

다독을 이용한 영어 읽기-쓰기 융합 연구: 중등 영어교실*

김선영
(목포대학교)

Kim, Sun-Young. (2013). A Study on Integrating English Reading and Writing Through Extensive Reading: An English class in Middle School. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 21(3), 273-300. Even though learner-centered approach has put an emphasis on the reading-writing integration, the role of reading in writing has been limited in the middle and high school level in Korea. Under this situation, this study examined perspectives middle school students have on the integration of reading and writing and the effect of extensive reading on their writing development. Specifically, to investigate the influence of extensive reading on writing development, the study used mixed approach which applied the quantitative and qualitative method in consecutive order. The participants were middle school students in local area whose school operated English classes with dividing them into three proficiency levels (from basic to advanced English classes). The results were as follows. First, the analysis on the survey showed students exposed on extensive reading changed their perspective on reading-writing integration in more integrative way on the continuum as compared with those in the traditional teaching approach (i.e., intensive reading). Next, the effect of extensive reading on writing differed across writing areas. Among the four writing areas (Content Knowledge, Organization, Grammar and Spelling, and Writing Fluency), extensive reading group showed greater improvement than intensive reading one in the Content Knowledge and Writing Fluency, while the performance of the former was lower than that of the latter in the areas of Organization and Grammar and Spelling. Such result implied extensive reading might has an differential effect on students' writing performance according to teaching contexts and writing areas.

* 본 논문은 2012학년도 목포대학교 교내연구비 지원에 의하여 연구되었음.

주제어(Key Words): writing rubric, extensive reading, intensive reading, reading-writing integration, reading-to-write classes

1. 서론

최근 10여 년간 영어교육학에서는 읽기와 쓰기를 동시에 습득해야 할 언어영역으로 간주하는 통합학습으로의 패러다임 전환이 빠르게 진행되고 있다. 읽기와 쓰기 영역을 상호 보완적인 학습영역으로 간주하는 읽기-쓰기 통합이론(reading-writing connection)의 발전과 더불어 읽기와 쓰기를 효율적으로 접목하는 새로운 학습모형의 개발은 지난 몇 년간 연구의 대상이 되어왔다. 이 이론에 따르면 두 언어 영역은 유기적으로 연계돼 있어 다양한 사회활동(교실 및 교실 외 활동)을 통해 습득해야만 두 영역간의 균형적인 발달을 성취할 수 있다고 본다(Flower, 1994). 미국을 시작으로 제 2 언어권 전역으로 빠르게 확산 중인 읽기-쓰기 통합교실은 제 2 언어 학습에 있어 두 영역간의 균형적인 발전이 얼마나 중요한 지를 단적으로 보여주고 있다(Carson & Leki, 1993; Grabe, 2003; Hirvela, 2005).

하지만, 외국어 교육이 정해진 교과과정의 이수와 맞물려 주로 교실에서 이루어지고 있는 EFL상황에서 다독 읽기 활동은 현실적으로 어려운 실정이다(최성희, 2010). 다독에 대한 긍정적인 입장에도 불구하고 이러한 현실적인 제약 조건은 많은 교육자들에게 도전이 아닐 수 없다. 최성희(2010)는 EFL상황에서 다독 읽기 과정의 도입과 관련해서 가장 필요한 요소는 교수자들의 읽기 교육에 대한 인식의 변화와 교사 교육이라고 주장하였다. 교육과정의 변화는 교수자들의 새로운 것에 대한 시도와 체계적인 실천뿐만 아니라 학습자들의 새로운 교수법에 대한 관점이 무엇보다도 중요한 것으로 판단된다. 따라서 본 연구는 중등영어 학습자들의 다독에 대한 관점을 살펴보고, 이를 기초로 다독을 통한 읽기활동이 쓰기발달에 미치는 영향을 살펴보는 데 그 목적을 두고 있다.

Hirvela (2005)가 주장했듯이, 다독활동이 학생들의 영어학습에 미치는 영향은 학습문맥이나 학습문화에 따라 상이하게 나타날 수 있다는 점에서, 단순히 다독을 통해 읽기와 쓰기를 연계하는 학습이 두 언어 영역간의 유기적인 발달로 이어진다고 볼 수 없다. 특히, 다독의 쓰기 발달에 대한 영향을 EFL 영어 환경에서 연구한 논문들이 많지 않아 추가적인 연구가 필요한 영역으로 간주되고 있다. 정독을 통한 전통적 교실수업에 익숙한 우리 학생들이 다독을 보완적인 학습활동으로 활용해 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 다독이 쓰기 발달에 미치는 영향을 세부 영역별로 분류하여 살펴볼 필요가 있다.

본 연구는 학교의 정규 수업시간에 이루어지는 읽기와 쓰기수업으로는 실질적인 의사소통 능력을 기르는 데 부족함을 인지하고, 학교 영어수업 이후 숙제로 이루어지는 다독활동에

대한 학습자들의 관점이 그들의 쓰기 능력에 어떻게 영향을 미치는 지를 알아보고자 한다. 즉 본 연구의 주요 목표는 현재 한국의 중등 영어학습 단계에서 학교 교과서를 보완할 수 있는 가장 현실성 있는 대안이자 가장 효과적인 영어 학습방법인 다독에 대한 중학생들의 관점을 살펴보고, 다독활동이 읽기-쓰기에 대한 인식의 변화와 쓰기 능력에 미치는 영향을 고찰해 보는 것에 있다. 본 연구의 연구질문은 다음과 같다.

1. 학생들의 읽기-쓰기에 대한 인식조사
 - 1) EFL 중등 영어 교실수업에서 영어 읽기와 쓰기활동에 대해 학생들이 어떠한 인식을 지니고 있는가?
 - 2) 다독에 기초한 읽기-쓰기 통합학습이 다독그룹과 비다독그룹간 읽기와 쓰기에 대한 인식의 변화를 가져오는가?
 - 3) 한 학기 동안 다독을 통한 읽기-쓰기학습을 경험한 학생들이 그들의 쓰기능력 발달을 어떻게 평가하고 있는가?
2. 영어 쓰기교실에서 한 학기동안 다독에 노출된 그룹이 전통적 교실수업에 노출된 그룹에 비해 쓰기 영역의 학습발달을 경험하는가?

2. 선행 연구

2.1. 다독과 쓰기 능력에 관한 연구

충분한 양의 언어입력이 언어습득의 필요조건이라고 주장하는 Krashen의 입력가설(1981, 1985, 1997)은 현재 우리나라와 같은 EFL상황에서 학습자들이 언어를 습득하는 데 있어서 겪고 있는 어려움을 설명해 주는 이론적 근거를 제시한다. 따라서, 이는 다독활동이 풍부한 언어입력원의 노출을 꾀함으로써 EFL 학습자들의 제한된 언어노출 기회의 한계를 극복하여 언어습득을 가져올 수 있는 긍정적 수단이 될 수 있음을 뒷받침해 준다. 영어 이야기 책과 같은 읽기자료를 학습자들의 언어수준에 맞게 선별적으로 제공하는 다독활동은 학습자들을 이야기의 문맥 속에서 광범위한 어휘와 구문에 노출시킬 수 있으므로 EFL환경에서 부족한 언어 입력원으로 유용하게 작용하여 읽기능력은 물론이거니와 쓰기능력의 신장에도 기여할 수 있다는 많은 연구결과가 발표되었다(김영철, 2004; 이선, 2003; 이정주, 2005).

1990년대에 이르러 이론적 발전과 함께 L2 환경에서의 영어 읽기가 쓰기에 영향을 미친다는 관계 가설에 대한 연구가 시작되면서 다독과 쓰기 능력에 관한 연구가 활발하게 진행되어 왔으나, EFL환경에서는 아직 학교 교육의 한 과정으로 자리 잡지는 못하고 있다. 다독과 쓰기 능력간 긍정적인 관계를 다룬 연구들을 많이 찾아볼 수 있다. 먼저, Fiji지역에 소재하는

초등학교 4·5학년 학생들 380명을 대상으로 구두 청각 교수법과 다독에 기초한 읽기 프로그램을 비교한 Elley와 Mangubhai(1983)는 다독활동에 노출된 학생들이 그렇지 못한 학생들 보다 독해, 쓰기 그리고 문법영역에서 보다 높은 점수를 획득하였다고 보고한다. Hafiz와 Tudor (1989)도 영국에서 ESL 환경에 노출된 파키스탄 초등학생들을 대상으로 다독을 실시한 결과, 영어쓰기실력이 뚜렷이 향상되었음을 보여주었다, Elley(1991) 또한 싱가포르에서 3년 동안 6~9세의 아동 3000여명을 대상으로 다독 프로그램과 구두 청해식 접근법 수업의 효과를 비교 연구한 결과, 다독 집단 학생들이 독해, 청해, 어휘, 문법, 그리고 쓰기 분야에서 보다 더 향상된 결과를 얻었다고 보고하였다.

그러나, 유사한 조건하에 시행된 Deal(1988), Tsang(1997)과 Flahive & Baily(1993)는 L2 환경에서 이루어진 읽기와 쓰기과업의 융합적 교수접근이 쓰기 능력의 향상을 이끌어내지 못했다는 연구결과를 보고하였다. 특히, Janopoulos(1986)과 비슷한 연구환경에서 L2 다독과 쓰기능력간의 관계를 살펴본 Deal(1988)은 Janopoulos의 연구결과와는 달리 두 요인간의 상관관계를 밝혀내지 못하였다. Crowhust(1991)와 Tsang(1997)은 쓰기능력을 향상시킬 수 있는 입력원으로서 일정부분 다독의 역할을 고려할 수는 있지만, 그 효과는 학습문맥에 따라 다양하게 나타날 수 있다는 결론을 연구결과 이끌어내었다.

이상의 연구들을 종합해 볼 때, Grabe(2002)가 “읽기를 통한 L2 문자에의 확대 노출은 L2 학생에게 가능한 유일한 학습 선택이다”라고 지적한 것처럼 다독은 독해 능력 뿐 아니라 쓰기 능력의 향상에 크게 기여하는 언어 입력원으로 기능하나, 학습자와 상황에 따라 다양한 결과를 가져올 수 있다는 점을 보여준다. 이러한 결과는 다독 등 일련의 읽기활동이 쓰기에 미치는 영향을 일반화하기보다는 다양한 학습문맥에서 교실수업연구(teacher research)의 일환으로 수행될 필요가 있음을 의미한다(Kim, 2010). 또한 기존의 연구들에서는 쓰기 영역별 영향 분석이 활발하게 이루어지지 않아 다독활동이 쓰기 영역에 따라 차별적인 영향을 미치는 지를 파악하기 어려운 실정이다. 중등 영어교실수업의 문맥에서 수행된 본 연구는 정규 수업시간 이외의 시간에 이루어지는 수준별 영어수업을 통해 다독이 쓰기 발달에 미치는 영향을 쓰기 영역별로 분류하여 살펴보고자 한다.

2.2. 읽기-쓰기 통합에 대한 연구

1980년대 이래로 읽기와 쓰기의 통합학습에 대한 연구는 읽기의 선형지식이론(Schema Theory)과 쓰기의 과정중심이론(Process Approach to Writing) 영향 아래 L1과 L2 분야 모두에 걸쳐 독립된 영역으로 활발히 이루어지고 있다(Reid, 1993). 학습자들은 과정중심이론과 선형지식이론을 반영하는 읽기-쓰기 통합교실에서 주어진 주제와 관련된 텍스트의 의미를 자신들의 선형지식을 활용하여 재창조하는 과정을 거친다. 이렇게 재창조된 의미는 학습자들의 글쓰기에 활용되고, 다른 학습자들과 교사와의 상호교류를 통해 자신들이 쓴 글을 읽

고 수정하는 과정을 수행하면서 직간접적으로 읽기와 쓰기를 동시에 경험하게 된다. Carrell과 Eisterhold (1983)에 따르면 이는 읽기 과정이 더 이상 수동적이 아니라, 능동적이고 상호 협동적이므로 이를 수행하기 위해서는 독자와 필자간의 역동적인 상호 작용이 필요하다고 한다.

미국의 중등교육이나 대학들을 중심으로 읽기와 쓰기를 연계하는 통합학습이 영어 작문 수업의 주요 교과과정으로 채택되고 있는 추세이며, 이는 두 언어 영역간의 상호 보완적 역할을 통해 학생들의 학습발달에 기여하고자 함이다. 읽기-쓰기 통합이론(Reading-writing Connection)에 기초한 기존 연구들은 읽기와 쓰기를 함께 가르쳐야할 언어 영역으로 인식할 뿐만 아니라 상호작용을 통해 학생들의 학습 잠재력을 높일 수 있다는 결과를 보고하고 있다(Esmaeili, 2002; Flower, 1994; Hirvela, 2001). 그러나 EFL이나 ESL 학습문맥에서 수행된 연구들은 단순히 읽기와 쓰기를 병행하는 교수가 두 언어 영역 간 균형적인 발달로 이어지지 않을 수 있다고 지적하고 있다. 이는 읽기를 통해 쓰기발달을 유도하기 위해서는 통합학습을 저해하는 변인들에 대한 연구가 심도 있게 진행될 필요가 있다는 점을 시사한다.

읽기-쓰기 행태(Kim, 2006), 학습 문화의 차이(Flower, 2001; Smith, 2004), 학교문화(Context of Schooling) 등 다양한 변인들이 읽기-쓰기 연계학습에 영향을 주는 요인으로 작용할 수 있다. 예를 들면, 텍스트 기반 학습에 기초한 전통적 EFL 영어교실에서 다독활동을 적용하여 쓰기수업을 진행하는 것이 현실적으로 어려울 것이다. 따라서, 정규 교과과정의 틀을 유지하면서 다독활동을 활용하여 읽기와 쓰기 학습을 연계할 수 있는 방안(교실외 수업, 방과후 수업 등)들이 강구될 필요가 있다. 그러나 다독과 관련된 대부분의 연구는 일반 영어교실을 대상으로 이루어지고 있는 반면, 쓰기교실의 문맥에서 다독의 역할을 연구한 논문들은 극히 드문 실정이다. 특히, 쓰기교실에서 다독의 역할을 실증적으로 분석한 연구들이 많지 않아 다독이 쓰기발달에 미치는 영향을 파악하기 어려울 뿐만 아니라 다독과 연계한 교수법을 쓰기수업에 적용하는 데 장애요인으로 작용하고 있다.

최근에는 EAP(English for Academic Purpose)에 대한 관심이 높아지면서 읽기와 쓰기의 통합에 대한 관심이 더욱 높아지게 되었다. 즉, 여러 가지 글을 읽고 통합하여 작문하는 과제를 ESL 학생들이 성공적으로 수행하기 위해서는 읽기와 쓰기의 통합적인 학습의 필요성이 인식되었기 때문이다(Grabe, 2003). 최연희 외 5인(2009)는 읽기 지식과 쓰지식은 상호협력적인 관계가 있음을 보여주었으며, Zamel (1992) 또한 학습자들이 읽기 활동 중이나 후에 쓰기에 참여함으로써 읽기가 구성주의적 활동임을 깨달을 수 있었다고 설명한다. 즉, 읽기와 쓰기활동에 동시에 종사함으로써 학습자들은 읽기 지문을 통해 어휘지식, 지문이해능력, 그리고 이야기 구조에 관한 능력을 얻게 되고, 이를 자신들의 쓰기활동에 적절히 적용해 볼 수 있다.

영어 읽기와 쓰기의 관계에서 어느 것이 한쪽에 더 많은 영향을 미친다고 단정하기는 어렵다. 다만 읽기와 쓰기가 상호작용을 하여 두 영역에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 기존 연

구들의 결과는 현재 우리나라 영어교육의 상황에서 간과될 수 없는 부분임에는 틀림없다. 읽기를 통해 문자언어와 관련된 지식에 노출됨으로써 학습자들은 자연스럽게 쓰기능력의 자연스러운 습득을 꾀할 수 있다고 볼 수 있다. 이러한 점에서 다독을 통한 쓰기 학습활동은 쓰기를 목적으로 읽기에 종사하는 읽기-쓰기교실(reading-to-write classroom)의 문맥에서 이루어진다고 볼 수 있다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

연구는 지방소재 중학교 2학년을 대상으로 학습 속도 개별화를 지향하는 제 7차 교육과정 개정안에 따라, 8개 학급을 2개 학급씩 묶어 각각 3개 수준으로 나누는 2+1 수준별 수업의 심화 1반에 해당하는 남학생 24명을 대상으로 2012년 9월부터 12월까지 수행되었다. 중학교 2학년 심화1반의 24명을 실험반으로 선정할 후, 다독을 활용한 읽기-쓰기활동에 참여하게 하였다(이하, 다독그룹). 다독그룹과의 쓰기 향상도를 비교하기 위한 통제반(n=24)으로 2학년 심화 2반을 선정하여 전통적 텍스트기반 영어읽기 수업을 실시했다(이하, 비다독그룹). 두 그룹의 전 학기 영어성적, 표준편차, 점수범위 등은 표 1에 보고된다. 실험반의 전 학기 평균 영어성적은 100점 기준 79.1점으로 통제반 평균(77.9점)에 비해 1.2점 높고 상대적으로 밀집된 점수분포를 보이는 것으로 나타났다. 단일 표본 t-검정(one sample t-test)을 통해 실험반과 통제반의 점수 편차를 살펴본 결과, 두 그룹간 편차가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($t(23) = 0.69, p > .05$).

표 1. 그룹별 평균 영어성적 비교

	점수 범위	평균 점수
전체(N= 48)	59.5 ~ 97.0	78.5(n = 48, SD = 8.0)
그룹별		
실험반(n=22)	62.0 ~ 97.0	79.1(n = 24, SD = 8.1)
통제반(n=24)	59.5 ~ 95.5	77.9(n = 24, SD = 8.9)

연구 대상 학생들의 그룹별 외국 거주 경험이나 해외 영어 연수 경험은 다독 그룹은 아무도 없었고, 비다독그룹은 2개월 경험자가 3명이었다. 또한 다독과 비다독그룹 모두 영어 공부할 하는 목적에 대해 80% 이상의 학생이 부모님이 시켜서와 좋은 학교에 진학하기 위해서라고 대답했다. 아래의 표 2는 다독그룹과 비다독그룹으로 본 연구 대상 학습자들의 영어학

습 배경에 관한 것이다. 다독그룹과 비다독그룹 간의 영어학습 배경을 살펴보면, 영어학습 시작 시기, 영어학습 방법 및 시간 등에서 매우 유사한 것으로 나타났다. 보편적으로 두 그룹에 속한 중학생들이 초등학교에 들어가면서 영어학습을 시작하였고, 영어학원에 대한 학습의존도가 매우 높으며, 하루에 1-2시간 정도 영어를 공부하는 것으로 나타났다.

표 2. 다독그룹(비다독그룹) 영어학습 배경

영어 공부 시작 나이		주요 영어 공부 방법		일일 영어 공부 시간	
초등학교 이전	0(3)	학교	1(1)	30분미만	0(1)
초등 1-2년	4(5)	학원	14(17)	30분-1시간	10(11)
초등 3-4년	15(11)	과외지도	4(6)	1-2시간	11(11)
초등 5-6년	3(5)	부모님	1(0)	2시간 이상	1(1)
중학교 이후	0(0)	인터넷 방송	1(0)		
		기타	1(0)		

주) 괄호 안의 수는 관련 항목에 상응하는 비다독그룹의 학생 수를 나타낸다.

3.2. 자료 수집

본 연구와 관련된 자료는 세 가지 방법을 이용해서 수집되었다. 첫째, 설문조사는 학생들의 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식 정도를 5점 척도 선상에서 측정할 수 있도록 설계되었다. 두 차례에 걸쳐서 수행된 설문조사 중 1차는 학생들의 읽기와 쓰기에 대한 인식을 파악하기 위해 학생들이 교실수업에 노출되기 전에 실시되었다. 학기 말에 이루어진 2차 설문을 통해 다독 활동에 노출된 학생들이 읽기-쓰기에 대한 인식의 변화를 경험하는지와 한 학기 동안 경험한 다독을 통한 쓰기 활동을 어떻게 평가하고 있는지를 살펴보았다.

둘째, 한 학기동안 총 3차례에 걸쳐 시행된 쓰기 수행 평가시험을 연구 자료로 수집하여 2단계 교실수업연구의 주요 분석 자료로 사용하였다. 본 연구에서 사용한 쓰기 평가시험지는 학교에서 이루어지는 수행평가 문제 중 일기 쓰기(1, 3차 쓰기 평가)와 자신의 영웅에 대한 글쓰기(2차 쓰기 평가) 등 두 가지로 분류되었다. 이들 자료는 한 학기 동안의 다독활동이 쓰기 발달에 미치는 영향을 쓰기 영역별로 분류해 평가하는 데 이용된다.

셋째, 다독을 실시하는 도중과 이후에 다독에 대한 평가와 소감, 영어 다독 숙제가 영어 수업시간 태도나 영어공부 방법에 어떤 긍정적인 또는 부정적인 변화를 주었는지를 알아보기 위해 심층 면담이 이루어졌다. 심층 면담은 쓰기 영역에 있어 다독에 노출된 그룹이 한 학기 동안 어떠한 학습발달 과정을 경험하는가를 알아보기 위한 연구 자료로 사용되었다. 특히, 다독그룹에 속한 학생들이 다독활동을 어떻게 평가하고, 이러한 활동이 쓰기발달에 어떠한 영

향을 주는 지를 분석하는 데 활용된다.

3.3. 연구 절차

본 논문의 분석은 질적 분석의 틀(Qualitative Paradigm) 안에서 양적 분석을 병행하는 혼합적 방법론(Mixed Method Approach)을 이용하여 수행되었다. 이처럼 상이한 분석법을 병행하는 방법론은 주로 학생들이 제공하는 정보를 이용해 1차적인 분석을 수행한 후 이에 기초해 추가적인 연구를 수행하는 교실수업연구(Teacher Research)에서 많이 활용된다(Creswell, 1994).

1) 설문 연구

1단계 설문연구에서는 학생들의 읽기와 쓰기에 대한 인식을 사전적, 사후적 설문을 통해 분석하였다. 총 15문항으로 구성된 1차 설문에서는 학생들의 읽기와 쓰기에 대한 인식을 크게 A) 영어 읽기-쓰기 활동에 대한 학생 등의 평가(5 문항)과 B) 영어 이야기책을 이용한 읽기-쓰기활동에 대한 학생들의 의견(5 문항), 그리고 C) 영어 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식조사(5문항) 카테고리로 분류하여 조사하였다. 1차 설문은 학생들이 교실수업에 노출되기 전인 학기 초에 수집하였다. 2차 설문은 학기 말에 수행되었으며 A) 영어 읽기-쓰기 통합학습에 대한 사후 인식조사(5문항)과 B) 다독 그룹을 대상으로 한 사후 설문조사(5문항)을 통해 학생들이 읽기-쓰기 수업(다독을 통한 쓰기 활동)을 어떻게 평가하고 있는 지를 분석하였다.

설문의 분석은 학생들의 반응을 5점 척도(Likert Scale) 선상에서 측정하였다. 1차 설문을 통해 학생들이 읽기와 쓰기 영역에 대해 그리고 쓰기활동에 대해 어떻게 생각하고 있는 지를 분석하였다. 1차 설문에서 첫 번째 카테고리인 읽기-쓰기 활동에 대한 학생들의 평가(처음 5문항, 1, 2, 3, 4, 5)과 두 번째 카테고리인 영어 이야기책을 이용한 읽기-쓰기 활동에 대한 학생들의 의견(두 번째 5문항 6, 7, 8, 9, 10)은 항목 분석(Item Analysis)을 수행하였으며, 영어 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식 카테고리(나머지 5문항, 11, 12, 13, 14, 15)는 카테고리 분석(평균 점수, 5점 척도 상에서의 인식 범위 등)과 항목 분석을 병행하였다. 특히 분석의 초점은 샘플을 다독그룹과 비다독그룹으로 분류한 후 그룹 간 인식의 차를 비교, 분석하는 데 있었다.

학기말에 수행된 2차 설문에서는 다독을 통한 읽기-쓰기수업에 대한 학생들의 사후적 평가를 수행하였으며 수업을 통해 학생들이 쓰기 학습발달 정도를 어떻게 인식하고 있는지를 분석하였다. 학생들의 관점에서 다독이 쓰기에 미치는 영향을 그룹 간 비교, 분석을 통해 조사하였으며, 수집된 설문자료를 분석하기 위하여 카테고리 분석과 항목 분석을 수행하였다.

2) 교실수업 연구

Pigreen(2000)은 다독과 관련된 많은 연구들을 토대로 성공적인 다독활동의 주요한 요소는 학생들에게 과도한 노력을 요하지 않는 읽기 후 활동(follow-up activity)이라고 주장하였다. 따라서, 본 연구에서는 실험반과 통제반에게 독서 후 다른 활동에 참여하도록 하였다. 즉, 통제반은 독서 활동 후 교과서와 학습보조 교재인 활동책 중심의 어휘학습, 활동책의 수준별 연습문제 풀이, 그리고 본문내용을 자신의 말로 요약하여 쓰기, 본문의 주인공에게 편지 쓰기와 같은 작문을 하도록 한 반면에, 실험반의 경우 교과서 숙제 대신 다독과 독서카드 기록으로 숙제가 주어졌으며 실험반의 영어수업시간 교재와 수업 형태는 통제반과 동일하게 이루어지나, 다만 숙제내용을 달리 하였다. 1주에 3시간 들어 있는 영어 수업 중 1시간의 마지막 10분은 영어책 대출과 독서일지 확인 등으로 이루어졌고, 독서카드 작성은 책을 읽고 간단한 책의 내용과 자신의 감상을 영어 또는 우리말로 쓰도록 하여 자신의 독서 현황을 스스로 확인할 수 있게 하였다.

학생들이 주로 읽은 책은 영어권 국가의 아동용 그림책인 An I Can Read 시리즈와 I can Read Books 시리즈(Harper Trophy 출판사), Step into Reading 시리즈(Random House)의 2, 3, 4단계와 Osborne Young Reading 시리즈의 2, 3단계, Oxford Bookworms 시리즈의 1, 2단계, Scholastic 출판사 시리즈 등이다. 학생들은 교과서가 아닌 삽화가 들어있는 동화책을 읽는 것을 힘든 영어공부로 여기지 않고 편하게 여기는 듯 했다.

다독이 학생들의 쓰기능력에 미치는 영향을 조사하기 위해 그룹별 쓰기 발달과정을 지속 비교법(constant comparative method)을 이용하여 분석하였다(Dye, Schatz, Rosenberg & Coleman, 2000; Patton, 1990). 이 분석법은 자료 수집의 초기 단계부터 분석을 수행한다는 점에서 학생들의 학습발달 과정을 보다 효과적으로 파악할 수 있다는 장점이 있다. 순차적으로 수집되는 자료를 동일한 방법을 이용해 한 학기 동안 반복함으로써 그룹 간 쓰기 발달과정상의 유사점과 상이점을 비교하고자 한다. 한 학기동안 총 3차례에 걸쳐 시행된 수행평가를 주요 분석 자료로 이용하여 전반적인 수행평가가 실시되었다. 쓰기 영역의 평가는 포트폴리오 접근법(Portfolio Approach)을 이용해 수행되었으며 이를 위해 쓰기 능력의 영역별 평가에 필요한 쓰기 루브릭(Writing Rubric)을 다음과 같은 4개 영역으로 분류해 평가하였다. 쓰기평가와 관련된 루브릭의 평가 영역 및 기준은 표 3에 기술되어 있다.

가. 내용 지식(Content Knowledge): 학생들이 얼마나 읽기, 주어진 정보, 질문 등에 대해 이해하고 있는 지를 평가

- 작문의 분석을 통해 정보 및 질문 등에 대한 이해 정도를 측정

나. 글의 조직력(Organization): 정보와 쓰고자하는 내용을 논리적으로 구성하고 표현하는 능력을 평가

- 논리적 순서에 따른 정보 기술
 - 예나 기술 등을 통해 본인의 생각을 설명하는 능력
- 다. 문장 및 문단 구성력(Writing Fluency): 로컬 레벨(문장)의 영문 구성 능력을 평가
- 적절한 단어 선택
 - 문장 의미의 선명성, 문장구성의 간결성, 자연스럽게 풍부한 표현력 등
- 라. 영문법(Grammar and Spelling): 작문에서 발견되는 문법적 측면의 오류를 평가
- 문법 오류, 단어 오용 사례 등

표 3. 루브릭의 평가 영역 및 평가 기준

Rubric Criteria					
	1(Very poor)	2(Poor)	3(Fair)	4(Good)	5(Excellent)
내용 지식	반응이 없거나 평가하기 어려움	정보에 대한 숙지가 부족함	정보에 대한 이해가 부정확하고 기초 지식을 기술하는데 그침	정보에 대한 이해가 높으나, 이에 대한 묘사가 불충분함	정보에 대한 이해와 기술이 충분하게 이루어짐
글의 조직력	반응이 없거나 평가하기 어려움	일련의 쓰기 내용을 이해하기 어려움	쓰기 작업의 단절로 문맥을 이해하기 어려움(jump around)	논리적 순서에 따라 정보를 조직	논리적 순서에 따라 정보를 조직하고 해석함
문단 및 문장 구성력	반응이 없거나 평가하기 어려움	문장을 읽기 어려움(조악한, 반복적, 산만한 문장)	대부분 자연스러우나, 부자연스러운 문장도 상당히 있음	거의 모든 문장이 자연스러움	모든 문장이 자연스럽게 선명함
영문법	반응이 없거나 평가하기 어려움	6개 이상의 문법적 오류(spelling, grammar errors)가 발견됨	4-5개의 문법적 오류(spelling, grammar errors)가 발견됨	2-3개의 문법적 오류(spelling, grammar errors)가 발견됨	문법적 오류가 발견되지 않음

학생들의 작문평가는 루브릭의 평가기준에 따라 수행되었으며 영역별로 최소 1점에서 최대 5점까지의 범위 내에서 평가된다. 아래의 표에서 기술되고 있는 평가 기준은 그룹 간 학

습발달 과정을 분석하는 데 주요 자료로 활용된다. 수집된 쓰기 평가 자료는 2명의 평가자들(영어교사 1명과 원어민 교사 1명)이 평가하였다. 평가의 신뢰도를 높이기 위하여 각자 평가를 한 후 의견 차가 있는 항목에 대해서는 평가 내용과 채점 준거를 대조해가며 상호 조율하는 과정을 거쳤다.

4. 연구결과

4.1. 읽기와 쓰기에 대한 설문 분석

1) 읽기-쓰기 실태 조사

설문에 참여한 46명의 학생들은 가장 흥미 있는 과목으로 읽기를, 가장 흥미가 없는 영역으로는 쓰기를 선택했다. 구체적으로 학생들은 읽기(58.3%), 말하기(20.8%), 듣기(20.8%) 등을 흥미 있는 학습영역으로 응답했으나, 쓰기 영역(2.1%)은 전체 학생 중 1명만이 응답해 학생들의 쓰기학습에 대한 관심이 매우 낮음을 보여주고 있다. 또한 학생들이 평가하는 가장 어려운 학습영역은 쓰기(45.8%), 말하기(29.2%), 듣기(20.8%), 읽기(4.2%) 등의 순으로 나타났다. 즉, 영어 수업에서 읽기는 가장 쉽고 흥미 있는 분야로 인식하고 있는 반면, 쓰기는 가장 어렵고 흥미가 없는 학습 영역으로 평가하고 있음을 보여준다. 학생들은 영어 읽기와 쓰기에 대한 교수활동을 문법 중심(61.5%)과 읽기 중심(23.1%)으로 평가하는 반면, 교수활동이 쓰기(3.8%)에 치우치거나 읽기와 쓰기를 균형적으로 수행한다는 응답(7.7%)은 매우 낮은 것으로 나타났다.

쓰기과정에서 읽기활동의 병행여부를 물어보는 항목에서는 매우 그렇지 않다(40.4%)와 그렇지 않다(32.7%)에 대한 응답이 그렇다(7.7%)와 매우 그렇다(3.8%)에 비해 압도적으로 높게 나타났다. 중학생들은 읽기와 쓰기를 연계한 교수활동이 매우 미미한 수준에서 이루어지고 있는 것으로 평가한다는 점에서 쓰기과정에서 읽기의 역할이 제한적임을 보여주고 있다. 또한 쓰기 활동에 이용되는 교재나 학습책자에 대한 응답은 교과서(53.8%), 문법책(36.5%), 사용 없음(7.7%), 이야기 책(1.9%) 등의 순으로 나타났다. 이처럼 교과서나 문법책에 대한 높은 의존도는 쓰기과정에서 발생하는 읽기활동이 정독을 통한 글의 내용파악(읽기 텍스트 기반 방법)을 목적으로 수행되고 있음을 보여준다. 특히 이야기책 등이 교실수업에서 거의 활용되지 않고 있어 다독을 통해 읽기와 쓰기를 연계하는 교차학습이 이루어지기 어려운 환경이다. 따라서 과정중심의 쓰기학습을 보장하기 위해서는 교과서나 문법지침서 이외의 다양한 읽을거리를 쓰기과정의 일환으로 제공할 필요가 있다.

두 번째 설문영역은 읽기와 쓰기활동에 이야기책을 활용하는 것에 대해 학생들이 어떻게

인식하고 있는지를 분석하였다. 첫째, ‘영어 이야기책 읽기가 재미있는가?’에 대한 응답은 ‘매우 그렇다’(3.8%)와 ‘그렇다’(46.2%)가 ‘그렇지 않다’(3.8%)와 ‘매우 그렇지 않다’(7.7%)보다 상대적으로 높게 나왔으며, 이는 학생들이 이야기책 읽기에 대해 긍정적으로 평가하고 있는 것으로 해석된다. 둘째, ‘영어 이야기책 선택 기준’에 대해 흥미 있는 제목(76.9%), 책의 수준별 단계(15.4%), 재미있는 삽화(15.4%), 친구나 선생님의 추천(0.0%) 등의 순으로 응답했다. 구체적으로, 친구나 선생님의 추천으로 이야기책을 읽은 경험이 있다고 답한 학생이 한 명도 없는 반면, 흥미 있는 제목과 재미있는 삽화를 보고 선택한다는 학생이 90%를 상회하는 것으로 나타났다. 이는 중학생들이 영어 이야기책 선정과정에서 흥미 유발 여부가 절대적인 기준으로 작용하고 있음을 보여준다. 셋째, ‘영어 이야기책 읽기가 어려운 이유’에 대해서는 일반적으로 영어책 읽기라면 어려울 것이라는 선입견을 갖고 있는 것으로 보인다. 그 이유에 대해 자신의 수준에 맞는 책을 고르지 못해(34.6%), 영어 실력이 부족해서(27.0%), 읽어본 경험이 적어서(23.1%), 숙제와 학원공부로 시간이 부족해서(7.7%) 등의 순으로 응답했다. 대체적으로 영어 이야기책 읽기에 크게 부담을 느끼고 있는 것으로 해석된다.

넷째, 영어 이야기책 읽기는 쓰기영역(34.6%)의 발달에 가장 큰 도움을 줄 것으로 생각하고 있는 반면, 듣기(0.0%)에는 도움을 주지 못하는 것으로 생각한다고 응답했다. 기타 응답으로는 다른 문화의 이해(23.1%), 말하기(23.1%), 문법(19.2%) 등이다. 학생들은 영어 이야기책 읽기가 쓰기영역과 밀접한 관련이 있는 것으로 생각하고 있음을 보여주고 있다. 마지막으로 ‘영어 이야기책 읽기가 쓰기능력 향상에 미치는 영향’에 대해서는 그렇다(53.8%), 보통이다(38.5%), 매우 그렇다(7.7%), 그렇지 않다(0.0%) 등의 순으로 응답했다. 학생들은 이야기책 읽기를 통해 읽기와 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다고 생각하는 것으로 사료된다.

2) 읽기-쓰기 통합 인식의 그룹 간 비교 분석

다독그룹과 비다독그룹 간의 읽기-쓰기에 대한 통합인식의 변화를 분석하기 위해 동일한 설문은 학기 초와 학기 말에 걸쳐 수집하였다. 선행연구에 기초해 구성된 설문항목(총 5문항)은 학생들이 읽기와 쓰기를 연계하는 학습에 대해 어떻게 인지하고 있는지를 가장 낮은 0점에서 가장 높은 5점 범위(a 5-point Likert scale) 내에서 측정한다(Kim, 2006, 2010). 인지범위는 0에 가까울수록 읽기와 쓰기의 분리학습을, 5에 가까울수록 통합학습을 지향하도록 설계되었다.

다독그룹에 속한 학생들의 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식의 변화를 살펴보면, 한 학기 동안 다독활동을 통한 쓰기 수업에 종사한 이후 보다 통합 지향적인 인식을 지닌 것으로 나타났다. 5점 척도 선상에서 측정되는 평균 인식점수는 학기 초 2.53점에서 학기말 3.08점으로 크게 상승하였으며, 인식의 차이(0.51)는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 학기 전후로 시행된 설문의 항목별 평균 점수 및 표준편차, 인식점수의 차이 등은 표 4에 보고된다.

표 4. 다독 그룹(n=22)의 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식 편차

	학기 초 설문			학기 말 설문			인식 편차	
	평균	표준편차	범위	평균	표준편차	범위	편차	p-값
항목 1	2.53	0.53	1.0-5.0	3.43	0.58	1.0-5.0	+0.90	p<.05
항목 2	2.44	0.48	1.0-4.0	3.23	0.39	1.0-4.0	+0.79	p<.05
항목 3	2.50	0.51	1.0-4.0	3.03	0.47	1.0-5.0	+0.53	p<.05
항목 4	2.60	0.58	1.0-5.0	2.99	0.61	1.0-5.0	+0.39	p<.05
항목 5	2.56	0.45	1.0-4.0	2.67	0.57	1.0-4.0	+0.11	p>.05
계	2.53	0.47	1.0-5.0	3.08	0.51	1.0-5.0	+0.55	p<.05

항목 1: 영어 읽기와 쓰기는 함께 연습해야 한다고 생각한다.

항목 2: 책을 많이 읽는 학생이 쓰기 능력도 좋다고 생각한다.

항목 3: 책을 읽거나 읽고 난 후 쓰기활동을 병행해야 한다.

항목 4: 쓰기 숙제나 학습을 할 때는 관련된 내용이나 책을 읽고 난 후 해야 한다.

항목 5: 쓰기 활동은 읽기 발달과 관련이 있다.

주) 인식편차는 학기말 설문 평균점수에서 학기 초 설문 평균 인식점수를 차감한 수치임.

세부 항목들의 경우, 항목 5를 제외한 모든 항목에서 학생들의 인식점수가 크게 향상되었다. 항목 1(읽기-쓰기 병행 학습)의 인식 편차는 0.9점으로 가장 큰 폭의 상승을 보인 반면 ($t(21)=5.78, p<.05$), 항목 5(쓰기의 읽기발달에 대한 영향)의 인식편차는 0.11점으로 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다($t(21)=0.39, p>.05$). 항목 2(읽기의 쓰기발달에 대한 영향)의 인식점수는 0.79점, 항목 3(읽기 후 쓰기활동)의 인식점수는 0.53점, 항목 4(읽기자료를 활용한 쓰기)은 0.39 등으로 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 따라서, 설문의 결과는 학생들이 한 학기 동안 다독활동에 노출된 후 보다 통합 지향적인 방향으로 인식의 변화가 일어나고 있음을 보여준다.

그러나 전통적 교실수업 환경에 노출된 비다독그룹의 학생들은 예상했던 것처럼 학기말에 측정한 인식점수가 학기초의 인식점수와 크게 다르지 않은 것으로 나타났다($t(21)=0.43, p>.05$). 표 5에 기술된 것처럼, 항목 4(읽기자료를 활용한 쓰기)와 항목 5(쓰기의 읽기발달에 대한 영향)에서는 통계적으로 유의한 인식의 변화가 나타난 반면, 여타 항목에서는 의미 있는 점수의 차이를 보이지 않고 있다. 특히, 항목 3(읽기 후 쓰기활동)와 관련된 인식점수는 오히려 학기초에 비해 다소 낮아진 것으로 나타났다. 종합적으로, 다독을 통한 쓰기수업에 노출된 학생들이 그렇지 못한 그룹의 학생들에 비해 읽기-쓰기 연계 학습의 중요성을 인식하는 것으로 분석되었다.

표 5. 비다독그룹(n=24)의 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식 편차

	학기초 설문			학기말 설문			인식 편차	
	평균	표준 편차	범위	평균	표준 편차	범위	편차	p-값
항목 1	2.63	0.63	1.0-5.0	2.74	0.58	1.0-5.0	+0.11	p>.05
항목 2	2.54	0.58	1.0-5.0	2.67	0.61	1.0-5.0	+0.13	p>.05
항목 3	2.80	0.59	1.0-5.0	2.72	0.57	1.0-5.0	-0.08	p>.05
항목 4	2.53	0.49	1.0-4.0	2.78	0.49	1.0-4.0	+0.25	p<.05
항목 5	2.68	0.57	1.0-4.0	2.96	0.53	1.0-4.0	+0.28	p<.05
계	2.66	0.55	1.0-5.0	2.76	0.53	1.0-5.0	+0.10	p>.05

항목 1: 영어 읽기와 쓰기는 함께 연습해야 한다고 생각한다.

항목 2: 책을 많이 읽는 학생이 쓰기 능력도 좋다고 생각한다.

항목 3: 책을 읽거나 읽고 난 후 쓰기활동을 병행해야 한다.

항목 4: 쓰기숙제나 학습을 할 때는 관련된 내용이나 책을 읽고 난 후 해야 한다.

항목 5: 쓰기활동은 읽기 발달과 관련이 있다.

주) 인식편차는 학기말 설문 평균점수에서 학기초 설문 평균 인식점수를 차감한 수치임.

2) 다독의 쓰기 능력에 대한 영향 평가(다독그룹)

다독그룹 학생들을 대상으로 한 사후 설문 평가에서 다독그룹에 속한 학생들은 영어 이야기 책 읽기가 영어 쓰기 영역 전반에 걸쳐 도움을 준 것으로 평가하였다. 항목 1(이야기책 읽기가 쓰기능력 향상에 도움이 되었다고 생각합니까?)에 대해 ‘매우 그렇다’(26%)와 ‘그렇다’(55%) 답변이 80% 이상을 차지하는 것으로 조사되었다. 항목 2(이야기책 읽기가 영어 읽기 속도 향상에 미치는 영향)의 경우, 70% 이상의 학생들이 ‘매우 그렇다’(33%)와 ‘그렇다’(41%)로 답변하였다. 또한 이야기책 읽기 후 독서일기 쓰기(항목 3)에 대해서도 ‘매우 그렇다’(23%)와 ‘그렇다’(34%)가 가장 높게 나오는 등 반수 이상의 학생이 긍정적으로 평가하였다.

이야기책 읽기가 쓰기 영역에 미치는 영향에 대한 답변은 세부 영역에 따라 상이하게 나타났다. ‘문장의 구성과 조직’, ‘글의 전개’ 등의 영역에서는 긍정적인 답변이 우세한 반면, ‘다양한 어휘 선택’, ‘정확한 문법 사용’, ‘정확한 철자와 문장 부호의 사용’ 등의 영역에 대해서는 다소 부정적인 답변이 높게 나왔다. 구체적으로 ‘문장의 구성과 조직’과 ‘글의 구성’에 대한 답변은 각각 ‘매우 그렇다’(35%) ‘그렇다’(32%), ‘매우 그렇다’(28%) ‘그렇다’(43%) 등으로 가장 높게 나타났다. 반면, ‘다양한 어휘선택’은 ‘보통이다’(45%)로 가장 높고, 정확한 문법사용은 ‘보통이다’(38%)와 ‘그렇다’(21%)가 가장 높게 나왔다. ‘정확한 철자와 문장 부호의 사용’은 ‘보통이다’(35%)와 ‘그렇지 않다’(26%)가 가장 높게 나왔다.

4.2. 다독이 쓰기발달에 미치는 영향

1) 그룹간 쓰기영역 발달 분석

2단계 교실 수업 연구에서는 쓰기 영역에 있어 다독에 노출된 그룹(Extensive Reading)과 전통적 교실수업에 노출된 그룹(Intensive Reading)이 한 학기 동안 어떠한 학습발달 과정을 경험하는지를 알아보기 위해 3회에 걸친 쓰기 평가를 실시하였다. 다독그룹과 비다독그룹간 쓰기 영역별 수행평가 결과는 아래의 표 6에 보고되고 있다.

한 학기 동안 시행된 3번의 평가를 살펴보면, 전체 학생들의 평가점수가 쓰기 영역 전반에 걸쳐 향상된 것으로 나타났으며, 이 중 글의 조직력(Organization)과 영문법(Grammar and Spelling) 영역에서 의미 있는 발달이 이루어진 것으로 분석되었다. Organization 영역의 발달편차는 0.38점(2차 평가), 0.44점(3차 평가) 등으로 여타 영역에 비해 크게 향상되었다.

다독그룹의 경우, 한 학기 동안 문단 및 문장 구성력(Writing Fluency) 영역과 내용 지식(Content Knowledge) 영역의 점수가 크게 향상된 반면, Organization 영역과 Grammar and Spelling 영역의 학습발달은 상대적으로 미흡한 것으로 분석되었다. 다독그룹의 학생들은 Writing Fluency 점수가 2차 평가에서 0.42점($t(21)=3.82, p<.05$), 3차 평가에서 0.33점($t(21)=3.39, p<.05$) 향상되었다. Content Knowledge 영역에서는 2차 평가점수가 4.13점으로 1차 평가에 비해 0.46점($t(21)=3.99, p<.05$) 상승한 후 상향 안정화되는 양상을 보였다. 그러나, Organization, Grammar and Spelling 등 여타 영역에서는 의미 있는 학습발달을 경험하지 못한 것으로 분석되었다. 특히, Grammar and Spelling 영역의 경우 3차 평가점수가 2.6점으로 1차 평가점수(2.60)보다도 낮게 나왔다.

비다독그룹의 쓰기 영역별 학습발달이 Organization과 Grammar and Spelling 영역에서 상대적으로 높게 나타나 다독그룹과 상이한 결과를 보여주고 있다. 특히, Organization 영역은 2차 평가에서 0.33점($t(23)=3.29, p<.05$)이 향상되고 3차 평가에서 추가로 0.54점($t(23)=4.93, p<.05$)이 향상되는 등 학습발달 정도가 가장 높은 것으로 나타났다. Grammar and Spelling 영역에서 비다독그룹은 한 학기 동안 지지부진한 모습을 보이다, 학기 말에 시행된 3차 시험에서 0.47점(0.42점($t(23)=3.88, p<.05$),이 향상되는 결과를 보여주었다. 즉, Grammar and Spelling 영역의 경우, 전통적 교실수업에 노출된 비다독그룹이 다독그룹에 비해 높은 수준의 학습발달을 보여주고 있다. 반면, Writing Fluency와 Content Knowledge 쓰기 영역에서는 비다독그룹이 의미 있는 학습발달을 경험하지 못한 것으로 평가되었다. 즉, 마지막 3차 평가에서 Content Knowledge 영역 평가점수는 2차 평가에 비해 소폭 하락하고, Writing Fluency 영역 평가점수는 2차 평가와 비슷한 수준에 머물고 있는 것으로 나타났다.

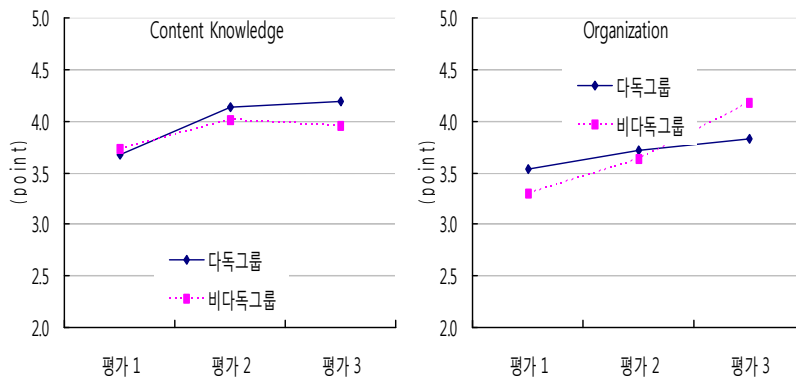
표 6. 종합평가와 그룹 간 비교 평가표

평가	영역	1차 평가	2차 평가	3차 평가
종합	내용 지식	3.64	3.86(0.23)	3.89(0.03)
	글의 조직력	3.19	3.57(0.38)*	4.00(0.44)*
	문단 및 문장 구성력	2.92	2.84(-0.08)	3.03(0.19)
	영문법	3.19	3.27(0.07)	3.47(0.21)*
다독그룹	내용 지식	3.67	4.13(0.46)*	4.19(0.06)
	글의 조직력	3.54	3.70(0.17)	3.84(0.12)
	문단 및 문장 구성력	3.08	3.50(0.42)*	3.82(0.33)*
	영문법	2.69	2.41(-0.28)	2.60(0.19)
비다독그룹	내용 지식	3.73	4.01(0.28)*	3.95(-0.06)
	글의 조직력	3.30	3.63(0.33)*	4.17(0.54)*
	문단 및 문장 구성력	3.15	3.27(0.12)	3.45(0.19)
	영문법	2.65	2.52(-0.13)	2.99(0.47)*

주) 괄호 안의 수는 당기 평가점수에서 전기 평가점수를 차감한 점수 차이를 의미한다. ‘*’는 점수편차에 대한 t-검정 결과가 5% 수준에서 통계적 유의도를 확보했음을 나타낸다.

각 영역별로 다독그룹과 비다독그룹의 상이점을 살펴보면, 다독그룹이 비다독그룹에 비해 Content Knowledge 영역의 점수가 향상하였다. 그림 1에서 비교되는 것처럼, 1차 평가에서 다독그룹의 내용 지식 점수는 주어진 과제와의 연관성은 적절하나 내용의 의미 전달력이 미약하여 비다독그룹보다 0.04점 낮았으나, 2차와 3차의 평가에서 자신의 아이디어를 세부적으로 표현하는 능력이 약간 향상되었다. 영어로 쓰여진 책의 한 제목 안의 글은 반드시 작가가 준비한 어떤 주제나 메시지가 있고, 그 주제나 메시지를 뒷받침하는 세부 내용으로 일관되게 전개된다. 이러한 원칙이 책을 읽는 독자에게 감동을 주는 글로 만드는 것임을 영어책을 읽는 무의식중에 자연스럽게 입력이 되어 자신이 영어로 글을 쓸 때 영향을 미쳤다고 여겨진다.

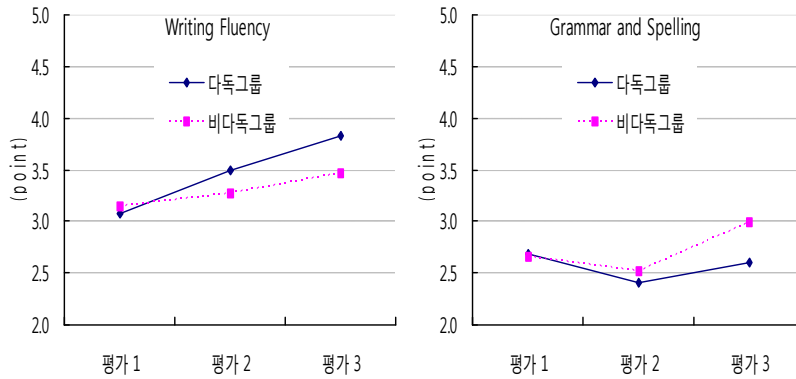
그림 1. 그룹간 내용 지식 및 글의 조직 영역 학습발달 비교



글의 조직(Organization) 영역에서는 비다독그룹이 절대적 학력수준이나 학습발달 정도 측면에서 다독그룹보다 상대적 우위에 있는 것으로 분석되었다. 학기 말에 시행된 3차 시험에서 두 그룹간 평균 점수편차(0.34점)가 통계적으로 의미 있는 수준으로 확대되었다($t(23)=3.11, p<.05$). 이는 비다독그룹의 점수가 구체적으로 동일한 수준의 글의 조직 능력을 지닌 두 그룹 모두 Organization 점수가 2차와 3차 평가에서 향상되었으나, 비다독그룹의 발달편차가 상대적으로 높게 나타났다. 특히, 문장 및 단락 간의 논리적 배열을 위한 연결어의 사용에 있어 비다독그룹의 역량이 다독그룹보다 우수한 것으로 나타났다. 1차 평가에서 문장 간의 논리적 배열을 위한 응집 장치들은 'and' 'so' 'because'가 주를 이루었는데, 학생들이 글쓰기를 자신이 쓰고 싶은 내용의 문장을 그저 배열하는 것이라고 생각하는 것 같다. 사실 지금까지의 중학교 쓰기지도는 문장 단위에 머물러 있었고 단락 이상의 글을 지도하는데 소홀했다. 그리고 다독그룹 학생들의 읽기 책이 주로 이야기책인 탓에 자신의 주장이나 생각을 논리적으로 연결하여 표현하는 것을 별로 배우지 못했을 수 있다. 하지만 2차와 3차의 쓰기평가에서 두 그룹의 소수 학생들은 *first, then, finally*의 순서대로 열거하는 말과, *nevertheless, most of all* 등의 담화 표시장치들을 사용하여 문장을 구성하였다.

다독그룹이 비다독그룹보다 쓰기평가에서 가장 큰 향상을 보인 영역은 Writing Fluency 영역이다. 1차 평가에서는 다독그룹이 비다독그룹보다 점수가 낮았으나 2차와 3차 평가에서는 절대적 점수와 상대적 향상 정도 측면에서 비다독그룹보다 우수한 것으로 나타났다. 특히, 3차 평가에서 나타난 두 그룹간 점수 편차(0.37점)가 통계적으로 의미 있는 차이를 보임에 따라($t(21)=3.06, p<.05$), 다독그룹의 영어 유창성이 비다독그룹보다 높은 것으로 분석되었다. 한 학기 동안 수행된 다독 활동이 학생들의 영어 유창성 향상에 영향을 준 배경에는 다음과 같은 학습의 변화가 고려된 것으로 사료된다. 교과서에서 배우는 어휘들을 사용하여 실생활 속에서 이루어지는 상황을 글쓰기로 표현하기에는 어휘선정이나 어휘의 다양성 면에서 제한적일 수 있다. 이러한 관점에서 다양한 유형의 이야기책은 교과서 이외의 자료를 통해 다양한 표현을 구사할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 학생들이 교과서에 비해 훨씬 긴 분량의 글에 노출됨으로써 동일한 단어와 표현, 문장 구조를 자주 접하게 될 가능성이 있다. 또한 학생들이 이야기책을 통해 유사한 표현을 동시에 익힐 수 있어 글의 반복을 피할 수 있을 뿐만 아니라 어휘의 양도 증가할 것으로 사료된다. 상황에 가장 적합한 어휘를 선택하는 능력은 다양한 형태의 글을 많이 읽고 접했을 때 자연스럽게 길러진다고 생각한다.

그림 2. 그룹간 문법 및 철자와 쓰기 유창성 영역 학습발달 비교



문법과 철자(Grammar and Spelling) 영역의 경우, 다독그룹과 비다독그룹 모두 일련의 평가 시험에서 들쭉날쭉한 경향을 보인다. 두 그룹 모두 2차 평가에서 1차 평가보다 낮은 점수를 기록했다, 3차 평가에서 향상되는 추세를 보이고 있다. 그러나 비다독그룹이 다독그룹보다 정확한 문법과 철자를 활용하는 것으로 나타났으며, 3차 평가에서의 두 그룹간 점수 편차는 0.39점으로 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다($t(23)=3.43, p<.05$). 문법과 철자는 언어사용 능력을 나타내는데 두 그룹 모두 심화반으로 상위그룹에 속하지만 5점이나 4점을 받은 학생은 거의 없다. 거의 대부분 6개 이상의 어법과 철자의 오류로 인해 2점을 받았다. 문장 시작을 대문자로 시작한다거나 문장이 끝나는 지점에 구두점을 찍는 기본적인 것을 알고 있으면서도 지키지 않고 있다. 또한 우리말과 다른 영어 어순을 무시하는 경우도 빈번하며 주어와 동사의 수일치, 전치사의 구별, 동사의 시제 등 문법적 항목의 오류는 경우의 수가 무척 다양하다. 한 학기의 영어책 읽기와 같은 단기간 다독 지도로는 문법 면에서의 질적 변화를 가져오기 힘들다는 생각이다. 하지만 다독을 지속적으로 1년 이상 실시하면 문법과 철자쓰기도 점차 향상될 수 있을 것으로 기대된다.

종합적으로 다독활동이 쓰기 영역 전반에 걸친 학습발달을 가져오지는 않았으나, 내용지식과 영어 유창성 영역의 쓰기 발달에 기여한 것으로 평가된다. 반면, 문법 및 철자와 글의 조직 등의 영역에서는 비다독그룹과 큰 차이가 없거나 다독그룹이 상대적 열위에 놓인 것으로 평가된다. 이러한 결과는 다독활동이 쓰기발달에 미치는 영향은 다양한 학습문맥, 다독활동에 노출된 학습시간 등에 따라 상이할 수 있다는 점을 의미한다.

2) 사후 인터뷰 분석

다독그룹 학생들을 대상으로 다독활동이 쓰기 능력 향상에 미치는 영향을 학기말에 실시

된 사후 인터뷰를 통해 살펴보았다. 학생들이 자기 수준에 맞고 관심 있는 주제의 이야기책을 선택할 때, 다독을 통한 읽기활동이 쓰기 영역의 향상에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다. 아래의 인터뷰 내용들은 다독에 있어 흥미 있는 주제 선정의 중요성을 보여주고 있다.

좋아하는 책을 골라 읽을 수 있어서 어렵다는 생각이 들지 않았고, 이번 학기 동안 여러 권의 이야기책을 읽을 수 있었다. 글쓰기도 많이 좋아진 것 같아 앞으로도 이야기책을 많이 읽을 생각이다. (학생 D)

고래에 관한 책을 읽었다. 영어 교과서에 없는 내용을 배울 수 있었다. 고래도 사람처럼 가족을 이루고 어려울 때 서로 돕고 산다고 한다. 이야기책을 통해 고래에 대한 많은 사실들을 배웠다. 읽은 내용을 글쓰기에 많이 이용했다. 고래에 대한 다른 이야기책도 읽어보고 싶다. (학생 G)

처음에는 이렇게 많은 영어책을 읽는 것이 불가능하다고 생각했다. 영어 실력이 부족해 시간도 많이 걸리고 내용도 잘 이해가 가지 않았으나 점점 읽는 것이 편해졌다. 이야기책이 재미가 있어 한번 읽으면 계속해서 읽게 되었다. 맨 처음에는 긴 문장을 읽는 것이 힘들었는데 요즘은 쉽게 읽을 수 있다. (학생 H)

학생 D와 학생G처럼 자신이 관심 있는 주제에 대한 글을 꾸준히 읽다 보면 해당 분야에 대한 내용 지식이 크게 늘어날 수 있을 것이다. 또한 사실적 정보를 제공하는 논픽션 종류의 글 읽기를 통해 다양한 세상 지식을 넓혀가는 기쁨을 함께 누리면서 자신도 알지 못하는 가운데 언어 지식을 쌓을 수 있게 된다고 판단된다. 학생 H는 삽화를 많이 포함하는 낮은 단계의 그림책에서 한 단계 올려 그림이 거의 제공되지 않는 이야기책을 읽으면서 포기하지 않고 긴 글 읽기에 성공한 느낌을 적었다. 긴 분량의 글을 읽는 경우에는 동일한 어휘와 표현, 문장 구조를 자주 접할 수 있다는 장점도 있고, 유사한 표현에 반복적으로 노출됨에 따라 독자가 표현할 수 있는 정보의 양이 크게 증가할 수 있다고 생각된다. 나아가 다독활동을 통한 읽기능력 향상은 자연스럽게 쓰기발달로 이어질 가능성이 있다. 아래의 인터뷰 내용은 다독이 어떻게 쓰기발달에 도움을 주는지를 학생들의 관점에서 설명해 주고 있다.

처음에는 교과서 이외의 영어책은 읽어본 적이 없어 [이야기책 읽기를] 잘 할 수 있을까 걱정을 많이 했다. 또한 영어 내용도 반 밖에 이해를 못해 고생했으나, 읽다 보니 어려운 단어를 별로 사용하지 않고도 영어를 쉽게 쓸 수 있다는 것을 배웠다. 이야기책 읽기는 영어를 쉽고 빨리 쓰는데 도움을 주었다. (학생 A)

이야기책을 읽으면서 같은 표현이 계속 반복되는 경우가 많다는 것을 알았다. 이야기책에서 많이 쓰이는 문장이 머릿속에 있는데, 작문을 할 때 많이 사용한다. (학생 F)

생각보다 영어 이야기책 읽기가 어렵지 않았다. 덕분에 어려운 단어를 사용하지 않아도 생각을 표현하는 능력이 좋아진 것 같다. 영어로 작문할 때 글이 막혀서 고생했는데 이야기책을 읽으면서 영어문장을 만드는 게 쉬어졌다. (학생 E)

위의 내용은 다독활동이 단순히 단어나 어휘력을 향상시키는 역할에 국한되기 보다는 쓰기과정에서 평이한 어휘를 다양하게 활용할 수 있는 표현 능력과 밀접한 관련이 있음을 보여주고 있다. 학생 A와 E는 이야기책의 내용이 생각보다 단순하고 쉽게 구성되어 있어, 다독을 통해 습득된 표현들이 쓰기과정에서 활용되고 있음을 설명하고 있다. 또한 학생 F는 일련의 맥락 속에서 반복적으로 사용되는 표현과 문장구조 등이 머릿속에 축적되어 쓰기활동에 자연스럽게 활용되고 있음을 보여주고 있다. 즉, 교과서에서 만날 수 없는 다른 스타일의 글에 대해 학습함으로써 이러한 장르에 반복적으로 나타나는 문장구성 특징을 자연스럽게 체득하게 된다고 사료된다. 다독그룹에 속한 학생들이 한 학기 동안 이야기책을 읽으면서 보다 쉽게 글을 쓰고 자신들의 생각을 표현할 수 있다는 점에서 다독이 쓰기 유창성 향상에 크게 도움을 주고 있다고 볼 수 있다.

5. 요약 및 논의

5.1. 요약

우리나라 중학생들이 쓰기 영역을 가장 학습하기 어려운 언어 영역으로 인식하고 있는데, 이는 읽기와 연계한 쓰기활동에 대한 노출이 상대적으로 취약한 학습환경에 기인하는 측면이 강하다. 본 연구는 다독활동이 쓰기 발달에 미치는 영향을 살펴보기 위해 지방 소재의 중학교 2학년 남학생 24명을 대상으로 다독 실험을 수행하였다. 이 논문은 설문연구와 교실수업 연구를 병행하는 2단계 연구로 구성되었다. 1단계 연구에서는 설문연구를 이용해 학생들의 다독에 대한 인식 정도와 다독에 대한 학생들의 사후적 평가를 분석하였고, 2단계 연구에서는 다독활동이 학생들의 쓰기 발달에 미치는 영향을 교실수업연구를 통해 분석하였다.

1단계 설문연구에서 학생들의 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식을 조사한 결과, 다독을 실시하기 전과 후에 학생들의 영어책 읽기와 쓰기에 대한 인식에 많은 변화가 있었다. 한 학기 동안 다독을 활용한 읽기-쓰기 활동에 노출된 학생들이 비다독그룹에 속한 학생들에 비해 보다 통합 지향적인 방향으로 인식의 변화가 일어난 것으로 나타났다. 학기초에 실시한 사전

설문에서 다독그룹과 비다독그룹간 인식의 차이가 미미한 수준이었으나, 사후 설문에서는 두 그룹간 인식 점수의 차이가 크게 확대되었다. 이는 다독그룹에 속한 학생들이 한 학기 동안 다독활동을 통해 읽기와 쓰기활동을 병행하면서 읽기-쓰기 통합학습에 대한 중요성을 체험한 데 기인한 것으로 사료된다.

특히, 다독활동은 학생들이 읽기와 쓰기 영역에 대한 균형적인 시각을 형성하는 데 도움을 준 것으로 판단된다. '흥미 있는 언어 영역'을 묻는 사전 설문에서 다독그룹에 속한 학생들은 읽기, 듣기, 말하기 순으로 답하였으나, 쓰기 영역을 선택한 학생은 한 명도 없었다. 사후 설문에서 동일한 질문에 대해 상당수의 다독그룹 학생들이 쓰기에 관심을 가지게 되었다고 답하였다. 또한, 사전 설문에서 '가장 어려운 영역'에 대한 질문에 쓰기가 압도적으로 많았으나, 다독을 실시한 이후 읽기 외에 도움을 주는 영역으로 쓰기라고 대답한 학생이 다른 세 영역보다 오히려 많았다. 읽기와 쓰기를 통합하는 과정이 학습자들에게 더 강한 동기를 부여하게 되어, 읽기와 쓰기활동의 원리들이 지속적으로 유지될 수 있다(Brown, 2007). 즉, 읽기와 쓰기 영역은 서로 밀접하게 연관되어 있기 때문에 통합적으로 가르쳐야 더 효과적인 학습이 가능하다는 점을 보여주고 있다.

또한 다독을 통해 대부분의 학생들은 영어에 자신감이 향상되었다고 느끼고 있었다. 영어를 어렵다고 생각하면 공부하기 싫어지고, 모르는 것이 점점 더 많아지면서 읽기에 대한 흥미를 잃을 수 있다. 그런데 연구에 참여한 많은 학생들이 다독활동을 통해 영어책 읽기가 그렇게 어려운 일이 아니라는 것을 체험하였다고 대답하였다. 다독을 실시한 이후 다독 그룹은 일반적으로 영어책 읽기는 어려운 일이고, 그 이유는 영어실력이 부족해서라는 선입견을 바로잡을 수 있었다고 답하였다. 자신들이 다독을 해 본 후 영어책 읽기가 어렵다고 생각하는 진짜 이유는 영어실력이 문제가 아니라 자신의 수준에 맞는 책을 고르지 못해서라고 대답한 학생들이 많았다. 다독은 자신의 흥미와 학습 수준에 따라 책을 선택해서 읽기 때문에 읽다가 모르는 단어를 만나도 앞 뒤 내용을 추측해서 내용을 쉽게 이해하는 데 도움을 주는 것으로 사료된다. 영어책 읽기는 영어에 자신감을 심어주어 영어 능력 향상에 도움이 되는 활동이라고 여겨진다.

교실수업연구에서는 쓰기 영역을 Content Knowledge, Writing Fluency, Organization, Grammar and Spelling 등의 영역으로 분류하여 다독활동이 학생들의 쓰기발달에 미치는 영향을 살펴보았다. 연구 결과, 다독을 통한 읽기-쓰기 활동이 쓰기 영역 전반에 걸친 학습 발달을 가져오지는 않았으나, 특정 영역의 쓰기 능력 향상에는 도움을 준 것으로 나타났다. 특히, 다독그룹에 속한 학생들이 전통적 교실수업에 속한 학생들에 비해 Content Knowledge, Writing Fluency 등의 쓰기 영역에서 상대적 우위를 보였다. 3회에 걸친 쓰기 수행평가를 살펴보면, 학기초 1차 평가에서 두 그룹간 발달 편차는 큰 차이를 보이지 않았으나, 3차 평가에서는 두 그룹간의 학습편차가 통계적으로 유의한 것으로 분석되었다.

반면, Grammar and Spelling과 Organization 쓰기 영역의 경우 비다독그룹(텍스트 기반 교수법)이 다독그룹보다 높은 수준의 학습발달을 보였다. 이는 문법 및 철자, 글의 조직력 등의 영역은 교수활동을 통해 직접적으로 가르치는 것이 보다 효과적일 수 있음을 보여주고 있다. 이는 다독활동이 쓰기 발달에 미치는 영향은 쓰기 영역에 따라 차별적으로 이루어질 수 있다는 점을 시사한다. 따라서 학생들의 쓰기발달을 향상시키기 위해서는 전통적 교실 수업의 틀 안에서 다독활동을 유기적으로 결합시킬 수 있는 교수 접근이 고려될 필요가 있다. 구체적으로, 다독이 쓰기 발달에 미치는 영향은 학습문맥, 다독활동의 설계 등에 따라 상이할 수 있다는 점에서 다양한 형태의 연구가 교실수업의 문맥에서 수행될 수 있다. 따라서 교수자들은 본 연구의 결과를 일반화해 교수활동에 획일적으로 적용하기 보다는 다양한 교실수업 특성에 따라 차별적으로 적용 가능한 교수모형을 개발할 수 있을 것으로 기대된다. 본 연구의 결과는 영어 쓰기 능력은 쓰기 연습량만 늘리면 향상되는 것이 아니라 이해 가능한 언어 입력원으로서 풍부한 양의 읽기가 선행될 때 쓰기 능력은 자연스럽게 습득된다는 Krashen(1997)의 입력 가설을 지지한다고 볼 수 있다.

5.2. 제언

EFL 학습문맥에서 다독이 쓰기발달에 미치는 영향이 학생들의 학습행태, 교육환경, 쓰기 영역 등 다양한 학습문맥에 따라 다를 수 있어 다독을 적용한 교실수업이 반드시 쓰기 능력의 향상으로 이어지는 것은 아니다. 다독을 통하여 읽기와 쓰기의 균형적인 발달을 유도하기 위해서는 교실수업에 적용 가능한 교수법이 마련될 필요가 있다. 본 연구의 결과를 토대로 효과적인 활용과 후속 연구 방향에 대한 의견을 제시하고자 한다.

첫째, 다독이 전통적 영어교실을 대체하기 보다는 교실수업의 일환으로 어떻게 가르칠 것 인지를 고려할 필요가 있다. 기존의 교실수업을 유지하면서 다독의 상호 보완적 역할이 편입될 수 있도록 다양한 학습문맥을 고려한 교수법이 개발될 수 있다. 특히 쓰기과정에서 다독의 중요성에 대한 인식이 빠르게 확산되고 있으나, 우리나라 중등 교과과정의 특성상 정규 영어교실에서 다독활동을 지도하는 것이 현실적으로 어려운 것으로 판단된다. 이러한 점에서 다독수업은 방과후 수업 등을 적극 활용해 진행할 수 있다. 예를 들면, 현재 중학교에서 방과후 수업의 일환으로 수준별 이동수업을 실시하고 있는데, 이를 다독교실로 활용하여 정규수업의 취약점을 보완할 수 있을 것으로 판단된다.

둘째, 다독을 통한 읽기-쓰기 연계 학습이 학생들의 학습발달로 이어지기 위해서는 읽기와 쓰기를 유기적으로 연결할 수 있는 학습활동이 정교하게 설계되어야 한다. 다독교실에서 학생들의 읽기 및 쓰기 활동이 독립적 활동으로 이루어질 경우, 다독이 쓰기발달에 미치는 영향이 제한적일 수 있다. 읽기-쓰기 통합이론에 기초한 실증 연구들이 주장하는 것처럼, 읽기-쓰기 활동이 교수법의 일환으로 고안되어야 할 것이다. Kim(2010)은 학생들의 읽기-쓰기

에 대한 통합인식이 유기적인 학습행태에 영향을 미치며, 이러한 학습행태가 결국 쓰기 발달로 이어진다고 주장했다. 따라서, 교수자는 학생들이 다양한 주제의 이야기책을 읽는 중 또는 읽은 후 다양한 형태의 쓰기 활동에 참여할 수 있도록 쓰기과제를 설계하는 것이 중요하다. 예를 들면, 주석 달며 읽기(Annotated Reading), 읽기 요약(Writing Summaries) 등은 읽기와 쓰기를 동시에 요구하는 읽기-쓰기 활동으로 분류할 수 있다. 즉, 학생들이 다독활동 중 다양한 형태의 읽기-쓰기 활동에 참여하면서 통합학습에 대한 중요성을 인식하게 될 것이다.

셋째, 본 연구의 결과는 다독을 통해 쓰기 영역 전반에 걸친 학습효과를 기대하기 어려울 뿐만 아니라 다양한 학습 문맥에 따라 차별적으로 영향을 미칠 수 있음을 보여주고 있다. 구체적으로 다독교실이 특정 쓰기영역(쓰기 유창성, 정보 지식 등)의 발달에는 긍정적인 영향을 미치지만, 문법 및 철자 등의 발달에는 별다른 영향이 없는 것으로 나타났다. 이는 다독활동이 쓰기에 미치는 효과가 학생들의 쓰기능력에 따라 다르게 나타날 수 있다는 점에서, 다양한 형태의 읽기-쓰기 교수모형이 개발될 필요가 있다. 다독을 통한 읽기-쓰기 교수모형은 쓰기 능력의 차이, 교과과정 편입 여부 등을 고려하여 다독을 교실수업에 적용하는 노력이 필요할 것으로 사료된다. 또한 교실수업에 적용 가능한 읽기-쓰기 교수모형을 개발하기 위해서는 본 연구의 결과를 일반화하기 보다는 이를 다양한 교실수업 문맥에서 다독의 역할을 실증적으로 분석하는 연구들이 지속적으로 수행될 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구는 실험연구에서 통제하기 어려운 다양한 변인들이 연구결과에 영향을 미칠 수 있다는 점에서 연구결과를 여과 없이 일반화하는 데 한계를 지니고 있다. 특히, 교실 밖에서 이루어지는 개인 영역의 학습활동은 학생들의 학습발달에 중요한 요인으로 작용하고 있으나, 이러한 외부 효과를 연구과정에서 차다하기가 쉽지 않다. 또한, 동기유발, 학습태도, 사회경제적 여건(socioeconomic conditions) 등도 연구결과에 영향을 미칠 수 있는 외부변인으로 작용할 수 있다. 따라서 연구 결과가 교실수업에 적용되기 위해서는 본 연구가 다양한 학습문맥에서 재생산되는 과정이 필요할 것으로 사료된다.

참고문헌

- 김영철. (2004). 다양한 활동의 단계별·수준별 통합적 읽기·쓰기 지도가 학습자들의 문자 언어 향상에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 11(2), 297-320.
- 이선. (2003). 대학 영어 수업에서의 읽기-쓰기 연계 지도 방안. *영어교과교육*, 2(1), 113-128.
- 이정주. (2005). 언어학습자문학 다독 후 읽기저널 쓰기 지도 방안 연구. 미간행 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 최성희. (2010). 중등 영어 학습자를 위한 다독 읽기 활동의 효용성 탐구. *영어어문교육*,

- 16(3), 365-395.
- 최연희, 전은실, 이경림, 김지은, 진수경, 박성희. (2009). *영어 쓰기 교육론 원리와 적용*. 서울: 한국문화사.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Carson, J. G., & Leki, I. (1993). *Reading in the composition classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowhurst, M. (1991). Interrelationships between reading and writing persuasive discourse. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 314-338.
- Deal, R. (1988). The reading-writing connection: Does it hold between languages? M.A. professional paper, Colorado State University.
- Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000). Constant comparison method: A Kaleidoscope of data. *The Qualitative Report* 4 (1/2). Jan. 2000. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/dye.html>.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41, 375-411.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Esmaili, H. (2002). Integrated reading and writing tasks and ESL students' reading and writing performance in an English language test. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 599-622.
- Flahive, D., & Bailey, N. (1993). Exploring reading/writing relationships in adult second language learners. In J. G. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 128-140), Boston: Heinle & Heinle.
- Flower, L. (1994). Literacy action. In L. Z. Bloom, D. A. Daiker, & E. M. White (Eds.), *Composition in the twenty-first century: Crisis and change* (pp. 249-260). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 49-59). New York: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: second language perspectives

- on research and practice. In B. Kroll (ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 243-262), Cambridge: Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *English Language Teaching Journal*, 43(1), 4-11.
- Hirvela, A. (2005). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Michigan: University of Michigan Press.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20, 763-768.
- Kim, S. Y. (2006). *Role of the ESL college learners' perspectives on integrating L2 reading and writing: Influence of those perspectives on literacy behaviors*. Unpublished doctoral dissertation. Temple University Philadelphia.
- Kim, S. Y. (2010). A teacher research on integrating English reading and writing: The use of intermediate texts in an EFL class. *Cross-Cultural Studies*, 20, 67-111.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1997). *Foreign language education: The easy way*. Culver city, CA: Language Education Associates.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pilgreen, J. L. (2000). *The SSR handbook: How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook Publishers.
- Reid, J. M. (1993). Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom. In J. G. Carson, & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 128-140). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1988). A developmental comparison of the theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78, 116-123.
- Tsang, W. K. (1997). A model of extensive reading to improve ESL/EFL proficiency. *Guidelines*, 19(1), 22-33.
- Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463-485.

부록

〈다독을 통한 읽기-쓰기에 대한 사전 인식 조사〉

A. 영어 읽기-쓰기 활동에 대한 학생들의 평가

1. 가장 흥미 있는 영어학습 영역
 - 1) 듣기 2) 말하기 3) 읽기 4) 쓰기
2. 가장 어려운 영어학습 영역
 - 1) 듣기 2) 말하기 3) 읽기 4) 쓰기
3. 영어수업 중 읽기와 쓰기
 - 1) 문법 중심 2) 읽기 중심 3) 쓰기 중심 4) 읽기와 쓰기를 고르게
4. 학교 영어수업에서 쓰기학습을 할 때 읽기활동을 병행해서 하고 있나요?
 - 1) 전혀 그렇지 않다 2) 그렇지 않다 3) 보통이다. 4) 그렇다. 5) 매우 그렇다
5. 쓰기활동에 이용되는 교재나 학습책자에 표기하세요. (여러 개를 표기해도 됩니다)
 - 1) 전혀 사용하지 않는다. 2) 교과서 3) 문법책이나 작문책 4) 신문이나 잡지
 - 5) 이야기 책 6) 기타

B. 영어 이야기책을 이용한 읽기-쓰기 활동에 대한 학생들의 의견

6. 영어 이야기책 읽기는 재미있는 일인가요?
 - 1) 매우 그렇다 2) 그렇다 3) 보통이다. 4) 그렇지 않다. 5) 전혀 그렇지 않다
7. 영어 이야기책을 고르는 기준이 무엇인가요?
 - 1) 흥미 있는 제목 2) 영어책의 수준 3) 친구나 선생님의 추천 4) 재미있는 삽화
 - 5) 기타
8. 영어 이야기책을 읽기가 어려웠던 이유가 무엇이라고 생각합니까?
 - 1) 읽어본 경험이 적어서 2) 수준에 맞는 책을 고르지 못해 3) 영어실력이 부족해서
 - 4) 책이 재미가 없어서 5) 학교수업으로 시간이 부족해서
9. 영어 이야기책 읽기는 읽기 외의 어느 영역에 가장 도움이 된다고 생각합니까?
 - 1) 듣기 2) 말하기 3) 쓰기 4) 문법 5) 다른 문화의 이해
10. 영어 이야기책 읽기는 쓰기학습에 도움을 준다고 생각합니까?
 - 1) 매우 그렇다 2) 그렇다 3) 보통이다. 4) 그렇지 않다. 5) 전혀 그렇지 않다

C. 영어 읽기-쓰기 통합학습에 대한 인식 조사

여러분의 의견을 아래의 숫자를 참고하여 표기하세요.

(1 = 매우 그렇지 않다 / 2 = 그렇지 않다 / 3 = 보통이다 / 4 = 그렇다 / 5 = 매우 그렇다)

11. 영어 읽기와 쓰기는 함께 연습해야 된다고 생각한다.	1	2	3	4	5
12. 책을 많이 읽는 학생이 쓰기 능력도 좋다고 생각한다.	1	2	3	4	5
13. 책을 읽거나 읽고 난 후 쓰기활동을 병행해야 한다.	1	2	3	4	5
14. 쓰기숙제나 학습을 할 때는 관련된 내용이나 책을 읽고 난 후 해야 한다.	1	2	3	4	5
15. 쓰기 활동은 읽기 발달과 관련이 있다.	1	2	3	4	5

<다독을 통한 읽기-쓰기에 대한 사후 인식 조사>

여러분의 의견을 아래의 숫자를 참고하여 표기하세요.

(1 = 매우 그렇지 않다 / 2 = 그렇지 않다 / 3 = 보통이다 / 4 = 그렇다 / 5 = 매우 그렇다)

A. 영어 읽기-쓰기 통합학습에 대한 사후 인식 조사

1. 영어 읽기와 쓰기는 함께 연습해야 된다고 생각한다.	1	2	3	4	5
2. 책을 많이 읽는 학생이 쓰기 능력도 좋다고 생각한다.	1	2	3	4	5
3. 책을 읽거나 읽고 난 후 쓰기활동을 병행해야 한다.	1	2	3	4	5
4. 쓰기숙제나 학습을 할 때는 관련된 내용이나 책을 읽고 난 후 해야 한다.	1	2	3	4	5
5. 쓰기 활동은 읽기 발달과 관련이 있다.	1	2	3	4	5

B. 다독그룹을 대상으로 한 사후 설문조사

(1 = 매우 그렇지 않다 / 2 = 그렇지 않다 / 3 = 보통이다 / 4 = 그렇다 / 5 = 매우 그렇다)

1. 영어 이야기책 읽기가 영어 쓰기 능력 향상에 도움이 되었다고 생각합니까? ()
2. 영어 이야기책 읽기활동 후 영어 읽기 속도가 향상되었다고 생각합니까? ()
3. 영어 이야기책 읽기 후 독서일지 쓰기는 유익하다고 생각합니까? ()
4. 이야기 책 읽기가 글쓰기의 어떤 부분에 도움이 되었다고 생각합니까?
 - 1) 다양한 어휘 선택 ()
 - 2) 정확한 문법 사용 ()

- 3) 문장의 구성과 조직 ()
- 4) 글의 전개 ()
- 5) 정확한 철자와 문장 부호의 사용 ()
- 5. 다음 학기에도 영어 이야기책 읽기를 계속하기를 원하나요. ()

김선영

534-729 전라남도 무안군 청계면 도림리 61번지

국립목포대학교 사범대학 영어교육과

전화: (061)450-2541

이메일: sunyoung0412@mokpo.ac.kr

Received on June 28, 2013

Revised version received on August 23, 2013

Accepted on September 5, 2013