



다독이 아동 영어 학습자의 원서 읽기 능력에 미치는 영향: 읽기 동기 예측 변인을 중심으로

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: July 12, 2023
Revised: August 9, 2023
Accepted: November 15, 2023

Bo-gang Kim (First author)
Ph.D.,
Jeonbuk National University
Tel: 063 270-3199
E-mail: sekjonge@naver.com

Jeong-eun Kim (corresponding author)
Associate Professor,
Jeonbuk National University
Tel: 063 270-3212
E-mail: jek48@jbnu.ac.kr

ABSTRACT

Kim, Bo-gang and Jeong-eun Kim. 2023. The effects of extensive reading on child learners' English book reading ability: Reading motivation as predictor variables. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 23, 994-1013.

The current study aimed to investigate the impact of extensive reading (ER) on reading comprehension in child second language learners. Specifically, the study examined changes in learners' comprehension of English reading materials after participating in a 40-week ER program. Additionally, the study explored whether the learners' reading motivation in their first language (L1) and second language (L2) contributed to these changes in comprehension. A total of 61 child English L2 learners took part in the 40-week research project. During this period, participants visited the English library daily (for 200 days) and read graded English fiction/non-fiction books of their choice. Their comprehension of the reading materials was assessed through daily comprehension tests, while their L1/L2 reading motivation was measured using a questionnaire. Latent growth modeling was utilized to assess learners' development of English book reading ability across three distinct time intervals: Week 1, Week 20, and Week 40. Additionally, the study explored whether learners' L1/L2 reading motivation could predict these changes. The results found a significant development of learners' English book reading ability throughout the 40-week period. Furthermore, it was observed that learners' L1 motivation significantly predicted their progress in reading ability, indicating that child learners with higher L1 reading motivation develop their English book reading ability more efficiently than those with lower counterparts. However, L2 reading motivation did not emerge as a significant predictor affecting the child learners' reading ability. The findings are discussed in light of previous research and offer evidence-based pedagogical implications relevant to the elementary level.

KEYWORDS

extensive reading, L1 reading motivation, L2 reading motivation, latent growth model, child learners, longitudinal research

1. 서론

다독(extensive reading)은 영어 수업에 부가적으로 제공되는 도서관 기반 프로그램(a supplementary class library scheme)으로 학생들이 시험에 대한 압박(without the pressure of testing or marks)이나 시간제한 없이 자신의 수준에 맞는 읽고 싶은 책을 원하는 만큼(as many books as they can) 즐겁게 읽는 것(pleasurably at their own level)을 말한다(Davis 1995). 다독 활동 중 영어 학습자들은 방대한 양의 영어에 자연스럽게 노출되는데, 이는 학습자들의 영어 지식(문법, 어휘 등) 및 영어 읽기 실력(읽기 속도, 읽기 이해도 등) 향상에 효과적이다(Cho and Krashen 1994, 1995, Elley and Mangubhai 1983, Elley 1991, Hafiz and Tudor 1989, Pilgreen and Krashen 1993). 석남희(2021)의 메타 연구(n=55)에 따르면 국내에서 다독의 효과는 다양한 연령층(초등, 중, 고등, 대학)과 다양한 숙달도의 학습자(초, 중, 고급)를 대상으로 광범위하게 시도되었으나 다수의 연구가 중등학교 혹은 중급 이상의 학습자를 대상으로 이루어졌다. 반면 초등학생(6건, 11%)이나 초급 학습자(4건, 7%)를 대상으로 한 다독 연구는 매우 극소수이다. 더 나아가 다독 프로그램의 기간이 다독의 효과를 관찰하기 위한 주요한 변인임에도 불구하고(Elley 1991, Krashen 2004, Grabe and Stoller 2002) 21주 이상 프로그램이 지속된 연구는 4건(7%)에 지나지 않는다. 이는 초등학생을 대상으로 다독의 효과를 종적으로(longitudinal) 조사한 사례는 거의 없다는 것을 보여준다. 더 나아가, 읽기 동기 등과 같은 아동 학습자들의 정의적 요소가 다독의 효과에 미치는 영향 또한 충분히 연구되지 않았다. 예컨대, Takase(2007)는 L1/L2 읽기 동기가 영어 다독 중 책을 읽는 양에 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 다독 중 독서량이 많은 학습자들은 그렇지 않은 학습자들보다 읽기 능력이 더욱 효과적으로 발달할 수 있다. 따라서 학습자들의 L1/L2 읽기 동기는 학습자들이 다독 중 경험하게 되는 읽기 능력 향상을 중재할 가능성이 있다.

앞서 언급된 선행 연구의 한계점을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 아동 학습자를 대상으로 한 다독 관련 종적 연구가 필요하다. 둘째, 다독 프로그램의 효과성을 살펴봄에 있어서 학습자들이 실제로 영어 원서를 이해하며 읽고 있는지 혹은 프로그램 참여 중 영어 원서에 대한 이해도를 규명하는 연구가 필요하다. 마지막으로 학습자들의 L1/L2 읽기 동기가 서로 다른 변인으로 존재한다는 연구 결과를 기반으로 각 읽기 동기가 다독 프로그램의 효과에 미치는 영향을 알아보는 연구가 필요하다. 이러한 연구의 간극을 메우고자 본 연구는 (1) 초등학교에 재학 중인 아동 영어 학습자들의 다독 프로그램의 장기적 참여 중 원서 읽기 능력에 발생하는 변화 측정과 (2) 아동 영어 학습자들의 L1(한국어) 읽기 동기 및 L2(영어) 읽기 동기가 이들의 원서 읽기 능력 발달을 어느 정도로 예측할 수 있을지를 조사하였다. 본 연구의 두 가지 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 장기적인 영어 다독 프로그램의 참여는 아동 학습자들의 영어 원서 읽기 능력을 향상시킬 것인가?
- 2) 한국어 읽기 동기와 영어 읽기 동기는 이들의 영어 원서 읽기 능력 향상 정도를 예측할 수 있는가?

2. 선행연구

2.1 다독이 영어 읽기 능력에 미치는 영향

과거 다독 연구들은 영어 다독 활동이 영어와 관련한 학습자들의 다양한 언어 관련 지식인 어휘력, 유창성, 독해 등에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다(AI-Homoud and Schmitt 2009, Beglar, Hunt and Kite 2012, Bell 2001, Chang and Millett 2015, Elley and Mangubhai 1983, Huffman 2014, Iwahori 2008, Mason and Krashen 1997, Robb and Susser 1989, Suk 2017). 예컨대, Bell(2001)은 정독과 다독이 아동 영어 학습자들의 영어 읽기 능력 향상에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 다독 그룹의 경우, 수준별 원서를 읽었으며, 정독 그룹은 짧은 영어 지문을 읽었다. 읽기 능력은 연구자가 제작한 사전 및 사후 영어 읽기 시험에 의해 검증되었다. 테스트 결과, 다독 학습자 그룹만 유의미한 읽기 능력 향상을 보였다. 또한 Krashen(2007)과 Nakanishi(2015)의 다독 관련 메타 연구의 경우, 다독이 영어 읽기 향상에 미치는 영향에서 중간 이상의 효과 크기(effect size)를 도출하였다(각각 Cohen's $d=0.88$ 과 0.63). 이를 근거로 과거 연구들은 다독을 공교육 내의 방과 후 활동이나 과외 활동 뿐만 아니라 정규 수업에도 도입해야 한다고 주장하였다.

다독이 영어 읽기 능력 향상에 미치는 영향은 국내에서도 다수 보고된 바 있다. Suk(2017)은 한국인 성인 영어 학습자 총 171명을 대상으로 다독의 효과를 연구하였다. 학습자들은 다독 및 정독의 두 그룹으로 분류되었다. 다독 그룹의 경우, 교실 내에서 70분간의 교재를 이용한 정독 수업(본문 읽기 및 문제 풀이, 단어 학습 등)과 30분간의 수준별 원서를 이용한 다독 수업(자유롭게 원서 읽기, 읽은 글을 바탕으로 글쓰기, 책 줄거리 검토하기 등)을 진행하였고, 정독 그룹의 경우, 총 100분 동안 정독 수업만을 제공하였다. 교실 외 활동으로는 다독 그룹은 2-3시간의 개별 수준별 원서 읽기 활동을 하였고, 정독 그룹의 경우, 개별로 교재 정독하기 및 어휘 복습 등의 활동을 하였다. 학습자들의 읽기 능력은 연구자가 선정한 총 4개의 지문을 기반으로 사전 및 사후 측정되었다. 검사 결과, 다독 그룹은 사후 읽기 시험에서 유의미한 발달을 보였으나, 정독 그룹의 경우, 사전-사후 점수 차이가 거의 없었다.

반면 이와 상반되는 결론을 도출한 연구도 존재한다. 한 예로 AI-Homoud와 Schmitt(2009)은 사우디아라비아의 70명의 대학생 영어 학습자를 대상으로 10주간의 다독 및 정독 프로그램이 이들의 영어 읽기 향상에 미치는 영향을 연구하였다. 다독 그룹은 수준별 원서를 기반으로 자신들이 원하는 책을 골라 주어진 시간 동안 자유롭게 그 책을 읽었다. 정독 그룹의 경우, 정해진 교재를 읽고 교사로부터 다양한 읽기 전략과 새로운 단어를 배웠으며, 내용 이해 문제를 풀었다. 영어 읽기 능력은 케임브리지 영어 테스트(Cambridge Preliminary English Test)와 프리 토플(Pre-TOEFL)에서 선정된 총 8개 지문을 이용하여 제작된 사전 및 사후 영어 읽기 시험을 통해 측정되었다. 검사 결과, 두 그룹 모두 사후 그룹에서 유의미한 향상을 보였다. 앞선 연구와 달리 이들의 연구는 읽기 능력 향상에 있어서 다독이 늘 정독보다 더 효과적이지 않을 수도 있다는 것을 보여준다.

종합적으로 보았을 때 지금까지의 다독 관련 연구는 다음과 같은 한계점이 있다. 첫째, 대부분의 다독 관련 선행 연구는 고등학생 혹은 성인을 대상으로 이루어졌으며, 초등학생 즉 아동 학습자를 대상으로 한 연구는 드물며, 특히 6개월 이상의 종적 연구는 더욱 드물다. 따라서 다독이 영어 읽기에 미치는 영향에 대한 연구 결과를 아동 영어 학습자로 일반화하는 것은 다소 성급할 수 있다. 둘째로 다독의 영어 읽기 능력을 검토한 다수 연구 중 학생들이 다독 활동 참여 중 원서에 대한 점진적인 이해도를 살펴본 연구는

거의 존재하지 않는다. 예컨대 Al-Homoud와 Schmitt(2009)의 사후 읽기 검사에서 다독 그룹과 정독 그룹에 유의미한 차이가 없는 것은 다독 그룹의 책 내용에 대한 이해 부족 때문일 수 있다. 학생들의 원서에 대한 이해도는 다독의 교육적 효과를 검증하기 위한 연구라면 반드시 먼저 확인해야 하는 요소이다. 그럼에도 불구하고 이에 대한 직접적인 조사가 부족하다는 것은 과거 다독 연구의 한계점이다.

2.2 L1/L2 읽기 동기와 다독의 관계

읽기 동기와 다독과 관련하여서는 과거 연구들은 대부분 학생의 다독 프로그램 참여가 이들의 영어 읽기 동기나 태도에 긍정적인 변화를 가져올 수 있는지를 살펴보았다(Burgh-Hirabe and Feryok 2013, Dörnyei and Ushioda 2011, Judge 2011, Ro 2016, Takase 2007, Ushioda 2001). 이들 연구는 공통으로 영어 다독은 학생들의 영어 읽기에 대한 흥미를 상승시키고, 읽기에 대한 내적 동기를 고취할 뿐만 아니라 영어 읽기에 대한 긍정적인 태도를 형성시키는 데 유의미한 역할을 한다고 보고하였다.

이에 반해 학생들에게 내재한 모국어나 영어 읽기 동기가 다독 프로그램 중 읽기 능력 변화를 중재하거나 예측할 수 있는지를 살펴본 연구는 매우 드물다. 다만 과거 학자들이 보고한 읽기 동기와 읽기 능력의 관계에 대한 연구를 바탕으로 읽기 동기와 다독의 효과 관계를 간접적으로 추론해 볼 수 있다. 예컨대, Morgan과 Fuchs(2007)는 동기가 있다는 것은 학습자들이 독서를 지속시켜 주는 주요 내적 요인이라고 언급하였다. 이와 같은 특성 때문에 다른 학자들은 읽기 동기가 학습자의 영어 읽기 능력 발달을 견인하는 주요 변인이라고 주장하였다(Ahmadi and Hairul 2012, Cox and Guthrie 2001).

Akbari, Ghonsooly, Ghazanfari와 Ghapanchi(2019)는 L2 읽기 동기의 특성과 학습자들의 행동적(behavioral) 요인인 읽기 태도(reading attitude)의 관계를 분석함으로써 읽기 동기가 높은 학습자들의 특징을 추정할 수 있는 근거를 제공한다. 이들은 192명의 이란 EFL 학생들을 대상으로 기존의 L2 읽기 동기 설문과 L2 읽기 태도 설문과 병합하여 조사하였고, 요인 분석을 통해 각 읽기 동기 구인별로 나타나는 읽기 태도의 특성을 분석하였다. 분석 결과, 영어 읽기 동기가 높은 학습자가 영어 온라인 매체에 더 자주 접근하는 경향이 있고, 영어나 읽기에 대한 유용성을 더욱 강하게 인식하며, 난이도 있는 영어 지문 읽기를 회피하지 않고 도전하는 특성을 보였다. 이는 읽기 동기가 높은 학습자들의 독서 활동이나 독서를 대하는 자세가 그렇지 않은 학습자들에 비해 더욱 진지하고 건전하다는 것을 의미한다. 때문에 동일한 다독 맥락일지라도 읽기 동기가 높은 학습자들의 읽기 능력이 더욱 효과적으로 발달할 수 있다.

동기 혹은 읽기 동기가 학습자들의 영어 읽기 능력에 유의미한 영향이 있다는 것은 과거 많은 연구에 의해 증명된 바 있다(Dörnyei 2006, Grabe 2009). 반면 앞서 밝혀진 다독, 읽기 능력, 동기 등 세 변인의 관계에 대해서 집중적으로 규명한 연구는 거의 없다. 특히 L1과 L2 읽기 동기는 서로 다른 변인일 수 있으므로(Takase 2007) 이들 변인과 영어 읽기 능력의 관계를 살펴보는 것은 더욱 의미가 있을 것이다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상자

본 연구는 한국의 중소도시 A에 거주하는 초등학교 4학년에서 6학년 학생들 총 61명(남자 32명, 여자 29명)을 대상으로 실시되었다. 참여 당시 이들의 나이는 11세에서 13세였으며, 평균 나이는

12.9세였다. 학년 분포는 4학년 11명(18.03%), 5학년 12명(19.67%), 6학년 38명(62.3%)이었으며, 이들은 모두 사설 형태로 운영되는 영어 도서관의 영어책 읽기 다독 프로그램에 등록된 학생들이었다.

개인 정보 조사에 따르면 이들의 영어를 처음 접한 나이는 평균 7.7세이며, 연구 참여 전까지 영어를 배운 기간의 평균 5년인 것으로 나타났다. 학생들이 이전에 접해본 영어 학습 유형은 문법 수업, 원어민 회화, 학교 수업 등으로 다양하였다. 연구 참여 전 영어 원서 읽기 경험이 있는지 조사한 결과, 55명(90%)의 학습자들이 경험이 있다고 응답하였다. 이는 본 연구가 영어 도서관 등록자들을 대상으로 연구 참여 희망자를 모집하여 실시되었기 때문이다. 영어권 국가 방문 혹은 체류 경험에 대해서 약 36%에 해당하는 22명의 학생이 방문 경험이 없다고 응답하였고, 나머지 학생들은 방문 경험이 있는 것으로 나타났다. 일주일 중 영어 공부를 하는 시간에 대부분인 58명(95%)의 학습자가 주당 적어도 1시간 이상이라고 응답하였다. 영어 공부를 전혀 하지 않는 학생은 2명(3%)에 불과하였다.

참여자들에 대한 자세한 인구 통계학적 정보는 다음 표 1과 같다.

표 1. 연구 대상자들의 영어 학습 경험(N=61)

구분		명(%)
영어 학습 유형*	문법 학습	60(98.36%)
	원어민 회화	57(93.44%)
	학교 수업	61(100%)
영어 학습 기간	1년 이상 2년 미만	7(11.48%)
	2년 이상 3년 미만	8(13.11%)
	3년 이상	46(75.41%)
영어 원서 읽기 경험	없음	6(9.84%)
	있음	55(90.16%)
해외 방문/체류 경험	없음	22(36.07%)
	6개월 미만	38(62.30%)
	6개월 이상	1(6.56%)
주당 영어 학습 시간	1시간 미만	2(4.92%)
	1시간 이상-4시간 미만	34(55.74%)
	4시간 이상-6시간 미만	8(13.11%)
	6시간 이상-8시간 미만	2(3.28%)
	8시간 이상	15(24.59%)

*중복 응답 가능

기본적인 영어 실력(영어 말하기, 읽기, 듣기, 쓰기)은 초등학생을 대상으로 하는 공인영어시험인 토셀 베이직(TOSEL Basic) 시험을 통해 살펴보았다. 연구에 참여한 모든 61명의 모든 학생이 최근 1년 안에 토셀 베이직에 응시한 적이 있었던 것으로 나타났으며, 이들의 평균 토셀 점수는 100점을 기준으로 87.70점(SD=7.99)이었다.

3.2 연구 환경: 영어 다독 프로그램

본 다독 프로그램의 한 모듈은 독서 전, 중, 후의 세 단계로 구성되었다(그림 1). 독서 전 활동은 도서 선정과 단어 학습으로 이루어진다. 우선 도서 선정 과정에서 학생들은 그들의 영어 읽기 수준을 고려하여 미리 작성된 원서 목록에서 자신이 읽고 싶은 책을 선정한다. 이후 책을 읽기 전 단어 학습을

통해 원서에서 등장하는 키워드(책마다 약 10개 내외로 구성)를 학습한다.

독서 중 활동에서 학생들은 도서관의 자신이 원하는 장소에서 원서를 읽는다. 이때 학생들은 본인만의 스타일로 책을 읽었는데, 전체적으로 묵독(silent reading)을 하는 학생들이 있는가 하면 특정 부분을 아주 조용한 소리로 음독(oral reading)하거나 반복 읽기를 하는 학생들도 있었다. 원서를 읽는 데 시간제한은 없었으며 책의 내용을 충분히 이해하는 것을 목표로 학생들은 본인에게 맞는 속도와 방식을 자유롭게 선택할 수 있었다.

마지막으로 독서 후 활동에서 학생들은 온라인 방식으로 북 퀴즈를 보았다. 북 퀴즈는 학생들이 책의 내용을 정확하게 이해하고 있는지를 묻는 문항들로 이루어졌으며, 모두 객관식이었다. 학생들의 답안과 점수는 모두 온라인에 실시간으로 저장되었다. 이렇게 퀴즈를 모두 치르고 나면 학생들은 교사와 책의 내용을 함께 이야기하고, 퀴즈 결과를 바탕으로 자신이 잘 이해하지 못했던 부분에 대해 교사로부터 피드백을 받았다. 이후 학생들은 책을 읽은 날짜, 책 제목, 단어 수, 북 퀴즈 점수, 교사 확인의 내용을 기록하는 북 리포트를 간단히 작성하였다.

단계	활동 내용	소요 시간(분)
독서 전	[도서 선정] 책 목록에서 원하는 책을 고른다.	2
	[단어 학습] 책을 읽기 전 주요 단어를 살펴 본다.	5
독서 중	[원서 읽기] 자유롭게 한 권의 원서를 읽는다.	15
독서 후	[북 퀴즈 응시] 읽은 책의 내용에 대한 퀴즈 문항을 푼다	5
	[교사와 1:1 토의] 퀴즈와 책을 내용을 바탕으로 자유롭게 교사와 토의하고 피드백을 받는다	8
	[북 리포트 작성] 읽은 책에 대한 일지를 작성한다	5

그림 1. 다독 프로그램의 모듈 구성

3.3. 연구 자료 및 도구

3.3.1 영어 읽기 자료: 영어 원서

본 연구에 쓰인 영어 읽기 자료는 영어 도서관에 비치된 르네상스 러닝 사의 Accelerated Reader(AR) 아동용 영어 원서이다. 아동들이 영어 원서를 자발적으로 읽기 위한 다독의 분위기를 형성하기 위해서는 우선 주어진 책의 내용이 독자의 흥미를 불러일으킬 수 있어야 한다. 따라서 본 연구에서는 전체 180,000권에 육박하는 AR 수준별 원서 중 28개의 픽션/논픽션 시리즈물로 구성된 총 670여 권의 원서를 영어 읽기 자료로 사용하였다(평균 단어 수: 500-1000 단어). 픽션에 해당하는 장르는 판타지, 미스터리, 탐정 소설,

모험 이야기 등의 아동들의 성장 중에 일어날 수 있는 일상의 사건들이나 상상력을 불러일으키는 소재로 이루어져 있다. 논픽션으로는 과학, 전기, 역사 등 아동들에게 흥미를 일으킬 만한 주제로 구성되어 있다.

르네상스 러닝 사의 AR 원서는 미국 학교 전체의 절반 이상인 6만 개의 초·중·고등학교에서 사용되는 독서 프로그램이다. 이 책의 난이도는 미국 학년을 기준으로 한 ATOS 지수를 통해 직관적으로 파악할 수 있다. 예컨대, ATOS 지수가 3이라면 미국 학생 기준 3학년의 학생에게 적합하다는 뜻이다. 본 연구에서는 연구 참여자들의 학년 및 읽기 수준을 고려하여 ATOS 지수 2 수준의 도서를 읽기 자료로 선정하였다. 이는 미국 학생 기준으로 초등학교 2학년에 해당하는 읽기의 난이도이며, Lexile 지수(0 = 매우 읽기 쉬움, 2000 = 매우 읽기 어려움)로 환산하였을 때 초등학교 2학년이 읽을 수 있는 수준인 350-500에 해당한다.

3.3.2 한국어 및 영어 읽기 동기 측정 도구

아동 학습자들의 한국어 및 영어 읽기 동기 측정 도구로는 Takase(2007)가 일본인 영어 학습자를 대상으로 사용한 L1(일본어)/L2(영어) 읽기 동기 설문지를 한국어로 번역하여 본 연구의 맥락(L1=한국어)에 적합하게 변형하여 활용하였다. 이 설문지는 총 두 섹션으로 나누어진다. 첫 번째 섹션은 연구 참여자들의 L2인 영어 읽기 동기를 측정하는 문항들로 구성되어 있다(총 28문항: 내적동기 3문항, 시험과 관련된 외적 동기 7문항, 도구적 동기 5문항, 성취 동기 6문항, 다독 태도 2문항, 정독 태도 5문항). 두 번째 섹션은 참여자의 L1인 일본어 읽기 동기를 측정하는 문항이다(총 18문항: 내적 동기 7문항, 부모님과 가족의 읽기에 대한 태도 4문항, 어린시절 읽기에 대한 부모님의 영향 3문항, 읽기에 대한 즐거운 4문항).

본 연구의 아동 참여자의 연령, 학습 환경, 사회/문화적 특징 및 인지 수준을 고려하여 해당 설문지는 아동 참여자들에게 적합하게 수정되어 사용되었다. 예컨대, L1 읽기 동기 설문지의 경우, 원문의 “일본어”를 본 연구의 맥락에 적합한 “한국어”로 수정하였다. 또한 문항 중 17번 “나는 정보를 얻기 위해 TV 보다 신문 읽기를 더 좋아한다”의 문항은 현재의 사회/문화적 환경을 고려하여 “나는 영상보다 글을 통해 정보를 얻는 것을 더 좋아한다”로, 15번의 “나는 매일 신문을 읽는다”와 같은 문항 역시 같은 이유로 “나는 매일(온라인) 신문을 읽는다”로 수정하였다. 영어 읽기 동기 측정 설문지의 경우, 초등학교생들에게 다소 어려울 수 있는 용어는 쉬운 단어를 이용하여 번역함으로써 참여자들이 각 문항을 정확히 이해한 후 응답할 수 있도록 하였다(예: I like intensive reading(정독) better than extensive reading(다독) → 나는 영어책을 읽을 때 단어, 구문, 문장을 하나하나 해석하여 꼼꼼하게 읽는 것보다 독서 자체를 즐기며 읽는 것을 더 좋아한다).

각 문항에 대한 응답은 “1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다”의 5점 리커트 척도를 사용하였다. 따라서 L2 읽기 동기(27문항)의 경우, 참여자들이 획득할 수 있는 최소 점수 27점이며, 최대 점수는 135점이었다. L1 읽기 동기(18문항)의 경우, 최소 및 최대 획득 가능 점수는 각각 18점과 90점이었다. 설문지 각 섹션의 신뢰도는 크롬바흐 알파 계수(Cronbach's alpha reliability coefficient)를 이용하여 측정되었는데, 한국어 읽기 동기 설문지의 경우 0.910이었으며, 영어 읽기 동기 설문지의 경우 0.877로서 두 섹션의 내적 타당도는 적절한 수준이었다.

3.2.3 영어 원서 읽기 능력 측정 도구

영어 원서 읽기 능력은 학생들이 총 40주간 독서 후 단계에서 참여하였던 북 퀴즈 점수 중 첫 5일의 획득 점수에 대한 평균과 마지막 5일의 획득 점수에 대한 평균 비교를 통해 측정하였다. 온라인 북 퀴즈는 책마다 5-10개 사이의 문항으로 구성되어 있다. 이 문항들은 스토리 전개 내용이나 주인공과 관련한 주요 세부 사실을 묻는 문제들이나 내용을 추론하는 문제 등이었다. 북 퀴즈는 원서를 보지 않은 상태에서 치러졌다. 학생들이 북 퀴즈를 완료하는 데 걸리는 시간은 약 5분 정도였으며, 시간 제한은 없었다.

3.4 연구 절차

본 연구의 영어 다독 프로그램은 주5일(월-금)을 기준으로 40주에 해당하는 총 200일(그림 2, Day 1부터 Day 200까지)간 진행되었다. 연구자와의 인터뷰를 통해 ATOS 지수 2의 영어 원서가 읽기에 적합하다고 판단되는 총 61명의 학생이 연구 참여자로 선정되었다.

우선 연구 참여 전, 연구자는 각 아동 영어 학습자의 부모님에게 자녀의 연구 참여에 대한 동의를 얻었다. 그 후 아동 참여자들은 영어 도서관에 개인적으로 방문하여 서면으로 L1/L2 읽기 동기 설문과 개인 정보 수집을 위한 설문 조사에 참여하였다. 참여자가 아동인 점을 고려하여 참여자들은 연구자의 입회하에 적절한 가이드와 설명을 들으며 설문에 참여하였다. 질문이 어렵거나 모호하여 힘들 경우, 학생들은 자유로이 질문을 할 수 있었으며, 연구자는 즉각적인 답변을 제공하였다.

이후 40주에 걸친 영어 다독 프로그램이 본격적으로 시작되었다. 학생들은 일주일 중 평일에 해당하는 5일 동안 영어 도서관에 출석하여 전(읽기 전 준비 활동)-중(원서 읽기 활동)-후(읽은 후 정리 활동) 모듈을 기반으로(그림 1) 하루에 한 권의 영어 원서를 읽는 것을 목표로 하였다. 따라서 학생들이 일주일에 5번 출석하여 한 권씩 읽을 경우, 이들은 일주일에 총 5번의 다독 프로그램 모듈을 경험하고, 40주면 총 200번의 모듈을 완료하게 된다. 학생들은 주 5회 영어 도서관을 방문하여 매일 한 권의 원서 읽기를 하도록 권장되었으나, 일부 학생들의 경우, 본인이 희망하여 하루에 한 권 이상의 책을 읽는 경우도 있었고, 개인적인 사정으로 인해 매일 출석하지 못하고 하루를 건너뛰는 경우도 있었다. 전체 프로그램 종료 후 학생들이 읽은 원서는 총 159권에서 240권 사이였으며(M=181.33, SD=42.60), 학생들의 읽은 책 권수와 L1/L2 읽기 동기 및 주차별 북 퀴즈 점수 사이의 상관관계는 모두 유의미하지 않은 것으로 나타났다(각 $p > .05$). 따라서 학생들 간의 읽기 양 차이가 본 연구 결과에 미치는 영향은 거의 없는 것으로 판단할 수 있다.

읽기 후 활동 중 북 퀴즈 응시의 경우, 학생들이 첫 주인 1주차(Days 1-5)에 획득한 점수의 평균과 20주차(Days 96-100) 및 마지막 주인 40주차(Days 196-200)에 획득한 점수의 평균이 학습자들의 영어 원서 읽기 능력을 평가하기 위한 1주차, 20주차, 40주차 점수로 활용되었다. 하루에 읽은 책의 권수에 상관없이, 해당 주차에 학생들로부터 수집된 모든 북 퀴즈 점수가 이 점수에 포함되었다.

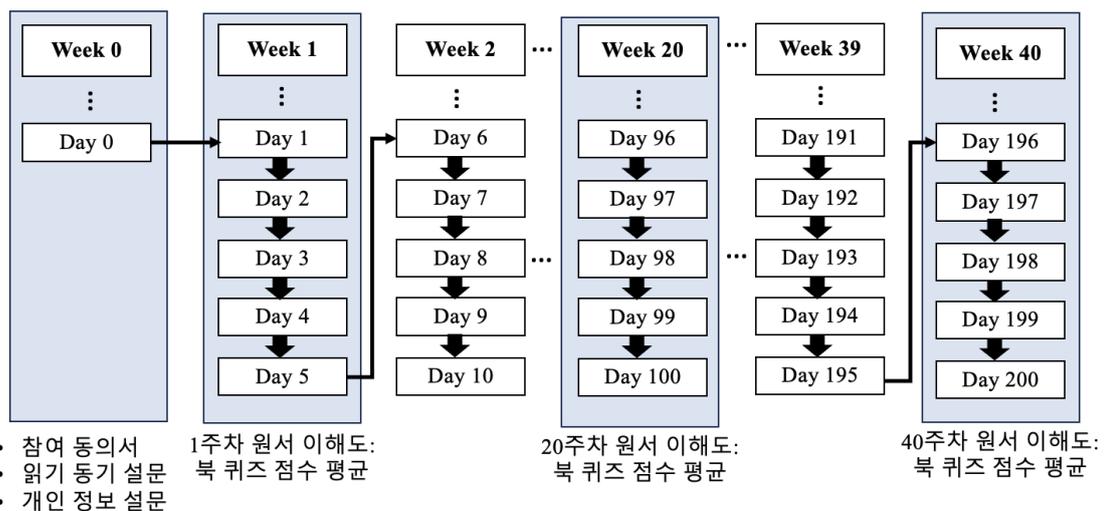


그림 2. 연구 절차

3.5 데이터 분석 방법

본 연구의 모든 데이터는 오픈 소스 무료 통계 소프트웨어인 JASP(2023)의 잠재성장모형(Latent Growth Modeling)을 통하여 분석하였다. 잠재성장모형은 쉽게 말해 횡단 자료 분석에 적합한 구조방정식모형에 종단자료 분석을 추가하여 장기간에 걸쳐 발생하는 변화를 설명하고 변인 간의 경로 계수를 추정하는 통계적 방법론이다. 특히 이 모형은 예측 변인(개인/집단 간 모형)과 종속 변인(개인/집단 내 모형)이 모두 연속형 변수(continuous variable)일 때 시간에 따라 변화하는 개인 혹은 집단의 특성을 분석하고 예측하는 데 유용하다(Duncan 외, 2006). 이 모형은 3회 이상의 시차를 두고 반복하여 측정된 종단 데이터의 변화 모형을 확인하며, 모형의 초기값(intercept, 최초의 시작 점수)와 변화율(slope, 시간에 따른 발달 정도)을 도출한다. 이를 통해 잠재성장모형은 개인 혹은 집단 간의 점수가 출발 시점에서 유의미하게 다르지 혹은 발달의 정도가 유의미한지를 관찰한다.

본 연구의 경우, 잠재성장모형이 적합한 데이터 분석 기법으로 활용될 수 있었던 근거는 다음과 같다. (1) 연구 디자인이 종적 연구로 설계되었던 점, (2) 종속 변인(원서 이해 능력)이 그룹 내 변인으로서 다독 프로그램 중 3회 이상 반복 측정되었다는 점, (3) 예측 변인(L1/L2 읽기 동기)가 그룹 간 변인으로서 존재했던 점, 그리고 (4) 종속 변인과 예측 변인이 모두 연속형 변수였던 점이다.

우선 첫번째 연구 문제(영어 다독 프로그램이 아동 학습자들의 영어 원서 읽기 능력에 미치는 영향)는 잠재성장모형의 무조건 모형(unconditional model)을 이용하여 분석하였다. 이 모형은 독립 변인의 잠재적 영향을 가정하지 않고 종단 데이터 사이의 시간적 변화를 모델링한다. 따라서 영어 다독 프로그램의 참여 중의 북 퀴즈 점수 변화를 파악하고자 하는 첫번째 연구문제를 분석하기에 적합한 통계 방법이다. 이 분석에서 종속 변인은 3회에 걸쳐 측정된 학생들의 북 퀴즈 점수(1주차, 20주차, 40주차)였으며, 이는 학습자들이 1주, 20주, 40주 차에 획득한 북 퀴즈 점수의 평균을 이용하였다.

두번째 연구 문제(한국어 및 영어 읽기 동기의 이들의 영어 원서 읽기 능력 향상에 대한 조절 효과)는 잠재성장모형의 조건 모형(conditional model)을 이용하였다. 이 모형은 시간에 따른 종속 변인의 변화 모델링에 독립 변인이 추가되며, 학습자들의 장기적인 변화에 이들의 영향이 반영된다. 따라서 초기 무조건 모형 단계에서 고려하지 않았던 독립 변인의 잠재적인 영향을 결과 분석에 추가함으로써 더욱 심층적인 조사가 가능하다. 이 연구 문제에서는 학습자들의 한국어 읽기 동기와 영어 읽기 동기가 독립 변인으로 입력되었으며, 종속 변인은 마찬가지로 3회에 걸쳐 측정된 학생들의 북 퀴즈 점수였다.

4. 결과

4.1 기초 분석

연구 문제에 대한 분석에 들어가기 전 기초 분석으로서 학습자들이 40주 동안 읽은 책을 양과 40주간의 북 퀴즈 점수 평균을 조사하였다. 우선, 학생들은 40주간 최소 62권에서 최대 330권의 원서를 읽은 것으로 나타났다($M=121.33$, $SD=55.60$). 학생들의 개인별 책을 읽은 권수와 40주 차의 북 퀴즈 점수 사이의 상관관계는 유의미하지 않은 것으로 나타났는데($p<.05$), 이는 학생들이 읽은 책의 양

차이가 본 연구의 연구 문제에 유의미한 영향을 미칠 정도의 수준은 아니라는 것을 보여준다.

북 퀴즈 점수의 주별 평균의 경우, 40주 동안의 다독 프로그램 중 학생들의 북 퀴즈 점수는 점진적으로 상승하였다(1주차: M=65.64, SD=9.06; 20주차: M=73.5점, SD=14.68; 40주차: M=75.70, SD=11.22). 이러한 상승 패턴은 학생들의 영어 원서 읽기 능력이 서서히 향상되었다는 것을 시사한다.

다음으로 연구는 학습자들의 한국어/영어 읽기 동기 설문 응답에 대한 항목별 기술 통계를 시행하였다(표 2, 표 3). 아동 학습자들의 한국어 읽기 동기의 경우, 부모님 혹은 가정에서의 독서 분위기와 관련된 설문 문항이 전체적으로 상위권에 있는 것으로 나타났다(13번, M=4.72, SD=0.89; 9번, M=4.65, SD=0.88; 11번, M=4.18, SD=0.91). 이 문항들의 평균은 4(그렇다) 이상으로, 13번 문항의 경우 5(매우 그렇다)에 근접한 경우도 있었다. 반면 자발적 독서와 관련된 문항들의 경우 상대적으로 낮은 수치를 보였는데(3번, M=1.58, SD=0.67; 17번, M=1.49, SD=0.68; 15번, M=1.32; SD=0.78), 이들은 공통으로 그렇지 않다(1)와 전혀 그렇지 않다(2) 사이에 위치하였다.

표 2. 한국어 읽기 동기 설문 항목별 평균과 표준편차(순위별 제시)

설문 항목	M	SD
13. 나의 부모님은 나에게 책을 사주신다.	4.72	0.89
9. 나의 부모님은 나에게 책 읽기를 권장하신다.	4.65	0.88
11. 나의 부모님은 내가 원할 때마다 책을 사주신다.	4.18	0.91
7. 책 읽기는 나의 안목을 넓히는 데 중요하다.	3.94	1.14
14. 나의 부모님은 내가 어렸을 때 책을 읽어 주셨다.	3.93	1.14
12. 나의 부모님은 나를 데리고 도서관에 가신다.	3.78	1.18
1. 나는 우리말로 된 책 읽기를 좋아한다.	3.41	1.04
16. 나는 영화보다 책을 더 좋아한다.	2.76	1.29
4. 나는 책만 있으면 오랜 시간 기다리는 것도 괜찮다.	2.72	1.17
5. 나는 종종 학교 도서관이나 공공 도서관을 이용한다.	2.72	1.30
8. 나의 가족은 책 읽기를 많이 한다.	2.42	1.53
18. 나는 제품에 별로 관심이 없어도 광고를 읽는다.	2.33	1.24
10. 나의 가족은 책에 대해서 이야기한다.	2.32	1.21
6. 나는 온라인/오프라인 서점을 자주 이용한다.	2.19	1.35
2. 나는 TV 보는 것보다 책 보는 것을 더 좋아한다.	2.02	0.60
3. 나는 어디를 가든 책을 들고 다닌다.	1.58	0.67
17. 나는 영상보다 글을 통해 정보를 얻는 것을 더 좋아한다	1.49	0.68
15. 나는 매일 (온라인) 신문을 읽는다.	1.32	0.78
전체 평균(max=5)	2.97	1.05
전체 합(max=90)	53.37	

영어 읽기 동기의 경우, 아동 학습자들은 영어의 도구적 목표와 관련한 동기 항목에서 상대적으로 높은 수치를 보였다(10번, M=3.83, SD=0.93; 18번, M=3.53, SD=0.11). 또한 영어 읽기에 몰입한 순간을 즐기는 등의 영어 읽기에 대한 긍정적 태도도 나타났다(22번, M=3.48, SD=1.20). 반면 L1

읽기와 유사하게 영어 읽기 그 자체를 즐기는지 여부를 묻는 문항의 경우 상대적으로 낮은 동기 수치를 보여주었다(2번, M=2.13, SD=1.09; 3번, M=2.65, SD=1.29).

표 3. 영어 읽기 동기 설문 항목별 평균과 표준편차(순위별 제시)

설문 항목	M	SD
10. 영어 책읽기는 영어 문학을 이해하고 감상하는데 도움을 준다.	3.83	0.93
18. 영어책을 읽는 것은 나의 관점을 더 넓게 해 줄 것이다	3.58	1.11
22. 나는 영어책을 읽는 동안 방해받고 싶지 않다.	3.48	1.20
20. 나는 영어책을 빠르게 읽고 싶어서 영어책을 읽는다.	3.40	1.32
7. 나는 필요하기 때문에 영어책을 읽는다.	3.38	1.23
12. 나는 미래에 더 나은 직업을 얻고 싶어서 영어책을 읽는다.	3.34	1.20
21. 나는 좀 더 나은 책 읽는 사람이 되고 싶다.	3.33	1.16
4. 나는 더 좋은 성적을 얻기 위해 영어책을 읽는다.	3.25	1.33
15. 나는 더 많은 지식을 얻기 위해 영어책을 읽는다.	3.33	1.29
27. 나는 영어 읽기보다 영어 듣기를 더 좋아한다.	3.15	1.17
19. 나는 영어를 말하는 나라에 대해 더 알고 싶다.	3.08	1.35
8. 나의 부모님께서서는 영어책을 읽으라고 권장하신다.	3.05	1.40
23. 나는 어려운 단어가 있는 영어책을 읽고 싶지 않다.	2.98	1.29
26. 나는 말하기가 읽기보다 더 중요하다.	2.98	1.17
13. 나는 인터넷에서 영어로 된 정보를 읽고 싶어서 영어책을 읽는다.	2.90	1.28
14. 나는 영어로 이메일을 교환하고 싶어서 영어책을 읽는다.	2.90	1.28
9. 나는 입학시험에서 긴 지문을 읽기 위해 영어책을 읽는다.	2.90	1.26
1. 영어 공부하는 분야 중, 나는 영어 읽기를 가장 좋아한다.	2.90	1.01
24. 나는 읽고 있을 때 새로운 단어를 사전에서 찾아보고 싶다.	2.90	1.08
5. 나는 입학시험을 통과하기위해 영어책을 읽는다.	2.80	1.24
25. 나는 다독보다 정독을 더 좋아한다.	2.75	1.06
6. 나는 대학에서 영어 읽기가 필요해서 영어책을 읽는다.	2.74	1.31
3. 나는 영어 책읽기를 좋아한다.	2.65	1.29
17. 나는 좀 더 지적이고 싶어서 영어책을 읽는다.	2.63	1.35
11. 나는 영자 신문이나 잡지를 읽고 싶어서 영어책을 읽는다.	2.18	1.30
16. 나는 나의 반 친구들과 경쟁하기 위해 영어책을 읽는다.	2.13	1.32
2. 영어책 읽기는 나의 취미이다.	2.13	1.09
전체 평균(max=5.0)	2.99	0.42
전체 합(max=135)	80.67	

4.2 영어 다독 프로그램이 원서 읽기 능력에 미치는 영향

우선 첫번째 연구 문제인 영어 다독이 아동 학습자들의 원서 읽기 능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 이 연구는 학생들의 북 퀴즈 점수에 대한 종단적 변화(1주 차, 20주 차, 40주 차)를 잠재성장모형의

무조건 모형을 설정하여 초기값과 변화율을 추정하였다(그림 3).

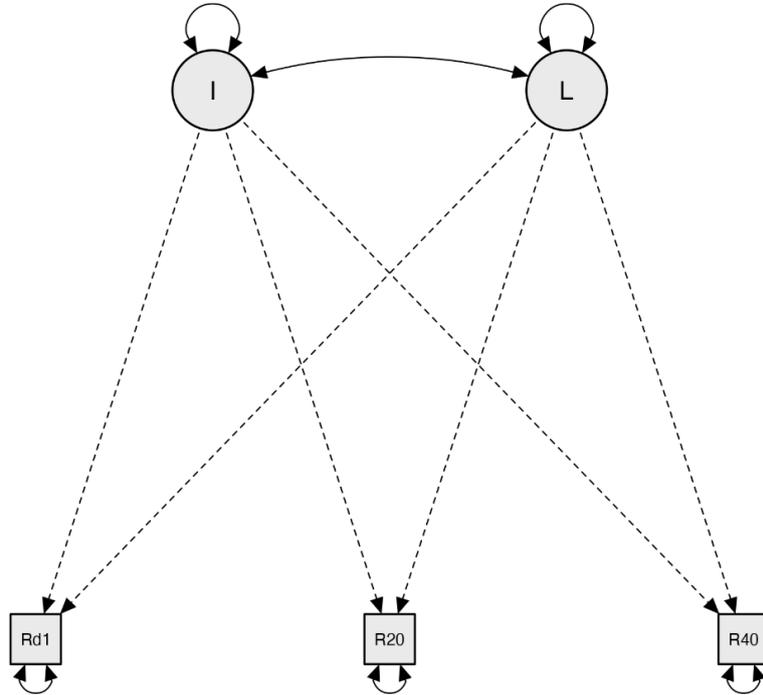


그림 3. 1주, 20주, 40주 차 복 퀴즈 점수의 무조건 모형(I = 초기값, L = 변화율, Rd1=1주차 복 퀴즈 점수, R20=20주차 복 퀴즈 점수, R40=40주차 복 퀴즈 점수)

우선 다양한 적합도 지수를 기반으로 잠재성장모형(무조건 모형)의 적합도를 판단하였다. 적합도는 절대적 적합도 지수인 comparative fit index(CFI), normed fit index(NFI), incremental fit index(IFI), 그리고 Tucker-Lewis index(TLI)(0-1의 값을 가짐, 0.9 이상일 때 모형 적합도 우수)와 상대적 적합도 지수인 카이제곱(지수가 낮고 $p > .05$ 일 때 적합도 우수)을 사용하였다. 측정 결과, 절대적 적합도의 경우 모두 0.9보다 높았고, 카이제곱의 경우, 유의미하지 않았다(표 4). 따라서 본 논문에서 가정된 모형의 적합도는 우수한 것으로 평가할 수 있다.

표 4. 복 퀴즈 점수 잠재성장모형의 적합도(무조건 모형)

적합도 지수명	카이제곱	df	CFI	NFI	IFI	TLI
적합도 지수값	0.215($p > .05$)	1	0.97	0.93	0.982	0.95

다음으로 주어진 종단 데이터에 대한 잠재성장모형(무조건 모형)의 초기값과 변화율을 분석하였다(표 5). 분석 결과, 초기값과 변화율은 각각 69.216($p < .001$)과 3.321($p < .01$)이었다. 이 추정치는 아동들의 1주차 복 퀴즈 점수의 평균이 69.216이며 이후 20주차와 40주차에 3.321씩 상승하였음을 의미한다(20주차: 72.537점, 40주차: 75.858점). 변화율이 통계적으로 유의한

수준이라는 것은 학생들이 주 차별로 나타난 북 퀴즈 점수의 변화가 유의미하다는 것을 의미한다. 이는 40주 간의 영어 다독 프로그램의 참여 중 아동 학습자들의 원서에 대한 이해도가 향상되었다는 뜻이다.

표 5. 북 퀴즈 점수 잠재성장모형의 추정치(무조건 모형)

		추정치	표준오차	p	95% CI	
					Lower	Upper
북 퀴즈 결과	초기값	69.216**	1.363	< .001	66.589	71.937
	변화율	3.321*	1.077	.002	1.210	5.431

Note. *p<.01, **p<.01, ***p<.001

4.3. L1 및 L2 읽기 동기의 원서 읽기 능력 향상에 대한 예측 정도

아동 학습자들의 영어 다독 프로그램의 참여 중 원서 이해도 향상을 근거로 두번째 연구문제는 이들의 한국어 및 영어 읽기 동기가 이들의 원서 이해도 향상에 영향을 미치는지 관찰하였다. 따라서 이 분석에서는 첫번째 연구문제에서 얻은 잠재요인(초기값, 변화율)을 한국어 읽기 동기와 영어 읽기 동기에 연결시켜서 이들이 초기값과 변화율에 미치는 효과를 조사하였다(그림 4).

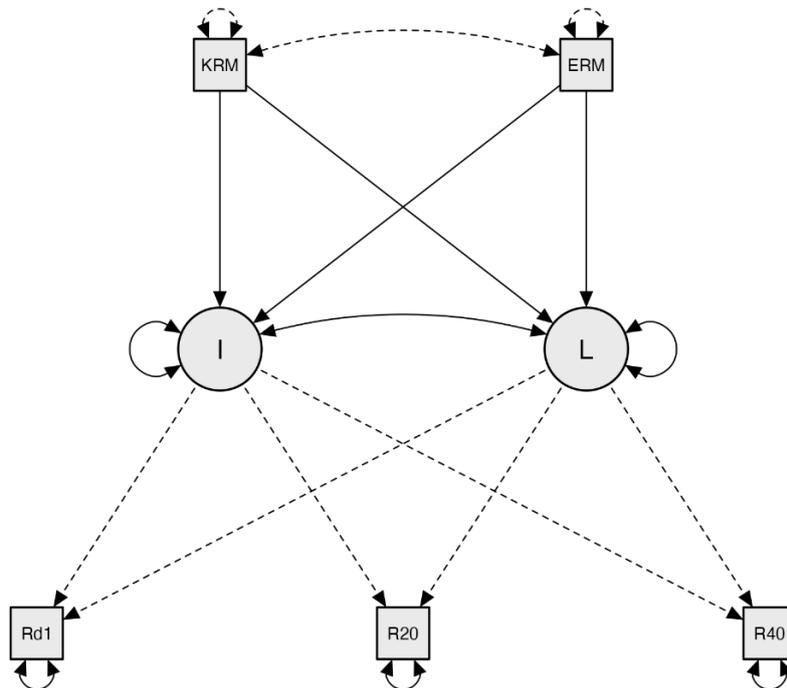


그림 4. 1주, 20주, 40주 차 북 퀴즈 점수의 무조건 모형(I =초기값, L =변화율, Rd1=1주차 북 퀴즈 점수, R20=20주차 북 퀴즈 점수, R40=40주차 북 퀴즈 점수, KRM=한국어 읽기 동기, ERM=영어 읽기 동기)

다양한 절대적 지수(CFI, NFI, IFI, TLI) 및 상대적 지수(카이제곱)를 기반으로 위 잠재성장모형(조건 모형)의 적합도를 측정하였다(표 6). 측정 결과, 절대적 적합도가 모두 0.9 이상이고, 카이제곱이 유의미하지 않음으로써, 설정된 모형의 적합도가 우수한 것으로 판단하였다.

표 6. 북 퀴즈 점수 잠재성장모형의 적합도(조건 모형)

적합도 지수명	북 퀴즈 점수의 모형적합도					
	카이제곱	df	CFI	NFI	IFI	TLI
적합도 지수값	5.169(p>.05)	3	0.91	0.96	0.941	0.925

조건 모형에서는 새롭게 투입된 독립 변인인 한국어 읽기 동기와 영어 읽기 동기가 아동 학습자 간의 원서 이해도의 정도를 예측할 수 있는 유의한 예측 변인인지 검증하였다(표 7). 분석 결과, 한국어 읽기 동기 및 영어 읽기 동기는 초기값에는 통계적으로 유의한 예측 변인이 아니었다(각 $-0.231, p>.05; 0.025, p>.05$). 이는 학습자의 각 읽기 동기 정도에 상관없이 이들 학습자의 원서 이해 능력은 유사한 수준에서 출발하였다는 것을 보여준다. 변화율의 경우, 한국어 읽기 동기가 통계적으로 유의한 정적(+) 예측 변인인 것으로 나타났다($0.313, p<.05$). 이는 한국어 읽기 동기가 높은 학생들의 기울기가 낮은 학생들보다 기울기가 더 높았기 때문에 한국어 읽기 동기가 높은 학생들의 원서 이해도가 다독 프로그램 참여 중 더욱 효과적으로 향상되었음을 보여준다. 반면 영어 읽기 동기의 경우, 변화율에 대해 유의한 예측 변인이 아니었다($0.067, p>.05$). 따라서 영어 읽기 동기가 높은 학습자와 낮은 학습자의 경우, 원서 이해도의 향상이 유사한 정도로 발생하였다는 것을 알 수 있다.

표 7. 북 퀴즈 점수 발달에 영향을 미치는 요인(조건 모형)

	경로계수	
	추정치	표준오차
초기값 ← 한국어 읽기 동기	-0.231	0.196
변화율 ← 한국어 읽기 동기	0.313*	0.149
초기값 ← 영어 읽기 동기	0.025	0.112
변화율 ← 영어 읽기 동기	0.067	0.085

Note. *p<.05

5. 논의

5.1 영어 다독 프로그램이 영어 원서 읽기 능력에 미치는 영향

첫 번째 연구 문제(장기적인 영어 다독 프로그램의 참여가 아동 학습자들의 영어 원서 읽기 능력을 향상시킬 수 있을 것인가?)와 관련하여 이 연구는 장기적인 영어 다독 프로그램의 참여가 아동 학습자들의 원서 읽기 능력 향상에 있어서 긍정적인 효과를 가져올 수 있다는 것을 밝혔다. 이는 전체 학습자들의 유의미한 북 퀴즈 점수 향상을 통해 증명되었다. 이를 통해 본 연구는 아동 참여자들의

40주에 걸친 장기적인 다독 프로그램은 이들의 영어 원서에 대한 이해도를 향상시킨다는 측면에서 효과적이라는 것에 긍정적인 근거를 제시한다.

우선 영어 다독 프로그램이 학습자들의 원서 읽기 능력에 향상을 가져올 수 있다는 사실은 다수의 선행 연구 결과와 일치한다(Iwahori 2008, Mason and Krashen 1997, Yamashita 2008). 본 연구에서 나타난 아동 학습자들의 원서 이해에 대한 유의미한 향상의 근거는 다양한 방식으로 설명될 수 있다. 첫째, 수준별 원서에 대한 장기적인 노출 때문이다(Krashen 2004). Krashen의 입력 가설(input hypothesis)에 따르면 자연스러운 영어 노출 중 영어 습득은 입력이 학습자의 현재 수준(i)보다 약간 더 높을 때(i+1) 가장 이상적으로 발생한다. 또한 그는 다독을 통해서 읽기 유창성이나 읽기 이해 능력을 향상시키기 위해서는 장기적인 노력이 필요하며, 이는 최대 1년이 걸릴 수 있다고 주장하였다. 이외에도 많은 학자는 다독의 효과는 단기간보다는 1년 혹은 그 이상의 장기간 지속될 경우 유의미하게 발생한다고 하였다(Elley 1991, Grabe and Stoller 2002). 본 연구에서 아동 학습자들이 수준별 다독 프로그램에 노출된 기간은 총 40주이다. 이는 총 10개월로써 약 1년에 준하는 기간이다. 따라서 본 연구에서의 장기적인 다독 경험이 아동 학습자들의 영어 읽기 능력 향상을 가져오기에 적합한 기간이었다고 할 수 있다.

둘째로 본 연구의 사용된 전-중-후 활동을 통해 제공된 영어 원서 읽기가 이들의 영어 읽기 능력 향상을 견인했을 수 있다. 이 연구에서 학습자들은 읽기 전 활동에서 주요 단어와 표현을 충분히 학습하였다. 또한 읽기 후 활동에서는 본인이 틀린 북 퀴즈 문제에 대해서 교사와 상의해보고 북 리포트 작성을 통해 책의 내용을 반추해보는 시간을 가졌다. 이와 같은 전(pre)-중(while)-후(post) 활동은 효과적인 영어 읽기 교육을 위해 권장되는 교육 방법 중의 하나이다(Brown and Lee 2015). 예컨대 읽기 전 활동에서의 주요 키워드 학습은 배경지식을 활성화시키고 독자의 선행 지식과 적극적으로 관련되어 영어 지문 이해도와 흥미도를 향상시킨다(Heffernan 2003, Hu and Nation 2000, Koda 2005). 또한 책을 읽은 후 줄거리를 요약해보고 평가해보는 활동은 책 읽기 과정에 대한 메타인지를 향상시켜 읽기 능력 향상에 도움을 줄 수 있다(Browning 1986, Liaw 2001, Tompkins 2000). 즉, 매일 약 15분 내외의 짧은 시간이었지만, 원서를 읽기 전과 후의 양질의 준비 및 정리 활동을 통해 학습자들은 약 40분 간의 질 높은 읽기 활동을 경험했다고 할 수 있으며, 이러한 읽기 활동의 지속적 참여가 학습자들의 영어 읽기 능력 향상에 기여했을 가능성이 있다.

5.2 L1 및 L2 읽기 동기의 원서 읽기 능력 향상에 대한 예측 정도

두 번째 연구 문제(아동 학습자들의 한국어 읽기 동기와 영어 읽기 동기는 영어 원서 읽기 능력을 향상을 어느 정도로 예측할 수 있는가?)에 대해서 이 연구는 한국어 읽기 동기가 다독 프로그램 참여 중 아동 학습자들의 원서 읽기 능력 향상의 유의미한 예측 변인이라는 것을 발견하였다. 반면 이와 같은 결과는 영어 읽기 동기 맥락에서는 증명되지 않았다. 이는 아동 학습자들의 경우, 영어 읽기 능력 발달이 영어 읽기 동기보다는 한국어 읽기 동기에 의해 영향을 더욱 크게 받을 수 있다는 것을 보여준다.

L1 읽기 관련 인지 및 정의적 요소가 L2 발달에 미치는 긍정적인 영향은 유사 연구를 진행한 선행 연구 결과와 일부 일치한다. 예컨대, Maghsoudi(2021)은 269명의 영어를 L2로 학습하는 이란 대학생들을 대상으로 L1 읽기 전략 사용의 정도와 L2 읽기 능력에 대한 관계를 연구하였다. 연구 결과, 대학생들의 L1 읽기에 대한 전략 사용 정도는 이들의 L2 읽기 능력에 유의미한 영향을 미치는 것으로

나타났다. Sparks, Patton, Ganschow와 Humbach(2015) 역시 유사한 연구 결과를 도출하였다. 연구자들은 L1 읽기에 대한 학습자의 태도 및 경험(L1 인쇄 매체에 대한 노출 정도 등)과 L2 숙달도 간의 관계에 대해 연구하였다. 54명의 고등학생을 대상으로 조사한 결과, 학습자들의 L1 읽기에 대한 태도 및 경험은 이들의 L2 습득 정도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

위의 선행 연구들과 더불어 본 연구는 L1 읽기 동기가 L2 읽기 능력의 향상을 촉진할 수 있다는 근거를 제공한다. Cummins(1982)의 언어 상호 의존 가설(Linguistic Interdependence Hypothesis)에 의하면 한 언어에서 습득한 지식과 기술은 다른 언어로 이전될 수 있다. L1 읽기와 L2 읽기는 읽기와 관련한 인지 및 언어 처리 과정 등을 공유할 수 있기 때문에 L1 읽기는 L2 읽기 능력의 발달을 지원할 수 있다. 만약 학습자의 L1과 관련된 읽기 동기가 높을 경우, 이 학습자는 L1과 관련하여 더욱 강력한 인지 및 언어 능력을 발달시킬 수 있을 것이며, 이와 같은 능력은 L2로 전이될 수 있다. 예컨대, L1에서 습득한 어휘 및 지식 등은 L2 읽기로 이전되어 L2 읽기에 대한 이해력 향상을 가져올 수 있다. 또한 이들 학습자의 L1에서 발달한 언어 및 인지 능력은 L2에서도 그대로 적용될 수 있으며, 이는 읽기를 포함한 L2 능력 향상으로 이어졌을 수 있다.

한국어 읽기 동기와 달리 영어 읽기 동기의 경우, 영어 다독 프로그램의 향상에 유의미한 영향을 미치는 요소가 아닌 것으로 나타났다. 이는 아동 학습자들에게 있어서 한국어 읽기 동기와 영어 읽기 동기는 서로 다른 변인 일 수 있으며, 다독 중의 읽기에 미치는 영향도 다를 수 있다는 것을 시사한다.

비록 아동 학습자들의 한국어-영어 읽기 동기가 전체적으로 유사한 수준이었음에도 불구하고(한국어: 2.97, 영어: 2.99), 각 설문조사의 문항별 분석 결과는 이들 두 동기가 질적으로 서로 다른 양상을 띠는 것을 보여준다. 예컨대, 한국어 읽기 동기의 경우, 읽기와 관련된 내적 동기나 읽기에 대한 호의적인 가정 환경(13, 9, 11, 7, 14번 등)이 상위권을 차지하고 있다. 반면 영어 읽기 동기의 경우, 도구적 동기와 관련된 문항(10, 12번)이나 성취/시험과 관련된 외적 동기 문항(18, 20번, 7번 등)이 상위권을 차지하고 있으며 내적 동기의 경우 매우 하위권에 위치해 있다(2, 3, 1번). 실제로 영어 읽기 동기의 설문 결과를 범주별로 분석하였을 때, 아동 학습자들의 성취 관련 동기(평균=3.09)나 도구적 동기(평균=2.92)가 내적 동기(평균=2.17)에 비해 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이는 아동 학습자들이 영어 읽기에 대한 자발적인 동기나 긍정적 태도가 충분히 형성되지 못했음을 보여줌과 동시에 이들의 영어 읽기 동기는 내적 즐거움보다는 외부적인 보상이나 목적에 의해 부여될 가능성이 크다는 것을 시사한다.

반면 과거 연구에 따르면 학습자들의 읽기 능력 향상에 가장 큰 영향을 미치는 동기는 내적 동기이다(Baker and Wigfield 1999, Takase 2007, Wigfield and Guthrie 1997). 예컨대, Schiefele, Stutz와 Schaffner(2016)은 1051명의 초등학교 2-3학년생을 대상으로 이들의 내적 동기(intrinsic motivation) 및 외적 동기(extrinsic motivation)가 학습자들의 읽기 능력에 미치는 영향을 12개월에 걸쳐 동안 중단 연구하였다. 분석 결과, 내적 동기가 아동들의 읽기 능력 향상에 유의미한 영향을 미친 반면 외적 동기의 경우, 그 영향이 유의미하지 않았다. 이와 같은 연구 결과는 읽기 능력의 초기 발달 단계에서는 내적인 독서 동기가 외적인 것보다 더욱 강력하게 기여할 수 있다는 것을 보여준다. 이와 유사한 맥락에서 살펴보면, 본 연구의 아동 학습자들의 영어 읽기에 대한 내적 즐거움은 외적 동기(성취, 경쟁 등)에 비해 낮게 형성되어 있었다. 따라서 본 연구에서 영어 읽기 동기가 아동의 원서 읽기 능력 향상을 예측하지 못했던 것은 읽기 능력 향상을 견인할 수 있는 내적 읽기 동기가 충분치 못했기 때문으로 짐작해 볼 수 있다.

6. 결론 및 교육적 함의

본 논문의 두 가지 연구 문제에 대한 결론 및 요약은 다음과 같다. 첫째, 수준별 원서를 활용한 영어 다독 프로그램이 아동 학습자들의 읽기 능력에 미치는 영향에 대해서 이 연구는 장기적 프로그램 참여가 아동의 영어 읽기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여주었다. 둘째, 한국어 및 영어 읽기 동기별 영어 읽기 능력 향상 정도의 차이에 대해서 이 연구는 우선 한국어 읽기 동기가 높은 것이 아동 학습자들의 영어 읽기 능력 향상을 더욱 촉진할 수 있다는 것을 발견하였다. 반면 영어 읽기 동기에 대해서는 유의미한 영향을 발견하지 못하였는데, 이는 아동 학습자들의 영어 읽기 동기가 가진 질적인 차이, 예컨대 내재적 동기의 부족 등을 기반으로 설명하였다.

위의 결론에 기반하여 본 논문이 아동 영어 학습자들을 대상으로 한 영어 다독 프로그램에서 제공할 수 있는 교육적 의의는 다음과 같다. 첫째, 수준별 원서를 활용한 다독 활동은 다양한 영어 교육 환경에서 알맞게 도입되어 운영되어야 한다. 다독은 아동 학습자들에게 학습에 대한 스트레스를 줄이므로 학습에 대한 압박을 일으키지 않는 암시적(implicit) 영어 학습 방법이다(Krashen et al., 2018). 연구 결과에서도 알 수 있듯이 40주에 걸친 다독 프로그램에 참여한 아동 학습자들의 읽기의 양은 평균 130여 권에 달한다. 각 권수를 단어 수로 계산하면 평균 노출된 단어의 양은 각 1권당 500 단어로 추산하여 평균 65,000단어에 노출된 셈이다. 한국 영어 교육의 실태를 살펴보면 초등학교 3, 4학년은 주당 1시간, 5, 6학년은 주당 2시간 정도로 매우 적다고 할 수 있다. 현재 초등 영어 교육에서 제시하는 최소 어휘 수는 370 단어 정도지만 주당 1-2시간의 영어 노출은 이러한 어휘 기준을 충족시키기에는 역부족이다. 만약 초등 영어 교육에서 학생들이 권당 30분, 일주일에 3권씩의 영어책 읽기에 꾸준히 투자한다면 공교육에서 부족한 영어 학습에 대한 갭을 메울 수 있을 것이다. 이러한 원서 읽기 활동은 흥미로운 다양한 읽을거리를 바탕으로 이해 가능한 입력을 통해서 아동 영어 학습자들에게 교육적으로 효과적일 뿐만 아니라 정서적으로 유익한 영어 학습 기회를 제공할 수 있을 것이다. 둘째, 아동 학습자들의 효과적인 영어 읽기 능력 신장을 위해 한국어 읽기에 대한 긍정적 분위기나 읽기 태도 형성이 선행되어야 한다. 영어 학습의 중요성이 나날이 강조되고 있는 한국 사회에서 부모와 교사들이 간과해서는 안 되는 점은 한국어 읽기 능력이나 한국어 읽기에 대한 동기가 영어 읽기 능력 향상의 유의미한 촉진제가 될 수 있다는 것이다. 따라서 아동 학습자들의 한국어 읽기에 대한 관심을 유지한 상태에서 영어책 읽기를 꾸준히 한다면 영어 읽기 능력을 더욱 효과적으로 향상시킬 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 추후 연구 방향 제안은 다음과 같다. 우선, 이 연구는 특정 중소도시에 거주하는 아동 영어 학습자를 대상으로 이루어졌기 때문에 전체 모집단의 특성을 정확하게 반영하지 못할 수 있다. 따라서 추후 연구는 학습자들의 나이, 언어 배경, 사회 및 문화적 특성을 고려한 다양한 참여자 그룹을 대상으로 재시도될 필요가 있다. 또한 교실 내 연구로서 대조군이 따로 존재하지 않아 원서 읽기 능력의 향상의 근원을 오로지 다독 프로그램 그 자체로 한정하는 데 다소 어려움이 있다. 예컨대, 학습자들은 40주간의 다독 프로그램 중 거의 매일 영어 도서관에 방문하였으나 마찬가지로 이 기간 내에 다른 외부 영어 학습 활동을 병행했을 수 있다. 이에 다양한 실험군과 대조군(읽은 양, 참여 정도, 한국어/영어 동기 수준의 변화 등)을 포함한 체계적인 준실험연구(quasi-experimental research)가 시도될 필요가 있다. 또한 양적인 방법론적 접근으로 다독의 결과만 분석할 수 있었던 본 연구와 달리 추후 연구는 독서 로그나 인터뷰와 같은 질적 데이터를 결합한 혼합 방법론 접근을 통하여 다독 학습자들의 원서 이해 능력 발달의 과정에 대해 더욱 체계적으로 연구할 필요가 있다.

참고 문헌

- 석남희(Suk, N). 2021. 국내 제 2 언어 환경에서 다독의 효과: 메타분석(Effects of extensive reading in L2 settings in Korea: meta-analysis). 《글로벌 영어교육학회》 (*Studies in English Education*) 26(2), 321-344.
- Ahmadi, M. R. and N. I. Hairul. 2012. Reciprocal teaching as an important factor of improving reading comprehension. *Journal of Studies in Education* 2(4), 153-173
- Akbari, H., B. Ghonsooly, M. Ghazanfari and Z. Ghapanchi. 2019. Enriching the construct structure of L2 reading motivation: Learners' attitudes in focus. *Reading Psychology* 40(4), 371-395.
- Al-Homoud, F. and N. Schmitt. 2009. Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research* 13(4), 383-401
- Baker, L. and A. Wigfield. 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34(4), 452-477.
- Beglar, D., A. Hunt and Y. Kite. 2012. The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning* 62(3), 665-703.
- Bell, T. 2001. Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Brown, H. D. and H. Lee. 2015 *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London, UK: Pearson.
- Browning, N. F. 1986. Journal writing: One assignment does more than improving reading, writing, and thinking. *Journal of Reading* 30(1), 39-44.
- Burgh-Hirabe, R. and A. Feryok. 2013. A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language* 25(1), 75-93.
- Chang, A. C. S. and S. Millett. 2015. Improving reading rates and comprehension through audio-assisted extensive reading for beginner learners. *System* 52, 91-102.
- Cho, K. S. and S. D. Krashen. 1994. Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading* 37(8), 662-667.
- Cho, K. S. and S. D. Krashen. 1995. Becoming a dragon: Progress in English as a second language through narrow free voluntary reading. *California Reader* 29(1), 9-10.
- Cox, K. E. and J. T. Guthrie. 2001. Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology* 26(1), 116-131.
- Cummins, J. (1982). *Interdependence and bicultural ambivalence: Regarding the Pedagogical Rationale for Bilingual Education*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Davis, C. (1995). Extensive reading: an expensive extravagance? *ELT journal* 49(4), 329-336.
- Dörnyei, Z. 2006. Individual differences in second language acquisition. *AILA review* 19(1), 42-68.
- Dörnyei, Z. and E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.) Harlow: Longman.
- Duncan, T. E., S. C. Duncan, L. A. Strycker, H. Okut & H. Hix-Small. 2006. Recent methodological and statistical advances: a latent variable growth modeling framework. In H. A. Liddle and C. L. Rowe, eds., *Adolescent Substance Abuse: Research and Clinical Advances*, 52-78. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elley, W. B. 1991. Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning* 41(3), 375-411.
- Elley, W. B. and F. Mangubhai. 1983. The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 53-67.

- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press
- Grabe, W. B. and F. L. Stoller. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hafiz, F. M. and I. Tudor. 1989. Extensive reading and the development of language skills. *ELT journal* 43(1), 4-13.
- Heffernan, N. (2003). Helping students read better: The use of background knowledge. *The English Teacher* 6(1), 62-65.
- Hu, M. and I. S. P. Nation. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 403-430.
- Iwahori, Y. 2008. Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language* 20(1), 70-91.
- Judge, P. B. 2011. Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program. *Reading in a Foreign Language* 23(2), 161-186.
- Koda, K. 2005. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. 2004. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Greenwood Publishing Group.
- Krashen, S. D. 2007. Extensive reading in English as a foreign language by adolescents and young adults: A meta-analysis. *The International Journal of Foreign Language Teaching* 3, 23-29.
- Liaw, M. 2001. Exploring literary responses in an EFL Classroom. *Foreign Language Annals* 34(1), 35-45.
- Maghsoudi, M. 2021. Contributions of motivation to read in L2 proficiency and L1 reading strategy awareness to L2 reading. *Reading and Writing Quarterly* 38(3), 215-232.
- Mason, B. and S. D. Krashen. 1997. Extensive reading in English as a foreign language. *System* 25(1), 91-102.
- Morgan, P. L. and D. Fuchs. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation ?. *Exceptional Children* 73(2), 165-183.
- Nakanishi, T. 2015. A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly* 49(1), 6-37.
- Pilgreen, J. and S. D. Krashen. 1993. Sustained silent reading with English as a second language high school students: Impact on reading comprehension, reading frequency, and reading enjoyment. *School Library Media Quarterly* 22(1), 21-23.
- Ro, E. 2016. Exploring teachers' practices and students' perceptions of the extensive reading approach in EAP reading classes. *Journal of English for Academic Purposes* 22, 32-41.
- Robb, T. N. and B. Susser. 1989. Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language* 5(2), 239-251.
- Schiefele, U., F. Stutz and E. Schaffner. 2016. Longitudinal relations between reading motivation and Dörnyei reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 51, 49-58.
- Sparks, R. L., J. Patton., L. Ganschow and N. Humbach. 2012. Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency? *Language Learning* 62(2), 473-505.
- Suk, N. 2017. The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly* 52(1), 73-89.
- Takase, A. 2007. Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language* 19(1), 1-18.
- Tompkins, G. 2000. *Teaching Writing: Balancing Process and Product (3rd. ed.)*. Columbus, OH: Merrill.
- Ushioda, E. 2001. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei and

- R Schmidt, eds., *Motivation and Second Language Acquisition*, 93-125. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Wigfield, A. and J. T. Guthrie. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89(3), 420-432.
- Yamashita, J. 2008. Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System* 36(4), 661-672.

예시 언어(Examples in): 영어(English)

적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)

적용가능 수준(Applicable Level): 초등학생(Elementary)