

다문서 통합 과제의 난도에 대한 중학생의 인식 연구 — 통합 수준과의 관계를 중심으로

오성렬 서울과학고등학교 교사(제1저자)

김성엽 펜실베이니아주립대학교 교육심리학과 박사과정(교신저자)

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

I. 서론

초연결 시대가 도래하여 복잡해지고 다원화된 현대 사회는 정보 자원의 다양성, 복잡성, 불투명성을 견인하였으며, 인간에게 기성과 다른 읽기·쓰기 능력과 방법을 요구하고 있다. 그 예로, 단일한 텍스트는 더 이상 복잡한 현실의 맥락과 현상을 총체적으로 반영하지 못하며, 주제 혹은 화제를 둘러싼 편이한 정보와 관점을 충분히 설명하지 못한다(Britt & Rouet, 2012). 따라서 인간은 주체성(agency)을 갖고 복수의 텍스트를 능동적으로 찾아 읽고, 적절한 정보를 선별해 평가하고 통합하는 읽기 방법인 다문서 읽기(multiple documents reading; multiple texts reading)를 수행해야 한다.

‘다문서 읽기’는 용어의 축자적 의미에서 유추할 수 있듯, 복수의 글을 읽는 행위를 의미한다. 그러나 그 개념 역은 단순히 글의 수에 의해 정의되는 것이 아니라, 복수의 텍스트가 공유하는 성질인 상호텍스트성(intertextuality)에 기반한다. 둘 이상의 텍스트에는 화제, 주제, 내용, 형식 등 텍스트를 구성하는 다양한 요소가 복합되어 있기에, 다문서 읽기는 본질적으로 독자가 둘 이상의 글에 포함된 교집합을 다루어야 한다. 따라서 독자는 다문

서를 읽을 때 단일문서 읽기와는 다른 차원의 복잡한 읽기 과정을 수행해야 한다.

독자는 다문서 읽기를 수행하는 과정에서 자신의 읽기 목적(예. 정보의 종합 혹은 다양한 관점의 이해 등)에 부합하는 정보를 선별하고, 정보의 적절성과 신뢰성을 평가한 뒤, 이들을 유기적으로 통합해 하나의 새로운 심리적 표상(mental representation)을 생성한다. 이 과정을 통해 독자는 궁극적으로 기존 텍스트들의 단순한 의미의 합을 넘어 새로운 의미를 통합적으로 재구성하고 창출한다. 이러한 점에서 다문서 읽기는 단순히 하나의 읽기 방법으로 간주되기보다는 읽기와 쓰기를 넘나드는 복잡한 행위이자 사고 과정으로 정의되어야 한다.

그동안의 다문서 읽기에 관한 연구는 다문서 읽기를 ‘정보의 탐색과 선별’, ‘정보의 이해’, ‘정보의 평가 및 판단’, ‘정보의 통합적 재구성’이라는 네 가지 큰 영역으로 구분하여 논의하고 있다(김성엽, 2023; 오은하, 2020; 장성민, 2022; Bråten, McCrudden, Stang Lund, Brante, & Strømsø, 2018). 각각의 영역에서 이루어지는 독자의 사고 양상이 상이하고, 영향을 미치는 개인 차 요인 또한 다르기 때문이다. 이때 다문서 읽기에서 ‘통합(integration)’은 문제를 깊이 이해하거나 합리적인 결론을 도출하는 등의 목표를 달성하기 위해 다양한 자료(source)로부터 정보를 추출하여 활용하는 작업으로, 다문서 읽기의 핵심이라 할 수 있다.

현대 사회에서 다문서 통합을 수행해야 하는 필요성과 중요성이 높음에도 불구하고, 학령기의 청소년들은 다문서를 읽고 정보를 통합하는 과정에서 어려움을 크게 겪고 있다(오성렬, 2023; Barzilai & Ka’adan, 2017; Barzilai, Zohar, & Mor-Hagani, 2018; Walraven, Brand-Gruwel, & Boshuizen, 2008). 본 연구는 이처럼 학생들이 다문서 통합을 수행하는 데 겪는 어려움이 크다는 문제의식에서 출발하였다. 다문서 통합에 대한 적절한 교수·학습 방안을 구안하기 위해서는 학생 독자가 실제로 다문서 통합을 수행할 때 어떠한 특성을 보이고 있는지 밝히는 작업이 선행되어야 할 것이다. 특히 이

연구는 다문서 읽기가 일반적으로 특정한 과제 상황에서 수행된다는 점(List & Alexander, 2019; Rouet & Britt, 2011)을 반영하여, 다문서 통합을 수행할 때 학생들이 과제 난도에 대해 형성하는 인식의 양상과 그것이 다문서 통합 수준과 어떠한 관련성을 갖는지 탐구하고자 하였다.

이에 본 연구는 중학생 독자가 다문서를 통합하는 과제를 수행할 때, 과제의 난도를 어떻게 인식하고 있으며 그 이유가 무엇인지를 귀납적으로 밝히는 것을 목적으로 한다. 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제1. 다문서 통합 과제에 대해 중학생이 어떠한 이유를 들어 과제의 난도를 판단하는가?

연구 문제2. 중학생이 다문서 통합 과제의 난도를 판단할 때 제시한 이유와 이들이 인식한 난도 사이에 어떤 관련이 있는가?

연구 문제3. 다문서 통합 과제의 난도에 대한 중학생의 인식이 이들의 다문서 통합의 수준과 관련이 있는가?

연구 문제 1에서는 중학생이 다문서 통합 과제의 난도를 판단하는 근거나 기준이 무엇인지 확인하고 이를 범주화한다. 그리고 연구 문제 2에서는 연구 문제 1에서 밝힌 과제 난도 판단의 이유가 실제로 이들이 인식하는 과제의 난도와 관계가 있는지 살핀다. 마지막 연구 문제 3에서는 연구 문제 1, 2에서 밝힌 과제 난도에 대한 인식에 따라 다문서 통합 과제의 수준에 유의한 차이가 나타나는지 확인한다. 세 연구 문제에 대한 탐색을 통해 다문서 통합의 전 과정에 관여하는 과제 요인에 대해 중학생이 어떠한 인식을 보이는지 실증적으로 확인하고, 이와 관련한 교육적 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 다문서 통합의 개념

이 절에서는 본 연구의 관심사이자 다문서 읽기의 한 영역인 ‘정보의 통합적 재구성’의 의미를 짚고자 한다. 일반적으로 다문서 관련 연구에서 정보의 통합적 재구성은 ‘다문서 통합’이라는 주제어로 다루어지고 있다(장성민, 2015). 먼저 상위어인 다문서 읽기(reading)의 경우 국내에서는 다문서 이해(comprehension)와 뚜렷하게 구분되지 않고 사용되고 있는데, 국외에서는 다문서 읽기 대신 다문서 이해를 주로 사용하고 있으며 이 용어에 탐색(searching, exploring), 통합(linking, integrating), 평가(evaluating) 등의 과정을 포함하여 다루고 있다(오은하, 2020; Britt & Rouet, 2012). 이러한 점에서 다문서 통합은 다문서 읽기와 동등한 위계의 용어라기보다는, 다문서 읽기 과정에서 독자가 수행하는 여러 읽기 활동과 사고 과정 중 하나로 보는 것이 적절하다.

다문서 통합은 여러 텍스트를 읽고 정보들을 연결 지어 특정한 대상이나 현상에 관해 응집성 있는 심리적 표상(coherent mental representation)을 구성하는 작업이다(Perfetti, Rouet, & Britt, 1999). 예를 들어 인접한 시기의 역사적 사건들을 다룬 여러 사료를 읽고 통합하면, 각각의 사료만 읽고서는 파악하기 어려운 당대 사건들의 인과나 영향 관계를 추론할 수 있다. 또한 하나의 사건에 대해 서로 다른 입장에서 쓰인 글들을 읽고 종합하면 그 사건의 발생 원인과 결과에 얽힌 복잡한 정치·사회적 배경을 이해할 수 있게 된다. 이처럼 다문서 통합을 통해 독자는 하나의 현상을 여러 관점에서 다각도로 이해할 수 있고, 상충하는 정보들을 비교·평가하여 하나의 글을 읽을 때보다 대상에 대해 더 정확한 이해를 도모할 수 있으며, 기존의 글에 없던 새로운 정보를 생성해 내기도 한다. 이러한 점에서 다문서 통합은 특정한 주제에 관한 학습 방법

의 하나로 자리매김하고 있다(List & Alexander, 2019).

다문서 통합은 먼저 글 안의 정보들과 서로 다른 글에 포함된 정보 사이의 관계를 비교하는 작업에서부터 시작된다. 독자는 글에서 읽고 있는 부분이 앞부분이나 다른 글에서 읽은 정보와 보완되거나(complementing) 중첩되는(overlapping) 부분이 있을 때, 이미 읽은 부분의 정보를 무의식적으로 활성화한다(Kurby, Britt, & Magliano, 2005). 정보를 활성화함으로써 머릿속에서 여러 정보를 연결하여 이해하는 준비를 하는 것이다. 그리고 읽고 있는 정보와 활성화된 정보 간의 관계를 파악하여 연결함으로써 자신의 이해를 정교화(elaboration)한다(오은하, 2020; Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014; Cho, Afflerbach, & Han, 2018). 이처럼 정보 간의 관계를 파악하는 과정에서 독자는 단일문서를 읽을 때와 마찬가지로 고도의 인지적 전략을 사용해야 한다. 예를 들어 내용이 서로 중첩되거나 보완적인 관계를 이루는 글 사이의 정보를 연결하는 과정에서 재진술(paraphrasing)과 같은 인지적 처리(cognitive process)를 함께 수행하는 것은 주제에 대한 이해에 도움이 된다(McCradden, Huynh, Lyu, & Kulikowich, 2021).

독자는 중첩되는 정보뿐만 아니라 서로 충돌(conflicting)되는 정보나 관점도 파악해 가며 이 텍스트들의 불일치를 자신의 과제 상황, 목적 등과 관련지어 협상해 간다(Cho et al., 2018). 충돌하는 정보를 처리하는 독자는 먼저 각각의 정보들이 서로 응집(cohere)하지 않는다는 것을 인지하고, 이러한 불일치를 무시·조절(regulation)·수용하며, 정보와 정보원에 대한 평가를 통해 충돌을 해소하게 된다(Stadtler & Bromme, 2014). 이렇게 충돌하는 주장 간의 관계를 파악하여 연결 지어 이해하는 것은 충돌하는 주장 각각을 이해하는 것보다 텍스트 간 정보들을 연결하여 추론하는 데 도움이 되어 다문서 통합을 촉진한다(Kobayashi, 2015).

또한 독자는 정보의 중첩과 불일치, 충돌 등을 파악하며 여러 텍스트 간의 관계(예: 보완, 대조 등)를 구성하는 데 그치지 않고, 텍스트의 정보를 연결하여 자신이 읽은 텍스트의 구조와는 별개의 새로운 텍스트 구조를 생산한다

(오성렬, 2023; 오은하, 2020; Segev-Miller, 2007; Spivey & King, 1989). 독자는 여러 글의 정보를 각각 그대로 수용하는 것이 아니라, 과제(task)를 고려하여 정보를 재구성해야 하기 때문이다(Cho et al, 2018; Rouet & Britt, 2011). 흔히 연구자나 대학생, 직장인들이 자신이 해결해야 하는 과제와 관련된 보고서, 단행본, 학술 논문, 기사문 등을 찾아 읽고 이를 활용하여 글이나 프레젠테이션 자료를 작성하는 과정을 예로 들 수 있다. 이렇게 독자만의 새로운 텍스트 구조를 만드는 것은 문서 모형에서 말하는 ‘응집성 있는 심리적 표상’이 결과물로 가시화된 것으로 볼 수 있으므로 다문서 통합의 핵심적인 과정이다.

2. 다문서 통합에서의 과제 인식

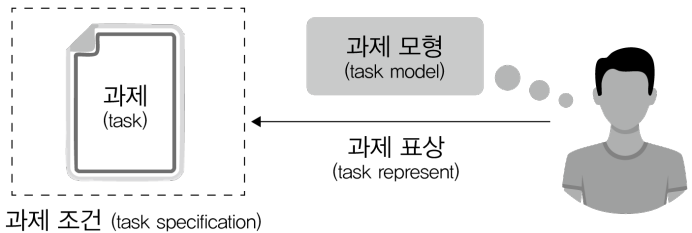
1) 다문서 통합에서 과제 표상의 역할

다문서 통합에서 ‘과제’는 다문서 통합의 전 과정에 필연적으로 영향을 미친다. 독자가 글의 정보를 정교화하고, 글 사이의 관계를 연결 짓고 자기 글에 활용하는 데 있어 구심점이 되는 것은 본인이 수행하는 과제가 무엇이고 어떠한지에 대한 인식이기 때문이다. 그러므로 이 절에서는 대표적인 다문서 읽기 모형인 MD-TRACE를 중심으로 다문서 읽기에서 과제를 표상하는 것이 어떠한 역할을 하는지 살펴본다. 그리고 과제와 관련된 여러 요인들 중에서도 과제의 난도에 대한 학생들의 주관적인 인식을 탐색해야 할 필요성을 선행 연구를 중심으로 논의하고자 한다.

Rouet & Britt(2011)의 MD-TRACE는 Rouet(2006)의 TRACE를 발전시킨 것이다. TRACE와 MD-TRACE는 독자가 여러 텍스트를 읽는 것은 결국 어떤 특정한 읽기 목적과 필요를 달성하기 위해서임에 주목하였고, 과제를 다문서 읽기 과정의 주요한 요인으로 설정하였다.

MD-TRACE는 Perfetti et al.(1999)의 문서 모형을 다문서 이해의 하위 모형으로 포함하고 있으며, TRACE가 주목한 과제 요인 이외에도 독자가 다문서 읽기에 사용하는 다양한 외적, 내적 자원들을 모형에 포함하고 있다

‘과제 모형’은 독자가 자신에게 주어진 외적 자원인 ‘과제 조건’을 고려하여 과제의 요구 사항에 대해 형성한 표상을 의미한다. 과제 조건은 과제 지시(task prompt)뿐만 아니라 과제를 수행해야 하는 이유, 과제 수행에 제약이 되는 상황, 독자가 과제를 수행하여 얻는 결과에 대한 기대 등 과제와 관련된 맥락을 모두 포함하는 개념이다. 그러므로 독자가 과제 조건을 고려하여 표상한 과제 모형에는 과제의 목표에 대한 인식뿐만 아니라 과제 목표를 달성하기 위해 수행해야 할 읽기 활동에 대한 계획, 과제 수행에 들어야 하는 노력의 정도에 대한 인식도 포함된다. 과제를 시작할 때 표상한 과제 모형은 그대로 고정되는 것이 아니라 과제를 수행하면서 점차 수정 및 발전되는 유동적인 속성이 있으며(Schoor, Rouet, Artelt, Mahlow, Hahnel, Kroehne et al., 2021), 독자가 앞으로 어떤 분야의 글을 탐색할지, 그중에서도 어떤 글이 자신의 과제 수행에 적합할지 판단하는 준거로 활용된다(Anmarkrud, McCrudden, Bråten, & Strømsø, 2013; Lee & List, 2023). 〈그림 2〉는 과제, 과제 조건, 과제 표상, 과제 모형의 관계를 도식화한 것이다.



〈그림 2〉 과제, 과제 조건, 과제 표상, 과제 모형의 관계

과제 모형은 과제 자체가 아니라 과제와 관련된 모든 상황에 대해 독자 각자가 머릿속에 형성하는 표상이므로, 과제 지시가 동일하더라도 각자가 머릿속에 표상한 과제 모형은 서로 다를 수 있으며, 이는 다문서 통합의 과정에도 영향을 미친다.³⁾ 예로 논증 과제를 수행할 때 출처를 사용하고 증거

3) 이뿐만 아니라 동일한 글을 읽더라도 과제가 다르면 과제에 대한 표상인 과제 모형도 달

를 기반으로 논증해야 한다고 생각하는 학생은 그렇지 않은 학생보다 다문서 통합의 수준이 높다(List, Du, & Wang, 2019). 이처럼 서로 다른 과제 모형을 지닌 독자들은 동일한 글을 보더라도 그 글이 자신의 과제와 갖는 관련성(relevance)을 서로 다르게 평가할 수 있다. 그러므로 적절한 과제 모형을 형성하는 것이 다문서 통합의 수준을 높이기 위한 교수·학습의 목표가 될 수 있다.

2) 다문서 통합 과제 난도에 대한 인식 탐색의 필요성

과제 난도(task difficulty)에 대한 인식은 학생이 과제를 ‘어렵게 느끼는 정도’와 그 과제를 성공적으로 수행하기 위해 ‘들여야 한다고 여기는 노력의 정도’를 말한다. Atkinson의 기대 가치 이론(expectancy value theory)을 발전시킨 Eccles & Wigfield(1995)에 따르면 학습자가 과제를 어렵다고 인식하거나 과제 수행에 노력을 많이 기울여야 한다고 판단할수록 과제 성공에 부여하는 가치는 낮아진다. 그리고 과제 성공에 부여하는 가치가 낮으면, 과제를 수행하고자 하는 동기는 낮아지게 된다. 앞서 MD-TRACE 모형에서 언급된 바와 같이, 학생이 형성한 다문서 과제의 표상에는 과제를 성공적으로 수행할 수 있을지에 대한 기대와 과제 성공에 부여하는 가치도 포함되어 있다. 그러므로 다문서 통합 과제에 대해 학생들이 인식하는 난도 역시, 다문서 통합에 투입하는 실제 노력과 성공의 수준을 예측할 수 있는 중요한 변수일 가능성이 크다.

그러나 단일문서 읽기와 다문서 읽기 모두에서, 과제 난도에 대한 인식과 다른 요인 간의 연관성에 대해 연구된 바는 적다. 단일문서 읽기의 경우 학습자가 과제를 어렵게 인식할수록, 글을 더 오랜 시간을 들여 집중하여 읽

라지므로 다문서 통합의 결과물과 그 수준도 달라진다. 예로 Bråten & Strømsø(2009)에 따르면 학생들에게 논증, 요약, 전반적 이해라는 과제를 각각 제시하였을 때, 논증과 요약 을 목적으로 통합 과제를 수행한 학생이 전반적 이해를 목적으로 통합 과제를 수행한 학생보다 주제에 대한 통합적 이해의 수준이 높은 것으로 나타났다.

는다는 결과와(Grotek & Ślęzak-Świat, 2024), 읽기 중 흥미가 감소하며 읽기 태도가 부정적으로 변한다는 결과가 함께 보고되어 있다(Fulmer & Tulis, 2013). 또한 다문서 통합을 주제로 한 연구의 경우, 통합 과제 난도에 대한 주관적인 판단이 자기 효능감에 의해 설명된다는 결과가 있다(Lee & List, 2021). 이처럼 과제 난도에 대한 인식이 읽기에 미치는 영향과 관련하여 긍정적인 영향과 부정적인 영향에 대한 보고가 모두 존재하는 것은 독자의 읽기 능력, 사전 지식, 읽기 효능감 등의 다양한 요인이 영향을 주고받기 때문이므로, 다양한 연구 맥락에서의 검토가 필요하다. 특히 학생들이 인식한 과제 난도를 정량적으로 측정하여 다른 요인과의 관계를 살핀 연구는 존재하나, 학생들이 과제 난도를 왜 그렇게 인식하는지, 과제 표상의 어떠한 부분이 학생들이 과제를 쉽거나 어렵다고 인식하게 만드는 원인이 되는지에 대해서는 탐색된 바가 없다.

살펴본 것처럼 독자가 과제의 내용과 상황, 과제가 본인에게 갖는 의미 등을 인식하는 것은 다문서 읽기 활동의 시작이며, 다문서 탐색, 선택, 통합, 결과물 생성 등의 전 과정에 영향을 미친다는 점에서 중요하다. 그러나 학생들이 실제로 다문서 통합 과제에 대하여 어떠한 인식을 지니는지, 다시 말해 어떠한 과제 표상을 형성해 내는지는 아직 면밀히 검토된 바가 없다. 그러므로 이 연구에서는 과제에 대한 여러 측면의 인식 중에서 특히 난도에 대한 인식을 연구의 초점으로 설정하고, 학생들이 인식하는 다문서 통합 과제의 난도가 어떠한지 그 이유는 무엇인지 살피고자 한다. 그리고 학생들이 보고한 과제 난도 판단의 이유를 이들이 형성한 과제 표상을 간접적으로 살필 수 있는 응답으로 보고, 이를 분석하여 다문서 통합의 교육 내용에 관한 시사점을 논의하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구는 서울 소재의 공립 일반 중학교 1학년 학생 183명이 참여하였다. 2022 개정 교육과정의 읽기, 쓰기 영역의 내용 체계에 따르면, 동일한 화제를 다룬 여러 글을 읽는 주제 통합적 읽기나 복수의 자료를 활용해 다양한 형식으로 글을 쓰는 학습 내용은 중학교와 고등학교 학년군에 편제되어 있다(교육부, 2022). 다문서 통합을 중등부터 학습 내용으로 포함하는 것은 2015 개정 교육과정에서도 동일하였으며, 교과서는 대체로 중학교 3학년에서 관련 성취 기준을 다루고 있었다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

구분	성별		전체
	남성	여성	
학생 수	75(41%)	108(59%)	183(100%)

이처럼 다문서 통합에 대한 본격적인 지도가 시작되는 중학교 시기에, 여러 글을 읽고 통합하는 읽기·쓰기 활동을 수반하는 과제를 처음 접하는 학생들이 이 과제를 어떻게 인식하고 어떠한 수준으로 수행하고 있는지 실증적으로 확인할 필요가 있다고 보아 중학교 1학년생을 연구 대상으로 설정하였다. 〈표 1〉은 이 연구 참여자에 대한 정보이다.

2. 텍스트와 과제

본 연구는 화제가 동일하지만 입장과 정보가 다른 텍스트 네 편을 연구자가 재구성하여 사용하였다. 화제는 중학생에게 경험적으로 낯설지 않고 이들이 적절한 배경지식과 흥미를 지닐 만한 것으로 선정하였다. 다문서 연구에서 독자가 지닌 배경지식과 흥미는 통합에 영향을 미치는 요소이며, 화제에 대한 배경지식이 부족한 경우 텍스트 간의 통합이 적게 일어날 수 있기 때문이다(Hartman, 1995). 이에 이 연구에서는 연구 참여자에 포함되지 않은 중학생 집단에 화제 목록을 제공한 뒤, 투표에서 가장 많은 선택을 받은 사회적 이슈를 본 연구 참여자에게 읽힐 글의 화제로 결정하였다. 화제와 텍스트별 특징은 <표 2>와 같다.

<표 2> 텍스트별 특징과 공통 화제

화제: 반려동물 보유세에 대한 찬반 논쟁				
텍스트	입장	유형	분량	정보 단위
㉠ '반려세' 덕분에 떼뻗힐 수 있다면	찬성	인터넷 칼럼	869자	5개
㉡ 현실과 동떨어진 반려동물 보유세	반대		705자	5개
㉢ '반려동물 보유세' 도입 시급하다	찬성		885자	6개
㉣ '반려동물 보유세, 보호자 의무교육 반대'	반대		902자	7개

연구 참여자에게는 '반려동물 보유세를 도입해야 한다.'는 주장에 대한 찬성과 반대 입장의 글을 한 편당 평균 약 840자의 분량으로 각각 2편씩 제공하였다. 이렇게 학생들이 읽어야 할 글의 개수와 분량을 적게 구성한 것은 이 연구가 다문서 읽기의 초보 독자인 중학생을 대상으로 하였기 때문이다. 또한 찬성 입장의 글인 ㉠, ㉢과 반대 입장의 글인 ㉡, ㉣의 분량과 글에 포함된 정보의 양을 서로 유사하게 조정하여 학생들이 특정한 입장의 정보를 편

향되게 선택할 가능성을 줄이고자 하였다. 한편 네 글은 모두 인터넷 신문 누리집의 칼럼이라는 동일한 매체와 장르의 글을 재구성하여 작성되었다. 읽어야 할 글의 개수와 분량이 적기 때문에, 정보원의 특징이 상이하면 학생들이 출처 정보만을 보고 특정한 글의 정보만을 집중적으로 활용할 가능성이 있기 때문이다.

글 ㉠~㉡는 논설문의 성격을 띠고 있으며 글마다 입장과 여러 세부 주장들과 근거를 포함하고 있다. 연구자는 연구 참여자가 어떠한 정보를 글에서 가져와 통합하였는지 확인하기 위해 각각의 글에 담긴 정보를 사전에 정보 단위로 구분하였다. 하나의 독립된 세부 주장 혹은 하나의 독립된 근거를 나타내는 문장은 그 자체로 정보 단위로 설정하였으며, 둘 이상의 문장이 하나의 세부 주장이나 근거를 나타내는 경우에는 그 문장들을 묶어 하나의 정보 단위로 설정하였다. 글 ㉠~㉡에는 총 23개의 정보가 있으며 글 ㉠부터 순차적으로 정보 단위를 나타내는 원 번호를 부여하였다. 그리고 학생들이 읽는 인쇄물에도 해당 정보가 시작하는 문장 앞에 정보 단위 번호를 함께 표기해 놓았다. 글 ㉠~㉡는 알파벳 순서를 따라 한 면씩 차례로 인쇄되어 있으나, 그 차례를 반드시 따를 필요 없이 순서를 자유롭게 선택하여 읽도록 안내하였다.

〈표 3〉 다문서 통합 과제 안내문

화제: 반려동물 보유세에 대한 찬반 논쟁

이 과제는 여러분들이 텍스트 4편을 읽은 뒤, 텍스트의 정보를 활용해 여러분의 관점과 생각을 정리해보는 과제예요. 텍스트마다 번호가 적혀 있죠? 과제를 진행하며 여러분이 참고한 정보에 해당 번호를 같이 적어주세요.

(Tip: 꼭 여러분의 관점과 동일하게 생각되는 텍스트의 정보만 이용할 필요는 없어요!)

연구자는 연구 참여자에게 글과 과제로 구성된 검사지를 배포하기 이전에, 구두와 서면으로 본 과제의 목표와 수행 방법을 안내하였다. 다문서 통합은 연구 참여자인 중학생들에게 생소한 과제이므로, 본 연구에서 사용한 글과 관련 없는 화제와 내용을 다른 글을 활용하여 과제 수행의 예시를 함께

제공하였다.

학생들이 텍스트를 읽고 해결한 과제는 <표 3>과 같다. 과제는 글 ㉠~㉣를 읽고 이해한 뒤에, ‘반려동물 보유세를 부여해야 하는가?’에 대한 자신의 주장과 이에 대한 근거를 담은 짧은 글을 작성하는 것이다. 화제에 대한 자신의 입장을 밝히고 이에 대한 근거를 들 때 글 ㉠~㉣의 정보를 활용하게 함으로써 다문서 통합을 수행하도록 유도하였으며, ‘Tip’으로 기술된 추가 설명을 제시하여 다문서 통합에서의 편향과 획일화를 줄이고자 하였다.

3. 자료 수집 절차

본 연구의 자료 수집은 연구 참여자가 속한 학교의 정규 수업 시간을 활용하여 45분간 읽기 전, 중, 후로 나누어 진행되었다.

<표 4> 자료 수집 절차

절차	세부 사항
1) 배경지식 검사 (4분)	• 진위형 문항 4문항(각 1점) • 서술형 문항 1문항(2점)
2) 텍스트 읽기 (20분)	화제(논제)에 대한 찬성 및 반대 관점의 글 4편(각 2편) ㉠~㉣ 읽기
3) 통합 과제 수행 (10분)	자신의 관점을 바탕으로 글 ㉠~㉣의 정보를 활용하여 주장하는 글쓰기 과제 수행 (연구자는 사전에 ㉠~㉣의 정보를 의미 단위로 나누어 고유 번호(㉠~㉣)를 부여하였으며, 학생들은 자신의 글에 활용한 정보의 고유 번호를 그 정보 밑에 함께 표기함.)
4) 과제의 난도 평가 (5분)	• 과제의 난도를 0점~100점으로 평정 (점수가 높을수록 과제의 난도가 높음을 의미함.) • 자신이 점수를 그렇게 평정한 이유를 자세히 서술

자료 수집 절차와 단계별 세부 사항은 <표 4>와 같다.⁴⁾ 먼저 화제에 관

4) 읽기 효능감(reading self-efficacy)도 배경지식 검사를 실시하기 전에 추가로 측정하였

한 배경지식을 측정했다. 독자의 개인차 요인 중 배경지식이 다문서 읽기 성취와 문서 통합에 큰 영향을 미치기 때문이다(Lee & List, 2021; Strømsø, Bråten, & Britt, 2010). 따라서 유사한 정도의 배경지식을 지닌 학생들이 과제에 대해 인식하는 양상에 따라 다문서 통합 수준에 차이가 나타나는지를 확인할 필요가 있다고 보았다. 배경지식 검사는 네 글에 포함된 개념어와 내용을 학생들이 이미 알고 있는지를 확인하는 진위형 4문항, 서술형 1문항으로 구성하였다. 진위형 문항은 “우리나라는 현재 반려동물 보유세를 부과하고 있다.” 등 반려동물 보유세에 관한 정책과 개념어의 의미를 알고 있는지를 확인하는 질문으로 구성하였다. 그리고 정답 여부에 따라 0점 혹은 1점을 부여하였다. 그리고 서술형 문항은 “반려동물 보유세가 무엇인지 설명해 보시오.”라는 문두로 구성하였으며 응답에 핵심 개념어나 정보를 포함한 정도에 따라 0(없음)-1(보통)-2(많음)점을 부여했다. 채점은 연구자 2인이 각자 채점하고 일치 여부를 확인하였으며, 채점한 점수가 서로 일치하지 않는 자료에 대해서는 논의하여 합의된 점수를 부여하였다. 배경지식 수준의 총점 범위는 0-6점이다.

배경지식 검사를 하고 나서 연구자는 연구 참여자에게 과제에 활용할 ㉠~㉤를 20분간 자유롭게 읽도록 안내하였다. 과제를 제시하기 전에 미리 글을 읽을 시간을 제공한 것은 학생들이 글의 내용을 특정한 시각이나 관점에 편향되지 않고 온전히 이해하도록 하기 위함이다. 다만 글을 읽고 난 뒤에 이 글들에 관한 독후 활동을 할 것이라는 점은 미리 안내하여 각 글의 정보를 꼼꼼하게 독해하도록 유도하였다.

글을 읽힌 뒤에는 학생들에게 다문서 통합 과제를 제시하고 이를 해결하도록 안내하였다. 과제는 네 글을 다시 읽고 글의 정보들을 활용하여 화제에 대한 자신의 입장을 주장하는 글을 10분간 작성하는 것이다.⁵⁾ 학생들이

으나 이 연구에서 활용하지는 않았다.

5) 과제 수행 시간을 다소 짧게 부여한 것은 중학교 1학년생이 처음 접할 수 있는 다문서 통

작성해야 할 글의 내용, 형식, 길이의 제한은 두지 않았다. 다만 글 ㉠~㉡의 정보를 활용하여 문장을 작성하는 경우, 연구자가 사전에 정보 단위별로 부여해 둔 고유 번호를 해당 문장과 병기하도록 안내했다.

통합 과제를 모두 수행한 뒤에는 뒤이어 자신이 수행한 다문서 통합 과제에 대한 난도를 0점에서 100점 사이로 평정하고, 그렇게 평정한 이유를 상세히 기술하도록 안내하였다. 이처럼 통합 과제를 수행한 다음에 과제 인식을 조사한 것은, 학생이 과제에 대해 갖는 첫인상이 아니라 과제를 수행하면서 (재)구성된 표상을 구체적으로 확인하기 위함이다. 이때 0~100점의 101점 척도로 과제의 난도를 평가하게 한 것은 100점 만점의 척도가 익숙한 중학생들의 특성을 고려한 것이나, 자료를 분석할 때에는 학생들이 응답한 자료를 0~20, 21~40, 41~60, 61~80, 81~100점의 다섯 급간으로 나누어 5점 척도로 변환한 뒤에 활용하였다. 예로 83점과 95점으로 과제의 난도를 평정한 학생들은 모두 5점으로 동일하게 응답한 것으로 간주하였다.

4. 자료 분석 방법

1) 다문서 통합 과제 난도 판단의 이유에 대한 유형화 방법

본 연구의 첫 번째 연구 문제는 중학생 독자가 다문서를 통합할 때 과제의 난도를 판단하는 근거나 이유를 귀납적으로 밝히는 것이다. 이를 위해 학생들이 다문서 통합 과제를 수행한 이후에 자신이 인식한 과제의 난도를 평

합 과제에 대한 부담감과 거부감을 줄여 가급적 다양한 수준의 읽기·쓰기 능력 및 동기를 지닌 학생들의 응답을 고루 수집하기 위함이었다. 과제 작성 시간이 긴 경우 마치 학교에서의 평가 상황처럼 학생들이 과제를 수행하는 데 인지적인 노력을 많이 들여야 하는 것으로 이해할 가능성이 있는데, 이때 읽기·쓰기 동기가 낮은 학생은 과제 수행 자체를 포기하는 경우가 있을 수 있다. 또한 이미 학생들이 글의 내용을 20분간 꼼꼼히 독해하였고, 글 ㉠~㉡는 과제와 직접적으로 관련된 입장을 명시적으로 드러내는 글이며, 화제 또한 연구 참여자에게 경험적으로 친숙한 것이기에 필요한 정보를 글에서 선택하여 글을 작성하는 시간이 크게 모자라지 않을 것으로 판단하였다.

가하게 하였으며, 그렇게 평정한 이유를 상세히 작성하도록 하여 유형화를 위한 기반 자료를 마련하였다.

연구 문제 1번과 관련하여 연구 참여자가 제출한 ‘과제 난도 인식의 이유’는 ‘지속적 비교 방법(constant comparative method)’을 사용하여 분석하였다. 지속적 비교 방법은 질적 연구에서 널리 사용되는 방법으로 주로 근거 이론(grounded theory)에 기반한 연구에 적용되는데(Glaser, 1965; Kolb, 2012), 연구자가 수집한 인터뷰 결과, 관찰 기록, 문서 등에 대한 분석을 거쳐 현상에 관한 주요 개념과 카테고리를 귀납적으로 도출한다. 지속적 비교 방법을 활용하면 본 연구의 주요 관심사인 ‘다문서 통합 과제의 난도에 대한 인식’처럼 선행 논의가 충분히 축적되지 못한 현상에 관한 이론적 기반 형성의 기초 작업을 수행할 수 있다. 이에 이 연구에서는 학생들이 작성한 ‘과제 난도 판단의 이유’에서 나타나는 특징들을 자료마다 기술하였고, 기술된 내용을 연구자가 여러 차례 비교하여 다문서 난도 판단 이유의 유형을 범주화하였다. 다문서 난도 판단 이유의 최종 유형은 ‘핵심 유형’과 일부 핵심 유형의 하위 유형인 ‘세부 유형’으로 나누어 설정하였다. 이때 최종 유형을 설정하기 위해 두 연구자는 다음과 같은 논의를 거쳤다.

1차 논의에서는 두 연구자가 자료를 귀납적으로 검토하여 각자가 설정한 유형들을 종합하여 핵심 유형을 도출하였다.⁶⁾ 그 결과, ‘과제 이유형, 텍스

-
- 6) 1차 논의에서 연구자 1은 세 유형(원인 미제시형, 과제 이유형, 텍스트 이유형)으로, 연구자 2는 다섯 유형(준거 상실형, 과제 이유형, 주제 원인형, 텍스트 이유형, 자기 비판형)으로 범주화하였다. 두 연구자가 동일하게 범주화한 ‘원인 미제시형·준거 상실형, 과제 이유형, 텍스트 이유형’의 세 유형에 대해서는 각 유형의 특징과 분류 기준에 대한 두 연구자의 견해가 서로 일치함을 확인하였다. 그리고 ‘주제 원인형’과 ‘자기 비판형’에 대한 논의가 이루어졌다. 그 결과, ‘주제’는 텍스트의 제재, 중심 생각과 직결되는 텍스트의 요소(김혜정, 2017)라는 점을 고려하여 주제 원인형을 텍스트 이유형 아래의 세부 유형으로 분류하였다. 그리고 글의 중심 내용에 해당하는 ‘주제’와의 혼동을 줄이기 위해 ‘주제’형을 ‘화제’형으로 명칭을 바꾸었다. 또한 자기 비판형의 경우 다문서 통합을 수행하는 독자가 스스로에 대한 판단을 과제 난도 인식의 이유로 제시한 유형인데, 이는 다른 유형과 구별되는 특징을 지니고 있으므로 별도의 유형으로 설정하였다.

트 이유형, 자기 비판형, 이유 미제시형'의 네 가지 핵심 유형을 설정하였다. 다음으로 2차 논의에서는 1차 논의에서 설정한 네 유형의 구분 기준에 부합하지 않는 자료들이 있어 이를 '정서적 이유형'으로 새롭게 구분하였다.⁷⁾ 또한 각각의 핵심 유형 안에서 세부적인 특징이 상이한 자료들의 특성을 분석하여 세부 유형들을 함께 설정하였다. 그리하여 최종적으로 핵심 유형은 '과제 이유형, 텍스트 이유형, 자기 비판형, 정서적 이유형, 이유 미제시형'의 다섯 가지로 결정되었다. 마지막 논의에서는 핵심 범주와 세부 범주를 체계화하고 정교화하였다. 이 과정에서 '자기 비판형'이라는 용어가 이 유형에 속한 전체 사례의 특징을 포괄하기에 부적절하다는 의견을 공유하였다. 이에 '자기 비판형'을 '개인 내적 이유형'이라는 용어로 변경하였다. 그리고 이와 같은 세 차례의 논의를 거쳐 다문서 통합 과제 난도 인식의 유형을 확정하였다. 마지막으로, 확정된 각 유형의 특징을 정리하고 모든 자료를 다시 검토하여 각 자료가 속하는 유형을 연구자가 각각 코딩하였다. 두 연구자의 최초 코딩 일치도는 Cohen's $k=.715(p<.001)$ 로 높은 신뢰도를 지닌 것으로 나타났다으며, 연구자끼리 유형을 다르게 분류한 자료는 합의하여 해당 자료의 유형을 확정하였다.

2) 다문서 통합 수준의 채점 방법

연구 문제 3은 다문서 통합 과제의 난도 인식에 따라 실제 통합 수준에 차이가 나타나는지 확인하는 것이다. 이를 위해 선행 연구에서 사용된 다문서 통합 과제와 다문서 통합 수준의 평가 영역 및 분석 요소를 검토하였고, 그 결과를 반영하여 다문서 통합 결과물을 두 연구자가 합의한 평가 준거에 따라 채점하였다.

다문서 통합 연구는 일반적으로 연구 대상자에게 에세이 쓰기 과제를

7) 다문서 통합 과제를 수행하며 촉발된 정서적 반응을 과제의 난도 판단의 기준으로 삼는 유형을 '정서적 이유형'으로 새롭게 분류하였다.

제시하고 연구 목적에 따라 쓰기 결과물을 다양한 방법으로 분석 및 평가한다(Primor & Katzir, 2018). 특히 에세이 쓰기 과제 중에 설득하는 글 쓰기 과제는 특정한 입장을 옹호하는 글의 구조를 필자가 스스로 설계하고, 기존 글의 정보를 자기 글에 어떻게 활용해야 할지 판단하는 작업이 요구되어 선행 연구에서 빈번히 사용된다(Anmarkrud et al., 2013; Barzilai & Eschet-Alkalai, 2015; Rouet, Favart, Britt, & Perfetti, 1997). ‘설득하는 글 쓰기’를 과제로 제시한 다문서 통합 연구들은 연구 참여자가 작성한 글을 다문서 통합 과제의 수준을 1) 과제를 달성하는 데 적합한 정보를 사용함으로써 세부 주장과 근거를 제시하였는지, 2) 그 정보들의 관계를 서로 적절하게 연결하거나 독자 자신의 배경지식과 연결하여 의미를 정교화하였는지, 3) 타당하고 다양한 정보원을 자기 글에서 긴밀하게 조직하여 활용하였는지 등을 평가하고 있었다. 이렇게 검토한 평가 요소를 종합하여 이 연구에서 사용한 다문서 통합 수준의 채점 기준표를 <표 5>와 같이 확정하였다. 다문서 통합 수준의 총점 범위는 0점부터 9점까지이다.

〈표 5〉 다문서 통합 수준의 채점 기준표

평가 요소	점수	채점 기준
① 세부 주장	0	논제만 서술한 경우
	1	세부 주장이 1개 포함된 경우
	2	세부 주장이 2개 이상 포함된 경우
② 양면 추론	0	반대 입장에 관한 정보가 없는 경우
	1	반대 입장을 인식하고 있음을 나타내는 표지나 내용이 존재하는 경우
	2	반대 입장을 인식하고 있고 그 입장의 주장이나 근거를 포함하는 경우
	3	반대 입장을 인식하고 있고 그 입장의 주장이나 근거를 반박하는 경우
③ 정보의 활용	0	읽은 글의 정보를 사용하지 않은 경우
	1	읽은 글의 정보를 사용하였으나 출처를 밝히지 않은 경우
	2	읽은 글의 정보를 사용하고 적절하게 출처를 밝힌 경우

④ 정보의 통합	0	- 통합이 일어나지 않은 경우 - 단일 글의 정보만 포함된 경우
	1	- 여러 글의 정보를 단순히 나열한 경우 - 여러 글의 정보를 활용하였으나, 서로 논리적으로 연결되지 않는 경우
	2	- 여러 글의 정보가 학생의 논의와 적절하게 연결된 경우 - 여러 글의 정보가 서로 적절한 논리 관계에 의해 연결된 경우

첫째, ‘세부 주장’은 자신의 입장을 논증하기 위한 세부 주장을 얼마나 글에 포함하였는지 평가하는 요소이다. 다문서 읽기를 수행하며 여러 텍스트를 통합적으로 이해한 독자는 글의 화제(논제)에 대해 자신이 지지하는 입장을 논증할 수 있는 세부 주장을 형성하고 이를 글로 표현해야 한다. 세부 주장을 포함하지 않고 논제에 대한 ‘찬성/반대’의 입장만 밝히면 0점, 세부 주장을 하나 포함하면 1점, 2개 이상 포함하면 2점을 부여하였다.

둘째, ‘양면 추론’은 나와 다른 입장을 인식할 줄 알고, 더불어 다른 입장의 주장과 근거를 파악하며 그것을 자신의 관점과 견주는 능력을 평가하는 준거이다. 특히 나와 다른 입장을 지닌 독자의 주장과 근거를 반증하는 것은 여러 관점을 검토하여 통합적인 다문서 읽기를 수행했음을 의미하기예, 반대 입장에 대한 인식이 다문서 통합 결과물에 나타나고 이를 반박하는 정보가 글에 포함되어 있으면 최고 점수인 3점을 부여하였다.

셋째, ‘정보의 활용’은 화제를 다룬 글을 단순히 이해하는 것을 넘어, 그 글의 정보를 자신의 통합 과제물에 근거로 활용하였는지 확인하기 위한 평가 요소이다. 글 ㉠~㉡의 정보를 자기 글에 활용하였으나 고유 번호를 병기하지 않은 결과물에는 1점을 부여했고, 자신이 활용한 정보의 출처와 고유 번호를 모두 표기한 결과물에는 2점을 부여했다.

마지막으로 ‘정보의 통합’은 과제를 고려하여 독자가 글의 정보를 정교화 및 통합하였는지 확인하기 위한 평가 요소이다. 여러 글의 정보를 많이 활용하였으나 그것이 단순히 나열에만 그치거나 자신의 논의나 다른 글의

정보와 논리적으로 연결되지 않는 것은 진정한 통합적 이해에 도달하지 못한 것이라고 할 수 있다. MD-TRACE 모형에 따를 때, 자신이 표상한 과제를 중심으로 글을 연결하여 적절한 문서 모형을 형성하였다면, 기존 글의 구조는 해체되고 독자가 자신만의 텍스트 구조를 새롭게 형성해야 한다. 이러한 점을 고려하여 연구자는 여러 글의 정보가 학생의 통합 결과물 안에서 다양한 위치에 흩어져 존재하는지, 그 정보들이 학생의 논의나 다른 글의 정보와 함께 논리적으로 조직되었는지 평가하였다.

두 연구자는 다문서 통합 결과물을 채점하기에 앞서, 평가자 간 일치도를 높이기 위해 30명의 통합 과제를 무작위 추출한 뒤 각각 사전 채점을 하였다. 그리고 이 결과를 바탕으로 채점자 간 평가 엄격도를 일치시키기 위한 논의를 진행하였다. 어떤 평가 요소에 대해 두 연구자가 부여한 점수가 1점의 차이가 있는 경우 두 점수의 평균을 해당 평가 요소의 점수로 부여하였다. 그리고 어떤 평가 요소에서 2점 이상 차이가 나는 경우는 다시 논의하여 두 연구자가 합의한 점수를 부여하였다. 다문서 통합 수준의 총점에 대한 두 연구자의 평가자 간 일치도는 $ICC(2, 2)=.917(p<.001)$ 로 높은 것으로 나타났다. 범위는 최소 0점에서 최대 9점, 평균은 3.10, 표준편차는 2.04로 나타났다. 또한 왜도는 0.82, 첨도는 3.50으로 계산되어 Kline(2015)의 정규성 가정을 위한 조건을 충족하는 것으로 확인되었다.

IV. 연구 결과

1. 다문서 통합 과제 난도 판단의 이유

본 연구의 첫 번째 연구 문제인 ‘다문서 통합 과제 난도 판단의 이유’에 따른 유형과 유형별 특징은 <표 6>과 같다. 먼저 핵심 범주는 ‘과제 이유형,

텍스트 이유형, 개인 내적 이유형, 정서적 이유형, 이유 미제시형’으로 구분 하였으며, 과제 이유형과 텍스트 이유형은 각각 과제 혹은 텍스트의 어떤 요소를 근거로 들어 과제의 난도를 판단하였는지에 따라 총 7가지의 세부 유형을 설정하였다. 과제 이유형은 ‘과제 이해, 사전 경험, 쓰기 과정, 쓰기 결과’로 세부 유형을 나누었고, 텍스트 이유형은 ‘화제, 어휘, 내용’으로 세부 유형을 구분하였다.

〈표 6〉 다문서 통합 과제 난도 판단의 이유

핵심 유형	세부 유형	특징	학생 수
① 과제 이유형	과제 이해	과제의 목적이나 요구하는 바와 관련한 내용을 이유로 언급함	38(20.8%)
	사전 경험	유사한 과제를 수행한 경험의 여부(익숙함/생소함)를 이유로 언급함	9(4.9%)
	쓰기 과정	쓰기 과정이나 텍스트 통합의 어려움을 이유로 언급함	32(17.5%)
	쓰기 결과	자신이 완성한 글에 대한 평가를 이유로 언급함	6(3.3%)
	과제 이유형 전체		85(46.4%)
② 텍스트 이유형	화제	텍스트의 화제와 관련된 배경지식, 친숙도, 흥미를 이유로 언급함	12(6.6%)
	어휘	텍스트에 포함된 어휘의 난도를 이유로 언급함	13(7.1%)
	내용	텍스트의 내용 자체의 난도를 이유로 언급함	9(4.9%)
	텍스트 이유형 전체		34(18.6%)
③ 개인 내적 이유형		자신의 읽기, 쓰기 능력과 자아 개념, 을 이유로 언급함	7(3.8%)
④ 정서적 이유형		통합 과제를 수행하는 과정에서 경험한 정서를 이유로 제시함	11(6.0%)
⑤ 이유 미제시형		난도 인식에 대한 준거를 구체적으로 제시하지 않음	46(25.1%)
전체			183

1) 과제 이유형

과제 이유형($N=85$)은 과제와 관련된 여러 요소를 난도 판단의 이유로 언급한 유형이다. 이 유형에는 대체로 자신이 형성한 과제 표상을 근거로 통합 과제의 난도를 인식한 학생들이 속한다. 과제 이유형에 속하는 세부 유형은 응답에 따라 ‘과제 이해’, ‘사전 경험’, ‘쓰기 과정’, ‘쓰기 결과’ 중 하나로 분류되었다.

〈표 7〉 ‘과제 이유형’에 속하는 학생 응답 예시

세부 유형	학생 응답 예시
과제 이해	<ul style="list-style-type: none"> “... 글을 읽고 자신의 생각을 정리하여 글을 쓰는 것이 머리를 많이 써서 좀 어렵다고 느껴져서 ...”(A123) “과제는 주장을 말하고 그것을 뒷받침하면 되기 때문에 어렵진 않았다.”(A710) “문항의 해석이 힘들었다.”(A410)
사전 경험	<ul style="list-style-type: none"> “... 논설문을 어렸을 때부터 써 왔기 때문에 어렵지 않았다.”(A222) “이런 과제를 해 보지 않아 조금 어색했었는데 하다보니 흥미가 생기고 재밌었다.”(A609)
쓰기 과정	<ul style="list-style-type: none"> “... 적당한 해결 방안과 이유를 생각해내기 어려워서”(A324) “글 이해는 되었지만 이 글의 중요 부분이나, 정보들을 활용하는 게 어려웠기 때문이다.”(A413) “... 반려동물을 키우는 사람들의 입장과 생각을 몰라서”(A506)
쓰기 결과	<ul style="list-style-type: none"> “글을 못 쓰진 않았지만 논리가 불안정하다.”(A211) “... 서론, 본론, 결론을 잘 나누어 썼기 때문이다.”(A821)

〈표 7〉은 ‘과제 이유형’ 유형의 응답 예시이다. ‘과제 이유형’ 중 ‘과제 이해’ 유형은 주어진 과제 자체의 목적과 과제가 요구하는 바를 잘 이해하였거나 혹은 그렇지 못한 것이 과제 난도 판단의 ‘주된’ 이유가 되는 유형이다.⁸⁾ A123과 A710 학생의 경우 과제가 요구하는 바와 목적을 잘 이해하여

8) ‘주된’ 이유라고 기술한 것은 실제로 학생들이 보고하지는 않았으나 이들이 과제의 난도를 어렵거나 쉽다고 느낀 또 다른 이유가 있을 수 있기 때문이다. 예를 들어 학생의 응답 중 “부가세에 대한 의견을 내기 어려워서”(A406)의 경우 ‘과제 이유형’ 중 ‘쓰기 과정’ 유

과제 모형을 적절하게 형성한 독자들이다. 이들은 자신이 통합 과제를 수행하는 방향성과 방법을 이해하였기 때문에 과제를 어렵게 인식하지 않았다. 반면 A410 학생의 사례와 같이 과제 발문의 이해에 어려움을 겪어 과제 모형을 형성하는 데 고군분투한 독자도 있었다. 과제 모형을 형성하지 못하면 과제의 목표가 무엇인지 알 수 없으며 자신의 글에 어떠한 내용을 담아내야 하는지 알지 못하기 때문에 글쓰기에 어려움을 겪을 수 있다. 이처럼 과제를 표상하는 데 어려움을 겪는 학생들에게는 과제의 목적과 조건, 가용 자원을 명료하게 이해시키고 그 목적을 달성하기 위해 어떠한 작업을 수행해야 하는지에 관한 명시적인 설명과 직접적인 교수·학습이 제공될 필요가 있다.

‘사전 경험’ 유형은 제시된 다문서 통합 과제와 내용 및 형식상에서 유사한 과제를 이전에 수행해 본 경험을 과제 난도 판단의 근거로 언급한 유형이다. 이 유형에는 A222 학생처럼 논술 쓰거나 주장하는 글쓰기 경험이 이미 있어서 통합 과제가 쉬웠다고 인식하거나 혹은 정반대의 답변을 제시한 학생이 포함된다. A609 학생의 경우 과제에 대한 사전 경험은 부족하였다고 보고하였으나 과제를 수행하면서 흥미가 생겼다고 언급하여 주목할 만하다. ‘사전 경험’ 유형의 존재는 학생들에게 다문서 통합 과제를 수행하는 경험을 지속적으로 제공할 필요가 있음을 시사한다. 읽기와 쓰기를 동반하는 자료 활용 글쓰기 수행 경험이 과제에 대한 거부감을 줄이고, 다문서 읽기에서 통합적으로 의미를 정련하는 사고에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

형으로 분류하였는데, 이는 학생이 쓰기 과정에서 내용 생성 과정의 어려움을, 과제를 어렵게 느끼는 이유로 인식하고 있다고 본 것이다. 다만, 실제로는 과제에 대한 사전 경험의 부족이 쓰기 과정 자체를 어렵게 만드는 요인이 될 수도 있고, 화제에 대한 친숙도가 낮은 것이 내용 생성 과정에 어려움을 겪는 원인일 수 있다. 그러나 학생들 스스로가 보고한 답변은 학생 본인이 의식하고 있는 이유라는 점에서 과제 난도 판단의 가장 주된 이유로 볼 수 있다. 이에 이 연구에서는 학생이 보고한 응답을 기준으로 과제 난도 판단의 이유에 따른 유형을 구분하였다. 이 연구는 학생들이 다문서 통합 과제 난도를 판단하는 이유를 탐색적으로 확인하는 것이 일차적 목적이므로 과제 수행 후 면접 등의 심층적인 자료를 수집하지는 않았으며, 이는 본 연구의 한계로 지적할 수 있다.

다음으로 ‘쓰기 과정’ 유형은 글을 통합하는 쓰기 과정에서 발생하는 어려움을 과제 난도 판단의 이유로 지적한 유형이다. 이 유형은 글을 쓸 때 자신의 주장에 대한 근거를 어떻게 찾아야 하는지 모르거나, 적절한 근거를 찾았으나 이를 자신의 글에 활용하는 데에 어려움을 겪은 학생들이 대다수였다. A324 학생은 과제 목표를 달성하기 위해서는 상대를 설득하기 위한 해결 방안과 그 이유를 글에 담아야 한다는 점은 인식하고 있다. 그러나 읽은 네 편의 글에서 해결 방안과 이유와 관련한 정보를 선택하여 조직하는 과정에 어려움을 겪었다고 할 수 있다. 또한 A413 학생의 경우 글의 내용은 이해하였으나 글의 정보를 자신의 글에 활용하는 것에 어려움을 겪었다고 하였다. 개별 글에 대한 성공적인 독해가 높은 수준의 다문서 통합을 보장하지는 않는다는 점을 확인할 수 있다. 이처럼 ‘쓰기 과정’ 유형은 대체로 다문서 통합을 수행하는 과정에서 적절한 읽기·쓰기 전략을 선택하거나 사용하는 능력이 뒷받침되지 않아 정보를 통합하는 데에 어려움을 겪었다. 특히 본 연구에서 이 유형에 속하는 학생의 비율이 17.5%로 ‘과제 이해’ 유형(20.8%)과 더불어 가장 높았다는 점은 학생들이 과제의 조건을 파악하여 과제 모형을 표상하는 것과 더불어, 실제로 다문서를 통합하는 쓰기 과정에서도 어려움을 겪음을 보여준다.

마지막으로 ‘쓰기 결과’ 유형은 자신이 완성한 쓰기 결과물에 대한 평가 결과를 통합 과제 난도 판단의 이유로 제시한 유형이다. 이 유형의 독자는 자신이 작성한 글의 질이 충분하거나(예. 내용이 괜찮아 보임, 서론-본론-결론을 잘 나누어 씀) 부족하다는 점(예. 논리가 불안정함, 흐름이 매끄럽지 않음 등)을 인식하고 이를 근거로 통합 과제의 난도를 판단하였다. 이 유형은 과제의 요구사항이나 쓰기 과정보다는 과제의 달성 여부나 쓰기 결과에 주목하고 있음을 알 수 있다. 그러나 쓰기 결과물에 대한 이 학생들의 판단과 실제로 수행한 통합 과제의 질은 다를 수 있다는 점에 유의해야 한다.

2) 텍스트 이유형

텍스트 이유형($N=34$)은 다문서 통합의 대상이 되는 글의 화제, 글에 포함된 어휘나 글의 내용 자체의 어려움과 같이 글과 관련된 요소를 통합 과제 난도 판단의 이유로 언급한 유형이다. <표 8>은 ‘텍스트 이유형’에 속하는 학생 응답의 예시이며, ‘텍스트 이유형’은 ‘화제’, ‘어휘’, ‘내용’의 세부 유형으로 구분된다.

<표 8> ‘텍스트 이유형’에 속하는 학생 응답 예시

세부 유형	학생 응답 예시
화제	<ul style="list-style-type: none"> • “이미 반려동물을 키우고 있기 때문에 과제를 할 때 편했다.”(A203) • “평소에 반려동물, 유기동물에 관심을 가지며 지내왔기 때문.”(A408) • “배경지식이 얼마 없는 상태에서, 처음 다뤄보는 내용이라서 …”(A502)
어휘	<ul style="list-style-type: none"> • “... 단어들이 아직은 익숙치 않아서 생소하게 느껴진 것도 같다.”(A103) • “글을 읽으면서 모르는 단어가 반복되었다.”(A213) • “딱히 어렵거나 하진 않은데 ‘세수원’이 살짝 헷갈렸다. …”(A520)
내용	<ul style="list-style-type: none"> • “기자가 쓴 글의 내용을 잘 이해하였다.”(A112) • “글 자체가 어려웠다.”(A311) • “글을 읽고 이해하는 데 오래 걸려 풀기 어려웠다.”(A622)

‘화제’ 유형은 글의 화제에 대한 배경지식이나 친숙도가 과제 난도의 인식에 영향을 미친 유형이다. 특히 A203 학생과 같이 실제로 반려동물을 길러 본 경험이 있어서 화제에 대한 친숙도가 높은 경우나 A408 학생처럼 독자의 관심과 흥미를 끌 수 있는 화제의 글을 읽을 때 과제의 난도를 낮다고 인식한 사례가 존재한다. 반면에 A502 학생은 배경지식이 얼마 없어서 통합 과제 수행이 어려웠다고 응답하였는데, 이는 화제와 관련된 개인차 요인이 읽기·쓰기 수행에 미치는 영향을 연구한 많은 선행 연구의 결과와 일치한다(Van den Broek, Mouw, & Kraal, 2016).

한편 ‘어휘’ 유형의 경우 ‘텍스트 이유형’에서 가장 높은 빈도를 보였는데, 글의 어휘가 어려워서 통합 과제 수행의 난도를 높게 인식한 학생들이

대다수였다. 이는 다문서 통합을 수행하기 위해서는 개별 글에 대한 이해가 선행되어야 함을 방증하며, 이를 위해서는 어휘 능력이 뒷받침되어야 한다고 볼 수 있다. 어휘 능력은 텍스트 난도나 복잡도, 이독성 공식의 양적 요인으로 포함되어 왔다(서혁, 2011; 이삼형·길호현, 2018). 하지만 어휘의 난도는 독자가 이해하는 개별 글의 난도에만 영향을 미치는 텍스트 내적 요인이 아니라, 여러 글에 대한 통합적 이해에도 영향을 미치는 요인으로서 그 중요성이 제고된다.

마지막으로 ‘내용’ 유형은 읽은 글의 내용 자체가 어렵고 이해되지 않아 다문서 통합에 어려움을 겪었거나 반대로 글 내용이 쉽다고 인식하여 과제 전체의 난도를 낮게 인식한 독자 유형이다. 여러 글에 대한 통합된 심리적 표상을 형성하기 위해서는 개별 글에 대한 이해가 전제되어야 한다는 것을 이 유형의 독자들로부터 다시금 확인할 수 있다.

3) 개인 내적 이유형

〈표 9〉 ‘개인 내적 이유형’에 속하는 학생 응답 예시

-
- “내가 글쓰기를 어려워한다.”(A219)
 - “글 쓰는 능력이 부족해서”(A616)
 - “글을 쓰는 데 익숙해서 별로 어렵지 않았다.”(A308)
-

개인 내적 이유형($N=7$)은 학생 자신의 읽기·쓰기 능력에 대해 형성한 자아개념(self-concept)이 다문서 통합 과제의 난도 판단에 영향을 미친 유형이다. 이들은 과제 자체나 글의 난도보다는 자신이 기존에 보유한 읽기·쓰기 능력을 바탕으로 통합 과제의 난도를 인식하고 있었다. A219와 A616 독자의 경우 자신의 쓰기 효능감(writing self-efficacy)을 준거로 하여 다문서 통합 과제의 난도를 인식한다. 많은 연구에서 효능감의 중요성을 강조해 왔으며, 효능감이 높은 독자(필자)가 읽기(쓰기) 성취가 높음이 입증되어 왔

다(Schunk, 2003). 특히 다문서 읽기에서도 읽기 효능감이 다문서 이해와 통합에 영향을 미치는 중요한 요인이다(Lee & List, 2021). 이와 관련하여 <표 9>의 결과는 읽기·쓰기 효능감이 높거나 낮은 독자(필자)의 효능감이 과제 수행 결과의 질뿐만 아니라 과제의 난도 인식에도 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

4) 정서적 이유형

<표 10> ‘정서적 이유형’에 속하는 학생 응답 예시

-
- “나의 생각을 표현한다는 게 오히려 재밌었다”(A706)
 - “엄청 어려운 시험 같은 게 아니어서 편하게 해서.”(A805)
 - “글이 재미없었다.”(A811)
-

<표 10>의 정서적 이유형($N=11$)은 다문서 통합 과제를 수행하는 과정에서 혹은 수행한 이후에 경험한 긍정적 혹은 부정적 정서를 과제 난도 판단의 이유로 설명한 유형이다. 특히 과제를 통해 자신의 생각을 표현하거나 다양하고 새로운 정보를 알게 되어 즐거웠다는 응답은, 과제가 본질적으로 매력적이거나 가치가 존재해야 함을 의미한다. 과제는 특히 실제적(authentic)이어야 하고 학습자의 흥미를 이끌어 낼 수 있어야 한다는 논의는 오래전부터 형성되어 왔다(Fulmer & Frijters, 2011; Hidi, 2001). 이를 볼 때 정서적 이유형의 존재는 친숙도와 흥미를 지닌 매력적인 과제와 텍스트를 제공하는 것이 단일문서 읽기뿐만 아니라 다문서 통합에서도 중요함을 보여준다. 그러므로 단순히 독자에게 다문서 통합을 요구하는 과제를 제공할 것이 아니라, 이들에게 다문서 통합의 가치를 일깨워주거나 긍정적인 정서적 경험을 제공할 수 있는 과제와 텍스트의 조건에 대해 많은 논의가 이루어져야 한다.

5) 이유 미제시형

〈표 11〉 ‘이유 미제시형’에 속하는 학생 응답 예시

-
- “적당히 어렵지도 않고 쉽지도 않아서.”(A116)
 - “별로 안 어려워서”(A307)
 - “이런 과제는 너무 쉬워서”(A709)
-

이유 미제시형($N=46$)은 자신이 평가한 다문서 통합 과제의 난도에 대한 구체적인 이유나 기준을 제시하지 않은 유형이며, 두 번째로 많은 학생이 속해 있다. 이들의 사례는 〈표 11〉에 제시된 바와 같다.

이유 미제시형은 불성실한 응답자로도 간주할 수 있지만, 모두 통합 과제를 수행하고 난도 인식에 대한 점수는 평정했으므로 이에 대한 복합적인 해석이 가능하다. 이들은 정확히 통합 과제의 어떤 요소 혹은 지점이 쉽거나 어려웠는지 제시하지 않고 인상에만 의존한 것으로 볼 수 있으며, 과제 모형을 명료하게 표상하지 못해 과제에서 요구하는 바가 무엇인지 판단하는 데 어려움을 겪었다고 볼 수 있다. 즉, 이러한 결과는 이들이 잘 수행한(혹은 그렇지 못한) 통합 과제에 대해 구체적인 준거를 형성하지 못하고 있다고 해석할 수 있다. 그러므로 중학생 독자가 생각하는 다문서 통합이 무엇이고, 다문서 통합이 잘 이루어지기 위해서는 어느 조건들이 충족되어야 하는지에 대한 심층적인 조사가 이뤄질 필요가 있다.

2. 다문서 통합 과제 난도 판단의 이유와 인식한 과제 난도의 관계

다음으로는 1절에서 살펴본 다문서 통합 과제 판단의 이유 유형에 따라 학생들이 인식한 과제 난도에 차이가 나타나는지 살펴보고자 한다. 〈표 12〉는 ‘다문서 통합의 난도 판단의 이유 유형’에 따른 ‘인식한 과제 난도’의 차이를 분산 분석(ANOVA)을 사용하여 검정한 결과이다.

〈표 12〉 다문서 통합 과제의 난도 판단의 이유와 인식한 과제 난도의 관계

	인식한 과제 난도				
과제 난도 판단의 이유	<i>N</i>	평균	표준편차	<i>F</i>	사후검정
1. 과제 이유형	85	2.54	1.18	3.46***	1a<2c* 4<2c*
a. 과제 이해	38	2.24	1.17		
b. 사전 경험	9	2.33	1.22		
c. 쓰기 과정	32	3.00	1.08		
d. 쓰기 결과	6	2.33	1.21		
2. 텍스트 이유형	34	3.00	1.23		
a. 화제	12	2.25	1.06		
b. 어휘	13	3.15	1.28		
c. 내용	9	3.78	0.83		
3. 개인 내적 이유형	7	3.14	1.21		
4. 정서적 이유형	11	1.73	0.79		
5. 이유 미제시형	46	2.70	1.17		
전체	183	2.64	1.20		

* $p<.05$, *** $p<.001$

검정 결과, 과제 난도 판단 이유의 특정한 유형들 사이에는 학생들이 인식한 과제 난도에 유의한 차이가 있음을 확인하였다($F(9, 173)=3.46$, $p<.001$). 그리고 Bonferroni 사후 검정을 실시한 결과, 텍스트 이유형 중 ‘내용’ 유형에 속하는 학생이 인식한 과제 난도가 과제 이유형 중 ‘과제 이해’ 유형이나 ‘정서적 이유형’에 속하는 학생이 인식한 과제 난도보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 이는 단일 글에 대한 독해에 어려움을 느꼈던 학생들이 다문서 통합 과제의 난도도 상대적으로 어렵게 느끼는 경향이 있음을 보여준다. 한편, 정서적 이유형에 속하는 학생들은 대부분(11명 중 7명) 과제 수행 과정에서 느끼는 즐거운 감정을 과제 난도 판단의 이유로 제시하

였다는 점에서, 실제로 느끼는 과제의 난도도 마찬가지로 낮게 측정된 것으로 보인다. 그리고 과제 이해 유형의 경우 과제를 쉽게 느낀 학생과 어렵게 느낀 학생 모두 과제 목표에 대한 뚜렷한 표상을 형성하고 있었다는 점에서 상대적으로 과제 난도를 낮게 인식할 수 있었던 것으로 보인다.

3. 다문서 통합 과제 난도에 대한 인식과 실제 통합 수준의 관계

다음으로는 학생들이 판단한 다문서 통합 과제의 난도와 그렇게 판단한 이유에 따라 다문서 통합 수준에 유의한 차이가 나타나는지 확인하였다.⁹⁾ 어떤 유형의 독자가 통합에 능한지 비교하는 작업은 다문서 통합의 질에 영향을 미치거나 그렇지 않은 변수를 식별해 내는 시도가 될 수 있다. 그러나 다문서 통합 과제 난도 판단의 이유 유형에 따른 통합 과제 수준의 차이는 유의하지 않았다($F(9, 173)=1.36, p=.208$). 또한 다문서 통합 과제에 대해 인식한 난도 역시 다문서 통합 수준과 갖는 상관이 유의하게 낮았다($r=-.20, p<.01$). 즉, 학생들이 다문서 통합 과제를 수행할 때, 과제의 난도에 대해 갖는 인식 자체는 다문서 통합의 수준을 직접적으로 설명하기 어려운 것으로 나타났다.

9) 배경지식은 다문서 읽기에 미치는 주요한 영향 요인(Gil, Bråten, Vidal-Abarca, & Strømsø, 2010)이므로, 배경지식의 영향력을 제거하여 검정하기 위해 화제에 대한 배경지식을 사전에 검사하였고, 1절에서 밝힌 다문서 통합 과제 난도 판단의 유형별로 배경지식의 평균에 유의한 차이가 있는지 검정하였다. 그 결과, 핵심 유형($F(4, 178)=2.31, p=.060$) 및 세부 유형($F(9, 173)=1.25, p=.266$) 모두 이 연구 참여자의 경우 유형별로 배경지식에 유의한 차이가 없었다. 이에 배경지식의 차이는 무시하고 일원 분산분석을 사용하여 검정하였다. 다만 화제에 대한 배경지식 자체는 다문서 통합 수준의 총점과 유의한 정적 상관을 지니고 있었다($r=.35, p<.001$).

〈표 13〉 다문서 통합 과제의 난도 판단의 이유와 통합 수준의 기술 통계

다문서 통합 수준 (평균(표준편차))					
과제 난도 판단의 이유	총점	① 세부 주장	② 양면 추론	③ 정보의 활용	④ 정보의 통합
1. 과제 이유형	3.39(1.85)	1.18(.52)	0.34(.74)	1.49(.77)	0.38(.60)
a. 과제 이해	3.63(2.15)	1.18(.56)	0.53(.94)	1.45(.80)	0.47(.65)
b. 사전 경험	2.56(.88)	1.00(.50)	0.06(.17)	1.39(.74)	0.11(.22)
c. 쓰기 과정	3.53(1.66)	1.27(.49)	0.23(.57)	1.64(.69)	0.39(.64)
d. 쓰기 결과	2.33(1.40)	1.00(.32)	0.17(.26)	1.08(1.02)	0.08(.20)
2. 텍스트 이유형	3.12(2.40)	0.97(.65)	0.46(.86)	1.28(.86)	0.41(.65)
a. 화제	3.83(2.93)	1.21(.72)	0.83(1.05)	1.13(.88)	0.67(.75)
b. 어휘	2.88(2.34)	0.92(.67)	0.23(.56)	1.35(.90)	0.38(.68)
c. 내용	2.50(1.60)	0.72(.44)	0.28(.83)	1.39(.86)	0.11(.22)
3. 개인 내적 이유형	3.71(2.25)	1.21(.49)	0.50(1.12)	1.64(.75)	0.36(.75)
4. 정서적 이유형	2.55(2.41)	0.82(.56)	0.36(.92)	1.14(.90)	0.23(.61)
5. 이유 미제시형	2.61(1.94)	0.97(.68)	0.14(.49)	1.18(.83)	0.32(.58)
전체	3.10(2.04)	1.07(.59)	0.32(.74)	1.36(.81)	0.36(.81)

다만, 학생들이 다문서 통합 과제에 대해 생각하는 난도가 5점 만점에 평균 2.64점으로 높지 않은 것과 비교할 때, 실제 다문서 통합 수준은 9점 만점에 평균 3.10점으로 매우 낮게 나타나는 것에 주목할 필요가 있다(〈표 13〉). 이와 관련하여, 오히려 낮은 쓰기 효능감을 나타내고 과제 난도가 어렵다는 응답이 대다수였던 개인 내적 이유형이 다른 유형보다 상대적으로 다문서 통합 수준이 3.71점으로 높게 나타나고 있다. 또한 표준편차를 고려할 때 대부분의 학생이 평가 요소별로 평균 근처에 모여 있음을 확인할 수 있다. 즉, 학생들이 인식하고 있는 과제의 난도에 비해 실제 다문서 통합의 수준은 높지 않은 것으로 나타나 실제 수행 수준에 비해 과제의 난도를 지나치

게 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

이와 같은 과제 난도에 대한 인식과 실제 수행 수준 사이의 괴리는 수행 수준이 높은 학생들보다 낮은 학생들에게 더 빈번히 나타나고 있었다. 이 연구에서 측정한 다문서 통합 수준을 3점과 6점을 분할점으로 하여 상(6점 이상 9점 이하, 17명), 중(3점 이상 6점 미만, 84명), 하(0점 이상 3점 미만, 82명)의 세 집단으로 나누었을 때, 각 집단의 다문서 통합 수준과 통합 과제에 대해 인식한 난도 간의 상관 계수는 상 집단에서 $r = -.40(p=.12)$,¹⁰⁾ 중 집단에서 $r = -.37(p<.001)$, 하 집단에서 $r = .06(p=.61)$ 로 나타났다. 즉, 다문서 통합 수준이 중간 이상인 집단에서는 과제 난도를 높게 인식한 학생은 실제 수행 수준도 낮고, 난도를 낮게 인식한 학생은 실제 수행 수준도 높은 경향이 있다고 볼 수 있다. 반면에 하 집단은 과제 난도에 대한 인식과 실제 수행 수준 사이에 일관된 관계를 보이지 않았다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 중학생 독자가 다문서 통합 과제의 난도를 어떻게 인식하는지 실증적으로 살피고, 난도에 대한 인식이 다문서 통합 수준과 어떠한 관련이 있는지 확인하기 위해 세 가지 연구 문제를 중심으로 수행되었다. 이 연구의 결과에 대하여 다음과 같은 점을 논의할 수 있다.

먼저 이 연구에서는 학생들이 다문서 통합 과제의 난도를 크게 5가지, 세부적으로는 10가지의 다양한 이유를 들어 판단하고 있음을 확인하였다.

10) 상관 계수가 유의하지 않은 것은 이 연구에서 다문서 통합 수준이 상 집단에 속하는 학생의 수가 17명으로 모집단을 대표할 만큼의 충분한 수가 아니었기 때문으로 보인다. 다만 이 집단의 상관 계수 자체는 $-.40$ 으로 계산되어, 학생들이 인식한 난도와 실제 통합 수준 사이에 일정 크기의 관계가 있는 것으로 나타났다.

학생들은 과제를 어렵거나 쉽게 인식하는 이유에 대해 나름의 근거를 들고 있었다. 이 근거는 과제 난도 자체를 쉽거나 어렵다고 느낀 이유이기도 하고, 동시에 이들이 과제를 수행하는 과정에서 겪었던 주된 어려움이기도 하다. 따라서 이 연구에서 밝힌 과제 난도 판단의 이유들은 학생들이 인식하는 과제 수행 과정의 어려움을 이해하는 일종의 분석 체계로 참고할 수 있다. 예로 다문서를 통합할 때 개별 글 각각의 내용을 이해하는 데 어려움을 호소하는 학생은 어떠한 정보를 선택해야 하는지 판단하기 어려우므로 통합 과제의 난도를 높게 인식하고 있었다. 따라서 이 학생들에게는 단일문서 독해에 대한 별도의 교수·학습이 제공되어야 함을 알 수 있다. 또한 다문서 통합 과제가 자신에게 주는 가치를 깨닫고 흥미를 느끼는 학생은 과제의 난도를 상대적으로 낮게 인식하므로, 이들에게는 더욱 도전적인 과제를 제시하고 과제의 목표를 달성하는 경험을 제공하여 다문서 통합과 같은 고난도의 문식 활동에 대한 더 많은 관심을 두게 할 수 있다.

한편, 다문서 통합 과제의 난도에 대해 단순히 어렵다는 막연한 인식을 지니는 학생은 과제가 요구하는 바가 무엇인지에 대한 적절한 표상을 형성하지 못하였다고 볼 수 있다. 과제를 구성하는 요소를 근거로 들어 난도를 판단한 학생들(‘과제 이해’형)이 과제 난도를 상대적으로 낮게 인식하였다는 점을 고려할 때, 과제 어려움의 원인을 뚜렷하게 파악하지 못하는 학생은 적절한 과제 모형을 형성할 수 있도록 지도해야 한다. 그러면 다문서 읽기로의 입문에 대한 심리적 부담감을 낮출 수 있을 것이다.

이때, 학생들이 과제 모형을 형성하도록 돕는 방안은 다음과 같다. 첫째, 통합 과제의 조건을 분석하는 능력을 길러주어야 한다. 이 과정에서 교사는 특정한 과제를 부여받았을 때 자신이 탐색해야 할 주제나 분야, 적합한 글을 찾는 방법, 글에서 과제와 관련된 정보에 주목하는 방법을 지도해야 한다. 그리고 성공적인 다문서 통합의 조건과 결과가 무엇인지 시범을 보이고 그 사례를 학생들에게 제시해야 한다. 둘째, 다문서 통합의 일련의 과정에 대한 지도가 필요하다. 다문서 통합은 정보의 통합적 이해와 관점의 재구성이라는

목표를 향해 나아가는 복잡한 사고 과정이며, 이 과정에서 필요한 정보를 적절히 탐색하고 평가 및 선별하는 능력이 필요하다. 따라서 통합적 이해라는 목표에 대한 로드맵을 구성하고, 각 과정에서 수행해야 할 사고를 명료하게 제시해야 한다. 그리고 최종적으로는 여러 글을 통합해 현상에 대한 응집성 있는 표상을 형성할 수 있도록 도와야 한다. 또한 다문서 통합은 일반적으로 독자가 새롭게 작성한 글로 결과물을 산출한다는 점에서, 다문서 통합에서 사용되는 쓰기 전략 지도를 병행해야 한다.

두 번째 논의점은 중학생 독자가 다문서 통합 과제의 난도에 대해 갖는 인식과 실제 다문서 통합 수준 사이에 괴리가 있다는 것이다. 이 연구에서 중학생 독자는 다문서 통합 과제에 중간 정도의 어려움을 지닌 것으로 인식하였으나, 이들의 실제 통합 과제 수행의 수준은 대체로 낮은 것으로 나타났다. 즉, 이들은 자신의 다문서 통합 능력을 실제 수행 능력보다 과대 추정(overestimate)하는 경향성이 있다고 보인다. 이러한 경향성은 특히 다문서 통합 수준이 낮은 학생들에게서 뚜렷하게 나타났는데, 본인의 다문서 통합 능력을 고려할 때 과제 난도를 정확히 판단하지 못하는 측정(calibration)의 어려움을 겪고 있다고 볼 수 있다. 후속 연구에서는 이러한 불일치(discrepancy)에 관심을 두어, 이들이 지닌 다문서 통합 능력보다 과제의 난도를 더 쉽게 인식하는 이유와 그에 영향을 미치는 요인들이 무엇인지 후속 연구를 통해 탐색해야 한다.

이 연구는 표본이 특정한 학교의 학생으로 제한되어 있고, 인터뷰 등의 심층적인 질적 자료를 수집하지 않았다는 점에서 연구 대상과 방법이 다소 제한적이다. 이에 학생들의 과제 모형을 개별적으로 뚜렷하게 확인하는 대신에 설문을 통해 과제에 대한 인식을 간접적으로 확인하고 이를 유형화하는 방식을 택하였다. 그러나 이 연구는 다문서 통합이라는 고도의 읽기·쓰기 활동을 수행할 때 과제에 대해 학생들이 어떻게 인식하고 수행하고 있는지를 탐색하였다는 의의가 있다. 후속 연구에서는 더욱 정치한 연구 문제와 연구 설계를 토대로 다문서 읽기 활동에서 과제의 난도에 대한 인식을 넘어,

학생 독자가 실제로 다문서 통합 과제의 표상을 어떻게 형성하는가를 세밀하게 규명해야 할 것이다. 이를 통해 학생들이 형성한 과제 모형에서 보완할 점이 무엇인지 확인하고, 학생들이 자신의 과제와 관련하여 추가로 인식해야 할 정보를 적절하게 파악하도록 도울 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2024.11.6. 투고되었으며, 2024.11.14. 심사가 시작되어 2024.12.12. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2022), 『국어과 교육과정(교육부 고시 제2022-33호)』, 세종: 교육부.
- 김성엽(2023), 「다문서 읽기에서 정보 수용과 관점 재구성 양상 연구: 중학생 독자의 입장을 중심으로」, 『독서연구』 68, 181-216.
- 김혜정(2017), 「설명적 글 읽기를 위한 독해 전략-수능 국어 시험의 지문 유형을 중심으로」, 『우리말연구』 50, 141-170.
- 서혁(2011), 「읽기(독서) 교육 체계화를 위한 텍스트 복잡도(Text Complexity) 상세화 연구 (1)-텍스트 복잡도 연구의 비판적 고찰을 중심으로-」, 『국어교육학연구』 42, 433-460.
- 오성열(2023), 「다문서 통합의 양상과 수준 및 영향 요인에 관한 연구: 고등학교 3학년생의 도해 조직자에 나타난 통합을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문.
- 오은하(2020), 「다문서 이해 교육 내용 체계화 연구: 탐색, 통합, 비판을 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이삼형·길호현(2018), 「텍스트 난이도에 따른 핵심 어휘와 그 관계망 변화에 대한 연구」, 『우리말글』 53, 179-221.
- 장성민(2015), 「고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상 비교」, 『국어교육학연구』 50, 193-233.
- 장성민(2022), 「디지털 다문서 환경에서의 읽기·쓰기: 개인차 요인, 다문서 선택과 사용, 쓰기 결과물 사이의 영향 관계」, 『독서연구』 65, 41-80.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014), "Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents", *Learning and Individual Differences* 30, 64-76.
- Anmarkrud, Ø., McCrudden, M. T., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2013), "Task-oriented reading of multiple documents: online comprehension processes and offline products", *Instructional Science* 41, 873-894.
- Barzilai, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2015), "The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints", *Learning and Instruction* 36, 86-103.
- Barzilai, S., & Ka'adan, I. (2017), "Learning to integrate divergent information sources: The interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition", *Metacognition and Learning* 12(2), 193-232.
- Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018), "Promoting integration of multiple texts: A review of instructional approaches and practices", *Educational Psychology Review* 30, 973-999.
- Bråten, I., McCrudden, M. T., Stang Lund, E., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2018), "Task-oriented learning with multiple documents: Effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing, and use",

Reading Research Quarterly 53(3), 345-365.

- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2009), "Effects of Task Instruction and Personal Epistemology on the Understanding of Multiple Texts About Climate Change", *Discourse Processes* 47(1), 1-31.
- Britt, M. A., & Rouet, J. -F. (2012), Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition, In J. R. Kirby, & M. J. Lawson(Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes*, England: Cambridge University Press.
- Britt, M. A., Rouet, J. -F., & Durik, A. (2018), Representations and processes in multiple source use, In J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden(Eds.), *Handbook of multiple source use*, NY: Routledge.
- Cho, B. Y., Afflerbach, P., & Han, H. (2018), Strategic processing in accessing, comprehending, and using multiple sources online, In J. L. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden(Eds.), *Handbook of multiple source use*, NY: Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995), "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs", *Personality and Social Psychology Bulletin* 21(3), 215-225.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011), "Motivation during an excessively challenging reading task: The buffering role of relative topic interest", *The Journal of Experimental Education* 79(2), 185-208.
- Fulmer, S. M., & Tulis, M. (2013), "Changes in interest and affect during a difficult reading task: Relationships with perceived difficulty and reading fluency", *Learning and Instruction* 27, 11-20.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal -Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010), "Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom?", *Contemporary Educational Psychology* 35(3), 157-173.
- Glaser, B. G. (1965), "The constant comparative method of qualitative analysis", *Social Problems* 12(4), 436-445.
- Grotek, M., & Ślęzak-Świat, A. (2024), "The perceived and measured difficulty of texts and tasks in L1 and L2", *Reading in a Foreign Language* 36(1), 1-20.
- Hartman, D. K. (1995), "Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages", *Reading Research Quarterly* 30(3), 520-561.
- Hidi, S. (2001), "Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations", *Educational Psychology Review* 13, 191-209.
- Kline, R. B. (2015), *Principles and practice of structural equation modeling*, NY: Guilford Press.
- Kobayashi, K. (2015), "Learning from conflicting texts: The role of intertextual conflict

- resolution in between-text integration", *Reading Psychology* 36(6), 519-544.
- Kolb, S. M. (2012), "Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators", *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 3(1), 83-86.
- Kurby, C. A., Britt, M. A., & Magliano, J. P. (2005), "The role of top-down and bottom-up processes in between-text integration", *Reading Psychology* 26(4-5), 335-362.
- Lee, H. Y., & List, A. (2021), "Examining students' self-efficacy and perceptions of task difficulty in learning from multiple texts", *Learning and Individual Differences* 90, 1-15.
- Lee, H. Y., & List, A. (2023), "The role of relevance determinations in multiple text reading and writing: an investigation of the MD-TRACE", *Discourse Processes* 60(1), 42-72.
- List, A., & Alexander, P. A. (2019), "Toward an integrated framework of multiple text use", *Educational Psychologist* 54(1), 20-39.
- List, A., Du, H., & Wang, Y. (2019), "Understanding students' conceptions of task assignments", *Contemporary Educational Psychology* 59, 101801.
- McCrudden, M. T., Huynh, L., Lyu, B., & Kulikowich, J. M. (2021), "Bridging Inferences and Learning from Multiple Complementary Texts", *Discourse Processes* 58(5-6), 529-548.
- Perfetti, C. A., Rouet, J. -F., & Britt, M. A. (1999), Towards a theory of documents representation, In H. van Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*, NJ: Erlbaum Associates.
- Primor, L., & Katzir, T. (2018), "Measuring multiple text integration: A review", *Frontiers in Psychology* 9, 2294.
- Rouet, J. -F. (2006), *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*, NY: Routledge.
- Rouet, J. -F., & Britt, M. A. (2011), Relevance processes in multiple document comprehension, In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text*, CA: IAP.
- Rouet, J. -F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997), "Studying and using multiple documents in history: effects of discipline expertise", *Cognition and Instruction* 15(1), 85-106.
- Schoor, C., Rouet, J. -F., Artelt, C., Mahlow, N., Hahnel, C., Kroehne, U., & Goldammer, F. (2021), "Readers' perceived task demands and their relation to multiple document comprehension strategies and outcome", *Learning and Individual Differences* 88, 102018.

- Schunk, D. H. (2003), "Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation", *Reading & Writing Quarterly* 19(2), 159-172.
- Segev-Miller, R. (2007), Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies, In M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith(Eds.), *Writing and cognition: Research and applications*, Amsterdam: Elsevier Science.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989), "Readers as writers composing from sources", *Reading Research Quarterly* 24(1), 7-26.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2014), The content-source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information, In D. N. Rapp & J. L. G. Braasch(Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*, USA: The MIT Press.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., & Britt, M. A. (2010), "Reading multiple texts about climate change: The relationship between memory for sources and text comprehension", *Learning and Instruction* 20(3), 192-204.
- Van den Broek, P., Mouw, J., & Kraal, A. (2016), "Individual differences in reading comprehension", In P. Afflerbach(Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context*, NY: Routledge
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. (2008), "Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions", *Computers in Human Behavior* 24(3), 623-648.

다문서 통합 과제의 난도에 대한 중학생의 인식 연구 — 통합 수준과의 관계를 중심으로

오성렬 · 김성엽

본 연구는 중학생 독자가 어떠한 이유를 들어 다문서 통합 과제의 난도를 판단하는지 확인하고, 다문서 통합 과제의 난도에 대한 인식이 다문서 통합 수준과 어떠한 관계가 있는지 확인하기 위해 수행되었다. 이를 위해 학생들에게 다문서 통합 과제를 제시하였고, 지속적 비교 방법을 활용해 학생들이 다문서 통합 과제의 난도를 판단하는 이유를 범주화하였으며, 이들의 다문서 통합 수준을 측정하였다. 그리고 과제 난도 판단의 유형과 인식한 난도, 실제 다문서 통합 수준의 관계를 검정하였다. 연구 결과, 다문서 통합 과제의 난도 판단의 핵심 유형은 5가지로 구분되었다. 그리고 특정한 유형들 사이에는 인식한 과제의 난도가 유의하게 달랐음을 확인하였다. 그러나 인식한 과제의 난도와 다문서 통합 수준 사이의 상관관계는 유의하지 않았으며, 이러한 경향성은 다문서 통합 수준이 낮은 학생들에게서 뚜렷하게 나타났다.

핵심어 다문서 이해, 다문서 통합, 과제 표상, 중학생 독자, MD-TRACE

Middle School Students' Perceptions of the Difficulty of Multiple-text Integration Tasks

— Focusing on the Relations with the Levels of Integration

Oh Seongryeol · Kim Seongyeup

This study aimed to investigate how middle school readers assessed the difficulty of multiple-text integration tasks and to determine the relationship between their perceptions of the difficulty of these tasks and their level of multiple-text integration. To achieve this, students were presented with a multiple-text integration task, and the reasons for their judgment of the task's difficulty were categorized using a constant comparative method. Additionally, levels of multiple-text integration were measured. The relations between the types of task difficulty judgments, perceived difficulty, and actual integration levels were then analyzed. The findings revealed that judgments regarding the difficulty of integration tasks could be categorized into five major types. Furthermore, significant differences in perceived difficulty were found between specific types. However, the correlation between perceived task difficulty and multiple-text integration level was not significant, and this tendency was apparent among students with lower integration levels.

KEYWORDS Multiple-Text Comprehension, Multiple-Text Integration, Task Representation, Middle School Readers, MD-TRACE