

## 인지 점검 모형 기반 상위인지 교육 방안\*

-학습 보조도구로서 한국어 학습일지를 활용하여-

손혜진 · 김민경\*\*

### Abstract

**Son Hyejin & Kim Minkyung.** 2014. 6. 30. **A Study on the Teaching Method of Metacognition Based on a Cognitive Monitoring Model: using Korean learning journal as a supplementary educational tool.** *Bilingual Research* 55, 157-181. This study suggests a new approach to a teaching method of metacognition based on a cognitive monitoring model from Flavell(1979). Metacognition takes a core role in terms of making more efficient learning and its role can be more emphasized in the second/foreign language learning situation due to cognitive burden. So far, most of studies in the Korean language education field treated ‘metacognition’ as a subcategory of learning strategies. However, metacognitive strategies are not exactly the same notion with metacognition. Metacognitive strategies are the list of actions which occurs when people activate their metacognition to monitor their cognitive working. Thus, this paper aims to understand the way of activating metacognition based on the Flavell(1979)’s theory. In addition, the study proposes a teaching method for metacognition. In order to develop learners’ metacognition and support their learning, the study uses learning journal as a supplementary tool, which can be an effective way to teach metacognition. And it also discusses about how to design the Korean learning journal in terms of supporting learners and activating their metacognition.(Korea University)

---

\* 이 연구는 국제한국어교육학회 제41차 국내(춘계)학술대회(2014년 4월 19일, 한국외국어대학교)에서 발표한 내용을 수정 및 보완한 것임. 또한 이 논문은 BK21 플러스 고려대학교 한국어문학 미래인재육성사업단의 지원으로 작성되었음.

\*\* 손혜진: 제1저자, 김민경: 교신저자

**【Key words】** 인지 점검 모형(a model of cognitive monitoring), 상위인지(metacognition), 상위인지능력(metacognitive competence), 학습 일지(learning journal), 교육 자료로서의 일지(journal as a educational tool), 구조적 학습일지(structural learning journal)

## 1. 서론

본 연구는 한국어 학습자를 위한 상위인지 교육 방안을 제안하기 위해 Flavell(1979)의 인지 점검 모형을 통해 상위인지가 활성화되는 과정을 이해하고, 이를 기반으로 한 교육 방안을 제시하고자 한다.

상위인지(metacognition)는 이른바 ‘지식에 대한 지식’ 혹은 ‘인지에 대한 인지’ 등으로 알려져 있는데, 학습을 관리, 점검, 조절하는 역할을 한다. 학습에서 상위인지가 강조되는 이유는 학습자가 자신의 인지 능력을 효율적으로 사용하는데 이것이 핵심적인 역할을 하기 때문이다(박창호 외, 2011). 또한 상위인지는 학습자가 주체적으로 자신의 학습을 이끌어가는 자기주도적 학습의 실천에 있어서도 필수적인 것으로 강조된다(심영숙, 2008). 언어교육 분야에서도 학습의 효율성을 높여주는 상위인지에 주목하여 많은 연구들이 이루어져 왔는데 특히 학습전략 차원에서 상위인지를 다루고 있는 연구들이 주를 이룬다. O'Malley *et al.*(1985), Oxford(1990) 등으로 대표되는 전략 연구들은 성공적인 언어 학습을 위한 필수 전략으로 상위인지전략을 강조하고 있으며, 이를 통해 학습자들은 언어 학습의 어려움을 극복하고 새로운 언어 체계로 인해 겪게 되는 혼동의 상태에서 스스로 벗어날 수 있게 된다고 설명한다(Oxford, 1990). 한국어교육 분야에서도 이와 같이 전략 차원에서 상위인지가 논의되어 온 것을 볼 수 있는데 학습자들이 상위인지를 비롯한 여러 학습 전략을 어떻게 사용하고 있는지 포괄적으로 조사하거나(김선주, 2008; 손성희, 2010), 상위인지전략이 한국어능력 향상에 미치는 영향(최보미, 2011; 신

보미, 2012; 최수정, 2012)을 확인하는 연구 등이 있다. 이들 연구는 실제 학습자들의 상위인지 사용 상황을 파악하고 상위인지와 언어능력 간의 관계를 검증했다는 점에서 의의가 있다. 하지만 이들은 학습자들이 실천해야 할 행동의 목록으로서 상위인지전략을 다루었을 뿐, 학습자에게 내재된 능력의 하나로서 상위인지가 어떠한 조건에서 활성화되는지 보다 근본적인 차원에서 상위인지를 다루지는 않았다.

상위인지전략은 상위인지라는 인지 점검 활동을 통해 드러난 행위의 목록이다. 그렇기 때문에 상위인지전략은 상위인지능력이 언제, 어떠한 방식으로 활성화되는가에 대해서는 설명하지 못한다. 따라서 상위인지전략을 상위인지능력 그 자체와 동일시해서는 안 된다. 하지만 만약 전략이라는 행동으로 드러나기 이전에 상위인지가 어떠한 상황에서 발현되는 것인가를 이해할 수 있다면 상위인지 교육의 방법으로서 단순히 학습자들이 모방하여 실천해야 할 행위 목록을 제공하는 것에 그치지 않고 그러한 행위가 자율적으로 발휘될 수 있는 환경을 조성하는 것이 가능해질 것이다.

이에 본 연구는 Flavell(1979)가 제안한 인지 점검 모형(A Model of Cognitive Monitoring)을 바탕으로 상위인지가 실현되는 방식을 고찰하고, 한국어 학습자를 위한 상위인지 교육 방안으로서 상위인지 경험의 제공에 주목하고자 한다. 그리고 이를 실천하는 교육 방법의 하나로 학습보조 도구로서 학습일지에 대해 검토할 것이다.

## 2. 학습전략으로서의 상위인지와 상위인지 교육

서론에서도 언급한 바와 같이 주로 언어 교육 분야에서는 상위인지에 대해 학습전략의 하위 유형인 상위인지전략으로서 다루는 방식을 취해왔다. 여기에서는 그동안 언어 교육 분야에서 상위인지를 다루어 온 방식에 대해 간략히 정리하고 그 한계에 대해 논하고자 한다.

O'Malley & Chamot(1990)에 따르면 상위인지전략은 학습 과정에 대한 사고로, 학습 계획(planning learning) 및 이해 혹은 산출에 대한 감시(monitoring), 자기 평가(self-evaluation)를 포함한다. 한편, Oxford(1990)은 상위인지는 인지의 상위에 있다는 것을 의미하는 것이며, 상위인지전략은 인지를 넘어서는 행동으로 학습자가 자신의 학습 과정을 조정하는 방법을 제공한다고 설명한다. 결국 이들이 말하는 상위인지전략이란 학습 과정을 조정하는 방법이자 행동으로 구체화된 것을 말한다. 따라서 이들 연구는 의식적인 상위인지전략의 사용이 학습자들로 하여금 언어 학습에서 겪는 혼란을 극복하고 보다 능률적으로 자신의 학습을 관리하도록 돕는다고 설명한다. 이후에도 많은 연구들이 상위인지전략 사용의 중요성에 동의하였으며(Cohen, 1998; Chamot, 1999; Grenfell & Harris, 1999; Vandergrift, 2002), 이에 따라 전략을 교수하는 방법에도 관심을 기울이기 시작하였다.

상위인지전략을 포함한 학습전략에 대한 교수 방법으로는 주로 교실에서 이루어지는 교수 모형을 중심으로 한 교육 방안이 고안되어 왔다. CALLA(O'Malley & Chamot, 1990; Chamot, 2005a), SBI(Cohen, 1998), Grenfell & Harris(1999)의 전략 교수 모형 등이 가장 대표적인 학습전략 교수 모형이다. 이들 모형은 교사의 시범을 통해 전략 사용을 촉진하고, 학습자들이 점차 독자적으로(autonomously) 전략을 사용하도록 하기 위한 풍부한 연습 기회 제공의 중요성을 강조한다(Chamot, 2005b)는 점에서 공통점을 가진다.

한국어교육에서도 마찬가지로 이러한 전략 교수 모형이 활용된 것을 볼 수 있다. 최수정(2012)는 듣기에서, 최보미(2011)과 신보미(2012)는 쓰기에서의 상위인지전략을 교사의 시범을 바탕으로 하는 교수 모형에 따라 교수하고 해당 기능의 향상에 미치는 영향을 연구하였다. 그 결과 이들 연구는 모두 교수 모형 기반의 상위인지전략 교수가 듣기, 쓰기 능력 향상에 유의미한 효과를 미친다는 사실을 검증했다.

그러나 상위인지능력을 상위인지전략이라는 일련의 행동의 목록으로 제한하고, 이 목록에 제시된 행동을 모방하는 방식의 상위인지 교육은 한계를 가질 수밖에 없다. 학습전략은 우수한 언어 학습자(good language learner)에게서 발견된 특징을 그렇지 않은 학습자에게 교수하기 위해 목록화한 것으로(Rubin, 1975; Stern, 1975; Reiss, 1981), Rubin & Thompson (1982)에 의하면 우수한 언어 학습자들은 교사의 지도 없이도 자신의 상위인지를 활성화하여 학습을 주도하며, 자신만의 학습 방법을 찾고 학습에 필요한 전략을 스스로 선택 또는 개발한다. 즉, 우수한 언어 학습자들의 상위인지능력은 상위인지전략 사용 이상의 것으로 학습전략 사용 전반에 관여하며, 이를 바탕으로 실천된 일부 행위의 목록만으로는 충분히 설명될 수 없다.

또한 전략 교수 모형을 통한 상위인지 교육은 과제에 따라 전략 유형을 개별적으로 제시하고 전수하여 자동화되게 하는 것에 중점을 둔다. 따라서 교사에게 많은 권한이 부여되는 반면 학습자는 스스로 자신에게 필요한 전략을 찾고 개발해 나갈 기회를 충분히 제공받지 못한다. 즉, 자발적인 전략 사용과 지속적인 개발의 차원으로 나아가기 어렵다는 한계가 있다.

뿐만 아니라 이미혜(2013)에 따르면 한국어 교실에서 전략을 지도하려고 할 때 교사들은 현실적인 문제에 부딪히게 되는데 먼저 전략이 너무 다양하고 복잡해서 무엇을 지도해야 할지 파악하기 어렵다는 것이다. 상위인지를 포함한 학습전략은 교실 내 수업에서 과제 및 상황에 따라 개별적으로 교육에 반영할 수 있을 만큼 간단하지 않을 뿐만 아니라 서로 다른 전략들이 동시에 또는 연쇄적으로 사용되므로 교수 대상 전략을 목록화하기 어렵다. 또한 전략을 개별적으로 지도할 만큼 충분한 시간적 여유가 없다는 점 역시 간과할 수 없다. 이러한 문제로 인해 실제 한국어 수업에서 체계적인 전략 교수를 실시하기에는 많은 어려움이 있다.

이러한 문제점들을 해결하기 위해서는 학습자 개개인의 상위인지능력

을 활성화하고, 이를 통해 학습자로 하여금 자신의 학습 상황에 맞는 학습전략을 개별적으로 선택 사용하도록 하는 교육 방안이 모색되어야 한다. 이에 본 연구에서는 상위인지가 활성화되는 과정과 그 과정을 이루는 요인들을 파악하는 보다 근본적인 차원에서 상위인지에 대해 논하고, 더불어 구체적인 교육 방안에 대해서도 고찰해 보도록 하겠다.

### 3. 인지 점검 모형으로서의 상위인지와 상위인지 교육

#### 3.1. 인지 점검 모형에서의 상위인지

상위인지라는 개념은 Flavell(1979)의 인지 점검 모형(A Model of Cognitive Monitoring)에서 처음 제시된 것으로 알려져 있으며, 이 연구에서 Flavell은 상위인지와 목표 및 과제, 행동 및 전략 간의 상호작용을 통해 인지에 대한 점검이 발생하는 과정으로 상위인지능력을 설명하고 있다. 이 모형은 우선 상위인지를 상위인지 지식(metacognitive knowledge)과 상위인지 경험(metacognitive experience)으로 구분한다. 먼저 상위인지 지식이란 다양한 인지적 과제, 목표, 행동, 경험 등과 관련하여 개인이 이미 내재하고 있는 지식으로 개인 변인(person variables), 과제 변인(task variables), 전략 변인(strategy variables)으로 하위 구분된다.

<표 1> 상위인지 지식 관련 변인

개인 변인	자신의 학습 스타일 등 학습에 있어서 스스로에 대해 가지고 있는 신념
과제 변인	과제의 목표 및 요구와 같은 과제의 특성
전략 변인	과제를 성공적으로 수행하기 위한 인지적·상위인지적 전략

각 변인을 하나 씩 구체적으로 살펴보면, 먼저 개인 변인은 인지적 주

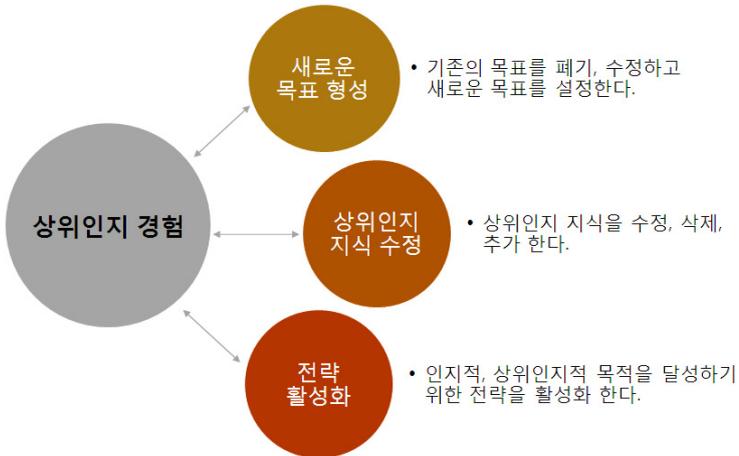
체로서의 인간에 대한 지식과 신념을 가리킨다. 예컨대 학습자가 다른 학습자와 비교하여 스스로가 어떤 학습 방법을 선호하는지 아는 것 등을 말한다. 과제 변인은 당면한 인지적 활동의 특성을 아는 것으로 그 과제에서 사용할 수 있는 정보가 무엇인지를 아는 것이다. 구체적으로는 과제마다 요구하는 정보의 양과 종류, 그것을 다루는 방법이 다르다는 것을 아는 것이라 할 수 있다. 마지막으로 전략 변인은 목표를 달성하기 위해 어떤 전략이 효과적인지를 파악하고 효과적인 전략을 선택적으로 사용하는 것을 말한다. 이때에는 상위인지 전략뿐만 아니라 인지적 전략, 사회적 전략, 정의적 전략 등 모든 전략이 종류와 상관없이 사용될 수 있다. Flavell(1979)에서는 “(당신의 남동생과 달리) 당신은 (Y라는 과제와 대조되는) X라는 과제를 수행하기 위해 (B대신) A라는 전략을 사용해야 한다고 믿는 것<sup>1)</sup>”이라는 말로 세 가지 변인의 작용을 설명하고 있다.

한편 상위인지의 또 다른 부분인 상위인지 경험은 모든 지적 활동에 수반되는 의식적인 인지 혹은 정서적인 경험을 말한다. 앞으로 해야 할 어떤 활동에 대해 잘할 수 없을 것 같다는 생각을 하거나 이미 한 활동에 대해 잘했다고 생각하는 것 등이 모두 상위인지 경험에 해당한다. 이러한 상위인지 경험은 목표 및 과제, 상위인지 지식, 전략 사용에 영향을 주게 된다. 상위인지 경험이 다른 요인들에 미치는 영향을 살펴보면, 첫째, 상위인지 경험을 통해 새로운 목표를 설정하거나 기존의 목표를 폐기 및 수정할 수 있다. 둘째, 이미 가지고 있는 상위인지 지식을 추가하거나 삭제, 수정할 수 있다. 셋째, 인지적 목적과 상위인지적 목적을 달성하기 위한 전략을 활성화할 수 있다. 예를 들어 내일 시험을 앞둔 상황에서 시험 범위 중 특정 부분을 아직 이해하지 못했다는 사실을 깨닫고 (상위인지 경험) 그 부분의 이해를 높이기 위해 다시 한 번 읽는 것은 인

---

1) 원문은 다음과 같다. “you might believe that you (unlike your brother) should use Strategy A (rather than Strategy B) in Task X (as contrasted with Task Y).”

지 전략을 사용한 것(전략 활성화)이다. 그리고 다시 한 번 읽음으로써 시험을 잘 볼 수 있을 만큼 충분히 이해했는지 스스로를 평가하는 것은 상위인지 전략을 사용한 것(전략 활성화)이라 할 수 있다. 비록 이 모형이 주로 상위인지 경험을 중심으로 이것이 다른 요소에 미치는 영향을 설명하고 있으나, 동시에 각 요소들은 개별적으로 작동하기도 하고 상호간에 영향을 주고받는다. 예를 들어 목표를 형성하거나 새로운 상위인지 지식을 습득하는 과정에서 지금까지 경험하지 못한 새로운 상위인지 경험을 할 수도 있는 것이다. 즉 상위인지란 다양한 요인들 간의 상호작용을 통해 당면한 인지적 과제를 수행하고 있는 한 개인이 자신의 인지적 활동을 점검하는 것이라 할 수 있으며, 인지 점검 활동이 활발하게 일어나는 상태를 상위인지가 활성화된 상태라고 할 수 있을 것이다. 이 모형을 도식화하면 다음의 <그림 1>과 같다.



<그림 1> Flavell(1979)의 모형에 따른 상위인지 경험을 중심으로 한 인지 점검 과정

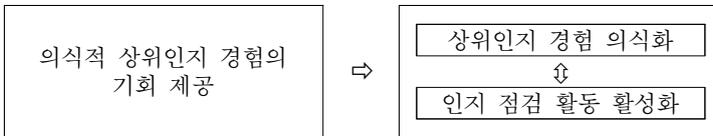
이처럼 상위인지는 이를 구성하는 여러 요소 간의 상호작용을 통해 활성화된다. 특히 인지 점검 모형에서 가장 핵심적인 요소는 바로 상위인지 경험이라 할 수 있는데 이는 학습자가 현재 자신의 인지 상태를 파악한 뒤, 스스로 문제(과제)를 도출하고 이를 해결하기 위한 노력을 시작하는 출발점이 될 수 있기 때문이다. 따라서 특정 전략의 훈련보다 상위인지 경험을 강조하는 차원의 교육이 하나의 대안이 될 수 있을 것이다.

### 3.2. 인지 점검 모형을 기반으로 한 상위인지 교육

앞서 2장에서 살펴본 바와 같이 그동안의 상위인지 교육은 전략 교수 모형을 중심으로 실시되어 왔으나 이러한 접근 방식은 여러 한계를 지닌다. 학습자 개개인의 특성을 충분히 반영하기 어려울 뿐만 아니라 제한된 수업 시간, 교육 내용상의 우선순위 등의 문제로 교실 내에서 충분히 전략을 다룰 수 없다는 등이 그렇다. 따라서 전략 교육이 아닌 새로운 차원에서 상위인지 교육에 접근해야 할 필요가 있다. 이를 위해 3.1에서는 Flavell(1979)에서 제안된 인지 점검 모형으로서의 상위인지에 대해 고찰했다. 그렇다면 이 모형을 기반으로 한 상위인지 교육은 어떠한 방식으로 구체화될 수 있는가?

인지 점검 모형은 상위인지를 상위인지 경험과 상위인지 지식으로 구분하고 전략을 상위인지 지식의 하위 변인으로 포함한다는 특징을 가진다. 즉, 기존의 전략 교수에서는 상위인지 지식의 일부인 전략만을 학습자에게 제시하고 이를 모방하도록 한 반면, 인지 점검 모형은 전략을 포함한 상위인지 지식이 어떻게 활성화되고 행동으로 나타나는가를 상위인지 경험과의 상호작용을 통해 설명한다. 따라서 인지 점검 모형을 기반으로 한 상위인지 교육은 학습자들이 상위인지 전략을 사용하도록 유도하는 방식으로 이루어질 수 있다.

상위인지 경험은 사실 학습 과정에서 누구에게나 일어난다. 그러나 모든 학습자가 상위인지 경험을 바탕으로 적극적인 인지 점검 활동을 하는 것은 아니다. 그러므로 인지 점검 모형을 기반으로 하는 상위인지 교육은 학습자들이 겪는 다양한 상위인지 경험을 그대로 흘려보내지 않고 의식적으로 포착하고, 이를 다시 인지 점검 활동으로 이어가도록 지원하는 차원에서 이루어져야 한다. 이를 위해서는 다양한 교육 방법이 검토될 수 있다. 교실 수업 중에 과제를 해결하면서 교사가 학습자들이 의식적인 상위인지 경험을 하도록 유도하거나 학습자들 간의 대화를 통해서도 각자의 상위인지 경험을 상기하고 공유할 수 있다. 또한 학습자 개개인이 개별적인 성찰을 통해서도 상위인지 경험을 의식화 할 수 있다. 그러나 이들 모두 의식적 상위인지 경험의 기회를 제공한다는 점에서는 동일하다.



<그림 2> 인지 점검 모형 기반 상위인지 교육

이처럼 인지 점검 모형 기반 상위인지 교육은 의식적인 상위인지 경험과 이를 바탕으로 한 인지 점검 활동 활성화를 위해 학습자를 지원하는 것을 목표로 하게 되며, 궁극적으로는 학습자가 자율적으로 적극적인 인지 점검 활동을 하도록 하는 것을 지향한다. 이를 위해서는 학습자들이 의식적인 상위인지 경험을 할 수 있는 장을 제공하고, 이와 동시에 인지 점검 활동으로 나아갈 수 있도록 지원하는 교육 방안이 고안되어야 한다. 이어지는 장에서는 인지 점검 모형 기반 상위인지 교육을 실천하는 하나의 예로서 한국어 학습일지의 사용을 제안하고자 한다.

## 4. 학습일지를 활용한 인지 점검 모형의 교육적 적용 방안

### 4.1. 교수·학습 도구로서 학습일지

일지(journal)는 일반적으로 어떤 것에 대한 개인의 감정이나 생각 등을 회상의 시점에서 기록한 쓰기 결과물을 가리킨다. 또한 이러한 기록이 일회에 그치는 것이 아니라 일정 기간 동안 수차례 반복, 누적되어야만 일지라고 할 수 있다. Oxford(1990)에서는 일지를 원어민 화자, 동료 학생, 선생님에 대한 개인적 인상 및 자신의 생각, 감정, 성취를 기록하는 자기보고의 한 형식이라 정의한 바 있다. 즉 일지의 형식과 내용은 목적에 따라 다양해질 수 있으나 일반적으로 회상의 시점에서 쓰기 방식으로 기록되고, 일정 기간 동안 지속적으로 이루어져야 한다는 공통의 특징을 가진다.

또한 일지는 그 성격에 따라 몇 가지 다른 용어로 구분되어 지칭되기도 하는데 성찰일지, 학습일지, 교사일지, 오류일지 등이 그것이다. 교육 및 연구에서는 주로 단순한 사실의 기록이 아니라 사실에 대한 성찰을 유도하기 위해 일지가 사용되는 경우가 많으므로 지금까지 교실에서 사용되어 온 일지의 대부분이 성찰일지에 해당한다고 할 수 있다. 그러나 그 밖의 용어들은 일지의 작성자나, 일지의 대상이 되는 내용, 사용 목적 등에 따라 일지의 한 종류를 구성한다고 볼 수 있다.

지금까지 한국어교육에서는 일지를 사용한 연구가 크게 두드러지지 않았으며 그 가운데서도 주로 교육 자료보다는 연구 자료로서 활용된 경향을 볼 수 있다. 이는 일지가 직접 접근하기 어려운 한국어 학습자의 인지적, 정의적 요소를 확인할 수 있는 자료로 사용될 수 있기 때문이다. 일지를 통해 학습자의 읽기 불안을 파악한 이효신(2012), 일본인 학습자의 읽기 전략을 조사한 심상민(2007) 등이 한국어 학습자가 가진 정의적, 인지적 특성을 규명하는 간접 자료로서 일지를 활용한 연구라 할 수 있

다. 한편 교육 자료로서 일지는 주로 쓰기 분야에서 한정적으로 사용된 것을 확인할 수 있다. 조운경·이미지(2007)과 부수현(2012), 문진희(2013) 등이 쓰기에서 오류일지를 사용하여 그 효과를 검증한 바 있다.

그러나 본 연구에서는 한국어 학습자들의 상위인지능력을 활성화하는 교육 자료로서 일지의 사용을 제안하고자 한다. 한국어교육에서는 아직 그 효과가 구체적으로 검증된 바 없으나, 일지는 다양한 교과 교육 분야에서 상위인지 교육 자료로 활용되어 왔다. 박선희·최미나·이승기(2008)과 McCrindle & Christensen(1995)는 각각 공학과 생물학 교과에서 일지를 활용한 뒤 학습자들이 상위인지를 사용한 정도를 측정하였는데, 그 결과 일지를 사용한 경우 상위인지전략의 사용이 늘어난 것은 물론 학습 수행 측면에서도 더 성공적인 결과를 보인 것으로 나타났다. 또한 언어 학습전략과 관련된 대표적 연구 중 하나인 Oxford(1990)은 일지 쓰기 자체가 매우 유용한 영어 학습전략인 동시에 학습자들이 모든 범주의 전략에 대해 인식하는 역할을 할 수 있다고 했다. 상위인지전략의 사용은 상위인지의 활성화가 구체화된 행위로 드러난 것이므로, 이들 연구는 학습 일지가 인지 점진 과정으로서 상위인지능력의 활성화를 이끄는 도구로 사용될 수 있음을 보여준다고 할 수 있다.

또한 앞서서도 지적한 바와 같이 상위인지 경험은 개인에 따라 다르게 나타나기 때문에 상위인지 경험을 바탕으로 구성되는 인지 점진 활동은 일반화되기보다는 개별적일 수밖에 없다. 따라서 적절한 상위인지 교육이 이루어지기 위해서는 개별 학습자에 따라 특화된 방식을 사용해야 하는데 교사와 학생 간의 관계가 일대다인 교실 상황에서 이를 구현하는 것은 불가능에 가깝다. 그러나 학습일지의 경우 교실 밖에서 학습자 각자에 의해 작성될 수 있다는 점에서 학습자의 개별적 특성을 보다 잘 반영할 수 있다. 뿐만 아니라 Flavell(1979)에 따르면 상위인지 경험은 어떤 행동을 미리 계획하거나 끝난 후에 이것을 평가하는 상황, 정서적으로 안정된 상황에서 효과적으로 이루어진다. 이러한 점을 고려한다면 상위

인지 경험은 교실에서의 학습이 종료된 이후에 이루어지는 것이 바람직하며, 교실 학습 종료 이후라는 시점에서 교사의 직접적인 교수 활동이나 동시적인 도움 없이 학습자 스스로 활용할 수 있는 교육 자료를 제공하는 것이 현실적이다. 그렇기에 본고에서는 학습일지를 통해 한국어 학습자들에게 자신의 학습을 성찰하고 상위인지를 경험하는 장(場)을 제공함으로써 한국어 학습 전반을 개별적으로 관리, 점검, 평가하는 인지적 점검 과정으로서 상위인지의 활성화를 도모하고자 한다. 이외에도 일지 사용의 장점을 몇 가지 들면 다음과 같다.

첫째, 학습일지는 자기주도적 학습이라는 차원에서도 중요한 역할을 할 수 있다. Zimmerman(1989)는 자기관찰(self-observation)을 자기주도적 학습을 구성하는 하위요소로 두고 있는데, 일지는 이러한 자기 관찰의 한 형태라 할 수 있다. 더불어 학습자가 스스로 자신의 학습 과정과 결과를 성찰하고 이를 글로 직접 작성하는 과정을 통해 상위인지 교육이 이루어지기 때문에 교사 주도의 교수(instruction)로 이루어지는 교육에 비해 학습자에게 많은 권한이 주어진다. 이에 일지를 사용할 경우 학습자는 학습에 대해 보다 책임감을 가지고 적극적으로 자신의 학습에 참여하게 된다(강민휘, 2013).

둘째, 교육 현장에 적용하기 용이하다는 것도 일지의 장점이 될 수 있다. 앞서서도 언급한 바와 같이 기존의 전략 교육의 한계 중 하나는 교실에서 교육할 시간이 충분하지 않다는 것이다. 그러나 일지는 교실 교육이 종료된 이후에 사용되기 때문에 교실 내 교육 시간의 제약을 받지 않으며, 지면을 활용하기 때문에 교재에 삽입되거나 부교재의 형태로 제공될 수도 있다. 이정희(2013)에서는 한국어교육 연구는 결과물의 ‘현장 적용성’이 핵심 가치로 논의되어야 한다고 하였는데, 별도의 시간과 인력을 투자하지 않고도 수업 외적인 시간을 활용해 지속적인 상위인지 교육을 가능하도록 하는 학습일지는 높은 현장 적용성과 경제성의 측면에서도 효과적인 방안이라 할 수 있다.

셋째, 학습일지는 교사와 학습자 간의 상호작용의 질을 높이고 학습자의 상위인지가 발달하는 과정을 추론할 수 있는 연구 자료로도 사용될 수 있다. 학습일지는 학습자가 한국어 학습을 하면서 겪는 다양한 인지적, 정의적 사건들의 기록물로서, 학습자에 대한 교사의 이해를 높여줄 수 있을 뿐만 아니라, 학습자가 실제 필요로 하는 도움이 무엇인지를 구체화하는 근거로 사용될 수 있다. 이를 통해 교사는 학습자에게 막연한 조언이 아닌 유용하고 구체적인 조언을 하는 것이 가능해진다.

마지막으로 일지는 앞서 언급한 바와 같이 일회로 끝나는 것이 아니라 일정 기간 동안 지속된다는 특징을 가지므로 일지가 작성되는 기간 동안 학습자의 상위인지능력의 사용 양상을 추측할 수 있는 매우 풍부한 내용을 가진 질적 자료가 될 수 있다.

이와 같이 일지는 상위인지와 관련하여 교육적 효용성이 상당 부분 검증된 도구이며, 그밖에도 교육 현장에의 적용의 용이성, 연구 자료로서의 활용 가능성 등을 고려했을 때 한국어 학습자의 상위인지능력을 활성화하는 교육 자료로 충분히 활용할 가치가 있다고 여겨진다.

## 4.2. 학습일지를 활용한 학습 보조도구 구성의 실제

### 4.2.1. 학습 보조도구로서 한국어 학습일지 구성 방향

이제 앞서 살펴본 인지 점검 모형을 바탕으로 실제 학습 보조도구로서 한국어 학습일지가 어떻게 구성될 수 있는가에 대해 살펴볼 것이다. 본 고가 지향하는 인지 점검 모형 기반 상위인지 교육은 의식적인 상위인지 경험이 일어나도록 유도할 수 있다면 어떠한 과제 상황에서나 적용될 수 있을 것이다. 그러나 여기에서는 우선 한국어 학습 전반을 관리하고 조정하는 거시적 수준에서 인지 점검이 이루어지도록 지원하기 위한 교육

방안을 예시로 제시하고자 한다. 특정 과제 수행 상황으로 인지 점검의 대상을 한정하지 않은 것은 상위인지 경험이 일어나는 상황이 학습자마다 다를 수 있기 때문이다. 따라서 다소 폭넓은 상황을 대상으로 삼아 한국어 학습일지를 구성함으로써 학습자의 개별적인 특성을 수렴하고자 한다. 그러나 일지의 구조에 있어서는 열린 형태가 아닌 닫힌 형태, 즉 구조화된 일지를 지향한다. 학습일지는 학습자로 하여금 보다 양질의 상위인지 경험을 할 수 있도록 유도하고, 이를 바탕으로 학습자가 목표 설정, 상위인지 지식 수정, 전략 활성화로 나아갈 때 적절한 방향을 제시할 수 있어야 교육적 효과를 기대할 수 있을 것이다. 그러므로 주로 자유기술형으로 제공되었던 기존의 일지와 달리 구체적인 항목들을 통해 구조화된 일지를 사용하여 교육적 효과를 높이고자 한다. 이를 위해서는 학습일지를 세부 항목을 통해 구조화할 뿐만 아니라, 각 항목의 지시문(prompt)도 상세히 기술할 필요가 있을 것이다. 이는 학습일지의 교육적 효과를 높이는 것 외에도 학습자의 인지적·정의적 부담을 줄여주는 역할도 할 수 있다. 학습자들에게 학습일지를 ‘학습에 대해 다시 생각해보자’라고 개방적으로 기술하도록 하게 할 경우 학습자들은 구체적으로 무엇을 써야할지 망설이게 되고 쓸 거리를 찾는 것 자체가 인지적·정의적 부담이 될 수 있기 때문이다. 같은 이유로 학습일지는 반드시 한국어로 작성될 필요는 없으며, 학습자의 모국어와 한국어가 모두 학습자의 판단에 따라 자유롭게 사용될 수 있다.

#### 4.2.2. 한국어 학습일지 문항 구성 틀

학습일지 항목 구성 틀은 상위인지경험, 목표 형성, 자기 이해, 과제 이해, 전략 사용의 다섯 가지 하위 범주로 구성되는데 Flavell(1979)의 인지 점검 모형을 바탕으로 하되, 실제 질문 항목을 작성할 때 참조할 수 있는 방향과 기준을 제시할 수 있도록 재구성한 것이다. 각각을 살펴보

면 다음과 같다.

<표 2> 학습일지 문항 구성 틀

① 상위인지경험			
한국어를 공부하면서 느낀 모든 것			
② 목표 형성	③ 자기 이해	④ 과제 이해	⑤ 전략 이해
- 목표 설정 및 수정 - 목표 달성을 위한 계획하기	- 학습 스타일 파악 - 현재 자신의 한국어 능력 파악	- 과제 목표 파악 - 과제 수행을 위해 요구되는 능력 파악	- 각 전략의 특성 파악 - 과제를 성공적으로 수행하기 위한 전략 파악

첫째, 상위인지경험과 관련된 질문들은 학습자가 학습 중에 ‘느낀 것’이 무엇인지를 묻는다. 사용된 용어가 지칭하는바 그대로 인지 점검 모형의 구성 요소 중 상위인지경험과 관련되며, 다른 네 가지 범주의 질문으로 이어지는 발판이 된다. 예컨대 학습자는 어려움이나 곤란함을 느낀 시점을 회상함으로써 한국어 학습 과정에서 자신이 해결해야 할 우선 과제를 파악할 수 있게 되고, 이로써 자신에게 주어진 과제를 이해해 나가기 시작한다. 한편 즐거움이나 자신감을 느낀 시점을 회상하는 것은 현재 자신의 능력을 파악하도록 하는 것은 물론, 특정 시점에서의 자신의 문제 해결 방식을 확인해보도록 유도하여 과제 수행에서 유용한 전략이 무엇인가를 인지하게 한다. 그렇기 때문에 상위인지경험에 해당하는 질문은 단독으로 사용될 수도 있으며, 다른 범주의 질문과 묶여서 제시될 수도 있다. 상위인지경험 범주에 해당하는 예시 질문으로는 다음과 같은 것들이 제시될 수 있다.

둘째, 목표형성은 학습자의 거시적 목표와 미시적 목표를 확인하고 이를 바탕으로 학습을 계획하게 하는 질문들로 구성된다. 인지 점검 모형에서는 상위인지경험을 통해 새로운 목표가 형성되거나 기존의 목표가 수정된다. 따라서 이 범주의 질문들은 형성 혹은 수정된 목표가 무엇인지 확인하게 하는 것으로 구성될 수 있다. 더불어 목표는 상위인지경험

을 통해서 뿐만 아니라 실제 목표가 달성되었는가를 확인함으로써도 형성, 수정될 수 있으므로 목표 달성을 위한 구체적인 계획과 그 실천 여부도 물을 수 있다.

셋째, 자기 이해는 상위인지 지식의 하나인 개인 변인에 해당하는 것으로 학습자가 학습 주체로서 자기 자신에 대해 얼마나 이해하고 있는가에 대한 질문이다. 자기 이해는 크게 자신의 현재 한국어 능력에 대한 이해와 자신의 학습 스타일에 대한 이해 두 가지로 볼 수 있다. 현재의 한국어 능력에 대한 이해는 학습자가 생각하는 자신의 현재 한국어 수준에 대해 묻거나, 특정 과제를 수행하기 위해 충분한 능력을 갖추고 있는지를 물을 수도 있다. 후자의 경우 과제 이해와 밀접한 관련을 가지기 때문에 이와 관련된 질문과 함께 제시될 수 있을 것이다.

넷째, 과제 이해는 상위인지 지식 중 과제 변인에 해당하는 것으로 학습 중에 수행한 과제들에 대해 회상하는 질문들로 구성된다. 특히 자신에게 주어졌던 과제들이 무엇을 목적으로 하는 것들이었으며, 이들이 요구하는 능력은 무엇이었는가를 묻게 된다. 이를 통해 과제 수행에 있어서 과제 특성 이해의 중요성을 암시적으로 제시하는 동시에, 과제가 요구하는 능력과 자신의 능력 간의 차이를 이해하도록 돕는다.

다섯째, 전략 사용은 전략 변인과 전략 활성화와 관련된 범주이다. 상위인지지식 중 하나인 전략 변인은 다양한 전략의 특징에 대한 이해를 가리키며, 전략 활성화는 과제에 따라 전략을 선택하여 사용하는 것을 말한다. 특히 과제에 따라 적절한 전략이 선택되기 위해서는 전략에 대한 이해가 반드시 전제되어야 하는데, 이 범주에서는 특정 과제를 수행하는데 실제 자신이 사용한 전략은 무엇이며, 그 전략을 사용한 결과는 어떠했는지, 또한 사용 가능한 또 다른 전략은 없는지 평가하고 탐색하게 하는 질문을 사용할 수 있다.

4.2.3. 한국어 학습일지 예시

학습일지는 크게 몇 부분으로 나누어 구성할 수 있다. 먼저 목표 형성과 관련하여 학습자들로 하여금 자신의 학습 목표를 확인하고 구체적인 학습 계획을 하는 부분을 따로 두고, 자기 변인과 관련하여 자신의 학습 성향 및 학습 스타일을 확인하는 부분 역시 별도로 설정할 수 있다. 그리고 매일의 학습을 회상하는 과정을 통해 학습자들에게서 의식적인 상위인지 경험을 유도하고 이를 바탕으로 목표와 개인 변인, 과제 변인, 전략 변인 등을 점검하게 하는 부분이 있을 수 있다. 여기에서는 이 가운데 일일 학습 점검을 중심으로 학습일지가 어떻게 구성될 수 있는가 그 예를 살펴보겠다. 4.2.2에서도 언급한 바와 같이 하나의 질문이 반드시 하나의 범주에 해당할 필요는 없다. 인지 점검 모형의 각 구성 요소들은 서로 간에 상호작용을 하며 상위인지라는 능력이 활성화되도록 하는 것이므로 애초에 독립적으로 활성화되기 어렵다. 따라서 학습일지라는 도구를 통해 질문으로 구현될 때에도 서로 긴밀한 관련성을 가진 것들은 하나의 질문을 통해 동시에 유도된다.

<표 3> 일일 학습 점검 관련 예시 문항

질문 예시	관련 범주
① 오늘 한국어를 공부하면서 즐거웠던 때가 있었습니까? 언제였습니까?	상위인지 경험
② 오늘 한국어를 공부하면서 답답했던 때가 있었습니까? 언제였습니까?	
③ 오늘 한국어로 쓰거나 말하고 싶었는데 잘 표현하지 못한 것이 있습니까? 그렇다면 그 이유는 무엇입니까?	상위인지 경험 자기 이해 과제 이해
④ 오늘 한국어로 듣거나 읽은 것 중에 잘 이해하지 못한 것이 있습니까? 그렇다면 그 이유는 무엇입니까?	
⑤ 오늘 수업 시간에 배운 것은 무엇입니까?	과제 이해
⑥ 오늘 수업 시간에 배운 것을 통해 무엇을 할 수 있습니까?	
⑦ 배운 것 중에 쉬운 것은 무엇이었습니까? 왜 그것이 쉬웠습니까?	상위인지 경험 자기 이해

⑧ 배운 것 중에 어려운 것은 무엇이었습니까? 왜 그것이 어려웠습니까?	과제 이해
⑨ 오늘 수업 시간에 어려운 것이나 잘 모르는 것이 있었을 때 어떻게 했습니까? 그 방법이 도움이 됐습니까?	전략 사용
⑩ 오늘 수업에 대해 더 쓰고 싶은 이야기가 있으면 자유롭게 써 보세요. 그리고 내일은 어떻게 공부하면 좋을지도 생각해 보세요.	상위인지 경험 목표 형성

예를 들어 <표 3>의 1번과 2번 질문은 학습 중에 학습자가 경험한 상위인지 경험 전반과 관련된 것으로 먼저 하루 동안 한국어를 사용하면서 겪은 경험이나 느낌 등을 자유롭게 환기시키는 역할을 한다. 따라서 다른 범주의 질문과 통합되어 있지 않다. 그러나 3번과 4번 질문의 경우 상위인지 경험과 자기 이해 및 과제 이해가 통합된 질문이다. 이 질문을 통해 학습자는 보다 구체적으로 자신이 표현이나 이해의 어려움을 겪은 것이 언제인지 고찰하고(상위인지 경험), 그 원인이 무엇인지 자체적으로 탐색하는 과정에서 자신의 능력(자기 이해)과 과제가 요구하는 능력(과제 이해) 간의 차이를 발견함으로써 자신의 학습을 점검하고 평가하게 된다. 이 부분은 교실 수업에서 교육 항목으로 다룬 내용뿐만 아니라 학습자가 한국어를 사용하는 가운데서 겪은 모든 상위인지 경험과 이와 관련된 상위인지 지식에 관한 것을 묻는다.

5번에서 8번 질문은 교실에서의 학습 내용에 보다 초점을 맞춘 것으로, 교실 수업에서 목표로 했던 과제 수행과 관련하여 자신의 학습이 어떻게 이루어졌는가를 점검, 평가하게 하는 것이다. 교실 내 학습에 초점을 맞추도록 하기 위해 우선 과제 이해에 대한 질문을 개별적으로 제시하고 이어서 과제와 관련된 상위인지 경험을 의식적으로 유도하는 가운데 암시적으로 자기 이해와 과제 이해가 동반되도록 질문이 구성된다. 9번은 전략 사용에 관한 질문으로 3, 4, 7, 8번 질문과 관련될 수 있다. 앞에서 환기된 상위인지 경험과 자기 이해, 과제 이해를 바탕으로 실제 자신이 사용한 전략을 확인하고 평가하는 것이다. 학습전략은 한국어 학습

에 보다 직접적인 도움을 줄 수 있는 인지적 전략 등을 포함하고 있기 때문에 보다 명시적으로 제시되는 것이 효과적일 것이며, 앞의 질문과 통합할 경우 한 문항이 지나치게 많은 대답을 요구하게 되기 때문에 따로 분리하여 제시했다. 10번 질문은 마무리를 위한 것으로 앞에서 미처 기술되지 못한 상위인지 경험이 있는지 다시 한 번 확인하고, 앞으로의 학습 목표를 환기하기 위한 것이다.

여기에서 제시된 질문은 교실이나 학습자의 특성, 혹은 과제의 특성에 따라 보다 구체화되거나 보다 포괄적인 수준의 질문으로 대체될 수 있다. 그러나 인지 점점 모형을 기반으로 한 상위인지 교육에서 가장 중점을 두는 것이 학습자의 상위인지 경험을 보다 의식적으로 유도하고 이를 자율적인 인지 점점 활동을 위한 자양분으로 삼는 것이다. 따라서 이 점을 반드시 염두에 두고 문항 제작이 이루어져야 할 것이다.

#### 4.2.4. 한국어 학습일지 사용의 유의점

끝으로 한국어 학습일지 사용에 있어서의 유의점에 대해 몇 가지를 논의하면 다음과 같다.

먼저 학습일지를 학습에게 제공하기 전에 반드시 학습일지를 사용하는 목적과 사용하는 방법에 대한 명시적인 설명이 필요하다. 학습자에게 추가적 교육 자료가 제공될 때 그것이 도입된 목적을 분명히 하지 않는다면 교실 밖에서 학습자가 이것을 사용할 필요성을 인식하지 못할 수 있기 때문이다. 또한 사용 방법을 모를 경우에는 오히려 학습자의 혼란을 가중하거나 학습 부담으로 작용할 수 있다. 따라서 학습일지를 사용하기 전에 학습일지 사용의 목적, 효과, 사용 방법 등에 대해 학습자들에게 설명하는 사전 교육을 가지는 것이 바람직할 것이다. 만약 학습자들이 일지의 작성이나 학습에 대한 성찰 등에 대해 익숙하지 않은 경우, 1회 정도 교사와 함께 교실에서 직접 한국어 학습일지를 작성하는 훈련을

가지는 것도 유용할 것이다.

두 번째로 한국어 학습일지는 반드시 한국어로 작성될 필요는 없다. 한국어 학습일지의 가장 핵심적인 목적은 학습자들의 상위인지를 활성화하는 것이므로 반드시 한국어로 작성하게 할 필요는 없다. 특히 초급에서 중급 학습자의 경우 학습일지의 질문 항목에 대한 이해를 돕기 위해 학습자의 모국어로 번역된 학습일지가 제공될 수 있으며, 학습자들에게도 자신의 모국어와 한국어 모두를 자유롭게 사용할 수 있음을 알려야 한다.

세 번째로 교사는 학습자의 학습일지 사용을 적극적으로 도와주는 조력자의 역할을 해야 한다. 학습일지는 기본적으로 학습자의 자율성에 기대하는 학습 보조 도구이므로 교사는 학습일지를 학습자에게 의무적인 숙제로 부과하거나 학습일지의 작성을 평가할 필요는 없다. 그러나 학습자가 학습일지를 적절히 사용하고 있는지 점검하고 상위인지능력 활성화라는 학습일지 본연의 목적을 잘 달성할 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다. 필요에 따라서 교사는 학습자와 함께 학습일지를 확인하며 서로 이야기하는 시간을 가질 수도 있을 것이다. 교사의 이러한 역할을 통해 학습일지 사용의 교육적 효과는 더욱 높아질 것이다.

## 5. 결론

본 연구는 한국어 학습자의 상위인지능력과 관련하여 전략으로서의 접근이 아닌 상위인지 작용 원리라는 보다 근본적인 차원에서의 접근이 필요하다는 문제를 제기하였다. 이에 Flavell(1979)가 제시한 인지 점검 모형을 바탕으로 상위인지가 활성화되는 과정에 대해 고찰하고, 그것의 출발점이 되는 상위인지 경험의 기회를 학습자에게 제공하는 것에 주목하였다. 학습자는 의식적인 상위인지 경험을 토대로 보다 자율적이고 주체적으로 자신의 학습 과정을 돌아보며 인지적 점검을 시도하게 된다.

이때 학습자는 스스로 문제에 직면하고 해결해나가면서 자발적인 학습 전략을 개발할 것으로 기대할 수 있다. 이러한 인지 점검 활성화는 다양한 방법으로 실현될 수 있겠으나 본 연구에서는 시간과 공간의 제약을 받지 않고 즉각적으로 적용 가능한 학습일지를 활용해 소기의 목적을 달성하고자 하였다. 비록 본 연구는 상위인지 교육 방안으로서 제안한 학습일지의 효과를 실증적으로 검증하지 못했다는 한계를 지니지만, 전략으로 실현되기 이전에 전략 사용 자체를 가능하게 하는 인지 점검 활성화를 지원하는 교육 방안을 모색하였다는 점에서 의의를 가진다. 향후 본고에서 제안한 학습일지의 실제 적용을 통한 학습도구로서의 효용성을 구체적으로 검증하는 한편, 인지 점검 모형을 기반으로 하는 보다 다양한 교육 방안에 대한 검토도 이루어져야 할 것이다.

### <참고 문헌>

- 강민휘(2013). 대학교양영어에서 학습일지와 교수자 피드백을 활용한 문법 교수 및 학습 방안 연구, 부경대학교 박사학위논문.
- 김선주(2008). 성공적인 한국어 학습자의 학습 전략 사용에 관한 연구, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문진희(2013). 오류일지 작성이 한국어 쓰기의 문법 오류 감소에 미치는 영향: 중급 학습자의 조사·어미 오류를 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선희·최미나·이승기(2008). 구조화된 인지적 성찰일지가 메타인지와 학업성취에 미치는 영향에 관한 연구, <공학교육연구> 11권 1호, 한국공학교육학회. 5쪽~13쪽.
- 박창호 외(2011). 『인지학습심리학』. 서울: 시그마프레스.
- 부수현(2012). 오류일지와 다시 쓰기가 쓰기 능력 향상에 미치는 영향 연구: 초급 학습자를 대상으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손성희(2001). 한국어 학습자의 언어 학습전략 분석 연구, 연세대학교 박사학위논문.
- 신보미(2012). 상위인지 전략을 활용한 한국어 쓰기 교육 방안 연구: 중급 학습

- 자를 대상으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심상민(2007). 일지 연구 방법을 사용한 일본인 학습자의 읽기 전략에 관한 연구, <이중언어학> 33권, 이중언어학회. 95쪽~119쪽.
- 심영숙(2008). 학습일기를 통한 대학생 영어학습자의 자기주도학습 관찰: 학습동기 및 상위인지를 중심으로, <Foreign languages education> 15권 3호, 한국외국어교육학회. 315쪽~343쪽.
- 이미혜(2013). 한국어 전략 교수에 대한 교사 인식과 교육 현황, <국제한국어교육학회 학술대회 논문집>, 국제한국어교육학회. 17쪽~25쪽.
- 이정희(2013). 한국어 학습 전략 연구의 과제, <한국어교육> 24권 4호, 국제한국어교육학회. 225쪽~262쪽.
- 이효신(2012). 일지 연구 방법을 사용한 한국어 학습자의 읽기 불안에 관한 연구, <한국언어문화학> 9권 1호, 국제한국어언어문화학회. 221쪽~245쪽.
- 조윤경·이미지(2007). 한국어 쓰기 오류교정에서 오류일지의 효과에 관한 연구, <한국어교육> 18권 3호, 국제한국어교육학회. 221쪽~248쪽.
- 최보미(2011). 자기 조정 전략이 한국어 고급 학습자의 자기 주도적 쓰기에 미치는 효과 연구: 과정-장르 통합 교육을 중심으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최수정(2012). 상위인지전략 훈련이 한국어 듣기 학습에 미치는 영향 연구, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Chamot, A. U.(1999). Reading and writing processes: Learning strategies in immersion classrooms, In M. A. Kassen (Ed.), *Language learners of tomorrow: Process and promise*, Lincolnwood, IL: National Textbook.
- \_\_\_\_\_ (2005a). The Cognitive Academic Language Learning Approach(CALLA): An update, In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*, White Plains, NY: Longman.
- \_\_\_\_\_ (2005b). “Language learning strategy instruction: Current issues and teaching”, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A. D.(1998). *Strategies in learning and using a second language*, New York: Addison Wesley Longman.
- \_\_\_\_\_ (2003). The learners side of foreign language learning: Where do style, strategies, and task meet?, *IRAL*, 41(4), 279-291.
- Flavell, J. H.(1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive –-Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Grenfell, M., & Harris, V.(1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and exercises*, Cambridge: Cambridge University Press.

- McCordle, A. R., & Christensen, C. A.(1995). "The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance", *Learning and instruction*, 5(2), 167-185.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U.(1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. P.(1985). "Learning strategy applications with students of English as a second language", *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- Oxford, R. L.(1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston, MA: Heinle & Heinle. 박경자 외 옮김, 『영어 학습 전략』, 교보문고.
- Reiss, M. A.(1981). Helping the unsuccessful language learner, *Modern Language Journal*, 65(2), 121-128.
- Rubin, J., & Thompson, I.(1982). *How to be a more successful language learner: toward learner autonomy*, Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rubin, J.(1975). "What the 'good Language Learner' can teach us", *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Stern, H.(1975). "What can we learn from the good language learner?", *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Vandergrift, L.(2002). "It Was Nice to See That Our Predictions Were Right': Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension", *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555-575.
- Zimmerman, B. J.(1989). "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.

손혜진(Son Hyejin)

고려대학교 대학원 국어국문학과 박사과정

136-701 서울시 성북구 안암로 145

전화번호: 010-5097-4096

전자우편: subak9217@naver.com

김민경(Kim Minkyung)

고려대학교 대학원 국어국문학과 박사과정

136-701 서울시 성북구 안암로 145

전화번호: 010-8860-0680

전자우편: min\_kong@naver.com

접수일자: 2014년 4월 20일

심사(수정)일자: 2014년 5월 21일

게재 확정: 2014년 6월 4일