

## 영어 읽기 전략 지도가 대학생의 읽기·쓰기 통합 과제 수행, 전략 사용 및 태도에 미치는 영향\*

양문정\*\*

이화여자대학교

이은주

이화여자대학교

Yang, Mun-Jung & Lee, Eun-Joo. (2012). The effects of reading strategy instruction on the performance of integrated reading-to-write tasks, strategy use, and the attitude of Korean college EFL learners. *Modern English Education*, 13(2), 151-178.

The present study aims to examine the effects of reading strategy instruction on the performance of integrated reading-to-write tasks, strategy use, and the attitude of learners. For this study, twenty undergraduate students were divided into two groups: The control group and the reading strategy instruction group. The reading strategy group received the instruction of twelve reading strategies that were used in integrated reading-to-write tasks, whereas the control group received the traditional reading instruction. The results of the study showed that there were statistically significant differences regarding the performances of integrated reading-to-write tasks between the groups. There were significant differences of strategy use between the pre- and post-tests of the advanced learners and the intermediate learners. Further, there were significant differences of strategy use between the advanced learners and the intermediate learners in integrated reading-to-write tasks. The pre- and post-survey results showed that the reading strategy instruction had a positive influence on students' attitudes towards the integrated reading-to-write tasks.

[reading strategies/ integrated reading-to-write tasks/think-aloud procedure  
읽기전략/읽기·쓰기 통합 과제/사고기술기법]

---

\* 본 연구는 제1저자의 석사학위 논문 일부를 수정 보완한 것임.

\*\* 제1저자: 양문정, 교신저자: 이은주

## I. 서론

외국어 교육과정에서는 구어와 문어를 이해하고 표현하는 능력을 배양시키기 위하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 4기능의 통합적 교육을 권장하고 있다(교육인적자원부, 2007). 이는 과제의 진정성을 높여주고 학습자에게 의미 있는 학습을 가능케 해준다는 주장에 기초를 두고 있으며(Feak & Dobson, 1996; Plakans, 2009b; Read, 1990; Weigle, 2004), 이에 따라 통합교육의 효과에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 최근 언어의 4기능의 통합에 관한 연구 중에서 많은 관심을 받는 분야는 유사한 인지적 구조와 과정을 따르는 읽기와 쓰기의 통합이다. 또한 통합 교육의 움직임이 활발해짐에 따라 교실 현장에서도 읽기와 쓰기를 각각 분리하여 교수하고 학습하는 전통적인 수업에서 나아가 점차 읽기와 쓰기의 통합적 교육에 더 많은 관심을 기울이고 있다(Hinkel, 2006; J. E. Kim, 2010). 그러나 이러한 읽기와 쓰기의 통합에 관한 논의는 모국어 교육에 중점을 두고 있고, 외국어 교육에서의 연구는 여전히 부족한 실정이다(Grabe, 2003; Hinkel, 2006). 또한 외국어 교육에서의 읽기와 쓰기의 통합 연구는 대부분 요약하기, 관점 바꾸어 글쓰기 과제가 읽기와 쓰기 능력에 각각 어떠한 영향을 미치는가에 한정되어 있으며(김현옥, 2006; Carrell, 1985; Lau & Chan, 2007; McNeil, 2011), 읽기와 쓰기 통합 과제 수행에 있어서 유용한 읽기나 쓰기 전략에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구는 읽기와 쓰기 통합 과제 수행에 있어서 읽기 전략 교수가 통합 과제의 수행에 어떠한 영향을 미치는지 고찰하고자 한다.

## II. 이론적 배경 및 선행 연구

### 1. 과제 수행에서 전략의 사용

외국어 교육 분야에서 전략의 사용과 성공적인 독자 사이의 관계에 대한 연구는 많이 수행되어 왔다(Moss, Schunn, Schneider, McNamara & VanLehn, 2011). 예를 들면, Hosenfeld(1977)는 성공적인 학습자는 전략을 사용할 때 독해에 도움이 되는 방식으로 사용하는 반면 성공적이지 못한 학습자는 독해에 오히려 방해가 되는 방식으로 전략을 사용한다고 주장하고 있다. 이러한 점은 하위학습자들은 다양한 전략을 사용하지 못할 뿐 만 아니라 전략을 적재적소에 사용하지 못한다는 Cohen(1994)의 견해와도 일치한다. 그러나 Hosenfeld(1977)는 성공적이지 못한 독자도 일련의 전략 연습을 통해서 독해력을 향상시킬 수 있고 성공적인 독해의 경험은 독자로서 긍정적인 자아개념을 가지도록 돕는다고 주장한다.

Block(1986)은 중국과 스페인 출신 학습자 각각 3명과 원어민 학습자 3명을 대상으로 사고구술기법을 이용하여 그들의 이해 전략(comprehension strategies)의

사용을 분석하였다. 그 결과 모국어의 차이는 독자의 이해 전략의 사용에 영향을 미치지 않았고 성공적인 독자인 ‘통합적인 독자’는 읽기를 진행하면서 읽은 정보를 통합하고 비교적 자주 텍스트 구조를 인지하였으며 자신의 이해도를 일관적이며 효과적으로 점검하며 읽었다. 예를 들어 텍스트를 읽는 가운데 이해가 잘 되지 않는 문장이 있어도 계속 문장을 읽어 가면서 이해되지 않는 부분에 대한 힌트를 찾아 나갔다. 더 나아가 성공적인 독자는 읽은 내용을 다시 상기하여 말할 때 세부내용보다는 중심 내용에 초점을 맞춰 이야기를 하는 경향이 있었다. 그러나 성공적이지 못한 독자는 이해를 돕기 위해 지나치게 개인적 경험에 의존하였으며 읽은 내용의 정보를 연결하려고 하지 않았으며 중심 내용보다는 세부 내용에 치우쳐 읽은 내용을 상기하였다.

Block(1986)과 Hosenfeld(1977)의 연구 결과의 공통점은 성공적인 독자는 개별 단어의 의미보다는 글 전체의 의미를 파악하는데 초점을 맞추며 글에서 얻은 정보를 기억하는 동시에 통합하며 글의 내용과 자신이 이미 가지고 있는 지식을 효과적으로 연결시키고자 하였다는 점이다. 이것은 상위학습자일수록 더 많은 포괄적 전략을 사용한다고 밝히고 있는 Carrell(1989)과 Koda(2005)의 연구와도 일치하며 성공적인 독자는 상향식 전략에 비해 하향식 전략을 많이 사용한다는 Cziko(1980)의 견해와도 일치한다.

전략 연구에서 많은 관심을 받고 있는 분야는 인지전략과 초인지 전략의 사용과 성공적인 독자와의 관련성을 밝히고 있는 연구들이다. Phakiti(2003)는 인지 전략과 초인지 전략의 사용은 독해력의 향상에 긍정적인 영향을 미치며 성공적인 독자일수록 초인지 전략을 더 많이 사용하는 것으로 보고하고 있다. 이는 초인지 지도와 읽기 이해와의 긍정적인 관계를 밝힌 Carrell, Phrais와 Liberto(1989)의 연구 결과와도 일치한다.

## 2. 읽기와 쓰기의 관계

제 2언어에 있어서의 읽기와 쓰기 관계는 아직까지 명백하게 밝혀지지 않았으며 특히 제 2언어의 읽기·쓰기에 관한 모델은 매우 부족하다(Hirvela, 2004). 읽기와 쓰기의 관계를 설명하기 위하여 읽기와 쓰기의 모델을 제시하려는 시도가 있어 왔는데, 그 중 대표적인 모델이 Shanahan과 Lomax(1986)의 상호작용적 모델과 Eisterhold(1990)의 방향성 모델이다. Shanahan과 Lomax(1986)는 상호작용적 모델에서 읽기와 쓰기가 서로의 과정에 영향을 미친다고 보고, 읽기의 각 요소가 쓰기에 영향을 미치며 다시 쓰기의 각 요소가 읽기의 상위 요소에 영향을 미친다고 설명하였다. 따라서 Shanahan과 Lomax(1986)는 읽기와 쓰기는 서로 상호 협력적 관계에 있다고 밝히고 있다. Eisterhold(1990)는 읽기와 쓰기의 관계를 방향성에 따라 일방향, 무방향, 양방향의 세 가지 모델로 소개하고 있다. 그 중 널리 받아들여지고 있는 양방향 가설은 읽기와 쓰기가 서로 협동적이고 의존적인 관계에 있다고 본다. 즉, 읽기와 쓰기가 서로 밀접하게 연관되어 있고

수많은 지식 체계를 사용하는 유사한 과정이기 때문에 읽기와 쓰기의 관계는 그 발달 단계에 따라 변화할 수 있으므로 교사가 실제 교실에서 가르칠 때 선별적으로 다양한 활동을 활용할 수 있어야 한다고 강조한다.

본 연구에서는 읽기와 쓰기의 상호작용적 모델과 양방향성 모델에서 설명하는 바와 같이 상호 협력적 관계 속에서 영향을 미치는 읽기와 쓰기 과제에서 읽기 전략이 읽기·쓰기 통합 과제에 있어서 어떠한 영향을 미치는지에 관하여 고찰하고자 한다.

### 3. 읽기·쓰기 통합 과제에서 전략 사용에 관한 연구

제2언어 학습자들은 읽기의 목적에 따라 텍스트를 읽는 과정 및 전략을 결정한다(Koda, 2005; Phakiti, 2003). 따라서 단순한 읽기 과제에 사용되는 전략은 읽기·쓰기 통합 과제를 위한 전략과는 다르다고 할 수 있다. 이에 따라 연구자들은 읽기·쓰기 통합 과제에 있어서 전략의 역할을 독립적으로 분석하려는 시도를 하고 있다. 그 예로 Cohen(1994)을 들 수 있는데, Cohen은 영어를 제 2언어로 배우는 5명의 포르투갈 학습자들을 대상으로 요약 과제를 수행할 때 사용하는 전략을 살펴보았다. 그 결과 두 명의 중위 학습자들은 읽기 전략을 덜 사용하고 요약 과제에 도움이 되지 않는 방식으로 읽기 전략을 사용하는 반면, 두 명의 상위 학습자들은 더 많은 읽기 전략을 사용하였다. 하위 학습자들은 가장 많은 읽기 전략을 사용하였지만 전략들을 효과적으로 사용하지는 못했다. 이 실험을 통해 Cohen은 영어의 능력 수준에 따라 읽기 전략의 사용 또한 달라질 수 있음을 시사하고 있으며, 상위 학습자일수록 과제의 수행에 도움이 되는 방식으로 전략을 적재적소에 사용하는 능력을 갖추고 있음을 보여주고 있는데, 이는 Hosenfeld(1977)의 결과와도 일치한다.

Esmacili(2002)의 연구에서는 공학을 전공으로 하는 대학교 1학년들을 대상으로 읽기·쓰기 통합 과제에 있어서의 전략 사용에 관하여 조사하였다. 학습자들은 읽기자료와 쓰기과제가 내용상 서로 연관이 있을 때 높은 성취를 나타냈으며 이러한 읽기·쓰기 통합 과제를 수행할 때에 그와 연관된 쓰기 및 읽기 전략을 적절히 사용하였다고 보고하고 있다. Plakans(2009a)는 12명의 대학생 이상의 학력을 가진 학습자들을 대상으로 읽기·쓰기 통합 과제를 수행할 때에 사용하는 읽기 전략에 관하여 연구하였다. 읽기·쓰기 통합 과제로는 읽기 자료를 주고 논설문 형식으로 그것에 대한 자신의 주장을 쓰는 과제로 학습자들은 읽기 자료로부터 주장의 근거가 될 만한 내용을 언어 자신의 논리를 펼치는 과제였다. 학습자들의 자료를 분석한 결과 학습자들은 읽기 지문을 읽기 위한 목표 설정 전략, 인지 과정 전략, 포괄적 전략, 초인지적 전략 그리고 추려내기 전략을 읽기·쓰기 통합 과제 수행 시에 사용하였다. 학습자들은 인지 과정, 포괄적, 추려내기, 목표설정 그리고 초인지적 전략 순으로 전략을 많이 사용하였다.

이상의 선행 연구들은 읽기·쓰기 통합 과제에 사용되는 읽기 전략에 관하여 고찰하였다. Cohen(1994)과 Plakans(2009a)는 수준에 따라서 학습자들이 사용하는 전략을 서로 비교하여 과제 수행에 더 효율적일 수 있는 전략들을 제시하고 있다. 그러나 이러한 연구들은 전략을 제시할 뿐 실제 해당 전략이 읽기·쓰기 통합 과제의 수행에 어떠한 영향을 끼치는지 실험을 통해서 검증하지 못하고 있다. 이에 본 연구에서는 읽기·쓰기 통합 과제에 유용하게 사용될 수 있는 읽기 전략의 지도가 학습자들의 읽기·쓰기 통합 과제의 수행에 어떠한 영향을 끼치는지 실험을 통해 고찰하고자 한다.

### III. 연구방법 및 절차

#### 1. 연구 질문

본 연구에서는 전략 지도가 대학생 영어 학습자의 읽기·쓰기통합과제 수행, 전략 사용 그리고 정의적 측면인 태도에 어떠한 영향을 끼치는지 고찰하고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 읽기 전략의 지도는 대학생 영어 학습자의 읽기·쓰기 통합 과제 수행에 어떠한 영향을 미치는가? 그 영향은 상·하위 수준에 따라 차이가 있는가?
- 2) 읽기 전략의 지도는 대학생 영어 학습자의 읽기·쓰기 통합 과제 수행 시 전략 사용에 어떠한 영향을 미치는가? 그 영향은 상·하위 수준에 따라 차이가 있는가?
- 3) 읽기 전략의 지도는 읽기 쓰기 통합 과제에 대한 대학생 영어 학습자의 태도에 어떠한 영향을 미치는가?

#### 2. 연구 대상

본 연구에서는 서울 시내 소재의 대학교의 학부생들이 참여하였다. 본 연구의 실험 참여자는 전반적 영어 능력이 TOEIC을 기준으로 2등급 이상(730점 이상)에 해당하는 총 20명의 대학생들로 구성되었다. 다음 표 1은 연구에 참여한 실험 참여자들의 정보를 제시하고 있다. 본 연구의 학습자들은 모집 당시 대학교에서 영어 쓰기 경험을 조금이라도 해 본 학생들이 포함될 수 있도록 하였다. 실험 참여자들은 사전 평가 점수와 공인영어성적을 바탕으로 다시 상위 집단과 하위집단으로 나뉘어졌다. 즉 공인영어성적과 사전 평가 점수의 중앙값을 기준으로 실험 집단을 상위 집단과 하위 집단으로 구분한 뒤 두 집단의 점수 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 비모수 검정

맨휘트니(Mann-Whitney)를 실시하였다. 그 결과 유의확률이 .02( $Z = -2.32$ )로 유의 수준 .05에서 두 집단의 능력에는 유의미한 차이가 있는 집단이라고 판단되었다.

**표 1**  
연구 대상에 관한 정보

집단	학습자	성별	나이	전공	공인영어성적	해외연수경험
실험 집단	학습자1	여	23	국제학	iBT 117	호주 시드니 3년
	학습자2	여	25	영어영문학	iBT 113	교환학생 6개월
	학습자3	여	24	정치외교학	iBT 113	1년 6개월
	학습자4	여	24	국제학	CBT 277	1년 6개월
	학습자5	여	21	심리학	iBT 113	10개월
	학습자6	여	20	경영학	iBT 90	없음
	학습자7	여	24	법학	iBT 100	교환학생 6개월
	학습자8	여	20	사회과학부	iBT 102	인도네시아 11년
	학습자9	여	24	영어영문학	iBT 95	교환학생 1년
	학습자10	남	27	컴퓨터공학	TOEIC 800	없음
통제 집단	학습자11	여	24	국제학	iBT 113	캐나다 1년
	학습자12	여	23	통번역학	iBT 100	교환학생 1년
	학습자13	여	22	국제학	iBT 113	1년
	학습자14	여	24	영어영문학	TOEIC 900	교환학생 1년
	학습자15	남	21	전자공학	TOEIC 920	없음
	학습자16	여	20	인문학부	iBT 90	없음
	학습자17	여	24	경영학	TOEIC 800	6개월
	학습자18	여	22	경제학	TOEIC 840	없음
	학습자19	여	23	행정학	TEPS 747	어학연수 1년
	학습자20	남	26	수학교육	TOEIC 800	없음

### 3. 실험 자료

#### 1) 사전 및 사후 평가지

본 연구에 사용된 사전 및 사후 평가지는 대학생에게 적절한 수준의 내용을

담고 있는 읽기와 쓰기자료를 선택하여 사용하였다. 사전 평가지와 사후 평가지는 논설문 형식의 읽기 지문을 읽은 후 지문을 요약하는 동시에 지문의 내용이 어떻게 연관 되는지를 종합하여 요약하는 과제로 제작되었다. 사전 및 사후 읽기·쓰기 통합과제의 채점 기준은 총괄적 채점과 분석적 채점으로 나누어 작성하였는데, 총괄적 채점 기준은 TOEFL iBT 통합글쓰기(integrated writing) 채점 기준표를 사용하였으며 분석적 채점 기준은 내용, 구조, 언어사용, 바꿔쓰기, 인용표기 영역 등 읽기·쓰기 통합 과제의 평가 요소에 해당하는 5개의 영역으로 구성하였다. 각 영역은 5점 만점으로 5개의 영역을 모두 합친 점수는 총 25점이었다.

## 2) 전략 지도 자료

본 연구의 수업에서 교수한 전략은 읽기·쓰기 통합 과제 수행 시 사용되는 목표설정, 포괄적, 추려내기, 초인지적 전략에 해당하는 12가지 읽기 전략으로 이들은 모두 Plakans(2009a)가 사용한 읽기 전략의 기준에 따라 사용하였다. 이를 바탕으로 전략을 가르치기 위한 활동지를 제작하였다 (부록 1 참고).

**표 2**  
읽기 전략 내용 및 부류

번호	전략 내용	읽기 전략 부류
1	글의 요지나 전반적인 내용을 알기 위해 훑어 읽기	포괄적
2	글의 구조 파악하며 읽기	포괄적
3	글의 요지와 세부내용을 구분하며 읽기	포괄적
4	글을 쓸 때 사용할 정보를 찾기 위해 특정 정보를 찾기	추려내기
5	문법과 문맥을 이용하여 모르는 단어의 뜻을 추측하기	국지적
6	읽은 내용을 자신의 말로 바꾸어보기	추려내기
7	글을 쓸 때 정보를 사용하거나 이해를 위해 다시 읽기	추려내기
8	개요를 이용하여 핵심 내용을 메모하기	추려내기
9	읽은 중요한 정보를 머릿속이나 글로 요약하기	포괄적
10	읽기 전 읽기 자료를 적절한 인용을 하여 통합해야 하는 과제임을 확인하기	목표설정
11	표절에 관하여 확인하기 위해 다시 읽기	추려내기
12	전략의 사용을 끊임없이 점검 및 평가하면서 읽기	초인지적

### 3) 사고구술기법

본 연구에서는 학습자들이 사전·사후 평가에 사용한 전략의 빈도를 알아보기 위하여 학습자들이 머릿속에서 일어나는 활동을 말로 보고하는 사고구술기법을 사용하여 자료를 수집하였다. 본 연구에서는 글을 쓰기 전에 학습자들에게 미리 사고구술기법에 익숙해질 연습시간을 주었다(Plakans, 2008). 학습자들은 개별적으로 사전·사후 과제를 수행하였으며 연구자는 녹음을 하는 동시에 그들의 행동을 관찰 기록하였다. 학습자들은 사고 기술 활동 중에 과제의 제목을 읽는 것부터 시작하여 그들이 머릿속으로 인지하는 모든 것들을 소리 내어 말하였다. 과제에 대하여 시간제한을 두지는 않았으며 학습자가 실험 도중 20초 이상 침묵하는 경우 계속 과제를 수행할 것을 인지시켜주었다. 또한, 학습자들에게 모국어인 한국어로 구술을 해도 괜찮다고 설명하였다.

### 4) 설문지

본 연구는 읽기·쓰기 통합 과제 수행에 있어서 읽기 전략 교수가 학습자들의 태도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 사후설문 문항을 제작하였다. 이것은 읽기 전략 학습이 학습자의 읽기·쓰기 통합 과제에 있어서 전략 사용에 대한 필요성 인식과 자신감 향상에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 함이었다. 심화 설문지는 읽기 전략에 관한 선호도를 알아보는 문항, 읽기 전략을 배우면서 도움이 되었던 점과 어려웠던 점에 관한 문항, 그리고 사고구술 기법에 관한 문항으로 이루어져 있다(부록 2 참고).

## 4. 연구 절차

본 연구는 총 7차시로 구성되어 있다. 이 중 5차시 동안 본 수업을 진행하였고 1차시와 7차시에는 사전과 사후 자료를 수집하였다. 실험 집단의 학습자들은 읽기·쓰기 통합 과제에서 사용되는 12가지 전략을 학습하였다. 5차시에 걸친 수업은 한 차시에 50분 동안 진행되었다. 실험집단은 해당 차시에서 학습할 목표 전략을 배운 뒤 전략의 사용 예시도 학습하였다. 이 후 학습자들은 배운 전략을 활동지에 있는 연습 문제를 통해서 직접 사용해 보고 피드백을 받는 기회를 가졌다. 통제집단은 해당 차시에 읽을 독해 지문의 내용에 관하여 간단히 소개 받은 후 학습자들은 읽기 자료를 읽었고, 독해 지문 속에서 중요한 어휘를 학습하였다. 읽기 자료를 읽은 뒤에는 읽기 자료의 주제에 관하여 함께 이야기하는 시간을 가졌다. 5차에 걸친 수업을 한 뒤 실험집단과 통제집단은 각각 사후 평가를 실시하였다. 사후 평가를 실시한 후 읽기·쓰기 통합 능력의 향상 유무와 전략 사용의 정의적 태도의 변화를 알아보기 위해 사후 설문 및 심층 설문을 실시하였다.

## 5. 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 세 단계로 구성되었다. 그 첫 번째 단계는 사전 및 사후 읽기·쓰기 통합 과제 평가지 채점으로, 두 명의 채점자가 채점을 진행하였는데 한 명은 영어교육 석사학위 소지자이며 다른 한 명은 한국에서 미국의 대학입학 자격시험인 SAT(Scholastic Aptitude Test)를 가르치고 있는 미국계 원어민 교사이다. 또한, 두 채점자 간의 신뢰도를 검증하기 위해 상관분석을 실시한 결과 모든 영역에서 .84 이상의 신뢰도 값을 얻었다.

두 번째 단계는 사고구술기법 분석이다. 본 연구에서는 수집한 사고구술 녹음자료를 들으며 전사한 뒤, 전사된 내용은 한번 더 확인하였다. 전사된 자료를 보면서 읽기 전략을 사용한 부분에 밑줄로 표시를 하였다. 이렇게 표시를 해 둔 부분들 중 본 연구에서 읽기 전략으로 설정한 전략 12가지에 해당하는 전략들의 빈도수를 산출하여 학습자들이 각각의 전략을 몇 번씩 사용하였는지 분석하였다.

세 번째 단계는 통계처리과정이다. 본 연구에서는 실험집단과 통제집단 사전 능력 동질성 검정, 실험집단 중 상위학습자 및 하위학습자의 사전 능력 차이의 검정, 통제 집단의 사전 점수와 사후 점수 차이 검정, 실험집단의 사전 점수와 사후 점수 차이 검정, 통제집단과 실험집단 사후 점수 차이 검정, 그리고 실험 집단 중 상·하위 수준별 능력 향상도 검정에는 맨-휘트니 검정을 이용하였다. 모든 통계 결과는 유의수준의 .05에서 판단되었다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 읽기 전략 지도가 읽기·쓰기 통합 과제 수행에 미치는 영향

#### 1) 집단 간 사후 평가 점수 유의도 검정

본 연구에서는 실험 집단과 통제 집단 사이에 사후 평가의 점수에 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해 맨-휘트니 검정을 실시하였는데 그 결과는 다음 표 3과 같다.

**표 3**  
집단간 사후 평가 점수 유의도 검정

평가영역	집단	평균	Z	유의확률
총괄적 평가	실험	4.10	-2.52	.01
	통제	3.10		
내용	실험	4.00	-1.62	.10
	통제	3.30		
구조	실험	3.90	-1.68	.09
	통제	3.30		
바꿔쓰기	실험	4.00	-3.44	.00
	통제	2.30		
언어사용	실험	3.40	-1.69	.09
	통제	2.80		
인용표기	실험	5.00	-3.82	.00
	통제	2.60		
분석총점	실험	20.30	-3.07	.00
	통제	14.30		

표 3에 제시되어 있듯이 실험집단과 통제집단 간 사후 점수가 유의미한 차이를 보이는 영역은 총괄적 평가와 분석적 평가 영역 중에서 바꿔쓰기, 인용표기 그리고 총점 영역이다. 반면 유의미하지 않은 결과를 보이는 영역은 분석적 평가 영역 중에서 내용, 구조, 언어사용 영역이다. 즉, 읽기 전략 지도를 받은 실험집단의 학습자들은 총괄적 평가와 바꿔쓰기, 인용표기 그리고 분석적 평가의 총점에서 능력 향상을 보였다고 볼 수 있다. 이는 선행연구(예: Plakans, 2009a)에서 효과적일 것이라고 제안한 읽기 전략들을 중·상위 수준의 학습자들에게 지도하였을 때 바꿔쓰기와 인용표기 능력의 향상을 돕고 전체적인 글의 수준을 높여줄 수 있음을 시사한다고 설명될 수 있다.

## 2) 집단 별 사전 및 사후 평가 점수 유의도 검정

본 연구에서는 읽기 전략 지도가 실험집단의 사전 및 사후 평가 점수에 어떠한 영향을 미쳤는지를 알아보기 위해 맨-윌트니 검정을 한 결과 다음 표 4와 같이 유의수준 .05에서 모두 유의미한 것으로 나타났다.

**표 4**  
실험집단의 사전 및 사후 평가 점수 유의도 검정

평가영역	시험	평균	Z	유의확률
총괄적 평가	사전	3.00	-2.81	.00
	사후	4.10		
내용	사전	3.00	-2.64	.00
	사후	4.00		
구조	사전	3.10	-2.82	.00
	사후	3.90		
분석적 평가 바꿔쓰기	사전	2.50	-2.87	.00
	사후	4.00		
언어사용	사전	2.70	-2.64	.00
	사후	3.40		
인용표기	사전	2.80	-2.64	.00
	사후	5.00		
분석총점	사전	14.10	-2.81	.00
	사후	20.30		

표 4에 따르면 읽기 전략의 지도는 실험집단에게 모든 영역에 걸쳐 읽기·쓰기 통합 능력의 향상을 가져다 준 것으로 판단된다. 이것은 상위학습자들이 많이 사용한 추려내기 전략과 포괄적 전략을 학습자에게 가르치고 연습할 기회를 제공한다면 읽기·쓰기 통합 과제의 수행 능력에 있어서 긍정적인 향상을 가져올 수 있다는 것을 시사한다(Cohen, 1994; Esmacili, 2002).

반면 전통적 읽기수업을 한 통제집단의 읽기·쓰기 통합 과제의 사전 및 사후 점수에 유의미한 차이를 가져다 주었는지를 알아보기 위해 Mann-Whitney 검증을 한 결과, 다음 표 5과 같이 유의수준 .05에서 모두 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

**표 5**  
통제집단의 사전 및 사후 평가 점수 유의도 검정

평가영역	시험	평균	Z	유의확률
총괄적 평가	사전	2.90	-1.0	.31
	사후	3.10		
내용	사전	3.30	.00	1.00
	사후	3.30		
구조	사전	3.10	-1.41	.15
	사후	3.30		
바꿔쓰기	사전	2.60	-1.73	.08
	사후	2.30		
언어사용	사전	2.70	-1.00	.31
	사후	2.80		
인용표기	사전	2.60	.00	1.00
	사후	2.60		
분석총점	사전	14.30	.00	1.00
	사후	14.30		

표 5에 따르면 전통적 읽기지도는 읽기·쓰기 통합 능력에 향상을 가져다 주지 못한 것으로 판단할 수 있다. 이것은 전통적인 읽기 지도만으로는 단기간에 읽기·쓰기 통합 과제의 수행 능력 향상을 가져올 수 없다는 것을 의미한다.

### 3) 실험 집단의 상·하위 집단별 사전 및 사후 평가 점수 유의도 검정

읽기 전략을 학습한 실험 집단의 읽기·쓰기 통합 과제 능력 향상 유무를 상·하위집단으로 나누어 좀 더 자세히 알아보기 위해서 상·하위 집단별로 사전·사후평가 간의 차이를 고찰하였다. 먼저 상위집단의 읽기·쓰기 통합 과제의 수행 능력의 향상은 표 6과 같은 결과를 얻었다.

**표 6**  
상위집단의 사전 및 사후 평가 점수 유의도 검정

평가영역	시험	평균	Z	유의확률
총괄적 평가	사전	3.60	-1.89	.05
	사후	4.60		
내용	사전	3.60	-1.63	.10
	사후	4.40		
구조	사전	3.60	-2.00	.04
	사후	4.40		
바꿔쓰기	사전	3.00	-2.07	.03
	사후	4.40		
언어사용	사전	3.40	-1.73	.08
	사후	4.00		
인용표기	사전	3.80	-1.73	.08
	사후	5.00		
분석총점	사전	17.40	-2.06	.03
	사후	22.20		

결과를 살펴보면 실험집단의 상위집단의 경우에는 총괄적 점수, 내용, 언어사용, 인용표기의 영역에서는 사전과 사후평가의 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면, 구조와 바꿔쓰기, 분석적 총 점수는 유의수준 .05에서 사전과 사후평가 간에 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 이는 읽기 전략 학습을 통해 상위학습자들이 읽기·쓰기 통합 과제를 하는 데 있어서 더 구조적으로 글을 쓰고 읽기 지문의 내용을 자신의 말로 더 잘 환언하게 되었다는 것을 의미한다. 반면 하위집단의 읽기·쓰기 통합 과제의 수행 능력의 향상은 표 7과 같은 결과를 얻었다.

**표 7**  
하위집단의 사전 및 사후 평가 점수 유의도 검정

평가영역	시험	평균	Z	유의확률
총괄적 평가	사전	2.40	-2.12	.03
	사후	3.60		

분석적 평가	내용	사전	2.40	-2.12	.03
		사후	3.60		
	구조	사전	2.60	-2.00	.04
		사후	3.40		
	바꿔쓰기	사전	2.00	-2.06	.03
		사후	3.60		
	언어사용	사전	2.00	-2.00	.04
		사후	2.80		
	인용표기	사전	1.80	-2.07	.03
		사후	5.00		
	분석총점	사전	10.80	-2.03	.04
		사후	18.40		

하위 집단의 경우에는 모든 영역에서 유의수준 .05보다 유의확률 수가 작아 사전시험과 사후시험 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 읽기 전략의 지도는 하위 집단의 모든 학습자에게 모든 영역에 있어서 읽기·쓰기 통합 과제 수행 능력의 향상을 가져다 준 것으로 판단된다. 이것은 목표설정, 포괄적 그리고 추려내기 전략의 유용성을 보고한 Plakans(2009a)의 결과와 일치할 뿐만 아니라 읽기 전략의 지도가 상위학습자들보다는 하위 학습자들에게 보다 더 긍정적인 효과가 있음을 밝혀주고 있다.

## 2. 실험집단의 사전 및 사후의 읽기 전략 사용 비교

본 연구는 실험집단의 상·하위 학습자들의 작문과정을 사고 구술한 자료를 토대로 분석하여 읽기 전략 지도를 받기 이전과 이후의 읽기 전략 사용의 빈도를 비교해 보았다. 그 결과는 다음 표 8과 같다.

**표 8**  
사전·사후의 상·하위 학습자의 읽기 전략의 빈도수

번호	전략내용	전략 부류	빈도수			
			상위		하위	
			사전	사후	사전	사후
1	인용하여 통합해야 하는 과제임을 확인하기	목표설정	1.67	2.00	2.33	2.00
2	훑어 읽기	포괄적	.00	.33	.67	1.00
3	요지와 세부내용을 구분하며 읽기	포괄적	7.67	6.33	3.33	6.00
4	구조를 파악하며 읽기	포괄적	2.67	3.33	1.33	3.00
5	읽은 중요한 정보를 머릿속이나 글로 요약하기	포괄적	.33	5.33	2.00	3.33
6	모르는 단어의 뜻을 추측하기	국지적	.00	.00	1.67	1.33
7	핵심내용을 메모하기	추려내기	9.00	19.67	10.67	19.67
8	글을 쓸 때에 사용할 특정 정보를 찾기	추려내기	.67	.00	.67	1.00
9	글을 쓸 때에 정보를 사용하기 위해 다시 읽기	추려내기	15.67	10.00	8.00	8.33
10	읽은 내용을 자신의 말로 바꾸기	추려내기	10.67	15.00	3.00	12.67
11	표절에 관하여 확인하기 위해 다시 읽기	추려내기	.00	0.33	.00	.00
12	전략의 사용을 끊임없이 점검 및 평가하면서 읽기	초인지적	.00	1.00	.00	.33
합 계			48.35	63.32	33.67	58.66

위의 결과를 상·하위 집단 별로 사전과 사후의 읽기 전략 사용에 어떤 차이가 있었는지를 알아보기 위해 분석하면 다음과 같다.

그림 1에 나타나 있듯이, 상위 학습자들은 목표설정하기, 훑어 읽기, 구조파악하기, 요약하기, 메모하기, 환언하기 전략, 그리고 표절 확인하기 전략을 사후에 더 많이 사용하였으나 요지와 세부내용 구분하기, 특정정보 찾기, 다시 읽기 전략은 사전보다 사후에 덜 이용하였음을 알 수 있다. 이것을 앞의 상위학습자들의 사전과 사후 점수의 결과와 연관시켜보았을 때 상위 학습자들은 위의 전략들을 많게 혹은 적게 사용하게 됨으로써 구조와 바꿔쓰기 영역에서 향상을 경험할 수 있었음을 의미한다. 즉, 상위 학습자들의 전략 사용의 변화는 그들이 읽기 전략의 지도를 받으면서 일련의 전략 사용 연습을 통해 전략에 익숙해짐에 따라 자신에게 유용한 전략을 숙달함으로써 전략의 사용으로 인한 시행착오를 줄였기 때문으로 볼 수 있다.

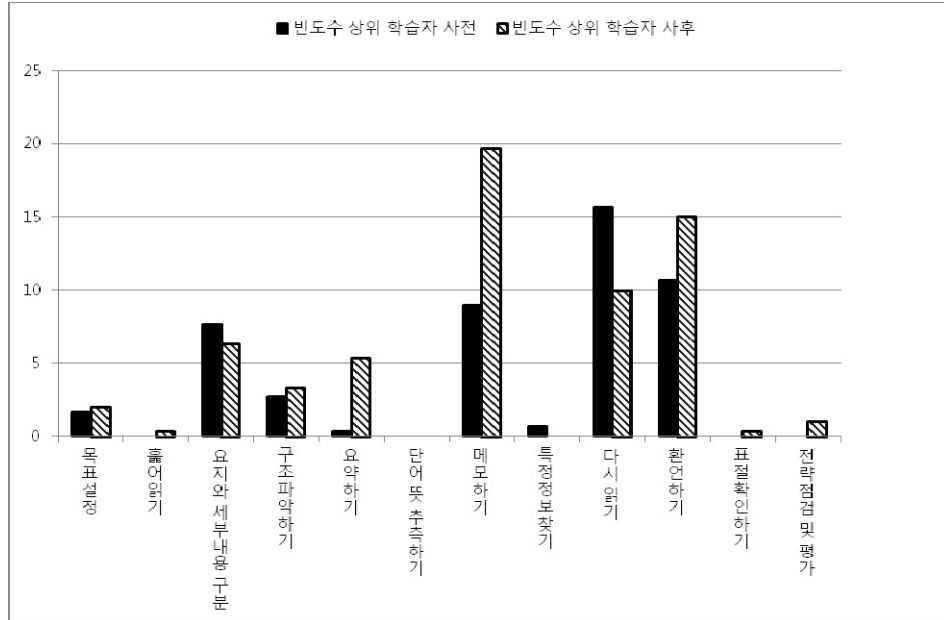


그림 1 상위 학습자의 사전·사후 전략의 사용 비교

이것은 상위 학습자일수록 과제의 수행에 도움이 되는 방식으로 전략을 유연하게 사용한다는 Cohen(1994)과 Hosenfeld(1977)의 견해와 일치하며 학습자들은 일련의 연습 과정을 통하여 보다 더 효과적, 효율적, 그리고 유연한 전략 사용을 하게 된다는 Alexander, Graham와 Harris(1998)의 연구의 결과와도 일치한다. 이 밖에도 상위 학습자들은 단어 뜻 추측하기 전략은 모두 사용하지 않았는데 이는 성공적인 독자일수록 국지적 전략을 적게 사용한다는 선행 연구 결과와 일치한다고 볼 수 있다(Block, 1986; Carrell, 1989; Cziko, 1980).

하위 학습자들의 사전과 사후의 전략 사용의 변화는 다음 그림 2와 같다. 그림 2에 제시되어 있듯이, 하위 학습자들은 목표설정하기, 단어의 뜻 추측하기 전략을 사후에 덜 사용하였지만 훑어 읽기, 요지와 세부내용 구분하기, 구조파악하기, 요약하기, 메모하기, 특정정보 찾기, 다시 읽기, 환언하기, 그리고 전략 점검 및 평가하기 전략을 더 많이 사용하였다. 단, 표절확인하기 전략은 사전과 사후에 모두 사용하지 않았다. 이 결과는 하위 학습자들이 전략 연습을 통하여 전략 사용에 능숙해져서 자신에게 유용한 전략을 사용하여 효과적으로 과제를 수행할 수 있었음을 의미한다. 이는 학습자들이 일련의 연습 과정을 통해서 더 효과적, 효율적으로 유연하게 전략을 사용하게 될 수 있다는 Alexander와 Harris(1998)의 연구의 결과와도 일치한다.

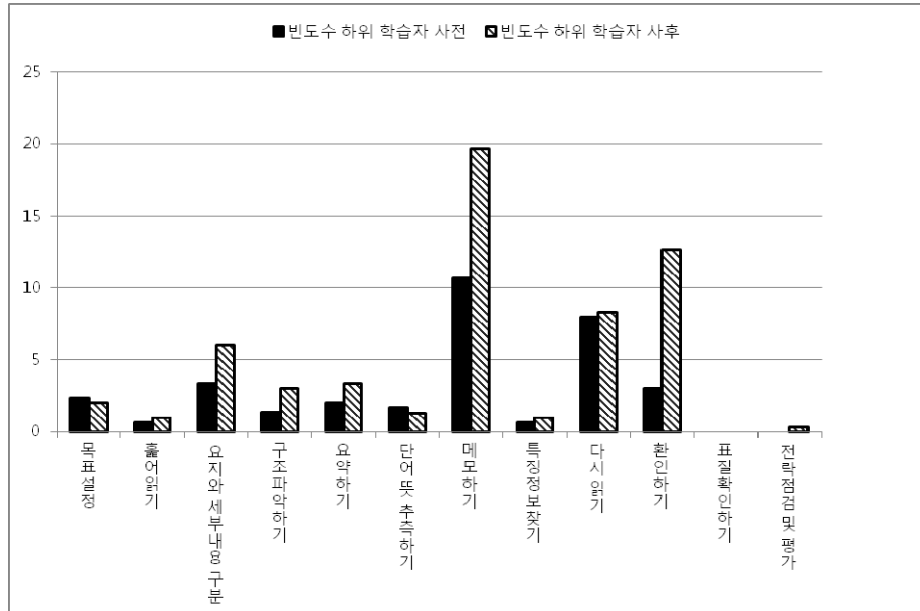


그림 2 하위 학습자의 사전·사후 전략의 사용 비교

특히 하위 학습자들은 국지적 전략인 단어 뜻 추측하기 전략을 사후에 덜 이용하였는데 그들이 사후에 모든 영역에 있어서 더 성공적인 독자가 되었다는 사실로부터 미루어 짐작해보았을 때 이는 성공적인 학습자일수록 국지적 전략을 덜 사용한다는 선행 연구와 일치한다(Hosenfeld, 1977; Koda, 2005).

한편 두 집단 모두에서 빈도수가 증가한 읽기 전략은 훑어 읽기, 구조파악하기, 요약하기, 메모하기, 환언하기, 전략 점검 및 평가하기 전략이다. 이 중 특히 추려내기 전략에 해당하는 메모하기와 환언하기 전략은 사후에 확연하게 빈도수가 증가하였다. 이것은 상·하위 학습자들이 사전보다 사후에 읽기 지문을 읽으면서 핵심내용을 메모하고 읽은 내용을 자신의 말로 바꾸어봄으로써 읽기·쓰기 통합 과제 수행을 더 효과적으로 할 수 있었음을 의미한다. 이것은 사후 평가 이후에 실시한 사후설문에서 대부분의 학습자들이 보고한 답변의 내용과 일치하는 것으로 그들은 본 실험을 통해 학습한 읽기 전략 중에서 핵심 내용 메모하기와 환언하기 전략이 가장 유용했던 전략이었다고 보고하였다.

다음으로 상·하위 집단 간에 사전과 사후의 읽기 전략 사용에 어떤 차이가 있었는지를 알아보면 다음과 같다. 그림 3은 실험 집단의 상·하위 학습자의 사전 전략의 차이를 보여주고 있다.

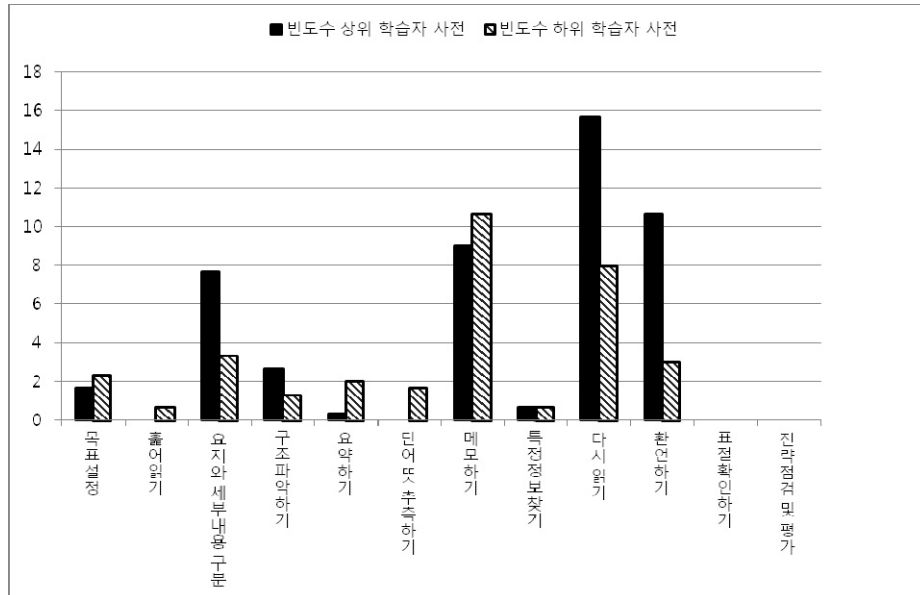


그림 3 실험 집단의 상·하위 수준별 사전 전략의 사용 비교

그림 3에 제시되어 있듯이, 상위 학습자들은 사전평가에서 요지와 세부내용 구분하기, 구조파악하기, 다시 읽기, 환언하기, 그리고 전략 점검 및 평가하기 전략을 하위 학습자들에 비해 더 많이 사용한 것을 알 수 있다. 이는 상위 학습자일수록 읽기·쓰기 통합 과제에서 모든 읽기 전략을 더 많이 사용한다는 선행 연구의 결과에서 더 나아가 읽기 전략인 포괄적 전략과 추려내기 전략 중 어떠한 전략을 더 많이 사용하는지에 대해서 밝혀주고 있다. 즉, 상위 학습자들은 포괄적 전략들 가운데 요지와 세부내용을 구분하기 전략과 구조파악하기 전략을 특히 더 많이 사용하였으며, 추려내기 전략들 중에서는 글을 쓸 때 필요한 정보를 찾기 위해 다시 읽는 전략과 자신의 말로 환언하는 전략을 더 많이 사용하였다. 따라서 포괄적 전략과 추려내기 전략 중에서도 요지와 세부내용 구분하기, 구조파악하기, 다시 읽기, 환언하기 전략들은 읽기·쓰기 통합 과제의 수행에 있어 다른 포괄적 전략과 추려내기 전략들에 비하여 유용한 전략이 될 수 있다. 이러한 결과는 상위 학습자들이 초인지적 전략인 전략 점검 및 평가하기 전략을 하위 학습자들과 같이 사용하지 않았음을 보여주고 있는데 이는 성공적인 독자일수록 초인지적 전략을 더 많이 사용한다는 Carrell와 2인(1989) 그리고 Phakiti(2003)의 연구 결과와 일치하지 않는다. 또한 목표 설정 전략을 하위 학습자들이 더 많이 사용했음을 보여주고 있는 위의 결과는 상위 학습자일수록 목표설정 전략에 비교적 더 큰 주의를 기울인다는 Plakans(2009a)의 연구 결과와 반대된다.

다음 그림 4는 실험 집단의 상·하위 학습자들이 사후평가에서 사용한 읽기 전략을 차이를 보여주고 있다.

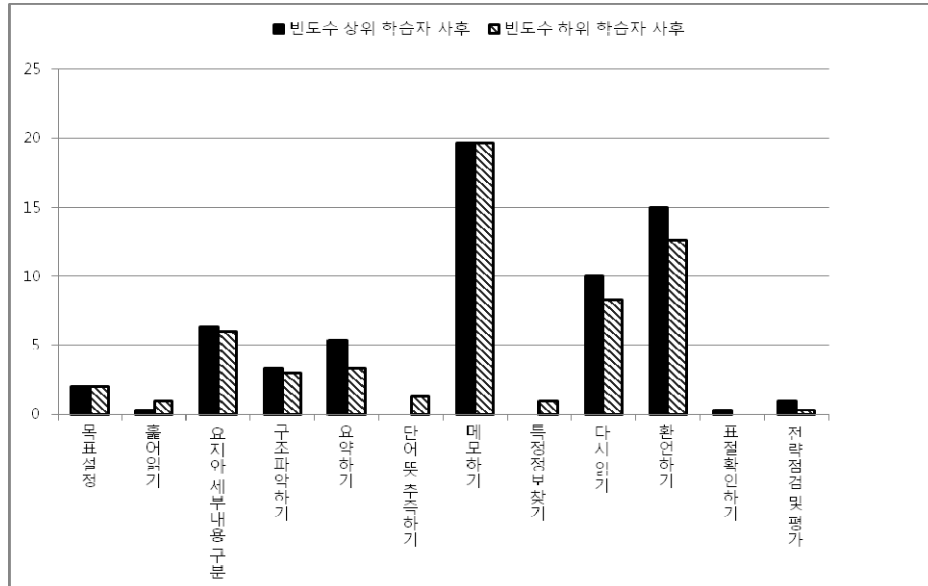


그림 4 실험 집단의 상·하위 수준별 사후 전략의 사용 비교

이와 같은 결과는 사전평가와 달리 사후평가에서는 상위 학습자들이 사용한 전략들과 하위 학습자들이 사용한 전략들의 종류와 양이 거의 일치하게 되었음을 나타내고 있다. 예를 들면, 상위 학습자와 하위 학습자들은 목표설정하기와 메모하기 전략을 동일한 양으로 사용하였고, 요지와 세부내용 구분하기, 구조파악하기, 다시 읽기, 환언하기 전략 또한 비슷한 양으로 사용하였다. 이것은 성공적이지 못한 독자도 일련의 전략 연습을 통하여 성공적인 독자가 될 수 있다는 Hosenfeld(1977)의 연구 결과와 일치한다. 따라서 위의 결과는 읽기 전략 지도가 읽기·쓰기 통합 과제의 전략 사용에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시사하고 있다.

### 3. 읽기 전략 지도가 학습자들의 태도에 미치는 영향

읽기 전략 지도를 받은 실험 집단의 학습자 들은 읽기·쓰기 통합 과제 수행 능력의 향상 및 자신감 향상, 읽기 전략 지도에 대한 흥미도 및 필요성에 관한 질문에 ‘대체로 그렇다’(40%-60%) 이상의 답변을 보여주었다. 이것은 읽기 전략 지도는 학습자들의 태도에 긍정적인 영향을 끼쳤음을 알 수 있다. 읽기 전략 지도를 받은 후 학습자들의 전략에 대한 선호도가 어떻게 변화되었는지를 알아보기 위해 분석한 결과 아래 표 9와 같은 결과를 얻었다

**표 9**  
실험집단의 전략 선호도 분석 결과

번호	전략내용	전략 부류	상위집단		하위집단	
			사전	사후	사전	사후
1	인용하여 통합해야 하는 과제임을 확인하기	목표설정	3.8	3.8	3.6	2.6
2	훑어 읽기	포괄적	4.2	1.8	4.2	1.8
3	요지와 세부내용을 구분하며 읽기	포괄적	3.8	2.2	4.2	3.4
4	구조를 파악하며 읽기	포괄적	4.0	3.4	4.6	3.0
5	읽은 중요한 정보를 머릿속이나 글로 요약하기	포괄적	4.0	3.0	4.6	3.4
6	모르는 단어의 뜻을 추측하기	국지적	4.0	1.8	4.4	2.6
7	핵심내용을 메모하기	추려내기	2.6	4.2	4.0	4.2
8	글을 쓸 때에 사용할 특정 정보를 찾기	추려내기	4.2	3.0	4.0	2.6
9	글을 쓸 때에 정보를 사용하기 위해 다시 읽기	추려내기	4.6	2.6	4.2	2.6
10	읽은 내용을 자신의 말로 바꾸기	추려내기	3.8	4.2	3.4	4.2
11	표절에 관하여 확인하기 위해 다시 읽기	추려내기	3.6	2.6	3.2	3.4
12	전략의 사용을 끊임없이 점검 및 평가하면서 읽기	초인지적	2.4	3.4	2.6	2.2

상위와 하위집단에 모두에 있어서 선호도가 증가한 전략은 메모하기와 환언하기 전략이었다. 이는 읽기 전략의 지도를 받은 뒤 상위 및 하위 학습자들은 추려내기 전략 중 개요를 이용하여 핵심 내용을 메모하기와 읽은 내용을 자신의 말로 바꾸기 전략을 더 선호하게 되었음을 의미한다. 반면 모든 집단에 있어서 선호도가 하락한 전략은 훑어 읽기, 구조파악하기, 요약하기, 단어 뜻 추측하기, 특정정보 찾기, 다시 읽기 전략이었다. 전략 점검 및 평가하기 전략의 경우에는 상위집단의 선호도는 높아진 반면 하위 집단의 선호도는 낮아졌다. 표절 확인하기 전략의 경우에는 상위집단에서는 선호도가 낮아진 반면 하위집단에서는 선호도가 높아졌다. 하위집단이 덜 선호하게 된 전략은 목표설정하기 전략이었다.

위의 결과에서 두 집단 모두에서 선호도가 하락한 전략이 많은 것을 알 수 있다. 이것은 전반적으로 사후에 두 집단 모두에서 전략 사용 빈도수가 증가한 결과와는 상반되나 이러한 선호도의 하락이 전략 사용의 감소를 의미하지는 않는다. Cohen(1990), Grabe와 Stoller(2002) 그리고 William과 Moran(1989)은 읽기 기술을 무의식적으로 사용되는 자동화된 능력으로 정의하고, 읽기 전략은 읽기

기술을 위해 사용되는 하나의 수단으로 본다. 따라서 학습자들은 사전·사후 평가를 수행할 때에는 무의식적으로 또는 자동적으로 전략을 사용하였으나 심층 설문에서는 자신이 과제 수행 시에 도움이 되었다고 생각하는 선호하는 전략에 대한 의식적인 답변을 한 것이므로 학습자들이 의식적으로 선호하는 전략과 무의식적으로 사용한 전략 간에는 차이가 있을 수 있다. 이는 심층 설문에서 대부분의 학습자들이 모든 전략들이 읽기·쓰기 통합 과제 수행에 있어서 유용하지만 특히 메모하기와 환언하기 전략은 해당 전략을 사용하는 가운데 다른 전략의 사용을 포함하고 과제 수행 시간을 절약해주어 가장 효율적인 전략으로 판단할 수 있다고 답변한 것을 보면 더 명확해진다. 즉, 대부분의 학습자들이 메모를 하면서 개요를 짜는 동시에 훑어 읽기, 요지와 세부내용 구분하기, 구조 파악하기, 요약하기, 특정정보 찾기 전략들을 모두 사용하게 되었고 글을 다시 읽는 시간을 줄이고 지문의 요지를 더 빨리 파악할 수 있었다고 보고한 것으로 보아 학생들의 특정 전략들에 대한 선호도 하락은 해당 전략들을 덜 사용했다는 것이 아닌 메모하기와 환언하기 전략을 매우 선호하게 된 것으로부터 발생한 결과로 해석할 수 있다.

한편 실험 집단에 대한 심층 설문 분석 결과, 상위 및 하위 학습자들은 읽기 전략의 효과에 대해 긍정적인 태도를 보였다. 상위 학습자와 하위 학습자들은 모두 환언하기 전략과 개요를 이용하여 메모하기 전략이 글을 쓰는 데 큰 도움이 되었다고 응답하였다. 또한 상위학습자들은 자신의 부족한 점을 보완할 수 있게 되어 자신감이 향상되었다고 응답하였고 하위학습자들은 여러 가지 전략의 사용으로 인해 자신감이 향상되었다고 답변하였다. 특별히 도움이 되었거나 좋았던 점으로는 상위 및 하위 학습자들 모두가 환언하기, 요약하기, 그리고 개요 짜기 전략의 효과라고 답변하였다. 실험 중 어려웠던 점에 관한 질문에는 상위학습자들과 하위학습자들 모두 글을 자신의 언어로 환언하는 작업이 쉽지 않았다고 응답하였다. 이는 환언하기를 학습하는 데에는 노력과 어려움이 따르지만 학습한 뒤에는 과제의 수행 능력이나 자신감 향상에 도움을 주는 유용한 전략이 될 수 있음을 시사하고 있다. 마지막으로 사고구술기법을 사용하면서 작문을 한 것에 대해 어려움이 없었는지를 묻는 질문에 대해 상위 및 하위 학습자 모두 머릿속에서 일어나는 모든 것을 말로 표현하는 것에 어려움이 있었고 과제를 수행하는 데 있어서 다소 방해가 되었음을 보고하였다. 이는 이전의 연구들에서 밝혀진 사고구술기법의 단점과 일치하는 점이라 할 수 있으므로 향후 연구들에서도 사고구술기법을 사용할 때에 충분한 양의 훈련과 연습이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

## V. 결론

본 연구는 전략 지도가 학습자의 읽기·쓰기 통합 과제 수행, 전략 사용 및 정의적 태도에 어떠한 영향을 미치는지 고찰하였다. 실험 결과 전략의 지도가 학습자들의 전반적 읽기·쓰기 통합 과제의 질을 높일 수 있으며, 자신의 언어로 원문의 내용을 환언하고 인용하는 능력에 도움이 된다고 할 수 있다. 또한 읽기 전략의 지도는 읽기·쓰기 통합 과제의 수행에 긍정적인 영향을 끼치는 반면에 전통적 읽기 수업은 긍정적인 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 특히 읽기 전략의 지도는 상위학습자들보다는 하위학습자들에게 더 긍정적인 효과가 있었다. 둘째, 수준별로 읽기 전략 사용의 변화를 분석한 결과 두 집단의 학습자 모두 일련의 전략 연습을 통해 더 효과적, 효율적으로 유연하게 전략을 사용하게 되었다. 한편 두 집단에서 빈도수가 모두 증가한 읽기 전략 중 추려내기 전략 부류에 속하는 핵심 내용 메모하기와 환언하기 전략은 확연하게 빈도수가 증가하였다. 이는 상위 및 하위학습자들이 사후 평가에서 읽기 지문을 읽을 때 핵심내용을 메모하고 읽은 내용을 자신의 말로 환언함으로써 읽기·쓰기 통합 과제 수행을 더 잘 할 수 있었음을 의미한다. 셋째, 읽기 전략의 지도가 실험집단의 정의적 태도에 미치는 영향에 대해 분석한 결과 모든 학습자들은 읽기 전략의 지도가 읽기·쓰기 통합 과제의 수행 능력 향상에 도움을 주었고 자신감을 키우는 데 긍정적인 영향을 주었다고 보고하였다. 또한 사전과 사후의 읽기 전략 선호도를 분석한 결과 상위학습자와 하위학습자들은 모두 개요를 이용하여 핵심 내용 메모하기, 환언하기 전략을 더 선호하게 되었음을 알 수 있었다. 이는 심층설문 내용의 답변과 일치하는데 모든 학습자들은 핵심 내용을 메모하기 전략과 환언하기 전략을 읽기·쓰기 통합 과제를 수행하는 데 있어 가장 도움이 되었던 전략으로 보고하였다. 이 결과는 읽기 전략의 지도가 학습자의 정의적 태도에 긍정적인 영향을 주었음을 시사하고 있다.

본 논문의 결과에 의하면 교사들은 과제의 성격과 유형에 따라 사용하는 전략의 종류와 양이 달라질 수 있음을 인지하고 읽기·쓰기 통합 과제에 필요한 읽기 전략을 따로 선정하여 수업시간에 함께 가르칠 필요가 있다. 특히 추려내기 전략과 같이 읽기·쓰기 통합 과제에서만 사용되는 전략들을 함께 제시해줄 필요가 있다. 또한, 교사들은 하위학습자들의 경우에 읽기지문을 이해하는 것을 돕기 위해 지나치게 국지적 전략만을 사용하지 않도록 학생들로 하여금 많고 다양한 전략들을 사용하도록 장려할 필요가 있다. 본 연구의 결과에 따르면 학습자들이 일련의 읽기 전략 연습을 통하여 자신이 과업을 수행할 때에 효과적으로 전략을 유연하고 능숙하게 사용하게 되었음을 보여주었다. 따라서 교사들은 학생들에게 충분히 읽기 전략을 연습할 수 있는 기회를 제공해주어 자신에게 유용한 전략이 무엇인지 인지할 수 있도록 도와주어야 하며 과제의 종류에 따라 전략들을 적재적소에 쓸 수 있도록

장려해야 할 필요가 있다. 본 연구는 읽기와 쓰기를 통합한 과제를 수행하는 데 있어서 읽기 전략의 역할에 대해 알아보았다는 것에 의의가 있다. 그러나 본 연구는 피험자의 수가 한정되어 있으며 능숙도 수준도 상대적으로 높은 편이었기 때문에 본 연구의 실험결과를 모든 학습자들에게 일반화시키기가 어려울 것이다. 따라서 이를 보완한 연구가 앞으로 더 이루어질 필요가 있다.

읽기와 쓰기를 통합하여 사용하는 능력은 학문을 탐구하는 대학에서 보고서를 작성하는 작업을 포함한 일상생활의 많은 일들을 수행하는 데 있어서 매우 중요한 능력이다. 그러나 읽기와 쓰기를 통합하는 데 있어서 어떠한 능력이 필요한지에 대한 연구는 매우 부족하다. 따라서 읽기와 쓰기를 통합한 과제를 수행하는 데 있어서 필요한 능력을 분석하고 이를 증진시킬 효과적인 교수 방법에 대한 후속 연구가 수행될 필요가 있다.

#### 참고문헌

- 교육인적자원부. (2007). 2007 개정 교육과정 외국어과 교육과정(I). 서울: 교육인적자원부.
- 김현옥. (2006). 독해 전략 강화 훈련을 통한 전략 사용의 변화. *외국어교육*, 13(4), 193-217.
- 양문정. (2011). 읽기 쓰기 통합 과제에서 읽기 전략지도가 영어 학습자의 통합 과제 수행, 전략 사용 및 정의적 태도에 미치는 영향. 미출간 석사 학위 논문, 이화여자대학교, 서울.
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. A. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Carrell, P. L., Phrais, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. (1994). English for academic purposes in Brazil: The use of summary tasks. In C. Hill & K. Parry (Eds.), *From testing to assessment: English as an international language* (pp. 174-204). London: Longman.
- Cziko, G. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second-language oral reading errors. *Language Learning*, 30, 101-116.

- Eisterhold, J. C. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 88-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Esmaceli, H. (2002). Integrated reading and writing tasks and ESL students' reading and writing performance in an English language test. *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 599-622.
- Feak, C., & Dobson, B. (1996). Building on the impromptu: A source-based writing assessment. *College ESL*, 6, 73-84.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Pearson.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123.
- Kim, Ji-Eun. (2010). *Effects of integrative task on Korean EFL learners' L2 reading and writing*. Unpublished doctoral dissertation. Ewha Womans University, Seoul.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2007). The effects of cognitive strategy instruction on Chinese reading comprehension among Hong Kong low achieving students. *Reading and Writing*, 20(8), 833-857.
- McNeil, L. (2011). Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: An exploratory study. *Reading and Writing*, 24(8), 883-902.
- Moss, J., Schunn, C. D., Schneider, W., McNamara, D. S., & VanLehn, K. (2011). The neural correlates of strategic reading comprehension: Cognitive control and discourse comprehension. *NeuroImage*, 58(2), 675-686.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129.
- Plakans, L. (2009a). The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 252-266.
- Plakans, L. (2009b). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment.

영어 읽기 전략 지도가 대학생의 읽기·쓰기 통합 과제 수행, 전략 사용 및...175

*Language Testing*, 26(4), 561-587.

Read, J. (1990). Providing relevant content in an EAP writing test. *English for Specific Purposes*, 9(2), 109-121.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116-123.

Weigle, S. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9(1), 27-55.

William, E., & Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. *Language Teaching*, 22(4), 217-228.

## 부록 1

### 읽기 전략 수업 자료 및 활동지 예시

#### **Exercise in Health Conscious Society**

In today's health conscious society, a growing emphasis is placed on living longer, and looking and feeling good. One way to ensure that this happens is for people to exercise daily. Performing various physical activities leads people to become physically fit. It helps prevent major illnesses such as high blood pressure, heart disease, and obesity. In addition, exercise enables people to remain mentally alert. It helps the brain function better by increasing the blood and oxygen flow to the brain. It also increases chemicals in the brain that help people think better and stay mentally active.

#### **Rereading**

You can reread words, phrases, sentences, or whole passages when finding information to write. Also, you can reread the text for comprehension.

#### **Note taking : using an outline**

Using an outline can be an effective way to take notes. In this method, numbers and letters show relationships between parts of the text.

## ◆ Fill in the blanks to complete the note.

Today's society: emphasis on \_\_\_\_\_  
 → one way: daily \_\_\_\_\_  
 1. makes people \_\_\_\_\_  
 2. prevent \_\_\_\_\_  
 3. enables people to be \_\_\_\_\_  
 ∴ increases blood & oxygen  
 + \_\_\_\_\_

**Summarizing**

Summarizing is one of the most important academic skills. It can help you check your understanding of a text. Also, it is another way to use borrowed information from an outside source. A summary includes only the most important information from a text. It does not include details or examples.

## \* How to write a good summary

1. Use your own words and your own sentence structure.
2. Remember that a summary is much shorter than a paraphrase. Include only the main points and main supporting points, leaving out most details.
3. Do not change the meaning of the original.

## ◆ Write a summary

## 부록 2

## 사후 및 심화 설문지 예시

1. 영어 읽기 전략을 사용하는 연습을 한 후 읽기·쓰기 과제 수행 능력이 향상되었습니까?

① 매우 그렇지 않다 ② 대체로 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

[1-1] 그 이유는 무엇입니까? (구체적인 이유를 적어주세요.)

---

2. 영어 읽기 전략을 사용하는 연습이 이전보다 읽기·쓰기 과제 수행에 대한 자신감을 가져다주었습니까?

① 매우 그렇지 않다 ② 대체로 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

[2-1] 그 이유는 무엇입니까?(구체적인 이유를 적어주세요.)

3. 읽기·쓰기 과제 수행을 위해 읽기 전략을 사용하는 연습을 한 것에 흥미를 느꼈습니까?

- ① 매우 그렇지않다 ② 대체로 그렇지않다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

4. 읽기·쓰기 과제의 수행 능력을 향상시키기 위하여 영어 읽기 전략에 대한 지도가 필요하다고 생각합니까?

- ① 매우 그렇지않다 ② 대체로 그렇지않다 ③ 보통이다 ④ 대체로 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

5. 읽기·쓰기 과제를 할 때 다음 중 어떤 전략을 사용하십니까?

번호	전략내용	전혀 그렇지 않다. (0%)	거의 그렇지 않다. (20% 미만)	가끔 그렇다. (50%)	자주 그렇다. (50% 이상)	항상 그렇다. (100%)
1	읽기 전 읽기 자료를 적절한 인용을 하여 통합해야 하는 과제임을 확인한다.					
2	글의 요지나 전반적인 내용을 알기 위해 훑어 읽는다.					
3	글의 요지와 세부내용을 구분하며 읽는다.					
4	글의 구조를 파악하며 읽는다.					
5	읽은 중요한 정보를 머릿속이나 글로 요약한다.					
6	문법과 문맥을 이용하여 모르는 단어의 뜻을 추측한다.					
7	개요(outline)를 이용하여 핵심 내용을 메모(note-taking)한다.					
8	글을 쓸 때에 사용할 정보를 찾기 위해 특정 정보를 찾는다.					
9	글을 쓸 때에 정보를 사용하기 위해 다시 읽는다.					
10	읽은 내용을 자신의 말로 바꾸어본다. (paraphrasing)					
11	표절에 관하여 확인하기 위해 다시 읽는다.					
12	전략의 사용을 끊임없이 점검 및 평가하면서 읽는다.					

6. 읽기 전략을 연습하면서 특별히 도움이 되었거나 좋았던 점은 무엇이었나요?  
(구체적으로 적어주세요.)

---

7. 읽기 전략을 연습하면서 어려웠던 점은 무엇이었나요? (구체적으로 적어주세요.)

---

8. 사고기술을 하면서 작문을 할 때 어려운 점이나 곤란했던 점이 있었습니까?  
(구체적으로 적어주세요.)

---

**예시언어(Examples in): English**

**적용가능 언어(Applicable Languages): English**

**적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary**

양문정

이화여자대학교 영어교육과

120-750 서울시 서대문구 대현동 11-1

Tel: (02) 3277-2647

Email: munjung@ewhain.net

이은주

이화여자대학교 영어교육과

120-750 서울시 서대문구 대현동 11-1

Tel: (02) 3277-3788

Email: eunlee@ewha.ac.kr

Received 20 March 2012

Revised 6 May 2012

Accepted 19 May 2012