

독해일지와 학습성찰일지 작성에 대한 효과 비교연구

이동주
한양대학교

Lee, Dong-ju. (2014). A comparison of the effectiveness of completing reading and learning journals. *Modern English Education*, 15(3), 163-188.

While writing journals have been considered one of the most effective integrated activities to improve students' reading and writing skills, few studies have been conducted regarding the most suitable style for EFL learners. This study compares the effectiveness of completing reading and learning journals on the development of metacognitive reading strategies, reading comprehension, and writing ability of Korean university students. For this research, 32 first-year students were divided into two groups, each being assigned either a reading or writing journal. Pre- and post-MARSI tests, and reading and writing tests were conducted on each group. The resulting data was analyzed using T-tests. They were then analyzed for textual borrowing using TextLexCompare. The results showed that there was a significant increase in metacognitive awareness of reading strategies within each group. However, there was no significant improvement in pre-/post-reading and writing test scores between groups or within each group itself. While this was the case, the results of the writing tests revealed that the lowest scorers in the pre-writing test from the reading journal group showed a noticeable improvement in the post-writing test. At the same time, a higher percentage of textual borrowing was evident in reading journals than learning journals. Thus, textual borrowing appears to be one of the reasons that affected the lower scorer's improvement in terms of knowledge of vocabulary and structure.

[reading journal/learning journal/reading strategies/
독해일지/학습성찰일지/읽기전략]

I. 서론

읽기와 쓰기 통합 활동은 EFL 상황에서 비교적 쉽게 적용할 수 있는 효율적인 영어 지도법으로 이에 대한 고찰과 연구의 필요성이 제시되고 있다 (이중희, 이은주, 2013). 이러한 통합교육은 쓰기와 읽기 과정의 유사성 때문에 강조되기

도 하는데(Carson, 2000), Shanahan(1984)은 읽기와 쓰기가 서로 유사한 인지적인 구조와 과정을 따른다면, 읽기 지도가 쓰기 능력을 개발시킬 수 있고 이와 마찬가지로 쓰기 지도가 읽기 능력 향상으로 자연스럽게 이어질 수 있다고 가정해 볼 수 있다고 주장하였다. 실제로도 읽기 수업을 통해 쓰기 능력이 향상된 사례(Tsang, 1996)와 쓰기를 통해 얻은 학습 능력이 읽기를 향상시킨 사례(Pressley, 1990)가 연구 발표되었다.

읽기와 쓰기 통합 지도의 일환으로 읽기 후 일지작성(journal writing)에 대한 연구활동이 계속되어 오고 있는데, 일지 작성의 분류 기준은 학자에 따라 다소 다르게 나누어 진다. Richard-Amato(2003)에 따르면, 일지작성은 자신의 의견, 경험, 꿈과 희망에 관한 내용을 표현하고 공유하는 활동으로 일지 내용의 목적에 따라, 반응일지(response journal), 독해일지(reading journal), 학습성찰일지(learning journal), 대화식 일지(dialogue journal), 공동 저자 일지(coauthored journal)로 나뉠 수 있다. 이와 같은 일지작성 활동은 여러 가지 조건이 제한된 교실 환경 내에서 의미 있는 의사소통 기회를 제공해 주며(Brown, 2001), 학습 과정에서 얻은 중요한 경험을 바탕으로 유의미한 언어 학습을 경험할 수 있도록 해 주고(Carroll, 1994), 사고력과 쓰기 기술을 향상시켜준다(Duppenthaler, 2002). 그러나 EFL 환경에서 대부분의 일지작성 대한 연구는 한 가지 형태의 일지작성 활동이 학생들의 영어실력 향상에 효과적인지의 여부를 입증하는 것에 대해 국한되어 있고, 다양한 형태의 일지활동의 효과에 대한 비교·분석을 통해 학생들의 수준에 따른 적합한 일지작성의 형태를 고찰해 보는 연구는 거의 이루어지지 않은 실정이다.

이에 본 연구에서는 읽기와 쓰기 통합 교육의 효과적인 사례로 연구되어 온 독해일지 활동과 학습성찰일지 활동이 대학교 신입생들의 읽기전략의 상위인지 인식의 변화에 미치는 영향과 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과를 비교·분석해 보고, 이를 바탕으로 한국 대학생들의 영어 읽기와 쓰기 교육에 대한 교육적인 시사점을 제시하고자 한다. 이를 위한 연구의 질문은 다음과 같다.

- 1) 독해일지 작성과 학습성찰일지 작성은 각각 대학 신입생들의 읽기전략의 상위인지 인식에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 독해일지 작성과 학습성찰일지 작성은 각각 대학 신입생들의 읽기 능력과 쓰기 능력의 향상에 어떠한 영향을 미치는가?
- 3) 독해일지와 성찰일지의 영작문에 나타난 지문 의존도와 특성은 무엇인가? 이러한 지문 의존도와 특성이 대학생들의 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 선행연구

일지 작성은 학습자의 읽기와 쓰기 실력을 향상시키는 가장 효과적인 전략 중의 하나이다(Cooper, Kiger, Robinson, & Slansky, 2011; Leu & Kinzer, 1999; Pike, Compain, & Mumper, 1994). 이러한 일지작성은 다양한 형태로 이루어질 수 있는데, 이 중 대화식 일지, 독해일지, 학습성찰일지 활동 등에 대한 효과 연구들이 이루어졌다. 특히 국내에서는 일지작성 활동에 대한 선행연구로 대화식 일지 작성 활동에 대한 연구가 주를 이루었고(이종희, 이은주, 2013), 최근에는 독해일지와 학습성찰일지 쓰기에 대한 연구가 활발히 진행되기 시작했다(김상경, 김은경, 2012; 이종희, 이은주, 2013; 장진태, 2009; 정희자, 2011; 최연희, 성민선, 2006; 한아름, 2011). 따라서 본 연구에서는 최근 교육현장에서 읽기와 쓰기 통합교육의 일환으로 연구가 이루어지기 시작한 독해일지와 학습성찰일지 쓰기에 대한 연구들을 선행연구로 살펴보고자 한다.

1. 독해일지

독해일지는 자신이 읽은 책이나 시에 대한 반응을 적는 것이다(Tompkins, 2000). Kern(2000)에 따르면, 독해일지 작성은 다섯 단계로 서술될 수 있는데, 그 첫 번째 단계는 읽은 글의 전체 내용을 언급하고 두 번째, 왜 그 글을 선택했는지 명시하고, 세 번째 단계에서는 그 글을 요약한다. 그 다음 단계에서는 그 글에 대한 개인적인 반응을 표현하고, 마지막으로 자신의 읽기 과정을 사고하는 것이다. Spack(1985)은 독해일지 활동의 공통된 요소를 언급하였는데, 그 요소는 총 다섯 가지로, 줄거리 요약, 인물 분석, 이야기로부터 도출된 생각에 대한 논의, 인물 설정의 효과, 그리고 이야기에 함축된 의미 설명이다.

독해일지 작성 활동에 대한 국내 연구로는 모두 고등학교 영어 학습자들을 대상으로 한 최연희와 성민선(2006), 정희자(2011), 이종희와 이은주(2013)의 연구를 들 수 있다. 이들의 연구에서 사용된 영어 독해일지는 크게 두 부분으로 구성되었는데, 첫 부분에서는 글의 요약 혹은 가장 감명 깊었던 부분을 작성하도록 하였고, 두 번째 부분은 읽은 내용에 대해 본인의 생각이나 의견을 적도록 하였다. 최연희와 성민선(2006)의 연구에서는 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 읽기 중심 활동, 쓰기 중심 활동, 독해 일지 쓰기 활동을 활용한 수업에서, 각각 읽기와 쓰기 능력의 향상 비교해 보았는데, 연구결과 독해일지 집단이 읽기 집단과 쓰기 집단보다 쓰기 능력 향상에 보다 긍정적인 영향을 미친 결과가 나왔으나, 읽기 능력의 변화에서는 세 집단 모두 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 정희자(2011)의 연구에서는 고등학교 2학년 학생을 대상으로 독해일지 작성의 효과를 살펴보았는데, 그 결과 읽기와 쓰기 능력 측면에서 참가자 모두 유의미한 향상을 보였고, 특히 독해일지의 어휘수와 T-unit의 길이가 유의미하게 증가하였다. 그러나 통제집단이 설정되지 않은 본 연구의 한계성으로 인해

독해일지 활동이 고등학교 학생들의 읽기와 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 끼쳤다고 단언하기는 어렵다. 이종희와 이은주(2013)의 연구에서는 고등학교 1, 2학년이 혼합 편성된 집단이 연구대상이 되었는데, 연구결과 독해일지 활동이 참가자들의 영어 읽기와 쓰기 능력에 미치는 영향이 전반적으로 통계적 유의성을 나타내지 않았다. 그러나 쓰기 능력에서는 실험집단의 사전검사 하위 득점자들이 사후 쓰기 능력검사에서 전체 평균과 구성, 내용 영역 점수에서 통계적으로 유의미한 결과를 얻었다.

2. 학습성찰일지

학습성찰일지는 학습일지로도 불리는데, 학생들은 자기 성찰 일지를 통해 학습기록과 반성을 하고 무엇보다도 자기성찰의 과정을 직접 체험할 수 있다(Brock, Yu, & Wong, 1992). 이러한 활동을 통하여 학생들은 스스로 학습의 주체로서 책임감을 느끼고, 반성하며, 학습을 계획하고 평가할 수 있는 기회를 갖게 된다(장진태, 2009). 또한 읽기를 효과적으로 수행하기 위해서 독자는 상위인지적 지식을 활용할 필요가 있는데(Anderson, 1991), 학습성찰일지는 학습자가 상위인지적 지식을 활용하게 하는 하나의 방법이 될 수 있으며(한아름, 2011), 일지를 영어로 작성하게 되면, 학생들은 자기성찰능력뿐 아니라, 자신의 생각을 영어쓰기 과정을 통해 표현함으로써, 영어작문의 기술을 함께 터득할 수 있게 된다(장진태, 2009).

그러나 Bray와 Harsh(1996)의 연구결과에 의하면 실험에 참가한 일부 학생들이 성찰적 경험에 대해서 일관성 있게 성찰일지를 작성하지 못하였는데, 이는 학생들에게 성찰활동이 생소하였기 때문이었다. 따라서 Moon(1999)은 학생들의 효율적인 성찰활동을 위해 구조화된 성찰일지의 형식을 사용할 것을 제안하였다.

학습성찰일지 활동에 대한 국내 연구로는 장진태(2009), 한아름(2011), 김상경과 김은영(2012)의 연구가 있는데 성찰활동이 생소한 EFL 환경을 고려하여, 모두 구조화된 성찰일지를 연구에 활용하였다. 장진태(2009)의 연구는 대학교 1학년 학생들이 정기적으로 영어 학습성찰일지를 작성함으로써 자기 주도성과 상위 인지적 영어쓰기 능력의 향상을 목표로 시행되었는데, 한 학기 동안 작성된 영어 성찰일지를 통하여 참가자들은 영어쓰기 능력에 대한 자신감 뿐만 아니라 자기 성찰 능력에 대한 태도가 긍정적으로 향상된 결과를 나타냈다. 한아름(2011)의 연구에서는 고등학교 2학년을 학습성찰일지 집단과 전통수업 집단으로 나눈 뒤 6주간 학습성찰일지와 기존의 읽기 후 활동을 실시하고, 영어 읽기 능력의 차이를 살펴보았는데, 전통수업 집단은 영어 읽기 능력에서 통계적으로 유의미한 향상이 없었던 반면 학습성찰일지 집단은 통계적으로 유의미하게 향상된 점수를 보였다. 또한 읽기의 상향식 및 하향식 과정에서 성찰일지 활동이 전통수업보다 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김상경과 김은영(2012)

의 연구에서는 학습성찰일지 쓰기활동이 EFL 여대생의 상위인지전략과 독해전략, 영문 독해 성취도에 어떠한 효과가 있는지 알아보았는데, 학습성찰일지는 EFL 여대생의 초인지 전략과 독해전략을 향상시켰을 뿐 아니라 영문 독해 성취도에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다.

지금까지 살펴본 영어 독해일지 쓰기와 학습성찰일지 쓰기에 관한 선행연구는 각각의 일지활동이 EFL 환경에서 학생들의 읽기 혹은 쓰기 능력 향상에 어떠한 영향을 주었는가에 초점을 맞추어 연구되었다. 따라서 본 연구에서는 동일한 두 집단에 각각 독해일지와 학습성찰일지 활동을 하게 한 뒤, 각 활동이 학생들의 읽기전략 사용과 읽기·쓰기에 미친 영향을 비교·분석해 보고, 더 나아가 각 일지활동을 통해 작성한 영작문의 특성을 살펴보고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 참여 학생들은 지방 소재의 K 대학교의 2학기 ‘영문저널 읽기’과목을 수강한 영어 전공 1학년 학생 34명 중 결석이 잦은 학생 2명을 제외한 32명이다. 이들은 사전 읽기 능력검사의 결과에 따라 동일하게 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단에 각각 16명씩 배정되었다. 매 주 두 집단은 동일한 수업과정에 참여한 후, 30분동안 독해일지 집단은 독해일지를 학습성찰일지 집단은 학습성찰일지를 작성하였다.

모든 참여자들은 1학기 초 신입생 레벨테스트로 모의 TOEIC 시험에 참여하였는데, 990점 만점 중 평균 503.96점을 획득하였고, 읽기 부분에서는 495점 만점 중 평균 258.96점을 얻었는데, 이를 바탕으로 참여자들의 평균 영어 실력이 중급 정도임을 알 수 있었다. 또한 참여자들 모두 전공과목으로 1학기 수업에서 원어민 강사의 ‘영어 에세이 수업’을 수강하여 원서읽기 경험이 있었으나, 원서 읽기 시 독해일지나 학습성찰일지를 작성하여 본 학생은 없었다.

2. 연구도구 및 연구절차

1) 연구도구

(1) 읽기 교재

본 연구에서 사용된 읽기 교재는 International Herald Tribune에서 흥미로운 뉴스 기사들을 선별하여 제작한 시사 독해 교재 ‘Reading the News’를 사용하였는데, 이 교재의 기사 중에서 학생들의 흥미와 관심사를 고려하여 ‘영어학습’, ‘부부와 돈’, ‘여성과 일’, ‘다이어트’, ‘연예인’, ‘스트레스’, ‘영화’, ‘환경오염’ 등의 주

제를 다룬 총 8개의 기사를 선별하여 수업시간에 사용하였다. 매 차시 과제로 다음 수업 시간의 읽기 자료 내용의 이해를 돕기 위해 핵심 단어와 중요 표현을 선택하여 학생들에게 제공하고, 학생들로 하여금 영영 사전에서 해당하는 뜻을 적어오게 하였다.

(2) 읽기전략의 상위인지 인식 설문지

연구 참여자들의 읽기 전략의 상위인지 인식의 사용변화를 알아보기 위하여 ESL 학생들을 위하여 고안된 읽기전략의 상위인지 인식 설문지(Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSİ) (Mokhtari & Sheorey, 2002)를 학기 초와 학기말에 사용하였다(부록참조). Mokhtari와 Sheorey(2002)에 따르면, 읽기 전략의 상위인지 인식 설문지는 학생들이 자신의 읽기 전략의 상위인지 인식 수준을 파악하고 사용하는데 도움을 주며, 교사는 이 설문들을 통해서 학생들이 사용하는 읽기 전략의 종류와 개수를 기록하여 평가하는 유용한 수단이 될 수 있다고 하였다.

이 설문지는 총체적 전략(Global Reading Strategies), 문제해결 전략(Problem-Solving Strategies), 보조 전략(Support Reading Strategies)의 세 가지 세부 요소로 구성되며, 총 30문항으로 제작되었다. 총체적 전략은 13개 문항으로 지문의 전체적인 분석을 위한 읽기전략이며, 문제해결 전략은 8개의 문항으로 읽기 도중 어려움에 부딪혔을 때 문제를 해결하기 위한 전략이고, 보조전략은 메모하기, 밑줄치기 등 지문을 이해하기 위한 외적인 전략으로 9개의 문항으로 구성되어 있다.

(3) 사전과 사후 능력검사지

독해일지 집단과 성찰일지 집단의 읽기 능력의 변화를 위해 제작된 읽기 능력 검사지는 링구아포럼에서 출판한 링구아 TOEFL iBT 초급 독해 읽기 문제집에서 읽기지문과 문항들을 발췌하여 20문항씩 총 20점 만점으로 구성하여 제작하였다. 사전·사후 읽기 능력 검사지의 난이도 동질성 검사를 실시한 결과, 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다 ($t(31)=-.225, p>0.05$). 두 집단의 쓰기 능력의 변화를 알아보기 위하여 30분 동안 약 200 단어 분량의 자유 작문을 실시하였으며, 주제는 사전·사후 모두 ‘Write about and describe your favorite books.’ 으로 동일하였다.

(4) 독해일지와 학습성찰일지

본 연구에서는 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단의 일지는 총 4가지 영역을 작성하도록 구성되었다. 독해일지는 Spack(1985), 최연희와 성민선(2006), 정희자(2011), 이종희와 이은주(2013)의 연구를 바탕으로 독해일지 구성요소를 재구성하여 요약하기, 배운 어휘 및 표현 정리하기, 기사에 대한 자신의 의견 적기, 기사에 관련된 질문 적기 등으로 구성되었다. 학습성찰일지는 Bray와

Harsch(1996), 장진태(2009), 한아름(2011)의 연구에서 사용된 성찰일지의 내용을 재구성하여 배운 내용 적기, 목표 설정하기, 독해 시 어려웠던 점과 해결방안 적기, 오늘 학습과정에 대한 의견 적기 등으로 구성되었다. 독해일지의 요약하기와 학습성찰일지의 배운 내용 적기는 반드시 영어로 작성하도록 요구 되었고, 나머지 항목은 한글과 영어 중 참가자가 택일하여 작성하도록 하였다.

2) 연구절차

본 연구에서는 수업 시작 전 참가자들의 읽기 및 쓰기 능력을 파악하기 위해 사전 능력 검사지를 통해 읽기·쓰기 평가를 실시하였고, 학생들의 읽기전략의 상위인지 인식 상태를 알아보기 위해 MARSJ 설문지를 배부하여 참가자들로 하여금 작성하게 하였다. 또한 학생들의 독해일지와 학습성찰일지에 대한 설명과 작성요령을 숙지하는 과정을 거친 뒤 총 10주의 본격적인 수업과정을 시작하였다. 각 수업은 일주일에 한 번씩 각 3시간씩 진행되었고, 참가자들은 모두 해당지문의 주요어휘를 학습한 뒤, 3~4명의 그룹을 형성해 해당 기사를 읽고 주어진 질문에 대한 답을 찾는 그룹활동 시간이 주어졌다. 두 집단 모두 다양한 독후활동에 참여한 뒤, 마지막 30분 동안에 독해일지 집단은 배부된 독해일지를 성찰일지 집단은 배부된 성찰일지를 작성하였다. 각 집단의 일지에 대한 피드백은 각 차시 마다 제공되었는데, 모두 의미중심 피드백이었다. 참여자들은 10주간의 수업 중 총 8번 일지를 작성하였다. 이렇게 수업시간에 작성된 작성된 일지 중 학생들이 영어로 작성한 독해일지의 ‘요약하기’와 학습성찰일지의 ‘배운 내용 쓰기’ 부분을 독해일지와 학습성찰일지 쓰기에 나타난 지문 의존도 분석을 위해 사용하였다. 참여자의 읽기전략의 상위인지 사용의 변화를 알아보기 위해 MARSJ 설문지가 수업 마지막 시간에 다시 배부되어 작성되었으며, 각 일지 작성 후 읽기·쓰기 능력의 변화를 알아보기 위해 사후 읽기 능력평가 검사와 쓰기 능력평가 검사가 수업종료 후 이루어졌다.

3. 자료분석

본 연구의 자료 분석을 위해 모든 문항이 객관식 문항들로 구성된 사전·사후 읽기 능력검사는 연구자에 의해 채점되었고, 쓰기 능력 검사지 채점에는 원어민 강사 두 명이 참가하였는데, Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel과 Hughey(1981)의 분석적 채점 기준표를 바탕으로 내용, 구성, 어휘, 언어사용, 기술의 다섯 영역으로 나누어서 총 100점 만점으로 채점되었다. 두 원어민 채점자 간의 신뢰도 검사 결과 상관계수는 0.928 이었다.

읽기·쓰기 능력 검사지 채점 후 통계분석을 실시하였는데, 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 간 읽기전략의 상위인지 인식의 사전·사후 검정, 읽기능력 동질성 검정, 사전·사후 읽기·쓰기 점수 검정에는 독립표본 *t*-검정을, 각 집단

내의 읽기전략의 상위인지 인식의 사전·사후 차이 검정과 사전·사후 읽기·쓰기 점수 차이에는 종속표본 t -검정을 이용하였다. 모든 통계 결과는 유의수준 0.05에서 판단되었다.

마지막으로 각 집단의 학생들이 작성한 영작문 어휘와 문장을 바탕으로 읽기 지문에 대한 개별 단어(individual words)와 어구(word strings) 의존도를 분석하기 위해서 Tom Cobb이 고안한 텍스트 비교 소프트웨어인 TextLexCompare (Version 3) 프로그램이 사용되었다. 이 프로그램은 www.lex tutor.ca/text_lex_compare에서 사용 가능한 온라인 프로그램으로 두 개의 텍스트에서 공통으로 사용된 어휘와 어구(연속으로 사용된 3단어)를 비교하여 분석해 준다. 따라서 본 연구에서는 이 프로그램을 사용하여 참가자들이 일지작성 시 사용한 영어 어휘와 어구를 수업시간에 사용된 기사의 지문 어휘 및 어구와 비교하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 읽기전략의 상위인지 인식의 변화

독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 간의 읽기전략의 상위인지 인식의 사전·사후 검사의 결과는 다음 표 1과 같다.

표 1
집단 간 MARSJ 평균점수 비교

영역	기술통계량					t (유의확률)	
	집단	사례수	시기	평균	표준편차	사전	사후
MARSJ	독해일지	16	사전	3.23	.54	-.350	-.078
			사후	3.62	.42		
	학습성찰일지	16	사전	3.29	.43	(.729)	(.938)
			사후	3.63	.53		

두 집단 간 사전·사후 검사 결과에 대해 독립표본 t -검정을 실시한 결과, 사전검사에서는 t -통계값은 -0.350이고 유의확률이 0.729이고, 사후 검사에서는 t -통계값이 -0.078이고 유의확률은 0.938이다. 즉 두 검사에서 두 집단 모두 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 독해일지 집단이나 학습성찰일지 집단 중 한 집단이 다른 집단보다 읽기전략의 상위인지 변화에 더 큰 영향을 받았다고 추정하기는 어렵다.

집단 내 사전·사후 상위인지 읽기전략 사용의 평균점수를 종속표본 t -검정을 통해 비교해 본 결과, 표 2와 같다. 사전·사후 검사에서 독해일지 집단과 학습

성찰일지 집단은 각각 t -통계값이 4.967과 3.579이고 유의확률은 각각 0.000, 0.003이었다. 그러므로 유의수준 0.05에서 동일집단 내 사전·사후 상위인지 읽기 전략 사용의 평균 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 드러났다. 따라서 독해일지와 학습성찰일지 활동 모두 참여자들의 상위인지 전략사용에 긍정적인 영향을 주었다고 추정해 볼 수 있다.

표 2
집단 내 MARSİ 평균점수 비교

집단	대응	기술통계량			t	유의확률
		사례수	평균	표준편차		
독해일지	MARSİ	사전	16	3.23	4.967	.000
		사후	16	3.62		
학습성찰일지	MARSİ	사전	16	3.29	3.579	.003
		사후	16	3.63		

각 집단 별로 상위인지전략의 세 개의 세부 영역에 대한 전략사용의 변화를 알아보기 위해 사전·사후 평균 점수를 비교한 결과는 아래의 표 3과 같다. 독해일지 집단의 경우, 총체적 전략(GLOB), 보조 전략(SUP), 문제해결 전략(PROB) 사용에서 각각 t -통계값 4.588, 3.851, 4.080, 유의확률 0,000, 0,002, 0,001로 유의수준 0.05에서 통계적으로 유의미한 결과를 나타내었다. 반면, 학습성찰일지 집단의 경우, 보조 전략의 사용에서만 t -통계값 3.944, 유의확률 0.01로 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과는 보조 전략의 사용에만 긍정적인 영향을 끼친 학습성찰일지 활동과는 달리, 독해일지 활동이 참가자들의 상위인지전략의 세 개의 세부 영역에 대한 전략사용에 모두 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있겠다.

표 3
MARSI 영역별 평균점수 비교

집단	대응	기술통계량			t	유의확률	
		사례수	평균	표준편차			
독해일지	GLOB	사전	16	3.11	.48	4.588	.000
		사후	16	3.56	.35		
	SUP	사전	16	3.15	.65	3.851	.002
		사후	16	3.49	.59		
	PROB	사전	16	3.50	.71	4.080	.001
		사후	16	3.86	.55		
학습성찰일지	GLOB	사전	16	3.23	.48	3.194	0.06
		사후	16	3.61	.48		
	SUP	사전	16	3.20	.58	3.944	0.01
		사후	16	3.57	.54		
	PROB	사전	16	3.50	.56	1.621	.126
		사후	16	3.75	.71		

2. 읽기 능력과 쓰기 능력의 변화

1) 읽기 능력의 변화

표 4
집단 간 읽기 능력검사 평균점수 비교

영역	기술통계량				t(유의확률)		
	집단	사례수	시기	평균	표준편차	사전	사후
읽기	독해일지	16	사전	15.68	2.44	-.278	-.315
			사후	15.25	2.23		
	학습성찰일지	16	사전	15.93	2.64	(.783)	(.755)
			사후	15.50	2.25		

독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 간 사전 읽기 능력검사의 독립표본 t-검정의 결과는 위의 표 4와 같다. t-통계값은 -0.278이고, 유의확률은 0.783으로 유의수준 0.05에서 두 집단 간 사전 읽기 능력은 유의미한 차이가 없이 동질하다고 볼 수 있겠다. 집단 간 사후 읽기 능력검사에 대해 t-검정을 실시한 결과, t-통계값은 -0.315이고 유의확률은 0.775이다. 따라서 두 집단 중 한 집단이 다른 집단에 비해 읽기능력향상에 더 큰 영향을 준 것은 아닌 것으로 해석할 수 있겠다.

표 5
집단 내 읽기 능력검사 평균점수 비교

집단	내용		기술통계량			t	유의확률
			사례수	평균	표준편차		
독해일지	읽기	사전	16	15.68	2.44	-.848	.410
		사후	16	15.25	2.23		
학습성찰일지	읽기	사전	16	15.93	2.64	-.692	.500
		사후	16	15.50	2.25		

집단 내 사전·사후 읽기 능력검사 평균점수를 종속표본 t -검정으로 비교한 결과는 위의 표 5와 같다. 두 집단 모두 사전 읽기 능력검사와 비교하여, 사후 읽기 능력검사에서 소폭의 점수하락이 있었으나 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 모두 유의수준 0.05에서 t -통계값 -0.848과 -0.692, 유의확률 0.410과 0.500으로 유의미한 차이가 있다고 볼 수 없었다. 통계적으로 유의하지는 않으나 두 집단 모두 사전 읽기 능력검사에서보다 사후 읽기 능력검사에서 낮은 평균점수를 얻은 것은 사전·사후 읽기 능력 검사의 수준은 동질한 것으로 판명되었으나, 사후 능력검사 문항이 사전 능력검사 문항보다 조금 어렵게 제작된 것으로 그 원인을 추정해 볼 수 있겠다. 따라서 독해일지 활동이나 학습성찰일지 활동이 각 집단 내에서 읽기 능력 향상 유무에 영향을 주었다고 추정하기는 어렵다.

2) 쓰기 능력의 변화

독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 간 사전 쓰기 능력검사의 독립표본 t -검정의 결과는 다음의 표 6과 같다. 표 6에서 제시된 바와 같이, t -통계값은 -0.764이고, 유의확률은 0.451로 유의수준 0.05에서 두 집단 간 사전 쓰기 능력은 유의미한 차이가 없었다. 따라서 두 집단의 사전 쓰기 능력은 동질하다고 판단할 수 있겠다.

집단 간 사후 쓰기 능력검사 평균점수에 대해 독립표본 t -검정을 실시한 결과에서, 유의수준 0.05에서 t -통계값은 0.529이고 유의확률은 0.601이다. 따라서 독해일지 활동과 학습성찰일지 활동 중 한 활동이 다른 활동에 비해 쓰기 능력 변화에 더 큰 영향을 준 것은 아닌 것으로 풀이될 수 있겠다.

표 6
집단 간 쓰기 능력검사 평균점수 비교

영역	기술통계량				t(유의확률)		
	집단	사례수	시기	평균	표준편차	사전	사후
쓰기	독해일지	16	사전	70.93	8.87	-.764	.529
			사후	72.00	7.86		
	학습성찰일지	16	사전	73.50	10.06	(.451)	(.601)
			사후	70.56	7.50		

독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 내 사전·사후 쓰기 능력검사에 대한 평균을 종속표본 t-검증을 사용해 비교해 보면 표 7과 같다. 독해일지 집단의 사후 평균점수는 사전 평균점수에 비해 1.07점의 상승이 있었고, 학습성찰일지 집단의 사후 평균점수는 사전평균 점수에 비해 2.94의 하락이 있었다. 그러나 이러한 집단 내 평균 점수의 차이를 통계적으로 분석해 본 결과, 유의수준 0.05에서 독해일지 집단은 t-통계값 0.500, 유의확률 0.624이고, 학습성찰일지 집단은 t-통계값 -1.389, 유의확률 0.185이었다. 따라서 두 집단 내 사전 쓰기 점수와 사후 쓰기 점수 간의 차이가 유의미하다고 볼 수 없다. 즉, 이는 독해일지 쓰거나 학습성찰일지 쓰기 모두 각각의 집단 내에서 참여자들의 쓰기 능력에 큰 영향을 주지 않았다고 해석할 수 있다.

표 7
집단 내 쓰기 능력검사 평균점수 비교

집단	대응	기술통계량			t	유의확률
		사례수	평균	표준편차		
독해일지	쓰기	사전	16	70.93	.500	.624
		사후	16	72.00		
학습성찰일지	쓰기	사전	16	73.50	-1.389	.185
		사후	16	70.56		

그러나 같은 수업과정에 참여하였음에도 불구하고 독해일지를 작성한 집단의 평균 쓰기 성적은 향상된 반면, 학습성찰일지를 작성한 집단의 평균 쓰기 성적이 하락한 현상은 좀 더 면밀히 살펴볼 필요가 있다고 사료되어 각각의 집단에서 사전 쓰기 능력검사에서도 사후 쓰기 능력검사에서 점수가 오른 학생들의 수는 파악해 본 결과, 독해일지 집단에서는 총 7명, 학습성찰일지 집단에서는 총 8명의 학생이 사후 쓰기 능력검사에서 더 높은 점수를 받았다. 그러나 독해일지 집단에서 사후 평가에서 성적이 향상된 학생들의 총 점수는 64점이고, 학습성찰일지 집단에서 사후 평가에서 성적이 향상된 학생들의 총

점수는 27점이었다. 이러한 결과를 정리해 보면 아래의 표 8과 같다.

표 8

사후 평가에서 성적이 향상된 학생수와 향상된 점수

집단	성적이 향상된 학생수	점수 향상폭
독해일지	7명	64점
학습성찰일지	8명	27점

독해일지 집단에서 성적이 향상된 7명의 사전 쓰기 능력검사 점수를 검토해 본 결과 모두 72점 이하의 점수였고, 학습성찰일지 집단에서는 성적이 향상된 8명 중 5명은 72점 이하의 점수를, 나머지 3명은 각각 74점, 77점, 87점을 받았다.

이러한 결과를 바탕으로 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단에서 쓰기능력검사 평균점수의 변화를 참여자들의 수준에 따라 좀 더 면밀히 살펴보기 위해, 사전 쓰기 검사에서 70점 미만의 점수를 받은 학생들을 하위, 70점 이상 80점 미만의 점수를 받은 학생들을 중위, 80점 이상의 점수를 받은 학생들을 상위 득점자로 구분하여, 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단에서 사전 점수가 유사한 학생들을 각각 하위 득점자에서 4명, 중위 득점자에서 4명, 상위 득점자에서 3명을 선별하여 쓰기 능력검사 사전·사후 점수를 비교하였다. 그 결과는 다음의 표 9와 같다.

쓰기수준에 따른 학생들의 사전·사후 쓰기 능력검사 점수를 비교한 결과, 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 모두에서 하위 득점자들의 사후 쓰기 능력검사 평균이 상승하였고, 특히 독해일지를 작성한 집단의 하위 득점자들의 쓰기 성적이 가장 큰 폭으로 상승했음을 알 수 있었다. 학습성찰일지 집단의 하위 득점자들의 사후 쓰기 능력평가 평균점수는 64.25점으로 사전 쓰기 능력평가 평균점수보다 5점이 오른 반면, 독해일지 집단의 하위 득점자들의 사후 쓰기 능력평가 평균점수는 71.15점으로 사전 쓰기 능력평가 평균점수보다 10.25점이 향상된 것을 알 수 있다.

표 9
쓰기수준에 따른 사전·사후 쓰기 능력검사 점수 비교

쓰기수준	집단	독해일지		학습성찰일지		
	학생	사전	사후	학생	사전	사후
하	A	59	63	L	57	61
	B	61	78	M	59	65
	C	62	75	N	60	66
	D	64	71	O	61	65
	평균	61.5	71.75	평균	59.25	64.25
중	E	71	74	P	72	74
	F	72	65	Q	73	67
	G	72	64	R	73	61
	H	75	74	S	74	75
	평균	72.5	69.25	평균	73	69.25
상	I	84	76	T	83	79
	J	84	82	U	85	65
	K	87	87	V	90	69
	평균	85	81.66	평균	86	71

그러나 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단에서의 중위 득점자들은 사전 쓰기 능력평가 평균보다 사후 평가에서 각각 3.25점, 3.75점씩 평균이 소폭 하락한 양상을 보였다.

독해일지 집단과 학습성찰일지 집단에서 상위 득점자들 역시 각 집단의 중위 득점자들처럼 모두 사후 쓰기 능력평가에서 평균 점수가 하락한 결과를 나타냈는데, 특히 학습성찰일지 집단의 상위 득점자들의 평균점수가 사후 평가에서 큰 폭으로 하락했음을 알 수 있었다. 독해일지 집단의 상위 득점자 평균점수는 사후평가에서 사전평가에 비해 3.34점 낮은 반면, 학습성찰일지 집단의 상위 득점자 평균점수는 15점이나 낮았다.

이러한 쓰기수준에 따른 학생들의 사전·사후 쓰기 능력검사 점수 비교는 독해일지 집단의 사후 쓰기 능력평가의 평균점수는 사전 쓰기 능력평가의 평균점수에 비해 향상된 반면, 학습성찰일지 집단의 사후 쓰기 능력평가의 평균점수는 하락된 이유를 설명해 준다. 즉 독해일지 집단의 하위 득점자들의 높게 향상된 점수와 학습성찰일지 집단의 상위 득점자들의 큰 폭으로 하락된 점수가 두 집단의 사후 쓰기 능력평가 평균점수에 영향을 주었음을 추론해 볼 수 있다.

3. 독해일지와 학습성찰일지 쓰기에 나타난 지문 의존도

이번 절에서는 참여자들이 작성한 독해일지와 학습성찰일지에 드러난 개별 단어와 어구의 지문 의존도를 TextLexCompare 프로그램을 통해 분석하여 이러한 지문의존도가 참여자들의 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미쳤는지 좀 더 구체적으로 알아보고자 하였다. 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단에서 쓰기 능력이 비슷한 학생들의 지문 의존도를 분석하기 위하여, 32명의 참가자 중 각 집단에서 사전 쓰기 점수가 유사한 학생들을 선별하였다. 즉, 쓰기수준에 따른 사전사 후 쓰기 능력검사의 점수 비교를 위해 선발되었던 70점 미만의 하위 득점자 8명, 70점 이상 80점 미만의 점수를 받은 중위 득점자를 8명, 80점 이상의 점수를 받은 상위 득점자를 6명, 총 22명의 독해일지와 학습성찰일지의 지문의존도가 분석되었다. 결석생이 있는 첫 번째의 일지를 제외하고 각 학생의 일곱 개의 일지에서 영어로 작성된 첫 번째 영역이 분석 대상이 되었다. 독해일지의 첫 번째 영역은 ‘요약하기’이고, 학습성찰일지의 첫 번째 영역은 ‘배운 내용쓰기’이다.

표 10
쓰기수준에 따른 개별 단어 의존도

쓰기수준	독해일지			학습성찰일지		
	학생	평균 Token 의존도(%)	평균 Type 의존도(%)	학생	평균 Token 의존도(%)	평균 Type 의존도(%)
하	A	64.13	59.30	L	80.44	77.82
	B	84.15	80.63	M	56.93	47.11
	C	86.01	82.47	N	57.62	45.73
	D	81.24	79.21	O	55.08	50.31
	평균	78.88	75.40	평균	65.52	55.24
중	E	81.22	74.88	P	62.73	59.50
	F	76.80	72.21	Q	66.02	59.90
	G	85.41	83.48	R	62.90	55.53
	H	79.49	74.92	S	63.30	59.36
	평균	80.73	76.37	평균	63.74	58.57
상	I	79.37	72.97	T	69.89	66.35
	J	78.65	72.96	U	64.95	60.46
	K	71.70	66.36	V	54.56	49.35
	평균	76.57	70.76	평균	63.13	58.72

참여자들의 개별 단어 의존도를 알아보기 위해 각 집단의 참여자들이 일곱

번의 일지작성에서 사용한 기사 원문의 Token과 Type의 평균 비율을 분석한 결과는 위의 표 10과 같다.

평균 Token과 Type의 의존도를 살펴보면, 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단 내에서 쓰기 수준에 따른 큰 차이점은 발견할 수 없었다. 독해일지 집단의 하위, 중위, 상위 득점자들의 Token 의존도는 각각 78.88%, 80.73%, 76.56%였고, Type 의존도는 75.40%, 76.37%, 70.760%로 하위 득점자들과 중위 득점자들의 Type과 Token 의존도는 근소한 차이를 보였고, 상위 득점자들은 가장 낮은 Token과 Type 의존도를 보였다.

학습성찰일지 집단의 하위, 중위, 상위 득점자들의 Token 의존도는 각각 55.24%, 58.57%, 58.72%였고, Type 의존도는 각각 55.24%, 58.57%, 58.72%으로 중위, 상위 득점자들의 Token과 Type 의존도가 유사한 수치를 나타내었고, 하위 득점자들이 가장 낮은 Token과 Type 의존도를 나타내었다.

그러나 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단간의 Token과 Type 의존도를 살펴보면, 독해일지 집단의 개별 어휘에 대한 지문 의존도가 더 높은 것을 알 수 있었다. 독해일지 집단의 상위, 중위, 하위 득점자들의 Token 의존도는 평균 78%를 상회하며, Type 의존도도 역시 평균 74%를 초과하였다.

반면, 학습성찰일지 집단의 상위, 중위, 하위 득점자들의 Token 의존도는 평균 64.13%로 독해일지 집단보다 14% 낮고, Type 의존도는 평균 57.51%로 약 17% 낮았다. 이러한 결과는 ‘요약하기’ 활동에 참여한 독해일지 집단의 참여자들이 ‘배운 내용쓰기’ 활동을 한 학습성찰일지 참여자들보다 기사의 본문에 제시된 개별 단어의 사용을 더 많이 하였음을 나타내 준다.

다음의 표 11에서 평균 어구 Token과 Type의 의존도를 살펴보면, 독해일지 집단의 하위, 중위 득점자들의 어구 Token 의존도는 각각 36.90%, 36.72%, Type 의존도는 각각 36.58%, 36.22%로 유사한 수치를 나타내었고, 상위 득점자들의 어구 Token 의존도는 19.78%, Type 의존도는 19.55%로 다른 레벨의 득점자들에 비해 Token과 Type 모두 약 17% 낮은 수치를 보였다. 이러한 결과는 상위 득점자들이 다른 레벨의 득점자들과 비교하였을 때, 요약하기 활동에서 그대로 지문의 어구를 이용하여 쓰기 보다는 다른 말로 바꾸어 표현하는 것을 더 많이 시도했음을 알 수 있다.

이에 반해 학습성찰일지 집단의 평균 어구의 Token과 Type 의존도는 쓰기 수준 따라 큰 차이점은 보이지 않았다. 하위, 중위, 상위 득점자들의 어구 Token 의존도는 각각 14.50%, 8.71%, 11.16%, 어구 Type 의존도는 각각 14.42%, 8.21%, 11.05% 이었다.

표 11
쓰기수준에 따른 어구 의존도

쓰기수준	독해일지			학습성찰일지		
		평균 어구	평균 어구		평균 어구	평균 어구
	학생	Token 의존도(%)	Type 의존도(%)	학생	Token 의존도 (%)	Type 의존도(%)
하	A	19.15	18.56	L	48.41	48.26
	B	42.69	42.52	M	2.07	2.11
	C	50.27	50.12	N	1.95	1.85
	D	35.29	35.11	O	5.56	5.47
	평균	36.90	36.58	평균	14.50	14.42
중	E	31.57	31.52	P	7.24	6.89
	F	38.17	37.85	Q	12.10	11.27
	G	52.18	50.85	R	4.00	3.42
	H	24.96	24.64	S	11.51	11.24
	평균	36.72	36.22	평균	8.71	8.21
상	I	23.85	23.36	T	17.76	17.50
	J	20.57	20.44	U	13.99	13.92
	K	14.91	14.77	V	1.72	1.74
	평균	19.78	19.52	평균	11.16	11.05

* 여기에서 Token은 개별단어에 해당하는 것이 아니고 어구(3개 연속된 단어)에 관련된 것임

독해일지 집단과 학습성찰일지 집단간의 어구 Token과 Type 의존도를 살펴보면, 독해일지 집단의 어구에 대한 지문 의존도도 또한 개별 어휘에서와 마찬가지로 더 높은 것을 알 수 있었다. 특히, 두 집단의 하위, 중위 집단의 어구 Token 의존도와 Type 의존도에서 차이가 두드러졌는데, 독해일지 집단의 경우 어구 Token 의존도와 Type 의존도가 모두 36%를 상회하였으나 학습성찰일지 집단의 경우, 하위 집단의 Token과 Type 의존도는 14.50%, 14.42%, 중위 집단의 Token과 Type 의존도는 8.71%, 8.21%를 나타냈다. 이러한 결과는 ‘요약하기’ 활동에 참여한 독해일지 집단의 참여자들이 ‘배운 내용쓰기’ 활동을 한 학습성찰일지 참여자들보다 기사의 본문에 제시된 어구를 그대로 사용하는 빈도수가 더 많이 하였음을 보여준다.

학생들이 작성한 일지의 예시를 통해 두 집단간의 개별 단어와 어구 의존도를 좀 더 세부적으로 살펴볼 수 있었는데, 독해일지 집단의 하위 득점자에 속한 B 학생이 5차시 독해일지 작성 중 요약하기 활동에서 완성한 영작문과 학습성찰일지 집단의 하위 득점자에 속한 M 학생이 5차시 학습성찰일지 작성 중 배운 내용쓰기 활동에서 완성한 영작문을 살펴보면 아래의 표 12와 같다.

표 12

각 집단의 하위 득점자 5차시 영작문

독해일지 하위 득점자 (B 학생)	In US state or France, husband and wife <i>don't know about</i> their property each other. For that reason, First, they think that if sharing their assets, it will lead to destabilizing there families. Secondly, <i>divorce and serial marriages have become commonplace</i> . Thirdly, <i>most countries require income tax returns signed by both spouses</i> . However, <i>England and Wales</i> are different with them. They <i>stipulate that all assets that are brought into the marriage or inherited can be considered part of the marital estate</i> .
학습성찰일지 하위 득점자 (M 학생)	In the past, many peoples are married and live a long time together, but nowadays many peoples are married, but many couples, spouses are broken and divorce. In the article, spouses are divorce by money. Because I think, money is live more plentiful life. So richers are more happy than poorer. Money make destabilization people. So many spouses are not reveal their property and wealthy for that reason, many spouses have a crossword and argue. On that account, spouses are divorce and crack. So I will not cling to my spouse's and wealthy.

*이탤릭 체로 밑줄 쳐진 부분은 기사 원문의 어구 혹은 문장과 일치하는 부분

독해일지 집단의 B 학생의 요약활동의 경우, 기사 원문의 중요 문장들을 선별하여 대부분 그대로 사용한 것을 알 수 있다. 그러나 이러한 문장들을 재구성하여 논리적인 글의 구조를 갖추기 위한 모습도 보였다. 첫 번째 문장에서는 이 기사의 주제문을 제시하였고, 'First, Secondly, Thirdly'라는 연결어를 이용하여 이를 뒷받침하려는 문장을 나열하였다. 또한 마지막에는 앞에 제시된 내용의 예외적인 경우를 언급하며 글을 마무리하였다. 이는 하위 득점자 B 학생의 경우, 요약문의 글의 구조는 알고 있으나 원문의 문장들을 같은 뜻의 다른 문장으로 표현하지 못하는 것을 알 수 있다. 그러나 독해일지 집단의 하위 득점자들의 사후 쓰기 성적이 큰 폭으로 오른 것을 고려하였을 때, 이러한 하위 득점들의 주요문장 베껴 쓰기 활동이 하위 득점자들의 단어와 문장구조 습득에 긍정적인 도움을 주었음을 추측해 볼 수 있겠다.

학습성찰일지 집단의 M 학생의 경우 자신이 배운 내용을 기록하는 활동에서, 'married, divorce, money, destabilization'과 같은 핵심 단어는 기사 원문의 단어를 사용하였으나 원문의 문장을 그대로 사용하지는 않았다. 따라서 잘못된 표현이 많이 사용되었고, 문장의 연결과정이 어색하고 논리적이지 못하였다. 그러나 기사의 내용을 정리하여 자신의 언어로 유의미하게 표현하고 이를 바탕으로 'So I will not cling to my spouse's and wealthy.' 와 같은 성찰의 내용을 기록하였다.

아래의 표 13에서는 각 집단의 상위 득점자들의 영작문을 살펴볼 수 있다.

독해일지 상위 득점자 K 학생이 5차시 독해일지 작성 중 요약하기 활동에서 완성한 영작문과 학습일지 집단의 상위 득점자에 속한 V 학생이 5차시 학습성찰일지 작성 중 배운 내용쓰기 활동에서 완성한 영작문이다.

표 13

각 집단의 상위 득점자 5차시 영작문

독해일지 상위 득점자 (K 학생)	<p><i>Financial crisis may force a couple to squabble about things that were not debatable before.</i> To prevent or avoid arguing about money, some people conceal financial things from their spouses. Hiding things rebated to money from partners is a long-practiced methods. The article shows some examples of money-concealing people. It also tells about different laws about responsibility of paying spouse's debts. In <i>England and Wales</i> one has to pay for his/her spouse's debts. However in France and <i>the United States</i> one does not have to do. There are many different ways to hide money from other family members and there are different laws about family assets.</p>
학습성찰일지 하위 득점자 (V 학생)	<p>I learned that marriage shouldn't be decided by money. I agree with the postnuptial agreement in America about that one's spouse should not take responsibility of the partners debt. I also learned new words such as prenuptial agreement, postnuptial agreement, <i>income tax returns</i>, jurisdiction, squabble, and so on. I was very surprised when <i>England and Wales</i> does not recognize the prenuptial agreement in court. By reading this article, I may become very afraid to marry someone or trust someone. I also learned to think that divorcing only because of financial reasons are ridiculous.</p>

*이탤릭 체로 밑줄 쳐진 부분은 기사 원문의 어구 혹은 문장과 일치하는 부분

독해일지 집단의 상위 득점자에 속한 K 학생의 경우, 요약문의 주제문으로 원문의 문장을 그대로 인용하여 사용하였고, 원문의 'conceal, financial, a long-practice, spouse's debts'과 같은 핵심 어휘와 원문의 문장을 인용표시 없이 그대로 사용하였으나, 기사의 두 가지 핵심 내용인 현대에서 배우자간의 돈을 숨기는 내용과 배우자의 부채 의무에 관한 내용을 예시와 함께 잘 요약하였고, 글의 마지막 부분에서는 앞서 언급한 주요 내용을 다시 한번 정리하며 마무리하였다. 또한 앞서 제시된 하위 득점자의 글과 비교하였을 때, 원문에 대한 어구의존도가 훨씬 낮았다. 이를 바탕으로 독해일지 상위 득점자의 경우, 요약문의 구성을 잘 파악하여 이를 잘 수행하며, 원문의 표현을 자신의 표현으로 전환하는 능력이 같은 집단의 하위 득점자에 비해 우수한 것으로 추측해 볼 수 있겠다.

학습성찰일지 집단의 상위 득점자에 속한 V 학생의 경우, 원문의 개별 단어와 어구를 그대로 사용하기 보다는 배운 내용에 대한 자신의 생각과 배운 어휘를 정리하여 적었다. 특히 기사 내용의 전반적인 내용을 기록하기 보다는 인상 깊었던 부분에 대해 ‘I learned’, ‘I agree with’, ‘I was very surprised’ 등의 표현을 사용하여 자신의 생각을 표현하였다. 이것은 배운 내용에 대한 V 학생의 성찰과정을 엿볼 수 있는 부분이었으나, 자신의 생각에 대한 자세한 서술내용은 포함되지 않았다. 예를 들어 첫 문장으로 ‘I learned that marriage shouldn’t be decided by money.’라고 적었는데, 왜 결혼은 돈에 의해서 결정되면 안 되는지에 대한 자신의 생각을 기사의 내용과 구체적으로 연결시켜 글을 서술하지 못하였다. 문법적으로 큰 오류는 없으나, ‘I learned’라는 표현을 반복적으로 사용하였고, 자신의 생각을 자연스럽게 연결시켜 서술하는 응집성(cohesion)이 다소 부족하였다. 이는 학습일지의 상위 득점자의 경우, 배운 내용과 자신이 성찰한 내용에 관해 큰 문법적 오류 없이 자신의 언어로 표현할 수 있으나, 자신이 성찰한 내용을 읽은 글과 연결시켜 구체적으로 서술하는 능력은 부족한 것으로 나타났다. 이와 같은 영어 글쓰기의 반복된 행동과 연습이 분석적 채점 기준표를 바탕으로 평가한 사후 쓰기 능력검사에서 학습성찰일지 집단의 상위 득점자들이 하락한 점수를 얻게 된 원인으로 추측해 볼 수 있겠다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 독해일지와 학습성찰일지의 작성이 대학 신입생들의 읽기전략의 상위인지 인식의 변화와 읽기와 쓰기 능력 향상에 어떠한 영향을 끼치는 살펴보고자 하였다. 연구 결과에 따르면, 독해일지와 학습성찰일지 활동 모두 대학 신입생들의 읽기전략의 상위인지 인식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 독해일지의 경우, 보조 전략의 사용에만 긍정적인 영향을 끼친 학습성찰일지 활동과는 달리, 참가자들의 총체적 전략, 보조 전략, 문제 해결 전략 사용 모두에서 긍정적인 영향을 미쳤다. 그러나 두 가지 일지 활동 모두 영어 읽기 능력과 쓰기 능력의 향상에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

그러나 쓰기 결과에 있어 독해일지 집단의 사전검사 하위 득점자들은 사후검사에서 전반적으로 높게 향상된 쓰기 점수를 성취하였고, 학습성찰일지 집단의 사전검사 상위 득점자들은 사후평가에서 큰 폭으로 하락한 평균 점수를 얻었다. 또한 독해일지 집단과 학습성찰일지 집단의 영작문을 비교하여, 개별단어와 어구에 대한 지문 의존도를 비교하였는데, 요약활동을 한 독해일지 집단의 개별단어와 어구에 대한 지문 의존도가 배운 점을 기록한 학습성찰일지 집단에 비해 높았다. 특히 독해일지 집단에서 하위·중위 득점자들의 어구에 대한 지문 의존도가 가장 높았다.

이러한 내용은 구체적인 학생들의 일지내용을 질적으로 분석한 결과에도 나타났다. 독해일지 집단의 하위 득점자의 경우, 요약하기 활동에서 원문으로부터 많은 표현을 그대로 베껴 사용하였고, 선별하여 베껴 쓴 문장과 문장 사이에 연결어를 사용하여 요약문의 형태를 유지하였다. 학습성찰일지 집단의 하위 득점자의 경우, 배운 내용을 작성할 때, 원문의 표현을 그대로 사용하는 대신, 자신만의 표현으로 배운 점과 성찰한 내용을 기록하였으나 문장 전반에 문법상 오류가 많았다. 독해일지 집단의 상위 득점자의 경우, 일부 문장을 원문에서 인용표시 없이 그대로 사용하는 경우가 있었으나, 원문에 대한 어구 의존도가 같은 집단 내에서 가장 낮았으며, 큰 문법적 오류 없이 요약문의 형식에 잘 맞춘 글을 작성하였다. 학습성찰일지 집단의 상위 득점자의 경우 역시 같은 집단의 하위 득점자들과 마찬가지로, 지문에 대한 개별단어 및 어구 의존도가 매우 낮았는데, 자신이 읽은 글에 대한 생각을 원문으로부터 베껴 쓰지 않고, 유의미하게 서술하였다. 그러나 성찰한 내용을 읽은 글과 연결시켜 구체적으로 서술하지는 못하였다.

본 연구의 결과에서 독해일지와 학습성찰일지 작성 활동 모두 읽기와 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 주지 못했던 것은 총 10주간의 짧은 수업기간과 연구 참여자의 수가 각 집단 별 16명으로 소수였다는 점을 고려해볼 수 있겠다. 두 종류의 일지 작성이 읽기와 쓰기 능력에 미치는 영향을 좀 더 심층적으로 검증하기 위해서는 좀 더 많은 참여자를 대상으로 한 장기간의 후속 연구가 필요하다.

본 연구의 결과를 바탕으로 한 교육적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 독해일지와 학습성찰일지 작성은 학생들의 읽기전략의 상위인지 인식 능력을 향상시키는 긍정적인 기능을 하여주므로, 읽기 전략을 지도할 때 같이 시행한다면 상승효과가 있을 것으로 사료된다. 그러나 학습성찰일지의 경우 지문의 전체적인 분석과 문제를 해결하기 위한 전략인 총체적 전략과 문제해결 전략을 학생들이 좀 더 관심을 갖고 사용할 수 있도록 지도해야 할 것이다. 둘째, 독해일지와 학습성찰일지는 쓰기 수준에 따라 다르게 구성되고, 지도해야 한다. 독해일지를 수업시간에 활용하기 위해 제작할 때 쓰기 수준이 낮은 학생들을 위해서는 요약하기보다는 핵심문장을 다른 표현으로 바꾸어 쓰는 활동이 더 적합하며, 이미 알고 있는 언어지식을 사용하여 글의 내용을 요약하는 방법을 지도해야 한다. 또한 쓰기 수준이 낮은 학생들에게 효과적인 쓰기 활동인 베껴 쓰기(박상옥, 이유진, 2009) 활동이 독해일지 구성에 일부분 포함된다면, 쓰기 수준이 낮은 학생들이 중요 어휘와 글의 구조를 습득하게 하는데 도움이 될 것이다. 쓰기 수준이 높은 학생들을 위해서는 인용표시의 방법을 알려주고, 표절교육도 병행하여야 하겠다. 학습성찰일지의 경우, 쓰기 수준이 낮은 학생들에게는 학습성찰일지 작성시 활용할 수 있는 기초구문과 표현을 제공하여 학습일지 작성시 반복되는 잘못된 표현을 수정할 수 있도록 하고, 쓰기 수준이 높은 학생들에게는 성찰한 내용을 읽은 글과 연결시켜 구체적으로 서술하는 과정을 지도해야

할 것이다. 셋째, 독해일지와 학습성찰일지 중 한 가지 형태의 일지만을 지속적으로 사용하기 보다는 학생들의 읽기수준과 쓰기수준에 따라 선별하여 사용하거나 각각의 일지에서 학생들에게 필요한 영역을 추가한 일지를 제공한다면, 학생들에게 같은 일지를 지속적으로 써야 하는 지루함을 덜어주고, 보다 효과적인 읽기와 쓰기 통합교육을 실시할 수 있을 것으로 사료된다.

참고문헌

- 김상경, 김은영. (2012). 영문독해 성찰일기가 여대생의 초인지전략과 독해전략, 영문독해성취에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 12(2), 51-72.
- 박상옥, 이유진. (2009). 영어교육에서 베껴쓰기와 요약하여 쓰기의 효과비교: 사례연구를 중심으로. *현대영어교육*, 10(2), 60-86.
- 이종희, 이은주. (2013). 독해일지 작성 활동이 고등학생의 영어 읽기 쓰기 능력 및 정의적 영역에 미치는 영향. *외국어교육*, 20(1), 175-202.
- 장진태. (2009). 영어 성찰일지 쓰기를 통한 자기주도학습의 향상. *교과교육학연구*, 13(4), 697-716.
- 정희자. (2011). *리딩 저널 쓰기가 고등학생의 영어 읽기 및 쓰기 능력의 향상에 미치는 영향 연구*. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
- 최연희, 성민선. (2006). 한국 고등학생들의 영어 읽기 능력과 쓰기 능력 관계 연구: 영어 독해 일지 쓰기를 중심으로. *외국어교육*, 13(1), 215-246.
- 한아름. (2011). *학습성찰 활동이 한국 고등학생의 영어 읽기 능력과 정의적 태도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-484.
- Bray, E., & Harsch, K. (1996). *Using Reflection/Review Journals in Japanese Classrooms*. Paper presented at the meeting of the Japan Association of Language Teachers, Japan.
- Brock, M. N., Yu, B., & Wong, M. (1992). 'Journaling' together: Collaborative diary-keeping and teacher development. In J. Flowerdew, M. Brock, & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp. 295-307). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Carroll, M. (1994). Journal writing as a learning and research tool in the adult classroom. *TESOL Journal*, 4(1), 19-22.
- Carson, J. (2000). Reading and writing for academic purposes. In M. Pally (Ed.), *Sustained content teaching in academic ESL/EFL* (pp. 19-34). Boston: Houghton

Mifflin.

- Cooper, J. D., Kiger, N. D., Robinson, M., & Slansky, J. (2011). *Literacy: Helping students construct meaning*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Duppenthaler, P. (2002). *Feedback and Japanese high school English language journal writing*. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leu, D. J., JR., & Kinzer, C. K. (1999). *Effective literacy instruction, K-8* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-11.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning & professional development: Theory & practice*. London: Psychology Press.
- Pike, K., Compain, R., & Mumper, J. (1994). *New connections: An integrated approach to literacy*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Shanahan, T. (1984). Nature of the reading–writing relation: An exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 466-477.
- Spack, R. (1985). Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. Columbus, NJ: Merrill Upper Saddle River.
- Tsang, W.-K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17(2), 210-233.

부록

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory

Student Name: _____ Student No.: _____

Directions: Listed below are statements about what people do when they read academic or school related materials such as textbooks or library books. Five numbers follow each statement (1, 2, 3, 4, 5), and each number means the following:

- 1 means “I never or almost never do this.”
- 2 means “I do this only occasionally.”
- 3 means “I sometimes do this.” (50% of the time)
- 4 means “I usually do this.”
- 5 means “I always or almost always do this.”

After reading each statement, circle the number (1, 2, 3, 4, or 5) that applies to you using the scale provided. Please note that there are no right or wrong answers to the statements in this inventory.

Type		Strategy	Scale
GLOB	1	I have a purpose in mind when I read.	1 2 3 4 5
SUP	2	I take notes while reading to help me understand what I read.	1 2 3 4 5
GLOB	3	I think about what I know to help me understand what I read.	1 2 3 4 5
GLOB	4	I preview the text to see what it's about before reading it.	1 2 3 4 5
SUP	5	When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	1 2 3 4 5
SUP	6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.	1 2 3 4 5
GLOB	7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	1 2 3 4 5
PROB	8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.	1 2 3 4 5
SUP	9	I discuss what I read with others to check my understanding.	1 2 3 4 5
GLOB	10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.	1 2 3 4 5
PROB	11	I try to get back on track when I lose concentration.	1 2 3 4 5
SUP	12	I underline or circle information in the text to help me remember it.	1 2 3 4 5
PROB	13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.	1 2 3 4 5
GLOB	14	I decide what to read closely and what to ignore.	1 2 3 4 5
SUP	15	I use reference material such as a dictionary to help me understand what I read.	1 2 3 4 5
PROB	16	When the text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.	1 2 3 4 5

GLOB	17	I use tables, figures, and pictures in the text to increase my understanding.	1	2	3	4	5
PROB	18	I stop from time to time and think about what I'm reading.	1	2	3	4	5
GLOB	19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	1	2	3	4	5
SUP	20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.	1	2	3	4	5
PROB	21	I try to picture or visualize information to help me remember what I read.	1	2	3	4	5
GLOB	22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.	1	2	3	4	5
GLOB	23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	1	2	3	4	5
SUP	24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	1	2	3	4	5
GLOB	25	I check my understanding when I come across conflicting information.	1	2	3	4	5
GLOB	26	I try to guess what the material is about when I read.	1	2	3	4	5
PROB	27	When the text becomes difficult, I reread to increase my understanding.	1	2	3	4	5
SUP	28	I ask myself questions I like to have answered in the text.	1	2	3	4	5
GLOB	29	I check to see whether my guesses about the text are right or wrong.	1	2	3	4	5
PROB	30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.	1	2	3	4	5

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

이동주
 한양대학교 영어교육과
 133-791 서울 특별시 성동구 왕십리로 222
 H.P.: 010-2623-1410
 Email: dong97@hanmail.net

Received 15 June 2014
Revised 6 August 2014
Accepted 20 August 2014