

고등학생의 영어성취도와 읽기 과제의 난이도가 독해전략 사용에 미치는 영향*

임혜정
(부산대학교)

Lim, Hyejung. (2009). Effects of the reading task difficulty and students' achievement on the reading strategy use by Korean high school students. *Modern English Education*, 10(3), 242-266.

This study investigated the effects of the reading task difficulty and English achievement on the reading strategy use by Korean high school students. To accomplish this purpose, current study employed 128 students who were required to answer reading strategy questionnaires consisting of 33 reading strategies. They completed the questionnaires right after reading easy and difficult passages, each followed by multiple choice comprehension questions. The data from the questionnaires were analyzed in terms of the students' English achievement. The results of the study indicate that these high school students seemed to use more strategies when reading difficult texts regardless of their achievement. The results also indicate that the low level students use more strategies while reading easy passages, and that both groups increased the strategy use under the condition of the difficult passage. The difference of used strategies between the two groups was not statistically significant, but the increased number between the two task conditions was statistically important in the high level. Participants of each group used almost the same strategies but several statistically significant items seemed very influential on their understanding the reading tasks. Drawing upon these findings, pedagogical implications for high school students and specific recommendations for further research are suggested.

[English learning/reading strategies/reading comprehension/
achievement/questionnaire/영어 학습/읽기 전략/독해/영어성취도/설문조사]

* 이 논문은 본 연구자의 진행 중인 박사 학위 논문의 일부임을 밝힙니다.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

일반적으로 독자가 글을 이해하면서 어려운 구문이나 낯선 어휘를 대할 때 자신의 제한된 능력을 극복하기 위해서 의식적으로 전략을 사용하기 마련이다. 독해 시 사용하는 이러한 독해전략은 독자가 글을 효과적으로 이해하고자 할 때 일어나는 정신적인 작용이며, 문제해결 기술로서 문맥을 통하여 단어의 의미를 추측하고, 그러한 추측을 평가하며, 배경지식을 활성화시키고, 글의 주제를 찾는 일 등을 포함한다(Barnett, 1988). 또한 독자의 언어적 능력이나 관심, 읽기의 목적, 읽기과정에 대한 인식 스키마를 활용하는 능력과 같은 여러 요인들을 바탕으로 하여 글을 이해하는 상호작용적 과정이다. 그래서 많은 연구에서 전략을 인지하고 있다는 것과 글을 이해한다는 것이 서로 긍정적인 관련성이 있다는 결과를 보였다. 그러나 Hosenfeld(1976)가 언급한 바에 의하면 학습자가 사용하는 전략은 교사가 생각하는 것과는 다를 수 있으므로 독해를 지도하는 교사의 입장에서는 학습자의 전략사용을 인식하는 것이 필수적이라 여겨진다.

영어를 외국어로 배우는 우리나라 고등학생은 영어독해 수업 시간에 이해를 위한 읽기 활동을 하기보다는 대학수학능력시험만을 위한 정형화된 문제 풀기에 집중하고 있다. 글과 상호작용하며 효율적인 전략을 사용할 줄 아는 주도적인 독자를 길러내는 진정한 이해의 교수학습 활동이 매우 부족한 편이다. 교사는 단순히 문법을 가르치고 일방적으로 해석하며 점수 잘 받는 전략만을 지도하고 있고, 학생은 교사의 해석을 일방적으로 듣고, 어휘를 암기하는데 대부분의 시간을 보내는 수동적인 독해수업에 치중하고 있다. 그래서 올바른 독해지도 및 독해전략 지도가 체계적으로 이루어지지 못하고 주로 시험을 잘 치는 읽기 방법과 교사가 효율적이라고 판단한 독해전략을 산발적으로 소개하고 있다고 해도 과언이 아니다. 학습자는 능동적으로 독해 활동에 참여하지도 않으며 수준에 따른 단계적인 독해과정에 대한 훈련이나 지도를 받지 못하고 있다.

이러한 현실적인 문제점을 인식하고 본 연구에서는 고등학생 피험자 집단의 독해과정을 이해하기 위해서 과제 요인이나 학습자의 성취도에 따른 독해 전략사용을 살펴보고 그 결과에 따라 효과적인 독해 수업 및 전략지도에 대한 방향을 설정하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 본 연구에서는 학습자의 전략사용에 대한 정보를 얻기 위해서 전략사용설문지와 함께 읽기 과제를 제공하여 독해전략 사용을 알아보고자 한다. 읽은 과제에 대한 정보가 학습자의 기억에 최대한 많이 남아있을 때 독해전략설문지로 학습자의 독

해전략을 알아보고 학습자의 인지적인 과정인 독해과정에 대한 간접적인 정보를 얻고자 한다.

2. 연구 문제

여러 학자들의 연구(Bialystock, 1981; Oxford & Carpenter, 1985)에 의하면 학습자의 내면에서 일어나고 있는 독해과정의 행위를 측정하기 위한 방법은 다양하고, 자기보고 형식의 설문조사 뿐 아니라 관찰형식의 생각말하기, 면접, 집단 토론 등이 있다고 제안하였다. 그중에서도 피험자가 스스로 전략사용을 알리는 자기보고(self-report)는 관찰법보다는 유용한 측정법이다. 대표적인 설문조사법은 다른 조사 방법보다는 상대적으로 많은 집단을 대상으로 할 수 있고 채점이 용이하며, 자료 수집에 시간이 덜 소모되며, 양적 측정이 정확하다. 그러나 시간적인 제약이나 피험자의 응답의 진실성 측면에 문제가 있을 수 있다. 예를 들어, 피험자의 독해전략 사용을 알기위하여 설문지조사를 시행할 경우에는 응답자가 염두에 두는 독해자료와 설문조사의 시점은 상당한 시차가 있을 수 있다. 즉, 응답자마다 염두에 두고 있는 읽기과제가 서로 다르기 때문에 전략사용에 대한 기준이 없는 설문조사가 될 수 있다. 그래서 Cohen(1998)에 의하면 일정한 대상 과제가 없이 실시되는 전략사용설문조사는 피험자의 실제 행동에 대한 정확한 정보를 제공해주지 못하며 학습자 측에서도 기억의 한계로 인하여 전략 사용 빈도수를 적게 또는 많게 말할 수도 있다는 것이다.

따라서 본 연구에서는 피험자로부터 전략사용에 대한 정보를 얻기 위해서 전략사용설문지 뿐만 아니라 읽기과제를 제공하여 피험자의 기억에 독해내용이 최대한 많이 남아있을 때 독해전략설문지로 학습자의 인지적 과정, 즉 독해과정에 대한 정보를 수집하고자 한다. 고등학교 영어독해 수업을 담당하고 있는 본 연구자는 독해수업에서 나름대로 효과적인 전략을 지도하면서 시험 전략을 산발적으로 지도하고 있다. 그러나 교사가 효과적이라고 생각하는 독해전략과 학습자가 실제로 사용하고 있는 전략을 차이가 있을 것이다. 또한 교사가 학습자들의 독해과정과 전략사용을 면밀히 관찰하여 통찰력을 가질 필요가 있을 것이다.

읽기 과제의 수준이나 학습자의 성취도 수준에 따라서는 전략의 사용도 많이 다를 것이고 추정할 수가 있다. 영어를 외국어로 배우는 고등학생 피험자 집단이 어떤 전략을 어느 정도 사용하고 있는지를 파악하고 과제의 수준과 성취도에 맞는 전략을 지도한다면 독해능력의 향상을 가져올 것으로 기대된다. 따라서 본 연구를 통해서 고등학생 피험자 집단의 독해과정을 전략의 측면에서 이해함으로써 고등학교 독해에서 독해전략의 의미를 진단해보고 학습

자의 이해에 맞는 전략을 찾아내어 그들의 수준에 맞는 전략지도를 하고자 한다. 본 연구는 이러한 과제를 해결하기 위해서 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

- 1) 읽기과제의 난이도가 고등학생 피험자 집단의 독해전략 사용에 영향을 주는가?
- 2) 영어성취도는 고등학생 피험자 집단의 독해전략 사용에 영향을 주는가?
- 3) 읽기 과제의 난이도와 영어성취도에 따라 고등학생 피험자 집단의 사용 전략 항목은 차이가 있는가?

II. 이론적 배경 및 선행연구

독자의 전략을 이해하고자 하는 노력은 무엇보다도 능숙한 독자의 독해과정의 이해하고 효율적인 전략사용을 알아내는 일이다. 능숙한 독자의 전략을 알게 된다면 미숙한 독자에게 지도하여 독해를 돕게 될 것으로 예상할 수 있다. Block(1986)은 독해전략과 언어숙달도와의 관계를 설명하면서 능숙한 독자일수록 자신의 이해 정도를 점검하는데 능숙하고 사용하는 독해전략에 대해 더 많이 알고 있으며 더욱 유연하게 전략을 사용한다고 밝혔다. Waxman과 Padron(1978)은 ESL 학생들을 상대로 독해전략이 이해도에 미치는 효과를 측정하고, 그들이 사용하는 독해전략의 종류와 빈도는 개인차가 크고 선택적임을 알 수 있었다. 따라서 전략마다 이해도에 미치는 효과는 서로 다르므로 독해에 긍정적인 효과를 주는 전략들을 선택하여 지도에 활용해야 한다고 주장했다.

Upton(1997)은 소리내어 생각하기(think-aloud)를 이용하여 ESL 일본 대학생을 대상으로 독해전략 사용에 대해서 연구하였다. 피험자의 언어숙달도에 따라 분석한 결과 미숙한 독자일수록 모국어를 더 많이 사용하고 단어나 문장의 의미에 의존하는 상향식 독해전략을 많이 사용했다. 또한 독해자의 언어숙달도와 전략 사용의 관계에서 성취도가 높은 독해자일수록 전략을 더 많이, 더 자주 사용한다는 결과를 얻은 바 있다 (Ikeda & Takeuchi, 2000). Yin과 Agnes(2001)의 연구에서도 능숙한 독자는 특히 상위 인지 전략을 더 많이 알고 더 빈번히 사용하였다. 그러나 미숙한 학습자는 전략을 인지하고는 있었지만, 적당한 전략을 선택하여 유용한 전략 고리로 연결하지는 못했다(Block, 1986; Stern, 1975; Vann & Abraham, 1990). 그래서 학습자에게 제 기능을 해주는 전략의 레퍼토리가 있다면, 과제를 효율적이고 성공적으로 수행할 것이다.

독해전략과 학습자의 독해능력간의 관계에 관한 송미정(1999)의 선행연구에서는 대학생을 대상으로 읽기 전략과 읽기 성적간의 관계를 살펴보았는데, 언어지식, 흥미, 동기, 전략사용 등의 변인 가운데 독해전략이 독해능력의 52%를 설명하는 가장 중요한 요소라고 보았다. 박영예(1999)의 연구에서 독해능력과 높은 상관관계를 가진 전략은 사용빈도가 높은 전략과 사용빈도가 낮은 전략 양쪽에서 모두 발견되었다. 신은숙(2004)은 고등학생들을 대상으로 하여 소리내어 생각하기 프로토콜¹을 분석하였다. 그 결과 상위 학습자는 전반적으로 더 많은 전략을 사용하였으며, 사용 전략도 영어성취도에 따라 서로 차이를 보였다.

그러나 모든 연구가 전략 사용에 대해 긍정적인 결과를 얻은 것은 아니다. 예를 들면, Cohen(1990)의 연구에서는 언어숙달도가 높은 학습자가 오히려 전략을 더 적게 사용한 것으로 나타났다. Carrell(1992)도 전략사용의 빈도수가 반드시 과업을 성공적으로 수행했다는 표시는 될 수 없다고 했다. 더욱이 Cohen(1986)은 독자, 텍스트, 그리고 독해 상황에 따라서 전략이 독해에 긍정적으로 작용하지 않을 수도 있다고 하였다. 그러므로 전략 사용과 언어숙달도 간에는 항상 긍정적인 관계가 성립되는 것은 아닌 것으로 판단할 수 있다. 전략을 오래 사용하다 보면 어떤 것은 습관적이고 자동적으로 바뀌게 되므로 조사과정에서 학습자들은 더 이상 전략으로 생각하지 않을 수도 있다(Cohen, 1998). 예를 들어 상위 학습자들은 암기전략이나 정서적 전략 같은 것을 하위 학습자들만큼 중요한 전략으로 생각하지 않을 수도 있다(Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004). 그러므로 학습자가 사용한 전략의 수나, 사용의 빈도수로 과제의 성공 여부를 판단할 수는 없고 오히려 과제에 적절한 전략을 사용했는지가 중요하다고 볼 수 있다. 즉 주어진 과제와 전략이 얼마나 밀접하게 맞아 떨어지느냐가 무엇보다 중요할 것이다. 그래서 Cohen(1998)과 Pressley와 Afflerbach(1995)는 상위인지전략과 같은 의식적인 전략 사용도 훈련만 하면 노력 없이 자동적으로 활성화된다고 주장했다.

언어숙달도가 독해전략사용에 영향을 미치는 중요한 요인이라면 또 하나의 중요한 요인은 과제 요인이라고 볼 수 있다. 기존의 전략사용 설문지로 학습자의 전략사용에 대한 데이터를 얻었던 많은 선행연구에서는 과제의 요인을 배제한 것이 대부분으로 다소 신뢰도가 부족하다고 볼 수 있다. 왜냐하면 학습자들이 같은 질문지에 대해 응답을 하더라도 이전에 자신이 경험한 과제가

¹ 소리내어 생각하기(think aloud protocol/tasks)란 학습자들이 사용하는 학습전략으로 소리내어 생각하는 과제 수행 자료의 수합을 위해 설계된 과제이다. 학습자들은 한 가지 과제를 수행하거나 또는 학습자들이 과제를 성취하기 위해 사용하고 있는 생각의 처리 과정을 동시에 큰소리로 말하도록 요구한다. 이에 비하여 어떤 과제는 수행 이후 그것을 소리내어 생각해 보게 할 수도 있다(Ellis, 1994).

모두 다를 수가 있다(Oxford의 3인, 2004). 그래서 Cohen(1998)과 Hsiao와 Oxford(2002)는 특정한 과제를 수행하는 동안에 특정한 전략사용을 평가하는 과제 수행평가를 사용을 주장하며 언어과제가 다르면 전략사용이 다르다는 점을 강조하였다.

한편, 어휘나 구조와 같은 언어항목의 복잡성으로 인한 과제의 난이도가 전략을 결정하는데 중요한 요인으로 작용하기도 하였다. 그러나 전략사용에 대한 조사에서 구체적인 과제가 제시되지 않으면, 응답자가 그 대상으로 하는 읽기 과제의 난이도를 짐작할 수가 없다. 그러므로 과제를 명시적으로 제공하면 설문조사의 불확실성과 애매함이 상당히 제거할 수 있을 것이다. 그래서 과제를 제시하였을 때와 그렇지 않을 때의 전략사용, 그리고 과제의 난이도에 따라 전략사용이 다를 수 있다는 것을 연구해 볼 필요가 있었다. O'Malley(1985)의 연구에서는 스페인계 고등학생 피험자 집단을 대상으로 과제의 난이도에 따라서 전략사용이 달라진다는 점을 밝히고 특히 피험자들은 보다 쉬운 과제에서 더 많은 전략을 사용하고 있었다.

한편 Ikeda와 Takeuchi(2000)의 연구에 따르면, 학습자들이 스스로 사용했다고 보고한 전략의 빈도수가 과제의 제시 유무에 따라 영향을 받는지 그리고 과제의 난이도에 따라 영향을 받았는지를 조사하였다. 본 연구도 그들의 연구를 바탕으로 하고 있다. 연구 결과에서 상위집단의 경우 과제가 없을 때보다 쉬운 과제가 제공되었을 때 더 많은 전략을 사용했다. 또한 과제가 어려울 때는 과제가 없을 때 보다 더 많은 전략을 사용했다. 하위집단의 경우에도 결과는 유사했다. 그러나 Ikeda와 Takeuchi의 연구는 피험자의 성별, 영어성취도, 전공과목과 같은 개별적인 요인을 적절히 통제하지 못하였다. 따라서 피험자의 다양한 요인들로 인해 일반화하기에는 무리가 있다고 연구의 제한점을 밝힌 바 있다.

Oxford 외 3인(2004)의 연구에서도 유사한 주제로 실험하였다. 과제 없이, 쉬운 과제, 어려운 과제를 조건으로 하여 상위집단과 하위집단 간의 전략사용의 차이를 조사하였다. 그 결과 같은 집단 내에서는 독해전략의 사용에 유의미한 차이를 보이지 않았지만, 학습자의 언어숙달도에 따라서 집단 간에는 과제의 난이도로 인한 유의미한 차이를 보였다. 쉬운 과제에서 과제의 난이도는 전략사용의 정도에 영향을 주지 않았다. 그러나 어려운 과제에서는 하위집단일 수록 읽기과제가 어려우면 장애를 극복하기 위해서 더 많은 전략을 사용하였다. 사용하는 전략 항목에서도 차이를 보였는데 상위 집단은 하향식 모형으로 읽어가면서 일반적인 이해 전략 항목을 주로 사용하였고, 하위 집단은 상향식 모형으로 읽어나가면서 세부사항 중심 전략 항목을 더 빈번히 사용하였다.

본 연구에서는 읽기 과제를 제시하고 독해전략에 대한 설문지 조사를 실시

하여 과제의 난이도에 따른 피험자의 전략사용에 대해 조사함으로써 설문조사의 신뢰도를 높이고자 하였다. 독자의 언어숙달도와 독해전략사용의 정도에 관한 연구는 조사 방법이나 조사 대상 그 외 여러 가지의 요인으로 서로 상반된 연구 결과를 보이고 있다. 또한 과제의 요인 중에서 특히 읽기 자료의 난이도에 따른 결과도 서로 상반된 결과를 보이고 있으므로 본 연구에서는 고등학생 피험자 집단의 독해전략사용을 영어성취도와 과제의 난이도 측면에서 이해하고 독해 및 전략지도를 위한 방향을 확고히 하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 과제를 위해서 부산시내 고등학교 3학년 4개 반 160명을 조사 대상으로 하여 3주 동안 조사를 진행하였다. 3주간 실시하는 방과 후 학교에 참여한 학생 중에 2차례의 조사에 결석이나 조퇴 없이 모두 참여한 128명을 최종 통계 처리하였다. 피험자의 나이는 현재 고등학교 3학년의 평균 나이인 18세이다. 거의 전부가 초등학교부터 고등학교 3학년 현재까지 학교에서 영어 수업을 받은 기간은 동일하였으나, 해외어학 연수 경험을 가진 학생도 소수가 있었다. 현재 대학입시를 위해서 사설 영어 학원이나 개인과외로 독해를 배우고 있는 학생들도 다수 있었다. 현재 조사 대상자는 영어 조기교육의 영향으로 많은 학생들이 개인적인 영어학습의 기회를 가진 경우가 많고 그러한 개인적인 변인은 학습자의 영어성취도 점수에 충분히 반영된 것으로 판단하여 본 연구에서는 이러한 개인적인 변인²은 고려하지 않았다. 또한 본 연구는 특정한 영어 독해 학습법의 효율성 여부를 측정하는 연구가 아니므로 개인적인 학습 경험이 연구 조사 결과에 변인으로 작용하지 않을 것으로 본다. 하지만 EFL 환경에서 영어교육 받았다는 점과 피험자 모두가 대학수학능력 시험을 준비하고 있다는 영어 학습 목적과 동기가 일치한다는 점에서 일반화의 가능성이 있는 조사라고 본다.

² 대상자의 개인적인 변인 조사결과 해외에서 1년 이상 영어 학습 경험이 있는 학생은 1명(0.8%), 1년 이하 9명(7%)이고, 나머지 대다수는 경험이 없었다. 학교 이외의 영어학습 경험으로는 토익, 토플 또는 텡스 등 학습자수는 13명(10.2%), 듣기, 말하기 수업 28명(22%), 독해와 문법학습자는 45명(35%), 학교 내신을 대비하기 위한 학원 수강학생은 45명(35%)이며 나머지 7명(5%)은 개인적으로 학교 밖 수업을 하지 않았다.

2. 연구 도구

1) 전략사용 설문지

고등학생 피험자 집단이 사용하는 독해전략에 대한 자료를 얻기 위해서 Ikeda와 Takeuchi(2000)의 연구에서 사용한 독해전략 설문지를 기초로 하고 이를 수정한 Oxford외 3인(2004)의 연구에서 사용했던 설문지를 사용하였다. 또한 Singhal(1998)의 연구에서 제안한 STSB(Strategy Type + Strategy Behavior)를 참고로 하였다. 더불어 연구자 본인이 학생들을 지도한 경험과 예비조사에서 학생들이 자유응답지에서 효율적이라고 제안한 독해전략 항목을 추가하여 고등학생 피험자 집단에게 최대한 적절한 전략사용설문지(부록 1)를 사용하였다. 전략 문항의 일부는 질문 방식을 변경하였고, 전략항목의 순서는 Singhal(1998)의 전략 체크리스트에서 채택한 분류 방식에 따라 인지, 보상, 암기, 상위인지 전략의 순서로 나열하였다(부록 2). Oxford 외 3인(2004)의 설문지는 전략항목이 35개로 구성되었지만 본 연구에서는 33개의 항목으로 수정하였다. 34번 항목의 ‘글을 읽기 전에 문제를 먼저 읽어 보았다’는 시험 전략으로 분류하여 본 설문지에서 제외하였다. 13번 ‘어려운 곳은 소리 내어 읽었다’와 23번 ‘전체 글을 소리 내어 읽었다’는 어려운 곳은 발음을 해서 이해하려고 했다’로 수정하였다. 전략사용을 조사하는 상황이 개인적인 글 읽기가 아니고 평소의 학생의 읽기 태도에서 관찰된 바에 의해서 글 전체를 소리를 내어 읽는 일은 드문 것으로 판단하여 특정한 부분을 발음을 해보아서 이해하려는 태도로 바꾸어 보았다. 따라서 전체 문항은 33개로 줄였다.

또한 전략의 일부는 다음과 같이 수정하였다. 4번 ‘문장 속의 구나 절과 같은 특정한 부분에 주의를 집중했다’는 ‘문장 구조의 특별한 부분을 주의 깊게 보았다’로 바꾸었다. 학생들이 동명사구나 부정사구 또는 목적절, 부사절 등 문법적으로 중요한 부분을 유심히 보는지 알기 위해 묻는다면 굳이 절이나 구라고 한정할 필요가 없다고 보았다. 14번에서 ‘잘 모르는 단어는 뛰어넘었다’의 항목은 성취수준에 따라서 두 가지로 해석이 가능할 것이다. 상위 집단은 잘 모르는 단어를 뛰어 넘을 때는 나름대로 자신감과 계획을 가지고 단서를 찾으면서 읽어간다고 볼 수 있고, 반면에 하위 집단은 단서를 찾고자 하는 사전의 계획이 없이 뛰어 넘었다고 판단 할 수도 있다. 그러나 14번 항목은 학생들의 판단에 맡기고 그대로 두기로 하였다. 20번의 ‘중요한 부분은 밑줄을 그었다’와 21번 ‘중요한 부분은 색연필이나 별표를 했다’는 항목들은 둘다가 중요한 부분을 알고 있다는 표시이므로 두 항목을 하나로 결합하여 ‘중요한 곳은 특별한 표시를 하면서 읽었다’로 수정하였다. 32번의 ‘중요한 단어는 기록하였다’는 ‘주요 단어는 의미를 단어의 옆에 적어보았다’로 바꾸어 표

현하였다. 고등학생 피험자 집단이 단어를 주로 글 옆에 기록하는 전략행동을 반영한 것이다.

이상과 같은 설문조사 항목을 일부 수정은 예비조사에서 고등학생 피험자 집단의 의견을 반영한 것이다. 설문지의 마지막 란에 피험자들이 평소 효과적이라고 생각하는 전략을 자유응답의 방식으로 조사한 결과와 피험자를 관찰해온 연구자의 독해지도의 경험으로 하여 최종적으로 33개의 독해전략으로 구성된 독해전략 설문지를 결정하였고 피험자를 대상으로 전략의 사용여부에 따라 ‘사용하였다’는 ‘○’ 그리고 ‘사용하지 않았다’는 ‘×’ 로 표시하게 하였다. 전략 설문지의 신뢰도는 Cronbach alpha에 의한 내적 일치도(internal consistency)가 .745로 신뢰도가 높은 편이다.

2) 성취도 측정도구

본 연구에서 상위 집단과 하위 집단을 구분하는 도구로서 한국교육과정평가원 주최의 6월, 9월 대수능모의평가 점수를 사용하였다. 대수능모의평가는 11월에 있을 대학수학능력시험에 대비하여 3학년 학생들을 대상으로 실시한다. 대수능모의평가는 듣기 및 말하기 그리고 독해로 구성되어 있다. 전체 50 문항에서 듣기와 말하기 17문항과 독해 33문항으로 70분 동안 진행된다. 본 연구에서는 교육과정 평가원의 점수가 대학수능점수를 예측하는데 공식적으로 사용되고 있다는 점을 감안하여 본 연구 대상자의 영어성취도로 활용하기에 적합하다고 보았다. 본 연구가 독해에서의 전략 사용을 측정하고자 하지만 독해 능력과 전략사용이 영어에 대한 전반적인 성취도의 영향을 받는 것으로 판단하였다. 따라서 6월 평가 점수와 9월 평가점수를 합하여 평균(55점)을 성취도의 기준으로 하여 평균 이상은 상위집단으로 평균이하의 하위집단으로 분류하였다.

3) 난이도별 읽기 과제

본 연구에서 독해전략 사용여부를 관찰하기 위해서 수준이 다른 두 가지 영어읽기 자료를 사용하였다. 다음과 같은 선택기준으로 난이도가 다른 두 개의 읽기 자료를 결정하였다. 첫째, 주제는 피험자들에게 친숙한 것으로 선택하여 피험자들이 읽는 글에 대한 거부감 없이 자연스럽게 전략을 사용할 것으로 보았다. 만약, 과제가 너무 생소하면 사전지식의 부족으로 인하여 내용 이해에 어려움을 겪을 수 있고, 전략 사용보다는 내용 이해에 너무 많은 시간을 보내게 될 것으로 보았다. 쉬운 과제와 어려운 과제는 환경이라는 같은 주제 아래에서 다른 하위 주제를 다루는 내용을 선택하여 내용의 반복을

피하고자 했다.

둘째, 읽기 자료는 시중에서 판매하고 있는 읽기 교재인 *Active Skills for Reading*(Anderson, 2008)을 사용하였다(부록 3). 쉬운 과제는 *Active Skills for Reading: Introduction*의 내용 중에 하나를 발췌하였고, 어려운 과제는 *Active Skills for Reading: Book 2*에서 선택하였다. 또한, 같은 자료가 다른 수업시간에서 다루어지지 않았는지를 동료 교사에게 확인하였다.

선택한 읽기자료를 제공하면서 해석하고 이에 딸린 문제를 푸는데 충분한 시간을 제공하여 시간의 제약을 받지 않고 자연스럽게 글을 읽고 이해하는 상황이 되도록 하였다. 쉬운 자료는 5개의 이해문제가, 어려운 자료는 7개의 이해문제가 딸린 것으로 글을 읽으면서 자연스럽게 문제에 대한 답을 찾도록 했다. 쉬운 자료와 어려운 자료의 기준은 아래에 표 1에서 제시한 대로 여러 가지 가독성(readability index) 기준을 사용하여 분석하였다. 쉬운 과제는 미국의 학년 기준인 5.59(Coleman Liau index)로 6학년 정도의 모국어 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 정도의 기준이다. 어려운 읽기자료는 12.01(Coleman Liau index)로 12학년 정도의 모국어 학습자가 이해할 수 있는 읽기 자료이다. 두 자료의 수준이 확연하게 차이가 나도록 선택한 이유는 독해전략의 사용이 읽기 자료를 이해하는데 얼마나 큰 역할을 하는지를 알고자 한 것이다.

표 1
읽기 자료의 수준분석

글의 수준	쉬운 과제	어려운 과제
알파벳의 수	853.00	1,650.00
단어의 수	204.00	329.00
문장의 수	22.00	19.00
단어 당 알파벳의 평균수	4.18	5.02
단어 당 음절의 평균 수	1.39	1.64
문장 당 단어의 평균 수	9.27	17.32
Gunning Fog index ^a	6.06	12.03
Coleman Liau index ^b	5.59	12.01
Flesch Reading Ease ^c	79.65	50.15

- a. 모국어로 된 텍스트를 쉽게 이해하는데 요구되는 공식적인 교육 년 수를 나타내는 지수
- b. 텍스트를 이해할 수 있는 미국에서의 학년
- c. Flesch Reading Ease test 결과 높은 점수일수록 읽기 쉽다는 것을, 낮은 점수일수록 읽기에 더 어렵다는 것을 나타냄
 90.0-100.0 평균 11살 정도의 학생이 쉽게 이해할 수 있는 정도
 60.0-70.0 13에서 15 정도의 학생이 쉽게 이해할 수 있는 정도
 0.0-30.0 대학생들이 가장 잘 이해할 수 있는 정도

모국어독자가 영어로 된 글에 대해서 느끼는 난이도와 외국어독자가 느끼는 반응은 일치하지 않을 수도 있다고 판단하여 본 연구의 피험자 집단이 제공한 읽기 자료의 난이도에 대해서 어떤 반응을 보이는 지를 조사하였다(표 2). 이러한 반응도를 표 3에서 보는 바와 같이 통계 처리하여 두 과제에 대해서 느끼는 피험자의 반응으로 보아 과제 선택이 올바른 지를 확인하였다.

표 2
읽기 과제 난이도에 대한 피험자의 반응

	상위집단		하위집단	
	쉬운 자료	어려운 자료	쉬운 자료	어려운 자료
매우 어렵다	0(0.00%)	0(0.00%)	0(0.00%)	1(1.56%)
어렵다	0(0.00%)	10(15.6%)	3(4.7%)	33(51.6%)
보통이다	3(4.7%)	39(59.09%)	30(46.9%)	26(43.8%)
쉽다	33(51.6%)	18(27.27%)	24(37.5%)	2(3.1%)
매우 쉽다	30(43.8%)	1(1.51%)	7(10.9)	0(0.00%)

표 3
전체집단의 과제 반응도

	N	평균	표준편차	t	p
쉬운 과제	128	4.055	0.756		
어려운 과제	128	2.789	0.760	19.431	.000***
합	256	3.422	0.758		

상위 하위 집단 전체를 대상으로 하였을 때 쉬운 과제에 대한 반응은 평균 4.055 ± 0.756 이고, 어려운 과제에서는 평균 2.789 ± 0.760 을 나타내었다. 이는 1점을 매우 어려움, 5점을 매우 쉬움으로 했을 때 쉬운 과제에서의 문항 반응도가 더 높게 나타나는 것을 알 수 있다. 이 차이에 대한 t값은 19.431, p값은 0.000으로 통계적으로 매우 유의한 차이가 나는 결과라고 할 수 있다. 자세히 말하면 전체 집단으로 비교해 보았을 때도 쉬운 과제를 쉽다고 반응한 피험자가 어려운 과제를 어렵다고 반응한 피험자보다 많았다는 것을 나타낸다.

3. 연구절차

본 연구를 위한 절차는 표 4와 같이 진행하였다. 첫 번째 단계는 대상자에게 쉬운 읽기 자료와 관련된 5개의 이해평가 문제를 제공하였다. 충분한 시간을 주고 읽어보게 한 다음 내용이해 문제를 풀게 하였다. 다음은 읽기 과

제에 대해서 학생들이 느끼는 난이도에 표시하게 하였다. 그 다음은 읽었던 자료를 다시 보면서 학생 본인이 생소하거나 어렵다고 생각하는 단어를 표시하게 하였다. 마지막으로 학생들은 읽기 자료를 완전히 끝내고 나면 독해전략 설문지를 본 연구자의 감독 하에 함께 설문지를 작성하였다. 마지막으로 연구자가 직접 독해전략 설문지의 항목을 하나씩 낭독하고 추가적인 설명과 예시를 주면서 필요할 때는 피험자의 질문을 받고 사용 여부를 표시하게 하였다.

표 4
자료 수집 절차

단계	조건	절차
1	쉬운 읽기 과제	쉬운 과제 읽기 및 내용이해 문제 과제의 난이도에 대한 반응도 조사 생소한 어휘 표기 독해전략사용 설문지 조사
2주일 경과		
2	어려운 읽기 과제	어려운 과제 읽기 및 내용이해 문제 과제의 난이도에 대한 반응도 조사 생소한 어휘 표기 독해전략사용 설문지 조사

두 번째 조사는 첫 번째 조사가 있고 난 이 주 후에 있었다. 설문지의 전략 항목에 대한 학습효과를 방지하기 위해서, 첫 번째 설문지 작성과의 시간차를 두고 실시하였다. 이번에는 어려운 과제와 7개의 내용이해 문제를 주면서 읽어보게 하였다. 첫 번째 조사와 같이 충분한 시간을 주고 내용을 이해하게 하였다. 읽기가 끝나고 난 후 읽기과제의 난이도에 대한 피험자의 반응을 조사하고 생소한 어휘를 직접 표시하게 하였다. 그 다음은 교사의 주도 아래 학생들은 어려운 읽기자료를 읽으면서 사용한 독해전략의 사용여부에 표시하였다.

IV. 데이터수집 및 분석

각종 자료는 통계프로그램인 SPSS 12.0을 사용하여 분석하였다. 읽기 과제의 쉽고 어려움의 정도인 과제의 난이도와 영어성취도에 따라 고등학생 피험자 집단의 독해전략 사용은 차이가 나는가를 알아보기 위해서 대응표본 t-test를 사용하여 상위집단과 하위집단 집단의 평균차이를 비교 분석하였다.

1. 과제별 전략 사용수 분석

연구과제 1 과제의 난이도는 피험자의 전략사용에 영향을 미치는가에 대한 조사에서 표 5와 같은 통계결과는 얻었다. 두 집단의 평균차이를 검정하기 위해서 대응표본 t-test로 쉬운 과제와 어려운 과제 두 가지 조건에서의 독해 전략 사용의 차이를 알아보았다.

표 5
전체 전략사용 비교

	N	평균	표준편차	t	p
어려운 과제	128	15.875	3.852	5.201	.000***
쉬운 과제	128	13.836	5.094		
합	256	14.855	4.621		

피험자 집단이 전체가 어려운 과제를 이해하면서 사용한 전략의 개수는 평균 15.875 ± 3.852 개이고, 쉬운 과제에서의 독해전략 사용 개수는 평균 13.836 ± 5.094 개이다. 따라서 어려운 과제를 읽으면서 독해전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 이 차이에 대한 t값은 5.201, p값은 0.000으로 유의수준 0.05보다 작으므로 통계적으로 매우 유의미한 결과라고 할 수 있다. 즉, 피험자가 과제에 대한 반응에서 상대적으로 쉽다고 판단한 과제는 적은 전략을 사용하였고 생소한 어휘가 많은 어려운 과제에서는 상대적으로 많은 전략을 사용하였다. 쉬운 과제에서 일부 전략은 무의식적으로 구동하여 쉽게 내용을 이해하였다고 예상할 수 있다. 그러나 어렵다고 판단한 읽기 과제는 피험자의 언어적인 지식이나 배경지식의 결핍을 극복하기 위해서 좀 더 많은 전략을 사용하였다고 판단할 수가 있다.

2. 영어성취도별 전략사용수 분석

연구과제 2 고등학생 피험자 집단의 영어성취도³는 독해전략 사용에 영향을 미치는가를 알기 위해서 두 집단의 평균차이가 통계적으로 유의미한지 알아보았다. 표 6에서 보는 바와 같이 독립표본 t-test로 독해전략 사용의 차이를 알아보았다.

³ 집단의 상·하위 집단 구분을 위해 사용한 영어성취도(achievement)와 동일한 점수임.

표 6
집단 간 전략사용수 비교(쉬운 과제)

	N	평균	표준편차	t	p
상위 집단	64	13.219	5.633		
하위 집단	64	14.453	4.451	-1.176	.024*
합	128	13.836	5.094		

표 6에서 보는 바와 같이 상위집단이 사용한 독해전략의 개수는 평균 13.219 ± 5.633 개이고, 하위집단이 사용한 개수는 평균 14.435 ± 4.451 개로 하위 집단에서 독해전략을 더 많이 사용된 것으로 나타났다. 이 차이에 대한 t값은 -1.176, p값은 0.024로 유의수준 0.05보다 작으므로 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 할 수 있다. 즉, 쉬운 과제를 이해하는데 상위집단 보다는 오히려 하위집단이 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 상위집단은 하위집단 보다는 전략을 적게 사용하면서도 자연스럽게 과제를 이해한 것으로 볼 수 있다.

반면에 어려운 과제에서 상위집단이 사용한 독해전략의 개수는 표 7에서 보듯이, 평균 16.641 ± 3.889 개이고, 하위집단의 사용 전략 개수는 평균 15.109 ± 3.687 개로 상위집단이 독해전략을 더 많이 사용하였으나 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없다. 이러한 결과는 Oxford 외 3인(2004)의 연구에서 어려운 과제에서는 하위집단일수록 전략사용의 빈도수가 높았던 것과는 다른 결과를 나타냈다.

표 7
집단 간 전략사용 비교(어려운 과제)

	N	평균	표준편차	t	p
상위 집단	64	16.641	3.889		
하위 집단	64	15.109	3.687	2.286	.171
합	128	15.875	3.852		

그러나 두 집단 모두 쉬운 과제를 해결할 때 보다는 더 많은 전략을 사용하고 있다. 과제의 변화에 따른 전략 사용수의 증가가 집단 내부적으로 유의미한 지를 알아보기 위해서 대응표본 t-test를 하였다. 어려운 과제에서 집단 간의 전략사용 차이는 유의미하지 않지만, 같은 집단 내에서는 과제의 변화에 따른 전략의 증가는 표 8와 표 9에서 보는 바와 같이 상위집단일 수록 유의미하였다. 표 8에서 상위집단 내부적으로 쉬운 과제와 어려운 과제 간의 전략사용 평균비교에서 t값이 5.954이고 유의확률이 .000으로 유의수준 .05보

다 작으므로 통계적으로 유의미하다고 볼 수 있다. 즉 상위집단은 과제가 어려우면 상대적으로 많은 전략을 사용하여 과제를 해결하려는 시도를 하는 것으로 판단된다.

표 8
과제에 따른 전략 수 증가(상위집단)

과제	N	평균	표준편차	t	p
쉬운 과제	64	13.219	5.63286	5.954	.000*
어려운 과제	64	16.641	3.88880		

반면에 표 9에서 보는 바와 같이 하위집단의 경우에 두 과제 간의 평균을 비교하면 t값이 .865이고 유의확률이 .390으로 유의수준 .05보다 크므로 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 하위집단은 쉬운 과제나 어려운 과제나 전략 사용 개수에 의미 있는 변화를 보이지 않고 있는 것으로 보인다. 따라서 상위집단은 쉬운 과제에서 전략을 적게 사용하고 오히려 자동화된 처리과정을 거쳐서 이해하고 있다고 판단되며, 어휘나 구조와 같은 언어적인 어려움이 상대적으로 증가하는 어려운 과제에서는 효과적으로 전략 사용을 증가시켰다고 볼 수 있다. 반면에 하위집단은 과제의 난이도가 달라져도 전략의 사용의 개수는 큰 변화를 보이지 않고 있다. 이는 과제에 따라 전략 사용을 조절하거나 전략의 고리를 효율적으로 연결하지 못하고 있다고 볼 수 있다.

표 9
과제에 따른 전략 수 증가(하위집단)

과제	N	평균	표준편차	t	p
쉬운 과제	64	14.453	4.41453	.865	.390
어려운 과제	64	15.109	4.22718		

그러나 주어진 양의 읽기 과제를 이해하는데 필요한 전략의 수는 한정되어 있을 것이다. 일정한 과제를 대상에 두지 않고 전략사용을 조사했다면 전략의 사용 개수는 피험자가 전략들을 알고 있는 정도를 의미하기도 할 것이다. 그래서 전략의 사용 빈도수가 중요한 의미를 나타낼 것으로 보인다. 그러나 정해진 읽기 과제의 양을 이해하기 위한 전략의 수는 무한하게 증가하지는 않을 것으로 예상되므로 빈도수보다는 오히려 사용한 전략의 종류가 중요한 것으로 판단된다.

표 10은 과제 전체를 분리하지 않고 두 집단 간의 전략사용을 비교하였다. 상위집단이 사용한 독해전략의 개수는 평균 29.859±8.519개이고, 하위집단에서 사용한 전략의 개수는 평균 29.563±7.222개로 상위집단에서 독해전략을 더 많이 사용한 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 과제 전체를 통합해서 집단의 전략사용을 비교해 봤을 때, 과제의 특성에 따른 전략사용의 차이를 알 수가 없는 것으로 판단된다. 읽기 과제의 난이도에 대한 명확한 제시가 없는 전략사용 분석은 두 집단 간의 차이가 전혀 나타나지 않는다는 것을 간접적으로 보여준다고 할 수 있다. 이러한 결과는 여러 선행 연구(Long, 1985; Cohen, 1998; Hsiao & Oxford, 2002)에서 주장하였듯이 독해 전략 사용을 알기 위해서는 특정 과제가 제시되어야 한다는 것과 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

표 10
집단 간 전략 사용 비교(과제 전체)

	N	평균	표준편차	t	p
상위 집단	64	29.859	8.519		
하위 집단	64	29.563	7.222	0.213	.832
합	128	29.711	7.867		

3. 성취도별 전략 항목 분석

주어진 읽기 과제를 이해하면서 사용한 전략의 수가 어느 정도 한정되어 있다면 집단별로 어떤 전략을 많이 사용했는지는 피험자의 독해과정의 특성을 이해할 수 있는 자료가 될 것이다. 따라서 연구과제 3의 고등학생 피험자 집단 피험자의 영어성취도는 사용하는 전략의 종류에 영향을 미치는가를 알기위해서 각 집단별로 사용한 전략항목을 사용 순위별로 분석하였다. 각 문항에 대해 예/아니오 응답 데이터를 다중응답 분석이 가능한 모양으로 변환하여 분석을 실시하였다(표 11~표 14). 쉬운 과제에서 두 집단 모두 가장 많이 사용한 전략은 4번 항목으로 ‘첫 단락에서 마지막 단락까지 순서대로 읽었다’ 각각 60과 56의 응답수를 나타냈다. 4번은 시험전략인 시간관리 전략과 대비되는 전략으로서 시간의 제약을 받지 않은 상황에서 자연스럽게 글을 순서대로 읽으면서 이해하려는 태도를 보인 것으로 판단이 된다. 상위집단이 하위 집단 보다 특히 많이 사용한 전략으로는 25번 ‘대부분 직독 직해했다’와 16번 ‘글 속의 단서로 단어의 의미를 대충 알았다.’이다. 하위 집단은 15번 ‘우리말로 해석해 보았다’와 20번 ‘잘 모르는 단어는 건너뛰었다’를 많이 사

용하였다.

표 11에서 상위집단이 하위집단에 비해서 많이 사용한 전략은 25번 ‘대부분 직독직해했다’는 일반적으로 상위집단들이 많이 사용하는 전략으로서 번역하는 과정을 거치지 않고 ‘대부분 직독 직해했다’는 것은 ‘문맥에서 단서를 찾아서 대충의 의미를 알았다’는 전략과 상당히 밀접한 관련이 있는 것으로 볼 수 있다.

표 11
상위 집단의 전략항목 순서

순위	독해전략(쉬운 과제)	응답(%)	N=64
1	4. 첫 단락에서 마지막 단락까지 순서대로 읽었다.	60(94)	
2	1. 제목을 보고 내용을 예상했다.	56(88)	
3	24. 내용을 마음속으로 그려보았다.	50(78)	
4	25. 대부분 직독 직해했다.	48(75)*	상> 하
5	16. 글 속의 단서로 단어의 의미를 대충 알았다.	39(61)*	상> 하
6	30. 추측했던 내용이 맞았는지 확인했다.	39(61)	
7	15. 우리말로 해석해 보았다.	38(59)	
8	22. 필요에 따라 속도를 조절해가면서 읽었다.	38(59)	
9	2. 글의 종류를 예측했다.	33(52)	
10	14. 연결부분(연결어)을 자세히 보았다.	33(52)	

표 12에서 하위집단이 더 많이 사용한 전략은 15번 ‘우리말로 해석해 보았다’와 20번 ‘잘 모르는 단어는 건너뛰었다’이다. 아무리 쉬운 과제라 해도 하위집단이 번역 없이 이해하려는 노력은 어려울 것이다. 그래서 ‘우리말로 번역하였다’는 가장 많이 사용한 전략이며 이것은 ‘잘 모르는 단어는 건너뛰었다’는 전략과 밀접한 관계가 있다. 상위집단은 생소한 어휘를 비롯한 언어적인 어려움을 나름대로의 계획을 가지고 건너뛰지만 나름대로 단서를 이용하여 해결할 것이라는 계획을 가지고 있다고 본다면, 하위집단은 모르는 단어는 지나쳐버리는 전략으로 처리한다고 판단된다.

한편, 두 집단 간에 뚜렷한 차이를 보이는 전략을 제외하고 대부분의 전략은 그 항목에 큰 차이를 보이지 않는다. 그러나 두 집단 간에 차이를 보이는 전략은 집단의 성향을 뚜렷하게 보여주고 있다. 따라서 전략사용의 수보다는 오히려 전략 사용 항목의 선호도를 살펴봄으로써 집단 간의 특성을 확인할 수 있다고 본다.

표 12
하위집단의 전략항목 순서

순위	독해전략(쉬운 과제)	응답(%)	
1	4. 첫 단락에서 마지막 단락까지 순서대로 읽었다.	56(88)	
2	1. 제목을 보고 내용을 예상했다.	53(83)	
3	15. 우리말로 해석해 보았다.	52(81)*	상 < 하
4	24. 내용을 마음속으로 그려보았다.	50(78)	
5	20. 모르는 단어를 뛰어 넘었다.	48(75)*	상 < 하
6	30. 추측했던 내용이 맞았는지 확인했다.	44(69)	
7	22. 필요에 따라 속도를 조절해가면서 읽었다.	42(66)	
8	19. 모든 단어를 이해하려고 했다.	41(64)	
9	25. 대부분 직독직해 했다.	40(63)	
10	2. 글의 종류를 예측했다.	39(61)	

다음의 표 13~표 14에서 보듯이 어려운 과제에서 두 집단 모두 가장 많이 사용하는 전략은 1번 ‘제목에 보고 내용을 예측했다’와 20번 ‘이해 안 되는 문장은 건너뛰었다’이다. 1번 ‘제목에 보고 내용을 예측했다’는 인지적인 전략으로서 하향식 독해과정에서 나타나는 전략이다. 그리고 20번의 ‘모르는 부분은 건너뛰었다’는 집단에 따라서 두 가지로 해석이 가능할 것으로 보인다. 하위집단은 어려운 글을 읽을 때, 문맥으로부터 의미를 추측하기가 쉬운 일이 아니기 때문에 이해하고자 하는 노력을 쉽게 포기해 버린다고 볼 수가 있고, 상위집단의 경우에는 이해되지 않는 부분은 뛰어 넘어가도 단서를 통해서 대강의 의미를 이해하고 있으므로 결국 문맥이나 주제를 통해서 의미를 파악하는 적극적인 자세가 있다고 판단된다.

표 13에서 상위집단이 하위집단에 비해서 많이 사용한 전략은 16번 ‘글 속의 단서로 단어의 의미를 대충 알았다.’, 21번 ‘어려운 단어나 표현은 여러 번 읽었다’, 22번 ‘필요에 따라서 속도를 조절하면서 읽었다’이다. 표 14에서 어려운 과제에서 하위집단이 많이 사용한 전략은 15번 ‘우리말로 해석해 보았다’와 19번 ‘모든 단어를 이해하려고 했다’이다. 어려운 과제에서 상위집단은 생소한 어휘나 긴 문장을 해결하기 위해서 16번 보상전략과 21번 상위인지전략을 사용함으로써 하위집단과 유의미한 차이를 보였다. 반면에 하위집단은 15번 인지전략과 19번 암기전략을 뚜렷이 많이 사용하였다. 그러나 어려운 과제에서도 쉬운 과제와 마찬가지로 몇 개의 전략을 제외하고는 두 집단 간에 전략의 사용 개수나 항목은 크게 차이를 보이지 않고 있다.

표 13
상위집단의 전략항목 순서

순위	독해전략(어려운 과제)	응답(%)
1	1. 제목을 보고 내용을 예상했다.	58(97)
2	20. 모르는 단어는 뛰어 넘었다.	57(89)
3	4. 첫 단락에서 마지막 단락까지 순서대로 읽었다.	55(86)
4	16. 글 속의 단서로 단어의 의미를 대충 알았다.	52(81) 상 < 하
5	21. 어려운 단어나 표현은 여러 번 읽었다.	50(78) 상 < 하
6	22. 필요에 따라 속도를 조절해가면서 읽었다.	49(77)
7	24. 내용을 마음속으로 그려보았다.	48(75)
8	25. 대부분 직독직해 했다.	48(75)
9	28. 잘못 이해한 것 같아 앞 문장을 읽어보았다.	47(73)
10	14. 연결부분(연결어)을 자세히 보았다.	44(69)

표 14
하위집단의 전략항목 순서

순위	독해전략(어려운 과제)	응답(%)
1	20. 모르는 단어는 뛰어 넘었다.	58(91)
2	1. 제목을 보고 내용을 예상했다.	54(84)
3	4. 첫 단락에서 마지막 단락까지 순서대로 읽었다.	53(83)
4	27. 계속 읽어보면 내용을 알게 된다고 판단하였다.	52(81)
5	15. 우리말로 해석해 보았다.	49(77) 상 < 하
6	24. 내용을 마음속으로 그려보았다.	42(66)
7	28. 잘못 이해한 것 같아 앞 문장을 읽어보았다.	42(66)
8	30. 추측한 내용이 맞았는지 확인 해보았다.	40(63)
9	3. 중요하지 않은 곳이라 판단되면 건너뛰었다.	40(63)
10	17. 주제를 알고 단어의 의미를 대충 알았다.	39(61)
16	19. 모든 단어를 이해하려고 노력했다.	35(55) 상 < 하

V. 결론 및 시사점

1. 연구의 결과

본 연구는 읽기 과제의 난이도와 영어성취도에 따른 우리나라 고등학교 피험자 집단의 독해전략사용에 대한 영향을 이해하기 위한 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 연구자는 학생들에게 난이도가 다른 읽기 과제를 제시

하고 쉬운 읽기 과제와 어려운 읽기 과제를 읽은 즉시 주어진 과제를 이해하면서 사용한 전략은 어떤 것이었는지를 설문조사에서 밝혔다. 연구문제 1은 학습자들의 독해전략 사용은 읽기 과제의 난이도에 따라서 차이가 있는지를 알아보는 것이었다. 전체집단을 대상으로 했을 때 어려운 과제에서 독해전략을 더 많이 사용함으로써 과제의 조건에 따라 유의미한 차이가 났다.

연구 문제 2는 학습자의 영어성취도에 따라서 독해전략의 사용은 차이가 있는지를 알아보았다. 쉬운 과제에서 상위 집단보다는 하위집단이 전략을 더 많이 사용하였고 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과는 기존의 과제의 난이도에 따른 전략사용의 연구 결과와는 달랐다. 본 연구의 바탕이 된 Oxford 외 3인(2004)의 선행연구에서 어려운 과제에서 집단 간 전략사용의 빈도가 유의미한 차이를 보였던 것과는 대조를 보인다. 또한 어려운 과제에서 상위집단이 하위집단보다 더 많은 전략을 사용하였지만 이것은 두 집단 간에 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 두 집단 모두 쉬운 과제에서 보다는 어려운 과제에서 사용한 전략의 수가 증가하였다. 집단별 전략 수 증가에 대해서 분석했을 때 상위 집단 내에서 독해전략의 증가 수는 쉬운 과제와 어려운 과제 간의 유의미한 차이를 보였다. 반면에 하위 집단 내에서의 과제간의 전략 수 증가에는 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

연구 문제 3은 읽기 과제의 난이도에 따라 조사 대상자인 고등학생 피험자 집단이 선택하는 전략 항목은 집단 간에 차이가 있는지를 알아본 결과, 쉬운 과제와 어려운 과제 모두에서 몇 개의 전략을 제외하고는 두 집단 간에 많이 사용한 전략항목은 크게 차이가 나지는 않았다. 그러나 두 집단 간에 뚜렷이 구분이 되는 몇 개의 전략들은 두 집단의 특성을 명확히 보여주는 것들로 밝혀졌다. 쉬운 과제에서는 상위 집단은 ‘직독직해를 했다’, ‘글 속의 단어로 단어의 의미를 대충 알았다’와 같이 보상전략과 상위인지 전략을 사용하여 전략의 사용을 줄였다. 반면에 하위 집단은 ‘우리말로 번역하였다’, ‘잘 모르는 단어는 건너뛰었다’와 같이 인지전략과 암기전략을 상위집단과 구별되게 사용하였다. 어려운 과제에서는 상위집단은 ‘글 속의 단어로 단어의 의미를 대충 알았다’, ‘어려운 단어나 표현은 여러 번 읽었다’인 보상전략과 상위인지 전략을 하위 집단과 구별되게 사용하였다. 하위집단은 ‘우리말로 해석해 보았다’와 ‘모든 단어를 이해하려고 했다’인 인지전략과 암기전략을 사용하였다.

이러한 결과는 상위 학습자들은 암기전략이나 정서적 전략⁴ 같은 것을 하

⁴ 본 연구에서 정서적 전략(affective strategy)은 질문지항목에서 제외하였다. 글을 읽어가면서 스스로를 격려하는 말(self-encouragement)을 하거나 이해를 방해하는 요인에 대해서 주의를 기울이는 등의 전략으로 소리내어 생각하기 프로토콜에서 관찰할 수 있는 전략이다. 따라서 본 연구의 전략사용 조사 방법인 질문지법에서는 나타나지 않는 전략으로 보았다.

위 학습자들만큼 중요한 전략으로 생각하지 않을 수도 있다(Oxford et al., 2004)는 연구의 내용과 상당히 유사하다고 볼 수 있다. 김성애(1993)의 연구에서도 영어성취도에 따라 집단의 전략은 서로 유사하지만 상위집단이 전략을 더 빈번히 사용하였다는 결과와도 어느 정도 유사하다고 본다.

이제 본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다. 첫째, 쉬운 과제에서는 성취도가 높은 학습자일수록 독해전략의 사용을 줄일 수 있다는 것이다. 그래서 영어 성취도가 높은 학습자 일수록 쉬운 과제에서는 전략사용의 필요성이 줄어든다고 볼 수 있다. 생소한 어휘가 상대적으로 적은 쉬운 과제를 이해하기 위해서는 상위 집단은 하위집단이 사용하는 만큼의 전략을 모두 사용할 필요가 없다는 것을 간접적으로 보여준다. 즉, 상위집단은 쉬운 과제에서 하위집단이 사용하는 암기전략이나 인지전략을 더 이상 전략으로 생각하지 않는지도 모른다. 이러한 판단은 전략을 오래 사용하다 보면 어떤 것은 습관적이고 자동적으로 바뀌게 되므로 조사과정에서 학습자들은 더 이상 전략으로 생각하지 않을 수도 있다는 Cohen(1998)의 주장과도 유사하다고 볼 수 있다. 쉬운 과제에서는 상위 집단은 하위 집단이 사용하는 전략을 필요한 전략으로 보지 않고 무의식적으로 지나친다고 볼 수 있다.

둘째, 읽기 과제가 어려울 때는 전략을 늘이는 것이 독해과정을 돕는다고 볼 수 있다. 쉬운 과제에서는 성취도가 높은 학습자 일수록 전략을 적게 사용하고 어려운 과제에서는 쉬운 과제에서보다 상대적으로 많은 전략을 사용하여 내용 이해를 증진시킨다. 상위집단이 과제에 맞게 전략 수를 조절하는 것은 우수한 학습자는 어떠한 학습전략을 사용하여도 학습자 변인이 우수하기 때문에 주어진 학습전략을 주체적으로 소화하여 효과적인 결론을 만들어 낼 수 있다고 볼 수 있다(박경미, 2003). 선행연구에서는 대부분 성취도가 높은 학습자 일수록 전략을 더 많이 빈번히 사용하였지만, 과제의 난이도에 따른 전략사용의 변화에 대한 연구는 거의 없다. 따라서 과제와 관련한 전략사용은 상당히 중요한 의미를 가진다고 볼 수 있다. Oxford 외 3인(2004)의 연구에서도 과제의 난이도와 과제유무 상호간의 관련성을 연구하였는데 과제의 유무나 쉬운 과제의 조건 하에서는 집단 간의 전략 사용이 통계적으로 유의미한 결과를 보이지는 않았다. 그러나 어려운 과제 조건 하에서는 상위집단 보다는 하위집단이 더 많은 전략을 사용했는데 성취도가 낮은 하위집단일수록 내용 이해의 어려움을 극복하기 위해서 더 많은 전략을 사용하는 것으로 분석하였다.

셋째, 성취도별 독해전략사용 항목은 종류에 있어서 크게 차이는 나지 않는다. 그러나 두 집단 간에 유의미한 차이를 주는 전략의 종류는 뚜렷이 구분이 된다. 따라서 고등학교 학습자는 성취도에 따라 사용하는 전략의 종류에는 크게 차이가 나지는 않지만 주요한 몇 개의 전략을 얼마나 유용하게 사

용하는지에 따라서 과제에 대한 이해의 정도를 결정한다고 판단이 된다. 교사가 효율적이라고 지도하는 여러 가지 전략을 가운데서 고등학생 피험자 집단이 실제로 과제 수행 시 사용하는 전략은 집단 별로 크게 다르지 않았다.

2. 제한점 및 시사점

첫째, 본 연구에서는 비교적 많은 수인 128명을 조사 대상으로 설문조사를 실시하기는 했지만 예비실험을 포함하여 단 두 차례의 읽기 활동으로 조사에 대한 결과를 얻었다는 점은 다소 한계로 지적할 수 있다. 조사 결과에 대한 일관된 결과를 확신하기 위해서는 한 차례의 읽기 활동에서의 전략사용의 여부를 확인하기 보다는 난이도가 비슷한 읽기과제로 여러 번에 걸쳐 조사를 수행하는 것이 바람직할 것이다(박영예, 1998). 그러나 본 연구에서는 독해전략 사용에 대해 조사 대상자가 개별적으로 응답하는 방식이 아니라 연구자의 감독 하에 독해전략 항목을 차례로 낭독하고 설명과 예시를 제시하면서 최대한 정확한 조사가 되도록 하였다. 또한 피험자들 스스로 읽기자료에서 생소한 어휘를 밑줄을 긋게 하여 독해전략의 사용여부를 확인할 때 밑줄을 그은 생소한 어휘를 중심으로 전략사용을 빠르게 상기해보도록 하여 최대한 정확한 조사가 될 수 있도록 노력하였다. 무엇보다도 같은 내용의 설문지로 전략사용을 여러 차례 조사한다면 조사 시기의 간격을 어느 정도 길게 둔다고 해도 전략항목에 대한 학습효과로 인하여 결과의 신뢰성을 떨어뜨릴 수 있다는 우려에서 두 차례의 조사만을 실시하였다.

둘째, 전략사용 설문조사의 구성에서 독해전략과 시험전략의 구별에 대해 다소 혼란이 있다고 볼 수 있다. 설문지의 전략들은 독해전략이기도 하지만 여러 개의 전략은 시험전략이기도 하다. 이론적으로도 독해전략과 시험전략은 많은 부분에서 중복이 된다고 볼 수 있다. 어떤 전략이 독해전략인지 시험전략인지는 과제를 수행하는 상황에 의해서 결정이 된다고 볼 수 있다. 그러므로 시간 제약이 주어지는 평가의 상황에서만 필요한 전략들은 시험전략으로 간주하여 본 연구에서는 배제하였다.

셋째, 본 연구의 질문지에 포함된 전략 항목들이 조사 대상 학습자들에게 적절한 항목으로 구성되어 있는가의 문제이다. 외국의 다수의 논문에서 ESL 학습자에게 적절하다고 선별한 전략 항목들⁵을 외국어 학습자에게도 그대로 적용하기에는 문제가 있을 것이다. 전략 항목 선별 과정 및 예비조사에서 밝

⁵ 예를 들어 다양한 언어적 배경을 가진 ESL 학습자를 대상으로 한 연구에서는 ‘동족어 인식하기 전략’이 빈번히 사용된다. 독자가 자신의 모국어에 있는 어휘의 도움을 받아서 처리하고 있는 과제의 새로운 어휘를 이해하는 전략으로 영어와 동족어로서의 유사성이 없는 우리말의 경우에는 적용하지 않는 전략이다.

혀진 바에 의하면 ESL 학생을 대상으로 한 조사에서의 전략 항목 가운데 본 조사 대상자가 전혀 사용하지 않는다는 전략이 다수 있었다. 따라서 학습자의 언어 환경뿐만 아니라 교육환경에 따라서 전략목록은 서로 많은 차이를 보일 것이다. 또한 선택한 과제의 유형에 따라 응답자가 효율적이라고 판단한 전략항목 역시 달라질 가능성이 있다. 본 연구에서는 질문지의 독해전략 항목은 다수의 선행 연구를 바탕으로 하였으나 EFL 환경과 대학입시를 위한 제한된 독해수업에 집중하는 본 연구 대상자의 학습환경을 충분히 고려하여 전략을 수정했다. 즉 본 연구자가 평소 고등학생을 지도하면서 관찰 학습자의 읽기 방식을 최대한 고려하여 전략항목들을 나열하였다. 또한 예비조사 과정에서 학습자에게 자유응답지로 전략설문지에 열거한 항목이 아니지만 효과적으로 사용하는 전략을 기입하도록 하여 항목을 보완하였다.

본 연구자는 영어 독해시간에 교사가 지도하는 독해와 독해전략을 학습자들이 어느 정도 사용하고 있으며 효과적으로 사용할 줄 아는지에 대해서 상당한 의문을 가지고 있었다. 이러한 의문을 바탕으로 시작한 본 연구의 결과, 학습자가 사용하고 있는 전략은 한정되어 있었고 효율적이지만 과제와 연계한 전략사용은 상당히 제한적으로 이루어지고 있다는 사실도 확인하였다. 따라서 본 연구는 앞으로 교실 수업에서 학습자의 성취도나 과제의 난이도에 따라서 독해와 독해에 효율적인 전략지도에 방향을 제시할 수 있으리라고 본다. 수준별 독해 수업에서 수준에 맞는 과제의 선택과 효율적인 전략을 제시하면 좀 더 효율적인 독해 학습이 될 것이다. 즉 영어교사는 학습자의 수준과 난이도에 맞는 전략의 목록을 작성하여 제시하고 단계별로 전략 사용을 지도한다면 학습자들은 학년이 올라갈수록 수준 높은 읽기 과제를 효율적인 전략 선택이나 사용 정도로 조절할 수 있는 전략적인 학습자가 될 것이다. 또한 본 연구에서의 결과를 학습자들에게 실제로 지도하여 지도 방법의 효율성을 분석하는 추가적인 연구를 수행해야 할 것으로 생각된다. 더불어 본 연구의 한계점을 극복하고 다양한 종류의 읽기과제를 적용한 추가적인 연구로 영어독해 지도발전에 기여할 것을 기대해 본다.

참고문헌

- 김성애. (1993). Types of reading strategies used by Korean high school EFL students. *English Teaching*, 49(4), 151-170.
- 박경미. (2003). 학습자의 문맥사용 능력. *현대영어교육*, 4(2), 92-104.
- 박영예. (1998). Development of an instrument for assessing ESL reading strategies. *Foreign Languages Education*, 5(1), 231-254.

- 박영예. (1999). Reading recall protocols as a means of measuring reading comprehension. *Linguistics*, 7(1), 345-336.
- 송미정. (1999). Reading strategies and second language reading ability: The Magnitude of the Relationship. *English Teaching*, 54(3). 73~95.
- 신은숙. (2004). 생각말하기(Think aloud)를 이용한 영어읽기에서의 전략 사용. 석사학위논문. 성균관대학교 교육대학원, 서울.
- Anderson, N. J. (2008). *Active Skills for Reading: Book 2* (2nd ed.). Thomson Heinle.
- Anderson, N. J. (2008). *Active Skills for Reading: Intro* (2nd ed.). Thomson Heinle.
- Barnett, M. A. (1988). Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals*, 21, 109-116.
- Bialystock, E. (1981) The role of conscious strategies in second language achievement . *The Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 469-494.
- Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42(1), 1-20.
- Cohen, A. D. (1986). Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. *English for Specific Purposes*, 5(2), 131-145.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Reading, MA: Addison Wesley Longman.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9, 117-29.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal* 86, 368-383.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2000). Task and strategy use: Empirical implications for questionnaire studies. *JACET Bulletin* 31, 21-32.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-100).

- Clevedon, England: Multilingual Matters.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19(3), 557-584.
- Oxford, R. L., & Carpenter, R. (1985). Second language learning strategies: What the research has to say. *ERIC/CLL News Bulletin*, 9(1), 1-14.
- Oxford, R. L., Cho, Yunkyong., Santoi, Leung., & Kim, Hae-Jin. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An Expository Study. *IRAL*, 42, 1-47.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: the Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Singhal, M. (1998). Reading comprehension in the second language classroom: A hands-on approach to teaching and learning reading strategies. *ERIC Document Retrieval Service* ED424-748.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *TESL/TJ Journal*, 3(1), 1-12.
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.
- Waxman, H. C., & Padron, Y. N. (1978). *The effect of students' perceptions of cognitive strategies in reading achievement*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Associations Dallas.
- Yin, W. M., & Agnes, C. S. (2001). Knowledge and use of metacognitive strategies. National Institute of Education Singapore. Retrieved July 10, 2006 from <http://www.aare.edu.au/01pap/won01419.htm>.

임혜정

부산대학교 영어교육과

609-735 부산시 금정구 장전동 산30번지

Tel: (051) 512-0311/ H.P.: 010-2853-0346

Email: hjlim3000@hanmail.net

Received 29 September 2009

Reviewed 9 November 2009

Revised version received 7 December 2009