



의미 중심 읽기 지도법이 중학생 영어 학습자의 읽기 능력과 읽기 태도에 미치는 영향

김보강 · 김정은 (전북대학교)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: September 02, 2022

Revised: October 10, 2022

Accepted: October 30, 2022

Bo-gang Kim (1st author)
Ph.D. Candidate, Department of English Language and Literature, Jeonbuk National University
E-mail: sekjonge@naver.com

Jeong-eun Kim (corresponding author)
Associate Professor, Department of English Language and Literature, Jeonbuk National University
E-mail: jek48@jbnu.ac.kr

ABSTRACT

Kim, Bo-gang and Jeong-eun Kim. 2022. Differentials effects of meaning- versus form-focused reading on secondary EFL learners' development of reading ability and reading attitudes. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 1199-1219.

The present study investigated the differential effects of form-focused versus meaning-focused reading on the English foreign language (L2) learners' development of reading comprehension and reading attitudes (e.g., L2 reading enjoyment and confidence). Thirty secondary L2 learners of English participated in the study, who were then randomly assigned to either a 15-week form-focused reading program or meaning-focused reading program (n=15, respectively). A pre-post repeated design was employed; learners' reading comprehension was assessed using a standardized reading proficiency measure (i.e., TOSEL Junior) and the reading attitudes were measured using a set of questionnaires. The results found a significant development of English reading comprehension and significant increase in L2 reading enjoyment/confidence for the meaning-focused participants while the effect was non-significant for the form-focused participants. The results are then discussed in relation to the nature of reading comprehension and the characteristics of meaning-focused reading, and the participants' different perceptions of the two reading programs.

KEYWORDS

meaning-focused reading, form-focused reading, reading comprehension, reading attitudes, L2 reading enjoyment, L2 reading confidence

1. 서론

영어 교육 현장에서 수업의 주요 초점(primary focus)을 형태(form)에 두는지 혹은 의미(meaning)에 두는지는 무엇이 학습자들의 실제적인 언어 능력 발달에 더욱 효과적으로 기여하는가의 문제와 관련하여 영어 교육 분야에서 꾸준히 연구되어 왔으며, 지금까지 다소 일관성 있는 연구 결과를 제시한다. 이들 연구는 특히 언어의 형태를 학습 목표로 두는 문법 교육(송윤희, 박매란, 조윤경 2014; 조윤경 2010, Doughty and Verela 1998, Shintani 2015)이나 어휘 교육(김혜영, 구재명 2016, Laufer 2006, Saiedi, Zaferanieh and Shatory 2012)에서 뿐만이 아니라 언어의 표현 기능인 말하기(Fotos and Ellis 1991, Murphy 2005,)와 쓰기 분야(Salimi, Bonyadi and Asghari 2014, Seong and Kim 2016, So 2019)에서 주로 시행되었다. 선행 연구들은 공통적으로 언어를 형태나 구문별로 하나하나 정확하게 암기하는 것보다 유의미한 맥락에서 쓰임새와 사용 방법에 집중하며 언어를 학습하는 것이 실제적인 언어 능력 발달에 더욱 효과적이라는 것을 밝혔다.

의미 중심 지도법의 또 다른 강점 중의 하나는 그것이 학습자의 학습 태도에 미치는 영향이다. 국내외 다수 연구들은 의미에 주요 초점을 둔 영어 교육이 그렇지 않은 교육에 비해 학습자들의 긍정적인 영어 학습 태도 형성에 더욱 효과적이라는 결과를 보고하였다(고은미, 유원호 2016, 박부남 2007, 성귀복, 김은주 2011, Hwang 2015, Savignon and Wang 2003). 이들 연구는 공통적으로 의미에 중심을 둔 교육을 경험한 학습자들이 그렇지 않은 학습자들에 비해 높은 수업 만족도를 보인다는 것을 밝혔다. 특히 박부남(2007)은 의미 중심 영어 수업을 경험한 학습자들은 그렇지 않은 학습자들에 비해 상대적으로 높은 학습 효율성과 학습 동기, 수업 내용에 대한 호응, 수업 진행 속도에 대한 만족감 및 수업에 대한 흥미를 느낀 것으로 나타났다.

내용 중심 영어 지도법의 높은 학습 효율성과 학습 태도에 대한 긍정적인 영향에도 불구하고, 대부분의 선행 연구는 영어의 형태 학습(문법, 어휘, 발음 등)이나 표현 능력(말하기, 쓰기) 학습 맥락에서 실시되었으며, 영어의 이해 능력(듣기 및 읽기)과 관련한 학습 맥락에서는 상대적으로 연구가 부족한 실정이다. 그 이유는 다음과 같이 추정하여 볼 수 있다. 첫째, 전통적으로 한국에서의 영어 읽기 교육은 교과서 기반의 형태 중심 문법 번역식 혹은 정독(intensive reading)식으로 이루어졌다. 따라서 의미 파악을 중심으로 하는 영어 읽기 지도 방식을 현행 영어 수업에 적용하고 평가하는 것이 다소 어렵거나 도전적으로 인식되었을 수 있다. 둘째, 듣기와 읽기는 내적 인지 과정을 거쳐 진행되기 때문에 표현 능력과 달리 그 처리 과정이 직접적으로 관찰되거나(unobservable) 측정되지 않는다(unmeasurable). 그러한 점에서 해당 연구의 실행이 상대적으로 더 복잡하거나 어려울 수 있다. 반면 현재 한국의 중등 영어 교실에서 가장 많이 이루어지고 있는 영어 수업의 형태는 독해 활동이며(김학양 2002, 신충성 2015, 허예은 2015), 따라서 학습자들의 읽기 활동을 촉진하고 발달시킬 수 있는 효과적인 지도법에 대한 연구가 반드시 필요한 실정이다.

이러한 연구의 간극에 기여하고자 본 연구는 형태 중심 영어 읽기 지도법과 의미 중심 영어 읽기 지도법이 중학생 학습자들의 읽기 능력 향상에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 더 나아가 학습자들에게 교육적으로 더욱 유익하고 흥미로운 읽기 교육 환경을 제공하기 위하여, 본 연구는 이들 읽기 수업이 학습자들의 읽기 태도, 예컨대 영어 읽기에 대한 흥미도와 자신감에 미치는 영향을 각각 파악해 본다.

2. 선행 연구

2.1 의미 중심 vs. 형태 중심 영어 읽기 지도법의 효과

앞서 언급하였다시피 영어 읽기 교육 맥락에서 의미 중심 지도법과 형태 중심 지도법의 효과를 직접적으로 비교한 연구는 별로 많지 않다. 반면, 일부 선행 연구들은 의미 중심 지도법이 형태 중심 지도법에 견주어 학습자들의 영어 읽기 능력 발달과 긍정적 태도 형성에 있어서 결코 뒤쳐지지 않으며 오히려 더 나을 수도 있다는 연구 결과를 간접적으로 보여준다(김도형, 박성수 2016, 김민형, 김태영 2020, 박혜진, 민찬규 2019, 이동은, 신상근 2013).

우선, 박혜진, 민찬규(2019)는 의미망(semantic mapping)을 활용한 도식화 활동(graphic organizing activity)의 활용이 중학생 학습자들의 영어 읽기 능력 발달과 수업 만족도에 긍정적인 영향을 미치는 것을 보고함으로써, 의미 중심 영어 읽기 지도법이 효과적일 수 있다는 점을 보여준다. 이 연구에서 학생들은 총 10차시 동안 구조 도식화 활동(묘사하기, 주제어/주제문 찾기, 비교/대조하기, 사건 전개 파악하기)을 병행하며 교사가 선정한 EBS 영어 지문을 읽었다. 학생들의 읽기 능력 향상은 교사가 제작한 사전, 사후 영어 읽기 시험으로 평가하였다. 분석 결과, 학생들은 사전 평가보다 사후 평가에서 유의미한 읽기 능력 향상을 보였다. 더 나아가 학생들은 도식화 활동을 연계한 영어 읽기 수업에 대한 높은 몰입도와 만족도를 보였다. 도식화 활동의 개별 효과를 가늠해 볼 수 있는 별도의 통제군이 없다는 점과 읽기 능력 평가에 사용된 도구가 연구자에 의해 자체 제작되어 타당도 및 신뢰도 검증이 부재하였다는 점 등의 방법론적 한계점에도 불구하고, 이 연구는 의미 중심 활동을 기반으로 한 영어 읽기 수업이 학생들의 읽기 능력과 학습 태도에 긍정적인 영향을 미친다는 주장에 힘을 실어준다.

이동은, 신상근(2013)의 경우, 좀 더 직접적으로 형태 중심 읽기와 의미 중심 읽기가 중학생 영어 학습자들의 읽기 이해도와 읽기 태도(흥미, 학습 동기, 자신감, 학습 자율성)에 미치는 영향을 비교하였다. 이 연구에서 형태 중심 읽기 수업은 지문 번역과 어휘 및 문법에 집중하여 이루어졌으며, 의미 중심 읽기 수업은 별도의 해석없이 예측하기(predicting) 전략을 활용한 지문 내용 파악으로 진행되었다. 각 수업은 학생들의 정규 수업 시간 중의 약 20분 동안 이루어졌으며, 참여자들의 읽기 능력과 태도는 각각 사전, 사후 읽기 평가 및 설문을 통해 측정되었다. 우선 읽기 능력의 경우, 의미 중심 학습자들이 형태 중심 학습자들보다 사후 읽기 평가에서 유의미하게 높은 점수를 보였는데, 이들은 특히 글을 읽는 속도면에서도 형태 중심 학습자들을 능가하는 것으로 나타났다. 반면 읽기 태도의 경우 그룹 간의 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이 연구는 중학생들을 대상으로 의미 중심 읽기 수업과 형태 중심 읽기 수업의 효용성을 직접적으로 비교해 본 것에 그 의의가 있다. 반면 지극히 짧은 수업 시간(20분)과 의미 중심 읽기 수업이 단일 읽기 전략인 예측하기에만 치중되어 진행되었다는 점, 그래서 사후 읽기 능력 검사 및 태도 검사에서 학습 효과를 충분히 관찰하기 어려웠을 수 있다는 점이 연구의 한계점이다.

마지막으로 김민형, 김태영(2020)은 중학교 영어 수업 방식에 따른 학습자들의 영어 학습 태도를 연구하였는데, 이들은 내용 이해에 주요 초점을 둔 영어 수업을 경험한 학습자들이 형태 암기에 주요 초점을 둔 영어 수업을 경험한 학습자들보다 다채로운 면에서 내적 성장과 동기

향상을 경험한다고 보고하였다. 이 연구에서 형태 중심 영어 수업은 교과서 본문 내용 탐독과 문법 학습을 목표로 하는 교사 중심의 강의식 수업이었으며, 의미 중심 영어 수업은 플립 러닝을 기반으로 한 프로젝트 기반 수업이었다. 수업 참여 후 이루어진 학습 태도에 대한 조사에 따르면, 학생들은 형태 중심 학습 환경에서보다 의미 중심 학습 환경에서 학습 활동과 목표 언어에 대한 흥미 향상을 경험했다고 응답하는 경우가 많았다. 또한 형태 중심 수업에서보다 의미 중심 수업에서 이상적인 제2언어 자아를 형성할 수 있는 기회를 가진 것으로 나타났으며, 수업에 대한 자신감 및 만족감 향상이 관찰되었다. 비록 영어 읽기 수업 맥락에 한정하여 직접적으로 둘을 비교한 연구는 아니지만, 이 연구는 서로 다른 학습 환경에서 관찰되는 중학생들의 학습 태도의 양상을 비교함으로써 현재 우리 중등교육 내의 영어 읽기 교육이 나아가야 할 방향에 대한 많은 시사점을 제공한다.

2.2 한국 중등학교 영어 읽기 수업의 실태

의미 중심 영어 교육 관련 연구가 제공하는 연구적 시사점에도 불구하고, 현재 한국의 중등 영어 교육 현장에서 가장 광범위하게 적용되고 있는 영어 읽기 수업의 방식은 형태 중심 교육이다(김학양 2002, 신충성 2015, 허예은 2015). 예컨대, 허예은(2015)의 중학교 영어 교사(n = 6)와 고등학교 영어 교사(n = 10)을 대상으로 실시한 수업 참관 분석 연구의 경우, 현재 중등학교에서 영어 수업의 가장 많은 비중을 차지하는 것은 영어의 4기능(읽기, 쓰기, 듣기, 말하기) 중 읽기 수업이며, 이들 읽기 수업은 주어진 지문에 대한 문장 해석, 문법, 어휘 분석을 기반으로 한 교사 중심 강의식으로 진행되고 있음을 보고하였다. 특히 고등학교 영어 수업의 경우 특히 대학수학능력시험의 영향으로 이러한 형태 중심 영어 읽기 수업에서 벗어나 학습자들의 학습 동기와 흥미를 존중한 학습 활동을 학교 수업 현장에서 제공하는 데 어려움이 있다고 밝혔다. 유사한 연구 결과가 신충성(2015)에 의해서도 보고된 바 있다. 신충성(2015)의 영어 교사 33명에 대한 응답 분석에 따르면 전체 영어 수업에서 읽기 수업이 차지하는 비중은 75%에 달하는데, 이는 의사소통능력이 강조되고 있는 기존의 영어 교육 트렌드에서 많이 벗어나는 결과이다. 읽기 지도 활동 유형별 시간 할당 비중 조사에서는 앞선 연구와 달리 의미초점투입 활동(48%: 문장 단위 해석, 내용 이해 문제 풀이 등)과 형태초점학습(30%: 단어/숙어 소개 및 설명, 문법 설명 등)이 가장 빈번하게 활용되는 것으로 나타났다. 반면 의미초점산출 활동(9%: 본문 내용을 활용한 말하기, 쓰기 활동 등)이나 유창성 개발(13%: 읽기 전 사전 지식 활성화, 본문 주제와 관련한 시청각/인터넷 자료 기반 활동 등)은 상대적으로 매우 적게 활용되고 있는 것으로 나타났다.

즉, 최근까지 중등학교 영어 교육과정에서 의사소통 및 의미 기반의 학습자 중심 영어 교육의 중요성을 꾸준히 강조하고 있음에도 불구하고, 현재의 한국의 영어 교실에서 가장 빈번하게 사용되는 영어 읽기 교수법은 문법과 어휘 분석을 통한 문장 단위의 형태 중심 영어 읽기이다. 앞서 밝힌 의미 중심 영어 읽기 교육이 영어 읽기 능력 및 읽기 태도에 미치는 긍정적인 영향에 착안하여, 본 연구는 다음의 연구 방법론적 보완을 통해 연구의 간극에 기여하고자 하였다. 구체적으로, 첫째, 영어 읽기 능력의 경우, 공인된 인증 시험을 측정 도구로 도입하여 더욱 객관적으로 학습자들의 영어 읽기 능력 향상 정도를 측정하려고 하였다. 둘째, 중등교육에

해당에는 중학생 영어 학습자를 연구 대상으로 형태 중심 및 내용 중심 영어 읽기 수업의 효과를 비교하여 영어 및 제2언어 읽기 교육이 나아가야 할 방향을 제시하고자 한다.

이에 본 연구에서 상정한 두 가지 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 의미 중심 영어 읽기 수업과 형태 중심 영어 읽기 수업이 중학생 학습자의 읽기 능력에 미치는 효과는 각각 어떠한가?
- 2) 의미 중심 영어 읽기 수업과 형태 중심 영어 읽기 수업이 중학생 학습자의 읽기 태도(영어 읽기에 대한 자신감 및 흥미도)에 미치는 효과는 각각 어떠한가?

3. 연구 방법

3.1 연구 참여자

본 연구는 전라북도에 위치한 S중학교 1학년에 재학 중인 총 30명의 영어를 외국어로 학습(English as a foreign language, EFL)하는 학생들을 대상으로 이루어졌다. 이들 중 15명은 의미 중심 영어 읽기 수업(의미 그룹)으로, 나머지 15명은 형태 중심 영어 읽기 수업(형태 그룹)으로 무작위로 배정되어 연구에 참여하였다. 전체 30명의 참여자 중 남자는 12명, 여자는 18명이었으며, 연구 참여 당시 이들의 나이는 평균 13.4세였다. 영어에 대한 학습 경험을 조사한 결과 전체 30명 중 14명(46.6%)의 학생들이 학교 수업 외의 영어 학습 경험이 있다고 답했으며, 학습 형태는 학원을 통한 영어 학습(11명), 부모님이나 가족을 통한 가정에서의 영어 학습(1명), 1:1 튜터링을 통한 과외(2명)를 통한 영어 학습 등으로 다양하게 나타났다. 이들의 영어 학습 기간은 1-2년 정도로 응답한 학생들이 2명, 2-3년 정도로 응답한 학생들이 4명, 3년 이상으로 응답한 학생들이 8명이었다. 영어 읽기에 대한 경험도 조사하였는데, 전체 학습자 중 총 24명(80%)이 교과서 이외의 영어 원서를 읽어본 경험이 있었다. 반면 연구 참여 당시, 학습자들의 별도의 영어 읽기 수업 참여 및 개별 읽기 훈련 등은 없는 것으로 나타났다. 연구 참여자들의 영어 학습 경험 및 영어 원서 읽기 경험에 대한 구체적인 정보는 아래 표 1과 같다.

표 1. 연구 참여자들의 교과 외 영어 학습 경험과 영어 원서 읽기 경험(단위: 명)

구분		의미 그룹(<i>n</i> = 15)	형태 그룹(<i>n</i> = 15)	전체(<i>N</i> = 30)
영어 학습 유형	학원	5(35%)	6(42.8%)	11(78%)
	가정	1(7.1%)	0	1(7.1%)
	개인 튜터링	2(14%)	0	2(14%)
영어 학습 기간	1년 이상 2년 미만	2(14.2%)	0	2(14.2%)
	2년 이상 3년 미만	2(14.2%)	2(14.2%)	4(28.5%)
	3년 이상	4(28%)	4(28%)	8(57%)
영어 원서 읽기 경험	있음	9(60%)	15(100%)	24(80%)
	없음	6(40%)	0	6(40%)

3.2 연구 자료 및 도구

3.2.1 영어 원서 읽기 자료

본 연구에 사용된 영어 원서 읽기 자료는 수준별로 구성된(graded reader, 1단계-6단계, 표 2) 언어 학습자 문학 중 하나인 “Oxford Bookworms” 시리즈의 한국 출판본을 사용하였다. Oxford Bookworms 시리즈는 단계별로 고전과 현대소설, 추리소설, 창작소설, 논픽션 등 다양한 장르로 구성되어 있으며, 학습자들의 효과적인 본문 이해를 위해 다양한 읽기 전/중/후 활동을 제공한다. 본문 제시의 효용성과 운영 면에서의 실용성 때문에 해당 도서는 현재 영어 원서 읽기 프로그램을 운영하고 있는 국내의 다양한 교육 현장에서 사용되고 있다.

표 2. Oxford Bookworms 시리즈(한국 출판본)의 단계별 구성과 수준

단계	권 수	표제어 수	수준(CEF 기준)
Starter	28	250	A1
Stage 1	34	400	A1/A2
Stage 2	43	700	A2/B1
Stage 3	37	1000	B1
Stage 4	35	1400	B1/B2
Stage 5	22	1800	B2
Stage 6	19	2500	B2/C1

연구 참여자의 영어 수준 및 책 내용과 장르 등을 고려하여 본 연구에서는 Stage 1과 Stage 2에 배치된 책 중 총 10권의 교재를 선정하여 10차시 동안 활용하였다. 본 연구에서 선정되고 활용된 총 10권의 도서는 다음 표 3과 같다.

표 3. 본 연구에서 읽기 자료로 선정된 Oxford Bookworms 원서 10권

차시	단계	원서 제목	작가	장르
1	1	The Adventure of Tom Sawyer	Mark Twain	Classic
2	1	The Wizard of Oz	Lyman Frank Baum	Fantasy
3	1	The Monkey's Paw	William W. Jacobs	Mystery
4	1	Mary Queen of Scot	Tim Vicary	True Story
5	1	The Lottery Winner	Rosemary Border	Human Interest
6	1	The Elephant Man	Jennifer Bassett	True Story
7	1	Sherlock Holmes and The Duke's Son	Arthur Conan Doyle	Crime & Mystery
8	1	The President's Murderer	Jennifer Bassett	Triller
9	2	Henry VIII and Six Wives	Janet Hardy-Gould	True Story
10	2	Dracula	Bram Stoker	Horror

3.2.2 영어 읽기 능력 평가

학습자들의 영어 읽기 능력 평가 도구로는 EBS 한국 교육 방송공사가 주관하는 영어 능력 인증 시험인 토셀(TOSEL, Test of the Skills in the English Language)을 채택하여 적용하였다. 토셀은 미국이 개발하고 주도하는 기존 영어능력 시험(토익, 토플 등)에 응시하여 유출되는 막대한 비용을 절감하고자 대한민국의 대학입학 수학능력시험 출제 위원 교수들이 우리의 실정에 적합하게 개발한 시험이며, 국가 공공기관인 EBS 한국 방송공사가 주관하는 영어능력 인증 시험이다. 토셀은 각 학교의 교과 과정과 연령별 인지 단계를 고려한 각 단계별 난이도와 문항 형식으로 영어 숙달 정도를 측정함으로써 영어 사용자 중심의 맞춤형 영어능력 인증을 제공하고 있다. 다음 표 4는 토셀 시험 유형별 구성 내용이다.

표 4. 토셀 시험 단계별 정보

구분	응시 대상	구성
Cocoon	유치원생	
Pre-Starter	초등 1, 2학년	
Starter	초등 3, 4학년	
Basic	초등 5, 6학년	Section 1: Listening and Speaking
Junior	중학생	Section 2: Reading and Writing
High Junior	고등학생	
Advanced	대학생, 직장인	

위의 다양한 토셀 단계 중에서도 본 연구에서는 참여자들의 나이와 수준을 고려하여 토셀 Junior의 Section 2: Reading and Writing 부분(50점 만점)을 영어 읽기 이해도 검사 도구로써 선택 적용하였다. 해당 부분의 문항 수는 총 30문항으로 30분 동안 치러진다.

3.2.3 읽기 태도(영어 읽기 흥미도와 영어 읽기 자신감) 측정 도구

학습자들의 읽기 태도인 영어 읽기 흥미도와 영어 읽기 자신감의 경우, 김명식(2012)와 정유진(2012)의 연구에서 사용된 설문지를 본 연구의 의도와 목적에 맞게 수정, 활용하였다. 아래 표 5에 제시한 바와 같이 영어 읽기 흥미도와 영어 읽기 자신감 영역은 각 5문항으로 구성되어 있었으며, 각 문항에 대한 응답은 “1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않은 편이다, 3=보통이다, 4=그런 편이다, 5=매우 그렇다”의 5점 리커트 척도로 구성하였다.

표 5. 정의적 특성 측정을 위한 설문조사 항목

정의적 특성	설문 항목	문항 수
영어 읽기 흥미도	나는 영어의 다른 활동에 비해 영어 읽기를 좋아한다.	5문항
	나는 영어 읽기에 관심있게 임한다.	
	나는 영어 책 읽기가 재미있고 흥미롭다.	
	나는 영어 읽기 시간이 기다려진다.	
	나는 영어 책을 보면 읽고 싶어진다.	
영어 읽기 자신감	나는 영어 읽기에 대한 자신감이 있다.	5문항
	나는 영어 읽기를 통해 그들 문화권에 대해 잘 이해한다.	
	나는 영어 읽기 능력이 향상되고 있다.	
	나는 선생님과 영어 책 내용에 대해 대화를 하고 싶다.	
	나는 영어 책을 읽으면 이해가 된다.	

3.3 학습 환경

영어 책 읽기 수업은 의미 그룹과 형태 그룹으로 나뉘어 진행되었는데, 각 그룹의 읽기 수업 방식은 각각 책의 내용 이해를 중심으로 하는 의미 중심 수업과 책에 등장하는 언어 정보(문법, 어휘 등)에 대한 학습을 중심으로 하는 형태 중심 수업으로 설계되었다. 읽기 수업은 주 1회(80분), 총 10주 동안 이루어졌다. 이 기간 동안 각 영어 읽기 수업에 무작위로 배정된 학습자들은 매주 정해진 영어 원서 1권을 집에서 미리 읽어왔으며, 정해진 시간, 정해진 장소에서 연구자 중 1명이 진행하는 영어 책 읽기 수업에 참여하였다.

3.3.1 의미 중심 영어 읽기 수업

의미 중심 영어 읽기 수업의 경우, 영어 책 읽기 수업은 학생들이 지정된 원서를 집에서 읽어왔다는 전제 아래, 전체적인 내용 확인 및 이해 위한 읽기 전/중/후 활동으로 이루어졌다. 읽기 전 활동(약 25분)에서 교사는 학생들에게 원서의 책 내용에 대한 사전 지식 및 스키마(schema) 활성화를 위한 활동을 제공하였다. 이는 주로 작가에 대한 소개, 스토리의 배경에 대한 이야기, 책 속의 주요 단어에 대한 소개로 이루어졌다. 다음으로 읽기 중 활동(약 30분)은 책 내용 및 맥락을 통한 키워드 익히기, 전체적인 내용 파악, 세부적인 내용 파악, 내용 파악을 통한 이야기 전개 도식화, 등장인물에 대한 이해 등으로 이루어졌다. 교사는 학생들과의 적극적인 상호작용을 통해 다양한 질문을 던지며 학습자들의 내용 이해를 도왔다. 마지막으로 읽기 후 활동(약 25분)은 읽은 내용을 강화하거나 정리하는 활동으로 이루어졌다. 예컨대, 문장 카드를 이야기 전개에 맞추어 나열하기, 소집단별로 각 챕터의 내용 요약해보기, 이야기의 교훈에 대해 생각해보기, 비평 문장 제시하기 등을 통해 학습자들의 영어 원서에 대한 내용 강화를 도모하였다.

3.3.2 형태 중심 영어 읽기 수업

형태 중심 영어 읽기 수업의 경우, 영어 책 읽기 수업은 해당 원서 내용의 해석과 주요 문법 용법에 대한 학습을 중심으로 이루어졌다. 우선 각 원서별로 선정된 차시별 목표 문법은 다음과 같았다(표 6).

표 6. 영어 원서 읽기 자료별 문법 학습 주제

차시	원서 제목	문법 학습 주제
1	The Adventure of Tom Sawyer	be 동사/일반동사의 부정문과 의문문
2	The Wizard of Oz	be 동사/일반동사의 과거형 및 진행시제
3	The Monkey's Paw	조동사
4	Mary Queen of Scot	명사의 종류 및 명사의 수
5	The Lottery Winner	There is/are 구문, 관사
6	The Elephant Man	to 부정사의 명사적 용법
7	Sherlock Holmes and The Duke's Son	to 부정사의 형용사적 용법
8	The President's Murderer	to 부정사의 부사적 용법
9	Henry VIII and Six Wives	동명사
10	Dracula	현재분사

형태 중심 읽기 수업의 각 차시는 원서에 등장하는 주요 단어에 대한 한국어 의미와 용법 등에 대해 확인을 하며 시작하였다. 또한 각 원서별로 선정된 주요 목표 문법에 대한 설명 및 연습 문제를 통한 문법 연습을 제공하였다(약 30분). 이후 교사는 원서에서 각 해당 문법이 등장하는 문단과 어구를 찾아 한 문장 한 문장 읽어주고 학생들에게 해석을 제공하였다(약 30분). 마지막으로 교사는 그 날 등장한 문법과 어휘에 대한 이해도를 확인하기 위해 문법 및 단어 연습 문제를 퀴즈 형식으로 제공하여 같이 풀어보고 적절한 설명을 제공하였다(20분).

3.4 연구 절차

본 연구의 연구 절차는 10주 간의 의미/형태 중심 영어 읽기 수업을 기준으로 사전-사후 검사 방식으로 설계되었다(그림 1). 우선 모든 연구 참여자들은 첫째 날(Day 1) 토셀 시험에 응시하였고, 이후 차례로 영어 읽기 흥미도 설문과 영어 읽기 자신감 설문에 참여하였다. 이후 학생들은 무작위로 의미 그룹 혹은 형태 그룹에 배정되어 둘째 날부터 열한째 날(Days 2-11)까지 각각 의미 중심 혹은 형태 중심 영어 읽기 수업에 참여하였으며, 연구 마지막 날인 열두째 날(Day 12)에 토셀 시험, 영어 읽기 흥미도 설문, 영어 읽기 자신감 설문에 차례로 참여하였다. 토셀 시험의 경우, 정규 교사장에서 공식적으로 치러졌으며, 흥미도/자신감 설문의 경우, 학생들이 정해진 장소 및 시간에 연구자가 있는 공간으로 방문하여 개별로 참여하였다.

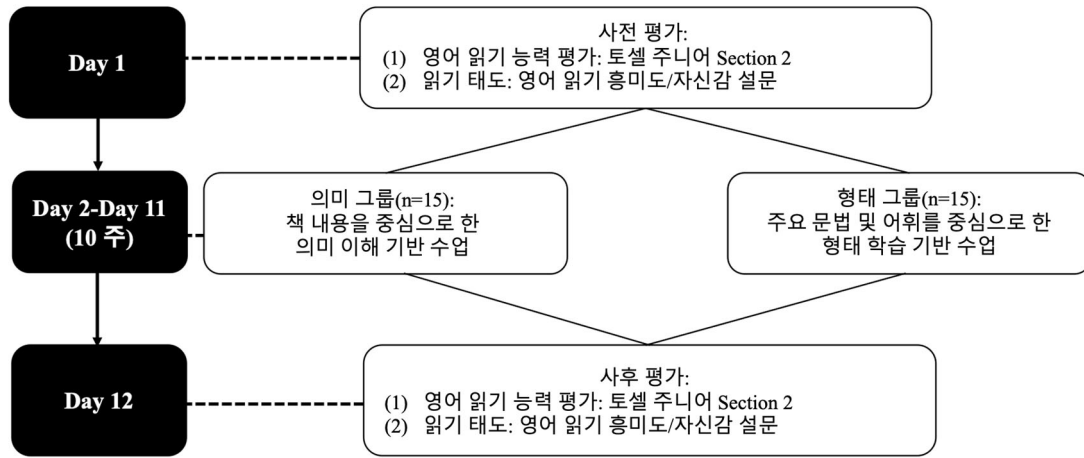


그림 1. 연구 절차

3.5 데이터 분석

우선 학습자들의 읽기 능력 측정을 위한 토셀 시험의 경우, 학생들이 토셀의 Section 2: Reading and Writing에서 취득한 점수를 활용하였다. 학생들이 해당 섹션에서 취득할 수 있는 최대 점수는 50점이었으며, 토셀 성적표에 기입된 점수 그대로 본 연구에 이용하였다.

다음으로 읽기 태도 영역인 영어 읽기 흥미도와 자신감의 경우, 학습자들의 문항별 응답을 모두 취합하여 평균을 내는 방식으로 이루어졌다. 응답에는 5점 리커트 척도가 사용되었기 때문에 학습자들이 표현할 수 있는 최대 수치는 5였으며, 최소 수치는 0이었다.

이후 연구 문제 1(의미 중심 영어 읽기 수업과 형태 중심 영어 읽기 수업이 중학생 학습자의 읽기 능력에 미치는 효과)은 독립 변인을 영어 읽기 프로그램, 종속 변인을 토셀 사전 및 사후 점수로 상정, 반복측정 분산분석(repeated measures of ANOVA)을 이용하여 그룹 간 및 그룹 내 점수 변화를 비교하였다.

연구 문제 2(의미 중심 영어 읽기 수업과 형태 중심 영어 읽기 수업이 중학생 학습자의 읽기 태도에 미치는 효과)의 경우, 독립 변인을 영어 읽기 프로그램, 종속 변인을 사전 및 사후 영어 읽기 흥미도 혹은 영어 읽기 자신감 수치로 상정, 역시 반복측정 분산분석을 이용하여 그룹 간 및 그룹 내 수치 변화를 비교하였다.

4. 결과 및 논의

4.1 의미 그룹과 형태 그룹의 영어 읽기 능력 향상 비교

우선 본 연구의 첫 번째 연구 문제인 의미 중심 영어 읽기 수업과 형태 중심 영어 읽기 수업을 통한 중학생들의 영어 읽기 능력 향상 정도에 대한 결과를 분석하였다. 우선, 두 그룹 간의 사전 영어 읽기 능력 수준의 동질성 검사를 위해 독립표본 *t*-검정(independent-samples *t*-test)을

이용하여 학습자들의 사전 토셀 점수 차이가 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 분석하였으며, 분석 결과 유의미하지 않았다($t(28) = .479, p = .635$). 따라서 두 그룹은 내용/형태 중심 읽기 수업 참여 전 영어 읽기 능력 수준이 유사하였던 것으로 볼 수 있다.

다음으로 기술 통계(descriptive statistics)를 이용하여 내용 및 형태 그룹 학생들의 사전 및 사후 토셀 점수를 각각 분석하였다(그림 2). 사전 토셀 시험에서 각각 평균 42.26점(표준편차 = 6.00)과 41.39점(표준편차 = 3.63)을 받았으며, 사후 토셀 시험에서 각각 평균 45.83점(표준편차 = 3.63)과 40.14점(표준편차 = 3.32)점을 획득한 것으로 나타났다. 따라서 의미 그룹의 경우, 읽기 능력에 있어서 수업 후 약 3.57점 정도의 향상을 보인 반면 형태 그룹의 경우 약 1.25점 정도의 평균 점수 하락이 있었다.

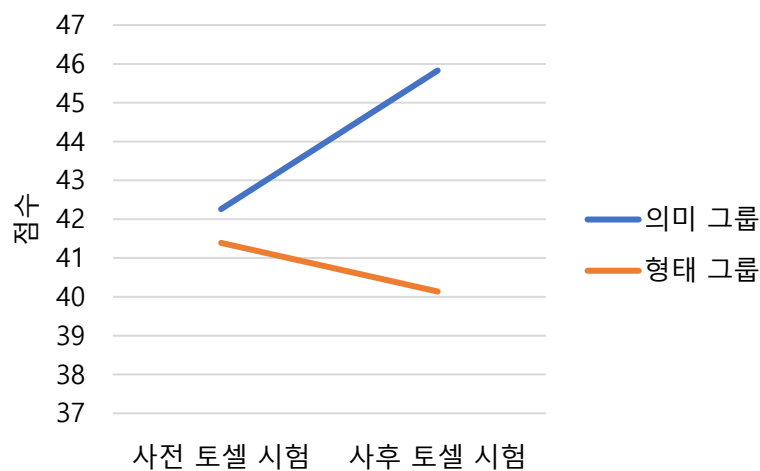


그림 2. 의미 그룹과 형태 그룹의 사전-사후 영어 읽기 능력 평가 점수(만점: 50점)

다음으로 2x2 반복측정 분산분석을 이용하여 두 그룹의 읽기 능력 변화를 분석하였다(표 7). 이 분석에서는 독립 변인 중 읽기 수업(두 레벨: 의미 그룹, 형태 그룹)이 그룹 간 변인으로, 시간(두 레벨: 사전, 사후)이 그룹 내 변인으로 입력되었다. 학습자들의 토셀 점수는 종속 변수로 입력되었다. 분석 결과, 학습자들의 토셀 점수에 대한 시간에 의한 주효과는 유의미하지 않은 것($F(1) = 80.968, p > .05$)으로 나타났다. 대응 표본 t -검정(paired samples t -test)을 통해 시행한 사후 검정에 따르면 의미 그룹의 사전-사후 토셀 점수는 유의미한 차이를 보였으나($t(14) = -2.243, p < .05$), 형태 그룹의 경우, 사전-사후 점수 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다($t(14) = .908, p = .379$). 즉, 반복측정 분산분석에서의 시간 주효과가 유의미하지 않게 나타난 것은 형태 그룹의 사전-사후 토셀 점수의 동질성에서 기인하였다고 할 수 있다. 반면, 읽기 수업의 주효과 및 시간과 읽기 수업의 상호작용 효과는 유의미한 것으로 나타났다(읽기 수업 주효과: $F(1) = 7.494, p < .05$, 시간x읽기 수업: $F(1) = 349.161, p < .05$). 독립 표본 t -검정을 통해 두 그룹 간의 사후 토셀 점수를 비교한 결과, 의미 그룹과 형태 그룹의 사후 토셀 점수는 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다($t(28) = 4.225, p < .01$). 따라서 반복측정 분산분석에서의 상호작용 효과는 의미 그룹의 사후 영어 능력 평가가 형태 그룹의 사후 영어

능력 평가보다 유의미하게 높은 것에서부터 비롯되었다고 할 수 있다. 이러한 결과는 의미 중심 영어 읽기 수업이 형태 중심 영어 읽기 수업보다 영어 읽기 능력 발달에 더욱 효과적이라는 것을 보여준다.

표 7. 의미와 형태 그룹의 사전-사후 영어 읽기 능력 평가에 대한 반복측정 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	p
그룹 간					
읽기 수업	645.504	1	645.504	7.494*	.011
오차	2411.961	28	86.141		
그룹 내					
시간	80.968	1	80.968	1.217	.279
읽기 수업x시간	349.161	1	349.161	5.247*	.030
오차	1863.393	28	66.550		

* $p < .05$

의미 중심 읽기가 형태 중심 읽기보다 중학생들의 영어 읽기 능력 향상에 더욱 효과적이라는 연구 결과는 선행 연구들과 상당 부분 일치하는 연구 결과이다(Al-Homoud and Schmitt 2009; Bell 2001, Fujimori 2006, Suk 2017). 의미 그룹 학습자들의 더욱 효과적인 읽기 능력 향상은 글을 읽는 행위의 본질과 의미 중심 읽기 수업 중 학습자들이 반복적으로 수행하게 되는 문단 이해의 방식 측면의 공통점에서 기인했을 수 있다. 일반적으로 글 읽기란 단순히 한 두 문장의 글을 읽고 우리말로 해석이나 번역하는 것이 아니라 여러 문장 및 문단으로 구성된 다소 긴 글을 읽고 해당 언어 정보를 자신의 인지 과정에 의해 의미적으로 해석하고 표상하는 과정이다. 또한 글 읽기는 글에서 명시적으로 제시된 정보에 대한 이해뿐만 아니라 이를 기반으로 제시되지 않은 정보나 새로운 사실을 추출해 나가는 과정을 포함한다.

토셀 Section 2의 Reading과 Writing 영역 역시 이러한 글 읽기의 성격을 반영하여 문항들이 구성되고 제작되었다. 예컨대, Section 2는 총 네 파트로 구성되는데, 각 파트별 내용은 (1) Sentence completion: 구성된 대화를 보고 상황에 문맥에 맞게 문장을 완성하기, (2) Situational writing: 그림을 보고 상황/내용을 영어로 표현하기, (3) Reading and logical thinking: 영어 자료를 보고 내용을 파악하기, (4) General reading and retelling: 다양한 주제의 지문을 읽고 내용을 이해 또는 유추하기이다. 설명에서도 볼 수 있듯, 많은 부분이 명시적인 내용 이해보다는 맥락 정보를 활용한 내용 유추 및 추론을 요구하고 있다. 본 연구에서 의미 그룹 학습자들은 교사의 길잡이 아래에서 영어 원서를 읽고, 책의 내용과 관련한 다양한 수업 활동을 하였는데, 이들 활동의 목적은 글에 대한 전체적인 이해 및 내용 추론을 유도하는 것이었다. 따라서 의미 중심 읽기 수업의 경우, 일반적으로 말하는 글 읽기의 본질에 더욱 근접한 읽기 활동을 하게 되며, 이것이 내용 학습자들의 사후 토셀 점수의 상승을 견인하였을 수 있다.

반면 형태 그룹 학습자들의 경우, 사후 토셀 점수에서 사전 점수와 비교하여 유의미한 상승 혹은 하락이 아닌 사전 점수와 동일한 수준에서의 읽기 능력 정체 현상이 관찰되었다. 현재 대부분의 교내 영어 읽기 수업들이 문장 해석 및 단어 학습에 치중되어 있고(김학양 2002,

신중성 2015, 허예은 2015), 본 연구에서도 형태 그룹의 읽기 수업은 거시적인 내용 이해보다는 미시적인 접근을 통해 각 구절 및 문장의 내용을 정확하게 이해하는 데 수업의 목표를 두었다. 따라서 형태 학습자들은 미시적 접근 및 문법/어휘적 접근을 요하는 문항에서는 기존의 실력을 유지하였으나, 맥락적 접근 및 주변 정보를 이용한 유추를 요하는 문항들에서 학습자들이 여전히 어려움을 겪었을 수 있고, 이는 형태 학습자들의 영어 읽기 능력 상승이나 하락보다는 현상 유지로 이어졌을 수 있다.

결과적으로 의미 중심 영어 읽기 수업은 학습자로 하여금 책 내용의 거시적인 이해 및 맥락을 기반으로 한 내용 유추 활동 등을 충분히 연습할 수 있는 기회를 제공함으로써 더욱 이상적인 읽기 활동을 할 수 있는 교육 환경을 제공하였다고 할 수 있다. 실제로 추가로 일부 학습자들과 실시한 추가 인터뷰에서 학생들은 내용을 중심으로 책을 읽는 활동이 어휘력 향상이나 단어/문장 해석 능력뿐만 아니라 배경 지식의 확장과 해석을 하지 않고도 내용을 이해하는 통독 및 스키밍(skimming) 능력 향상에 도움을 주었다고 답하였다. 이는 의미 중심 영어 읽기 수업이 언어의 형태적 학습을 추구하는 상향식 정보 처리 활동뿐만 아니라 학습자들의 사전 지식과 세계관 등을 자극하여 이해를 도모하는 하향식 정보 처리 활동이 동시에 활성화되는 상호작용적 읽기 맥락(interactive processing)을 제공할 수 있다는 것을 의미한다.

4.2 의미 그룹과 형태 그룹의 영어 읽기 태도 변화 비교

4.2.1 영어 읽기 흥미도

두 번째 연구문제에서 본 연구는 의미 중심 읽기 및 형태 중심 읽기 수업이 중학생들의 읽기 태도에 미치는 영향을 알아보았다. 본 연구에는 학습자들의 읽기 태도로써 영어 읽기 흥미도와 영어 읽기 자신감을 살펴보았는데, 그 중에서 우선 영어 읽기 흥미도에 대한 분석을 실시하였다. 우선, 두 그룹 간의 영어 읽기 흥미 정도에 대한 동질성 검사를 위해 독립표본 t -검정(independent-samples t -test)을 이용하여 학습자들의 사전 영어 읽기 흥미도가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 분석하였으며, 분석 결과 유의미하지 않았다($t(28) = .944, p = .353$). 따라서 두 그룹은 영어 읽기 수업 참여 전 영어 읽기에 대한 흥미도가 유사하였던 것으로 볼 수 있다.

다음으로 기술 통계를 이용하여 의미 그룹과 형태 그룹의 사전/사후 영어 읽기 흥미도를 분석하였다(그림 3). 사전 영어 읽기 흥미도 조사에서 내용 및 형태 그룹 학습자들은 각각 평균 1.93(표준편차 = 0.57)과 1.73(표준편차 = 0.62) 정도의 흥미도를 표현하였으며, 사후 조사에서 각각 평균 4.15(표준편차 = 0.54)와 2.36(표준편차 = 0.28)의 흥미도를 표현한 것으로 나타났다. 즉, 의미 그룹의 경우, 읽기 프로그램 이수 후 약 2.22점 정도의 흥미도 향상을 보인 반면 형태 그룹의 경우 약 0.63점 정도의 흥미도 향상을 보인 것을 알 수 있다.

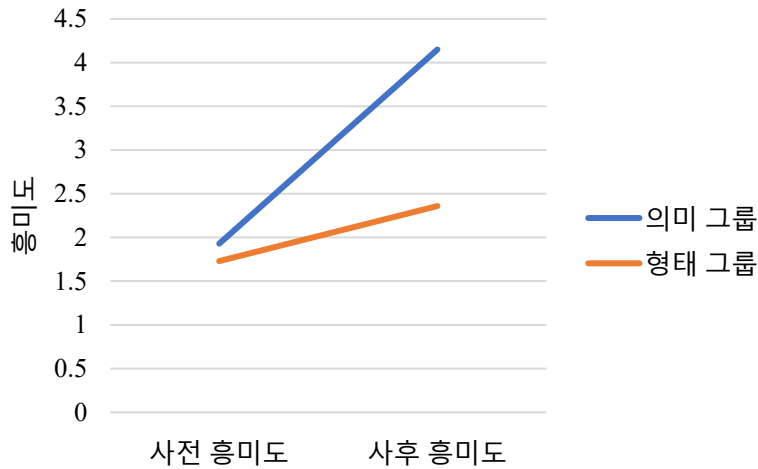


그림 3. 의미 그룹과 형태 그룹의 사전-사후 영어 읽기 흥미도(0: 거의 없음, 5: 매우 많음)

이후 절차로써 2x2 반복측정 분산분석을 이용하여 두 그룹의 사전-사후 영어 읽기 흥미도 변화가 유의미한지 분석하였다(표 8). 독립 변인 중 읽기 수업(두 레벨: 의미 그룹, 형태 그룹)이 그룹 간 변인으로 입력되었고, 시간(두 레벨: 사전, 사후)이 그룹 내 변인으로 입력되었다. 학습자들의 영어 읽기에 대한 흥미도는 종속 변수로 입력되었다. 분석 결과, 학습자들의 영어 읽기 흥미도는 시간에 의한 주효과가 유의미한 것으로 나타났으며($F(1) = 133.241, p < .01$), 읽기 수업에 대해서도 유의미하였다($F(1) = 48.441, p < .01$). 또한 읽기 수업과 시간 간의 상호작용 효과 역시 유의미한 것으로 나타났다($F(1) = 41.829, p < .01$). 독립표본 t-검정을 통해 두 그룹 간의 사후 영어 읽기 흥미도를 비교한 결과, 의미 그룹이 형태 그룹에 비해 영어 읽기 흥미도가 유의미하게 높은 것으로 나타났다($t(28) = 11.446, p < .01$). 따라서 반복측정 분산분석에서의 유의미한 상호작용 효과는 의미 그룹 학습자의 상대적으로 높은 사후 흥미도에서 비롯되었다는 것을 알 수 있다. 이는 의미 중심의 영어 읽기 수업이 형태 중심의 영어 읽기 수업보다 학습자들의 영어 읽기 관련 흥미도 향상에 더욱 효과적이라는 것을 보여준다.

표 8. 의미와 형태 그룹의 사전-사후 영어 읽기 흥미도에 대한 반복측정 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	p
그룹 간					
읽기 수업	15.020	1	15.020	48.441**	.000
오차	8.682	28	.310		
그룹 내					
시간	30.274	1	30.274	133.241**	.000
읽기 수업x시간	9.504	1	9.504	41.829**	.000
오차	6.362	28	.227		

* $p < .05$, ** $p < .01$

4.2.2 영어 읽기 자신감

이번에는 두 번째 읽기 태도인 학습자들의 영어 읽기 자신감에 대한 분석을 실시하였다. 마찬가지로 독립표본 t -검정(independent-samples t -test)을 이용하여 두 그룹 간의 영어 읽기 자신감 정도에 대한 동질성 검사를 실시하였다. 분석 결과 두 그룹의 사전 영어 읽기 자신감 정도는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다($t(28) = 1.953, p = .061$). 따라서 두 그룹은 읽기 수업 참여 전 영어 읽기에 대해 유사한 수준의 자신감을 보였다는 것을 알 수 있다.

다음으로 기술 통계를 이용하여 내용 및 형태 그룹의 사전 및 사후 영어 읽기 자신감 수치를 각각 분석하였다(그림 4). 사전 조사에서 의미 그룹과 형태 그룹 학습자들은 각각 평균 2.31(표준편차 = 0.36)과 1.87(표준편차 = 0.80) 정도의 영어 읽기 자신감을 표현하였으며, 사후 조사에서는 각각 평균 4.36(표준편차 = 0.53)와 2.35(표준편차 = 0.24)의 자신감을 표현하였다. 즉, 의미 그룹의 경우, 읽기 프로그램 이수 후 약 2.05 정도의 자신감 향상을 보인 반면 형태 그룹의 경우 약 0.48 정도의 자신감이 향상되었다.

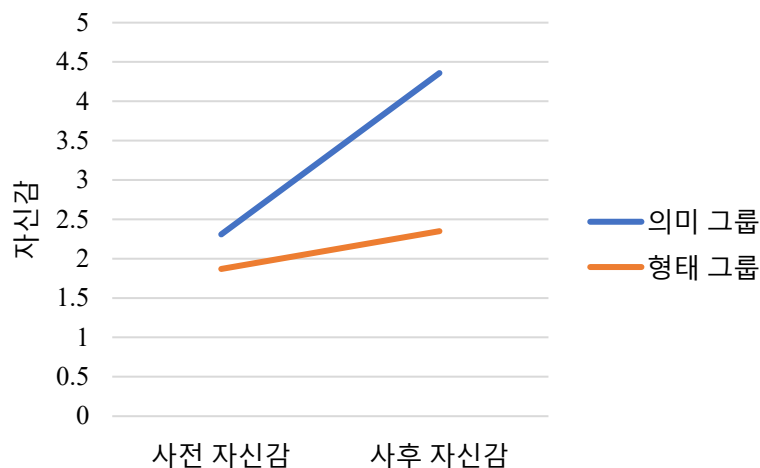


그림 4. 의미 그룹과 형태 그룹의 사전-사후 영어 읽기 자신감(0: 거의 없음, 5: 매우 많음)

그룹별 사전-사후의 영어 읽기 자신감 변화에 대한 분석은 2×2 반복측정 분산분석을 이용하여 이루어졌다(표 9). 앞선 분석과 동일하게 독립 변인 중 읽기 수업(두 레벨: 의미 그룹, 형태 그룹)이 그룹 간 변인으로 입력되었고, 시간(두 레벨: 사전, 사후)이 그룹 내 변인으로 입력되었다. 학습자들의 영어 읽기에 대한 자신감은 종속 변인으로 입력되었다. 분석 결과, 학습자들의 영어 읽기 자신감에 대해서는 시간에 의한 주효과가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며 ($F(1) = 91.457, p < .01$), 읽기 수업에 대해서도 통계적으로 유의미한 주효과가 나타났다($F(1) = 77.319, p < .01$). 또한 읽기 수업과 시간 간의 상호작용 효과 역시 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($F(1) = 35.068, p < .01$). 독립표본 t -검정을 통해 두 그룹 간의 사후 영어 읽기 자신감을 비교한 결과, 의미 그룹이 형태 그룹에 비해 사후 영어 읽기 자신감이

유의미한 수준으로 높은 것으로 나타났다($t(28) = 13.458, p < .01$). 따라서 반복측정 분산분석에서의 유의미한 상호작용 효과는 의미 그룹의 상대적으로 높은 사후 영어 읽기 자신감에서 비롯되었다는 것을 알 수 있다. 이는 내용 이해를 중심으로 한 영어 읽기 수업이 학습자들의 영어 읽기 자신감 향상에 더욱 효과적일 수 있다는 것을 보여준다.

표 9. 의미와 형태 그룹의 사전-사후 영어 읽기 자신감에 대한 반복측정 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	제곱평균	F	p
그룹 간					
읽기 수업	22.743	1	22.743	77.319**	.000
오차	8.236	28	.294		
그룹 내					
시간	24.168	1	24.168	91.457**	.000
읽기 수업x시간	9.267	1	9.267	35.068**	.000
오차	7.399	28	.264		

* $p < .05$, ** $p < .01$

본 연구는 의미 중심 영어 읽기 수업이 중학생 학습자들의 읽기 태도 중 영어 읽기에 대한 흥미도 및 자신감에 긍정적으로 기여할 수 있다는 결과를 제시한다. 이는 선행 연구와 유사한 결과(고은미, 유원호 2016, 박부남 2007, 성귀복, 김은주 2011, Hwang 2015, Savignon and Wang 2003)로써 중학생들에게도 의미 중심 영어 읽기는 그들의 읽기 능력 신장뿐만이 아니라 정서적으로 영어 읽기에 대한 긍정적인 태도를 형성하는 데 상당한 영향을 미친다고 할 수 있다. 예컨대 의미 그룹 학생들의 영어 원서 읽기에 대한 추가 인터뷰에서 몇몇 학생들은 영어 원서 및 원서 읽기에 대한 다양한 정서적 변화를 보고하였으며, 예시는 다음과 같다.

<의미 그룹 학생들 인터뷰 발췌>

교사: 영어 원서 수업을 하고 난 후의 소감을 한 번 말해볼까?
 학생 5: 음... 뭐랄까 영어 공부를 스토리북을 읽으면서 하는 건 처음인데... 지금까지 받은 영어 수업 중에서는 그래도 제일 재미있었어요. 그리고... 영어로 된 책을 나 혼자 읽을 수 있다라는 거에 자신감이 좀 생겼어요.
 ...
 교사: 그래, 전에는 스토리북을 읽어본 적이 없었어?
 학생 5: 네. 처음 읽어 보는데... 처음엔 내가 이걸 읽을 수 있을까? 하고 겁도 났는데 .. 영어만 있어서요. 샘하고 읽다보니 점점 읽혀 지는 거예요. 그래서 신기했어요”
 교사: 영어 원서 수업을 하고 난 후의 소감이 어때?
 학생 8: 영어책을 처음 읽어 봤는데... 제가 원래 책 읽는 거를 좀 좋아하긴 하거든요. 근데 영어책도 정말 스토리가 너~무 흥미진진하고 재미있었어요. 그리고 영어로

된 책에 대한 거부감이 이제 좀 없어진 것 같고 앞으로도 저는 솔직히 영어 수업을 계속 이렇게 했으면 좋겠어요.

...

교사: 이런 스타일의 수업이 있으면 계속 들을 의향이 있어?

학생 8: 네, 저는 하고 싶어요.

교사: 이번 스토리북 수업 참여하고 나서 소감을 이야기해줄래?

학생 11: 소감요? 일단 저는 영어를 별로 좋아하지는 않는데, 이번 계기를 통해서 **영어책에 좀 관심을 가지게 되었어요**. 영어 책을 한 권 한 권 갈 때 제가 좀 자랑스럽기도 하고요. 영어 책을 좀 더 읽어볼까? 하는 **자신감**도 약간 생긴 것 같고요.

...

교사: 수업은 재미있었어?

학생 11: 일단 **책 내용이 좀 재미있고**, 그래서 **집중이 좀 더 되는** 느낌이고요. 다음 책이 좀 약간 **기대**가 되기도 하는 것도 있어요.

반면 형태 그룹 학습자들의 경우, 영어 읽기에 대한 다음과 같은 정서를 추후 인터뷰에서 보고하였다.

<형태 그룹 학생들 인터뷰 발췌>

교사: 이번 영어 수업을 받고 난 후 소감을 이야기 해줄래?

학생 17: 뭐 다른 학원이나 학교에서 하는 수업이랑 비슷하니까 그냥 그러려니 하고요. 근데 저는 솔직히 문법을 몰라도 내용을 알겠거든요? 그래서 **문법 이야기를 너무 하니까 이걸 왜 해야 되는지** 모르겠는 거는 있어요.

교사: 이번 수업 받은 후의 소감을 한 번 이야기해볼까?

학생 19: 문법은 솔직히 **용어가 좀 어렵고, 이해도 잘 안 가고...** 외우라고 하니까 외우기는 하는데, 그래도 그때뿐인 것 같아요 **시험때문에 공부**하는 건 맞는데, 그래서 학교 시험에는 나중에 도움이 좀 되겠다... 이런 느낌?

...

교사: 책 내용은 어땠어?

학생 19: 책 내용이요? 재미있긴 한데, 솔직히 문법 이야기를 너무 하니까 **내용이 잘 기억이 안 나고** 처음에는 재미있어도 나중에는 재미가 없죠. (웃음)

교사: 이번 문법 수업 참여하고 소감을 이야기해 줄 수 있어?

학생 23: 수업시간이 좀 지루한데, 일단 한 줄 한 줄 해석을 하니까 몰랐던 내용을 좀 잘 알게 되는 건 있죠. 내용 알고 싶어도, 수업이 문법 이야기를 많이 하면서

느리게 진행되고 하니까 집중이 좀 안되는 건 있어요.

...

교사: 문법을 정확하게 아는 것이 영어 공부에 도움이 많이 되었다고 생각해?

학생 23: 아... 근데 저는 **자꾸 틀려서** 안 틀리도록 반복해서 해야 하는구나 하고 생각도 들고...

의미 그룹 학습자들의 경우, 본인들의 원서 수업 자체를 즐기는 모습을 보여주고 학습의 효용성을 높이 체감하고 있는 반면, 형태 그룹 학습자들은 수업의 의미를 찾지 못하고 수업 목표의 효용성을 느끼지 못하고 있는 것으로 드러났다. 이와 같은 수업 중의 상반된 경험과 정서 형성은 학습자들로 하여금 영어 원서 및 원서 읽기 활동 그 자체에 대한 흥미도나 자신감에 서로 다른 영향을 미치는 것으로 파악된다. 따라서 의미 중심으로 진행되는 읽기 수업의 경우, 학습자들은 내용 참여나 몰입감을 기반으로 수업 자체를 즐기게 되고 이는 원서 읽기에 대한 긍정적 반응을 형성하나, 문법 형태를 중심 읽기 수업의 학습자들은 내용과 동떨어진 학습 활동을 통해 원서에 대한 탈동기적 정서를 형성할 수 있다는 것을 보여준다.

5. 결론 및 교육적 함의

본 연구는 내용 및 문법 중심 영어 읽기 수업이 중학생 영어 학습자의 영어 읽기 능력과 영어 읽기 흥미도 및 자신감과 같은 읽기 태도에 미치는 영향을 살펴보았다. 우선 토셀 주니어 시험으로 측정된 사전-사후 시험 결과에 따르면 의미 중심 읽기 수업에 참여한 학습자들의 영어 읽기 능력은 유의미하게 향상된 반면, 형태 중심 읽기 수업의 수업에 참여한 학습자들의 경우, 사후 시험에서 사전 시험 점수를 유지하는 데 그쳤다. 또한 읽기 태도의 경우, 형태 중심 학습자들은 자신감 및 흥미도면에서 거의 향상을 보이지 않은 반면, 의미 중심 학습자들의 경우 유의미한 상승 효과를 발견하였다. 이와 같은 의미 중심 읽기 수업의 긍정적인 영향의 원인은 독서의 본질에 접근하는 수업의 질적인 특성과 거시적 읽기 능력을 통한 내용 파악 및 추론 능력의 발달 및 학습자들의 읽기 수업에 대한 적극적인 참여 및 몰입감 등으로 설명하였다.

본 연구의 결과를 토대로 의미 중심 영어 읽기 지도법을 실제 중등학교 교실 상황에 적용할 수 있다면 매우 큰 교육적 효과를 기대할 수 있을 것이다. 만약 정규 수업 시간에 도입이 어렵다면 방과 후 수업이나 특별 활동 형태로 해당 프로그램을 운영할 수 있다. 수업은 영어 원서의 의미 및 내용 중심으로 구성하되 교사는 학습자의 효과적인 내용 이해를 촉진하기 위해 원서의 내용 이해를 돕기 위한 다양한 활동 등을 제시해야 할 것이다. 또한 교사는 원서 선정에 있어서도 학습자들의 흥미와 실생활의 특성을 적극 반영하여 관련성이 높은 원서를 선택해야 할 뿐만 아니라, 학습자들의 현재의 영어 읽기 능력을 존중한 알맞은 수준별 원서를 고려할 수 있어야 할 것이다. 더 나아가 내용 이해에 대한 적절한 피드백과 원서 내용에 대한 비평의 시간이 이어질 수 있다면 학습자들이 그들의 영어 읽기 능력 및 건전한 정서의 함양뿐만 아니라 고차원적 사고력 역시 신장시킬 수 있는 건전한 영어 교육 환경이 조성될 수 있을 것이다.

참고 문헌

- 고은미, 유원호(Ko, E-M. and I. W. Yoo). 2016. 과업중심 교수법에 대한 한국 고등학교 상급 영어 능력 학습자들의 인식 및 태도(Do advanced learners of English in a Korean high school perceive Task-based Instruction to be effective?). 《중등영어교육》(*Secondary English Education*) 9-4, 31-49.
- 김도형, 박성수(Kim, D and S. Park). 2016. 균형적 접근법 기반 영어지도가 초등학생 영어 문해력 발달에 미치는 효과 연구(The effects of teaching English based on balanced approach on developing literacy abilities of the elementary school students). 《학습자중심교과교육연구》(*The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 16-7, 609-629.
- 김민형, 김태영(Kim, M-H. and T-Y. Kim). 2020. 수업 방식에 따른 중학교 영어 학습자의 동기와 탈동기: 플립 러닝과 강의식 수업 비교연구(Korean middle school students' English learning motivation and demotivation: A comparative study of flipped learning and teachercentered instruction). 《영어교육연구》(*English Language Teaching*) 32-1, 57-87.
- 김학양(Kim, H.). 2002. 고등학교 영어 읽기 지도의 실태에 관한 연구(*A Study on Realities of English Reading Instruction in Korean High Schools*). 석사학위 논문(Master's thesis), 전남대학교, 광주.
- 김혜영, 구재명 (Kim, H. and J. Goo). 2016. 형태중심과 형태초점의 어휘 지도 방법이 우연적인 문법 습득에 미치는 영향(Effects of teaching vocabulary through focus on forms and focus on form instruction on the incidental acquisition of L2 grammar) 《영어영문학21》(*English21*) 29-3, 273-296.
- 박부남(Park, P.). 2007. 형태초점 과제학습과 의미중심 과제학습에 대한 학습자의 태도(Learner attitude towards a form-focused task and a meaning-focused task). 《영어영문학21》(*English21*) 20-2, 199-224.
- 박혜진, 민찬규(Park, H. J. and C-K. Min). 2019. 의미망을 활용한 도식화 활동의 영어 독해 학습 효과. 《학습자중심교과교육연구》(*The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 19-14, 1087-1106.
- 성귀복, 김은주(Seong, G. and E. Kim). 2011. 중·고등학교 영어 교사와 학생들의 과업중심교수(TBI)에 대한 인식 연구(Teachers' and students' perception of task-based instruction in middle school and high school English class). 《중등영어교육》(*Secondary English Education*) 4-1, 3-32.
- 송윤희, 박매란, 조윤경(Song, Y. H., M. R. Park and Y. K. Cho). 2014. 문법 수업유형이 한국 대학생의 영어 동사시제 학습에 미치는 영향(The effects of different types of grammar instruction on Korean college students' learning of English verb tenses). *Studies in English Education* 19-2, 283-307.
- 신충성(Shin, C.). 2015. 고등학교 영어 읽기 수업 실태조사 연구: 읽기 활동의 유형과 지도 방법을 중심으로(*An Investigative Study of Second Language Reading Instructions in Korean High School English Class: Focusing on Reading Activity and Instruction Types*). 석사학위

- 논문(Master's thesis), 중앙대학교, 서울.
- 이동은, 신상근(Lee, D. and S. K. Shin). 2013. 예측하기 전략훈련이 중학교 영어학습자의 읽기 이해와 읽기 태도에 미치는 효과(The effects of prediction strategy training on English reading comprehension and the attitudes of Korean middle school students). 《교과교육학 연구》(*Journal of Research in Curriculum Instruction*), 17-4, 1279-1298.
- 조윤경(Cho, Y.). 2010. 형태 초점 의사소통 교수법에서 교수모형과 학습자의 학습준비도가 목표문법학습에 미치는 영향(Effects of focus-on-form instruction models and students' readiness on the learning of a target grammar feature). 《외국어교육》(*Foreign Languages Education*) 17-3, 227-250.
- 허예은(Huh, Y. E.). 2015. 중고등학교 영어교사의 수업 실태 및 수업에 관한 인식 연구(*A Study on the Reality of Middle and High School English Classes and Teachers' Perception of Classroom Instruction*). 석사학위 논문(Master's thesis), 이화여자대학교, 서울.
- Doughty, C. and E. Varela. 1998. Communicative focus on form. In C. Doughty and J. Williams, eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 114-138. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fotos, S. and R. Ellis. 1991. Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly* 25(4), 605-628.
- Hwang, H. J. 2015. Form-focused instruction, learners' perceptions, and second language acquisition. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society* 16(10), 6475-6482.
- Laufer, B. 2006. Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review* 63(1), 149-166.
- Murphy, L. 2005. Attending to form and meaning: the experience of adult distance learners of French, German and Spanish. *Language Teaching Research* 9(3), 295-317.
- Saeidi, M., E. Zaferanieh and H, Shatery. 2012. On the effects of focus on form, focus on meaning, and focus on forms on learners' vocabulary learning in ESP context. *English Language Teaching* 5(10), 72-79.
- Salimi, A., A. Bonyadi and A. Asghari. 2014. The effect of focus on form on EFL learners' written task accuracy across different proficiency levels. *Theory and Practice in Language Studies* 4(4), 829-838.
- Savignon, S. J. and C. Wang. 2003. Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41, 223-249.
- Seong, H-J. and T-E. Kim. 2016. Improvement of recognition and writing of verbs and modal verbs elementary English learners through focus-on-form instruction. *Studies in Foreign Language Education* 30(2), 21-53.
- Shintani, N. 2015. The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners. *TESOL Quarterly* 49(1), 115-140.

So, L. 2019. A case study on focus on form with web content in L2 writing instruction at university students' level. *Studies in Foreign Language Education* 33(1), 25–53.

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Level: Secondary