

문답관계전략 교수가 초등영어 학습자의 질문 생성과 내용 이해 및 기억에 미치는 영향*

이현정**

가인초등학교

김태은

서울교육대학교

Lee, Hyun-Jeong & Kim, Tae-Eun. (2015). The effects of teaching Question-Answer Relationship strategy on self-generated questions, comprehension and textual recall of elementary English learners. *Modern English Education*, 16(3), 251-274.

This study examined the effects of teaching Question-Answer Relationship (QAR) strategy on self-generated questions, comprehension, and textual recall within the context of PRC2 (Partner Reading and Content, Too). The participants of this study were 72 fifth graders divided into three groups: a control group and two experimental groups. Both of the experimental groups were taught QAR strategy over five weeks. One experimental group was taught through teacher-directed individual learning and the other through interactive cooperative learning. After they were taught QAR strategy, they had PRC2 and were engaged in generating questions over 12 sessions. The students' self-generated questions, comprehension score and textual recall score were analyzed by t-testing, ANOVA, and the correlation coefficient methods. Results showed that QAR strategy instruction served as scaffolding, enabling the students from the experimental groups to create cognitively higher-order questions. In particular, the group who had interactive cooperative learning showed better text comprehension and recall than the group taught through teacher-directed individual learning. The results of the study suggest the significance of explicit strategy instruction of making questions in that it helps students create higher-order questions and positively influences text comprehension and recall.

[QAR/PRC2/Bloom's taxonomy/
문답관계전략/작과 정보책 읽기 활동/Bloom의 지식위계]

* 본 논문은 제1저자의 교육학 석사학위 논문 자료의 일부를 바탕으로 함.

** 제 1저자: 이현정, 교신저자: 김태은.

I. 서론

2014년도부터 각 교육청들은 ‘질문이 있는 교실’과 ‘협력 학습’이라는 슬로건을 내걸고 새로운 교육 패러다임을 구축하기 위해 노력하고 있다. 질문이 있는 교실이란 학생이 주체가 되어 스스로 질문을 생성해 내고 그 질문에 답을 하며 배움을 만들어 가는 교육을 뜻한다. 그리고 협력 학습이란 학습자들이 서로 협력하면서 가르치고 배우도록 하는 학습 방법을 뜻한다. 이러한 새로운 교육 패러다임이 추진되게 된 이유는 우리나라가 OECD 회원국 중 학생들의 학업 스트레스가 가장 많고, 학교생활 만족도와 행복지수는 최하위를 기록하였기 때문이다. 지식 전달 위주 수업으로 인하여 학생들은 학습에 흥미를 잃고 있으며, 학생들의 인성과 도덕성의 약화로 수업 내용과 방법의 개선 요구가 늘어나고 있다. 이런 배경에서 시작된 질문이 있는 교실과 협력 학습의 추진 목적은 학생들의 고등 사고력과 비판적, 분석적 사고력 및 창의력을 함양하고 학생 참여 중심의 협력적 수업을 만들어 가는 것이다. 이를 통하여 생각을 나누고 서로 가르쳐 주는 배려와 존중의 수업을 만들어 가고, 학생들을 21세기 민주 시민으로 키워내는 것이 새로운 교육 패러다임의 궁극적인 목표이다.

그렇다면 초등영어 교육에서는 어떻게 하면 질문이 있는 교실을 만들고 그 속에서 협력학습이 가능하게 할 수 있을까? 그 구체적인 방법으로 ‘짝과 정보책 읽기 활동’(Partner Reading and Content, Too; PRC2) 기반 읽기 수업을 5학년 학습자들에게 적용해 보고자 한다. Ogle과 Correa-Kovtun(2010)이 제시한 짝과 정보책 읽기 활동은 같은 수준의 짝과 함께 정보 텍스트를 읽으며 서로에게 질문을 하고 답하는 활동이다. 이 활동은 같은 수준의 짝과 함께하기 때문에 자신감과 안정감을 줄 뿐만 아니라, 짝과 질의응답 활동을 하며 주체적이고 고차원적인 학습 역시 가능하게 해준다. 이런 점에서 짝과 정보책 읽기는 질문이 있는 교실과 협력학습의 취지에도 잘 부합한다.

하지만 이러한 짝과 정보책 읽기 활동의 가치들이 완전히 실현되려면 학생들이 서로 질문을 만들어서 묻고 답하는 과정이 제대로 이루어져야 한다. 왜냐하면 짝과 정보책 읽기 활동은 교사의 역할이 작아지고, 학생들이 능동적인 주체가 되어 서로가 서로를 가르치고 확인하는 방식이기 때문이다. 즉 이 활동에서는 학생들이 무엇을 묻는 지가 학생들의 배움과 직결된 중요한 문제가 된다. 그러나 우리나라 학생들은 이미 교사의 질문에 답하는 것에만 익숙해져 스스로 질문을 만드는 연습이 부족한 상황이다.

따라서 학생들이 좋은 질문을 만들어 낼 수 있도록 교사가 질문하는 방법을 명시적으로 지도할 필요가 있다. 무작정 학생들에게 질문할 것을 강요하는 것이 아니라 좋은 질문을 만들어 내는 법을 가르쳐 주어야 한다는 것이다. 이렇게 질문 만드는 법을 가르치는 구체적인 방법 중에 하나로 문답관계전략(Question-Answer Relationship; QAR)을 활용할 수 있다. 문답관계전략은 Raphael(1982)에 의해 개발된 것으로 질문과 답의 위치 관계를 고려하게 하여,

초인지적인 관점에서 아동의 읽기 이해 능력을 향상시키는 전략이다. 기존 연구에서는 문답관계전략이 교사가 좋은 질문을 할 수 있도록 도와주기 위한 도구로 활용되기도 하였으나(Raphael & Au, 2005), 본 연구에서는 이것을 학생들이 질문을 만들 때 기준으로 삼고 활용할 수 있도록 하고자 한다.

본 연구의 목적은 짝과 정보책 읽기 활동을 적용한 영어 수업에서 문답관계 전략을 가르침으로써 초등학교 5학년 학습자가 만드는 질문에 미치는 영향과, 그 질문 생성 능력의 변화를 통해 내용 이해와 기억에 어떠한 차이를 양산해내는지를 알아보는 것이다. 또한 개별학습과 협동학습이라는 학습 방법의 비교를 통해 어떻게 하면 더 효과적으로 문답관계전략을 지도할 수 있는지를 탐구하고자 한다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위해 아래와 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 짝과 정보책 읽기 활동에서 문답관계전략 교수가 초등영어 학습자의 질문 생성에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 문답관계전략을 개별학습한 경우와 협동학습한 경우 전략의 기능별 학습 정도와 학습자의 질문 생성에 어떠한 차이가 있는가?
- 3) 문답관계전략의 학습이 내용 이해 및 기억에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 짝과 정보책 읽기 활동

짝과 정보책 읽기 활동은 독자가 읽기 능력이 비교적 부족한 독자를 동료교수하는 모형으로 시작되었다(DeAngelo, Reents, & Zomboracz, 1997; Murad & Topping, 2000). 이러한 선행 연구를 바탕으로 지금까지 짝 읽기 활동을 이용한 연구에서는 대부분 상-하 수준의 짝 구조를 활용하였다. 하지만 짝과 함께 읽기 활동에서 어떻게 짝을 지어 줄 것인가에 대해서는 서로 다른 제안들이 많이 제시되고 있다. 상-하 수준의 짝 구조에 반대하는 학자들은 자신과 비슷한 수준의 짝과 함께 책을 읽을 때, 정서적 여과막이 낮아지고 자신감과 안정감이 생겨 더 효과적이라고 주장한다(Griffin, 2002; Ogle & Correa-Kovtun, 2010). 그리고 수준뿐만 아니라 학습자 간의 친밀도와 각자가 가진 성격 역시 고려해야 한다는 주장도 있다(Stahl & Heubach, 2005).

Ogle과 Correa-Kovtun(2010)은 같은 수준의 짝과 읽기의 구체적인 모형으로 짝과 정보책 읽기 활동(PRC2)을 제시하였다. 이 활동은 총 4단계로 이루어지며, 각각의 단계의 세부적인 활동은 다음과 같다. 첫째, 짝과 함께 어떤 책을 읽을지를 선정한다. 둘째, 읽기 전 활동으로 책을 살펴본다. 셋째, 서로 한 쪽씩 소리 내어 읽어주고 자신이 읽은 쪽에 있는 내용에 대하여 학술적 질문을 주고받는다. 마지막으로, 전체 학습 대상의 토의 시간을 갖는다.

2. 문답관계전략

문답관계전략은 Raphael(1982)에 의해 개발된 것으로 주로 QAR로 명명된다. QAR은 ‘Question Answer Relationship’의 약자로 질문과 그 질문에 대한 응답 정보의 위치 관계를 활용한 전략을 뜻한다. Raphael은 문답관계전략에 따라 질문의 유형을 4단계로 분류하였다. 1단계는 주어진 정보를 단순히 상기시키고 주어진 텍스트 그대로를 다시 말하게 하는 ‘바로 거기에(right there)’ 질문이다. 2단계는 텍스트 안에 바로 답이 있는 것은 아니지만 텍스트 안에 주어진 정보들을 조합해야 답을 알 수 있는 ‘생각하고 탐색하기(think and search)’ 질문이다. 그리고 3단계는 학생들이 자신의 경험과 배경지식을 텍스트와 연관 지어 생각해야 하는 ‘작가와 나(author and me)’ 질문이며, 4단계는 텍스트와 관계없이 자신의 경험이나 배경지식을 사용하는 ‘스스로의 힘으로(on my own)’ 질문이다.

문답관계전략과 관련된 선행연구는 크게 문답관계전략의 효과를 조사한 연구와 문답관계전략의 교수방법을 비교한 연구로 나누어진다. 우선 문답관계전략의 효과를 탐구한 연구로, Raphael과 Au(2005)는 문답관계전략을 활용하면 부족한 언어 상호 작용이 늘어나고 언어 발달과 전반적인 이해력이 향상되며 고차원적인 사고가 가능해진다고 하였다. Kinniburgh와 Baxter(2012)는 문답관계전략이 읽기 부진 학생에게도 효과가 있으며 과학 관련 정보 텍스트 지도에도 유용함을 보여 주었고, Kinniburgh와 Prew(2010)은 유치원, 1학년, 2학년 학습자들의 수업에 적용 후 저학년에게도 문답관계전략 교수가 유용함을 밝혀내었다. Ezell, Kohler, Jarzynka와 Strain(1992)은 짝과 협동하여 문답관계전략을 사용하는 모형을 개발하였고, 모든 수준의 학생이 답변 능력과 질문 능력의 향상이 이루어졌음을 밝혀냈다.

다음은 문답관계전략의 교수방법을 비교한 연구로, Graham과 Wong(1993)은 문답관계전략을 교사가 직접교수법으로 가르친 집단과 학생들이 정해진 순서와 방법에 따라 스스로 전략 활용을 연습하게 한 자기교수 훈련(self-instruction) 집단을 비교하는 실험을 하였다. 이를 통해 즉각적인 전략의 활용도와 텍스트 이해도는 두 집단 모두 높아졌으나, 사후 지연 검사에서는 자기교수훈련을 통하여 배운 반이 더 높은 이해도 향상과 내용 기억도를 보임을 밝혔다. 김용국(1997)은 초등학교 5학년 학습자를 대상으로 문답관계전략의 학습방법을 비교하였다. 이 연구에 따르면 소집단 협동학습, 동료교수학습, 교사주도학습, 자율학습이라는 4가지 학습법 중 소집단 협동학습반이 가장 전략을 잘 학습하였으며, 그 뒤로는 동료교수학습과 교사주도학습이 효과적임을 보여주었다.

3. Bloom, Engelhart, Hill, Frust와 Krathwohl(1956)의 인지적 영역 질문

Bloom의 4인(1956)은 교육목표분류학에 근거하여 인지적 영역의 질문과 정서적 영역의 질문을 구분하였다. 인지적 영역의 질문이란 학습 정보를 지각하

고 처리하여 기억하거나 인출하는 과정과 관련이 있다. 이러한 인지적 영역의 질문에는 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가와 같은 6단계가 있고 단계가 높아 질수록 인지적 수준이 높아진다. Bloom의 4인의 인지적 영역 수준에 따른 질문의 특징은 다음과 같다.

첫째, 지식 질문은 이전에 학습한 정보를 그대로 기억하고 반복해 내는 것을 요구한다. 둘째, 이해 질문은 배운 사실이나 정보를 다른 형태로 재진술하는 질문을 뜻한다. 즉 자신의 표현으로 말하거나 요약하기를 요구하는 질문이 이해 질문이 될 수 있다. 셋째, 적용 질문은 학습한 것을 이용하여 새로운 상황의 문제를 해결하고 응용력을 향상시키거나 어떤 정보나 개념의 활용을 요구하는 질문을 뜻한다. 즉 읽은 내용에 대한 지식과 이해를 활용하여 새로운 상황을 해결하는 것이다. 넷째, 분석 질문은 어떤 대상을 요소나 부분으로 나눔으로써 그 조직 구조를 규명하는 사고를 자극하고 관련성을 제시하도록 요구하는 질문이다. 특히 ‘왜 그런가?’를 확인하고자 하는 질문들은 분석 질문으로 분류된다. 다섯째, 종합 질문은 어떤 대상이나 재료의 부분들을 결합하여 독특하고 새로운 것을 창조하도록 요구하는 질문이다. 이러한 종합 질문의 답은 결코 하나일 수가 없고 답하는 사람마다 상이할 수 있다. 마지막으로, 평가 질문은 인지 영역의 마지막 수준으로 마련된 기준 또는 목표에 따라 자료의 가치를 판단하기를 요구하는 질문을 뜻한다. 평가 질문에는 우선 판단의 기준이 있어야 하고, 그 뒤 활동의 결과가 그 기준에 얼마만큼 접근했는지를 확인하는 조건이 요구된다.

4. 전략 학습의 방법

1) 교사 주도적 개별학습

교사 주도적 개별학습이란 교사 주도적 전략 교수법을 적용한 개별학습을 뜻한다. 여기서 개별학습이란 협동학습의 반대 개념으로써 학생들이 소집단을 형성하지 않고 각자 활동을 하는 것을 뜻한다. 또한 교사 주도적 전략 교수법은 주로 행동주의에 토대를 둔 방법으로 연습을 통해 학생들을 숙달 시키고자 하며, 교사는 지식의 전달자 역할을 하는 교수법을 뜻한다. 이러한 교사 주도적 전략 교수법의 대표적인 예로는 직접 교수법(direct instruction)과 직접 설명법(direct explanation)이 있다.

Rosenshine(1985)이 제시한 직접 교수법은 교사가 학생들의 학습을 단계적인 방법을 통해 명시적으로 가르치는 방법이다. 이러한 직접 교수법의 핵심은 교사의 역할이 능동적이고 적극적이라는 점이다. 교사는 목표 전략을 가르치기 위해 과제분석을 하여 전략의 각 단계를 나누고, 학생들이 각각의 단계를 숙달할 수 있도록 제시하고, 하나의 단계를 숙달한 뒤에 다음 단계를 연습할 수 있도록 안내하는 역할을 한다. 뿐만 아니라 교사는 교정적 피드백을 즉각적으로

제공하는 역할도 하게 된다. 이와 달리 Roehler(1987)는 직접 설명법을 제시하였다. 이 모형은 목표 전략의 사용 방법을 학생들에게 자세히 설명해 준다면 학생들은 독해를 전략적인 과정으로 인식하게 되고, 그 의미 파악을 위해 목표 전략을 사용할 수 있을 것이라는 가정을 전제로 한다. 이 방법은 교사의 설명과 시범에 의해서 전략 지식을 가르치는 데 그 목적이 있다.

2) 상호작용적 협동학습

상호작용적 협동학습이란 상호작용적 전략 교수법을 적용한 협동학습을 뜻한다. 협동학습이란 학습 능력이 각기 다른 학생들이 동일한 목표를 위하여 소집단에서 다 함께 활동하는 학습 형태를 뜻한다. 협동학습은 창의·인성 함양에 영향력이 있으며(김영숙, 한종임, 오혜진, 2013), ‘전체를 위한 개인’, ‘개인을 위한 전체’라는 태도를 갖게 된다(Slavin, 1987). 이러한 태도 속에서 학생들은 서로 상호작용하면서 서로에게 비계(scaffolding)를 제공하게 된다. 비계를 제공하는 상호작용의 대상은 교사가 될 수도 있고 동료가 될 수도 있으나, Johnson, Johnson, Pierson과 Lyons(1985)는 학습자 간의 상호작용이 학습 성취에 가장 좋은 영향을 준다고 주장하였다. 상호작용적 전략이란 이러한 주장에 따라 집단 구성원들 간의 상호작용을 강조하는 교수법을 뜻한다. 이러한 교수법의 대표적인 예로는 상보적 교수법(reciprocal teaching)과 교류적 전략 교수법(transactional strategies instruction)이 있다.

상보적 교수법은 Palinscar과 Brown(1984)이 제안한 전략 교수 모형이다. 상보적 교수법은 소집단을 만들고 그 구성원이 서로 상호 협력하며 학습을 만들어 가게 된다. 학생들은 다 같이 텍스트를 읽고 스스로 선출한 학생교사의 주도로 대화를 시작한다. 소집단 안에서의 대화는 자유롭게 이루어지지만 요약, 질문 생성, 명료화, 예측이라는 4가지 전략은 반드시 사용해야만 한다. 이와 달리 교류적 전략 교수법은 Schuder(1993)가 제안한 상호작용적 전략 교수 모형이다. 교류적 전략 교수법의 목적은 학생들이 다양한 전략을 효율적으로 사용하여 고차원적인 인지 기능을 수행할 수 있도록 가르치는 것이다. 교류적 전략 교수는 시범, 안내된 연습과 피드백, 학습에 대한 통제권 이양이라는 3단계로 진행된다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에 참여한 대상은 서울시에 위치한 G초등학교 5학년 3개 반의 학생들이다. 각 반의 학급 인원은 1반 24명, 2반 24명, 3반 24명으로 총 72명이다. 이

중 1반은 문답관계전략을 배우지 않은 통제반으로, 2반과 3반은 문답관계전략을 배운 실험반으로 설정하였다. 또한 실험반 중 2반은 문답관계전략을 상호작용적 협동학습을 통하여 배운 협동학습반으로, 3반은 문답관계전략을 교사 주도적 개별학습으로 배운 개별학습반으로 구분하였다.

실험 수업에 앞서 집단 간 동질성을 검증하기 위하여 학생들의 사전 독해력, 이해력을 측정할 수 있는 읽기 능력 시험을 실시하였다. 또한 반 별 처치가 시행되기 전, 학생들의 질문 만드는 능력이 동질성을 갖는지를 확인하기 위해 짧은 텍스트를 읽고 3가지 질문을 만드는 질문 생성 능력 평가를 실시하였다. 읽기 능력과 질문 생성 능력 평가 결과 세 집단은 유의수준 $p > 0.05$ 에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 연구 절차 및 설계

1) 연구 절차

본 연구를 위해 총 15주간 재량시간과 영어 시간을 이용하여 40분 단위의 수업을 주 1~2회 진행하였으며(표 1 참조), 연구 수업을 진행한 교사는 제 1저자와 동일하다. 우선 협동학습반과 개별학습반이 4주간 문답관계전략을 서로 다른 방법으로 학습하였다. 전략 학습을 마치고 두 반을 대상으로 ‘문답관계전략 학습 평가’를 실시하였고 그 뒤에 통제반과 협동학습반, 개별학습반 모두가 같은 텍스트로 ‘짜과 정보책 읽기 활동’을 시작하였다. 한 텍스트를 6차시에 걸쳐서 읽게 하였고, 차시마다 자신의 짝에게 할 질문을 4개씩 만들어 묻고 답하게 하였다. 한 권의 책을 다 읽은 후에는 ‘내용 기억 시험’과 ‘이해도 평가’를 실시하였다. 그 후 다른 텍스트로 짜과 정보책 읽기 활동, 내용 기억 시험, 이해도 평가를 다시 한 번 반복하였다.

표 1

연구 수업 절차 및 내용

단계	차시	주요 활동	세부 내용
문답관계전략 학습	1	문답관계전략의 4가지 단계 알아보기	- 4가지 단계와 각 단계의 예시질문 알아보기
	2	주어진 질문을 문답관계전략의 4가지 단계를 기준으로 분류하기	개별학습만 개별학습으로 질문카드를 개인 활동지에 붙이기
	3~4	문답관계전략 4단계에 맞추어 질문 만들기	협동학습만 모둠별 협동학습으로 질문카드 분류하기
	5	문답관계전략 학습 평가	글을 읽고 개별학습으로 각자 활동지에 질문 만들기
	6~9	짹과 정보책 읽기 활동 (1~6차시)	글을 읽고 모둠별로 협동하여 질문 만들고 평가하기
<1회차> 짹과 정보책 읽기 활동과 내용이해·기억 평가	10	내용 이해도 및 기억도 평가	- 이해 평가: 문답관계전략에 대한 이해도 검사 - 분류 평가: 주어진 질문을 4단계로 분류하기 - 생성 평가: 각 단계에 알맞은 질문을 만들기
	11~14	짹과 정보책 읽기 활동 (7~12차시)	- 책을 읽고 짹에게 할 질문 만들기 - 짹에게 책을 소리 내어 읽어 주고 내가 만든 질문하기
<2회차> 짹과 정보책 읽기 활동과 내용이해·기억 평가	15	내용 이해도 및 기억도 평가	- 이 책을 읽고 나서 알게 된 점, 기억에 남는 점을 모두 써보기 - 텍스트의 내용 이해도 평가

2) 연구 설계

(1) 텍스트 선정

짹과 정보책 읽기 활동에서 학생들은 수준별로 상, 중, 하 집단으로 나누어졌으며, 같은 집단의 친구와 짹을 지은 뒤 각자의 수준에 맞는 책을 읽도록 하였다. 따라서 연구에 사용될 텍스트를 상, 중, 하 집단의 수준에 맞는 것으로 각각 2권씩 선정하였다. 텍스트를 선정할 때에는 Vardell, Hadaway와 Young(2006)이 제시한 정보책 선정 기준 중 내용 접근성(content accessibility)과 언어 접근성(language accessibility)을 고려하였다. 우선 내용 접근성을 위해 내용이 친숙하고 학생들에게 유용한 정보를 담고 있는 동물을 주제로 한 책을 선정하였다. 이는 2009 개정 영어 교육과정 ‘소재’에 ‘일상생활과 친숙한 일반적인 화제를 중심으로, 학생들이 관심을 가지고 흥미를 느낄 수 있는 소재를 선택하되, 학생들의 의사소통 능력, 탐구 능력, 문제 해결 능력 및 창의력을 기르는데 도움이 되는 내용으로 한다.’는 내용을 바탕으로 한 것이다(교육과학기술부, 2009). 또한 언어

접근성도 고려하여, 상, 중, 하 수준별 그룹 학생들에게 적합한 난이도의 텍스트를 제공하기 위해 각 텍스트의 T-unit 당 단어 수(mean length of T-unit), 어휘 밀도(lexical density), 절의 밀도(clausal density)를 산출하여 그 수준차이를 비교하여 텍스트를 선정하였다. 그 구체적인 수치는 표 2에 제시한다.

표 2

연구에 활용된 정보 텍스트의 제목과 언어 접근성

난이도	제목	T-unit 당 단어 수	어휘 밀도	절의 밀도
상	<i>On Safari</i>	7.57	68.30	1.26
상	<i>Endangered Animals</i>	8.85	66.95	1.36
중	<i>Penguins Are Cool!</i>	7.05	72.83	1.13
중	<i>All About Sharks</i>	7.94	71.43	1.21
하	<i>Baby Dolphin's First Day</i>	4.82	74.48	1.00
하	<i>Wolf Pup</i>	4.92	76.29	1.00

(2) 수업의 실제

개별학습반은 Rosenshine(1985)이 제시한 직접 교수법의 절차를 초등 수준에 맞게 수정하여 설명, 안내된 연습, 독자적 연습, 교사 주도적 점검의 4단계를 거쳐 수업을 진행하였다. 이러한 개별학습의 절차를 도식화하면 그림 1과 같다.

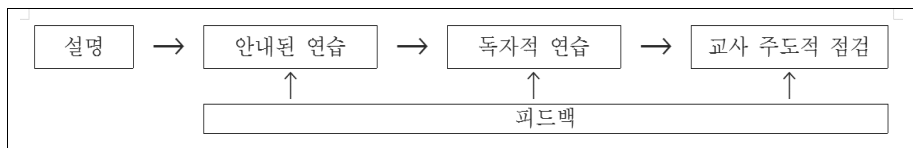


그림 1 교사 주도적 개별학습반의 수업 모형

개별학습반은 교사의 설명을 듣고 교사 주도의 연습을 거친 뒤 개별적으로 문답관계전략을 활용하는 연습을 하게 된다. 개별학습반이 독자적 연습단계에서 활용한 활동지의 일부를 부록1에 제시하였다. 여기에는 교사가 학생이 만든 질문이 단계에 알맞는지 채점을 해주고 잘못된 부분이 있으면 수정해준 피드백의 결과도 나타나 있다.

이와 달리 협동학습반은 상호작용적 전략 교수 방법을 통해 문답관계전략을 학습한다. Schuder(1993)가 제시한 ‘교류적 전략 교수 모형’의 절차를 활용하였고, 상호작용적 전략 교수법의 절차를 도식화하면 그림 2와 같다.

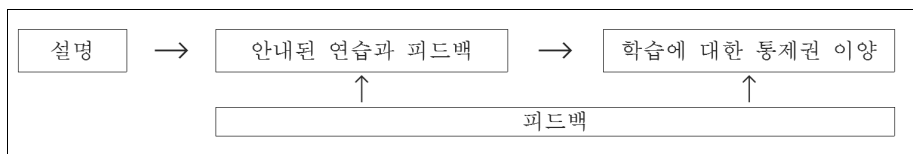


그림 2 상호작용적 협동학습반의 수업 모형

여기에서 학습에 대한 통제권 이양 단계는 개별학습반과 협동학습반의 차별점이 있는 단계로, 텍스트를 해석하고, 질문을 만들고, 질문을 평가하여 피드백을 주는 역할이 모두 학생들에게로 넘어 간다. 다양한 수준이 고루 섞인 4명의 학생들이 한 모듬이 되어서 서로 도와가며 주어진 텍스트를 해석하고, 규칙에 따라 다양한 질문을 만든 뒤 서로의 질문에 대해 주체적인 평가와 수정의 과정을 거쳤다. 그 결과물의 예시는 부록2에 제시한다.

3. 자료 수집 및 분석

1) 자료 수집

본 연구의 자료는 양적 분석과 질적 분석을 위하여 다양한 출처에서 수집되었다. 사용된 자료에는 짝과 정보책 읽기 활동에 사용되었던 활동지, 문답관계 전략 학습도 평가지, 내용 이해도 평가지, 내용 기억 평가지, 수업 소감문과 설문지, 개별 면담자료를 포함한다.

그 중 짝과 정보책 읽기 활동지에는 학생들이 짝과 정보책 읽기 활동 중에 만든 질문과 답을 기록으로 남길 수 있도록 하였다. 이렇게 12차시에 걸쳐 상수준 학생이 산출한 질문이 1,152개, 중수준 학생이 산출한 질문이 1,536개, 하수준 학생이 산출한 질문이 864개로, 총 3,552개의 질문이 생성되었고 분석의 대상이 되었다.

각 수준별, 처치별 집단이 만든 질문은 문답관계전략 4단계와 Bloom의 4인(1956)의 지식의 위계 6단계 기준에 의하여 점수화 되었다. 이렇게 두 가지 분석 기준을 세운 이유는 각각의 기준에 따른 점수를 분석하여 확인하고자 하는 것이 달랐기 때문이다.

문답관계전략 4단계 점수는 학생들이 배운 문답관계전략이 실제로 정보책을 읽고 질문 만들기 활동을 할 때 얼마나 구현되는 지를 살펴보기 위하여 사용되었다. 질문의 점수화에 사용된 점수 기준표는 표 3과 같다.

표 3

문답관계전략 4단계 점수 기준표

구분	단계	특성	주요 용어	점수
In the Book	Right There	답이 텍스트 안에 그대로 제시되어 있어 분명한 답을 찾기 쉬운 질문	Who is ...? Where is ...? What is ...?	1
In the Book	Think and Search	답이 텍스트 안에 있으나 주어진 여러 가지 정보를 조합하여야 답할 수 있는 질문	For what reason ...? How does ...? Why is ...?	2
In My Head	Author and Me	답이 텍스트 안에 없고, 독자의 배경지식, 경험과 텍스트 내용을 연관 지어야 답할 수 있는 질문	Would you ...? What do you think of ...?	3
In My Head	On My Own	답이 텍스트 안에 없으며, 답하는 사람의 경험과 배경지식만으로도 답할 수 있는 질문	Do you know ...? Have you ever ...?	4

표 3에 따라 점수화 할 때는 답의 위치와 텍스트간의 관계를 고려하였다. 실제로 학생들이 실험 수업 중에 생성한 각 단계 질문의 예시는 다음과 같다. 첫째, 텍스트 내에 답이 있는 1단계의 질문은 1점으로 점수화 하였다. 아래의 예시 질문을 보면 텍스트에 명시적으로 답이 나와 있어 텍스트를 해석할 수 있고 그 내용을 그대로 상기 시킬 수만 있으면 답할 수 있는 간단한 질문이다.

- [Little Blue Penguins lay their eggs in holes.]¹
Little Blue Penguin들은 어디에 알을 낳을까요?
(지혜², 통제반, 중 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 5차시)
- [Dolphins swim together. Their group is called a pod.]
돌고래들은 함께 수영을 하는데, 그 무리를 영어로 뭐라고 할까요?
(재렬, 실험반, 하 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 3차시)

둘째, 텍스트 내에 답이 있지 않고 여러 곳의 정보를 종합하여 답을 해야 하는 2단계 질문은 2점으로 점수화 하였다. 예빈이의 질문에 답을 하기 위해서는 그 날 읽은 책의 전체 내용을 이해하고 그것을 종합하여 주제를 찾아 낼 수 있어야 했다. 또한 승재의 질문 역시 짝이 여러 곳에 나와 있는 정보를 종합해보도록 묻는 질문으로 볼 수 있다

- 오늘 읽은 부분의 주제는 무엇인 것 같니?
(예빈, 실험반, 중 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 4차시)

¹ 학생들이 만든 질문과 텍스트의 내용을 구분하기 위해 텍스트의 내용은 []안에 서술하였다.
² 학생들의 이름은 익명성을 보장하기 위하여 모두 가명으로 표기하였다.

- 펭귄은 추위를 이겨내기 위하여 어떠한 특징들을 가지고 있니?
(승재, 실험반, 중 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 2차시)

셋째, 텍스트의 내용을 모두 이해하고 거기에 자신의 생각이나 배경지식을 연결 지어야 답을 할 수 있는 3단계 질문은 3점으로 점수화 하였다. 이러한 3단계 질문의 특징은 답이 정해져 있지 않은 열린 질문이라는 점이다.

- [A baby dolphin is born. His mother takes care of him. They swim together.]
새끼 돌고래는 어미 돌고래를 어떻게 생각할까?
(승지, 실험반, 하 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 2차시)
- [Some people are more concerned about getting land and natural resources.]
Some people이 멸종위기 동물들 보다 land와 natural resources를 더 중요시 하는 이유는 무엇이라고 생각하니?
(민주, 실험반, 상 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 8차시)

넷째, 열린 질문으로써 답이 텍스트 내에 없으며, 답하는 사람의 경험과 생각 만으로도 답할 수 있는 4단계 질문을 만들었다.

- 상어를 직접 본 적이 있나요? 어떤 종류의 상어를 봤었나요?
(성경, 실험반, 중 수준, 짝과 정보책 읽기 활동 8차시)
- Do you like Dolphin? Why?
(희지, 실험반, 하 수준, 정보책 읽기 활동 3차시)

두 번째 기준으로 삼은 Bloom의 4인(1956)의 지식의 위계 6단계 점수는 문답관계전략 교수가 실제로 학생들이 인지적으로 고차원적인 질문을 하게 도와주는 지를 확인하기 위한 기준이다. 문답관계전략 4단계 기준으로 평가된 높은 점수의 질문이 반드시 인지적으로 고차원적인 질문에 해당하지 않는 경우가 있기 때문이다. 즉, 문답관계전략의 2, 3, 4단계에 해당하는 질문이더라도 인지적으로 낮은 수준일 수도 있다. 따라서 Bloom의 4인의 지식의 위계에 따라 진정으로 문답관계전략을 배운 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 높은 수준의 인지적 사고를 자극하는 고차원적 질문을 생성해 내는지 탐구하고자 하였다. 질문의 점수화에 사용될 점수 기준표는 표 4와 같다.

표 4

지식의 위계 6단계 점수 기준표

단계	특성	주요 용어 및 행동 특성	점수
지식	책에서 읽은 내용을 그대로 기억해 내고 반복하는 질문	정의하다, 기억하다, 열거하다, 무엇, 언제, 어디, 누구를 묻다.	1
이해	읽은 사실이나 정보를 다른 형태로 재진술하는 번역 질문	설명하다, 비교하다, 해석하다, 요약하다, 예를 들다, 추론하다.	2
적용	읽은 내용을 이용하여 새로운 상황의 문제를 해결하고 응용력을 향상시키는 질문	적용하다, 사용하다, 어떻게(how)를 묻다, 일반화 하다.	3
분석	어떤 대상을 요소나 부분으로 나눔으로써 그 조직 구조를 규명하고 사고를 자극하는 질문	왜 그런가? 이유(why)를 묻다, 분류하다.	4
종합	그 질문에 대한 답이 하나가 아니고 사람에 따라 다양하게 나타날 수 있는 열린 질문	창조하다, 설계하다, 생산하다, 새로운 방법을 만들다, 개선하다.	5
평가	미리 마련된 기준 또는 목표에 따라 대상의 가치를 판단하는 능력을 요구하는 질문	평가하다, 판단하다, 비평가하다, 비교하다.	6

또한 정보책을 읽은 뒤 내용 이해도 평가와 내용 기억 평가를 실시하였다. 10개의 T/F 문항으로 구성된 내용 예상 평가(anticipating test)를 텍스트를 읽기 전에 한 번, 읽은 후에 한 번 풀도록 하여 그 향상 점수를 내용 이해도 향상 점수로 삼았다. 읽기 후 이해 검사 점수 대신 향상 점수를 측정할 이유는 학생들이 각자 가지고 있는 배경지식의 영향을 배제하기 위함이었다. 더불어, 학생들에게 책을 읽고 알게 된 점과 기억나는 점을 내용 기억 리포트에 모두 적어 보도록 하여 읽기 활동 후 내용 기억의 정도를 비교하였다. 이 때 모든 학생들에게 20분의 똑같은 시간을 주어 시간의 간섭 효과를 차단하였다.

2) 자료 분석

본 연구에서는 협동학습반, 개별학습반, 통제반 간의 차이를 비교 분석하기 위해 일원 분산분석(one-way ANOVA)과 독립 표본 *t* 검정(independent *t*-test)을 실시하였다. 또한 학생들이 만든 질문을 표 1과 2에 제시된 기준표에 따라 점수화하는 과정에서 연구자의 주관이 반영될 우려가 있기 때문에 평정자 내 신뢰도, 평정자 간 신뢰도를 산출하였다. 신뢰도 검증을 할 때에는 Pearson의 적률 상관계수(*r*) 분석을 실시하였으며, 그 결과 평정자 내 신뢰도와 평정자 간 신뢰도 모두 $p < 0.001$ 수준에서 매우 높은 상관계수를 보임을 검증하였다. 이를 통해 검사 결과의 평정 시기나 평정자에 따라 점수가 달라지지 않았음을 밝혀 연구의 내적 타당성을 확보하고자 하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 문답관계전략 교수와 학습자의 질문 생성

1) 전략을 활용한 다양한 단계의 질문 생성

초등학습자에게 문답관계전략을 가르치고 나서 질문 생성의 기회를 준다면 배운 전략을 활용하는 모습을 보일지를 탐구하기 위하여, 짝과 정보책을 읽으며 만든 질문들을 문답관계 4단계 기준으로 점수화하여 살펴보았다. 그 결과 1회차와 2회차 모두 실험반의 점수가 통제반의 점수보다 통계적으로 $p < 0.001$ 수준에서 유의미하게 높았다(표 5 참조). 이를 통하여 문답관계전략을 배운 학생들은 질문 만들기 활동을 할 때 배운 전략을 활용하여 그렇지 않은 학생들보다 더 다양한 단계의 질문을 만들게 되었음을 알 수 있었다.

표 5

실험반과 통제반의 문답관계 4단계 기준 회차별 질문 점수

회차	집단	평균	표준편차	사례 수	<i>t</i>	<i>p</i>
1회차	실험	39.750	9.522	48	4.864***	0.000
	통제	29.875	3.927	24		
2회차	실험	38.583	8.918	48	5.954***	0.000
	통제	27.250	3.733	24		

*** $p < 0.001$

또한 각 집단이 만든 질문들의 구성 비율을 보면 그 차이를 더 분명히 알 수 있다. 그림 3은 12차시에 걸쳐 실험반이 만든 질문 2,288개와 통제반이 만든 질문 1,152개 중에서 각 단계의 질문이 차지하는 비율을 원그래프로 나타낸 것이다.

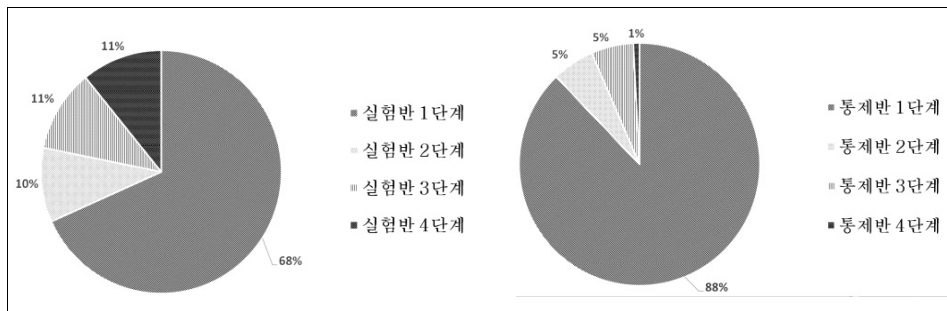


그림 3 실험반과 통제반이 만든 문답관계 4단계 질문의 비율

그림 3에서 문답관계전략을 배운 실험반이 만든 2,288개의 질문 중 2단계 질문은 226개(9.9%), 3단계 질문은 251개(11.0%), 4단계 질문은 248개(10.8%)로 단편적 정보 상기를 요구하는 1단계 질문은 1,563개(68.3%)에 그쳤다. 반면 문답관계전략을 배우지 않은 실험반이 만든 1,152개의 질문 중 2단계 질문은 65개(5.7%), 3단계 질문은 65개(5.7%), 4단계 질문은 9개(0.8%)로 대다수를 차지하는 1,013개(87.8%)의 질문이 1단계 질문이었다

앞선 결과에서 통제반 학생들이 단편적인 정보를 상기시키는 1단계 질문을 많이 생성한 이유는 질문의 답은 텍스트 안에 있어야만 한다는 고정관념을 가지고 있었기 때문이다. 이는 평소 학습과정에서 학생들이 단편적인 정보를 묻고 답하는 질문에 익숙해져 버린 상황에서 기인한 것이다. 문답관계전략 교수는 학생들이 이러한 고정관념을 깨고 더 확산적인 질문을 만들 수 있도록 도와주는 역할을 하였다.

2) 고차원적 질문의 생성

실험반이 문답관계전략을 활용하여 만든 다양한 단계의 질문들이 통제반이 만든 질문들보다 높은 수준의 인지적 사고를 자극하는 고차원적 질문인지를 확인할 필요가 있었다. 이를 위하여 앞서 문답관계전략 4단계를 기준으로 점수화 하였던 질문 3,552개를 Bloom의 4인(1956)의 지식위계 6단계를 기준으로 다시 점수화하였다(표 6 참조). 그 결과 1회차와 2회차 모두 실험반의 점수가 통제반의 점수보다 통계적으로 $p < 0.001$ 수준에서 유의미하게 높았다.

표 6

실험반과 통제반의 지식위계 6단계 기준 회차별 질문 점수

회차	집단	평균	표준편차	사례 수	t	P
1회차	실험	42.854	12.760	48	5.312***	0.000
	통제	28.625	4.084	24		
2회차	실험	42.292	12.125	48	5.699***	0.000
	통제	27.458	5.429	24		

*** $p < 0.001$

이러한 점수의 비교에서도 실험반과 통제반의 차이를 살펴볼 수 있지만, 각 집단이 만든 질문들의 구성 비율을 보면 그 차이를 더 명확히 알 수 있다. 그림 4는 12차시에 걸쳐 실험반이 만든 질문 2,288개와 통제반이 만든 질문 1,152개 중에서 각 단계의 질문이 차지하는 비율을 원그래프로 나타낸 것이다.

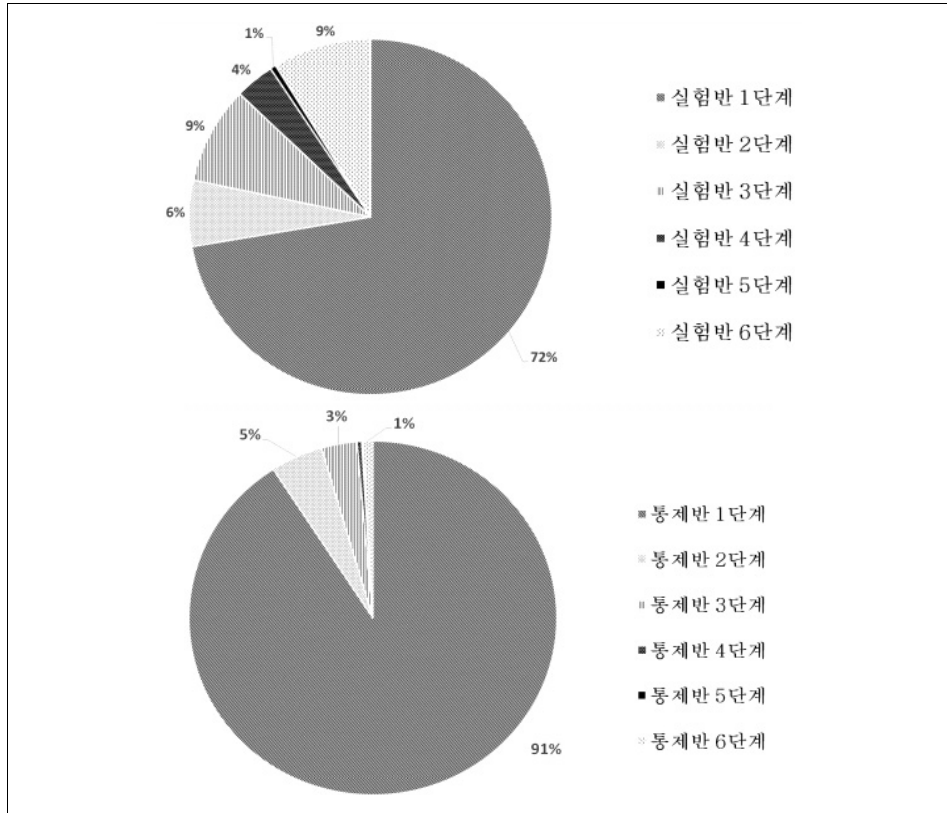


그림 4 실험반과 통제반이 만든 지식위계 6단계 질문의 비율

그림 4를 보면 통제반보다 실험반이 인지적으로 더 높은 단계의 질문을 많이 산출해 낸 것을 알 수 있다. 문답관계전략을 배운 실험반이 만든 2,288개의 질문 중 2단계 질문은 137개(5.9%), 3단계 질문은 202개(8.8%), 4단계 질문은 81개(3.5%), 5단계 질문은 12개(0.5%), 6단계 질문은 201개(8.8%)가 있었다. 즉 실험반 학생들이 만든 전체 질문 중 27.5%는 단순 내용 상기가 아닌 고차원적인 질문이었던 것이다. 실험반이 만든 고차원적 질문 중 적용과 평가에 해당하는 3단계, 6단계 질문이 가장 많은 비율을 차지하였고 종합에 해당하는 5단계 질문이 가장 적은 비율을 차지하였다. 반면 문답관계전략을 배우지 않은 통제반이 만든 1,152개 중의 2단계 질문은 53개(4.6%), 3단계 질문은 36개(3.1%), 4단계 질문은 5개(0.4%), 5단계 질문은 1개(0.08%), 6단계 질문은 10개(0.9%)가 있었다. 즉 통제반 학생들이 만든 전체 질문 중 9.1%만이 고차원적인 질문이었음을 알 수 있다. 실험반 질문의 27.5%가 고차원적 질문이었던 것에 비하면 상대적으로 적은 비율이다. 통제반 역시 종합에 해당하는 5단계 질문이 가장 적은 비율을 차지하였고 2,3단계 질문이 비교적 많은 비율을 차지하였다.

2. 문답관계전략 학습 방법의 비교

1) 전략의 기능별 학습 정도의 차이

5주간의 문답관계전략 교수가 끝난 뒤에 개별학습반과 협동학습반은 문답관계전략의 기능별 학습도 평가를 받았다. 이 때 평가한 문답관계전략의 세 가지 기능은 이해, 분류, 생성 기능을 포함한다. 개별학습반과 협동학습반의 평가 점수는 표 7에 제시한다.

표 7

개별학습반과 협동학습반의 문답관계전략 학습도 평가 결과

분류	집단	평균	표준편차	사례 수	t	p
이해	개별학습	3.917	0.282	24	2.060*	0.023
	협동학습	3.292	1.459	24		
분류	개별학습	5.167	1.606	24	1.723*	0.046
	협동학습	4.292	1.899	24		
생성	개별학습	9.417	2.586	24	-2.322*	0.012
	협동학습	13.125	7.386	24		

* $p < 0.05$

표 7을 보면 이해와 분류 평가에서는 개별학습반이 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 받고 생성 평가에서는 협동 학습반이 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 받았음을 알 수 있다. 이러한 차이가 난 이유를 분석한 결과, 개별학습반의 경우 학생들이 교사의 직접적이고 개별적인 피드백을 통하여 전략을 더 분명하게 이해하고 주어진 질문을 더 잘 분류할 수 있게 되었다. 반면 협동학습 집단은 모둠활동을 통하여 학습하다 보니 중, 하 수준 학생들이 분명하게 개념과 분류 기능을 익히고 넘어가지 못하는 부분이 있었다. 더불어, 개별 학습반과 달리 협동학습을 통하여 질문을 생성하는 연습을 할 경우 동료 학습자들이 만든 다양하고 많은 질문을 경험하게 되었다. 이러한 양질의 질문에의 노출은 협동학습반 학생들로 하여금 서로간의 모델링을 통해 더 다양하고 풍성한 질문을 만들게 해주었고, 이에 개별학습반보다 높은 생성 점수를 받을 수 있었던 것으로 분석한다.

2) 실제 질문 생성으로의 전이

협동학습반과 개별학습반 모두가 방법이 달랐을 뿐이지 같은 기간 동안 문답관계전략을 배웠기 때문에 짝과 정보책 읽기 활동에서 질문을 만들 때 문답관계전략을 활용하여 다양한 단계의 질문을 만드는 모습을 보였다. 이러한 결과는 협동학습반과 개별학습반의 문답관계전략 4단계 기준 질문 점수를 비교한 표 8을 통하여 알 수 있다. 표 8에 드러나듯이 두 반의 점수는 통계적으로 유

의미한 차이가 없었다.

표 8

협동학습반과 개별학습반의 문답관계 4단계 기준 질문 점수

종속변수	집단	평균	표준편차	사례 수	<i>t</i>	<i>p</i>
문답관계 4단계 기준 점수	협동	79.583	18.161	24	0.531	0.598
	개별	77.083	14.206	24		

하지만 흥미롭게도 협동학습반과 개별학습반이 짝과 정보책 읽기 활동 중에 생성한 질문을 Bloom의 4인(1956)의 지식위계 6단계를 기준으로 하여 다시 점수화하였을 때는 협동학습반이 개별학습반보다 더 높은 점수를 보였다(표 9 참조). 즉, 협동학습반이 개별학습반보다 더 고차원적인 질문을 만들어 낸 것이다. 협동학습반은 전략 학습과정에서 다른 학습자의 고차원적 질문들을 기억하고 모방하는 모습을 보였기 때문이다.

표 9

협동학습반과 개별학습반의 지식위계 6단계 기준 회차별 질문 점수

종속변수	집단	평균	표준편차	사례 수	<i>t</i>	<i>p</i>
지식위계 6단계 기준 점수	협동	91.542	22.727	24	2.327*	0.024
	개별	78.542	15.254	24		

* $p < 0.05$

3. 문답관계전략 학습과 내용 이해 및 기억도

정보책을 읽고 난 후, 내용 이해도와 내용 기억도를 비교해 본 결과 협동학습반이 가장 높은 점수를 보였고, 그 뒤로 개별학습, 통제반 순이었다. 그 구체적인 점수는 표 10에 제시한다. 또한 내용 이해도 향상점수와 내용 기억점수를 종속변수로 하여 각각 일원분산분석을 실시한 결과 내용 이해도와 기억도 모두 반에 따라 통계적으로 $p < 0.05$ 수준에서 유의한 차이가 있었다.

표 10

협동학습반과 개별학습반의 내용 이해·기억도의 비교

종속변수	집단	상	중	하	전체
내용 이해도 향상점수	협동학습반	4.93	7.30	6.25	6.23
	개별학습반	2.82	5.00	4.27	4.11
내용 기억 점수	통제반	3.75	4.95	2.89	3.98
	협동학습반	14.75	17.60	14.25	15.81
	개별학습반	12.57	12.10	13.83	12.69
	통제반	12.00	13.25	9.67	11.935

이러한 문답관계전략 학습 방법에 따른 내용 이해·기억도의 차이는 협동학습반과 개별학습반을 비교해보았을 때에도 분명히 드러난다. 두 반의 내용 이해도 향상점수는 통계적으로 $p < 0.01$ 수준에서 유의한 차이가 있었으며, 내용 기억 점수는 통계적으로 $p < 0.05$ 수준에서 유의한 차이가 있었다. 그 구체적인 수치는 표 11에 제시하였다.

표 11

협동학습반과 개별학습반의 내용 이해·기억도의 비교

종속변수	집단	평균	표준편차	사례수	<i>t</i>	<i>p</i>
내용 이해도 향상점수	협동	6.229	2.427	24	3.307**	0.002
	개별	4.104	2.005	24		
내용 기억 점수	협동	16.000	6.278	24	2.150*	0.037
	개별	12.688	4.191	24		

표 11과 같은 결과가 나온 이유는 협동학습반은 전략 학습과정에 함께 참여한 동료 학습자의 고차원적 질문을 모방하며 개별학습반보다 인지적으로 더 높은 수준의 질문을 만들어 냈기 때문이다. 이렇게 생성한 고차원적 질문에 답하기 위해 학생들은 텍스트를 다시 읽으며 고민하였고, 그 과정에서 내용을 더 잘 이해하고 기억하게 되었을 것이다.

실제로 내용 이해·기억 정도와 학생들이 만든 질문의 고차원성 사이에 관계가 있는지를 알아보기 위하여 이 세 변수를 가지고 Pearson의 상관관계수 분석을 실시하였다. 그 결과 질문 점수와 내용 이해도 향상 점수 사이의 *r*값이 0.32로 뚜렷한 양적 상관 관계를 보였다. 이로써 질문의 고차원성과 내용 이해도 사이에는 $p < 0.01$ 수준에서 유의미한 상관관계가 있음을 알 수 있었다. 또한 질문 점수와 내용 기억 점수 사이의 *r*값 역시 0.276으로 약한 양적 상관 관계를 보였다. 이는 질문의 고차원성과 내용 기억도 사이에 $p < 0.05$ 수준에서 유의미한 상관 관계가 있음을 뜻한다. 그 구체적인 수치는 표 12에 제시한다.

표 12

협동학습반과 개별학습반의 내용 이해·기억도의 비교

변수	지식위계 6단계 기준 질문 점수	내용 기억 점수의 합	내용 이해도 향상 점수의 합
지식위계 6단계 기준 질문 점수	1.000 (***)		
내용 기억 점수의 합	0.276 (*)	1.000 (***)	
내용 이해도 향상 점수의 합	0.320 (**)	0.158 ()	1.000 (***)
평균	75.458	27.639	9.542
표준편차	21.734	10.315	4.890

$N = 72$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

결론적으로 다양한 측면에서 살펴본 결과, 개별학습보다는 협동학습으로 문답관계전략을 배울 때 더 고차원적인 질문을 하게 되고, 그러한 고차원적인 질문을 주고받으며 읽은 텍스트는 더 잘 이해할 뿐만 아니라, 더 잘 기억하게 됨을 알 수 있었다.

V. 결론 및 제언

본 연구를 통하여 도출된 연구결과는 ‘문답관계전략 교수와 학습자의 질문 생성’과 ‘문답관계전략 학습 방법의 비교’, ‘문답관계전략 학습과 내용 이해 및 기억도’라는 세 개의 범주로 나눌 수 있다. 첫 번째 범주에서는 문답관계전략을 가르치는 것이 초등영어 학습자의 질문 생성에 다양한 영향을 끼침을 보여 주었다. 첫째, 문답관계전략을 배운 학생들은 짝과 정보책 읽기 활동과 같은 활동 속에서 학습한 전략을 활용하여 다양한 단계의 질문을 만들어 냈다. 둘째, 문답관계전략의 활용은 학생들이 인지적으로 더 고차원적인 질문을 만들어 내도록 도왔다. 문답관계전략은 학생들이 가지고 있는 질문의 답은 반드시 텍스트 안에 있어야만 한다는 고정관념을 깨주었고, 이는 고차원적 질문 생성 능력의 향상으로 이어졌다.

두 번째 범주에서는 협동학습과 개별학습이라는 문답관계전략 학습의 방법을 비교하였다. 학습 방법에 따라 더 잘 학습되는 문답관계전략의 기능이 따로 있었다. 개별학습반은 이해 기능과 분류 기능을 협동학습반보다 더 잘 학습하였고 반대로 협동학습반은 개별학습반보다 생성 기능을 더 잘 학습하였다. 또한, 문답관계전략 학습방법에 따라 전략의 활용도는 차이가 나지 않았으나, 그 인지적 고차원성은 협동학습반이 더 높았다. 이는 개별적으로 문답관계전략을 배운 학생들은 자신이 연습했던 형태에 제한되어 질문을 생성하였지만, 협동학습을 통해 다른 학습자와 상호작용하였던 학생들은 전략 학습과정에서 보았던 다른 학습자의 고차원적 질문들을 기억하고 모방하였기 때문이다.

세 번째 범주에서는 학생들의 내용 기억도와 이해도를 분석하였다. 그 결과 인지적으로 높은 수준의 질문을 읽으며 정보책을 읽은 협동학습반의 학생들이 개별학습반의 학생들보다 정보책의 내용을 더 잘 이해하고 기억함을 알 수 있었다. 이를 통해 문답관계전략을 통해 인지적으로 높은 질문을 하며 텍스트를 읽는다면 내용 이해와 기억에도 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 알 수 있었다.

이러한 연구결과가 초등 영어 교육에서 갖는 시사점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생들에게 질문 만드는 법을 명시적으로 가르쳐야 할 필요가 있다. 학생들에게 질문 만드는 법을 명시적으로 가르치면 고차원적인 질문을 만들 수 있는 능력이 키워지며, 이는 텍스트의 내용을 더 잘 이해하고 기억할 수 있게 돕는다. 문답관계전략은 이러한 장점을 가지고 있는 질문 만들기 전략의 한 가지로 초등학교 현장에서 활용 가능성이 높겠다. 둘째, 교사 주도적 개별학습과 상

호작용적 협동학습의 효과를 알고 교사가 문답관계전략을 가르칠 때에 필요에 따라 두 방법을 혼용하는 것이 바람직하겠다. 연구 결과, 교사 주도적 개별학습보다 상호작용적 협동학습이 무조건 효과적이라고는 말할 수 없음을 알게 되었다. 따라서 교사는 문답관계전략 교수에서 이러한 두 교수·학습 방법이 가지는 장점과 단점을 잘 이해하고, 학생들이 최대의 효과를 거둘 수 있도록 상황에 따라 알맞은 교수 방법을 선택해야 할 것이다.

마지막으로, 앞으로의 후속연구를 위해 본 연구의 제한점을 밝히며 그와 관련하여 제언을 하고자 한다. 첫째, 문답관계전략을 학생들이 능동적으로 사용할 수 있는 읽기 전략으로 삼게 유도하기에는 4주라는 교수 기간이 짧았다. 앞으로 전략교수의 효과를 연구할 후속 연구에서는 그 교수 기간을 충분히 확보할 필요가 있겠다. 둘째, 본 연구에서는 학생들이 만든 질문만 분석의 대상으로 삼았고 그 질문에 대한 학생들의 답은 분석에 포함하지 않았다. 학생들이 생성한 질문뿐만 아니라 그 질문에 어떠한 답을 하는지와 그 답을 하기 위해 거쳤던 사고과정을 탐구해 볼 필요가 있다. 셋째, 학생들이 생성하는 질문의 인지적 고차원성과 난이도가 높아질수록 한국어 사용빈도가 높아지는 것이 불가피하였다. 즉 인지적인 부분에 치중하다보면 언어적인 부분을 소홀히 하게 된다는 제한점이 발견된 것이다. 따라서 후속연구에서는 학생들의 인지적 사고 능력과 언어 능력을 함께 발전시킬 수 있는 방법을 모색해 볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서는 질문 생성 전략의 구체적인 방법으로 문답관계전략을 선택하였으나 이외에도 다양한 질문 생성 전략이 있다. 학생들의 질문이 있는 교실에 대한 강조가 계속되고 있는 교육현장의 요구에 부응하여 문답관계전략 외의 다양한 질문 만들기 전략과 그 교수법에 대한 연구가 계속되어야 할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2009). *영어과 교육과정*. 서울: 교육과학기술부.
- 김영숙, 한종임, 오혜진. (2013). 창의·인성 함양을 위한 영어수업 모형: 협동학습을 중심으로. *현대영어교육*, 14(4), 207-239.
- 김용국. (1997). *초등학교 아동의 질문-응답 학습 형태별 효과*. 미출간 박사학위 논문, 한국교원대학교, 청주.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Frust, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- DeAngelo, N., Reents, K., & Zomboracz, C. (1997). *Improving reading achievement through the use of parental involvement and paired reading*. Chicago: Saint Xavier University.
- Ezell, H. K., Kohler, F. W., Jarzynka, M., & Strain, P. S. (1992). Use of peer-assisted

- procedures to teach QAR reading comprehension strategies to third-grade children. *Education and Treatment of Children*, 15(3), 205-227.
- Graham, L., & Wong, B. Y. (1993). Comparing two modes of teaching a question-answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 270-279.
- Griffin, M. L. (2002). Why don't you use your finger? Paired reading in first grade. *The Reading Teacher*, 55(8), 766-774.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Pierson, W. T., & Lyons, V. (1985). Controversy versus concurrence seeking in multi-grade and single-grade learning groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(9), 835-848.
- Kinniburgh, L. H., & Baxter, A. (2012). Using question answer relationships in science instruction to increase the reading achievement of struggling readers and students with reading disabilities. *Current Issues in Education*, 15(2), 1-10.
- Kinniburgh, L. H., & Prew, S. S., (2010). Question answer relationship in the primary grades: Laying the foundation for reading comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 31-44.
- Murad, C., & Topping, K. J. (2000). Parents as reading tutors for first graders in Brazil. *School Psychology International*, 21(2), 152-171.
- Ogle, D., & Correa-Kovtun, A. (2010). Supporting English-language learners and struggling readers in content literacy with the "Partner reading and content, too" routine. *The Reading Teacher*, 63(7), 532-542.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36(2), 186-190.
- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-21.
- Roehler, L. R. (1987). The effect of direct explanation of reading strategies on low-group third grades' awareness and achievement (Tech. Rep. No. 181). Michigan, America: Michigan State University, Research on Teaching.
- Rosenshine, B. (1985). Direct instruction. In T. Husen & T. N. Postleth (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1395-1400). NY: Pergamon.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 94(2), 183-200.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.

Vardell, S. M., Hadaway, N. L., & Young, T. A. (2006). Matching books and readers: Selecting literature for English learners. *The Reading Teacher*, 59(8), 734-741.

부록1

개별학습반의 질문 생성 활동지

*주어진 텍스트를 읽고 각 단계에 알맞은 질문을 만들어보자(영어로 쓰기 어려운 사람은 한글로 써도 좋아요^^)

<p>1. Right There</p> <p>이 뱀의 이름은 무엇 일까요? heat pit의 역할은 무엇일까요? 엇일까요?</p>	<p>2. Think and Search</p> <p>방울뱀의 특징은 무엇이었을까요? 뱀이 왜 길쭉한가요? → Author & Me.</p>
<p>3. Author and Me</p> <p>왜 뱀은 뱀에 바뀔까요? 방울뱀의 비늘이 있나?</p>	<p>4. On my own</p> <p>you like Rattlesnakes?</p>

부록2

협동학습반의 질문 생성 활동지

<p>1. Right There</p> <p>이 뱀의 색은 무엇일까요? Does this Snake have heat pit? heat pit의 역할은 무엇일까요? 방울뱀에 있는 구멍은 뭘까? 1모듬</p>	<p>2. Think and Search</p> <p>이 뱀의 색은 무엇일까요? What color is this snake? 방울뱀에 비늘이 있다면 특징은 어떤 것들이 있을까요? 뱀의 비늘이 어떤 구조를 가지고 있을까요?</p>
<p>3. Author and Me</p> <p>뱀이 뱀을 먹어 죽일 수 있는가요? How do you feel about Rattlesnake? 뱀을 먹어 죽여도 되는 것일까요? 참고: 활동지 1번 활동은 큰 눈이 <=> 이렇게 생겼나?</p>	<p>4. On my Own</p> <p>뱀이 귀엽나요? Is it cute? Do you like snakes? Did you see a Rattle Snake?</p>

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

이현정
가인초등학교
132-906 서울시 도봉구 도봉로 136
Tel: (02) 991-4207/ H.P.: 010-2667-0203
Email: jeongssam90@naver.com

김태은
서울교육대학교 영어교육과
137-742 서울시 서초구 서초중앙로 96
Tel: (02) 3475-2551/ H.P.: 010-7900-7972
Email: tekim@snue.ac.kr

Received 15 June 2015
Revised 5 August 2015
Accepted 17 August 2015