

## 영어 입력 모드의 차이에 따른 요약쓰기의 어휘적 특성 비교

신동광

광주교육대학교

### Abstract

#### An investigation of lexical features in the writing of 'Dicto-comps' and 'Summaries'

Shin, Dongkwang

Previous research has shown that writing may overload working memory compared with listening and reading. Those studies, however, have failed to statistically distinguish the difference between listening and reading in terms of the load of working memory. By analyzing writing products of 'Dicto-comps (input through listening)' and 'Summaries (input through reading),' it was examined as to how many of the words in the original text used in the source of input could be transferred to writing. For the study, 50 college students participated in two types of writin tasks. The results of the study were different from the initial hypothesis that fewer words would be recalled in the summarizing task in comparison to the dicto-comp task. It was statistically proved that the dicto-comp tasks had helped the learners to more easily transfer the lexical items that they had heard in the input to their writing products. These results imply that reading may overload working memory more than listening. That is, decoding letters can be expected to be an extra cognitive burden when reading. Additional analysis

for variables, such as, ‘similarity of adjacent sentence syntax,’ ‘age of acquisition for content words,’ ‘familiarity for content words,’ and ‘Coh-Metrix L2 readability’ were found to have significant effects on the recall of vocabulary when summarizing for the original text read. Consequently, the results of this study suggest some pedagogical implications (e.g., measuring L2’s productive vocabulary knowledge).

Keywords: Dicto-comp, Summary, Working Memory, Coh-Metrix, Lexical Features

주제어: 듣고 요약쓰기, 읽기 요약쓰기, 작업 기억, 코메트릭스, 어휘적 특성

## I. 서론

총체적 언어 교수법(Whole Language Approach)은 의사소통중심의 언어 능력을 배양하는데 널리 사용되는 교수법 중 하나이며, 이 교수법의 대표적인 특징은 여러 언어 기능을 통합적으로 지도하는 것이다(Goodman, 1986). 실제적 언어 사용, 예를 들어 일상의 대화를 보더라도 한 개 언어 기능이 독자적으로 사용되기보다는 듣기와 말하기와 같이 두 개 이상의 언어 기능이 복합적으로 사용되는 것이 일반적이다(Tierney & Pearson, 1983; Tierney & Shanahan, 1991). 이러한 언어 기능의 연계는 자연스럽게 의미있는 상황적 맥락을 구성(meaningful learning)해 주기도 하며 동일한 정보를 여러 기능으로 재구성함(information transfer)으로써 주어진 입력된 학습을 강화시키는 효과도 기대할 수 있다(Richards, 2001; Rivers, 1981). 이러한 이유로 2015 개정 영어과 교육과정에서도 영어 기능의 통합적 지도의 방향성을 확인할 수 있다. 이번 개정 교육과정(교육부, 2015)에서 신설된 내용 체계 부분에서는 “언어의 네 기능을 통합적으로 사용할 수 있는 능력을 기른다.”(p. 9)라고 명시하고 있고 언어기능별 교수학습 방법 부분에서도 “단일 언어기능 및 두 가지 이상의 언어기능을 연계하는 교수·학습 방법을 선정함으로써 실제적이고 통합적인 영어사용능력을 신장하도록 한다.”(p. 44)라고 제시하여 언어 기능의 통합적

지도의 필요성을 강조하고 있다.

총체적 언어 교수법과 같이 언어 기능의 통합적 지도 방법 중에도 주어진 입력의 이해와 논리적 재구성이라는 측면에서 듣기와 쓰기를 연계하는 대표적인 활동으로는 ‘Dicto-comp’를 들 수 있으며 읽기와 쓰기를 연계하는 방식으로는 ‘Summary’를 대표적인 활동으로 꼽을 수 있다. 다음의 그림 1은 Nation(1991)이 요약(summarizing) 활동 과정을 정리하여 도식화한 것이다.

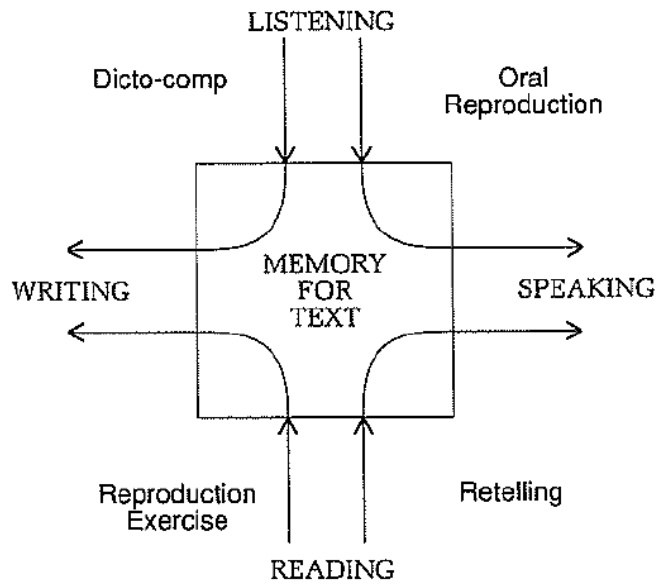


그림 1. 입력 및 출력별 요약 활동 과정(Nation, 1991, p. 12)

Nation의 분류 기준에 따르면 입력 모드는 듣기와 읽기로 구분되며 출력은 말하기와 쓰기로 구분된다. 그림 1에서 보듯 듣고 요약하여 쓰는 활동은 앞에서 소개한 바와 같이 ‘Dicto-comp’라 하며 듣고 요약하여 말하는 활동을 ‘Oral reproduction,’ 읽고 요약하여 쓰는 활동을 ‘Reproduction exercise,’ 끝으로 읽고 요약하여 말하는 활동을 ‘Retelling’이라 정의하였다.

이중 Dicto-comp와 본 연구에서는 Summary라 지칭하는 ‘Reproduction exercise’에 관련한 대부분의 연구들(이아량, 2009; 이영화, 2004; 이지현, 이희

경, 2011; 황수정, 2002)에서는 보통 원문(original text)의 이해 정도를 측정 도구로서 Dicto-comp나 Summary를 활용하거나 쓰기 능력을 강화하는 학습 방법으로 이들 활동을 적용하였다. 하지만 듣기와 읽기라는 언어 입력 모드(mode)의 차이가 쓰기 결과물에 미치는 영향과 같은 근본적인 언어적 특성에 초점을 둔 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 본 연구에서는 언어 입력 모드의 차이에서 기인한 작업 기억(working memory)이 실제 요약쓰기의 결과물에 어떠한 영향을 미치는지 어휘적 특성을 중심으로 살펴보고 그 결과를 바탕으로 교육적 시사점을 도출하고자 한다.

## II. 문헌연구

### 1. Dicto-comp 관련 연구

Dicto-comp는 말 그대로 받아쓰기를 가리키는 'Dictation'과 작문을 의미하는 'Composition'의 합성어이다. 이 활동은 Ison(1962)에 의해 처음 소개되었으며 그 이후 여러 연구들(Celce-Murcia & Hilles, 1988; Riley, 1972)을 통해 교실 수업에 적용할 수 있는 형태로 구체화되었다.

Dicto-comp의 과정을 살펴보면 교사가 특정 지문을 몇 차례 읽으면 학습자들은 그 내용을 최대한 기억하여 글로 다시 작성하는 활동이다. Dicto-comp는 Dictation이 몇몇 단어로 구성된 구(phrase)나 절(clause) 또는 문장(sentence)을 정확히 기억해 글로 작성하는 활동인데 반해 일반적으로 이야기의 흐름이 있는 100단어 이상의 절(paragraph)을 듣고 그 의미에 초점을 두면서 지문에 사용된 어휘를 가능한 사용하여 지문의 내용을 작성하는 활동으로, 기억이 나지 않는 부분이나 어휘가 있을 경우 본인의 표현으로 작성하여 글을 재구성하는 활동이다. Ison(1962)의 정의에 따르면 Dicto-comp의 목표는 중요한 내용을 정리하는 요약과는 달리 가능한 원문에 가깝게 세부내용들을 정확히 쓰는 활동으로 또한 Summary와 구분된다고 주장하였다.

Dicto-comp는 학습자의 작업 기억을 훈련시키는 데도 자주 사용된다(Kleinmann & Selekman, 1980). 하지만 기본적으로 듣기를 통합한 쓰기 중

심 활동으로 더 알려져 있다(Brown, 2001).

Adel과 Hashemian(2015)은 이란인 성인 여성 30명을 대상으로 총 210시간의 강의를 통해 Dicto-comp와 Dictation 활동이 각각 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는지 비교·분석하였다. 그 결과, Dictation은 쓰기의 형식 학습에 일정 부분 기여하는 것으로 나타난 반면, Dicto-comp는 쓰기 능력 자체의 향상에 보다 기여한 것으로 나타났다. Krisnanda(2014)는 인도네시아 학습자들을 대상으로 Dicto-comp를 쓰기 활동에 적용한 집단과 브레인스토밍을 적용한 집단의 쓰기 성취도에 차이가 있는지를 살펴보았다. 이 연구에서는 스키마(배경지식)의 제공 방식으로 Dicto-comp와 브레인스토밍을 적용한 것이다. Dicto-comp를 적용한 집단의 학습자들은 교사가 읽어주는 이야기의 내용을 기억하여 메모하고 이를 바탕으로 원본 이야기에 가깝게 글을 작성하려고 노력하였다. 다만 원본과 같이 작성하는 것은 불가능하기 때문에 필요하다면 본인의 사용하고자 하는 표현을 허용하였다. 하지만 이렇게 수집한 쓰기 결과물을 t 검정으로 분석한 결과 이 두 집단의 쓰기 성취도에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

국내에서도 Dicto-comp를 활용하여 듣기와 쓰기 능력의 관계를 분석한 다수의 연구(전혜신, 2013; 조윤주, 2008; 최규숙, 1991; 최영희, 2011; 최진환, 2016; 허현주, 2015)를 찾아 볼 수 있다. 이 중 몇 가지 연구 결과를 살펴보면, 먼저 최규숙(1991)의 연구에서는 고등학교 1학년 여학생 100명을 대상으로 약 10개월간 교과서 내용에 기반한 Dicto-comp 활동을 활용하였고 이를 바탕으로 Dicto-comp가 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향을 분석하였다. 전통적인 문법·번역식 교수 방법만 적용한 집단과 여기에 Dicto-comp를 추가로 활용한 집단을 비교한 결과, Dicto-comp를 추가 적용한 집단이 쓰기 능력뿐만 아니라 영어 읽기 평가에서도 더 높은 성적을 보였다. 최영희(2011)는 주니어 인터넷 영자신문을 Dicto-comp 활동에 적용하여 영어 쓰기에 관한 학습 효과를 살펴보았다. 그 결과 Dicto-comp 활동이 학습자들의 자신감을 증진시키고 영어 쓰기 능력의 향상에 기여한다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 최진환(2016)의 연구에서는 고등학교 1학년 60명을 대상으로 Dicto-comp 활동과 Dicto-comp의 모듬활동 버전인 Dicto-gloss 활동이 고등학생의 영어 듣기 및 쓰기 능력에 미치는 영향을 분석하였다. 최진환의 연구 결과에 따르면 Dicto-comp 활동이 영어 듣기와 쓰기의 정확성 향상에 유의한 영향을 주었

고, Dicto-gloss 활동은 유창성 측면의 유의한 향상에 영향을 준다는 것을 보여주었다. 뿐만 아니라 이들 활동들은 영어 쓰기 활동에 대한 학습자의 흥미도 증진에도 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

## 2. Summary 관련 연구

일반적으로 Summary는 지문의 핵심내용을 요약하는 활동을 의미한다. 또한 읽기와 쓰기를 연계한 요약하기는 영어 학습자가 가지고 있는 읽기 능력을 통합적으로 활용하여 글의 구조를 파악하는 능력과 영어 쓰기 능력을 배양하는데 효과적인 활동으로 알려져 있다(Rinehardt, Stahl, & Erickson, 1986).

Summary에 관련한 연구의 역사는 1970년대 후반까지 거슬러 올라가며 초기의 연구는 주로 구두 또는 글로 요약하는 활동에 초점을 두었고 이러한 능력을 의사소통의 필수적인 능력이라고 간주하였다. Brown과 Smiley(1978)는 요약능력이 없이는 목표어를 학습할 수도 없고 목표어로 의사소통하기도 힘들다고 주장하였다. Garner와 McCaleb(1985)은 학습적인 측면에서 Summary가 지문 이해능력을 증진시키고 스스로의 이해정도를 검증하는 중요한 활동이라고 강조하기도 하였다. 이들 연구들을 포함하여 초기 Summary에 관한 연구는 모국어 학습의 활동으로 주로 활용되었다. 위에서 언급한 Brown과 Smiley(1978)의 연구가 최초의 Summary 관련 연구이며 이들은 5학년, 7학년, 11학년 학생들과 대학생까지 다양한 연령대의 학습자들을 대상으로 Summary 활동의 양상을 비교·분석하였다. 그 결과 고학년 학습자나 대학생들은 초안을 작성하는 등 쓰기의 계획단계에서 저학년 학습자 보다 뛰어난 능력을 보였으며 같은 단어 수로도 보다 핵심내용을 포함하여 일관성과 응집성을 유지하는 모습을 보였다. 결과적으로 그들의 연구는 쓰기 계획을 수립하는 능력과 연령이 높은 상관관계가 있다는 것을 밝혀냈고 Summary 활동이 단순히 지문을 기억하여 작성한 결과물이 아닌 지문 정보에 대한 표현을 위해 반복적인 수정과 판단 등을 요구하는 복잡한 인지 활동이라는 것을 보여 주었다.

Brown과 Day(1983)는 이와 같은 Summary의 인지 활동을 보다 체계적으로 제시하였다. 이 과정을 보다 자세히 설명하면 삭제하기(deletion)는 지문의

중요도에 따라 중요하지 않은 내용을 삭제하는 과정이 먼저 요구된다. 또한 중요한 내용이라도 큰 이야기의 흐름에서 벗어난 내용이라면 삭제(deletion)가 필요하기도 하다. 그 다음으로는 다양한 예시가 제시되었을 경우를 이를 하나로 묶어 상위어로 대체하는 능력(superordination)도 필요하다. 그 다음으로는 핵심내용을 포함하는 주요 문장만을 선택할 필요가 있다. 끝으로 중심 문장이 없다면 자신만의 표현으로 핵심문장을 만들어 내야 한다(invention). Hidi와 Anderson(1986)는 이 과정을 보다 단순하게 선택(selection), 압축(condensation), 인지(recognition), 세 개의 과정으로 정리하기도 하였다.

국내에서도 읽기의 한 과정으로 지문의 내용을 보다 정확히 파악하기 위해 Summary 활동을 활용하는 연구(Hwang, 2010; Kim, 2013)나 쓰기 능력 증진을 위해 Summary를 이용하는 연구들(이지현, 이희경, 2011; Kim, 1998; Ko, 2009)을 찾아 볼 수 있다. 이중 Summary와 쓰기 능력과의 관계에 초점을 둔 후자의 연구들을 살펴보면 먼저 Kim(1998)의 연구에서는 대학교 3학년 학생들을 대상으로 두 번의 Summary 활동을 적용하였고 이를 통해 대학교 수준의 학습자조차 글의 내용 중 핵심 내용과 부가적인 내용을 구분하는데 어려움을 겪고 효율적으로 지문을 요약하는 방법을 잘 알지 못하고 있다는 것을 보여주었다. Ko(2009)의 경우는 요약 능력을 향상시키는 전략을 지도하고 이 지도법의 효과성을 검증하였다. 12명의 학습자를 대상으로 Ko의 연구에서는 명시적인 Summary 활동의 단계를 지도한 후 그 향상 정도를 측정하였다. 그 결과, 요약 내용의 구성, 재기술(paraphrasing), 주요 내용 선별, 부가적 내용 삭제, 문법성, 그리고 어휘 선택 면에서 향상된 요약 능력을 보여주었으며 자신감의 증진과 같은 글쓰기의 태도 면에서도 개선된 모습을 보였다. 끝으로, 이지현, 이희경(2011)의 연구는 120명의 대학생들을 대상으로 두 집단으로 나누어 두 가지 장르(persuasive, expository)의 요약 쓰기를 각각 수행하도록 하고 위에서 살펴본 Brown과 Day(1983)가 제시한 Summary 규칙의 준수와 내용의 구성 면에서 비교·분석을 실시하였다. 실험 결과에서 학습자들은 설명(expository)보다는 주장(persuasive text)의 요약을 더 잘하는 것으로 나타났고 각 집단의 상위 수준 학습자들은 다양한 접속사와 원문에서 사용된 문장 구조를 그대로 살려 활용하는 경향을 보였다. 이를 통해 연구자들은 다양한 장르의 특성을 파악하여 Summary에 반영하는 쓰기 활동의 필요성을 강조하였다.

### 3. 듣기와 읽기 기능과 작업 기억 간의 관계성 관련 연구

우리는 들은 내용을 후에 다시 활용하기 위해 들었던 내용 중 핵심 내용을 일반적으로 메모한다. 하지만 이러한 쓰기 활동은 여러 언어 기능 중 작업 기억(working memory)에 있어 인지적으로 가장 큰 부담(load)을 주는 활동이다(Bourdin & Fayol, 1994; Olive, 2004; Peverly, 2006). 이와 관련하여 Bourdin와 Fayol(1994, 2002)은 연속된 단어를 기억해 내는 평가(recall test)에서 기억한 어휘를 구두로 나열하는 것보다 글로 작성할 때 더 낮은 성공률을 보였다고 보고하기도 하였다. 여기서 말하는 작업 기억은 종종 우리가 수행하는 다양한 정신 활동(mental activities) 속에서 중요한 정보를 저장하는 공간으로 정의되며 언어 학습에 있어서도 작업 기억은 중요한 역할을 한다(Daneman & Green, 1986; Waters & Caplan, 1996).

작업 기억과 듣기 능력 간의 관계에 대한 연구로 Just와 Carpenter(1992)는 문장 단위 또는 문단 단위의 말을 듣고 이해하기 위해서는 인식, 집중, 장기 기억 내의 어휘 회상 등이 요구되며 제한된 작업 기억 용량 안에서 저장과 처리가 이루어져야 한다고 주장하였다. 특히, 작업 기억 능력은 학습자가 구어 입력 정보를 빠르고 효율적으로 처리하고(Fazio, 1998), 청취한 정보를 패턴화하여 동일한 대화 상황에서 그대로 회상하여 발화할 수 있는 역할을 담당한다(Gillam, 1997). 이와 같은 맥락에서 작업 기억은 읽기 능력에도 중요한 영향을 미치는 요인이다. Adams와 Shahnazari-Dorcheh(2014)는 제 2 언어 학습에서 작업 기억과 읽기 능력과의 관계성 분석 연구를 수행하였다. Adams와 Shahnazari-Dorcheh의 연구에서는 55명의 아랍 학생들을 3개 영어 능숙도 집단으로 나누어 읽기 능력과 작업 기억력을 측정하였다. 이를 다중회귀분석으로 분석한 결과, 영어 능숙도가 낮은 학생 집단의 읽기 능력과 작업 기억 간에 통계적으로 유의한 관계가 나타났다. 이는 작업 기억이 기초 수준의 언어 학습자들에게는 읽기 능력을 예측하는 지표로서 유용하다는 시사점을 제시하였다.

본 연구는 듣고 쓰는 활동인 Dicto-comp와 읽고 쓰는 활동인 Summary의 비교 연구로서 이 두 가지 모드에 따른 작업 기억의 부담 정도를 비교하고자 하며 이와 가장 유사한 연구로 Tindle과 Longstaff(2015)의 연구를 마지막으로 살펴보고자 한다. Tindle과 Longstaff의 연구에서 연구자들은 영어를



모국어로 하는 15명의 대학생들을 대상으로 6개 단어의 회상 활동을 다음과 같이 구성하였다: ① 6개 단어를 듣고 난 후 순서대로 단어를 기억내서 쓰는 활동, ② 6개 단어를 읽고 난 후 순서대로 단어를 기억내서 쓰는 활동, ③ 6개 단어를 들으면서 동시에 단어를 기억하여 쓰는 활동. 예를 들어 “dog, cat, bat, elephant, rabbit, spider” 순으로 정보가 제시될 경우, 실험 참가자들은 단어의 제시 순서에 맞게 6개 단어를 모두 글로 작성해야 하며 기억이 나지 않는 단어는 빈칸 그대로 제시하도록 안내를 받았다(예, “dog, cat, \_\_\_\_\_, elephant, rabbit, spider”). 각각의 활동은 듣기, 읽기, 쓰기의 작업 기억을 측정하도록 고안되었고 다음의 그림 2는 이러한 단어 회상 평가의 결과를 정리한 것이다.

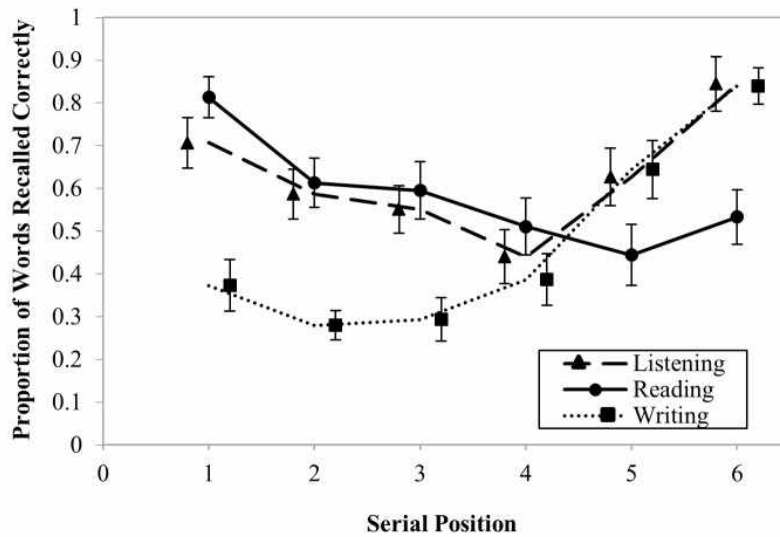


그림 2 제시 위치에 따른 단어 회상 성공률 비교(Tindle & Longstaff, 2015, p. 151)

그림 2의 결과를 보면 작업 기억의 부담 면에서는 듣기(M=3.76)나 읽기(M=3.51)에 비해 쓰기(M=2.82)에서 그 부담이 상대적으로 크다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 듣기 활동이 읽기 활동에 비해 평균에서는 단어 회상의 점수가 높아, 작업 기억이 낮은 것으로 나타났지만 통계적으로 유의한 차이는

보이지 않았다. Post-hoc 분석 결과, 6개의 단어 중 1, 2, 3, 4번째 단어의 분석에서는 듣기와 읽기 두 기능의 유의한 차이가 없었고 5, 6번째에서는 듣기에서 더 높은 정답률을 보였다. 순서제시의 오류 분석에서도 수치상으로는 읽기에서의 오류가 다소 높았지만 통계적으로 유의한 차이는 아니었다. 하지만 이러한 결과로 미루어, 듣기의 경우 마지막에 들은 내용이 상대적으로 기억에 오래 남는 것을 보여주며 이 결과는 쓰기 활동에서 보다 확연하게 나타난다. 즉 Dictation과 같이 즉각적으로 받아쓰는 활동이 Dicto-comp와 같이 다 듣고 내용을 기억해서 쓰는 활동 보다 인지적인 부담이 낮다는 것을 확인할 수 있다. 이와 같은 선행 연구의 분석을 바탕으로 본 연구에서는 다음과 같은 연구 질문을 설정하였다.

첫째, Dicto-comp와 Summary을 통한 요약 쓰기에 나타난 원문 어휘의 재사용량은 작업 기억의 측면에서 어떠한 차이를 보이는가?

둘째, Dicto-comp와 Summary을 통한 요약 쓰기의 결과에 영향을 미치는 어휘적 요인은 무엇인가?

### III. 연구 방법

#### 1. 실험 대상

본 연구의 실험 대상은 서울에 소재한 A대학의 영작문 과목을 수강하는 50명의 3학년 학생들로 수능 영어를 포함한 전체 수능 점수의 등급은 평균 1.5등급으로 상위권 수준의 학생들이었다. 하지만 모든 학생들은 비영어 전공자이며 6개월 이상의 해외체류 경험을 가진 학생들은 포함되지 않았다.

#### 2. 실험 자료 및 절차

본 연구에서는 50명의 실험 대상에게 동일한 조건에서 2회의 요약 활동을 실시하였다. 첫 번째 요약 활동은 지문을 읽고 난 후 내용을 기억하여 요약하는 Summary 활동이고 두 번째 요약 활동은 지문을 읽고 또한 내용을 기억

하여 요약하는 Dicto-comp 활동이었다. 두 활동에 사용된 자료는 미국의 라디오 방송인 Voice of America(VOA)의 영어 학습 자료 섹션에 수록된 1905년 McClure's Magazine에 실렸던 Willa Cater의 단편소설 "Paul's Case"였다. VOA에 탑재된 "Paul's Case" 상위빈도 1,500단어 안에 포함되는 어휘로만 구성되어 있으며 성우 Kay Gallant가 녹음한 음성자료도 함께 제공하고 있다. "Paul's Case"는 비교적 짧고 거의 동일한 분량으로 두 개의 파트로 나뉘어 있어 각각 Summary와 Dicto-comp 활동에 활용하였다.

표 1  
두 가지 요약 쓰기 모드에 사용된 자료를 구성하는 어휘 수 비교

구분	출현형(Token)	어휘유형(Type)	어휘족(family)
읽기용 Part 1	1,439	500	419
듣기용 Part 2	1,454	482	400

자료의 전반부는 원문 그대로 Summary를 위한 읽기 자료로, 후반부는 음성파일을 이용하여 듣기 자료로 활용하였다. 읽기 자료의 총 어휘수는 1,439단어로 듣기 자료의 1,454단어 보다 약간 짧았으나 거의 차이가 없었고 각 지문을 구성하는 어휘의 종류 또한 어휘족 기준으로 419개와 400개로 거의 비슷했다. 음성파일을 구성하는 발화 속도는 분당 112단어로 일반적인 원어민의 발화 속도인 160-170단어 보다는 느린 속도로 또박또박 읽는 듯한 자료였다.

아래 두 자료에서 발췌한 내용을 보더라도 어휘 수준이나 구문의 복잡성에서는 거의 차이가 없다는 확인할 수 있다.

표 2  
듣기와 읽기용 지문 발췌 예시

Part 1	Paul hated school. He did not do his homework. He did not like his teachers. Paul's father did not know what to do with him and his teachers did not know <b>either</b> .
Part 2	Paul had little time left for his studies. So he was always in <b>trouble</b> with his teachers. <b>Finally</b> , Paul's teachers <b>complained</b> again to his father.

표 2에서 제시된 두 발췌 자료를 2015 영어과 개정 교육과정 기본어휘로 분석해 본 결과 위의 이탤릭으로 표시된 몇 개의 어휘를 제외하곤 모두 초등권장어휘에 포함되었으며 이탤릭의 어휘 또한 중등권장어휘에 포함되는 수준이었다.

Jensen(1986)에 따르면 영어권 성인 원어민의 경우, 분당 300단어의 글을 읽는다고 하고 한국인 대학생의 경우는 100단어 미만이라고 알려져 있다(정동수, 1987). 이를 바탕으로 본 연구의 Summary 활동에서는 읽기 시간을 15분으로 통제하였고 Dicto-comp 활동에서는 앞서 언급한 바와 같이 분당 112단어 즉 총 13분 동안 음성파일을 청취하였다. 또한 읽거나 듣기 중 지문의 내용에 대한 메모는 허용하지 않았고 Dicto-comp의 듣기는 실제 듣기의 특성을 고려하여 1회 청취로 제한하였다. 끝으로 두 개 모드의 요약 쓰기에서는 가능한 원문에 사용된 어휘나 표현을 그대로 살려 사용하도록 요청하였고 각 요약 쓰기의 시간은 30분으로 300단어 내외로 작성하게 하였다.

### 3. 분석 도구

본 연구의 어휘 특성 분석에 사용된 도구는 Coh-Metrix로서 Coh-Metrix는 미국 멤피스대학교(The University of Memphis)의 지능형 시스템 연구소(Institute for Intelligent Systems, IIS)에서 서비스하고 있는 온라인 무료 분석 도구이다. Coh-Metrix에서는 11개 범주(예, 기술지표, 지문의 이독성 요소 수치, 지칭 대상 응집성, 잠재 의미 분석 등)로 구성된 총 106개의 요인에 대한 분석값을 제공한다. 이동주(2015)는 이들 106개의 요인 가운데 영어교재 분석에 유용한 20개의 요인을 선별하여 4개의 범주로 재구성하였다. 본 연구에서는 이동주의 연구에서 제안한 20개의 요인에 Coh-Metrix가 제공하는 3개의 이독지수를 추가하고 요약문의 어휘 수와 관련 4개 요인을 추가하여 총 27개의 요인을 분석하였다.

표 3  
어휘 특성 분석에 사용된 범주와 구성 요인

통사구조의 복잡성	1	평균 문장 길이
	2	인접문장 통사구조 유사
	3	전체 통사 구조 유사
작업 기억	4	평균 음절 수
	5	평균 문자 수
	6	본동사 앞 평균 단어 수
	7	명사구 앞 평균 수식어 단어 수
어휘 사용의 다양성	8	인접문장에서 내용어 활용의 평균 중복
	9	전체 문장에서 내용어 활용의 평균 중복성
	10	내용어 활용 다양성
	11	전체 어휘 다양성
	12	명사구 다양성
	13	동사구 다양성
	14	부사구 다양성
	15	전치사구 다양성
어휘 난이도	16	평균 내용어 습득 연령
	17	내용어의 친숙성
	18	내용어의 구체성
	19	내용어의 이미지 형상화 가능성
	20	내용어의 중의성
이독/독해지수	21	Flesch Reading Ease
	22	Flesch-Kincaid Grade Level
	23	Coh-Metrix L2 Readability
원본 어휘 사용 비율	24	원본 사용 어휘(token) 수
	25	원본 어휘(token) 사용 비율
	26	원본 어휘족(family) 사용 수
	27	원본 어휘족(family) 사용 비율

위의 표 3에 제시된 6개 범주, 총 27개의 어휘 특성 요인 중 1-23번 요인은 Coh-Metrix이 분석을 통해 산출할 수 있으나 나머지 24-27번 요인은 25개의 어휘 등급으로 구성된 Nation과 Webb(2011)의 BNC-COCA 25,000 어

휘 목록을 등급 구분없이 한 개의 목록으로 통합하여 Heatley, Nation과 Coxhead(2002)의 Range Program에 탑재한 후, 이를 바탕으로 분석·산출하였다.

#### IV. 분석 결과 및 토의

##### 1. Dicto-comp와 Summary 요약본에 나타난 원본 어휘 사용 비교

Tindle과 Longstaff(2015) 연구에서는 6개의 단어를 기억하여 순서대로 배열하는 방식으로 작업 기억의 부담을 측정하였다. 하지만 본 연구에서는 보다 실제 언어 사용의 상황과 유사하도록 1,400여 단어로 구성된 지문을 듣고 또한 읽고 요약하는 활동들을 통해 원본을 구성하는 단어들이 요약본에서 어느 정도 사용되는지를 측정하는 방식을 적용하였다. 다음의 표 4는 Dicto-comp와 Summary의 요약본에 나타난 어휘 정보에 대한 기술통계를 정리한 것이다.

표 4  
어휘 특성 분석에 사용된 범주와 구성 요인

활동 동류	요인	사례수	최소값	최대값	평균	표준편차
Dicto-comp	L-Token	50	210.0	490.0	313.8	52.0
	L24	50	186.0	461.0	290.4/313.8	50.0
	L25	50	85.6	97.3	92.5/100	2.8
	L26	50	78.0	159.0	117.5/419	17.4
	L27	50	18.6	38.0	28.1/100	4.1
Summary	R-Token	50	195.0	502.0	306.6	50.6
	R24	50	182.0	462.0	278.4/306.6	46.8
	R25	50	80.6	96.7	90.7/100	3.4
	R26	50	69.0	144.0	101.3/400	14.8
	R27	50	17.3	36.0	25.3/100	3.7
유효수(목록별)		50				

먼저 실험 전 연구자는 위에서 언급한 바와 같이 300단어 내외의 요약본을 작성하도록 요청하였다. 그 결과, Dicto-comp를 통해 작성한 요약본의 평균 길이는 313.8단어(L-token)로 Summary의 306.6(R-token)보다 다소 길었다. 이중 요약본에 사용된 원본 구성 어휘(L24, R24)는 각각 290.4개와 278.4개로 역시 Dicto-comp의 요약본에서 높게 나타났다. 또한 이들 어휘가 요약본에서 차지하는 비율(L25, R25)은 92.5%와 90.7%로 원본에서 사용되지 않은 어휘 사용의 비율은 두 개 활동 모두에서 10%미만이었다. 하지만 전체 어휘의 종류를 나타내는 어휘족의 사용에서는 원본의 28.1%와 25.3%로 낮게 나타났다. 하지만 원문의 총 어휘 수와 요약본의 어휘 수를 비교하면 Dicto-comp와 Summary에서 각각 21.6%와 21.3%로 감소한 만큼, 전체적인 어휘 수 감소에 비하면 요약본에서 오히려 보다 다양한 어휘를 구사했다고도 볼 수 있다. 그리고 차이가 크지는 않지만 어휘족의 사용 비율에서도 Dicto-comp의 결과가 좀 더 높게 나타났다. 24-27번 변수의 평균치만 비교하면 다음의 그림 3와 같다.

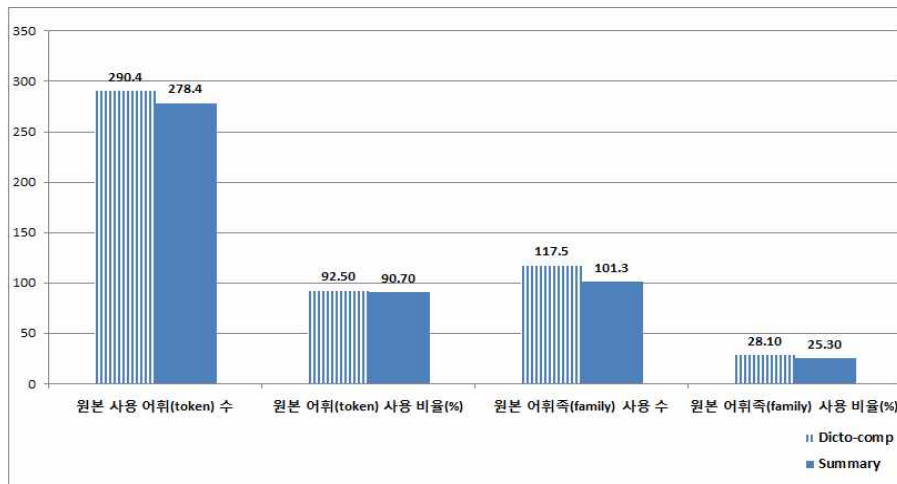


그림 3 Dicto-comp와 Summary 요약본에 나타난 어휘 사용 비교

원본의 어휘 사용 수치에서는 그림 3에서 보는 것과 같이 모든 요인에서 Dicto-comp 활동에서 더 높은 수치를 보여 듣기의 경우가 읽기보다 쓰기 활

동으로 정보전이가 쉬운 것으로 나타났다. 물론 위의 결과는 기술통계에 근거한 것으로 이를 통계적으로 검증하기 위해 아래 표 5과 같이 원본 어휘 사용 비율(L25, R25)과 원본 어휘족 사용 비율(L27, R27)에 대해 대응표본 t검정을 실시하였다. 그러나 요약본 포함된 원본 어휘 사용수를 다른 변수 24와 26의 경우는 두 요약 활동에 사용한 지문의 길이가 다소 차이가 있어 분석에서 제외하였다.

표 5  
어휘 특성 분석에 사용된 범주와 구성 요인

대응 요인	대응자 평균	표준 편차	평균의 표준 오차	차이의 95% 신뢰구간		t	유의 확률 (양쪽)
				하한	상한		
대응 1 L25 & R25	1.810	3.511	0.497	0.812	2.808	3.646	0.001
대응 2 L27 & R27	2.733	4.539	0.642	1.443	4.023	4.257	0.000

위의 대응표본 t검정의 결과를 보면 Dicto-comp의 요약본에서 원본 어휘의 사용 비율이 통계적으로 유의한 수준에서 더 높다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 Tindle과 Longstaff(2015)의 연구에서는 통계적인 면에서 듣기가 읽기보다 작업 기억의 부담이 덜하다는 결과를 입증하지 못했지만 본 연구에서는 기술통계뿐만 아니라 통계적으로도 읽기가 듣기보다 작업 기억의 부담이 더 크다는 것을 증명하였다.

## 2. 요약본에 나타난 원본 어휘 사용 비율에 영향을 미치는 변인 분석

본 연구에서 구체적으로 어떠한 어휘 변인이 요약본에 포함된 원본 어휘의 비율(L25, R25)과 원본 어휘족의 비율(L27, R27)에 영향을 미치는지 살펴보기 위해 이들 25번과 27번 변인을 종수변수로 하고 표 3에 제시한 나머지 25개의 변수가 가지는 영향력을 다중회귀분석을 통해 예측해 보았다.

Dicto-comp의 경우를 먼저 살펴보면, 위의 분석을 위해 본 연구에서는 27개 변수 간 상관계수를 산출하였다. 그 결과, 통계적으로 유의한 수준에서



상관관계를 보인 변수들은 대체로 .2 - .4의 상관계수를 보였다. 본 연구에서 표집한 사례수는 50명으로, 소규모의 자료이기 때문에 많은 변수를 분석하는데는 한계가 있었고 이러한 이유로 .3 이상 상관계수를 가진 변수만을 분석의 대상으로 설정하였다. 이를 통해, Dicto-comp의 요약본에 포함된 원본 어휘 사용 비율(L25)과 유의한 상관관계를 가지는 변수 L2, L17, L18, L19, L21, L22를 예측값으로 하여 종속 변수인 L25에 미치는 영향력을 추정해 보았다.

표 6  
변수 L25에 영향을 미치는 타 변수의 예측값

모형 1	비표준화 계수		표준화 계수		t	유의확률
	B	표준오차	β			
(상수)	-84.640	44.508			-1.902	.064
L2	-7.671	13.036	-.101		-.588	.559
L17	.283	.081	.484		3.502	<b>.001</b>
L18	.077	.059	.382		1.311	.197
L19	.000	.064	-.001		-.004	.996
L21	-.127	.210	-.176		-.603	.549
L22	-1.817	1.150	-.514		-1.580	.121

R<sup>2</sup> (Revised R<sup>2</sup>)= .454 ( .378), F=5.960 ( $p < .01$ ), n=50

\*B: 기울기, β: 각 변수의 영향력, t: 상수와 회귀계수의 검정값, F: 회귀모형의 적절성 검정값, R<sup>2</sup>: 결정계수

위의 회귀모형에서 F 통계량은 유의수준  $p < .01$ 에서 5.960으로 나타나 적절하였고 예측값 중 L17(내용어의 친숙성)가 유일하게 L25에 통계적으로 유의한 영향을 주는 변수였다. 다시 말해, 학습자들은 원본에서 친숙한 내용을 보다 잘 기억하여 요약본에 사용하는 하는 것으로 나타났다. 따라서 친숙한 내용의 포함 정도는 지문의 이해도는 물론 표현력으로도 전이에도 큰 영향을 미친다고 볼 수 있다.

다음으로 Dicto-comp에서 사용된 원문에 포함된 어휘의 종류 중 어느 정도가 요약문에도 사용되었는지, 그 비율을 나타내는 변수 L27과 .3 이상의 유

의한 상관관계를 가진 변수는 L2, L3, L8, L9, L10, L16, L17, L19으로 나타났다. 이들 변수들이 L27에 미치는 영향을 추정한 예측값은 다음의 표 7과 같다.

표 7  
변수 L27에 영향을 미치는 타 변수의 예측값

모형 1	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	$\beta$		
(상수)	-92.006	66.577		-1.382	.174
L2	83.436	28.227	.740	2.956	<b>.005</b>
L3	-54.882	33.135	-.391	-1.656	.105
L8	-24.618	25.576	-.198	-.963	.341
L9	-29.395	28.415	-.188	-1.034	.307
L10	11.467	10.531	.149	1.089	.283
L16	-.036	.039	-.127	-.929	.358
L17	.165	.096	.190	1.712	.095
L19	.064	.041	.184	1.567	.125
R <sup>2</sup> (Revised R <sup>2</sup> )= .584 ( .503), F=7.208 ( $p < .01$ ), n=50					

표 7에 제시된 회귀모형 또한 F 통계량이 유의수준  $p < .01$ 에서 7.208로 나타나 적절하였고 변수 L2가 유일하게 유의한 수준에서 L27에 영향을 주는 것으로 나타났다. 변수 L2는 인접문장 통사구조 유사도를 의미하며 분석 결과를 미루어 통사구조가 유사한 부분이 반복되고 이러한 부분에 공통적으로 나타나는 어휘를 들었을 때 보다 쉽게 기억하여 쓰기에 활용할 수 있다고 해석할 수 있다.

같은 25번과 27번 변수에 대하여 다음에 제시될 자료는 Summary의 요약본에 대한 분석 결과이다. 변수 R25에 대하여 .3 이상의 상관계수를 가지는 변수는 R4와 R21뿐이고 이들 변수는 모두  $p < .01$  수준에서 유의했다. 이들 두 변수가 변수 R25에 미치는 영향을 예측한 결과는 표 8과 같다.

표 8  
변수 R25에 영향을 미치는 타 변수의 예측값

모형 1	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	$\beta$		
(상수)	83.694	24.740		3.383	.001
R4	-5.250	10.232	-.129	-.513	.610
R21	.162	.147	.278	1.102	.276
R <sup>2</sup> (Revised R <sup>2</sup> )= .155 ( .119), F=4.296 ( $p < .05$ ), n=50					

표 8에서는 F 통계량이  $p < .05$  수준에서 4.296으로 적절했지만 인접문장 통사구조 유사도를 의미하는 R2와 이독지수인 'Flesch Reading Ease'을 의미하는 R21 모두 원문에 포함된 어휘의 사용 비율인 R25에는 유의한 영향을 주지 못했다. 끝으로, R27을 중심으로 .3 이상의 상관관계를 가지는 변수는 R1, R2, R3, R4, R5, R8, R9, R11, R12, R13, R16, R17, R20, R21, R22, R23으로 나타났다. 소규모의 사례수 대비 변수가 너무 많은 관계로 다시 유의수준이  $p < .01$ 로 한정하여 선별한 결과, 변수 R2, R3, R9, R13, R16, R17, R20, R23가 이에 해당되었고 이들 변수들이 변수 R27에 미치는 영향을 다음의 표 9와 같이 예측하였다.

표 9  
변수 R27에 영향을 미치는 타 변수의 예측값

모형 1	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	-82.640	60.055		-1.376	.176
R2	103.552	37.750	5.587	2.743	<b>.009</b>
R3	-38.059	35.623	-1.998	-1.068	.292
R9	32.897	19.685	1.799	1.671	.103
R13	-.013	.020	-.534	-.636	.528
R16	-.062	.030	-1.036	-2.052	<b>.047</b>
R17	.236	.102	.590	2.308	<b>.026</b>

R20	-.277	.727	-.386	-.381	.705
R23	-.738	.245	-5.308	-3.006	.005
R <sup>2</sup> (Revised R <sup>2</sup> )= .516( .419), F=5.322 ( $p < .01$ ), n=50					

위의 회귀모형은 F 통계량이 유의수준  $p < .01$ 에서 5.322로 나타나 적절하였고 8개의 예측값 가운데 R2, R16, R17, R23이 통계적으로 유의한 수준에서 종속변수 R25에 영향을 미치는 것으로 나타났다. Summary 활동에 사용된 원본 지문에 포함된 어휘 종류 가운데 요약본에 사용된 어휘 종류의 비율이 얼마나 되는지를 의미하는 R25에 유의한 영향을 주는 것으로 나타난 변수 R2는 앞서 설명한 바와 같이 통사구조가 유사한 표현들이 반복된 부분에 나타난 어휘의 양을 나타내고 R16은 Gilhooly와 Logie(1980)가 선정한 심리언어학적으로 아동기에 먼저 학습하게 되는 1,903단어에 대해 습득 가능한 평균 연령의 수치로 환산한 값으로 Gilhooly와 Logie의 기준(Age Of Acquisition, AOA)으로 예를 들면 'cortex,' 'dogma,' 'matrix' 등의 단어는 AOA가 700으로 그 수치가 202인 'milk,' 'smile,' 'pony' 보다 높은 연령대에서 습득하게 된다. 본 연구에서 Summary 활동에 사용된 지문의 AOA 평균치는 280.55로 대체로 낮은 연령대에 습득할 수 있는 쉬운 어휘로 구성되어 있다는 것을 알 수 있으며 이러한 어휘의 포함 정도가 요약본에서 원본 어휘 재사용에 영향을 준다는 것이다. 또한 R17은 지문에 포함된 친숙한 어휘의 포함 정도를 의미하여 R16과 매우 유사한 변수라고 할 수 있다. 실제 R16과 R17은 .8 이상 ( $p < .01$ )의 높은 상관관계를 보였다. 그리고 R23은 Coh-Metrix에서 제공하는 이독지수인 'Coh-Metrix L2 Readability'로 가독성을 판단할 수 있는 지문 난이도를 의미한다. 따라서 '단어의 길이'나 '문장의 길이' 등 이독지수의 산출 공식을 구성하는 세부 요인들이 읽기 과정의 이해 어휘 지식(receptive vocabulary knowledge)이 쓰기에서 요구되는 표현 어휘 지식(productive vocabulary knowledge)으로 전환되는데 영향을 주는 것으로 보인다.

## V. 결론 및 시사점

본 연구에서는 두 가지 연구 질문을 설정하였다. 첫째는 듣고 요약하는 Dicto-comp와 읽고 요약하는 Summary 활동에서 요구되는 작업 기억의 부담에는 어떤 차이가 있지를 살펴보기 위해 그 두 가지 모드의 요약 활동에 사용된 지문 원본에 포함된 어휘들이 요약 쓰기 활동에서 어느 정도 재사용되는지를 분석하는 것이었다. 두 번째 연구 질문은 첫 번째 연구 질문에서 언급한 원문 어휘의 재사용에 영향을 미치는 어휘측면의 주요 변인은 무엇인지를 밝혀내는 것이었다.

첫 번째 연구 질문에 대한 결과를 살펴보면 기존 Tindle과 Longstaff(2015)의 연구와 유사한 결과로, 읽고 요약하여 쓰는 과정과 비교하여 듣고 요약하여 쓰는 과정에서 보다 많은 원문의 어휘가 재사용되었다는 것을 통계적으로 확인하였다. 이는 듣기를 통한 어휘의 기억이 읽기를 통한 어휘의 기억보다 작업 기억 면에서 부담이 덜하다는 것을 추정할 수 있는 근거될 수 있다. Dicto-comp의 요약본을 구성하는 어휘 중 92.5%가 원문에서 사용된 어휘였고 Summary의 요약본에서는 90.7%가 원본에 포함된 어휘였다. 하지만 원본에 포함된 전체 어휘족 즉, 어휘의 종류 중 Dicto-comp에서는 28.1%, Summary에서는 25.3%만 사용되었다. 하지만 이는 원본의 총 어휘 수가 1,400단어 이상이고 요약본의 길이가 300단어 내외라는 점에서 자연스런 감소분이라고 판단된다.

두 번째 연구 질문에서는 어휘적 특성 면에서 어떠한 변인이 원본의 어휘를 보다 잘 기억하여 요약본에서 활용하는데 영향을 주는지를 살펴보기 위해 원본 어휘의 사용 비율과 원본 어휘족의 사용 비율을 종속 변수로 하여 25개의 변인과의 연계성을 다중회귀분석을 통해 분석하였다. 그 결과, Dicto-comp에서는 반복된 통사구조 속에서 나타난 어휘나 친숙한 어휘일수록 듣기를 통한 어휘 정보가 쓰기로 쉽게 전환된다는 것을 알 수 있었고 Summary의 경우, 반복적으로 사용된 통사구조 내의 어휘, 친숙한 기초수준의 어휘, 음절수가 적은 어휘나 짧은 문장의 어휘가 쓰기과정에서 보다 쉽게 표현될 수 있다는 것을 확인할 수 있었다.

이러한 연구의 결과는 추후 다양한 과업(task)을 개발하거나 작업 기억에 기반하여 학습자의 학습 부담을 줄이는 방안을 고안할 때 유용한 기초 자료

로 활용될 수 있을 것이다. 예를 들어, 읽기의 자료의 경우 듣기 자료와 비교하여 지문의 양을 줄이거나 추가적인 읽기 시간을 부여하는 방안을 고려해 볼 수 있다. 또한 본 연구의 결과를 바탕으로 보다 의미있는 후속 연구의 설계도 가능할 것이다. 예를 들어, 지금까지 이해 어휘 지식의 측정은 어렵지 않았지만 표현 어휘 지식은 여전히 정확한 측정이 쉽지 않았다. 하지만 원본 지문에서 요약본으로 정보가 전이되는 과정에서 자연 손실되는 어휘의 비율을 일반화할 수 있다면 특정 어휘 수준으로 통제된 지문에 기반한 요약 쓰기를 수행하고 그 요약본을 구성하는 원본 어휘의 사용량을 측정하여 학습자의 실제적인 표현 어휘 지식을 예측할 수 있을 것이다.

이러한 시사점에도 불구하고 본 연구에서는 Dicto-comp와 Summary 활동에서 사용한 지문이 매우 유사하기는 했지만 동일한 지문은 아니었고 원문의 길이(예, 500, 1000, 1500단어 등)와 요약본의 길이(예, 300, 400, 500단어 등)의 변수 등이 실험 결과에 영향을 줄 수 있다는 점까지는 고려하지 못했다. 따라서 이러한 제한점은 후속 연구에서 보완하여 보다 심층적인 연구를 수행할 필요가 있다고 판단된다.

## References

- 교육부 (2015). *2015 개정 영어과 교육과정*. 서울: 교육부. Ministry of Education. (2015). 2015 gaejeong yeongeogwa gyoyukgwajeong. Seoul: Gyoyukbu.
- 이동주 (2015). Coh-Metrix를 활용한 새로운 이독 지수 개발을 위한 기초 연구. *학습자중심교과교육연구*, 15(12), 1005-1027. Lee, D. (2015). Coh-Metrixreul hwaryonghan saeroun idong jisu gaebareul wihan gicho yeongu. *Hakseupjajungsimgyogwagyoyugyeongu*, 15(12), 1005-1027.
- 이아람 (2009). *영어쓰기 교육방법으로서의 디토크프활동 연구*. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원, 서울. Lee, A. (2009). Yeongeosseugi gyoyukbangbeobeuroseoui Dicto-comphwaldong yeongu. *Seoksahagwinonmun*, Goryeodaehakgyo Gyoyukdaehagwon, Seoul.
- 이영화 (2004). *단편소설을 이용한 Dicto-comp 기법이 영어학습에 미치는 효과에 관한 연구*. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전. Lee, Y. (2004). Danpyeonsoseoreul iyonghan Dicto-compibeobi yeongeohakseube michineun hyogwae gwanhan yeongu. *Seoksahagwinonmun*, Chungnamdaehakgyo gyoyukdaehagwon, Daejeon.
- 이지현, 이회경 (2011). 한국의 대학 신입생의 영어 요약문 작성 능력 분석. *영어교육*, 66(2), 307-333. Lee, J., & Lee, H. (2011). Hangugui daehang sinipsaengui yeongeoyoyangmun jakseong neungnyeong bunseok. *Yeongeogyoyuk*, 66(2), 307-333.
- 전혜신 (2013). *영어뉴스 활용 받아쓰기 작문을 통한 중학교 학습자의 영어쓰기양상에 관한 사례연구*. 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원, 서울. Jeon, H. (2013). Yeongeonyuseu hwaryong badasseugi jangmuneul tonghan junghakgyo hakseupjaui yeongeosseugiyangsange gwanhan saryeyeongu.

- Seoksahagwinonmun, Hangugoegugeodaehakgyo gyoyukdaehagwon, Seoul.
- 정동수 (1987). 영문독해와 속독지도. *영어교육*, 33, 47-56. Jeong, D. (1987). Yeongmundokaewa sokdokjido. *Yeongeogyoyuk*, 33, 47-56.
- 조윤주 (2008). *받아쓰기 작문이 중학생 영어 글쓰기 향상에 미치는 영향*. 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전. Cho, Y. (2008). Badasseugi jangmuni junghaksaeng yeongeo geulsseugi hyangsange michineun yeonghyang. Seoksahagwinonmun, Chungnamdaehakgyo gyoyukdaehagwon, Daejeon.
- 최규숙 (1991). *Dicto-comp를 통한 쓰기 능력 향상에 대한 연구*. 석사학위논문. 전북대학교 교육대학원, 전주. Choi, K. (1991). Dicto-compreul tonghan sseugi neungnyeong hyangsange daehan yeongu. Seoksahagwinonmun. Jeonbukdaehakgyo gyoyukdaehagwon, Jeonju
- 최영희 (2011). *Dicto-Comp 기법을 활용한 영어쓰기에 관한 학습 효과: 주니어 인터넷 영자신문을 중심으로*. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원, 용인. Choi, Y. (2011). Dicto-comp gibobeul hwaryonghan yeongosseugie gwanhan hakseum hyogwa: Junieo inteonen yeongjasinmuneul jungsimeuro. Seoksahagwinonmun, Dangukdaehakgyo gyoyukdaehagwon, Yongin.
- 최진환 (2016). *Dicto-comp와 Dictogloss 활동이 고등학생 영어 듣기 및 쓰기 능력 향상에 미치는 영향*. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 청주. Choi, J. (2016). Dicto-compwa Dicto-gloss hwaldongi godeunghaksaeng yeongeo deutgi min sseugi neungnyeong hyangsange michineun yeonghyang. Seoksahagwinonmun, Hangukyowondaehakgyo daehagwon, Cheongju.
- 허현주 (2015). *상호협력 디토클롭 수업을 통한 한국 고등학교 학생들의 영어 쓰기 발달: 결과, 과정, 인식을 중심으로*. 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울. Huh, H. (2015). Sanghohyeomnyeong diktokompeu sueobeul tonghan hangung godeunghakgyo haksangdeurui yeongeo sseugi baldal: Gyeolgwa, gwajeong, insigeul jungsimeuro.



seoksahagwinonmun, Seouldaehakgyo daehagwon, Seoul.

- 황수정 (2002). *한국 고등학생의 영어 텍스트 요약에 영향을 미치는 요인들: 사용언어, 능숙도, 텍스트 구조를 중심으로*. 석사학위논문, 서울대학교 대학원, 서울. Hwang, S. (2002). *Hangung godeunghaksaengui yeonge tekseuteu yoyage yeonghyangeul michineun yoindeul: Sayongeoneo, neungsukdo, tekseuteu gujoreul jungsimeuro*. Seoksahagwinonmun, Seouldaehakgyo daehagwon, Seoul.
- Adams, R., & Shahnazari-Dorcheh, M. (2014). The relationship between working memory and L2 reading comprehension. *Applied Research on English Language, 3*(2), 19-34.
- Adel, R., & Hashemian, M. (2015). Effects of dicto-comp and dictation on the writing skill of female adult Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 8*(11), 17-27.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology, 29*, 591 - 620.
- \_\_\_\_\_ (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology, 37*, 219 - 227.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macro rules for summarization texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22*, 1-14.
- Brown, A. L., & Smiiey, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development, 49*, 1076-1088.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press.
- Daneman, M., & Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and*

*Language*, 25, 1-18.

- Fazio, B. (1998). The effect of presentation rate on serial memory in young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1375-1383.
- Garner, R., & McCaleb, J. L. (1985). Effects of text manipulations on quality of written summaries. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 139-149.
- Gilhooly, K. L., & Logie, R. H. (1980) Age of acquisition, imagery, concreteness, familiarity and ambiguity measures for 1944 words. *Behaviour Research Methods & Instrumentation*, 12, 395-427.
- Gillam, R. B. (1997). Putting memory to work in language intervention: implications for practitioners. *Topics in Language Disorders*, 18(1), 72-79.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heatley, A., Nation, I. S. P., & Coxhead, A. (2002). *RANGE and FREQUENCY programs* [Software]. Retrieved from <http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx>
- Hidi S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hwang, H. (2010). A comparison of summarizations of different text genres and their relationships to reading ability. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 69-99.
- Illson, R. (1962). The dicto-comp: A specialized technique for controlling speech and writing in language learning. *Language Learning*, 12(4), 299-301.
- Jensen, L. (1986). Advanced reading skills in a comprehensive course. In F. Dubin, D. Eskey & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purpose* (pp. 103-124). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

- Just, M., & Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kim, S. (1998). An analysis of Korean EFL readers' summarization of L2 texts. *English Teaching*, 53(4), 63-91.
- Kim, Y. (2013). Students' learning processes and outcomes through text summary as a reading strategy. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 13(1), 17-49.
- Ko, M. (2009). Summary writing instruction and student learning outcomes. *English Teaching*, 64(2), 125-149.
- Kleinmann, H. H., & Selekmán, D. R. (1980). The dicto-comp revisited. *Foreign Language Annals*, 13(5), 379-383.
- Krisnanda, Y. C. W. (2004). *The effect of using dictation-composition(dicto-comp) in teaching narrative writing on the students' writing achievement* (Undergraduate thesis). Widya Mandala Catholic University, Surabaya, Indonesia.
- Nation, I. S. P. (1991). Dictation, dicto-comp, and related technique. *English Teaching Forum*, 29(4), 12-14.
- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Olive T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9, 32 - 42.
- Peeverly S. T. (2006). The importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology*, 29, 197 - 216.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. M. (1972). The dicto-comp. *English Teaching Forum*, 10(1), 21-23.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21, 422-438.

- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tierney, R. J., & Pearson P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60, 569-580.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 246-280). New York: Longman.
- Tindle, R., & Longstaff, M. G. (2015). Writing, reading, and listening differentially overload working memory performance across the serial position curve. *Advances in cognitive psychology*, 11(4), 147 - 155.
- Waters, G. S., & Caplan, D. (1996). The measurement of verbal *working memory capacity and its relation to reading comprehension*. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49(A), 51-79.

**E-mail:** sdhera@gmail.com

---

논문심사일정

투고일자 : 2018. 11. 14.

심사일자 : 2018. 11. 29. ~ 2018. 12. 08.

게재확정일자 : 2018. 12. 20.