

문제 해결 과정에서 고급 한국어 학습자의 메타인지 읽기 전략 사용 양상 연구 — ‘인식’과 ‘사용’의 차이를 중심으로

이 흠 이화여자대학교 국어교육학과 박사 수료(제1저자)

가지혜 이화여자대학교 국어교육학과 박사 수료(공동저자)

서 혁 이화여자대학교 국어교육과 교수(교신저자)

- * 이 논문은 제80회 국어교육학회, 한국국어교육학회, 서울대학교 국어교육연구소 전국연합학술대회(2023.12.02.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것임.

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 결론

I. 서론

읽기에서 메타인지는 텍스트를 이해하는 데 사용하는 전략에 대한 지식, 텍스트 이해를 점검하는 지식, 그리고 읽기 전략을 조절할 줄 아는 능력 등을 포함한다. 또한 학습자들이 효과적으로 텍스트를 이해하고 문제를 해결하는 데 중요한 역할을 한다.

메타인지은 자신의 인지 활동을 모니터링하는 ‘인지에 대한 인지(cognition about cognition)’이며(Flavell, 1979), 텍스트를 읽는 동안에 무엇을 생각하는지, 문제점이 있을 때 어떤 사고 과정을 전개하는지, 읽기 과정에서 텍스트를 이해하기 위해 어떤 구체적인 해결 방법을 선택하는지 등 읽기 과정에 대한 인식이다(Block, 2004). 이와 관련하여 메타인지 읽기 전략은 학습자들이 스스로 자신의 읽기 과정을 돌이켜보면서 텍스트에 대한 이해를 점검하고, 이를 바탕으로 후속 읽기 전략을 조절하는 과정에서 쓰이는 전략이라 하겠다. 이는 학습자들이 읽기 과정에서 스스로 자신의 문제점을 찾아낼 수 있고, 또 그에 따른 읽기 전략을 조절하는 데에 도움을 준다.

이러한 견지에서 메타인지 전략에 대한 교육 방안을 제시하는 연구가

지속적으로 이루어지고 있다. 특히 최근 들어 학습자 중심, 과정 중심, 전략 중심 등 교육이 강조됨에 따라 한국어 읽기 교육에서도 메타인지 전략의 중요성이 강조되고 있다. 예컨대 메타인지 전략과 읽기 효능감, 한국어 성취도 간의 상관관계를 밝힌 연구(동효령, 2017; 손성희, 2011; 전영분, 2011), 메타인지 전략에 대한 인식 또는 사용 양상에 관한 연구(이은진·권연진, 2018; 이정희, 2007; 정지윤, 2018), 그리고 한국어 읽기 전략의 큰 범주 내에서 메타인지 전략을 하위 전략으로 다루는 연구(기준성, 2009; 렘빈·김은호, 2018; 방쌍리, 2022; 이다솜, 2020; 이주미·노정은, 2015) 등을 들 수 있다.

이중 중국 현지에서 외국어로서의 한국어를 전공하는 한국어학과 학습자를 대상으로 숙달도에 따른 읽기 전략 사용 양상과 읽기 능력의 상관관계를 조사한 동효령(2017)은 중국인 고급 한국어 학습자들은 초·중급 학습자들보다 메타인지 읽기 전략을 더 많이 사용하고 있음을 확인하였다. 이는 고급 한국어 학습자들이 초·중급 학습자들에 비해 보다 능동적으로 의미를 재구성하고 읽기를 수행하는 과정에서 스스로 자신의 읽기 방법을 조절하며 문장의 구조에도 신경을 많이 쓰기 때문에 나타난 결과라고 밝혔다.

또한 정지윤(2018)에서는 한국어 통합 교재와 기능 분리형 교재에서 메타인지 읽기 전략의 교육 내용을 살펴보았으며, 실제 한국에 재학 중인 한국어 학습자를 대상으로 메타인지 읽기 전략에 대한 인식을 조사하였다. 그 결과, 텍스트 이해의 과정에서 이루어지는 메타인지 전략 교육이 부족하다는 것을 확인하였고, 특히 텍스트 이해 과정에서의 점검 전략 교육에 대한 보완의 필요성을 제시한 바 있다.

그러나 동효령(2017)에서는 읽기 전략을 상향식, 하향식, 메타인지, 보조적, 사회적, 정의적인 큰 범주로만 제시하였을 뿐 각 범주에 따른 하위 유형을 확인하기 어려웠다. 즉 고급 학습자들이 메타인지 전략을 더 많이 사용하고 있지만 메타인지 전략 중 어떤 전략을 상대적으로 많이 또는 상대적으로 적게 사용하고 있는지 그리고 전혀 사용하고 있지 않은 전략이 없는지에 대한 구체적인 분석이 없었다. 그리고 동효령(2017), 정지윤(2018)을 포함한

다수의 선행연구를 보면 주로 5점 척도의 검사지를 활용하여 메타인지 전략의 사용 정도와 인식 정도를 확인하는 것으로 그 결과를 밝히고 있었다. 즉 기술 통계의 방법으로 결과를 양적인 측면으로 확인하고 있는바, 해당 전략이 읽기를 수행하는 과정에서 어떻게 나타나고 있는지에 대한 세밀한 분석이 부족한 설정이다. 또한 검사지를 활용한 설문지법으로 학습자들이 메타인지 전략에 대한 인식과 사용을 조사하는 방법도 실제 학습자들이 읽기 과정에서 사용한 전략과 다를 수 있다는 한계점이 있다.

이러한 문제의식에서 본 연구는 학습자들의 읽기 ‘결과’가 아닌 읽기 ‘과정’에 초점을 두어 메타인지 전략의 사용 양상을 살펴보고자 한다. 특히 문제를 해결해 나가는 과정에서 읽기 경로를 어떻게 설계하고, 다양한 읽기 전략을 어떻게 조절하는지를 살펴봄으로써 학습자들이 메타인지 읽기 전략의 활용 양상을 파악하고자 한다. 또한 학습자들의 메타인지 전략에 대한 배경지식을 조사하여 메타인지 전략에 대한 인식과 실제 읽기 과정에서 사용된 메타인지 전략에 대한 양상의 차이를 밝히고자 한다. 이를 위해 중국인 한국어 학습자 중 메타인지 전략을 상대적으로 많이 사용하고 있는 고급 학습자를 대상으로 실험을 진행하였다. 이를 통해 효율적인 메타인지 전략 지도를 위한 기초 자료를 제공하는 데 궁극적인 목적을 둔다.

II. 이론적 배경

외국어 교육에서 메타인지 전략은 초기에 언어 학습 전략에서 수용되었고, 학습을 예측하고 조절하며 문제를 해결하는 등 학습 과정에 많은 영향을 주었다. Oxford(1990)는 학습 전략을 직접 전략과 간접 전략으로 나누고, 메타인지 전략을 간접 전략의 하위 요소로 분류하였다. 또한 메타인지 전략을 ‘학습에 집중하기, 학습 계획과 조정, 학습 평가’로 구분하여 언어 학습에 집

중하기, 언어 학습의 효과적인 방법을 찾고, 새로 배울 언어의 가장 좋은 학습 조건을 이해하고 조정하기, 언어 학습 목표 정하기, 자기 점검과 자기 평가를 진행하기 등 내용을 제시하였다. 다시 말해, 메타인지 전략은 학습자들이 스스로 학습 과정을 계획, 점검, 평가, 조절하면서 학습 과정을 통제하는 전략으로 본 것이다.

이후 메타인지 전략이 읽기 교육에서 주목을 받으면서 관련된 논의가 활발히 이루어졌다. 대표적인 연구는 Mokhtari & Reichard(2002), Mokhtari & Sheorey(2002)를 들 수 있다. Mokhtari & Reichard(2002)에서 제시한 MARSI와 Mokhtari & Sheorey(2002)에서 제시한 SORS 메타인지 읽기 전략 검사지¹⁾는 제2언어 교육 분야에서 지금까지도 널리 사용되고 있다. 이는 크게 ‘전반적 읽기 전략(global reading strategies)’, ‘문제 해결 전략(problem-solving strategies)’, ‘지지 전략(support strategies)’으로 나 눈 후 다시 세부적으로 하위 전략들을 설정하였다. ‘전반적 읽기 전략’은 텍스트의 총체적인 이해와 관련된 일반 전략으로 내용을 예측하거나 미리 훑어 읽는 등 행동이 포함되며, ‘문제 해결 전략’은 읽기를 수행하는 과정에서 나타난 어려움을 해결하는 전략으로서 텍스트 이해를 돋기 위해 읽기 속도를 조절하거나 읽기 방법을 조절하는 전략들로 구성되었다. 그리고 ‘지지 전략’은 텍스트 이해를 돋기 위해 다른 방법, 도구나 수단 등을 활용하는 행동을 일컫는다. 이를 바탕으로 한국어교육에서도 메타인지 읽기 전략을 ‘읽기 목적 설정하기’, ‘읽기 속도 조절하기’, ‘읽기 방법 조절하기’, ‘읽기 방법 생각하기’, ‘평가하기’ 등 요소를 포함시켜 그 내용을 구성하였다(기준성, 2009, 2011; 장현묵, 2017; 정지윤, 2018; 홍은실, 2015 등).

1) MARSI(the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory)는 학습자의 메타인지 전략 사용 양상을 분석하기 위한 메타인지 읽기 전략 목록이며, 학습자가 메타인지 전략 사용을 인지하고 있는지를 평가하여 분석할 때 사용하는 측정 도구이다. 그리고 SORS(Survey of Reading Strategies)는 MARSI의 내용을 기반으로 만든 읽기 전략 설문지이다. 이 설문지에서는 MARSI에서 제시한 ‘요약하기’, ‘읽은 내용을 다른 사람과 토의하기’를 제외하고 ‘모국어로 바꾸기’, ‘모국어로 생각하기’를 추가하였다.

한편, 메타인지 전략을 ‘목적 전략’과 ‘이해 전략’의 측면으로 나누어 학습자의 메타인지 읽기 전략 양상을 살펴본 연구들도 있다(Tabaran, Rynearson, & Kerr Marcel, 2000; 윤경희, 2003; 이정희, 2007). ‘목적 전략’의 하위 요소로는 ‘목적을 고려하며 읽기’, ‘목적에 따라 속도를 조절하며 읽기’ 등이 포함되며, ‘이해 전략’은 크게 ‘단어’, ‘논리’, ‘내용’으로 나뉘어 ‘읽기 중에 모르는 단어가 나오면 본문을 통해 의미 파악하기’, ‘본문의 내용과 나의 의견이 다를 경우, 본문의 입장은 생각해 보기’, ‘본문의 중요한 내용을 밀줄 치며 읽기’, ‘본문 내용이 어려우면 천천히 읽고, 쉬우면 빨리 읽기’ 등 전략으로 구성하였다.²⁾

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 공통되는 전략들을 중심으로 메타인지 읽기 전략을 크게 ‘목적 전략’과 ‘이해 전략’으로 나누고, ‘목적 전략’에는 ‘계획 전략’, ‘이해 전략’에는 ‘문제 해결 전략’, ‘지지 전략’으로 재정리하였다. ‘계획 전략’은 읽기의 목적을 설정하기 위한 전략으로 읽기 전에 필요한 행동들로 구성된 전략이고, ‘문제 해결 전략’은 ‘읽기 속도 조절하기’, ‘읽기 방법 조절하기’, ‘읽은 내용 점검하기’, ‘읽은 내용 평가하기’로 세부적인 하위 전략으로 구분하였다. ‘읽기 속도 조절하기’와 ‘읽기 방법 조절하기’는 읽기 수행하는 과정에서 나타난 어려움을 해결하기 위해 텍스트 이해를 돋는 다양한 하위 전략들로 구성하고, ‘읽은 내용 점검하기’와 ‘읽은 내용 평가하기’는 주로 텍스트에 대한 자신의 생각과 관련된 전략이다. 가령, 텍스

2) Tabaran et al. (2000)은 영어 모국어 성인 화자를 대상으로 학문적인 읽기나 학습과 관련된 읽기를 수행할 때 사용된 메타인지 전략을 살펴보았으며, 주로 ‘목적’과 ‘이해’의 범주를 나누어 읽기 전략을 측정하였다. 이를 기반으로 윤경희(2003)는 한국어 EFL 화자를 중심으로 메타인지 전략 사용 양상을 측정하였으며, Tabaran et al. (2000)에서 제시한 ‘목적’과 ‘이해’에 ‘주제’, ‘예측’, ‘모국어 전이’를 추가하여 5가지 범주로 나누어 살펴보았다. 그리고 이 검사지에서 ‘모국어 전이’를 제외한 이정희(2007)에서는 한국어 학습자를 대상으로 한국어능력시험의 읽기 문항을 풀 때 사용된 메타인지 전략을 살펴보았다. 윤경희(2003), 이정희(2007)에서 추가로 제시한 ‘주제’, ‘예측’, ‘모국어 전이’의 하위 전략을 보면, 모두 읽기 과정에서 ‘이해’의 범주에 포함시킬 수 있는 전략들로 구성되었기에 본 연구에서는 주로 ‘목적’과 ‘이해’ 전략으로 제시하고자 한다.

트에 대한 자신의 이해가 옳고 그른지를 판단하는 전략, 텍스트의 내용과 자신의 의견이 일치하는지를 생각하여 비판하며 읽는 전략 등이다. 마지막 ‘지지 전략’은 ‘텍스트를 요약하면서 읽기’, ‘텍스트의 삽화나 도표를 이용하여 글의 내용을 이해하기’, ‘밑줄 긋기’와 같은 텍스트 이해를 위해 다양한 방법, 도구 등을 활용하는 전략이다. 구체적인 하위 전략은 <표 1>과 같다.³⁾

<표 1> 메타인지 읽기 전략

| 범주 | 세부 전략 | |
|----|--------------|--|
| 목적 | A. 계획 전략 | <ul style="list-style-type: none"> a. 본문을 읽기 전에 먼저 텍스트의 길이나 형식 같은 특징을 살펴보기 b. 본문을 읽기 전에 먼저 제목이나 첫 문장 혹은 마지막 문장을 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기 c. 본문을 읽기 전에 먼저 전체 내용을 훑어 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기 d. 본문을 읽기 전에 먼저 자세하게 읽어야 할 부분과 대강 읽어야 할 부분을 구별하기 |
| 이해 | ① 읽기 속도 조절하기 | <ul style="list-style-type: none"> e. 내용이 어려우면 주의를 집중해서 천천히 읽기 f. 내용이 어려우면 천천히 읽고, 쉬우면 빨리 읽기 g. 내용이 어려우면 잠깐 멈추고 읽은 내용에 대해서 생각하기 |
| | | <ul style="list-style-type: none"> h. 모르는 단어나 문장을 이해하기 위해 본문에서 단서/설마리를 찾기 i. 모르는 단어를 이해하기 위해 앞뒤 내용을 활용하여 추론하기 j. 어려운 내용을 이해하기 위해 앞의 내용부터 다시 살펴보기 k. 어려운 내용을 이해하기 위해 소리 내어 읽기 |
| | ③ 읽은 내용 점검하기 | <ul style="list-style-type: none"> l. 텍스트 내용에 대한 자신의 이해가 옳은지 그른지를 확인하기 m. 문제를 풀 때 추측한 답이 본문의 내용에 부합하는지를 확인하기 |
| | ④ 읽은 내용 평가하기 | <ul style="list-style-type: none"> n. 텍스트의 내용을 비판하며 읽기 |
| | C. 지지 전략 | <ul style="list-style-type: none"> o. 요약하며 읽기 p. 글의 삽화나 도표를 이용하여 텍스트를 이해하기 q. 밑줄을 긋거나 동그라미를 치며 읽기 |

3) ‘계획 전략’과 ‘문제 해결 전략’은 Mokhtari & Reichard(2002), Mokhtari & Sheorey(2002), Tabaran et al. (2000), 윤경희(2003)를 참고하여 정리하였고, ‘지지 전략’은 Mokhtari & Reichard(2002), Mokhtari & Sheorey(2002)를 참고하였다.

III. 연구 방법

본 연구는 총 10명의 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로 실험을 진행하였으며 참여자들은 모두 서울에 재학 중인 대학원생이다. 참여자의 한국어 능력은 고급 수준이며, 한국어능력시험(TOPIK II) 읽기 영역의 점수는 평균적으로 87점 내외이다. 또한 한국어 학습 기간은 3년 이상 8년 이내이며, 메타인지 전략에 대한 참여자의 학습 경험은 <표 2>와 같다.

<표 2> 실험 참여자 개인정보

| 참여자 ⁴⁾ | 한국어 학습 기간 | TOPIK II 읽기 영역 점수 | 메타인지 전략에 대한 학습 경험 ⁵⁾ |
|-------------------|-----------|-------------------|---------------------------------|
| S1 | 4년 | 84점 | 없음 |
| S2 | 5년 | 96점 | 없음 |
| S3 | 8년 | 78점 | 있음 |
| S4 | 4년 | 80점 | 없음 |
| S5 | 5년 | 98점 | 있음 |
| S6 | 3년 | 90점 | 없음 |
| S7 | 7년 | 82점 | 있음 |
| S8 | 7년 | 90점 | 있음 |
| S9 | 4년 | 88점 | 있음 |
| S10 | 5년 | 86점 | 없음 |

-
- 4) 본 연구에서는 실험에 참여한 총 10명의 학습자를 S1~S10으로 코딩하여 분석하였다.
5) '메타인지 전략에 대한 학습 경험'은 학교, 한국어학원 등 교육 기관에서 학습한 경우, 독학으로 습득한 경우, 또는 수업에서 구체적으로 배우지 않았지만 메타인지 전략과 관련된 내용을 들어본 적이 있는 경우 등을 모두 포함하였다.

실험은 총 세 단계로 나누어서 진행하였다. 먼저 실험 전에 설문조사를 진행하였다. 이는 실험 참여자들의 정보와 메타인지 읽기 전략에 대한 학습 배경을 파악하기 위한 것이다. 참여자 정보는 한국어 학습 기간, 한국어능력 시험 읽기 영역 점수 등을 조사하였고, 메타인지 읽기 전략에 대한 학습 배경은 ‘모국어나 한국어를 배울 때 메타인지 전략에 대해 들어본 적이 있는가?’, ‘있다면 어디서 어떻게 학습하였는가?’, ‘알고 있는 메타인지 읽기 전략을 최대한 많이 적어보세요’ 등의 문항으로 파악하였다. 이어서 참여자들에게 실험 목적과 실험 절차를 설명한 후, 두 편의 실험용 텍스트를 읽게 하였다.⁶⁾

실험용 텍스트는 메타인지의 특징과 학습자 수준을 고려하여 선정하였다. 주지하듯, 메타인지는 ‘인지에 대한 인지’, 즉 자신의 인지 과정에 대해 한 차원 높은 시각에서 관찰, 발견, 통제, 판단하는 고차원의 인지 능력이다. 따라서 본 연구에서는 학습자들의 메타인지 읽기 전략 사용 양상을 확인하기 위해 실험용 텍스트를 한국어능력시험(TOPIK) 고급 수준의 읽기 영역 문항 수준과 이홈·서혁(2020)에서 제시한 텍스트 선정 기준을 참고하여 인문 영역 텍스트 두 편을 선정하였고, 총 3명의 고급 한국어 학습자를 대상으로 예비 실험을 진행한 후 최종적으로 확정하였다. 실험 문항은 텍스트별로 3개씩이며, 총 6개의 사실적·추론적 이해 양상을 확인하는 문항으로 구성되었다.⁷⁾

-
- 6) 학습자들의 메타인지 읽기 전략을 더 세밀하게 관찰하기 위해, 실험 목적과 실험 절차를 설명하고 평소에 읽기를 수행하듯이 읽으면 된다고 안내하였다.
 - 7) 이홈·서혁(2020)에서는 실험용 텍스트를 선정하기 위해 한국어 고급 학습자를 대상으로 한국 중학교 학업성취도평가, 고등학교 2학년 학업성취도평가, 전국연합학력평가, 대학수능모의시험과 대학수능시험에서의 기출문제 중 인문 사회 계열의 텍스트를 임의로 선정 하여 난이도와 이해 정도를 확인하였다. 그 결과, 전국연합학력평가, 대학수능모의시험과 대학수능시험의 기출문제가 TOPIK 고급 읽기 영역의 텍스트보다 난도가 높았다고 밝혔다. 따라서 본 연구에서도 대학수능시험의 기출문제를 바탕으로 인문 영역 텍스트 2편을 선정하여 실험을 진행하였다.

실험은 조용한 환경에서 연구자와 학습자가 일대일로 진행을 하였으며, 학습자가 텍스트를 읽는 과정에서 연구자는 관찰자의 역할로 학습자의 전반적인 읽기 과정을 살펴보았다. 또한 예비 실험에서 학습자들의 읽기 수행에서 소모된 시간이 20분~30분으로 확인되었기에 본 실험 시간을 30분으로 설정하였다.

실험 종료 후, 심층 인터뷰를 진행하여 참여자들의 읽기를 수행하는 과정에서 사용된 메타인지 전략을 확인하였다. 이는 실험 전에 학습자들을 대상으로 조사한 메타인지 읽기 전략의 배경지식과 연결 지어 참여자들이 기존에 갖고 있는 메타인지 전략에 대한 인식과 실제 읽기 과정에서 사용된 메타인지 읽기 전략 양상에 대한 비교를 통해 학습자들이 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 차이를 확인하였다. 그리고 이러한 ‘차이’가 나타난 이유에 대해 구체적인 질문을 통해 파악하였다. 가령, 이러한 전략을 사용한 이유는 무엇인지, 사용한 전략들이 메타인지 전략이라는 것을 알고 있었는지, 사용한 전략들이 모국어 읽기에서 전이된 전략인지 아니면 한국어를 배울 때 학습했던 전략인지 등이다. 또한 연구자가 학습자의 읽기 과정을 관찰할 때, 학습자들이 나타난 행동들을 바탕으로 이러한 읽기 행위가 나타난 이유에 대해 물어보았다. 예를 들면, ‘텍스트를 읽기 전에 왜 1분 동안 빠르게 훑어 읽었어요?’, ‘텍스트를 왜 중간 부분부터 읽었어요?’, ‘이 부분을 읽을 때 왜 소리 내어 읽었어요?’, ‘왜 지문을 먼저 보지 않고 문항을 먼저 살펴보았어요?’ 등이다.

마지막으로 이러한 과정을 걸쳐 수집한 자료들을 <표 1>에서 정리한 메타인지 읽기 전략에 따라 분석하였으며, 각 전략에 대한 사용 양상, 인식 정도를 파악하고 인터뷰의 내용과 결합하여 그 특징을 도출하였다.

IV. 연구 결과

1. 읽기 과정에서의 메타인지 전략 사용 양상

1) 읽기 목적에 따른 계획 전략

메타인지 읽기 전략의 ‘A. 계획 전략’은 ‘a. 본문을 읽기 전에 먼저 텍스트의 길이나 형식 같은 특징을 살펴보기’, ‘b. 본문을 읽기 전에 먼저 제목이나 첫 문장 혹은 마지막 문장을 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기’, ‘c. 본문을 읽기 전에 먼저 전체 내용을 훑어 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기’, ‘d. 본문을 읽기 전에 자세하게 읽어야 할 부분과 대강 읽어야 할 부분을 구별하기’ 등 전략이 포함된다.

실험 전에 학습자들에게 실험 목적 및 실험 절차를 설명하였으나 실험용 텍스트의 유형, 구조, 난도 등 텍스트와 관련된 사항은 제시하지 않았다. 따라서 학습자들은 텍스트를 받은 후 계획 전략을 통해 읽기 목적을 설립하고, 그 목적에 따른 읽기 방법과 읽기 경로를 구축하여야 했다. 연구자는 참여자의 읽기 과정을 통해 인터뷰 질문으로 관찰된 양상들을 다시 한번 확인하였다.

연구자: 텍스트를 읽기 전에 무엇을 했어요? 그렇게 한 이유는 무엇인가요?

S1: 텍스트를 읽기 전에 전체 텍스트를 먼저 훑어 읽었어요. 훑어 읽기를 통해 핵심 내용을 알 수 있고, 텍스트 키워드를 기억할 수 있어서, 문제 풀이 속도를 높일 수 있어요(A-c 전략⁸⁾).

S3: 텍스트를 읽기 전에 먼저 문항을 살펴보았어요. 문항을 통해 텍스트의

8) 괄호에 들어있는 번호는 학습자가 활용한 해당 전략을 <표 1>에서 표기한 각각의 전략에 해당한다. 이하의 인터뷰 내용에 모두 동일한 기호 형식으로 표기하였다.

주요 내용을 알 수 있어요. 그리고 텍스트의 어떤 부분을 중점적으로 읽어야 할지를 확인할 수 있어요(A-a, d 전략).

- S5: 음... 저는 텍스트를 이해하기 위해 먼저 텍스트의 첫 단락을 읽었어요. 평소에 읽기를 할 때도 각 장의 첫 단락을 읽는 습관이 있어요(A-b 전략).
- S7: 텍스트를 읽기 전에 먼저 문항을 읽고 텍스트의 키워드를 파악했어요. 그리고 그 키워드에 따라 답을 빠르게 찾고 싶어서 텍스트의 중간 부분부터 읽었어요(A-a 전략).
- S10: 텍스트의 길이를 먼저 보고, 전체 텍스트를 훑어 읽으면서 난이도를 파악해요. 텍스트가 짧고 이해하기 쉽다면 그냥 처음부터 자세히 읽고, 텍스트 길이가 길고 모르는 단어가 많이 생기면 중요한 것만 뽑아서 읽어요(A-a, c 전략).

위에서 제시한 바와 같이, S1, S3, S5, S7, S10은 모두 ‘계획 전략’을 활용하고 있었다. S3, S7, S10은 먼저 텍스트의 특징을 파악한 후, 읽기의 방법을 계획하는 양상을 보였다. S3과 S7은 텍스트에 문항이 포함되어 있는 구조적 특징을 보고, 바로 문항을 풀어야 한다는 것을 깨닫게 되어 구체적인 문항 정보를 파악하는 것을 통해 읽기 방법을 설정하였다. 한편, S10은 먼저 텍스트의 길이를 살펴보았다. 이는 텍스트의 길이와 그 길이에 따른 텍스트 난도에 따라 읽기 방법을 계획하는 것으로 보였다. 그리고 S1과 S3은 텍스트의 내용을 빠르게 파악하기 위해 텍스트의 전체 내용을 훑어 읽기, 텍스트의 첫 문단을 읽기 등 ‘계획 전략’을 활용하였다.

인터뷰 내용을 통해서도 알 수 있듯이, 학습자들은 다양한 계획 전략을 통해 ‘문제 풀이 속도를 높이기 위한 목적(S1)’, ‘주요 내용을 파악하기 위한 목적(S3)’, ‘텍스트를 빠르게 이해하기 위한 목적(S5)’, ‘텍스트의 키워드를 찾기 위한 목적(S7)’, ‘텍스트의 난도를 파악하기 위한 목적(S10)’ 등 읽기 목적을 설립하였으며, 읽기 목적에 따른 자신의 읽기 방법을 구축하였다.

또한 ‘계획 전략’으로 텍스트를 이해하는 데 필요한 읽기 경로를 구축하

는 양상도 보였다. 가령, S1과 같이 텍스트를 처음부터 끝까지 읽는 경우가 있다고 하면, S3과 S7처럼 먼저 문항을 읽은 후 다시 본문으로 이동하는 경우도 있었다. S3은 문항을 읽은 후 중점적으로 읽어야 하는 부분과 대략적으로 읽어야 할 부분을 구분하여 읽기 경로를 계획하였고, S7은 문항에 들어있는 키워드에 따른 문단만 주목하여 부분적 텍스트 읽기를 수행하였다.

이처럼 학습자들은 텍스트의 내용과 구조적 특징을 모르는 전제하에서 처음 접한 텍스트를 읽기 전에 먼저 텍스트의 핵심 내용, 핵심 키워드, 텍스트 난도 등을 파악하기 위해 메타인지 읽기 전략의 ‘계획 전략’을 활용한다는 것을 알 수 있다.

2) 읽기 이해에 따른 문제 해결 전략

메타인지 읽기 전략의 ‘B. 문제 해결 전략’에는 ‘① 읽기 속도 조절하기’, ‘② 읽기 방법 조절하기’, ‘③ 읽은 내용 점검하기’, ‘④ 읽은 내용 평가하기’가 포함되어 있다. 문제 해결 전략과 관련된 세부 전략의 내용은 앞의 <표 1>에 제시된 세부 항목(e~n)을 참고할 수 있다.

‘① 읽기 속도 조절하기’ 전략을 살펴보면, ‘e. 내용이 어려우면 주의를 집중해서 천천히 읽기’, ‘g. 내용이 어려우면 잠깐 멈추고 읽은 내용에 대해서 생각하기’의 양상을 보였다. 본 실험을 진행하는 과정에서 전체 실험 시간을 30분으로 설정하였기에 학습자들은 이 시간에 문항을 모두 풀어야 했다. 그러나 S1, S4, S5는 텍스트의 앞부분 내용이 너무 어려워서 그것에만 집중하여 읽는 바람에 설정된 시간 내에 문항을 모두 완성하지 못했다. 이에 대해 학습자들은 시간 제한이 있는 것에 대해 알면서도 어려운 내용을 천천히 읽지 않으면 이해할 수 없을 것 같다고 답하였다.

연구자: 시간이 제한되어 있는 것을 알면서도 왜 천천히 읽었어요?

S1, S4, S5: 앞부분 내용이 너무 어려워서 천천히 읽었어요. 어려운 내용을 천천히 읽지 않으면 이해를 할 수 없어요(B-①-e 전략).

연구자: 그런데 평소에 시험을 볼 때도 시간 제한이 있잖아요. 읽기 속도를 조절한 적이 없어요?

S1: 저도 읽기 속도를 조절하고 싶은데 처음부터 차근차근 읽지 않으면 잘 이해할 수 없을 것 같아요.

학습자들은 어려운 텍스트를 읽게 되면 그 내용에 집중하여 천천히 읽는 경향을 보인 반면, 내용이 어려워서 오히려 읽기 속도를 조절하기 힘든 경향도 있었다. 시간 제한이 있음에도 불구하고 학습자들이 스스로 읽기 속도를 조절하지 못했다는 것은 읽은 내용에 대한 메타적인 처리가 어려웠기 때문이다.

한편, 어려운 내용에 대해서 잠깐 멈추어 생각해 보는 경향도 보였다 (S2, S10). 이는 스스로 자신의 어려운 내용에 대한 이해도를 확인하기 위해 잠깐 멈추어 그 내용에 대해 잠시 생각을 해보고 다시 읽어나가는 수행 과정이다. 이를 통해 텍스트에 대한 이해도를 향상시키는 것이다.

연구자: 중간중간에 계속 멈추고 표정을 짹그리고 있는 것 같은데 무엇을 생각하고 있었어요?

S2: 자기가 이해한 것이 맞는지를 계속 멈추면서 생각했어요(B-①-g 전략, B-③-1 전략).

S10: 문항을 답할 때 20초 정도를 멈추고 자기의 이해 정도를 스스로 점검했어요(B-①-g 전략, B-③-m 전략).

이와 더불어, 학습자들이 어려운 문장을 이해하기 위해 ‘i. 모르는 단어는 그 단어의 앞뒤 내용을 활용하여 추론하기(S10)’, ‘j. 어려운 내용을 이해하기 위해 앞의 내용부터 다시 살펴보기(S2, S10)’, 그리고 ‘k. 어려운 내용을 이해하기 위해 소리 내어 읽기(S4)’ 전략을 활용한 ‘② 읽기 방법 조절하기’ 양상을 보였다.

연구자: 텍스트를 이해하지 못하면 어떤 방법으로 해결하나요?

S2, S10: 내용이 어려우면 어떤 좋은 방법이 있는지 잘 모르겠어요. 그냥 문장을 다시 읽어요(B-②-j 전략).

S10: 모르는 단어를 이해할 수 없으면 배경지식을 활용하여 단어의 앞뒤 내용에 따라 단어의 뜻을 추측해요(B-②-i 전략).

연구자: 방금 텍스트를 읽다가 소리 내어 읽은 부분이 있는 것 같은데, 그 부분을 왜 소리 내어 읽었어요?

S4: 그 부분이 좀 어려웠어요. 어려운 문장을 소리 내어 읽으면 더 집중할 수 있고 내용 이해에도 도움이 돼요(B-②-k 전략).

인터뷰 내용에서도 볼 수 있듯이, 학습자들이 어렵거나 이해하기 힘든 내용을 해결하기 위해 그 부분을 반복적으로 읽거나 거기에 집중하여 소리 내어 읽었다. 또한 모르는 단어가 있으면 그것을 이해하기 위해 앞뒤 맥락을 통해 배경지식을 활성화하여 그 뜻을 추론해 내곤 했다.

그러나 S10과 같이 모르는 단어를 추론하여 이해하는 경우(S4, S6, S9)가 있는 반면, 자신의 배경지식에 영향을 받아 단어의 뜻을 잘못 추론하여 답을 틀리게 선택한 경향도 있었다. 이는 대부분 학습자(S1, S2, S3, S5, S7, S8)에서 모두 나타났다. 하여 'i. 모르는 단어를 이해하기 위해 앞뒤 내용을 활용하여 추론하기' 전략은 학습자들의 배경지식과 밀접한 관련이 있으며, 정확한 뜻을 추론해 내기 위해서는 학습자들의 풍부하고 깊은 사전 지식이 필요하다.

이어서 '③ 읽은 내용 점검하기' 전략을 살펴보면, 읽기 목적 또는 읽기 관습에 따라 그 양상의 차이가 보였다. 평소에도 스스로 읽은 내용에 대한 이해도를 점검하는 학습자(S5, S9)가 있다고 하면, 문제를 풀어야 하는 목적성이 강한 경우에만 이해도를 확인하는 학습자(S1)도 있다.

연구자: 읽은 내용이 맞는지를 다시 검토하는 과정이 있어요?

- S1: 문제를 풀어야 하는 상황에서는 자신의 이해가 맞는지를 확인해 보지만, 평소 그냥 읽기의 상황에서는 이해도를 확인하는 습관이 없는 것 같아요(B-③-m 전략).
- S5: 네, 저는 텍스트 내용에 대한 제 이해가 맞는지를 확인해 보고 싶어요 (B-③-l 전략).
- S9: 텍스트 내용에 대한 추측이 맞는지를 사전을 통해 확인하고 싶어요. (중략) 평소에도 텍스트를 읽을 때 이해된 부분과 이해되지 않은 부분을 스스로 평가하는 습관이 있어요. 필요하면 다시 읽는 상황도 있고요 (B-③-l 전략).

학습자들은 읽은 내용을 스스로 점검하는 것을 통해 텍스트의 이해도를 확인하였으며, S9는 이러한 전략이 자신의 읽기 흥미를 향상시킬 수 있고, 읽기 능력에 도움을 줄 수 있다고 하였다.

한편, ‘① 읽기 속도 조절하기’ 전략에서의 ‘f. 내용이 어려우면 천천히 읽고, 쉬우면 빨리 읽기’에 대한 속도 조절 전략을 활용한 학습자는 없었다. 즉 학습자들은 텍스트의 난도에 따라 읽기 속도를 조절하는 것보다 읽기 방법을 조절하는 것으로 텍스트에 대한 어려움을 해결해 나가는 양상을 보였다. 그 이유는 읽기 목표과도 직접적인 관계가 있는데, 문항을 풀어야 하는 상황에서 학습자들이 텍스트에 대한 온전한 이해보다는 문항의 정답을 맞추는 것에 목적이 더욱 강했기 때문이다. 하여 텍스트를 속도 조절하면서 읽는 것보다 그 내용의 중요성에 따라 ‘선택적 읽기’를 하는 것이다.

이는 ‘② 읽기 방법 조절하기’에서의 ‘h. 모르는 단어나 문장을 이해하기 위해 본문에서 단서 또는 실마리를 찾기’ 전략을 사용하지 않는 이유와도 동일하다. 학습자들은 먼저 모르는 단어와 문장이 문항의 정답을 찾아내는데 중요한 역할을 하고 있는지를 판단한 후, 다시 그것을 정확하게 이해해야 하는지를 결정하는 것이다. 따라서 모르는 단어를 건너뛰고 아는 부분만 선택적으로 읽는 양상을 보였다. 어떻게 보면 이러한 양상도 문항을 푸는 시간

을 절약할 수 있는 전략적 방법이라고 볼 수 있지만, 정답률이 다소 떨어지는 경우가 많다.

마지막으로 ‘④ 읽은 내용 평가하기’에서 ‘n. 텍스트의 내용을 비판하며 읽기’의 양상도 나타나지 않았다. 이는 실험용 텍스트의 ‘과제 변인’에서 영향을 미칠 수 있다고 볼 수 있다. ‘과제 변인’은 메타인지 지식의 주요 변인으로써 과제의 특성이나 종류에 대한 지식, 그리고 그 학습 과제가 요구하는 인지적 규칙과 처리 과정이 무엇인지에 대해 아는 지식을 말한다(최숙자, 2013). 본 연구에서 사용한 실험용 텍스트가 모두 사실적·추론적 이해를 확인하는 문항으로 구성되었기에 학습자들이 읽기를 수행하는 과정에서 문항에서 요구되는 메타인지 전략만 사용한 것이다. 그러나 문항이 없더라도 학습자들이 텍스트를 읽어나가는 과정에서 내용에 대한 의문이나 비판적 사고를 할 수 있는데 이에 대한 양상이 전혀 나타나지 않았다는 것은 두 가지 이유로 볼 수 있다. 하나는 학습자들이 비판적 읽기에 대한 인식이 낮다는 것이다. 메타인지 전략에 대한 인식의 정도를 살펴본 정지윤(2018)에서도 중·고급 학습자가 평가 전략에서 비판적 읽기에 대한 인식이 가장 낮았다고 제시하였다. 다른 하나는 다수의 학습자가 텍스트의 의미를 정확하게 이해하지 못했다는 것이다. 이는 앞서 제시하듯, 학습자는 모르는 내용에 대해 대략적으로 추측하거나 문항을 푸는 데 필요 없다고 생각된 내용을 건너뛰고 아는 부분만 선택적으로 읽는 양상을 보였기에 학습자들이 텍스트의 전반 의미를 정확하게 파악하지 못했다는 것이다. 따라서 학습자들이 비판적 사고 까지 나아가지 못했다고 볼 수 있다.

3) 읽기 이해에 따른 지지 전략

메타인지 읽기 전략에서의 ‘C. 지지 전략’에는 ‘o. 요약하며 읽기’, ‘p. 글의 삽화나 도표를 이용하여 텍스트를 이해하기’, ‘q. 밑줄을 긋거나 동그라미를 치며 읽기’의 세부 전략이 있다. ‘o. 요약하며 읽기’ 전략은 S7의 읽기 과정에서만 나타났는데, 이는 주로 한 문단을 읽을 때마다 마음속으로 그 문

단의 중심 내용을 한 구절씩 정리하는 양상이었다. S7은 이 전략을 활용함으로써 텍스트를 더 잘 이해할 수 있고, 또 텍스트의 내용을 기억하는 데 도움을 줄 수 있다고 밝혔다.

'p. 글의 삽화나 도표를 이용하여 텍스트를 이해하기' 전략은 학습자에 따라 서로 다른 의견이 있었다. 이는 텍스트에 있는 그림을 통해 문장의 내용을 확인하는 학습자(S2)가 있는 반면, 텍스트의 그림, 도표 등을 활용하지 않고 그냥 글만 읽는 학습자(S8, S9)도 있었다. 인터뷰의 내용과 결합해 보면, 학습자들은 텍스트 이해에 대한 정확도를 높이기 위해 주로 문자 위주로 읽기를 수행하는 것으로 알 수 있다.

S2: 텍스트에 있는 그림을 통해 문장의 내용을 더욱 쉽게 알 수 있었어요(C-p 전략).

S8: 텍스트의 그림을 통해서 주제를 추측할 수 있지만, 정확도가 높지는 않다고 생각해요. 그래서 글을 읽는 것이 더 좋아요(C-p 전략).

S9: 중국어 텍스트를 읽을 때 삽화, 도표 등을 활용하는데, 한국어 텍스트를 읽을 때는 지식 부족으로 인해 추측이 정확하지 않을까봐 그냥 글만 읽고 싶어요(C-p 전략).

주지하듯, 그림은 시각적 언어로 텍스트 중 문자 언어와 상호보완적으로 결합된다. 그러나 학습자들은 그림의 기능에 따라 텍스트의 내용을 보조적으로 설명해 주는 역할을 하는지 아니면 텍스트의 내용과 관계없이 여백을 채우는 심미적 효과를 드러내는 장식적 역할을 하는지에 따라 텍스트의 그림에 주목해야 하는지에 대한 여부를 판단해야 한다.

본 연구에서 활용한 텍스트 중 그림은 문자의 보조적 역할을 하고 있었으며, 학습자들은 그림을 통해 텍스트의 내용을 더욱 쉽게 이해할 수 있었다. 그러나 S8, S10과 같이 텍스트의 문자 언어에만 집중적으로 읽는 경향이 있었다. 이는 제2언어로 된 텍스트를 접할 때 자신의 읽기 능력에 대한 자신감

이 없기 때문에 그림을 통해 텍스트의 의도를 정확하게 추측할 수 있을지에 대한 의심을 갖게 된 것이다. 한편, S2와 같이 제2 언어 읽기에서 그림을 통해 텍스트의 내용을 추측하는 학습자는 오히려 제1 언어, 즉 모국어 읽기에서 문자 언어에만 집중한다고 하였다. 이는 영어 또는 한국어를 배울 때 교사가 텍스트의 그림을 보도록 가르쳤기 때문에 평소에 한국어 읽기를 수행할 때도 먼저 텍스트에 들어있는 시각적 언어에 주목하게 된다고 밝혔다. 따라서 ‘p. 글의 삼화나 도표를 이용하여 텍스트를 이해하기’ 전략의 활용은 학습자의 배경지식, 학습 경험, 그리고 문자와 그림을 결합하여 읽는 능력 등과 관련이 있다고 볼 수 있다.

이와 더불어, ‘q. 밑줄을 긋거나 동그라미를 치며 읽기’ 전략의 양상을 보면 주로 S1, S2, S5, S7, S9, S10에서 나타났다. 이들은 문제를 풀어나가는 과정에서 본인들이 스스로 중요하다고 생각된 단어 또는 문장에 줄을 긋거나 동그라미를 치는 경향을 보였다. <그림 1>은 학습자들이 ‘q. 밑줄을 긋거나 동그라미를 치며 읽기’ 전략을 활용한 일부 양상이며, 텍스트 지문뿐만 아니라, 문항의 질문이나 선지에도 이러한 양상들이 있는 것으로 확인되었다. 질문에는 주로 ‘~적절하지 않은 것은?’의 ‘않은’에 동그라미를 치는 경우가 나타났고, 선지에는 주로 키워드에 밑줄을 친 양상으로 나타났다. 이 전략은 주로 읽기에 대한 집중력을 향상시키는 데 목적을 둔다.

기회를 제공함으로써 독자의 내면을 성장시키기 바란다. 이런 의미에서 독서는 자기 성찰의 행위이며, 성찰의 시간은 깊이 사색하고 스스로에게 질문을 던지는 시간이어야 한다. 이들이 책을 찾은 것도 혼란스러운 현실을 외면하려 한 것이 아니라 자신의 삶에 대한 속고의 시간이 필요했기 때문이다.

또한 ④ 독서는 자신을 둘러싼 현실을 온바로 인식하고 당면한 문제를 해결할 논리와 힘을 지니게 한다. 책은 세상에 대한 압박을 키우는 데 필요한 지식을 담고 있으며, 독서는 그 지식을 얻는 과정이다. 독자의 생각과 오랜 세월 축적된 지식의 만남은 독자에게 온바른 시선을 갖추고 당면한 문제를 해결할 방법을 모색하도록 함으로써 세상을 바꾼다. 세상을 변화시킬 힘력을 얻는 이 시간은 책에 있는 정보를 이해하는 데 그치는 것이 아니라 그 정보가 자신의 관점에서 문제를 해결할 수 있는 타당한 정보인지지를 판단하고 분석하는 시간이어야 한다. 서가 앞에 선 사람들은 시대적 과제를 해결할 실마리를 책에서 찾으려 했던 것이다.

기회를 제공함으로써 독자의 내면을 성장시키기 바란다. 이런 의미에서 독서는 자기 성찰의 행위이며, 성찰의 시간은 깊이 사색하고 스스로에게 질문을 던지는 시간이어야 한다. 이들이 책을 찾은 것도 혼란스러운 현실을 외면하려 한 것이 아니라 자신의 삶에 대한 속고의 시간이 필요했기 때문이다.

또한 ④ 독서는 자신을 둘러싼 현실을 온바로 인식하고 당면한 문제를 해결할 논리와 힘을 지니게 한다. 책은 세상에 대한 압박을 키우는 데 필요한 지식을 담고 있으며, 독서는 그 지식을 얻는 과정이다. 독자의 생각과 오랜 세월 축적된 지식의 만남은 독자에게 온바른 시선을 갖추고 당면한 문제를 해결할 방법을 모색하도록 함으로써 세상을 바꾼다. 세상을 변화시킬 힘력을 얻는 이 시간은 책에 있는 정보를 이해하는 데 그치는 것이 아니라 그 정보가 자신의 관점에서 문제를 해결할 수 있는 타당한 정보인지지를 판단하고 분석하는 시간이어야 한다. 서가 앞에 선 사람들은 시대적 과제를 해결할 실마리를 책에서 찾으려 했던 것이다.

<그림 1> 텍스트 읽기에 나타난 ‘C-q 전략’ 사용 양상 (S9-좌, S10-우)

2. 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 차이

앞서 실험을 진행하기 전 참여자를 대상으로 개인정보, 메타인지 읽기 전략에 대한 인식을 살펴보는 설문조사를 실시하였다. 이는 참여자들의 메타인지 읽기 전략에 대한 배경지식을 갖고 있는지를 확인하기 위한 것이며, 이를 바탕으로 실제 읽기 과정에서 사용된 전략과 비교하여 그 양상의 차이를 밝히고, 이러한 차이가 나타나게 된 이유를 파악하는 데 목적을 두었다.

〈표 2〉에서도 확인할 수 있듯이, 총 10명의 참여자 중 5명(S3, S5, S7, S8, S9)이 메타인지 읽기 전략에 대해 알고 있었다. 이중, S3과 S8은 정규적인 학습을 통해 메타인지 읽기 전략을 습득하였고, S5와 S9는 대학원에 입학한 후 수업이나 세미나 등 자리에서 들어본 경험이 있었다고 하였다. 또한 S7의 경우, 메타인지 읽기 전략을 들어봤지만 정확하게 설명하기에는 어렵다고 하였다. 따라서 메타인지 읽기 전략에 대한 S3, S5, S7, S8, S9의 인식 양상을 보면 다음과 같다.

〈표 3〉 메타인지 읽기 전략에 대한 인식(배경지식)

| 참여자 | 습득 양상 | 예시 ⁹⁾ |
|-----|------------------------------|--|
| S3 | (한국어학원) TOPIK 수업에서 학습한 적이 있음 | - 전자사전 또는 전문서를 활용하기 |
| S5 | 대학원에 진학한 후 들어본 적이 있음 | - 읽기 전 글의 내용을 먼저 훑어보기 - 텍스트에 대한 자신의 이해도를 점검하기 |
| S7 | 들어봤지만 정확하게 설명할 수 없음 | - |
| S8 | (중국 대학) 한국어 수업에서 학습한 적이 있음 | - 전자사전 이용하기 - 동기들과 상의하기 |
| S9 | 대학원에 진학한 후 들어본 적이 있음 | - 텍스트에 대한 자신의 이해도를 점검하기 |

위의 내용과 본 연구에서 제시한 메타인지 읽기 전략의 하위 요소를 결합해 보면, 학습자들은 텍스트를 읽기 전에 먼저 글의 내용을 전체적으로 훑

9) 시에서 제시한 전략들은 학습자들이 스스로 설문지에 작성한 내용을 그대로 옮긴 것이다. 설문지의 질문은 ‘알고 있는 메타인지 읽기 전략을 최대한 많이 적어주세요’이다.

어보는 계획 전략(S5), 읽은 내용의 이해도를 점검하는 문제 해결 전략(S5, S9)을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 그밖에 본 연구에서 제시하지 않은 ‘B-③-m-1. 다른 사람과 의논하여 읽은 내용을 점검하기 위한 문제 해결 전략(S8)’, ‘C-q-1. 사전 등 참고 자료를 활용하는 지지 전략(S3, S8)’도 인식하고 있었다. 또한 읽기를 수행하는 과정에서 S5와 S9는 <표 3>의 예시에서 제시한 메타인지 읽기 전략을 활용하고 있었다. 이는 자신이 알고 있는 메타인지 읽기 전략을 실제 읽기 과정에서도 행하고 있다는 것을 알 수 있다. 이를 반영하여 정리·제시하면 다음 <표 4>와 같다.¹⁰⁾

<표 4> 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 차이

| 범주 | 세부 전략 | | 인식 | 사용 |
|----|------------------------------|---|-----------|----|
| 목적 | A. 계획 전략 | a. 본문을 읽기 전에 먼저 텍스트의 길이나 형식 같은 특징을 살펴보기 | | ○ |
| | | b. 본문을 읽기 전에 먼저 제목이나 첫 문장 혹은 마지막 문장을 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기 | ○ (S5) | ○ |
| | | c. 본문을 읽기 전에 먼저 전체 내용을 훑어 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기 | | ○ |
| | | d. 본문을 읽기 전에 먼저 자세하게 읽어야 할 부분과 대강 읽어야 할 부분을 구별하기 | | ○ |
| 이해 | B. 문제 해결 전략 ① 읽기 속도 조절 하기 | e. 내용이 어려우면 주의를 집중해서 천천히 읽기 | | ○ |
| | | f. 내용이 어려우면 천천히 읽고, 쉬우면 빨리 읽기 | | |
| | | g. 내용이 어려우면 잠깐 멈추고 읽은 내용에 대해서 생각하기 | | ○ |
| | | h. 모르는 단어나 문장을 이해하기 위해 본문에서 단서/설마리를 찾기 | | |
| | | i. 모르는 단어를 이해하기 위해 앞뒤 내용을 활용하여 추론하기 | | ○ |
| | ② 읽기 방법 조절 하기 | j. 어려운 내용을 이해하기 위해 앞의 내용부터 다시 살펴보기 | | ○ |
| | | k. 어려운 내용을 이해하기 위해 소리 내어 읽기 | | ○ |

10) <표 4>의 괄호 안에 제시한 참여자는 해당 전략을 인식하고 있는 학습자를 의미한다.

| | | | |
|--|--|--------------------------------|-----------------------|
| ③ 읽은 내용 점검 하기 | i. 텍스트 내용에 대한 자신의 이해가 옳은지 그른지를 확인하기 | <input type="radio"/> (S5, S9) | <input type="radio"/> |
| | m. 문제를 풀 때 추측한 답이 본문의 내용에 부합하는지를 확인하기 | | <input type="radio"/> |
| | m-1. 다른 사람과 의논하여 읽은 내용을 확인하기 | <input type="radio"/> (S8) | - |
| ④ 읽은 내용 평가 하기 C. 지지 전략 | n. 텍스트의 내용을 비판하며 읽기 | | |
| | o. 요약하며 읽기 | | <input type="radio"/> |
| | p. 글의 삽화나 도표를 이용하여 텍스트를 이해하기 | | <input type="radio"/> |
| | q. 밑줄을 긋거나 동그라미를 치며 읽기 | | <input type="radio"/> |
| | q-1. 사전 등의 참고 자료 활용하기 | <input type="radio"/> (S3, S8) | - |

한편, <표 4>에서 제시한 바와 같이 학습자들이 메타인지 읽기 전략에 대해 알거나 설명하지 못했다. 즉, 메타인지 읽기 전략에 대한 명확한 인식을 보여주지 못했다는 것이다. 그럼에도 불구하고 학습자들이 읽기 과정에서 다양한 전략들을 활용하고 있었다. 앞서 학습자들의 읽기 과정에서 활용한 메타인지 전략을 분석한 결과에서도 학습자들이 읽기 목적, 읽기 속도, 읽기 방법 등 측면에서 개인의 배경지식, 학습 경험, 읽기 능력에 따라 다양한 메타인지 읽기 전략을 활용하고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 인터뷰를 진행하는 과정에서 ‘지금 사용한 전략(방법)이 메타인지 읽기 전략’이라는 것을 알고 있었어요?’라고 물어봤을 때, 학습자들은 모두 모른다고 답했다. 이는 학습자들이 읽기를 수행하는 과정에서 어떤 방법을 활용하면 읽기를 더욱 수월하게 할 수 있는지에 대한 인지를 갖고 있으나 그에 대한 정확한 인식이 부족하다는 것이다.

주지하듯, 인지적 모델에서 메타인지는 메타인지적 지식(metacognitive knowledge)과 메타인지적 경험(metacognitive experience)으로 나뉜다.

메타인지적 지식은 인지적 과정, 생각, 전략에 관한 전반적이고 총체적인 사고를 말하며, 메타인지적 경험은 인지적 활동을 하는 과정에서 느껴지는 감정을 말한다(Flavell, 1979). 즉 메타인지적 지식은 주어진 과업의 목적과 목표, 그리고 이것을 성공적으로 수행하기 위해 자신에게 필요한 인지적 지식과 기능(skill, 기술), 전략이 무엇인지를 아는 것이며, 메타인지적 경험은 과업을 수행하는 과정에서 학습자가 느끼는 자신감, 기대감, 내적 동기, 실패감 등의 모든 반응과 자기 자신을 평가하는 것을 의미한다(정지윤, 2018).

이러한 견지에서 Baker & Brown(1984)에서는 메타인지의 구성 요소를 ‘인지에 대한 지식’과 ‘인지의 조절’로 구분하여 제시하였다. ‘인지에 대한 지식’은 메타인지에 대한 ‘내용’, ‘방법’, ‘시기’, ‘이유’이고, ‘인지의 조절’은 인지에 대한 지식을 바탕으로 읽기 목표를 실행하는 과정에서 전략을 계획, 사용, 점검, 평가 등 인지적 처리 과정을 조절하는 것을 뜻한다.

이를 읽기 행위의 측면에서 일반적으로 다루고 있는 독자의 특성으로 본다면, 독자의 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’와 대략적인 대응 관계를 갖는다고 볼 수 있다.¹¹⁾ 따라서 본 연구에서는 메타인지의 구성 요소를 ‘메타인지적 지식’, ‘메타인지적 조절(기능)’, ‘메타인지적 경험(태도)’으로 제시하고, 앞서 학습자들이 읽기 과정에서 나타난 양상의 특징과 비교하여 메타인지 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 차이를 살펴보았다.¹²⁾

‘인식’은 메타인지 전략에 대한 인지적 과정, 생각, 전략에 관한 전반적이고 총체적인 사고로써 ‘메타인지적 지식’, 즉 읽기 행위의 ‘지식’의 측면에 가깝고, ‘사용’은 메타인지 전략을 계획, 조절, 점검, 평가의 측면에서 ‘메타인

-
- 11) 최미숙, 원진숙, 정혜승, 김봉순, 이경화, 전은주 외(2016)에서는 ‘지식’은 ‘읽기의 본질’과 ‘글’, ‘맥락’에 대한 읽이고, ‘기능’은 능력의 본질을 담고 있는 핵심이며, ‘태도’는 지식이나 기능과 같은 인지적인 요인을 추동하는 근원적인 힘으로써 대상에 대한 감정과 판단, 평가 등을 포함하는 심리적 경향성을 가리킨다고 하였다.
- 12) 이는 연구자에 따라 용어와 개념이 상이하여 논의에 어려움이 따른다. 이와 관련하여 조언해 주신 익명의 심사위원께 감사드린다.

지적 조절’, 즉 읽기 행위의 ‘기능’ 측면에 가깝다고 볼 수 있다.

한편, 학습자가 읽기를 수행하는 과정에서 스스로 자기 자신을 평가하면서 읽기에 대한 자신감과 동기를 유발하는 양상도 보였는데 이를 ‘메타인지적 경험’으로 보고, 정의적 요인의 측면에서 읽기 행위의 ‘태도’와 가깝다고 볼 수 있다. 따라서 중국인 고급 한국어 학습자의 전반적인 양상을 종합해 보면 메타인지 구성 요인에 따라 다음과 같은 네 가지 유형으로 나눌 수 있다.¹³⁾

〈표 5〉 메타인지 구성 요소에 따른 학습자 특성

| 참여자 | 메타인지적 지식 | 메타인지적 조절(기능) | 메타인지적 경험(태도) |
|-----|----------|--------------|--------------|
| S1 | | ○ | ● |
| S2 | | ○ | |
| S3 | ○ | ○ | ● |
| S4 | | ○ | |
| S5 | ○ | ○ | ● |
| S6 | | ○ | |
| S7 | ● | ○ | |
| S8 | ○ | ○ | ● |
| S9 | ○ | ○ | ○ |
| S10 | | ○ | ● |

13) 〈표 5〉에서 메타인지 구성 요소에 따른 학습자 특성을 ○와 ●로 표기하였다. ○는 해당 특성이 있다는 것을 뜻하며, ●는 상황에 따른 특성을 표기한 것이다. 가령, ‘메타인지적 지식’에서 S7은 ‘메타인지 읽기 전략에 대한 인식이 있지만 설명을 하지 못하는 경우’를 말하며, ‘메타인지적 경험(태도)’에서 S1, S3, S5, S8, S10은 읽기 과정에서 자신이 텍스트에 대한 이해도를 점검하는 긍정적인 태도를 보였으나, 일반적인 상황이 아닌 ‘문항을 풀어야 하거나 시험을 봐야 하는 상황’에서만 나타났다. 다음 〈표 6〉도 마찬가지이다.

첫째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’, ‘메타인지적 조절(기능)’, ‘메타인지적 경험(태도)’가 모두 있는 경우(S3, S5, S8, S9), 둘째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’과 ‘메타인지적 조절(기능)’이 있으나 ‘메타인지적 경험(태도)’이 없는 경우(S7), 셋째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’은 없으나 ‘메타인지적 조절(기능)’과 ‘메타인지적 경험(태도)’이 있는 경우(S1, S10), 넷째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’과 ‘메타인지적 경험(태도)’이 없으나 ‘메타인지적 조절(기능)’만 있는 경우(S2, S4, S6)이다.

첫째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’, ‘메타인지적 조절(기능)’, ‘메타인지적 경험(태도)’가 모두 있는 참여자 중, S9를 예로 들면, S9는 대학원에 진학한 후에 메타인지 전략에 대해 들어본 적이 있다고 하였으며, 사전 조사에서 알고 있는 메타인지 전략을 ‘텍스트 내용에 대한 자신의 이해가 옳은지 그른지를 확인하기’로 제시하였다. 이는 S9가 메타인지 읽기 전략의 ‘메타인지적 지식’ 차원에서 일정한 배경지식을 갖고 있음을 알 수 있다. 또한 그것을 실제 읽기 과정에서 활성화하여 ‘메타인지적 조절(기능)’ 차원에서 ‘모르는 단어는 그 단어의 앞뒤 문맥에 따라 추론하여 읽기’, ‘텍스트 내용에 대한 자신의 이해가 옳은지 그른지를 확인하기’, ‘밑줄을 긋거나 동그라미를 치며 읽기’ 등 메타인지 읽기 전략을 사용하고 있는 양상이 확인되었다. 그리고 ‘평소에 읽기를 할 때도 텍스트를 잘 이해했는지를 스스로 점검해 봐요. 부모님께서 저에게 가르쳐주신 읽기 방법이에요. 이러한 과정이 자신의 읽기 동기를 유발하고 읽기 능력을 향상시킬 수 있다고 생각해요’의 인터뷰 내용에서 참여자 S9의 ‘메타인지적 경험(태도)’도 알 수 있었다.

둘째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’과 ‘메타인지적 조절(기능)’이 있으나 ‘메타인지적 경험(태도)’이 없는 참여자 S7을 보면, ‘메타인지적 지식’의 차원에서 S7은 메타인지 읽기 전략에 대해 들어봤지만 정확하게 설명하기는 어려워했다는 데에서 일정한 배경지식을 갖고 있으나 그것을 언어로 정확하게 표현하기 어려워하고 있다는 것을 알 수 있었다. S7의

읽기 양상에서 ‘메타인지적 조절(기능)’을 보면, 읽기를 수행하는 과정에서 ‘본문을 읽기 전에 먼저 텍스트의 길이나 형식 같은 특징을 살펴보기’, ‘모르는 단어를 이해하기 위해 앞뒤 내용을 활용하여 추론하기’, ‘요약하며 읽기’ 등 다양한 메타인지 읽기 전략을 사용하고 있었다. 또한 ‘요약하며 읽기’ 전략이 총 10명 참여자 중 S7만 사용하고 있다는 것이 확인되었으며, 이에 대해 S7은 ‘모국어 읽기에서 이러한 전략을 배웠고, 평소 모국어 읽기에서 많이 사용하고 있어요’로 답하였다. 그러나 읽은 내용에 대한 이해도를 스스로 점검하는 ‘메타인지적 경험(태도)’은 보이지 않았다.

셋째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’은 없으나 ‘메타인지적 조절(기능)’과 ‘메타인지적 경험(태도)’이 있는 참여자 S1, S10을 보면, 사전 조사에서 메타인지 읽기 전략에 대한 인식이 없었으나 실제 읽기 과정에서 다양한 메타인지 읽기 전략을 사용하고 있다는 것이 확인되었다. 이는 ‘본문을 읽기 전에 먼저 전체 내용을 훑어 읽는 것을 통해 무엇에 관한 내용인지를 파악하기(S1, S10)’, ‘내용이 어려우면 주의를 집중해서 천천히 읽기(S1)’, ‘내용이 어려우면 잠깐 멈추고 읽은 내용에 대해서 생각하기(S10)’, ‘어려운 내용을 이해하기 위해 앞의 내용부터 다시 살펴보기(S10)’, ‘텍스트 내용에 대한 자신의 이해가 옳은지 그른지를 확인하기(S1, S10)’ 등 전략을 사용하였다. 또한 ‘텍스트 내용에 대한 자신의 이해가 옳은지 그른지를 확인하기’에서 참여자 S1과 S10의 ‘메타인지적 경험(태도)’를 확인할 수 있었으며, 이에 대해 S1과 S10은 ‘문항을 풀거나 시험을 볼 때 이러한 습관이 있어요’로 답하였다.

넷째, 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’과 ‘메타인지적 경험(태도)’이 없으나 ‘메타인지적 조절(기능)’만 있는 참여자 중 S2, S6을 보면, 사전 조사에서 메타인지 읽기 전략에 대한 인식이 없었고, 읽기 과정에서 자신의 이해한 내용에 대해 점검하는 태도도 보이지 않았다. 그러나 읽기를 수행하는 과정에서 ‘본문을 읽기 전에 먼저 텍스트의 길이나 형식 같은 특징을 살펴보기(S2, S6)’, ‘내용이 어려우면 잠깐 멈추고 읽은 내용에 대해서 생각

하기(S2)', '어려운 내용을 이해하기 위해 앞의 내용부터 다시 살펴보기(S2)', '모르는 단어를 이해하기 위해 앞뒤 내용을 활용하여 추론하기(S6)' 등 메타인지 읽기 전략의 사용이 확인되었다. 동일한 전략 '본문을 읽기 전에 먼저 텍스트의 길이나 형식 같은 특징을 살펴보기'를 사용하는 데에 있어서 S1은 '텍스트에 문항이 포함되면 먼저 문제를 읽어봐요. 어릴 때부터 형성된 문제 푸는 습관이에요'로 답하였고, S6은 '고등학교에서 영어를 공부할 때 텍스트에 있는 문항을 먼저 읽는 읽기 습관을 길렀어요'로 답하였다.

이러한 특성을 종합해 보면, (1), (2)의 경우는 '모국어 읽기 전략이 전이'된 양상으로 볼 수 있고, (3), (4)의 경우는 '읽기 습관'에서 나타난 양상으로 볼 수 있다. 다시 말해, 읽기 능력을 결정하는 요소 중, 학습자의 '메타인지적 지식', '메타인지적 조절(기능)', '메타인지적 경험(태도)'이 중요한 역할을 차지하고 있는데, '모국어 읽기 전략의 전이'에는 '메타인지적 지식', '메타인지적 조절(기능)'이 중요한 비중을 차지하고 있고, '읽기 습관'에는 '메타인지적 조절(기능)'의 역할이 크다는 것이다.

이를 실험 결과와 결합해 보면, 총 10명 참여자의 문항 정답률에서 '메타인지적 지식', '메타인지적 조절(기능)', '메타인지적 경험(태도)'이 모두 있는 참여자의 문항 정답률이 상대적으로 높았고, '메타인지적 조절(기능)'만 있는 참여자의 정답률이 상대적으로 낮았다는 것을 확인할 수 있었다.

〈표 6〉 참여자들의 문항 정답률

| 참여자 | 메타인지적 지식 | 메타인지적 조절(기능) | 메타인지적 경험(태도) | 정답 개수 | 정답률(%) |
|-----|----------|--------------|--------------|-------|--------|
| S1 | | ○ | ● | 3 | 50 |
| S2 | | ○ | | 1 | 17 |
| S3 | ○ | ○ | ● | 5 | 83 |
| S4 | | ○ | | 4 | 67 |
| S5 | ○ | ○ | ● | 6 | 100 |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|---|-----|
| S6 | | ○ | | 3 | 50 |
| S7 | ● | ○ | | 5 | 83 |
| S8 | ○ | ○ | ● | 6 | 100 |
| S9 | ○ | ○ | ○ | 6 | 100 |
| S10 | | ○ | ● | 4 | 67 |

즉 ‘메타인지적 지식’, ‘메타인지적 조절(기능)’, ‘메타인지적 경험(태도)’은 읽기 성취에 긍정적인 영향을 미치며, 읽기를 수행하는 과정에서 독해 능력을 높이는 중요한 요인이라 할 수 있다. 그러나 학습자의 특성을 보면, 주로 ‘메타인지적 조절(기능)’에 대한 양상이 중점적으로 나타났다. 다시 말해, 학습자들이 읽기를 수행하는 과정에서의 ‘인식’과 ‘사용’의 차이에서 ‘메타인지적 조절(기능)’에 반해 ‘메타인지적 지식’이 상대적으로 부족하며, 이에 대한 교육이 필요하다는 것을 시사한다.

V. 결론

이 연구의 목적은 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로 문제를 해결해 나가는 과정에서 나타난 메타인지 읽기 전략의 활용 양상을 파악하는 데에 있다. 특히, 메타인지 읽기 전략에 대한 배경지식을 조사하여 학습자들의 메타인지 읽기 전략에 대한 인식과 실제 읽기 과정에서 사용한 메타인지 전략에 대한 양상의 차이를 밝히는 것에 중점을 두었다.

학습자들은 글을 읽으면서 자신의 배경지식을 동원하고 사고 능력을 발휘하면서 의미구성을 진행한다. 이러한 과정에서 모르는 단어를 배경지식이나 단어의 앞뒤 문맥을 통해 추론하여 이해하거나 글에 대한 자신의 생각에

확신이 가지 않는 등 다양한 어려움을 겪을 수 있다. 그 어려움을 다양한 사고와 방법을 통해 해결해 나가면서 의미를 구성하는데, 이러한 점에서 읽기는 또한 ‘문제 해결 과정’이라 할 수 있다. 하여 다양한 문제들을 해결하기 위해 학습자들은 읽기 목적 구축, 읽기 방법 조절, 읽기 속도 조절, 읽기 이해 점검 등 여러 메타인지 읽기 전략을 활용하게 된다.

앞서 중국인 고급 한국어 학습자들이 문제를 해결해 나가는 과정에서 다양한 메타인지 읽기 전략을 활용하는 것으로 밝혔다. 그러나 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 양상 차이에서 ‘메타인지적 조절(기능)’이 뚜렷하게 나타난 반면, 학습자들이 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘메타인지적 지식’과 ‘메타인지적 경험(태도)’의 부족함도 두드러지게 나타났다. 이는 학습자들이 읽기 과정에서 다양한 전략을 사용하고 있지만, 그것이 메타인지 읽기 전략이라는 것을 전혀 모르고 있었다는 데에서도 확인할 수 있다.

이를 한국어 교재에서 제시한 메타인지 읽기 전략에 대한 교육 내용에서 텍스트 이해 과정에 대한 전략 교육이 상대적으로 부족하고, 특히 ‘점검 전략’에 대한 내용을 보완해야 한다는 정지윤(2018)의 결과와 결합해 보면, 교육 현장에서 미흡하게 다루어지고 있는 실정에서 이루어진 결과가 아닐까 하는 생각이 든다.

따라서 교수학습 현장에서 이에 대한 교육의 필요성을 강조하고 학습자들의 메타인지 읽기 전략에 대한 인식을 향상시켜야 한다는 것을 시사하며, 관련된 학습활동 특히 텍스트를 이해하는 과정에서 사용할 수 있는 전략들에 대한 지식을 중점적, 체계적으로 교육해야 한다는 것을 시사한다.

본 연구에서는 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로 메타인지 읽기 전략의 사용 양상과 메타인지 읽기 전략에 대한 인식을 살펴보았으나 인원이 제한되어 있기에 그 결과를 일반화하기는 쉽지 않다. 그러나 질적인 차원에서 학습자들이 텍스트를 읽는 동안에 무엇을 생각하였는지, 문제점이 있을 때 어떤 사고 과정을 전개하였는지, 읽기 과정에서 텍스트를 이해하기 위해 어떤 구체적인 해결 방법을 선택하였는지 등에 대한 면밀한 관찰에서 학

습자들이 사용한 메타인지 읽기 전략을 확인하였고, 이를 바탕으로 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 차이를 메타인지 구성 요소인 ‘메타인지적 지식’, ‘메타인지적 조절(기능)’, ‘메타인지적 경험(태도)’으로 나누어 밝혔다는 데에서 의의가 있다.

또한 실험용 텍스트에서 ‘과제 변인’으로 인한 비판적 읽기 양상을 살펴보지 못했다는 데에서 아쉬움을 두며 이를 후속 연구에서 더욱 심도 있게 다루고자 한다. 이 연구를 기초 자료로 삼아 한국어교육의 장에서 메타인지 읽기 교육에 대한 더욱 체계적이고 구체적인 교육 방안을 마련될 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2024.4.30. 투고되었으며, 2024.5.12. 심사가 시작되어 2024.6.7. 심사가 종료 되었음.

참고문헌

- 기준성(2009), 「중국어권 한국어 학습자의 읽기 전략 연구」, 상명대학교 박사학위논문.
- 기준성(2011), 『한국어 읽기 전략』, 서울: 한국문화사.
- 동효령(2017), 「중국 대학 한국어 학습자들을 중심으로 한 읽기 전략 연구」, 『한국어문교육』 23, 57-80.
- 염빈·김은호(2018), 「한·중 대학원생의 한국어 읽기 전략 사용 양상 비교 연구 - 논문 읽기를 중심으로」, 『문화와 융합』 4(7), 475-520.
- 방쌍리(2022), 「중국 대학 한국어 중급 학습자의 읽기 전략 사용 양상 연구 - 텍스트 유형별을 중심으로」, 『한국어문화교육』 16(1), 89-115.
- 손성희(2011), 「한국어 학습자의 언어 학습 전략 분석 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
- 윤경희(2003), 「읽기 초인지 전략에 관한 연구: 한국어 EFL 화자를 중심으로」, 고려대학교 석사 학위논문.
- 이다승(2020), 「한국어 학습자의 읽기 전략 사용 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 20(20), 459-484.
- 이은진·권연진(2018), 「한국어 학습자의 읽기 전략의 상위인지 양상 연구」, 『학습자중심교과교 육연구』 18(20), 819-838.
- 이정희(2007), 「한국어 모어 화자와 외국인 유학생의 읽기 초인지 전략 사용에 대한 연구」, 『어 문연구』 35(4), 431-454.
- 이주미·노정은(2015), 「한국어 학습자의 읽기 전략 연구 - 한·중 대학의 학부생 비교를 중심으로」, 『국제어문』, 64, 349-376.
- 이흠·서혁(2020), 「시선추적장치(Eye-tracker)를 활용한 한·중 텍스트 읽기 양상 분석 연구: 중국인 고급 한국어 학습자를 중심으로」, 『독서연구』 55, 9-48.
- 장현묵(2017), 「학문 목적 한국어 읽기 교육 내용 연구」, 세종대학교 박사학위논문.
- 전영분(2011), 「중국인 한국어 학습자의 읽기 초인지 전략과 읽기 효능감과의 관계 연구」, 연세 대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지윤(2018), 「한국어 읽기 교육을 위한 메타인지 전략 연구」, 서울여자대학교 박사학위논문.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 『국어 교육의 이해: 국어 교육의 미래를 모색하는 열여섯 가지 이야기』, 서울: 사회평론아카데미.
- 최숙자(2013), 「한국 대학생들의 메타인지 인식 및 영어 독해전략 사용에 관한 연구」, 호서대학 교 박사학위논문.
- 홍은실(2015), 「외국인 학부생 읽기 교재에 나타난 초인지 전략과 보조 전략 분석」, 『새국어교 육』, 102, 337-363.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal(Eds.), *Handbook of reading research*, New York: Longman.

- Block, C. (2004), *Teaching comprehension: The comprehension process approach*, Boston: Allyn & Bacon.
- Flavell, J. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive - development inquiry", *American Psychologist* 34, 906-911.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002), "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies", *Journal of Educational Psychology* 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002), "Measuring ESL students' awareness of reading strategies", *Journal of Developmental Education* 25(3), 2-10.
- Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle Pub.
- Taraban, R., Ryneanson, K. & Kerr Marcel, S. (2000), "Metacognition and Freshmen Academic Performance", *Journal of Developmental Education* 24, 12-21.

문제 해결 과정에서 고급 한국어 학습자의 메타인지 읽기 전략 사용 양상 연구 — ‘인식’과 ‘사용’의 차이를 중심으로

이홈·가지혜·서혁

이 연구의 목적은 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로 문제를 해결해 나가는 과정에서 나타난 메타인지 읽기 전략의 사용 양상을 살펴보는 데에 있다. 이를 위해 학습자들의 메타인지 읽기 전략에 대한 배경지식을 조사하고, 실제 읽기를 수행하는 과정에서 사용된 메타인지 읽기 전략의 양상과 비교하여, 학습자들의 메타인지 읽기 전략에 대한 ‘인식’과 ‘사용’의 차이를 밝혔다. 또한 관찰된 양상과 사후 인터뷰의 내용을 결합하여 학습자의 특징을 ‘메타인지적 지식’, ‘메타인지적 조절(기능)’, ‘메타인지적 경험(태도)’을 기준으로 분석하였다. 이를 통해 메타인지 읽기 전략 지도를 위한 기초 자료를 제시하였다는 데에서 의의가 있다.

핵심어 메타인지 읽기 전략, 문제 해결 과정, 한국어 읽기 전략 교육, 전략 인식, 전략 사용

ABSTRACT

Metacognitive Reading Strategies by Advanced Korean Learners in Problem - Solving Process — Difference Between ‘Awareness’ and ‘Use’

Li Xin · Jia Zihui · Suh Hyuk

This study examined the use of metacognitive reading strategies in the problem-solving process of advanced Chinese Korean learners. The background knowledge of learners' metacognitive reading strategies and were investigated and compared with those used in the actual reading process, thus revealing the differences between learners' 'perception' and 'use' of such strategies. In addition, the learners' characteristics were derived by combining the observed aspects and the contents of the post-interviews, and analyzed in terms of 'metacognitive knowledge', 'metacognitive regulation(skill)', and 'metacognitive experience(attitude)'. This study is significant in that it provided basic data for teaching meta-cognitive reading strategies.

KEYWORDS Metacognitive Reading Strategies, Problem-solving Process, Korean Reading Strategies Education, Strategy Awareness, Use Strategies