

## 학술대회발표논문집

# 2012년 대한언어학회 가을 학술대회

- 주제: 언어학 연구의 실제적 활용 - 이론, 교육 및 표기법을 중심으로
- 장소: 광주 전남대학교 진리관(경영대학과 인문대 1호관 사이)
- 일시: 2012. 10. 20(토) 09:00 ~ 18:00
- 등록비: 1만원(점심 및 프로시딩스 포함)
- 주최: 대한언어학회
- 주관: 전남대학교 영어교육과
- 후원: 한국연구재단, 전남대학교

- \* 이 발표논문집은 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 전자발간 되었음
- \* This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.

# 대학생들의 영어 독해동기 및 메타인지 독해전략과 학업 성취도와의 관계

강정혜  
(조선대학교)

## I. 서론

우리나라와 같은 영어 노출이 적은 EFL(English as a Foreign Language)상황에서 학습자들이 교실 외에서 영어를 접하거나 사용할 수 있는 기회가 적기 때문에 학습자들에게 제대로 된 영어 교육이 필요하다. 즉, 학습자들이 영어를 쉽고 자신의 수준을 고려하여 체계적으로 접할 수 있는 방법은 영어 문자로 접근하는 영어 읽기라고 생각한다. 유의미하고 이해 가능한 많은 읽기 자료를 학습자들에게 노출시킴으로써 영어에 노출될 시간 부족을 극복할 수 있는 방법이라고 할 수 있겠다. 읽기 위주로 변화된 공교육 방향 전환도 영어 읽기의 중요성이 대두된 이유지만 그 보다 더 큰 요인은 영어 읽기 학습으로 말하기, 듣기, 쓰기의 연계 학습이 가능하다는 것이다. 이러한 영어 읽기 활동을 통해 습득된 문자언어로 통합적인 언어 학습 향상을 기대 할 수 있다.

많은 연구자들은 이미 영어 읽기의 중요성에 대해 지적해 왔는데 Krashen (1993)은 EFL(English as a Foreign Language) 상황에서 영어 읽기의 중요성을 강조하면서 영어 읽기는 교실 밖에서도 영어 학습을 계속 유지하고 영어 학습에 있어서 학습자들의 집중과 흥미를 유발할 수 있게 한다고 주장하였다. 이것으로 보아 학습자들의 관심과 흥미를 유발시킬 수 있도록 학습자들에게 동기를 부여하는 것은 외국어 학습에 있어서 필요하다. 동기는 언어 학습을 포함하여 모든 분야의 학습에서 중요한 요인으로 인식되어 왔다. 외국어를 학습할 때 강한 동기를 가진 학습자는 기꺼이 학습에 노력을 다하므로 목표어에 더 능숙해진다. 언어 학습 동기와 성취도 사이의 긍정적인 상관관계를 보여준 많은 연구들이 있다 (Gardner & Smythe, 1981; Lukmani, 1972; Noel, Clément, & Pelletier, 2001; Peng, 2002).

최근 교육현장에서는 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기의 4가지 언어 기능을 강조하여 의사소통 능력을 향상시키는데 더 많은 비중을 두고 있다. 이러한 변화에도 불구하고 실제 교육현장에서는 문법 번역식 교수법으로 학습자들을 지도하고 있다. 이는 학습자들의 영어 읽기에 대한 흥미나 호기심을 떨어뜨려 거부감을 불러일으킬 수 있다. 그러므로 학습자들의 읽기 능력을 배양시키기 위해서 읽기의 중요성을 인식시켜주고 동기를 부여해 주는 것과 더불어 학습자들이 어떠한 전략을 사용하는지 파악하는 것도 중요하다.

읽기 학습을 할 때 학습자들은 처리해야할 정보양이 많아 언어 학습에 도움이 되도록 만든 과업을 실행하고 새로운 언어 입력을 처리할 때 언어 학습 전략을 사용한다. 언어 학습 전략은 학습을 하는 동안 학습자들이 직면하게 되는 문제나 과업에 어떻게 접근해나가야 하는지를 알려주는 좋은 지표이다. Fedderholdt (1997:1)에 따르면 다양한 언어 학습 전략을 적절하게 사용할 수 있는 학습자는 더 나은 방법으로 언어 능력을 향상시킬 수 있다고 하였다. 또한 더 능숙한 학습자는 훨씬 더 다양하고 더 많은 학습 전략을 사용한다(Anderson in press; Bruen, 2001; Chamot & El-Dinary, 1999; Green & Oxford, 1995; O' Malley & Chamot, 1990; Wharton, 2000).

동기의 중요성이 교육 분야에서 널리 강조되어지고 있는데 읽기의 정의적 영역의 관심으

로 독해 동기 요인분석과 독해 동기와 독해 성취도 사이의 관계에 대한 연구가 많이 이루어졌다. 즉, L1 학습 환경에서의 연구(Guthrie et al., 1999; Guthrie et al., 2004; Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000; Wenzel, 1996; Wigfield et al., 2004; Wigfield & Guthrie, 1997)에서 학습자들은 자신의 흥미와 학습 요건을 만족시키기 위해서 내적 동기와 외적 동기 둘 다를 지니고 있다고 하였다. L1 학습 환경에서 내적 동기가 독해 성취도를 예측할 수 있는 강력한 요인으로 밝혀졌다(Anderson et al., 1988; Cunningham & Stanovich, 1991, 1997; Guthrie et al., 1999). 또한 Gottfield (1985)와 Baker & Wigfield (1999)는 동기와 독해 성취도 사이에 긍정적인 관계가 있음을 나타내었고 독해 동기는 아동의 읽기 양과(Cox & Guthrie, 2001; Wang & Guthrie, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997) 텍스트 이해 능력을(Cunningham & Stanovich, 1997; Elly, 1992; Guthrie et al., 1999)을 예측할 수 있게 한다.

학습자들의 성취도에 영향을 미치는 요소 중 동기뿐만 아니라 학습자들이 사용하는 전략 또한 언어 학습에 있어서 중요하다. 학습자들이 읽기 학습에 사용하는 독해 전략은 글의 내용을 이해하는 것에 중점을 두는 전략으로 학습자가 글을 읽고 읽은 내용을 파악하기 위해 사용하는 정신 작용(mental operations)이라고 하였다(Barnett, 1988). L2 학습 능숙도와 전략 사용사이의 관계에 대한 실증적 연구들이 많이 있다. 즉, 학습자 자신에게 맞는 전략 사용은 언어 학습 성취도와 관련이 있고 능숙한 학습자는 자신의 언어 능력을 향상시키기 위해 더 폭넓은 전략을 사용한다(Oxford, 1996). 메타인지 전략과 언어 능숙도 사이의 관계에 대하여, Meichenbaum과 Biemiller (1998)은 높은 성취도를 나타내는 학습자들은 더 높은 메타인지 전략을 가지고 있다고 밝혔다. 능숙한 학습자는 미숙한 학습자들에 비해 다양한 독해 전략을 사용하고 또한 빈번하게 사용한다(Bruen, 2001; Chamot & El-Dinary, 1999; Green & Oxford, 1995; O'Mally & Chamot, 1995; Warton, 2000; Wenden & Rubin, 1987). Kaylani (1996)의 연구에서는 유능한 학습자에게 있어서 그렇지 못한 학습자보다 메타인지 전략이 상당히 더 높게 나타났고 메타인지 전략과 읽기 성취도와의 관계에 대한 Carrell (1989)의 연구에서는 L1 학습에서는 국부 전략(local strategies)이 읽기 성취도에 부적인 상관관계를 보여주었고 L2에서는 일반적 전략(global strategies)이 긍정적인 상관관계를 나타내었다.

이와 같이 L1, L2 언어 습득 분야에서 학습자들의 읽기 능력에 관한 많은 유용한 연구들이 있는데 이들은 주로 언어적 지식, 학습 전략, 동기나 태도와 같은 다양한 관점에서 이루어졌다. 그러나 이러한 변수들에 관한 대부분의 연구는 학습자의 성취도와 관련된 학습자 개인차 변인에 관한 것이었다. 그리고 동기에 관한 연구는 주로 L1 학습 환경에서 이루어진 연구가 대부분이며 EFL 환경에서의 동기에 관한 연구는 아직 부족한 실정이다. 독해 동기는 언어 교육 분야에서 많이 언급되어지는 주제(Gardner, 1988; Kim, 2008; Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000)이지만 이 또한 EFL 환경에서의 독해 동기 그리고 독해 동기와 성취도 사이의 관계에 대한 연구가 풍부하지 못하다.

그러므로 연구의 목적은 대학에서 영어를 전공하지 않는 학습자들의 독해동기와 메타인지 독해전략에 대해 살펴보고 독해동기와 독해전략의 상관관계를 알아보고자 한다. 또한 학습자들의 독해동기와 독해전략이 학업 성취도에 미치는 영향을 분석하였다. 본 연구에서 이러한 연구목적을 수행하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 영어독해 동기와 메타인지 독해전략에는 어떠한 관계가 있는가?

둘째, 영어독해 동기와 메타인지 독해전략이 학습자의 성취도에 어떠한 영향을 미치는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 영어 독해 동기(English Reading motivation)

독해 동기(reading motivation)는 동기 이론이 읽기라는 영역에 적용되면서 등장하였다. 읽기의 정의적 영역이 갖는 중요성이 확인되면서 독해 동기에 대한 관심도 증가하였고, 동기와 사회적 상호작용에 중점을 두는 포괄적인 독해에 대한 관점이 대두되기 시작하였다(Wigfield, 1997).

Morrow (1998)는 독해 동기를 읽기 행위를 추진하고 읽기에 대한 긍정적인 태도를 지니는 것으로 정의하였는데 이는 읽기 교육의 목표이고 학습자들이 끊임없이 읽기를 하게 하는 추진력이 된다고 주장하였다. Irvin (1991)과 Kim (2002)은 독해 동기를 읽기학습에서 흥미를 높이면서 학습자들이 끊임없이 읽기를 하게 하는 강력한 추진력으로 간주하였다. 즉, 학습자들은 독해 동기를 통해서 읽기 학습에 더 많은 시간을 들이고 읽기 학습 과정에 중점을 두게 된다. 동기 부여가 많이 된 학습자들과 비교해 보면 동기 부여가 덜 된 학습자들은 읽기 학습을 하는데 시간을 덜 소비하고 노력이나 집중도 덜 하게 된다. 그러므로 독해 동기가 부여된 학습자들은 훨씬 더 광범위하고 끊임없이 읽기 학습을 해 나가는 반면, 독해 동기가 부족한 학습자들은 읽기 양을 확장하는데 어려움을 겪는다(Wentzel, 1996).

Guthrie & Wigfield (2000)는 독해 동기를 읽기 주제, 읽기 과정, 읽기 결과에 관련하여 학습자개개인의 목표, 가치관 및 신념으로 정의하였다. 이는 또한 독해 동기는 다면적이고 복잡하다는 것을 나타낸다(Mori, 2002; Takase, 2007; Wakins & Coffey, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). 즉, 학습자들은 많은 다른 방식과 다양한 이유로 읽기 학습을 한다. 독해 동기는 태도와 흥미와 같은 다른 정의적인 요인들과 다르다는 것을 주장하면서 독해 동기에 대한 여러 가지 중요한 요인들을 구체화 하였다.

Wigfield 와 Guthrie (1997)는 L1 독해 동기의 다차원성(multidimensionality)을 제안하였는데 이들에 따르면 독해 동기는 세 가지 요소, 즉, 읽기 효능감, 읽기 목적, 사회적 상호작용으로 구성되었다. 이러한 분류 방법을 기초로 Wigfield 와 Guthrie (1995, 1997)는 독해 동기 검사 도구 Motivation for Reading Questionnaire(MRQ)를 개발하였다. 기대가치 이론(expectancy-value theory)(Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaezala, Meece & Mildgley, 1983; Eccles, Adler & Meece, 1984; Eccles, Lord & Midgley, 1991; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992)에 중점을 두고 Wigfield 와 Guthrie (1995)는 L1 독해 동기를 세 가지 구성요소와 11개의 하위요인으로 나누었다

<표1> 독해 동기 구성요인 (Wigfield & Guthrie, 1995)

<p><b>읽기 능력과 효능감</b> (Competence and Reading Efficacy)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 읽기 효능감(Reading Efficacy)</li> <li>2. 읽기 도전(Reading Challenge)</li> <li>3. 읽기 회피(Reading Work Avoidance)</li> </ol>
<p><b>성취감과 목표</b> (Achievement Values and Goals)</p>	<p style="text-align: center;"><b>내적 동기(Intrinsic Motivation)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. 읽기 호기심(Reading Curiosity)</li> <li>5. 읽기 몰두(Reading Involvement)</li> <li>6. 읽기 중요성(Importance of Reading)</li> </ol>
	<p><b>외적 동기(Extrinsic Motivation)</b></p>

7. 읽기 경쟁(Competition in Reading)
8. 읽기 인정(Reading Recognition)
9. 성적을 위한 읽기(Reading for Grades)

**사회적 양상**  
**(Social Aspect of Reading)**

10. 읽기를 위한 사회적 이유 (Social Reasons for Reading)
11. 읽기 순응(Reading Compliance)

외국어 학습 동기에 관한 수많은 연구가 이루어졌고 또한 L1 독해 동기에 대한 많은 연구가 있음에도 불구하고 L2 독해 동기에 대한 연구는 많이 부족하다.

L2 독해 동기에 대하여 몇몇 연구자들은 MRQ를 번역하여 독해 동기를 설명하려는 시도를 해왔다. 예들 들어, Mori(2002, 2004)는 Wigfield 와 Guthrie (1995, 1997)의 L1 독해 동기 이론을 기반으로 447명의 일본 여자 대학생을 대상으로 L2 독해 동기를 조사하였다. MRQ의 읽기 경쟁, 읽기 인정, 읽기의 사회적 이유 세 가지 요인을 제거하였는데 이는 대학생 학습자와 관련이 없는 요인들이기 때문이다. 게다가 Mori의 설문지는 Gardner (1985, 1988)의 영어 읽기 통합적 동기(integrative motivation)를 포함하여 독해 동기 요인을 결정하는 4가지 요인을 추출하였다: (1) 읽기의 내적 가치(intrinsic value of reading), (2) 읽기의 외적 유용성 가치(extrinsic utility value of reading), (3) 읽기 중요성(importance of reading), (4) 읽기 효능감(reading efficacy).

설문지, 통계 분석, 이론적 바탕의 관점에서 Mori의 연구를 반복한 Nishino (2005)는 L2 독해 동기를 내적 동기, 외적 동기 그리고 읽기에 대한 태도와 같은 다면적인 특징으로 정의하였다. Nishino는 고등학생을 대상으로 연구를 하였는데 Mori의 연구에서 밝혀낸 4가지 요인의 개념과 거의 유사한 6가지 요인을 밝혀냈다. 결과적으로 Mori (2002)와 Nishino (2005)는 독해 동기의 다차원성에 대한 Wigfield 와 Guthrie의 주장을 뒷받침 하는 실증적인 증거를 제시하고 더 나아가 L2 학습 맥락으로 이어지게 되었다.

Shin 과 Ahn (2006)은 한국의 고등학생 229명을 대상으로 독해 동기, 태도에 대해 확장형 읽기의 효과에 대해 연구하였다. 이들은 학습자들의 독해 동기에 대해 (1) 영어 읽기 중요성(English reading importance), (2) 영어에 대한 반감(dislike of English), (3) 영어 읽기 경험(English reading experience), (4) 영어에 대한 흥미(English interest)와 같이 4가지 요인을 추출하였다. 또한 Shin 과 Ahn은 확장형 읽기 프로그램 이후에 영어에 대한 흥미가 증가하면서 학습자들이 영어를 싫어하는 감정. 즉. 영어에 대한 반감은 줄어들었다고 밝혔다.

Takase (2007)은 확장형 영어 읽기(Extensive English Reading) 프로그램에 참여한 일본 고등학생을 대상으로 독해 동기 요인들을 밝혀내기 위해 L1 독해(Wigfield & Guthrie, 1997)와 L2 독해(Gardner, 1985; Schmidt, Boraie, & Kassabgy, 1996)에 관한 연구를 기반으로 설문지를 구축하였다. 그 결과 독해 동기는 다음과 같은 요인들과 관련이 있다는 것을 밝혀내었다: (1) L1, L2 독해에 대한 내적 동기(intrinsic motivation), (2) 독해에 대한 부모의 개입과 가족의 태도(parents' involvement in and family attitudes toward reading), (3) 외적 동기(extrinsic motivation), fondness for written material, (4) 확장형 읽기에 대한 부정적인 태도(negative attitudes toward extensive reading).

Jung (2009)은 204명의 한국 대학생을 대상으로 독해 동기에 관한 연구를 하였는데 다중 회귀 분석결과 5가지 요인(self-confident engagement in English reading, perceived usefulness of Reading in English, Interest in General Reading, Intrinsic Motivation to Read in English)을 추출하였다. 이 중 영어 읽기 자신감(self-confident engagement in

English reading)요인이 학업 성취도에 영향을 주었다.

## 2. 메타인지 독해 전략(Metacognitive Reading Strategies)

영어를 모국어로 사용하는 원어민들의 독해 전략에 관한 연구는 Olshavsky (1977)에 의해 처음 시도되었다. 그는 영어 원어민들의 능숙도와 흥미가 독해 전략 사용에 어떠한 관계가 있는지 연구하였다. 연구 결과 텍스트의 어휘와 문장을 이해하지 못했을 때 이들은 문맥해결 전략으로 문맥 단서(contextual cues), 의미 추론?(inferential meaning), 다시 읽기(rereading)의 방법을 적용하였다. 이는 모국어 화자의 읽기 활동에 독해 전략이 존재한다는 것을 보여준 연구이다.

영어를 모국어로 하는 원어민들의 독해 전략에 관한 연구는 주로 전략 인지에 관한 것이 대부분이었다. 즉, 읽기 활동을 할 때 읽기를 잘하는 학습자들과 잘 못하는 학습자들을 비교하는 연구(Garner, 1980; Kavale & Schrenier, 1979; Olshavsky, 1977)와 성인 학습자와 어린이 학습자를 비교(Scardamalis & Bereiter, 1984)한 연구가 있다. Garner (1980)는 읽기를 잘하는 원어민들은 일관된 정보들에 대해 이해하기 쉬운 것으로 등급을 매기는 반면에 읽기를 잘 못하는 원어민들은 읽기 활동 전반에 걸쳐 읽기 정보의 등급 구별이 어려운 것으로 나타내었다.

Baker 와 Brown (1984)은 메타인지 능력과 효과적인 읽기 활동 사이의 관계에 대해 여러 다른 양상을 연구하였다. 메타인지 능력의 범위는 두 가지로 인식되는데, 첫째, 인지 또는 메타인지 인식에 대한 지식, 둘째, 학습자 자신의 인지적인 방법에 대한 지식과 학습자와 읽기 환경과의 적합성을 포함하는 인지 조절이다. 예를 들어서, 학습자들이 효과적으로 읽기 활동을 하기 위해 필요한 것이 무엇인지 인지한다면, 읽기 활동에 대한 욕구를 더 실질적으로 충족시키기 위해서 일정한 조치를 취한다. 그러나 만약 학습자가 학습자로서 자신의 한계와 당면한 과업의 복잡성을 인식하지 못한다면 읽기 활동을 할 때 직면한 어려움을 극복하기 어렵다(Carrell, 1989). 즉, 읽기를 잘 못하는 학습자들은 독해 기술과 전략에 있어서 미흡하였고, 반면 능숙한 학습자들은 읽기 활동을 할 때 인지 과정을 더 잘 조정하고 어느 독해 전략을 사용해야하는지 알고 그 전략을 적용할 때 잘 조정하는 경향이 있다(Baker & Brown, 1984).

이러한 선행 연구결과를 바탕으로 읽기 활동을 할 때 능숙한 영어 원어민들은 능숙하지 못한 원어민들보다 자신들의 독해 전략을 조정할 수 있고 또한 자신들이 적용하는 독해 전략에 대해서 더 잘 인지하고 있었다.

ESL 학습자들의 메타인지 독해 전략에 관한 연구는 초기단계이지만 주로 모국어 화자와 외국어 학습자 사이의 인지상태의 차이점과 인식에 대한 연구가 주로 이루어졌다. 예를 들어, Jimenez, Garcia 와 Pearson (1996)은 스페인어가 모국어인 영어를 학습하는 초등학생을 대상으로 메타인지에 관한 연구를 하였는데, 성공적인 학습자들은 영어 원어민 화자와 비교했을 때 모국어인 스페인어를 영어로 번역하고 동의어 어휘를 사용하는 능력을 보이는 독해 전략을 나타내었다.

O'Malley, Russo, Chamot 과 Stewner-Manzanares (1988)은 ESL 환경에서 학습자들이 사용하는 전략의 종류를 밝혀내고 이 학습자들의 과업과 능숙도 수준사이의 관계를 조사하기 위한 연구를 하였다. 이 연구는 초급반과 중급반 수준의 70명 고등학생을 대상으로 이루어졌는데 연구 참여자들은 베트남, 푸에르토 리코와 중남미에서 온 학습자들로 구성되었다. 이들은 대상으로 영어 읽기 학습에 대한 인터뷰를 실시하였는데 세 가지 요소, 메타인지, 인지, 사회 정의적인 요소가 관찰되었다. 인터뷰 결과, 초급반 학습자들의 27.4%가 메타인지 전략을 사용하였고 반면 중급반 학습자들의 34.9%가 그러한 전략을 사용하였다. 더구나 연구 결과

는 메타인지 전략인 계획하기 전략이 82.3%로 감시하기와 평가하기(각각 9.4%, 8.3%)전략에 비해 두 집단 사이에서 가장 많이 사용되었음을 보여주었다.

Upton (1997)은 11명의 일본인 ESL 대학 학습자들을 대상으로 소리 내어 생각하기(think-aloud) 기법을 사용하였는데 연구 결과 능숙한 학습자와 덜 능숙한 학습자 사이에 메타인지 전략 사용에 있어서 차이점이 있음을 나타내었다. 즉, 총체적 전략이 덜 능숙한 학습자들보다 능숙한 학습자들 사이에서 빈번히 사용되었다. 더 능숙한 집단의 학습자들은 이러한 총체적 전략을 더 자주 사용할 뿐 아니라 이러한 전략을 사용하는데 있어서 일본어 보다는 그들의 제2언어인 영어에 더 많이 의존하였다. 낮은 수준의 학습자들은 총체적 전략 보다는 국부적 전략을 더 많이 적용하였다. 이 연구를 통해서 능숙한 영어 수준을 가지고 있는 ESL 학습자들은 더 많은 메타인지 독해 전략을 사용하는 것으로 밝혀졌다.

Sheorey 와 Mokhtari (2001)는 전체 300명의 모로코 출신의 ESL 대학생과 미국에 거주하는 모국어 화자 사이의 메타인지 전략 인식에 대한 차이점을 조사하였다. 이들의 연구에서 메타인지 독해 전략은 다음과 같이 구성되었다: (1) 읽기 목적 정하기(setting for reading), (2) 읽기 활동 전 미리보기(previewing a book before reading), (3) 읽기 목적에 맞게 교재의 적절성 감시하기(monitors the appropriateness of the textbook for the purpose), (4) 텍스트 구조 확인하기(identifying text structure), (5) 교재에 있는 중요한 정보 정하기(determining important in the textbook), (6) 부수적인 자료 이용하기(utilizing supplemental features), (7) 핵심 어휘나 활자 이용하기(using cue words and typographical support), (8) 추론하기(inferring), (9) 예측하기(confirming predictions). 연구 결과 더 능숙한 집단에 속하는 ESL 학습자들과 모국어 화자들 둘 다 덜 능숙한 집단에 속하는 학습자들보다 메타인지 전략을 더 자주 적용하는 것으로 나타났다. 더구나 ESL 학습자들과 모국어 화자 사이에 ESL 학습자들이 메타인지 전략을 더 빈번히 사용하였고 전반적으로 이 연구는 두 가지 유형의 학습자들에 대한 메타인지 전략 사용의 효율성을 잘 보여주었고 또한 높은 수준의 학습자와 빈번한 전략 사용 사이의 상관관계를 밝혀주었다.

Zhang (2001)은 중국에서 영어를 학습하고 있는 중국 대학생들을 대상으로 메타인지 전략 인식에 대해 조사하였다. 영어 시험 결과를 바탕으로 10명의 학생들이 선발되었는데 이들은 독해 전략과 독해 전략 인식에 대해 응답하도록 하였다. Zhang은 연구 참가자들의 인터뷰를 분석한 후에 메타인지 전략에 대해 12가지 종류로 세분화 하였다. 이 연구에서는 능숙한 학습자와 더 능숙한 참가자들 사이에 상당한 차이점이 나타났다. 즉, 전자는 독해 전략의 장점과 단점을 인식하고 있지만 후자는 그렇지 않았다. 높은 점수를 획득한 연구 참가자들은 감시하기, 주제 훑어보기, 의미 추측하기와 같은 전략을 사용하는 반면, 낮은 점수를 받은 집단은 단어 의미를 위해 사전을 이용하였고 단락의 내용을 영어에서 중국어로 번역하였다. Upton (1997)의 연구와 유사하게 Zhang의 연구에서도 더 능숙한 EFL 학습자들은 총체적인 독해 전략을 사용하는 경향을 나타내었고 덜 능숙한 화자는 국부적 독해 전략을 사용하는 것으로 밝혀졌다.

Salataci 와 Akyel (2002)는 터키 학습자들 사이에서 터키어와 영어 둘 다 메타인지 전략 지도의 효율성에 대한 연구를 하였다. 이들은 명시적인 메타인지 전략 훈련이 EFL 학습자들의 읽기 능력에 차이가 있는지 조사하였는데

Salataci 와 Akyel (2002)는 터키 학습자들 사이에서 터키어와 영어 둘 다 메타인지 전략 지도의 효율성에 대한 연구를 하였다. 이들은 터키 대학생 20명을 대상으로 터키어와 영어 둘 다 사전, 사후 테스트를 하였고, 관찰법과 인터뷰를 실시하였다. 일주일에 3시간, 4주 동안 학습자들에게 메타인지 전략을 사용하는 방법, 특히, 배경 지식 활용하기와 읽기 과정을 감시하는 방법을 훈련시켰다. 이와 같은 연구를 통해 이들은 명시적인 메타인지 전략

훈련이 EFL 학습자들에게 읽기 능력에 차이가 나는지 조사하였는데, 훈련 전과 후에 독해 전략의 차이점이 나타났다. 즉, 터키어와 영어 읽기에서 국부적 독해 전략이 전략 훈련 전보다 후에 덜 사용되었다. 그러나 전략 훈련 후에 총체적 독해 전략은 두 언어 읽기 학습에 있어서 증가하였다. 다시 말해서 명시적 전략 훈련은 EFL 학습자들에게 총체적 전략 사용에 긍정적인 영향을 미친다.

Wafa (2002)는 영어를 전공하고 있는 팔레스타인 대학생들을 대상으로 읽기 능력 평가, 설문지, 인터뷰 그리고 소리 내어 생각하기 기법을 사용하여 메타인지 독해 전략을 분석하였다. 연구 대상자들의 읽기 과정에 있어서 어려움에 직면했을 때 주로 내용 보다는 언어적인 지식을 이해하는데 초점을 두었고 이들이 사용하는 전략은 주제 찾거나 훑어보기와 같은 독해 전략보다는 단어나 문장을 이해하기 위한 전략을 주로 사용한다고 밝혔다.

Park (2010)은 독해 전략 설문지를 사용하고 115명의 대학생의 메타인지 전략을 연구한 결과 총체적 전략과 지원적 전략이 학업 성취도에 영향을 주는 요인으로 밝혔다. 총체적 전략은 학업 성취도와 긍정적인 관계가 있고 지원적 전략은 부정적인 관계가 있다고 하였다. 이는 단순한 관계일 뿐이고 원인과 결과라고 말할 수 없다고 하였고 문제해결 전략은 학습자들이 자주 사용하는 전략으로 나타났다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구는 2012년 6월 전남 소재의 D대학에서 영어 강의를 수강하는 경찰행정학과 학습자 195명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이 중에서 불성실하게 설문조사에 응하거나 답변을 하지 않은 설문지를 제외한 183명의 설문지를 대상으로 연구 분석을 하였다. 연구대상자의 일반적 특징은 <표1>과 같다.

<표2> 조사대상자의 일반적 특징

구분	변 수	빈도(명)	비율(%)
성별	남자	111	60.7
	여자	72	39.3
학년	1학년	8	4.4
	2학년	97	53.0
	3학년	38	20.8
	4학년	40	21.9
합 계		183	100.0

#### 2. 연구 자료 수집 및 분석

##### 2.1 영어 독해 동기(English Reading Motivation)

연구 대상자들의 영어 독해동기를 측정하기 위해서 Wigfield와 Guthrie (1995, 1997)의 The Motivation for Reading Questionnaire(MRQ), Mori (2002), Takase (2007), Kim (2008)의



연구를 기초로 독해동기 설문지를 사용하였다. Mori (2002)와 Kim (2008)의 연구는 본 연구와 같은 EFL(English as a foreign language)환경에서 일본 대학생과 한국 대학생을 대상으로 한 연구이므로 주로 이들의 설문 문항을 이용하였다. 설문 문항은 내용 타당도 및 문항 진술의 적합성을 검토하였고 EFL 환경에서 대학생들의 독해동기를 측정하기에 적합하지 않은 것으로 판단되는 문항들은 삭제였다. 문항 진술이 중의적이거나 오해를 일으킬 수 있는 문항들은 명료하게 진술하여 한국어로 번역하여 연구대상자에게 배포되었다. 설문 문항은 총 30문항으로 다음과 같이 총 5개의 하위요인으로 구성되었다: 내적 동기(문항 2, 5, 10, 12, 13, 25), 외적 동기(문항 7, 8, 15, 16, 21, 22, 27, 28), L2 독해 중요성(문항 1, 3, 4, 11, 17, 20, 30), L2 독해 회피(문항 6, 19, 23, 24, 26, 29), L2 독해 효능감(문항 9, 14, 18). 설문지는 크롬바하 알파(Chronbach Alpha) .89로 검사도구의 신뢰성이 입증되었으며 각 문항은 “전혀 그렇지 않다”의 1점에서 “항상 그렇다”의 7점으로 리커트(likert) 7점 척도를 사용하여 응답하도록 구성하였다.

## 2.2 메타인지 독해전략(Metacognitive Reading Strategies)

본 연구에 사용된 독해전략 설문지는 Mokhtari와 Reichard(2002)의 (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory : MARSI)를 번역하여 사용하였다.

<표3> Mokhtari 와 Reichard (2002)의 메타인지 독해전략

구분	내용
총체적인 독해 전략 (Global Reading Strategies: GLOB)	학습자에 의해 의도적이며, 신중하게 계획된 전략으로 학습자의 읽기를 감시하거나, 관리할 때 사용한다.
문제해결 독해 전략 (Problem Solving Strategies: PROB)	독해 지문을 직접적으로 다룰 때 학습자가 사용하는 행동이나 절차를 말하며, 국지적이고 집중된 전략으로 본문의 독해를 할 때 발생하는 문제점을 해결하는데 사용한다.
지원적인 독해 전략 (Support Reading Stregies: SUP)	읽기를 할 때 학습자의 이해를 돕기 위해 의도적으로 사용하는 기본적인 지원 전략이다.

## 2.3 영어 학습배경 및 학업 성취도 측정

학습자들의 배경설문으로 성별, 나이, 학년, 영어 학습시간 및 방법, 영어권 나라 여행 경험 유무 등을 한국어로 설문되어졌다.

본 연구의 성취도는 영어독해 수업의 기말고사로 측정되었다. 성취도 평가는 학기 중에 학습했던 교재를 중심으로 수업 시간에 학습했던 내용과 교재에 실린 문제 그리고 2012년 상반기 경찰 공무원 시험에 출제되었던 문제를 발췌하여 사용하였다. 시험 문제는 4지 선다형으로 문법성 판단과 어법상 바르지 못한 것을 고르는 문법 20문항, 읽기 능력을 측정하는 독해 20문항으로 100점 만점으로 하였다.

### 3. 자료수집

본 연구를 위한 자료 수집은 2012년 6월 1일부터 6월 8일 사이에 실시되었고 연구자에 의해 직접 실시되었고 검사를 하기 전에 검사의 취지 및 주의 사항과 검사 실시 요령을 설명하였다. 특히 독해동기 및 메타인지 독해전략과 학업 성취도와의 상관관계를 분석하는 연구이므로 검사지 중 하나라도 누락되는 사례를 없애기 위해 문항을 빠뜨리지 않고 응답하고 이름을 반드시 기입하도록 하였다. 그럼에도 불구하고 12명의 불성실한 응답사례가 발견되어 분석대상에서 제외하고 183명을 대상으로 결과분석이 이루어졌다.

### 4. 연구 분석 방법

본 연구에서 수집된 자료를 분석하기 위해 SPSSWIN 18.0 프로그램을 사용하여 유의수준  $p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$ 에서 검증하였다. 연구 문제를 검증하기 위한 자료 처리방법은 다음과 같다.

첫째, 연구 대상자들의 개인적 특성과 영어 수업에 관련된 일반적인 사항을 알아보기 위해 빈도분석(Frequency Analysis)을 실시하였다.

둘째, 영어 독해동기와 메타인지 독해전략의 내적일관성을 측정하기 위해 크론바하 알파(Cronbach  $\alpha$ )계수를 이용한 신뢰도 분석을 실시하였다.

셋째, 영어 독해동기와 메타인지 독해전략을 알아보기 위해 기술통계(Descriptive Analysis)를 하였다.

넷째, 영어 독해동기와 메타인지 독해전략 변인의 타당성을 검증하기 위해 주성분분석의 요인분석(Factor Analysis)을 실시하였다.

다섯째, 영어 독해동기와 메타인지 독해전략 각 변인에 대한 관계를 알아보기 위해 상관관계 분석(Correlation Analysis)을 실시하였다

여섯째, 영어 독해동기와 메타인지 독해전략이 학업 성취도에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

## IV. 연구결과분석

### 1. 영어 독해 동기 요인분석

본 연구에서 연구 대상 학습자들의 독해동기 요인을 고찰하기 위해 요인분석을 실시하였다.

<표4> 영어 독해 동기 요인분석결과

	적재치	평균	표준편차
<b>요인1 : 읽기 학습을 통한 목적 지향 동기</b>		4.70	1.15
5. 영어 읽기를 잘해서 영어를 말하는 나라의 문화를 이해하고 싶다.	.801	4.96	1.80
16. 영어읽기를 배움으로서 전 세계의 다양한 의견에 대해 알고 싶다.	.751	4.35	1.68
11. 영어 읽기를 배움으로서 영자신문이나 영어잡지를 읽고 싶다.	.701	4.64	1.81
22. 영어독해는 나를 더 교양 있는 사람이 되게 해주기 때문에 중요하다.	.663	4.73	1.48
20. 영어읽기가 나의 시야를 넓혀주기 때문에 중요하다.	.625	4.81	1.40
21. 영어읽기를 배움으로서 인터넷에 있는 정보를 잘 찾기를 원한다.	.605	4.66	1.59
4. 나는 앞으로 외국에서 공부할 수도 있기 때문에 영어 읽기를 배우고 있다.	.546	3.75	1.90
16. 영어 읽기는 배우는 것은 세계화 시대에 대처하기 위해서 중요하다.	.520	5.74	1.43
<b>요인2 : 내적동기</b>		3.63	1.19
10. 나는 영어로 된 교재를 읽기를 좋아한다.	.778	3.36	1.56
12. 영어를 읽는 것은 재미있다.	.736	3.96	1.56
14. 나는 영어독해에 약하다.	.700	3.51	1.74
13. 나는 영자신문이나 영어잡지 읽는 것을 좋아한다.	.698	3.09	1.50
9. 나는 영어 읽기를 잘한다.	.673	3.31	1.44
2. 영어로 쓰인 글이라도 흥미 있는 이야기라면 그 이야기에 빠져든다.	.585	4.54	1.78
<b>요인3 : 읽기의 실용적 동기</b>		5.46	1.01
28. 시험을 잘 보기 위해 영어읽기를 한다.	.778	5.39	1.35
27. 미래에 더 좋은 직업을 얻기 위해 영어독해를 한다.	.661	5.55	1.28
6. 영어 독해가 필수 과목은 아니지만 나는 영어 독해 수업을 수강할 것이다.	.633	5.50	1.55
8. 영어 읽기가 필요하기 때문에 영어 독해수업에 참여하고 있다.	.599	5.51	1.47
7. 영어 시험에서 좋은 성적을 받는 것이 좋기 때문에 영어독해과목을 수강하고 있다.	.597	4.85	1.79
1. 영어 읽기를 배움으로서 나는 영어로 된 교재를 읽을 수 있기를 바란다.	.568	5.94	1.36
<b>요인4 : 읽기 활동 회피</b>		2.78	1.01
23. 영어독해를 배우는 것은 시간을 낭비하는 것이다.	.701	1.56	.91
24. 나는 과제가 아니면 자발적으로 영어읽기를 하지 않을 것이다.	.672	2.68	1.53
29. 어려운 표현이 있는 영어책 읽는 것을 싫어한다.	.545	4.09	1.64

## 2. 메타인지 독해전략 요인분석

메타인지 독해전략에 대한 측정항목들의 요인분석 결과는 <표5>와 같이 4개의 요인으로 나

타났다.

<표5> 메타인지 독해전략 요인분석 결과

	적재치	평균	표준편차
<b>요인1 : 총체적 독해전략</b>		4.69	1.09
26. 글을 읽을 때 글의 소재가 무엇인지에 대해 추측하면서 읽는다.	.724	5.01	1.40
29. 글의 내용에 대한 나의 추측이 옳은지 틀린지 알아보기 위해 확인해 본다.	.716	4.55	1.58
16. 지문의 내용이 어려울 때 집중하여 읽는다.	.706	5.07	1.57
25. 글속에 나타난 내용이 상충될 때 내가 이해한 것을 점검해본다.	.691	4.53	1.47
30. 잘 모르는 단어나 구의 의미를 추측해 보려고 노력한다.	.679	5.07	1.49
11. 집중력을 잃었을 때 정상으로 돌아오도록 노력한다.	.673	4.98	1.57
18. 가끔 멈추어서 읽고 있는 내용에 대해 생각해 본다.	.624	4.76	1.51
24. 글속에 나타나 있는 내용간의 관계를 알아보기 위해 앞뒤로 번갈아 가며 읽는다.	.619	4.25	1.55
19. 읽고 있는 내용을 더 잘 이해하기 위해서 문맥상의 단서를 이용한다.	.603	4.88	1.51
4. 글을 읽기 전에 어떤 내용의 글인지 알아보기 위해 미리 대충 읽어 본다.	.597	4.62	1.57
8. 읽은 내용을 이해했는지 확인하기 위해서 천천히 주의 깊게 읽는다.	.568	4.83	1.46
6. 지문에 나와 있는 중요한 정보를 찾아내기 위해서 내용을 요약해 본다.	.522	3.95	1.65
3. 읽은 내용을 내가 가지고 있는 기존지식과 연관시킨다.	.501	4.56	1.55
<b>요인2 : 읽기 목적 독해전략</b>		3.65	1.13
7. 글의 내용이 나의 읽기 목적에 적합한지 생각해 본다.	.700	3.70	1.43
1. 영어 읽기를 할 때 마음속에 목적을 가지고 읽는다.	.697	4.27	1.57
2. 내가 읽은 내용에 대해 이해를 돕기 위해 읽는 동안 요점을 적는다.	.551	3.64	1.61
13. 읽고 있는 내용에 따라 속도를 조절한다.	.500	4.72	1.59
<b>요인3 : 지원적 독해전략</b>		4.08	1.17
15. 읽은 내용 이해를 돕기 위해 참고 자료를 이용한다.	.721	3.68	1.66
20. 읽은 내용을 더 잘 이해하기 위해서 다른 말로 바꾸어 본다.	.672	3.45	1.62
23. 글에서 제시된 정보에 대해 비판적으로 분석하고 평가한다.	.666	2.97	1.47
17. 내용 이해를 돕기 위해서 도표나 그림을 이용한다.	.613	3.77	1.77
21. 읽은 것을 기억하기 위해 내용을 시각화해 보려고 한다.	.512	4.37	1.53
<b>요인4 : 문제해결 독해전략</b>		4.50	1.17
22. 글의 중요한 정보를 구분하기 위해서 글씨체를 진하게 하거나 이탤릭체로 표시한다.	.710	3.62	1.71
12. 내용을 기억하기 위해, 지문에 있는 정보에 밑줄을 긋거나, 중요 표시를 한다.	.618	5.26	1.54
27. 글의 내용이 어려워지면 글을 더 잘 이해하기 위해서 다시 글을 읽는다.	.551	5.17	1.52

5. 글의 내용이 어려울 경우 읽은 내용을 이해하기 위해 소리 내 읽어 본다. .531 3.94 1.72

### 3. 독해 동기 및 메타인지 독해 전략 신뢰도 분석

본 연구에서는 측정도구 각 항목에 대한 안정성, 일관성 및 예측가능성의 신뢰도를 알아보기 위해 크론바하 알파(Cronbach's  $\alpha$ ) 계수를 이용해 내적일관성을 알아본 결과 <표6>과 같이 나타났다.

<표6> 측정도구의 신뢰도 검증

요인	문항수	신뢰도	평균	표준편차
읽기를 통한 학습자				
목표지향	8	.85	4.70	1.15
독해동기				
내적동기	6	.84	3.63	1.19
실용 동기	6	.77	5.46	1.01
읽기 회피	3	.55	2.78	1.01
메타인지				
총체적 독해전략	13	.92	4.69	1.09
읽기목적 독해전략	4	.75	4.08	1.17
독해전략				
지원적 독해전략	5	.74	3.65	1.13
문제해결 독해전략	4	.69	4.50	1.17

### 4. 영어독해 동기와 메타인지 독해전략과 상관관계

<표7> 영어 독해동기와 메타인지 독해전략의 상관관계

	독해 동기	목표 지향	내적 동기	실용 동기	읽기 회피	메타인지 독해전략	총체적 전략	읽기 목적 전략	지원적 전략
목표 지향	.852***								
내적 동기	.755***	.445***							
실용 동기	.727***	.526***	.325***						
읽기 회피	-.544** *	-.284***	-.451** *	-.268** *					
메타인지 독해 전략	.534***	.364***	.492***	.408***	-.320** *				
총체적 전략	.500***	.333***	.434***	.410***	-.328** *	.940***			
읽기 목적 전략	.437***	.301***	.466***	.293***	-.191**	.793***	.662***		
지원적 전략	.354***	.286***	.356***	.184*	-.184*	.691***	.508***	.460***	
문제 해결 전략	.400***	.240**	.351***	.368***	-.259** *	.736***	.589***	.571***	.397***

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

## 5. 영어 독해동기와 메타인지 독해전략이 학습자들의 성취도에 미치는 영향

<표8> 영어 독해동기가 성취도에 미치는 영향

	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
목표지향	-2.046	1.391	-.130	-1.471	.143
내적동기	3.874	1.300	.254	2.979	.003**
실용동기	2.036	1.514	.113	1.345	.180
읽기 회피	-2.560	1.433	-.143	-1.787	.076
R <sup>2</sup> =.119 adj R <sup>2</sup> =.099, F=6.000***(.000)					

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

<표9> 영어독해전략이 성취도에 미치는 영향

	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
총체적 독해전략	5.597	1.688	.337	3.316	.001**
읽기목적 전략	-1.855	1.513	-.120	-1.226	.222
지원적 독해전략	.550	1.318	.034	.417	.677
문제해결 독해전략	2.436	1.398	.156	1.742	.083
R <sup>2</sup> =.15.3 adj R <sup>2</sup> =.134, F=8.024***(.000)					

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

## V. 결론

본 연구는 영어를 전공하지 않는 대학생들을 대상으로 영어 독해동기 및 메타인지 독해전략과 학업 성취도와와의 관계를 살펴보았다. 경찰 공무원 시험을 준비하는 183명을 대상으로 영어 읽기 능력을 평가하고 설문지를 통하여 영어 독해동기와 메타인지 독해전략에 사용 양상을 파악하였다. 연구 결과 분석을 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 학습자들의 독해동기를 구성하는 요인은 학습자 목표 지향 동기, 내적동기, 읽기의 실용적 동기, 읽기 회피 4개의 요인임을 밝혀졌고, 메타인지 독해전략을 구성하는 요인은 총체적, 읽기목적, 지원적, 문제해결 독해전략으로 밝혀졌다. 이러한 요인들 모두 최소 신뢰수준인 .05이상으로 나타나 만족할 만한 신뢰수준을 갖는 것을 알 수 있었다.

둘째, 영어 독해동기와 메타인지 독해전략 간의 상관관계를 분석한 결과 독해동기 전체 요인과 독해전략 전체요인은 정(+ )적 관계를 보여 독해동기가 높을수록 학생들의 독해전략도 좋은 것을 알 수 있다. 전체 독해동기와 독해전략 하위요인에서는 총체적 독해전략이 가장 큰 상관관계를 보였고, 지원적 독해전략이 가장 낮은 정(+ )방향의 유의한 상관관계를 보였다. 또한 독해전략 전체와 독해동기의 하위요인에서는 효능감이내적동기가 가장 큰 정(+ )적인 상관관계를 보였고, 읽기 회피가 가장 낮은 부(- )방향의 유의한 상관관계를 보였다. 이러한 결과를 통해 독해동기 중 내적동기가 높을수록 독해전략이 높음을 알 수 있으며, 전체 독해동기가 높을수록 총체적 독해전략이 높은 것을 알 수 있다.

셋째, 영어 독해동기가 학습자의 성취도에 미치는 영향을 알아본 결과 내적동기가 성취도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 기존의 연구들에서도 내적동기와 학업

성취도 사이의 긍정적인 상관관계를 보여준 것과 일치한다(Mills, Pajares, & Herron, 2006, Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares, 1996; Schunk, 1995).

메타인지 독해전략이 학습자의 성취도에 미치는 영향을 알아본 결과 총체적 독해전략이 성취도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 총체적 독해전략은  $\beta=.337(p<.01)$ 로 정(+)의 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타나 총체적 독해전략이 높을수록 성취도가 높아지는 것을 알 수 있다.

마지막으로 본 연구는 영어를 전공하지 않은 대학생들의 영어 독해동기와 메타인지 독해 전략 사용 양상을 연구함으로써 영어 독해 학습에 새로운 방향을 제시하고자 하였다. 구체적인 연구는 아직 미흡한 실정이라 학습자들의 동기요인 분석과 독해전략 분석을 통해 학습자들을 올바르게 이해하고 어떤 유형의 학습활동이 이상적인 독해동기와 독해전략 사용에 도움이 될 것인지 구체적인 연구가 이루어져야 하겠다.

## 참고문헌

- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1998). Growth in reading and how children spend their time outside school. *Reading Research Quarterly, 23*, 285-303.
- Baker, L., & Brown, A. I. (1984). Metacognitive skills and reading. In R. Barr, M.L.Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, 2*, 353-394. White Plains, NY: Longman.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relationships to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 253-257.
- Cross, D., & Paris, S. (1998). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80(2)*, 131-142.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive Strategies Help Students to Comprehend All Text. *Reading Improvement, 43(1)*, 13-29.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34(3)*, 906-911.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: *The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 266-272.
- Guthrie, J. L., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32(4)*, 282-313.
- Irvin, J. L. (1990). Reading and middle school student: *Strategies to enhance literacy*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on

- comprehension and word inference ability. *The modern Language Journal*, 73, 135-149.
- Kim, K. J. (2004). A structural model for English achievement based on motivation, gender, and academic majors. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 20, 59-80.
- Kim, K. J. (2008). Motivation to read in EFL college classrooms. *English Language & Literature Teaching*, 14(3), 95-113.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-10.
- Morrow, I. M. (1988). Effects of story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, 135-152.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 201-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux(Ed.), *Self-efficacy, adaption, and adjustment: Theory, research, and application*. 281-303. New York: Plenum Press.
- Schwartz, N., Andersen, C., Hong, N., Howard, B., & McGee, S. (2004). The influence of metacognitive skills on learners' memory of information in a hypermedia environment. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 77-3.
- Wentzel, K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding school adjustment*. 226-244. New York: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Guthrie J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*. 89, 420-432.

발표자: 강정혜

소속기관: 조선대학교

연락처: 011-9160-8603/[cjmet0305@naver.com](mailto:cjmet0305@naver.com)

광주광역시 서구 농성동 647-1 농성빌 401호