

한국 대학생의 영어 읽기 전략에 대한 인식과 실제 사용 비교

김율이* · 최문홍**

(전남대)

Kim, Yul-I & Choe, Mun-Hong. (2018). Reading strategy use: How exactly do second language learners' self-reports reflect their actual performance? *The Linguistic Association of Korea Journal*, 26(1), 97-117. It has been reported that second language learners' proficiency development is associated with their recognition and use of various learning strategies. The present study sets out to examine Korean university students' awareness and enactment of L2 English reading strategies with a focus on whether and to what extent their metacognitive awareness and actual use of strategies differ. On the assumption that a triangulated study is necessary to obtain more reliable data, questionnaire surveys, think-aloud tasks, and retrospective interviews were administered to 38 students at different proficiency levels. The results show that there are substantial differences between self-reported awareness measures and actual strategy use as a function of proficiency level. Most notably, intermediate-level students are apparently aware of a wider range of strategies than advanced and lower-level students, but they do not seem to make use of them as effectively as advanced students do. Think-aloud tasks and interviews further affirm that advanced students are capable of using a select set of strategies in a more automatized and personalized way.

Key Words: EFL, reading strategies, metacognition, awareness, think-aloud

1. 서론

어느 교육 분야나 교사가 학습자의 학습 과정에 개입하는 궁극적인 목적은 학습자를 돕

* 제1저자

** 교신저자

립적인 학습의 주체로 성장시키기 위함이다. 영어를 주로 교실 안에서 배우고 사용하는 환경에서는 특히 학습자 스스로 학습 목표와 실천 계획을 세우고 자신의 학습 과정을 지속적으로 점검, 관리, 제어할 수 있는 자기주도적인 학습 능력이 중요하다. 이러한 이유로 그동안 학습자의 자기 인식 및 규제 능력과 영어 능력의 발달이 어떠한 관계에 있는지에 대한 연구가 활발하게 수행되어 왔는데 그 중에서도 가장 많은 관심을 받은 주제가 학습전략이다. 지금까지의 연구들은 대부분 성취 수준이 높은 학습자일수록 상대적으로 더 많은 종류의 학습전략을 인식하고 사용한다는 점에 있어서는 동의하고 있는 듯하다(Carrell, Pharis와 Liverto, 1989; Pressley와 Afflerback, 1995; 정지원, 2013, 최숙기, 2010 등).

특히 읽기 영역에서는 Mokhtari와 Reichard(2002)가 개발한 상위인지적 인식 읽기 전략 목록(Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory, 이하 MARS)이 다양한 종류의 읽기 전략에 대한 학습자의 자기 인식과 사용 정도를 측정할 때 널리 활용되고 있다. 그러나 MARS는 학습자 스스로 자신이 사용하는 전략의 종류와 사용 빈도를 보고하도록 되어 있기 때문에 학습자가 사용하고 있다고 응답한 전략들이 실제로 사용되고 있는지는 확인할 방법이 없다. Baker와 Brown(1984)이 지적한 대로 전략은 인지하고 있다는 사실보다 인지된 전략을 직접 사용하고 조절할 수 있는 능력이 더 중요한 의미를 갖는다. 그러므로 자기보고식 설문지 외에 다른 적절한 도구를 통해 학습자의 인식과 실제 사용 여부가 어느 정도 일치하는지 확인해 볼 필요가 있다(Anderson, 2005; Connor, 1987; Wolff, 1987).¹⁾ 본 연구는 읽기 전략에 대한 학습자의 자기 인식과 성취도의 관계를 보다 명확하게 규명할 목적으로 양적 조사와 질적 조사를 병행하여 다음 문제에 대한 답을 찾고자 하였다.

- (1) 영어 읽기 능력에 따라 학생들이 인식하고 있는 읽기 전략의 수와 사용에는 차이가 있는가?
- (2) 학생 스스로 보고한 읽기 전략의 인식 수준과 실제 사용 여부는 서로 일치하는가?

2. 연구 배경

읽기는 독자가 글을 매체로 능동적으로 의미를 만들어 가는 과정이다. 글의 이해란 이러한 과정의 산물을 뜻하는데 독자의 언어 능력, 배경 지식, 사전 경험과 같은 변인들의 상호작용으로 형성된다(Afflerbach, 1990; Rumelhart, 1994). 다시 말해서 읽기는 문자 부호를 해독하는 단순한 활동이 아니라 원하는 정보가 어디에 있는지, 어떠한 방식으로 읽어야 하는

1) 예를 들어 Anderson(2005)는 학습전략을 확인, 분류, 측정하기 위해서는 여러 가지 도구를 사용해야 한다고 주장하며 표준화된 점검 목록, 사고구술, 성찰적 글쓰기 등을 제안하고 있다.

지, 글을 이해하기 위해 사전 지식을 어떻게 활용해야 하는지 등에 대한 계획, 검토, 실행, 수정이 필요한 복잡한 과정인 것이다. 읽기 전략은 글의 의미를 이해하기 위해 독자가 의식적으로 사용하는 심리적 과정이나 문제 해결 행동을 말한다(Block, 1986; Garner, 1987). 예를 들어 Oxford(1990)는 외국어 읽기 학습 전략을 다음과 같이 분류하고 있다. 첫째, 인지 전략은 학습자가 효율적인 학습을 위하여 언어를 조작하거나 변형하는 전략으로 노트 필기, 요약, 다른 말로 바꿔 표현하기, 예측하기, 분석하기, 글의 실마리 이용하기 등이 있다. 둘째, 보조 전략은 추론하기, 추측하기, 사전과 같은 보조 도구 사용하기가 해당된다. 셋째, 상위인지 전략은 학습자가 자신의 학습을 계획, 조절, 평가하는 행동을 뜻하며, 자기 평가, 조직화, 목표 설정하기, 연습기회 찾기 등이 해당된다. 넷째, 정의적 전략은 학습자가 자신의 학습을 격려하기 위하여 정서 행동을 조절, 강화, 보상하는 전략을 말하고, 마지막으로 사회적 전략은 동료나 조력자와의 협력 학습을 통한 질문하기, 도움 요청하기, 피드백 받기 등을 일컫는다.

한편 Mokharti와 Sheorey(2002)는 읽기 전략을 세 가지 종류로 나누고 있다. 첫 번째 종류는 전체적 전략(global reading strategies)으로 목적 정하기, 관련 경험 활성화시키기, 지문 훑어보기, 예측하기 등이 있다. 두 번째 문제해결전략(problem solving strategies)은 학습자가 읽기 중 어려운 상황에 부딪혔을 때 그 문제를 해결하기 위해 취하는 방법으로 속도 조절하기, 집중해서 읽기, 다시 읽기, 읽은 내용 시각화하기, 소리 내어 읽기, 문맥에서 단어의 뜻 유추하기 등이 있다. 남은 하나는 지원적 전략(support strategies)으로 글을 이해하는 데 도움이 되는 도구나 자료를 사용하는 전략이다. 이 범주에 속한 전략으로는 메모하기, 바꾸어 표현하기, 스스로 질문하기, 중요한 정보에 밑줄 치기, 다른 사람과 토론하기, 줄거리 쓰기 등이 있다.

한국 대학생을 대상으로 영어 읽기 전략과 읽기 능력의 관계를 조사한 나경희(2008), 최숙자와 장선미(2013) 등은 읽기 능력과 읽기 전략의 인식 및 사용 사이에 유의한 관련성이 있으며 성취도가 높은 학습자들이 낮은 학습자들에 비해 전략의 사용 빈도가 더 높다고 보고하고 있다. 그러나 여기서 한 가지 주지해야 할 점은 단순히 어떤 전략을 알고 있다는 사실이 그 전략을 언제 어떻게 사용해야 하는지 또한 알고 있고, 그 전략을 필요한 경우에 언제든지 사용할 수 있는 능력을 갖추고 있음을 의미하지는 않는다는 것이다(Anderson, 1991, 2005; Paris, Lipson과 Wixton, 1995). 즉, 특정 전략에 대한 인식은 그 인식에 더하여 그 전략을 사용해야 할 상황에 대한 인식과 충분한 연습을 통한 자동화 과정이 함께 이루어졌을 경우에 한하여 학습에 도움이 될 수 있다.

학습전략 중에서도 상위인지능력의 중요성이 인정받기 시작하면서 상위인지능력이 성취도를 어느 정도 설명할 수 있는지에 대한 관심이 높아졌다. 예를 들어 Jacobs와 Paris(1984)는 상급 학습자들은 자신의 사고 과정을 규칙적으로 감시하여 다양한 전략을 사용하고 계획적으로 사고하는 반면, 초급 수준 학습자들은 그러한 전략 사용에 익숙하지 않다는 사실을

밝히고 있다. 또한 상위인지적 인식과 성취도 간에 상당한 정도의 상관성이 있으며, 더 나아가 상위인지적 인식이 독해 능력의 향상에 직접적인 영향을 미친다는 입장도 제기되었다 (Block, 1986; Carrell, 1989; Garner, 1987; Miholic, 1994; Rajoo와 Selvaraj, 2010).

상위인지는 학습과정에서 개인의 인지과정을 스스로 이해, 통제, 조작하는 능력을 말한다 (Flavell, 2004; Veenman, Van Hou-Wolers와 Afflerback, 2006). 인지와 상위인지는 동시에 작용하고 상위인지의 근간이 곧 인지이므로 이 둘을 완전히 분리하기는 쉽지 않다. Pereira-Laird와 Deane(1997)에 따르면 인지전략은 개인의 사전 지식과 경험을 바탕으로 글의 내용을 기억, 이해, 조직하는 역할을 한다. 반면 상위인지전략은 독해 활동 전, 중, 후에 발생할 수 있는 계획, 통제, 평가를 의미한다. 다시 말해서 인지전략은 과제를 실제로 수행하기 위해 필요한 것이고 상위인지전략은 어떻게 과제를 수행할 것인지에 대한 자기 이해를 요구하는 것이다.

여러 학자들이 상위인지능력을 다양한 방식으로 정의하고 있는데 일반적으로 지식적 측면과 기술적 측면을 구분하고 있다. 지식적 측면은 앞에서 언급한 것처럼 나 자신, 과제, 전략 특성 간 상호작용과 관련된 서술적인 지식을 의미하며(Juliebo, Malick와 Norman, 1998), 기술적 측면은 과제 해결과 학습 활동을 조정하기 위한 개인의 절차적 지식을 뜻한다 (Veenman 외, 2006). Flavell(1979)은 상위인지를 기능과 내용에 따라 상위인지 지식, 상위인지 경험, 전략 사용으로 구분하고 있다. 상위인지 지식은 상위인지의 가장 기본이 되는 구인으로 자기 자신에 관한 지식 변인, 과제 변인, 전략 변인으로 구성된다. 자기에 관한 지식 변인은 나와 다른 사람의 특성을 인식할 수 있는 능력으로 개인이 지닌 신념도 이에 해당된다. 과제 변인은 과제의 종류나 성격, 과제가 무엇을 요구하는지에 대한 인식을 뜻하고 전략 변인은 목표를 성취하기 위해 어떠한 전략이 가장 효과적일지를 평가하고 판단하는 과정을 말한다. 상위인지 경험은 개인이 자신의 상위인지에 대해 갖는 주관적인 반응으로서 자신의 사고과정이나 감정과 관련된 의식을 의미한다. 전략 사용은 상위인지 경험이 상위인지 지식과 함께 실제 과제에 적용되는 과정이라고 말할 수 있다.

영어 학습자의 읽기 전략에 대한 인식은 보통 설문지를 통해 측정되어 왔다. 대표적인 예로 Jacobs와 Paris(1987)의 The Index of Reading Awareness는 평가, 계획, 조절, 상황 판단 능력 영역으로 나뉜 총 20문항(각 영역별 5문항)으로 구성되어 있는데 주로 어린이를 대상으로 한 연구에 사용된다. Pereira-Laird와 Deane(1997)이 Schmitt(1990)의 연구를 토대로 개발한 Reading Strategy Use는 자기보고식 도구로서 성인들의 인지적 전략과 상위인지적 전략을 측정하기 위해 사용되었지만 읽기와 직접적으로 관련이 없는 문항들이 있어 신뢰도가 떨어진다는 비판을 받았다. Mokhtari와 Sheorey(2002)는 The Survey of Reading Strategies(SORS)를 개발하였으나 문항 타당화 절차를 밟지 못했다. 그 뒤를 이은 Mokhtari와 Reichard(2002)는 상위인지능력 측정을 위해 사용되고 있는 도구들이 만족스러운 수준이 아니라고 주장하면서 충분하지 않은 문항 수, 제한된 심리 측정 자질, 도구의 신

리도 및 타당도 제시 결여 등을 주요 문제점으로 지적하고 이를 보완한 MARSII를 선보였다. MARSII는 한국 영어 학습자들의 읽기 전략 사용에 관한 연구에서도 자주 사용되고 있다(권순옥, 2009; 정지원, 2013; 최숙기, 2010 등).

최근까지도 읽기 전략에 관한 대다수 연구들은 MARSII와 같은 자기보고식 설문지에 전적으로 의존하여 학습자의 인식을 추정하는 수준에 그치고 있다. 예를 들어 최숙기(2013)는 한국 대학생 202명을 대상으로 독해 전략에 대한 인식도와 실제 사용하고 있는 독해 전략의 관계를 설문조사를 통해 알아보았다. 독해 능력에 따른 독해 전략 사용 수준은 통계적으로 유의한 차이가 있었고 상위인지적 인식과 실제 사용하는 독해 전략 간에도 차이가 있었다. 전반적으로 독해 전략에 대한 인식도가 실제 사용도보다 더 높은 것으로 나타났다. 한미리(2013)는 대학생 117명을 대상으로 독해 전략에 대한 학습자의 자기 인식과 성취도의 상관관계를 조사하였다. 전체적 전략, 문제해결전략, 지원적 전략 모두 성취 수준에 따른 차이를 보였고, 성취도가 높은 학습자일수록 더 다양한 종류의 전략을 사용한다고 보고하였다. 이정원(2013)은 대학생 120명을 대상으로 설문지와 면담을 통해 주로 사용하는 읽기 전략이 무엇인지 알아보았다. 대부분 학생들이 지원적 전략을 많이 사용하고 있었으며 전체적 전략은 잘 사용하지 않는다고 답했다. 이와 같이 선행 연구들은 읽기 전략에 대한 학습자의 자기 인식이 읽기 능력과 밀접한 관련이 있음을 보여주고 있다. 그러나 그 이상의 정보를 제공하는 연구는 많지 않다. 이에 본 연구는 설문조사와 더불어 면담과 사고구술법(think-aloud protocol)을 통해 학습자의 자기 인식과 독해 능력의 관계를 보다 심층적이고 다각적으로 관찰해보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

지역 대도시에 위치한 종합대학교에서 연구에 참여하기를 희망한 학부 1~3학년 학생 38명(남 15명, 여 23명)을 모집하였다. 읽기 전략을 학습했을 가능성이 높은 외국어 교육 전공 학생들은 연구 대상에서 제외하였다. 연구에 참여한 학생들의 영어 읽기 능력은 토익 성적을 근거로 구분하였다. 토익 읽기(495점 만점) 점수가 200~460점 학생들이 연구에 참여하였으며, 수준에 따른 차이를 알아보기 위해 참여자 중에서 상급 9명(토익 점수 460~430), 중급 9명(400~370), 하급 9명(275~200)을 별도로 관찰하였다. 각 집단의 특징을 대표할 수 있는 표본을 추출해야만 했으므로 세 등급의 경계 주위에 있는 학생들은 포함하지 않았다.

3.2. 연구 도구

사전 면담 : 본격적인 조사에 앞서 독해 전략에 대한 학습자의 인식과 경험을 알아보고자 전체적 전략, 문제해결전략, 지원적 전략에서 각각 두 문항을 추출하여 개방형 문항으로 제작하였다. 전체적 전략으로는 읽기 시작 전에 무엇을 하는가, 글을 잘 이해하기 위해 주로 무엇을 하는가, 문제해결전략으로는 독해 중 어려움을 느낄 때는 언제인가, 독해 지문의 어려움을 최소화하기 위해 어떤 방법을 사용하는가, 지원적 전략은 혼자서 해결할 수 없는 상황이 발생하면 어떻게 하는가, 읽기 능력 향상을 위해 사용하는 특별한 방법이 있는가와 그 외에도 면담 중에 자연스럽게 발생한 질문들 또한 포함되었다.

사고구술 읽기 자료 : 읽기 자료는 ETS 토익 공식 참고서에서 발췌한 지문을 사용하였다. 선정된 지문의 형식과 내용은 토익 시험을 본 경험이 있는 모든 참여자들에게 친숙한 것들이었다. 연습용 지문 2개와 연구용 지문 2개가 사용되었으며, 연구용 지문에는 이해도 평가를 위한 문항 5개도 함께 제시되었다. 이해도 평가를 실시한 이유는 참여자의 성실한 참여를 유도하여 자료의 신뢰성을 높이고 참여자가 보고한 토익 점수와와의 상호 참조를 통해 보다 균형 있는 결과를 얻고자 함이었다. 사고구술을 통한 독해는 시간제한 없이 이루어졌으며 수집된 정보는 각 참여자가 응답한 MARSJ 척도에 따른 인식 수준과 실제 사용 여부를 비교할 목적으로 사용되었다.

읽기 전략 설문지 : 영어 학습자의 읽기 전략에 대한 인식을 조사하기 위해 Mokhtari와 Reichard(2002)가 개발한 MARSJ는 총 30문항으로 세 가지 범주인 전체적 전략, 문제해결 전략, 지원적 전략으로 이루어져 있다. 다시 말하지만 전체적 전략(13문항)은 학습자 스스로 독해 과정을 관리, 통제, 계획하기 위한 전략이고, 문제해결전략(8문항)은 글을 이해하기 위하여 직접적으로 사용하는 사고 및 행동 전략이며, 지원적 전략(9문항)은 글의 이해를 돕는 도구나 조력을 활용하는 전략을 의미한다.

설문 후 면담 : 설문조사 후에 다시 한 번 면담을 실시하였다. 이번에는 설문지에 포함된 읽기 전략을 확인한 뒤 학습자의 인식을 좀 더 자세히 알아보기 위해 다음과 같은 질문들을 사용하였다. (1) 알고 있고 실제로 사용하고 있는 전략은 무엇인가? (2) 알고 있지만 사용하지 않는 전략은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가? (3) 설문지에 답하면서 자신이 의식하지 못한 채 사용하고 있던 전략이 있었는가? (4) 그동안 전혀 모르고 있었던 전략은 무엇인가? (5) 앞으로 사용해보고 싶은 전략이 있는가? 참여자가 요구할 경우 전략 목록을 다시 보여주었다. 마지막 문항은 이번 실험을 통하여 알게 된 학습 전략의 잠재적 유용성 정도를 평가하도록 하였다.

3.3. 연구 절차

Cohen과 Scott(1996)은 학습자의 사고과정을 보다 직접적으로 관찰할 수 있는 세 가지 방법을 제안하고 있다. 첫째, 자기 보고는 학습자가 자신의 전형적인 행동을 말로 기술하는 방식이며, 둘째, 자기 관찰은 학습자가 주어진 언어 과업을 수행하면서 보이는 행동을 관찰하는 방식이다. 셋째, 자기 발견은 학습자가 언어 과업을 수행하면서 의식하지 못한 채 무의식적으로 사용하는 사고 작용을 거르지 않고 표출하는 방식이다. 사고구술은 학습자가 연구 목적의 과제를 수행하면서 떠오르는 생각을 바로 소리 내어 말하는 방법으로 머릿속에 진행 중인 사고과정을 있는 그대로 표현하기 때문에 읽기와 같은 학습자의 내적 작용을 조사하기 위한 도구로 사용되고 있다(Afflerbach, 1990; Baumann, Seifert-Kessell과 Jones, 1992; Block, 1986; Jennifer, 2002; Young, 1993; 마선미, 2013).

그러나 말로 자신의 사고과정을 보고하는 방법에는 한계점도 있다. 대다수 사람들은 내면에서 발생하는 사고과정을 있는 그대로 표현해 본 경험이 없을 뿐만 아니라 언어 표현력에 있어서의 개인차도 매우 크다. 또한 사고구술법을 활용한 연구들은 자료 수집과 분석 방법에 관한 설명을 상세히 제공하지 않는다는 점(Ericsson과 Simon, 1980), 사고구술을 실시하기 전 충분한 사전 연습이 어떻게 이루어졌는지에 관한 정보가 부족하다는 점 등이 심각한 문제점으로 지적되고 있다(Bacon, 1992; Young, 1993). 이러한 한계를 극복하기 위해서는 참여자에게 사고구술법을 연습할 수 있는 기회를 사전에 제공하여 불편함을 느끼지 않도록 해야 한다.

일차적으로 영어 읽기 전략에 대한 학습자의 사전 지식과 경험을 활성화시키기 위한 도입 면담을 실시하였다. 면담 후에는 사고구술법을 이용하여 학생들의 실제 읽기 과정을 살펴 보고자 하였다. 먼저 연구자가 글을 읽고 해석하는 과정을 말로 표현하는 시범을 보였다. 이후 참여자에게 연습할 시간을 충분히 제공하여 편안함을 느끼고 스스로 준비가 되었다고 말할 때까지 기다렸다. 읽기 후에는 이해를 확인하기 위한 문항을 제시하여 풀게 하였다. 그 다음으로 읽기 전략 목록인 MARS를 활용한 설문조사를 시행하였다. 설문지 응답이 끝난 후에는 사후 면담을 실시하였다. 사후 면담은 학습자가 실제로 인식하고 있고 사용하고 있는 전략, 인식하고 있지만 사용하지 않는 전략, 인식하지 못하면서 실제로는 사용하고 있는 전략 등을 중심으로 자료를 수집하였다. 참여자 중 설문지의 내용이 잘 기억나지 않으니 다시 보여줄 수 있겠냐고 요청한 경우에는 본인이 작성한 설문지가 아닌 새 설문지를 보여주었다. 마지막으로 참여자에게 다시 한 번 사고구술을 통한 읽기를 수행하도록 요청했다. 사고구술의 과정은 참여자의 동의를 얻어 녹음되었다.

3.4. 자료 분석

면담 자료는 읽기 전략 목록에 있는 30가지 전략들 중 참여자가 언급했던 전략을 받아 적은 후 해당 번호를 기록했다. 정확하지 않은 경우 종료 전 참여자에게 다시 한 번 물어 조사의 타당도를 높였다. 사고구술을 통해 수집한 자료는 관찰 가능한 전략들을 중심으로 분석하였다. 명시적으로 확인하기 어려운 전략들(예를 들어 ‘글을 읽을 때 머릿속으로 이 글을 읽는 목적을 설정한다,’ ‘글의 내용이 나의 읽기 목적에 맞는지에 대해 생각해본다,’ ‘내가 글을 잘 이해하고 있는지 다른 사람과 이야기해본다’ 등)은 분석에서 제외되었다.

설문지를 통한 자기 보고는 라이커트 척도 1, 2번에 표시를 한 경우 해당 읽기 전략을 사용하지 않음으로, 3번 문항은 사용 여부에 대해 불확실한 경우로, 4, 5번 문항은 사용함으로 간주하였다. 읽기 전략에 대한 자기 인식과 실제 사용 수준의 일치 여부를 분석하기 위해 참여자가 1번이나 2번을 선택하였으나 사고구술 과정에서 그 전략을 사용하고 있음이 밝혀진 경우나 4번이나 5번을 선택하고 사고구술 과정에서 그 전략의 사용 여부가 확인되지 않은 경우는 불일치한 경우로 기록하였다. 자료 분석의 신뢰도를 높이기 위해 시간 간격을 두고 두 번의 점검이 이루어졌다. 설문지의 신뢰도는 Cronbach Alpha = .805로 적정 수준이었다. 토익 읽기 점수와 연구에 사용된 문항에 대한 정답률 간에는 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다(Pearson 상관계수 = .616, $p = .000$). 그러나 토익 점수와 설문조사 총점과는 유의한 상관관계가 관찰되지 않았다(Pearson 상관계수 = .188, $p = .258$). 연구에 사용된 독해 문항과 설문조사 총점과의 상관관계도 유의하지 않았다(Pearson Correlation = .062, $p = .710$).

4. 연구 결과

앞서 언급하였듯이 실험 전 참여자들의 읽기 전략에 관한 사전 지식과 경험을 활성화시키고자 도입 면담을 실시하였다. 읽기 전 활동으로는 단어나 문장을 보고 내용을 추측해본다(61%)나 글의 길이와 구성을 확인해본다(29%)는 응답이 가장 많았고 전체적 전략과 관계된 질문인 지문을 잘 이해하기 위해 사용하는 방법에 대해서는 머릿속으로 글을 읽는 목적을 생각한다(29%)와 내가 알고 있는 사실을 떠올린다(26%)는 응답이 가장 많았다. 읽기를 어렵게 만드는 원인으로는 대다수 학생들이 어휘(71%)와 문장 구조(53%)라고 답했고, 문제해결전략과 관련하여 독해 중 잘 이해되지 않는 곳이 있으면 어떻게 하는가라는 질문에는 앞뒤 문맥 속에서 추측하려고 노력한다(34%), 신경 쓰지 않고 넘어간다(34%), 사전을 이용하여 단어의 뜻을 다시 점검해 본다(24%), 그 부분은 무시하고 나머지 부분들을 통해 의미를 파악하려고 한다(21%) 등의 순으로 나타났다. 지원적 전략에 해당되는 혼자서 해결할 수 없는 문제는 어떻게 해결하는가에 대해서는 그냥 넘어간다(32%), 지인에게 물어본다(32%), 참고서(답지나 해석본)을 찾아본다(26%) 등으로 나타났다. 읽기 능력 향상을 위해 사용하는 특별한 전략

이 있는지를 묻자 거의 모든 학생이 많이 읽기(39%)와 단어 외우기(32%)라고 답했다.

4.1. 자기 보고

먼저 MARSИ를 활용한 설문조사 결과를 살펴보면 다음 <표 1>과 같다. 이 결과를 보면 평균 4점 이상인 문항은 전체적 전략에서는 14번(자세하게 읽어야 할 부분과 무시해야 할 부분들을 결정한다)과 19번(내가 읽고 있는 글의 내용을 더 잘 이해하기 위해 글 속에 나타난 단서들을 활용한다), 문제해결전략에서는 13번(글에 따라 읽는 속도를 조절한다)과 27번 문항(글이 어려우면 반복해서 읽는다), 지원적 전략에서는 12번(글의 내용을 잘 기억하기 위해 줄을 긋거나 동그라미 등으로 표시한다)로 나타났다. 가장 평균이 낮은 문항으로는 지원적 전략 2번(읽은 내용을 이해하기 쉽게 메모한다)이었다.

참여자 중에서 읽기 점수가 430~460점 학생 9명을 상급, 370~400점 학생 9명을 중급, 200~275점 학생 9명을 하급 집단으로 구분한 뒤, 성취 수준에 따라 사용하는 전략의 빈도와 종류에는 어떤 차이가 있는지 조사하였다. 먼저 전략 사용 빈도에 있어서는 상급 집단이 가장 높고 그 다음이 중급, 하급 순이었다. 하지만 그 차이는 크지 않았으며 상급 학습자의 경우 표준편차가 매우 컸다.

표 1. MARSИ 결과 기술통계

문항	내용	수	평균	표준편차
전체 1	글을 읽을 때 마음속으로 글을 읽는 목적을 세운다.	38	3.684	.989
전체 3	글을 잘 이해하기 위해 내가 알고 있는 지식을 떠올린다.	38	3.658	1.047
전체 4	글을 읽기 전에 먼저 내용을 훑어본다.	38	2.947	1.207
전체 7	글의 내용이 내가 읽는 목적에 맞는지 아닌지에 대해 생각해본다.	38	2.974	1.026
전체10	글의 길이와 구성을 살펴볼 목적으로 처음에는 글 전체를 훑어본다.	38	3.184	1.205
전체14	글에서 자세하게 읽어야 할 부분과 넘어가도 될 부분을 결정한다.	38	4.026	.885
전체17	글을 더 잘 이해하기 위해 글에 있는 표, 그림, 삽화 등을 이용하거나 직접 그려본다.	38	3.342	1.146
전체19	글의 내용을 더 잘 이해하기 위해 글 속에 나타난 단서들을 활용한다.	38	4.184	.512
전체22	글의 핵심 정보를 구분하기 위해 그 자리에 표시를 한다.	38	2.921	1.239
전체23	글에 제시된 정보에 대해 비판적으로 분석하고 평가한다.	38	2.211	.843
전체25	글에 제시된 정보가 서로 일치하지 않을 때 내가 이해한 바를 다시 점검한다.	38	3.711	.927
전체26	글의 내용을 미리 예측하면서 읽는다.	38	3.868	1.018
전체29	글을 읽으면서 내가 추측한 내용이 맞는지 틀린지를 확인한다.	38	3.500	.952
문제 8	글의 내용을 잘 이해하기 위해 느리지만 신중하게 글을 읽는다.	38	3.263	1.083
문제11	글을 읽을 때 집중력이 떨어지면 다시 되돌아와서 읽는다.	38	3.184	1.182
문제13	글에 따라 읽는 속도를 조절한다.	38	4.026	.915
문제16	글이 어려우면 더욱 집중한다.	38	3.763	1.101
문제18	글의 내용에 대해 생각하기 위해 잠시 읽기를 멈춘다.	38	3.421	.889
문제21	글의 내용을 잘 기억하기 위해 정보를 시각화하여 그림처럼 기억하려고 한다.	38	2.658	.966
문제27	글이 어려워지면 그 글을 더 잘 이해하기 위해 다시 읽는다.	38	4.000	.870
문제30	잘 모르는 단어나 구문의 의미를 추측해내려고 노력한다.	38	3.921	.784
지원 2	읽은 내용을 이해하기 쉽게 메모를 한다.	38	2.158	1.151
지원 5	글이 어려울 때 그 글을 더 잘 이해하기 위해 소리를 내어 읽는다.	38	3.263	1.389
지원 6	글의 중심 내용을 떠올리기 위해 글을 요약해본다.	38	2.921	.941
지원 9	내가 이해한 바가 맞는지 확인하기 위해 다른 사람과 이야기해본다.	38	2.579	1.004
지원12	글을 읽을 때 그 내용을 잘 기억하기 위해 줄을 긋거나 동그라미로 표시한다.	38	4.421	.722
지원15	글을 잘 이해하기 위해 사전과 같은 자료를 활용한다.	38	3.553	1.132
지원20	글을 더 잘 이해하기 위해 내가 이해한 방식으로 글의 내용을 재구성한다.	38	3.368	.883
지원24	글 안에 있는 아이디어들 간의 관계를 파악하기 위해 앞뒤로 번갈아 가며 읽는다.	38	3.290	1.088
지원28	글 안에서 답을 찾을 수 있는 질문을 스스로 만들면서 글을 읽는다.	38	2.895	1.034

표 2. 영어 읽기 능력에 따른 전략 사용 빈도 기술통계

	수	평균	표준편차	표준오차
상	9	103.667	18.358	6.119
중	9	99.900	8.157	2.580
하	9	96.111	11.656	3.885
Total	27	99.893	13.107	2.477

집단 간 평균의 차가 통계적으로 유의한 수준인지 알아보기 위해서 Kruskal-Wallis 검정을 실시하였다. 그 결과 집단 간 차이는 유의하지 않은 것으로 드러났다(카이제곱 = 2.748, 자유도 = 2, $p = .253$). 기존 연구들은 읽기 전략의 사용과 읽기 능력 간에 높은 상관관계가 있다고 보고하였으나 본 연구에서는 그다지 높지 않은 것으로 나타났다. 여기서는 참여자로 하여금 사전 면담과 사고기술을 한 뒤 설문에 응답하게 한 점이 다른 결과를 낳은 원인일 수도 있다.

다음으로 학습자의 수준에 따라 선호하는 전략의 종류에 차이가 있는지 살펴보기 위하여 상·중·하 학습자의 응답을 평균이 높은 순서대로 정리해보았다.

표 3. 읽기 능력에 따른 전략 사용 내림차순

상(9명)			중(9명)			하(9명)		
문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차
문제13	4.556	.527	지원12	4.600	.516	지원12	4.222	.667
문제27	4.333	.707	문제13	4.400	.699	문제27	4.111	1.054
전체19	4.222	.667	전체19	4.300	.483	전체19	4.000	.500
지원12	4.222	1.093	전체26	4.300	.483	전체26	3.889	.782
전체14	4.111	.928	전체3	4.200	.632	전체14	3.778	.667
문제16	4.111	1.054	문제30	4.200	.632	문제16	3.778	.972
문제30	4.000	1.118	문제27	3.900	.994	전체25	3.667	1.000
지원5	4.000	1.118	전체14	3.800	1.229	지원5	3.667	1.118
전체1	3.889	.928	전체25	3.800	.632	지원15	3.667	1.118
지원15	3.778	1.093	전체17	3.500	1.581	전체3	3.667	.500
전체25	3.667	1.118	전체1	3.500	.850	문제30	3.556	.726
전체29	3.667	1.225	지원20	3.400	.843	문제18	3.444	.882
문제8	3.667	1.000	문제16	3.300	1.160	전체1	3.333	1.000
지원24	3.667	1.225	전체29	3.200	.919	문제13	3.222	.833
문제11	3.556	1.236	문제18	3.200	.919	전체17	3.222	1.093
전체4	3.444	1.333	지원15	3.200	1.398	문제8	3.222	.667
전체26	3.444	1.236	전체10	3.100	1.287	지원20	3.222	.833
문제18	3.444	1.014	전체22	3.100	1.287	전체7	3.111	1.054
지원28	3.444	1.236	문제11	3.100	1.449	전체29	3.111	.782
전체10	3.222	1.481	지원24	3.100	1.197	전체4	3.000	1.118
지원20	3.222	1.093	전체4	2.900	1.197	전체10	3.000	1.225
전체3	3.111	1.453	지원5	2.900	1.524	지원24	3.000	1.118

전체7	3.111	1.269	전체7	2.800	.789	지원6	2.778	.833
지원6	3.111	1.167	문제8	2.800	1.317	문제11	2.667	.866
전체22	2.778	1.481	지원2	2.800	1.317	문제21	2.667	.866
전체17	2.778	.667	지원6	2.700	.949	지원28	2.556	1.015
지원9	2.778	1.481	지원9	2.700	.823	전체22	2.444	1.015
문제21	2.444	1.236	문제21	2.600	.966	전체23	2.222	.667
지원2	2.000	1.323	지원28	2.300	.823	지원9	2.222	.972
전체23	1.889	1.054	전체23	2.200	.632	지원2	1.667	.707

집단 간 편차가 어느 정도 관찰된 항목($\chi^2 > 3.0$)은 전체적 전략에서는 3번(글을 읽는 목적), 26번(내용 추측), 문제해결전략에서는 8번(정독)과 13번(속도 조절), 지원적 전략에서는 2번(메모), 5번(음독), 28번(질문) 등 총 7개이었다. 특히 문제13번 항목이 가장 큰 집단 간 편차를 보였으며, 그 차이는 통계적으로 유의한 수준이었다($\chi^2 = 11.506, p = .003$). 즉, 읽기 성취도가 높은 학습자들은 읽고 있는 글에 따라 글 읽는 속도를 조절하며 성취도가 낮은 학습자들과는 달리 읽고 있는 글의 내용을 추측을 통해 이해하려고 하지 않고 느리지만 정확하게 읽는 경향이 있음을 알 수 있다.

4.2. 면담

설문조사를 통해 자신의 읽기 행동과 습관을 돌아보고 직접 평가해봄으로써 읽기 전략에 대한 학생들의 인식이 어느 정도 강화되었다고 말할 수 있다. 앞서 밝혔듯이 사후 면담은 인식과 사용이 일치하는 전략과 불일치하는 전략을 보다 자세히 알아볼 목적으로 수행되었다. 먼저 인식하고 있고 실제로 사용하고 있는 전략들은 다음과 같았다.

표 4. 인식하고 있고 실제로 사용하고 있는 전략

문항	읽기 전략	상	중	하	전체
1	글을 읽을 때 마음속으로 글을 읽는 목적을 세운다.	4	3	1	12
3	글을 잘 이해하기 위해 내가 알고 있는 지식을 떠올린다.	3	4	2	13
4	글을 읽기 전에 먼저 내용을 훑어본다.	2	5	1	11
7	글의 내용이 내가 읽는 목적에 맞는지 아닌지에 대해 생각해본다.	2			3
10	글의 길이와 구성을 살펴볼 목적으로 처음에는 글 전체를 훑어본다.	1	4		6
14	글에서 자세하게 읽어야 할 부분과 넘어가도 될 부분을 결정한다.	5	5	2	17
17	글을 더 잘 이해하기 위해 글에 있는 표, 그림, 삽화 등을 이용하거나 직접 그려본다.	1	1		4
19	글의 내용을 더 잘 이해하기 위해 글 속에 나타난 단서들을 활용한다.	2	2	1	10
22	글의 핵심 정보를 구분하기 위해 그 자리에 표시를 한다.	2			4
23	글에 제시된 정보에 대해 비판적으로 분석하고 평가한다.				1
25	글에 제시된 정보가 서로 일치하지 않을 때 내가 이해한 바를 다시 점검한다.	4		1	8
26	글의 내용을 미리 예측하면서 읽는다.	3	5	2	12
29	글을 읽으면서 내가 추측한 내용이 맞는지 틀린지를 확인한다.		3	1	7
합계		27	34	11	108

8	글의 내용을 잘 이해하기 위해 느리지만 신중하게 글을 읽는다.	2			7
11	글을 읽을 때 집중력이 떨어지면 다시 되돌아와서 읽는다.	2	2	2	9
13	글에 따라 읽는 속도를 조절한다.		5		8
16	글이 어려우면 더욱 집중한다.	3	2	2	10
18	글의 내용에 대해 생각하기 위해 잠시 읽기를 멈춘다.	3		2	6
21	글의 내용을 잘 기억하기 위해 정보를 시각화하여 그림처럼 기억하려고 한다.		2		4
27	글이 어려워지면 그 글을 더 잘 이해하기 위해 다시 읽는다.	3	4	2	16
30	잘 모르는 단어나 구문의 의미를 추측해내려고 노력한다.	3	7	1	17
합계		14	24	9	77
2	읽은 내용을 이해하기 쉽게 메모를 한다.		3		7
5	글이 어려울 때 그 글을 더 잘 이해하기 위해 소리를 내어 읽는다.	4	3	2	9
6	글의 중심 내용을 떠올리기 위해 글을 요약해본다.	2	2	1	7
9	내가 이해한 바가 맞는지를 확인하기 위해 다른 사람과 이야기해본다.		2		
12	글을 읽을 때 그 내용을 잘 기억하기 위해 줄을 긋거나 동그라미로 표시한다.	5	9	3	24
15	글을 잘 이해하기 위해 사전과 같은 자료를 활용한다.	2	1	4	11
20	글을 더 잘 이해하기 위해 내가 이해한 방식으로 글의 내용을 재구성한다.		1	1	4
24	글 안에 있는 아이디어들 간의 관계를 파악하기 위해 앞뒤로 번갈아 가며 읽는다.	3	3		9
28	글 안에서 답을 찾을 수 있는 질문을 스스로 만들면서 글을 읽는다.		1		3
합계		19	22	11	74

위의 표는 읽기 전략에 대한 학습자의 자기 인식과 각 전략별 사용 빈도를 보여준다. 전체적 전략 중에서는 14번(선택적 읽기)의 빈도수가 가장 많았다. 중급 집단의 경우 4번(훑어보기)과 26번(내용 예측)이 높은 빈도를 나타내었다. 문제해결전략에서는 30번(의미 추측)이 가장 높은 빈도를 보였고 그 다음으로는 27번(반복 읽기)이 뒤를 이었다. 지원적 전략에서는 12번(표시하기)이 가장 많은 학생들이 사용하는 방법이었다. 상급 학생들의 경우 4번(소리 내어 읽는다)을 중급이나 하급 학생들에 비해 더 자주 사용하였다.

성취도에 따른 학습자의 인식 정도를 비교해 보면 대부분 비슷한 분포를 보이지만 문제해결전략 30번(의미 추측)의 경우 중급 집단이 다른 집단들에 비해 훨씬 더 높은 빈도를 보였다. 상급과 하급 집단은 13번(속도 조절) 전략을 사용하지 않는다고 답했으나 중급 집단의 사용 빈도는 상당히 높았다. 지원적 전략에서는 12번(표시하기)이 가장 높은 빈도를 나타내었고, 마찬가지로 중급 집단이 다른 집단에 비해 더 높은 빈도를 보였다. 하급 집단의 경우 15번(사전 등을 활용한다)에 높은 빈도를 나타내었다. 전체 평균을 보면 문제해결전략(9.63)이 전체적 전략(8.31)과 지원적 전략(5.69)에 비해 더 높은 것을 알 수 있다. 이는 한국 학생들이 문제해결전략을 가장 빈번하게 사용한다는 한미리(2013)의 결과와도 일치한다. 흥미롭게도 중급 학생들이 상급이나 하급 학생들에 비해 더 많은 전략들을 알고 있고 더 자주 사용하고 있음을 알 수 있다.

다음으로 알고는 있으나 사용하지는 않는 전략들은 살펴보면 다음과 같다. 이 전략들은 학습자가 의도적으로 사용하지 않는 전략들이다. 여기서 한 가지 주의 깊게 볼 부분은 빈도수가 낮은 전략들이다. 예를 들어 22번(표시), 24번(앞뒤로 이동), 3번(사전 지식 활용), 19번

(글 속 단서 활용) 등은 학습자가 인식하고 있는 경우 실제로 사용하고 있을 가능성이 높은 전략들임을 알 수 있다. 읽기 전략을 알고 있으면서도 실제로 사용하지 않는 이유에 대해서는 “시간이 없고 필요 없는 것 같다,” “습관이 형성되어 있지 않다,” “정확한 독해에 도움이 되지 않아 알고 있는 방법만 사용한다,” “나만의 방식대로 하는 편이 더 편하다,” “영어 실력이 낮아 그림, 도표 등을 활용하기 어렵다,” “해석하기만도 벅차다” 등으로 대답했다. 수학 능력시험이나 토익 등 영어를 빨리 읽어야 하는 강박관념이 있어서라고 답한 학생들도 여러 명 있었다. 본 연구에서는 시간제한을 두지 않았음에도 불구하고 시간이 없다고 답한 이유는 그동안 학생들이 정해진 시간 내에 많은 양의 지문을 읽고 정확한 답을 찾으려 연습해온 습관 때문인 것으로 판단된다.

표 5. 인식하고 있지만 사용하지 않는 전략

문항	읽기 전략	상	중	하	전체
1	글을 읽을 때 마음속으로 글을 읽는 목적을 세운다.		2		2
3	글을 잘 이해하기 위해 내가 알고 있는 지식을 떠올린다.	1			1
4	글을 읽기 전에 먼저 내용을 훑어본다.	2	3	1	9
7	글의 내용이 내가 읽는 목적에 맞는지 아닌지에 대해 생각해본다.	1			2
10	글의 길이와 구성을 살펴볼 목적으로 처음에는 글 전체를 훑어본다.	1	1		3
14	글에서 자세하게 읽어야 할 부분과 넘어가도 될 부분을 결정한다.	2	1	1	4
17	글을 더 잘 이해하기 위해 글에 있는 표, 그림, 삽화 등을 이용하거나 직접 그려본다.	2	1	1	7
19	글의 내용을 더 잘 이해하기 위해 글 속에 나타난 단서들을 활용한다.			1	1
22	글의 핵심 정보를 구분하기 위해 그 자리에 표시를 한다.				
23	글에 제시된 정보에 대해 비판적으로 분석하고 평가한다.	3	1	2	7
25	글에 제시된 정보가 서로 일치하지 않을 때 내가 이해한 바를 다시 점검한다.	1	2		3
26	글의 내용을 미리 예측하면서 읽는다.	1		1	3
29	글을 읽으면서 내가 추측한 내용이 맞는지 틀린지를 확인한다.	2	1	1	4
8	글의 내용을 잘 이해하기 위해 느리지만 신중하게 글을 읽는다.	1	1		3
11	글을 읽을 때 집중력이 떨어지면 다시 되돌아와서 읽는다.	1	2		3
13	글에 따라 읽는 속도를 조절한다.	1	2	1	4
16	글이 어려우면 더욱 집중한다.	1	1		2
18	글의 내용에 대해 생각하기 위해 잠시 읽기를 멈춘다.		1		3
21	글의 내용을 잘 기억하기 위해 정보를 시각화하여 그림처럼 기억하려고 한다.	2	3		5
27	글이 어려워지면 그 글을 더 잘 이해하기 위해 다시 읽는다.		2	1	3
30	잘 모르는 단어나 구의 의미를 추측해내려고 노력한다.	1	1	1	5
2	읽은 내용을 이해하기 쉽게 메모를 한다.	3	2	1	9
5	글이 어려울 때 그 글을 더 잘 이해하기 위해 소리를 내어 읽는다.	1	1		3
6	글의 중심 내용을 떠올리기 위해 글을 요약해본다.	1	2		5
9	내가 이해한 바가 맞는지를 확인하기 위해 다른 사람과 이야기해본다.	1	3		5
12	글을 읽을 때 그 내용을 잘 기억하기 위해 줄을 긋거나 동그라미로 표시한다.	1	2		3
15	글을 잘 이해하기 위해 사전과 같은 자료를 활용한다.		3		3
20	글을 더 잘 이해하기 위해 내가 이해한 방식으로 글의 내용을 재구성한다.	1	1	1	3
24	글 안에 있는 아이디어들 간의 관계를 파악하기 위해 앞뒤로 번갈아 가며 읽는다.				
28	글 안에서 답을 찾을 수 있는 질문을 스스로 만들면서 글을 읽는다.		2	3	5
총합		34	38	16	111

다음은 스스로 의식하지 못한 채 사용하고 있었던 전략들이다. 평균적으로는 지원적 전략이 다른 전략들에 비해 더 높은 빈도를 나타내었고 문제해결전략과 전체적 전략은 서로 비슷하였다. 이는 지원적 전략에 대한 자기 인식 정도가 상대적으로 낮음을 의미한다. 전체적 전략에서는 26번(내용 예측), 문제해결전략에서는 13번(속도 조절), 지원적 전략에서는 5번(음독), 12번(표시), 24번(앞뒤로 이동)이 높은 빈도를 보였다. 상급 학생들의 경우 전체적 전략에 대한 인식이 지원적 전략이나 문제해결전략에 비해 낮은 것으로 나타났다. 이들은 전체적 전략을 자동화된 수준으로 사용하고 있다고 말할 수 있다. 하급 학생들은 인식하지 못한 채 사용하고 있는 전략의 수가 다른 집단들에 비해 현저히 적음을 알 수 있다.

표 6. 인식하지 못한 채 실제로 사용하고 있는 전략

문항	MARSI	상	중	하	전체
1	글을 읽을 때 마음속으로 글을 읽는 목적을 세운다.		2		2
3	글을 잘 이해하기 위해 내가 알고 있는 지식을 떠올린다.	1			1
4	글을 읽기 전에 먼저 내용을 훑어본다.	2	3	1	9
7	글의 내용이 내가 읽는 목적에 맞는지 아닌지에 대해 생각해본다.	1			2
10	글의 길이와 구성을 살펴볼 목적으로 처음에는 글 전체를 훑어본다.	1	1		3
14	글에서 자세하게 읽어야 할 부분과 넘어가도 될 부분을 결정한다.	2	1	1	4
17	글을 더 잘 이해하기 위해 글에 있는 표, 그림, 삽화 등을 이용하거나 직접 그려본다.	2	1	1	7
19	글의 내용을 더 잘 이해하기 위해 글 속에 나타난 단서들을 활용한다.			1	1
22	글의 핵심 정보를 구분하기 위해 그 자리에 표시를 한다.				1
23	글에 제시된 정보에 대해 비판적으로 분석하고 평가한다.	3	1	2	7
25	글에 제시된 정보가 서로 일치하지 않을 때 내가 이해한 바를 다시 점검한다.	1	2		3
26	글의 내용을 미리 예측하면서 읽는다.	1		1	3
29	글을 읽으면서 내가 추측한 내용이 맞는지 틀린지를 확인한다.	2	1	1	4
8	글의 내용을 잘 이해하기 위해 느리지만 신중하게 글을 읽는다.	1	1		3
11	글을 읽을 때 집중력이 떨어지면 다시 되돌아와서 읽는다.	1	2		3
13	글에 따라 읽는 속도를 조절한다.	1	2	1	4
16	글이 어려우면 더욱 집중한다.	1	1		2
18	글의 내용에 대해 생각하기 위해 잠시 읽기를 멈춘다.		1		3
21	글의 내용을 잘 기억하기 위해 정보를 시각화하여 그림처럼 기억하려고 한다.	2	3		5
27	글이 어려워지면 그 글을 더 잘 이해하기 위해 다시 읽는다.	2	2	1	3
30	잘 모르는 단어나 구의 의미를 추측해내려고 노력한다.	1	1	1	5
2	읽은 내용을 이해하기 쉽게 메모를 한다.	3	2	1	9
5	글이 어려울 때 그 글을 더 잘 이해하기 위해 소리를 내어 읽는다.	1	1		3
6	글의 중심 내용을 떠올리기 위해 글을 요약해본다.	1	2		5
9	내가 이해한 바가 맞는지 확인하기 위해 다른 사람과 이야기해본다.	1	3		5
12	글을 읽을 때 그 내용을 잘 기억하기 위해 줄을 긋거나 동그라미로 표시한다.	1	2		3
15	글을 잘 이해하기 위해 사전과 같은 자료를 활용한다.	3			3
20	글을 더 잘 이해하기 위해 내가 이해한 방식으로 글의 내용을 재구성한다.	1	1	1	3
24	글 안에 있는 아이디어들 간의 관계를 파악하기 위해 앞뒤로 번갈아 가며 읽는다.				
28	글 안에서 답을 찾을 수 있는 질문을 스스로 만들면서 글을 읽는다.		2	3	5
	총합	34	38	16	111

이상에서 살펴본 내용 외에 학생들이 모르고 있고 사용하지도 않는 전략들, 즉 설문지에서 처음 접한 전략들로는 전체적 전략 23번(비판적 읽기), 문제해결전략에서는 21번(내용 시각화), 지원적 전략에서는 20번(내용 재구성) 등이 두드러졌다. 한국 학생들의 경우 이 전략들에 대한 인식 및 사용도가 가장 낮은 것이다. 또한 앞으로 사용해볼 의향이 있는 전략에 대해서는 문제해결전략이 지원적 전략과 전체적 전략보다 더 많은 관심을 끌었고 전체적 전략에서는 25번(이해 점검), 문제해결전략은 21번(내용 시각화), 지원적 전략 2번(메모하기)이 상대적으로 높은 빈도를 보였다. 끝으로 이번 실험을 통하여 알게 된 전략들이 본인의 학습에 얼마나 도움을 줄 것인지를 판단하도록 한 결과는 다음과 같았다.

표 7. 실험을 통하여 알게 된 전략의 도움 정도

	상	중	하	전체
긍정	4	8	3	23
부정	3	1	2	7
모름	2	0	4	8

성취도에 따른 차이를 보면 중급 수준 학습자들이 상급이나 하급 수준 학습자들에 비해 더 긍정적인 태도를 보였다. 긍정적인 의견으로는 “나의 읽기 습관에 대해 성찰하는 계기가 되었다,” “내가 사용하고 있는 방법이 여러 가지 전략들 중 하나이었음을 깨닫게 되었다,” “기존에 쓰고 있던 방법과 설문지에 4나 5로 표시한 전략들을 꾸준히 실천하면 실력이 향상될 것 같다,” “시각화, 심상화가 독해의 속도 조절과 이해력에 도움이 될 것 같다” 등이 있었고, 부정적 의견으로는 “읽어봤던 내용이다. 알고 있지만 실제로 독해할 때 사용할 수 있을지는 의문이다,” “나만의 습관이 있어서 새로운 방법을 시도할 이유가 없다. 독해의 핵심은 어휘이다,” “학습 방법에 대해 제대로 생각해 본 적이 없고 활용 계획이 없다,” “이미 습관이 형성되어 있고 기존 방식이 내 나름의 최선이라고 생각한다” 등이 있었다. 또한 ‘모르겠음’을 표시한 학생들은 대부분 “알아도 실천할 자신이 없다. 기존 습관이 있어서 안 변할 것 같다,” “내가 하고 있는 방법 그대로 하겠다. 그게 편리하다,” “내가 하고 있는 방법이 틀리지 않았음을 확인했다”고 답했다.

긍정적 의견을 비친 학생들은 대부분 자기 보고를 통해서 읽기 전략들을 보다 명료하게 알게 되었고 알게 된 전략들을 실제 사용한다면 좋은 결과를 얻을 것이라고 말했다. 하지만 기존 습관이 고착화되어 있기 때문에 알게 된 방법들을 실제로 사용할 수 있을지에 있어서는 의문을 가졌다. 부정적 입장의 학생들 중에는 상급 수준 학생들도 상당수 있었는데 이들은 모두 자신이 선호하는 방법이 있기 때문에 새로운 전략에 대하여는 미온적인 반응을 보였다. 도움의 정도에 모르겠다고 표시한 학생들 대부분은 새롭게 알게 된 전략을 실제로 사용할 수 있을지에 대해서 강한 의구심을 표명했다. 이는 전략에 관한 인식뿐만 아니라 알고 있는 전략을 실천에 옮길 수 있는 방법 또한 그만큼 혹은 그 이상으로 중요함을 보여주는 예이다.

4.3. 사고구술

사고구술을 통해 전략의 실제 사용 여부를 확인한 결과 불일치와 모름의 빈도수가 전체적으로 상당히 높았다. 다음은 성취 수준별 분석 결과이다.

표 8. 성취도별 자기보고와 사고구술을 통해 관찰된 전략 사용

	상(9명)			중(9명)			하(9명)		
	일치	불일치	모름	일치	불일치	모름	일치	불일치	모름
전체적 전략	53	29	17	39	51	9	39	35	25
문제해결전략	31	14	9	25	20	9	29	12	13
지원적 전략	32	11	11	24	19	11	22	20	12
총합	116 (56%)	54 (26%)	37 (18%)	88 (43%)	90 (43%)	29 (14%)	90 (43%)	67 (32%)	50 (24%)

상급 학생들은 자신이 보고한 전략 사용 인식 수준과 실제 사용 수준 여부가 일치한 사례가 더 많았고 중급과 하급 학생들은 비교적 낮은 일치도(43%)를 보였다. 흥미로운 사실은 중급 집단의 불일치 정도가 상·하급 집단의 불일치 정도보다 훨씬 더 높다는 것이다. 중급 집단이 ‘모름’으로 답한 경우도 상·하급 학생들보다 적다는 사실로 미루어보아 이 학생들은 다양한 전략을 알고 있지만 실제로 사용하는 수준까지는 도달하지 못한 것으로 보인다. ‘모름’에서는 하급 학생들이 중·상급 학생들보다 더 높게 나타났다. 즉, 하급 학생들의 경우 전략에 대한 인식과 사용 수준을 잘 모르고 있는 경우가 많았다. ‘모름’이 의미하는 바가 무엇인지 살펴보기 위해 ‘모름’으로 표시한 전략들의 실제 사용 여부를 조사하였다.

표 9. ‘모름’에 응답하고 실제로 사용한 경우

	상	중	하	기타	합계
실제로 사용함	7	12	16	16	51
실제로 사용 안 함	30	17	34	29	110

모든 수준에서 실제로 사용하지 않는 경우가 더 많았지만 수준이 낮을수록 ‘모름’이라고 답한 전략을 실제로는 사용하고 있는 경우가 더 많았다. 다음으로 불일치가 발견된 전략들을 대상으로 그 양상을 보다 자세히 살펴보았다. 사용한다고 인식하였으나 실제로는 사용하지 않는 전략으로는 19번(글 속 단서 활용)이 가장 높은 빈도를 차지했다. 그 다음으로는 14번(선택적 읽기)이었다. 사용하지 않는다고 했으나 실제로 사용한 전략으로는 20번(내용 재구성)이 가장 높은 빈도를 보였고 그 다음으로 24번(앞뒤로 이동)이 높은 빈도를 보였다.

표 10. 사고구술을 통해 관찰된 전략에 대한 인식과 사용의 일치도

문항	읽기 전략	일치	불일치	모름
전체 3	글을 잘 이해하기 위해 내가 알고 있는 지식을 떠올린다.	10	17	11
전체 4	글을 읽기 전에 먼저 내용을 훑어본다.	16	17	5
전체10	글의 길이와 구성을 살펴볼 목적으로 처음에는 글 전체를 훑어본다.	17	17	4
전체14	글에서 자세하게 읽어야 할 부분과 넘어가도 될 부분을 결정한다.	13	20	5
전체17	글을 더 잘 이해하기 위해 글에 있는 표, 그림, 삽화 등을 이용하거나 직접 그려본다.	11	17	9
전체19	글의 내용을 더 잘 이해하기 위해 글 속에 나타난 단서들을 활용한다.	14	22	2
전체22	글의 핵심 정보를 구분하기 위해 그 자리에 표시를 한다.	19	14	5
전체23	글에 제시된 정보에 대해 비판적으로 분석하고 평가한다.	28	4	6
전체25	글에 제시된 정보가 서로 일치하지 않을 때 내가 이해한 바를 다시 점검한다.	15	18	5
전체26	글의 내용을 미리 예측하면서 읽는다.	19	15	4
전체29	글을 읽으면서 내가 추측한 내용이 맞는지 틀린지를 확인한다.	17	11	10
합계		179	172	66
문제11	글을 읽을 때 집중력이 떨어지면 다시 되돌아와서 읽는다.	15	17	6
문제16	글이 어려우면 더욱 집중한다.	18	13	7
문제18	글의 내용에 대해 생각하기 위해 잠시 읽기를 멈춘다.	14	13	11
문제21	글의 내용을 잘 기억하기 위해 정보를 시각화하여 그림처럼 기억하려고 한다.	22	8	8
문제27	글이 어려워지면 그 글을 더 잘 이해하기 위해 다시 읽는다.	23	7	8
문제30	잘 모르는 단어나 구의 의미를 추측해내려고 노력한다.	15	16	7
합계		107	74	47
지원 2	읽은 내용을 이해하기 쉽게 메모를 한다.	29	5	4
지원 6	글의 중심 내용을 떠올리기 위해 글을 요약해본다.	13	11	13
지원12	글을 읽을 때 그 내용을 잘 기억하기 위해 줄을 긋거나 동그라미로 표시한다.	18	18	2
지원20	글을 더 잘 이해하기 위해 내가 이해한 방식으로 글의 내용을 재구성한다.	14	12	12
지원24	글 안에 있는 아이디어들 간의 관계를 파악하기 위해 앞뒤로 번갈아 가며 읽는다.	16	15	7
지원28	글 안에서 답을 찾을 수 있는 질문을 스스로 만들면서 글을 읽는다.	18	10	10
합계		108	71	48
총합		394	317	161

5. 결론

본 연구는 읽기 전략에 대한 학습자의 자기 인식과 실제 사용 여부를 보다 구체적으로 알아보기 위해 대학생 38명을 대상으로 설문조사, 면담조사, 사고구술 등을 실시하였다. 주요 결과를 요약하면 다음과 같다. 과거 연구에서 보고된 바와는 달리 영어 능력에 따라 학생들이 인식하고 있는 전략의 수와 종류에는 큰 차이가 없었다. 한국 학생들은 전체적 전략이나 지원적 전략보다 문제해결전략을 더 많이 알고 있었으며 실제로 더 자주 사용하고 있었다. 지원적 전략의 경우 알고 있음에도 불구하고 사용하지 않는 경우가 많았으며 글을 읽으면서 비판적인 사고를 잘 하지 않는 것으로 나타났다. 개개 전략의 사용 빈도에 있어서는 글에 따라 읽는 속도를 조절하는 전략이 가장 큰 집단 간 차이를 보였다. 중급과 상급 학생들에 비해

하급 학생들은 글에 따라 읽는 속도를 조절하는 전략을 사용하지 않는다고 답한 경우가 많았다. 이는 상향식 처리가 아닌 하향식 처리에 의존하는 경향, 다시 말해 글의 내용을 미리 예측하면서 읽는 경향이 강하기 때문인 것으로 보인다.

중급 학생들이 상급, 하급 학생들에 비해 알고 있고 사용하고 있다고 보고한 전략의 수가 더 많았고 실험을 통해 알게 된 전략들을 사용해 볼 의향도 더 강했으며 학습에 긍정적인 영향을 줄 것이라는 응답도 더 많았다. 그러나 전략의 사용에 대한 상위인지적 인식과 실제 사용 정도가 서로 일치하는가에 있어서는 상급 학생들의 일치도가 가장 높았다. 중급 학생들은 사용하고 있다고 보고한 전략들을 실제로는 사용하지 않는 경우가 많았다. 따라서 중급 학생들의 경우 전략을 직접 사용해 보도록 하는 과업을 제공할 필요가 있다. 자신에게 맞는 전략을 선택하고 꾸준히 연습하여 자동화하기까지는 많은 시간과 노력이 필요하므로 교사의 적절한 개입과 협력이 필요하다고 말할 수 있다.

상급 학생들은 학습 전략에 대한 관심도가 중급 학생들에 비해 더 낮았다. 또한 중급 학생들보다도 더 적은 수의 전략을 사용하고 있었다. 이는 상급 학생들이 다양한 읽기 전략을 사용한다기보다 자기에게 맞는 전략을 선택적으로 사용하고 있기 때문인 것으로 보인다. 성취도가 낮은 학생들은 읽기 전략의 인식과 사용 수준이 낮기 때문에 교사는 학생 스스로 자신에게 필요한 전략이 무엇인지 생각해보고 그 전략을 의식적으로 사용, 조절, 점검, 반성할 수 있는 역량을 키울 수 있도록 도와야 한다. 또한 명시적인 지도뿐만 아니라 암묵적 지도를 통해 전략 사용이 자연적으로 증가할 수 있도록 유도해야 한다(Eslinger, 2000 참조). 본 연구를 통해 학습전략에 대한 자기 인식과 실제 사용은 상당히 다르다는 사실이 입증되었다. 이는 학습자의 자기 인식이 객관적이고 타당한 자료로 활용되기 위해서는 자기보고식 설문지를 보완할 수 있는 다른 도구들이 반드시 수반되어야 함을 함의한다.

참고문헌

- 권순옥. (2009). 읽기책략 사용과 메타인지적 의식: 영어전공자와 공학전공자를 중심으로. *한국영어학*, 9(1), 61-82.
- 나경희. (2008). 한국 대학생들의 영어독해 전략 활용 및 활용에 따른 독해능력과의 상관관계 분석. *현대영어영문학*, 52(2), 91-114.
- 마선미. (2013). The effects of metacognitive approaches on EFL reading: Using a think-aloud strategy with feedbacks. 고려대학교 박사학위 논문.
- 이정원. (2013). A study on English reading strategy use of Korean college students. *인문학연구*, 92, 5-26.
- 정지원. (2013). 영어 독해 전략 지도가 학습자 독해 성취도 향상과 메타인지 전략 사용에 미

- 친 영향. *한국외국어교육학*, 20(2), 79-104.
- 최숙기. (2010). 읽기 전략에 대한 독자의 상위인지 인식 양상에 관한 연구. *청람어문교육*, 41, 313-349.
- 최숙자. (2013). *한국 대학생들의 메타인지 인식 및 영어 독해 전략 사용에 관한 연구*. 호서대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최숙자, 장선미. (2013). 한국 대학생들의 영어독해에 대한 메타인지 인식과 독해전략 사용에 관한 연구. *영어어문교육*, 19(4), 403-426.
- 한미리. (2013). *대학생 영어 독해 성취도와 독해 전략 및 상위인지 간의 상관관계 연구*. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge and text genre on readers' prediction strategies. *Journal of Literacy Research*, 22(2), 131-148.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Anderson, N. J. (2005). L2 strategy research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-772). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal*, 76(2), 160-178.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N., & Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143-172.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Cohen, A. D., & Scott, K. (1996). A synthesis of approaches to assessing language learning strategies (pp. 89-106). R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. National Foreign Language Resource Center.
- Connor, U. (1987). The eclectic synergy of methods of reading research. J. Devine, P. L. Carrell, & D-E. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as*

- a second language*, pp. 11-20.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215.
- Eslinger, C. E. (2000). A more responsive mind: A study of learning strategy adaptation among culturally diverse ESL students. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- Rajoo, F. X. A., & Selvaraj, B. (2010). Metacognitive awareness of reading strategies. In Science and Social Research (CSSR), 2010 International Conference on (pp. 1301-1304). IEEE.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3), 255-278.
- Jennifer, M. Y. (2002). Think-aloud as an instructional tool for developing second language reading. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 165-189.
- Juliebö, M., Malicky, G., & Norman, C. (1998). Metacognition of young readers in an early intervention programme. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 24-35.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38(2), 84-86.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.

- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(3), 185-235.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1994). *Toward an interactive model of reading*. International Reading Association.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454-461.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Wolff, D. (1987). Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 307-326.
- Young, D. J. (1993). Processing strategies of foreign language readers: Authentic and edited input. *Foreign Language Annals*, 26(4), 451-468.

Yul-I Kim

Graduate Student

Chonnam National University

Department of English Education

77, Yongbong-ro, Buk-gu, Gwangju, 61186, Korea

Email: yullkim@hanmail.net

Mun-Hong Choe

Associate Professor

Chonnam National University

Department of English Education

77, Yongbong-ro, Buk-gu, Gwangju, 61186, Korea

Email: munhong@jnu.ac.kr

Received on January 6, 2018

Revised version received on March 23, 2018

Accepted on March 31, 2018