

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2016.51.4.95>

## **대학생의 강의 듣기 전략 사용 양상**

서영진 순천대학교



- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 대상 및 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

## I. 서론

본 연구는 우리나라 대학생들이 강의 상황에서 어떠한 듣기 전략을 사용하는지 살펴보는 데 목적이 있다. 이는 대학생들의 강의 듣기 양상이나 능력 수준은 어떠한지, 학습 수행을 위해 별도의 듣기 교육이 필요하지는 않은지 등을 고찰하는 데 필요한 기초 자료를 제공해 줄 수 있을 것이다.

듣기는 모국어는 물론이고 외국어 습득 과정에서 다른 의사소통 기능으로의 전이가 가장 효과적으로 일어나는 기능으로 말하기, 읽기, 쓰기 기능 발달의 기초가 된다. 언어 학습에서 학습자들은 듣기를 통해 목표어에 대한 다양한 자극을 받아들이고 이를 내재화하여 목표어를 습득하게 된다(정혜진, 2006: 254). 이에 외국어 학습 분야를 중심으로 듣기에 대한 연구들이 다양하게 전개되고 있다.

물론 국어 교육에서도 듣기 교육이 이루어지고 있으며 듣기 관련 연구가 진행되고 있다. 하지만 국어 교육에서 듣기는 말하기, 읽기, 쓰기에 비해 부수적으로 취급되고 있음을 부인하기 어렵다. 특히 학습 상황에서 학습자들의 듣기 능력 수준 및 발달 특성이 어떠한지, 학습을 보다 효과적으로 수행하기 위해 별도의 듣기 교육이 필요한지, 필요하다면 어떠한 전략을 어떻게 가르쳐야 할 것인지에 대한 연구는 거의 전무한 상황이다.

이에 본 연구는 기존의 학습을 위한 듣기에 대한 연구 대부분이 L2 학습자를 대상으로 했던 것과 달리, 모국어 기반 학습 상황에서의 듣기 수행 양상을 파악해 보고자 한다. 이를 위해 강의 상황에서 대학생들이 취하는 듣기 전략을 자기 보고식 설문 조사의 방법으로 살펴본다. 강의는 한국형 교육 문화적 풍토에서 가장 보편적이고 전형적인 학습 장면이며 다양한 학습 상황 중에서 듣기가 차지하는 비중이 가장 크므로, 강의 상황에 초점을 맞추어 듣기 수행 양상을 살핀다. 한편 성인이 모국어를 잘 듣기 위해서, 그것도 모국어로 진행되는 수업을 잘 듣기 위해서 듣기 교육을 받는 일은 매우 드문 일이기에, 성인 학습자인 대학생들을 연구 대상으로 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 듣기에 대한 정의와 듣기 방법

일반적으로 듣기란 화자에 의해 전달되는 메시지를 이해하는 과정으로 정의되는데, 듣기에 대한 합의된 정의를 찾기는 쉽지 않다. 이에 Glenn(1989)는 여러 연구자들이 제시한 듣기에 대한 다양한 정의 50여 가지를 분석하기도 하였다. 그 결과 각각의 정의에서 발견되는 핵심적인 의미 요소를 지각(perception), 주의(attention), 해석(interpretation), 기억(remember), 반응(response), 구두 언어(spoken sounds), 시각적 단서(visual cues) 7가지로 추출하였다(Glenn, 1989: 24). 그 중에 가장 자주 언급되는 의미 요소는 ‘해석’으로 전체 중 75% 정도에서 확인되며, ‘지각’은 64%, ‘주의’는 44%, ‘반응’은 32%, ‘기억’은 13%로 확인되었다.

국제듣기학회(International Listening Association)에서는 듣기를 ‘구두나 비구두적 메시지에 반응하고 의미를 받아들이고 구성하는 과정’이라고 정의하였다(ILA, 1996, Adelmann, 2012: 515). 하지만 이 정의는 대화적 의사소통 관점에서 볼 때 의사소통의 사회적·역동적·총체

적 국면에 대한 이해가 부족하다는 평가를 받는다(Adelmann, 2012: 516). 즉 ILA(1996)의 정의는 듣기의 메시지 수신 측면과 개인의 인지 체계 내부에서 전개되는 개인적 의미 처리 측면만을 고려하고 있다는 것이다. 듣기는 화자에 의해 전달되는 메시지를 수동적이고 소극적으로 받아들이는 과정이 아니다. 듣기는 의사소통의 한 축을 책임지는 참여자가 의사소통 상황 맥락을 고려하여 구두 언어에 담겨있는 메시지를 이해하고 의미를 만들어 능동적으로 반응하는 것이다.

듣기는 일련의 단계에 따라 진행된다. 물론 듣기의 과정을 눈으로 직접 관찰하기 어렵고, 각 단계가 엄격하게 구분된다고 말하기도 어렵다. 하지만 가설 연역적 관점에서 듣기는 소리를 인식하고 주의를 집중하여 정보를 수집하고 해석하는 일정한 단계를 거친다고 설명되고 있다. 가장 널리 인정되는 듣기 모델은 소위 HURIER라고 불리는 Brownell(1996)의 6단계 모델이다(Adelmann, 2012: 517). Brownell(1996)은 듣기 과정을 ‘청취하기 – 이해하기 – 기억하기 – 해석하기 – 평가하기 – 반응하기’로 설명하고, 각 단계에 필요한 적절한 태도와 원리, 기술을 습득함으로써 듣기 능력이 발달한다고 보았다. Brownell(1996)에서 특징적인 것은 반응하기 단계를 설정했다는 점이다. 반응하기는 듣기의 결과로 나타나는 청자의 행동이라고 할 수 있는데, 화자는 청자의 반응 행동을 통해서 자신이 한 말에 대한 상대방의 듣기 수준을 판단할 수 있다. 반응은 의미 공유를 가능하게 하고, 의사소통 참여자 간의 만족스러운 관계를 형성하는 데 기여하는 것으로 효과적인 듣기에서 중요한 역할을 한다(Brownell, 1996: 266).

듣기의 이해 수준이나 목적을 고려하여 듣기의 유형을 제시하기도 하는데, 전은주(1999)는 듣기의 유형을 주의집중하기, 분석적 듣기, 비판적 듣기, 효과적으로 기억하기, 감상적 듣기, 반응하기(공감적 듣기)로 나누었으며, 이창덕, 임칠성, 심영택, 원진숙(2000)에서는 분석적 듣기, 공감적 듣기, 대화적 듣기로 나누었다.

듣기 과정을 단계적으로 설명하거나 듣기 유형을 설명하는 것은 듣기 전략을 구사하는 데 많은 시사점을 준다. 듣기 목적과 맥락에 따라

특정 단계나 특정 방법을 강조해야 할 필요성이 인지되면, 이를 효과적으로 수행하는 데 용이한 듣기 전략을 선택적으로 활성화시켜 듣기 목적을 효율적으로 달성할 수 있기 때문이다. 예컨대 정치 연설을 들을 때는 평가하기 단계나 비판적 듣기를, 강의 시간에는 이해하기 및 기억하기 단계나 분석적 듣기를 강화하여야 효과적으로 들을 수 있다.

## 2. 학습을 위한 듣기 전략

듣기 전략이란 듣기 활동 과정에서 청자가 들은 정보를 효율적으로 이해하기 위해 계획적이고 의도적으로 사용하는 방법이나 기술이라고 할 수 있다. Rost(1991)는 효율적인 청자는 들으면서 의미에 대해 생각할 수 있는 유용한 방법을 발전시키는데, 이것을 듣기 전략이라고 하고, 듣기 수업의 목표에 듣기 전략 훈련을 포함시켜 학습자의 전략 사용을 촉진해야 한다고 하였다(임민경, 차경애, 2007: 106 재인용).

학습을 위한 듣기 전략에 대한 논의는 주로 외국어 학습 영역을 중심으로 전개되는데, Oxford(1990), O'Malley와 Chamot(1990)의 학습 전략에 대한 논의를 바탕으로 체계화되었다고 할 수 있다. 이후 Vandergrift(1997)는 O'Malley와 Chamot(1990), Oxford(1990)의 언어 학습 전략을 바탕으로 듣기 전략을 상위 인지, 인지, 사회·정의적 전략으로 구분하고 세부 전략을 상세화 하였다. 상위 인지 전략은 듣기 활동과 학습 활동 전반을 관리 감독하며 자신들의 전략 사용을 조정하는 것으로, 계획하기, 점검하기, 평가하기 전략이 있다. 인지 전략은 듣기를 통해 입력되는 정보를 여러 가지 방법으로 조작하는 전략으로, 추론하기, 정교화하기, 요약하기, 번역하기, 전환하기, 반복하기, 자원 활용하기, 연결짓기, 필기하기 전략 등이 포함된다. 사회·정의적 전략은 듣기를 통한 학습을 돋기 위해 타인과 상호작용 하거나 감정을 통제하는 전략으로, 명료화를 위한 질문하기, 협력하기, 불안감 낮추기, 자기 격려하기 전략 등이 있다(Vandergrift, 1997: 393–395).

외국어 학습을 고려한 Vandergrift(1997), Bacon(1992), O'Malley

와 Chamot(1990), Oxford(1990)의 듣기 전략에 대한 논의, 모국어 듣기를 전제로 한 Brownell(1996), 전은주(1999), 이창덕 외(2000)의 듣기 방법에 대한 논의를 바탕으로, 학습을 위한 듣기 전략을 재구성 하면 다음과 같이 체계화할 수 있다.

표 1. 학습을 위한 듣기 전략

영역	하위 전략	전략의 내용
상위 인지 전략 (학습자가 자신의 학습과 듣기 활동 과정을 계획하고 평가하며 스스로 조정하고 통제하는 전략)	듣기 전 주제 살피기	학습 주제 및 내용 미리 살펴보기
	질문 생각해보기	학습 주제 및 내용과 관련해서 궁금하거나 물어보고 싶은 것 떠올리기
	듣기 중 일반적 주의집중하기	최선을 다해 집중하기
		선택적 주의집중하기
		집중력 관리하기
		이해도 점검하기
		문제 인식하기
	듣기 후 이해도 재점검하기	들으면서 이해하지 못한 내용이나 자신이 겪고 있는 어려움이 무엇인지 인지하기
		목표 달성 평가하기
		전략 평가하기
인지 전략 (학습자가 학습 과정에서 들은 정보를 이해하고 조작하는 전략)	사실적 듣기	보조 자료 파악하기
		판서, 유인물에 제시된 그림이나 표, 자료 등과 연계하여 들은 내용 파악하기
		노트 필기하기
		중요한 내용을 메모하거나 표시하기
		구조 파악하기
	요약하기	세부 내용들 간의 관계나 전체 내용의 구조 파악하기
	핵심 내용 파악하기	들은 내용 요약하기
		핵심적이고 중요한 내용과 주변적인 내용을 구별하기

추 론 적 듣 기	문맥으로 추론하기	앞뒤 문맥이나 문장 속의 다른 단어를 활용하여 내용 이해하기
	준언어적 단서로 추론하기	교수자의 목소리 크기, 속도, 억양 등에 유의하며 내용 이해하기
	비언어적 단서로 추론하기	교수자의 몸짓, 손짓, 얼굴 표정 등에 유의하며 내용 이해하기
	부분적 내용으로 추론하기	부분적인 내용으로 전체 내용을 이해하기
	사전 경험으로 추론하기	이전에 겪었던 개인적인 경험을 활용하여 내용 이해하기
	상식으로 추론하기	세상에 대한 일반적인 상식을 활용하여 내용 이해하기
	학교지식으로 추론하기	학교에서 배웠던 지식을 활용하여 내용 이해하기
비 판 적 듣 기	이미지화하기	들은 내용이나 상황을 머릿속에 그려보기
	자료 활용하기	궁금하거나 모르는 내용에 대해 책이나 사전을 찾아보며 이해하기
	연결짓기	모르는 용어나 내용을 자신이 알고 있는 용어나 내용과 연결지어 이해하기
	신뢰성 평가하기	자료나 정보가 정확하고 믿을 만한지 평가하기
사회적 전략 (들은 내용을 보다 명료하게 이해하기 위해서 타인과 상호작용하는 전략)	합리성 평가하기	의견이 합리적이고 현실에 부합하는지 평가하기
	타당성 평가하기	근거가 적절하고 타당한지 평가하기
	일관성 평가하기	의견이 일관되게 이어지는지 평가하기
정의적 전략 (듣기 활동이 인성적으로 일어날 수 있도록 학습자가 자신의 감정이나 학습 태도를 통제하는 전략)	질문하기	궁금한 내용에 대해 교수자에게 질문하기
	보충 설명 요청하기	이해되지 않는 내용에 대해 교수자에게 보충 설명 요청하기
	동료에게 도움받기	이해되지 않거나 놓친 내용에 대해 동료에게 물어보기
정의적 전략 (듣기 활동이 인성적으로 일어날 수 있도록 학습자가 자신의 감정이나 학습 태도를 통제하는 전략)	안정감 유지하기	편안하고 긍정적 마음으로 강의 듣기
	스스로 격려하기	이해하기 어려운 내용에 직면해서도 자신을 격려하고 긍정적인 마음 갖기
	감정 수용하기	이해하지 못해 속상한 감정 수용하기

듣기 전략에 대한 초기 연구들은 성공적인 학습자와 그렇지 못한 학습자 사이의 듣기 전략의 차이를 밝혀내는 데 집중하였다. 성공적인 학습자가 사용하는 다양하고 효과적인 전략을 미숙한 학습자들에게 가르쳐줌으로써 미숙한 학습자들의 언어 능력을 향상시킬 수 있다는 전제인 것이다. 효율적인 학습자들은 비효율적인 학습자보다 자기 점검, 정교화, 추론 전략을 더 많이 사용하고, 의사소통에 문제가 생길 경우 상향식 듣기 전략과 하향식 듣기 전략을 원활하게 통합한다(O'Malley, Chamot, Kupper, 1989). 또한 듣기 능력이 높은 학습자일수록 다양한 듣기 전략을 유연하게 사용하며(Murphy, 1985; Bacon, 1992), 초인지 전략의 사용이 잦다(Vandergrift, 1996). 듣기 전략을 가르치는 것이 학습자들의 듣기 능력 발달에 긍정적 영향을 미친다는 연구도 이어지고 있다(Chen, 2009; Graham, Santos, Vanerplank, 2011 등).

그러나 Philips(1991)는 듣기 능숙도가 중위인 학습자가 상위 및 하위 학습자보다 전략을 더 많이 사용한다고 보고하였으며, Corrales & Call(1989)에서는 능숙도가 높을수록 의사소통 전략을 덜 사용한다는 결과가 나오기도 하였다. 능숙도와 전략 사용 빈도만 비교하기보다는 다른 요인들과의 관계를 보다 다양하게 추적할 필요가 있음을 시사한다. 또한 연구 방법이나 연구 대상자를 다변화하면서 어느 한쪽의 입장에 지지하거나 또는 부정하는 연구 결과를 축적하여 논의의 일반화를 위한 기반을 다져야 할 것이다.

하지만 학습을 위한 듣기 전략에 대한 상당수의 논의가 듣기 전략의 중요성을 강조하고 있고, 의사소통 능력을 구성하는 중요한 구인으로 전략을 언급하고 있음을 고려할 때, 듣기 전략과 듣기 능력 간 상관관계를 부정하기는 어려울 것이다. 일반적으로 의사소통 능력은 지식, 기능과 전략, 태도 등으로 구성되는 것으로 설명되며, 이것들은 의사소통 능력을 신장하기 위해 가르쳐야 할 중요한 교육 내용 요소로 이해되고 있다. 이때 전략이란 다양한 의사소통 상황에서 마주한 문제를 해결할 수 있는 절차적 지식을 알고 그것을 적용하는 것으로, 의사소통 행위의 효율화를 도모하는 데 중요한 역할을 한다. 이는 듣기 능력도 마찬

가지일 것인바, 듣기 전략의 효율적 사용은 듣기 능력과 상관관계를 가진다고 볼 수 있다.

### 3. 강의 듣기의 특성

강의 듣기 상황에서 요청되는 전략을 살펴보기 위해서는 강의 담화가 일상적인 대화나 여타 담화 유형과 다른 점을 이해해야 할 것이다. 강의 상황에서의 듣기가 일반적인 담화 상황에서의 듣기와 차별화되는 점은 다음과 같다.

첫째, 비교적 긴 호흡으로 1인 화자의 말하기에 집중해야 한다. Flowerdew(1994)는 강의 듣기와 일반적 듣기에서 요구되는 기술을 대비하면서 일상의 대화 듣기는 말차례 가지기, 대화 함축, 간접 화행이 중요한 반면, 강의에서는 교수자가 질문을 하면 말차례 가지기를 하기는 하겠지만 대화보다 그 중요성이 덜하다고 하였다. 일상적인 대화 상황에서는 말차례 교대가 빈번하게 일어나고 상호작용의 주도권을 주고받음에 따라 주의를 환기할 수 있는 기회가 잦다. 하지만 강의는 그렇지 않아 주의력이 떨어질 가능성이 상대적으로 높다. 긴 호흡에 걸친 듣기 상황에서 수동적이고 소극적으로 듣기에 임하게 되면 학습자는 집중력이 저하되어 교수자가 전달하는 메시지의 흐름을 따라가지 못하게 되고, 그 의미를 파악하는 데도 곤란을 겪게 된다.

둘째, 듣기 활동만 독립적으로 일어나기보다 말하기·읽기·쓰기 활동이 듣기 활동과 통합적으로 일어난다. Flowerdew & Miller(1997)는 강의는 시각적 매체 자료의 사용, 강의 듣기 전 또는 후의 읽기 활동이 필요하므로 다른 의사소통 활동과의 통합을 요구하는 특성을 지녔다고 하였다. 실제 우리나라 대학의 강의 담화를 분석한 오선경(2006)에서도 분석 대상 강의 중 82%가 핸드아웃, 판서, PT 등의 다양한 보조 자료를 사용하고 있음이 확인되었다. 학습자들은 교수자의 강의를 들으면서 필기를 하거나, 교재를 읽거나, 교수자의 질문을 듣고 그 질문에 대답을 하는 등 듣기 이외에 쓰기, 읽기, 말하기 기능을 통합적으

로 발휘해야 한다. 이로 인해 강의 듣기에서는 노트 필기하기 및 매체 자료 이해하기가 중요한 기술로 부각된다.

셋째, 여타의 일반적인 듣기보다 배경지식이 미치는 영향력이 크다. Flowerdew(1994)는 강의 듣기와 일반적 듣기의 중요한 차이점으로 배경 지식의 관여를 들었다. 강의는 일상적 담화 상황과 비교했을 때 주고받는 메시지 자체의 난도가 높을 가능성이 크고, 전공 관련 전문 용어, 해당 강의를 수강하기 위해 필요로 하는 선수 학습 정도, 전공 학문 공동체만의 학문 관습 등 전문적 배경 지식이 듣기 이해에 많은 영향을 미친다.

넷째, 강의 주제와 관련된 핵심 정보와 관련성이 떨어지거나 중요하지 않은 정보를 구별할 줄 알아야 한다. 강의 담화는 강의 중간에 다른 내용이 자주 삽입되며(이해영, 2004), 강의 주제와 범위가 정해져 있어도 강의자가 즉흥적으로 화제를 전환하는 경우가 잦다(오선경, 2006). 교수자는 강의 과정에서 학습자의 이해 수준을 고려하여 핵심 정보와 관련된 부연 설명이나 예시적 사례를 장황하게 제시하기도 하며, 학습자의 주의 집중을 위해서 강의 내용과는 다소 관련성이 떨어지는 여담을 곁들이기도 한다. 그러므로 학습자는 교수자의 발화 내용에서 정보들 간의 관계나 담화 내적 구조를 파악하고 핵심 정보를 포착해야 정보 처리의 과부하를 막을 수 있다.

### III. 연구 대상 및 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구의 연구 대상은 A대학교 사범대학 학생이다. 전공 영역의 내용 특수성에 따라 강의 방식과 듣기 전략에 차이가 있을 수도 있어, 사범대학 내 언어 계열 전공, 사회 계열 전공, 수학 계열 전공, 과학 계열 전공 등 다양한 학과 학생이 두루 포함되도록 설문 참여를 요청

하였으며, 동의한 학생에 한하여 설문 조사에 참여하게 하였다.

설문에 참여한 학생은 총 267명이었으나, 일부 문항에 대한 응답을 누락했거나 불성실하게 응답하여 신뢰성이 의심되는 67명의 응답 결과는 분석에서 제외하였다. 그 결과 최종 200명의 응답 결과를 연구 대상 사례로 확정하였다. 성별, 소속 학과, 재학 학년에 따른 응답자 수와 비율은 다음과 같다.<sup>1</sup>

표 2. 연구 대상 구성

집단	구분	인원 수 (비율)
성별	남학생	79명 (39.5%)
	여학생	121명 (60.5%)
학과	인문 사회 계열 전공	106명 (53.0%)
	자연 이공 계열 전공	94명 (47.0%)
학년	1학년	67명 (33.5%)
	2학년	47명 (23.5%)
	3학년	45명 (22.5%)
	4학년	41명 (20.5%)
합계		200명 (100%)

연구 대상 중 남학생은 79명, 여학생은 121명으로, 여학생 수가 많 은 편이다. 하지만 이는 사범대학 인적 구성의 특수성에 기인한 것으로, 연구자가 의도적으로 통제할 수 없는 불가피한 측면이다. 재학 학년에 따른 인원수는 1학년 학생 67명, 2학년 학생 47명, 3학년 학생 45명, 4학년 학생 41명이었다.

## 2. 연구 방법

대학생들이 강의를 듣기 위해 사용하는 전략의 활용 양상을 파악하 기 위해 본 연구에서 선택한 방법은 자기 보고식 설문 조사법이다. 설

1 응답자의 성별·전공에 따른 듣기 전략 활용의 차이는 본 연구의 중점적인 논의 대상이 아니므로 논외로 하니, 통계 분석 결과에 따르면 유의한 차이가 있다고 보기 어렵다.

문은 온라인 설문 조사를 지원하는 웹 사이트를 통해서 진행되었으며, 2016년 8월 31일(수)부터 9월 6일(화)까지 총 7일 간 실시되었다.

## 1) 연구 도구

본 연구의 설문 조사에 사용된 질문 문항은 Vandergrift(1997), Vandergrift et al.(2006)를 바탕으로 하여 재구성한 것이다. 학습을 위한 듣기 전략을 연구하는 다수의 선행 연구들은 Oxford(1990)의 전략 유형을 활용한다. 그러나 Oxford(1990)는 내용 학습을 위한 듣기 전략에 초점을 맞추었다기보다 언어 학습을 위한 전략의 성격이 강하다. 모국어로 진행되는 강의에서 전공 내용 이해를 목적으로 하는 상황에 초점을 맞추는 본 연구의 특성을 고려할 때, 언어 학습 전략에 초점을 맞춘 Oxford(1990)의 전략 유형보다는 듣기 전략에 초점을 맞춘 Vandergrift(1997)의 전략 유형을 활용하는 것이 적절할 것이다. Vandergrift(1997)의 듣기 전략은 국내 영어 교육 분야나 한국어 교육 분야의 연구에서는 거의 활용되지 않고 있지만, 국외 연구들에서는 다수 원용되면서 신뢰도와 타당도 검증을 거쳤다.

그러나 Vandergrift(1997), Vandergrift et al.(2006)를 그대로 활용하지는 않고, 본 연구의 목적과 선행 연구에 대한 문헌 분석 결과를 바탕으로 일부 수정 변용하였다. 우선 모국어 듣기 상황을 전제로 하여 듣기 전략을 제시한 Brownell(1996), 전은주(1999), 이창덕 외(2000)을 검토하여, Vandergrift(1997), Vandergrift etc(2006)의 질문 목록에 제시된 듣기 전략 중 외국어를 기반으로 하는 학습 상황에서는 필요하지만 모국어 기반 학습 상황에서는 불필요한 전략을 반영한 문항은 삭제하였다.<sup>2</sup> 그리고 Flowerdew(1994) 등을 바탕으로 강의 담화의 특수성을 고려한 듣기 기능이 포함되어 있는지를 검토하였다. 한편 대부분의 선행 연구들에서 제시하는 인지 전략이 주로 추론적 듣기 전략 위주

---

2 '단어에 대한 언어학적 지식을 이용한다.', '영어를 들을 때 모국어로 번역하여 듣는다.', '모국어와 유사한 소리를 떠올리며 이해한다.' 등은 삭제하였다.

로 구성되었다는 한계를 감안하여, 학습자들의 듣기 수준을 보다 세부적으로 확인하기 위해 사실적 듣기 및 비판적 듣기와 관련된 전략을 반영한 문항을 추가하였다. Vandergift(1997)는 듣기 전략을 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회·정의적 전략으로 구분하였으나, 사회적 전략과 정의전략은 그 성격이 분명히 다르다는 점에서 본 연구에서는 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회적 전략, 정의적 전략으로 나누어 살펴보았다.<sup>3</sup>

각각의 질문 문항에 대한 응답은 5단계 Likert 척도(1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 대체로 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 대체로 그렇다, 5점: 거의 항상 그렇다)에 따라 응답하게 하였다.

## 2) 연구 분석 방법

설문을 통해 수합된 데이터는 사회 과학 통계 분석 프로그램 IBM SPSS Statistics 22.0(한글판)을 사용하여 분석하였다. 먼저 문항 양호도를 확인하였다. 본 연구의 문항들은 선행 연구에서 타당도와 신뢰도를 검증받은 문항들을 참고하여 제작되었더라도, 응답 상황이 외국어 기반 학습 상황이 아니라 모국어 기반 학습 상황으로 대체되었으며 우리말로 번역하고 일부 문항을 추가하는 등의 재구성을 거쳤다. 이에 문항의 양호도를 판정하는 과정이 요청되어, 각 문항의 평균, 표준 편차, 각 문항과 전체 점수의 상관도, 각 문항을 제거할 때 Cronbach  $\alpha$  값을 확인하였다. 그리고 듣기 전략의 사용 양상 및 빈도를 확인하기 위해 각 문항에 대한 기술통계량 분석을 실시하고, 강의 듣기 경험의 증가함에 따라 강의 듣기 능력에 차이가 있는지 확인해 보기 위해 학년별 듣기 전략 사용 양상에 대해 ANOVA 분석을 실시하였다.

---

3 <표 1>의 ‘학습을 위한 듣기 전략’은 이와 같은 과정을 거쳐 재구성된 것이며, 설문 조사의 문항 내용은 <표 1>을 바탕으로 한다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 문항의 양호도 분석

문항의 양호도를 판단하기 위하여 먼저 각 문항의 평균과 표준 편차를 확인하였다. 평균값이 너무 높거나 너무 낮은 문항들은 한쪽으로 치우쳐 있으므로 변별력이 낮아, 분석 대상에서 제외하는 것이 바람직하다. 본 연구에서는 Likert식 5점 척도를 활용한 점을 고려하여 평균 4점 이상이거나 2점 이하인 문항은 변별력이 없는 문항으로 판단하고 삭제하고자 하였는데, 그러한 문항은 없는 것으로 확인되었다.

개별 문항에 대한 반응과 전체 반응의 상관관계도 문항의 양호도를 분석하는 척도로 삼을 수 있다. 의미 있는 상관도는 일반적으로 .4 이 상이므로, 이 조건에 미달하는 문항은 삭제하고자 하였다. 확인 결과, 35번 문항(논리적으로 이해하기 어려운 내용은 무시하고 넘어간다.)의 총점과의 상관계수가 .160으로 거의 상관이 없는 것으로 나타났다.

신뢰도는 Cronbach  $\alpha$  계수로 측정하였다. 본 검사의 36개 문항 전체에 대한 Cronbach  $\alpha$ 는 .939로 나타났다. 이는 매우 높은 수치로, 본 검사 문항들은 듣기 전략 활용 양상을 확인하기에 전체적으로 충분한 수준의 신뢰도를 확보하고 있다고 볼 수 있다. 한편 듣기 전략 영역별 신뢰도를 산출한 결과는 다음과 같다.

표 3. 듣기 전략 영역별 신뢰도

구분	문항 수	문항 번호	신뢰도 계수
상위 인지 전략	10	1-10	.872
인지 전략	19	11-29	.922
사회적 전략	3	30-32	.798
정의적 전략	4	33-36	.664
전체	36	1-36	.939

듣기 전략 영역별 신뢰도 검증 결과, 상위 인지 전략과 인지 전략 영역에서는 각각 .872과 .922로 높은 신뢰도를 보였다. 사회적 전략과 정의적 전략 영역의 신뢰도는 상대적으로 낮았으나, Cronbach  $\alpha$  값이 .6 이상으로 분석에는 무리가 없는 수준이었다. 하지만 35번 문항을 삭제했을 때 전체적인 신뢰도가 .941로 높아지고 정의적 전략 영역의 신뢰도도 .667로 향상된다. 결국 35번 문항은 총점과의 상관관계도 미약하고 신뢰도를 저해하므로 삭제하였다.

## 2. 전반적인 듣기 전략 사용 양상

대학생들이 강의 상황에서 주로 어떤 듣기 전략을 사용하는지 영역별 듣기 전략 활용 빈도를 살펴보면 다음과 같다.

표 4. 듣기 전략 사용 수준

구분	평균	표준편차
인지 전략	3.50	.579
정의적 전략	3.40	.696
상위 인지 전략	3.17	.646
사회적 전략	3.06	.746

학생들이 주로 사용하는 듣기 전략은 인지 전략 > 정의적 전략 > 상위 인지 전략 > 사회적 전략의 순으로 확인되었다. 인지 전략 사용의 평균점은 3.50점으로 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며, 사회적 전략의 사용 수준은 3.06점의 평균점을 보여 가장 적게 사용하는 것으로 나타났다.

표 5. 듣기 전략 간 상관관계

	상위 인지 전략	인지 전략	사회적 전략	정의적 전략
상위 인지 전략	1	.691**	.565**	.384**
인지 전략	.691**	1	.501**	.524**
사회적 전략	.565**	.501**	1	.331**
정의적 전략	.384**	.524**	.331**	1

\*\*. 상관이 0.01 수준에서 유의합니다(양쪽).

각 영역별 듣기 전략 사이의 상관관계를 살펴보면, 상위 인지 전략과 인지 전략 간에는 상관관계가 .691로 다소 높게 나타났다. 하지만 그 외 전략 간에는 상관이 확인되기는 하지만 높은 상관관계를 가진다고 보기는 어려웠다.

영역별 하위 전략의 사용 양상을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

### 3. 각 영역별 듣기 전략 사용 양상

#### 1) 상위 인지 전략

상위 인지 전략에 속하는 하위 전략의 사용 양상은 다음과 같다.

표 6. 상위 인지 전략 사용 양상

구분	평균	표준편차
일반적 주의집중하기	3.70	.857
문제 인식하기	3.68	.868
선택적 주의집중하기	3.67	.942
집중력 관리하기	3.64	.868
이해도 점검하기	3.32	.966
이해도 재점검하기	3.04	.945
주제 살피기	2.80	1.037
목표 달성 평가하기	2.79	.968
전략 평가하기	2.74	1.030
질문 생각해보기	2.34	.990

학생들이 주로 사용하는 전략은 일반적 주의집중하기 > 문제 인식하기 > 선택적 주의집중하기 > 집중력 관리하기 등의 순으로 나타났다. 강의를 들을 때 최선을 다해 집중하는 일반적인 주의집중 전략 사용에 대한 평균점은 3.70점, 어려운 내용이나 알고 싶은 내용이 나오면 더욱 집중하려고 노력하는 선택적 주의집중 전략 사용에 대한 평균점은 3.67점이었다. 학생들은 자신의 강의 듣기 활동을 통제하는 데 주로 주의집중 전략을 활용하고 있었다.

사용 수준이 가장 낮은 전략은 궁금한 내용을 미리 생각해보는 것으로, 2.34의 평균점을 보였다. 강의 주제에 대해 미리 살펴보는 전략의 평균점도 2.80으로 낮게 나타났다. 듣기 전 활동에 해당하는 주제 살피기와 질문 생각해보기는 예습하기와도 밀접한 관련을 맺는다. 이는 들을 내용에 대한 스키마를 활성화시키고 청각 신호를 통해 전달되는 정보를 효과적으로 처리하도록 준비시키는 역할을 하며, 듣기 동기를 제고하는 데도 기여한다. 하지만 학생들은 강의 듣기를 위해 사전 활동을 하는 데 소극적인 양상을 보였다.

강의 듣기 과정에서 자신이 사용한 방법을 평가해 보는 전략 평가하기 전략 사용에 대한 평균점은 2.74로 낮게 나타났다. 이는 학습자들이 강의 내용을 이해하기 위해서 어떠한 노력을 했는지 점검하는 일종의 자기 반성이라고 할 수 있는데, 학생들은 강의 후 자기 반성에도 소극적이었다. 상위 인지 전략을 듣기 전, 중, 후 전략으로 나누어 볼 때 주로 듣기 중 활동에 대한 자기 조절은 하고 있지만, 듣기 전과 듣기 후 단계에서 자신의 듣기 활동에 대한 점검이나 조정에는 크게 관심을 갖지 않는다고 볼 수 있다.

## 2) 인지 전략

인지 전략에 속하는 하위 전략의 사용 양상은 다음과 같다.

표 7. 인지 전략 사용 양상

구분	평균	표준편차
노트 필기하기	3.97	.896
보조 자료 파악하기	3.81	.857
학교 지식으로 추론하기	3.71	.848
연결짓기	3.66	.841
문맥으로 추론하기	3.62	.841
상식으로 추론하기	3.62	.860
시전 경험으로 추론하기	3.60	.913
구조 파악하기	3.54	.873
이미지화하기	3.53	.924
핵심 내용 파악하기	3.52	.919
비언어적 단서로 추론하기	3.49	.908
준언어적 단서로 추론하기	3.45	.971
요약하기	3.44	.917
일관성 평가하기	3.39	.884
타당성 평가하기	3.37	.927
부분적 내용으로 추론하기	3.35	.795
합리성 평가하기	3.32	.923
자료 활용하기	3.20	1.012
신뢰성 평가하기	3.08	.963

학생들이 즐겨 사용하는 전략은 노트 필기하기 > 보조 자료 파악하기 > 학교 지식으로 추론하기 등의 순으로 나타났다. 노트 필기하기 전략은 강의를 들을 때 중요한 단어나 개념을 메모하거나 중요한 내용에 밑줄을 긋거나 표시를 하는 것으로 전형적인 강의 듣기 전략이자 학습 전략이다. 노트 필기하기 전략 사용에 대한 평균점은 3.97점으로 전체 듣기 전략 중 가장 적극적으로 활용되고 있었다.

판서나 유인물에 제시된 그림이나 자료 등과 연계하여 강의 내용을 파악하는 보조 자료 파악하기 전략의 사용에 대한 평균점은 3.81점으로 확인되었다. 대부분의 강의는 교재, 교수가 제작한 강의안이나 유인물, 판서, 프레젠테이션 등 구두 설명을 보충하거나 핵심 내용을 시각화한 자료를 함께 제시한다. 이에 학생들은 보조 자료 내용과 듣기를 통합하는 전략을 보통 수준 이상으로 활용하고 있었다.

과거에 학교에서 배웠던 지식을 바탕으로 현재 강의 내용 중 잘 이해되지 않거나 어려운 내용을 이해하는 전략의 사용에 대한 평균점은 3.71점이었다. 개인적인 경험이나 세상사에 대한 일반 상식보다 공식적 교육기관에서 학습한 내용의 영향력이 강하다는 것을 알 수 있다. 이는 대학 강의가 다루는 지식의 전문성에서 비롯되는 결과일 수도 있다. 앞서 강의 듣기는 여타의 일반적인 듣기보다 배경 지식이 미치는 영향력이 크다고 하였다. 전공 관련 용어, 기초 개념, 원리 등에 대한 이해가 밑바탕이 되어야 하는데, 이는 주로 공식적 교육기관에서 배웠을 가능성이 높기 때문이다.

인지 전략 중에서 활용도가 낮은 전략은 자료 활용하기, 신뢰성 평가하기 등이다. 자료 활용하기는 강의를 들을 때 궁금했거나 모르는 내용에 대해서 책이나 사전을 찾아보는 것인데, 이에 대한 평균점은 3.20으로 낮게 나타났다. 자료 활용하기 전략은 들은 내용을 심화 확장할 때 필요한 듣기 후 전략이라고 할 수 있다. 학습 전략 차원에서는 강의 내용과 관련된 보충·심화 학습하기와 관련된다. 즉 학습자들은 듣기 후 활동이나 복습에 소극적인 편이다. 강의를 들으면서 이해하지 못한 내용이나 내가 겪은 어려움이 무엇인지 아는 문제 인식하기 전략 활용의 평균점이 3.67점으로 낮지 않았음에도 불구하고, 학생들은 자신이 안고 있는 문제를 자기 주도적으로 해결하는 데 소극적이라는 것을 알 수 있다.

신뢰성 평가하기 전략에 대한 평균점은 3.08로 가장 낮았다. 강의를 들을 때 교수자가 제시한 자료나 정보가 정확하고 믿을 만한지 적극적으로 검토하지 않는다는 것이다. 신뢰성 평가하기 전략뿐만 아니라 비판적 듣기와 관련된 합리성·타당성·일관성 평가하기 전략의 활용 수준도 상대적으로 낮게 나타났다.

한편 인지 전략 영역에 속하는 하위 전략들을 사실적·추론적·비판적 듣기 전략으로 유형화하여 듣기 이해 수준 및 듣기 활동의 적극성을 확인해 보았다. 듣기 전략의 활용 정도로 듣기 이해 수준을 가늠하는 것은 무리가 있을 수 있지만, 다수의 선행 연구에서 듣기 전략의 사용

정도가 듣기 능력을 가늠하는 지표가 될 수 있음이 밝혀지기도 하였다. 특정 전략을 사고 수준에 따른 듣기 전략으로 분류하는 데 그 경계가 분명하지 못한 한계도 있지만, 듣기 및 읽기 이해 활동에 대한 선행 논의를 바탕으로 분류의 타당성을 제고하여 간접적으로나마 확인할 수는 있다. 그 결과는 다음과 같다.

표 8. 듣기 이해 수준별 전략 사용 양상

구분	평균	표준편차
사실적 듣기	3.66	.680
추론적 듣기	3.52	.629
비판적 듣기	3.29	.770

사실적 듣기에는 보조 자료와 연계하여 내용 파악하기, 노트 필기하기, 세부 내용들 간의 관계나 전체 내용의 구조를 파악하기, 강의 내용을 요약하기, 핵심적이고 중요한 내용과 주변적인 내용을 구별하기 전략이 포함되는데, 사실적 듣기 전략의 활용에 대한 평균점은 3.66점이었다. 추론적 듣기에는 문맥적 단서, 준언어적·비언어적 단서, 각종 배경 지식 등을 활용하여 추론하기 전략이 포함되는데, 추론적 듣기 전략의 활용에 대한 평균점은 3.52점이었다. 비판적 듣기에는 정보의 신뢰성·합리성·타당성·일관성 생각하며 듣기 전략이 포함되는데, 비판적 듣기 전략의 활용에 대한 평균점은 3.29점이었다. 즉 학생들은 사실적 듣기는 보통 이상의 수준으로 수행하고 있지만, 비판적 듣기는 보통 수준 정도에 머물러 있다고 할 수 있다. 중·고등학교에서는 물론이고 대학교에서도 비판적 사고 능력을 중시하고 있지만, 비판적 이해 활동을 적극적으로 하는 경우는 많지 않음을 알 수 있다.

### 3) 사회적 전략

사회적 전략에 속하는 하위 전략의 사용 양상은 다음과 같다.

표 9. 사회적 전략 사용 양상

구분	평균	표준편차
동료에게 도움받기	3.72	.925
교수자에게 질문하기	2.90	1.086
교수자에게 보충 설명 요청하기	2.58	1.053

사회적 전략의 사용 수준은 동료에게 도움받기 > 교수자에게 질문하기 > 교수자에게 보충 설명 요청하기 순으로 나타났다. 학생들이 가장 즐겨 사용하는 전략은 잘 이해되지 않거나 놓친 내용을 친구나 옆 사람에 물어보는 것으로 평균점이 3.72점이었다. 그러나 잘 이해되지 않는 내용에 대해서 교수자에게 반복 설명이나 보충 설명해 달라고 요청하는 것은 2.58점으로 평균점이 가장 낮게 나타났다.

#### 4) 정의적 전략

정의적 전략에 속하는 하위 전략의 사용 양상은 다음과 같다.

표 10. 정의적 전략 사용 양상

구분	평균	표준편차
안정감 유지하기	3.52	.868
스스로 격려하기	3.37	.958
감정 수용하기	3.31	.870

정의적 전략은 안정감 유지하기 > 스스로 격려하기 > 감정 수용하기 순으로 자주 사용하는 것으로 나타났다. 강의를 들을 때 불안감을 해소하고 편안하게 생각하려고 하는 전략 사용의 평균점은 3.52점, 강의를 들을 때 어려움이 생기면 다른 사람도 내가 겪고 있는 문제를 겪을 것이라며 스스로를 격려하며 긍정적인 마음을 가지는 전략 사용의 평균점은 3.37점, 강의 내용이 이해되지 않아서 속상해 하는 자신의 감정을 받아들이는 전략의 평균점은 3.31점으로 확인되었다.

#### 4. 학년별 듣기 전략 사용 양상 차이

응답자들의 학년에 따라 응답 결과에 유의한 차이가 있는지 확인하기 위하여 ANOVA 분석을 실시하였다. 연구 대상자들은 강의 듣기 방법에 대한 별도의 교육을 받은 경험이 없는 상황으로, 강의 듣기 경험의 횟수와 관련되는 학년을 변수로 하여 응답값의 차이를 살펴보면, 강의 듣기 능력 발달이 자연적으로 이루어지는 것인지, 별도의 교육이 필요한 것인지 대한 시사점을 찾을 수 있을 것이다.

우선 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회적 전략, 정의적 전략의 전반적인 사용 양상에서 학년별 차이가 있는지 ANOVA 분석을 실시한 결과, 유의한 차이를 확인하기는 어려웠다.

표 11. 전반적 듣기 전략 사용의 학년별 유의도

구분	집단	평균	표준 편차	F값/유의확률	Scheffe
상위 인지 전략	1학년(a)	3.1179	.53426	1.995 / .116	-
	2학년(b)	3.2213	.72290		
	3학년(c)	3.3356	.63251		
	4학년(d)	3.0195	.71282		
인지 전략	1학년(a)	3.4187	.53583	.885 / .450	-
	2학년(b)	3.5230	.65364		
	3학년(c)	3.5731	.56388		
	4학년(d)	3.5700	.57762		
사회적 전략	1학년(a)	3.0498	.63895	.241 / .868	-
	2학년(b)	3.0780	.77151		
	3학년(c)	3.1333	.75344		
	4학년(d)	3.0000	.88192		
정의적 전략	1학년(a)	3.2588	.66103	1.868 / .136	-
	2학년(b)	3.4896	.72498		
	3학년(c)	3.3778	.68420		
	4학년(d)	3.5524	.71365		

분석 결과, 듣기 전략에 대한 학년별 유의 확률은 각 .116, .450, .868, .136의 수치를 보여 유의수준  $p < .05$ 에서 유의미한 차이를 확인

하기 어려웠다. 분산의 동질성에 대한 검정 결과에 따라, Scheffe 분석을 실시하여 집단 간 세부적 차이를 확인한 결과에서도 유의한 차이는 확인되지 않았다.

다만 개별 전략에 대한 학년별 차이를 구체적으로 살펴보면, 한 가지 전략에 대해서는 학년에 따라 유의한 차이가 확인되었다.

표 12. 세부 듣기 전략 사용의 학년별 유의도

구분	집단	평균	표준 편차	F값/유의확률	Dunnett T3
비언어적 단서로 추론하기	1학년(a)	3.33	.911	2.734 / .045	a<d
	2학년(b)	3.47	1.080		
	3학년(c)	3.44	.813		
	4학년(d)	3.83	.704		

비언어적 단서로 추론하기 전략 사용에 대한 집단별 유의확률은 .045를 보여, 유의수준  $p < .05$ 에서 유의미한 차이가 있다고 할 수 있다. 분산의 동질성에 대한 검정 결과에 따라 Dunnett T3 분석을 실시하여 집단 간 세부적 차이를 확인한 결과, 강의를 들을 때 교수자의 얼굴 표정, 손짓, 몸짓으로 추론하기에 대해 1학년과 4학년 간 반응에 유의한 차이가 있다고 할 수 있다. 1학년보다 4학년이 비언어적 단서에 민감하게 반응하며 이를 활용하는 추론하기 전략을 보다 적극적으로 사용한다고 할 수 있다.

## 5. 논의 및 시사점

상기의 분석에서 주목할 만한 점들을 중심으로 분석 결과를 요약하고, 이를 통해 알 수 있는 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 듣기 전략 사용에 대한 전반적인 평균점은 3.02~3.50 정도이다. 이는 ‘보통이다’에 해당하는 수준으로 학생들은 듣기 전략을 적극적으로 활용하는 편은 아니다. 또한 사용 빈도가 높은 듣기 전략도 제한적이다. 응답 평균점이 4점(대체로 그렇다)에 가까운 경우는 노

트 필기하기(3.97), 보조 자료 파악하기(3.81), 동료에게 도움받기(3.72), 학교 지식으로 추론하기(3.71) 정도에 불과하며 이들 대부분은 인지 전략이다.

듣기 숙달도가 높은 학습자들은 다양한 듣기 전략을 활용하며 그 전략의 활용 빈도가 높다(Murphy, 1985; Bacon, 1992; Vandergrift, 1996). 이를 고려할 때 대학생들은 강의 듣기를 적극적으로 수행하는 편이라고 보기 어렵다. 물론 다양한 듣기 전략을 고르게 사용하는 것 보다 강의 내용이나 강의 방식에 적합한 듣기 전략을 선택적으로 활용하는 것이 보다 전략적인 접근이라고 볼 수도 있다. 듣기 능숙도와 전략 사용의 빈도 간 정적 관계를 부정하는 연구 결과(Corrales & Call, 1989; Philips, 1991)도 있다. 하지만 자신의 듣기 활동을 능동적으로 수행하고 듣기 과정에서 직면하는 문제를 효율적으로 처리하는데 핵심적인 역할을 하는 상위 인지 전략의 활용이 저조하다는 점을 간과해서는 안 된다.

둘째, 학생들은 주로 사실적 듣기나 추론적 듣기를 통해 강의 내용을 파악하는 데 머물고 있으며, 강의 내용에 대해 비판적 관점을 취하는 데까지 나아가지는 않고 있다. 사실적 듣기 및 추론적 듣기와 관련된 전략 사용에 대한 평균점은 각각 3.66점과 3.52점이고, 비판적 듣기와 관련된 전략 사용에 대한 평균점은 3.29점이었다. 정보를 제공하는 교수자의 전문성이나 공신력의 영향이 비판적 사고의 활성화를 제한하고 있기 때문인 것으로 풀이된다.

한편 이는 학생들의 듣기 능력의 미숙함이나 듣기 전략 활용의 미숙함만을 지적해야 할 문제는 아니다. 교수자의 강의 방식, 평가 문항 출제 경향, 학점 산출 방법 등 강의를 둘러싼 구조적인 문제가 결부되어 있음도 고려해야 한다. 실제 서울대학교의 학생들 중 학점이 좋은 학생들의 공부 방법을 소개한 EBS 교육대기획 다큐멘터리(2015.12.14)에서는 ‘교수님의 말씀에 의문을 갖지 않고 있는 그대로 받아들이는 것’, ‘의문을 가지지 않고 모든 내용을 받아 적는 것’, ‘앵무새가 되는 것’을 가장 효과적인 방법이라고 말하는 학생들의 인터뷰 사례를 제시

한 적이 있다. 본 연구의 조사에 참여한 학생들의 강의 듣기에서도 이와 같은 기제가 작동되었을 가능성이 있다.

셋째, 학생들은 강의 듣기만으로 전공 관련 내용에 대한 완전 학습에 도달하기 어려울 수 있다. 강의 중에 이해되지 않는 점이 무엇인지는 알고 있지만(문제 인식하기 전략 사용의 평균점 3.68), 이를 해결하기 위해서 책을 찾아보는 데는 소극적이고(자료 활용하기 전략 사용의 평균점 3.20), 교수자에게 질문을 하거나 보충 설명을 요청하는 것에는도 소극적이었다(질문하기 전략 사용의 평균점 2.90, 보충 설명 요청하기 전략 사용의 평균점 2.58). 이러한 양상을 고려할 때, 학생들은 강의 내용을 명료하게 이해하지 않았거나 못한 채로 다음 차시의 강의를 이어가며 이해의 결손이 누적되는 악순환을 겪고 있을 수 있다.

이는 대학 강의의 학술적 수준에서부터 비롯된 것이기도 하다. 그렇다면 강의 내용 이해에 필요한 배경 지식을 충분히 확충하거나 활성화 시켜야 하는데, 학생들은 강의 내용 이해에 필요한 스키마 활성화 기회를 제공하는 주제 살피기 및 질문 생각해보기 전략, 스키마 확장 기회를 제공하는 자료 활용하기 전략 활용에 소극적이다. 예습하기 전략이자 듣기 전 전략인 주제 살피기 및 질문 생각해보기 전략, 복습하기 전략이자 듣기 후 전략인 자료 활용하기 전략 활용을 강조하는 교육적 처지를 제공할 필요가 있음을 시사한다.

넷째, 듣기 전략 사용에 대한 학년별 차이를 확인하기는 어려웠다. 듣기에 대한 일반적인 오해가 듣기 능력은 자연적으로 습득되는 것으로 별도의 교육이 필요없다는 것이다. 그렇다면 시간의 흐름에 따라 듣기 기회를 자주 갖게 되면 듣기 능력은 점진적으로 발달되어야 한다. 하지만 본 연구의 분석 결과 대학 강의를 접한 횟수가나 학습의 경험이 많은 고학년 학생과 그 경험 횟수가 적은 저학년 학생의 듣기 전략 사용 양상에서 유의한 차이를 확인하기는 어려웠다. 즉 별도의 교육적 처지가 없다면 듣기 능력의 발달을 기대하기 어려우며 강의 듣기나 학습 경험의 양이 듣기의 질에 영향을 미치는 것이 아님을 알 수 있다. 효과적인 강의 듣기를 위해서는 듣기 전략을 안내하거나 듣기

교육을 실시할 필요가 있음을 시사한다고 하겠다.

실제로 듣기 능력을 개발하기 위해서는 듣기 전략을 명시적으로 가르쳐야 한다는 주장이 설득력을 얻고 있다. 그러나 대부분의 언어 학습 장면에서 듣기는 별도로 가르치거나 발달되어야 하는 기능으로 여겨지기보다 연습하기만 하면 되는 것으로 여겨진다(Graham, 2006). Graham et al.(2011)에 따르면 교사 대상 인터뷰 분석 결과에서도 듣기 교수에 대한 체계적인 접근이나 인식이 엿보이지 않았다. 교사들은 교과서에 제시된 듣기 과제를 수행하는 것이 듣기를 가르치는 것이라고 언급하고는 있지만 학생들의 듣기 능력 발달을 위해 듣기 전략을 가르쳐야 한다고 언급하지는 않았다(Graham et al., 2011: 449). 교사들은 듣기 기술을 질적으로 가르쳐야 하는 것으로 생각하기보다 듣기 연습 경험을 풍부하게 제공하면 되는 것으로 바라보는 것이다(Graham et al., 2011: 450). 외국어 기반 학습 상황에서의 교사 인식이 이러할진대, 모국어 기반 학습 상황에서의 듣기에 대한 인식은 더욱 저조할 것임을 짐작할 수 있다.

## V. 결론

본 연구는 학습 상황에서의 듣기 전략 사용 양상을 살펴보기 위해 우리나라 대학생을 대상으로 듣기 전략을 제시하고 강의를 들을 때 이들 전략을 어느 정도나 활용하는지 자기 보고식 설문 조사를 실시하였다. 그 결과, 듣기 전략의 전반적 활용 빈도는 보통 수준으로 확인되었다. 상위 인지 전략보다 인지 전략을 주로 활용하였으며 사회적 전략의 활용에는 소극적이었다. 강의 내용을 이해하는 과정에서 비판적 듣기에도 소극적이었다. 학생들이 즐겨 활용하는 대표적인 전략은 노트 필기하기, 보조 자료 파악하기 등이었다. 듣기 전략 사용에 대한 학년 별 차이를 살펴본 결과, 유의한 차이가 있다고 보기는 어려웠다.

듣기 전략의 사용 정도는 듣기 능력을 가늠하는 지표가 될 수 있다

는 선행 연구 결과 등에 비추어 볼 때, 대학생들은 강의 듣기 능력이 우수하다거나 강의 듣기를 적극적으로 수행한다고 보기는 어렵다. 또한 학년이 올라감에 따라 강의 듣기 경험이 축적되더라도 듣기 전략 사용 양상에 의미있는 변화나 발달을 발견하기 어려워, 듣기 능력은 별도의 교육적 처지가 없어도 계속적인 듣기 경험의 축적이나 연습을 통해서 자연적으로 신장되는 것이 아님을 시사하였다.

본 연구는 연구 대상의 표집과 수에 한계가 있어 연구 결과의 일반화에 주의가 필요하다. 실험 도구로 자기보고 방식의 설문 조사를 이용하였다는 한계도 있다. 설문 조사는 시행상의 편의성, 능률성, 경제성 때문에 기존의 많은 선행 연구들이 채택하고 있는 방식이지만, 사용 빈도에 대한 개인별 판단 준거가 다를 수 있고, 조사 당시 응답자들이 전략의 사용 실태를 과장하거나 축소하여 보고했을 가능성도 배제할 수 없기 때문이다.

하지만 기존의 학습을 위한 듣기 연구가 외국어 기반 학습 상황을 중심으로 전개되었던 것과 달리, 본 연구는 모국어 기반 학습 상황에서 대학생들의 듣기 전략 양상을 살펴보았다는 데 의의가 있다. 강의 듣기를 보다 적극적으로 수행하기 위한 방법을 안내하는 별도의 교육적 처지가 필요함을 시사하며, 학습을 위한 듣기 교육의 방향을 설정하거나 교육적 처지를 제공하고자 할 때 필요한 기초 정보인 학습자의 현재적 수준을 파악하는 데도 유용한 자료를 제공하였다.

본 논문은 2016.11.15. 투고되었으며, 2016.11.17. 심사가 시작되어 2016.12.09. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 오선경(2006), 「대학 수학 목적의 한국어 듣기 교육 방안 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이창덕, 임칠성, 심영택, 원진숙(2000), 『삶과 화법』, 박이정.
- 이해영(2004), 「학문 목적 한국어 교육과정 설계 연구」, 『한국어교육』 15(1), 국제한국어교육학회, 137–164.
- 임민경, 차경애(2007), 「대학생의 듣기 전략 연구」, 『영어학』 7(1), 한국영어 학회, 103–128.
- 전은주(1999), 『말하기 듣기 교육론』, 박이정.
- 정혜진(2006), 「영어 듣기 능숙도와 듣기 전략 사용에 관한 연구」, 『영어교육 연구』 18(3), 팬코리아영어교육학회, 253–277.
- EBS(2015. 12. 14), EBS 다큐프라임 교육대기획 시험 4부. 서울대 A+의 조건.
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in and Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue, *Education Inquiry*, 3(4), 513–534.
- 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(2), 160–178.
- Brownell, J. (1996). *Listening: Attitudes, Principles, and Skills*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Chen, A. H. (2009). Listening strategy instruction: Exploring Taiwanese college students' strategy development, *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11(2), 54–85.
- Corrales, O. & Call, M. E. (1989). At a loss for word: The use of communication strategies to convey lexical meaning, *Foreign language annals*, 22, 227–240.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension & the question of authenticity, *English for specific purposes*, 16(1), 27–46.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening : Research perspectives*,

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, E. C. (1989). A content Analysis of Fifty Definitions of Listening, *International Listening Association*, 3, 21–31.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective, *System*, 34, 165–182.
- Graham, S., Santos, D., Vanerplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use, *Language Teaching Research*, 15(4), 435–456.
- Murphy, J. M. (1985). An Investigation into the Listening Strategies of ESL College Students, *Paper presented at the Annual Meeting of the Teach*, 1–52.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U, Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition, *Applied Linguistics*, 10(4), 418–437.
- 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*, New York:Newbury House Publisher, 박경자 외 공역 (2003), 『영어 학습 전략』, (주) 교보문고.
- Philips, V. (1991). A loot at learner strategy use and ESL proficiency, *CATESOL Journal*, 4(1), 57–67.
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students, *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 200–223.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language listeners: A descriptive study, *Foreign Language Annals*, 30, 387–409.
- Vandergrift, L., Goh, C.C., Mareschal, C.J. (2006). The Metacongnition Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation, *Language Learning*, 56(3), 431–462.

## 초록

# 대학생의 강의 듣기 전략 사용 양상

서영진

본 연구는 학습 상황에서 대학생들의 듣기 전략 사용 양상을 살펴보자 하였다. 이를 위해 한국형 교육 문화적 풍토에서 가장 보편적이고 전형적인 학습 장면이자 듣기가 차지하는 비중이 가장 큰 교수자 중심의 강의 상황에 초점을 맞추어, 강의를 들을 때 듣기 전략을 어떻게 활용하는지, 대학생을 대상으로 설문 조사를 실시하였다.

그 결과, 듣기 전략의 사용 빈도는 전반적으로 보통 수준으로 확인되었다. 상위 인지 전략보다 인지 전략을 주로 활용하였으며 사회적 전략의 활용에는 소극적이었다. 강의 내용을 이해하는 과정에서 비판적 듣기 전략을 활용하는 테도 소극적이었다. 학생들이 즐겨 활용하는 대표적인 전략은 노트 필기하기, 보조 자료 파악하기 등이었다. 듣기 전략 사용에 대한 학년별 차이를 살펴본 결과, 유의한 차이는 확인되지 않았다. 별도의 교육적 처지가 없다면 듣기 능력의 발달을 기대하기 어려우며 강의 듣기 경험의 횟수가 듣기의 질에 영향을 미치는 것은 아님을 알 수 있다.

기존의 학습을 위한 듣기 연구가 외국어 기반 학습 상황을 중심으로 전개되었던 것과 달리, 본 연구는 모국어 기반 학습 상황에서 대학생들의 듣기 전략 사용 양상을 살펴보았다는 데 의의가 있다. 본 연구의 결과는 학습을 위한 듣기 교육을 설계하고자 할 때 필수적인 정보로서 학습자의 현재적 수준 진단에 유용한 자료를 제공해 주며, 학생들의 듣기 능력이나 듣기 양상을 고려하여 강의 전략을 개발하는 데도 도움을 줄 수 있을 것이다.

**핵심어** 학습 목적, 강의, 듣기, 듣기 전략, 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회적 전략, 정의적 전략

## **ABSTRACT**

# **Academic Listening Strategies of Korean University Students**

**Seo Youngjin**

This study tried to review usage of listening strategy by college students in Korean speaking lectures. A survey was conducted to look into what kind of listening strategy is used in class where a lecturer speaks most of the time. As a result it is found that a frequency of listening strategies usages were normal in general. More cognitive strategies were used rather than metacognitive strategies with the least utilization of social strategies and critical listening strategies. Students mostly tend to employ note-taking strategies, making inferences from support materials and etc. There has not been much difference in the survey result from students by academic year. Having no previous education on listening, it is found that major improvement is hardly made after years in college and an increased number of listening experiences does not affect effective listening in quality. Most of previous studies on listening for learning were done in a situation of learning a foreign language. On the contrary, this study is meaningful in that aspects of listening strategy by college students were reviewed in a learning situation with the mother language of Korean. The author hopes that, when designing listening education for learning, this study result would provide useful help in assessing necessary current levels of students. Further, teachers will be able to develop lecture strategies by taking account of listening abilities and conditions of their students.

**KEYWORDS** Academic Purpose, Lecture, Listening, Listening Strategies, MetaCognitive Strategies, Cognitive strategies, Social Strategies, Affective Strategies