

영어 듣기 전략 지도의 효과*

오희정

서울여자대학교

Oh, Hee Jeong. (2011). The effects of listening strategies instruction. *Modern English Education*, 12(3), 283-304.

This study aims to examine the instructional effects of listening strategies on Korean students' use of TOEIC listening strategy and their listening achievement. Ninety-five students participated in the study. The data for this study were collected from a questionnaire and two sets of TOEIC test scores. The purposes of this study were: 1) to identify the differences in the use of TOEIC listening strategies between students who received instruction that involved explicit TOEIC listening strategies and students who did not; and 2) to explore the effects of TOEIC listening strategies instruction on students' TOEIC listening scores. An analysis of the results revealed several important points. The results reveal that the frequency of use of TOEIC strategies by the experimental group was not significantly different from that of the control group. Listening strategies training did not have significant effects on the participants' listening achievement. The findings imply that types of questions and corresponding strategies should be considered in listening strategy instruction to make the lesson more effective. Pedagogical implications of the findings followed by proposal for further research areas are suggested.

[listening strategies/listening comprehension/TOEIC/
듣기 전략/듣기 성취도/토익]

I. 서론

모국어가 아닌 다른 언어를 배우는 것은 많은 노력과 시간을 필요로 한다. 따라서 제2언어로 영어를 배우는 환경에서는 조금이라도 더 효과적인 학습 방법이 있다면 이것에 관해 관심을 갖는 것이 당연하다. 그래서 우리의 교육현장에는 다양한 학습 방법이 소개되고, 그 효과에 대한 논의가 끊이지 않고 계속되고 있다. 특히 효과적인 학습 전략에 대한 관심은 크다. 일반적으로

* 이 논문은 2011학년도 서울여자대학교 교내학술특별연구비의 지원을 받았음.

외국어 학습에 뛰어난 학습자는 학습 능력이 낮은 학생들보다 학습 전략을 더 의식적으로 적절하게 빈번히 사용하였다(김동규, 2010). 전략을 사용하여 효율적으로 학습하여 목표를 효과적으로 달성할 수 있다면 적은 노력으로 큰 성과를 얻을 수 있는 것이므로 바람직한 학습 방법 중의 하나라고 할 수 있다.

그런데 전략은 학습될 수 있는가? 만약 전략이 학습에 긍정적인 영향을 미친다면 우리의 교육 현장에서도 전략을 더욱 가르쳐야 하지 않을까? 영어를 제2언어로 학습하는 학생들을 대상으로 듣기, 말하기, 그리고 단어 학습 전략을 가르친 결과, 말하기에서는 부분적으로, 듣기에서는 일부, 그리고 단어에서는 도움이 되는 것으로 연구되었다(Chamot, 1993). 그런데 듣기는 말하기를 통해 자동적으로 학습되거나(Nord, 1980), 학습자가 목표 언어에 많이 노출되면 저절로 향상될 수 있는 것으로 여겨져 상대적으로 다른 언어 기능에 비해 덜 연구되는 경향이 있다(김동규, 2010). 그러나 듣기를 수동적인 행위로 분류해서는 곤란하다(Morley, 2001). 듣기가 제대로 되지 않으면 외국어 학습이 이루어지기 어렵다(Jae Guk Cha, 2006). 듣기 활동은 언어적 지식과 언어외적 지식을 모두 사용해 의미를 재구성하여 해석하는 능동적이고 역동적인 의사소통 행위(Anderson & Lynch, 1988)이다. 따라서 듣기 활동을 촉진시킬 수 있는 방법이 있다면 적극적으로 사용해서 듣기를 효과적으로 할 수 있게 가르치는 것이 바람직하다.

듣기 전략은 듣기 활동에 사용되는 전략으로 제시된 음성 자료나 정보를 효과적으로 이해하고 습득하기 위한 학습자의 능동적이고 의도적인 모든 사고나 행동 양식 또는 사고체계를 의미한다(이정원, 조민철, 2003). 듣기 교육에 있어 학습자들이 듣기 활동을 실제로 어떻게 하며, 성공적인 학습자들이 사용하는 전략은 무엇이며 효과적인 전략이 듣기를 촉진하는지에 관한 연구는 유익한 정보와 방향을 제시한다(김영미, 2004). 정혜진(2006a)은 일반 학습 전략을 조사한 Gi-Pyo Park(1997a)의 연구와 본인의 듣기 학습 전략을 조사한 결과가 다른 점을 지적하며, 특정 언어 기능에 사용되는 전략 사용은 일반적인 전략 사용의 결과와 다를 수 있다는 점을 시사하였다. 김동규(2010)는 전략 지도를 교육현장에 도입하기 위해서는 먼저 체계적이고 다양한 측정 방법으로 전략의 효과를 평가할 것을 제안하였다. 그러므로 듣기 전략을 활용해 듣기 교육을 하기 위해서는 듣기 전략에 대한 구체적인 연구가 필요하다.

본 연구에서는 듣기 전략을 가르치는 것이 성취도를 높이는데 효과적인지를 검증하기 위해 토익을 활용하였다. 토익처럼 문제에서 요구하는 듣기 능력이 분명한 경우에는 듣기 전략을 가르치고 그것이 듣기 능력 향상에 어떠한 영향을 미치는지를 검증하기가 비교적 용이하다. 따라서 본 연구에서는 토익 듣기 전략을 지도한 후 듣기 전략 교육이 전략 사용을 촉진하는지를 알아보고, 토익 듣기 전략을 가르친 학습자와 그렇지 않은 학습자의 성취도를 비교하여 전략 학습이 성취도를 높이는 데 효과적인지를 검증하였다.

II. 연구배경 및 선행연구

1. 듣기 전략

어떤 학습자들은 다른 학습자에 비해 특히 더 성공적으로 보여 이 원인을 규명하기 위해 성격, 학습 스타일, 또는 학습 전략에 관한 연구들이 시행되었다(Dreyer & Oxford, 1996). 그런데 성격이나 학습 스타일과는 달리 학습 전략은 학습자가 자신의 언어 학습을 위해 의식적으로 사용할 수 있다는 점에서 차별화 된다. 학습자는 여러 형태의 학습 전략을 사용할 수 있다. 그러나 적합한 학습 전략을 얼마나 적절하게 사용했느냐에 따라 효율적인 학습자와 비효율적인 학습자로 나뉜다(Vann & Abraham, 1990). 따라서 효율적인 학습자가 전략을 어떻게 활용하는 지를 밝히면 효과적인 언어학습 방법을 알게 될 것이다.

양질의 입력을 받아들이고 그 입력을 효율적으로 처리하기 위해서는 듣기 전략의 사용이 중요하다(박기표, 김상문, 2002). 듣기 전략은 새로운 정보를 이해하고 저장하며 사용하기 위해서 취하는 구체적인 행동이나 생각이다(안경자, 1999). 그런데 과업을 수행하기 위한 적절한 전략을 선택하는 능력이 부족하면 학습을 성공적으로 수행하기 어렵다(Vann & Abraham, 1990). Dongkyoo Kim(1999)이 182명의 대학생을 조사한 결과, 우리나라 학생들이 가장 많이 사용하는 듣기 전략은 듣기 후 전략(post-listening strategy)이었으며 가정 적게 사용하는 전략은 사회 전략(social strategy)이었다. 또 상위인지 전략을 많이 사용하는 학생일수록 성취도가 높았다. 임민경, 차경애(2007)는 우리나라 대학생 246명의 듣기 전략 사용 경향을 알아보았다. 토익 듣기 점수로 분류한 언어능숙도에 따라 주로 사용하는 전략에 차이가 있었는데, 상위집단 학습자가 중위 혹은 하위 집단 학습자 보다 상위인지 전략, 정의적 전략 및 인지 전략을 많이 사용하는 경향이 있었다. 그런데 김동규(2010)가 우리나라 및 아시아, 남미 및 유럽 여러 나라 학생들의 듣기 전략을 비교한 결과, 우리나라 대학생들은 다른 나라 학생들에 비해 전반적으로 듣기 전략을 덜 사용하였다.

학생들은 학습 전략을 새로운 학습 방법의 하나로 그 가치를 인지하고 이를 활용할 필요가 있다(Bedell & Oxford, 1996). 우리나라 대학생을 대상으로 한 기존의 연구에서 언어능숙도가 뛰어난 학생이 일반적으로 듣기 전략을 더 많이 사용하는 경향이 있었다(김영미, 2004; 정혜진, 2006a). 전략 훈련은 학습자들이 자기주도적으로 학습할 수 있는 능력을 신장시켜 학습 효과를 배가시킬 수 있으므로 외국어 학습에서 전략 훈련은 필요하다(이정원, 조민철, 2003). 명시적인 학습 전략은 학습자가 현재 사용하고 있는 전략을 인식하게 하고 과업에 알맞은 전략을 사용하여 학습을 더욱 효과적으로 할 수 있게 하며 불안감, 기억상실, 시간의 부족 등을 보상할 수 있게 하며 의식적이고 비판적인

통제를 통하여 좋은 전략을 사용할 수 있게 도와준다(Nyikos, 1996). 그러므로 듣기 능력을 향상시키는 방법의 하나로 듣기 전략을 가르칠 필요가 있다. Gi-Pyo Park(1997b)이 우리나라 대학생 51명을 대상으로 듣기 전략과 듣기능력의 관계를 조사하였다. 듣기 전략은 32문항으로 이루어진 설문지로 측정하였고, 듣기 능력은 예비 TOEIC의 듣기점수로 조사하였다. 그 결과, 듣기 전략은 듣기 능력의 24%를 설명해주며 듣기 전략의 사용 유무가 학습 동기, 흥미, 신념과 같은 다른 학습자 변인보다 듣기 능력에 미치는 영향이 큰 것으로 밝혀졌다.

그러나 듣기 전략을 가르치는 것이 항상 효과적인 것은 아니었다. 학생들은 전략을 배우는 것에 흥미를 가지고, 이것이 학습 활동에 도움이 되리라고 생각하는 반면, 특정 전략만을 사용하거나 너무 많은 전략을 배울 경우 오히려 혼란스러워하는 경향이 있었다(O'Malley & Chamot, 1990). 영어를 제2언어로 학습하는 75명의 학생에게 2주간 100분씩 듣기 전략을 가르친 후 성취도를 비교한 연구에서 전략을 배운 집단이 배우지 않은 집단보다 듣기를 더 잘하지는 않았다(O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985). Gi-Pyo Park(1999)이 우리나라 대학생 45명에게 듣기 전략을 가르치고 그 효과를 검증한 결과, 비록 전략을 배운 집단의 듣기 능력이 상승하였지만 그 상승 정도가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 김동규(2004)가 대학생을 대상으로 일주일에 30분씩 TOEIC 듣기 문제 풀이 수업에서 전략을 사용하여 문제를 풀이하도록 가르친 집단과 단순히 전략을 제시만 한 집단의 TOEIC 시험 결과를 비교한 결과 듣기 전략과 듣기 성취도의 관계에서 통계적으로 유의한 관계가 발견되지 않았다.

이처럼 기존의 연구 결과에서 듣기 전략의 효과에 대한 결론은 양분되어 있다. 듣기 전략은 가르치는 방법과 연습 결과에 따라 효과가 달라질 수도 있다. 그러나 듣기 전략이 성취도에 미치는 영향은 아직 그 효과를 단정지어 말할 수 있을 만큼의 많은 연구가 진행되지 않았다. 그러므로 듣기 전략에 관한 더 많은 연구가 시행되어 그 효과와 필요성을 검증할 필요가 있다.

2. 토익 듣기 전략

전략은 학습전략과 시험전략으로 나뉜다. 그런데 이 두 전략을 분리하는 것이 쉽지는 않다. 왜냐하면 시험 전략은 시험에서 좋은 성과를 거둘 수 있도록 할 뿐 아니라 학습도 효과적으로 할 수 있게 돕기 때문이다. 특히 시험을 대비한 영어를 가르칠 때는 시험전략과 학습전략은 동일한 개념으로 이해될 수 있다. 고등학생을 대상으로 대학입학 수학능력 시험 외국어 영역 모의 듣기 문제를 활용해 듣기 전략과 그 효과를 연구한 이정원, 조민철(2003)은 특수한 유형의 듣기 문제를 풀며 전략을 연습하는 것이 성취도를 높이는 데 효율적이었으므로 특수한 유형의 듣기 학습에는 듣기 전략

훈련 모형을 개발하여 적용할 것을 제안하였다. 토익은 문제에서 요구하는 듣기 능력이 비교적 분명한 특수한 유형의 듣기 학습이므로 이 경우에도 적절한 듣기 전략을 가르치는 것이 학습자들의 토익 듣기 성취도를 향상시키는데 효율적일 수 있다.

토익은 문제수가 총 200개로 듣기 100문제와 읽기 100문제로 구성되어 있다. 토익 듣기는 크게 네 파트로 나뉘는데, 각 파트의 구성은 표 1과 같다.

표 1
토익 듣기 구성표

파트	내용	설명	문항 수
1	그림 묘사	사진을 보며 들려주는 4개의 선택 문항 중 사진을 가장 적절하게 묘사한 문장을 고르는 방식	10
2	질문의 응답	질문이나 평서문을 듣고 그에 적절한 응답을 고르는 방식	30
3	짧은 대화	두 사람의 대화를 들은 다음 그에 관한 3개의 문제를 푸는 방식	30
4	짧은 발화	비교적 짧은 지문을 듣고 연관된 3개의 문제를 푸는 방식	30

Gi-Pyo Park(1997b), 김상문(2000)과 김동규(2004)는 듣기 전략을 가르치고 그 효과를 검증하는 연구에서 성취도를 측정하는 도구로 토익을 사용하였다. 그런데 Gi-Pyo Park과 김상문은 토익 듣기 전략이 아니라 일반적인 듣기 전략을 사용하여 듣기 전략 사용을 검증하고 토익 점수로 그 성취도를 검증하였다. 김동규는 파트별 듣기 전략과 성취도를 조사하였지만 듣기 전략 지도 효과를 검증할 때는 듣기 총 점수만 사용하였고 파트별 성취도는 분석하지 않았다. 그러나 듣기에 영향을 미치는 요인 중의 하나가 문제의 종류이므로(박기표, 2001), 파트별로 다른 문제 유형은 듣기 성취도에 영향을 미칠 수 있다. 또한 문제 유형에 맞는 적절한 전략을 사용하는 것이 중요하다. 그러므로 전략 지도 효과가 파트별 전략 사용과 성취도에 미치는 영향도 분석해야 한다.

토익 파트별 문제 유형에 따라 요구되는 듣기 전략에는 차이가 있다(표 2 참조). 가령 파트 1의 경우에는 다른 파트와 가장 크게 구분되는 점이 사진을 보고 듣고 사진을 묘사하는 문장을 찾는 것으로 파트 1에서는 그림과 관련된 어휘를 구분해서 듣는 능력이 필요하다. 파트 2에서는 질문에서 요구하는 답이 무엇인지를 정확하게 파악하는 능력이 필요하다. 그러므로 각 질문의 유형에 적합한 응답이 무엇인지 유형별로 파악해 두는 것이 유리하다. 파트 3과 4는 질문이 미리 제시되므로, 질문을 미리 빨리 읽어 대강의 내용을 미루어 짐작하는 연습을 해야 한다. 또한 전반적인 내용을 묻는 문제가 많으므로, 이를 파악하는 훈련이 필요하다. 이처럼 토익 듣기는 네 파트로 구성되어있지만 각 파트 구성에 따라 필요한 듣기 전략에 차이가 있으므로 파트별로 이를 적절히 사용해야 높은 점수를 받을 수 있다. 성취도를 분석하는데 있어서도 파트별

성취도가 다를 수 있으므로 총 점수뿐 아니라 파트별 점수를 검증할 필요가 있다. 따라서 토익을 활용해 전략과 성취도의 관계를 알기 위해서는 전반적으로 어떻게 전략을 사용하였고 그것이 성취도에 미치는 영향은 어떠한지와 파트별로 듣기를 수행하는데 필요한 듣기 전략이 무엇이며 이를 사용한 것이 각 문제 유형별 성취도에 어떠한 영향을 미치는지를 모두 검증해야 한다.

표 2

토익 듣기 파트별 전략

파트	전략
파트 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. 문장을 듣기 전에 미리 사진을 보고 생각해 본다. 2. 사진 묘사에 관련되는 질문에서 비슷한 소리가 나지만 다른 어휘들을 조심한다. 3. 연결되는 어휘지만, 그림과 직접적인 관련이 없는 어휘를 주의한다. 4. 연결어(connecting sounds) 때문에 발음을 잘 못 알아 들을 때는 추측을 해서 의미를 파악하려 한다. 5. 정확한 전치사가 사용되었는지를 유의해서 듣는다.
파트 2	<ol style="list-style-type: none"> 6. 길고 어려운 문장의 경우는 중요한 단어에 초점을 두고 들으려 한다. 7. 적절한 반응(response)을 찾기 위해 앞부분과 시제에 유의해서 듣는다. 8. 문제의 유형이 Yes/No question인지 Wh-question인지를 잘 살펴 적절한 응답을 찾으려 한다. 9. Wh-question인 경우에 묻는 것이 what, where, why, when, how 등 어떤 내용인지 특별히 유의하여 적절한 응답을 찾으려 한다. 10. 질문을 잘 알아듣지 못한 경우 선택지를 듣고 답을 선택한다.
파트 3	<ol style="list-style-type: none"> 11. 문제를 미리 훑어보아 들을 내용에 대해 힌트를 미리 얻는다. 12. 들은 내용을 모두 이해하려고 하기보다 문제에서 묻는 내용에 대한 답을 찾으려 주의를 기울인다. 13. 답을 찾을 때 들은 내용과 소리는 다르지만 비슷한 표현을 찾으려 한다. 14. 들은 내용에서 등장하는 중요한 단어 몇 개를 종합하여 연결되는 답을 짐작하는 경우도 있다.
파트 4	<ol style="list-style-type: none"> 15. 듣기 전에 문제를 읽어 대강 어떤 내용인지 미리 힌트를 얻는다. 16. 들은 내용이 잘 이해가 안되면 단어를 듣고 답을 추측한다. 17. 들으면서 답을 빨리 체크하고 다음 문제를 훑어보며 준비한다. 18. 먼저 나오는 문제는 들은 내용의 앞부분에서 뒤에 나오는 문제는 내용의 뒷부분에서 답을 찾는다.

¹ 각 파트의 전략은 김동규(2004)가 사용한 것을 수정 및 보완하여 정리하였다.

III. 연구방법

1. 연구 참가자

본 연구는 서울시 소재의 여자대학교에서 교양 영어수업을 수강한 1학년 학생들 95명을 대상으로 실시되었다. 참가자들은 모두 학기 개강 전 2월 말에 실시한 분반 배정을 위해 학교에서 실시한 토익 시험에 응시하였다. 이 시험은 1학년 전체를 대상으로 공인 토익 시험과 같은 양식으로 구성되고 같은 방법으로 실시되었다. 기존 연구에서 언어능속도에 따라 듣기 전략을 사용하는 경향이 달랐다(이정원, 조민철, 2003; Gi-Pyo Park, 1997a). 그래서 참가자들의 언어능속도를 통제하기 위해 사전 토익 점수가 500점 이하인 학생들로 구성된 5개 반의 학생들만을 연구 참가자로 선정하였다. 수업 특성에 따라 이 중 2개 반은 전략을 가르치는 실험집단으로 나머지 3개 반은 전략을 가르치지 않은 통제집단으로 결정하였다. 실험집단 2개의 반은 39명의 학생으로 통제집단 3개의 반은 56명의 학생으로 구성되었다. 독립표본 t검정으로 사전 검수를 비교한 결과, 실험 집단과 통제 집단의 토익 듣기 점수에 통계적으로 유의한 차이가 없었다($p=.093$).

토익 듣기 전략의 학습효과를 알아보기 위해서는 토익 시험 유형과 전략을 모르는 학습자를 대상으로 할 필요가 있다. 참가자의 기본 사항에 대해 알아본 사전 설문 조사에서 참가자 중 92명(96.8%)이 토익 듣기 전략에 대해 배운 적이 없다고 답하였다. 토익 전략에 대해 배운 적이 있는 3명은 실험집단에 속하였다. 연구 참가자 중 통제집단의 92.8%에 해당하는 52명과 실험집단의 92.3%에 해당하는 36명이 토익 시험을 한 번 보았다고 응답하였다. 이 한 번은 2월 토익 시험을 의미하는 것으로 연구 참가자 총 95명 중 87명(92.6%)이 최초로 응시한 토익 시험이 바로 이 토익 시험이었다.

2. 연구 도구 및 절차

설문지는 전반적인 듣기 전략을 조사할 수 있는 기회를 제공해 주기 때문에 듣기 전략을 조사하는데 유용한 방법 중의 하나이다(정혜진, 2006b). 따라서 본 연구에서도 토익 전략을 어떻게 사용했는지를 알아보는데 설문지를 활용하였다. 설문지에 사용된 문항은 앞의 표 2에 제시된 파트별 전략으로 만들었다. 응답은 ‘전혀 아니다(1점)’, ‘아니다(2점)’, ‘그렇다(3점)’, ‘항상 그렇다(4점)’의 4점 척도로 표시하게 하였다. 참가자들의 성향을 좀 더 명확하게 파악하기 위해 5점 척도의 중간 항목인 ‘보통이다’를 제외하였다.

토익 전략 수업은 한 학기 동안 시행되었다. 참가자들이 수강한 수업은 모두 영어로 진행되었으며 5개 반 모두 연구자가 직접 가르쳤다. 실험집단은 매 주 수업 시간에 토익 듣기 시험 전략을 배우고 이를 적용하여 문제를 푸는 연습을

하였다. 듣기 전략은 한 시간에 한 파트를 가르치는 방식으로 토익 듣기 시험의 네 파트를 한 학기 동안 세 번 반복하여 가르쳤다. 매주 20개 이상의 토익 문제를 수업 시간에 다루었으며, 비슷하거나 조금 많은 양의 문제를 과제로 주었다. 문제를 풀 때마다 매번 전략을 설명하고 학습한 전략을 사용하도록 안내하였다. 통제 반에서는 토익 파트별 문제 유형을 소개하고 해당 파트의 문제를 풀고 풀이하는 방법으로 진행되었으며 전략을 명시적으로 가르치지는 않았다. 통제집단 역시 20 문제를 수업 시간에 풀고 비슷한 양의 문제를 과제로 풀었다.

성취도를 알아보기 위한 사후 토익 시험은 15주차에 실시되었다. 토익 점수는 원점수가 아닌 시험 응시자 전원의 성취 비율에 따라 계산되어 환산된 점수를 사용하였다. 예를 들어 듣기에서 300점을 받은 한 학생의 점수는 파트 1는 71.43점, 파트 2는 65.22점, 파트 3은 68.42점, 그리고 파트 4는 54.05점이었다.

3. 분석 방법

모든 분석은 SPSS 18.0을 사용하여 유의수준을 $p < .05$ 수준으로 설정하여 검증하였다. 먼저 분석에 앞서 요인 분석으로 토익 듣기 전략에 관한 설문지의 문항의 신뢰도를 검증한 결과, 신뢰도를 저해하는 문항은 발견되지 않았다. 설문지의 신뢰도는 Cronbach's α 계수로 .816으로 높은 편이었다. 연구문제를 해결하기 위해 사용한 분석은 다음과 같다. 첫째, 영어 듣기 전략의 지도가 전략 사용을 촉진하였는지를 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 응답을 독립표본 t검정으로 분석하였다. 우선 집단의 파트별 전략 사용의 경향을 알아보고, 이어 개별 전략을 사용한 정도를 파악하기 위해 설문지 각 문항의 응답 결과를 비교하였다. 둘째, 듣기 전략을 가르친 것이 영어 듣기 능력 향상에 영향을 미쳤는지를 알아보기 위해서는 실험집단과 통제집단의 사전 토익 듣기 점수와 사후 토익 듣기 점수를 일원분산분석으로 검증하였다. 마지막으로 두 집단의 사후 토익의 파트별 점수의 차이는 독립표본 t검정으로 검증하였고, 토익 듣기 파트별 전략 사용과 파트별 성취도의 관계는 이원분산분석으로 분석하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 듣기 전략의 사용

두 집단의 총 듣기 전략의 사용과 파트별 전략 사용의 전반적인 경향을 알아보기 위해 독립표본 t검정을 사용해 두 집단이 전략을 사용한 정도를 비교하였다(표 3 참조). 두 집단이 듣기 전략을 사용한 전반적인 경향은 물론

파트별 전략을 사용한 정도에 유의한 차이가 없었다. 듣기 전략을 배운 실험집단은 평균적으로 3.02 정도로 사용하였고 듣기 전략을 배우지 않은 통제집단은 2.97정도 전략을 사용하여, 두 집단 모두 토익 문제를 풀 때 전략을 사용하는 편이었다.

표 3
두 집단의 토익 전략 사용 비교

종류	집단	수	평균	표준편차	t값	유의도
총 듣기 전략	통제	56	2.97	.349	-.599	.550
	실험	39	3.02	.298		
파트 1 전략	통제	56	2.78	.454	-.304	.762
	실험	39	2.81	.4864		
파트 2 전략	통제	56	3.12	.468	-.807	.422
	실험	39	3.19	.3852		
파트 3 전략	통제	56	3.00	.459	-.651	.516
	실험	39	3.07	.444		
파트 4 전략	통제	56	3.00	.520	.000	1.000
	실험	39	3.00	.479		

두 집단이 전략을 가장 많이 사용한 문제 유형은 파트 2의 질의 응답 문제였고, 가장 적게 사용한 문제 유형은 파트 1의 그림 묘사 문제였다. 짧은 대화 문제인 파트 3과 짧은 발화 문제인 파트 4에서 전략을 사용한 비율은 거의 비슷하였다.

실험집단과 통제집단이 토익 문제를 풀 때 듣기 전략을 어떻게 사용하였는지를 구체적으로 알아보기 위해 문항별로 전략 사용 정도를 비교하였다(문항별 전략의 구체적인 내용은 표 2 참조). 독립표본 t검정을 사용해 분석한 표 4의 결과를 보면, 실험집단과 통제집단이 각 파트의 듣기 전략을 사용한 정도에 차이가 있는 전략은 단 하나도 없었다. 다시 말해, 전략을 배웠다고 반드시 전략을 더 사용한 것은 아니었다. 김동규(2004)는 듣기 전략의 사용은 학습자의 듣기 능력과 유의한 상관관계가 있다고 했다. 이정원, 조민철(2003)도 언어능숙도가 다른 학생들의 전략 사용을 비교했을 때 하위권 학생들의 전략 사용 비율이 상위권 학생들에 비해 떨어지고 전략 훈련 후에도 상위권 학생에 비해 필요할 때 적절한 전략을 사용하지 못하는 경향이 있었다. 본 연구의 참가자들의 사전 토익 점수가 500점 이하의 실력인 점을 고려하면 실험집단에 속한 참가자들이 전략을 배웠음에도 불구하고 전략을 잘 사용하지 못했을 가능성을 배제할 수 없다. 또 전략 교육은 충분한 기간 동안

실시되어야 하는데(박기표, 김상문, 2002), 연구 참가자들이 전략을 학습할 수 있는 시간이 충분하지 않아 전략 사용에 익숙해지지 않았을 수도 있다. 그런데 파트 2 전략 중 문항 8의 문제의 유형이 Yes/No questions인지, Wh-questions인지를 살펴 적절한 응답을 찾는다는 결과는 비록 통계적으로는 유의미하게 다르지는 않았지만($t=-1.918$, $p=.058$), 전략 연습을 한 실험집단($m=3.33$)이 통제집단($m=3.05$)보다 전략을 조금 더 적극적으로 사용한 경향이 보였다. 이 전략은 수업 시간에 실험집단 학생들에게 특히 반복적으로 강조한 것으로, 이 결과는 전략을 가르치는 것이 전략 사용의 신장에 효과적일 수 있다는 가능성을 보여준다.

표 4

토익 각 파트의 문항별 전략 사용 비교

파트	문항	집단	수	평균	표준편차	t값	유의도
파트 1	1	통제	56	3.36	.773	1.112	.269
		실험	39	3.18	.756		
	2	통제	56	2.91	.815	-.078	.938
		실험	39	2.92	.664		
	3	통제	56	2.82	.690	-.886	.378
		실험	39	2.95	.686		
	4	통제	56	2.91	.695	-.085	.933
		실험	39	2.92	.703		
	5	통제	56	1.93	.684	-1.170	.245
		실험	39	2.10	.754		
파트 2	6	통제	56	3.05	.699	.725	.470
		실험	39	2.95	.689		
	7	통제	56	3.18	.855	-.466	.642
		실험	39	3.26	.715		
	8	통제	56	3.05	.724	-1.918	.058
		실험	39	3.33	.662		
	9	통제	56	3.34	.721	-1.051	.296
		실험	39	3.49	.601		
	10	통제	56	2.98	.798	.198	.843
		실험	39	2.95	.826		

파트 3	11	통제	56	3.18	.716	-.511	.611
		실험	39	3.26	.751		
	12	통제	56	3.07	.735	-.583	.562
		실험	39	3.15	.587		
	13	통제	56	2.80	.672	.252	.802
		실험	39	2.77	.627		
14	통제	56	2.98	.674	-.921	.360	
	실험	39	3.10	.552			
파트 4	15	통제	56	3.34	.611	.241	.810
		실험	39	3.31	.655		
	16	통제	56	3.21	.594	.899	.371
		실험	39	3.10	.598		
	17	통제	56	2.73	.944	-.604	.547
		실험	39	2.85	.844		
	18	통제	56	2.71	.680	-.198	.844
		실험	39	2.74	.751		

한 가지 주목할 점은 두 집단 모두 같은 파트에 속한 문항이라도 사용했다고 응답한 정도가 달랐다는 것이다. 이것은 문제 유형뿐 아니라 전략의 종류에 따라 전략을 사용하는데 차이가 있다는 것이다. 파트 1의 경우에는 ‘문장을 듣기 전에 미리 사진을 보고 생각한다(문항 1)’는 전략을 사용한 비율이 가장 높은 반면, ‘정확한 전치사가 사용되었는지를 유의해서 듣는다(문항 5)’는 전략을 사용한 비율은 가장 낮았다. 파트 2의 경우에는 ‘Wh-question인 경우에는 묻는 것이 what, where, why, when, how 등 어떤 내용인지 특별히 유의하여 적절한 응답을 찾으려 한다(문항 9)’는 전략을 가장 많이 사용하였고, ‘질문을 잘 알아듣지 못한 경우 선택지를 듣고 답을 선택한다(문항 10)’는 덜 사용하였다. 파트 3과 4의 경우에는 가장 선호한 전략이 같았는데, 두 경우 모두 선택지가 미리 제시되는 문제이므로 ‘문제를 풀기 전에 문제를 훑어 보아 힌트를 얻는다(문항 11과 15)’를 가장 많이 사용하였다. 반면 파트 3의 경우에는 ‘답을 찾을 때 들을 소리는 다르지만 비슷한 표현을 찾으려 한다(문항 13)’와 파트 4의 경우에는 ‘먼저 나오는 문제는 듣는 내용의 앞부분에서 뒤에 나오는 문제는 내용의 뒷부분에서 답을 찾는다(문항 18)’의 전략을 가장 덜 사용하였다. 이 결과를 보면, 참가자들이 자주 사용한 전략은 문제의 유형과 밀접한 관련이 있는 전략임을 알 수 있다.

그런데 참가자들이 자주 사용하지 않은 전략이 필요 없는 전략을 의미하는 것은 아니다. 가령 파트 1의 경우에 ‘사진 묘사에 관련되는 질문에서 비슷한 소리가 나지만 다른 어휘들을 조심한다(문항 2)’는 전략은 토익 파트 1의 문제에서 오답지를 만들 때 주로 사용하는 방법이므로, 이 점에 주의하면서 문제를 풀어야 한다. 그런데 의외로 이 전략을 배운 실험집단조차 통제집단보다 유의미하게 많이 사용하지 않았다. 또한 파트 4의 경우, 가장 사용 빈도가 낮았던 18번 문항은 일반적으로 토익의 출제 경향이 그러하므로, 먼저 나오는 문제는 듣는 내용의 앞부분에서 뒤에 나오는 문제는 내용의 뒷부분에서 답을 찾는다라는 것이 좋은 점수를 얻기 위한 방법이 될 수 있다. 또한 ‘들으면서 답을 빨리 체크하고 다음 문제를 훑어 보는 것(문항 17)’ 역시 시험을 잘 보기 위해 필요한 전략이므로 이를 잘 활용해야 한다. 그러므로 단순히 학습자가 특정 듣기 전략을 자주 사용하지 않았다고 해서 필요 없는 전략으로 분류해서는 안되며, 어떤 이유에서 그 전략을 덜 사용했는지를 파악해야 해서 필요한 전략인 데 사용을 덜 했다면 어떻게 더 사용하게 할 것인지를 고민해 보아야 한다.

전략을 가르친 실험집단과 전략을 가르치지 않은 통제집단의 토익 듣기 전략의 사용 정도를 비교한 결과를 토대로 생각해 볼 점은 다음과 같다. 첫째, 두 집단의 전략을 파트별로 비교한 결과, 두 집단이 전략을 사용하는 정도에 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 그런데 전략을 배운 집단과 그렇지 않은 집단이 듣기 전략을 사용한 결과에 차이가 없었다고, 토익 전략을 가르친 것이 효과가 없다고 단정할 수는 없다. 참가자들의 언어능속도가 다소 낮고 전략 학습 기간이 짧아 전략의 교육 효과가 성취도에 충분히 영향을 미치지 못했을 가능성을 배제하기가 어렵다. 둘째, 참가자들이 파트별로 전략을 사용하는 정도가 조금씩 달랐다. 두 집단 모두 상대적으로 가장 적게 사용한 전략은 파트 1 전략이며, 상대적으로 가장 많이 사용한 전략은 파트 2 전략이었다. 이것은 문제의 유형에 따라 참가자들이 사용하는 전략의 정도에 차이가 있다는 의미이다. 따라서 문제 유형에 맞는 전략을 잘 사용할 수 있도록 가르쳐야 한다. 특히 언어능속도가 낮을수록 전략 사용법에 익숙하지 않을 수 있으므로 유형에 맞는 전략을 소개하고 익숙해지도록 반복해서 훈련할 필요가 있다. 마지막으로, 파트별 전략 중에서도 연구 참가자들이 더 많이 혹은 더 적게 사용하는 전략이 있었다. 대부분의 참가자들이 문제 유형에 대표적으로 필요한 전략을 적절히 사용하였다. 그런데 참가자들이 많이 사용한 혹은 덜 사용한 전략이 항상 적합하지는 않았다. 오히려 그 파트에 꼭 필요한 필수 전략인 경우에도 의외로 사용 정도가 낮은 경우도 있었다. 그러므로 학습자들이 전략을 사용한 경향을 파악하고, 이를 토대로 문제 유형에 따라 적절한 전략을 효율적으로 사용하는 방법을 가르칠 필요가 있다.

2. 듣기 전략이 성취도에 미치는 영향

영어 듣기 전략을 가르친 것이 학생들의 영어 듣기 능력 향상에 영향을 미쳤는지를 알아보기 위해, 먼저 실험집단과 통제집단의 사전 토익 듣기 점수와 사후 토익 듣기 점수의 평균과 표준편차를 구하였다(표 5 참조).

표 5
두 집단의 사전 및 사후 토익 듣기 점수

종류	집단	수	평균	표준 편차
사전 토익 점수	통제	56	252.14	39.69
	실험	39	252.05	57.80
사후 토익 점수	통제	56	278.75	63.52
	실험	39	315.77	62.29

실험집단의 사전 토익 평균 점수는 252.05점으로 통제집단의 평균 점수는 252.14점이다. 두 집단 모두 사후 토익 점수가 상승하였는데, 실험집단의 평균은 315.77점으로 크게 상승한 반면 통제집단의 평균은 278.75점에 불과했다. 사전 토익 점수와 사후 토익 점수 차이가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위해 일원분산 분석으로 검증하였다(표 6 참조). 두 집단의 사전 토익의 점수에는 차이가 없었지만($p=.093$), 사후 토익의 점수에는 유의한 차이가 발견되었다($p=.006$). 실험집단의 점수가 통제집단의 점수 보다 평균 37.02점 높은데, 이것은 통계적으로 유의한 차이였다.

표 6
두 집단의 사전-사후 토익 듣기 점수의 변화

	제공합	자유도	평균 제곱	F값	유의확률	
사전 듣기	집단-간	.193	1	.193	.000	.993
	집단-내	213628.755	93	2297.083		
	합계	213628.947	94			
사후 듣기	집단-간	31505.314	1	31505.314	7.931	.006*
	집단-내	369439.423	93	3972.467		
	합계	400944.737	94			

사후 토익 점수의 파트별 성취도에 어떠한 차이가 있는지를 독립표본

t검정으로 비교한 결과에서도 모든 파트에서 실험집단과 통제집단의 점수 차이가 유의미하게 달랐다(표 7 참조). 토익 듣기 시험 네 개의 파트 모두에서 실험집단이 통제집단보다 평균 약 6점 정도 더 높은 점수를 받았다. 두 집단 모두 파트 1의 듣기 점수가 가장 높았으며, 파트 4의 점수가 가장 낮았다.

표 7

집단 간 사후 토익 듣기 파트별 점수 비교

	집단	수	평균	표준편차	t값	유의도
파트 1	통제	56	70.0679	14.34896	-2.412	.018*
	실험	39	76.9346	12.57706		
파트 2	통제	56	60.9202	14.57255	-2.006	.048*
	실험	39	66.8333	13.48087		
파트 3	통제	56	69.2659	15.37810	-2.068	.041*
	실험	39	75.7282	14.38965		
파트 4	통제	56	57.3527	15.83342	-2.368	.020*
	실험	39	64.4874	12.15365		

이처럼 두 집단의 영어 듣기 성취도에 차이가 있는 것이 영어 듣기 전략을 사용했기 때문인지를 검증하기 위해 이원분산분석을 실시하였다. 먼저 전략 사용과 듣기 총 점수로 전체적인 경향을 분석하고 이어 파트별 듣기 전략 사용과 파트별 성취도를 검증하였다.

먼저 토익 듣기 시험에서 듣기 전략을 사용하는 것이 듣기 점수에 어떠한 영향을 끼쳤는지를 비교한 결과, 실험집단의 경우에는 전략을 많이 사용할수록 높은 점수를 받는 경향이 보였다. 특히 실험집단에서 전략을 3.28과 3.54 정도 사용했다고 응답한 참가자들은 450점 이상의 고득점을 받았다. 그러나 듣기 교육과 전략의 사용이 듣기 점수에 어떤 영향을 미쳤는지를 이원분산분석으로 검증하려고 했으나, 등분산성이 가정되지 않아($F=20.388$, $p=.000$) 분석을 더 이상 진행할 수 없었다. 따라서 듣기 교육 및 전략 사용이 총 점수에 미치는 상호작용 효과 및 주 효과를 통계적으로 검증할 수가 없었다.

그렇다면 각 파트의 전략을 사용하는 것은 해당 파트 듣기 점수에는 영향을 미쳤는지를 살펴볼 필요가 있다. 먼저 파트 1 전략을 사용한 정도와 듣기 점수의 관계를 분석하였다. 표 8에 의하면 특이하게 파트 1 전략을 거의 사용하지 않았다고 응답한 통제집단 학생(전략 사용=1.80)이 파트 1에서 높은 점수를 받았다. 그러나 전반적으로 전략을 많이 사용했다고 응답한 실험집단 학생들(3.20<전략 사용<3.80)이 80점 이상의 높은 점수를 받았다. 실험집단과

통제집단 모두에서 전략을 가장 많이 사용했다고 응답한 학생들(전략 사용>3.50)은 70점 이상의 점수를 받았다.

표 8
집단별 파트 1 전략 사용과 듣기 점수의 관계

통제 집단				실험 집단			
전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수	전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수
1.60	66.67	-	1	-	-	-	-
1.80	90.48	-	1	-	-	-	-
2.00	71.43	9.816	1	2.00	85.710	-	1
2.20	72.61	5.397	4	2.20	69.92	5.431	3
2.40	73.47	18.74	7	2.40	72.22	18.66	6
2.60	65.08	19.44	9	2.60	76.74	9.07	9
2.80	73.59	13.77	11	2.80	72.48	10.04	9
3.00	72.29	9.119	11	3.20	90.47	8.69	4
3.20	69.04	10.09	4	3.40	86.90	7.14	4
3.40	54.76	10.28	2	3.80	80.95	-	1
3.60	61.90	-	4	4.00	69.04	-	2

등분산성이 가정되어(F=1.279, p=.221) 파트 1 전략 사용과 성취도를 검증하였지만, 유의한 차이가 없었다(표 9 참조). 다시 말해, 전략을 가르친 집단과 그렇지 않은 집단이 전략을 사용한 것이 듣기 점수에 차이가 없었다.

표 9
파트 1 집단별 전략 사용이 점수에 미치는 영향

소스	제 III 유형 제공합	자유도	평균 제곱	F값	유의 확률	부분 에타 제곱
수정 모형	4595.242 ^a	20	229.762	1.230	.256	.249
절편	233258.131	1	233258.131	1248.652	.000	.944
Group	1199.311	1	1199.311	6.420	.013	.080
Part1 전략	1546.488	12	128.874	.690	.756	.101
Group * Part1 전략	2113.886	7	301.984	1.617	.144	.133
오차	13823.794	74	186.808			
합계	523105.752	95				
수정 합계	18419.036	94				

파트 2 듣기 전략의 사용과 성취도의 관계는 표 10처럼 실험집단과 통제집단의 양상이 달랐다. 실험집단의 경우에는 전략을 거의 사용하지 않은 참가자의 점수가 23.08점으로 가장 낮은 반면 통제집단에서는 전략을 별로 사용하지 않은 참가자들(전략 사용=2.20)의 점수는 78.84점으로 가장 높았다. 반면 전략을 가장 많이 사용한 실험집단의 참가자가 실험집단의 듣기 점수에서 두 번째로 낮은 점수를 받은 반면, 전략을 가장 많이 사용했다고 응답한 통제집단의 참가자는 통제집단의 듣기 점수 중에서 두 번째로 높은 점수를 받았다. 그러나 파트 2 듣기 전략의 사용과 성취도 분석에서도 등분산성이 가정되지 않아($F=2.54$, $p=.000$), 상호작용 효과 및 주 효과를 검증할 수가 없었다.

표 10

집단별 파트 2 전략 사용과 듣기 점수의 관계

통제 집단				실험 집단			
전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수	전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수
1.40	57.69	-	1	-	-	-	1
2.20	78.84	24.47	2	2.20	23.08	-	1
2.40	32.69	8.16	2	2.40	65.38	-	2
2.60	58.97	12.36	3	2.60	63.46	8.16	3
2.80	63.73	11.29	7	2.80	63.71	12.96	7
3.00	64.95	9.50	9	3.00	69.23	13.50	11
3.20	57.30	15.43	10	3.20	72.69	12.71	5
3.40	61.53	10.77	14	3.40	65.15	4.15	6
3.60	53.85	43.51	2	3.60	66.92	10.23	2
3.80	60.77	13.43	5	3.80	73.07	10.88	1
4.00	76.92	-	1	4.00	42.31	-	1

파트 3 전략 사용과 성취도의 관계를 보여주는 표 11에 의하면 전반적으로 실험집단이 통제집단보다 파트 3에서 더 높은 점수를 받았다. 전략을 자주 사용했다고 응답한 실험집단 학생들(전략 사용=3.75)이 파트 3에서 90점에 근접한 가장 높은 점수를 받았다. 반면 전략을 자주 사용한 통제집단 학생들의 점수는 65점 정도로 높은 편은 아니었다. 그런데 특이하게 실험집단에서 전략을 별로 사용하지 않은 학생들(전략 사용=2.25)과 전략을 비교적 많이 사용한 학생들(전략 사용=3.50)의 듣기 점수가 약 85점으로 거의 비슷하게 높았다. 그러나 실험집단과 통제집단에서 전략을 가장 많이 사용한 학생들의 점수는 낮은 편이었다.

표 11

집단별 파트 3 전략 사용과 듣기 점수의 관계

통제 집단				실험 집단			
전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수	전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수
-	-	-	-	2.00	47.37	-	1
2.25	78.94	7.44	4	2.25	84.21	-	1
2.50	59.86	17.99	8	2.50	71.93	12.15	3
2.75	75.30	13.48	13	2.75	73.68	12.52	7
3.00	63.90	22.00	7	3.00	71.55	14.88	12
3.25	69.54	10.15	14	3.25	78.06	9.65	6
3.50	73.68	18.72	4	3.50	85.96	15.19	3
3.75	64.913	21.26	3	3.75	88.42	14.12	5
4.00	64.91	10.95	3	4.00	63.16	-	1

파트 3의 경우에는 두 집단의 등분산성이 가정되어(F=1.034, p=.432) 분석을 진행했지만, 듣기 전략을 배우고 이를 사용하는 것이 성취도에 미치는 효과는 통계적으로 유의미하지 않았다(표 12 참조). 파트 3을 배운 집단과 그렇지 않은 집단의 전략 사용과 그 전략 사용이 성취도에 미치는 영향에는 차이가 없었다.

표 12

파트 3 집단별 전략 사용이 점수에 미치는 영향

소스	제 III 유형 제공합	자유도	평균 제곱	F값	유의 확률	부분 에타 제곱
수정 모형	5377.820 ^a	16	336.114	1.593	.091	.246
절편	225401.574	1	225401.574	1068.296	.000	.932
Group	897.331	1	897.331	4.253	.043	.052
Part3 전략	2684.959	8	335.620	1.591	.141	.140
Group * Part3 전략	1015.886	7	145.127	.688	.682	.058
오차	16457.344	78	210.992			
합계	513205.549	95				
수정 합계	21835.164	94				

마지막으로 파트 4의 전략과 성취도가 어떻게 다른지를 비교하였는데, 실험집단이 통제집단보다 전반적으로 성취도가 높았다(표 13 참조). 특히 전략을 비교적 많이 사용한 실험집단 학생(전략 사용=3.25)이 가장 높은 점수를

받았다. 반면 전략을 별로 사용하지 않은 통제집단 학생들 (전략 사용<2.25)의 성적은 40점 정도로 가장 낮았다. 주목할 점은 다른 파트와 달리 파트 4에서는 실험집단과 통제집단 모두 전략을 자주 사용한 학생들(전략 사용>3.75)의 듣기 점수가 높았다는 것이다.

표 13

집단별 파트 4 전략 사용과 듣기 점수의 관계

전략 사용	통제 집단			실험 집단			
	듣기 점수 평균	표준 편차	수	전략 사용	듣기 점수 평균	표준 편차	수
2.00	47.79	14.48	4	2.00	58.82	-	1
2.25	41.17	12.48	2	2.50	60.29	13.63	6
2.50	63.23	17.72	4	2.75	60.78	9.90	12
2.75	55.53	18.03	17	3.00	64.53	13.47	10
3.00	62.60	10.70	7	3.25	91.18	-	1
3.25	61.76	20.55	8	3.50	68.33	4.89	3
3.50	58.23	12.71	5	3.75	65.68	6.12	3
3.75	56.30	13.30	7	4.00	75.48	14.50	3
4.00	61.76	4.16	2	-	-	-	-

등분산성은 가정되었지만($F=1.079$, $p=.389$), 파트 4에서도 집단에 따라 전략을 사용하는 정도가 점수에 미치는 영향에 차이가 없었다(표 14 참조). 그러므로 파트 4에서도 전략을 가르친 집단과 그렇지 않은 집단이 파트 4 전략 사용을 사용한 것은 파트 4 듣기 점수를 향상시키는데 영향을 미치지 못했다.

표 14

파트 4 집단별 전략 사용이 점수에 미치는 영향

소스	제 III 유형 제공합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률	부분 에타 제곱
수정 모형	4079.360 ^a	16	254.960	1.206	.283	.198
절편	182114.074	1	182114.074	861.306	.000	.917
Group	1208.453	1	1208.453	5.715	.019	.068
Part4 전략	2163.940	8	270.493	1.279	.267	.116
Group * Part4 전략	897.378	7	128.197	.606	.749	.052
오차	16492.275	78	211.439			
합계	365790.373	95				
수정 합계	20571.635	94				

연구 결과를 토대로 토익 듣기 전략을 한 학기 동안 지도한 것은 전략 사용이나 듣기 성취도를 높이는 데 영향을 미치지 못했다고 결론지을 수 있다. 전략을 가르친 집단과 그렇지 않은 집단이 토익 전략을 사용한 것이 총 점수에 미치는 상호작용 효과가 없었으며, 토익 각 파트의 전략을 사용한 것이 각 파트의 점수에 미치는 상호작용 효과도 없었다. 그러나 앞서 논의한 바와 같이 본 연구의 참여자들의 언어능속도가 우수한 편이 아니라 학습한 전략을 시험에 적용하는 데 어려움이 있었을 수도 있고, 학습한 전략이 내재화될 만큼 충분한 시간이 주어지지 않아 전략 지도의 효과가 나타나지 못했을 가능성을 배제하기 어렵다. 그러므로 전략 사용과 성취도의 관계를 더욱 명확하게 알기 위해서는 이를 검증하기 위한 후속 연구가 필요하다. 그런데 주목할 점은 비록 두 집단의 전략 사용이 성취도에는 영향을 미칠 정도로 통계적으로 유의할 정도로 다르지 않았음에도 불구하고 실험 집단과 통제 집단의 성취도에 차이가 있었다는 점이다. 비록 전략을 지도한 것이 통계적으로 유의할 정도로 전략 사용량을 증진 시키지는 못했지만, 전략을 지도하고 연습한 것이 전반적인 토익 듣기 실력을 향상시키는 데에는 어느 정도 긍정적인 역할을 한 것으로 이해된다. 따라서 본 연구 결과로 미루어 볼 때, 언어능속도가 낮은 학습자는 전략 사용에 익숙해 지고 학습한 전략을 시험에 효율적으로 사용하기 위해서는 전략 지도와 더불어 전략을 숙달할 수 있을 정도로 충분한 장기간의 연습이 필요하다.

V. 결론

본 연구는 듣기 전략을 가르치는 것이 과연 효과적인지를 검증하기 위해 토익 듣기 전략을 가르친 집단과 가르치지 않은 집단의 전략 사용과 성취도를 비교하였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 전략을 배운 집단과 그렇지 않은 집단이 듣기 전략을 사용한 정도에는 차이가 없었다. 파트별 전략뿐 아니라 개별 전략의 사용에 있어서도 차이가 없었다. 그런데 전략 교육이 전략 사용을 촉진시키지 못한 것은 앞서 논의한 바와 같이 연구 참가자들의 언어능속도가 낮아서 학습한 전략을 충분히 사용하지 못했거나 전략이 숙지되는 데에는 더 긴 기간이 필요하기 때문일 수 있다. 둘째, 전략을 가르친 집단의 성취도가 전략을 가르치지 않은 집단의 성취도보다 컸지만 이것은 전략을 더 많이 사용했기 때문은 아니었다. 다시 말해, 한 학기 동안 듣기 전략을 지도한 결과, 성취도는 높였지만 전략 사용을 증진시키지는 못했다.

본 연구 결과에서 한 가지 주목할 점은 비록 두 집단이 사용한 전략의 정도에는 차이가 없었지만, 문제의 유형뿐 아니라 전략의 종류에 따라 듣기 전략을 사용하는 정도가 달랐다는 점이다. 참가자들이 더 많이 사용한 전략이

그 파트의 듣기 문제를 푸는데 더 효과적인 것인 경우가 많았다. 그러나 참가자들이 덜 사용했다고 해서 필요 없는 전략인 것은 아니었다. 반드시 필요한 전략이므로 사용하는 것이 효과적인 경우에도 참가자들이 별로 사용하지 않은 경우도 있었다. 그러므로 문제 유형에 따라 학습자들이 전략을 사용한 경향을 파악하는 것은 물론이고 문제의 유형에 따라 필요한 전략을 명시적으로 가르칠 필요가 있다.

기존의 연구(예: 김영미, 2004; 정혜진, 2006a) 연구에서 언어능속도가 뛰어난 학생이 듣기 전략을 더 사용했지만, 하위권 학생들도 전략 훈련을 통해 전략 사용에 대한 이해가 넓어지고 적절한 전략 사용을 위하여 노력한 결과 학습 태도에도 바람직한 변화가 있었다(이정원, 조민철, 2003). 본 연구 결과에서 전략을 지도한 집단의 성취도가 그렇지 않은 집단의 성취도가 컸다. Nyikos(1996)에 따르면 전략 사용은 학습 효과를 더 효과적 높일 수 있는 방법이다. 그러므로 교육 기간을 충분히 길게 하고 훈련 방법을 강화한다면 전략 지도의 효과가 달라질 수 있을 것으로 기대된다. 비록 현재에는 전략을 지도한 집단과 그렇지 않은 집단의 전략 사용에 차이가 없었지만, 전략 지도와 훈련이 강화될 경우 전략 사용이 증진되고 궁극에는 성취도를 더 높이는 데 기여할 것이다.

본 연구는 전략이 성취도에 미치는 영향을 알아보는데 토익 듣기 전략과 총 점수뿐 아니라 파트별 듣기 전략과 파트별 점수를 비교하여 듣기 전략과 성취도의 관계를 전반적으로 조망했다는 점에 의의가 있다. 그러나 본 연구의 제한점을 토대로 다음과 같은 후속 연구를 제안한다. 첫째, 듣기 파트와 문제 유형에 따라 더 사용하는 전략과 그렇지 않는 전략에 관한 추가 분석이 필요하다. 둘째, 언어능력이 다른 집단을 대상으로 했을 때 전략을 가르치는 것이 성취도에 어떤 영향을 미치는지를 검증할 필요가 있다. 셋째, 장기적인 관점에서 듣기 전략을 가르친 것이 전략 사용을 변화시키는 지를 살펴보아야 한다. 마지막으로 토익 듣기 전략 외에도 토익 성적에 영향을 미칠 수 있는 다양한 변수에 대한 복합적인 연구가 필요하다. 이와 같은 다양한 후속 연구를 통해 학습자들이 좀 더 효율적인 방법으로 영어 듣기 실력을 향상시킬 수 있는 방법이 소개되기를 바란다.

참고문헌

- 김동규. (2004). 영어 청해 방략지도가 한국의 영어 학습자들의 청해 능력에 미치는 영향. *영어교육*, 59(2), 213-235.
- 김동규. (2010) ESL 학습자들의 국가 지역별 영어듣기 전략 비교 분석. *현대영어교육*, 11(2), 128-147.

- 김상문. (2000). *언어 능력과 학습전략이 영어 청해력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문, 순천향대학교.
- 김영미. (2004). 영어 청해 학습전략에 관한 연구. *영어교육연구*, 29, 7-30.
- 박기표. (2001). 언어 능력, 배경 지식, 문제의 종류가 영어 청해 능력에 미치는 영향. *영어교육*, 56(2), 245-263.
- 박기표, 김상문. (2002). 영어지식과 듣기 전략의 사용이 영어 듣기 능력에 미치는 영향. *영어교육연구*, 14(1), 2002.
- 안경자. (1999). *한국 고등학생의 영어 듣기 학습전략*. 미출간 석사학위논문, 서울대학교.
- 이정원, 조민철. (2003). 듣기 전략 훈련이 영어 듣기 능력에 미치는 효과. *영어교육*, 58(2), 65-87.
- 임민경, 차경애. (2007). 대학생의 듣기 전략 연구. *영어학*, 7(1), 103-128.
- 정혜진. (2006a). 영어 듣기 능숙도와 듣기 전략 사용에 관한 연구. *영어교육연구*, 18(3), 253-277.
- 정혜진. (2006b). 대학생 영어 학습자의 듣기 학습전략 사용에 관한 연구. *STEM Journal*, 7(1), 167-190.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bedell, D., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparison of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-60). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Cha, Jae Guk. (2006). A study of listening strategies favored by Korean university students. *Modern English Education*, 7(2), 39-56.
- Chamot, A. U. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26(3), 1993.
- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* pp.61-74). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kim, Dongkyoo. (1999). Listening comprehension strategies and their relationship with students' performance on the TOEIC listening test. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 15(2), 39-64.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd Ed., pp. 69-85). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nyikos, M. (1996). The conceptual shift to learner-centered classrooms: Increasing teacher and student strategic awareness. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning*

- strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 109-117). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Nord, J. (1980). Developing listening fluency before speaking: An alternative paradigm. *System*, 8, 1-22.
- O'Malley, J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Park, Gi-Pyo. (1997a). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(20), 211-221.
- Park, Gi-Pyo. (1997b). Relationship between listening strategy use and listening ability. *English Teaching*, 52(2), 95-112.
- Park, Gi-Pyo. (1999). The effects of strategy instruction on listening comprehension. *English Teaching*, 54(1), 3-16.
- Vann, R., & Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-199.

오회정

서울시 노원구 화랑로 623

139-774 서울여자대학교 교양영어

Tel: 02-970-7857

E-mail: hjoh@swu.ac.kr

Received 13 July 2011

Revised 2 September 2011

Accepted 14 September 2011