

자기효능감이 어휘학습전략 사용과 성취도에 미치는 영향*

오희정

서울여자대학교

Oh, Hee Jeong. (2013). The effect of self-efficacy on the use of vocabulary learning strategies and achievement. *Modern English Education*, 14(1), 153-176.

This study investigates the effect of self-efficacy on the use of vocabulary learning strategies and achievement. Ninety-four Korean female college students participated in the study. Based on the results of a questionnaire on self-efficacy, the participants were divided into two groups. The data of another questionnaire on vocabulary learning strategies and the scores of a vocabulary test were used to compare the two groups. The analysis of the results revealed several important points. The students at the higher self-efficacy level used more vocabulary learning strategies than those at the lower level did. There were some differences between the types of vocabulary learning strategies adopted by the two groups. The students who had strong self-efficacy achieved better on their vocabulary examination, especially on the fill-in-the-blank type questions. It was found that the differences in the amount and types of vocabulary learning strategies used by the two groups had effects on their achievement. Thus, this study implies that teaching vocabulary learning strategies, while helping students build positive self-efficacy, can be an effective way to expand their lexical knowledge.

[self-efficacy, vocabulary learning, strategies, achievement/
자기효능감/어휘학습/전략/성취도]

1. 서론

인간의 사고 또는 지식이 행동으로 표출되기 위해서는 동기가 유발되어야 한다. 이러한 동기적 요인의 하나인 자기효능감은 인간의 행동에 많은 영향력을 발휘한다(Bandura, 1993). Bandura(1986)는 자기효능감을 개인이 특정 과제를 수행하는데 작용하는 것으로 지식과 능력 및 기술을 적절히 운용하고 조직화하여 동원하는 역량을 포함한 신념이라고 정의하였다. Graham(1997)의

* 이 논문은 2012 학년도 서울여자대학교 교내학술특별연구비의 지원을 받았음.

연구를 보면 자기효능감이 높은 학습자들은 미래의 학습과제를 더 잘 수행할 수 있다는 신념을 가지고 있었기 때문에 과제 수행에서 더 조직적인 학습 행동을 보였다. 이러한 결과에 대해 Graham은 자신이 얼마나 잘 할 수 있다고 생각하는가에 따라 행동의 수준이 결정되었기 때문이라고 설명하였다. 이처럼 자기효능감은 특정한 목표를 성취하기 위한 자신의 수행능력에 대한 판단으로 인간의 행동에 가장 큰 영향을 미치는 요인들 중 하나이다.

그런데 자기효능감이 항상 동일하게 행동에 영향을 미치는 것은 아니다 (Bandura, 1986; Chen & Lin, 2009; Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacob & Rogers, 1982; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Zimmerman과 Kitsantas의 연구를 보면 학습자들의 자기효능감은 과제영역에 따라 달랐다. Chen과 Lin(2009)의 연구에서도 자기효능감이 높은 학습자가 언어를 배울 때 더 적극적인 태도를 가졌으며 효과적인 학습 전략을 사용하였고 새로운 학습 전략을 채택하는데 긍정적인 반응을 보였다. 이와 같은 학습자들의 행동의 차이에 대해 Bandura는 학습자가 과제수행에 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단에 영향을 미치는 자기효능감이 다르기 때문이라고 설명하였다. Bandura은 자기효능감은 자기의 행동 능력에 대한 자기 지각으로 어떤 행동을 할 것이며 얼마만큼이나 노력하고 얼마 동안 그러한 노력을 지속할 것인지 그리고 어떤 정서적 반응을 할 것인가 등에 영향을 미친다고 하였다. 그러므로 각 개인이 가지고 있는 자기효능감의 정도에 따라 학습 전략을 사용하는 경향과 정도가 달라질 수 있다고 보았다.

본 연구에서는 이러한 Bandura(1986)의 설명이 우리나라에서 영어를 학습하는 학습자들에게도 적용되는지를 알아보려고 하였다. 다시 말해서 우리나라 학생들을 대상으로 자기효능감에 따라 학습 행위에 차이가 있는지를 검증하고자 하였다. 그런데 학습 행위는 여러 가지로 규정될 수 있지만 객관적인 측정을 위해서는 계량 가능해야 한다. 그래야 자기효능감이 학습 행위에 영향을 끼친 여부를 검증할 수 있다. 그런데 본 연구는 한 학기 동안 가르치고 그 결과를 분석해야 한다는 시간적 제한이 있었다. 그러므로 이러한 단점을 극복하기 위해 본 연구에서는 학습 전략 중 기존 연구에서 전략으로 개발되어 있어 검증이 가능한 전략 중 하나인 어휘학습 전략을 이용하였다. Paribakht과 Wesche(1997)는 제한된 시간 내에 특정 어휘를 학습 해야 할 경우에 어휘학습 전략을 사용하는 것이 어휘를 체계적으로 가르치는 데 효과적이라고 하였다. 또한 어휘학습 전략은 오희정(2012)의 연구에서 어휘 능숙도가 낮은 집단의 경우에도 어휘학습 전략을 활용해 한 학기 동안 어휘 지도를 했을 때 어휘학습 전략을 효과적으로 사용할 수 있게 되었고 이러한 변화는 어휘 성취도를 높이는 데도 효과가 있다는 것이 검증되었다. 따라서 본 연구에서 단기간에 자기효능감에 따라 학습 전략 사용의 차이와 전략 사용이 성취도에 미치는 영향을 살펴보는데 어휘학습 전략을 이용하는 것이 적절하다고 판단하였다.

본 연구의 목적은 자기효능감에 따른 어휘학습 책략의 사용의 차이와 그 차이 여부가 성취도에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 이를 위해 어휘 능숙도는 비슷하지만 자기효능감의 정도가 다른 우리나라 대학생들을 대상으로 한 학기 동안 어휘학습 책략을 활용해 어휘를 학습하게 한 후 그들의 어휘 학습 책략을 사용하는 경향과 정도 및 성취 결과를 비교해 보았다. 기존의 우리나라 학생들을 대상으로 한 연구에서 자기효능감과 어휘학습 책략을 분석한 연구는 드물기 때문에 본 연구의 결과가 학습자의 자기효능감을 이해하고 이것이 학습 행위에 어떤 영향을 미치는 지에 대한 이해에 시사하는 바가 있을 것으로 기대된다. 무엇보다 본 연구의 결과가 향후 어휘학습 책략을 어휘학습에 도입하는 데 있어 고려해야 할 학습자 요소 중의 한 가지 특징을 규명함으로써 보다 효과적으로 어휘학습 책략을 가르칠 수 있는 방법을 제시할 수 있을 것으로 예상된다.

II. 이론적 배경

2.1 자기효능감

자기효능감은 사람들의 태도나 동기가 자신의 능력을 더 많이 발휘할 수 있는 역할을 한다고 보는 동기 이론 중의 하나이다(Bandura, 1995; Schunk, 1991; Zimmerman & Kitsantas, 2005). 학습자가 스스로 활동을 선택하고 노력을 기울이며 어려움이 있어도 끈기를 보이게 하는 동기적 기제가 평생학습자로서 살아가야 하는 현대인에게 필수적인 요인이다(김아영, 2004). 그런데 자기효능감은 발달적으로 변화한다(Bandura, 1993). 기존의 연구에서 이러한 변화를 검증하고 자기효능감을 증진시킬 수 있는 방안을 제안한 바가 있다. Graham과 Weiner(1996)이 연구한 결과를 보면 어린 학생들에게 단기 목표를 설정하게 하고 단순한 과제를 수행했을 때 보상을 하면 자기효능감이 형성되었고 대학생들에게 자기효능감을 증진시키는 프로그램을 활용해 긍정적인 자기효능감을 갖도록 도울 수 있었다.

그런데 각 개인이 가지고 있는 자기효능감의 차이를 밝히기 위해서는 먼저 자기효능감을 측정할 수 있는 방법이 필요했다. 이를 위해 Sherer 외 5인(1982)은 자신감(self-confidence)와 자기 조절 효능감(self-regulatory efficacy)의 두 개의 요인으로 구성된 자기효능성 척도를 개발하였다. 여기에서 자신감은 학습자가 자신의 학습 능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도를 의미하며, 자기 조절 효능감이란 개인이 자기관찰, 자기판단, 자기반성과 같은 자기조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능기대를 말한다(Sherer et al., 1982). 자기효능감의 측정은 이와 같이 다양한 상황에서 개인의 수행 수준을 잘

예측할 수 있다는 점에서 유용하다. 그런데 Bandura(1995)는 일반적 자기효능감 척도가 학업 상황과 같은 특정 맥락 내에서 개인의 수준을 잘 예측하지 못하는 문제점을 지적하였다. 이를 해결하기 위해 Bandura는 학습자가 학업적 과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실천해 나가는 자신의 능력에 대해 내리는 판단을 학업적 자기효능감이라고 새로 정의하였다. 학업적 상황에서 학습자의 자기효능감은 수행에 직접적으로 영향력을 행사하거나, 아니면 전략 사용 및 자기조절과 같은 인지적 변수에 영향을 미쳐 수행에 간접적인 영향을 미친다(Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). 그러므로 학업 상황에서 자기효능감을 측정하기 위해서는 일반적 자기효능감을 측정하는 방법과 차별화된 측정 방법이 필요하다. 이를 위해 김아영과 박인영(2001)이 우리나라의 학업적 상황에서 학습자의 학문적 수행 및 성취 수준을 보다 잘 예측할 수 있는 학업적 자기효능감 척도를 개발하였다. 김아영과 박인영이 개발한 학업적 자기효능감은 자신감, 자기 조절 태도, 그리고 과제 난이도에 대한 선호로 나뉜다. 첫째, 자신감은 자신의 능력에 대한 인지적 판단 과정을 통해 조성되고 감정적인 반응으로 표출된다. 둘째, 학습에 대한 자기 조절 태도는 학습자가 자신의 학습 수행 능력에 대해 보이는 기대나 신념을 조절하는 것을 의미한다. 마지막으로 학업적 자기효능감으로서의 과제 난이도 선호는 개인이 어떤 수행 상황에서 목표를 선택하고 설정할 때 어떤 수준의 난이도를 선호하는가를 측정하는 것이다.

이와 같은 학업적 자기효능감을 활용하여 다양한 학업 분야의 연구가 진행되었다. 국내에서 수행된 몇 가지 연구 사례를 살펴보면 다음과 같다. 이경아(2004)는 학점은행제에서 공부하고 있는 성인학습자를 488명을 대상으로 학업적 자기효능감과 학습 전략의 관계를 연구하였다. 이를 위해 자기효능감은 전체와 하위 세 분류(자신감, 자기 조절 태도, 그리고 과제 난이도에 대한 선호)로 나누고 학습 전략은 개인의 심리 및 태도 등 학습자의 내면적인 성향과 관련이 있는 심층적 전략과 학습 방법 및 경솔함 등 학습자의 외적인 성향과 관련이 있는 피상적 전략으로 분류하여 자기효능감과 학습 전략 사이에 어떠한 상관관계가 있는지를 연구하였다. 분석 결과에서 심층적 전략은 전체와 자신감을 제외한 나머지 자기효능감의 두 분류에서 정적 상관관계가 발견된 반면, 피상적 전략은 모든 곳에서 부적 상관관계를 보였다. 다시 말해 자기효능감이 높을수록 심층적 학습 전략은 더 많이 활용하지만 피상적 학습 전략은 덜 활용하는 경향이 있었다. 이경아의 연구는 자기효능감과 학습 전략의 관계를 밝혀 평생 교육 기관에서 효과적인 수업을 진행하는데 참고해야 할 점을 제시한 점에는 의의가 있다. 그러나 학습 전략의 분류가 구체적이지 않고 직접적으로 수업과 관련된 것이 아니므로 이 결과를 일반화하는 데에는 한계가 있을 수 있다. 이남숙과 임병빈(2006)은 중학생 108명을 같은 수준의 협력학습 소집단, 다른 수준의 협력 학습 소집단, 그리고 전체 수업의 세 유형으로 나눈 후 수업 유형이 학업적 자기효능감과 영어 학업 성취도에

미치는 영향을 분석했다. 각 집단을 상, 중, 하의 학습 능력으로 나누어 비교한 결과에서 다른 수준의 학생들과 함께 학습한 집단에 속했던 중간 수준의 학습자들의 학업 성취도가 가장 높았다. 또한 다른 수준의 협력 학습 소집단에서 학습한 하위 수준의 학생들의 성취도가 가장 많이 상승하였다. 정병삼(2011)은 2년간 영어학습전략과 자기효능감이 대학생의 토익 성적 변화에 미치는 중단적 영향을 분석하였다. 이를 위해 영어 학습 전략은 Oxford(1990)가 개발한 총 30문항으로 구성된 설문지를 이용해 측정하였고 자기효능감은 김아영과 박인영(2001)이 개발한 학업적 자기효능감을 측정하기 위한 문항을 영어 학습에 적합하게 20문항으로 재구성한 설문지로 측정하였다. 정병삼은 선형 성장 모형 적합성으로 설명된 결과를 근거로 자기효능감과 영어 학습 전략 모두 토익 성적 변화에 긍정적인 상승 효과를 미친다고 했다. 이 연구는 자기효능감과 영어학습전략이 성취도와 어떻게 관련이 있는지를 분석함으로써 토익 성적을 향상 시킬 수 있는 방향을 제시한 점에서 의의가 있다. 그러나 자기효능감과 영어학습전략이 각각 성취도에 미치는 영향을 따로 분석하여 이 두 변인이 통합적으로 성취도에 미친 영향을 살펴볼 수 없는 점이 아쉽다. 그러므로 본 연구에서는 이러한 점을 보완하여 자기효능감과 학습 전략 사용이 성취도에 미치는 영향을 통합적으로 분석하고자 한다.

2.2 어휘학습 전략

학습 전략은 학습자의 독립성(learner autonomy)의 핵심이다(Wenden, 1991). 따라서 학습 과업에 따라 적절한 전략 교육을 실시하면 학습자 스스로 공부할 수 있는 방법을 깨우치게 되므로 학습의 효과가 배가될 수 있다(G. Park, 1997). 특히 학습자 본인에게 알맞은 학습 전략을 사용했을 경우에는 언어 수행을 성공적으로 수행하는 데 도움을 주었다(McGroarty & Oxford, 1990). 그래서 어휘 학습 전략을 연구한 기존의 논문들에서 효과적인 학습을 위해 학습 전략을 사용할 것을 제안한 것을 찾아 볼 수 있다(McGroarty & Oxford, 1990; Oxford, 1990; Paribakht & Wesche, 1997). Oxford의 연구를 보면 대체로 영어 운용 능력이 높은 학생들은 좋은 학습 전략을 개발하여 사용하는 경향을 보였다. 또한 학습 동기가 더 왕성한 학습자는 그렇지 못한 학습자보다 학습 전략을 더 많이 사용하는 경향도 있었다(Oxford & Nyikons, 1989).

그런데 언어 기능은 전략과 함께 발전되어야 하지만, 전략을 잘못 사용하거나 지나치게 많이 사용하는 것과 같은 부작용이 있을 수 있으므로 주의해야 한다(Oxford, 1990). 전략 사용이 항상 효과적인 학습 방법은 아닐 수도 있다(김익환, 2001). 한국 학습자들의 영어 어휘학습 전략에 대한 기존의 연구 결과를 보면 한국 학습자들이 가장 보편적으로 사용하는 어휘학습 전략은 영한사전 사용이다(고명희, 2011; 오희정, 2010; Y. V. Chon, 2007; S. Lee, 2007; J. Park, 2001). S. Lee(2007)가 대학생 466명을 대상으로 한 설문 조사에서 한국

대학생들이 가장 자주 사용하는 어휘학습 책략은 영한사전 사용이었으며, J. Park(2001)이 초, 중, 고, 대학생을 대상으로 한 어휘학습 책략 연구에서도 이중언어 사전과 문맥에서 의미를 파악하는 책략을 가장 많이 사용하는 경향이 있었다. 그러나 오희정(2010)의 연구를 보면 한국인 대학생 영어 학습자들의 경우 어휘책략을 알고는 있지만, 인지하는 정도에 비해 실제 어휘학습에서 덜 적극적으로 사용하는 경향이 있었다. 다시 말해, 어휘 성취도가 높다고 해서 항상 다양한 어휘학습 책략을 사용하는 것은 아니었다. 그런데 어휘학습과 관련된 더 큰 문제점은 한국 대학생들은 학습한 영어 어휘를 문맥상에서 적절히 사용하는 방법을 모르고 있다는 것이었다(고명희, 2011). 단어는 의미, 형태와 소리뿐 아니라 어떻게 사용하는지를 알아야 어휘를 표현에 활용할 수 있다(Nation, 2001). 그런데 Y.V. Chon(2007)이 조사한 바에 의하면 한국 학생들은 많은 경우 영어 어휘와 한국어 어휘 사이에 정확한 일대일 대응이 이루어지지 않는다는 사실을 간과한 채 영한사전에 제시된 한글 뜻만 외워온 경향이 있었다. Y.V. Chon은 이러한 이유 때문에 한국 학생들이 영어 어휘를 제대로 알고 있다고 보기 어렵다고 하였다. 한상호(2003)의 연구에서도 비슷한 지적이 있었다. 한상호가 대학생의 영어 어휘 능력과 어휘학습 책략의 관계를 분석한 결과를 보면 대학생들의 어휘활용 능력은 이해 능력보다 덜 개발되어 있었다. 그러므로 김익환(2001)의 주장처럼, 학습 책략을 효과적으로 사용하도록 가르치기 위해서는 기존의 학습 책략을 너무 신봉해서는 안 되며 학생들의 언어 능력 수준, 학습 스타일, 동기, 학습자의 연령, 학습자의 태도 등을 고려해야 한다.

학습 책략 사용에 영향을 미치는 또 다른 요소 중의 하나가 앞서 살펴본 자기효능감이다. Flavell(1987)은 자기효능감이 높은 학습자는 특정 언어를 학습할 때 학습 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 자기확신이 있고, 이러한 신념은 학습자의 선택, 노력, 지속성 등에 큰 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다. Bandura(1995)도 높은 자기효능감을 가진 학습자들은 어려움과 실패에 직면하더라도 높은 학습 동기를 유지한다고 하였다. 특히 성인들은 자기효능감 정도에 따라 행동을 선택하는 경향이 달라 자기효능감이 높은 사람이 도전적인 과제를 선택하여 열심히 수행하는 경향이 있는 반면, 자기효능감이 낮은 사람은 도전적인 과제를 회피하는 경향이 있었다(Bandura, 1997). 본 연구에서는 이처럼 선행 연구에서 밝혀진 자기효능감에 따른 학습 책략 사용의 차이가 우리나라 학습자에게도 적용되는지를 알아보기 위해 학습 책략 중의 하나인 어휘학습 책략을 택하여 자기효능감에 따른 어휘학습 책략 사용 양상을 검증하려고 한다.

III. 연구방법

1. 연구 참가자

본 연구에는 서울 소재의 대학교에 다니는 94명의 1학년 여학생들이 참여하였다. 참가자들을 모두 연구자가 직접 가르치는 교양 영어 수업을 듣는 학생들이었다. 참가자들의 어휘 성취도를 비교하기 위해서는 연구 참가자들의 사전 어휘 실력을 검증할 필요가 있었다. 그래서 수업 첫 주에 간단한 어휘 시험을 실시하였다. 참가자들은 모두 무작위로 선정한 30개의 어휘 문제로 구성된 지필 응답 형식의 시험을 보았다. 또한 참가자들의 자기효능감을 측정하기 위해서 김아영과 박인영(2001)이 개발한 학업적 자기효능감 설문지를 이용하여 설문 조사를 실시하였다. 설문지의 문항은 자신감, 자기 조절 효능감, 그리고 과제난이도 선호를 묻는 총 34문항으로 구성되었다.

자기효능감 점수에 따라 연구 참가자들을 두 집단으로 나누었다. 자기효능감 점수의 평균과 빈도를 계산하여 이를 준거로 상위 자기효능감 집단(47명)과 하위 자기효능감 집단(47명)으로 나누었다. 이렇게 분류한 두 집단의 사전 어휘 실력에 차이가 있는지를 알아보기 위해 어휘 시험 점수를 독립표본 t-test로 분석하였다.

표 1
집단별 사전 자기효능감 측정과 어휘 시험 결과

	구분	인원	평균	SD	T (p)
자기효능감	상	47	3.55	.338	8.48 (.000**)
	하	47	3.02	.264	
어휘 시험	상	47	23.49	5.36	.267 (.790)
	하	47	23.02	5.31	

** $p < .01$

표 1에 정리된 바와 같이 자기효능감이 다른 두 집단의 어휘 실력에는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 검증되었다. 그러므로 사전 조사 결과에서 본 연구에 참여한 두 집단은 비슷한 수준의 어휘 실력을 갖추고 있지만 자기효능감에는 차이가 있는 것으로 확인되었다. 따라서 이들을 대상으로 자기효능감에 따른 어휘학습 책략 사용 정도와 어휘 성취도 결과를 비교하는 연구를 진행하였다.

2. 연구 도구 및 절차

어휘학습 책략은 대학생들의 어휘학습 책략 사용을 검증하기 위해 개발한 한상호(2003)의 설문지를 이용하였다. 설문지는 총 50문항으로 어휘학습 계획에 관한 5문항, 어휘공략에 관한 설문 15문항, 기억 강화에 관한 10문항, 그리고 어휘활용에 관한 20문항으로 구성되었다. 여기에 어휘학습에 관한 의견을 알아보기 위해 문항을 2개 더 추가하였다. 객관식 설문 문항에 대한 응답은 모두 리커트의 5점 척도를 이용하여 조사하였다.

첫 주에 총 50개의 어휘학습 책략을 모두 소개하고, 어휘를 학습 할 때 어떻게 활용해 효과적으로 공부하는 방법을 가르쳐 주었다. 더불어 학습자들이 어휘학습 책략을 활용해 지속적으로 어휘를 공부할 수 있도록 하기 위해 매주 40-50개의 단어로 구성된 어휘학습 유인물을 제공하였다. 단어는 그 주에 학습할 내용에서 학습자들이 반드시 알아야 할 단어 중 어려운 단어 위주로 선별하였다. 유인물은 제시된 단어의 의미를 들으면서 적어 형태와 의미를 학습하고 빈 칸에 적절한 어휘를 채워 문장을 완성하는 연습하는 두 가지 유형으로 구성하였다. 첫 번째 유형은 단어의 의미를 익히게 하기 위한 것으로 유인물에 제시된 단어의 발음 및 한글 의미는 물론 예문이 담긴 소리 파일을 함께 제공해 공부할 수 있게 하였다. 어휘학습 책략에서 소리로 학습하고 발음을 익히는 항목이 포함되어 있으므로 이처럼 듣고 공부할 수 있게 하는 학습 방법은 시청각을 모두 활용하여 어휘를 학습 할 수 있게 하는 동시에 어휘학습 책략에 제시된 책략을 적극적으로 사용하도록 유도하기 위한 것이다. 두 번째 유형인 빈 칸 채우기 연습은 문장 속에서 어휘의 쓰임을 익히게 하기 위한 것으로 단어의 의미를 파악한 후 그 단어가 사용된 문장의 빈 칸을 채워 가며 문맥 속에서 단어를 학습할 수 있게 구성하였다. 이러한 학습 방법은 앞서 고명희(2011)가 지적한 한국 학습자들이 문맥에서 어휘를 이해하는 것이 부족하다는 점을 보완하기 위한 방책으로 이와 같은 빈 칸 채우기 학습을 통해 어휘학습은 단어의 의미뿐 아니라 쓰임까지 함께 익힐 수 있는 효과를 기대할 수 있다. 이러한 학습 효과를 더욱 강화하기 위해 수업과 숙제로 다룬 내용에서 단어장에 제시되었던 단어가 포함된 문장을 모두 하이лай트로 표시하고 익히게 해서 다시 한 번 문맥을 통해 어휘를 학습할 수 있게 하였다. 그리고 어휘학습 책략을 활용해 어휘를 학습하게 하기 위해서 수업 중에 학습한 어휘를 이용해 만든 문장으로 서로 묻고 답하는 활동 하기, 상황에 맞는 대화 만들기, 혹은 보드 게임이나 카드 게임 등의 어휘학습 활동을 했다.

어휘 성취도를 검증하기 위한 시험은 어휘를 학습한 유인물의 유형과 동일하게 단어의 뜻 쓰기(유형 1)과 빈 칸 채우기(유형 2)의 두 가지 형태로 구성하였다. 단어의 뜻은 품사에 맞는 형태로 한글로 의미를 정확하게 쓰게 하였고 빈 칸 채우기는 보기로 주어진 30개의 단어 중 문장의 빈 칸에 맞는 단어를 정확하게 선택하여 문장을 채우게 하였다. 보기 중 5개의 필요 없는

단어는 포함시켜 답을 알아야만 문제를 풀 수 있게 구성하였다. 그러나 단어를 문맥에 맞게 활용할 수 있는지를 평가하는 것은 또 다른 어휘 능력을 필요로 하기 때문에 보기에 빈 칸에 맞는 형태로 변형된 단어를 제시하였다. 문제는 각 유형별로 25문제씩 총 50문제로 각 문항당 정답에는 1점씩의 점수를 부과하여 채점하였다.

3. 분석 방법

자료 분석은 모두 SPSS 18.0을 활용하여 유의수준을 $p < .05$ 로 설정하여 분석하였다. 먼저 신뢰도를 분석한 결과, 자기효능감 설문지의 Cronbach's α 계수는 .920이었고 어휘학습 책략 설문지의 Cronbach's α 계수는 .898였다. 그러므로 연구에 사용된 설문 응답은 모두 신뢰할 만한 수준의 것으로 검증되었다. 연구 문제를 해결하기 위해 다음과 같은 분석 방법을 사용하였다. 첫째, 자기효능감에 따른 책략 사용은 독립표본 t-test로 분석하였다. 자기효능감이 다른 두 집단이 어휘학습 책략을 사용한 경향과 정도를 구체적으로 알아보기 위해 어휘학습 책략을 전체와 어휘학습 책략의 네 가지 하위 항목인 학습계획, 어휘공략, 기억강화, 그리고 어휘활용으로 나누어 분석에 투입하였다. 그리고 두 집단의 학습 책략 사용 경향을 알아보기 위해서는 책략 사용 정도를 평균값을 기준으로 순위를 비교하였다. 둘째, 어휘 성취도는 독립표본 t-test로 분석하였다. 또한 두 집단의 어휘학습에 대한 선호도는 빈도 분석, 신뢰도 분석 및 독립표본 t-test를 이용하여 검증하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 집단별 어휘학습 책략 사용

먼저 자기효능감에 따라 어휘학습 책략을 사용하는데 차이가 있는지를 검증하기 위해서 두 집단이 사용한 어휘학습 책략의 정도를 비교해 보았다. 자기효능감이 높은 집단과 낮은 집단이 사용한 어휘학습 책략을 평균으로 비교했을 때 전반적으로 자기효능감이 높은 집단의 학생들이 낮은 집단의 학생들보다 어휘학습 책략을 더 많이 사용하는 경향이 있었다. 독립표본 t-test로 분석한 결과인 표 2를 보면 실제로 상위 집단이 하위 집단보다 어휘학습 책략을 통계적으로 유의하게 더 많이 사용하였다($p = .005^{**}$). 어휘학습 책략을 네 가지 하위 항목으로 나누어 분석한 결과에서는 상위 집단이 하위 집단보다 학습 계획, 어휘공략, 그리고 어휘활용 책략을 통계적으로 유의하게 더 많이 사용하였지만, 기억강화 책략에서는 그 차이가 통계적으로 유의하지는

않았다. 그러나 각 전략 별로 사용한 어휘학습 전략의 유형을 좀 더 구체적으로 분석하기 위해서는 어휘학습 전략의 하위 네 가지 전략에 속하는 문항에 대한 응답을 각각 비교해 살펴볼 필요가 있다.

표 2
집단별 어휘학습 전략 사용 비교

전략	집단	평균	표준편차	t	p
어휘학습 전략	상	3.14	.371	2.863	.005**
	하	2.95	.296		
학습 계획	상	3.41	.528	2.776	.007**
	하	3.13	.449		
어휘 공략	상	3.17	.448	2.625	.010*
	하	2.95	.347		
기억 강화	상	3.25	.424	1.640	.104
	하	3.10	.442		
어휘 활용	상	3.17	.446	2.591	.011*
	하	2.96	.342		

* $p < .05$, ** $p < .01$

어휘학습 계획 전략에 대한 응답을 분석한 결과를 정리한 표3을 보면, 전반적으로 자기효능감 상위 집단의 평균값이 하위 집단의 것보다 더 높다는 것을 알 수 있다. 다시 말해 상위 집단의 학생들이 학습 계획 전략을 더 많이 사용하였다. 상위집단의 학생들은 어휘력을 향상시키려는 목표가 분명했고(문항1) 어휘력을 향상시키는 방법을 알아내기 위해 노력하였다(문항2). 그러나 하위 집단의 학생들 역시 어휘 방법을 찾아내려는 노력(문항2)을 하였지만 어휘 테스트를 통해 실력을 점검하는데 더 중점을 두는 경향(문항5)이 있었다.

이와 같은 두 집단의 자기효능감에 따라 학습 계획 전략을 사용한 차이가 통계적으로 유의한 지를 독립표본 t-test로 검증하였다. 그 결과, 어휘학습 계획 전략에 속하는 다섯 문항 중 자기효능감이 높은 집단의 학생들이 자기효능감이 낮은 집단의 학생들보다 어휘력 향상에 대한 목표를 더욱 분명하게 가지고 있었으며(문항 1: $t=2.78$, $p=.007^{**}$), 어휘학습 시간도 더 긴 것으로 조사되었다(문항 3: $t=2.25$, $p=.026^{*}$). 다시 말해 자기효능감이 높은 학생들이 어휘 실력을 향상 시키려는 목표를 위해 더 많은 시간 공부했었다는 것을 알 수 있다. 이러한 경향은 자기효능감이 높은 학생들이 계획을 세워 어휘학습을 하는

시간을 충분히 가지려고 노력하는 경향(문항3)이 조금 더 컸다는 점에서도 입증된다.

표 3
집단별 학습 계획 전략 사용 비교

전략	상위 집단			하위 집단		
	순위	평균	SD	순위	평균	SD
1 영어 어휘력을 향상시키기 위한 뚜렷한 목표가 있다.	1	3.55	.686	3	3.15	.722
2 어휘력을 향상시킬 수 있는 방법을 알아내려고 노력한다.	2	3.47	.654	1	3.19	.825
3 계획을 세워서 영어 어휘학습 하는 시간을 충분히 가지려고 노력한다.	4	3.32	.726	5	2.98	.737
4 어휘학습을 위해 중요 어휘를 학습장에 적어 학습을 한다.	5	3.30	.976	4	3.15	.859
5 어휘 테스트를 통해 나의 실력 점검을 한다.	3	3.43	.827	2	3.18	.741

이어서 두 집단의 어휘공략 전략의 사용을 비교해 보았다. 역시 전반적인 평균점수는 자기효능감이 높은 집단이 다소 높은 편이었지만, 두 집단 모두 단어의 의미를 이해하기 위해 비슷한 전략을 사용한 것으로 조사되었다(표 4 참조). 특히 두 집단이 자주 사용한 어휘공략 전략을 우선 순위로만 비교했을 때 가장 자주 사용한 전략의 첫 번째부터 다섯 번째까지의 순위가 문항 6, 11, 16, 15, 7로 동일하였다. 연구 참가자들은 모두 어휘공략 전략 중 모르는 단어의 의미를 파악하기 위해 문맥을 통해 의미를 추측하는 전략(문항6)을 가장 많이 사용했다고 대답하였으며, 모르는 단어의 뜻을 영한사전에서 찾아본다(문항11)고 하였다. 이러한 결과는 앞서 언급한 S. Lee(2007)와 J. Park (2001)의 선행연구 결과와 유사하다. 그런데 그들의 연구에서는 이중언어 사전을 찾아본다는 대답이 가장 많았던 것에 비해, 본 연구 참가자들은 문맥을 통해 의미를 파악하는 전략을 더 많이 사용한다고 응답하였다. 이것은 어휘 학습을 할 때 빈 칸 넣기 훈련을 시키고 문장 내에 의미 찾기 활동을 꾸준히 시킨 영향이라고 볼 수 있다. 참가자들이 세 번째로 자주 사용한 전략이 새로운 단어를 문장 안에서 학습한다(문항16)는 점이 이를 뒷받침한다.

그런데 두 집단의 전략 사용이 통계적으로 유의하게 차이가 있는지를 독립표본 t-test로 검증한 결과에서는 어휘공략에서는 모르는 단어를 그림이나 몸짓 등을 사용해 분석하는 전략(문항 10)을 사용하는 정도만 다른 것으로 검증되었다($t=3.86, p=.000^{**}$). 자기효능감이 높은 집단에서는 이 전략을 많이 사용하고 자주 사용한 반면, 자기효능감이 낮은 집단은 이 전략보다는 접두어와 어근을 분석해 어휘를 외우는 전략(문항 9)를 더 자주 사용한다고 답하였다. 그리고 자기효능감이 높은 집단의 학생들은 한글에서 비슷한 의미가

있는지를 먼저 파악(문항7)했지만, 자기효능감이 낮은 집단의 학생들은 친숙한 소리와 연결해 학습(문항 18)하였다. 다른 요인을 동일하게 했을 때 이처럼 두 집단이 자주 사용한 책략의 여섯 번째부터의 순위가 다르다는 것은 자기효능감에 따라 선호하는 책략에 차이가 있다는 것을 보여준다.

표 4
집단별 어휘공략 책략 사용 경향 비교

책략	상위 집단			하위 집단		
	순위	평균	SD	순위	평균	SD
6 모르는 영어단어가 나오면 글의 문맥을 통해 의미를 추측한다.	1	4.06	.639	1	3.98	.707
7 모르는 영어단어가 나오면 한글에 비슷한 단어가 있는지를 점검한다.	7	3.28	.902	8	2.89	.787
8 모르는 영어단어가 나오면 단어의 품사 분석을 한다.	5	3.40	.970	5	3.40	.771
9 모르는 영어단어가 나오면 접두어와 어근 분석을 한다.	9	3.23	.914	6	3.06	.895
10 모르는 영어단어가 나오면 그림, 몸짓 등과 관련된 분석을 한다.	6	3.38	.795	10	2.70	.907
11 모르는 영어단어가 나오면 영한 사전을 찾아 확인한다.	2	4.00	.834	2	3.89	.759
12 모르는 영어단어가 나오면 영영 사전을 찾아 확인한다.	12	2.43	.950	12	2.11	.866
13 모르는 영어단어가 나오면 교수에게 한글로 번역해 달라고 부탁한다.	14	2.19	.947	13	1.94	.639
14 모르는 영어단어는 교수에게 비슷한 단어를 묻거나 쉬운 단어로 풀어서 설명해 달라고 부탁한다.	13	2.23	.890	14	2.09	.717
15 새로운 어휘를 내가 이미 알고 있는 어휘들과 관련 지어 학습한다.	4	3.47	.881	4	3.51	.748
16 새로운 영어단어를 문장 안에서 학습한다.	3	3.68	.629	3	3.53	.747
17 새로운 어휘를 어떤 주제와 관련된 어휘군에 포함시켜 학습한다	10	3.15	.908	9	2.70	.907
18 새로운 영어 단어의 발음을 친숙한 다른 소리와 관련 지어 학습한다.	8	3.28	.826	7	2.89	.787
19 운율 원칙을 이용하여 새로운 단어를 학습한다.	11	2.68	.911	11	2.51	.718

다음으로 자기효능감이 다른 두 집단의 학생들이 사용한 기억강화 책략을 살펴보았다. 자주 사용한 책략을 알아보기 위해 순위별로 비교하여 본 결과, 전체 9개의 기억강화 책략 중 두 집단이 가장 자주 사용한 책략에서 네 번째로 자주 사용한 책략까지가 모두 동일하였다. 표 5에 정리된 바와 같이, 본 연구의 참가자들은 단어를 기억할 때 반복해서 학습하며(문항28), 단어의 철자를 머릿속으로 시각화해서 학습하며(문항22), 단어를 학습한 곳을 기억하고(문항24), 새로운 단어를 이미지화하거나 그림을 그려보며 학습(문항 21)하는

경향이 있었다. 다시 말해, 두 집단 모두 시각적 이미지를 이용하여 반복해서 단어를 외우는 전략을 사용하였다. 그런데 하위 집단에 속하는 학생들에게서는 단어를 발음과 영상 정보와 연결하여 기억하는 경향이 더욱 강하게 나타난 반면 상위 집단의 학생들에게서는 발음에 유의하는 것은 물론 학습한 것을 목록화하여 정리하는 경향이 두드러졌다.

표 5
집단별 기억강화 전략 사용 경향 비교

전략	상위 집단			하위 집단		
	순위	평균	SD	순위	평균	SD
20 새로운 단어의 발음과 강세에 유의하여 학습한다.	5	3.36	1.00	6	2.96	.859
21 새로운 단어를 이미지화 하거나 실제로 그림을 그려보면서 학습한다.	4	3.47	.747	4	3.17	.916
22 새로운 단어의 철자를 머릿속으로 시각화하면서 학습한다.	2	3.55	.717	2	3.60	.993
23 새로운 단어의 발음과 영상을 함께 결합하여 의미를 기억한다.	7	3.19	.770	5	3.04	.955
24 새로운 단어와 관련된 모든 다른 단어를 열거하고 새로운 단어와 선을 그어 관련 지어 가며 학습한다.	8	2.74	.896	9	2.53	.929
25 새로운 단어를 어디에서 보았는가 (책, 유인물 등)을 기억하며 학습한다.	3	3.53	.952	3	3.49	.856
26 단어장을 만들어 새로운 단어의 목록을 작성하여 학습한다.	6	3.21	1.02	7	2.94	.942
27 새로운 단어를 실제 행동으로 표현해 보면서 학습한다.	9	2.51	.930	8	2.55	.996
28 단어를 반복해서 학습하며 익힌다.	1	3.72	.713	1	3.70	.805

두 집단이 사용한 기억강화 전략의 차이가 통계적으로 유의한지를 독립표본 t-test로 분석한 결과에서 상위 집단이 하위 집단보다 더 새로운 단어를 발음과 강세에 유의해 학습(문항 20)을 하는 경향이 있다는 것이 입증되었다 ($t=2.09, p=.039^*$). 그러나 앞서 언급한 바와 같이 전체 기억 강화 전략의 평균값으로 두 집단의 차이를 비교했을 때는 두 집단이 기억 강화 전략을 사용한 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 그러므로 다른 전략에 비해 기억강화 전략에서는 두 집단의 전략 사용의 유형이 크게 다르지 않았다고 할 수 있다.

표 6
집단별 어휘활용 전략 사용 경향 비교

전략	상위 집단			하위 집단		
	순위	평균	SD	순위	평균	SD
29 새로운 어휘를 학습하기 위해 여러 번 말한다.	1	3.87	.797	1	3.77	.698

30	새로운 어휘를 학습하기 위해 여러 번 쓴다.	3	3.66	.962	4	3.60	.901
31	원어민의 발음을 모방하여 발음 연습을 한다.	5	3.60	.825	7	3.19	.900
32	새로운 어휘의 발음이나 철자 익히기 연습을 한다.	6	3.57	.744	6	3.30	.832
33	숙어나 함께 쓰이는 표현을 활용한다.	8	3.30	.805	9	3.11	.890
34	알고 있는 친숙한 영어 단어들을 조합하여 새로운 표현을 해 본다.	12	2.89	.866	12	2.68	.935
35	영어로 된 영화, TV, 미국 드라마, 뉴스 등을 즐겨본다.	9	3.15	1.12	8	3.13	1.11
36	영어로 생각하려고 노력한다.	13	2.89	1.08	13	2.62	.968
37	영어로 된 책을 흥미 삼아 읽는다.	18	2.47	.929	20	2.09	.717
38	영어로 메모하기, 일기 및 편지 쓰기 등을 즐긴다.	19	2.45	.951	18	2.17	.916
39	수업시간에 영어로 필기를 한다.	16	2.53	.856	15	2.51	1.08
40	영어로 채팅을 한다.	20	2.40	1.07	16	2.32	1.04
41	영어가 사용되는 교내 행사에 참여한다.	21	1.98	.642	22	1.85	.659
42	영어가 사용되는 교외 행사에 참여한다.	22	2.02	.675	21	1.89	.699
43	배운 어휘를 다른 친구와 대화를 나누면서 활용한다.	15	2.66	1.02	17	2.21	.883
44	배운 어휘를 영어 원어민과 대화를 나누면서 활용한다.	17	2.51	1.06	19	2.13	.824
45	의사소통을 위해 필요할 때 사전이나 어휘 해설집을 활용한다.	11	3.13	.797	10	3.09	.996
46	단어가 떠오르지 않으면 몸짓으로 뜻을 전달하려고 노력한다.	2	3.79	.778	2	3.72	.772
47	적당한 단어를 모르면 새로운 단어를 만들어 내어 사용한다.	14	2.74	.820	14	2.53	.905
48	적당한 영어 단어가 떠오르지 않으면 같은 뜻을 나타내는 다른 단어나 표현을 사용하여 말한다.	4	3.62	.677	3	3.62	.644
49	대화하는 중 모르는 어휘가 나오면 상대방에게 그 의미를 물어본다.	7	3.53	.776	5	3.34	.788
50	내가 영어로 말할 때 어휘 사용이 잘못되면 고쳐달라고 부탁한다.	10	3.15	.978	11	2.77	.813

마지막으로 어휘활용 책략에서는 자기효능감이 다른 두 집단 모두 새로운 어휘 학습을 위해 여러 번 말하는 방법(문항 29)과 단어의 뜻이 떠오르지 않으면 몸짓을 사용하여 의사소통을 하는 방법(문항 46)을 가장 많이 사용한다고 응답하였다(표 6 참조). 그러나 자기효능감이 높은 학생들은 정확한 발음을 익히는 데 더욱 노력하는 경향이 있었다. 가령 원어민과 같은 발음을 하기 위해 모방하여 발음하는 연습(문항 32)을 하거나 새로운 어휘의 발음 연습(문항 33)을 더욱 적극적으로 하였다. 또한 자기효능감이 높은 학생들이 수업 외에 부가적으로 하는 어휘를 활용 책략을 더 많이 사용하는 경향이

있었다. 예를 들어 숙어나 함께 쓰는 표현을 활용(문항 33)을 더 많이 하였으며, 어휘를 공부하기 위해 영어로 된 영화를 보거나(문항 35) 책을 읽고(문항 37) 편지를 쓴다(문항 38)고 대답한 비율이 더 높았다. 반면 자기효능감이 낮은 학생들은 영어로 된 영화는 보지만, 책을 읽거나 편지쓰기를 하는 활동은 거의 하지 않았다. 다시 말해, 자기효능감의 차이에 따라 수업 외에 부가적으로 영어를 이용해 하는 활동에 차이가 있었다. 그런데 두 집단 모두 영어 채팅(문항 40)을 하거나 영어로 실시하는 교내외 대외(문항 41과 42)에 참가하는 데에는 모두 소극적이었다.

표 6에 정리된 어휘활용 전략에 해당하는 22개의 문항을 살펴보면 전반적으로 자기효능감이 높은 집단이 어휘활용 전략도 많이 사용하는 경향이 있는 것 같다. 그러나 독립표본 t-test로 분석한 결과에서 이 중 네 가지 전략에서만 두 집단의 차이가 통계적으로 유의한 것으로 검증되었다. 자기효능감이 높은 학생들은 원어민의 발음을 모방해 발음을 연습(문항 31: $t=2.27$, $p=.026^*$)하고, 영어로 된 책을 흥미삼아 읽으며(문항 37: $t=2.37$, $p=.028^*$), 배운 어휘를 친구와 대화하며 활용하고(문항 43: $t=2.26$, $p=.026^*$), 상대방에게 잘못된 어휘 사용을 수정해 줄 것을 요청(문항 50: $t=2.06$, $p=.042^*$)하는데 자기효능감이 낮은 학생들보다 더욱 적극적이었다.

그렇다면 자기효능감이 다른 학생들이 사용한 어휘학습 전략에 전반적으로 어떤 차이가 있는지를 알아보기 위해 전체 어휘학습 전략 중에서 어떤 어휘학습 전략을 자주 사용했는지를 비교해 보았다. 어휘학습 전략에 대한 응답의 평균값을 기준으로 각 집단이 자주 사용한다고 응답한 상위 열 개의 어휘학습 전략을 순위별로 정리한 결과인 표 7을 보면 두 집단이 자주 사용한다고 응답한 전략이 비슷하다는 것을 알 수 있다. 특히 두 집단이 자주 사용한다고 응답한 상위 다섯 개의 전략(문항 6, 11, 29, 46 및 28)은 동일하였다. 두 집단 모두 어휘공략 전략에 속하는 두 전략, 영어 단어가 나오면 글의 문맥을 통해 의미를 추측하는 전략(문항 6)과 모르는 영어단어가 나오면 영한 사전을 찾아 확인하는 전략(문항 11)을 가장 많이 사용하였다. 이어 어휘활용과 관련된 전략인 새로운 어휘를 학습하기 위해 여러 번 말하는 전략(문항 29)과 단어가 떠오르지 않으면 몸짓으로 뜻을 전달하려고 노력하는 전략(문항 46)을 자주 사용한다고 답하였다. 마지막으로 기억 강화 전략에 속하는 단어를 반복해서 학습하며 익히는 전략(문항 28)을 많이 사용했다. 그런데 두 집단이 자주 사용했다고 응답한 열 개의 전략 중에 어휘학습 계획과 관련된 전략은 단 하나도 없었다는 것이다. 본 연구 참가자들은 어휘를 학습할 때 계획 보다는 어휘를 익히고 활용하고 기억하는 방법에 더욱 초점을 두고 어휘를 학습하고 있음을 보여준다.

표 7
집단별 자주 사용한 상위 10개 어휘전략 비교

순위	상위 집단			하위 집단		
	전략	평균	SD	전략	평균	SD
1	6	4.06	.639	6	3.98	.707
2	11	4.00	.834	11	3.89	.759
3	29	3.87	.797	29	3.77	.698
4	46	3.79	.778	46	3.72	.772
5	28	3.72	.713	28	3.70	.805
6	16	3.68	.629	48	3.62	.644
7	30	3.66	.962	22	3.60	.993
8	48	3.62	.677	30	3.60	.901
9	31	3.60	.825	16	3.53	.747
10	32	3.57	.744	15	3.51	.748

한 가지 눈 여겨 볼 점은 비록 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았지만(문항 6: $t=.612, p=.542$, 문항 11: $t=.647, p=.519$, 문항 29: $t=.688, p=.493$, 문항 46: $t=.399, p=.691$, 문항 28: $t=.136, p=.892$), 이 상위 다섯 개의 전략의 평균을 보면 전반적으로 자기효능감이 높은 집단의 학생들이 낮은 집단의 학생들 보다 전략을 모두 더 많이 사용하였다는 것이다. 또 한 가지 흥미로운 점은 자주 사용하는 상위 10개의 전략 중 8개가 같지만 순위에는 차이가 있다는 점이다. 상위 집단은 어휘학습 전략인 새로운 영어단어를 문장 안에서 학습한다(문항 16)를 자주 사용한다고 응답한 반면 하위 집단은 적당한 영어 단어가 떠오르지 않으면 같은 뜻을 나타내는 다른 단어나 표현을 사용하여 말하는 전략(문항 48)을 더 자주 사용한다고 응답하였다. 그리고 상위 집단은 어휘활용 전략 중 원어민과 같은 발음을 익히는 전략(문항 31과 32번)을 더 사용한 반면 하위 집단은 새로운 단어의 철자를 머릿속으로 시각화하면서 학습(문항 22)하는 기억 강화 전략이나 새로운 어휘를 본인이 이미 알고 있는 어휘들과 관련 지어 학습(문항 15)하는 어휘공략 전략을 더 많이 사용하였다.

이상과 같이 자기효능감이 다른 두 집단에게 같은 어휘 목록과 전략을 사용해 어휘를 학습하게 했을 때 어휘학습 전략을 사용한 정도에 차이가 있었고 더 자주 사용한 전략과 그렇지 않은 전략의 종류에 차이가 있었다. Bandura(1986)는 자기효능감에 따라 학습자가 과제수행에 필요한 행위를 조직하고 실행하는 데 차이가 있다고 했다. 본 연구 결과를 보면 자기효능감이 높은 학생들은 낮은 학생들에 비해 어휘력 향상에 대한 목표를 더욱 분명하게

가지고 있었으며 계획을 세워 어휘학습을 하는 시간을 충분히 가지려고 노력하는 경향이 더욱 강했다. 다시 말해 자기효능감이 다른 두 집단은 어휘 학습에 대한 목표가 달랐고, 이로 인해 어휘학습을 할 때 더 자주 사용하는 책략도 달랐다. 특히 이들이 자주 사용한 책략을 보면 두 집단이 어휘를 학습하는 목표가 다르다는 것을 알 수 있다. 자기효능감이 높은 학생들은 원어민과 같은 발음으로 자연스럽게 대화하고 글을 읽는 데 초점을 두고 있어 이러한 목표를 달성하기 위한 책략을 많이 사용하였다. 그러나 자기효능감이 낮은 학생들은 수업 외 부가적으로 어휘를 활용하여 익히는 활동에는 별로 관심이 없었으며 오히려 어휘를 기존 정보와 연결해 익히고 외우는 데 더욱 집중하였다.

2. 자기효능감별 어휘학습 책략 사용과 성취도

비록 자기효능감이 다른 두 집단이 사용한 책략의 종류가 비슷했지만, 전반적으로 자기효능감이 높은 집단이 낮은 집단 보다 어휘학습 책략을 조금 더 많이 사용하였다. 또한 사용하는 책략에 차이가 달랐으며 일부에서는 실제로 책략을 사용한 정도에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 그렇다면 이러한 차이가 어휘 성취도에 어떻게 영향을 미치는 지를 살펴보아야 한다. 그런데 이에 앞서 어휘 실력을 향상시키기 위해 실시했던 어휘학습에 대한 반응을 비교해 볼 필요가 있다. 왜냐하면 어휘학습은 어휘 시험 유형과 동일한 형태로 진행되었으며 어휘학습 책략을 연습할 수 있게 구성되었으므로 어휘 학습을 어떻게 하였는가에 따라 성취도가 달라질 수도 있기 때문이다. 그래서 먼저 어휘학습에 대한 참가자들의 평가를 분석해 보았다. 단어의 의미를 쓰는 연습(유형 1)과 빈 칸 채우기 연습(유형 2)이 본인의 어휘학습에 도움이 된 정도를 응답한 정리한 표 8을 보면 응답자의 대부분은 대체적으로 어휘 학습을 긍정적으로 평가하였음을 알 수 있다.

표 8
어휘학습이 도움이 된 정도

	단어 의미 쓰기				빈 칸 채우기			
	상위		하위		상위		하위	
	n	%	n	%	n	%	n	%
전혀 도움이 안되었다	-	-	-	-	-	-	1	2.1
별로 도움이 안되었다	2	4.3	3	2.1	3	6.4	5	10.6
보통이다	12	25.5	17	21.3	17	36.2	17	36.2
도움이 되었다	28	59.6	21	70.2	21	44.7	22	46.8

큰 도움이 되었다	5	10.6	6	6.4	6	12.8	2	4.3
합계	47	100	47	100	47	100	47	100

각 유형별로 반응을 살펴보면, 먼저 단어 의미 쓰기 연습에 대해서는 자기효능감이 다른 두 집단 모두 ‘도움이 되었다’는 응답을 가장 많이 하였다. 응답의 평균값으로 비교해 보니 상위 집단의 평균은 3.76(SD=.698)인 반면 하위 집단의 평균은 3.81(SD=.576)로 하위 집단 학생들의 평균이 조금 더 높았다. 어휘학습 중 빈 칸 채우기가 도움이 되었다고 응답한 결과를 보면 도움이 되었다는 응답을 가장 많이 했지만, 자기효능감이 높은 학생들의 경우에는 단어 의미 쓰기에 대한 응답에 비해 ‘보통’이라고 대답한 비율이 조금 더 많았다. 그렇지만 응답의 평균값을 보면 상위 집단의 평균이 3.63(SD=.791)로 하위 집단의 평균 3.40(SD=.825)보다 더 높았다. 두 가지 어휘학습 방법에 대한 응답을 비교해 보니 자기효능감이 높은 학생들이 빈 칸 채우기 활동이 더 도움이 되었다고 생각하는 경향이 있었고, 자기효능감이 낮은 학생은 단어를 제시해 의미를 쓰도록 해 준 것이 더 도움이 되었다고 생각하는 경향이 있었다. 그러나 두 집단의 어휘학습에 대한 만족도의 차이는 모두 통계적으로 유의할 정도로 큰 것은 아니었다(단어 의미 쓰기: $t=-.322, p=.748$, 빈 칸 채우기: $t=1.403, p=.164$). 따라서 두 집단 모두 어휘학습 전략을 활용해 어휘를 공부하게 한 어휘학습 방법에 만족하고 있었다.

이어서 이 두 가지 학습 방법이 도움이 되었다고 생각하는 정도에 대한 차이를 알아보기 위해 상관관계를 분석하였다. 자기효능감이 높은 학생과 낮은 학생 모두 단어 학습이 도움이 되었다고 응답한 학생들은 빈 칸 채우기 학습도 도움이 되었다고 생각하는 경향이 있었다. 그러나 자기효능감이 높은 집단 학생들의 응답의 상관관계 지수가 $r=.669(p=.000**)$ 로 자기효능감이 낮은 집단의 학생들의 응답의 상관관계 지수인 $r=.578 (p=.000**)$ 보다 더 커서, 자기효능감이 높은 학생들이 두 가지 어휘학습이 모두 도움이 되었다고 생각한다는 것을 알 수 있다.

그렇다면 이제 앞서 1장에서 살펴본 자기효능감이 다른 두 집단이 사용한 어휘학습 전략의 차이가 어휘 성취도에 어떤 영향을 미쳤는지를 알아볼 차례이다. 두 집단의 성취도를 비교하기 위해 어휘 성취도 결과를 총점 및 각 유형별로 나누어 분석하였다.

표 9
집단별 어휘 성취도 비교

시험	집단	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
총점	상	44.51	5.33	2.07	.041*
	하	41.70	7.578		

유형 1	상	22.40	3.37	.663	.509
	하	21.95	3.14		
유형 2	상	21.85	3.23	2.48	.015*
	하	19.68	5.03		

* $p < .05$

표 9를 보면 만점이 50인 어휘 시험에서 자기효능감 상위 집단의 평균 점수는 44.51로 하위 집단의 평균 점수인 41.70보다 통계적으로 유의하게 높았다($p=.041^*$). 단어의 의미를 쓰는 유형 1에서는 상위 집단의 평균 점수(22.40)과 하위 집단의 평균 점수(21.95)의 차이는 통계적으로도 유의하지 않을 정도로 근소했지만($p=.509$), 빈 칸을 채우는 유형 2에서는 상위 집단의 평균 점수(21.85)가 하위 집단의 평균 점수(19.68)보다 통계적으로 유의하게 높았다($p=.015^*$). 그러므로 어휘 시험에서 자기효능감이 높은 학생들의 성취도가 더 높은 것은 빈 칸 채우기 유형에서 더 높은 점수를 받았기 때문인 것으로 분석되었다.

이러한 성취도 결과는 자기효능감이 다른 집단이 두 집단이 사용한 어휘 학습 전략의 정도에 차이가 있었기 때문이라고 할 수 있다. 왜냐하면 본 연구의 참가자들의 사전 어휘 실력은 동일했고 어휘학습에 대한 만족도가 모두 높았지만, 어휘학습 전략을 가르친 후 자기효능감이 높은 집단의 학생들이 자기효능감이 낮은 집단의 학생들보다 기억 강화 전략을 제외한 네 가지 어휘학습 전략 중 학습계획, 어휘공략, 그리고 어휘활용 전략을 통계적으로 유의하게 더 많이 사용하였기 때문이다. 또한 앞서 살펴본 바와 같이 자기효능감이 다른 두 집단의 학생들이 더 자주 사용한 전략과 덜 사용한 전략 사이에는 차이가 있었다. 따라서 자기효능감이 높은 집단이 어휘학습 전략을 더 많이 사용한 것과 이들이 자주 사용한 전략의 효과가 어휘 성취도가 높게 나온 결과로 이어진 것이다. 특히 유형 2에 대한 분석은 이러한 근거를 뒷받침한다. 비록 두 집단의 학생들 모두 글의 문맥을 통해 의미를 추측하는 전략(문항 6)을 가장 많이 사용했고 새로운 단어를 문장 안에서 학습하는 전략(문항 16)을 사용한 정도에 통계적으로 유의한 차이는 없었지만, 자기효능감이 높은 학생들이 이 전략을 더 많은 쓴다고 응답하였고, 빈 칸 채우기 활동도 더 도움이 되었다고 하였다. 또한 자기효능감이 높은 학생들은 영어로 된 책을 읽고 편지를 쓰는 활동을 조금 더 적극적으로 하였다. 그러므로 이처럼 문맥 속에서 어휘를 접하는 기회를 더 많이 갖는 것이 빈 칸 채우기 활동에 긍정적인 영향을 미쳤다는 점을 배제하기 어렵다.

앞서 어휘학습 전략의 네 가지 하위 전략 별로 비교한 결과나 가장 많이 사용한 전략을 비교한 결과에서 자기효능감이 다른 두 집단이 많이 사용한 전략에서 각 항목별 다섯 손가락 안에 드는 전략을 자주 사용하는 데에는 큰

차이가 없었다. 그러나 책략을 어느 정도 사용했느냐를 비교했을 때는 자기효능감이 높은 학생들이 자기효능감이 낮은 집단의 학생들보다 어휘학습 책략을 더 적극적으로 더 많이 사용한 경향이 있었으며 더 자주 사용한 책략에도 차이가 있었다. 그리고 어휘책략을 많이 사용한 집단의 성취도가 더 높았다. 그러므로 이러한 차이를 성취도를 비교한 결과에 근거해 분석해 보면, 어휘학습 책략 사용의 차이가 어휘학습에 영향을 미친 것을 알 수 있다. Chen과 Lin(2009)은 자기효능감이 높은 학습자가 더 적극적인 태도로 언어를 배웠으며 효과적인 학습 책략을 사용하였고 새로운 학습 책략을 사용하는데 긍정적이라고 하였다. 그러므로 본 연구에 참가한 어휘 실력이 비슷한 두 집단에게 동일한 어휘학습 책략을 사용해 같은 어휘 목록과 어휘학습 방법으로 공부하게 한 결과 성취도가 달랐다는 것은 그 기저 원인이 자기효능감이라는 의미이다. 다시 말해 자기효능감이 높은 집단이 어휘학습 책략을 더 많이 사용한 것은 물론 그들이 자주 사용한 책략이 어휘학습에 더욱 효과적이었던 것이다. 자기효능감이 높은 집단의 학생들은 한글에서 비슷한 의미가 있는지를 먼저 파악하고 원어미를 모방하여 발음을 연습하거나 새로운 어휘의 발음을 익히는 연습을 더욱 적극적으로 하였다. 또한 숙어나 함께 쓰는 표현을 활용을 많이 하였으며, 수업 외에도 개인적으로 어휘를 공부하기 위해 영어로 된 영화를 보거나 책을 읽거나 편지를 썼다. 이러한 책략을 자주 사용한 것이 궁극적으로는 성취도를 높이는 데 영향을 미쳤다. 그러므로 어휘를 가르칠 때 책략을 자주 사용하게 하는 것은 물론 자기효능감이 높은 학생들이 사용한 어휘학습 책략을 적극적으로 사용하도록 강조하고 이러한 책략들을 활용한 어휘학습 활동을 이용해 어휘를 익히게 하면 학습자들의 어휘학습 효과를 높이는 데 도움이 될 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 자기효능감이 어휘학습 책략을 사용과 어휘 성취도에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 위해 비슷한 어휘 실력을 가졌지만 자기효능감은 다른 우리나라 대학생에게 어휘학습 책략을 활용해 어휘학습을 하게 한 후 책략 사용과 성취도를 비교해 보았다. 책략 사용에서 자기효능감이 높은 집단의 학생들이 낮은 집단의 학생들보다 어휘학습 책략을 통계적으로 유의하게 더 많이 사용했다. 비록 두 집단의 학생들이 자주 사용한 상위 첫 번째부터 다섯 번째 순위까지의 책략 사용에는 큰 차이가 없었지만 사용한 정도에 차이가 있었고 여섯 번째 순위부터는 자주 사용한 책략도 달랐다. 그러므로 본 연구를 통해 자기효능감에 따라 책략 사용에 차이가 있다는

Bandura(1986)의 설명이 우리나라 학생들에게도 적용된다는 것이 입증되었다. 또한 이러한 책략 사용은 높은 어휘 성취도로 이어져 실력이 비슷했던 두 집단 중 자기효능감이 높은 집단의 학생들의 어휘 점수가 학기 말에는 통계적으로 유의할 정도로 더 높았다. 특히 어휘학습과 관련된 어휘학습 책략을 많이 사용하는 것이 어휘 성취도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알게 되었다. 자기효능감이 높은 학생들은 빈 칸 넣기 훈련이 더 도움이 되었다고 응답했고 문장 내에서 의미를 파악하는 책략을 더 많이 사용했는데, 빈 칸 채우기 유형의 시험에서 이들의 점수가 통계적으로 유의하게 더 높았다. 그러므로 본 연구를 통해 자기효능감에 따라 어휘학습 책략을 사용하는 정도와 더 자주 사용하는 어휘학습 책략의 종류에 차이가 있으며, 이러한 차이가 어휘 학습의 성취도에 영향을 미친다는 것이 검증되었다.

본 연구의 의의는 기존의 연구에서 자기효능감과 책략 사용이 통합적으로 성취도에 어떤 영향을 미치는 지를 살펴보지 않아 아쉬웠던 점을 보완하여 자기효능감에 따라 어휘학습 책략을 사용한 것이 어휘 성취도에 어떠한 영향을 미치는 지를 검증하였다는 데 있다. 또한 본 연구에서는 기존 연구와는 달리 단순히 책략 사용 실태를 조사한 것이 아니라 직접 가르치고 그 결과를 검증하였다는 점에서 차별화된다.

본 연구 결과를 토대로 앞으로 교육 현장에서 어휘학습 책략을 활용할 때 고려해야 할 점을 다음과 같이 제안한다. 첫째, 자기효능감에 따라 선호하는 책략에 차이가 있을 수 있지만 특정 책략을 사용하는 것이 학습에 더 도움이 되므로 이러한 점을 고려해 학습에 더 도움이 되는 책략을 선별하여 소개하는 것이 바람직하다. 자기효능감이 높은 학생들은 어휘 실력을 향상 시키려는 뚜렷한 목표가 있었고 이를 위해 더 많은 시간 공부했으며 모르는 단어를 그림이나 몸짓 등을 사용해 분석하는 책략을 사용하였다. 또한 이들은 새로운 단어를 발음과 강세에 유의해 발음 연습을 했고 상대방에게 자신이 틀린 표현을 고쳐달라고 요청하였다. 그리고 배운 어휘를 적극적으로 활용해서 사용했으며 영어로 된 책을 읽거나 영화를 보는 활동을 했다. 이와 같은 책략을 사용한 자기효능감이 높은 학생들이 어휘 시험에서 더 높은 점수를 받았다. 그러므로 어휘를 학습하는 학생들에게 자기효능감이 높은 집단의 학생들이 자주 사용한 책략을 적극적으로 사용하도록 권장할 필요가 있다. 둘째, 책략은 책략만을 소개할 때보다 직접 이것을 학습에 적용할 수 있는 활동을 병행해 가르치는 것이 더욱 효과적이다. 본 연구에서 살펴본 바로는 문맥에 맞는 단어 채우기 연습을 하고 문맥에서 의미를 익히도록 한 학습 활동이 빈 칸 채우기 유형의 시험에 도움이 되었다. 따라서 학습 책략과 그에 맞는 학습 활동을 함께 구성하여 가르친다면 책략을 활용한 학습 효과가 높은 성취 결과로 이어질 것이다. 그러나 책략 사용이 학습 효과를 높이는 만능 열쇠는 아니다. 책략을 가르칠 칠 때 학습자에 대한 기대가 지나치게 커져

책략 사용이 미숙한 학습자에게 긍정적인 학습 책임을 분산시키는 것이 아니라 오히려 부담을 가중 시킬 수 있다는 박경미(2001)의 우려도 유념해야 한다.

본 연구를 보완하기 위해서는 다음과 같은 후속 연구가 필요하다. 우선 본 연구에서는 자기효능감이 다른 집단을 대상으로 연구를 진행하고 그 차이에 의해 어휘학습 책략의 사용과 성취도가 어떻게 다른지를 살펴보기 위해 자기효능감의 변화를 조장하는 조치를 취하지 않았다. 그래서 자기효능감을 높이는 처치를 했을 때 학습 책략의 사용이나 성취도에 어떤 변화가 생기는지를 검증하지 못한 한계가 있다. 그런데 자기효능감은 학습 책략 사용에 영향을 미치는 요소 중의 하나이고 자기효능감에 따라 책략 사용이 달라질 수 있다는 것이 밝혀졌다. 따라서 자기효능감을 고취시킬 수 있는 방법을 병행한다면 학습 효과가 어떤지 살펴볼 필요가 있다. 후속 연구에서 책략을 가르칠 때 자기효능감을 고취시키는 방법을 함께 적용해 이것이 책략 사용에 어떠한 차이를 가져오는지를 검증하는 연구를 한다면 그 결과를 토대로 더욱 바람직한 영어 교육의 방법을 제안할 수 있을 것이다. 그리고 비록 L의 연구에서 어휘학습 책략 사용에는 남녀의 성차별이 없다는 것이 검증되었지만, 본 연구의 참가자들은 모두 성인 여자로 남녀 혹은 연령이 다른 모든 학습자에게 본 연구의 결과를 적용하는 데 무리가 있을 수 있다. 따라서 연구 결과를 일반화하여 적용하기 위해서는 다양한 연구 참가자들을 대상으로 한 연구가 더 필요하다.

참고문헌

- 고명희. (2011). 한국 대학생들을 위한 어휘학습법: 모형 개발 및 실행과 학습자 성취도 평가. *영어교육연구*, 23(2), 69-98.
- 김아영. (2004). 자기효능감과 학습동기. *교육방법연구*, 16(1), 1-39.
- 김아영, 박인영. (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. *교육학연구*, 39(1), 99-153.
- 김익환. (2001). 영어 어휘학습책략의 유형과 사용. *영어교육연구*, 22, 1-24.
- 박경미. (2001). 대학생의 어휘학습책략 비교. *현대영어교육*, 2(2), 171-186.
- 오희정. (2010). 한국 대학생의 어휘 학습 책략 사용. *영어교육연구*, 22(2), 277-300.
- 오희정. (2012). 어휘 지도가 어휘 능숙도별 어휘 책략 사용과 성취도에 미치는 효과. *영어학*, 12(3), 451-472.
- 이경아. (2004). 성인학습자의 자기효능감과 학습전략간의 상관관계 연구. *Journal of Lifelong Education*, 10(4), 19-25.

- 이남숙, 임병빈. (2006). 수준별 소집단 협력학습 유형이 학습자의 학업적 자기효능감과 영어학습성취도에 미치는 영향. *영어어문교육*, 12(4), 211-233.
- 정병삼. (2011). 영어학습전략과 자기효능감이 대학생 토익성적 변화에 미치는 종단적 효과. *교육평가연구*, 23(2), 377-399.
- 한상호. (2003). 대학생의 영어 어휘능력과 어휘 학습전략의 상관관계. *영어교육연구*, 15(1), 239-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Chen, M. C., & Lin, H. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills*, 109(2), 420-440.
- Chon, Yuah Vicky. (2007). Lexical strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 217-242.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S. (1997). *Effective language learning: positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84.). New York: Macmillan .
- Lee, Shinwoong. (2007). Vocabulary learning strategies of Korean university students: Strategy use, vocabulary size, and gender. *English Teaching*, 62(1), 149-169.
- McGroarty, M., & Oxford, R. (1990). Second language learning strategies: Overview and two related studies. In A. Padilla, H. Fairchild, and Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies* (pp. 56-74). Newbury Park, CA: Sage.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language leaning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- Oxford, R. L., & Nyikons, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Cobby & T. Huchin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp.174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, Gi-pyo. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30 (2), 211-221.
- Park, Jun-Eon. (2001). Korean EFL learners' vocabulary learning strategies. *English Teaching*, 56(4), 3-30.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice hall.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 395-417.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

오희정

서울여자대학교 교양영어

139-774 서울시 노원구 화랑로 623

Tel: 02-970-7857

E-mail: hjoh@swu.ac.kr

Received 15 December 2012

Revised 27 January 2013

Accepted 15 February 2013