

영어교과에서의 전략 지도(Strategic Instruction)의 효과: 메타분석

Effects of Strategy Instruction in English Language Teaching: A Meta-analysis

이제영

전주대학교 영어교육과

Je-Young Lee(jylee@jj.ac.kr)

요약

본 연구는 영어 교과에서의 전략 지도의 효과를 메타분석을 통해 종합하여 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 총 46개 연구에 포함된 55개의 개별 연구 사례를 선정하여 메타분석을 실시하였고, 전략 지도에 대한 평균 효과크기를 산출하여 전략 지도가 영어 능력과 정의적 영역 등 영어 학습에 미치는 효과를 살펴 보았다. 또한 연구대상, 처치 기간을 포함한 조절변인과 영어능력, 정의적 영역 등의 종속변인을 설정하여 변인별로 평균 효과크기에 통계적으로 유의한 차이가 있는지 검증하였다. 분석 결과 전략 지도의 중간 효과 보다 조금 큰 수준을 나타내었으며($d=.536, p=.000$), 조절변인과 종속변인별로 산출한 평균 효과크기 사이에는 통계적으로 유의한 수준의 차이가 없었다. 마지막으로 연구 결과를 근거로 영어교육 분야에서의 전략 지도와 관련한 후속 연구를 위한 제언을 논의하였다.

■ **중심어** : | 전략 지도 | 전략기반 지도 | 학습 전략 | 메타분석 | 연구종합 |

Abstract

The objective of this present study was to investigate the overall effects of strategy instruction on Korean students' English language learning. In order to do so, 55 individual experimental results in 46 journal articles were collected, and a meta-analysis was carried out to them. This study also analyzed the results of studies on strategy instruction according to various variables such as school types, treatment periods, and types of dependent variable. The mean effect size of strategy instruction in English language teaching is .536, which means the medium effects in general. No statistically significant differences were found among various moderators and dependent variables. Based on these results, suggestions for further research are discussed.

■ **keyword** : | Strategy Instruction | Strategy-Based Instruction | Learning Strategies | Meta-Analysis | Research Synthesis |

1. 서론

성공적 언어 학습자가 갖고 있는 개인적 특성을 밝히기 위한 목적을 지녔던 Rubin(1975)[1]과 Stern(1975)[2]의 연구 이후 영어교육 분야에서 개인차(individual

differences)는 가장 활발한 연구가 이루어지고 있는 연구 주제 중 하나이며[3], 특히 개인차의 여러 변인 중 학습 전략(learning strategies)은 학생들의 학습 성취에 큰 영향을 미치는 요인으로 여겨지고 있다[4][5]. 영어 교육 분야에서의 학습 전략 관련 연구는 국내에서도 매

* 이 연구는 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2016S1A5A8020089)

접수일자 : 2018년 08월 28일

수정일자 : 2018년 10월 01일

심사완료일 : 2018년 10월 01일

교신저자 : 이제영, e-mail : jylee@jj.ac.kr

우 활발하게 이루어지고 있다. 실제로 2018년 8월 기준으로 학술 데이터베이스인 RISS(Research Information Sharing Service, www.riss.kr)에서 ‘영어 전략 지도’라는 주제로 검색해 본 결과 3,000개 이상의 학위 논문과 170개 이상의 국내 학술지 논문이 검색되었다.

이처럼 왕성하게 이루어지고 있는 영어교육 분야의 학습 전략 관련 연구의 흐름은 다음과 같이 구분할 수 있다[6]. 먼저 외국어 학습 전략을 이론적으로 분류하려는 시도이다[7][8]. 즉, ‘인지 전략(cognitive strategies)’, ‘초인지 전략(metacognitive strategies)’, ‘사회정의적 전략(socioaffective strategies)’ 등과 같이 영어 학습에서 사용되는 다양한 학습 전략을 범주화하려는 노력이 꾸준히 있어 왔다. 두 번째로 언어의 4기능별로 학습 전략을 분류하는 작업이다[9][10]. 이러한 연구들은 예를 들어 듣기와 읽기와 같은 수용적 기능과 말하기, 쓰기 와 같은 표현적 기능에서 사용하는 전략에는 차이가 있다는 가정 하에 진행되었다. 세 번째는 문화간 전략 사용을 비교하는 연구로, 문화 사이에 전략 사용에 차이가 있는지 또는 문화에 따라 효율적인 전략에 차이가 있는지 등을 주로 살펴보았다[11][12]. 네 번째 전략 연구의 흐름은 전략 사용을 측정하는 것이다[8][13]. 특히 이러한 전략 사용의 향상을 살펴보는 연구들의 상당수는 Oxford[8]가 개발한 자기 보고 방식의 전략 사용 검사인 SILL(Strategy Inventory for Language Learning)을 활용하고 있다. 마지막은 바로 본 연구의 관심대상인 전략 지도(strategy instruction)의 효과성을 살펴보는 연구이다.

‘고기를 잡아주기 보다는 고기 잡는 법을 알려주어야 한다’는 격언처럼 전략 지도는 영어와 관련된 지식을 전달해 주는 것에 그치지 않고 영어 공부하는 방법을 안내하고 지도하는 교수-학습 방법이라고 할 수 있다. 영어 교과에서 전략 지도에 대한 관심이 증가하고 관련 연구가 폭발적으로 증가하면서, 전략 지도를 지칭하는 용어도 ‘학습자 전략 훈련(learner strategy training)’, ‘학습 전략 교수(learning strategy instruction)’, ‘전략 기반 교수(strategy-based instruction)’ 등 다양하게 불리고 있다[14].

Brown은 전략 지도의 유형을 (1) 교재나 교사용 지

도서에 전략 사용과 관련한 내용을 포함시키는 방법, (2) 학생 스스로 전략 사용을 연습할 수 있도록 학생용 자료를 제공하는 방법, (3) 수업 중 계획적 또는 비계획적(즉흥적)으로 전략 사용과 관련한 충고, 힌트 등을 제공하는 방법의 세 가지로 구분하고 있다[6]. 실제 다양한 상황에서 실행된 여러 선행연구들에서도 세 유형의 전략 지도 모두 학생들의 영어 능력 발달에 도움이 됨을 보고하고 있다[15][16].

전략 지도가 언어의 4기능 학습에 모두 활용될 수 있는 방법인 만큼 국내 선행 연구 역시 다양하게 이루어지고 있다. 전략 지도에 사용된 전략 유형을 기능별로 나누어 국내 선행연구를 정리하면, 듣기 전략 지도에 대한 연구[17][18], 읽기 전략 지도에 대한 연구[19-21], 어휘 전략 지도와 관련한 연구[22][23] 등, 영어 전략 지도와 관련된 다각적인 연구가 계속 진행되고 있다.

이처럼 영어교육 분야에서 전략 지도의 효과성을 살펴보는 실험 연구가 출간되고 있지만 그 결과는 항상 일치하지 않으며, 개별 연구 결과만으로 어떠한 통합된 결론을 내리고 일반화하는 데에는 한계가 있다. 이러한 단편적 연구의 단점을 보완할 수 있는 방법 중 하나가 바로 메타분석이다[24][25]. 하지만 국내에서 실행된 메타분석 연구 중 전략 지도의 효과를 살펴본 연구는 읽기 전략 지도의 효과를 살펴본 연구 1편뿐이다[26]. 이에 본 연구는 특정 기능 관련 전략 지도에 국한하지 않고 국내에서 실행된 전략 지도 관련 실험 연구를 폭 넓게 수집하여 보다 거시적인 관점에서 결과를 종합적으로 분석하고자 한다.

이를 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 첫째, 영어 교과에서 활용된 전략 지도의 전체적인 효과는 어떠한가?
- 둘째, 영어 교과에서 활용된 전략 지도의 조절변인별(대상, 실험기간) 효과는 어떠한가?
- 셋째, 영어 교과에서 활용된 전략 지도의 종속변인별(인지적/정의적) 효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 분석 대상

메타분석 결과의 신뢰성을 확보하기 위해서는 대상 연구물의 수집이 중요하다. 이를 위해 주제와 관련된 연구를 최대한 빠짐없이 수집해야 하며, 체계적인 기준을 통해 분석 대상을 선정해야 한다[24][27].

본 연구에서는 전략 지도 관련 연구를 수집하기 위해 국내 학술 데이터베이스인 RISS를 통해 ‘전략 지도’, ‘책략 지도’, ‘Strategy Instruction’, ‘Strategy-Based Instruction’, ‘SBI’ 등과 같은 다양한 한국어 및 영어 주제를 활용하였다. 또한 수집된 연구물의 참고문헌을 활용하여 주제어 방식으로 검색되지 않은 관련 연구를 탐색하였다.

위와 같은 과정을 통해 1차적으로 수집된 연구물 중 다음 조건을 만족시키는 연구들을 최종 메타분석 대상으로 선정하였다.

- ① 전략 지도를 독립변인으로, 영어 능력 또는 정의적 영역의 변인을 종속변인으로 하는 실험 연구
- ② 대한민국에서 실시된 실험 연구
- ③ 학술지에 출간된 연구 (석/박사 학위 논문 제외)
- ④ 실험집단과 통제집단이 모두 존재하는 준실험(Quasi-experimental) 또는 진실험(True-experimental) 연구
- ⑤ 평균, 표준편차, 사례 수, t/F값, 유의도 수준 등 메타분석에 필요한 통계값이 빠짐없이 제시되어 있는 연구

1차 수집된 연구물에 위와 같은 기준을 적용한 결과 총 46개 연구가 해당 기준을 만족하였으며, 해당 연구물들에 포함되어 있는 55개의 개별 연구 사례를 최종 메타분석에 활용하였다.

2. 분석 기준 및 도구

메타분석 대상으로 선정된 각 연구들은 다음 [표 1]에 제시한 기준을 통해 코딩하여 각 연구의 특성을 구분하였다.

표 1. 메타분석 대상 분석 기준

변인	코딩 값
1. 연구 대상	(1) 초등학생 (2) 중학생 (3) 고등학생 (4) 대학생 이상
2. 처치 기간	(1) 8주 이하 (2) 9주 이상
3. 종속변인 1	(1) 언어 능력 (2) 정의적 영역
4. 종속변인 2	(1) 듣기 (2) 말하기 (3) 읽기 (4) 쓰기 (5) 어휘 (6) 문법 (7) 통합
5. 종속변인 3	(1) 흥미도 (2) 자신감 (3) 참여도 (4) 태도

1번의 연구 대상은 초등학생과 중학생, 고등학생, 대학생 이상 성인 등 학교급을 기준으로 분류하였으며, 2번의 처치 기간은 학생들에게 전략 지도가 행해진 기간에 따라 효과에 차이가 있는지 살펴보기 위해 변인으로 설정하였다. 참고로 처치 기간을 8주로 설정한 이유는 대부분의 연구가 1학기, 즉 대략 16주 이내로 이루어지기 때문에 1학기의 절반인 8주를 기준으로 설정한 것이다. 실제 8주를 기준으로 분류했을 때, 8주 이하와 9주 이상의 연구 사례가 각각 24개와 29개로 거의 균등했다.

다음으로 3번의 종속 변인 1은 전략 지도의 효과를 언어 능력과 정의적 영역에 대해 살펴본 연구를 구분하는 용도로 사용하였다. 4번의 종속 변인 2에서는 연구 결과들을 언어의 4기능인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기로 각각 나눔과 동시에 어휘와 문법 등을 추가하여 전략 지도가 언어 능력의 세부 영역별로 어떠한 효과가 있는지 비교하였다. 마지막으로 5번의 종속 변인 3은 흥미도, 자신감, 참여도 등 정의적 영역의 세부 영역별 효과를 비교 분석하였다.

데이터의 입력은 선정된 논문들의 변인별 코딩 결과와 논문에 제시된 통계 값을 엑셀로 1차 정리한 후, 메타분석용 컴퓨터 소프트웨어인 Comprehensive meta analysis를 통해 메타분석을 실행하였다.

3. 자료의 처리와 결과 해석

자료의 처리와 결과의 해석은 다음과 같이 이루어졌다. 먼저 메타분석 실시 전 동질성 검사, 즉 Q 검사의 결과를 살펴봄으로써 본 연구에서 활용할 메타분석 모델을 결정하였다. 다음으로 각 연구 사례의 개별 효과 크기를 산출한 후, 본 연구에서 채택한 랜덤효과 모형(Random Effect Model)을 통해 전략지도의 평균 효과

크기를 구하였다. 마지막으로 앞서 [표 1]에서 제시하였던 조절변인과 종속변인별로 평균 효과크기를 산출하여 전략지도의 변인별 효과를 살펴보고, 변인별 효과크기 사이에 통계적으로 유의한 수준의 차이가 있는지 살펴보기 위해 Q 검사를 실시하였다.

메타분석의 결과, 즉 평균 효과크기의 해석은 보통 Cohen이 제시한 기준을 통해 이루어진다[28][29]. Cohen은 ‘.20 이하’의 효과크기를 ‘작은 효과크기’, ‘.50’은 ‘중간 효과크기’, ‘.80 이상’은 ‘큰 효과 크기’로 해석해야 한다고 제안하였다. 만약 효과크기가 음수(-)인 경우는 처치를 받은 실험집단보다 그렇지 않은 비교 집단이 오히려 더 긍정적인 향상을 보였다는 것을 의미한다.

한편 최근 Plonsky와 Oswald는 외국어 교육 관련 실험 연구의 결과들을 종합적으로 검토한 후 외국어 교육 분야 연구의 메타분석 결과의 해석은 기존의 관례, 즉 Cohen의 기준보다 엄격한 기준을 적용하여 보다 보수적으로 해석해야 한다고 주장하였다[30]. 그들은 L2 지도와 관련한 연구의 효과크기는 ‘작은 효과크기’는 ‘.04’, ‘중간 효과크기’는 ‘.07’, ‘큰 효과크기’는 ‘.10’을 기준으로 판단되어야 한다고 제안하였는데, 이는 Cohen의 기준 보다 ‘.20’씩 상향 조정된 것이다. 다만 Plonsky와 Oswald가 제시한 기준은 아직 널리 활용되고 있지는 않기 때문에 본 연구에서는 Cohen의 기준을 통하여 결과를 해석하였다.

III. 연구 결과

1. 동질성 검사와 평균 효과크기

55개의 개별 연구 결과의 개별 효과크기를 구하기 이전에 고정효과모형(Fixed Effect Model)과 랜덤효과모형(Random Effect Model) 중 어느 모델을 활용할 것인가를 선택하기 위해 동질성 검사(Test of Heterogeneity)를 실시하였다. 그 결과, [표 2]에 제시한 것처럼 본 메타분석에 활용된 연구 결과들 사이에는 동질성이 발견되지 않았다($Q=366.932, df=54, p=.000$). 이에 본 연구에서는 랜덤효과 모형을 통해 분석을 진행하였다.

표 2. 동질성 검사 결과

Q	df	p
366.932	54	.000

랜덤효과 모형을 적용하여 살펴본 전략 지도의 평균 효과크기는 [표 3]에 제시된 것처럼 .536으로 중간 정도의 효과를 지니고 있는 것으로 나타났다. 참고로 독해 전략 지도의 효과를 살펴본 Maeng의 연구에서 보고된 평균 효과크기는 .580이었다[26]. 본 연구는 독해 전략 뿐 아니라 일반 학습 전략, 독해 전략, 듣기 전략 등 외국어 학습 전략의 분류를 구분하지 않았다. 또 Maeng의 연구는 석/박사 학위논문과 통계집단이 없는 전실험 연구까지 분석 대상에 포함시키는 등 본 연구와는 분석 대상 선정 과정에 차이가 있다. 이러한 점을 고려하더라도 두 연구에서 산출된 평균 효과크기는 .50 정도의 유사한 수준을 기록했다.

표 3. 전략 지도의 평균 효과크기

모형	k	d	95% CI	z	p
Fixed	55	.510	.463-.558	21.043	.000
Random	55	.536	.407-.664	8.168	.000

2. 조절변인별 평균 효과크기

2.1 연구 대상별 평균 효과크기

전략 지도 관련 연구를 초등학생, 중학생, 고등학생, 대학생의 4가지로 분류하여 각 연구 대상의 평균 효과크기를 산출하여 전략 지도가 학교급별로 효과에 차이가 있는지 살펴보았다. 그 결과는 [표 4]와 같다.

표 4. 연구 대상별 평균 효과크기

	k	d	95% CI	z	p
초등학교	7	.321	.019-.662	2.083	.037
중학교	12	.789	.390-1.188	3.876	.000
고등학교	13	.429	.266-.593	5.148	.000
대학교 이상	23	.530	.348-.712	5.717	.000

학교급별로 산출된 평균 효과크기를 살펴보면 중학교가 .789로 큰 효과크기에 가까운 결과를 나타냈으며, 다음으로 대학교($d=.530$), 고등학교($d=.429$), 초등학교

($d=.321$)의 순이었다. 즉 학교급이 올라갈수록 효과가 커지거나 줄어드는 경향성이 일관되게 발견되지는 않았으나, 초등학교보다는 중등학교 이상에서의 효과크기가 더 컸다. 단 이러한 학교급별 평균 효과크기의 차이가 통계적으로 유의한 것은 아니었다($Q=4.039, df=3, p=.257$).

이러한 연구 결과는 독해 전략 지도의 효과를 살펴본 Maeng의 연구와 다소 상이한 결과이다. 해당 연구에서는 초등학생($g=.647$)과 중등학생($g=.669$) 대상 효과는 중간 효과크기 이상, 대학생 대상 연구의 평균 효과크기는 .349로 작은 효과크기에 가까운 결과를 보고했다. 이를 본 연구의 결과와 비교하면 중등학교 대상 연구의 효과크기는 유사했지만 초등학생과 대학생 대상 연구는 반대의 양상을 보였다. 차후 이러한 차이가 전략 지도에 활용된 전략 유형의 차이인지, 아니면 학위논문 및 통계집단이 없는 전실험 연구 포함 여부 등 분석 대상 선정 기준의 차이인지 차후 보다 면밀한 검토가 필요해 보인다.

2.2 처치 기간별 평균 효과크기

전략 지도 관련 연구의 처치 기간을 8주를 기준으로 8주 이하와 9주 이상으로 구분하여 평균 효과크기를 산출하였고, 그 결과는 [표 5]와 같다. 이 과정에서 처치 기간이 명시적으로 제시되어 있지 않은 2개의 연구 사례가 있었으며, 해당 사례는 본 분석에서는 제외하였다.

표 5. 처치 기간별 평균 효과크기

	<i>k</i>	<i>d</i>	95% CI	<i>z</i>	<i>p</i>
8주 이하	24	.605	.376-.834	5.177	.000
9주 이상	29	.514	.361-.667	6.590	.000

8주를 기준으로 처치 기간에 따라 평균 효과크기를 산출한 결과 8주 이하($d=.605$)인 경우가 9주 이상인 경우($d=.514$)보다 더 큰 효과크기를 보였으며, 이는 중간 효과크기($d=.50$)에 가까운 결과였다. 단 이러한 효과크기의 차이는 통계적으로 유의한 것은 아니었다($Q=.422, df=1, p=.516$). 즉 전략 지도를 9주 이상 더 오래 실시한다고 해서 효과 역시 더 커지는 것은 아니었다.

3. 종속변인별 평균 효과크기

3.1 언어능력과 정의적 영역의 평균 효과크기

전략 지도 관련 연구에 포함된 각 개별 연구 사례의 종속변인을 크게 언어능력과 정의적 영역으로 구분하여 [표 6]과 같이 평균 효과크기를 산출하였다.

표 6. 언어능력과 정의적 영역의 평균 효과크기

	<i>k</i>	<i>d</i>	95% CI	<i>z</i>	<i>p</i>
언어능력	45	.533	.407-.660	8.258	.000
정의적 영역	10	.530	.101-.959	2.423	.015

그 결과 전략 지도가 언어능력에 미치는 효과크기는 .533($p=.000$), 정의적 영역의 평균 효과크기는 .530($p=.015$)으로 중간 효과크기에 가까웠다. 이는 거의 유사한 결과 값이며, 통계적으로 유의한 차이도 아니었다($Q=.000, df=1, p=.988$).

3.2 언어능력의 세부 영역별 평균 효과크기

언어 능력에 해당하는 종속변인을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 어휘, 문법, 통합으로 세분화하여 구분하고 각각의 평균 효과크기를 산출하였다. 단 연구자가 RISS를 통해 수집한 연구물에서는 연구 사례가 전혀 없었던 쓰기와 문법 영역과 연구 사례가 하나였던 말하기 영역은 본 분석에서 제외되었다. 이러한 절차를 통해 얻어진 언어능력의 세부 영역별 평균 효과크기는 다음 [표 7]과 같다.

언어능력의 세부 영역별로 산출한 효과크기를 살펴보면 어휘 영역이 1.673으로 매우 큰 효과를 지닌 것으로 나타났으며, 다음으로 듣기($d=.491$), 읽기($d=.407$), 통합($d=.367$)의 순으로 중간 효과와 작은 효과 사이에 해당하는 결과를 보였다. 단 이러한 언어능력의 세부 영역별 차이 역시 통계적으로 유의한 것은 아니었다($Q=4.859, df=3, p=.182$).

표 7. 언어능력의 세부 영역별 평균 효과크기

	<i>k</i>	<i>d</i>	95% CI	<i>z</i>	<i>p</i>
듣기	24	.491	.381-.602	8.724	.000
읽기	11	.407	.138-.675	2.967	.003
어휘	3	1.673	.331-3.015	2.443	.015
통합	6	.378	.207-.527	4.504	.000

3.3 정의적 영역의 세부 영역별 평균 효과크기

다음으로 정의적 영역에 해당하는 종속변인, 즉 흥미도, 자신감, 참여도, 태도, 동기 등을 기준으로 각 연구 사례를 분류한 후 각각의 평균 효과크기를 산출하였다. 이 때 선호도, 자신감, 참여도를 살펴본 연구 사례는 각 1개에 불과했고, 흥미도 부분을 살펴본 연구는 존재하지 않아 해당 변인은 본 분석에서 제외하였다. 그 결과 동기와 태도 영역을 살펴본 연구 사례의 수만이 2 이상이라 두 변인 관련 연구만을 본 분석에 활용되었다. 그 결과는 다음 [표 8]과 같다.

표 8. 정의적 영역의 세부 영역별 평균 효과크기

	k	d	95% CI	z	p
동기	24	.491	.381-.602	8.724	.000
태도	11	.407	.138-.675	2.967	.003

정의적 영역의 세부 요인별 효과크기를 살펴보면 태도 영역이 .848로 큰 효과크기 이상의 결과를 나타냈으며, 동기 부분은 .681로 중간과 큰 효과크기 사이의 수치를 나타내었다. 평균 효과크기에 약간의 차이가 존재하긴 했으나 이러한 차이가 통계적으로 유의한 것은 아니었다($Q=.097, df=1, p=.755$).

IV. 결론

본 연구의 목적은 그 동안 활발한 연구가 진행되어 온 전략 지도의 효과를 메타분석을 통해 양적으로 종합하여 제시하는 것이었다. 이를 위해 전략 지도의 효과를 살펴본 국내 실험연구를 수집하여 메타분석을 통해 통합한 결과 중간 정도의 효과($d=.536, p=.000$)를 지니고 있는 것으로 나타났다.

한편 조절변인과 종속변인으로 연구 사례를 구분하여 그 효과의 차이를 살펴본 결과 변인에 따라 효과크기에의 절대값에 약간의 차이가 있었지만 통계적으로 유의한 수준의 차이가 존재하지 않았다. 즉 영어 교과에서의 전략 지도는 학교급과 처치 기간의 조절변인, 언어능력과 정의적 영역의 세부 요인별로 살펴본 종속변인별로 살펴본 효과크기 사이에 통계적으로 유의한

수준의 차이는 발견되지 않았다. 즉 변인에 상관없이 대체적으로 중간 정도의 효과를 보였다.

위와 같은 결과에서 흥미로운 점은 처치 기간이 길다고 해서 전략 지도가 더 큰 효과를 거두지는 않는 점이다. 상식상 장기간의 교육이 이루어지면 그에 따라 학습 효과 역시 더 커질 것이라고 생각하기 쉽다. 하지만 본 연구 결과 9주 이상 전략 지도를 실시한 경우가 8주 이하 동안 실시했을 경우보다 더 효과적이지 않았다($Q=.422, df=1, p=.516$). 실제 8주를 기준으로 효과크기의 통계적 차이를 검증한 타 연구에서도 오히려 8주 이하의 기간 동안 실시한 경우의 효과크기가 더 크거나 [31][32], 두 기간 사이에 통계적으로 유의한 수준의 차이가 아닌 경우도 존재한다[33][34]. 이는 장기간의 처치가 꼭 긍정적인 결과로 이어지지 않을 수 있음을 시사한다. 하지만 장기간의 처치가 더 효과적이라는 상식에 반하는 결과가 나타난 것이 처치 변인의 특성 차이, 고원 효과(plateau effect)[35][36]나 천장 효과(ceiling effect)[37], 또는 평가 도구의 특성 등 다양한 요인에 기인할 수 있기 때문에 차후 이에 대한 보다 면밀한 검토가 필요해 보인다.

본 연구는 메타분석을 통해 전략 지도의 전반적인 효과를 살펴보았다. 하지만 전략 지도에 활용된 전략의 유형을 언어 기능(듣기 전략, 어휘 전략, 말하기 전략 등)이나 전략 유형(인지 전략, 초인지 전략, 사회정의적 전략 등)으로 구분하지 않았다는 점, 또는 교재 활용, 수업 활용, 자율학습형 등과 같은 전략 지도 방법 역시 변인으로 설정하지 않은 점 등의 제한점이 있다. 차후 후속 연구에서는 이러한 제한점을 보완할 수 있도록 전략 지도 연구를 보다 세부적으로 구분하여 메타분석을 실시함으로써 전략 지도의 효과를 언어 기능과 전략 유형별로 보다 상세하게 살펴보아야 할 것이다.

참 고 문 헌

[1] J. Rubin. "What the "good language learner" Can Teach Us," TESOL Quarterly, Vol.9, No.1, pp.41-51, 1975.

- [2] H. Stern, "What Can We Learn from the Good Language Learner?," *Canadian Modern Language Review*, Vol.31, No.4, pp.304-318, 1975.
- [3] P. Robinson, "Individual Differences, Cognitive Abilities, Aptitude Complexes and Learning Conditions in Second Language Acquisition," *Second Language Research*, Vol.17, No.4, pp.368-392, 2001.
- [4] T. Hsiao and R. Oxford, "Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis," *Modern Language Journal*, Vol.86, No.3, pp.368-383, 2002.
- [5] A. Cohen and E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford University Press, 2007.
- [6] H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.), Pearson Education, 2014.
- [7] J. O'Malley and A. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1990.
- [8] R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House, 1990.
- [9] J. O'Malley, J. Chamot, and L. Kupper, "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition," *Applied Linguistics*, Vol.10, No.4, pp.418-437, 1989.
- [10] N. Anderson, "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing," *Modern Language Journal*, Vol.75, No.4, pp.460-472, 1991.
- [11] R. Oxford and N. Anderson, "A Crosscultural View of Learning Styles," *Language Teaching*, Vol.28, No.4, pp.201-215, 1989.
- [12] N. Ozeki, *Listening Strategy Instruction for Female EFL College Students in Japan*, Macmillan Language House, 2000.
- [13] J. Carson and A. Longhini, "Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting," *Language Learning*, Vol.52, No.2, pp.401-438, 2002.
- [14] A. Cohen, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Addison Wesley Longman, 1998.
- [15] B. Hill, "Self-managed Learning," *Language Teaching*, Vol.27, No.4, pp.213-223, 1994.
- [16] A. Chamot, "Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.25, pp.112-130, 2005.
- [17] 김길수, "고교생 영어학습자들의 듣기평가 고득점 전략 지도방안에 관한 연구," *영상영어교육*, 제8권, 제1호, pp.141-168, 2007.
- [18] 오희정, "영어 듣기 전략 지도의 효과," *현대영어교육*, 제12권, 제3호, pp.283-304, 2011.
- [19] 김혜리, 김영미, "아동문학 텍스트 기반 초등영어 읽기 전략 지도," *초등영어교육*, 제16권, 제3호, pp.85-121, 2010.
- [20] 김혜영, "웹 결합 영어 읽기 전략 지도 방안," *멀티미디어언어교육*, 제5권, 제2호, pp.83-102, 2002.
- [21] 양문정, 이은주, "영어 읽기 전략 지도가 대학생의 읽기·쓰기 통합 과제 수행, 전략 사용 및 태도에 미치는 영향," *현대영어교육*, 제13권, 제2호, pp.151-178, 2012.
- [22] 김미영, "EFL 학습자의 어휘학습 전략과 언어 능력에 관한 연구," *코기토*, 제69호, pp.485-505, 2011.
- [23] 성귀복, 원주연, "어휘 학습 전략 지도가 영어 어휘 능력 향상 및 태도에 미치는 영향," *외국학연구*, 제28호, pp.11-45, 2014.
- [24] 오성삼, *선행연구 결과의 통합과 재분석을 위한 메타분석의 이론과 실제*, 건국대학교 출판부, 2002.
- [25] J. M. Norris, and L. Ortega, "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Qualitative Meta-analysis," *Language Learning*,

Vol.50, No.3, pp.417-528, 2000.

[26] U. Maeng, "The Effectiveness of Reading Strategy Instruction: A Meta-Analysis," *English Teaching*, Vol.69, No.3, pp.105-127, 2014.

[27] J. H. Littell, J. Corcoran, and V. Pillai, *Systematic Reviews and Meta-Analysis*, Oxford University Press, 2008.

[28] J. Cohen, *Statistical Power for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Academic Press, 1988.

[29] 김정렬, 이제영, *영어교육 연구방법론*, 경문사, 2012.

[30] L. Plonsky and F. L. Oswald, "How Big is 'Big?' Interpreting Effect Sizes in L2 Research," *Language Learning*, Vol.64, No.4, pp.877-912, 2014.

[31] 김현숙, 이제영, "드라마(Drama) 활용 초등영어 교육의 효과: 메타분석," *학습자중심교과교육연구*, 제17권, 제23호, pp.163-190, 2017.

[32] 이제영, 장경숙, 전영주, "중등학교 영어 학습부진학생 지도의 효과: 메타분석," *Studies in English Education*, 제22권, 제4호, pp.251-278, 2017.

[33] J. Lee, "Effects of Web 2.0-Based Instruction on the Korean EFL Context: A Meta-Analysis," *International Journal of u- and e-Service, Science and Technology*, Vol.9, No.1, pp.307-312, 2016.

[34] 김정렬, 이현정, 이제영, "학습일지 활용이 영어 학습에 미치는 효과: 메타분석," *예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지*, 제8권, 제2호, pp.433-443, 2018.

[35] J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, Routledge, 2008.

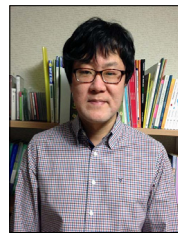
[36] R. Lyster, "Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-focused Instruction," *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.26, No.3, pp.399-432, 2004.

[37] D. Dykiert, G. Der, and J. M. Starr, "Age Differences in Intra-Individual Variability in Simple and Choice Reaction Time: Systematic Review and Meta-Analysis," *PLoS One*, Vol.7, No.10, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0045759>, 2012.

참 고 문 헌

이 제 영(Je-Young Lee)

정희원



- 2013년 2월 : 한국교원대학교 영어교육학과(교육학 박사)
- 2014년 3월 ~ 2017년 8월 : 세한대학교 영어교육과 조교수
- 2017년 9월 ~ 현재 : 전주대학교 영어교육과 조교수
- 2018년 1월 ~ 현재 : 글로벌영어교육학회 총무이사 <관심분야> : 학문목적영어, 코퍼스언어학, 연구종합