

컴퓨터 매개 의사소통 도구를 활용한 읽기 전·후 토론활동이 대학생의 독해학습에 미치는 영향

정동빈*, 김혜경**

중앙대학교, 한경대학교

Jeong, Dong-Bin & Kim, Hye-Kyung. (2009). The effects of CMC discussions on reading comprehension: Oral discussions vs. CMC discussions. *Modern English Education*, 10(1), 251-283.

The purpose of this study was to examine whether the pre- and post- reading discussions that employ synchronous and asynchronous computer mediated communication (CMC) tools would positively affect the reading comprehension of college students. The treatment effects and the effects of reading proficiency on the learners' reading achievement were measured over a semester. Sixty two freshmen in two intact classes were surveyed in order to identify their previous learning experience and computer proficiencies. They were administered to take a pretest to evaluate their reading proficiencies. Their progress was assessed on the basis of midterm and final exams. Finally, a post-questionnaire was administered to measure their perceptions and attitudes toward their learning experience in two different CMC discussions. The results of the study indicated that there was a statistically significant difference between the control group and the experimental group with respect to their midterm and final exam scores. No statistically significant difference was found between the highly proficient students in the two groups. However, in the final exam, the students of low proficiency in the experimental group performed significantly better than those in the control group. Findings of the study were discussed along with previous studies and their implications.

[CMC/reading comprehension/컴퓨터 매개 의사소통/독해]

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

* 교신저자

** 제1저자

대학의 실용영어교육에 대한 학습자 및 시대의 요구에 부응하고자, 최근 각 대학의 교수자들은 문법 번역식 교수·학습 접근법에 근거한 영어 읽기 교육에서 벗어나 효과적인 수업개선을 위해 노력하고 있다. 근래에는 영어 읽기 교재에 다양한 읽기 전·후 활동이 제시되어 있는 경우를 흔히 볼 수 있다. 그러나 현장에서는 여전히 교수자 주도의 독해활동으로 곧바로 이어지는 경우가 많으며(나경희, 이선, 2004; 정숙경, 2008), 특히 일반적으로 다인수 학급의 형태를 보이는 대학 교양영어 독해과목에서 그러하다. 그러나, 언어의 4기능을 통합한 교수·학습은 피할 수 없는 조류이며(정동빈, 2002; 정숙경, 2008; Brown, 2001; Hinkel, 2006), 이는 읽기 교수·학습에서도 예외일 수 없다.

한편, 정보통신기술의 발달과 더불어 시공의 제약으로부터 자유로운 학습이 가능해 지게 될 유러닝(u-learning) 시대가 도래 하는 가운데 교수·학습의 패러다임이 유러닝을 지향하는 방향으로 점차 변화되고 있다(원은석, 김혜경, 정재은, 정동빈, 2008). 이러한 교수·학습 환경의 변화 속에서 최근에는 기존의 면대면 학습에 이러닝(e-learning)요소를 결합한 혼합학습(blended learning)에 대한 관심도 증가하고 있으며(김지영, 2007), 실제로 관련 연구들(김정렬, 성유선, 2006; 차미양, 2006; Seung-hee Lee & Jeong-hee Lee, 2007)이 수행되기도 하였다. 그러나 혼합학습의 성과에 대한 후속 연구의 필요와 요구가 지속적으로 제기되고 있는 실정이나 그 현장연구가 부족한 편이다(송희심, 2007; 한문섭, 2006).

제한된 교실수업시간 이외에 이루어지는 온라인 활동은 주당 2~3시간에 불과한 대학 교양영어 과목의 부족한 학습량과 학습시간을 보충해 줄 것이다. 이러한 일차적 기대효과에 더하여 읽기와 쓰기가 통합 및 강조되는 온라인 활동은 말하기와 듣기 활동으로 이루어지는 교실에서의 구두토론과는 다른 상호작용채널을 통해 학습자-학습자 및 학습자-교수자간의 상호작용을 가능하게 해준다. 의사소통 목적의 영어표현 연습기회의 확대와 비 위협적인 온라인 환경 하에서의 상호작용 증대라는 측면에서 컴퓨터 매개 의사소통(이하 CMC: Computer Mediated Communication) 도구를 활용한 읽기 전·후 토론활동은 교실에서의 읽기수업과의 연계방안을 모색해 볼 수 있는 유용한 학습도구 및 방법이 될 수 있을 것으로 기대된다.

최근까지의 CMC 관련 연구결과를 종합해보면 CMC는 말하기 및 영작문, 어휘, 문법 등의 습득에 효과가 있는 것으로 보고 되고 있다(신희재, 2003; 정양수, 2008; Bensoussan, Avinor, Ben-Israel, & Bogdanov, 2006). 그러나 Levy와 Stockwell(2006)은 하이퍼미디어 링크와 함께 읽기과정에 기여할 수 있는 컴퓨터 활용방안으로 또한 CMC를 꼽았다. 그들은 CMC를 통한 실제적인 상호작용의 활용이 학습자에게 의미 있는 읽기를 제공한다고 하였다. Bensoussan의 3인도 읽은 글 내용에 대해 동료가 쓴 글을 읽음으로서 독해 기술을 강화하게 된다고 주장하였다. 이상의 학자들의 주장에 근거해 볼 때, 소통을 통한

정보공유와 상호이해를 촉진할 수 있는 CMC 읽기 전·후 활동이 독해 학습에서도 그 효과를 충분히 발휘할 수 있으며 독해성취도에 긍정적인 영향을 미칠 것이라 기대해 볼 수 있다.

실제로, CMC 관련연구(석희선, 김양환, 2003; 조숙, 정동빈, 2008)에서 읽기 기능에 대한 효과검증이 일부 이루어지긴 했으나 연구대상의 상이함과 연구 시기의 차이에서 기인하는 IT기술 적용의 격차 때문에 연구결과의 일치점을 발견하기가 어렵다. 읽기 기능에 대한 심층적 단독 연구가 충분히 이루어지지 않은 점을 감안해 볼 때 탐구가 필요하며 본 연구에서는 기존선행연구 결과와는 다른 양상의 결과가 도출될 수도 있을 것이다. 특히, 읽기 전·후 활동에 대한 연구는 활동의 유형과 연구 대상 등의 학습자변인에 따라 연구 결과가 다를 수 있으므로 연구 성과의 축적이 필요하다는 Gi-Pyo Park(2004), 조정순, 선효승(2007)의 제언을 고려해 볼 때, 단계별 읽기과정에 따른 학습활동이 어떠한 매체와 방법을 이용하여 실시되는지도 여러 연구자의 관심사이다(황숙현, 윤용진, 2006). 이러한 맥락에서, 본 연구의 결과는 CMC 및 독해교육에 관심 있는 연구자들에게도 시사점을 줄 수 있을 것이다.

본 연구의 대상자들이 학령구분상으로는 대학생들이지만 전반적으로 언어 능숙도가 높지 않다. 이 점을 고려해 볼 때 동시적·비동시적 CMC를 활용한 읽기 전·후 활동이 독해 성취도의 유의한 차이를 유발할 것으로 예상된다. 본 연구의 결과는 영어 읽기가 주로 수동적이고 수용적인 기능으로 인식되는 점을 감안해 볼 때(Levy & Stockwell, 2006), 능동적 읽기 교수·학습 방법의 모색과 다양화를 위한 경험적 증거를 마련하는 역할을 할 수 있을 것이며, 혼합학습 수업 설계시의 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다. 나아가 읽기를 개인적인 학습활동으로 인식하는 학습문화(임병빈, 2007)에 대한 인식의 전환에도 기여할 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서 본 연구의 목적은 혼합학습 환경에서 CMC를 활용한 읽기 전·후 활동이 대학생의 독해학습에 미치는 교육적 효과의 차이를 실험적으로 검증하고, 학습경험에 대한 학습자의 인식과 태도를 알아보는데 있다.

2. 연구문제

본 연구문제는 첫째, 혼합학습 환경에서 읽기 전·후 토론활동을 각각 동시적·비동시적 CMC를 활용하여 수행한 실험반 학습자들이 구두토론으로 읽기 전·후 활동을 수행한 통제반에 비해 읽기 성취도가 향상될 것인지, 둘째, 연구문제1의 결과가 상·하위 집단 모두에게 동일하게 적용될 것인지, 셋째, 동시적·비동시적 CMC를 통한 읽기 전·후 활동 경험에 대한 학습자의 인식과 태도가 각각 어떠한지를 밝히는데 있다.

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 단계별 읽기과정

읽기과정은 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후로 구분하는데(Urquhart & Weir, 1998), ESL 및 EFL 교실에서 읽기 전 활동이 영어독해에 미치는 영향에 대한 여러 연구(윤용진, 2007; 이진희, 2003; 황숙현, 윤용진, 2006; Carrell, 1987; Chen & Graves, 1995; Cheongsook Chin, 1999; Yunkyong Cho, 2006; Hudson, 1982; Johnson, 1982; Palmer, 2004; Gi-Pyo Park, 2004)가 다양한 학습자들을 대상으로 국내외에서 수행되었다. 특히, 지난 10년간의 국내연구를 살펴보면 연구자들의 관심이 교실에서 행해진 읽기 전 활동의 유형에 따른 상대적 효과검증이였다. 앞서 제시한 여러 연구에서는 그림보고 내용예측하기, 어휘 지도하기, 배경지식 제공하기, 의미망 그리기(mind map) 활동을 독립변인으로 하여 어떠한 읽기 전 활동이 가장 효과적인지 검증하고자 하였다. 그러나, 학교급, 학습자수준과 연구기간 등의 차이로 인해 합치되는 연구결과가 발견되지 않았으며(강진민, 조윤경, 2008), 일반화 가능성을 높이기 위해서는 여전히 지속적이고 충분한 연구가 필요하다(조정순, 선효승, 2007).

읽기 전 활동과 관련된 후속 연구에 대한 필요가 있는 가운데 최근에는 인터넷이나 웹을 활용한 읽기 전 활동이 영어독해능력에 미치는 효과를 검증한 연구들(최원경, 이창인, 2007; 황숙현, 윤용진, 2006)이 수행되었다. 이들 연구에서는 교수자가 제시한 웹 자료나 개별학습을 위한 학습자료 제시가 이루어졌고 그에 대한 효과검증이 이루어졌다. 예를 들어, 최원경, 이창인은 일반집단과 상위집단의 대학생을 대상으로 각 집단 내에서 실험반에는 웹으로 배경지식 학습을 위한 활동을 수행하게 하고, 통제반에는 읽기 전 활동을 제공하지 않았다. 그 결과, 일반 실험반과 상위 실험반 모두에서 독해능력과 어휘학습에 향상이 있었다. 황숙현, 윤용진은 중학생을 대상으로 어휘지도를 한 집단과 교수자가 인터넷 자료제시를 하고 그에 대한 의견을 학습자들과 공유한 집단, 처치를 가하지 않은 집단 사이에 독해력에 유의한 차이를 보이는 지 살펴 본 결과 읽기 전 활동을 수행하지 않은 통제반에 비해서는 나머지 두 실험반이 통계적으로 유의한 향상을 보인 것을 발견했다. 그들의 연구에서 실험반에 제공된 두 가지 실험 처치 사이에 통계적으로 유의한 차이가 발견되지는 않았으나 인터넷 정보 제시 활동을 수행한 집단의 독해점수가 어휘지도를 한 집단보다는 높았다. 이러한 연구결과는 학습자들이 선호하는 교육매체를 사용한 읽기 전 활동 수행이 독해력 향상에 긍정적 영향을 미칠 수 있는 가능성이 있음을 간접적으로 시사하고 있다. 이들 선행연구는 읽기 전 활동이 외국어 읽기 학습에 있어 유의한 학습 성과의 차이를 가져오는 중요한

학습활동이며, 읽기 전 활동을 위한 교육방법을 기존의 방법과 달리 적용하더라도 읽기 전 활동이 효과적일 수 있음을 시사해주고 있는 최근 연구결과로서 주목된다. 다른 한편, 읽기 전 활동에 비해서 읽기 후 활동에 대한 연구는 많지 않으며, 대부분 요약하기 활동에 대한 것이다(Jeongsoon Joh, 2000; Minjong Song, 2003). 특히, Jeongsoon Joh는 대학생을 대상으로 읽기 후 활동으로 요약하기 활동을 수행하도록 했는데, 그 결과 독해력의 향상이 있었다고 보고하였다. 그러나 다양한 읽기 후 활동 적용에 따른 일치된 연구결과는 찾아보기 어렵다. 특히, 읽기 후 활동에 웹을 비롯한 기타 정보통신기술을 접목하여 효과성을 검증한 연구는 거의 전무하므로 이에 대한 연구가 필요하다.

지금까지 살펴본 읽기 전·후 활동에 대한 연구에서는 교수자-학습자간 또는 컴퓨터-개별학습자간의 상호작용이 포함된 활동들이었으며, 학습자들끼리의 상호작용을 촉진할 수 있는 활동은 포함되어 있지 않다. 그러나 사회인지주의 학습이론에서의 컴퓨터 보조 언어학습(CALL)은 기존의 수동적 학습 매체로서의 컴퓨터 활용 단계에서 나아가 컴퓨터를 매개로 하여 인간과 인간의 상호작용 학습을 지향한다(한종임, 2003). 읽기 교육의 목표도 더 이상 정확성에 기초한 문장단위의 해석이 아닌 의미중심의 수업이 지향되는 추세이며, 학습자들이 자신의 배경지식과 경험을 근거로 텍스트와의 유의미한 상호작용을 통한 읽기 학습이 필요하다. Elbow(1991)는 읽기 전에 글쓰기를 한 학생은 제시된 글에 있는 문제를 해결할 때, 자신의 경험과 지식 및 문화적인 배경을 활성화 시킨다고 하였다. Zamel(1992)은 읽기 후에 글쓰기를 한 학습자들은 글에 대한 자신의 새로운 반응을 제시해 보면서 읽기가 변화한다는 것을 이해할 수 있다고 하였다. CMC의 특성상 지면을 통한 쓰기활동과는 다른 형태로 쓰기연습을 통한 토론이 가능하며 이는 구두토론과도 차별된다. 이에, 학습자가 목표 텍스트를 읽기 전·후에 CMC를 활용한 온라인 토론을 계획하여 수행하는 것은 글의 내용을 능동적으로 이해하는데 유용한 과정이 될 수 있을 것이다.

2. CMC와 제2언어학습

여러 학자들(한종임, 2003; Sussex & White, 1996)이 지적했듯이, 문자채팅과 같은 동시적 컴퓨터 매개 의사소통(이하 SCMC) 도구와 웹 게시판과 같은 비동시적 컴퓨터 매개 의사소통(이하 ACMC) 도구는 EFL학습 환경에서 의사소통능력 향상을 기대해 볼 수 있다는 인식아래 여러 학자들의 주목을 받아왔다. 특히, Wells(1999)의 주장처럼 CMC의 중요성은 실제적 목표어 사용을 위한 상호작용의 확대에 있다. 그는 상호작용을 통해 서로의 경험이나 생각을 공유하는 것 자체가 학습의 과정에서 새로운 개념을 형성하거나 재구성하는

데 결정적인 요인이 된다고 하였다. CMC를 사용한 집단은 면대면 집단에 비해 더 많은 아이디어를 생성한다는 연구 결과도 보고 된 바 있다(Olaniran, Savage, & Sorenson, 1996). 이에 더하여 CMC는 학습자간의 상호작용, 협의 및 협력을 포함하는 풍부한 사회문화적 맥락을 제공하는 장점이 있다(Fernandez-Garcia & Martines-Arbelaiz, 2002).

그 동안 CMC에 대한 연구는 의사소통능력향상을 위한 어휘, 문법, 말하기와 관련된 과제수행에서 나타나는 효과에 대한 연구가 주류를 이루어왔다(김연진, 정동빈, 2006; 정양수, 2005; Abrams, 2003; Bensoussan et al., 2006; Sun-mi Hong, 2003; Sung-Yeon Kim, 2003; Shekary & Tahririan, 2006; Smith, 2003). 특히, CMC의 특성상 대부분의 CMC 기반 협동학습은 쓰기기능과 연계하여 많은 연구가 수행되었다(임희정, 2000; Berge, 1997; Sung-Yeon Kim, 2002). 예를 들어, Althaus(1997)는 온라인 토론 집단에 참여했던 학생들이 면대면 토론에 참여했던 학생들보다 쓰기 과제는 물론 기말고사에서 높은 점수를 받았다고 하였다. 한편, CMC와 면대면 학습 상황을 비교한 연구들에서 CMC가 학습자의 학습 성과는 물론 학습태도에 대해서도 긍정적인 효과가 있었다고 보고하였다(Olaniran et al., 1996).

말하기와 쓰기의 특징을 모두 가지고 있는(Smith, 2003) CMC를 읽기에도 활용할 수 있는데(Levy & Stockwell, 2006) 실제로 읽기 수업에 적용하여 그 효과를 검증한 연구는 상대적으로 드물다. 석희선, 김양환(2003)은 농촌지역의 중학생들을 대상으로 다양한 CMC 활용 학습 과정을 적용한 후 읽기와 듣기 영역에 대한 성취도를 측정하였다. 그 연구결과 CMC를 통한 학습 활동이 영어 읽기 향상에 통계적으로 유의하게 도움이 되지는 않았다고 보고하였다. 유사하게, 최성희, 이연주(2003)는 ACMC 도구인 전자우편 교환을 통한 읽기·쓰기 과제가 영어 학업 성취에 통계적으로 유의한 향상을 보이지 않았다는 결과를 제시하였다. 최근에 조숙, 정동빈(2008)은 대학생들을 대상으로 문자채팅과 전자우편 교환을 통한 과제학습 수행 후 말하기, 문법, 쓰기, 읽기 영역에 대한 성취도를 비교하였다. 그 결과 문자채팅의 경우 말하기, 쓰기는 물론 읽기에서 통계적으로 유의한 향상을 보였다고 보고하였다. 나아가 이러한 효과는 전자우편을 통한 성취도보다도 통계적으로 유의하게 높은 성취결과였다고 하였다.

이렇듯, CMC를 활용한 읽기 학습과 관련하여서는 일치된 연구결과의 도출이 어려워 후속연구의 필요성이 제기된다. 특히, 현장에서 읽기 수업은 흔히 단계별로 이루어지지만 CMC를 단계별 읽기 수업에 적용하여 독해력에 미치는 효과를 단독으로 검증한 연구는 드물다. 지금까지의 문헌검토내용과 읽기 교수가 읽기 전-중-후의 단계로 이루어짐을 감안할 때, 읽기 전·후 활동을 CMC를 이용하여 교실 밖 온라인 환경에서 수행 하도록 하는 혼합학습 상황 설정이 가능하다. 교실수업과 긴밀히 연계될 수 있는 CMC 기반 읽기 전·후

활동을 수행하는 것이 읽기 성취도 향상에 도움이 되는지를 검증해 보고, 동시에 학습 경험에 대한 학습자의 반응을 살펴봄으로써 통합된 읽기 교수·학습 활동이 독해학습에 미치는 영향에 대한 경험적 증거를 제시할 수 있을 것으로 생각된다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 연구 환경

본 연구는 2008년 1학기 경기도 소재의 한 4년제 대학에서 교양과목으로 개설된 영어1 과목을 수강하는 2개 분반에 등록된 62명(남학생 20명, 여학생 42명)의 학생들을 대상으로 한 학기 동안 수행되었다. 이 수업은 교양 선택과목이었는데, 실험반과 통제반은 각각 31명으로 구성되었다. 실험반은 대부분 영어학과 학생들로 97%가 1학년이었으며, 남학생은 9명(29%)이었고 여학생은 22명(71%)이었다. 통제반은 다양한 전공자가 혼합된 반이었는데, 1학년이 81%, 2학년이 19%였고 남학생과 여학생은 각각 11명(35.5%)과 20명(64.5%)으로 구성되었다. 사전진단평가결과 두 집단은 독해력에 있어서는 통계적으로 동질한 집단으로 검증되었다($p=.075$, $p>.05$). 또한, 독해능력수준에 따라 읽기 전 활동의 효과에 유의한 차이가 발생하는지 살펴보고자 사전진단평가 점수의 평균점을 기준으로 각 집단을 상·하위 각각 50%로 구분하였다.

이에 본 연구의 목적을 위해 실험반은 문자채팅과 웹 게시판을 활용하여 각각 읽기 전·후 활동을 수행하도록 하였고, 통제반은 동일한 학습 활동을 면대면 구두토론으로 수행하게 하였다. 원칙적으로 토론시간은 매번 30분으로 제한하였으나, Pil-Ah Hwang(2008)도 언급하였듯이 교실 밖에서 CMC 활동이 이루어지는 경우 시간을 엄격히 통제하는 것은 현실적으로 어려움이 따른다. 다만 본 연구자는 상당부분 시간통제를 하고자 과제지에 각 토론 질문별로 대략적인 제한시간을 제시하였고, 시간 관리자에게 시간조절을 하도록 역할을 부여하였다. 토론은 과제지의 내용을 중심으로 하되, 자유롭게 하도록 하였다.

본 실험에 앞서 연구 참여자에 대한 특성을 파악하기 위해 간단한 설문을 통해 배경정보를 수집하였는데, 그 결과를 요약하면 다음과 같다. 표 1에서 보듯이, 실험반은 74.2%, 통제반은 80.6%가 하루에 30분~2시간 정도 컴퓨터를 사용하는 것으로 나타났다. 채팅 빈도에 대해서는 표 2와 같이 실험반은 64.5%가 통제반은 71%가 평소에 채팅을 하는 것으로 조사되었으며, 이들에 한 번 이상 한다는 응답도 각각 41.9%와 61.3%나 되었다. 평소의 활용과는

달리 전체 학습자 모두가 영어읽기학습에서 CMC 도구를 활용한 학습활동을 해 본 경험은 없었으며(표 3), 약 84%의 학습자가 협동적 읽기 학습을 경험해 보지 않았다고 하였다(표 4). 그러나 표 5에서 볼 수 있듯이, “채팅을 활용한 읽기 학습을 하면 재미가 있을 것 같다”는 질문에 실험반은 평균 3.65, 통제반은 평균 3.26을 보이며 긍정적인 인식을 하였다. “채팅을 활용해서 영어 읽기학습을 하면 효과적일 것이다”에 대해서도 실험반과 통제반 각각 평균 3.52와 3.16의 비교적 긍정적인 반응을 보였다. 그러면서도, 표 6과 같이 실험반과 통제반 공히 절반 이상의 학습자가 선호하는 수업유형이 강의식이라고 응답하였으며, 협동학습에 대한 선호도가 강의식에 비해서는 상대적으로 낮은 분포를 보였다.

표 1
하루 평균 컴퓨터 사용시간

구분	30분이하	30분~1시간	1시간~2시간	2시간이상	합계
	빈도(백분율)				
실험	2(6.5)	9(29)	14(45.2)	6(19.4)	31(100)
통제	2(6.5)	13(41.9)	12(38.7)	4(12.9)	31(100)
합계	4(6.5)	22(35.5)	26(41.9)	10(16.1)	62(100)

표 2
채팅 빈도

구분	거의매일	주3~4회	주1회	안 한다	합계
	빈도(백분율)				
실험	9(29)	4(12.9)	7(22.6)	11(35.5)	31(100)
통제	9(29)	10(32.3)	3(9.7)	9(29)	31(100)
합계	18(29)	14(22.6)	10(16.1)	20(32.3)	62(100)

표 3
CMC 활용 학습활동 경험 유무

구분	있다	없다	합계
	빈도(백분율)		
실험	0(0)	31(100)	31(100)
통제	0(0)	31(100)	31(100)
합계	0(0)	62(100)	62(100)

표 4
협동적 읽기 학습 경험 유무

구분	있다	없다	합계
	빈도(백분율)		
실험	5(16.1)	26(83.9)	31(100)
통제	5(16.7)	25(83.3)	30(100)
합계	10(16.4)	51(83.6)	61(100)

표 5
CMC를 활용한 읽기 학습에 대한 기대흥미 및 기대효과에 대한 인식

구분	흥미		효과	
	평균	표준편차	평균	표준편차
실험	3.65	0.75	3.52	0.93
통제	3.26	0.73	3.16	0.69
합계	3.46	0.74	3.34	0.81

표 6
선호하는 수업 유형

구분	강의식	협동학습	개별학습	합계
	빈도(백분율)			
실험	17(54.8)	10(32.3)	4(12.9)	31(100)
통제	18(58.1)	9(29)	4(12.9)	31(100)
합계	35(56.5)	19(30.6)	8(12.9)	62(100)

2. 연구 설계

본 연구에서는 구두토론 집단과 CMC를 활용한 토론집단 간의 읽기 성취도의 차이를 살펴보기 위한 사전-사후 설계를 하였다. 즉, 사후 성취도 검사에 해당하는 중간·기말 고사에 대한 t검정을 통해 통계적 유의성을 확인하고자 하였다. 이와 함께 실험 종료 후에는 실험반 연구 참여자들을 대상으로 SCMC 및 ACMC 활동수행 경험에 대한 인식과 태도를 묻는 설문을 실시하였다.

3. 지도의 실제

1) 수업 운영 및 소집단 구성

본 연구를 위한 수업 일정 개요를 나타내면 그림 1과 같다. 그림에서 보듯이, 연구자가 통제할 수 없었던 공휴일과 휴강일을 제외하고 실험 처치는 총 7주간 이루어졌다. 학습주제는 교재에 제시되어 있던 주제를 다양하게 사용하였다.

학기 주	실험반	통제반	읽기 및 토론주제
2	사전 진단평가		
3	읽기 전/후 활동 개괄 및 조편성		
4	읽기 전·후 활동		Men, affection, and culture
5			American superstitions
8			Divorce trends
9	중간고사		
10	읽기 전·후 활동		Death penalty
11			Coco Chanel
12			Space race
14			King's march
15	태도 및 인식 설문지		
16	기말고사		

그림 1. 연구 및 수업 일정.

위에서 제시한 수업 일정에 따라 본 연구의 대상이 된 영어 강좌는 매주 2시간씩 교실에서 수업이 이루어졌다. 실험반과 통제반 공히 단계별 읽기의 틀을 따라 읽기 전-중-후의 구조 안에서 교수·학습이 행해졌으며, 각 단계에서 행해진 활동은 모두 협동학습으로 진행되었다. 실제로 교실에서 교수자 주도 수업 보다는 학습자들 간의 상호작용 증진을 위해 소규모 협동학습이 효과적일 수 있다는 여러 연구(나경희, 이선, 2004; 한상호, 2006; Youngjoo Bang, 2002; Jae-Suk Suh, 2006)결과를 고려하여, 교실수업에서도 두 집단 모두 협동학습으로 운영하였다. 다만 읽기 단계의 활동은 교실에서 행해졌으나, 읽기 전·후 활동은 수업시간 외에 각 조별로 온라인상에서 진행되었다는 차이가 있다.

협동학습을 위한 소집단 구성을 위해, 정양수(2001), 한상호(2006), Youngjoo Bang(2002)을 참고하여 4~5명을 한 조로 편성하였으며, 이질집단으로 구성하였다. 이를 위해 연구자는 연구에 참여한 62명의 학습자들에게 사전진단평가

를 실시한 후 통제반과 실험반에 각각 8개의 소집단을 구성하였다. 사전평가 결과를 토대로 상위 8명을 각 조에 배정하고 9위부터 16위까지를 각 조에 역순으로 배치하였다. 나머지 학습자들도 동일한 방법으로 편성하였다. 이는 성적을 통한 이질집단 구성을 통해 각 소집단간의 차이를 최소화하기 위한 조치였다. 다만, 여러 학과가 혼합되어 있는 경우 되도록 같은 학과의 학습자로 하여 친밀감 형성이 용이하도록 하였다.

3주차에는 학습자들에게 조별명단을 공개하였는데 점수의 우열을 알 수 없도록 임의로 배열하여 게시하였다. 각 조별로 친교시간을 가지면서 조장(leader), 토론 촉진자(encourager), 기록자(recorder), 시간 관리자(time-keeper)의 역할을 정하고, 연락처를 교환하도록 지도하였다. 이는 협동학습에 익숙하지 않은 학습자들에게 역할을 부여함으로써 책임감을 느끼게 하고 참여도를 높이고자 함이었다. 이어 연구자는 부여된 역할 및 활동에 대한 안내문을 배부하고 설명하였다.

2) 사이버 커뮤니티의 구성 및 읽기 활동수행 절차

실험 및 통제반을 위한 사이버 커뮤니티를 각각 개설하여 학습자로 및 과제수행 결과 공유를 위한 공간으로 활용하였다. 두 반 모두 매주 수업 전과 수업 후에 읽기 전·후 활동을 조별로 각각 30분씩 수행하였는데 단계별 읽기 활동 개요는 표 7과 같다. 실험반의 경우 읽기 전 활동은 SCMC도구인 문자채팅을, 읽기 후 활동은 ACMC 도구인 웹 게시판을 통해 각각 수행하였고, 통제반은 읽기 전·후에 모두 면대면으로 구두토론을 수행하였다. 원칙적으로 두 반 모두 토론의 언어는 영어를 사용하도록 하였다. 그러나 앞서 III-1에 제시했던 학습자의 사전 학습경험과 배경을 고려하여 중간고사 이전까지 3주 동안은 부분적으로 영어와 우리말을 혼용하도록 하였고, 그 이후에는 영어로만 진행하도록 통제하였다. 수업시간에는 두 집단 모두 의미 중심의 읽기수업으로 진행하였다.

표 7
혼합학습 환경에서 각 반의 단계별 읽기 활동 개요

	읽기 전 활동 (수업 외 활동)	읽기 (수업 활동)	읽기 후 활동 (수업 외 활동)
실험반 (31명)	문자채팅 토론	의미중심 읽기	웹 게시판 토론
통제반 (31명)	구두토론	의미중심 읽기	구두토론

과제중심 교수·학습 모형에 따른 실험반과 통제반의 읽기 전·후 활동 절차는 그림 2와 같다. 먼저, 읽기 전 활동을 위해 연구자는 매주 읽기 수업 전에 실험반과 통제반의 커뮤니티 게시판에 해당 과제지(부록 A 참고)를 제작하여 공지하였다. 과제지는 수업의 주제 및 내용과 관련이 있으면서도 학습자의 경험과 연관시켜 느낌이나 생각을 표현할 수 있는 4가지 유형을 학습자의 수준을 감안하여 제작하였다. 그림 2에서 보듯이, 과제수행 전 단계에서 실험반과 통제반 학습자들은 게시된 과제에 대한 이해를 하고 과제수행준비를 하였다.

과제수행단계에서는 과제수행, 과제수행 결과보고에 대한 계획, 과제수행 결과 보고의 순으로 진행이 되었다. 즉, 실험반은 각 조별로 영어를 사용하여 문자채팅을 하였고(부록 B-1 참고), 이어 기록자가 과제지의 내용을 요약하여 정리하도록 하였다. 모든 조원들이 자기 평가지와 조별평가지 작성 및 공유를 통해 성찰하였다. 과제수행 결과 보고 단계에서는 채팅 스크립트와 과제를 각 조별 과제방에 게시하여 공유 하였다. 통제반은 조장의 주도하에 각 조별로 과제지를 유인물의 형태로 출력한 후 함께 모여 영어로 구두토론을 진행하였다. 실험반과 마찬가지로 기록자는 과제지의 내용을 요약하여 정리하도록 하였으며 조원들은 평가지를 작성하였다. 마지막으로, 토론이 끝나면 토론 내용을 녹음한 MP3파일을 교수자 및 조원들에게 전송하도록 하였으며, 작성한 과제지와 평가지는 수업시간에 제출하도록 하여 공유하였다.

마지막으로, 과제수행 후 단계에서 토론에 대한 분석과 연습활동이 이루어졌다. 실험반에 교수자는 적극적이고 활발한 토론이 이루어질 수 있도록 학습자들의 토론 내용 중 일부를 발췌하여 토론방법 및 기술에 대한 안내를 해주기도 하고, 구체적인 피드백 제시 방법도 설명해 주었다. 안내된 내용은 다음 토론에서 지속적으로 반영되도록 주시시켰다. 또한, 각 조별 방에 개별 학습자의 과제수행 내용에 대해 참여자의 자격으로 의견을 게시, 문법오류에 대한 직접적 수정제안, 지속적 영어사용을 격려 하는 등 내용과 형식 및 정서적 피드백을 제공해 주었다. 교수자의 피드백을 바탕으로 학습자들은 어휘나 문법, 표현 등에 대한 점검과 수정의 기회를 가졌다. 과제수행 후 분석단계에서는 교수자와 학생 모두 우리말과 영어를 혼용해서 사용하였다(부록 B-2 참고). 통제반에는 동일한 내용과 유형의 피드백을 지면을 통해 제시하였다.

읽기 후 활동의 경우에도 실험반과 통제반은 읽기 전 활동과 동일한 과제수행 전 단계를 거쳤다. 이때에는 3가지 과제유형이 활용되었다(부록 C 참고). 이후, 과제수행 단계에서 실험반은 조원 4명이 분담하여 자신이 맡은 부분에 대해 각자 웹 게시판에 글을 올린 후 최소 4개 이상의 댓글을 통해 서로 의사소통을 하였다. 조원 각자가 전담하는 부분이 있긴 했지만 다른 조원이 올린 글에 의무적으로 댓글을 달게 하여 적극적인 참여와 상호작용을 유

도하였다(부록 D-1, D-2 참고). 통제반은 읽기 후 과제지를 가지고 읽기 전 활동 과정과 동일한 방법 및 절차를 따라 구두토론을 진행하였다. 평가지 작성을 한 후, 과제수행 결과보고단계에서는 게시한 글을 전체적으로 공유하였다. 과제수행 후 단계에서 이루어진 분석(부록 D-2 참고)과 연습 활동은 실험반과 통제반 모두 읽기 전 활동과 동일하게 진행되었다.

과제수행 전 단계	읽기 전				읽기 후			
	실험		통제		실험		통제	
	과제 내용 이해 및 준비하기				과제 내용 이해 및 준비하기			



과제수행 단계	단계	읽기 전						단계	읽기 후					
		과제 수행		과제수행 결과보고 계획		과제수행 결과 보고			과제 수행		과제수행 결과보고 계획		과제수행 결과 보고	
	내용	실험	통제	실험	통제	실험	통제	학습자	실험	통제	실험	통제	실험	통제
문자 채팅		구두 토론	과제 정리 및 평가지 작성	채팅 스크립트 게시 및 열람	mp3 파일전송 및 공유	웹게시판	구두 토론		과제 정리 및 평가지 작성	게시판 글 공유 및 열람	mp3 파일전송 및 공유			



과제수행 후 단계	단계	읽기 전				단계	읽기 후			
		분석		연습			분석		연습	
	내용	실험	통제		내용	실험	통제			
토론 방법에 대한 안내 및 언어내용과 형태에 대한 피드백		어휘/문법/표현 점검 및 수정		토론 방법에 대한 안내 및 언어내용과 형태에 대한 피드백		어휘/문법/표현 점검 및 수정				

그림 2. 실험반 및 통제반의 읽기 전·후 활동 절차.

4. 연구도구

1) 읽기 평가 도구

본 연구에서는 학습자들이 읽기 전·후 활동을 구두토론으로 수행했을 때와 CMC를 활용하여 수행했을 때 그 효과의 정도에 있어 유의한 차이가 있

는지 알아보기에 앞서 2주차에 사전 진단평가를 실시하였다. 이를 위해 TOEFL 4개 지문에 실린 객관식 20문항을 임의로 추출하여 사용하였다. 각 지문에는 요지, 세부사항, 추론, 어휘를 묻는 문항이 5개씩 포함되게 하였으며, 각 지문 당 10분씩 풀도록 통제하였다. 이후, 각각 3주 및 4주간의 학습이 진행되고 나서 학습의 성취도를 살펴보기 위한 중간 및 기말고사 시험지를 연구자가 제작하여 사용했는데, 사전평가와 문항의 유형을 동일하게 구성하였다. 중간 및 기말고사 시험지의 내적 타당도의 척도인 신뢰도계수(크론바흐 알파값)는 각각 .855와 .832로 나타나 신뢰로운 평가도구로 확인되었다.

2) 태도 및 인식 설문지

실험반 학습자들을 대상으로 SCMC 및 ACMC도구를 활용한 읽기 전·후 활동 경험에 대한 학습자들의 인식과 태도를 알아보기 위한 설문지를 제작해서 사용하였다. 설문문항은 문헌(권청자, 2002; 남은희, 2007; 방영주, 2006)을 참고하여 본 연구의 목적에 맞게 수정 및 제작하여 활용하였다. 실험 처치가 끝나고 나서 5점 척도(5=매우 그렇다, 4=그렇다, 3=보통이다, 2=그렇지 않다, 1=전혀 그렇지 않다)를 이용하여 설문을 실시하였다.

이를 위한 설문지 전체 문항은 총 26문항으로, 1~13번은 읽기 전 문자채팅 활동에 대한 문항, 14~26번은 읽기 후 게시판 활동에 대한 문항으로 구분하여 구성하였다. 설문지 전체의 신뢰도는 .914로 신뢰로운 도구로 검증되었다. 설문은 기말고사를 치르기 한 주 전인 15주차에 약 15분간 실시하였으며 총 31부 회수되었다.

IV. 연구결과

1. 읽기 성취도

CMC를 이용하여 읽기 전·후 활동을 한 실험반과 동일한 활동을 구두토론방법을 통해 수행한 통제반 간에 독해력 향상에 차이가 있었는지 알아보기 위해 읽기영역에 대한 사전 진단 평가 및 사후 성취도 평가를 실시하였다. 표 8은 사전 진단 평가에 대한 기술 통계와 독립 t검정 결과를 나타낸 것이다.

표 8에서 보듯이 사전진단평가를 한 결과 100점 환산 표준점수 기준으로 실험반은 평균 68.87점, 통제반이 60.65점으로 실험반이 8.22점이 높았으나 통계적으로 유의한 차이가 발견되지는 않았다($p=.075$, $p>.05$). 즉, 본 연구가 진

행되기 이전에는 두 집단이 통계적으로 동질집단이었음이 검증되었다. 마찬가지로, 두 반의 상위집단 점수에서도 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으며($p=.972$, $p>.05$), 하위집단도 통계적으로 동질집단으로 검증되었다($p=.452$, $p>.05$).

표 8
사전 영어 읽기 진단평가 결과

집단	반(사례수)	평균	만점	표준편차	t	p
전체	실험(31)	68.87	100	15.85	-1.814	.075
	통제(31)	60.65	100	19.65		
상위	실험(21)	77.62	100	9.70	-.035	.972
	통제(14)	77.50	100	9.76		
하위	실험(10)	50.50	100	8.64	-.763	.452
	통제(17)	46.76	100	13.91		

* $p<.05$

앞서 살펴보았듯이 통계적으로 유의미한 점수 차를 보이지 않던 실험·통제 두 반이 사후 읽기 성취도에서 차이를 보이는지 측정하기 위해 학기의 9주와 16주차에 각각 실시된 중간 및 기말 고사 성적을 비교해 보았다. 실험 처치를 하기 전에는 두 집단이 영어읽기점수에서 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으나, 중간과 기말고사에서는 표 9와 같은 읽기점수의 차이를 보였다. 즉, 표 9에서 확인할 수 있듯이 중간고사 결과 실험반의 평균점수는 85.87, 통제반의 평균점수는 71.74로 14.13점의 차이를 나타냈다. 기말고사 결과는 실험반 평균이 86.64, 통제반 평균이 71.58로 15.06점의 차이를 나타냈다. 그림 3은 이러한 집단 별 점수 변화를 잘 보여준다.

표 9
실험반과 통제반의 읽기 성취도 평가 결과 비교

구분	반(사례수)	평균	만점	표준편차	t	p
중간	실험(31)	85.87	100	15.08	-3.005	.004**
	통제(31)	71.74	100	21.40		
기말	실험(31)	86.64	100	12.38	-3.511	.001**
	통제(31)	71.58	100	20.41		

** $p<.01$

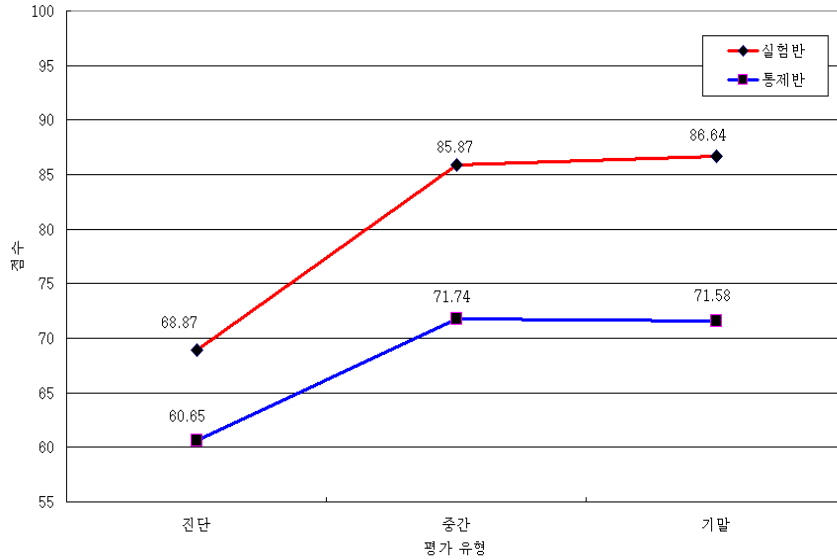


그림 3. 집단별 진단평가 및 성취도평가 점수 비교.

본 연구 결과는 사전 진단 평가를 통해 통계적으로 동질집단으로 입증되었던 두 집단이 읽기 전·후 활동을 구두와 CMC라는 다른 방법으로 수행함에 따라 중간 및 기말 고사에서 통계적으로 유의한 차이를 보인 것으로 해석할 수 있다. 즉, 읽기 전·후 활동을 수행함에 있어 말하기와 듣기를 통해 구두로 수행하는 방법보다 문자언어를 사용한 채팅이나 웹 게시판과 같은 CMC를 활용하는 방법이 학습자의 읽기 성취도 향상에 효과적임이 확인되었다.

앞서 확인한 실험반과 통제반의 읽기 성취도의 유의한 차이가 상·하위 집단 모두에게 적용되는 것이었는지를 살펴보기 위해 먼저 통제반과 실험반의 상위집단을 대상으로 중간 및 기말고사의 읽기 성취도 점수에 대해 각각 독립표본 t검정을 실시하였다. 분석 결과는 표 10과 같다.

표 10에서 보듯이, 중간고사에 대한 실험반의 상위집단 평균은 90.70, 통제반의 상위집단 평균은 84.35로 실험반의 상위집단이 6.35점 높게 나타났다. 그러나 두 집단 간 중간고사 점수의 차이가 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 않았다($p=.077$, $p>.05$). 유사하게, 기말고사에서도 실험반은 91.61점, 통제반은 84.01점으로 나타나 실험반의 상위집단이 7.60점 높게 나타났다. 그러나 기말고사의 점수 차이도 통계적으로는 유의한 차이를 보이지는 않았다($p=.080$, $p>.05$). 비록 실험반과 통제반의 상위집단이 중간 및 기말고사 성취에서 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았지만, 사전 진단 평가 점수에 비해서는 두 집단 간에 약간의 점수 차이를 보이고 있다. 이는 본 연구

대상의 수가 적었으므로 통계적으로는 유의한 차이가 발견되지는 않았을 수도 있다. 중간고사 때보다 기말고사 때 두 집단 간의 차이의 폭이 약간 더 커졌으며 실험반의 점수가 일관되게 상승된 점을 감안하면 한 학기 이상 지속적이고 집중적인 학습이 이루어질 경우 통계적으로 유의한 차이가 발생되리라 예상해 볼 수 있다.

표 10

실험 및 통제반 상위집단의 읽기성취도 비교

구분	집단(사례수)	평균	만점	표준편차	t	p
중간	실험 상위(21)	90.70	100	7.89	-1.826	.077
	통제 상위(14)	84.35	100	12.73		
기말	실험 상위(21)	91.61	100	6.55	-1.862	.080
	통제 상위(14)	84.01	100	14.30		

*p<.05

이어서 실험반과 통제반의 하위집단 간의 성취도에 통계적으로 유의한 차이를 보이는지를 살펴보고자 실험반과 통제반의 하위집단을 대상으로 중간 및 기말고사의 읽기 성취도 점수에 대해 각 독립표본 t검정을 실시하였다. 그 결과는 표 11과 같다.

표 11

실험 및 통제반 하위집단의 읽기 성취도 비교

구분	집단(사례수)	평균	만점	표준편차	t	p
중간	실험 하위(10)	75.71	100	21.23	-1.672	.107
	통제 하위(17)	61.34	100	21.75		
기말	실험 하위(10)	76.19	100	15.39	-2.080	.048*
	통제 하위(17)	61.34	100	19.19		

*p<.05

표 11에서 보듯이, 중간고사에서 두 집단 간 평균차이는 14.37점이었는데, 이러한 차이가 통계적으로 유의한 결과를 나타내지는 않았다. 그러나 기말고사에서는 실험반 하위집단이 통제반 하위집단보다 14.85점이 향상되었고, 통계적으로도 유의한 차이가 발견되었다(p=.048, p<.05). 이러한 결과를 감안해 볼 때, 장기적인 실험처치가 이루어질 경우 읽기 성취도에 보다 유의한 향상

을 가져올 것으로 기대된다. 이는 학습자들이 처음 접해보는 CMC 환경에서는 당혹스러워했으나(Heekyong Choi, 2004), 그 사용횟수가 많아질수록 영어 학습자에게 이점을 안겨주었다는 연구결과(성일호, 2001)를 통해 예측해 볼 수 있다.

2. CMC를 활용한 읽기 전·후 활동에 대한 학습자의 태도 및 인식

1) 문자채팅을 활용한 읽기 전 활동에 대한 학습자의 태도 및 인식

(1) 영어 의사소통능력 향상에 대한 학습자의 인식

문자채팅을 통한 읽기 전 토론이 영어의 각 영역별 향상에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서 표 12와 같은 응답분포를 보였다. 영어능력향상에 대한 인식 영역에서 평균 3.20(설문지에서 척도 1은 “전혀 그렇지 않다”, 5는 “매우 그렇다”를 의미)으로 나타나 전반적으로 도움이 된다는 긍정적인 인식을 하고 있었다. 학습영역별로는 쓰기, 어휘, 읽기 순으로 도움이 된다는 인식을 보였다.

표 12
영어능력향상에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
1	문자채팅을 활용해서 읽기 전 토론 활동을 하는 것이 독해력향상에 도움이 된다.	2.77	0.92
2	문자채팅을 활용해서 읽기 전 토론 활동을 하는 것이 어휘력 향상에 도움이 된다.	3.19	0.95
3	문자채팅을 활용해서 읽기 전 토론 활동을 하는 것이 작문능력 향상에 도움이 된다.	3.65	0.84
영역평균		3.20	0.90

구체적으로, 작문능력 향상에 대해서는 평균 3.65로 나타나 긍정적인 태도를 보였으며, 영어 어휘력 향상에 대해서도 평균 3.19로 비교적 긍정적인 태도를 가진 것으로 나타났다. 그러나 문자채팅을 통한 방법이 독해력 향상에 도움이 되지 않는다는 다소 부정적인 견해를 나타내었는데, 이러한 반응은 이후의 4~6번 문항에 대한 인식 결과와는 차이가 있다.

(2) 교수·학습 내용이해에 대한 인식

두 번째 영역에서는 문자채팅을 활용한 읽기 전 활동에 따른 내용이해에

대한 인식을 알아보았다. 표 13에서 알 수 있듯이, 내용이해에 대한 인식영역에서는 평균 3.34로 학습자들이 비교적 긍정적인 태도를 보이고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, ‘문자채팅을 이용한 읽기 전 활동이 수업내용 이해에 도움이 된다’는 응답이 평균 3.52로 나타나 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. ‘읽기 지문의 내용을 이해하는데 도움이 된다’는 문항에 대한 평균도 3.16으로 비교적 긍정적인 반응을 보였다.

표 13
내용이해에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
4	문자채팅을 이용한 읽기 전 활동이 수업내용 이해에 도움이 된다.	3.52	0.81
5	문자채팅 활동이 지문의 내용을 이해하는데 도움이 된다.	3.16	0.73
영역평균		3.34	0.77

(3) 협동적 읽기 전 활동의 효용성에 대한 인식

협동학습을 통한 읽기 전 활동에 대한 효용성 인식을 살펴보았는데, 그 결과는 표 14와 같다. 표에서 보듯이, 협동적 읽기 전 활동에 관한 효용성 영역은 평균 3.39로 비교적 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, ‘협동학습을 통한 읽기 전 활동이 영어 읽기 학습에 도움이 된다(3.23)’, ‘협동학습을 통한 읽기 전 활동을 진행함으로써 학급 친구들과 친밀감을 형성할 수 있다(3.35)’, ‘협동적 문자채팅 활동을 통해 동료로부터 문제해결의 도움을 받는다(3.58)’는 문항에 모두 비교적 긍정적 반응을 보였다.

표 14
협동학습의 효용성에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
6	협동학습을 통한 읽기 전 활동이 영어 읽기 학습에 도움이 된다.	3.23	0.67
7	협동학습을 통한 읽기 전 활동을 진행함으로써 학급친구들과 친밀감을 형성할 수 있다.	3.35	0.91
8	협동적 문자채팅 활동을 통해 다른 학생들로부터 문제 해결의 도움을 받는다.	3.58	0.67
영역평균		3.39	0.75

(4) 읽기 전 활동 과정에서 주고받은 피드백에 대한 인식

문자채팅을 통한 읽기 전 활동을 수행하면서 학습자-학습자 및 학습자-교수자 간에 주고받은 피드백에 대한 인식은 표 15와 같다. 피드백과 관련된 영역에 대해서는 평균 3.64로 긍정적인 인식을 하고 있었다. ‘교수자가 제공한 피드백을 확인 한다’는 문항의 평균이 3.84로 가장 높게 나타났으며, ‘교수자에 의한 피드백 내용이 적절했는가’를 묻는 문항에 대해서도 평균 3.77로 나타나 긍정적인 인식을 하고 있었다. ‘교수자가 제공한 피드백이 도움이 된다’는 문항에 대해서도 평균 3.45로 비교적 긍정적인 반응을 보였다.

표 15
피드백에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
9	나는 채팅활동 후에 교수자의 피드백을 확인 한다.	3.84	0.86
10	읽기 전 문자채팅 활동에 대한 교수자의 피드백 내용이 적절하다.	3.77	0.62
11	읽기 전 문자채팅 활동에 대한 교수자의 피드백이 도움이 된다.	3.45	0.68
12	읽기 전 채팅활동 중에 동료의 즉각적인 피드백을 받는다.	3.58	0.81
13	읽기 전 채팅활동 중에 동료의 즉각적인 피드백은 도움이 된다.	3.55	0.77
영역평균		3.64	0.75

2) 웹 게시판을 활용한 읽기 후 활동에 대한 학습자의 태도 및 인식

(1) 영어 의사소통 능력향상에 대한 학습자의 인식

영어의 각 기능별 의사소통 능력향상에 대한 인식을 조사한 결과는 표 16과 같다. 영어능력향상에 대한 인식 영역의 평균은 3.35로 전반적으로 긍정적인 인식을 하고 있었다. 앞서 살펴보았던 문자채팅의 경우와 유사하게 웹 게시판 토론 활동에 대해서도 작문능력 향상에 도움이 되었다는 인식이 평균 3.58로 나타나 가장 긍정적인 태도를 보였다. 영어 어휘력 향상에 대해서는 평균 3.32로 비교적 긍정적인 태도를 가진 것으로 나타났다. 한편, 영어독해에 대한 도움에 대해서는 평균 3.16으로 전반적으로 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 이는 앞서 살펴보았던 문자채팅이 독해력 향상에 도움이 된다는 문항에 대해서 다소 부정적인 인식을 보였던 것과는 다소 차이를 보이는 결과이다.

표 16

영어능력향상에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
14	웹 게시판을 활용해서 읽기 후 토론 활동을 하는 것이 독해력 향상에 도움이 된다.	3.16	0.97
15	웹 게시판을 활용해서 읽기 후 토론 활동을 하는 것이 어휘력 향상에 도움이 된다.	3.32	0.94
16	웹 게시판을 활용해서 읽기 후 토론 활동을 하는 것이 작문능력 향상에 도움이 된다.	3.58	1.20
영역평균		3.35	1.04

(2) 교수·학습 내용이해에 대한 인식

표 17에서 볼 수 있듯이, 내용이해에 대한 인식영역에서는 평균 3.29로 학습자들이 비교적 긍정적인 태도를 보이고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, ‘웹 게시판을 이용한 읽기 후 활동이 수업내용 이해에 도움이 된다’는 응답평균이 3.58로 나와, 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 그러나 ‘웹 게시판 활동이 지문 이해에 도움이 된다’는 문항에 대해서는 보통(3.00)으로 인식하고 있었다.

표 17

내용이해에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
17	웹 게시판을 활용하여 읽기 후 활동을 하는 것이 수업내용을 이해하는데 도움이 된다.	3.58	0.72
18	웹 게시판 활동이 글의 내용을 이해하는데 도움이 된다.	3.00	0.93
영역평균		3.29	0.83

(3) 협동적 읽기 후 활동의 효용성에 대한 인식

표 18에서 보듯이 읽기 후 활동에 관한 효용성 영역에 대해 평균 3.30으로 비교적 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. ‘협동적 웹 게시판 활동을 통해 동료로부터 문제해결의 도움을 받는다’는 문항에 대한 응답이 평균 3.61로 가장 긍정적인 것으로 나타났다. ‘협동학습을 통한 읽기 후 활동이 영어 읽기 학습에 도움이 된다(3.10)’와, ‘협동학습을 통해 학급동료들 간에 친밀감 형성할 수 있다(3.19)’는 문항에도 비교적 긍정적인 인식을 나타내었다.

표 18
협동학습의 효용성에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
19	협동학습을 통한 읽기 후 활동이 영어 읽기 학습에 도움이 된다.	3.10	0.83
20	협동적 읽기 후 활동을 함으로써 학급 친구들과 친밀감을 형성할 수 있다.	3.19	0.87
21	협동적 웹 게시판 활동을 통해 다른 학생들로부터 문제해결의 도움을 받는다.	3.61	0.67
영역평균		3.30	0.79

(4) 읽기 후 활동 과정에서 주고받은 피드백에 대한 인식

웹 게시판을 통한 읽기 후 활동을 수행하면서 학습자-학습자 및 학습자-교수자 간에 주고받은 피드백에 대한 인식은 표 19와 같다. 피드백에 대한 인식 영역의 평균은 3.83으로 나타나 전반적으로 긍정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. ‘피드백 내용이 적절했는가’와 ‘피드백이 도움이 되었는가’를 묻는 문항에 대해서 동일하게 평균 3.84로 나타나 긍정적인 인식을 하고 있었다. 한편, 학습자들은 동료의 피드백에 대해서도 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. ‘동료의 피드백을 확인한다(4.00)’와 ‘동료의 피드백이 도움이 된다(3.52)’에 대해서도 긍정적인 인식을 하고 있었다. 피드백에 대한 인식영역에 있어서는 부정적인 응답을 한 학습자가 거의 없었다는 점이 주목할 만하다.

표 19
피드백에 대한 인식

문항	설문내용	평균	표준편차
22	나는 웹 게시판 활동 후에 교수자의 피드백을 확인한다.	3.97	0.66
23	읽기 후 웹 게시판 활동에 대한 교수자의 피드백 내용은 적절하다.	3.84	0.52
24	읽기 후 웹 게시판 활동에 대한 교수자의 피드백은 도움이 된다.	3.84	0.52
25	나는 읽기 후 웹 게시판 활동에 대한 동료의 피드백을 확인한다.	4.00	0.58
26	읽기 후 웹 게시판 활동에 대한 동료의 피드백은 도움이 된다.	3.52	0.68
영역평균		3.83	0.59

V. 논의

먼저, 본 연구결과는 전술했던 읽기 전·후 활동 수행에 따른 여러 연구결과와 비교 및 논의 될 수 있다. 본 연구 결과는 최원경, 이창인(2007) 및 황숙현, 윤웅진(2006)의 연구결과와 일치된다. 최원경, 이창인의 연구에서는 하이퍼텍스트 및 컴퓨터 보조 언어학습 지도를 활용하여 컴퓨터와 개별학습자간의 상호작용을 통한 읽기 전 활동이 효과적이었다고 보고하였다. 그러나 본 연구에서는 학습자-학습자간의 상호작용을 통한 읽기 전 활동이었다는 점에서 차이가 있다. 또한, 학습자의 수준 구분도 달랐다. 그들의 연구에서는 보통 수준 및 상위집단 모두에서 독해 성취도의 유의한 향상이 있었다고 보고했는데, 본 연구에서는 상위집단에서는 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았으나 오히려 하위집단에서 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다. 그러나 최원경, 이창인의 연구는 통계적인 방법을 통한 검증 결과가 아니었으므로 본 연구의 결과와 비교하여 해석하는 데에는 무리가 따른다.

한편, 황숙현, 윤웅진(2006)의 연구에서는 교수자의 인터넷 자료제시 후 교수자와 학습자 간의 상호작용을 통한 의견 나누기 활동을 수행했을 때 통제반보다 통계적으로 유의하게 향상되었다고 보고하였다. 비록 상호작용의 주체가 상이하지만, 읽기 전 활동의 효과가 통계적으로 유의하게 검증되었다는 점에서는 본 연구의 결과와 유사한 점이 있다. 다만, 의사소통에 사용된 언어에 대한 언급이 없고, 연구 대상자가 중학생이었던 점을 고려해 볼 때, 본 연구와의 직접적인 비교는 어렵다고 할 수 있겠다.

또한, 본 연구의 결과는 CMC를 통한 학습활동이 영어 독해 성취도 향상에 미치는 영향을 연구한 선행논문들과도 비교논의 될 수 있다. 석희선, 김양환(2003)과 최성희, 이연주(2003)는 CMC활용이 영어독해 성취도 향상에 유의한 결과를 나타내지 않았다고 하였다. 이들 연구의 참여자가 모두 중학생이었고, 특히 석희선, 김양환의 연구에서 학습자간 상호작용이 강조되지 않은 초기 형태의 CMC 활동이 장기간 수행되었던 점을 고려해 볼 때, 본 연구의 결과와는 상이한 결과가 도출되었던 것으로 짐작된다. 한편, 본 연구의 결과는 조숙, 정동빈(2008)의 연구결과와는 일치된다. 이 연구의 연구대상자는 본 연구와 동일하고, 과제의 내용은 다르지만 과제중심 학습으로 진행되었는데, 합치되는 결과를 보였다.

선행연구와의 비교논의를 통해 볼 때, 학습자간 사회적 상호작용이 강조된 읽기 전·후 토론 활동이 집중적이고 충분히 이루어질 경우 독해 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 할 수 있겠다. CMC의 활용이 아이디어 생성을 촉진한다는 Olaniran외 2인(1996)의 주장에 근거해 볼 때, 과제수행을 통한 다양한 아이디어 생성 및 교환활동이 읽기 전 토론을 성공적으로 이끌게 되었고, 결과적으로 읽기 이해과정을 도와 독해 성취도 향상을 촉진한 것으로

추측된다. 특히, CMC를 활용한 하향식 접근을 통해 자신의 선형지식을 공유하는 학습과정의 경험이 실제 읽기 텍스트의 이해를 용이하도록 촉진한 것으로 보이며, 의미 협의가 동반되는 CMC 토론과정에서 어휘에 대한 간접적인 사전학습 효과를 낳아 독해과정을 용이하게 한 것으로 짐작된다.

이상의 논의를 바탕으로 CMC가 쓰기(Althaus, 1997; Sung-Yeon Kim, 2002)나 말하기(정양수, 2005; Sun-mi Hong, 2003)와 같은 생산적 기능에 학습효과가 있음은 물론 주로 수용적 기능으로 인식되는 읽기 학습을 위해서도 통합적 접근이라는 측면과 능동적 학습방법이라는 차원에서 효과적인 교수방법이 될 수 있음을 확인할 수 있었다. 특히, Levy와 Stockwell(2006)이 하이퍼 텍스트와 함께 CMC를 읽기 교수·학습에 활용가능한 방법이라고 제안했던 바를 지지해 주는 연구 결과이다. 또한, 학습자들이 선호하는 교육매체를 사용한 읽기 전 활동 수행이 독해력 향상에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 황숙현, 윤용진(2006)의 연구내용을 뒷받침한다.

다음으로, CMC를 활용한 읽기 전·후 활동 경험에 대한 학습자의 인식과 태도 결과에 대한 논의점은 다음과 같다. 첫째, 영어 능력 향상 정도에 대해서는 읽기 전·후 활동 모두에 있어 작문능력 향상에 가장 긍정적인 반응을 보였다. 이러한 반응은 CMC가 실제로 쓰기 능력 향상에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔던 여러 연구(임희정, 2000; Althaus, 1997; Kern, 1995; Olaniran et al., 1996)의 결과를 뒷받침 하는 것이다. 둘째, 교수·학습 내용이해의 측면에서도 전반적으로 읽기 전·후 활동이 도움이 된다는 인식을 보였는데, 이는 읽기 전 활동이 배경지식의 습득 및 활성화를 통해 새로운 내용과의 유의미한 연결을 촉진하고 본문독해 과정을 돕는데 기여(최원경, 이창인, 2007)했다고 볼 수 있다. 또한, 읽기 후 활동의 경우 비록 과제의 내용은 다르지만 그 성격과 목적이 유사했던 이병천(2004)의 연구와 유사한 맥락에서 논의될 수 있다. 즉, 본 연구에서 학습자들이 이미 학습한 내용을 강화 및 확장하도록 구성되어 있는 읽기 후 과제를 수행함에 따라 학습한 내용에 대한 복습 및 재방문이 된 것에 따른 긍정적 인식으로 보인다. 셋째, 협동학습의 효용성과 관련하여서 읽기 전·후 활동 모두에 대해 긍정적인 인식을 하였는데, CMC가 학습자와 학습자간의 유대관계의 결핍을 초래할 수 있다는 연구결과(정양수, 2005)와는 상반된다고 볼 수 있다. 넷째, 교수자와의 상호작용 및 피드백에 대한 긍정적 인식은 CMC 학습에서 교수자 학습자간의 상호작용이 참여도와 만족도를 예측하는 요인이며 교수자의 개입이 중요한 요인이라고 본 김지영(2007)의 연구결과와 일치한다. 또한, 교수자가 제공하는 피드백이 학습자의 학업성취도 및 참여도에 중요한 영향을 미친다고 보고한 Kiwan Sung(2007)의 연구와도 일치되는 내용이다.

VI. 결론 및 제언

본 연구는 CMC를 활용한 읽기 전·후 단계의 토론 활동이 대학생의 영어 독해에 미치는 영향을 양적연구방법을 통해 고찰하였다. 그 동안 주로 교실에서 전통적인 교재와 방법으로 행해지던 읽기 전·후 구두토론활동은 말하기 및 듣기와의 통합이 강조된 사전 활동이었다. 본 연구에서는 CMC를 활용하여 읽기 및 쓰기가 통합된 토론활동을 적용하여 면대면 구두토론 방법과의 학습 성취도차이를 비교하였다. 본 연구에서 설정한 연구목적 및 연구문제에 따른 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, CMC를 활용하여 문자의사소통 중심의 읽기 전·후 토론활동을 수행한 실험반이 구두의사소통 중심의 읽기 전·후 활동을 수행한 통제반에 비해 읽기성취도에 향상을 보였다. 즉, 실험반의 중간 및 기말고사 점수 모두에서 통계적으로 유의한 향상이 있었다. 둘째, 읽기 성취도의 차이가 상·하위 집단 간에는 차이가 있었다. 실험 상위 집단은 통제 상위집단에 비해 약간의 점수 차이를 보이고는 있으나, 통계적으로 유의한 차이가 발견되지는 않았다. 그러나 실험 하위집단의 경우 통제 하위 집단에 비해 평균점수가 점차적으로 향상되면서 통계적으로도 유의한 향상을 나타내었다. 셋째, 문자채팅과 웹 게시판을 활용한 읽기 전·후 활동에 대해 학습자들은 모두 쓰기 기능향상에 가장 도움이 된 것으로 인식하고 있었으며, 수업 내용 이해에 도움이 되었다는 긍정적인 인식을 보였다. 또한, 협동학습에 대해서도 긍정적인 인식을 나타냈으며, 교수자 및 동료의 피드백에 대해서도 긍정적인 반응이 관찰되는 특징을 보였다. 이상의 연구 결과는 기존 CMC 선행 연구에서 주로 생산적 언어 기능의 측면에 대한 연구로 집중되었던 점에 비추어 볼 때, 본 연구 결과는 CMC와의 통합을 통한 보다 능동적인 읽기 교수·학습 설계가 효과적일 수 있다는 가능성을 탐색했다는 의의를 갖는다.

본 연구 결과와 의의를 바탕으로 교육적 시사점을 정리해 보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구 참여자의 수가 적었으며 영어 능숙도가 높지 않았던 점과 CMC를 활용한 학습 경험이 부재하였음에도 전반적으로 긍정적인 학습 성취 결과가 도출되었다. 이러한 점을 감안하면 장기적인 CMC 활용은 상위 학습자는 물론 하위학습자에게도 좋은 학습방법이 될 수 있으며, 다문식성(multiliteracy)개발을 촉진할 수 있는 읽기 교수·학습 방법이 될 수 있음을 시사한다. 둘째, 토론은 목표어로 진행하는 것이 보다 적절하다. CMC는 모국어 사용을 최소화하면서도 단어검색이나 쪽지 기능을 통한 제2의 의사소통 경로 제공이 되므로 영타 속도가 느리고 언어적 능력이 높지 않은 학습자라 하더라도 토론 활동에 동참하도록 하는 효과가 있기 때문이다. 셋째, 교수자는 시대적 요구에 부응하도록 CMC를 통한 협동학습 채널을 확보하여 학습자가 상호협력학습 기반에서 다문식성을 개발하도록 적극적인 촉진자, 안내

자 및 참여자의 역할을 수행해야 한다. 넷째, 학습활동의 성격규정 및 평가 방법에 대한 명확한 제시가 선행되어야 한다. 본 연구의 읽기 전 활동은 선택사항이 아닌 필수사항이었으며 CMC 활동 시에 최소 참여 정도에 대한 기준을 제시하면서 협동학습의 의의를 주지시킴으로서 참여도를 높이려고 하였다. CMC 활동 평가기준에 대한 사전제시 및 이후 평가 시에도 참여도를 충실히 반영하는 것 역시 중요하다 하겠다. 마지막으로, CMC는 협동학습에 대해 긍정적인 인식을 갖도록 하는 효과가 있을 수 있다. 연구초기단계에 실시했던 설문에서 학습자들이 강의식 수업을 선호하고 협동학습에 대한 관심이 적었던 것과는 달리 실제로 CMC를 활용한 협동학습을 경험한 후에 긍정적인 인식을 보이고 있는 것이 관찰되었다.

본 연구를 수행하면서 다음과 같은 제한점을 파악했으며, 이는 후속연구에서 보완되어 재검증 되어야 한다. 첫째, 본 연구결과는 시간지연에 따른 학습 효과의 가능성을 배제할 수는 없으므로 학기 초와 동일한 검사가 추가로 실시되어야 할 것이다. 이와 함께 추후연구에서는 읽기성취도에 대해서도 독해 문항유형 및 난이도별로 나누어 세부적인 검증을 해 보는 과정이 필요해 보인다. 둘째, Levy와 Stockwell(2006)도 지적하였듯이, 유의한 결과 도출여부를 결정짓는 요인 중에 하나는 학습자들이 CMC 활동에 참여한 정도, 즉 기간이나 메시지 개수의 정도이다. 본 연구에서 7주간 총 14번의 토론이 이루어진 점과, 특히 ACMC에서 최소 4회의 메시지 게시를 제시했던 점을 고려해 볼 때, 향후 연구에서 학습자 참여 정도의 통제를 달리하여 적용한 후 그에 따른 성취도 차이를 비교·대조해 보면 심도 있는 결과도출 및 논의가 가능할 것이다. 셋째, 읽기성취도 뿐만 아니라 실험반과 통제반에 투입되었던 이질적 활동의 특성을 감안하여 타 언어 기능에 대한 평가 실시 및 비교가 필수적이다.

이상과 같이 본 연구는 CMC를 활용한 문자중심의 토론 활동이 학습자의 읽기 향상에 도움이 될 수 있음을 확인하였다. 목표 학습자의 특성과 요구 파악을 통해 교수·학습 목표에 적합한 과제구성과 수업설계를 한다면 문자 기반 의사소통 활동과 통합된 효과적인 읽기 전·후 활동이 가능할 것이다.

참고문헌

- 강진민, 조윤경. (2008). 읽기 전 활동 유형과 텍스트 유형, 읽기 능력이 영어 지문 이해도와 흥미도에 미치는 영향. *영어교육연구*, 20(1), 157-181.
- 권청자. (2002). 컴퓨터와 인터넷 활용 영어 학습에 대한 대학생들의 태도 및 인식 연구. *Foreign Languages Education*, 9(3), 185-210.
- 김연진, 정동빈. (2006). EFL 학습자들의 어휘습득을 위한 동시적 CMC 과제

- 의 설계와 그 효과. *영어교육연구*, 18(2), 203-224.
- 김정렬, 성유선. (2006). 중학교 영어 듣기 온·오프라인 통합 교육을 위한 교과서와 인터넷 사이트의 듣기 활동 분석. *영어교과교육*, 5(1), 47-70.
- 김지영. (2007). 웹 게시판을 활용한 영어 수업에 영향을 미치는 요인분석 연구. *영어어문교육*, 13(3), 227-251.
- 나경희, 이선. (2004). 읽기 그룹 활동에서 그룹원간의 역할활동과 교수자의 역할에 대하여. *영어어문교육*, 10(1), 77-106.
- 남은희. (2007). 영어수업에서 웹 활용 문화교육에 대한 대학생들의 태도와 인식 연구. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 10(1), 201-222.
- 방영주. (2006). 교수자-학생간의 홈페이지를 활용한 자기 주도적 학습의 효과. *영어어문교육*, 12(3), 187-210.
- 석희선, 김양환. (2003). 컴퓨터를 매개로 한 영어의사소통능력 향상: 비동시적 CMC를 이용한 읽기와 듣기를 중심으로. *Studies in English Education*, 8(2), 5-36.
- 성일호. (2001). CMC를 활용한 영어학습의 가능성: Tapped in MOO를 중심으로. *영어영문학연구*, 27(2), 361-381.
- 송희심. (2007). 대학 교양영어 교과목에서 온라인 매체 활용이 학습 성과에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 14(2), 109-231.
- 신희재. (2003). 영어학습을 위한 슈무즈대학의 활용. *현대영어교육*, 4(1), 110-125.
- 원은석, 김혜경, 정재은, 정동빈. (2008). 대학생 휴대단말기 사용현황 조사를 통한 u-러닝 영어교육 발전방향 제시. *현대영어교육*, 9(2), 158-184.
- 윤웅진. (2007). 텍스트도식화 활동이 고등학생들의 영어 읽기에 미치는 영향. *영어교육연구*, 19(2), 261-276.
- 이병천. (2004). 혼합어를 사용한 동기적인 CMC의 활용이 초등학교 영어 학습자의 문자중심 의사소통능력 향상에 미치는 영향. *새한영어영문학*, 46(3), 237-264.
- 이진희. (2003). EFL상황에서 읽기의 효율적인 교수법에 관한 연구. *언어과학*, 10(1), 1-20.
- 임병빈. (2007). 속독훈련과 자율독서 학습방법을 통한 대학생의 영어 독해력 향상 방안. *영어어문교육*, 13(1), 181-210.
- 임희정. (2000). 웹 기반 작문 수업에서 협동학습 사례연구. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 3(2), 175-197.
- 정동빈. (2002). 유치원 어린이의 영어 문자지도기법. *영어교육연구*, 14(2), 381-205.
- 정숙경. (2008). 대학 영어독해 수업의 효과적인 교수 방법을 위한 행동연구. *영어교육연구*, 20(2), 243-272.

- 정양수. (2001). 컴퓨터보조 언어학습에 대한 협동학습 측면에서의 고찰. *영어교육*, 56(4), 373-395.
- 정양수. (2005). CMC기반의 언어학습 환경에서 행해진 영어 쓰기 활동이 영어 말하기 능력에 미치는 효과. *언어연구*, 21(2), 113-132.
- 정양수. (2008). CMC 기반의 성공적인 영어학습을 위한 요인분석. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 11(3), 128-150.
- 조정순, 선효승. (2007). 한국에서의 영어읽기 연구: 경향과 성과. *영어교육*, 62(2), 381-413.
- 조숙, 정동빈. (2008). 유형별 CMC 활용 과제학습이 영어 성취도에 미치는 효과. *The Journal of Modern British & American Language & Literature*, 26(1), 215-240.
- 차미양. (2006). 온·오프라인 병행수업의 대학 영어강좌에의 적용에 대한 사례 연구. *현대영어교육*, 7(1), 182-205.
- 최성희, 이연주. (2003). 중등영어교육에서 인터넷을 활용한 영어 과제 학습의 효과. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 6(2), 175-193.
- 최원경, 이창인. (2007). 웹기반 사전읽기활동이 교양영어 독해학습에 주는 영향에 관한 연구. *언어연구*, 23(1), 129-147.
- 한문섭. (2006). e-러닝, b-러닝, 그리고 교실수업이 내용지식 습득과 영어 능력 향상에 미치는 효과. *영어교육연구*, 18(2), 323-339.
- 한상호. (2006). 소집단 협동 전사활동이 대학생의 영어듣기 능력 향상에 미치는 영향. *영어어문교육*, 12(1), 257-286.
- 한종임. (2003). 영어교육에서의 효과적인 컴퓨터 매개 의사소통도구 활용 방안. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 6(2), 243-264.
- 황숙현, 윤웅진. (2006). 읽기 전 활동이 중학생의 영어 독해력에 미치는 영향에 관한 연구. *영어교육연구*, 18(1), 97-115.
- Abrams, Z. I. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *Modern Language Journal*, 87(2), 157-167.
- Althaus, S. L. (1997). Computer-mediated communication in the university classroom: An experiment with on-line discussions. *Communication Education*, 46, 158-174.
- Bang, Youngjoo. (2002). The use of collaborative work in a college EFL reading classroom. *English Teaching*, 57(3), 145-170.
- Bensoussan, M., Avinor, E., Ben-Israel, B., & Bogdanov, O. (2006). CMC among multilingual students of English for academic purposes: Linguistic and sociolinguistic communicative factors in online written responses. *Language@Internet*, 3, article 2. Retrieved January 6, 2009, from the World Wide Web: <http://www.languageatinternet.de/articles/2006/370/index>

_html.

- Berge, Z. (1997). Computer conferencing and the on-line classroom. *International Journal of Educational Telecommunications*, 3, 3-21.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Longman.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 727-752.
- Chen, H., & Graves, M. F. (1995). Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of America short stories. *TESOL Quarterly*, 29, 663-686.
- Chin, Cheongsook. (1999). Effects of prereading activities on college EFL students' reading comprehension. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 15(1), 231-252.
- Cho, Yunkyung. (2006). Effects of prereading activities on EFL elementary school students reading comprehension and attitudes. *Primary English Education*, 12(2), 195-221.
- Choi, Heekyong. (2004). EFL students' perceptions on synchronous English text chatting: Implications for its implementation. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 7(2), 35-63.
- Elbow, P. (1991). Reflections on academic discourse: How it relates to freshmen and colleagues. *College English*, 53(2), 135-155.
- Fernandez-Garcia, M., & Martinez-Arbelaiz, A. (2002). Negotiation of meaning in non-native speaker-non-native speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, 19, 279-294.
- Hwang, Pil-Ah. (2008). Linguistic characteristics in synchronous and asynchronous CMC. *English Language & Literature Teaching*, 14(2), 47-66.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hong, Sun-mi. (2003). Discussion ability development between CMC group and non CMC group. *English Teaching*, 58(2), 227-248.
- Hudson, P. (1982). The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, 32, 1-31.
- Joh, Jeongsoon. (2000). Using the summarization task as a post-reading activity at college EFL classrooms. *English Teaching*, 55(3), 193-216.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503-516.

- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Kim, Sung-Yeon. (2002). Korean college students' reflections of English language learning via CMC and FFC. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 5(2), 9-28.
- Kim, Sung-Yeon. (2003). A combination of CMC and FFC: Its effects on Korean students' oral proficiency and attitudes. *English Teaching*, 58(1), 61-80.
- Lee, Seung-hee, & Lee, Jeong-hee. (2007). Blended learning revisited. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 10(2), 142-157.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *Call dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Olaniran, B. A., Savage, G. T., & Sorenson, R. L. (1996). Experimental and experiential approaches to teaching face-to-face and computer-mediated group discussion. *Communication Education*, 45, 244-259.
- Palmer, R. (2004). The effects of schemata activation and L2 glossing on reading comprehension. *English Language Teaching*, 16(2), 49-71.
- Park, Gi-Pyo. (2004). The effects of vocabulary preteaching and providing background knowledge on L2 reading comprehension. *English Teaching*, 59(4), 193-216.
- Shekary, M., & Tahririan, M. H. (2006). Negotiation of meaning and noticing in text-based online chat. *Modern Language Journal*, 90(4), 557-573.
- Smith, B. (2003). *Taking students to task: Task-based computer mediated communication and negotiated interaction in the ESL classroom*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Arizona, Tucson, AZ.
- Song, Minjong. (2003). A promising practice for advancing Korean students' literacy: Using dialogue journals for reading courses. *English Teaching*, 58(2), 159-184.
- Suh, Jae-Suk. (2006). A comparison of two English reading classes: With a focus on cooperative learning. *English Language and Literature Teaching*, 12(3), 79-98.
- Sung, Kiwan. (2007). College students' view on using the online campus system for ELT courses. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 10(3), 121-145.
- Sussex, R., & White, P. (1996). Electronic networking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 200-225.
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process,*

product and practice. London: Longman.

Wells, B. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26(3), 463-385.

부록 A

읽기 전 과제내용의 예시

1. Brainstorming(브레인 스토밍)

What do you know about "American superstitions"? Brainstorm with your peers. Make a list of good-luck traditions and bad-luck traditions.

2. Personalizing the topic(주제와 관련된 경험이나 의견 나누기)

Do you think it is important to be in fashion? Why or why not?

3. Predicting(본문 내용 예상하기)



Look at the picture. What point do you think the cartoon is making? (Do you have a clear idea of what "knock on wood" mean? Is the speaker's intention to bring good luck or bad luck? How did the result turn out?)

4. Reading around the topic(주제와 관련된 글 읽고 토론하기)

This is a part of an essay. Read it and discuss the question below.

... In recent years this ultimate sentence has been handed down primarily upon those who have murdered several people, such as the serial killer Yoo Young-cheol. While his trial was taking place there was a movement in the National Assembly to abolish capital punishment. Yoo was sentenced to death, and his sentence confirmed by the Supreme Court...

Do you think death penalty is cruel and harsh punishment for him, or it is a penalty that fits the crime?

부록 B

읽기 전 활동의 학습자 간 상호작용 및 교수자의 피드백 예시

1. 읽기 전 활동(부록 A-2)의 상호작용 예시:

A: Let's come to the next question. Do you think it is important to be in fashion? Why or why not?

B: very important

A: I think fashion is important

C: Yes. It is very important. Because fashion is a way to express myself.

A: fashion gives me confidence.

D: Fashion is important. Because It is the individual expression

2. 읽기 전 활동에 대한 교수자의 피드백 예시:

A: fashion is river

B: river?

A: ok

B: next?

교수자: 다음으로 넘어갈 것이 아니라 무슨 의미로 river에 비유했는지 "What do you mean by RIVER?"라고 되물을 수도 있겠죠. (토론 방법 및 기술에 대한 안내)

부록 C

읽기 후 과제내용의 예시

1. Review the textbook(교재 내용이해 확인)

What were the cause and effect of the space race? In other words, "Why did the space race take place?" and "What were the advantages of the space race?"

2. Summary(요약문 완성하기)

The purpose behind the 1963 March on Washington for Jobs and Freedom and King's speech was a demand for ____ for all Americans, regardless of _____ color. <중략>

3. Your opinion(읽은 내용과 연관시켜 다시 생각하기)

Yi So-yeon, the first Korean astronaut, spent several days at the International Space Station this April. Would you like to go into space like her? Why or why not?

부록 D

읽기 후 활동의 학습자 간 상호작용 및 교수자의 피드백 예시

1. 읽기 후 활동(부록 C-3)의 상호작용 예시:

Student 1: of course ,I like to go to space. because space is gorgeous and mysterious. I want to go to space and see mysterious space directly

2. 동료들의 댓글과 교사의 피드백 예시:

Student 2: 공감하는 말이야~ㅋㅋ

Student 3: I don't have any interest in space. but a fact they made an attempt to reach the space is interesting

↳ Teacher: I'm not very interested in space program, either. However, I also think astronauts made such great efforts. (참여자의 자격으로 의견을 게시)

Student 4: I would like to go into space. The reason why I want to go to Space is that I want to see the Earth from outer space.

↳ Teacher: Well done! (정서적 피드백)

정동빈

중앙대학교 대학원 영어언어과학과

156-756 서울 동작구 흑석동 산 221

Tel: (02) 820-6544

E-mail: dbjeong@cau.ac.kr

김혜경

한경대학교 영어학과

158-769 서울시 양천구 신정1동 목동아파트 903-105

H.P.: 011-9978-6456

E-mail: monster9797@hanmail.net

Received 29 January 2009

Reviewed 14 February 2009

Revised version received 2 April 2009