

대학생의 강의 유형별 듣기 전략 사용 양상의 차이

서영진 순천대학교

* 이 논문은 2016년 순천대학교 학술연구비로 연구되었음.

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

I. 서론

본 연구의 목적은 강의 유형에 따라 대학생들의 듣기 방식이 어떻게 달라지는지 살펴보는 데 있다. 특히 가장 전통적이고 전형적인 대학 강의 유형인 교수자 설명 중심 강의와 학습자의 학습 참여 유도 차원에서 최근 많이 활용되고 있는 학습자 발표 및 토의 중심 강의를 중심으로, 학습자들이 어떠한 듣기 전략을 활용하는지 살펴보고자 한다. 이를 통해 대학생들의 학습 목적 듣기 능력 수준을 가늠해 보고, 학습자들의 듣기 활동 능동성 및 적극성을 고려할 때 어떠한 교수적 처치가 제공되어야 할 것인지에 대한 시사점을 얻고자 한다.

듣기 기능은 인간이 가장 먼저 습득하고 가장 많이 사용하는 의사소통 기능이지만 가장 적게 교육되고 있다(Brownell, 1996, 이시훈·한주리 역, 2007: 8). 듣기는 신체의 발달처럼 자연스럽게 습득되고 완성되는 능력이므로 별도로 배울 필요가 없다는 고정관념이 작용하기 때문이다. 이는 소리 듣기를 듣기로 간주해 의미 듣기가 잘 이루어지지 않았음에도 불구하고 잘 들었다고 생각하는 착각에서 비롯된다. 듣기에 대한 연구도 적극적으로 이루

어지지 않고 있다. 듣기 이해 과정에는 다양한 변인들이 개입하고, 듣기를 통한 이해의 결과를 직접적으로 관찰하거나 객관적으로 측정하기 어렵기 때문이다(Lynch, 2011: 80). 즉 성공적으로 이해했는지 듣기를 통해 확인하는 것이 아니라 말하거나 쓰기와 같은 다른 언어 기능에 기대어 확인해야 한다는 점에서 연구 실행상의 한계가 있다.

하지만 단순한 소리 식별 행위가 아닌 의미를 처리하는 인지 과정으로서의 듣기는 개인의 발전과 전문성 계발에 중요한 역할을 한다. 특히 듣기는 학습을 수행하는 데 필수적이다. 가장 대표적인 학습 장면이라고 할 수 있는 교실 수업은 교사의 설명 내용 이해하기, 교사의 안내에 따라 다양한 활동 수행하기, 발표하기, 질문하기, 동료 학습자들과 대화하기, 토의·토론하기, 노트 필기하기 등의 활동을 수반하는데, 이를 수행하기 위해서는 반드시 듣기가 전제되어야 한다. 학교 듣기 교육의 목적은 학습에 있다고 보는 이도 있다(Adelmann, 2012: 514).

이에 본 연구는 학습 장면에서 듣기 활동이 어떻게 이루어지는지 살펴보고자 한다. 기존의 학습 목적 듣기에 대한 대부분의 연구가 외국어 학습 장면을 대상으로 하는 데 반해, 본 연구는 모국어로 학습하는 장면에서의 듣기 수행을 분석한다는 점에서 차별화된다. 특히 다양한 학습 장면 중에서, 교수자 설명 중심 강의와 학습자 발표 및 토의 중심 강의를 어떻게 듣고 있는지 강의 유형에 따른 듣기 방식에 차이가 있는지에 초점을 맞춘다. 각 강의 유형의 어떠한 속성이 그러한 차이를 빚어내는지도 분석하여, 학습자들이 보다 적극적이고 능동적인 듣기를 하기 위해서 어떠한 교수적 처치나 여건을 마련해 주어야 하는지에 대한 시사점을 얻고자 한다. 이를 위해 본 연구는 대학생을 대상으로 자기 보고식 설문 조사를 통한 양적 방법과 초점집단 면담을 통한 질적 분석을 병행하여 입체적인 분석을 시도한다.

II. 이론적 배경

1. 듣기 전략

국어교육에서 전략은 다양한 의사소통 상황에서 마주하는 문제를 해결하기 위한 절차적 지식을 알고 그것을 적용하는 것이라 할 수 있는데, 의사소통의 효율화에 중요한 역할을 한다. 전략의 중요성은 듣기 활동에서도 예외가 아니어서, 듣기 능력을 구성하는 주요 구인이 된다. 예컨대, Buck(2001/2013)은 듣기 능력을 언어 능력과 전략적 능력으로 구분하면서 전략적 능력에 인지 전략과 상위 인지 전략을 포함하였다(Buck, 2001/2013, 김지홍 역, 2013: 215-216).

듣기 전략은 듣기 활동 과정에서 청자가 들은 정보를 효율적으로 이해하기 위해 계획적이고 의도적으로 사용하는 방법이나 기술이다(서영진, 2016: 100). 모국어 듣기는 전략적 접근이 필요하기보다 자연스럽게 이루어지는 것이라는 인식이 강하다. 그러나 모국어 듣기 능력이 모국어 사용자 모두에게 당연하게 그리고 동일하게 주어지는 것은 아니다. 예컨대 똑같은 말을 듣더라도 각자 그 말의 뜻을 다르게 이해하기도 한다. 상대방의 말을 듣고 숨은 의도를 파악하지 못하는 사람이 있는가 하면, 그 말의 타당성을 생각하고 비판적인 반응을 보이는 사람도 있다. 즉 모국어 듣기도 정확하고 효과적으로 수행하기 위해서는 의식적인 노력이나 전략적 접근이 필요하다. 이에 국어 교육에서도 듣기 교육에 관심을 보이고는 있지만, 듣기에 대한 논의는 말하기에 대한 논의를 전개하면서 부수적으로 이루어지는 경향이 강하다. 듣기를 중점적으로 다루는 논의일지라도 듣기 교육에 대한 이론적 접근이나 듣기 교육을 위한 일반적 지도 원리에 대한 논의가 주를 이루는 정도로(류성기, 2009; 엄창권, 1992; 이광국, 2009; 정상섭, 2005; 정귀옥, 2002 등), 듣기 전략을 활용하는 구체적인 접근은 드물다.

다행히 모국어 화자의 일상적인 듣기 전략을 파악하기 위한 연구가 김미선(2013)에서 시도된 바 있다. 김미선(2013)은 다양한 의사소통 상황에서 사용하는 듣기 전략에 대해 물어보는 개방형 설문을 실시하여 듣기 전략을 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회·정의적 전략, 반응 전략으로 체계화하였다. 그리고 대학생을 대상으로 조사를 실시하였는데 공감을 보이는 전략 활용이 두드러졌다. 잘 듣고 이해하기 위해 무엇을 어떻게 할 것인가 하는 목적의식적 접근을 취하기보다 예의 있는 태도로 상대방의 이야기에 호응해 주는 경향이 강하다는 것이다. 좋은 듣기 태도도 듣기를 위한 전략의 일환으로 볼 수 있지만 다양한 상황과 목적, 내용에 적절한 듣기 전략 활용이 필요함을 시사한다.

2. 학습을 위한 듣기 전략

학습을 위한 듣기 전략 연구는 주로 외국어 학습 분야를 중심으로 전개되었으며, 대부분의 선행 연구들은 Oxford(1990/2003), O'Malley & Chamot(1990), Vandergrift(1997)가 제시한 듣기 전략 유형을 원용한다. 그러나 Oxford(1990/2003), O'Malley & Chamot(1990), Vandergrift(1997)의 듣기 전략은 외국어 듣기를 고려한 것이라 모국어 기반 학습 상황에 그대로 활용하기 어렵다. 이에 서영진(2016)은 이들 선행 연구 이외에 모국어 듣기를 전제로 듣기 방법을 논의한 Brownell(1996), 전은주(1999), 이창덕 외(2000)를 바탕으로 모국어 듣기 상황에도 적용 가능한 것을 선택하였다. 그리고 강의 담화의 특수성을 논의하여 강의 듣기 기술에 대한 단서를 제공하는 Flowerdew(1994) 등을 참조하여 학습 듣기를 위한 전략을 재구성하였다. 서영진(2016)에서 제안한 듣기 전략은 크게 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회적 전략, 정의적 전략으로 나뉘며, 구체적인 하위 전략은 다음과 같다.

(표 1) 학습을 위한 듣기 전략(서영진, 2016: 101-102)

영역	하위 전략	
상위 인지 전략	듣기 전	주제 살피기
		질문 생각해 보기
	듣기 중	일반적 주의 집중하기
		선택적 주의 집중하기
		집중력 관리하기
		이해도 점검하기
		문제 인식하기
	듣기 후	이해도 재점검하기
		목표 달성 평가하기
전략 평가하기		
인지 전략	사실적 듣기	보조 자료 파악하기
		노트 필기하기
		구조 파악하기
		요약하기
		핵심 내용 파악하기
	추론적 듣기	문맥으로 추론하기
		준언어적 단서로 추론하기
		비언어적 단서로 추론하기
		부분적 내용으로 추론하기
		사전 경험으로 추론하기
		상식으로 추론하기
		학교 지식으로 추론하기
		이미지화하기
		자료 활용하기
	연결짓기	
	비판적 듣기	신뢰성 평가하기
		합리성 평가하기
		타당성 평가하기
		일관성 평가하기
	사회적 전략	질문하기
보충 설명 요청하기		
동료에게 도움 받기		
정의적 전략	안정감 유지하기	
	스스로 격려하기	
	감정 수용하기	

듣기 전략에 대한 다수의 연구들은 듣기 전략이 성공적이고 효율적인 듣기의 중요한 기제임을 강조하며, 능숙한 청자일수록 그들이 직면한 문제 상황에 적절한 전략을 보다 다양하게, 유연하게, 정교하게, 수시로 활용한다고 밝히고 있다. 예컨대 O'Malley, Chamot, Kupper(1989)는 사고구술을 통해 효율적인 학습자와 비효율적인 학습자의 듣기 전략을 비교했는데, 효율적인 학습자는 의사소통에 문제가 생길 경우 상향식 이해 방식과 하향식 이해 방식을 효과적으로 통합하는 반면, 비효율적인 학습자는 개별 단어의 의미를 결정하는 데에만 집중한다고 하였다. Goh(2002)도 미숙한 청자의 전략 활용은 능숙한 청자보다 제한적임을 확인하였으며, Vandergrift(1997, 2003)도 듣기 능력이 높은 학습자일수록 듣기 전략 활용 횟수가 증가하며 상위 인지 전략을 보다 적극적으로 활용한다고 하였다.

듣기 전략에 대한 교육이 듣기 능력 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 실험 연구도 전개되었다. Cross(2009)에서는 듣기 전략을 가르친 집단의 뉴스 시청 이해도가 유의미하게 향상되었다. Graham, Santos, Vanerplank(2011)는 듣기 전략에 대한 교육이 없으면 듣기 능숙도에 유의한 변화를 찾기 어렵다는 것을 확인하였다. 듣기 전략 발달을 위한 의도적 교육은 학습자들이 보다 효율적이고, 능동적이며, 적극적으로 듣기에 임할 수 있도록 도와주는 것이라고 할 수 있다(Flowerdew & Miller, 2005; Lynch & Mendelsohn, 2002).

그러나 듣기 전략과 듣기 능력 간 상관관계에 대해 부정적인 입장을 취하는 경우도 있다. Cohen(1998)은 전략의 사용 빈도가 성공의 지표는 아니라고 보았다. 소수의 전략을 성공적으로 사용하는 것이 관건이며, 전략의 효율성은 학습자 특성, 언어 구조, 맥락, 이들 간의 상호작용에 좌우된다는 것이다(정혜진, 2006: 257 재인용). Field(1998, 2000)는 듣기 전략의 사용은 의식적인 행위이기보다 학습자들의 성향이라고 하였다. Ridgway(2000)는 학습자들은 듣기를 수행함과 동시에 의식적으로 전략을 활용할 수 있을 만한 인지적 능력이 부족하다고 보았으며, Chen(2005)은 학습자의 정의적 태도,

습관, 정보 접근 방식, 신념 등에 의해 듣기 전략 학습의 효과가 억제될 수 있다고 하였다. 듣기 능숙도와 전략 사용 빈도만 비교하기보다는 다른 요인들과의 관계를 보다 다양하게 추적할 필요가 있음을 시사한다.

그럼에도 국내 영어 교육 연구에서는 듣기 성취도와 듣기 전략 사용 간에 상관이 높음을 입증하고 있다(오희정, 2011; 이정아, 2009; 임미란, 2009; 임민경·차경애, 2007; 정혜진, 2006 등). 예컨대, 정혜진(2006)은 상위 집단이 하위 집단보다 전체적으로 전략을 더 많이 사용하고 있으며, 상위 인지 전략 사용에서 집단별 차이가 가장 크게 나타나, 상위 인지 전략이 학습자의 언어 능숙도를 가장 잘 보여 주는 단서가 될 수 있음을 알려 주었다. 학문 목적의 한국어 교육 분야에서도 듣기 전략과 듣기 능력의 관계를 연구하고 있다. 예컨대 윤정기(2013)는 한국어 학습자들을 대상으로 언어 지식과 듣기 전략이 듣기 능력을 설명해 주는 주는 정도와 상관성을 분석하였는데, 듣기 전략과 듣기 점수 간에는 통계적으로 유의한 차이가 있다고 보고하며 듣기 전략 지도의 필요성을 강조하였다. 이러한 연구들은 듣기 전략 활용이 듣기 능력을 예측할 수 있는 지표가 될 수 있음을 시사한다.

3. 대학 강의 유형

듣기를 수행하는 데는 듣기 상황이 많은 영향을 미치는데, 학습 목적의 듣기에서는 학습 내용, 강의 유형, 매체, 소음 등이 복합적으로 작용하며 듣기 상황을 구성한다. 이 중에서 강의 유형은 강의 진행 방식, 세부 학습 활동의 형식과 내용, 참여자 간 상호작용 방식 등에 영향을 미치는 것으로, 효과적인 학습을 위해서는 강의 유형에 적절한 듣기 전략을 동원해야 한다.

대학 강의 유형은 분류의 목적이나 기준에 따라 다양하게 나눌 수 있다. 국내 대학 강의의 전형적인 담화 특질을 분석한 오선경(2007)은 강의 유형을 읽기체 설명식, 회화체 설명식, 발표-토론식 3가지로 분류하였다. 노선미(2007)는 국내 대학 강의 유형을 일방향식(설명식), 양방향식(대화식), 혼합

식(설명식+대화식)으로 분류하고, 설명식은 다시 강해형과 강독형으로, 대화식은 문답형, 개인 및 조별 발표형, 토론형으로 세분하였다. 이용숙(2011)은 15개 대학 50개 우수 수업의 특징을 분석하면서 강의 유형을 크게 교수 중심 수업, 학생 참여가 포함되는 교수 중심 수업, 교수와 학생 상호작용 중심 수업으로 구분하였다.

강의 중 발화 비중이 높거나 강의 진행에 핵심적인 역할을 하는 의사소통 주도자가 누구인지, 교수자와 학습자 간 상호작용의 방향성은 어떠한지, 어떠한 담화 유형을 중심으로 강의가 전개되는지 등을 고려하여 대학 강의 유형을 재분류하면 교수자 중심의 읽기식 설명 강의, 교수자 중심의 대화식 설명 강의, 교수자 중심의 토의·토론 강의, 학습자 중심의 발표(토의) 강의,¹⁾ 학습자 중심의 토의·토론 강의로 나눌 수 있다.

〈표 2〉 대학 강의 유형

유형	주도자	소통 방향	주요 담화 형태	특징
교수자 중심의 읽기식 설명	교수	일방향	독백	교재나 유인물에 제시된 내용을 읽으면서 일방적으로 설명하는 방식
교수자 중심의 대화식 설명		양방향	대화	강의 자료를 그대로 읽는 것이 아니라 비교적 자유롭게 학습자들과 질의응답하며 주요 내용 설명하는 방식
교수자 중심의 토의·토론		양방향	토의·토론	논제의 배경이 되는 핵심 이론이나 개념 등을 설명하며 학습자들의 의견 교환을 유도하고 교수자가 중심이 되어 토의·토론의 결론을 이끌어내는 방식
학습자 중심의 발표(토의)	학습자	양방향	발표(토의)	특정 주제에 대해 준비된 발표를 한 후 질의응답 또는 토의를 하고 교수자가 주제와 관련된 내용을 보완해 주는 방식
학습자 중심의 토의·토론			토의·토론	주어진 문제나 과제에 대해 소집단별 또는 전원이 함께 토의 토론을 하며 협력적으로 해결해 가거나 결론을 찾아가는 방식

1) 이 유형의 강의는 학습자의 발표로 출발하지만, 발표 내용과 관련하여 학습자와 학습자, 학습자와 교수자 간 토의가 부수된다. 하지만 학습자 중심의 토의·토론 유형만큼 토의가 핵심적인 방법으로 부각되지는 않는다는 점을 고려하여 ‘토의’를 괄호 속에 넣어 병기한다.

5가지 강의 유형이 실제 대학 강의에서 존재하는 강의 방식인지 확인하기 위하여 본 연구에 앞서 대학생 176명을 대상으로 사전 설문 조사를 실시하였다. 그 결과, 경험한 적이 있다고 응답한 비율이 각 강의 유형별로 91.48%, 95.76%, 71.6%, 93.55%, 52.66%로 나타나, 유형화의 실제성을 확인할 수 있었다. 다만 본 연구에서는 다섯 가지 유형 중 경험 빈도가 가장 높은 '교수자 중심 대화식 설명 강의'와 '학습자 중심 발표(토의) 강의'를 대상으로 듣기 전략 활용 양상을 살핀다. 이 두 가지 유형은 대학생들이 가장 많이 경험한 강의 유형이기도 하지만, 의사소통 주도자와 의사소통 방식 측면에서 차이가 있으므로, 강의 유형별 듣기 전략 사용의 차이를 밝히고자 하는 연구 목적에도 부합한다.

III. 연구 대상 및 방법

본 연구는 대학생들의 강의 듣기 전략 활용 양상을 입체적으로 분석하기 위해 양적 분석 방법과 질적 분석 방법을 병행하였다. 우선 대학생들이 강의를 듣기 위해 사용하는 전략의 종류를 파악하기 위해 자기 보고식 설문 조사를 실시하였다. 설문은 온라인 설문 조사를 지원하는 웹 사이트를 통해서 진행되었으며, 2016년 8월 31일(수)부터 9월 6일(화)까지 총 7일간 실시되었다.

그리고 설문 조사 결과 분석을 통해 확인된 양상과 그 원인을 보다 구체적으로 살펴보기 위해, 설문 조사에 응하였던 대학생 중 19명을 대상으로 초점집단면담(FGI, Focus Group Interview)을 실시하였다. FGI는 주제와 관련된 몇 가지 이슈를 정하여 참여자들이 다양한 의견을 나누는 방식으로 진행되는데, 그 과정에서 잘못된 의견이나 극단적인 견해를 배제하면서도 다양한 의견을 수렴하게 된다.

1. 설문 조사의 대상 및 방법

가. 연구 대상

본 연구의 대상은 A대학교 사범대학 학생으로 선정하였다. 전공 내용의 특수성으로 인해 강의 방식과 듣기 전략에 차이가 있을 수 있음을 감안하여 사범대학 내 다양한 학과 학생들이 두루 설문에 참여하도록 하였다. 설문 참여 응답자는 총 267명이었으나, 불성실한 응답 자료 67건은 제외하여 최종 200명의 응답 자료를 분석 대상으로 삼았다. 응답자의 성별, 소속 학과, 재학 학년에 따른 응답자 분포는 다음과 같다.

〈표 3〉 연구 대상 분포

집단	구분	인원 수 (비율)	비고
성별	남학생	79명 (39.5%)	
	여학생	121명 (60.5%)	
학과	국어교육	56명 (25.0%)	인문 사회 계열 전공 106명 (53.0%)
	영어교육	23명 (11.5%)	
	사회교육	27명 (13.5%)	
	수학교육	38명 (19.0%)	자연 이공 계열 전공 94명 (47.0%)
	과학교육	7명 (3.5%)	
	컴퓨터교육	21명 (10.5%)	
	환경교육	11명 (5.5%)	
	농업교육	17명 (8.5%)	
학년	1학년	67명 (33.5%)	
	2학년	47명 (23.5%)	
	3학년	45명 (22.5%)	
	4학년	41명 (20.5%)	
합계		200명 (100%)	

나. 연구 방법

(1) 연구 도구

본 연구의 설문 조사에 사용된 질문 문항은 서영진(2016)에서 제시한 듣기 전략(〈표 1〉)을 바탕으로 한 것이다. 서영진(2016)의 듣기 전략은 외국어 학습 듣기 전략에 대한 연구(Vandergrift, 1997; Vandergrift, Goh, Marschal, 2006), 모국어 듣기의 일반적인 듣기 방법을 제시한 연구(Brownell, 1996; 전은주, 1999; 이창덕 외, 2000), 학습 목적 듣기의 특성을 제시한 연구(Flowerdew, 1994)를 참조하되, 대학 강의 듣기 양상을 파악하고자 하는 연구 목적에 따라 재구성된 것이다. 설문 문항은 각각의 듣기 전략을 구체적으로 안내하고 그것을 어느 정도나 활용하는지 5단계 Likert 척도(1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 대체로 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 대체로 그렇다, 5점: 거의 항상 그렇다)로 응답할 수 있는 문항으로 설계하였다.

(2) 연구 분석 방법

설문 결과는 사회 과학 통계 분석 프로그램 IBM SPSS Statistics 22.0(한글판)을 사용하여 분석하였다. 먼저 문항 양호도를 확인하였다. 문항 양호도는 각 문항의 평균, 표준 편차, 각 문항과 전체 점수의 상관도, 각 문항을 제거할 때 Cronbach α 값을 통해 확인하였다. 그리고 두 가지 강의 유형별로 각 문항에 대한 기술통계량 분석을 실시하고, 강의 유형별로 듣기 전략 사용 양상의 차이를 확인해 보기 위해 t-test 분석을 실시하였다.

2. 초점집단면담(FGI, Focus Group Interview)의 대상 및 방법

가. 연구 대상

FGI에 참여한 학생들은 본 연구의 설문에 참여하였던 학생들 중 FGI 참여에 동의한 19명이다. 설문 분석 결과 응답자의 성별 · 학과 · 학년 변인에 따른 유의한 차이가 확인되지 않았기에 각 배경 변인을 고려하여 피면담자

를 선정하지는 않았으며, 참여 의사가 있는 학생을 임의 선정하였다. 집단은 FGI에서 상호작용이 원활하게 전개될 수 있는 인원이 6-8명이라는 점을 고려하여 6명, 7명, 6명으로 구성하여, 세 개 집단에 대해 FGI를 실시하였다.

나. 연구 방법

본 연구의 FGI는 상위 주제는 정해 놓고 이에 대한 의견을 자유롭게 반응하게 하는 과정에서 이후 논의 주제를 추가하거나 세분화하며 발전시키는 반구조화 면담으로 진행하였다. 상위 주제는 ‘강의를 들을 때 의도적으로 듣기 전략을 활용하는가?’, ‘활용하는 듣기 전략은 어떠한 것인가?’ ‘교수자 설명 중심 강의를 들을 때와 학습자 발표(토의) 중심 강의를 들을 때 주로 겪게 되는 어려움은 무엇이며, 이를 해결하기 위해 어떠한 방법을 동원하는가?’, ‘두 가지 강의 유형별로 듣기 방법에 어떠한 차이가 있으며, 그 이유는 무엇인가?’로 설정하였다.

FGI은 2016년 11월 16일, 11월 17일, 11월 23일에 진행되었으며, 집단별로 1회씩, 약 50분간 실시되었다. FGI에서 주고받은 내용은 피면담자의 동의를 얻어 녹취하여 전사하였다. FGI의 결과는 설문 조사에서 확인된 강의 유형별 듣기 전략 활용 양상의 차이에 대한 원인을 분석하면서 선택적으로 제시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 문항의 양호도 분석 결과

문항의 양호도를 판단하기 위하여 각 문항의 평균과 표준 편차, 개별 문항에 대한 반응과 전체 반응의 상관관계도, 문항 삭제 시 신뢰도를 확인하였

다. 본 연구에서는 평균 4점 이상으로 천장 효과를 보이거나 2점 이하로 바닥 효과를 보이는 문항은 변별력이 없는 문항으로 판단하고 삭제하고자 하였다. 개별 문항에 대한 반응과 전체 반응의 상관관계도를 살펴볼 때는 의미 있는 상관도가 일반적으로 .4 이상이라는 것을 고려하여, 이 조건에 미달하는 문항은 삭제하고자 하였다. 신뢰도는 Cronbach α 계수로 측정하고 특정 문항을 삭제했을 때 전체 평균 신뢰도가 높아지는 경우가 있는지 확인하였다.

분석 결과, 평균 점수가 4점 이상이거나 2점 이하인 문항은 없는 것으로 확인되었으며, 표준 편차는 약 .795~1.086 사이로 전체적으로 반응이 일관성 있게 이루어졌다고 할 수 있다. 각 문항의 응답값과 총점의 상관관계를 확인한 결과, 최소 .452 최대 .786의 상관을 보이며 대부분의 문항은 .6~.7의 상관을 보여 주었다. 강의 유형 및 듣기 전략 영역별로 문항의 신뢰도를 산출한 결과는 다음과 같다.

〈표 4〉 강의 유형 및 듣기 전략 영역별 신뢰도

	구분	문항 수	문항 번호	신뢰도 계수 (Cronbach's α)
교수자 설명 중심 강의	상위 인지 전략	10	A1-A10	.872
	인지 전략	19	A11-A29	.922
	사회적 전략	3	A30-A32	.798
	정의적 전략	3	A33-A35	.667
	전체	35	A1-A35	.941
학습자 발표(토의) 중심 강의	상위 인지 전략	10	B1-B10	.908
	인지 전략	19	B11-B29	.959
	사회적 전략	3	B30-B32	.732
	정의적 전략	3	B33-B35	.758
	전체	35	B1-B35	.967

교수자 설명 중심 강의에 대한 응답값의 전체 평균 신뢰도는 .941이며, 학습자 발표(토의) 중심 강의에 대한 응답값의 전체 평균 신뢰도는 .967로

확인되었다. 특정 문항을 삭제했을 때 신뢰도가 높아지는 경우는 없었다. 이에 35개 문항 모두 양호한 것으로 판단하였다.

2. 듣기 전략 사용의 전반적 양상

대학생들이 강의를 들을 때 사용하는 듣기 전략의 영역별 사용 빈도를 강의 유형별로 살펴보면 다음과 같다.

〈표 5〉 듣기 전략 사용의 전반적 양상

구분	교수자 설명 중심 강의		학습자 발표(토의) 중심 강의	
	평균	표준편차	평균	표준편차
상위 인지 전략 영역	3.171	.646	3.262	.699
인지 전략 영역	3.508	.579	3.523	.687
사회적 전략 영역	3.065	.746	3.201	.837
정의적 전략 영역	3.400	.696	3.319	.782

교수자 설명 중심 강의에서 가장 많이 활용되는 듣기 전략은 인지 전략 영역에 해당하는 것으로 사용 빈도 평균점이 3.508이며, 가장 적게 활용되는 전략은 사회적 전략 영역으로 사용 빈도 평균점이 3.065였다. 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 가장 많이 활용되는 듣기 전략은 인지 전략 영역으로 사용 빈도 평균점이 3.523이며, 가장 적게 활용되는 전략은 사회적 전략으로 사용 빈도 평균점이 3.201이었다. 대학생들이 주로 사용하는 듣기 전략의 순위는 강의 유형에 관계없이 ‘인지 전략 > 정의적 전략 > 상위 인지 전략 > 사회적 전략’의 순이라는 것을 알 수 있다. 또한 대학생들이 강의를 들으면서 듣기 전략을 활용하는 정도는 강의 유형에 관계없이 ‘보통이다’ 수준으로, 대학생들은 듣기 전략을 적극적으로 활용한다고 보기 어렵다.

각 영역별로 개별 듣기 전략 사용 양상과 강의 유형에 따른 차이 여부를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

3. 각 영역별 듣기 전략 사용의 세부 양상 및 강의 유형별 차이

가. 상위 인지 전략

상위 인지 전략은 학습자가 자신의 학습과 듣기 활동 과정을 계획하고 점검하며 평가하며 스스로 조정·통제하는 전략이다. 상위 인지 전략에 속하는 전략의 사용 양상과 강의 유형별 차이는 다음과 같다.

(표 6) 상위 인지 전략의 사용 양상 및 강의 유형별 차이

구분	교수자 설명 중심 강의		학습자 발표(토의) 중심 강의		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
주제 살피기	2.80	1.037	3.33	1.017	-6.448	.000*
질문 생각해보기	2.34	.990	3.15	1.036	-9.678	.000*
일반적 주의 집중하기	3.70	.857	3.61	.878	1.392	.165
선택적 주의 집중하기	3.67	.942	3.51	.940	2.113	.036*
집중력 관리하기	3.64	.868	3.45	.861	3.141	.002*
이해도 점검하기	3.32	.966	3.40	.935	-1.344	.180
문제 인식하기	3.68	.868	3.37	.847	5.099	.000*
이해도 재점검하기	3.04	.945	3.21	.970	-2.599	.010*
목표 달성 평가하기	2.80	.968	2.86	.958	-.980	.328
전략 평가하기	2.74	1.030	2.76	1.000	-.278	.781

*p<.05

교수자 설명 중심 강의에서 가장 많이 사용되는 상위 인지 전략은 ‘일반적 주의 집중하기 > 문제 인식하기 > 선택적 주의 집중하기 > 집중력 관리하기’ 등의 순으로 나타났으며, 학습자 발표(토의) 중심 강의에서는 ‘일반적 주의 집중하기 > 선택적 주의 집중하기 > 집중력 관리하기 > 이해도 점검하기’ 등의 순으로 나타났다. 학습자들은 두 가지 강의 유형 모두에서 집중하기 전략을 주로 활용한다고 볼 수 있다.

하지만 집중하기 전략 활용의 평균점은 강의 유형별로 다소 차이가 있

다. 선택적 주의 집중하기와 집중력 관리하기 전략에 대한 강의 유형별 응답 값 차이가 t값이 각각 2.113, 3.141로 ± 1.96 보다 크며, p값은 .036, .002로 .05보다 작아서, 통계적으로 유의한 차이가 있다. 학습자 발표(토의) 중심 강의보다 교수자 설명 중심 강의에서 집중하기 전략을 더욱 적극적으로 활용하는 것이다. 집중하기 전략 활용에 차이가 나는 이유는 다음의 FGI 결과를 통해서 확인할 수 있다.

[01] 솔직하게 이야기하면 컨디션이 좋을 때는 교수님의 수업도 동료 발표도 집중해서 잘 들어요. 근데 컨디션이 안 좋을 때는 교수님의 수업은 밍보이지 않으려고 눈치가 보이기 때문에 억지로라도 끄끄대면서라도 듣는 게 있는데, 친구들 할 때는 컨디션이 안 좋으면 아예 안 듣게 되요 …(중략)… 발표하는 친구들한테 예의를 아니지만, 그래도 개네들이 제 학점을 주는 것은 아니니까요.

[김○○(2016. 11. 16)]

[02] 교수님이 설명해 주면 이거 중요하다고 할 때 시험에 나올까봐 집중도가 확 올라가는 게 분명히 있어요. 또 어떤 교수님들은 말씀하시는 게 체계가 없어서 맥락을 한 번 놓치게 되면 완전히 길을 잃어버리게 되니까 불안해서 더 집중을 하게 되는 거예요. 친구들 발표야 PT에 나와 있는 순서대로 진행되니까 그렇게 막 신경을 곤두세워 가지고까지 집중할 필요는 없을 수도 있어요.

[윤○○(2016. 11. 17)]

상대방을 향한 자신의 이미지 관리 필요성에 대한 인식과 평가의 영향력([01]), 전달되는 정보의 가치나 화자의 말하기 방식([02]) 등을 고려하여 집중하기 전략을 활성화한다는 것을 알 수 있다.

한편 듣기 전 주제 살피기나 질문 생각해보기 전략 사용도 강의 유형별로 차이가 확인된다. 교수자 설명 중심 강의에서 주제 살피기 전략의 활용 빈도 평균점은 2.80이고, 질문 생각해보기 전략의 활용 빈도 평균점은 2.34

로 보통 수준 이하이다. 하지만 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 주제 살피기 전략의 활용 빈도 평균점은 3.33, 질문 생각해보기 전략의 활용 빈도 평균점은 3.185로 보통 수준 이상이다. 강의 유형별 응답값의 차이도 t값이 각각 -6.448, -9.678로 ± 1.96 보다 크고, p값은 .000으로 .05보다 작아서, 통계적으로 유의한 차이가 있다. 학습자 발표(토의) 중심 강의를 들을 때 강의 주제를 미리 살펴보거나 질문할 문제를 미리 생각해 오는 등 보다 적극적인 태도를 보이는 것이다. 이와 같은 차이가 발생하는 이유는 다음과 같다.

[03] 동료 친구들이 발표하는 수업의 경우에는 토론이나 질문을 하거나 반박을 하거나 의견을 말하거나 하는 거를 해서 얻는 가산점이 있기 때문에 미리 살펴보고 오는 것 같아요. [박○○(2016. 11. 23)]

[04] 친한 친구들이 준비했다고 하니깐 거기에 조금 더 참여해 주고 싶은 생각이 들어서요. 저 친구가 발표가 있어서 밤을 새서 준비를 했는데, 아무도 질문 안 하고 그러면 옆에서 보기 안타깝고 그래서 질문해 주려고 살펴보는 것도 있어요. [유○○(2016. 11. 17)]

[05] 뜬구름 잡는 것 같은 발표도 있어요. 뭔가 구조화되지 않고, 핵심도 구별이 잘 안되고요. 그래서 이해를 잘 못할까봐 불안해서 먼저 살펴보게 되는 것 같아요. [변○○(2016. 11. 17)]

학습자 발표(토의) 중심 강의는 자발적 또는 비자발적으로 의견을 표명해야 하는 일이 많기 때문에 이를 위해서 듣기 전에 예습 차원의 주제 살피기 및 질문 생각해보기 전략을 활성화한다([03]). 발표를 준비한 동료 학습자의 노력에 대한 격려나 예우 차원에서([04]), 동료 학습자 발표의 질적 수준에 대한 불신과 그에 대한 반작용으로([05]) 듣기 전 상위 인지 전략을 활용하기도 한다.

나. 인지 전략

인지 전략은 학습자가 학습 과정에서 들은 정보를 이해하고 조작하는 전략이다. 인지 전략에 속하는 전략의 사용 양상과 강의 유형별 차이는 다음과 같다.

〈표 7〉 인지 전략의 사용 양상 및 강의 유형별 차이

구분	교수자 설명 중심 강의		학습자 발표(토의) 중심 강의		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
보조 자료 파악하기	3.82	.857	3.82	.891	.000	1.000
노트 필기하기	3.97	.896	3.64	.982	5.600	.000*
구조 파악하기	3.54	.873	3.38	.927	2.747	.007*
요약하기	3.44	.917	3.37	.920	1.016	.311
핵심 내용 파악하기	3.52	.919	3.41	.903	1.575	.117
문맥으로 추론하기	3.63	.841	3.53	.856	1.698	.091
준언어적 단서로 추론하기	3.45	.971	3.57	.894	-1.779	.077
비언어적 단서로 추론하기	3.49	.908	3.49	.924	.000	1.000
부분적 내용으로 추론하기	3.36	.795	3.32	.830	.657	.512
사전 경험으로 추론하기	3.60	.913	3.64	.858	-.717	.474
상식으로 추론하기	3.62	.860	3.59	.881	.641	.522
학교 지식으로 추론하기	3.71	.848	3.72	.870	-.103	.918
이미지화하기	3.53	.924	3.53	.891	.000	1.000
자료 활용하기	3.20	1.012	3.26	.972	-.846	.399
연결짓기	3.66	.841	3.57	.911	1.667	.097
신뢰성 평가하기	3.08	.963	3.44	.949	-4.777	.000*
합리성 평가하기	3.32	.923	3.58	.916	-3.579	.000*
타당성 평가하기	3.38	.927	3.59	.915	-3.030	.003*
일관성 평가하기	3.39	.884	3.57	.927	-3.186	.002*

*p<.05

교수자 설명 중심 강의를 들을 때 학습자들이 즐겨 활용하는 전략은 '노트 필기하기 > 보조 자료 파악하기 > 학교 지식으로 추론하기' 등의 순으로

나타났다. 학습자 발표(토의) 중심 강의를 들을 때 즐겨 활용하는 전략은 ‘보조 자료 파악하기 > 학교 지식으로 추론하기 > 사전 경험으로 추론하기’ 등의 순으로 나타났다. 교수자의 설명을 들을 때는 들은 내용을 필기하는 데 많은 노력을 기울이는 반면, 동료 학습자의 발표를 들을 때는 유인물이나 PT 자료를 바탕으로 이해하거나 각종 단서를 활용하여 추론하는 데 많은 노력을 기울인다고 할 수 있다.

강의 유형별로 차이가 확인되는 전략으로는 노트 필기하기 전략, 구조 파악하기 전략이 있다. 이들 전략은 학습자 발표(토의) 중심 강의보다는 교수자 설명 중심 강의에서 더 많이 활용되는데, 강의 유형별 응답값 차이는 t 값이 각각 5.600, 2.747로 ± 1.96 보다 크고, p값은 .000, .007로 .05보다 작아서, 통계적으로 유의하다. 이러한 차이는 강의에서 전달되는 내용의 정보적 가치, 교수자가 갖는 평가 권한의 영향력, 보조 자료 활용 여부 등과 관련된다.

[06] 친구들이 발표하는 건 교재 안에 있거나 어찌다가 교재 밖에서 가져오는 거잖아요. 그런데 교수님 같은 경우는 교재 내용 말고도 심화된 내용을 더 많이 알려주시잖아요. 그래서 그 내용을 필기하는 거죠. 교재에 있는 내용은 나중에 읽어볼 수도 있잖아요. [김○○(2016. 11. 17)]

교수자의 설명은 교수자가 오랜 시간에 걸쳐 축적한 전문 지식을 바탕으로 하는 것으로, 학습자 발표를 통해서 전달되는 내용보다 정보 가치가 높아 기록의 필요성이 부각된다([06]). 또한 교수자 설명 중심 강의는 학습자 발표(토의) 중심 강의에 비해서 PT나 유인물을 활용하여 발화 내용 구조를 시각적으로 보여 주는 경우가 상대적으로 적어, 내용 구조 파악하기 전략을 함께 활용하게 된다. 하지만 일부 교수자의 체계성 없고 두서없는 설명 방식, 끊임없이 이어지는 이야기식 설명 방식은 내용 구조 파악하기 전략으로도 대처할 수 없어 어려움을 겪게 된다는 호소도 있었다.

신뢰성 · 합리성 · 타당성 · 일관성 평가하기 전략의 사용도 강의 유형에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 신뢰성 · 합리성 · 타당성 · 일관성 평가하기 전략에 대한 강의 유형별 응답값 차이에서 t값은 모두 ± 1.96 보다 크고, p값은 .05보다 작아서, 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 교수자 설명 중심 강의보다 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 비판적 이해하기 전략을 더욱 적극적으로 활용하는데, 비판적 듣기 전략의 활성화에는 강의 내용에 대한 이해 수준, 강의 주제와 관련된 배경 지식의 정도가 영향을 미치는 것으로 나타났다.

[07] 교수님 설명 중에 어려운 내용이라면 이해하는 것부터가 안 되니까 교수님 말씀하신 거에 비판적으로 생각해 볼 수 있는 여유 자체가 없어요. 특히 처음 접하는 내용은 교수님 말씀 듣고 '아, 그런가보다. 그렇구나. 정말 좋은 내용이네.' 그렇게 하고 넘어가요. 그런데 어려운 내용을 쉽게 이해가 잘 되게 설명해주는 경우도 있거든요. 그럴 때는 제가 충분히 잘 이해가 되니까 교수님 말에 앞뒤가 안 맞거나 일반적인 거랑 조금 다르면 그게 맞나하는 의문을 갖기도 해요.

[이○○(2016. 11. 23)]

[08] 한번은 제가 한창 공부를 많이 한 부분에 대해서 교수님이 수업을 하셔서 지고 그런 쪽에서는 비판적인 질문이라든지 생각을 많이 하게 됐거든요. 모르는 것에 대해서 수업을 하게 되면 솔직히 그게 맞는가보다 하고 듣게 되죠. 친구들이 말하는 것은 저도 아는 정도 수준이니까 듣고 이해하고 비판하거나 질문을 하는 거죠.

[박○○(2016. 11. 17)]

교수자의 설명 중심 강의에서는 학생들의 이해 수준을 고려하지 못한 내용이 제시되기도 하는데, 사실적 이해가 전제되지 않은 상황에서 비판적 의문을 제기하는 것 자체가 어려울 수 있다([07]). 이에 반해 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 전달되는 정보는 동료 학습자가 이해하고 발표하는 만큼

본인도 충분히 이해할 수 있어서 비판적 의문을 제기하는 데 큰 어려움이 없다([08]).

한편 교수자의 의사소통 방식이나 학습자를 대하는 태도를 고려하여 비판적 듣기를 선택적으로 활성화하기도 한다.

[09] 수업을 들으면서 실제로 비판적으로 생각은 많이 해요. 비판적으로 생각할 수 있는 능력 자체가 부족하기 때문은 아니라고 생각해요. 다만 그것을 말로 표현하느냐 하지 않고 있느냐의 문제인 것 같아요. 교수님 중심 수업에서도 질의 응답 시간이라든지 학생 의견 발표할 수 있는 시간이 따로 있으면 그래도 하기는 되는 거 같아요. [서○○(2016. 11. 23)]

[10] 권위적인 교수님 같은 경우는 말하기가 당연히 어렵죠. 예를 들어서 이야기를 해서 열린 답안이 있는 경우도 있잖아요. 그럴 때 어떤 분은 ‘너의 생각도 맞지만 이진 이렇게 보는 것이 더 타당할 것 같다.’라고 조곤조곤 설명해 주시는 분도 있는데, 어떤 분은 굉장히 못마땅하게 ‘너는 도대체 왜 그렇게 생각하나.’고 다그칠 때가 있거든요. 그러면 그 시간에는 아예 입을 닫죠. [유○○(2016. 11. 17)]

여기서 주목할 만한 것은 비판적 듣기 전략을 사용하지 못하는 것이 아니라 비판적 듣기 전략을 사용하지 않는다는 것이다. 비판적 듣기를 할 수 있을 만한 사고력이나 의사소통 능력이 갖추어져 있지 않다면 대부분의 강의에서 사실적 듣기만을 하게 될 것이다. 하지만 강의 유형이나 교수자의 의사소통 방식에 따라 선택적 접근이 가능하다면 비판적 듣기 능력이 부족하다고 단정할 수는 없다. 교수자가 강의 중에 비판적 사고를 자극하는 기회를 제공하는지([09]), 비판적이고 창의적 문제 제기나 의견 개진에 대해 교수자가 어떠한 태도를 취하며 그것을 평가에 어떻게 반영하는지([10]) 등에 비추어 선택적으로 대응한다는 것이다. 지식 소유 정도에 따른 지배 구조 속에서

약자에 속하는 학습자들은 폐쇄적이거나 권위적인 의사소통 문화가 팽배한 상황에서 스스로 비판적 듣기 활동을 자제하고 있는 것이다. 비판적 듣기를 자제하는 것이 학습자의 학습 편의나 성취도에 유리하다는 판단에서 비롯된 불가피한 선택이었음을 보여 준다.

인지 전략 영역에 속하는 세부 전략들을 사실적·추론적·비판적 듣기 전략으로 범주화하여 듣기 이해 수준 및 듣기 활동의 적극성을 확인해 본 결과는 다음과 같다.

〈표 8〉 듣기 이해 수준에 대한 강의 유형별 차이

구분	교수자 설명 중심 강의		학습자 발표(토의) 중심 강의		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
사실적 이해	3.65	.680	3.52	.769	3.271	.001*
추론적 이해	3.52	.629	3.51	.690	.177	.860
비판적 이해	3.29	.770	3.54	.842	-4.853	.000*

*p<.05

교수자 설명 중심 강의에서는 사실적 이해 활동이 비판적 이해 활동보다 활성화되지만, 학습자 발표(토의) 중심 강의에서는 사실적 이해 활동만큼 비판적 이해 활동이 활성화되고 있다. 이에 따라 강의 유형별로 사실적 이해 및 비판적 이해를 위한 전략 활용에 유의한 차이가 있는 것으로 확인된다.

다. 사회적 전략

사회적 전략은 학습 과정에서 들은 내용을 보다 명료하게 이해하기 위해서 타인과 상호작용하는 전략이다. 사회적 전략에 속하는 전략의 사용 양상과 강의 유형별 차이는 다음과 같다.

(표 9) 사회적 전략의 사용 양상 및 강의 유형별 차이

구분	교수자 설명 중심 강의		학습자 발표(토의) 중심 강의		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
질문하기	2.90	1.086	3.27	.985	-4.608	.000*
보충 설명 요청하기	2.58	1.053	2.93	1.056	-4.692	.000*
동료에게 도움 받기	3.72	.925	3.42	1.072	4.320	.000*

*p<.05

학생들이 주로 활용하는 사회적 전략은 ‘동료에게 도움 받기 > 질문하기 > 보충 설명 요청하기’의 순으로, 순위는 두 가지 강의 유형 모두 동일하다. 하지만 각 전략을 활용하는 정도에는 차이가 있다. 질문하기와 보충 설명 요청하기 전략에 대한 강의 유형별 응답값 차이는 t값이 각각 -4.608, -4.692이며, p값은 .000으로 확인되었다. 교수자 설명 중심 강의보다 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 질문하기 전략과 보충 설명 요청하기 전략을 더욱 활발하게 활용한다고 볼 수 있다. 동료 학습자에게 도움 받기 전략도 강의 유형에 따라 유의한 차이가 있는데, 학습자 발표(토의) 중심 강의보다 교수자 설명 중심 강의에서 더욱 활발하게 사용된다. 교수자 설명 중심 강의에서는 충분히 이해하지 못한 것에 대해서 교수자에게 질문하거나 보충 설명을 요청하기보다는 주변 학습자에게 도움을 받는 방식으로 사회적 전략을 활용하는 반면, 학습자 발표(토의) 중심 강의에서는 발표자에게 직접 질문하고 보충 설명을 요청하면서 주변 학습자에게 도움을 받는 일이 줄어든다.

이러한 차이는 강의를 진행하는 자와의 관계에 대한 인식, 체면 의식 등의 영향에서 비롯된다. 이는 다음을 통해서 확인할 수 있다.

[11] 친구들은 편하잖아요. 교수님은 그래도 교수님이시니까, 친밀도의 차이인 것 같아요. 그래도 교수님 중에서도 물어봐도 친절하게 대답해 줄 것 같은 교수님한테는 막 물어봐요. [박○○(2016. 11. 23)]

[12] 저는 궁금한 거는 못 참는 성격이거든요. 그래서 다른 친구들보다 질문 같은 거를 자주 하는 편이라고 생각하는데요. 어떤 때는 질문하고 싶어도 웬지 수업에 방해가 되는 것 같고, 저와 다르게 생각하는 친구들이 있을 수 있잖아요. ‘아, 빨리 끝났으면 좋겠는데, 왜 질문해?’라든가 ‘재는 꼭 저렇게 티고 싶나?’라고 생각할 수 있잖아요. 실제로 저도 그렇게 생각한 적도 있거든요. 그래서 말을 잘 안하고 동료들한테만 이야기하고 마는 것 같아요. [정○○(2016. 11. 16)]

[13] 부연 설명을 요청하면 수업을 열심히 안 들었다가 되는 것 같아서 잘 안할 때가 많아요. 정말 열심히 들었는데도 이해가 안 되는 건데, 웬지 ‘다시 한번 설명해 주세요.’라고 말하면 ‘저 안 들었어요.’라고 말하는 거 같아요.

[김○○(2016. 11. 16)]

실제로 그렇게 반응하시는 교수님도 있어요. ‘내가 아까 설명했잖아.’ 이런 식으로요. 그러면 더 이상 ‘나는 무슨 말을 못하겠다.’하고 입을 닫아버리죠.

[정○○(2016. 11. 16)]

질의자와 응답자 간 관계가 수평적인지 또는 수직적인지, 평소 친밀도가 어느 정도인지, 평소 교수자가 학습자를 대하는 태도나 의사소통 방식이 어떠한지에 따라 사회적 전략의 활용 여부를 판단하는 것이다([11]). 또한 이해하지 못한 것을 물어볼 때 수업 지체에 대한 우려([12]), 이해력 부족 또는 수업 태도의 태만으로 낙인되는 것에 대한 불안감([13]) 등이 반영되어 교수자 설명 중심 강의에서 사회적 전략을 적극적으로 활용하지 않은 것으로 드러났다.

명료화를 위한 보충 설명 요청하기 전략은 35가지 전략 중 활용 빈도가 가장 낮았는데, 고맥락 문화권에 살고 있는 우리나라 학생들이 타인을 의식하는 경향이 강하기 때문인 것으로 추론된다. 교수자나 발표자의 설명을 이해하지 못한 것을 자신의 능력 부족으로 귀인하면서 이것을 공개적으로 드

러내는 행위는 자신의 체면을 손상하는 것으로 여기기 때문이다.

라. 정의적 전략

정의적 전략은 듣기 활동이 안정적으로 일어날 수 있도록 학습자가 자신의 감정이나 학습 동기 및 태도를 통제하는 전략이다. 정의적 전략에 속하는 전략의 사용 양상과 강의 유형별 차이는 다음과 같다.

(표 10) 정의적 전략의 사용 양상 및 강의 유형별 차이

구분	교수자 설명 중심 강의		학습자 발표(토의) 중심 강의		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
안정감 유지하기	3.52	.868	3.52	.924	.085	.933
스스로 격려하기	3.37	.958	3.28	.992	1.5763	.117
감정 수용하기	3.31	.870	3.17	.886	2.265	.025*

*p<.05

학생들이 즐겨 활용하는 정의적 전략은 ‘안정감 유지하기 > 스스로 격려하기 > 감정 수용하기’의 순으로 나타났다. 강의 유형별로 주로 활용하는 전략의 순위에 차이는 없었으며, 빈도의 정도 차이도 두드러지지 않았다. 다만 감정 수용하기 전략의 활용에 대한 응답값 차이가 t값은 2.265로 ±1.96보다 크고, p값은 .025로 .05보다 작은 것으로 확인되었다. 학습자 발표(토의) 중심 강의보다 교수자 설명 중심 강의에서 이해하기 어려운 내용을 만났을 때 속상해 하는 감정을 쉽게 수용한다는 것인데, 이러한 차이는 동료 학습자와의 비교 의식으로부터 발생한다.

[14] 동료들은 발표하는데 내가 이해를 못하면 재는 어떻게 저걸 이해하고 발표를 하지, 나는 재보다 떨어지나 하는 생각이 들어서 기분이 별로 안 좋고, 불안한 마음도 있어요. [박○○(2016. 11. 23)]

자신과 비슷한 수준의 동료 학습자의 발표에 대해서는 자신도 충분히 이해할 수 있어야 한다는 생각을 가지는 경우가 많은데, 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 이해하기 어려운 내용을 만나면 동료와 자신을 비교하면서 그 상황을 유연하게 받아들이지 못하는 것이다([14]).

4. 논의 및 시사점

상기의 분석 결과에서 주목할 만한 점과 이를 통해 알 수 있는 시사점을 논의하면 다음과 같다.

가. 강의 듣기 전략 사용 수준과 듣기 전략 교육의 가능성

대학생들의 강의 듣기 전략 활용 빈도의 전체 평균은 강의 유형별로 큰 차이가 없다. 교수자 설명 중심 강의에서의 전체 평균점은 3.286점, 학습자 발표(토의) 중심 강의에서의 전체 평균점은 3.32점으로, 모두 ‘보통이다’에 해당하는 수준이었다. 빈번하게 활용하는 전략의 종류도 제한적이었다. 능숙한 청자는 다양한 듣기 전략을 수시로 활용한다는 기존 논의에 비추어 볼 때 (Goh, 2002; O'Malley, Chamot, Kupper, 1989; 정혜진, 2006; 윤정기, 2013), 대학생들은 학습 목적을 달성하기 위해서 능동적이고 적극적으로 강의 듣기 활동을 수행한다고 보기 어렵다. 상위 인지 전략의 사용 빈도가 낮은 결과도 대학생들이 강의 듣기를 능동적으로 수행한다고 보기 어렵다는 점을 뒷받침한다. 듣기 숙달도가 높은 학습자는 인지 전략보다 상위 인지 전략을 더 많이 사용하고(Vandergrift, 1997), 학습자의 언어 능숙도를 가장 잘 예측해 줄 수 있는 지표는 상위 인지 전략이다(정혜진, 2006). 하지만 본 연구의 대학생들은 강의 유형에 관계없이 주로 인지 전략을 활용하는 것으로 확인되었다. 즉 대학생들은 듣기 전략을 적극적으로 활용하여 계획적이고 능동적으로 강의 듣기에 임하고 있다고 보기 어렵다.

강의를 듣고 이해하는 것은 아주 복잡한 과정이다. 학습자의 듣기 능력,

일반적 학습 능력, 사고력, 강의 내용에 대한 친숙도, 배경 지식, 학업 의지, 신체 및 생리적 조건 등 다양한 변인의 상호작용에 의해 강의 이해 정도는 달라진다. 하지만 강의 듣기를 보다 효율적으로 할 수 있는 전략을 알고 활용한다면 좀더 능동적이고 적극적으로 듣기에 임하면서 학습 목적을 용이하게 달성하게 될 것이다.

물론 듣기 전략의 활용과 성공적 듣기의 관계에 대해 회의적 입장도 있다. 전술하였듯이, 듣기 전략의 사용은 의식적인 행위이기보다 학습자들의 성향이며(Field, 1998; 2000), 학습자들은 듣기를 수행할 때 의식적으로 전략을 활용할 수 있을 만한 인지적 능력이 부족하다는 논의도 있다(Ridgway, 2000). 하지만 학습자들은 본인이 강의 듣기를 무의식적으로 행하거나 청각적 자극을 맹목적으로 받아들이는 것이 아님을 분명히 하였다.

[15] 당연히 그냥 들리는 대로 듣고만 앉아 있는 건 아니에요. 졸린다 그러면 ‘졸린다. 집중을 해야겠다. 재미있는 이야기 좀 해 주시면 좋겠는데.’ 그런 생각을 하거나, 가끔 딴 생각하게 되려고 하면 혼자 ‘정신 차려야지’ 하는 각성도 하면서 제 정신 상태를 파악하죠. [유○○(2016. 11. 17)]

[16] 수업이 나한테 도움이 된다 그런 것 판단하는 것부터 시작해서, 도움이 된다고 판단하는 경우는 어, 일단 교수님하고 눈 되게 많이 마주치려고 하고, 앞자리에 앉으려고 하거나, 그리고 되게 메모를 많이 하면서 들어요. 잠이 올 때는 뒷자리에 나가서 서서 들으려고 하기도 하구요. 미리 살펴보고 와서 질문도 하고요. 제가 열심히 듣고 싶은 수업이라면 여러 가지 방법을 동원해서 적극적으로 듣거든요. 그건 제 나름대로 전략을 의도적으로 활용할 수 있다는 거잖아요. 근데 저에게 도움이 안 되고, 저랑 안 맞다거나 질이 떨어진다거나 하는 수업에 대해서는 그런 방법을 동원하지 않는 거죠. [박○○ (2016. 11. 17)]

학생들은 자신의 듣기 상태에 대해 메타적으로 인식할 수 있다([15]).

강의의 유용성이나 자신의 호불호를 고려하여 적극적이고 능동적인 듣기를 할 것인지, 소극적이고 수동적인 듣기를 할 것인지를 판단하기도 한다([16]). 필요한 경우 본인이 알고 있는 듣기 방법을 전략적으로 동원하기도 한다([16]). 학생들은 전략적 듣기를 할 수 있으며, 일정한 지원을 받으면 보다 효과적으로 강의 듣기를 할 수 있음을 시사하는 것이다.

다만, 설문 조사 결과에서 확인했듯이 학생들이 활용하는 듣기 전략의 종류는 제한적이다. 또한 학생들은 본인이 직면한 듣기 문제에 효과적으로 대처하는 방법을 몰라 어려움을 겪기도 한다. 다음은 자신이 갖고 있는 강의 듣기의 문제점이 무엇인지는 알고 있지만, 이를 해결하지 못하는 안타까움을 호소하는 사례이다.

[17] 듣다가 잘 이해가 안 되는 부분이 생기면 이해가 안 되는 부분에 매몰되어 가지고 다음 내용은 다 놓쳐 버리게 된단 말이에요. 종종 그래요.

[변○○(2016. 11. 17)]

[18] 뭔가 집중을 해서 들었는데 알고 보면 부차적인 내용에 좀 더 집중을 많이 하고 있었던 거예요. 그래서 중요한 내용을 놓치고 있는 경우도 있었어요.

[최○○(2016. 11. 17)]

[19] 저는 강의를 듣다가 잘 이해가 안 되면 저한테 내 문제가 있다고 많이 느껴요. 제가 집중하지 못하는 이유를 찾게 되고, 그 문제를 고치려고 노력하는 편이고, 저의 듣기 능력을 많이 보려고 하면서 고민도 해요. 그래서 누가 강의를 효과적으로 듣는 방법이나 노하우 같은 거를 알려주면 좋겠어요.

[박○○(2016. 11. 23)]

보다 의도적이고 적극적인 교육적 처치로서 강의 듣기 전략을 안내하는 교육 기회를 제공하여, 학생들이 학습 목적의 듣기를 효과적으로 수행할 수 있도록 지원할 필요가 있음을 알 수 있다. 실제로 FGI 피면담자들은 강의 듣

기 전략을 안내해 주는 기회가 있다면 참여하겠냐는 물음에 모두 긍정적으로 반응하였다. 듣기 능력을 신장하기 위해서 듣기 전략을 명시적으로 가르칠 필요가 있다는 것은 이미 선행 연구를 통해서도 강조되고 있다(Graham, 2006; Graham, Santos, Vanerplank, 2011; Cross, 2009; Flowerdew & Miller, 2005; Lynch & Mendelsohn, 2002).

나. 강의 유형별 듣기 전략 사용 양상의 차이와 듣기 전략 활성화

대학생들이 강의 듣기를 적극적이고 능동적으로 수행하지 못하는 까닭은 학습자 개인의 듣기 능력 부족, 듣기 전략 활용의 미숙함 때문만이 아니다. 듣기 전략을 알고 있다 하더라도, 교수자의 학습자에 대한 태도나 말하기 방식 등과 같은 학습자 외적 요인에 의해 전략 활용이 제한되기도 한다. 이에 듣기 전략을 가르쳐주는 것 이외에 듣기 전략의 활성화를 방해하는 요소를 제거해 주는 등의 지원도 필요한데, 이에 대한 실마리는 강의 유형별 듣기 전략 사용 양상의 차이와 그 원인에 대한 분석 결과를 통해서 찾을 수 있다.

강의 유형별 듣기 전략 사용 양상의 세부적 차이를 살펴본 결과, 상위 인지 전략 중에 집중력 관리하기 및 문제 인식하기 전략, 인지 전략 중에 노트 필기하기와 구조 파악하기 전략 등은 교수자 설명 중심 강의에서 더 많이 활용되었다. 반면 상위 인지 전략 중 주제 살피기 및 질문 생각해보기 전략, 인지 전략 중 비판적 듣기 전략, 사회적 전략 중 질문하기 및 보충 설명 요청하기 전략 등은 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 보다 적극적으로 활용되었다. 이러한 차이는 주로 교수자가 활용하는 교수 전략, 교수자의 의사소통 방식이나 학습자에 대한 태도, 학습자의 강의 내용에 대한 이해 및 배경 지식 정도 등에 의해 발생하는 것으로 확인되었다.

예컨대 주제 살피기나 질문 생각해보기와 같은 듣기 전 단계의 상위 인지 전략이 학습자 발표(토의) 중심 강의에서 보다 활성화되는 까닭은 학습자 발표(토의) 중심 강의일수록 강의 주제와 관련하여 개인적 의견을 말할 수 있는 기회가 주어지고, 질문을 할 수 있는 개방적이고 수용적인 분위기가 가능

성이 높기 때문이다. 또한 성적 반영이라는 기제를 활용하여 자발적이든 비자발적이든 학습자들의 의견 발표를 권장하며 학습자의 참여를 강조하기 때문이다. 이는 상위 인지 전략 활성화를 위해서는 학습자의 강의 참여 기회를 공식화하고 교수자가 학습자의 의견을 존중하는 태도를 지녀야 함을 시사한다.

비판적 듣기 전략은 학습자의 강의 내용에 대한 이해 수준, 비판적 의문 제기에 대한 교수자의 대응 방식, 강의 진행자와의 친소 관계 등의 영향을 받는 것으로 확인되었다. 학습자들의 눈높이를 고려하여 강의 내용의 폭과 깊이 조정하기, 강의 주제에 대한 체계적이고 구조화된 설명을 통해 사실적 이해 도모하기, 개방적인 의사소통 분위기 조성하기, 학습자의 체면 욕구 존중하기 등과 같은 교수 전략이 필요함을 알 수 있다.

사회적 전략의 사용은 듣기 능력을 가늠하는 지표로서 영향력이 다소 떨어진다. 하지만 최근 교육계가 협력적 문제 해결 역량을 강조하고 있음을 고려할 때 사회적 전략 활용도 간과할 수 없다. 사회적 전략은 학습자가 편안하게 질문할 수 있는 강의 분위기 조성하기, 학습자의 질문에 대해서 우호적이고 긍정적인 태도 보이기, 학습자가 질문할 수 있는 기회 제공하기 등의 방법을 통해 활성화할 수 있다.

V. 결론

본 연구는 대학생을 대상으로 설문 조사와 FGI를 실시하여, 교수자 설명 중심 강의와 학습자 발표 및 토의 중심 강의를 대상으로 강의 유형별 듣기 전략 활용 양상의 차이를 파악하고, 각 강의 유형의 어떠한 속성이 학생들의 듣기 전략 활용에 영향을 미치는지를 살펴보았다.

설문 조사 결과, 듣기 전략의 전반적 활용 빈도는 강의 유형에 관계없이 보통 수준으로 확인되었다. 듣기 전략과 듣기 능력 간에는 일정한 상관관계

가 있다는 기존 논의를 참고할 때, 대학생들은 학습 목적의 듣기를 적극적으로 능동적으로 수행한다고 보기 어렵다. 이는 듣기 능력에 대한 설명력이 가장 높다고 알려진 상위 인지 전략의 활용 빈도가 낮은 양상을 통해서도 확인된다. 강의 듣기 상황에서 직면하는 듣기 문제를 해결하는 데 다양한 듣기 전략을 효과적으로 사용할 수 있도록 강의 듣기 전략을 교육할 필요가 있음을 시사한다.

강의 유형에 따라 듣기 전략의 활용 양상에서 유의한 차이($p < .05$)가 확인된 전략은 상위 인지 전략 중에 선택적 주의집중하기 전략($p = .036$)과 집중력 관리하기 전략($p = .002$), 문제 인식하기 전략($p = .000$), 인지 전략 중에 노트 필기하기 전략($p = .000$)과 구조 파악하기 전략($p = .007$), 정의적 전략 중에 감정 수용하기 전략($p = .025$)이 있다. 이들 전략은 교수자 설명 중심 강의에서 더욱 활성화되었다. 반면 상위 인지 전략 중에 강의 주제 미리 살펴보기 전략($p = .000$)과 강의 주제와 관련된 질문을 미리 생각해보기 전략($p = .000$), 인지 전략 중에 비판적 듣기와 관련된 전략(신뢰성 평가 $p = .000$, 합리성 평가 $p = .000$, 타당성 평가 $p = .003$, 일관성 평가 $p = .002$), 사회적 전략 중 질문하기 전략($p = .000$)과 보충 설명 요청하기 전략($p = .000$)은 학습자 발표 및 토의 중심 강의에서 더욱 활성화되었다.

강의 유형별로 전략 활용에 차이가 나는 이유를 알아보기 위해 FGI를 실시한 결과, 강의 내용에 대한 학습자의 이해 정도, 교수자의 설명 방식, 교수자의 학습자에 대한 태도, 교수자의 말하기 방식, 의사소통 분위기, 학습자의 체면에 대한 고려, 학습자 의견 표명의 성적 반영 여부, 강의에서 전달되는 내용의 정보 가치 등이 듣기 전략 활용에 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

학생들이 강의 듣기를 적극적으로 능동적으로 수행하지 못하는 까닭은 학생 개인의 듣기 능력이 부족하기 때문만이 아니다. 듣기 전략을 알고 있더라도 학생 개인이 스스로 통제하기 어려운 외적 요인, 예컨대 교수자의 의사소통 방식이나 학습자를 대하는 태도 등으로 인해 곤란을 겪기도 하고, 의도적으로 듣기 전략을 활성화하지 않는 선택을 하기도 한다. 그러므로 강의 듣

기 전략을 가르치는 것과 함께 학습한 강의 듣기 전략을 실제로 동원하여 적극적으로 능동적인 강의 듣기를 할 수 있는 교수·학습 여건을 조성해 주는 것도 필요하다. 이는 학습자의 배경 지식 및 이해 수준을 고려하고 체계적이고 구조화된 설명 방식을 채택하여 강의 주제를 정확하게 이해할 수 있도록 해 주기, 학습자의 의견을 존중하고 개방적이고 우호적인 의사소통 분위기 조성하기 등과 같은 방법을 통해 가능하다.

본 연구의 결과는 대학생들의 학습 목적 듣기 수행 양상을 파악하는 데 중요한 자료가 될 것이다. 아울러 강의의 어떠한 속성들이 듣기 전략 활용에 영향을 미치는지 밝혀 학습자의 듣기 능력 신장과 학습 효과 제고를 위해 교수가 어떠한 교수 전략을 취해야 하는지에 대한 시사점도 제공해 줄 수 있을 것이다.

학습을 위한 듣기는 주로 L2 학습자들을 대상으로 정보를 정확하게 이해하고 처리하는 능력 신장을 지원하는 차원에서 연구되고 있다. 하지만 학습 장면에서 듣기가 필요한 이유는 지식을 이해하기 위해서만은 아니다. 다른 학습자들과 협력적으로 상호작용하며 새로운 의미를 창출하기 위해서도 필요하다. 특히 모국어 기반 학습 상황에서는 동료 학습자들과 대화·토의·토론 등을 통해 지식을 발견하거나 탐구해가는 활동을 적극적으로 도입하고 있어, 협력적 상호작용 기술의 일환으로서 듣기 능력이 더욱 중요해진다. Lynch(2011)도 이제까지 강의 듣기라고 하면 교수자의 독백적 강의를 일방적으로 듣는 것이라고 생각했으나, 최근에는 학습자들이 다양한 방식으로 강의에 참여하면서 상호작용적 듣기 기술을 필요로 한다고 하였다. 향후에는 토의·토론 학습, 탐구 학습, 프로젝트 학습 등 소집단 협동 학습 장면에서의 듣기 양상에 대해 연구하고, 협력적 상호작용 수단으로서의 듣기 능력 신장을 위한 듣기 전략에도 관심을 가져야 할 것이다.

* 본 논문은 2017. 1. 29. 투고되었으며, 2017. 2. 14. 심사가 시작되어 2017. 3. 9. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김미선(2013), 「대학생들의 듣기 전략 사용 양상에 대한 연구」, 『어문논집』 56, 407-429, 중앙어문학회.
- 노선미(2007), 「학문 목적 한국어 학습자의 듣기 전략 교육 연구」, 배재대학교 석사학위논문.
- 류성기(2009), 「듣기 지도에서 상호작용식 모형 적용 방법 탐색」, 『화법연구』 14, 177-204, 한국화법학회.
- 서영진(2016), 「대학생의 강의 듣기 전략 사용 양상」, 『국어교육학연구』 51(4), 97-126, 국어교육학회.
- 엄창권(1992), 「듣기의 지도 요소와 제5차 교육과정에서의 구현 양상」, 『청람어문교육』 7(1), 368-390, 청람어문교육학회.
- 오선경(2007), 「학문 목적의 한국어 듣기 교육을 위한 강의 담화 분석」, 『한국어교육』 18(2), 199-220, 국제한국어교육학회.
- 오희정(2011), 「토익 듣기 전략과 성취도의 관계」, 『영어교육연구』 23(3), 151-169, 팬코리아영어교육학회.
- 윤정기(2013), 「언어 지식과 듣기 전략이 한국어 듣기 능력에 미치는 영향」, 『어문연구』 78, 37-58, 어문연구학회.
- 이광국(2009), 「듣기 지도 학습 목표와 방법 연구」, 『배달말교육』 30, 179-197, 배달말교육학회.
- 이용숙(2011), 「'우수수업 상' 수상 교수의 수업유형과 특성에 대한 문화기술적 연구」, 『교육방법연구』 23(1), 175-211, 한국교육방법학회.
- 이정아(2009), 「듣기 전략 사용 선호도가 TOEIC 듣기 성취도에 미치는 영향과 매개 변인과의 관계」, 『영어어문교육』 15(4), 345-364, 한국영어어문교육학회.
- 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000), 『삶과 화법』, 서울: 박이정.
- 임미란(2009), 「대학생들의 태도와 듣기 전략이 영어 듣기 숙달도에 미치는 영향」, 『영어영문학』 21』 22(3), 187-210, 21세기영어영문학회.
- 임민경, 차경애(2007), 「대학생의 듣기 전략 연구」, 『영어학』 7(1), 103-128, 한국영어학회.
- 전은주(1999), 『말하기 듣기 교육론』, 서울: 박이정.
- 정귀옥(2002), 「과제 중심 듣기 학습을 통한 듣기 능력 신장 방안」, 『초등국어교육』 12, 121-148, 서울교육대학교 국어교육과 초등국어교육연구소.
- 정상섭(2005), 「공감적 듣기의 듣기교육적 수용 연구」, 『한국초등국어교육』 28, 277-305, 한국초등국어교육학회.
- 정혜진(2006), 「영어 듣기 능숙도와 듣기 전략 사용에 관한 연구」, 『영어교육연구』 18(3), 253-277, 팬코리아영어교육학회.
- Brownell, J. (2007), 『듣기—태도, 원리 그리고 기술』, 이시훈, 한주리 역(2007), 커뮤니케이션북스(원서출판 1996).

- Buck, G. (2013), 『듣기 평가』, 김지홍 역, 글로벌콘텐츠(원서출판 2001).
- Oxford, R. L. (2003), 『영어 학습 전략』, 박경자 외 공역, 교보문고(원서출판 1990).
- Adelmann, K. (2012), "The Art of Listening in and Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue," *Education Inquiry* 3(4) 513-534.
- Chen, Y. (2005), "Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications," *Teaching English as a Second or Foreign Language* 8(4), 1-19.
- Cohen, A. D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*, New York: Longman.
- Cross, J. (2009), "Effects of listening strategy instruction on news video text comprehension," *Language Teaching Research* 13(2), 151-176.
- Field, J. (1998), "Skills and strategies: Towards a new methodology for listening," *ELT Journal* 52(2), 110-118.
- Field, J. (2000), "Finding one's way in the fog: Listening strategies and second language learners," *Modern English Teacher* 9, 29-34.
- Flowerdew, J. (1994), *Academic Listening: Research perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005), *Second language listening: Theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M. (2002), "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns," *System* 30(2), 185-206.
- 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.
- Lynch, T. (2011), "Academic listening In the 21st century: Reviewing a decade of research," *Journal of English for Academic Purposes* 10, 79-88.
- Lynch, T. & Mendelsohn, D. (2002), "Listening," In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, 193-210, London: Arnold.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989), "Listening comprehension strategies in second language acquisition," *Applied Linguistics* 10(4), 418-437.
- Ridgway, T. (2000), "Listening strategies—I beg your pardon?," *ELT Journal* 54 (2), 179-185.
- Vandergrift, L. (1997), "The comprehension strategies of second language listeners: A

- descriptive study," *Foreign Language Annals* 30, 387-409.
- Vandergrift, L. (2003), "Orchestrating strategy use: Toward a model of skilled second language listener," *Language learning* 53(4), 463-496.
- Vandergrift, L., Goh, C. C., & Mareschal, C. J. (2006), "The Metacognition Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation," *Language Learning* 56(3), 431-462.

강의 유형별 듣기 전략 사용 양상의 차이

서영진

본 연구의 목적은 강의 유형에 따라 대학생들의 듣기 방식이 어떻게 달라지는지 파악하는 것이다. 특히 교수자 설명 중심 강의와 학습자 발표 및 토의 중심 강의에서의 듣기 전략 사용 방식의 차이를 살핀다. 그리고 각 강의 유형의 어떠한 속성이 듣기 전략 활성화에 영향을 미치는지를 밝혀내어, 학생들이 능동적이고 적극적인 강의 듣기를 할 수 있도록 지원하기 위한 교육적 시사점을 논의한다.

이를 위해 본 연구는 대학생을 대상으로 설문 조사와 초점집단면담(FGI)을 실시하였다. 설문 조사 결과, 강의 유형에 따라 듣기 전략의 활용 양상에서 유의한 차이($p < .05$)가 확인된 전략은 다음과 같다. 상위 인지 전략 중 집중력 관리하기 전략($p = .002$)과 문제 인식하기 전략($p = .000$), 인지 전략 중 노트 필기하기 전략($p = .000$)과 강의 내용 구조 파악하기 전략($p = .007$), 정의적 전략 중 감정 수용하기 전략($p = .025$)에서 유의한 차이가 있었는데, 이들 전략은 교수자 설명 중심 강의에서 더욱 활성화되었다. 한편 상위 인지 전략 중 강의 주제 미리 살펴보기 전략($p = .000$)과 강의 주제와 관련된 질문을 미리 생각해보기 전략($p = .000$), 인지 전략 중에 비판적 듣기와 관련된 전략(신뢰성 평가 $p = .000$, 합리성 평가 $p = .000$, 타당성 평가 $p = .003$, 일관성 평가 $p = .002$), 사회적 전략 중 질문하기 전략($p = .000$)과 보충 설명 요청하기 전략($p = .000$)은 학습자 발표 및 토의 중심 강의에서 더욱 활성화되었다.

FGI를 통해서도 강의 유형별로 듣기 전략 사용에 차이가 나는 이유를 알아보았다. 그 결과, 학습자의 강의 내용에 대한 이해 정도, 학습자의 이해

수준을 고려한 교수자의 설명 방식, 교수자의 학습자에 대한 태도, 교수자의 말하기 방식, 강의실의 의사소통 분위기, 학습자들의 체면 욕구에 대한 존중, 성적 반영 여부 등의 평가 영향력, 내용의 정보적 가치 등이 듣기 전략 활용에 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

강의 듣기는 학습자의 듣기 능력에 영향을 받기도 하지만, 교수자의 학습자에 대한 태도나 의사소통 방식 등과 같은 학생 외적 요인의 영향을 받기도 한다. 이에 학습자들이 적극적이고 능동적인 강의 듣기를 하도록 하기 위해서는, 듣기 전략을 명시적으로 가르치는 것과 함께 다양한 듣기 전략 활용을 가능하게 해 주는 교수·학습 여건을 조성하는 것도 필요하다.

핵심어 강의 듣기, 듣기 전략, 강의 유형, 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회적 전략, 정의적 전략

Different Aspects of Listening Strategy Usage by Lecture Types

Seo Youngjin

The purpose of this study is to find out how college students use different strategies when listening to lectures. Especially, the study aims to differentiate between instructor-oriented explanatory lectures and learner-centered presentation and discussion lectures for listening strategies. Further, the study tries to look into what kind of factors in different lecture styles affect students' listening strategies and discuss educational implications in order to help them listen to lectures actively and positively. College students were asked to answer a questionnaire and given focus group interviews in the study.

As a result of the questionnaire survey, listening strategies used more frequently in instructor-oriented explanatory lectures are as follows: paying attention and recognizing incomprehensive problems as metacognitive strategies, note-taking and trying to understand content structure on lectures as cognitive strategies, accepting upsetting feelings when one cannot understand fully as affective strategies. On the contrary, it was found that the following strategies are used more frequently in learner-centered presentation(discussion) lectures: preview of lecture topics and preparation for questions related to the lecture topics in advance as metacognitive strategies, critical listening and related strategies as cognitive strategies, asking questions and requesting supplementary explanation as social strategies.

Differences in listening strategies were identified via the focus group interviews on lecture types. Factors that affect application of different strategies are: a degree of comprehension on lecture contents by students, a lecturer's way of explanation, a lecturer's attitude towards

students, a lecturer's way of speaking, classroom atmosphere of communication, respect for face saving of students, evaluation influence or consideration, value of information.

Lecture listening is influenced by learners' listening ability, but also influenced by learners' external factors such as instructor attitudes toward learners and a form of communication. Therefore, in order to help learners listen to lectures actively and positively, it is necessary to explicitly teach lecture listening strategies. Further, it is required to create a teaching and learning environment that can utilize various listening strategies.

KEYWORDS Lecture Listening, Listening Strategies, Lecture Types, MetaCognitive Strategies, Cognitive Strategies, Social Strategies, Affective Strategies