

EFL 학습자의 읽기 능력, 동기, 전략 사용 간의 관계*

이정원

충남대학교

Lee, Jeong-Won. (2017). Relationships between EFL learners' reading proficiency, motivation, and strategy use. *Modern English Education*, 18(1), 97-117.

This study aims at exploring the relationships between EFL learners' reading proficiency, reading motivation, and reading strategy use. For this purpose, 83 college students (21 males and 62 females) were divided into two reading proficiency groups; and they were asked to take a cloze test to measure their L2 reading abilities and to respond to the questionnaires of reading motivation and reading strategy use. The data were analyzed using t-test, Pearson Product Moment Correlations, and regression analysis. The results of the study are as follows: 1) no significant relationship was found between reading ability and reading motivation; 2) reading ability showed a close relationship with reading strategy use, problem-solving and support strategy use in particular; and 3) the relationship between reading motivation (intrinsic motivation) and reading strategy use was significant in low-level learners. Pedagogical implication and suggestions for further studies are discussed.

[reading proficiency/reading motivation/reading strategy use/
 읽기 능력/읽기 동기/읽기 전략 사용]

I. 서론

학습에 어려움을 겪는 학습자들이 자주 경험하는 중요한 문제 중 하나는 읽기의 어려움이다(Lau & Chan, 2003). 이들이 겪는 이러한 읽기의 어려움은 주로 다양한 읽기 과정과 연관되는데, 그 중 대표적인 것이 인지적 처리과정(Garner, 1987; Paris, Lipson, & Wixson, 1994)이다. 즉, 전략의 인식과 사용은 학습자가 읽기 과정을 효과적으로 처리하는 것과 밀접하게 관련되어 있는데, 읽기 기술이

* 본 연구는 충남대학교의 연구비 지원을 받은 것임.

발달한 학습자는 다양한 인지 과정의 기능을 촉진시키고 텍스트의 의미를 정확하게 이해하기 위한 효과적인 전략 사용법을 아는 반면, 그렇지 못한 학습자는 전략을 제대로 사용하지 못한 채 텍스트를 단순히 단어 수준에서 읽는 경향이 있다(Lau & Chan, 2003).

특히, 초인지(metacognition)—전략적 인식과 이해 과정에 대한 점검—는 기술적 읽기에서 매우 중요하며, 읽기 시 이해를 점검하고 증진시키기 위해 학습자가 사용하는 읽기 과정 및 자기 조절 체계와 관련된 읽기 학습자의 인지 관련 지식이다. 또한 특정 목적을 달성하기 위해 적절한 활동을 계획하고 의식적으로 수행하는 것으로 정의되는 초인지적 인식(metacognitive awareness)은 유창하고 전략적인 읽기의 핵심적인 요소이다(Carrell, Pharis, & Liberto, 1989).

따라서 읽기 지도와 관련된 주요 관심사는 학습자들의 읽기 능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 읽기 전략을 파악하는 것이었고(Block & Pressley, 2002; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004), 이는 읽기 기술이 발달하지 못한 학습자들의 읽기 능력 향상을 위해 전략을 직접적으로 지도하기 위한 프로그램 개발로 이어졌다(Pressley, 1998; Pressley, Rankin, Gaskins, Brown, & El-Dinary, 1995).

그런데 1990년대부터 전략 습득이 우수한 읽기 학습자가 되기 위한 충분 조건이 아니라는 점을 인식하게 되면서 동기 관련 요인에 대한 관심이 증폭되었다(Chan, 1996). 학습자의 신념과 의지는 그의 인지 과정과 읽기 행동에 영향을 미치는 중요한 요인으로 알려져 있다(Guthrie, Van Meter, McCann, & Wigfield, 1996; Wigfield, 1997a). 학습자는 자신이 동기화되어 있을 때에만 그가 배운 전략을 사용할 것이기 때문이다. 따라서 읽기에 대한 동기 없이 학습자의 학업 진보는 제한적일 수밖에 없다(Alvermann & Earle, 2003; Guthrie et al., 2004).

실제로 학습에 어려움을 겪는 학습자들에 대한 연구에 따르면 이러한 학습자들은 인지적 장애를 겪는 것뿐만 아니라 수많은 동기 관련 문제점도 가지고 있다(J. Park, 2015b; Wigfield, 1997a). 전략 사용은 상당한 인지적 노력을 필요로 하기 때문에 학습자는 자신이 배울 능력이 있고 그러한 노력이 유용하다고 믿을 때에만 노력을 하게 된다. 즉, 동기 관련 요인은 학습자의 읽기 수행에 영향을 미치는 것뿐만 아니라 인지적 요인과 동기 관련 요인 간에 밀접한 관계가 있다는 것은 분명하다(Guthrie et al., 1996). 따라서 학습자의 읽기 수행에 대해 정확하게 이해하기 위해서는 동기 관련 요인을 전략 사용과 같은 인지적 요인과 함께 고려할 필요가 있다(Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Wigfield, 1997b).

그런데 동기와 전략 사용 간의 관계를 이해하기 위해서 모국어를 대상으로 하거나(Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000; Guthrie et al., 2004; Lau & Chan, 2003) L2 학습자의 언어 학습 전략과 관련해서 이루어진 연구(MacIntyre & Noels, 1996; Oxford & Nyikos, 1989)는 있지만, L2 읽기와 관련해서 이루어진 연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 본 연구의 목적은 EFL 대학생 학습자들을 대상으로 영어 읽기 수행 시 그들의 영어 읽기 능력에 따라 읽기 동기와 읽기 전략 사용 간에

어떤 관계가 있는지에 대해 살펴보는 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 다음의 연구 질문을 설정하였다.

- 1) EFL 학습자의 영어 읽기 능력에 따라 영어 읽기와 읽기 동기 간에는 어떤 관계가 있는가?
- 2) EFL 학습자의 영어 읽기 능력에 따라 영어 읽기와 읽기 전략 사용 간에는 어떤 관계가 있는가?

II. 선행 연구

1. 읽기 수행 시 동기의 역할

동기는 제2언어 학습이나 외국어 학습(특히, 교실 언어 학습)에서 학습 속도와 성공의 개인적 차이를 이해하기 위한 가장 핵심적인 요인 중 하나이다(Dörnyei, 1998; Guthrie et al., 2000; J. Park, 2015a; Vandergrift, 2005; Wigfield & Guthrie, 1997). 동기는 L2 학습의 시작을 위한 일차적인 동인을 제공하고, 후에 길고 종종 지루한 학습 과정을 유지시키기 위한 원동력을 제공하는 것으로 알려져 있다(Dörnyei, 1998).

읽기와 관련된 동기의 다양성에 대해 연구한 Wigfield(1997b)는 읽기 동기를 일반적인 언어 학습 관련 동기와 구분해서 이해할 필요성을 제기했고, Wigfield와 Guthrie(1997)는 교육심리학에서 동기 이론을 근간으로 읽기를 위한 동기라는 구인을 개념화하였다. 이를 바탕으로 그들은 읽기를 위한 동기 설문지(Motivation for Reading Questionnaire)를 개발했고, 이 설문지는 L1 읽기 동기의 다양한 측면에 대한 연구에 활용되었다(Guthrie et al., 2000; Wigfield & Guthrie, 1997).

일반적으로 동기는 내적 동기와 외적 동기로 구분되는데, 내적 동기는 관심이나 호기심으로 인해 활동 수행 그 자체를 목표로 동기화하는 것이고, 외적 동기는 보상이나 다른 형태의 인정을 받기 위해 활동을 수행하는 것으로 설명할 수 있다(Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). 내적 동기와 외적 동기는 서로 긍정적인 상관관계가 있으며(Miller & Meece, 1997), 둘 다 읽기의 양과 빈도를 예측한다(Wigfield & Guthrie, 1997). L1 읽기에서는 내적 동기가 외적 동기보다 성공적인 읽기에 대해 더 정확하게 예측하는 것으로 알려져 있다(Guthrie et al., 1999).

이제까지 이루어진 읽기 동기에 대한 연구는 위에서 언급한 것처럼 주로 L1 읽기와 관련된 것으로, L2(또는 EFL) 읽기 지도에서 동기와 관련된 문제를 다룬 연구는 매우 부족한 실정이다(Grabe, 2009; Guthrie et al., 2004). 따라서 읽기와 관련한 동기에 대해 이해를 넓히기 위해 그리고 L2 학습자의 읽기 수행 시 읽

기 동기가 어떤 역할을 하는 지에 대해 정확하게 이해하기 위해서는 읽기 동기와 관련된 다양한 연구가 필요하다.

2. 읽기 수행 시 전략 사용

일반적으로 읽기 전략은 인지(cognitive) 전략과 초인지(metacognitive) 전략으로 나뉘는데, 인지 전략은 읽기 학습자가 사용하기 위해 훈련 받는 전략이고 초인지 전략은 읽기 자체에 대한 명시적인 인식을 필요로 하며 읽기의 목적을 가장 강하게 뒷받침하는 전략으로 정의할 수 있다(Grabe, 2009). 그런데 Grabe(2009)에 따르면 이러한 구분은 잘못된 인식에서 비롯된 것으로, 인지 전략에 대응되는 개념으로서의 초인지 전략이라는 것은 없고, 다만 전략은 초인지적으로 더 많이 인식되는 목적을 위해 사용된다. 예를 들어, 초인지 전략으로 알려진 이해도 점검이나 잘못 이해한 부분에 대한 의도적인 수정은 그 자체로 특정한 전략이 아니라(Baker, 2002; Block & Pressley, 2002; Pressley, 2002b), 사실적 진술 확인, 이전 추론 재고, 담화 표지 인지, 앞 문장 다시 읽기 같은 수많은 특정 전략이 이해도를 점검하거나 잘못 이해한 부분에 대해 의도적으로 수정하기 위해 사용된다(Pressley, 2002a). 따라서 초인지 전략이 있다기 보다는 읽기 학습자의 목적을 달성하기 위해 직접적인 전략 사용을 의식적으로 주도할 수 있는 초인지적 인식의 여러 수준이 있는 것으로 이해할 필요가 있다.

L1이든 L2이든 읽기는 독자, 텍스트, 그리고 읽기가 수행되는 상황간 상호작용의 결과로 발생하는 인지적 작업이다(Flavell, 1979). 텍스트 이해 과업을 성공적으로 성취하기 위해 읽기 학습자는 초인지적 지식(또는 인식)을 활용하고 의식적이며 의도적인 전략을 사용하는데, 그는 자신이 이해하는 것과 자신이 텍스트에 대한 이해를 향상시키기 위해 할 수 있는 것에 대해 의식적으로 생각할 수 있기 때문이다(Grabe, 2009). 읽기에 대한 초인지적 지식에는 다양한 읽기 전략에 대한 인식이 포함되고, 인지적 읽기 작업은 읽기 전략에 대한 이러한 초인지적 인식에 의해 영향을 받는다. 따라서 읽기 기술이 발달한 학습자와 그렇지 못한 학습자에 대한 구분은 전략적 읽기 과정에 대한 의식적인 인식과 읽기 전략의 실제적 활용의 조합 정도에 따라 이루어진다(Sheorey & Mokhtari, 2001). 즉, 읽기 기술이 발달한 학습자는 계획된 사고, 융통성 있는 전략 사용, 주기적인 자기 점검을 필요로 하는 의도적인 활동을 자주 수행하는 반면, 초보 읽기 학습자는 이러한 전략과 전략 사용의 필요성에 대해 의식하지 못하는 것 같다(Djunaedi & J.-W. Lee, 2013; Paris & Jacobs, 1984). 읽기 전략에 대한 초인지적 인식—텍스트에 대한 이해도를 높이기 위해 읽기 학습자가 사용하는 의도적이고 의식적인 절차—에 대한 연구에 따르면, 성공적인 읽기 학습자가 되도록 돕기 위해 읽기와 읽기 전략에 대한 학습자들의 초인지적 지식에 대한 이해를 향상시킬 필요가 있다(Sheorey & Mokhtari, 2001).

읽기 전략 사용과 학습자의 읽기 숙달도 수준과는 밀접한 관계가 있는 것으

로 알려져 있는데, 일반적으로 숙달도 수준이 낮은 읽기 학습자는 숙달도 수준이 높은 학습자에 비해 읽기 전략 사용이 능숙하지 못한 것으로 알려져 있는데, 이는 모국어 읽기 관련 연구에서 뿐만 아니라(Baker & Brown, 1984; Block, 1992) L2 읽기 연구에서도 증명되고 있다(Koda, 2005; Phakiti, 2003). 또한 읽기 숙달도 수준이 높은 L2 읽기 학습자의 경우에는 읽기 능력이 우수한 원어민 화자의 전략 사용과 유사한 패턴을 보였다고 보고한 연구도 있었는데(Block, 1992; Sheorey & Mokhtari, 2001), 이는 L1 읽기나 L2 읽기와 관계 없이 읽기 숙달도 수준과 읽기 전략 사용 간에 유의한 상관관계가 있음을 나타낸다.

이처럼 전략 사용이 성공적인 언어 학습을 위한 중요한 요인 중 하나로 여겨짐에 따라 다양한 방법을 통한 전략 지도 연구가 이루어졌고(Ayaduray & Jacobs, 1997; Dreyer & Nel, 2003), 또한 그 효과성에 대해서도 다각도로 증명되었다(Ayaduray & Jacobs, 1997; Dadour & Robbins, 1996). 그리고 학습자의 언어 숙달도 수준이 전략 지도의 효과성에도 영향을 미치는 것으로 보고되었다(Ikeda & Takeuchi, 2003, 2006).

3. 읽기 수행 시 동기와 전략 사용 간의 관계

성공적인 읽기 수행을 위해 학습자는 읽기 전략에 대한 초인지적 인식이 필요하고(Grabe, 2009; Sheorey & Mokhtari, 2001), 텍스트에 대한 정확한 이해를 위한 읽기 과업을 성공적으로 수행하고자 하는 읽기 동기를 필요로 한다(Wigfield, 1997a, 1997b; Wigfield & Guthrie, 1997). 효과적인 전략 사용이 언어 학습에서 동기를 지속시키는 역할을 하기 때문이며(Vandergrift, 2005), 동시에 학습자는 동기화되어 있을 때에만 그가 배운 전략을 사용하기 때문이다(Guthrie et al., 1996).

읽기 기술과 읽기 전략 습득은 많은 노력과 동기를 요구한다는 것이 점점 더 분명해지고 있다(Stipek, 2002). 학습자가 읽기 수행 시 적절한 전략을 사용하기 위해서는 상당한 인지적 노력을 기울여야 하는데, 이러한 노력은 전략 사용이 읽기 과업 수행에 도움이 된다고 믿을 때에만 가능하다. 즉, 동기는 전략 같은 인지적 요인과의 밀접한 관계를 통해 학습자의 읽기 수행에 영향을 미친다(Guthrie et al., 1996).

읽기 수행 시 동기와 전략 사용 간의 관계에 대한 연구는 많지 않은데, 그 연구도 주로 모국어 읽기와 관련해서 이루어졌으며, 두 구인간의 긍정적인 결과를 보고하였다. Guthrie 외 2인(2000, 2004)은 초등학생을 대상으로 읽기 전략 지도와 내적 읽기 동기 향상을 위해 고안된 개념-지향 읽기 지도법(Concept-Oriented Reading Instruction: CORI)을 통한 학습자의 내적 읽기 동기 향상의 효과성을 증명하였고, Lau와 Chan(2003)은 7학년의 중국인 학습자를 대상으로 읽기 수준에 따라 읽기 전략 사용과 동기에 각각 유의하고 긍정적인 차이가 있음을 보고하였다.

L2/EFL 읽기와 관련한 동기와 전략 사용의 관계에 대해서는 관심이 매우 부

족한 편이다. 또한 EFL 환경인 우리나라 상황에서 학습자들의 읽기 동기와 전략 사용에 대해 연구한 J. Park(2015a)에서는 두 변인 간에 유의한 관계를 발견하지 못했다. 따라서 학습자의 L2/EFL 읽기 수행에 대해 정확하게 이해하기 위해서 학습자의 읽기 동기와 읽기 전략 사용을 함께 고려한 더 많은 관심과 연구가 필요하다(Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie et al., 1999; J. Park, 2015a; Wigfield, 1997b).

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 D시의 3개 대학에서 영어 관련 과목을 수강하고 있는 83명의 학생이 참여하였다. 이들은 남학생 21명(25.3%)과 여학생 62명(74.7%)으로 구성되었으며, 20-27세까지의 학생들로 평균 연령은 22.2세로 대부분 대학 2학년 또는 3학년에 재학 중이었다. 이들의 전공은 대체로 영어교육학, 외국어학, 교육학 등이었다. 학습자들의 읽기 능력에 따른 동기와 전략 사용의 차이를 알아보기 위해 연구 대상자들을 영어 읽기 테스트 성적에 따라 세 그룹으로 나누었는데, 20점 만점의 테스트에서 10점 이상은 상위 그룹으로(39명, 47.0%)으로, 9점 이하는 하위 그룹으로(44명, 53.0%) 구분하였다.

2. 연구 도구

1) 영어 읽기 테스트

학습자들의 영어 읽기 능력을 측정하기 위해 시행된 테스트를 위해 사용된 텍스트는 총 세 개였는데, 이는 다양한 글에 대한 학습자들의 읽기 능력 지표를 연구에 포함시키고자 한 것으로, 세 텍스트를 통한 테스트 점수는 평균하여 통계 처리하였다. 학습자들의 텍스트 내용에 대한 문화적 편견, 배경지식, 또는 주제 친숙도를 고려하여 일반적인 주제의 텍스트로 선정하였고(Alderson & Urquhart, 1988; Clapham, 1996), 선정된 텍스트는 *The Lost Are Found*(이하 “도시”로 칭함), *Learning to Speak Klallam*(이하 “언어”로 칭함), *A Day on a Tall Ship*(이하 “배”로 칭함)이다(Zukowski/Faust, 2002). 텍스트 길이는 매우 유사했는데, “도시”는 527단어, “언어”는 528단어, “배”는 529단어였다.

가독성(readability)을 측정하는 지표 중 하나인 Flesch Reading Ease Formula를 사용하여 텍스트 난이도를 측정한 결과 “도시”는 60.20, “언어”는 69.95, “배”는 76.11로 평균 68.75의 난이도를 보였으며, 이는 이 세 텍스트 중 “도시”가 가장 어렵고, “배”가 가장 쉬운 텍스트임을 나타낸다.

학습자들의 영어 읽기 능력을 알아보기 위해 여러 연구에서 사용되었지만 시험 수행 기술의 영향을 많이 받는 선다형(multiple-choice) 테스트 대신(Koda, 2005) 측정 방법의 다양화를 위해 규칙 빈칸 채우기(cloze) 테스트를 사용하였다. 이 테스트는 읽기 능력을 통합적으로 측정하는 것으로 알려져 있는데(Alderson, 2000), 빈칸을 채우기 위해 학습자는 계산된 추측, 언어 지식, 배경지식, 전략적 능력을 동원하게 된다(Brown, 2010). 또한 읽기 수행 시 동기와 전략 사용의 관계를 살펴본 기존 연구들이 주로 선다형 테스트를 사용했기 때문에(예, Guthrie & Wigfield, 2000; Lau & Chan, 2003; J. Park, 2015a), 본 연구에서는 읽기 능력 측정을 위한 평가 도구의 다양화 측면에서 학습자의 전반적인 읽기 능력을 측정하는 대표적인 도구로 알려진 규칙 빈칸 채우기 테스트를 선정하였다.

이 테스트는 텍스트의 난이도를 고려하여 매 24번째 단어를 빈칸으로 두어 총 20개의 빈칸으로 구성하였다. 이 방식의 빈칸 구성법은 합리적 빈칸 구성법(rational deletion)만큼 신뢰도와 타당도가 높다고 알려져 있지만(Bachman, 1985; Jonz, 1990), 빈칸을 구성할 때 고유명사나 숫자 등이 빈칸으로 대체되지 않도록 주의를 기울였다. 테스트 결과는 신뢰도와 실용성을 고려하여 정확한 단어 방법(exact word method)을 사용하여 채점하였다.

2) 읽기 동기 설문과 읽기 전략 설문

본 연구를 위해 Noels, Pelletier, Clément와 Vallerand(2000)의 LLOS-IEA(Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales) 문항을 읽기에 적합하게 수정하고 J. Park(2015a)에서는 본 연구의 논의 대상이 아닌 탈동기(amotivation) 문항을 배제한 후, 외적 동기 8문항과 내적 동기 10문항으로 총 18문항의 설문지를 제작하였다. 각 문항에 대한 학습자 반응을 “긍정”과 “부정”으로 분명하게 구분하기 위해 5점 척도 대신 4점 Likert 척도를 사용하였다(1 = 전혀 그렇지 않다; 2 = 별로 그렇지 않다; 3 = 약간 그렇다; 4 = 매우 그렇다). 영어 읽기 동기 설문 문항에 대한 신뢰도는 .817이었다.

영어 읽기 수행 시 사용 전략을 알아보기 위해 청소년과 성인의 초인지적 인식과 읽기 전략 사용을 측정하기 위해 고안된 Mokhtari와 Reichard(2002)의 MARS(Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory)를 본 연구의 목적에 맞게 재구성해서 사용하였다. MARS는 세 가지 전략으로 구분되는데, 본 연구를 위한 설문지에서는 포괄적(global) 전략 8문항, 문제 해결(problem solving) 전략 8문항, 지원(support) 전략 6문항으로 총 22문항의 설문지를 제작하였다. 이 설문지 역시 영어 읽기 동기 설문지와 마찬가지로 4점 Likert 척도를 사용하였고, 문항 신뢰도는 .704이었다.

3. 분석 방법

학생들에게 세 가지 텍스트에 대한 읽기 시험을 수행하게 하였고, 시험은 약 30분 동안 시행되었다. 이 시험이 끝난 직후 두 가지 설문지에 응답하게 하였는데 10분 정도가 걸려, 본 연구를 위한 실험에는 총 40분이 소요되었다. 이렇게 얻어진 영어 읽기 능력 테스트와 두 종류의 설문지를 채점하고 SPSS 22.0을 사용해서 통계 처리하였다. 먼저 세 변인에 대한 기술적 분석과 함께 필요한 경우 영어 읽기 수준별 집단 간의 차이를 알아보기 위해 *t*-검정을 실시하였다. 그리고 세 변인(읽기 능력, 읽기 동기, 읽기 전략) 간의 관계를 살펴보기 위해 Pearson Product Moment Correlations를 통한 상관관계 분석을 시행하였고, 이와 함께 두 변인(읽기 동기와 읽기 전략)의 하위 구성요소의 읽기 능력 변인에 대한 예측력을 알아보기 위해 회귀 분석(regression analysis)을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 세 변인에 대한 기초 분석

본 연구에서 다루는 세 변인(읽기 능력, 읽기 동기, 읽기 전략)과 관련해서, 전체 학습자와 영어 능력에 따라 구분한 상·하위 학습자들의 각 변인(구성 요소와 함께)에 대한 기술적 분석과 *t*-검정 결과는 표 1과 같다.

TABLE 1
Descriptive Information of English Reading Ability, Motivation, and Strategy Use

	<i>M</i> (<i>SD</i>)			<i>t</i>	<i>p</i>
	Total (<i>n</i> = 83)	High (<i>n</i> = 39)	Low (<i>n</i> = 44)		
Reading ability	9.54 (2.601)	11.679 (1.988)	7.648 (1.260)	10.874	.000
Motivation	3.09 (.331)	3.13 (.313)	3.04 (.344)	1.235	.220
External	3.00 (.354)	3.08 (.361)	2.92 (.334)	2.137	.036
Internal	3.16 (.462)	3.17 (.424)	3.14 (.498)	.302	.763
Strategy	2.98 (.263)	3.02 (.256)	2.94 (.266)	1.440	.154
Global	2.85 (.322)	2.89 (.340)	2.82 (.304)	1.071	.287
Problem-solving	3.14 (.316)	3.14 (.292)	3.13 (.340)	.194	.847
Support	2.93 (.390)	3.03 (.372)	2.84 (.389)	2.205	.030

먼저 규칙 빈칸 채우기 테스트 방법을 사용해서 측정한 학습자들의 영어 읽기 능력은 20점 만점에 평균이 9.54로 나타났는데, 이는 규칙 빈칸 채우기 테스트가 요구하는 인지적 부담으로 인해 학습자들이 이 유형의 테스트를 어려워한 것으로 보인다(Alderson, 2000; Brown, 2010). 학습자들의 영어 읽기 수행을 수준별로 살펴본 결과 유의한 차이가 있었다($t = 10.874, p = .000$).

영어 읽기 동기와 관련해서는 전체 학습자들을 대상으로 볼 때 동기 전체, 외적 동기, 내적 동기에서 모두 긍정적인 응답을 보인 것으로 나타났는데, 이는 학습자들이 영어 읽기를 즐거운 경험으로 생각하고(내적 동기) 영어 읽기에 영향을 미치는 외부적 요인에 대해 적극적으로 반응하는 것으로 볼 수 있다(Wigfield & Guthrie, 1997). 수준별로 살펴볼 때 내적 동기에서는 수준별 차이가 없었던 것과 달리, 외적 동기에서 상 수준의 학습자들은 긍정적인 반응을 보인 반면 하 수준의 학습자들은 부정적인 반응을 보인 것으로 나타났는데, 두 그룹 간의 이러한 차이를 t -검정한 결과 유의한 차이가 있었다($t = 2.137, p = .036$). 이는 영어 읽기 동기에서 학습자의 영어 읽기 능력과 관련 없이 내적 동기는 비슷한 반면 외적 동기는 다를 수 있음을 보여주는 결과로, 모국어 읽기와 관련한 연구에서 얻은 결과와는 반대되는 것인데(Guthrie et al., 1999), 이는 L1 읽기인지 L2 읽기인지에 따라 읽기 동기가 학습자의 읽기 수행에 다른 영향을 미칠 수 있다.

그런데 전체 학습자들이나 수준별로 볼 때, 외적 동기보다 내적 동기에 대해서 더 긍정적인 반응을 보였는데, 이를 통계적으로 검증하기 위해 t -검정을 실시한 결과, 전체 학습자들에 대해서($t = 2.813, p = .006$) 그리고 하 수준의 학습자들에 대해서 두 동기 간에 유의한 차이가 나타났다($t = 2.766, p = .008$). 학습자들은 전체적으로 영어 읽기 동기 두 가지 중 외적 동기보다 내적 동기에 대해 더 긍정적으로 반응함을 알 수 있고, 특히 하 수준의 학습자들은 내적 동기에 비해 외적 동기에 대해 상대적으로 부정적인 반응을 보이고 있는데, 예를 들어, 2번 동기 문항(영어 읽기를 잘 해서 내가 훌륭한 학생임을 보여주고 싶다)에서 상 수준의 학습자들과 하 수준의 학습자들의 응답 평균에는 큰 차이가 있었다(상 수준: 3.28, 하 수준: 2.89). 이러한 결과는 우리나라의 대학생들 연구 대상으로 한 J. Park(2015a)의 연구 결과와 상반되는 것으로, 이는 더 많은 다양한 학습자들을 대상으로 읽기 동기의 다양한 측면에 대한 연구가 필요함을 암시하는 결과로 보인다(Grabe, 2009).

읽기 전략 사용에서는 문제 해결 전략을 제외한 나머지 두 전략에서 대체로 부정적 반응이 우세했고, 영어 읽기 능력 수준별 차이는 지원 전략 사용에서 발견되었다($t = 2.205, p = .030$). 이는 학습자들의 영어 읽기 수준이 높으면 지원 전략을 더 많이 사용한다는 것으로(Sheorey & Mokhtari, 2001), 영어 읽기 능력이 부족한 학습자들에게 지원 전략에 대한 지도나 훈련이 필요함을 암시한다고 해석할 수 있다.

또한 문제 해결 전략 사용에 대해 상, 하 집단 모두 긍정적인 반응을 보인

반면, 전략 전체와 다른 두 전략에서는 대체로 부정적인 응답이 우세하였다. 이는 영어 읽기 수행 시 학습자들이 포괄적 전략과 지원 전략보다는 문제 해결 전략을 더 많이 사용하고 있음을 보여주는 결과이다(Mokhtari & Reichard, 2002). 이러한 차이를 통계적으로 확인한 결과, 전체 학습자를 대상으로 한 경우($F = 15.366, p = .000$)와 두 집단 각각에 대해 살펴본 결과(상 수준: $F = 5.545, p = .005$; 하 수준: $F = 11.271, p = .000$), 모두 전략 사용에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후 분석 결과 전체 학습자들과 하 수준의 경우에는 학습자들이 포괄적 전략과 지원 전략에 비해 문제 해결 전략을 유의하게 더 많이 사용하였고, 상 수준의 경우에는 문제 해결 전략을 포괄적 전략보다 더 많이 사용한 것으로 나타났다. 이는 학습자들의 읽기 능력과 관계 없이 텍스트가 이해하기 어려워질 때 학습자들이 자연스럽게 의존하게 되는 문제 해결 전략이 다른 두 전략에 비해 읽기 수행에 더 도움이 되었을 것이기 때문으로 보인다(Mokhtari & Reichard, 2002).

2. 세 변인 간의 관계 분석

연구 대상자들의 영어 읽기 능력, 읽기 동기와 그 하위 변인, 그리고 읽기 전략과 그 하위 변인 간의 상관관계를 전체 학습자를 대상으로 알아본 결과는 표 2와 같다.

TABLE 2
Correlations Between the Variables in All Participants

	RE	MT	EM	IM	ST	GS	PS	SS
RE	1	.053	.120	.006	.217*	.025	.169	.328**
MT		1	.655**	.886**	.461**	.292**	.465**	.319**
M			1	.231*	.217*	.207	.155	.142
IM				1	.461**	.249*	.503*	.324*
ST					1	.762**	.812**	.759**
GS						1	.417**	.337**
PS							1	.471**
SS								1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Note. RE = Reading, MT = Motivation in total, EM = External motivation, IM = Internal motivation, ST = Strategy in total, GS = Global strategy, PS = Problem solving strategy, SS = Support strategy

먼저 학습자들의 영어 읽기 능력과 읽기 동기는 예상과 달리 상관관계가 없

는 것으로 나타났으며, 이 결과는 J. Park(2015a)의 연구에서도 찾아볼 수 있다. 앞서 분석한 기술적 분석 결과에 따르면, 외적 동기에서 두 그룹 간에 차이가 있었으나, 이러한 차이가 영어 읽기 능력과 읽기 동기 간의 관계를 입증할 만큼 크지는 않았던 것으로 추측된다. 이러한 결과는 일반적인 동기와 L2 학습간의 긍정적인 관계를 증명했던 기존의 여러 동기 관련 연구 결과와 상치되는 것으로(Dörnyei, 1998; Guthrie et al., 2000; J. Park, 2015a; Vandergrift, 2005; Wigfield & Guthrie, 1997), 일반적인 동기와 읽기 동기를 구분할 필요가 있음을 설파한 Wigfield(1997a, 1997b)의 통찰력을 지지하는 결과로 해석할 수 있다. 즉, 읽기 수행 시 학습자의 읽기 능력에 따른 동기의 역할에 대해 분명한 결론을 얻기 위해서는 좀 더 다양한 후속 연구가 필요해 보인다.

반면 영어 읽기는 전략 사용과 상관관계가 있었는데(Koda, 2005; Lau & Chan, 2003; J. Park, 2015a; Phakiti, 2003; Sheorey & Mokhtari, 2001), 특히 지원 전략과 상관관계가 높게 나타났다. 이러한 결과는 앞서 제시한 기술적 분석에서도 발견되었는데, 이는 영어 읽기 능력과 지원 전략 사용 간에 유의적인 연관성이 있음을 보여주는 결과로, 읽기 능력에 따라 지원 전략 사용에 차이가 있음을 시사한다(Sheorey & Mokhtari, 2001). 다시 말해서 읽기 학습자들(특히, 읽기 수준이 낮은 학습자들)의 영어 읽기 수행에 도움이 되기 위해 그들이 다양하고 유용한 읽기 전략(특히, 지원 전략)을 적절히 사용하도록 읽기 지도 시 직접적인 읽기 전략 지도를 실시하는 것의 중요성을 일깨우는 결과로 해석된다(Ikeda & Takeuchi, 2003, 2006; Lau & Chan, 2003).

다음으로 읽기 동기는 전략과 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났는데(Guthrie et al., 1996; MacIntyre & Noels, 1996; Oxford & Nyikos, 1989), 특히 세 하위 전략과도 모두 관계가 있었으며, 이는 읽기 동기화가 전략 사용과 연관되어 있음을 보여주는 이전 연구 결과를 확증하는 것으로, 읽기 동기가 높은 학습자가 주어진 읽기 텍스트를 더 잘 이해하기 위해 다양한 전략을 더 적극적으로 사용한다고 해석할 수 있다. 특히, 외적 동기보다 내적 동기가 전략과 더 밀접한 관계가 있었는데(Lau & Chan, 2003), 이는 결국 영어 읽기와 관련해서 내적 동기가 높은 학습자들이 다양한 전략을 많이 사용한다고 할 수 있다.

학습자 수준별로 세 변인 간의 상관관계를 살펴본 결과는 표 3 및 표 4와 같다. 먼저 영어 읽기 능력과 읽기 동기 간에는 수준별로 두 수준 모두에서 유의한 관계가 나타나지 않았다(J. Park, 2015a). 이는 전체 학습자를 대상으로 살펴본 결과와 다르지 않은 것으로, 영어 읽기 능력과 읽기 동기 간의 관계에 대해서 명확하게 설명하기 위해서는 다양한 측면에서의 연구가 필요하다고 하겠다.

TABLE 3
Correlations Between the Variables in High-level Participants

	RE	MT	EM	IM	ST	GS	PS	SS
RE	1	.078	.152	.000	.253	.126	.396*	.379*
MT		1	.679**	.866**	.289	.316*	.281	.050
EM			1	.222	.140	.241	.133	.078
IM				1	.288	.257	.284	.119
ST					1	.792**	.781**	.746**
GS						1	.408**	.357*
PS							1	.430**
SS								1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Note. RE = Reading, MT = Motivation in total, EM = External motivation, IM = Internal motivation, ST = Strategy in total, GS = Global strategy, PS = Problem solving strategy, SS = Support strategy

TABLE 4
Correlations Between the Variables in Low-level Participants

	RE	MT	EM	IM	ST	GS	PS	SS
RE	1	.102	.020	.116	.027	.083	.083	.057
MT		1	.624**	.908**	.575**	.251	.594**	.489**
EM			1	.239	.232	.128	.174	.248
IM				1	.590**	.243	.645**	.475**
ST					1	.730**	.850**	.757**
GS						1	.432**	.286
PS							1	.517**
SS								1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Note. RE = Reading, MT = Motivation in total, EM = External motivation, IM = Internal motivation, ST = Strategy in total, GS = Global strategy, PS = Problem solving strategy, SS = Support strategy

영어 읽기 능력과 전략 간의 관계에서 하 수준의 학습자들은 유의한 관계를 보이지 않은 반면, 상 수준의 학습자들은 유의한 결과를 얻었는데, 읽기 능력과 두 전략(문제 해결 전략과 지원 전략) 간에 유의한 상관관계가 있었다. 문제 해결 전략은 다른 두 전략에 비해 학습자들이 많이 사용한 전략으로, 상 수준의

학습자들이 읽기 시 발생하는 문제에 더 적극적으로 대응했다고 풀이할 수 있고, 지원 전략의 경우에도 기술적 분석 결과와 마찬가지로 학습자들의 읽기 수준이 높으면 지원 전략을 더 많이 사용한 것을 알 수 있다(Sheorey & Mokhtari, 2001). 이러한 결과는 영어 읽기 수준이 낮은 경우에는 전략을 적절하게 사용하지 못하는 반면, 영어 읽기 능력이 높은 학습자들은 읽기 전략을 더 많이 효과적으로 사용한다는 의미로(Dörnyei, 2005; Grabe, 2009), 영어 읽기와 전략 사용 간에 밀접한 관계가 있음을 다시 한 번 증명하는 결과이다(Koda, 2005; Lau & Chan, 2003; J. Park, 2015a; Phakiti, 2003; Sheorey & Mokhtari, 2001).

다음으로 읽기 동기와 읽기 전략 간의 관계에 대해서 상 수준에서는 동기와 포괄적 전략 간의 상관관계를 제외하고 외적 동기와 내적 동기를 포함해서 동기와 전략 간에 유의한 결과가 나타나지 않은 반면, 하 수준에서는 동기와 전략 간에 유의한 관계가 있었는데, 특히 동기는 두 하위 전략(문제 해결 전략과 지원 전략)과 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났다. 하 수준에서 이러한 동기와 전략 사용 간의 관계는 모두 내적 동기와 관련되는데(Lau & Chan, 2003), 이는 전체 학습자를 대상으로 한 분석에서 내적 동기와 전략 사용 간의 밀접한 결과가 하 수준의 결과에서 비롯된 것으로 보인다. 이러한 결과는 영어 읽기 능력이 낮은 학습자들에게 읽기와 관련된 내적 동기를 높이면 두 전략의 사용도 증가시킬 수 있고, 이를 통해 궁극적으로 그들의 영어 읽기 능력을 향상시킬 수 있다고 해석할 수 있다.

이러한 상관관계 분석 결과를 바탕으로 영어 읽기 능력에 대한 읽기 동기와 읽기 전략의 예측력을 알아보려고 회귀 분석을 실시한 결과, 읽기 동기는 회귀식이 유의하지 않은 반면($F = .634, p = .533$), 읽기 전략에 대해서는 표 5와 같은 결과를 얻었다.

TABLE 5
Linear Regression of English Reading Ability and Reading Strategies Use

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	Adjusted <i>R</i> ²
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β				
(Constant)	4.063	3.156		1.287	.202	3.522*	.084
Global	.911	.955	.113	.954	.343		
Problem-solving	.461	1.036	.056	.445	.658		
Support	2.265	.812	.339	2.790	.007		

* $p < .05$

영어 읽기 능력에 대한 세 하위 전략의 예측력을 살펴본 결과, 지원 전략이 영어 읽기 능력을 가장 많이 설명하였고, 포괄적 전략과 문제 해결 전략이 그 뒤

를 따랐다. 이 결과는 표 2의 결과를 반영하는 것으로, 학습자의 영어 읽기 능력 향상을 위해서는 지원 전략에 대한 직접적인 지도가 필요함을 시사한다 (Sheorey & Mokhtari, 2001). 또한 이 결과를 표 1의 결과와 관련시켜 보면, 지원 전략은 영어 읽기 능력에 따라 그 사용 빈도에 유의한 차이가 있었음을 고려할 때 영어 읽기 수행 시 학습자가 지원 전략을 얼마나 사용하느냐가 성공적인 영어 읽기 수행에 큰 영향을 미친다고 할 수 있다.

V. 결론

본 연구는 EFL 대학생 학습자들을 대상으로 영어 읽기 수행 시 그들의 영어 읽기 능력에 따라 읽기 동기와 읽기 전략 사용 간에 어떤 관계가 있는지에 대해 살펴보고자 83명의 대학생을 대상으로 영어 읽기 능력 테스트와 함께 읽기 동기와 읽기 전략 사용에 관한 설문 조사를 실시하였다. 그 결과를 정리하면 다음과 같다.

먼저 L2 학습자의 영어 읽기 능력과 읽기 동기 간의 관계에 대해서는 기본적으로 외적 동기에 비해 내적 동기에 대해 더 긍정적인 반응을 보였고, 두 그룹 간에 외적 동기에서 유의한 차이가 있었으나, 두 구인의 상관관계 분석 결과는 전체 학습자 대상이나 수준별 분석에서 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다(J. Park, 2015a). 또한 회귀 분석을 통해서도 읽기 동기는 영어 읽기 능력에 대한 예측력이 유의하지 않았다. 이러한 결과는 읽기 동기가 아닌 일반적인 동기와 L2 학습간의 긍정적인 관계를 증명했던 기존의 연구 결과와 상치되는 것으로(Dörnyei, 1998; Guthrie et al., 2000; J. Park, 2015a; Vandergrift, 2005; Wigfield & Guthrie, 1997), 일반적인 동기와 읽기 동기를 구분해서 연구할 필요성을 증명하는 것으로 해석할 수 있다(Wigfield, 1997a, 1997b). 즉, L2 읽기 수행 시 학습자의 읽기 능력과 관련한 동기의 역할에 대해 더 잘 이해하기 위해서는 더 많은 후속 연구가 필요해 보인다.

다음으로 L2 학습자의 영어 읽기 능력과 읽기 전략 사용 간의 관계에서, 읽기 전략이 읽기 수행 능력에 영향을 미치는 요인 중 하나라고 알려져 있는 것처럼(Sheorey & Mokhtari, 2001), 본 연구에서도 유의한 상관관계가 발견되었다(Koda, 2005; Lau & Chan, 2003; J. Park, 2015a; Phakiti, 2003; Sheorey & Mokhtari, 2001). 학습자들은 전반적으로 문제 해결 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났고(Mokhtari & Reichard, 2002), 지원 전략 사용에서 읽기 능력 수준별 차이가 나타났다(Sheorey & Mokhtari, 2001). 특히, 상 수준의 학습자들은 하 수준에 비해 문제 해결 전략과 지원 전략을 유의하게 더 많이 사용했는데, 상 수준의 학습자들은 읽기 시 발생하는 문제에 대해 문제 해결 전략을 사용하여 더 적극적으로 대응했다고 풀이할 수 있고(Mokhtari & Reichard, 2002), 지원 전략의 경우에도 학습자들의 영어 읽기 수준이 높으면 더 많이 사용한 것으로 보인다

(Sheorey & Mokhtari, 2001). 회귀 분석에서도 영어 읽기 능력에 대해 지원 전략의 예측력이 가장 높았다. 결국, 이러한 결과는 영어 읽기와 전략 사용 간에 밀접한 관계가 있음을 증명하는 것이라고 할 수 있다(Koda, 2005; Lau & Chan, 2003; J. Park, 2015a; Phakiti, 2003; Sheorey & Mokhtari, 2001).

마지막으로, 읽기 동기와 읽기 전략 간의 관계에 대해서는 하 수준의 학습자들을 대상으로 실시한 분석에서 유의한 결과를 얻었는데, 특히 내적 동기와 두 전략(문제 해결 전략과 지원 전략) 간에 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났다(Lau & Chan, 2003). 이러한 결과는 영어 읽기 능력이 낮은 학습자들에게 읽기와 관련된 내적 동기를 향상시키면 두 전략의 사용을 증가시킬 수 있고, 이를 통해 궁극적으로 그들의 영어 읽기 능력을 향상시킬 수 있다고 해석할 수 있다. 따라서 읽기 동기와 밀접한 관계가 있는 것으로 나타난 영어 읽기 전략 사용에 대해 읽기 교실 현장에서 고민할 필요가 있는데, 특히 영어 읽기 능력이 부족한 학습자들에게 전략 사용에 대한 인식을 높임과 동시에 성공적인 읽기 수행을 위해서 적절한 전략을 선택해서 효과적으로 사용할 수 있는 방법에 대한 지도와 훈련이 필요하다고 하겠다(Grabe & Stoller, 2002; Ikeda & Takeuchi, 2006).

이러한 의미 있는 결과에도 불구하고 본 연구에는 몇 가지 제한점이 있는데, 먼저 영어 읽기 능력과 읽기 동기 간의 관계에 대한 분명한 통찰력을 얻기 위해 다양한 사회문화적 변인과 연령 변인을 포함하는 학습자들을 대상으로 관련 연구가 이루어져야 할 필요가 있다. 또한 이 연구는 우리나라의 EFL 상황에서 이루어진 연구로, 이 주제에 대한 심도 있는 분석을 통해 깊이 있게 이해하기 위해서 여러 EFL 또는 L2 상황을 아우르는 비교 연구가 필요해 보인다. 마지막으로 본 연구는 그 특성 상 자기-보고식(self-report) 설문 조사를 기반으로 양적 분석 위주로 이루어져서 학습자들의 응답 성실도와 설문 문항에 대한 이해 정도에 따라 수집된 결과에 바이어스가 있을 수 있다. 따라서 어떤 읽기 동기나 읽기 전략이 어떤 이유로 얼마나 많이(또는 적게) 효과적으로(또는 비효과적으로) 사용되는 지에 대해 보다 심도 있는 연구를 하기 위해서는 소리내어 생각하기(think aloud)나 면담 같은 질적 연구 방법을 병행하는 연구가 이루어질 필요가 있고, 또한 이를 통해 연구의 타당도와 신뢰도를 높일 수 있을 것이다(Cohen, 2000).

REFERENCES

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 168-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvermann, D., & Earle, J. (2003). Comprehension instruction. In A. P. Sweet & C. Snow

- (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 12-30). New York: Guilford Press.
- Ayaduray, J., & Jacobs, G. M. (1997). Can learner strategy instruction succeed? The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25(4), 561-570.
- Bachman, L. F. (1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly*, 19(3), 535-556.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77-95). New York: Guilford Press.
- Baker, L., & Brown, X. (1984). Metacognitive skills and reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 353-394). White Plains, NY: Longman.
- Block, C. C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26(2), 319-343.
- Brown, H. D. (2010). *Language assessment* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Carrell, P., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Chan, L. K. S. (1996). Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 111-127.
- Clapham, C. M. (1996). *The development of IEFLTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2000). Exploring strategies in test-taking: Fine-tuning verbal reports from respondents. In G. Ekbatani & H. Pierson (Eds.), *Learner-directed assessment in ESL* (pp. 127-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dadour, E. S., & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 157-167). HI: Second Language Teaching & Curriculum center, University of Hawai'i at Manoa.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Djunaedi, A., & Lee, Jeong-Won. (2013). A study on English reading strategy use of Korean university students. *The Journal of Humanities Studies*, 92, 5-26.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Moenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-420). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2003). Can strategy instruction help EFL learners to improve reading ability? An empirical study. *JACET Bulletin*, 37, 49-60.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34(3), 384-398.
- Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: What does cloze measure? *TESOL Quarterly*, 24(1), 61-83.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Lau, K., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.
- MacIntyre, P. D., & Noels, K. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29(3), 373-386.
- Miller, S. D., & Meece, J. L. (1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *Journal of Educational Research*, 90(5),

286-299.

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*(1), 57-85.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal, 73*(3), 291-300.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55*(6), 2083-2093.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-811). Newark, DE: International Reading Association.
- Park, Jeongyeon. (2015a). Insights into Korean EFL students' reading motivation, proficiency, and strategy use. *English Teaching, 70*(1), 57-74.
- Park, Jeongyeon. (2015b). Students' perception Toward Extensive Reading in ESL Contexts. *Modern English Education, 16*(3), 117-135.
- 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.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002a). Comprehension strategy instruction: A turn-of-the-century status report. In C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11-27). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2002b). Metacognition and self-regulated instruction. In A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., Rankin, J., Gaskins, I., Brown, R., & El-Dinary, P. (1995). Mapping the cutting edge in primary level literacy instruction for weak and at-risk readers. In D. Scrubles & M. Mastropileri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 9, pp. 47-90). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System, 29*(4), 431-449.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics, 26*(1), 70-89.

- Wigfield, A. (1997a). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A. (1997b). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Zukowski/Faust, J. (2002). *Steps to academic reading 2: Out of the ordinary*. Boston, MA: Thomson Learning.

부록 1

읽기 테스트 샘플

The Lost Are Found

Ancient Egypt was a busy place. There were many great cities, centers of business, government, and learning. Some of these cities still exist today. Many others are in ruins, b_____ people know where these places are. However, the stories of Egypt include three more great cities. And until recently there was no evidence o_____ their location. They certainly do not exist today. Yet, even the legends of the Greeks tell of these cities. Their names were Herakleion, Canopus, a_____ Menouthis. Where had they gone? People didn't know where the cities were. Therefore, these cities were "lost." Chances are that they disappeared b_____ of a disaster...

Learning to Speak Klallam

Urban Indians speak English, and they might not know their own culture. It is part of what happens to them because they live in the city. They learn English because it is everywhere. Members of t_____ Klallam tribe of Olympic Peninsula were no different. During the first half of the 20th century, the people of many native tribes were t_____ to learn English. Their children were taken to special schools, called boarding schools. They lived in dormitories and went home only a few t_____ a year. The children had to learn English, and sometimes they were punished for speaking their native language. Few people understood that there w_____ a problem. They thought the children would learn English and keep their native language, too. But that is not what was happening. E_____ was taking the place of the native languages...

A Day on a Tall Ship

They call it the Age of Sail. For 19 hours, a group of landlubbers will be a captain's crew aboard the *C. A. Thayer*. This ship was built over 100 years ago. I_____ purpose was to carry lumber to California from the Canadian province of British Columbia and from the U.S. states of Washington and Oregon. T_____, this ship and a number of other historic ships dock at the Hyde Street Pier in San Francisco. The ships are all part o_____ the National Historic Park. The

Thayer is an old ship, and it needs a lot of repair. However, it makes a great classroom for _____ young people. It is the classroom for the Age of Sail...

부록 2

읽기 동기 설문지

읽기 동기	1	2	3	4
1. 영어 텍스트를 이해하지 못하면 죄의식을 느낀다.				
2. 영어 읽기를 잘 해서 내가 훌륭한 학생임을 보여주고 싶다.				
3. 영어로 유창하게 입을 수 있는 사람이 되고 싶다.				
4. 한 언어 이상 입을 수 있는 사람이 되고 싶다.				
5. 영어 읽기를 통해 영어권 나라와 그들의 생활방식에 대해 더 많이 알게 될 때 기쁨을 느낀다.				
6. 영어 읽기를 즐길 때 기쁨을 느낀다.				
7. 부모님 또는 선생님이 영어 읽기를 하라고 해서 한다.				
8. 어려운 읽기 텍스트를 이해할 때 즐거움을 느낀다.				
9. 영어 읽기를 통해 타인의 의견이나 생각을 이해할 때 기분이 좋다.				
10. 영어 읽기를 통한 영어에 대한 지식 습득이 즐겁다.				
11. 영어 읽기가 재미있다.				
12. 어려운 읽기 과제를 마친 후에 느끼는 만족감이 있다.				
13. 영어로 유창하게 입을 수 없다면 창피함을 느낄 것이다.				
14. 유식한 사람이 된다는 만족감이 있다.				
15. 나중에 좋은 직장을 구하는데 도움이 된다.				
16. 읽기를 통해 새로운 정보를 알게 될 때 만족감을 느낀다.				
17. 나의 개인적 발전에 도움이 된다고 생각한다.				
18. 영어 읽기 수업에서 좋은 성적을 받는데 도움이 된다.				

부록 3

읽기 전략 설문지

읽기 전략	1	2	3	4
1. 텍스트를 잘 이해하기 위해 읽으면서 메모한다.				
2. 텍스트를 잘 이해하기 위해 배경지식을 사용한다.				
3. 읽기 전에 텍스트 내용을 알아보기 위해 한번 훑어 본다.				
4. 어려운 텍스트는 내용을 잘 이해하기 위해 소리내서 읽는다.				
5. 텍스트를 잘 이해하는지 확인하기 위해 천천히 읽는다.				
6. 텍스트를 읽기 전에 먼저 빠르게 길이와 조직을 살핀다.				
7. 집중력이 떨어지면 다시 텍스트에 집중하려고 애쓴다.				
8. 텍스트를 잘 이해하기 위해 필요한 정보에 밑줄 치거나 동그라미 한다.				

9. 텍스트의 난이도에 따라 읽기 속도를 조정한다.				
10. 읽을 때 자세히 읽을 것과 무시하고 지나갈 것을 결정한다.				
11. 텍스트를 잘 이해하기 위해 사전을 사용한다.				
12. 텍스트가 어려워지면 더 집중해서 읽는다.				
13. 가끔씩 읽기를 멈추고 읽고 있는 내용에 대해 생각한다.				
14. 텍스트를 잘 이해하기 위해 문맥의 단서를 활용한다.				
15. 텍스트를 잘 이해하기 위해 내용을 내 말로 바꾸어 생각해본다.				
16. 읽은 내용을 잘 기억하기 위해 시각화하거나 그림을 그려 본다.				
17. 주요 정보를 나타내는 볼드나 이탤릭에 주의를 기울인다.				
18. 텍스트 내용을 비평적으로 분석하고 평가한다.				
19. 텍스트의 내용 관계를 이해하기 위해 텍스트의 앞뒤를 왔다 갔다 한다.				
20. 텍스트가 어려우면 내용을 잘 이해하기 위해 다시 읽는다.				
21. 모르는 단어나 어구의 의미를 추측하며 읽는다.				
22. 영어로 된 내용을 우리말로 해석하며 읽는다.				

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

이정원

충남대학교 사범대학 영어교육과

34134 대전시 유성구 대학로 99

Tel: 042-821-5333

Email: jeongwon@cnu.ac.kr

Received 12 December 2016

Revised 26 January 2017

Accepted 10 February 2017