



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

과제 읽기가 영어 어휘 및
독해 능력과 정의적 영역에
미치는 영향



2007년 8월

부경대학교 교육대학원

영 어 교 육 전 공

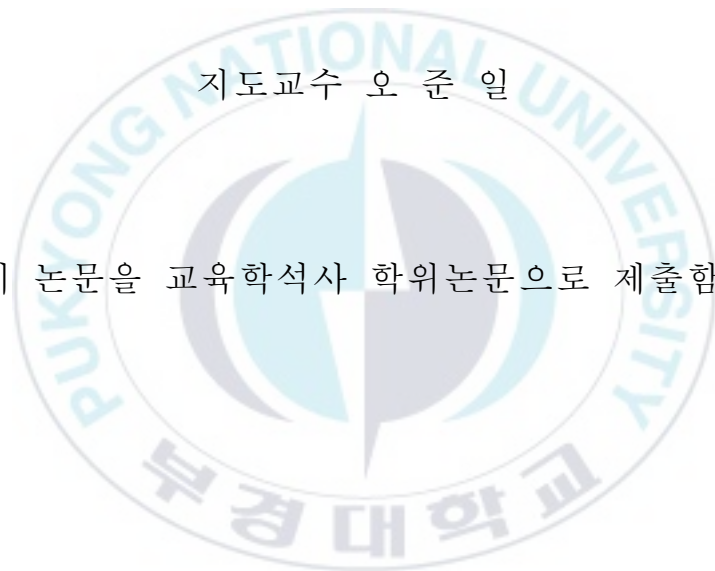
김 현 화

교 육 학 석 사 학 위 논 문

과제 읽기가 영어 어휘 및
독해 능력과 정의적 영역에
미치는 영향

지도교수 오 준 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2007년 8월

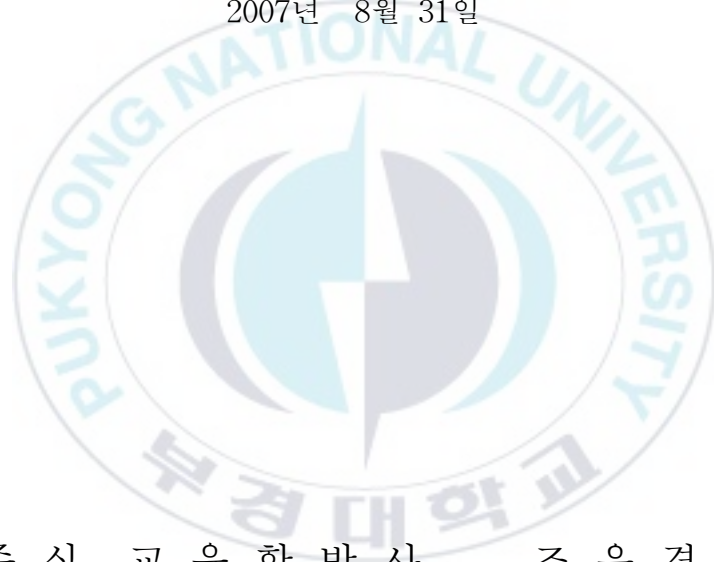
부경대학교 교육대학원

영어교육전공

김 현 화

김현화의 교육학석사 학위논문을 인준함

2007년 8월 31일



주심 교육학박사 조윤경 (인)

위원 문학박사 정해룡 (인)

위원 영어교육학박사 오준일 (인)

<목 차>

영문초록	vii
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	3
3. 연구의 구성	4
II. 이론적 배경	6
1. 읽기의 모형	6
가. 상향식 읽기 모형	6
나. 하향식 읽기 모형	7
다. 상호작용 읽기 모형	8
라. 정의적 읽기 모형	10
2. 자율 읽기와 과제 읽기의 효과에 대한 선행 연구	12
가. 자율 읽기에 관한 연구	12
나. 과제 읽기에 관한 연구	15
III. 연구 방법	18
1. 연구 대상	18
2. 연구 도구	19
가. 읽기 자료	19
나. 어휘 시험	21
다. 클로즈 시험	22
라. 자신감 및 흥미도 설문 조사	22
3. 자료 수집 및 분석 절차	23

가. 자료 수집 방법	23
나. 자료 분석	25
IV. 연구 결과 및 논의	26
1. 사전 동질성 검사 결과	26
2. 중학교 학습자의 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석	33
가. 어휘 점수 증가치 분석	34
나. 클로즈 점수 증가치 분석	35
다. 자신감 점수 증가치 분석	38
라. 흥미도 점수 증가치 분석	40
3. 중학교 학습자의 영어 수준에 따라 영어 능력 및 정의적 영역에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석	43
가. 어휘 점수 증가치 분석	43
나. 클로즈 점수 증가치 분석	45
다. 자신감 점수 증가치 분석	46
라. 흥미도 점수 증가치 분석	48
V. 결론 및 제언	50
참고문헌	57
부록	66

〈표 목 차〉

<표 1> Ruddell과 Speaker(1985)의 읽기 과정 모형	11
<표 2> 최종 연구 집단 실험반 · 통제반 분포	18
<표 3> 실험반 · 통제반 최종 총괄평가(2회) 평균 점수	19
<표 4> 최종 연구 집단 실험반 · 통제반 수준별 분포	19
<표 5> 7-a 단계 읽기 지침	20
<표 6> 7-b 단계 읽기 지침	20
<표 7> 교육부의 지침 중의 일부(김용도, 2000)	21
<표 8> De Beor의 독해능력개발 절차(강신권, 1999)	21
<표 9> 실험반과 통제반의 사전 도구들 기술통계	26
<표 10> 각 도구에 대한 사전 독립표본 검정	27
<표 11> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 어휘 점수 기술통계	27
<표 12> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 클로즈 점수 기술통계	28
<표 13> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 자신감 점수 기술통계	28
<표 14> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 흥미도 점수 기술통계	29
<표 15> 수준별에 따른 사전 어휘 점수에 대한 변량분석	29
<표 16> 수준별에 따른 사전 클로즈 점수에 대한 변량분석	30
<표 17> 수준별에 따른 사전 자신감 점수에 대한 변량분석	30
<표 18> 수준별에 따른 사전 흥미도 점수에 대한 변량분석	30
<표 19> 수준별에 따른 사전 어휘 점수에 대한 다중비교	31
<표 20> 수준별에 따른 사전 클로즈 점수에 대한 다중비교	31
<표 21> 수준별에 따른 사전 자신감 점수에 대한 다중비교	32
<표 22> 수준별에 따른 사전 흥미도 점수에 대한 다중비교	32
<표 23> 실험조건에 따른 어휘 점수 증가치 기술통계	34
<표 24> 실험조건에 따른 어휘 점수 증가치 독립표본 검정	35

<표 25> 실험조건에 따른 클로즈 점수 증가치 기술통계	36
<표 26> 실험조건에 따른 클로즈 점수 증가치 독립표본 검정	36
<표 27> 학생 설문지 중 11번, 12번, 13번 항목표	37
<표 28> 통제반과 실험반의 학교 외 영어 공부 설문 비율 차이	38
<표 29> 실험조건에 따른 자신감 점수 증가치 기술통계	39
<표 30> 실험조건에 따른 자신감 점수 증가치 독립표본 검정	39
<표 31> 실험조건에 따른 흥미도 점수 증가치 기술통계	40
<표 32> 실험조건에 따른 흥미도 점수 증가치 독립표본 검정	40
<표 33> 실험반 학생들의 의견 분류	42
<표 34> 실험조건과 수준에 따른 어휘 증가치 수준별 집단 통계량	44
<표 35> 실험조건과 수준에 따른 어휘 증가치에 대한 변량분석	44
<표 36> 실험조건과 수준에 따른 클로즈 증가치 수준별 집단 통계량	45
<표 37> 실험조건과 수준에 따른 클로즈 증가치에 대한 변량 분석	46
<표 38> 실험조건과 수준에 따른 자신감 증가치 수준별 집단 통계량	47
<표 39> 실험조건과 수준에 따른 자신감 증가치에 대한 변량분석	47
<표 40> 실험조건과 수준에 따른 흥미도 증가치 수준별 집단 통계량	48
<표 41> 실험조건에 따른 흥미도 증가치에 대한 변량분석	49

<그 립 목 차>

<그림 1> 중학교 교과서의 읽기 추가 여부에 대한 교사 설문지	2
---	---



<부 록 목 차>

부록 1. 읽기 자료 목록표	66
부록 2. 읽기 자료 하 수준 - 4. Captain	69
부록 3. 읽기 자료 중 수준 - 27. An Influential Person	71
부록 4. 읽기 자료 상 수준 - 52. Coincidence	74
부록 5. Word Test	78
부록 6. Cloze Test	81
부록 7. 설문지(학생용)	83
부록 8. 설문지(교사용)	90
부록 9. 설문(3-1)에 응답한 교과서 읽기 자료에 대한 교사들의 의견	95
부록 10. 학생들의 생각과 4가지 도구 증가치 비교표	97

**The effects of English assigned reading on vocabulary, reading
comprehension, and affective aspects**

Kim, Hyon-hwa

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

The major purpose of this study was to investigate the effects of English assigned reading on vocabulary, reading comprehension and affective aspects such as self-confidence and interest in English. An additional purpose was to examine whether the effects of English assigned reading on vocabulary, reading comprehension and affective aspects are different according to the levels of the first grade middle students.

A total of one hundred and twenty-eight middle school students in Busan participated in the study. They were divided into two groups: the controlled group of 65 students and the experimental group of 63 students. The experimental group did their reading assignment 60 times right after each class for 16 weeks during a whole second semester; the controlled group didn't.

Four instruments were employed to assess the effects of English assigned reading on the subjects. First, as for English vocabulary, the Vocabulary Test consisted of thirty multiple choice items. A correct answer on each item earned one point. Possible scores on the Vocabulary Test ranged from a minimum of 0 point to a maximum of 30 points. Second, as for English reading comprehension, the Cloze Test was comprised of twenty deletions. An acceptable response was defined as an exact word. Each acceptable response counted as 5 points. Each

ungrammatical but acceptable response counted as 2.5 points. Possible total scores ranged from a minimum of 0 point to a maximum of 100 points. Third, as for self-confidence in English, the questionnaire consisted of four items. Possible total scores ranged from 4 points to 20 points. Fourth, as for interest in English, the questionnaire consisted of four items. Possible total scores ranged from 4 points to 20 points. The results were examined through One-Way ANOVA and t-tests. The statistical significance was at the level of $\alpha=.05$.

The results of this study were as follows: first, there was only significant difference in English vocabulary between the controlled group and the experimental group. Assigned reading only had an effect on the improvement of the experimental group's vocabulary. This result showed that reading comprehension, self-confidence and interest could be more easily affected by the subjects' familiarity of the Cloze Test, internal and external situations rather than by the assigned reading; second, there was no other significant difference in vocabulary, reading comprehension, self-confidence and interest according to high-level, mid-level, and low-level students through English assigned reading. That is, English assigned reading didn't have any effect on any specific level of the subjects as for vocabulary, reading comprehension, self-confidence and interest.

There are two limitations in the study: first, a total of 128 middle school students participated, so it is difficult to generalize the results of this study; second, it is hard to confirm the long-term effects of assigned reading because the period of this study was only 16 weeks.

We learn English as a foreign language. It is hard to adapt free voluntary reading to our English learning system. So it is necessary to introduce English assigned reading in our school in Korea. In this case, this researcher would like to make some suggestions as follows: first, the amount of reading materials has

to be appropriate for the students' levels; second, the gap between the easy English textbooks and other English reading materials should be diminished so as not to lose the students' self-confidence and interest in English; third, the frequency of assigned reading is important. Not to make the students feel troubled the teachers could have students do their English assigned reading homework every other English class; fourth, when choosing reading materials, the teachers should consider students' opinions; fifth, we have to have the library full of English reading materials, which could get the students to read any kind of reading materials naturally; sixth, it is necessary to give the students some incentives such as extra points and prizes when they accomplish English reading assignment.

Although the result of this study was a little disappointing, but English assigned reading could be one of the best ways to improve English vocabulary, reading comprehension, self-confidence and interest. So we, the English teachers and the staff of the Bureau of Education should try to make the appropriate situations for English reading to motivate the English learners to read as many English reading materials as possible from childhood.

I. 서론

1. 연구의 필요성

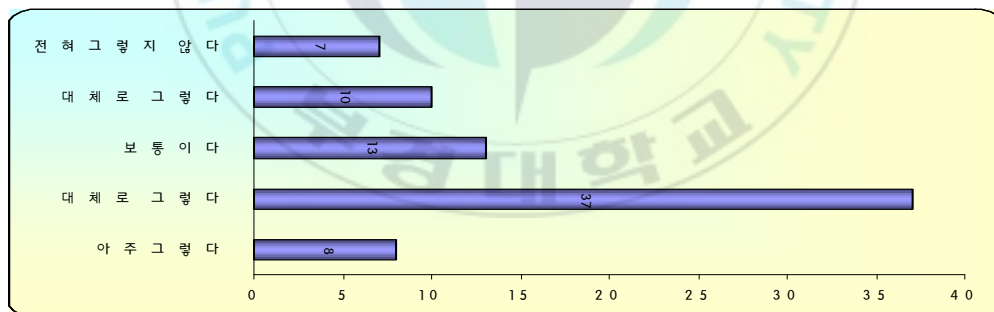
영어 학습의 궁극적 목표는 영어의 4기능이라는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 조화롭게 발전시키는 것에 있다. 하지만 이런 기능들을 자연스럽게 발전시켜 나가는 것은 외국어로서 영어(English as a Foreign Language: EFL)를 배우는 상황에서 영어를 배우는 우리나라에서 영어 학습의 영원한 과제로 남아있다고 해도 과언이 아니다. 우리에게 주어진 이 과제를 해결하기 위한 하나의 방안으로서 읽기를 들고자 한다. 건물을 지을 때에도 튼튼한 기초가 중요하듯이 영어 4기능의 기초가 될 수 있는 것은 바로 읽기 능력이다. Krashen(2003)은 읽기가 언어 능력 전반에 영향을 줄 수 있다고 주장했다. 특히 자율적인 독서를 통해 독해력, 문체, 문법, 철자, 어휘력에 향상을 가져오며, 읽기가 읽기 이해능력, 어휘 등을 향상시키는 강력한 수단이라는 것이다.

21C는 지식기반 사회이며 정보화 사회이다. 정보와 지식을 얻기 위해 인터넷을 사용하는 일이 비일비재하다. Graddol(2006: 44-47)은 인터넷을 사용하는 각 세계 인이 늘어가고 있고 자국어로 서비스를 제공하는 비율이 늘어감에 따라 인터넷에서 차지하는 영어의 비율이 조금 낮아졌지만, 그래도 최신 정보를 위해서는 국제 공용어인 영어로 검색하고 읽어야 한다고 했다. 또한 자국어로만 방송을 하던 아랍, 러시아, 프랑스, 그리고 독일의 방송국들이 새로운 영어 TV 방송국을 개설하고 있고 인터넷 이용자들은 이런 방송국들의 웹사이트를 영어로 검색하는 추세가 늘어가고 있으며, 여러 가지 뉴스와 전문적인 정보를 제공하는 개인의 블로그가 2005년 말 현재 2천만 개를 돌파하고 있으므로, 이런 해외 전자정보를 위한 영어 읽기는 아주 필요하다고 할 수 있다.

이렇게 모든 언어 기능의 기초가 되는 읽기가 우리에게 많이 요구되고 있지만,

표면상으로 화려하게 구성되어 있고 그 활용도가 높을 것 같은 중학교 영어 교과서는 실제로는 영어 기능을 충분히 연습할 내용이 부족하고, 특히 읽기 영역에서 내용이나 소재 면에서 다양성이 부족하다. 본 연구자는 현재 사용하고 있는 영어 교과서의 읽기 자료 추가의 필요성을 알아보기 위해, 2006년 8월에 부산시 공립중학교 영어교사 75명을 대상으로 “교과서의 읽기 자료가 더 추가되어야 한다고 생각합니까?”라는 설문 조사를 실시했다(부록 8의 3번 참고). 그 결과 현교과서의 읽기 자료가 부족하므로 추가되어야 한다고 대답한 응답자가 “아주 그렇다 8명, 대체로 그렇다 37명, 보통이다 13명, 대체로 그렇지 않다 10명, 전혀 그렇지 않다 7명”에서 알 수 있듯이 전체의 60%에 달하는 것으로 나타났다(그림 1 참고). 용원진(2002)은 중학교 교과서 13종에 실린 언어활동 중 쓰기 활동이 992개(26.82%), 듣기 활동 973개(26.30%), 읽기 활동 875(23.66%), 말하기 활동이 859개(23.22%)로 제시되고 있다고 언급했다. 이 통계에서 보면 교과서에서 상대적으로 읽기 활동의 중요성이 다소 약화되는 추세이다.

<그림 1> 중학교 교과서의 읽기 추가 여부에 대한 교사 설문지



어릴 때부터 모국어로 된 책을 읽듯이 영어 책을 읽는 습관이 든다면 영어로 된 글 앞에서 부담감을 느끼거나 위축되지는 않을 것이다. 대부분의 정보를 얻을 수 있는 글을 접했을 때, 낯설고 부담감에 책을 덮어버리는 것은 학습을 스스로 포기하는 것과 마찬가지이다. 우리가 얻고자 하는 정보도 얻고 부담 없이 다시 보고 싶도록 친숙하게 하려면 자주 접하는 것이 가장 중요하다. Krashen(1993: 85)

은 학교 안팎을 책으로 가득 찬 환경으로 만드는 것이 꼭 필요하다고 했다. 또한 꾸준한 자율 읽기(free voluntary reading)는 하위 수준에서 상위 수준의 언어 능숙도까지 도달하는데 필요한 가교가 된다고 했으며, 과제 읽기(assigned reading)와 자율 읽기를 상호 보완적으로 활용해도 좋다고 주장했다.

읽기의 언어학습에 대한 효과는 Elley(1991)와 Day(2003) 등에 의해서도 언급되었다. Elley의 연구에서 다독(extensive reading)이 독해력, 어휘력, 문법, 듣기, 쓰기 및 받아쓰기에서의 향상을 유발하며, 제 1언어 학습자들과 제 2언어 학습자들 사이의 노출 격차(exposure gap)를 줄이고, 읽기에 대한 아주 긍정적인 태도를 형성하는 것으로 드러났다. 한국과 같이 외국어로 영어를 배우는 상황에서는 다독을 교육과정에 넣어야한다고 강조한 Day(2003)는 자신의 10가지 원리(ten principles)에 의해 읽기 프로그램을 실시하면 읽기 태도, 영어 학습 동기, 다른 영어 능력(듣기, 말하기, 쓰기, 어휘력) 등이 향상된다고 주장했으며, 학습자들이 영어로 읽게 하고 읽는 것을 좋아하게 만들어서 학교 외에서도 다독을 하게 하자고 권장했다.

위에서 살펴본 Krashen, Elley 그리고 Day와 같은 학자들의 주장에서처럼 다독은 언어 학습에 유익한 활동이다. 하지만 본 연구에 앞서 실시된 현직 중학교 교사 대상의 설문 조사에서 나타났듯이 현 교과서에서는 읽기 자료가 부족한 것으로 보인다. 따라서 효과가 검증된 자율 읽기와 다독의 환경 조성이 필요하다. 하지만 다독이나 자율 읽기는 현실적 제약으로 인해 교실에 적용하기 어렵기 때문에 우리나라 중학교에서는 과제 읽기가 대안이 될 수 있다고 판단된다. 아쉽게도 과제 읽기에 대한 연구 사례가 적으므로 과제 읽기의 효과에 관한 연구가 이루어져야 하는 것이다.

2. 연구의 목적

본 연구의 목적은 중학교 1학년 영어 학습 현장에서 영어 기능에 아주 필요하지만 교과서에 부족한 읽기 자료의 보충을 위해, 과제로 제시된 읽기 자료가 중학

생의 영어 어휘 능력 및 독해 능력과 정의적 영역에 어떤 영향을 미치는가를 알아보는 데 있다. 즉, 과제 읽기가 학생들의 영어 능력(어휘 능력 및 독해 능력)과 정의적 영역(자신감과 흥미도)에 미치는 영향을 알아보려고 하는 것이다.

구체적으로 본 연구는 다음 두 가지 연구 질문을 다루고자 한다.

1. 과제 읽기가 중학교 학습자의 어휘 능력, 독해 능력 및 영어 학습에 대한 자신감과 흥미도에 영향을 미치는가?
2. 과제 읽기의 영향이 학습자의 영어 수준에 따라 상이한가?

중학교 영어 학습 현장에 도입하는 과제 읽기 활동이 학생들의 자율의사와 선택에 의한 읽기 활동은 아니다. 그렇지만 다양한 주제의 읽기 자료를 접해 보고 열심히 읽기 활동에 참여한다면 학생들의 어휘 능력 및 독해 능력이 향상될 것으로 예상된다. 아울러 독해 능력이 향상됨에 따라 자신도 영어를 잘 할 수 있다는 영어에 대한 자신감이 늘어갈 수 있을 것이라고 생각된다. 또한 장기적인 면에서 볼 때 자신이 잘하고 있다는 느낌을 받으면 그것에 대한 흥미와 관심을 더 기울이게 되어 읽기 활동을 자발적으로 하게 될 것이라는 점에서 동기 부여라는 의미도 가진다. 특히 상·중·하로 나뉜 수준별 학습자들은 그 수준에 따라 과제 읽기의 영향이 차이가 나고 상 집단으로 올라가면 갈수록 그 효과가 높아질 것이라고 기대된다.

3. 연구의 구성

본 연구는 제 I 장 서론에서 연구의 필요성, 연구의 목적, 연구의 구성에 대해 언급을 하며, 제 II 장에서 본 연구의 기초가 되는 읽기의 이론적 배경으로 읽기의 4가지 모형들과 자율 읽기와 과제 읽기의 효과에 대한 선행 연구들을 알아보면서

또한 과제 읽기를 해야 하는 정당성에 대해서 생각해보고, 제 III장에서 연구 방법으로 본 연구의 연구 대상, 연구 도구, 자료 수집 및 분석 절차를 기술하며, 제 IV장에서는 연구 결과 및 논의로 사전 동질성 검사 결과, 중학교 학습자의 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석, 중학교 학습자의 영어 수준에 따라 영어 능력 및 정의적 영역에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석으로 구성되어 연구결과가 세부적으로 다루어지고 있으며, 제 V장은 결론 및 제언으로 본 연구결과에 대한 결론을 제시하고 읽기 활동을 계속해야하는 것에 대한 제언을 하는 것으로 구성되어 있다.



Ⅱ. 이론적 배경

본 연구의 주목적은 과제로 제시된 읽기 자료가 중학생의 영어 능력 및 정의적 영역에 어떤 영향을 미치는가를 알아보는 데 있다. 과제 읽기가 중학생의 어휘 능력, 독해 능력 및 자신감과 흥미도 향상에 도움을 준다면 어떤 이유로 도움을 줄 것인가를 알아보기 위해 읽기 모형, 자율 읽기 및 과제 읽기에 대한 선행 연구를 알아보고자 한다.

1. 읽기의 모형

읽기의 모형이란 독자가 어떻게 텍스트로부터 의미를 이끌어내는가를 기술하는 과정을 도식화한 것인데, 독자가 텍스트에서 의미를 끌어낸다는 관점인지 아니면 독자에서 의미가 나온다고 보는 관점인지에 따라 일반적으로 상향식 모형(bottom-up models)과 하향식 모형(top-down models)으로 나누어지고, 텍스트와 독자 둘 다에서 의미를 이끌어 낸다고 보는 상호작용적 모형(interactive models) 그리고 독자의 태도, 동기, 느낌이 읽기에 주는 영향을 강조하는 정의적 모형(affective models)으로 구분되어진다.

가. 상향식 읽기 모형

읽기를 번역이나, 부호 해독, 부호화하는 과정으로 설명한다. 읽기는 단순히 문자와 음성을 연결시키는 것이라는 Bloomfield(1961)와 학습자에게 먼저 철자를 가르치고 단어 형태의 학습이 읽기의 가장 좋은 방법이라는 Fries(1963)의 주장에서

처럼 소리와 낱말의 해석에 초점을 두고, 글자를 기계적으로 해독하는 구조주의적 관점에 바탕을 두고 있다. 학습자는 문자 하나 하나를 보고 문자로 구성된 단어를 예측하기 시작한다. 단어가 확인되면, 그 단어는 내적 언어로 해독되며 학습자는 듣는 것과 똑같은 방법으로 의미를 이끌어낼 수 있다.

Gough(1972: 331)는 읽기란 활자에 눈을 고정시키는 것(eye fixation)에서부터 시작된다고 한다. 그는 독자가 눈을 활자에 고정하고 문자를 하나씩 순서대로 인식하여 단어의 의미에 대한 이해, 구와 절의 이해로 이어져 결국 텍스트를 이해하게 되는 순차적인 상향식 정보처리 과정으로 보고, 읽기 과정을 일방적인 정보의 흐름으로 기술하고 있다. 간단히 말하면 상향식 읽기 모형에서는 독자의 어휘 인식 능력이 가장 중요한 요인으로 간주되며(Stanovich, 1986), 어휘 이외의 언어 측면에 대한 학습자의 능력이 읽기 과정에서 핵심적인 역할을 한다고 할 수 있는 것이다.

하지만 이 상향식 읽기 모형은 능숙한 독자의 자동화된 읽기 과정을 명백하게 설명하지 못하는 단점이 있다. 이것이 Goodman(1968), Smith(1971)등이 주장하는 하향식 모형(top-down model)을 제안하는 계기가 되었다(Bernhardt, 1986). 영어를 외국어로 배우고 있는 우리의 학습 현실에서 이 상향식 읽기 모형의 읽기 학습에서 적용 여부를 두고 보면, Barnett(1989)가 지적했듯이 능숙하지 못한 초보 단계의 독자나 활자에 의존하기 좋아하는 독자들에게는 오히려 도움이 된다고 할 수 있으며, 하나씩 꼼꼼하게 읽어야 하는 정독과 어휘 지도 및 번역 지도에는 적절한 모형일 수 있다(김성한, 2003).

나. 하향식 읽기 모형

읽기를 언어와 사고 사이의 상호작용이라는 심리언어학적 관점으로 보는 Goodman(1968)과 예측하는 과정으로 보는 Smith(1971)가 주창한 모형으로, 글을 보면서 읽어나가는 것을 글자들을 순서대로 시각적으로 받아들이는 과정이 아니라, 독자의 세계에 대한 지식이 작용하여 독자의 뇌가 능동적으로 의미를 구성해

가면서 선택적으로 받아들이는 것으로 간주했다. Coady(1979: 7)는 읽기란 예측하기(predicting), 추출하기(sampling), 확인하기(confirming) 그리고 수정하기(correcting)의 네 단계가 순환적으로 반복하는 과정이라는 “심리언어학적 추측 게임(psycholinguistic guessing game)”의 Goodman(1968: 108)의 이론을 발전시켜서 보다 구체적인 모형으로 재해석하였다. 즉 읽기 과정에 필요한 요소를 개념 능력, 배경 지식, 과정 전략이라고 제시하면서 이러한 세 가지 요소의 상호작용이 이해를 가능하게 하며 이해에 있어서의 배경 지식의 중요성을 강조하고 있다.

학습 현장에서는 다독, 훑어 읽기, 찾아 읽기 등으로 이 하향식 읽기 모형을 적용할 수 있다. 하지만 최근에 와서 설득력을 잃게 되었는데, 그 주된 이유는 의미 단절을 일으킬 수 있기 때문이다(오준일, 1990). 특히 하향식 모델은 덜 유창하거나 발달 단계에 있는 대부분의 외국어 학습자에게는 단어를 인식하는 데 걸리는 시간보다 예측하는 데 시간이 훨씬 더 많이 필요하므로, 읽는다는 행위 자체가 괴로움으로 느껴지는 역효과를 가져올 수도 있다는 점을 간과하고 있다.

다. 상호작용 읽기 모형

Rumelhart(1977)를 시작으로 많은 학자들이 독서 과정의 분야로서 상위 단계인 하향처리과정과 하위 단계인 상향처리과정이 함께 상호 작용하는 독서 모형을 제안했다. 독자는 많은 경우에 자신이 가지고 있는 선행 지식에 근거하여 내용에 대한 전반적인 추측을 하고 다시 읽기 자료에 나타난 구체적인 정보를 바탕으로 하여 보다 정확한 이해를 할 수 있다는 것이다. Widdowson(1978)은 읽기는 독자가 텍스트에 가져갈 수 있는 독자 자신의 정보와 텍스트 내의 정보를 결합시키는 과정이라고 정의했다. Weber(1984)와 Samuels와 Kamil(1984)은 읽기란 독자와 읽을 자료인 텍스트사이에서 일어나는 상호작용 활동으로 보아야하며, 따라서 종전의 상향처리과정과 하향처리과정이 통합된 상호작용모형으로 이해되어야한다고 주장했다. 또한 Nuttall(2000)은 필요에 따라 하향식 접근과 상향식 접근을 고루 사용하는 것이 바람직하다고 주장하면서 두 접근의 상호작용을 강조했다.

이렇듯 상호작용 모형은 독자와 글의 상호작용을 이론화한 것으로서 텍스트 내의 문자 표시에 관한 언어적 지식을 처리하는 여러 가지 단계들과 학습자가 지니고 있는 인지 구조 사이의 상호관계 활동을 강조한다. 따라서 상호작용 모형은 철자나 단어를 해독하는 상향처리과정과 선행지식, 담화의 주제, 추론, 세계에 관한 지식 등으로 텍스트를 이해하려는 하향처리과정을 종합한 총체적 읽기 모형이다. 이러한 과정에서 보면 읽기 과정에서 독자의 마음속에 있는 지식의 정도가 읽기 과정을 활성화시킨다고 볼 수 있는데, 개인의 선행 지식의 총체인 스키마의 읽기에의 역할의 중요성을 강조하는 여러 연구자들의 연구가 교육현장에서 활발히 진행되고 있다.

국내에서도 스키마 이론에 근거한 여러 연구들이 있었다. 독해를 할 때 선행 지식 구조의 역할이 중요하고 학생들의 배경 지식에 따라 유의적 차이가 있음을 입증한 염규을(1999)과 마찬가지로 김향섭(2003)은 고등학생을 대상으로 한 연구를 통해 어휘의 제공과 배경 지식의 제공 중에서 독해 능력에 더 많은 영향을 미치는 것은 배경 지식의 제공이라고 주장하였다. 연준흠(1996)은 고등학교 재학 중인 559명의 학생을 대상으로 내용과 형식 스키마가 독해에 미치는 영향을 밝혔는데, 둘 다 독해에 유의미한 영향을 준 것으로 나타났으며, 아울러 라종년(2005)이 순천시 고등학교 1학년 2개 반을 대상으로 하여 실험반은 스키마 활성화 전략으로, 비교반은 평상시와 같은 수업으로 나누어서 약 7개월 동안 실시한 결과 영어 독해 평가의 평균 성적이 유의미한 차이가 났으며, 자신감과 흥미도도 향상되었다는 결과를 얻었다. 이는 스키마의 활성화가 독해력뿐만 아니라 정의적 영역에까지도 긍정적인 영향을 줄 가능성이 있음을 시사한다.

이렇듯 상호작용 읽기 모형은 개인의 선행 지식과 텍스트에서 얻을 수 있는 정보를 통합해서 읽기 과정에 활용할 수 있다. 따라서 교사에게는 읽기 지도 시에 현실적이고 효율적인 읽기 모형이 될 수 있다. 게다가 읽기에 관심이 있는 학생들에게도 자연스럽게 활용될 수 있는 읽기 모형이라고 생각되므로 영어 학습 현장에서 적용되기 쉬운 읽기 모형이라 할 수 있다.

라. 정의적 읽기 모형

읽기에 관한 연구에서 태도, 동기 등의 정의적 요소들은 인지적 요소에 비해 상대적으로 등한시 되었다. 그러나 Mathewson(1976)과 Mathewson(1985)의 읽기 모형에 의해 읽기와 정의적 변인의 관계가 재조명되면서, 정의적 읽기 모형이 제안되었다. Mathewson(1985)외에도 Ruddell과 Spence(1985)가 읽기 과정에서의 정의적인 면의 중요성을 강조하면서 최근에 정의적 영역(태도, 동기, 신체적 느낌)에 대한 관심이 높아지고 있다. Mathewson(1985)은 정의적인 면이 읽을 의도에 영향을 줘서 읽게 하고 이런 과정이 다시 정의적인 면에 영향을 준다고 했다. 즉, 호의적 태도가 읽을 의도를 형성하게 하고 이 형성된 의도가 읽는 행위를 선택하게 하면서 읽기가 실행이 된다는 것이다.

Ruddell과 Spence(1985)는 읽기 과정을 4가지 요소(독자 환경, 지식 활용 및 조절, 서술적·과정적 지식, 독자성결과물)를 합하는 것이라고 주장했다(<표 1> 참고). 독자 환경(reader environment)이란 독자가 텍스트에서 의미를 구성할 때 사용하는 즉각적으로 텍스트에서 받아들이는 특징, 의사소통적 특징, 교육적 특징을 포함한다. 지식 활용 및 조절(knowledge utilization and control)은 독자의 정의적, 인지적, 초인지적 상태와 텍스트 설명을 포함한다. 서술적 지식(declarative knowledge)은 번역, 언어, 세계에 관련된 독자의 축적된 선행지식을 의미하고, 과정적 지식(procedural knowledge)은 이해를 돕기 위한 전략들을 포함한다. 독자성결과물(reader product)은 4가지 요소의 상호작용의 결과이다. 정의적 상태는 독자의 목표에 대한 기대를 결정하게 하는 독자의 흥미, 태도, 가치들을 포함한다. 정의적 상태가 인지적 상태에 영향을 주게 되며 독자성결과는 다시 정의적 상태에 영향을 주게 된다(오준일, 1990).

<표 1> Ruddell과 Speaker(1985)의 읽기 과정 모형

독자환경	독자가 텍스트에서 의미를 구성할 때 사용하는 즉각적으로 텍스트에서 받아들이는 특징, 의사소통적 특징, 교육적 특징
지식활용 및 조절	독자의 정의적, 인지적, 초인적 상태와 텍스트 설명
서술적 지식	번역, 언어, 세계에 관련된 독자의 선행지식
과정적 지식	이해를 돕기 위해 사용하는 전략



정의적 측면에서 보면 읽기에 관한 자기 주도성 함양이 읽기 지도의 내용으로 강조되고 있으며, 독자 스스로 내면화 과정을 거치며, 글 내용에 흥미를 갖고 더 읽고 싶어 하고, 책 읽기를 좋아하고 글 내용을 통해 새로운 인생관이나 가치관을 형성한다고 한다. 읽기에 대한 태도가 읽을 의도에 영향을 주고 이 의도로 인해 읽기 행위가 이루어진다고 간단히 말하고는 있지만 Mathewson (1985)의 주장대로 인간의 정의적인 면을 세부적으로 살펴보면 아주 복잡하게 얽혀있고 서로 영향을 미친다.

인간이 가지는 가치, 목표, 자아개념으로 이루어진 초석 개념(cornerstone concepts)은 읽기에 관한 태도 형성에 영향을 준다. 형성된 태도 및 내부의 감정 상태와 외부의 동기 부여 등이 의도에 영향을 주고, 의도는 읽기 행위를 유발하게 된다. 읽기 행위는 텍스트 선택, 주의 집중, 전략 사용, 이해력으로 구성되어 있는데, 이 읽기 과정에서 나타나는 생각들이 구체적인 느낌들을 자극한다. 이런 느낌이 읽기 행위와 서로 영향을 주게 되고 가장 원천이 되는 기초 개념에 다시 영향을 주기도 하는 것이다.

영어 학습 현장에서 정의적 읽기 모형에 대한 보다 활발한 연구가 진행될 필요가 있다. 왜냐하면 읽기 활동과 읽기 지도를 할 때, 교사들이 간과하기 쉬운 학생들의 자신감과 흥미도의 관계를 보다 구체적으로 다루는데 도움이 되는 읽기 모형

이기 때문이다. 학생들의 심리 상태와 읽기 활동을 접목하는 것은 학생들에게 긍정적인 읽기 효과를 가져 오게 하는데 도움이 될 수도 있을 것이다.

본 연구자는 과제 읽기에 정의적 모형을 선호한다. 현실적으로 읽기 환경이 조성되어 있지 않은 우리나라의 교실 현장에서는 학습자들이 필요한 읽기 활동을 제대로 할 수 없다. 학습자들은 무엇을, 어떻게, 얼마만큼 읽어야 하는지 모른다. 그래서 과제 읽기를 통해 강제적으로라도 읽기에 대한 동기를 부여할 수밖에 없다는 것이다. 단기적인 관점에서는 갑자기 부여된 읽기 과제로 인해 부담을 느껴 학습자들이 처음에는 싫다는 느낌을 받고 흥미를 잃을 수도 있다. 하지만 장기적 관점에서 보면 자신도 느끼지 못하는 사이에 학습 결과가 좋든지, 상을 받든지 하는 외부적 동기가 내재적 동기 등에 영향을 주게 되어 결국은 읽기 활동에 긍정적 효과를 가져 올 수도 있으리라 기대되기 때문이다.

2. 자율 읽기와 과제 읽기의 효과에 대한 선행 연구

읽기는 학생들의 영어 능력(어휘 및 독해 능력)과 정의적 영역(자신감과 흥미도)에 도움을 준다. 아래에서 자율 읽기와 과제 읽기의 효과에 대한 선행 연구를 살펴보기로 하겠다.

가. 자율 읽기에 관한 연구

지속적 자율 읽기는 어휘력, 읽기 이해력, 읽기 속도, 그리고 정의적 영역에 유익한 효과를 유발하는 것으로 알려져 있다. 먼저 어휘력에 있어서 Nagy, Herman과 Anderson(1985)는 그들의 읽기와 시험 연구(read and test research)에서 영어 모국어 학생들에게 집중적으로 어휘를 가르칠 때보다는 읽기를 통해 어휘력이 더 향상되었다는 결과를 얻었다. 이런 결과는 Smith와 Supanich(1984)에 의해서도

얻어졌다. 이들은 456명의 회사 대표들이 다른 비교 그룹보다 더 풍부한 어휘력을 가지고 있다는 것을 알아내고 그 이유를 연구해 본 결과 학교 졸업 후 회사 대표들의 54.5% 이상이 어휘력 향상을 위해 의도적으로 노력했는데, 그 중 반쯤이 읽기를 통해서 어휘력 향상을 이루었다는 것을 알아냈다고 했다. 읽기가 어휘력 향상에 기여한다는 주장은 Lao와 Krashen(2000)에 의해서도 입증되었다. 그들은 홍콩에서 실시된 내용 중심과 즐거움을 위한 읽기(+자율 선택 읽기(self-selected reading))를 강조하는 문학수업에 참여해서 외국어로서 영어(English as a foreign language: EFL)를 배우는 대학생들이 1학기 수업 후 읽기 속도와 어휘력에서 향상이 되었고 다른 대학 교육과정에도 도움을 받았다고 주장했다.

읽기가 이해력에 도움이 준다는 것이 Elley(2000), Guthrie 외(1999), Stanovich와 그의 동료들(2000), 그리고 Kuhn과 Stahl(2003)에 의해 보고되었다. Elley는 제2언어(L2) 상황에서의 다독의 효과를 주장했다. 1977년에서 1998년까지, 니우에, 피지, 싱가포르, 스리랑카, 남아프리카, 솔로몬 군도에서 한 그의 연구에 의하면, 교사가 효과적으로 책을 수업시간에 사용하는 훈련을 받고 학생들로 하여금 책을 많이 읽게 하면, 학생들의 이해력이 아주 많이 발달하게 된다는 것이다. 또한 Guthrie 외(1999)가 1999년에 3학년, 5학년, 8학년, 10학년 학생들에게 실시한 연구에서 읽는 양이 곧 읽기 이해력 향상에 영향을 준다는 결과를 얻었다. 이 외에도 Stanovich와 그의 동료들(2000)이 1990년에서 2000년까지 그들이 한 다수의 연구에서 글을 읽는 양이 어휘 지식과 읽기 이해력에 직접적인 관계를 가진다는 사실을 발견했다. 그 후 Guthrie 외 그리고 Stanovich 등이 한 이런 연구들을 바탕으로 장기간 다독을 하게 되면 읽기 이해력이 향상된다는 Kuhn과 Stahl의 주장이 나오게 되었다.

읽기가 이해력 향상에 기여한다는 주장은 Anderson과 Wilson 그리고 Fielding(1988), Foertsch(1992)의 연구에서 역시 입증이 되었다. Anderson과 Wilson 그리고 Fielding은 영어를 모국어로 사용하고 있는 학생들을 대상으로 연구를 했는데, 방과 후 개인의 여가 시간에 책을 읽은 5학년 학생들이 책을 읽지 않은 학생들에 비해 읽기 성취도(읽기 이해력, 어휘, 읽는 속도 등)에서 아주 우수한 결과를 가져왔다. 또한 Foertsch는 영어를 모국어로 사용하고 있는 4, 8, 12학

년 학생들이 방과 후 읽기를 하고 난 뒤 읽기 이해력에서 더 향상된 결과를 보였다고 했다. 개인의 선택 유무에 관계없이 더 많이 읽으면 읽기 이해력 시험에 더 나은 결과가 나왔고, 과제로 부여된 교과서 읽기(assigned textbook reading)와 교과서 외 과제로 부여된 책 읽기(assigned reading of other books)를 통해 학생들은 읽기 이해력 시험에서 더 나은 성취도 결과를 가졌다고 했다.

이 외에도 Elley(1991)는 싱가포르에서 6세에서 9세까지의 3000명을 대상으로 하여, 1년에서 3년 동안 읽기와 영어 습득 프로그램(Reading and English Acquisition Program) - 함께 책 읽기 체험, 언어 체험, 자율 읽기의 결합 - 을 실시했다. 읽기 이해력, 어휘 등에서 전통적으로 배운 학생들에 비해 이 프로그램에 참가했던 실험반이 탁월하다는 결과를 낳았는데 이는 제 2언어 습득자에게 유익한 효과를 가져왔다는 것이다. 읽기가 제 2언어 학습자에게 읽기 이해력을 향상시킨다는 것은 다음과 같은 연구에서도 입증되었다. Elley와 Mangubhai(1983)는 피지섬에서 영어를 제 2언어로 배우는 4, 5학년 학생들을 대상으로, 매일 30분의 영어 시간동안 3그룹(청각-구두 교수법, 자율 읽기와 함께 읽기)으로 나누어서 2년 동안 실험을 했다. 그 결과, 자율 읽기와 함께 읽기에 참가했던 학생들이 읽기 이해력에서 뛰어난 결과를 보였다. 이것은 영어를 제 2언어로 습득하고 있던 학생들에게 탁월한 효과가 있다는 것을 보여준다. 그 외 Elley(1998)는 남아프리카와 스리랑카에서 영어를 제 2언어로 배우는 학생들을 대상으로 하여 즐겁게 읽도록 했더니, 읽기 이해력을 측정하는 표준화시험(standardized tests)에서 우수하다는 연구 결과를 보였다고 주장했다.

읽기는 정의적 영역에도 도움을 주는 것으로 보인다. 먼저, Pfau(1967)는 지속적 묵독(sustained silent reading) 프로그램에 2년 동안 참가했던 1학년 학생들이 프로그램이 끝난 후에도 도서관에 더 가고, 책도 대출해 보며, 여가 시간에 더 많이 책을 읽는다는 사실을 발견했다. 또한 Greaney와 Clarke(1975)는 교내 자율 읽기 프로그램에 8개월 반 동안 참가했던 학생들이 참가 기간 동안에도 여가 읽기로 더 참여했을 뿐 아니라, 6년 뒤 다른 학생들과 비교했을 때도 훨씬 더 많은 책을 읽고 있었다고 했다.

Rucker(1982)는 읽기 그 자체가 더 읽게 하는 흥미를 고무시킨다는 점을 강조했다

다. 그는 설문지를 통해 중학생들이 흥미를 가지는 두 가지의 무료 잡지를 파악한 뒤, 그 잡지들을 학생들에게 보내줬다. 한 그룹은 1년 동안, 다른 그룹은 1년 반 동안 계속 참가하였다. 결국 이 잡지가 읽기 활동을 많이 하게 하는 매개체가 되어, 학생들은 읽기 표준화시험에서 탁월한 성적을 거두게 되었다. 그 외에도 하나의 긍정적 읽기의 효과가 다른 읽기 활동에도 긍정적 효과를 일으킨다는 Jim Trelease(2001)는 영어를 모국어로 사용하는 초등학생들에 대한 연구에서 광범위한 많은 읽기 자료에의 노출이 필요하다고 주장했다.

나. 과제 읽기에 관한 연구

선행 연구에 의하면 자율 읽기는 어휘력, 영어 이해력, 읽기 속도, 정의적 영역 등에서 긍정적 효과를 가져 오는 장점이 있다. 하지만 우리 교육 현장에서 이런 자율 읽기가 현실적으로 대부분 불가능하다. 그래서 교육현장에서 보다 직접적으로 함축적 효과를 줄 영역은 과제 읽기라고 생각된다. 재미있고 이해할 수 있는 것이라면 과제 읽기도 도움이 된다고 한 Cho와 Krashen(1994)은 제2언어로서 영어를 배우는 성인들이 Sweet Valley High series 소설을 읽고 난 뒤 실제적이고 명확한 어휘 성장을 보였다는 것을 증명했다. Harris(1949)는 1학년 학생들에게 교사가 선택한 책들을 읽게 하는 것이 효과적이라는 것을 알아내었는데 1년 동안 이야기 듣기, 크게 읽기, 이야기 토론하기의 과정 후에 평균 읽기 성적이 보통 기준 이상이 나왔다는 것이다. 또한 Rehder(1980)는 고등학생을 대상으로 한 학기 동안 흥미로운 문학 작품을 읽게 한 결과(자신이 선택한 작품도 조금 읽기도 함), 읽기 이해력과 어휘 점수가 괄목할만한 성장을 보였다고 언급했다. 마지막으로 Foertsch(1992)는 교과서에 소설, 시 등을 첨가한 과제 읽기를 통해 읽기 성취력이 더 향상된다고 주장했다.

이처럼 과제 읽기도 읽기 이해력과 어휘 등의 영어 능력 향상에 도움을 준다. 그러나 자율 읽기와 과제 읽기의 선행연구에서의 현저한 사례 차이에서도 알 수 있듯이 과제 읽기의 연구가 활발하지 않다. 그래서 본 연구자는 과제를 통한 읽기

활동의 효과를 알아보는 연구를 하게 되었다. 우리나라의 영어 학습 상황에서 읽기 활동을 도입함에 있어서 선행 연구에서 그 효과가 탁월하게 검증된 자율 읽기 대신에 과제 읽기를 채택한 이유를 생각하면 다음과 같다.

첫째, 우리나라의 영어 교육 현장에서 읽기는 일반적으로 고등학교에서 대학 입시를 위해 문제 풀이하는 것으로만 인식되어 있다는 것이다. 영어를 시작하는 초등학교 영어 교육 현장에서의 영어 활동은 게임, 말하기, 듣기 위주로 되어있다. 모국어 배우듯이 부담 없이 음성 언어로만 영어를 습득하게 하겠다는 영어교육 정책 때문에 문자로 되어있는 읽기 활동이 배제되어 있는 실정이다. 하지만 여기에서 주목해야 하는 것은 초등학생이 될 때까지의 그 엄청난 세월의 격차(gap)가 간과되어 있다는 것이다. 음성 언어로만 자연스럽게 습득할 수 있는 10년이라는 세월이 다 지나가버렸고 영어를 모국어로 사용하고 있는 아이들의 언어 능력과의 격차가 아주 큰데도 불구하고, 마치 갓 태어난 아기에게 언어를 습득하게 하듯이 안이하게 교육과정을 짜고 시행하는 것으로는 10년이라는 세월이 준 영어 능력의 격차를 절대로 뛰어넘을 수가 없다. 영어 읽기의 중요성을 알고 영어를 시작하면서 자연스럽게 영어책 읽기를 같이 시작하는 학생들은 안타깝게도 공공 학교시설에서가 아니라 사설 어학 기관의 도움을 받거나 외국에 거주한 경험이 있는 일부 제한된 선택받은 소수에 불과하다.

둘째, 학교 도서관에 비치된 영어책 비율을 확인해보자. 책이란 어디에서라도 손쉽게 찾아서 읽을 수 있어야 하는데, 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 학교에서는 도서관에서조차도 영어책, 영어 잡지 등 영어 읽기 자료를 쉽게 찾을 수 없다. 학생들이 어릴 때 자연스럽게 모국어로 된 동화책을 보며 가지게 된 모국어에 대한 어휘력, 이해력, 생각의 깊이를 키워나간 것과 같은 기회를 영어를 습득하면서는 가질 수가 없는 것이다. 이런 상황에서 중학교에서 자율적으로 각자가 영어 읽기를 선택해서 하라고 하면 학생들은 너무 당황하고 무엇을 읽어야 할 지 모르는 데다가 부담감으로 우왕좌왕 하게 될 것이다.

그러므로 영어책이 비치되어 있지 않은 학교에서 영어를 외국어로 배우는 우리나라의 현실에 맞도록 영어 읽기를 도입하려면 교사에 의해 제시되는 과제 읽기가 적합하다고 할 수 있다. 물론 학생들의 취향과 흥미 등을 다 파악하기는 어렵

고 과제 읽기를 통해 학생들이 읽기에 대한 흥미가 높아지고 자신감이 높아간다는 것은 보장할 수 없으나, 영어 능력에 도움을 줄 수 있는 읽기를 아예 도입조차 안 해서 학생들이 읽기 활동을 통해 가지게 될지도 모르는 영어 능력에 대한 약간의 긍정적 효과라도 누리지 못하는 것 보다는 도입하는 것이 낫다고 생각하므로 과제 읽기를 실시하게 된 것이다.



Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 부산시 소재 H 중학 1학년 4개 반 128명을 대상으로 실시했다. 피험자들은 대부분 초등학교 3학년 때부터 영어를 공부하기 시작하였으며, 영미 문화권에서 유학이나 연수를 한 학생들이 9명(통제반 5명, 실험반 4명) 있었다. 피험자들은 통제반 2반과 실험반 2반으로 구성되었으며(<표 2> 참고), 수준별 집단 분류는 1학기 말에 최종 집계된 학교 총괄평가 4반의 평균 점수 74.62를 기준으로 하여, 상 집단 87.5 이상, 중 집단 87.4~74.62, 하 집단 74.61 이하로 구성되었다. 각 수준별 인원수는 통제반이 상 19명, 중 25명, 하 19명이었고, 실험반이 상 20명, 중 23명, 하 20명이었다(<표 4> 참고).

<표 2> 최종 연구 집단 실험반 · 통제반 분포

집단 구분	N
통제반	65
실험반	63
합계	128

학교 총괄평가 2회의 평균 점수를 기준으로 할 때, <표 3>에서처럼 실험반 2반의 평균 점수는 75.33이고 통제반 2반의 평균 점수는 73.91이었다. 통제반에 비해 실험반의 전체적인 평균 점수가 1.42 더 높았다.

<표 3> 실험반 · 통제반 최종 총괄평가(2회) 평균 점수

집단 구분	평균 점수
통제반 평균	73.91
실험반 평균	75.33
전체 평균	74.62

<표 4> 최종 연구 집단 실험반 · 통제반 수준별 분포

집단구분	수준별	점수 급간	N
통제반	상	87.5 이상	19
	중	74.62 ~ 87.4	25
	하	74.61 이하	21
실험반	상	87.5 이상	20
	중	74.62 ~ 87.4	23
	하	74.61 이하	20

2. 연구 도구

가. 읽기 자료

학생들의 읽기 자료는 총 60개의 지문 분량으로 시중에 나와 있는 읽기 책 10권에서 발췌하였다. 구체적으로 연구에 활용한 책은 *Exploring Reading Easy 2*, *Exploring Reading Easy 3*, *Exploring Reading & Writing 1*, *Exploring Reading & Writing 2*, *Facts and Figures*, *True Stories In the News: A Beginning Reader*, *New Century Readings 1*, *New Century Readings 3*, *Reading Adventure 3*, *Reading Adventure 4*였다. 이 읽기 자료 중에서 내용, 어휘 수, 한 문장에서의 어휘 수 등을 고려해서 지문의 수준을 상, 중, 하로 나누었고, 그 난이도에 따라 하(24), 중(26), 상(10)의 순서로 수업 후에 과제로 학생들에

게 제시되었다. 총 어휘 수가 하의 경우는 77~125 단어 범위, 중의 경우는 138~253 단어 범위, 상의 경우는 147~310 단어 범위에 속하였다.

읽기 자료의 평가문항은 ‘중학교 교육과정’ 중등 영어과 교육과정(교육부, 1997) 중 7-a와 7-b 읽기 기준 지침(<표 5와 6> 참고), 영어 본문 독해 교육에 대한 교육부(1995b)의 지침(<표 7> 참고)과 De Beor의 독해능력개발 절차(강신권, 1999)(<표 8> 참고)를 기준으로 하여 과제 읽기 지문 60개와 문제 유형들을 이 지침의 범위 안에서 구성했다. 지문에 딸린 읽기 후 활동 과제는 지문의 주된 개념 찾기, 세부 내용 파악하기, 표현되지 않은 내용 추측하기, 보기에 주어진 단어 알맞게 넣기, 대명사가 지칭하는 표현 써 넣기, 단어의 뜻 연결하기, 주어진 단어를 이용하여 내용 요약하기 등의 유형으로 이루어져 있다. 구체적인 실험용 읽기 자료는 부록 1을 참고로 한다.

<표 5> 7-a 단계 읽기 지침

1. 일상생활에 관한 짧은 글을 읽고, 주제 및 요지를 이해한다.
2. 일상생활에 관련된 도표를 포함하는 짧은 글을 읽고 이해한다.
3. 짧은 글을 읽고 글의 순서를 안다.
4. 개인 생활을 소개한 쉬운 내용의 편지를 읽고 이해한다.
5. 짧은 글을 읽고, 모르는 낱말이나 간단한 어구의 의미를 문맥을 통해 추측한다.
-심화과정-
6. 완성되지 않은 문장을 읽고, 알맞은 낱말을 넣어 문장을 완성한다.
7. 순서가 뒤섞인 문장을 읽고 순서를 바로 잡는다.

<표 6> 7-b 단계 읽기 지침

1. 일상생활에 관한 글을 읽고, 대의를 파악한다.
2. 일상생활에 관한 글을 읽고, 세부사항을 이해한다.
3. 일상생활에 관한 글을 읽고, 원인과 결과를 찾는다.
4. 두 개의 짧은 글을 읽고 의미를 관련짓는다.

<표 7> 교육부의 지침 중의 일부(김용도, 2000)

1. 암기 위주의 평가보다는 학습한 내용의 이해 능력을 주로 평가 (교육부 1995b: 276)
2. 글의 의미 파악을 평가(교육부 1995b: 160)
3. 글의 세부 내용, 줄거리 요지, 주제 등의 이해를 평가(교육부 1995b: 160)
4. 글과 담화의 상황, 연결, 구성, 인과 관계 등의 이해를 평가 (교육부 1995b: 161)
5. 세부 내용, 주제, 대의 등의 추론적 이해를 평가(교육부 1995b: 202;235)
6. 표현되지 않은 내용의 추측 평가(교육부 1995b: 235)
7. 글의 요지, 주제 등의 추론적 이해 평가(교육부 1995b: 277)
8. 주제, 줄거리와 제목간의 적합성 이해 평가(교육부 1995b: 277)

<표 8> De Beor의 독해능력개발 절차(강신권, 1999)

1. 주개념 찾기(Finding the main idea)
2. 중요한 세부 내용 선택하기(Selecting significant details)
3. 질문에 답하기 위해 읽기(Reading to answer questions)
4. 지시사항에 따르기(Following directions)
5. 요약하고 자료 구성하기(Making summaries and organizing material)
6. 문장 이해하기(Comprehending sentences)
7. 단락 이해하기(Comprehending paragraphs)

나. 어휘 시험

학생들의 독해력 정도를 파악할 수 있는 어휘력 평가를 위해 Nation(2001: 416-418)의 *The 2,000 Word Level* 중에서 발췌하여 30문제의 단어 시험을 제작하였다. 10분 동안 왼쪽에 주어진 6개의 단어 중에서 오른쪽에 있는 3개의 단어 뜻을 찾아 알맞은 단어의 번호를 쓰게 하는 형식이며, 각 문항 당 1점씩 30점 만점이며 모두 영어로 되어있고 우리말 뜻풀이는 없었다(부록 5 참고).

(보기)

1. copy	
2. event	
3. motor	_____ end or highest point
4. pity	_____ this moves a car
5. profit	_____ thing made to be like another
6. tip	

다. 클로즈 시험

시험자들의 읽기 이해력 파악을 위해, 독해력 등의 전체적인 언어 능력이 파악이 되고 신뢰도가 보장된다고 간주되어 흔히 사용이 되는 클로즈 시험을 실시하였다. 지문 선정을 위해 학생들에게 익숙한 것이 영어 교과서이므로 11개 출판사 중, (주) 두산동아(김) 중학교 2학년 교과서 7과 본문인 O. Henry의 단편 “The Romance of A Busy Broker”를 선정했다. 이 글은 총 265개의 단어로 구성되었으며, 글은 서사적 방법으로 서술되고 있고, 3인칭 관찰자적 시점에서 전개되는 대화문의 성격을 띠고 있는 단편 소설이다. 삭제 방법은 고정 비율형으로 첫 문장과 마지막 문장은 원문대로 두고 둘째 문장부터 10개의 단어 다음 한 단어씩 삭제하였으며, 빈칸은 생략된 단어의 길이에 관계없이 일정하게 똑같은 길이로 주었다. 학생들은 20개의 빈칸에 알맞은 표현을 15분 동안 다 완성해야 했고, 100점 만점으로 한 문제당 5점이 주어졌다(부록 6 참고).

라. 자신감 및 흥미도 설문 조사

학생들의 영어에 대한 자신감과 흥미 정도를 알아보기 위해 각각 4개의 문항으로 설문 조사를 해보았다(부록 7 참고). 자신감에 대한 4개의 문항은 다음과 같다: 1. 나는 남들보다 영어 읽기를 잘 한다. 2. 나는 교과서의 영어 읽기 자료를 혼자

읽고 이해할 수 있다. 3. 나는 중학생 수준에 알맞은 교과서 외의 읽기 자료를 읽고 이해할 수 있다. 4. 나는 영어 읽기 자료를 읽으려면 가슴이 답답하고 이해가 안 된다.

흥미도에 대한 4개의 문항은 다음과 같다: 1. 교과서의 읽기 자료 부분이 아주 재미있어서 더 많으면 좋겠다. 2. 교과서 외의 영어 읽기 자료를 평소에도 많이 읽는다. 3. 수업 시간에 영어 읽기 부분을 할 때 아주 활발하게 참여한다. 4. 영어 읽기를 할 때 너무 지루하고 집중이 안 되어 읽고 싶지 않다.

응답방식은 긍정적 항목인 각 1번에서 3번까지는 “5점-아주 그렇다, 4점- 대체로 그렇다, 3점-보통이다, 2점-대체로 그렇지 않다, 1점-전혀 그렇지 않다.”로 구성되었고, 부정적 항목인 4번은 각각 앞의 것과 반대로 “5점-전혀 그렇지 않다, 4점-대체로 그렇지 않다, 3점-보통이다, 2점-대체로 그렇다, 1점-아주 그렇다.”로 구성되었다(부록 7 참고).

실험반과 통제반에서 실험 수업인 과제 읽기의 효과를 검증하기 앞서 연구자가 4가지 도구들을 사용하여 사전 검사로 실시한 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 대한 신뢰도는 어휘 시험 0.86, 클로즈 시험 0.82, 자신감 0.87, 흥미도 0.71로 전반적으로 신뢰도가 있는 것으로 입증되었다. 실험이 끝난 직후 동일한 4가지 도구들을 가지고 재실시한 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 대한 신뢰도가 어휘 시험 0.88, 클로즈 시험 0.85, 자신감 0.89, 흥미도 0.75로 역시 전반적으로 신뢰도가 있음이 입증되었다.

3. 자료 수집 및 분석 절차

가. 자료 수집 방법

본 연구에서 연구자는 통제반 2반(65명)과 실험반 2반(63명)의 4개 반, 총 128명

의 중학교 1학년 학생들을 실험대상으로 선정했다. 선정된 이 4개의 반을 각각 1학기 학교 총괄고사 최종 평균에 따라 상·중·하 수준별로 나누어 집단 구성을 했다.

사전 검사는 8월 28일과 8월 29일, 양일간 실시되었다. 피험자들의 전반적인 상황을 알아보기 위해 인적사항, 영어와 영어 읽기에 대한 25개의 설문 문항으로 이루어진 설문 조사가 실시되었다(부록 7 참고). 본격적인 실험에 들어가기 전에 학생들이 가지고 있는 영어에 대한 흥미도와 자신감을 알아보기 위하여 각각 4문항으로 이루어진 설문 조사가 시행되었다(부록 7 참고). 또한 실험 전 피험자들의 영어 능력 평가를 위해서 각 15분의 시간동안 어휘 시험(부록 5 참고)과 클로즈 시험(부록 6 참고)을 실시했다. 어휘 시험은 각 단어에 대한 영어 뜻을 찾는 것이라 학생들이 어려움을 느꼈고, 클로즈 시험을 칠 때는 보기 없이 문맥을 파악하여 단어를 바로 쓰는 것이라 그 전에 이런 유형의 시험을 쳐본 적이 없는 대다수의 학생들이 많이 당황해 했다. 하지만 두 시험의 결과가 학교 시험 성적에 반영되지 않고 단지 자신의 평소 어휘 능력과 읽기 능력을 알아보는 것임을 주지시켜, 학생들이 너무 긴장하지 않도록 시험 분위기를 조성했다.

본격적인 실험이 진행되면서 실험반 학생들은 매 영어 수업 후 영어 읽기 자료를 과제로 해왔는데 총 60회가 실시되었다. 영어 수업 후 교사는 5분에서 10분 동안 간단한 답 풀이를 하였으며, 학생들은 각각의 문제에 대한 채점을 스스로 하고 자신의 읽기 이해도를 확인한 후 간단하게 느낌을 적고 교사에게 제출했다. 학생들은 읽기 자료를 과제로 해 오면서 각자 단어를 익히고 내용을 파악하는 능력을 기르는 것에 주력할 뿐, 과제 수행을 하지 않았을 때의 벌칙을 받거나 감점을 받는 등의 불이익이나 교사의 강제성은 전혀 없었다.

60개의 읽기 자료를 과제로 읽어오는 실험이 종료된 후 사후 검사로 흥미도와 자신감, 영어와 영어 읽기에 대한 설문조사, 어휘 시험 및 클로즈 시험을 사전과 동일한 설문지와 평가지를 사용해서 12월 28일과 29일, 양일간 실험반과 통제반 128명에 실시했다. 이 결과가 자료 분석에 활용되었다.

나. 자료 분석

채점 방식은 어휘 시험은 30개의 문항으로 되어있었고, 각 문항 당 1점 씩 배점하여 만점은 30점이었다. 선다형 문항이므로 각 문항에 대한 부분 점수는 인정하지 않았다.

클로즈 시험의 각 문항에서는 문맥에서 가능한 단어는 모두 정답으로 간주하여 각각 5점을 주었다. 철자가 틀린 것은 인정하지 않았고, 20개 중 약간의 문법적인 오류가 있으나 이해 가능한 답이 나온 11개 항목에서 부분 점수 2.5점씩 주었다.

자신감 및 흥미도 설문지 조사는 각각 4개의 문항으로 각 문항 당 5에서 1까지 점수를 부여하고 각각 20점 만점이었다.

과제 읽기 자료를 통해 학습자가 영어 학습에 자신감과 흥미를 갖는가에 대해서는 동일한 사전·사후설문지를 통해 분석했으며, 동일한 사전·사후 평가(어휘 시험 및 클로즈 시험)의 결과로 과제 읽기를 통한 영어 능력의 향상 여부를 알아보았다. 조사 결과는 SPSS를 이용하여 독립표본의 t-검정, 일원변량분석으로 처리하였으며, 통계 검증의 유의미 수준은 $\alpha=.05$ 로 설정해 두었다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 사전 동질성 검사 결과

두 집단(통제반과 실험반) 간의 과제 읽기의 효과를 검증하기 위해 연구자가 사전 검사로 실시한 결과는 아래의 <표 9>에서처럼 실험반과 통제반이 4가지 도구의 평균 점수에서 약간의 평균 점수 차이가 있는 것(클로즈 총점 외 어휘 총점, 자신감 총점, 흥미도 총점에서 모두 통제반의 성적이 더 좋은 결과)으로 나타났다. 변량분석 결과 4가지 도구(어휘 시험, 클로즈 시험, 자신감, 흥미도) 중에서 두 집단(실험반과 통제반)간 클로즈 총점($p=0.785$)과 흥미도 총점($p=0.777$)을 제외하고 어휘 총점($p=0.016$)과 자신감 총점($p=0.004$)에서 통계적 차이가 있는 것으로 나타났다(<표 10> 참고). 그러므로 두 집단은 4가지 도구 중 2가지 도구에서 동질 집단이 아니라고 할 수 있다. 이처럼 출발선이 다르므로 실험이 끝난 후 실시되는 사후 검사 후 실험반과 통제반의 각각의 증가치를 비교하면서 연구문제 1을 다루기로 했다.

<표 9> 실험반과 통제반의 사전 도구들 기술통계

	집단구분	평균	평균차 (실험반-통제반)	표준편차	N
사전 어휘 총점	통제반	13.29	-2.53	6.78	65
	실험반	10.76		4.80	63
사전 클로즈 총점	통제반	27.54	0.88	18.98	65
	실험반	28.42		17.49	63
사전 자신감 총점	통제반	14.15	-1.83	3.19	65
	실험반	12.32		3.93	63
사전 흥미도 총점	통제반	12.45	-0.16	3.00	65
	실험반	12.29		3.38	63

<표 10> 각 도구에 대한 사전 독립표본 검정

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
	F	유의 확률	t	자유도	유의 확률 (양쪽)	평균 차
사전 어휘 총점 등분산이 가정됨	11.002	.001	2.430	126	.017	2.5304
			2.443	115.464	.016	2.5304
사전 클로즈 총점 등분산이 가정됨	.403	.527	-.273	126	.785	-.8822
			-.274	125.684	.785	-.8822
사전 자신감 총점 등분산이 가정됨	1.997	.160	2.907	126	.004	1.8364
			2.898	119.294	.004	1.8364
사전 흥미도 총점 등분산이 가정됨	.456	.501	.284	126	.777	.1604
			.284	123.267	.777	.1604

실험 수업인 과제 읽기의 효과를 검증하기 앞서 연구자가 4가지 도구들을 사용하여 사전 검사로 실시한 학습자의 영어 수준에 따른 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

<표 11> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 어휘 점수 기술통계

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
사전 어휘	통제반	하	8.43	2.66	21
		중	11.84	5.50	25
		상	20.58	5.36	19
		합계	13.29	6.78	65
	실험반	하	7.60	2.68	20
		중	10.30	3.15	23
		상	14.45	5.61	20
		합계	10.76	4.80	63

사전 어휘 평균 점수는 위의 <표 11>에서 알 수 있듯이 각 수준별로 다 다르

며, 통제반이 실험반에 비해 수준별 집단(상 · 중 · 하) 모두 평균 점수가 높았다. 특히 상 집단의 차이가 많이 났는데, 통제반의 상 집단이 실험반의 상 집단보다 평균 점수가 6.13 높은 것으로 결과가 나왔다.

<표 12> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 클로즈 점수 기술통계

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
사전 클로즈	통제반	하	15.71	8.63	21
		중	23.80	11.77	25
		상	45.52	22.10	19
		합계	27.54	18.98	65
	실험반	하	19.78	13.88	20
		중	24.67	12.09	23
		상	41.38	19.06	20
		합계	28.42	17.49	63

사전 클로즈 평균 점수는 위의 <표 12>에서 알 수 있듯이 각 수준별로 다 다른 결과가 나왔다. 특히 상 집단은 통제반의 평균 점수가 더 높았으며 중 집단과 하 집단은 실험반의 평균 점수가 더 높았다.

<표 13> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 자신감 점수 기술통계

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
사전 자신감	통제반	하	12.76	3.48	21
		중	14.08	2.22	25
		상	15.79	3.33	19
		합계	14.15	3.19	65
	실험반	하	10.35	3.83	20
		중	12.17	3.34	23
		상	14.45	3.73	20
		합계	12.32	3.93	63

사전 자신감 평균 점수는 위의 <표 13>에 있듯이 각 수준별로 역시 차이가 났고, 통제반이 실험반에 비해 각 수준별 집단의 평균 점수가 더 높았다.

<표 14> 통제반과 실험반의 수준별에 따른 사전 흥미도 점수 기술통계

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
사전 흥미도	통제반	하	11.90	3.11	21
		중	11.56	2.52	25
		상	14.21	2.84	19
		합계	12.45	3.00	65
	실험반	하	10.85	3.30	20
		중	12.35	2.98	23
		상	13.65	3.45	20
		합계	12.29	3.38	63

사전 흥미도 평균 점수는 <표 14>에서처럼 수준별 집단으로 나누었을 때 각 수준별로 점수가 상이했다. 통제반에서는 상 집단과 하 집단이, 실험반에서는 중 집단이 더 높은 결과를 보였다.

이처럼 영어 성취 수준별로 상 · 중 · 하 집단으로 구분하였을 때, 평균 점수에서 각 집단별 수준의 차이가 분명해서, 어휘 시험(<표 11> 참고), 클로즈 시험(<표 12> 참고), 자신감(<표 13> 참고), 흥미도(<표 14> 참고)의 4가지 도구의 평균 점수가 각 수준별 집단 간에 상이한 것으로 나타났다.

상 · 중 · 하 수준별 집단에 대한 각 도구별 변량분석 결과는 다음과 같다.

<표 15> 수준별에 따른 사전 어휘 점수에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의 확률(p)
통제반	1558.312	2	779.156	34.926	0.000
실험반	476.809	2	238.405	15.016	0.000
오차					
합계					

p<.05

<표 16> 수준별에 따른 사전 클로즈 점수에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률(p)
통제반	9893.412	2	4946.706	24.634	0.000
실험반	5174.124	2	2587.062	11.263	0.000
오차					
합계					

p<.05

<표 17> 수준별에 따른 사전 자신감 점수에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률(p)
통제반	91.654	2	45.827	5.085	0.009
실험반	168.846	2	84.423	6.422	0.003
오차					
합계					

p<.05

<표 18> 수준별에 따른 사전 흥미도 점수에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률(p)
통제반	84.934	2	42.467	5.361	0.007
실험반	78.540	2	39.270	3.750	0.029
오차					
합계					

p<.05

위의 변량분석표에서 알 수 있듯이, 어휘 점수(<표 15> 참고)는 통제반 p=0.000, 실험반 p=0.000, 클로즈 점수(<표 16> 참고)는 통제반 p=0.000, 실험반 p=0.000, 자신감 점수(<표 17> 참고)는 통제반 p=0.009, 실험반 p=0.003, 흥미도 점수(<표 18> 참고)는 통제반 p=0.007, 실험반 p=0.027로 각 수준별 집단의 4가지 도구 모두에서 유의미한 차이가 있는 것으로 입증되었다.

<표 19> 수준별에 따른 사전 어휘 점수에 대한 다중비교

집단구분	수준 I	수준 J	평균 차(I-J)	표준오차	유의확률
통제반	하	중	-3.4114	1.39809	0.087
		상	12.1504*	1.49548	0.000
	중	하	3.4114	1.39809	0.087
		상	-8.7389*	1.43753	0.000
	상	하	12.1504	1.49548	0.000
		중	8.7389	1.43753	0.000
실험반	하	중	-2.7043	1.21826	0.125
		상	-6.8500*	1.26004	0.000
	중	하	2.7043	1.21826	0.125
		상	-4.1457*	1.21826	0.013
	상	하	6.8500*	1.26004	0.000
		중	4.1457*	1.21826	0.013

수준별 사전 어휘 점수 다중비교(<표 19> 참고)에서 통제반은 상 집단과 중 집단($p=0.000$), 상 집단과 하 집단($p=0.000$)에서 유의미했으며, 중 집단과 하 집단($p=0.087$)에서는 유의미한 수준에 접근했다. 실험반은 상 집단과 중 집단($p=0.013$), 상 집단과 하 집단($p=0.000$)에서 유의미했다.

<표 20> 수준별에 따른 사전 클로즈 점수에 대한 다중비교

집단구분	수준 I	수준 J	평균 차(I-J)	표준오차	유의확률
통제반	하	중	-8.2190	4.19462	0.185
		상	-30.5138*	4.48680	0.000
	중	하	8.2190	4.19462	0.185
		상	-22.2947*	4.31293	0.000
	상	하	30.5138*	4.48680	0.000
		중	22.2947*	4.31293	0.000
실험반	하	중	-4.8989	4.63370	0.572
		상	-21.6000*	4.79261	0.001
	중	하	4.8989	4.63370	0.572
		상	-16.7011*	4.63370	0.008
	상	하	21.6000*	4.79261	0.001
		중	16.7011*	4.63370	0.008

수준별 사전 클로즈 점수 다중비교(<표 20> 참고)에서 통제반과 실험반은 둘 다 상 집단과 하 집단($p=0.000$, $p=0.001$), 상 집단과 중 집단($p=0.000$, $p=0.009$)에서 유의미했음이 입증되었다.

<표 21> 수준별에 따른 사전 자신감 점수에 대한 다중비교

집단구분	수준 I	수준 J	평균 차(I-J)	표준오차	유의확률
통제반	하	중	-1.3181	0.88866	0.349
		상	-3.0276*	0.95056	0.021
	중	하	1.3181	0.88866	0.349
		상	-1.7095	0.91372	0.210
	상	하	3.0276*	0.95056	0.021
		중	1.7095	0.91372	0.210
실험반	하	중	-1.8239	1.10857	0.284
		상	-4.1000*	1.14659	0.008
	중	하	1.8239	1.10857	0.284
		상	-2.2761	1.10857	0.161
	상	하	4.1000*	1.14659	0.008
		중	2.2761	1.10857	0.161

수준별 사전 자신감 점수 다중비교(<표 21> 참고)에서 통제반과 실험반은 둘 다 상 집단과 하 집단($p=0.021$, $p=0.008$)에서 유의미했다.

<표 22> 수준별에 따른 사전 흥미도 점수에 대한 다중비교

집단구분	수준 I	수준 J	평균 차(I-J)	표준오차	유의확률
통제반	하	중	0.3448	0.83311	0.980
		상	-2.3058	0.89114	0.067
	중	하	-0.3448	0.83311	0.980
		상	-2.6505*	0.85661	0.025
	상	하	2.3058	0.89114	0.067
		중	2.6505*	0.85661	0.025

<표 22>의 계속

집단구분	수준 I	수준 J	평균 차(I-J)	표준오차	유의 확률
실험반	하	중	-1.4978	0.98939	0.336
		상	-2.8000	1.02333	0.051
	중	하	1.4978	0.98939	0.336
		상	-1.3022	0.98939	0.427
	상	하	2.8000	1.02333	0.051
		중	1.3022	0.98939	0.427

수준별 사전 흥미도 점수 다중비교(<표 22> 참고)에서 통제반의 상 집단과 중 집단($p=0.025$), 실험반의 상 집단과 하 집단($p=0.051$)에서 유의미했으며, 통제반의 상 집단과 하 집단($p=0.067$)에서 유의미한 수준에 접근했다.

이렇게 4가지 도구의 수준별 다중비교에서 각 집단 간에 유의미함이 입증되었으므로 1학기 학교 총괄고사 최종 평균으로 상·중·하로 나눈 근거가 된다고 할 수 있다. 따라서 4가지 도구 모두에서 각 수준별 집단이 모두 통계적으로 차이를 보이고 있기 때문에 동질 집단이 아니므로, 각 수준별 집단(상·중·하)의 각 도구별 평균 점수의 증가치 정도를 확인하는 것으로 연구문제 2를 다루기로 했다.

2. 중학교 학습자의 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석

중학교 학습자의 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 미치는 과제 읽기 영향에 대한 연구 결과를 어휘 시험, 클로즈 시험, 자신감, 흥미도의 순서로 아래에서 기술하고자 한다. 과제 읽기가 미치는 영향은 어휘 시험, 클로즈 시험, 자신감 설문지, 흥미도 설문지에서의 평균 점수 향상치를 이용하여 검증하였

다. 점수 향상치를 활용한 이유는 사전 검사 분석 결과 어휘 능력과 자신감에 있어서 통계적으로 유의한 것으로 나타났고, 독해 능력을 알아보는 클로즈 점수는 통계적 유의도 수준에 이르지 못했지만 통제반보다 실험반의 사전 평균점수가 0.88 높은 것으로 나타났다. 이렇듯 집단 간의 출발점이 같지 않으므로 집단 간의 이런 사전 차이를 상쇄하기 위하여 사전 시험과 사후 실험의 증가치를 분석하여 효과를 검증했다.

가. 어휘 점수 증가치 분석

어휘 능력에 있어서 실험반과 통제반 사이의 점수 향상치에 있어서 큰 차이가 있는 것으로 나타났다. 평균 점수로 볼 때 통제반이 0.34 향상이 되고, 실험반은 3.24의 향상이 되어 2.9의 큰 차이로 실험반이 향상을 했음이 <표 23>에 나타나 있다. 실험반과 통제반의 이 결과가 유의한지 알아보기 위해 독립표본 t-검정한 결과 <표 24>에서 $t=-4.112$, $p=.000$ 으로 나타나 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그러므로 어휘 증가치의 관점에서 보면 과제 읽기활동이 어휘력 향상에 긍정적인 영향을 준다고 할 수 있다.

<표 23> 실험조건에 따른 어휘 점수 증가치 기술통계

집단 구분	평균	표준편차	N
통제반	.34	4.53	65
실험반	3.24	3.34	63

<표 24> 실험조건에 따른 어휘 점수 증가치 독립표본 검정

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
	F	유의 확률	t	자유도	유의 확률 (양쪽)	평균차
어휘 증가치 등분산이 가정됨	3.475	.065	-4.112	126	.000	-2.8996
등분산이 가정되지않음			-4.132	117.711	.000	-2.8996

어휘 시험을 통한 어휘 능력 향상은 <표 24>에서 알 수 있듯이 실험결과에서 두 반(실험반, 통제반)간에 $p=.00$ 으로 유의미한 차이가 있고, 실험반이 통제반보다 평균 점수가 2.9 더 향상되었다는 것을 보여줬다(<표 23> 참고). 이것은 읽기 활동이 어휘력 향상에 긍정적 영향을 준다는 것이다. 즉, 흥미 등의 다른 변인 등에 좌우되지 않고 과제 읽기를 통해 어휘력 향상이 된다는 것을 보여준다. 그러므로 어휘력 향상을 위해 학습자에게 많이 읽을 수 있는 환경을 제공해주는 것이 필요하다고 할 수 있다.

나. 클로즈 점수 증가치 분석

클로즈 시험을 통한 독해 능력 향상에서 <표 25>에서 볼 수 있듯이 평균 점수가 통제반은 6.35, 실험반은 6.17 향상하였다. 두 집단 간에는 0.18의 평균 점수 차이가 났다. 두 집단 간의 차이에 대해 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과 <표 26>에서 $t=0.084$, $p=0.933$ 으로 두 집단 사이에 유의적인 점수 증가치는 없는 것으로 나타났다. 이처럼 클로즈 증가치 결과에서는 과제 읽기 활동으로 독해 능력에 실험반이 많은 향상을 보일 것이라는 연구 전의 가정에는 못 미치는 결과를 가져왔다고 할 수 있다.

<표 25> 실험조건에 따른 클로즈 점수 증가치 기술통계

집단 구분	평균	표준편차	N
통제반	6.35	11.90	65
실험반	6.17	12.23	63

<표 26> 실험조건에 따른 클로즈 점수 증가치 독립표본 검정

	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
	F	유의 확률	t	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차
클로즈 증가치 등분산이 가정됨	.161	.689	0.084	126	.933	.1795
등분산이 가정되지 않음			0.084	125.563	.933	.1795

클로즈 점수 증가치가 두 집단(실험반, 통제반)간에 $p=.933$ 으로 유의미한 차이가 없고(<표 26> 참고), 오히려 기술통계에서 실험반의 증가치 6.17보다 통제반의 증가치가 6.35이므로 통제반의 평균 점수가 0.18 더 향상되었다(<표 25> 참고). 이처럼 과제 읽기에 참여한 실험반이 더 많이 향상될 것이라는 실험 전 기대에 반한 이유를 다음과 같이 생각해왔다.

첫째, 클로즈 시험 자체를 하나의 이유로 들 수가 있다. 클로즈 시험을 위한 지문이 단편 소설로 영어 단편 소설이란 장르를 접해본 경험이 부족한 학생들이 평소 익숙한 교과서 내용(소개, 인사, 날씨, 환경 등등)과 달라서 당황했을 것이다. 또한 피험자들이 중학교 1학년이란 것을 고려해서 취할 수 있는 초보 학습자에게 유리한 클로즈 시험 방법들-삭제한 낱말 수만큼 밑줄 긋기(_ _ _), 낱말의 첫 철자 주기($d_ _ _$), 낱말의 첫 철자와 마지막 철자 주기($d_ _ k$), 보기에서 제시된 낱말들 중에서 골라 쓰기-을 사용하지 않고, 문맥에서만 완전히 파악해서 알맞은 단어들을 채워 쓰게 한 점이 피험자들로 하여금 더 많은 어려움을 느끼게 했다고 할 수 있다(사전 클로즈 시험 전체 평균 25.11, 사후 클로즈 시험 전체평균 31.04). 이렇듯 클로즈 시험의 난이도가 너무 높았고, 실험반에만 유리할 수 있는 점들이

없었기 때문에 단지 클로즈 시험의 연습 효과(practice effect)만 나타났다고 볼 수도 있다.

둘째, 독해 능력을 검증하는 시험으로 학생들이 평소에 접하지 못해 많이 낮설어했던 클로즈 시험이 아니라, 평소 과제 읽기에서 제공된 일반적인 유형의 읽기 지문, 문제, 그리고 객관식 문항으로 구성된 독해 능력 파악 유형 시험을 제공했다면, 실험반이 더 향상된 독해 능력을 가지고 있다는 결과가 나왔을 수도 있다. 또한 학생들의 독해 능력을 검사하는 데 한 가지 시험이 아니라 서로 다른 2개 이상의 시험을 제공했다면 좀 더 객관적인 결과를 기대할 수 있었을 것 같다.

셋째, 성적에 반영되지 않는 사전·사후 시험과 학생들의 성실하지 못한 자세도 원인이 될 수 있다. 현실적으로 학생들은 힘들고 하기 싫어도 점수와 관련된다고 생각하면 대부분 최선을 다하게 된다. 너무 부담 없이 학생들로 하여금 시험에 임하게 했다는 것이 오히려 최선을 다하지 않고, 그 결과 실험반의 향상을 초래하지 못하게 하는 한 원인이 될 수도 있었을 것 같다.

넷째, 학교에서 제시하는 영어 과업에 대한 환경(과제 읽기 제시 유무) 외에 학생들에게 영향을 끼친 다른 이유가 있는가를 알아보기 위해, 학생들에게 제시되었던 설문지 중 3가지 문항의 결과를 분석해봤다(<표 27> 참고).

<표 27> 학생 설문지 중 11번, 12번, 13번 항목표

11. 학교 외 다른 방법(학원, 과외)으로 영어를 공부하고 있다면, 하루에 어느 정도 합니까?				
5	4	3	2	1
2시간 30분	2시간	1시간 30분	1시간	30분
12. 영어를 다른 과목보다 열심히 합니까?				
5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
13. 자발적으로 혼자서 하루에 영어 공부를 얼마나 하고 있습니까? (학원, 과외 제외시간)				
5	4	3	2	1
2시간	1시간 30분	1시간	30분	하지 않는다

통제반 A의 학교 외 영어 학습 의존도와 열심히 하는 정도가 타 반들에 비해 높았음(90 $\Rightarrow$ 99, 116 $\Rightarrow$ 122)을 <표 28>에서 볼 수 있다. 이것은 과제 읽기라는 환경 외에도 학습자들의 영어 독해 능력에 영향을 줄 수 있는 다른 원인이 작용한다는 것을 말해 준다고도 할 수 있다.

<표 28> 통제반과 실험반의 학교 외 영어 공부 설문 비율 차이

	11 번	비율	11번	비율	비 율 차	12번	비율	12번	비율	비 율 차	13번	비율	13번	비율	비 율 차
	사전 설문지		사후 설문지			사전 설문지		사후 설문지			사전 설문지		사후 설문지		
통A	90	55%	99	60%	+6%	116	71%	122	74%	+3%	92	56%	84	51%	-5%
통B	67	42%	77	48%	+6%	109	68%	93	58%	-10%	66	41%	63	39%	-2%
실A	57	49%	74	49%	+11%	97	65%	91	61%	-4%	61	41%	54	36%	-5%
실B	80	48%	86	52%	+4%	113	68%	101	61%	-7%	79	48%	70	42%	-6%

다. 자신감 점수 증가치 분석

자신감에 있어서 평균 점수가 통제반은 -0.75, 실험반은 -0.56로 <표 29>에서 볼 수 있듯이 통제반이 -0.19 더 하락을 가져왔다. 두 집단 간의 이 차이를 알아보기 위해서 독립표본 t-검정을 실시한 결과 <표 30>에서처럼 $t=-.352$, $p=.726$ 으로 두 집단 간에는 유의적 차이가 없는 것으로 확인되었다. 이는 과제 읽기가 자신감에 긍정적 결과를 가져오지 못했다는 것이다. 읽기를 많이 하면 자신감 상승 효과를 가져올 것이라는 일반적 기대와는 상반된 것이다. 또한 실험 전보다 실험 후에 수치상으로 실험반과 통제반 둘 다 자신감이 하락했다는 것은 과제 읽기뿐만 아니라 학습자와 영어 학습 전반에 관한 문제가 제기되어, 영어 학습을 해 갈수록 학생들이 자신감을 잃어가는 이유에 대해 원인 분석을 해 볼 여지를 남긴다.

<표 29> 실험조건에 따른 자신감 점수 증가치 기술통계

집단 구분	평균	표준편차	N
통제반	-.75	3.45	65
실험반	-.56	2.90	63

<표 30> 실험조건에 따른 자신감 점수 증가치 독립표본 검정

		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정		
		F	유의 확률	t	자유도	유의 확률 (양쪽)
자신감 증가치	등분산이 가정됨	.020	.889	-.352	126	.726
	등분산이 가정되지 않음			-.353	123.589	.725

실험 결과인 <표 30>에서 $p=.726$ 으로 통계상으로 유의미한 차이는 없다고 하는 것은 무조건 읽기 활동을 한다고 해서 자신감이 증가되는 것은 아니라는 결과를 보여주고 있다. 또한 평균 점수가 실험반이 -0.56 , 통제반이 -0.75 로 두 반 다 감소하였고 통제반이 -0.19 만큼 더 감소했다(<표 29> 참고). 이렇게 전체적으로 감소한 이유는 학생들이 초등학교에서 접했던 영어 학습 활동 즉, 간단히 말하기, 듣기 및 게임 위주의 내용에서 중학교에서 마주치게 되는 조금 더 높은 난이도의 내용을 접하면서 느끼게 되는 위축감이라고 판단된다.

하지만 자신의 영어 수준을 정확히 모르고 가지는 무조건적인 자신감에서 벗어나 자신의 영어 수준을 파악하고 더 노력해야 된다는 계기를 맞게 된다면, 지금 짧은 기간 동안의 연구 결과를 너무 비관할 필요는 없을 것 같다. 또한 자신감의 본질을 생각해 보면 자신감이란 자기가 해 낸 결과물을 보면서 가져지는 것임과 동시에 장기간의 축적 기간을 필요로 하는 것이지, 단기간에 얻어지는 효과만을 의미하는 것이 아니라는 것이다. 이처럼 장기간의 노력과 인내를 요구하는 까다로운 영역이기 때문에 과제 읽기와 영어에 대한 자신감의 상관관계에 대해서는 좀 더 많은 연구가 필요하다고 본다.

라. 흥미도 점수 증가치 분석

흥미도에 있어서는 평균 점수가 통제반 -0.05, 실험반 -0.79 만큼 감소하였고 오히려 실험반이 -0.74 더 감소가 된 것으로 <표 31>에서 보여 진다. 두 집단 간의 차이를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과 <표 32>에서 $t=1.332$, $p=.185$ 로 모두 유의적 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러므로 과제 읽기가 흥미도에 긍정적인 영향을 미치지 않는다는 결과가 나왔으며, 이 결과에 대한 원인 분석을 해 볼 필요가 있다.

<표 31> 실험조건에 따른 흥미도 점수 증가치 기술통계

집단 구분	평균	표준편차	N
통제반	-.05	3.46	65
실험반	-.79	2.85	63

<표 32> 실험조건에 따른 흥미도 점수 증가치 독립표본 검정

		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
		F	유의 확률	t	자유도	유의 확률 (양쪽)	평균차
흥미도 증가치	등분산이 가정됨	1.351	.247	1.332	126	.185	.7475
	등분산이 가정되지 않음			1.336	122.768	.184	.7475

<표 32>에서 알 수 있듯이 통계상으로 $p=.185$ 이므로 두 집단 간 유의미한 차이는 없다는 것은 과제 읽기가 흥미도에 긍정적 영향을 미치지 않았다는 것이다. 또한 평균 점수 증가치에서 볼 때 두 집단은 통제반이 -0.05, 실험반이 -0.79로 모두 흥미도 평균치가 내려갔는데, 실험반이 통제반보다 오히려 -0.74 만큼 더 많이 내려갔다(<표 31> 참고). 이렇게 실험반이 더 많은 흥미도의 감소를 보인 이유를 생

각해 보면 다음과 같다. 첫째, 단순히 말하기와 듣기에만 익숙했던 피험자들의 영어 학습에 대한 고정 관념이 문자로 된 읽기 자료를 대하면서 어렵다고 느끼게 되어 흥미까지 잃어버리는 현상이 나타났다고 볼 수 있다. 둘째, 학교 숙제와 학원 수업 등으로 상대적으로 여유가 없었던 피험자들이 심리적으로 많은 부담감을 느껴, 영어가 재미있고 흥미롭다고 생각하지 않게 되었다고 볼 수도 있다.

실험반 학생들의 실험 후 의견 조사에서 나타난 결과가 이를 설명해 주고 있다. 결과에서 얻어진 학생들의 의견을 26가지 범주로 세분화했는데, 읽기 자료를 한 것에 대해 순수하게 긍정적으로 나온 학생들의 의견(도움, 성취감, 동기, 흥미)은 16건으로 전체의 25.3%만 차지했고, 대부분 긍정적인 생각과 부정적인 생각이 합해져 도움은 되었지만 어려웠거나 지루하고 짜증나며 귀찮았다고 한 의견은 39건(62%)에 달하였으며, 완전히 부정적인 의견은 8건(12.7%)이었다. 그러므로 많은 실험반 학생들이 학원 과외 활동과 정규 학교 수업의 숙제를 한 후에, 교과서보다 다소 어려운 내용을 추가로 해야 하는 부담감을 가지면서 처음에 가졌던 흥미를 잃어버렸다는 결론에 도달했다 (<표 33> 참고).

스스로 선택해서 자율 읽기 활동을 하면 흥미를 많이 잃어버리지는 않겠지만, 현재의 대부분의 학생들이 자율 읽기를 하고 있지 않은 입장에서 자율 읽기를 교육 현장에 도입하기는 거의 불가능한 실정이다. 흥미도가 높다고 해도 독해 능력이 뛰어나지 않은 경우도 있다. 하지만 흥미를 가지고 읽기 활동을 하는 것이 읽기 활동을 더 원활화시키는 데 도움이 될 수 있다. 그러므로 흥미와 독해 능력과 시험 점수 간의 상관관계를 잘 살펴서 학생들이 많은 읽기 활동을 하면서도 흥미를 지속시킬 수 있는 실제적인 방안을 찾는 연구가 필요하다. Mathewson(1985)에 의하면 가장 지속되는 읽기 흥미는 개인의 초석 개념(cornerstone concepts)에 기반을 두고 있다고 한다. 즉 흥미 유지는 “가치, 목표 의식, 현재와 미래의 자아 개념”과 밀접한 관계가 있다는 것이다. 그러므로 이 분야에 대한 보다 많은 효율적인 연구가 필요로 되는 것이다.

<표 33> 실험반 학생들의 의견 분류

범주	의견 수	범주	의견 수
어려움	4	불성실, 내용	1
어려움, 동기	4	불성실, 흥미, 동기	1
어려움, 도움	2	지루함	1
어려움, 흥미	2	불성실, 도움	13
어려움, 불성실	5	짜증, 도움	1
어려움, 불성실, 도움	2	도움	2
어려움, 불성실, 흥미	1	도움, 동기	2
어려움, 불성실, 동기	1	도움, 흥미, 동기	1
어려움, 도움, 흥미	1	도움, 흥미	6
불성실, 동기	3	도움, 성취감	2
불성실, 도움, 동기	3	자신감, 흥미	1
불성실, 귀찮음	1	자신감, 흥미, 동기	1
불성실, 자신감	1	흥미, 동기	1

연구문제 1의 결과를 다시 한 번 정리하면 다음과 같다. 어휘 증가치, 클로즈 증가치, 자신감 증가치, 흥미도 증가치의 4가지 도구에서 독립표본 t-검정을 한 결과 유의 확률이 어휘 증가치만 $p=0.00$ 이므로 유의미한 차이가 있고, 클로즈 증가치, 자신감 증가치 및 흥미도 증가치는 모두 $p>0.05$ 이므로 유의미한 차이가 없다. 그러므로 이 연구문제 1의 결과는 어휘 증가에만 효과가 있다고 볼 수 있다. 즉 과제를 통한 읽기 활동은 학습자들의 어휘력 향상을 가져온다는 것을 알 수 있고, 나머지 도구들과의 관계는 여러 상황적 변인들에 의해 좌우될 수 있는 민감한 영역이므로 이런 부분에 대한 보다 체계적이고 다양한 연구가 있어야겠다는 것이다.

또한 같은 수준 안에서도 학생들의 개인 성향에 따라 자신감과 흥미도의 차이가 많이 났고, 어휘와 클로즈 시험을 통한 독해 능력의 차이도 많이 났다. 과제 읽기를 하면서 학생들이 가졌던 생각과 연구 결과는 서로 일치하는 면도 있고 차이가 많이 나는 경우도 있었다. <부록 10>의 1번 학생은 사전·사후 검사에서 흥미도와 자신감 수치가 아주 낮고 영어 읽기가 자신에게 어렵고 자신은 영어 읽기를 잘하지 못한다고 생각하지만, 실제로 어휘력에서 16%의 향상을, 클로즈 점수에서 23%의 향상을 가져왔다. <부록 10>에서 자신감 감소가 5명, 흥미도 감소가 7명으로 과제 읽기를 하면서 자신감이 떨어지고 흥미도가 감소가 되었음에도 불구하고,

어휘 시험과 클로즈 시험에서 대부분 많은 증가 효과를 가져왔다. 여기에서 보면 학습자가 꼭 흥미를 느끼고 자신감이 있어야 어휘 능력과 독해 능력이 향상되는 것은 아니라고도 할 수 있다. 피험자들이 과제 읽기 활동을 하는 동안 여러 내적인 갈등과 외적 환경의 영향을 받아 때로는 성실하지 못한 태도로 참여하기도 했지만, 자신감과 흥미도와 같은 변수와는 무관하게 과제 읽기가 어휘 능력과 독해 능력 향상에 도움을 줄 수 있다는 것이다.

3. 중학교 학습자의 영어 수준에 따라 영어 능력 및 정의적 영역에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석

중학교 학습자의 영어 수준에 따라 영어 능력(어휘 능력 및 독해 능력)과 정의적 영역(자신감 및 흥미도)에 미치는 과제 읽기 영향의 결과 분석은 앞의 연구 문제와 마찬가지로 사전·사후 시험의 평균 점수 향상치를 기준으로 통계 검정을 실시했다.

가. 어휘 점수 증가치 분석

통제반의 어휘 증가치는 상 집단에서 0.42와 중 집단에서 1.04로 약간의 증가가 있었지만, 하 집단에서는 -0.57만큼 감소를 가져왔다. 반면에 실험반은 상 집단 3.60, 중 집단 3.34, 하 집단 2.75의 고른 증가를 가져왔음이 <표 34>에 나타나 있다. 상·중·하 집단의 수준에 관계없이 고른 증가를 보인 실험반의 경우는 수준에 관계없이 읽기를 많이 하게 되면 어휘력이 향상됨을 보여준다고 할 수 있다. 하지만 독립표본 t-검정을 실시한 결과 통제반에서 $F=.721$, $p=.490$, 실험반에서 $F=.336$, $p=.716$ 의 결과가 <표 35>에서 확인되므로 수준에 따른 향상치 정도는 없

는 것으로 나타났다. 이 이유는 실험 집단 수가 너무 적어서 그 효과가 나타나지 않기 때문이거나, 과제 읽기가 어떤 특정 수준의 집단에서가 아니라 수준별로 골고루 효과를 가져 온 것에 기인한 것이라고 생각된다.

<표 34> 실험조건과 수준에 따른 어휘 증가치 수준별 집단 통계량

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
어휘 증가치	통제반	하	-.57	4.72	21
		중	1.04	4.66	25
		상	.42	4.19	19
		합계	.34	4.53	65
	실험반	하	2.75	2.94	20
		중	3.35	3.01	23
		상	3.60	4.11	20
		합계	3.24	3.34	63

<표 35> 실험조건과 수준에 따른 어휘 증가치에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률(p)
통제반	29.819	2	14.910	.721	.490
실험반	7.661	2	3.831	.336	.716
오차					
합계					

p<.05

과제 읽기가 수준별 집단의 어휘 능력에 미치는 영향을 분석해보면, 위의 <표 35>에서도 알 수 있듯이, 통계상으로는 통제반 p=.490, 실험반 p=.716로 수준별 집단에 따른 어휘 능력 증가량에 유의미한 차이가 없었다. 이는 과제 읽기가 수준별 집단에 따른 어휘 능력 향상에 영향을 주지 않았다는 것으로 과제 읽기가 수준별 집단의 어휘 증가와는 무관하다는 것이다. 하지만 과제 읽기를 하지 않은 통제반이 하 집단 -0.57, 중 집단 1.04, 상 집단 0.42의 증감을 보인 반면, 실험반의 수준별 집단 간의 어휘 증가치가 명백하고, 실험반 내의 증가치가 상 집단 3.60, 중 집

단 3.35, 하 집단 2.75으로 평균 점수에서 골고루 향상된 결과를 보였다. 이는 과제 읽기가 어떤 특정한 수준의 집단에만 어휘 능력 향상 효과를 보이는 것이 아니라 학급 내의 모든 학생들에게 그 효과가 있다고 해석할 수도 있다.

나. 클로즈 점수 증가치 분석

클로즈 증가치를 보면 <표 36>에서 실험반은 평균 점수가 골고루 증가했지만, 통제반은 하 집단의 증가치가 적다. 평균 점수에서 통제반은 하 집단 증가치 2.50, 중 집단 증가치 7.60과 상 집단 증가치 8.95를 보였는데, 이는 중 집단과 상 집단의 독해 능력이 더 큰 향상을 보였다는 것이다. 반면에 실험반은 상 집단 증가치 7.25, 중 집단 증가치 6.85와 하 집단 증가치 4.30에서 각 수준별 집단의 독해 능력이 골고루 향상되었다는 것을 보여준다. 이것이 통계적으로 유의한지를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과가 <표 37>에 나타나있다. 통제반은 $F=1.728$, $p=.186$ 이고 실험반은 $F=.340$, $p=.713$ 으로 학습자의 영어 수준에 따른 향상치 정도는 없는 것으로 나타났다.

<표 36> 실험조건과 수준에 따른 클로즈 증가치 수준별 집단 통계량

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
클로즈 증가치	통제반	하	2.50	6.80	21
		중	7.60	15.28	25
		상	8.95	10.68	19
		합계	6.35	11.90	65
	실험반	하	4.30	12.13	20
		중	6.85	12.93	23
		상	7.25	11.92	20
		합계	6.17	12.23	63

<표 37> 실험조건과 수준에 따른 클로즈 증가치에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률(p)
통제반	478.514	2	239.257	1.728	.186
실험반	103.833	2	51.916	.340	.713
오차					
합계					

p<.05

과제 읽기가 수준별 집단의 독해 능력에 미치는 영향을 분석해 보면, 위의 <표 37>에서 통계상으로는 통제반 $p=.186$, 실험반 $p=.713$ 으로 수준별 집단에 유의미한 차이가 없다. 이는 과제 읽기가 어떤 특정한 수준별 집단에서 독해 능력의 향상을 가져오는 것이 아니라는 것이다. <표 36>에서 보면 과제 읽기를 하지 않은 통제반이 하 집단 2.50, 중 집단 7.60, 상 집단 8.95의 증가치를 가져와 주로 중·상 집단에만 독해 능력의 향상을 보인 반면, 실험반이 하 집단 4.30, 중 집단 6.85, 상 집단 7.25의 증가치를 보인 것에서 과제 읽기가 하 집단의 독해 능력 향상에 어느 정도는 도움을 줄 수 있다는 가능성을 기대해 볼 수 있다.

다. 자신감 점수 증가치 분석

자신감 증가치가 학습자의 수준에 따라 영향을 다르게 받는가에 대한 결과가 <표 38>에서처럼 통제반이 하 집단 -1.76, 중 집단 -0.48의 자신감 감소를 가져왔고, 실험반이 하 집단 -0.60, 중 집단 -0.91, 상 집단 -0.10의 자신감 수치 하락을 보였다. 통계적으로 유의한가를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과 <표 39>에서 볼 수 있듯이, 통제반이 $F=1.452$, $p=0.242$, 실험반이 $F=0.416$, $p=0.662$ 로 자신감 증가치는 학습자의 수준에 따라 다르게 영향을 받지 않는다고 할 수 있다.

<표 38> 실험조건과 수준에 따른 자신감 증가치 수준별 집단 통계량

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
자신감 증가치	통제반	하	-1.76	4.84	21
		중	-.48	2.43	25
		상	.00	2.54	19
		합계	-.75	3.47	65
	실험반	하	-.60	2.70	20
		중	-.91	2.92	23
		상	-.10	3.14	20
		합계	-.56	2.90	63

<표 39> 실험조건과 수준에 따른 자신감 증가치에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률(p)
통제반	34.012	2	17.006	1.452	.242
실험반	7.129	2	3.565	.416	.662
오차					
합계					

p<.05

과제 읽기가 수준별 집단의 자신감 증가치에 미치는 영향을 분석해보면, <표 39>에서 보여지듯이, 통제반 p=.242, 실험반 p=.662로 수준별 집단에서의 자신감 증가치의 유의미한 효과는 없었다. 과제 읽기가 수준에 따른 자신감 향상과는 무관하다는 결과이다. 하지만 <표 38>의 평균 점수 증가치에서 알 수 있듯이, 통제반은 하 집단 -1.76, 중 집단 -0.48, 상 집단 0.00으로 하 집단의 자신감 하락이 가장 큰 반면, 실험반은 하 집단 -0.60, 중 집단 -0.91, 상 집단 -0.10으로 중 집단의 자신감 감소가 가장 컸다. 과제 읽기가 실시된 실험반이나 실시되지 않았던 통제반이나 그 어느 집단에도 자신감을 불러일으키는 효과를 낳지 못했다. 실험반이나 통제반이나 다 자신감의 감소가 컸다는 것은 과제 읽기가 자신감 향상과 무관하다는 것 외에도 피험자들이 영어를 배워가면서 영어 학습 수준과 학습 양의 증대로 인해 자신감을 점차로 잃어가고 있다는 것을 알 수 있다. 특히 상 집단은 어떤

상황이라도 자신감을 유지하고, 이 유지된 자신감으로 영어 수준을 유지시켜 주지만 영어 수준이 낮은 집단일수록 자신감을 더 잃어버리는 경향을 보여 중·하 집단 학생들의 자신감 회복에 대한 대책을 다각도로 연구해야 한다는 결과가 나왔다.

하지만 과제 읽기에 참여했던 실험반의 하 집단이 과제 읽기를 하지 않았던 통제반의 하 집단보다 자신감의 감소가 덜했던 것을 보면, 좀 더 면밀하게 준비된다면 과제 읽기가 하 집단의 학생들이 자신감을 잃지 않고 영어 학습에 임할 수 있는 디딤돌이 될 수 있으리라고 생각된다.

라. 흥미도 점수 증가치 분석

영어 학습 수준에 따라 흥미도 증가치가 미치는 영향이 달라지는지를 알아보기 위한 실험 결과가 <표 40>에 나타나 있다. 통제반에서 하 집단이 -0.67의 감소를, 중 집단이 0.40, 상 집단이 0.05의 증가를 보였고, 실험반에서 하 집단 -0.80, 중 집단 -1.35, 상 집단 -0.15의 감소를 가져왔다. 통제반의 중·상 집단을 제외하고는 흥미도가 다 하락했다. 통계학적으로 유의미한가를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과 <표 41>에서 통제반이 $F=0.545$, $p=0.583$ 이었고 실험반이 $F=0.946$, $p=0.394$ 로 학습자의 영어 수준에 따른 흥미도 증가치의 차이는 없었다.

<표 40> 실험조건과 수준에 따른 흥미도 증가치 수준별 집단 통계량

	집단구분	수준구분	평균	표준편차	N
흥미도 증가치	통제반	하	-.67	4.42	21
		중	.40	2.99	25
		상	.05	2.88	19
		합계	-.05	3.46	65
	실험반	하	-.80	2.86	20
		중	-1.35	3.35	23
		상	-.15	2.11	20
		합계	-.79	2.85	63

<표 41> 실험조건에 따른 흥미도 증가치에 대한 변량분석

변량원	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률(p)
통제반	13.248	2	6.624	.545	.583
실험반	15.350	2	7.675	.946	.394
오차					
합계					

p<.05

과제 읽기가 수준별 집단의 흥미도 증가치에 미치는 영향을 분석해보면, <표 41>에서 알 수 있듯이 과제 읽기가 통제반에서 $p=.583$, 실험반에서 $p=.394$ 로 유의미한 효과를 낳지 못했다. 이 결과에서 보면 무조건 읽는다고 해서 수준별 집단에 따라 흥미도가 유지되거나 더 높이는 효과가 나타난다는 것은 아니라는 것이다. <표 40>의 평균 점수 증가치에서 보면, 통제반이 하 집단 -0.67 , 중 집단 0.40 , 상 집단 0.05 로 하 집단의 흥미도가 많이 감소되었고, 실험반이 하 집단 -0.80 , 중 집단 -1.35 , 상 집단 -0.15 로 전체적으로 흥미도가 감소되었으며 특히 중·하 집단의 흥미가 많이 감소되었다. 이처럼 중·하 집단의 학생들은 영어 학습에서 쉽사리 흥미를 잃어버릴 가능성이 많다는 것이 통제반의 하 집단, 실험반의 중·하 집단의 흥미도 감소에서 쉽게 파악될 수 있다. 과제 읽기가 영어 학습에 추가된 것이 중 집단 이하의 학생들에게는 흥미가 감소될 원인이 될 수 있는 만큼 현 영어 교육 현장에서 좀 더 체계적인 읽기 자료 제공이 요구되는 또 하나의 상황이라고 할 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 우리나라 중학교 1학년 영어 학습 현장에서 영어 기능에 아주 필요하지만 교과서에 부족한 읽기 자료의 보충을 위해, 과제로 제시된 읽기 자료가 중학생의 영어 능력 및 정의적 영역에 어떠한 영향을 미치는 가를 알아보는 데 그 목적이 있다. 그래서 부산 H중학교 1학년 128명(통제반 2반 65명, 실험반 2반 63명)을 대상으로 “과제로 교과서 외 읽기 활동을 적용”하여 중학교 1학년 영어 학습자의 어휘 능력, 독해 능력, 자신감과 흥미도의 향상 여부와 학습자의 영어 수준에 따라 과제 읽기의 영향이 어휘 능력, 독해 능력, 자신감과 흥미도에 상이한 결과를 가져오는가를 알아보고자 실시했다.

연구 기간은 학교에서 2학기가 시작해서 끝나는 16주(8월-12월) 동안 실시했고, 읽기 자료는 총 60개의 지문 분량으로 시중에 나와 있는 읽기 책 10권 중에서 내용, 어휘 수, 한 문장에서의 어휘 수 등을 고려해서 지문의 수준을 상, 중, 하로 나누어, 그 난이도에 따라 하(24), 중(26), 상(10)의 순서로 수업 후에 과제로 학생들에게 제시되었다. 학생들은 매 수업 후 과제로 각 지문을 읽고 그에 대한 내용 파악을 위해 같이 부여된 문제를 풀었고, 본 연구자가 다음 수업 시간에 5분-10분 정도의 시간을 할당하여 내용 풀이를 간단히 했다. 어휘 능력 향상 여부를 알기 위해 30개의 문항을 가진 어휘 시험을, 독해 능력 확인을 위해서는 20개 문항의 클로즈 시험을 실시했으며, 자신감과 흥미도를 파악하기 위해서는 각각 4문항의 설문지 조사를 각각 사전·사후 실시했다. 실험을 통해 얻어진 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, “과제 읽기가 중학교 학습자의 영어에 대한 어휘 능력, 독해 능력, 자신감 및 흥미도에 영향을 미치는가?”에 대한 결과는 4가지 도구 중에서 과제 읽기를 통한 어휘 능력 향상에만 유의미한 효과를 보였다. 클로즈 시험, 자신감 및 흥미도에서는 과제 읽기를 통해 피험자들의 독해 능력, 자신감, 흥미도가 향상될 것이라는

기대 효과가 나오지 않았다. 이 연구 결과에서 어휘 능력은 과제 읽기를 통해 어떤 상황에서라도 향상될 수 있지만, 클로즈 시험을 통한 독해 능력 향상, 자신감 향상, 흥미도 증가를 위한 읽기 활동은 피험자들의 내적·외적 상황과 여러 조건에 따라 영향을 받을 수 있다는 것을 알 수 있었다.

둘째, “과제읽기의 영향이 학습자의 영어 수준에 따라 상이한가?”에 대한 결과는 각 반을 상·중·하로 나누어 실험했을 때, 4가지 도구(어휘 증가치, 클로즈 증가치, 자신감 증가치, 흥미도 증가치)에서 통계적으로는 유의미한 효과가 나오지 않았다.

어휘 증가치는 수준별 집단에 따른 유의적 효과가 없었다. 하지만 평균 점수 증가치에서 볼 때, 중·상 집단만 증가를 보인 통제반에 비해, 실험반은 상·중·하 집단에서 골고루 어휘 증가 효과를 보였다. 그러므로 과제 읽기는 어떤 특정 집단의 어휘력 향상에만 영향을 주는 것이 아니라 수준에 관계없이 전반적으로 어휘 능력을 향상시킨다고도 할 수 있다.

클로즈 증가치에서도 수준별 집단에 유의미한 효과가 없었다. 학습자의 수준에 따라 미치는 영향이 다르지 않았다는 결론이지만, 평균 점수 증가치에서는 과제 읽기 활동을 했던 실험반은 상·중·하 집단의 독해 능력이 골고루 향상되었고, 과제 읽기 활동을 하지 않았던 통제반은 중·상 집단에서만 향상되었다. 이 결과에서도 과제 읽기는 어떤 특정 집단에만 영향을 주는 것이 아니라 골고루 영향을 줄 수도 있다는 것과 실험반의 하 집단에게 나타난 긍정적인 효과를 보면서 체계적인 과제 읽기를 적용하면 하 집단도 독해 능력 향상을 가져 올 수 있다는 것이 파악되었다.

과제 읽기의 자신감에의 영향 여부에서도 통계적으로는 과제 읽기가 수준별 실험반에 유의적이지 못했다. 평균 점수 증가치에서 볼 때 자신감에서는 대체로 실험반과 통제반 둘 다 대체로 감소했다. 특히 통제반은 하 집단의 자신감이 감소했으며, 실험반은 중 집단의 자신감이 가장 감소했다. 통제반은 상 집단의 자신감에 변화가 없고 실험반도 상 집단의 자신감 감소가 미미했다. 여기에서 상 집단의 학생들은 어떤 경우에서라도 자신감을 가지고 있음을 알 수 있고, 그 자신감이 영어 능력을 유지시키는 근원이 된다고 할 수 있다.

흥미도에서도 통계적으로는 수준별 실험반에 유의미한 결과를 남기지 않았다. 이는 과제 읽기를 많이 한다고 해도 학습자의 수준에 따라 흥미도에 미치는 영향이 달라진다고 할 수 없다는 것이다. 하지만 평균 점수 증가치에서 볼 때, 실험반의 중·하 집단 피험자들이 흥미를 많이 잃어 점수의 하락을 가져왔다. 이것은 실험반 학생들에게 과제 읽기가 많이 힘들었다는 것을 보여준다. 또한 통제반의 하 집단의 흥미도가 감소되었다는 것은 아주 조금씩 늘어가는 정규 영어 과목 수업 내용을 힘들어해서 생긴 현상이라고 볼 수 있다. 이 결과에서 생각해 보면, 중·하 집단의 학생들은 영어 학습에서 단순하고 재미있는 것을 하고 싶어 하는 성향을 가지기 때문에 학습 분량이 조금만 더 늘어나거나 수준이 조금만 올라간다고 하면 금방 흥미를 잃어버리는 경향이 있다고 할 수 있다. 그러므로 중·하 집단의 학습자들의 흥미를 유지시키는 읽기 학습에의 많은 연구가 요구된다고 할 수 있다.

한편으로는 무조건 읽기 자료만 도입하면 학생들의 흥미와 자신감이 많아질 것이라는 가정이 무리였다고도 생각된다. 흥미는 읽기 양에 의해 결정되는 것이 아니고 또한 자신감도 충분한 시간을 투자하면서 성취된 결과와 노력에 의해 생기는 것이지 단기간에 읽기 활동을 했다고 해서 무조건 자신감 향상을 기대해서는 안 된다는 것이다.

위의 결과를 가져온 본 연구는 다음과 같은 제한점을 가진다. 첫째, 중학교 1학년 학생들 중에서 단지 4반(128명)만 참여했다. 그러므로 본 연구의 결과를 모든 중학생으로 확대하여 일반화하기가 어렵다. 둘째, 본 연구의 기간이 16주(8월 28일-12월 29일)에 불과하므로 과제 읽기의 장기적 효과를 확인하기가 어렵다는 것이다.

본 연구가 위와 같은 제한점을 가지고 있고 또한 연구를 시작할 때의 기대치에 못 미치는 결과를 얻었지만, 제1 외국어인 영어를 학습으로 배우고 있는 우리나라의 교육 현장에서 영어 능력 향상을 위해서는 가장 기초가 되는 것이 읽기 활동이라고 할 수 있다. 여러 연구자들의 연구에서 그 효과를 검증받은 자율 읽기는 한국의 영어 교육 현장에서 현실적으로 잘 이루어지고 있지 않기 때문에, 학습자들의 영어 능력을 자연스럽게 향상시키기 위해서는 교사에 의한 읽기 학습 지도

가 필요하다. 하지만 이 경우 고려해야 하는 점이 몇 가지 있다. 읽기 학습을 도입하여 학습자에게 제공할 때 읽기 자료가 좋다고 하더라도 학생들 자신들에게 너무나 과중하게 느껴지면 오히려 흥미와 자신감을 잃어버리는 역효과가 일어난다는 것이다. 그러므로 학생들에게 도움이 되면서 동시에 원하는 긍정적 기대치를 갖기 위하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 읽기 자료의 분량이 적절해야 한다. 현실적으로 우리 영어 학습 현장에서의 학생들은 거의 자발적인 읽기 활동을 하고 있지 않고, 그나마 소수에 불과한 학생들만이 다른 학습 기관에 의해 읽기 활동을 하고 있다. 학생들의 입장에서 보면 대부분 초등학교에서 영어를 처음 접하면서 학생들은 읽기 활동이 아니라 듣기, 말하기, 게임 활동 등의 흥미 위주의 단순한 과정으로 영어를 시작하기 때문에 중학교에 와서 조금 길어진 글을 읽는다는 것을 아주 큰 부담으로 느끼게 될 수도 있는 것이다.

둘째, 학생들이 느끼는 교과서 내용과의 괴리도 고려해야 한다. 교과서 내용 중 읽기 부분이 아주 쉬운 단어의 단순한 내용으로 구성되어있고 또한 제시된 내용 파악 문제들도 아주 단순하게만 되어 있기 때문에 교과서보다 조금이라도 어렵다고 느끼면 거부감을 느끼게 되고 흥미를 잃어버리면서, 자신이 영어를 못한다고 생각하는 자신감 상실까지 일어나게 된다.

셋째, 읽기 자료를 정규 수업시간에 하지 않고 과제로 학생들이 해오게 할 때는 그 제시 빈도가 중요하다. 학생들은 매 시간마다 학습한 부분의 영어 습득을 위한 숙제를 해야 하고 또한 대부분의 학생들이 학교 수업 후에 다른 학습 기관에서 보충 수업을 한다. 이런 상황에서 학생들은 당장 다음 수업에 교사가 강제로 확인하는 내용과 자신의 평가에 직접적으로 영향을 받는 과제에만 주로 매달리게 되고, 장기적으로 자신의 학습 역량을 높여줄 것이라고 해도 당장 그 이점이 느껴지지 않으면 정성껏 하지 않은 경향을 가진다. 본 연구자는 매 시간 후에 과제로 한 학기동안 60회 분량의 읽기 과제를 제시하였는데, 내용 못지않게 과다하다고 느껴지는 빈도수 때문에 성실하게 실험에 참가하지 않은 피실험자들이 많았다(부록 10 참고). 그러므로 일주일에 4차시 정도의 현 영어 수업 시간 중에서 2시간에 한 번씩 읽기 과제를 내어주는 것이 읽기 활동을 해보지 않았던 학생들의 부담감을 줄

줄이면서 읽기를 지속시키는 방안이 되지 않을까 한다.

넷째, 읽기 자료의 선정 문제에 관해서이다. 자신이 직접 선택한 책을 읽을 때 읽기에 좀 더 우호적인 태도를 가진다고 하는 Mathewson(1985)에서처럼 읽기는 학생들의 읽기 태도와 밀접하게 관련이 되어 있어 학생들이 좋아하는 주제를 선정해서 읽으면 좀 더 긍정적인 결과를 낼 수도 있다. 그래서 학기 초에 읽을 자료 선정에 대해 학생들과 토론한다든지 혹은 설문지 조사로 결정하도록 하는데, 여기에서 교사의 역할이 중요하다. 중학생들의 흥미는 개인마다 다르고, 읽기 내용을 선택하는 데 있어서 수준 차이도 난다. 그러므로 무조건 학생들의 선택만을 따르지 말고, 교사가 일정부분 개입해서 학생들의 요구사항에 어느 정도 부합하면서도 학생들에게 꼭 필요하다고 생각되는 읽기 자료를 선택하게끔 지도해야 한다. 이점에 있어서 교사는 객관적인 자세를 유지하도록 노력하면서 자신의 주관과 학생들의 선택을 양립하도록 해야 하는데 이것이 쉽지 않은 과제이다. 또한 이런 자료 선택은 교사들이 출판된 책들을 서로 읽고 연구해서 학생들에게 필요하고 적절한 내용을 발췌하는 공동 작업이 필요한 부분이라 생각되므로, 교사들에게 공통적인 숙제로 남겨지는 계속 연구해야 할 여지가 많이 있는 과제라고 생각된다.

다섯째, 학습자의 수준에 맞는 읽기 자료를 제시하도록 한다. 통제반과 실험반의 수준별 흥미도 차이를 확인해 본 본인의 연구에서도 중·하 집단의 흥미도 수치가 감소되었음을 알 수 있었다. 흥미를 가지고 있는 학생들은 영어 읽기를 잘 할 가능성이 많다. 그러므로 중·하 집단의 흥미를 일깨우는 것의 중요성이 대두된다. 각 학습자가 영어를 좋아하고 읽고 싶어 하는 흥미를 가지는 내적 동기가 부여되어 있다면 좋겠지만, 상황이 그렇지 않다면 학습의 흥미를 일으키려는 교사의 쉽지 않은 노력과 연구가 필요하다.

이런 방법의 하나로 수준별 읽기 자료를 준비하는 것이 필요하다. 현실적으로 학습 능력이 차이가 나고 특히 영어 능력에서 많은 차이를 보이는 한 학급의 학생들에게 같은 수준의 읽기 자료를 제시한다면 그 어느 수준의 학습자에게도 만족스러운 결과가 나오지 않을 것이다. 적어도 3가지 수준 이상의 읽기 자료를 제시해두고 학생들이 선택해서 읽어오게 하는 환경을 조성하는 것이 필요하다. 지금 학습 현장의 학생들은 읽기 자료에 대한 호기심도 부족하고 주어진 읽기 자료에

서 정보를 파악해내는 능력도 많이 부족하다. 읽고 싶어도 무슨 말인지 몰라서 아예 처음부터 포기하고 교사에만 의존하려는 학생들이 많은 실정이다. 학생들이 독립적으로 읽고 뜻을 유추하고 내용을 파악하는 능력을 기르게 하기 위해서는 어렵지만 계속적인 교사의 지도 밖에 없다고 생각된다.

여섯째, 읽기를 위한 환경 조성이 필요하다. 영어를 잘하는 학생들은 가정이나 타 기관에서 영어책을 많이 접했던 경험을 가지고 있다. 가정에서 읽기 환경이 조성된 아이들만이 읽기 활동을 하고 있고 그 결과 뛰어난 영어 능력을 가지고 있다. 그러므로 학교에서 이런 분위기를 조성해야 한다. 초등학교에서 대학교까지 체계화된 영어 읽기 자료가 비치되고, 읽기 활동 독려를 위한 전문가가 도서관에서 학생들 책 선정에 도움을 주고 관리를 해야 한다.

또한 커리큘럼에 책 읽기 영역이 독립되어 주당 최소시간의 책 읽기 활동을 하게끔 학교에서의 영어 읽기를 위한 환경 설비가 정말 절실하다. 초등학교에서 영어를 학생들에게 처음 가르칠 때 학생들에게 수준에 맞는 읽기 자료 등으로 영어를 읽는 습관을 기르게 하자는 것이다. 초등학교 때부터 간단하게나마 읽기를 많이 접한다면 책을 읽는다는 것이 자신에게 어울리는 옷을 입었을 때와 같은 편안함으로 느껴질 것이고, 중학교에서 조금 더 많은 내용의 책이나 읽기 자료를 읽는다는 것이 부담이 덜 되고 혹시나 부담감을 가져도 곧 극복할 수 있는 번역 체계를 가져서 자신감과 흥미를 잃어버리는 일이 없을 것이라 생각되기 때문이다.

일곱째, 읽기를 위한 의도 형성에 영향을 주는 것 중에 외부적 동기 제공이 있다. 학생들은 꼭 좋아하는 것만 읽는 것이 아니라 자신의 성적에 도움이 된다고 하면 최선을 다해 읽고 내용에 집중하는 경향이 있다고 한다고 한다 (Hollingsworth & Reutzel, 1990). 재미있으면 읽게 된다고 하지만 현실에서는 직접 느껴지는 외부적 동기 제공도 중요하다. 학생들은 과제를 해서 자기가 직접 받게 되는 혜택이 지금 당장 눈으로 확인되지 않으면 하지 않는 경향이 있다. 현재 우리의 학습 현실이 이 사실을 무시할 수 없다면 읽기에서 독해 능력과 어휘력 향상을 위해서는 읽기 활동 후 읽은 분량에 따라 상을 준다는지, 내용을 평가해서 가산점을 주든지 하는 외부적 동기 부여를 많이 제공하는 것이 좋다. 이런 상황이 되면 학생들은 과제 읽기라 하더라도 성의 있게 하고 결국 이렇게 외부적 동기

부여로 인해 읽기 활동을 시작했다하더라도 내적인 호기심이나 흥미, 성취감 등과 같은 내적 동기 부여에서 시작된 읽기 활동 못지않은 긍정적 결과를 낼 수도 있고, 학생들의 영어 능력 향상에 결국 도움이 되리라 생각이 들기 때문이다.

이상으로 제언을 마치며, 본 연구자가 좀 더 시간적 여유를 가지고 읽기 자료를 체계적으로 학생들에게 제시하고 적극적으로 참여하게 했더라면 하는 아쉬움이 남는다. 앞에서 언급했듯이 본 연구의 결과에서는 과제 읽기 활동으로 4가지 도구 중에서 학생들의 어휘 능력 향상만 가져왔다. 또한 수준별(상·중·하)로 구성된 피험자들의 충분하지 못한 인원수 등의 요인들로 인해 4가지 도구에서 유의미한 효과를 낳지 못했다. 하지만 본 연구자의 연구가 과제 읽기의 영어 능력과 정의적 영역에 대한 효과에 대해 관심을 갖는 연구자들에게 조금이나마 영향을 끼쳐 과제 읽기 연구가 활성화되는 계기가 되기를 기대해 본다. 또한 영어 교육에 참가하고 있는 영어 교사들과 교육 당국이 좀 더 읽기 활동을 일반화시켜 학생들이 자연스럽게 읽기 활동을 할 수 있는 토대가 초등학교부터 이루어지기를 바라고, 학생들에게 진정으로 필요한 영어 교육을 위한 공적인 환경이 조성되고 교사들의 노력과 연구가 계속되기를 진심으로 바라는 바이다.

참 고 문 헌

- 강신권. (1999). 영어 독해력 증진을 위한 독해 이론 고찰. *영어교육연구*, 19, 41-59.
- 교육부 (1995b). 「고등학교 외국어과 교육과정 해설」. 서울: 대한교과서주식회사.
- 김경석. (1994). 영어 읽기에 관한 연구. *선문논총*, 4, 293-316.
- 김귀석. (1991). 영어 독해 모형에 관한 연구. *조선대 외국문화 연구*, 91(I), 33-48.
- 김동렬. (1999). *영어 읽기능력 신장을 위한 속독 지도에 관한 연구*. 강릉대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김성곤 외. (2005). *중학교 2학년 영어 교과서*. 서울: (주) 두산동아.
- 김성한. (2003). *중등학교 영어 수업에서 교사들의 영어 읽기 전략의 활용*. 홍익대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김영민. (1996). Primary English education through stories. *Primary English Education*, 2, 194-209.
- 김용도. (2000). 영어 본문 독해 교육의 실태. *교육논총*, 2, 191-224.
- 김은주. (1999). 초·중등학교에서의 효과적인 읽기 지도방법: 제7차 교육과정을 중심으로. *교과교육연구*, 3(2), 47-66.
- 김한경. (2000). 자기 주도 학습을 위한 영어독해 학습프로그램. *영미어문학*, 59, 185-201.
- 김향섭. (2003). *배경지식이 실업계 고등학생들의 영어 독해력에 미치는 영향*. 홍익대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김혜석. (2003). *중학교 1학년 영어교과서 내용분석: 제7차 교육과정을 중심으로*. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김혜정. (2002). *영어동화 읽기가 쓰기 능력에 미치는 영향*. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 라종년. (2005). *스키마 이론을 활용한 영어독해 지도방안에 관한 연구*. 순천대학교

- 교 교육대학원 석사학위 논문.
- 맹소영. (2001). 웹사이트 상 영어 읽기 학습 방안 연구. 우석대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박경자, 김용성(1997). *영어학* 입문. 서울: 학연사.
- 박숙희. (1999). *중학생의 영어 학습 방략 유형과 학업 성취도 분석*. 동아대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박예신. (2003). *중학교 1학년 영어교과서 분석-제 7차 교육과정 중심*. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박종원 (2003). *영어교육과 질적 연구*. 서울: 한국문화사.
- 변미량. (2004). *영어독해력 향상에 관한 독해지도 연구*. 조선대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 어지윤. (2000). 의미접근을 통해 본 아동의 영어 읽기에 대한 효과적인 방법 연구. *The English Linguistic Science*, 4(1), 427-438.
- 연준흠. (1996). *외국어 읽기 지도의 이론과 실제*. 서울: 한국문화사.
- 염규을 (1999). *영어독해의 선형지식구조 이론과 적용*. 서울: 한국문화사.
- 오준일. (1990). *On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea*. Unfinished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- 오준일. (1998). 영어 읽기 과업 유형에 대한 반응. *영어교육연구*, 8, 139-154.
- 오준일. (2006). “영어교육”에 게재된 독해 관련 논문 분석. *영어교육*, 61, 73-96.
- 용원진. (2002). *제7차 교육과정에 따른 중학교 1학년 영어교과서 분석 연구*. 한국교원대 대학원 석사학위 논문.
- 유귀열. (1997). 영어독해: 그 원리와 지도. *중등교육연구*, 9, 197-246.
- 유영만. (2001). 교육공학적 연구대상과 질적 연구. *교육마당*, 21. 교육인적자원부.
- 윤웅진. (1999). 영문독해에서 추론적 이해에 관한 연구. *영어교육연구*, 10, 19-33.
- 윤웅진. (2003). 영어 읽기에 영향을 미치는 학습자의 요인. *영어교육연구*, 15(1), 1-25.

- 이금희. (1998). *The relationships among reading process models, reading strategy use, and reading ability of Korean high school English learners*. 숙명여자대학교 일반대학원 박사학위 논문.
- 이명진. (2000). 동화의 초등영어교육에의 적용 및 효과에 대한 고찰. *English Linguistic Science*, 4(1), 403-414.
- 이미재. (1998). 영어 읽기 개별화 학습지도 모형. *수원대학교 논문집*, 16, 77-88.
- 이병연. (2002). 독자의 영어 읽기 능력에 따른 읽기 과정 모형과 읽기 전략 사용에 관한 탐구. 아주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이종숙. (2001). *중학교 영어 교과서 분석: 1학년을 중심으로*. 성균관 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이지선. (2003). *중학교 1학년 영어교과서 비교분석-제 7차 교육과정을 중심으로*. 상명대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이현철. (2000). A strategy for reading with a small size of English vocabulary in the situation of EFL. *현대영미어문학*, 18(1), 115-129.
- 손장진, 군장대, 김병협. (2000). 바람직한 수능영어 독해지도 방안. *현대영미어문학*, 18(1), 91-113.
- 신인숙. (2005). 유창한 L2 읽기를 위한 읽기 방식으로서의 지속적 묵독. *펜코리아 영어교육학회 2005년 봄 학술대회*.
- 장순천, 여도수. (2002). 영어 읽기에서 흥미유발에 대한 연구. *공주영상정보대학 논문집*, 9, 139-152.
- 정현경. (2000). 제2언어습득 이론과 영어교과서의 개발방향. *English Linguistic Science*, 4(1), 617-626.
- 전제웅. (2005). *읽기 성취 수준에 따른 읽기 동기 유형 연구*. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최종진. (1999). 초등학생을 위한 Cloze Test의 효용성에 관한 연구. *영어언어과학*, 2, 191-195.
- 한진석. (2003). 적극적 영어 읽기를 통한 영어 숙달도 및 유창도 달성. *인문과*

- 학논문집, 36, 91-117.
- 한진선. (2002). *중학교 1학년 영어교과서 분석-제7차 교육과정을 중심으로*. 홍익대학교 교육대학원 석사논문.
- 홍경주. (2004). *문학테스트를 이용한 영어교육 방안에 관한 연구*. 부경대학교 교육대학원 석사논문.
- 홍명숙. (1989). *중학교 1학년 영어 교과서 어휘 분석에 관한 연구*. 동국대학교 교육대학원 석사 학위논문.
- 황보정분. (2004). *읽기 지도교재로서의 영어 교과서 분석-중학교 교과서를 중심으로*. 홍익대학교 교육대학원 석사논문.
- Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meet the eye*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bennet, A. E. (2004). *Reading adventure 3*. Seoul: Compass Media.
- Bennet, A. E. (2004). *Reading adventure 4*. Seoul: Compass Media.
- Bernhardt, K. (1986). Reading in the foreign language. In B. H. Wing (Ed.), *Listening, reading, writing: Analysis and application* (pp. 93-115). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Bloomfield, L., & Barnhart, C. L. (1961). *Let's read: A linguistic approach*. New York: Wayne State University Press.
- Bloomfield, L. (1961). *Language*. New York: Henry Holt Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. London: Longman.
- Carrell, P. L., & Eisterhold J. C. (1988). *Schema theory and ESL reading pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cho, K. S., and Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662-667.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay., B. Barkman, & R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language* (pp. 197-250). Rowley, Mass: Newbury House.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press,
- Day, R. R. (2003). Why Youngkyu can't read. *English Teaching*, 58(1), 285-297.
- De Beor J. J., & Dallman, M. (1970). *The teaching of reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Elley, W., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67.
- Elley, W. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41(3), 375-411.
- Elley, W. (1998). *Raising literacy levels in third world country: A method that works*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Elley, W. (2000). The potential of book flooding for raising literacy levels. *International Review of Education*, 46, 233-255.
- Fitzgerald, J. A. (1991). *Fundamentals of reading instruction*. Milwaukee: The Bruce Publishing Company.
- Foertsch, M. (1992). *Reading in and out of school*. Washington, D.C.: Department of Education.
- Fries, C. C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126-135.

- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331-358). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Graddol, D. (2006). *English next*. Plymouth: British Council.
- Greaney, V., & Clarke, M. (1975). A longitudinal study of the effects of two reading methods of leisure-time reading habits. In D. Moyle (Ed.), *Reading: What of the future?* (pp. 107-114). London: United Kingdom Reading Association.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. E. (2004). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. In R. B., Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 929-953). Newark, DE: International Reading Association.
- Harris, M. (1949). Beginning reading without readers. *Childhood Education* 26, 164-167.
- Hwang, P. (2004). *Exploring reading easy 2*. Seoul: e-future.
- Hwang, P. (2004). *Exploring reading easy 3*. Seoul: e-future.
- Heyer, S. (1996). *True stories in the news: A beginning reader* (2nd ed.). New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading: Insight form the research*. Englewood, Co: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3-21.
- Lao, C. Y., & Krashen, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System, 28*, 261-270.
- Mathewson, G. C. (1976). The function of attitude in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (2nd ed.) (pp. 655-676). Newark, DE: International Reading Association.
- Mathewson, G. C. (1985). Toward a comprehensive model of affect in the reading process. In H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.) (pp. 841-856). Newark, DE: International Reading Association.
- Mathewson, G. C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 1431-1461). Newark, DE: International Reading Association.
- McDonough J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell.
- Methold, K., & Jones, H. (2005). *New century readings 1* (new ed.). Glebe, NSW, Australia: WorldCom.
- Methold, K., & Jones, H. (2005). *New century readings 3* (new ed.). Glebe, NSW, Australia: WorldCom.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context, *Reading Research Quarterly 20*, 233-253.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a foreign language* (new

- ed.). Basingstoke, Hampshire, England: Macmillan.
- Patrica, A., & Lee, L. (2005). *Facts & figures* (4th ed.). Boston: Thomson Heinle.
- Pfau, D. (1967). Effects of planned recreational reading programs. *Reading Teacher, 2*, 34-39.
- Rehder, L. (1980). Reading skills in a paperback classroom. *Reading Horizons, 21*, 16-21.
- Rucker, B. (1982). Magazines and teenage reading skills: Two controlled field experiments. *Journalism Quarterly, 59*, 28-33.
- Ruddell, R. B., & Speaker, R. B., Jr. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd ed.) (pp. 751-793). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance, 6* (pp. 575-603). New York: Academic Press.
- Samuels, S. J. & Kamil, M. L. (1984). Models of reading process. In P. D. Pearson(Ed.), *Handbook of reading research*. NY: Longman.
- Smith, F. (1971). Understanding reading: *A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. (4th ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, R., & Supanich, G. (1984). *The vocabulary scores of company presidents*. Technical Report 1984-1. Chicago: Johnson O'Connor Research Foundation
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual difference in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of

- individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 20, 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Trelease, J. (2001). *The read-aloud handbook* (5th ed.). New York: Penguin.
- Weber, R. (1984). Reading: United States. *Annual Review of Applied Linguistics* 4, 111-123.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
- _____(2003). *Exploring reading & writing 1*. Seoul: e-future.
- _____(2003). *Exploring reading & writing 2*. Seoul: e-future.



부록1. 읽기 자료 목록표

Exploring Reading Easy 2					
순 서	제 목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
1	Hot Dog	77	7	7 ~ 14	하
2	Camera Phone	81	13	3 ~ 10	하
3	Chewing Gum	74	8	5 ~ 13	하
4	Captain	101	7	7 ~ 16	하
5	Recycle	88	10	4 ~ 11	하
6	Breakfast for Mom	125	16	4 ~ 11	하
7	Baseball	93	8	7 ~ 18	하
8	Weekend Farm Trips	96	10	5 ~ 24	하
9	Make-up	90	10	5 ~ 15	하
10	Talking Parrot	73	9	5 ~ 12	하
11	A Wolf on the Street	94	11	5 ~ 12	하
12	Animal Race	85	8	5 ~ 18	하
Exploring Reading Easy 3					
순 서	제 목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
13	Shoeshine	99	6	9 ~ 21	하
14	Reading	93	11	5 ~ 15	하
15	Kimchi	80	8	3 ~ 20	하
16	Chocolate	84	9	4 ~ 15	하
17	Jenny's Day in Seoul	105	10	7 ~ 22	하
18	Women's Golf	82	8	7 ~ 13	하
19	Drunk Driving	118	12	5 ~ 16	하
20	\$1 Camera	102	11	4 ~ 19	하
21	Thanksgiving Day	92	9	4 ~ 15	하
22	Banana	82	12	4 ~ 14	하
23	KTX	122	11	4 ~ 16	하
24	Airport Security	90	10	6 ~ 14	하

부록 1 계속. 읽기 자료 목록표

Exploring Reading & Writing 1					
순 서	제 목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
25	Kangaroos	122	9	8 ~ 23	중
26	An Interesting Hobby	123	7	6 ~ 25	중
27	An Influential Person	148	11	4 ~ 26	중
28	A Cute Little Dog	140	13	4 ~ 25	중
29	A Sporting Hero	158	14	7 ~ 19	중
30	Sandwiches	142	7	15 ~ 30	중
31	An Oscar at Last	142	10	7 ~ 22	중
32	Winnie-the-Pooh	161	12	6 ~ 20	중
33	Hello Kitty	143	10	6 ~ 21	중
34	The Turtle	154	17	3 ~ 14	중
35	Helpful Dolphins	132	10	8 ~ 24	중
36	A Lucky Escape	135	11	5 ~ 20	중
37	Harry Potter	159	19	4 ~ 16	중
Exploring Reading & Writing 2					
순 서	제 목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
38	Ice Cream	152	12	5 ~ 26	중
39	Superman	143	10	4 ~ 27	중
Facts & Figures					
순 서	제 목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
40	The Kiwi	138	19	5 ~ 11	중
41	The Polar Bear	203	18	5 ~ 17	중
42	The Dolphin	192	26	3 ~ 12	중
43	Why Do We Yawn?	156	23	2 ~ 13	중
44	Why Do People Laugh?	193	26	3 ~ 12	중
45	Why Is the Sea Salty?	176	19	2 ~ 23	중
46	Rice	243	23	5 ~ 19	중
47	Oranges	196	21	3 ~ 17	중

부록 1 계속. 읽기 자료 목록표

True Stories In the News: A Beginning Reader					
순 서	제목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
48	A Dish Soap for Dinner	216	25	3 ~ 14	중
49	A New Man	250	29	5 ~ 15	중
50	The Coin	253	33	3 ~ 13	중
New Century Readings 1					
순 서	제목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
51	Leonardo da Vinci	147	14	4 ~ 12	상
52	Cinderella	227	19	5 ~ 28	상
53	Coincidence	175	16	5 ~ 16	상
54	Teddy Bears	175	11	6 ~ 26	상
New Century Readings 3					
순 서	제목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
55	Thanksgiving Day	310	19	5 ~ 39	상
56	Walt Disney	299	21	6 ~ 25	상
57	Mozart	339	24	5 ~ 26	상
Reading Adventure 3					
순 서	제목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
58	Tiger Woods	225	23	5 ~ 21	상
Reading Adventure 4					
순 서	제목	총 어휘 수	총 문장 수	한 문장 당 어휘 수	난이 도
59	Autobiography	264	32	2 ~ 16	상
60	Harry Potter	276	25	6 ~ 21	상

부록 2. 읽기 자료 하 수준 - 4. *Captain*

성명

학번

Reading

Who was the captain of the Korean 2002 FIFA World Cup team? Myung-bo Hong was the captain of the Korean team.



He played in the 1990, 1994, 1998 and 2002 FIFA World Cups. He was chosen as a the captain of the Korean team for his hard work and experience.

He played for Pohang Steelers in Korea. **He** also played in Japan's J League and also for the Los Angeles Galaxy team in the USA. He played very hard and led the team to the semi-finals in the 2002 World Cup.



Main Idea

What is this story about?

- a. Captain of 2002 Korean soccer team
- b. 2002 World Cup soccer semi-final game

Details

- 1. Who was the captain of Korean soccer team in 2002?
 - a. Pohang Steelers
 - b. Myung-Bo Hong
- 2. How many FIFA World Cups did he play?
 - a. Three
 - b. Four
- 3. Which team did he play for in Korea?
 - a. Pohang Steelers
 - b. LA Galaxy

What/Who?

- 1. Who is 'He'(line 3)? _____
- 2. Who is 'He'(line 6)? _____

Inferential Question

1. Is Myung-Bo Hong a good soccer player?
 - a. Yes.
 - b. No.

Words In Context

led	captain	chosen	experience	semi-finals
-----	---------	--------	------------	-------------

1. He has 10 years of coaching _____ .
2. David is the _____ of the team.
3. She _____ the team to the finals.
4. Tomorrow we are playing at the _____ .
5. Mike was _____ because he plays very hard.

Writing Practice



basketball	soccer	baseball
------------	--------	----------

1. He played in the 1998 _____ final game.
2. She _____ in the _____ final _____ .
3. _____ .

읽기 자료에 대한 나의 생각

이 읽기 자료를 읽고 난 뒤의 자기의 생각을 자유롭게 적어 봅시다.

Write your ideas about this reading material; the easiest part, the most difficult part, or the most interesting part. You can write anything you want.

부록 3. 읽기 자료 중 수준

- 27. *An Influential Person*

학번

성명

Pre-Reading

1. Who is the most important person in your life?
2. What do you like most about him/her?
3. Does the person try to help you?



The most important person in my family is my father. He is a middle-aged man with a happy smiling face. His eyes are kind. My father is a doctor. During the day, he works in a hospital, but during the evening **he** works in a small clinic where poor people can get help for free. My father always works hard, but he never complains. He always says to his kids, "Don't expect life to be good all the time, but don't worry because **it** won't be too bad. Just try to do your best and study hard." He sends my big brother and sister to university and tells **me** to learn English because it is important all over the world. He wants **us** to be polite and help people. He feels that we should work hard now, and be happy later. I hope I can be like him.

Understanding Pronouns

1. The word "he" (line 3) refers to _____ .
2. The word "it" (line 6) refers to _____ .
3. The word "me" (line 8) refers to _____ .
4. The word "us" (line 9) refers to _____ .

Understanding The Main Idea - Circle the best answer.

1. The main idea of this passage is that a father _____ .
 - a. must enjoy his work a lot
 - b. is usually an important person
 - c. tries to teach his kids to be good

New Words

Draw the line to match the word and its definition and write the definition of each word in the blank.

1	important	
2	hospital	
3	complain	
4	always	
5	expect	
6	polite	

having a great influence; special, particularly useful or valuable
not rude
at all times
to regard something as probable or likely
a place where people who are ill or injured are taken
to say that you are not happy about something

Understanding Details - Circle the best answer.

- The father in this passage _____ .
 - does not enjoy working with poor people
 - works with sick people all through the day
 - makes extra money in the evening from his private clinic
- The writer's father wants to _____ .
 - stop working so hard
 - earn a lot of money at the hospital
 - help people who are not well
- The father tells his children that _____ .
 - they should expect some problems in their lives
 - they should expect to be happy all the time
 - life is sometimes good, but usually it is very bad

Vocabulary Practice

Fill in each blank with one of the words in the list below.

1. My friend, Susan, is very _____ , but her sister, Ruth, is rude to almost everyone.
2. His father _____ hard on weekdays and sleeps late on Sundays.
3. If you _____ bad things to happen, you will feel unhappy all the time.
4. That family is so poor that every month they have to _____ about paying the rent.
5. English is _____ because it is used in almost every country in the world.

tries	worry	help	complain	polite
important	hopes	works	expect	clinic

Making A Summary

likes to work	want too much	is a doctor
to be kind	who are sick	

The writer's father _____ who always looks cheerful. The father works very hard helping people _____ or hurt. The father _____ , but he still finds time to teach his children how to behave well. He says his children should not _____ or be too afraid of anything. He wants his children _____ and to study hard so that they will have good lives.

읽기 자료에 대한 나의 생각

이 읽기 자료를 읽고 난 뒤의 자기의 생각을 자유롭게 적어 봅시다.

Write your ideas about this reading material; the easiest part, the most difficult part, or the most interesting part. You can write anything you want.

부록 4. 읽기 자료 상 수준 - 52. *Coincidence*

학번

이름



Pre-reading activity



1. Do you know who the American president is now?
2. What do you know about President Lincoln?
3. Do you know how he died?



Abraham Lincoln and John F. Kennedy were both American presidents. Lincoln became president in 1861 and Kennedy *was appointed* president in 1961. Both men were *assassinated* by *being shot* in the head. They were both assassinated on a Friday. The wives of both men *were present* when they died.

John Wilkes Booth, the man who assassinated Lincoln, was born in 1839. Booth was shot soon after he killed the president. The man who assassinated Kennedy was Lee Harvey Oswald. He was born in 1939 and was also shot *shortly after* he killed the president.

Lincoln had a *secretary* named Kennedy. This secretary told him not to go out on the day that he was shot. Kennedy had a secretary named Lincoln. This secretary told Kennedy not to go out on the day that he was shot. The name of the man who became president after Lincoln was Johnson. The name of the man who became president *right after* Kennedy was also Johnson. What a lot of *coincidences*!



Main idea - Circle the correct answer.

The story is about

1. men who killed American presidents.
2. the assassination of American presidents.
3. president's wives
4. Abraham Lincoln.



New Words - Draw the line to match the word and its definition
and write the definition of each word in the blank.

1	be appointed		a person who helps someone else with their work
2	assassinate		soon after, a short time after
3	be shot		when two or more things happen unexpectedly at the same time
4	be present		to kill an important person
5	shortly after		immediately after
6	secretary		to be killed by someone using a gun
7	right after		to be in a particular place
8	coincidence		to be chosen to take up a particular position



Looking for detail - Circle the correct answer.

- President Lincoln was shot by
 - his secretary.
 - Lee Harvey Oswald.
 - his wife.
 - John Wilkes Booth.
- What happened to both presidents on a Friday?
 - They were born.
 - They became president.
 - They weren't with their wives.
 - They were shot.
- The two people named Johnson were the
 - president's secretaries.
 - assassins.
 - presidents' wives
 - men who became president.



Vocabulary

1. Draw lines to match the words in A to the words in B to make sentences.

A
a. He was appointed
b. I hope that you were
c. The storm started
d. It was such a coincidence

B
e. to see you at the airport.
f. shortly after it became dark.
g. chairman of the company.
h. present in school today.

2. In the passage you read, "...*right after* Kennedy..." Choose and write the correct expression with run to complete the following.

right after	right away	right back	right into
-------------	------------	------------	------------

- a. A : A van drove _____ the back of my car yesterday.
b. A : Make sure you come home _____ school.
c. A : Do you like my new shoes, Mom?
B : No, I don't. Take them _____ to the store!
d. A : I need you to type this letter _____ ; it's very urgent.

3. Choose and write the correct word of words.

- a. Take me to the _____ of your country. I must speak to him. 「secretary / president」
b. This man has been _____. He needs a doctor. 「shot / killed」
c. Our friend was _____ in a car accident. 「assassinated / killed」
d. The injured man was taken to the hospital _____ the accident. 「right into / right after」



Summary

Use the words in the box to complete this summary of the story.

both shot after born with

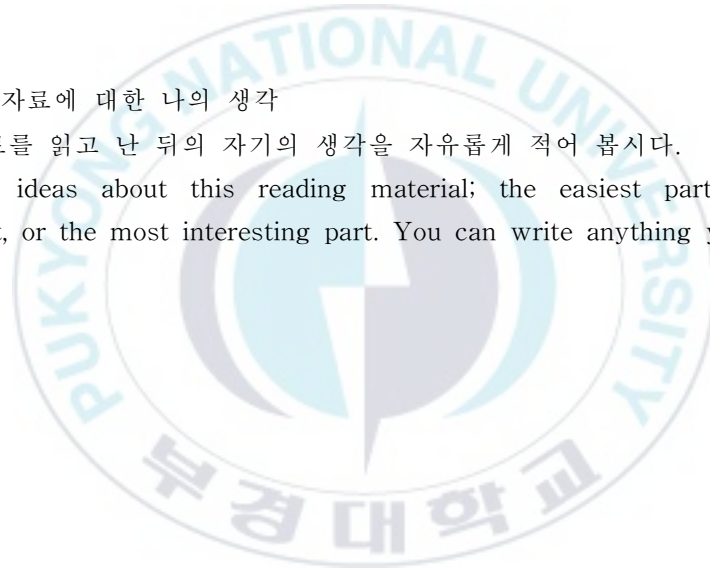
This is the story of two American presidents who were _____ and killed on a Friday. They _____ had their wives _____ them when they were shot, and the men who became president _____ them were both named Johnson. Both presidents had secretaries who told them not to go out that day. The killers were both _____ in a year that ended in 39.



읽기 자료에 대한 나의 생각

이 읽기 자료를 읽고 난 뒤의 자기의 생각을 자유롭게 적어 봅시다.

Write your ideas about this reading material; the easiest part, the most difficult part, or the most interesting part. You can write anything you want.



부록 5. Word Test

학번

성명

점수

*아래의 단어시험은 성적과는 무관하며, 자신의 단어 실력을 확인해 보기 위해 준비된 것입니다. 왼쪽에 6개의 단어가 있고, 오른쪽에는 3개 단어의 뜻만 적혀 있습니다. 줄친 곳에 각 단어의 뜻에 해당되는 왼쪽 단어의 번호를 적어 주세요. 아래의 보기를 참고로 하세요.

(보기)

1. business	
2. clock	_____ part of a house
3. horse	_____ animal with four legs
4. pencil	_____ something used for writing
5. shoe	
6. wall	

위의 문제의 대답은 아래와 같습니다.

1. business	
2. clock	_____ 6 _____ part of a house
3. horse	_____ 3 _____ animal with four legs
4. pencil	_____ 4 _____ something used for writing
5. shoe	
6. wall	

** 지금부터 30개의 단어의 뜻을 찾는 시험이 시작됩니다. 위의 보기에서처럼 각각 3개의 단어 뜻을 찾아 그 번호를 밑줄 친 곳에 적으세요.

1. copy	
2. event	_____ end or highest point
3. motor	_____ this moves a car
4. pity	_____ thing made to be like another
5. profit	
6. tip	

부록 5 계속. Word Test

1. accident	
2. debt	_____ loud deep sound
3. fortune	_____ something you must pay
4. pride	_____ having a high opinion of yourself
5. roar	
6. thread	

1. birth	
2. dust	
3. operation	_____ game
4. row	_____ winning
5. sport	_____ being born
6. victory	

1. clerk	
2. frame	
3. noise	_____ a drink
4. respect	_____ office worker
5. theatre	_____ unwanted sound
6. wine	

1. dozen	
2. empire	_____ chance
3. gift	_____ twelve
4. opportunity	_____ money paid to the government
5. relief	
6. tax	

1. admire	
2. complain	_____ make wider or longer
3. fix	_____ bring in for the first time
4. hire	_____ have a high opinion of someone
5. introduce	
6. stretch	

부록 5 계속. Word Test

1. arrange 2. develop 3. lean 4. owe 5. prefer 6. seize	_____ grow _____ put in order _____ like more than something else
1. blame 2. elect 3. jump 4. manufacture 5. melt 6. threaten	_____ make _____ choose by voting _____ become like water
1. brave 2. electric 3. firm 4. hungry 5. local 6. usual	_____ commonly done _____ wanting food _____ having no fear
1. bitter 2. independent 3. lovely 4. merry 5. popular 6. slight	_____ beautiful _____ small _____ liked by many people

수고하셨습니다. 번호를 정확히 썼는지 확인해보세요.

부록 6. Cloze Test

학번 _____

성명 _____

아래의 시험은 여러분의 읽기 능력 수준을 확인해 보기 위해 준비된 것입니다. 각 빈칸에는 하나의 단어가 들어가지만, 의미만 통하면 비슷한 단어도 정답으로 인정됩니다. 성적과는 무관하며, 시험 점수를 떠나서 자신의 영어 읽기 능력을 확인해 본다는 생각으로 앞 뒤 문맥을 고려해서 잘 읽고 빈 칸에 알맞은 단어를 써넣으십시오.

*아래의 글을 읽고 각 빈칸에 알맞은 단어를 하나씩 쓰시오.

At 8 o'clock in the morning, Harvey Maxwell, a busy New York broker, rushed to his office with his secretary, Miss Leslie. He sat down and began to open the letters on _____ desk. This morning, Miss Leslie looked happier than before. She _____ go to her desk outside right away but stayed in _____ office for a while.

The man at the desk was no _____ a human being. He was like a machine. "Well, what _____ it?" asked Maxwell, sharply. "Nothing," answered the secretary. She moved _____ with a little smile.

Today was Maxwell's busy day. The _____ kept ringing, and people began to pour into the office. _____ jumped around in the office. He jumped from letters to _____, and from phone to door.

부록 6 계속. Cloze Test

Around lunch hour, Maxwell enjoyed _____ peace. He stood by his desk. His hands were full _____ letters, and a pen was over his left ear. His _____ was open. A wonderful smell of lilac came through the _____. It came from Miss Leslie! Suddenly he realized he loved _____ Leslie. "That's it! I'll do it now. I'll ask her _____. Why didn't I do it long ago?" said Maxwell.

Maxwell _____ to his secretary's desk. She looked at him with a _____. "Miss Leslie, would you marry me? Answer me now, please. _____ have to go back to my desk right away. My _____ is ringing." At first, the secretary looked surprised. She looked _____ him and smiled.

"Don't you remember, Harvey? We got married last night at eight o'clock in the little church around the corner."

부록 7. 설문지(학생용)

안녕하십니까? 본 설문지는 현행 영어 읽기 수업에 대해 알아보기 위해 마련된 것입니다. 이 조사 결과는 연구 자료 이외의 목적으로 사용되지 않을 것을 약속드리며, 성적과는 무관한 것입니다. 수고스럽더라도 본 연구를 도와주시는 뜻에서 정확하고 솔직한 답변 부탁드립니다.

해 강 중 교사 김 현 화

* 괄호 안이나 번호 위에 V 해주세요!

*인적사항

성별	남학생(1) ()		여학생(2) ()	
학년	1학년(1) ()	2학년(2) ()	3학년(3) ()	

* 영어 상용 국가에서 학교를 다닌 적이 있다.

5	4	3	2	1
3년	2년	1년	6개월	없다

* 영어 상용 국가에서 영어 연수를 받은 적이 있다.

5	4	3	2	1
6개월 이상	3개월	2개월	1개월	없다

1. 나는 남들보다 영어 읽기를 잘한다.

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 7 계속. 설문지(학생용)

2. 나는 교과서의 영어 읽기 자료를 혼자 읽고 이해할 수 있다.

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

3. 나는 중학생 수준에 알맞은 교과서 외 읽기 자료를 읽고 이해할 수 있다.

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

4. 나는 영어 읽기 자료를 읽으려면 가슴이 답답하고 이해가 안 된다.

5	4	3	2	1
전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	아주 그렇다

5. 교과서의 읽기 자료 부분이 아주 재미있어서 더 많으면 좋겠다.

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

6. 교과서 외의 영어 읽기 자료를 평소에도 많이 읽는다.

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 7 계속. 설문지(학생용)

7. 수업 시간에 영어 읽기 부분을 할 때 아주 활발하게 참여한다.

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

8. 영어 읽기를 할 때 너무 지루하고 집중이 안 되어 읽고 싶지 않다.

5	4	3	2	1
전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	아주 그렇다

9. 영어공부를 언제부터 시작했습니까?

5	4	3	2	1
6세 전	7세	8세	9세	10세

10. 초등 3학년 전에 영어 공부를 시작했다면 어떻게 했습니까?

5	4	3	2	1
영어 학원 수강	학습지 수강	비디오 및 오디오 테이프	영어 동화책	부모님과 대화

11. 학교 외 다른 방법(학원, 과외)으로 영어를 공부하고 있다면, 하루에 어느 정도 합니까?

5	4	3	2	1
2시간 30분	2시간	1시간 30분	1시간	30분

부록 7 계속. 설문지(학생용)

12. 영어를 다른 과목보다 열심히 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

13. 자발적으로 혼자서 하루에 영어 공부를 얼마나 하고 있습니까?

(학원, 과외 제외시간)

5	4	3	2	1
2시간	1시간 30분	1시간	30분	하지 않는다

13-1. 영어 공부를 혼자서 하고 있다면 주로 어떤 영역을 합니까?

(학원, 과외 제외시간)

5	4	3	2	1
읽기	쓰기	말하기	듣기	문법

14. 매 차시 영어 수업 후 학교에서 제시되는 영어 과제가 있습니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

14-1. 영어 과제가 있다면 과제를 다 하는 데 걸리는 시간은 얼마나 됩니까?

5	4	3	2	1
2시간	1시간 30분	1시간	30분	하지 않는다

부록 7 계속. 설문지(학생용)

15. 영어 공부를 할 때 가장 재미있는 영역은 무엇입니까?

5	4	3	2	1
읽기	쓰기	말하기	듣기	문법

16. 영어 공부를 할 때 자신에게 가장 필요하다고 생각되는 영역은 무엇입니까?

5	4	3	2	1
읽기	쓰기	말하기	듣기	문법

17. 학교 수업 시간에 선생님이 가장 강조하시는 영역은 무엇입니까?

5	4	3	2	1
읽기	쓰기	말하기	듣기	문법

18. 읽기 자료를 읽을 때 제목을 보면서 미리 내용을 유추합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

19. 읽기 자료를 읽을 때 전체적으로 한 번 죽 읽고 대강의 의미를 파악하려 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 7 계속. 설문지(학생용)

20. 읽기 자료를 읽을 때 번역, 문법, 어휘 학습보다 내용 파악을 중요하게
생각합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

21. 읽을 때 잘 모르는 내용이 오면 앞, 뒤 문장을 통해 알려고 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

22. 읽기 자료를 읽을 때 모르는 단어가 나오면 어떻게 합니까?

5	4	3	2	1
알고 있는 단어와 연결해서 유추	앞 뒤 보고 추측	그냥 추측	무시하고 넘어가기	사전 찾기

23. 읽고 나면 다시 한 번 그 내용을 요약정리해서 말하거나 써 봅니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

24. 읽기 자료를 읽을 때 무조건 우리말로 번역을 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 7 계속. 설문지(학생용)

25. 정확한 의미를 파악하기 위해 우리말로 해석하는 것이 반드시 필요하다고
생각합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

26. 영어 자료를 읽을 때 단어 하나하나의 의미를 아는 것이 가장 중요하다고
생각합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

27. 모르는 단어나 문장이 나오면 그냥 읽는 것을 포기합니까?

5	4	3	2	1
전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	아주 그렇다

부록 8. 설문지(교사용)

안녕하십니까? 본 설문지는 현행 영어 읽기 수업에 대해 알아보기 위해 마련된 것입니다. 이 조사 결과는 연구 자료 이외의 목적으로 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 수고스럽더라도 본 연구를 도와주시는 뜻에서 정확하고 솔직한 답변 부탁드립니다.

해 강 중 교사 김 현 화

* 괄호 안이나 번호 위에 V 해주세요!

*인적사항

성별	남자(1) ()		여자(2) ()	
담당 학년	1학년(1) ()	2학년(2) ()	3학년(3) ()	

* 경력

5	4	3	2	1
16년 이상	12년 ~ 16년	8년 ~ 12년	5년 ~ 8년	5년 미만

1. 영어영역 중 가장 중요하다고 생각되는 영역은 무엇입니까?

5	4	3	2	1
읽기	쓰기	말하기	듣기	문법

2. 당신은 영어 수업 후 과제를 내어줍니까?

5	4	3	2	1
매 수업 후	2번의 수업 후	3번의 수업 후	4번의 수업 후	과제 안 내어줌

2-1. 과제를 내어준다면 주로 어떤 종류의 과제를 내어줍니까?

5	4	3	2	1
읽기	쓰기	말하기	듣기	문법

부록 8 계속. 설문지(교사용)

2-2. 다하는 데 걸리는 시간이 어느 정도 되는 과제를 내어줍니까?

5	4	3	2	1
2시간	1시간 30분	1시간	40분	20분

2-3. 과제를 내어 준다면 확인은 어떻게 하십니까?

5	4	3	2	1
다음 시간 시험	다음시간 중 교사의 확인	다음 시간 후 교사의 확인	짝 끼리 확인	확인 안 함

2-4. (번호 2의 항목 중, 1에 답하신 분)과제를 안 내어 준다면 그 이유는

무엇입니까? 구체적으로 적어주세요. ()

3. 교과서의 읽기 자료가 더 추가되어야 한다고 생각합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

3-1. 위의 3의 답변의 이유를 적어주십시오.

()

4. 교과서의 본문 읽기 지도 시 학생들에게 어휘 지도를 하십니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 8 계속. 설문지(교사용)

4-1. 학생들이 어떻게 새로운 어휘를 습득하도록 지도를 하십니까?

5	4	3	2	1
학생이 문맥 통해 파악함	학생이 알고 있는 비슷한 어휘로 유추하게 함	교사가 실물 및 동작으로 설명함	교사가 단어카드로 설명함	학생이 사전 을 찾게 함

5. 교과서 본문 읽기 지도 시 문법을 설명하십니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

6. 본문 읽기 지도 시 번역은 누가 하십니까?

5	4	3	2	1
내용이해만 되면 번역하지 않음	어려운 부분만 교사가 함	교사와 학생들 반반	학생들의 활동	교사가 직접 함

7. 본문 읽기 지도 시 가장 중요하게 생각하는 것은 무엇입니까?

5	4	3	2	1
학생들의 내용 파악	어휘력 향상	문법 파악	정확한 번역	문장 구조 알기

8. 글의 요지를 파악하기 위해 교과서의 제목을 보고 내용을 유추하게 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 8 계속. 설문지(교사용)

9. 주어진 글에서 요구되는 내용 즉 이름, 날짜, 전화번호 등을 빨리 찾게 하는 연습을 하도록 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

10. 교과서의 본문을 읽기 전에 학생들의 배경지식을 넓히기 위한 활동을 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

11. 교과서 본문을 읽을 때 학생들이 모르는 단어나 표현이 있더라도 처음부터 끝까지 읽게 한 후 글의 내용을 파악하도록 합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

12. 모르는 단어가 나오면 사전(교사의 설명) 등을 통해 알게 하기보다는 그 전 후 문맥을 통해 의미를 추측하여 그 단어를 이해하도록 지도합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 8 계속. 설문지(교사용)

13. 교과서 본문 지도 시 중요하지 않은 내용이나 단어는 그냥 넘어가게끔
합니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

14. 교과서 본문을 읽은 후 학생들에게 그 앞·뒤에 어떤 내용이 왔거나 올 것인
가를 예측하도록 하십니까?

5	4	3	2	1
아주 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

부록 9.

설문(3-1)에 응답한 교과서 읽기 자료에 대한 교사들의 의견

학교별 수준-3학년 하반기 학생에게 과함
다량의 독서가 어휘와 문장의 자연스런 이해 도움
문화이해 포함 읽기 자료 너무 적음
지금도 양 충분(잘하는 학생들은 각자 보충하므로)
충분함
지금의 자료도 학생들이 힘들어하기도 함
관심 유발 위한 실제적이고 다양한 주제의 읽기 자료가 수준별로 제공되면, 읽기의 재미를 알 수 있을 것임
실력에 맞는 심화자료 등 다양한 자료가 필요함
유사한 수준의 읽기 자료로 부록 책이나 별도의 책 필요함
교과서 내용이 적절함
보다 다양한 내용의 읽기 자료가 있으면 좋겠지만 수업진도에 부담
단원에 따라 다르지만 보충 읽기 자료가 있으면 도움이 됨
현 교과서 양으로 충분함
교과서 내용이 미흡하여 수준이 조금 높은 아이들은 다른 자료를 찾아서 읽고 있음
학생들의 선행학습으로 내용보충이 필요함
읽기는 모든 영역의 총체며 기초가 됨
특히 두산(장)의 1,2학년 교과서의 경우 읽기 자료 분량이 아주 적음
교과서의 분량이 부족함
활동위주의 수업이므로 추가할 필요 없음
본문내용이 빈약한데 반해 그것에 관련된 쓰기 부분이 너무 많이 나와 비효과적, 본문과 관련된 읽기를 보충하되 내용 이해하는 정도의 질문만
읽기 자료가 부족하다고 생각하지 않고 4가지 영역이 골고루 구성되어야 함
심화, 보충 읽기 자료가 필요함
학생들의 수준에 맞는 좋은 영어를 읽을 수 있는 기회를 줘야 함
4기능별 완전별개의 교재를 따로 준비하는 방식이 아니라면 영어 시수를 따져볼 때 읽기 자료 추가는 불가하다고 생각됨, 상위학생들만 해당
1,2학년은 적당하나, 3학년은 주로 reading으로 구성되어 너무 읽기에만 치중하고 다른 기능 소홀한 느낌

부록 9 계속.

설문(3-1)에 응답한 교과서 읽기 자료에 대한 교사들의 의견

양보다 질의 개선 필요
충분하다. 왜냐면 현행 분량도 지루해하는 경우가 많음.
EFL 환경에서는 reading을 통해 이해력을 높이는 것이 현실과 맞다고 보며, 독해력이 향상되면 그 외의 요소도 향상 가능하다고 생각함
교과서의 읽기 자료가 다양하지 못하므로 보충 읽기 자료 필요
읽기가 외국어 이해력에 가장 도움이 되기 때문임
더 많아지면 진도의 부담이 있음
현재의 내용만으로는 다양한 종류의 읽기 자료를 접하기 어려움
적당함
1학년은 괜찮은데, 2학년의 경우 단원에 따라 읽기 자료가 보충되어야 함
많은 양의 읽기 자료를 이해할 수 있는 능력을 기르기 위해서는 다양한 읽기 자료의 예를 통한 지도가 필요함
지문이 짧고 이야기 구성이 엉성함
적당함
난이도 다양한 자료 필요
대체로 적당함
교과서 내용만으로는 부족함
내용이 너무 빈약해서 어휘와 내용 파악 능력이 많이 길러지지 않음
내용의 난이도가 고려된 읽기 자료의 추가가 필수적이라 생각함
현행 교과서는 지문이 너무 짧고 활동이 많아 깊이 있는 독해가 불가능함
다양한 읽기 자료로 어휘, 문화 등 언어 능력에 필요한 여러 가지 요소를 습득할 수 있다고 생각함

부록 10. 학생들의 생각과 4가지 도구 증가치 비교표

번호	수준	피험자	자신감 (전)/20	자신감 (후)/20	흥미도 (전)/20	흥미도 (후)/20	어휘 (전)/30	어휘 (후)/30	클로즈 (전)/100	클로즈 (후)/100
1	중	김OO	4	4	8	6	6	11	15	38
어렵고 잘 하고 싶은 마음만 있고 잘 하지 못해 아쉽다. 그리고 해석하는 부분은 영어 단어만 알면 되는데, 영어로 물어보고 영어로 대답하는 부분이 어려웠던 것 같고, 빈 칸에 속어를 구별해서 넣는 것이 많이 힘들었다. (look for, look at). 이번 방학 때 열심히 해야겠다.										
2	중	이OO	16	16	15	15	13	17	10	35
Reading1-60을 할 때 점점 어려워지니 귀찮기는 했지만 영어공부를 하기엔 좋았던 것 같다. 솔직히 열심히 안했다.										
3	중	이OO	13	12	13	9	9	13	28	45
독해 자료를 한 번 훑어보면 모르는 단어가 많아서 대충 읽고, 할 의욕이 없었다. 하지만 계속 하다 보니 독해 실력이 조금 느는 것 같았다. 재미있는 자료가 나오면 읽어보고 재미있었고 어려운 자료가 나오면 힘들고 지겨웠었다. 아마 모르는 단어가 많아서 일거다. 방학 동안에 많은 단어를 외워야겠다.										
4	상	이OO	4	4	4	5	13	13	25	58
선생님께서 내 주신 독해 자료는 내 수준에 너무 어려운 것 같다. 모르는 단어, 생소한 단어들도 많았고 잘 모르는 문법도 많아서 너무 힘들었다. 앞으로는 독해 연습을 많이 해서 막힘없이 줄 줄 해석할 수 있도록 노력해야겠다.										
5	하	이OO	10	8	9	8	9	12	20	58
진짜 재미없고 왜 하는지 모르겠다. (그냥 단어외우고 시험 치는 게 더 낫다고 생각한다.) 문법이 어렵고 모르는 단어가 너무 많아서 사전 찾기도 귀찮고, 도중에 미칠 것 같다.										
6	중	조OO	19	19	18	11	15	16	35	55
In my opinion, reading study is useful but it is too BORED. 그리고 특별히 집중하지 않는 이상 아주 지루하게 느껴지기 때문에 좀 더 짧게 (본문을) 하거나 흥미를 높일 필요가 있다고 생각한다.										
7	상	한OO	16	11	15	13	16	16	48	70
조금 더 연습해야 한다. 안 해 봐도 그에 따른 강제 제재 등이 없으니까 안 해 온 것이 많았고 많이 찍었다. 흥분보 편이 재미있었는데 이처럼 우리 나이에 흥미를 주는 주제를 다뤄 주면 좋겠고, 앞으로 더 읽어야겠다.										
8	하	손OO	14	16	13	12	4	12	15	33
영어 자료를 할 때 이야기는 재미있었는데 푸는 문제는 별로 재미없었다. 또 처음 할 땐 적극적으로 했는데 점점 흥미도 떨어졌다. 선생님의 농담은 재미있었다. 난 자료를 집에서 해 본 기억이 거의 없다. ㅋㅋ 앞으로 열심히 해야겠다. 어떠한 인물에 대해서 할 땐 재미있었지만, 디즈니, 해리포터 설명, 칠면조나 뭐 그런 건 별로였던 것 같다. 하지만 우리를 생각하는 선생님이 고맙다고 생각한다.										
9	중	장OO	17	13	18	14	18	27	43	60
처음 영어읽기 자료를 할 때는 별로 대수롭지 않았다. 그런데 갈수록 숙제라는 압박감만 늘어갔다. 그래서 많이 짜증나기도 했다. 그런데 몇 문제 하다보니까 꽤 흥미 있는 내용도 있고, 재미 있는 글도 있었다. 그러나 여러 할 일도 있는데 막상 하려니 숙제라는 느낌과 함께 하기 싫다고 생각했다. 내용은 재미있게 보고, 문제는 잘 풀지 않았다. 그래서 학교 가서 좀 많이 바빴지만... 재미가 없었던 것은 아니다. 문제를 풀이할 때 뜨끔하기도 했었다. 영어 내용을 재미있는 것을 읽어서 그런지 읽기 자료들을 이제 거부하고 싶지는 않게 된 점에 대해서는 만족한다. 어쨌든 문제 안 풀어난 것은 안 풀었으니까... 집에서 쉴 때에는 영어를 읽고 문제 푸는 것도 연습해 봐야겠다.										
10	중	전OO	10	13	11	13	8	16	10	30
처음에는 내가 왜 해야 하는지 몰랐는데, 하면서 몰랐던 것을 알게 된 것이 좋았다. 그런데 10장까지는 재미있게 할 수 있었지만 너무 많이 해서 짜증이 좀 심하게 났다. 그리고 너무 어려워서 사전을 찾기도 힘들고 해서 학교에서 했는데 사실 좀 귀찮았다.										