

학술대회발표논문집

2012년 대한언어학회 가을 학술대회

- 주제: 언어학 연구의 실제적 활용 - 이론, 교육 및 표기법을 중심으로
- 장소: 광주 전남대학교 진리관(경영대학과 인문대 1호관 사이)
- 일시: 2012. 10. 20(토) 09:00 ~ 18:00
- 등록비: 1만원(점심 및 프로시딩스 포함)
- 주최: 대한언어학회
- 주관: 전남대학교 영어교육과
- 후원: 한국연구재단, 전남대학교

- * 이 발표논문집은 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 전자발간 되었음
- * This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.

웹기반 영어 학습 환경에서 중재프로그램이 듣기전략과 학습동기 및 듣기 능력에 미치는 영향

조진현
(조선이공대학교)

1. 서론

인터넷을 사용한 컴퓨터 보조 교수 방법이 등장하면서 멀티미디어와 인터넷 통신망이 교실수업 환경으로 대치되고 있으며, 학습자들은 학습 시간, 학습 내용, 학습 방법을 선택할 수 있고 원하는 때에 어디에서든지 과제를 수행할 수 있게 되었다. 이 변화하는 환경에 맞춘 교수-학습 방법으로서 등장한 교육 형태가 웹기반 교육과 ICT(Information & Communication Technology) 활용교육이다. 그렇지만 수많은 자극적인 웹사이트와 무료 온라인 게임으로 가득한 웹기반 환경에서 교사도 없이 학생들에게 웹을 통해서 자기조절 기반의 학습 과업에 효과적으로 몰입하도록 더 많은 책임을 학습자들에게 부과할 때 학습동기가 낮은 학생들이 과업을 수행하지 못할 위험성이 높다. 그러므로 학습자의 동기를 적극적으로 유발시켜 학습자 주도의 학습을 촉진할 수 있도록 도와주는 교사의 전략이 필요하다. 자기조절 능력을 개선하기 위한 가장 효과적인 방법은 자기조절 전략을 모든 학습 상황에 의도적으로 포함시키는 것이다(Zimmerman, Bonner, & Kopvach, 1996).

Gu(2010)는 자기조절 전략 지도에서 발생하는 두 가지 가정을 제시하였다. 첫째, 거의 모든 사람들이 적절한 전략을 사용해서 효과적으로 부가적인 언어를 학습할 수 있고 그에 따르는 언어 학습에 대한 기본적인 흥미와 충분한 시간에 대한 요구는 당연한 일이라고 본다는 것이다. 둘째, 전략은 중재(mediation) 또는 보조(assistance)를 통해 학습될 수 있다는 것이다. 모든 학습자가 처음부터 전략에 대한 전문가가 아니기 때문에 전략은 다른 사람으로부터 도움이나 중재를 받아 개발되어야 하는 것이라고 보았다.

따라서 본 연구에서는 자기조절의 학습 동기를 유발하고 보호하기 위해 인지, 상위인지, 사회적, 정의적 전략을 이용하여 자기조절 학습전략 지도 모형으로서 중재 프로그램(Intervention Program)을 구성해 본다. 그리고 중재 프로그램으로 인해 자기주도적 영어 듣기와 전략이 유의미하게 변화하고 그와 더불어 자기조절 학습과 관련된 동기가 어떻게 달라지는지를 연구함으로써 효과적인 자기주도의 웹기반 듣기학습을 위한 지도 방안을 모색해 보고자 한다.

연구문제

- 연구문제 1: 중재프로그램은 영어듣기 전략사용에 어떤 영향을 미치는가?
- 연구문제 2: 중재 프로그램 실시 후 학습동기의 변화에는 어떤 차이가 있는가?
- 연구문제 3: 중재 프로그램은 영어듣기 능력에 어떤 영향을 미치는가?

2. 이론적 배경

2.1 구성주의 관점에서의 자기주도 학습과 웹기반 학습

구성주의는 Vygotsky의 사회발달심리 이론에 근거하여 지식구성과 학습의 중요한 요인으로 자기조절적 작용뿐만 아니라 사회구성원과의 상호작용을 강조한다. 구성주의적 학습관에 의하

면 모든 학습은 본질적으로 자기주도적 학습이며, 학습자는 자신의 학습 욕구와 필요에 적합한 유의미한 지식을 구성하기 위해 학습에서의 문제를 규명하고 자신이 배워야 할 것이 무엇인지 스스로 찾아내는 것으로부터 시작하여 문제를 풀기위한 방법 및 활용의 선택에 관한 모든 부분을 학습자의 몫이라고 보고 있다.

이와 같은 요구 분석과 계획, 수행, 학습경험 평가 등과 같이 외부적으로 관찰할 수 있는 학습활동과 행동에 초점을 맞추고 있는 자기주도 학습에 웹을 비롯한 인터넷을 도입하면 유의미한 지식으로 구성된 효과적인 교수-학습환경을 제공할 수 있다. 김정렬(2001)은 웹기반 수업은 인터넷의 보급 이래 가장 쉽고 빠르게 접속할 수 있는 수단인 웹을 주요 교수매체로 하는 새로운 수업 방법이며 웹기반 수업은 어떠한 주제에서건 학습자에게 자기주도적이고 각자의 진도에 맞는 교수 방법을 제공하며, 다양한 자원중심의 환경으로 구성되어 있기 때문에 스스로 찾고 활용할 수 있는 기회를 제공해 준다고 하였다. 또한 안병규(2000)가 제시한 웹의 장점을 요약해 보면 웹은 동기부여와 학습과정을 촉진시키고, 온라인 상호작용을 가능하게하며, 학습자 중심의 학습환경을 제공하고 언어 기능 발달에 기여하는 것으로 보았다. 그렇지만 자기주도적 학습에 의존하는 성공적인 웹기반 교육을 위해 웹기반 교육과 관련한 학자들의 지적을 살펴보면 Lewis(1993)는 웹기반 교육을 할 때 사용자들에게 전적으로 사용권한을 주어 완전히 비구조적으로 되면 사용을 기피할 사용자들이 나타날 것이므로 구조화된 지시가 필요하다고 보았고, Schrum(1996)에 따르면, 전자통신에 있어 개별적 탐험과 조사의 자유는 중요하지만, 약간의 일정한 구조화된 활동을 제시하는 것과 최소한의 요구는 필요하다고 하였다.

2.2 웹기반 환경에서의 듣기학습

일반적으로 영어로 듣는다는 것은 청자가 소리와 강세를 해석하고 소리와 소리간의 구별과 같은 언어적인 지식이 필요한 능동적인 기술이다. 또한 듣기는 청자가 자신이 가지고 있는 지각능력, 인지능력, 배경지식, 언어지식 등의 상당히 복잡하고 종합적인 능력을 다 동원해야 듣기활동을 성공적으로 수행할 수 있다.

효율적인 듣기지도를 위해서는 듣기교재와 활동의 선택이 대단히 중요한데, 웹은 영어듣기 환경의 문제를 해결해 줄 수 있는 획기적인 공간이다. 웹은 실제 의사소통에서 생기는 청각적인 정보뿐만 아니라, 상황에 대한 시각적인 정보를 동반해주며, 의미 있는 환경 속에서 자연스럽게 듣기 능력을 개발할 수 있는 환경을 제공한다. 또한 상향식 과정을 지양하고 하향식 과정을 추구할 것이 권장된다고 할 때, 웹상에 있는 뉴스를 활용한 듣기지도의 연구는 어휘지도와, 시사성, 학습자 사전지식과 문화적 배경지식 등의 듣기 전 활동을 강화함으로써 동기를 유발시키고 학습자마다 자신의 듣기전략을 발달시키는데 도움이 될 수 있다.

Jones and Plass(2002)의 L2 학습자들의 듣기이해 과정에서 멀티미디어 학습 환경이 얼마나 효과적인지에 대한 연구를 하였는데, 어떠한 설명도 없는 듣기 보다는 그림과 문자가 존재할 때 듣기 내용에 대해서 더 잘 기억하고 있었으며, 문자보다는 그림이 더 장기간 기억하는데 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 맥락에서 볼 때, 웹사이트가 제공하는 현장감 있는 시각적 자료와 풍부한 자료는 듣기 전 활동을 강화하여 듣기이해에 중요한 역할을 할 수 있다.

2.3 자기조절 학습전략과 동기

최근에 자기조절 학습능력을 향상시키기 위한 효과적인 방법으로 자기조절 학습전략을 맥락상황에 포함시켜야하며, 학습자들에게 조직화된 자기조절 학습기술 직접 경험해 보고 학습에 적용해 볼 수 있는 기회를 주어야 한다고 주장하고 있다(Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

자기조절 학습전략을 학습에 필수적인 요인이라고 보는 것에는 여러 이유가 있다. 전략으로 인해 학습자는 한정된 인지적 자원을 더 효과적으로 사용할 수 있고, 문제에 더 체계적으로 접근하며, 자기 효능감과 같은 동기적 신념을 강화시킨다. MacIntyre와 Noels(1996)는 언어학습 전략 사용에 있어서 동기의 역할을 조사한 결과 상위인지, 인지, 및 사회적 전략의 순서로 상관관계가 있음을 발견하였다. Pintrich와 De Groot(1990)는 동기와 학업성취도의 관계를 분석하는 연구에서 자기조절 학습전략이 성취도에 영향을 주는 변수라는 것을 밝혔다.

웹사이트를 통한 학습과정은 혼자서도 진행해 나갈 수 있는 학습 환경이자 상호작용적인 활동의 환경을 뒷받침해주고 있으며 개인과 개인 간의 정보공유를 뒷받침해주고 있지만 학생들 또한 상당히 동기부여화 되어 있어야하며 각기 다른 학습 전략을 사용해야 하며 심사숙고적인 생각(reflective thinking)과 상위 인지적 기술을 소유하고 있어야 한다. Pintrich(1999)에 의하면 긍정적 자아 효능감, 과제가치 신념, 성취와 같은 개념들은 학습을 통제하고 조절하는 인지 및 상위인지 전략을 촉진시키고 유지하는 자기조절 학습 행동과 밀접한 관련이 있다고 보았다. 인지주의적 견지에서 보면, 동기는 행동으로 변형될 수 있는 개인의 사고와 신념으로 정의할 수 있다. 동기는 목표 지향적인 행동을 이끌어주고 그것을 지속시킬 수 있게 해주는 구실을 한다. Dörnyei(1998)에 따르면, 동기는 제 2언어 학습 과정을 지속시켜주는 추진력을 제공한다. 아무리 뛰어난 교수법이나 교육과정을 도입한다 하더라도 학습자의 동기가 결여되어 있다면 그 효과를 기대하기가 어렵다.

동기유발 요인은 심리학적 성질로서 수업에 임하는 학습자와 관련이 있다. 웹을 통한 교육과정 설계는 학생들의 동기유발에 영향을 줄 수 있다. Wlodkowski(1986)의 수업 동기유발 모델에서는 교사는 수업 전 동기유발을 위해서 정확한 학습목표와 개인적 욕구의 결부, 교사가 가지는 학습에 대한 적절한 수준의 기대감, 학습에 적절한 환경을 마련해주고, 수업 중에는 학생들의 참여를 유도하고 성취기회를 부여해주며 즉각적인 강화를 주어야 할 뿐만 아니라 협동적인 분위기 조성이나 과제나 문제해결에 다양한 방법을 동원하도록 도와주는 역할을 해야 한다고 하였다. 수업 후에는 동기를 보호하고 유지시키기 위해서는 학습결과에 대한 긍정적인 평가, 총평, 미흡한 점에 대한 언급이 이루어져야 한다는 것이다.

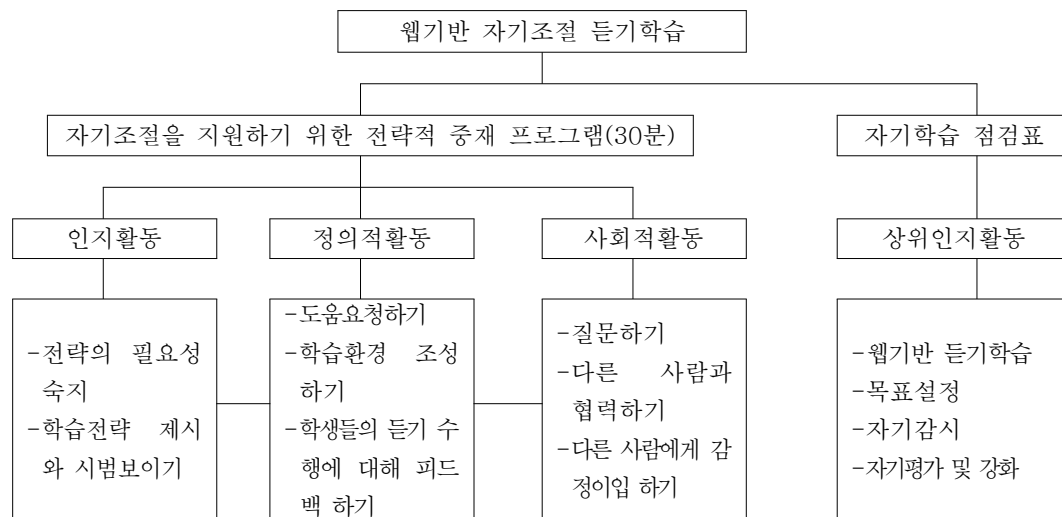
2.4 자기조절전략 지도를 위한 중재 프로그램의 구성

자기조절학습 능력이 학습에 영향을 주는 독립 변인이라는 관점(Zimmerman, 1990)이 제시된 이후 자기조절학습을 향상시키고 지원할 수 있는 방법에 대한 연구가 계속되고 있다. 한 가지 방법은 자기조절학습 기능을 발달시키기 위한 전략 훈련 프로그램을 개발하는 것이다(신민희, 1998; Hofer, Yu, & Pintrich, 1998). 또 다른 접근은 수업의 과정에 자기조절학습을 통합(embedding)하는 것으로서 수업중에 자기조절학습을 촉진하고 지원하는 방식으로 설계하여 교실 활동 중에 학생들이 자기조절학습을 실천하게 하는 방법이다(신민희, 1998). 이 접근 방법은 학습자들이 실질적인 수업 맥락에서 자기조절학습을 경험하기 때문에 자기조절 학습 능력이 다른 상황으로 더 쉽게 전이될 수 있고, 일반적인 자기조절학습 촉진전략을 특정의 내용, 학생 혹은 매체에 맞게 적합한 형태로 전환하여 적용하는 방식이다(임철일, 2005). 이러한 자기조절전략 지도 방식중 하나가 교실환경에서의 중재(Classroom Interventions)를 통합하는 것이다. 교실환경에서의 중재는 각각의 교사가 자신의 교육과정과 가치 그리고 신념에 따라 나름대로 상황에 맞춰 조절을 해야 하므로 교육에서의 중재 프로그램은 연구자들과 프로그래머가 주장하는 생각에 따라 다르게 실현될 수 있는 것이다. 그렇지만, 교실에서 자기조절 중재 전략의 사용 효과를 규명하는 과학적 작업이 어려워져서 자기조절 중재 전략을 채택하는데 제한을 받고 있다(Corno, 1995).

중재는 크게 세 가지 형식을 가지고 있다고 볼 수 있다(Boekaerts & Corno, 2005). 첫째, 잘못 적응시킨 인지나 행동을 잘 적응된 것으로 대체하는 인지-행동 수정 프로그램

(cognitive-behavior modification program), 둘째, 교실환경에서 기술과 전략을 개발하기 위해 직접적으로 상위인지 전략과 기술 가르치기 혹은 목표로 삼기, 그리고 세 번째의 형식은 새로운 차원으로 대상 특유의 맥락(subject-specific contexts)에서의 학생 대 학생의 상호작용과 활동들이 이러한 최근의 형태의 중재 프로그램을 차지하고 있다. 이중 대상 특유의 맥락에는 컴퓨터에 의해 중재되는 학습 환경(computer-mediated learning environment)조성과 교실에서 협동학습(collaborative learning)하기가 있다. 교실에서의 협동학습은 동료로 삼고 자신의 학습전략과 동기에 대해 토론을 하고서 그룹 전반에 분포된 전략을 개인이 자신의 필요에 따라 전략을 선택하고 수정하기 때문에 자기조절을 지원한다고 보고 있다. 연구자들은 최근에 학생들의 학습을 유도하기 위한 토론 기반의 접근법과 컴퓨터 매개의 프로그램을 보충재로서 포함하는 학습 환경을 효과가 강력한 학습 환경(powerful learning environments)라고 간주하고 있다(DeCorte, 2004).

이 연구에서는 구성주의 학습 원리 및 Chamot와 O'malley(1990) 그리고 Oxford(1990)가 제시한 학습전략을 바탕으로 학습자들의 웹기반 자기주도적 듣기학습을 지원하기 위한 전략지도 모형을 구상하였다. 아래 [그림 1]을 보면, 자기조절 학습 전략 지도 프로그램의 구성에서 자기학습 점검표를 사용한 상위인지적 자기조절 전략지도와 상위인지의 자기조절을 강화하고 보완하기 위해 인지적, 정의적, 사회적 활동으로 구성된 중재 프로그램을 실시하는 것으로 되어있다.



[그림 1] 자기조절 학습을 지원하기 위한 전략지도 프로그램의 구성

3. 연구방법

이 연구는 웹사이트를 기반으로 하는 듣기학습을 원거리에서 자기주도적으로 학습할 수 있도록 돕기 위하여 중재 프로그램의 지원을 통한 자기조절 전략지도를 하는 것이다. 이번 실험 과정에서는 실험집단과 통제집단에 속한 모든 대학생들이 세 달 동안 교사가 지정한 웹사이트에 접속하여 학습자가 계획한대로 듣기학습을 한 후, 자기학습 점검표를 일주일에 두 번씩 교사에게 메일로 제출하는 것으로 구성하였다. 실험집단에 대해 교사는 학생들이 보낸 메일을 체크한 후, 수업 시간에 그에 따른 피드백을 하고, 자기조절을 촉진시키고 유지를 위한 중재 프로그램을 실시하였다. 이 연구에 사용된 해커스 사이트의 Associated

Press(AP) 뉴스 듣기와 매일 LC(listening comprehension)듣기.받아쓰기를 할 때 겪는 어려움을 해결하기 위해 일주일에 한 번씩 갖는 중재 프로그램시간에 학생들 스스로가 해결방책을 교환했다. 이러한 웹 기반의 자기주도 학습을 유도하기 위해 자기조절유발 전략으로 중재 프로그램을 사용한 집단과 그렇지 않은 두 집단으로 나누어 과제를 수행하였고 실험이 진행되는 동안 수업 시간 중 전략지도를 일관성 있게 유지하기 위해 교사도 점검표를 작성하여 기록을 하였다.

3.1 연구대상 및 자료분석

이 연구는 광주 지역 소재 C 대학교 학생 68명을 대상으로 하며 2011년 3월 7일에서 6월 3일 약 세 달에 걸쳐 실시되었다. 이 연구의 과제를 해결하고자 수집된 자료는 모두 SPSS 12.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 사전·사후 평가 실험 설계에 따라 TOEIC 듣기 시험을 실시하였고 듣기 결과 및 전략과 동기에 대한 설문 결과는 모두 *t*검증을 실시하여 두 집단의 실험 처치 후 변화를 알아보았다.

또한, 실험집단과 통제집단의 사전 듣기평가 결과 점수를 분석하여 두 집단의 동질성 검사를 실시하였다. 실험집단과 통제집단의 사전 듣기평가 결과 점수를 분석하여 두 집단의 동질성 검사를 실시한 후 A반의 28명을 중재 프로그램을 실시할 실험집단으로 B반의 30명의 학생들을 통제집단으로 선정하였다.

<표 1> 실험 전 두 집단의 사전 영어듣기 평균 및 표준편차

	인원	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
실험집단	28	56.78	12.43	.349	.729
통제집단	30	55.66	12.00		

3.2 듣기능력 평가지

이 연구에서의 듣기 수행능력은 해커스 TOEIC 실전 테스트 시리즈의 시험 문제 중 독해 부분을 제외한 청해 부분의 총 100문항으로 평가하였고 시간은 45분에 걸쳐 실시되었으며 편의상 개수를 점수로 환산하였다.

3.3 인지 및 상위인지 듣기전략 조사 설문지

Oxford(1990)가 제시한 학습 전략 목록을 기초로 하고, 여기에 다른 선행 연구들(O'Molloy & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Vandergrift, 1999)이 분류한 듣기 전략 문항들을 참고하여 이 연구의 목적과 대상에 적합하도록 연구자가 수정·보완하였다. 연구에 포함된 문항들은 1번부터 10번 까지의 인지 전략 10문항과 11번부터 18번까지 상위인지전략 8문항이었으며, 이들 각 문항에 대하여 응답자들은 Likert식 5점 척도중에서 하나만을 선택하여 표시하도록 하였다.

3.4 학습동기와 태도 설문지

학생들의 학습 동기와 태도를 측정하기 위해서 Dornyei(1998, 2003)와 Chang(2005)이 학습을 위한 동기화된 전략(Motivated Strategies for Learning Questionnaire: 이하 MSLQ)을 수정한 MSLQ로부터 Chang(2005)이 학습 동기와 태도에 관한 4가지 영역을 선택하여 수정한 MAQ를 본 연구에서도 사용하였다. 1번부터 4번까지 내적 목표 지향성 4 문항, 5번부터 10번까지의 과업의 가치에 대한 학생들의 인식 6문항, 11번부터 14번의 학생들의 학습 신념에 대한 통제 4문항, 그리고 15번부터 21번까지 학습과 수행에 대한 자기 효능감에 대한 신념 7문항,

즉 총 21문항이 사용되었다. 이들 각 문항에 대하여 응답자들은 Likert식 5점 척도 중에서 하나만을 선택하도록 하였다.

4. 연구결과

4.1 중재 프로그램 지원 후 학습전략의 변화

가. 인지전략의 변화

<표 2> 인지전략 사용의 변화

		인원	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
사전시험	실험집단	28	3.38	.70	1.820	.137
	통제집단	30	3.35	.61		
사후시험	실험집단	28	3.62	.77	2.313	.014
	통제집단	30	3.57	.72		

<표 2>는 중재 프로그램을 경험한 후의 듣기학습 전략 사용에서 두 집단의 인지 전략 사용의 변화를 보여주고 있다. 5점 척도로 이루어진 인지전략에 관한 10문항에서 사전 실험집단의 인지 전략 사용 평균은 3.38(SD= .70)이었고 통제집단은 3.35(SD= .61)이었다. 하지만 두 집단 간의 평균 차이는 통계적으로 의미가 없었다($t=1.820, p=.137$). 실험집단에 중재 프로그램을 지원하고 통제집단에는 실행하지 않은 후, 두 집단 각각의 인지 전략사용의 평균에서, 실험집단은 3.62(SD= .77)이었고 통제집단은 3.57(SD= .72)로 나타났고 두 집단간의 평균의 차이는 통계적으로 의미가 있었다($t=2.313, p=.014$). 이러한 결과로 보았을 때, 중재 프로그램의 도입이 두 집단의 인지 전략 변화에 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다.

나. 상위인지 전략의 변화

<표 3> 상위인지 전략 사용의 변화

		인원	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
사전시험	실험집단	28	2.41	.56	.817	.271
	통제집단	30	2.56	.75		
사후시험	실험집단	28	3.36	.49	2.539	.001
	통제집단	30	3.01	.53		

<표 3>은 상위인지 전략에 관한 실험자료를 보여주고 있다. 사전시험에서 실험집단의 상위인지 전략의 평균은 2.41(SD= .56)이고 통제집단의 평균은 2.56(SD= .75)이었지만 두 집단 간의 평균의 차는 통계학적으로 의미가 없었다($t=.817, p=.271$). 하지만 중재 프로그램을 처치한 후, 실험집단과 통제집단의 평균은 실험집단이 3.36(SD= .49) 그리고 통제집단이 3.01(SD= .53)로 각각 변화였고 두 집단 간의 평균 차는 통계학적으로 유의미하다($t=2.539, p=.001$). 이 결과는 중재 프로그램을 실험집단에 지원한 것이 학습자의 상위인지 전략의 사용에 중요한 영향을 주었다는 것을 알 수 있다. 중재 프로그램을 지원받은 실험집단의 학습자들은 상위인지 전략을 더 많이 사용하게 되었다는 것을 의미한다. 상위인지 전략은 학습

과정에 대한 사고, 학습 계획, 학습 과제에 대한 감시 및 학습에 자기 평가를 포함하는 전략이다. 상위인지 전략을 더 많이 사용하게 되었다는 것은 학습자들이 자기주도적 또는 자기조절적인 학습을 더 잘 할 수 있게 되었다는 것을 의미한다.

4.2 중재 프로그램을 지원 후 학습자의 학습 동기 및 태도의 변화

가. 내적목표지향 변화

<표 4> 내적목표지향의 차이

		인원	평균	표준편차	t	p
사전시험	실험집단	28	2.93	.81	.417	.573
	통제집단	30	2.96	.83		
사후시험	실험집단	28	3.85	.76	2.639	.012
	통제집단	30	3.21	.65		

<표 4>는 동기요인 중 내적목표지향에 있어서의 변화를 다루고 있다. 중재 프로그램을 처치하기 전의 실험집단의 평균은 2.93(SD= .81)이었고 통제집단의 평균은 2.96(SD= .83)이었다. 실험 후 실험집단과 통제집단의 각각의 평균은 3.85(SD= .76)과 3.21(SD= .65)이며, 이 결과는 두 집단 간의 차이가 통계적으로 상당히 유의미하다고 볼 수 있다($t=2.639, p= .012$). 한 학기 동안의 중재 프로그램의 지원을 받아 자기조절 학습전략을 경험한 실험집단의 내적 목표지향성은 많이 향상되었다. 내적목표 지향성은 도전의식이나, 호기심, 그리고 숙달과 같은 이유로 과업에 참여하고 있다는 것을 스스로가 인식을 하고 있는 수준을 나타낸다. 따라서 위와 같은 결과는 중재 프로그램을 지원받은 웹기반 자기주도 듣기학습자들은 자기조절 학습전략 지도를 통해서 통제반의 학습자들보다 더 많은 동기유발이 되었고 어렵더라도 기존의 지식에 새로운 내용을 추가하여 스스로 학습을 조절해 나가는 방식에 흥미를 갖게 되었다는 것을 보여준다.

나. 과업가치인식에 대한 변화

<표 5> 과업가치인식의 차이

		인원	평균	표준편차	t	p
사전시험	실험집단	28	3.54	.73	.427	.213
	통제집단	30	3.50	.69		
사후시험	실험집단	28	3.92	.67	3.072	.008
	통제집단	30	3.62	.71		

<표 5>와 같이 과업에 대한 가치인식부분에 관한 실험집단과 통제집단의 사전검사에서는 평균이 각각 3.54(SD= .73) 그리고 3.50(SD= .69)으로 평균에 약간의 차이는 있었지만 통계적으로는 의미가 없었다($t= .417, p= .213$). 하지만 사후시험에서의 과업에 대한 가치인식은 실험집단의 평균은 3.92(SD= .67), 통제집단은 3.62(SD= .71)로 향상되었으며 두 집단 간의 과업에 대한 가치는 통계적으로 유의미하다고 볼 수 있다($t=3.072, p= .008$). 과업에 대한 가치인식에 관한 설문은 주어진 과업의 중요성, 내적 관심, 그리고 유용성에 대한 학생들의 평가와 관련이 있다. 그러므로 중재 프로그램의 지원을 받은 학습자들이 웹기반 자기주도학습

을 할 때 중재 프로그램의 지원을 받지 못한 학습자들보다는 듣기실력의 향상을 위해 웹기반 자기주도학습에 여전히 높은 관심을 가지고 있으며 영어듣기 수행을 향상시키는데 있어서 웹상으로 제시되고 있는 내용과 웹기반 듣기활동이 배우기에 유용하다고 인식하는 것으로 볼 수 있다.

다. 학습신념통제에 대한 변화

<표 6> 학습신념통제의 차이

		인원	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
사전시험	실험집단	28	3.66	.72	1.459	.107
	통제집단	30	3.02	.67		
사후시험	실험집단	28	4.27	.62	2.467	.014
	통제집단	30	3.68	.65		

<표 6>과 같이 세 번째의 학습신념통제에서는 중재 프로그램의 지원을 받아 웹기반 자기주도학습을 한 후에 상당한 차이가 있다는 결과가 나왔다. 실험집단과 통제집단의 사전검사에서는 평균이 각각 3.66(SD= .72) 그리고 3.02(SD= .67)으로 평균에 약간의 차이는 있었지만 통계적으로는 의미가 없었다($t=1.459, p=.107$). 하지만 중재 프로그램을 지원받은 후 실험집단의 사후검사 평균은 4.27(SD= .62)로 향상되었으며 두 집단간의 학습과 수행에 대한 학습신념통제는 통계적으로 유의미하다고 볼 수 있다($t=2.467, p=.014$). 학습신념 통제는 자신이 학습을 통제하고 있고 그들이 학습한 결과가 선생님이나 행운과 같은 외적 요인보다는 스스로의 노력을 한 결과라고 학습자들이 어느 정도로 생각하는지에 대한 수준을 측정하는 것이다. 그러므로 *t*검증의 결과는 실험집단의 학습자들이 중재 프로그램을 지원받은 후 노력만 하면 온라인 학습에 나온 청취 자료들을 모두 습득할 수 있고 좋은 성과도 얻을 수 있다는 긍정적인 확신을 더 많이 갖게 되었다고 볼 수 있다.

라. 자기효능감에 대한 변화

<표 7> 자기효능감의 차이

		인원	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
사전시험	실험집단	28	3.63	.71	1.271	.351
	통제집단	30	3.72	.76		
사후시험	실험집단	28	4.15	.64	2.376	.015
	통제집단	30	4.02	.57		

마지막으로 <표 7>과 같이 학습과 수행에 대한 자기효능감을 통계분석 하였다. 이 부분에 관한 실험집단과 통제집단의 사전검사에서는 평균이 각각 3.63(SD= .71) 그리고 3.72(SD= .76)로 평균에 약간의 차이는 있었지만 통계적으로는 의미가 없었다. 하지만 중재 프로그램을 지원받은 후 실험집단의 사후검사 평균은 4.15(SD= .64)로 향상되었으며 두 집단 간의 학습과 수행에 대한 자기효능감은 통계적으로 유의미하다고 볼 수 있다($t=2.376, p=.015$). 그러므로, 이와 같은 자기효능에 대한 분석으로부터 볼 때, 협동학습 환경에서 다른 학생들 뿐만 아니라 교수자와의 상호작용을 경험할 수 있는 중재 프로그램을 지원받으며 웹기반 듣기

학습을 한 후 학생들은 듣기수행에 관한 자기능력에 대한 칭찬과 자신감이 향상되었고 이로 인해 높은 수준의 동기유발, 자신감, 긍정적인 자아, 낮은 수준의 불안을 통해 성공적인 영어듣기 학습을 위한 하나의 요소를 촉진시키게 되었을 수도 있다고 본다.

4.3 중재 프로그램이 영어듣기 능력에 미치는 영향

<표 8> 영어듣기 수행 결과

집단	시험	인원	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
실험집단	사전시험	28	56.78	12.43	-3.571	.000
	사후시험	28	67.75	10.09		
통제집단	사전시험	30	55.66	12.00	-2.115	.012
	사후시험	30	59.70	10.67		

<표 8>에서 자기조절 학습전략 기술을 지도하고 유지하기 위해 중재 프로그램을 실시한 후 웹기반 영어듣기 수행을 분석한 결과 사후에 측정된 학습자들의 영어듣기 성취도는 통계적으로 유의미한 결과가 나왔다($t=-3.571$, $p=.000$). 실험집단의 사전검사 점수 평균은 56.78(SD=12.43)로 나왔으나 중재 프로그램을 실시하면서 자기주도적 웹기반 영어 듣기를 수행하는 것이 영어듣기 수행능력을 향상시키는지에 대해 사후검사를 실시한 결과 평균점수가 67.75(SD=10.09)로 듣기 수행력이 많이 향상되었음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 학습자들 간에 스스로 자기조절하는 학습을 하도록 유도하는 중재 프로그램이 영어듣기 수행에 긍정적인 효과가 있다는 것을 의미한다.

통제집단의 사전검사 점수 평균은 55.66(SD=12.00)으로 나왔으나 교사의 중재가 없는 자기주도적 웹기반 영어 듣기를 수행한 후 영어듣기 수행능력이 향상되었는지에 대해 사후검사를 실시한 결과 평균점수가 59.70(SD=10.67)으로 약간의 상승을 보이기는 했지만, 영어듣기 수행력에 있어서 학습자들이 충분한 효과를 얻지 못했음을 알 수 있다. 이러한 결과로부터 웹기반 듣기학습을 할 때, 학습자들이 인지 및 상위인지 그리고 자원관리 등의 자기조절 학습전략을 활용할 수 있도록 안내하고 독려하는 교사의 역할이 필요하다는 것을 알 수 있다.

5. 결론 및 제언

본 연구의 대상은 광주에 위치한 C대학교 경찰행정학과 학생들로 제한되어 있어 이 연구 결과를 일반화 하는데 한계가 있을 수 있지만, 이상의 연구결과를 토대로 웹기반 자기주도 학습에 자기조절 전략을 응용하는 것이 학습자의 듣기수행 향상에 도움이 될 뿐만 아니라 학습자의 동기인식을 향상시킨다는 것을 살펴보았다.

웹기반 교육자료를 활용한 수업은 학습시간과 학습자의 자기조절 노력을 많이 요구하는 듣기학습을 위한 적절한 교육방법으로 제시될 수 있다. 웹기반 학습자료는 학업의 관심도가 낮은 학생들에게 흥미유발을 통한 학습동기를 충분히 부여하고 시·공간적인 제약을 극복하여 폭넓은 자료이용과 상호작용을 가능하게 함으로써 기존의 교실수업만으로는 역부족인 듣기 학습시간과 연습을 보충해 주는 방안이 될 것이다.

그렇지만 아무리 주의 깊게 구성된 연구라 하더라도 다수의 학습자들과 일치하지 않는 학습목표, 비생산적인 학습 습관과 스타일 그리고 부적절한 교수 방법과 같은 학습과 관련된 제약이 따를 수 있다. 자기조절 학습을 하려고 하는 학습자들을 방해하는 이러한 요인들을 좀 더 구체적으로 파악하여 학습자들의 자기조절 능력 향상이라는 목표에 더 가까이 갈 수

있도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 김정렬. (2001). *웹 기반 영어교육*. 한국문화사.
- 신민희. (1998). 자기조절 학습환경이 학습 성취와 동기에 미치는 영향. *교육공학연구*, 14(3), 177-204.
- 안병규. (2000). 인터넷의 효과적인 활용을 위한 제언. *바른 영어교육*. 맨투맨 연구소. 24.
- 임철일. (2005). 자기조절학습을 지원하는 기업의 이러닝 학습관리체제의 개발과 효과에 관한 연구. *교육공학연구*, 21(4), 77-100.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Chang, M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction: An investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 217-230.
- Corno, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30, 201-206.
- DeCorte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning(mathematics) from instruction. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 279-310.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(2), 117-135.
- _____. (2003). Attitude, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivation in language learning* (pp. 3-32). Oxford: Blackwell.
- Gu, Y. (2010). *Strategic learning in SLA: Reopening the research agenda*. Retrieved Feb. 17, 2012, from <http://sfl.suda.edu.cn/sla2010/gu.ppt>
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In Schunk, D. H., & Zimmerman B. J. (Ed). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York, NY: The Guilford Press.
- Jones, L. C., & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), 546-561.
- Lewis, R. (1993). The progress of open learning. *Education and Training*, 35(4), 3-8.
- MacIntyre, P. D., & Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- _____., & De Groot, E. V. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Schrum, L. (1996). Teaching at a distance: Strategies for successful planning and development. *Learning and Leading with Technology*, 23(6), 30-33.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- _____, Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: APA.

제목: 웹기반 영어 학습 환경에서 중재프로그램이 듣기전략과 학습동기 및 듣기 능력에 미치는 영향

발표자: 조진현

소속기관: 조선이공대

연락처: 011-9622-0429

전자우편: uniquejoe@hanmail.net