영어어문교육 *제21권* 4호 2015년 겨울

문화적/상황적 영향에 의한 학습자와 교사의 신념이 EFL학습전략에 미치는 효과*

박휴버트
(공주대학교)

Pak, Hubert H. (2015). Effects of learner and teacher beliefs on EFL learning strategies: Cultural influences vs. situational influences. *English Language & Literature Teaching, 21*(4), 209-231.

As learner beliefs derive from a variety of sources, including the learner's cultural and situational influences, it is essential to understand learner strategies for implementing appropriate language instructions. The present study represents a preliminary effort to empirically examine the effects of learner and teacher beliefs on EFL learning strategies, and then an attempt is made to explore cultural and situational influences on learner and teacher beliefs. A total of 40 students studying intermediate English class at a university participated in this study, and both qualitative and quantitative methods were employed. First, semi-structured interviews were conducted to investigate cultural and situational influences on learner and teacher beliefs, and all collected data were analyzed by NVivo version 10. Then, to examine the effects of learner and teacher beliefs, the participants were divided into two groups and taught with the instructions (designed for this research) on vocabulary acquisition, reading comprehension and writing. The result revealed that both cultural and situational influences have an impact on choosing learning strategies, and when teacher beliefs are matched with that of learner beliefs, students showed a significant improvement on their foreign language learning.

[Learner/Teacher Beliefs, Cultural/Situational Influences/Cross-cultural Psychology/ Cultural Knowledge/Procedural/Declarative Knowledge]

* 본 연구는 2013년도 공주대학교 대학 연구비 지원으로 이루어졌음.

Ⅰ. 서론

언어습득의 성공은 학습이 이루어지는 사회적 맥락, 언어학습에 관한 문화적 신념, 학습자의 목표어의 수준, 학습이 이루어지는 과정과 같은 많은 관련 요인에 영향을 받는다(Horwitz, 1999). 그에 따라, 학습자들은 언어학습의 본질과 언어 학습 접근방법에 관한 일련의 신념들을 가지게 되며 이러한 신념들은 학습자의 경험과 언어학습자로서 취하는 행동에 영향을 미치는 잠재력을 지닌다. 현재 학습 프로그램들이 과거 학습의 경험을 통해 형성되어 왔던 학습의 어려움에 관한 신념을 다시 형성할 수 있으며 결국 학습자의 신념은 학습자에게 주입된 언어 학습에 관한 문화적 신념을 포함한 다양한 근원으로부터 비롯된다는 것이다.

지금까지 제 2 언어습득에 대한 연구는 ESL 환경, 즉 서양의 문화적 영향 하에서 대다수의 연구가 이루어졌기 때문에 현 학습자가 속해 있는 문화적 영향은 등한시 되는 경향이 있다. Horwitz 가 말한 것처럼 문화적인 영향에 의해서 학습자의 신념이 존재한다고 해도 상황적 영향이 지속적으로 학생들의 학습전략에 영향을 주기 때문에 문화적 영향은 크게 고려할 대상은 아니라고 말한다(Horwitz, 1999). 그러나 Nisbett(2010)은 상황적 영향이 학습자의 신념과 나아가서는 학습자의 전략에 커다란 영향을 끼쳐서 문화적 영향이 감소되는 경우는 있지만 실질적으로는 문화적 신념이 모든 것의 중심이 되어서 상황적 영향을 어떻게 받아들이느냐가 달라진다고 말한다. 즉 언어습득에 있어서 학습자들은 저마다의 다른 신념을 갖고 있으며 학습자의 신념에 영향을 주는 요인은 문화적 요인과 상황적요인 두 가지가 있다.

제 2 언어 습득과 학습에 미치는 문화와 환경의 영향에 관해 아는 것은 L2 교사의 다른 기술과 능력보다 더 중요하다. 왜 사람들이 다른 언어를 배울 필요가 있는지 그리고 다른 언어에 대한 지식이 어떻게 저장되고 학습될 수 있는지를 이해하지 않는다면 L2 교사들은 항상 그들의 잠재성에 미치지 못할 것이다(Bernat & Gvozdenko, 2005; Csizér, Menyhárt & Török, 2008; Dörnyei & Csizér, 2005; Hosenfeld, 2003; Kim, 2006; Kormos, Csizér, Menyhárt & Török, 2008; Wenden & Rubin, 1987). 문화와 환경의 영향이 학습자와 교사의 신념에 미치는 영향은 제 2 언어 혹은 외국어 학습자들 사이에서 언어 습득에 커다란 영향을 미친다. 그러므로 적절한 언어 지도를 시행하기 위해 학습자 전략을 파악하고 문화와 환경이 학습자와 교사의 신념에 미치는 영향을 이해하는 것은 필수적 요소라고 할 수 있다.

본 연구는 문화적 요인과 환경적 요인이 학습자와 교사의 신념을 형성하는데 어떤 역할을 하는지 그리고 학습자와 교사의 신념이 제 2 언어 학습과 교수에 관련하여 어떤 영향을 미치는지를 분석하는 것을 목적으로 한다. 본 연구의 질문은 다음과 같다.

첫째, 문화적 요인과 상황적 요인이 학습자의 신념을 형성하는 데 상황적 영향에 익숙해 있다고 하더라도 문화적 영향을 받고 있는가?

둘째, 학습자 신념이 학습자의 학습전략에 영향을 미치는가?

셋째, 외국어학습과 교수에 관련하여 교사의 신념과 학생의 신념이 일치하지 않을 때의 결과는 어떻게 달라지는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 문화와 환경의 영향

심리적 특성과 행동에 관련된 문화의 유사성과 차이를 조사하는 것은 외국어 학습에 있어 매우 중요한 역할을 한다. Abraham 과 Vann(1987)는 서로 다른 외국어 학습자 그룹의 언어 학습 전략을 사용하는 것과 언어 학습에 대한 연구 중 두 학습자가 언어형태와 기능에 초점을 두는 것과 관련하여 언어학습에 대한 각기 다른 신념을 가지고 있으며 그들의 생각은 전략 사용의 다양성 및 유연성과 관련되는 경향이 있다고 주장했다. 대조적 으로, 성공적이지 못한 학습자는 언어 학습을 좀 더 제한적인 방식으로 보았으며 특정 상황에서만 좀 더 효율적이고 고정화된 학습전략을 사용했다. 또한, Peacock(2001)은 외국어 학습은 문법 규칙뿐만 아니라 어휘를 배우는 생각에 동의하는 학습자들은 그렇지 않다고 생각하는 학습자들보다 영어에 있어 유창성이 떨어지는 것을 발견했다. 그렇다면, 이 학습자의 신념은 무엇의 영향을 받아 형성되는지 살펴 볼 필요가 있다.

언어습득의 성공은 학습이 이루어지는 사회적 맥락, 언어학습에 관한 문화적 신념, 학습자의 목표어의 수준, 학습이 이루어지는 과정과 같은 많은 관련 요인에 영향을 받는다(Bernat & Gvozdenko, 2005; Csizér, Menyhárt & Török, 2008; Do□rnyei & Csizér, 2005; Hosenfeld, 2003; Kim, 2006; Kormos, Csizér, Menyhárt & Török, 2008; Wenden & Rubin, 1987). Benson 및 Lor(1999)와 Yang(1999)은 성공적인 언어 학습자와 그렇지 못한 언어 학습자의 전략 사용에는 문화적/상황적 영향을 받은 학습자와 교사의 신념이 큰 요인으로 작용하고 있다는 것을 밝혀냈다. 만약 교수자가 학습자의 학습신념과 그에 따른 학습전략에 영향을 주고자 한다면 학습자의 기저구조에 있는 근본적인 믿음을 먼저 다루어야 한다는 것이다.

Wang(2001)은 중국 EFL 학습자들에 대한 연구에서, 어휘 학습 전략(즉, 읽을 때 단어를 암기하고, 사전을 찾아보고, 단어를 암기하기 위해 특정한 기법을 사용하는 것)을 실행에 옮겼다고 보고한 학습자들은 그렇지 않은 학생들 보다 더 높은 영어 점수를 기록하는 경향을 보였다고 주장했다. 목표언어의 사용에 대한 노출이 제한된 EFL 맥락의 학습자들에게 어휘 학습

전략은 여전히 중요할 수 있음을 시사 한 것이다. ESL 상황과는 다르게 EFL 상황에서는 학습자들은 실생활 대화에서 목표 언어를 습득할 기회가 많지 않기에 교실에서나 혼자서 어휘를 연습 하는 것이 여전히 필요하고 학습자의 성취를 강화 해 줄 수도 있다고 설명했다. 이 사실은 Horwitz(1999; 1987)가 주장한 문화적 영향 보다는 상황적 영향에 근거한 결과로 볼 수 있다.

Horwitz(1999; 1987)는 만약 학습자가 외국어 학습에 있어서 최선의 방법이 언어를 이루는 필수 구성요소를 암기하는 것이라고 여긴다면 그 학습자는 어휘와 문법학습에 대한 긍정적 태도를 보일 것이며 분석, 암기, 연습을 포함한 광범위한 전략을 적용하는 모습을 보이게 될 것이고, 반면에, 만약 학습자가 외국어 학습의 최선의 방법을 언어를 사용하는 문맥을 통한 습득이라고 생각한다면 그 학습자는 그 언어를 발화하는 화자들 과의 의사소통에 긍정적인 태도를 보일 것이며, 다양한 사회적 대화 전략을 적용할 것이라고 주장했다. 현재 학습 프로그램들이 과거 학습의 경험을 통해 형성되어 왔던 학습의 어려움에 관한 신념을 다시 형성할 수 있으며 결국 학습자의 신념은 학습자에게 주입된 언어 학습에 관한 문화적 신념을 포함한 다양한 근원으로부터 비롯되지만 문화적인 영향에 의해서 학습자의 신념이 존재한다고 해도 상황적 영향이 지속적으로 학생들의 학습전략에 영향을 주기 때문에 문화적 영향은 크게 고려할 대상은 아니라고 주장한 것이다.

하지만, 비교 문화적(cross-cultural psychology) 관점에서 볼 때, 집단이 가진 믿음은 문화의 경계를 가로질러 서로 다르게 영향을 받는다는 것이 명백하다(Nisbett, 2010; Chua, Boland & Nisbett, 2005, Masuda & Nisbett, 2001). 동양 문화권에서는 암기나 문법을 중요시하며 어떤 그림, 영화 등을 볼 때 배경을 더 중요시 여기는 반면 서양에서는 두드러지는 한 포인트에 초점을 두는 경향이 있다(Chua, Boland & Nisbett, 2005; Masuda & Nisbett, 2001; Nisbett, 2010). 따라서 가르치는 교사들의 신념이 상황적인 영향을 많이 받아서 학생들에게 문화적 요인 안에서 내재된 신념을 간과하게 될 경우 학생들은 언어습득에 있어 더 큰 어려움에 직면하게 된다(Benson & Lor, 1999; Nisbett, 2010; Pak, 2012; Yang, 1999).

Horiwitz(1987)는 다양한 문화권의 교수자와 학생들의 집단이 가진 믿음(beliefs)을 분석하여 똑같은 문화적 그룹 내에서도 서로 다른 믿음이 존재한다는 사실을 발견하였지만 Chua, Boland 와 Nisbett(2005)은 어떤 특정한 문화는 보편적 법칙을 도입해서 이해하기보다는 그 문화 자체 관점에서 이해해야만 한다는 믿음을 이끌었다. 결국, 비교 문화적(cross-cultural psychology) 관점을 취해야 하는 이유는 문화가 믿음에 미치는 영향의 중요성을 볼 수 있게 하는 반면, 한 문화 내의 환경과 믿음을 조사하는 것이 문화가 이러한 믿음에 미치는 영향의 문화 간 비교를 참작하지 않는다는 점이다. Horwitz(1987)는 다양한 문화권의 교수자와 학생들의 집단이 가진 믿음(beliefs)을 분석 하였을 때 똑같은 문화적 그룹 내에서도 서로 다른 믿음이 존재한다는 사실을

발견하여 맥락적 환경이나 상황이 하나의 문화 안에서 학습자 믿음에 영향을 끼친다는 증거는 보여주고 있으나 문화 그 자체도 학습자 믿음에 영향을 미치고 있음은 증명하지 않고 못하고 있다.

문화와는 별개로, 환경에 기반한 학습자믿음이 존재 하는 것은 명백하다. 그러나 이것이 사실이라 할지라도, 문화는 언어 학습자들의 그룹 내 믿음 형성에 여전히 중대한 역할을 하고, 주어진 학습 환경 내에서 학습자들은 그들 자신의 문화에 기반하여 각기 다른 믿음을 갖는다는 점에 주목해야 할 것이다. 그러므로, 이 연구의 주안점은 보다 EFL 환경에서 보다 효과적인 교수방법 모색을 위해 학습자 믿음에 미치는 상황적/환경적 영향이 필히 고려 되어야 하지만 학습자가 근본적으로 가자고 있는 문화적 믿음이 간과되어서는 안 된다는 것이다.

2. 학생과 교사의 신념

영어를 모국어로 사용하는 외국어 학습자와 ESL 학습자, 그리고 EFL 학습자들을 포함한 많은 제 2 언어 학습자들의 언어 학습에 관한 신념(beliefs)을 검증하기 위해 지난 20 여 년에 걸쳐 다수의 연구가 시행되어왔다(Benson & Lor, 1999; Bernat & Gvozdenko, 2005; Csizér, Menyhárt & Török, 2008; Do□rnyei & Csizér, 2005; Hosenfeld, 2003; Kim, 2006; Kormos, Csizér, Menyhárt & Török, 2008; Truitt, 1995; Wenden & Rubin, 1987; Yang, 1999). Horwitz (1987)는 제 2 외국어 또는 외국어 학습에 관련된 다양한 이슈들에 관하여 학습자가 이미 가지고 있는 개념이나 관념을 신념이라고 정의하고 있으며, Victori 와 Lockhart(1995)는 신념에 대하여 학습자 본인, 언어 학습에 영향을 미치는 요인, 그리고 언어 교수의 본질에 대하여 학습자가 가지는 일반적인 가정이라고 정의하고 있다. 더욱이 Ehrlich(2008)는 신념을 인간 행동의 옳고 그름을 규정할 수 있는 모든 규율을 실행할 수 있는 의견과 관점이라고 정의하고 있다. Richardson (1996)은 신념은 옳다고 생각되는 세계에 대한 심리학적인 이해와 전제 또는 명제라고 정의한다. 이러한 신념체계의 다양한 타당성의 정도를 고려해 보았을 때, 제 2 언어 학자들의 의견으로부터 근본적으로 다른 다양한 근원이 존재한다고 생각된다. 몇몇의 신념은 학습자가 이전에 경험한 긍정적 부정적 경험에 영향을 받는 반면 학습자의 문화적 배경(Benson & Lor, 1999), 가정 배경(Dias, 2000) 그리고 성격과 같은 개인의 차이에(Hosenfeld, 2003) 의하여 다른 신념이 형성되기도 한다.

Cotterall(1995; 1999)은 근원과는 관계없이 학습의 태도를 결정하는 인식과 신념은 학습 행동에 심오한 영향을 줄 수 있고 불확실한 상황에서 언어를 학습할 때 학습자의 태도와 동기에 직접적으로 영향을 미치거나 심지어 태도와 동기를 결정할 수도 있다고 주장했다. 즉, 학생들이 수업에서 이용하는 인식, 신념, 태도, 메타인지적 지식이 학습과정과 궁극적인 학습 성공에 중요한 영

향력을 미치기 때문에 교수자와 학습자가 학습상황에서 사용하는 학습신념과 기대가 무엇인지 아는 것이 중요하다(Breen, 2001). 그러므로 언어학습을 하는 학습자의 접근법을 더 잘 이해하고 더 나은 언어 교수 설계를 위해 학습자의 신념을 이해하는 것이 매우 중요하다(Kalaja, 2003).

Yang(1999)에 따르면, 학습자의 학습능력에 대한 신념은 그들의 목표와 학습 동기 패턴에 직접적인 영향을 끼치고 그들이 사용하는 학습태도와 학습전략에도 영향을 준다. 언어 학습자는 언어 학습을 접근하는데 있어서 개별적이고 독특한 방법을 가지는 경향이 있고 이것은 언어 학습자의 학습 환경에 전체적인 부분을 차지하고 있다. 그래서 교수자는 이러한 점이 학습자의 언어 습득에 상당한 영향을 주기 때문에 개별적인 학습전략에 중요성을 두는 것이 바람직하다(Kern, 1995). 교수자의 신념은 학습자에게 상당한 영향을 주고 어떻게 학습 환경에 언어 학습 방법을 적용하고 설계하는지에 따라서 학습자에게 긍정적인 또는 부정적인 영향을 줄 수 있다(Riley, 2009).

Chang 과 Shen(2010)의 연구에서 서양 교수자들은 중국학생들이 일반적으로 교실에서 부자연스럽고(수동적이고) 그들의 교수자에게 대부분 순응하는 이유를 이해하지 못하고 있다는 사실을 보여주고 있다. Gabillon(2012)는 교수자들이 또한 자신만의 신념체제를 가지고 있기 때문에 학습자의 신념과 경험에 일치하지 않을 때 이러한 불일치는 교수자의 가르침과 학생의 배움에 대한 의무 사이에 괴리감을 일으킨다. 이러한 점은 필연적으로 학생들의 배움에 부정적인 영향을 준다. 만약 학생들이 제 2 외국어 및 외국어 학습 지도 방법과 공통점을 찾지 못하면 결국에는 그들의 학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 누군가를 찾을 수도 있다. 그래서 상황적인 영향은 학습자의 신념에 영향을 준다는 것이 증명되었고 구체적인 학습 환경은 다른 맥락적 환경에 적용되지 않을 수 있는 특정한 신념을 초래할 수 있다.

이는 제 2 언어 교사들이 언어 학습에 관한 학습자의 생각을 이해하고 있다면 학습자의 언어 학습의 성공을 강화 하는데 두 가지 방식으로 도움을 줄 수 있음을 시사한다. 한 가지는 언어 학습을 촉진한다는 학생들의 생각을 고취하는 방식이고, 다른 하나는 취약한 부분들을 다듬어 보완해 주는 방법을 통해서이다(Sakui &Gaies, 1999).

많은 언어 교수자들은 학습자의 학습전략과 동기를 효과적인 언어 교수의 설계와 실행에 필수 요소로 간주하고 있으며 학습자 고유의 언어 학습 접근법을 실행하고 있다고 여긴다(Lange & Costley, 2013). 이와 같은 시사점을 반영해 볼 때, 학습자의 신념은 그들의 학습경험과 행동에 영향을 미치는 잠재력을 지닌다(Benson & Lor, 1999). 결국, 현재 학습 프로그램들이 과거 학습의 경험을 통해 형성되어 왔던 학습 방법이나 전략에 관한 신념을 다시 형성 할 수 있다는 것이다. Abraham과 Vann(1987)은 언어 학습에 대한 각기 다른 생각을 가지고 있으며 그들의 생각은 전략 사용의 다양성 및 유연성과 관련되는 경향이 있다고 주장했다. 학습자들은 교실에서의 학습 경험을 통해 그들의 생각을 발전

시키고, 교사의 생각은 학습자들의 경험에 영향을 줄 수 있어 교사의 신념과 학생의 신념 사이의 관계가 어떻게 이루어지느냐에 따라 성공적인 언어 학습자와 그렇지 못한 언어 학습자의 전략이 바뀔 수 있다는 것이다.

Wang(2001)은 학생의 언어 학습 전략의 사용 빈도 연구를 통해 성공적인 언어 학습자들은 그룹 내의 타 학습자들보다 더 빈번하게 언어 학습 전략을 사용하며 구체적인 언어 학습 과업에서 전략을 사용하는 것에 초점을 맞추고 당면한 과업에 좀 더 적합한 학습 전략을 구사한다는 결과를 찾아내었다. 그러므로, 학생의 생각과 교수 접근법 간의 충돌을 미연에 방지하기 위하여 교사가 교수 방법을 선택하거나 교실활동과 교수자료를 구성할 때 학습자들의 언어 학습에 관한 생각, 곧 학습자 신념이 반드시 고려되어야 성공적인 언어 학습자들을 배출할 수 있다는 것이다.

3. 영상자료를 통한 지도

모든 언어 교육에서 실제적 언어, 문화, 상황 등의 진정성(authenticity)이 확보된 수업 자료는 매우 중요하며, 이러한 진정성 확보가 용이한 수업 자료 중 하나로서 영상 자료를 들 수 있다. 이러한 영상 자료의 교육적 활용이 언어 교육에 미치는 긍정적인 효과는 다양한 연구 결과를 통하여 알 수 있으며, 활용되는 영상의 종류도 영화, 드라마, 뮤직 비디오 등 그 범위가 매우 넓다(Garza, 1991). 또한 어휘, 듣기, 쓰기, 학습 동기, 학습자 흥미 등 영어 교육의 여러 분야에서 영상 자료를 활용한 다양한 연구가 진행되고 있다(안희진, 정동빈; 2011, 이자원, 2005; 윤상돈, 안덕규, 2012; 장혜진, 2006; Pak, 2012).

그러나 문자 언어인 쓰기 능력과 관련하여 이러한 영상 자료를 활용한 연구는 그 수가 매우 적으며, 영화, 드라마, 애니메이션 이외의 다른 영상 자료를 활용한 연구 역시 매우 미비하게 이루어지고 있다(Garza, 1991). 우리가 흔히 접할 수 있는 다큐멘터리, 뉴스, TV 토크쇼 등도 진정성 있는 언어자료가 충분히 확보된 훌륭한 영상 자료이며, 또한 해당 프로그램들은 실생활과 관련된 다양한 주제를 다루고 있어 학습자에게 다양한 시각을 제공해 줄 수 있다는 점에서도 언어 교육을 위한 훌륭한 수업 자료로 활용될 수 있다(Stewart & Pertusa, 2004). 따라서 본 연구에서는 영어전용 TV 채널인 Arirang TV 에서 제공하고 있는 다큐멘터리 프로그램인 Arirang Special 과 연예계 관련 정보 프로그램인 Showbiz Korea 의 VOD 자료 및 해당 VOD 의 영어 대본을 적용한 수업이 학습자의 어휘, 읽기, 쓰기에 미치는 영향 분석을 통하여 외국어 교육에 있어서 문화와 상황이 학습자와 교사의 신념에 미치는 영향에 관한 연구를 진행하고자 한다.

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 대상 및 기간

본 연구의 대상은 A 도 B 시에 위치한 K 대학 영어교양과정의 대학생 40 명(여학생 22 명, 남학생 18 명)이 연구 대상으로 참여하였고 해당 대학 영어교양과정 소속 원어민 객원교수 2 명과 본 연구자가 참여하였다.

먼저 본 연구의 두 번째 연구과제인 교수자의 신념이 학습자의 신념과 일치/불일치 할 경우 학습 능력 향상에 미치는 영향을 검증하기 위하여 해당 대학 소속 영어교양과정의 한 학급 평균 33 명의 학생으로 구성된 10 개 학급을 담당하고 있는 원어민 객원교수 10 명에게 질문하여 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 순서 방법이 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습'의 순서 방법보다 한국학생들에게 더 효과적인 것으로 응답한 객원교수 2 명을 선발하였다.

그 후, 외국어 학습전략에서의 문화적/상황적 영향의 유무를 검증하기 위하여 선발된 두 객원교수가 가르치는 2 개의 학급에 수강하고 있는 65 명의 학생들에게 semi-structured interviews 실시하여 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습'의 순서 방법으로 학습하여 익숙해진 40 명을 선발하였다. 19 명은 '모른다' 또는 '익숙하지 않다'라고 대답하였고 3 명은 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 순서 방법이 '더 익숙하다'라고 대답하여 연구 과제 검증 편의를 위하여 해당 12 명의 학생들과 추가 3 명은 연구대상에서 제외 되었다.

실험집단 I 은 Wang(1996), Yang(1999) 및 Chua, Boland 와 Nisbett(2005)이 제안한 문화적 신념이 고려된 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 방법을 선호한 집단으로 선정 되었으며, 실험집단 II 는 Peacock(2001)이 제안한 상황적 신념을 선택한 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습'의 순서 방법을 선호한 집단으로 선정 되었다.

실험집단 I 은 결국 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 방법을 선호하는 교수에 의해 지도되었고, 실험 집단 II 는 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습'의 순서 방법을 선호하지 않는 교수에 의해 지도되었다.

또한 2 개 그룹으로 편성되어 선발된 40 명의 학생들은 2014 년 3 월 8 일 실시된 정기 TEPS 시험에 참여하였으며, 각 집단은 혼성집단이며, 실험집단 I 은 여학생 12 명과 남학생 8 명으로, 실험집단 II 는 여학생 10 명과 남학생 10 명으로 구성되었다. 본 연구는 2014 년 4 월 7 일부터 6 월 13 일까지 9 주간 체험학습, 국경공휴일 등 기타 활동이 포함된 2 주를 제외하고 집단 별로 매주 월요일과 수요일 3 시간씩 총 7 주간 21 차시가 운영되었다.

2. 연구 도구

1) Semi-Structured Interviews

본 연구는 연구 문제에 따라 두 가지 주제로 나누었다. 첫 번째 주제는 외국어 학습전략에서의 문화적 상황적 영향이며 두 번째는 외국어 학습전략에서의 학습자와 교사 신념의 영향 및 상관 관계이다. 본 연구 목적을 위하여 객원교수와 학생들에게 10 개의 문항으로 설계된 인터뷰는 면 대 면으로 이루어졌으며 Charmaz(2006) 의 Constructivist Grounded Theory Approach 에 기반하여 설계되었고 결과는 'NVivo version 10'으로 분석되었다. 두 개의 직접적인 공통질문이 포함 되었다.

- 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 순서 방법 선호와 이유
- 'VOD 시청- Script 읽기 - 영어학습'의 순서 방법 선호와 이유

2) 방송 VOD

본 연구 적용에 활용한 방송 VOD 는 영어전문 TV 방송인 아리랑 TV 에서 제공하는 프로그램 중, 3 차시의 수업 시간, 대본의 길이 및 학습자의 수준 및 흥미, 프로그램 내용 등을 고려하여 아리랑 스페셜(Arirang Special)의 에피소드 5 개와 쇼비즈 코리아(Showbiz Korea)의 에피소드 2 개를 활용하였다. 아리랑 스페셜은 다양한 주제와 관련된 다큐멘터리 프로그램이며, 쇼비즈 코리아 는 연예계 정보 프로그램이다. 각 프로그램의 에피소드별 재생시간은 25 분 내외로 구성되어 있다. 본 연구에 적용한 방송 VOD 에 대한 자세한 내용은 다음과 같다.

표 1
방송 VOD 목록

적용시기	Episode	재생시간
1주	Korean Medical Tour	24:42
2주	Korean Style Series #3 "Cuisine"	23:32
3주	Showbiz Korea #509	24:16
4주	The Four Seasons of DMZ #3 "Coexistence"	24:15
5주	From Unique to Universal: Hansik	24:18
6주	Showbiz Korea #518	24:01
7주	A Message of Hope that Surpasses Borders	24:19

3) 영어 대본

아리랑 TV 에서는 뉴스 및 경제 관련 프로그램 일부를 제외하고는 다른 프로그램의 대본은 제공하지 않고 있다. 따라서 본 연구에서 활용한 VOD 에 대한 영어 대본을 본 연구의 에세이 쓰기 채점에 참가한 원어민 교사 2 명과 본 연구자가 듣고 전사하는 과정을 통하여 직접 대본을 작성하였으며, 대본 전사의 오류를 확인하기 위하여 상호 교차 검토를 통하여 확인하였다.

4) 텝스(Test of English Proficiency developed by Seoul National University)

본 연구의 검증 대상인 문식성의 하부 영역(독해, 어휘, 쓰기) 중, 쓰기를 제외한 독해와 어휘에 대한 검증은 정기 TEPS 시험을 활용하여 실시되었다. 사전 평가를 위해서는 2014 년 3 월 8 일에 이루어진 정기 TEPS 시험을, 사후 평가를 위해서는 2014 년 9 월 6 일에 실시한 정기 TEPS 시험을 활용하였다.

5) 쓰기 능력 평가

본 연구의 결과가 학습자의 쓰기 능력 향상에 미치는 영향을 검증하기 위하여 총 2 회에 걸쳐 에세이 쓰기 평가를 실시하였다. 1 회 평가는 집단 간 쓰기 능력 동질성 검증을 위하여 실시하였으며, 2 회 평가는 쓰기 능력 향상 정도를 알아보기 위하여 실험이 종료된 이후에 실시하였다. 쓰기 평가 채점과 관련하여 Brown 과 Abeywickrama(2010)가 제시한 분석적 채점 방법(analytic scoring)을 채택하였으며 하부 영역으로는 민찬규와 김보경(2006), 김수월과 이정원(2011), 정성희(2012; 2013)를 참고하여 과제완성, 내용, 구성 및 언어 사용으로 구성하였다. 각 항목별로 최저점 10 점부터 최고점 25 까지 배점하여 100 점 만점으로 채점하였다. 쓰기 채점에는 해당 대학 소속 원어민 객원 2 명과 본 연구자가 참여하였으며, 채점자간 신뢰도를 확보하기 위하여 성명 및 개인정보가 포함된 부분은 가리고 제공하여 실시하였다. 각 평가에 대한 채점자간 신뢰도는 Pearson 상관계수를 활용하여 검증하였으며, 아래 표에서 보는 바와 같이 평가 1, 2 의 채점 결과에 대한 평가자간 상관계수는 매우 높은 것으로 검증되었다.

표 2
쓰기 능력 평가 결과

하위 영역	평가자	평가 1		평가 2	
		평가자 B	평가자 C	평가자 B	평가자 C
과제 완성	평가자 A	.799	.770	.849	.987
	평가자 B	.	.767	.	.852
내용	평가자 A	.803	.857	.963	.962
	평가자 B	.	.825	.	.961
구성	평가자 A	.898	.887	.987	.990
	평가자 B	.	.847	.	.991
언어 사용	평가자 A	.747	.794	.653	.742
	평가자 B	.	.760	.	.594

3. 연구 절차

1) 실험 이전 단계

본 실험을 전개하기 이전에 실험집단 I 과 실험집단 II 의 영어 독해, 어휘 및 쓰기 능력에 대한 동질성 검증을 실시하였다. 영어 독해와 어휘에 대한 동질성 검증은 TEPS 1 차 시험 결과의 영역별 점수를 활용하였으며, 쓰기 능력에 대한 동질성 검증은 1 회 에세이 쓰기 평가의 채점 결과를 활용하였다. 각 분석은 독립표본 t-검정(independent samples t-test)을 활용하였다.

우선 집단 간 독해와 어휘에 대한 동질성 검증 결과는 다음의 표와 같다.

표 3
동질성 검증 결과

영역	집단	N	M	SD	t	*p*
독해	실험집단 1	20	150.30	42.44	-.236	.816
	실험집단 2	20	153.50	37.79		
어휘	실험집단 1	20	47.10	9.17	-.565	.578
	실험집단 2	20	49.00	11.78		

$p<.05$

위 표에서 알 수 있듯이 실험집단 I 의 독해 점수 (M=150.30)와 실험집단 II 의 독해점수 (M=153.50)는 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났으며 (p=.816), 어휘 점수에 있어서도 실험집단 I (M=42.95)과 실험집단 II (M=40.40)은 동질 집단으로 검증되었다 (p=.430). 이로서 실험집단 I 과 실험집단 II 은 실험 연구 전개 이전에 영어 독해 능력과 어휘력 영역에서 동질 집단임이 검증되었다.

다음으로 두 집단 간의 영어 쓰기 능력의 동질성에 대한 검증을 위하여 각 집단 별로 실시한 채점자 3 명의 1 회 에세이 쓰기 채점 결과에 대한 독립표본 t-검정(independent samples t-test)을 실시하였으며, 그 결과 다음의 표에서 알 수 있듯이 실험집단 I 과 실험집단 II 는 쓰기 능력 평가의 하위 영역인 과제 완성, 내용, 구성, 언어 사용 부분에서 동질적인 집단임이 검증되었다.

표 4
독립표본 결과

영역	평가자	집단	N	M	SD	t	*p*
과제 완성	평가자 A	실험 1	20	16.63	0.61	-1.072	.297
		실험 2	20	16.83	0.44		
	평가자 B	실험 1	20	16.87	0.54	-.203	.841
		실험 2	20	16.90	0.43		

	평가자 C	실험 1	20	16.98	0.47	1.226	.235
		실험 2	20	16.82	0.37		
내용	평가자 A	실험 1	20	16.72	0.35	-1.066	.300
		실험 2	20	16.83	0.35		
	평가자 B	실험 1	20	16.76	0.36	.096	.924
		실험 2	20	16.75	0.37		
	평가자 C	실험 1	20	16.69	0.34	-.679	.505
		실험 2	20	16.75	0.34		
구성	평가자 A	실험 1	20	16.92	0.73	.988	.335
		실험 2	20	16.75	0.40		
	평가자 B	실험 1	20	16.95	0.59	.499	.623
		실험 2	20	16.88	0.34		
	평가자 C	실험 1	20	16.87	0.65	.237	.815
		실험 2	20	16.83	0.31		
언어 사용	평가자 A	실험 1	20	16.99	0.45	.332	.743
		실험 2	20	16.93	0.51		
	평가자 B	실험 1	20	17.11	0.49	.717	.482
		실험 2	20	17.01	0.27		
	평가자 C	실험 1	20	16.96	0.51	.473	.624
		실험 2	20	16.88	0.41		

$p<.05$

(1) 실험집단의 수업 전개

실험집단 I 의 수업은 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 방법으로 구성되었다. 먼저 읽기 수업에서는 해당 단원의 VOD 와 관련된 영어 대본을 제공하고 Jigsaw 활동을 적용하여 운영하였다. 그러나 읽기 활동 단계에서는 대본만 제시되었기 때문에 실제 영상에서의 상황 제시가 결여되어 명확한 내용 파악이 이루어지지 않았다. 읽기 수업에서의 전반적인 활동 전개는 질문하기(questioning), 명료화하기(clarifying), 예측하기(predicting), 요약하기(summarizing) 등의 전략을 활용한 상보적 수업이 전개되었다.

다음으로 VOD 영상 시청 단계에서는 해당 내용과 관련된 활동지를 제작하여 제공하였다. 영상 시청 단계에서는 읽기 단계에서 제공한 대본을 일률적으로 회수하여 읽기 자료를 활용한 영상 관련 활동이 전개되지 않도록 구성하였다. VOD 와 관련된 활동지 내용을 기반으로 해당 VOD 를 끊어가면서 시청할 수 있도록 하였고, 전체 시청 이후에는 영상 전반에 대한 활동이 되도록 구성하였다. 영상 시청 단계에서도 질문하기, 명료화하기 등의 상보적 수업의 전략

들이 활용되도록 안내하였으며, 이러한 과정을 통하여 영상의 내용을 재정리할 수 있도록 하였다.

마지막으로 쓰기 단계에서는 해당 단원에서 시청한 VOD 의 내용과 관련된 글쓰기 수업을 전개하였다. 우선 시청한 내용을 기반으로 소집단별로 쓰기 주제에 대한 Brainstorming 을 실시하도록 하였고, Brainstorming 의 결과물을 대상으로 상호 관련 있는 것끼리 묶는 Clustering 을 실시하였다. 이후에는 해당 내용들을 명료화하는 Mapping, 명료화된 내용들을 글의 형태로 재구성하는 Outlining 등의 활동이 이루어지도록 하여 전체적인 초고(first draft) 작성이 이루어지도록 하였다. 시간적 제약으로 인하여 최종본(final draft)은 귀가해서 작성한 후, 수업 당일 본 연구자에게 이 메일을 통하여 제출하도록 안내하였다. 쓰기 결과물은 평가에 반영되지 않는다는 점을 공지하여 스스로 작성할 수 있도록 지도하였다.

(2) 실험집단 II 의 수업 전개

실험집단 II 에 적용된 수업은 실험집단과 다르게 'VOD 시청- Script 읽기-영어학습' 의 방법으로 구성되었다. 즉 실험집단 I 에는 VOD 대본을 먼저 제공하여 읽기 활동을 실시한 후에 VOD 시청을 하였으나, 실험집단 II 에는 VOD 시청 이후에 읽기 자료를 제공하였다. 각 단계별 수업 절차는 대동소이하게 이루어졌으며, 집단 별로 상이한 점은 다음과 같다.

우선 실험집단 II 에서의 VOD 시청 단계에서는 대본이 제시되지 않았으므로 학생들이 듣기 능력에만 의존하여 제시된 활동을 해결하도록 하였다. 대본이 제시되지 않았으나, 실험집단 I 과는 달리 VOD 를 시청하며 해당 상황을 정확하게 파악할 수 있었다. 읽기 수업에서는 시청한 VOD 관련 대본을 제시하여 실험집단 I 과 동일한 활동이 전개되도록 하였으며, 이미 시청한 VOD 내용을 기반으로 읽기 활동이 전개될 수 있도록 하였다. 쓰기 수업은 실험집단과 동일하게 전개되었다.

2) 실험 이후 단계

본 실험 연구가 학습자의 독해 및 어휘에 미치는 효과성 검증을 위하여 실험이 종료된 이후인 2014 년 7 월 5 일에 연구 대상으로 하여금 TEPS 시험에 응시하도록 하였으며, 쓰기 능력 향상의 검증을 위하여 2 회 에세이 쓰기 평가를 실시하였다.

3) 통계 분석 방법

본 연구의 결과 분석을 위하여 통계 프로그램인 SPSS 18.0 을 활용하였다. 우선 쓰기 능력 평가지에 대한 채점자 간 신뢰도 확보를 위하여 1 회 에세이

평가와 2 회 에세이 평가에 대하여 Pearson 상관계수 분석을 실시하였으며, 독해, 어휘, 쓰기에 대한 집단 간 사전 동질성 검증과 독해, 어휘, 쓰기에 대한 집단 내 향상도 검증 및 독해, 어휘, 쓰기에 대한 집단 간 향상도 검증을 위하여 대응표본 t-검정(paired t-test)을 실시하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 인터뷰를 통한 질적 연구결과

인터뷰를 통한 질적 연구는 연구문제에 따라 두 개의 목적을 포함하고 있었다. 첫째는, Wang(1996), Yang(1999)과 Chua, Boland 및 Nisbett(2005)이 제안한 문화적 신념이 고려된 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 방법을 선호한 집단과 Peacock(2001)이 제안한 상황적 신념을 선택한 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습'의 순서 방법을 선호한 집단으로 나누어 학습자의 영어 독해, 어휘, 쓰기학습 신념과 전략에 문화적 영향과 상황적 영향의 존재 유무를 확인하고 두 번째는 만약 두 영향이 다 존재 한다면 어떤 영향이 학습자 신념에 더 큰 영향을 주는가의 여부였다.

본 인터뷰를 통한 질적 연구 결과 65 명중 19 명은 '모른다' 또는 '익숙하지 않다'라고 대답하였고 3 명은 'Script 읽기 - VOD 시청 - 영어학습'의 순서 방법이 '더 익숙하다'라고 대답하였다. 43 명 중 23 명은 멀티미디어나 시사프로그램을 통한 학습을 할 경우 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습' 순서 방법으로 배워왔기 때문에 이 방법에 더 익숙하며 학습에 더 효과적일 것이라고 믿고 있었다. 반면에, 나머지 20 명의 학생은 교사가 항상 'VOD 시청 - Script 읽기 - 영어학습' 방법으로 수업을 진행하고 이 방법이 영어 학습에 더 효과적으로 믿는 것 같기에 따라 하였지만, 읽기/어휘/쓰기에는 효과가 없을 것 이라는 부정적인 견해를 가지고 있었다. 우선 문법과 어휘 습득을 하고 먼저 읽어서 내용을 이해 하는 것이 더 중요하다고 보아서였다. 또한, 문법과 어휘를 먼저 읽고 암기하는 것이 내용이해 증진에 더 효과적일 것이라는 신념이 잔재해 있었기 때문이다. 결국, 학습자와 교수자의 신념에 문화적, 상황적 영향은 제 2 외국어 및 외국어 학습자들의 습득에 영향을 끼친다. 이 결과는 문화적으로 형성된 학습자 신념이 상황적 영향에 의해서 형성된 학습자 신념과 동등하게 존재 한다는 것을 증빙해주는 하나의 징표로 봐야 할 것이다.

이 결과는 정량적 평가에서도 두드러지게 나타나고 있다.

2. 집단 내 향상 정도

1) 집단 내 독해 및 어휘 향상 정도 검증

실험집단 I 과 실험집단 II 의 독해 및 어휘에 대한 향상 정도를 알아보기 위하여 사전 TEPS 시험 결과의 영역별 점수와 사후 TEPS 시험 결과의 영역별 점수에 대하여 대응표본 t-검증(paired t-test)을 실시하였다. 분석 결과, 실험집단 I 에서는 독해(p=.000) 영역과 어휘(p=.001) 영역에 있어서 통계적으로 유의미한 향상이 있었던 반면, 실험집단 II 에서는 독해(p=.299) 영역과 어휘(p=.441) 영역에 있어 통계적으로 유의미하지 않은 범위에서의 향상이 있는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서 실험집단 I 에 적용한 대본 선 제시 VOD 활용 수업과 실험집단 II 에 적용한 대본 후 제시 VOD 활용 수업은 학습자의 독해, 어휘 능력 향상에 상이한 효과가 있는 것으로 검증되었다. 자세한 내용은 다음의 표와 같다.

표 5
집단 내 독해 및 어휘 향상 정도

영역	집단	평가	N	M	SD	t	*p*
독해	실험 1	사전	20	150.30	42.44	-6.107	.000
		사후	20	192.95	36.24		
	실험 2	사전	20	153.50	37.79	-1.068	.299
		사후	20	163.45	40.89		
어휘	실험 1	사전	20	47.10	9.17	-3.805	.001
		사후	20	58.15	9.22		
	실험 2	사전	20	49.00	11.78	-.786	.441
		사후	20	51.30	14.52		

$p<.05$

2) 집단 내 쓰기 능력 향상 정도 검증

다음으로 실험집단 1 과 실험집단 II 에 적용한 2 회의 에세이 쓰기 평가 결과에 대한 분석을 통하여 본 연구의 실험이 학생들의 쓰기 능력 향상에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 위하여 실험 전개 이전에 실시한 1 회 에세이 쓰기 평가 결과와 실험 전개 이후에 실시한 2 회 에세이 쓰기 평가 결과의 하위 영역 및 평가자별 대응표본 t-검증(paired t-test)을 실시하였다. 우선, 실험집단의 경우에는 분석 결과 모든 영역, 모든 평가자에게 있어 통계적으로 유의미한 향상이 있었음이 검증되었다. 자세한 사항은 다음의 표와 같다.

표 6
집단 내 쓰기능력 향상 정도

영역	평가자	에세이	N	M	SD	t	*p*
과제 완성	평가자 A	사전	20	16.63	0.61	-13.157	.000
		사후	20	21.58	1.69		
	평가자 B	사전	20	16.89	0.54	-13.117	.000
		사후	20	21.42	1.45		
	평가자 C	사전	20	16.98	0.47	-11.974	.000
		사후	20	21.57	1.72		
내용	평가자 A	사전	20	16.72	0.35	-15.104	.000
		사후	20	21.21	1.54		
	평가자 B	사전	20	16.76	0.36	-14.314	.000
		사후	20	21.30	1.35		
	평가자 C	사전	20	16.69	0.34	-17.185	.000
		사후	20	21.44	1.34		
구성	평가자 A	사전	20	16.92	0.73	-15.739	.000
		사후	20	22.22	1.32		
	평가자 B	사전	20	16.95	0.59	-16.376	.000
		사후	20	22.28	1.35		
	평가자 C	사전	20	16.87	0.65	-15.361	.000
		사후	20	22.16	1.31		
언어 사용	평가자 A	사전	20	16.99	0.45	-11.492	.000
		사후	20	21.70	1.64		
	평가자 B	사전	20	17.11	0.49	-7.852	.000
		사후	20	20.89	1.98		
	평가자 C	사전	20	16.96	0.51	-10.964	.000
		사후	20	21.61	1.76		

$p<.05$

실험집단 II 의 경우 역시 모든 영역, 모든 평가자에게 있어 통계적으로 유의미한 향상이 있었음이 검증되었다. 자세한 사항은 다음의 표와 같다.

표 7
실험집단 II 의 쓰기능력 향상 정도

영역	평가자	에세이	N	M	SD	t	*p*
과제 완성	평가자 A	사전	20	16.83	0.44	-4.720	.000
		사후	20	18.21	1.14		
	평가자 B	사전	20	16.90	0.43	-5.287	.000
		사후	20	18.17	0.94		

	평가자 C	사전	20	16.82	0.37	-5.880	.000
		사후	20	18.23	0.95		
내용	평가자 A	사전	20	16.83	0.35	-6.520	.000
		사후	20	18.60	1.21		
	평가자 B	사전	20	16.75	0.37	-6.700	.000
		사후	20	18.58	1.20		
	평가자 C	사전	20	16.75	0.34	-6.359	.000
		사후	20	18.65	1.32		
구성	평가자 A	사전	20	16.75	0.40	-5.067	.000
		사후	20	18.18	1.20		
	평가자 B	사전	20	16.88	0.34	-4.355	.000
		사후	20	18.02	1.18		
	평가자 C	사전	20	16.83	0.31	-4.439	.000
		사후	20	18.01	1.05		
언어 사용	평가자 A	사전	20	16.93	0.51	-4.458	.000
		사후	20	18.50	1.49		
	평가자 B	사전	20	17.01	0.27	-4.703	.000
		사후	20	18.54	1.43		
	평가자 C	사전	20	16.88	0.41	-4.921	.000
		사후	20	18.59	1.42		

$p<.05$

위 결과에서 알 수 있듯이 본 연구의 실험집단 I 에 적용한 대본 선 제시 VOD 활용 수업과 실험집단 II 에 적용한 대본 후 제시 VOD 활용 수업 모두 학습자의 쓰기 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다.

3. 집단 간 향상 정도

실험집단 I 과 실험집단 II 의 집단 간 독해, 어휘 및 쓰기 능력 향상 정도의 비교를 위하여 각 집단을 대상으로 실시한 2 회 TEPS 시험과 2 회 에세이 쓰기 평가에 대하여 각 영역별로 독립표본 t-검정(independent samples t-test)을 실시하였다.

1) 집단 간 독해 및 어휘 향상 정도

우선 실험집단 I 과 실험집단 II 의 독해 및 어휘 향상 정도에 대한 집단 간 향상 정도 검증을 위하여 각 집단별 2 회 TEPS 시험 결과에 대해 실시한 독립표본 t-검정(independent samples t-test) 결과, 아래의 표에 나타나듯이 대본 선

제시 VOD 활용 수업이 대본 후 제시 VOD 활용 수업보다 학습자의 독해 능력(p=.049)과 어휘(p=.032) 능력 향상에 있어 통계적으로 유의미한 범위에서 효과가 있음이 입증되었다. 자세한 내용은 다음의 표와 같다.

표 8
집단 간 독해 및 어휘 향상 정도

영역	집단	N	M	SD	t	*p*
독해	실험집단 I	20	192.95	36.24	2.101	.049
	실험집단 II	20	163.45	40.89		
어휘	실험집단 I	20	58.15	9.22	2.317	.032
	실험집단 II	20	51.30	14.52		

$p<.05$

2) 집단 간 쓰기 능력 향상 정도

실험집단 I 과 실험집단 II 의 쓰기 능력 향상 정도 차이를 검증하기 위하여 각 집단을 대상으로 실시한 2 회 에세이 쓰기 평가의 결과의 하위 영역에 대하여 독립표본 t-검정(independent samples t-test)을 실시하였으며, 그 결과 모든 평가자의 모든 하위 영역에 대한 평가 결과에 있어 실험집단의 쓰기 능력이 실험집단 II 보다 통계적으로 유의미한 범위에서 향상되었음이 검증되었다. 자세한 내용은 다음의 표와 같다.

표 9
집단 간 쓰기 능력 향상 정도

영역	평가자	집단	N	M	SD	t	*p*
과제 완성	평가자 A	실험 1	20	21.58	1.69	7.624	.000
		실험 2	20	18.21	1.14		
	평가자 B	실험 1	20	21.42	1.45	10.300	.000
		실험 2	20	18.16	0.97		
	평가자 C	실험 1	20	21.57	1.72	7.565	.000
		실험 2	20	18.23	0.95		
내용	평가자 A	실험 1	20	21.21	1.54	6.327	.000
		실험 2	20	18.60	1.21		
	평가자 B	실험 1	20	21.30	1.35	7.184	.000
		실험 2	20	18.58	1.20		
	평가자 C	실험 1	20	21.44	1.34	7.434	.000
		실험 2	20	18.65	1.32		

구성	평가자 A	실험 1	20	22.22	1.32	9.161	.000
		실험 2	20	18.18	1.20		
	평가자 B	실험 1	20	22.28	1.35	9.339	.000
		실험 2	20	18.02	1.18		
	평가자 C	실험 1	20	22.16	1.31	9.634	.000
		실험 2	20	18.01	1.05		
언어 사용	평가자 A	실험 1	20	21.70	1.64	6.625	.000
		실험 2	20	18.50	1.49		
	평가자 B	실험 1	20	20.89	1.98	3.884	.001
		실험 2	20	18.54	1.43		
	평가자 C	실험 1	20	21.61	1.76	5.947	.000
		실험 2	20	18.59	1.42		

$p<.05$

Ⅴ. 결론 및 제언

정성 연구 결과에서 보면 그 동안의 많은 연구에서는 상황적 영향이 문화적 영향을 지배하기 때문에 문화적 영향은 외국어 학습에서 크게 고려할 대상이 아니라고 주장하지만 실험 결과에서는 학생들의 학습 전략이 상황적 영향에 익숙해져 있다고 하더라도 동양적 사고를 갖고 있기 때문에 학생들이 교사에 맞추어 학습전략을 세웠을 뿐이지 그 상황적 영향이 기본적으로 갖고 있던 문화적 신념을 버린 것은 아닌 것으로 나타났다.

또한 정량 연구 결과에서 보면 첫째, 스크립트를 먼저 읽고 VOD 를 본 후 영어를 학습하는 것이 그 동안 상황적으로 습관이 된 VOD 를 먼저보고 스크립트를 읽고 공부를 한 것보다 더 좋은 결과가 나왔다. 이는 학생들의 신념은 문화적, 상황적인 영향을 고루 받고 있다는 의미이다. 사실 결과로만 보면 문화적 영향이 상황적 영향보다 더 크게 작용한다고 볼 수 있다. 그러므로 교사나 학생들이 상황적 영향으로 인한 학습 습관이나 학습 전략을 고려할 때 문화적 신념을 배제하는 것은 부정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

둘째, 실험 결과는 교사 신념과 학생 신념이 일치했을 경우, 불일치한 경우보다 결과가 효과적으로 나왔다. 결과를 놓고 보면 물론 상황적 영향을 받은 학습 습관이 문화적 영향을 받은 학습 습관보다는 결과가 좋지 않았지만 그 학생들은 또한 그 학생들의 학습 전략과 교사들의 학습이 불일치하고 있었기 때문에 결과가 더욱 낮게 나온 것으로 볼 수 있다. 이 결과로 추론해 볼 때 결국 교사는 교수 전략을 세울 때 학생들의 문화적 사고와 상황적으로 익숙해진 사고를 모두 고려하여 학생들의 신념과 일치하고 있어야만 더 좋은 교수 결과를 만들어 낼 수 있음을 알 수 있다.

한국에서 영어교육의 문제점은 대학 입시를 목적으로 하여 문법, 독해 능력 향상을 위한 암기 중심의 교수 방법이 주가 되기 때문에 학생들의 의사소통능력 향상이 안 되는 것이라고 여겨졌다. 하지만 그러한 문제점은 실질적으로 교사들이 ESL 환경에서 나온 결과를 토대로 만들어진 교수법과 학습 전략에 익숙하여 한국 학생들의 학습자 신념을 간과한 결과로 나타난 것으로도 볼 수 있을 것이다. 이런 관찰을 고려하면 ESL 상황을 따르지 않고 EFL 환경인 우리나라에서는 우리 환경에 맞는 문화적 상황적 교수전략을 창출해 내는 노력이 요구된다. 아울러 영어 교수의 효율성을 높이기 위해서는 교수자가 학습자의 신념 체계와 일치하는 지도 방법을 고려해야 할 필요가 있다.

참고문헌

김수월, 이정원 (2011). 협동적 쓰기 활동이 중학생의 영어 쓰기 능력에 미치는 영향. *언어연구 28*(1), 51-71.

민찬규, 김보경 (2006). 협동학습을 활용한 고등학교 영어 쓰기 지도 효과. *영어어문교육, 12*(4), 185-210.

안희진, 정동빈 (2011). 미국 드라마를 활용한 지도가 대학생들의 영어듣기 능력 향상에 미치는 효과. *영상영어교육 12*(1), 119-117.

윤상돈, 안덕규. (2012). 영화 자막 활용이 학습자의 어휘력 신장에 미치는 효과 연구: 알라딘, 인어공주, 라이온 킹 자막을 중심으로. *영상영어교육 13*(3), 73-88.

이자원. (2005). Authenticity in movies. *영상영어교육 6*(2) 3-18.

장혜진. (2006). 영화를 이용한 작문수업 활성화 방안. *영상영어교육 7*(1), 71-94.

정성희 (2012). 국가영어능력평가 쓰기 영역 교수 및 평가를 위한 한국인 영어교사의 역할 적절성 연구. *교육과정평가연구, 15*(1), 187-208.

정성희 (2013). 한국 고등학생 영어에세이쓰기 성취도에 영향을 미치는 요인 분석. *영어교육연구 25*(4), 205-222.

Abraham, R.G., & Vann, R.J. (1987). Strategies of two language learners: a case study (pp. 85-102). In: Wenden, A.L., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System 27*, 459-472

Bernat, E., & Gvozdenko, M. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESLJ-EJ, 9* (1). Retrieved on December 5, 2007, from http://tesl-ej.org/ej33/a1.html

Breen, M.P. (Ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research.* Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). White Plains, NY: Peason Education.

Chang, C., & Shen, M. (2010). The relationship between beliefs about language learning and learning strategy use of junior high school learners in remote districts. *Research in Higher Education Journal, 8.* Retrieved from www.aabri.com/ manuscript/10462.pdf

Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: SAGE.

Chua, H. F., Boland, J. E., & Nisbett, R. E. (2005). Cultural variation in eye movements during scene perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 102,* 12629-12633.

Cotterall, L.S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System, 23*(2), 195-205.

Cotterall, L.S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, *27*(4), 493-513.

Dias, R.L. (2000). Lebanese students' beliefs about learning English and French: A study of university students in a multilingual context. *Dissertation Abstracts International,* 62 (02), 497A (UMI No. 3004253).

Dogancay-Aktuna, S. (2005). Intercultural communication in English language teacher education. *ELT Journal,* 59(2), 99-107.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, *58*(2), 327-355.

Ehrlich, S. (2008). Gender as social practice. Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*, 421-446.

Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: Sage.

Gabillon, Z. (2012). Discrepancies between L2 Teacher and L2 Learner Beliefs. Université de la Polynésie Française: Laboratoire EA Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO).Tahiti.

Garza, T. (1991). Evaluating the use of captioned video material in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, *24*(3), 3, 239–258.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language teaming. In A.L. Wenden & J. Robin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-132). London: Prentice Hall.

Horwitz, E.K. (1999). *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies* [Special Issue]. *System, 27*(4), 557-576.

Hosenfeld, C. (2003). Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A

diary study. In P. Kalaja and A .M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches,* (pp. 37-55). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kalaja, P. (2003). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.), Beliefs about SLA: New research approaches (pp. 87-108). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals, 28*(1), 71–92.

Kim, K. (2006). Using Movies to Improve Cultural Awareness: A Case Study of the Movie Legally Blonde. *STEM Journal, 7*(2), 3-24.

Kormos, J., Csizér, K., Menyhárt, A., & Török, D. (2008). "Great expectations": The motivational profile of Hungarian English majors. *Arts & Humanities in Higher Education, 7*(1), 63-80.

Lange, C., Costley, J. (2013). Implementing Elements of Cooperative Learning. *The Journal of Educational Research ,28,* 225-249.

Masuda, T., & Nisbett, R. E. (2001). Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(5), 922-934.

Nisbett, R. (2010). *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*. Norton, W. W. & Company.

Pak, H. (2012). The Effect of Films with and without Subtitles on Vocabulary Acquisition Scores of Foreign Language Learners: Using a Korean Sit-com, 'Unhindered High-Kick': A Perspective of Cross-cultural Psychology. *STEM Journal, 13*(3), 17-31

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System, 29*(2), 177–195.

Richardson, V. (1996), The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Butter & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education (pp. 102–119). New York: Macmillan.

Riley, P.A. (2009). Shifts in beliefs about second language learning. *RELC Journal, 40*(1), 102–124.

Robin, R. (2007). Commentary: Learner-based listening and technological authenticity. *Language Learning & Technology*, *11*(1), 109–115.

Sakui, K., & Gaies, S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System, 27*(4), 473–492.

Stewart, M. A., & Pertusa, I. (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals, 37*(3), 438-447.

Truitt (1995). Beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education, 2*(1), 1–14.

Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, *23*(2), 223-234.

Wang, M.J. (2001). The cultural characteristics of Chinese students: a study of basic attitudes and approaches to their English studies. *RELC Journal, 32* (1), 16-33.

Wang, Y., & Shen, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning. *Sino-Us English Teaching, 4*(9), 1-13.

Wenden, A.L & J. Rubin. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-118). London, UK: Prentice-Hall International.

Yang, D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy. *System*, *27*(4), 515-535.

예시언어 (Examples in): English
적용가능 언어 (Applicable Language): English
적용가능 수준 (Application Levels): Tertiary

박휴버트(Hubert H. Pak)
공주대학교 사범대학 영어교육과
충남 공주시 신관동
Tel: 041-850-8402
Email: hubert@kongju.ac.kr

Received in October 15, 2015
Reviewed in November 26, 2015
Revised version received in December 5, 2015