[UCI]I804:24011-200000233040

2006년 2월
교육학석사(영어교육)학위논문

영어 청해 전략 사용과 청해 능력과의 관계

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 수 경

영어 청해 전략 사용과 청해 능력과의 관계

Relationship Between English Listening Strategy Use and Listening Comprehension

2006년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 수 경

영어 청해 전략 사용과 청해 능력과의 관계

지도교수 염 규 을

이 논문을 교육학석사(영어교육) 학위 청구논문으로 제출합니다.

2005년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 수 경

김수경의 교육학 석사학위 논문을
인준합니다.

심사위원장 조선대학교 교수 김 귀 석 인

심사위원 조선대학교 교수 류 관 수 인

심사위원 조선대학교 교수 염 규 을 인

2005년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT ····· v

I. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구문제 ····· 3

II. 이론적 배경 ····· 4

1. 청취 이해력의 정의 ····· 4

2. 청취 이해력의 중요성과 전이효과 ····· 5

1) 청취 이해력의 중요성 ····· 5

2) 청취 이해력의 전이효과 ····· 9

3. 청취 이해력의 특성 ····· 10

4. 청취 이해력의 과정 ····· 12

5. 청취 이해력 향상을 위한 듣기 지도 순서 ····· 15

6. 언어학습전략 이론과 청해 ····· 16

1) 언어학습전략 이론 ····· 16

2) 언어학습전략의 분류 ····· 19

3) 청해 능력에 적용되는 언어학습전략 ····· 20

III. 연구방법 ····· 25

1. 연구대상 ····· 25

2. 실험도구 및 절차 ····· 26

1) 설문지 ····· 26

2) 영어 청해 능력평가 ····· 27

3) 설문 조사실시 ····· 27

3. 자료분석 ····· 28

IV. 연구결과 ····· 29

1. 연구결과 분석 ····· 29

1) 영어 청해 전략 사용이 영어 청해에 미치는 영향 ····· 29

2) 영어 청해 전략 사용과 영어 청해 능력과의 관계 ····· 32

3) 학습자의 성별 및 영어 청해 능력 수준에 따른 영어 청해 전략의 사용 ····· 33

2. 논의 ····· 37

V. 결론 ····· 40

1. 결론 및 제언 ····· 40

2. 연구 진행상의 제한점 ····· 41

참고문헌 ····· 42

부록 ····· 47

표 목 차

[표1] ESL 학습자들이 사용하는 청해 전략 21

[표2] 두 집단 간 영어 청해 능력 점수 - 독립표본 T 검증 결과.....25

[표3] 상위인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균 및 표준편차..... 29

[표4] 상위인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 분산분석표 29

[표5] 인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균 및 표준편차..... 30

[표6] 인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 분산분석표 30

[표7] 사회 정의적 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균 및 표준편차.....31

[표8] 사회 정의적 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 분산분석표 31

[표9] 영어 청해 전략과 영어 청해 능력점수 평균과 표준편차.....32

[표10] 영어 청해 전력과 영어 청해 능력점수 상관관계 분석표.....32

[표11] 영어 청해 능력 수준과 성별에 따른 상위인지전략의 사용 평균 및 표준편차
.....33

[표12] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 상위인지전략의 사용분산분석표.....34

[표13] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 인지전략의 사용 평균 및 표준편차.....35

[표14] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 인지전략의 사용분산분석표.....36

[표15] 영어 청해 능력 수준과 성별에 따른 사회 정의 전략의 사용 평균 및 표준편차
.....36

[표16] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 사회 정의전략의 사용분산분석표.....37

ABSTRACT

Relationship Between Listening strategies Use and Listening Comprehension

By Su-Gyoung Kim

Advisor : Prof. Gyu-eul Yom, Ph. D.

Major in English Education

Graduate School of Education, Chosun University,

Gwangju, Korea

The purpose of this study is to investigate the relationship between English listening strategy use and the English listening comprehension. The subjects for this study are 128 high school students. They are 67 males and 61 females.

This study was designed to investigate the following questions; (1) Does listening strategy use affect English listening comprehension? (2) Are there correlations between listening strategy use and English listening comprehension? (3) Do proficiency and gender levels affect the use of listening strategies?

In regard to the first research question, the results of the between-within analysis of variance clearly indicate that listening strategy use affects English listing comprehension. Addressing the second question, this research study supports the correlations between listening strategy use and English listening comprehension. Finally, with regard to the third research question, the analysis of variance demonstrated that proficiency level of listening comprehension affects metacognive and cognitive strategy use. However, as for the socio-affective strategy use, there was no significant difference. Concerning

genders, the data analysis indicated there was no interaction between the two genders. These findings suggest that listening strategy use is closely correlated with students' listening comprehension. So, teachers should include strategy training in listening class to improve students' English listening comprehension.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 국제 사회는 교통·통신의 발달과 인터넷의 도입 등의 급격한 발달로 국가와 개인들 간의 국제적 접촉이 늘어나면서 하나의 지구촌을 형성하고 있다. 이러한 지구촌의 형성으로 자연히 서로 다른 언어를 쓰는 사람들끼리의 접촉이 늘어감에 따라 외국어 학습에 대한 관심 또한 갈수록 늘어나고 있다. 특히 국제어로서 영어의 비중이 높아져감에 따라 제 2 외국어로서 영어 학습을 어떻게 시킬 것인 지에 대한 관심은 매우 높다. 이러한 현 상황 속에서 우리의 영어 교육도 큰 변화를 맞고 있다. 사실 그 동안 우리의 영어 교육에 있어 많은 문제점들이 제시되어 왔다. 그 중 가장 큰 문제점의 하나는 많은 학생들이 상당한 기간의 영어 교육을 받고도 정작 의사소통에 있어서는 매우 취약한 면을 보인다는 점이다. 이는 우리나라의 영어교육이 그동안 너무 문법 중심의 교육에만 치중해 온 점에서 비롯된 것이라 할 수 있을 것이다. 이러한 우리 교육의 취약점을 극복하기 위해 새로 개정된 7차 교육과정에서는 의사소통 능력 향상에 영어교육의 초점을 맞춤으로서 자연스럽게 의사소통 할 수 있는 능력을 지닌 학생들을 배출하는 것을 목적으로 하고 있다. 이러한 의사소통 능력을 배양하기 위해서는 언어의 4가지 기능인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 중에서 특히 기본적 언어기능인 듣기 능력을 우선적으로 개발해야 한다고 본다. 우선은 듣고 이해할 수 있는 능력이 있어야 말하기와 같은 표현기능도 사용할 수 있기 때문이다. 그리하여 최근 외국어 교육에서도 청취이해력의 신장이 중요성이 강조되고 있다.

실제로 1970년대 이후로 Paulston & Bruder, Brumfit, Littlewood, Rivers, Krashen 등의 많은 학자들이 외국어 교육의 목표를 구어기능에 의한 의사소통 능력 개발에 역점을 두어야 한다고 주장해 오고 있다. 특히 Postovsky(1974)는 구어기능인 듣기와 말하기 중에서 듣기 학습이 선행 요건이 되어야 한다는 주장을 하

면서 듣기 기능을 특히 중시하였다. 그 후로 지금까지 다수의 외국어 교육 분야의 학자들 역시 외국어 학습에서의 청해의 중요성을 인식하고 청해가 다른 언어기능에 대하여 기본이 되는 중요한 기능이라고 주장해오고 있다. (Dunkel, 1986; Feyten, 1991; Postovsky, 1081;Scarcella &Oxford, 1992). 또한 몇몇 학자들은 청해가 다른 언어기능 향상에 전이 효과를 가져다 줌을 밝혀내기도 했다.(Asher, Kusudo, & Torre, 1974; Postovsky, 1981). 이와 같은 많은 학자들의 견해와 논문을 토대로 할 때, 청해는 외국어 교수 및 학습에서 초점 맞춰져야 하는 가장 중요하고 핵심적인 기능임을 알 수 있다. 특히 우리나라와 같이 영어 원어민과의 접촉이 그리 많지 않은 영어학습 상황에서 특히 강조되어야 할 언어기능인 것이다.

이러한 청해 능력을 잘 길러주기 위해서는 학습자가 청해를 하면서 나름대로 사용하게 되는 청해전략 기능에 대한 수업이 이루어져야 할 것이다. 청해전략이란 새로운 정보를 더 잘 이해하고 그 정보를 청해자의 단기 기억 속에 오래 지니기 위한 의식적인 정신적 과정이라 정의할 수 있겠다. 외국어 학습전략 영역에서의 많은 학자들은 우수한 학습자가 우수하지 못한 학습자에 비해 보다 의식적으로, 보다 적절하게, 그리고 보다 자주 학습방략을 사용한다는 것을 발견하였다. (Chamot, 1993; MacIntyre, 1985; Oxford, 1989; Rudin, 1975; Stern, 1975). 그러므로 영어 학습자가 이러한 다양한 전략의 효용성을 인식한다면 그들은 자신들에게 잘 맞는 전략을 선택하고 실제 상황에서의 적용도 가능할 것이다(Bacon, 1992, Oxford,1990). 또한 우수한 학습자들이 사용하는 전략은 우수하지 못한 학습자들에게 지도될 수 있겠다.(Chamot, 1990; O′Malley, 1987).

이렇듯 의사소통 중심의 영어 학습에 있어서 가장 기본적 활동이 되는 듣기 학습을 성공적으로 이끌기 위해서는, 청해 전략의 사용이 필수적이라 할 수 있다. 이처럼 학습자의 청해 능력에 큰 영향을 미치는 청해 전략에는 여러 가지 전략이 있으며 각 학습자들은 각기 여러 청해 전략들을 사용하게 된다고 볼 수 있다. 본 연구의 목적은 한국의 고등학생들이 영어 듣기 활동을 할 때 사용하는 청해 전략들이 학습자의 청해 능력과 어떠한 관계가 있는지를 알아보고, 이러한 청해 전략들이 학습자의 청해 능력수준에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 제 2언어로서 영어를 배우는 학습자를 대상으로 하여 영어 학습자들의 청해 전략들과 청해 능력의 간의 상관관계를 비교하였으며, 다음과 같이 연구문제를 고찰해 보기로 한다.

(1) 영어 청해 전략 사용이 영어 청해 능력에 어느 정도 영향을 미치는가?
(2) 영어 청해 전략과 영어 청해 능력간에는 어떤 관계가 있는가?
(3) 학습자의 청해 능력 수준과 성별에 따라 사용하는 영어 청해 전략에는 어떤 차이가 있는가?

Ⅱ 이론적 배경

1. 청취 이해력의 정의

청취이해력이란 Rivers에 의하면 “귀에 들리는 음성 자료로부터 의미를 창출해 내는 창조적 능력”을 의미한다. 이러한 청취이해력은 전통적으로는 수동적인 능력으로만 간주되어 왔지만 최근에는 청취이해력이 외국어 학습에서 차지하는 역할과 비중이 새롭게 인식되어 청취이해력에 대한 관심이 높아져가고 있다. Rivers(1980: 160-161)는 ‘Hearing′과 ‘comprehension′을 구분하고 있는데 ’Hearing′은 청취자의 귀를 통해 들어온 발화된 음들을 명확히 듣고 단어를 구별하는 단계이고, ‘comprehension′은 듣기를 통하여 상황적 문맥에 적합하도록 의미를 이끌어 내는 단계라고 하였다. 또한 Widdowson(1978)는 의사소통을 할 때 말을 주고받는 것이 talking이라 하고, 이것의 표현적인 말을 ‘saying′, 인지적인 면을 ’listening′이라 구분하였다. 즉, ‘Hearing′은 의미와는 상관없이 언어의 음운이나 문법 구조를 인지하는 것이고 ’listening′은 의사 전달의 상호 작용 과정에서 문장이 가지고 있는 기능과 의미를 이해하는 것이라고 했다(이홍수 조명원, 1991 279-280).

Clark & Clark(1977)은 듣기이해란 화자가 말하는 소리를 청자가 잘 들은 후에 화자가 전하려 한다고 청자가 해석해 낸 것을 보다 중요한 목적 즉, 새 정보를 머릿속에 기억하고, 질문에 응답하고 명령에 따르는 등에 어떻게 활용하는가 하는 활용과정을 말한다고 한다, 그러나 Clark & Clark(1977)에 의하면 듣기이해는 화자가 의도한 전달 내용에서 의미를 이끌어 내기 위해 청자가 언어 및 언어 외적인 자료를 적극적으로 이용하는 활동이라고 말하고 있다.

이상에서 보는 바와 같이 듣기이해는 수동적, 수용적 기능이 아니라 적극적이고 창조적인 기능(Rivers, 1981)으로 청자가 적극적인 자세를 가지고 언어적 지식 및

언어 외적인 지식을 이용해서 의사소통을 하는데 있어 화자의 의도를 정확하게 파악하려는 고도의 정신 기능의 과정으로 볼 수 있다.

2. 청취 이해력의 중요성과 전이 효과

(1) 청취 이해력의 중요성

전통적으로 듣기는 수동적인 언어 기능으로, 말하기를 통해 자동적으로 습득될 수 있는 기능이라고 간주되어 왔다. 그러나 최근 들어 듣기는 말하기를 통해 자동적으로 습득되는 것이 아니라 말하기와 별도로 또는 말하기보다 우선적으로 가르쳐야 하는 기능이라는 주장에 많은 관심이 모아지고 있다(Krahen, 1982; Winitz, 1981; Postovsky, 1974).

Rivers(1978)는 인간이 실생활의 학자 인간이 실생활의 의사 소통 시에 사용하는 각 기능의 비율을 듣기 45%, 말하기 30%, 읽기 16%, 쓰기 9%라고 밝힌바 있다. 또한 Rivers & Temperley(1978)가 밝히고 있듯이 성인의 의사 소통 활동 중 45%가 청취활동에 할애되고 35%만이 말하기에 쓰여지는 것으로 보아 의사 소통에 있어서 말하기보다 듣기가 차지하는 비중이 크므로 영어 학습에 있어서도 이 사실이 반영되어야 한다는 주장들이 대두되고 있다. 특히 청해가 가장 중요한 기능으로 간주될 것이라는 예견이 대두된 1969년 국제 응용 언어 학회를 전후로 많은 학자들은 청해력의 중요성과 청취 우선 학습의 필요성을 주장하기 시작하였다. Brooks(1964)는 외국어 학습의 초보 단계에서 수업의 절반 정도는 청취력 수업이 바람직하다고 보았으며, Asher(1969)는 학습자들이 구두로 응답하기 전에, 들을 수 있는 많은 양의 언어 자료를 제시하는 '이해'의 역할을 강조하면서, 듣기에서 말하기, 일기, 쓰기로의 긍정적 전이에 관해 연구하기 시작하였다.

또한 Postovsky (1975) 역시 제 2 언어 학습 상황에서 청취 이해가 구두 연습보다 우선적으로 개발되어야 한다는 점에 기초해서 러시아어를 배우는 군인들을 대상으로 실험을 실시하였다. 그는 제2 언어 학습 상황에서 듣기 이해가 말하기보다

우선적으로 개발되어야 한다는 가정 하에 러시아어를 배우는 군인을 대상으로 실험하였다. 처음 4주 동안은 실험 집단에 말히기 연습을 전혀 시키지 않고 듣기 연습만을 시키고, 통제 집단에는 듣기 이해와 함께 말하기 연습도 시킨 결과 네 기능 평가에서 처음 4주 동안 듣기 연습만을 한 실험 집단이 청취 이해와 함께 구두 연습을 강조한 통제 집단 보다 청해력 뿐만 아니라 다른 세 기능에서도 우수한 결과를 얻었다 (Postovsky, 1974: 229-239).

Postovsky (1975:92)는 이러한 자신의 실험연구들을 통해 언어학습 초기에 듣기와 쓰기를 시키는 것이 효과적이라고 하였고 네 기능 개발의 지름길이라고 하고 있다. 그는 자신의 여러 실험결과를 다음과 같이 결론짓고 있다. 첫째는 외국어 학습에 있어서 청취와 쓰기를 먼저 시키면 네 기능을 훨씬 쉽게 개발할 수 있다. 둘째, 청취하는 말을 글자로 쓰게 하는 연습은 말하기로 추이를 쉽게 만든다. 셋째, 동일한 구어의 입력을 가지고 쓰기 연습을 시키는 편이 문법구조를 잘 익히게 할 수 있다. 넷째, 구두연습에 앞서 글자를 제시하는 것이 발음을 먼저 연습시키고 문자를 뒤에 제시할 때 발생하는 문제를 해소시킨다. 이와 같은 결론을 청각과 시각적인 훈련이 언어학습을 더욱 보강해주므로 듣기와 쓰기의 동시훈련이 좋은 성과를 올릴 수 있다고 한다.

Gary & Gary(1981: 1-14)도 말하기 연습에 앞서 듣기를 우선으로 학습하는 것이 가지는 장점에 대해 여섯 가지로 제시하였다.

(1) 인지적 이점(cognitive advantage): 완전히 습득되지 못한 언어 자료에 대한 발화 요구는 언어의 간섭현상을 초래할 수 있고 단기 기억에 과도한 부담을 준다. 이러한 주장에 뒷받침해 주는 많은 실험 연구들이 있으며, 이러한 연구들은 또한 듣기 기능만 집중적으로 훈련한 경우는 후에 다른 기능들로의 높은 전이 효과가 나타나는 반면, 듣기와 발화를 동시에 요구받은 학습자의 경우는 네 기능 모두에서 전반적으로 낮은 언어 수행 능력을 보이는 것으로 보고하고 있다.

(2) 정의적 이점(affective advantage): 학습자가 인지적, 감정적, 언어적

으로 완전한 준비가 되지 않은 상태에서 억지로 발화를 시키면 틀린 언어 형태가 출력이 되는 경우가 많으므로 학습자에게 상처만 입힐 수가 있고(traumatic), 따라서 이런 상태에서는 말을 하지 않으려고 하는 경향이 있다. 반면, 이해 중심의 수업에서는 학습자의 실수가 다른 사람들에게 잘 드러나지 않고 실수의 교정도 개인적으로 할 수 있다는 이점이 있다.

(3) 효율성 이점(efficiency advantage): 이해 중심의 수업은 발화 중심의 수업보다 수업시간을 보다 효율적으로 활용할 수 있다는 이점이 있다. 즉, 듣기 수업에서는 모든 학생들이 함께 듣고 그에 대한 과제를 동시에 할 수 있으며, 과제 내용에 대한 피드백도 교사로부터 동시에 얻게 된다는 이점이 있다.

(4) 의사소통 이점(communicative advantage): 듣기 이해는 본질적으로 능동적인 의사소통의 과정이므로 학습자가 화자의 발화를 이해하려고 시도하는 이해 중심의 수업은 항상 의사소통적 행위를 하게 되는 반면, 교실에서 이루어지는 발화 연습은 의사소통적이기보다는 대부분의 경우 조작적(manipulative)이고, 특히 초보 단계의 발화 연습은 학습자의 언어 능력이 매우 제한되어 있으며 의사소통적 언어 행위와는 거리가 멀다.

(5) 매체 활용 적합성 이점(media compatibility advantage): 외국어 학습을 위한 많은 시청각 교재들은 듣기 중심의 수업 교재로 가장 적절하게 사용될 수 있다.

(6) 실용성 이점(utility advantage): 듣기 또한 이해 중심의 수업의 이점을 활용할 줄 아는 학습자들은 수업을 떠나서도 라디오나 TV, 영화들을 이용해 혼자 계속해서 언어 학습을 꾸준히 해나가는 경향이 있다.

Krashen(1985:7-9)도 학습 초기에 발화를 강조하는 것은 입력을 제공하는데 보다 유용하게 쓰일 수 있는 시간을 많이 낭비하는 것일 뿐만 아니라, 필요한 만큼의 언어 규칙을 습득하기도 전에 발화를 강요하는 것은 불안을 야기 시키고 실수를 초

래하므로 해롭기까지 하다고 하였다. Perterson(1991:21-25)도 제2언어 및 외국어 학습자를 위해서 듣기 활동 위주의 교실 수업을 진행하는 것이 바람직하다고 주장하며 다음과 같은 6가지 원칙을 제시하였다.

(1) 교실에서 듣기 시간의 양을 늘려야 한다. 새 학습 자료를 가르칠 때에는 듣기를 주요 수단으로 이용해야 하며, 듣기 입력은 청자의 현재 듣기 수준(i)보다 한 단계 위의 것(i+1)으로서 청자가 이해할 수 있고 재미있는 것 이여야 한다.

(2) 학습 자료에 대해서 말하고 쓰기보다는 듣기를 먼저 실시해야 한다. 이 원칙은 전신반응 교수법(Total Physical Response, TPR)과 자연 교수법(Natural Approach)등을 통해서 증명되고 있다.

(3) 전반적 듣기와 선택적 듣기를 다 포함해야 한다. 청자가 교실에서 들을 때 요지, 주제, 화제, 상황, 장면에 주의를 기울이도록 해야 할 뿐만 아니라 세부적인 언어형태에도 주의를 기울여 정확성을 기하도록 한다.

(4) 상급 수준의 듣기 기능을 활성화한다. 들을 때 배경지식을 불러들여 이해하는 하향식 처리를 연습시키고, 청취할 말을 제시하기 전에 그 내용, 상황 및 화자에 대한 정보를 미리 제시한다.

(5) 듣기이해 과정이 자동화되도록 연습시킨다. 청자에게 익숙한 학습 자료를 활용하여 인지와 기억을 형성하고, 선정된 언어 형태 요소에 초점을 두고 초과학습(overlearning)이 일어나도록 하며, 청취할 때 상향식 처리가 일어나도록 연습한다.

(6) 의식적인 듣기 전략을 발달시킨다. 청자가 듣는 말의 구조적 특징과 자신이 그 말을 이해하는 과정을 인식하도록 해주며, 하향식 처리와 상향식 처리가 상호 작용 할 수 있도록 연습시킨다.

이렇게 여러 학자의 논문에 제시된 내용들과 현재의 언어 학습의 방향을 살펴볼 때 듣기가 언어 학습에 차지하는 영향력은 매우 크다는 것을 알 수 있다. 언어의

네 가지 기능(듣기, 말하기, 읽기 쓰기) 중 듣기는 다른 기능들을 잘 해내게 위해서 필수적인, 가장 먼저 획득해야 하는 능력이다. 이러한 점은 어린이가 모국어를 배우는 과정에도 잘 나타난다. 어린이는 말을 할 수 있기 이전에 상당 기간을 듣기만 하고 상당기간의 듣기 이후에서야 비로소 발화를 시작하게 된다. 이러한 예에서 우리는 학습의 초보 단계에서부터 듣기가 언어 입력과 습득의 근원적 수단이 된다는 것을 알 수 있다.

(2) 청취 이해력의 전이 효과

청취 이해력의 향상은 자연스럽게 발화, 읽기, 쓰기 능력으로 변화시키리 수 있는데 청해력이 다른 언어 학습에 미치는 이러한 전이 효과는 다음과 같다.

① 말하기 능력에 주는 효과

말하기처럼 인쇄 매체 대신에 음성 매체를 활용하는 듣기는 네 언어 기능 중에서 말하기와 가장 가까운 관계를 갖고 있다. 벙어리-귀머거리가 들을 수 없기 때문에 말할 수 없다는 예에서 말하기의 청해력에 대한 의존성을 알 수 있다. 더구나 들을 수 있었던 사람이 귀머거리가 되면 재교육 없이는 말하는 능력을 5년 내에 상실하게 된다. 즉, 구어적인 의사 소통의 효율성은 청취력의 발전의 정도에 달려 있다. 청해력이란 말하기 능력의 좋은 기초가 된다(Lundsteem 1971).

② 읽기 능력에 주는 전이 효과

읽기와 듣기는 사고와 반응이 요구되는 수용적인 언어 능력이라는 점에서 상당히 공통적인 면을 갖고 있다. 청취력이 강한 사람은 독해 능력도 강하다. 두 능력의 상관관계는 +.70~+.75로 이 두 수용적인 능력은 심리학적으로 비슷한 과정이며, 상호 보조적으로 하나의 능력은 다른 능력의 향상을 돕는다(Horn, 1942). Winitz, Reeds & Garcia(1977)의 공동 연구에서 8시간 동안 읽기 활동을 전혀 병행하지 않고 실시했던 청취력 학습이 읽기에 미치는 긍정적인 전이 효과를 발견하였다.

③ 쓰기 능력에 주는 전이 효과

청취력은 시각을 통한 언어 표현 과정인 쓰기 능력과 가장 멀리 떨어져 있다. 그러나 쓰기가 말하기와 읽기에 관계된 것처럼 듣기 능력과도 직접, 간접적으로 관계되어 있다. 일반적으로 사람들은 쓰는 것처럼 말하지는 않지만, 문어에 사고를 모을 때 어린아이들은 내부적으로 그들이 기록하는 것처럼 말하고 듣고 한다. 명백히 청해력은 쓰기의 기초가 된다. 즉 청해력의 향상이 쓰기 능력에 긍정적 영향을 주는 것은 당연하다.

3. 청취 이해력의 특성

듣기는 전통적으로 여겨졌던 것처럼 화자의 말을 일방적으로 녹음기에 녹음하듯이 듣는 수동적인 기능이 아니라, 청자가 화자의 말을 듣고 자신의 언어적, 비언어적 지식을 동원함으로써 의미를 구성하여 해석하는 적극적이고 능동적인 의사 소통 과정이다. (Anderson &Lynch,1988). 이러한 청취이해력은 외국어 학습에 있어서 다른 언어 기능들에 앞서 선행되어야 하는 필수적인 기능이지만 듣기의 특성이지는 여러 어려움들 때문에 듣기학습을 하는 데는 다른 언어 기능들을 습득하는 것보다 더 어려운 점들이 있다. 그러한 특징들을 몇 가지 살펴보자면, 우선 듣기는 단어 하나하나 만을 가지고 이해할 수 있는 것이 아니며 적어도 일정 단위로 묶어서 들어야 한다는 점이다. 또한 듣기에는 여러 축약의 형태들이 등장하고 흔히 실제 의사소통에서 사용되어지는 pause, false starts, hesitations 등이 등장하므로 이러한 요소들이 듣기 학습을 어렵게 만드는 점이라고 볼 수 있다. 즉, 청취이해력은 언어 기능 중 가장 추상적이며, 입력과 출력의 속도를 개인이 통제 할 수 없는 유일한 기능이라고 할 수 있다. 이러한 청취이해력의 특성에 대한 학자들의 몇 가지 견해를 살펴보면 다음과 같다.

Underwood는 듣기의 특성에 대해 다음과 같이 언급했다. 듣기에서는 독해에서와 달리 청자는 화자가 말하는 속도를 통제할 수 없다. 문자언어에서 단어들은 독자가 다시 훑어보거나 완전히 재조사할 수 있는 곳에 그대로 남아 있지만 듣기에서는

화자가 발화한 것을 청자가 식별해 내기 전에 사라지는 경우가 많다. 청자들은 그들이 듣는 한 부분의 의미를 이해하는데 너무 바빠서 다음 부분을 놓쳐 버리는 것이다(Underwood, 1993).

또한 모든 종류의 회피 전략과 완곡한 표현을 사용할 수 있는 말하기나 쓰기와 달리 듣기에서는 다른 사람이 표현해 냄으로써 들려 오는 언어를 청자가 통제할 수 없다(Mendelsohn, 1984).

이 뿐만 아니라 언어적, 청취적 측면 이외에 학습자의 심리적 측면에 있어서도 외국어 학습자에게 듣기가 어려운 점을 찾아 볼 수 있다. 외국어 학습자는 주요 메시지를 찾아서, 필수적인 부분만을 중심으로 해서들을 수 있어야 하는데, 학생들은 한 번 들은 것은 되풀이되지 않으므로 들을 것을 일단은 놓치면 안되다는 생각에 중요하지 않은 것조차 이해하려고 하는 경향이 있다. 또한 알지 못하는 단어를 들었을 때 초조해 하고 심리상태가 흔들려 알아들을 수 있는 단어까지도 연달아 놓치게는 경우가 있다. 서초순(1996:94-95)은 학생들이 들은 것을 100% 이해하지 못해도 훌륭한 청자가 될 수 있다는 생각을 갖지 못하기 때문이라며 다음과 같이 주장하고 있다.

> 들려 오는 소리 하나 하나 모두 이해하려고 하는 EFL 학습자는 그렇게 하는데 실패해도 문제가 있고, 성공해도 불리한 입장에 놓이게 된다. 실패하면 좌절하고, 들었다 해도 무언가 중요한 것을 빠뜨렸다는 생각 때문에 사실은 어느 정도 이해했으면서도 전혀 이해하지 못했다고 생각할지 모른다. 또 들은 것을 하나도 빠짐없이 모두 이해했다 하더라도 문제가 있다. 왜냐하면 효과적인 청취 이해는 중요하지 않은 사항들을 건너뛰거나 무시해 벌릴 수 있는 능력을 가져야 하기 때문이다.

Underwood(1993) 역시 이점을 청해 학습의 문제점 중의 하나로 지적하면서 이러한 경향은 종종 유창성보다는 정확성을 강조하고, 언어의 사용법보다 형태의 숙달

에 더 전념하는 방법으로 영어를 배운 학습자들에게서 나타난다고 지적한다. 그녀는 이러한 점 때문에 학생들은 그들이 들을 때 특정 단어나 구를 이해하지 못하면 어쩌나 하는 걱정을 많이 하고 잘 하지 못하는 것 때문에 낙담하게 된다며 교사는 학생들이 모호함과 지식의 불 완전성을 견디고, 불완전하게라도 이해하려고 노력하게끔 이끌어야 한다고 주장한다. 이러한 듣기의 특성들을 살펴볼 때 학습자들이 듣기를 효과적으로 해 내기 위해서는 적절한 듣기 전략들을 개발하여 사용하는 것이 필수적이라 할 수 있겠다.

4. 청취 이해의 과정

제 위에서 살펴보았듯이 청해는 들려오는 소리들 받아들이기만 하는 수동적인 과정만은 아니다. 듣는 동안 청자는 메시지를 제대로 파악하기 위해서 주의를 기울려야 하고 자신의 문법과 어휘 지식을 토대로 하여 지각된 소리를 의미와 연결시켜야만 한다. 이 때 조금 더 효과적으로 듣기 위해서 자신의 부족한 능력을 보완하는 여러 가지 전략들도 나름대로 사용하게 된다. 청해는 이렇듯 수동적인 과정이 아닌, 청자의 적극적 참여가 필요한 능동적 영역이다.

이러한 청취 과정을 Richards(1983:37-42)는 '상향식(bottom-up)'으로 처리하느냐 '하향식(top-down)'으로 처리하느냐에 따라 두 가지로 구분하고 있다. 상향식 처리 과정은 들려 오는 메시지 자체를 중심으로 이루어지는 것으로 청자가 의미 파악을 위해 낱개 적인 단어의 의미, 억양 등의 기초 하에 해독하는 것을 의미한다. Richards(1983:37-42)에 따르면, 이 과정은 소리의 해독으로부터, 단어 파악, 구와 절 파악, 문장 파악 등의 순서로 진행된다. 상향식 처리 과정은 다음과 같은 것들을 포함한다.

(1) 친숙한 어휘 항목들을 인지하기 위해 입력을 훑어 듣기 (scanning the Input)

(2) 들려 오는 말들을 구성 요소들로 나누기

(Segmenting the Stream of Speech into Constituents)

(3) 정보를 알아내기 위해 음운 단서 이용하기 (Using Phonological Cues)

(4) 입력을 구성 성분으로 조직하기 위해서 문법적 단서 이용하기 (Using Grammatical Cues)

하양식 처리 과정은 청자가 배경 지식, 문맥, 논제 등을 이용하여 이해하는 과정으로 모국어 사용자와 고급 단계의 학습자가 광범위하게 활용하는 과정이다. 하향식 처리 과정에는 다음과 같은 것들이 포함된다.

(1) 장르 및 목적을 이해하기
(Understanding the Jenre and the Intention of a Discourse)
(2) 장소, 대화자, 사건을 서로 연결하기
(Assigning Things to Categories)
(3) 원인과 결과의 관계를 예상하기
(Inferring Cause-and-Effect Relationships)
(4) 결과를 예상하기(Anticipating Outcomes)
(5) 담화의 주제를 추론하기(Inferring the Topic of a Discourse)
(6) 사건들 사이의 순서를 추론하기
(Inferring the Sequence between Events)
(7) 잘 듣지 못한 세부내용을 추론하기
(Inferring Missing Details)

또한 일부 학자들은 이러한 듣기 이해의 과정을 상호 작용적 과정으로 본다. Anerson & Lynch(1988)의 주장에 의하면, 듣기 이해과정은 상향식 처리와 하향식 처리가 함께 작용하는 상호 작용적 처리과정이라고 할 수 있다. 즉, 듣기를 할 대에는 하향식 과정과 상향식 과정의 상호작용을 통하여 의미가 형성되기 때문에 적절한 이해를 위해서는 언어적 지식뿐만 아니라 일반적인 세상에 대한 지식이 필수

적이라는 것이다.

Rixon(1981:118-125)은 상호작용적 처리에 의한 듣기 이해과정을 다음과 같이 단계별로 보고 있다.

(1) 왜 듣고 있으며, 무엇을 듣고 싶은가 하는 듣기에 대한 이유를 간파하는 단계이다.
(2) 예상한 정보가 얼마나 발화에 포함되어 있으며 들어온 정보의 얼마가 새로운 것이고 또 얼마가 익히 알고 있는 것인가를 판단하는 이 단계는 기존에 가지고 있던 지식체계에 실제로 들은 내용을 비교하고 어긋나는 것을 찾아내는 모니터 작업과정이다.
(3) 듣기의 목적에 비추어 메시지가 얼마나 관련되었는지를 결정하고 중요한 것은 선택하고 그렇지 않은 것은 무시한다.
(4) 질문이나 대답 등의 여러 방법으로 메시지의 이해도를 점검한다.

Rixon(1981:118-125)에 의하면 이 단계들의 각 단계에서도 듣기 활동이 이루어질 수 있으며 반드시 순서적으로 일어나는 것이 아니라 통합적으로 혹은 상향처리와 하향처리 과정을 부단히 전환하면서 정보처리가 일어날 수 있다는 것이다.

또한 Anderson(1985:34)은 이해(comprehension)의 과정을 상호 관련되고 순환적인 과정들인 지각적 처리(perceptual processing), 분석(parsing), 활용(utilization)의 세 가지로 구분하였다. 청해에서 이 과정들은 다음과 같이 진행된다.

(1) 지각적 처리 단계에서 청자의 주의는 구두 제시문들에 집중되고 소리는 의음기억 (echoic memory)에 보유된다.
(2) 분석 단계에서 청자는 유의미한 정신적 표상을 구축하기 위해 단어와 메시지를 사용한다. 여기서 기본 단위는 명제(proposition)이다.

(3) 활용 단계에서는 정신적으로 표상된 글의 의미가 청자가 기존에 가지고 있는 지식과 연결된다.

이와 같이 듣기는 읽기와는 달리 이해하지 못했다고 해서 다시 앞으로 되돌아가서 들을 수 없는 일회적 과정이다. 그래서 소음이나 부주의로 신호를 놓치게 되면 의미를 파악하는데 실패하기가 쉽다. 그러나 학습자는 하나의 단서를 놓쳤다 해도 메시지를 이해할 수 있게 하는 다른 단서가 있을 수 있음을 상기할 필요가 있다 (Littlewood, 1981). 또한 청해는 단지 언어학적 차원 뿐 아니라 배경지식, 그리고 상황(context)과 관련된 문제이다. 이것은 즉 외국어 학습자가 비언어적 지식을 이용하는 전략을 활성화시킴으로서 언어적 지식의 한계를 극복할 수 있다는 가능성을 시사한다.

5. 청취 이해력 향상을 위한 듣기지도 순서

Rivers(1981: 167 ~ 172)는 듣기능력 향상을 위한 듣기지도 순서를 네 단계로 분류하면서 각 단계에 맞는 활동을 제시하였다. 첫 단계는 식별단계로 음 구별과 강세, 고저, 억양에 의해 표현되는 의미요소를 식별하는 연습을 필요로 한다. 두 번째 단계는 기억 없는 식별과 선택 단계로 청취한 것의 내용을 이해하는 것이 목적이나 학습자가 들을 것을 뒤에 가서 논의하거나 상세히 말할 필요가 없으므로 필히 그것을 기억해야만 하는 것이 요구되지 않는 단계이다. 세 번째 단계는 단기 기억을 수반한 식별과 유도선택 단계로 학생들이 무엇을 들어야 할 것인가에 관해 몇 가지의 지시나 암시가 주어진다. 몇 가지 질문을 주고 난 다음 듣게 한다. 내용을 들어가면서 답을 찾아 질문지에 답하는 방법과 내용을 다 듣고 난 다음 답을 기억하였다가 질문지에 답하는 두 가지 방법이 있다. 문장을 반복하여 들려줌으로써 학생들은 청취와 선택의 연습을 충분히 가지며 답을 확인하는 기회도 된다. 네 번째 단계는 장기 기억을 수반한 식별과 선택단계로 모든 종류의 교재를 자유로이 듣고 이해 할 수 있을 뿐만 아니라 일정기간 듣고 난 후 그 내용에 관해서 글로 쓰거나

말할 수 있을 만큼 오랫동안 기억할 수 있는 연습을 하는 단계로 듣기 능력의 최종단계이다.

김진우 (1983: 242 ~ 251)는 듣기를 세 단계로 나누며 각 단계마다 학습의 내용이 따로 정해져 있다고 말한다. 첫 단계는 배우고자 하는 외국어의 소리들 들어서 식별할 수 있는 능력을 구비하도록 훈련하는 기간을 듣기의 첫 단계로 정의하고 이 동안에는 기본적인 억양이나 강세들도 훈련하게 된다. 교사는 조용하고 편안한 분위기를 만들어 학생들의 심리적 긴장을 풀어 주어야 하며 많은 보조자료 활용으로 학습방법에 변화를 주어 학생들의 반응도 다양화시킨다. 두 번째 단계는 음운체계에 대한 기초지식을 갖춘 상태에서 어휘와 문법의 실력을 확대해 나가는 단계이다. 학습의 초점이 발음에서 어휘와 문법으로 이행해 온 것이다. 새로운 문법사항이 나타나면 간단한 설명이 필요하다. 세 번째 단계는 학습의 주안을 이해력 향상에 두며 교재의 단위가 문맥이나 상황이 된다. 보다 큰 언어 상황을 학습의 단위로 사용하여서 의사 소통할 수 있는 능력을 배양하는 것이다. 즉 적절한 듣기 교재를 선택하여 이미 명시되어 있는 사실들을 근거로 해서 분석하고 종합하는 과정을 거쳐 논리적 판단을 내리고 그 대의를 판단하는 훈련을 필요로 한다. 여러 청취 이해 단계는 결론적으로 소리의 식별, 청각인상의 지속·이해 세 단계로 정리할 수 있다.

6. 언어학습전략 이론과 청해

1) 언어 학습 전략이론

언어 학습 전략이론은 1970년대부터 큰 이슈로 떠올랐다. 같은 양의 학습을 하고도 어떤 학생은 큰 향상을 가져오고 또 일부학생들은 별로 향상을 가져오지 못한다는 점에 학자들이 관심을 갖기 시작했는데 이러한 차이의 원인 중의 하나를 언어학습 전략 사용의 차이에서 발견한 것이다. 언어 학습 전략이라는 것은 학습자가 언어를 학습할 때 더 효율적으로 학습하고 기억을 더 효과적으로 내재화하기 위해서 사용하는 여러 가지 전략들로 이러한 전략들의 사용이 언어 학습에 큰 영향을 미친다는 많은 연구가 있었다.

우선, 전략에 대한 정의부터 살펴보면 다음과 같다. 전략이란 어느 문제나 일에 접근하는 특별한 방법, 또는 특정한 목적을 달성하기 위한 운영 방식으로 어떤 정보를 통제하고 다루기 위한 계획된 가설이다 (Brown, 1993). 그리고 학습 전략이란 정보를 습득, 저장, 재생하는데 도움을 주기 위해 학습자가 취하는 수단이다 (Rigeny, 1978). 학습을 더 쉽고, 더 빠르고, 더 즐겁고, 좀 더 자기 지시적이고 더 효과적이고 새로운 상황에 전이가 잘 되도록 하기 위해서 학습자가 취하는 특별한 행동(Oxford, 1990)으로 학습 기법, 학습 행동, 학습을 위한 학습(learning to learn) 등으로 불리기도 한다. 즉 학습 전략은 그들 자신의 학습을 고취시키기 위해 학생이 취하는 수단이라고 할 수 있다. 이러한 전략은 언어를 학습하는데 특히 중요한데, 언어 학습 전략은 특히 언어 학습 시 종종 의식적으로 사용하는 구체적 행동이나 기술을 의미하는 것으로 언어 능력의 발달을 도와줄 수 있는 넓은 의미의 행동을 모두 포함하며 이는 목표어의 숙달 정도에 영향을 주는 중요한 학습자 요인이다. (Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990).

이러한 측면에 초점을 두고 제 2 언어 학습자들을 관찰해 오던 학자들이 "좋은 언어 학습자(good language learners)"의 특징들을 이끌어 내었는데 그 14가지의 특성을 살펴보면 아래와 같다(Rubin & Tompson, 1982: 27-29).

(1) 자신의 학습에 책임을 지고 자신만의 방법을 찾는다.

(2) 언어에 대한 정보를 조직화한다.

(3) 문법과 단어로 실험을 하여 언어에 대한 "느낌"을 발전시키며 창조적이다.

(4) 교실 안에서나 밖에서나 언어를 사용하는데 있어 자신만의 연습 기회를 만든다.

(5) 단어를 모두 이해하지 못하면 계속 말하거나 들음으로써 당황하지 않고 불확실함을 이용하는 법을 배운다.

(6) 배운 것을 기억하기 위해 기억술이나 다른 기억 전략을 사용한다.

(7) 오류를 범했을 때 그것을 오히려 발전의 기회로 삼는다.

(8) 자신의 모국어에 대한 지식을 포함하여 제 2 언어 학습에 있어서도 언어학적 지식을 사용한다.

(9) 이해를 증진시키기 위해 문맥상의 암시(cue)를 사용한다.

(10) 지적인 추측을 하는 것을 배운다.

(11) 언어를 전체로 덩어리로 학습하며 자신의 능력을 넘어서는 것을 수행하기 위해 상투어를 형식화한다.

(12) 대화를 계속 진행시키는 어떤 기교(trick)를 쓴다.

(13) 자신의 능력에 있는 차이 (gap)를 메우기 위해 어떤 발표 전략을 학습한다.

(14) 여러 가지 말과 쓰기의 스타일을 학습하고 상황의 형식성에 따라 자신의 언어를 다양화하는 것을 배운다.

또한 Oxford는 외국의 학습전략의 특징을 다음과 같이 설명하였다.

(1) 주요 목적인 의사소통능력의 향상에 기여한다.

(2) 학습자들이 좀 더 자기 지시적이 되도록 한다.

(3) 교사의 역할을 확장시킨다

(4) 문제 중심적이다.

(5) 학습자가 취하는 특정한 행동이다.

(6) 인지적인 차원뿐만 아니라 학습자의 여러 측면과 관계가 있다.

(7) 직접적으로 간접적으로 학습에 도움을 준다.

(8) 항상 관찰되어지는 것은 아니다.

(9) 종종 의식적이다.

(10) 가르쳐질 수 있다.

(11) 융통성이 있다.

(12) 다양한 요인의 영향을 받는다.

(2) 언어 학습 전략의 분류

언어 학습 전략이란 학습자가 그 언어를 학습할 때에 새로운 정보나 기술을 이해하고, 저장하고, 기억하기 위해서 종종 의식적으로 사용하는 구체적 행동을 의미하는 것이다. 이러한 언어 학습 전략은 학자에 따라서 여러 가지 범주로 나누어졌는데, 이 중에서 가장 널리 사용되고 있는 청해 전략으로는 O'Malley(1985)는 언어 학습 전략 분류와 Oxford(1990)는 언어 학습 전략을 들 수 있다.

우선 O'Malley(1985)의 언어 학습 전략을 살펴보면, 청해 전략은 크게 3가지 범주로 나누어진다. O'Malley(1985)는 언어 학습 전략을 상위인지전략(metacognitive strategy), 인지 전략(cognitive strategy), 그리고 사회 정의적 전략(socioaffective strategy)으로 크게 구분하고 그 하위 항목으로 자기관리, 자기 평가, 반복, 번역, 협력 등 26가지를 제시하였다. 상위인지 전략은 학습과정에 대한 사고, 학습에 대한 계획, 학습 과제에 대한 감시 및 학습의 진전을 평가하는 전략이고, 인지전략은 특이한 학습 과업에 한정되며 자료 자체를 보다 직접적으로 조작하는 전략이며, 사회 정의적 전략은 학습을 돕기 위해서 타인과의 상호작용 또는 효과적인 통제를 사용하는 전략이다.

다음으로 Oxford(1990:118-121)의 분류를 살펴보면 청해 전략은 6가지로 나누어진다. Oxford(1990)는 영어 청해 전략을 목표어 학습에 직접 관여하는 직접전략(direct strategy)과 언어를 사용하는 것과는 직접 관련이 없지만 언어 학습을 도와주는 간접전략(indirect strategy)으로 크게 나누고 다시 그 하위 요소로 각각 기억전략(memory strategy), 인지 전략, 보상 전략(compensation strategy)과, 상위인지전략, 정의적 전략(affective strategy), 사회적 전략(social strategy)의 6가지로 구분하고 다음과 같이 설명하였다.

(1) 기억전략 - 새로운 정보를 기억 속에 저장하고 나중에 그것을 재생하는데 도움이 되는 것으로 기억술(mnemonics)이라고도 부른다.

(2) 인지전략- 직접적인 방법으로 언어를 조작하거나 변형하는 것과 관계되는 기술로 논리적 사고, 분석, 받아 적기(note-taking), 구조와 소리에 대한 형식적 연습 등이 포함된다.

(3) 보상전략 - 외국어에 대한 지식의 결핍에도 불구하고 학습자가 이를 극복하고 이해하고 표현하는데 사용되는 전략으로 듣거나 읽는 중에 추론하기, 말하거나 쓰는 동안 동의어를 사용하거나 돌려서 말하기 등이 있다.

(4) 상위인지 전략 - 학습에 집중하고 학습을 계획, 정리, 평가하는 행동으로 학습 과정에 대해 관리하고 통제하는 전략이다.

(5) 정의적 전략 - 학습자가 언어 학습과 관련된 그들의 감정, 태도, 동기 등에 대한 통제를 쉽게 할 수 있도록 돕는 기법으로 자기 강화나 긍정적인 자기 발언 등 이 있다.

(6) 사회적 전략 - 학습자가 타인과의 상호작용을 통해서 학습하는 것을 배우도록 도와주는 전략으로 질문, 동료와 협동, 감정 이입 등이 있다.

(3) 청해 능력에 적용되는 언어학습 전략

외국어를 배우는 학생들에게 청해는 고도의 인지과정을 필요로 하는 어려운 과업이다. 일부분만을 이해해서 한 메시지의 의미로 받아들이는 과정이 쉽지만은 않기 때문이다. 그래서 외국어를 배우는 학생들은 청해에 주의를 한층 집중해야 하는데 이러한 경우 교사의 적극적인 도움이 필요하다(Chamot, Barrueta, Barnhardt & Kupper, 1990). 따라서 교사는 학생들이 적극적인 자세로 청해에 임할 수 있도록 전략을 발달시키도록 도와야 할 것이다. Peterson(1991)은 ESL/EFL 학습자를 위한 교실 듣기 활동을 실시할 때 지켜야 할 원칙으로 청취 시간의 양을 늘릴 것, 학습자료에 대해서 말하고 읽고 쓰기보다는 듣기를 먼저 실시할 것, 전반적 청취와 선택적 청취를 다 포함할 것, 배경 지식을 사용할 수 있는 상급 수준의 청취 기능을

활성화 할 것, 청취 이해 과정이 자동화 되도록 연습시킬 것을 제시하고 아울러 학생들의 의식적인 청취 전략을 발달시키도록 할 것을 주장하고 있다.

Brown(1994) 역시 듣기 기법의 고안의 원칙으로 듣기 전략 발달을 조성할 것을 제안하며 학습자들이 중심어 찾기, 비언어적 단서 찾기, 발화되어지고 있는 상황에서부터 청자의 목적을 예측하기, 정보를 기존의 인지 구조와 연관지어 생각하기, 의미를 추측하기, 전반적인 요지 듣기, 청해 평가를 위한 다양한 시험 전략 등과 같은 전략에 주의를 기울이게 하도록 해야 한다고 말한다.

한편 O'Malley, Chamot and Kupper(1989)는 제 2언어 학습자들이 청취 이해 활동을 하는 동안에 사용하는 전략을 조사하였는데 청취 이해 단계별로 사용하는 전략을 살펴보면 다음과 같다.

[표1] ESL 학습자들이 사용하는 청해 전략

지각적처리과정단계 (perceptual processing)	선택적 주의집중(selective attention), 자기-감청(self-monitoring)
분석 단계 (parsing)	그룹핑(grouping; listening for larger chunks) 문맥으로부터 추측 (inferencing from context)
활용단계 (utilization)	세상지식, 개인경험으로부터 연상 (elaboration from world knowledge, personal experience) 자기질문(self-questioning)

청해는 청자가 상황적 정보와 세상 지식으로부터 얻은 단서를 이용하여 의미를 구축하는 능동적이고 의식적인 과정이라는 것을 보여주는 이 연구에서 효율적인 청자들은 그렇지 않은 청자들보다 성공적으로 전략을 사용하였다는 결론이 나와 비효율적인 청자들이 전략적 학습자가 되기 위해서는 교사의 도움이 필요하다는 것을 시사하였다.

한편 Chamot은 스페인어와 러시아어를 외국어로 배우는 초급·중급 학생들을 대상으로 각기 다른 언어 과업을 주고 각 과업 수행시 사용하는 전략들을 조사했는

데, 여기에서도 효율적인 학습자들은 전략들을 다양하게 사용하고 더 자주 사용하는 것으로 나타났다. 그러한 전략들을 살펴보면 다음과 같다. (O'Malley & Chamot, 1990).

그 밖에 청해, 독해와 같은 이해 기능을 위한 인지 전략에는 다음과 같은 것들이 있다. (O'Malley & Chamot, 1990:87-88).

① 리허설 (rehearsal) - 들은 항목이나 대상의 이름을 반복한다.
② 조직(organization)- 의미적, 통사적 기여도에 따라 단어, 용어, 개념 등을 구분하거나 분류한다.
③ 추론하기 (inferencing)- 새 언어 항목의 의미를 추측하거나, 결과를 예측하거나, 빠진 부분을 완성하기 위해 구두 문맥 내의 정보를 이용한다.
④ 요약하기(summarizing) -들은 것을 종합하여 정보가 저장되었다고 확신한다.
⑤ 연역적 사고(deduction)- 언어를 이해하기 위해 규칙을 적용시킨다.
⑥ 전이(transfer) - 새로운 언어 과업을 촉진시키기 위해 알고 있는 언어 정보를 사용한다.
⑦ 심상 이용(imagery)- 새로운 언어 정보를 이해하고 기억하기 위해 시각적 이미지를 사용한다.
⑧ 연상하기(elaboration) -알고 잇는 정보를 새 정보에 담겨 있는 개념과 연결시키거나 새 개념과 통합한다.

다른 사람과의 상호작용이나 자신의 감정을 통제하는 것과 관련된 다음과 같은 사회적 정의적 전략들도 청해에 도움이 될 수 있다.
(O'Malley & Chanmot, 1990:89).

① 협동(cooperation) - 문제를 해결하거나, 노트를 확인하고,

feedback을 받기 위해 동료와 함께 하기

② 확실히 알기 위한 질문(question for clarification)- 교사나 동료로부터 추가 설명, 재설명, 예 등을 이끌어 내기

③ 혼잣말(self-talk) -학습 활동이 성공적일 것이라고 자신을 확신시키거나, 과업에 대한 불안감을 낮추기 위해 정신적으로 통제하기

외국어 학습자에게 도움이 되는 청해 전략을 다음과 같이 훈련시켰을 때 이런 내용의 청해 수업을 처음 받은 학습자들은 매우 흥미를 가지고 수업에 임할 수 있었다(Chamot et al, 1989)

① 선택적 주의 집중(selective attention)

듣는 동안 학생들로 하여금 명사, 잘 모르는 단어들, 숫자, 의미를 지니는 중요한 단어, 억양, 강세 받은 단어, 단어나 구의 언어 기능 같은 특정 항목에 초점을 맞추도록 한다.

② 연상하기(elaboration)

학생들이 이미 알고 있는 것을 지적해 주고, 잘 모르는 단어의 의미를 추측하기 위해 이러한 학문적 지식이나 세상 지식을 어떻게 사용할 수 있는지 제시한다.

③ 추론하기(inferencing)

선택적 주의 집중, 연상, 전이, 연역적 사고 등과 같은 전략들에 먼저 초점을 맞춘 뒤에 그러한 전략들로부터 얻어낸 정보에 기초하여 추론하도록 한다.

④ 전이(transferring)

비슷한 모국어에 주의를 기울여 새 단어의 의미를 제시한다.

학습자들이 다양한 전략들을 효과적으로 사용할 수 있다면 듣기를 계획하고 듣기 과정 중을 이해하고, 듣기를 통해 얻어진 정보를 이용하는 데 도움이 되어 청해 능

력이 좀 더 향상 될 수 있을 것이다. 듣기의 특징으로 인해 많은 학습자들이 듣기 영역에 어려움을 호소하고 있는 가운데 이러한 적절한 전략들을 효과적으로 사용하는 방법을 지도한다면 많은 도움이 될 수 있을 것이다.

Ⅲ 연구방법

1. 연구대상

설문지와 숙달도 테스트에 응답한 학생은 광주광역시 소재 C 남자 고등학교와 C 여자 고등학교의 1 학년 학생들을 대상으로 실시되었다. 설문조사를 위해서 영어 능력에 있어 비슷한 수준을 보이고 있다고 판단되는 남고 두 반, 여고 두 반을 선정하였으며, 설문지에 참여한 총 인원은 128명이다. 총 4학급을 각 2개의 학급을 하나의 집단으로 하여 남학생 집단과 여학생 집단으로 구성하였다. 여기에서는 편의상 남학생 집단을 Class A라 하고, 여학생 집단을 Class B로 명명하기로 한다. 총 128 명중 남학생은 67 명이고 여학생은 61명으로 구성되었다. 설문조사의 객관성을 위해 설문조사나 숙달도 테스트 중 하나에 응시하지 않은 학생들은 연구 대상에서 제외되었다.

2개 집단이 동질집단인지의 여부를 파악하기 위해서는 각 집단의 학생들이 모두 다 시험 본 2005년 9월 전국적으로 실시된 전국 외국어 듣기 평가 성적의 평균과 표준편차, 그리고 이 기술 통계 수치를 유의도 수준을 p=0.05로 하여 독립표본 T - 검증을 실시하였다. 여기서 9월 듣기 평가나 본 연구에서 제시된 설문 조사 둘 다에 참여하지 않은 학생들이나 둘 중 하나의 시험에만 참여한 학생들은 연구의 신뢰성을 위해 연구 대상에서 제외하였다.

[표 2] 두 집단 간 영어 청해 능력 점수 - 독립표본 T 검증 결과

	N	M	S.D	t	p
class A	67	72.3881	14.17847	-.450	.653
class B	61	73.5246	14.35689		

[표2] 에서 볼 수 있듯이 class A 와 Class B는 평균에 있어 비슷한 정도의 수준을 보여주고 있으며(Class A = 72.3881, Class B = 73.5246) 이 평균에 대한 T-검증 결과 역시 유의도 값 p = .653 > 0.05로서 두 집단의 평균에 있어서 유의미한 차이가 없는 동질집단임을 확인하였다.

2. 실험도구 및 절차

(1) 설문지

본 연구에 사용된 설문지는 상위인지전략, 인지전략, 사회 정의적 전략의 사용을 묻는 내용으로 총 40문항으로 구성되었다. 각 문항은 Oxford(1989)의 The Strategy Inventory for Language Learning(SILL)을 토대로 하여 본 연구의 연구 목적과 한국 학교의 실정에 맞춰서 재구성되었다. 외국어 학습에 사용되는 여러 언어 전략들 중에서 본 연구에서는 외국어 학습에 주로 사용되는 상위인지전략과 인지전략 그리고 사회 정의적 전략의 세 가지 범주의 전략을 다루기로 하여 그 세 가지 전략의 사용에 대한 내용을 설문지에 담았다. 각 전략의 정의를 간단히 살펴보면, 상위인지전략이란 학습자가 학습을 위해 미리 계획하고 학습과정을 생각해 보고, 이해와 표현을 점검하거나 학습이 끝난 후 평가하는 것까지를 포함하는 특정과업에 대한 전략이 아닌 언어학습 전반에서 사용되어질 수 있는 전략들을 뜻한다. 인지전략이란 학습할 내용을 직접적으로 조작하는 전략이다. 마지막으로 사회 정의적 전략이란 학습자의 정의적 측면에 관련된 것으로 자신의 감정을 조절하거나 또는 다른 사람과의 상호작용을 통해 학습하는 전략이다. 총 40문항 중 1번부터 12 번까지는 학습자들이 상위인지전략으로 구성되어 있고, 13번부터 33번까지 문항은 인지전략을 측정하기 위한 내용으로 구성되어있다. 그리고 마지막으로 34부터 40번까지의 문항 사회·정의적 전략의 사용에 관한 내용으로 구성되어져 있다.

측정방법으로는 5점 척도를 사용하였으며, 1-5 중 1은 전혀 일치하지 않는다(never), 2는 일치하지 않는다(usually not), 3은 어느 정도 일치한다(somewhat), 4

는 일치한다(usually), 5는 거의 항상 일치한다(almost always)로 다섯 가지 중에서 하나를 골라 응답하도록 되어 있다. 본 연구에서 사용한 설문지 문항의 예를 들어 보면 다음과 같다.

※ 설문지 문항의 예

1. 나는 영어의 듣기 능력 향상을 위하여 계획을 세워 공부한다 1 2 3 4 5
1) 전혀 일치하지 않는다.
2) 일치하지 않는다.
3) 어느 정도 일치한다.
4) 일치한다.
5) 거의 항상 일치한다.

(2) 영어 청해 능력 평가

본 연구에서는 영어 성취도 측정에 있어서의 신뢰도를 담보할 수 있도록 2005년 9월에 전국적으로 일제히 실시되어진 전국 듣기 평가 시험의 성적을 기준으로 하였다.

(3) 설문 조사실시

학습 전략에 관한 설문 조사는 2005년 9월에 실시되었다. 설문 조사는 영어 교사의 관리 하에 아침 자율학습 시간에 실시되었으며 설문지를 작성하는 데에는 50분 정도가 소요되었다.

3. . 자료분석

각각의 자료는 통계 패키지인 SPSSWIN 12.0을 이용하여 분석하였으며 모든 가설 검증의 유의 수준은 $p < 0.05$로 설정하였다.

연구문제에 따른 분석방법을 간단히 언급하면 1번 연구문제인 영어 청해 전략이 영어 청해 능력에 미치는 영향을 분석하기 위해서 청해 전략의 사용 정도에 따라 상, 중, 하로 세 집단을 나누어서 이를 독립변수로 놓고 각 학생들의 영어 청해 전략 점수를 종속변수로 하여 One-Way Anova 분석을 통해 분석해 보았다. 이 분석을 통해 얻어진 결과를 토대로 하여 각 집단의 평균 및 표준편차를 통해 알아보고 청해 전략의 사용과 영어 청해 능력과의 관계에 유의미한 차이가 있는지의 여부를 살펴보았다.

그 다음으로 2번째 연구문제인 영어 청해 전략과 영어 청해 능력간에 어떤 관계가 있는지를 알아보기 위해서 청해 전략 점수를 변수1로 하고 영어 청해 능력을 변수 2 로 하여 상관관계 분석(Correlate)을 통해서 알아보았다.

마지막으로 3번째 연구문제인 학습자의 성별 및 청해 능력 수준에 따라 사용하는 영어 청해 전략에 차이가 있는지의 여부를 알아보기 위해서는 성별에 따라 남학생과 여학생 두 그룹으로 나누고, 영어 청해 능력 수준을 상, 중, 하의 세 개 집단으로 나누었다. 그리고 성별과 학업성취도를 독립변수로 놓고 청해 전략의 사용 점수를 5점 만점을 기준으로 하여 종속변수로 놓아 Two - Way Anova 분산분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 연구 결과 분석

(1) 영어 청해 전략 사용이 영어 청해 능력에 미치는 영향

이 절에서는 첫 번째 연구문제인 영어 청해 전략과 영어 청해 능력 사이의 관계를 One-Way Anova 분산분석을 통해서 살펴보고자 한다. 다음 표는 학습자의 청해 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균과 표준편차를 기술통계로 제시한 것이다. 각 학습전략 사용수준의 평균에 있어 1부터 2.59 사이의 범위를 하위 수준으로, 2.6부터 3.59까지의 범위를 중위 수준으로 3.6부터 5까지의 범위를 상위 수준으로 분류하였다.

① 상위인지 전략의 경우

[표3] 상위인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균 및 표준편차

전략	사용수준	N	M	S.D
상위인지전략	상	23	81.9565	10.08364
	중	92	71.5761	13.92542
	하	13	66.37893	16.37893

[표4] 상위인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 분산분석표

		SS	df	MS	F	Sig
상위인지전략	Between	2573.713	2	1286.856	6.963	.001
	Within	23102.655	125	184.821		
	Total	25676.367	127			

위 결과를 보면 상위인지전략의 경우 청해 전략 사용수준이 상위정도인 학생들이 영어 청해 능력에 있어 가장 높은 점수를 보이고 있으며 하위집단 학생들이 가장 낮은 점수를 보이고 있음을 확인할 수 있다. 위 분산분석 결과를 살펴보면, 상위인지전략의 경우 p=.001로 유의수준 p= .05 보다 작으므로 귀무가설을 기각하게 된다. 따라서 상위인지전략의 경우 청해 능력과 유의미한 차이가 있는 것으로 볼 수 있다.

② 인지전략의 경우

[표5] 인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균 및 표준편차

	사용수준	N	M	S.D
인지전략	상	9	72.7778	12.01850
	중	105	74.9048	12.53804
	하	14	58.2143	19.07549

[표6] 인지 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력 분산분석표

		SS	df	MS	F	Sig
인지전략	Between	3441.407	2	1720.703	9.673	.000
	Within	22234.960	125	177.880		
	Total	25676.367	127			

위 결과를 보면 인지 전략의 경우에는 학습전략 사용수준이 중인 정도의 학생들이 가장 높은 점수를 보이고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 하위집단의 경우에 있어서는 하위집단 학생들이 가장 낮은 점수를 보이고 있음을 확인할 수 있다. 또한 분산분석 결과를 살펴보면, 인지전략의 경우 살펴보면 p=.000이므로 청해 능력과 유의미한 차이가 있는 것으로 볼 수 있다.

③ 사회 정의적 전략

[표7] 사회 정의적 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력의 평균 및 표준편차

	사용수준	N	M	S.D
사회정의전략	상	7	80.0000	10.00000
	중	65	75.0769	12.60866
	하	56	69.5536	15.73291

[표8] 사회 정의적 전략 사용수준에 따른 영어 청해 능력 분산분석표

		SS	df	MS	F	Sig
사회정의전략	Between	1287.913	2	643.956	3.301	.040
	Within	24388.455	125	1953108		
	Total	25676.367	127			

위 결과를 보면 사회 정의적 전략의 경우 청해 전략 사용수준이 상위정도인 학생들이 영어 청해 능력에 있어 가장 높은 점수를 보이고 있으며 하위집단 학생들이 가장 낮은 점수를 보이고 있음을 확인할 수 있다. 분산분석 결과를 살펴보면, 사회 정의적 전략의 경우 역시 p=.040이므로 청해 능력과 유의미한 차이가 있는 것으로 볼 수 있다. 이러한 분산분석 결과를 토대로 보면 세 전략의 사용 모두 유의미한 차이를 보인다. 이를 토대로 해서 청해 전략의 사용이 영어 청해 능력에 영향을 끼친다는 것을 확인할 수 있다.

(2) 영어 청해 전략 사용과 영어 청해 능력과의 관계

이 절에서는 두 번째 연구문제인 영어 청해 전략과 영어 청해 능력간의 상관관계를 상관관계 분석(Correlate)을 통하여 알아보자.

[표9] 청해 전략과 영어 청해 능력점수 평균과 표준편차

	N	Mean	Std. Deviation
청해 능력	128	72.9297	14. 21886
상위 인지	128	3. 1164	.61491
인지 전략	128	3. 0202	.49753
사회 정의적	128	2.5922	.68970

기술통계 결과를 보면 두 변수에 대한 사례수, 평균, 표준편차가 나와있다. 두 점수의 평균을 보면 영어 청해 능력 점수는 100점 만점을 기준으로 하였고 각 전략들은 5점 만점을 기준으로 하였다. 학생들은 상위인지 전략을 가장 많이 사용하고 그 다음으로는 인지전략, 사회 정의적 전략 순으로 사용하는 것으로 나타났다. 다음으로 상관관계(Correlations) 분석표를 살펴보자.

[표10] 영어 청해 전략과 영어 청해 능력점수 상관관계 분석표

	상위인지	인지전략	사회 정의적 전략
청해능력	.312 (.000)	.292 (.001)	.234 (.008)

* ( ) 는 유의도임.

[표 5]를 통해 상위인지 전략(p=.000)과 인지전략(p=.001)그리고 사회 정의적 전략(p=.008)의 경우 모두 다 유의 수준 P=.05 보다 작으므로, 각 전략들의 사용이 모두 영어 청해 능력과 통계적으로 유의한 상관관계가 있다는 것을 알 수 있다.

(3) 학습자의 성별 및 영어 청해 전략 수준에 따른 영어 청해 전략

이 절에서는 고등학교 1학년 남학생과, 여학생이 사용하는 각 전략별 평균과 표준편차를 알아보고 학생들의 성별 및 영어 청해 능력 수준에 따라 각 전략의 사용에 미치는 영향에 대하여 Anova 분석 결과를 통해 살펴보고자 한다.

① 상위인지 전략의 경우

[표11] 영어 청해 능력과 성별에 따른 상위인지 전략사용 평균 및 표준편차

수준	성별	N	M	S.D
상위	남학생	17	3.1059	.71193
	여학생	17	3.4118	.69068
	전체	34	3.2588	.70791
중위	남학생	45	3.1233	.55254
	여학생	39	3.1346	.58096
	전체	84	3.1286	.56250
하위	남학생	5	2.6200	.42071
	여학생	5	2.4400	.27019
	전체	10	2.5300	.34657
전체	남학생	67	3.0813	.59549
	여학생	61	3.1549	.63827
	전체	128	3.1164	.61491

학생들의 상위인지전략 사용에 대한 위의 기술통계를 살펴보자. 우선 전체적인 총점을 살펴보면 여학생의 상위인지 전략 사용 점수가(M=3.1549) 남학생의 상위인지 전략 점수 사용 점수 보다 (M=3.0813) 더 높게 나타났다. 이는 여학생이 남학생 보다 상위인지전략을 더 많이 사용하고 있음을 시사해 준다.

[표12] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 상위인지 전략의 사용 분산분석표

		SS	df	M.S	F	Sig.
상위인지전략	청해능력	4.142	2	2.071	5.875	.004
	성별	.033	1	.033	.094	.759
	성별*청해능력	.700	2	.350	.994	.373

종합 분산분석표를 살펴보면 상위인지전략의 경우에는 P= .004 < .05이므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 따라서 영어 청해 능력에 따라 상위인지 전략의 사용에는 유의미한 차이가 있다는 결론을 내릴 수 있다. 두 번째 요인인 성별의 차이가 각 전략의 사용 정도에 영향을 미치는 지를 살펴보자. 우선 상위인지전략의 경우에는, p= .759 > .05 이므로 귀무 가설을 기각하지 못한다. 따라서 성별의 차이는 상위인지 전략의 사용 정도에 영향을 미치는 않는다고 볼 수 있다. 마지막으로 청해 능력과 성별이 상호작용효과(2-way interaction)를 살펴보면, 상위인지 전략의 경우에는 p.373 > .05 로 청해 능력과 성별의 상호작용 효과가 없는 것으로 판단되어진다.

② 인지 전략의 경우

[표13] 영어 청해 능력과 성별에 따른 인지 전략사용 평균 및 표준편차

수준	성별	N	M	S.D
상위	남학생	17	3.0671	.38916
	여학생	17	3.1529	.39705
	전체	34	3.1100	.38957
중위	남학생	45	3.0978	.45552
	여학생	39	2.9769	.56636
	전체	84	3.0417	.51042
하위	남학생	5	2.6280	.49691
	여학생	5	2.4400	.51284
	전체	10	2.5340	.48626
전체	남학생	67	3.0549	.45289
	여학생	61	2.9820	.54360
	전체	128	3.0202	.49753

학생들의 인지전략 사용에 대한 위의 기술통계를 살펴보자. 우선 전체적인 총점을 살펴보면 상위인지 전략과는 달리 여학생의 인지 전략 사용 점수가(M=2.9820) 남학생의 인지 전략 사용 점수 보다 (M=3.0549) 더 낮게 나타났다. 이는 인지전략의 경우에는 남학생이 여학생 보다 인지전략을 더 많이 사용하고 있음을 시사해 준다. 다음으로 각 영어 청해 능력 그룹별로 좀 더 자세히 기술 통계를 살펴보면 청해 능력 상위그룹의 경우에는 남학생보다는 여학생이 더 인지전략을 많이 사용하는 것으로 나타났고, 중・하위 그룹의 경우에는 모두 남학생이 여학생보다 인지 전략을 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다.

[표14] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 인지전략의 사용 분산분석표

		SS	df	M.S	F	Sig.
인지전략	청해능력	2.662	2	1.331	5.736	.004
	성별	.088	1	.088	.379	.539
	성별*청해능력	.295	2	.148	.3637	.531

인지전략의 경우를 살펴보면 p=.004 < .05 로, 인지전략 역시 영어 청해 능력에 따라 유의 적인 차이가 있다는 것을 알 수 있다. 성별에 따라서는 인지전략의 경우는 p= .539 > .05로 유의 적인 차이를 보이지 않는 걸로 나타났다. 마지막으로 청해 능력과 성별이 상호작용효과(2-way interaction)를 살펴보면, 인지전략의 경우는 p = .531 >.05로 청해 능력과 성별의 상호작용 효과가 없는 것으로 판단되어진다.

③ 사회 정의적 전략의 경우

[표15] 영어 청해 능력과 성별에 따른 사회 정의적 전략사용 평균 및 표준편차

수준	성별	N	M	S.D
상위	남학생	17	2.4765	.76119
	여학생	17	2.6882	.61734
	전체	34	2.5824	.69084
중위	남학생	45	2.6244	.60646
	여학생	39	2.7128	.75435
	전체	84	2.6655	.67636
하위	남학생	5	1.9600	.62690
	여학생	5	2.0600	.55946
	전체	10	2.0100	.56263
전체	남학생	67	2.5373	.66397
	여학생	61	2.6252	.71754
	전체	128	2.5922	.68970

학생들의 사회 정의적 전략 사용에 대한 기술통계를 보면 상위인지 전략과 마찬가지로 사회 정의적 전략 역시 여학생이(M=2.6252) 남학생(M=2.5373) 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다. 각 청해 능력 그룹에 따라서는, 상・중・하 세 그룹 모두 여학생이 남학생보다 사회 정의적 전략을 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다.

[표16] 영어 청해 능력 수준 및 성별에 따른 사회 정의적 전략의 사용 분산분석표

		SS	df	M.S	F	Sig.
사회정의전략	청해능력	3.881	2	1.940	4.227	.017
	성별	.283	1	.283	.617	.434
	성별*청해능력	.093	2	.047	.102	.903

표에 의하면 사회 정의적 전략의 경우에는 p=.017 > .05로 영어 청해 능력 수준 정도가 사회 정의적 전략의 사용에 영향을 미치지 않는 걸로 나타났다. 또한 사회 정의적 전략의 경우에도, p=.434 > .05로 역시 성별에 따라서는 유의 적인 차이를 보이지 않는 걸로 나타났다. 마지막으로 청해 능력과 성별이 상호작용효과(2-way interaction)를 살펴보면, 사회 정의적 전략의 경우는 p =.903 > .05 로 청해 능력과 성별의 상호작용 효과가 없는 것으로 판단되어진다.

2. 논의

지금까지에 걸쳐 한국 학생들의 상위인지전략과 인지전략 그리고 사회 정의적 전략의 사용정도와 이러한 전략들의 사용이 학생들의 영어 청해 능력과 어떤 관계를 가지는지를 살펴보았다. 본 장에서는 앞장에서 살펴본 청해 전략들의 사용에 대한 주요한 사항들에 대해서 기존의 연구결과들과 비교해가며 논의해 보고자 한다. 우선 전반적으로 살펴보면, 상위인지전략과 인지전략 그리고 사회 정의적 전략 중 한국 고등학생들이 가장 많이 사용하는 전략은 상위인지전략인 것으로 조사되었다(M=3.1164). 그리고 그 다음으로는 학생들이 인지전략(M=3.0202)을 사용하고 사회

정의적 전략(M=2.5922)은 세 전략 중 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 미국 대학생들을 대상으로 실시한 Phillips(1991)의 연구에서 상위인지 전략을 학생들이 가장 많이 사용한다고 하는 것과 일치한다. 이제 구체적인 연구 문제에 대한 결과를 논의해 보자.

첫 번째 연구 문제인, 청해 전략의 사용이 영어 청해 능력에 어떠한 영향을 미치는가에 대해서는, 상위인지 전략, 인지전략, 사회 정의적 전략 모두 다 통계적으로 영어 청해 능력과 유의미한 차이를 보이는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 언어 학습 전략은 특히 언어 학습 시 종종 의식적으로 사용하는 구체적 행동이나 기술을 의미하는 것으로 언어 능력의 발달을 도와줄 수 있는 넓은 의미의 행동을 모두 포함하며 이는 목표어의 숙달 정도에 영향을 주는 중요한 학습자 요인이 라고 한 Chamot & Kupper 의 견해와 일치한다(Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990). 또한 이 결과는 적절한 청해 전략의 사용이 영어 청해 능력의 향상을 가져다 줄 수 있다는 것을 암시한다. 즉, 청해 수업을 지도할 시에 청해 전략에 관한 지도가 함께 이루어져 학습자들이 적절한 청해 전략을 듣기에 이용할 수 있을 때 청해 학습 효과를 높일 수 있다고 생각되어 진다.

둘째로, 영어 청해 전략과 영어 청해 능력과의 상관관계에 대한 연구에서 나타난 사항들을 분석해 본 결과, 본 연구에서는 상위인지전략, 인지 전략, 사회 정의적 전략의 세 전략 모두 다 영어 청해 능력 점수와 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Oxford와 그녀의 다섯 동료들이(Oxford, Crookall, Cohen, Lavine, Nyikos, & Sutter, 1990) 다양한 국제적 환경에서 제 2언어 학습 방략 지도의 효과를 알아본 결과 방략 지도에 대한 긍정적인 효과를 전반적으로 발견했다는 부분과 일치한다고 볼 수 있다.

마지막으로 학습자의 성별 및 영어 청해 능력 수준에 따라 각 학습 전략의 사용 정도에 차이가 있는지를 살펴보자. 우선 성별의 경우, 상위인지전략과 사회 정의적 전략의 경우에는 여학생이 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 하지만 인지 전략의 경우에는 남학생이 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 상위인지 전략과 사회 정의적 전략의 경우에는, 여자가 남자보다 더 많은 전략을 사용한다는 결과를

보여준 Ehrman & Oxford(1987), Oxford(1993), Oxford & Nyikos(1989), Oxford et al.(1988), Reid(1987), 이 효웅(1994)의 연구 결과와 일치하지만 인지전략의 경우는 일치하지 않는다고 볼 수 있다. 이러한 차이는 아마도 문화권의 차이에서 올 수 있는 것이라 생각되어진다. 그리고 남·녀 학생 사이의 성별로 인한 상호작용 효과는 없는 것으로 보여졌다.

다음으로 영어 청해 능력 수준에 따라 청해 전략의 사용 정도에 차이가 있는 가에 대한 분석에서는 상위인지 전략과 인지전략의 경우 유의미한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 이는 외국어 학습자의 각 수준에 따른 기존의 전략연구(Chamot, 1987-1993; Kim, 1992; O'Malley & Nyikos, 1989;Politzer, 1983; Ramirez, 1986; Reid, 1987; 이 효웅, 1994)에서 나타난 낮은 수준의 외국어 학습자보다 높은 수준의 학습자가 전략을 더 자주, 다양하게 사용한다라는 견해와 일치된다 할 수 있다. 또한 Vandergrift(1997)는 불어를 제 2외국어로 배우고 있는 고등학교 1학년과 2학년 학생을 대상으로 실시한 연구에서 중급반의 학생들이 초급반의 학생들 보다 상위인지 전략을 월등히 높은 비율로 사용하는 것을 발견한 결과와도 일치한다. 하지만 사회 정의적 전략의 경우에는 유의한 차이가 발견되어지지 않았다. 아마도 사회 정의적 전략은 타인이나 자신에 대한 감정에 관한 부분이기 때문에 우리나라 특유의 문화적 영향이 있어서 이런 결과가 나 온 것 같다.

V. 결　론

1. 결론 및 제언

본 연구에서는 우리나라 고등학교 학생들의 청해 전략을 사용실태에 대해 알아보고 청해 전략의 사용과 영어 청해 능력간의 관계를 밝혀보고 성별과 영어 청해 능력 수준에 따라 청해 전략의 사용에 차이가 있는 지를 알아보고자 하였다. 이와 같은 실험을 위해서 고등학교 1학년 남학생과 여학생들을 대상으로 128명의 학생들을 대상으로 삼았다. 설문지는 Oxford(1989)의 The Strategy Inventory for Language Learning(SILL)을 토대로 하여 제작된 자체 설문지를 통해서 알아보았다. 이러한 실험에 의해서 발견된 사항들을 살펴보자면 다음과 같다.

첫째로, 한국 고등학생들이 가장 많이 사용하는 전략은 상위인지 전략으로 나타났으며 그 다음으로 인지 전략, 사회 정의적 전략 순이었다. 그리고 각 청해 전략의 사용은 모두 다 영어 청해 능력과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째로, 청해 전략의 사용과 영어 청해 능력 사이의 상관관계는 상위 전략, 인지전략, 사회 정의적 전략의 세 경우 모두 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

셋째로, 성별과 영어 청해 능력 점수에 따른 청해 전략과의 관계에서는 각 전략들은 모두 다 성별로 인한 상호작용 효과는 없는 것으로 보여졌다. 그리고 청해 능력 점수에 따라서는 상위인지전략과 인지전략의 경우 유의 적인 차이를 보였으나 사회 정의적 전략의 경우 유의 적인 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

본 연구에서 나타난 결과들은 청취 이해력을 들려오는 것을 그대로 받아들이기만 하는 수동적이고 단순한 기능이 아니라 많은 요인들이

학습자의 청해 능력에 관련이 되어 있는 복합적이고도 능동적인 과정이라는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 효율적인 청해를 위해서는 학습자가 여러 가지 청해 전략들을 나름으로 개발하여 잘 이용할 수 있도록 하는 것이 매우 중요하다고 할 수 있겠다. 그러므로 학생들이 전략 사용의 필요성을 잘 인식하도록 하여 적합한 전략을 잘 사용할 수 있는 능력을 길러주는 것이 청해 능력의 향상에 큰 도움을 가져올 것으로 생각되어진다.

2. 연구 진행상의 제한점

본 연구는 실험 진행과 도구 상의 문제로 인하여 몇 가지 제한점을 지니고 있어서 결과에 따른 해석이나 일반화에 제약이 있다.

첫째, 본 연구는 광주광역시 소재의 특정 학교의 학생만을 대상으로 삼았기 때문에 이 논문의 결과를 전국적으로 광범위하게 적용하여 일반화하는 데는 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 고등학교 1학년 학생을 대상으로 실시하였기 때문에 중학교나 대학교 학생들에게 본 연구 결과를 적용하는데는 제한점을 지닌다.

셋째, 본 연구에는 상위인지전략, 인지전략, 사회 정의적 전략의 사용을 묻는 내용으로 이루어진 총 40 문항으로 구성된 설문지를 사용했는데, 이 때 설문지의 각 문항은 Oxford(1989)의 The Strategy Inventory for Language Learning(SILL)에서 제시한 전략들에 토대를 두고 연구자의 직관에 의해 본 연구의 연구 목적과 한국 학교의 실정에 맞춰서 고등학교 1학년 학생에게 적용될 수 있다고 생각되는 항목으로 재구성되었기 때문에 그 타당도와 객관도에 있어서 한계가 있다. 연구대상을 더 넓히고 더 다양한 학년을 대상으로 하여 연구를 확대한다면 보다 일반화 할 수 있는 결과를 얻을 수 있을 것이다.

참고문헌

김동규. (2004). 영어 청해 방략 지도가 한국의 영어 학습자들의 청해 능력에 미치는 영향. *영어교육*, 59, 213-235.

박기표. (1997). 청해 전략의 사용과 청해 능력과의 관계. *영어교육*, 52(2), 95-112.

박기표. (1999). The effect of strategy instruction on listening comprehension. *영어교육*, 54, 3-16.

서초순. (1996). 영어 청해력의 문제점과 지도 방안. *응용언어학*, 9-10, 87-100.

정경윤. (1997). *영어 청해 전략 훈련에 대한 연구.* 한국 교원대학교 대학원 석사학위 논문.

정송애. (1997). *영어 듣기 능력의 신장 방안 연구.* 홍익대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이완기. (1993). *영어 듣기 학습 및 학습 방법 : 중학 영어 듣기 능력 평가,* 교육방송.

이효웅. (1994). 외국어 학습 전략에 관한 연구: 중고 대학생을 중심으로. *영어 교육 48*, 51-99.

이홍수・조명원. (1991). *영어교육 사전*. 서울: 한신문화사

Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, *53*(1), 3-17.

Brown, H.(1993). *Principles of language learning and teaching,* . 3r ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall

Brown, H.(1994). *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall

Chamot, A., Barrueta, M, Barnhardt, S., & Kupper, L. (1990). *Learning Strategy instruction in the foreign language classroom: Listing.* ERIC Document Reproduction Service, ED No.343-411.

Chamot, A. & O'Malley, J. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to main stream. *TESOL Quarterly*, *21*(2), 227-247.

Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language*. New York: HBJ.

Dunkel, P. A. (1986). Developing Listening Fluency in L2 : The theoretical Principles and Pedagogical Consideration. *Modern Language Journal,* 70(2): 99-106

_____(1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly, 25*, 431-57

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* New York: Pergamon Press.

_____(1982). *Principles and Practice in Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

_____(1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman

Krashen, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom. Oxford* : Pergamon Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching.*

Cambridge University.

Long, D. R. (1989). Second Language Listening Comprehension : Schema theoretic perspective. *Modern Language Journal* *73*: 32-40.

Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, *17*(3), 359-382

Lundsteen, S. (1971). *Listening-It's impact on reading and the other language arts.* IL: NETE/ERIC.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Acquisition.* London: Edward Arnold.

McLaughlin, B., Rossman, T. & McLeod, B. (1983). Second lanuage earning: An information-processing perspective. *Language Learning,* *33*(2), 135-158.

Mendelsohn, D. (1984). There are strategies for listening comprehension. *TESL Ocassional Papers,* 8, 63-76.

Mueller, G. A. (1980). Visual Contextual Clues and Listening Comprehension : An Experiment. *Modern Language Journal* *64*(3): 335-340

O'Malley, J., Chamot, A. Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R.(1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, *35*(1), 21-46.

Peterson, P. W. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. In Marianne Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language,* 2nd ed. (pp. 106-122). MA: Heinle & Heinle Publischers.

Postovsky, V. (1974). Effects of delay in oral practice at the beginning of second learning. *The Modern Language Journal,* ***58***(3), 229-39.

_____(1981). The priority of aural comprehension n the language acquisition process. In H. Winitz. (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction.* Rowley, MA : Newbury House Publishers.

Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, ***17***(2), 219-240

_____(1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rigney, W. (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective in learning Strategies*. New York Academic.

Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills.* Chicago: The University of Chicago Press.

_____ (1980). *Foreign Language Acquisition*. Chicago: The University of Chicago Press.

_____ (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.), Chicago: The University of Chicago Press.

Rixon, S. (1981). The design of materials to foster particular listening strategies. *ELT Documents Special : the Teaching of Listening Comprehension.*

Rubin, J. & Tompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R., B. Bruce & W. Brewer, (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension.* Hillsdale,

NJ: Erlbaum.

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening.* London & New York: Longman.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy.* Prentice Hall International.

Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication.* London: Oxford University Press.

Winitz, H. (1981). Non-linear learning and language teaching. *The comprehension approach to foreign language Instruction.* In Winitz(ed.), rowley, Mass. : Newbury House Publishers, Inc.

설문지

영어 청해 전략 사용에 대한 설문지

학년 :　　반 :　　번호 :　　성명 :

다음은 영어 청해 전략에 관한 설문지입니다. 이 설문지는 귀하의 솔직한 생각을 알아보는 것이며 정답이나 오답이 없습니다. 각 문항을 읽고 여러분에게 가장 잘 해당되는 사실 한 개를 다섯 개의 예문 중에서 선택하여 각 번호에 ○ 표 해 주십시오.

(1) 전혀 일치하지 않는다.
(2) 일치하지 않는다.
(3) 어느 정도 일치한다.
(4) 일치한다.
(5) 거의 항상 일치한다.

1. 나는 영어의 듣기능력 향상을 위하여 계획을 세워 공부한다. 1 2 3 4 5

2. 나는 영어의 듣기능력 향상을 위하여 계획의 효율성을 점검한다. 1 2 3 4 5

3. 나는 영어 듣기에 앞서 듣기에 집중할 수 있도록 미리 마음의 준비를 한다. 1 2 3 4 5

4. 나는 영어듣기에 앞서 효과적으로 잘 들을 수 있도록 미리 계획을 세운다. 1 2 3 4 5
(예: 나는 영어듣기 중에 본문내용의 핵심적인 단어를 메모할 것이다.)

5. 나는 영어듣기에 앞서 본문의 어떠한 것을 특별히 듣기 위해 1 2 3 4 5

미리 마음을 먹는다.
(예: 나는 수치를 듣는데 약하기 때문에 본문에 수치에 초점을 맞출 것이다.)

6. 나는 영어를 들을 때 못들은 문장에 연연하지 않고 빨리 다음 문장에 주의를 기울이려고 노력한다. 1 2 3 4 5

7. 나는 영어듣기를 할 동안 내가 이해했는지 체크하면서 들었다. 1 2 3 4 5

8. 영어듣기를 할 동안 들려오는 내용에 주의 집중하려고 노력했다. 1 2 3 4 5

9. 나는 영어듣기를 할 동안 영어 본문에 관심을 나타낸다. 1 2 3 4 5

10. 나는 영어듣기를 하다가 내 자신의 집중력이 흐려졌음을 깨달을 경우 다시 본문에 집중하려고 노력한다. 1 2 3 4 5

11. 나는 영어듣기 후에 영어듣기 도중에 내게 어려웠던 점을 검토해본다. 1 2 3 4 5
(예: 집중력이 자주 떨어졌다 혹은 어려운 단어를 만나고 당황했다 등)

12. 나는 영어 듣기 후에 내가 본 문의 어느 정도나 이해했는지에 대해 평가해본다. 1 2 3 4 5

13. 나는 영어 듣기를 할 때 본문의 세세한 부분에 집중하며 들었다. 1 2 3 4 5

14. 영어 듣기능력 향상을 위하여 영어 문법이나 단어 숙어 등을 공부한 다음에 전체 문장을 듣는다. 1 2 3 4 5

15. 영어 듣기능력 향상을 위해 모르는 단어나 문장은 계속 반복하여 들어본다. 1 2 3 4 5

16. 모르는 단어가 나오면 이미 알고 있는 단어와 연결시켜 생각했다. 1 2 3 4 5

17. 영어를 들을 때 내가 알고 있는 중요한 단어나 문구를 찾는다. 1 2 3 4 5

18. 나는 영어 듣기를 할 때 문장 구조를 분석해 나가며 듣는다. 1 2 3 4 5

19. 나는 영어듣기를 할 때 본문의 모든 단어를 다 들으려고 노력한다. 1 2 3 4 5

20. 영어듣기를 할 때 단어, 구, 절로 문장을 잘라 분석하기 위해 억양이나 쉼 등을 이용한다. 1 2 3 4 5

21. 나는 본문을 이해하기 위해 세세한 부분들과 연관시켜 본다. 1 2 3 4 5

22. 영어 듣기를 할 때 특정한 단어를 통해 그 문장을 이해하려고 한다. 1 2 3 4 5

23. 나는 영어듣기를 할 때 뜻보다 발음에 유의해서 듣는다. 1 2 3 4 5

24. 영어듣기를 할 때 모든 단어를 해석하려고 노력했다. 1 2 3 4 5

25. 영어듣기를 할 때 세세한 사항보다는 본문의 전체적 내용을 파악하는데 노력을 기울인다. 1 2 3 4 5

26. 영어듣기를 할 때 먼저 본문의 제목을 들은 후에 세세한 사항을 듣는다. 1 2 3 4 5

27. 받은 문제지에 있는 글이나 그림을 먼저 보고 어떤 내용일 나올 것인지 예측해본다. 1 2 3 4 5

28. 나는 영어듣기를 할 때 본문을 이해하기 위해 내가 가지고 있는 배경지식을 이용한다. 1 2 3 4 5

29. 강세, 리듬, 억양 등에 유의하여 핵심 내용이나 분위기, 태도 등을 파악한다. 1 2 3 4 5

30. 영어듣기를 할 때 오로지 영어로만 생각하도록 노력한다. 1 2 3 4 5

31. 말하고 있는 사람의 의도나 태도를 생각하며 들었다. 1 2 3 4 5

32. 대화를 들을 때는 말하는 사람들의 관계나 대화 장소 등을 추측하며 들었다. 1 2 3 4 5

33. 들은 내용이나 상황을 머릿속으로 그리면서 들었다. 1 2 3 4 5

34. 영어듣기 후에 알아듣지 못한 부분이 있으면 내용의 확실한 이해를 위해서 원어민에게 반복 또는 다르게 쉽게 말해 줄 것을 요구한다. 1 2 3 4 5

35. 영어듣기 후에 내용을 화자나 다른 사람에게 이야기한 후 내가 옳게 이해했는지에 대해 그들에게 물어본다. 1 2 3 4 5

36. 나는 영어의 듣기 능력 향상을 위하여 동료들과 같이 노력한다. 1 2 3 4 5

37. 나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 내 자신을 격려해 준다. 1 2 3 4 5

38. 나는 영어를 들을 때 불안감을 해소하기 위하여 노력한다. 1 2 3 4 5

39. 영어 공부를 하는데 흥미를 가지고 있다. 1 2 3 4 5

40. 영어나 영어권의 문화에 관심이 있어서 영어공부를 한다. 1 2 3 4 5