

읽기 전 학습 활동 유형이 고등학교 영어 학습자의 독해력에 미치는 영향*

한희정**, 임병빈***

논산대건고등학교, 공주대학교

Han, Hee-Jung & Im, Byung-Bin. (2010). The effects of pre-reading activities on high-school students' reading comprehension abilities in English. *Modern English Education*, 11(3), 162-189.

The purpose of this study is to investigate the effects of pre-reading activities on the English reading comprehension levels of Korean high school students and to find effective pre-reading activities for various reading levels and abilities, so that this study can help students comprehend English texts more effectively. For this purpose, three out of four groups of subjects with the same reading ability were presented three different pre-reading activities respectively; a pictorial activity, a pre-questioning activity and a pre-teaching vocabulary activity. The final group was not given any pre-activity. After the activity, the four groups were tested on the reading comprehension. The result was that the three experimental groups who were given the pre-reading activities achieved higher scores than the control group. While looking for the most appropriate pre-reading activities for students' level, it appeared that pre-questioning activities were more effective for the high-level students and pre-teaching vocabulary activities for the low-level students. In conclusion, pre-reading activities had positive effects on the enhancement of Korean high school students' reading comprehension ability, therefore using pre-reading activities to activate students' schema is a valuable tool for reading instruction.

[pre-reading activities/pictorial activity/pre-questioning activity/vocabulary activity/읽기 전 활동/그림제시 활동 /사전질문 활동/어휘제시 활동]

* 이 논문은 한희정(2009)의 석사학위논문을 토대로 수정 보완한 연구임.

** 제1저자

*** 교신저자

I. 서론

1. 필요성과 목적

전 세계가 하나의 네트워크를 형성해가는 글로벌 시대에 영어는 국제 공통어로서 의사소통 수단으로서의 위치를 굳건히 하고 있다. 이러한 현대 사회를 살아가는 사회인은 복잡하고 신속한 사회 변화에 적응하기 위해 다량으로 보급되는 전공 서적, 교양물, 신문, 잡지 및 기타 간행물에 대한 지식이 필요하다. 따라서 현실적인 제반 여건과 시대적 상황의 요구에 부응하기 위해서는 영어 독해력 증진에 여러 모로 많은 노력이 요구되는 실정이다(임병빈, 2007). 우리나라의 영어 교육은 7차 교육과정 개정을 통해 초등 3학년 2학기부터 문자언어(읽기, 쓰기)가 도입되었다. 그 동안의 음성언어(듣기, 말하기) 위주의 수업에서 벗어나 통합적인 외국어 습득 능력을 키우기 위해서이다. 이는 그 동안 독해와 작문의 비중이 큰 중등과정과 격차가 컸기 때문에 이를 줄이기 위해서 도입된 것이기도 하다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 중 읽기 영역의 비중이 여전히 큰 고교과정에서는 독해와 작문도 일반과 심화로 구분해서 학습내용을 수준별로 세분화하여 독해력을 좀 더 체계적으로 향상시키고자 노력하고 있다. 하지만, 독해력 지도를 위한 체계적인 교수 방법의 부재와 독해력에 대한 잘못된 인식으로 학생들의 독해 능력은 기대에 못 미치고 있는 것으로 보인다(김성한, 2003; 성순희, 2000; 장계화, 2001).

영어를 외국어로 배우는 우리나라 고등학생은 영어독해 수업 시간에 이해를 위한 읽기 활동을 하기보다는 시험만을 위한 정형화된 문제를 풀기에 집중하고 있어 글과 상호작용하며 효율적인 전략을 사용할 줄 아는 주도적인 독자를 길러내는 진정한 이해의 교수학습 활동이 매우 부족한 편이어서, 체계적이고 유익한 읽기 활동에 대한 연구가 활발히 이루어져야 할 것이다(김정렬, 신지연, 2008; 임혜정, 2009). 그러나 학습자들이 역동적으로 참여하는 효율적인 읽기 수업을 하기 위해, 내용 파악을 교사와 함께 하기 이전에 학습자가 먼저 읽기 내용에 쉽게 접근할 수 있도록 흥미 있는 읽기 전 학습 활동을 제시한다면 학습자의 독해력 향상에 크게 기여할 수 있다. 왜냐하면 읽기 내용을 지도 할 때 학생들이 앞으로 배울 내용에 대해 흥미를 갖게 되고 관심과 집중력이 생겨야 앞으로 진행되는 수업에 적극적으로 참여할 수 있을 것이며, 그러한 분위기 속에서 진행되는 읽기 수업은 학생들의 독해력 향상에도 크게 영향을 미칠 것으로 기대되기 때문이다.

정길정, 연준흠(1996)에 의하면, 수업의 설계는 크게 사전읽기 활동(Pre-reading activity), 중간 읽기 활동(While reading activity), 사후읽기 활동

(Post-reading activity), 추수읽기 활동(Follow-up reading activity)의 네 가지 단계로 나눌 수 있다. 이 네 단계 중 본 연구의 대상이 되는 사전 읽기 활동은 특정한 교재를 읽는데 학생들을 참여시키거나, 적절한 배경지식을 끌어내거나 제공해주며 필요한 스키마를 활성화시키는 역할을 하는 것이다. 이러한 활성화는 독자의 흥미를 유발하여 읽기 목적을 갖도록 해주며 학생들이 글을 올바르게 읽을 수 있도록 도와준다. 또한, 사전읽기 활동은 학습자의 읽기 자료에 대한 동기를 유발시켜 활동적인 읽기 활동을 할 수 있도록 하는 중요한 역할을 한다. 독자는 출처, 제목 또는 글의 주제에 대하여 자신이 알고 있는 것을 토대로 어떤 내용을 예상하게 된다. 실생활에서 사람들은 자신에게 필요한 정보, 글쓴이가 하고자 하는 말, 적용되는 방법 등 내용이 의미하는 것을 찾기 위하여 글을 읽는다. 흔히, 외국어 학습자는 자신의 읽기에 그러한 흥미나 의도를 자연스럽게 가져오지 못할 수도 있으며 의미의 예측도 불가능할 수 있다. 그 이유는 읽기가 그들에게 강요되었거나 외국어에 친숙하지 못하기 때문이다. 따라서, 읽기 전에 이루어지는 활동은 학습자를 읽기 학습 활동에 적극적으로 참여하게 만들 수 있어서 그 역할이 상당히 중요하다고 하였다. Alverman과 Phelps(1994)에 의하면 읽기 전 학습 활동은 사전 지식을 활성화시켜 주며, 읽기에 대한 흥미와 동기를 주고 읽기 활동에 집중하게 한다고 하였으며, 독해력 향상에 있어 읽기 후 활동보다는 읽기 전 학습 활동이 훨씬 더 효과적일 수 있다고 하였다.

그러나, 이러한 읽기 전 학습 활동이 효과적일 것이라는 여러 외국 사례의 선행 연구결과에도 불구하고, 우리나라의 영어수업에 적합한 읽기 전 학습 활동에 대한 체계적인 제시가 부족하다(김성한, 2003; 성순희, 2000; 장계화, 2001). 따라서 본 연구에서는 읽기 수업에 많은 시간을 할애하고 있는 고등학교 학습현장에 자주 활용되는 읽기 전 학습 활동을 제시하여 독해력 향상에 미치는 영향을 연구해 봄으로써 현장의 교사들이 읽기 지도를 할 때, 읽기 전 학습 활동의 중요성을 다시금 일깨우고 적극적인 활용을 이끌어내도록 하는 것은 의미 있는 일일 것이다. 또한, 7차 개정 교육과정의 핵심 방향인 수준별 수업에 발맞추어 학생들의 읽기 성취 수준에 따라 적절한 읽기 전 학습 활동에는 어떤 것들이 있는지 알아보는 것 또한 현장 수업에 많은 도움이 되리라 생각된다.

2. 연구 문제 및 가설

위와 같은 연구 필요성과 목적에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하고, 그에 따른 세 가지 연구 가설을 세워 그 타당성을 검증하기 위해 고등학교 학생들을 대상으로 실험을 실시하였다.

1. 읽기 전 학습 활동과 학습자의 영어 독해력 향상 사이에 어떤 관련성이 있는가?
2. 읽기 전 학습 활동의 유형에 따라 학습자의 영어 독해력 향상은 어떻게 달라질 수 있는가?
3. 읽기 전 학습 활동의 유형과 학습자의 독해력 수준은 상호작용을 지니고 있는가?

이상의 연구 문제를 토대로 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

1. 읽기 전 학습 활동을 실시한 실험집단과 그렇지 않은 통제집단 사이에 영어 독해력 향상에 차이가 있을 것이다.
2. 읽기 전 학습 활동의 유형에 따라 실험집단 사이에도 영어 독해력 향상에 차이가 있을 것이다.
3. 읽기 전 학습 활동 유형과 영어 독해력 수준(상·하)에 따라 영어 독해력 향상에 상관관계가 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 읽기 과정 모형

읽기는 단순한 사실만을 파악하는 능력뿐만 아니라, 더 나아가 주어진 정보를 분석하고 종합할 수 있는 능력을 필요로 하는 사고과정을 포함하고 있다. 읽기 과정을 모형화한 이론으로는 크게, 상향식 모형(Bottom-up Models), 하향식 모형(Top-down Models), 상호적 작용 모형(Interactive Models)이라는 세 가지 모형으로 나눌 수 있다

상향식 모형은 Gough(1972)에 의해 제일 먼저 제안되었는데, 그는 독자의 안구 고착이 인쇄물의 시각적 자극의 표상인 아이콘을 형성하게 된다는 가설을 세우고, 독자가 인쇄된 단어를 보는 순간부터 의미를 끌어낼 때까지 처리해 가는 과정을 자세히 묘사하였다. 즉, 유능한 독자는 글자를 빨리 식별하며, 글자를 하나씩, 순차적으로, 좌에서 우로 읽어간다고 주장하였다. 이러한 Gough의 모형은 단어나 문장의 인식이 순차적인 단계로 이루어진다고 보고 있으며, 읽기 과정에서 어휘의 역할을 강조하고 있다. Brown(2007)은 상향식 모형으로 글, 텍스트, 자료, 표면자료가 읽기의 출발점이며 독해는 글을 해독하는 과정이므로, 독해를 위한 어휘실력과 문법지식이 무엇보다

중요하다고 하였다. 상향식 읽기 과정 모형은 지금까지 외국어 교육 현장에 응용하고 변형시키면서 많이 활용되어 왔다. 읽기 교육을 명확히 하고 문법적 구조를 분석하여 설명해 줄 때, 글의 이해가 쉽다고 생각했기 때문이다. 그러나 전체적인 의미 파악이나 문맥 내에 함축되어 있는 뜻을 종합하여 이해하는 데는 이 읽기 모형은 역부족이었다고 할 수 있다. 또한 낱말의 외적인 의미만을 강조하고 세상에 관한 지식과의 연관성을 소홀히 했기 때문에 사회적 의미로 글을 이해하는데 문제가 있었다.

하향식 모형에서 의미는 독자의 인지구조에서 나온다. 의미는 독자에게 있으므로 읽기는 연역적 과정이며, 독자는 의미의 구성자이다. 독자의 인식 구조나 기대의 근원은 독자의 배경지식 체계, 사고와 지식의 틀, 지금까지 읽은 내용 그리고 글의 맥락이다. 하향식 모형은 독자의 사전지식과 인식의 틀, 독자의 경험, 글의 내용이 읽기의 출발점이며, 독해는 글쓴이가 암호화한 메시지를 재구성하는 예측과 추론의 과정이므로, 독해를 위해서는 독자의 세계에 관한 지식, 성숙의 정도, 인식의 틀이 무엇보다도 중요하다. 이러한 글 읽기는 정보를 얻거나 배우기 위한 읽기, 다시 말해, 상급과정, 고급과정이라고 할 수 있다. 하향식 모형의 대표적인 주장자인 Goodman(1967)은 독서를 ‘심리언어학적으로 추측하는 게임’이라고 정의한다. 즉, 독자는 글 쓴 저자가 문자 형태로 기호화해 놓은 메시지를 재구성해 내는 것이 독서라는 견해이다. Goodman은 이러한 의미구성 과정을 관찰(sampling), 예측(predicting), 검증(testing), 확인(confirming)의 반복과정으로 보았던 것이다. 이것은 글을 쓴 저자가 전달하고자 하는 내용을 독자가 가장 효과적으로 예측하고 확인하며 이해하는 과정을 의미한다. Goodman은 문장을 읽고 이해한다는 것은 독자가 그 문장을 관찰하고 문장에 관해서 예측하며 자신의 예측을 검증하고 그 예측을 확인해 가는 과정이며 이러한 반복이 독서라고 주장하였다. 독자가 예측한 내용이 검증 부분에서 정확하다고 판단될 때 긍정적으로 확인되며 예측한 내용이 긍정적으로 확인되어서 글 쓴 저자가 전달하고자 하는 내용을 독자가 이해할 수 있게 될 때 완전한 독서가 이루어지는 것이다. 따라서, 독자의 예측 전략을 향상시킬 필요가 있으며 그렇게 하기 위해서는 다양한 읽기 전 학습 활동이 독자에게 부여되는 것이 효과적일 것이라고 자주 제안 되어 왔다.

상호작용 모형에서는 독자를 적극적인 참여자로 보고 있으며, 독자의 모든 지식과 사전 경험이 이해에서 중요한 역할을 차지하고 있다. 따라서 스키마 이론에 의하면 상호 작용모형에서 독해력이란 독자의 선행지식과 텍스트 간의 상호작용이며, 효과적인 독해력은 텍스트에 있는 정보를 독자가 자신의 선행지식과 어떻게 연결하고 활성화시키는가에 따라 달려있다고 본다. Rumelhart(1977)은 독해의 상호 작용 모형을 독자가 글을 해석하기 위해서 읽은 글의 정보에 대한 가설을 세우고 평가하게 되는데, 이 과정 속에서 새로운

정보를 발견하게 되면 기존의 가설을 제거하고 새로운 정보에 부합하는 또 다른 가설을 세우게 된다고 주장하였다. 이 과정이 상향식 모형과 하향식 모형의 과정을 함께 포함한다는 것이다. 즉, 독자의 사전지식과 글이 연속적으로 상호 작용하는 것으로 보고, 배경지식의 활용이 독해 과정 및 독해 성과에 영향을 미칠 것이라고 주장하였다. 간단히 종합하면, 읽기 과정은 텍스트의 단어들을 정확하고 빠르게 인식하는 상향식 과정과, 독자의 예측(prediction) 및 추측(guessing)의 과정이 중심이 되어 의미를 파악하는 하향식 과정이 상호 작용하여 계속적으로 일어나는 과정으로 해석될 수 있다.

따라서, 상향식 읽기 과정에서 중요시 하는 단어에 대한 지식을 활성화시키기 위해 읽기 전 학습 활동으로 어휘 제시 활동을, 하향식 읽기 과정에서 중요시 하는 예측과 추측 능력을 활성화시키기 위해 그림 제시 활동과 사전 질문 제시 활동을 본 연구에서 활용하는 것은 학습자의 읽기 성향을 파악하고 독해력 향상에 도움을 줄 수 있는 방안을 찾는 데 의미 있는 일이 될 것이다.

2. 스키마 이론과 읽기 전 학습 활동

스키마 이론가들은 독자가 이미 알고 있는 배경지식과 읽고 있는 글의 내용을 관련시킬 수 있을 때만 이해가 가능하다고 주장하고 있다. 그러므로 모든 배경지식이 읽기 활동에 도움이 되는 것은 아니다. 사전 지식을 활용하지 못하거나 잘못 활성화시킨다면, 이해에 어려움을 겪거나 오해를 초래할 것이다. 따라서, 학습자가 글을 읽을 때 필요한 적절한 스키마를 활성화하는 것이 중요하다.

스키마에 대한 Rumelhart(1977)의 설명에 따르면, 읽기 자료의 이해는 학습자의 스키마와 읽기 자료 사이의 상호작용을 통해 이루어진다. 스키마는 읽기를 하는 동안 작용하며 읽기 자료에서 학습된 지식과 중요하게 연결된다. 만약 스키마가 부족하거나 지식구조를 활용시키는데 실패하게 되면, 읽기능력은 떨어지게 된다. 이러한 문제의 해결방법으로 제시된 읽기 전 학습 활동은 학습자의 스키마를 적당히 활성화시키고, 부족한 배경 지식을 준비시켜 이해도를 향상시키기 위한 것이다. 따라서 읽기 전 학습 활동은 읽기 자료와 학습자의 배경지식간의 상호작용을 촉진시키려는 것이 주된 목적이며, 학생이 읽기에 능동적으로 참여할 수 있도록 동기를 부여하는 것이다. 스키마의 대표적인 학자인 Carrell과 Eisterhold(1983)은 글을 이해한다는 것은 독자와 글 사이에 상호 작용하는 능동적인 과정이며, 이 때 독자는 지문에 담겨 있는 언어적인 지식, 구조적인 특징뿐 아니라 글을 읽을 때 이미 가지고 있는 배경 지식을 이용한다고 하였다.

성공적인 읽기를 위해서는 스키마 즉, 독자의 배경지식이 중요하다는 것은 여러 경험적인 연구에서 밝혀진 바 있다. Carrell(1983)의 연구에 의하면 ESL이나 EFL의 경우 상위권에 속하는 학생들조차도 글을 처리할 때, 언어적인 요소에 대한 의존도가 커서 글에 나타난 언어 자체에 몰두하게 됨으로써 글을 이해하는 데 필수적인 배경 지식의 연결에까지는 이르지 못하는 것으로 나타났으며, Carrell(1984)은 또한 친숙도(familiarity), 문맥(context), 투명성(transparency)이 원어민과 비원어민의 독해에 미치는 영향을 연구하였는데, 원어민의 경우에는 세 가지 변인이 이해와 기억에서 중요한 역할을 하였지만, 비원어민의 경우에 친숙도와 관련된 배경 지식은 독해에 유의미한 영향을 미치지 않았다. Lee(1992)는 Carrell(1984)의 연구를 모방하였는데, Carrell과 다른 연구 결과를 발견하였다. 비원어민의 경우에도 배경 지식의 활성화가 독해에 유의미한 영향을 주었다. 그러나 글의 내용이 독자에게 친숙한 경우에는 제목과 그림을 제시하는 것이 이해력의 향상을 가져왔지만, 주제가 친숙하지 않은 경우에는 유의미한 영향을 보이지 않았다. 그는 주제가 새로운 경우에는 그림이 스키마 활성화에 도움을 주지 못했다고 주장하고 있다. 한편, Johnson(1981)은 친숙하지 않은 담화에 대해서보다 친숙한 화제에 대한 담화에 대해서 제2외국어 학습자들이 더 잘 회상하였다는 것을 발견했다. Carrell(1987)은 ESL 상황에서의 내용 스키마와 형식 스키마의 동시 효과를 조사 연구하였는데, 친숙한 내용이면서 친숙한 글의 유형인 경우에 가장 이해가 쉬운 것으로 나타났고, 친숙하지 않을 때에 글에 대한 이해력이 낮았다. 이는 자기 글을 읽을 때 자신의 기존 배경 지식의 스키마를 활용한다는 증거가 된다고 하였다. Alderson과 Urquhart(1988)는 서로 다른 전공 분야의 학생들을 대상으로 독해력을 측정해 본 결과, 전공 분야에 대한 배경지식이 독해에 의미 있는 영향을 줄 수 있음을 밝혀냈다. 즉 학습자는 자신의 전공분야에 관한 내용을 비 전공 분야의 내용보다 훨씬 더 쉽게 이해하며 읽는 속도도 더 빠르다는 결과를 보여주었다.

읽기 전 학습 활동을 통해서 학습자의 스키마, 즉 배경지식을 적절히 활성화시키는 것이 중요하다고 한다면, 교과서에서 자주 사용되는 읽기 전 학습 활동이 얼마나 학습자의 읽기 능력에 긍정적인 효과를 미치는지 알아보고, 학교 현장에서 효과적인 읽기 전 학습 활동을 실시하여 학습자의 독해력을 향상시키는데 도움이 된다면 이 연구는 의미 있는 일이 될 것이다.

3. 읽기 전 학습 활동의 여러 가지 유형

읽기 전 학습 활동은 자료를 자세히 읽기 전 자료에 대한 이해를 돕기 위해 이루어지는 활동으로, 학습자들이 읽기 자료에 관련된 자신의 현재 배경지식을

생각하게 하고, 그것을 통해 새로운 활동에 참여하게 하고, 부족한 지식을 준비시키는 것을 주된 목적으로 한다. 이는 학습자가 읽으려고 하는 것을 예상하거나 예측하도록 도와주고, 동기유발을 증가시켜주며 화제에 대한 흥미를 가지게 한다. 따라서, 읽기 전 학습 활동에서는 학습자의 호기심을 유발시키는 스키마를 사용해야 한다.

여러 학자들이(Hudson,1982; Nuttall, 1982; Stevens, 1982) 읽기 전 학습 활동을 제시하였는데, 그 중에 Carrell(1984)이 제시한 읽기 전 학습 활동을 살펴보면, 그림 보여주기(viewing movies, slides, pictures), 현장 견학(field trips), 설명(demonstrations), 실생활의 경험(real-life experience), 토론(class discussions or debates), 역할놀이 활동(plays, skits and other role-play activities), 글 내용 예측하기(teacher-, text-, or student-generated prediction about the text), 어휘 소개 및 토론(introduction and discussion of special vocabulary), 주요 어휘나 개념과 관련된 활동(key-word/key-concept association activities), 관련된 글 미리 읽기(prior reading of related texts), 글 내용 미리 보여주기(text previewing), 독해선행질문(pre-reading questions)을 제시하였다.

여러 가지 읽기 전 학습 활동들 중 효과가 입증된 구체적인 유형의 예는 다음과 같다.

첫째, 그림을 제시하는 방법이다. 읽기 자료를 제시하기 전에 그림을 보여 주면 학습자의 호기심을 자극하게 되고, 그림과 읽기 자료가 어떻게 관련되었는지 예측하는데 도움을 줄 수 있다. 특히, 읽기 능력이 미숙한 학습자에게 독해력을 향상시킬 수 있는 수단으로 사용될 수 있다. 읽기 단락 앞에 그림이 있는 것과 없는 것을 이용한 Rumelhart와 Orthony(1977)의 연구를 보면 그림이 있는 경우가 학습자의 인지적인 예측력을 높여 주었다고 했으며, Croll(1986)도 그림을 통해 독해력이 촉진될 수 있으며, 그림을 해석하는 능력은 독해 능력과 거의 유사한 것이라고 했다. 따라서, 그림의 기능은 스키마를 활성화시킬 뿐만 아니라, 스키마를 향상시키고 풍부하게 함으로서 관련된 정보를 보다 잘 도출해낼 수 있게 한다. 특히, 그림이 읽기 자료의 주제와 관련되어 있으면, 내용에 대한 풍부한 정보를 제공해 주기 때문에 읽기 자료에 대한 이해를 향상시켜 줄 것이다.

둘째는 사전질문하기이다. 사전질문은 중요한 요소를 지적하여 학습자들이 그것에 초점을 맞출 수 있고 내용을 보다 잘 파악할 수 있는 통찰력을 갖도록 도와준다. 질문 내용은 자료 내용에서 중요한 부분이고 구체적인 때 학습효과가 더욱 클 것이다. 사전질문은 주로 자료의 내용과 관련된 실제적인 경험을 묻는 물음으로 구성된다. 그것은 읽게 될 자료에 대한 내용을 예측할 수 있게 해주고, 읽는 동안 초점을 맞출 내용을 제시할 수 있기 때문이다. Beatie, Martin과 Oberst(1984)에 의하면, 읽기 전 학습 활동 중 사전 질문이

정확하게 중요한 요소를 지적해 학생들이 그것에 초점을 맞추게 되면 전체적인 독해 과정에서 글의 내용을 더 잘 파악하도록 도와준다고 지적한 바 있다. Taglieber, Johnson과 Yarbrough(1988)는 읽기 사전 질문을 통해 학습자가 배경지식을 높이게 되면 읽기 자료에 모르는 단어들도 문맥을 사용하여 의미를 파악할 수 있도록 하는데 도움이 될 수 있다고 하였다. 이런 사전질문하기를 통해 독서를 하는 목적이 설정이 되며, 또한 누구의 질문과 대답이 교과를 이해하는데 필요한가의 호기심을 불러 일으켜 동기 유발이 되고 사전 읽기 자료의 내용을 어느 정도 파악하게 되어, 실제에 있어 읽기자료에 대한 이해가 쉬워질 것이다

세 번째는 자료 속에 포함된 중요 어휘를 제공하는 방법이다. 중요 어휘를 제시함으로써 학습자는 읽기 자료의 내용에 친근하게 되고, 모르는 단어가 있을 때마다 사전에 의존하지 않고 문맥에서 새로운 단어의 의미를 알아내는 방법을 배울 수 있게 된다. 이러한 방법을 익히기 위해서는 단어가 읽기 자료 내에 쉽게 설명되어 있다는 것을 알려주든지, 질문과 대답을 통하여 의미를 추측해 보도록 한다면, 학습자가 경험한 사실을 기초로 추측해 보는 방법이 있다. 각각의 단어의 의미에 대한 지식은 배경지식과 일정하게 관련되어 있고, 어휘를 배우는 것은 그 단어와 관련된 배경지식을 배우는 것이라고 할 수 있다. Anderson과 Pearson(1984)은 지금까지 어휘지도는 조사자가 거의 쓰이지 않는 단어를 많이 사용한 무리한 문단을 이용하거나 문맥적인 정보를 거의 주지 않은 채 조사를 하는 경우, 그리고 이미 오래 전에 쓰인 단어를 미리 교수하는 경우에만 효과가 있었다는 연구 결과들을 보고하고 있다. 그러나 독해력 이론가들(Anderson & Freebody, 1979; Davis, 1986)은 독해력 향상에 어휘를 통한 놀이(vocabulary play)가 필수적인 역할을 한다는 의견에 동의하고 있다.

4. 읽기 전 학습 활동이 읽기에 미치는 영향에 대한 연구

읽기 전 학습 활동을 통해 배경 지식을 활성화시킴으로써 학습자의 읽기 능력을 향상시킬 수 있을 것인가에 대한 연구가 모국어 상황이나 ESL/EFL 상황에서 오래 전부터 이루어져 왔다.

Hudson(1982)은 성취도 수준에 따른 서로 다른 읽기 전 학습 활동의 효과를 연구하였는데, 이 연구에서 그림을 보여주고 토론한 뒤 글의 내용을 예측하게 하는 경우와 어휘 활동의 경우를 비교하였다. 결과는 그림을 이용한 활동이 어휘활동보다 이해에 더 큰 영향을 주었다고 나타났다. 그러나 이 결과는 초급수준에만 적용이 되며 고급수준에서는 큰 효과의 차이는 없는 것으로 분석되었다.

Singer와 Donlan(1982)는 독자가 적절한 스키마를 가지고 있어도 여전히 글 자체에만 몰두하여 상향 읽기 과정에만 의존하는 경우 글에 대한 전반적인 질문(*general question*)이나 특정 내용에만 관한 질문(*story specific question*)을 제시함으로써 학습자의 스키마를 활성화 할 수 있다고 하였다. 즉, 독해의 사전질문은 배경 지식을 이끌어 내고 학생으로 하여금 독해 자료에 접근하도록 방향을 제시하는 기능을 하며, 사전 질문의 내용은 자료 내용상 중요한 부분이어야 하고 질문이 구체적일 때는 학습 효과가 더욱 크다고 하였다. 특히 제기된 질문과 글의 구조, 내용, 그리고 학습의 목표 사이에 일관성이 있으면 더욱 효과적이라고 밝히고 있다. 질문의 내용은 글의 주제에 관한 일반적인 내용이나 구체적 정보 찾기 유형, 또는 그 내용과 관련된 실제적인 경험을 묻는 물음으로 구성될 수 있고, 질문에 들어 있는 단어의 수나 형태에 따라 스키마가 정교화 되는 정도가 달라질 수 있다고 한다.

Dubin와 Bycina(1991)는 읽기 전 학습 활동으로 그림이나 영화 등의 시청각 자료를 사용하기, 현장 답사나 견학, 가치 정리 연습(*values clarification exercises*), 역할극 등을 제시하였고, 보다 학구적인 집단인 경우에는 단어나 개념 연상 활동을 하면서 의미망(*semantic mapping*)을 통한 개념 관련시키기, 또는 글의 개관 살펴보기(*text survey*)로서 글과 함께 주어진 제목, 부제, 그림, 삽화 살펴보기 등을 제안하고 있다. 특히, 그들이 읽기 도중 단계의 활동으로서 제시하고 있는 세 단계 진술(*three level guide*) 중 첫 번째는 글에 기술된 사실 자체에만 국한된 명시적 단계(*explicit level*)에 관한 진술이며, 두 번째는 본문의 내용에 근거하되 독자의 해석이 필요한 암시적 단계(*implicit level*)의 진술, 세 번째는 본문에 명확히 제시되지 않은 내용을 유추하고 적용하는 응용 단계(*applied level*)의 진술이다. 이러한 진술의 진위를 조별 또는 짝 활동을 통해 미리 추측해 보게 하는 것이 읽기를 자극할 수 있는 효과적인 읽기 전 학습 활동이 될 것이라고 보았다.

Taglieber, Johnson과 Yarbrough(1988)는 세 가지 읽기 전 학습 활동 즉, 삽화를 이용한 예측활동, 어휘의 선행지도와 읽기 자료의 내용을 한 문장으로 요약하여 들려주고 질문 만들기의 세 가지 읽기 전 학습 활동을 브라질 출신의 EFL 학생들에게 실험하였다. 세 가지 읽기 전 학습 활동을 실시한 후 선다형 문제를 제시했을 때, 통제집단 보다 실험집단의 점수가 높았다. 그러나 읽기 전 학습 활동 중 어휘 선행 지도는 효과가 있었지만 다른 두 활동만큼 효과가 크지는 않았다. 즉, 단어를 아는 것이 적절한 이해를 하는데 필수적이지만, 읽기 선행 질문과 삽화에 의해 배경지식이 높아지면 읽기 자료 중 모르는 어휘가 나오더라도 문맥을 이용하여 이해할 수 있다는 결과가 나온 바 있다.

III. 연구방법 및 절차

1. 실험대상

이 연구의 실험 대상자들은 D 인문계 고등학교 1학년 네 개 반 각 30명의 학생들로 구성되어 있으며, 읽기 전 학습 활동을 실시한 A, B, C 실험집단과 통제집단인 D로 나누었다. 읽기 전 학습 활동 중 A집단은 그림 제시 집단, B집단은 사전질문 제시 집단, C집단은 어휘 제시 집단이다. 실험대상자들은 3월 전국연합학력평가 외국어영역의 성적을 기준으로 동질 한 네 개 반을 선정하여 각각 다른 읽기 전 학습 활동을 실시하였다. 실험대상 집단의 객관적인 영어 성적을 비교해 보기 위해, 2008학년도 3월에 실시된 전국연합학력평가 외국어 영역 점수를 기준으로 하여 분산분석을 표 1과 같이 실시하였다. 표 1의 결과를 보면, 유의확률이 0.988이므로 유의수준 0.05에서 네 개 집단 간의 평균의 차이는 통계적으로 의미가 없다. 또한 Levene의 등분산 검증 결과(Levene 통계량=0.043, 유의확률=0.249)에서도 네 집단의 분산은 같다고 할 수 있다. 그러므로 네 개의 집단은 동질 한 집단이라고 할 수 있다.

표 1

각 집단의 영어 성적 비교

집 단	읽기 전 학습 활동	인 원	평 균	표준편차	F	유의도	
실험집단	A	그림 제시	30	60.30	10.61	0.043	0.988
	B	사전질문 제시	30	60.88	8.17		
	C	어휘 제시	30	60.63	12.03		
통제집단 (D)	없음	30	60.02	8.87			
합 계		120	60.46	9.91			

실험처치를 하기 전 학생들의 읽기 습관을 알아보기 위해 네 개 반 120명 학생들을 대상으로 설문 조사했는데 그 내용은 표 2와 같다. 표 2 설문 조사의 결과에 따르면, 응답자의 79.7%에 이르는 학생들이 읽기 능력이 매우 중요하다거나, 중요하다고 답함으로써 영어 교육에 있어 읽기가 차지하는 중요성에 대해 잘 인식하고 있음을 보여준다. 교과서 지문에 대해서 33.7%에 해당하는 학생들이 읽기에 지루하고 읽기 능력 향상에 도움이 되지 않는다고

반응하는 것으로 보아 학생들의 읽기에 대한 흥미를 제대로 이끌어 내기 위해 좀 더 참신하고 실생활에 와 닿은 읽기 자료의 제공이 필요해 보인다.

표 2

실험대상 학생들의 읽기 습관에 관한 설문 조사 결과

번호	문항내용	응답률	
1	영어 읽기에 대한 생각은?	매우 중요하다	41.5%
		중요하다	38.2%
		중간이다	18.1%
		중요하지 않다	1.7%
		매우 중요하지 않다	0.5%
2	교과서지문에 대한 생각은?	흥미롭고 읽기 능력 향상에 도움이 된다	20.5%
		중간이다	40.6%
		지루하고 읽기 능력 향상에 도움이 되지 않는다	33.7%
		기타	5.2%
3	영어 독해를 할 때 가장 먼저 하는 것은?	첫 문장부터 읽어 내려간다	48.9%
		문장의 구조를 살핀다	19.4%
		모르는 단어를 먼저 살핀다	18.2%
		글의 내용을 추측하기 위한 단서를 찾는다	17.3%
		기타	6.2%
4	영어 독해가 어려워지는 가장 큰 원인은?	문법이나 문장구조를 이해하지 못하기 때문이다.	34.7%
		단어의 뜻을 정확히 모르기 때문이다.	30.6%
		배경지식이 부족하기 때문이다.	20.5%
		추측을 잘하지 못하기 때문이다.	12.9%
		기타	1.3%
5	읽기 전 자료로 제시되기를 바라는 것은?	그림	43.2%
		주제문	20.1%
		어휘	25.6%
		사전질문	10.3%
		기타	0.8%

또한, 학생들이 영어읽기를 할 때 대다수가 첫 문장부터 무작정 읽어나가는 일이 많고 영어 독해의 어려움의 원인으로 생각되는 요인이 문법이나 문장구조 다음으로 어휘에 있다는 사실도 주목할 만하다. 따라서 영어 독해를 지도 할 때 흥미 있는 교재를 선택함은 물론이고, 효과적인 영어 독해 지도를 위한 전략을 구상하고 제시해 줄 필요가 있다. 설문지에서 드러난 대로 학생들의 독해력을 향상시키기 위해, 읽기 소재의 발굴, 읽기 전략의 지도 등에 대한 여러 가지 연구가 필요할 것이다. 하지만, 무엇보다도 제일 먼저 이루어져야 할 연구는 학생들이 읽기 자료에 대한 사전 지식을 제공하여 읽기 자료에 대한 흥미를 유발하고 읽기 전에 읽기 자료에 대한 자신감을 키울 수 있는 방법을 찾는 것이다. 그 방법 중에 하나가 학생들의 배경지식 즉 스키마를 활성화시키기 위해 여러 유형의 읽기 전 학습 활동 제시하는 것이다. 또한, 읽기 전 학습 자료제시에 있어 학생들이 가장 선호하는 것이 그림이라는 것도 주목할 만하다. 영어 전용교실과 교과교실제 등의 추진으로 요즘 영어교실에서 이용할 수 있는 기자재들이 다양하다. 단순한 그림 카드 제시뿐 만 아니라 영어교실에 이용할 수 있는 컴퓨터, 프로젝터, 전자칠판 등을 충분히 활용하면 좀 더 시각적이고 역동적인 자료제시도 가능함으로 학생들의 영어에 대한 흥미를 증대시킬 수 있는 좋은 역할을 할 수 있을 것이다.

2. 실험자료

본 연구에서는 읽기 자료로 타 고등학교 영어교과서에서 발췌했다. 그 이유는 수업에서 쓰고 있는 교과서의 읽기 자료로 할 경우 연구대상 학생들 중 선행 학습을 한 경우 실험에 중대한 영향을 미칠 가능성이 있기 때문이다. 또한, 교과서 자료는 우선 영어 교육 분야의 전문 학자들에 의해 쓰여지기 때문에 자료에 사용된 어휘나, 문법, 구조 등이 학생들의 학년 수준에 맞추어 조직적이고 체계적으로 구성되어 있으므로 교과서의 내용으로 선정하였다. 지문 선정에 있어서는 읽기 문제를 많이 다루어 본 고등학교 학생들에게 비교적 익숙한 형태의 글인 설명문을 선택하였고, 길이는 수학 능력 시험 문항의 일반 지문보다 긴 것으로 400~500 단어로 이루어져 있다.

본 연구에 쓰여진 읽기 전 학습 활동 자료는 실험을 위해 대부분 자체 제작하였다. 때로는 읽기 자료를 발췌한 교과서에 있는 읽기 전 학습 활동 자료를 수정, 보완하여 사용하기도 하였으나, 대부분의 교과서에 읽기 전 학습 활동은 한 가지 유형으로만 되어 있는 경우가 많아서, 같은 읽기 자료에 세 가지 다른 유형의 읽기 전 학습 활동을 자료를 다 갖추기 위해 새롭게 제작해야 했다(부록 참조). 매 차 시 수업 후 독해자료에 대한 이해를 평가하기 위해 10문항으로 된 형성평가를 제시하였다. 형성평가의

10문항은 선다형 문제, 단답형 문제, 서술형 문제로 구성하였다. 약 6개월 동안 주당 2시간씩 실험 후 실험집단과 통제집단의 독해력 향상 정도를 알아보기 위해 사후 독해력 평가지로 2008년 9월 전국 연합 학력 평가지의 점수를 활용하였다.

3. 실험절차

본 연구는 교과서에 자주 나타나는 대표적인 세 개의 읽기 전 학습 활동 유형인 그림 제시 활동, 어휘 제시 활동, 사전질문 제시 활동이 고등학교 영어 학습자의 독해력에 미치는 영향에 대해 조사한 것으로 6개월 동안 매 차 시 평가를 통해 실험이 이루어졌다. 동질 한 네 개의 집단을 세 개의 실험집단 A, B, C와 통제 집단 D로 나누고 A집단에는 그림 제시, B집단에는 사전질문 제시, C집단에는 어휘 제시가 읽기 전 학습 활동으로 주어지고, 통제집단 D는 읽기 전 학습 활동 없이 직접 차 시의 읽기 학습활동으로 지도하였다. 실험연구는 본 연구자가 교사가 되어 수업을 진행하면서 실시하였으며, 3단계의 읽기 수업으로 아래와 같은 절차로 진행하였다.

제 1단계 (읽기 전 단계): 네 개 반에 각기 다른 3가지 읽기 전 학습 활동—그림 제시 활동, 사전질문 제시 활동, 어휘 제시 활동—을 하거나, 읽기 전 학습 활동 없이 바로 읽기에 들어가게 한다. 제 2단계 (읽기 단계): 본문을 읽게 한다. 교사의 설명 없이 개별학습이 되도록 한다. 제 3단계 (읽기 이후 단계): 읽은 후 읽은 내용에 대해 묻는 10개의 질문에 대답하도록 한다.

실험집단과 통제집단에게 실시된 단계별 읽기 수업 활동은 다르지만, 읽기 수업에 사용된 읽기 자료는 모두 동일하였다. 읽기 전 학습 활동은 읽기 자료가 배부되기 전에 실시되었으며, 소요시간은 15분 정도였다. 그런 다음 읽기 자료를 배부하고 각 실험집단마다 20분을 주어 학생들이 스스로 읽게 하였다. 주어진 글을 읽고 난 후 읽기 자료를 회수하고 독해력 형성평가를 배부한 후 15분 동안 문제를 스스로 풀게 하였다. 이러한 읽기 전 학습 활동을 통해 학생들의 스키마를 활성화시키는 것이 중요함을 인식하게 하였다. 통제반에서는 스키마의 중요성에 대한 언급 없이 일반적인 해석 수업을 진행하였다. 독해 후 이해력 평가를 위한 형성평가는 모두 10문항으로 구성하여 100점 만점으로 채점하였다. 6개월 후 읽기 전 학습 활동을 통한 독해력 향상이 글의 이해에 의미 있는 차이가 있는지 알아보기 위해 통제집단과 실험집단 간 그리고 실험집단 간에 대하여 9월 전국연합학력평가 외국어 영어 점수 각 각의 평균을 비교한 후에 그것이 통계적으로 의미가 있는지 알아보기 위해 독립표본T검증을 활용하였으며, 실험집단간의 효과를 알아보기 위해 분산분석을 사용하였다.

4. 결과 분석 및 논의

가설 1. 읽기 전 학습 활동을 실시한 실험집단과 그렇지 않은 통제집단 사이에 영어 독해력 향상에 차이가 있을 것이다.

가설 1을 검증하기 위해 독립표본 T검증을 활용하였으며, 분석 자료는 9월 전국연합학력평가 외국어 영어 점수이다. 표 3의 분석결과를 보면, 읽기 전 학습 활동을 실시한 실험집단(67.76)과 통제집단(59.90)의 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미(유의확률 0.000)하며 실험집단이 통제집단보다 우수하다는 연구 가설에 타당한 근거를 찾을 수 있다.

표 3

실험집단과 통제집단의 비교

집 단	인 원	평 균	표준편차	t	유의확률
실 험	90	67.76	9.03	4.906	0.000
통 제	30	59.90	7.05		

표 4의 분석결과를 보면, 그림 제시 집단(71.00)이 통제집단(59.90)보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다(유의확률 0.000).

표 4

그림 제시 집단과 통제집단의 비교

집 단	인 원	평 균	표준편차	t	유의확률
그 림	30	71.00	9.01	5.312	0.000
통 제	30	59.90	7.05		

표 5에서 보듯이, 사전질문집단(67.33)이 통제집단(59.90)보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다(유의확률 0.000). 즉, 독해 전에 사전질문 제시 활동이 독해력에 효과가 있다고 할 수 있다.

표 5

사전질문 제시 집단과 통제집단의 비교

집 단	인 원	평 균	표준편차	t	유의확률
사전질문	30	67.33	9.36	3.474	0.000
통 제	30	59.90	7.05		

표 6의 분석결과를 보면, 어휘집단(64.93점)이 통제집단(59.90)보다 통계적으로 의미 있게 높은 것(유의확률 0.012)으로, 독해 전에 어휘 제시 활동이 독해력에 효과가 있다고 할 수 있다.

표 6
어휘 제시 집단과 통제집단의 비교

집 단	인 원	평 균	표준편차	t	유의확률
어 휘	30	64.93	7.87	2.608	0.012
통 제	30	59.90	7.05		

결론적으로 그림 제시 집단, 사전질문 제시 집단, 어휘 제시 집단의 순으로 이해도의 평균이 높게 나타났으며, 통계적으로 모두 유의미한 차이를 보였다. 실험 결과 읽기 전 학습 활동을 한 실험집단이 통제집단보다 독해력을 향상시키는데 효과적임을 알 수 있다. 따라서, 앞서 제기한 가설1은 입증되었다. 읽기 전 학습 활동이 학습자의 독해력 향상에 효과가 있다고 할 수 있다는 가설1의 결과를 전제로 가설2와 가설 3를 검증해 나갈 수 있다.

가설 2. 읽기 전 학습 활동의 유형에 따라 실험집단 사이에도 영어 독해력 향상에 차이가 있을 것이다.

위 가설을 검증하기 위해서 분산분석을 이용하였다. 표 7에서의 분산분석 결과를 보면, 유의확률이 0.030으로 실험집단 간의 독해력 점수에 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험결과 그림제시 집단의 독해력에 가장 효과가 있었으며, 사전질문 제시 집단, 어휘제시 집단으로 순으로 성적이 높은 것으로 나타났다.

표 7
실험집단 간의 비교

집 단	인 원	평 균	표준편차	F	유의확률
그 립	30	71.00	9.01	3.639	0.030
사전질문	30	67.33	9.36		
어 휘	30	64.93	7.87		

어느 집단 간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 사후분석을 실시하였다.

표 8

실험집단 간의 비교(사후비교)

방 법	집 단	N	유의수준 0.05에 대한 부집단	
			1	2
Tukey HSD	어 휘	30	64.93	
	사전질문	30	67.93	67.93
	그 립	30		71.00
	유의확률		0.542	0.243

표 8에서와 같이 Tukey의 사후비교 결과를 보면, 어휘 제시 집단과 사전질문 제시집단 간에는 차이가 없고, 사전질문제시집단과 그림 제시 집단 간에도 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에 어휘 제시 집단과 그림 제시 집단 간에 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났다. 그림 제시 활동이 어휘 제시 활동보다 독해력에 더 효과가 있다는 것을 말해 준다.

결론적으로, 읽기 전 학습 활동 유형 중 다른 두 활동보다 그림제시 활동이 더 효과적이라는 것을 알 수 있다.

가설3. 읽기 전 학습 활동 유형과 영어 독해력 수준(상·하)에 따라 영어 독해력 향상에 상관관계가 있을 것이다.

위 가설을 입증하기 위해서 세 실험집단의 상위 30% 학습자의 평가지 결과와 하위 30% 학습자들의 평가지 결과에 따라, 상·하위 30%의 읽기 전 학습 활동 유형별로 일원 분산 분석을 실시하였다. 표 9에서의 분석결과를 보면, 읽기 전 학습 활동 유형별 상위 30%에 대한 세 실험집단 간의 독해력에 유의수준 0.05에서 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났다. 사전질문제시집단이 독해력이 가장 높고, 그 다음으로 그림 제시 집단, 어휘 제시 집단 순서로 나타났다. 읽기 전 학습 활동 유형별 중에서 어느 집단 간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 사후분석을 실시하였다. 표 10에서와 같이 Tukey의 사후비교 결과를 보면, 그림 제시 집단과 사전질문 제시 집단 간에는 독해력에 차이가 없다. 반면에 어휘 제시 집단과 그림 제시 집단, 어휘 제시 집단과 사전질문 제시 집단 간에 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났다.

표 9

상위 30%의 실험 집단의 학습자간의 비교

집 단	인원	평균	표준편차	F	유의확률
그 립	9	80.00	2.00		
사전질문	9	80.25	2.25	5.532	0.012*
어 휘	9	76.44	1.09		

표 10

상위 30%의 실험집단 간의 비교 (사후비교)

방 법	집 단	N	유의수준 0.05에 대한 부집단	
			1	2
Tukey HSD	어 휘	9	76.44	
	그 립	9		80.00
	사전질문	9		80.25
	유의확률		1.000	0.981

다음으로 읽기 전 학습 활동 유형별에서 하위 30%에 해당하는 학습자에 대한 분산분석의 결과를 보면 표 11과 같다. 분석결과를 보면, 읽기 전 학습 활동 유형별 하위 30%에 대한 세 실험집단 간의 독해력에 유의수준 0.05에서 통계적으로 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 11

하위 30%의 실험 집단의 학습자간의 비교

집 단	인원	평균	표준편차	F	유의확률
그 립	9	58.67	4.69		
사전질문	9	58.30	4.85	0.940	0.400
어 휘	9	59.90	0.45		

상위 집단은 사전질문 제시 집단의 평균이 가장 높았고, 그 다음으로 그림 제시 집단, 어휘 제시 집단 순으로 평균이 높았다. 하위집단의 경우는 어휘

제시 집단의 평균이 가장 높았고, 그 다음으로 그림 제시 집단, 사전질문 제시 집단의 순으로 평균이 높았지만 유효할 정도의 수준이 아니었다. 상위학습자들이 사전질문 제시 활동에 비교적 가장 높은 점수를 받고 그림 제시 활동이나 어휘 제시 활동을 할 때 낮은 점수를 받았다는 점은 그림 제시 활동이 가장 높은 점수를 나타낸 전체 결과와 비교해 볼 때 주목할 만하다. 이와 같은 결과가 나온 원인들을 살펴보면, 우선적으로 상위권 학생들에게 읽기 자료의 수준이 쉬워서 외부의 도움 없이 스스로 이해를 해나가는데 아무런 어려움이 없었으므로 읽기 전 학습 활동이 도움을 주지 못했을 가능성이 있다. 읽기 자료가 쉬운 경우에 학습자가 이해하기 어려운 어휘나 개념을 포함하고 있지 않음으로 어휘 제시 활동이 읽기 전 학습 활동으로서 큰 효과를 내지 못하였을 것이다. 따라서, 난이도가 쉬운 읽기 자료 일수록 상위권 학습자에게는 어휘제시 활동보다는 사전질문 제시 활동을 부여하는 것이 보다 더 효과가 있는 것이다. 하위권 학습자들에게 있어서는 어휘 제시 활동이나 그림 제시 활동이 사전질문 제시 활동 보다 효과적인 것으로 나타났다. 이는 학습자들이 언어에 대한 학습능력이 어느 정도의 수준에 이르지 못할 경우 사전질문 제시 활동과 같은 상위개념의 활동을 제시할 때 많은 도움을 주지 못한다는 것을 보여준다. 따라서, 이러한 하위권 학습자들에게는 부족한 언어지식을 채워 줄 수 있는 구체적인 지식 제시 즉 어휘를 제시해 주는 것이 읽기 자료의 이해력에 좀 더 효과적이라는 것을 말해 준다. 즉, 상위권 학습자들이 사전질문 제시 활동에 높은 점수가 나오는데 하위권 학습자들은 어휘 제시 활동에서 높은 점수를 보이는 이유는 하향식 방식의 해석활동을 어려워하는 반면에, 상위권 학습자들은 상대적으로 하향식 방식을 잘 활용하고 있다고 볼 수 있다.

5. 매차시별 형성평가에 의한 실험효과

실험집단 A는 그림 제시 활동을 한 후 평가를 실시하였고, 실험집단 B는 읽게 될 글에 관련된 10개 질문에 대한 답을 생각해 보고 설명을 들은 후 평가를 실시하였다. 실험집단 C는 읽기 자료에 관련된 중요 어휘나 학생들이 모를 것 같은 어휘들을 제시한 후, 평가를 실시하였다. 통제집단 D는 아무런 읽기 전 학습 활동이 제시되지 않았다. 독해 후 이해력 평가를 위한 형성평가는 모두 10문항으로 구성하여 100점 만점으로 채점하였다. 매 차 시마다 실시한 형성평가의 평균을 실험집단과 통제집단 간의 분산분석을 이용해 비교해 보았을 때 표 12에서와 같이 읽기 전 학습 활동을 실시한 집단이 실시하지 않은 집단보다 평균이 높았으며, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

표 12

차시별 형성평가에 의한 실험집단과 통제집단의 비교

집 단	인원	평균	표준편차	F	유의확률
실험집단	90	55.67	18.24	8.96	0.0032
통제집단	30	45.80	12.12		

또한, 표 13에서와 같이 읽기 전 학습 활동 중에서도 그림이나 삽화를 제시한 집단의 점수가 가장 높았으며, 어휘를 제시하였을 때 효과가 가장 낮았다. 이 결과는 앞서 제시한 가설 검증의 실험결과와 같았다.

표 13

차시별 형성평가에 의한 실험집단 간의 차이 분석

집 단	인원	평균	표준편차	F	유의확률
그 립	30	59.80	18.39	1.95	0.1473
사전질문	30	55.40	17.09		
어 휘	30	51.82	18.80		

따라서, 읽기 전 학습 활동을 실시했을 때 보다 더 읽기 자료가 잘 이해 되었으므로 평소 독해지도 과정에서 학습자들에게 읽기 자료에 대한 보다 많은 사전 지식을 얻도록 읽기 전 학습 활동을 실시하는 것이 학생들의 이해를 돕는데 상당히 효과적임을 다시 한 번 입증할 수 있었다.

IV. 결론

본 연구는 고등학교 현장에서 실시하기에 적합하다고 여겨지는 세가지 읽기 전 학습 활동 즉, 그림 제시 활동, 사전질문 제시 활동, 어휘 제시 활동이라는 세 가지 유형을 고등학교 학생들에게 투입하여 읽기 지도를 실시한 후, 학습자들의 독해력이 얼마나 향상되었으며, 어떤 읽기 전 학습 활동이 독해력 향상에 더 도움이 되고, 학습자의 성취 수준에 따라 도움이 되는 읽기 전 학습 활동은 어떤 것인지 알아보고자 실시되었다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 다음과 같은 세가지 가설을 세웠는데, 첫째 가설은 읽기 전 학습 활동을 실시한 실험집단과 그렇지 않은 통제집단 사이에 영어 독해력 향상에 차이가 있을 것이다, 둘째 가설은 읽기 전 학습 활동의 유형에 따라 실험집단

사이에도 영어 독해력 향상에 차이가 있을 것이다, 셋째 가설은 읽기 전 학습 활동 유형의 처치와 영어 독해력 수준(상·하)에 따라 영어 독해력이 향상에 상관관계가 있을 것이다 이었다.

본 연구의 분석 결과에 따른 결론은 다음과 같다. 첫째, 읽기 전 학습 활동을 실시한 집단과 그렇지 않은 집단을 비교해 보았을 때, 읽기 전 학습 활동을 실시한 집단이 독해력 점수가 높다는 것을 알 수 있었다. 따라서, 읽기 과정에서 읽기 전 학습 활동을 통하여, 학습자의 읽기 자료에 대한 흥미와 관심을 유발시켜, 읽기 활동에 적극적으로 참여시킬 때, 학습자가 읽기 활동에 주의를 집중하고, 배경지식 즉, 스키마가 활성화되어 독해력 향상에 긍정적으로 작용할 수 있다는 것을 보여 준다. 이러한 관점에서 볼 때, 읽기의 목적을 올바르게 제시하고 학습자의 흥미를 유발시켜 읽기 자료에 대한 이해력을 향상시키는 것은 매우 중요한 것임으로 이를 위해 교사의 특정한 읽기 지도 전략을 개발하는 것이 요구된다.

둘째, 교과서에 자주 등장하는 세 가지 읽기 활동 즉, 그림 제시 활동, 사전질문 제시 활동, 어휘력 제시 활동 중 가장 효과적인 것은 그림제시 활동, 그 다음으로 사전질문 제시 활동, 어휘 제시 활동 순으로 나타났다. 설문지 조사 때 가장 선호하는 읽기 전 학습 활동이 그림 제시 활동이었는데 실험결과에서도 그림을 읽기 전 학습 활동으로 제시하였을 때 가장 높은 독해력 향상을 가져온다는 결과가 나왔다. 이는 실생활 속에서 시각적인 것에 상당한 영향을 받는 요즘 세대 학생들의 성향이 학습태도에도 그대로 반영된 것이라 볼 수 있으며, 다른 읽기 전 학습 활동에 비해 읽기 전에 느낄 수 있는 긴장도도 시각적인 그림을 통해 많이 완화되어 읽기자료에 대해 친숙하게 느끼고 흥미도 더 증대된다고 볼 수 있다. 앞에서 언급한 바와 같이 영어 전용 교실제 또는 교과 교실제의 확대 실시로 인해 대부분의 영어교실에 전자칠판, 프로젝터와 같은 최신 시설을 수업에 직접적이고 손쉽게 활용할 수 있게 되었다. 본 연구에서는 그림카드를 제시하는 방법을 사용했지만 앞으로는 이런 기자재를 활용하여 좀 더 시각적이고 역동적인 자료를 제시하여 학습자의 읽기에 대한 흥미를 잘 이끌어 낼 수 있으리라고 생각한다.

어휘 제시 집단이 통제집단보다 높은 점수를 나타냈지만 그림 제시 집단이나 사전질문 제시 집단 보다 점수가 낮게 나온 것은 이제까지의 어휘 제시활동이 읽기자료의 이해력에 상당한 효과를 줄 것이라는 상식적인 믿음에 어긋나는 것이라 할 수 있었다. 어휘의 의미를 정확히 아는 것도 독해력에 도움이 되지만 그림 제시와 사전질문 제시를 했을 때 더 많은 배경지식을 제공해 주어서 읽기에 대한 이해력을 향상시키는데 더 많은 효과를 줄 수 있다는 사실을 알 수 있다. 또한, 그림 제시나 사전질문 활동에서는 학습자들이 더 적극적으로 활동하였으나 어휘 제시 활동 집단에서는 참여의 자세가 다소

소극적이었다. 어휘들이 서로 연관성 없이 나열되고, 전개될 독해와도 중요한 관계가 없는 문장에 대한 토의가 이루어질 경우, 학습자는 더욱 더 읽기 전 학습 활동으로서의 흥미를 느끼지 못했다. 따라서, 어휘가 독해력 향상에 더 많은 도움을 주기 위해서는 단어만 나열된 읽기 전 학습 활동으로서의 제시가 아니라 더 광범위한 문맥으로 된 읽기 자료 내에서 어휘와 그 개념을 함께 소개한다면 더 큰 효과를 이룰 수 있을 것이라고 본다. 그 예로 읽기 전 학습 활동으로 제시될 수 있는 마인드 맵 활동과 같이 학습자의 적극적인 참여를 유도하고, 읽기 자료와 연관성을 부각시켜 줄 수 있는 활동 등으로 다양화시킬 필요가 있을 것이다.

셋째, 학습자의 읽기 능력에 따라 더 효과적인 읽기 전 학습 활동이 있을 것이라는 가설의 결과는 상위학습자들이 사전질문 제시 활동이 다른 읽기 전 학습 활동에 비해 비교적 가장 높은 점수를 받았다는 점이 주목할 만하다. 앞서 말하였듯이, 이러한 결과가 나온 원인들을 살펴보면, 우선적으로 상위권 학생들에게 읽기 자료의 수준이 쉬워서 외부의 도움 없이 스스로 이해를 해나가는데 아무런 어려움이 없으므로 읽기 전 학습 활동이 도움을 주지 못했을 가능성이 있다. 읽기 자료가 쉬운 경우에 학습자가 이해하기 어려운 어휘나 개념을 포함하고 있지 않음으로 어휘 제시 활동이 읽기 전 학습 활동으로서 큰 효과를 내지 못하였을 것이다. 따라서 난이도가 쉬운 읽기 자료 일수록 상위권 학습자에게는 어휘 제시활동보다는 사전질문 제시 활동을 부여하는 것이 보다 더 효과가 있는 것이다. 하위권 집단은 유의미한 결과를 얻지는 못하였지만, 가장 높은 점수를 받은 것이 어휘 제시 활동이었다. 이는 언어적 숙달도가 낮고, 언어지식이 부족한 하위권 학생들에게 상향식 활동보다 읽기 과정에서 어휘의 역할을 강조하는 하향식 읽기 전 학습 활동이 더 효과적인 것을 알 수 있다.

이상의 논의와 결론을 살펴 볼 때, EFL 상황인 우리나라와 같은 실제 교육 현장에서 학습자의 성향과 수준에 맞는 적절한 읽기 전 학습 활동의 실시가 읽기 과정에서 학습자의 읽기 자료에 대한 이해력을 향상시킬 수 있다는 사실을 알 수 있었다. 이 연구 결과를 토대로 앞으로 교사는 읽기 자료에 대한 학습자의 이해 과정을 새롭게 인식하고, 현재와 같이 동일한 교과서를 사용하여 모든 학생들에게 일률적으로 같은 읽기 전 학습 활동을 시행하는 데는 무리가 따를 수 있다는 것을 염두에 둘 필요가 있다. 따라서, 읽기 활동을 할 때 학습자의 배경 지식을 먼저 확인하고 학습자의 수준에 맞는 읽기 전 학습 활동을 실시하여 배경지식을 읽기 자료와 적절히 연관시킬 수 있도록 도와 줌으로써 학습자의 흥미와 관심을 유발하고 적극적으로 읽기 활동에 참여할 수 있도록 해야 할 것이다.

또한, 읽기 전 학습 활동에 대한 중요성을 충분히 인식하고, 실험에 사용된 그림 제시 활동, 사전질문 제시 활동, 어휘 제시 활동이라는 읽기 전 학습 활동 외에 다른 활동에 대한 연구를 활발히 진행하여 학습자의 수준에 적합한 방법을 찾아내고 적용할 수 있어야 하며, 단순히 어느 한가지 읽기 전 학습 활동만을 사용할 것이 아니라 학습자의 성취 수준, 성향, 읽기 교재에 따라 여러 가지 읽기 전 학습 활동을 복합적으로 사용할 수 있는 전략도 연구되어야 할 것이다. 사실, 수업을 담당하는 교사 혼자서 개개인의 학습자에 적합한 읽기 전 학습 활동 자료를 전부 제작한다는 것은 어려운 일일 것이다. 따라서, 본 연구 결과와 선행연구에서 읽기 전 학습 활동이 독해력 향상에 유의미한 영향을 준다는 사실이 검증 되었으므로 이러한 연구를 토대로 다음 8차 교육과정이 적용된 새로운 교과서에는 우리나라의 실제 교실 상황에 적합한 다양한 읽기 전 학습 자료가 수록되고 효율적으로 활용할 수 있는 방안도 다각적으로 제시될 수 있길 바란다.

참고문헌

- 김성한. (2003). *중등학교 영어 수업에서 교사들의 영어 읽기 전략의 활동*. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.
- 김정렬, 신지연. (2008). 추론 기능 지도가 수능 외국어 영역 읽기 성취도에 미치는 영향. *현대영어교육*, 9(1), 188-213.
- 성순희. (2000). *텍스트 유형을 근거로 한 읽기 전 활동의 효율성 연구*. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.
- 임병빈. (2007). 속독훈련과 자율독서 학습방법을 통한 대학생의 영어 독해력 향상 방안. *영어어문교육*, 13(1), 181-210.
- 임혜정. (2009). 고등학생의 영어성취도와 읽기 과제의 난이도가 독해전략 사용에 미치는 영향. *현대영어교육*, 10(3), 242-266.
- 장계화. (2001). *상호작용 모형에 의한 고등학생 영어 독해 지도 방안*. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- 정길정, 연준흠. (1996). *외국어 읽기 지도의 이론과 실제*. 서울: 한국문화사.
- 한희정. (2009). *읽기 전 활동 유형이 고등학교 영어 학습자의 독해력에 미치는 영향*. 석사학위논문, 공주대학교, 충남.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. In P. L. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 168-182). New York: Cambridge University Press.

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1979). *Vocabulary knowledge and reading*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 120-145). New York: Longman.
- Alvermann, D. E., & Phelps, S. F. (1994). *Content reading and literacy*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Beatie, B. A., Martin, L., & Oberst, B. S. (1984). Reading in the first-year college textbook: A syllabus for textbook authors, publishers, reviewers and instructors. *The Modern Language Journal*, 68(2), 34-55.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*, (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Carrell, P. L. (1983). Background knowledge in second language comprehension. *Language Learning and Communication*, 2(1), 25-34.
- Carrell, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(1), 332-343.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 321-400.
- Croll, V. J. (1986). Bridging the comprehension gap with pictures. *Technical Report*, 11 (1), 399-420.
- Davis, F. B. (1986). Instructional technology: The research field. *Journal of Instructional Development*, 8(3), 145-168.
- Dubin, F., & Bycina, D. (1991). Academic reading and the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) (pp. 195-215). Rowley, MA: Newbury.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanah & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp.331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hudson, T. (1982). The Effect of induced schemata on the short circuit in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, 32(1), 1-31.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15(2), 169-181.

Lee, S. S. (1992). *Influence of the reader's schema on the process of reading explicit and implicit text*. Toledo, Ohio: University of Toledo Press.

Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The presentation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp.125-155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Singer, H., & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly, 17*(2), 166-185.

Stevens, K. C. (1982). Can we improve reading by teaching background information? *Journal of Reading, 18*(1), 150-175.

Taglieber, L. K., Johnson, L. L., & Yarbrough, D. B. (1988). Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian students. *TESOL Quarterly, 22*(3), 45-68.

부록

읽기 수업지도안 예시

Title	Amazing Predictions for the Future	
Aims of this period	Students can read with comprehension a story about the amazing things that may happen in the future	
Procedure	Activities	
Pre-reading	Pictorial context	Having students describe or answer the questions according to given pictures related to the text
	Pre-questioning	Having students answer the questions related to the text and talk about their opinions on the topic of the text.
	Pre-teaching Vocabulary	Presenting key words and expressions, and having students guess the meaning of words
Reading	Having students read silently and try to understand the main idea	
Post-reading	Asking students to check if students understand the meaning	

그림 제시 활동 자료 예시

- ◆ 다음 그림과 관련된 어구를 연결해 보고 그 기능에 대하여 말해 봅시다.
그림: 지학사(저자: 이맹성 외 6인)에서 발췌

					Your Own Picture
1.	2.	3.	4.	5.	
▶ door-to-door driverless taxis		▶ video wristwatch			
▶ miracle chips		▶ computer wear			
▶ virtual reality helmet		▶ your own opinion _____			

사전질문 활동 자료 예시

- ◆ 생각해 봅시다.

1. What do you think will happen in science and technology in the future?
2. Have you heard any amazing predictions for the future?

- ◆ 다음의 질문을 읽고 본문에서 질문의 답을 찾아봅시다.

1. Is it easy to predict the future?
2. What may future eyeglasses whisper into your ear?
3. What will high-tech clothes be able to do?
4. What will a video wristwatch be used for?
5. What can you do with a VR helmet?
6. What will you have to do ride an automated taxi?
7. How will the taxi fare be paid?
8. What will help parents find a lost child in the future?
9. What do futurists do?

어휘 제시 활동 자료 예시

▶ *Activity 1*

빈칸을 알맞은 단어를 골라 채우시오.

amazing (*a*) - causing great surprise or wonder**prediction** (*n*) - (*v*) *predict*: the act of seeing the future happening**portable** (*a*) - that can be moved or carried**whisper** (*v*) - to speak or say very quietly**virtual reality** - (*n*) a world, which seems almost real to the people in it, created by computers**destination** (*n*) - a place to which someone is going**recognition** (*n*) - (*v*) *recognize*: the fact of knowing someone or something**government** (*n*) - (*v*) *govern*: the group of people who control and direct a nation

1. He made a _____ that Tom would be famous.
2. "Listen!" she _____.
3. You can enjoy _____ on a computer anytime.
4. The Korean _____ is planning new tax increases.
5. We finally arrived _____.
6. What a _____ film!
7. This computer has a voice _____ system.
8. He wants a _____ television as a birthday gift.

▶ *Activity 2*

각 단어의 의미들 중 주어진 문장 속에서 의미하는 바를 골라 써 넣으시오.

1. appear (1) to become able to be seen
(2) to seem

A car appeared over the hill. ()

2. stick (1) a thin rod of wood
(2) not to move

I can't get this door to open - it keeps sticking. ()

한희정

논산대건고등학교

320-060 충남 논산시 등화동 5번지

Tel: (041) 735-1961/ H.P.: 011-9885-8342

Email: heejunghan@hanmail.net

임병빈

공주대학교 사범대학교 영어교육과

314-701충남 공주시 신관동 182

Tel: (041) 850-8189/ H.P.: 011-456-8189

Email: rainbow@kongju.ac.kr

Received 30 September 2010

Reviewed 13 November 2010

Revised version received 3 December, 2010