

영어 다독 프로그램에 참여 후 평가방법에 따른 학습자의 흥미와 자신감 비교연구

김도연 · 정혜진*

(한양대학교 · 서울과학기술대학교)

Kim, Doyoun & Chung, Hyejin. (2012). A study on Korean university students' interest and self-confidence in extensive reading through a reading quiz or a reading log. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 20(4), 149-175. The goal of this study is to examine which method of evaluating extensive reading will cause students to gain more interest and self-confidence by investigating two methods of evaluation, i.e., a reading quiz or a reading log. The participants in this study were first year 86 university students: reading quiz class (30) and reading log class (33). The students first responded to a questionnaire concerning their interest and self-confidence in English reading. During the extensive reading program, they read some modified books, graded readers, and then either took a reading comprehension quiz or completed a reading log to determine their reading comprehension. This study revealed that both groups of students thought their assessment instrument was effective. Although both group students did not show significant difference in their interest in extensive reading in this study, as for self-confidence, both group students showed more self-confidence after treatment.

주제어(Key Words): 다독(extensive reading), 독서 퀴즈(reading quiz), 독서 기록(reading log), 흥미(interest), 자신감(self-confidence)

1. 서론

다독을 하면 학생들은 독서에 정열적이고 자신감이 있어서 외국어를 독립적으로 읽을 수 있게 된다. 다독이 외국어를 배우는 데에 특히 읽기 능력의 향상을 위해 절대 필요한 요소임

1) 제 1저자: 김도연, 교신 저자: 정혜진

을 의심하는 사람은 아무도 없을 정도로 그 효과는 연구를 통하여 계속적으로 증명이 되고 있다. 학교에서도 방학숙제나 수행평가로 책을 읽고 독후감을 쓰도록 하기도하고, 다독 프로그램을 운영하기도 하며, 많은 영어 학원들도 다독 프로그램을 운영하며 심지어는 도서관을 갖고 있는 학원들도 많다.

그럼 이러한 다독의 열풍은 무엇 때문일까? 우선 외국어로서의 다독의 목적은 모국어로서의 다독의 목적처럼 책을 많이 읽게 하는 것에 있는데, 학생들이 외국어로 책을 즐겁게 읽다 보면 여러 가지 언어적인 학습도 이루어져 외국어 실력이 향상된다는 것이다. 그래서 결국은 독립적이고 유창한 독서를 할 수 있게 된다는 것이다. Day와 Bamford (2010)는 독서를 상호적 인지적 과정(interactive cognitive process)¹⁾으로 보는 통찰들이 있는데, 이들 중 하나가 유창한 독서를 위한 전제 조건인 많은 자동 인지 단어(sight vocabulary²⁾)의 기초적인 중요성이라고 하였다. 외국어 학습자들은 일반 어휘를 넓게 발전시켜 나가야 하는데, 이해할만하고 재미있는 텍스트를 많이 읽는 다독이 일반 어휘의 폭넓은 확장을 유발시킬 수 있는 분명한 방법이라고 하였다. 간단히 말해서, 다독은 학생들이 유창한 독자로 발전하는 것을 가능하게 해준다고 하였다.

또한 Day와 Bamford (2010)도 외국어를 배우는 학생들은 대학 책들을 읽기 위해 특별한 기술들을 숙달하여야 하는데, 그들이 외국어에 유창성과 확신이 있으면, 깊은 사고를 필요로 하는 많은 양의 배경 지식을 성취할 수 있을 만큼 넓고 깊게 읽을 수 있을 것 같다고 하였다. Han (2004)도 대학이상의 학업에서는 자신들의 전공분야를 독립적으로 수행할 수 있어야 하는데 다독은 빠른 시간에 많은 양을 읽는데 효과적이기 때문에 학생들이 독립적인 학업 수행을 할 수 있도록 도와준다고 하였다. Oh (2011)도 다독을 가르치는 실험그룹(experimental group)과 통제 그룹(control group)으로 나누어 어휘 테스트와 읽기 이해 테스트를 비교해 보았는데, 어휘 테스트에서는 실험 결과로 두 그룹이 유의미한 차이를 보이면서 실험그룹이 어휘 테스트에서 높은 점수를 받았고, 읽기 이해에 있어서는 두 그룹이 유의미한 차이를 보이지 않았다.

위와 같이, 다독의 이로운 점들은 다 나열하기가 힘들 정도이다. 그렇다면, 다독의 문제점은 존재하지 않는 것일까? Grabe (2010)는 다독이 합리적으로 성공적이 되기 위해서는 학생들에게 동기를 유발하도록 의미 있는 노력이 필요하다고 하였고, 많은 양의 재미있고 학생들에게 매력적이고 그들이 접근 가능한 텍스트들도 필요하다고 하였다. 또 교과과정에서 시간이 필요하고 효과적인 교과과정의 가이드라인도 필요하다고 하였다. Grabe (2010)는 다독이 유창성이 필요하고 시간이 강요된 과정을 요구하기 때문에 오랜 시간 동안 발전해 나가는 능력이기도 하다고 하였듯이, 다독이 시간과 노력이 많이 드는 힘든 점도 있는 것도 사실이라

1) Day와 Bamford (2010)에 따르면, 상호적인 모델로 독서를 보면, 단어를 볼 때 자동적으로 인식하는 첫 과정과 bottom-up 과정, top-down 과정 등의 다양한 과정을 거친다고 하였고, 독서를 인지적인 관점으로 보면 의미의 구조는 독자가 쓰여진 메시지를 사전의 지식을 가지고 의미를 이해하도록 정보를 연결시키는 것을 포함한다는 것이다.

2) 독자가 보자마자 자동적으로 알아볼 수 있는 단어를 말한다.

고 하였다.

Grabe (2010)는 1990년대 초부터 연구자들과 교사들이 다독의 이로움과 중요성을 언급하는 것이 증가하면서 다독에 초점을 두어왔지만, 교실에서는 그 역할이 미미하였다고 하였다. 그 첫째 이유는, L2 배정에서 교실 교과나 독서 교과과정에서의 목표가 유창한 독서가 아니고 어휘, 문법, 번역이나 공부 기술 등의 언어 기술의 발전이기 때문이라고 하였다. 또 다른 이유는 다독은 너무 많은 자료를 요구하기 때문이라고 하였다. 세 번째로는, L2 독서 교과과정의 진정한 목표는 심지어 늦더라도 정확한 이해 능력의 개발에 있기 때문이라고 하였다. 그 다음으로, 교사들이 독서가 가르쳐야 하고 학습되어야 한다는 것을 다시 철저히 생각할 준비가 되어있지 않거나, 학생들이 수업시간에 도움이 필요할 때 질문에 즉각적으로 대답할 수 있는 언어기술과 독서기술을 갖지 못했다고 하였다. 마지막으로, 많은 관리자와 교사들은 수업시간에 중요한 시험을 위해 가르치지 않는 것과 학생들이 중요한 시험을 위해 준비하지 않는 것에 대해 불편해 한다고 하였다. 교사들은 학생들에게 무언가를 가르쳐야 한다는 환상이 있는데 다독이 환상을 가져가 버리므로 교사들은 힘을 빼앗긴 것처럼 느낀다는 것이다. 위의 모든 것들이 L2환경의 독서 교과과정에서 다독이 제한된 역할 밖에 할 수 없는 원인이 된다고 볼 수 있다고 하였다.

다독을 우리나라 외국어로서의 교과과정에서 실행하기가 위와 같이 어려운 것이 현실이다. 그래서 학교에서 교과서 이외에 영어책 읽기 숙제를 내주는 경우가 많다. 수업시간에 학생들이 다독하거나 교사가 다독에 대해 지도하려면 시간이 너무 많이 필요하므로 다 할애할 수가 없어서 차선으로 숙제를 내주는 것이라 사료된다. 그러나 이도 현실적으로 볼 때, 다양한 설문 조사에서 많은 학생들이 영어책 읽기 숙제를 내주면 하지 않는 경우가 많다고 하였다. 실제로 인터넷에 들어가 보면 학교에서 권장도서들의 줄거리들이 나와 있는 것을 쉽게 볼 수 있다. 책을 읽지 않겠다고 마음먹은 학생이 있다면, 얼마든지 여러 가지 줄거리를 참고해 자기만의 줄거리도 만들어낼 수 있는 상황이다. 그러므로 줄거리 위주의 독서록을 쓰게 하면 책 자체를 읽지 않거나, 줄거리 찾기에 급급하여 책을 읽는 즐거움이 줄어들거나 하여 학생들에게 부담이 될 수 있다.

다독이 영어 읽기 실력 향상에 좋은 것이라는 것은 누구나 인정하지만 실제로 여러 가지 이유 때문에 학교 환경에서 널리 시행하지 못하고 있다. 한 학기의 수업(약 3개월간)으로 독서 이해 능력의 향상을 보이는 것은 쉽지 않은 일이다. Grabe 와 Stoller (2002)도 다독의 이득이 비교적 짧은 기간 동안에 나타나는 것이 아니기 때문에, L2 교사들과 학습자들이 다독의 효과를 보기도 전에 다독 프로그램을 교과과정의 중요한 구성요소로서 종종 빼버리는 경우가 있다고 하였다. 그리고 그 평가에 있어서도 책을 읽은 것을 평가하기가 쉽지 않다.

그럼에도 불구하고 연구자가 속해 있는 대학에서는 다독 프로그램을 교과과정의 일부로 하고 있으므로 연구자가 쉽게 다독 프로그램의 효과를 연구해 볼 수 있었다. 이번 다독 프로그램은 두 번째 시행 학기여서 첫 학기 때 문제점들을 보완해 가면서 시행할 수 있었다. 이

연구에서는, 다독을 평가하는 방법 중 두 가지인 다독 퀴즈나 다독 독서 기록을 시행한 반 두 반을 선정하여, 다독에 대한 관심과 자신감이 다독 전후와 차이가 있는지 알아볼 것이다. 둘 중 어느 방법으로 평가한 반이 다독 활동 후에 관심이나 자신감이 더 상승하였는지와, 어느 반 학생들이 더 다독이 유익하였다고 생각하였는지도 알아볼 것이다.

Chaudron (2004)에 따르면, 출력 결과에 관해서 정신 측정학의 양식에는 “양적인 (quantitative)” 접근이 많은데, 비록 교실 행동 묘사나 과정들의 분류, 일반화를 향한 주관적인 추론 등에 많은 이들이 자주 양적 연구 방법들을 사용한다고 하였다. 그러나 양적인 것들에서 온 일반화에는 정신적인 연구에서 그 통계적 한계에 영향 받기 쉬운데, 반대로 정신 측정학적인 양식의 양적인 접근이 질적인 접근에 종속된다고 하였다. 이에, 여기서 학생들이 다독에 대해 느낀 흥미와 자신감에 숫자를 부여하여 측정하고 비교해 보는 양적 연구에 끝나지 않고, 그들이 학습에 도움이 되는지에 대해 답한 것을 질적 연구를 통해서도 분석해 보고자 한다.

다독의 평가가 매우 중요함에도 불구하고 그에 대한 연구는 많지 않다. 어떻게 평가하느냐에 따라 학생들이 다음에 책을 더 많이 즐겁게 읽느냐가 관계가 있기 때문이고, 평가를 하지 않으면 학생들이 책을 읽지 않을 수도 있고 어려운 평가를 하면 부담으로 느껴 다음 독서에 방해가 될 수 있기 때문이다. 이 연구에서는 다독이 평가 방법인 독서 퀴즈와 독서 기록을 평가 도구로 선택하였다. 이러한 평가도구에 따라 학생들의 흥미와 자신감을 비교한 연구도 거의 없는 것도 이유가 되지만, 많은 교사들이 독서 기록의 의한 평가는 영어로 쓰기를 유도하기 때문에 영어 쓰기 실력을 향상시켜 줄 것이라 생각하고 많이 권장하는 경향이 있는데, 영어 퀴즈도 간편하고 읽고자 하는 동기를 줄 수 있는 평가도구임에는 틀림이 없다. 그러므로 학생들은 실제로 이 둘 중 어떤 평가 방법을 사용하였을 때 다독이 더 흥미와 자신감을 주었고 더 유익하다고 생각하였을까 조사하기 위해서 연구를 시작하게 되었다. 그러므로 연구 질문은 다음과 같다.

1. 학생들의 다독에 대한 흥미와 자신감이 처음보다 다독 후 상승하였는가?
2. 독서 퀴즈반과 독서 기록반 중 어느 반의 흥미와 자신감이 더 상승하였는가?
3. 독서 퀴즈반과 독서 기록반 중 어느 반이 다독 프로그램을 통한 영어책 읽기가 더 도움이 되었다고 생각하는가?

2. 선행연구

2.1. 다독의 효과

다독이 왜 유창한 외국어 독자로 발전시키는데 역할을 할까? Nation (2009)은 다독을 통한 학습은 주로 부수적으로 일어나는 학습(incidental learning)이라고 하였는데, 즉 학습자들이 그들이 읽는 이야기에 집중하면서 외국어의 학습이 동시에 이루어진다고 하였다. 학습자들이 즐겁게 책을 읽으면서 부수적으로 언어 학습도 이루어진다는 것이다. 다독으로 얻어지는 것들에는 다음의 여러 가지가 있다. 학습자들에게 책을 읽는 즐거움 이외에도 어휘의 학습과, 쓰기와 듣기 기술의 향상, 문법과 독해력 향상, 지식의 확장, 학문의 과업에 성공, 학습 동기 유발 등의 도움을 주는데 구체적인 내용은 다음과 같다.

Day와 Bamford (2010)는 다독이 많은 자동 인지 어휘(sight vocabulary)³⁾의 발전과, 일반적인 어휘의 발전과, 다른 지식 형태들의 발전에 역할을 하기 때문이라고 하였다. 먼저, 자동 인지 어휘의 발전에 기여하는 것은 단어들을 몇 번이고 만나므로 그 단어가 독자의 자동 인지 어휘가 된다는 것이다. 결국 자주 본 것(familiarity)이 자동성을 낳는다는 뜻이라고 하였다. 또 다독은 일반적인 어휘의 발전에도 기여하는데, James Coady의 연구에서 읽는 동안 부수적으로 일어나는 학습 (Gass와 Selinker, 2008)이 점차적인 성장을 시켜 주고 텍스트와 의미 있는 상호작용을 통하여 단어 지식을 꾸준히 성장시킨다고 결론지었다. 학생들을 다독으로 접근하게 하는 것이 그들을 유창하게 읽고 그들이 읽은 내용에 초점을 두게 하여 그들의 지식을 개발할 가능성을 갖는 것을 확신하게 하는 데에 중요한 역할을 한다고 하였다.

Nation (2009)도 오랜 기간 동안의 다독 훈련은 어휘력을 향상시키는 데에 기여한다는 훌륭한 증거가 있다고 하였고, Horst (2005)도 학생이 본문을 읽는 동안에 새 단어들을 만날 때마다 어느 정도의 양의 어휘가 학습된다는 것을 명백히 하였다. Oh (2011)는 다독활동과 어휘 지식과 독서 이해력 기술 간의 관계에 대해 연구하였다. 다독하는 실험그룹과 통제그룹을 비교하였는데, 어휘 테스트에서 다독 그룹은 유의미한 평균값의 상승을 나타내었지만, 읽기 이해력 테스트에서는 유의미한 실력의 향상을 보이지는 않았다. Seo (1999)는 한국 학생들이 단어를 다양한 문맥에서 사용하는 것에 대해 어려움을 많이 느낀다고 하였고, 그들에게 새 단어는 문맥에서 의미와 같이 제공해 주어야 한다고 하였는데, 다독을 통하여 여러 문맥을 접하는 것이 또한 단어학습에도 큰 역할을 한다고 볼 수 있다.

Grabe (2010)의 연구에서 Hafiz와 Tudor (1989)를 소개하였는데, 다독은 쓰기 기술까지 향상시킨다고 보여주었다고 하였다. Miles (2008)도 다독에 관한 한 연구에서 다독 프로

3) Day와 Bamford (2010)는 독자들이 자동적으로 인지할 수 있는 단어들을 sight vocabulary라 지칭하였는데, 연구자는 이를 '자동 인지 어휘'라 지칭하였다.

그램에 참여했던 학생들이 책을 많이 읽지 않고 작문 연습을 더 했던 학생들보다 2배에서 3배 작문을 더 잘한 것으로 평가 받았다고 하였다. 그러나 다독을 했던 학생들이 작문 자체를 연습했던 학생들보다 더 실력이 나올 수 있는 것은 초보자와 중급 실력까지라고 하였다.

다독은 위에서 언급한 어휘, 쓰기 실력뿐 아니라 문법과 듣기 실력의 향상도 가져왔다. Grabe와 Stoller (2002)는 Elley (1991)의 연구를 소개하였는데, 다독의 효과가 L2 학습자 독서 수행을 향상시켰다는 것을 설득력 있게 보여주었다고 하였다. 그들은 3년 동안 다독 프로그램 (REAP)을 진행한 실험학급과 전통적인 ESL 교과과정대로 공부한 통제학급을 대상으로 3년 후에 language tests를 하였다. 결과는 다독 프로그램의 학생들이 어휘 지식, 문법, 독해력, 듣기 실력과 쓰기 면에서 실험 학급이 통제 학급보다 유의미하게 뛰어났다고 하였다.

다음은 다독이 지식의 획득과 학문적 과업에 성공을 이끌어 학습 동기 유발에 역할을 한다는 것이다. Grabe (2010)는 오랜 시간 책을 많이 읽은 학생들이 적게 읽은 학생들보다 세계 지식(world knowledge)과 개념 지식(conceptual knowledge)을 얻을 수 있다고 하였다. Grabe와 Stoller (1997)는 다독을 통해 지식을 획득하면 더 복잡한 학문의 과업에 성공하게 해주고, 학습의 범위를 확장시키는 동기 유발에 성공적이라고 하였다. 다독의 동기의 효과에 관해서는 Day와 Bamford (2010)도 얘기하였는데, 전통적인 교과서 위주의 독서 교수보다 다독이 학생들에게 더 동기가 유발된다는 증거가 있다고 하였다.

2.2. 외국어 학습자들의 다독을 위한 텍스트

외국어 학습자들이 다독을 하기 위한 책은 학습자가 우선 쉽게 읽을 수 있어야 학습자가 독서의 즐거움을 알게 되어 많이 읽게 되므로, 훌륭한 원래의 텍스트(original text)보다는 학습자들이 쉽게 읽을 수 있도록 단순화된 텍스트(simplified text)나 수정된 텍스트(modified text)가 좋다고 한 연구들이 많다. 이는 단어 빈도수를 높여 반복적으로 보게 되므로 학습자에게 단어까지도 학습하게 된다는 점에서 추천한다는 것이다.

Nation (2009)은 독서 속도를 향상시키는 매우 효과적인 방법은, 의미 집중 입력을 얻기 위해 보통 읽는 수준보다 훨씬 더 쉬운 수준의 graded readers를 학습자들에게 읽도록 요청하는 것이라고 하였다. 학습자들이 그러한 쉬운 독서를 많은 양을 하도록 하고, 그들이 정말 즐겁게 읽었던 책은 다시 읽도록 격려하여야 한다고 하였다. Miles (2008)도 여러 연구에서 교실에서 어려운 책들을 읽었던 학생들보다 일 년 이상 다독을 한 학생이 더 실력이 높았다고 하였고, 어려운 책을 읽는 것보다 적절한 수준의 책을 다독하는 것이 독서 속도를 향상시킬 수 있다고 하였다.

Hu와 Nation (2000)의 연구에서 소설을 읽을 때 학생들이 아는 단어가 80%일 때 이해도를 보니 전혀 이해하지 못했고, 아는 단어가 90에서 95퍼센트 때는 몇 명만이 이해하였고

다수가 내용을 이해하지 못했다. 최적의 퍼센트는 98퍼센트였고, 계속 이어진 글의 100단어 당 모르는 단어가 2개 이상 나오면 이해가 어려웠다고 하였다. 이런 점에서 외국어 학습자에게 훨씬 어려운 원본보다는 단순화된 텍스트가 더 쉽고 재미있게 읽힐 것이라고 사료된다.

Nation (2009)은 graded readers와 같이 단순화된 텍스트는 더 풍부한 원래의 텍스트에 비해 진짜가 아닌 것처럼 보이지만, 질이 높은 graded readers도 있다(Day와 Bamford, 1998)고 하였다. Graded readers를 찬성하는 가장 설득력이 있는 주장은 단어의 빈도를 높여 반복을 많이 주는 것이다. 그 예로, Nation (2009)는 *Dracula*의 원본(Nation and Deweerdt, 2001)과 단순화된 텍스트인 Oxford Bookworms Series 레벨 2의 *Dracula*를 비교한 연구가 있다. 두 책들은 그 길이에 있어서도 다르지만, 단순화된 텍스트는 그 단어가 7,957개인데 반해, 원본의 단어 수는 161,425개였고, 더욱 놀라운 다른 점은 원본에서 3,038개의 단어들만 한 번씩만 나오기 때문에 읽는 동안에 사전을 찾아보아도 다음 것을 읽을 때 도움이 되지 않을 것이라는 것이다. 반면에 단순화된 텍스트에서는 학습자의 학습을 위해 단어를 높은 빈도로 반복시켜 준다고 하였다. 그러므로 단순화되지 않은 텍스트는 외국어를 학습하는 학습자에게는 학습에 도움을 주기 보다는 많은 양의 단어들로 짐이 될 수 있다고 하였다. 이는 다독의 목적인 의미 집중 입력이라는 목적에는 어울리는 성공적인 학습이라고 할 수 없다는 것이다.

다음은 우리나라의 상황에서 외국어 학습자들을 조사해 본 연구 논문들이다. Choi (2010)도 수정된(modified) 텍스트와 수정되지 않은(non-modified) 텍스트를 한국 고등학생들에게 읽기 이해력을 비교하였는데, 수정된 텍스트 그룹이 짧은 대담 이해력 테스트(short-answer comprehension test)에서 수정되지 않은 텍스트 그룹보다 유의미하게 더 뛰어났다고 하였다. 여기에 사용된 짧은 대담 이해력 테스트는 명확한 질문(explicit questions) 6개와 암시적 질문(implicit questions) 4개가 written test 형식을 띠고 있으며, 본문 내용에 관한 지식을 묻기 위한 테스트였다.

Yang (2010)도 graded readers 중 책을 정해진 그룹인 Extensive Reading Group(ERG) 과 인터넷에서 Annie's Mailbox에서의 편지를 마음대로 골라서 번역과 함께 보고서 내기를 하는 - 읽는 텍스트를 마음껏 고를 수 있는 - Modified Extensive Reading Group(MERG)의 두 그룹을 읽기 속도와, 문법과 어휘 능력을 사전과 사후로 나누어 측정하였다. 결과에서, 두 그룹 모두 읽기 속도와 문법 능력에서 유의미한 향상을 보였지만 읽기 속도에서는 그룹 간 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 MERG 그룹이 사후 문법과 어휘 테스트 점수에서 ERG 그룹보다 유의미하게 높았다고 하였다. 이 연구에서 MERG 그룹은 집중 독서(intensive reading)도 포함하고 있어서 '수정된 다독'이라는 용어를 사용하였다. 이 연구는 영어 학급 교과과정에 다독 교수를 넣는 것이 효과적임을 보여주는 연구로서, 다독이 독서의 즐거움과 함께 언어적인 학습도 가능하였음을 보여주었다. 또한, 학생들이 책을 자유롭게 선택할 수 있다면 그들이 긍정적인 태도와 함께 의미 있는 언어 학습의 효과도

얻을 수 있다는 것이다.

2.3. 다독의 평가

다독의 평가를 위하여 많은 연구자들이 독서기록(reading log)이나, 독후감 등을 쓰도록 권유한다. 이는 학습자가 책을 읽은 후에 그 책에 대하여 다시 한번 생각해 보는 좋은 기회가 된다고 한다. Nation(2009)은 책을 읽고 하는 활동으로 학습자에게 그 책에 대한 견해를 기록해 보는 것도 소개하였고, 학습자가 책을 읽은 후에 학급 동료에게 혹은 그룹원에게 자신의 평을 발표하도록 하는 구두 독서 보고서(oral book reports)와, 네 명이나 다섯 명으로 구성된 그룹 토론도 소개하였다.

Day와 Bamford(2010)는 교사들은 어떻게 학생들의 다독을 평가할 수 있는가의 질문에 다음과 같이 답하였다. 학생들에게 점수를 주거나 성적을 매기는 것이 꼭 필요하지는 않고, 그들의 읽은 것을 이해하였다는 것을 보고서나 문제에 대답하는 식으로 보여줄 필요가 있다. 교사는 학습자의 발전과정을 자세히 알고 있어야 하고, 성취를 하였을 때 보상도 줄 수 있고, 학생들이 어려움에 부딪혔을 때 도움을 줄 수도 있다. 그들은 다음과 같이 다독 평가의 방법들을 소개한다.

첫째로, 독서 노트(reading notebook)가 있는데, 학생들은 자신의 공책에 책의 이름과 읽은 자료들을 쓰고 읽은 날짜, 하루에 얼마나 읽었는지 기록하고 그것을 즐겼는지도 기록한다. 이는 정기적으로 교사가 평가의 기초 자료로 쓸 수 있다. 둘째로, 주 독서 일기(weekly reading diary)를 들었는데, 이는 한 주마다 쓰는 일기 형식으로 이름을 쓰고 매일 프린트된 형식을 채우는 것이다. 읽은 것과 얼마 동안 읽었는지 써야 하고 신문과 잡지 등 모든 것을 외국어로 쓴다. 일주일에 한번 제출하고, 교사는 학생들이 일주일 동안 얼마나 많이 읽었는지 얼핏 보아도 알 수 있다. 다음 평가의 방법은, 독서 보고서(book reports)를 쓰게 하는 방법인데, 학생들이 읽은 책의 요약이나 개인적 반응을 쓰게 하는 것이다. 신문이나 잡지 읽은 것들은 제출하지 않기 때문에 학생들의 읽기의 전체적인 그림을 볼 수는 없을 수도 있다. 넷째로는, 읽기 테스트(reading tests)를 꼽을 수 있는데, 학생들이 읽을 수 있다고 기대하는 형태와 어려운 정도에 맞춰 책을 골라 첫 단락을 빼내 매 열 번째 단어마다 지우고 텍스트의 나머지도 그런 식으로 지워 모두 100 개의 단어를 지운다. 그 다음에 원어인 몇 명에게 그 테스트를 해보라고 하여 지워진 단어 대신 들어갈 수 있는 단어 리스트를 수집한다. 그 다음에 그 과목의 처음에 학생들에게 테스트 하고 그 과목 수강이 끝날 때 같은 것으로 테스트를 하는데 학생들에게는 마지막에 같은 테스트를 할 것을 말하지 않는다. 마지막으로, 협상된 평가(negotiated evaluation)인데, 학생들이 그들이 읽은 것에 어떻게 평가 받고 싶은지를 선택하는 것이다. 학생들은 쉬운 평가를 원할 것 같으나 책임감을 심각하게 느껴 교사의 기준 이상을 선택할 수도 있는데 다른 반에 책을 소개하는 책 장려 팀(book promotion teams)

을 형성하거나 후편의 이야기나 책을 쓰기도 한다. 학생 자신이 독립적인 독자가 되기 위해서는, 독서 능력의 향상 뿐 아니라 그들이 읽은 것을 책임을 지려는 것을 경험해야 한다고 하였다.

다음은 한국 대학생들에게 다독을 평가해 본 것에 대한 연구이다. Han (2004)은 다독의 평가방법이 문제가 될 수 있다고 하면서, 다독에서는 일반적으로 평가를 하지 않는 것이 원칙이지만, 평가를 하지 않으면 지속적인 다독을 기대할 수 없기 때문에, 평가는 그 다독 프로그램의 필수적인 요소라고 하였다. Han (2004)은 교사가 한 주당 책 한 권을 선정해 준 후, 책을 읽은 후 짧은 퀴즈를 내어 대학생들에게 풀게 하는 방법으로 평가하였는데, 학생들의 반응은 긍정적이었다고 하였다.

2.4. 다독의 목표

Day와 Bamford (2010)는 다독의 주요한 목표들 중 하나는 학생들이 자동 인지 어휘를 만들어 나가 유창한 독자가 되게 하는 것이라고 하였다. 학습자들이 많은 자동 인지 어휘를 가지는 것이 모국어 화자가 하는 것과 같은 읽기를 하기 위해서 필수적인 기반이라고 하였다. 다독 프로그램을 통하여 학습자들은 다음과 같은 것들을 연습해야 한다고 하였는데, 이는 학습자들이 읽으면서 번역을 하는 습관을 들이지 말고, 읽는 목적을 알고 있어야 하며, 전체적인 의미에 초점을 두고 부분적인 의미를 알아 나가는데 모르는 언어나 생각에 방해 받지 않아야 한다는 것이다. 책을 읽을 때는 부분적이 단어의 의미보다는 전체적인 맥락에서 이해해야 하며 어려운 언어나 생각이 나왔을 때 추측하거나 무시하는 것도 필요하다. 어려운 것을 하나하나 깊이 생각하다 보면 전체적인 의미를 잇을 수도 있고 분위기를 놓칠 수도 있다. 읽는 속도에 있어서는 너무 빨라도 제대로 이해하기가 어려우며, 너무 느려도 전체적인 의미를 놓칠 수가 있기 때문에 적절한 속도를 유지해 나가야 한다. 완전한 이해보다는 적당한 이해에 만족하는 것이 필요하다고 하였다 (Day와 Bamford, 2010, p. 120).

다독 중 중요한 것은 언어적인 면에 초점을 두기 보다는 읽는 텍스트의 내용에 초점을 두어야 하고 읽는 것이 재미있어야 한다(Nation, 2009). 다독은 상당한 시간과 수고를 필요로 하는 일이지만, 다독이 끝나면 다음과 같이 되어야 한다고 Day와 Bamford (2010)가 언급하였다. 그 내용을 소개하면, 학습자들이 외국어로 읽는 것에 긍정적인 태도를 가지게 되어야 하고, 그들이 읽은 것에 확신이 있어야 하며, 외국어로 읽는 것에 동기가 생겨야 한다. 모르는 단어를 사전을 찾으려고 계속적으로 멈추지 않고 책을 읽어야 하며, 단어를 인식하는 능력이 향상되어야 한다. 그리고 그들이 읽을 때에 읽는 목적이 무엇인지 알고 있어야 하며, 읽는 그들의 목적에 맞추어 적정 속도로 읽어야 한다. 또한, 그들의 관심과 영어 능력에 맞춰 적절한 읽기 자료를 어떻게 선택하여야 하는지 알아야 한다고 하였다 (Day와 Bamford, 2010, p. 45).

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

실험반인 독서 퀴즈반과 통제반인 독서 기록반 학생들은 모두 A대학교 1학년이었고, 두 그룹의 학생들은 2012년 봄에 같은 교양영어 과목을 수강하는 학생들이었다. 영어 수업은 일주일에 한 번씩 2시간 15주 수업으로 진행되었다. 그들은 영어 수업 외에는 다른 영어 학습 활동을 거의 하지 않았고, 모두 전에 영어 다독 프로그램에 참가해본 경험이 없었다. 독서 퀴즈반의 학생 수는 30명이었고, 독서 기록반의 학생 수는 33명이었다. 두 그룹은 처음에 TOEIC 성적과, 영어 독서에 대한 흥미와 자신감에 대한 설문 조사를 받았는데, 두 그룹이 두 가지 면에서 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이 두 그룹은 같은 대학에서 같은 다독 프로그램에 참여를 하고 있었는데, 독서 퀴즈반은 평가를 간단한 퀴즈로 받고, 독서 기록반은 평가를 독서 기록을 쓴 것들로 평가를 받았다. 다독 프로그램이 끝난 후에 두 그룹은, 그들의 흥미와 자신감에 관한 것과 다독 프로그램이 유익하였는지에 관한 사후설문지를 작성하였다.

3.2. 연구 자료

1) 다독 책

Nation (2009)이 영어능력이 다른 여러 수준에서 다독으로부터의 학습을 위해 필요한 조건을 맞추려면 단순화된 텍스트를 사용하는 것이 필수요건이라고 하였다. 학습자들을 위해 다독을 위한 책은 학교에서 구비하고 있는 Penguin Readers, Macmillan Readers, Compass Publishing와 Compass Classic Readers 중에서 학생들이 흥미와 실력에 맞춰 고르도록 하였다. 또한 읽기 속도가 학생들의 읽기에 대한 동기에 영향을 주므로 (Anderson, 1999), 학생들은 빨리 읽을 수 있는 쉬운 수준의 영어책을 고르도록 권하였다.

학교 영어 과목 교과 과정의 다독 프로그램에서 학생들은 수준에 따라 읽는 권 수를 정해 놓고 그 기준에 두 그룹이 다 따르도록 하였는데, 수준 1은 6권, 수준 2는 5권, 수준 3는 4권, 수준 4는 3권, 수준 5는 2권을 읽도록 하였다. 이는 독서량이 다소 부족하다고 사료되나, 학교 영어 도서관 사정과 학생 수를 고려해 볼 때는 적절한 선정이었다.

독서 퀴즈반 학생들은 보통 3~5명씩 독서 취향이 비슷한 학생들끼리 그룹을 정하였다. 이 때 수준이 제일 높은 수준 5 그룹은 인원이 적어 두 명씩 한 그룹이 되기도 하였다. 그 이유는 같은 책을 읽고 독서토론을 할 예정이었고, 한 반에 30명이 넘는데 한 학생당 여러 권의 책을 읽을 예정이므로 모든 책을 다 읽고 문제를 내는 교사도 고려하여, 그룹을 정하고 그룹원끼리 같은 책을 읽도록 하였다. 학생들이 읽은 책이름과 학생 명 등을 그룹별로 뒤에 부록 1에 정리해 놓았는데, 학생들이 자신의 다독 수준을 노출하는 것을 꺼릴 것이 짐작되어

이름의 성은 공개하지 않았다. 한편 독서 기록반에서는 책을 읽고 독서토론은 없었고, 교사가 문제를 내지 않아도 되었으므로 각자가 자기 수준에 맞는 책을 골라 읽을 수 있었다. 독서 퀴즈반 학생들의 그룹 토론은 처음에 한번만 진행되었다.

2) 다독의 평가

Nation (2009)에 따르면, 독서를 평가하는 수단에는 속독 그래프(speed reading graphs)와 독서 기록과 독서 보고서와 이해도 테스트(comprehension tests) 등이 있다고 하였다. 그 중 이해도 테스트는 대개 짧은 답을 하도록 해야 하며, 이러한 답을 단답형 질문(short answer questions)라 한다. 이러한 질문들은 이해도를 묻는 것에 초점을 두고 사용될 수 있다고 하는데, 이들 단답형 질문들은 학습자들이 본문에서 발견한 것을 사용하여 그들이 자신이 대답을 찾고 만들기 때문에 추론, 적용, 비평적으로 대답하기에 어울린다고 하였다.

Oh, Kim과 Yang (2009)은 연구에서 다독의 테스트는 비록 몇몇 교사들은 다독의 역할을 이해하지만, 다독 테스트에서 대부분이 학급 크기와 실행 가능성 때문에 집중적인 독서 수단(intensive reading approach)에 기반을 둔 평가에 초점을 둔다고 하였다. 또한, 그들의 연구에서, Warning (1998)은 다독에서 독서를 테스트 하는 것은 유익하지 않으며, 교사는 학생들이 즐겁게 읽을 수 있도록 도와야 한다고 하였지만, 학생들이 자기가 읽은 것을 모니터링 하는 역할을 한다면 평가도 다독에 중요한 역할을 할 수도 있다고 하였다.

그러므로 위의 연구들에서 볼 때, 다독의 평가는 학생들이 즐겁게 읽는 것을 방해하지 않는 한도 내에서 진행되어야 한다는 결론을 얻을 수 있다. 평가가 목적이 되어야 하는 것이 아니라 다독하기 위해 평가를 하는 것이므로, 학생들이 책을 읽었는지 그리고 내용을 이해하였는지를 파악하기 위해 문제를 낸다면 간단하게 내서, 다음 책을 읽을 때 문제가 학생들에게 부담으로 다가오지 않도록 하여야 한다. 그런데 현재 일부 영어 학원에서 학생들에게 영어책을 읽게 하고, 많은 문제를 풀어오게 하여 학생들이 오히려 독서에 흥미를 잃게 하는 예들이 발견되고 있다. 이는 학생에게 언어적인 학습을 시키겠다는 의지가 너무 강하여 생긴 결과처럼 보인다. 언어적 학습에 치중하여 다독 본래의 목적인 흥미를 잃게 한다면, 그것은 학생에게 책을 읽는 것이 힘들고 부담스럽게 하여 다음에는 책을 읽고 싶지 않도록 동기를 저하시키는 원인이 된다. 그러므로 이 연구에서는 책을 읽었는지 보는 퀴즈에 부담을 주지 않도록 책 한 권당 5문제로 제한하였다. 대신 수준이 높은 '수준 5'의 책을 읽는 학생들이 단 두 번의 시험 그것도 총 5문제 두 번으로 전체 평가의 20%가 반영되는 큰 부담을 없애 주기 위하여, 줄거리나 마지막 장면 등을 쓰도록 하여 책 한 권 당 10점 만점으로 채점하였다.

테스트에서 교사도 같이 책을 읽었으므로 직접 인터뷰하여 책을 읽었는지 판단할 수도 있었지만, 개인적으로 인터뷰하는 것은 많은 시간이 필요할 뿐 아니라, 관찰자의 장애⁴⁾

4) 이는 관찰자가 보고 있으면 테스트를 받는 사람이 장애를 일으키는 것을 의미하며, McNamara (2000)는

(observer's paradox)를 일으킬 위험도 있어서 아래의 쓰기 테스트들을 사용하였다. 테스트는 주로 단답형 테스트를 많이 사용하였는데, 괄호 넣기 방법(cloze procedure method), 사지선다형(multiple-choice) 테스트, 중요한 사건의 순서 정하기와 같은 테스트도 넣었다. 먼저 괄호 넣기 방법은, Alderson과 Bachman (2005)에 따르면, 1970대 이후로 이 테스트 방법이 전반적인 영어 능력 테스트뿐만 아니라 읽기 테스트라고 주장되었고, 준비하기와 점수내기에 쉬워서 많은 상황에서 매우 유용하게 쓰인다고 하였다. 또, 이 연구에서 사지선다형 테스트도 사용되었는데 그 이유는, Nation (2009)이 사지선다형 테스트가 학습자들에게 익숙하고, 세세한 것들과 더 일반적인 것들에 초점을 둘 수 있다고 하였기 때문이었다.

그러나 이 연구의 다독 테스트에는 사지 선다형 테스트를 많이 사용하지는 않았는데, 이 테스트는 우연히 맞출 수 있는 가능성이 있어서 총 5개의 짧은 테스트에 우연히 맞을 가능성을 넣으면 신뢰도(reliability)가 낮아지므로 주로 단답형이나 서술형 문제들을 사용하였다. 또, 테스트의 다양성을 위해 중요한 사건의 순서 정하기와 같은 테스트도 넣었다. 그러나, 다독의 내용에 초점을 두었으므로, 문법 테스트는 배제하였다. 독서 퀴즈반에서 사용한 퀴즈는 테스트 한 개만 부록 2에 첨부하였다.

3.3. 연구 절차

다독 후 독서 퀴즈와 독서 기록의 평가방법에 따라 학생들이 흥미와 자신감에 차이를 보이는지 알아보기 위해 이 연구는 진행되었다. 이 논문의 연구자는 다독 퀴즈반에서 영어 과목을 가르쳤고, 독서 기록반은 다른 교사가 같은 과목을 가르쳤다. 처음에 다독 프로그램을 시작하기 전에 두 반에 사전 설문지를 나누어 주고, TOEIC 성적과 영어 읽기에 대한 흥미와 자신감 등을 조사하였다. 그 결과 두 반은 영어 실력에서 유의미한 차이를 보이지 않았고, 흥미와 자신감에서도 유의미한 차이를 보이지 않았다. 두 반은 같은 영어 과목을 수강하고 강의 내용도 대학교에서 정해진 공동 강의 요강대로 따랐고 시험도 공동시험으로 같은 시험을 치는 반이었므로, 두 반이 서로 다른 것을 배운 것은 없었다. 독서 퀴즈반과 독서 기록반 두 반이 모두 다독평가 반영률이 전체 성적 중 20%였다. 다독 프로그램이 끝난 후 두 반은 다독에 대한 흥미와 자신감에 대하여, 그리고 다독 프로그램이 유익하다고 생각하는 지에 대한 질문이 있는 사후 설문지를 작성하였다. 사전과 사후 설문지는 부록 3에 첨부하였다.

먼저 다독 퀴즈반에서, 연구자는 학생들에게 본인이 읽고 싶은 책과 수준과 출판사를 적어오라고 하였다. 교사는 학생들이 적어온 것을 가지고 수준과 관심 분야가 같거나 비슷한 학생끼리 그룹을 만들어서, 학생들이 읽을 책을 그들이 원하는 대로 그룹원끼리 논의를 거쳐 순서대로 나열한다. 다음 주에 교사는 그룹을 발표하고 그 중 그룹이 마음에 들지 않거나 읽고 싶은 책이 다를 때 그룹을 옮기도록 한다. 그리고 테스트 날짜를 발표한다. 그러면 학생들

관찰의 행동이 관찰 받는 자의 행동을 바꿀 수도 있다고 하였다.

은 본인이 읽을 책 리스트를 적어 두고 시험 날짜도 적어 둔다. 그리고 학생들은 테스트 날짜에 맞추어 미리 책을 빌려 읽는다.

다독 퀴즈반에서 토론 그룹도 진행하였다. 다독 퀴즈반은 위에서 언급하였듯이, 그룹 원끼리 의논하여 책을 정하였기 때문에 개인적으로 읽고 싶은 책을 적게는 한 권 밖에 읽지 못할 수도 있었다. 이 반은 흥미 면에서 불리한 점이 있을 수 있기 때문에 책을 꼭 읽어야 할 이유가 필요했다. 물론 퀴즈 테스트를 한다는 것도 책을 읽을 동기가 부여되었지만, 연구자는 이 다독 퀴즈반은 그룹으로 대화할 수 있는 기회를 한번 씩 주었다. Nation (2009)도 토론 그룹을 4~5명씩 진행하는 것도 좋다고 하였기에 학생들에게 토론 기회를 주었다. 그러나 한번씩만 토론을 하고 그 다음부터는 그만 두었다. 왜냐하면 학생들이 책을 읽고 책의 느낌 점이나 흥미로웠던 점들을 이야기하도록 하려는 목적이었는데, 학생들은 퀴즈 문제의 답을 맞추기 위해 즐거리 위주로 이야기 하는 모습을 연구자가 보았기 때문이다.

다독 퀴즈반의 테스트는 미리 교사가 테스트 일정표를 짜서 미리 학생들에게 나누어 주었다. 학생들은 자신의 평가일 2주 전에 미리 정해 놓은 읽고 싶은 책 목록대로 시험을 준비하거나 빌릴 책이 없는 경우에, 교사와 그룹원과 의논을 거쳐 책을 다시 정하였지만 시험 일정표는 지키도록 하였다. 퀴즈는 한번만 보도록 하였고, 교사가 가르치는 다른 반에서 같은 책으로 시험을 또 보는 경우에는 교사가 책을 다시 빌려가서 다른 문제를 내서 학생들이 미리 문제를 본 학생이 없도록 하였다. 테스트 시간은 위에서 언급한 것처럼 수준 5반을 제외하고는 5문제로 짧기 때문에 테스트 시간은 5분으로 정하였다. 학생들은 자유롭게 테스트의 답을 영어나 한글로 작성하였다. 각자 수준 별로 테스트 횟수가 달랐다. 테스트의 횟수는 위에서 수준별로 책을 읽은 권수와 동일하였다.

한편, 독서 기록반에서는 학교 독서 퀴즈반과 똑같이 다독 프로그램을 진행하였으므로, 수준별로 학생들이 영어책을 읽어야 하는 권 수도 같았다. 그러나 독서 기록반에서는 학생 본인이 읽고 싶은 책을 마음껏 골라 읽고, 원하는 때에 독서 기록지를 제출하면 되는 것이었다. 이때 책을 읽은 것을 기록할 때 언어는 영어를 권장하였으나 영어가 힘든 경우에는 한국어로 쓸 수 있었다. 독서 기록반이 사용한 독서 기록장은 부록 4에 첨부하였다.

두 반 학생들은 다독 프로그램을 마친 후 마지막 수업에서 사후 설문지를 받고, 다독 프로그램에 대한 흥미와 자신감에 대해 답을 작성하고, 독서 퀴즈반은 독서 퀴즈에 대해 유익하였는지 찬성이나 반대로 표시를 하고 그들의 생각을 적었다. 한편 독서 기록반은 독서 기록이 그들에게 유익하였는지 찬성이나 반대로 표시하고 역시 그들의 생각을 기록하였다.

3.4. 자료 분석

본 연구를 수행하는데 있어서 자료는 다음과 같은 통계처리 과정을 거쳤다.

(1) 응답자의 일반적 특성을 알아보기 위하여 빈도분석(Frequency Analysis)을 실시하

였다.

(2) 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 영어 읽기에 대한 흥미와 자신감의 차이를 알아보기 위하여 t-test를 실시하였으며, 실험전과 후의 차이를 알아보기 위하여 paired t-test를 실시하였다.

(3) 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 영어읽기 빈도, 영어읽기에 대한 흥미가 많아진 이유, 영어읽기에 대한 자신감이 많아진 이유, 영어책 읽기 도움 여부의 차이를 알아보기 위하여 카이스퀘어(χ^2)검증을 실시하였으며, 기대빈도가 낮은 항목에 대해서는 피셔의 정확한 검정(Fisher's exact test)을 실시하였다.

본 연구의 실증분석은 모두 유의수준 5%에서 검증하였으며, 통계처리는 SPSSWIN 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

4. 결과

사전 설문지로 실험 전 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 흥미와 자신감의 동질성 검증을 하였고, 사후 설문지로 실험 후 독서 퀴즈반과 독서 기록반이 흥미와 자신감에서 차이를 보였는지를 조사하였고, 사후 설문지에서 영어 책 읽기가 도움이 된다고 생각하는지 독서 퀴즈반과 독서 기록반에게 설문조사 한 것도 통계 처리하였다.

4.1. 실험 전 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 비교

실험 전 실험 그룹인 독서 퀴즈반과 통제 그룹인 독서 기록반의 흥미와 자신감에서 같은 성질을 갖고 있는지 조사해본 결과는 표1과 같다. 실험 전 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 영어 책 읽기에 대한 흥미와 자신감의 차이는 없는 것으로 나타나 두 그룹의 동질성이 검증되었다.

표 1. 실험 전 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 흥미와 자신감 동질성 검증

	독서퀴즈반 (M=30)		독서 기록반 (M=33)		t	p
	M	SD	M	SD		
흥미	6.40	2.58	5.85	2.77	.815	.418
자신감	4.37	1.77	3.79	1.83	1.272	.208

4.2. 실험 후 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 비교

첫 연구 질문에서 각 반이 흥미와 자신감에서 실험 전과 후를 비교하여 볼 때 실험 후에

상승하였는지에 대해 질문하였고, 두 반이 흥미와 자신감에서 다독 후 유의미한 차이를 보였는가가 두 번째 연구 질문이었다. 첫 번째 질문의 결과를 보면, 독서퀴즈반의 흥미는 실험 전 6.40에서 실험 후 5.73으로 낮아졌고, 독서 기록반의 흥미도 실험 전 5.85에서 실험 후 5.00으로 낮아졌으나 이 둘의 차이는 유의수준 5%에서 유의미하지 않는 것으로 나타났다. 그러나 눈에 띄는 사실은, 독서 퀴즈반과 독서 기록반 모두 자신감이 실험 전에 비해 실험 후 유의미하게 상승하였다는 것이다. 독서 퀴즈반의 자신감이 실험 전 4.37에서 실험 후 5.70으로 유의미하게 높아진 것으로 나타났고($t=-3.162, p<.01$), 독서록 기록반의 자신감도 실험 전 3.79에서 실험 후 5.27로 유의미하게 높아진 것으로 나타났($t=-4.681, p<.001$). 따라서 독서퀴즈반과 독서록 읽는반 모두 실험 실시 후 자신감이 유의미하게 상승한 것을 알 수 있다.

사후 두 반의 흥미와 자신감의 차이가 있는지 묻는 두 번째 질문에 대한 결과를 보면, 실험 전과 비교해 볼 때, 실험 후 독서 퀴즈반과 독서 기록반이 흥미와 자신감 면에서 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 두 반 다 흥미 면에서는 실험 전과 후가 유의미한 차이를 보이지는 않았으나, 독서 퀴즈반과 독서 기록반 모두 자신감에 있어서 실험 전과 후가 유의미한 차이를 보이며 자신감이 상승하였음을 보여 주었다.

위의 내용을 구체적으로 보면, 실험 후 독서퀴즈반의 흥미는 5.73, 독서 기록반의 흥미는 5.00으로 독서퀴즈반의 흥미가 좀 더 높게 나타났으나, 이 차이는 유의수준 5%에서 유의미하지 않는 것으로 나타났다. 실험 후 독서퀴즈반의 자신감은 5.70, 독서 기록반의 자신감은 5.27로 독서퀴즈반의 자신감이 좀 더 높게 나타났으나, 이 차이는 유의수준 5%에서 유의미하지 않는 것으로 나타났다. 실험 전과 후 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 흥미와 자신감 비교를 살펴본 결과는 표 2와 같다.

표 2. 실험 전과 후 독서 퀴즈반과 독서 기록반의 흥미와 자신감 비교

		독서 퀴즈반 (M=30)		독서 기록반 (M=33)		t	p
		M	SD	M	SD		
흥미	실험전	6.40	2.58	5.85	2.77	.815	.418
	실험후	5.73	2.03	5.00	2.14	1.392	.169
t(p)		1.237 (.226)		1.683 (.102)			
자신감	실험전	4.37	1.77	3.79	1.83	1.272	.208
	실험후	5.70	1.68	5.27	1.15	1.163	.250
t(p)		-3.162** (.004)		-4.681*** (.000)			

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

4.3. 실험 후 영어책 읽기 도움 여부에 대한 의견

다음은 세 번째 연구 질문인 두 그룹 중 어느 반이 다독 프로그램을 통한 영어책 읽기가 더 도움이 되는지 알아보려는 설문에 대한 의견을 정리한 것이다. 결과는, 독서 퀴즈반은 영어책 읽기가 도움이 되었다는 의견이 100.0%로 찬성의 의견이 높았고, 독서 기록반은 도움이 되었다는 의견이 61.3%로 찬성의 의견이 나타나 독서 퀴즈반의 찬성이 더 높은 것을 알 수 있다(=11.883, $p < .01$). 영어책 읽기 도움 여부를 살펴본 결과는 표3과 같다.

표3. 영어책 읽기 도움여부 N(%)

		실험 그룹				(p)
		독서 퀴즈반		독서 기록반		
찬반	찬성	24	100.0%	19	61.3%	11.883** (.001)
	반대	0	.0%	12	38.7%	
전체		24	100.0%	31	100.0%	

** $p < .01$

4.4. 독서 기록반과 독서 퀴즈반의 다독 프로그램에 관한 의견

다음은 다독 프로그램 후 사후 설문지에 독서 기록반과 독서 퀴즈반 학생들이 독서 기록이나 독서 퀴즈의 평가 방법이 유익하다고 생각하느냐는 질문에 대한 의견들이다. 독서 기록을 한 학생들 중 61.3%가 독서 기록이 유익하다고 대답하였는데, 독서 기록반 학생들이 의견들은 다음과 같다.

- ◆ 읽고 나서 내 생각을 정리해 볼 수 있고, 영어로 쓸 경우엔 쓰면서 어휘도 배울 수 있어서 좋았다.
- ◆ 억지로라도 아니면 읽을 기회나 시간이 없다. 나름 시간을 내서라도 하는 게 도움이 되었던 것 같다.
- ◆ 도움이 된다고 생각함. 그전까지는 영어책이라면 무작정 어려울 테니까 싫다고 생각했었는데 막상 읽어보니 자신감이 생김.
- ◆ 굳이 독서 기록까지 쓸 필요는 없는 것 같다. 물론 쓰면 좋지만 큰 도움이 되진 않는 것 같다.
- ◆ 독서 기록은 영어책을 읽는 데에 도움이 되지 않는다. (영어권에서) 유치원 수준의 책이기 때문에 독서 기록을 억지로 쓰지 않는 한 쓸 거리가 없다. 다독하는 것이 더 중요하다고 생각

한다.

- ◆ (독서 기록에) 반대. 독서 기록을 써야 한다는 압박감 때문에 단순한 읽기에 집중 못함.

그들의 의견을 정리해 보면, 독서 기록은 쓰면서 생각을 정리해 볼 수 있어서 좋다는 의견과, 독서 기록에 대한 찬성보다는 영어 읽기에 대한 찬성의 얘기가 이어진다. 또한 독서 기록을 쓰라고 하는 것 자체가 부담이 된다는 의견과 책이 너무 쉬워서 쓸 거리가 부족한 경우에도 독서기록을 쓰는 것에 반대한다고 하였다.

한편, 영어 퀴즈반에서는 100%의 학생들이 다독프로그램이 유익하였다고 하였으며, 그들은 다음과 같이 말하였다.

- ◆ 문제를 푸는 것이 좋은 것 같다. 독서록을 쓰는 것은 책을 읽지 않아도 요약된 내용을 검색해 작성할 수 있다고 들었다. 그러나 내용과 관련된 문제를 푼다면 책을 읽어 그 책 속의 어휘를 잘 파악해야 하므로 제대로 책을 읽게 할 수 있다고 생각된다.
- ◆ (다독 퀴즈가) 재미있었어요.
- ◆ (다독 퀴즈는) 내용을 깊게 이해하기 위해 더 집중해야만 한다. 그래서 읽는데 더 효율을 낸다.
- ◆ 퀴즈를 봐야 하기 때문에 더 꼼꼼히 읽게 되었어요.
- ◆ (퀴즈가) 도움이 된다고 생각합니다. 퀴즈가 그리 어렵지 않았기 때문에 의무감이 아닌 흥미 위주로 영어 책을 읽을 수 있어서...
- ◆ 퀴즈가 도움이 된다. 너무 대충 읽으면 풀 수 없는 문제들도 있고 해서 잘 살피면서 읽어야 될 뿐 아니라 퀴즈가 독후감보다 부담이 덜한 것 같다.

위와 같이, 독서 퀴즈반은 모두 문제를 푸는 것이 좋다고 하였으며, 그 이유는 독서퀴즈는 책을 잘 읽어야 문제를 풀 수 있으므로 더욱 책에 집중해서 읽게 된다는 의견과, 재미있다는 의견과, 퀴즈가 쉬워서 영어책을 흥미롭게 읽을 수 있었다는 의견과, 퀴즈가 있어서 더 꼼꼼히 책을 읽게 되면서, 독후감쓰기보다 부담이 덜하다는 의견으로 요약할 수 있다.

5. 논의와 결론 및 향후 연구

5.1. 논의 및 결론

처음에 많은 교사들이 다독의 평가 방법으로 독서 기록을 많이 사용하므로 독서 퀴즈를 사용하여 학생들의 흥미와 자신감을 비교해 보면 많은 학생들이 영어로 쓰기를 부담스러워

하므로 독서 기록반에 비해 독서 퀴즈반이 유의미하게 흥미가 높아질 것으로 예상하였다. 그러나 결과는 처음과 변화가 없었고 두 반과의 차이도 유의미하게 나지 않았다. 학생들에게 이 두 평가 방법이 크게 다르게 작용한 것 같아 보이지 않는다. 자신감도 두 반이 모두 상승하였다. 두 그룹의 교사는 다른 교사인데 그 그룹의 자신감도 똑같이 상승하였다는 것은 두 가지 평가 방법이 모두 비슷하게 학생들에게 어떤 긍정적인 역할을 하고 있음을 드러낸 것으로 보인다.

그러면 다독에 대한 흥미가 다독 전과 후에 유의미한 차이를 보이지 않은 이유는 무엇일까? 독서 퀴즈반의 경우에는 그룹으로 같은 책을 읽어야 했기 때문에 본인이 특별히 관심 있는 책을 읽지 못한 것이 원인이었을 것이라고 짐작할 수 있으나 독서 기록반에서는 본인이 읽고 싶은 책을 마음대로 읽을 수 있었는데도 불구하고 독서 퀴즈반과 흥미 면에서 다르지 않았다. 그러므로 그룹으로 같은 책을 읽은 것이 결코 흥미에 반하는 요인은 아니었을 것이라고 짐작된다. 또한 퀴즈나 독서 기록을 써내야 하는 입장에서 너무 쉬운 책을 골라서 그 원인이 되었을 수도 있다고 추측할 수도 있다. 학생들의 자신감은 두 그룹 다 유의미하게 높아졌는데 왜 흥미는 높아지지 않았는지 이유는 평가를 위해 쉬운 책을 골라서 읽어서 점수를 잘 받으려 한 것에 초점을 두다 보니 흥미가 올라가지 않았을 가능성이 있다고 사료된다. 그러나 두 그룹 모두 다독이 도움이 된다는 의견이 60% 이상을 차지하므로 그 자신감은 도움이 되지 않는 자신감 같지는 않아 보인다. 많은 학자들이 다독을 하려면 쉬운 책을 읽어야 한다고 한 것처럼 쉬운 책을 읽어 자신감을 충만하게 한 것이기 때문이다. 이 학생들은 앞으로 자신감을 가지고 영어책을 계속 읽을 가능성이 많다는 점에서 이 평가 방법들은 영어 교육에 중요성을 지닌다.

그러나 이 연구 결과에서 비록 흥미와 자신감 면에서 두 반이 차이를 보이지 않았지만, 다독 후 평가가 영어 읽기에 도움이 된다고 생각하는 지에 질문에 독서 퀴즈반과 독서 기록반이 유의미한 차이를 보이며, 독서 퀴즈반이 전원 찬성하는 의견을 보인 것에 대해서도 생각해볼 필요가 있다. 많은 학생들이 언급한 것처럼 다독 퀴즈는 간편하고 학생들에게 책을 읽을 동기를 부여하여 주고 독서 기록용지를 본 학생들이 다독 퀴즈가 더 좋다고 찬성하였듯이 독서 퀴즈는 앞으로도 많이 발전되어 사용되어야 한다고 사료된다. 교사의 질문을 예상할 수 없는 상황에서 책을 읽지 않겠다고 생각하는 학생은 거의 없을 것이라는 것도 교사는 염두에 두어야 할 것이다. 또한 테스트도 간단해서 학생들이 평가에 그다지 신경을 쓰지 않고, 책을 읽는 데에 힘을 몰두할 수 있어 책을 읽는 데에 자신감이 생기지 않았나 생각된다. 이 모든 여건이 독서 퀴즈반 학생들에게 영어책을 읽는 것에 자신감을 가지게 되었다고 사료된다. 또 학생들이 다독 퀴즈 때문에 책을 즐겁게 읽을 수 있게 되었다고 연구자에게 감사하다고 뜻을 전한 학생들도 몇 있었음도 많은 교사들이 고려해 보아야 할 것이다.

또, 일부 교사들은 다독을 통해 영어쓰기 실력의 향상이라는 결과를 더불어 얻고자- 발화를 해야 영어 쓰기 실력이 향상되는 것으로 판단하고- 독서록 쓰기를 강조할 수 있다. 다

독 활동을 했는지 확인하기 위해서 길게 독서록 쓰기를 강요하고 그 때문에 학생들이 중압감을 느끼고 영어책 읽기가 싫어진다면, 책 읽기를 통해 흥미와 자신감을 준다는 다독의 취지에 위배되는 것이다. 그러므로 다독을 했는지의 확인방법은 위에서 소개했듯이 여러 가지가 있음을 알고 학생들에게 최대한 부담을 덜 주는 방법을 선택하여야 할 것이다. 다독을 하게 한 후 독서록을 쓰게 하여 학생들의 영어쓰기 실력을 향상 등의 또 다른 언어적인 목적에 두기 보다는, 다독 본연의 취지를 살려 흥미롭게 많이 읽도록 한다면 읽기 실력 뿐 아니라 쓰기 실력도 더불어 향상될 것이라 사료된다.

5.2. 연구의 한계 및 향후 방향

영어 다독 프로그램을 진행하다 보니 다음과 같은 문제점들을 발견하였다. 이는 학교에 구비되어 있는 책 부족이나 수업시간에 진도 이외에 다독 프로그램에 대한 많은 시간을 낼 수 없는 시간의 부족, 학생들이 정한 책 수준을 한 번 정하면 바꾸기 어려웠던 점, 그리고 평가의 신뢰도 문제 등이 포함된다. 그 내용은 다음과 같다.

Nation (2009)는 다독 지도 시, 학생들이 책을 읽은 후 몇 분 동안 읽은 책에 나온 새 단어에 대해 생각해보는 시간을 갖는 것도 좋다고 하였고, 학생들의 발전을 모니터링할 필요가 있다고 하였다. Hill (1992)은 Day와 Bamford (2010)의 연구에서, 다독수업에서 처음에 그 이야기의 배경을 설명하는 짧은 소개를 한 후 서너 장 교사와 같이 읽기를 제안하였고, 중요사실 이해 점검과 과제를 내주는 것 또 학생들이 조용히 책을 읽도록 해주는 것을 제안하였다. Grabe (2010)가 학생들을 독자로서 동기를 유발시키기 위해, 교사가 학생들에게 *timed reading*을 하도록 하거나, 본문을 여러 번 다시 읽거나, 자유롭게 읽는 시간 (*free-reading time*)주기 등을 제안하였다. 그런데 이번 프로그램에서는 교실에서의 수업은 교재 진도로 시간을 낼 수 없었고 교실 외 수업에 의존하다 보니 학생들끼리 그룹 토론을 하도록 해주는 것 이외에 더 이상 수업시간에 같이 책을 읽거나 책을 읽고 책에 나온 단어를 생각해 보는 등의 시간을 내지 못하였다.

또한 Nation (2009)은 학생에게 즐거운 독서가 된다면 수준의 순서는 중요하지 않다고 하였다. 그런데, 독서 퀴즈반과 독서 기록반 두 반에서는 수준을 처음 정한대로 한정한 것이 문제였다. 처음에 학생들이 도서관에 가서 책들을 자세히 보고 고른 후 각 수준 별로 몇 권씩 읽도록 정해져 있었기 때문에, 갑자기 책 수준을 바꿀 수가 없도록 되어 있었다. 학생들이 책을 한번 읽고 나중에 수준을 바꾸고 싶으면 평가에 차질이 생겨 곤란한 경우가 있었다. 그래서 제안하는데, 각 책의 레벨대로 점수를 부여하여, 레벨1 책은 1점, 레벨 2 책은 2점이라는 식으로 부여하고, 모든 수준을 합쳐서 10점 이상이 되어야 한다든지 하면 학생들이 마음대로 수준을 조절해서 책을 볼 수 있어서 그 방법이 좋을 것 같다.

또 퀴즈의 평가의 신뢰도에 있어서도 문제가 있었다. 한 학생은 책을 읽었는데도 문제의

답을 맞추지 못한 경우가 있었다고 이야기 하였다. 또 퀴즈를 여러 번 보고 책의 내용 위주로 나오기는 하지만 5문제로 변별력이 있었는지에도 의문을 남긴다. 그러나 독서 기록도 평가에 신뢰성과 변별력이 있는지, 또 교사가 읽지도 않은 책의 독서 기록을 어떻게 책을 읽었는지 알아내고 점수를 주는지 의문이 간다. 하지만 원래의 목적이 엄격한 평가보다 책을 흥미롭게 읽도록 동기부여를 해주는 데에 있는 것을 생각해 볼 때, 학생들 전원이 다독 프로그램이 유익했다는 긍정적인 반응을 보인 것을 보면, 이 연구의 평가 방법이 다독 본연의 취지에는 부합되지 않았나 사료된다.

참고문헌

- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Anderson, N. (2008). *Practical English language teaching reading*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Alderson, J., & Bachman, L. (2005). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (2004). *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, Y. J. (2010). Effects of modified and non-modified text on Korean EFL learners' reading comprehension. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 26(4), 21-47.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*(pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2010). *Extensive reading in the second language classroom* (10th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41, 375-411.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*(3rd ed.). New York: Routledge.
- Grabe, W. (2010). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Essex: Pearson Education.
- Hafiz, F., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *English Language Teaching Journal*, 43(1), 4-13.
- Han, D. S. (2004). Introducing extensive reading as an effective reading skill-extensive reading undertaken by the students of University of Incheon. *The Journal of Linguistic Science*, 28, 275-291.
- Hill, D. R. (1992). *The EPER guide to organizing programmes of extensive reading*. Edinburgh: Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Languages Review*, 61, 355-382.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Miles, S. (2008). *Essential reading 3*. Tokyo: Mcmillan Publishers.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Deweerdt, J-P. (2001). A defence of simplification. *Prospect*, 16(3), 55-67.
- Oh, K. M. (2011). An extensive reading study in university English classes. *English Language and Linguistics*, 17(1), 133-165.
- Oh, K. M., Kim, E. J., & Yang, J. W. (2009). Extensive reading assessments in reading classes in general English programs at university levels. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 259-292.
- Seo, J. S. (1999). The effects of reading instruction on reading attitude and reading process by Korean students learning English as a second language. *Applied Language Learning*, 10(1&2), 77-122.
- Warning, R. (1998). Graded and extensive reading: Questions and answers. [Online] <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/may/waring.html>
- Yang, E. M. (2010). A study on the effectiveness of extensive reading in college English classes. *English Language & Literature Teaching*, 16(2), 169-188.

부록 1

다독 퀴즈반 독서자명과 도서목록

독서자명	독서수준	도서목록
우 회 O 최 휘 O 윤 동 O 강 성 O	Level 3	Strong Medicine Christmas Carol Billy Elliot Two Lives
윤 예 O 임 영 O 김 대 O 김택 O	Level 3	Billy Elliot Rich Man, Poor Man Christmas Carol Phantom of the Opera
김 세 O 서 중 O 윤 문 O	Level 4A	I, Robot Oliver Twist The Princess Diaries 3
정 흥 O 윤 영 O 박 제 O	Level 4A	Dracula I, Robot Love Actually
김 동 O 황 정 O 연 승 O	Level 4A	Gone with the Wind(I) Gone with the Wind(II) I, Robot
김 선 O 정 희 O 강 소 O	Level 4A	The Great Gatsby David Copperfield Oliver Twist
고 소 O 이 진 O 이 승 O	Level 4B	The doll's house and other stories The Hound of the Baskerviles Doctor Faustus
최 지 O 이 한 O 한 대 O	Level 4B	Doctor Faustus Dracula The Hound of the Baskerviles
이 중 O 이 다 O 이 예 O	Level 4B	Moby Dick The Great Gatsby A Tale of Two Cities
황 은 O 유 지 O 정 소 O	Level 4B	A Tale of Two Cities Moby Dick Meet Me in Istanbul
조 상 O 이 예 O 김 민 O	Level 4B	Charlie and the Great Glass Elevator Staying together Moby Dick
이 우 O 박 찬 O	Level 5	The Higher Power of Lucky The bad beginning
황 여 O 김 대 O	Level 5	The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde Brave New World

부록 2

다독 퀴즈의 예

Level 5

Brave New World

Name:

1. In the Conditioning Room, what kind of work is done?
2. During the gestation period, the embryos are conditioned to belong to one of five castes. Which embryo is destined to become the leaders and thinkers of the World State?
 - a. Gamma
 - b. Delta
 - c. Alpha
 - d. epsilon
3. Although Bernard Mark ranks high in the caste, he has a sense of inferiority complex. Why?
4. Lenina becomes obsessed with John and visits him at Bernard's apartment. But John responds to her advances with curses, blows, and lines from an English playwright. Who is the English playwright?
5. Why does John kill himself? (One reason is okay.)

Summary of this story:

부록 3

사전 설문지 (두반 공용)

학년:

1. 본인의 토익성적은?

- a. 400점 이상 500점 이하
- b. 500점 이상 600점 이하
- c. 600점 이상 700점 이하
- d. 700점 이상 800점 이하
- e. 800점 이상 900점 이하
- f. 900점 이상
- g. 토익 성적이 없음

2. 본인의 영어읽기에 대한 관심은? (없음:0..... 많음:10)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. 본인의 영어읽기에 대한 자신감은? (없음:0..... 많음:10)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. 본인은 진도 이외에 영어읽기를 얼마나 자주 하십니까?

- a. 매일
- b. 일주일에 3~4번
- c. 일주일에 한번
- d. 한 달에 한번
- e. 거의 하지 않는다

5. 영어읽기를 안한다면 그 이유는 무엇입니까?

- a. 그냥 싫어서
- b. 어려워서
- c. 시간이 없어서
- d. 읽기를 시작할 계기가 없어서

6. 영어 읽기 다독 프로그램에 대하여 본인이 느끼는 감정은? (2개까지 선택 가능)

- a. 걱정된다.
- b. 관심 없다.
- c. 이것을 계기로 영어를 더 잘하고 싶다
- d. 재미있을 것 같다.

7. 기타 다독 프로그램에 관하여 하고 싶은 말이 있다면?

부록 5

Reading Log

Student's Name: _____ Class: _____ Date: _____

A. Text

title: _____ (Level: _____)

B1. Pages I read : _____ B2. Time I spent _____

C1. I began reading at _____ C2. I finished reading at _____

D. Did you use a dictionary? Yes _____ No _____

E. Express your opinion circling one of the numbers in the scale below.

(No - a little - much)

1. Did you enjoy reading the text? 1 2 3

2. Did you learn anything from the text? 1 2 3

3. Was the general topic of the text familiar to you? 1 2 3

F. I think I learned the following new words from the text I just read (*write as many as you want*)

G: What emotions did the book invoke: laughter, tears, smiles, anger? Or was the book just boring and meaningless?

H: Is there an idea in the book that makes you stop and think, or prompts questions?

I: Which character is your favorite? Is there a character you hate/ detest/ despise? Why?

J: What are your favorite lines/quotes? Explain why these passages caught your attention.

K: Write a brief summary or review, or write down your thoughts of the book.

김도연

서울 한양대학교
서울시 성동구 행당동 왕십리로 222
사범대학 영어교육과
전화: 010-8498-2772
이메일: dytheresa@hotmail.com

정혜진

서울과학기술대학교
서울시 노원구 공릉길 138(공릉2동 172번지)
인문사회대학 영어과
전화: 010-9303-9324
이메일: hjchung@seoultech.ac.kr

Received on October 18, 2012

Revised version received on December 7, 2012

Accepted on December 7, 2012