

교실 외 스터디그룹 활동이 토익 독해와 어휘학습 및 학습자 인식에 미치는 영향

김혜경
인천대학교

Kim, Hye-Kyung. (2013). The effects of utilizing an outside-class study group on TOEIC reading comprehension, vocabulary learning, and college learners' perceptions. *Modern English Education* 14(3), 237-257.

The main purpose of the study was to investigate the effectiveness of TOEIC reading comprehension classes utilizing a study group in enhancing Korean college learners' TOEIC reading comprehension and vocabulary learning. The study also examined the learners' perceptions towards participation, efficacy, and satisfaction for the cooperative study group activities. 106 Korean EFL learners were divided into two groups and invited to participate in the cooperative study group and independent study as outside-class activities for a semester. Both pre and post mock TOEIC tests and online vocabulary quizzes were employed. Questionnaires were administered at the end of the semester. The findings indicated there were statistically significant differences between the cooperative study and the independent study groups in the post TOEIC test and the quizzes. In addition, the results revealed statistically significant differences in favor of the cooperative study group on the affective domains. Pedagogical implications are discussed and recommendations for further research are suggested.

[study group/TOEIC/reading comprehension/스터디그룹/토익/독해]

I. 서론

국내에서 교양영어 교육의 목표를 의사소통능력 향상에 두고 실용적인 교육을 해야 한다는 주장이 제기된 80년대 이래로 교양영어 프로그램 개발과 교육에 많은 변화가 있었다. 각 대학에서는 기존 강독위주의 교육과정과 차별화하여 영어의 4기능에 대한 개별 또는 통합적 강좌를 다양하게 운영해 오고 있다. 특히, 실용영어가 강조되는 추세와 취업준비를 위한 현실적 요구가 맞물리면서 상당수 대학에서는 토익을 교양 선택이나 필수과목으로 편성하여

토익 점수 향상을 목표로 운영하고 있으며, 프로그램이나 수업운영에 따른 성과 또한 보고되고 있다(박지영, 오준일, 이인규, 2012; H. J. Chang, 2011).

그러나, 교실에서 실제로 토익 수업을 담당하는 교수자들은 다음과 같은 운영실태를 보고하면서 문제점을 제기하기도 한다. 무엇보다도 학습범위와 내용이 방대한 데 반해 한 학기에 주당 2~3시간씩 운영되는 교실수업만으로는 영어 실력 향상에 한계가 있어 교실 외 활동을 통한 보충이 필요하다고 지적한다(송희심, 2008). 또한, 다양한 영어 수준의 학습자들이 다인수 학급에서 강의식 수업에 참여하는 경우가 많으므로, 교수자 1인이 학습자에게 개인차를 고려하여 개별적인 도움을 제공하는 것도 제한적인 실정이다(H. J. Chang, 2011). 더구나 수준에 맞지 않는 수업을 듣게 되는 학습자는 학습동기와 흥미가 결여되는 것은 물론 학점에 대해서도 회의적인 태도를 갖게 되는 경우가 적지 않고 낮은 수업 만족도를 나타내게 된다(박지영외 2인, 2012).

이 같은 문제 인식을 바탕으로 유의미한 토익 수업방안 모색의 필요성에 공감한 내, 외국인 교수자들은 구체적인 교수법 연구를 통해 해답을 찾아가고 있다(박지영외 2인, 2012; 신광인, 오치성, 2012; Miles, 2012). 이러한 가운데 최근 독해 연구자들(이남미, 강용구, 송해성, 2012; 이명관, 2012; J. Yun & Y. H. Park, 2012)은 토익 수업을 통해 협동학습을 재조명하였다. 협동학습은 구성원들이 동일한 학습목표 성취를 목적으로 개인과 집단의 학습에 대해 책임을 지며 공동으로 과제를 수행하는 학습자 중심의 학습방법이다(Olsen & Kagan, 1992; Richards & Rodgers, 2001). 이들 연구는 교사주도의 설명식 수업으로 이어지기 쉬운 토익 독해수업의 대안으로 협동학습을 수업 중 활동으로 적용하여 교육적 효과를 조사하고 수업개선을 시도하였다는 의의가 있다.

이러한 성과를 바탕으로 앞서 언급한 토익 과목의 특성에 따른 문제점 해결 방안의 일환으로 대학의 학습 지원 정책을 활용하여 수업설계를 해 볼 수 있을 것이다. 토익은 취업과 직접적인 관련성이 높은 과목이어서 현재 많은 대학에서 스터디그룹이나 튜터링 등을 통해 협동학습에 대한 행정적, 재정적 지원을 하고 있다. 이러한 학습환경을 감안해 볼 때 수업 외 활동으로 스터디그룹 활동을 실시하여 수업과 보다 긴밀한 연계성을 갖도록 수업설계를 하고 그 교육적 성과를 확인함으로써 협동학습의 효과적인 활용방안을 모색해 볼 수 있을 것이다. 또한, 본 연구에서는 선행연구들(이남미외 2인, 2012; 이명관, 2012; J. Yun & Y. H. Park, 2012)의 연구방법에서 공통적으로 발견되는 미비점을 보완하고자 한다. 다시 말해서, 주요 연구도구인 토익 독해검사의 문항내적일관성 신뢰도 제시가 미흡하며, 토익 독해검사의 세 가지 하위영역에 대한 추가검증과 논의가 요구되므로 본 연구에서는 이러한 점을 보완하여 독해성취도를 보다 상세히 분석하고자 한다.

한편, 연구자들은 토익 독해연구에서 어휘학습의 중요성과 어휘학습의 효과에 대한 체계적인 연구가 병행되어야 한다고 강조한다(Miles, 2012). 실제로 토익 수업에서 교수-학습 활동의 하나로 어휘관련 활동이나 퀴즈가 활발하게

사용되고 있음을 최근 연구(이명관, 2012; Miles, 2012)에서 확인할 수 있다. 그러나, 어휘학습 활동에 대한 소개만 있을 뿐 활동에 따른 구체적인 어휘성취도를 분석한 연구는 찾아보기 어려워 이에 대한 조사연구가 필요하다. 특히, 효과적인 수업구현을 위해 전통적인 수업과 이러닝을 혼합하여 운영하는 방식인 블렌디드 러닝을 국, 내외에서 정책적으로 병행하는 추세이며 학습관련 효과가 보고되고 있는 점을 감안해 볼 때(김희진, 이현구, 2011), 토의 연구에서도 관련성도에 대한 공유가 필요해 보인다.

이상과 같은 문헌고찰을 토대로 본 연구에서는 대학생을 대상으로 교실 수업 외에 협동학습을 기반으로 한 스터디그룹 활동을 실시하여 독해 및 이러닝 어휘퀴즈 성취도와 정의적 영역에 미치는 효과에 대해 조사하고자 한다. 본 연구의 목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 스터디그룹과 개별학습으로 교실 외 독해활동을 한 집단의 토의 독해 성취도에 차이가 있을 것인가? 차이가 있다면, 각 영역별(part 5, 6, 7) 독해성취도에도 차이가 있을 것인가?
- 2) 스터디그룹과 개별학습으로 교실 외 독해활동을 한 집단의 이러닝 어휘퀴즈 성취도에 차이가 있을 것인가?
- 3) 스터디그룹과 개별학습 집단의 교실 외 독해활동에 대한 인식(참여도, 효용도, 만족도)에 차이가 있을 것인가?

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 협동학습

동료 튜터링을 선례로 협동학습(cooperative learning)은 20세기 초 미국의 교육자 Dewey에 의해 주창되어 60~70년대 미국에서 지속적으로 발전하였다. 이 시기에 학습에서 개인의 경험과 사회적 상호작용의 역할을 강조하는 Piaget (1965)와 Vygotsky(1962)의 구성주의 이론이 학계의 주목을 받게 되면서 협동학습의 중요한 이론적 기저를 제공하게 된다. 특히, Vygotsky의 근접발달 영역(Zone of Proximal Development)은 사회적 구성주의를 논할 때 회자되는 중요한 개념이다. 이 이론에서는 학습자가 좀 더 능숙한 동료 학습자들과의 대화와 협력을 통해 기존지식을 기반으로 새로운 지식을 스스로 구축하게 되면 혼자서 도달할 수 있는 인지수준 이상에 이르게 되고 새로운 언어구축을 통해 궁극적으로 의사소통 능력을 개발해 나갈 수 있다고 보았다. 이러한 학문적 배경을 바탕으로 협동학습에 대한 개념은 학자들의 관점에 따라 다양하게 제시되었다. 여러 문헌에서 빈도 높게 인용되는 Olsen과 Kagan(1992)의 정의에 따르면, 협동학습은 집단 별로 학습자 간에 사회적으로 구조화된 정보교환을

통해 개별학습자가 자신의 학습에 대해 책임감을 갖는 것은 물론이고 다른 구성원의 학습을 촉진하도록 동기를 유발하는 집단학습 활동이다. 협동학습은 교육적으로 필요하거나 교수상황과 교과목 및 학습자의 특성에 따라 교수자가 조정해서 적용할 수 있다(Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

협동학습은 학습자 중심의 학습 방법으로 기존 교사주도의 수업에 대한 대안으로 조명되었는데, 연구자들은 교수자가 협동학습을 성공적으로 지도하기 위해서는 집단을 구성하는 것 만으로는 불충분하며 협동학습의 원리에 대한 이해와 적용이 필수적임을 강조한다. 일례로, Roger와 Johnson(1994)은 다음과 같이 협동학습의 5가지 요소를 제안하였다. 첫째, 협동학습에서는 학습자가 자신의 학습성취는 물론 다른 구성원의 성취에도 관심을 갖고 도움을 주게 되어 구성원 간에 긍정적 상호의존성이 형성된다. 둘째, 면대면 상호작용을 통해 학습자들은 과제수행을 위한 정보 교환을 하면서 도움을 주고 받는다. 협동학습 과정을 통해 서로에 대해 격려하고 신뢰를 형성해 가면서 학습자는 학습동기 각성효과 및 긴장과 불안 감소도 경험하게 된다. 셋째, 학습자는 공동의 학습목표를 개별적으로 분담하고 그 결과를 공유하기 때문에 명확한 개별책무성을 갖고 학습에 참여하게 된다. 넷째, 경쟁학습이나 개별학습 상황과는 다르게 협동학습의 경우 대인관계와 소집단 기술 습득을 통한 인간관계 형성이 이루어져 학업성취가 촉진된다. 마지막으로, 집단 과정화를 통해 구성원 각자의 역할과 학습활동이 성공적 과제 수행을 위해 도움이 되는 지에 대한 성찰과 그에 따른 활동의 지속 또는 수정여부 등을 결정해 나간다.

2. 협동학습과 영어독해

협동학습 이론은 모국어와 ESL 환경의 교수-학습에 응용되어 학습성취도와 학습동기 등의 정의적 측면에 대체로 긍정적인 영향을 주는 것으로 보고되고 있다(Johnson, Johnson & Stanne, 2000; McGroarty, 1989; Slavin, 1995). 나아가 협동학습의 효과에 대한 논의는 EFL 환경에서 언어의 4기능을 중심으로 발전되기도 하였는데 읽기의 경우, 주로 교실환경에서 협동학습을 통한 영어독해 수업방안 및 교육적 효과에 대한 연구가 수행되었다. 영어 독해성취도에 있어 협동학습이 전통수업에 비해 효과적임을 여러 실험연구(이남숙, 임병빈, 2006; Y. Bang, 2002; Ghaith, 2003) 결과를 통해 확인할 수 있다. 협동학습이 학습자의 반응이나 정의적 영역에 긍정적인 효과가 있음을 보고하는 연구도 있다. 구체적으로, J. S. Suh(2006)는 협동학습이 대학생들의 수업참여도를 높이고 영어독해 학습에 대한 동기를 부여한다고 하였다. 유사하게, 최은영(2007)은 협동학습에 참여한 대학생들이 자존감, 내적동기, 수업참여도 등에 향상을 나타냈다고 보고하였다. 이남숙과 임병빈 (2006)은 일체식 수업에 비해 협동학습이 학습자의 자기효능감 향상에 효과적이라고 하였다.

보다 최근에는 국내에서 협동학습을 대학생들 대상으로 한 토익 수업에 응용한 사례들이 보고되었다. J. Yun과 Y. H. Park(2012)는 협동학습이 토익 독해 성취도와 자기효능감 향상에 미치는 효과를 조사하였다. 연구자들은 학습자들이 협동학습에 대해 긍정적인 태도를 나타내었고 독해성취도도 향상되었으나, 자기효능감에는 변화가 없었다고 보고하였다. 이남미 외 2인(2012)은 강의식 수업에 참여한 통제반과 소집단 협동학습을 경험한 실험반이 영어독해력과 자기주도 학습능력 향상에 차이를 나타내는지 연구하였다. 통제반에 비해 실험반이 독해력과 자기주도 학습능력에서 향상을 보여 협동학습의 긍정적 학습효과가 검증되었다. 유사하게, 이명관(2012)은 협동학습 모형을 적용하여 수업한 뒤 통제반과 비교하여 학업성취도와 수업에 대한 만족도를 조사하였다. 실험반은 기말고사에서 통제반보다 높은 성취도를 보였으며 수업만족도에 대해서는 긍정적인 반응에 가까운 태도를 보였다고 하였다.

이상의 연구결과를 통해 볼 때 교실 환경에서의 협동학습이 전통적인 방법에 비해 토익 독해성취도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있고, 이는 교수-학습 상황에 따라 협동학습을 교실 외 활동으로 확대해 볼 수 있는 가능성을 시사해준다. 앞서 1절에서 제시한 협동학습의 필수요인 중 집단 평가와 성찰에 대한 원리를 적용한다면 더욱 효과적인 교실 외 활동 실행이 가능할 것으로 예상된다. 또한, 본 연구는 선행연구에서 미흡한 독해 검사도구에 대한 신뢰도를 보강하여, 독해검사의 각 영역별(3개 하위영역) 성취도에 대한 추가적인 분석을 하고자 한다.

한편, 토익 연구가 언어의 4기능을 중심으로 발전하면서 상대적으로 어휘영역에 대한 관련연구가 부족하여 토익 어휘교수 방안 제시를 위한 연구의 필요성이 제기되고 있다(Miles, 2012). 학자들은(Kanzaki, 2010; Miles, 2012) 어휘 지식과 토익 독해점수가 높은 상관관계가 있으며, 성공적인 토익학습을 위해서 어휘학습은 불가피한 요소라고 하면서 어휘학습의 중요성을 강조하였다. 이러한 주장을 뒷받침 하듯 최근 토익 수업에서 학습활동의 하나로 어휘퀴즈가 활용된 사례(이남미 외 2인, 2012; 이명관, 2012)를 찾아볼 수는 있지만 그에 대한 성취도 결과를 구체적으로 조사한 연구는 전무하다. 따라서, 본 연구에서는 협동적 어휘학습 수행에 따른 어휘성취도를 매주 어휘퀴즈를 통해 조사하고자 한다. 특히, Miles(2012)가 지적하였듯이 온라인 어휘활동은 교실 밖에서도 활용 가능하여 토익 수업의 효율성을 높일 수 있으므로 본 연구에서 온라인 어휘퀴즈를 활용하고자 하며, 이러한 활용사례는 각 대학에서 널리 사용되고 있는 이러닝 시스템 활용을 위한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 따라서, 본 연구에서는 교실 외 스터디그룹 활동을 실시하여 토익 독해 성취도와 이러닝 어휘퀴즈 성취도, 그리고 교실 외 독해활동에 대한 학습자의 인식을 개별학습 집단과 비교해 보고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구는 2012학년도 2학기에 1광역시 소재 4년제 대학에 전교생을 대상으로 개설된 취업영어1 과목에 자발적으로 수강 신청한 106명을 대상으로 한 학기 동안 실시하였다. 연구 참여자의 전공은 다양했으며, 성별과 학년구성은 표 1과 같다. 본 연구에서 연구자와 교수자는 동일하였다.

표 1
연구 참여자의 인구통계학적 구성

		스터디그룹(n=53)	개별학습(n=53)
성별	남	31(58.5%)	26(49.1%)
	여	22(41.5%)	27(50.9%)
학년	1학년	5(9.4%)	2(3.8%)
	2학년	11(20.8%)	16(30.2%)
	3학년	18(34%)	15(28.3%)
	4학년	19(35.8%)	20(37.7%)

학기 초 학습자의 스터디그룹 참여의사에 따라 스터디그룹 집단(53명)과 개별학습 집단(53명)으로 구분하고 두 집단의 독해점수에 대한 동질성 여부를 확인하고자 사전 독해검사 점수에 대한 독립표본 t-검증을 실시하였는데, 그 결과는 표 2와 같다. 표 2에 나타난 바와 같이 두 집단의 토익 독해 환산점수 및 각 영역별 점수에 대해서는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않아 두 집단이 토익 독해점수에 있어서는 동질하다고 가정해 볼 수 있다.

표 2
스터디그룹 집단과 개별학습 집단 간 독해능력에 대한 동질성 검증

구분	집단	사례수	평균	표준편차	t	p
환산 총점	스터디그룹	53	274.81	66.43	.414	.680
	개별학습	53	269.06	76.47		
part 5	스터디그룹	53	66.75	15.45	1.395	.166
	개별학습	53	62.45	16.23		

part 6	스터디그룹	53	56.60	18.87	-1.130	.261
	개별학습	53	60.69	18.37		
part 7	스터디그룹	53	59.87	13.74	-.100	.920
	개별학습	53	60.14	14.55		

* $p < .05$

2. 교수-학습 환경과 수업방법

본 연구를 위해 실시한 수업은 2시간 2학점 과목의 오프라인 수업이었는데 계단형 강의실에서 수업이 진행되므로 전형적인 강의식 수업에 적합한 환경으로 수업 중에 소집단 학습을 수행하기에는 어려움이 있었다. 교수자는 교재의 범위와 분량에 비해 주당 100분의 강의식 수업만으로는 유의미한 학습활동과 충분한 학습효과를 기대하기 어렵다고 판단하였다. 그리하여 교실 외 활동으로 학습자들이 두 가지 서로 다른 학습자 주도형 독해활동 중 하나를 선택하여 참여하도록 함으로서 충분한 학습시간을 확보하고 수업에 대한 준비도를 높이고자 하였다.

이러한 목적을 달성하기 위해, 교수자는 학기 초에 설문을 실시하여 학습자의 스터디그룹 참여 희망 여부를 조사한 뒤 참여의사가 없는 학습자들은 개별학습 집단으로 구분하고 희망자들은 3~4인 단위의 소집단으로 배정하였다. 사전 독해점수를 기준으로 상위 학습자를 순서대로 각 조에 배치하고 다음 순위의 학습자를 각 조에 역순으로 배치하는 방식으로 소집단을 편성하였다. 독해능력에 있어 이질적인 구성원으로 각 소집단을 구성 함으로서 소집단 간 동질성을 높이고 협동학습이 효과적으로 이루어질 수 있도록 하기 위한 조치였다. 원활한 일정관리와 소통을 위해 최대한 같은 학과 학습자로 배정하였으며, 조별 친교시간을 통해 친밀감을 형성할 수 있도록 도와주었다.

이어서 교수자는 학습자들에게 본 연구에 적용한 교실 외 독해활동의 목적과 방법에 대한 설명을 하고 한 학기 동안 지속적으로 참여해야 함을 주지시켰다. 교실 외 독해활동을 통해 학습내용을 충분히 습득해서 독해성취도를 향상시키는 것이 목표임을 두 집단 모두에게 강조하였다. 구체적으로, 전체 학습자를 대상으로 사전 독해점수의 학급평균 점수를 각 영역별로 공개하여 현재 자신의 위치와 부족한 영역을 파악하도록 하였다. 이는 두 집단 모두에게 학기말에 자신이 목표로 하는 학습성취도와 현재점수와의 차이를 인식하여 학습에 대한 동기를 부여하고 학습목표를 설정하도록 하기 위함이었다.

이후 스터디그룹을 선택한 학습자들은 협동학습으로, 개별학습을 희망한 학습자들은 홀로 학습하였는데, 수업계획에 따라 두 집단의 학습자들이 매주 학습해야 할 범위와 주제는 동일했다. 스터디그룹 활동은 매주 1회 각 조별로 정한 시간에 교내의 스터디룸에서 2시간 정도 진행되었다. 가외변인에 대한

통제를 부분적으로나마 해소하기 위해 학기 초 시범운영을 한 뒤 학습자들이 보고한 평균 학습소요 시간을 기준으로 학습시간을 정하였다. 해당범위의 문법, 어휘, 독해 부분에 대해 조원이 각자 맡은 영역에 대해 준비해 오면 조장이 출석과 숙제여부를 확인한 뒤 각 조원이 돌아가면서 자신이 맡은 부분에 대해 토론을 주도하여 진행되 어려운 부분은 서로 도움을 주고받도록 하였다. 먼저, 문법은 틀렸거나 어려웠던 문제를 중심으로 기본 개념에 대한 설명을 해주거나 정답에 대한 근거를 구조적으로 설명하고 이견을 토의하도록 하였다. 어휘는 개별어휘의 발음과 의미를 명시적으로 학습함과 동시에 장·단문의 문맥 속에서 기능과 의미를 파악하도록 하였다. 독해학습 시에는 지문의 특성과악에 따른 읽기전략 등을 공유하고 어려운 구문을 의미중심으로 학습하되 앞서 학습한 문법사항이나 어휘에 대해서도 의식적으로 주목하고 논의하도록 안내하였다.

개별학습 집단의 경우에도 스터디그룹 집단과 마찬가지로 주 1회 시간을 정해서 규칙적으로 자습하도록 하였다. 개인차에 따른 개별학습 집단의 학습시간을 통제하기 위해 학습자들이 보고한 평균 학습시간을 기준으로 학습시간 범위를 정하고 최대한 지키도록 하였다. 문법학습을 할 때에는 문제해결 과정에 대한 근거를 구조적으로 정리하도록 했고, 개념이해가 어려운 경우에는 교재의 부연설명이나 참고자료를 활용하도록 안내하였다. 어휘는 개별어휘 학습에 더하여 학습한 어휘를 예문을 통해 재차 학습하도록 하였다. 독해를 할 때에는 지문의 특성에 따라 교재에서 제시하는 설명을 바탕으로 의미중심의 독해를 전략적으로 하도록 하고 이미 학습한 문법항목이나 어휘에 대해서도 조사 및 학습하도록 하였다.

학습 종료 후에는 두 집단 모두 학습보고서(부록 참조)를 구체적으로 작성하면서 그날의 학습을 정리 및 반성한 뒤 매주 제출하도록 하였고 참여도 점수로 반영하였다. 학습보고서에는 학습범위와 목표, 내용, 자기 평가 등의 내용이 포함되도록 하여 학습을 계획하고 평가하는 과정을 통해 자기통제와 감시가 지속적으로 이루어질 수 있도록 하였다. 교수자는 두 집단의 학습보고서와 교재 검사를 바탕으로 학습자의 학습여부를 확인하고 학습참여도 점수로 반영하는 과정을 통해 지속적 참여를 독려하고자 하였다. 또한, 교수자는 이러닝 시스템을 통해 두 집단의 학습자들에게 간헐적으로 쪽지, 전자우편, 휴대전화 문자메시지를 전송하여 학습동기가 지속될 수 있도록 하였다.

교실 외 독해활동에 이어 두 집단의 학습자들은 이러닝 학습에도 참여하였다. 학습자들이 학습과정에 대한 피드백과 질문을 이러닝 질의응답방에 학기 중 3회 이상 게시하도록 하였고 교수자는 모니터링을 통해 학습에 대한 동기를 부여하고 참여도 점수로 반영하였다. 또한, 스터디그룹 또는 개별학습 후 모든 학습자는 매주 이러닝에 로그인하여 어휘퀴즈 10문제를 5분간 실시하였다.

교수자는 학습자가 1회 실시 후 온라인상에서 정답유무와 개별점수를 확인할 수 있도록 매주 시스템을 설정하는 관리자의 역할을 하였다.

서로 다른 교실 외 독해활동 이후 두 집단은 멀티미디어를 활용한 문답식 교실수업에 참여하였다. 매주 100분의 수업시간 중 30분은 청해, 70분은 독해수업을 하였다. 독해수업에서는 문법과 어휘를 다루는 part 5, 6과 장문의 독해를 연습하는 part 7에 각각 40분과 30분을 할애하였다. 먼저 part 5, 6은 이러닝 질의응답방에 게시된 학습자 질문과 학습보고서 작성내용을 토대로 교수자가 파워포인트 슬라이드를 활용하여 해당 개념이나 질문내용에 대해 피드백을 제공하였다. 이어 화면을 통해 응용문제를 제시하고 학습자들이 책상 앞에 설치된 단말기의 버튼을 눌러 각자 문제에 대한 응답을 하도록 하였다. 교수자는 학습자와 함께 학급 전체의 응답 분포를 확인하고 오답 및 정답에 대해 논의 하였다. part 7에 대해서도 교수자와 학습자가 해당 지문의 특징과 글의 흐름에 대해 논의하고, 전략적 읽기를 통해 지문의 내용을 확인하고 정리하는 시간으로 진행하였다. 마지막으로 교수자는 part 5, 6에서 다루었던 문법항목이나 어휘를 독해지문에서 찾아보는 활동으로 수업을 마무리 하였다.

3. 연구도구

1) 사전-사후 독해검사지

사전-사후 독해검사는 Y사의 모의 토의 시험지를 사용하여 실시하였다. 사전-사후 독해검사지는 동일한 형식의 시험지와 답안지로 구성되어 있었다. 독해능력에 대한 두 집단의 동질성 여부 판단과 소집단 배정 시 학습자의 수준을 판단하기 위한 근거자료로 활용하고자 2주차에 독해영역인 part 5~7에 해당하는 100문항에 대해 60분 동안 사전 독해검사를 실시하였다. 이후 스터디그룹 활동의 효과를 알아보기 위해 16주차에 사후 독해검사를 하였다. 시험시간은 사전 검사 때와 동일하게 통제하였다. 각 검사지의 신뢰도 분석 결과, 사전 독해검사지 신뢰도는 $\alpha=.880$, 사후 독해검사지의 신뢰도는 $\alpha=.908$ 로 나타났다.

2) 이러닝 어휘퀴즈

본 실험연구가 실시된 대학에는 과목별로 오프라인 수업과 연계하여 사용할 수 있는 이러닝이 구축되어 있었는데 교수자는 이러닝을 통해 어휘퀴즈를 매주 출제하고 관리하였다. 이러닝 어휘퀴즈는 교재의 해당 범위에 대한 확인문제로 사지선다형 객관식 7문항과 단답형 주관식 3문항으로 구성되었는데, 학습자는 10문제(10점)를 5분 동안 1회만 응시할 수 있었다. 총 10회의 퀴즈를 실시하였는데 첫 2주 동안의 시범운영을 통해 학습자는 시스템에 친숙해 질 수

있는 시간을 가졌고 교수자는 적절한 시간설정에 대한 탐색을 하였다. 그리하여 본 연구에서는 첫 2주에 대한 퀴즈를 제외한 8회에 대한 점수만을 최종 분석하였다. 그림 1은 이러닝 어휘퀴즈의 예시문항이며, 표 3은 전체 및 퀴즈 별 문항에 대한 신뢰도 계수를 나타낸다.

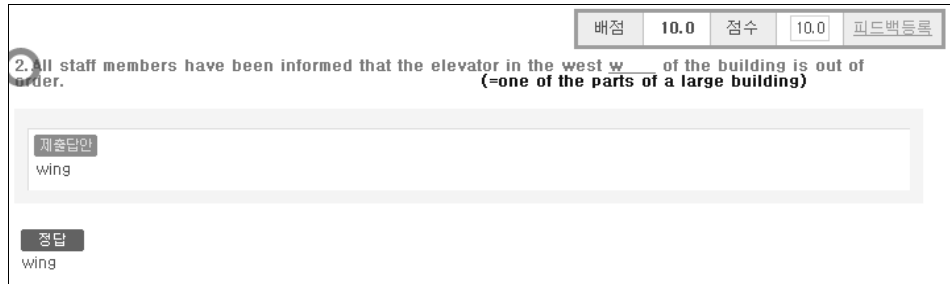


그림 1 이러닝 어휘퀴즈

표 3

전체 및 퀴즈 별 문항 신뢰도

전체문항	퀴즈1	퀴즈2	퀴즈3	퀴즈4	퀴즈5	퀴즈6	퀴즈7	퀴즈8
.947	.888	.740	.674	.741	.786	.791	.829	.775

3) 교실 외 독해활동에 대한 인식 설문지

교실 외 독해활동에 대한 학습자의 인식을 알아보기 위해 설문(부록 참조)을 실시하였다. 설문문항은 주미진(2009)을 참고하여 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 사용하였다. 설문의 각 항목은 ‘전혀 아니다’, ‘아니다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’의 5점 척도로 구성되었으며 두 집단은 16주차 사후 독해검사 직후에 설문조사에 참여하였다.

설문문항의 구성타당도를 확인하기 위해 요인분석을 실시하였으며 그 결과는 표 4와 같다. 주성분 분석과 베리맥스 회전 방법으로 요인들을 회전시킨 뒤, 1이상의 고유값을 가진 요인들을 추출한 결과, 총 3가지 요인을 얻었다. 분석 결과에 따라 세 요인을 각각 참여도, 효용도, 만족도라고 명명하여 자료를 분석하였다. 설문도구의 신뢰도는 크론바 알파로 측정하였다. 전체신뢰도는 $\alpha=.823$ 이었고, 하위 영역별 신뢰도 계수는 참여도가 $\alpha=.667$, 효용도가 $\alpha=.781$, 만족도가 $\alpha=.680$ 로 조사되었다.

표 4
설문지 요인분석

문항번호	요인1 참여도 $\alpha=.667$	요인2 효용도 $\alpha=.781$	요인3 만족도 $\alpha=.680$	공통성
2 영미문화 관심	.862	.196	-.129	.798
1 영어학습 관심	.707	.124	.384	.662
3 적극적 학습태도	.590	.210	.325	.681
4 독해능력 향상	.213	.797	.003	.681
6 독해 자신감	.103	.784	.304	.717
7 독해두려움 감소	.047	.704	.443	.695
5 영어학습 성취	.310	.612	.095	.479
9 지속적 학습의지	.121	.093	.859	.761
8 독해활동 만족	.170	.347	.721	.669
고유값	3.793	1.157	1.009	
설명분산	42.148	12.856	11.216	
누적분산	42.148	55.004	66.220	

4. 자료분석

수집한 자료는 SPSS 19.0 통계 프로그램을 사용하여 분석하였으며 .05와 .01 및 .001 수준에서 유의도 검증을 하였다. 첫 번째 연구문제 즉 스터디그룹과 개별학습을 통해 교실 외 독해활동을 한 두 집단의 독해성취도에 차이가 있는지 알아보기 위해 사후 독해검사를 통해 산출된 토익 환산점수(만점 495점)와 세부영역별 표준점수(만점 100점)를 활용하여 독립표본 t-검증을 실시하였다. 다음으로, 스터디그룹과 개별학습 집단의 이러닝 어휘퀴즈 성취도에 차이가 있는지 조사하기 위해 전체 8회의 퀴즈총점(만점 80점)과 매주 퀴즈점수(만점 10점)에 대해 독립표본 t-검증을 실시하였다. 마지막으로, 교실 외 독해활동에 대한 인식과 태도에 두 집단 간 차이가 있는지 알아보하고자 독립표본 t-검증을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 논의

1. 교실 외 스터디그룹 활동이 토익 독해성취도에 미치는 효과

스터디그룹 집단과 개별학습 집단이 학기말에 응시한 사후 독해검사 점수에 차이를 보이는 지 알아보기 위해 독해검사 환산총점과 각 영역별 백분위 점수에 대해 각각 독립표본 t-검증을 실시한 결과는 다음의 표 5와 같다.

표 5
스터디그룹 집단과 개별학습 집단 간 사후 독해점수의 평균차 검정

구분	집단	사례수	평균	표준편차	t	p
환산 총점	스터디그룹	53	363.58	65.61	2.423	.017*
	개별학습	53	329.53	78.50		
part 5	스터디그룹	53	79.86	13.37	1.564	.121
	개별학습	53	75.33	16.30		
part 6	스터디그룹	53	71.23	16.87	2.074	.041*
	개별학습	53	63.52	21.13		
part 7	스터디그룹	53	77.91	14.18	2.283	.024*
	개별학습	53	71.27	15.74		

* $p < .05$

표 5에서 보듯이, 스터디그룹 집단과 개별학습 집단의 평균점수는 각각 363.58점과 329.53점으로 약 34점의 평균차이를 나타내며 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 이어서, 각 영역별 성취도를 비교해 보면 다음과 같다. part 5의 경우, 스터디그룹 집단은 평균 79.86점을 개별학습 집단은 평균 75.33점의 성취도를 보이며 스터디그룹 집단의 평균점수가 4.53점 높게 나타났지만, 통계적으로 유의한 차이가 발견되지는 않았다. part 6에서는 스터디그룹 집단의 평균점수가 71.23점, 개별학습 집단의 평균은 63.52점 이었다. 스터디그룹 집단의 평균점수가 7.70점 높게 나타났으며 통계적으로도 유의한 차이가 나타났다. 마지막으로 part 7에서는 개별학습 집단의 평균점수가 71.27점 이었고 스터디그룹 집단은 이보다 6.64점 높은 77.91점이었으며 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다.

이러한 결과는 스터디그룹을 통해 교실 외 독해활동에 참여한 집단이 개별학습 집단보다 전반적으로 더 높은 독해성취도를 나타내었음을 뜻한다. 다시 말해, 협동학습 원리를 기반으로 한 스터디그룹 활동이 개별학습 체제에 비해 높은 학습효과를 발휘함에 따른 결과로 해석해 볼 수 있다. 본 연구에서 성적에 따른 소집단 구성방식이 참여도 저하나 무임승차 현상을 유발하여 집단 내 협력에 부정적인 요인으로 작용할 가능성을 최소화하기 위해 교수자는 매주 각 소집단과 서면 및 구두로 소통하여 집단 내 협력 정도나 갈등사항 등을

모니터링하고 조정하여 협동학습의 참여도가 지속될 수 있도록 하였다. 이러한 과정이 개별학습자의 책무성은 물론 학습자들 간의 긍정적 상호의존성 형성과 유지에 도움을 주어 영어 독해활동을 통한 새로운 지식의 공유와 구성이 보다 효과적으로 이루어질 수 있었던 것으로 사료된다. 또한, 학습활동 정리 단계에서의 학습보고서 작성 활동이 결과에 영향을 주었을 가능성이 있다. 학습보고서 작성은 두 집단에서 모두 이루어 졌으나, 개별학습의 경우보다는 스터디그룹을 통해 신뢰와 격려를 바탕으로 자신은 물론 집단의 학습경험에 대한 성찰과 학습동기에 대한 환기가 보다 유의미하게 이루어져 학습성취도에 긍정적인 영향을 주었을 것이라 추정해 볼 수 있다.

세부적으로 볼 때, 불완전한 단문을 제시하고 문법이나 어휘를 완성하도록 구성된 part 5에 대해서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으나 장문에서 공란을 메우는 part 6나 지문을 읽고 답하는 part 7에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 단편적인 어휘나 문법문제가 제시되는 part 5에 비해 part 6과 7에서는 장문을 읽으면서 문맥이나 문장구조 등에 대한 이해가 복합적으로 이루어야 하므로 스터디그룹 집단에서 협력을 통한 상호작용이 보다 심도있게 이루어짐에 따라 보다 높은 성취도를 나타낸 것으로 보인다.

2. 교실 외 스터디그룹 활동이 이러닝 어휘퀴즈 성취도에 미치는 효과

스터디그룹 집단과 개별학습 집단이 매주 교실 외 독해활동을 마치고 참여한 이러닝 어휘퀴즈에서 점수차이를 보이는 지 비교하였다. 퀴즈점수에 대해 독립표본 t-검증을 실시하여 표 6과 같은 결과를 얻었으며 그림 2는 두 집단의 점수 차이를 보다 시각적으로 보여준다.

표 6
스터디그룹 집단과 개별학습 집단 간 어휘퀴즈 점수의 평균차 검정

구분	집단	사례수	평균	표준편차	t	p
퀴즈 총점	스터디그룹	53	66.04	9.42	4.347	.000***
	개별학습	53	55.02	15.87		
퀴즈1	스터디그룹	53	7.81	2.82	1.352	.179
	개별학습	53	7.02	3.20		
퀴즈2	스터디그룹	53	7.02	2.19	2.093	.039*
	개별학습	53	6.09	2.36		
퀴즈3	스터디그룹	53	7.15	1.99	3.027	.003**

	개별학습	53	5.92	2.18		
퀴즈4	스터디그룹	53	8.17	1.86	2.920	.004**
	개별학습	53	6.96	2.37		
퀴즈5	스터디그룹	53	8.32	1.98	4.001	.000***
	개별학습	53	6.51	2.64		
퀴즈6	스터디그룹	53	9.30	0.97	5.506	.000***
	개별학습	53	7.26	2.51		
퀴즈7	스터디그룹	53	8.98	1.55	3.823	.000***
	개별학습	53	7.28	2.84		
퀴즈8	스터디그룹	53	9.28	1.17	3.724	.000***
	개별학습	53	7.96	2.30		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

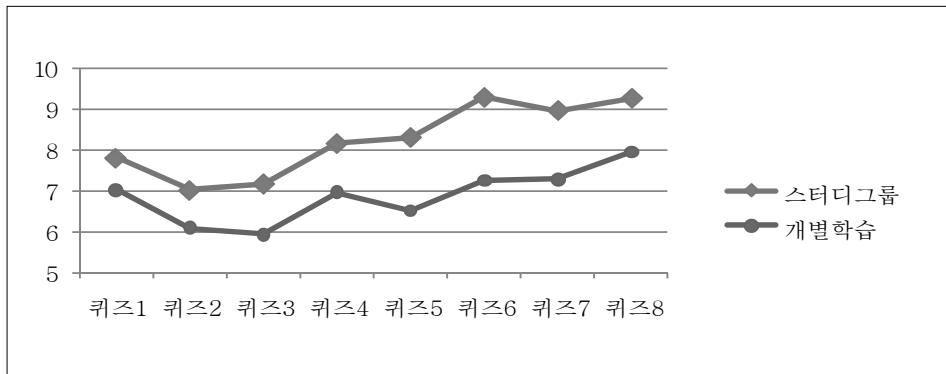


그림 2 이러닝 어휘퀴즈 성취도 비교

표 6과 그림 2에서 보듯이, 8회의 퀴즈 총점에 대한 평균점수가 스터디그룹 집단은 66.04점, 개별학습 집단은 55.02점으로 약 11점의 점수차를 나타내며 통계적으로 유의한 차이를 보였다($t=4.347, p < .001$). 각 퀴즈 별 성취도에서도 첫 번째 퀴즈를 제외한 모든 퀴즈에서 통계적으로 유의한 차이를 보일 만큼 스터디그룹 집단의 점수가 개별학습 집단의 점수보다 더 높게 나타났음을 확인할 수 있다. 특히, 퀴즈 6~8에서는 스터디그룹 집단의 평균점수가 9점을 상회하는 가운데 개별학습 집단보다 더 높은 성취도를 보이고 있다.

이와 같은 결과를 통해 볼 때 스터디그룹 집단이 개별학습 집단보다 어휘 퀴즈에서 더 높은 성취도를 나타내었음을 알 수 있다. 즉, 스터디 그룹을 통한 협동적 어휘학습이 개별적인 어휘학습보다 어휘성취도에 긍정적인 영향을

주었음을 뜻한다. 스터디그룹에 속한 학습자들은 협동학습에 의해 어휘의 의미를 학습하고 강화하는 사회적 전략을 사용하여 대화를 주고받는 상호과정 속에서 어휘의 의미와 언어음 및 기능에 대한 지식 공유가 직·간접적으로 이루어져 효과적인 어휘학습이 가능했던 것으로 추측된다.

앞서 본 장의 1절에서 part 5와 6의 성취도에 대해 엇갈린 결과가 나왔으나 어휘와 문법을 종합적으로 평가하는 영역의 특성상 어휘와 문법성취도를 구분하여 비교할 수 없었다. 본 절의 어휘퀴즈 성취도 결과에서 개별학습 집단보다 스터디그룹 집단의 점수가 일관되게 높게 나타나는 경향을 보임에 따라 어휘학습에 있어 스터디그룹 방법이 보다 효과적일 수 있음을 확인할 수 있다.

3. 교실 외 독해활동에 대한 학습자 인식

교실 외 독해활동을 통한 토익 독해수업에 대한 인식에 있어 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 지 알아보하고자 각 요인 별 평균점수와 총점에 대해 각각 독립표본 t-검증을 실시하였는데, 그 결과는 표 7과 같다.

표 7
교실 외 독해활동에 대한 인식 설문

요인	집단	사례수	평균	표준편차	t	p
총점	스터디그룹	53	3.85	.37	3.326	.001**
	개별학습	53	3.57	.50		
참여도	스터디그룹	53	3.77	.40	2.455	.016*
	개별학습	53	3.52	.63		
효용도	스터디그룹	53	3.88	.46	2.676	.009**
	개별학습	53	3.62	.53		
만족도	스터디그룹	53	3.91	.58	2.702	.008**
	개별학습	53	3.57	.71		

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

전반적으로 모든 요인에 대해 스터디그룹 집단과 개별학습 집단 공히 3.50 이상의 평균 점수를 보이고 있어 두 가지 학습방법에 대한 학습자의 반응에 긍정적인 경향이 있음을 확인할 수 있다. 이러한 가운데 전체 항목에 대한 평균이 스터디그룹 집단은 평균 3.85점, 개별학습 집단은 평균 3.57점으로 나타났으며 스터디그룹 집단이 개별학습 집단보다 통계적으로 유의한 차이를

보일 만큼 더 긍정적인 인식을 나타냈다($t=3.326, p<.01$). 하위요인 별로도 개별학습 집단에 비해 스터디그룹 집단이 참여도, 효용성, 만족도 항목에 대해서 보다 긍정적인 응답을 했음을 알 수 있다. 각 요인 별로 비교해보면 다음과 같다.

먼저, 참여도에 대해 스터디그룹 집단은 평균 3.77점, 개별학습 집단은 평균 3.52점으로 나타났고, 통계적으로 유의한 차이가 검증되었다($t=2.455, p<.05$). 스터디그룹을 통한 독해활동 방법이 개별학습 보다 학습자가 영어에 대해 관심을 가지고 적극적으로 참여하는데 긍정적인 역할을 한 것에 따른 결과라고 볼 수 있다. 이러한 결과는 협동학습을 통한 영어 독해수업이 학습자의 관심과 참여를 유도하는 효과가 있었다는 선행연구(최은영, 2007; McGroarty, 1989; J. S. Suh, 2006)의 결과와 일치된다.

다음으로, 효용도에 대한 인식에 있어서 스터디그룹 집단은 평균 3.88점, 개별학습 집단은 평균 3.62점으로 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다($t=2.676, p<.01$). 이러한 학습자의 인식을 통해 볼 때 스터디그룹을 통한 학습방법이 영어 독해학습에 대한 학습자의 자신감을 높이고 영어 실력 향상에 긍정적인 작용을 하는 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 성공적인 학습경험을 토대로 학습자가 느끼는 자기효능감 향상에 있어 협동학습이 효과적임을 보고한 연구(이남숙, 임병빈, 2006)결과와 상통한다. 그러나, 협동적 독해학습이 자기효능감 변화에는 차이가 없었다고 보고한 J. Yun과 Y. H. Park (2012)의 연구와는 상반된 결과를 보이고 있다. 협동학습의 맥락과 학습자의 독해능력 수준 및 설문도구가 본 연구와 상이하여 결과에 차이가 나타난 것으로 볼 수 있다.

마지막으로, 만족도에 대해서는 두 집단 모두 평균점수가 가장 높게 나타났다. 스터디그룹 집단이 평균 3.91점, 개별학습 집단이 평균 3.57점으로 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다($t=2.702, p<.01$). 이는 본 연구에서 실시한 스터디그룹을 통한 학습방법에 대해 학습자가 만족스럽게 생각하고 지속적인 학습의지를 보이고 있음을 뜻한다. 이러한 연구결과는 이명관(2012)의 조사 결과를 뒷받침해 준다. 그녀의 연구에서는 실험반 학습자의 반응을 조사하여 만족도를 조사했는데 평균 3.5점 이하로 나타나 긍정적인 만족도로 판정하기에 다소 무리가 있었다. 본 연구에서는 4점에 가까운 평균을 보임에 따라 만족도에 대한 긍정적인 응답성향을 확인할 수 있다.

V. 결론

본 연구는 토익 독해수업 시간 외에 스터디그룹과 개별학습을 통해 학습자 주도형 독해활동을 실시한 뒤 두 집단이 독해성취도와 이러닝 어휘퀴즈 점수에서 차이를 나타내는 지와 교실 외 독해활동을 활용한 독해수업에 대한

두 집단의 인식에 차이가 있는지를 통계적으로 검증하는 데 목적이 있었다. 이를 위해 I광역시 소재 대학에서 대학생 106명을 대상으로 한 학기 동안 매주 수업 외 독해활동을 하도록 하고 사전-사후 독해평가, 이러닝 어휘퀴즈와 학기말 설문을 실시하여 수업의 효과를 분석하였다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 협동학습을 기반으로 한 교실 외 스터디그룹 활동은 학습자의 독해력 향상에 긍정적인 영향을 주었다. 스터디그룹 집단은 개별학습 집단보다 사후 독해평가에서 통계적으로 유의한 수준의 점수 향상을 나타냈다. 개별책무성과 긍정적 상호의존성을 바탕으로 한 상호작용과 집단적 성찰을 통한 협동과정이 독해성취도 향상에 보다 긍정적인 영향을 준 것으로 해석해 볼 수 있다. 영역별로도 part 5를 제외한 part 6과 7에서 스터디그룹 집단의 독해 성취도가 개별집단에 비해 통계적으로 유의한 차이를 보이며 높게 나타났다. part 5에 비해 part 6과 7의 과제가 복잡하므로 상호작용을 통해 새로운 지식 구성과 공유과정을 경험한 스터디그룹 집단이 보다 높은 성취도를 나타낸 것으로 보인다.

둘째, 스터디그룹을 통한 교실 외 독해활동은 학습자의 어휘학습에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 8회의 이러닝 어휘퀴즈에서 첫 번째를 제외한 모든 퀴즈에서 스터디그룹 집단이 개별학습 집단보다 통계적으로 차이가 나타날 만큼 높은 성취도를 보였다. 이러한 결과는 협동적 스터디그룹 활동이 어휘학습 및 어휘성취도에 긍정적인 영향을 주었음을 뜻한다.

마지막으로, 스터디그룹 집단이 개별학습 집단보다 교실 외 독해활동에 대한 참여도, 효용도, 만족도에 대해 긍정적 경향의 응답을 하였고 통계적으로도 유의한 차이를 보였다. 이는 개별학습에 비해 스터디그룹 활동이 학습자의 영어 학습에 대한 관심과 참여를 높여 스터디그룹을 유용한 독해학습 활동으로 인식하게 하고 자신감 고양과 학습활동에 대한 만족도를 높이는 데 긍정적인 역할을 한 것으로 볼 수 있다. 하지만, 정의적 영역에 대한 설문조사가 학기말에만 실시되어 사후 인식조사의 결과가 실험처치에 의한 결과라고 단정하기 어려우므로 해석에 신중을 기해야 한다.

이상과 같은 결과는 개별학습 단위보다는 협동학습을 기반으로 한 교실 외 스터디그룹 활동이 인지적, 정의적 측면에서 토익 독해 교수-학습에 보다 효과적인 방안이 될 수 있음을 시사해준다. 학습자가 개별책무성과 긍정적 상호의존성을 가지고 유의미한 상호작용을 통해 학습할 수 있도록 교수자는 다양한 유형과 난이도의 독해과제를 제시하여 심화학습 형태로 수업 외 활동을 실시해 볼 수 있을 것이다. 또한, 각 대학에서는 스터디그룹이나 튜터링 프로그램 등을 통해 학습지원을 하고 있으므로 이러한 과외 활동을 수업과 직접 연계하거나 부분 응용하여 수업 설계를 할 수 있을 것이다. 특히, 다양한 협동학습 모형을 기반으로 한 스터디그룹과 튜터-튜티 프로그램을 혼합학습

환경이나 이러닝 학습에 연계하여 운영하고 그 효과를 비교한다면 보다 효율적인 토익 독해 지도방안을 모색할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김희진, 이현구. (2011). 효과적인 블렌디드 러닝 수업운영 방식 연구. *영어교과교육*, 10(2), 85-114.
- 박지영, 오준일, 이인규. (2012). 대학의 수준별 토익 수업에 대한 학습자의 만족도에 관한 연구. *영어교육연구*, 24(3), 257-276.
- 송희심. (2008). 교실 외 활동을 활용한 대학 교양영어 회화프로그램의 학습자 만족도 연구. *외국어교육*, 15(3), 141-168.
- 신광인, 오치성. (2012). 대학교양필수과목으로서의 토익수업의 효과. *언어학연구*, 24, 125-137.
- 이남미, 강용구, 송해성. (2012). 과업중심의 소집단 협동학습을 통한 대학생들의 영어독해력 향상 방안. *영어교과교육*, 11(2), 105-127.
- 이남숙, 임병빈. (2006). 수준별 소집단 협동학습 유형이 학습자의 학업적 자기효능감과 영어학업성취도에 미치는 영향. *영어어문교육*, 12(4), 211-233.
- 이명관. (2012). STAD 협동학습을 통한 토익 독해수업의 효과. *현대영어교육*, 13(3), 125-148.
- 주미진. (2009). 의사소통 중심 교수법을 이용한 토익수업의 효과성 연구. *언어과학*, 16(2), 83-102.
- 최은영. (2007). *대학영어 협동학습 과정에서 나타난 학습자들의 수업 경험*. 박사학위논문, 전남대학교, 광주.
- Bang, Youngjoo. (2002). The use of collaborative work in a college EFL reading classrooms. *English Teaching*, 57(3), 145-169.
- Chang, Hyung-Ji. (2011). Revisiting college TOEIC course through self-directed language learning (SDLL). *Journal of the Korea English Education Society*, 10(3), 1-19.
- Ghaith, G. M. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on EFL reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 65-79.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Kanzaki, M. (2010). Vocabulary size, TOEIC scores, and testwiseness. *JALT 2009 Conference Proceedings, Japan*, 35, 740-748.

- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal*, 13(2), 127-143.
- Miles, S. (2012). Effectiveness of CALL vocabulary and silent sustained reading on TOEIC scores. *English Teaching*, 67(3), 339-364.
- Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). New York: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1965). *The language and thought of the child*. New York: World Publishing Co.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Roger, T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (pp. 31-44). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co. Retrieved March 1, 2013, from the World Wide Web: http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Prentice Hall.
- Suh, Jae-Suk. (2006). A comparison of two English reading classes: With a focus on cooperative learning. *English Language & Literature Teaching*, 12(3), 79-98.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Yun, Jeehwan, & Park, Yong-Hyo. (2012). Cooperative learning: An effective way to enhance Korean EFL learner's English proficiency and self-efficacy. *Modern English Education*, 13(1), 93-111.

부록 1

교실 외 독해활동에 대한 학습자 인식 설문

요인	번호	항목
참여도	1	나는 교실 외 독해활동을 통해 영어 학습에 대한 관심이 증가하였다.
	2	나는 교실 외 독해활동을 통해 영어 문화권에 대한 관심이 증가하였다.
	3	나는 교실 외 독해활동을 통해 영어 학습에 더 적극적으로 임하였다.
효용도	4	교실 외 독해활동은 나의 영어 독해능력 향상에 도움이 되었다.
	5	나는 교실 외 독해활동을 통해 영어 공부를 많이 했다.

	6	나는 교실 외 독해활동을 통해 영어독해에 대한 자신감을 갖게 되었다.
	7	나는 교실 외 독해활동을 통해 영어 독해에 대한 두려움이 줄어들었다.
만 족 도	8	나는 교실 외 독해활동에 만족한다.
	9	나는 계속해서 교실 외 독해활동과 같은 방식으로 학습하고 싶다.

부록 2

교실 외 독해활동에 대한 주간 학습보고서(스터디그룹 집단)

조 이름:					
일시와 장소:					
역할	이름	학과	출석(O/X)	과제(O/X)	학습 담당영역
__주차 학습주제:					
주요 학습내용: 1. 어휘: 2. 문법: 3. 독해:					
우리 조에게 가장 어려웠던 부분:					
오늘 학습에 대한 소감과 평가	이름	내용			
※ 해산하기 전에 다음 모임 장소와 시간 확인					

교실 외 독해활동에 대한 주간 학습보고서(개별학습 집단)

학과:	이름:
__주차 학습주제:	
주요 학습내용: 1. 어휘: 2. 문법: 3. 독해:	

가장 어려웠던 부분:	
오늘 학습에 대한 소감과 평가	

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

김혜경
인천대학교 기초교육원
406-772 인천광역시 연수구 아카데미로 119(송도동)
Tel: (032) 835-4092/H.P.: 010-9376-6456
Email: kellykim@incheon.ac.kr

Received 2 June 2013
Revised 2 August 2013
Accepted 23 August 2013