한국 고등학생들의 수준별 영어 성취 모형 연구

배태일*

<차 례>

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 결과 및 논의
5. 결론 및 시사점

【국문초록】

본 연구는 한국 고등학교 학생들의 수준별 영어 성취에 영향을 미치는 요인들 간의 구조적 관계 분석을 목적으로 한다. 본 연구에 설정된 두 개의 연구문제 해결을 위해서 구조방정식모형 분석이 실시되었다. 분석 결과 학습자의 영어에 대한 태도, 영어 자신감, 주관적 규범이 한국 고등학생들의 영어 성취에 직접적이고 유의미한 영향을 미치는 요인으로 조사되었으며, 내적 동기는 영어 자신감을 경유하여 영어 성취에 간접적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 수준별 분석 결과 상위 집단은 전체 학습

* 영남대학교 영어교육과 교수

자 집단 분석 결과와 유사한 결과를 보여 주었다. 하위 집단의 경우 내적 동기와 영어 자신감사이에 어떠한 통계적으로 유의미한 관련성이 발견되지 않았으며, 주관적 규범도 하위 집단 학생들의 영어 성취에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 조사되어 상위 집단과 차이를 보여주었다. 본 연구 결과를 바탕으로 결론에서 한국 영어교육에 대한 시사점도 논의 되었다.

주제어: 성취모형, 수준별 영어학습, 내재적 동기, 외재적 동기, 구조방정식모형, 영어 자신감, 영어 불안감

1. 서론

본 연구의 목적은 한국 학생들의 수준별 영어 성취 경로에 대한 조사를 통해 만족할 만한 영어 능력의 성취에 영향을 미치는 각종 인구 통계적, 인지적, 감정적 언어적 변인들 사이의 상호 관계를 규명함으로써 한국 학생들을 위한 최적의 영어 성취 모형을 개발하는 것이다. 영어 성취 모형은 영어 성취에 영향을 미치는 각종 요인들 사이의 인과 관계를 과학적으로 탐구함으로서 궁극적으로 영어 성취를 가능하게 하는 직접적인 원인을 밝혀준다. 만일 우리가 영어 성취에 직접적인 영향을 주는 원인이 무엇인지 알 수 있다면, 우리는 이 같은 지식을 바탕으로 해서 개인별 수준별 차이를 고려한 최적의 영어 학습 성취 모델을 개발할 수 있고, 이것은 곧 각 학습자 집단의 특성을 고려한 맞춤식 영어 교과 과정 개발을 가능하게 한다. 따라서 영어 성취 모형 개발은 각 학습자 집단의 특성을 고려한 교육 목표, 교재, 교수 및 평가 방법 수립을 위한 필수 선결 조건이다.

예컨대 한국 영어 학습자의 경우, 만약 학습자가 영어 학습에 부여하는 가치(value)가 영어 성취를 결정하는 직접적인 원인임이 성취 모형 분석을 통해 밝혀진다면, 한국 학생들의 영어 성취도를 향상시키기 위해서는 영어 수업이 학생들이 학습하고자 하는 내재적 및 외재적 동기를 유발시켜 학습할 만한 가치가 있는 어떤 것이 되어야 한다는 것을 의미한다. 영어 교사 및 영어 교과 과정 개발 담당자에 있어 이것의 의미는 곧 학습자 중심의 수업이다. 결론적으로 우리는 영어 성취 모형 개발을 통해 무엇이 한국 학생들의 영어 성취도 및 구사력을 좌우하는지 알 수 있으며, 한 걸음 더 나아가서 한국 학생들의 영어 실력 향상을 위해 필수적인 영어 교과 과정을 과학적으로 설계할 수 있다. 또 다른 장점으로는 성취 모형 개발을 통해 우리는 각 학습자 집단사이에 존재하는 성취도 차이의 원인뿐만 아니라 학업 성취의 격차를 줄이는 방법까지도 알 수 있다.

구미 선진국들, 특히 미국은 학생들의 학업 성취에 미치는 다양한 원인들의 인과 관계에 대한 연구에 전폭적인 지원을 해왔으며, 그 결과 각 교과목 별로 미국 학생들의 특징에 맞는 다양한 학업 성취 모델들이[1] 미국 국가 과학재단 후원 하에 개발되었다. 이러한 성취 모델들의 공통점은 학생들의 인구 통계적 요인(예컨대, 성별, 사회 경제적 지표, 국적, 인종), 자신감, 학업에 대한 태도, 동기 부여, 학업을 통해 얻기 원하는 가치와 각종 시험을 통해 측정되는 학업 성취도 사이의 체계적인 인과 관계로 요약된다.[2]

---

1) 예를 들면, Atkinson, J. W., *An introduction to motivation.* Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964. ; Meece, L., Wigfield, A. & Eccles, J. S., "Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics," *Journal of Educational Psychology* 82, 1990, pp. 60-70.

2) Ethington, C., "Gender differences in a psychological model of mathematics achievement," *Journal for Research in Mathematics Education* 23-2, 1992,

하지만 한국에서는 이러한 학업 성취 모델에 대한 연구가 매우 제한적으로 이루어져 왔고, 특히 영어 성취 모형에 관한 연구는 거의 전무한 실정이다. 한국에서 지금까지 이루어진 기존 연구들의 대부분은 다양한 종류의 영어 학습 동기와 학습 전략에만 초점을 맞추어, 결과적으로 영어 성취도와 인과 관계를 보이는 다양한 변인들에 대한 조사를 소홀히 한 면이 없지 않다.[3] 이러한 기존 선행 연구들의 공통점은 외국에서 이미 개발된 다양한 동기 이론들을 소개하고 소개된 동기 모델들이 한국적인 상황에 얼마나 잘 적용되는 지를 살펴보는 것이다. 예컨대, Kang[4]은 한국과 같은 EFL 상황에서는 통합적 동기(integrative motivation)보다는 도구적 동기(instrumental motivation), 그리고 통합적-도구적 동기 모델보다는 내적-외적 동기모델이 더 유용하다고 지적하였다. 동일 선상에서 Cha[5]도 Oxford와 Shearin의 모델[6]과 Dönyei의 모델[7]을 비교하면서 한국적인 상황에서는 Dörnyei의 모델이 더 잘 적용된다고 주장하였다. 동기에 관한 최근의 국내 연구는 탈동기(demotivation)의

---

pp. 166-181.

3) 김영미, 김아영, 「초등학교 아동의 학원 수강과 학습동기 및 학업 성취도와의 관계」, 『교과교육학연구』 2-1, 1998, pp. 240-254. ; Cha, J. G., "Motivation in second/foreign language learning and teaching," *Pusan English Education* 9-1, 1998, pp. 207-229. ; Kang, D. H., "Foreign language learning motivation revisited," *Foreign Languages Education* 8-2, 2001, pp. 223-244. ; Kim, H. D. & Kim, K. H., "English learners' motivational orientation and perception of interest and usefulness," *Applied Linguistics* 18-1, 2002, pp. 151-174. ; Song, S. H., "Motivation in L2 learning," *Primary English Education* 8-1, 2002, pp. 295-322.

4) Kang, D. H., Ibid.

5) Cha, J. G., Ibid.

6) Oxford, R. & Shearin, L., "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework," *Modern Language Journal* 78, 1994, pp. 12-28.

7) Dörnyei, Z., "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom," *Modern Language Journal* 78, 1994, pp. 273-284.

영향[8], 제2 언어 자아 체계(L2 motivational self-system)로서의 동기[9] 등과 같은 이슈에 관심을 보이고 있어서 연구자들의 관심이 초기의 다소 일반적인 주제에서 점점 더 세분화된 동기 연구 주제로 옮겨감을 알 수 있다. 이와 같은 동기에 대한 국내 연구자들의 값진 연구 성과에도 불구하고, 동기와 실제 영어 학업 성취도와의 관계에 대한 연구는 상대적으로 제한적이다. 김영미와 김아영(1998)[10]은 초등학생들의 학원 수강, 학습 동기, 및 학업 성취도 사이의 상관관계를 조사했으나, 연구 방법상의 문제로 인해 영어 성취와 학습 동기사이의 인과 관계는 밝혀주지 못하고 있다. 왜냐하면 기존 선행연구들에서 흔히 사용되는 상관관계는 인과 관계를 설명하지 못하기 때문이다. 최근의 연구로는 이영주(2012)[11]가 있다. 이 연구는 상관 분석 및 회귀 분석 방법을 사용하여 사교육에 투입하는 시간, 영어 자습 시간 등과 같은 교실 내외적 요인들이 학생들의 영어 학업 성취도에 미치는 영향을 조사했다는 점에서 의미가 있으나 영어 학업 성취에 미치는 다른 요인들 간의 구조적 분석을 실시하지 않았다는 점에서 한계를 보여준다.

영어 성취도와 각종 변인들 사이의 인과 관계에 대한 상대적인

---

8) Jung, S. K., "Demotivating and remotivating factors in learning English," *English Teaching* 66-2, 2011, pp. 47-72. ; Kim, K. J., "Demotivating factors in secondary English education," *English Teaching* 64-4, 2009, pp. 249-267. ; Kim, S. H., "Demotivation and L2 motivational self of Korean college students," *English Teaching* 70-1, 2015, pp. 29-55.

9) Kim, S. H., Ibid. ; Kim, T. Y., "The dynamics of L2 self and L2 learning motivation," *English Teaching* 64-3, 2009, pp. 133-154. ; Kim, T. Y., "The L2 motivational self system of Korean EFL students," *English Teaching* 67-1, 2012, pp. 29-56.

10) 김영미, 김아영, 앞의 논문.

11) 이영주, 「초·중·고등학교 학생들의 영어 학업성취도에 영향을 미치는 학생 관련 변인 분석」, 『영어교육』 67-2, 2012, pp. 393-415.

연구 부재는 외국의 경우도 예외가 아니다. Ethington(1992), Meece, Wigfield, & Eccles(1990), Randhawa, Beamer, & Lundberg(1993) 등이 일반 학업 성취도와 각종 요인들 사이의 인과 관계를 연구했으나[12], 영어 성취도와 관련해서는 Gardner와 그의 동료들에 의해 행해진 연구들[13]이 거의 유일하다. 영어 성취 인과 모델에 대한 이와 같은 연구 부재는 관련된 데이터 분석 및 통계 기법의 어려움에 기인한다. 영어 학업 성취에 대한 종래의 연구 방법은 영어 성취도와 각종 변인들 사이의 단순 상관관계를 연구하거나 탐구적 요인 분석을 통한 공통 요인 분석, 그렇지 않으면 회귀 분석 기법을 이용해 어떤 요인이 영어 성취도의 개인 편차를 가장 많이 설명하는지를 조사하는 것이 주된 방법이었다. 그러나 Pearson 상관계수를 이용한 단순 상관관계 분석이나 회귀 분석, 혹은 탐구 요인 분석이 각종 변인들 사이의 인과 관계를 설명할 수 없음은 이미 주지의 사실이다.[14] 변인들 사이의 인과 관계를 분석하기 위해서는 소위 구조 방정식 모델(SEM: Structural Equation Modeling)을 사용해야 하며, SEM을 원활하게 사용하기 위해서는 관련 컴퓨터 프로그램과 통계 전반에 대한 폭넓은 지식이 요구된다. 따라서 연구 방법론적인 측면에서 보면 구조 방정식을 사용하지 않고서는 한국 학생들의 영어 성취 과정에 대한 과학적인 탐구가 불가능함은 자명하다. 학생들의 영어 구사력의 배양이 시대의 대세이고 보

12) Ethington, C., Ibid. ; Meece, L., Wigfield, A. & Eccles, J. S., Ibid. ; Randhawa, S., Beamer, J. & Lundberg, I., "Role of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics achievement," *Journal of Educational Psychology* 85, 1993, pp. 41-48.

13) 예를 들면, Tremblay, P. & Gardner, R. C., "Expanding the motivation construct in language learning," *Modern Language Journal* 79, 1995, pp. 505-518.

14) Jöreskog, K. & Sörbom, D., *LISREL 8.5: Analysis of linear structural relationship by the method of maximum likelihood.* Chicago: Scientific Software International, 2001.

면 본 연구가 목적으로 하는 한국 학생을 위한 영어 성취 모형은 한국 학생들의 영어 구사력 향상을 위한 필수 불가결한 선행 요건인 셈이다. 그러므로 본 연구는 각 변인들 간의 인과 관계 연구를 위해 개발된 최신 통계 분석 기법인 구조 방정식 모델을 사용하여 한국 학생들의 특징에 맞는 수준별 영어 성취 모형을 개발하는 것을 그 목적으로 한다.

2. 이론적 배경

2.1 Gardner의 사회-교육적 모델(Socio-educational Model)

외국어의 성취 모형에 관한 연구는 캐나다에서 먼저 시작되었다. 2개의 언어가 공식적인 언어로 인정받고 있는 이중 언어 사회인 캐나다는 오래전부터 자국민을 효율적인 이중 언어 사용자로 교육시키기 위해 많은 연구 투자를 해오고 있다. 이러한 범국가적인 노력의 연구 산물은 Gardner의 사회-교육적 모델(socio-education model)로 요약될 수 있다. Gardner는 Lambert와 함께 외국어의 성취에 영향을 미치는 요인들에 대해 관심을 가져왔으며, 그 중에서도 특히 외국어 학습에 대한 태도에 주목하였다. 외국어에 대한 태도에 관한 이들의 초기 연구의 결과는 태도는 외국어 성취에 중요한 영향을 미치며, 특히 외국어 학습에 대한 긍정적인 태도를 가지는 학습자들은 그렇지 않은 학습자들에 비해 외국어 성취가 훨씬 뛰어나다는 것으로 요약된다.[15] 이러한 외국어 학습 태도에 관한 초기 연구는 정교한 과정을 거쳐 소위 외국어 학습에 대한

15) Gardner, R. C. & Lambert, W. E., *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

경향(orientation)으로 그 초점을 이동하게 된다. 외국어 학습 경향은 Gardner의 연구에서만 발견되는 독특한 용어로 외국어 학습과 연관된 다양한 이유를 의미하는데, 흔히 외국어 학습동기와 유사한 의미를 가지는 용어로 혼용되어져 왔다. 그러나 Gardner는 경향을 동기와 엄격히 구별하며 두 용어 사이의 구분을 강조하고 있다. 구체적으로 Gardner는 orientation이라는 용어를 외국어 학습 이유를 의미하는 정서적 요인(affective factors)의 의미로 한정해서 사용하며, 반대로 motivation이라는 용어는 외국어 학습의 강도, 외국어 학습의 욕구, 외국어 학습에 대한 태도를 포함하는 포괄적인 의미로 사용한다.[16] 한 걸음 더 나아가 Gardner는 외국어 학습 orientation을 좀 더 세부적인 개념으로 세분화시켜 도구적 경향(instrumental orientation)과 통합적 경향(integrative orientation)으로 나누어 설명하는데, 도구적 경향(흔히 도구적 동기로 번역되기도 함)은 실용적 혹은 도구적인 목적으로 외국어 학습을 하는 이유 혹은 경향을 지칭하며, 반대로 통합적 경향(통합적 동기로 번역되기도 함)은 목표어 학습자 집단과 동일시 혹은 통합되고자 하는 욕구 때문에 외국어 학습을 하는 것을 지칭한다.[17] Gardner의 연구에 의하면 도구적 경향보다 통합적 경향이 외국어 학습 성취에 훨씬 강력한 영향을 미친다고 알려져 있다. 이와 같은 이유로 해서 통합적 경향은 Gardner 이론의 핵심적인 요인으로 관련 학계

16) Gardner, R. C., "Integrative Motivation and Second Language Acquisition". In Dörnyei Z. & R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001, pp. 1-19. ; Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., Tennant, J. & Mihic, L., "Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course," *Language Learning* 54, 2004, pp. 1-34. ; Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A.-M., "Toward a full model of second language learning. An empirical investigation," *The Modern Language Journal* 81, 1997, pp. 344-362.

17) Gardner, R. C., Ibid.

의 주목을 받아왔고, 많은 실험 연구들의 대상이 되어 왔다. 그러나 Gardner의 예상과 달리 도구적 경향이 통합적 경향과 별다른 차이를 보이지 않거나 오히려 외국어 성취에 있어서 통합적 경향보다 더 강력한 영향을 보이는 연구 결과들이 보고되어 왔다.[18] 이러한 연구 결과들은 Gardner가 제안한 사회-교육적 외국어 성취 모형의 핵심적 요소인 통합적 경향이 학습자 집단의 성격에 따라 그 효과가 상이할 수 있다는 가능성을 제시한다. 이와 관련하여 Dörnyei[19]는 Gardner가 제안한 통합적 경향은 목표어(target language)와 접촉이 항시 가능한 소위 제2 외국어 학습(English as a Second Language) 상황에서만 적용 가능하다고 주장하면서 외국어 학습(English as a Foreign Language) 상황에 맞는 성취 모형 연구를 제안하였다.

2.2 자기 결정 이론(Self-Determination Theory)

Gardner의 사회-교육적 외국어 성취 모형의 한계점은 대안 모델에 대한 이론적 및 실험적 연구를 촉진하였다.[20] 자기 결정 이

---

18) Chihara, T. & Oller, J. W., "Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers," *Language Learning* 28, 1978, pp. 55-68. ; Gardner, R. C. & Lambert, W. E., Ibid. ; Gardner, R. C., Santos, E. H., *Motivational variables in second language acquisition: A Philippine investigation*. Research Bulletin No. 149, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1970. ; Lukmani, Y. M., "Motivation to learn and language proficiency," *Language Learning* 22, 1972, pp. 261-273. ; Oller, J. W., Hudson, A. J. & Liu, P. F., "Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest," *TESOL Quarterly* 11, 1977, pp. 173-183.

19) Dörnyei, Z., "Conceptualizing motivation in foreign language learning," *Language Learning* 40, 1990, pp. 46-78.

20) Crookes, G. & Schmidt, R. W., "Motivation: Reopening the research agenda," *Language Learning* 41, 1991, pp. 469-512. ; Dörnyei, Z., Ibid,

론(self-determination theory)은 Gardner의 사회-교육 모델에 대한 대안적인 성격의 이론으로 크게 학습 동기를 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)로 구분한다. 구체적으로 자기 결정이론에 의하면 내재적 동기는 지식, 자극, 성취 등과 같은 학습 그 자체의 추구에서 오는 즐거움으로 인해 발생한다고 알려져 있고, 외재적 동기는 학습 그 자체에서 오는 즐거움이 아닌 학습 행위에 외재적인 외부적인 자극이나 외적인 목적의 도구로 사용될 때 발생한다.[21] 이러한 자기 결정 이론의 특징은 외국어 학습뿐만 아니라 다른 학습 분야에도 적용되며, 특히 학교 현장과 관련한 변인들의 예측에 강력한 설명력을 보여준다. 외국어 학습과 연관해서는 Noels와 동료들에 의해서 활발히 연구가 진행되고 있으며[22], 앞서 언급한 제2 언어 상황뿐만 아니라 외국어 교육 상황에도 무리 없이 적용된다는 장점이 있다. 외국어 성취 모형으로서 자기 결정 이론은 영어 학습과 관련하여 활발히 연구되어져 왔으며, 북미 학생들뿐만 아니라 EFL 상황의 학생들을 대상으로도 연구되어져 왔다. 이러한 연구들에서 공통적으로 발견되

1994. ; Dörnyei, Z., "Attitudes, orientations, and motivation in language learning: Advances in theory, research, and applications," *Language Learning* 53, 2003, pp. 3-32. ; Oxford, R. & Shearin, L., Ibid.

21) Deci, E. L. & Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985. ; Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M., "Motivation in Education: The self-determination perspective," *The Educational Psychologist* 26, 1991, pp. 325-346.

22) Noels, K. A., "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style", *Language Learning* 51, 2001, pp. 107-144. ; Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G., "Perceptions of teachers' communicative style and student' intrinsic and extrinsic motivation," T*he Modern Language Journal* 83, 1999, pp. 23-34. ; Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J., "Why are you learning second language? Motivational orientations and self-determination theory," *Language Learning* 50, 2000, pp. 57-85.

는 사실은 외재적 동기보다 내재적 동기가 외국어 학습의 성공을 결정짓는 요인이라는 점이다.[23] Gardner의 사회-교육적 모형과 자기 결정이론의 연관성과 관련해서는 Gardner가 제안한 도구적 경향은 자기 결정 이론의 외재적 동기와 매우 유사한 성격의 구인(construct) 라는 점이 보고 되고 있으며, 통합적 경향은 자기 결정 이론의 내재적 동기 및 외재적 동기와 확연히 구별되는 개념이라고 조사되어진 바 있다.[24] 한국의 상황과 관련해서는 Gardner의 통합적 경향보다 자기 결정이론이 학생들의 영어 성취를 훨씬 잘 설명한다고 조사되었다.[25]

2.3 Clément의 언어적 자신감(Linguistic Self-confidence) 모형

Clément[26]는 외국어 학습 성취에 있어서 사회 환경적 요소와 정의적 요인의 상호 관련성에 주목해왔다. 동기 태도와 같은 정의적 요인들 중에서 Clément는 특히 언어적 자신감을 중시한다. 일반적으로 자신감은 어떤 개인이 주어진 과업이나 목표를 성공적으로 수행하고 결과를 생산할 수 있는 능력을 지칭하는 용어이다. 언어적 자신감이라는 용어는 Clément에 의해서 처음 알려진 개념인데, 외국어 사용에 있어서 자기 효능감(perception of self-competence)

---

23) Noels, K. A., Ibid. ; Pae, T-I., "The effects of gender and academic backgrounds on the structural model of English achievement," *English Teaching* 61, 2006, pp. 255-271. ; Pae, T-I., "Do you want to lrearn English?: A self-determination theory perspective," *English Teaching* 62, 2007, pp. 177-191.

24) Noels et al., Ibid, 2000.

25) Kang, D. H., Ibid. ; Pae, T-I., Ibid, 2007.

26) Clément, R. & Kruidenier, B. G., "Aptitude, attitude and motivation in second Language proficiency: A test of Clement's model," *Journal of Language & Social Psychology* 4, 1985, pp. 21-37.

과 낮은 불안감(low levels of anxiety)으로 정의된다.[27] 언어적 자신감은 원래 캐나다와 같은 다중 인종 사회에서 외국어를 학습하고 사용하는 과정을 설명하는 다양한 변수들의 하나로 제안되었다. Clément와 동료들의 연구에 의하면 다양한 언어 집단이 존재하는 상황에서는 목표어를 사용하는 사람과의 접촉의 양과 질이 외국어 성패를 결정하는 요인이며, 언어적 자신감은 이러한 접촉과 외국어 학습의 성공을 매개하는 중요한 변수이다. 다시 말해, 목표어 화자와 접촉의 양과 질이 높은 사람은 그렇지 않은 사람에 비해 훨씬 높은 언어적 자기 효능감과 적은 언어 불안감을 가지게 되고, 이러한 고양된 언어적 자신감은 외국어 성취에 유의미한 영향을 미치게 된다. 이러한 언어적 자신감은 앞에서 언급한 바 원래 다인종 혹은 제 2 언어 학습 상황에서의 외국어 성취를 위해 제안된 개념이나, Clément는 이 개념이 멀티미디어나 인터넷 등의 도구를 통하여 외국어 학습 상황에서도 성공적으로 적용될 수 있다고 밝힌 바 있다.[28]

2.4 Ajzen과 Fishbein의 이성적 행위 이론(Theory of Reasoned Action)

이성적 행위 이론은 Ajzen과 Fishbein[29]에 의해서 제안된 이론으로 대부분의 사회적 행위(social behaviors)의 근간을 이루는 것은 그 행위에 대한 태도라는 믿음에 기반한다. 구체적으로, 이성적

---

27) Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.,"Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom," *Language Learning* 44, 1994, pp. 417-448.

28) Clément et al., Ibid, 1994.

29) Ajzen, I. & Fishbein, M., *Understanding attitudes and predicting social behaviors.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1980.

행위 이론에 의하면 어떤 행위를 결정짓는 가장 직접적인 요인은 그 행위에 대한 의지(intention)이다. 이 의지는 다시 2개의 요인에 의해서 결정되는데, 그 중 첫째는 목표 행위에 대한 태도이며, 나머지 하나는 주관적 규범(subjective norm)이다. 이 중 목표 행위에 대한 태도는 Gardner와 Lambert의 외국어 학습 태도에 대한 초기 연구로부터 이어져온 소위 사회 심리학(social psychology)의 전통을 반영한다고 볼 수 있다. 반면에 주관적 규범은 이성적 행위 이론의 가장 독특한 특징으로서 목표 행위에 대한 사회적 압력(social pressure), 즉 다시 말해 목표 행위를 수행하는 것에 대한 주위 사람들(significant others)의 의견(예컨대, 나와 친한 사람들은 대부분 영어를 잘하는 것을 중요하게 생각한다)을 의미한다. 따라서 태도, 주관적 규범, 의도는 이성적 행위 이론의 핵심을 구성하는 변인들이며, Ajzen과 Fishbein에 의하면 이 3가지 요인들은 다양한 사회적 행위들의 결정 과정을 성공적으로 설명해 준다. 외국어 교육과 관련해서는 Dörnyei[30]가 이론의 효율성에 대해 처음 언급했으며, 이후 외국어 학습에 관한 소수의 실험 연구의 이론적 배경으로 활용되어져 왔다.[31] 이상의 외국어 성취 모형에 관한 이론 검토에 의하면 다양한 이론들이 외국어 성취 과정을 설명하기 위해 제안되어져 왔음을 알 수 있고, 특히 자기 결정 이론, 언어적 자신감, 이성적 행위 이론이 한국과 같은 EFL 상황에서의 영어 학습 성취 모형으로 적절한 이론적 토대를 제공할 수 있음을 알 수 있다. 그러나 영어 성취 모형에 관한 국내 연구는 매우 제한적이

30) Dörnyei, Z., Ibid, 2003.

31) Lee, J. & Schallert, D., "Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea," *Modern Language Journal* 98, 2014, pp. 553-573. ; Livesey, D., Crawley, F. & Blanco, G., "An application of the theory of reasoned action for reading attitudes, social support and behavioral intention in an EFL setting," ERIC Document 350871, 1992, pp. 1-24.

다.[32] 예컨대, Pae(2006)는 한국 상황에서 Gardner의 사회-교육적 모델과 자기 결정 이론에 기반을 둔 두 개의 상이한 영어 성취 모형의 적합성을 한국 대학생을 대상으로 비교 분석하였다. 그 결과 Gardner의 사회-교육적 모델보다 자기 결정이론이 한국 대학생들의 영어 성취를 설명하는데 더 효과적인 이론이라는 것을 보고하였다. 그러나 한국에서의 영어는 초등학교 3학년부터 고등학교 3학년까지 거의 의무적으로 학습되어야 하는 필수 교과라는 점을 염두에 둘 때 한국인 영어 학습자들의 영어 성취동기는 이미 중고등학교 시절에 결정된다고 보는 것이 타당하다. 따라서 Pae(2006)은 비록 한국인 대학생들의 영어 성취 경로를 보여주는 의미 있는 연구이지만, 한국 중고등학교 학생들을 대상으로 하지 않고 이미 영어 학습 성취 요인들이 결정이 된 대학생들을 대상으로 하고 있다는 점에서 한국 학생들의 영어 성취 경로를 설명하기에는 제한점이 많다고 판단된다. 게다가 이성적 행위 이론과 같은 이론은 전혀 고려하지 않고 있다는 점에서 논문의 외적 일반화에도 일정 부분 문제점을 노출하고 있다고 생각된다. 한국 중고등학교 학생들의 영어 성취에 미치는 영향을 연구한 최근의 논문으로는 이영주(2012), 배태일(2012) 등이 발견된다. 이 두 논문들은 국가 수준 영어 학업 성취도 시험 성적에 영향을 미치는 여러 요인들을 분석했다는 점에서 공통점을 보인다. 예컨대, 이영주(2012)는 영어 수업 이해의 정도, 사교육 기관에서의 수업시간, 자기 학습시간이 학생들의 영어 성취에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있고, 배태일(2012)은 학습 방법, 영어 자신감, 즐거움, 실용적 동기가 중고등학교 학생들의 영어 성취도에 유의미한 영향을 미친다는 것을 발견하였다.

---

32) 배태일. 「국가수준 영어 학업성취도에 미치는 요인 분석: 중·고등학교 비교 연구」, 『영어교육연구』 24-1, 2012, pp. 167-186. ; 이영주, 앞의 논문. ; Pae, T-I., Ibid, 2006.

수준별 지도에 관한 국내 선행 연구는 주로 다양한 학습자 집단을 대상으로 수준별 수업에 대한 학생 및 교사의 인식[33] 혹은 학업 수준에 따른 교수자의 교수언어 사용 사례[34] 등에 집중하는 경향을 보여 왔다. 연구 결과 중·고등학교 학습자뿐만 아니라 대학생 학습자들이 수준별 영어 학습에 대해 긍정적인 태도 및 인식을 보여준다고 보고하고 있어서 수준별 수업의 설계 및 시행에 관한 유익한 방향을 제시하고 있다. 그러나 이러한 소위 인식 연구들은 수준별 영어 학습에 대한 학습자들의 태도와 인식에 초점을 맞추고 있어서 수준별 영어 수업에 따른 학생들의 영어 성취에 영향을 미치는 직접적인 요인들을 효과적으로 밝혀내지 못하고 있다. 이러한 선행 연구 고찰에서 드러난 문제점에 대한 인식을 바탕으로 본 논문은 한국 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 한국 학생들의 수준별 영어 성취에 영향을 미치는 각종 요인들의 구조적 관계를 규명하고자 한다.

본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 어떤 요인들이 한국 고등학생들의 영어 성취에 유의미한 영향을 미치는가?
2. 한국 고등학생들의 영어 성취 모형은 학습자 수준별로 어떠한가?

---

33) 김영숙, 이지연,「대학 교양영어 수준별 수업에 대한 학습자와 교수자의 인식에 관한 연구」,『영어교육』64-4, 2009, pp. 337-368. ; 김윤정,「대학의 수준별 영어 수업에 대한 연구」,『영어교육연구』27-3, 2015, pp. 87-104. ; 임정완,「영어과 수준별 이동수업에 대한 고등학교 학생과 교사의 인식 연구」,『영어교과교육』13-1, 2014, pp. 111-133.

34) 김상걸, 임걸,「수업언어 및 학업수준에 따른 중등 영어교사의 교수언어 분석 사례연구」,『영어어문교육』19-2, 2013, pp. 195-216.

3. 연구 방법

3.1 참여자

한국의 대도시 소재 인문계 고등학교 2학년에 재학 중인 268명(남학생 142명, 여학생 126명)의 학생들이 본 연구에 참여하였다. 연구 참여자들이 자가 보고한 인구 통계학적 배경 자료(background data)에 따르면 연구 참여자의 81%가 과외, 방과 후 사설 교육 기관에서의 수업, 혹은 온라인 강의 수강 등의 형태로 영어 사교육을 받고 있었고, 부모의 사회-경제적 위치에 관해서는 18%가 상위, 53%가 중위, 나머지 29%가 하위 수준으로 표시하였다. 학생 본인의 영어 능력과 관련해서는 41%의 학생들이 "잘 한다" 혹은 "비교적 잘 한다"라고 인식하고 있었고, 나머지 59%의 학생들은 "비교적 못 한다" 혹은 "못 한다"라고 인식하고 있었다. 본 연구의 자료 수집은 단계적 데이터 추출 방식에 의해 진행되었다. 우선 본 연구자가 참여 학교의 영어 교사 한 분을 접촉하고 본 연구의 취지를 설명하고 협조를 요청하여, 연구 참여를 수락 받았다. 이후 이 교사는 교사의 소속 학교 동료 영어 교사들에게 본 연구의 목적을 설명하고 연구 참여에 동의하는 교사를 모집하였다. 최종 데이터 수집은 연구 참여에 동의한 영어 교사들이 가르치는 남녀 학생 300명을 대상으로 진행되었고, 데이터 입력 결과 32명의 학생들의 데이터가 완전하게 표기되지 않아 최종 분석에서 제외되었다. 모든 데이터는 일주일 간의 기간에 걸쳐 정규 수업 시간에 수집되었다.

수집된 데이터는 크게 학생들의 개인 및 배경 정보(성별, 사교육 학습, 본인의 영어 성적, 부모의 사회-경제적 지위 등), 학생들의 영어 성취 모형 조사의 주요 변인들을 구성하는 영어 학습에 관한 7-point Likert scale 설문지 문항, 그리고 영어 성취도 성적

으로 구성되었다. 본 연구의 목적인 수준별 영어 성취 모형 분석을 위해 영어 성취도 성적을 기준으로 상위 50%(134명) 학생들은 상위 능력자 집단, 나머지 하위 50%(134명)의 학생들은 하위 능력자 집단으로 분류되었다. 이 영어 학습에 관한 설문지 문항에 관한 자세한 정보는 다음의 연구 도구에 기술되어 있다.

3.2 연구 도구

본 연구에 사용된 도구는 내재적 동기, 언어적 자신감, 영어에 대한 태도, 주관적 규범, 영어 학업 성취도 성적으로 구성된 총 5개의 잠재적 요인(latent variables)과 각 잠재적 요인을 측정하는 하위 측정 변수(indicator variables)로 구성되어 있다. 모든 하위 측정 변수들은 7-point Likert scale 설문지 문항들로 이루어져 있으며, 영어 성취 모형에 관한 선행 연구에 사용된 설문지 문항들을 참조하여[35] 본 연구의 참여자들의 나이와 상황에 맞추어 수정 후 사용하였다.

1) 내재적 동기: 9문항, Cronbach' alpha=.92. 예시: "나는 영어 그 자체가 좋아서 영어를 공부한다". 각 3개의 설문지 문항이 지식, 성취, 자극이라는 3개의 하위 범주를 측정. 각 하위 범주별 설문지 문항 점수를 합산하여 3개의 하위 합산 점수로 내재적 동기를 측정.
2) 언어적 자신감: 영어 자기 효능감, 영어 사용 불안감의 2개의 하위 범주 합산 점수에 의해서 측정.

(2a) 영어 자기 효능감: 4문항, Cronbach's alpha=.81. 예시:

35) Ajzen, I. & Fishbein, M., Ibid. ; Gardner, R. C., Ibid, 1985. ; Noels, et al., Ibid, 2000. ; Pae, T-I., Ibid, 2006.

"나는 영어에 자신이 있다"

(2b) 영어 사용 불안감: 4문항, Cronbach's alpha=.83. 예시: "나는 외국인이 나에게 영어로 질문하면 두렵다."

3) 영어에 대한 태도: 3문항, Cronbach's alpha=.80. 예시: "영어를 공부하는 것은 시간 낭비이다."

4) 주관적 규범: 3문항, Cronbach's alpha=.85. 예시: "나의 부모님들은 영어를 잘하는 것이 매우 중요하다고 생각한다."

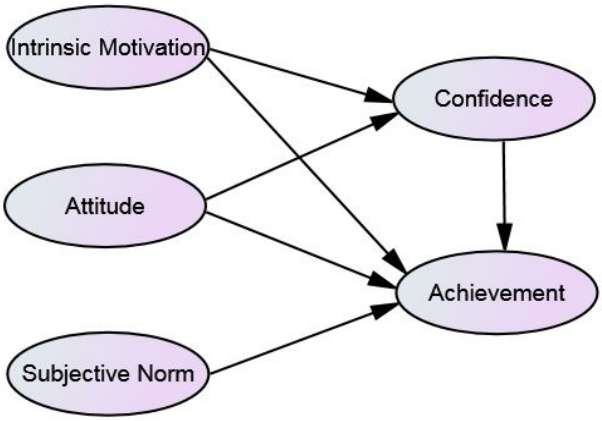
5) 영어 성취도 점수: 국가 영어 학업 성취도 읽기 및 듣기 평가 점수(읽기 성적 Cronbach's alpha=.93, 듣기 점수 Cronbach's alpha=.90)

이상의 설명에서와 같이 본 연구에서는 총 5개의 잠재 변인들과 총 13개의 측정 변수로 구성되었다. 구체적으로 내재적 동기는 지식, 성취, 자극이라는 3개의 합산 점수로, 언어적 자신감은 영어 자기 효능감과 영어 사용 불안감이라는 2개의 합산 점수로, 영어에 대한 태도는 관련 3개의 설문지 문항으로, 주관적 규범은 관련 3개의 설문지 문항으로, 끝으로 영어 성취도는 읽기와 듣기의 2개의 하위 합산 점수에 의해 각 각 측정되었다.

3.3 데이터 분석 방법

본 연구에 설정된 한국 고등학교 학생들의 영어 성취 모형에 관한 2개의 연구 질문을 조사하기 위해서 구조방정식모형(SEM) 분석 기법이 활용되었다.

〈그림 1〉 본 연구에 사용된 SEM 모형 개념도



SEM은 여러 개의 잠재 변인들 사이의 구조적 인과 관계를 조사하는데 매우 유용한 분석 방법이다. SEM은 기존의 상관 분석 혹은 회귀 분석 기법과는 달리 여러 개의 독립변수와 종속 변수와의 관계를 동시에 조사할 수 있으며, 다수의 변수들을 조사하는데 필연적으로 수반되는 측정 오차(measurement errors)를 효과적으로 통제한다.

효과적인 SEM 분석을 위해서는 먼저 연구 문제에 설정된 각 잠재 변인들의 관계를 반영하는 SEM 모델을 설정하는 것이 필수적이며, SEM 모델은 연구자가 임의로 설정하는 것이 아니라 관련 선행 연구와 이론적 배경을 고려하여 이론적인 접근법(theory-driven approach)에 의해 이루어져야 한다. 본 연구에 설정된 SEM 모델은 그림 1에 나타나 있으며, 그 이론적 근거는 다음과 같다. 우선, 자기 결정이론의 내재적 동기가 한국 영어 학습자들의 영어 성취에 유의미한 영향을 미친다는 선행 연구[36]의 결과

36) Pae, T-I., Ibid, 2006.

에 따라 내재적 동기가 한국 고등학교 학생들의 영어 학업 성취도에 영향을 미치는 첫 번째 잠재 요인으로 선정되었다. 그러나 외재적 동기의 경우 Pae(2006)에 의해서 유의미한 연관성을 보이지 않는 것으로 보고되고 있어서 본 분석에서는 제외되었다. Clément의 언어적 자신감이 EFL 영어 학습자들에게도 적용된다는 선행 연구[37] 결과에 따라 언어적 자신감도 한국 고등학생들의 영어 성취를 결정짓는 요인으로 설정되었다. 마지막으로 Ajzen과 Fishbein의 이성적 행위 이론이 영어 학습자의 성취를 설명하는 효과적인 모형이라는 이론 및 선행 연구[38]결과를 바탕으로 이론적 행위 이론의 핵심 변수인 영어에 대한 태도와 주관적 규범이 한국 고등학생들의 영어 성취에 영향을 주는 마지막 잠재 변인으로 선택되었다. 특히 주관적 규범이라는 변수는 자기 의지보다 경쟁과 주위의 기대 혹은 사회적 압력에 의해서 영어 학습을 하는 한국 중고등학교 학생들의 영어 학습 행위를 사회 심리학적 관점에서 설명하는 요인이라는 점에서 본 연구의 핵심적인 요소이다.

본 연구에 설정된 잠재 변인들 사이의 직접적 및 간접적 관계는 다음과 같다. 우선 위에서 언급한 선행 연구 결과를 토대로 내재적 동기, 언어적 자신감, 영어 학습에 대한 태도, 주관적 규범은 전부 영어 성취도에 직접적 영향을 미치는 요인으로 설정되었다. 이어서 내재적 동기와 긍정적인 영어에 대한 태도는 영어에 대한 긍정적 자신감으로 연결된다는 점에서 이 두 요인들은 언어적 자신감을 거쳐 영어 성취도에 영향을 미치는 간접적 요인으로도 설정되었다. 그림 1은 본 연구에 사용된 잠재 변인들 사이의 구조적 경로를 시각적으로 재현한다. 부정적 설문 문항들의 수치는

37) Clément, et al., Ibid, 1994.

38) Lee, J. & Schallert, D., Ibid. ; Livesey, D., Crawley, F. & Blanco, G., Ibid.

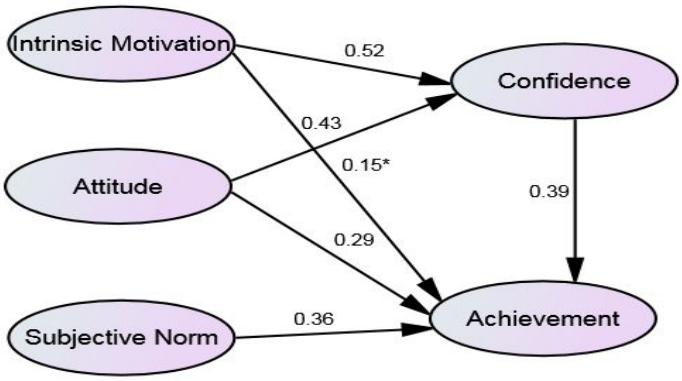
긍정적으로 재 코딩(re-coding) 되었으며, 모든 변수들은 표준화 과정을 거쳐 AMOS 22 프로그램에 의해 구조적 인과 관계가 분석되었다. 전체 연구 참여자의 데이터를 대상으로 SEM 분석을 시행하여 연구 문제 1에 대한 답을 얻은 후에, 연구 참여자들의 영어 성취도 점수를 바탕으로 전체 참여자를 상위 학습자 집단 (50%, 134명)과 하위 학습자 집단 (50%, 134명)으로 나눈 후에 각 능력 집단 별로 SEM 분석을 시행하여 연구 문제 2의 답을 구하였다.

4. 결과 및 논의

4.1 전체 참여자 대상 SEM 분석 결과

전체 연구 참여자를 대상으로 한 SEM 분석 결과는 그림 2에 제시되어 있다. 그림 2에 제시된 SEM 모형은 Chi-square=70.9, df=42(p=0.078)로서 모델-데이터 적합도가 비교적 양호한 것으로 나타났다. Chi-square 지표는 비교적 많은 숫자의 샘플에서 Type Ⅰ 오류를 보이는 경향이 있기 때문에 Chi-square 이외의 보조적 모델-데이터 적합도를 조사한 결과, 본 연구에 사용된 최종 SEM 모형이 만족스러운 모델-데이터 적합도를 보이는 것으로 조사되었다(GFI=0.93, CFI=0.98, NNFI=0.97, SRMR=0.039, RMSEA=0.048).

〈그림 2〉 전체 참여자 대상 SEM 분석 결과



Note. *means a non-significant path loading.

그림 2에 의하면 영어에 대한 태도가 본 연구에 참여한 고등학교 학생들의 영어 성취에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 구체적으로 이 결과는 영어에 대한 태도가 긍정적인 학생일수록 학생들의 영어 읽기 및 듣기 점수가 통계적으로 더 높아진다는 것을 의미한다. 또한 영어에 대한 태도는 영어 자신감을 통해 영어 성취에 간접적인 영향을 미치는 것으로도 조사되었다. 구체적으로 영어 학습에 대한 태도가 긍정적인 고등학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 영어에 대한 자기 효능감이 상승하게 되고 동시에 영어 불안감이 감소하게 되어 학생들로 하여금 더 높은 영어 성취에 이르게 한다. 이 발견은 Gardner와 Lambert (1972)[39]가 제시한 태도와 제2언어 성취사이의 유의미한 관계가 캐나다 및 미국과 같은 ESL 영어 학습 환경뿐만 아니라 같은 한국과 같은 EFL 상황에서도 적용됨을 의미한다.

언어적 자신감도 한국 고등학생들의 영어 성취에 유의미한 긍정

39) Gardner, R. C. & Lambert, W. E., Ibid.

적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 언어적 자신감이 긍정적인 자기 효능감과 낮은 영어 사용 불안감에 의해서 측정된다는 사실에 비추어 볼 때 본 발견은 학생의 영어에 대한 주관적 효능감이 증가할수록 그리고 동시에 학생들의 영어 사용 불안감이 낮아질수록 학생들의 영어 성취가 높아진다는 것을 시사한다. 본 발견 역시 선행 연구 결과와 유사하게 Clément의 언어적 자신감 모델[40]이 EFL 환경의 한국 고등학교 학습자들에게도 적용되는데 무리가 없음을 알려준다.

자기 결정이론의 핵심 요인인 내재적 동기는 본 연구에서 한국 고등학생들의 영어 성취에 유의미하지 않은 영향을 미치는 것으로 조사되어 국내외 선행 연구와 결과와 일치되지 않는 것으로 나타났다.[41] 본 연구 결과는 특히 한국 대학생들의 내재적 동기와 TOEIC 성적 간의 긍정적이고 유의미한 관계를 발견한 Pae(2006) 결과와 흥미로운 대조를 보인다.[42] 결과적인 면에서 본 연구와 Pae(2006)의 차이는 한국 고등학교 학생들의 경우, 대학 입시 준비와 수능 대비 위주의 영어 교과 진행으로 인해 지식, 자극, 성취적인 측면에서 영어가 주는 즐거움 그 자체가 좋아서 영어를 학습하는 것이 쉽지 않은 과제임을 시사한다. 그러나 내재적 동기와 영어 자신감 사이의 직접적인 유의미한 관계(β=0.52)에서 알 수 있듯이 내재적 동기의 경우 한국 고등학생들의 영어 성취에 직접적인 영향을 미치지는 않지만 영어 자신감을 통해 영어 성취에 간접적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 이 사실은 영어 그 자체가 좋아서 영어를 공부하는 고등학생들은 자기 효능감의 상승과 영어 불안감의 감소로 인해 영어 자신감이 상승하게 되고, 제고된 영어 자신감은

40) Clément, et al., Ibid, 1994.

41) Noels, K. A., Ibid, 2001. ; Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G., Ibid. ; Noels, et al., Ibid, 2000.

42) Pae, T-I., Ibid, 2006.

학생들로 하여금 더 높은 영어 성취에 이르게 하는 것을 보여준다. 따라서 내재적 동기는 영어 성취와의 직접적인 연관이 아닌 영어 자신감을 통한 간접적인 연관을 통해 한국 고등학교 학습자의 영어 성취에 영향을 미친다는 점에서 한국 고등학교 수업 현장에서도 여전히 유효한 요인임을 시사한다.

주관적 규범의 경우 한국 고등학생들의 영어 성취에 직접적이고 유의미한 영향을 보이는 것으로 나타났다. 따라서 영어 학습에 대한 긍정적인 견해를 가진 부모, 친지 및 친구들을 가진 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 영어 성취도가 더 높은 것을 알 수 있다. 이 사실은 학습자 본인의 학습 의지뿐만 아니라 학습자 주변의 유의미한 타자들의 생각도 학생들의 영어 성취에 직접적이고 강력한 영향을 미친다는 점에서 매우 흥미로운 결과를 보여준다. 한 걸음 더 나아가 이 사실은 영어에 대한 태도가 본 연구 참여자들의 영어 성취에 직접적인 유의미한 영향을 미친다는 결과와 함께 투표, 소비 행위, 관광지 선택, 가족계획, 여가 등과 같은 다양한 사회적 행위를 설명하기 위해 제안된 이성적 행위 이론[43]이 한국 고등학생들의 영어 학습 성취를 설명하는 것에도 매우 유익한 이론적 도구가 될 수 있음을 암시한다. 구체적으로 이성적 행위 이론의 관점에서 본다면, 영어 학습 태도 및 주관적 규범과 영어 성취 사이의 유의미하고 긍정적인 관계는 하나의 사회적 행위로서 영어 학습의 성공에 학습자 본인의 태도와 주변인들의 생각이 중요한 영향을 미친다는 것을 설명해준다. 따라서 한국 상황에서 영어 학습의 성공은 인지적, 정의적 요인과 같은 개인차 변인뿐만 아니라 주관적 규범과 같은 사회적 요인에 의해서도 영향을 받는다는 것을 알 수 있고, 이 사실은 한국 상황에서 영어 학습의 성공이 이제는 개인적 요인을 넘어서 사회적인 요인과 결부되어

43) Ajzen, I. & Fishbein, M., Ibid.

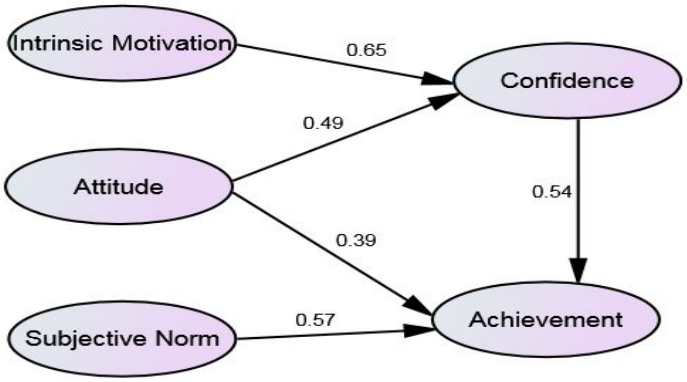
있다는 것을 말해준다.

4.2. 수준별 SEM 분석 결과

내재적 동기는 영어 성취에 직접적인 영향을 미치지 않는다는 연구 문제 1의 결과에 따라 그림 1에서 내재적 동기와 영어 성취를 직접 연결하는 경로를 삭제한 수정된 모델을 바탕으로 수준별 SEM 분석을 실시하였다. 상위 집단(N=134) 및 하위 집단(N=134)의 SEM 분석 결과는 그림 3 및 그림 4에 제시되어 있다.

그림 3 및 그림 4에 제시된 SEM 모형들은 모두 만족스러운 모델-데이터 적합도를 보이는 것으로 조사되었다(상위 집단: Chi-square=65.3, df=43, p=0.082, 하위 집단; Chi-square=75.3, df=43, p=0.065).

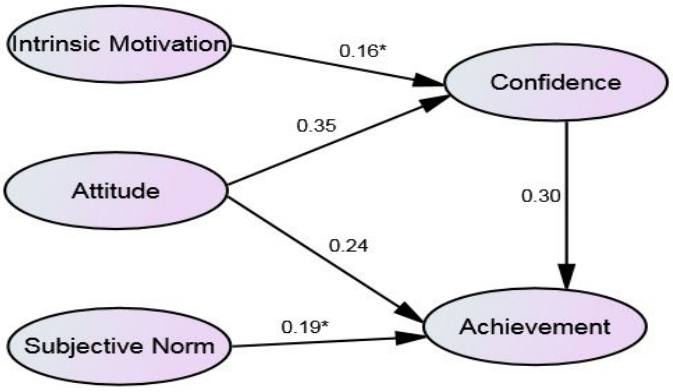
〈그림 3〉 상위 집단 SEM 분석 결과



상위 집단의 경우 그림 2에 제시된 전체 집단을 대상으로 한 SEM 분석 결과와 큰 틀에서 비슷한 경향을 보여준다. 구체적으로 영어에 대한 태도, 영어에 대한 자신감, 주관적 규범이 고등학생들의 영어 성취에 직접적인 영향을 미치고, 반면에 내재적 동기는

영어 성취에 간접적인 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 각 잠재변인들을 연결하는 경로값(path loadings)들도 전체 집단을 대상으로 한 SEM 분석 결과치보다 높은 것으로 밝혀졌다. 이 사실은 상위 집단에 속한 학생들이 평균 학생들보다 더 높은 수준의 내재적 동기와 영어 학습에 대한 긍정적 태도를 가지고 있음을 알 수 있고, 이렇게 강화된 내재적 동기와 태도는 영어에 대한 자기 효능감을 상승시켜주고 동시에 영어 불안감을 감소시킴으로써 학생들의 영어 성취도 향상에 기여하는 것으로 나타났다. 또한 주관적 규범이 영어 성취에 미치는 강도도 훨씬 강한 것으로 나타나, 상위권 학생들이 주변 사람들의 영어에 대한 생각이나 의견에 훨씬 더 많이 영향을 받는 것을 알 수 있다.

<그림 4> 하위 집단 SEM 분석 결과



Note. *means a non-significant path loading.

반면 그림 4에 나타난 하위 집단 학생들의 영어 성취 모형을 살펴보면, 우선 가장 큰 특징으로 내재적 동기가 영어 자신감에 유의미한 영향을 끼치지 못함을 알 수 있다. 이 사실은 하위권 학생들의 경우 영어에 관한 지식 추구 혹은 영어를 성취했을 때 느끼

는 자극, 성취감 등과 같은 내적인 동기로 영어 학습에 임하지 않는다는 것을 알 수 있고, 그 결과 낮은 레벨의 내재적 동기가 영어 자신감을 통해 영어 성취도 향상에 기여를 하지 못하는 것으로 조사되었다. 하위 집단 성취 모형의 또 다른 특징은 하위 집단 학생들이 느끼는 주관적 규범이 학생들의 영어 성취도에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못한다는 사실이다. 이 사실은 하위 집단 학생들의 경우 주변의 친지 혹은 친구 혹은 선생님들의 영어에 대한 믿음이나 생각들이 하위 집단 학생들의 영어 학습 행태에 별다른 영향을 끼치지 않는다는 것을 의미한다. 영어에 대한 태도와 영어 자신감은 상위 집단과 마찬가지로 하위 집단 학생들의 영어 성취도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 그러나 이 두 개의 변인들이 영어 성취도에 미치는 영향력은 상위 집단 학습자들 보다 현저히 낮은 것으로 밝혀졌다.

5. 결론 및 시사점

본 연구의 목적은 SEM 분석 기법을 활용하여 한국 고등학교 학생들의 영어 성취에 영향을 미치는 여러 변인들 사이의 구조적 관계를 조사하고(연구 문제 1), 한 걸음 더 나아가 학습자 수준별로 영어 성취에 영향을 주는 요소들 사이의 관계가 상이한지 알아보는 것이다(연구 문제 2). 본 연구의 결과 영어에 대한 태도, 영어 자신감, 그리고 주관적 규범이 전체 영어 학습자들의 영어 성취에 유의미한 영향을 미치는 것으로 조사되었고, 내재적 동기는 영어 자신감을 거쳐 영어 성취에 간접적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 이러한 발견은 태도, 자신감, 유의미한 타자들의 생각이나 믿음이 학생들의 영어 성취에 얼마나 중요한 영향을 끼치는지를 실증적으로 보여준다. 특히 주관적 규범이 영어 성취에 미치는

강력한 영향력은 영어 교사들의 영어 학습에 대한 믿음, 태도, 학습 철학, 선호하는 교수 방법, 교사의 열정 등이 학생들의 영어 성취와 불가분의 관계에 있다는 것을 보여준다. 따라서 본 연구 결과는 교사 및 유의미한 타자들의 영어에 대한 생각과 믿음이 학생들에게 선 순환적으로 연결되기 위해서는 교사와 학생들의 관계를 강화하는 다양한 수업 및 교수 활동의 중요성을 시사하고, 이것은 곧 학생중심의 수업 방식과 연결된다고 할 수 있다. 또한 학생들의 영어에 대한 태도와 자신감이 학생들의 영어 성취와 직결된다는 본 연구의 결과는 영어에 대한 학생들의 자기 인식을 강화시키는 건설적인 피드백, 따뜻한 수업 분위기, 학생위주의 모둠 활동 및 동료 평가가 학생들의 영어 성취도 향상에 필수적인 전제 조건임을 말해준다.

학습자 수준에 따른 SEM 분석 결과를 보면 상위 학습자 집단과 하위 학습자 집단사이에 발견되는 영어 성취력 차이의 가장 큰 원인은 내재적 동기 및 주관적 규범의 차이라는 것을 알 수 있다. 구체적으로 상위 학습자 집단에 소속된 학생들은 하위 학습자 집단 학생들에 비해서 영어에 대한 태도, 영어 자신감, 주관적 규범이 영어 성취에 미치는 영향력의 강도가 훨씬 강력한 것으로 조사되었으며, 이러한 강력한 태도, 자신감, 주관적 규범으로 인해 상위권 학생들이 하위권 학생들에 비해 더 높은 영어 성취도를 보이는 것으로 추정된다. 반면 하위권 학생들은 낮은 수준의 내재적 동기와 주관적 규범으로 인해 영어에 대한 자신감이 충분히 제고되지 못하고 있고, 그 결과 낮은 영어 성취를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 발견은 수준별 수업과 관련한 학교 영어 수업 현장에 다음과 같은 시사점을 제공한다. 우선 하위권 학생들로 하여금 영어 그 자체에 대한 즐거움을 느끼도록 교수 학습 행위의 우선순위가 조정되는 것이 무엇보다도 필요하다. 본 연구 결과는 영어에 대한 즐거움에 의해서 촉발되는 내재적 동기의 강화가 영어 자신

감의 강화로 이어져 결국에는 영어 성취도 향상으로 연결될 수 있음을 잘 보여준다. 마지막으로 하위 집단 학생들의 경우 주관적 규범이 학생들의 영어 성취도와 직접적으로 연결되지 못한다는 본 연구의 결과는 교사와 학생들, 학생과 학생들의 신뢰 관계에 바탕을 둔 교수-학습 행위가 무엇보다도 중요함을 시사한다.

참고문헌

1. 논문

김상걸, 임걸, 「수업언어 및 학업수준에 따른 중등 영어교사의 교수언어분석 사례연구」, 『영어어문교육』 19-2, 2013, pp. 195-216.

김영미, 김아영, 「초등학교 아동의 학원 수강과 학습동기 및 학업 성취도와의 관계」, 『교과교육학연구』 2-1, 1998, pp. 240-254.

김영숙, 이지연, 「대학 교양영어 수준별 수업에 대한 학습자와 교수자의 인식에 관한 연구」, 『영어교육』 64-4, 2009, pp. 337-368.

김윤정, 「대학의 수준별 영어 수업에 대한 연구」, 『영어교육연구』 27-3, 2015, pp. 87-104.

이영주, 「초 · 중 · 고등학교 학생들의 영어 학업성취도에 영향을 미치는 학생 관련 변인 분석」, 『영어교육』 67-2, 2012, pp. 393-415.

임정완, 「영어과 수준별 이동수업에 대한 고등학교 학생과 교사의 인식 연구」, 『영어교과교육』 13-1, 2014, pp. 111-133.

배태일, 「국가수준 영어 학업성취도에 미치는 요인 분석: 중 · 고등학교 비교 연구」, 『영어교육연구』 24-1, 2012, pp. 167-186.

Cha, J. G., "Motivation in second/foreign language learning and teaching," *Pusan English Education* 9-1, 1998, pp. 207-229.

Chihara, T. & Oller, J. W., "Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers," *Language Learning 28*, 1978, pp. 55-68.

Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K., "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom," *Language Learning*

44, 1994, pp. 417–448.

Clément, R. & Kruidenier, B. G., "Aptitude, attitude and motivation in second Language proficiency: A test of Clement' s model," *Journal of Language & Social Psychology* 4, 1985, pp .21–37.

Crookes, G. & Schmidt, R. W., "Motivation: Reopening the research agenda," *Language Learning* 41, 1991, pp. 469–512.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G.., & Ryan, R. M., "Motivation in Education: The self–determination perspective," *The Educational Psychologist* 26, 1991, pp. 325–346.

Dörnyei, Z., "Conceptualizing motivation in foreign language learning," *Language Learning* 40, 1990, pp. 46–78.

Dörnyei, Z., "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom," *Modern Language Journal* 78, 1994, pp. 273–284.

Dörnyei, Z., "Attitudes, orientations, and motivation in language learning: Advances in theory, research, and applications," *Language Learning* 53, 2003, pp. 3–32.

Ethington, C., "Gender differences in a psychological model of mathematics achievement," J*ournal for Research in Mathematics Education* 23–2, 1992, pp. 166–181.

Gardner, R. C., "Integrative Motivation and Second Language Acquisition". In Dörnyei Z. & R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition,* Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001, pp. 1–19.

Gardner, R. C., Masgoret, A.–M., Tennant, J., & Mihic, L., "Integrative motivation: Changes during a year–long intermediate–level language course," *Language Learning* 54, 2004, pp. 1–34.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., "On motivation, research agendas and theoretical frameworks," *The Modern Language Journal* 78, 1994, pp. 359–368.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A.–M., "Toward a full model of second language learning. An empirical investigation," *The Modern Language Journal* 81, 1997, pp. 344–362.

Jung, S. K., "Demotivating and remotivating factors in learning English," *English Teaching* 66–2, 2011, pp. 47–72.

Kang, D. H., "Foreign language learning motivation revisited," Foreign

Languages Education 8-2, 2001, pp. 223-244.

Kim, H. D. & Kim, K. H., "English learners' motivational orientation and perception of interest and usefulness," *Applied Linguistics* 18-1, 2002, pp. 151-174.

Kim, K. J., "Demotivating factors in secondary English education," *English Teaching* 64-4, 2009, pp. 249-267.

Kim, S. H., "Demotivation and L2 motivational self of Korean college students," *English Teaching* 70-1, 2015, pp. 29-55.

Kim, T. Y., "The dynamics of L2 self and L2 learning motivation," *English Teaching* 64-3, 2009, pp. 133-154.

Kim, T. Y., "The L2 motivational self system of Korean EFL students," *English Teaching* 67-1, 2012, pp. 29-56.

Lee, J. & Schallert, D., "Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea," *Modern Language Journal* 98, 2014, pp. 553-573.

Livesey, D., Crawley, F. & Blanco, G., "An application of the theory of reasoned action for reading attitudes, social support and behavioral intention in an EFL setting," ERIC Document 350871, 1992, pp. 1-24.

Lukmani, Y. M., "Motivation to learn and language proficiency," *Language Learning* 22, 1972, pp. 261-273.

Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C., "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates," *Language Learning* 53, 2003, pp. 123-163.

Meece, L., Wigfield, A. & Eccles, J. S., "Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics," *Journal of Educational Psychology* 82, 1990, pp. 60-70.

Noels, K. A., "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style," *Language Learning* 51, 2001, pp. 107-144.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G., "Perceptions of teachers' communicative style and student' intrinsic and extrinsic motivation,"

The Modern Language Journal 83, 1999, pp. 23–34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J., "Why are you learning second language? Motivational orientations and self–determination theory," *Language Learning* 50, 2000, pp. 57–85.

Oller, J. W., Hudson, A. J. & Liu, P. F., "Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican–Americans in the Southwest," *TESOL Quarterly* 11, 1977, pp. 173–183.

Oxford, R. & Shearin, L., "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework," M*odern Language Journal* 78, 1994, pp. 12–28.

Pae, T–I., "The effects of gender and academic backgrounds on the structural model of English achievement," *English Teaching* 61, 2006, pp. 255–271.

Pae, T–I., "Do you want to lrearn English?: A self–determination theory perspective," *English Teaching* 62, 2007, pp. 177–191.

Randhawa, S., Beamer, J. & Lundberg, I., "Role of mathematics self–efficacy in the structural model of mathematics achievement," J*ournal of Educational Psychology* 85, 1993, pp. 41–48.

Song, S. H., "Motivation in L2 learning," *Primary English Education* 8–1, 2002, pp. 295–322.

Tremblay, P. & Gardner, R. C., "Expanding the motivation construct in language learning," *Modern Language Journal* 79, 1995, pp. 505–518.

2. 단행본

Atkinson, J. W., *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.

Ajzen, I. & Fishbein, M., *Understanding attitudes and predicting social behaviors*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1980.

Deci, E. L., & Ryan, R. M., *Intrinsic motivation and self–determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

Gardner, R. C., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation,* London: Arnold, 1985.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E., *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

Gardner, R. C., Santos, E. H., *Motivational variables in second language acquisition: A Philippine investigation*. Research Bulletin No. 149, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1970.

Jöreskog, K. & Sörbom, D., *LISREL 8.5: Analysis of linear structural relationship by the method of maximum likelihood*. Chicago: Scientific Software International, 2001.

(**투고일**: 2015. 10.28 **심사완료일**: 2015. 12.9 **게재확정일**: 2015. 12.11)

배태일
소속: 영남대학교 사범대학 영어교육과
주소: 경북 경산시 대학로 280
전화번호: 053-810-3153
전자우편: paet@ynu.ac.kr

[Abstract]

Examining English Achievement Model by Proficiency Level for Korean High School Students

Pae, Tae-Il

The purpose of this study was to examine the structural relationships between factors affecting English achievement for 268 Korean high school students learning English as a foreign language. In oder to provide empirical answers to the two research questions posed in the present study, a series of SEM(Structural Equation Modeling) analyses were performed. Results of the SEM analyses indicated students' attitudes toward English study, English confidence as measured by perception of English competence and lack of English anxiety, and subjective norm made a significant and direct influence on high school students' English achievement. Intrinsic motivation was found to make an indirect impact on English accomplishment through English confidence. By proficiency level, for the lower proficiency group it was found that there was no signifiant relation between intrinsic motivation and English confidence. Similarly, subjective norm also did not exert any significant impact on lower group students' English achievement. Implications of the present findings are provided.

Key word: achievement model, English learning by proficiency level, intrinsic motivation, extrinsic motivation, structural equation modeling, English confidence, English anxiety