



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

문 학 박 사 학 위 논 문

한국 대학생의 영어 어휘학습신념,
전략, 그리고 어휘지식 사이의 관계



부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

이 심 주

문 학 박 사 학 위 논 문

한국 대학생의 영어 어휘학습신념,
전략, 그리고 어휘지식 사이의 관계

지도교수 오 준 일

이 논문을 문학박사 학위논문으로 제출함

2020년 2월

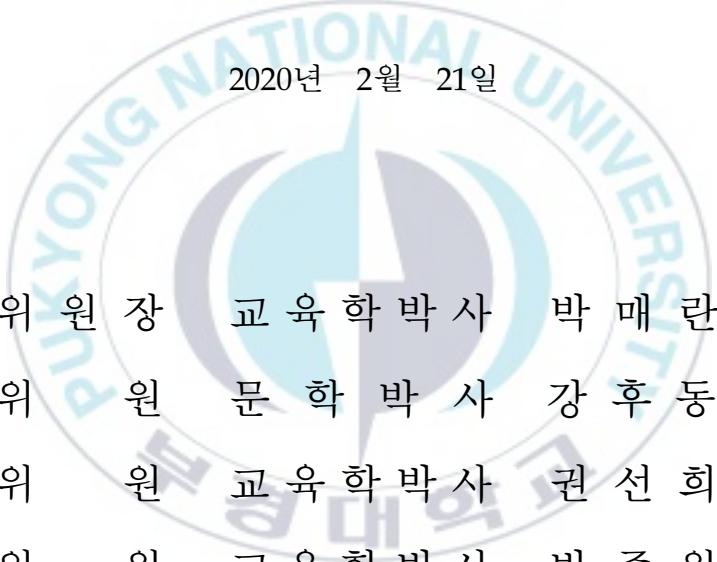
부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

이 심 주

이심주의 문학박사 학위논문을 인준함

2020년 2월 21일



위 원 장 교 육 학 박 사 박 매 란 (인)
위 원 문 학 박 사 강 후 동 (인)
위 원 교 육 학 박 사 권 선 희 (인)
위 원 교 육 학 박 사 박 종 원 (인)
위 원 교 육 학 박 사 오 준 일 (인)

목 차

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적 및 연구 과제	5
1.3 논문의 구성	6
II. 이론적 배경	8
2.1 어휘지식	8
2.1.1 어휘지식의 중요성	8
2.1.2 수용적 지식과 산출적 지식	9
2.1.3 서술적 지식과 절차적 지식	12
2.1.4 어휘지식의 크기와 깊이	14
2.2 어휘학습 방법	18
2.2.1 명시적 학습과 묵시적 학습	18
2.2.2 자발적 읽기	21
2.3 신념	24
2.4 어휘학습전략	26
2.4.1 O'Malley와 Chamot(1985)의 학습전략 유형	26
2.4.2 Oxford(1990)의 학습전략 유형	28
2.4.3 Schmitt(1997)의 어휘학습전략 유형	30
2.5 선행연구	33

2.5.1 신념에 대한 선행연구	33
2.5.2 어휘학습전략에 관한 선행연구	35
2.5.3 신념과 학습전략에 관한 선행연구	38
2.5.4 신념과 학습전략, 그리고 영어지식에 관한 선행연구	39
III. 예비 연구	42
3.1 연구 과제	42
3.2 연구 대상	43
3.3 연구 도구	43
3.3.1 어휘학습신념 설문지	43
3.3.2 어휘학습전략 설문지	44
3.3.3 어휘 수준 시험	45
3.4 자료 수집 및 분석 방법	46
3.5 결과 및 논의	47
3.5.1 어휘학습신념	47
3.5.2 어휘학습전략	50
3.5.3 신념 및 전략이 어휘지식에 미치는 영향	56
3.6 예비 연구의 결론 및 보완점	59
IV. 연구 방법	63
4.1 연구 대상	63
4.2 연구 도구	65

4.2.1 어휘학습신념 설문지	65
4.2.2 어휘학습전략 설문지	66
4.2.3 영어 어휘 수준 시험	68
4.3 자료 수집 및 분석 방법	68
V. 결과 분석 및 논의	71
5.1 설문지의 타당도 및 신뢰도	71
5.1.1 어휘학습신념 설문 요인분석	71
5.1.2 어휘학습전략 설문 요인분석	74
5.2 어휘학습에 대한 신념	78
5.2.1 어휘학습에 대한 신념	78
5.2.2 성별과 어휘 수준에 따른 어휘학습에 대한 신념	79
5.3 어휘학습전략	82
5.3.1 어휘학습전략의 실제 사용정도	82
5.3.2 성별과 수준에 따른 어휘학습전략의 실제 사용 정도	83
5.3.3 어휘학습전략의 유용도 인식	86
5.3.4 성별과 수준에 따른 어휘학습전략의 유용도 인식	88
5.3.5 어휘학습전략의 실제 사용과 유용도 인식 간의 문항별 비교 ..	90
5.4 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 간의 구조적 관계 ·	96
5.4.1 연구모형의 설정	96
5.4.2 측정 변인의 기술 통계	97
5.4.3 측정모형 분석	99

5.5 신념 및 전략의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향	102
5.5.1 어휘학습신념이 어휘지식에 미치는 영향	102
5.5.2 어휘학습전략이 어휘지식에 미치는 영향	103
5.5.3 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간 구조적 관계	105
VI. 결론 및 제언	109
6.1 연구의 결론	109
6.2 연구의 제한점	113
6.3 교육적 함의 및 앞으로의 연구 방향	113
참고문헌	116
부록	128

표 목차

<표 1> 어휘지식의 다양한 측면 (Nation, 2001)	11
<표 2> 어휘지식의 유형에 따른 가장 효과적 학습 방법	20
<표 3> O'Malley와 Chamot(1985)의 학습전략 유형	27
<표 4> Oxford(1990)의 학습전략 유형	29
<표 5> Schmitt(1997)의 어휘학습전략 유형	30
<표 6> 어휘학습신념에 대한 요인 분석 결과	48
<표 7> 어휘학습신념 설문지 구성	49
<표 8> 어휘학습신념의 하위 요인별 평균 및 표준편차	49
<표 9> 어휘학습전략에 대한 요인 분석 결과	51
<표 10> 어휘학습전략 설문지 구성	53
<표 11> 어휘학습전략 하위 요인별 평균 및 표준편차	53
<표 12> 학습자들이 많이 사용하는 어휘학습전략	55
<표 13> 학습자들이 적게 사용하는 어휘학습전략	55
<표 14> 신념의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향	56
<표 15> 어휘전략의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향	57
<표 16> 신념의 각 요인이 어휘전략에 미치는 영향	58
<표 17> 전략과 신념이 어휘지식에 미치는 영향	59
<표 18> 연구 참여자의 학년 및 성별 인원 수	64
<표 19> 어휘지식 수준 별 기술통계	64
<표 20> 본 연구에 추가된 신념 설문 내용	66

<표 21> 본 연구에 삭제 및 추가된 전략 설문 내용	67
<표 22> 어휘학습신념에 대한 요인 분석 결과	72
<표 23> 어휘학습신념 설문지 구성	74
<표 24> 어휘학습전략에 대한 요인 분석 결과	75
<표 25> 어휘학습전략 설문지 구성	77
<표 26> 어휘학습신념의 하위 요인별 기술 통계	78
<표 27> 성별에 따른 어휘학습신념의 하위 요인별 차이	80
<표 28> 수준에 따른 어휘학습신념의 하위 요인별 차이	81
<표 29> 어휘학습전략 사용 하위 요인별 기술 통계	82
<표 30> 성별 어휘학습전략 사용 비교	84
<표 31> 수준별 어휘학습전략 사용 비교	85
<표 32> 어휘학습전략 유용도 하위 요인별 기술 통계	87
<표 33> 성별 어휘학습전략 유용도 인식 비교	89
<표 34> 수준별 어휘학습전략 유용도 인식 비교	89
<표 35> 실제 사용과 유용도 간의 서열 상관분석	90
<표 36> 어휘학습전략 문항별 사용과 유용도 비교	91
<표 37> 어휘학습전략 사용과 유용도 상위목록	92
<표 38> 어휘학습전략 사용과 유용도 하위목록	93
<표 39> 어휘학습전략 사용과 유용도 상관관계분석	95
<표 40> 측정변수의 평균, 표준편차 및 왜도, 첨도	97
<표 41> 주요 변수 간 상관관계	98
<표 42> 어휘학습신념 및 전략과 어휘지식 간의 모형 적합도	99

<표 43> 최종 구조모델 경로분석 결과	101
<표 44> 어휘학습신념이 어휘지식에 미치는 직, 간접 효과	101
<표 45> 신념의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향	103
<표 46> 전략의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향	104
<표 47> 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간 모형적합도 ...	106
<표 48> 최종 구조모델 경로분석 결과	106
<표 49> 모형의 매개효과 검증결과	108
<표 50> 신념 요인이 어휘지식에 미치는 직, 간접 효과	108



그림 목차

<그림 1> 어휘 수준 시험 예시	16
<그림 2> 어휘지식 척도 예시	17
<그림 3> 어휘 연상 시험 예시	18
<그림 4> Nation(2015)의 어휘 수준 시험 예시	45
<그림 5> 어휘학습신념의 95% 신뢰구간	50
<그림 6> 어휘학습전략의 95% 신뢰구간	54
<그림 7> 어휘학습신념의 95% 신뢰구간	75
<그림 8> 어휘학습전략 실제 사용의 95% 신뢰구간	83
<그림 9> 어휘학습전략 유용도의 95% 신뢰구간	88
<그림 10> 어휘학습전략의 사용과 유용도에 대한 IPA 그래프	94
<그림 11> 연구모형 I	97
<그림 12> 어휘학습신념, 어휘학습전략, 어휘지식 간의 구조모형	100
<그림 13> 연구모형 II	105
<그림 14> 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간 최종구조모형	107

The relationship between Korean college students' beliefs about English vocabulary learning, English vocabulary strategies, and vocabulary knowledge

Lee, Simju

*Division of English Language and Literature, Graduate School,
Pukyong National University*

Abstract

This study analyzed the relationship between (a) Korean university students' beliefs about English vocabulary learning, (b) their use of English vocabulary strategies, and (c) vocabulary knowledge. It further investigated whether such predictive effects would differ at the gender and the levels of the students' vocabulary knowledge. To this end, 206 university students were asked to take three types of instruments: (a) a questionnaire designed to elicit their beliefs of vocabulary learning, (b) a questionnaire designed to measure their vocabulary learning strategy use and effectiveness, and (c) a vocabulary level test. The participants were divided into three groups based on their vocabulary test results.

The data collected through two questionnaires and a vocabulary level test were analyzed by using SPSS 22. Among the five belief categories, participating students held the strongest belief about the importance of vocabulary learning. Among the six categories, the guessing strategies were

most frequently used while the cognitive strategies were least used. There was no statistical difference between genders in beliefs and use of vocabulary learning strategies. However, there was a statistical difference mostly between the higher and the lower groups in three belief (the importance of vocabulary, free volunteer reading, and motivation) and four strategy (the meta-cognitive, relationship, cognitive, and guessing strategies) groups.

In addition, Structural Equation Modeling (SEM) using AMOS 18 was employed to examine the relationship between beliefs, strategies, and vocabulary knowledge. First, the fit of the research model used in this study was confirmed as acceptable. Second, students' beliefs about English vocabulary learning directly affected students' vocabulary knowledge and an indirect influence on their vocabulary knowledge via vocabulary learning strategies as well. However, vocabulary-learning strategies directly did not affect students' vocabulary knowledge.

The multiple regression analyses identified three significant factors affecting learners' vocabulary knowledge. The importance of vocabulary, free volunteer reading, and guessing strategies were found to have positive effects on vocabulary knowledge. With three factors, a structural model was modified. The importance of vocabulary and guessing strategies showed significant effect on vocabulary knowledge. Moreover, the importance of vocabulary had an indirect impact on vocabulary knowledge via guessing strategies. However, free volunteer reading did not have a statistical effect on vocabulary knowledge.

The results indicated that the correlation between beliefs and vocabulary knowledge is more significant than the correlation between strategies and vocabulary knowledge. The learners' beliefs about vocabulary learning play a

critical role in promoting English vocabulary knowledge. The findings can be a valuable resource to consider appropriate ways of using student's perceptions to improve English vocabulary teaching and learning practice.



I. 서론

1.1 연구의 필요성

성공적인 외국어 학습이 이루어지기 위해서는 목표언어(target language)의 어휘 및 문법에 대한 습득이 매우 중요한 요소로 여겨진다(Hunston, Francis, & Manning, 1997). 특히, 어휘학습은 그 중요성이 강조되고 있으며, 어휘지식이 전반적인 언어 능력(language proficiency)뿐만 아니라, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 개별 언어 능력(language skills)과 어떤 관련성이 있는지에 관한 많은 논의가 있어왔다(Kim, 2008; Liu & Shaw, 2001; Qian, 1999; Zareva, Schwanenflugel, & Nikolova, 2005). 특히, 모국어에 비하여 외국어 환경에서 어휘지식과 읽기 사이의 관계에 집중한 연구들이 많은데(Koda, 1989; Laufer, 1992, 1996, 1997; Liu & Nation, 1985; Meara, 1996; Qian, 2002), 이러한 연구들은 어휘지식과 읽기 사이에 높은 상관관계가 있음을 밝혔다. Nation(2006)에 따르면, 약 8,000~9,000개 정도의 어휘 족(word family)을 안다면 일반적인 영어 문서에 포함된 어휘 중 98% 정도를 이해할 수 있으며, 어휘 족을 많이 알수록 이 비율이 높아진다. Liu와 Shaw(2001)는 영어학습자의 쓰기 능력에 있어서 어휘지식이 어떠한 역할을 하는지 살펴보았는데, 쓰기 능력과 어휘지식 간의 직접적 상관관계는 없었으나 영어 능력에 따라서 어휘를 사용하는 데 있어서 질적인 차이가 있다고 보고하였다. Kim(2008)은 한국 고등학생들의 듣기 능력과 어휘지식의 관계를 살펴보았는데 어휘지식과 듣기 시험 결과가 밀접하고 높은 상관관계가 있음을 밝혔다. 즉, 상당한 수준의 어휘지식

이 언어 사용에 있어서 필수적이며, 많은 학습자들은 높은 수준까지 어휘 지식을 향상시킬 필요가 있다.

어휘지식을 늘리는 것이 중요하다고 인식되면서 어휘지식에 영향을 미치는 변인들에 관한 연구들이 이루어졌는데 그 중 어휘학습전략에 관한 연구들이 활발히 이루어져왔다(김지선, 2011; 오희정, 2010; Gu & Johnson, 1996; Jeon, 2007; Schmitt, 1997). 영어 어휘는 그 수가 방대하고 학습 부담이 크기 때문에 효과적인 어휘학습전략의 사용이 영어 어휘학습을 위한 방법으로 제시되어 왔다. 특히, 어휘학습은 다른 통합적 언어활동과 비교하여 상대적으로 개별적 특성을 가지고 있어서 학습전략을 효과적으로 사용하기에 더 쉽기 때문이다(Chamot, 1987). 어휘학습전략과 영어 어휘지식간의 관계를 다룬 많은 선행연구들(이성원, 민미옥, 2006; Jeon, 2007; Park, 2001; Oxford, 1990)에서 어휘지식이 많은 학습자가 더 많은 종류의 어휘 전략을 더 자주, 그리고 더 효율적으로 사용하는 경향을 보였다.

전략을 많이 사용하여 영어지식 수준이 높은 것인지, 영어지식수준이 높아서 전략을 더 많이 사용하는지는 분명하게 밝혀지지 않았다. 하지만 김승태(2002)의 연구에서 어휘전략 지도가 읽기 이해에 단기적으로 긍정적인 영향을 보였으며, 오희정(2012)도 어휘전략 지도 후 학습자들은 사용하는 전략의 종류에 차이를 보였으며 어휘 수준에 상관없이 어휘전략 지도는 모두에게 효과적이라고 보고하였다. 학습전략의 중요성은 외국어 학습에 영향을 미치는 다른 요인들과 달리 지도가 가능하며, 적절한 학습전략의 사용은 성공적인 영어지식향상에 기여한다는 데 있다. 이는 어휘지식을 향상시키기 위해 효과적으로 지도하는 것도 중요하지만 무엇보다 학습자가 효과적으로 학습전략을 사용해야 어휘지식이 향상될 수 있다는 것을 의미한다.

한편 어휘학습전략을 포함한 일반적인 학습전략뿐 아니라 영어지식과

밀접한 관계를 가지는 요인으로 학습신념이 있다. 특히, 영어를 외국어로 학습하는 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서는 학습자의 신념이 영어 학습전략과 영어지식에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다(Holec, 1987; Kern, 1995; Kim, 2006; Yang, 1999). 신념은 학습의 방향과 방법, 영어 학습에 대한 관심과 노력의 정도를 결정하며 전반적인 학습 과정을 통제하여 영어지식을 예측하는 강력한 요인으로 작용할 수 있다(Carter, 1999; Cotterall, 1995; Horwitz, 1987; Mori, 1999). 즉, 학습자가 영어 학습에 어떠한 신념을 가지고 있느냐에 따라 상이한 학습전략을 사용하고, 이로 인해 도달할 수 있는 영어지식 수준도 달라질 수 있다고 여겨진다.

신념이 외국어 학습의 과정과 결과에 적지 않은 영향을 미치는 요인이라는 인식과 더불어, 국내의 많은 연구자들은 영어 학습에 대한 학습자 신념을 조사하였는데, 초기에는 학습자 신념 자체에 대한 연구들이 주를 이루었지만 점차 신념과 전략(김남순, 이광수, 2011; 신수정, 2006), 신념과 영어지식 수준 사이의 관계(김경자, 2011; 남정미, 2013) 등의 영역으로 발전이 되었다. 그러나 신념, 전략, 그리고 영어지식이라는 3개의 변인을 동시에 고려한 연구는 극히 드물었는데, 송고은(2013)은 신념, 전략, 그리고 영어지식을 조사하여 3개의 변인 사이에 서로 상관관계가 있음을 밝혔다. 또한, 이양희(2004)는 동기 및 전략과 영어지식의 관계를 살펴보고, 조윤경(2017)은 문법 학습에 대한 인식 및 문법 학습전략이 문법지식에 미치는 영향을 연구하였다. 하지만, 이들의 연구는 영어 학습에 대한 신념 또는 신념의 하부 요인, 전략, 그리고 영어지식간의 단편적인 관계를 조사하였으며, 각 변인간의 구조적 인과관계를 밝히는 데까지 미치지 못했다.

국외 연구에서는 Tseng과 Schmitt(2008)가 구조방정식으로 어휘지식에 영향을 미치는 여러 요인들 사이의 구조적 관계 규명을 시도하였다. 그들

은 어휘학습 경험에 대한 초기 평가, 자기 통제력, 전략적 어휘학습 관여도, 어휘학습전략의 숙달도, 어휘지식, 어휘학습전략의 후 평가라는 총 6개 요인의 관계를 조사하였는데, 어휘학습전략의 숙달도만이 어휘지식에 직접적이고 긍정적인 영향을 보였다. 하지만, 그들의 연구에서 의미 있게 살펴 보아야 할 점은 어휘지식이 중요하다는 신념은 어휘학습에서의 자기 통제력에 영향을 미쳤으며, 이는 학습자들이 적극적으로 어휘학습전략을 사용하도록 하였고, 이러한 전략적 행동이 숙달되어 결국 어휘지식의 향상에 기여하는 구조적 관계가 있다는 것이다. 이러한 결과는 어휘학습이 중요하다는 신념이 유기적이고 간접적으로 어휘지식에 긍정적인 영향을 끼치고 있음을 보여준다.

또한, 많은 연구자들은 성별, 학년, 연령, 영어 수준 등 학습자 요인이 학습전략 및 신념에 미치는 영향을 조사하였다. 먼저, 어휘학습전략에 대한 연구에서 학습자의 연령(Park, 2001; Schmitt, 1997)이나 학년(이성원, 민미옥, 2006)에 따른 전략 사용의 차이가 보고되었다. 하지만, 연령이나 학년이 영어 학습 기간을 어느 정도 반영하지만 영어 능력에 대해 알려주는 바는 제한적이므로 많은 연구자들은 영어지식수준(김지선, 2011; 박주현, 김신례, 2011; 오희정, 2010; 조미선, 2006; 한미향, 2014; Han, 2008)에 따른 전략 사용의 차이를 더 많이 연구하는 경향이 있다. 신념에 대한 연구에서 성별(남정미, 2013; 오준일, 1996; Daif-Allah, 2012; Jafari & Shokrpour, 2012; Siebert, 2003)과 영어지식수준(송고은, 2013; Bagherzadeh, 2012; Ma & Cho, 2016)에 따른 신념 정도의 차이를 조사하였다. 앞서 언급한 선행연구의 연구결과들이 표본 집단에 따라 전략의 사용이나 신념정도가 서로 다르지만, 성별 및 영어지식 수준에 따라 차이가 있을 수 있음을 검증하였다는 데 의미가 있다.

지금까지 학습자 신념과 전략에 관련된 연구들은 많았지만, 어휘학습에

대한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이의 관계를 다룬 연구는 미미하다. 여러 가지 이유들이 있겠지만, 각 영역들이 서로 유기적으로 관련되어 연구되기 보다는 영역 독립적인 연구 경향이 잠재적 이유 중 하나이다. 또한, 어휘학습전략을 연구할 수 있는 도구들은 다양하게 개발되어 있지만, 어휘학습에 관한 신념을 측정하기 위한 도구는 거의 개발되어 있지 않다. 신념 연구에 있어서 Horwitz(1988)가 개발한 언어학습에 관한 신념을 측정하는 도구(Beliefs about Language Learning Inventory, BALLI)가 있지만 어휘와 관련된 문항은 2~3개로 학습자의 어휘와 관련된 신념을 충실하게 파악하기 어려우며, 지금까지 어휘학습에 대한 학습자의 신념이 어떠한지는 알려진 바가 거의 없다. 따라서 본 연구는 한국 대학생 영어학습자들의 어휘학습에 대한 신념 측정을 위하여 설문 문항을 개발하고 학습자들이 어휘학습에 대하여 어떠한 신념을 가지고 있는지 파악하고자 한다. 또한, 대학생 학습자들이 유용하다고 생각하는 전략과 실제 사용하는 전략의 차이를 파악하고, 성별 및 영어어휘지식 수준에 따라 어떤 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 이에 더하여, 어휘학습신념과 전략, 그리고 어휘지식의 구조적 관계를 검증하고자 한다.

1.2 연구 목적 및 연구 과제

아직 체계적으로 연구되지 않은 기존 연구의 공백을 매우기 위해 연구자는 구체적으로 아래의 연구 질문을 다루었다.

- 1) 대학생 영어학습자들은 영어 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고

있는가?

- 2) 대학생 영어학습자들이 어휘학습에 유용하다고 생각하는 전략들은 무엇이며, 실제로 사용하고 있는 전략들은 무엇인가?
- 3) 성별 및 어휘지식 수준에 따라 대학생들의 어휘학습신념과 어휘학습 전략이 상이한가?
- 4) 어휘학습에 관한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이에는 어떤 구조적 관계가 있는가?

본 연구는 한국 대학생 영어학습자들의 어휘학습에 관한 신념 및 어휘 학습전략을 파악하고, 성별 및 어휘지식 수준에 따라 차이가 있는지, 그리고 어휘학습에 관한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이의 관계를 규명하는 데 목적을 두고 있다. 이러한 연구는 궁극적으로 구조적 인과관계를 파악하여 대학생 영어학습자들이 어휘지식을 확장하는 것을 도와주기 위해 교수나 교육 자료가 어떤 역할을 해야 하는지에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 또한, 학습자 요인을 살펴봄으로써 한국의 대학생 학습자들의 특성을 보다 잘 이해할 수 있으며, 이에 적합한 어휘교수 및 학습방법을 모색하고자 한다.

1.3 논문의 구성

본 논문의 구성은 다음과 같다. 제 2장은 이론적 배경으로 어휘지식, 어휘학습신념, 어휘학습전략에 대한 정의를 알아본 다음 선행연구를 살펴본다. 제 3장은 본 연구에 앞서 진행되었던 예비 연구에 대해 기술하고 예비 연구방법 및 결과를 논의한 다음 본 연구에서 보완할 점을 살펴본다. 제 4

장은 연구방법으로 연구대상과 연구 설계를 기술하고, 어휘학습신념과 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 능력 평가에 사용된 도구 및 자료 수집 절차를 기술한 다음 자료 분석에서는 각 설문도구의 측정방법을 자세히 살펴본다. 제 5장은 연구결과 및 논의로서 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식에 대한 각각의 설문조사에 대한 결과를 논의하고 구조 방정식을 통해 이들의 관계를 논의한다. 제 6장은 네 개의 연구 질문에 초점을 맞추어 연구결과를 요약하고 본 연구의 제한점 및 교육적 함의를 기술하고 이를 바탕으로 앞으로의 연구에 대한 방향을 제시한다.



II. 이론적 배경

이 장에서는 본 연구의 배경이 되는 이론과 그와 관련된 선행연구들에 대해 논의하고자 한다. 먼저 1절에서는 어휘지식의 다양한 분류에 대해 살펴보고 본 연구에서 다루고자 하는 어휘지식을 정의하고, 어휘지식을 습득하는 다양한 학습 방법을 살펴본다. 2절에서는 학습신념이 무엇인지를 살펴보고, 3절에서는 학습전략 및 어휘학습전략을 분류하고 세부적인 내용을 살펴본다. 마지막으로 4절에서는 신념과 전략에 관한 선행연구 및 신념과 전략이 영어지식에 미치는 영향을 선행연구를 통해 살펴본다.

2.1 어휘지식

2.1.1 어휘지식의 중요성

어휘는 언어 습득 단계에서 가장 먼저 배우는 단위이며 언어 처리 과정에서 기억과 처리의 기본 단위가 된다. 어휘지식 없이는 외국어 학습이 불가능하다는 Rivers(1981)의 말을 통해서도 알 수 있듯이 영어학습자들, 특히 외국어로서의 영어학습자들에게 어휘지식은 필수적이고 기초적인 지식임에 틀림없다.

어휘가 영어 학습에 있어서 매우 중요함에도 불구하고(Allen, 1983; Nation, 2013), 국내 영어 교육에서는 문법을 배우고 그에 맞게 글을 해석하는 능력이 강조되어 왔다. 하지만 문법지식보다 앞서 어휘지식이 선행되

어야 한다는 데 많은 학자들은 의견을 같이한다. Wilkins(1972)는 적절한 문법지식이 없으면 의미가 거의 전달되지 않지만, 어휘지식이 없으면 아무 것도 전달되지 않는다고 하였고, Schmitt(2010)도 학습자들은 문법책이 아니라 사전을 들고 다닌다고 지적하면서 어휘지식의 중요성을 강조하였다.

이처럼 어휘지식은 언어를 이해하고 사용하는 데 필수적인 요소이다. 글을 읽고 이해하기 위해서는 영어 문서에 포함된 95%이상의 어휘를 알고 있어야 하며, 그렇지 않으면 사전 등의 참조 없이는 글을 매끄럽게 읽기가 어렵다(Coady, 1997; Laufer, 1997; Nation, 2006). 글쓰기에 있어서도 어휘지식을 아는 것이 글의 종류와 목적에 맞는 어휘지식을 아는 것이 논리적이고 응집성(cohesion)이 높은 학문적 글을 작성하는 데 필수적이다(Stotsky, 1983). 또한, 어휘지식이 충분히 확보되지 않으면 의사소통을 하는 데 어려움을 겪게 된다(Miller & Fellbaum, 1991; Richards, 2000). 이처럼, 어휘지식은 영어 학습에서 중요한 부분을 차지하며, 어휘지식의 부족은 영어 과업의 수행능력 부족으로 이어져 능숙한 영어학습자가 되는 데 걸림돌이 된다. 학습자뿐만 아니라 실제로 교수에 임하는 교사들 또한 어휘지식 향상을 영어 교수 및 학습에 있어서 최우선 과제로 삼아야 한다(Nunan, 1999). 자연적으로 많은 어휘지식을 접할 수 있는 ESL 환경과는 달리, 그러한 환경이 조성되지 않는 EFL 상황 하에서 어휘지식을 효율적으로 습득할 수 있는 학습방법을 연구하고 지도하는 것은 매우 중요하게 고려되어야 할 과제이다(김경희, 이성원, 2008).

2.1.2 수용적 지식과 산출적 지식

어휘의 중요성이 대두되면서 어휘지식은 개별 단어의 형태와 의미의 일대일 대응으로 뜻만 아는 것에서 벗어나 어휘의 문법, 연어 및 기능적 특

성들을 알고 실제 사용 상황에 적합하게 어휘를 사용할 수 있는 능력 등으로 확장되어 왔다(Carter, 2012; Lewis, 1997; Schmitt, 2000; Zimmerman, 2009). 어휘지식에 대한 정의는 학자들마다 다르며 명확히 통일되어 있지는 않지만 어휘가 수용적(receptive) 어휘지식과 산출적(productive) 어휘지식으로 분류될 수 있다는 점에는 많은 학자들이 동의한다(Fan, 2000; Laufer, 1998; Nation, 1990; Nattinger, 1988; Read, 2000).

목표 어휘를 접했을 때 그 의미를 떠올릴 수 있고 문맥 안에서 어떤 의미가 어울리는 지 구별할 수 있으며 그와 관련된 다른 어휘와의 관계를 안다면 수용적 어휘지식을 가지고 있는 것이다. 수용적 어휘지식은 수동적 어휘지식(passive vocabulary)이라는 용어로도 바뀌어 사용될 수 있는데, Nation(1990)은 어휘를 인식하는 능력과 그것의 의미를 회상하는 능력을 함께 포괄하여 수동적 지식이라 명하였다. 다시 말해, 수동적 어휘지식은 어휘의 가장 흔하게 쓰이는 핵심적인 의미를 이해하는 능력과 관련된 지식이다(Laufer, 1998).

반면 어휘를 직접 상황에 맞게 사용하고 두 개 이상의 단어가 결합하여 하나의 단위를 이루는 말을 의사소통 상황에 적합하게 사용할 수 있다면 이는 산출적 지식을 가진 것이라고 볼 수 있다(Nation, 1990). 산출적 어휘와 같은 의미로 사용될 수 있는 능동적 어휘(active knowledge)는 실제 언어 사용 상황에 적합하게 어휘를 사용하기 위해 기억으로부터 그 단어를 회상해 내는 것이라고 정의할 수 있다(Nation, 1990; Nattinger, 1988).

Nation(2001)은 어휘지식을 형태, 의미, 그리고 사용의 세 가지 요소로 나누고 각 요소를 수용적 지식과 산출적 지식으로 구분하여 설명하였다. 세부내용은 표 1에 제시하였다.

<표 1> 어휘지식의 다양한 측면 (Nation, 2001, p. 27)

형식	구어	R 이 단어의 소리는 어떻게 들리는가?
		P 이 단어는 어떻게 발음되는가?
	문어	R 이 단어는 어떻게 생겼는가?
		P 이 단어는 어떻게 써지고 철자는 무엇인가?
	단어 구성소	R 이 단어의 어떤 구성요소들이 인식될 수 있나?
		P 이 의미를 나타내기 위해 단어의 어떤 구성요소들이 필요한가?
의미	형태와 의미	R 이 단어의 형태는 어떤 뜻을 나타내는가?
		P 이 의미를 표현하기 위해 어떤 단어를 사용할 수 있는가?
	개념과 지시 대상	R 이 개념에는 무엇이 포함되어 있는가?
		P 이 개념이 나타내는 대상은 무엇인가?
사용	연상	R 이 단어가 어떤 다른 단어들을 연상시키는가?
		P 어떤 다른 단어들을 이 단어 대신 쓸 수 있는가?
	문법적 기능	R 이 단어는 어떤 패턴으로 나타나는가?
		P 이 단어를 어떤 패턴으로 사용해야 하는가?
	언어 관계	R 이 단어는 어떤 단어와 함께 나타나는가?
		P 이 단어를 어떤 단어들과 사용해야 하는가?
	사용의 제약	R 이 단어는 어디서, 언제, 얼마나 자주 접할 것이라 예상되는가?
		P 이 단어를 언제 어디서, 얼마나 자주 사용할 수 있는가?

*R: 수용적 지식(receptive knowledge) P: 생산적 지식(productive knowledge)

표에서 보듯이, 첫 번째 구성 요소인 형태는 구어, 문어, 단어 구성소부분으로 어휘의 소리 및 발음법, 철자의 인식 및 철자 쓰기, 단어 구성과 인식 및 필요를 파악하는 것으로 수용적 지식과 산출적 지식으로 구성된다. 두 번째 요소인 의미는 형태와 의미, 개념과 지시물, 연상으로 구성되어 있으며, 어휘의 형태로부터 의미를 파악하고 표현하는 것으로 지식을 구분하

였다. 세 번째 요소인 사용은 어떠한 문맥에서 어휘가 나타나고 적절하게 사용되었는지, 다른 어휘와 연어의 결합이 인식되고 사용될 수 있는지, 어떤 상황에서 어휘를 발견하고 또한 표현해야 하는지 등의 언어 사용역(register)과 빈도를 포함하는 것으로 보았다. 즉, 어휘지식은 단순한 어휘와 의미간의 연결만이 아니라 형태와 의미를 이해하고 표현할 수 있어야 한다. 또한 다른 어휘와의 관계를 정확하게 알고 표현할 수 있는 모든 지식을 포함하는 것이라 하겠다.

Read(2000)는 수용적 어휘지식은 듣기 및 읽기 능력과 밀접한 관련이 있으며 산출적 어휘지식은 말하기 및 쓰기 능력과 연관이 있다고 하였다. 수용적 어휘 능력은 L2 단어를 보고 L1에 적합한 단어로 번역할 수 있는 능력이나 그 의미를 사지선다형에서 고를 수 있는 능력, 문맥 속에서 그 단어를 이해할 수 있는 능력이다. 반면에 산출적 어휘 능력은 L1으로 제시된 단어의 뜻을 보고 L2의 언어로 적을 수 있는 능력이나 문장을 읽고 빈칸에 적합한 단어를 회상하여 기입할 수 있는 능력, 말하기나 쓰기에서 그 단어를 사용할 수 있는 능력을 말한다.

본 연구에서는 L2 단어를 제시하고 그 단어가 포함된 예문을 제공하여 그 의미를 사지선다형에서 고르는 어휘 수준 시험을 통해 주로 학습자들의 수용적 어휘지식을 측정한다고 할 수 있다. 이는 어휘를 실제 사용할 수 있는 산출적 지식보다는 어휘의 의미를 이해하는 수용적 지식에 중점을 둔 듣기나 읽기 학습이 주가 되는 한국의 학습 환경을 반영하고자 함이다.

2.1.3 서술적 지식과 절차적 지식

지식의 종류는 지식을 언어화 또는 시각화 할 수 있느냐의 여부로, 서술적 지식(declarative knowledge)과 절차적 지식(procedural knowledge)으

로 나눌 수 있다(Anderson, 1983). 서술적 지식은 어떤 것을 알고 있다(knowing that)와 관련된 지식으로, 사실과 명제에 대한 지식을 나타낸다. 반면에 절차적 지식은 하는 방법을 알고 있다(knowing how)와 관련된 지식으로, 잘 숙달된 기술(skill)과 습성과 같은 개별적인 지식을 의미한다(Cohen & Sproull, 1996). Ellis(1995)는 다음 세 가지에 근거하여 두 지식을 구분하고 있다. 첫째로, 서술적 지식은 '전부이거나 아니거나'에 의해서 구분되어지나, 절차적 지식은 부분적일 수 있다. 둘째로, 서술적 지식은 정보를 처리할 때 빠르게 습득될 수 있으나, 절차적 지식은 기술을 수행하면서 점차적으로 습득되는 지식이다. 셋째로, 절차적 지식과는 달리, 서술적 지식은 말로서 표현될 수 있는 지식이다.

Anderson(1983)은 모든 새로운 지식은 '서술적'인 반면에 자동화된 지식은 '절차적'이라고 설명한다. 서술적 지식은 반복적인 연습을 통해 절차적 지식이 될 수 있으며, 학습자들이 저지르는 많은 과오들은 '절차적' 지식의 부족에서 기인한 것이라고 주장한다. 즉, 아직 자동화 되지 않은 '서술적' 지식에서 과오들이 발생한다는 것이다. 이 과정에서 '학습전략'이라는 용어를 사용하는데, 학습전략은 학습자들이 의식할 수 있는 초기 인지 단계에서 나타나며 자동화 된 이후에는 전략화 되는 것을 중지한다는 것이다(O'Malley & Chamot, 1990). 다시 말해, 학습전략은 학습자들이 말로 표현할 수 있을 때인 서술적 단계에서 효과적으로 연구되어 질 수 있다(Ellis, 1995).

서술적 지식과 절차적 지식의 유사한 개념으로 묵시적 지식(implicit knowledge)과 명시적 지식(explicit knowledge)의 용어를 사용하기도 하는데, 각 지식의 정확한 본질을 설명하기에는 어려움이 있지만 일반적으로 인지의 존재 여부로 설명한다(Sonbul & Schmitt, 2012). 의식이나 인지를 정의하는 것이 쉽지 않기 때문에 의도성 또는 자동성으로 설명하기도 하지

만(Dekeyser, 2005), 여전히 많은 연구자들은 인지의 존재 여부에 기초하여 묵시적, 그리고 명시적 지식의 개념을 정의하고 있다. 예를 들어, Ellis(2006)는 명시적 지식은 학습자들이 배운 사실들이며, 이러한 사실은 분명하게 이해되지 않을 수도 있고 서로 혼란을 주기도 한다고 말한다. 명시적 지식은 의식적으로 습득되고 학습할 수 있으며 기술할 수 있는 것으로서 학습자들이 전형적으로 언어적 어려움을 경험할 때 제어된 절차를 통하여 접근할 수 있는 지식을 말한다. 반대로 묵시적 지식은 절차적이고 무의식적으로 습득되며 기술할 수 없는 것으로 빠르고 쉽게 접근할 수 있다. 따라서 유창한 의사소통을 위해 사용되는 묵시적 지식은 절차적 지식의 한 종류이며 경우에 따라서는 결정적 시기(critical period)를 지나서 배우는 것이 어렵다고 여겨진다. 반대로 명시적 지식은 어떤 나이에든 습득될 수 있으며 언어적 어려움을 해결하는 동안에 사용되는 서술적 지식의 한 종류이다. 본 연구에서는 어휘지식 수준 시험을 통해 주로 서술적, 그리고 명시적 지식을 측정한다고 볼 수 있다.

2.1.4 어휘지식의 크기와 깊이

앞서 살펴본 것과 같이, 어휘지식에 대해 다양한 정의들이 있지만, 어휘 지식 측정의 관점에서 연구자들과 교사들은 어휘지식의 크기(size of vocabulary knowledge)와 어휘지식의 깊이(depth of vocabulary knowledge)의 두 개의 범주로 주로 분류한다. 어휘지식의 크기는 언어 능숙도의 특정한 수준에서 학습자들이 아는 단어의 수를 말하며(Nation, 2001), 학습자가 최소한의 의미를 아는 모든 어휘가 포함된다 (Anderson & Freebody, 1981; Qian, 1999). 어휘지식의 깊이에는 언어의 형태, 품사, 맥락성(contextuality), 용법(usage), 이해지식과 표현지식 등이 포함된다

(Meara, 1990). 이러한 어휘지식의 폭(breadth)이 넓고 풍부 할수록 어휘력이 높다고 할 수 있다(Baddeley, 1999). 비록 어휘 크기와 깊이 사이에 이분법적 차이가 타당한지에 대한 논쟁이 있지만 많은 어휘 학자들은 어휘 지식의 두 관점을 인정하고 있다(Read, 2000; Tannenbaum, Torgesen, & Wagner, 2006).

영어를 제 2언어로 배우는 학습자들에게 요구되는 어휘지식의 크기는 학자마다 견해의 차이가 있는데, Hirsh와 Nation(1992)은 제2언어 학습자들이 영어로 된 간단한 소설을 읽기 위해서는 5,000개의 어휘를 알아야 한다고 밝혔다. 또한, Nation(2006)은 지문에 등장하는 어휘의 98%를 알고 있다면 아무 도움 없이 지문을 읽고 이해할 수 있다고 주장하며, 제2언어 학습자들이 평이하지 않은 수준의 대화와 문서 이해를 위해서는 약 8,000~9,000개의 어휘 수준이 필요하다고 하였다. 제2언어 학습자들이 성공적인 영어 학습을 하기 위해서는 위에서 제시한 크기 정도의 어휘지식이 필요한데 고등학교 영어 교과서인 '영어II'는 2,500단어 정도의 수준에 그친다. 따라서, 우리나라의 정규 교육과정에서는 이를 달성하기 어렵기 때문에, 학습자들이 어휘학습전략 등을 사용하여 어휘지식을 빠른 시간 내에 많이 습득하는 것이 필수적이라고 할 수 있다.

연구자들은 어휘지식을 측정하기 위해 다양한 형태의 측정 도구를 사용해왔다. 널리 알려진 어휘 크기를 측정하는 도구는 Nation(1983)의 어휘 수준 시험(Vocabulary Levels Test, VLT)와 Meara와 그의 동료들(Meara & Buxton, 1987; Meara & Jones, 1990)이 개발한 유로센터 어휘 시험(The Eurocentres Vocabulary Tests)이다. Paul Nation이 개발한 VLT시험은 비영어권 학습자들을 위한 진단 시험으로서 효과적인 역할을 수행하는 것으로 입증되었다. 이것은 지필 시험으로 5개 파트로 4개의 빈도 수준(2,000, 3,000, 5,000, 그리고 10,000 단어 수준)과 학술어휘 수준으로 고르게 분배

되어 있다. 2,000에서 3,000단어 수준은 최상위 빈도 어휘를 포함하고 있으며, 이는 영어의 효과적인 사용을 위한 필수단어라고 여겨진다. 시험의 과업은 응시자들이 단어와 의미를 연결하는 것으로, 각 수준에서 6개의 문항이 있고 각 문항은 응시자가 6개의 단어 중 3개의 의미를 연결하는 것이 요구된다(그림1 참조). 예를 들어, 응시자들은 'part of a house'를 읽고 의미를 파악하여 6개의 보기 중 하나를 선택한다. 한 문제 안에 세 개의 의미가 있으므로 세 개의 문제가 포함되어 있다고 볼 수 있다. Nation의 어휘 수준 시험은 많은 L2 연구들에 의해서 어휘 크기를 측정하는 신뢰할 만한 도구로 채택되어 왔다.

<그림 1> 어휘 수준 시험 예시

1. business	
2. clock	
3. horse	_____ part of a house
4. pencil	_____ animal with four legs
5. shoe	_____ something used for writing
6. wall	

많은 연구자들은 어휘지식의 크기뿐만 아니라 어휘지식의 깊이 또한 중요하다고 여긴다(Nation, 2001; Read, 2000; Schmitt, 2008). Nassaji(2004)은 단어를 잘 안다는 것은 특정한 상황에서 단일의 의미를 아는 것보다 더 아는 것이라고 말한다. Qian(1999)은 발음, 철자, 의미, 용법, 빈도, 그리고 형태, 구문, 그리고 언어적 요소까지도 어휘 깊이에 포함된다고 하였다. 어휘 깊이를 측정하는 데 널리 사용되는 도구에는 어휘지식 척도(Vocabulary Knowledge Scale, VKS)과 어휘 연상 시험(Word Associates Test, WAT)등이 있다. VKS는 Paribakht와 Wesche(1997)가 개발한 도구로 제시된 단어를 다섯 단계의 척도로 평가하는 방식이다. 응시자들은 단어 목록과 함께 다섯 개의 분류를 제시받는데 어휘에 대해 그들의 지식을

가장 잘 표현 할 수 있는 분류표에 표시를 하도록 요구받는다(그림 2 참조). 1, 2단계의 질문에서는 제시된 단어를 아는지 모르는지 확인하는 단계라면, 3, 4단계부터는 응답을 증명할 동의어나 번역을 써서 증거를 제시해야 한다. 마지막 단계에서는 해당 단어가 들어간 문장을 만들 수 있어야 한다. VKS는 자기보고(self-report)의 형식 자체로 한계점을 가질 수 있지만 신뢰도가 높아 다양한 연구에서 사용된다.

<그림 2> 어휘지식 척도 예시

Self-report categories

- I. I do not remember having seen this word before.
- II. I have seen this word before, but I do not know what it means.
- III. I have seen this word before, and I think it means _____.
(synonym or translation)
- IV. I know this word. It means _____. (synonym or translation)
- V. I can use this word in a sentence: _____. (Write a sentence)

더 공식적이고 널리 알려진 측정도구는 WAT이다. 이는 Read(1993)가 개발한 것으로 제시된 단어와 다른 단어와의 다양한 연상 관계를 얼마나 잘 알고 있는가를 평가한다. 각 문항 당 하나의 목표 단어가 제시되고, 총 8개의 단어가 두 그룹으로 나뉘어져 각각 4개의 단어가 들어있다(그림3 참조). 응시자들은 왼쪽 상자에서는 제시된 언어의 뜻을 나타내는 단어나 제시된 단어의 동의어를 고르고, 오른쪽 상자에서는 주어진 단어와 함께 쓰이는 단어를 선택한다. 4개의 연관어를 고르는데 있어서 3가지 유형이 있는데, (a) 왼쪽에서 한 단어와 오른쪽에서 세 단어, (b) 왼쪽에서 세 단어와 오른쪽에서 한 단어, 그리고 (c) 왼쪽에서 두 단어와 오른쪽에서 두 단어를 선택하는 것이 가능하다. 다양한 패턴 선택의 의도는 수험자의 수행 과정에서 잠재적인 추측 영향을 최소화하기 위한 것이지만 여전히 추측에

서의 문제 가능성은 남아 있다.

<그림 3> 어휘 연상 시험 예시

Sudden	
제시단어와 같은 뜻을 나타내는 형용사	제시단어와 같이 쓰일 수 있는 명사
☐ beautiful ☐ quick ☐ surprising ☐ thirsty	☐ change ☐ doctor ☐ noise ☐ school

본 연구에서는 읽기나 듣기 학습이 주가 되는 한국의 학습 상황을 고려하여 어휘지식을 어휘지식의 크기로 한정한다. 이는 어휘지식의 깊이보다는 목표 어휘를 접했을 때 그 의미를 떠올릴 수 있고 문맥 안에서 어떤 의미가 어울리는지 구별할 수 있는 수용력(receptive skill)에 초점을 둔 어휘지식의 크기가 더 중요하다고 판단하였기 때문이다. 따라서, 연구자는 Paul Nation이 개발한 어휘 수준 시험을 사용하여 어휘지식 수준을 평가하고자 한다. 본 연구에서는 Nation(2015)의 한국어 버전을 사용하며, 이 시험은 응시자들에게 단어와 의미를 연결하는 것을 요구하는데, 이를 통해 학습자들의 수용적 지식과 어휘 크기를 측정할 것이다. 또한 학습자들이 제시한 단어의 의미를 아는 지를 확인하는 시험으로 서술적 지식과 명시적 지식을 주로 측정한다고 볼 수 있다.

2.2 어휘학습 방법

2.2.1 명시적 어휘학습과 묵시적 어휘학습

Nunan(2000)은 언어 학습의 초기 단계에서는 언어의 형식보다는 어휘

의 의미를 아는 것으로 학습이 촉진될 수 있기 때문에 어휘학습이 중요하다고 강조한다. 체계적인 어휘학습은 영어 입력의 절대적 양이 부족한 EFL 상황에서 매우 중요하다고 할 수 있다. Schmitt(2000)는 이러한 어휘 학습을 명시적 어휘학습과 묵시적 어휘학습으로 두 가지로 분류하였다.

먼저 직접적인 학습(direct learning)이라고도 불리는 명시적 학습은 무엇이 학습되는지 인지하면서 학습하는 것이다. Ellis(1997)는 어휘학습의 중심이 되는 언어 형태와 의미 표상의 관계는 단순한 노출에 의해서가 아니라 의식적인 학습 과정에 의존하는 인지적 작용에 의해 학습된다고 주장하였다. 명시적 어휘학습의 예로는 어휘 목록, 사전 찾기, 번역 등이 있는데, 어휘에 초점을 둔 자료와 활동을 통해 학습자들은 언어 자체에 집중(language-focused)하며 그 과정 속에서 어휘를 의도적이고 계획적으로 학습할 수 있다(Nation, 2001). 이러한 명시적 학습 방법은 학습에 투자한 시간과 어휘 습득의 속도 면에서 더 효율적이며 효과적일 수 있다(박정화, 정양수, 2013; Paivio & Desrochers, 1981).

묵시적 학습은 간접적 학습(indirect learning)이라고도 불리며 인지 없이 규칙을 추론하거나 예시를 기억하는 것이다(Dekeyser, 1995). 묵시적 학습은 의사소통이나 문맥적 흐름을 통해 무의식적으로 습득하는 것으로 Brown(2001)은 어휘의 내재화는 주변 담화 구조 속에서 문맥을 활용하여 의미를 추론할 때 가장 효과적으로 나타난다고 주장하였다. 묵시적 학습의 예로는 학습자들이 책, 잡지 등을 읽는 활동뿐만 아니라 영화, 텔레비전, 라디오 등을 듣는 활동까지도 포함한다. 이러한 활동은 메시지에 집중(message-focused)되어 있다(Nation, 2001). 묵시적 학습은 어휘 목록이나 사전을 통한 명시적 학습에 비해 내용을 오래 기억할 수 있고 어휘의 깊이가 더 풍부해 질 수 있다는 장점이 있다.

이와 같이 명시적 학습과 묵시적 학습은 각각의 장점들이 있으므로, 두

학습 방법을 이분법적으로 나누기보다는 상호 보완적으로 사용하는 것이 어휘학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. Nation(2001)은 어휘지식의 다양한 유형과 효과적인 학습 유형을 제시하였다. 표 2에서 알 수 있듯이, 어휘지식의 형태유형은 반복 읽기를 통해 단어에 빈번하게 노출시키는 묵시적 활동을 통하여 학습의 효율성을 높일 수 있으며, 어휘의 의미를 학습하는 데에는 이미지 사용이나 자세한 설명을 통한 상세화, 의도적인 추론을 통한 깊은 인지 처리 활동의 강력한 명시적 학습이 더 효과적이다. 사용(use)의 영역에서는 두 가지 학습 유형을 다 사용할 때 언어 사용 지식 습득에 긍정적 영향을 미치는데, 반복적인 노출을 활용하는 암시적 학습과 문법, 언어 사용 제약과 같은 명시적 학습이 도움이 된다고 설명한다.

<표 2> 어휘지식의 유형에 따른 효과적 학습 방법

유형	학습 유형	활동
형태	주목하기 등의 묵시적 학습	반복 읽기를 통한 단어와의 빈번한 접촉
의미	강력한 명시적 학습	이미지, 상세화, 의식적 추론을 이용한 깊은 처리
사용	묵시적 학습	반복적인 노출
	명시적 학습	문법, 언어 사용 제약

이처럼, 근래에 들어서 다수의 학자들은 명시적 학습과 묵시적 학습법이 적절히 결합된 전략적 혼용이 효과적이라고 보고 있다(Hulstijn, 2001; Nation, 2001). Schmidt(1994)는 어휘 형태와 의미 연결이 중요한 학습 초기에는 명시적 학습이, 이 후에는 다양하고 풍부한 어휘지식을 얻기 위해 묵시적 학습이 더 중요한 역할을 할 것이라며, 학습 시기에 따른 학습 방법을 제안하기도 하였다.

2.2.2 자발적 읽기

묵시적 학습을 지지하는 대표적인 학자인 Krashen(1987)은 외국어 학습자는 명시적 학습보다는 묵시적 학습, 즉 폭넓은 읽기를 통해 자연스럽게 어휘지식을 습득할 때 어휘력이 향상된다고 하였다. 특히 그는 자발적 읽기(*free voluntary reading*)를 강조하였는데, 자발적 읽기란 책을 읽고 난 후 독서록을 쓰거나 책의 내용에 대한 질문에 대답하기 위해서가 아니라 그냥 읽고 싶어서, 스스로 읽는 활동을 의미한다. 즉, 흥미와 즐거움을 위하여 자발적으로 다양한 읽기 자료들을 전체적인 이해를 중심으로 비교적 빠르게 읽어나가는 읽기 형태이다. 자발적 읽기는 책을 읽고자 하는 학습자가 언제, 어디서, 무엇을, 얼마나 읽을 것인가를 결정하는 주체로서 모든 것을 결정할 수 있는 자율성을 가지고 있으며, 책을 읽으면서 느끼는 즐거움으로 인해 외적 동기 없이도 지속적으로 읽게 할 수 있는가에 초점을 두고 있다.

Krashen(1981)은 이상적인 외국어 습득 방식은 자신의 현재 외국어 능력 수준을 조금 넘어서는 정도의 외국어자료에 꾸준히 노출되는 것이라고 하였다. 그는 학습자가 자신의 흥미와 수준에 맞추어 몰입하면서 꾸준히 읽는 것이 그 어떤 언어 학습 방법보다 언어 습득의 효과가 크다고 설명한다. 자발적 읽기에서 중요한 것은 학습자가 자발적으로 읽을거리를 선택한다는 것이다. 학습자는 그들의 관심과 흥미에 따라 친숙한 분야의 책을 선택하고, 그 분야의 이해를 촉진하기 위해 자신의 배경지식을 사용하게 된다. 이러한 배경지식은 학습자들이 새로운 구조나 단어의 의미를 더 정확하게 추측할 수 있도록 도우며, 주제에 대한 깊은 몰입은 다른 분야에서 사용되는 어휘와 상당한 양의 구문에 대한 노출을 가능하게 한다(Krashen, 1985). 자발적 읽기의 효율성은 학습자들이 습득하지 못한 언어적 자료가

포함된 읽기자료를 직면했을 때 문맥이나 이미 획득한 언어적 요소, 또는 그들의 배경지식으로부터 의미를 추론하는 데 추가의 정신적인 노력을 기울여야 하는데, 자발적 읽기 상황 하에서는 학습자들의 흥미 및 즐거움이 동기를 부여하여 추가적인 노력을 꾸준히 기울일 수 있도록 한다는 데 있다.

이와 같이, 자발적 읽기는 외국어 교육에 있어서 매우 효과적인 방법 중 하나이며 자발적 읽기가 효과적임을 보여주는 많은 연구들을 찾아볼 수 있다. Lao와 Krashen(2000)은 홍콩에 거주하는 대학 수준의 EFL 학생들을 대상으로 글을 읽을 때 내용과 즐거움에 중점을 둔 독서 프로그램에 참여한 학생들과 전통적인 방식의 문학 수업에 참여한 학생들을 비교하였는데, 인기도서와 자신이 고른 책을 읽은 학습자들이 어휘와 독서 속도에서 훨씬 많은 발전을 이루었다. 또한, 자발적 읽기는 독해력뿐만 아니라 듣기 능력, 문법, 글쓰기 능력을 평가하는 TOEFL시험에서도 좋은 결과를 보인다는 연구들이 보고되고 있다. 미국에 거주하는 학생들을 대상으로 한 연구(Constantino, Lee, Cho & Krashen, 1997)뿐 아니라 해외에서 시험에 응시하는 학생들을 대상으로 한 연구(Gradman & Hanania, 1991)에서도 자발적 읽기가 TOEFL시험에서 더 높은 점수를 얻는 데 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하고 있다.

또한, 많은 연구들은 읽기의 양과 어휘지식의 크기 사이의 긍정적인 관계를 밝혔다. Horst, Cobb, 그리고 Meara(1998)는 34명의 오만 대학생을 대상으로 10일간 간소화된 소설을 읽도록 하였는데, 실험집단 학습자들은 통제집단보다 어휘력이 20% 더 증가하였다. Horst(2005)는 캐나다에 거주하는 21명의 ESL성인 학습자를 대상으로 6주간 책을 읽도록 하였고, 학습자들은 평균 10.52권을 읽었다. 6주 후 그들은 1,001~2,000의 상위빈도 어휘에서는 6.59개, 목표어휘 외의 어휘 시험에서도 10.29개의 어휘크기가 증

가하였으며, VKS시험에서는 이전에 모른다고 응답했던 어휘의 절반 이상을 안다고 응답하였다. 또한, Pigada와 Schmitt(2006)는 프랑스어 성인 학습자를 대상으로 사례연구를 하였는데, 4주간 수준별 영어읽기교재를 어휘 지도 없이 읽도록 하였다. 학습자는 133개의 명사와 동사로 구성된 목표어휘에서 의미뿐 아니라 철자와 문법지식에 이르는 어휘지식이 65.4% 상승하는 효과를 보였다. Kweon과 Kim(2008)은 12개 대학의 한국 학생들을 대상으로 4주간 매일 3권의 청소년 소설을 어휘 지도 없이 읽게 한 후, VKS시험을 실시하였다. 그 결과 학습자들의 어휘 크기가 40% 증가하였으며, 한 달 후 실시한 지연검사에서도 유지하고 있었다. 즉, 읽기 자료에 많이 노출되는 것이 외국어 학습자들의 어휘지식 크기를 효율적으로 향상시키고, 습득한 어휘를 오래 기억하도록 돕는다.

Pelicer-Sanchez와 Schmitt(2010)는 20명의 스페인 영어학습자들 대상으로 67,000자 분량의 소설을 읽게 한 후 34개의 나이지리아어 어휘의 철자, 품사, 그리고 의미를 묵시적으로 습득하였는지 조사하였다. 학습자들은 의미 43%, 철자 34%, 품사 20% 정도를 습득한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 한 권의 원서만 읽어도 상당한 수준의 어휘지식을 습득할 수 있으며, 특히 의미 측면의 지식이 가장 높게 습득되고, 10회 이상의 빈도수를 보인 어휘는 유의미한 수준에서 습득이 이루어진다는 점에서 주목할 만하다.

최근에는 국내에서도 자발적 읽기가 외국어 습득을 위한 또 다른 접근법으로서 새롭게 조명 받고 있다. 우리나라와 같은 EFL 환경에서 상대적으로 부족한 영어 노출 시간을 개인적 상황에 맞춰 보충 할 수 있다는 점에서 자발적 읽기는 어휘를 학습할 수 있는 가장 좋은 방법 중 하나로 권장되고 있다(Hulstijn, 2003; Kweon & Kim, 2008). Krashen(1981)은 자발적 읽기가 완전한 해답이라고 하지는 않았다. 그러나 초급 단계에서 외국어를 능

속하게 하는 고급 단계로 가는 교량 역할을 해주는 최선의 방법이라고 하였다. 따라서, 본 연구에서는 대학 입시를 위한 영어 학습 환경에서 벗어나 자율적인 영어 학습이 필요한 대학생 학습자들이 얼마나 자발적으로 영어 읽기에 참여하고 있는지를 살펴보고자 한다. 이에 더하여 자발적 읽기 수행이 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는지 연구하고자 한다.

2.3 신념

영어지식에 영향을 줄 수 있는 변인으로 언어 학습에 대한 신념은 제 2 언어습득(SLA)분야에서 관심을 받고 있다. 학습자의 자율성에 대한 가치를 인식하게 되면서 언어 교육이 교사 중심의 관점에서 능동적인 학습의 주체자인 학습자에 대한 관점으로 바뀌었다. 이와 같은 학습자에 대한 관점의 변화는 학습의 과정에 작용하는 학습자의 경험, 태도, 동기, 신념에 주목하게 되는 계기가 되었다. 특히, 외국어 학습에 대한 신념은 학습자의 학습 과정에서 직면하게 되는 과업에의 접근 방법 및 전략뿐만 아니라 학습 결과 역시 변화 시킬 수 있다는 점에서 중요하다(Horwitz, 1988; Schommer, 1994).

캠브리지 영어사전(2019) 은 신념을 "a strong feeling that something is true or real"로 정의하고 있으며, 국립국어원 표준 국어 대사전(2019)은 '굳게 믿는 마음'이라고 정의한다. 언어 학습신념에 있어서는 언어 학습에 관한 신념 연구의 선구자인 Horwitz(1987)의 정의가 가장 많이 언급되는데, 그녀는 언어 학습신념을 따로 분리시켜 '언어학습 과정의 본질에 대하여 가지고 있는 일종의 선입견' 이라고 정의하였다. 학습자들이 어떻게 언

어학습이 발전하고, 운용되고, 변화하는지에 대한 나름대로의 추측 및 관념이라고 할 수 있다(Abraham & Vann, 1987; Horwitz, 1990; Wenden, 1991). 이러한 정의를 통해서도 알 수 있듯이, 한번 형성된 신념은 상황에 따라 변화하는 것이라기보다 오히려 영속적인 특성을 가지고 있으며(Bernat, 2004), 비현실적이거나 비효율적인 학습 방법에 대해서도 굳은 믿음을 가지고 있어서 외국어 학습에서의 어려움을 야기하거나 이로 인해 다양한 학습전략의 사용에도 제약을 줄 수 있다(Horwitz, 1987; Huang, 2006). 따라서 학습자들이 외국어 학습에 대해 어떻게 믿고 있는지를 파악하고 연구하는 일은 무엇보다 중요하다.

이러한 학습자들의 언어 학습에 관한 생각 및 태도를 조사하기 위하여 Horwitz(1985, 1988)는 '언어 학습에 관한 신념 설문지(BALLI)'를 개발하였다. 이 설문지는 영어학습의 어려움에 관한 항목, 외국어 적성에 관한 항목, 영어학습의 본질과 관련한 항목, 학습 및 의사소통 전략에 관한 항목, 그리고 영어학습의 동기 및 기대에 관한 항목으로 총 다섯 개의 하위 범주의 신념으로 구성되어 있다. 이 설문지는 후속 연구들에서 언어 학습 및 교수의 다양한 요소에 대한 학습자 관점을 조사하는 데 사용되었다. 이들 연구에 따르면, 외국어 학습의 신념은 전략 사용, 동기, 언어 능숙도(Mori, 1999; Yang, 1999) 등과 관련 있는 것으로 나타났다. 그러므로 학습자들이 가지고 있는 학습신념은 언어 학습을 하는 데 중요한 영향을 미친다고 여겨진다(Abraham & Vann, 1987; Horwitz, 1987; Park, 1995; Oxford, 1990; Wenden, 1987).

2.4 어휘학습전략

학습전략이란 학습을 더욱 쉽고 빠르고 효율적으로 할 수 있도록 학습자가 주도적으로 취하는 구체적인 행동이다(Oxford, 1990). Rubin(1975)은 우수한 학습자는 스스로 학습 방법을 찾을 뿐 아니라 언어에 대한 정보를 조직하고, 연습할 수 있는 모든 기회를 이용한다고 하였으며, Brown(2002)도 훌륭한 언어 학습자는 두려움 없이 언어 속으로 빠져들어, 전체적인 의미를 파악하려고 노력하며, 개인의 목적을 세우는 등의 전략을 사용한다고 하였다. 이처럼 어떤 학습자들은 다른 학습자들과는 다른 전략들을 사용하고 이러한 차이로 인해 학습이 더욱 성공적일 거라는 가정에서 학습전략의 개념이 출발하였다(Stern, 1975). 초기의 전략 연구의 초점은 능숙한 언어 학습자들이 사용하는 학습전략의 목록을 구성하는 데 있었으며, 어휘학습 전략에 관한 연구는 언어 학습전략 연구를 토대로 점차 세분화 되어 왔다.

2.4.1 O'Malley 와 Chamot(1985)의 학습전략 유형

학습전략 초기 연구자인 O'Malley와 Chamot(1985)은 인지이론에 이론적 바탕을 두고 학습전략을 정보처리가설로 설명했다는 점에서 의의를 가진다. 그들은 학습전략을 상위인지전략(metacognitive strategies), 인지전략(cognitive strategies), 그리고 사회적·정의적 전략(socio-affective strategies)의 세 가지 범주로 분류하였다. 구체적 내용은 표 3에 제시하였다.

<표 3> O'Malley와 Chamot(1985)의 학습전략 유형

상위인지전략 (Metacognitive strategies)	선행 조직자 유도된 집중 기능적 계획 선별적 집중 자기 관리 자기 감시 자기 평가 지연된 발화
인지전략 (Cognitive strategies)	참고자료 활용 반복 분류 연역 형상화 청각적 표시 핵심어 기법 정교화 전이 추론 요점 기록 요약 재조합 번역
사회적·정의적 전략 (Socio-affective strategies)	명료화를 위한 질문 협동

첫째, 상위인지전략은 학습을 계획하고, 학습이 일어날 때 그 과정에 대해서 생각하며, 자신의 발화와 이해에 대해 감시하며 활동이 끝난 후 학습을 스스로 평가하는 전략이다. 둘째, 인지전략은 특정 학습 과업에 좀 더 국한되는 것으로 학습자료 그 자체를 명시적으로 다루는 문제에 관한 것이다. 예를 들어, 목표어로 된 사전이나 교재를 활용하고, 새로운 정보를 이해하고 기억하기 위해 형상화하거나 요점을 기록하고 재조합하는 전략들을

포함한다. 셋째, 사회적 정의적 전략은 의미 전달을 위해서 타협하는 활동들을 포함하는 사회적 중재 활동이나 다른 사람들과의 상호작용과 관련된 것이다.

2.4.2 Oxford(1990)의 학습전략 유형

학습전략 연구 중에서 가장 많이 사용되는 전략은 Oxford(1990)에 의해 개발된 것이다. Oxford(1990)는 학습전략을 가장 체계적이고 광범위하게 분류하였다. Oxford(1990)는 먼저, 언어 학습전략을 언어적 처리를 포함하는 직접 전략(direct strategies)과 언어적 처리를 포함하지는 않지만 학습의 기회를 모색하는 간접 전략(indirect strategies)으로 분류하였다. 직접 전략은 새로운 정보를 기억하고 검색하는 기억전략(memory strategies), 언어를 이해하고 산출하는 인지전략(cognitive strategies), 그리고 부족한 언어 지식이 있을 때, 이를 보충하며 언어를 사용하는 보상전략(compensation strategies)을 포함한다. 간접 전략은 학습 과정을 계획하고 조정하는 상위인지전략(metacognitive strategies), 감정을 조절하는 정의적 전략(affective strategies), 그리고 다른 사람과 상호작용하며 학습하는 사회적 전략(social strategies)으로 구성된다. 학습전략의 자세한 내용은 표 4와 같다. 그는 총 여섯 가지 유형으로 나누어진 전략들을 다시 63개의 하위 전략을 세분화하였고, 이러한 전략들을 바탕으로 언어 학습전략 사용에 관한 표준화된 설문도구인 SILL(Strategy Inventory for Language Learning)을 개발하였다. 아래 표 4에 제시한 이 분류체계와 설문도구는 이 후의 많은 연구에서 기준이 되고 활용되고 있다.

이러한 분류는 학습자의 전략을 살펴보는 연구에 널리 사용되어 왔지만 일반적인 언어 학습전략 분류 체계이기 때문에 어휘학습전략을 연구하는

데 그대로 적용하기는 어렵다. 김낙복(2011)은 Oxford의 학습전략 분류 체계가 다른 연구에 많은 영향을 준 공은 있지만, 언어 학습 전반에 걸친 전략 분류로 그 범위가 너무 광범위하고 종합적이라는 점에서 문제점이 있다고 지적하였다. 특히 어휘 부분을 주로 인지전략으로 국한하여 간접적으로 취급했다는 점에서 어휘학습전략을 연구하기에는 제한점이 있다.

<표 4> Oxford(1990)의 학습전략 유형

직접 전략	기억전략	머릿속에서 관련짓기 이미지, 소리 이용하기 복습하기 동작 이용하기
	인지전략	연습하기 메시지 주고받기 분석, 추론하기 입, 출력 구조 형성하기
	보상 전략	지능적으로 추측하기 말하기, 쓰기에서의 부족함 극복하기
	상위인지전략	학습에 집중하기 학습 계획, 조정하기 학습 평가하기
간접 전략	정의적 전략	불안감 낮추기 자아 격려하기 감정 다스리기
	사회적 전략	질문하기 협동하기 타인에게 감정 이입하기

2.4.3 Schmitt(1997)의 어휘학습전략 유형

Schmitt(1997)는 Oxford의 언어 학습전략에 근거하여 어휘를 습득하기 위하여 사용하는 전략들을 좀 더 구체적으로 기술하였다. 표 5는 Schmitt(1997)의 어휘학습전략 유형이다.

<표 5> Schmitt(1997)의 어휘학습전략 유형

발견전략	결정전략	품사 및 접사와 어근 분석하기 모국어 의미 찾기 시각자료 분석하기 문맥을 통해 유추하기 영한사전 또는 영영사전 찾아보기 단어 목록이나 플래시카드 이용하기
	사회적 전략	교사에게 의미, 부연설명 및 동의어 물어보기 교사에게 단어가 포함된 문장 요청하기 친구에게 의미 물어보기
기억강화전략	사회적 전략	타인과 상호작용 및 협력하여 학습하기 원어민 교사와 함께 어휘학습하기
	기억전략	동족어 사용하기 숙어를 통해 익히기 신체활동하기 의미상 특징을 통해 익히기
	인지전략	반복하여 읽거나 쓰기 단어 목록 작성하기 플래시카드 사용하기 필기하기 테이프 듣기 물건에 라벨 붙이기
	상위인지전략	영어매체 활용하기(노래, 영화, 뉴스 등) 스스로 단어 시험 치기 새로운 단어 지나가기 지속적으로 학습하기

그는 어휘학습전략을 발견전략(discovery strategies)과 기억강화전략(consolidation strategies)으로 크게 두 범주로 나누었다. 발견 전략에는 결정전략(determination strategies)과 사회적 전략(social strategies)이 포함되고, 기억강화전략에는 기억전략(memory strategies), 인지전략(cognitive strategies), 상위인지전략(meta-cognitive strategies), 그리고 사회적 전략을 포함시켰으며, 이들 여섯 가지 범주에서 세분된 총 58개의 개별 전략들을 제시하였다.

구체적으로 살펴보면, 발견전략은 단어의 의미나 쓰임을 알아내기 위해 사용하는 전략으로 그 중, 결정전략은 단어의 의미를 모를 때 언어 구조에 관한 지식이나 문맥 또는 참고자료 등을 사용하여 학습자 스스로 의미를 알아내는 전략이며, 사회적 전략은 아는 사람, 교사 또는 친구 등 다른 사람의 도움을 받아 의미를 알아내고 습득하는 전략이다. 기억강화전략은 학습한 단어를 오랫동안 기억하기 위해 사용하는 전략으로 먼저, 기억전략은 정보를 특정한 방법으로 조직하거나 부호화(encoding)하여 알고 있는 어휘와 연결시켜 기억을 용이하게 하는 전략이다. 인지전략은 반복과 연습을 통해 어휘를 학습하는 전략이며, 상위인지전략은 어휘학습을 의식적이고 체계적으로 계획, 조정, 평가하는 것으로 영어매체 활용 또는 자기점검 등 단어 학습을 통괄하는 것과 관련된다. 마지막으로 기억강화전략에서의 사회적 전략은 원어민 또는 다른 사람의 도움을 받아 새로운 단어의 의미에 대해 더 깊이 알게 되거나 상호작용을 통해 의미를 연습하는 전략이다. 이는 의미발견의 하위 전략인 사회적 전략과는 구별된다. 특히 인지전략은 어휘에 대한 단기 기억을 장기 기억으로 전환하기 위한 정교화 과정을 포함하는데 단어의 시연(rehearsal)이나 반복 등을 통해 기존의 인지구조에 통합시켜 단어의 습득을 용이하게 한다.

Schmitt(1997)가 분류한 어휘학습전략 체계의 이론적 토대는 정보처리

과정과 관련이 있다. 대부분의 단어의 망각은 학습한 직후 곧 일어나는데 감각기억을 통해 들어온 정보는 주의하고 지각하지 않으면 신속하게 사라지는 것이다. 주의와 지각을 통해 처리된 정보는 단기기억이라고도 하는 작업 기억으로 저장되는데, 작업 기억은 5-9개의 소량의 정보만 저장하며, 약 30초 정도만 유지되는 일시적인 저장체계이다. 이러한 용량의 제약 때문에 현재 작업 기억에 저장되어 있는 정보들은 장기기억으로 전이되거나 또는 폐기되어야 한다. 그러므로 작업 기억의 정보가 사라지지 않도록 하기 위해서 정보를 반복함으로써 정보를 유지할 수 있다(Carroll, 2004). 이러한 과정을 고려해볼 때, 반복학습 원리를 적용하면 망각이 최소화되어 어휘학습이 효율적으로 될 수 있다. Schmitt의 인지전략 항목들은 이러한 과정, 즉 작업 기억을 장기기억으로 처리하는 정교화 과정을 포함하고 있는데, 이는 학습자가 새로운 학습 자료를 처리할 때 인지적으로 깊이 개입될수록 더 빨리 학습하고 더 잘 기억하게 된다는 심층처리가설(Depth of Processing Hypothesis)을 반영하고 있다.

전형적인 영어 학습 상황에서 학습자는 처음에는 의미 파악을 위해 발견전략을 사용하고, 이후에는 오래 기억해야 하므로 다양한 강화전략을 사용할 것이다. 또한 이러한 전략 분류 체계가 선행연구에서도 널리 사용되었으므로 본 연구에서는 어휘학습전략 유형(Schmitt, 1997)을 바탕으로 한국의 실정에 맞게 일부 수정하여 사용하였다.

2.5 선행연구

2.5.1 신념에 관한 선행연구

Horwitz(1988)가 BALLI 설문지를 소개한 이후로 다양한 언어와 환경에서 언어 학습 또는 외국어 학습에 관한 신념과 관련한 연구가 활발히 진행되었다. 학습자의 신념 연구(남정미, 2013; 박찬규, 2005; 오준일, 1992; Diab, 2006; Horwitz, 1988; Rifkin, 2000)뿐만 아니라 최근에는 전략(김남순, 이광수, 2011; 신수정, 2006) 및 영어지식(김경자, 2011; 남정미, 2013; 유진영, 2010; 이지현, 2008; 홍석연, 1990)과 학습신념 간의 관계를 살펴보는 연구로 발전되었다.

Rifkin(2000)은 3개의 다른 기관에서 외국어를 배우는 1,004명의 미국 대학생들을 대상으로 외국어 학습에 대한 신념을 조사하였다. 연구 결과에 따르면, 외국어를 배운 기간에 따라 유의미한 차이가 있었으며, 소속 기관에 따라서도 학습신념의 차이를 보였다. 또한 많은 사람들이 배우는 언어를 배우는 학습자와 그렇지 않은 언어를 배우는 학습자 사이에서도 신념의 차이가 있었다. Diab(2006)도 283명의 레바논 대학생들을 대상으로 영어와 프랑스어 학습에 대한 신념을 연구하였다. 그들은 영어는 쉬운 언어, 프랑스어는 어려운 언어로 인식하고 있었으며, 특히 영어 학습에 강한 도구적 동기를 가지고 있었다. 이는 레바논에서 외국어 교육에 대한 정치, 사회, 문화적 맥락과 관련이 있다고 보고하고 있다. 오준일(1992)은 한국 대학생들을 대상으로 외국어로서의 영어 학습에 대한 신념을 연구하였는데, 79%의 응답자가 영어 학습을 위해 미국이나 영국의 문화를 알아야 한다고 답변하였다. 이는 Horwitz(1988)의 연구에서 문화의 이해가 중요하다고 믿는 학습자가 42%였다는 것과는 차이를 보였다. 또한, 92%의 학습자들이 강한

도구적 동기를 가지고 있는 것으로 나타났다. 이와 같이, 언어 학습신념은 목표어, 학습 기간, 학습자의 상황과 문화에 따라 달라 질 수 있음을 알 수 있다.

오준일(1996)은 후속 연구를 통해 오준일(1992)의 연구결과가 표본이 다르더라도 학습자의 신념이 동일한지를 살펴보았는데 외국어 학습에 적합한 소질에서 차이를 보였으나 신념의 방향이 거의 동일하다고 보고하였다. 고등학생을 대상으로 한 이유정과 김경자(2012)의 연구에서도 오준일(1992)의 연구와 비슷한 결과를 보였는데 과반수의 학습자들이 영미 문화를 알아야 한다고 답변하였으며, 90% 이상의 학습자가 전적으로 외적 동기로 인해 영어 학습을 하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 같은 문화권 내에서는 동일한 교수지도방법 및 학습 환경 등의 영향으로 학습자들이 비슷한 신념을 형성하였기 때문으로 생각된다.

또한, 성별, 전공, 학년에 따른 개인차 변인에 따라 신념의 차이가 있는지를 조사한 오준일(1996)의 연구에서 성별이 가장 중요한 변인으로 작용하였다. 영어학습의 어려움 부분에서 남학생과 여학생의 차이가 가장 크게 나타났다. 한국 대학생들을 대상으로 한 남정미(2013)의 연구에서는 영어 학습 동기와 기대에서 유의미한 수준에서 여학생이 남학생보다 더 높게 나타났다. 이와 같이 성별에 따른 언어 학습에 대한 신념 정도의 차이에 대한 연구들은 서로 다른 결과를 보여주었다.

학습자의 신념 자체에 대한 연구에 더하여 신념이 학습 결과, 즉 영어 지식에 미치는 영향을 조사한 연구들도 있다. 220명의 고등학생들을 대상으로 한 이지현(2008)의 신념과 영어지식의 관계에 관한 연구에서 언어 학습에 대한 어려움, 언어 학습의 본질, 동기와 기대감에 대한 신념이 영어지식수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 또한, 대학생 학습자를 대상으로 한 남정미(2013)의 연구에서도 영어학습의 어려움이 높을 수 록

영어점수는 낮아지고, 반대로 학습 및 의사소통전략이 높을수록 영어점수가 높다고 보고하였다. 한국 대학생들을 대상으로 한 Ma와 Cho(2016)의 연구에서는 영어 학습에 대한 적성을 제외한 영어학습의 어려움, 영어 학습 본질, 학습 및 의사소통 전략, 그리고 영어 학습 동기 및 기대라는 나머지 신념요인에서 영어지식수준별 차이가 유의미하게 나타났다. 김경자(2016)는 자기 효능감, 문법의 중요성, 교사의 역할, 영어학습의 성격, 정확도의 중요도, 그리고 영어학습의 성공이라는 6개 신념체계와 영어지식의 구조적 인과관계를 조사하였는데, "자기 효능감" 만이 통계적으로 유의미한 수준에서 영어지식에 직접적인 영향을 주었다.

이와 같은 다양한 선행연구에서 보여준 연구결과들은 학습자들의 영어 지식 수준에 따라 신념의 정도가 차이가 있을 수 있음을 보여주었으며, 신념이 영어지식수준을 예측하는 설명력을 가지고 있음을 보여주었다. 하지만 신념이 어떻게 영어지식에 영향을 미치는지는 분명히 밝히지는 못 하였으며, 신념 이외의 요인들이 영어지식에 영향을 미쳤을 가능성에 대해서도 고려해 볼 필요가 있다.

2.5.2 어휘학습전략에 관한 선행연구

어휘학습전략과 관련된 초기 연구에서는 어휘 교수 및 학습법에 대한 연구가 주를 이루었지만(Gairns & Redman, 1986; Huckin, Haynes & Coady, 1993; Lewis, 1993), 최근 연구는 어휘전략의 이해와 사용, 그리고 어휘전략의 교육적 효과에 관한 연구로 발전되었다. 학습자의 연령(Park, 2001; Schmitt, 1997), 학년(이성원 & 민미옥, 2006), 성별(김성은 & 심재우, 2006; 임미란 & 김경훈, 2009), 학습 환경(Lee & Nam, 2009), 그리고 영어지식수준(김지선, 2011; 오희정, 2010; 이성원 & 민미옥, 2006; 조미선,

2006; 한상호, 2003; Jeon, 2007) 등의 학습자 변인과 어휘학습전략 간의 관계를 규명하는 연구들이 진행되었다.

학습자의 연령과 어휘학습전략에 초점을 둔 Schmitt(1997)는 일본의 중, 고, 대학생과 회사원 600명을 대상으로 어휘학습전략에 대해 연구하였는데, 전반적으로 사전 이용, 구술 반복, 암기나 노트 필기와 같은 기계적 전략을 주로 사용하였다. 또한 상위 학습자일수록 어휘전략을 다양하게 사용하였으며, 특히 상위인지전략을 더 많이 사용하여 영어지식수준에 따른 전략 사용 차이를 보였다. 이러한 연구결과는 Park(2001)의 연구에서도 유사하게 나타났다.

이성원과 민미옥(2006)은 고등학교 1학년과 3학년 학생들을 비교하였는데, 1학년 학습자들이 교사에게 더 의존하는 성향을 보였고, 입시를 앞둔 3학년 학습자들은 빠르게 답을 찾을 수 있는 영한사전 이용과 같은 전략을 자주 사용하는 것으로 나타났다. 하지만 연령이나 학년이 영어 학습 기간을 어느 정도 반영할 수는 있지만, 학습자의 영어지식수준에 따른 어휘학습전략 사용에 대해 시사하는 바는 제한적일 수 있다.

학습자의 성별에 따른 어휘학습전략을 연구한 임미란과 김경훈(2009)은 남, 여 두 집단 사이에 인지전략의 사용만이 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 보고하였다. 또한 남학생들은 기억전략을, 여학생들은 인지전략을 가장 자주 사용하였고 두 집단 모두 사회적 전략을 가장 드물게 사용하였다. 또한, 한국 학습자들은 어휘학습에 있어서 학습자들은 기억이나 반복 학습등과 같은 전통적인 어휘학습 방법에 주로 의존하고 있음을 보여주었다.

Lee와 Nam(2009)은 학습 환경과 어휘학습전략의 관계를 연구하였다. 이들의 연구에서 ESL 환경의 한국인 학습자들은 의미발견전략을 더 많이 사용하지만, 반대로 EFL 한국인 학습자들은 의미강화전략을 더 많이 사용

하였다. 특히, EFL 학습자들은 더 많은 전략을 사용하지만 기억전략과 인지전략의 비중이 높았고, ESL 학습자들은 사회적 전략과 상위인지전략을 상대적으로 더 많이 사용하였다. 이러한 학습 환경에 따른 전략 사용의 차이는 한국 학습자들의 문화적 배경에 의한 것으로 교사에게 질문하지 않고, 겸손과 침묵을 높은 가치로 생각하는 사회 규범의 영향 때문으로 여겨진다.

여러 연구들을 통해 학습자의 영어지식수준에 따른 어휘학습전략 사용 빈도에 대한 연구가 이루어져왔다(김지선, 2011; 오희정, 2010; 이성원 & 민미옥, 2006; 조미선, 2006; 한상호, 2003; Jeon, 2007). 어휘학습전략을 조사한 결과 영어지식수준에 상관없이 전반적으로 영한사전 사용이 가장 많았고, 기계적 반복 전략을 많이 사용하는 것으로 나타났다. 이는 짧은 시간 내에 기계적 반복을 통해 단어를 기억할 수 있어서 학습자들이 많이 사용하는 것으로 짐작할 수 있다. 또한, 상위 학습자들은 영영 사전 사용이 더 많았고 기억 강화를 위해 관용어구, 동의어, 반의어, 반복 등을 활용한 전략을 사용하였다. 즉, 영어지식수준이 높을수록 전략 사용의 빈도가 높으며 상위인지전략과 같은 심층적 처리 과정이 요구되는 전략을 자주 사용하는 것으로 나타났다.

실제 어휘지도를 진행한 후 어휘학습전략 사용에 차이가 있는지를 비교한 연구들도 이루어지고 있다. 김낙복(2005)은 고등학생을 대상으로 단어목록학습과 연어학습 활동으로 지도한 후 어휘학습전략 사용에 차이가 있는지를 비교하였다. 그 결과, 연어학습 지도를 받은 학습자들이 단어목록을 중심으로 학습한 학습자들보다 전략을 더 많이 사용하는 경향을 보였으며, 기억력과 어휘력이 향상되었다. 대학생들 대상으로 연구한 오희정(2016)은 어휘학습전략을 지도한 후 상위 집단과 하위 집단 간 전략을 사용하는 정도가 비슷해졌으며, 어휘지식에도 긍정적인 영향을 보였다고 보고하였다.

즉, 어휘전략지도는 학습자들의 어휘전략 사용과 학습방법을 변화시킬 뿐만 아니라 어휘지식에도 영향을 준다는 것이 확인되었다.

선행연구에서 한 가지 주목해야 할 것은 한국의 학습자들이 편향된 전략을 사용한다는 것이다. 학습자들이 중, 고등학교에서 빈번하게 사용했던 인지 연습 전략과 암기, 기억전략을 대학교에 와서도 주요한 학습전략으로 사용하고 있는 것을 알 수 있었다. Porte(1988)은 선행 언어 학습 경험이 학습자들의 학습전략 선택 및 전략에 영향을 미친다고 주장한다. 또한 그의 연구결과 중 하나는 교사는 학습자의 학습전략의 선택과 사용, 그리고 학습신념에 영향을 준다는 것이다. 신수정(2009)은 학습자들의 신념이 우리나라 영어 교육이 지향하는 교수 및 학습 이론과 일치하며, 학습 경험과 영어 교사들의 신념에 영향을 받는다고 주장한다. Wenden(1987)도 그의 연구에서 학습신념이 학습자들이 선호하고 빈번하게 사용하는 학습전략에 영향을 준다는 것을 증명하였다. 이와 같이 학습전략을 결정하는 다양한 요인들 가운데, 영어지식 수준과 학습신념은 학습전략 결정의 중요한 요인으로 짐작된다.

2.5.3 신념과 학습전략에 관한 선행연구

많은 학자들은 학습자들이 가지고 있는 신념은 학습자의 학습 방식과 학습 과정에서의 행동에 영향을 미칠 것이라고 주장한다(Cotterall, 1995; Horwitz, 1999; Park, 1995; Peacock, 1999; Wenden, 1999; Yang, 1999). 이러한 주장은 많은 연구들에서 규명되고 있다. 신수정(2006)은 질적 연구 방법으로 학습자의 신념과 전략을 조사하였는데, 학습의 중요성을 강조하고 믿는 학습자들은 그들이 언어의 특정한 항목을 기억하고 이해하는 데 도움을 주는 인지적 전략을 사용하는 경향이 있었다. 반면에 언어 사용의 중요

성을 강조하고 믿는 학습자들은 의사소통전략을 주로 활용하면서 다른 학습전략의 사용은 거의 없었다. 예를 들어, 신수정(2006)은 어휘학습에 있어서 영어 어휘는 문맥을 통해 추측하고 유추하는 것이 중요하다고 믿는 학습자는 어휘지식 향상을 위해 추론하기 전략을 주로 사용하였고, 단어장을 기계적으로 암기하는 것에 대한 부정적 경험이 그 전략을 더 이상 사용하지 않고 다른 전략을 사용하는 행동으로 이끌었다고 보고하였다.

대만의 대학생들을 대상으로 연구한 Yang(1992)의 연구에서도 신념과 전략 요인 사이에 유의한 상관성이 있음을 밝혔다. 영어 학습에 대한 자신감과 기대는 모든 전략 요인과 유의한 상관관계를 보였는데, 특히 기능적 연습전략에서 가장 높은 상관 계수를 나타냈다. 즉 영어 학습에 특별한 재능이 있으며 영어를 아주 잘 말하게 될 거라고 믿는 학습자는 실제로 영어를 사용하고 연습할 기회를 적극적으로 찾아 나선다는 것이다. 또한 반복과 연습이 중요하며 정확한 발음으로 말하는 것이 중요하다고 믿는 학습자는 영어 발음 연습에 많은 관심을 기울이며 원어민 같이 말하려고 노력하는 구두 연습 전략을 많이 사용하였다.

이러한 선행연구들을 통해 학습자들이 가지고 있는 신념은 학습자들의 학습 행동, 즉 학습전략의 사용에 영향을 미치며 밀접한 상관관계가 있음을 알 수 있다. 하지만 연구대상 학습자들의 수가 적어 일반화할 수 없으며, 신념과 전략의 관계를 체계적이고 폭넓게 다루지는 못하여 향후 연구의 필요가 있다.

2.5.4 신념과 학습전략, 그리고 영어지식에 관한 선행연구

홍석연(1990)은 379명의 중학생들을 대상으로 학습자들의 신념 및 전략이 영어지식에 미치는 영향을 살펴보았다. 의사소통을 위한 사회적 전략요

인이 영어지식수준을 가장 잘 예측했으며, 신념요인에서는 영어학습의 성공에 대한 기대와 자신감, 그리고 영어 말하기 능력 향상에 대한 신념이 영어지식의 수준과 관련이 있었다. 이 연구에서 주목 할 만 한 점은 영어 학습에 대한 신념이 영어지식에 유의미한 결과를 보이며, 신념이 학습자의 지식수준을 예측하는 설명력을 가지고 있다는 것이다. 송고은(2013)은 학습 전략과 신념이 영어지식에 미치는 상관관계를 분석하였다. 대학생 학습자들의 영어지식을 의미 있게 설명해주는 전략요인은 상위인지전략이며, 신념요인은 외국어 적성이었다. 또한, 그녀는 학습전략보다는 신념이 학습자들의 영어지식을 더 의미 있게 설명해준다고 보고하였다. 이에 더하여, 조윤경(2017)은 문법학습으로 범위를 좁혀 문법학습에 대한 학습자 인식 및 전략이 문법지식에 미치는 영향을 연구하였다. 학습자들이 문법학습을 명시적으로 하는 것보다는 다른 활동을 할 때 관련된 언어형태를 학습하는 것에 대해 긍정적으로 믿을수록, 새로운 입력 자료에 많이 노출하고자 노력하는 전략과 새로운 언어형태에 주목하고자 하는 전략이 문법지식 향상에 도움이 된다고 보고하였다.

선행 학습에서 살펴보았듯이, 대부분의 신념 연구들은 Horwitz(1988)의 BALLI 측정 도구를 이용한 언어 학습 또는 외국어 학습신념에 관한 연구들이며, 어휘학습신념에 대한 연구는 찾기가 어려웠다. 구체적인 어휘학습에 대한 신념이 알려지지 않는 않지만, BALLI 설문지의 어휘학습의 중요성 항목을 통해 어휘에 대한 학습자 신념을 유추할 수 있었다. 오준일(1996)의 연구에서는 어휘 중요성에 19%의 학습자들만 동의하였으나, 후속 연구들(남정미, 2013; 유진영, 2010; 이지현, 2008)에서는 영어 학습에 있어서 어휘가 가장 중요하다고 믿는 학습자들이 늘어나고 있음을 알 수 있다. 이는 오준일(1992)의 연구와는 상반된 결과로서 의사소통 중심의 교육 목표가 학습자들의 어휘학습에 대한 신념을 변화시킨 것으로 해석된다. 이처럼 의

사소통의 교육 목표 하에 어휘학습의 중요성이 강조되고 있으며, 학습자들도 어휘학습의 중요성에 대한 인식이 바뀌었다. 하지만 여전히 어휘학습신념에 대한 연구가 부족한 것이 현실이다.

많은 선행연구들에서 신념, 전략, 영어지식이라는 변인들을 조사함에 있어서 신념과 영어지식, 전략과 영어지식, 신념과 전략, 신념 및 전략과 영어지식의 단편적인 관계를 보고하였다. 비록 신념과 학습전략, 그리고 영어지식사이의 관련성이 있음을 보여주었으나, 각 변인들이 어떤 구조적 인과관계가 있는지는 밝히지 못하였다. 또한 어휘학습전략의 연구에서도 영어지식을 토익이나 일반 영어 성적을 근거로 하여 어휘지식의 측면 외에도 다른 요인들이 포함되어 있을 가능성이 있다. 따라서 본 연구에서는 선행연구들을 토대로, 대학생 학습자들이 가지고 있는 어휘학습에 대한 신념이 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는지, 어휘학습전략이 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 어휘학습 신념이 어휘학습전략을 사용하는 데 관여하고 이러한 전략 사용의 행동이 어휘지식에까지 영향을 미치는지를 각 변인들 간의 구조적 관계를 통해 살펴보고자 한다.

III. 예비 연구

한국 대학생들의 어휘학습전략, 어휘학습신념, 그리고 어휘지식 사이의 관계를 알아보는 본 연구에 앞서 예비 연구를 실시하였다. 이는 예비 연구를 통해 연구 방법과 연구 도구를 적용함에 있어서 나타나는 문제점을 미리 발견하여 수정 및 보완을 거쳐 본 연구에 반영하기 위함이다.

3.1 연구 과제

예비 연구에서는 대학생 학습자들은 어떠한 어휘학습신념 및 어휘학습전략을 가지고 있는지 알아보고자 하였다. 또한, 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이의 관계를 밝히고자 하였다. 이를 위해 구체적인 연구 과제를 다음과 같이 설정하였다.

- 1) 대학생 영어학습자들은 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있는가?
- 2) 대학생 영어학습자들은 어떠한 어휘학습전략을 사용하고 있는가?
- 3) 어휘학습에 관한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이에는 어떤 관계가 있는가?

3.2 연구 대상

예비 연구에는 부산지역 대학교에서 재학 중인 학부생 84명이 참여하였다. 이들은 "실용 영작문," "스크린 영어," 그리고 "영어 숙어 이해"과목을 수강하는 학생들로 이공계열 50명, 인문계열 34명으로 전공은 다양하였으며, 남학생의 비율은 전체의 60%(51명)이며, 여학생은 40%(33명)를 차지하였다. 1학년 9명, 2학년 26명, 3학년 30명, 4학년 19명이었다. 이들 피험자들은 어휘학습신념과 어휘학습전략 설문지에 응답하고, 어휘지식을 측정하기 위한 어휘 수준 시험을 치렀다. 피험자들 모두 설문지에 충실하게 답변하였으므로, 모든 통계분석에는 84명의 자료를 사용하였다.

3.3 연구 도구

예비 연구에는 어휘학습신념 설문지와 어휘학습전략 설문지, 그리고 어휘지식 수준을 파악하기 위해 어휘 수준 시험지가 사용되었다. 각 도구에 대한 자세한 설명은 다음과 같다.

3.3.1 어휘학습신념 설문지

피험자들의 어휘학습에 관한 신념을 알아보기 위해 선행연구와 설문 기술들을 바탕으로 설문도구를 개발하였다. 설문문항은 다음과 같은 어휘학습 및 학습방법의 쟁점에 초점을 두었다: (1) 영어 학습에 있어서 어휘학습이 필요한가?, (2) 어떤 종류의 어휘연습 활동이 사용되어야 하는가?, (3) 자발적 읽기는 어휘지식향상에 기여하는가?

측정하고자 하는 신념내용이 바르게 진술되도록 연구자가 유의하여 영어 학습에서 어휘의 중요성(1~4번), 명시적 학습(5~8번)과 묵시적 학습에 대한 학습자 신념(9~12번), 자발적 읽기 수행에 관한 것(13~16번)으로 총 16문항으로 어휘학습신념 설문지를 구성하였다. 각 항목의 평가는 'Likert' 척도의 5점 방식을 사용하여 피험자들에게 각 문항을 읽고, 각 진술에 대해 동의하는 정도를 '매우 그렇다(5)', '그렇다(4)', '보통이다(3)', '그렇지 않다(2)', 그리고 '매우 그렇지 않다(1)' 중에서 하나를 고르도록 하였다.

3.3.2 어휘학습전략 설문지

피험자들의 어휘학습전략 사용을 알아보기 위해 Schmitt(1977)의 분류에 근거하여 어휘학습전략 설문지를 작성하되, 한국 실정에 맞춰진 선행연구들 (오희정, 2010; 한미향, 2014; Lee, 2007; Park, 2001)을 참고하여 한국 학생들이 거의 사용하지 않는 전략이라고 보고된 '영영사전 사용하기,' '그림카드 이용하기,' '신체적 움직임 사용' 등은 삭제하였다. 또한, 전략 간 경계가 모호하다고 생각되는 문항들은 하나의 문항으로 통합하였다. 예를 들어 '교사에게 의미 물어보기'와 '친구에게 의미 물어보기'는 '교사나 친구에게 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악하기'로 통합하였다. 그리하여 의미발견전략(1~7번), 기억전략 (8~11번), 인지전략(12~15번), 상위인지전략 (16~22번)으로 범주화하여 총 22문항의 설문지 (부록 2 참조)를 작성하였다. 각 항목은 'Likert' 척도의 5점 방식으로 어휘학습신념 설문과 동일한 응답 방식으로 평가되었다.

3.3.3 어휘 수준 시험

마지막으로, 피험자들의 영어 어휘지식을 측정하기 위해서 영어 어휘 수준 시험(부록 3 참조)이 사용되었다. Nation(2007)과 Belgar(2007) 등이 개발한 원래 도구는 14,000단어 수준까지 측정할 수 있다. 각 1,000단어 수준마다 10개씩의 단어를 무작위로 추출하여 측정 대상이 되는 목표 어휘는 굵은 글자체로 처리하고 쉬운 예문을 제시하고 있다(그림 4 참조). 응답자는 각 문항의 예문을 읽고, 굵은 글자체로 된 목표 어휘의 의미를 네 개의 선택지 중에서 고르도록 되어 있다. 본 연구에서는 피험자들의 수준을 고려하여 6,000단어 수준까지만 측정할 수 있도록 하되 'time,' 'see,' 그리고 'jump' 와 같이 쉬운 1,000단어 수준은 제외하여 총 50개의 문항을 사용하였다. 또한, 본 연구에서는 Nation(2015)의 한국어 버전을 이용하였으며 선택지의 뜻이 불분명하거나, 선택지의 길이가 너무 길거나 짧은 경우 적절하게 수정을 하였다. 설문에 참여한 학습자 84명의 어휘지식시험은 총 50 문항으로 각 문항을 1점으로 50점을 만점으로 계산하였다.

<그림 4> Nation(2015)의 어휘 수준 시험 예시

doubt. He **doubted** it.

- a. 느끼다 b. 의심하다 c. 구입하다 d. 사랑하다

전체 평균은 32.71(SD=6.68)이었으며 1,000단어 수준을 제외한 어휘 수준 시험임을 감안하면 학생들 수준은 4,200단어 정도 수준이다. 또한, 어휘 수준 시험지의 신뢰도를 분석하기 위해 내적 일관성을 나타내는 Cronbach's alpha를 활용하였으며, 신뢰도 계수는 .84로 나타났다.

3.4 자료 수집 및 분석 방법

설문조사와 어휘지식 시험은 계절학기 수업 첫 시간에 실시되었다. 총 3개의 강의실에서 진행되어 연구자 및 담당교수가 설문 조사의 목적을 간단하게 설명한 후, 설문지와 어휘 수준 시험을 피험자들에게 배포하였다. 설문 조사 및 어휘 수준 시험의 결과는 성적과 아무 관련이 없음을 고지하고, 지시 사항을 유의하여 읽고 편안한 마음으로 최선을 다해줄 것을 부탁하였다. 시간제한을 두지는 않았지만 모든 피험자들이 30분 이내에 설문지와 어휘지식 시험에 대한 응답을 마쳤다.

연구 질문 1(대학생 영어학습자들은 영어 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있는가?)에 답하기 위해 먼저 설문 문항별로 응답자가 선택한 숫자를 점수로 간주하고, 5는 5점, 4는 4점, 3은 3점, 2는 2점, 그리고 1은 1점으로 처리하였다. 신념 설문의 문항 반응을 토대로 요인분석을 실시하였으며, 요인 범주별 평균 비교 및 각 요인의 신뢰도를 분석하였다.

연구 질문 2(대학생 영어학습자들은 어떠한 어휘학습전략을 사용하고 있는가?)도 연구 질문 1과 동일한 방법으로 점수화하였다. 각 설문 문항의 반응을 토대로 요인 분석을 실시하였고, 요인별 설문 문항들의 내적 일관성을 알아보기 위해 Cronbach's alpha를 활용하였고 범주별 평균 비교를 하였다.

연구 질문 3(어휘학습에 관한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이에는 어떤 관계가 있는가?)에 대한 분석을 하기 위해, 어휘지식 시험 점수를 종속변수로 설정하고 요인분석을 통해 도출된 신념 설문과 전략 설문의 요인들의 평균을 예측변수로 하는 다중 회귀분석을 실시하였다. 어휘 수준 시험 점수는 정답을 맞힌 문항의 수로 계산하였으며, 모든 통계 분석

은 SPSS 22프로그램에서 이루어졌고 유의 수준은 .05로 설정하였다.

3.5 결과 및 논의

3.5.1 어휘학습신념

설문 응답 자료가 요인분석을 하기에 적절한지 알아보기 위해 연구자는 먼저 KMO와 Bartlett의 검증을 실시하였다. 표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도는 .74, 구형성 검정 근사 카이제곱은 587.21이고, 유의확률은 .00이므로 요인분석하기에 통계적으로 적합하였다. 주요인분석은 베리맥스 직각회전을 통해 분석되었으며, 아이겐 값이 1.0이상일 때 총 4개의 요인이 추출되었다. 이 요인들이 설명하는 총 분산 설명력은 64.47%로 나타났다. 구체적으로, 요인분석의 결과는 표 6에 제시하였다.

요인분석에서 추출된 4개의 요인은 추출된 문항들의 특성을 고려하여 자발적 읽기, 어휘 중요성, 묵시적 학습, 명시적 학습으로 명명하였다. 우선 요인 1은 총 4개의 문항으로, 학습자들이 자발적으로 영어 읽을거리에 노출하고자 하는 인식들로 구성되어 있으므로 자발적 읽기로 명명하였다. 요인 2는 총 4개의 문항으로, 영어 학습에 있어서 다른 영역보다 어휘가 가장 중요하다고 믿는 인식들로 구성되어 있으며 어휘 중요성 요인이다. 요인 3도 총 4개의 문항으로, 주어진 영어 자료의 의미를 파악하고자 노력하는 과정에서 새로운 어휘들이 저절로 습득되도록 하는 것이 어휘학습에서 중요하다고 믿는 인식들로 구성되어 있으므로 묵시적 학습 요인이다. 요인 4는 총 3개의 문항으로, 새로운 어휘들을 의식적으로 정리하거나 외우려고 하는 것이 어휘학습에서 중요하다고 믿는 인식들로 명시적 학습에 관한 문

항들로 구성된다.

<표 6> 어휘학습신념에 대한 요인 분석 결과

변수	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4
	1	2	3	4
13. 나는 수업에서 요구하지 않아도 영어 글을 자주 읽는다.	.91	-.10	.10	.11
14. 나는 가급적 영어로 많이 읽으려고 노력한다.	.85	-.11	.05	-.09
15. 나는 인터넷 등을 통해 관심 있는 영어 글을 자주 읽는다.	.85	.07	.16	.16
16. 나는 영어 읽을거리를 항상 가지고 다닌다.	.80	-.02	.02	.21
2. 나는 어휘를 많이 아는 것이 영어 학습에서 중요하다고 생각한다.	-.06	.89	.15	.12
3. 어휘를 많이 아는 것이 나에게 중요하다.	.05	.83	.09	.17
1. 나는 영어 어휘를 가급적 많이 알아야 한다고 생각한다.	-.18	.77	.03	.16
4. 나는 어휘를 많이 알면 영어를 잘 할 수 있다고 생각한다.	.06	.73	.02	.01
10. 모르는 어휘는 문맥을 통해서 자연스럽게 배워야 한다.	-.07	.11	.78	.11
9. 영어로 많이 들어서 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	.08	.12	.75	-.01
11. 영어로 많이 읽어서 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	.07	.04	.69	-.06
12. 영어로 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 동안에 어휘를 저절로 알 수 있도록 해야 한다.	.28	.04	.69	-.06
6. 새로 배운 어휘는 단어장 등에 정리해서 복습해야 한다.	.19	.10	.09	.78
7. 어휘는 연습 문제를 많이 풀어보면서 공부해야 한다.	.20	.20	.13	.70
8. 모르는 어휘에 집중하여 공부해야 한다.	-.02	.09	-.02	.74

추출된 각 요인의 내적 일관성을 검증하기 위해 신뢰도 분석을 실시하였다. 주로 내적신뢰도(Cronbach's alpha)로 판단하는데, 일반적으로 .70이상이면 신뢰도가 양호한 것으로 판단한다. 어휘 중요성 요인은 .81, 명시적

학습 요인은 .67, 묵시적 학습 요인은 .74, 그리고 자발적 읽기 요인은 .90로 나타나, 주요 요인들의 신뢰도는 양호한 것으로 판단되었다. 각 요인에 해당하는 문항의 수가 적음에도 불구하고 이처럼 비교적 높은 신뢰도가 관측된 것은 어휘학습신념이라는 구인의 하부 요인인 어휘 중요성, 명시적 학습, 묵시적 학습, 그리고 자발적 읽기에 대한 측정 결과가 비교적 믿을만하다는 점을 입증해준다.

<표 7> 어휘학습신념 설문지 구성

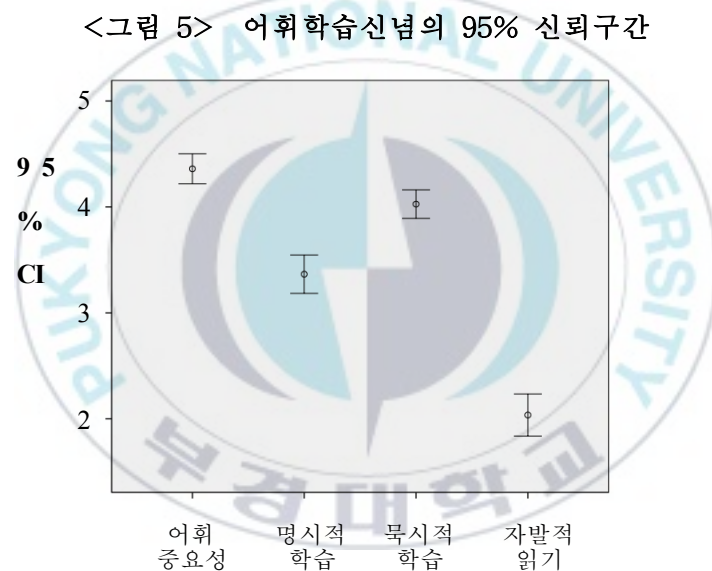
	어휘학습신념	문항 번호	문항 수
요인 1	자발적 읽기	13, 14, 15, 16,	4
요인 2	어휘 중요성	1, 2, 3, 4	4
요인 3	묵시적 학습	9, 10, 11, 12	4
요인 4	명시적 학습	6, 7, 8	3

대학생 영어학습자들은 영어 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있는가에 대한 연구 질문에 답하기 위해 연구자는 어휘학습신념의 하위 영역별 기술 통계를 표 8에 제시하였다. 표에서 보듯이, 어휘 중요성이 평균 4.36(SD=.65)으로 가장 높게 나타났으며, 묵시적 학습은 평균 4.03(SD=.62), 명시적 학습은 평균 3.55(SD=.84)이었다. 마지막으로 자발적 읽기가 평균 2.04(SD=.92)로 가장 낮았다.

<표 8> 어휘학습신념의 하위 요인별 평균 및 표준편차(N=84)

	평균	표준편차
어휘 중요성	4.36	.65
명시적 학습	3.37	.84
묵시적 학습	4.03	.62
자발적 읽기	2.04	.92

그림5는 평균의 95% 신뢰구간을 나타내는 그래프로 학습자들은 영어 학습에 있어서 어휘학습이 중요하다는 데 가장 높은 동의를 보였으나 자발적으로 읽는 행동에 대해서는 가장 낮은 동의를 보였다. 명시적 학습과 묵시적 학습에 대한 신념은 묵시적 학습에 대한 신념이 더 높았으며 4개의 각 영역 요인들이 중첩이 되지 않는 것을 알 수 있다. 이는 각 영역 요인 별로 신념이 확연하게 구분이 된다는 것을 의미한다.



3.5.2 어휘학습전략

어휘학습전략 설문 응답 자료 또한 신념 설문과 동일한 방법으로 요인 분석을 실시하였다. 요인분석을 통해 전략 설문지의 구인타당도를 분석한 결과에 따르면, 표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도는 .724, 구형성 검정 근사 카이제곱은 826.57, 유의확률은 .00으로 자료가 요인분석에

적합한 것으로 판단되었다.

<표 9> 어휘학습전략에 대한 요인 분석 결과

변수	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6
13. 새로 배운 어휘들을 연습 문제로 복습한다.	.62	.47	.07	-.08	-.25	-.17
16. 새로 배운 어휘를 문장으로 써본다.	.52	.01	-.03	.26	.36	.23
17. 새로 배운 어휘들을 이용하여 이야기를 만들어본다.	.76	.08	-.03	.26	.36	.23
20. 새로 배운 어휘들을 말하거나 글을 쓸 때 의도적으로 사용해본다.	.55	.20	.33	.08	.05	.43
21. 새로 배운 어휘들을 잘 기억할 수 있도록 친구들과 연습한다.	.82	.04	.20	.09	.07	-.01
22. 새로 배운 어휘들을 접할 수 있는 다양한 읽을거리를 찾아 읽는다.	.81	.02	.02	.03	.06	.03
12. 새로 배운 어휘들을 노트나 단어카드에 정리하여 복습한다.	.15	.70	.02	.24	-.15	-.31
14. 새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음 해본다.	.10	.73	.21	.02	.27	.12
15. 새로 배운 어휘를 여러 번 써본다.	-.13	.76	.22	.12	.21	-.06
18. 새로 배운 어휘들을 제대로 기억하는지 스스로 점검해본다.	.21	.73	.11	.13	.21	.32
19. 새로 배운 어휘들을 시간 간격을 두고 복습한다.	.16	.55	.19	.20	.03	.50
1. 품사를 파악하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	.16	.13	.79	.21	.09	-.05
2. 어휘의 구성 성분을 분석하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	.12	.16	.78	.13	-.10	-.01
4. 문맥을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	-.02	.08	.76	.17	-.02	.06
6. 모르는 어휘가 있더라도 계속 읽어나가면서 뜻을 짐작한다.	.03	.11	.72	-.00	.18	-.03

<표 8>의 계속

9. 새로 배운 어휘를 동의어나 반의어와 관련지어 본다.	-.03	.14	.33	.74	.04	-.17
10. 새로 배운 어휘들이 서로 어떤 관계인지 생각해본다.	.14	.14	.18	.83	-.13	.05
11. 새로 배운 어휘들 중 관련 있는 것끼리 모아서 외운다.	.15	.37	-.00	.77	-.07	.05
5. 사전을 통해 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	-.14	.30	.19	-.23	.68	-.11
7. 교사나 친구에게 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	.29	.14	-.01	.09	.77	.02

표 9에서 알 수 있듯이, 6개의 요인이 추출되었으나, 3번과 8번문항의 경우 특정한 요인에 해당하는 것이 없다고 판단하여 추후의 통계분석에는 제외하였고, 6번의 경우 중복되거나 높은 수치에 들어가는 항목이 없어 총 5개의 요인으로 범주화하였다. 주성분 분석 결과, 요인 1은 문항 13을 제외한 16, 17, 20, 21과 22는 상위인지전략으로 설문에서 예측한대로 추출되었다. 요인 2의 경우, 인지전략으로 분류한 문항 14, 15와 상위인지전략으로 분류한 문항18, 19가 같은 요인으로 추출되었으며, 각 문항들은 소리 내어 읽거나 써서 외우는 전략들을 특징으로 하여 이를 암기전략으로 재분류하였다. 요인 3은 어휘를 주어진 정보 내에서 의미를 추측하는 문항들로 이루어져 문항 1, 2, 4, 6은 추측전략으로, 요인 4는 문항 9, 10, 11로 어휘들 간의 의미관계나 유의관계 등을 통해 기억을 강화시키는 문항들로 이루어져 기억전략으로 분류하였다. 또한, 요인 5의 경우, 문항 5, 7이 추출되어 사전을 이용하거나 타인의 도움을 통해 의미를 발견하는 공통점이 있어 이를 도움전략으로 명명하였다. 각 요인의 내적 신뢰도(Cronbach's alpha)는 상위인지전략은 .82, 암기전략은 .81, 추측전략은 .81, 기억전략은 .82, 그리고 도움 전략은 .50이다. 표 10에서 보듯이, 추출된 요인들은 비교적 높은

내적 신뢰도가 관측되었으나 도움전략은 alpha 계수가 낮았다. 이는 다른 전략들의 문항 수는 4~6개인 반면, 도움전략의 문항 수는 2개로 낮았기 때문으로 사료된다.

<표 10> 어휘학습전략 설문지 구성

	어휘학습전략	문항 번호	문항 수	내적 신뢰도
요인 1	상위인지전략	13, 16, 17, 20, 21, 22	6	.82
요인 2	암기전략	12, 14, 15, 18, 19	5	.81
요인 3	추측전략	1, 2, 4, 6	4	.81
요인 4	기억전략	9, 10, 11	3	.82
요인 5	도움전략	5, 7	2	.50

대학생 영어학습자들이 어떠한 영어 어휘학습전략을 사용하고 있는가에 대한 연구 질문에 답하기 위해 연구자는 어휘학습전략의 하위 요인별 기술 통계를 표 11에 제시하였다. 표에서 보듯이, 추측전략, 도움전략, 기억전략, 암기전략 및 상위인지전략의 평균은 각각 3.39, 3.47, 2.79, 3.46, 2.15점이다.

<표 11> 어휘학습전략 하위 요인별 평균 및 표준편차(N=84)

전략유형	세부전략 범주	평균	표준편차
의미 발견	추측전략	3.39	.91
	도움전략	3.47	.94
	기억전략	2.79	.12
기억 강화	암기전략	3.45	.10
	상위인지전략	2.15	.69
전체 전략 총점		3.11	.56

평균의 95% 신뢰구간을 조사한 결과는 그림6에 제시하였다. 사용 빈도

에 따라 3개의 영역으로 분류되는데, 학습자들은 추측전략, 도움전략, 암기 전략을 가장 많이 사용하고 다음으로 기억전략을 사용하고 상위인지전략을 가장 적게 사용한다는 것을 알 수 있다. 각 3개의 영역 요인들이 중첩이 되지 않는 것을 알 수 있다. 각 영역 요인별로 전략이 확연하게 구분이 된다는 것을 알 수 있다.

<그림 6> 어휘학습전략 95% 신뢰구간

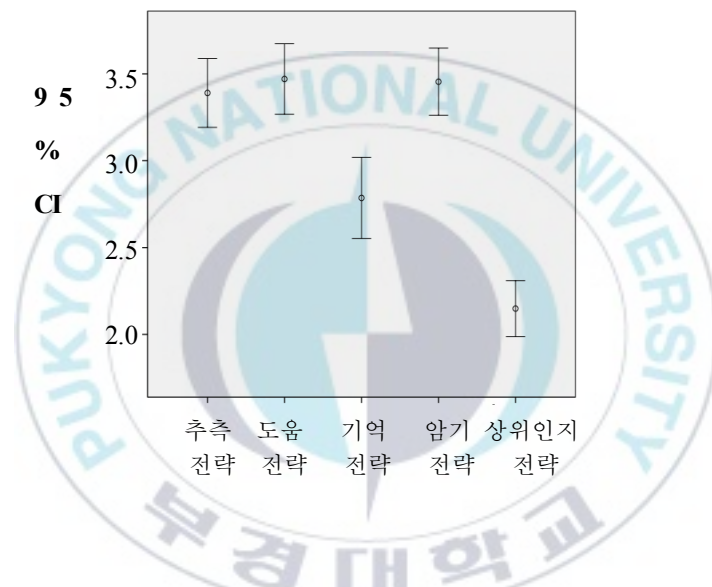


표 12는 학습자들이 많이 사용하는 전략들이다. 학습자들은 새로운 어휘를 발견하게 되었을 때 '사전을 이용'하는 전략과 '문맥을 통해 의미를 추측'하는 전략을 매우 빈번하게 사용하였다. 그리고 새로운 어휘를 기억하고자 할 때 '새로운 단어를 소리 내어 말하기,' '어휘를 반복하여 쓰기' 전략을 가장 많이 사용하였다. 이는 선행연구(김남희, 정미애, 2015; 김영은 2008; 이성원, 민미옥, 2006; Jeon, 2007; Lee & Nam, 2009) 와 동일한 결과로 학습자들이 단순한 반복 전략을 선호하고 있음을 보여주었다.

<표 12> 학습자들이 많이 사용하는 어휘 학습전략

전략 유형	개별 전략	평균	표준 편차
의미	도움전략 - 사전을 통해 새로운 어휘 뜻을 파악	3.95	1.06
발견	추측전략 - 문맥을 통해 어휘의 뜻을 짐작	3.88	0.84
기억	암기전략 - 새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 말하기	3.87	1.07
강화	암기전략 - 새로 배운 어휘를 여러 번 쓰기	3.74	1.20

표 13은 학습자들이 적게 사용하는 전략들로 학습자들은 새로운 어휘를 발견했을 때 계속 읽어서 짐작하거나 품사를 통해 의미를 짐작하는 전략을 적게 사용하고 있었다. 하지만 평균이 기억 강화 전략에 비해 각 2.99와 3.07로 비교적 높음을 알 수 있다. 이러한 결과는 김남희와 정미애(2015)의 연구와 다른 결과로 연구자가 선행연구에서 사용 빈도가 낮다고 보고된 '영영 사전 사용하기'와 사회적 전략을 설문 문항에서 제외하여 비교적 사용 빈도가 높은 의미 발견 전략들이 포함되어 있기 때문으로 생각된다. 어휘를 기억하기 위해 '새로운 어휘를 이용하여 이야기'를 만들거나 '다양한 읽기'를 하는 상위인지전략은 적게 사용하는 것을 알 수 있다. 이는 대학생의 영어 어휘학습전략을 조사한 선행연구(한미향, 2014; Lee, 2007)와 비슷한 결과로 학습자들이 어휘를 기억하기 위해 반복 연습하는 전략은 선호하지만 새로운 문장을 활용하는 인지적 노력은 회피하는 경향을 보였다.

<표 13> 학습자들이 적게 사용하는 어휘 학습전략

전략 유형	개별 전략	평균	표준 편차
의미	추측전략 - 모르는 어휘가 있더라도 계속 읽어서 짐작	2.99	1.22
발견	추측전략 - 품사를 파악하여 새로운 어휘의 뜻 짐작	3.07	1.19
기억	상위인지 - 새로 배운 어휘들을 이용하여 이야기	1.74	0.89
강화	상위인지 - 새로 배운 어휘를 접할 수 있는 다양한 읽기	1.94	0.99

3.5.3 신념 및 전략이 어휘지식에 미치는 영향

어휘학습신념이 영어 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보기 위해 연구자는 어휘 신념의 하위 요소인 어휘 중요성, 명시적 학습, 묵시적 학습, 자발적 읽기 점수를 독립변수로 하고, 어휘지식 점수를 종속변수로 하여 다중 회귀분석을 실시하였다. 다중 회귀분석 결과에 따르면 회귀 모형의 R값은 .35, R 제곱 값은 .12였으며, 모형의 F의 통계 값은 2.77, 유의 확률 .03으로 모형에 포함된 요인들이 통계적으로 유의미하게 대학생들의 어휘지식을 예측하고 있음을 보여준다.

<표 14> 신념의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	16.96	6.15		2.76	.02
어휘 중요성	3.02	1.16	.30	2.62	.01**
1 명시적 학습	-.40	.92	-.05	-.43	.67
묵시적 학습	.13	1.20	.01	.11	.91
자발적 읽기	1.67	.81	.23	2.05	.04*
F=2.77(p=.03), R= .35, R ² =.12					

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

어휘학습신념을 구성하는 하위 요소 각각이 영어 어휘지식에 미치는 영향에 대한 분석 결과는 표 14에 제시하였다. 표에서 알 수 있듯이, 어휘 중요성의 표준화 계수는 .30으로서 유의확률이 .01이며, 자발적 읽기의 표준화 계수는 .23이고 유의확률은 .04로서 두 요인은 어휘지식에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 수준임을 알 수 있다. 학습자들이 어휘의 중요성과

자발적 읽기에 대해 긍정적으로 생각할수록 어휘지식이 높은 것으로 나타났다. 하지만 명시적 학습과 묵시적 학습은 각 유의 확률이 .67과 .91로서 통계적으로 유의한 수준에 도달하지 못했다.

어휘학습전략이 영어 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보기 위해 연구자는 어휘전략의 하위 요소인 추측전략, 도움전략, 기억전략, 암기전략, 그리고 상위인지전략 점수를 독립변수로 하고, 어휘지식 점수를 종속변수로 하여 다중 회귀분석을 실시하였다. 다중 회귀분석 결과, 회귀모형의 R값은 .35, R 제곱 값은 .12였으며, F의 통계 값은 2.14, 유의확률 .07로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 결과를 보이지 못하였다. 어휘학습 전략을 구성하는 하위 요소 각각이 영어 어휘지식에 미치는 영향에 대한 분석 결과는 표 15에 제시하였다.

<표 15> 어휘전략의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	25.02	3.82		6.55	.00
결정전략	2.46	.88	.34	2.80	.01**
도움전략	.68	.83	.10	.82	.41
1 기억전략	.35	.78	.06	.45	.66
암기전략	-.58	.99	-.08	-.58	.56
상위인지전략	-.93	1.06	-.10	-.88	.38
전체전략총점	2.46	1.21	.22	2.04	.04*
F=2.14(p=.07), R= .35, R ² =.12					

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

표 15에서 알 수 있듯이, 추측전략의 표준화 계수는 .34이며 유의확률은 .00으로 어휘지식에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 수준임을 알 수 있다. 이는 학습자들이 독해나 시험 등의 상황에 직면하였을 때 의미를 추측

하고 짐작하여 문제를 해결할 수 있는 추측전략이 어휘 점수 향상에 영향을 끼친 것으로 보여 진다. 하지만 도움전략, 기억전략, 암기전략 그리고 상위인지전략은 각각 표준화 계수가 .10, .06, -.08, -.10으로 통계적으로 유의한 수준에 도달하지 못했다. 또한, 전체 전략 총점을 독립변수로 하고, 어휘지식 점수를 종속 변수로 하여 살펴보았는데, 표준화 계수가 2.04이며, 유의 확률이 .04 로 어휘전략 사용은 유의수준 .05에서 어휘지식에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

어휘학습신념의 하위 요소가 어휘학습전략에 어떤 영향을 미치는지를 살펴보기 위해 연구자는 어휘 중요성, 명시적 학습, 묵시적 학습 및 자발적 읽기 점수를 독립변수로 하고, 어휘학습전략의 총점을 종속변수로 하여 다중회귀 분석을 실시하였다. 다중 회귀분석 결과, R은 .48, R제곱은 .23이었으며, F값은 5.84이고 유의확률은 .00으로 신념의 각 요인들이 어휘학습전략을 유의미하게 예측하고 있음을 보여주었다. 어휘학습신념을 구성하는 하부 요소 각각이 어휘학습전략에 미치는 영향에 대한 분석 결과는 표 16에 제시하였다.

<표 16> 신념의 각 요인이 어휘전략에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화계수	t	유의 확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	1.42	.51		2.76	.01
어휘 중요성	.20	.10	.21	2.02	.04*
1 명시적 학습	.07	.08	.10	.09	.37
묵시적 학습	.02	.10	.03	.25	.80
자발적 읽기	.24	.07	.38	3.59	.00**
F=5.84(p=.00), R= .48, R ² =.23					

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

어휘학습전략과 신념의 두 변수 중 어느 변수가 어휘지식을 더 많이 예측하는지 살펴보기 위해 연구자는 어휘학습전략 총점과 어휘학습신념 총점을 독립변수로 하고, 어휘지식시험 총점을 종속변수로 하여 다중 회귀분석을 실시하였다. 다중 회귀분석 결과, F의 통계 값은 1003.29이고 유의확률은 .00으로 회귀모형이 유의함을 보여주었다. 전략과 신념에 대한 표준화 계수는 각각이 어휘지식에 미치는 상대적 기여도를 나타내는데, 전략의 표준화 계수는 -0.4, 유의확률이 .03이었으며, 신념의 표준화 계수는 .99이며 유의확률이 .00으로 두 변수가 유의수준 .05에서는 통계적으로 유의미하지만 신념 변수가 어휘지식에 더 많이 기여하는 것으로 나타났다. 학습전략과 어휘학습신념 각각이 어휘지식에 미치는 영향에 대한 분석 결과는 표 17에 제시하였다.

<표 17> 전략과 신념이 어휘지식에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	-6.76	1.06		-6.35	.00**
1 전략총점	-.55	.25	-.04	-2.17	.03*
신념총점	3.70	.08	.99	43.65	.00**

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

3.6 예비 연구의 결론 및 보완점

본 예비 연구의 목적은 어휘학습의 학습자 변인 요소, 즉, 어휘학습신념과 어휘학습전략을 신뢰할 만하고 타당하게 측정할 수 있는지, 그리고 어휘학습의 학습자 변인 각 요소가 영어 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는지

를 알아보는 데 있었다. 연구자는 한국의 대학생들은 대상으로 어휘학습
신념과 어휘학습전략 사용 정도를 설문지로 조사하였고, 요인분석과 신뢰도
분석을 통해 각 요인들이 신뢰할 만하고 타당하게 측정할 수 있는지 확인
하였다. 또한 Nation과 Belgar(2007)가 개발한 어휘 수준 시험으로 측정된
영어 어휘지식에 따라 어휘학습신념과 어휘학습전략 사용에 있어서 차이의
여부를 다중 회귀분석을 통해 검증하였다. 요인분석과 신뢰도 분석 결과,
어휘학습신념은 어휘 중요성, 묵시적 학습, 명시적 학습, 그리고 자발적 읽
기라는 4가지 하부 요인으로 구성되며, 각 요인의 신뢰도는 비교적 높게
나타났다. 또한, 어휘학습전략은 Schmitt(1997)의 어휘학습전략 유형을 수
정하여 설문지를 작성하였으나 요인분석 결과 일부 요인들이 중첩되어 예
측한 요인으로 분류되지는 않았다. 따라서, 본 연구자는 상위인지전략, 암
기전략, 추측전략, 기억전략, 그리고 도움 전략이라는 5가지 하부 요인으로
재구성하였으며, 각 요인의 신뢰도는 높게 나타나 문항들 간의 일관성이
있다고 할 수 있다.

연구과제 1에서는 어휘학습에 대한 학습자들의 신념을 살펴보았는데,
학습자들은 어휘학습의 중요성에 가장 높은 동의를 보였고, 묵시적 학습,
명시적 학습, 자발적 읽기의 순서로 동의하였다. 이러한 결과는 이전의 문
법 번역식 학습법에서 어휘에 대한 중요성이 대두되면서 점차 의사소통 중
심 접근법으로 나아가고 있음을 학습자들이 인식하고 있기 때문으로 보여
진다. 그러나 자발적 읽기에 대한 신념은 다른 신념에 비해 비교적 낮은
동의를 보였는데 이는 즐거움을 위해 읽는 자발적 읽기보다는 여전히 시험
위주의 학습 과정이나 태도가 영향을 미쳤을 것으로 생각된다. 따라서 자
발적 읽기에 대한 소개나 경험을 학습자에게 제공하여 학습자들 스스로 영
어 노출 시간을 확보할 수 있도록 기회를 제공할 필요가 있다.

연구과제 2에서는 대학생 학습자들은 의미 발견 전략 중에서 사전어를 통

해 의미를 파악하는 것과 문맥을 통해 어휘의 뜻을 짐작하는 전략을 가장 많이 사용하였고, 기억 강화 전략 중에서 새로 배운 어휘를 여러 번 발음하기와 여러 번 써보기와 같은 반복과 연습을 통해 어휘를 학습하는 전략을 가장 많이 사용하는 것을 알 수 있었다. 상위인지전략의 경우 6개의 모든 문항에서 사용빈도가 낮게 나타났다. 다시 말해, 학습자가 다양한 학습 전략을 사용하기보다는 일부 전략에 치중하며, 특히, 어휘학습에 대해 계획하고 조절하고 점검하는 과정을 잘 사용하지 않는다는 것을 보여준다. 이는 한국의 학습 환경이나 교육 목표 등의 영향으로 학습자들이 선택할 수 있는 학습전략이 제한적이고 수동적일 수 밖에 없고, 성적 향상에 도움이 되는 전략을 택해왔기 때문이다. 따라서 학습자들이 다양한 학습전략을 습득할 수 있도록 교실에서 구체적인 전략 훈련이 필요하며, 좀 더 적극적으로 어휘를 사용할 수 있는 기회를 제공하고 생산적 어휘 능력을 향상시킬 수 있는 학습 환경을 제공해야 할 필요가 있음을 시사한다.

연구과제 3에서는 어휘학습신념은 어휘 중요성과 자발적 읽기 영역에서 어휘지식과 유의미한 결과를 보였다. 명시적 학습과 묵시적 학습에 대한 신념은 유의미한 차이가 나타나지 않았는데, 이는 어휘학습에 있어 두 영역 모두 필요하며 어느 것 하나가 크게 차이를 낼 필요가 없기 때문으로 생각된다. 또한, 각 영역이 상보적인 관계가 있어 두 영역의 신념이 유사하게 나타난 것으로 추정된다. 전체 어휘학습전략은 어휘지식과 유의미한 상관관계를 보였으나 하위 영역에서는 추측전략을 제외하고는 어휘지식과 유의미한 차이가 없었다. 이는 추측전략만이 어휘 수준에 유의미한 차이가 있다고 보고한 박주현과 김신혜(2012)의 연구와 동일한 결과이다. 또한 어휘학습신념은 어휘 중요성과 자발적 읽기 영역에서 어휘학습전략과 유의미한 결과를 나타냈다. 이는 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식과의 관계에 대해 어느 정도 설명력을 가진다고 할 수 있다.

하지만, 본 연구는 몇 가지 문제점을 안고 있다. 첫째, 피험자의 수가 84명으로 제한적이었기 때문에 연구결과를 일반화하는데 한계가 있다. 특히, 학습자의 어휘학습신념 및 어휘학습전략과 어휘지식 사이의 구조적 인과관계를 파악하기에는 사례 수가 적어 구조 방정식으로 살펴볼 수 없었다. 예비 연구를 통해 신념과 어휘지식, 전략과 어휘지식, 신념과 전략의 단편적인 상관관계를 밝혔으나 신념이 전략에 영향을 주고 신념에 의해 선택된 전략이 어휘지식에까지 영향을 미치는 등의 구조적 관계를 밝히지는 못하였다. 따라서, 향후 본 연구에서는 더 많은 피험자 수를 확보하여 구조 방정식으로 요인들 사이의 인과관계를 더 정확하게 파악해볼 필요가 있다.

둘째, 어휘학습신념과 어휘학습전략의 측정 도구의 항목이 적어 각 하위 영역의 범주에 따른 차이를 살펴보기에는 부족한 부분이 있다. 특히, 각 하위 영역별로 문항의 수가 다를 뿐만 아니라 도움 전략 영역의 경우 2개의 문항으로 구성되어 학습자의 전략 사용의 제한된 부분만 포착되었을 수 있다. 또한, 어휘학습전략의 하위 영역을 분류함에 있어 선행연구들과는 달리 명명함으로서 선행연구와 직접적인 비교에 어려운 점이 있었다. 따라서, 본 연구에서는 어휘학습전략의 문항 수를 추가하고 각 문항을 범주화하는데 선행연구들을 참고하여 일반화할 필요가 있다.

셋째, 어휘학습신념과 어휘학습전략을 학습자들의 성별이나 어휘지식 수준에 따라 살펴보지 못하였다. 따라서 본 연구에서는 학습자들의 성별이나 어휘지식 수준과 같은 개인차 변인에 따라 어휘학습신념 및 어휘학습전략이 상이한가를 살펴보고자 한다. 이는 개인차 변인에 차이가 있다면 학습자 중심의 교수 방법을 계획하는데 도움을 줄 수 있으며, 또한 학습자 신념과 학습전략의 사용에서의 차이를 유발하는 과정에 있어 상호작용을 하는 주요 변인이 무엇인가에 대해 탐구해 볼 수 있을 것으로 기대가 된다.

IV. 연구 방법

본 연구는 어휘학습전략, 어휘학습신념, 그리고 어휘지식의 관계를 살펴보고자 앞서 실시한 예비 연구로부터 도출된 결과를 바탕으로 연구 대상자 수를 늘리고 실험 설계를 보완하여 본 연구를 진행하였다. 본 장에서는 연구 대상, 연구 도구, 자료 수집 및 분석 방법에 대해 기술하고자 한다.

4.1 연구 대상

본 연구는 부산에 위치한 4년제 대학교에 재학 중인 남녀 총 220 명의 대학생들로부터 자료를 수집하였다. 피험자들은 어휘학습에 관한 신념 및 어휘학습전략의 유용성과 실제 사용 정도에 관한 설문지에 응답하고, 어휘지식을 측정하기 위한 어휘 수준 시험에 응시하였다. 설문지와 시험지를 수거한 후 문항들을 모두 완성하지 못하거나 불성실하게 답변한 14명의 응답지는 제외하고 최종적으로 206명을 연구 대상으로 하였다. 일반적으로 구조방정식모형에서 적어도 200명 정도를 분석해야 구조계수가 안정적이며, 분석 결과가 신뢰할만하다고 할 수 있다(Boomsma, 1982). 따라서 본 연구의 피험자 수는 구조방정식 모형을 살펴보기에 적합하다고 할 수 있다. 피험자를 학년별로 분류를 하면 1학년 79명, 2학년 29명, 3학년 66명, 그리고 4학년은 32명으로 구성되었다. 피험자의 성별 분포를 살펴보면, 남학생은 117명으로 57%를 차지하였으며, 여학생은 89명으로 43%의 분포를 나타냈다. 표 18은 연구 참여자의 성별 및 어휘지식 수준별 인원수를 보여

준다.

<표 18> 연구 참여자의 학년 및 성별 인원 수

	성비		전체 학생 수
	남	여	
1학년	54	25	79
2학년	9	20	29
3학년	42	24	66
4학년	12	20	32
전체	117	89	206

어휘 수준 시험은 총 50문항으로 각 문항을 1점으로 50점을 만점으로 계산하였고 전체 평균 점수는 28.25점(표준편차 7.23점)이다. 연구 대상자들의 영어 숙달도 수준을 객관적으로 판단하기는 어렵지만 어휘 수준 시험을 바탕으로 학생들 어휘 수준은 쉬운 1,000단어 수준을 제외한 것을 감안하여 3,800단어 정도 수준이다. 어휘 수준에 따른 차이를 살펴보기 위해 총 3개의 그룹으로 분류하였으며, 각 그룹의 기술통계는 표 19에 제시하였다.

<표 19> 어휘지식 수준별 기술통계

	평균점수	표준편차	인원 수
상 수준	36.09	3.58	66
중 수준	28.53	1.90	70
하 수준	20.58	4.62	70
전체	28.25	7.23	206

학습자들을 영어수준에 따라 분류함에 있어 선행연구에서는 분반 별, 토익점수, 토플점수 등 다양한 기준을 제시하였으며, 동일한 잣대가 마련되어 있지 않다. 따라서, 본 연구에서는 피험자들을 어휘 수준 시험의 점수를

근거로 어휘지식 수준을 나누어서 수준에 따른 차이를 살펴보고자 한다. 어휘 수준 시험에서 33점 이상의 점수를 받은 학습자들은 평균 36.09점(표준편차 3.58점)으로 상 수준(n=66), 26점에서 32점 사이의 점수를 받은 학습자들은 평균 28.53점(표준편차 1.90점)으로 중 수준(n=70), 25점 이하의 점수를 받은 학습자들은 평균 20.58점(표준편차 4.62점)으로 하 수준(n=70)에 포함되었다.

4.2 연구 도구

4.2.1 어휘학습신념 설문지

본 연구의 자료 수집은 어휘지식 수준 시험지와 설문지를 통해 이루어졌다. 먼저, 피험자들의 어휘학습에 관한 신념을 알아보기 위해 예비 연구에서 작성하였던 설문에서 영어 학습에 대한 학습 동기 문항들을 보완하여 어휘학습신념 설문지를 작성하였다(부록3 참조). 앞서 언급하였듯이 어휘학습에 관한 신념 설문지는 개발되어 있지 않아 본 연구자가 어휘학습에 대한 이론적 배경을 바탕으로 영어 학습에서 어휘의 중요성, 명시적 학습과 묵시적 학습에 대한 학습자 신념, 자발적 읽기 수행에 관련된 신념이나 태도를 묻는 16문항을 개발하였고, 예비 연구를 통해 16문항의 설문이 요인 분석과 신뢰도 검사를 통해 신뢰할 만하다는 결론을 얻었다. 본 연구에서는 언어 학습신념 도구인 BALLI 설문지를 참고하여 어휘학습신념에 영향을 줄 것으로 예상되는 영어 학습동기에 관한 4문항을 추가하였다(표 19 참조).

<표 20> 본 연구에 추가된 신념 설문 내용

영역	문항	내용
영어 학습 동기	17	영어를 유창하게 구사할 수 있게 되면 영어를 실제 사용할 기회가 많으리라고 생각한다.
	18	영어를 잘하게 되면 앞으로 좋은 직장을 얻는데 도움이 되리라고 생각한다.
	19	우리나라 학생들은 영어를 배우는 것이 중요하다고 생각한다.
	20	영어를 사용하는 나라에 사는 사람들을 더 잘 이해하기 위하여 나는 영어를 열심히 배우고 싶다.

추가된 4문항을 포함하여 어휘학습신념 설문지는 총 20문항으로, 각 항목의 평가는 'Likert' 척도의 5점 등급 방식으로 이루어졌다. 피험자들은 각 문항을 읽고, 각 진술에 대해 동의하는 정도를 '매우 그렇다(5),' '그렇다(4),' '보통이다(3),' '그렇지 않다(2),' 그리고 '전혀 그렇지 않다(1)' 중에서 하나를 고르도록 하였다.

4.2.2 어휘학습전략 설문지

영어 어휘학습전략을 조사하기 위해 Schmitt(1997)의 분류에 근거하여 영어 어휘학습전략 설문지를 작성하였다. 예비 연구 설문에서 삭제된 문항과 본 연구에서 추가된 11개의 문항들은 표 21에 제시하였다.

예를 들어, 예비 연구의 전략 설문에서 '모르는 어휘 의미를 사전에서 찾아본다'의 경우, 영한사전과 영영사전의 구분이 없어 학습자들이 어떤 사전을 더 자주 이용하는지 파악하기 위해 영한사전과 영영사전의 이용으로 구분하여 문항을 수정하였다. 또한, 선행연구들의 전략 설문지의 문항 수보다 예비 연구의 문항 수가 적어 각 세부 전략별로 문항을 추가하였다. 한국 대학생들의 사용 빈도가 극히 낮은 전략이라고 보고한 선행연구들(오

회정, 2010; Lee, 2007; Park, 2001)을 반영하여 '그림카드 이용하기,' '신체적 움직임 사용' 등을 제외하였다. 또한, 예비 연구에서 사용한 22문항을 수정 및 보완하여 총 32 문항의 설문지를 구성하였다.

설문문항들은 의미발견전략(1~6), 기억강화전략(7~15), 인지전략(16~23), 상위 인지전략(24~32)으로 총 4개의 요인으로 범주화하였다(부록 4 참조). 각 항목의 평가는 'Likert' 척도의 5점 등급 방식으로 어휘학습에 관한 신념 설문과 동일한 응답 방식으로 진행하였다.

<표 21> 본 연구에 삭제 및 추가된 전략 설문 내용

영역	문항	내용
의미발견전략	예비 3	크림 등의 시각자료를 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.
	2	모르는 어휘 의미를 영영 사전에서 찾아본다.
	5	모르는 어휘의 의미를 문장 구조를 통해 추측한다.
기억전략	7	사전에서 단어를 찾을 때 예문들을 함께 읽어본다.
	10	새로 배운 어휘를 마음속에 형상을 그리면서 익힌다.
	15	새로 배운 어휘가 나온 문장을 함께 익힌다.
인지전략	17	유용한 영어 표현이나 어구를 보면 기록해둔다.
	18	수업에 주의를 집중하고 새로운 어휘는 메모를 해둔다.
	22	새로 배운 어휘들을 이미 익혀둔 어휘들과 연관시켜본다.
	23	읽거나 듣기를 많이 하여 어휘들에 익숙해진다.
상위인지전략	24	어휘학습에 대한 계획과 목표를 스스로 세운다.
	30	내 나름의 어휘 암기, 확인, 복습 방법을 가지고 있다.

4.2.3 영어 어휘 수준 시험

피험자들의 영어 어휘지식을 측정하기 위해서 예비 연구와 동일한 영어 어휘 수준 시험(부록 3 참조)이 사용되었다. Nation(2007)과 Belgar(2007) 등이 개발한 도구로 1,000단어 수준을 제외한 총 50개의 문항을 Nation(2015)의 어휘 수준 시험 한국어 버전을 수정하여 사용하였다. 각 1,000단어 수준마다 무작위로 추출된 각 10개의 어휘는 굵은 글자체로 처리되어 있으며 쉬운 예문이 함께 제시되어 있다. 응답자는 각 문항의 예문을 읽고, 굵은 글자체로 된 목표 어휘의 의미를 네 개의 선택지 중에서 정답 한개를 고르도록 하였다. 각 문항 정답에 1점이 부여되고 전체 문항이 50개이므로 취득 가능한 최고점은 50점이다. 영어 어휘 수준 시험의 신뢰도를 분석하기 위해 시험지의 내적 일관성을 나타내는 Cronbach's alpha를 활용하였으며, 신뢰도 계수는 .82로 나타났다.

4.3 자료 수집 및 분석 방법

연구자는 본 연구의 자료를 부산에 있는 대학교 한 곳에서 수집하였다. 2019년 여름 방학 영어 프로그램에 참여한 학생들과 가을학기 전공선택과목을 수강하는 학생들을 대상으로 설문하였다. 총 7개의 강의실에서 연구자가 설문 조사의 목적을 간단하게 설명한 후, 설문지와 어휘 수준 시험을 피험자들에게 배포하였다. 설문 조사 및 어휘 수준 시험의 결과는 성적에 반영되지 않음을 알리고 지시사항에 따라 성의껏 응답해주기를 당부하였다. 피험자들은 어휘학습에 관한 신념, 어휘학습전략의 유용성과 실제 사용

정도, 그리고 어휘 수준 시험 순으로 응답을 하였다. 시간제한을 두지는 않았으나 모든 피험자들은 30분 이내에 설문과 시험에 대한 응답을 마쳤다. 본 연구의 자료 분석은 SPSS 22 프로그램과 AMOS 18프로그램을 사용하여 이루어졌다. 연구질문에 따른 분석에 들어가기 전에, 본 연구에서 사용한 두 종류의 설문지에 대한 신뢰도 분석 및 구인타당도 분석을 실시하였다. 각 설문지에 대한 신뢰도, 즉 설문문항들의 내적 일관성을 알아보기 위해 Cronbach's alpha를 활용하였으며, 타당도 분석은 요인분석을 활용하였다. 이후의 분석은 4개의 연구질문에 의거하여 실시되었다.

연구 질문 1(대학생 영어학습자들은 영어 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있는가?)에 답하기 위해 먼저 설문 문항별로 응답자가 선택한 숫자를 점수로 간주하고, 5는 5점, 4는 4점, 3은 3점, 2는 2점, 그리고 1은 1점으로 처리하였다. 신념 설문의 문항 점수를 토대로 요인분석을 실시하여 대학생들의 어휘학습에 대한 신념체계 패턴을 조사하였으며, 각 요인의 신뢰도를 분석하였다. 기술통계를 사용하여 범주별 평균 비교를 하여 요인별 차이를 비교하였다.

연구 질문 2(대학생 영어학습자들이 어휘학습에 유용하다고 생각하는 전략들은 무엇이며, 실제로 사용하고 있는 전략들은 무엇인가?) 도 연구 질문 1과 동일한 방법으로 점수화하였다. 각 설문 문항의 점수를 토대로 요인 분석을 실시하였고, 범주별 평균 비교와 신뢰도를 확인하였다. 또한 유용도와 실제 사용을 비교하기 위해 서열상관분석(spearman's rho)과 IPA(Importance Performance Analysis) 분석을 하여 차이를 비교하였다.

연구 질문 3(성별 및 어휘지식 수준에 따라 대학생들의 어휘학습신념과 어휘학습전략이 상이한가?)에 답하기 위하여 t-검증을 실시하여 성별과 어휘 수준 간의 신념과 전략의 차이점을 분석하였다.

연구 질문 4(어휘학습에 관한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사

이에는 어떤 구조적 관계가 있는가?)를 조사하기 위하여 다중 회귀분석을 하여 어떤 요인이 어휘지식을 가장 잘 설명하는지를 분석하였다. 또한, 구조방정식 모형 (Structural Equation Modeling)분석을 통하여 본 연구에서 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식의 인과관계를 분석하였다. 이를 위해서 선행연구를 바탕으로 하여 1차적 모형을 설정하였고, AMOS 18을 사용하여 자료 검증 과정을 거치면서 최종 모형이 도출 될 때까지 여러 차례 수정하였다.



V. 결과 분석 및 논의

본 장에서는 어휘학습에 대한 대학생 학습자들의 신념 및 어휘학습전략 설문과 뒤이어 실시한 어휘 수준 시험에서 도출된 분석 결과를 제시한다. 대학생 학습자들의 어휘학습신념과 어휘학습전략을 살펴보고 개인차 변인에 따른 차이를 조사하고자 한다. 또한, 어휘학습신념과 어휘학습전략이 어휘지식에 미치는 영향과 각 변인 간 구조적 관계에 논의해 보고자 한다.에 포함되었다.

5.1 설문지의 타당도 및 신뢰도

5.1.1 어휘학습신념 설문 요인분석

설문 응답 자료가 요인분석을 하기에 적절한지 알아보기 위해 연구자는 먼저 KMO와 Bartlett의 검증을 실시하였다. 표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도는 .82, 구형성 검정 근사 카이제곱은 1525.34이고, 유의확률은 .00이므로 요인분석하기에 통계적으로 적합하였다. 요인분석 결과, 아이겐 값이 1.0이상일 때 총 5개의 요인이 추출되었으며, 이 요인들이 설명하는 총 분산은 65.51 %로 나타났다. 구체적으로, 요인분석의 결과는 표 22에 제시하였다.

<표 22> 어휘학습신념에 대한 요인 분석 결과

변수	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5
13. 나는 수업에서 요구하지 않더라도 영어로 된 글을 자주 읽는다.	.85	.10	.19	.02	.01
15. 나는 인터넷 등을 통해 관심 있는 글을 영어로 자주 읽는다.	.84	.15	.07	-.09	.04
16. 나는 영어 읽을거리를 항상 가지고 다닌다.	.81	.05	.01	.09	-.08
14. 나는 가급적 영어로 많이 읽으려고 노력한다.	.80	.15	.05	-.06	.21
3. 영어 어휘를 많이 아는 것이 나에게 중요하다.	.17	.82	.17	.17	.14
1. 나는 영어 어휘를 가급적 많이 알아야 한다고 생각한다.	.19	.76	.12	.14	.14
2. 나는 영어 어휘를 많이 아는 것이 영어 학습에서 중요하다고 생각한다.	.08	.76	.10	.25	.28
4. 나는 영어 어휘를 많이 알면 영어를 잘 할 수 있다고 생각한다.	.05	.73	.04	.20	.11
9. 영어로 많이 들어서 영어 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	.02	.02	.84	.15	.02
10. 모르는 영어 어휘는 문맥을 통해서 자연스럽게 배워야 한다.	.02	.01	.78	.09	.02
11. 영어로 많이 읽어서 영어 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	.19	.16	.78	.08	.04
12. 영어로 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 동안에 영어 어휘를 저절로 알 수 있도록 해야 한다.	.15	.11	.74	.16	.12
6. 새로 배운 영어 어휘는 단어장 등에 정리해서 복습해야 한다.	.04	.12	.09	.79	.04
8. 모르는 어휘에 집중하여 공부해야 한다.	-.06	.20	.15	.69	.25
7. 영어 어휘는 연습 문제를 많이 풀어보면서 공부해야 한다.	-.15	.17	.16	.66	.22

<표 22>의 계속

5. 영어 어휘는 의식적으로 암기하려고 노력해야 한다.	.20	.34	.11	.63	-.04
18. 영어를 잘하게 되면 앞으로 좋은 직장을 얻는데 도움이 되리라고 생각한다.	-.11	.21	.11	.02	.81
19. 우리나라 학생들은 영어를 배우는 것이 중요하다고 생각한다.	.06	.16	.27	.05	.62
17. 영어를 유창하게 구사할 수 있게 되면 영어를 실제 사용할 기회가 많으리라고 생각한다.	.14	.12	-.03	.23	.61
20. 영어를 사용하는 나라에 사는 사람들을 더 잘 이해하기 위해 나는 영어를 열심히 배우고 싶다.	.46	.10	.11	.16	.50

요인 1은 학습자들이 자발적으로 영어 읽기자료에 노출하려는 인식들로 구성되어 있으므로 자발적 읽기로, 어휘지식이 중요하다고 믿는 신념들로 구성되어 있는 요인 2는 어휘 중요성으로 명명하였다. 또한, 요인 3은 어휘를 의도적으로 학습하지 않고 다양한 영어 자료를 통해 묵시적으로 학습할 기회를 찾는 신념들로 구성되어 묵시적 학습으로, 요인 4는 어휘를 의도적으로 학습하는 문항들로 구성되어 있기 때문에 명시적 학습으로, 요인 5는 영어 학습을 하는 이유와 동기들에 관한 문항들로 구성되므로 학습 동기로 각 요인들을 명명하였다. 요인 적재 값은 .50 이상으로 나타나, 전반적인 측정 도구의 타당도를 만족하였으며, 추가적인 문항의 제외나 조정 없이 분석을 진행하였다. 요인분석을 통해 추출된 총 20개의 설문지 문항들의 신뢰도는 내적 일관성을 보여주는 Cronbach's alpha를 통해 측정하였으며, 설문지 문항들의 내적 신뢰도는 .86으로 나타났다. 또한, 각 요인의 내적 신뢰도는 자발적 읽기는 .87, 어휘 중요성은 .84, 묵시적 학습은 .82, 명시적 학습은 .74, 그리고 학습 동기는 .62로 나타났다(표 23 참조). 각 요인에 해당하는 문항의 수가 적음에도 불구하고 각 요인은 비교적 높은 신뢰도를

보였는데, 이는 어휘학습신념이라는 구인의 하부 요인으로 측정 결과가 비교적 믿을만하다는 점을 입증 해준다.

<표 23> 어휘학습신념 설문지 구성

	어휘학습신념	문항 번호	문항 수	내적 신뢰도
요인 1	자발적 읽기	13, 14, 15, 16	4	.87
요인 2	어휘 중요성	1, 2, 3, 4	4	.84
요인 3	묵시적 학습	9,10, 11, 12	4	.82
요인 4	명시적 학습	5, 6, 7, 8	4	.74
요인 5	학습 동기	17, 18, 19, 20	4	.62

5.1.2 어휘학습전략 설문 요인 분석

어휘학습전략 설문 응답 자료 또한 신념 설문과 동일한 방법으로 요인 분석을 실시하였다. 피험자들은 어휘학습전략 설문에 유용하다고 생각하는 정도와 실제 사용하는 정도를 응답하였는데, 요인 분석에는 실제 사용하는 정도에 대한 응답을 요인 분석 자료로 사용하였다. 먼저 어휘학습전략 설문 응답에 대해서는 표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도는 .90, 구형성 검정 근사 카이제곱은 2280.01, 유의확률은 .00으로 자료가 요인 분석에 적합한 것으로 판단되었다. 총 6개의 요인이 추출되었으며, 6개 요인으로 설명할 수 있는 총 설명 가능한 분산은 60.59%이다. 요인분석의 결과는 표 24에 제시하였다.

<표 24> 어휘학습전략에 대한 요인 분석 결과

변수	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6
29. 어원분석이나 어휘교재를 활용하여 어휘를 학습한다.	.69	.14	.17	.03	.09	.29
30. 내 나름의 어휘 암기, 확인, 복습방법을 가지고 있다.	.68	.06	.12	.31	.02	.08
32. 새로 배운 어휘들을 제대로 기억하는지 스스로 점검해본다.	.66	.17	.03	.30	.17	.07
28. 토익, 토플 등 시험 준비를 위해 어휘학습 시간을 의식적으로 가진다.	.66	.27	.26	-.13	.13	.14
31. 새로 배운 어휘들을 연습문제로 복습한다.	.65	.06	.18	.29	.13	.17
27. 수업에서 배운 어휘 이외의 다른 어휘들을 학습하려고 노력한다.	.55	.27	.27	.02	.31	.11
24. 어휘 학습에 대한 계획과 목표를 스스로 세운다.	.50	.33	.26	.09	.28	.10
13. 새로 배운 어휘를 동의어나 반의어와 관련지어 본다.	.18	.77	.00	.15	.16	.26
12. 새로 배운 어휘들 중 관련 있는 것끼리 모아서 외운다.	.15	.72	.19	.33	.03	-.02
14. 관용어구처럼 결합력이 강한 어휘들은 함께 익힌다.	.19	.61	.11	.06	.34	.37
4. 어휘의 구성 성분(예: 접미사, 어근)을 분석하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다,	.16	.57	.05	.09	.09	.50
3. 교사나 친구에게 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	.18	.48	.25	.05	.21	-.11
21. 새로 배운 어휘들을 영어로 말하거나 글을 쓸 때 의도적으로 사용해 본다.	.04	.03	.70	.28	.17	.17
20. 새로 배운 어휘들을 접할 수 있는 다양한 읽을거리를 찾아 읽는다.	.27	.05	.68	.01	.18	.15
19. 새로 배운 어휘를 문장으로 써 본다.	.21	.11	.65	.18	.24	.00
22. 새로 배운 어휘들을 이미 익혀둔 어휘들과 연관시켜본다.	.21	.41	.61	.05	.06	.17
18. 수업에 주의를 집중하고 새로운 어휘는 메모를 해둔다.	.27	.18	.47	.25	.20	.22

<표 24>의 계속

10. 새로 배운 어휘를 마음속에 형상을 그리면서 익힌다.	.25	.19	.17	.66	.15	.13
9. 새로 배운 어휘를 여러 번 써본다.	.23	.04	.09	.66	.35	.06
11. 새로 배운 어휘를 자신의 경험과 관련지어 본다.	.13	.36	.34	.63	-.14	.10
8. 새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음해본다.	.04	.13	.12	.60	.41	.14
7. 사전에서 단어를 찾을 때 예문들을 함께 읽어 본다.	.05	.05	.15	.21	.64	.29
17. 유용한 영어 표현이나 어구를 보면 기록해둔다.	.38	.13	.19	.08	.62	.08
15. 새로 배운 어휘가 나온 문장을 함께 익힌다.	.17	.31	.26	.20	.52	.16
16. 새로 배운 어휘들을 노트나 단어카드에 정리하여 복습한다.	.23	.25	.23	.17	.51	-.16
6. 문맥을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	.25	.09	.18	.04	.21	.79
5. 모르는 어휘의 의미를 문장구조를 통해 추측한다.	.20	.14	.20	.20	.05	.77
25. 모르는 어휘가 있더라도 계속 읽어나가면서 뜻을 짐작한다.	.21	.27	.36	.26	-.00	.36

주성분 분석 결과, 요인 1은 문항 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32으로, 설문에서 예측한대로 어휘학습을 기획하고 관리하는 전략들에 관한 문항으로 이루어진 상위인지전략이 추출되었다. 요인 2는 문항 3, 4, 12, 13, 14로 어휘의 유의관계, 의미 관계 등 어휘들 간의 관계를 사용하는 문항들로 이루어져 관계전략으로 명명하였다. 요인 3은 문항 18, 19, 20, 21, 22로 새로운 어휘를 기존의 인지구조에 통합하고 활용하는 문항들로 이루어져 인지전략으로, 요인 4는 문항8, 9, 10, 11로, 반복과 연습하여 학습하는 암기전략, 그

리고 요인 5는 문항 7, 15, 16, 17로 단어를 오래 기억하기 위해 사용하는 기억전략, 그리고 요인 6은 문항 5, 6, 25로 문맥을 통해 의미를 유추하는 추측전략으로 분류하였다. 또한, 문항1, 2, 23, 26은 두 개의 요인에 중복되거나 예측된 요인에서 낮게 나타나서 이후 분석에는 삭제하였다.

요인분석을 통해 추출된 총 28개의 설문지 문항들의 신뢰도는 내적 일관성을 보여주는 Cronbach's alpha를 통해 측정하였으며, 전체 전략 설문지의 신뢰도 계수는 .93으로 나타났다. 각 요인의 내적 신뢰도(Cronbach's alpha)는 상위인지전략은 .85, 관계전략은 .79, 인지전략은 .79, 암기전략은 .75, 기억전략은 .70, 그리고 추측전략은 .74로 나타났다. 모든 전략 요인들은 .70 이상으로 비교적 높은 내적 일관성을 보였다(표 25 참조).

<표 25> 어휘 학습전략 설문지 구성

	어휘학습전략	문항 번호	문항 수	내적 신뢰도
요인 1	상위인지전략	24, 27, 28, 29, 30, 31, 32	7	.85
요인 2	관계전략	3, 4, 12, 13, 14	5	.79
요인 3	인지전략	18, 19, 20, 21, 22	5	.79
요인 4	암기전략	8, 9, 10, 11	4	.75
요인 5	기억전략	7, 15, 16, 17	4	.70
요인 6	추측전략	5, 6, 25	3	.74

5.2 어휘학습에 대한 신념

5.2.1 어휘학습에 대한 신념

대학생 영어학습자들은 영어 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있는가에 대한 연구 질문에 답하기 위해 연구자는 어휘학습신념의 하위 영역별 기술 통계를 표 26에 제시하였다. 표에서 보듯이 자발적 읽기가 평균 2.23점으로 가장 낮았고, 어휘 중요성이 평균 4.29점으로 가장 높게 나타났다. 묵시적 학습의 평균은 4.11 점, 명시적 학습은 평균 3.79점이었고, 학습 동기는 평균 4.18점으로 두 번째로 높았다.

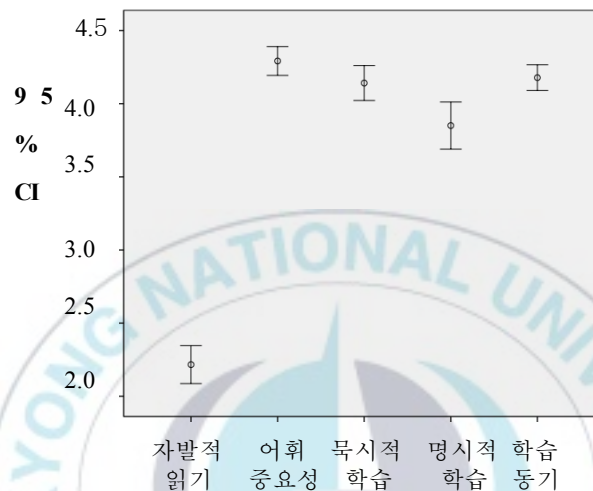
<표 26> 어휘학습신념의 하위 요인별 기술 통계(N=206)

	평균	표준편차
자발적 읽기	2.23	.95
어휘 중요성	4.29	.72
묵시적 학습	4.11	.72
명시적 학습	3.79	.73
학습 동기	4.18	.64
총 신념	3.72	.50

그림7은 평균 95% 신뢰구간을 나타내는 그래프로 자발적 읽기 영역은 현저히 낮으며, 다른 요인들과 중첩되지 않는다. 이는 자발적 읽기 신념이 다른 신념들과는 확연하게 구분이 된다는 것을 의미한다. 어휘 중요성 요인은 명시적 학습 요인과는 구별이 되고 묵시적 학습과 학습 동기와는 중첩이 되는 영역이 있다. 학습 동기는 묵시적 학습과 거의 중첩되어 학습 동기에서 받아들여질 수 있는 값은 묵시적 학습에서도 적용이 될 수 있음을 의미한다. 또한 묵시적 학습과 명시적 학습은 거의 중첩되지 않는데 이는 두 영역이 어느 정도 구분이 된다는 것을 의미한다. 이는 예비 연구에

서 모든 신념요인이 중첩되지 않은 것과는 다른 결과로 어휘가 중요하다는 신념이 묵시적 학습과 학습 동기 신념과 일정부분 일치함을 보여준다.

<그림 7> 어휘학습신념의 95% 신뢰구간



5.2.2 성별과 어휘 수준에 따른 어휘학습에 대한 신념

성별에 따른 신념의 하위 요인에 유의한 차이를 조사하기 위해 독립표본t-검정을 실시하였다(표 27참조). 그 결과 학습 동기는 성별에 따라 유의한 차이를 보였고($t=2.31$, $p<.01$), 남학생($M=4.27$)이 여학생($M=4.06$)보다 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 어휘 중요성, 명시적 학습, 묵시적 학습, 자발적 읽기는 성별에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 27> 성별에 따른 어휘학습신념의 하위 요인별 차이

신념 요인	남 (N=117)		여(N=89)		t 값	유의도	비고
	평균	표준편차	평균	표준편차			
자발적 읽기	2.28	1.00	2.13	.87	1.08	.28	-
어휘 중요성	4.31	.73	4.27	.70	.47	.66	-
묵시적 학습	4.16	.74	4.03	.70	1.61	.20	-
명시적 학습	3.84	.72	3.72	.74	1.35	.26	-
학습 동기	4.27	.64	4.06	.62	2.31	.02*	남>여*
총 신념 평균	3.77	.53	3.64	.05	1.82	.07	-

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

신념의 모든 요인에서 남학생의 평균이 여학생의 평균보다 높았는데, 남정미(2013)의 대학생의 영어 학습신념 연구에서도 남학생의 전체 신념 평균이 더 높게 나타났다. 하지만 학습 동기에서는 여학생 평균이 높았던 점에 본 연구결과와 차이가 있었다. 오준일(1996)의 연구에서는 문항별 차이를 보고하였는데, 학습 동기 요인의 문항에 '매우 그렇다' 와 '그렇다' 로 응답한 결과를 바탕으로 비교하였을 때 남학생 75%, 여학생 72.5%로 학습 동기 요인에서 성별에 따른 큰 차이가 거의 없었다. 하지만 문항별로 살펴본 결과, 여학생이 영어 학습에 있어 도구적 동기가 강하고, 남학생은 통합적 동기를 강하게 믿는 경향을 보였다. 그는 취업하기 어려운 여학생 집단에서 도구적 동기가 더욱 강하게 나타났다고 설명하였는데, 90년대 후반의 연구보고라는 점과 시대적 변화를 감안해보면 극심한 취업난을 겪고 있는 현 세대의 남학생 그룹에서 동기가 더 높게 나타나는 것은 당연한 결과로 풀이된다.

<표 28> 수준에 따른 어휘학습신념의 하위 요인별 차이

신념 요인	상(N=66)		중(N=70)		하(N=70)		F	유의 확률	사후분석
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차			
자발적 읽기	2.65	1.06	2.05	.82	1.97	.80	11.49	.00**	상>중** 상>하**
어휘 중요성	4.58	.54	4.24	.79	4.08	.71	9.13	.00**	상>중** 상>하**
묵시적 학습	4.25	.71	4.05	.75	4.03	.70	1.97	.14	-
명시적 학습	3.85	.72	3.80	.77	3.72	.69	.59	.55	-
학습 동기	4.37	.62	4.14	.66	4.03	.60	5.14	.01**	상>하**
전체 신념	3.94	.44	3.66	.52	3.57	.46	8.62	.00**	상>하**

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

어휘지식 수준에 따라 신념의 하위 요인이 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다(표 28참조). 표에서 보듯이, 어휘 중요성($F=9.14$, $p<.01$), 자발적 읽기($F=11.49$, $p<.01$), 학습 동기($F=5.14$, $p<.01$)의 요인에서 수준별 차이가 유의미한 결과를 보였다. 하지만 어휘학습 방법인 명시적 학습과 묵시적 학습요인에 대해서는 수준별 차이가 유의미한 결과를 보이지 않았다. 이러한 결과는 예비 연구에서 신념의 각 요인을 독립변수로, 어휘지식 점수를 종속변수로 한 다중 회귀분석을 한 결과와 동일하다. 이는 학습자들이 그들의 어휘 수준과 상관없이 묵시적 학습과 명시적 학습 방법을 구별하여 어떤 학습방법이 더 효과적이라고 생각하지는 않기 때문으로 풀이된다. 즉, 학습자들의 어휘지식이 높을수록, 어휘학습이 중요하다고 믿으며, 자발적으로 영어 자료에 많이 노출할 기회를 찾고, 영어 학습 동기가 높다고 할 수 있다. 하지만 어휘지식이 높아서 이런 신념을 가지는지, 이러한 신념을 가지고 있어서 어휘

지식이 높은지는 신념과 어휘지식의 인과관계를 더 살펴볼 필요가 있다.

5.3 어휘학습전략

5.3.1 어휘학습전략의 실제 사용 정도

연구자는 어휘학습전략의 하위 영역별 기술 통계를 표 29에 제시하였다. 사용빈도를 살펴보면 학습자들은 추측전략을 가장 많이 사용하며, 암기 전략, 기억전략, 상위인지전략, 관계전략, 인지전략 순으로 나타났다.

<표 29> 어휘학습전략 사용 하위 요인별 기술 통계(N=206)

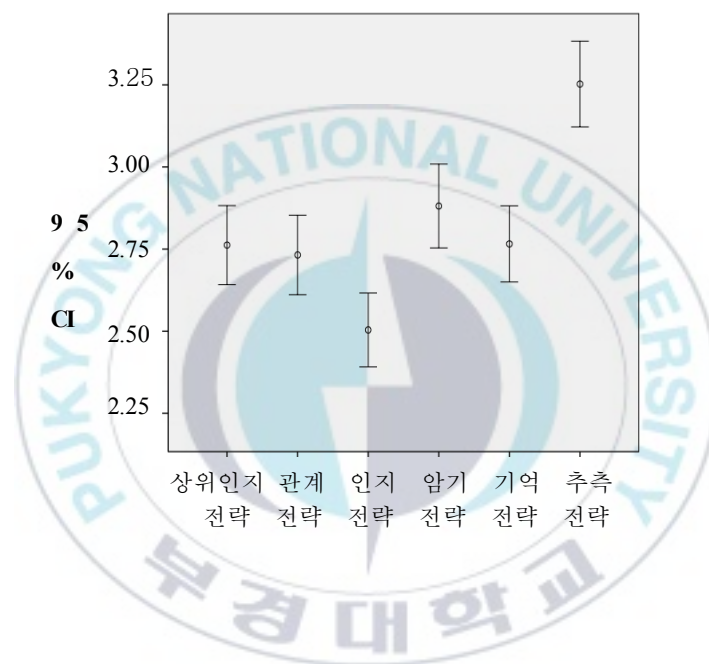
세부전략 범주	평균	표준편차
상위인지전략	2.76	.87
관계전략	2.73	.88
인지전략	2.50	.82
암기전략	2.88	.93
기억전략	2.77	.84
추측전략	3.25	.95
총 전략	2.78	.70

이러한 결과는, 대학입시 제도를 거친 대학생 학습자들이 주어진 영어 지문의 내용을 빠른 시간 내에 파악하기 위해 추측전략을 사용하고, 새로 배운 어휘는 반복해서 발음해보거나 쓰는 등의 단순한 암기전략을 사용하는 것이 더 효율적이라고 경험되어 더 많이 사용하는 것이라 생각된다. 반면 새로 배운 어휘를 활용하는 인지전략의 사용이 가장 낮게 나타났다.

그림 8은 어휘학습전략의 각 요인에 대한 95% 신뢰구간을 보여준다. 그림에서 보는 것과 같이, 추측전략을 제외하고는 모든 전략들이 서로 중

첩된다. 대학생 학습자들은 다른 전략보다 추측전략을 가장 많이 사용하고 선호하고 있음을 보여주며, 추측전략은 다른 요인들과 확연하게 구분이 된다는 것을 의미한다. 또한, 인지전략의 경우, 관계전략과 조금 중첩되지만 다른 전략과 구분이 된다는 것을 알 수 있다.

<그림 8> 어휘학습전략 실제 사용의 95% 신뢰구간



5.3.2 성별과 수준에 따른 어휘학습전략의 실제 사용 정도

먼저 성별에 따라 어휘학습전략 요인인 상위인지전략, 관계전략, 인지전략, 암기전략, 기억전략, 그리고 추측전략에 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 결과는 표 30에 제시하였다.

<표 30> 성별 어휘학습전략 사용 비교

전략 요인	남(N=117)		여(N=89)		t 값	유의확률
	평균	표준편차	평균	표준편차		
상위인지	2.75	.89	2.78	.86	-.26	.80
관계전략	2.74	.95	2.72	.79	.18	.85
인지전략	2.49	.83	2.52	.81	-.23	.82
암기전략	2.88	.93	2.88	.93	-.05	.96
기억전략	2.76	.78	2.77	.92	-.06	.95
추측전략	3.25	.94	3.26	.97	-.08	.94
총 전략	2.78	.69	2.79	.72	-.12	.90

전체 전략의 평균은 여학생이 남학생보다 더 높았으나, 그 차이가 유의하지 않았다. 이러한 결과는 김남희와 정미애(2014)의 연구와는 상반된 결과로, 그들의 연구에서는 남학생이 여학생보다 전반적으로 어휘학습전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 하지만 그들의 연구에서도 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 임미란과 김정훈(2009)의 연구와 Park(2001)의 대학생 성별 간 전략 차이에서 인지전략은 성별 간 유의한 차이를 보였으나, 다른 전략들은 유의한 차이가 없었다. 따라서, 성별은 어휘학습전략을 사용하는 데 유의미하게 큰 차이를 내지 못한다고 볼 수 있다. 또한, 본 연구에서는 여학생 상위 그룹이 33.71%로 남학생 상위 그룹 30.77% 보다 상위 그룹의 인원수가 약간 더 많았다. 비록 선행연구에서 성별 내 수준의 차이를 보고하지는 않았지만, 선행연구와 상반된 결과는 남학생과 여학생 내 어휘 수준의 차이에 대한 영향을 배제할 수 없다.

<표 31> 수준별 어휘학습전략 사용 비교

전략 요인	상(N=66)		중(N=70)		하(N=70)		F	유의 확률	사후 분석
	평균	SD	평균	SD	평균	SD			
상위인지	3.02	.83	2.78	.95	2.50	.82	6.26	.00**	상>하**
관계전략	2.98	.81	2.77	.84	2.45	.91	6.71	.00**	상>하**
인지전략	2.74	.85	2.49	.77	2.29	.78	5.31	.01**	상>하**
암기전략	2.93	.95	2.95	.82	2.76	1.01	.84	.43	-
기억전략	2.91	.86	2.79	.76	2.61	.89	1.61	.11	-
추측전략	3.53	.92	3.41	.88	3.25	.91	9.56	.00**	상>하**
총 전략	2.99	.67	2.82	.64	2.54	.71	3.48	.00**	상>하**

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

표 31은 학습자들의 어휘수준에 따른 전략의 하위 영역별 평균 및 표준편차와 일원배치 분산 분석 결과이다. 전체 전략의 평균은 상위 집단, 중위 집단, 하위 집단 순으로 높게 나타났다. 분산분석 결과, 어휘지식 수준은 상위인지전략($F=6.26$, $p<.01$), 관계전략($F=6.71$, $p<.01$), 인지전략($F=5.31$, $p<.01$), 추측전략($F=9.56$, $p<.01$)에 대해 유의한 것으로 나타났으나, 암기전략과 기억전략에서는 유의미한 차이가 없었다. 또한, 추정 주변 평균 결과 표로는 상, 중, 하위 집단의 전략 요인 간에 차이가 있다는 것만 알 수 있을 뿐 어떤 집단이 각 요인에서 더 높게 나타났는지는 알 수 없으므로 본 페로니의 다중비교(Bonferroni's multiple comparision)를 실시하였다. 그 결과 상위 집단이 하위 집단보다 전략 사용이 더 높았으나, 중위 집단은 다른 집단 사이에 유의한 차이를 보이지 않았다.

수준에 따른 어휘학습전략 사용의 차이는 선행연구마다 다른 결과를 보여주었는데, 대학생 학습자들을 대상으로 한 김지선(2011)의 연구에서는 상위인지전략, 의미결정전략, 기억강화전략에서 상위 집단과 하위 집단 간 차

이가 유의미하였다. 김남희와 정미애(2015)는 상위인지전략에서만 수준 간 유의미한 차이가 있다고 보고하였으며, 임미란과 김경훈(2009)의 연구에서도 영어 듣기와 읽기에서 상위인지전략이 수준 간 유의미한 차이를 보였다. 또한, 많은 선행연구들(이선아, 박혜정, 2004; 이효웅, 2002; 정혜진, 2006)에서 상위 집단의 학습자들이 유의미하게 상위인지전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 그러나 한미향(2016)의 연구에서는 상위인지전략을 제외한 의미발견전략, 기억강화전략, 인지전략에서 어휘 수준 집단 간 유의미한 차이를 보였다.

이처럼 수준에 따른 어휘학습전략 사용의 차이는 표본 집단에 따라 달리 나타나며, 상위 집단의 학습자들이 많이 사용하는 전략이 반드시 어휘 지식에 긍정적인 영향을 주는 전략이라고 볼 수는 없다. 오희정(2010)의 연구에서도 일부 특정 전략을 많이 사용한 학습자들의 어휘지식 수준이 더 높은 경향을 보였지만, 어휘지식 수준이 높은 학생들이 반드시 다양한 어휘전략을 사용하는 것은 아니었다. 이러한 연구들은 대개 학습자들이 평소 어떤 학습전략들을 사용하는지를 알기위한 현상 조사에 초점이 맞추어져 있으며, 어휘학습전략이 어휘를 학습하는 데 어떠한 역할을 하는지는 밝히지는 못하였다.

5.3.3 어휘학습전략의 유용도 인식

학습자들이 가장 유용하다고 생각하는 전략은 상위인지전략, 암기전략, 기억전략, 인지전략, 추측전략, 관계전략 순으로 응답하였다. 이러한 결과는 전략을 실제로 사용하는 정도와는 상반된 결과로, 학습자들은 상위인지전략을 적게 사용하지만 가장 도움이 되는 전략이라고 응답하였다. 학습자들은 영어 매체 활용 또는 자기 점검 등 어휘학습을 의식적이고 체계적으로

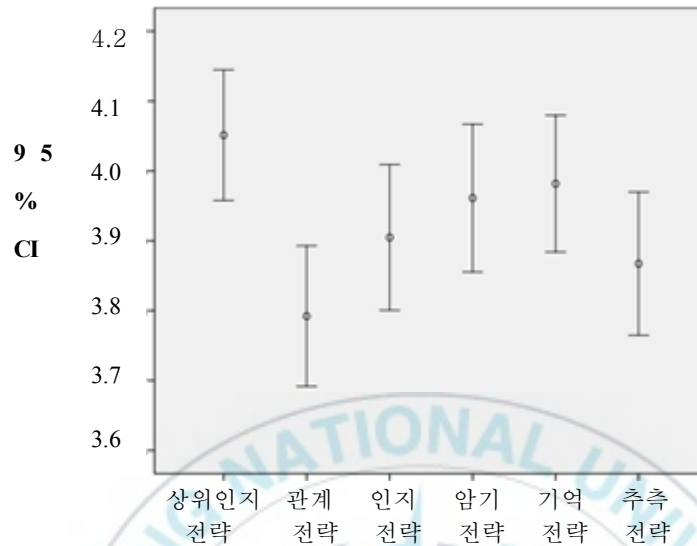
하는 것이 도움이 된다고 인식하고 있지만, 시험 위주의 학습 환경에서 흥미로운 주제에 관한 영어 매체를 활용하거나 스스로 학습할 시간적인 여유가 없었기 때문에 실제로 사용하는 방법을 익히지 못했기 때문이라고 사료된다.

<표 32> 어휘 학습전략 유용도 하위 요인별 기술 통계(N=206)

세부전략 범주	평균	표준편차
상위인지전략	4.05	.68
관계전략	3.79	.73
인지전략	3.90	.76
암기전략	3.96	.77
기억전략	3.98	.71
추측전략	3.87	.75
총 전략	3.80	.58

그림 9는 어휘 학습전략의 각 요인에 대한 유용도의 95% 신뢰구간을 보여준다. 그림에서 보는 것과 같이, 상위인지전략과 관계전략은 서로 중첩되지 않으며, 두 전략은 다른 전략들과 모두 중첩되는 것을 알 수 있다. 실제 사용정도에서 추측전략이 두드러지게 높았던 것과는 달리, 학습자들은 대체로 모든 전략들에서 차이가 없이 유용하다고 생각한다고 볼 수 있다. 또한 각 전략요인들의 평균도 실제 사용정도보다 더 높았다.

<그림 9> 어휘학습전략 유용도의 95% 신뢰구간



5.3.4 성별과 수준에 따른 어휘학습전략의 유용도 인식

먼저 성별에 따라 학습자들이 상위인지전략, 관계전략, 인지전략, 암기전략, 기억전략, 추측전략이 유용하다고 인식하는 정도에 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 그 결과, 학습자들이 어휘학습전략에 대해 유용하다고 인식하는 정도는 전반적으로 여학생의 평균이 더 높았지만 전략의 유용도에 대한 인식은 성별에 따라 통계적으로 유의한 차이는 내지 못하였다(표 33 참조). 이는 학습자들이 어휘학습전략을 실제로 사용하는 정도에서도 성별 간 차이는 유의미하지 않다는 결과와 동일하다. 따라서, 어휘학습전략의 사용과 유용도 인식은 성별에 따른 유의미한 차이는 없다고 할 수 있다.

<표 33> 성별 어휘학습전략 유용도 인식 비교

전략 요인	남(N=117)		여(N=89)		t 값	유의확률
	평균	표준편차	평균	표준편차		
상위 인지	4.00	.72	4.12	.63	-1.30	.20
관계전략	3.71	.79	3.89	.64	-1.75	.08
인지전략	3.85	.77	3.97	.75	-1.09	.28
암기 전략	3.89	.83	4.05	.68	-1.50	.13
기억전략	3.96	.72	4.01	.70	-.57	.57
추측전략	3.86	.79	3.88	.69	-1.32	.19
총 전략	3.76	.60	3.86	.53	-1.32	.19

다음은 수준에 따라 전략 요인의 유용도 인식에 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 일원배치 분산분석을 실시하였다. 결과는 표 34에 제시하였다.

<표 34> 수준별 어휘학습전략 유용도 인식 비교

전략 요인	상(N=66)		중(N=70)		하(N=70)		F	유의확률	사후분석
	평균	SD	평균	SD	평균	SD			
상위인지	4.19	.62	4.11	.63	3.86	.74	4.74	.01**	상>하**
관계전략	3.96	.62	3.89	.70	3.53	.80	7.12	.00**	상,중>하**
인지전략	3.99	.66	4.00	.73	3.73	.85	3.01	.06	-
암기전략	3.98	.71	4.06	.70	3.85	.87	1.29	.28	-
기억전략	4.08	.63	4.06	.66	3.81	.81	3.27	.04*	-
추측전략	4.06	.67	3.91	.74	3.64	.78	5.75	.00**	상>하**
총 전략	3.91	.47	3.88	.54	3.62	.66	3.48	.00**	상,중>하**

그 결과에 따르면, 상위인지전략 ($F=4.74$, $p<.01$), 관계전략($F=7.12$, $p<.01$), 추측전략($F=5.75$, $p<.01$)에 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 인지전략, 암기전략, 기억전략에 대한 유용도 인식은 어휘 수준에

따라 유의한 차이를 보이지 않았다. 다중비교 결과, 상위인지전략과 추측전략에서는 상위 집단이 하위 집단보다 더 유용하다고 인식하고 있으며, 관계전략과 추측전략은 상위 집단과 하위 집단, 중위 집단과 하위 집단 간 유용도 인식이 유의한 차이를 보였으며 상위 집단과 중위 집단 간에는 유의한 차이를 보이지 않았다(표 34 참조).

5.3.5 어휘학습전략의 실제 사용과 유용도 인식 간의 문항별 비교

대학생 영어학습자들이 어휘학습전략이 유용하다고 인식하는 정도와 실제 사용하는 정도를 비교하기 위해 서열 상관분석(Spearman's rho)을 실시하였다. 일반적으로 상관계수가 .70이상이면 상관이 높고, .50~.70은 보통이며 .30~.50은 낮으며, .30이하의 거의 관계가 없다고 해석한다. 분석 결과는 표 35에 제시하였다. 전략의 실제 사용과 유용도의 상관계수는 .44로 상관이 낮게 나타났다. 즉, 학습자들이 유용하다고 인식하는 전략들이 실제로 사용하는 전략들과는 상이할 수 있음을 보여준다.

<표 35> 실제 사용과 유용도 간의 서열 상관분석

			사용	유용
Spearman의 rho	사용	상관계수	1.00	.44
		유의확률(양측)		.02*
		N	28	28

또한, 대학생 영어학습자들은 어떠한 영어 어휘학습전략이 도움이 된다고 인식하고 있으며, 실제로 어떠한 전략을 사용하고 있는가에 대한 연구 질문에 답하기 위해 연구자는 어휘학습전략의 문항별 기술 통계를 표 36에 제시하였다.

<표 36> 어휘 학습전략 문항별 사용과 유용도 비교(N=206)

어휘 학습전략 설문 내용	사용	유용
3. 교사나 친구에게 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	2.93	3.76
4. 어휘의 구성 성분을 분석하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	2.80	3.75
5. 모르는 어휘의 의미를 문장구조를 통해 추측한다.	3.23	3.89
6. 문맥을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	3.63	3.85
7. 사전에서 단어를 찾을 때 예문들을 함께 읽어본다.	3.07	4.11
8. 새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음해본다.	3.26	4.25
9. 새로 배운 어휘를 여러 번 써본다.	2.94	4.03
10. 새로 배운 어휘를 마음속에 형상을 그리면서 익힌다.	2.57	3.77
11. 새로 배운 어휘를 자신의 경험과 관련지어 본다.	2.74	3.79
12. 새로 배운 어휘들 중 관련 있는 것끼리 모아서 외운다.	2.62	3.82
13. 새로 배운 어휘를 동의어나 반의어와 관련지어본다.	2.61	3.85
14. 관용 어구처럼 결합력이 강한 어휘들은 함께 익힌다.	2.78	3.79
15. 새로 배운 어휘가 나온 문장을 함께 익힌다.	2.57	3.76
16. 새로 배운 어휘들을 노트나 단어카드에 정리하여 복습한다.	2.71	4.06
17. 유용한 영어 표현이나 어구를 보면 기록해둔다.	2.70	4.00
18. 읽거나 듣기를 많이 하여 어휘들에 익숙해진다.	3.21	4.14
19. 새로 배운 어휘를 문장으로 써 본다.	2.23	3.77
20. 새로 배운 어휘들을 접할 수 있는 다양한 읽을거리를 찾아 읽는다.	2.09	3.68
21. 새로 배운 어휘들을 영어로 말하거나 글을 쓸 때 의도적으로 사용해 본다.	2.39	3.95
22. 새로 배운 어휘들을 이미 익혀둔 어휘들과 연관시켜본다.	2.57	3.98
24. 어휘 학습에 대한 계획과 목표를 스스로 세운다.	2.58	3.96
25. 모르는 어휘가 있더라도 계속 읽어나가면서 뜻을 짐작한다.	3.13	3.86
27. 수업에서 배운 어휘 이외의 다른 어휘들을 학습하려고 노력한다.	2.66	4.02
28. 토익, 토플 등 시험 준비를 위해 어휘 학습시간을 의식적으로 가진다.	2.73	4.10
29. 어원분석이나 어휘교재를 활용하여 어휘를 학습한다.	2.55	3.92
30. 내 나름의 어휘 암기, 확인, 복습방법을 가지고 있다.	3.01	4.13
31. 새로 배운 어휘들을 연습문제로 복습한다.	2.65	3.95
32. 새로 배운 어휘들을 제대로 기억하는지 스스로 점검해본다.	3.13	4.29

유용도 인식과 실제 사용의 차이를 문항별로 보기 위해 사용도와 유용도의 상위 목록과 하위 목록을 제시하였다. 표 37은 학습자들이 많이 사용하는 전략과 유용하다고 인식하는 전략들의 목록이다.

<표 37> 어휘학습전략 사용과 유용도 상위 목록

전략유형		개별 전략 내용	평균
실제 사용 정도	추측전략	문맥을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	3.63
	암기전략	새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음해본다.	3.26
	추측전략	모르는 어휘의 의미를 문장구조를 통해 추측 한다	3.23
	인지전략	읽거나 듣기를 많이 하여 어휘들에 익숙해진다.	3.21
유용 인식 정도	상위인지	새로 배운 어휘들을 제대로 기억하는지 스스로 점검해본다.	4.29
	암기전략	새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음해본다.	4.25
	인지전략	읽거나 듣기를 많이 하여 어휘들에 익숙해진다.	4.14
	상위인지	내 나름의 어휘 암기, 확인, 복습방법을 가지고 있다.	4.13

학습자들은 새로 배운 어휘를 여러 번 발음해보거나 읽거나 듣기를 많이 하여 어휘들에 익숙해지는 전략을 유용하다고 인식하며 많이 사용하고 있다. 또한 문맥에서 의미를 추측하는 전략들을 많이 사용하고 있으며, 실제 사용과는 달리 상위인지전략을 유용하다고 응답하였다. 이는 비록 학습자들이 효과적인 어휘 학습을 위해 노력하고 자기점검의 필요성을 인식하고 있으나, 실제로는 평소에 어휘학습을 소홀히 하고 있음을 시사한다.

표 38은 학습자들이 적게 사용하는 전략과 덜 유용하다고 인식하는 전략들의 목록이다. 학습자들은 새로 배운 어휘들을 활용하는 전략들을 적게 사용하고 있으며, 어휘를 분석하거나 다른 사람에게 질문하는 전략들이 유용하지 않다고 생각한다. 김윤정(2016)의 연구에서도 교사나 친구에게 모르는 어휘의 의미를 물어보는 전략과 어휘의 구성 성분을 분석하는 전략들을 적게 사용하는 것으로 나타났다.

<표 38> 어휘 학습전략 사용과 유용도 하위 목록

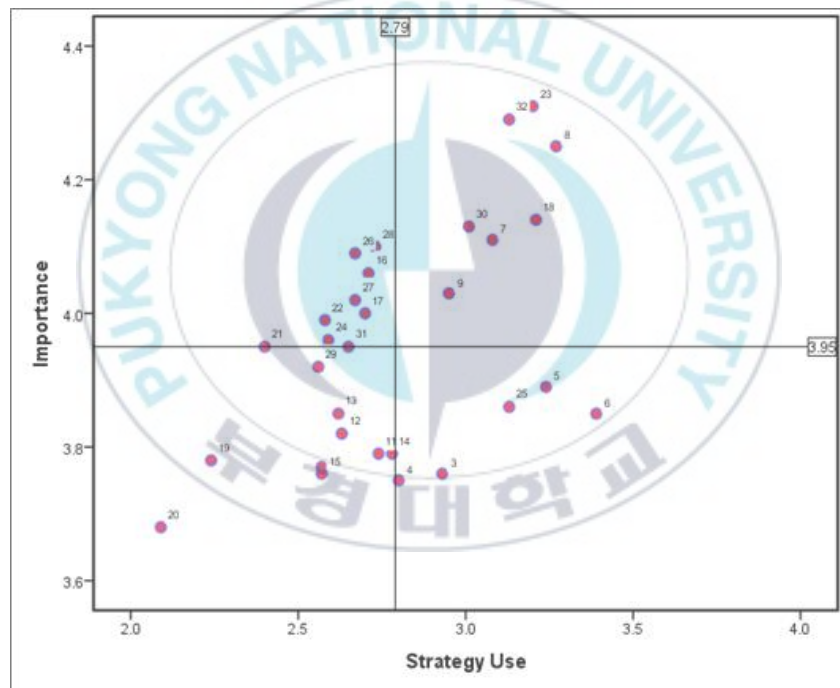
전략유형	개별 전략 내용	평균
실제 사용 정도	암기전략 새로 배운 어휘를 마음속에 형상을 그리면서 익힌다.	2.57
	상위인지 어원 분석이나 어휘 교재를 활용하여 어휘를 학습한다.	2.55
	인지전략 새로 배운 어휘들을 영어로 말하거나 글을 쓸 때 의도적으로 사용해본다.	2.39
	인지전략 새로 배운 어휘를 문장으로 써본다.	2.23
유용 인식 정도	상위인지 새로 배운 어휘를 마음속에 형상을 그리면서 익힌다.	3.77
	기억전략 새로 배운 어휘가 나온 문장을 함께 익힌다.	3.76
	관계전략 교사나 친구에 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	3.76
	관계전략 어휘의 구성 성분을 분석하여 새로운 어휘 뜻을 짐작한다.	3.75

또한, 학습자들이 어떤 전략들을 유용하다고 생각하여 많이 사용하는지, 유용하다고 생각하지만 덜 사용하는지, 유용하지 않다고 인식하여 덜 사용하는지, 유용하지 않다고 생각하면서도 많이 사용하는지를 조사하기 위해 IPA(Importance Performance Analysis)분석을 실시하였다. 분석 결과는 그림 10에 제시하였다.

그림에서 보듯이, 유용하다고 생각하는 정도의 평균은 3.95점이고, 실제 사용하는 정도의 평균은 2.79점이다. 이 평균점을 기준으로 제1사분면은 유용하다고 인식은 하지만 실제로 적게 사용하는 전략에 해당하는 문항 16, 17, 21, 22, 24, 27, 28, 31 등 총 8개 문항이 포함되어 있다. 제 1사분면의 전략들은 학습자들이나 교사들이 주목해서 보아야 할 영역으로 우선적으로 개선해야 할 영역이다. 학습자들은 새로 배운 어휘를 메모하고, 복습할 시간을 확보하고, 연습 문제로 복습하는 전략들을 중요하지만 실제로 적게 사용하고 있었다. 제 2사분면은 유용하다고 인식하여 많이 사용하는 전략에 해당하는 문항 7, 8, 9, 18, 30, 32 등 총 6개 문항이 포함되어 있으며, 반복해서 발음하거나 쓰기, 수업에 집중하여 메모하기 등 단순한 전략들을 유용하다고 인식하고 실제로 많이 사용하고 있었다. 제 3사분면은 유용하

지 않아서 적게 사용하는 전략들로 문항 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 29 등 총 9개 문항이 포함되어 있다. 학습자들은 경험과 연결 지어 학습하거나 의미나 어휘 관계를 파악하는 전략들을 유용하지 않다고 인식하고 사용도 적게 하였다. 제 4분면은 유용하다고 인식하지는 않지만 자주 사용하는 전략에 해당하는 3, 4, 5, 6, 25 등 총 5개 문항이 포함되어 있으며, 대부분 문맥을 통해 의미를 추측하는 전략들이 속해 있다.

<그림 10> 어휘학습전략 사용과 유용도에 대한 IPA 그래프



IPA 분석을 통해 주의 깊게 보아야 할 분면은 제 1분면과 4분면으로, 1분면의 경우 우선적으로 집중해서 개선하도록 도와야 할 분면이다. 1분면의 전략 구성들이 대부분 학습자들이 교사나 다른 도움 없이 스스로 학습하는 전략들이 포함되어 있어서 수동적인 학습자가 아니라 능동적인 학습

자가 될 수 있도록 돕는 학습 지도가 필요하다. 4분면의 경우, 주로 추측전략들로 구성되어 있다. 본 연구에서 추측전략은 어휘지식을 독립변수로 한 다중회귀분석결과, 어휘지식에 가장 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났음에도 불구하고 학습자들은 추측전략을 유용하지 않다고 인식한다는 점이 의외의 결과이다.

어휘학습전략의 실제 사용 정도와 유용도에 대한 인식 간 상관관계를 확인하기 위해 피어슨의 상관관계 분석(Pearson's correlation analysis)을 실시하였다. 그 결과는 표 39에 제시하였다.

<표 39> 어휘 학습전략 사용과 유용도의 상관관계 분석

구분	상위 인지 유용도	관계전략 유용도	인지전략 유용도	암기전략 유용도	기억전략 유용도	추측전략 유용도
상위인지	.27**					
관계전략		.47**				
인지전략			.20**			
암기전략				.48**		
기억전략					.30**	
추측전략						.49**

표에서 보듯이 상위인지전략이 유용하다는 인식은 상위인지전략 사용($r=.27$, $p<.01$), 과 관계전략의 유용도 인식은 관계전략 사용($r=.47$, $p<.01$)과 유의한 정적 상관관계를 보였다. 인지전략의 유용도 인식은 인지전략 사용($r=.20$, $p<.01$)과 암기전략의 유용도 인식은 암기전략 사용($r=.48$, $p<.01$)과 기억전략이 유용하다는 인식은 기억전략 사용($r=.30$, $p<.01$)과 정적인 상관을 보였다. 마지막으로, 추측전략의 유용도 인식은 추측전략 사용($r=.49$, $p<.05$)과 정적인 상관관계를 보였다. 각 어휘학습전략의 범주가 유용하다는 인식은 실제로 전략을 사용하는 데 유의한 상관관계가 있음을 알

수 있다.

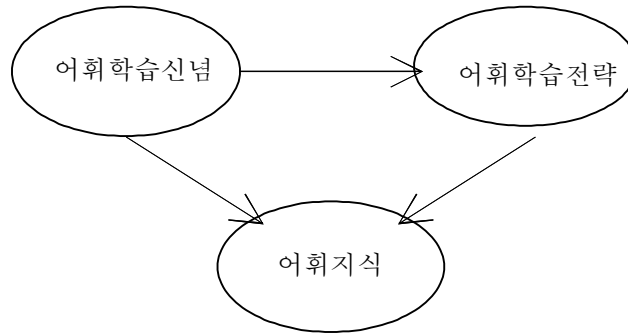
5.4 어휘학습신념, 전략, 그리고 어휘지식의 구조적 관계

본 연구의 기본 가설은 학습자의 신념체계가 학습자들의 학습행동, 즉 학습전략에 영향을 미치고, 이러한 행동이 어휘지식에 영향을 미친다는 것이다. 이에 측정오차를 통제할 수 있고, 매개변수의 사용을 살펴볼 수 있으며, 이론모형에 대한 통계적 평가가 가능하다는 장점을 가진 구조방정식 모형을 통해 기본 가설을 검증하였다. 어휘학습에 대한 신념과 어휘학습전략이 영어 어휘지식에 미치는 영향을 분석하기 위해 3개의 잠재변수를 선정하였으며, 각 변수 간 구조적 관계를 규명하기 위하여 구조방정식 모형을 사용하였다.

5.4.1 연구모형의 설정

본 연구에서 연구모형을 설정한 근거는 신념이 영어지식에 미치는 연구(김경자, 2016; 남정미, 2013), 신념이 학습전략에 미치는 연구(신수정, 2006; Abraham & Vann, 1987; Wenden, 1986; Yang, 1992), 전략이 영어지식에 미치는 연구(이성원, 민미옥, 2006; 조미선, 2006; 한상호, 2003; Jeon, 2007; Oxford, 1990; Park, 2001), 신념 및 전략이 영어지식에 미치는 연구(송고은, 2013; 홍석연, 1990)에 기반하였다. 이러한 연구들을 바탕으로 하여 그림 11과 같이 연구모형을 설정하였다.

<그림 11> 연구모형 I



5.4.2 측정 변인의 기술 통계

구조방정식 모형에서 각 측정변수들이 정상 분포를 이루지 않을 경우 다변량 정규분포성의 가정을 충족시킬 수 없으므로, 측정변인의 평균과 표준편차, 왜도와 첨도를 확인하였다. 그 결과는 표 40에 제시하였다.

<표 40> 측정변수의 평균, 표준편차 및 왜도, 첨도(N=206)

	측정변수	평균	표준편차	왜도	첨도
어휘 학습 신념	자발적 읽기	2.23	.95	.81	.21
	어휘 중요성	4.29	.72	-.88	.23
	묵시적 학습	4.11	.72	-.64	.71
	명시적 학습	3.79	.73	-.20	-.41
	학습 동기	4.18	.64	-.46	-.24
어휘 학습 전략	상위인지전략	2.76	.87	-.02	-.60
	관계전략	2.73	.88	.11	-.32
	인지전략	2.50	.82	.33	-.17
	암기전략	2.88	.93	.20	-.30
	기억전략	2.77	.84	.15	-.15
	추측전략	3.25	.95	-.22	-.51

표에서 보듯이, 변인들의 평균은 최소 2.50에서 최고 4.29, 표준편차의 평균은 최소 .64에서 최고 .95이었으며, 왜도는 절대값 최소 -.88에서 최대 .71, 첨도는 최소 -.60에서 최대 .71의 값을 보였다. 측정변인의 표준왜도가 3보다 작고 표준첨도가 10보다 작으면 구조방정식 조건이 충족되었다고 할 수 있다.

<표 41> 주요 변수 간 상관관계

	자발적 읽기	어휘 중요성	묵시적 학습	명시적 학습	학습 동기	상위 인지	관계 전략	인지 전략	암기 전략	기억 전략	추측 전략
자발적 읽기	1										
어휘 중요성	.28**	1									
묵시적 학습	.24**	.30**	1								
명시적 학습	.00	.45**	.32**	1							
학습 동기	.30**	.47**	.35**	.37**	1						
상위 인지	.43**	.33**	.18**	.08	.31**	1					
관계전략	.32**	.28**	.24**	.12	.20**	.58**	1				
인지전략	.53**	.20**	.24**	-.02	.17*	.62**	.54**	1			
암기전략	.36**	.20**	.20**	.11	.24**	.53**	.52**	.56**	1		
기억전략	.38**	.30**	.23**	.09	.28**	.60**	.55**	.59**	.57**	1	
추측전략	.39**	.26**	.21**	.07	.25**	.55**	.54**	.56**	.48**	.46**	1

주요 변수 간 상관관계를 확인한 결과는 표 41과 같다. 명시적 학습요인을 제외하고 모두 .17에서 .62의 정적인 상관을 가지는 것으로 확인되었다. 일반적으로 변수들 간의 상관관계수가 .80이상이면 다중공선성의 위험이 있다고 볼 수 있으나, 다중공선성이 의심되는 변수는 없는 것으로 나타났다. 실제 다중 공선성 여부를 판단하기 위해 다중 회귀분석을 통해 VIF가

10을 넘는지 확인한 결과, 모든 측정변수가 10이하로 문제되지 않는 것으로 확인되었다.

5.4.3 측정모형 분석

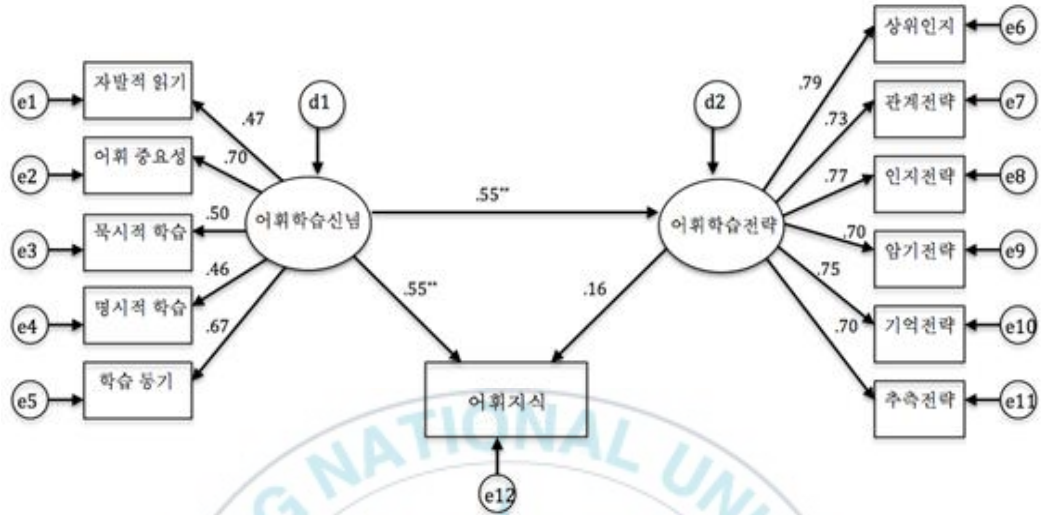
본 연구에서는 어휘학습에 대한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 잠재변인의 구성개념이 적합한지를 파악하기 위해 측정모형의 확인적 요인 분석을 실시하였다. Chi-square(X^2)는 125.05(df = 52, $p < .00$)로 p 값이 .05 이하로 연구모형이 부적합하지만 X^2 검증은 표본 수가 많은 경우, 대부분 p 값이 .05 미만으로 나타나기 때문에 모형적합도 지수로 유용하지 않다는 평가를 받고 있다. 따라서 본 연구에서는 모형의 적합도를 평가하기 위한 적합도 지수인 RMSEA, TLI, CFI를 사용하였다.

<표 42> 어휘 학습신념 및 전략과 어휘지식 간의 모형 적합도

	X^2	df	TLI	CFI	RMSEA
최종 모형	125.05	52	.89	.91	.08

RMSEA는 .05이하이면 좋은 적합도, .08이하이면 양호한 적합도, .10이하의 보통 적합도, .10 초과는 적합하지 않다(Hu & Bentler, 1999)고 받아들여지는데, 본 연구의 측정모형의 RMSEA는 .08로 적합하지는 않으나 양호한 것으로 나타났다.. 또한 TLI, CFI는 그 값이 .90이상이면 좋은 적합도, .90에 가까우면 양호한 모형으로 해석하는데, TLI는 .89, CFI는 .91로 측정 모형의 적합도는 만족할 만한 수준이다(표 42 참조). 확인적 요인분석 결과에 따르면, 신념과 전략이라는 잠재변수에서 측정변수에 이르는 경로는 유의수준 .001에서 모두 유의한 것으로 나타났다.

<그림 12> 어휘학습신념, 어휘학습전략, 어휘지식 간의 구조 모형



구조모형 분석 결과는 그림 12와 표 43과 같다. 어휘학습신념은 어휘학습전략에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 분석되었으나($B=.55$, $p<.01$), 어휘학습전략은 어휘지식에 p 값이 .70으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한, 어휘학습신념은 어휘지식에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다($B=.32$, $p<.05$). 이 결과는 학습자들의 어휘학습에 대한 신념이 1 표준편차만큼 증가하면 전략은 .55, 어휘지식은 .32 표준편차만큼 정(+)으로 증가된다. 즉, 어휘학습에 대한 신념이 높을수록 어휘지식이 높아지고, 어휘학습전략도 더 많이 사용한다는 것을 의미한다. 어휘학습전략은 직접적으로 어휘지식에 영향을 주지 않으며, 부트스트래핑(Bootstrapping) 검증에서 전략의 매개효과는 95% 신뢰구간에서 하한값 -.56에서 상한값 2.99로 0을 포함하고 있으므로 어휘학습전략의 매개효과는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 분석되었다.

<표 43> 최종 구조모델 경로분석 결과

경로	Estimate		S.E.	C.R.
	B	B		
신념 → 전략	.84	.55	.18	4.69***
전략 → 어휘지식	1.71	.16	.94	1.82
신념 → 어휘지식	5.17	.32	1.75	2.96**

구조방정식의 모형분석 결과를 통해 나타난 어휘학습신념과 어휘학습전략이 어휘지식에 미치는 직, 간접효과와 총 효과를 살펴보면 표 44와 같다. 표에서 제시한 바와 같이 어휘학습신념이 어휘학습전략을 거쳐 어휘지식에 미치는 경로에서 어휘학습신념이 어휘지식에 미치는 총 효과를 .41에서 직접효과는 .32, 간접효과는 .09로 직접효과가 훨씬 큰 것으로 나타났다. 즉, 어휘학습신념이 1 증가하면 이런 변수를 연결시켜주는 모든 추정된 인과과정을 통해서 어휘지식이 .41점 증가를 예측할 수 있다.

<표 44> 어휘 학습신념이 어휘지식에 미치는 직, 간접 효과

경로	총 효과	직접효과	간접효과
신념 - 전략 - 어휘지식	.41	.32	.09

학습전략의 사용이 영어능력에 긍정적 영향을 미친다는 기존 연구와는 달리, 구조방정식을 통해 살펴본 결과, 어휘학습전략은 어휘지식에 직접적인 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다. 어휘학습에 대한 신념은 어휘학습전략을 사용하는 데에 관여하지만($B=.55, p<.01$), 단지 전략들을 사용하는 것만으로는 어휘지식의 향상에 긍정적 기여를 하는 것은 아니다. 따라서, 어휘학습전략들 중에 어휘지식에 영향을 미치고, 학습자들이 많이 사용하여 숙달되었다고 간주할 수 있는 학습전략과 어휘지식 간의 관계를 재검증할 필요가 있다.

5.5 신념 및 전략의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향

구조방정식 모형에서 어휘학습전략의 p 값이 .70으로 근접하지만 어휘지식에 통계적으로 유의하게 직, 간접적 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 따라서 연구자는 어휘지식에 영향을 미치는 어휘학습신념과 어휘학습전략의 각 하위요인들을 살펴보고, 유의하다고 판명된 요인들이 어휘지식에 어떠한 구조적 영향을 미치는지 구조방정식으로 검증하고자 한다.

5.5.1 어휘학습신념이 어휘지식에 미치는 영향

어휘학습신념이 영어 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보기 위해 연구자는 어휘지식 점수를 종속변수로 설정하고, 어휘 신념의 하위 요소인 자발적 읽기, 어휘 중요성, 묵시적 학습, 명시적 학습, 학습 동기 요인을 예측변수로 설정한 다중 회귀분석을 실시하였다. 다중 회귀분석 결과, F 값은 7.66, 유의확률 .00으로 모형에 포함된 요인들이 유의수준 .05에서 대학생 영어학습자들의 어휘지식을 유의미하게 예측하고 있음을 보였다. R 은 .40, R 제곱은 .16으로 이는 본 연구에서 예측변수로 설정한 어휘학습에 대한 신념이 대학생 학습자들의 어휘지식 편차의 16%를 설명하고 있음을 의미한다.

어휘학습신념을 구성하는 하위 요소 각각이 영어 어휘지식에 미치는 영향에 대한 분석 결과는 표 45에 제시하였다. 표에서 알 수 있듯이, 자발적 읽기의 표준화 계수는 .23($p < .01$)이고, 어휘 중요성의 표준화 계수는 .21($p < .01$)로서 두 요인은 어휘지식에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 수준임을 알 수 있다.

<표 45> 신념의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	10.77	3.83		2.81	.01
자발적 읽기	1.76	.54	.23	3.27	.00**
어휘 중요성	2.15	.83	.21	.2.6	.01**
1 목시적 학습	.68	.71	.07	.95	.35
명시적 학습	-.24	.79	-.02	-.30	.76
학습 동기	.54	.86	.05	.63	.53

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

이러한 결과는 학습자들이 자발적으로 영어자료에 노출되고자하는 노력을 할수록, 영어 학습에 있어 어휘가 중요하다고 믿을수록 어휘지식 발달에 도움이 됨을 의미한다. 하지만 목시적 학습, 명시적 학습, 학습 동기는 각 유의 확률이 .35, .76, .50으로 통계적으로 유의한 수준에 도달하지 못했다. 즉 어휘를 자연스럽게 습득하는 학습방법이나 어휘를 배운 후에 정리하거나 연습문제를 풀어서 의식적으로 암기하는 학습방법에 대한 신념은 어휘지식에 직접적 영향을 끼치지 못하는 것으로 나타났다. 영어 학습동기도 어휘지식에 직접적인 영향을 끼치지 못하는 것으로 나타났다.

5.5.2 어휘학습전략이 어휘지식에 미치는 영향

어휘학습전략이 영어 어휘지식에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보기 위해 연구자는 어휘전략의 하위 요소인 상위인지전략, 관계전략, 인지전략, 암기전략, 기억전략, 추측전략 점수를 독립변수로 하고, 어휘지식 점수를 종속변수로 하여 다중 회귀분석을 실시하였다. 다중 회귀분석 결과, R은 .39, R 제곱은 .15였으며, F값은 5.79 유의확률 .00으로 통계적으로 의미 있는 결과를 보였다. 따라서 본 모형은 어휘학습전략이 어휘지식에 대해 약

15%의 예측 설명력을 지니고 있음을 나타낸다. 어휘학습전략을 구성하는 하위 요소 각각이 영어 어휘지식에 미치는 영향에 대한 분석 결과는 표 46에 제시하였다.

<표 46> 전략의 각 요인이 어휘지식에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화계수	t	유의확률
	B	표준오차	베타		
(상수)	18.41	2.00		9.22	.00
상위인지전략	.87	.79	.11	1.10	.28
관계전략	1.03	.74	.13	1.40	.16
1 인지전략	.13	.84	.02	.15	.88
암기전략	-.98	.68	-.13	-1.44	.15
기억전략	.22	.79	.03	.28	.78
추측전략	2.00	.66	.26	3.03	.00**

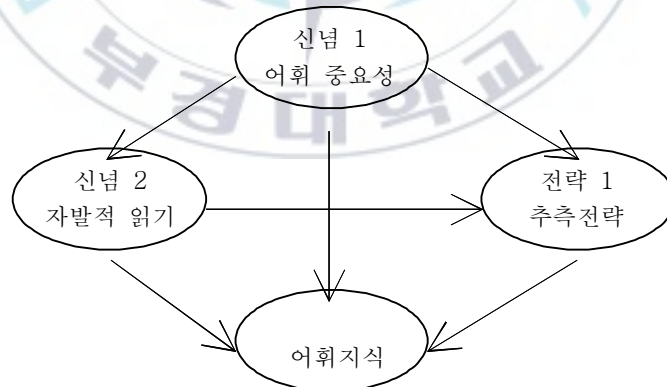
**p<.01, *p<.05

표 46에 따르면, 추측전략만 어휘지식에 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 성인 학습자들을 대상으로 한 맹수연과 나경희(2007)의 연구에서 어휘학습전략이 실제 영어지식에 미치는 효과에 대해서 별다른 영향을 미치지 못하는 못하지만 문맥을 고려한 추측전략은 학습자의 독해능력 향상에는 도움이 된다고 보고하였다. 또한, Oxford(1990)와 Nagy, Herman과 Aderson(1985)의 연구에서 성공적인 학습자는 새로운 어휘를 접했을 때 문맥을 통한 추측을 하는 추측전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다. 다중 회귀분석결과와 선행연구를 바탕으로 어휘지식에 직접적인 영향을 주는 것으로 보이는 추측전략을 선택하여 구조적 인과관계를 살펴보고자 한다. 이는 학습자들이 가장 빈번하게 사용하여 숙달되었다고 보여지는 전략의 사용이 실제로 어휘지식을 향상하는 데 기여하는지를 살펴보기 위함이다.

5.5.3 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간 구조적 관계

다중 회귀분석 결과, 신념에서는 어휘 중요성과 자발적 읽기, 전략에서는 추측전략이 어휘지식에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 어휘학습에 관한 신념 측정 도구 개발 시 어휘학습방법에 대한 학습자들의 신념, 즉 명시적 학습, 묵시적 학습, 그리고 자발적 읽기를 하위영역으로 포함시켰다. 따라서, 자발적 읽기 신념은 어휘 중요성과 동일한 선상의 신념이라기보다는 어휘지식 향상에 도움이 되는 읽기 수행과 관련된 신념이므로 어휘 중요성 신념을 상위 변인으로 설정하였다. 이에 선별된 각 측정요인들이 어휘지식에 직접적 영향을 주는지, 기본 가설처럼 어휘학습 신념이 자발적 읽기나 추측전략을 사용하는 행동에 관여하여 어휘지식 향상에 기여하는지 알아보고자 그림 13과 같이 연구모형을 설정하였다.

<그림 13> 연구 모형 II



어휘 중요성, 자발적 읽기, 어휘학습에 대한 신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 잠재변인의 구성개념이 적합한지를 파악하기 위해 측정모형의 확

인적 요인 분석을 실시하였다. 구조모형의 적합도는 Chi-square(X²)는 69.49. (df = 49, p<.00), TLI는 .97, CFI는 .98, RMSEA는 .05로 매우 만족할 만한 수준인 것으로 확인되었다(표 47 참조).

<표 47> 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간의 모형 적합도

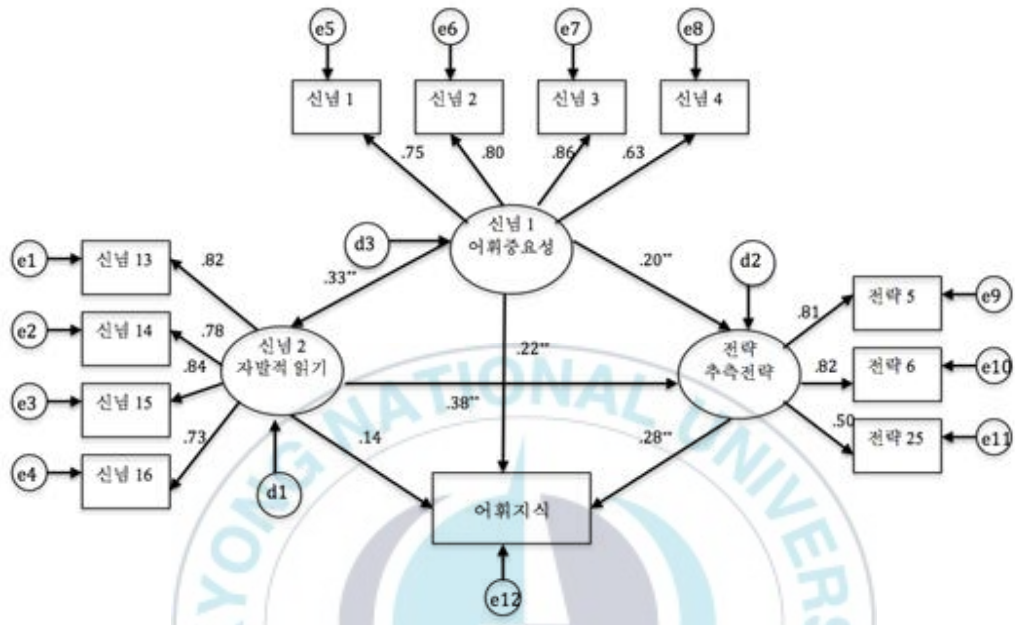
	X ²	df	TLI	CFI	RMSEA
최종 모형	69.49	49	.97	.98	.05

구조모형 분석 결과, 어휘 중요성은 자발적 읽기에 정적으로 유의한 영향을 미치며(B=.33, p<.001), 추측전략에도 정적으로 유의한 영향을 미치는 것(B=.26, p<.01)으로 분석되었다. 자발적 읽기도 추측전략에 정적으로 유의한 영향을 미쳤다(B=.39, p<.001). 또한, 어휘 중요성은 어휘지식에 정적으로 유의한 영향을 미치며(B=.22, p<.001), 추측전략은 어휘지식에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것(B=.28, p<.001)으로 분석되었다. 다만 자발적 읽기와 어휘지식 간의 경로계수가 .14로 다소 낮게 나왔으며, 유의한 긍정적 영향을 미치지 않는 것으로 산출되었다(표 48과 그림 14 참조).

<표 48> 최종 구조모델 경로분석 결과

경로	Estimate		S.E.	C.R.
	B	B		
어휘 중요성 → 자발적 읽기	.54	.33	.05	4.10***
어휘 중요성 → 추측전략	.33	.20	.14	2.39**
자발적 읽기 → 추측전략	.38	.38	.09	4.36***
어휘 중요성 → 어휘지식	2.69	.22	.92	2.94**
자발적 읽기 → 어휘지식	1.06	.14	.60	1.78
추측전략 → 어휘지식	2.07	.28	.63	3.31 ***

<그림 14> 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간 최종 구조모형



다음으로, 어휘 중요성과 어휘지식 간의 관계에서 추측전략의 매개효과 검증 실시하였다. 매개효과를 살펴보기 위해 부트스트래핑 검증을 실시하였고, 매개효과 비표준화 계수, 표준오차, 부트스트랩 95% 신뢰구간 값을 분석하였다. 분석결과는 표 49와 같다. 추측전략의 매개효과는 95% 신뢰구간에서 .85~2.42의 상, 하한 값을 보이고 있으며 0을 포함하지 않는 것으로 나타났다. 즉, 추측전략의 매개효과는 p 값 .02로 통계적으로 유의한 것으로 검증되었으며, 추측전략이 부분매개효과를 가지는 것으로 확인되었다. 자발적 읽기와 어휘지식 간의 관계에서 추측전략의 매개효과는 95% 신뢰구간에서 .38~1.36으로 0을 포함하지 않았다. 자발적 읽기와 어휘지식 경로 사이에서 추측전략은 p 값 .01로 부분매개효과를 가지는 것으로 나타

났다. 또한 어휘 중요성에서 추측전략의 경로에서 자발적 읽기의 매개효과는 95% 신뢰구간 .12~.37로 자발적 읽기는 부분매개효과를 가지는 것으로 나타났다.

<표 49> 모형의 매개효과 검증결과

경로	Estimate	S.E.	95% 신뢰구간
어휘 중요성 - 추측전략 - 어휘지식	1.67	.49	.85~2.42
자발적 읽기 - 추측전략 - 어휘지식	.78	.30	.38~1.36

어휘가 중요하다는 신념이 어휘지식에 미치는 직접적 영향과 추측전략을 통한 간접적 영향을 살펴보기 위해 공변량 분석을 실시하였는데 그 결과는 표 50과 같다. 어휘 중요성이 어휘지식에 미치는 총 효과는 .28, 직접효과는 .22, 간접효과는 .06으로 직접효과가 더 큰 것으로 나타났다. 자발적 읽기가 어휘지식에 미치는 총 효과는 .25이며, 직접효과는 .14이고 간접효과는 .11로 나타나 직접효과가 간접효과보다 큰 것으로 나타났다. 즉, 어휘학습이 중요하다는 신념이 1 증가하면 이런 변수를 연결시켜주는 모든 추정된 인과과정을 통해서 어휘지식이 .28점 증가를 예측할 수 있다.

<표 50> 신념 요인이 어휘지식에 미치는 직, 간접 효과

경로	총효과	직접효과	간접효과
어휘 중요성 → 추측전략 → 어휘지식	.28	.22	.06
자발적 읽기 → 추측전략 → 어휘지식	.25	.14	.11

VI. 결론 및 제언

본 장에서는 어휘학습에 대한 신념 및 어휘학습전략이 어휘지식에 미치는 영향에 대한 연구결과를 연구 질문 별로 요약하고자 한다. 또한, 연구의 제한점을 논의하고, 더불어 연구결과를 바탕으로 본 연구가 가지는 교육적 함의와 앞으로의 연구방향을 제안하고자 한다.

6.1 연구의 결론

본 연구는 대학생 학습자들이 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있으며, 학습자들이 선호하는 어휘학습전략과 유용하다고 생각하는 어휘학습전략을 살펴보았다. 또한, 학습자들의 성별과 어휘수준에 따라 신념과 전략에 차이가 있는지 살펴보고, 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식의 구조적 인과관계에 대해 알아보는 데 궁극적 목적을 두었다. 이와 같은 연구 과제를 달성하기 위해 어휘지식, 어휘학습신념, 어휘학습전략에 관한 이론적 배경을 검토 한 후, 부산에 소재한 S대학교 206명의 학생들을 대상으로 설문 및 시험을 실시하였다. 수거한 설문문항들을 기입한 후 어휘학습에 대한 신념과 어휘학습전략 설문 문항들을 요인 분석을 하였다. 추출된 각 요인들의 신뢰도 검사를 통해 설문의 문항들이 구인을 타당하게 설명하고 있음을 확인하였다. 또한, 학습자들의 성별과 수준에 따른 신념과 전략의 차이를 분석하고자 어휘 수준에 따라 상, 중, 하위 수준으로 나누어 비교 분석하였다. 이에 따른 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 대학생 영어학습자들은 영어 어휘학습에 대해 어떤 신념을 가지고 있는가를 살펴본 결과, 대학생 학습자들은 어휘학습이 중요하다는 신념에 가장 높은 동의를 보였으며, 학습 동기, 묵시적 학습, 명시적 학습, 그리고 자발적 읽기의 순으로 동의하였다. 성별에 따른 신념을 비교해 봤을 때, 전반적으로 남학생의 평균점수가 여학생의 평균점수보다 더 높았는데, 대학생들을 대상으로 영어 학습 신념을 연구한 남정미(2013)의 연구에서 여학생 평균점수가 더 높았던 것과는 다른 결과를 보여주었다. 이는 설문을 실시한 그룹 중 방학 토익집중 프로그램에 남학생 비중이 더 높았는데, 자발적으로 방학 기간 동안 토익 수업을 신청하여 수강하는 학습자들이 어휘 학습에 대한 더 긍정적이고 높은 신념을 보였을 가능성이 있다. 어휘지식 수준에서는 자발적 읽기, 어휘 중요성, 학습 동기요인에서 수준 간 유의한 차이를 보였다.

둘째, 대학생 영어학습자들이 어휘학습에 실제로 사용하는 전략들은 무엇이며, 성별과 수준에 따라 차이가 있는지를 알아보았다. 대학생 학습자들은 추측전략을 가장 많이 사용하였고, 암기전략, 기억전략, 상위인지전략, 관계전략, 인지전략 순으로 나타났다. 이는 선행연구들(오희정, 2010; 이상희, 정양수, 2016; 이성원, 민미옥, 2006; 한상호, 2003)과 비슷한 결과로 학습자들이 많이 사용하는 전략은 문맥에서 추론하는 전략이며, 가장 적게 사용하는 전략은 어휘를 활용하는 전략이라고 보고하였다. 이러한 결과는 한국의 영어 학습 환경이 시험에 치중되어 산출적 어휘지식보다는 수용적 어휘지식을 더 중요하게 생각하며, 어휘를 활용할 수 있는 학습 환경이 잘 마련되어 있지 않기 때문으로 풀이된다. 성별에 따른 차이는 전반적으로 남학생의 평균이 조금 높았으나 통계적으로 유의한 차이는 보이지 않았다. 어휘지식 수준에 따른 차이는 상위인지전략, 관계전략, 인지전략, 추측전략에서 상위 집단이 하위 집단보다 통계적으로 유의하게 더 많이 사용하는

것으로 나타났다. 암기전략과 기억전략에서는 유의한 차이가 없었는데, 학습자들이 인지적 노력 없이 기계적으로 반복해서 어휘를 기억하는 전략들이 어휘수준에 상관없이 모든 집단에서 선호하는 전략으로 풀이된다.

셋째, 학습자들이 유용하다고 생각하는 전략들은 무엇이며, 실제로 사용하고 있는 전략들과 차이가 있는지를 살펴보았는데, 유용도 인식과 실제 사용에는 확연한 차이가 있었다. 먼저, 유용도 인식은 실제 사용보다 평균 점수가 모든 전략요인에서 더 높았다. 이는 학습자들이 다양한 전략들을 사용하는 것이 어휘학습에 도움이 된다고 인식은 하지만, 인지하는 정도에 비해 실제 어휘학습에서 덜 적극적으로 사용하는 것으로 나타났다. 학습자들은 상위인지전략이 어휘학습에 가장 유용하다고 생각하지만, 실제로는 상위인지전략보다 추측전략, 암기전략, 기억전략을 더 선호하고 사용하는 것으로 나타났다. 한 가지 특이한 점은 학습자들은 추측전략이 다른 전략들에 비해 덜 유용하다고 인식하지만 실제로는 가장 많이 사용하고 있다는 점이다. 이러한 결과는 유용도에 대한 인식과 상관없이, 짧은 시간 내에 많은 양의 어휘를 학습해야 하는 현 교육환경에서 기계적인 전략들이 경험적으로 익숙해져있기 때문이라고 생각된다. 반면에, 학습자들은 좀 더 심층적이고 인지적 노력이 필요한 전략들이 학습의 효율성을 높일 수 있다고 인식은 하지만, 시험결과에 즉각적인 영향을 주지 않는 전략들은 덜 사용하는 것으로 보여 진다.

넷째, 어휘학습신념, 어휘학습전략, 그리고 어휘지식 사이에 어떤 구조적 관계가 있는지 살펴본 결과, 어휘학습신념은 어휘학습전략과 어휘지식에 직접적인 영향을 미쳤으나 어휘학습전략은 어휘지식에 직접적 영향을 주지 못했을 뿐 아니라 어휘학습신념과 어휘지식 사이에 매개효과의 역할도 하지 않는 것으로 나타났다. 즉, 어휘학습에 대한 학습자의 생각이 어휘학습전략이라는 행동에 영향을 미쳐 어휘지식이 향상될 것이라는 구조적

관계가 성립하지 않았다. 대학생을 대상으로 한 송고은(2013)의 연구에서도 영어 학습전략과 영어지식 사이의 상관관계보다는 영어 학습신념과 영어지식 사이의 상관관계가 더 높았는데, 이러한 결과는 어휘학습전략이라는 측정변인이 전략을 사용하는 정도에 바탕을 두고 있기 때문으로 생각된다. 전략을 사용하는 것이 전략을 이해하고 효과적으로 사용하는 것을 의미하는 것은 아니며, 또한 전략을 사용하는 데 숙달되었다고 볼 수는 없기 때문이다. 따라서, 여섯 개 범주의 어휘학습전략을 학습들이 모두 사용하거나 숙달되었다고 보기는 어렵기 때문에 학습자들이 가장 많이 사용하고 어휘지식에 가장 유의미한 영향을 주는 요인들을 선택하여 구조적 관계를 다시 살펴보았다.

마지막으로, 어휘지식을 종속변수로 설정하고, 어휘학습신념과 어휘학습전략을 예측변수로 다중 회귀분석을 한 결과, 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략의 요인이 어휘지식을 통계적으로 유의미하게 예측하였다. 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략, 어휘지식 간 구조적 관계를 살펴본 결과, 어휘 중요성, 자발적 읽기, 추측전략은 어휘지식에 영향을 미치는 직접적 요인의 역할을 수행하였다. 또한, 추측전략은 어휘 중요성과 어휘지식뿐만 아니라 자발적 읽기와 어휘지식 사이에서 부분 매개역할을 하는 간접적 요인의 역할을 하였다.

본 연구의 결과를 통해 어휘학습전략보다는 어휘학습신념이 학습자들의 어휘지식을 더 의미 있게 설명해주는 것으로 나타났다. 어휘학습신념은 어휘지식에 직접적인 영향을 미치고, 어휘학습전략에도 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 어휘학습전략은 어휘지식에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 않지만, 학습자들이 가장 많이 사용하는 추측전략은 어휘지식에 직접적인 영향을 미칠 뿐 아니라 간접적으로 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다.

6.2 연구의 제한점

본 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 한 대학교의 학생들을 대상으로 조사하여 다양한 학업수준의 학습자들을 살펴보지 못하였다. 따라서 한국의 대학생들로 적용하기는 제한점이 있을 수 있다. 둘째, 어휘지식을 어휘 수준 시험을 통해 얻어진 점수로 평가하여 어휘지식의 한 단면만 살펴보았다. 따라서 어휘 크기와 수용적 지식을 주로 평가하였기 때문에 어휘지식의 다양한 측면을 포함하지 못하였다. 셋째, 어휘지식에 대한 신념 설문이 보편화된 문항들이 아닌 본 연구자가 어휘와 관련된 선행연구들을 통해 작성하여 학습자들이 가지고 있는 신념을 제한하여 보았을 수도 있다. 어휘학습전략에서도 설문을 통한 양적 연구로 인해 어휘학습전략에 제한을 두었을 지도 모른다. 따라서, 한국 학습자들에게 맞는 어휘학습신념 및 어휘학습전략에 대한 학습자 개개인의 서면이나 구두보고 등을 담아내지 못하였다.

6.3 교육적 함의 및 앞으로의 연구 방향

본 연구가 가지는 교육적 함의는 다음과 같다. 첫째, 학습자들의 신념은 행동에 영향을 주고 이는 학습자들의 어휘지식 향상에 기여하였다. 따라서, 교사는 학습자들이 어떠한 신념을 가지고 있는지 파악하고 체계적으로 조사함으로써, 학습자들이 어휘학습에 대해 우호적인 신념을 형성할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

둘째, 어휘학습신념, 어휘학습전략, 어휘지식 간 구조적 관계를 살펴본 결

과, 어휘학습전략을 많이 사용하는 것이 어휘지식을 향상시키는 것은 아니었으며, 특정한 범주의 전략 사용이 어휘지식을 향상시켰다고 보기는 어렵다. 따라서, 교육 현장에서 다양한 전략을 소개하고 학습자들이 과업에 따라 적절하고 효과적인 전략을 사용할 수 있도록 지도하는 것이 중요하다. 또한, 학습자들이 유용하다고 인식하고 있지만 잘 사용하지 않는 전략들은 다양한 과업을 통해 소개하고, 전략의 훈련을 통해 스스로 학습하는 데 도움을 주어야 할 것이다.

이에 더하여, 본 연구가 가지는 의의와 향후 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 기존의 선행연구들이 영어학습에 대한 신념을 연구하였지만, 본 연구에서는 어휘학습에 대한 학습자 신념을 어휘학습 방법과 어휘의 양을 늘리는 데 기여할 것으로 예상되는 자발적 읽기 요인등으로 다양하게 살펴보았다는 데 의미가 있다. 향후 연구에서는 어휘학습에 대한 학습자 신념을 인터뷰나 주관식 응답을 통해서 어휘학습에 대한 신념을 더 다양하고 깊이 있게 다룰 수 있을 것으로 예상된다.

둘째, 많은 선행연구들에서 어휘학습전략과 영어지식과의 관계를 살펴보았는데, 영어지식을 측정함에 있어 토익 성적이나 영어 시험 점수 등을 사용하였다. 이는 영어의 어휘뿐만 아니라 다양한 요소를 포함하고 있어 어휘학습전략과 어휘지식의 관계를 살펴보는 데 제한이 있었다. 본 연구에서는 어휘지식을 연구함으로서 어휘지식을 향상하는데 기여하는 요인들을 살펴보았다는 점에서 의미가 있다. 하지만 어휘지식을 어휘 깊이나 산출적 어휘지식 등 다양한 측면을 고려하지 못하였다. 따라서 향후 연구에서는 어휘지식의 크기와 수용적 지식뿐만 아니라 어휘지식의 깊이와 산출적 지식에 미치는 영향을 살펴볼 것을 제안한다.

마지막으로, 신념과 영어지식, 전략과 영어지식, 그리고 신념과 전략의 관계를 살펴 본 선행연구들과는 달리 본 연구에서는 신념, 전략, 어휘지식의

3개의 변인을 구조적으로 살펴보았다는 점에서 큰 의미가 있다. 하지만 어휘학습신념, 어휘학습전략, 어휘지식 사이에 어휘전략을 지도한 후 어휘전략 숙달의 요인을 추가하여 살펴보기를 제안한다. 본 연구가 가지는 제한점을 보완하고 어휘지식에 영향을 줄 수 있는 다양한 변인들에 대한 향후 연구를 설계한다면 교육적 시사점에 기여할 바가 클 것으로 예상된다.



참고문헌

- 국립국어원 표준 국어 대사전. (2019). 신념. 2019. 07.30 검색,
<https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do>
- 김경자 (2011). 영어학습에 대한 신념체계와 영어성취도와의 구조모형. *영어교육연구*, 16(2), 25-47.
- 김낙복. (2005). 영어 연어의 고찰과 교수 방법에 관한 연구. *외국어교육* 12(2), 141-165.
- 김남순, 이광수. (2011). 중학생과 고등학생의 영어 학습전략과 학습신념 차이 연구. *현대 영어영문학*, 29(2), 73-91.
- 김남희, 정미애, (2015). 대학생들의 영어 어휘학습전략 사용 연구. *언어연구*, 31(2), 247-273.
- 김성은, 심재우. (2007). 중학생의 영어 어휘학습전략과 영어 읽기 능력의 상관관계. *언어학*, 15(1), 103-116.
- 김승태. (2002). 어휘책략과 영어 독해 지도. *영어교과교육*, 1(2), 123-171.
- 김영은. (2008). 수용적 어휘지식과 산출적 어휘지식, 어휘학습전략의 관계. *영어어문교육*, 14(3), 283-306.
- 김지선. (2011). 대학생의 어휘력과 어휘학습책략과의 관계. *현대영어교육*, 12(3), 230-251.
- 남정미. (2013). 대학생의 영어학습신념과 영어성취도 점수와의 관계분석. *새한영어영문학*, 55(4), 161-179.
- 맹수연, 나경희. (2007). ESL 학습자의 어휘학습전략이 어휘 및 독해능력에 끼치는 영향. *영어영문학연구*, 49(1), 71-93.
- 박정화, 정양수. (2013). 어휘 목록의 유형과 과제 유형이 대학생 영어 학습자의 어휘학습에 미치는 영향. *언어연구*, 29(2), 245-267.
- 박주현, 김신혜. (2011). 고등학교 영어 학습자의 어휘 학습전략과 어휘 능력과의 관계. *현대문법연구*, 68, 195-219.

- 박찬규. (2005). 고등학생들의 영어 학습전략과 학습신념의 차이비교. *영어영문학연구*, 31(2), 173-199.
- 송고은. (2013). 영어학습전략과 신념이 수행능력에 미치는 상관관계 분석. *교양교육연구*, 7(2), 491-519.
- 신수정. (2006). 대학생들의 영어학습전략과 학습신념. *현대영미어문학*, 24(3), 235-254.
- 오준일. (1992). 대학생의 외국어 학습에 관한 신념. *영어교육*, 44, 23-48.
- 오준일. (1996). 외국어 학습에 관한 신념: 성별, 전공, 그리고 학년별 차이. *영어교육연구*, 5, 47-65.
- 오희정. (2010). 한국 대학생의 어휘학습전략 사용. *영어교육연구*, 22(2), 279-302.
- 오희정. (2012). 어휘 지도가 어휘 능숙도별 어휘 전략 사용과 성취도에 미치는 효과. *영어학*, 12(3), 451-472.
- 유진영. (2010). EFL 학습자의 영어학습신념과 성취도의 상관관계에 관한 연구. 석사학위논문. 숙명여자대학교. 서울.
- 이상희, 정양수. (2015). 한국 대학생의 영어 어휘 학습 전략의 사용과 만족도에 관한 연구. *현대영미어문학*, 33(1), 333-354.
- 이성원, 민미옥. (2006). 한국 고등학생들의 영어 어휘학습전략 사용연구. *영어 교육*, 61(2), 115-137.
- 이양희. (2004). 영어 학습 동기 및 전략과 학습자 성별 및 성취도와의 관계. 석사학위논문, 전북대학교, 전북.
- 이유정, 김경자. (2012). 고등학생들의 영어 학습에 대한 신념 연구. *21세기 영어영문학회 학술대회*, 109-125.
- 이지현. (2008). EFL 한국고등학생들의 언어학습신념과 성취도와의 관계. 석사 학위논문, 우송대학교, 대전.
- 이효웅. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 전략의 상관관계. *영어교육연구*, 14(1), 199-212.
- 임미란, 김경훈. (2009). 대학생들의 어휘전략 사용과 영어 듣기, 읽기 능력과 상관관계. *영어영문학* 21, 22(2), 215-233.

- 정혜진. (2006). 영어듣기 능숙도와 듣기 전략 사용에 관한 연구. *영어교육 연구*, 18(3), 253-277.
- 조미선. (2006). 중학교 학습자의 영어 어휘학습 책략 연구. *The Studies in English Education*, 11(1), 99-124.
- 조운경. (2017). 한국 고등학생들의 문법학습에 대한 인식 및 문법 학습전략이 영어 문법지식에 끼치는 영향. *중등영어교육*, 10(2), 91-114.
- 한미향. (2014). 한국 대학생의 영어 어휘 학습 전략 연구. *글로벌영어교육 학회*, 19(1), 103-126.
- 한상호. (2003). 대학생의 영어 어휘능력과 어휘학습전략의 상관관계. *영어교육 연구*, 15(1), 239-269.
- 홍석연. (1990). 우리나라 중학생의 영어 학습에 관한 신념과 학습 책략 연구. 석사 학위 논문, 서울대학교 대학원. 서울.
- Abraham, R., & Vann, R. (1987). Strategies of two language learners: A Case Study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Allen, F. A. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. & Freebody P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research review* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bagherzadeh, H. (2012). Language learning beliefs of non-English majors: Examining the role of English language proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 784-792.
- Bernat, E. (2004). Investigating Vietnamese ESL learners' beliefs about language learning. *EA Journal*, 21, 40-54.

- Boomsma, A. (1982). The robustness of LISREL against small sample size in factor analysis models. In K. G. Jöreskog & H. Wold (Eds.), *Systems under indirect observation: Causality, structure, prediction* (Part I, pp. 149–173). Amsterdam: North-Holland.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. New York: Pearson Longman.
- Cambridge Dictionary. (2019). Belief. Retrieved July, 2019, from the World Wide Web: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/englishkorean/belief>.
- Carroll, D. (2004). *Psychology of language* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady, & T. Huckin, *Second language vocabulary acquisition* (pp. 225–237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterall, S. M. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23, 195–205.
- Daif-Allah, A. S. (2012). Beliefs about foreign language learning and their relationship to gender. *English Language Teaching*, 5, 20–33.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. *Focus on form in classroom second language acquisition*, (pp. 42–63). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16(4), 409–441.
- Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31(2), 105–119.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to*

- teaching and learning vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- Gu, P. Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Han, M. (2008). Vocabulary learning strategy, vocabulary ability and English proficiency of Korean college students. *Saehan English and English Literature*, 50(2), 243-265.
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In A. L. Wenden and J. Rubin. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.145-158). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-293.

- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson(Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, L. Z., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, Z. W. (2006). Learner beliefs of language learning revisited. *Sino-US English Teaching*, 3, 62-67.
- Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (1993). Second language reading and vocabulary learning. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hunston, S., G. Francis, & E. Manning. (1997). Grammar and vocabulary: Showing the connection. *ELT Journal* 51, 208-216.
- Jafati, S. M., & N. Shokrpour. (2012). The beliefs of Iranian ESP students about language learning. *Journal of Educational and Social Research*, 2, 157-163.
- Jeon, I. J. (2007). The relationship between Korean EFL learners' vocabulary ability and vocabulary learning strategies. *English Teaching*, 62(1), 31-54.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Kim, H. (2008). The benefits of teaching productive vocabulary ability using sentence building. *Foreign Languages Education*, 15(1), 137-161.
- Kim, K. (2006). Language learning beliefs in relation to English proficiency: A Korean sample. *English Teaching*, 61(4), 27-49.

- Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529- 540.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman, Inc.
- Kweon, S., & Kim, H. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 191-215.
- Lao, Y., & Krashen, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28, 261-270.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading? *Applied Linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B. (1996). The lexical threshold of second language reading comprehension: What it is and how it relates to L1 reading ability. In K. Sajavaara & C. Fairweather(Eds.), *Approaches to second language acquisition* (pp. 55-62). Jyviiskyla: University of Jyviiskyla.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin, *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 20-34). Canbridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Lee, J., & Nam, J. Y. (2009). The impact of language learning environment on vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, 21(4), 75-98.

- Lee, M. (2007). Vocabulary learning strategies for success: Profiling four Korean colleges students. *Foreign Languages Education*, 14(1), 1-20.
- Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Huckin (Eds), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 255-270). New York: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Liu, E. T. K. & Shaw, P. M. (2001). Investigating Learner, A Possible Approach to Looking at EFL/ESL Learners' Qualitative Knowledge of the Word. *IRAL* 39, 171-194.
- Liu, N., & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16(1), 33-42.
- Ma, J., & Cho, Y. (2016). Korean college students' beliefs and speaking strategy use in L2 English learning. *The English Language and Literature Association of Korea*, 21, 343-366.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6(2), 150-154.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 142-154.
- Meara, P., & Jones, G. (1990). Eurocentres vocabulary size test 10KA. Zurich: Eurocentres.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 307-315.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from

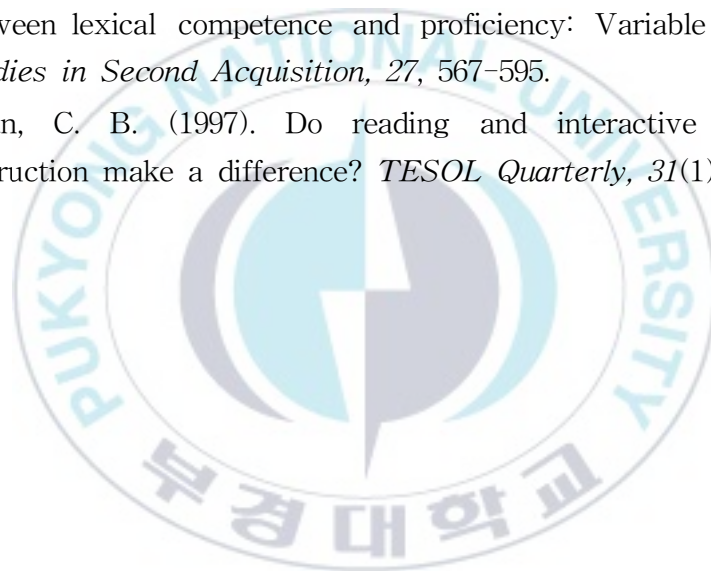
- context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nassaji, H. (2004). Input modality and remembering name-refrent associations in vocabulary learning. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 39-55.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-25.
- Nation, I. S. P. (1990). Learning and teaching vocabulary. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-81.
- Nation, I. S. P. (2015). Vocabulary size test (bilingual Korean Version). Retrieved December, 2015, from the World Wide Web: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation#vocab-tests>.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary test. *The language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Nattinger, James R. (1988). Vocabulary and Language Teaching. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Some Current Trends in Vocabulary Teaching* (pp. 62-82). London: Longman.
- Nunan, D. (1999). Second language teaching and learning. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2000). Language teaching methodology. New York: Longman.
- O'Malley, J., Chamot, A. , Stewner-Manzanares, R., & Kupper, L.(1985). Learning streategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 285-296.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). Language learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Park, J. E. (2001). Korean EFL learners' vocabulary learning strategies. *English Teaching*, 56(4), 3-30.
- 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* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-308.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513-536.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2000). Series editor's preface. In N. Schmitt (Ed.), *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2000). Revising beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33, 394-410.
- Rivers, M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us.

TESOL Quaterly, 9, 41-51.

- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy(Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). Researching vocabulary: A vocabulary research manual. New York: Palgrave Macmillan.
- Siebert, L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 33, 394-420.
- Sonbul, S., & Schmit, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: Is it worth the effort? *English Language Teaching*, 64(3), 253-260.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*. 34, 304-318.
- Stotsky, S. (1983). Types of lexical cohesion in expository writing: Implications for developing the vocabulary of academic discourse. *College Composition and Communication*, 34(4), 430-446.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies in Reading*, 10, 381-398.
- Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.
- Wenden, A. L. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions form L2 learners. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning*. (pp.

- 103-117). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and language learning*. London: Edward Arnold.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Zareva, A., P. Schwanenflugel, & Y. Nikolova. (2005). Relationship between lexical competence and proficiency: Variable sensitivity. *Studies in Second Acquisition*, 27, 567-595.
- Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 31(1), 1-121.



부록 1

예비연구: 어휘학습에 관한 신념 설문지

이 설문지는 여러분의 영어 단어 학습에 대한 생각과 행동을 알아보기 위한 것입니다. 성적과는 무관하고, 옳고 그른 답이 없으므로 각 문항을 잘 읽고 솔직하게 응답해주시기 바랍니다.

* 각 진술을 잘 읽고, 각 진술에 대해 본인이 동의하는 정도를 5, 4, 3, 2, 1 중에 하나를 골라 공표해 주십시오.

5. 매우 그렇다 4. 그렇다 3. 보통이다 2. 그렇지 않다 1. 전혀 그렇지 않다

나는 영어 어휘를 가급적 많이 알아야 한다고 생각한다.	5 4 3 2 1
나는 영어 어휘를 많이 아는 것이 영어 학습에서 중요하다고 생각한다.	5 4 3 2 1
영어 어휘를 많이 아는 것이 나에게 중요하다.	5 4 3 2 1
나는 영어 어휘를 많이 알면 영어를 잘 할 수 있다고 생각한다.	5 4 3 2 1
영어 어휘는 의식적으로 암기하려고 노력해야 한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 영어 어휘는 단어장 등에 정리해서 복습해야 한다.	5 4 3 2 1
영어 어휘는 연습 문제를 많이 풀어보면서 공부해야 한다.	5 4 3 2 1
모르는 어휘에 집중하여 공부해야 한다.	5 4 3 2 1
영어로 많이 들어서 영어 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	5 4 3 2 1
모르는 영어 어휘는 문맥을 통해서 자연스럽게 배워야 한다.	5 4 3 2 1
영어로 많이 읽어서 영어 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	5 4 3 2 1
영어로 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 동안에 영어 어휘를 저절로 알 수 있도록 해야 한다.	5 4 3 2 1
나는 수업에서 요구하지 않더라도 영어로 된 글을 자주 읽는다.	5 4 3 2 1
나는 가급적 영어로 많이 읽으려고 노력한다.	5 4 3 2 1
나는 인터넷 등을 통해 관심 있는 글을 영어로 자주 읽는다.	5 4 3 2 1
나는 영어 읽을거리를 항상 가지고 다닌다.	5 4 3 2 1

부록 2

예비연구: 어휘학습전략 설문지

* 각 진술을 잘 읽고, 각 진술에 대해 본인이 동의하는 정도를 5, 4, 3, 2, 1 중에 하나를 골라 공표해 주십시오

5. 매우 자주 한다 4. 자주 한다 3. 가끔한다 2. 자주 하지 않는다 1. 전혀 하지 않는다

품을 파악하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
어휘의 구성 성분(예: 접미사, 어근)을 분석하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
그림 등의 시각 자료를 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
문맥을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
사전을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
교사나 친구에게 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	5 4 3 2 1
모르는 어휘가 있더라도 계속 읽어나가면서 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘를 자신의 경험과 관련지어 본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘를 동의어나 반의어와 관련지어 본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들이 서로 어떤 관계인지 생각해본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들 중 관련 있는 것끼리 모아서 외운다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘를 문장으로 써본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 이용하여 이야기를 만들어본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음해본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘를 여러 번 써본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 노트나 단어카드에 정리하여 복습한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 연습 문제로 복습한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 제대로 기억하는지 스스로 점검해본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 시간 간격을 두고 복습한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 영어로 말하거나 글을 쓸 때 의도적으로 사용해본다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 더 잘 기억할 수 있도록 친구들과 연습한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 어휘들을 접할 수 있는 다양한 읽을거리를 찾아 읽는다.	5 4 3 2 1

부록 3

어휘 수준 시험 예시

* 이 시험은 여러분이 얼마나 많은 영어 어휘를 알고 있는지를 알아보기 위한 것입니다. 각 예문의 굵게 된 부분을 참고하여 예문 앞에 주어진 단어의 뜻에 해당하는 기호를 a, b, c, d 중에서 골라 동그라미표 하십시오. 아래의 예시 문항처럼 각 문항에 답해주시기 바랍니다.

예: **doubt**: He **doubted** it.

a. 느끼다 ⑥. 의심하다 c. 구입하다 d. 사랑하다

01. **maintain**: Can they **maintain** it?
a. 유지하다 b. 확대하다 c. 개선하다 d. 획득하다
02. **stone**: He sat on a **stone**.
a. 돌 b. 의자 c. 양탄자 d. 나무
03. **upset**: I am **upset**.
a. 피곤한 b. 유명한 c. 긴장한 d. 혼란한
04. **drawer**: The **drawer** was empty.
a. 서랍 b. 차고 c. 냉장고 d. 안방
05. **patience**: He has no **patience**.
a. 인내심 b. 여유 c. 믿음 d. 정직함
06. **nil**: His mark for that question was **nil**.
a. 매우 나쁜 b. 영점인 c. 매우 좋은 d. 평균인
07. **pub**: They went to the **pub**.
a. 술집 b. 도박장 c. 쇼핑센터 d. 수영장
08. **circle**: Make a **circle**.
a. 공간 b. 원 c. 구멍 d. 스케치

부록 4

본 연구: 어휘 학습에 관한 신념 설문지

* 각 진술을 잘 읽고, 각 진술에 대해 본인이 동의하는 정도를 5, 4, 3, 2, 1 중에 하나를 골라 공표해 주십시오.

5. 매우 그렇다 4. 그렇다 3. 보통이다 2. 그렇지 않다 1. 전혀 그렇지 않다

나는 영어 어휘를 가급적 많이 알아야 한다고 생각한다.	5 4 3 2 1
나는 영어 어휘를 많이 아는 것이 영어 학습에서 중요하다고 생각한다.	5 4 3 2 1
영어 어휘를 많이 아는 것이 나에게 중요하다.	5 4 3 2 1
나는 영어 어휘를 많이 알면 영어를 잘 할 수 있다고 생각한다.	5 4 3 2 1
영어 어휘는 의식적으로 암기하려고 노력해야 한다.	5 4 3 2 1
새로 배운 영어 어휘는 단어장 등에 정리해서 복습해야 한다.	5 4 3 2 1
영어 어휘는 연습 문제를 많이 풀어보면서 공부해야 한다.	5 4 3 2 1
모르는 영어 어휘에 집중하여 공부해야 한다.	5 4 3 2 1
영어로 많이 들어서 영어 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	5 4 3 2 1
모르는 영어 어휘는 문맥을 통해서 자연스럽게 배워야 한다.	5 4 3 2 1
영어로 많이 읽어서 영어 어휘가 저절로 습득되도록 해야 한다.	5 4 3 2 1
영어로 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 동안에 영어 어휘를 저절로 알 수 있도록 해야 한다.	5 4 3 2 1
나는 수업에서 요구하지 않더라도 영어로 된 글을 자주 읽는다.	5 4 3 2 1
나는 가급적 영어로 많이 읽으려고 노력한다.	5 4 3 2 1
나는 인터넷 등을 통해 관심 있는 글을 영어로 자주 읽는다.	5 4 3 2 1
나는 영어 읽을거리를 항상 가지고 다닌다.	5 4 3 2 1
영어를 유창하게 구사할 수 있게 되면 영어를 실제 사용할 기회가 많으리라고 생각한다.	5 4 3 2 1
영어를 잘하게 되면 앞으로 좋은 직장을 얻는데 도움이 되리라고 생각한다.	5 4 3 2 1
우리나라 학생들은 영어를 배우는 것이 중요하다고 생각한다.	5 4 3 2 1
영어를 사용하는 나라에 사는 사람들을 더 잘 이해하기 위하여 나는 영어를 배우고 싶다.	5 4 3 2 1

부록 5

본 연구: 어휘 학습 전략 설문지

* 각 진술을 잘 읽고, 영어 어휘를 공부하는 전략이 유용하다고 생각하는 정도를 왼쪽 란에, 실제로 사용하는 정도는 오른쪽 란에 5, 4, 3, 2, 1중에 하나를 골라 공표해주시요.

유용성	실제 사용정도
5. 매우 유용하다	5. 매우 자주 한다
4. 유용하다	4. 자주 한다
3. 보통이다	3. 가끔한다
2. 유용하지 않다	2. 자주 하지 않는다
1. 전혀 유용하지 않다	1. 전혀 하지 않는다.

유용성		실제 사용정도
5 4 3 2 1	모르는 어휘 의미를 영한사전에서 찾아본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	모르는 어휘 의미를 영영사전에서 찾아본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	교사나 친구에게 질문하여 새로운 어휘의 뜻을 파악한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	어휘의 구성 성분(예: 접미사, 어근)을 분석하여 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	모르는 어휘의 의미를 문장 구조를 통해 추측한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	문맥을 통해 새로운 어휘의 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	사전에서 단어를 찾을 때 예문들을 함께 읽어본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘를 소리 내어 여러 번 발음해본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘를 여러 번 써본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘를 마음속에 형상을 그리면서 익힌다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘를 자신의 경험과 관련지어 본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들 중 관련 있는 것끼리 모아서 외운다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘를 동의어나 반의어와 관련지어 본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	관용 어구처럼 결합력이 강한 어휘들은 함께 익힌다.	5 4 3 2 1

5 4 3 2 1	새로 배운 어휘가 나온 예문을 함께 익힌다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 노트나 단어장에 정리하여 복습한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	유용한 영어 표현이나 어구를 보면 기록해둔다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	수업에 주의를 집중하고 새로운 어휘는 메모를 해둔다	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘를 문장으로 써본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 접할 수 있는 다양한 읽을거리를 찾아 읽는다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 영어로 말하거나 글을 쓸 때 의도적으로 사용해본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 이미 익혀둔 어휘들과 연관시켜본다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	읽거나 듣기를 많이 하여 어휘들에 익숙해진다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	어휘 학습에 대한 계획과 목표를 스스로 세운다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	모르는 어휘가 있더라도 계속 읽어나가면서 뜻을 짐작한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 시간 간격을 두고 복습한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	수업에서 배운 어휘 이외의 다른 어휘들을 학습하려고 노력한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	토익, 토플 등 시험 준비를 위해 어휘 학습 시간을 의식적으로 가진다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	어원분석이나 어휘 교재를 활용하여 어휘를 학습한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	내 나름의 어휘 암기, 확인, 복습 방법을 가지고 있다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 연습 문제로 복습한다.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	새로 배운 어휘들을 제대로 기억하는지 스스로 점검해본다.	5 4 3 2 1

감사의 글

본 논문이 완성되기까지 모든 과정을 주관하시고 인도해주신 하나님께 모든 감사를 드립니다. 또한 부족한 저를 응원해주시고 아낌없는 도움을 주신 많은 분들께 작은 지면을 빌어 감사를 드리고자 합니다. 먼저 부족한 논문을 심사해주신 교수님들께 감사드립니다. 늘 따뜻하게 격려해주시고 섬세하게 지도해주신 박매란 교수님, 언제나 찾아뵈어도 환영해주시고 귀한 가르침 주신 박종원 교수님, 아낌없는 칭찬으로 용기주신 강후동 교수님, 논문의 부족한 부분을 채울 수 있도록 조언해주신 권선희 교수님께 진심으로 감사의 말씀을 올립니다. 또한 진심어린 조언해주시고 아껴주신 조윤경 교수님께도 감사드립니다.

지도교수님이신 오준일 교수님을 만난 것은 제 삶에서 가장 큰 축복입니다. 박사과정을 통해 하나님을 믿게 되었고, 믿음의 신량을 만나 귀한 자녀도 얻었습니다. 일과 육아로 학위를 포기하고 싶었을 때, 용기주시고 아낌없는 지도와 격려로 이끌어 주심에 감사드립니다. 연구자로서 부족한 저에게 연구의 즐거움을 경험하게 해주시고, 꼼꼼하고 세심하게 논문을 지도해주신 오준일 교수님께 깊은 감사를 드립니다.

끝까지 해낼 수 있을지 스스로도 확신이 부족했던 저에게 밤낮 가리지 않고 같이 고민해주시고 귀한 도움주신 신유선 교수님이 계셔서 더욱 용기내어 논문을 마무리 할 수 있었습니다. 바쁘신 와중에도 기꺼이 귀한 시간 내주심에 감사드립니다. 논문을 진행하는 과정 중에 함께 고민하고 응원해주신 송지은 선생님, 지희정 선생님, 그리고 나의 든든한 지원자들 감사합니다. 저를 위해 기도해주시고 응원해주신 영진교회 식구들에게도 감사의 말을 전합니다.

강의와 육아를 병행하면서 논문 진행에 많은 어려움이 있었지만, 사랑하

는 가족의 헌신과 사랑 덕분에 무사히 마칠 수 있었습니다. 길었던 박사과정을 묵묵히 지켜보시며 응원해주신 친정 부모님과 바쁜 며느리를 대신해 손자 돌봐주시고 늘 기도로 지켜주신 시어머님, 진심으로 존경하고 감사합니다. 박사과정 중에 태어난 우리 아들 윤재야, 바쁘고 부족한 엄마가 미안하지 않게 건강하고 잘 자라줘서 너무 고마워. 엄마가 많이 사랑한다.

마지막으로, 사랑하는 남편 조민주님에게 감사를 전합니다. 포기하고 싶을 때 할 수 있다고 다시 시작할 수 있는 용기를 주었습니다. 가족을 위해 누구보다 바쁜 하루를 보내면서도 항상 저를 먼저 배려하고 든든하게 지원해준 나의 남편에게 감사와 사랑을 전합니다.

지면의 제한으로 언급하지 못한 많은 분들께 감사드립니다. 베풀어 주신 사랑과 은혜 잊지 않고 늘 감사하며 저도 누군가에게 힘이 될 수 있는 존재가 되겠습니다. 감사하고 사랑합니다.

