creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략 요인 연구

2020년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 향 숙
(金香淑, JIN XIANGSHU)

중국인 한국어 학습자의
어휘 학습전략 요인 연구

지도교수 김호정

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2020년 05월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 향 숙

김향숙의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2020년 07월

위 원 장 _____구본관_____ ㊞

부위원장 _____고정희_____ ㊞

위　　원 _____김호정_____ ㊞

국 문 초 록

본 연구는 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략 요인을 분석하여 그 특성을 밝히고 어휘 학습전략과 학습자 요인과의 관계 분석을 통해 어휘 학습전략의 효과적인 교수·학습 방향을 탐색하는 것을 목적으로 한다.

그 동안 어휘 교수는 필요성을 인정받지 못하고 학습자 개인의 문제로 여겨져 왔다. 중국인 학습자들은 새로운 어휘를 접할 때 어휘 학습전략을 효과적으로 사용하지 못하여 외국어 학습 자체에 흥미를 잃기가 쉽다. 중국인 학습자들이 한국어 어휘 학습 시에 무작정 단어를 암기하는데 수많은 시간을 투자하였음에도 불구하고 어휘의 정확한 쓰임새를 파악하지 못하는 경우가 이에 해당한다. 본 연구는 이와 같은 문제점을 인식하고 중국인 한국어 학습자의 주도적인 학습에 유용한 어휘 학습전략에 대한 연구를 진행하였다.

먼저, Ⅰ장에서는 연구 목적 및 필요성과 어휘 학습전략에 관한 제2언어교육과 한국어교육에서의 선행연구를 검토하였다. Ⅱ장에서는 기존의 연구를 토대로 한국어 어휘에 관한 개념과 어휘교육의 위상, 언어 학습전략과 어휘 학습전략에 관한 개념 및 분류 체계를 살피고 어휘 학습전략에 영향을 미치는 학습자 요인을 선정하였다. Ⅲ장에서는 중국인 한국어 학습자의 특성에 맞는 어휘 학습전략 측정을 위한 도구를 개발하여 '의미 발견 전략'과 '기억 강화 전략' 두 개 범주와 상위전략 6개, 하위전략 61개로 구성된 설문문항을 만들어 중국인 한국어 학습자 577명을 대상으로 조사를 실시하였다. 조사 결과는 요인분석(Factor analysis), 기술 통계, 독립표본 t-검정(independent samples t-test), 일원변량분석(One-way AVOVA), 상관분석(Correlation analysis), 다중회귀분석(Multiple regression analysis) 등의 방법으로 분석을 실시하였다.

그 결과 Ⅳ장에서는 다음과 같은 연구 결과를 도출하였다.

먼저, 어휘 학습에 대한 인식 조사 결과 학습자들은 어휘 학습의 중요성과 필요성을 크게 인식하고 있음을 확인하였다. 이어서 요인분석을 통해, 중국

인 한국어 학습자의 특성을 밝힐 수 있는 ‘의미 발견 전략’과 ‘기억 강화 전략’ 두 개 범주 내 상위전략 7개와 하위전략 30개를 도출할 수 있었다. 상위전략으로는 ‘의미 발견 전략’에 속하는 ‘어휘 의미 강화 전략’과 ‘사회적 요청 전략’, ‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘연관성을 활용한 기억 전략’, ‘자기 주도적 인지 조절 전략’, ‘선택적인 반복 전략’, ‘어휘 정보 활용 전략’, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’의 7개 상위전략으로 개념화가 가능하였다.

중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략의 사용 양상을 범주별로 살펴본 결과, ‘의미 발견 전략’을 ‘기억 강화 전략’보다 더 많이 선호하는 것을 알 수 있었다. 구체적으로 7개의 상위전략별로 살펴보면 “어휘 정보 활용 전략 > 선택적인 반복 전략 > 연관성을 활용한 기억 전략> 정의적(심리적) 불안 조절 전략 > 자기 주도적 인지 전략 > 사회적 요청 전략 > 어휘 의미 강화 전략”의 순으로 나타났다.

또한, 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략의 차이분석을 한 결과 성별에 따라 여성이 남성에 비해 전략을 더 많이 사용함을 알 수 있었다. 학습자 연령에 따르면 20대 초반(20~24세) 학습자와 20대 후반 (25~29세) 학습자 간 차이가 유의미하게 나타났다. 숙달도에 따른 차이 분석에서는 전반적으로 초급, 중급 학습자들이 고급 학습자에 비해 전략 활용도가 높았다. 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따라서는 유의미한 차이를 보이지 않았고 학습 기간에 따라 4년 이상 학습자와 1년 미만인 학습자 간에 유의미한 차이를 확인할 수 있었다.

다음으로 연령, 숙달도와 어휘 학습전략 간의 상관관계를 살펴 본 결과, 숙달도와 어휘 학습전략 간의 상관관계가 유의미하게 나타났다. 이로 인해 숙달도별 하위전략 사용의 순위는 ‘어휘 의미 강화 전략’의 ‘핵심어를 활용한 전략’이나 ‘사회적 요청 전략’의 ‘모국어로 번역을 부탁하는 전략’이 숙달도가 낮을수록 상관관계가 높았다. 그리고 ‘어휘 정보 활용 전략’에 속하는 ‘글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측하는 전략’이 중국인 한국어 학습자의 숙달도 향상에 도움을 줄 수 있는 전략임을 확인하였다.

또한, 학습자의 숙달도에 영향을 미치는 어휘 학습전략을 분석한 결과, ‘어휘 정보 활용 전략’의 ‘글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측하는 전략’과 ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’의 ‘어떤 경우에 어떤 어휘를 사용 할지를 잘 아는 전략’은 학습자의 숙달도에 긍정적인 영향을 미치고 ‘어휘 의미 강화 전략’중에서 ‘다른 사람에게 퀴즈를 통해 어휘를 기억하는 전략’은 긍정적인 영향을 미치지 못하였다는 것이 확인되었다.

이상과 같이, 본 연구는 중국인 학습자의 특성을 밝힐 수 있는 어휘 학습전략의 범주와 세부 전략을 추출하여 고찰하였다. 이러한 연구 결과는 중국인 학습자들을 대상으로 하는 어휘 학습 교육 방안을 강구하는 데 유용한 기초 자료를 제공할 수 있다는 점에서 의의를 찾을 수 있을 것이다.

핵심어: 어휘 학습전략, 요인분석, 한국어교육, 어휘교육, 제2언어 습득, 중국인 한국어 학습자, 학습자 요인

학 번: 2018-28132

목 차

국 문 초 록 ····· i
목 차 ····· v

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구 목적 및 필요성 ····· 1

2. 선행연구 ····· 5

2.1. 제2언어교육에서의 어휘 학습전략 ····· 5

2.2. 한국어교육에서의 어휘 학습전략 ····· 10

3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 16

Ⅱ. 어휘 학습전략의 이론적 배경 ····· 19

1. 어휘의 개념과 어휘교육 ····· 19

1.1. 어휘의 개념 ····· 19

1.2. 어휘교육의 위상 ····· 21

2. 어휘교육에서의 어휘 학습전략 ····· 24

2.1. 언어 학습전략의 개념 ····· 24

2.2. 어휘 학습전략의 개념 ····· 26

3. 어휘 학습전략의 분류 ····· 28

3.1. 의미 발견 전략 ····· 35

3.2. 기억 강화 전략 ····· 37

4. 어휘 학습전략에 영향을 미치는 학습자 요인 ····· 41

Ⅲ. 어휘 학습전략의 분석 방법 및 절차 ····· 45
1. 연구 대상 및 자료 수집 방법 ····· 45
1.1. 연구 대상 ····· 45
1.2. 자료 수집 방법 ····· 47
2. 어휘 학습전략의 측정 도구 ····· 47
2.1. 도구 개발 절차 ····· 47
2.2. 도구 개발 과정 ····· 50
3. 예비 실험 ····· 62
3.1. 예비 실험 참여자 ····· 62
3.2. 예비 실험 절차 및 결과 ····· 63
4. 본 실험 ····· 64
4.1. 신뢰도 검증 ····· 64
4.2. 타당도 검증 ····· 65
5. 자료 분석 방법 및 절차 ····· 66

Ⅳ. 어휘 학습전략의 분석 결과 ····· 68
1. 어휘 학습에 대한 인식 양상 ····· 68
2. 어휘 학습전략의 요인분석 ····· 70
3. 어휘 학습전략 요인별 연관성 분석 ····· 75
4. 어휘 학습전략의 사용 양상 ····· 80
4.1. 의미 발견 전략별 사용 양상 ····· 87
4.1.1. 어휘 정보 활용 전략의 사용 양상 ····· 87

4.1.2. 사회적 요청 전략의 사용 양상 ····· 89
4.2. 기억 강화 전략별 사용 양상 ····· 90
4.2.1. 어휘 의미 강화 전략의 사용 양상 ····· 90
4.2.2. 연관성을 활용한 기억 전략의 사용 양상 ····· 92
4.2.3. 자기 주도적 인지 조절 전략의 사용 양상 ····· 93
4.2.4. 선택적인 반복 전략의 사용 양상 ····· 94
4.2.5. 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 사용 양상 ····· 96
5. 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ····· 97
5.1. 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이 ····· 97
5.2. 연령에 따른 어휘 학습전략의 차이 ····· 105
5.3. 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이 ····· 117
5.4. 학습자의 제1외국어에 따른 어휘 학습전략의 차이 ····· 128
5.5. 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이 ····· 130
6. 어휘 학습전략과 학습자 요인의 상관관계 ····· 134
7. 논의 및 교육적 함의 ····· 147

Ⅴ. 결론 ····· 150

***참고문헌 ····· 155**
***부 록 1 ····· 167**
***부 록 2 ····· 171**
***ABSTRACT ····· 177**

표 차례

< 표 1 > 연구 방법 및 절차 ····· 16
< 표 2 > 옥스퍼드(Oxford, 1990, p. 8)의 학습전략 ····· 25
< 표 3 > 스토퍼(Stoffer, 1995, p. 119)의 어휘 학습전략 분류 ····· 29
< 표 4 > 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996, p. 650~651)의 어휘 학습전략 분류 ····· 30
< 표 5 > 지앙(Jiang, 2004, p. 426)의 어휘 학습전략 분류 ····· 32
< 표 6 > 네이션(Nation, 2013, p. 326~332)의 어휘 학습전략 분류 ····· 32
< 표 7 > 슈미트(Schmitt, 1997, P. 207~208)의 어휘 학습전략 분류 ····· 34
< 표 8 > 의미 결정 전략의 세부 분류 ····· 36
< 표 9 > 사회적 발견 전략의 세부 분류 ····· 37
< 표 10 > 사회적 강화 전략의 세부 분류 ····· 38
< 표 11 > 기억 전략의 세부 분류 ····· 38
< 표 12 > 인지 전략의 세부 분류 ····· 40
< 표 13 > 상위 인지 전략의 세부 분류 ····· 41
< 표 14 > 엘리스(Ellis, 2008)의 분류 체계 ····· 43
< 표 15 > 연구 대상자 기본 정보 ····· 45
< 표 16 > 어휘 학습전략 조사 도구 개발 절차 ····· 49
< 표 17 > 옥스퍼드(Oxford, 1990) 언어 학습전략의 추가 내용 ····· 51
< 표 18 > 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략의 수정 내용 ····· 53
< 표 19 > 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략의 병합 내용 ····· 55

< 표 20 > 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략에서 언급하지 못한 전략 ····· 57
< 표 21 > 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996), 네이션(Nation, 2013)의 어휘 학습전략에서 추가한 전략 ····· 58
< 표 22 > 본 연구를 위한 어휘 학습전략 추가 내용 ····· 60
< 표 23 > 어휘에 대한 인식 문제 ····· 61
< 표 24 > 설문의 세부적인 구성 내용 ····· 62
< 표 25 > 어휘 학습전략의 영역별 신뢰도 검증 ····· 63
< 표 26 > 크론바흐 알파 계수(Cronbach's α) 신뢰도 검증 ····· 65
< 표 27 > KMO와 Bartlett의 타당성 검정 ····· 66
< 표 28 > 구체적인 자료 분석 절차 ····· 67
< 표 29 > 한국어 학습자 어휘 학습전략의 요인분석 결과 ····· 72
< 표 30 > 추출한 요인의 신뢰도 및 타당도 검정 ····· 74
< 표 31 > 요인들 간의 상관관계 ····· 75
< 표 32 > 요인에 대한 개념화 ····· 77
< 표 33 > 어휘 학습전략의 분류 ····· 81
< 표 34 > 어휘 학습전략 범주별 기술통계 ····· 81
< 표 35 > 어휘 학습전략의 상위전략별 기술통계 ····· 82
< 표 36 > 어휘 학습전략의 하위전략별 기술통계 순위 ····· 84
< 표 37 > 어휘 정보 활용 전략의 사용 양상 ····· 87
< 표 38 > 사회적 요청 전략의 사용 양상 ····· 89
< 표 39 > 어휘 의미 강화 전략의 사용 양상 ····· 90
< 표 40 > 연관성을 활용한 기억 전략의 사용 양상 ····· 92

< 표 41 > 자기 주도적 인지 조절 전략의 사용 양상 ·····93
< 표 42 > 선택적인 반복 전략의 사용 양상 ·····95
< 표 43 > 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 사용 양상 ·····96
< 표 44 > 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ·····98
< 표 45 > 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ·····98
< 표 46 > 성별에 따른 연관성을 활용한 기억 전략의 차이 분석 ·····100
< 표 47 > 성별에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 분석 ·····102
< 표 48 > 성별에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 분석 ·····103
< 표 49 > 연령에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ·····105
< 표 50 > 연령에 따른 어휘 학습전략의 세부 차이 분석 ·····106
< 표 51 > 연령에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 분석 ·····108
< 표 52 > 연령에 따른 자기 주도적 인지 조절 전략의 차이 분석 ·····111
< 표 53 > 연령에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 분석 ·····113
< 표 54 > 연령에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 분석 ·115
< 표 55 > 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ·····117
< 표 56 > 숙달도에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 분석 ·····120
< 표 57 > 숙달도에 따른 사회적 요청 전략의 차이 분석 ·····122
< 표 58 > 숙달도에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 분석 ·····124
< 표 59 > 숙달도에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 분석
·····126
< 표 60 > 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ·····128
< 표 61 > 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석 ·····131

< 표 62 > 학습 기간에 따른 사회적 요청 전략의 차이 분석 ·····132
< 표 63 > 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교 ·····135
< 표 64 > 어휘 학습전략과 학습자 요인의 상관관계 ·····137
< 표 65 > 어휘 학습전략의 하위전략별 숙달도와의 상관계수 순위 ····138
< 표 66 > 숙달도 집단별 어휘 학습전략 사용 결과 순위 ·····140
< 표 67 > 어휘 학습전략이 한국어 숙달도에 미치는 영향 ·····143

그림 차례

[그림 1] 어휘의 중요성에 대한 인식 ·····68
[그림 2] 어휘 학습전략의 필요성 ·····69
[그림 3] 추출한 요인을 개념화하여 매핑(mapping) ·····80
[그림 4] 어휘 학습전략의 상위전략별 사용 양상 ·····83
[그림 5] 사전 사용 상황 ·····86
[그림 6] 어휘 정보 활용 전략의 사용 양상 ·····88
[그림 7] 사회적 요청 전략의 사용 양상 ·····89
[그림 8] 어휘 의미 강화 전략의 사용 양상 ·····91
[그림 9] 연관성을 활용한 기억 전략의 사용 양상 ·····92
[그림 10] 자기 주도적 인지 조절 전략의 사용 양상 ·····94
[그림 11] 선택적인 반복 전략의 사용 양상 ·····95
[그림 12] 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 사용 양상 ·····97

[그림 13] 성별에 따른 어휘 학습전략의 세부 차이 비교 ·····99
[그림 14] 성별에 따른 연관성을 활용한 기억 전략의 차이 비교 ·····101
[그림 15] 성별에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 비교 ·····102
[그림 16] 성별에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 비교 ·····104
[그림 17] 연령에 따른 어휘 학습전략의 세부 차이 비교 ·····107
[그림 18] 연령에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 비교 ·····110
[그림 19] 연령에 따른 자기 주도적 인지 조절 전략의 차이 비교 ···112
[그림 20] 연령에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 비교 ·····114
[그림 21] 연령에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 비교 116
[그림 22] 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교 ·····118
[그림 23] 숙달도에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 비교 ·····121
[그림 24] 숙달도에 따른 사회적 요청 전략의 차이 비교 ·····123
[그림 25] 숙달도에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 비교 ·····125
[그림 26] 숙달도에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 비교 ·····127
[그림 27] 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교 ·····129
[그림 28] 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교 ·····132
[그림 29] 학습 기간에 따른 사회적 요청 전략의 차이 비교 ·····134
[그림 30] 회귀 표준화 정규 P-P도표 ·····145

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

제2언어 습득과정에서 어휘란 의사소통을 위한 최소한의 의미전달 요소로서, 가장 기초적이면서도 매우 중요한 교육 요소 중의 하나이다. 슈미트(Schmitt, 2010)는 언어 사용에 중요한 구성요소는 어휘라고 하였으며 윌킨스(Wilkins, 1972)는 문법은 없어도 어느 정도 의미가 전달될 수 있지만 어휘가 없으면 그 어떤 의미도 전달되지 않는다고 하였다. 맥카시(McCarthy, 1990) 역시 학습자가 문법과 발음을 성공적으로 익혔더라도 광범위한 의미들을 표현할 어휘가 없다면 제2언어에서의 유의미한 의사소통이 이루어질 수 없다고 언급하며 어휘의 중요성을 강조하였다. 구본관 외 (2014)에서는 과거 문법교육이 유용론과 무용론에 관련된 오랜 논쟁을 야기하면서도 제2언어교육 실행의 근간을 이루었던 것과 달리, 어휘교육은 제2언어교육 과정이나 교수요목 설계, 교수·학습 자료 개발 시 우선적인 논의의 대상이 되지 못했다고 지적하였으며 제2언어교육에서도 체계적인 어휘교육의 필요성을 강조하였다. 하지만 전통적인 외국어 교수법에서는 어휘를 명시적으로 교육하는 것에 많이 주목하지 않았고 어휘는 문법 설명이나 다른 기능교육을 보조하는 수단으로만 여겨졌다. 이와 같이 어휘가 교수를 통해 학습이 가능한 대상인지 혹은 학습자의 습득의 대상인지에 대한 많은 논의가 있었다. 이러한 연구에서는 학습자가 자연스러운 환경에서 습득하는 어휘의 양은 부족하기 때문에 직접적인 어휘 교수가 보다 효과적일 것이라는 결론이 있었다. 하지만 외국어 학습에서 어휘교육은 발음이나 문법 교수 과정에서는 중요성이 부각되지 않으며, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동의 일부로만 다루어지는 경우가 많았다.

이와 마찬가지로 한국어교육 기관에서도 어휘만을 교수 내용으로 다루

는 수업은 거의 찾아보기 힘들다[1]. 이처럼 어휘는 한국어 학습과정에서 자연스럽게 습득되거나, 학습자 각자가 스스로 해결해야 할 문제라고 생각해온 것이 현실이다. 손베리(Thornbury, 2006)는 그동안 어휘는 직접적인 교육 내용으로 고려되지 않았고 어휘 학습이 학습자 스스로의 노력에 달린 것으로 여겨져 왔기 때문에, 어휘 교수는 그 소홀함과 미흡함에 대해 지적받아왔다. 일반적으로 학습자들은 새로운 어휘를 접할 때 스스로 사전을 찾아보거나, 한국어 교사에게 질문하거나 모국어로 번역해서 그 뜻을 알아내고, 필기에 여러 번 적으면서 단순 반복 암기를 하는 경우가 많다. 하지만 이러한 학습 방법으로는 어휘 학습에 점점 어려움을 느끼고 결국 외국어 자체에 흥미를 잃게 되기 쉽다.

한국어 어휘교육과 관련된 논의는 실제 교육현장에서 활용되는 교수·학습 방법을 중심으로 진행되고 있다. 그러나 무한한 한국어 어휘를 제한된 수업 시간 내에 교수·학습하는 것은 불가능하며 한 수업 시간에 이루어지는 교수법이 모든 학습자의 학습 요구를 만족시킬 수 없다. 이와 같이 한국어 학습자들이 어휘를 학습하는 과정에 많은 시간을 들이고 있음에도 불구하고 어휘 학습 과정이 비효율적으로 이루어져 어휘의 정확한 쓰임새를 이해하지 못하는 경우가 빈번하다.

한국어 학습자가 어휘 학습에 대해 상당한 어려움을 겪고 있다는 것은 조현용(2000); 이정민·강현화(2008); 이정민(2010); 원미진(2010b) 등의 연구에서 알 수 있다. 조현용(2000)은 학문목적 한국어 학습자들을 대상으로 어휘의 중요성에 대한 설문 조사를 하였는데 초급을 제외한 중, 고급 학습자들은 의사소통할 때 어휘가 가장 어렵다고 하였으며, 한국어 능력 중에서도 가장 중요하다고 생각하는 영역을 어휘라고 답했다. 이정민·강현화(2008)에서는 S기업 한국어 학습자 총 118명을 대상으로 한국어 학습에 있어 공부하기 가장 어려운 영역에 대한 설문 조사를 실시하였는데, 제시된 설문지의 선택 항목인 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기, 문법, 어휘,

1) 원미진(2010b)은 한국어교육에서 어휘 전문 수업을 개설하여 정규반 혹은 정기적으로 운영하는 대학 부속 기관은 없다고 지적하고 있다.

발음, 기타 중 어휘 영역을 선택한 학습자 비율이 전체의 52%였음을 밝혔다. 또한, 이정민(2010)은 어휘 학습은 교사의 지도에 비해 학습자 스스로 해결해야 할 부분이 큰 만큼, 어휘를 교육의 차원에서가 아니라 학습의 차원에서 생각하고, 학습자가 보다 쉽고 효율적으로 어휘를 학습할 수 있는 방법을 마련해 주는 데 주의를 기울여야 할 것이라고 지적하였다. 원미진(2010b)은 고급 과정 한국어 수업의 학습자들이 가장 원하는 것은 고급 어휘와 문형의 습득이라고 하였다. 한국어 학습자의 어휘 능력을 향상시킬 수 있는 방향은 다양하게 논의될 수 있겠으나, 가장 중요한 것은 학습자가 꾸준히 어휘를 학습할 수 있도록 어휘 학습전략을 지도하는 데 있을 것이다. 네이션(Nation, 2001)은 EFL환경에서는 다양한 어휘 학습전략을 적극적이고 효과적으로 활용하도록 어휘 학습전략을 지도하는 것은 필수적이라고 하였다. 이는 중국인 학습자에게도 마찬가지일 것이다. 이정희(2002)에 따르면 중국인 학습자들의 어휘 오류가 가장 높은 편으로 조사되었다. 따라서 학습자들이 교실 수업뿐만 아니라 교실 밖 일상생활에서 수많은 어휘들을 접할 때, 새로운 어휘 학습에 느끼는 부담을 줄여주고, 보다 효과적으로 자기 주도적 학습을 도울 수 있는 어휘 학습전략이 필요하다.

어휘 학습전략에 대한 논의를 살펴보면, 슈미트(Schmitt, 1997)는 학습자가 어휘를 학습하는 과정 전반에 어휘 학습전략이 다양하게 사용되어 효과적이고 효율적인 어휘 학습을 도와준다고 언급함으로써 어휘 습득을 촉진시키는 효율적인 어휘 교수·학습방법 중 하나가 어휘 학습전략임을 뒷받침하고 있다. 김경민(2013)은 학습자가 어휘 학습의 보조적 도구로 사용하는 것이 어휘 학습전략이라고 한다면 교사는 어휘 교수법을 사용하여 어휘 지식을 전달한다고 하였으며 학습자 설문 및 교사의 어휘 교수법을 분석하여 학습자와 교사가 모두 유의미하게 생각하는 어휘 학습전략에 대해 파악할 수 있음을 밝혔다. 또한, 옥스퍼드와 스카셀라(Oxford & Scarcella, 1994)에서는 적절한 어휘 학습전략을 가르쳐 주고 스스로 자신의 어휘 능력을 계속 향상시켜 나갈 수 있도록 도와주어야

한다고 지적하였다.

하지만 지금까지 이루어진 어휘 학습전략에 관한 연구는 영어교육 분야에서 활발히 이루어졌고 한국어교육 분야에서의 연구는 아직 미비한 상황이다. 함은주(2015)에서 지적했듯이 어휘 교수·학습 전략에 관해 연도별 분석 결과 어휘 교육의 중요성과 한국어 교육학에서 어휘 교육 연구가 차지하고 있는 비중에 비해 어휘 교수·학습 전략에 대한 연구가 너무 부족하다고 지적 하였다. 또한, 소수의 한국어 어휘 학습전략 연구들은 영어교육 분야에서 사용된 연구 도구를 참조하여 진행되어 왔다. 영어교육 분야에서 사용된 연구 도구들은 사회 문화적 및 교육적 환경이 한국어교육의 상황과 맞지 않고 특히 본 연구의 대상인 중국인 한국어 학습자에게 적용하기는 어렵다고 본다. 또 한국어와 영어의 언어적 차이가 큰 만큼 전략의 패턴에도 다소 차이를 보일 수밖에 없다고 판단한다. 따라서 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 요인분석을 통해 각 요인에 해당하는 어휘 학습전략을 추출한 뒤 중국인 한국어 학습자가 어휘 학습전략을 사용하는 양상을 조사 및 분석하고 어휘 학습전략과 중국인 한국어 학습자 요인의 상관관계 및 영향을 밝히는 데 목적이 있다. 따라서 본 연구에서는 아래와 같은 연구 문제를 설정한다.

연구 문제1: 중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습전략 사용 양상은 어떠한가?

연구 문제2: 중국인 한국어 학습자들은 어휘 학습전략 사용 시에 학습자 요인에 따른 차이를 보이는가?

연구 문제3: 차이를 보이는 학습자 요인과 어휘 학습전략 간에는 어떠한 상관관계가 있으며, 어휘 학습전략의 사용이 학습자의 숙달도에 어떠한 영향을 미치는가?

2. 선행연구

2.1. 제2언어교육에서의 어휘 학습전략

제2언어 또는 외국어 언어 학습전략에 관한 본격적인 연구는 루빈(Rubin, 1975)과 스턴(Stern, 1975)에 의하여 시작되었다. 그들의 연구에서 동일한 방법론과 교수 기법으로 지도를 받았음에도 불구하고 특정한 학습자가 다른 학습자들보다 더 나은 결과가 나타났다. 이와 같은 관찰을 바탕으로 1970년대 중반부터 제2언어 학습에 있어서 성공적인 학습자의 특징에 관심을 보이기 시작하였다. 1990년대 후반에 들어서는 어휘 학습전략이 언어 학습전략에서 분리되었고 다양한 어휘 학습전략 분류에 대한 연구 성과들이 발표되면서 어휘 학습전략의 이론적 체계를 갖추게 되었다. 이러한 분류를 토대로 세계 여러 나라의 외국어 학습자들을 대상으로 한 연구가 활성화되었는데 그중 대표적인 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

슈미트(Schmitt, 1997)는 일본인 성인 학습자 600명을 대상으로 어휘의 '의미 강화 전략'의 사용 정도와 유용성을 조사하였다. 이들은 '의미 결정 전략' 중에서 '이중어 사전 사용하기'를 가장 많이 사용하였다. 그 다음으로는 '문맥에서 추측하기', '이용 가능한 그림이나 제스처 분석하기', '품사 분석하기' 등의 순서로 사용하였다. '사회적 전략'에서는 '동료에게 도움을 요청하기'를 가장 많이 사용하고, 그 다음으로 교사에게 '모국어 번역 물어보기', '교사에게 새로운 단어의 동의어나 바꾼 말을 물어보기' 등의 순으로 사용한다고 답하였다.

카탈란(Catalan, 2003)의 연구는 스페인어 학습자들을 대상으로 어휘 학습전략 사용 범위와 빈도수를 성별로 구분하여 분석하였다. 그 결과는 슈미트(Schmitt, 1997)의 연구와 일치하였는데 여학생이 남학생보다 학습과정 중 다양한 어휘 학습전략을 사용하는 것으로 나타났으며, 학습자의

성별에 상관없이 학습자들이 가장 많이 사용하는 전략 세 가지는 순위가 같은 것으로 나타났다. 그 세 가지 전략은 새로운 어휘의 의미를 파악할 때 '이중 언어 사전 사용하기', '배운 어휘의 의미를 기억하기 위해 수업 시간에 필기 필기하기', '새로운 어휘의 의미를 문맥을 통해 파악하기' 였다.

구와 존슨(Gu & Johnson, 1996)은 중국인 EFL대학생 학습자의 어휘 전략 사용과 학업성취도 사이의 관계를 분석하였다. 그들이 사용하는 어휘 학습전략을 바탕으로 다섯 가지 전략으로 나누었다. 이 조사의 결과에 따르면 상위 인지전략에 해당하는 '자발적 동기화(self-initiation)' 와 '선택적으로 집중하기(selective attention)' 의 전략 사용과 영어 성적이 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 또한, '문맥에서 의미 추측하기', '사전의 기술적인 사용', '문맥적 부호화' 와 같이 어휘를 정교화된 방식으로 처리하는 전략 사용도 영어 성적과 정적인 상관관계를 보였다. 반면에 '시각적으로 반복하기', '단순 반복하기 전략' 과 학습 결과는 부적인 상관관계를 보였다. 가장 우수한 학습자는 암기 학습을 하지 않고 문맥을 통해 어휘를 다루는 것이 특징이었으며, 가장 성공적이지 못한 학습자 전략은 암기학습 등 수동적 학습만 하는 학습자였다. 쿠도(Kudo, 1999)는 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류를 재구성하여 일본 고등학생들의 영어 어휘 사용 실태를 조사하였다. 그의 조사 결과에 의하면 기계적 반복과 같은 인지력이 낮은 전략은 많이 쓰이고 있는 반면에 인지력이 높은 전략들, 예를 들면 '핵심어 기법(keyword method)' 과 '단어 자질 도표(semantic mapping)' 등의 사용 빈도가 낮았다.

또한, 박(Park, 2001) 역시 슈미트(Schmitt, 1997)의 연구를 참고하여 한국인 EFL 학습자들이 선호하는 어휘 전략과 유용하다고 여기는 전략을 설문지를 통해 조사하여 연구 결과를 비교했다. 이 연구는 초등학생, 중학생, 고등학생, 대학생을 대상으로 그들이 많이 사용하고 있는 어휘 학습전략에 관하여 연구하였다. 한국어 학습자들은 언어 사전의 이용, 문맥을 통해 단어의 의미를 추측하는 전략이 가장 많이 사용되었고, EFL

상황에서 한국 학습자들이 어휘를 증가시키는 전략으로 원어민과의 상호작용을 통한 전략을 선호하고 있지만, 실제로는 어휘 학습장이나 사전에 의존하고 있는 현 상황과 문제점을 자세히 제시하였다. 한편 학습자의 성별, 언어 숙달도, 연령, 학습 동기 등의 학습자 요인이 그들의 학습전략 사용에 영향을 미친다는 견해(Ellis, 1994; Oxford, 1990; Oxord & Nyikos, 1989; Schmitt, 1997)가 제시됨에 따라 다양한 학습자 요인으로 인해 학습자의 학습전략 사용에 어떤 차이가 나는지에 대한 연구들도 활발하게 전개되었다.

영어교육에서의 어휘 학습전략에 관한 연구는 주로 성인 학습자를 대상으로 이루어진 연구가 많았다. 김미영(2011)은 대학생을 대상으로 다양한 어휘 학습전략과 연어 능력을 연구한 결과 한국인 대학생들이 주로 영어 '사전 사용전략'과 '문맥에서의 의미 추론 전략'을 사용하였으며, '교사에게 의미 묻기' 또는 '영영 사전 이용하기' 등은 비교적 적게 사용하였다. 또한, 언어 능력에 따른 어휘 학습전략 차이는 상위 수준 학생들이 다양한 전략들을 자주 사용하는 것으로 나타났다. 이상희·정양수(2015)의 연구는 한국 대학생들의 영어 능력에 따라 그들의 전략 사용과 효과에 대한 만족도가 차이가 있는지를 조사하였다. 연구 결과, 수준과 상관없이 학습자들이 선호하는 전략들은 비슷하였으나, 각 전략의 사용과 만족도에는 상호 차이가 있었다.

한상호(2003)는 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류 체계를 기반으로 한국 대학생들의 어휘 학습전략 사용 빈도를 연구하였는데 그 결과 '의미 발견 전략' 중에서는 '전자사전 사용하기', '영한사전 이용하기', '문맥에서 의미 추측하기'가 순서대로 가장 높은 빈도를 나타내는 것을 발견하였다. 이는 모두 '번역하기'와 관련된 전략으로, 이러한 전략은 체계적인 어휘 학습을 보장해 주지 않기 때문에 성공적인 어휘 학습을 위해서는 보다 인지적이고 의식적인 노력이 필요하다. '의미 강화 전략' 중에서는 일본 학습자들과 유사하게 '구두 반복하기'와 '반복해서 쓰기'가 가장 빈번하게 사용되었으며 '핵심어가 들어간 문장 외우기'가 가장 적

게 사용되었다. 이를 통해 연구 대상 학습자들은 기계적 암기방법을 선호하고 있음을 알 수 있으며 이는 학습자들이 장기기억보다는 단기기억에 의존하고 있다는 것을 나타낸다. ‘인지 전략’ 중에서는 ‘수업 중에 필기하기’와 ‘단어목록 정리’가 가장 널리 사용되었다. 반면에 ‘문장 만들기’와 ‘실제 상황에서 사용하기’와 같은 전략은 매우 낮은 빈도로 나타났다. 이러한 경향은 학습자들이 복잡한 인지과정을 회피하고 있음을 나타내며 ‘상위 인지 전략’을 사용하지 않고 있다는 것을 의미한다.

어휘 학습전략 사용과 성취도와의 관계를 종합해 보면 단순한 반복을 통한 어휘 학습보다 ‘글의 문맥을 통한 추측하기’와 같이 더 깊이 있는 인지적 처리과정을 거치는 전략을 사용한 학습자의 성취도가 우수하게 나타남을 알 수 있다. 또한, 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996)의 연구와 조미선(2006)의 연구에서 ‘단순 반복 전략’과 영어성적 간의 부적 상관관계가 나타난 것은 단순히 사용하는 전략의 양과 빈도가 어휘 학습의 성공을 보장해 주지 않는다는 것을 보여 준다. 다시 말해서 사용한 전략의 양보다 어떠한 전략을 사용했는지가 더 중요할 수 있다는 것이다.

성한 학습전략 사용의 차이를 살펴보면, 일반적으로 여성이 남성보다 외국어 습득 능력이 우수하며(Sunderland, 2000), 어휘 학습전략 사용에 있어서도 여학생이 남학생보다 다양한 학습전략을 빈번하게 사용한 것으로 나타난다(Catalan, 2003; Gu, 2003; Lan & Oxford, 2003). 구(Gu, 2003)는 중국의 남자 대학생 337명과 여자 대학생 308명을 대상으로 수행한 어휘 학습전략 활용 정도에 관한 연구에서 여학생이 ‘상위 인지 전략’을 포함한 모든 전략을 남학생보다 더 많이 사용하였다. 그러나 한국인 학습자를 대상으로 한 연구인 조미선(2006)의 연구에서는 성별에 따른 전략 사용의 차이가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 또한, 브레히트(Brecht el, 1990)에 따르면 러시아에서는 남성이 여성보다 학습전략을 더 많이 사용하는 것으로 조사되었는데 이는 남성 주도적인 러시아 사회의 문화적인 특수성이 반영된 것으로 보고 있다. 구(Gu, 2003)는 중국의 여학생이 어휘 학습전략을 더 많이 사용하며 영어 학습에 과외활

동 등을 통해 더 많은 시간을 할애하는 이유 중 하나로 여학생이 외국어를 더 잘 습득한다는 사회적 통념과 기대가 반영된 것이라고 하였다. 따라서 성별의 차이뿐만 아니라 사회적 또는 문화적인 특수성이 복합적으로 전략 사용에 영향을 미칠 수 있다는 것을 보여준다. 종합해 보면 일반적으로 여성이 제2언어 학습에서 더 우수한 능력을 보이지만 항상 여성이 남성보다 학습전략을 더 많이 빈번하게 사용하는 것은 아니며 연구마다 차이가 있는 것으로 나타났다.

이뿐만 아니라 한국 학생과 그리스 학생의 어휘 학습전략의 차이를 다룬 연구도 있었다. 패리(Parry, 1996)는 한국 학생과 그리스 학생을 대상으로 글을 읽는 과정에서 모르는 영어 단어를 접했을 때 취하는 학습전략을 연구하였다. 그 결과 그리스 학생은 총체적인 접근법을 사용한 반면, 한국 학생은 개별 단어의 해석에 관심을 갖고 단어를 분리하거나 역할을 분석하는 분석적 접근법을 사용한다는 것을 발견하였다. 한편, 코지와 라이트 브라운(Kojic & Light brown, 1999)의 연구는 ESL과 EFL의 학습 환경의 차이에 따른 전략 사용의 차이점을 보여준다. 그들의 연구에 따르면 ESL 환경의 학습자들은 어휘 학습전략으로 과외 활동을 선호하며, 보다 자연스러운 상황에서 새로운 어휘를 연습하고 습득하는 것으로 나타났다. 반면 EFL 학습자들은 불리한 환경을 보상하기 위해 번역하기, 단어장 만들기, 메모하기 등을 사용하며 복습하는 전략을 주로 선택하는 것으로 나타났다.

박주현·김신혜(2012)는 고등학교 영어학습자들 120명을 대상으로 어휘 학습전략의 양상과 학습자의 어휘 능력에 따른 학습자들의 어휘 학습전략의 차이를 밝힌 연구이다. 이 연구의 설문 결과에 따르면 학습자들의 전략 평균이 중간 이상인 항목으로 '사전 이용하기', '새로운 단어의 발음 익히기', '글의 문맥을 통해 의미를 추측하기', '새로운 단어를 반복해서 발음해 보기', '새로운 단어의 철자 익히기', '새로운 단어를 반복해서 써 보기'와 같은 '단순한 반복 전략'을 선호하는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대해서 이 연구는 어휘 학습전략 사용에 있어 다양한 전략을

사용하는 것보다 일부 전략에 치중하여 전략을 사용하는 경향이 있는 것으로 결론 내리고 있다.

어휘 학습전략 사용과 언어능력과의 관계를 살펴보면 상위 집단 학생들은 중위집단과 하위집단보다 평균적으로 더 많은 학습전략을 사용하며(Jeon, 2007; Park, 2001; Lawson & Hogben, 1996; Schmitt, 1997), 전략 사용에 있어서 유연하고 과업에 적절한 세부전략들과 함께 '상위 인지 전략'을 사용하는 능력이 높은 것으로 나타났다(조미선, 2006; Lawson & Hogben, 1996; Gu & Johnson, 1996; Mochizuki, 1999). 아메드(Ahmed, 1989)는 300명의 수단 학생들을 대상으로 한 어휘 학습전략 사용에 관한 연구에서 성공적인 학습자들이 어휘 학습전략을 더 빈번하게 사용할 뿐만 아니라 성공적이지 못한 학습자들에 비해 다양한 전략을 사용하는 것을 발견하였다.

이상의 연구 결과를 통해 지역적 특성, 문화, 성별, 연령, 숙달도, 학습 목적 및 과제 등을 고려한 어휘 학습전략을 조사할 필요성을 지적하였는데, 이를 통해 한국어교육에서도 어휘 학습에 있어서 학습자 요인에 대해 연구를 해야 한다는 것을 파악할 수 있다.

2.2. 한국어교육에서의 어휘 학습전략

한국어 어휘 학습전략에 대한 연구는 1990년대에 들어서 등장하기 시작했다. 이재욱·남기춘(2001)의 한국어 학습자의 어휘 학습전략 연구를 시작으로 김은주(2003)의 어휘 제시방법과 어휘 학습과의 상관성에 대한 연구가 이루어졌다. 나머지 연구들은 모두 2007년 이후부터 학습자의 어휘 학습전략의 사용을 살피는 연구, 어휘 학습전략의 효과를 검증한 실험 연구, 어휘 학습전략을 교수 현장이나 교재에 반영하려는 연구 등으로 이루어졌다. 이 중에서 본 연구와 관련된 어휘 학습전략 사용 양상에 관한 연구를 중심으로 살펴보도록 한다.

초기 한국어교육에서 진행된 강승혜(1996)는 한국어 학습자의 언어 학습전략, 한국어 학습자의 언어 학습전략 사용 빈도, 한국어 학습자의 전략 사용에 따라 살펴본 결과 특정 전략의 사용도가 높은 집단일수록 평균 점수가 높게 확인되어 전략 사용의 중요성을 확인할 수 있었으며, 한국어 학습자의 성별과 언어권에 따른 언어 학습 전략 사용 양상이 크게 다르게 나타나지 않다는 결과를 제시하고 학습전략의 학습자 요인을 확인할 수 있었다. 강승혜(1996)는 한국어 학습자 대상의 최초의 전략 연구라는 점에 의의가 있으며, 면접을 실시하여 연구를 진행하였다는 장점을 지녀 이후 진행된 한국어교육에서 언어 학습전략 연구에 큰 영향을 끼쳤다.

한국어 어휘 학습전략에서의 최초 연구라 할 수 있는 이재욱·남기춘(2001)에서는 다양한 언어권별로 총 156명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 설문지는 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996)의 전략을 참고하여 설문의 결과를 총 30개의 전략으로 구성하였다. 그 결과 언어권별과 숙달도별로 사용하는 어휘 학습전략이 모두 다른 것으로 나타났다. 특히 중국인 학습자는 '의미적 연관 전략', '시각적 부호화 전략', '구조 어근 기억 전략'을 선호하는 것으로 나타났다. 어휘를 학습하는 데에 있어 다양한 전략들이 존재함을 보여주었고 그 전략들이 학습자에 따라 달라질 수 있다는 것을 밝혀냈다. 학습자 중심의 학습에 초점을 둔다면 학습자 요인에 따라 상황에 맞는 전략들을 올바르게 인식시키는 것이 실제 언어교육에 적용될 수 있다.

최근 몇 년간 한국어 어휘 학습전략, 특히 중국인을 대상으로 하는 한국어 어휘 학습전략 연구에 대한 관심이 확대되고 있다. 최윤정(2008)의 연구에서는 중국인 중급 학습자가 사용하는 어휘 학습전략과 한국어 교사들이 수업에서 권하는 어휘 학습전략의 차이를 살펴보고 있다. 그러나 학습자와 교사가 선호하는 어휘 학습전략의 순서만 제시한 채, TV광고를 매개로 한 어휘 학습 방안을 다루는 데 주력하고 있다는 점에서 학습자와 교사가 선호하는 전략의 차이가 어휘 학습에 미치는 영향에 대한

해석이 제시된 바가 없다. 이어서 나온 박수현(2008)의 연구에서도 한국어 어휘 학습전략의 사용 양상을 조사하고 있는데, 숙달도별 어휘 학습전략 사용의 특징을 분석하고 있다는 점에서 이전 연구와 차별성을 가진다. 특히 연구의 결과를 반영하여 한국어 어휘교육 현장에서 사용할 수 있는 결과물을 보여 주었다고 할 수 있다.

이정민(2010)은 한국어 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략 사용 양상을 조사하고 그 관계를 연구하여 효과적인 어휘 학습전략의 전략을 밝히고자 하였다. 이를 위해 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류체계를 수정 및 보완하여 어휘 학습전략 조사 도구를 마련하였고, 리드(Read, 1993)의 WAT(Word Associates Test)를 참고하여 어휘력 평가 도구를 개발하였다. 이 도구를 이용하여 한국어 학습자들이 효과적인 어휘 학습을 위하여 다양한 세부 전략을 사용하고 있음을 알 수 있었고, 학습자 요인에 따라 사용하는 어휘 학습전략이 다름을 확인하였다. 이 연구의 학습자 요인 중 연령, 학습 목적, 학습 단계, 언어권, 어휘력 수준은 어휘 학습전략 사용과 유의미한 상관관계를 나타냈으나 성별, 한국 체류 기간, 학습 기간, 외국어 학습 경험의 유무는 어휘 학습전략 사용과 유의미한 관련이 없는 것으로 나타났다. 그리고 가장 효과적인 어휘 학습전략으로 '발견 전략' 1개와 '강화 전략' 5개를 추출하였다.

이효신(2009)의 연구에서는 보다 본격적으로 어휘 학습전략의 사용 양상에 대해 다루고 있다. 그는 중국에 있는 3개 대학교로 한정하여 한국어 학습자 128명을 대상으로 중국인 한국어 학습자의 성별, 학습 태도, 한국어 숙달도에 따른 어휘 학습전략 사용 양상의 차이를 조사한 결과, 요인별로 사용 양상의 차이가 유의미하게 나타나는 것을 확인하였으며 중국인 학습자들이 사용하는 고빈도 전략도 파악할 수 있었다. 이 연구는 학습자 요인에 따라 어휘 학습 양상이 달라진다는 것을 강조하였지만 아쉬운 점은 어휘 학습전략 지도 방안을 제시하지 못하였다는 점이다. 이효신(2009)은 슈미트(Schmitt, 1997)가 개발한 설문지를 중국인 학습자를 대상으로 하는 설문지로 수정, 보완하여 사용하여 성별, 숙달도 그리

고 태도에 따라 분류하여 분석하였다. 그 결과 '의미 발견 전략'으로는 '한중사전 사용하기', '모국어에서 의미 찾기', '문맥으로 의미 추론하기' 순으로 사용함을 파악 할 수 있었다. 그리고 '의미 강화 전략'으로는 '교재 어휘 학습하기', '반복 쓰기', '모국어 이용하기', '발음하기', '매체 이용하기' 순으로 사용함을 파악할 수 있었다.

강현화(2011)는 어휘 학습전략에 대한 연구를 학습자의 어휘 학습 사용 전략을 살피는 연구, 어휘 학습전략을 교재나 교수 현장에 반영하려는 연구, 어휘 학습전략의 효과를 검증한 실험 연구의 3가지로 분류하고 있다. 원미진(2010a)은 어휘 교수 연구의 경향을 바탕으로 학습전략과 효과적인 교수법을 어휘 연구의 쟁점이라고 주장했다. 어휘 학습전략과 학습자의 특성에 따른 효과적인 어휘 교수법의 연구는 특정 언어권 학습자들이 사용하는 어휘 습득 전략의 연구, 특정 어휘 교수법이 환경에 따라 어떻게 달라지는가 하는 연구, 그리고 학습자의 수준에 따라 사용하는 전략이 어떻게 달라지는가 하는 연구로 나누고 있다.

박성은(2008)에서는 중국인 중급 한국어 학습자들이 한자 어휘를 학습하는 데 있어서 사용하는 어휘 학습전략에 대해서 알아보고자 하였다. 이 연구는 한국어교육에서 중국인 학습자들의 한자 어휘 학습과 한자 어휘 학습전략에 대한 연구가 부족하다는 점을 지적하며 중국인 학습자가 사용하는 전략 사용 실태를 조사하고 한자 어휘 문제를 제시한 후 학습자가 활용한 '의미 발견 전략'을 분석하였다. 중국어와 한자 어휘의 공통점과 차이점에 따라 중국인 학습자가 사용하는 전략도 다르게 나타난다는 것을 밝혔으며 중국인 학습자의 한자어 어휘 학습을 위한 교육 범주를 만드는 데 참고할 수 있는 유용한 자료를 제시하였다는 점에 의의가 있다.

왕청동(2014)은 중국 대만인 한국어 학습자를 대상으로 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략을 참고하여 어휘 학습전략 양상에 대해 실제 사용 빈도와 효용성을 살펴본 결과, '어휘 강화 전략'보다는 '어휘 발견 전략'이 어휘 학습에 더 효율적이라는 것을 밝혔다. '어휘 발견 전략' 중에

서도 ‘이중 언어 사전 찾기’, ‘새 단어를 외래어나 다른 외국어의 어원과 관계있는지 생각해 보기’ 전략의 선호도가 높았고 ‘어휘 강화 전략’ 중에는 ‘새 단어를 사용해 문장 만들기’와 ‘새 단어를 암기 시 입으로 소리 내어 반복하기’전략의 선호도가 높은 것으로 나타났다. 이 연구는 어휘력이 비교적 우수한 학습자와 그렇지 못한 학습자 간의 어휘 학습전략 양상도 같이 살펴보았다는 점에 의의가 있다.

이유림(2016)은 한국어 중급 이상인 학습자의 어휘 학습전략과 표현 어휘력 실태 및 요인에 대해 살펴보고 이들의 관계를 연구하여 효과적인 어휘 학습전략을 밝혀 표현 어휘력을 향상하는 어휘 학습전략을 제안하였다. 대학 또는 대학원에 재학 중이거나 대학 입학을 허가받고 한국어 학습을 하고 있는 136명 학습자들을 대상으로 연구한 결과 표현 어휘력 점수에 상관없이 모든 집단에서 44개의 어휘 학습전략을 90% 이상 사용하고 있었으며, 이를 통해 학습자들이 여러 종류의 어휘 학습전략을 사용하는 것을 알 수 있었다. 그리고 주로 사용하는 어휘 학습전략의 수는 상위 집단이 하위 집단보다 많았다. 이해 어휘 학습전략과 표현 어휘 학습전략으로 나누어 살펴보았을 때 성별에 따라 영향을 미친다는 것 외에 연령, 모어, 숙달도, 한국어 학습 기간, 한국 거주 기간과 같은 요인들은 어휘 학습전략에 특별한 영향을 끼치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 이해 어휘 학습전략과 표현 어휘 학습전략으로 나누었을 때 외에는 학습자 요인이 어휘 학습전략 사용과 특별한 관련성이 없다는 것을 밝혔다.

최섭(2016)은 한국어 중급(4급) 과정에서 학습하고 있는 중국인 학습자 144명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 이에 대해 중국인 중급 학습자들은 효과적인 어휘 학습전략에 대해 인식하고 있으며 학습자 스스로 어휘 학습전략을 알게 되었다고 응답했다. 그러나 실제로 학습자들이 교사를 통해서 어휘 학습전략을 학습하고 있다는 것을 인식할 필요가 있음을 밝혀냈다. 그리고 학습자와 교사 두 집단의 인식과 활용 양상을 비교 분석하여 어휘 학습전략 교수를 위한 기초 자료를 제공하였다는 점에서

의의가 있으나 각각의 수업 구성안을 모두 제시하지 못한 것과 실제로 학습자에게 전략들이 유의미한지 검증하지 못한 한계점이 있다.

또한, 최근 오해리(2020)는 중국 대학(4년제) 한국어전공 429명 학습자를 대상으로 성별, 연령(10대, 20대), 학습 단계(1학년, 2학년, 3학년), 한국어 능력 자기평가(주관 평가로 초급, 중급, 고급), 학습 목적(취업, 진학, 이주), 유학경험, 학습시간(1시간 이내, 1~2시간, 2시간 이상)으로 나누어 어휘 학습전략의 사용 양상에 대해 살피고 슈미트(Schmitt, 1997)의 6개 전략 중 '기억 전략'만을 따로 요인분석을 실시하여 '기억 전략'을 '형태, 소리'와 ' 연상전략'으로 나누어 총 8개 전략으로 분석을 실시하였다. 그중 사용 양상을 전체적으로 봤을 때 '의미 발견 전략'보다 '기억 강화 전략'을 더 자주 사용되는 것으로 나타났다. 이 연구는 양적·질적 어휘지식을 평가하여 어휘 학습전략과 양적 어휘지식이 질적 어휘지식의 상관관계보다 더 면밀하다는 것을 발견한 것에 의의가 있다. 그러나 한국어 능력 판단기준에 있어 객관적인 평가가 아닌 주관적인 평가를 실시하여 분석을 진행하였고 슈미트(Schmitt, 1997)의 6개 전략을 모두 요인분석을 실시하여 중국인 학문목적 학습자들에게 맞는 요인을 추출하지 못했다는 점이 이 연구의 한계라고 볼 수 있다.

이상으로 한국어교육 분야에서의 어휘 학습전략 관련 선행 연구를 살펴보았다. 한국어교육에서 진행된 학습전략과 어휘 학습전략과 관련된 연구는 대부분 학습전략의 실태와 요인에 집중되어있는 것을 알 수 있다. 이는 어휘 학습전략에 다양한 요인이 존재함을 보여주며, 어휘 학습전략 교육에서 요인에 대해 고려해야 함을 시사한다. 이와 같은 기존 연구 고찰을 통해 알 수 있듯이 지금까지 이루어진 연구에서 전반적인 어휘 학습전략에 대한 연구가 많이 부족하다. 특히 중국인 한국어 학습자를 대상으로 요인분석을 실시하여 중국인 학습자 특성에 맞는 어휘 학습전략 사용 양상에 대한 연구는 찾아볼 수 없다는 것을 확인하였다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 중국인 한국어 학습자 어휘 학습전략의 사용 양상을 파악하기 위해, 국내외 교육기관에서 한국어를 전공하거나 다양한 목적으로 공부 중인 연구 참여자 자료를 총 613부 표본을 수집하였으나, 그중 36부의 표본은 불성실하거나 불확실한 응답, 누락 등의 이유로 연구 대상으로 적절하지 않다고 판단하여 제외하고 577부의 유효 표본을 최종 분석의 대상으로 삼았다.

연구의 목적에 따라 정리한 연구 방법 및 절차는 < 표 1 >과 같다.

< 표 1 > 연구 방법 및 절차

연구 목적		연구 대상 및 내용	연구 방법
II 장	• 이론적 배경	• 어휘의 개념과 어휘교육의 위상 • 어휘 학습전략의 개념 및 분류 • 어휘 학습전략에 영향을 미치는 학습자 요인	문헌 연구
III 장	• 연구 방법	• 연구 대상 및 자료수집 절차 • 어휘 학습전략의 측정 도구 개발 • 연구 도구의 신뢰도 검증 • 연구 도구의 타당도 검증	문헌 연구 통계 분석
IV 장	• 분석 결과	• 중국인 한국어 학습자 어휘에 대한 인식 양상 분석 • 중국인 한국어 학습자 어휘 학습전략의 요인분석 • 어휘 학습전략의 요인별 연관성 분석 • 중국인 한국어 학습자 어휘 학습전략에 대한 사용 양상 분석	통계 분석

		• 중국인 한국어 학습자 요인별 어휘 학습전략의 차이 분석 • 어휘 학습전략과 학습자 요인의 상관관계 • 어휘 학습전략이 학습자 요인에 미치는 영향 • 논의 및 교육적 함의	
Ⅴ장	• 결론	• 연구의 결과 정리 • 연구의 의의 및 제한점	

Ⅱ장에서는 기존의 연구를 토대로 한국어 어휘에 관한 개념과 어휘교육의 위상을 살펴보았다. 그런 다음 언어 학습전략과 어휘 학습전략의 개념 및 분류 체계에 대한 이론적 배경을 살펴보고 어휘 학습전략에 영향을 미치는 학습자 요인에 대해 고찰하였다.

Ⅲ장에서는 먼저 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략을 위한 측정도구를 개발하였다. 이를 위해 지금까지 논의한 어휘 학습전략의 분류 체계와 언어 학습전략의 대표적인 분류 체계를 바탕으로 대조 및 보완하여 상위전략 6개와 하위전략 61개로 설문 문항을 개발하였다. 이렇게 개발된 측정도구를 가지고 중국인 한국어 학습자를 대상으로 설문조사를 실시한 뒤, 577명의 자료 수집 결과를 토대로 중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습전략의 사용 양상을 파악하기 위해 양적 통계분석을 시도하였다. 분석을 실시하기 전 설문지 문항의 내적 신뢰도를 알아보기 위해, 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α) 조사를 실시하였고 요인분석을 실시하기 전 자료 수집이 타당한지를 알아보기 위해 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 측도와 Bartlett 검증을 사용한 구형성 검증을 실시하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 자료 수집의 결과를 바탕으로 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략의 사용 양상을 분석하였다. 먼저 중국인 한국어 학습자들이 어휘 학습에 대한 인식 양상을 살펴보고 중국인 한국어 학습자

어휘 학습전략의 전체적인 재해석을 위해 요인분석을 실시하였다. 이어서 도출한 요인들의 연관성을 확보하기 위해 요인별 상관관계를 실시하였다. 이러한 요인분석의 결과를 가지고 중국인 한국어 학습자 어휘 학습전략의 사용 양상을 살펴보고 중국인 학습자 요인 즉 성별, 연령, 숙달도, 학습자의 제1외국어(영어, 한국어), 한국어 학습 기간에 따른 차이 분석을 시도하였다. 그리고 어휘 학습전략과 중국인 한국어 학습자 요인의 관계를 알아보기 위해 상관관계를 살펴보고, 상관관계가 있는 경우 어휘 학습전략이 학습자 요인에 미치는 영향을 알아보았다. 자료 분석을 위한 통계적 방법으로는 SPSS 25.0 통계 프로그램 중 요인분석(Factor analysis), 기술 통계, 독립표본 t-검정, 일원변량분석(One-way AVOVA), 상관분석(Correlation analysis), 다중회귀분석(Multiple regression analysis) 등을 이용하였다. 이러한 분석의 결과를 바탕으로 본 연구의 논의점과 교육적 함의를 제시해보고자 하였다.

V장에서는 본 연구의 결과를 요약해서 정리하고 한국어교육 분야에서의 어휘 학습전략에 대한 시사점을 밝히며 본 연구가 가지는 의의 및 제한점을 밝혔다.

Ⅱ. 어휘 학습전략의 이론적 배경

1. 어휘의 개념과 어휘교육

1.1. 어휘의 개념

한국어교육학 사전(2014, p. 430)에 의하면 어휘는 ‘현대 한국어의 어휘’, ‘김영랑 시의 어휘’와 같이 특정 범위를 상정한 집합적인 개념이다. 루이스(Lewis, 1997)는 어휘를 ‘word’, ‘vocabulary’, ‘lexis’로 개념으로 나누어 설명하였는데 ‘word’는 문어 양식에서 띄어쓰기로 구분되는 언어의 단위를 의미하고, ‘vocabulary’는 이러한 개별 ‘word’의 집합을 의미하며 ‘lexis’는 개별 ‘word’를 비롯해 이들이 결합된 형태까지도 지칭한다고 보았다. 사전적 의미에서 단어(word)는 문법적 기능을 가지는 최소 기본단위이며 낱말 하나하나를 가리키는 반면, 어휘(vocabulary)는 일정 범위의 단어의 집합을 가리킨다.

일반적으로 ‘어휘’와 ‘단어’를 동일시하는 관념이 있으나 ‘어휘’와 ‘단어’는 변별되어 사용되어야 하는 개념적 차이점이 있다. 국립국어원의 표준국어대사전에서 ‘어휘’는 ‘어떤 일정한 범위 안에서 쓰이는 낱말의 수효, 또는 낱말의 전체’로 정의하고 있다. ‘어휘’는 ‘단어들의 집합’을 가리킨다고 할 수 있으며 ‘어휘’는 단순한 단어들의 집합을 가리키는 것이 아니라, 기초 어휘,생활 어휘, 방송 어휘, 전문 어휘 등과 같이 일정한 성격을 가지는 단어들의 집합을 가리키는 경향이 강하다. ‘단어’는 언어 구조의 단순한 형태 단위인 것과는 달리 어휘는 이러한 낱말들이 모인 일정한 체계상의 총체라고 할 수 있다. 리쑈치(李晓琪 等, 1997, p. 93)는 단어(word)를 ’언어 중에서 자유롭게 사용할 수 있는 최소의 단위’로 정의했고, 어휘(vocabulary)는 ’한 언어에 사용되고 있는 모든 단어 그

리고 그 성격이나 기능이 단어에 상당하는 고정적인 형식을 통칭하는 말'을 의미한다고 제시하였다. 반면, 어휘의 개념에 대한 다양한 정의 중 윌리스(Willis, 1981)는 'lexis'와 'vocabulary'를 같은 의미의 용어로 제시하며, 의미를 가진 어휘를 낱말들의 총칭적 개념이라고 주장한다. 헤츠와 브라운((Hatch and Brown, 1995)은 어휘를 특정한 언어 혹은 개별 언어 사용자가 사용하는 단어 목록이나 집합이라고 주장하며 어휘의 사용적 측면을 강조하였다.

한국어교육이 이루어지는 환경에 따라 학습자가 습득하는 어휘는 매우 다양할 것이다. 한재영 외(2010)에 따르면 일반적으로 초급, 중급, 고급 과정이나 1급에서 6급까지의 단계로 구성된 과정을 통하여 습득하게 되는 어휘는 대략 6,000 어휘에서 1만 2,000~1만 4,000어휘 정도에 이른다. 국립국어연구원(2003)에서는 한국어 학습용 선정 어휘로 5,965개를 제시하고 있다. 이창덕·임소영(2010)는 네이션와 청 (Nation & Chung, 2009)에 따르면 일상회화를 자유롭게 하는 데 대략 7천 개 정도의 단어가 필요하다고 한다. 7천 개의 단어를 안다는 것은 의미는 단순히 단어의 사전적 의미를 정확하게 안다는 의미가 아니다. 문장 내에서 다른 단어와의 연결 관계와 실제 발화 맥락에서 적절한 사용법을 알아야만 해당 단어를 완벽히 이해하고 구사할 수 있다고 할 수 있다. 그리고 하나의 단어 또는 어휘 항목이 가지는 정보는 매우 다양하다[2].

다음으로 기초 어휘와 기본 어휘에 대한 정의와 관련한 연구물들을 살펴보았다. 임지룡(2006, p. 98)은 기초 어휘는 언어생활에서 빈도수가 높

2) 국립국어연구원(1993)은 단어 또는 어휘 항목이 가지는 정보를 음운, 음성 정보(소리의 특성에 대한 정보), 형태 정보(품사, 합성어, 파생어 및 굴절 등에 대한 정보), 통사 정보(구성의 원리, 호응, 의미역 및 문장의 종류에 대한 정보), 의미 정보(의미범주, 동의 관계, 반의 관계, 포의 관계 등에 관한 정보), 출처 정보(고유어, 한자어, 외래어 등에 대한 정보), 영역 정보(전문어인가 아닌 가 등에 대한 정보), 지역 정보(어느 지역의 단어인가 등에 대한 정보), 사회 정보(어떤 사회에서 쓰이는 가 등에 대한 정보), 계층정보(어느 계층에서 쓰이는 가 등에 대한 정보), 인물정보(성별, 연령별 또는 개인이나 개인 간의 관계 등에 대한 정보), 매체정보(전달 매체에 따른 차이 등에 대한 정보), 역사정보(어떤 단어가 쓰인 역사 시대에 대한 정보)등으로 제시하고 있다.

고 분포가 넓으며 이차조어의 근간이 되는 최소한의 필수어를 말하는데, 광범위한 어휘 가운데 기초 어휘를 설정하게 되는 근거로는 언어 집단에 필수적이며 공통적으로 사용될 뿐 아니라 이차 조어의 근간이 되는 어휘가 제한되어 있기 때문이라고 하였다. 김광해(2004, p. 46~56)에서는 기초 어휘의 개념을 기본 어휘의 일종이라고 볼 수도 있으면서 다소 특수한 성격을 가진 것이라고 설명하였다. 또한, 일상 언어생활에 필수적인 단어 1천개 내지 2천 개를 최소한으로 선정한 뒤, 이를 계통적으로 분류하여 제시한 체계를 말한다. 이는 외국인 학습자 등을 위해 실용적 목적을 가지고 선정되는 것으로 기초 어휘 범위에 들어 있는 단어만을 가지고 어떤 경우에 사용될 수 있는 지를 알 수 있다. 기초 어휘는 일종의 인공어로서 매우 제한되게 인위적으로 선정된 어휘의 집합이라고 할 수 있다.

이상의 논의들을 정리하자면 어휘는 한 언어 내에 존재하는 단어의 총체 또는 어떤 사람이 알고 있는 단어의 총합을 뜻한다고 볼 수 있으며 어휘는 집합의 개념으로서 단어들의 무리를 가리키고 어휘를 이루는 하나하나의 요소들은 어휘소(lexeme) 또는 어휘 항목(lexical item)이라고 할 수 있다.

1.2. 어휘교육의 위상

어휘교육은 1970년대 들어와 의사소통중심 교수법이 등장하면서 어휘교육에 대한 중요성이 점점 강조되었다. 의사소통을 위해서 언어의 의미와 적절한 사용에 대한 이해가 중요해 지면서 언어 학습에서 어휘의 역할에 대한 새로운 시각이 형성되었다. 의사소통 능력은 어휘 능력의 뒷받침 없이는 향상되기 어렵다. 그럼에도 불구하고 여전히 어휘를 외국어 학습 과정에서 자연스럽게 습득되는 것으로 생각하거나 학습자가 스스로 해결해야 할 부분으로 남겨 두는 경우가 많다.

어휘는 단순히 의사소통의 도구로만 사용되는 것이 아니다. 어휘는 의사소통 도구로서의 속성을 가지는 것뿐 아니라 그 속에 다양한 문화와 사고를 담고 있는 그릇이기도 하다. 따라서 어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력의 개념을 어휘에 대한 지식, 어휘를 활용하는 능력을 넘어서 '언어 의식 고양'이나 '국어 문화능력 함양', 그리고 '국어적 사고력 신장' 등을 폭넓게 포괄하는 것으로 설정한 바 있다(신명선, 2004; 구본관, 2011). 또한, 구본관(2008)에서도 어휘사 교육에 대해 논의하면서 어휘 교육의 목표를 '기능 교육에 도움이 되는 측면'뿐 아니라 '문화 교육에 도움이 되는 측면', '사고력을 증진시켜 주는 측면'을 포괄해야 한다고 하였다.

어휘 학습의 중요성과 관련하여 루이스(Lewis, 1993)는 어휘가 언어의 중심 요소이므로 외국어 학습은 어휘 학습을 중심으로 진행되어야 한다고 주장하였다. 초보 단계 학습자일수록 어휘가 학습자의 학습 수준을 결정하는 데 핵심적인 역할을 하므로 효과적인 의사소통을 하기 위해서는 어휘 학습이 바탕이 되어야 한다 (김인석·정동빈, 1999; Cook, 2013; Higgs & Clifford, 1982; Nunan, 1999). 브라운(Brown, 2007)에 따르면 이러한 어휘 학습은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동에서 자연스럽게 습득되는 것이 아닌 의식적이고 개별적으로 학습을 해야 할 필요가 있다.

슈미트(Schmitt, 1997)는 외국어를 학습할 때 처음 접하는 것이 어휘이며 어휘의 발달은 의사소통의 기본이며 언어 발달 정도의 기준이 된다고 주장하였다. 어휘를 안다는 것은 그 어휘의 의미와 연관된 어휘들이 문장 속에서 어떻게 사용되는가를 아는 것을 의미하며 어휘를 유의미한 상황이나 문맥에서 사용하는 것도 중요하다는 것을 강조하였다 (Cook & Mayer, 1983). 어휘는 학습자들의 말하기, 듣기, 읽기 그리고 쓰기 능력을 향상시키는 데 기초적인 틀을 제공해 준다 (Richards, 2000). 말이나 글의 주요 내용을 이해하기 위해서는 문맥 속에서 최소 95% 정도 어휘를, 주요 내용과 세부 내용을 정확히 이해하기 위해서는 98%의 어휘를 알아야 한다 (Laufer, 1992; Bonk, 2000; Nation, 2001; Hirsh & Nation, 1

992). 또한, 많은 학자들은 문법적 오류는 의미의 전달을 완전히 차단하지는 않지만 어휘가 없으면 의미의 전달이 전혀 이뤄지지 않는다고 주장하며 의사소통 시 어휘교육의 중요성을 강조하였다(Wilkins, 1972; Ludwig, 1984; Gass & Selinker, 2001; Richards, 2000).

제2언어 학습자와 교사로 구성된 집단을 상대로 그들에게 필요한 것이 문법책인가, 사전인가라는 질문을 던졌더니 사전이라는 답이 압도적으로 많았다는 사례(Taylor, 1990)에서도 어휘의 중요성을 잘 나타내고 있다. 즉, 학습자가 다른 언어 지식을 갖고 있더라도 어휘 지식이 없다면 의미 전달 자체가 불가능하기 때문에 학습자의 어휘 능력은 언어 학습에 크게 영향을 미친다(이완기, 2003).

조현용(2000)에서는 한국어 학습자 총 86명을 대상으로 어휘의 중요성에 관한 학습자의 반응을 조사를 하였다. 초급, 중급, 고급 등급별로 조사대상을 나누어 한국어로 의사소통 시 어려움의 원인이 무엇인지와 한국어 능력 중 가장 중요하다고 생각하는 점이 무엇인가를 조사하였다. 조사 결과, 학습자들이 꼽은 의사소통 시 어려움의 원인이 되는 영역의 비율은 초급에서는 문법 44%, 어휘 28%, 발음28%를, 중급에서는 어휘 47%, 발음 30%, 문법 19%를, 고급에서는 어휘 64%, 문법 18%, 발음 18%로 나타났다. 또한, 한국어 능력 중 학습자들이 가장 중요하다고 생각하는 점으로는 초급은 어휘 46%, 문법 27%, 발음 27%을, 중급은 어휘 44%, 문법 28%, 발음 28%을, 고급은 어휘 72%, 문법 17%, 발음 11%의 비율로 나타났다. 이를 통해 외국어 학습의 학습 단계가 높아지더라도 학습자들이 학습에서 가장 어려움을 느끼는 영역이 바로 어휘임을 알 수 있다.

지금까지 살펴본 논의들을 통해 한국어 어휘교육의 중요성을 인식할 수 있으며, 이로 인해 한국어 어휘교육에서 어휘의 학습 효과를 높일 수 있는 어휘 학습전략을 이용할 수 있다는 점을 알 수 있다.

2. 어휘교육에서의 어휘 학습전략

2.1. 언어 학습전략의 개념

전략이란 특정한 문제나 과업을 해결하기 위해 사용하는 구체적인 방법인 동시에 어떤 목적을 달성하기 위한 행동 양식이며 정보를 통제하고 조작하는 계획이다(Brown, 2000). 많은 학자들이 학습전략[3]의 중요성을 강조하며 학습전략에 대한 다양한 정의를 내렸다(O'Malley & Chamot(1990); Oxford(1990); Weinstein & Mayer(1983); Nunan(1999), Cohen(2003); Brown(1994); Tarone(1980); Rubin(1975)). 오말리와 샤못(O'Malley & Chamot, 1990)은 학습전략을 학습자가 새로운 정보를 이해하고 습득하고 기억하는 것을 돕고자 학습자 스스로 사용하는 사고방식 또는 의도적인 행동이라고 정의하였다. 반면에 코헨(Cohen, 1996, 2014)은 학습전략을 학습 과정과 관련지어 정의하면서 학습전략을 학습자가 의식적 혹은 무의식적으로 선택하는 행동 및 처리가 포함된 학습과정이라고 보았다.

또한, 옥스퍼드(Oxford, 1990, p. 8)는 인지적 정보처리 관점을 기반으로 정의를 내린 것과 달리 학습전략의 역할을 감안하여 학습전략이란 학습자들이 자신의 학습을 더욱 쉽고 빠르며 즐겁게 효과적으로 진행하기 위해 취하는 특정한 행동이라고 정의하였다. 또한, 언어 학습전략을 학습자들이 자신의 지식을 넓히기 위해 쓰는 과정이라고 정의하면서 크게 '직접적 전략(direct strategies)'과 '간접적 전략(indirect strategies)'로 나누었다. '직접적 전략'에는 '기억 전략(memory)', '인지 전략(cognitive)', '보상 전략(compensation)'이 포함되고 '간접적 전략'에는 '사회적 전략

3) 제2언어 학습에서 전략은 학습전략(learning strategy)과 의사소통 전략(communicative strategy)으로 분류할 수 있다. 학습전략은 학습자가 보다 효과적인 학습 입력을 수행하기 위해 사용하는 순간의 방법을 의미한다. 반면 의사소통전략은 의사소통 과정에서 의미의 불일치를 해결하기 위해 사용하는 방법이라고 할 수 있다 (Brown, 2000)

(social)', '정서적 전략(affective)', '상위 인지 전략(meta-cognitive)'가 포함되어 있다. 이를 정리하면 < 표 2 >와 같다

< 표 2 > 옥스퍼드(Oxford, 1990, p. 8)의 학습전략

상위분류	하위분류	설명
직접적 전략	기억 전략	학습자가 새로운 정보를 저장하고 재생시키는 것을 도와주기 위한 전략
	인지 전략	학습자에게 각각 다른 방법에 의해 새로운 것을 이해하고 사용하는 것을 가능하게 하는 전략
	보상 전략	학습자가 외국어에 대한 지식이 부족하더라도 이를 극복하고 이해하거나 표현하려는 전략
간접적 전략	사회적 전략	학습자가 타인과의 상호작용을 통해 배울 수 있도록 도와주는 전략
	정서적 전략	학습자가 자신의 감정이나 학습 동기 및 태도를 통제할 수 있도록 자신을 도와주는 전략
	상위 인지 전략	인지적 전략을 넘어선, 학습자들이 자신의 학습 과정을 스스로 조정할 수 있도록 하는 전략

또한, 여러 학자들이 학습전략의 정의를 다양하게 제시하고 있는데 브라운(Brown, 2007)은 학습전략이 다른 사람들로부터 메시지를 받는 방법으로서 언어 입력 방식, 즉 자료의 처리, 저장, 검색 등에 관한 것이라고 했다. 루빈(Rubin, 1987)은 학습전략이란 정보를 획득, 저장, 검색하는 모든 과정이라고 설명했다. 타로네(Tarone, 1980)는 학습전략은 언어적 지식을 학습자가 제2언어 입력 과정의 발전 방법이라고 기술하였으며 학습자들은 인식적이고 행동적이라고 하였다. 오준일(1996, p. 61)에서는 '외

국어 지식이나 외국어로 기호화된 정보를 효과적으로 습득하거나, 기억하거나, 사용하려는 목적을 달성하기 위해서 학습자가 취하는 행동’을 외국어 학습전략이라고 정의하였고, 김미래(2008, p. 7)에서는 외국어 학습전략이 ‘학습자가 외국어를 학습할 때 자신의 학습을 촉진하고 효과적으로 학습하기 위해 의식적이거나 무의식적으로 선택하는 여러 가지 방법으로 자기 주도적으로 학습할 수 있는 자율적인 학습자가 되게 도와주는 것이다.’라고 하였다.

위와 같은 언어 학습전략의 개념적 논의에 따라 본 연구에서는 이러한 개념 정의에 기초하여, 학습전략을 학습자가 지식을 받아들여 그것을 저장, 처리, 인출하는 과정이 효과적으로 일어날 수 있도록 하기 위해 취하는 의식적인 행동 및 학습방법의 일종으로 정의하기로 한다.

2.2. 어휘 학습전략의 개념

어휘 학습전략(Vocabulary Learning Strategies)은 언어 학습전략(Language Learning Strategies)의 한 부분이며 언어 학습전략은 학습전략(Learning Strategies)의 일부이기도 하다(Nation, 2001). 임수진(2007, p. 31)은 어휘 학습전략의 개념은 일반적인 언어 학습전략에 관한 정의에서 도출될 수 있다고 정리하였다. 이런 견지에서 어휘 학습전략이란 언어 학습전략의 하위 개념으로 볼 수 있다. 어휘 학습전략에 대한 정의는 연구자마다 다르지만 일반적으로 어휘 학습전략은 학습전략 중 어휘 학습과 연관성이 높은 특정한 전략으로 어휘 학습의 모든 과정에 영향을 주며 성공적인 어휘 습득 및 기억 유지를 위해 학습자가 취하는 지적 혹은 행위적 활동을 의미한다고 할 수 있다.

슈미트(Schmitt, 1997, p. 203)는 ‘정보가 획득되고 저장되며 재생 및 사용되는 학습의 폭넓은 과정에 영향을 미치는 모든 전략’이라고 어휘 학습전략을 정의한 바가 있다. 즉, 어휘 학습전략은 ‘어휘’라는 언어 지식

의 특성에 더 초점이 맞춰진 것이다. 구(Gu, 1994)는 어휘 학습전략이 전반적인 어휘 학습과정 중에 사용된다는 것을 주장하였으며 어휘 학습전략이란 새로운 단어를 처음 접할 때부터 그 단어의 의미나 사용법을 필기하고 기억에 저장하고 나중에 다시 사용 및 생성 할 때까지 학습자들이 취하는 전략이라고 정의하였다. 또한, 엘리스(Ellis, 2008, p. 704)에서 어휘 학습전략의 개념을 정립하는 데 가장 좋은 방법 중의 하나는 어휘 학습전략의 주요 특성을 찾아내는 것이라고 지적한 바가 있다.

한편 한국어교육 분야에서 이효신(2009)에 따르면 어휘 학습전략은 언어 학습전략의 분야에서 파생되어 온 것으로 특정한 어휘 학습이라는 영역과 밀접하게 결합하고 도출된 것이라 할 수 있다. 그리고 이정민(2010)은 어휘 학습전략이란 '어휘를 학습하는 데 있어 학습자가 보다 빠르며 효과적으로 학습하기 위해서 취하는, 체계적이며 특별한 행동'으로 정의하였다. 남상은(2011)은 어휘 학습전략을 '학습자가 특정한 외국어를 학습하는 과정에서 새로운 어휘의 의미를 알아내고 알아낸 의미를 기억 장치 속에 저장하며 저장된 의미를 다시 사용하기 위해 활용되는 학습자의 특별한 행동'으로 정의하였다. 차경미(2020)에서는 어휘 전략을 '어휘를 새롭게 학습하거나 학습한 어휘의 의미를 강화하거나, 어휘를 이해하거나 표현하는 데 사용하는 전략'이라고 하였다. 그리고 오해리(2020)에서 어휘 학습전략은 어휘 학습 입력을 효과적으로 수행하기 위해서 사용하는 전략이고 어휘 사용 전략은 어휘 차원에서의 의사소통 전략으로서 의사소통할 때 알고 있는 단어를 효과적으로 활용하는 전략을 의미한다. 즉, 어휘 학습전략을 어휘 학습 입력(정보 획득, 저장, 인출, 사용)을 효과적으로 수행하기 위해서 취하는 일련의 행동이라고 정의하였다.

위와 같은 다양한 정의를 종합하면, 어휘 학습전략은 새로운 외국어 어휘를 접하고 이를 효율적으로 저장하고 다시 꺼내어 올바르게 사용하기 위해 학습자가 자율적으로 선택하는 잠재적으로 훈련이 가능한 특정한 행동이나 방법이라고 말할 수 있을 것이다. 다시 말해, 어휘 학습전략이란 학생 스스로 혹은 교사와의 협의를 통해 어휘 학습 목표를 설정하고

목표 달성을 위해 학습을 계획하고, 자신의 학습 환경이나 방법 등을 조절하며, 목표 달성을 위해 구체적으로 행동하는 것까지의 과정을 포함하는 전략이라고 할 수 있다.

3. 어휘 학습전략의 분류

어휘 학습전략은 언어 학습전략의 하위분류이지만 언어 학습전략으로 어휘 학습전략을 설명하기에는 부족했다. 이에 어휘 학습전략을 따로 제시하고자 하는 연구가 이어졌다. 어휘 학습전략의 분류는 학자의 견해와 기준에 따라 서로 다르게 나타난다. 지금까지 어휘 학습전략을 분류한 가장 대표적인 경우는 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996), 슈미트(Schmitt, 1997), 네이션(Nation, 2013), 지앙(Jiang, 2004)을 들 수 있다.

어휘 학습전략 분류 연구 분야에서 스토퍼(Stoffer, 1995)는 어휘 학습전략 분류를 처음으로 시도했다는 점에서 의의가 있다. 스토퍼(Stoffer, 1995)는 다양한 요인으로 688명을 대상으로 요인분석을 실시하여 9개 요인을 추출하였다. 9개 요인은 각각 어휘 학습전략으로 “실제성 있는 어휘 활용을 포함하는 전략, 창의적 활동을 포함하는 전략, 학습 동기 촉진 전략, 심적 연결 고리를 만들어 내는 데 사용되는 전략, 기억 전략, 시청각적 전략, 신체적 활동을 포함하는 전략, 불안을 극복하는 데 사용되는 전략, 단어들을 조직화하는 데 사용되는 전략” 등 9가지 전략으로 분류하였다(이경희, 2006, p. 30). 또한, 그는 이러한 9개의 전략을 25개의 하위전략으로 재분류하였으며 구체적인 내용은 다음 표와 같다. 하지만 스토퍼(Stoffer, 1995)의 이러한 분류 체계는 근거가 되는 통계적 자료가 제시되지 않고 있어 그 타당성을 입증하지는 못했다는 한계점이 있다.

< 표 3 > 스토퍼(Stoffer, 1995, p. 119)의 어휘 학습전략 분류

Stoffer(1995, P. 119)의 어휘 학습전략 분류:	
실제성 있는 어휘 활용을 포함하는 전략	• 외국어로 쓰여진 신문, 잡지, 문학, 시를 읽는 것
	• 외국어 영화 보는 것
	• 제2언어로 라디오 프로그램을 듣는 것
	• 원어민과 실제로 대화하는 것과 상상적 대화로 연습하는 것
창의적 활동을 포함하는 전략	• 무언극과 몸짓 등 신체적으로 새로운 단어를 사용하거나 학습용 카드를 사용하는 것
	• 컴퓨터, 테이프나 비디오 녹화와 같은 현대 기술을 이용하는 것
학습 동기 촉진	• 특정 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로를 격려하고 긴장을 푸는 것
	• 모니터링을 통해 어휘의 부정확한 사용에 대한 인식하는 것
심적 연결 고리를 만들어 내는 데 사용되는 전략	• 제2언어와 모국어의 소리나 철자를 연결 짓는 것
	• 어휘를 학습하는 것과 동시에 관련 주제를 학습하는 것
	• 이미 알고 있는 것과 새로 알게 된 단어들을 연결시키는 것
	• 자신 또는 자연적인 연관성을 이용하는 것
기억 전략	• 학습용 카드를 사용하는 것
	• 구어나 문어로 새로운 내용을 반복하는 것
	• 스스로에게 질문하거나 다른 사람들이 내는 퀴즈를 풀거나 자주 복습하는 것
시각적/ 청각적 전략	• 정형화된 유형을 형성하기 위해 페이지에 단어를 배열하는 것
	• 새로운 단어를 그림으로 표현하는 것
	• 색으로 코드화된 학습용 카드를 사용하는 것

	• 노래나 운율을 만들어 새로운 단어나 문법을 기억하는 것
신체적 활동을 포함하는 전략	• 무언극, 몸짓 등 드라마와 관련된 활동을 활용하여 어휘를 연습
	• 실제 사물을 조작하는 것
	• 새로운 단어를 그림으로 표현하는 것
불안을 극복하는 데 사용되는 전략	• 단어 사용에 두려움이 있을 때 긴장을 푸는 것
	• 실수의 가능성이 있더라도 자신을 격려할 수 있는 것
단어들을 조직화하는 데 사용되는 전략	• 문법 또는 주제별로 어휘를 묶는 것

다음으로 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996)은 중국인 영어 학습자 850명을 대상으로 어휘 크기 시험과 어휘 시험을 통해 어떤 어휘 학습전략을 사용했는지 실험하고, 이를 통해 다음과 같은 어휘 학습전략으로 분류했다. 우선 크게 '어휘 학습에 대한 믿음', '상위 인지적 조절', 배경지식이나 문맥 내에서의 언어적인 단서를 이용하는 '추측 전략', 단순히 새로운 어휘의 의미를 찾아보는 것에서부터 문맥 내에서 활용된 어휘의 어원까지 찾아서 어휘를 학습하는 '사전 사용 전략', 그리고 어휘의 의미나 활용 형태를 적으며 학습하기 위해 사용하는 '필기 전략', '반복 기억 전략', '부호화 기억 전략'으로 분류하였다. 각각의 전략에 대한 세부 전략이 있는데, 이를 정리하면 < 표 4 >와 같다.

< 표 4 > 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996, p. 650~651)의 어휘 학습전략 분류

Gu와 Johnson(1996, p. 650~651)의 어휘 학습전략 분류:	
어휘 학습에 대한 믿음	• 단어를 암기화 하는 것
	• 단어는 문맥 속에서 습득해야 하는 것: 상향식

	• 단어는 연구해야 하고 사용해야 하는 것: 하향식
상위 인지적 조정	• 선택적으로 집중하는 것
	• 자발적으로 동기화하는 것
추측 전략	• 배경지식과 넓은 문맥을 활용하는 것
	• 언어학적 단서와 직접적인 문맥을 활용하는 것
사전 사용 전략	• 이해 또는 확장을 위한 사전 전략
	• 검색 전략
필기 전략	• 의미 지향적 필기 전략
	• 사용 지향적 필기 전략
반복 기억 전략	• 어휘 목록을 이용하는 것
	• 구두로 반복하는 것
	• 시각적으로 반복하는 것
부호화 기억 전략	• 상세화 및 정교화하는 것
	• 이미지화하는 것
	• 시각적 부호화하는 것
	• 청각적 부호화하는 것
	• 단어 구조를 이용하는 것
	• 의미 부호화하는 것
	• 문맥 부호화하는 것
활성화 전략	

이뿐만 아니라 지앙(Jiang, 2004, p. 426)은 어휘 학습전략을 다음과 같이 3가지로 분류했다. 첫째는 ‘언어 내부 전략’으로 목표어의 유의어, 정의, 언어적 맥락 등과 같은 언어적 수단을 이용하는 것이고, 둘째는 ‘언어 간 전략’으로 이중 언어 사전, 동족어, 번역, 관련 어휘 목록 등에서 모국어를 활용하는 것이다. 셋째는 ‘언어 외부 전략’으로 그림, 사진, 물리적 환경, 멀티미디어 자료 등을 이용하는 것이다. 이를 표로 정리하면 < 표 5 >와 같다.

< 표 5 > 지앙(Jiang, 2004, p. 426)의 어휘 학습전략 분류

Jiang(2004, p. 426)의 어휘 학습전략 분류:	
언어 내부 전략	• 동의어(유의어)
	• 정의
	• 언어적 맥락
	• 이중 언어 사전
언어 간 전략	• 동족어
	• 모국어로 번역
	• 관련 어휘 목록
언어 외부 전략	• 그림
	• 사진
	• 물리적 환경
	• 멀티미디어 자료

또한, 네이션(Nation, 2013)은 어휘 학습전략을 크게 네 가지로 분류하였다. 즉, 어휘 학습을 할 때 언제 무엇에 초점을 둘 것인지에 대해 선택하고 계획하는 전략, 어휘에 대한 정보를 찾는 정보원 전략, 어휘를 기억하고 재생하기 위해 사용하는 처리 과정에 관한 전략, 그리고 마지막으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기술을 사용해서 어휘 지식의 질을 높이는 전략이다. 이를 표로 정리하면 < 표 6 >과 같다.

< 표 6 > 네이션(Nation, 2013, p. 326~332)의 어휘 학습전략 분류

Nation(2013[4]), p. 326~332)의 어휘 학습전략 분류:	
계획하기	• 단어 선택하기
	• 단어지식 면에서 선택하기
	• 전략 선택하기
	• 반복 계획하기
자료	• 단어 분석하기

	• 문맥 이용하기
	• 제1언어 혹은 제2언어의 정보 참고하기
	• 제1언어 혹은 제2언어의 유사성(비슷한 단어) 이용하기
처리 과정	• 인지하기/주의하기
	• 복습하기
	• 생성하기
기술 사용	• 듣기와 말하기를 통한 입력처리 하기
	• 읽기와 쓰기를 통한 산출처리 하기
	• 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기를 통해 유창성 발달시키기

한편, 슈미트(Schmitt, 1997)는 쿡과 메이어(Cook & Mayer, 1983), 네이션(Nation, 1990)에서 소개된 어휘 학습에 대한 견해를 참고하여 추출된 전략들을 크게 학습자가 새로운 어휘를 처음 접하고 그 의미를 알아내기 위해 사용하는 '의미 발견 전략'과 이전에 접한 어휘를 기억해내기 위해 사용하는 '기억 강화 전략'으로 나누었다(Schmitt, 1997, p. 206). 그리고 신뢰도와 타당도가 입증된 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 학습전략 분류 체계를 바탕으로 어휘 학습과 관계가 있는 '사회적 전략', '기억 전략', '인지 전략', '상위 인지 전략', '의미 결정 전략'을 추가하였다. 슈미트(Schmitt, 1997)는 '의미 발견 전략'을 새로운 어휘의 의미를 다른 사람 도움 없이 학습자 스스로 알아내는 '의미 결정 전략'과 다른 사람의 도움으로 알아내는 '사회적 발견 전략'으로 나누었다. 그리고 '기억 강화 전략'은 다른 사람들과의 다양한 상호작용을 통해 이미 학습한 어휘를 연습하고 기억하는 '사회적 강화 전략', 이전에 학습했던 어휘 지식 구조와 연관시키는

4) 네이션(Nation, 2013)에서는 네이션(Nation, 2001)의 '계획하기', '자료', '처리 과정'의 3단계에 '기술사용'을 추가하여 4단계로 분류하였다.

‘기억 전략’, 반복이나 기계적인 방법을 통해 어휘를 기억하려는 ‘인지 전략’, 그리고 학습을 전반적으로 조정, 평가하는 ‘상위 인지 전략’으로 나누었다. 여기서 ‘사회적 전략’은 두 가지 전략에 모두 포함된다. ‘사회적 전략’은 단어의 의미를 알아내거나 기억하는 두 가지 목적으로 다 쓰일 수 있기 때문이다. 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류를 표로 정리하면 < 표 7 >과 같다.

< 표 7 > 슈미트(Schmitt, 1997, P. 207~208)의 어휘 학습전략 분류

Schmitt(1997, P. 207~208)의 어휘 학습전략 분류:	
의미 발견 전략	• 의미 결정 전략
	• 사회적 발견 전략
기억 강화 전략	• 사회적 강화 전략
	• 기억 전략
	• 인지 전략
	• 상위 인지 전략

이뿐만 아니라 슈미트(Schmitt, 1997)는 일본인 학습자 600명을 대상으로 어휘 학습전략을 조사하고 분류하여 하위전략 58개를 제시하였다. 슈미트(Schmitt, 1997)는 어휘 학습전략에 관한 연구들은 간단하고 개별적인 몇몇 전략들만 다루어 왔을 뿐 다양한 전략들을 전략별로 묶어서 분석한 연구는 거의 없다고 지적하며 학습전략과는 구분되는 어휘 학습전략을 체계적으로 구체화하였다. 슈미트(Schmitt, 1997)가 분류한 세부 하위전략을 살펴보면 라우퍼(Laufer, 1997)가 언급한 어휘 지식 측면이 모두 포함되어 있다는 것을 알 수 있다. 라우퍼(Laufer, 1997)는 어휘 지식을 6가지로 요약하였다. 첫째는 구어와 문어체에서의 발음과 철자 같은 형태를 아는 것, 둘째는 자립 형태소와 의존 형태소, 형태소와 그 파생형을 아는 것, 셋째는 문장이나 구에서의 통사적 형식을 아는 것, 넷째는 의미 관점에서 어휘의 다양한 의미와 상징, 화용론적 의미를 아는

것, 다섯째 어휘 간의 의미적 상관관계 즉, 동의어, 반의어, 하위 어휘를 아는 것, 마지막으로 연어 관계를 아는 것이라 정의하였다.

그럼 다음 절에서 슈미트(Schmitt, 1997)의 하위전략을 좀 더 구체적으로 살펴보도록 한다.

3.1. 의미 발견 전략

'의미 발견 전략'은 학습자가 새로운 단어를 학습할 때 그 의미를 알아내기 위해 사용하는 전략이다. 이는 다시 다른 사람의 도움 없이 학습자 스스로 단어의 뜻을 알아내는 '의미 결정 전략'과 다른 사람의 도움을 빌려 모르는 단어의 뜻을 알아내는 '사회적 발견 전략'으로 나눌 수 있다.

(1) 의미 결정 전략

'의미 발견 전략'에 속하는 '의미 결정 전략'은 새로운 단어를 접했을 때 단어 분석 전략과 의미 추측 전략, 자료 참고 전략의 세 가지로 나누어진다. 첫 번째 전략인 단어 분석 전략은 단어의 구조를 파악하는 것으로 단어의 어근, 접사를 통해 단어의 뜻을 추측하는 것이다. 의미를 추측하려는 전략은 문맥을 통해서 단어의 뜻을 파악하는 것인데 의사소통적 접근 관점에도 부합하기 때문에 가장 효과적인 어휘 학습방법으로 여겨진다. 마지막으로 자료를 참고하려는 전략으로는 사전을 이용하는 방법이 있다. 그러나 모르는 단어의 의미를 추측하는 단계를 거치지 않고 사전을 사용하여 의미를 파악하는 것은 학습자의 능동적인 어휘 학습을 방해 할 가능성이 있으므로, 어휘 학습의 최종 단계에서 사전을 사용할 것을 권장한다. '의미 결정 전략'의 구체적인 세부 분류는 < 표 8 >과 같다.

< 표 8 > 의미 결정 전략의 세부 분류

범주	상위 전략	하위전략
의미 발견 전략	의미 결정 전략	• 문장속의 품사 분석하기
		• 접사와 어근 분석하기
		• 제1언어와의 유사성 확인하기
		• 그림이나 몸짓으로 분석하기
		• 문맥을 통해 추측하기
		• 이중 언어 사전 사용하기
		• 단일어 사전 사용하기
		• 어휘 목록 사용하기
		• 학습용 카드 사용하기

(2) 사회적 발견 전략

‘의미 발견 전략’에 속하는 ‘사회적 발견 전략’은 모르는 단어를 접했을 때 단어의 의미를 다른 사람에게 묻거나 친구들과 협동하여 의미를 파악하는 방법이다. 교실에서 선생님이나 동료들에게 모르는 어휘를 모국어로 번역하거나 동의어를 물어보기, 단어를 포함한 예문을 요구하기와 같은 학습 과정이 이에 속한다. ‘사회적 발견 전략’의 구체적인 세부 분류는 < 표 9 >와 같다.

< 표 9 > 사회적 발견 전략의 세부 분류

범주	상위 전략	하위전략
의미 발견 전략	사회적 발견 전략	• 교사에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기
		• 교사에게 새 단어를 유의어나 쉬운 말로 풀어 설명해 달라고 요청하기
		• 교사에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기
		• 동료에게 도움을 요청하기
		• 그룹 활동을 통해서 새로운 의미 발견하기

3.2. 기억 강화 전략

‘기억 강화 전략’은 모르는 단어를 접하고 그 뜻을 파악한 후 기억할 때 사용하는 전략으로 다른 사람과 상호작용을 통해 학습하는 ‘사회적 강화 전략’, 새로운 단어를 쉽게 기억하는 방법인 ‘기억 전략’, 기계적인 반복 학습과 같은 ‘인지 전략’, 학습을 전반적으로 평가하고 조정하는 ‘상위 인지 전략’으로 나눌 수 있다.

(1) 사회적 강화 전략

‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘사회적 강화 전략’은 그룹 활동을 통해 학습한 단어를 기억하는 방법이다. 이 방법은 의사소통적 관점에서 학습자의 동기를 유발할 수 있고 자신감을 줄 수 있다는 장점이 있다. ‘사회적 강화 전략’ 구체적인 세부 분류는 < 표 10 >과 같다.

< 표 10 > 사회적 강화 전략의 세부 분류

범주	상위 전략	하위전략
기억 강화 전략	사회적 강화 전략	• 그룹으로 모여 단어의 의미를 학습 및 연습하기
		• 학습용 카드나 어휘 목록의 정확성에 대해 교사에게 확인받기
		• 원어민과 의사소통하기

(2) 기억 전략

'기억 강화 전략'에 속하는 '기억 전략'은 단어를 기억하는 방법으로 단순한 반복 학습이 아닌 심상(imagery)이나 단어의 그룹화(grouping)를 사용하는 전략이다. 심상을 활용하는 방법은 새 단어를 기억하기 위해 단어의 의미를 자신의 경험과 연관시키거나 단어의 이미지를 머릿속에 떠올리는 것이다. 그룹화는 학습한 새 단어의 동의어나 반의어 또는 단어와 관련된 지식과 연관시킴으로써 단어를 학습하는 방법이다. '기억 전략'의 구체적인 세부 분류는 < 표 11 > 과 같다.

< 표 11 > 기억 전략의 세부 분류

범주	상위 전략	하위전략
기억 강화	기억 전략	• 의미를 그림으로 그리며 공부하기
		• 의미의 이미지를 떠올리기
		• 자신의 경험과 연관시키기

전 략		• 대등어끼리 관련시키기
		• 유의어나 반의어로 연결시키기
		• 의미 지도 사용하기
		• 정도 순으로 나열되는 형용사를 등급화하기
		• 못걸이(Peg) 전략 사용하기
		• 장소 전략 사용하기
		• 단어를 주제별로 묶기
		• 교재의 같은 면에 나온 단어끼리 묶기
		• 새 단어로 문장 만들기
		• 하나의 이야기로 만들어 보기
		• 철자 공부하기
		• 발음 공부하기
		• 큰 소리로 말하며 공부하기
		• 형태를 이미지화하기
		• 단어의 첫 글자에 밑줄 긋기
		• 단어의 배열 형태 기억하기
		• 핵심어 전략 사용하기
		• 접사와 어근 외우기
		• 품사 기억하기
		• 의미를 풀어서 기억하기
		• 동족어 공부하기
		• 관용표현과 함께 공부하기
		• 신체 활동을 사용하여 기억하기
		• 의미 격자표 사용하기

(3) 인지 전략

‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘인지 전략’은 일반적으로 쓰기 반복(written repetition)이나 구술 반복(verbal repetition)이 많이 사용되며 크게 소리를 내어 학습하는 것이 더 효율적이다(Gershman, 1970). 그 외에도 단어 목록(word list)이나 학습용 카드 사용, 수업시간에 필기하기 등의 방법이 있다. ‘인지 전략’의 구체적인 세부 분류는 < 표 12 >와 같다.

< 표 12 > 인지 전략의 세부 분류

범주	상위 전략	하위전략
기억 강화 전략	인지 전략	• 반복하여 말하기
		• 반복하여 쓰기
		• 어휘 목록 만들기
		• 학습용 카드 만들기
		• 수업 중에 필기하기
		• 교재의 어휘 부분 공부하기
		• 어휘 목록을 녹음테이프로 듣기
		• 해당 사물에 단어 써서 붙이기
		• 단어장 들고 다니기

(4) 상위 인지 전략

‘기억 강화 전략’중 하나인 ‘상위 인지 전략((meta-cognitive strategy)’은 ‘메타 인지 전략’이라고도 한다. 이는 학습을 효과적으로 수행하기 위해 학습자가 자신의 학습 과정을 조절하고 학습한 내용을 평가하는 방법이

다. 학습한 단어를 복습을 통해 최대한 많이 사용하여 단어를 기억하는 방법으로, ‘매체를 통해 단어 공부하기’, ‘학습한 단어를 직접 테스트하기’, ‘정기적으로 꾸준히 단어 학습하기’ 등이 있다. ‘상위 인지 전략’의 구체적인 세부 분류는 < 표 13 >과 같다.

< 표 13 > 상위 인지 전략의 세부 분류

범주	상위 전략	하위전략
기억 강화 전략	상위 인지 전략	• 다양한 미디어, 노래, 영화, 뉴스 등을 사용하기
		• 스스로 어휘력을 평가하고 확인하기
		• 주기적으로 어휘 연습하기
		• 새 단어는 공부하지 않고 넘어가기
		• 지속적으로 시간을 들여 공부하기

이처럼 여러 학자들의 분류 체계를 살펴본 결과 슈미트(Schmitt, 1997)의 분류 체계는 비교적 폭넓고 체계적인 전략을 제시하고 있다(Segler & Sorace, 2002, p. 3). 따라서 본 연구는 슈미트(Schmitt, 1997)의 세부 하위전략 58개를 참고하여 중국인 한국어 학습자를 대상으로 어휘 학습전략 조사 도구를 수정 및 보완할 것이다.

4. 어휘 학습전략에 영향을 미치는 학습자 요인

학습자의 다양한 요인 또는 학습 상황과 같은 요인에 따라 학습전략이 달라지고 학습전략 사용에 있어 다양한 요인들이 존재한다는 것을 선행 연구를 통해 밝힌 바 있다. 어휘 학습전략의 학습자 요인은 학습전략의 학습자 요인에서 도출 될 수 있다. 본 연구는 중국인 한국어 학습자의

어휘 학습전략 요인을 분석하여 특성을 밝히고 어휘 학습전략과 학습자 요인과의 관계를 분석하고자 한다. 이를 위해 우선 어휘 학습전략에 영향을 미칠 수 있는 학습자 요인에 대해 살펴볼 필요가 있다.

옥스퍼드(Oxford, 1990, p. 13)에서는 학습전략의 선택에 영향을 줄 수 있는 여러 가지 학습자 요인들을 제시하고 있다. 학습자의 인지 정도, 학습 단계, 과제의 요구, 교사의 기대, 연령, 성별, 국적, 학습 형태, 성격의 특징, 학습 동기 및 학습의 목표가 여기에 해당한다. 키르(Cyr, 1998)에서 학습전략에 영향을 주는 학습자 요인을 인성에 관한 요인, 전기적인 유형의 요인, 상황적인 유형의 요인, 정의적인 유형의 요인, 기타 개인적 유형의 요인으로 구분한다. 인성에 관한 요인으로 학습 스타일, 모호성에 관한 관용, 태도, 성격 등이 있으며, 전기적인 요인으로 성별, 모국어 등, 상황적 요인으로 학습자 능력의 정도, 교육적 접근 방법, 목표 언어, 과제 등, 정의적 요인으로 학습 태도와 동기 등, 기타 개인적 요인으로 직업의 방향과 전공, 적성, 상위 인지 전략 사용에 대한 인식 정도 등을 제시하였다.

옥스퍼드와 나이코스(Oxford & Nyikos, 1989)에서도 학습자의 이미 학습된 언어, 언어 숙달도, 인지의 정도, 성별, 동기와 같은 정의적 변수, 자신의 특성, 성격, 학습 전략, 전공, 국적, 적성, 교사의 교수법, 필수 여부, 전략 훈련은 학습자의 전략 선택에 영향을 끼친다고 주장하였다. 그리고 슈미트(Schmitt, 1997)는 어휘 학습전략의 사용은 학습전략의 사용과 같이 학습자의 언어 숙달도, 과제, 언어 특징, 배경 지식, 학습 환경, 목표 언어, 학습자의 특성, 학습자가 속하는 문화권 등 요인의 영향을 받는다고 주장하였다. 브라운(Brown, 1994)에서는 학습자 요인을 인지적 요인과 정의적 요인으로 나누어 설명하고 있다. 학습 능력, 적성, 학습 양식 및 전략 등을 학습자의 인지적 요인, 감정이입, 자아존중, 외향성, 억압, 모방, 불안, 태도 및 성격 등을 학습자의 정의적 요인으로 보았다. 또한, 스케한(Skehan, 1989)은 학습자들이 제2언어를 학습할 때 학습자의 나이, 성별, 모국어, 과거의 외국어 학습 경험, 외국어 구사 능력, 태도,

성격, 동기, 지능, 사회적인 선호도, 인지적 상황, 학습전략 등을 학습에 영향을 미치는 개인적인 요인으로 제시하고 있다.

본 연구에서는 학습자 요인을 요인의 특성별로 분류한 엘리스(Ellis, 2008)의 분류를 참조하여 중국인 한국어 학습자의 언어 학습전략 사용에 영향을 미치는 학습자 요인을 학습자의 개인적 요인, 상황적 요인, 사회적 요인으로 분류하여 살펴보았다. 엘리스(Ellis, 2008)의 구체적인 분류 체계는 다음 < 표 14 >와 같다.

< 표 14 > 엘리스(Ellis, 2008)의 분류 체계

학습자 요인	내용
개인적 요인	언어 학습수준, 언어학습에 대한 신념 및 적성, 학력, 연령, 학습전략, 학습 동기 및 의지, 직업이나 전공, 언어 학습 경험, 한국어 학습 기간, 한국 거주기간, 한국에 대한 호감도 등
상황적 요인	한국어 학습의 목적, 목표어 학습 환경, 학습 과업 유형, 언어 교수 방법, 교사의 기대, 한국어를 배울 때 도움을 받을 수 있는지의 여부 등
사회적 요인	성별, 국적, 언어, 인종, 사회적 지위, 문화적 배경 등

한국어교육 분야에서 한국어 학습자를 대상으로 학습전략과 관련된 연구를 중심으로 살펴보면 강승혜(1999)는 한국어 학습자들이 성별과 언어권에 따라 언어 학습전략 사용이 다르게 나타나지 않는다고 하였다. 원미진(2010b)은 여성이 남성보다 전략을 더 많이 사용하고, 학습자 수준만 전략 사용에 영향을 주고 학습자의 나이, 모어 문화권은 전략 사용에 영향을 주지 않고 상관관계가 없다고 하였다. 손성희(2011)는 중국어권, 영어권, 일본어권 학습자들은 서로 사용하는 언어 학습전략이 다르며 이는 학습자의 한국어 성취도에도 영향을 미친다고 하였다. 또한, 제1언어를

통제하여 중국어 학습자를 중심으로 학습자 요인에 따른 학습전략 사용의 차이를 분석하였다. 그 결과 성별, 다른 언어 학습 경험, 연령, 한국어 숙달도에 따른 학습전략의 사용은 유의미한 차이가 나타났다. 량성애(2016)는 언어의 4가지 기능에 따라 학습전략의 사용 양상을 살펴보았다. 그 결과 숙달도에 따라 사용하는 학습전략이 다르다는 것을 발견하였다. 이정민(2010에서 연구한 요인 중 연령, 언어권, 학습 단계, 학습 목적, 어휘력 수준은 어휘 학습전략 사용과 유의미한 상관관계를 나타냈으나 성별, 외국어 학습 경험의 유무, 한국 체류 기간, 학습 기간은 어휘 학습전략 사용과 유의미한 관련이 없는 것으로 나타났다. 이유림(2016)에서는 이해 어휘 학습전략과 표현 어휘 학습전략으로 나누어 살펴보았을 때 성별에 따라 영향을 미친다는 것 외에 연령, 모어, 숙달도, 한국어 학습 기간, 한국 거주 기간과 같은 요인들은 어휘 학습전략에 특별한 영향을 끼치지 않는 것으로 나타났다. 그리고 오해리(2020)에서는 성별, 연령, 학습 단계, 한국어 능력 자기평가, 학습 목적, 유학 경험, 학습 시간을 요인으로 삼아 분석한 결과 성별 외의 요인들은 모두 어휘 학습전략에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

어휘 학습전략에 영향을 미치는 학습자 요인은 중요하다. 하지만 학습자 요인들이 매우 다양하고, 몇 가지 학습자 요인이 동시에 나타날 수도 있기 때문에 학습전략 선택에 결정지을 수 있는 모든 학습자 요인들을 다 찾아내어 분석하기에는 어려움이 있다. 이에 본 연구에서는 기존의 연구물을 참조하여 학습자 요인을 사회적 요인인 성별과 개인적 요인인 한국어 숙달도, 한국어 학습 기간과 연령, 그리고 학습자의 제1외국어를 중심으로 분석하고자 한다.

Ⅲ. 어휘 학습전략의 분석 방법 및 절차

1. 연구 대상 및 자료 수집 방법

1.1. 연구 대상

본 연구는 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략 사용 양상을 파악하기 위해, 국내외 교육기관에서 한국어를 전공하거나 유학, 취업, 취미 등의 목적으로 공부 중인 연구 참여자 자료 총 613부의 표본을 수집하였다. 그중에서 36부의 표본은 불성실·불확실한 응답, 누락 등의 이유로 연구 대상으로 적절하지 않다고 판단하여 제외하고 577부의 유효 표본을 최종 분석의 대상으로 삼았다. 구체적인 연구 대상 기본 정보 분석 결과는 < 표 15 >와 같다.

< 표 15 > 연구 대상자 기본 정보

기본 정보	상세정보	연구 대상자(명)	비율
성별	남	116	20.1%
	여	461	79.9%
연령	10대 (17세~19세)	64	11.1%
	20대 초반 (20~24세)	313	54.2%
	20대 후반 (25~29세)	144	25.0%
	30대 이상 (30세~)	56	9.7%

한국어 숙달도	초급	88	15.3%
	중급	215	37.3%
	고급	274	47.5%
학습자의 제1외국어	영어	325	56.3%
	한국어	208	36.0%
	일본어	24	4.2%
	기타	20	3.5%
한국어 학습 기간	1년 미만	191	33.1%
	1년~2년 사이	183	31.7%
	3년~4년 사이	94	16.3%
	4년 이상	109	18.9%
합계		577	100%

본 연구의 최종 참여자는 총 577명이고 이 중 남성은 116명 (20.1%), 여성은 461명 (79.9%)이었다. 연령은 20대 초반(20~24세)이 313명(54.2%)으로 가장 높고 20대 후반(25~29세)은 144명(25.0%), 30대 이상은 56명(9.7%), 10대는 64명(11.1%)이다. 참여자들의 숙달도 분포는 고급 학습자가 274명(47.5%)으로 가장 많고 중급 학습자는 215명(37.3%), 초급 학습자는 88명(15.3%)이다. 참여자의 제1외국어가 영어인 학습자가 325명(56.3%)로 제일 많았고 한국어인 경우 208명(36.0%), 일본어인 경우 24명(4.2%), 기타 20명(3.5%) 순이다. 또한, 한국어 학습 기간에 따라 1년 미만 학습자는 191명(33.1%)로 가장 많았고 1년~2년 사이에 있는 학습자는 183명(31.7%), 4년 이상 학습자는 109명(18.9%), 3년~4년 사이에 있는 학습자는 94명(16.3%)이었다.

1.2. 자료 수집 방법

본 실험도구의 설문은 온라인으로 진행하였으며 중국 설문지 리서치 전문인 “問卷星(WENJUANXING)”을 통해서 수집되었다. 먼저 问卷星[5]을 통해 취합된 결과는 통계 처리를 위해서 5점 척도의 리커트(Likert Scale) 방식에 따라 각 척도(1-5)에 점수(1-5)를 부여하고 SPSS 25.0 통계 패키지를 사용하여 분석하였다. 본 연구에서 사용한 설문지법은 어휘 학습전략의 연구 중에서 가장 널리 사용되고 있는 일종의 양적 조사 방법이다. 설문지법[6]은 짧은 시간에 수많은 피실험자를 대상으로 실시할 수 있고 학습자 자신이 무의식적으로 사용하는 전략이나 겉으로 드러나지 않은 전략을 알아낼 수 있다는 장점이 있다. 그러나 설문지 내의 전략은 학습자가 실제로 사용하는 모든 전략을 다 포함하기가 힘들고 학습자가 구체적으로 어휘 학습전략을 사용하는 양상이나 학습자의 심리과정을 밝히지 못한다는 단점도 있다. 이러한 설문지법의 단점을 보완하기 위해 본 연구에서는 학습자가 자신의 어휘 학습전략을 구체적으로 자유 기술할 수 있도록 서술형 문제도 추가하였다.

2. 어휘 학습전략의 측정 도구

2.1. 도구 개발 절차

중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략 사용 양상을 살펴보기 위해서는 조사할 수 있는 도구가 필요하다. 이에 본 연구에서는 지금까지 어휘 학

5) https://www.wjx.cn/jq/61336032.aspx
6) 설문지 조사로 일시에 많은 대상으로부터 필요한 정보를 얻을 수 있고, 질문을 작성한 연구자의 존재가 응답자에게 큰 영향을 미치지 않는다는 장점이 있다. 또한, 응답자가 질문을 읽고 생각할 수 있는 여유가 있어 비교적 성실하게 답변할 수 있다.

습전략의 분류 체계를 제시한 연구를 검토하고 중국인 한국어 학습자 특성에 맞게 측정 도구를 개발하였다. 그중 어휘 학습전략만을 전문적으로 다루고 세분화한 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략이 어휘 학습전략 연구에 관한 도구로 많이 사용되었다는 것을 선행연구를 통해 살펴보았다. 언어 학습전략의 하위범주로 어휘 학습전략을 분류한 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략은 어휘 학습만을 위한 체계적 전략으로, 제2언어 어휘 학습전략 조사 연구에 널리 사용되고 있다. 영어교육 연구에서는 박(Park, 2001), 한상호(2003), 맹수연·나경희(2007), 김유희(2011), 송지원(2018), 배주하(2018) 등에서, 한국어교육 연구에서는 이효신(2009), 이정민(2010), 김경민(2013), 박수영(2015), 이유림(2016), 최섭(2016), 양정혜(2018), 오해리(2020) 등에서 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략을 설문 도구로 사용하였다. 이를 통해 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략은 신뢰도가 비교적 높다고 판단한다. 또한, 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략은 기존 어휘 자료에 나타난 전략들뿐만 아니라 실제 연구 중에서도 수집한 것들을 체계적으로 정리하였다. 이는 비교적 구체적이고 풍부한 어휘 학습전략을 포함하여 본 연구에 활용하기에 가장 적절한 것으로 보았다. 그러나 슈미트(Schmitt, 1997)의 분류 체계는 일본인 영어 학습자를 대상으로 조사된 것이기 때문에 어휘 학습전략을 사용하는 사회 문화적 및 교육적 환경이 한국어교육의 상황과 동질적이지 않았다. 따라서 중국인 한국어 학습자에게 슈미트(Schmitt, 1997)의 전략을 그대로 적용하기에는 어려움이 있는 것으로 판단했다. 또한, 한국어와 영어의 언어적 특성의 차이로 전략의 사용 양상에도 필연적인 차이가 나타난다. 따라서 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략 조사 도구를 개발하기 위해 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류체계를 기반으로 도구 개발을 진행하였다. 중국인 한국어 학습자를 위한 어휘 학습전략 측정 도구를 개발하기 위해 아래와 같은 절차를 진행하였다.

(1) 언어 학습전략 분석: 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략의 분류 체계는 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략 분류 체계를 참고로 개

발한 것이므로 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략 분류 체계를 재검토할 필요가 있다고 판단하여 옥스퍼드(Oxford, 1990)와 한국어 학습자를 대상으로 연구를 진행한 이유림(2016)[7]에서 분석한 결과를 비교 대조하여 추가한 내용을 참고로 본 연구에 맞게 다시 검토하였다.

(2) 어휘 학습전략 분석: 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류를 중국인 한국어 학습자 특성에 맞게 수정 및 보완하고 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략과 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996), 네이션(Nation, 2013), 지앙(Jiang, 2004)의 어휘 학습전략 분류 체계와 대조 및 비교하여 누락한 전략을 추가 선정하였다.

(3) 어휘 학습전략 설문 문항 제작: 앞의 두 절차에서 추가된 전략 중 중복된 것이 있는지 확인하여 최종 내용을 확정하였다. 또한, 중국인 한국어 학습자가 한국어 학습 환경에 맞게 수정·보완하고 학습자가 이해하기 힘들다고 판단하는 전략에 학습자들이 정확하고 쉽게 이해할 수 있도록 예시를 붙였다. 그리고 설문지를 중국어로 번역하여 학습자의 한국어 수준으로 인한 이해의 어려움과 부담감을 줄일 수 있도록 하였다.

이상 절차를 표로 정리하면 < 표 16 >과 같다.

< 표 16 > 어휘 학습전략 조사 도구 개발 절차

중국인 한국어 어휘 학습전략 조사 도구 개발 절차	
(1)	옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략 중 누락된 전략을 재검토 및 보완

7) 이유림(2016)의 설문조사 도구 중 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략과 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략을 검토하여 어휘 학습전략 목록을 구축하였다. 내용타당도를 위해 한국어교육 전문가 3명, 안면 타당도는 한국인 2명과 한국어 학습자 3명을 만나 면담을 실시하였다.

(2)	슈미트(Schmitt, 1997)의 분류 체계를 기반으로 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson(1996), 네이션(Nation, 2013), 지앙(Jiang, 2004)의 어휘 학습전략 분류와 대조 및 비교하여 누락된 전략 추가
(3)	앞의 두 절차에서 중복된 전략이 있는지 재검토 및 해당 내용에 예시를 붙이고 본 연구 대상자인 중국인 학습자를 위한 설문지 및 온라인 설문 문항 제작

2.2. 도구 개발 과정

(1) 언어 학습전략 분석

슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략은 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략이 변형된 것으로, 그 변형 과정에서 누락된 부분을 보완하고자 했다. 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략은 '직접적 전략'과 '간접적 전략'으로 나눈 후, '직접적 전략'을 다시 '인지 전략', '기억 전략', '보상 전략'으로, '간접적 전략'을 '사회적 전략', '상위 인지 전략', '정의적 전략'으로 나누었다. 그다음 62개의 세부전략으로 세분화하여 언어 학습전략을 제시하였다.

한국인 학습자를 대상으로 연구를 진행한 이유림(2016)에서는 62개의 세분화된 언어 학습전략 내용과 함께 어휘 학습전략에 속하는 것은 무엇인지 밝히고, 옥스퍼드(Oxford, 1990)와 슈미트(Schmitt, 1997)의 전략 중에서 중복된 내용과 누락된 내용을 구분하였다. 일부 전략에 대해 옥스퍼드(Oxford, 1990)는 언어 학습전략에서 어휘 학습전략으로 전환이 가능한 것으로 보았지만, 슈미트(Schmitt, 1997)는 이를 어휘 학습전략으로 기술하지 않았다. 이로 인해 먼저 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략을 검토한 다음 이유림(2016)에서 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 언어 학습전략

에 추가되어야 할 전략을 검토하였다. 이유림(2016)이 추가한 내용은 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 분류보다 세분화된 전략도 있고, 다른 전략과 공통성이 있다고 판단되는 경우에는 동일한 전략으로 분류한 것도 있었다. 따라서 본 연구에서 이유림(2016, p. 53)이 제시한 10개 전략을 참고로 5개 전략으로 다시 수정 보완 하였다. 이를 표로 제시하면 < 표 17 >과 같다.

< 표 17 > 옥스퍼드(Oxford, 1990) 언어 학습전략의 추가 내용

추가내용	
수정 전	수정 후
• 재구성하기	1. 새 단어가 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 외운다.
• 의사소통에서 일부 또는 전부 회피하기 • 새 단어 만들기	2. 글을 쓸 때 단어가 생각이 나지 않으면 무시하거나 스스로 새 단어를 만든다.
• 우회적인 표현·동의어 사용하기	3. 글을 쓸 때 단어가 생각이 나지 않으면 비슷한 단어를 사용하거나 쉬운 단어를 사용한다.
• 자기 모니터하기 • 자기 평가하기	4. 나의 어휘 학습 정도를 스스로 관찰하고 확인한다.
• 점진적인 긴장 완화, 심호흡, 명상 이용하기	5. 새 단어를 배울 때, 긴장을 풀기 위해서 긴 심호흡을 하거나 명상, 음악을 듣거나 친구들과 이야기를 나눈다.
• 음악 이용하기	
• 웃음 이용하기	
• 긍정적인 말하기	

(2) 어휘 학습전략 분석

본 연구에서는 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략을 기반으로 하였으나 앞서 살펴본 선행연구에서 알 수 있듯이 슈미트(Schmitt, 1997)의 연구는 본 연구와의 연구 대상 및 연구 목적이 다르다. 또한, 중국인 한국어 학습자들에게 어휘 학습전략으로 보기 어렵거나 한국어의 특성에 맞지 않아 중국인 한국어 학습자에게 적용하기 어려운 전략의 경우는 수정과 보완이 필요했다. 또한, 본 연구의 설문 대상인 중국인 한국어 학습자의 이해를 돕기 위해 어휘 학습전략 조사 도구의 난이도를 조절하였다. 이에 따라 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 58개를 45개로 수정 및 보완하였다. 아래 표에서 확인할 수 있듯이 슈미트(Schmitt, 1997)의 세부 어휘 학습전략 58개를 차용하는 과정에서 27개의 전략만을 그대로 수용하고, 1개의 전략을 삭제하고 27개의 전략을 14개로 병합하였으며 4개 전략을 수정하였다. 자세한 수정, 보완 과정은 다음과 같다.

먼저, 슈미트(Schmitt, 1997)의 전략 중 4개를 수정한 과정에서 '제1언어와 유사한지 확인하기' 전략은 중국인 한국어 학습자 중에는 한국어를 제2언어로 삼거나, 또는 제3언어로 삼는 경우가 있어서 제1언어만으로 한정하지 않고 학습자의 제2언어, 제3언어 등으로 언어의 범위를 확대시켜 '이미 알고 있는 언어(L1, L2)와 유사한지 확인하기' 로 수정하였다. 학습자가 알고 있는 언어가 새로운 단어의 의미를 학습하기 위해 사용된다면, 그것이 제1언어 또는 제 2, 3의 언어인지의 여부는 무관하다. 또한, 상당수의 외국어 학습자들은 두 개 이상의 언어를 구사하는 것이 가능하기 때문이다. '학습용 카드나 어휘 목록이 정확한지 교사에게 확인받기' 에서는 교사에게 뿐만 아니라 선배나 친구에게도 확인을 받을 수 있기 때문에 '학습용 카드나 어휘 목록이 정확한지 다른 사람에게 확인받기' 로 수정하였다. '원어민과 의사소통하기' 에서 초급, 중급 학생들은 한국어 모어 화자와 원활한 의사소통을 하기에는 어려울 수도 있으니 한국어에 능통한 중국어 모어 화자와 의사소통을 하는 경우도 포함하여 '한국

사람 또는 한국어를 잘하는 사람과 의사소통하기’로 수정하였다. 그리고 ‘못걸이전략 사용하기’에서 못걸이전략을 풀어서 쉬운 단어로 설명하였다. 이를 ‘연속되는 글자를 정해 놓고 그 글자에 맞추어서 단어를 공부하기’로 수정하였다. 수정된 내용은 < 표 18 >과 같다.

< 표 18 > 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략의 수정 내용

수정 전	수정 후
• L1과 유사한지 확인하기	1. 이미 알고 있는 언어(L1, L2)와 유사한지 확인하기
• 글의 문맥을 통해 추측하기	2. 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측하기
• 학습용 카드나 어휘 목록이 정확한지 교사에게 확인 받기	3. 학습용 카드나 어휘 목록이 정확한지 다른 사람에게 확인 받기
• 원어민과 의사소통하기	4. 한국인 또는 한국어를 잘하는 사람과 의사소통하기
• 못걸이전략 사용하기	5. 연속되는 글자를 정해 놓고 그 글자에 맞추어서 단어를 공부하기

슈미트(Schmitt, 1997)의 58개 전략에서 ‘어휘 목록이 녹음된 테이프 듣기’에서 최근에는 녹음된 테이프 듣는 경우는 흔하지 않은 상황이어서 삭제하기로 결정하였다. 다만 녹음된 음성을 기기(컴퓨터, 휴대전화)로 듣는 것도 있을 수도 있지만 한 개의 전략으로 보기에는 어렵다고 판단하였다.

다음으로는 슈미트(Schmitt, 1997)의 27개 전략을 14개 전략으로 병합한 근거이다. ‘이중 언어 사전 사용하기’와 ‘단일어 사전 사용하기’에서 모두 사전을 사용하는 것으로 보아 ‘이중 언어 사전 혹은 단일어 사전 사용하기’로 병합하였다. 하지만 학습자의 숙달도에 따라서 단일어 사전과

이중 언어 사전의 선택이 달라질 수도 있기 때문에 이를 선택전략으로 추가했다. ‘어휘 목록 사용하기’와 ‘학습용 카드 사용하기’를 묶어서 ‘어휘 목록이나 학습용 카드를 사용하기’로 수정하였다. 현재 한국어교육 현장에서 사용되고 있는 교재 중에서 학습용 카드를 제공하고 있는 것은 없으며, 어휘 목록 또한 색인의 차원에서 제공될 뿐 학습자가 이를 통해 어휘의 의미를 발견할 수 있도록 제작되어 있지는 않다. ‘교사에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기’, ‘교사에게 새 단어를 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기’, ‘교사에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기’와 ‘동료에게 도움을 요청하기’를 병합하여 각각 ‘다른 사람에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기’, ‘다른 사람에게 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기’, ‘다른 사람에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기’로 병합하였다. 그리고 ‘기억 전략’에서의 ‘의미를 그림으로 그리며 공부하기’, ‘의미의 이미지를 떠올리기’, ‘형태를 이미지화하기’는 모두 의미나 형태를 이미지화한다는 의미에서 ‘의미나 형태를 이미지화하기’로 병합하였다. ‘대등어끼리 관련시키기’와 ‘유의어나 반의어로 연결시키기’, ‘동족어 공부하기’는 단어를 서로 관련성이 있는 부류는 어휘를 연결 짓는다는 점에서 동일한 특성이 있으므로 ‘단어의 유의어나 동의어와 연결시키기’로 병합하고 서로 다른 부류는 ‘단어의 반의어와 연결시키기’로 병합하였다. ‘기억 전략’에서의 ‘의미 지도 사용하기’, ‘의미를 풀어서 기억하기’, ‘의미 격자표 사용하기’는 모두 의미를 사용하여 기억하는 전략으로 병합할 수 있어 ‘단어의 의미를 사용하여 기억하기’로 병합하였다. ‘단어를 주제별로 묶기’와 ‘같은 페이지에 나온 단어끼리 묶기’에서 한 면에 나온 단어들은 그 상황 또는 주제에 맞게 교재를 편집해서 서로 관련성이 있다고 판단하여 ‘관련된 어휘를 함께 학습하기’로 병합하였다. ‘새 단어로 문장 만들기’와 ‘하나의 이야기로 묶기’에서 하나의 이야기는 몇 개의 문장으로 생성한 것으로 판단하여 ‘새 단어로 문장이나 스토리 만들기’로 병합하고 ‘철자 공부하기’와 ‘단어의 배열 형태 기억하기’는 결국 철자의 배열을 의미하므로 ‘단어의 철자에 주의하

여 기억하기’로 수정하였다. ‘발음 공부하기’도 소리 내여 말하는 활동이기 때문에 ‘큰 소리로 말하며 공부하기’와 병합하여 ‘단어를 발음연습 하면서 공부하기’로 병합하고 ‘어휘 목록 만들기’와 ‘학습용 카드 만들기’는 ‘어휘 목록이나 학습용 카드 만들기’로 병합하여 새로운 14개 전략을 구성하였다. 이를 표로 나타내면 < 표 19 >와 같다.

< 표 19 > 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략의 병합 내용

병합 전	병합 후
• 이중 언어 사전 사용하기	1. 이중 언어 사전 혹은 단일어 사전 사용하기
• 단일어 사전 사용하기	
• 어휘 목록 사용하기	2. 어휘목록이나 학습용 카드를 사용하기
• 학습용 카드 사용하기	
• 교사에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기	3. 다른 사람에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기
• 동료에게 도움을 요청하기	
• 교사에게 새 단어를 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기	4. 다른 사람에게 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기
• 동료에게 도움을 요청하기	
• 교사에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기	5. 다른 사람에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기
• 동료에게 도움을 요청하기	
• 의미를 그림으로 그리며 공부하기	6. 의미나 형태를 이미지화하기
• 의미의 이미지를 떠올리기	
• 형태를 이미지화하기	
• 대등어끼리 관련시키기	7. 단어의 유의어나 동의어와 연결시키기
• 유의어나 반의어로 연결시키기	

• 동족어 공부하기	8. 단어의 반의어와 연결시키기
• 의미 지도 사용하기	9. 단어의 의미를 사용하여 기억하기
• 의미를 풀어서 기억하기	
• 의미 격자표 사용하기	
• 단어를 주제별로 묶기	10. 관련된 어휘를 함께 학습하기
• 같은 페이지에 나온 단어끼리 묶기	
• 새 단어로 문장 만들기	11. 새 단어로 문장이나 스토리 만들기
• 하나의 이야기로 묶기	
• 철자 공부하기	12. 단어의 철자에 주의하여 기억하기
• 단어의 배열 형태 기억하기	
• 발음 공부하기	13. 단어를 발음 연습 하면서 공부하기
• 큰 소리로 말하며 공부하기	
• 어휘 목록 만들기	14. 어휘 목록이나 학습용 카드 만들기
• 학습용 카드 만들기	

따라서 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략 분류와 어휘 학습전략 분야에서 비교적 대표적인 분류체계를 가진 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996), 지앙(Jiang, 2004), 네이션(Nation, 2013)의 어휘 학습전략 분류와 대조 및 비교하여 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략에서 언급하지 못한 전략을 추가 선정하였다. 그 결과를 정리하면 다음 표와 같다.

< 표 20 > 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략에서 언급하지 못한 전략

대표 학자	상위전략	하위전략
스토퍼	학습 동기 촉진 전략	1. 특정 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로를 격려하고 긴장을 푸는 것
		2. 모니터링을 통해 어휘의 부정확한 사용에 대한 인식하는 것
	기억 전략	3. 스스로에게 질문하거나 다른 사람들이 내는 퀴즈를 풀거나 자주 복습하는 것
	시각적 또는 청각적 전략	4. 노래나 운율을 만들어 새로운 단어나 문법을 기억하는 것
	신체적 활동을 포함하는 전략	5. 실제 사물을 조작하는 것
	불안을 극복하는 데 사용되는 전략	6. 단어 사용에 두려움이 있을 때 긴장을 푸는 것
		7. 실수의 가능성이 있더라도 자신을 격려할 수 있는 것
	단어들을 조직화하는 데 사용되는 전략	8. 문법 또는 주제별로 어휘를 묶는 것
구와존슨	어휘 학습에 대한 믿음	9. 단어를 암기화 하는 것
	상위 인지적 조정 전략	10. 자발적으로 동기화하는 것
	사전 사용 전략	11. 검색 전략
네이션	계획하기 전략	12. 단어 선택하기
		13. 전략 선택하기

< 표 20 >에서 스토퍼(Stoffer, 1995)의 '단어들을 조직화하는 데 사용되는 전략'에 속한 '문법 또는 주제별로 어휘를 묶는 것'이 포함되어 있지 않았다는 것을 확인할 수 있는데 주제별로 어휘를 분류한다는 것은 슈미트(Schmitt, 1997)의 '기억전략'에 속한 '단어를 주제별로 묶기'와 같은 의미로 볼 수 있지만 문법에 의한 어휘는 없는 것으로 판단하여 따로 추가 선정하였다. 또한, 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996)의 어휘 학습전략과 비교 했을 때 '사전 사용 전략'의 '검색 전략'은 사전만 이용하여 검색할 뿐만 아니라 현시대 추세에 맞는 '컴퓨터나 휴대 전화로 검색한기'를 추가 선정하였다. 그리고 지앙(Jiang, 2004)의 어휘 학습전략은 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략에 모두 포함되어 있다는 것을 확인하였다. 이상의 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996), 네이션(Nation, 2013)의 추가 내용을 정리하여 총 14개 전략으로 유목화하였다. 이를 정리하면 < 표 21 >과 같다.

< 표 21 > 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996), 네이션(Nation, 2013)의 어휘 학습전략에서 추가한 전략

추가 전략	
수정 전	수정 후
• 특정 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로를 격려하고 긴장을 푸는 것 • 단어 사용에 두려움이 있을 때 긴장을 푸는 것 • 실수의 가능성이 있더라도 자신을 격려할 수 있는 것	1. 단어를 사용하는 것이 두려울 때 스스로 긴장을 풀고 자신을 격려한다. 2. 단어를 잘못 사용지라도 자신을 격려하고 불안을 극복할 수 있다.
• 모니터링을 통해 어휘의 부정확한 사용에 대한 인식하는 것	3. 모니터링을 통해 어휘의 부정확한 사용에 대해 확인한다

• 노래나 운율을 만들어 새로운 단어나 문법을 기억하는 것	4. 노래나 운율을 만들어 새로운 단어를 기억한다.
• 실제 사물을 조작하는 것	5. 실제 사물을 제작하여 새로운 단어를 기억한다.
• 문법 또는 주제별로 어휘를 묶는 것	6. 문법에 의해 어휘를 분류한다.
	7. 주제별로 어휘를 분류한다.
• 스스로에게 질문하거나 다른 사람들이 내는 퀴즈를 풀거나 자주 복습하는 것	8. 스스로에게 질문하면서 자주 복습한다.
	9. 다른 사람들에게 퀴즈를 내며 자주 복습한다.
• 단어를 암기화 하는 것	10. 단어는 암기하면 된다고 생각한다.
• 검색 전략	11. 모르는 단어는 컴퓨터나 휴대전화로 검색한다.
• 자발적으로 동기화하는 것	12. 어휘가 중요하다고 생각한다.
• 단어 선택하기	13. 어떤 경우에 어떤 단어를 사용할지 잘 안다.
• 전략 선택하기	14. 단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.

(3) 어휘 학습전략 설문 문항 제작

앞의 두 단계를 거쳐 중복되는 전략은 병합하고 새롭게 요구되는 전략(15개)을 추가하여 다음과 같이 최종적으로 어휘 학습전략을 구성하였다.

< 표 22 > 본 연구를 위한 어휘 학습전략 추가 내용

상위전략	하위전략
의미 결정 전략	1. 모르는 단어는 컴퓨터나 휴대전화로 검색한다.
기억 전략	2. 노래나 운율을 만들어 새로운 단어나 문법을 기억한다.
	3. 문법에 의해 어휘를 분류하여 기억한다.
	4. 주제별로 어휘를 분류하여 기억한다.
	5. 새 단어가 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 외운다.
	6. 실제 사물을 조작하여 새로운 단어를 기억한다.
인지 전략	7. 스스로에게 질문하면서 자주 복습한다.
	8. 어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.
	9. 새로운 어휘를 사용하는 것을 두려워할 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복한다.
	10. 어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다.
사회적 강화 전략	11. 다른 사람들에게 퀴즈를 내며 자주 복습한다.
상위 인지 전략	12. 모니터링을 통해 어휘의 부정확한 사용에 대해 확인한다.
	13. 글을 쓸 때 단어가 생각 안 나면 그냥 무시하거나 스스로 단어를 만든다.
	14. 글을 쓸 때 단어가 생각 안 나면 비슷한 단어를 사용하거나 쉬운 단어를 사용한다.
	15. 단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.

이상의 수정 및 보완한 추가 내용을 중국인 한국어 학습자에 적절하게 정리하면서 학습자가 이해하는 데 어려움이 있을 가능성이 있는 전략에 이해를 돕는 예시를 제시했다. 또한, 중국어로 번역된 설문지를 제시하여 학습자가 한국어 능력의 미숙함으로 인해 과제 해결에 어려움을 겪는 것을 방지했다. 그리고 예비 실험에서 참여자들이 자유롭게 기술한 부분에서 유의미하다고 판단하는 '휴대 전화로 어휘 앱(APP)을 사용한다'를 '기억 전략'에 추가하여 총 6개의 상위전략과 61개 하위전략으로 나누어 최종 중국인 한국어 학습자에게 적절한 어휘 학습전략 도구를 개발하였다. 그리고 중국인 한국어 학습자들이 어휘에 대한 인식을 알아보기 위해 인식 문제 2개를 추가 하였다. 이는 다음 표와 같다.

< 표 23 > 어휘에 대한 인식 문제

어휘에 대한 인식	
1.	어휘가 중요하다고 생각한다.
2.	어휘는 암기만 하면 되며 어휘 학습전략이 필요 없다고 생각한다.

이러한 과정을 통해 어휘 학습에 대한 인식 문제 2개와 한국어 어휘 학습전략에 대한 문제 61개로 총 63개의 설문 문항을 구성하였다. 이를 정하면 < 부록 1 > 과 같고 설문지의 중국어 버전은 < 부록 2 >와 같다. 그중 어휘 학습에 대한 인식 문제는 설문 문항 1~2번 2개로 이루어졌고 '의미 발견 전략' 중 '의미 결정 전략'은 3~10번으로 총 8개 문항, '사회적 발견 전략'은 11~15번으로 총 5개 문항으로 구성하였으며 '기억 강화 전략' 중 '사회적 강화 전략'은 16~29번으로 총 4개 문항, '기억 전략'은 20~43번으로 총 24개 문항, '인지 전략'은 44~55번으로 총 12개 문항, '상위 인지 전략'은 56~63번으로 총 8개 문항으로 모두 63가지 문항으로 구성되어 있다. 이에 대한 세부적인 내용은 < 표 24 >와 같다.

< 표 24 > 설문의 세부적인 구성 내용

범주	상위전략	하위전략 질문내용	전략 번호
어휘에 대한 인식 문제			1~2번 (2개 문제)
의미 발견 전략	의미 결정 전략	새로운 어휘를 접했을 때 의미를 알아내기 위해 사용하는 전략	3~10번 (8개 전략)
	사회적 발견 전략	새로운 어휘를 접했을 때 의미를 알아내기 위해 다른 사람의 도움을 받는 전략	11~15번 (5개 전략)
기억 강화 전략	사회적 강화 전략	타인과의 상호작용을 통해 학습한 어휘를 연습 및 기억하는 전략	16~19번 (4개 전략)
	기억 전략	전에 학습한 지식을 이용하여 어휘를 기억하는 전략	20~43번 (24개 전략)
	인지 전략	반복이나 기계적인 방법을 통해 어휘를 기억하려는 전략	44~55번 (12개 전략)
	상위 인지 전략	학습자 자신을 통제하고 학습을 계획 및 평가하는 전략	56~63번 (8개 전략)

3. 예비 실험

3.1. 예비 실험 참여자

본 연구는 본 실험에 앞서 중국인 한국어 학습자들이 어휘 학습전략에 대한 인식과 어휘 학습전략에 미치는 영향에 대한 학습자 요인을 조사하

였다. 또한, 본 연구 측정도구의 신뢰성을 확보하기 위해 예비 실험을 진행한 후 인터뷰를 실시하여 수정, 보완하였다.

연구 참여자인의 학습자 요인은 선행연구들의 내용을 참조하여 유의할 것이라고 판단되는 성별, 연령, 한국어 숙달도, 한국어 학습 기간, 학습자의 제1외국어로 설정하였다. 예비 설문 기간은 2019년 11월 11일부터 11월 13일까지 진행되었다. 예비 설문 조사에는 현재 한국 내 대학 부설 어학원에 다니는 학생 47명이 참여하였으며, 부정확한 응답, 중복 제출을 제외하고 총 44명을 분석 대상으로 삼았다.

3.2. 예비 실험 절차 및 결과

예비조사를 통해 각 문항은 리커트식(Likert) 5간 척도로 응답하게 했으며 설문 조사는 구글(google) 설문지를 통해 온라인으로 실시하였다. 측정 문항들의 일관성을 측정하기 위하여 신뢰도 검사를 실시하였으며 전체 어휘 학습전략 신뢰도는 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α) 0.928로 비교적 높은 내적 일관성을 보였다. 그리고 영역별 신뢰도 검증 결과는 < 표 25 >와 같다.

< 표 25 > 어휘 학습전략의 영역별 신뢰도 검증

전략 범주	의미 발견 전략		기억 강화 전략				전체
전략 영역	의미 결정 전략	사회적 발견 전략	사회적 강화 전략	기억 전략	인지 전략	상위 인지 전략	.928
Cronbach’s α	.842	.778	.652	.907	.619	.654	

예비 실험을 통해 검증한 ‘의미 결정 전략’의 크론바흐 알파 계수는 0.842, ‘사회적 발견 전략’은 0.778이었다. ‘기억 강화 전략’의 ‘기억 전략’은 크론바흐 알파 계수는 0.907이었으며 ‘인지 전략’은 0.619, ‘상위 인지 전략’은 0.654로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 설문지를 본 실험에 적용할 수 있도록 문항별로 신뢰도를 저하하는 전략은 재검토하고, 인터뷰를 통해 중국어 번역이 어색한 부분과 학습자들이 쉽게 이해하지 못한 부분을 다시 수정 및 보완하였다. 그리고 예비 실험에서 참여자들이 자유롭게 기술한 부분에서 유의미하다고 판단하는 ‘휴대 전화로 어휘 앱(APP)을 사용한다’를 추가하여 본 실험에 적용하였다.

4. 본 실험

4.1. 신뢰도 검증

본 실험에서는 설문지의 문항에 대해서 5점 척도를 사용하여 매우 그렇지 않다(1점), 그렇지 않다(2점), 보통(3점), 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)로 학습자들이 응답하도록 하였다. 설문지 결과는 SPSS 25.0버전을 사용하여 분석하였다. 측정도구의 신뢰도는 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α)[8] **0.961**으로 아주 높은 정도여서 설문 항목의 내적 신뢰도는 문제가 없다고 판단할 수 있다. 그중 어휘 학습전략의 세부 영역의 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α)도 모두 **0.70** 이상이었다. 이를 정리하면 < 표 26 >과 같다.

8) 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α)는 시험 문제의 일관성을 나타내는 계수로 시험 문항의 신뢰성을 평가하는 척도이다. 계수는 0~1의 값을 갖는데, 값이 높을 수록 신뢰도가 높다. 보통 0.8~0.9의 값이면 신뢰도가 매우 높은 것으로 보며, 0.7 이상이면 바람직한 것으로 본다(성태제, 2014)

< 표 26 > 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α) 신뢰도 검증

전략 범주	의미 발견 전략		기억 강화 전략				전체
전략 영역	의미 결정 전략	사회적 발견 전략	사회적 강화 전략	기억 전략	인지 전략	상위 인지 전략	.961
Cronbach’s α	.777	.878	.802	.933	.870	.750	

4.2. 타당도 검증

위와 같은 신뢰도 검증 단계를 거친 다음 본 연구에서 개발한 도구로 설문 조사를 진행한 후 핵심 전략을 체계적으로 범주화하기 위해 요인분석을 실시하는 것이 타당한지를 알아보기 위해 실제로 577명의 표본[9]을 가지고 구형성 검증을 실시하였다. 그 결과는 비교적 높은 값 [KMO값[10] 0.950, 바렛(Barlett)의 구형성 검증[11] 0.000]으로 나타나 본 연구에 알맞은 측정도구로서 요인분석에 타당하다고 판단하였다. 이를 표로 정리하면 < 표 27 >과 같다.

9) 표본의 수는 일반적으로 최소한 50이상이어야 하며, 100을 넘는 것이 보통이다. 또한, 분석하려는 변인의 수에 약 4~5배 정도의 표본을 관찰하는 것이 일반적이다((김정렬 외, 2004, p. 269~270)

10) KMO(Kaiser-Meyer-Olkin : 표본 적절성 측정치)값의 판단 기준: 0.9이상이면 믿기 어려운 정도로 높은 값(marvelous), 0.8이상이면 꽤 높은 편인 값(meritorious), 0.7이상이면 괜찮다고 할 수 있는 값(midding), 0.6이상이면 보통 수준의 값(mediocre), 0.5이상이면 좀 빈약한 수준(miserable), 0.4이상이면 받아들이기 어려운 수준의 값(unacceptable)이다(이영준, 2002, p. 20).

11) 구형성 검증(Bartlett’s test of sphericity)은 변수 간의 독립성을 확인하는 것으로, 요인분석 모형의 적합성 여부를 유의확률로 파악한다(Green et el, 1988). Bartlett 값에서 유의확률 $p<.05$이면 요인분석을 하는 것이 적절하다고 본다.

< 표 27 > KMO와 Bartlett의 타당성 검정

KMO와 Bartlett의 검정		
표본 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도.		**0.950**
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	19541.592
	자유도	1830
	유의확률	**0.000**

5. 자료 분석 방법 및 절차

본 연구에서 수집된 자료는 다음과 같은 절차에 따라 각 연구 문제에 적절한 통계 분석을 실시했다. 그중 학습자의 성별과 연령, 한국어 숙달도, 학습자의 제1외국어(영어와 한국어), 한국어 학습 기간을 독립변수로 간주하고, 어휘 학습전략을 종속변수로 간주하였다.

첫째, 우선 설문지 문항의 내적 신뢰도를 알아보기 위해, 크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α) 조사를 실시하였다.

둘째, 요인분석을 실시하는 것이 타당한지를 알아보기 위해 구형성 검증을 실시하였다.

셋째, 중국인 한국어 학습자들이 어휘 학습에 대한 인식 양상을 파악하기 위해 설문지 첫 번째 부분의 항목별 응답을 백분율로 분석하였다.

넷째, 중국인 한국어 학습자 어휘 학습전략의 전체적인 재해석을 위해 요인분석을 실시하였다.

다섯째, 추출한 요인들의 연관성을 확인하기 위해 어휘 학습전략의 요인 간의 상관분석을 실시하였다.

여섯째, 연구 문제1에 해당하는 어휘 학습전략의 사용 양상에 관한 설문 조사결과를 ‘의미 발견 전략’과 ‘기억 강화 전략’ 두 범주로 구분한 후, 각 범주의 하위에 속하는 어휘 학습전략 영역별로 평균과 표준편차 및 분산을 측정하였다.

일곱째, 연구 문제2에 해당하는 학습자 요인별에 따른 차이 중 성별과 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 차이는 독립표본 t-검정(independent samples t-test)을 실시하였다. 학습자의 연령과 한국어 숙달도, 학습 기간에 따른 차이는 어휘 학습전략 영역별로 일원변량분석(One-way AVOVA) 분석을 실시하여 유의미한 차이가 있는 결과에 대하여 Tukey HSD 검증을 실시하였다.

여덟째, 연구 문제3에 해당하는 학습자 요인과 어휘 학습전략의 관계를 알아보기 위해 상관관계를 살펴보고, 어휘 학습전략이 상관관계가 있는 학습자 요인에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석(Multiple regression analysis)을 실시하였다.

이상 내용을 정리하면 < 표 28 >과 같다.

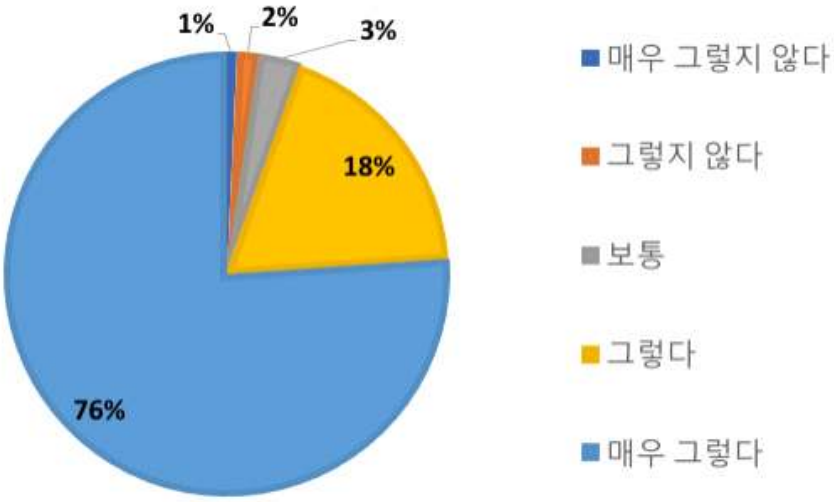
< 표 28 > 구체적인 자료 분석 절차

	구체적인 자료 분석 절차		분석방법
①	문항 신뢰도	크론바흐 알파 계수(Cronbach’s α)	
②	문항 타당도	표본 적절성 측정치(Kaiser-Meyer-Olkin)	
③	어휘 학습에 대한 인식 양상 분석		기술통계
④	어휘 학습전략의 요인분석		요인분석
⑤	어휘 학습전략 요인별 연관성 분석		상관분석
⑥	어휘 학습전략의 사용 양상 분석	의미 발견 전략별	기술통계
		기억 강화 전략별	
⑦	학습자 요인별 어휘 학습전략의 차이 분석	성별에 따른 차이	t검정, ANOVA 및 Tukey
		연령에 따른 차이	
		숙달도에 따른 차이	
		학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 차이	
		학습 기간에 따른 차이	
⑧	어휘 학습전략과 학습자 요인의 상관관계		상관분석
⑨	어휘 학습전략이 학습자 요인에 미치는 영향		다중회귀분석

Ⅳ. 어휘 학습전략의 분석 결과

1. 어휘 학습에 대한 인식 양상

중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습에 대한 인식 양상을 알아보기 위해 먼저 어휘에 대한 중요성을 조사한 결과, ‘어휘의 중요성’에 대한 평균 응답률은 4.67인 것으로 나타났다. 이중 76% 학습자들이 어휘가 ‘매우 중요하다’고 생각하였고, 18%의 학습자들이 ‘중요하다’고 생각하고 있는 것으로 조사되어 중국인 학습자들이 대체로 어휘의 중요성을 인식하고 있음을 알 수 있었다. 이와 같은 중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습에 대한 인식 조사 결과를 그림으로 나타내면 [그림 1]과 같다.

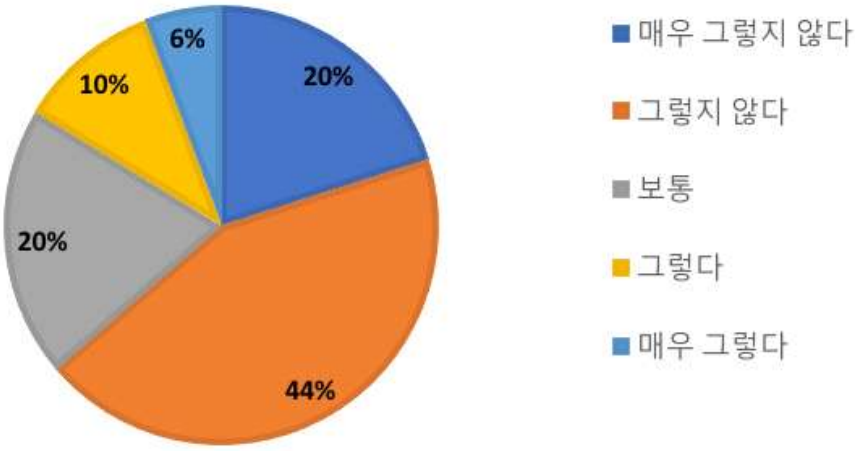


[그림 1] 어휘의 중요성에 대한 인식

이러한 결과는 왕청강(2014)의 연구에서도 유사하게 확인된 바 있다. 왕청강(2014)은 어휘교육에 대한 학습자들의 인식도가 가장 높게는 44.76%에서 낮게는 6.35%로 나타났으며 이중 '아주 중요하다' 와 '대체로 중요하다' 라고 응답한 학습자가 약 73.6%에 달한 것으로 보아, 중국 대만인 학습자들은 어휘교육에 대해 비교적 높은 관심과 필요성을 느끼고 있음을 보여주었다.

또한, 본 연구의 조사의 따르면 '나는 어휘는 암기만 하면 되며 어휘 학습전략이 필요 없다고 생각한다' 에 동의하지 않는 학습자는 63.7%이고 보통이 20%인 것으로 나타나 대다수의 학습자들이 어휘 학습에서 전략의 필요성을 실감하고 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 경향은 최섭(2016)에서도 확인되었는데 다양한 어휘 학습전략의 필요성을 조사한 결과, 대부분의 학습자가 어휘 학습전략을 학습한 경험이 있는 것으로 나타났다.

본고의 어휘 학습전략의 필요성에 대한 중국인 한국어 학습자의 응답을 그림으로 나타내면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 어휘 학습전략의 필요성

이상으로 중국인 한국어 학습자들은 어휘 학습에 대한 중요성과 필요성에 높은 인식도를 나타내고 있다는 것을 파악하였다. 이는 그 동안 한국어교육에서 어휘 학습을 학습자에게 맡겨 두는 기존의 관행에서 벗어나 좀 더 명시적인 동시에 어휘 학습전략 학습자의 인식과 참여를 적극적으로 유도하는 어휘 학습전략에 대한 교육의 필요성을 함의하기도 한다. 즉, 교육 현장에서의 교사 역시 어휘의 교수 학습에 책임이 있음을 인지하고, 학습자들에게 효율적인 어휘 학습 전략들을 가르치려는 노력을 계속해야 한다. 또한, 의사소통중심 교수법이 등장하면서 다시 어휘의 중요성이 강조되고 있는데 교사들은 학습자들의 수요에 따라 한국어 교수 현장에서 어휘학습에 대한 다양한 교수법을 제공할 필요가 있다. 특히 어휘 학습에 있어 암기만 하면 된다고 생각하는 학생은 21.3%로 나타나 어휘 학습에 있어 기계적이고 반복적인 학습보다 효과적인 어휘 학습전략의 필요함을 시사하기도 한다.

2. 어휘 학습전략의 요인분석

본고에서는 지금까지 어휘 학습전략을 제시한 분류 체계를 살펴보면서 중국인 한국어 학습자 특성에 맞게 하위전략 61개를 개발하여 어휘 학습전략을 조사한 후, 중국인 한국어 어휘 학습전략의 전체적인 재해석을 위해 요인분석을 실시하였다. 요인분석(factor analysis)은 관측된 일련의 변인들을 근거로 하여 직접적으로 관측할 수 없는 요인들을 확인하기 위한 통계 기법으로 다양한 변인들 중에서 불필요한 요인들을 제거하고 보다 적은 수의 요인들만 남김으로써 그 내용을 단순화시키는 것에 목적이 있다(김정렬 외, 2004, p. 269). 또한, 단순화시키는 과정에서 핵심적인 요인들만 추출할 수 있는 장점이 있다. 요인분석의 목적[12]에 따라 탐색

12) 요인분석은 다음과 같은 구체적인 목적을 가지고 있다. ① 변인들의 축소 : 관련 있는 여러 개의 변인들을 하나의 요인으로 묶는다. 즉, 데이터의 양을 줄여 정보를 요약하는 경우에 쓰인다. ② 불필요한 변인들의 제거 : 요인에 포함되지 않거나 중요도가 낮은 변인들을 제거한다. ③ 변인들의 특성 파악 :

적 요인분석(exploratory factor analysis)과 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)으로 나눌 수 있다. 탐색적 요인분석은 이제까지 이론상으로 구조가 확립되어 있지 않아 그 자료의 기본 구조가 알려져 있지 않을 때 사용하는 것이며 한국어교육 분야에서는 김호정·이원기(Kim, H. & Lee, W, 2018) 등에 실시된 바 있다. 확인적 요인분석은 변인들 간의 기존 관계를 가설로 설정하고 요인분석을 통하여 그 관계를 입증하는 데 사용하며 원미진(2010a), 홍종명(2012, 2017) 등에 실시된 바 있다. 본 연구에서는 확인적 요인분석을 실시하여 기존의 상위전략 6개와 하위전략 61개를 가지고 조사를 하였다. 그 결과 61개의 하위전략이 모두 어휘 학습전략 사용에 중요한 요인들은 아닐 것이라고 판단하고 핵심적인 하위전략 32개 전략을 추출하였다.

실제로 577명의 표본을 가지고 요인분석 전에 측정변수들의 적합도를 분석하기 위한 구형성 검증을 실시하였다. KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 측도와 Bartlett 검증을 사용한 구형성 검증 결과 KMO 값이 0.939으로 비교적 높은 값으로 나타났고, Bartlett검증은 $p<0.001$ 수준에서 유의한 결과가 도출되어 요인분석에 사용되는 변수들은 적절한 자료라고 판단하였다. 분석 결과의 신뢰도는 타당한 것으로 나타나고 주성분 분석에 의한 요인분석을 통해 총 8개의 요인이 나타났다. 요인의 추출 기준은 고유치 1.0을 기준으로 하였으며 산출된 요인의 구조로서 요인의 회전방식[13]은 직각 회전 방식의 베리멕스(Varimax) 방법을 사용하였다. 요인분석을 한 결과 요인 적재치(Factor loading)[14]는 모두 0.4이상이므로 유의성을 지닌

요인들의 상호 독립적 인 특성을 발견한다. 즉 측정 도구의 타당도 판정할 수 있다(김정렬 외, 2004, p. 269). 따라서 본 연구의 요인분석은 ①, ②, ③을 목적으로 하였다.

13) 요인 회전 방식은 크게 직각 회전(Orthogonal solution) 방식과 사각 회전(Oblique rotation) 방식으로 나눈다. 직각 회전 방식은 회전축이 직각을 유지하면서 회전하므로 요인들 간의 상관 계수가 0이 된다. 즉 상관 계수가 0이므로 요인들 간의 관계가 상호 독립적인 경우에 사용할 수 있다. 사각 회전 방식은 요인을 회전시킬 때 요인들이 서로 직각을 유지하지 않은 채로 높은 요인 적재값은 더 높아지도록, 낮은 요인 적재값은 더 낮아지도록 하는 방식이다((김정렬 외, 2004, p. 274~275).

다. 산출된 8개의 요인 모형을 통해 설명할 수 있는 설명변량은 67.07%이며 추출된 요인들에 의해 각 변수의 공통성(Communality) 값이 각각 12.4%, 9.4%, 9.2%, 8.4%, 7.9%, 6.1%, 4.8%로 나타났다.

따라서 각각의 요인에 해당하는 항목의 내용을 바탕으로 산출된 8개의 요인들을 살펴보면 < 표 29 >와 같다.

< 표 29 > 한국어 학습자 어휘 학습전략의 요인분석 결과

하위전략	요인							
	1	2	3	4	5	6	7	8
관련된 단어를 함께 학습하기	.780							
핵심어 전략 사용하기	.755							
다른 사람들에게 퀴즈를 내며 자주 복습하기	.710							
노래나 운율을 이용하여 새로운 어휘를 기억하기	.698							
새 단어가 사용할 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억하기	.642							
새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억하기	.623							

14) 요인 적재치 (factor loading)가 유의성을 갖기 위해서는 일반적으로 최소한 ±0.30이 되어야 하고 ±.40 이상이 되면 매우 높은 유의성을 지닌 것으로 간주한다(김홍규, 1997).

다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기	.829				
동료에게 도움을 요청하기	.779				
다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 요청하기	.775				
다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기	.748				
관용표현과 함께 기억하기	.809				
의미나 형태를 이미지화하기	.716				
품사(동사, 형용사, 부사...)를 기억하기	.700				
신체 활동을 사용하여 기억하기	.584				
단어의 철자에 주의하여 기억하기	.569				
어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다		.738			
지속적으로 시간을 들여 공부하기		.695			
스스로 어휘력을 평가하고 확인하기		.691			
주기적으로 어휘 연습하기		.659			
반복하여 쓰기			.797		
수업 중에 필기하기			.714		
반복하여 말하기			.647		
교재의 어휘 부분 공부하기.			.616		
글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측하기				.722	
사전을 사용하기				.716	
그림이나 몸동작, 표정으로 분석하기				.704	
인터넷이나 휴대전화로 검색하기				.639	
어휘를 잘못 사용할지라도 나는 스스로를 격려하고 사용하는 것을 시도하기					.775

새로운 어휘를 사용하는 것이 두려 울 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복하기							.717	
어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.							.686	
새 단어를 기억하기 위해 실제 사물을 조작하기								.744
주제별로 단어들을 묶어서 기억하기								.619
총 설명변량: 67.07%	12.40%	9.40%	9.20%	8.48%	8.07%	7.92%	6.17%	4.83%

중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략의 요인분석 결과를 바탕으로 추출한 요인들을 코딩된 데이터에 다시 신뢰도 분석을 하여 크론바흐 알파 계수를 구한 결과 비교적 높은 값인 0.932로 나타났다. 그중 < 요인 8 >은 다른 요인에 비해 크론바흐 알파 계수가 비교적 낮은 0.671로 나타났다. 하지만 나머지 요인들은 모두 0.8이상으로 나타나 신뢰도가 비교적 높다고 판단할 수 있다. 그리고 요인분석의 타당성을 검정하기 위해 KMO(Keiser-Meyer-Olkin) 측도와 Bartlett 검증을 사용한 구형성 검증 결과 KMO 값이 0.928로 비교적 높은 값으로 나타났고, Bartlett검증은 $p<0.001$ 수준에서 유의한 결과가 도출되어 요인분석에 사용되는 변수들은 적절한 자료라고 판단할 수 있다. 이를 표로 정리하면 < 표 30 >과 같다.

< 표 30 > 추출한 요인의 신뢰도 및 타당도 검정

	FACTOR								
	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Cronbach Alpha	.871	.873	.837	.819	.826	.843	.839	.671	**0.932**
KMO와 Bartlett의 검정									
Kaiser-Meyer-Olkin									**0.928**
Bartlett’s Test of Sphericity							Chi-Square		9195.4
							df		496
							P		**0.000**

3. 어휘 학습전략 요인별 연관성 분석

앞서 요인분석을 통해 설문도구의 타당성과 신뢰성을 확인했다. 이어서 타당성과 신뢰도가 확보된 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략에 대한 8가지 요인들 간의 연관성을 확인하여 추가 분석의 진행 여부를 판단하였다. 연관성을 확인하기 위해 각 요인에 대해 상관분석을 실시하였다. 상관관계는 상관계수[15]를 통해 변수들 간의 연관성을 해석하는데 절대적인 기준은 없지만 통계학 이론서에서 상관계수는 모두 통계적으로 유의함을 가정한다. 상관계수는 대체로 통계적으로 유의할 경우에는 어느 정도 상관계수의 절댓값이 높게 나타나지만, 상관계수가 유의하지 않을 경우, 즉 자료들의 수치가 통계적으로 무의미할 경우에는 상관계수의 절댓값이 낮게 도출되는 경향이 있다. 이에 따라 추출한 요인들 간의 연관성을 확인한 결과 모두 유의미하게 나타났다. 이를 표로 정리하면 < 표 31 >과 같다.

< 표 31 > 요인들 간의 상관관계

	M	SD	상관계수							
			1	2	3	4	5	6	7	8
요인 1	3.06	.932	1							
요인 2	3.31	.966	.570**	1						
요인 3	3.94	.708	.418**	.341**	1					
요인 4	3.69	.790	.526**	.430**	.489**	1				

15) 상관계수에 따른 상관관계의 해석: 상관계수의 범위가 -0.1~+0.10인 경우 거의 무시될 수 있는 상관관계로 해석이 가능하고, ±0.10~0.30은 약한 상관관계, ±0.30~0.70은 뚜렷한 상관관계, ±0.70~1.00은 강한 상관관계로 볼 수 있다(김석우, 2016, p. 97).

요인 5	3.99	.765	.398**	.338**	.593**	.570**	1			
요인 6	4.32	.591	.544**	.451**	.444**	.523**	.439**	1		
요인 7	3.74	.729	.399**	.331**	.390**	.454**	.354**	.358**	1	
요인 8	3.66	.911	.153**	.227**	.519**	.349**	.464**	.285**	.438**	1

**상관계수는 .01 수준(양쪽)에서 유의함

지금까지 61개 하위전략의 문항이 나타난 설문지를 어휘 학습전략의 요인분석을 통해 같은 설명력을 가진 요인으로 묶어 중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습전략 사용 양상의 특징을 설명했다. 그중 < 요인 8 >에는 '실제 사물을 조작하여 새로운 단어를 기억하기' 와 '주제별로 어휘를 분류하기' 로 2개 전략이 포함되어 있는데 본고에서는 최소 2개 이상의 전략을 기준으로 삼았으며 전반적으로 봤을 때 < 요인 8 >의 상관계수는 (R=0.153)으로 약한 상관관계를 나타냈다. 또한, < 요인 8 >의 공통성 값이 4.83%로 나타났는데 이는 비교적은 낮은 설명변량을 의미하기도 하여 삭제하기로 판단하였다. 나머지 7개의 요인의 상관계수는 모두 0.3이상으로 뚜렷한 상관관계로 나타나고 있었다.

요인분석의 결과를 정리하여 각 요인별 특징에 따라 < 표 32 >와 같이 중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습전략을 7개 요인으로 개념화하여 제시할 수 있다.

< 표 32 > 요인에 대한 개념화

	어휘 학습전략
요인 1	어휘 의미 강화 전략
요인 2	사회적 요청 전략
요인 3	연관성을 활용한 기억 전략
요인 4	자기 주도적 인지 조절 전략
요인 5	선택적인 반복 전략
요인 6	어휘 정보 활용 전략
요인 7	정의적(심리적) 불안 조절 전략

< 요인 1 >은 '어휘 의미 강화 전략'으로 명명하는 것이 가능하다. 전체 설명변량 중 12.4%를 차지하고 있는 < 요인 1 >은 슈미트(Schmitt, 1997)의 '기억 강화 전략'에 속하는 3개의 '기억 전략'과 언어 학습전략 분류 체계인 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 '인지 전략'에 속하는 1개 전략을 포함하고 있다. < 요인 1 >의 '관련된 어휘를 함께 학습하기', '핵심어 전략 사용하기', '새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억하기', '새 단어가 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억하기', '노래나 운율을 이용하여 새로운 어휘를 기억하기', '다른 사람들에게 퀴즈를 내며 자주 복습하기' 등은 모두 어휘 자체의 의미를 강화하면서 어휘 학습을 하는 전략으로 볼 수 있다.

< 요인 2 >는 슈미트(Schmitt, 1997)의 '의미 발견 전략' 중 '사회적 발견 전략'에 속하는 하위전략으로만 형성된 요인으로 다른 전략이 포함되어 있지 않았다. 그중 '사회적 발견 전략'에 속하는 5개 전략이 '그룹 활동을 통해서 의미 발견하기'가 포함 되어 있지 않고 '동료에게 도움을 요청하기', '다른 사람에게 중국어로 번역해 달라고 요청하기', '다른 사람에게 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기', '다른 사람에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기' 4개의 전략으로 구성되었다. 이는 모두 다른 사람들에 의지하여 확인이나 검증을 위해 질문하는 행동으

로 모두 적극적인 요청과 협동으로 나타내는 어휘 학습전략으로 볼 수 있어 '사회적 요청 전략'으로 범주화가 가능하며 전체 변량의 9.4%를 설명해 준다.

< 요인 3 >은 슈미트(Schmitt, 1997)의 '기억 강화 전략'에 속하는 '기억 전략' 24개 전략 중 가장 중국인 한국어 학습자들의 특성을 설명할 수 있는 5개의 전략을 포함하여 전체 변량의 9.2%를 설명해준다. < 요인 3 >에 속하는 구체적인 내용을 살펴보면 '관용표현과 함께 공부하기', '의미나 형태를 이미지화하기', '품사 기억하기', '신체 활동을 사용하여 기억하기', '단어의 철자에 주의하여 기억하기' 등이 포함되어 있다. 이를 통해 알 수 있듯이 < 요인 3 >은 관용표현, 의미나 형태 또는 글의 철자와 연관지어 어휘를 기억하기 위해 노력하고 또한, 새로운 어휘를 기억할 때 어휘 자체의 품사만을 기억하는 것이 아니라 문장속의 품사 즉 동사, 형용사, 부사 등과 결합하여 어휘를 기억하며 신체활동 등과 연결시켜 어휘를 학습하는 전략으로 볼 수 있어 '연관성을 활용한 기억 전략'으로 범주화가 가능하다.

< 요인 4 >는 슈미트(Schmitt, 1997)의 '기억 강화 전략'에 속하는 '상위 인지 전략' 3개와 네이션(Nation, 2013)의 '계획하기 전략'에 속하는 전략 1개로 구성 되었으며 전체 변량의 8.4%를 설명해 준다. < 요인 4 >의 구체적인 내용은 '어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다', '스스로 어휘력을 평가하고 확인하기', '주기적으로 어휘 연습하기', '지속적으로 시간을 들여 공부하기' 등이 포함되어 있는데 이러한 활동들은 모두 자기 스스로 조절하고 자발적으로 하는 어휘 학습전략으로 볼 수 있어 '자기 주도적 인지 조절 전략'으로 범주화가 가능하다.

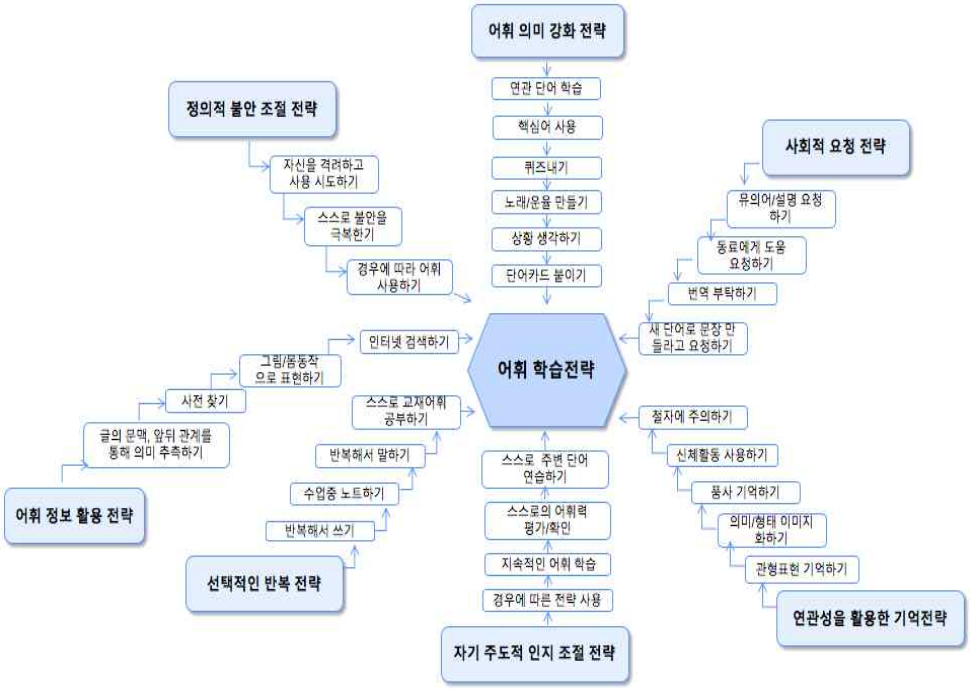
< 요인 5 >는 슈미트(Schmitt, 1997)의 '기억 강화 전략' 중 하나인 '인지 전략' 12개 전략 중 중국인 학습자의 어휘 학습전략의 특성을 가장 잘 대표하는 4개 전략을 추출하였으며 이는 전체 변량의 8.0%를 설명해 준다. < 요인 5 >의 구체적인 내용은 '반복하여 말하기', '반복하여 쓰기', '수업 중에 필기하기', '교재의 어휘 부분 공부하기' 등 반복적으로

말하거나 쓰기와 같은 활동, 그리고 자신이 중요하다고 생각하는 부분은 선택으로 필기하거나 다시 복습하는 것이므로 이러한 어휘 학습전략은 '선택적인 반복 전략'으로 범주화가 가능하다.

< 요인 6 >은 '어휘 정보 활용 전략'으로 개념화 할 수 있다. 이에 포함된 내용은 슈미트(Schmitt, 1997)의 '의미 발견 전략'에 속하는 '의미 결정 전략' 3개 전략과 구와 존슨(Gu & Johnson, 1996)의 '사전 사용전략'에 속하는 검색 전략 1개로 구성 되었으며 전체 변량의 6.1%를 설명해 준다. < 요인 6 >의 구체적인 내용은 '글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측하기', '그림이나 몸동작, 표정으로 분석하기', '사용하기 (이중 언어 사전 혹은 단일어 사전)', '인터넷이나 휴대전화로 검색하기' 등이 있는데 이는 모두 어휘의 정보를 통해 새 어휘의 의미를 발견하는 전략으로 볼 수 있다.

< 요인 7 >은 네이션(Nation, 2013)의 '계획하기 전략'에 속하는 하위전략 1개와 스토퍼(Stoffer, 1995)의 '불안을 극복하는 데 사용하는 전략'에 속하는 2개 전략으로 구성 되었으며 전체 변량의 4.8%를 설명해 준다. < 요인 7 >의 '어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다', '새로운 어휘를 사용하는 것을 두려워 할 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복한다', '어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다'와 같은 전략들은 어휘 사용에 있어 자신의 감정을 조절하는 전략으로 볼 수 있어 '정의적(심리적) 불안 조절 전략'으로 범주화가 가능하다.

본 연구의 요인분석에서는 슈미트(Schmitt, 1997)의 6개 상위전략 내의 하위전략들이 따로 모여 재구성되지 않고 기존 전략 틀이 큰 변화 없이 그대로 나타나는 특징을 보였는데 이는 중국인 한국어 학습자들의 전략 사용 양상이 기존 전략 범주로 설명이 가능하다는 것을 보여주는 결과이기도 하다. 지금까지 중국인 한국어 학습자들의 어휘 학습전략을 요인 분석을 통해 새롭게 구성하고, 그 결과들을 각 요인의 공통적 특징으로 개념화하였다. 이러한 결과를 정리하면 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 추출한 요인을 개념화하여 매핑(mapping)

4. 어휘 학습전략의 사용 양상

본 연구에서는 중국인 한국어 학습자가 사용하는 어휘 학습전략을 알아보는 것을 중점으로 하고 있으므로 어휘 학습전략의 범주별, 상위전략별, 하위전략별로 나누어 각각의 사용 양상을 알아보고자 한다. 어휘 학습전략의 범주에는 '의미 발견 전략'과 '기억 강화 전략'이 포함되어 있고 상위전략에는 '어휘 정보 활용 전략(하위전략 4개)', '사회적 요청 전략(하위전략 4개)', '어휘 의미 강화 전략(하위전략 6개)', '연관성을 활용한 기억전략(하위전략 5개)', '자기 주도적 인지 조절 전략(하위전략 4개)', '선택적인 반복 전략(하위전략 4개)'과 '정의적(심리적) 불안 조절 전략(하위전략 3개)'이 포함되고 있다. 이를 표로 정리하면 < 표 33 >과 같다.

< 표 33 > 어휘 학습전략의 분류

범주	상위전략	하위전략
의미 발견 전략	어휘 정보 활용 전략	4개
	사회적 요청 전략	4개
기억 강화 전략	어휘 의미 강화 전략	6개
	연관성을 활용한 기억전략	5개
	자기 주도적 인지 조절 전략	4개
	선택적인 반복 전략	4개
	정의적(심리적) 불안 조절 전략	3개

먼저 중국인 한국어 학습자가 사용하는 어휘 학습전략 범주별로 살펴보면 < 표 34 >와 같다.

< 표 34 > 어휘 학습전략 범주별 기술통계

	N	M	SD	분산
의미 발견 전략	577	3.81	0.621	0.386
기억 강화 전략	577	3.68	0.591	0.350

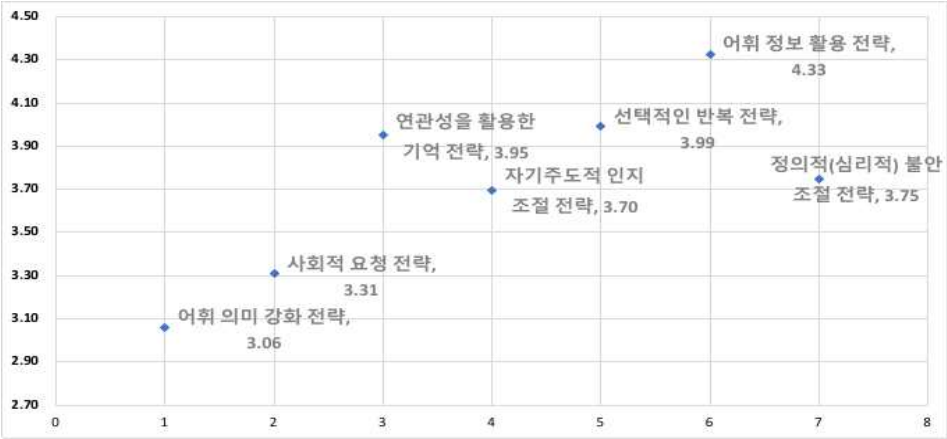
위의 표에서 보이는 바와 같이 범주별로 '의미 발견 전략'과 '기억 강화 전략'의 평균값을 비교해 보면, '의미 발견 전략(M=3.81) > 기억 강화 전략(M=3.68)'으로 나타났다. 이러한 결과는 오해리(2020)에서 제시한 결과와 일치하는데, 왕청동(2014)의 연구에서는 '기억 강화 전략'보다 '의미 발견 전략'이 어휘 학습에 더 효율적이라고 밝힌 바 있다.

다음은 중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략 양상 파악을 위해 요인분석을 통해 추출한 6개 상위전략별로 변수계산을 한 다음, 그 범위 내에서 기술통계를 실시하였다. 이를 표로 제시하면 < 표 35 >와 같다.

< 표 35 > 어휘 학습전략의 상위전략별 기술통계

	N	M	SD	분산
어휘 의미 강화 전략	577	3.06	0.932	0.870
사회적 요청 전략	577	3.31	0.966	0.934
연관성을 활용한 기억 전략	577	3.94	0.708	0.502
자기 주도적 인지 조절 전략	577	3.69	0.790	0.625
선택적인 반복 전략	577	3.99	0.760	0.587
어휘 정보 활용 전략	577	4.30	0.591	0.350
정의적(심리적) 불안 조절 전략	577	3.74	0.729	0.531

위의 표에서 보이는 바와 같이 각 항목을 상위전략에 따라 다시 묶어 총 응답자 수, 평균값, 표준편차, 분산 4가지의 기술통계로 제시하였다. ‘어휘 의미 강화 전략(M= 3.06)’의 하위전략에는 전략37, 전략28, 전략22, 전략41, 전략44, 전략52가 포함되었으며, ‘사회적 요청 전략(M= 3.31)’에는 전략16, 전략18, 전략15, 전략17, ‘연관성을 활용한 기억 전략(M= 3.94)’에는 전략31, 전략33, 전략30, 전략32, 전략39, ‘자기 주도적 인지 조절 전략(M= 3.69)’에는 전략54, 전략60, 전략57, 전략58, ‘선택적인 반복 전략(M= 3.99)’에는 전략48, 전략49, 전략47, 전략50, ‘어휘 정보 활용 전략(M= 4.30)’에는 전략10, 전략11, 전략9, 전략13, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략(M= 3.74)’에는 전략5, 전략4, 전략3이 포함되었으며 이를 기술통계한 결과를 그래프로 나타나면 아래와 같다.



[그림 4] 어휘 학습전략의 상위전략별 사용 양상

중국인 한국어 학습자들의 한국어 어휘 학습전략 사용 정도의 평균값에 따른 사용 양상은 “어휘 정보 활용 전략(M=4.33) > 선택적인 반복 전략(M=3.99) > 연관성을 활용한 기억 전략(M=3.95) > 정의적(심리적) 불안 조절 전략(M=3.75) > 자기 주도적 인지 전략(M=3.70) > 사회적 요청 전략(M=3.31) > 어휘 의미 강화전략(M=3.06)” 의 순으로 나타났다. 중국인 한국어 학습자들이 가장 활발하게 사용하는 전략은 ‘어휘 정보 활용 전략’으로 가장 높은 활용도를 나타낸 반면, ‘어휘 의미 강화 전략’은 가장 낮은 활용도로 나타났다.

중국인 한국어 학습자의 어휘 학습전략의 범주별, 상위전략별로 어휘 학습전략의 사용 양상을 확인한 후 하위전략별 기술통계를 실시하여 평균값을 구하였다. 각 전략에 대한 전체 응답자 수와 각 전략의 응답에 대한 평균값과 표준편차 값을 알아보았다. 이를 바탕으로 하위전략별로 전략 사용 정도가 평균적으로 어떻게 나타나는지 알아본 결과를 자주 활용되는 순서에 따라 제시하면 < 표 36 >과 같다.

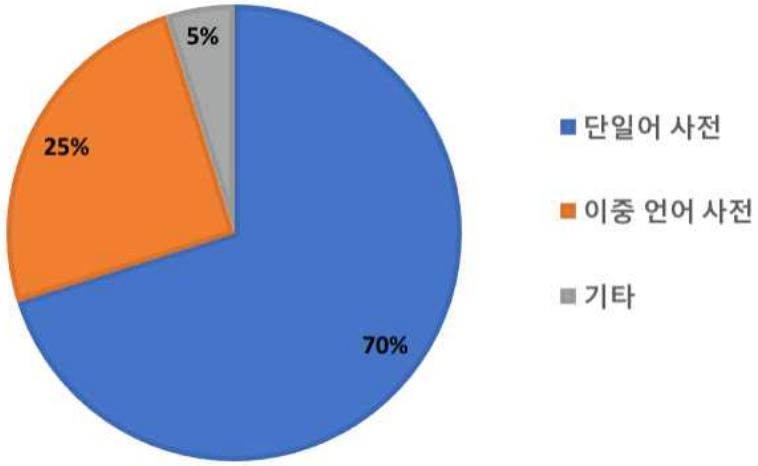
< 표 36 > 어휘 학습전략의 하위전략별 기술통계 순위

순위	전략	N	M	SD
1.	모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다.	577	4.40	0.782
2.	모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다.	577	4.37	0.821
3.	모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다.	577	4.30	0.752
4.	모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	577	4.24	0.799
5.	새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	577	4.15	0.782
6.	새 단어를 배울 때 단어의 의미나 형태를 이미지화해서 기억한다.	577	4.10	0.858
7.	새 단어를 기억하기 위해 수업 중에 필기한다.	577	4.07	0.900
8.	스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다.	577	3.99	0.934
9.	새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다.	577	3.97	0.986
10.	새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	577	3.93	0.947
11.	새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 말한다.	577	3.92	0.958
12.	새 단어를 배울 때 관용표현도 같이 기억한다.	577	3.92	0.919
13.	새 단어를 배울 때 스스로 주변에 있는 단어를 연습한다.	577	3.89	0.940
14.	어휘를 잘못 사용할지라도 나는 스스로를 격려하고 사용하는 것을 시도한다.	577	3.88	0.929
15.	새로운 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복한다.	577	3.74	0.906
16.	수업시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로	577	3.66	0.959

	공부한다.			
17.	새로운 단어를 배울 때 품사(동사, 형용사, 부사...)를 기억한다.	577	3.65	1.030
18.	스스로 나의 어휘력을 평가하고 확인한다.	577	3.63	1.039
19.	어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	577	3.62	0.888
20.	단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.	577	3.60	0.986
21.	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.	577	3.47	1.091
22.	새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.	577	3.45	1.086
23.	모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	577	3.42	1.106
24.	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	577	3.22	1.126
25.	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.	577	3.14	1.216
26.	새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	577	3.12	1.208
27.	새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	577	3.05	1.243
28.	다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	577	3.00	1.213
29.	새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	577	2.95	1.191
30.	새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	577	2.79	1.228

위의 표를 통해 결과를 살펴보면 하위전략별로 전략 사용 정도가 평균적으로 어떻게 나타나는지를 알아볼 수 있다. 그 결과 '의미 발견 전략' 중 '모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다(M=4.40)'의 전략이 제일 높은 것으로 나타났는데 이는 기술의 발달로 종이사전을 사용하지 않고 인터넷 사전을 이용하는 등 사전 사용 과정이 변화했고, 학습자들이 이 방법을 쉽게 사용할 수 있기 때문에 수긍할 수 있다고 본다. 다음은 '의미 결정 전략'에서 '사전을 사용하기(M=4.37)'로 나타난 것을 확인할 수 있다. 이는 선행 연구의 결과들과 일치하게 나타난 것이다. 특히 슈미트(Schmitt, 1997)와 박(Park, 2001), 이효신(2009), 왕청동(2014)의 연구에서 아시아 학습자들은 이중 언어 사전의 사용과 문맥을 통한 추론 전략으로 어휘의 의미를 발견한다고 예측한 것과 유사한 결과를 보인다.

서머스(Summers, 1998)는 학습자들이 사전을 사용함으로써 단어의 의미뿐 아니라 철자, 발음, 문법적 특성, 관용어 표현까지도 동시에 확인할 수 있다는 점을 들어 '사전 찾기 전략'을 매우 효과적인 전략으로 소개하고 있었다. 이에 중국인 한국어 학습자를 대상으로 이중 언어 사전과 단일어 사전 중 주로 사용하는 사전을 조사한 결과는 [그림 5]와 같다.



[그림 5] 사전 사용 상황

위의 그림에서 단일어 사전을 사용하는 학습자는 70%를 차지하고 이중 언어 사전을 사용하는 학습자는 25.0%, 기타 5%를 차지하고 있다. 이는 학습자의 숙달도에 따라 다를 수 있다고 판단하였으나 중국인 고급 학습자들도 대부분은 중국어로 된 이중 언어 사전을 많이 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 선행 연구 (이정민, 2010; 이효신, 2009; 최섭, 2016; Schmitt, 1997)와 다르고 오해리(2020)의 연구 결과와 일치하였다. 그리고 '새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다'와 같은 경우 응답률의 평균값이 2.79점밖에 되지 않으므로 학습자들이 많이 사용하지는 않는 전략이라는 것을 알 수 있다. 이 전략은 슈미트(Schmitt, 1997)의 '어휘 의미 강화 전략'에 속하는 전략으로 중국인 한국어 학습자들이 어휘를 학습함에 있어 그 단어 자체에만 집중하고 그와 관련된 어휘를 함께 학습하려는 습관이나 욕구가 없는 것으로 판단할 수 있다.

4.1. 의미 발견 전략별 사용 양상

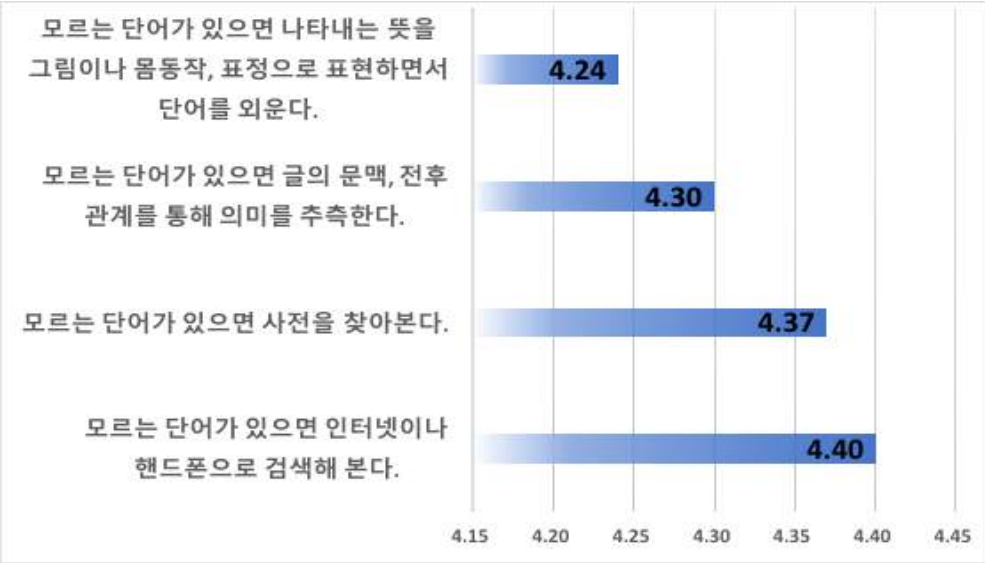
4.1.1. 어휘 정보 활용 전략의 사용 양상

'의미 발견 전략'에 속하는 '어휘 정보 활용 전략' 부분의 세부적인 하위전략의 사용 양상을 보면 < 표 37 >과 같다.

< 표 37 > 어휘 정보 활용 전략의 사용 양상

어휘 정보 활용 전략	N	M	SD	분산
모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다.	577	4.40	0.782	0.611
모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다.	577	4.37	0.821	0.675
모르는 단어가 있으면 글의 문맥, 전 후 관계를 통해 의미를 추측한다.	577	4.30	0.752	0.566
모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이	577	4.24	0.799	0.639

나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.				



[그림 6] 어휘 정보 활용 전략의 사용 양상

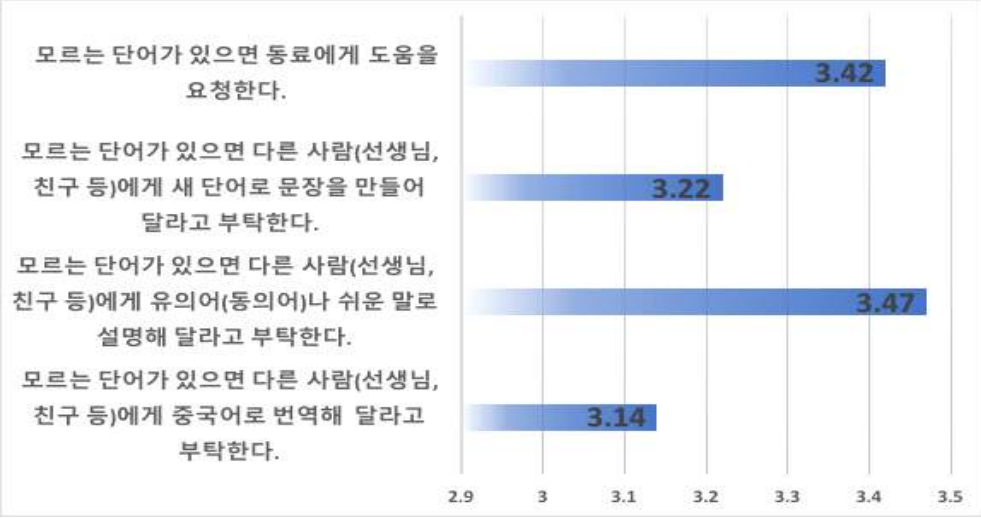
‘어휘 정보 활용 전략’에서는 앞서 말한 ‘모르는 단어는 인터넷이나 휴대전화로 검색한다(M=4.40)’를 제일 많이 사용하고, 그 다음으로 자주 사용하는 전략은 ‘모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다(M= 4.37)’인 것을 확인할 수 있는데, 이는 현시대 학습자들이 컴퓨터나 휴대전화와 같은 전자기기에 많이 의지하여 새 어휘의 뜻을 추측한다는 것을 알게 해준다. ‘모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다(M=4.24)’는 ‘어휘 정보 활용 전략’ 사용에 있어 제일 낮은 순위로 나타나고 있다. 이는 중국인 한국어 학습자들이 그림이나 몸동작, 표정 등과 같은 적극적인 행위를 통해 어휘를 기억하는 것을 원하지 않는 것으로 추론할 수 있다.

4.1.2. 사회적 요청 전략의 사용 양상

‘의미 발견 전략’에 속하는 ‘사회적 요청 전략’ 부분의 세부적인 하위전략의 사용 양상을 보면 < 표 38 >과 같다.

< 표 38 > 사회적 요청 전략의 사용 양상

사회적 요청 전략	N	M	SD	분산
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.	577	3.14	1.216	1.478
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.	577	3.47	1.091	1.19
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	577	3.22	1.126	1.267
모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	577	3.42	1.106	1.223



[그림 7] 사회적 요청 전략의 사용 양상

‘사회적 요청 전략’의 ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다(M=3.47)’에서 선생님이나 친구들의 도움으로 새로운 의미를 알고 싶을 때는 어휘의 동의어나 유의어를 이용하는 경우가 많았다. 그 다음으로 많이 나타난 것은 ‘모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다(M=3.42)’의 전략으로 중국인 한국어 학습자들은 우선적으로 ‘다른 사람들에게 유의어로 설명을 해달라고 부탁하는 전략’을 선호하였으며 그 다음으로 ‘친구나 동료에게 도움을 요청하는 전략’ 사용을 선호하였다. 그리고 ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다(M=3.14)’는 가장 낮은 순위로 나타나고 있다.

4.2. 기억 강화 전략별 사용 양상

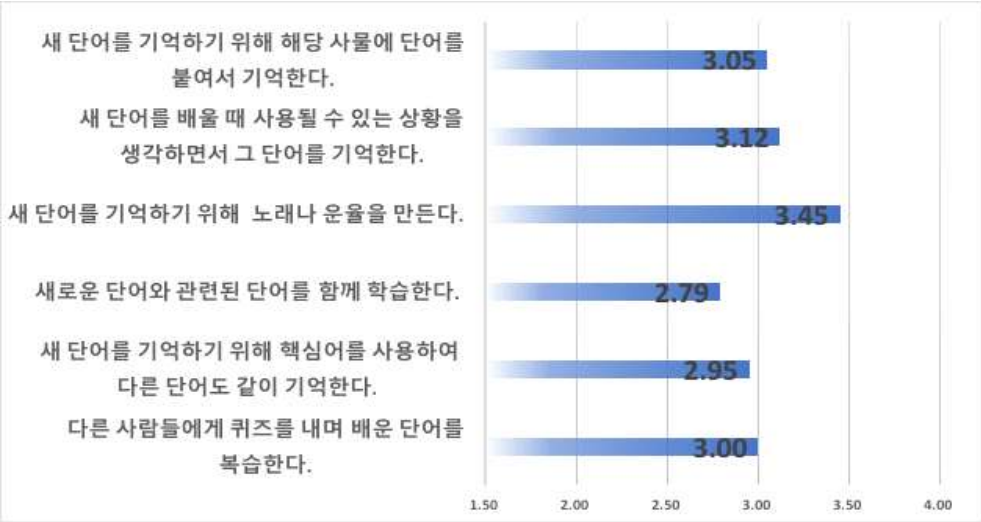
4.2.1. 어휘 의미 강화 전략의 사용 양상

‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘어휘 의미 강화 전략’ 부분의 세부적인 하위전략의 사용 양상을 표로 나타내면 < 표 39 >와 같다.

< 표 39 > 어휘 의미 강화 전략의 사용 양상

어휘 의미 강화 전략	N	M	SD	분산
다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	577	3.00	1.213	1.472
새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	577	2.95	1.191	1.418
새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	577	2.79	1.228	1.508
새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.	577	3.45	1.086	1.179

새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	577	3.12	1.208	1.460
새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	577	3.05	1.243	1.544



[그림 8] 어휘 의미 강화 전략의 사용 양상

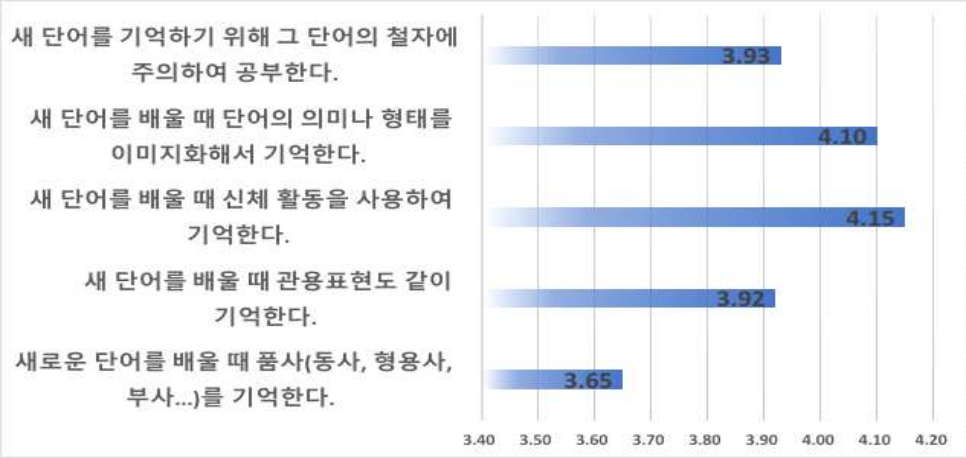
‘어휘 의미 강화 전략’에서는 ‘새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다(M=3.45)’의 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다. 그 다음으로 많이 사용하는 전략은 ‘새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다(M=3.12)’로 나타나고 있다. 그리고 ‘다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다(M=3.00)’은 두 번째로 낮은 순위로 나타나고 ‘새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다(M=2.79)’는 가장 낮은 순위로 조사되었다. ‘어휘 의미 강화 전략’에 속하는 전략들에 대해서 중국인 한국어 학습자들의 사용 양상은 큰 차이를 보이지 않고 있었다.

4.2.2. 연관성을 활용한 기억 전략의 사용 양상

‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘연관성을 활용한 기억 전략’ 부분의 세부적인 하위전략의 사용 양상을 표로 나타내면 < 표 40 >과 같다.

< 표 40 > 연관성을 활용한 기억 전략의 사용 양상

연관성을 활용한 기억 전략	N	M	SD	분산
새로운 단어를 배울 때 품사(동사, 형용사, 부사...)를 기억한다.	577	3.65	1.030	1.062
새 단어를 배울 때 관용표현도 같이 기억한다.	577	3.92	0.919	0.844
새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	577	4.15	0.782	0.612
새 단어를 배울 때 단어의 의미나 형태를 이미지화해서 기억한다.	577	4.10	0.858	0.736
새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	577	3.93	0.947	0.896



[그림 9] 연관성을 활용한 기억 전략의 사용 양상

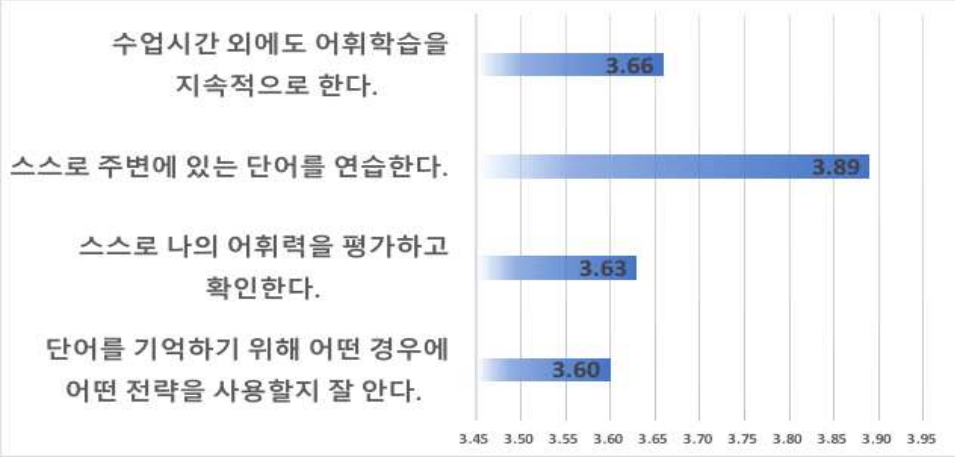
‘연관성을 활용한 기억 전략’에서 ‘새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다(M=4.15)’, ‘새 단어를 배울 때 단어의 의미나 형태를 이미지화해서 기억한다(M=4.10)’는 전반적인 어휘 학습전략에서 비교적 높은 사용 양상을 보였다. ‘새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다(M=3.93)’, ‘새 단어를 배울 때 관용표현도 같이 기억한다(M=3.92)’는 비슷하게 사용되고 있었다. ‘새로운 단어를 배울 때 품사(동사, 형용사, 부사...)를 기억한다(M=3.65)’는 가장 낮은 순위로 나타났다.

4.2.3. 자기 주도적 인지 조절 전략의 사용 양상

‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘자기 주도적 인지 조절 전략’ 부분의 세부적인 하위전략의 사용 양상을 표로 나타내면 < 표 41 >과 같다.

< 표 41 > 자기 주도적 인지 조절 전략의 사용 양상

자기 주도적 인지 조절 전략	N	M	SD	분산
단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.	577	3.60	0.986	0.972
스스로 나의 어휘력을 평가하고 확인한다.	577	3.63	1.039	1.080
스스로 주변에 있는 단어를 연습한다.	577	3.89	0.940	0.884
수업시간 외에도 어휘학습을 지속적으로 한다.	577	3.66	0.959	0.920



[그림 10] 자기 주도적 인지 조절 전략의 사용 양상

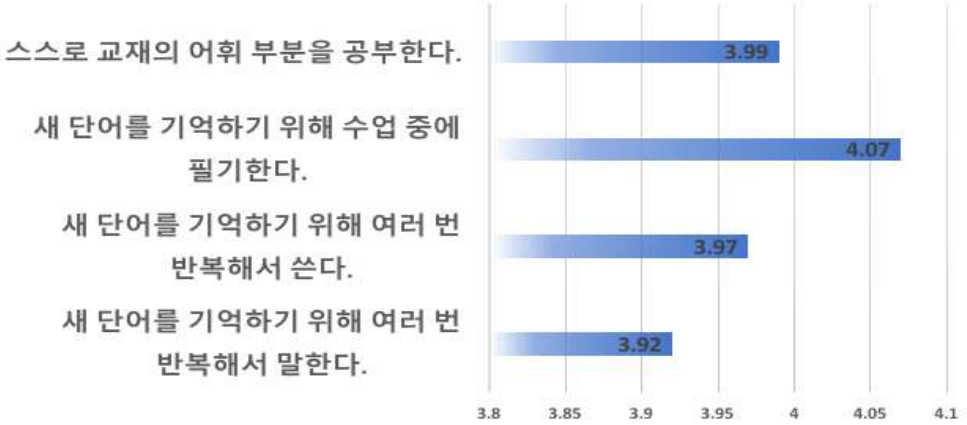
‘자기 주도적 인지 조절 전략’ 중에서 ‘스스로 주변에 있는 단어를 연습한다(M=3.89)’는 가장 높은 사용 양상으로 보이는 것으로 나타났다. 이로 인해 교사들은 쉽게 접할 수 있는 일상생활속의 어휘로부터 시작하여 새로운 어휘에 대한 호기심을 유발하여 더 많은 한국어 어휘에 관심을 가지고 학습하도록 유도할 수 있다. 그 다음으로 ‘수업시간 외에도 어휘학습을 지속적으로 한다(M=3.66)’, ‘스스로 나의 어휘력을 평가하고 확인한다(M=3.63)’, ‘단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다(M=3.60)’의 순으로 나타나고 있었다.

4.2.4. 선택적인 반복 전략의 사용 양상

‘기억 강화 전략’에 속하는 ‘선택적인 반복 전략’ 부분의 세부적인 하위 전략의 사용 양상을 표로 나타내면 < 표 42 >와 같다.

< 표 42 > 선택적인 반복 전략의 사용 양상

선택적인 반복 전략	N	M	SD	분산
새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 말한다.	577	3.92	0.958	0.918
새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다.	577	3.97	0.986	0.971
새 단어를 기억하기 위해 수업 중에 필기한다.	577	4.07	0.900	0.811
스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다.	577	3.99	0.934	0.873



[그림 11] 선택적인 반복 전략의 사용 양상

‘선택적인 반복 전략’ 중에서 ‘새 단어를 기억하기 위해 수업 중에 필기한다(M=4.07)’는 가장 높은 사용 양상을 보이는 것으로 나타났고 그 다음으로 ‘스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다(M=3.99)’의 순으로 나타났다. 이는 중국인 학습자가 수업에서 필기하는 것과 교재의 어휘 부분을 더 중요하게 여기는 것으로 파악할 수 있다. 슈미트(Schmitt, 1997)의 연구에서는 48%만의 일본인 학습자가 이 전략을 사용한다고 응답하였다. 또한, 박(Park, 2001)의 한국인의 영어 어휘 학습전략에 대한 조사에서도 이 전

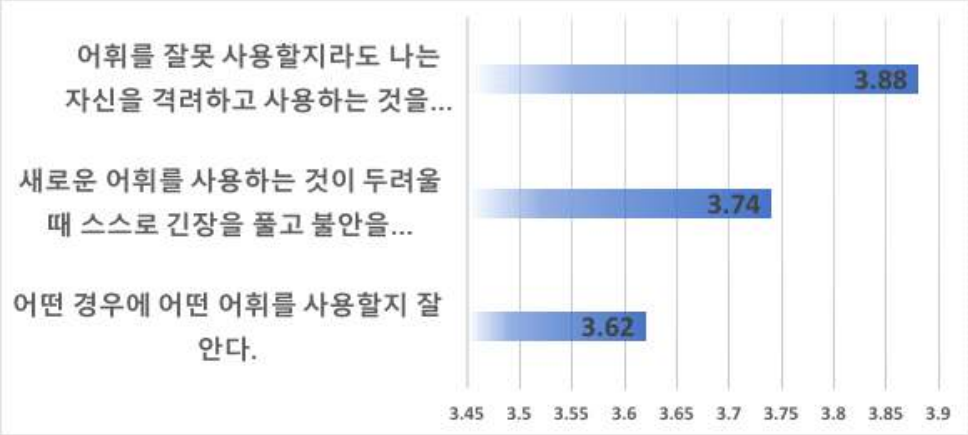
략을 사용하는 학습자의 비율이 21.2%에 불과한 것으로 나타났다. 이들 결과와 비교해 볼 때 중국인 학습자는 다른 나라의 학습자보다 교재에 더 많이 의존한다고 볼 수 있다. 그리고 '새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다(M=3.97)', '새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 말한다(M=3.92)' 등과 같이 반복적인 방법을 통해 새로운 어휘를 기억하려는 것으로 나타났다.

4.2.5. 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 사용 양상

'기억 강화 전략'에 속하는 '정의적(심리적) 불안 조절 전략' 부분의 세부적인 하위전략의 사용 양상을 표로 나타내면 < 표 43 >과 같다.

< 표 43 > 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 사용 양상

정의적(심리적) 불안 조절 전략	N	M	SD	분산
어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	577	3.62	0.888	0.788
새로운 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복한다.	577	3.74	0.906	0.820
어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다.	577	3.88	0.929	0.863



[그림 12] 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 사용 양상

'정의적(심리적) 불안 조절 전략' 중에서 '어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다(M=3.88)' 전략은 가장 높은 사용 양상을 보이는 것으로 나타났고, '어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다(M=3.62)'는 제일 낮은 빈도로 사용되고 있음을 알 수 있다.

5. 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

5.1. 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이

중국인 한국어 학습자의 성별, 즉 남성과 여성 두 그룹 간의 어휘 학습전략 사용의 차이를 알아보기 위하여 독립 표본 T-test를 실시하였다. 학습자 성별에 따른 어휘 학습전략의 사용 양상에는 차이가 거의 나타나지 않는다는 것을 기존의 선행연구에서 확인한 바가 있다. 선행연구 중 이정민(2010)에서는 남성과 여성 간의 어휘 학습전략 사용에 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과는, 어만과 옥스퍼드(Ehrman & Oxford, 1989) 연구에서 제기한 여성이 남성보다 언어 학습에서 전략을 더 많이 사용한

다는 주장과 상반된다. 하지만 이정민(2010), 이유림(2016), 오해리(2020) 등의 연구 결과와 일치된다. 박영예(2001)의 연구에서도 여성이 남성보다 언어 학습전략을 더 많이 사용한다고 한 바 있으나, 성별이 언어 학습전략의 사용에 영향을 미치지 못한다는 주장도 있었다. 따라서 본 연구에서도 성별에 따라 어휘 학습전략 사용의 차이가 있는지를 확인하기 위해 독립표본(t-test)을 실시하였으며, 이에 대한 분석 결과는 < 표 44 >와 같다.

< 표 44 > 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

	N	M	SD	F	T	P
남자	116	3.64	0.583	0.000	-1.685	0.093
여자	461	3.74	0.546			

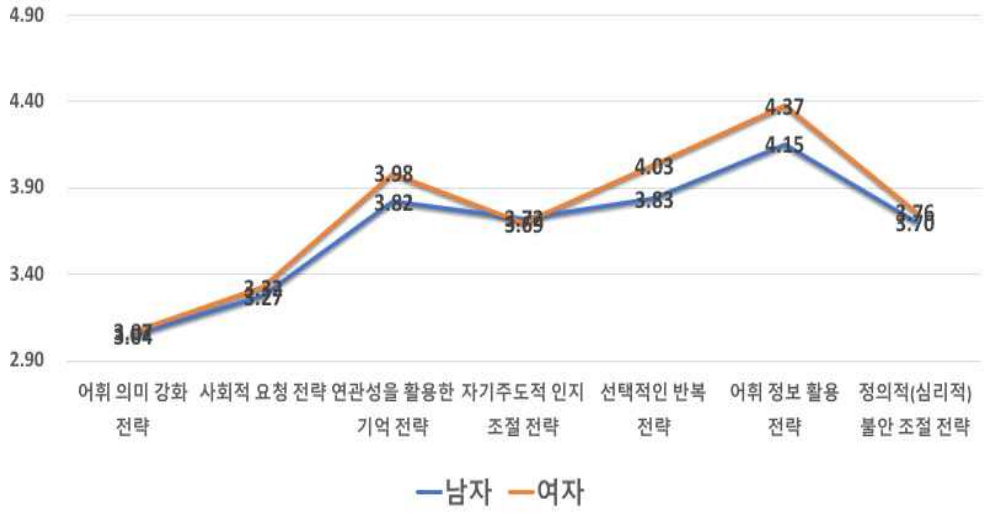
연구의 결과에 따르면 기존의 선행연구와 마찬가지로 성별에 따라 어휘 학습전략은 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한, t값(-1.1685)이 음수(-)로 나타난 것을 보아 여성과 남성 사이에는 약간의 차이가 있다는 것을 확인할 수 있었다. 남성은 M=3.64, 여성은 M=3.74로 나타난 것으로 보아 약간의 차이가 존재하지만 수치상 그렇게 큰 차이가 아니라는 것을 알 수 있다. 그리고 본 연구에서는 두 성별 간 사용의 차이가 나타나는 전략에 어떤 것들이 있는지 확인하기 위해 어휘 학습전략에 대한 독립표본 t검정을 실시하였다. 그 결과는 < 표 45 >와 같다.

< 표 45 > 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	T	P
어휘 의미 강화 전략	남자	116	3.04	0.907	0.019	-0.238	0.812
	여자	461	3.06	0.940			
사회적 요청 전략	남자	116	3.27	0.989	0.573	-0.493	0.622
	여자	461	3.32	0.961			

연관성을 활용한 기억 전략	남자	116	3.82	0.713	0.684	-2.189*	0.029
	여자	461	3.98	0.704			
자기 주도적 인지 조절 전략	남자	116	3.72	0.736	3.128	0.378	0.705
	여자	461	3.69	0.804			
선택적인 반복 전략	남자	116	3.83	0.890	4.689	-2.465*	0.030
	여자	461	4.02	0.727			
어휘 정보 활용 전략	남자	116	4.15	0.696	3.190	-3.647*	0.000
	여자	461	4.37	0.554			
정의적(심리적) 불안 조절 전략	남자	116	3.70	0.709	0.310	-0.786	0.432
	여자	461	3.76	0.734			

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 13] 성별에 따른 어휘 학습전략의 세부 차이 비교

< 표 45 >의 분석 결과에 따르면, ‘자기 주도적 인지 조절 전략(t=0.378)’은 남성이 여성보다 많이 사용하는 것으로 나타났고, 그 외의 6개 전략의 t값은 모두 음수(-)인 것을 보아 여성이 많이 사용한다는 것을 확인하였다. 이러한 결과가 의미하는 것은 남성이 어휘 학습전략을 더 잘 사용하고, 수업 시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 실천한다는 것이다. 또한, 스스로 어휘력을 평가하는 습관이 있을 뿐만 아니라 스스로 주변에 있는 어휘를 연습하기도 한다는 것을 의미한다. 또한, ‘연관성을 활용한 기억전략(t=-2.189, p=0.029)’, ‘선택적인 반복 전략(t=-2.465, p=0.030)’, ‘어휘 정보 활용 전략(t=-3.647, p=0.000)’의 F값의 유의수준은 모두 0.05보다 크다. 이는 귀무가설을 채택해야 한다는 것을 의미한다. 따라서 t 값의 절대값이 1.96보다 크므로 유의하고 p값도 0.005이으로 유의수준 범위 내에 있어 중국인 한국어 학습자는 성별에 따라 어휘 학습 전략 사용에 있어서 남, 여 두 집단 간에 ‘연관성을 활용한 기억 전략’, ‘선택적인 반복 전략’, ‘어휘 정보 활용 전략’은 통계적으로 유의미한 차이가 있다는 결론을 내릴 수 있다. 또한, t 값이 음수 (-)로 나타나면 남성 집단이 여성 집단보다 어휘 학습전략을 사용하는 상황이 적은 것을 의미한다.

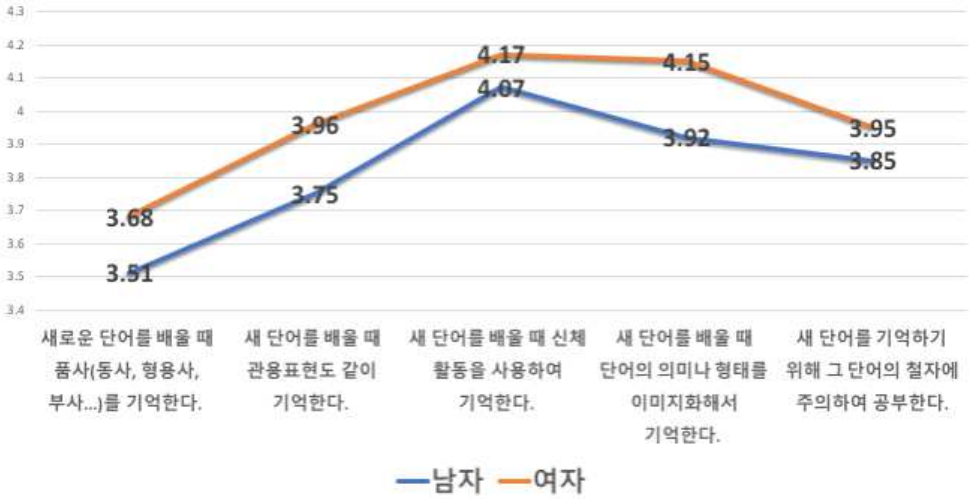
위의 [그림 13]과 같이 어휘 학습전략의 성별에 따른 사용 양상에는 큰 차이가 없지만, 대체로 여성 집단이 남성 집단보다 어휘 학습전략을 더 빈번하게 사용하는 것을 파악할 수 있다. 비록 성별 간의 차이가 크게 나타나지는 않았지만 유의미한 차이가 나타나는 전략의 세부 전략을 살펴볼 필요가 있다. 따라서 성별에 따른 차이가 유의미하게 나타난 전략별로 세부 전략의 차이를 살펴보기로 한다.

< 표 46 > 성별에 따른 연관성을 활용한 기억 전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	T	P
새로운 단어를 배울 때 품사(동사, 형용사, 부	남자	116	3.51	1.107	1.105	-1.634	0.103

사...)를 기억한다.	여자	461	3.68	1.008			
새 단어를 배울 때 관용 표현도 같이 기억한다.	남자	116	3.75	0.931	0.015	-2.195*	0.029
	여자	461	3.96	0.912			
새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	남자	116	4.07	0.852	0.026	-1.207	0.228
	여자	461	4.17	0.763			
새 단어를 배울 때 단어의 의미나 형태를 이미지화해서 기억한다.	남자	116	3.92	0.988	1.782	-2.563*	0.011
	여자	461	4.15	0.817			
새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	남자	116	3.85	0.944	0.259	-0.961	0.337
	여자	461	3.95	0.947			

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 14] 성별에 따른 연관성을 활용한 기억 전략의 차이 비교

성별에 따른 ‘연관성을 활용한 기억 전략’은 전반적으로 모든 t값이 모두 음수(-)로 나타나 여성이 남성보다 ‘연관성을 활용한 기억 전략’을 많이 사용한다는 것을 알 수 있었다. 그리고 ‘새 단어를 배울 때 관용표현도 같이 기억한다. t=-2.195, p=0.029’, ‘새 단어를 배울 때 단어의 의미나 형태를 이 이미지화해서 기억한다. t=-2.563, p=0.011’의 두 가지 전략에서 유의미한 차이를 보였다.

< 표 47 > 성별에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	T	P
새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 말한다.	남자	116	3.82	1.052	2.795	-1.319	0.188
	여자	461	3.95	0.932			
새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다.	남자	116	3.73	1.130	9.320	-2.639**	0.003
	여자	461	4.03	0.938			
새 단어를 기억하기 위해 수업 중에 필기한다.	남자	116	3.97	1.054	2.111	-1.437	0.151
	여자	461	4.10	0.856			
스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다.	남자	116	3.82	1.018	2.833	-2.23*	0.026
	여자	461	4.03	0.908			

*: p<0.05 **: p<0.01

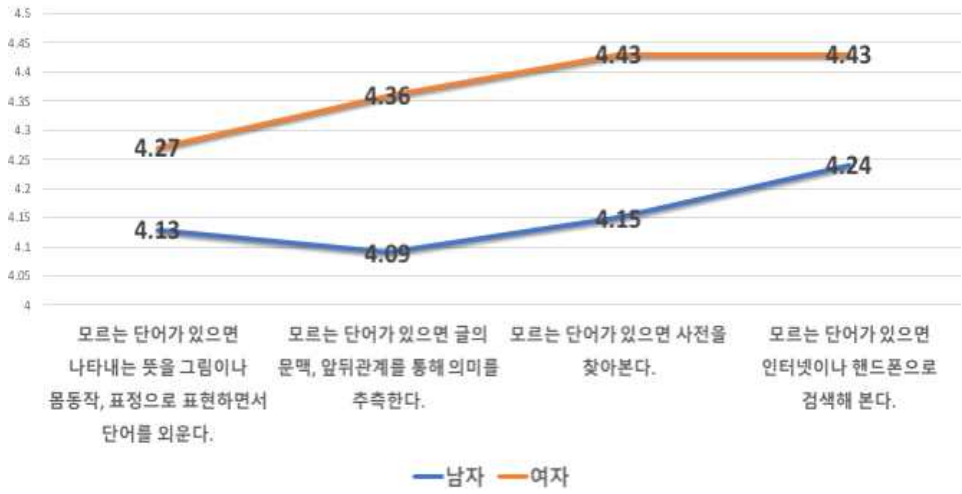
[그림 15] 성별에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 비교

성별에 따라 ‘선택적인 반복 전략’은 전반적으로 각 전략의 t값이 모두 음수(-)로 나타나 여성이 남성보다 ‘선택적인 반복 전략’을 많이 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 ‘새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다(t=-2.639, p=0.003)’, ‘스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다(t=-2.230, p=0.026)’의 두 전략에서 유의미한 차이를 보인다. 특히 여성은 남성에 비해 반복해서 쓰는 연습을 많이 하는 것으로 나타났다.

< 표 48 > 성별에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	T	P
모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	남자	116	4.13	0.909	1.816	-1.711	0.088
	여자	461	4.27	0.768			
모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다.	남자	116	4.09	0.87	0.548	-3.511**	0.000
	여자	461	4.36	0.71			
모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다.	남자	116	4.15	0.944	4.307	-2.960**	0.004
	여자	461	4.43	0.779			
모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다.	남자	116	4.24	0.91	5.324	-2.108*	0.037
	여자	461	4.43	0.742			

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 16] 성별에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 비교

성별에 따라 ‘어휘 정보 활용 전략’은 전반적으로 각 전략의 t값이 모두 음수(-)로 나타나 여성이 남성보다 ‘어휘 정보 활용 전략’을 많이 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 특히 ‘모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다(t=-3.511, p=0.000)’, ‘모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다(t=-2.960, p=0.004)’, ‘모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다(t=-2.108, p=0.037)’ 전략에서 유의미한 차이를 보였다.

이를 정리해보면 중국인 한국어 학습자들의 성별에 따른 어휘 학습전략은 7개 전략 중 ‘연관성을 활용한 기억 전략’, ‘선택적인 반복 전략’, ‘어휘 정보 활용 전략’에서만 근소한 차이가 나타나 전반적으로 성별에 따른 차이가 크지 않다고 할 수 있다. 이러한 결과는 성별에 따른 어휘 학습전략 사용 양상에 대한 선행연구와 유사한 결과이다.

5.2. 연령에 따른 어휘 학습전략의 차이

본 연구에서는 중국인 한국어 학습자들이 연령에 따라서 차이가 있는가를 확인해 보고자 한다. 연령에 따른 어휘 학습전략의 차이를 살펴보기 위해 10대 (17세~19세, A), 20대 초반 (20~24세, B), 20대 후반 (25~29세, C), 30대 이상 (30세 이상, D)인 대상자로 나누었다. 기존의 연구물들에서도 학습자의 연령에 따라 학습전략 사용에 차이가 있음이 밝혀졌으므로 네 집단 간의 차이가 어떤지를 검증하기 위해 먼저 분산의 동질성 검정으로 각 집단의 동질성을 확보하고 일원분산분석(one-way ANOVA) 을 실시하였다. 그 결과 연령에 따라 유의미한 차이(F=3.907, P=0.009)가 존재한다는 것을 확인할 수 있었다. 또한, 사후검정(Tukey)을 통해 20대 초반 학습자들에 비해 20대 후반 학습자들의 어휘 학습전략 사용 양상이 다양하게 나타난다는 것을 확인할 수 있었다.

< 표 49 > 연령에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

	N	M	SD	F	P	사후검정 (Tukey)
10대 (17세~19세, A)	64	3.81	0.571	3.907	0.009 **	C > B
20대 초반 (20~24세, B)	313	3.65	0.533			
20대 후반 (25~29세, C)	144	3.80	0.517			
30대 이상 (30세 이상, D)	56	3.83	0.685			

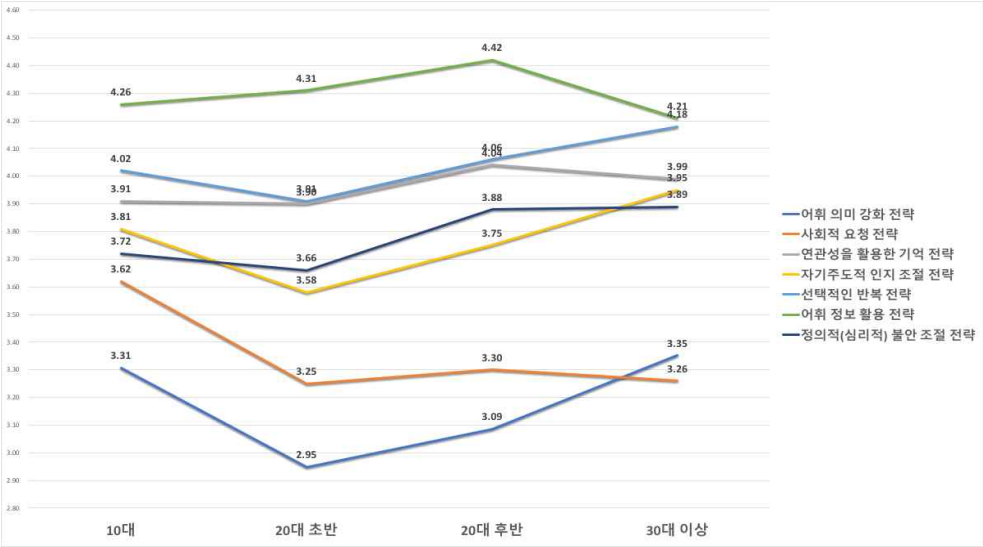
*: p<0.05 **: p<0.01

연령에 따라 어휘 학습전략의 세부 사용 양상의 차이를 살펴보면 아래와 같다.

< 표 50 > 연령에 따른 어휘 학습전략의 세부 차이 분석

		N	M	SD	F	P	사후검정 (Tukey)
어휘 의미 강화 전략	A	64	3.30	0.916	4.966	0.002 **	A > B B > D
	B	313	2.94	0.915			
	C	144	3.08	0.929			
	D	56	3.35	0.959			
사회적 요청 전략	A	64	3.62	0.900	2.568	0.054	A > B
	B	313	3.25	0.937			
	C	144	3.30	0.938			
	D	56	3.26	1.204			
연관성을 활용한 기억 전략	A	64	3.91	0.699	1.438	0.231	
	B	313	3.90	0.695			
	C	144	4.04	0.687			
	D	56	3.99	0.829			
자기 주도적 인지 조절 전략	A	64	3.81	0.714	5.448	0.001 **	C, D > B
	B	313	3.58	0.797			
	C	144	3.75	0.760			
	D	56	3.95	0.815			
선택적인 반복 전략	A	64	4.02	0.763	2.837	0.037 *	
	B	313	3.91	0.793			
	C	144	4.06	0.656			
	D	56	4.18	0.834			
어휘 정보 활용 전략	A	64	4.26	0.638	2.159	0.092	
	B	313	4.31	0.577			
	C	144	4.42	0.524			
	D	56	4.21	0.743			
정의적(심리적) 불안 조절 전략	A	64	3.72	0.668	3.948	0.008 **	C > B
	B	313	3.66	0.711			
	C	144	3.88	0.778			
	D	56	3.89	0.702			

*: $p<0.05$ **: $p<0.01$



[그림 17] 연령에 따른 어휘 학습전략의 세부 차이 비교

중국인 한국어 학습자의 연령별 어휘 학습전략 사용은 “어휘 정보 활용 전략 > 선택적인 반복 전략 > 연관성을 활용한 기억 전략 > 정의적(심리적) 불안 조절 전략 > 자기 주도적 인지 조절 전략 > 사회적 요청 전략 > 어휘 의미 강화 전략”의 순으로 그 차이가 큰 것으로 나타났다. 전략별 집단 간 평균값을 보면, 20대 후반의 중국인 한국어 학습자는 ‘연관성을 활용한 기억 전략(M=4.04)’, ‘어휘 정보 활용 전략(M=4.42)’을 다른 연령대에 비해 활발히 사용하였다. 30대 학습자들은 새 어휘를 배울 때 관용표현이나 속담, 어휘의 의미나 형태를 이미지화하여 기억하는 경향이 있다는 것을 알 수 있었다. 30대 이상의 학습자들은 ‘자기 주도적 인지 조절 전략(M=3.95)’, ‘선택적인 반복 전략(M=4.18)’, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략(M=3.89)’을 다른 연령대에 비해 활발히 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 20대 초반 학습자들은 다른 연령대의 학습자에 비해 전체적인 어휘 학습전략을 덜 사용하는 것을 알 수 있었다. 그리고 ‘어휘 의미 강화 전략(F=4.966, P=0.002)’, ‘자기 주도적 인지 조절 전략(F=5.448, P=0.001)’, ‘선택적인 반복 전략(F=2.837, P=0.037)’, ‘정의적(심리

적) 불안 조절 전략(F=3.948, P=0.008)’은 유의수준 (p<0.05)에서 통계적으로 유의한 차이를 보이는 반면, ‘연관성을 활용한 기억 전략(F=1.438, P=0.231)’, ‘어휘 정보 활용 전략(F=2.159, P=0.092)’은 유의수준 (p<0.05)보다 크게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이에 대한 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 추가하였다. 사후검정(Tukey) 결과, 10대 학습자들은 20대 초반 학습자보다, 20대 초반 학습자들은 30대 이상 학습자보다 ‘어휘 의미 강화 전략’ 사용에서 차이를 보였다. ‘자기 주도적 인지 조절 전략’에서는 20대 후반과 30대 이상인 학습자들과 20대 초반 학습자들 간의 차이를 확인할 수 있었다. ‘사회적 요청 전략’에서는 10대 학습자와 20대 초반 학습자 간의 차이가 존재하였으며, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’에서는 20대 후반 학습자와 20대 초반 학습자 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 유의한 차이가 나타나는 전략에 대한 분석은 < 표 51 >과 같다.

< 표 51 > 연령에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 분석

<table>
<tr><th colspan="10">새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.</th></tr>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="5">분산분석(ANOVA)</th><th colspan="4">사후검정(Tukey)</th></tr>
<tr><th>N</th><th>M</th><th>SD</th><th>F</th><th>P</th><th colspan="2"></th><th>평균차이</th><th>P</th></tr>
<tr><td>A</td><td>64</td><td>3.17</td><td>1.229</td><td rowspan="4">2.559</td><td rowspan="4">0.054</td><td rowspan="4">A</td><td rowspan="4">B</td><td rowspan="4">0.459
*</td><td rowspan="4">0.032</td></tr>
<tr><td>B</td><td>313</td><td>2.71</td><td>1.212</td></tr>
<tr><td>C</td><td>144</td><td>2.78</td><td>1.243</td></tr>
<tr><td>D</td><td>56</td><td>2.86</td><td>1.227</td></tr>
<tr><th colspan="10">새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.</th></tr>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="5">분산분석(ANOVA)</th><th colspan="4">사후검정(Tukey)</th></tr>
<tr><th>N</th><th>M</th><th>SD</th><th>F</th><th>P</th><th colspan="2"></th><th>평균차이</th><th>P</th></tr>
<tr><td>A</td><td>64</td><td>3.16</td><td>1.087</td><td rowspan="4">3.369</td><td rowspan="4">0.018</td><td colspan="4" rowspan="4">-</td></tr>
<tr><td>B</td><td>313</td><td>2.82</td><td>1.141</td></tr>
<tr><td>C</td><td>144</td><td>3.04</td><td>1.316</td></tr>
<tr><td>D</td><td>56</td><td>3.25</td><td>1.164</td></tr>
</table>

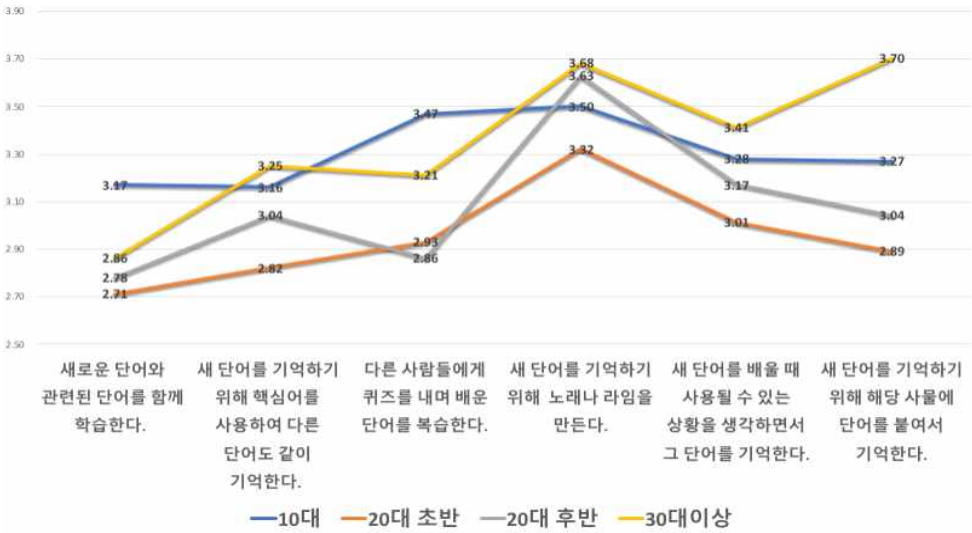
다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	64	3.47	1.038	4.848	**0.018 ***	A	B	**0.539 ** **	0.006
B	313	2.93	1.194						
C	144	2.86	1.244				C	**0.608 ** **	0.004
D	56	3.21	1.303						

새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	64	3.50	1.098	3.704	**0.012 ***	B	C	**-0.309 ** **	**0.023**
B	313	3.32	1.078						
C	144	3.63	1.069						
D	56	3.68	1.081						

새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	64	3.28	1.105	2.470	0.061	-			
B	313	3.01	1.196						
C	144	3.17	1.252						
D	56	3.41	1.233						

새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	64	3.27	1.172	7.578	**0.000 ***	D	B	**0.802 * **	0.000
B	313	2.89	1.211						
C	144	3.04	1.289				C	**0.655 * **	0.004
D	56	3.70	1.159						

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 18] 연령에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 비교

중국인 한국어 학습자의 연령에 따른 ‘어휘 의미 강화 전략’ 사용의 차이에 대한 분석 결과를 살펴보면 10대 학습자들은 ‘새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다(M=3.17)’, ‘다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다(M=3.47)’의 두 전략을 다른 학습자들에 비해 많이 사용한다는 것을 알 수 있다. 30대 이상 학습자들은 ‘새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다(M=3.25)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다(M=3.68)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다(M=3.70)’전략을 다른 연령대에 비해 활발히 사용하고 있음을 알 수 있다. 20대 초반 학습자들은 다른 연령대에 비해 전반적으로 ‘어휘 의미 강화 전략’을 적극적으로 사용하지 않았다. 그리고 ‘새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다(F=2.559, P=0.054)’, ‘다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다(F=4.848, P=0.018)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다(F=3.704, P=0.012)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다(F=7.578, P=0.012)’전략은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로

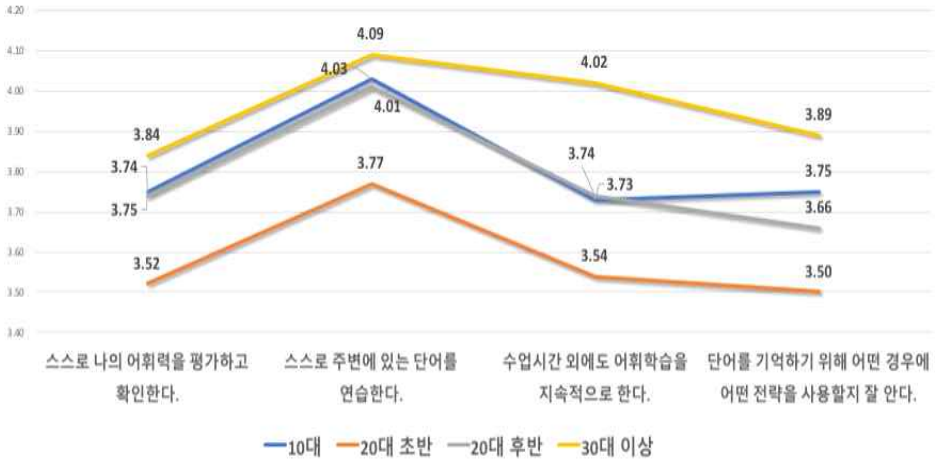
유의한 차이를 보여 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 추가하였다. 사후검정(Tukey) 결과, 유의미한 차이를 보인 전략에서 10대 학습자가 20대 초반과 20대 후반 학습자에 비해 '새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습하는 전략'과 '다른 사람에게 퀴즈를 내며 배운 어휘를 복습하는 전략'를 더 많이 사용하고 있음을 확인하였다. 또한, 20대 내에서도 차이가 있었는데, 20대 후반 학습자들은 20대 초반 학습자들보다 '어휘를 기억할 때 노래나 운율을 이용하여 기억하는 전략'의 사용에서 유의한 차이를 보였다. 마지막으로 30대 이상의 학습자가 '새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억하는 전략'에서 20대 초반 학습자와 20대 후반 학습자보다 더 많이 사용하고 있음을 확인하였다.

< 표 52 > 연령에 따른 자기 주도적 인지 조절 전략의 차이 분석

<table>
<tr><th colspan="9">스스로 나의 어휘력을 평가하고 확인한다.</th></tr>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="5">분산분석(ANOVA)</th><th colspan="3">사후검정(Tukey)</th></tr>
<tr><th>N</th><th>M</th><th>SD</th><th>F</th><th>P</th><th></th><th>평균차이</th><th>P</th></tr>
<tr><td>A</td><td>64</td><td>3.75</td><td>0.926</td><td rowspan="4">2.718</td><td rowspan="4">0.044</td><td colspan="3" rowspan="4">-</td></tr>
<tr><td>B</td><td>313</td><td>3.52</td><td>1.053</td></tr>
<tr><td>C</td><td>144</td><td>3.74</td><td>1.043</td></tr>
<tr><td>D</td><td>56</td><td>3.84</td><td>1.023</td></tr>
<tr><th colspan="9">스스로 주변에 있는 단어를 연습한다.</th></tr>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="5">분산분석(ANOVA)</th><th colspan="3">사후검정(Tukey)</th></tr>
<tr><th>N</th><th>M</th><th>SD</th><th>F</th><th>P</th><th></th><th>평균차이</th><th>P</th></tr>
<tr><td>A</td><td>64</td><td>4.03</td><td>0.854</td><td rowspan="4">3.817</td><td rowspan="4">0.010
*</td><td colspan="3" rowspan="4">-</td></tr>
<tr><td>B</td><td>313</td><td>3.77</td><td>0.966</td></tr>
<tr><td>C</td><td>144</td><td>4.01</td><td>0.916</td></tr>
<tr><td>D</td><td>56</td><td>4.09</td><td>0.880</td></tr>
<tr><th colspan="9">수업시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 한다.</th></tr>
</table>

	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	64	3.73	0.895	4.751	**0.003 ** **	B	D	**-0.478 * **	0.003
B	313	3.54	0.960						
C	144	3.74	0.961						
D	56	4.02	0.924						
단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	64	3.75	0.873	3.464	**0.016 * **	B	D	**-0.394 * **	0.029
B	313	3.50	1.000						
C	144	3.66	0.984						
D	56	3.89	0.966						

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 19] 연령에 따른 자기 주도적 인지 조절 전략의 차이 비교

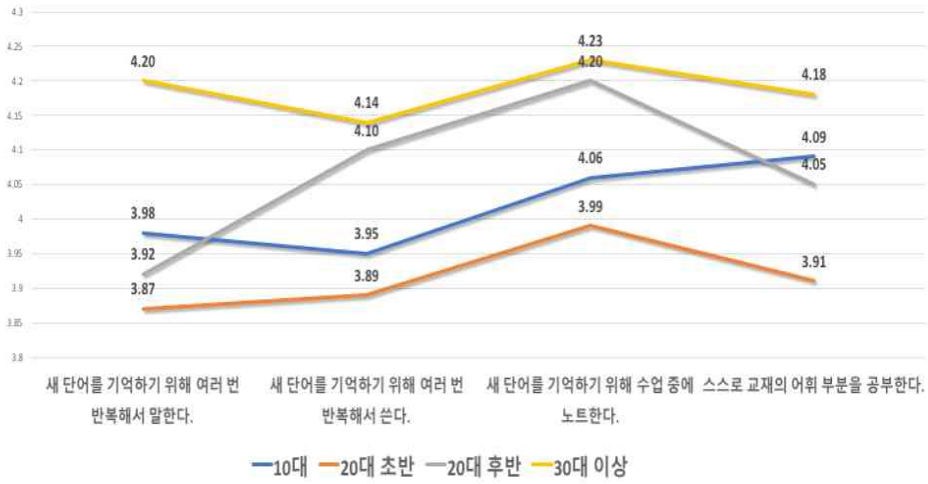
한국어 학습자의 연령에 따른 ‘자기 주도적 인지 조절 전략’ 사용의 차이에 대한 분석 결과에서 30대 이상인 학습자들은 ‘스스로 나의 어휘력을 평가하고 확인한다(M=3.84)’, ‘스스로 주변에 있는 단어를 연습한다(M=4.09)’, ‘수업시간 외에도 어휘학습을 지속적으로 한다(M=4.02)’, ‘단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다(M=3.89)’와 같은 전략을 다른 연령대에 비해 활발하게 사용하고 있다는 것을 알 수 있었다. 그리고 ‘수업시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 한다(F=4.751, P=0.003)’, ‘단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다(F=3.464, P=0.016)’은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보여 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 추가하였다. 사후검정(Tukey) 결과, 20대 후반이 20대 초반 학습자들에 비해 수업시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 실천하고 전략에 대해 스스로 정확하게 판단할 수 있다고 생각한다는 것을 알 수 있었다.

< 표 53 > 연령에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 분석

새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 말한다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	3.98	0.845	1.992	0.114	-		
B	313	3.87	0.981					
C	144	3.92	0.942					
D	56	4.20	0.961					
새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	3.95	0.983	2.11	0.098	-		
B	313	3.89	1.036					
C	144	4.10	0.864					
D	56	4.14	0.962					

새 단어를 기억하기 위해 수업 중에 필기한다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	4.06	0.889	2.529	0.056	-		
B	313	3.99	0.916					
C	144	4.20	0.874					
D	56	4.23	0.853					
스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	4.09	0.886	1.976	0.116	-		
B	313	3.91	0.957					
C	144	4.05	0.911					
D	56	4.18	0.897					

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 20] 연령에 따른 선택적인 반복 전략의 차이 비교

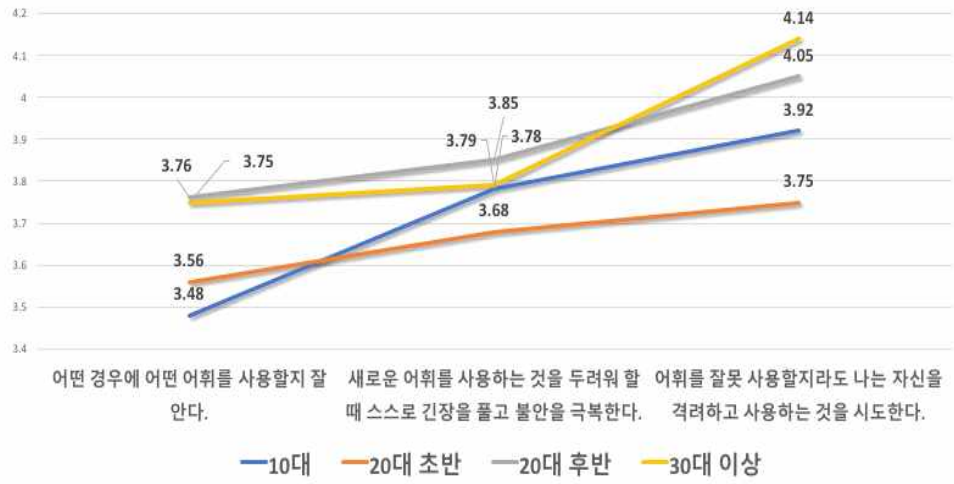
한국어 학습자의 연령에 따른 ‘선택적인 반복 전략’ 사용의 차이에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 30대 이상인 학습자들은 ‘새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 말한다(M=4.20)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다(M=4.14)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 수업 중에 노트한다(M=4.23)’, ‘스스로 교재의 어휘 부분을 공부한다(M=4.18)’과 같은 전략을 다른 연령에 비해 활발히 사용하였다. 하지만 분산분석을 실시한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다. 최섭(2016)의 연구에서 ‘선택적인 반복 전략’ 중 ‘새 단어를 기억하기 위해 여러 번 반복해서 쓴다’와 같은 전략들은 어휘 학습에 있어 보편적인 방법이며 세계 여러 곳에서 많이 쓰인다는 슈미트(Schmitt, 1997, p. 215)의견에 비추어 봤을 때, 자연스러운 결과라고 보았다. 본 연구에 의하면 전반적으로 이런 전략은 연령에 따라 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 반복해서 쓰기나 구술반복 등의 반복 학습이 가장 대표적인 ‘인지 전략’에 해당하며 이는 많은 연구에서 학습자가 가장 빈번하게 사용하는 전략으로 나타났다(Schmitt, 1997; Park, 2001). 하지만 이러한 반복 학습전략은 학습자가 수동적으로 단편적인 의미를 암기하는 경우가 많기 때문에 어휘의 다의성과 적절한 활용을 습득하는 데는 효율적이라고 보기 어렵다.

< 표 54 > 연령에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 분석

어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	3.48	0.776	2.674	**0.047 ** **	-		
B	313	3.56	0.857					
C	144	3.76	0.946					
D	56	3.75	0.977					
새로운 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복한다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		

	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	3.78	0.899	1.265	0.285	-		
B	313	3.68	0.867					
C	144	3.85	0.978					
D	56	3.79	0.929					
어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	64	3.92	0.878	5.143	0.002 **	B	C -0.295 *	0.008
B	313	3.75	0.937					
C	144	4.05	0.926				D -0.389 *	0.019
D	56	4.14	0.841					

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 21] 연령에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 비교

한국어 학습자의 연령에 따른 ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’의 사용 양상을 차이 분석한 결과, 30대 이상인 학습자들은 ‘스스로 나의 어휘력을 평가하고 확인한다(M=3.84)’, ‘스스로 주변에 있는 단어를 연습한다(M=4.09)’, ‘수업시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 한다(M=4.02)’, ‘단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다(M=3.89)’와 같은 전략들을 다른 연령대에 비해 활발히 사용하고 있음을 알 수 있었다. 그리고 ‘수업시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 한다(F=4.751, P=0.003)’, ‘단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다(F=43.464, P=0.016)’은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보여 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 추가적으로 실시하였다. 사후검정(Tukey) 결과, 20대 후반 학습자가 20대 초반 학습자들보다 수업 시간 외에도 지속적인 어휘 학습을 하고, 스스로 정확한 전략 선택을 할 수 있다는 것을 확인하였다.

5.3. 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이

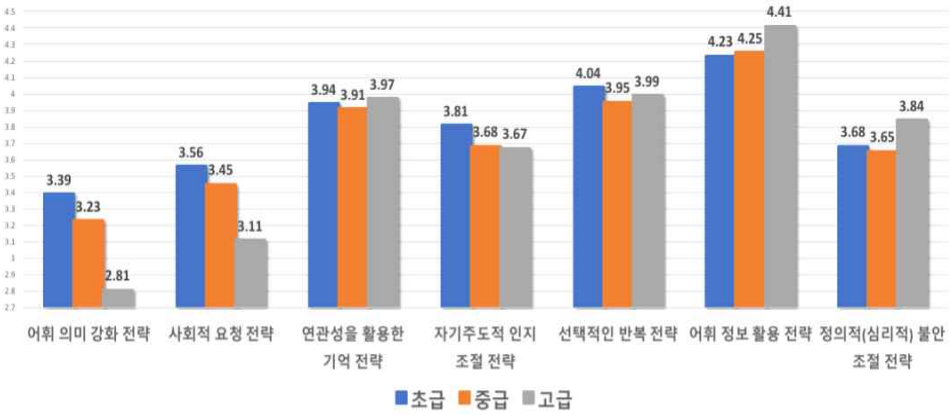
한국어 숙달도 초급, 중급, 고급 집단 학습자의 어휘 학습전략의 차이를 검증하기 위해 먼저 분산의 동질성 검정으로 각 집단의 동질성을 확보하고 일원분산분석(one-way ANOVA) 을 실시하였다.

< 표 55 > 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	P	사후검정 (Tukey)
어휘 의미 강화 전략	초급	88	3.39	0.903	20.007	0.000**	초급,중급 > 고급
	중급	215	3.23	0.920			
	고급	274	2.81	0.890			
사회적 요청 전략	초급	88	3.56	0.959	11.541	0.000	초급,중급

	중급	215	3.45	0.981		**	> 고급
	고급	274	3.11	0.919			
연관성을 활용한 기억 전략	초급	88	3.94	0.806	0.416	0.660	
	중급	215	3.91	0.740			
	고급	274	3.97	0.649			
자기 주도적 인지 조절 전략	초급	88	3.81	0.775	1.122	0.326	
	중급	215	3.68	0.830			
	고급	274	3.67	0.762			
선택적인 반복 전략	초급	88	4.04	0.833	0.484	0.617	
	중급	215	3.95	0.778			
	고급	274	3.99	0.734			
어휘 정보 활용 전략	초급	88	4.23	0.714	5.201	0.006 **	초급,중급 > 고급
	중급	215	4.25	0.613			
	고급	274	4.41	0.516			
정의적(심리적) 불안 조절 전략	초급	88	3.68	0.775	4.243	0.015 *	고급 >중급
	중급	215	3.65	0.748			
	고급	274	3.84	0.688			

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 22] 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교

중국인 한국어 학습자의 숙달도별 어휘 학습전략 사용 양상의 차이에 대한 분석 결과를 살펴보면 전반적으로 모든 숙달도에서 “어휘 정보 활용 전략 > 연관성을 활용한 기억 전략 > 선택적인 반복 전략 > 정의적(심리적) 불안 조절 전략 > 자기 주도적 인지 조절 전략 > 사회적 요청 전략 > 어휘 의미 강화 전략 >” 순으로 높은 사용 양상을 보이는 것으로 나타나고 있었다. ‘어휘 의미 강화 전략(F=20.007, P=0.000)’, ‘사회적 요청 전략(F=11.541, P=0.000)’, ‘어휘 정보 활용 전략(F=5.201, P=0.006)’, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략(F=4.243, P=0.015)’은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보이는 반면, ‘연관성을 활용한 기억 전략(F=0.416, P=0.660)’, ‘자기 주도적 인지 전략(F=1.122, P=0.326)’, ‘선택적인 반복 전략(F=0.484, P=0.617)’은 유의수준 ($p<0.05$)보다 크게 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 실시한 결과, 초급, 중급 학습자는 고급 학습자들보다 ‘어휘 의미 강화 전략’, ‘사회적 요청 전략’, ‘어휘 정보 활용 전략’을 빈번하게 사용하고 있음을 알 수 있었다. 특히 ‘어휘 의미 강화 전략’에서 초급 학습자(M=3.39), 중급 학습자(M=3.23)는 고급 학습자(M=2.81)보다 훨씬 많이 사용하고 있었다. 이와 마찬가지로 ‘사회적 요청 전략’도 초급 학습자(M=3.56), 중급 학습자(M=3.45)들이 고급 학습자(M=3.11)보다 많이 사용하고 있었다. 이는 숙달도가 높은 학습자일수록 타인에게 의지하지 않고 스스로 모르는 어휘를 해결하려는 경향을 보인다는 것을 의미한다. ‘어휘 의미 강화 전략’과 ‘사회적 요청 전략’은 숙달도가 낮을수록 사용이 빈번하다는 것을 알 수 있었다. 하지만 고급 학습자들은 ‘어휘 정보 활용 전략’, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’, ‘연관성을 활용한 기억 전략’은 초급, 중급 학습자들보다 많이 사용하는 것으로 나타났다.

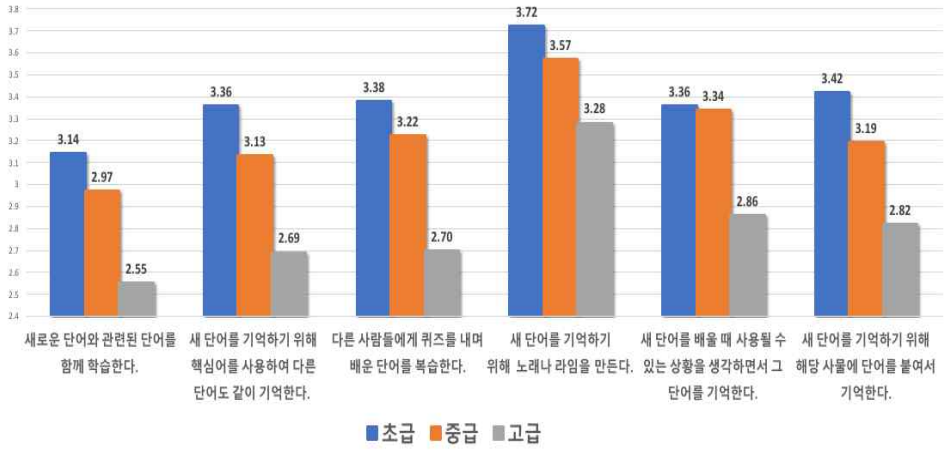
다음으로는 숙달도에 따른 ‘어휘 의미 강화 전략’의 세부 전략에서는 어떠한 전략의 차이가 나타나는지 살펴보았다.

< 표 56 > 숙달도에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 분석

새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.14	1.243	11.493	0.000 **	C	A	-0.589 *	0.000
B	215	2.97	1.224				B	-0.420 *	0.000
C	274	2.55	1.18						
새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.36	1.166	14.865	0.000 **	C	A	-0.674 *	0.000
B	215	3.13	1.131				B	-0.436 *	0.000
C	274	2.69	1.187						
다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.38	1.158	16.854	0.000 **	C	A	-0.671 *	0.000
B	215	3.22	1.202				B	-0.519 *	0.000
C	274	2.70	1.172						
새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.72	1.061	7.371	0.001 **	C	A	-0.435 *	0.003
B	215	3.57	1.061				B	-0.286 *	0.010
C	274	3.28	1.088						

새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.36	1.116	12.056	0.000 **	C	A	-0.502 *	0.002
B	215	3.34	1.177				B	-0.478 *	0.000
C	274	2.86	1.215						
새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.42	1.21	10.252	0.000 **	C	A	-0.599 *	0.000
B	215	3.19	1.174				B	-0.370 *	0.003
C	274	2.82	1.264						

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 23] 숙달도에 따른 어휘 의미 강화 전략의 차이 비교

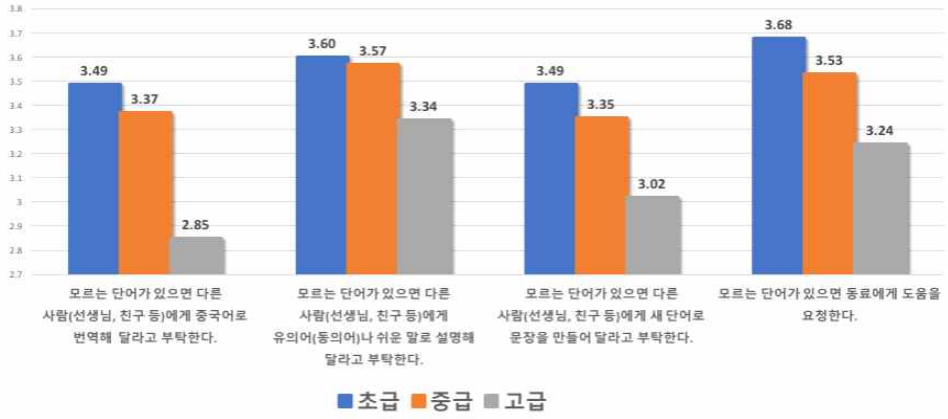
한국어 학습자의 숙달도에 따른 ‘어휘 의미 강화 전략’ 사용에 대해 차이를 분석한 결과, 모든 전략에서 초급 학습자들의 사용 빈도가 높음을 확인하였다. 사용 빈도는 ‘새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다(M=3.72)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다(M=3.42)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다(M=3.36)’, ‘다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다(M=3.38)’, ‘새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다(M=3.36)’, ‘새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다(M=3.14)’의 순으로 나타나고 있었다. ‘어휘 의미 강화 전략’의 6개 전략은 모두 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보여 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 추가적으로 실시하였다. 사후검정(Tukey) 결과, 초급, 중급 학습자들이 고급 학습자들보다 ‘어휘 의미 강화 전략’을 더 빈번하게 사용하는 것으로 나타났다.

< 표 57 > 숙달도에 따른 사회적 요청 전략의 차이 분석

모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.49	1.184	15.902	0.000 **	C	A	-0.635 *	0.000
B	215	3.37	1.165				B	-0.518 *	0.000
C	274	2.85	1.202						
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.60	1.150	3.579	0.029 **	B	C	0.233 *	0.04

B	215	3.57	1.069						
C	274	3.34	1.078						
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.49	1.05	8.472	0.000 *	C	A	-0.467 *	0.002
B	215	3.35	1.166				B	-0.332 *	0.003
C	274	3.02	1.086						
모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.68	1.045	7.132	0.001 **	C	A	-0.437 *	0.003
B	215	3.53	1.122				B	-0.286 *	0.012
C	274	3.24	1.087						

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 24] 숙달도에 따른 사회적 요청 전략의 차이 비교

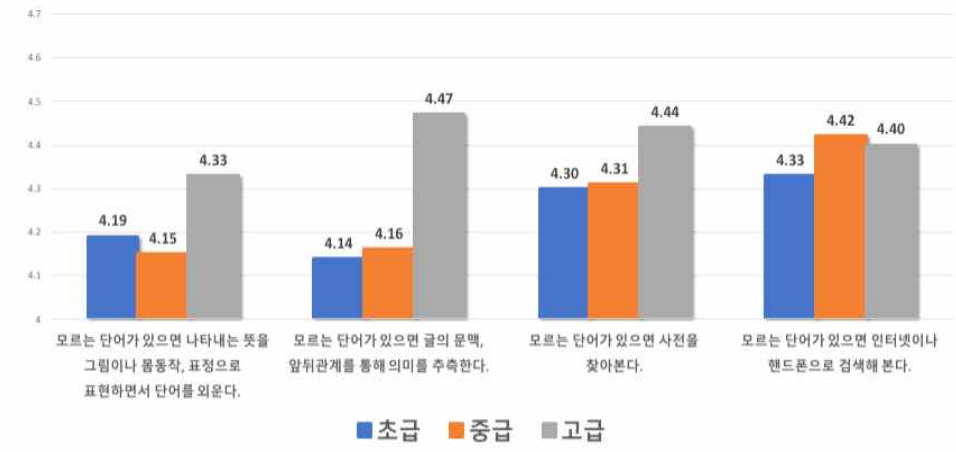
한국어 학습자의 숙달도에 따른 ‘사회적 요청 전략’의 사용 양상을 차이 분석한 결과, 모든 전략에서 초급 학습자들의 사용빈도가 높게 나타났다. 사용 빈도는 ‘모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다(M=3.68)’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다(M=3.60)’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다(M=3.49)’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다(M=3.49)’의 순으로 나타났다. ‘어휘 의미 강화 전략’의 4개 전략은 모두 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)를 실시한 결과, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다(F=15.902, P=0.000)’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다(F=8.472, P=0.000)’, ‘모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다(F=7.132, P=0.001)’은 초급, 중급 학습자들이 숙달도가 높은 고급 학습자들보다 많이 사용하고 있었다. 그리고 ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다(F=3.579, P=0.029)’는 중급 학습자들이 고급 학습자들보다 많이 사용하고 있었다.

< 표 58 > 숙달도에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 분석

모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	4.19	0.882	3.393	0.034 *	B	C	-0.183 *	0.032
B	215	4.15	0.818						
C	274	4.33	0.748						
모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를									

추측한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	4.14	0.86	13.527	0.000 **	C	A	0.334 *	0.001
B	215	4.16	0.811				B	0.313 *	0.000
C	274	4.47	0.624						
모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	4.30	0.86	1.953	0.143	-			
B	215	4.31	0.843						
C	274	4.44	0.788						
모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	4.33	0.88	0.408	0.665	-			
B	215	4.42	0.75						
C	274	4.40	0.774						

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 25] 숙달도에 따른 어휘 정보 활용 전략의 차이 비교

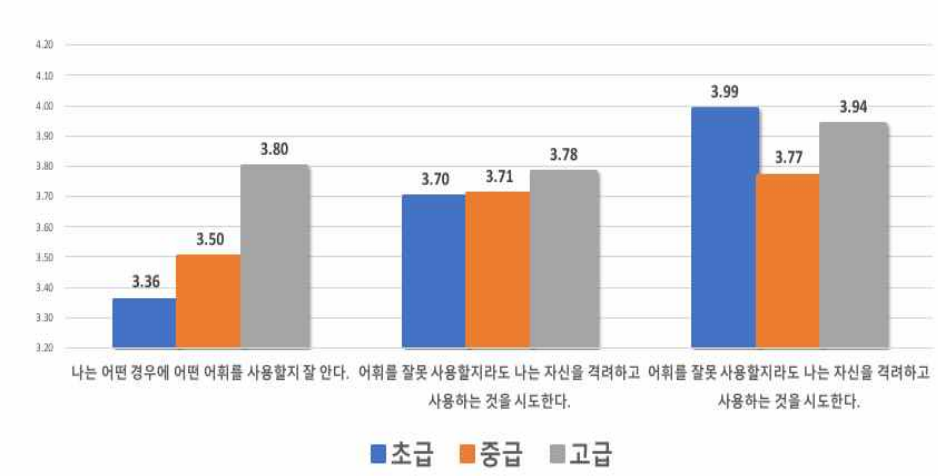
한국어 학습자의 숙달도에 따른 ‘어휘 정보 활용 전략’ 사용의 차이에 대한 분석 결과를 살펴보면 모든 전략에 대해 대체로 고급 학습자들의 사용 빈도가 높았다. 그 사용 빈도는 ‘모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다(M=4.47)’, ‘모르는 단어가 있으면 사전을 찾아본다(M=4.44)’, ‘모르는 단어가 있으면 인터넷이나 휴대전화로 검색해 본다(M=4.40)’, ‘모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다(M=4.33)’의 순으로 나타났다. ‘어휘 의미 강화 전략’의 ‘모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다(F=3.393, P=0.034)’, ‘모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다(F=13.527, P=0.000)’은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 실시한 결과, 고급 학습자들이 중급 학습자보다 이런 전략들을 더 빈번하게 사용하고 있다는 것을 파악할 수 있었다.

< 표 59 > 숙달도에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 분석

어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.36	1.085	11.719	0.000**	C	A	**0.436***	0.000
B	215	3.50	0.864				B	**0.302***	0.000
C	274	3.80	0.798						
어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	88	3.70	0.924	0.489	0.613	-			

B	215	3.71	0.934					
C	274	3.78	0.879					
어휘를 잘못 사용할지라도 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다.								
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)		
	N	M	SD	F	P		평균차이	P
A	88	3.99	0.864	2.794	0.062	-		
B	215	3.77	0.968					
C	274	3.94	0.912					

*: p<0.05 **: p<0.01



[그림 26] 숙달도에 따른 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 차이 비교

한국어 학습자의 숙달도에 따른 ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’에서 ‘어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다’ 전략은 숙달도가 높을수록 사용 빈도가 높았다. 또한, ‘어휘를 잘못 사용할지라도 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도한다’에 대해서는 중급 학습자(M=3.77)가 초급 학습자

(M=3.99)와 고급 학습자(M=3.94)에 비해 사용 빈도가 비교적 낮은 것으로 나타났다. ‘어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다(F=0.436, P=0.000)’은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)을 실시한 결과, 고급 학습자들이 중급 학습자 보다 더 빈번하게 사용하였다.

5.4. 학습자의 제1외국어에 따른 어휘 학습전략의 차이

본 연구는 중국인 한국어 학습자의 제1외국어가 영어, 한국어, 일본어, 기타 중 집단 수가 가장 많은 영어와 한국어 두 집단을 선택하여 차이 분석을 실시하고자 한다. 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따라 차이가 있는지를 확인하기 위해 독립표본(t-test)을 실시하였다. 그 결과는 < 표 60 >과 같다.

< 표 60 > 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	T	P
어휘 의미 강화 전략	영어	325	3.06	0.976	6.430	0.322	0.748
	한국어	208	3.04	0.844			
사회적 요청 전략	영어	325	3.33	1.000	2.208	0.752	0.452
	한국어	208	3.26	0.913			
연관성을 활용한 기억 전략	영어	325	3.97	0.696	0.036	0.687	0.492
	한국어	208	3.92	0.680			

자기 주도적 인지 조절 전략	영어	325	3.69	0.807	0.362	0.580	0.562
	한국어	208	3.65	0.755			
선택적인 반복 전략	영어	325	4.01	0.767	0.013	0.743	0.458
	한국어	208	3.96	0.759			
어휘 정보 활용 전략	영어	325	4.35	0.576	1.090	0.628	0.530
	한국어	208	4.32	0.592			
정의적(심리적) 불안 조절 전략	영어	325	3.77	0.734	0.626	1.256	0.210
	한국어	208	3.69	0.711			

*: p<0.05 **: p<0.01

[그림 27] 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교

[그림 27]과 같이 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 차이는 거의 나타나지 않았다. 다만 영어가 제1외국어인 한국어 학습자는 한국어 학습에 선행하는 외국어 학습 경험이 있다 보니 한국어가 제1외국어인 학습자보다 사용빈도가 조금 높게 나타났다. 하지만 t-검정을 실시한 결과 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 하지만 중국인 한국어 학습자들이 '모르는 단어가 있으면 자신이 이미 알고 있는 (중국어, 영어, 일어 등)과 비슷한 단어가 있는지 생각한다(M=3.31)' 전략에 대한 연구 결과를 살펴보면 모르는 어휘가 나왔을 때 그 어휘의 뜻을 발견하기 위하여 학습자의 모국어나 이미 학습하여 알고 있는 다른 외국어 중에서 유사한 어휘를 찾아내기 위해 많은 노력을 하고 있는 것으로 나타났다. 중국어권 학습자는 한국어에 한자어가 많다는 사실을 알고 이런 방법도 잘 활용하고 있는 것으로 보인다. 또한, 표준국어대사전에 의하면 한국어에는 한자어(58.5%) > 고유어(25.9%) > 기타(혼합형태,10.9%) > 외래어(4.7%)의 순으로 되어있어 중국인 학생들은 이런 방법을 사용하는 것이 새로운 어휘의 의미를 추측하는 데 유리하다고 생각하는 것으로 볼 수 있다.

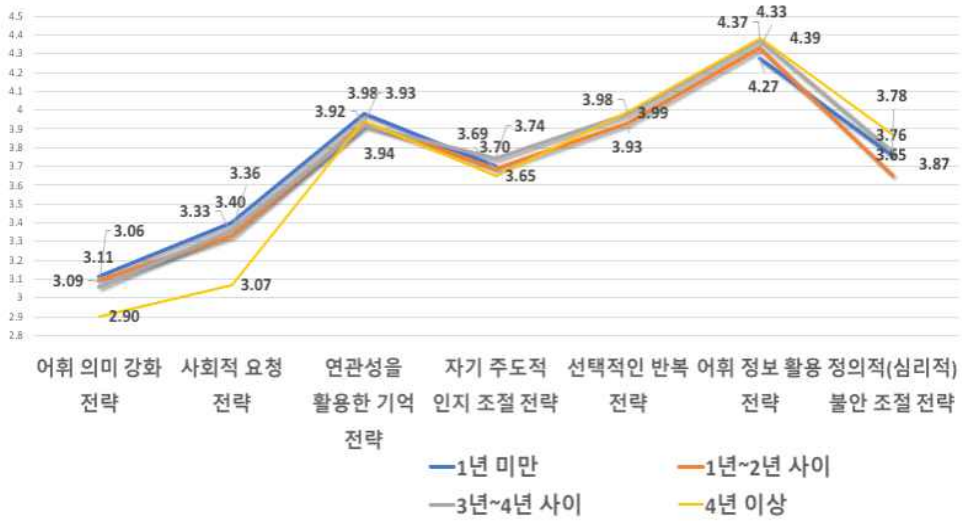
5.5. 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이

본 연구의 조사에 따르면 중국인 한국어 학습자들 중 69.57% 학습자들이 학습 기간이 어휘 학습에 있어 영향을 미친다고 생각하는 것으로 나타났다. 학습자의 학습 기간에 따라 1년 미만(A), 1년~2년 사이(B), 3년~4년 사이(C), 4년 이상(D) 네 집단 학습자의 어휘 학습전략의 차이를 검증하기 위해 먼저 분산의 동질성 검정으로 각 집단의 동질성을 확보하고 일원분산분석(one-way ANOVA) 을 실시하였다. 그 결과 < 표 61 >과 같다.

< 표 61 > 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이 분석

		N	M	SD	F	P	사후검정 (Tukey)
어휘 의미 강화 전략	A	191	3.11	0.955	1.336	0.262	-
	B	183	3.09	0.995			
	C	94	3.06	0.830			
	D	109	2.90	0.859			
사회적 요청 전략	A	191	3.40	0.920	2.847	0.037*	A > D
	B	183	3.33	1.073			
	C	94	3.36	0.945			
	D	109	3.07	0.841			
연관성을 활용한 기억 전략	A	191	3.98	0.739	0.232	0.874	-
	B	183	3.93	0.731			
	C	94	3.92	0.639			
	D	109	3.94	0.677			
자기 주도적 인지 조절 전략	A	191	3.70	0.854	0.204	0.894	-
	B	183	3.69	0.838			
	C	94	3.74	0.625			
	D	109	3.65	0.722			
선택적인 반복 전략	A	191	4.04	0.800	0.581	0.627	-
	B	183	3.93	0.809			
	C	94	3.98	0.677			
	D	109	3.98	0.702			
어휘 정보 활용 전략	A	191	4.27	0.660	1.112	0.344	-
	B	183	4.33	0.577			
	C	94	4.37	0.507			
	D	109	4.38	0.551			
정의적(심리적) 불안 조절 전략	A	191	3.75	0.744	2.171	0.090	-
	B	183	3.65	0.768			
	C	94	3.77	0.703			
	D	109	3.87	0.636			

*: $p<0.05$ **: $p<0.01$



[그림 28] 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교

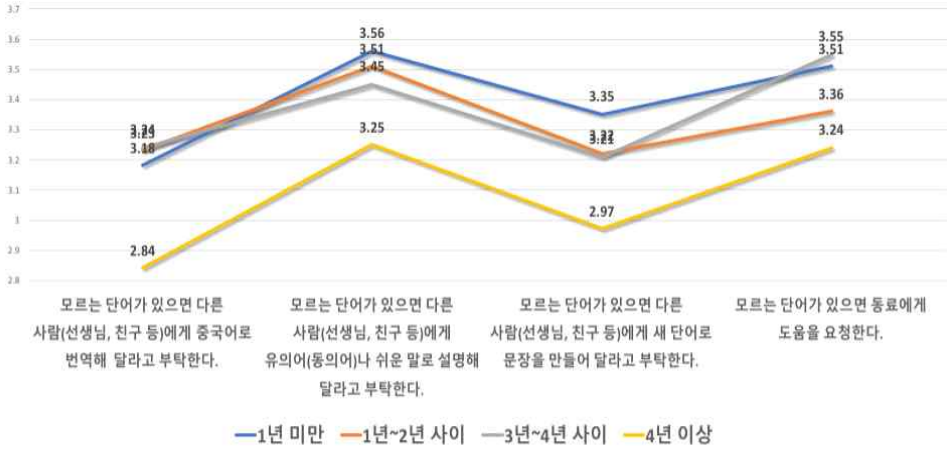
학습 기간에 따른 어휘 학습전략은 전체적으로 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 다만 4년 이상의 학습 경험이 있는 학습자들은 '어휘 의미 강화 전략(M=2.90)' 과 '사회적 요청 전략(M=3.07)' 에서 다른 학습자들에 비해 낮은 사용빈도를 보이고 있었다. 또한, '사회적 요청 전략((F=2.847, P=0.037)' 은 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였으며 사후검정(Tukey)을 실시한 결과, 1년 미만 학습자가 4년 이상 학습자보다 더 빈번하게 사용하였다. 따라서 가장 많은 차이를 보이는 유형을 살펴보면 < 표 62 >와 같다.

< 표 62 > 학습 기간에 따른 사회적 요청 전략의 차이 분석

모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	191	3.18	1.17	2.846	**0.037**	B	D	**0.391**	0.039

B	183	3.23	1.307		*			*	
C	94	3.24	1.179						
D	109	2.84	1.132						
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	191	3.56	1.088	2.041	0.107	-			
B	183	3.51	1.176						
C	94	3.45	1.094						
D	109	3.25	0.914						
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	191	3.35	1.099	2.639	0.049 *	A	D	0.378 *	0.026
B	183	3.22	1.204						
C	94	3.21	1.135						
D	109	2.97	0.995						
모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.									
	분산분석(ANOVA)					사후검정(Tukey)			
	N	M	SD	F	P			평균차이	P
A	191	3.51	1.085	2.105	0.099	-			
B	183	3.36	1.218						
C	94	3.55	1.033						
D	109	3.24	0.98						

*: $p<0.05$ **: $p<0.01$



[그림 29] 학습 기간에 따른 사회적 요청 전략의 차이 비교

학습 기간에 따른 '사회적 요청 전략'의 사용 양상에서 '모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다(F=2.846, P=0.037)', '모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다(F=2.639, P=0.049)'는 유의수준 ($p<0.05$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 정확한 차이를 판별하기 위해 사후검정(Tukey)를 실시한 결과 학습 기간이 짧을수록 이와 같은 전략들을 더 선호하여 빈번하게 사용하였다.

6. 어휘 학습전략과 학습자 요인의 상관관계

지금까지 중국인 한국어 학습자의 세부 학습자 요인별 즉 학습자의 성별, 연령, 한국어 숙달도, 학습자의 제1외국어(영어, 한국어), 한국어 학습 기간에 따른 어휘 학습전략 사용의 차이 분석을 진행해 보았다. 분석 결과, 중국인 한국어 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략의 하위전략에 대한 차이를 정리하여 비교해 보면 < 표 63 >과 같다.

< 표 63 > 학습자 요인에 따른 어휘 학습전략의 차이 비교

상위 전략	하위전략	성별	연령	숙달도	제1외국어	학습기간
어휘 의미 강화 전략	관련된 어휘를 함께 학습하기		O	O		
	핵심어 전략 사용하기			O		
	다른 사람들에게 퀴즈를 내며 자주 복습하기		O	O		
	노래나 운율을 만들어 새로운 단어나 문법을 기억하기		O	O		
	새 단어가 사용될 할 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억하기			O		
	해당 사물에 단어 써서 붙이기		O	O		
사회적 요청 전략	다른 사람에게 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기			O		
	동료에게 도움을 요청하기			O		
	다른 사람에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기			O		O
	다른 사람에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기			O		O
연관성을 활용한 기억전략	관용표현과 함께 공부하기	O				
	의미나 형태를 이미지화하기	O				
	품사 기억하기					
	신체 활동을 사용하여 기억하기					
	단어의 철자에 주이하여 기억하기					
자기 주도적 인지 조절	단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.		O			

전략	지속적으로 시간을 들여 공부하기		O			
	스스로 어휘력을 평가하고 확인하기					
	주기적으로 어휘 연습하기					
선택적인 반복 전략	반복하여 쓰기	O				
	수업 중에 필기하기					
	반복하여 말하기					
	교재의 어휘 부분 공부하기	O				
어휘 정보 활용 전략	글의 문맥 또는 전후관계를 통해 추측하기	O		O		
	사전 사용하기	O				
	그림이나 몸짓으로 분석하기			O		
	모르는 단어는 인터넷이나 휴대전화로 검색하기	O				
정의적 불안 조절 전략	어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도하기		O			
	새로운 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복하기					
	어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.			O		

(‘O’ : 유의미한 차이가 있음)

< 표 63 >을 통해 알 수 있듯이 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따른 어휘 학습전략의 차이는 없었고 성별과 학습기간에 따른 차이는 명확하지 않다는 것을 알 수 있었다. 그리고 학습자의 연령과 한국어 숙달도에 따라 어휘 학습전략은 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 상관분석을 통해 어휘 학습전략과 학습자의 연령과 한국어 숙달도에 따라 어떠한 상관성이 있는지를 분석해 보고자 한다.

< 표 64 > 어휘 학습전략과 학습자 요인의 상관관계

		상관계수	
		연령	한국어 숙달도
어휘 의미 강화 전략	R	0.047	**-0.247****
	P	0.256	0.000
사회적 요청 전략	R	-0.058	**-0.189****
	P	0.161	0.000
연관성을 활용한 기억 전략	R	0.064	0.027
	P	0.123	0.523
자기 주도적 인지 조절 전략	R	**0.096***	-0.053
	P	0.021	0.205
선택적인 반복 전략	R	**0.088***	-0.009
	P	0.035	0.828
어휘 정보 활용 전략	R	0.019	**0.124****
	P	0.642	0.003
정의적(심리적) 불안 조절 전략	R	**0.111****	**0.101***
	P	0.008	0.015

*: p<0.05 **: p<0.01

< 표 64 >와 같이 분석한 결과를 보면 어휘 학습전략과 연령의 상관관계에서 '자기 주도적 인지 조절 전략(r=0.096, p=0.021)', '선택적인 반복 전략(r=0.088, p=0.035)', '정의적(심리적) 불안 조절 전략(r=0.111, p=0.008)'은 정(+)의 상관관계를 나타냈으며 이는 연령이 높을수록 수업 시간 외에도 어휘 학습을 지속적으로 실천하며 스스로 어휘력을 평가하는 습관이 있음을 나타낸다. 또한, 반복적으로 쓰기나 말하기를 통해 어휘를 기억하기 위해 노력하고 있음을 의미한다.

한국어 숙달도 간의 상관관계를 살펴보면 '어휘 의미 강화 전략'은 한국어 숙달도와(r= -0.247, p=0.00), '사회적 요청 전략(r= -0.189, p=0.00)은 음수(-)로 나왔는데 이는 한국어 학습자의 숙달도에 따라 서로 상관성이

있음을 나타내며 한국어 숙달도가 낮을수록 ‘어휘 의미 강화 전략’과 ‘사회적 요청 전략’을 더 많이 선호하고 있음을 보여준다. 하지만 ‘어휘 정보 활용 전략(r=0.124, p=0.003), ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략(r=0.101, p=0.015)은 로 정(+)의 상관관계를 보였으며 이를 통해 한국어 학습자의 숙달도가 높을수록 ‘어휘 정보 활용 전략’과 ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’을 더 많이 선호 한다는 것을 알 수 있었다. 이는 고급 학습자들이 문맥을 통해 추측하거나 사전 또는 인터넷을 통해 어휘의 의미를 파악하기 위해 노력한다는 것을 시사한다. 또한, 그림이나 몸짓을 통해 스스로 어휘의 정보를 잘 활용하여 모르는 어휘를 추측한다는 것을 확인시켜 주었다. 이러한 결과를 통해 한국어 숙달도가 낮을수록 ‘어휘 정보 활용 전략’의 활용도가 낮다는 것을 알 수 있었다.

이상의 결과를 바탕으로 학습자의 연령에 비해 숙달도와 어휘 학습전략의 상관관계가 비교적 명확하게 나타난 것으로 확인되었다. 숙달도에 따라 세부 하위전략별 상관관계가 높은 순으로 제시해보면 < 표 65 >와 같다.

< 표 65 > 어휘 학습전략의 하위전략별 숙달도와의 상관계수 순위

순위	하위전략	상관계수
①	다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	-.225**
②	새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	-.219**
③	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.	-.216**
④	모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다.	.193**
⑤	어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	.193**

⑥	새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	-.191**
⑦	새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	-.184**
⑧	새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	-.182**
⑨	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	-.165**
⑩	새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.	-.156**
⑪	모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	-.153**
⑫	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.	-.103*
⑬	새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	.094*
⑭	모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	.087*
⑮	새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	-.083*

*p<0.01 **p<0.05

상관관계가 높은 전략들은 하위전략별로 전략 사용의 차이가 크게 드러나는 전략이었다. 음수(-)로 나타난 것은 숙달도가 낮을수록 해당 전략을 뚜렷하게 많이 사용하는 반면, 양수(+)로 나타난 것은 숙달도가 높은 학습자들에게 유의미하게 타나난 것이다. 숙달도별 어휘 학습전략에 대한 상세한 하위전략 분석은 < 표 66 >과 같다.

< 표 66 > 숙달도 집단별 어휘 학습전략 사용 결과 순위

순위	초급 학습자(N=88)		중급 학습자(N=215)		고급 학습자(N=274)	
	하위전략	M	하위전략	M	하위전략	M
①	모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	4.19	모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다.	4.36	모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다.	4.30
②	모르는 단어가 있으면 글의 문맥, 전후관계를 통해 의미를 추측한다.	4.14	모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	4.34	모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	4.22
③	새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	4.07	새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	4.16	새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	4.15
④	새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	4.02	새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	3.89	새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	3.97
⑤	새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.	3.72	어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	3.56	어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	3.69
⑥	모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	3.68	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.	3.40	새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.	3.61
⑦	모르는 단어가	3.60	새 단어를 기억	3.3	모르는 단어가	3.5

	있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.		하기 위해 노래나 운율을 만든다.	3	있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.	6
⑧	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	3.49	모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	3.00	모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	3.54
⑨	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.	3.49	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	3.07	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	3.39
⑩	새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	3.42	새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	2.97	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.	3.28
⑪	다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	3.37	모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.	2.96	새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	3.26
⑫	새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	3.36	다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	2.90	새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	3.26

⑬	새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	3.36	새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	2.87	다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	3.12
⑭	어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	3.36	새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	2.83	새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	3.12
⑮	새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	3.14	새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	2.56	새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	3.05

어휘 학습전략의 세부 하위전략에 따라 숙달도 집단별 사용 순위 결과를 확인하였다. 그 결과, 숙달도 집단에 따라 초급 학습자들에게 첫 번째 순위를 차지한 것은 '모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다(M=4.19)'는 전략이었다. 그런데 중급((M=4.36), 고급(M=4.30) 학습자들은 '모르는 단어가 있으면 글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측한다'의 전략을 더 많이 사용하고 있음을 확인했고, 초급 학습자(M=4.30)들도 이 전략을 두 번째 순위로 많이 사용하는 것으로 확인하였다. 세 번째 순위인 '새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다' 전략에 대해서는 "중급(M=4.16) > 고급(M=4.15) > 초급(M=4.07)"의 순으로 사용하고 있는 것으로 나타났다. 다섯 번째 순위부터 중국인 한국어 학습자들이 숙달도가 높을수록 사용하는 전략에서 차이가 남을 확인할 수 있었다. '새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다' 전략은 초급 학습자(M=3.72)들에게 사용 빈도가 다섯 번째 순위로 나타났지만 중급 학습자들에게는 일곱 번째 순위, 고급 학습자들에게는 여섯 번째 순위로 나타났다. 그리고 중급 학습자(M=3.56)와 고급 학습자(M=3.69)는 '어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다' 전략을 공동 여섯 번째 순위를 잘 사용하는 것으로 나타났지만

초급 학습자들에게는 14위로 확인되었다. ‘사회적 요청 전략’에 속하는 ‘모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다’, ‘모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다’의 4가지 전략은 모두 유의미한 상관관계를 나타냈고 초급 학습자들이 중급, 고급 학습자들에 비해 ‘사회적 요청 전략’을 더 자주 사용하는 것으로 확인되었다. 제일 낮은 순위인 15위를 살펴보면 ‘새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다, M(초)=3.14, M(중)=2.256, M(고)=3.05)’ 하위전략은 숙달도와 상관없이 중국인 한국어 학습자들이 사용하고 있는 전략이라고 판단할 수 있다.

유의미한 상관관계를 나타난 세부 하위전략을 살펴본 다음 어휘 학습전략의 하위전략이 한국어 학습자의 숙달도에 미치는 영향을 알아보기 위해 어휘 학습전략의 하위전략을 독립변수로 간주하고 숙달도를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 < 표 67 >과 같다.

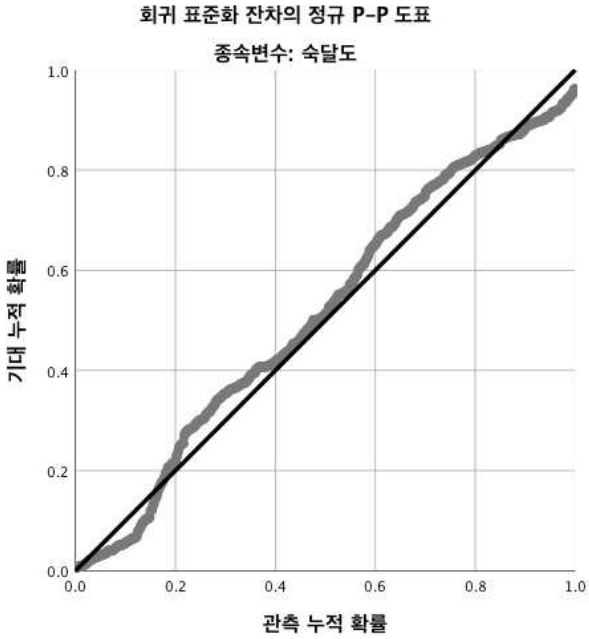
< 표 67 > 어휘 학습전략이 한국어 숙달도에 미치는 영향

숙 달 도						
독립변수	B	SE	β	T	P	VIF
(상수)	1.764	0.205		8.61	0.000	
다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다.	-0.087	0.030	-0.146	-2.85	**0.005 ****	1.80
새 단어를 기억하기 위해 핵심어를 사용하여 다른 단어도 같이 기억한다.	-0.041	0.033	-0.067	-1.25	0.210	2.00
모르는 단어가 있으면	-0.055	0.034	-0.093	-1.64	0.101	2.23

다른 사람(선생님, 친구 등)에게 중국어로 번역해 달라고 부탁한다.						
모르는 단어가 있으면 글의 문맥, 전후관계를 통해 의미를 추측한다.	0.190	0.051	0.198	3.72	0.000**	1.95
어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.	0.168	0.035	0.206	4.86	0.000**	1.24
새로운 단어와 관련된 단어를 함께 학습한다.	-0.022	0.033	-0.037	-0.66	0.506	2.11
새 단어를 기억하기 위해 해당 사물에 단어를 붙여서 기억한다.	0.460	0.030	0.079	1.509	0.132	1.49
새 단어를 배울 때 사용될 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억한다.	-0.027	0.034	-0.045	-0.80	0.424	2.21
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구 등)에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 부탁한다.	-0.006	0.039	-0.010	-0.16	0.869	2.58
새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만든다.	-0.021	0.034	-0.031	-0.60	0.547	1.85
모르는 단어가 있으면 동료에게 도움을 요청한다.	-0.034	0.038	-0.051	-0.88	0.375	2.31
모르는 단어가 있으면 다른 사람(선생님, 친구	-0.005	0.040	-0.007	-0.11	0.907	2.52

등)에게 유의어(동의어)나 쉬운 말로 설명해 달라고 부탁한다.						
새 단어를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억한다.	0.027	0.043	0.029	0.61	0.537	1.49
모르는 단어가 있으면 나타내는 뜻을 그림이나 몸동작, 표정으로 표현하면서 단어를 외운다.	-0.040	0.047	-0.044	-0.85	0.395	1.88
새 단어를 기억하기 위해 그 단어의 철자에 주의하여 공부한다.	-0.051	0.035	-0.067	-1.45	0.146	1.47
N=577 R^2=0.191 F=8.844 P=0.000 Durbin-Watson=1.760						

*p<0.05 **p<0.01



[그림 30] 회귀 표준화 정규 P-P도표

전체적으로 어휘 학습전략이 한국어 숙달도에 미치는 영향 즉 회귀모형의 설명력은 19.1%(R^2=.191)로 나타나고 회귀식은 통계적으로 유의미한 것으로 분석되었다(F=8.844, p<0.000). 또한, 잔차(residue)의 독립성 여부는 수치 2에 근사할수록 독립성이 있다고 볼 수 있어 잔차(Durbin-Watson=1.760)의 정규성과 표준정규분포[16]를 확인할 수 있다. 여기서 VIF[17]는 10미만이므로 다중공선성의 문제가 없다고 판단한다. 따라서 '어휘 정보 활용 전략'의 '모르는 단어가 있으면 글의 문맥, 전후관계를 통해 의미를 추측한다, β=0.198, p<.05 ' 와 정의적(심리적) 불안 조절 전략의 '어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다, β=0.206, p<.05' 는 한국어 숙달도에 통계적으로 유의미한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 확인하였으며, '어휘 의미 강화 전략'의 '다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습한다, β=-0.146, p<.05'는 한국어 숙달도에 통계적으로 유의미한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 확인하였다. 즉 '모르는 단어가 있으면 글의 문맥, 전후관계를 통해 의미를 추측한다'와 '어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다'는 전략은 중국인 한국어 학습자의 숙달도 향상에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 반면 다른 사람들에게 퀴즈를 내며 배운 단어를 복습하는 전략은 한국어 학습자들의 숙달도 향상에 도움이 되지 않는 것으로 확인하였다.

---

16) 표준화 잔차들이 표준정규분포를 이루면 점들은 45° 직선에 놓여야 한다(노경섭, 2016, p. 213).

17) VIF는 분산 팽창 계수 (variance inflation factor)를 의미한다. VIF는 1 ~ ∞ (1에서 무한대)의 값을 가지는데, 10 미만이면 다중공선성의 문제가 없다고 판단한다. 여기에서 다중공선성은 연구 모형에 모함 된 변수들 간의 상관관계를 의미하는데, 상관 계수와의 차이는 변수들 간의 다중적인 상관관계를 의미한다. 즉 어느 한 변수의 고유 분산에 대해 총 분산과의 표준화 된 비율을 말한다. 기준이 되는 10을 넘는다는 것은 한 변수가 다른 변수에 의해 중첩되어 나타난다는 의미이다(노경섭, 2016, p. 204).

7. 논의 및 교육적 함의

지금까지 중국인 한국어 학습자를 대상으로 어휘 학습전략을 분석한 결과, 다음과 같은 논의 및 교육적 함의를 제시할 수 있다.

먼저, 중국인 한국어 학습자들은 어휘 학습전략 사용 양상에서 '의미 발견 전략'을 '기억 강화 전략'보다 더 많이 선호하는 것으로 조사되었다. 따라서 한국어교육 현장에서도 중국인 학습자의 이와 같은 경향에 주목하여 어휘 의미교육을 강화할 필요가 있을 것이다. 중국인 학습자들은 다른 언어권 학습자들에 비해 반복적으로 쓰거나 수업시간에 필기하고 교재의 어휘 부분을 중요하게 여기는 특성을 보였다. 또한, 새로운 어휘를 배울 때 신체 활동을 사용하여 기억하거나 어휘의 철자에 주의하면서 학습하는 경향을 보여 교육현장에서 이를 활용한 어휘 교수·학습이 실효성을 거둘 수 있을 것으로 사료된다.

둘째, '어휘 정보 활용 전략'에서 중국인 한국어 학습자들은 숙달도의 높고 낮음과 상관없이 전반적으로 인터넷이나 휴대전화로 검색을 통해 어휘의 의미를 파악하려고 많이 시도한다는 것을 알 수 있었다. 이는 학습자들의 사전 활용 양상도 시대에 따라 변해 가고 있음을 보여주는데, 종이 사전에서 전자 사전, 그리고 최근에는 스마트폰을 이용한 인터넷 사전 이용으로 이동해 가고 있는 추세를 보여준다. 그리고 중국인 한국어 학습자들은 사전 중에서도 이중 언어 사전보다 단일어 사전을 더 활발히 사용하고 있었다. 네이션(Nation, 2013)에서 이중 언어 사전에 비해 단일어 사전은 일부 단어에 관한 정보를 더 상세하게 담고 있기 때문에 쓰기와 말하기를 위해 두 종류의 사전을 함께 사용할 것을 권장하기도 하였다. 그러나 원미진(2010b)에서 지적하였듯이 필요할 때 사전을 사용하는 것은 어휘 습득을 강화할 수 있는 좋은 역할도 할 수 있지만 사전을 전략적으로 이용하지 않을 경우에 대표적인 의미만 찾아보고 습득으로 연결되지 못할 수도 있다. 이런 견지에서 사전을 사용하는 전략은 여전히 중요하고 단일어 사전보다는 이중 언어 사전을 효과적으로 사용하

도록 독려할 필요가 있으나, 무조건적으로 사전을 사용하기보다는 전략적으로 활용할 수 있도록 교육할 필요가 있다.

셋째, 한국어 숙달도와 '어휘 정보 활용 전략'사이에 정(+)의 상관관계가 밝혀졌는데, 이는 학습자의 숙달도가 높을수록 이 전략을 사용함을 의미한다. 고급 학습자에 비해 초급, 중급 학습자들은 '어휘 정보 활용 전략'을 잘 구사하지 못하고 있었다. 특히 숙달도가 낮을수록 문맥이나 전후관계를 통해 새로운 어휘에 대한 추측을 할 수 있는 능력이 부족하다고 할 수 있다. 하지만 중국인 학습자들은 모르는 어휘가 나타날 때 '글의 문맥이나 전후관계를 통해 의미를 추측하는 전략'을 자주 사용하는 것으로 나타났다. 따라서 교사는 한국어 숙달도가 낮은 학습자에게 '어휘 정보 활용 전략'을 활용하도록 유도할 수 있다. 교사가 대화가 이루어지는 맥락을 통해서 어휘를 효과적으로 유추할 수 있는 방법을 지도하면 어휘 학습에 도움이 될 것이다.

넷째, '정의적(심리적) 불안 조절 전략' 또한, 학습자의 숙달도와 정(+)의 상관관계가 밝혀졌으나 중국인 학습자들이 사용하는 정도는 비교적 낮게 나타났다. 특히 초급 학습자들은 대체로 '정의적(심리적) 불안 조절 전략'의 하위전략으로 분류된 '어떤 경우에 어떤 어휘를 잘 사용하는 전략'을 적극적으로 사용하지 않고 있었다. 따라서 교사는 초급 학습자를 대상으로 수업을 진행할 경우, 새로운 어휘와 그 어휘가 사용되는 특정 상황을 연관시키며 학습자들에게 이런 전략의 유용성을 적극적으로 인식시키고 교수·학습할 필요가 있다.

다섯째, 중국인 한국어 학습자들은 '어휘 의미 강화 전략'을 많이 사용하고 있으며 특히 중국인 학습자만이 갖고 있는 특징적인 전략은 새로운 단어를 기억하기 위해서 노래나 운율을 만들어 어휘에 대한 기억을 강화하는 것이었다. 또한, 숙달도가 낮을수록 이런 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났는데, 도네이(Dörnyei, 2001)에서 학습 동기가 제2언어 학습의 성패를 결정하는 가장 중요한 요인이라고 지적하였듯이 한국어를 처음 시작하는 학습자들에게 이런 전략을 통해 한국어에 대한 흥미와 관

심을 가질 수 있도록 동기 유발을 할 수도 있다. ‘새 단어를 기억하기 위해 노래나 운율을 만드는 전략’은 중국인 학습자를 대상으로 한국어를 교육할 때 다양한 매체와 콘텐츠를 활용하는 것이 효과적일 수 있다는 것을 시사한다. 중국인 학습자들에게 한국어를 가르칠 때, 한국어를 운율 또는 노래와 연결 지어 학습할 수 있도록 한류 문화의 다양한 매체나 콘텐츠를 사용하면 학습자들의 자연스러운 한국어 습득을 도울 수 있다. 그리고 25세 이상 학습자의 경우 이 전략을 많이 사용하는 경향이 있어 이러한 학습자들을 대상으로 한 한국어 교수현장에서 노래나 운율을 활용하여 이미 알고 있는 어휘들 간의 연계성을 찾아 어휘에 대한 기억을 강화하도록 유도할 수 있을 것이다.

마지막으로 초급, 중급 학습자들이 전반적으로 고급 학습자들에 비해 어휘 학습전략의 활용도가 높았다. 즉 숙달도가 낮을수록 어휘 학습전략을 더 많이 사용하고 있다는 것을 알 수 있으며 숙달도가 낮을수록 특정한 전략을 사용하기보다는 광범위하게 많은 전략을 사용한다는 것을 의미하기도 한다. 이런 결과는 학습자 요인이 고려되지 않은 전략 사용이 어휘 학습에 실제적인 도움을 주지 못한다는 것을 보여준다. 옥스퍼드(Oxford, 1990)의 주장과 같이 언어 학습에서 학습자가 스스로 효과적인 전략을 개발하여 사용할 수도 있지만 전략의 효과적인 사용을 위한 교사의 체계적인 지도도 필요하다. 따라서 교사들은 학습자들의 특성을 고려하여 어휘 학습전략에 대한 효과적인 지도를 해야 한다. 이를 위해 다양한 어휘 학습전략에 관심을 갖고 학습자가 어휘 학습전략에 대한 자기주도적인 선택을 할 수 있도록 장려할 필요가 있다.

Ⅴ. 결론

이 장에서는 본 연구의 결과를 요약하고, 연구의 결론과 시사점을 밝히는 한편 연구의 한계와 후속연구에 대한 제안을 하도록 하겠다.

그동안 어휘 학습전략에 관한 연구는 영어교육 분야에서 활발히 이루어졌고 한국어교육 분야에서는 상대적으로 연구가 적은 편이었다. 그럼에도 불구하고 한국어 어휘 학습전략 연구들은 외국어 교육 분야에서 사용된 연구 도구들을 참조하여 지속적으로 연구를 진행해 왔지만, 해당 참조도구가 한국어 학습자를 위한 것이 아니라는 점에서 한계가 있었다. 따라서 본 연구에서는 참조도구를 재구성하여 중국인 한국어 학습자를 대상으로 효과적인 어휘 학습전략을 밝히기 위해 요인분석을 실시하여 중국인 한국어 학습자의 특성에 맞는 어휘 학습전략을 추출해 중국인 학습자가 한국어 어휘 학습전략을 사용하는 양상을 조사하고 분석하였다.

연구를 진행하기에 앞서 어휘의 개념과 관계 및 중요성, 어휘 학습전략의 개념과 분류를 고찰함으로써 본 연구에 알맞은 분석의 틀을 상세히 제시하였다. 본 연구에서는 슈미트(Schmitt, 1997)의 어휘 학습전략의 분류 체계뿐만 아니라 스토퍼(Stoffer, 1995), 구와 존슨(Gu &Johnson, 1996), 네이션(Nation, 2013), 지앙(Jiang, 2004)의 어휘 학습전략 분류와 대조 및 보완으로 재구성하여 61개의 하위전략으로 설문 문항을 만들었다. 이러한 분석의 틀을 가지고 중국인 한국어 학습자 577명을 대상으로 조사를 실시한 뒤, 요인분석을 한 결과, 중국인 한국어 학습자의 특성에 의해 크게 2개 범주와 7개 상위전략, 30개의 하위전략을 추출하였다. 그리고 어휘 학습에 대한 인식 양상과 어휘 학습전략의 사용 양상에 대해 알아보고, 학습자 요인 즉 성별, 연령, 숙달도, 학습자의 제1외국어(영어, 한국어), 학습 기간을 중심으로 어휘 학습전략의 차이를 알아보면서 그들의 상관관계 및 영향을 밝혀 중국인 한국어 학습자들에게 효과적인 어휘 학습전략을 마련하는 것을 본 연구의 목적으로 삼았다. 이를 위해

SPSS 통계 프로그램 중 요인분석(Factor analysis), 기술 통계, 독립표본 t-검정(independent samples t-test), 일원변량분석(One-way AVOVA), 상관분석(Correlation analysis), 다중회귀분석(Multiple regression analysis) 등 통계기법을 사용하였다. 지금까지의 연구 결과를 종합하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 중국인 한국어 학습자들은 어휘 학습에 대한 중요성과 필요성을 높게 인지하고 있었다.

둘째, 중국인 한국어 학습자를 대상으로 요인분석을 실시하여 7개의 어휘 학습전략을 추출하여 개념화하였다. 즉 "어휘 의미 강화 전략, 사회적 요청 전략, 연관성을 활용한 기억 전략, 자기 주도적 인지 조절 전략, 선택적인 반복 전략, 어휘 정보 활용 전략, 정의적(심리적) 불안 조절 전략" 이라는 7개 전략으로 개념화하여 설명함으로써 중국인 학습자가 지닌 어휘 학습전략의 주요한 특징을 밝힐 수 있었다.

셋째, 중국인 한국어 학습자를 어휘 학습전략의 범주별로 사용 양상을 살펴본 결과 '의미 발견 전략' 이 '기억 강화 전략' 보다 더 많이 사용되는 것으로 나타났고 7개 상위전략별로 사용 양상을 살펴본 결과, "어휘 정보 활용 전략(M=4.33) > 선택적인 반복 전략(M=3.99) > 연관성을 활용한 기억 전략(M=3.95) > 정의적(심리적) 불안 조절 전략(M=3.75) > 자기 주도적 인지 전략(M=3.70) > 사회적 요청 전략(M=3.31) > 어휘 의미 강화 전략(M=3.06)" 의 순서로 높게 나타났다.

넷째, 앞서 추출한 7개 전략과 학습자 요인에 대해 차이분석을 실시한 결과를 간단히 정리하면 다음과 같다.

먼저 성별에 따른 어휘 학습전략의 차이가 없다. 하지만 어휘 학습전략의 구체적인 차이를 살펴본 결과 여성 집단이 남성 집단보다 '연관성을 활용한 기억 전략', '선택적인 반복 전략', '어휘 정보 활용 전략' 에서 차이를 보였다.

다음으로 연령에 따른 어휘 학습전략의 차이에서 20대 후반(25~30새)이 20대 전반(20~24세)에 비해 유의미한 차이를 보였다. 특히 '어휘 의미 강

화 전략’, ‘자기 주도적 인지 조절 전략’, ‘선택적인 반복 전략’, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’에서 차이를 보였다.

한국어 숙달도에 따른 어휘 학습전략의 차이에서는 ‘어휘 의미 강화 전략’, ‘사회적 요청 전략’, ‘어휘 정보 활용 전략’의 경우 초급, 중급 학습자들이 고급 학습자보다 이런 전략을 더 많이 사용하고, ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’의 경우는 고급 학습자들이 중급 학습자들보다 더 많이 사용하고 있다. 이는 숙달도가 낮을수록 관련된 어휘를 함께 학습하는 것을 시도하고 핵심어 전략이나 노래나 운율을 사용, 새로운 어휘를 사용할 수 있는 상황을 생각하면서 다양한 방법을 시도하여 어휘 학습을 하고 있음을 보여준다.

마지막으로 학습자의 제1외국어(영어, 한국어)에 따라 차이를 보이지 않았고 학습 기간에 따른 어휘 학습전략의 차이에서 ‘사회적 요청 전략’과 ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’에 대해서는 유의미한 차이를 보였다.

다섯 번째, 차이분석을 실시한 결과를 토대로 연령, 한국어 숙달도와 어휘 학습전략 간의 상관관계를 살펴보았다. 그런 다음 어휘 학습전략이 한국어 숙달도에 미치는 영향을 분석한 결과, ‘어휘 정보 활용 전략’의 하위전략인 ‘글의 문맥 또는 전후 관계를 통해 의미를 추측하는 전략’과 ‘정의적(심리적) 불안 조절 전략’의 하위전략인 ‘어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지를 잘 아는 전략’은 한국어 숙달도 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 확인하였다.

이상과 같이, 본 연구는 중국인 한국어 학습자들의 특성을 밝힐 수 있는 7개 상위전략과 30개 하위전략을 추출하였다는 점에서 의미가 있다. 또한, 어휘 학습과정에서 어휘 학습전략이 학습자의 다양한 학습자 요인에 따라 어휘 학습전략의 사용 양상을 조사하여 중국인 한국어 학습자들에게 기초자료를 제공했다는 점에서 의의가 있다. 하지만 이러한 의의에도 불구하고 여전히 한계점과 해결해야 할 지점들이 존재한다. 이러한 견지에서 다음과 같은 후속 연구를 제언할 수 있다.

첫째, 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자만을 연구 대상으로 한정했

기 때문에 연구 결과를 일반적인 한국어교육에까지 일반화하기에는 무리가 있어 추후 다른 언어권에 대한 연구도 많이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 학습자들의 어휘 학습전략 사용 양상을 살피는 것에서 더 나아가 어휘 학습전략을 지도하고 그 효과를 검증하지는 못했다. 앞으로는 본 연구를 토대로 구체적인 어휘 학습전략 지도 훈련을 통한 교수 설계와 그 효과에 대한 후속 연구가 이어져야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 양적 연구의 설문 조사법을 사용하여 분석을 진행하였다. 설문 조사법은 제한된 시간 내에 많은 학습자를 상대로 실시할 수 있다는 시행상의 편의성과 경제성으로 인해 많이 사용 되어온 방식이지만 학습자들이 전략 사용에 있어 드러나지 않은 무의식적 사용 전략을 관찰할 수 없다는 한계를 가진다. 이러한 한계점을 보완하여 앞으로는 양적, 질적 연구를 병행하여 보다 구체적으로 어휘 학습전략을 밝히는 연구가 이루어질 필요가 있다.

본 연구에서 지적한 한계점들을 보완하여 어휘 학습전략에 대한 연구가 지속적으로 이루어지고 교육 현장에서 이를 효율적으로 활용함으로써 중국인 한국어 학습자들의 언어 학습에 많은 도움이 될 수 있기를 바란다. 또한, 어휘 학습전략의 사용 방법을 어떻게 효과적으로 학생들에게 지도할 것인가의 문제를 탐색하는 후속 연구가 지속되기를 바란다. 마지막으로 본 연구가 한국어 어휘 학습전략 연구에 유용한 기초 자료가 될 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

국내 논저

강승혜(1996), 「제2언어로서의 한국어 학습자의 언어 학습전략 유형 및 학습결과 분석 연구」, 연세대학교 박사학위논문.

강승혜(1999), 「한국어 학습자의 언어학습 전략과 학습결과」, 『외국어로서의 한국어교육』 24, 연세대학교 한국어학당, 89-115쪽.

강현화(2011), 「한국어 어휘 교육 연구방법론 동향 분석」, 『이중언어학』 47, 이중언어학회, 453-479쪽.

구본관(2008), 「교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구」, 『국어교육연구』 21, 서울대학교 국어교육연구소, 77-127쪽.

구본관(2011), 「어휘 교육의 발전 방향 탐색; 어휘 교육의 목표와 의의」, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, 27-59쪽.

구본관·신명선·서혁·이도영·민현식 외(2014), 『어휘 교육론』, 사회평론아카데미.

김경민(2013), 「한국어 통합교재에서의 어휘 학습전략 적용 방안 연구」, 경희대학교 석사학위논문.

김미래(2008), 「한국 고등학생들의 외국어 학습전략 사용 실태와 학습전략 훈련의 효과」, 부산대학교 박사학위논문.

김미영(2011), 「EFL 학습자의 어휘학습전략과 연어 능력에 관한 연구」, 『코기토』 69, 부산대학교 인문학연구소, 485-505쪽.

김석우(2016), 『기초통계학(2판)』, 학지사.

김유희(2011), 「수준별 학습자의 어휘 학습 전략 사용 연구: 실업계 고등학교 1학년 학생을 대상으로」, 한양대학교 석사학위논문.

김은주(2003), 「새 어휘 제시 방법이 제 2 언어로서의 한국어 어휘 학습에 미치는 영향에 관한 연구」, 『한국어 교육』 14(1), 국제한

국어교육학회, 367-388쪽.
김인석·정동빈(1999), 「초등영어 교육을 위한 새로운 어휘목록의 제시에 관한 연구」, 『초등영어교육』 5, 한국초등영어교육학회, 105-140쪽.
김정렬·윤지여(2004), 『영어 교육 연구에서 통계의 활용』, 한국문화사.
김홍규(1997), 『사회과학통계분석』, 나남.
나경희·맹수연(2007), 「ESL 학습자의 어휘학습전략이 어휘 및 독해능력에 끼치는 영향」, 『영어영문학연구』 49(1), 한국중앙영어영문학회, 71-93쪽.
남상은(2011), 「어휘 학습 전략이 어휘 기억에 미치는 영향」, 경희대학교 석사학위논문.
노경섭(2016), 『제대로 알고 쓰는 논문 통계분석: SPSS & AMOS 21』, 서울: 한빛아카데미.
량성애(2016), 「중국인 학습자의 한국어 학습 전략 연구」, 영남대학교 박사학위논문.
박성은(2008), 「중급 단계 중국인 한국어 학습자의 한자 어휘 학습전략 연구: 의미 발견 전략을 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문.
박수영(2015), 「거주기간과 학습 기간이 한국어 학습자의 어휘 학습전략에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위논문.
박수현(2008), 「학습전략을 활용한 한국어 어휘 교재의 단원 구성 방안 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
박영예(2001), 「초등학생들의 영어 학습전략 측정도구 개발을 위한 연구」, 『Foreign Languages Education』 8, 한국외국어교육학회, 69-100쪽.
박주현·김신혜(2012), 「고등학교 영어 학습자의 어휘 학습 전략과 어휘 능력과의 관계」, 『현대문법연구』 68, 현대문법연구, 195-219쪽.

배주하(2018), 「영어어휘지식의 크기와 깊이에 따른 고등학생의 어휘 학습 전략 비교」, 한국외국어대학교 석사학위논문.

서울대학교 국어교육연구소(2014), 『한국어교육학 사전』, 도서출판하우.

성태제(2014), 『알기 쉬운 통계 분석(2판)』, 학지사.

손성희(2011), 「한국어 학습자의 언어 학습전략 분석 연구」, 연세대학교 박사학위논문.

송지원(2018), 「접사분석과 문맥활용 어휘 학습 전략이 중학생의 영어 어휘 지식 신장에 미치는 영향」, 한국외국어대학교 석사학위논문.

신명선(2004), 「어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력 (lexical competence)에 대한 연구」, 『국어교육』 113, 한국어교육학회, 263-296쪽.

양정혜(2018), 「어휘 학습 전략을 활용한 한국어 읽기 교수-학습 방안 연구」, 상명대학교 석사학위논문.

오준일(1996), 「태도와 성별이 영어 학습 책략 사용에 미치는 영향」, 『영어교육』 51(2), 한국영어교육학회, 35-54쪽.

오해리(2020), 「한국어 학습에서의 어휘학습전략과 어휘지식 및 그 상관관계 연구: 중국 대학 한국어전공 학습자를 중심으로」, 영남대학교 박사학위논문.

이경희(2006), 「학습 전략을 활용한 영어 어휘 학습서 연구 개발」, 국제영어대학교 석사학위논문.

이상희·정양수(2015), 「한국 대학생의 영어 어휘 학습 전략의 사용과 만족도에 관한 연구」, 『현대영미어문학』 33(1), 현대영미어문학회, 333-354쪽.

이영준(2002), 『요인분석의 이해』, 서울: 도서출판 석정.

이유림(2016), 「한국어 학습자의 어휘 학습 전략이 표현 어휘력 향상에 미치는 효과 연구」, 경희대학교 박사학위논문.

이완기(2003), 『영어 평가방법론』, 서울: 문진미디어.

이정민·강현화(2008), 「한국어 독학용 어휘학습 교재 개발 방안: 좁은 독 서를 통한 점증적 어휘 학습 전략 활용」, 『한국어 교육』 19(1), 국제한국어교육학회, 231-252쪽.

이정민(2010), 「한국어 어휘 학습 전략 연구」, 경희대학교 박사학위논문.

이정희(2002), 「한국어 학습자의 표현 오류 연구」, 경희대학교 박사학위 논문.

이재욱·남기춘(2001), 「외국인을 위한 한국어 교육: 한국어 학습자의 어휘학습 전략 연구」, 『우리어문연구』 17, 우리어문학회, 25-53쪽.

이창덕·임소영(2010), 「다문화 사회를 위한 한국어 어휘 교육」, 『나라사랑』 119, 외솔회 161-193쪽.

이효신(2009), 「중국인 학습자의 한국어 어휘 학습 전략 연구」, 영남대학교 석사학위논문.

임수진(2007), 「초등학생 영어 어휘 학습 전략 연구」, 한남대학교 박사학위 논문.

임지룡(2006), 「개념적 은유에 대하여」, 『한국어 의미학』 20, 한국어의미학회, 29-60쪽.

왕청동(2014), 「대만인 한국어 학습자들의 어휘 학습 태도 및 어휘 학습 전략 양상」, 『언어와 정보사회』 23, 서강대학교 언어정보연구소, 85-136쪽.

원미진(2010a), 「한국어 학습자 요인분석을 통한 학습 전략 사용의 비교분석 연구」, 『국제어문』 48, 국제어문학회, 277-313쪽.

원미진(2010b), 「한국어 학습자의 어휘 학습 전략에 관한 연구」, 『한국사전학』 15, 한국사전학회, 194-219쪽.

조미선(2006), 「중학교 학습자의 영어 어휘 학습 책략 연구」, 『Studies in English education』 11(1), 글로벌영어교육학회, 99-124쪽.

조현용(2000), 「어휘 중심 한국어 교육 방법 연구」, 경희대학교 박사학

위논문.
차경미·이기연(2019), 「모어 화자의 국어 어휘 표현 전략 연구」, 『문법교육』 36, 문법교육학회, 135-181쪽.
차경미(2020), 「국어 어휘 수행 전략 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
최 섭(2016), 「중국인 중급 학습자를 위한 한국어 어휘 학습 전략 교수 방안 연구」, 고려대학교 석사학위논문.
최윤정(2008), 「TV 광고를 활용한 한국어 어휘 학습 방안 연구: 중국인 중급 학습자를 대상으로」, 부산외국어대학교 석사학위논문.
함은주(2015), 「한국어 어휘 교수·학습 전략 연구 동향 분석: 학위 논문을 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문.
한상호(2003), 「대학생의 영어 어휘능력과 어휘 학습전략의 상관관계」, 『영어교육연구 15, 팬코리아영어교육학회, 239-269쪽.
한재영·박지영·현윤호·권순희·박기영 외 (2010), 『한국어 어휘 교육 , 서울 (한국), 태학사.
홍종명(2012), 「한국어교육: 요인분석을 통한 한국어 학습전략 범주화 연구: 결혼이민자 한국어 학습자를 중심으로」, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회, 557-583쪽.
홍종명(2017), 「베트남인 한국어 학습자 대상 SILL 문항분석 및 요인분석 연구」, 『동남아연구』 27(2), 한국외국어대학교 동남아연구소, 63-83쪽.

국외 논저

Ahmed, M. O. (1989), "Vocabulary Learning Strategies", *Beyond words*, pp. 3-14.

Bonk, W. J. (2000), "Second language lexical knowledge and listening comprehension", *International journal of listening*, *14*(1), pp. 14-31.

Brown, C. L. (2007), "Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners", *The Social Studies*, *98*(5), pp. 185-188.

Brown, H. D. (1994), *Principles of language learning and teaching,* New Jersey.

Brown, H. D. (2000), *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4), New York: Longman.

Catalan, R. M. J. (2003), "Sex differences in L2 vocabulary learning strategies", *International Journal of Applied Linguistics*, *13*(1), pp. 54-77.

Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1983), Reading strategies training for meaningful learning from prose. In *Cognitive strategy research* (pp. 87-131). Springer, New York, NY.

Cook, V. (2013), *Second language learning and language teaching,* Routledge.

Cohen, A. D. (1996), Second language learning and use strategies: Clarifying the issues.

Cohen, A. D. (2003), "The learners side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *41*(4), pp. 279-291.

Cohen, A. D. (2014), *Strategies in learning and using a second language,* Routledge.

Cyr, P., Germain, C., & Les stratégies d' apprentissage, P. (1998), Didactique des langues étrangères, *Les strategies d'apprentissage, Paris: CLE International.*

Dörnyei, Z. (2001), "New themes and approaches in second language motivation research", *Annual review of applied linguistics*, *21*(1), pp. 43.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1989), "Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies", *The modern language journal*, *73*(1), 1-13.

Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition,* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008), *The study of second language acquisition (2nd ed),* Oxford: Oxford University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (2001), *Second language acquisition: An introductory course,* Mahwah, NJ: L.

Gershman, S. J. (1970), *Foreign language vocabulary learning under seven conditions,* PhD Thesis, ProQuest Information & Learning.

Green P., Tull D. & Albaum, G. (1988), *Research for Marketing Decisions,* Prentice-Hall, International, Inc.

Gu, P. Y. (2003), "Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies", *TESL-EJ*, *7*(2), pp. 1-25.

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996), "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes", *Language learning*, *46*(4), pp. 643-679.

Hatch, E., & Brown, C. (1995), *Vocabulary, semantics, and language*

education, Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211.

Higgs, T. V., & Clifford, R. (1982), The push toward communication.

Hirsh, D., & Nation, P. (1992), "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?", *Reading in a Foreign Language, 8(2),* pp. 689-696.

Jeon, I. J. (2007), "The relationship between Korean EFL learners' vocabulary ability and vocabulary learning strategies", *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, *62*(1), pp. 31-54.

Jiang, N. (2004), "Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language", *The modern language journal*, *88*(3), pp. 416-432.

Kim, H., & Lee, W. (2018), "Validation of the Grammaticality Judgment Test of Korean Passive Expressions Through Exploratory Factor Analysis", *The Korean Language in America*, *22*(2), pp. 122-155.

Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999), "Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success", *The Modern Language Journal*, *83*(2), pp. 176-192.

Kudo, Y. (1999), L2 vocabulary learning strategies, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Lan, R., & Oxford, R. L. (2003), "Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *41*(4), pp. 339.

Laufer, B. (1992), "Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic

ability", *Journal of Research in Reading*, *15*(2), pp. 95-103.

Laufer, B. (1997), "What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition", *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, pp. 140-155.

Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996), "The vocabulary-learning strategies of foreign-language students", *Language learning*, *46*(1), pp. 101-135.

Lewis, M. (1993), *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993), Hove: Language teaching publications.

Lewis, M., Gough, C., Martínez, R., Powell, M., Marks, J., Woolard, G. C., & Ribisch, K. H. (1997), *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice* (Vol. 3, No. 1, pp. 223-232), Hove: Language Teaching Publications.

Ludwig, J. (1984), "Vocabulary acquisition as a function of word characteristics", *Canadian Modern Language Review*, *40*(4), pp. 552-562.

McCarthy, M. (1990), *Vocabulary,* Oxford University Press.

Mochizuki, A. (1999), "Language learning strategies used by Japanese university students", *RELC journal*, *30*(2), pp. 101-113.

Nation, I. S. P. (1990), *Teaching and Learning Language*, New York: New Burry House.

Nation, I. S. P. (2001). "Teaching and explaining vocabulary", *Readings in Methodology*, pp. 144.

Nation, P., & Chung, T. (2009), "28 Teaching and Testing Vocabulary", *The handbook of language teaching*, pp. 543.

Nation, I. S. (2013), *Learning vocabulary in another language Google eBook,* Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999), *Second Language Teaching & Learning,* Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.

O'malley, J. M., O'Malley, M. J., Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990), *Learning strategies in second language acquisition,* Cambridge university press.

Oxford, R., & Nyikos, M. (1989), "Variables affecting choice of language learning strategies by university students", *The modern language journal*, *73*(3), pp. 291-300.

Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know,* Heinle & heinle Publishers.;.

Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994), "Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction", *System*, *22*(2), pp. 231-243.

Park, J. E. (2001), "Korean EFL learners' vocabulary learning strategies", *English Teaching*, *56*(4), pp. 3-30.

Parry, K. (1996), "Culture, literacy, and L2 reading", *Tesol Quarterly*, *30*(4), pp. 665-692.

Read, J. (1993), "The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge", *Language testing*, *10*(3), pp. 355-371.

Richards, J. C. (2000), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics,* Routledge.

Rubin, J. (1975), "What the good language learner can teach us", *TESOL quarterly*, pp. 41-51.

Rubin, J. (Ed.). (1987), *Learner strategies in language learning,* Macmillan College.

Schmitt, N. (1997), "Vocabulary learning strategies", *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, pp. 199-227.

Segler, T. M., Pain, H., & Sorace, A. (2002), "Second language

vocabulary acquisition and learning strategies in ICALL environments", *Computer Assisted Language Learning*, *15*(4), pp. 409-422.

Skehan, P. (1989), "Language testing part II", *Language Teaching*, *22*(1), pp. 1-13.

Summers, D. (1988), "The role of dictionaries in language learning", *Vocabulary and language teaching*, pp. 111-125.

Stern, H. H. (1975), "What can we learn from the good language learner?", *Canadian Modern language review*, *31*(4), pp. 304-319.

Stoffer, I. (1995), University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables, ProQuest Dissertations Publishing.

Sunderland, J. (2000), *Issues of language and gender in second and foreign language education,* Cambridge University Press.

Tarone, E. (1980), "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1", *Language learning*, *30*(2), pp. 417-428.

Taylor, L. (1990), *Teaching and learning vocabulary,* Prentice Hall.

Thornbury, S. (2006), *How to teach vocabulary,* Pearson Education India.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983), "The teaching of learning strategies", In *Innovation abstracts,* Vol. 5. No. 32. 1983.

Wilkins, D. A. (1972), *Linguistics in language teaching,* E. Arnold, 1973.

Willis, J. (1981), *Teaching english through english* (Vol. 8), Harlow: Longman.

李晓琪, 刘德联, 牟淑媛, 刘元满, & 杨德峰(1997), 汉语常用词用法词典.

부 록 1

범주	상위전략	하위전략
어휘 학습에 대한 인식		1. 어휘가 중요하다고 생각한다.
		2. 어휘는 암기만 하면 되며 어휘 학습전략이 필요 없다고 생각한다
의미발견전략	의미 결정 전략	3. 문장속의 품사를 분석하기
		4. 접사와 어근 분석하기
		5. 이미 알고 있는 언어(L1, L2)와 유사한지 확인하기
		6. 그림이나 몸짓으로 분석하기
		7. 글의 문맥 또는 전후관계를 통해 추측하기
		8. 사용하기 (이중 언어 사전 혹은 단일어 사전)
		9. 어휘목록이나 학습용 카드를 사용하기
		10. 모르는 단어는 인터넷이나 휴대전화로 검색하기
	사회적 발견 전략	11. 그룹 활동을 통해서 의미 발견하기
		12. 동료에게 도움을 요청하기
		13. 다른 사람에게 모국어로 번역해 달라고 요청하기
		14. 다른 사람에게 유의어나 쉬운 말로 설명해 달라고 요청하기
		15. 다른 사람에게 새 단어로 문장을 만들어 달라고 요청하기
기억강화전략	사회적 강화 전략	16. 그룹으로 모여 공부하고 연습하기
		17. 학습용 카드나 어휘 목록이 정확한지 다른 사람에게 확인 받기
		18. 한국사람 또는 한국어를 잘하는 사람과 의사소통하기
		19. 다른 사람들에게 퀴즈를 내며 자주 복습하기
	기억 전략	20. 자신의 경험과 연관시키기
		21. 정도순으로 나열되는 형용사를 등급화하기
		22. 장소 전략 사용하기
		23. 연속되는 글자를 정해 놓고 그 글자에 맞추어서 단어를 공부하기
		24. 단어의 첫 글자에 밑줄 긋기
		25. 핵심어 전략 사용하기
		26. 접사와 어근 외우기

		27. 품사 기억하기
		28. 관용표현과 함께 공부하기
		29. 신체 활동을 사용하여 기억하기
		30. 의미나 형태를 이미지화하기
		31. 단어의 반의어와 연결시키기
		32. 단어의 유의어나 동의어와 연결시키기
		33. 단어의 의미를 사용하여 기억하기
		34. 관련된 어휘를 함께 학습하기
		35. 새 단어로 문장이나 스토리 만들기
		36. 단어의 철자에 주이하여 기억하기
		37. 단어를 발음연습 하면서 공부하기
		38. 노래나 운율을 만들어 새로운 단어나 문법을 기억하기
		39. 문법에 의해 어휘를 분류하기
		40. 주제별로 어휘를 분류하기
		41. 새 단어가 사용될 할 수 있는 상황을 생각하면서 그 단어를 기억하기
		42. 실제 사물을 조작하여 새로운 단어를 기억하기
		43. 단어를 기억하기 위해 한국어 어휘 앱을 사용하기
	인지 전략	44. 반복하여 말하기
		45. 반복하여 쓰기
		46. 수업 중에 필기하기
		47. 교재의 어휘 부분 공부하기
		48. 단어장 들고 다니기
		49. 해당 사물에 단어 써서 붙이기
		50. 어휘 목록이나 학습용 카드 만들기
		51. 단어를 기억하기 위해 어떤 경우에 어떤 전략을 사용할지 잘 안다.
		52. 스스로에게 질문하면서 자주 복습하기
		53. 어떤 경우에 어떤 어휘를 사용할지 잘 안다.
		54. 새로운 어휘를 사용하는 것이 두려울 때 스스로 긴장을 풀고 불안을 극복하기
		55. 어휘를 잘못 사용할지라도 나는 자신을 격려하고 사용하는 것을 시도하기

	상위 인지 전략	56. 다양한 미디어, 노래, 영화, 뉴스 등을 사용하기
		57. 스스로 어휘력을 평가하고 확인하기
		58. 주기적으로 어휘 연습하기
		59. 새 단어는 공부하지 않고 넘어가기
		60. 지속적으로 시간을 들여 공부하기
		61. 글을 쓸 때 단어가 생각 안 나면 그냥 무시하거나 스스로 단어를 만들기
		62. 글을 쓸 때 단어가 생각 안 나면 비슷한 단어를 사용하거나 쉬운 단어를 사용하기
		63. 모니터링을 통해 어휘의 부정확한 사용에 대해 확인하기

부 록 2

大家好，我是一名在韓中國留學生，目前就讀於首爾國立大學韓國語教育專業。現針對中國學生在學習韓國語詞匯時使用的學習戰略（方法）做調查。問卷調查內容將作為本人的碩士畢業論文研究資料所使用，在此可以承諾在任何情況下都不會用於學術研究之外，請放心填寫。答案沒有對錯之分，根據自己的實際情況進行回答即可。

另外，如果對此問卷有疑問或者想要了解更多學習韓語詞匯的方法可以通過以下方式取得聯系。

首爾國立大學 韓國語教育專業 金香淑
E-Mail: xiangshu0422@gmail.com

< 個人基本信息 >

- 性別： □男 □女
- 國籍： □中國大陸 □中國香港 □中國澳門 □中國臺灣 □其他
- 年齡： □17~19歲 □20~24歲 □25~29歲 □30歲以上
- 韓國語水平： □一級 □二級 □三級 □四級 □五級 □六級
- 第二外語： □英語 □韓語 □日語 □其他
- 學習目的： □升學 □興趣愛好 □就業 □移居 □其他
- 韓語學習時間： □一年以下 □1~2年 □3~4年 □4年以上
- 現在在哪所大學或者機構學習韓語：（ ）

* 請閱讀下列各項內容，並將您對下列學習方法的使用程度進行標記。

如： 1.從不使用 2. 偶爾使用 3. 經常使用 4. 非常經常使用

（1，2，3，4 只表示使用或認知程度）

	詞匯學習戰略	①	②	③	④	⑤
1.	我認為學習韓語詞匯很重要。					
2.	我認為學習韓語詞匯只要背誦就可以，不需要詞匯學習戰略。					
3.	當遇到不認識的韓語單詞時，我會先分析它在句子中的成分再分析它的詞性（名詞，動詞，形容詞等）。					
4.	當遇到不認識的韓語單詞時，我會分析單詞的構成方式，分開詞根和詞綴。 如：‘풋사과’的‘풋’是‘未成熟，生，青’的意思，‘사과’是蘋果的意思，所以‘풋사과’是‘青蘋果‘的意思。					
5.	當遇到不認識的韓語單詞時，我會在我已學過的語言（漢語，英語，日語等）中確認是否有相似的單詞。 如：‘교사’與 漢語中的 ‘教師’；‘햄버거’與英語中的‘hamburger’；‘고속도로‘與日語中的‘高速ターミナル’					
6.	當遇到生詞時，我會通過圖片，說話人的表情，肢體動作等來推測單詞的意思。					
7.	當遇到生詞時，我會根據上下文或者前後關系來進行推測。					
8.	當遇到生詞時，我會去查找詞典。如：漢韓詞典　　韓語詞典。					
9.	當遇到生詞時，我會去翻看自己整理的單詞本或者單詞卡片。					
10.	當遇到生詞時，我會上網或者用手機查找或者拍照翻譯。					
11.	當遇到生詞時，我會通過跟大家一起做活動來了解它的意思。					
12.	當遇到生詞時，我會向一起學習的小夥伴請求幫助。					
13.	當遇到生詞時，我會請求別人（如老師，同學　等）翻譯成漢語。					
14.	當遇到生詞時，我會請求別人（如老師，同學　等）用					

	簡單的語言解釋這個單詞，或者詢問同義詞。					
15.	當遇到生詞時，我會請求別人（如老師，同學　等）利用生詞造句。					
除上述方法之外，當你遇到不認識的韓語單詞時，還會使用什麼樣的方法推測呢？						
16.	我會跟同學們聚在一起學習，並復習所學的韓語單詞。					
17.	我會把我寫的韓語單詞本或者單詞卡片給別人（老師，同學等）檢查，確認是否正確。					
18.	我會跟韓國人或者韓語能力水平高的的人一起交流，提高所學韓語單詞的記憶。					
19.	我會跟其他學習者互問互答（如：你問我答，快問快答等）來復習所學的單詞。					
20.	為了記住韓語單詞，我會把韓語單詞和自己的經歷聯系起來。 如：在記“무섭다（害怕）”這個單詞的時候，我會聯想起自己看恐怖電影的經歷。					
21.	表示程度和階段類的韓語單詞，我會按照層次關系來一起記。 如：항상>자주>보통>가끔>전혀					
22.	我會使用‘場所記憶法’來記韓語單詞。					
23.	我會把連續出現在一起的單詞記下來，按照順序記住單詞。 如：도래미파솔（哆來咪發唆）도-도토리, 래-돌고래, 미-인절미, 파-파라솔, 솔-파라솔					
24.	為了記新的韓語單詞，我會在第一個字下面劃橫線提高視覺性來增強記憶。					
25.	為了記新的韓語單詞，我會利用“核心詞”記其他單詞。					
26.	學習生詞時，　我會記它的詞根和詞綴。					
27.	學習生詞時，我會記它的詞性（動詞，形容詞，副詞等）。					
28.	學習生詞時，我會把相關的俗語和慣用語一起記。 如：學習‘그림’和 ‘떡’的時候，順便把 ‘그림의 떡’也					

	一起記。學習‘우물’和 ‘개구리’的時候，順便把 ‘우물 안 개구리’也一起記。					
29.	學習生詞時，我會利用身體活動來記。 如：농구（籃球）-我會利用雙手，想象打籃球的手勢來記。					
30.	學習生詞時，我會把單詞形態化記憶。 如：뚱뚱하다（胖）：字形偏寬，具有胖的意思。					
31.	記單詞時，我會聯想它的反義詞來記。 如：남자<->여자（男-女），옳다<->틀리다（對-錯）					
32.	記單詞時，我會聯想它的近義詞或者同義詞來記。 如：이->치아（牙齒），운전사->기사（司機）					
33.	學習生詞時，我會利用單詞的意思來記憶。					
34.	學習生詞時，我會把相關的單詞一起學習。 如：顏色相關單詞：노란색（黃色），　　파란색（藍色），　빨간색（紅色）；　身體相關的單詞：손（手），다리（腿），발（腳）					
35.	學習生詞時，我會把新學的單詞造個句子，或者編個故事來記。					
36.	學習生詞時，我會註意它的拼寫。 如：게(螃蟹）-개（狗）；　새（鳥）- 세（歲）					
37.	學習生詞時，我會通過練習它的發音來記。					
38.	學習生詞時，我會把它做成一首歌或者一段節奏來記憶。					
39.	我會根據語法，把單詞整理在一起來記。					
40.	我會根據相關的主題來記單詞。 如：김밥(（紫菜包飯），　된장찌개(大醬湯），　떡볶이（炒年糕）-韓國美食					
41.	學習生詞時，我會思考可能使用的情況來記憶單詞。 如：화려하다（華麗）-下次見到同學穿的衣服，可以使用這個單詞來誇獎她。					
42.	學習生詞時，我會通過制作相關事物來記憶。					
43.	為了記憶生詞，我會使用韓語詞匯相關的APP。					
44.	為了記住生詞，我會通過朗讀反復練習。					
45.	為了記住生詞，我會通過書寫反復練習。					
46.	為了記住生詞，我會在課堂上把韓語單詞記在筆記					

	上。					
47.	我會自主學習教材裏出現的詞匯部分。					
48.	為了記住生詞，我會隨身攜帶單詞本或者把單詞記在手機備忘錄裏。					
49.	為了記住生詞，我會在物品上貼上相應的韓語單詞。					
50.	為了記住生詞，我會做一個單詞本或者一些單詞卡片。					
51.	記生詞時，我知道在什麽情況下應該使用什麽樣的戰略（方法）。					
52.	為了記住生詞，我會經常向自己提問題來復習（自問自答）。					
53.	我知道在什麽情況下，應該使用什麽樣的韓語詞匯。					
54.	當我怕使用韓語生詞時　　我會試著自我放松，激勵自己。					
55.	即使有可能發生用錯單詞的情況，我也能鼓勵自己去嘗試。					
56.	我會利用韓國電影，電視劇，報紙等媒體來學習韓語單詞。					
57.	我會通過自我測試來確認我所掌握的詞匯量。					
58.	我會週期性的韓語單詞。					
59.	當我遇到生詞時，我會直接略過它。					
60.	課余時間我也會持續學習韓語單詞。					
61.	當我寫作時出現想不起來的單詞，我會直接跳過或者自己編一個。					
62.	當我寫作時出現想不起來的單詞，我會想想相近的單詞或者換成簡單的單詞。					
63.	我會通過監測設備（錄音，錄像）來確認使用詞匯的正確與否。					

除上述方法之外，為了記住已學過的單詞，你還會用什麽方法呢？

－ 感謝您的填寫，祝您生活愉快 －

ABSTRACT

A Study on the Factors of Vocabulary Learning Strategies of Chinese Korean learners

JIN, XIANGSHU
Korean Language Education as a Foreign Language
Department of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to analyze the factors of the vocabulary learning strategy of Chinese Korean learners, reveal their characteristics, and explore the effective teaching and learning direction of the vocabulary learning strategy by analyzing the vocabulary learning strategy and its relationship with the learner factor.

Until now, vocabulary teaching and its necessity has been largely disregarded and considered a personal problem for learners. However, Chinese learners are likely to lose interest in foreign language learning itself because they do not use vocabulary learning strategies effectively when they encounter new vocabulary. This evident when Chinese learners, after spending a lot of time memorizing Korean vocabulary

recklessly, do not know the exact usage of words. Recognizing these problems, this study conducted research on vocabulary learning strategies useful for Chinese Korean language learners.

To achieve this, this study first explains the goals and needs of the study, as well as reviewing second language education and prior research in Korean language education in relation to vocabulary learning strategies in Chapter I. Based on the existing research, Chapter II examined the concept of Korean vocabulary, the status of vocabulary education, the concepts and classification systems of language learning strategies in addition to vocabulary learning strategies, and selected learners' factors that affect vocabulary learning strategies. In Chapter III, 577 Chinese Korean language learners were surveyed by developing tools for measuring vocabulary learning strategies tailored to the characteristics of Chinese Korean language learners; creating a questionnaire consisting of two categories of 'semantic discovery strategies' and 'memory enhancement strategies', six higher-level strategies and 61 lower-level strategies. The results of the survey were analyzed through Factor analysis, descriptive statistics, independent sample T-Test, one-way AVOVA, Correlation analysis, and Multiple regression analysis.

The findings of the study were produced in Chapter IV, and are as follows.

Firstly, the perception survey of vocabulary learning found that learners were highly aware of the importance and necessity of vocabulary learning. Through the factor analysis assessment, we were able to derive seven higher-level strategies and 30 lower-level strategies in two categories: 'meaning discovery strategies' and 'memory enhancement strategies' tailored to the characteristics of Chinese

Korean language learners. These strategies were further categorized into seven strategies: ‘strengthening vocabulary and meaning’, ‘social request strategies’, ‘memory strategy using association’, ‘self-directed cognitive control strategies’, ‘selective iterative strategies’, ‘vocabulary information utilization strategies’, and ‘affective (psychological) anxiety control strategies’.

After looking at the usage patterns of vocabulary learning strategies of Chinese Korean language learners by category, we can see that they prefer ‘semantic discovery strategies’ to ‘memory enhancement strategies’. Specifically, if you look at each of the seven top strategies, it appears in the order of “vocabulary information utilization strategies > selective iterative strategies > memory strategy using association > affective (psychological) anxiety control strategy > self-directed cognitive control strategies > social request strategy > strengthening vocabulary and meaning strategy”.

In addition, a difference analysis of vocabulary learning strategies based on learner factors showed that women use strategies more than men. According to the Natural Learning Ordinance, there was a significant difference between learners in their early 20s (ages 20 to 24) and learners in their late 20s (ages 25 to 29). Overall, beginner and intermediate learners were more likely to use strategies than advanced learners in the analysis of differences in proficiency. The experience of learning a first foreign language did not show any significant difference, and significant differences could be identified in the period of learning, particularly between learners of more than four years and learners of less than one year.

According to the difference analysis results, the correlation between age, proficiency, learning period, and vocabulary learning strategy was significant. As a result, the lower the level of mastery, the higher the

correlation between strategies utilizing the core words of the ‘strengthening vocabulary and meaning strategy’ through the ranking of the use of sub-strategies by mastery, or strategies that ask others to translate vocabulary into Chinese through quizzes and ‘social request strategies’. Also, the strategy of guessing the meaning through context, or by analyzing previous parts of text after finding unknown words was identified as a strategy that could help improve the proficiency of Chinese Korean language learners.

In addition, an analysis of vocabulary learning strategies affecting learners’ proficiency confirmed that strategies to guess meanings through contexts or contexts of ‘vocabulary information utilization strategies’, and strategies to know what vocabulary to use through ‘affective (psychological) anxiety control strategy’, had a positive impact on learners’ proficiency and a strategy to remember vocabulary through quizzes to others in ‘strengthening vocabulary and meaning strategy’, did not have a positive impact.

To conclude, this study identified and considered the detailed categories of vocabulary learning strategies that could reveal the characteristics of Chinese Korean language learners. These findings may be meaningful in that they can provide basic data useful for the development of lexicon learning teaching methods for Chinese learners.

Key words: Vocabulary learning strategy, Factors analysis, Korean language education, vocabulary education, second language acquisition, Chinese Korean language learners and learner factor.

Student number: *2018-28132*