

## 읽기 선행 활동으로서의 독해 기반 자유작문이 중학생의 영어 읽기 및 쓰기 능력과 정의적 태도에 미치는 영향

김수민 (이화여자대학교)\*

최연희 (이화여자대학교)\*\*

Kim, Sumin and Yeon Hee Choi. (2019). Effects of reading-based freewriting as a pre-reading activity on Korean EFL middle school students' reading and writing abilities and affective domain. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 19-2, 233-261. The study aims to investigate the effect of reading-based freewriting as a pre-reading activity on Korean middle school students' English reading and writing abilities and affective aspect. Ninety students of three English proficiency levels individually read the first paragraph of a text and did freewriting on the topic prior to reading the whole text. They had a pre- and post-test of top-down and bottom-up reading and writing, and filled out a post-questionnaire; two students from each level performed think-aloud of the pre- and while-reading process to explore how reading-based freewriting facilitates the understanding of the text. The results of the study illustrate higher post-test scores of top-down and bottom-up reading than the pre-test scores with the intermediate and low level groups' significantly higher scores; in top-down reading the low level group's largest score increase led to a statistically significant group variation. Higher post-test scores of writing were also found with the intermediate and low level groups' significantly higher scores of organization; their larger score increase than the high level group resulted in a statistically significant group variation in organization. The analysis of the post-questionnaire reveals that the majority of the students were satisfied with the activity, which appeared effective for predicting the topic of the text, as found from the think-aloud protocols. Findings from the study indicate that pre-reading reading-based freewriting can help EFL students' comprehension of a text and writing development.

**Keywords:** pre-reading activity, reading-based freewriting, EFL reading, L2 reading, EFL writing, L2 writing

### 1. 서론

글을 읽고 글의 주제에 대하여 떠오르는 생각이나 경험 등을 자유롭게 쓰는 읽기와 쓰기

---

\* 제1저자

\*\* 교신저자

가 통합된 활동을 독해 기반 자유작문 활동(reading-based freewriting)이라고 한다. 자유작문은 쓰기 선행 단계에서 작문할 내용을 생각나는 대로 자유롭게 써보는 활동으로 주로 활용되지만(Hyland 2003), 독해를 도와주기 위한 활동으로도 활용된다. 독해 기반 자유작문 활동은 학습자들이 읽기 과정에 능동적으로 참여하도록 유도하면서 독해 자료의 이해를 도와주며(Decker 1989, Hammond 1991, Spack 1985) 분석적이고 비판적인 사고를 증진시켜주는 활동으로 본다(Brandon and Brandon 2011). 또한 문법, 어휘 등의 오류를 신경 쓰지 않으면서 자유롭게 자신의 생각을 써볼 수 있어 글쓰기에 대한 부담을 줄여주며(Belanoff 1991, Tanner 2016), 독해 자료가 쓸 내용에 대한 아이디어를 제공할 수 있고(Ede and Lunsford 1990) 자신의 경험과 연결시켜 내용을 구상할 수 있어서 글쓰기를 도와주고 쓰기 능력 향상에도 도움이 된다고 본다(Grabe 2003).

독해 기반 자유작문 활동은 대부분 L1이나 L2 문학 수업에서 문학 작품의 이해를 위해 활용해왔으며(Decker 1989, Hain and Louth 1999, Salas, Garson, Khanna and Murray 2016), 읽기 선행(pre-reading)보다는 읽기 후행(post-reading) 활동으로 활용되고 연구되어져 왔다. 한국 중고등학생을 대상으로 한 연구들은 대부분 독해일지 작성이나 읽기와 쓰기 통합 활동으로의 독해 기반 작문(reading-based writing) 활동에 관한 것으로서, 글에 대한 이해를 확인하거나 자신의 생각을 정리하기 위한 읽기 후행 활동으로의 쓰기 활동 중심의 연구들이다. 이러한 연구들은 읽기 수업에서의 쓰기 활동의 효과, 읽기와 쓰기와의 관계, 또는 다독일지 작성의 읽기 및 쓰기 능력 향상에의 효과를 분석하였다(안희성, 임병빈, 윤상돈 2010, 이종희, 이은주 2013, 최연희, 성민선 2006, Cho and Brutt-Griffler 2015, Kim 2009, Lee and Schallert 2015, Park 2013). 그러나 독해 기반 작문을 읽기 선행 단계에서 수행하면 글의 주제와 관련된 선형 지식의 활성화를 통해 글의 내용을 추론하여 읽기 자료를 더 잘 이해할 수 있도록 도와주며(De Rycker and Ponnudurai 2011), 글의 주제에 대한 생각, 경험이나 느낌을 자유롭게 작성함으로써 전체 텍스트의 내용을 추론하고 예측하는 것뿐만 아니라 글에 대한 이해와 분석적 사고를 함양시켜주고 읽기 및 쓰기 과정 모두에 능동적으로 참여하도록 유도할 수 있다고 한다(Brandon and Brandon 2011, Hammond 1991, Murray 1993). 이에 본 연구는 대학 입시 시험 유형의 영향으로 읽기 중심으로만 영어 학습이 이루어지고 쓰기는 교육되고 있지 않는 우리나라 영어 교육 학교 현장에서 읽기 선행 활동으로 독해 기반 자유작문을 읽기 수업에 적용한다면 읽기와 쓰기 능력을 동시에 함양할 수 있을 것이라고 보고 독해 기반 자유작문의 효과를 알아보려고 한다.

본 연구는 중학교 3학년 학생들에게 읽기 선행 단계에서 읽기 자료의 첫 단락을 읽은 후에 자료와 관련된 자신의 경험이나 머릿속에 떠오르는 생각을 5분 간 자유롭게 영어로 적어보는 자유작문을 한 후 그 효과를 영어 읽기 및 쓰기 능력과 정의적 태도 측면에서 분석한다. 영어 읽기 및 쓰기 능력에 따라 상위, 중위, 하위로 수준별 집단을 나눈 후에 읽기 선행 단계 독해 기반 자유작문 활동의 효과를 영어 읽기 및 쓰기 능력 향상도 측면에서 수준별 집단 내 및 집단 간으로 알아본다. 더불어 사후 설문 조사를 통해 실험 대상 학습자들의

활동에 대한 정의적 태도를 알아보고 집단 간 차이를 분석하며 읽기 선행 및 읽기 단계의 사고 구술 자료를 분석하여 독해 기반 자유작문 과정이 읽기 과정과 어떻게 연계되며 또한 어떤 도움을 주는지 살펴본다.

## 2. 독해 기반 자유작문

독해 기반 작문 활동은 L1과 L2의 읽기와 쓰기의 관계에 대한 여러 이론과 가설(Eisterhold 1990, Shanahan and Lomax 1986, Tierney and Pearson 1983)에 바탕을 두고 고안된 읽기와 쓰기가 통합된 활동이다. 이는 읽기 자료(source text)를 기반으로 한 작문 활동을 지칭하며 문헌 조사 결과 작성하기, 읽은 글 요약하기, 독해일지 작성 등이 포함된다(Tomas, Kostka, and Mott-Smith 2013). Ede와 Lunsford(1990) 및 Grabe(2003)는 글을 쓰기 전에 읽기 자료를 읽으면 자신의 경험과 연결시켜 글의 내용 전개에 도움이 되는 다양한 아이디어를 떠올릴 수 있을 뿐만 아니라 어떻게 글을 써야 하는지 깨닫게 되는 데에도 유용하다고 본다. 이러한 맥락에서 Brandon과 Brandon(2011)은 독해 기반 작문 활동을 쓰기 활동으로 제안하였다. 한편 읽기 자료를 통해 글쓰기의 소재를 제공받을 수 있으며 주어진 글을 읽고 이에 대한 이해를 바탕으로 작문을 함으로써 쓰기 능력뿐만 아니라 읽기 능력도 동시에 함양될 수 있다고 보고 있다(Belanoff 1991, Cho and Brutt-Griffler 2015, Decker 1989, Lee and Schallert 2015). Brandon과 Brandon (2011)은 ‘반응 작성하기’ 활동과 같은 독해 기반 작문은 주어진 글의 핵심 내용이나 연관된 부분을 설명하기 위해 주어진 글을 단순히 모방하는 것이 아니라 자신이 이해한 것을 바탕으로 내용을 요약하거나 반응을 작성해야 하므로, 글쓰기의 재료가 되는 읽기 텍스트를 더욱 집중하여 읽음으로써 쓰기 과정뿐만 아니라 읽기 과정에도 능동적으로 학습자가 참여하게 된다고 본다.

독해 기반 작문 활동은 작문 활동으로 고안되었지만 읽기에도 도움을 주는 활동으로 인식되면서 읽기 후행 활동(writing-after-reading)뿐만 아니라 읽기 선행 활동(writing-before-reading)으로도 활용되고 있다(Hain and Louth 1999). De Rycker와 Ponnudurai (2011)는 두 유형 모두 읽기 및 쓰기 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 주장한다. 읽기 전 쓰기는 학습자로 하여금 관련된 선형 지식을 활성화시키고 글의 특징을 추론하여 읽기 자료를 읽을 때 더 잘 이해할 수 있도록 도와주며, 읽기 후 쓰기는 읽은 글에 대한 이해를 다시 검토할 수 있도록 도와준다고 보고 있다. 독해 기반 작문 활동 유형에는 독해 기반 작문과 자유작문이 접목된 독해 기반 자유작문 유형이 포함된다. 자유작문이 쓰기 선행 활동으로 활용되듯이(Hyland 2003), Crandall (1995)은 의미망 작성하기(semantic mapping)나 떠오르는 생각을 다 써보거나 말하는 활동(brainstorming)과 함께 자유작문도 읽기 선행 활동의 하나로 제안하였다(Richards 2015). 읽기 선행 단계 자유작문 활동은 읽기 자료의 앞부분이나 첫 단락을 미리 읽고 자신의 생각, 경험이나 느낌을 자유롭게 쓰는 독해 기반 자유작

문 활동으로 활용되는데, 읽기 단계에서 읽을 텍스트의 일부를 읽기 전 단계에서 읽음으로써 하향식 읽기 과정을 통해 전체 텍스트의 내용을 추론하고 예측할 수 있도록 도와주며 읽은 부분을 바탕으로 관련된 자신의 생각, 경험이나 느낌을 자유롭게 작성함으로써 글 이해에 대한 깊이를 높이고 글 내용에 대한 분석적 사고를 고무하여 읽기 능력 함양에 기여할 수 있다고 본다(Brandon and Brandon 2011, Hain and Louth 1999, Hammond 1991, Masrou and Hoseini 2013, Murray 1993).

읽기와 쓰기가 통합된 독해 기반 작문 활동이 읽기나 쓰기 능력 향상에 미치는 영향에 관한 연구들은 주로 요약하기 활동이나 독해일지 작성 활동의 효과 분석 연구들이며(안희성의 2010, 이종희, 이은주 2013, 최연희, 성민선 2006, Cho and Brutt-Griffler 2015, Esmaeili 2002, Gilliland 2015, Joh 2000, Kim 2009, Spack 1985), 읽기 선행 활동으로서의 독해 기반 자유작문이 영어 읽기 및 쓰기 능력 향상에 미치는 영향에 대한 연구는 거의 없다. 독해 기반 자유작문 활동은 L1, L2 영어 학습에서 문학 작품 읽기를 위한 읽기 선행 및 후행 활동으로 제안되거나 그 효과가 분석되어 왔다(Decker 1989, Hammond 1991, Lannin 2007, Spack 1985). ESL/EFL 중등 학습자를 대상으로 문학 작품 이해를 도와주기 위한 수단으로 자유작문의 활용을 제안한 Salas 외 3인(2016)은 자유작문 활동이 문학 작품이 요구하는 열린 사고와 탐구적 사고력을 기르는 데 도움이 되며 친숙하지 않은 주제에 관한 자유작문은 글과 독자 자신, 글과 글, 더 나아가 글과 세계를 연결하는 데 효과적인 출발점이 될 수 있다고 주장하였다. 중등 읽기 보충 수업에서 매일 10분간 자유작문을 실시하여 그 효과를 분석한 Decker(1989)는 작문할 내용이 생각나지 않는다며 불평했던 학습자들이 시간이 지날수록 자유작문 활동을 통해 점차 상상력이 풍부한 글뿐만 아니라 개인적인 이야기를 작성하였으며 더 나아가 읽기 수업 중에 진행한 자유작문 활동에서도 학습자들은 자신이 쓴 글의 독자가 되어 읽기와 쓰기에 대한 거부감이 감소하고 읽기와 쓰기의 긍정적인 상호 의존성이 높아져서 학습자의 자아 존중감과 언어에 대한 이해력이 증가했다는 결과를 얻었다. 한편 이란 EFL 학습자를 대상으로 외국어 읽기 학습에서 읽기 선행 활동으로서의 자유작문 활동의 효과를 분석한 Masrou와 Hoseini(2013)는 읽기 자료의 주제에 관한 5분 자유작문이 읽기 선행 어휘 학습 활동보다 통계적으로 유의미하게 영어 읽기 능력 향상에 효과적이었다는 결과를 보여주었다. 그러나 이 연구는 읽기 선행 활동 유형별 효과와 읽기 능력에 초점이 맞추어져서 읽기 선행 자유작문이 영어 쓰기 능력에 미치는 영향은 분석하지 않았다. 또한 읽기 선행 자유작문 활동이 읽기 단계 과정과 어떻게 연계되어 읽기 능력 향상을 도모하는지도 분석하지 않았다.

영어 읽기와 쓰기 통합 활동에 대한 선행 연구들의 핵심 연구 주제는 읽기와 쓰기의 상호 작용과 관계, 그리고 읽기 후행 활동으로서의 읽기와 쓰기 통합 활동의 효과이다. 한국의 EFL 환경에서도 학습자 중심 교육과 더불어 4가지 언어 기능의 통합 교육이 강조되면서 독해일지 쓰기, 요약하기 등에 관한 연구가 진행되어 왔지만 글쓰기에 대한 학습자의 부담을 줄여주면서 동시에 쓰기 교수 학습 자료 개발의 부담을 덜어줄 수 있는 자유작문(Belanoff

1991)을 읽기 수업에 활용하여 분석한 연구는 부재하다. 이에 본 연구에서는 읽기와 쓰기 통합 활동이 학습자의 언어 능력을 향상시킨다는 연구(Grabe 2001, Spack 1985)와 자유작문이 읽기 수업이나 문학 수업 등에 활용될 때 글의 이해를 도와주는 유용한 수단이 될 수 있다는 연구(Decker 1989, Hammond 1991, Masrour and Hoseini 2013)를 바탕으로 읽기 수업에 활용할 수 있는 독해 기반 자유작문을 읽기 선행 활동으로 제안하면서 그 효과를 한국 중학교 학습자의 영어 읽기 및 쓰기 능력 향상 측면에서 알아보고자 한다. 읽기 선행 단계에서의 글의 주제에 대한 자유작문 활동은 글의 내용을 예측해보는 기회를 제공함으로써 읽기 단계에서의 하향식 중심의 전반적인 글 내용 이해를 도와주어 하향식 읽기 능력의 향상을 도모할 수 있고 아울러 정확한 언어 형식 사용에 구애받지 않고 독해 자료 주제에 대해 떠오르는 생각을 자유롭게 작성하는 쓰기 활동이 이루어짐으로써 유창성 중심의 쓰기 능력도 함께 향상될 수 있을 것이라고 본다.

본 연구는 읽기 선행 단계에서 읽기 자료의 첫 단락을 읽고 자유롭게 자신의 생각을 영어로 작성하는 독해 기반 자유작문 활동이 중학교 3학년 실험 대상 전체와 영어 능력 수준별 집단의 영어 읽기 및 쓰기 능력과 정의적 태도에 미치는 영향을 알아본다. 독해 기반 자유작문 활동이 하향식 읽기 및 쓰기의 유창성에 측면에 도움이 된다는 선행 연구를 바탕으로 하향식 및 상향식 읽기 능력과 유창성을 포함한 네 가지 측면의 쓰기 능력에서 그 효과를 분석한다. 또한 사고 구술 기법을 사용하여 독해 기반 자유작문이 글의 내용 이해에 어떤 도움을 주며 어떻게 연계되는지를 조사한다. 본 연구의 질문은 다음과 같다.

1. 독해 기반 자유작문 활동이 읽기 능력 향상 측면에서 중학생의 읽기 능력 향상에 어떠한 영향을 미치는가? 수준별 집단 간에는 유의미한 향상도 차이가 있는가?
2. 독해 기반 자유작문 활동이 중학생의 쓰기 능력 향상에 어떠한 영향을 미치는가? 수준별 집단 간에는 유의미한 향상도 차이가 있는가?
3. 독해 기반 자유작문 활동이 학습자의 정의적 태도에 어떠한 영향을 미치는가? 영어 능력 수준별 집단 간에는 유의미한 차이가 있는가?
4. 독해 기반 자유작문 활동은 읽기 과정과 어떤 연관 관계가 있는가?

### 3. 연구 방법

#### 3.1 연구 대상

본 연구의 대상은 경기도 A중학교 3학년 중 3개 학급 104명이었다. 2개월에 걸쳐 7차시 읽기 수업이 진행되었는데 결석을 하거나 읽기 평가에 참여하지 않은 학생들을 제외하여 연구에 참여한 학생은 총 90명이었다. 사전 읽기 및 쓰기 능력 평가 점수를 기준으로 학생들

을 상위, 중위, 하위 수준별 집단으로 나누었다. 총점이 20점인 사전 읽기 및 쓰기 평가의 평균 점수와 수준별 집단의 학생 수를 고려하여 수준별 집단을 나누는 점수를 산정하였다(표 2와 표 3 참조) 읽기 및 쓰기 점수가 16점 이상인 학생 32명은 상위 집단으로, 읽기 점수가 11에서 16점 미만이며 쓰기 점수가 14에서 16점 미만인 학생 30명은 중위 집단으로, 읽기 점수가 10점 이하이며 쓰기 점수가 13점 이하인 학생 28명은 하위 수준으로 분류하였다. 쓰기 평가의 경우 각각 5점이 최고점인 네 영역의 채점에서 채점을 담당할 영어 수업 담당 교사들이 학습자 수준을 고려하여 채점 기준을 적용하고 진행하여 전반적으로 점수가 높은 편이었다. 수준별 집단의 사전 읽기 및 쓰기 평가 점수의 일원분산분석(One-way ANOVA) 결과 세 집단은 영어 읽기 및 쓰기 능력 측면에서 이질 집단인 것으로 나타났다(3.3절 참조).

독해 기반 자유작문 활동이 영어 읽기 과정에 미치는 영향을 알아보기 위해 사고 구술도 진행하였는데 이에 참여한 6명도 연구 대상에 추가적으로 포함되었다. 연구 대상 학생들 중에서 사전 평가와 활동 연습 수업까지만 참여한 상위, 중위, 하위 집단 학생들 중 각 2명씩을 사고 구술 대상으로 선정하였다. 사고 구술에 3, 4차시 수업에 사용된 읽기 자료를 사용하였기 때문에 연습 효과를 배제하기 위해 실제 수업에 참여하지 않은 학생들 중에서 대상을 선정하였다.

## 3.2 연구 자료

### 3.2.1 수업 자료

독해 기반 자유작문 활동을 위해 활동 소개 및 연습 활동지와 차시별 독해 기반 자유작문 활동지, 읽기 자료 및 독해 문제지를 제작하였다(그림 1, 부록 1 참조). 활동 소개 및 연습 활동지는 자유작문 활동의 정의와 특징에 대한 정보를 제공하고 유의할 점 및 단계별 수업 진행에 대한 내용과 함께 실제 실험 수업 활동에 앞서 전 시간에 읽었던 지문을 활용하여 독해 기반 자유작문을 연습해보도록 제작하였다. 읽기 자료의 첫 단락을 읽고 글의 주제에 관하여 여 떠오르는 생각, 느낌, 경험을 자유롭게 5분 동안 멈추지 않고 써나가도록 연습 활동지를 구성하고 영어 문법이나 철자 문제로 작문을 중단하지 않도록 안내하는 내용을 포함시켰다.

독해 기반 자유작문 활동이 진행되는 읽기 수업을 위해 차시별 읽기 자료를 선정하고 이에 대한 자유작문 활동지와 읽기를 다 마친 후에 답하는 4지 선다형 독해 문제 5개로 구성된 문제지를 제작하였다. 차시별 활동지와 문제지는 모두 동일한 양식으로 고안되었다. 그 예는 그림 1과 같다. 독해 문제지는 글의 주제 파악 및 추론에 관한 하향식 문항 2개와 글의 세부 정보 파악에 관한 상향식 문항 3개로 구성하였다. 활동에 사용할 읽기 지문 4개는 중학교 3학년 학생들의 읽기 능력과 선행 지식을 고려하여 CORE Nonfiction Reading

(Alexander and Robinson 2015)에서 과학, 예술, 사회, 공학과 관련된 지문을 발췌하여 제작하였다. 단어 내 음절의 수 및 문장 길이의 평균으로 계산하여 미국 학교의 학년으로 독해 난이도를 제시하는 FK(Flesch Kincaid) 지수로 8~9수준에 해당하는 233~268단어 길이의 지문을 선택하였다(부록 1 참조). 한국 영어 교과서에 가장 많이 포함된 글의 유형이 설명문이라서 설명문을 선택했으며 선택된 지문들은 새로운 개념을 설명하거나 정보 전달에 주된 목적이 있는 글이었다. 읽기 지문의 난이도 동질성을 검증하기 위하여 FK 지수 및 총 단어수 이외에도 가장 많이 사용되는 1000 단어 수준의 단어수와 어휘 다양도(type-token ratio)를 비교하였는데, 지문 모두 1000단어 수준의 어휘가 202~245개, 어휘 다양도가 0.52~0.60사이로서 전체 글의 길이, 어휘 수준 및 다양도 측면에서 유사하였다.

<p>1. 독해 기반 자유작문 활동지</p> <p><u>TOPIC 1. Smart Home Technology</u></p> <p>Before You Read</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Imagine coming home to a smart home after a grueling day at work. Doors and windows automatically open and close, your favorite music plays throughout the house, and dinner cooks itself. This sounds like science fiction, but more and more homes are outfitted with these capabilities.</p> </div> <p>위 글을 읽고 관련된 주제에 대하여 자신의 머릿속에 떠오르는 생각이나 경험 등을 자유롭게 영어로 5분 동안 멈추지 않고 쓰시오.</p>
<p>2. 독해 문제지</p> <p>1)What is a smart home?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. A home where intelligent people live and study computer technology</li> <li>b. A home with computer technology that can control certain features</li> <li>c. A special type of home that will exist in the future</li> <li>d. A home that someone smart imagines and designs</li> </ul> <p>...</p> <p>3)Which is NOT something a smart refrigerator can do?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Order food from the supermarket</li> <li>b. Hire professional chef</li> <li>c. Suggest meals to cook</li> <li>d. Monitor the contents</li> </ul> <p>...</p> <p>5)What does the conclusion suggest about smart homes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. They will soon be able to do more things.</li> <li>b. They will always be limited by technology.</li> <li>c. They are only available to the rich and famous.</li> <li>d. They will always be limited by our imaginations.</li> </ul>

그림 1. 차시별 독해 기반 자유작문 활동지 및 읽기 후행 독해 문제지 예시

### 3.2.2 사전 및 사후 읽기 및 쓰기 능력 평가지

독해 기반 자유작문 활동이 영어 읽기 및 쓰기 능력의 향상에 미치는 영향을 알아보기 위하여 사전과 사후 영어 읽기 및 쓰기 평가지를 제작하였다. 중학교 3학년에서 고등학교 1학년 정도의 수준으로 설정되어 있는 TOPEL(Test of Practical English Language) 1급 기출 문제를 활용하여 사전 및 사후 읽기 평가지를 4지선다형 20개 문항으로 각각 구성하였다. 읽기 선행 단계에서 첫 단락을 읽고 자유롭게 글의 주제에 대한 자신의 생각이나 경험을 작성하는 자유작문이 글의 주제 파악이나 내용 예측에 도움이 된다는 주장이나 연구 결과를 토대로(Masrouf and Hoseini 2013, Murray 1993) 읽기 평가지는 글의 주제 및 요지 파악, 글의 목적, 의도 및 분위기 추론 등의 하향식(top-down) 문항 10개와 글의 세부 정보 및 진위 파악 등의 상향식(bottom-up) 문항 10개로 고안하였다.

사전 및 사후 쓰기 능력 평가지는 국가영어능력평가시험 2급의 쓰기 영역 기출문제를 활용하여 제작하였다(한국교육과정평가원 2010). 글쓰기가 자신의 생각을 자유롭게 서술하는 자유작문 활동의 특성을 고려하여 자신의 경험에 관한 이야기체 글을 쓰기 과제 유형으로 고안하였는데 사전 평가는 ‘자신의 삶에서 가장 기억에 남는 경험’에, 사후 평가는 ‘자신의 삶에서 가장 힘들었던 경험’에 대해 작성하는 과제이었다. 학습자의 쓰기 능력 수준을 고려하여 15분간 80단어 내외로 작문을 하도록 개발하였으나 자유작문은 글의 유창성이나 양적 증가에 도움이 된다는 이론과 선행 연구 결과를 바탕으로(Casanave 2004, Hyland 2003, Raimes 1983) 단어수 제한이 없는 과제로 제작하였다.

사전 및 사후 영어 쓰기 능력 평가의 채점을 위해 유창성, 내용, 구성, 언어사용 측면에서 채점하는 분석적 채점 기준을 개발하였다. 국가영어능력평가시험 쓰기 평가 영역 및 내용(한국교육과정평가원 2010)과 최연희(2002)의 분석적 채점 기준표를 참고하여 제작하였으며 각 평가 영역은 0~5의 6단계 척도를 사용하여 채점하였고 총점은 20점이었다. 유창성은 글의 길이에, 내용은 내용의 충실성과 구체성에, 구성은 글의 논리성과 문장 및 단락 간의 연결성에, 언어 사용은 문법 및 철자의 정확성과 문장 구조와 어휘의 적절성 및 다양성에 초점을 맞추어 채점하는 기준을 개발하였다.

### 3.2.3 사후 설문지

독해 기반 자유작문 활동의 유용성에 대한 학습자 태도를 알아보기 위하여 폐쇄형 14 문항, 개방형 2문항 총 16문항으로 구성된 사후 설문지를 제작하였다. 폐쇄형 문항은 상향식과 하향식 읽기, 쓰기에 대한 거부감, 읽기와 쓰기 능력 향상 및 실험 활동 만족도와 관련된 리커트식 5척도 문항으로 구성하였다. 개방형 문항은 독해 기반 자유작문 활동의 장단점 즉 좋았던 점과 힘들었던 점을 자유롭게 기술할 수 있도록 고안하였다.

### 3.2.4 사고 구술 전사 자료

독해 기반 자유작문 활동이 읽기 선행 활동으로 어떤 역할을 하는지를 알아보기 위하여 읽기 수업에 참여하지 않은 영어 능력 상위, 중위, 하위 수준의 학생들 각각 2명씩 총 6명을 대상으로 사고 구술을 실시하였고 이를 전사한 자료를 분석하였다. 읽기 선행 단계에서 읽기 자료의 첫 단락을 읽고 자유롭게 떠오르는 생각이나 느낌 등을 작문하는 과정의 모든 사고를 한국어나 영어로 자유롭게 구술하도록 하였으며 아울러 작문을 마친 후 읽기 단계에서 전체 읽기 자료를 읽는 과정의 모든 사고도 구술하도록 하여 이를 녹음하였고 녹음 자료를 전사하여 사고 구술 전사 자료를 구성하였다.

## 3.3 연구 자료 수집

읽기 선행 독해 기반 자유작문 활동을 활용한 읽기 수업을 진행하기에 앞서 먼저 25분간 사전 읽기 능력 평가와 15분간 사전 쓰기 능력 평가를 실시하였다. 읽기와 쓰기 평가 점수로 실험 대상을 상위, 중위, 하위 집단으로 구분한 후 일원분산분석을 실시한 결과 세 집단은 영어 읽기 및 쓰기 능력 측면에서 유의한 차이가 있는 이질 집단으로 검증되었다(읽기,  $F = 457.371$ ,  $p < .000$ ; 쓰기,  $F = 73.649$ ,  $p < .000$ ). 상위 집단의 읽기 및 쓰기 평가 총점의 평균은 18.94와 19.11, 중위 집단 평균은 13.37과 14.13, 하위 집단 평균은 8.43과 12.07이었는데(표 2와 표 3 참조), Scheffé의 사후 검정 분석(post-hoc comparison) 결과  $p$ 값이 모두 .000 이하로 상위, 중위, 하위 각 집단은 영어 읽기 및 쓰기 능력 측면에서 서로 다른 이질 집단인 것으로 나타났다.

사전 및 사후 읽기와 쓰기 능력 평가를 포함하여 실험은 2개월에 걸쳐 7차시 수업으로 진행되었다. 1차시에는 사전 평가를 실시하고 2차시에는 독해 기반 자유작문 활동에 대한 설명 및 연습 활동을 진행했으며 3~6차시에는 독해 기반 자유작문 활동을 포함한 읽기 수업을 진행하고 마지막 7차시에 사후 읽기 및 쓰기 능력 평가와 설문 조사를 실시했다. 차시별 읽기 수업은 읽기 자료의 첫 단락 읽기, 독해 기반 자유작문, 읽기 자료 개별 독해, 독해 문제 답하기의 4단계로 진행되었다. 먼저 3문장에서 5문장 내외로 구성된 읽기 자료의 첫 단락을 1분간 읽은 후 글의 내용과 관련된 자신의 생각, 느낌 또는 경험을 5분 동안 자유롭게 작성하는 읽기 선행 자유작문 활동을 수행하도록 하였다(그림 1 참조). Marcus (1980), Belanoff(1991)와 Oliver(1982)가 제안한 자유작문 시간과 중학교 영어 수업 시간을 고려하여 자유작문 시간은 5분으로 제한했다. 자유작문을 마친 후 읽기 자료 전체를 배부하고 10분 동안 개별적으로 자신이 작성한 자유작문 내용과 비교하며 읽도록 했으며, 글을 다 읽은 후에는 독해 문제 답하기 활동을 실시하였다. 모든 수업은 학생들의 영어 교사인 연구자 중 한 명이 진행하였다.

읽기 수업 종료 후 마지막 차시에는 사후 읽기 및 쓰기 능력 평가와 설문 조사를 각각

25분, 15분, 10분간 실시하였다. 또한 실험 대상 중학교의 3학년 학생 중 사전 평가와 독해 기반 자유작문 활동에 대한 안내와 연습 활동에 참여했으나 4차시 실험 수업에 참여하지 못한 학생들 중 상위, 중위, 하위 수준 각 2명씩을 대상으로 수업을 진행한 연구자가 개별적으로 사고 구술을 진행하였다. 읽기 수업 3차시 또는 4차시 지문을 사용하여 수업 시간에 진행된 활동과 동일한 순서로 사고 구술 과정을 진행하였다. 사고 구술 과정은 모두 녹음되었는데, 자유작문 시간은 5분으로 제한하였지만 읽기 단계는 시간 제한을 두지 않아서 학생들 간 차이로 인해 25~50분 정도 소요되었다.

### 3.4 자료 분석

#### 3.4.1 사전 및 사후 읽기 및 쓰기 평가 채점, 사후 설문 결과 및 통계 분석

사전 및 사후 읽기 평가는 4지선다형 객관식 시험으로 하향식 읽기 능력 평가 10문항과 상향식 읽기 능력 평가 10문항에 각각 1점씩을 배정하여 총 20점 만점으로 채점하였다. 사전 및 사후 쓰기 평가는 교직 경력 6~7년차이고 3년 이상의 작문 채점 경험을 가지고 있는 중학교 영어 교사 2명이 분석적 채점 기준을 사용하여 채점하였다. 채점을 시작하기 전에 평가 과제 및 채점 기준을 이해하고 유사한 기준으로 채점하기 위해 먼저 채점자 훈련을 실시하였다. 연구를 위해 제작된 분석적 채점 기준을 사용하여 일부 학생의 작문을 각자 채점한 후, 서로의 점수를 비교하고 의견을 나누면서 채점 기준에 대한 동일한 해석을 도출한 후 채점자들은 실험 대상 학생들 전체의 작문을 각자 채점하였고 두 채점자 점수의 평균값을 통계 분석을 위한 사전 및 사후 쓰기 평가 점수로 사용하였다. 쓰기 능력 평가 채점의 신뢰도 확보를 위해 채점자 간의 신뢰도를 유창성, 내용, 구성, 언어사용 4가지 채점 영역별로 Pearson의 적률 상관계수로 분석하였는데, 사전 쓰기 평가(유창성,  $r = .899$ ; 내용,  $r = .824$ ; 구성,  $r = .840$ ; 언어사용,  $r = .800$ ) 및 사후 쓰기 평가(유창성,  $r = .973$ ; 내용,  $r = .870$ ; 구성,  $r = .890$ ; 언어사용,  $r = .895$ )에서 채점자 간 상관계수가 0.824~0.973으로 나타나서 두 채점자 간의 채점 신뢰도는 매우 높은 편이었다.

독해 기반 자유작문의 효과를 전체 실험 대상 및 영어 능력 수준 집단별로 알아보기 위해 사전 및 사후 읽기와 쓰기 능력 평가 결과를 유의수준 .05에서 대응 표본  $t$ 검정을 실시하였으며, 수준별 집단 간 영어 읽기 및 쓰기 능력 향상도를 비교하기 위해 사전과 사후 총점 및 평가 영역별 점수 차이로 집단 간 일원분산분석과 Scheffé 사후 검정 분석을 하였다. 집단 간 사후 설문 조사 결과의 비교를 위해 일원분산분석과 Scheffé 사후 검정 분석도 실시하였다. 개방형 설문 문항은 응답 내용별로 분류한 후 동일 내용 응답자 수를 조사하였다.

### 3.4.2 사고 구술 전사 자료 분석

독해 기반 자유작문과 읽기 과정의 사고 구술 녹음 자료는 먼저 전사를 하였다. 사고 구술 자료는 학습자가 스스로에게 질문을 던지거나 의문을 나타내는 발화는 물음표(?)로, 발화 사이에 2~3초 정도의 휴지가 있는 경우는 세 개의 점(...)으로, 글을 작성하거나 독해하는 과정에서 깨달음을 얻었음을 의미하는 어투는 느낌표(!)로, 하나의 생각이 마무리되거나 발화의 단위가 종결되는 부분은 마침표(.)를 사용하여 전사하였다. 읽기 자료를 읽는 영어 발화는 이탤릭체 소문자로, 작문하는 내용을 영어로 말하는 발화는 대문자로, 작문한 글을 읽는 발화는 대문자 이탤릭체로, 한국어 발화나 기타 영어 발화는 모두 보통 글씨체로 표기하였다.

전사한 사고 구술 자료는 발화의 목적을 분석하기 위해 발화 목적 분류 체계를 먼저 구축하였다. Oxford(1990)의 전략 분류 및 Perl(1981)의 작문 과정 코딩 자료를 참고하여 분류 체계를 표 1과 같이 고안하였다. ‘자유작문의 특징 상기하기’와 같은 독해 기반 자유작문 활동 과제와 관련된 발화의 목적, ‘첫 단락과 연관지어 쓰기’와 같은 첫 단락 읽기를 바탕으로 한 자유작문과 관련된 발화의 목적, ‘자유작문과 공통된 내용 언급하기’와 같은 읽기 단계에서 자유작문과 글 내용을 연계시키는 발화의 목적, ‘주제나 내용 파악/예측하기,’ ‘어휘 의미 추론/점검하기,’ ‘수정하기’ 등의 일반적인 읽기나 쓰기 행위와 관련된 발화의 목적을 포함한다. 아울러 읽기나 자유작문 과정에서 자신의 행위 및 심리 상태, 교사 도움의 필요성 등에 언급하는 메타코멘트 하기도 포함된다. 사고 구술 전사 자료 발화의 목적을 코딩한 결과는 영어 능력 수준별 집단의 읽기 및 쓰기 능력과 정의적 태도 변화와 연계하여 질적 비교분석을 하였다.

표 1. 독해 기반 자유작문 및 읽기 과정 발화의 목적별 분류 체계

기능	정의	예시
과제 검토/상기하기	독해 기반 자유작문 과제에 대해 검토하거나 상기시킴.	선생님이 글 읽기 전에 본문 읽기 전에 freewriting 한다고 했는데.
메타코멘트 하기	읽기/자유작문 과정, 해석의 적절성, 수행할 행위, 심리 상태 등에 대해 언급하거나 논평함.	첫 단락 읽고 글을 쓰니까 뭔가 마음 편히 쓸 수 있어서 좋다. 더 읽어봐야 알겠다.
읽기	첫 단락을 포함하여 주어진 읽기 자료를 읽음.	<i>some continue to influence our behavior.</i>
선형 지식 활용하기	글을 읽거나 쓰면서 배경 지식 또는 경험을 활용하거나 연관지어 생각해봄.	내가 어렸을 때 봤던 애니메이션에서 검은 고양이가 죽음을 불러온다고 했어!
주제나 내용 파악/예측하기	글을 읽거나 쓰면서 글의 앞뒤 내용이거나 문맥을 통해 내용/주제를 파악하거나 예측함.	아마 이 글에서는 장점을 다루는 것 같은데.
번역하기	글을 읽거나 쓰면서 영어에서 한국어 또는 한국어에서 영어로 번역함.	<i>on websites</i> 웹사이트에서. BLIND 가린다. 힘들다 TIRED.

해석하기	글을 읽으면서 한국어로 해석함.	<i>internet ads can be seen around the clock worldwide.</i> 시계 주변, 인터넷 광고를 계속 볼 수 있다는 말인가?
내용 계획/ 조직하기 쓰기	작문할 내용을 구상하거나 내용/구성을 계획 또는 조직함. 영어로 글을 작성함.	나는 인터넷 광고의 단점에 대해서 글을 써야겠다. 내가 그걸 보기 위해서는 IF I WANT TO SEE.
첫 단락과 연관지어 쓰기 자유작문의 특징 상기하기 다른 말로 바꾸어 쓰기 작문 내용 읽기	첫 단락에 언급된 내용을 바탕으로 자유작문을 함. 자유작문의 특징을 되새기며 글을 작성함. 표현하고자 하는 내용을 다른 영어 단어/문장으로 바꾸어 씀. 작문한 내용을 다시 읽어봄.	내가 들었던 네잎클로버와 관련된 내용은 뭐였더라? 누구지? for see? to see? 그냥 쓰자. 틀려도 괜찮은 게 freewriting이니까. 아까 shortcomings를 썼으니 이번엔 disadvantages라는 단어를 써야지~ 성가신, 화나게 하다. annoying도 괜찮겠지? <i>IT IS VERY ANNOYING FOR ME. NAPOLEON'S HEAD...</i> 아니야! his로 써야겠다.
수정하기	작문한 내용을 다시 살펴보며 오류가 있는 부분을 수정함.	current말고 다른 표현은 없나, appropriate?
어휘 의미 추론/점검하기 문법/철자 점검하기	글을 읽거나 쓰면서 어휘의 의미나 적절한 어휘를 찾음. 글을 읽거나 쓰면서 문법/철자 등 언어 형태에 관해 언급함.	<i>PICKING UP THE FOUR-LEAF CLOVER.</i> 여기 the를 쓰는 게 맞나? 여기서는 superstitions. 미신! 미신이 맞겠지? 미신으로 생각했는데, 미신이 중요 키워드!
첫 단락 읽고 예측한 내용 확인하기 자유작문과 공통된 내용 언급하기 자유작문과 다른 내용 언급하기 작문 내용에 대한 아쉬움 표현하기	자유작문한 내용과 일치하는 글의 내용에 대해 언급함. 자유작문한 내용과 다른 글의 내용에 대해 언급함. 읽기 단계에서 자유작문에 쓰지 못한 내용에 대해 언급함.	<i>some people believe that a black cat brings bad luck</i> 오 이거 내가 썼던 건데! 내가 적은 애니메이션 내용과 이 부분은 좀 다르다. 팔죽을 먹으면 귀신을 쫓는다는 미신도 있지, 아, 이것도 아까 freewriting에 쓸 걸 그랬다.
새롭게 알게 된 지식 언급하기	글을 읽으면서 새롭게 알게 된 지식에 대한 생각을 발화함.	거울과 관련된 미신은 이번 기회에 알게 되었네. 앞으로 거울 깨트리지 않게 조심해야겠다.
요약하기	글을 읽으면서 문장이나 각 단락의 내용을 요약함.	두 번째 단락은 나쁜 운에 대한 설명이었고 이번 단락은 좋은 운에 대한 설명이네.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 4.1 영어 읽기 능력 변화 분석

읽기 선행 독해 기반 자유작문 활동이 실험 대상 전체 학생들과 영어 능력 수준별 집단

학습자의 읽기 능력에 유의미한 영향을 미쳤는지 알아보기 위해 사전 및 사후 읽기 능력 평가 점수를 비교분석한 대응 표본 *t*검정을 실시하였다(표 2 참조). 읽기 평가 총점 및 하향식과 상향식 읽기 영역 모두에서 전체 집단의 사후 점수가 사전 점수보다 유의미하게 높아 독해 기반 자유작문이 중학교 3학년 학생들의 읽기 능력 향상에 도움이 되었다는 것을 알 수 있다. 이는 읽기 선행 활동으로서의 독해 기반 자유작문이 읽기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 Masrou와 Hoseini(2013)의 연구 결과와 일치한다. 한편 집단별 결과를 보면 상위 집단을 포함하여 모든 집단의 사후 점수가 사전 점수보다 높았지만 중위 및 하위 집단에서만 총점과 하향식 및 상향식 읽기 영역 모두에서 사후 점수가 통계적으로도 유의미하게 더 높았다. 상위 집단은 사전 점수가 높아서 사전과 사후 점수 차이가 적었던 반면에 하향식 및 상향식 읽기 모두에서 하위 집단 학생들의 점수 향상도가 가장 큰 편이었다.

표 2. 집단 내 사전·사후 읽기 평가 점수 차이에 대한 유의도 검증

평가 영역	집단	사전 평가		사후 평가		대응차		<i>t</i> 값	<i>p</i> 값
		사전 점수	표준 편차	사후 점수	표준 편차	대응차 평균	표준 편차		
총점	상위	18.94	1.16	19.34	0.97	0.40	1.29	1.555	.130
	중위	13.37	1.35	16.07	2.70	2.70	2.88	4.880	.000
	하위	8.43	1.53	12.89	4.39	4.46	4.19	4.833	.000
	전체	13.81	4.52	16.24	3.94	2.43	3.38	6.214	.000
하향식 읽기	상위	9.66	0.60	9.81	0.47	0.15	0.63	1.408	.169
	중위	7.03	1.32	8.37	1.51	1.34	2.04	3.580	.001
	하위	4.43	1.37	7.21	2.26	2.78	2.48	5.932	.000
	전체	7.16	2.42	8.52	1.88	1.37	2.13	6.094	.000
상향식 읽기	상위	9.28	0.85	9.53	0.67	0.25	0.92	1.544	.133
	중위	6.34	1.27	7.70	1.62	1.36	1.73	4.323	.000
	하위	4.00	0.94	5.68	2.76	1.68	2.72	3.263	.003
	전체	6.66	2.40	7.72	2.41	1.07	1.98	5.120	.000

독해 기반 자유작문 활동의 영향을 수준별 집단 간 비교하기 위해 사전과 사후 평가 점수 차이로 일원분산분석을 실시하였는데, 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 검증되었다(읽기 총점,  $F = 14.129, p < .000$ ; 하향식 읽기,  $F = 14.999, p < .000$ ; 상향식 읽기,  $F = 4.797, p < .011$ ). 사후 검정 결과, 총점과 하향식 읽기에서는 하위 집단이 상위, 중위 집단보다 또한 중위 집단이 상위 집단보다 유의미하게 더 높은 향상도가 있었고 상향식 읽기에서는 하위 집단이 상위 집단보다 점수 향상도가 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다(표 2 참조). Murray(1993)나 Masrou와 Hoseini(2013)는 읽기 선행 활동으로 읽을 자료의 주제에 관한 자유작문 활동을 하면 읽기 주제에 대해 미리 생각해볼 수 있는 기회를 제공하여 글의 요지 파악을 도와줄 수 있다고 하였는데 이러한 읽기 선행 활동으로서의 자유작문이 하위 집단의 하향식 읽기에 도움이 되었던 것으로 보인다.

### 4.2 영어 쓰기 능력 변화 분석

독해 기반 자유작문 활동이 실험 대상 학생들 전체와 수준별 집단 학습자의 쓰기 능력에 유의미한 영향을 주는지 알아보기 위해 대응 표본 *t*검정으로 사전 및 사후 쓰기 평가 점수를 비교 분석한 결과는 표 3과 같다. 모든 집단의 사후 점수가 사전 점수보다 높았는데, 총점이나 분석적 채점 영역 모두에서 중위 및 하위 집단의 쓰기 점수 향상도가 상위 집단보다 더 큰 편이었다. 상위 집단은 사전 점수가 이미 높은 편이라서 사후 평가에 나타난 점수 향상도가 크지 않았다. 통계적으로 유의미한 향상도는 전체 실험 대상 및 중위 집단의 총점, 구성과 언어사용 영역과 하위 집단의 구성 영역에서만 나타났다. 자유작문은 글을 수정하지 않고 생각나는 대로 작성하는 것이기 때문에 글의 유창성이 신장된다고 하는 Redkey (1964), Raimes(1983), Hyland (2003), Casanave(2004)의 주장과는 달리 통계적으로 유의미한 유창성의 향상은 없는 것으로 나타났다. 이는 실험에서 사용한 자유작문이 읽기 선행 활동으로의 5분 동안의 작문이라서 글쓰기의 유창성을 향상시키기에는 학습 시간이 충분하지 않았을 뿐만 아니라 실험 기간도 4주라서 다소 짧았기 때문인 것으로 보인다. 한편 구성 영역에서 유의미한 향상도가 전체 학습자 및 중위와 하위 집단에서 나타났는데, 이는

표 3. 집단 내 사전·사후 쓰기 평가 점수 차이에 대한 유의도 검증

평가 영역	집단	사전 평가		사후 평가		대응차		<i>t</i> 값	<i>p</i> 값
		사전 점수	표준 편차	사후 점수	표준 편차	대응차 평균	표준 편차		
총점	상위	19.11	1.32	19.39	0.93	0.28	1.27	1.253	.220
	중위	14.13	2.58	15.13	3.32	1.00	2.47	2.220	.034
	하위	12.07	2.87	13.04	3.42	0.97	3.07	1.660	.108
	전체	15.26	3.77	15.99	3.82	0.73	2.35	2.960	.004
유창성	상위	4.83	0.45	4.91	0.29	0.08	0.51	0.867	.393
	중위	3.70	1.03	4.00	1.00	0.30	0.93	1.759	.089
	하위	3.48	1.22	3.63	1.06	0.15	1.16	0.651	.521
	전체	4.03	1.11	4.21	1.00	0.18	0.89	1.835	.070
내용	상위	4.84	0.29	4.92	0.18	0.08	0.34	1.305	.201
	중위	3.65	0.65	3.77	0.94	0.12	0.77	0.826	.415
	하위	3.14	0.69	3.29	0.97	0.15	0.83	0.915	.368
	전체	3.92	0.92	4.03	1.03	0.11	0.67	1.584	.117
구성	상위	4.73	0.45	4.78	0.38	0.05	0.57	0.463	.647
	중위	3.37	0.64	3.68	0.89	0.31	0.70	2.475	.019
	하위	2.70	0.71	3.11	0.83	0.41	0.78	2.778	.010
	전체	3.64	1.04	3.89	1.01	0.25	0.69	3.407	.001
언어 사용	상위	4.71	0.39	4.78	0.37	0.07	0.31	1.408	.169
	중위	3.41	0.54	3.68	0.75	0.27	0.57	2.570	.016
	하위	2.75	0.52	3.01	0.85	0.26	0.90	1.580	.126
	전체	3.67	0.95	3.87	0.99	0.20	0.63	3.030	.003

자유작문이 논리적 사고력의 함양을 도와준다는 Pincas(1982)와 자유작문도 글의 구성 능력 발달에 긍정적인 효과가 있다는 Haswell(1991)의 주장을 뒷받침해준다.

상위, 중위, 하위 집단 간 영어 쓰기 능력 향상도를 비교하기 위해 사전 및 사후 쓰기 평가 점수 차이로 일원분산분석을 실시한 결과, 총점 및 분석적 채점 영역 모두에서 집단 간 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(쓰기 총점,  $F = .919$ ,  $p = .403$ ; 유창성,  $F = .497$ ,  $p = .610$ ; 내용,  $F = .071$ ,  $p = .932$ ; 구성,  $F = 2.313$ ,  $p = .105$ ; 언어사용,  $F = .939$ ,  $p = .395$ ). 앞서 논의한 대로 읽기 선행 독해 기반 자유작문을 활용한 읽기 학습에 초점이 맞추어진 수업이기 때문에 쓰기에 배정된 시간이 짧았고 실험 기간도 짧은 편이어서 통계적으로 유의미한 집단 간 쓰기 능력 향상도 차이가 도출되지 않은 것으로 보인다.

#### 4.3 학습자 정의적 태도 조사 결과 분석

독해 기반 자유작문을 활용한 읽기 학습 후 실시한 사후 설문 응답 결과를 바탕으로 독해 기반 자유작문 활동의 유용성에 대한 학습자 반응을 영어 능력 수준별 집단 간 비교 분석하였다. 표 4와 같이 폐쇄형 14개 문항에 대한 응답 결과를 살펴보면, ‘실험 활동 만족도’를 포함한 모든 설문 영역에서 학생들의 응답이 모두 3.50 이상으로 나타나 전반적으로 실험 활동에 만족하였음을 알 수 있다. ‘선형 지식의 활성화,’ ‘글의 내용 예측,’ ‘글의 주제 파악,’ ‘글 내용의 전체적 이해도,’ ‘작문 전 읽기 자료의 도움,’ 및 ‘쓰기에 대한 거부감 감소’ 측면에서 전체 집단 평균이 3.70 이상으로 독해 기반 자유작문 활동이 하향식 읽기와 쓰기에 대한 거부감 감소에 도움이 되었던 것으로 볼 수 있다. 이는 Murray(1993)와 De Rycker와 Ponnudurai(2011)의 주장과 같이 첫 단락을 읽고 이에 대해 자유롭게 작문을 하는 활동이 읽기 자료의 주제를 파악하고 내용 이해에 도움이 되었으며 아울러 Belanoff(1991)나 Tanner(2016)의 연구 결과와 같이 언어 형태적 오류에 대한 걱정 없이 자유롭게 영어로 글을 쓰는 활동이 영어 쓰기에 대한 거부감을 감소시킨 것으로 볼 수 있다.

집단별 응답을 비교해보면, 상위 집단이 모든 설문 영역에서 가장 긍정적으로 응답하였다. 중위 집단은 대부분의 설문 항목에서 하위 집단보다 좀 더 긍정적으로 응답했지만 ‘쓰기의 유창성 증가,’ ‘쓰기에 대한 거부감 감소,’ ‘실험 활동에 대한 만족도’를 묻는 문항에서는 하위 집단의 학습자가 조금 더 긍정적으로 응답하였다. 영어 글쓰기에 대한 부담이 컸던 하위 집단 학생들이 독해 기반 자유작문을 통해 영어 작문에 대한 부담감이 감소하고 자유롭게 작문을 하다 보니 자신의 쓰기 능력에 대해 좀 더 긍정적으로 평가한 것으로 보인다.

독해 기반 자유작문 활동의 유용성과 관련된 14문항 모두 일원분산분석 결과 유의확률이 .05 이하로 집단 간 응답 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 사후 비교분석 결과, 모든 문항에서 상위와 중위 집단 또는 상위와 하위 집단 간에 유의미한 차이가 있었다. 이러한 결과는 상위 집단이 중위 및 하위 집단에 비해 전반적으로 더 긍정적으로 응답한 반면에, 중위 집단과 하위 집단은 유사한 응답을 하였기 때문이다. ‘선형 지식의 활성화,’ ‘글 내용의

표 4. 집단 간 독해 기반 자유작문 활동 유용성 설문 응답에 대한 일원분산분석 결과

설문 내용	전체		상위 집단		중위 집단		하위 집단		F값	p값
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차		
선형 지식의 활성화	3.92	0.80	4.44	0.62	3.67	0.99	3.64	0.78	9.643	.000
글의 내용 예측	3.80	0.90	4.22	0.79	3.80	0.89	3.39	1.03	6.261	.003
글의 주제 파악	3.94	0.73	4.31	0.59	3.87	0.82	3.64	0.78	6.559	.002
글의 세부정보 파악	3.62	0.88	4.09	0.82	3.57	0.89	3.21	0.92	7.699	.001
글 내용의 전체적 이해도	3.73	0.86	4.25	0.84	3.57	0.90	3.36	0.83	9.087	.000
읽기의 유창성	3.53	0.94	3.94	0.95	3.57	0.89	3.07	0.98	6.332	.003
작문 후 읽기에 대한 흥미	3.54	0.89	3.97	0.82	3.47	0.86	3.18	0.98	6.143	.003
작문 전 읽기 자료의 도움	3.93	0.81	4.53	0.62	3.87	0.86	3.39	0.96	14.752	.000
쓰기의 유창성	3.54	0.90	3.94	0.80	3.30	0.92	3.39	0.99	4.524	.014
쓰기에 대한 거부감 감소	3.96	0.86	4.47	0.72	3.60	0.89	3.82	0.98	8.450	.000
읽기 능력의 향상	3.51	0.88	4.16	0.77	3.33	0.99	3.04	0.88	13.183	.000
쓰기 능력의 향상	3.57	0.86	4.34	0.65	3.27	0.94	3.11	0.99	18.412	.000
전반적인 영어 능력의 향상	3.56	0.83	4.16	0.72	3.30	0.95	3.21	0.83	11.880	.000
실험 활동 만족도	3.91	0.91	4.28	0.81	3.63	1.07	3.82	0.86	4.089	.020

전체적 이해도,’ ‘작문 전 읽기 자료의 도움,’ ‘쓰기에 대한 거부감 감소,’ ‘읽기 능력의 향상,’ ‘쓰기 능력의 향상,’ ‘전반적인 영어 능력의 향상’ 측면에서 상위 집단이 중위나 하위 집단보다 통계적으로 유의미하게 더 긍정적인 응답을 하였다. ‘글의 내용 예측,’ ‘글의 주제 파악,’ ‘글의 세부정보 파악,’ ‘읽기의 유창성,’ ‘작문 후 읽기에 대한 흥미’ 측면에서는 상위 집단이 하위 집단보다 통계적으로 유의미하게 더 긍정적인 반응한 반면에 상위와 중위 집단 사이 및 중위와 하위 집단 간에는 유의미한 응답 차이가 없었다. 이는 중위 집단의 응답과 상위 집단의 응답의 차이가 다른 문항에 비해 적었기 때문이다. 주목할 만한 설문 응답 결과는 ‘쓰기의 유창성’과 ‘실험 활동 만족도’ 항목에서 하위 집단이 중위 집단보다 더 긍정적인 응답을 하여 유의미한 응답의 차이가 상위와 중위 집단에서만 나타났다는 것이다. 이는 앞서 살펴본 바와 같이 읽기 점수 향상도가 하위 집단이 가장 컸으며 쓰기 점수 향상도도 중위 집단만큼 높은 편이었다는 결과와 연계된다고 볼 수 있다(표 2와 표 3 참조).

독해 기반 자유작문 활동의 장단점에 대한 수준별 집단의 개방형 문항 응답 결과는 표 5와 같다. 힘들었던 점보다 좋았던 점에 대한 응답이 더 많아서 앞서 언급한 폐쇄형 문항 응답에서와 같이 학생들의 활동 만족도는 높은 편임을 알 수 있다. 읽기 측면에서 좋았던 점으로는 첫 단락을 읽고 자유작문을 함으로써 글의 내용이나 주제 예측뿐만 아니라 글 전체 이해에 도움이 되고 흥미로웠다는 응답이 집단 모두에서 가장 많았다. 이는 독해 기반 자유작문이 읽기 선행 활동으로 유용한 활동이라는 것을 보여주는 결과이며 아울러 하향식 읽기 영역 능력 향상도가 더 높았던 양적 결과와도 일치하는 결과이다. 특히 상위 집단은 자유작

표 5. 집단별 독해 기반 자유작문 활동에 대한 사후 설문 개방형 문항 응답 결과

집단	좋았던 점	힘들었던 점
상위	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 독해 지문의 첫 문단을 읽고 글을 써서 주제에 대해 미리 생각해보고 글 내용을 예측할 수 있어 좋았음. (9명)</li> <li>- 자유작문을 하고 독해를 하니 내 생각과 실제 지문의 내용을 비교해보면서 글을 더 열심히 읽었고 더 잘 이해되었음. (3명)</li> <li>- 자유작문이 끝난 뒤 이어서 읽을 글에 더욱 흥미를 가질 수 있었음. (3명)</li> <li>- 주제에 대해 내 생각을 정리하고 자유롭게 쓰는 기회가 생겼음. (6명)</li> <li>- 문법, 단어의 오류를 신경 쓰지 않고 내 생각을 쓸 수 있어서 부담이 없었음. (12명)</li> <li>- 짧은 시간 동안 브레인스토밍을 통해 생긴 아이디어를 적는 것이 좋았음. (3명)</li> <li>- 영어로 글을 쓸 시간을 따로 갖지 않아도 수업 중에 작문 연습할 수 있어서 좋았음. (2명)</li> <li>- 무엇을 쓸지 생각하는 속도와 글을 쓰는 속도가 빨라졌음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 생각이 떠오르지 않는데 멈추지 않고 계속 써야 해서 힘들었음. (13명)</li> <li>- 내가 쓰고 싶은 단어를 영어 단어로 구사 하는 것이 힘들었음. (3명)</li> <li>- 주제가 다소 학술적이었음. (2명)</li> <li>- 주제에 대한 나의 생각을 떠올리는 것이 어려웠음. (2명)</li> <li>- 문법과 단어의 제한이 없어졌지만 계속 문법과 단어가 신경 쓰였음.</li> <li>- 생각하는 속도와 글을 쓰는 속도가 맞지 않아서 힘들었음.</li> <li>- 계속해서 생각을 하며 쓸 말이 더 많아질 때쯤 작문을 마쳐야 해서 5분이 다소 짧았음. (3명)</li> <li>- 5분이라는 시간이 좀 길게 느껴졌음. (2명)</li> </ul>
중위	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 글을 읽기 전에 자유작문을 하면서 읽을 지문의 내용을 미리 예상해보는 것이 좋았음. (5명)</li> <li>- 자유작문이 지문을 읽는 데 도움이 되었고, 쉽게 주제를 파악할 수 있었음. (3명)</li> <li>- 문법과 단어 오류를 신경 쓰지 않고 자유롭게 쓸 수 있어 편했음. (9명)</li> <li>- 자유작문을 통해 관련 주제에 대한 나의 생각을 정리할 수 있었음. (3명)</li> <li>- 주제에 대한 다양한 생각이 가능했고, 내 생각을 자유롭게 표현할 수 있었음. (2명)</li> <li>- 평소에 영작문을 할 기회가 없는데 자유작문을 통해 쓰기 활동을 할 수 있어 좋았음.</li> <li>- 독해 기반 자유작문 활동을 통해 많은 단어를 활용할 수 있게 되었음.</li> <li>- 매일 5분씩 영작문을 해서 쓰기 능력이 점점 향상되는 것 같았음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 주제에 대한 생각을 미리 하지 않고 첫 단락을 읽자마자 생각하는 것을 써야 해서 힘들었음. (2명)</li> <li>- 계속 써야하는데 생각이 떠오르지 않을 때 힘들었음. (5명)</li> <li>- 멈추지 않고 계속 글을 쓰는 것이 어려웠음. (3명)</li> <li>- 표현하고 싶은 단어가 생각이 안날 때 어휘력의 한계를 느껴 힘들었음. (10명)</li> <li>- 문법 오류가 있어도 괜찮았지만 계속 문법 오류가 신경 쓰였음.</li> <li>- 5분이라는 시간이 짧았음.</li> </ul>
하위	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자유작문을 수행하기 전 글의 첫 문단을 읽는 것이 재미있었음.</li> <li>- 자유작문을 통해 읽게 될 지문의 주제와 내용을 파악해볼 수 있었음. (6명)</li> <li>- 자유작문이 지문을 이해하는 데 도움이 되었음. (4명)</li> <li>- 문법, 어휘 오류를 신경 쓰지 않고 자유롭게 쓸 수 있어서 좋았음. (9명)</li> <li>- 순발력을 발휘해 즉흥적으로 내 생각을 쓰는 것이 가능해졌음. (2명)</li> <li>- 영어 작문 실력이 늘었음. (4명)</li> <li>- 글을 읽고 쓰는 속도가 빨라졌음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자유작문 전 읽었던 첫 단락이 이해하기 어려웠음. (2명)</li> <li>- 아는 단어수가 적어서 빠르게 영어로 표현하는 것이 힘들었음. (10명)</li> <li>- 생각이 나지 않아도 멈추지 않고 써야하는 것이 어려웠음. (8명)</li> <li>- 영어 문법 오류 없이 쓰고 싶었는데 잘 되지 않아서 어려웠음.</li> <li>- 5분의 시간이 너무 길었음.</li> </ul>

문 후 글 전체를 읽을 때 자신이 생각했던 것과 글의 내용을 비교하면서 읽게 되고 읽기에 더 집중할 수 있었다는 응답을 하여 독해 기반 자유작문이 글의 이해도 및 읽기 집중도와 분석적 사고 능력 함양에 유용하다고 하는 Decker(1989), Murray(1993)나 Masrou와 Hoseini(2013)의 주장을 뒷받침해주고 있다.

쓰기 측면에서 좋았던 점으로는 문법이나 단어의 오류를 신경 쓰지 않고 자신의 생각을 자유롭게 표현하고 쓸 수 있어 부담이 없었다는 응답이 모든 집단에서 가장 많았다. 이는 자유작문의 특성(Hyland 2003, Raimes 1983)을 학생들이 긍정적으로 평가한 결과인데 상위 및 중위 학습자들 중 일부는 글의 주제에 대한 생각을 자유롭게 정리해서 쓸 수 있는 기회가 있어서 좋았다는 응답을 하였으며 하위 학습자 중 일부도 즉흥적으로 자신의 생각을 영어로 쓰는 것이 가능해졌다는 응답을 하였다. 더불어 상위 학습자 일부는 별도 작문 학습 시간 없이도 영어 글쓰기를 학습해서 좋았다고 응답하였으며 중위 및 하위 학습자 일부는 영어 작문 실력이 향상되었다고 하였다. 상위 및 하위 학습자 일부는 쓰는 속도가 빨라졌다는 응답을 하였다. 이러한 결과는 쓰기 학습이 거의 이루어지지 않는 한국의 영어 수업에서 독해 기반 자유작문은 읽기와 쓰기 능력 모두를 동시에 길러줄 수 있는 유용한 읽기와 쓰기 통합 활동이라는 것을 시사한다.

독해 기반 자유작문 활동에서 힘들었던 점으로 많은 학생들이 영어 글쓰기의 어려움을 언급하였다. 상위 집단 학습자 2명은 읽기 자료의 주제 영역의 문제점을 언급하였고 하위 집단 학습자 2명은 첫 단락의 난이도를 언급하였는데, 나머지 힘든 점은 모두 쓰기에 관한 것이었다. 표 5가 보여주듯이 상위 집단 중 가장 많은 수의 학습자가 5분 간 멈추지 않고 계속 글을 써야 하는 점이 힘들었다고 응답했고, 중위 및 하위 집단은 각 10명의 학습자가 표현하고 싶은 말이 영어로 생각나지 않을 때 어휘력의 한계를 느껴 힘들었다고 응답하였다. 중위 및 하위 집단의 두 번째로 많은 수의 학습자가 멈추지 않고 계속 글을 쓰는 것이 힘들었다고 응답하였는데, 글을 쓰는 도중에 다시 생각하거나 수정 없이 지속적으로 글을 쓰는 것을 자유작문의 장점이라고 보는 Elbow(2000)의 주장과는 상충되는 결과이다. 특히 자유작문 과정에서 어휘와 문법의 오류를 신경 쓰지 않아도 되며 한글 단어로 적어도 된다는 것을 알고 있었음에도 불구하고 학생들은 여전히 표현하고 싶은 바를 영어로 표현할 수 없는 자신의 능력의 한계를 어려운 점으로 느끼고 있었다. 자유작문 수행 시간에 대해 다양한 의견이 제시되었는데 일부 상위 및 중위 학습자는 5분이라는 시간이 짧았다고 응답한 반면 다른 일부 상위 학습자와 하위 학습자는 5분이 너무 길었다고 응답하였다. 이는 영어 쓰기 능력이나 글 주제에 대한 선행 지식의 개인적 차이에서 오는 결과로 볼 수 있다. 앞서 연구 방법에서 언급한 Marcus(1980), Oliver(1982)와 Belanoff(1991)는 각각 1~5분, 10~15분, 3분과 같이 서로 다른 시간 길이를 제안했는데 읽기 선행 활동으로서의 자유작문을 교실 수업에 적용할 때 적절한 자유작문의 시간에 대한 좀 더 체계적인 연구가 필요하다고 본다.

#### 4.4 사고 구술 자료 분석 결과

읽기 선행 단계의 학습자의 독해 기반 자유작문이 읽기 단계 과정에 어떻게 도움이 되는지 구체적으로 살펴보기 위해 집단별 학습자 2명이 수행한 읽기 선행 단계에서 첫 단락을 읽은 후 자유작문하는 과정과 읽기 단계의 읽기 과정을 사고 구술한 자료를 분석하였다. 첫 단락을 읽는 단계, 자유작문 단계 및 읽기 단계로 사고 구술 자료를 나누어 검토해보면, 상위 집단 학습자 A는 그림 2의 발췌문 (2.1)과 같이 첫 단락을 구, 절, 문장 단위로 읽으면서 번역하고 해석하면서 선형 지식을 활용하여 글의 내용을 예측하고 또한 (2.2)와 같이 과제를 스스로에게 상기시켰다. 읽기 자료를 바탕으로 글을 쓸 때 학습자는 글의 내용을 내면화하고 자신의 경험과 연결시키면서 자유롭게 표현할 수 있다는 Grabe(2003)의 주장과 같이 자유작문 단계에서는 (2.4)와 같이 첫 단락 읽기를 통해 파악한 글의 주제를 언급하면서 이와 관련된 자신의 선형 지식을 바탕으로 떠오르는 생각을 먼저 한국어로 말한 후 이를 구나 절 단위의 영어로 번역하면서 글을 쓰고 다시 한국어로 이를 번역하여 내용을 확인하였다. 또한 (2.3)과 (2.5)와 같이 자유작문의 특징을 상기하면서 문법 오류를 신경 쓰지 않으며 작문을 했지만 어휘나 문법 구조에 자신이 없을 때 이를 점검하면서 작문하였다. 읽기 단계에서는 (2.7)과 같이 이미 읽은 첫 단락 다음부터 읽으면서 자신이 예측한 내용의 글이 맞는지 확인하기도 하고, 주로 구나 절 단위로 읽으면서 번역이나 해석했으며 읽지 않고 바로 번역을 하기도 하였다. 사고 구술 전사자료 발췌문 (2.8)과 같이 자신이 작성한 자유작문 내용과 유사하거나 (2.9)와 같이 다른 내용을 언급하기도 하면서 첫 단락과 자유작문 내용을 연결시키면서 글 전체를 읽었다. 이처럼 읽기 과정에서 같은 주제에 대해 읽기 전 작성한 작문 내용을 떠올리고 이를 비교하는 것은 읽기와 쓰기가 서로 끊임없이 상호작용을 하기 때문이라고 한 Carrell, Devine과 Eskey(1988)의 주장과도 일치하는 결과이다. (2.8)과 같이 선형 지식을 바탕으로 글의 내용을 파악하면서 자신이 몰랐던 새로운 정보도 언급을 했으며 (2.10)과 같이 어휘나 문법 측면에서 자신이 없을 때 작문을 하면서 좀 더 잘 이해하려고 노력하였다. 모든 과정에서 상위 학습자 A는 (2.6)나 (2.7)과 같이 메타언어를 사용하면서 과제의 특성과 선형 지식을 활용할 뿐만 아니라 자신의 읽기 및 쓰기 행위를 평가하고 계획하는 것으로 나타났다.

중위 집단 학습자 B는 그림 3의 사고 구술 전사자료 발췌문 (3.2)와 (3.3)과 같이 첫 단락 읽기나 전체 글 읽기 단계 모두에서 한 단어나 구를 읽고 번역하는 행위를 반복했고 어휘나 문법 능력의 부족으로 인하여 어휘의 뜻을 찾거나 문법 형태를 언급하는 발화가 많았다. 상위 집단에 비해 선형 지식을 바탕으로 글의 내용을 언급하는 발화가 적었다. 한편 자유작문 과정에서 중위 학습자 B는 (3.5)와 같이 읽기와 유사하게 단어나 구 단위로 작문했는데 작문할 내용을 한국어로 먼저 구상한 후 이를 영어로 번역하면서 작문하였다. (3.6)과 (3.8)과 같이 자유작문의 특징을 상기하는 발화를 하면서 편안한 마음으로 글을 쓰고자 노력했지만 (3.7)과 같이 여전히 문법 및 어휘 사용에서 오류를 범하지 않으려고 노력하는 모

<p>[첫 단락 읽기 단계]</p> <p>(2.1) [주제나 내용 파악/예측하기] <i>the power of the four-leaf clover</i> 네잎클로버에 관한 내용인가보다. [선행 지식 활용하기] 네잎클로버의 힘이 있다면 좋은, 좋은 거 있지 않나? 숫자 4가 행운의 숫자라고 하는데, 일단.</p> <p>(2.2) [과제 검토/상기하기] <i>before you read</i>. 아 맞아 선생님이 글 읽기 전에 본문 읽기 전에 freewriting한다고 했는데 그래서 이 종이를 주셨나보다. [읽기] <i>a broken mirror will bring you seven years of bad luck</i>. [과제 검토/상기하기] 먼저 첫 단락 주신다고 했는데. [번역하기] 깨진 거울이 7년간 나쁜 기운을 준다고? [새롭게 알게 된 지식 언급하기] 처음 들어봤는데.</p> <p>[자유작문 단계]</p> <p>(2.3) [과제 검토/상기하기] 자 위 글을 읽고 관련된 주제에 대하여 자신의 머릿속에 떠오르는 생각이나 경험 등을 자유롭게 영어로 5분 동안 멈추지 않고 쓰시오. [자유작문의 특징 상기하기] 맞아, freewriting은 멈추지 않고 계속 써야 했었어.</p> <p>(2.4) [첫 단락과 연관지어 쓰기] 일단 superstitions, 운에 대한 내용이니까. ABOUT LUCK [내용 계획/조직하기] 흠 그런데 내가 알고 있는 미신은? [번역하기] [쓰기] SUPERSTITIONS THAT I KNOW ARE [선행 지식 활용하기] 나 미신에 대해서 어떤 것을 알고 있더라... 뭐가 있지? <i>black cat, four-leaf clover</i> 그리고 number four. 네잎클로버 말고도 4층, 사람들이 숫자 4는 죽는다고 안 좋은 미신이라 F층이라고 하잖아.</p> <p>(2.5) [내용 계획/조직하기] 그래서 난 좀 겁이 났었어. [번역하기] so i was frightened? [문법/철자 점검하기] frightened? frightened라고 써도 되나? 스펠링이 뭐지? [자유작문의 특징 상기하기] 그냥 쓰지 뭐, 문법 상관없으니까!</p> <p>(2.6) [메타코멘트 하기] 어? 벌써 5분이야? 예잇, 아직 다 못 썼는데, 그런데 뭐 이거 하나까 뭐가 좀 reading하고 writing하고 도움이 되는 것 같아.</p> <p>[읽기 단계]</p> <p>(2.7) [메타코멘트 하기] 이 단락은 읽었으니까 넘어가고. 자 두 번째 단락. [읽기] <i>many superstitions about bad luck exist</i>. [어휘 의미 추론/점검하기] exist는 있다, 존재한다. [선행 지식 활용하기] 그렇지. 나쁜 운에 대해서는 엄청 많지.</p> <p>(2.8) [읽기] <i>some people believe that a black cat brings bad luck</i>. [자유작문과 공통된 내용 언급하기] 오 이거 내가 썼던 건데! [새롭게 알게 된 지식 언급하기] 아, 유럽 사람들은 마녀가 바뀌었다고 생각했구나!</p> <p>(2.9) [작문 내용에 대한 아쉬움 표현하기] 맞아 그것도 아까 전에 freewriting에 쓸 걸!</p> <p>(2.10) [읽기] <i>and are interesting reminders of our history</i>. [번역하기] 우리 역사에 재미있는 reminders가 된다. [어휘 의미 추론/점검하기] reminder? reminder, remind는 다시 떠올리다. 상기하다. reminder는 떠올리게 해주는 도구.</p>
--

그림 2. 상위 집단 학습자 A의 사고 구술 전사 자료

습을 보였다. 또한 상위 학습자들과는 달리 자유작문 과정에서 첫 단락 내용을 언급하면서 글의 내용을 전개하거나 읽기 과정에서 자유작문과 연계된 발화를 거의 하지 않았다(발췌문 (3.5)와 (3.10) 참조). (3.1), (3.4)나 (3.11)과 같이 첫 단락 및 전체 글 읽기 마지막 발화에서 글의 주제를 언급하여 독해 기반 자유작문 활동이 글의 주제 파악이나 예측에 도움이 되었다는 것을 알 수 있지만 첫 단락 읽기, 자유작문, 전체 글 읽기 단계가 서로 연계되는 발화가 거의 없어서 세 단계를 효과적으로 연관시키지는 못한 것으로 보인다.

<p>[첫 단락 읽기 단계]</p> <p>(3.1) [읽기] <i>what is online advertising?</i> [주제나 내용 파악/예측하기] 이번 주제는 온라인 광고구나!</p> <p>(3.2) [읽기] <i>online advertising is when.</i> [번역하기] 온라인 광고는 언제 되냐, 되냐 언제? [읽기] <i>companies</i> 음... [번역하기] 회사들이. [읽기] <i>market.</i> [번역하기] 팔다. 팔거나.</p> <p>(3.3) [읽기] <i>promote,</i> 음... [어휘 의미 추론/점검하기] 승진? 홍보? 여기서는 홍보한다! [읽기] <i>themselves.</i> [번역하기] 그들 스스로를. [문법/철자 점검하기] 옛 이거 재귀대명사, 주어랑 목적어랑 같을 때 쓰는 건데.</p> <p>(3.4) [읽기] <i>web traffic</i>... [메타코멘트 하기] 이게 뭐지? [번역하기] 웹 교통을 운전한다. [메타코멘트 하기] 모르겠는데 [주제나 내용 파악/예측하기] 어쨌든 주제는 online advertising이다!</p> <p>[자유작문 단계]</p> <p>(3.5) [메타코멘트 하기] 자 할 수 있어! 준비 시작. 일단 나는 에세이처럼 써야겠다. [내용 계획/조직하기] 온라인 광고는. [번역하기] [쓰기] ONLINE ADVERTISING. (중략) [문법/철자 점검하기] lives? 모르겠다. our가 복수니까 lives.</p> <p>(3.6) [문법/철자 점검하기] to부정사의 형용사용법에서니까, for to see? to see? [자유작문의 특징 상기하기] 모르겠다. 틀려도 괜찮은 것이 freewriting이니까!</p> <p>(3.7) [내용 계획/조직하기] 성가신, 화나게 하다. [어휘 검색/점검하기] annoying도 괜찮겠지?</p> <p>(3.8) [메타코멘트 하기] 괜찮아, 틀려도 괜찮아. [과제 검토/상기하기] 선생님이 맘대로 써도 된다고 했어.</p> <p>(3.9) [내용 계획/조직하기] 두 번째. [번역하기] [쓰기] SECOND. [메타코멘트 하기] 옛 벌써 5분이 다되었네. 더 쓰고 싶은데 다음에 더 열심히 해야지.</p> <p>[읽기 단계]</p> <p>(3.10) [메타코멘트 하기] 그럼 이제 글을 읽어야겠다. 주제4. [번역하기] 온라인 광고가 뭐니? [읽기] <i>what is online advertising?</i> [메타코멘트 하기] 쌤이 주제는 거의 첫 번째 문단에 있다고 하셨어. 첫 문단을 잘 봐야해. 아까 읽었는데, 한 번 더 읽자. [읽기] <i>online advertising.</i> [문법/철자 점검하기] 이게 주어고, 온라인 광고는 is 동사 나왔고.</p> <p>(3.11) [문법/철자 점검하기] should가 뭐뭐 해야 한다. [번역하기] 아 이용하는 것을 생각해봐야한다. [주제나 내용 파악/예측하기] 아 근데 이 글은 인터넷 광고의 좋은 점만 나와 있네, 소비자 입장에서 생각하지 않고 기업 입장에서만 쓴 것 같아.</p>
---

그림 3. 중위 집단 학습자 B의 사고 구술 전사 자료

하위 학습자들도 영어 능력 부족으로 그림 4의 사고 구술 전사자료 발췌문 (4.1)과 (4.8)와 같이 첫 단락 읽기 단계나 전체 글 읽기 단계에서 읽고 번역을 주로 하였고 (4.6)과 같이 자유작문 단계에서는 쓸 내용을 한국어로 구상한 후 번역하여 영어로 쓰는 것을 반복하였다. 특히 어휘력 부족으로 작문을 하거나 글을 읽을 때 (4.2), (4.4) 및 (4.8)과 같이 어휘의 의미를 찾거나 영어 표현을 생각해보는 발화가 많았다. 하위 학습자 C는 (4.2), (4.4) 및 (4.11)과 같이 “모르겠다”는 발화를 6번 했으며 (4.12)와 같이 “어렵다”는 발화를 2번 했는데 이러한 발화는 상위 집단에서는 없었으며 중위 학습자도 (3.4)와 같이 어휘의 뜻이나 올바른 문법 형태를 잘 모르겠다는 발화를 하기는 했지만 사고 구술 과정 전체에서 1~2번 정도였다. 이는 독해 기반 자유작문 활동에서 힘들었던 점에 대한 응답에서 나타났듯이

집단 간 영어 능력 차이, 특히 어휘력과 문법 지식의 차이를 보여주는 결과이다. 하위 학습자들은 (4.2)와 (4.7)과 같이 첫 단락을 읽으면서 글의 내용을 예측하고 이를 바탕으로 자유작문을 하려고 하고 (4.10)과 같이 전체 글 읽기 단계에서 작문했던 내용과 유사한 글의 내용을 언급하기도 하며 (4.13)과 같이 전체 글을 다 읽고 나서 추측했던 글의 주제를 다시 한번 확인하는 발화를 하여 중위 집단보다 좀 더 각 단계를 연계시키는 것으로 나타났다. 하지만 상위 학습자만큼 구체적으로 각 단계를 연결시키는 발화는 많지 않았다.

- [첫 단락 읽기 단계]
- (4.1) [읽기] *online advertising is when companies* 음... [읽기] *companies* [번역하기] 회사가. [읽기] *market?* [어휘 검색/점검하기] 마트인가?
  - (4.2) [읽기] *and drive web traffic to companies' sites.* [메타코멘트 하기] 뭐 그냥 [어휘 의미 추론/점검하기] *traffic?* 뭐지, 잘 모르겠다. 흠... [주제나 내용 파악/예측하기] 일단 온라인 광고에 대한 글인 것 같은데,
- [자유작문 단계]
- (4.3) [주제나 내용 파악/예측하기] 일단 온라인 광고에 대해 장점, 아님 특징에 대해 이야기 하는 글일 것 같은데.
  - (4.4) [쓰기] THIS STORY IS ABOUT ONLINE ADVERTISING. [어휘 검색/점검하기] 특징이 영어로 뭐지? 특징, 모르겠다. [메타코멘트 하기] 그냥 한글로 써야겠다.
  - (4.5) [자유작문 특징 상기하기] 아니다, 이거 문법 몰라도 되지? [메타코멘트 하기] 편하게 써야겠다.
  - (4.6) [내용 계획/조직하기] 그리고 이 온라인 광고는 많은 사람들에게 정보를 준다. [번역하기] [쓰기] IT GIVES INFORMATION AND 알리다 TO PEOPLE.
  - (4.7) [첫 단락과 연관짓기] 음, 그냥 장점 말고.
- [읽기 단계]
- (4.8) [읽기] *this form of advertising is highly* 높은? [읽기] *flexible.* [어휘 의미 추론/점검하기] *flexible*이 뭐지? [읽기] *it can feature any kind of product.* 음... [번역하기] 많은 종류의 상품을
  - (4.9) [어휘 의미 추론/점검하기] *feature?* [메타코멘트 하기] 모르겠다.
  - (4.10) [읽기] *getting information on the effectiveness of these ads is also easy.* 음... [번역하기] 정보를 얻으면 광고는 또한 쉬어진다? [자유작문과 공통된 내용 언급하기] 내가 쓴 것처럼 광고가 정보를 알려준다는 거랑 비슷한 건가?
  - (4.11) [읽기] *online ads can be made timely and effective.* [번역하기] 인터넷 광고는 [어휘 의미 추론/점검하기] *timely?* 이 단어는 모르겠고.
  - (4.12) [메타코멘트 하기] 이 문장도 뭔가 어렵다. 잘 모르겠어, 일단 넘어가자. [읽기] *this modern form of advertising is something that every company should consider using.* [번역하기] 이 모던한 광고 형태, 이것을 사용하는 것을 결정해야한다. 이런 말인가? [메타코멘트 하기] 어려운데.
  - (4.13) [주제나 내용 파악/예측하기] 어쨌든 온라인 광고의 좋은 점을 이야기한 글은 확실한 것 같아.

그림 4. 하위 집단 학습자 C의 사고 구술 전사 자료

읽기 선행 활동으로 실시된 독해 기반 자유작문 과정에서 나타나는 학습자의 발화를 분석

한 결과 모든 수준의 학습자는 공통적으로 제시된 읽기 자료의 첫 단락을 읽으면서 글의 주제를 예측하고 이를 바탕으로 자유작문을 하였으며 전체 글을 다 읽은 후에 예측했던 주제를 다시 확인했는데 이는 독해 기반 자유작문이 읽기를 도와주는 읽기 선행 활동으로 유용하다는 것을 보여준다. 이러한 효과는 설문 조사 결과에서도 같이 첫 단락이나 자유작문 내용뿐만 아니라 글의 주제와 연관된 자신의 선행 지식이나 경험을 자주 언급하면서 전체 글을 읽었던 상위 집단에서 더 두드러지게 나타났다. 사전 및 사후 평가 결과에서는 하위 집단이 가장 높은 전반적인 읽기 및 하향식 읽기 능력의 향상을 보였지만, 사고 구술 자료는 읽기 능력 및 문법 지식과 어휘력이 부족하여 하위 학습자들은 상위 집단만큼 독해 기반 자유작문을 효과적으로 활용하지 못했다는 것을 보여준다. 한편 모든 학습자들은 자유작문의 특징을 상기하면서 어휘나 문법 오류에 대한 걱정 없이 글을 쓰려고 노력했는데 중위 및 하위 수준 학습자들은 언어 능숙도 부족으로 단어별로 번역을 하면서 작문했고 어휘의 의미나 문법 형태를 지속적으로 언급하면서 작문하였다. 또한 사후 설문 개방형 문항 응답에서도 나타났듯이 하위 학습자들은 모르는 단어가 많다거나 읽기 자료가 좀 어렵다는 발화를 하기도 하였다.

## 5. 결론

읽기 선행 단계 독해 기반 자유작문 활동이 한국 중학생들의 영어 읽기 및 쓰기 능력과 정의적 태도에 미치는 영향을 분석한 결과, 영어 읽기 능력 향상에 긍정적인 영향을 주었고 특히 하위 집단의 하향식 읽기 능력 함양에 도움이 되었다. 또한 글의 내용 예측이나 주제 파악 측면에서 모든 집단 학습자들의 활동 만족도가 높았다는 결과는 Murray(1993)나 Masrou와 Hoseini(2013)의 주장과 같이 읽기 선행 단계에서 실시한 독해 기반 자유작문 활동이 글의 주제를 파악하고 내용을 예측하는 하향식 읽기 능력의 함양을 통해 전반적인 읽기 능력 향상에 기여할 수 있다는 것을 시사한다. 그러나 독해 기반 자유작문 활동 이후 진행된 읽기 자료를 읽고 독해 문제 풀이를 한 활동이 읽기 능력 향상에 영향을 미쳤을 수도 있기 때문에 읽기 후행 활동을 배제하고 읽기 선행 활동으로의 독해 기반 자유작문 활동만이 영어 읽기 능력 변화에 미치는 영향을 조사하는 후속 연구가 필요하다고 본다. 또한 영어 쓰기 능력의 향상도는 읽기만큼 크지는 않았지만 수준별 집단 모두 점수가 상승하였고 특히 중위와 하위 집단의 구성 능력이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 사후 설문에서 언어 능력 부족으로 작문이 어려웠고 시간이 부족하였다는 응답도 많았지만 자유작문의 장점인 언어 형태적 오류에 대한 걱정 없이 자유롭게 글을 쓸 수 있어서 좋았고 쓰기에 대한 거부감이 감소하였다는 응답이 많아서 좀 더 장기간 활동을 지속한다면 영어 쓰기 능력의 함양을 도모할 수 있으리라고 본다. 자유작문은 글의 유창성 및 양적 증가를 도모한다는 Redkey(1964), Raimes(1983), Hyland(2003), Casanave(2004)의 주장과는 달리 작문 시

간과 양이 충분하지 않아서 글의 유창성은 증가하지 않았던 것으로 보인다. 이에 실제 수업에 적용할 때는 좀 더 장시간 활동을 활용하여 쓰기 유창성 측면에서의 유용성을 높일 필요가 있다고 본다.

읽기 능력 향상도에 비해 쓰기 능력 향상도는 큰 편이 아니었다는 결과는 읽기 중심 수업이라서 자유작문에 배정된 시간이 짧았다는 데에서 기인한다고 볼 수 있지만, Carson, Carrell, Silberstein, Kroll과 Kuehn(1990)이나 Choi(1995)가 주장한 바와 같이 읽기와 쓰기 능력 향상의 속도가 다르다는 것을 암시한다. 이에 독해 기반 자유작문과 같이 읽기와 쓰기를 통합하는 활동으로 학습을 할 때 읽기 및 쓰기 능력이 동일한 속도로 발달되지 않을 수 있다는 것을 숙지하고 아울러 쓰기가 가장 늦게 발달하는 능력으로 알려진 바와 같이 쓰기는 장기간의 학습을 통해 발달하는 능력이라는 것을 이해하고 지도하는 것이 바람직하다.

사후 설문 및 사고 구술 자료 분석 결과가 보여주듯이 상위 집단이 활동을 가장 효과적으로 활용하고 만족도가 가장 높았지만 읽기 및 쓰기 평가의 난이도가 상위 집단에게는 낮은 편이라서 읽기 및 쓰기 능력 향상도는 통계적으로 유의미하게 나타나지 않아 후속 연구에서는 학습자 수준에 보다 더 적합한 난이도의 평가를 통해 독해 기반 자유작문의 효과를 검증할 필요가 있다고 본다. 아울러 하위 집단의 사고 구술 자료 분석 결과는 상위 집단에 비해 활동을 효과적으로 활용하지 못한 것으로 나타났지만 읽기 및 쓰기 능력 평가와 사후 설문 분석 결과는 독해 기반 자유작문 활동이 읽기 및 쓰기 능력 함양에 도움이 되고 활동 만족도가 하향식 읽기 및 쓰기에 대한 거부감 감소 측면에서 아주 높았다는 것을 보여주었다. 이에 교실 수업에서 독해 기반 자유작문 활동이 하위 학습자의 첫 단락 읽기, 자유 작문 및 전체 글 읽기 단계를 좀 더 효과적으로 도와주기 위해서는 교사가 학습자 수준에 따라 연습과 도움을 제공하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 글을 다 읽은 후 학습자가 작성한 작문 내용과 읽기 자료를 비교해보는 시간을 갖거나 이를 동료 학습자와 논의하기 또는 작문 내용에 대한 동료 또는 교사 피드백 제공하기 등과 같은 확장된 후속 활동이 이루어진다면 활동의 효과를 높일 수 있을 것으로 본다. 사고 구술 기법을 활용하여 학습자 스스로 자신의 읽기 및 자유작문 과정을 점검하면서 활동을 보다 더 효과적으로 활용하는 법을 학습하는 것도 유용할 것으로 본다. 더 나아가 영어 능력 수준 집단별 학습자의 요구에 맞게 독해 기반 자유작문 활동에 사용되는 읽기 자료의 난이도 조정, 읽기 선행 자료를 제시하는 방식의 다양화 또한 자유작문 활동의 적절한 제한 시간 등에 대한 교육적 고민이 필요하며 아울러 이에 대한 후속 연구도 필요하다고 본다.

## 참고문헌

안희성, 임병빈, 윤상돈(Ahn, H.-S., B.-B. Im and S.-D. Yoon). 2010, 다독이 중학생의 영어 쓰기능력에 미치는 영향 연구(The effect of extensive reading on improving

- middle school students' writing ability). 《영어교과교육》(*Journal of the Korea English Education Society*) 9-3, 227-249.
- 이중희, 이은주(Lee, J. and E. J. Lee). 2013. 독해일지 작성 활동이 고등학생의 영어 읽기 쓰기 능력 및 정의적 영역에 미치는 영향(The effects of writing journals on the English reading and writing ability and the affective domain of high school students). *Foreign Languages Education* 20-1, 175-202.
- 최연희(Choi, Y. H.). 2002. 채점자 훈련이 영어 작문 채점에 미치는 효과에 대한 연구: FACETS 분석을 통한 신뢰도 변화 분석(Analysis of effects of rater training on secondary school English teachers' scoring of English writing). *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea* 18-1, 257-292.
- 최연희, 성민선(Choi, Y. H. and M.-S. Sung). 2006. 한국 고등학생들의 영어 읽기 능력과 쓰기 능력 관계 연구: 영어 독해 일지 쓰기를 중심으로(Reading and writing relations in Korean high school EFL students: Focused on English reading journal writing). *Foreign Languages Education* 13-1, 215-246.
- 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation). 2010. 《학교단위 영어 말하기 쓰기 평가 문항 출제 및 채점 매뉴얼: 고등학교》(*Manual of English Speaking and Writing Assessment Tasks Development and Scoring by School Unit: High School*). 서울: 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation).
- Alexander, S. and L. Robinson. 2015. *Core Nonfiction Reading*. Seoul: Compass Publishing.
- Belanoff, P. 1991. Freewriting: An aid to rereading theorists. In P. Belanoff, P. Elbow and S. Fontaine, eds., *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*, 16-31. Carbondale, IL: Southern Illinois University.
- Brandon, L. and K. Brandon. 2011. *Paragraphs and Essays with Integrated Readings* (11th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Carrell, P., J. Devine and D. Eskey. 1988. *Interactive Approach to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carson, J., P. Carrell, S. Silberstein, B. Kroll and P. Kuehn. 1989. Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly* 24, 245-266.
- Casanave, C. P. 2004. *Controversies in Second Language Writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Cho, H. S. and J. Brutt-Griffler. 2015. Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language* 27, 242-261.

- Choi, Y. H. 1995. Transfer of literacy skills from Korean to English. *English Teaching*, 50(4), 71–96.
- Crandall, J. 1995. The why, what, and how of ESL reading instruction: Some guidelines for writers of ESL reading textbooks. In P. Byrd, ed., *Material Writer's Guide*, 79–94. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Decker, N. 1989. The effects of writing in the expressive mode upon the reading achievement of remedial readers in the secondary school. *Dissertation Abstracts International* 49, 1756A.
- De Rycker, A. and P. Ponnudurai. 2011. The effect of online reading on argumentative essay writing quality. *Journal of Language Studies* 11, 147–162.
- Ede, L. and A. Lunsford. 1990. *Singular Texts/Plural Authors*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Eisterhold, J. C. 1990. Reading–writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll, ed., *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 88–101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elbow, P. 2000. *Everyone Can Write: Essays toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Esmaeili, H. 2002. Integrated reading and writing tasks and ESL students' reading and writing performance in an English language test. *Canadian Modern Language Journal* 58, 599–622.
- Gilliland, B. 2015. Reading, writing, and learning English in an American high school classroom. *Reading in a Foreign Language* 27(2), 272–293.
- Grabe, W. 2001. Reading–writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. In D. Belcher and A. Hirvela, eds., *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading–Writing Connections*, 15–47. Ann Arbor, MI: The University of Michigan 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*, 242–262. New York: Cambridge University Press.
- Hain, B. A. and R. Louth. 1999. Read, write and learn: Improving literacy instruction across the disciplines. In A. Robertson and B. Smith, eds., *Teaching in the 21st Century: Adapting Writing Pedagogies to the College*, 213–226. New York: Falmer Press.
- Hammond, L. 1991. Using focused free writing to promote critical thinking. In P. Belanoff, P. Elbow and S. Fontaine, eds., *Nothing Begins with N: New*

- Investigations of Freewriting*, 71–92. Carbondale, IL: Southern Illinois University.
- Haswell, R. H. 1991. Bound forms in freewriting: The issue of organization. In P. Belanoff, P. Elbow and S. Fontaine, eds., *Nothing Begins with N: New Investigations of Freewriting*, 32–67. Carbondale, IL: Southern Illinois University.
- Hyland, K. 2003. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joh, J. 2000. Using the summarization task as a post-reading activity at college EFL classrooms. *English Teaching* 55(3), 193–216.
- Kim, J.-E. 2009. *Effects of Integrative Task on Korean EFL Learners' L2 Reading and Writing*. Doctoral dissertation, Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Lannin, A. A. 2007. *Freewriting for Fluency and Flow in Eighth and Ninth Grade Reading Classes*. Doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, MO., USA.
- Lee, J. H. and D. L. Schallert. 2015. Exploring the reading-writing connection: A yearlong classroom-based experimental study of middle school students developing literacy in a new language. *Reading Research Quarterly* 51, 143–164.
- Marcus, S. 1980. Any teacher a writing teacher?: The value of free writing. *Improving College and University Teaching* 28, 10–12.
- Masrour, M. R. and M. Hoseini. 2013. Comparison of free-writing and word-matching activities as EFL pre-reading tasks. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities* 21, 1555–1561.
- Murray, D. 1993. *Read to Write: A Writing Process Reader* (3rd ed). New York: Harcourt College.
- Oliver, L. 1982. Helping students overcome writer's block. *Journal of Reading* 26, 162–168.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Park, E. H. 2013. *Korean High School Students Writing Development and Their Perception Change in English Reading-Journal Writing*. Doctoral dissertation, Seoul National University, Seoul, Korea.
- Perl, S. 1981. *Coding the Composing Process: A Guide for Teachers and Researchers*. Manuscript prepared for the National Institute of Education, Washington, D. C.
- Pincas, A. 1982. *Teaching English Writing, Essential Language Teaching Series*. London: Macmillan.
- Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Redkey, N. 1964. Free writing—for fluency. *The Elementary School Journal* 64,

430-433.

- Richards, J. C. 2015. *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salas, S., K. Garson, S. Khanna and B. Murray. 2016. Using freewriting to make sense of literature. *English Teaching Forum* 54, 12-19.
- Shanahan, T. and R. G. Lomax. 1986. An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology* 78, 116-123.
- Spack, R. 1985. Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly* 19, 703-725.
- Tanner, P. 2016. Freewriting: Don't think twice, it's all write. *The Language Teacher* 40, 9-12.
- Tierney, R. J. and P. D. Pearson. 1983. Toward a composing model of reading. *Language Arts* 60, 568-579.
- Tomas, Z., I. Kostka and J. A. Mott-Smith. 2013. *Teaching Writing*. Alexandria, VA: TESOL International Association.

예시 언어: 한국어

적용가능 언어: 한국어, 영어

적용가능 수준: 중고등학생, 대학생 이상 성인

김수민 (대학원생)

서울 서대문구 이화여대길 52

이화여자대학교 교육대학원 영어교육전공

Tel: [REDACTED]

Email: sumin2412@naver.com

최연희 (교수)

서울 서대문구 이화여대길 52

이화여자대학교 사범대학 영어교육과

Tel: 02-3277-2655

Email: yhchoi@ewha.ac.kr

투고 일자: 2019년 4월 15일

수정 일자: 2019년 6월 10일

게재확정 일자: 2019년 6월 17일

## 부록

### 1차시 읽기 자료

#### Smart Home Technology

Imagine coming home to a smart home after a grueling day at work. Doors and windows automatically open and close, your favorite music plays throughout the house, and dinner cooks itself. This sounds like science fiction, but more and more homes are outfitted with these capabilities.

Smart homes can be controlled remotely through smartphones or portable computers. Often there are also computerized control panels on different walls of the home. And there are many capabilities that a home owner can choose from. Most smart homes are equipped with controls for lights, heating, air conditioning, and electronic devices. The owner can choose which other features to include.

For example, people who travel frequently might be concerned about security. With a smart home, they can check cameras in and around their house from anywhere in the world. They can turn lights on and off to see better and can even get instant alerts when motion sensors are set off. For other people, convenience might be the priority. A smart home might take care of feeding pets and watering plants. Or the home might have a smart refrigerator that can keep track of its contents, suggest meal options, and even order groceries as they are used up.

Smart home technology presents exciting opportunities that are changing the way people live. They can do almost anything. At this point, smart homes are only limited by our imaginations!