



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2006년

2006년 2월

박사학위논문

2월

박사학위논문

영어듣기전략과

학습유형이

영어청해에

미치는

영향

임

미

란

영어듣기전략과 학습유형이 영어청해에 미치는 영향

조선대학교대학원

영어영문학과

임미란

2006년 2월

박사학위논문

영어듣기전략과 학습유형이 영어청해에 미치는 영향

조선대학교대학원

영어영문학과

임미란

영어듣기전략과 학습유형이
영어청해에 미치는 영향

Effects of English Listening Strategies
and Learning Styles
on English Listening Comprehension

2006년 2월 일

조선대학교대학원
영어영문학과
임미란

영어듣기전략과 학습유형이
영어청해에 미치는 영향

지도교수 염 규 을

이 논문을 문학박사학위신청 논문으로 제출함.

2006년 12월 일

조선대학교대학원
영어영문학과
임미란

목 차

표 목 차	viii
ABSTRACT	x
제 1 장 서 론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적	4
1.3 연구 문제	5
1.4 연구개요	6
1.5 연구의 제한점	6
제 2 장 이론적 배경	8
2.1 듣기 기능	8
2.1.1 듣기의 정의	8
2.1.2 듣기 이해 과정	9
2.1.3 듣기 이해에 영향을 미치는 요인	15
2.1.4 듣기 중심 교수법	16
2.2 듣기 전략	20
2.2.1 듣기 전략의 범주 및 특징	20
2.2.2 전략 측정 도구	25
2.2.3 듣기 전략 연구	27
2.3 학습 전략	30
2.3.1 학습 전략의 정의 및 특징	30
2.3.2 학습 전략의 분류	32
2.3.3 학습 전략 사용에 영향을 미치는 요인들	34

2.3.4	학습 전략 훈련	37
2.4.	학습 유형	40
2.4.1	학습 유형의 정의	40
2.4.2	학습 유형의 범주 및 특징	42
2.4.3	학습 유형 연구	51
제 3 장	연구 방법	56
3.1	연구 대상	56
3.2	실험 자료	57
3.2.1	영어 듣기 평가	57
3.2.2	영어 듣기 전략	57
3.2.3	학습 유형	58
3.3	자료 분석	59
3.3.1	범주별 듣기 전략의 사용	59
3.3.2	성별에 따른 듣기 전략	59
3.3.3	듣기 숙달도에 따른 듣기 전략	60
3.3.4	듣기 전략 사용에 따른 듣기 숙달도	60
3.3.5	학습 유형에 따른 듣기 숙달도	60
3.3.6	학습 유형과 듣기 전략에 따른 듣기 숙달도	61
제 4 장	연구 결과 및 논의	62
4.1	연구 결과	62
4.1.1	범주별 듣기 전략의 사용	62
4.1.2	성별에 따른 듣기 전략의 사용	64
4.1.3	듣기 숙달도에 따른 듣기 전략의 사용	66
4.1.4	듣기 전략 사용에 따른 듣기 숙달도	78

4.1.5 학습 유형에 따른 듣기 숙달도	80
4.1.6 학습 유형과 듣기 전략에 따른 듣기 숙달도	82
4.2 논의	84
제 5 장 결론 및 제언	88
참고문헌	92
부록	108

표 목 차

<표 1> 듣기 이해 전략	21
<표 2> 듣기 전략	22
<표 3> 학습 전략 분류	34
<표 4> 전략 훈련의 유형	38
<표 5> 지각 학습 유형	43
<표 6> 연구 대상의 분포	56
<표 7> 범주별 듣기 전략 사용	63
<표 8> 성별에 따른 듣기 전략 사용	64
<표 9> 듣기 숙달도에 따른 듣기 전략 사용	66
<표 10> 집단별 일원 분산 분석	67
<표 11> 사후 다중 비교 검증	68
<표 12> 듣기 숙달도별 보상 전략의 사용	69
<표 13> 집단별 일원 분산 분석	70
<표 14> 듣기 숙달도별 상위 인지적 전략의 사용	70

<표 15> 집단별 일원 분산 분석	71
<표 16> 듣기 숙달도별 기억 전략의 사용	72
<표 17> 집단별 일원 분산 분석	73
<표 18> 듣기 숙달도별 정의적 전략의 사용	73
<표 19> 집단별 요인 분산 분석	74
<표 20> 듣기 숙달도별 사회적 전략의 사용	75
<표 21> 집단별 일원 분산 분석	76
<표 22> 듣기 숙달도별 인지적 전략의 사용	76
<표 23> 집단별 일원 분산 분석	77
<표 24> 듣기 전략 사용에 따른 듣기 숙달도	78
<표 25> 집단별 일원 분산 분석	79
<표 26> 사후 다중 비교 검증	79
<표 27> 학습 유형에 따른 듣기 숙달도	80
<표 28> 집단별 일원 분산 분석	81
<표 29> 사후 다중 비교 검증	82
<표 30> 학습 유형과 듣기 전략에 따른 듣기 숙달도	83
<표 31> 이원 분산 분석	84

ABSTRACT

Effects of English Listening Strategies and Learning Styles on English Listening Comprehension

Lim, Miran

Advisor: Prof. Yom, Gyueul, Ph.D.

Dept. of English Language & Literature

Graduate School of Chosun University

The purpose of this dissertation is to investigate 1) listening strategies used by college students, 2) the differences in listening strategies between two groups differing in gender, 3) the differences in listening strategies according to listening proficiency among three groups determined by listening scores, 4) the effects of different listening strategies on English listening ability, 5) the differences in listening proficiency according to English learners' learning styles, and finally, 6) the effects of listening strategies and learning styles on listening proficiency.

The participants in this study are 148 college students.

Listening strategy use was assessed through Oxford's (1990) self-report questionnaire on listening strategies. Learning style was surveyed with the Kinsella (1993) learning styles inventory, and English listening comprehension ability was determined by the TOEIC test.

Major findings of this study are: First, college English learners used affective

strategies (M=3.19 most frequently of the six strategies, while compensation strategies (M=2.64) were used least frequently of the strategies.

Second, there was a significant difference in listening strategies (except for cognitive strategies) between the two gender groups. Both groups used affective strategies most frequently of the six strategy classifications. However, male group used cognitive strategies (M=2.64) least frequently of the strategy types, while female group used affective strategies (M=2.59) least frequently.

Third, there was a significant difference in listening strategies among the three groups divided according to listening proficiency. The group highest in proficiency (M=2.1) used listening strategies most frequently of the three groups and the group lowest in proficiency (M=1.1) used them least frequently.

Fourth, there was a significant difference in listening proficiency among the three groups divided according to use of listening strategies. The group that used listening strategies most frequently of the three groups was the highest group in proficiency (M=2.5), while the group that used listening strategies least frequently was the lowest group in proficiency (M=2.2).

Fifth, there was no significant difference in listening proficiency among the three groups divided according to learning styles. The auditory group was the highest group in listening proficiency (M=1.91) and the tactile group was the lowest group in listening proficiency (M=1.76).

Lastly, within the visual and auditory groups, those that used listening strategies most frequently were the highest in proficiency. However, within the tactile group, the group that used listening strategies moderately was the highest group in proficiency. There were no significant interactions between learning styles and listening strategies.

This study shows that students' listening ability was strengthened and motivated by listening strategies and by appropriate learning styles in listening practice.

It is also necessary for English teachers to take into consideration students' listening strategies and learning styles in their listening classes.

Further studies of an in-depth nature need to be conducted, considering the limitations of this study in terms of participants and procedures.

제 1 장 서 론

1.1 연구의 필요성

외국어 교육의 목표 중 하나는 학생들의 기본적인 의사소통 능력을 배양하는 것이다. 이해 기능에 속하는 듣기와 읽기, 표현 기능에 속하는 말하기와 쓰기를 포함하는 네 가지 언어 기능 중 특히 말로써 자신의 생각을 전하고, 상대방이 말하는 것을 이해하는 구어적 의사소통 상황에서는 듣기 기능은 기본적인 기능이라 할 수 있다.

Brown(1987)은 의사소통은 듣기와 읽기의 이해력과 말하기와 쓰기의 표현력을 모두 포함하나 표현력보다 이해력이 우선해야 하며, 특히 듣기가 언어의 네 기능 중에서도 가장 우선해야 한다고 주장한다. 또한 여러 학자들도 듣기는 언어의 다른 세 기능인 말하기, 쓰기, 읽기에 대하여 기본이 되는 중요한 기능이라고 주장한다 (Dunkel, 1986:459; Feyten, 1991:174; Postovsky, 1981:170; Scarcella & Oxford, 1992).

즉, 의사소통을 하기 위해서는 청자는 화자의 말을 듣고 화자가 말하는 의미나 의도까지 이해할 수 있는 듣기 능력이 먼저 요구된다고 할 수 있다.

Rivers(1981)는 일상생활에서 듣기는 평균적으로 말하기의 두 배, 읽기의 세 배, 쓰기의 다섯 배 정도를 차지하는 중요한 기능이므로 듣기가 외국어 교육 과정에서 소홀하게 다루어져서는 안 되는 중요한 기능이라고 강조하였다. 따라서 듣기는 외국어 교수 및 학습에서 가장 중요하고 핵심적인 기능으로 우리나라와 같이 영어 원어민과 접촉이 많지 않은 영어 학습 상황에서는 특히 강조되어야 할 언어 기능인 것이다. 그러나 오래 동안 외국어 교수 및 학습에 있어서 듣기는 읽기 등 다른 언어 기능에 비해 상대적으로 소홀히 다루어졌다(Call, 1985: 765-780; Paulston

& Bruder, 1976: 128). 그러한 배경에는 듣기 기능이 단순히 수동적인 기능이며 듣기 지도는 구어에 노출되는 것으로 충분하다는 생각이 지배적이었기 때문이다. 그러나 최근에 와서는 외국어 학습 혹은 습득에 있어서 듣기가 중요한 연구 분야로 부상하게 되었다. 왜냐하면 듣기 이해(listening comprehension)* 기능이 복잡하고 능동적인 기능으로 많은 과정을 수반하는 것으로 간주되고(Call, 1985: 765-780; James, 1984: 129-133; Richards, 1983: 219-240)이기 때문이다. 또한 모국어(L1)나 제2 언어(L2) 습득에 관한 많은 연구에서 말하기 능력보다 듣기 능력이 우선한다는 것이 증명되고 있다. 이런 추세에 발맞추어 많은 학자들(Anderson & Lynch, 1988; Brown, 1986; Brown, 1994a; 1994b; Byrnes, 1984; Dunkel, 1986; 1991a; 1991b; Flowerdew, 1994; Gabler & Scholnic, 1995; Gardner, 1998; Herron & Seay, 1991; James, 1984; Lee, 1993a; 1993b; Long, 1989; Lund, 1990; 1991; Met, 1984; Olaofe, 1994; O'Malley, Chamot & Kupper 1989; Oxford, 1993; Park, 1997b; Richards, 1983; Rivers & Temperly, 1978; Rost, 1990; Rost & Ross, 1991; Rubin & Thompson, 1994; Seright, 1985; Sheerin, 1987; Stanley, 1978; Thompson & Rubin, 1996; Ur, 1984; Vogely, 1995; Weissenreider, 1987; Wipf, 1984)이 외국어 듣기 이해에 관한 많은 연구 결과를 내놓았다.

한편 외국어 학습의 성공은 학습자의 행동이나 전략에 달려있다는 주장(Rubin & Thompson, 1994)이 대두되면서 외국어 학습 전략에 대한 많은 연구들이 진행되어 왔다. 그러한 연구 중 한 가지가 외국어를 배우는 학습자들이 효율적으로 듣기를 할 수 있는 듣기 전략에 관한 연구이다. Mendelsohn(1995)은 외국어를 가르치는 교사의 임무는 학생들에게 들을 기회를 단순히 제공하는 것보다 듣기 이해를 더 잘할 수 있는 듣기 전략을 사용해서 외국어를 듣는 방법을 가르치는 것이라고 주장했다. 또한 Vandergrift(1999: 168-176)도 듣기 이해력을 향상시키기 위해서는 성공적인 듣기 전략을

* 본 논문에서는 듣기 이해를 청해와 동일한 개념으로 사용함

가지는 것이 중요하다고 주장했다. 한편으로 Vogely(1998: 67-80)는 외국어를 더 효과적으로 듣기 위해서는 학습자가 불안감이 낮은 교실 환경에서 듣기 과정에 적극적으로 그리고 전략적으로 참여하는 것이라고 했다. 이와 함께 학습 유형은 때로는 의식적으로 사용하거나 지각하지는 않지만 새로운 정보를 받아들이고 이해할 때 내면화되어있는 개인의 특성들로 개인의 학습 유형은 개개인의 학습자들로 하여금 특정한 학습 전략을 채택하게 하는 하나의 요인이 된다. 예를 들면, 학습 유형이 청각형인 학습자는 심상(imaginary)전략을 선택할 수 있으며, 장 독립성 또는 분석적인 유형의 학습자는 집단화(grouping)와 연역적인 방법 등의 전략 쪽으로 자연스럽게 끌리게 된다(O'Malley & Chamot, 1990: 163). 즉, 학습자의 학습 유형은 개인의 지속적인 행동 유형으로 학습활동에 일반적인 방향을 제시하는 총체적인 유형들이라고 할 수 있다.

Ehrman과 Oxford(1990: 311-327)의 연구에서는 학습 전략의 사용과 학습자의 학습 유형 간에 중요한 관계가 존재하나, 이에 대한 연구가 거의 없다는 사실을 지적하였다. 아울러 그들은 학습자가 학습 전략을 선택할 때 학습 유형의 영향을 받는다는 결과를 제시하였다. 또한 학습자의 학습 유형에 대한 선호도가 특정한 종류의 학습 전략을 사용하는 것과 직접적인 관련이 있으며 이는 곧 학습의 성공여부와도 밀접한 관련이 있다는 사실을 분석하였다(박영예, 1999b).

위에서 살펴본 바와 같이 학습 유형과 학습 전략 간에는 상호 연관성이 있다고 볼 수 있지만 분명한 이론을 정립한 연구는 거의 없는 실정이다. 또한 학습 전략 연구에 비해 학습 유형에 관한 연구는 그리 많지 않으므로 더 연구할 분야라고 여겨진다.

이에 본 연구에서는 우리나라 대학생들의 학습 유형과 학습 전략의 하위 개념인 듣기 전략의 사용이 듣기 능력에 미치는 영향에 대해서 알아보고자 한다.

1.2 연구 목적

국내에서 학습 전략에 관한 연구는 주로 일반적인 학습 전략이 연구되어 왔으며 학습자들이 사용하고 있는 전략 사용 빈도, 전략 유형 및 전략 사용에 영향을 미치는 요인을 중심으로 이루어져왔다. 이후로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 그리고 어휘 학습 등 구체적인 영역의 전략 연구가 이루어지고는 있으나 많은 연구가 이루어지지 못하고 있는 실정이다.

대부분의 학습자는 듣기 활동을 할 때 도움이 되는 전략들에 대하여 잘 알지 못하고 있고, 그들 자신이 사용하는 전략을 의식하지 못하는 경우가 대부분이라고 한다. 따라서 교사는 듣기 활동을 하는 학습자들에게 듣기 전략의 중요성을 인식시키고, 듣기에서 어려움을 느끼는 학생들에게 도움이 되는 정보를 주도록 주의를 기울여야 한다. 학생들의 듣기 능력을 향상시키기 위하여 교사는 학습자가 무엇을 들어야 할지 가르치는 것도 중요하지만 학습자 자신이 필요한 정보를 어떻게 효율적으로 받아들여야 하는지의 내적 과정을 가르치는 것이 더 중요하다고 하겠다. 이를 위하여 듣기 활동에서 성공적인 학습자들이 사용하는 효율적인 듣기 전략이 무엇인지, 또한 학습자의 개별적 요인인 학습 유형과 듣기 전략 사용은 어떤 관계가 있는지에 대한 체계적인 연구가 필요하다고 하겠다. 또한 학습자의 개인적 성향에 따라 새로운 정보를 받아들이는 것을 선호하는 학습 유형과 정보를 사용하는 학습 전략을 파악하는 것은 학습자에게는 자신의 학습 유형과 전략 사용을 인식하여 활용하는 기회가 되고 학생들을 가르치는 교사에게는 보다 효과적으로 학습자들을 가르칠 수 있는 교수 자료가 될 것으로 본다.

따라서 본 연구에서는 영어를 배우고 있는 우리나라 대학생들이 사용하는 듣기 전략과 성별에 따른 듣기 전략 사용의 차이, 듣기 전략 사용과 듣기 숙달도와의 관계, 학습 유형과 듣기 숙달도, 그리고 듣기 전략, 학습 유형과 듣기 숙달도와의

관계를 고찰해보고자 한다.

이러한 맥락에서 본 연구의 목적은 다음과 같다.

- (1) 듣기 기능, 듣기 전략, 학습 전략 그리고 학습 유형에 관한 이론적 배경 및 선행 연구를 전반적으로 고찰한다.
- (2) 우리나라 대학생들이 영어를 들을 때 실제로 사용하는 듣기 전략을 찾아낸다.
- (3) 남학생과 여학생이 각각 사용하는 듣기 전략의 차이를 비교 분석한다.
- (4) 듣기 숙달도에 따라 분류된 상·중·하위의 세 집단에서 사용하는 듣기 전략이 듣기 숙달도에 미치는 영향을 통계적으로 유의한 측면에서 비교 분석한다.
- (5) 듣기 전략 사용이 듣기 숙달도에 미치는 영향을 알아본다.
- (6) 학습 유형에 따라 듣기 숙달도에 차이가 있는 지 알아본다.
- (7) 학습자들의 학습 유형과 듣기 전략이 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는 지 알아본다.
- (8) 본 연구의 결과를 토대로 하여 우리나라 대학생의 영어 듣기 교육에 있어서 듣기 능력 신장을 위하여 효과적인 듣기 전략과 학습 유형의 역할을 제시하고자 한다.

1.3 연구 문제

본 연구는 우리나라의 대학생들이 사용하는 듣기 전략과 학습 유형이 듣기 숙달도에 미치는 영향에 대해 살펴보고자 한다. 따라서 본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- (1) 대학생들은 영어를 들을 때 어떠한 듣기 전략을 사용하는가?
- (2) 성별에 따라 사용하는 듣기 전략에는 어떤 차이가 있는가?
- (3) 듣기 숙달도에 따라 듣기 전략 사용에는 어떤 차이가 있는가?

- (4) 듣기 전략 사용이 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는가?
- (5) 학습 유형에 따라 듣기 숙달도에는 어떤 차이가 있는가?
- (6) 학습 유형과 듣기 전략은 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는가?

1.4 연구 개요

제 2장에서는 듣기 기능, 듣기 전략 및 학습 전략, 그리고 학습 유형에 관한 이론적 배경을 각각 살펴보고, 제 3장에서는 연구 방법으로 연구 대상 및 연구 분석 절차를 제시하며, 제 4장에서는 실험 연구와 설문 조사 연구 결과를 기술하고 논의하며, 마지막으로 제 5장에서는 본 연구 결과를 다른 선행 연구와 비교해서 논의를 하고, 제 6장은 본 연구의 결론과 이에 따른 제언을 하고자 한다.

1.5 연구의 제한점

본 연구는 도구 및 절차상의 문제로 연구 결과를 일반화하기에는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 지니고 있다.

첫째, 연구 대상으로 선정된 학생들의 표본 집단이 작고, 한 도시의 한 대학교의 학생들로 제한되어 표집상의 제한점이 있다. 따라서 본 연구 결과를 우리나라 대학생들로 일반화하기에는 다소 무리가 있다 하겠다.

둘째, 본 연구에서 듣기 능력을 측정하기 위하여 100문항의 듣기 평가를 실시하였으나, 이는 표준화된 평가 도구라고 보기 어렵다. 따라서 학습자들의 듣기 능력을 정확히 측정하였다고 보기에는 무리가 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서 학생들의 듣기 전략과 학습 유형을 알아보기 위하여 사용한

설문 조사 방식은 응답자의 주관성이 다소 개입될 수 있다는 단점을 가진 방법으로 설문 조사에 응한 응답자의 태도 여하에 따라 다소 다른 결과가 나올 수 있다. 따라서 학생들의 정확한 전략 사용과 학습 유형 실태 파악을 위해서는 관찰법이나 인터뷰와 같은 다른 연구 방법을 병행할 필요가 있을 것이다.

제 2 장 이론적 배경

2.1 듣기 기능

2.1.1 듣기의 정의

제 2언어 학습에서 듣기 기능의 중요성이 점차 증가하면서 최근 듣기에 관한 많은 연구가 활발히 진행되어 오고 있다. 이러한 듣기의 정의는 학자마다 다양하다. Underwood(1989)는 ‘듣기’를 청자가 주의를 집중하여 의미를 이해하는 것으로 들은 단어의 단순한 조합이 아니라 화자가 의도한 메시지를 전달하기 위해 사용한 다른 요소들을 재조직하는 과정으로 정의하였다. 또한 O’Malley, Chamot & Kupper(1989: 418-437)는 ‘듣기’란 청자가 문맥에서 취한 정보와 기존지식으로부터 단서를 이용해서 의미를 구성하는 능동적이고 의식적인 과정이라 정의를 내리고 있다.

듣기에 대한 정의뿐만 아니라 듣기 이해에 관한 정의도 학자마다 다르게 정의를 내리고 있다. Clark & Clark(1977)은 듣기 이해란 화자가 전하려고 하는 생각을 청자가 해석하는 것으로 구성된 구성 과정(construction process)과 청자가 해석해 낸 것을 보다 중요한 목적 즉, 새 정보를 머리 속에 기억하고, 질문에 응답하고 명령에 따르는 등 어떻게 활용하는가 하는 활용 과정(utilization process)을 지칭한다고 주장한다. 또한 그들은 청자의 목표는 화자가 사용한 문장들을 어떻게 활용할 것인가를 발견하는 것으로 구성 과정과 활용 과정을 분리해 생각하면 잘못이라고 주장하였다.

Paulston & Bruder(1976: 128)는 듣기 이해를 추측하고, 어림잡고, 기대하고, 보통의

구어적 상황에서 비언어적 잉여성뿐만 아니라 음운론적, 형태론적, 통사론적, 의미론적인 모든 언어적 잉여성을 광범위하게 사용하여 이상적 판단을 내리는 적극적 상호 작용 활동이라고 설명하였다. Vogely(1995: 41)는 듣기 이해를 단순히 알아듣는 것이 아니라 ‘학습자와 모든 내·외적인 영향과 학습자의 현실에 수반되는 내·외적 요소간의 다차원적인 관계에 기초하여 의미를 만들어 가는 과정 (a process of constructing meaning based on multidimensional relationships between the learner and all of the internal and external influences and the intrinsic and extrinsic elements involved in that learner’s reality)’ 이라는 적극적인 의미로 해석하고 있다.

이상에서 논의된 듣기와 듣기 이해에 관한 학자들의 정의를 요약해보면, ‘듣기’란 화자가 의도한 전달 내용에서 의미를 이끌어 내기 위해 청자가 문맥에서 취한 언어 자료 및 언어 외적인 자료를 적극적으로 이용하는 능동적이고 의식적인 과정이라 말할 수 있다. 그리고 ‘듣기 이해’는 소리를 감지하는 단계에서 화자의 의도를 파악하는 단계에 이르기까지 발화된 언어가 의미로 전환되는 과정으로 청자가 이미 알고 있는 배경 지식에 새로 투입된 정보를 해석해 나가는 창조적이고 능동적인 과정이라 하겠다.

2.1.2 듣기 이해 과정

듣기 이해 과정은 청자가 소리를 듣고 그 의미나 의도를 파악하여 그 내용에 대한 반응을 하거나 행동을 준비하는 전반적인 과정을 의미한다. 이러한 듣기 이해 과정은 듣기 이해를 설명하는 범위에 따라 정보 처리 이론(Goss, 1982: 304-307), 상향식 처리 과정, 하향식 처리 과정, 상호작용 과정 이론(Morley, 1991: 81-106), 그리고 스키마 이론(Long, 1989: 32-40)으로 설명되어 왔다. 또한 상향식 처리 과정, 하향식

처리 과정, 그리고 상호작용 과정 이론은 스키마 이론의 일부이며 스키마 이론은 다시 정보 처리 이론의 일부라는 것이다(전병만 & 박기표, 2001: 296).

정보 처리 이론에 의하면 모든 정보는 감각 등록 장치(sensory register), 단기 기억 장치(short-term memory), 장기 기억 장치(long-term memory)의 상호작용에 의해 처리된다(Woolfolk, 1998). 즉, 감각 등록 장치에 저장된 소리를 단기 기억 장치에 인식할 때 상향식 처리 과정(bottom-up processing)에서는 정보의 외적 요소인 단어, 구, 문장 분석을 통하여 인식하게 되므로 언어 능력이 중요한 역할을 하게 되고, 하향식 처리 과정(top-down processing)에서는 장기 기억 장치에 저장된 그 소리에 관한 지식과 예측에 의해서 인식하게 되므로 배경 지식이 중요한 역할을 하게 되며, 상호 작용 과정(interactive processing)에서는 상향식 과정과 하향식 과정이 절충된 과정이므로 언어 능력과 배경 지식 둘 다 중요한 역할을 하게 된다(전병만 & 박기표, 2001: 298).

본 연구에서는 듣기 이해 과정으로 여러 학자들에 의해 사용되어 왔고, 가장 체계적으로 설명해주는 상향식 처리 과정, 하향식 처리 과정, 그리고 상호작용적 처리 과정으로 나누어 그 특징들을 고찰해 보기로 하겠다.

1) 상향식 처리 과정

듣기 이해 과정 중 상향식 처리 과정은 먼저 듣기 자료에 나타난 소리에서부터 낱말, 억양, 문장 등의 이해로 시작하여 듣기 자료의 전체적인 내용을 이해하는 과정을 일컫는 것이다. 즉, 상향식 처리 과정은 미시적 이해(micro-comprehension) 정보 처리법으로 듣기 자료를 작은 단위인 음소에서 시작하여 단어, 구, 절, 그리고 문장인 큰 단위로 넓혀가며 단계적으로 듣기 자료 전체를 이해하는 과정이다 (Dubin & Bycina, 1991: 195; Morley, 1991: 81). Peterson(1991: 106)은 상향식

처리 과정에서는 언어 형태에 초점을 두고 음조, 새로운 음, 비슷한 음, 어휘나 구, 문법 형태 등의 구조 체계와 세부 사항을 청해하는 기술을 의미하는 선택적 듣기를 하므로 언어 사용의 정확성과 상당한 관련성이 있다고 말하고 있다.

듣기 이해 과정에서의 상향식 처리 과정은 목표어에 대한 청자의 음운, 어휘 및 문법적 능력에 바탕을 두고 이루어지는데, 그 예는 다음과 같다(Richards, 1990 :50).

- 친숙한 어휘 항목을 찾기 위해 입력 자료를 대충 듣기(scanning the input)
- 들려오는 말을 구성 요소들로 나누기(segmenting the stream of speech into constituents)
- 발화에서 정보를 알아내기 위해 음운론적 단서를 이용하기(using phonological cues)
- 듣기 이해 자료를 구성 성분으로 조직하기 위해 문법적 단서를 이용하기 (using grammatical cues)

이러한 상향식 처리 과정은 외부 출처(external source)에 의한 자료 지향적(data-driven)과정이며 청취한 음성 자료로부터 단어, 구, 절, 문장 순으로 점차 높은 단계로 올라가면서 언어 정보의 의미를 이끌어내는 귀납적 과정이라 할 수 있다. 친숙하지 않은 단어, 구, 문장이 많이 포함된 텍스트가 그렇지 않은 텍스트보다 이해하기 어렵다든지, 언어 능력이 듣기 이해 능력에 중요한 역할을 한다는 것이 실험을 통해 검증(김상문, 2000; 박기표, 2001: 257; Long, 1990: 65)되어 상향식 과정이 듣기 이해 과정을 설명해 주는 증거가 된다. 이와 같은 상향식 처리 과정은 상위 수준의 학습자보다는 목표 언어에 대한 언어적 지식이 부족한 하위 수준 학습자에게 더 효과적이다(Peterson, 1991: 106).

2) 하향식 처리 과정

하향식 처리 과정은 학습자의 선형지식(schemata)이나 배경지식을 바탕으로 듣기 자료의 내용을 추론하여 확인하고 이해하는 것을 말한다. 즉, 하향식 처리 과정은 청자가 자신이 알고 있는 기존의 선형지식을 활용하여 적극적으로 화자의 의도 및 주제 파악, 내용 추측 등 주로 거시적인 개념을 파악하는 것으로써 인지 작용과 전반적인 추측을 통해 이루어진다(Carrell & Eisterhold, 1987: 218; Morley, 1991: 81). 또한 Peterson(1991: 107)은 하향식 처리 과정에서는 전반적인 의미에 초점을 포괄적인 듣기 기술이 사용된다고 말하고 있다(Richards,1990: 52).

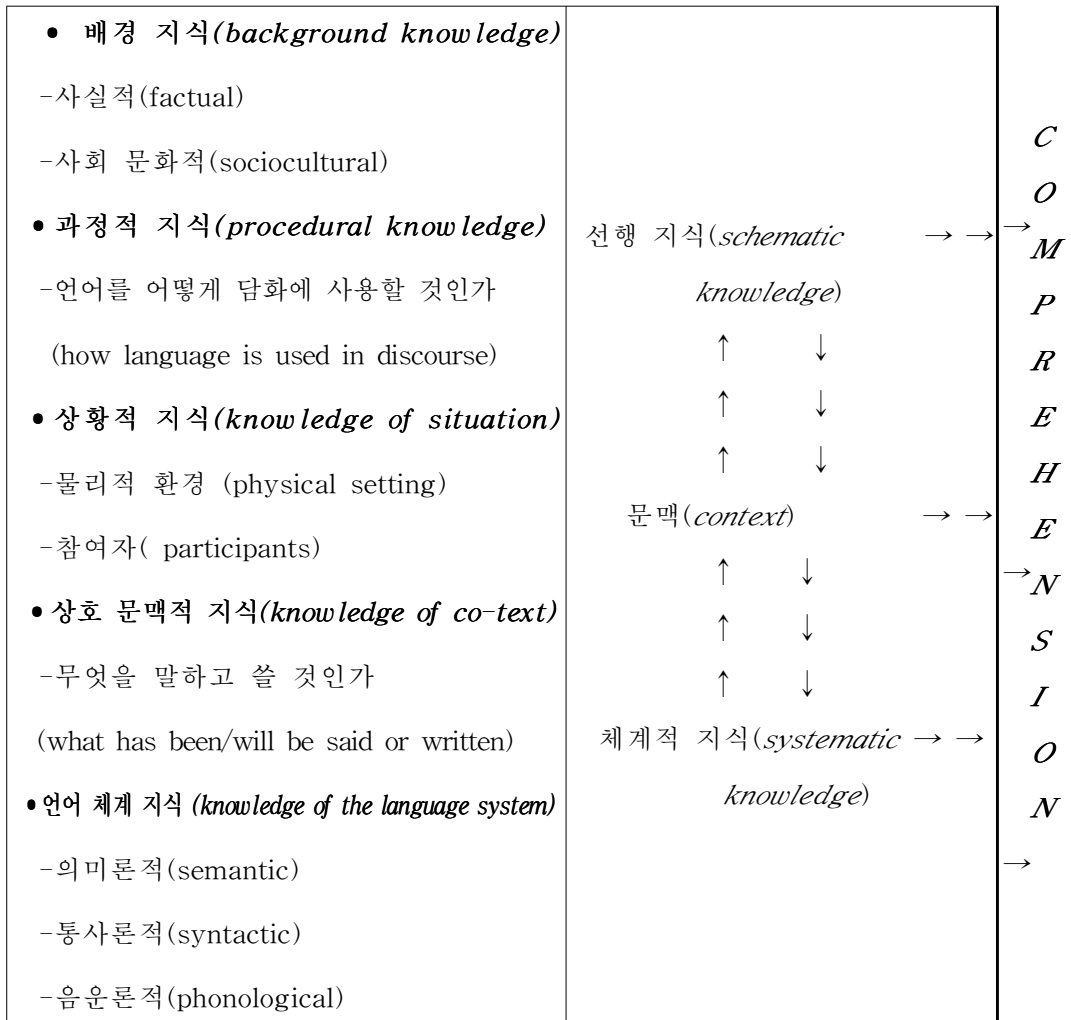
- 담화의 목적을 이해하기(understanding the intention of a discourse)
- 장소, 인물 및 사물들을 범주별로 묶어보기(assigning things to categories)
- 원인과 결과 관계를 추론하기(inferring cause-and-effect relationships)
- 결과를 예상하기(anticipating outcomes)
- 담화의 주제 추론하기(inferring the topic of a discourse)
- 사건간의 순서 추론하기(inferring the sequence between events)
- 빠진 세부 항목 추론하기(inferring missing details)

위에서 살펴 본 여러 학자들의 하향식 처리 과정에 관한 내용을 요약해 보면, 하향식 처리 과정은 청자가 가지고 있는 배경지식을 이용하여 화자의 의도를 추론하고, 언어 자료를 재구성하여 전반적인 상황이나 문맥을 파악해 나가는 과정이라 할 수 있다. 이러한 하향식 처리 과정은 어휘와 문법 구조 등에 익숙한 상위 수준의 학습자에게 더욱 효과적이다(Peterson, 1991: 107).

3) 상호작용적 처리 과정

최근의 의사소통적 접근법(communicative language teaching)은 상향식 과정을 통한 정확성에 중점을 둔 청화식 교수법(audio-lingual approach)과는 달리 의미 이해에 관심을 두며, 배경 지식을 이용하거나 청취 전 활동 등을 사용하는 하향식 과정을 따르고 있다. 그러나 Nida(1957)는 유창성을 강조하는 포괄적 듣기(global listening)와 정확성을 강조하는 선택적 듣기(selective listening)의 방법을 통하여 상향식 처리 과정과 하향식 처리 과정의 두 과정이 독립적인 것이 아니라 상호보완적으로 듣기 이해 과정에 작용하고 있음을 보여주고 있다.

Anderson & Lynch(1988: 13)는 듣기 이해 과정은 언어 체계에 관한 지식(systematic knowledge), 문맥(context)에 관한 지식 및 언어 외적인 세상에 관한 지식(schematic knowledge)으로 일어나며, 이러한 지식의 상호작용을 통해서도 일어난다고 하였다. 즉, 듣기 이해 과정은 상향식 처리 과정을 통한 언어적인 지식 뿐 아니라 하향식 처리 과정을 통한 언어 외적인 세상에 관한 지식이 의미 형성을 위해 동시에 필요하다는 것이다. 또한 그들은 상향식 처리 과정과 하향식 처리 과정이 상호보완적으로 작용하는 상호작용적 처리 과정을 다음 그림과 같이 요약하여 설명하고 있다.



<그림> 상호작용적 처리 과정

즉, 듣기 이해 과정에는 의미론적, 통사론적, 음운론적 지식을 포괄하는 언어 체계에 관한 지식, 상황과 언어의 상호 문맥에 관한 지식, 사실적·사회 문화적 지식인 배경지식, 그리고 담화 속에서 언어가 사용되어지는 방식에 대한 절차상의 지식을 포함하는 선형적 지식의 단계로 나누어진다고 볼 수 있다. 듣기 이해는

이 단계들을 일방적 방향이 아닌 양방향의 아래, 위로 거치면서 이루어지고 있으며 각각의 단계만으로도 이루어질 수 있다는 것이다.

따라서 효율적인 제2 언어 청자는 들은 내용을 이해하기 위해 상향식 처리 과정과 하향식 처리 과정을 모두 이용하여 입력 자료를 이해하지만 비효율적인 학습자는 개별단어의 의미를 파악하는데 몰두한다는 결과를 보여주고 있다(O'Malley, Chamot & Kupper, 1989: 418-437).

2.1.3 듣기 이해에 영향을 미치는 요인

Rubin(1994: 199)은 여러 학자들(Rost, 1990; Dirven & Taylor, 1985; Byrnes, 1984; Richards, 1983)의 연구 결과를 토대로 듣기 이해에 영향을 미치는 요인을 30가지로 분류하였고 다시 5개의 범주로 나누어 설명하고 있다. 5개 범주의 구체적인 특성을 살펴보면 다음과 같다.

- 교재의 특성 : 발화 속도, 머뭇거림과 휴지, 인지 수준, 음운 변화, 강세와 리듬 유형 지각, 모국어와 제 2언어의 차이, 통사적 변형, 중복, 형태론적인 복잡성, 어순, 담화 표지, 교재에 대한 시각적인 보조
- 대화자의 특성 : 성 (gender)
- 듣기 과업의 특성 : 듣기 과업의 종류
- 청자의 특성 : 목표어의 유창성 정도, 기억력, 주의력, 정의적 요인, 나이, 성, 배경 지식 등
- 듣기 이해 과정의 특성 : 상향식 처리 과정, 하향식 처리 과정, 상호작용 처리 과정, 듣기 전략, 노트 필기, 전략 교수, 이해 가능한 입력 자료에 대한 협상

또한 그는 학습자가 구문적, 음운적, 어휘적, 화용적, 담화적인 정보를 어떻게 이해하느냐는 많은 요소에 의해서 많은 영향을 받는다고 설명한다. 이러한 요소에는 내용의 종류와 난이도, 그리고 학습자 배경지식 사이의 상호작용 결과로 나타나는 난이도, 한 번에 제공되는 내용의 양, 마지막으로 학습자의 이해 능력 등에 특히 주목할 필요가 있다고 설명한다. 이러한 듣기 과정에서 정보를 효과적으로 처리하도록 도와주는 역할을 하는 것이 바로 듣기 전략이며 학습자는 듣기 전략을 통해서 듣기에 대한 불안감을 줄이고 자신감을 높일 수 있을 것이다.

그리고 듣기 과제의 특정한 자질을 다루는 다수의 실험적인 연구들(Blau, 1990; Chiang & Dunkel, 1992; Cervantes & Gainer, 1992; Chaudron, 1983; Dunkel, 1986; Mueller, 1980; Pica, Doughty, & Young, 1987)에서는 듣기 이해에 영향을 미치는 요인을 세 가지 유형으로 나누고 있다. 첫째, 구두 입력으로 예를 들면, 전달 속도, 리듬, 강세, 휴지, 음운적, 어휘적, 통사적인 난이도, 잉여적인 정보 등을 들 수 있고, 둘째, 학습자의 개인적인 요인으로 배경지식, 기억 기간이나 목표어의 언어 능력 등을 들 수 있으며, 셋째, 언어외적인 요인으로 화자의 몸동작과 그 외의 다른 시각적, 문맥적인 단서 등을 들고 있다.

2.1.4 듣기 중심 교수법

1970년대 이후 듣기 이해를 중시하는 많은 교수법은 언어 학습의 초기 단계에 듣기 교육을 시키고 그 이후 듣기 능력이 어느 정도 길러진 다음에 말하기 교육을 시켜야 다른 언어 능력의 향상에도 효과적이라고 주장한다. 즉, 언어의 네 기능을 효과적으로 습득하기 위해서는 언어 학습 초기 단계에 듣기 기능이 다른 언어 기능에 앞서 지도되어야 한다는 것을 의미한다. 또한 듣기 이해는 발화보다 학습자들이 훨씬 적은 심리적 부담을 느끼게 하고, 실수를 포함한 학생들의 모든 수업 참여

내용이 훨씬 덜 드러나게 되므로 교사나 동료 집단으로부터 받게 되는 스트레스가 적다는 이점이 있다.

본 연구에서는 듣기 중심 교수법 중에서 Postovsky(1974)의 청취우선 교수법(Listening-First Approach)과 Asher(1969)의 전신 반응 교수법(Total Physical Response Approach)을 중심으로 살펴보기로 한다.

1) Postovsky의 청취 우선 교수법

Postovsky(1974: 229)는 언어 학습 초기 단계에서 하는 발화 연습은 학습자가 처음부터 문장 구조에 세심한 주의를 기울여서 단기 기억 장치에 과도한 부담을 주게 되고 그 결과 학습의 속도를 늦추게 되는 결과를 초래하므로 바람직하지 못하다고 주장하였다. 또한 그는 청화식 교수법(audio-lingual method)이 듣기 기능과 말하기 기능을 동시에 개발하는 것을 목표로 삼는 것은 불합리하며 언어학습의 첫 단계에서 목표어에 대한 구두 연습을 하는 것은 학습자에게 큰 장애가 될 수 있으며 말하기를 지나치게 강조함으로써 다른 언어 능력 개발에 방해가 될 우려가 있다고 지적하였다. 그는 여러 가지 실험을 통해 구두 표현에 앞서 듣기 이해력의 개발이 우선되면 자동적으로 구두 표현이 이루어진다고 하여 듣기 기능이 가장 먼저 개발되어야 함을 입증하고 있다.

2) Asher의 전신 반응 교수법

Asher(1969: 3)가 주장한 전신 반응 교수법은 어린이들의 모국어 습득 과정을 따라 외국어 학습이 이루어진다고 보았다. 그래서 외국어 학습 초기 단계에 명령문을 듣고 행동으로 반응하는 수업만으로 이루어져 발화를 강요받지 않고 자연스럽게

언어를 배울 수 있고 또한 긴장을 해소시켜 학습 동기를 유발한다고 주장한다. 그는 시간이 제한되어있고 학생 수가 많은 학교 교육에서 효과적인 외국어 교육을 하기 위해서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 기능 중에서 다른 기능으로의 전이가 가장 잘 되는 한 가지 기능을 골라 집중적으로 훈련해야 한다고 주장하였다. 이 때 선택해야 할 기능이 바로 듣기 이해력이며, 듣기 이해력이 말하기, 쓰기, 읽기에 선행되어야 한다는 것이다. 또한 그는 전신 반응 교수법과 청화식 교수법의 비교 실험을 통해 청화식 교수법이 듣기와 말하기 기능을 동시에 개발하는 것이 잘못된 것임을 입증하고 있다. 그는 외국어 학습의 초기 단계에 듣고 동시에 말한다는 것은 학습자에게 부담이 될 뿐 아니라 학습자 자신의 잘못된 발음을 듣게 됨으로써 듣기 이해력 증진에 지장을 가져오며, 정확한 발음을 듣고 듣기 이해력이 어느 정도 길러지고 나면 자연스럽게 구두 표현이 이루어진다고 주장하고 있다. 그러나 이 교수법은 추상적 의미를 표현하는 문장을 행동으로 옮길 때 어려움이 있다는 단점이 있다. 그러므로 전신 반응 교수법을 다른 교수법과 결합하여 적절하게 지도하는 것이 바람직하다고 할 수 있다.

Gary & Gary(1981: 14)는 발화 연습을 늦추고 듣기 이해 훈련을 강화하는 듣기 중심 학습법의 6가지 이점을 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 인지적 이점(cognitive advantage)으로 완전히 습득하지 못한 언어 자료에 대한 발화요구는 언어의 간섭 현상(interference)을 초래할 수 있고 단기 기억에 과도한 부담을 준다. 이러한 주장을 뒷받침해 주는 많은 실험 연구들이 있으며, 이러한 연구들은 듣기 기능만 집중적으로 훈련한 경우는 후에 다른 기능들로의 높은 전이 효과가 있는 반면, 듣기와 말하기를 동시에 요구받은 학습자의 경우는 네 기능 모두에서 전반적으로 낮은 언어 수행 능력을 보이는 것으로 보고되고 있다.

둘째, 정의적 이점(affective advantage)으로 학습자가 인지적, 정서적, 언어적으로 완전히 준비가 되지 않은 상태에서 억지로 발화를 시키면 틀린 언어 형태가 출력이 되는

경우가 많으므로 학습자에게 상처만 입힐 수가 있고 이런 상태에서는 말을 하지 않으려는 경향이 있다. 반면 이해 중심의 수업에서는 학습자의 실수가 다른 사람들에게 잘 드러나지 않고 실수의 교정도 개인적으로 할 수 있다는 이점이 있다.

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

넷째, 의사소통적 이점(communicative advantage)으로 이해는 본질적으로 의사소통적 과정이므로 이해 중심의 수업도 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 있으므로 의사소통적 언어 행위(speech act)와는 거리가 멀다.

다섯째, 대중매체 양립성 이점(media compatibility advantage)으로 외국어 학습을 위한 많은 시청각 교재들은 듣기 중심의 수업 교재로 가장 적절하게 사용될 수 있다.

여섯째, 실용성 이점(utility advantage)으로 듣기 또는 이해 중심의 수업의 이점을 활용할 줄 아는 학습자들은 수업 외에도 라디오나 TV, 영화 등을 이용해 혼자 계속해서 언어 학습을 꾸준히 해나가는 경향이 있다.

2.2 듣기 전략

2.2.1 듣기 전략의 범주 및 특징

듣기 전략의 분류는 학습 전략의 분류 방식을 근거로 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫 번째로 Bacon(1992: 161)의 듣기 이해 전략(listening comprehension strategy)을 들 수 있다. 그는 O'Malley와 Chamot(1990: 163)의 학습 전략 분류 방식에 따라 듣기 전략을 상위 인지적 전략, 인지적 전략, 사회적 전략, 정의적 전략으로 나누고 있다. 그리고 상위 인지적 전략을 듣기 전, 듣는 중, 듣기 후로 분류하였고, 인지적 전략은 상향식 처리 과정, 하향식 처리 과정, 요약, 번역, 정교화, 전이 등의 전략으로 분류하였다. 또한 사회적 전략은 도움을 요청하고 확인을 구하는 전략으로, 정의적 전략은 자신감을 가질 수 있는 전략으로 나누어 제시하였다. 또한 그가 제시한 듣기 이해 전략은 스페인어를 배우는 50명의 미국 대학생들을 대상으로 실시한 실험을 통해 학습자가 보고한 전략 및 연구자가 관찰한 전략들을 듣기 이해 전략으로 명명하고 다음 <표 1>과 같이 제시하였다.

<표 1> 듣기 이해 전략

듣기 전략	세부 전략	전략 내용
상위 인지적 전략	1) 듣기 전 전략	(1) 과업 설정
		(2) 주의집중
		(3) 사전 조작자 적용
		(4) 계획 착수
		(5) 제2 언어로 사고와 듣기 결심
	2) 듣기 중 전략	(6) 자기 관리
		(7) 자기 평가
		(8) 감시
		(9) 관심, 동기 표현
		(10) 이해 부족, 상실한 집중 표현
인지적 전략	3) 듣기 후 전략	(11) 주의집중 상실 인지, 재 집중
		(12) 이해를 돕기 위한 것 알기
		(13) 이해평가
		(14) 상향식 과정
		(15) 하향식 과정
		(16) 요약
		(17) 영어 참조, 번역
		(18) 상세한 설명: 개인적 경험과 관련
		(19) 상세한 설명: 세계적 지식과 관련
		(20) 전이: 이미 습득한 언어 지식과
사회적 전략		담화 지식 이용
		(21) 도움 요청
정의적 전략		(22) 확인 요청
		(23) 자기 확신

두 번째로 Oxford(1990)의 듣기에 유용한 전략(strategies useful for listening)을 들 수 있다. 그는 일반적인 학습 전략과 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기의 각 영역에서 유용한 전략들을 소개하고 있다. 그 중에서도 듣기에 유용한 전략은 Bacon(1992)의 듣기 전략 분류보다 사회적 전략과 정의적 전략을 보다 자세히 분류하고 있다. 그는 듣기 전략을 6개의 범주로 나누고 그 세부적인 전략들을 설명하고 있다. 세부적인 전략들로 먼저 기억 전략은 핵심어를 이용하여 복습하는 전략으로, 인지적 전략은 연습하고 추론하는 전략들로 세분해 놓고 있다. 보상적 전략은 언어 및 주변적 단서로 의미를 추측하는 전략들이 포함되며, 상위 인지적 전략은 듣기를 학습할 시간을 계획하고 평가하는 전략들이다. 정의적 전략은 외국어를 들을 때 불안감을 완화하고 자신감을 가지는 것이며, 마지막으로 사회적 전략은 들은 내용에 대해 확인, 질문을 하고 다른 학습자와 협동하는 전략들로 구성되어 있다.

Oxford(1990: 317-320)의 듣기에 유용한 전략은 다음 <표 2>와 같다.

< 표 2 > 듣 기 전 략

듣기 전략	세부 전략	전략 내용
기억 전략	1) 정신적 연결 고리 창조	(1) 집단화
		(2) 연계/상세한 설명
		(3) 문맥 안에 새로운 단어 배치
	2) 형상과 발음 적용	(4) 형상 사용
		(5) 의미망 만들기
		(6) 핵심어 사용
		(7) 기억 속에 발음 표상

<표 2> 듣기 전략 -(계속)

듣기 전략	세부 전략	전략 내용
기억 전략	3) 효과적인 검토	(8) 조직적인 검토
	4) 행동 착수	(9) 신체적 반응 또는 감각 활용 (10) 기계적 기술 활용
인지적 전략	5) 연습	(11) 반복 (12) 발음, 쓰기 체계를 통한 형태 중심의 연습 (13) 공식화된 상투적 표현이나 문형을 인지·활용
	6) 메시지 주고 받기	(14) 자연스런 상황에서 연습 (15) 아이디어 빨리 얻기 (16) 메시지 주고 받기 위해 자원 활용
	7) 분석과 추론	(17) 연역적 추론 (18) 표현 분석 (19) 언어간 대조적 분석 (20) 번역 (21) 전이
	8) 언어 입력 및 출력 자료를 위한 조직화	(22) 노트 정리 (23) 요약 (24) 요점 정리
보상적 전략	9) 지적인 추측	(25) 언어학적 단서 활용 (26) 다른 단서들 활용

<표 2> 듣기 전략 -(계속)

듣기 전략	세부 전략	전략 내용
상위 인지적 전략	10) 학습에 집중	(27) 기존 자료를 검토하고 연결
		(28) 주의집중
		(29) 듣기에 집중하기 위해 발화 지연
	11) 학습을 준비·계획	(30) 언어학습에 대해 알아보기
		(31) 조직
		(32) 목표와 목적 설정
(33) 언어 과업의 목적 파악 (목적이 있는 듣기/읽기/말하기/쓰기)		
(34) 언어 과업 계획		
12) 학습 평가	(35) 연습 기회 추구	
	(36) 자기 감시 (37) 자기 평가	
정의적 전략	13) 불안 감소	(38) 점진적 긴장 해소, 심호흡 또는 명상 사용
		(39) 음악 사용
		(40) 웃음 사용
	14) 자기 격려	(41) 긍정적 서술 시도
		(42) 현명하게 모험 시도 (43) 자기 보상

<표 2> 듣기 전략-(계속)

듣기 전략	세부 전략	전략 내용
정의적 전략	15) 정의적 체온 채기	(44) 자신의 신체 상태 점검
		(45) 점검표 활용
		(46) 언어 학습일지 작성
사회적 전략	16) 질문하기	(47) 자신의 감정에 대해 다른 사람과 토의
		(48) 확인 또는 검증을 위해 묻기
	17) 다른 사람들과 협동	(49) 교정요청
		(50) 타인과 협동
		(51) 새로운 언어를 능숙하게 사용하는 사람과 협동
18) 다른 사람들과 감정이입	(52) 문화적 이해 개발	

2.2.2 전략 측정 도구

Cohen(1998)은 전략을 연구하는 방법으로 크게 학습 전략 인터뷰 및 설문지 (interview and questionnaire), 구두 보고(verbal report), 관찰법(observation), 일기 및 대화 저널 연구(diaries and dialogue journals), 기억 연구(recollective studies), 컴퓨터 추적법(computer tracking) 등 여섯 가지를 들고 있다. 또한 그는 이러한 방법으로 학습 전략을 연구할 때, 연구의 목적, 언어양식(modality)이 수용적 (듣기, 읽기)인지 혹은 생산적(말하기, 쓰기)인지의 문제, 그리고 언어 학습 환경,

주어진 도구에 대한 신뢰성과 타당성에 대한 관심, 시간 제약, 경비의 문제에 따라 전략 측정 도구를 선택하게 된다고 보았다. 본 논문에서는 그 중 널리 사용되고 있는 방법으로 구두 보고와 설문 조사 방법을 제시하겠다.

첫째, 구두 보고란 과업을 수행하면서 사용한 전략을 구두로 보고하도록 하는 방법이며 구두 보고의 시기에 따라 동시 내성법(simultaneous introspection), 즉시 회상법(immediate retrospection), 지연 회상법(delayed retrospection)의 세 가지가 있다(Cohen, 1994: 678; Faerch & Kasper, 1987: 5). 동시 내성법은 과업을 수행하는 동안에 사용하는 전략을 보고하는 방법으로 보통 소리 내어 생각하기(think-aloud)를 통하여 보고하게 된다. 이 방법은 청취자가 사용하는 전략이 단기적 기억 장치에 저장되어 있을 때 보고하게 되므로 자료 수집을 정확히 할 수 있다는 장점이 있지만 과업을 수행하면서 사용하는 전략을 구두로 보고한다는 것이 어렵다는 단점이 있다. 즉시 회상법은 과업을 완성한 후 과업을 수행하는 동안에 사용했던 전략을 즉시(보통 20초 이내) 보고하는 방법이다. 이 방법은 자료 수집이 정확하고 어렵지 않다는 장점이 있어 널리 사용되고 있다. 지연 회상법은 과업을 수행하는 동안에 사용했던 전략을 상당한 시간이 경과한 후(빠르게는 20초 이후부터 늦게는 수주일 이내)에 보고하는 방법이다. 이 방법은 자료 수집이 어렵지 않다는 장점이 있는 반면 자료 수집을 늦게 할수록 자료의 정확성이 떨어진다는 단점이 있다.

둘째, 설문 조사는 청취자들에게 그들이 과거에 사용했던 학습 전략을 회상하여 서술하도록 하는 방법으로 질문 형태에 따라 개방형(open-ended)설문조사와 폐쇄형(close-ended)설문 조사가 있다(Oxford, 1990: 199). 개방형 설문조사는 청취자들에게 그들이 사용했던 학습 전략을 제한 없이 서술하도록 하는 방법이고 폐쇄형 설문 조사는 일정한 제한을 두어 서술하도록 하는 방법이다. 개방형 설문조사에는 청취자들이 사용했던 모든 전략을 조사할 수 있다는 장점은 있지만 자료 수집과 분석이 어려운 단점이 있다. 이와 반대로 폐쇄형 설문 조사에서는 청취자들이 사용했던 모든 전략을 조사할 수는 없지만 자료 수집과 분석이 쉽다는 장점이 있다. 폐쇄형

설문 조사로 널리 사용되고 있는 방법 중의 하나가 5점 척도를 사용한 설문 조사이다. 5점 척도를 사용한 설문 조사는 응답자들에게 설문지의 각 문항을 읽고 자신에게 해당되는 사항을 5점(① 내게 전혀 해당되지 않는다 ② 내게 보편적으로 해당되지 않는다 ③ 내게 약간 해당된다 ④ 내게 보편적으로 해당된다 ⑤ 내게 항상 해당된다.)중에서 선택하여 응답하도록 하는 설문조사를 의미한다.

이러한 측정 도구로 실험 대상자들에게 학습 전략을 측정할 때 정확한 측정을 위해서는 여러 가지 주의할 사항이 있다. 첫째, 널리 사용되고 있는 측정 도구라 할지라도 각 측정도구의 장·단점이 있기 때문에 두 가지 측정 도구를 병행하여 측정할 필요가 있다. 둘째, 전략을 측정하는 도구의 신뢰도와 타당도가 높아야 하겠다. 마지막으로 실험 대상자들의 성실하고도 솔직한 협조와 의지가 필수적이라 할 수 있다. 이를 위해 실험자는 실험 전에 실험 대상자들에게 연구의 목적과 측정 방법을 자세하게 설명 한 후 실험 대상자들에게 협조를 요청해야 할 것이다.

2.2.3 듣기 전략 연구

ESL과 EFL환경에서 듣기 전략에 관한 연구는 비교적 적은 편이나 최근에 와서 다소 활발하게 이루어지고 있다. 이러한 연구들은 주로 외국어 학습자들이 사용하는 듣기 전략의 종류와 사용 방법, 사용 빈도에 대해 이루어졌다.

Murphy(1985)는 중급 ESL 대학생들을 대상으로 최초로 효과적이고 덜 효과적인 학습자의 듣기 전략을 연구했다. 이 연구에서 그는 인지 전략과 상위 인지 전략의 분석을 통해서 사용된 네 가지 유형의 전략을 밝혀냈으며, 또한 더 유능한 청취자는 ‘넓은 분포’(wide distribution)라고 불리는 전략을 사용하는 경향이 있는 반면에, 유능하지 못한 청취자는 ‘본문 중심’(text heavy) 전략을 많이 사용한다는 사실을 발견하였다. ‘넓은 분포’의 전략이란 개방적이고 융통성있게 전략을 사용하는 것을

말하고, ‘본문 중심’전략이란 본문에 의존하고 끊임없이 풀어쓰기(paraphrase)를 하는 등의 전략을 많이 사용하는 것을 말한다. 상이한 전략의 유형을 발견하고 그들을 각기 다른 언어 숙달 정도에 연결시키려는 시도는 전략 연구에 대단히 도움이 되는 것으로 생각된다. 그러나 그 당시에는 학습 전략에 관한 분류가 조직적으로 이루어지지 못했기 때문에 그가 발견한 많은 전략들을 그는 분류하지 못했다.

Laviosa(1991)는 고급 수준의 이태리어 학습자 5명이 사용하는 듣기 전략을 연구하였다. 연구 대상자들은 듣기 전략을 각각 독특한 방식으로 적용한다는 사실을 발견하였다. 그리고 연구결과, 학습자의 전략들은 서로 긴밀하게 상호 연관되어 있으며, 학습자들이 겪는 듣기 문제와 그 문제를 해결하기 위해 그들이 사용하는 전략 사이에는 통계적으로 유의미한 상관관계가 있음을 발견하였다.

Chamot & Kupper(1989: 13-24)는 대학생을 대상으로 듣기 전략의 사용을 조사 연구하였다. 이 연구를 통해서 그들은 보다 효과적인 청취자들은 듣기 이해 조정이나 문제 발견과 같은 전략들을 더 많이 사용하고, 추론하기(본문의 정보를 활용하여 의미를 추측하거나 놓친 부분을 완성하기)나 관련짓기(새로운 정보를 기존의 지식이나 새로운 정보의 다른 아이디어에 관련시키기)와 같은 전략을 더 흥미있게 결합한다는 것을 발견했다. 이 연구의 중요성은 성공적인 청취자와 성공적이지 못한 청취자가 사용하는 전략이 상당히 다르다는 것을 보여 준 것이다.

Rubin & Thompson(1994)은 듣기 기술을 개발하기 위해서 세 분야에서 20개의 전략을 제시하고 있다. 첫째는 사람들이 이야기를 너무 빨리 하여 이해하지 못할 때 사용하는 전략이다. 둘째는, 외국어로 된 TV나 영화를 볼 때 그 내용을 전혀 이해하지 못할 때 사용하는 전략이다. 마지막 전략은 친숙하지 않은 단어나 구를 들을 때 청취하는 것을 그만두고 싶은 경향이 있을 때 사용하는 전략이다. 세 분야에 대한 구체적인 전략들은 여기서 제시하지 못하지만 이들이 제시한 듣기 전략은 대단히 구체적이어서 외국어 교사나 학생에게 유용한 것으로 여겨진다.

Thompson과 Rubin(1996: 331)이 가르친 전략들은 학습 계획을 짜는 것, 학습 목표를 세우는 것, 학습을 조정하는 것, 사용된 전략들의 효용성을 평가하는 것과 같은 상위 인지 전략과 내용을 예측하기, 아는 사실들을 듣기, 잉여적인 부분들을 듣기, 어조와 억양을 듣기, 단어와 구를 적어 두기와 같은 인지 전략이다. 그들은 이 연구에서 상위 인지 전략과 인지 전략의 사용을 체계적으로 가르친 것이 듣기를 향상시킨다는 것을 발견하였다. 또한 그들은 전략의 사용이 진정한 노어 듣기에 대한 학습자의 자신감이 크게 향상된 것을 밝혀냈다.

Vandergrift(1996: 200-223)는 불어를 배우는 고등학생들을 네 수준으로 나누어 각각 다른 듣기 과제에 대하여 그들이 사용하는 전략의 유형과 수를 조사 연구하였다. 수준에 관계없이 모든 학생들은 상위인지 전략, 인지 전략 및 사회적, 정의적 전략과 같은 세 개의 넓은 범주의 전략을 사용하는 것이 밝혀졌다. 듣기를 할 때 학생들이 사용하는 전략의 전체적인 수는 수준이 올라갈수록 증가하는 것으로 드러났다. 각 학생들이 사용한다고 보고한 전체 전략 중에서 가장 높은 비율의 전략은 인지 전략으로 밝혀졌으며, 여학생이 남학생보다 상위인지 전략을 더 많이 사용하는 경향이 있는 것으로 발견되었다. 또한 이 연구에서 사회적, 정의적인 전략은 가장 적게 사용하는 것으로 밝혀졌으나, 수준이 올라갈수록 이 전략의 사용도 증가하는 것으로 발견되었다. 여학생이 상위 인지 전략을 남학생보다 더 많이 사용한다는 결과는 Bacon(1992)의 결과와 일치한다.

Park(1997a: 211-221)에 의하면 대학생의 영어 듣기전략은 듣기 능력과 통계적으로 유의한 상관관계가 있는 것으로 드러났다. 이 연구에서 그는 듣기 전략과 듣기 능력의 관계는 선형적이라고 주장한다. 다시 말하면, 학생들의 듣기 능력이 높으면 높을수록 그들은 듣기 전략을 더 많이 사용한다는 것이다. 또한 이 연구에서 통합적 동기, 도구적 동기, 신념 및 관심의 4개요인 중에서 단지 통합적 동기만이 듣기 전략과 유의한 관계가 있는 것으로 밝혀졌다. 이 연구에서 밝혀진 듣기 전략과 듣기 능력사이의 선형적인 관계가 존재한다는 것에 대해서는 앞으로 더 많은 연구가

필요하다.

Vandergrift(1999: 168-176)는 듣기 전략의 사용은 영어 학습 초기 단계에서 교재를 더 접근하기 쉽게 하여 듣기 과정이 학습자에게 더 적절하고 흥미있게 해 주어야 된다고 주장한다. 또한 그는 유용한 듣기 전략을 개발하는 과정은 교사가 학생들에게 평가이외에 듣기 연습을 할 충분한 기회를 제공할 때 가장 잘 성취될 수 있다고 제의한다. 그는 상위 인지 전략이 듣기를 향상하는 데 있어서 가장 중요해서 이 전략을 학습자에게 가르쳐야 된다고 역설한다.

Brown(2000)에 의하면 대부분의 외국어 학습자들이 듣는 방법을 잘 모르기 때문에 교사의 할 일 중에서 하나는 학생들에게 듣기 전략을 가르치는 것이라고 주장한다. 그러므로 학생들의 주의를 다음과 같은 전략들에 기울이도록 해야 한다고 역설한다. 첫째, 핵심적인 단어 찾기, 둘째, 의미를 파악하기 위해서 비언어적인 단서(nonverbal cues)찾기, 셋째, 구어와 담화의 상황에서 화자의 목적을 예측하기, 넷째, 정보를 자기가 현재 가지고 있는 인지 구조와 연관 짓기, 다섯째, 의미를 추측하기, 여섯째, 설명을 구하기, 일곱째, 전체적인 요점을 위해서 청취하기, 여덟째, 청해와 다양한 시험을 치기 위한 전략들을 테스트하기 등이 그것이다. 그러나 이 전략들은 그가 학생들을 대상으로 하여 조사한 것이 아니고 자기의 경험과 선행 연구에서 얻은 것이다.

2.3 학습 전략

2.3.1 학습 전략의 정의 및 특징

1970년대 중반 Rubin(1975) 및 Stern(1975)이 성공적인 외국어 학습자들이 사용하는

학습 전략을 밝혀 성공적이지 못한 학습자들에게 가르침으로써 후자의 외국어 학습 능력을 향상시킬 수 있다고 보고 학습 전략 연구가 본격적으로 시작되었다. 이와 함께 여러 학자들이 제 2언어 학습에서 성공적인 학습자들이 사용하는 학습 전략을 정의하려는 노력이 나타나기 시작했다.

Rubin(1975: 41-51)에 의하면 성공적인 외국어 학습자는 자발적으로 그리고 정확하게 추측하고, 의사소통하기를 바라며, 실수를 두려워하지 않는 학습자라고 한다. 또한 문장의 형태와 의미를 중요시하고, 연습할 수 있는 모든 기회를 찾고 이용하며, 자신의 말과 다른 사람의 말을 감시한다고 한다.

학습 전략에 대한 정의는 여러 학자들마다 다양하다. Rubin(1975: 41)에 의하면 학습 전략은 지식을 습득하기 위해 학습자가 사용하는 기법이나 장치를 의미한다. 또한 학습 전략을 학습자가 외국어를 학습할 때 새로운 정보나 기술을 이해하고, 저장하고, 기억하기 위해서 종종 의식적으로 사용하는 구체적 행동으로 정의한다(Chamot & Kupper, 1989: 13; O'Malley & Chamot, 1990: 163; Oxford, 1990: 8). 학습 전략은 자기주도적인 학습을 하는데 중요한 역할을 하고(Oxford, 1990: 10) 성공적인 학습자들은 학습 전략을 의식적으로 사용하여 목표를 달성하려고 노력하며 전략적 투자(strategic investment)를 하여 자신의 학습과정에서 학습 전략을 개발하여 사용하는 것을 필수적인 것으로 보았다(Brown, 2000). 이와 같이 학습 전략은 학습자 스스로가 학습 과정을 주도하고 선택하는 능동적인 역할을 요구한다.

Oxford(1990: 9)는 학습 전략의 주요 특징을 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 의사소통 능력 신장을 지향하고 있어 언어 학습의 주요 목표를 달성하는데 도움을 준다. 둘째, 학습자가 좀 더 자기 주도적(self-directed)으로 학습할 수 있도록 해 준다. 셋째, 교사의 역할을 “조력자, 상담자, 조정자”로 확장시켜 준다. 넷째, 학습의 인지적인 측면뿐만 아니라 조직하고 평가하는 과정, 학습자의 감정적, 사회적 측면과도 관계가 있다. 다섯째, 훈련을 통해 가르치거나 변화시킬 수 있다. 여섯째, 여러 가지 요인들, 예를 들면, 학습 유형, 전략을 아는 정도, 말하기, 읽기, 쓰기 등

습득할 언어 기술의 종류, 나이, 성, 동기, 언어 학습 목적 등이 학습 전략을 선택하는데 영향을 미친다.

이와 같이 학습 전략은 학습자가 실제 의사소통 상황에서 적극적으로 참여할 수 있도록 도와주며 언어 능력을 향상시키기 위한 특정 활동이나 기술을 의미한다.

2.3.2 학습 전략의 분류

학습자가 외국어를 학습할 때 언어능력을 향상시키기 위하여 의도적으로 사용하는 구체적인 행동이나 기술을 의미하는 학습 전략(Cohen, 1998; Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990)은 제스처, 완곡어법 등의 의사소통 전략과는 구분된다. O'Malley & Chamot(1990: 163)에 의하면 의사소통 전략은 의사소통을 하고 그 과정에서 발생하는 의사소통상의 문제를 극복하려는 욕구에서 나오는 반면, 학습전략은 언어를 학습하려는 욕구에서 나온다고 했다. 또한 의사소통 전략은 학습자 이외의 참여자가 항상 존재해야 하는 반면, 학습 전략에서는 다른 참여자가 필요하지 않다는 점에서 두 전략의 차이점을 찾아볼 수 있다. 이러한 의미의 학습 전략은 학자에 따라서 여러 가지 범주의 학습 전략으로 분류되었다(Bialystok, 1978; Chamot & Kupper, 1989; Oxford, 1990; Rubin, 1987). 본 연구에서는 여러 학습 전략 분류 중 널리 사용되고 있는 O'Malley & Chamot(1990)의 학습 전략 분류와 Oxford(1990)의 학습 전략 분류를 살펴보기로 한다.

먼저 O'Malley & Chamot(1990)은 정보처리이론에 근거를 두고 학습 전략을 인지적 전략(cognitive strategy), 상위 인지적 전략(metacognitive strategy), 그리고 사회-정의적 전략(social-affective strategy)의 세 가지로 분류하였다. 이 세 범주는 다시 11개의 하위 인지적 전략과 7개의 상위 인지적 전략 및

4개의 사회-정의적 전략으로 세분화되어 있다. 첫째, 인지 전략은 학습할 자료와 상호 작용, 정신적 및 육체적으로 학습할 자료를 조작하는 것과 학습 과제에 특별한 기술을 이용하는 것을 포함하는 전략이다. 둘째, 상위 인지적 전략은 학습 과정에 대한 사고, 학습 계획에 대한 계획, 학습 과제에 대한 감시 및 학습의 진전을 평가하는 것을 포함하고 있다. 셋째, 사회-정의적 전략은 학습을 돕기 위한 타인과의 상호 작용이나 학습 과제를 돕기 위해서 사용하는 효과적인 통제 및 자신의 감정을 조절하는 것을 포함하는 전략이다.

이와 달리 Oxford(1990)는 학습자가 지적, 사회적, 정의적 자료를 모두 활용하는 하나의 “전인적인 인간(whole person)”이라는 이론에 근거를 두고 학습 전략을 보다 포괄적으로 분류하였다. O'Malley & Chamot(1990: 44)과는 달리 Oxford(1990: 16)는 학습 전략을 크게 목표어 학습에 직접적으로 관련이 있는 직접적 전략(direct strategies)과 언어를 사용하는 것과 직접 관련이 없지만 언어 학습을 간접적으로 도와주는 간접적 전략(indirect strategies)으로 분류하였다. 직접적 전략을 다시 기억 전략(memory strategy), 인지적 전략(cognitive strategy), 보상 전략(compensation strategy)으로, 간접적 전략은 상위 인지적 전략(metacognitive strategy), 정의적 전략(affective strategy), 그리고 사회적 전략(social strategy)으로 세분화하였다. Oxford(1990: 17)는 6가지로 세분화된 학습 전략을 다음 <표 3>과 같이 설명하고 있다.

< 표 3 > 학습 전략 분류

	기억 전략	학습자가 새로운 정보를 기억 속에 저장하고 나중에 그것을 회상하기 위한 전략. 영상이나 소리 활용, 정신적인 연계 시도, 영상이나 소리 활용, 복습 및 동작 사용 등
직접적 전략	인지적 전략	목표어를 이해하고 사용하기 위한 전략. 연습, 의미의 이해 및 전달, 분석 및 추론 그리고 입력과 출력을 위한 문법 학습 등
	보상 전략	학습자가 부족한 목표어의 지식을 보충하기 위한 전략. 이해 기능에 사용되는 추측과 표현 기능에 사용되는 완곡한 표현 및 몸동작 등
	상위 인지적 전략	학습을 계획, 조정, 평가하며 학습 과정을 조절하기 위한 전략. 집중적인 학습, 계획 및 평가 등
간접적 전략	정의적 전략	학습자가 언어 학습과 관련된 그들의 감정, 동기 및 태도를 조절하기 위한 전략. 걱정 해소, 자기 격려 및 감정 상태 점검 등
	사회적 전략	학습자가 타인과의 상호작용을 통해서 학습하는 것을 배우도록 도와주는 전략. 질문, 동료와 협동 및 타인에 대한 이해

2.3.3 학습 전략 사용에 영향을 미치는 요인

외국어 학습자가 학습 전략을 사용하는데 영향을 미치는 요인들을 밝혀내는 연구가 활발해졌다(Ehrman & Oxford, 1989; Jung, 1997; Oxford, 1990; Oxford, Nyikos & Ehrman, 1988; Politzer, 1983; Wenden, 1986; 오준일, 1996; 이효웅, 1994). 지금까지의 연구 결과에 따르면 학습자의 동기 및 태도, 신념, 나이, 문화적 배경, 전공, 성별, 학습자의 언어 능력 등의 학습자 변인들이 상호작용을 통해 학습 전략 사용에

영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

첫 번째 요인으로, 동기 및 태도를 들 수 있는데 Oxford & Nyikos(1989: 291)는 동기가 학습 전략 선택에 가장 중요한 변인이라고 주장하였다. 그들은 학습에 대한 동기 유발이 강한 학습자들은 그렇지 않은 학습자들보다도 언어 학습 전략 목록(Strategies Inventory for Language Learning; 이하 SILL이라 함, Oxford, 1990: 283-288)에서 발견한 다섯 가지 전략 중 네 가지 요인-형식적 연습, 기능적인 연습, 일반적인 언어 학습과 입력 유도를 더욱 많이 사용한다는 것을 발견하였다. 또한 이 연구에서는 동기의 종류에 따라서 학습 전략을 선택하는 것으로 나타났다. 예를 들면, 도구적 동기가 강한 학습자들은 기능적 전략보다는 형식적 전략을 더 많이 사용한다는 것이다. 오준일(1996: 35-53)은 Gardner(1985)가 개발한 태도 및 동기에 관한 종합시험(The Attitude/Motivation Test Battery)과 Oxford(1990)가 개발한 학습 전략에 관한 목록을 도구로 태도가 학습전략의 선택에 미치는 영향을 조사하였다. 그 연구결과, 미국인에 대한 태도는 학습 전략 선택에 유의미한 영향을 미치지 못했지만 영어 학습에 대한 태도는 Oxford(1990)가 분류한 여섯 가지 범주의 학습 전략 중 기억 전략을 제외한 다섯 가지 범주의 학습 전략에 유의미한 영향을 미쳐 학습 전략 선택에 있어 태도의 중요성이 검증되었다.

두 번째 요인인 신념은 “언어 및 언어 학습에 관한 사고”를 의미하며 학습 전략 선택과 관련이 있다고 한다. Abraham & Vann(1987: 102)은 효율적인 언어 학습자가 언어 학습을 위해서는 문법 및 의사소통 능력 향상을 필요로 한다는 학습자들의 신념 때문에 비효율적인 언어 학습자보다도 인지 및 의사소통 전략을 더욱 많이 사용하게 된다고 주장하였다. 신념이 학습 전략의 선택에 중요한 변인이라는 연구는 신념과 학습전략간 상관관계 연구에서도 발견되었는데, Park(1995)은 외국어 학습 목록에 관한 신념[Beliefs About Language Learning Inventory(이하 BALLI라 함), Horwitz, 1987]과 SILL(Oxford, 1990)을 도구로 사용하여 신념과 학습 전략간 관계를 연구하였다. 실험 연구 결과, BALLI에서는 언어 학습에 관한 신념으로 발견한

두 가지 요인 즉, 동기 및 문법에 관한 신념과 자아 효능감(self-efficacy) 및 타인과의 관계에 대한 신념을 발견하였는데 이들은 SILL에서 발견한 네 가지 요인 즉, 학습 전략 중 각각 세 가지 요인과 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

세 번째 요인은 나이인데, 어린이를 대상으로 한 몇몇 연구에서 어린이들은 성인들에 비하여 타인들과 같이 하는 사회적 전략을 많이 사용한다는 사실이 밝혀졌다(Wong-Fillmore, 1976). 또한 어린이들의 인지 발달을 고려하면(Sullivan, 1967), 어린이들은 성인들보다 체계적이고 정교한 전략보다는 기계적인 반복 전략을 많이 사용하리라 판단된다.

네 번째 요인은 문화적 배경으로 동양계 ESL 학생들은 기억과 문법 규칙에 관련되는 전략들을 많이 사용하지만 의사소통을 위한 전략 훈련에는 소극적인데 반하여 남미계의 학생들은 의사소통을 위한 전략의 사용이나 훈련에 더 적극적인 것으로 밝혀졌다(O'Malley et al., 1985b; Politzer & McGroarty, 1985). 또한 포괄적이며 장 독립적인 학습 성향을 강조하는 남미 문화권의 학습자들은 추측하거나 추론하는 학습 전략을 자주 사용한다는 사실도 지적된 바 있다(Oxford, 1996).

다섯째 요인은 전공을 들 수 있는데, 몇몇 연구 결과에 의하면 인문 계열이나 사회 계열을 전공하는 학생들이 이공 계열을 전공하는 학생들보다 일반적으로 학습 전략을 더 자주 사용하고 있지만 분석적인 전략은 그 반대인 것으로 밝혀졌다(Ehrman & Oxford, 1989: 13; Oxford & Nyikos, 1989: 300; Politzer & McGroarty, 1985: 123). 또한 인문, 경영, 이공의 세 계열 학생 중에서 인문 계열의 학생이 학습 전략을 가장 많이 사용하고, 이공 계열의 학생들이 가장 전략을 적게 사용하는 것으로 나타났다(이효웅, 1994: 51-99).

여섯째 요인으로 성을 들 수 있는데, 몇몇 연구 결과를 보면 학습 전략 사용에 여성이 남성에 비해 더 빈번하게 학습 전략을 사용하는 것으로 밝혀졌다(Oxford & Nyikos, 1989: 300; Politzer, 1983: 65). 그리고 중, 고, 대학생 세 집단에 있어서 성별 요인이 각 전략에 미치는 영향에 대한 연구에서 중학생의 경우에는 여학생이

영어 학습에 있어서 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 그리고 고등학생의 경우 남학생은 기억 전략보다 보상 전략을 유의할 정도로 더 많이 쓰는 반면에, 여학생은 상위 인지 전략보다 보상전략을, 인지 전략보다는 기억 전략을 유의미할 정도로 더 많이 사용함으로써 남, 여간 전략 사용의 차이점을 나타냈으며 대학생의 경우도 남, 여학생사이의 전략 사용에 차이가 있는 것으로 나타났다(이효웅, 1994: 99).

일곱째 요인으로 학습자의 언어 능력을 들 수 있는데, 일반적으로 언어 능력 수준이 높은 학습자들이 낮은 수준의 학습자들보다 학습 전략을 더 자주 사용한다고 밝혀졌다(Dreyer & Oxford, 1996: 74). 언어 능력 수준이 더 높은 학생들이 낮은 수준의 학생들보다 전체적으로 학습 전략을 더 많이 사용하지만, 중급 수준의 언어 능력을 가진 학생들이 초급이나 상급 수준의 언어 능력을 갖고 있는 학생들에 비해 전반적으로 학습 전략을 더 많이 사용한다는 보고도 있다(Green, 1991).

2.3.4 학습 전략 훈련

학습 전략 훈련(learning strategy training)이란 학습자들에게 성공적인 언어 학습자가 되기 위해서는 어떻게 해야 하는지에 대한 지도와 학습자들 개개인의 고유한 방식을 발전시키도록 도와주는 것을 의미한다. 외국어 학습 전략 훈련의 목적은 언어 능력이 충분치 못한 학습자에게 성공적인 학습자들이 사용하는 전략을 훈련시킴으로써 그들의 의사소통 능력을 향상시키는 것으로 보았다(O'Malley, 1988: 43-60). 즉, 학습 전략 훈련의 궁극적인 목적은 학생들에게 학습 전략의 기술을 가르쳐 언어 능력을 신장시키고 이러한 전략 훈련의 결과로 학습자의 내재화된 방법 또는 잠재된 가능성을 통하여 교실 안에서 뿐만 아니라 교실 밖에서 언어 학습을 스스로 계획하고 습득하는 자기 주도적인(self-directed) 학습자를 기르는데 있으며, 교사의 입장에서도 학생의 학습 전략과 학습 유형을 파악하는 것은 수업 계획을

세우는데 있어 필수적인 절차라 할 수 있다.

Oxford(1990: 202-203)는 학습자의 의식적인 전략 사용을 촉진시켜주는 전략 훈련 유형을 세 가지로 분류하고 있다. 이 세 가지를 살펴보면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 전략 훈련의 유형

• 인식 훈련	학습 전략에 대한 전반적인 개념을 알고 다양한 언어 과업을 수행하는데 전략이 어떻게 도움이 되는가 알 수 있게 해 주는 훈련
<hr/>	
• 단기 전략 훈련	실제 언어 과업과 연결하여 한 가지 이상의 전략을 배우고 연습하게 하여 학습자가 배우고 있는 전략의 가치와 그것을 언제, 어떻게 사용할 수 있는지, 그리고 학습 전략의 성공 여부를 평가해 보도록 하는 훈련
<hr/>	
• 장기 전략 훈련	단기 전략 훈련과 똑같이 실제적인 언어과업을 수행하며 전략을 학습하고 실행하는 것을 포함하며 단기 전략 훈련 기간에 비해 기간이 길어지며 더 많은 전략이 포함되는 훈련

또한 효과적인 전략 훈련을 위해 그는 전략 훈련 단계를 모두 8단계로 나누어 다음과 같이 제시하였다.

- 1) 학습자의 욕구와 전략 훈련의 기간을 결정한다.
- 2) 훈련시키고자 하는 학습 전략을 선택한다.
- 3) 전략 훈련의 통합 여부를 고려한다.
- 4) 단계 동기 부여 방법을 고려한다.
- 5) 학습 자료와 활동을 준비한다.
- 6) 학습자에게 완전히 알려진 전략 훈련을 수행한다.

7) 전략 훈련을 평가한다.

8) 전략 훈련을 수정한다.

한편 Cohen과 Apek(1980 : 221-235)는 효율적인 단어 학습을 위하여 학습자들에게 연상(association)전략을 5주간에 걸쳐 교육한 후 그 효과를 조사하였다. 이 연구 결과 연상 전략 교육을 받은 일부 학습자들은 새로운 단어를 학습하는 회상 과제(recall task)에서 이미 교육받은 연상 전략을 사용한다는 것을 보여주었다. 또한 이러한 연상 전략을 사용하는 학습자들은 전략을 사용하지 않는 학습자들보다도 학습 수행 능력에서 월등함을 보여주었다. 그리고 실험 전 언어 능력이 우수한 학습자들은 우수하지 못한 학습자들보다도 전략 교육 효과가 더욱 뛰어나서 학습 전략의 교육 효과에 있어 학습자들의 언어 수준이 중요한 변인임을 보여주었다.

O'Malley, et al.,(1985b: 285-296)은 학습 전략 훈련이 듣기 및 말하기에 미치는 영향을 조사하기 위하여 학습자들을 두 개의 실험 집단(상위 인지 집단과 인지 집단)과 통제 집단으로 나눈 후 8일 동안 전략 훈련을 실시하였다. 상위 인지 집단은 세 가지(상위 인지, 인지 및 사회적/정의적 전략)의 전략 훈련을 받았고 인지 집단은 두 가지(인지 및 사회적/정의적 전략)의 전략 훈련을 받았으며 통제 집단은 전략 훈련을 받지 않았다. 이 연구 결과 듣기 부문과는 달리 말하기 부문에서는 세 집단 간 점수 차이가 유의미하였고, 또한 상위 인지 집단은 인지 집단보다도 듣기 및 말하기에서 높은 점수를 보여주어 학습 전략 훈련시 상위 인지 전략과 인지 전략을 동시에 교육하는 것이 바람직하다는 것을 보여주었다. 또 다른 O'Malley(1987: 133-144)의 연구에서는 단어 학습 전략 훈련이 스페인어를 사용하는 중/남미의 학습자들에게는 효율적이었지만 아시아계 학습자들에게는 비효율적이었다는 것을 보여주고 있다. 그는 아시아계 학생들은 기계적인 암기 전략을 선호하여 다른 학습 전략 사용을 회피하였기 때문이라고 보고하여 학습 전략 훈련에서 국적 및 문화적인 배경의 중요성을 시사해 주었다.

Thompson과 Rubin(1996: 331-342)도 학습 전략 훈련이 듣기 능력에 미치는 영향을 조사하였다. 이 연구에서는 실험 집단에게 상위 인지 전략과 인지 전략을 비디오와 오디오를 통하여 1년간 훈련한 후 전략 훈련 효과를 받은 실험 집단과 전략 훈련을 받지 않은 통제 집단과 비교하였다. 실험 연구 결과, 실험 집단은 통제 집단보다도 듣기 능력이 더욱 향상되어 전략 훈련의 중요성을 보여주었으며, 전략 훈련 효과는 오디오보다는 비디오를 통한 교육에서 더욱 현저하게 나타났다.

이러한 선행 연구 결과를 토대로 효율적인 학습 전략 훈련을 위해서 다음과 같은 사항이 고려되어야 한다고 주장한다(O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1987). 첫째, 학습 전략에 관한 훈련을 실시하기 전 학습자들에게 먼저 학습 전략의 중요성을 인식시킨다. 둘째, 여러 가지 종류의 학습 전략(상위인지, 인지 및 사회적/정의적 전략)을 동시에 훈련시킨다. 셋째, 학습 전략과 목표어를 교육할 적절한 자료를 선택한다. 넷째, 학습자들의 특징인 언어 능력, 동기 및 태도, 신념 등을 충분히 고려해야 한다.

2.4 학습 유형

2.4.1 학습 유형의 정의

학습 유형(learning style)에 관한 정의는 지각 양식에서부터 인지 정보 처리 유형까지 여러 학자들이 다양하게 정의를 내리고 있다. 그 중 대표적인 학습 유형의 정의를 살펴보기로 하겠다.

Keefe(1979: 4)는 학습 유형을 학습자들이 지각하고 상호 관계를 가지며 반응을 보이는 인지적, 정의적 및 생리학적 특성이라고 정의하고 있다. Skehan(1991: 275)은

학습 유형을 '자발적이거나 그렇지 않거나 특별한 방식으로 정보를 처리하는 일반적인 경향' 이라고 정의한다.

Dunn(1993)에 의하면, 학습 유형이란 개인이 어떤 환경에서 새롭고, 어려운 정보와 기술에 주의집중을 하고 이를 처리하며 내면화하고 파지하는가와 관련된 개인적인 선호 경향이라고 한다. 학습 유형은 대부분 듣고, 보고, 읽고, 쓰고, 증명하고, 언어화하고 활발하게 경험하는 것에 의해서 새롭고 어려운 정보를 단순히 기억하는 것 이상을 가리키는 것으로 정보의 지각, 판단 양식의 정도는 학습유형의 한 부분이다. 따라서 학습유형은 개인이 정보를 계열적으로 분석, 소유하고 있는 것 그리고 개인이 환경에 반응하는 방법 및 정보가 구체적 혹은 추상적으로 받아들여지는 것에 관한 것 등을 포괄하는 개념이다.

한편, Kinsella(1995)는 학습 유형은 생득성(nature)과 육성(nurture)의 두 가지에 의해 영향을 받는다고 한다. 즉, 학습 유형은 개 개인의 자연적, 습관적 그리고 새로운 정보를 보유, 처리, 동화하는 것을 선호하는 방식이며 교수법이나 내용과는 무관한 새로운 정보를 지속하고자 하는 기술이라고 말한다.

앞에서 살펴본 여러 학자들의 학습 유형의 정의를 종합해보면 다음과 같다. 첫째, 학습 유형은 일정한 정도의 지속성과 안정성을 지니고 있는 학습자의 독특한 행동 양식이다. 둘째, 학습 유형은 새로운 정보를 처리하는 개 개인이 선호하는 유형으로 새로운 정보를 지속하고자 하는 기술이다. 셋째, 학습 유형은 학습과 관련된 개 개인이 지니는 독특하고도 습관적인 유형으로 선천적인 것과 후천적인 학습에 의해 영향을 받는다. 즉, 학습 유형이란 개인차(individual differences)를 나타내는 일반적 특성으로 새로운 정보를 파악하고 이해하기 위해 학습자들이 지각하거나 의식적으로 사용하는 내면화되어 있는 개인의 특성들이라고 할 수 있다.

2.4.2 학습 유형의 범주 및 특징

Reid(1995: 8)는 언어 학습 유형을 지각적 학습 유형(sensory learning style), 인지적 학습 유형(cognitive learning style), 정의적 학습 유형(affective learning style)의 세 가지로 분류한다. 이 분류에 의한 세 가지 학습 유형과 학습자의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

1) 지각적 학습 유형

지각적 학습 유형에는 세 가지가 있는데 첫째, 시각적, 촉각적, 운동 감각적, 청각적인 학습 유형인 지각 학습 유형과 둘째, 개인적, 그룹 학습 유형인 사회적 학습 유형과 셋째, 소리, 빛, 온도, 교실, 디자인, 시간, 음식, 기동성과 같은 변수를 간주할 때 효과적으로 학습하는가에 대한 것을 알아보고자 하는 환경적 학습 유형을 포함한다.

a) 지각 학습 유형

지각 학습 유형(perceptual learning style)은 학습자가 경험을 이해하고, 구성하고, 그리고 보유하기 위해서 한 가지나 그 이상의 감각을 사용하는 것으로 학습자들 사이의 변이를 말한다. 본 연구에서는 이 지각 학습 유형을 분석 기준으로 정하였으므로 언어 학습과 관련되는 지각 학습 유형을 자세히 살펴보면 다음 <표 5>과 같다.

< 표 5 > 시각 학습 유형

학습 유형	학습 내용
시각적 학습(visual learning)	읽기, 차트를 공부하기
청각적 학습(auditory learning)	강의를 듣기, 녹음 테이프를 듣기
운동 감각적 학습 (kinesthetic learning)	경험적 학습, 즉, 학습 상황에서 전신 반응 교수법으로 배움
촉각적 학습(tactile learning)	모델을 만들거나, 실험을 하는 것과 같은 실지의 학습

시각적 학습 유형을 선호하는 학습자들은 시각적인 경로를 통해 학습하는 것이 더 효율적이다. 그래서 그들은 많이 읽는 것을 좋아하고, 집중하며, 홀로 시간 보내는 것을 좋아한다. 시각적 학습 유형은 두 가지 유형으로 세분화된다. 첫째는 시각적/비언어적(visual/nonverbal)인 학습 유형으로, 학습자는 책을 보고, 그림에 집중하거나, 차트나 그래프, 지도 등을 통해 정보를 잘 기억하고 이해한다는 것이다.

둘째는 시각적/언어적(visual/verbal)인 학습 유형으로 학습자는 비디오 테이프를 보거나 TV 다큐멘터리를 보며, 책이나 잡지를 읽는 것을 선호하는 것으로 시각적이고 언어적인 정보가 동시에 제시되는 것을 더 선호하는 것이다.

Reid(1987: 96)의 연구 결과에 의하면 서양인들보다 동양인들이 시각적 효과가 높고 동양인들 중에서는 한국인들이 시각을 통해 이해하는 속도가 빠르다고 한다.

청각적 학습 유형을 선호하는 학습자들은 구두와 청력의 학습 경로로 학습을 할 때 더 효율적인 학습자들이다. 따라서 그들은 토론, 회화, 그리고 그룹 활동에 속하길 원한다. 이 유형에 속하는 학습자들은 교사가 말로 설명할 경우, 책을 읽을 때 큰 소리로 읽을 경우, 그리고 테이프를 들으면 더 이해가 잘 된다고 볼 수 있다.

촉각적 학습 유형을 선호하는 학생들은 접촉을 하거나 손으로 조작하는 활동을 통해서 학습 내용을 보다 효율적으로 학습을 한다. 그들은 모형을 만들거나 실험실에서 실험을 하며 학습하는 것 혹은 언어 학습에 관련된 다른 삽화 만들기를 새로운 정보를 더 잘 이해할 수 있다.

운동 감각적인 학습 유형을 선호하는 학생들은 신체적 경험을 통해 학습을 보다 효율적으로 배울 수 있는 학습자들이다. 그리고 이 유형의 학습자들은 활동을 하는 동안 빈번한 휴식과 운동을 필요로 한다. 이러한 학생들은 한 번에 20분 이상씩 오랫동안 앉아 있을 수가 없다. 그들은 TPR, 활동, 게임 그리고 의자에서 벗어나 주변을 움직이게 하는 역할 활동 등을 통해서 보다 학습에 도움이 된다.

O'Brien(1991)에 의하면 촉각적이고 운동감각에 대한 선호도는 “실지의(hands-on)” 혹은 “촉각형의(haptic)” 유형으로 불리며 한 범주로 분류되기도 한다.

b) 사회적 학습 유형

사회적 학습 유형(sociological learning style)이란 개인과 그룹, 짝이나 분단, 그리고 교사가 행하는 권위의 정도 등의 변인에 따라 학습자들이 더 효과적으로 또는 덜 효과적으로 학습하는 유형을 말한다.

이 중에서 주요한 두 가지 유형인 그룹 학습 유형과 개인적인 학습 유형을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 그룹을 선호하는 학습 유형은 다른 학생들과 함께 공부할 때 훨씬 쉽게 학습하며 성공적인 학습을 할 수 있는 유형이다. 이 유형의 학습자들에게 그룹에서의 상호 작용은 새로운 정보를 잘 이해하고 학습하도록 도와주며 다른 학생들과 함께 하는 수업 활동에 훨씬 가치를 두게 된다.

둘째, 개인적으로 학습하기를 선호하는 유형은 혼자 있을 때 가장 잘 학습하는 학습자이다. 이 유형의 학습자는 혼자서 공부할 때 잘 이해하고, 기억하며, 더욱

학습의 발전이 있다.

그룹 학습 유형과 개인적인 학습 유형은 문화 차이로 인해 영향을 받는다. 동양 문화권인 일본, 중국의 학습 유형과 서양 문화권인 미국의 학습 유형을 그 예로 들 수 있다. 동양 문화권인 일본과 중국의 학습 과정은 유교 전통에 의해 크게 영향을 받아왔다. 인분주의, 성실, 예의바름, 그리고 지혜를 적절한 인간 행동으로 보는 유교주의 전통문화에서 자란 학생들은 공동체를 위해 일하며, 자신의 이익보다는 그룹의 이익을 추구한다.

이와는 반대로, 서양 문화권인 미국의 학생들은 수업 시간에 다른 학생이 무엇을 하는지에 거의 관심을 두지 않는다. 그들은 서로 일정한 경쟁자로서 학습을 하며, 서로를 능가하기 위해 최대한 노력하고 상대방과의 경쟁심으로 학생들에게 동기를 부여한다.

c) 환경적 유형

환경적 유형(environmental style)은 장소, 환경, 도구, 의복, 조명, 온도, 소리 등의 변화에 따라 효과적으로 또는 덜 효과적으로 학습하는 유형을 말한다. 환경적 유형에 대한 선호도는 다음과 같은 변수를 어떻게 간주하는가에 따라서 분류된다.

장소에 관한 선호도는 공식적(책상, 도서관)인 장소에 관한 것이다. 주위 환경은 깨끗한 환경을 선호하는가, 뒤죽박죽인(정리되어 있지 않고 엉망인)환경을 선호하는가이다. 도구는 즉, 연필, 펜, 컴퓨터, 나선형 공책 등은 별로 중요하지 않다에 관한 선호도이다. 의복은 공식적, 비공식적인 것으로 역시 중요하지 않다에 관한 선호도이다. 빛은 밝기, 차분하기, 어둡기 등으로 중요하지 않다에 관한 선호도이다. 온도는 따뜻하다, 춥다 등으로 중요하지 않다에 관한 선호도이다. 소리는 조용하다, 시끄럽다, 음악을 듣는다, 라디오나 TV를 본다 등으로 중요하지 않다에 관한 선호도이다.

2) 인지적 학습 유형

인지적 학습 유형(cognitive learning style)은 우리가 일반적인 것을 학습하는 방법과 어느 문제에 도전하는 특정한 방법이 인격과 인지간에 있어 정해진 형태가 없이 관련된 관계를 말한다. 본 논문에서는 많은 인지 유형 중에서 최근 관심을 받고 있는 세 가지 인지 유형인 장 독립/장 의존형 학습 유형(field-independent/field dependent learning style), 분석/상관형 학습 유형(analytic/relational learning styles), 그리고 성찰/충동형 학습 유형(reflective/impulsive learning styles)등으로 나누어 살펴보고자 한다.

a) 장 독립형/장 의존형 학습 유형

장 독립형 학습 유형은 단계적으로 공부하거나 순차적으로 공부할 때 효과적으로 학습을 하며 주변 환경에 상관없이 자신의 일에 잘 집중하며 부분을 독립적으로 인식하므로 전체는 빨리 파악하지 못하는 유형의 학습자를 말한다. 이 유형의 학습자는 외국어를 학습할 때 교실과 같은 인위적인 환경에서 더 잘 습득하는 경향이 있다.

장 의존형 학습 유형은 ‘장’ 속에 이입되어 있는 부분을 쉽게 지각할 수 없을 정도로 부분이 전체의 장에 “의존해 있는” 경우의 학습자로 문맥 안에서 전체적으로 학습하는 것이 더 효과적인 학습자들을 가리킨다. 외국어 학습 시 장 의존형 학습자는 자연스러운 환경에서 더 쉽게 습득하는 경향이 있다.

Vieland-Sanchez(1995: 48)는 장 독립 학습자와 장 의존 학습자의 특징을 다음과 같이 설명한다.

첫째, 동기 측면에서 장 독립 학습자는 자신의 기준을 신뢰하며 자신이 고안한 목표를 가지고 있어서 내적인 동기를 가지는 반면에 장 의존 학습자는 권위있는 사람들의 칭찬을 통해 인정받으려 하며, 외부적으로 정해진 목표에 의해 외적인

동기를 가진다.

둘째, 인간관계에 있어서 장 독립형 학습자는 과업 지향적이며 사회적으로 분리되어 신체적, 심리적인 거리를 보이는 경향이 있는 반면에 장 의존형 학습자는 사람들에게 관심이 많고, 감정적으로 열려 있어 사회 지향적이다.

셋째, 문제를 해결하는 데 있어서 장 독립형 학습자는 실제 정보를 근거로 해서 독립적으로 문제들을 해결하는 반면에 장 의존형 학습자는 결정하기 전에 다른 사람들의 견해를 받아들인다.

넷째, 학습 면에서 장 독립형 학습자는 혼자 공부하는 것을 좋아하고, 교사 도움 없이 새로운 과업을 시도하기 좋아하며, 개념을 달성하기 위해 가설 검증을 사용하며, 선다형과 규칙 빈칸 메우기 시험을 더 잘 보는 반면에 장 의존형 학습자는 다른 사람들과 공부하는 것을 좋아하고, 교사에 의한 실지 교수와 지도를 추구하며, 자신의 경험과 관련되고 사회적 내용인 자료를 배우기를 좋아하며, 개념 달성을 위해 관찰자 접근 방식을 사용하고, 에세이와 자유 응답형 시험을 더 잘 본다.

b) 분석/상관형 학습 유형

분석적 학습 유형은 자기개인의 목표를 세우는 것을 선호하며, 개인적으로 공부할 때 더 효과적인 학습자를 말한다. 반면에 상관형 학습 유형은 구체적인 경험과 다른 사람들과의 상호 작용을 통해서 학습하면 더 효과적으로 학습할 수 있는 유형이다.

Kinsella(1993)는 분석적 학습 유형과 상관적 학습 유형의 특징을 다음과 같이 설명한다.

첫째, 정보 처리(information processing)측면에서 분석적 학습 유형은 좌뇌의 특징을 보여 분석적, 객관적, 수학적, 추상적이며, 주어진 배경에서 인지된 항목을 쉽게 찾으려 하고 사고하는데 있어서 성찰적이고 주의 깊으며, 과도한 언어 입력을 싫어하는 반면에 상관적인 학습 유형은 우뇌의 특징을 보여 종합적, 전체적, 직관적, 주관적, 시각적, 음악적, 구체적이며, 종합적 인상으로서 다른 항목을 융합시켜 경험하며,

충동적 사고를 하고 풍부하고 다양한 언어 입력에 반응한다.

둘째, 대인 관계(interpersonal relations)에 있어서 분석적 학습 유형은 독립적으로 또는 경쟁할 만한 학습 유형을 가진 상대방과 함께 공부하길 좋아하며, 자신의 사상을 선호하는 경향이 있는 반면에 상관적 학습 유형은 일반적 목표를 얻기 위해 다른 사람들과 함께 공부하는 것을 좋아하며, 타인의 사상과 감정을 지각한다.

셋째, 학습의 강점(learning strengths)으로는 분석적 학습 유형은 분석적 능력에 의존하며, 문제 해결을 분석적으로 하며, 예측할 만한 경로를 선호하고, 실제적인 자료를 좋아하고, 체계적이고 집중적인 교육 전략에 대한 기호를 보이는 반면에 상관적 학습 유형은 직관에 의존하며, 문제 해결을 협력하며, 창조성과 변화가 있는 활동을 선호하며, 개인적이고 사회적인 내용이나 유머, 공상, 예술, 음악을 포함하는 자료를 좋아하고 중요한 맥락에서 실질적이고 동시에 처리되어진 다양한 특징이 있는 교육 전략에 대한 기호로 명백한 구조, 모델 그리고 피드백이 있는 것을 좋아한다.

c) 성찰/충동형 학습 유형

성찰형 학습 유형은 문제해결에 있어 문제를 인식하고 차근차근 해결해 나가는 경향이 있으며 자신이 어떤 것에 반응하기 전에 시간을 갖고 자신의 선택을 생각해보는 유형이다.

충동형 학습 유형은 직관적으로 또는 충동적으로 해결책을 빨리 찾으려는 경향이 있으며 과제에 즉각적으로 반응할 때 더 효과적으로 학습하고 기꺼이 시도해보는 유형이다.

Ewing(1977: 69)은 성찰성과 충동성의 측면과 밀접한 관계가 있는 두 유형을 체계적 유형과 직관적 유형으로 구분하여 지적하고 있다. 체계적 유형은 성찰형 학습 유형과 마찬가지로 문제 해결을 할 때 문제 안에 포함된 고려사항을 측정하여 신중히 생각한 후에 해결점에 도달하는 반면에 직관적 유형은 충동형 학습 유형으로

해결점에 달하기 전에 육감으로 수차례 투기를 하는 방법을 의미한다.

성찰형 학습 유형은 종종 보다 더 정확한 언어 학습자라고 할 수 있는 반면에, 충동형 학습 유형은 보다 더 유창한 언어 학습자라고 할 수 있다.

3) 정의적 학습 유형

정의(affect)는 정서(emotion)나 감정(feeling)을 가리키는 용어로 정의적인 영역은 인간 행동의 정서적 측면으로서 인지적 측면과 같은 위치에 놓인다. 정의적 상태나 감정의 발달에는 다양한 인격 인자(personality factors)와 자기 자신과 관계되는 감정과 남들에게서 느끼는 감정이 포함된다.

a) 우반구/좌반구 학습자의 학습 유형

우반구 학습자는 청각적, 전체적, 충동적, 상호작용적인 경향이 있는 학습자인 반면 좌반구 학습자는 시각적, 분석적, 숙고적인 경향의 학습자이다.

Williams(1983)는 양반구의 정보 처리 유형을 다음과 같이 제시하고 있다. 좌반구는 정보 처리 과정 양식에 있어서 선형이며 잇달아 일어난다. 즉, 그것은 착실한 방식으로 한 지점에서 다른 지점으로 이동하는 것이다. 좌반구는 수학, 음악 기보법과 언어를 처리하는 과정에 있어서 가장 효과적인 것이다. 언어를 암호화하고 해독하는 것은 단어가 발생하는 순서와 소리가 발생하는 순서를 인식하는데 의존한다. 좌반구는 논리적으로 구조적으로 단어를 정렬시키고 회생할 수 있어 논리적으로 객관적으로 사고하는 능력을 가능하게 하는 것이다.

한편 우반구는 전체를 강조하는 부분을 결합시키는 것을 전문적으로 한다. 우반구는 단번에 기초내에서 자극을 정보 처리한다기보다는 관계와 형태를 추구한다. 이러한 심상만들기(image-making)능력 때문에 우반구는 대부분 공간적이고 시간적인

과업에 효과적으로 작용한다. 언어 학습 면에서 보면 언어학적인 모호성, 반어, 그리고 은유를 해석하고 처리하는 것이 가능한 것이다. 또한 우반구는 좌반구의 논리성과 선형성을 벗어나는 질적인 관계를 인지하여 직관적으로 사고하고 감정적인 역할에 민감하게 반응한다. 그래서 전반적이고 통합적이며 정서적인 정보 처리에 보다 효과적이다.

b) 모호함에 관한 관용의 학습 유형

모호함에 대한 관용이 있는 학습자는 모험과 실험의 기회가 주어질 때 더 효과적으로 학습하는 경향이 있는 학습자이며, 모호함에 대한 덜 관용적인 학습자는 잘 구조화되어 있고 융통성이 덜하고 위험 부담이 적은 상황에서 더 효과적으로 학습하는 경향이 있다.

Notron(1975: 607)은 모호성에 대한 비관용을 “심리적으로 위협을 느끼거나 불안하게 느끼는 실제적이거나 강력한 출처로서 불명확한 의미에 대해서 모호하고, 불완전하게 표기된 정보를 해석하거나 인지하는 경향”이라고 정의하였다.

McLain(1993)은 모호성에 대한 관용이 많은 개개의 학습자일수록 모험 시도를 하고자 하며 변화를 더욱 잘 받아들인다는 것을 발견하였다.

c) Myers-Briggs의 성격유형에 따른 학습 유형

Myers-Briggs(1962)는 반 세기전의 Carl Jung(1923)의 “유형” 중 일부를 차용하여 다음과 같은 인간의 기질적인 유형을 네 개의 양 유형(style)으로 분류하였다.

외향성과 내향성(extroversion vs. introversion)의 범주는 전체감(wholeness)과 자아존중(self-esteem)에 대해서 “안으로 해야 하느냐” 또는 “밖으로 해야 하느냐”의 방법과 연관되어 있다. 외향적인 성격 유형의 학습자들은 구체적인 경험, 바깥세상과의 접촉, 다른 사람들과의 관계 등을 통해 더 효과적으로 학습하는 경향을 보이는 학습자들인 반면에 내향적인 성격 유형의 학습자들은 사고와 개념이 관련된 상황에서

개인적이고도 독립적으로 학습하면 더 효과가 있는 학습자들이라고 할 수 있다.

감각과 직관(sensing vs. intuition)의 범주는 인지하고, 주변 세계를 “수용하는” 방법과 관계가 있다. 감각 유형은 데이터 지향적이어서 관찰할 수 있고, 측정할 수 있는 사실에 집착하는 경향이 있다. 한편, 직관 유형은 현실을 인지함에 있어서 직감과 영상 및 상상에 보다 기꺼이 의존한다.

사고와 감정(thinking vs. feeling)의 범주는 결론에 도달하는 방법과 기억 속에 현실을 저장하는 방법을 의미한다. 사고는 대체로 인지적, 객관적, 이론적이다. 감정은 정서감, 조화의식, 온정의 힘, 감정이입 및 연민 등이 포함된다.

Myers-Briggs(1962)는 Jung(1923)의 유형보다 하나를 더 추가하였는데 그것은 “외부 세계’로 향한 자신의 태도와 관계가 있는 판단과 인지(judging vs. perceiving)의 범주이다. 판단은 폐쇄, 계획, 조직을 원하고 인지는 일정한 목표가 없는 상황에서 자발적이고 융통성이 있으며 편안하다.

2.4.3 학습 유형 연구

본 논문에서는 세 가지 학습 유형인 지각, 인지, 정의적 학습 유형 중에서 지각적 학습 유형만을 밝히도록 하겠다.

Dunn & Dunn(1979: 238-244)은 단지 20~30%의 아동들만이 청각 학습자로 나타나고, 40%는 시각 학습자, 그리고 나머지 30~40%는 촉각/운동 감각 학습자, 시각/촉각 학습자 혹은, 몇몇의 다른 혼합형 학습자임을 발견하였다.

Price, Dunn & Sanders(1980: 223-226)는 유아들은 촉각/운동 감각이 가장 뛰어난 학습자이며 초등학교 과정을 통해 시각에 대한 선호도가 커져서, 학습의 강점으로 발전이 있음을 발견하였다. 또 대부분의 5학년 혹은 6학년 아동들은 청각적인 감각을 통해 정보를 보유하고 배울 수 있다는 것을 발견하였다.

Oxford(1995: 74-86)는 언어 교사와 학습자를 포함한 수백의 비공식적인 학습 유형 연구 조사에서는 어떤 그룹이건 간에 사람들의 50~80%가 시각 학습자들이거나 주로 선호하는 감각의 부분(특히, 시각과 촉각의 연합으로)이 시각적인 감각인 것을 발견하였다. 시각적 학습 유형에서 성별 차이를 제안하는 연구 조사는 거의 없는 걸로 나타났는데 이는 성별 차이가 존재하지 않는다는 것을 의미하지는 않는다. 단지 시각적 학습 유형에서 성별 차이에 관한 연구가 언어 교실에서는 연구되어 오지 않은 듯 하다.

청각적이고 운동 감각적인 학습 유형에 관한 성별의 차이는 다음과 같이 설명한다. 구두와 청력의 학습 경로를 즐기는 청각적인 학생들의 성별과 청각 선호도 사이의 연결은 분명하지 않다. 그러나 Einstein(1982: 391)의 청취에 관한 연구 결과는 외국어 청취력은 남성보다 여성이 훨씬 우세하다고 주장한다. 이것에 대한 한 가지 이유는 남성보다는 여성이 빈번히 다른 사람들로부터 입력을 끌어내는 전략을 사용하기 때문이라고 한다. 여성은 남성보다 세 배나 많은 질문을 하고 남성보다 더 많은 흥미를 가지고 있으며 감정 이입을 하고 예의바르게 행동한다. 비록 북미 사회에서는 시각 학습자보다 청각 학습자가 훨씬 적지만, 비공식적인 연구 조사와 관찰에 따르면 청각적인 학습자들은 주로 여성이다.

촉각적이고 운동 감각적인 경로에 의해 특징지워지는 학습 유형에 관한 선호도는 Hyde & Linn(1986)의 연구에서 보고된 것처럼 공간 능력에 관련된 것일지도 모른다. 왜냐하면 남성은 공간적인 학습 과업에 우세한 듯 보이기 때문에 언어 교사들은 촉각적이고 운동 감각적인 학생들이 여성보다는 남성에게 주로 더 많다는 것을 기대할 수 있을 것이다. 또한 비전통적인 여성들(전통적 규범과는 다른 성 역할 유형을 따르기로 선택한)은 전통적인 여성들보다는 더욱 빈번하게 촉각적이고 운동 감각적인 유형을 선호하리라는 것을 추측할 수가 있다.

O'Brien(1991)은 EFL환경의 5학년에서 12학년 학생들의 지각 학습 유형에 관한 선호도를 그녀의 Learning Channel Preference Check List(LCPCL)를 사용하여

조사하였다. 홍콩과 일본에 있는 30개 학교의 학생들이 이 연구의 대상자들이었다. 그녀는 학습 선호도에서 문화, 성별, 연령의 차이가 있는지를 조사하였다. 연구 결과 5학년에서 12학년까지의 소년과 소녀, 종족(아시아, 아프리카계, 미국인, 코카서스인, 그리고 스페인)사이에는 통계적으로 큰 차이가 없었다. 그러나 명백한 것은 모든 범주에서 모든 학생들이 학습에 있어서 운동 감각적 학습(haptic)에 관한 커다란 선호도를 보였다는 것이다.

지각적 학습 유형 중에서 사회적 학습 유형에 관한 연구 사례를 살펴보면, 문화가 그룹 학습과 개인 학습 유형의 선호도에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 미국에서 ESL환경의 학생들이 교실에서 그룹 활동을 좋아하지 않는다는 것은 Reid(1987)의 연구 결과에서 알 수 있다. 각 나라 -아랍, 일본, 말레이시아, 중국, 한국, 타이, 인도네시아, 영국, 기타 10여개의 각각 다른 언어를 사용하는 비모국어 화자들인 대학생과 대학원생을 대상으로 연구한 결과, “언어 배경은... 그룹 활동에 대해서 극소의 평균값 혹은 부정적인 평균값을 나타내었다”는 것을 발견하였다. 또한 영어 모국어 화자들은 개인 학습 유형을 가장 크게 선호하는 반면에 말레이시아 학생들은 그룹 학습 유형에 대한 선호도 평균이 가장 높음을 발견하였다. 협동적 문화인 일본과 중국으로부터 온 EFL 학생들은 ESL교실에서 소그룹 활동과 연속적으로 그룹을 형성하고 과업에 따라 재형성하는 데에는 익숙지 않다. 그들은 지금까지 그룹 활동에 익숙해 있었고 또한 그룹은 그들에게 정체성(예를 들면, 특별한 학교 내에서 특별한 그룹의 일원이라는 것)을 부여해 왔다. 따라서 수업 활동 중에서 그룹 활동을 하고자 하는 그룹의 목적(과업 대 정체성)과 중국에서 한 사람이 그룹에 속해 있던 시간의 길이(단기간 대 장기간)는 미국과는 다른 것이다.

Condon(1984)은 문화가 사회적인 학습 유형에 미치는 영향을 제시해 주는 미국과 일본의 유치원을 비교하는 연구를 다음과 같이 설명하였다.

첫째, 교실의 자리 배열부터 다른데 미국의 교실은 개개인의 책상 배열로 학생들은 책상과 바닥에 자유롭게 앉는다. 반면에, 일본의 유치원 교실은 6-8명의 그룹으로

책상 배열을 하여 앉는다. 둘째, 교사의 역할도 다르다. 미국에서 교사는 조사자들에게 학생들에게 궁금한 것을 직접 질문하라고 하지만, 일본에서 교사는 권위가 있고 책임감이 있는 사람으로서 아동에게 인식되어 모든 의사소통이 교사에 의해 이루어진다. 셋째, 아동이 활동을 수행하는 방식 역시 다르다. 미국 아동들은 종이를 받자마자 그림을 그리고, 마치자마자 교사의 책상에 제출한다. 아동은 그들 사회에서 교사가 아동에게 하는 것처럼 독립적으로, 그리고 개인적으로 행동한다. 반면에 일본 아동들은 종이가 고루 분배될 때까지 기다리면서 서로 마주보며 무엇을 그릴지를 작게 이야기한다. 그림을 마치면 다른 사람들이 다 그릴 때까지 기다렸다가 함께 제출한다. 타인과의 동일성을 인식하려는 장 민감성(field-sensitivity)행태는 개개인의 성취를 초월하여 공공 이익에 가치를 두는 유교 전통에서 비롯된다. 넷째, 그림을 그릴 때 일본 아동은 부모와 형제를 그리고 나서 자신을 그리고 만약 자신보다 더 어린 동생이 있다면, 동생을 가장 마지막에 그린다. 반면에, 미국 아동은 그리는 순서가 임의적이다. 몇몇 아동은 자기 자신을 가장 먼저 그린다.

국내에서 이루어진 학습 유형의 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 박정숙(1998)은 영어 교육 현장에서 원어민 교사의 교수 유형과 한국 중·고등학생들의 학습 유형이 일치하는지의 여부에 관한 연구에서 남자 중·고등학생들은 시각적인 학습 유형을 가장 선호하여 남녀간의 차이가 있다는 점을 지적하였다.

신용진(1999)은 초·중등학생의 학습 유형에 따른 영어 교육 지도 방향에 관한 연구에서 초등학생들은 시각적과 청각적 학습 유형 중 더 시각적이라고 보고하였다. 이 연구 결과에 따라 교사는 학생들의 학습 유형에 따른 학생들의 개인차를 알아야 하며 이에 알맞은 영어 학습 지도 방법을 모색해야 하며 학생들은 자신들이 사용하는 학습 유형과 전략들을 새로운 방법으로 체험해야 한다고 제안하였다.

박영예(1999a)는 대학생들의 전공에 따른 인문계 전공자와 이공계 전공자의 학습 스타일과 학습 전략을 비교 분석한 연구에서 남자 대학생들은 조직적 유형이 여자 대학생들은 시각적 유형이 가장 많았다고 보고하였다. 또한 박영예(1999b)는

대학생들의 학습 전략, 학습 스타일, 학습자 변인간의 상관 관계에 대한 분석 연구에서 일부 청각적 학습 스타일을 선호하는 학생들은 정의적 학습 전략을 빈번하게 사용하였다고 보고하였다.

제 3 장 연구 방법

본 장에서는 본 연구의 연구 문제를 검증하기 위해 실시한 연구 방법을 제시한다. 그리고 연구의 구체적인 방법을 대상, 도구, 절차, 자료 분석 면에서 구체적으로 설명하겠다.

3.1 연구 대상

본 연구는 2005년 9월 1일에서 10월 7일에 걸쳐 광주광역시 소재 C대학교에서 실시되었다. 연구 대상은 C대학교의 토익 수업을 듣는 대학생들로 총 200명으로 이루어졌다. 그러나 이 중 불성실한 답변자를 제외하고 남학생 73명, 여학생 75명으로 총 148명을 연구 대상으로 선정하였다. 대학생들을 연구 대상으로 선정한 이유는 국내 연구에서 대학생을 대상으로 이루어진 연구가 그리 많지 않고, 대학생들 중 토익 강의를 듣는 학생들이 실제 어떠한 듣기 전략을 사용하고 있는 지 보다 심도 있는 연구도 이루어지지 않고 있는 실정을 감안하여 이에 대한 연구가 필요하다고 판단되었기 때문이다. 본 연구에 참여한 연구 대상자 148명의 일반적 특징을 살펴보면 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구 대상의 분포

	항목	인원(명)
성별	남학생	73
	여학생	75
학년	1학년	74
	2학년	24
	3학년	36
	4학년	14
합계		148

3.2 실험 자료

3.2.1 영어 듣기 평가

대학생들의 영어 듣기 숙달도를 측정하기 위해서 영어를 모국어로 사용하지 않는 사람들의 영어 능력을 측정하기 위해 널리 사용되고 있는 평가 도구인 TOEIC의 듣기 영역을 채택하였다. 이 연구에서는 YBM Si-sa TOEIC 실전 테스트 시리즈의 토익 시험 문제 200문항 중 독해 부분을 제외하고 듣기 부분의 문제 총 100문항으로 평가하였다. 본 연구의 듣기 평가 문제는 토익 듣기 부분의 Part I-IV로 Part I는 20문항, Part II는 30문항, Part III는 30문항, 그리고 Part IV는 20문항으로 구성되었다. 듣기 평가를 실시하기 전, 듣기 평가는 성적에 반영되지 않으며 본 연구이외의 다른 목적으로는 사용되지 않는다는 점을 미리 공지하고 성실하게 문제를 풀어 줄 것을 강조하여 설명하였다.

3.2.2 영어 듣기 전략

본 연구에서 영어 듣기 전략을 측정하는 도구로 설문지를 택한 이유는 외부적으로 관찰되지 않는 전략과 학습자가 무의식적으로 사용하는 전략을 조사하는데 대단히 유용하다는 장점이 있기 때문이다. 또한 설문지는 제한된 시간 내에 대규모의 학생들을 대상으로 실시할 수 있다는 장점이 있다.

영어 학습자들이 사용하는 듣기 전략을 조사하는 설문지(부록1 참고)는 Oxford(1990)가 제시한 학습 전략 목록을 기초로 하고, 여기에 다른 선행 연구(안경자, 1998; 이효웅, 1994; Park, 1997a)의 내용을 참고하여 우리나라 학습자들에게 맞도록 수정하고 보완하였다. 또한 본 연구에서 Oxford(1990)의 전략 분류 방법을 택한 이유는 수준

높은 신뢰도와 신빙성을 가지고 있는 것(Oxford, 1990; Philips, 1991)으로 판명되었기 때문에 Oxford(1990)의 전략 분류 방법을 기본으로 구성하였다. Oxford(1990)는 학습 전략을 6개 범주 즉, 인지적 전략, 기억 전략, 보상 전략, 상위 인지적 전략, 정의적 전략, 그리고 사회적 전략들로 나누어 설명해 놓고 있다. 이 설문지는 총 52문항으로 1-19번까지는 연습하고 추론하는 인지적 전략, 20-28번까지는 핵심어를 사용하여 이해하며 복습하는 기억 전략, 29-31번까지는 언어 및 주변적 단서로 의미를 추측하는 보상 전략, 32-42번까지는 듣기 학습을 계획하고 평가하는 상위 인지적 전략, 43-46번까지는 외국어를 들을 때 불안감을 완화하고 자신감을 가지는 등 학습 시 자신의 감정을 다스리는 정의적 전략, 그리고 47-52번까지는 들은 내용에 대해 확인 질문을 하고 다른 사람과 협동하는 사회적 전략을 측정하도록 작성하였다. 학생들의 이해를 돕기 위하여 설문지의 모든 문항은 우리말로 작성하였으며, 모든 문항에 대한 응답은 각각 5점 척도 1-5 (1은 '전혀 그렇지 않다', 2는 '다소 그렇지 않다', 3은 '다소 그렇다', 4는 '매우 그렇다', 5는 '매우 그렇다') 중에서 하나만을 선택하여 표시하도록 하였다. 설문 조사는 듣기 평가 후 실시되었으며 약 25분 정도 소요되었다.

3.2.3 학습 유형

이 연구에서는 대학생들이 선호하는 학습 유형을 평가하기 위해서 설문지를 통한 조사 방법을 택했다. 학습 유형 설문지(부록 2 참고)는 시각적 학습 유형을 측정하기 위해 고안된 Kate Kinsella(1993)의 “인지적 학습 선호도 조사 (Perceptual Learning Preference Survey)”를 참고로 하여 한국어로 번안 수정하였다. 또한 설문지는 각 8문항씩 시각적, 청각적, 촉각적 유형으로 총 24문항으로 작성하였다. 이 설문지는 1-8번까지는 많은 시각 자료를 읽거나 보면서 학습하는 것을 선호하는

시각적 유형, 9-16번까지는 강의나 대화가 있는 수업에서 편안함을 느끼며 더 많은 것을 얻는 청각적 유형, 그리고 17-24번까지는 느끼거나 만지거나 직접 행동해보고 싶어하는 촉각적 유형을 측정하도록 구성되었다. 이 설문지의 모든 문항은 우리말로 작성했으며, 모든 문항에 대한 응답은 각각 3점 척도 1-3(1은 '거의 그렇지 않다', 2는 '가끔 그렇다', 3은 '거의 그렇다') 중에서 하나만을 선택하여 표시하도록 하였다. 설문 조사는 듣기 평가 후 실시되었으며 약 15분 정도 소요되었다.

3.3 자료 분석

3.3.1 범주별 듣기 전략의 사용

이 연구를 위해 수집된 자료는 모두 SPSS(Statistical Package for the Social Science) 7.5 프로그램을 이용하여 분석하였다. 먼저 영어학습자들이 영어를 들을 때 어떤 듣기 전략을 사용하는 지 알아보기 위해 듣기 전략을 하위 6개 범주(기억 전략, 인지적 전략, 보상 전략, 상위 인지적 전략, 정의적 전략, 사회적 전략)로 분류하여 듣기 전략의 사용 정도를 각각 평균과 표준편차를 산출하여 살펴보았다.

3.3.2 성별에 따른 듣기 전략

남학생 집단과 여학생 집단이 사용하는 듣기 전략의 차이를 알아보기 위해 독립된 두 개의 표본 평균간 차이를 검증하는 분석 방법인 t-test(t검증)를 실시하였다.

3.3.3 듣기 숙달도에 따른 듣기 전략

듣기 숙달도에 따라 상·중·하위 수준으로 나누어진 세 집단이 사용하는 듣기 전략의 차이를 알아보기 위해 세 집단 이상인 경우 평균을 비교하는 분석 방법인 One-way ANOVA(일원 분산 분석)를 사용하여 독립변수는 듣기 숙달도로 수준은 상위(3), 중위(2), 하위(1)로 세 개의 수준으로, 종속변수를 듣기 전략의 사용으로 하여 살펴보았다.

3.3.4 듣기 전략이 듣기 숙달도에 미치는 영향

듣기 전략의 사용이 듣기 숙달도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 일원 분산 분석 방법으로 분석하였다. 독립변수를 듣기 전략으로 듣기 전략 사용을 세 수준으로 나누어 상(3), 중(2), 하(1)로 분류하였으며 종속변수는 듣기 숙달도로 하여 살펴보았다.

3.3.5 학습 유형에 따른 듣기 숙달도

학습 유형에 따라 듣기 숙달도에는 어떤 차이가 있는가를 살펴보기 위해 일원 분산 분석 방법으로 알아보았다. 독립변수를 학습 유형으로 독립변수의 수준은 1(시각적), 2(청각적), 3(촉각적)으로 나누었으며, 종속변수는 듣기 숙달도로 하여 살펴보았다.

3.3.6 학습 유형과 듣기 전략이 듣기 숙달도에 미치는 영향

학습 유형과 듣기 전략 사용에 따라 듣기 숙달도에는 어떤 차이가 있는가를 살펴 보기 위해 두 개 이상의 수준을 가진 두 개의 독립변수들과 하나의 종속변수의 효과를 알아보기 위한 분석 방법인 Two-way ANOVA(이원분산분석)를 사용하였다. 독립변수는 학습 유형과 듣기 전략으로 독립변수의 학습 유형 수준은 1(시각적), 2(청각적), 3(촉각적) 세 수준으로 역시 듣기 전략 사용 수준을 1(하), 2(중), 3(상) 세 수준으로 나누었으며, 종속변수는 듣기 숙달도로 하여 학습 유형과 듣기 전략 사용에 따라 듣기 숙달도에는 어떤 차이가 있는가를 살펴보았다. 또한 학습 유형과 듣기 전략의 상호작용효과(Two-way interactions)도 살펴보았다.

제 4 장 연구 결과 및 논의

4.1 연구 결과

본 장에서는 대학생의 듣기 전략 사용을 6개의 하위 범주별로 나누어 살펴보고, 성별과 듣기 숙달도에 따른 전략 사용의 차이를 분석하고자 한다. 또한 듣기 숙달도에 따른 듣기 전략 사용의 차이, 듣기 전략 사용이 듣기 숙달도에 미치는 영향, 학습 유형에 따른 듣기 숙달도의 차이, 그리고 학습 유형과 듣기 전략이 듣기 숙달도에 미치는 영향에 관해서도 알아보하고자 한다.

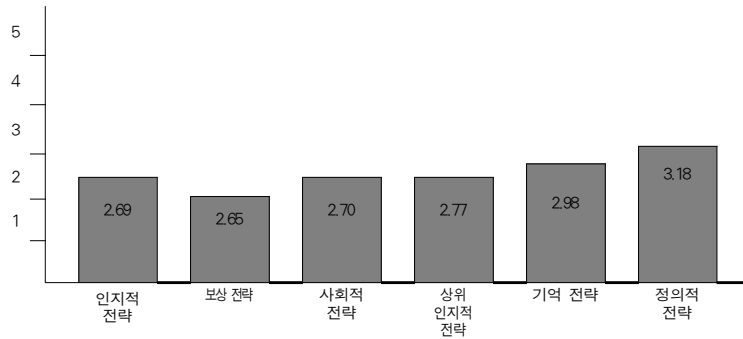
이 연구에서는 듣기 전략을 Oxford(1990)의 학습 전략 분류 방법을 기준으로 다른 선행 연구들(O'Malley & Chamot, 1990; 이효웅, 1994)을 참고하여 인지적 전략, 기억 전략, 보상 전략, 상위 인지적 전략, 정의적 전략, 사회적 전략의 여섯 범주로 분류하여 살펴보았다. 그리고 학습 유형은 Kinsella(1993)의 지각적 학습 유형을 참고하여 시각적, 청각적, 촉각적 학습 유형의 세 범주로 분류하여 학생들의 학습 유형에 따른 듣기 숙달도의 차이를 알아보하고자 한다.

4.1.1 범주별 듣기 전략의 사용

대학생들의 영어 듣기 전략 사용 정도를 범주별로 살펴본 결과는 아래 <표 7>에 나타난 바와 같이 남, 여 대학생들은 6개 하위 듣기 전략 중 정의적 전략(M=3.18)을 가장 많이 사용하고 있으며 보상 전략(M=2.65)을 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다.

<표 7> 범주별 듣기 전략 사용

<i>Strategy</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>
기억 전략	148	2.98	0.53	2
보상 전략	148	2.65	0.83	6
사회적 전략	148	2.70	0.75	4
상위 인지적 전략	148	2.77	0.56	3
인지적 전략	148	2.69	0.63	5
정의적 전략	148	3.18	0.63	1
전체 전략	148	2.83	0.66	

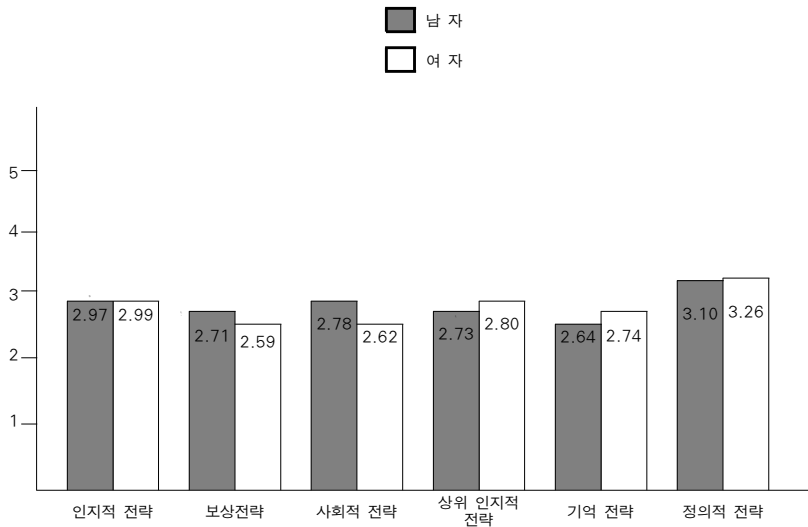


4.1.2 성별에 따른 듣기 전략의 사용

이 절에서는 성별에 따른 듣기 전략 사용의 차이를 듣기 전략의 6개 하위 범주별로 두 집단간의 평균, 표준편차 및 t검증 분석 결과를 제시하고자 한다. 다음 <표 8>은 6개의 하위 범주별로 남, 여 두 집단간 평균과 표준 편차 및 t검증 분석 결과이다.

<표 8> 성별에 따른 듣기 전략 사용

전략 구분	성별	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
인지적 전략	남	2.97	0.59	-0.13	0.897
	여	2.99	0.47		
기억 전략	남	2.64	0.68	-0.96	0.338
	여	2.74	0.57		
보상 전략	남	2.71	0.83	0.83	0.411
	여	2.59	0.82		
상위 인지적 전략	남	2.73	0.61	-0.77	0.445
	여	2.80	0.52		
정의적 전략	남	3.10	0.64	-1.60	0.112
	여	3.26	0.62		
사회적 전략	남	2.78	0.82	1.27	0.208
	여	2.62	0.69		
전체 평균	남	2.82	0.70		
	여	2.83	0.62		



<표 11>에서 보는 바와 같이 각 6개 듣기 전략 하위 범주별 남, 여 두 집단의 평균을 살펴보면 남, 여 두 집단 모두 정의적 전략(M=3.01 :남학생, M=3.26 :여학생)을 가장 빈번하게 사용하고 있다. 그리고 남학생 집단은 기억 전략(M=2.64)을 가장 적게, 여학생 집단은 보상 전략(M=2.59)을 가장 적게 사용하고 있는 것을 알 수 있다. 또한 남학생 집단은 보상(M=2.71), 사회적 전략(M=2.78)을 여학생 집단보다 더 빈번하게 사용하고 있으며 여학생 집단은 두 전략을 제외한 나머지 4개 범주에서 남학생 집단보다 더 빈번히 사용하는 것으로 나타났다.

그리고 남, 여 집단별 범주별 듣기 전략 사용의 차이를 유의수준 .05에서 분석한 t검증 결과를 살펴보면, 6개 범주별 듣기 전략 사용은 인지적 전략을 제외하고 나머지 5개 하위 범주의 모든 듣기 전략 사용에서 남, 여 두 집단간 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 각 범주별에 따른 듣기 전략 사용은 인지적 전략을 제외한 모든 전략 사용에 있어서 남, 여 두 집단간 통계적으로 유의적인 차이가 있다는 결론을 내릴 수 있다.

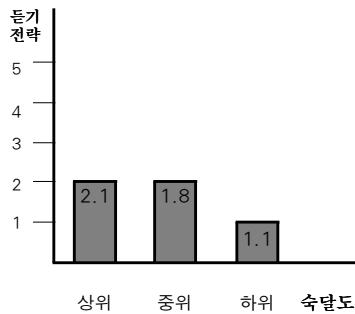
4.1.3 듣기 숙달도에 따른 듣기 전략의 사용

이 절에서는 학습자들의 듣기 숙달도에 따라 듣기 전략의 사용에 어떤 차이가 있는지를 살펴보고자 한다. 이 연구에서는 학생들의 듣기 숙달도를 알아보기 위해 모의 TOEIC 100문항의 듣기 문제를 사용하여 측정하였다. 듣기 점수는 실제 TOEIC 시험처럼 환산하지 않고 편의상 정답 수로 점수화하였다. 대상 학생 중 상위 집단은 80점 이상을 득점한 41명, 중위 집단은 51점에서 79점을 득점한 45명, 하위 집단은 50점 이하를 득점한 62명으로 구분하였다. 이를 바탕으로 먼저 학습자들의 듣기 숙달도에 따른 듣기 전략 사용 정도를 살펴보고, 듣기 숙달도에 따라 듣기 전략 범주별로 듣기 전략 사용 정도가 어떻게 다른가를 살펴보고자 한다.

듣기 숙달도에 따라 분류된 세 집단이 사용하는 듣기 전략 사용 빈도 구분을 상(3-5), 중(2-3), 하(1-1.9)로 구분하여 듣기 전략의 평균, 표준편차 및 일원 분산 분석 결과를 제시하고자 한다. 독립변수는 듣기 숙달도이고 종속변수는 듣기 전략 사용 정도이다. 유의 수준은 $p < .05$ 수준에서 분석하였다. 듣기 숙달도에 따라 듣기 전략 사용 정도를 살펴본 결과는 다음 <표 9>에 나타난 바와 같다.

<표 9> 듣기 숙달도에 따른 듣기 전략 사용

		구분	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
듣기 숙달도	듣기 전략	하위	8	1.12	0.35
		중위	86	1.80	0.81
		상위	54	2.10	0.83
		Total	148	1.67	0.66



<표 9>에서 보는 바와 같이 세 집단간의 전략 사용 평균을 비교할 때, 듣기 숙달도가 상위 집단(M=2.1)이 듣기 전략을 가장 빈번하게 사용하였으며 중위 집단(M=1.8), 그리고 하위 집단(M=1.1) 순이라는 사실을 알 수 있다. 다음 <표 10>은 듣기 숙달도에 따라 나누어진 상·중·하위 세 집단별 듣기 전략 사용에 관한 일원 분산 분석 결과이다.

<표 10> 집단별 일원 분산 분석

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
듣기 숙달	Between Groups	6.67	2	3.34	5.18	0.01
	Within Groups	93.34	145	0.64		
	Total	100.01	147			

<표 10>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 5.18$, $p = 0.01$ 이므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 듣기 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 전략 사용에는 유의적인 차이가 있다고 결론내릴 수 있다. 다음 <표 11>은 유의 수준 .05에서 Scheffe방법으로 계산된 듣기 숙달도에 따라 구분한

집단간 듣기 전략 사용에 대한 사후 다중 비교 검증(Post Hoc Multiple Comparison)의 결과이다.

<표 11> 사후 다중 비교 검증

숙달도	숙달도	<i>MD</i>	<i>SE</i>	<i>Sig.</i>
하위	중위	-.19	0.11	0.208
	상위	-.33*	0.11	0.016
중위	하위	.19	0.11	0.208
	상위	-.13	0.12	0.547
상위	하위	.33*	0.11	0.016
	중위	.13	0.12	0.547

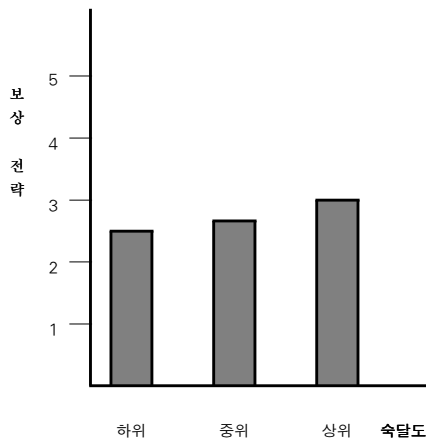
위의 <표 11>를 살펴보면 듣기 숙달도가 상위 집단과 하위 집단과는 유의미한 차이를 보이고 있으나 듣기 숙달도가 중위 집단과 하위 집단과는 유의미한 차이를 보이고 있지 않다. 그러므로 듣기 숙달도가 상위 집단과 하위 집단간에 듣기 전략 사용에는 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다.

1) 듣기 숙달도에 따른 보상 전략의 사용

듣기 숙달도에 따른 보상 전략의 사용 정도를 살펴본 결과는 다음 <표 12>와 같다. <표 12>의 결과를 살펴보면, 듣기 숙달도가 상위 집단(M=2.51)이 보상 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 중위(M=2.58), 하위 집단의 학생들(M=2.93) 순으로 보상 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

<표 12> 듣기 숙달도별 보상 전략의 사용

		수 준	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
보상	듣기숙달	하위	62	2.52	0.80
		중위	45	2.58	0.73
		상위	41	2.93	0.91
		Total	148	2.68	0.81



다음 <표 13>은 듣기 숙달도에 따라 나누어진 상·중·하위 세 집단간 보상 전략 사용에 관한 일원 분산 분석 결과이다. <표 13>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 3.39$, $p = .04$ 이므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 보상 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 보상 전략 사용에는 유의적인 차이가 있다고 결론내릴 수 있다.

<표 13> 집단별 일원 분산 분석

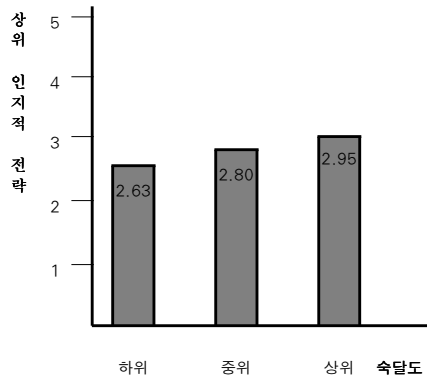
		SS	MS	df	F	Sig.
보	Between Groups	4.49	2.24	2	3.39	0.04
상	Within Groups	95.74	.66	145		
	Total	100.23		147		

2) 듣기 숙달도에 따른 상위 인지적 전략의 사용

듣기 숙달도에 따른 상위 인지적 전략의 사용 정도를 살펴본 결과는 아래 <표 14>와 같다. 결과를 살펴보면, 숙달도가 상위 수준의 학생들(M=2.95)이 상위 인지적 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 중위(M=2.80), 하위 수준의 학생들(M=2.63)순으로 상위 인지적 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

<표 14> 듣기 숙달도별 상위 인지적 전략의 사용

	구분	N	M	SD
상위 인지	듣기 숙달			
	하위	62	2.63	0.57
	중위	45	2.80	0.64
	상위	41	2.95	0.41
	Total	148	2.79	0.54



다음 <표 15>는 듣기 숙달도에 따라 나누어진 상·중·하위 세 집단간 상위 인지 전략 사용에 관한 One-way Anova 분석 결과이다.

<표 15> 집단별 일원 분산 분석

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
상 위 인지적	Between Groups	2.63	2	1.32	4.33	.015
	Within Groups	44.13	145	0.31		
	Total	46.76	147			

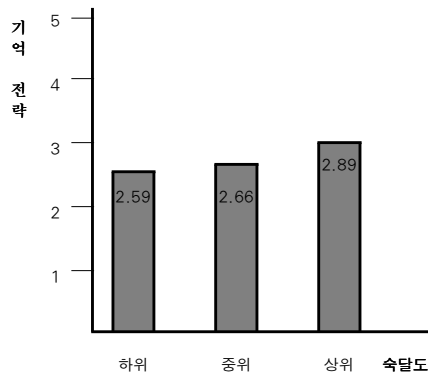
위의 <표 15>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 4.33$, $p = .015$ 이므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 상위 인지적 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 상위 인지적 전략 사용에는 유의적인 차이가 있다고 결론내릴 수 있다.

3) 듣기 숙달도에 따른 기억 전략의 사용

듣기 숙달도에 따른 기억 전략의 사용 정도를 살펴본 결과는 아래 <표 16>과 같다. <표 13>의 결과를 살펴보면, 숙달도가 상위 수준의 학생들(M=2.89)이 기억 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 중위(M=2.66), 하위 수준의 학생들(M=2.59) 순으로 기억 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

<표 16> 듣기 숙달도별 기억 전략의 사용

	수준	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
기억 듣기 숙달	하위	62	2.59	0.63
	중위	45	2.66	0.62
	상위	41	2.89	0.59
	Total	148	2.71	0.61



다음 <표 17>은 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 기억 전략 사용에 관한 일원 분산 분석 결과이다.

<표 17> 집단별 일원 분산 분석

		SS	df	MS	F	Sig.
기 역	Between Groups	2.27	2	1.14	2.97	.054
	Within Groups	55.31	145	0.38		
	Total	57.58	147			

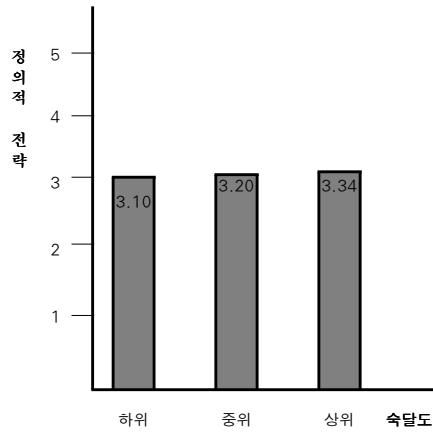
<표 17>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 2.97$, $p = .054$ 이므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 기억 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 없다. 그러므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 기억 전략 사용에는 유의적인 차이가 없다고 결론내릴 수 있다.

4) 듣기 숙달도에 따른 정의적 전략의 사용

듣기 숙달도에 따른 정의적 전략의 사용 정도를 살펴본 결과는 아래 <표 18>과 같다. <표 18>의 결과를 살펴보면, 숙달도가 상위 수준의 학생들($M = 3.34$)이 정의적 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 중위($M = 3.20$), 하위 수준의 학생들($M = 3.10$) 순으로 정의적 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

<표 18> 듣기 숙달도별 정의적 전략의 사용

		수준	N	M	SD
정의	듣기 숙달	하위	62	3.10	0.65
		중위	45	3.20	0.60
		상위	41	3.34	0.62
		Total	148	3.21	0.62



다음 <표 19>는 듣기 속달도에 따라 나누어진 세 집단간 정의적 전략 사용에 관한 일원 분산 분석 결과이다.

<표 19> 집단별 요인 분산 분석

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
정의	Between Groups	1.89	2	0.94	2.40	.094
	Within Groups	56.89	145	0.39		
	Total	58.78	147			

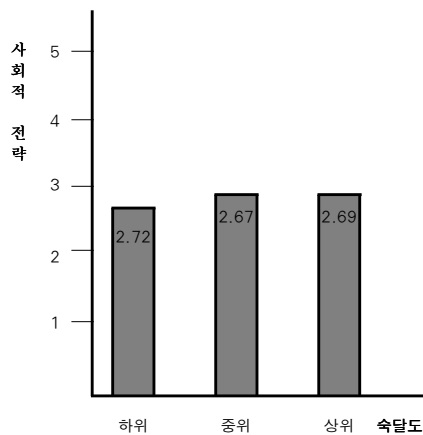
<표 19>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 2.40$, $p = .094$ 이므로 듣기 속달도에 따라 나누어진 세 집단간 정의적 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 없다. 그러므로 듣기 속달도에 따라 나누어진 세 집단간 정의적 전략 사용에는 유의적인 차이가 있다고 결론내릴 수 있다.

5) 듣기 숙달도에 따른 사회적 전략의 사용

듣기 숙달도에 따른 사회적 전략의 사용 정도를 살펴본 결과는 아래 <표 20>과 같다.

<표 20> 듣기 숙달도별 사회적 전략의 사용

		수준	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
사회	듣기 숙달	하위	62	2.72	0.86
		중위	45	2.67	0.75
		상위	41	2.69	0.56
		Total	148	2.69	0.72



<표 20>의 분석 결과를 살펴보면, 듣기 숙달도가 하위 집단의 학생들(M=2.72)이 사회적 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 상위 집단(M=2.69), 중위 집단의 학생들(M=2.67)순으로 사회적 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

다음 <표 21>은 듣기 숙달도에 따라 나누어진 상·중·하위 세 집단간 사회적 전략 사용에 관한 일원 분산 분석 결과이다.

<표 21> 집단별 요인 분산 분석

		SS	df	MS	F	Sig.
사 회	Between Groups	8.27	2	0.74	.073	.930
	Within Groups	82.31	145	0.57		
	Total	90.58	147			

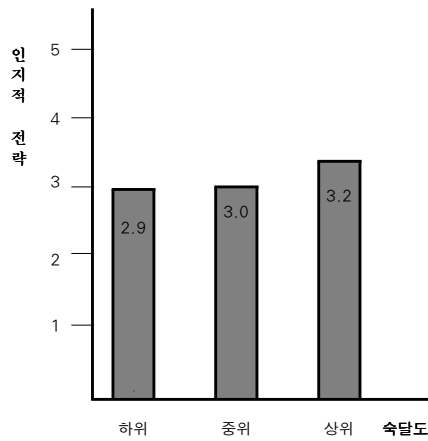
<표 21>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 0.073$, $p = .930$ 이므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 사회적 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 없다. 그러므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 사회적 전략 사용에는 유의적인 차이가 없다고 결론내릴 수 있다.

6) 듣기 숙달도에 따른 인지적 전략의 사용

듣기 숙달도에 따른 인지적 전략의 사용 정도를 살펴본 결과는 아래 <표 22>와 같다.

<표 22> 듣기 숙달도별 인지적 전략의 사용

		수준	N	M	SD
인지	듣기 숙달	하위	62	2.85	0.86
		중위	45	2.98	0.50
		상위	41	3.20	0.54
		Total	148	3.01	0.63



<표 22>의 분석 결과를 살펴보면, 듣기 숙달도가 상위 집단의 학생들(M=3.20)이 인지적 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 중위 집단(M=2.98), 하위 집단의 학생들(M=2.85)순으로 인지적 전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

다음 <표 23>은 듣기 숙달도에 따라 나누어진 상·중·하위 세 집단간 인지적 전략 사용에 관한 일원 분산 분석 결과이다.

<표 23> 집단별 일원 분산 분석

	SS	df	MS	F	Sig.
인					
지					
Between Groups	2.22	2	1.11	4.14	.018
Within Groups	38.94	145	0.27		
Total	41.16	147			

<표 23>의 분석 결과를 살펴보면, $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 4.14$, $p = .018$ 이므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 인지 전략 사용에는 유의적인 차이가 없을 것이라는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 듣기 숙달도에 따라 나누어진

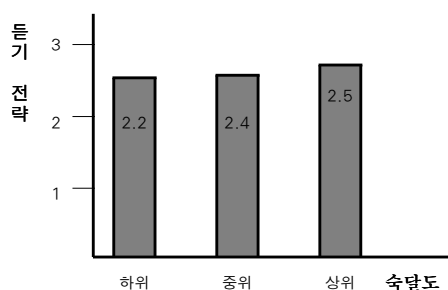
세 집단간 인지 전략 사용에는 유의적인 차이가 있다고 결론내릴 수 있다.

4.1.4 듣기 전략 사용에 따른 듣기 숙달도

이 절에서는 듣기 전략 사용에 따라 구분한 상·중·하위 집단간의 듣기 숙달도의 평균, 표준편차 및 일원 분산 분석 결과를 제시하고자 한다. 독립변수는 듣기 전략 사용, 종속변수는 듣기 숙달도이고, 듣기 전략 사용 빈도 구분은 하위(1.0-1.9), 중위(2.0-3.0), 상위(3.1-5.0)이며, 유의 수준은 $p < .05$ 수준에서 분석하였다. 다음<표 24>는 듣기 전략 사용에 따른 듣기 숙달도에 대한 기술 통계이다.

<표 24> 듣기 전략 사용에 따른 듣기 숙달도

		수준	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
듣기 전략	듣기 숙달	하위	62	2.16	0.61
		중위	45	2.36	0.53
		상위	41	2.49	0.51
		Total	148	2.31	0.57



<표 24>에서 보는 바와 같이 각 집단의 평균(M)을 살펴보면 듣기 전략을

듣기 숙달도가 상위 집단(M=2.5)이 가장 빈번하게 사용하고 있으며, 듣기 숙달도가 하위 집단(M=2.2)이 듣기 전략을 가장 적게 사용하는 것을 알 수 있다. 다음 <표 25>는 듣기 전략 사용에 따라 나누어진 상·중·하위 집단별 듣기 숙달도의 일원 분산 분석 결과이다.

<표 25> 집단별 일원 분산 분석

		SS	df	MS	F	Sig.
듣기 전략	Between Groups	2.76	2	1.38	4.45	.013
	Within Groups	44.94	145	0.31		
	Total	47.70	147			

<표 25>의 분석 결과를 살펴보면 $p < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = 4.45$, $P = .013$ 이므로 듣기 전략 사용 정도에 의해 나누어진 상·중·하위 집단간의 듣기 숙달도에는 유의적인 차이가 없다는 귀무가설을 기각한다. 그러므로 듣기 전략 사용에 따라 나누어진 집단간 듣기 숙달도는 유의적인 차이가 있다는 결론을 내릴 수 있다. 다음 <표 26>은 유의 수준 .05에서 Scheffe방법으로 계산된 듣기 전략 사용 정도에 따라 구분한 집단간 듣기 숙달도에 대한 사후 다중 비교 검증의 결과이다.

<표 26> 사후 다중 비교 검증

숙달도	숙달도	MD	SE	Sig.
하위	중위	-.19	0.11	.208
	상위	-.33*	0.11	.016
중위	하위	.19	0.11	.208
	상위	-.13	0.12	.547
상위	하위	.33*	0.11	.016
	중위	.13	0.12	.547

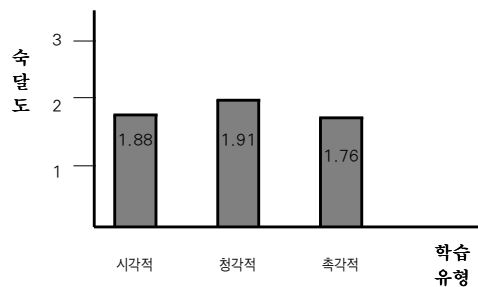
<표 26>의 사후 다중 비교 검증 결과를 보면 듣기 숙달도가 상위 집단은 듣기 숙달도가 하위 집단과는 유의미한 차이를 보이고 있으나 듣기 숙달도가 중위 집단과는 유의미한 차이를 보이지 않고 있다. 따라서 듣기 숙달도가 상위 집단과 하위 집단간 듣기 전략 사용에는 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다.

4.1.5 학습 유형에 따른 듣기 숙달도

이 절에서는 대상 학생들을 학습 유형에 따라 시각적, 청각적, 촉각적 세 집단으로 구분하여 이 세 집단의 듣기 숙달도를 각 유형별 평균, 표준편차 및 일원 분산 분석 결과를 제시하고자 한다. 독립변수는 학습 유형이며 종속변수는 듣기 숙달도이다. 유의수준은 .05 수준에서 실시했다. 다음 <표 27>은 학습 유형에 따른 듣기 숙달도에 대한 기술 통계이다.

<표 27> 학습 유형에 따른 듣기 숙달도

		구분	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
듣기 숙달	학습 유형	시각적	80	1.88	0.80
		청각적	34	1.91	0.90
		촉각적	34	1.76	0.82
		Total	148	1.85	0.84



위의 <표 27>에 나타난 각 집단의 평균(M)을 살펴보면, 학습 유형이 청각적 집단(M=1.91)이 듣기 숙달도가 가장 높고, 촉각적 집단(M=1.76)이 가장 낮은 것을 알 수 있다. 다음 <표 28>은 학습 유형에 따라 나누어진 세 집단별 듣기 숙달도의 일원 분산 분석 결과이다.

<표 28> 집단별 일원 분산 분석

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
듣기 숙달도	Between Groups	0.42	2	.21	.30	.738
	Within Groups	99.60	145	.69		
	Total	100.02	147			

위의 <표 28>의 분석 결과를 살펴보면 $P < .05$ 수준에서 $F(2, 145) = .30, P = .738$ 이므로 학습 유형에 따라 나누어진 시각적, 청각적, 촉각적 학습 유형 집단간의 듣기 숙달도에는 유의적인 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 없다. 그러므로 학습 유형에 따라 나누어진 각 집단간의 듣기 숙달도에는 유의적인 차이가 없다는 결론을 내릴 수 있다. 다음 <표 29>는 유의 수준 .05에서 Scheffe 방법으로 계산된 학습 유형에 따라 구분한 집단간 듣기 숙달도에 대한 사후 다중 비교 검증의 결과이다.

<표 29> 사후 다중 비교 검증

학습 유형	학습 유형	<i>MD</i>	<i>SE</i>	<i>Sig.</i>
시각적	청각적	-3.682	.17	.977
	촉각적	0.1103	.17	.810
청각적	시각적	3.682	.17	.977
	촉각적	0.1471	.20	.766
촉각적	시각적	-0.1103	.17	.810
	청각적	-0.1471	.20	.766

위의 <표 29>에 나타난 바와 같이 학습 유형에 따라 구분한 시각적 학습 유형 집단의 듣기 숙달도와 청각적 학습 유형 집단의 듣기 숙달도의 차이는 통계적으로 유의하지 않음을 나타내고 있다. 또한 시각적 학습 유형 집단과 촉각적 학습 유형 집단의 듣기 숙달도와도 통계적으로 유의미하게 차이를 나타내지 않고 있다. 즉 학습 유형에 따라 구분된 세 집단간의 듣기 숙달도는 유의미한 차이가 없는 것을 알 수 있다.

4.1.6 학습 유형과 듣기 전략에 따른 듣기 숙달도

이 절에서는 학습 유형과 듣기 전략은 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는지를 알아보려고 한다. 이를 알아보기 위해 학습 유형에 따라 구분한 시각적, 청각적, 촉각적 세 집단과 듣기 전략 사용 정도에 따라 나누어진 상위, 중위, 하위 세 집단의 듣기 숙달도의 평균을 제시하고자 한다. 독립변수는 학습 유형과 듣기 전략이고 종속변수는 듣기 숙달도이다. 유의 수준은 .05에서 검증을 실시했다. 다음 <표 30>은 학습 유형과 듣기 전략에 따른 듣기 숙달도에 대한 기술 통계 결과이다.

<표 30> 학습 유형과 듣기 전략에 따른 듣기 숙달도

학습 유형	듣기 전략	듣기 숙달도	
		Mean	N
시각적	하위	1.33	3
	중위	1.70	44
	상위	2.15	33
	Total	1.72	80
청각적	하위	1.00	2
	중위	1.95	21
	상위	2.00	11
	Total	1.65	34
촉각적	하위	1.00	3
	중위	1.85	21
	상위	1.80	10
	Total	1.55	34
Total	하위	1.13	8
	중위	1.80	86
	상위	2.06	54
	Total	1.66	148

위의 <표 30>의 각 집단별 평균을 살펴보면 시각적 학습 유형 집단에서는 듣기 전략 사용이 가장 많은 상위 집단(M=2.15)이 듣기 숙달도가 가장 높고, 청각적 학습 유형 집단의 듣기 전략 사용이 가장 많은 상위 집단(M=2.00)이 듣기 숙달도가 가장 높고, 촉각적 학습 유형 집단의 듣기 전략 사용이 중위 집단(M=1.85)이 듣기 숙달도가 가장 높은 것으로 나타났다. 다음 <표 31>은 학습 유형과 듣기 전략 사용에 따라 나누어진 집단별 듣기 숙달도의 Two-way Anova(이원 분산 분석)결과이다.

<표 31> 이원 분산 분석

			Hierarchical Method				
			SS	df	MS	F	Sig.
듣기 숙달	<i>Main Effects</i>	학습 유형	0.42	2	0.21	0.32	.728
		듣기 전략	6.51	1	3.25	4.958	.008
	<i>2-Way Interactions</i>	학습 유형* 듣기 전략	1.91	1	0.48	0.73	.576
<i>Model</i>			8.83	8	1.10	1.68	.108
<i>Residual</i>			91.19	139	0.66		
<i>Total</i>			100.02	147	0.88		

위의 <표 31>에서 학습 유형과 듣기 전략의 상호작용효과를 살펴보면, $P < .05$ 수준에서 $F(4, 147) = .73$, $P = .576$ 이므로 학습 유형과 듣기 전략간 상호작용효과가 없을 것이라는 귀무가설을 기각하지 못한다. 따라서 학습 유형과 듣기 전략간 상호작용효과는 없는 것으로 결론내릴 수 있다.

4.2 논의

본 절에서는 앞에서 살펴본 듣기 전략과 학습 유형에 대한 대학생들의 설문 응답에 대한 분석 및 결과를 통해 나타난 주요사항들에 대해 기존의 연구 결과와 비교해 가며 논의해 보고자 한다.

첫째, 우리나라 대학생 영어 학습자들이 사용하는 영어 듣기 전략을 살펴본 결과, 전체 평균 사용 빈도는 2.83으로 대학생들은 듣기 전략을 중간 정도 사용하고 있다고 보고한 것으로 나타났다. 그러나 이 연구의 결과를 SILL의 설문지를 바탕으로 조사한 다른 연구의 결과와 비교해 보면, 이효웅(1994)의 대학생들의

학습 전략 사용 평균은 2.92, Park(1997a)의 대학생 학습 전략 평균은 3.21, Park(1997b)의 대학생 듣기 전략 평균은 2.91, 안경자(1998)의 고등학생 듣기 전략 평균은 2.67 등으로 나타나, 이 연구를 포함한 대부분의 연구에서 학습자들은 학습 전략을 중간 정도 사용하고 있다는 사실을 알 수 있다. 그러나 대체로 듣기 전략 사용을 학습전략과 비교했을 때 사용 빈도가 낮으므로 학습 전략을 지도할 때 듣기 전략 훈련이 필요하다는 것을 알 수 있다.

둘째, 듣기 전략의 6개 범주별로 살펴본 결과, 우리나라 대학생 영어 학습자들은 정신적인 안정감을 추구하는 정의적 전략(M=3.18)을 가장 빈번하게 사용한 반면, 언어적 지식의 결핍으로 들은 내용에 대해 의미를 제대로 파악하지 못했을 경우에 이를 보완하고자 하는 보상 전략(M=2.65)을 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다.

셋째, 성별에 따른 듣기 전략 사용은 인지적 전략을 제외한 모든 전략 사용에 있어서 남, 여 두 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 남(M=3.01), 여(M=3.26) 두 집단 모두 정의적 전략을 가장 빈번하게 사용하였다. 반면에, 남학생 집단은 인지적 전략(M=2.64)을, 여학생 집단은 보상 전략(M=2.59)을 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다. 본 연구 결과를 다른 연구 결과와 비교해 보면, Bacon(1992)은 대학생을 대상으로 듣기 전략 사용을 조사 연구하였는데, 여학생이 남학생보다 학습을 계획하고 학습 과정을 조절하기 위한 상위 인지적 전략을 통계적으로 유의미할 정도로 더 많이 사용하는 반면에 남학생은 여학생보다 직접적이고 다양한 인지적 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

넷째, 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 전략 사용의 차이를 비교해 본 결과, 듣기 숙달도가 상위인 집단이 하위 집단보다 학습자가 타인과의 상호작용을 통해서 학습하는 것을 배우도록 도와주는 사회적 전략을 제외한 모든 전략을 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다. 사회적 전략 사용에 있어서는 하위 집단이 상위 집단보다 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다. 학습자의 숙달도와 학습 전략 사용의

관계를 조사한 많은 선행 연구들에서는 숙달도가 높을수록 학습 전략을 더 사용한다는 결과를 보이고 있다. Park(1997b)은 한국 대학생들을 대상으로 듣기 전략과 듣기 숙달도와의 관계를 연구하였는데, 대학생의 영어 듣기 전략과 듣기 숙달도와는 통계적으로 유의한 상관관계가 있는 것으로 드러났다. 또한 DeFillips(1980)는 초급 불어 2학기 과정생을 대상으로 능숙한 청자와 능숙하지 못한 청자들이 사용하는 듣기 전략은 비슷하다는 것을 보고하고 있어 본 연구 결과와 일치하고 있다. 그리고 성공적이지 못한 학습자들이 번역이나 반복 등의 단순한 인지적 전략에 많이 의존한다고 보고한 연구들(Cohen & Aphek, 1980; Mangubhai, 1991; O'Malley et al., 1985a; Oxford, 1990)과 성공적인 학습자들은 성공적이지 못한 학습자들보다 상위 인지적 전략을 더 많이 사용한다고 보고한 선행 연구(Vandergrift, 1992)결과가 보고되고 있다.

다섯째, 듣기 전략 사용이 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는지를 알아본 결과, 듣기 전략을 가장 많이 사용하는 집단의 듣기 숙달도가 상위 수준 ($M=2.5$)인 것으로 나타났다. 반면에 듣기 전략을 가장 적게 사용하는 집단의 듣기 숙달도는 하위 수준($M=2.2$)임을 알 수 있었다. 따라서 본 연구 결과는 학습 전략을 더 자주 사용하는 집단은 언어능력이 낮은 수준의 학생들보다 언어 능력이 높은 수준의 학생들이라고 보고한 연구 결과(Dreyer & Oxford, 1996)와 일치한다.

여섯째, 학습 유형에 따라 듣기 숙달도에는 어떤 차이가 있는지를 알아본 결과, 학습 유형에 따라 나누어진 시각적, 청각적, 촉각적 유형의 세 집단간 듣기 숙달도에는 통계적으로 유의적인 차이가 없는 것으로 나타났다. 세 집단간 유의적인 차이는 없었지만 학습 유형이 청각적인 집단($M=1.91$)이 듣기 숙달도가 가장 높게 나타났으며, 촉각적인 집단($M=1.76$)이 듣기 숙달도에 있어 가장 낮은 것으로 나타났다. 즉, 청력의 학습 경로로 듣기 학습을 할 때 더 효율적인 학습자들이 듣기 능력이 더 높다는 것이다.

마지막으로, 학습 유형과 듣기 전략은 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는지 살펴본 결과, 시각적, 청각적 학습 유형의 집단에서는 듣기 전략을 가장 많이 사용하는 집단이 듣기 숙달도가 가장 높게 나타났고, 촉각적 학습 유형의 집단에서는 듣기 전략을 중간 정도 사용하는 집단이 듣기 숙달도가 가장 높은 것으로 나타났다. 또한 학습 유형과 듣기 전략간 상호작용효과는 없는 것으로 나타났다.

제 5 장 결론 및 제언

본 연구는 대학생들을 대상으로 영어 듣기를 할 때 사용하는 영어 듣기 전략과 학습 유형이 듣기 숙달도에 미치는 영향을 고찰하고자 다음과 같은 실험 연구를 실행하였다.

첫째, 대학생들이 영어를 들을 때 어떠한 듣기 전략을 사용하고 성별에 따라 듣기 전략 사용에 어떤 차이가 있는지를 알아보았다. 둘째, 듣기 숙달도에 따라 듣기 전략 사용에 차이가 있는 지, 그리고 듣기 전략 사용이 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는 지도 알아보았다. 셋째, 학습 유형에 따른 듣기 숙달도의 차이와 학습 유형과 듣기 전략이 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는 지 알아보려고 하였으며, 넷째, 고찰한 영어 듣기 전략과 학습 유형이 대학생들의 듣기 숙달도 향상에 도움이 될 수 있는 방향을 모색하고자 하였다.

본 연구 목적은 성별, 듣기 전략, 학습 유형에 따라 영어 듣기 숙달도에 어떻게 영향을 미치는가를 살펴보았다.

연구 방법으로는 대규모 집단을 용이하게 측정할 수 있고, 자료 편집에 있어 양적 측정이 될 수 있는 설문지를 통한 조사 방법으로 실시하였다. 설문 조사로 듣기 전략은 Oxford(1990)의 듣기 전략 목록과 학습 유형은 Kinsella(1993)의 학습 유형 목록을 토대로 하였다.

연구 대상으로는 광주광역시내 C대학교 1학년부터 4학년까지의 남, 여학생들로 총 148명이였다.

연구 결과 분석을 위해서 SPSS 7.5 프로그램을 이용하여 결과를 산출하였으며, 실행한 연구를 통해 여러 가지 사실들이 발견되었으나 그 중 중요한 결론을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 대학생들이 사용하는 영어 듣기 전략을 6개 하위 범주로 나누어 살펴본 결과,

정의적 전략(M=3.19)을 가장 빈번하게 사용하는 반면에 보상 전략(M=2.64)을 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다.

둘째, 성별에 따라 사용하는 듣기 전략을 6개의 범주별로 어떤 차이가 있는지 살펴본 결과, 남, 여 두 집단간 듣기 전략 사용에는 인지적 전략을 제외한 모든 전략 사용에 있어서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 남(M=3.01), 여(M=3.26) 두 집단 모두 정의적 전략을 가장 빈번하게 사용하였으며, 남학생 집단은 인지적 전략(M=2.64)을, 여학생 집단은 보상 전략(M=2.59)을 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다.

셋째, 듣기 숙달도에 따라 상·중·하위로 분류된 세 집단이 사용하는 듣기 전략에는 어떤 차이가 있는 지 6개의 하위 범주별로 살펴본 결과, 듣기 숙달도에 따라 나누어진 세 집단간 전략 사용에는 통계적으로 유의적인 차이가 있는 것으로 나타났다. 듣기 숙달도가 상위인 집단(M=2.1)이 가장 빈번하게 듣기 전략을 사용하였으며 하위 집단(M=1.1)이 가장 적게 듣기 전략을 사용하였다.

넷째, 듣기 전략 사용 정도에 따라 구분된 상·중·하위 세 집단이 사용하는 듣기 전략이 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는지 살펴본 결과, 듣기 전략 사용에 따라 나누어진 세 집단간 듣기 숙달도는 유의적인 차이가 있는 것으로 나타났다. 듣기 전략을 가장 빈번하게 사용하고 있는 집단이 듣기 숙달도에 있어 상위 집단(M=2.5)으로 나타났으며 반면에 듣기 전략을 가장 적게 사용하는 집단이 듣기 숙달도에 있어서는 하위 집단(M=2.2)으로 나타났다.

다섯째, 학습 유형에 따라 분류된 시각적·청각적·촉각적인 세 집단이 사용하는 듣기 전략에는 어떤 차이가 있는 지 6개 하위 범주별로 살펴본 결과, 학습 유형에 따라 나누어진 세 집단간의 듣기 숙달도에는 유의적인 차이가 없는 것으로 나타났다. 학습 유형이 청각적 집단(M=1.91)이 듣기 숙달도가 가장 높게 나타났고, 촉각적 집단(M=1.76)이 듣기 숙달도가 가장 낮은 것을 알 수 있었다.

마지막으로, 학습 유형과 듣기 전략은 듣기 숙달도에 어떤 영향을 미치는지

살펴본 결과, 시각적 학습 유형 집단에서는 듣기 전략을 가장 많이 사용하는 상위 집단(M=2.15)이 듣기 숙달도에 있어 가장 높았고, 청각적 학습 유형 집단에서도 듣기 전략을 가장 많이 사용하고 있는 상위집단(M=2.00)이 듣기 숙달도가 가장 높게 나타났으나, 촉각적 학습 유형 집단에서는 듣기 전략을 중간 정도 사용하는 중위 집단(M=1.85)의 듣기 숙달도가 가장 높은 것으로 나타났다. 그리고 학습 유형과 듣기 전략간 상호작용효과는 없는 것으로 나타났다.

지금까지 고찰한 연구 결과를 참고로 발견된 몇 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 본 연구는 대학생의 듣기 전략에 관한 연구이므로 중·고등학생의 듣기 전략에 관한 연구도 앞으로 실시되어 이들 사이에 어떤 차이가 있는가를 규명해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 실시된 듣기 전략에 관한 설문지의 신뢰도를 더욱 분명히 하기 위해 다른 환경에서 더 많은 연구 대상으로 실시하는 것이 필요할 것이다.

셋째, 본 연구에서 우리나라 대학생들이 가장 많이 사용하는 듣기 전략과 가장 적게 사용하는 듣기 전략을 6개의 하위 범주별로 나누어 알아보았는데 다른 연구에서도 확인이 되어야 할 것이다.

넷째, 영어 듣기 전략 사용과 듣기 숙달도간의 관계는 듣기 숙달도가 상위인 집단이 하위인 집단보다 듣기 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났으므로 이 부분에 대한 연구가 앞으로 더 이루어져야 할 것이다.

마지막으로, 학습자들의 학습 유형이 듣기 숙달도에 미치는 영향을 알아보았는데 영어 듣기를 할 때 청각적 학습 유형의 집단이 듣기 숙달도가 높은 것으로 나타났다. 학습 유형과 듣기 숙달도에 관한 많은 연구가 이루어지지 않고 있는 실정을 감안하면 이에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

본 연구에서는 듣기 전략, 학습 유형이 듣기 숙달도에 미치는 영향을 분석하였으나 이 변인 외에 다양한 개인적, 상황적 요인이 듣기 숙달도에 미치는 영향에 대한 연구도 광범위하게 이루어져야 할 것이다. 또한 이후 연구는 학습자들의

듣기 속달도를 향상시킬 수 있는 듣기 전략 훈련에 대한 연구도 아울러 이루어져야 된다고 생각한다.

참 고 문 헌

- 김상문. (2000). 언어 능력과 학습 전략이 영어 청해력에 미치는 영향. 석사학위논문. 순천향대학교.
- 박기표. (2001). 언어 능력, 배경 지식, 문제의 종류가 영어 청해 능력에 미치는 영향. *영어교육*, 56(2), 257-275.
- 박정숙. (1998). 영어 교육 현장에서 원어민 교사의 수업 스타일과 한국 중·고등학생들의 학습 스타일은 일치하는가? *Foreign Language Education* 5(1), 133-153.
- 박영예. (1999a). 학습 전략과 학습 스타일: 인문계 전공자와 이공계 전공자간의 비교분석. *Foreign Language Education*, 6.
- _____. (1999b). 대학생들의 학습 전략, 학습 스타일, 학습자 변인간의 상관관계에 대한 분석. *English Teaching*, 54(4).
- 신용진. (1999). 초·중등학생의 학습 유형에 따른 영어 교육 지도 방향에 관한 연구. *Foreign Language Education*, 6.
- 안경자. (1998). 한국 고등학생의 영어 듣기 학습 전략. 석사학위논문. 서울대학교.
- 오준일. (1996). 태도와 성별이 영어 학습 전략 사용에 미치는 영향, *English Teaching*, 51(2), 35-53.
- 이효웅. (1994). 외국어 학습 전략에 관한 연구: 중·고·대학생을 중심으로. *English Teaching*, 48, 51-99.
- 임미란. (2001). 외국어 학습 전략과 영어 숙달도와의 관계 연구. *인문학연구*, 26, 158-170.
- 전병만 & 박기표. (2001). 최근의 영어 듣기 연구에 관한 고찰. *외국어교육*, 8(1), 293-317.
- 차경환. (1991). 영어 듣기 지도. *영어교육론*, 45-69.

- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press. 13.
- Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in language learning* (pp. 85-102). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 50(2), 3-17.
- _____. (1981). Comprehension training: The evidence from laboratory and classroom studies. In H. Winitz (Ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, MA Newbury House Publishers.
- _____. (1986). *Learning another language through actions*, Sky Oaks Productions, California.
- Asher, J., Kusudo, J. & Torre, R. (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *The Modern Language Journal*, 58, 24-32.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal*, 76, 161-178.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *The Modern Language Journal*, 28, 69-83.
- Blau, K. E. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24, 746-753.
- Brown, G. (1973). *Teaching the spoken language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1986). Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 7(3), 284-301.

- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall, Inc.
- _____. (1994a). *Principles of language learning and teaching*. (3rd Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- _____. (1994b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- _____. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, J. D. (1992). What research questions interest TESOL members? *TESOL Matters 2*, 6-20.
- Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals, 17*, 317-329.
- Call, M. E. (1985). Auditory short-term memory listening comprehension and the input hypothesis. *TESOL Quarterly, 19*, 765-780.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1987). Schema theory and ESL reading pedagogy. In M. Long & J. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings* (pp. 218-232). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Cervantes, R. & Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly, 26*, 767-770.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals, 22*, 13-24.
- Chamot, A. U. (1990). Cognitive instruction in the second language classroom: The role of learning strategies. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown university roundtable on languages and linguistics*. Washington, DC:

Georgetown University.

- _____. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26, 308-321.
- Chiang, C. & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26(2), 345-374.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 437-458.
- Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Condon, J. (1984). *With respect to the Japanese*. Yarmouth, ME: Intercultural press.
- Cohen, A. D. & Aphek, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8, 221-235.
- Cohen, A. (1994). Verbal reports on learning strategies. *TESOL Quarterly*, 28, 678-682.
- _____. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- DeFillips, D. A. (1980). *A study of the listening strategies used by skillful and unskillful college French students in aural comprehension tasks*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.
- Dirven, R. & Taylor, J. O. (1985). Listening comprehension (Part 2). *Language Teaching*, 17, 2-20.
- Dreyer, C. & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictions of ESL proficiency among Africans speakers in South Africa. In R. L.

- Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61-74). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dubin, F. & Bycina, D. (1991). Academic reading and the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murica (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 195-215). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Dunkel, P. (1986). Developing listening fluency in L2 theoretical principles and pedagogical considerations, *The Modern Language Journal*, 74, 459-73.
- _____. (1991a). Computerized testing of nonparticipatory L2 listening comprehension proficiency: An ESL prototype development effort. *The Modern Language Journal*, 75, 64-75.
- _____. (1991b). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly* 25, 431-457.
- Dunkel, P., Henning, G. & Chaudron, C. (1983). The assessment of a listening comprehension construct-A tentative model for test specifications and development, *The Modern Language Journal* 77, 180-191.
- Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1972). *Practical approaches to individualizing instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- _____. (1975). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- _____. (1979). Learning styles/teaching styles: Should They.... can ... They ...be matched? *Educational Leadership*, 36, 238-244.
- _____. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern*

- Language Journal*, 73(1), 1-13.
- _____. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.
- Einstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning*, 32(4), 367-391.
- Ewing, D. W. (1977). Discovering your problem solving style. *Psychology Today*, 11, 69-73.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1987). From product to process: In. C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspective methods in second language research* (pp. 5-23). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Field, J. (1998). Skills and strategies towards a new methodology for listening, *ELT Journal* 52, 110-118.
- Feyten, C. (1991). The power of listening abilities: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75, 174-180.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening research perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gabler, B. & Scholnick, N. (1995). *Listen-in listening and speaking attack strategies for students of ESL*. McGraw-Hill Inc.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London. UK: Edward Arnold Publishers.
- _____. (1998). Between speaking and listening the vocalization of understandings. *Applied Linguistics* 19, 204-224.
- Gary, J. & Gary, N. (1981). Caution: Talking may be dangerous to your linguistic health: The case for a much greater emphasis on listening comprehension in foreign language instruction. *IRAL*, 19(1), 1-14.

- Glisan, E. (1988). A plan for teaching listening comprehension: Adaptation of an instructional reading model. *Foreign Language Annals*, 21, 9-16.
- Goss, B. (1982). Listening as information processing. *Communicative Quarterly*, 30, 304-307.
- Green, J. M. (1991). *Language learning strategies of Puerto Rican university students*. Paper presented at the annual meeting of Puerto Rico teacher of English to speakers of other languages, San Juan, PR.
- Green, J. M. & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender, *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Herron, C. & Seay, I. (1991). The effect of authentic aural texts on student and listening comprehension in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 24, 487-495.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hyde, J. & Linn, M. (1986). *The psychology of gender*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- James, C. J. (1984). Are you listening? The practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17, 129-133.
- Jung, C. (1923). *Psychological Types*. New York: Harcourt Brace.
- Jung, Y. S. (1997). The interrelationship among motivation, learning strategies, and achievement of Korean students learning English. *English Teaching*, 52(2), 3-37.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.), *Student learning style: Diagnosing and prescribing programme* (pp.1-17).

- Reston, VA: National Association of Secondary School Principles.
- _____. (1987). *Learning style theory and practice*. Virginia: NASSP.
- Kinsella, K. (1993). *Perceptual learning preferences survey*. Oakland, CA: Multicultural Resource Center.
- _____. (1995). Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle. 170-194.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. California: Alemany Press.
- Kupper, L. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Laviosa, F. (1991). *A preliminary investigation of the listening problem-solution process and the strategies of five advanced learners of Italian as a second language*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Lee, H. W. (1993a). Factors affecting listening comprehension. Korea Maritime University. *Journal of Liberal Arts and Sciences 1*, 41-57.
- _____. (1993b). The effect of scripted and nonscripted textbooks on listening comprehension. Korea Maritime University. *Language and Literature Research*, 3, 59-84.
- Littlewood, W. (1983). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, D. (1989). Second language listening comprehension: A schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73, 32-40.
- _____. (1990). What you don't know can't help you. *Studies in Second*

Language Acquisition, 12, 65-80.

Lund, R. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 23, 105-115.

_____. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75, 196-204.

Lundsteen, S. W. (1971). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Urbana, IL: Educational Resources Information Center.

Mangubha, F. (1991). The processing behaviors of adult second language learners and their relationship to second language proficiency. *Applied Linguistics*, 12, 268-298.

McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individuals tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1).

Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press.

Met, M. (1984). Listening comprehension and the young second language learner, *Foreign Language Annals* 17, 519-523.

Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce-Murica (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd Ed.), (pp. 81-106). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Mueller, G. A. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension: an experiment. *The Modern Language Journal*, 64(4), 335-340.

- Murphy, J. M. (1985). Investigation into the listening strategies of ESL college students. Paper, TESOL, New York.
- Myers, I. (1962). *The Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nida, E. (1957). Learning by listening. In R. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching*. New York: Newbury House.
- Norton, R. W. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39, 607-619.
- O'Brien, L. (1991). Learning channel preference update. *New Horizons for Learning, Spring*.
- Olaofe, A. (1994). Teaching listening comprehension in large classes, *Forum* 32, 10-13.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Mansamares, G, Russo, R. P. & Kupper, L. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- _____. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 285-296.
- O'Malley, J. M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 133-144). Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- _____. (1988). The cognitive academic language learning approach(CALLA). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(1), 43-60.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.

- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L., Nyikos, M. & Ehrman, M. (1988). Vive la differences? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21(4), 321-329.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, R. L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R. & Nyikos, M., & Shutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22, 197-216.
- Oxford, R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.
- _____. (1995). Gender differences in language learning style. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 74-86). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- _____. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (p.ix). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Park, G-P. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- _____. (1997a). Language learning strategies and English proficiency in Korean

- university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- _____. (1997b). Relationship between listening strategy use and listening ability. *English Teaching* 52, 95-112.
- Paulston, C. B. & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA: Winthrop Publishers. 128
- Peterson, P. W. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. In M. Celce-Murica (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 106-122). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Phillips. V.(1991) A look at learner strategy use and ESL proficiency. *The CATESOL journal*, Nov. 57-67
- Pica, T., Doughty, C. & Young, R. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.10
- Politzer, R. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relationship to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 54-65.
- Politzer, R. L. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-123.
- Postovsky, V. A. (1974). Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *The Modern Language Journal*. 58(3). 229-241.
- _____. (1975). On paradoxes in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, 59, 18-21.
- _____. (1981). The priority of aural comprehension in the language learning

- process. In H. Winitz (Ed.), *The comprehension approach to foreign language instruction* (pp. 170-186). Rowley, MA: Newbury House.
- Price, G. E., Dunn, R. & Sanders, W. (1980). Reading achievement and learning style characteristics. *The Clearing House*, 5, 223-226.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of EFL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- _____. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classrooms*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- _____. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. 50-52
- Rivers, W. & Temperly, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd Ed.), Chicago: University of Chicago Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rost, M. & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning*, 41, 235-273.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- _____. (1987). Learner strategies. Theoretical assumptions, research, history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- _____. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner* (2nd Ed.), Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Seright, L. (1985). Age and aural comprehension achievement in Francophone adults. *TESOL Quarterly*, 19, 455-473.
- Sheerin, S. (1987). Listening comprehension: Teaching or testing?. *ELT Journal* 41, 126-31.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Stanley, J. A. (1978). Teaching listening comprehension. An interim report on a project to use uncontrolled language data as a source material for training foreign students in listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 12, 285-295.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Sullivan, E. (1967). *Piaget and the school curriculum: A Critical appraisal*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, 331-342.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. New York: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1992). *The comprehension strategies of second language(French) listeners*. Unpublished doctoral dissertation. University of Albert. Edmonton, Canada.
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.
- _____. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, 168-176.
- Vieland-Sanchez, E. (1995). Cognitive and learning styles of high school students. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle Publishers. 48-62.
- Vogely, A. J. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *The Modern Language Journal*, 79, 41-56.
- _____. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
- Weissenreider, M. (1987). Listening to the news in Spanish, *The Modern Language Journal*, 71, 18-27.
- Wenden, A. (1986). What do L2 learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 186-201.
- _____. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in language learning* (pp. 159-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wipf, J. A. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension.

Foreign Language Annals, 17, 345-348.

Williams, L. V. (1983). *Teaching for the two-sided brain*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wolff, D. (1987). Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 307-326.

Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Wong-Fillmore. (1976). *The second time around*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University.

부록 1. 영어 듣기 전략 설문지

성별:

성명:

다음은 여러분들이 영어를 들을 때 혹은 영어를 보다 잘 듣기 위해 취하는 구체적인 행동이나 생각을 알아보기 위한 것입니다. 각 항목에 대해 여러분들이 실제로 얼마나 자주 사용하는지를 아래 척도에 의거하여 정확하게 표시하여 주십시오. 본 설문지의 문항에는 정답은 없으며 여러분들이 영어를 들을 때 혹은 영어 듣기 학습을 위해 실제로 행하고 있는 것을 성실하게 답변해 주는 것이 무엇보다 중요합니다. 한 항목도 빼놓지 말고 성의 있게 답변해 주시기 바랍니다.

설문에 응해주셔서 감사합니다.

①	②	③	④	⑤
전혀 그렇지 않다	다소 그렇지 않다	보통이다	다소 그렇다	매우 그렇다

1	나는 영어를 들을 때 이해가 될 때까지 영어 문장이나 이야기를 반복해서 듣는다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영어를 들을 때 모르는 단어가 들리면 사전이나 책을 찾아본다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 영어를 들을 때 중요하다고 생각되는 것을 메모한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 영어를 들을 때 단어나 문장을 우리말로 번역하여 전체의미를 파악한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 영어를 들을 때 우리말로 번역하지 않고 바로 의미를 파악한다.	①	②	③	④	⑤

6	나는 영어를 들을 때 내용을 요약하면서 듣는다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 영어를 들을 때 다음에 나올 내용을 예측해 본다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영어를 들을 때 분명하게 들리지 않는 음은 신경 쓰지 않고 듣는다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 영어를 들을 때 강세를 받는 단어에 집중해서 듣는다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어 발음이나 억양에 주의를 기울인다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어로 된 글이나 대화를 원어민처럼 소리내어 (따라) 읽어본다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어로 된 글(신문, 잡지, 소설 등)을 시청한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어문법을 공부한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 TV와 radio(영어 뉴스, 회화 방송 등)를 시청한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 팝송을 듣고 가사의 의미를 이해해보려고 한다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어대사로 된 영화를 본다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어회화나 영어 듣기 공부용 테이프를 듣는다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어로 된 글이나 대화를 듣고 받아쓰기연습을 해 본다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 영어 원어민이나 선생님의 발음을 주의 깊게 듣고 나의 잘못된 점을 교정하려고 한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 새로운 영어 단어나 표현을 들을 때 내가 이미 알고 있는 것을 상기하여 그 관련성을 생각한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 영어를 들을 때 들은 내용이나 상황을 마음속으로 그려본다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 많은 단어나 숙어 및 표현을 기억해 두려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤

23	나는 영어로 들은 단어를 단어장이나 기록카드를 이용하여 보존하고 암기한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 영어로 듣고 배운 것을 자주 복습한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 새로운 단어나 표현을 들을 때 그것이 사용된 문맥을 기억하여 암기한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 영어를 들을 때 그 내용을 나의 개인적 경험이나 세상지식에 비추어 이해하려고 한다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 영어를 들을 때 내가 했던 실수로부터 올바른 영어를 배운다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 영어를 들을 때 핵심 단어에 집중해서 듣는다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 영어 단어나 표현을 듣고 이해할 수 없을 때는 앞뒤 문맥이나 상황으로부터 그 의미를 추측한다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 영어를 들을 때 못들은 문장에 연연하지 않고 빨리 다음 문장에 주의를 기울인다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 영어를 들을 때 개별 단어에 집착하지 않고 전체 의미를 들으려고 한다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 계획을 세워 공부하고 그 효율성을 점검한다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 영어 듣기 실력을 향상시키는 뚜렷한 목표를 설정한다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 시험에 대비해서만이 아니라 지속적으로 영어 듣기를 공부하고 연습할 시간표를 짠다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 영어 듣기 능력 향상을 위해 회화학원이나 일반사설학원에 다닌다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 영어 듣기 능력 향상을 위해 원어민과 함께 하는 기회를 가지려고 한다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 영어를 들을 때 나의 이해도를 스스로 점검해 본다.	①	②	③	④	⑤
38	나는 영어 듣기에서 나의 문제점들을 파악해 본다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 영어 듣기 학습에서 내가 성취한 성과를 평가해 본다	①	②	③	④	⑤

40	나는 영어를 들을 때 주의가 산만하지 않도록 조용한 환경을 조성하고 주변을 정리한다.	①	②	③	④	⑤
41	나는 영어를 들을 때 그 대화나 글의 주제에 집중해 서들으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
42	나는 영어를 들을 때 질문의 내용에 따라 부분적으로 주의를 기울인다.	①	②	③	④	⑤
43	나는 영어를 들을 때 마음을 가다듬고 정신을 집중한다.	①	②	③	④	⑤
44	나는 영어를 들을 때 긴장감이나 두려움을 없애고 마음을 느긋하게 가지려고 애쓴다.	①	②	③	④	⑤
45	나는 영어를 들을 때 스스로 칭찬하거나 동기부여를 하려고 애쓴다.	①	②	③	④	⑤
46	나는 영어를 들을 때 할 수 있다는 자신감을 가지고 잘 들으려고 애쓴다.	①	②	③	④	⑤
47	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 친구와 함께 듣고 의견을 서로 교환하며 공부한다.	①	②	③	④	⑤
48	나는 영어를 듣다가 모르는 것이 있으면 선생님께 물어서 확인한다.	①	②	③	④	⑤
49	나는 영어를 듣다가 모르는 것이 있으면 친구에게 물어본다.	①	②	③	④	⑤
50	나는 영어를 듣다가 모르는 것이 있으면 옆 친구 것을 보고 한다.	①	②	③	④	⑤
51	나는 나의 영어 듣기 능력 향상 및 영어 발음이나 듣기 습관을 고칠 수 있도록 다른 사람의 지적과 도움을 구한다.	①	②	③	④	⑤
52	나는 영어 듣기 능력 향상을 위하여 영어권 문화에 대해서 배우려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤

부록 2. 학습 유형에 관한 설문지

1-24번까지의 내용은 여러분이 공부하는데 가장 선호하는 학습 방법이 무엇인지 알아보고 여러분의 학습에 도움을 주기 위한 것입니다. 각 내용의 문장을 읽으면서 여러분 자신이 해당하는 경우를 오른쪽 난에 √표를 해 주세요. 여러분의 성적과는 아무런 관련이 없으니 한 문항도 빠짐없이 잘 생각해 보고 솔직하게 대답해 주세요. 설문에 성실히 응답해 주셔서 감사합니다.

번호	내 용	거의 그렇지 않다	가끔 그렇다	거의 그렇다
1	나는 수업시간에 토론한 내용이나 선생님께서 말씀해 주신 것을 공책에 적지 않아도 잘 기억한다.			
2	나는 공부할 내용에 대해서 선생님이 말씀해 주시거나 친구들과 이야기하는 것보다는 그것에 관해 읽으면 더 잘 배운다.			
3	나는 내가 공부할 내용에 대해서 무엇을 만들거나 그림으로 그리면서 하면 더 잘 배운다.			
4	나는 공부할 내용에 대해 나 혼자 생각하기보다는 누군가와 함께 하는 것이 내게 도움이 된다.			
5	나는 수업시간에 배운 내용을 공책에 정리하고 시험을 치기 전에 여러 번 주의 깊게 읽어본다.			
6	나는 손으로 무엇을 잘 고치는 재주가 있다.			
7	나는 나 혼자 무엇을 읽거나 적은 내용보다는 짝이나 그룹과 함께 이야기한 내용을 더 잘 기억한다.			
8	나는 자세히 설명되지 않은 도표나 그래프를 이해하려고 할 때 그 내용이 혼동되거나 어렵다.			

9	나는 무엇인가를 읽을 때 집중력을 잃지 않기 위해서 중요한 내용에는 밑줄을 긋거나 눈에 띄도록 표시를 한다.			
10	나는 카세트테이프로 들은 내용을 잘 기억한다.			
11	나는 신체적으로 잘 발달되어 있어서 운동을 잘하는 편이다.			
12	나는 어떤 내용에 관해서 책이나 잡지를 읽거나 선생님의 설명을 듣는 것보다는 그 내용을 나 영화를 통해서 보는 것을 더 좋아한다.			
13	나는 새로운 뉴스거리에 관해서 라디오나 TV로 보는 것보다는 신문이나 잡지를 읽는 것을 더 좋아한다.			
14	나는 주어진 자료나 내용을 읽을 때 더 이해하고 집중하기 위해서 큰 소리로 읽는다.			
15	나는 낱말을 정확하게 쓸 수 없을 때 정확하게 쓰기 위해서 여러 가지 다른 방법을 이용한다.			
16	나는 숙제나 시험에 관한 주의사항이나 설명을 그냥 듣는 것보다는 선생님이 칠판에 써 주신 내용이 나 나누어 준 종이에 적혀 있는 내용을 내가 직접 눈으로 읽는 것이 더 이해하기에 좋다.			
17	나는 새로운 소식이나 뉴스거리를 신문이나 잡지에서 읽는 것보다는 TV를 보거나 라디오를 통해 듣는 것을 더 좋아한다.			
18	나는 어떤 내용에 관해 공부할 때 교과서를 보거나 선생님의 설명을 들은 내용보다는 현장조사 학습에서 한 것을 더 잘 이해하고 기억한다.			
19	나는 새로운 낱말을 기억하기 위해서는 그것을 몇 번이고 내 눈으로 직접 보아야 한다.			
20	나는 선생님이 과제를 내 주실 때 그것에 관해 아무런 이야기 없이 그냥 종이에 적어서 나누어 주시면 무엇을 해야 하는지 확실하게 이해하기 힘들다.			

21	나는 수업시간에 선생님이 설명하시거나 친구들이 토론하는 것을 들을 때 흐트러지지 않고 집중하기 위해서 노트에 그 내용을 적거나 간단하게 그림을 그린다.			
22	나는 즐거움을 얻고 새로운 정보를 알기 위해 정기적으로 신문이나 잡지, 동화책 등을 읽는다.			
23	나는 새로운 주제에 관해서 공부할 때 그림을 그리거나, 표본을 만들거나 또는 실험실에서 작업하는 등의 손으로 만지면서 하는 작업을 하면 더 재미있고 기억을 잘 한다.			
24	나는 읽기 과제를 할 때 중요한 내용을 공책에 기록하거나 요약을 한다.			