



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](#)

2015년 8월
박사학위 논문

공무원 취업 준비생들의
영어 학습동기와 학습전략

조선대학교 대학원

영어교육학과

신 효 수

공무원 취업 준비생들의
영어 학습동기와 학습전략

A Study on English Learning Motivation and
Strategies of Job-seekers for Officials

2015년 8월 25일

조선대학교 대학원

영어교육학과

신 효 수

공무원 취업 준비생들의
영어 학습동기와 학습전략

지도교수 이 남 근

이 논문을 교육학박사학위 신청 논문으로 제출함

2015년 4월

조선대학교 대학원

영어교육학과

신 효 수

신효수의 박사학위논문을 인준함

위원장	조선 대학교 교수	<u>김 경 자</u>	(인)
위 원	전남 대학교 교수	<u>엄 철 주</u>	(인)
위 원	동신 대학교 교수	<u>임 경 섭</u>	(인)
위 원	조선 대학교 교수	<u>강 희 조</u>	(인)
위 원	조선 대학교 교수	<u>이 남 근</u>	(인)

2015년 6월

조선대학교 대학원

목 차

I. 서론	1
1.1. 연구의 필요성	1
1.2. 연구의 목적과 연구문제	5
1.3. 논문의 구성	5
II. 이론적 배경	7
2.1. 외국어 학습동기	7
2.1.1. 학습동기의 정의와 중요성	7
2.1.2. 외국어 학습동기의 분류	8
2.1.2.1. 통합적 지향성과 도구적 지향성	8
2.1.2.2. 제 2언어 동기적 자아(L2 Motivational Self)	11
2.1.3. 외국어 학습동기의 하위 요인	12
2.1.4. 외국어 학습동기의 유발 요인	13
2.1.5. 외국어 학습동기의 변인	16
2.1.5.1. 시험불안	16
2.1.5.2. 내재적 동기	17
2.1.5.3. 외재적 동기	19
2.1.5.4. 자기 효능감(Self-efficacy)	20
2.1.5.5. 학습신념	21
2.1.5.6. 과제가치	22
2.1.6. 제 2언어 학습동기와 학습자 변인과의 관계	23
2.1.6.1. 성별	23
2.1.6.2. 제 2언어 수준과 학습동기	24

2.1.6.3. 공무원 시험 지원 직렬과 학습동기	24
2.2. 제 2언어 학습전략	25
2.2.1. 제 2언어 학습전략의 정의	25
2.2.2. 학습전략의 분류	27
2.2.3. 학습전략과 학습자 변인과의 관계	35
2.2.3.1. 성별	35
2.2.3.2. 제 2언어 수준과 학습전략	36
2.2.3.3. 공무원시험 지원 직렬과 학습전략	37
III. 연구방법	38
3.1. 연구 문제	38
3.2. 연구대상	38
3.3. 연구도구	41
3.4. 연구절차	43
3.4.1. 자료 수집	43
3.4.2. 자료 분석 방법	43
IV. 연구결과 및 논의	45
4.1. 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기	45
4.2. 공무원 취업 준비생들의 영어 학습전략	52
4.3. 영어 학습동기와 학습전략의 남녀 차이	59
4.4. 영어 학습동기와 학습전략의 영어 수준별 차이	61
4.5. 지원 직렬별 영어 학습동기와 학습전략의 차이	63
V. 결론 및 제언	65
5.1. 연구 요약	65

5.2. 교육적 함의	66
5.3. 연구의 제한점	67
5.4. 후속 연구 제언	68
5.5. 결론	69
 참고문헌	 70
 부 록	 85
부록 1. 학습자 개별사항	86
부록 2. 영어 학습 동기 설문지	88
부록 3. 영어 학습 전략 설문지(Oxford, 1990)	91

표 목 차

표 1 Dörnyei(1994)의 외국어 학습동기의 구성요소	14
표 2 언어 학습전략 체계의 범주(Oxford, 1993b)	28
표 3 O' Malley & Chamot(1990)의 학습전략 분류	29
표 4 Oxford(1990)의 직접전략: 기억. 인지. 보상전략	33
표 5 Oxford(1990)의 간접전략: 상위 인지. 정의적. 사회적 전략	34
표 6 연구대상에 대한 정보 (n=177)	40
표 7 모의고사에서 얻은 점수	41
표 8 영어 학습 동기 설문 문항 구성표	42
표 9 영어 학습전략 설문 문항 구성표	43
표 10 공무원 취업 준비생들의 영어 시험불안	45
표 11 공무원 취업 준비생들의 영어 학습에 대한 내재적 동기	46
표 12 공무원 취업 준비생들의 영어 학습에 대한 외재적 동기	47
표 13 공무원 취업 준비생들의 영어 학습에 대한 자기 효능감	48
표 14 공무원 취업 준비생의 영어 학습에 대한 학습신념	49
표 15 공무원 취업 준비생의 영어 학습에 대한 과제가치	50
표 16 공무원 시험 준비생의 영어 학습동기 요인별 통계	51
표 17 공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 기억전략	52
표 18 공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 인지전략	53
표 19 공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 보상 전략	54
표 20 공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 상위인지 전략	55
표 21 공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 정의적 전략	56
표 22 공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 사회적 전략	57
표 23 영어 학습전략 요인 기술 통계표	57

표 24	영어 학습동기와 학습전략의 남녀 차이	59
표 25	학습동기와 학습전략의 영어 수준별 차이	62
표 26	공무원 취업 준비생들의 지원 직렬별 영어 학습동기와 학습전략의 차이	64

ABSTRACT

A Study on English Learning Motivation and Strategies of Job-seekers for Officials

Shin, Hyo-Soo

Advisor: Prof. Lee, Nam-Geun, Ph. D.

Department of English Education

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to examine English learning motivation and strategies of job-seekers for officials and to investigate differences in learning motivations and strategies in terms of the participants' gender, their English proficiency and the field of application. This research was done with 177 public official job-seekers (male 84, female 93) who were divided into groups of higher level and lower level by a recent practice test. The English Learning Motivation Survey(ELMS) and The Strategy Inventory for Language Learning(SILL) was administrated to all subjects. For analyzing the data, descriptive statistics and A T-test and an ANOVA were employed.

The findings of the study indicate that extrinsic motivation is the strongest motivation among the six motivation factors, followed by learning belief motivation, need for task-value, self-efficacy, intrinsic motivation and test anxiety. In the field of learning strategies, compensatory strategy appeared to be the most used strategy among public official job-seekers, followed by memory, metacognitive, social, affective and cognitive strategy.

It is also found that female public official job-seekers have a stronger motivation than male counterparts by showing that the higher mean scores of extrinsic motivation. and both male and female public official job-seekers

showed the higher mean scores on compensation, memory and metacognitive strategies, except affective strategy.

The study shows the statistically significant correlation between the participants' English proficiency level and their use of compensation strategy. The study also demonstrates that the participants' motivation and strategies differ depending on their job field they applied for. However, there is no gender difference in the study variables.

I. 서론

1.1. 연구의 필요성

국제화, 세계화 시대에 접어들면서 세계는 교통, 통신의 발달로 인해 국가 간 교류가 빈번해짐에 따라 통상협력은 물론 민간부문의 문화교류에 이르기까지 전 분야에 걸쳐 세계 여러 나라와 협조와 경쟁이 불가피한 시대이다. 이런 시대적 요구에 의해 국제상호간의 의사소통의 중요한 수단이고 영어의 습득은 당연하다고 할 수 있다. 또한 진로나 취업을 위해서 공인영어 시험성적이 필수적으로 요구되며 영어가 학교 및 사회에서 경쟁력을 가지기 위한 필수조건으로 간주되면서 학습자들은 이전보다 더 오랜 기간에 걸쳐 영어 학습을 해야 하는 상황에 처하게 되었다. 특히 국가 전반에 막대한 영향을 미치고 있는 공무원들에게 있어서, 우수한 영어 능력을 기르고 활용하는 것은 무엇보다 중요하다. 영어는 인종과 언어가 다른 사람들이 서로 교류하는 의사소통 수단의 국제어(international language)로 사용되면서 이제 영어는 선택이 아닌 필수가 되었다. 국가의 생존 및 발전을 위한 가장 기본적인 도구 중의 하나가 영어인 만큼 영어 실력의 향상은 국가적, 사회적으로 절실히 필요하다.

우리나라 거의 모든 공무원시험에는 영어성적을 요구하고 있다. 5급 공채나 외교관 후보자 선발시험 등은 영어 능력시험 (예, TOEFL, TOEIC, TEPS, G-TELP, FLEX 등) 성적으로 선발하며, 국가직공무원과 9급, 지방직공무원 9급, 그리고 경찰직과 소방직공무원 등은 지필고사와 체력검사 및 면접으로 선발된다. 지필고사는 선택형 필기시험으로 각 직렬에 따라 공통 3과목(국어, 영어, 한국사)과 직렬별 선택 2과목으로 각 과목은 객관식 20문제로 출제된다. 특히 영어 과목은 문법, 작문, 생활영어, 독해, 어휘 분야로 나누어서 출제되며 시험 준비를 하는데 가장 많은 시간과 노력이 요구되는 과목이다. 안전행정부의 2014년 자료에 의하면, 2014년 9급 공무원시험에서 3,000명을 선발했는데 총 193,840명이 원서를 접수했고 이 중 71%인 138,580명이 필기시험에 응시하여 실제 경쟁률은 46.2:1을 보였다. 필기시험 합격자는 4,306명으로 응시기준으로 볼 때 32:1의 경쟁률을 보였으며 9급 공무원 최종합격자는 2,933명으로 필기시험합격자 대비 1.5:1의 경쟁

률이였다. 공무원 시험에는 40점미만의 점수는 불합격으로 처리하는 과락제도가 있다. 그러므로 합격을 위해서는 높은 점수를 얻는 것도 중요하지만 과목에서 과락을 피하고 합격자 순위에 들어가는 것이 무엇보다 중요하다. 국가직 9급의 경우 필기시험의 과락률이 8년 연속 50% 이상인 것으로 나타났다. 9급 일반 행정직을 기준으로 살펴보면 일반 행정 64.9%, 지역구분(일행) 62.1%, 우정사업본부 51.4%, 교육행정직 57.4%이다. 뿐만 아니라 다른 직렬별 과락률 또한 세무 62.1%, 교정직(남) 60.4%, 교정직(여) 66.1%, 보호(남) 60.6%, 검찰사무직 54.5%, 마약수사직 68.4%로 나타나면서 이처럼 일반 행정직뿐만 아니라 타 직렬에서도 과락률이 상당히 높은 것으로 확인됐다. 2014년 3월 27일 법원행정처에 따르면 법원직 9급 시험(법원사무·등기사무)에는 5,108명이 응시했고 이 중 67.1%에 해당하는 3,430명이 과락을 맞았다. 법원직 9급 시험은 법원사무직과 등기사무직으로 나뉘어 실시되는데 법원사무직(전 모집)의 경우 응시자 4,823명 중 3,216명이 과락자로 66.6%의 과락률을, 등기사무직(전 모집)은 응시자 285명 중 214명이 과락자로 정해져 75%의 과락률을 나타냈다. 또한 감사원이 2009년도에 시행된 7급 공무원 공채 시험을 분석한 결과 영어 과락률이 34.7%(1만 63명)에 이르렀다고 발표했다. 위의 결과에서 보듯이 매년 20만 명 정도 응시하는 공무원시험에서 과락(40점 미만)은 합격에 중요한 역할을 하며, 특히 영어 과목은 공무원 취업 시험에서 합격을 좌우하는 중요한 과목이다. 일반 행정직 9급 응시생들의 과락률을 과목별로 살펴보면 영어 17.9%, 국어 5.2%로 영어가 높게 나타났다. 영어 과목에서 과락을 피하고 고득점을 얻기 위해서는 학습자가 학습 상황에서 배우고 있는 것을 이해하고, 적극적으로 자신의 학습목표를 설정하여, 목표를 달성하기 위해 적절한 학습 방법을 사용할 수 있도록 해야 한다. 학습목표에 성공적으로 도달하기 위해서는 학습자에게 알맞은 학업성취를 높여주는 학습동기와 학습전략이 필요한 것은 당연한 일이다.

학습자의 다양한 변인 중 학습동기(learning motivation)는 언어학습과 관련된 많은 연구를 통해 주목받아온 주제다. 학습의 개인차를 만들어내는 학습자 변인 중 하나인 동기는 Gardner & Lambert(1959)의 연구 이래로 활발한 학문적 논의 대상이 되어 왔다. Brown(1994)은 어떤 복잡한 과업 수행의 성패를 설명할 때 일반적으로 동기라는 용어가 사용되며 과업의 성공적인 수행은 인간이 동기 유

받 되었을 때 이루어지고 제 2언어 학습도 학습자의 적절한 동기유발에 의해 성공할 수 있다고 했다. 이때 학습 동기는 학생들의 언어 학습 전략의 사용, 원어민과의 상호작용, 영어 학업 성취도, 언어학습을 마친 후의 과제 등의 문제에 직접적인 영향을 준다(Ely, 1986). 그러므로 언어 학습 동기는 외국어나 제 2언어 학습을 위해서 대단히 중요하다. 학습 동기는 자아 존중감, 불안 등과 더불어 외국어 학습에 영향을 미치는 변인이며(위혜정과 조정순, 2010). 개인차를 유발하는 가장 중요한 요인이다(배두본, 1997).

외국의 많은 학습동기 연구들이 제 2언어 학습 상황의 학습자들을 대상으로 하고 있는데 반해서, 국내의 영어 학습동기 연구는 전반적으로 설문지법을 이용한 정량적인 페러다임을 기반으로 하여 왔으며, 국내의 영어 학습동기 연구는 영어를 실질적으로 사용할 기회가 적은 외국어로서 영어(English as a foreign language: EFL) 학습동기를 다룬다는 점에서 차이가 있다. 여러 동기이론을 한국의 특수한 맥락에 절충 적용하여 시사점을 제공하는 양상을 보여 왔다(Kang, 2000).

또한 학습자의 다양한 변인 중 하나인 학습전략(learning strategies)은 언어학습과 관련된 많은 연구를 통해 주목받아온 주제다(Abraham & Vann, 1987; Horwitz, 1987, 1988; Park, 1995). 외국어 학습전략은 학습자가 외국어를 학습할 때 새로운 정보를 이해하고 저장하며 재생하고 사용하기 위해서 취하는 구체적인 행동이나 생각이라고 정의할 수 있으며(Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990) 학습자 스스로를 통제할 수 있다는 점에서 교수 전략과 구별된다. 학습자가 외국어 학습 과정에서 사용하는 학습전략과 외국어 능력과의 상관관계에 대한 연구결과의 상당수는 외국어 학업 성취도와 전략 사용간의 높은 상관관계가 있음을 보여주고 있다(Green & Oxford, 1995; Rubin & Thompson, 1994). 즉 효과적인 외국어 학습전략의 사용은 학습자에게 학습에 대한 자신감과 학습동기를 부여하여 학습자의 학습능률을 향상시키므로 성공적인 외국어 학습을 위해서는 학습전략을 가르칠 필요가 있다. 1970년대에 시작된 훌륭한 학습자 연구(Rubin, 1975; Stern, 1975)에서 비롯된 언어 학습 전략에 관한 관심은 1990년대에 들어 학습전략 목록과 분류 체계가 잡히고 이를 측정하기 위한 도구(O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990)가 마련되면서 세계 각국에서

다양한 배경의 학습자를 대상으로 여러 다른 변인들과의 관계가 연구되어졌다 (오준일, 1996; 이효웅, 1994, 2002; Ham, 2002; Park, 1995).

우리나라와 같이 영어가 외국어로 교육되는 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서는 학습자가 자발적으로 영어능력을 향상시키려고 노력하지 않는다면 영어능력 향상은 기대하기 어렵다. 따라서 영어교육 현장에서 학습동기와 학습전략에 대한 인식과 지도가 절실히 요구되며, 우리의 상황을 고려한 외국어 학습동기와 학습전략에 관련된 연구가 중요하며 필요하다. 그 동안 대부분의 학습동기와 학습전략에 대한 연구는 초·중·고, 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 이루어져왔다. 우리나라에서는 학습동기와 학습전략에 관한 연구는 대부분 학습 성취도와 관련이 있는데, 이옥주(1999)는 남, 여 중·고등학생의 영어 학습동기 변인과 성적의 관계, 학습전략 변인과 성적의 관계, 그리고 학습전략의 사용과 학습동기의 관계에 대해 조사했다. 이 조사에서 중·고등학생 전체의 영어 성적을 설명할 수 있는 영어 학습동기로는 성별에 상관없이 효능감과 성취동기가 크게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 학년이 높아질수록 외재적 동기 보다 내재적 동기의 영향이 커지는 것을 밝혀냈다. 이일연(2002)은 학습동기 유형과 학습전략의 관련성에 대해 대학생들을 대상으로 조사했다. 그 결과 효과적인 학습전략을 선택하기 위해서는 학습에 적극적인 태도와 강한 동기가 있어야 한다는 주장을 했다. 김해동(2003)은 고등학생과 대학생 사이의 학습동기와 학습전략을 비교한 결과, 고3의 학습동기는 대학생들에 비해 낮았고, 고등학생들의 경우 시간이 지남에 따라 동기가 낮아지고 있음을 알아냈다. 또한 학력이 높아질수록 다양한 학습전략을 사용하게 된다는 것을 알아냈다. 그러나 공무원 취업 준비생들이 중요하게 여기는 영어 과목에 대해 학습동기를 부여해서 학업 성취도를 높여주는 연구나 공무원 취업 준비생들에게 적절한 영어 학습전략을 사용하게 함으로써 학업성취도를 높여주는 연구는 부족한 실정이다. 또 어떤 동기와 전략들이 영어 성취도와 관련이 있는가에 대한 통합적인 연구도 필요하다. 그러므로 본 연구에서는 공무원 취업 준비생들을 대상으로 학습동기와 학습전략을 조사하고, 연구 참여자들의 성별, 영어 수준별, 지원 직렬별로 사용에 어떤 차이가 있는지를 비교, 분석해 보고자 한다.

1.2. 연구의 목적과 연구문제

본 연구의 목적은 공무원 취업을 준비하는 학습자들의 영어 학습동기와 학습 전략에 대해 알아보고 성별, 영어 수준별, 지원 직렬별에 따른 학습동기와 학습 전략의 차이를 분석해서 공무원 취업 준비생들에게 효율적인 영어 학습을 위한 제언을 하는 것이다. 본 연구에서 다루고 있는 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 공무원 취업 준비생들은 전반적으로 어떤 영어 학습동기와 학습전략을 사용하는가?

둘째, 성별에 따라 영어 학습동기와 학습전략 사용에 어떤 차이가 있는가?

셋째, 공무원 취업 준비생들의 영어 수준에 따라 학습동기와 학습전략 사용에 어떤 차이가 있는가?

넷째, 공무원시험 지원 직렬별로 영어 학습동기와 학습전략 사용에 어떤 차이가 있는가?

1.3. 논문의 구성

본 연구에서는 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략에 대한 전반적인 분석을 통하여 효과적인 영어 학습을 위한 제언을 하고자 한다. 본 논문의 구성은 다음과 같다. 제 2장에서는 영어 학습동기와 학습전략의 정의와 분류, 외국어 습득에 있어서의 학습동기와 학습전략의 중요성을 살펴보고, 학습동기 및 학습전략과 성취도와의 관계를 연구한 선행 연구들을 고찰하며 학습전략에 영향을 미치는 요인들을 살펴본다. 학습동기에서는 동기의 하위영역으로 시험불안, 내재적 동기, 외재적 동기, 자기 효능감, 신념통제, 과제가치 등을 측정하고, 학습 전략에서는 전체 외국어 학습전략 항목 중에서 어떤 항목을 가장 많이 사용하는지, 학습자들의 전체적인 학습전략 사용량은 어느 정도인지를 직접전략인 기억 전략, 인지전략, 보상전략과 간접전략인 상위인지 전략, 정의적 전략, 사회적 전략의 여섯 가지 유형을 사용해서 살펴볼 것이다. 제 3장에서는 연구방법 및 절차에 대한 내용으로 공무원 학원에서 공무원 취업시험 준비를 하고 있는 취업 준비생들을 연구대상으로 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략의 사

용에 미치는 여러 가지 학습자 변인 중에서 공무원 취업 준비생들의 성별, 수준별, 지원 직렬별에 따라 학습동기와 학습전략 사용에 어떤 차이가 있는지를 분석한다. 제 4장에서는 본 연구에서 얻어진 결과를 바탕으로 학습자의 전반적인 영어 학습동기와 학습전략의 사용을 살펴본 후 성별, 수준별, 지원 직렬별에 따른 학습동기와 학습전략의 차이를 알아보고자 한다. 마지막으로 제 5장은 결론 및 제언으로, 본 연구에서 논의된 내용을 종합하고 정리하여 공무원 취업 준비생들에게 효율적인 영어 학습을 위한 제언을 하고자 한다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 연구목적에서 언급한 외국어 학습동기와 학습전략의 정의 및 분류 그리고 요인을 살펴보고 효과적인 영어 학습과 관련하여 학습동기와 학습전략 요인들에 대한 선행연구를 살펴보도록 하겠다.

2.1. 외국어 학습동기

2.1.1. 학습동기의 정의와 중요성

사람이 어떤 행동을 하게 되는 선택과 그 선택을 유지하려고 노력하는 정도를 설명하는 것이 동기다(Dörnyei, 2001). 동기는 개인의 행동수준이나 정도를 결정하는 중요한 요인으로, 이러한 동기를 학교 학습의 입장에서는 학습자들의 여러 가지 수업학습 활동을 촉진시켜주는 동시에 수업 학습활동의 의욕을 불러 일으켜주기 때문에 학습동기(learning motivation)라고 부른다(Newby, 1991).

영어 학습의 성패에 관한 설명을 할 때 가장 많이 거론되는 요인들 중 하나는 동기이다. 이는 동기가 성공적인 영어 학습의 바탕이 되는 요인들 중 하나이기 때문이다(Gardner, 1985). 학습에서 동기가 중요하다는 것은 인식하고 있지만 동기와 관련하여 동기가 무엇인지, 무엇이 동기에 영향을 미치는지, 동기가 학습 및 학업성취에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 동기가 어떻게 향상 될 수 있는지에 대해서는 전문가들 간에 이견을 보이고 있다(Pintrich & Schunk, 2002).

Pintrich & Schunk(2002)는 동기를 목표 지향적인 행동이 활성화되고 지속되는 과정이라고 정의하였다. 이러한 정의는 다음의 4가지 요소를 포함한다.

동기는 직접 관찰될 수 없기 때문에 과제선택, 노력, 지구력, 그리고 언어진술과 같은 행동으로부터 유추할 수 있다. 이러한 점은 동기가 결과물이 아니라 과정임을 나타낸다. 동기는 행동 추진력으로 방향이 되는 목표를 포함한다. 동기는 신체적 또는 정신적 활동을 필요로 한다. 신체적 활동에는 노력, 지구력 및 다른 외현적 행동을 포함하고 정신적 활동에는 계획세우기, 시연, 조직화, 점검, 의사결정, 문제해결, 그리고 평가가 포함된다. 이러한 인지활동들은 목표달성에 활용

된다. 동기 유발된 활동은 지속된다. 동기가 인간의 내면에서 밀고 당기는 과정으로, 이 밀고 당기는 것이 외부의 사건과 관계성이 있으며 이는 동적인 과정으로 주어진 순간에 따라 변하거나 다양할 수 있다(Ferguson & Wee, 2000).

Gardner(1985)는 동기를 목표(goal), 목표 달성을 위한 노력, 목표를 달성하고자 하는 욕구, 학습활동에 대한 호의적인 태도 이 네 가지 요인으로 이루어진 복합체로 보았다. Bruner(1966)는 동기를 학습의 경향성 또는 학습자의 학습하고자 하는 의지로 보았으며, 이런 학습의 경향성은 문화적 요인, 동기유발의 요인, 개인적 요인에 따라서 학습 의욕과 문제해결에 영향을 준다고 하였다.

학생들의 학습동기와 학업 성취도 사이의 상관관계를 조사한 연구에서는 높은 동기를 가진 학습자들이 외국어 학습에 성공할 가능성이 높다는 것을 보여주고 있다(Oxford, 1989, 1992, 1993a, 1993b; Oxford & Ehrman, 1993; Oxford & Nyikos, 1989; Scarcella & Oxford, 1992). 장신재와 황병희(2004)는 EFL 환경에서 외국어 학습동기 수준이 높은 학생들의 영어 성취도가 높았으며, 다시 높은 성취도는 학습동기 수준의 향상을 이끈다고 하였다.

지금까지 연구되어온 사례들로 보아, 학습자 개개인이 가지고 있는 학습동기 수준은 학습자 자신의 학습행동과 학습과정, 그리고 학습결과에도 중요한 영향을 미치는 매우 중요한 요소다. 따라서 교사는 학습자의 학습동기에 대해 이해하고 있어야 하며, 학습동기를 향상시켜주는 전략에 대해서도 익숙해야 한다.

2.1.2. 외국어 학습동기의 분류

외국어 학습동기에 관련된 연구는 동기를 지향성(orientation)에 따라 통합적 지향성(integrative orientation)과 도구적 지향성(instrumental orientation)으로 나눈 Gardner & Lambert(1972)의 사회교육모형(socio-educational model) 이론과 학습동기를 제 2언어 자아와 필연적 자아의 개념으로 분류한 Dörnyei(2005)의 제 2언어 동기적 자아 체계(L2 motivational self-system) 이론으로 구분하였다.

2.1.2.1. 통합적 지향성과 도구적 지향성

Gardner & Lambert(1959)는 제 2언어 학습동기 연구의 기틀을 제공하였다.

이들에 의해서 사회교육모형(socio-educational model) 이론이 처음으로 제시되었고, 이 이론에 근거하여 많은 연구들이 이루어졌다. 이 모형은 심리측정학적 방법에 따라 태도 및 동기 측정지(Attitude Motivation Test Battery: AMTB)를 통해서 학습자들의 학습동기와 외국어 습득 간에 어떤 연관성을 갖고 있는지 정략적 연구방법을 통해서 알아보는 것이다.

Gardner & Lambert(1959)는 캐나다 몬트리얼에서 영어를 제 2언어로 학습하는 학생들의 동기를 조사한 결과, 학습자들의 동기를 유발하는 두 가지 지향성(orientation)을 찾아냈다. 지향성은 동기를 유발시키는 역할을 하는데, 통합적 지향성(integrative orientation)은 제 2언어나 외국어를 배울 때, 외국어 학습자가 목표언어가 사용되는 사회의 구성원으로 받아들여져서 통합되고자 하는 성향을 말한다. 그러나 도구적 지향성(instrumental orientation)은 실용적이고 기능적인 면이 강조되어 승진이나, 시험 같은 자신의 실질적 목적달성을 위해서 제 2언어나 외국어를 학습하는 성향을 말한다. 이때 동기가 아닌 지향성이라 말하는 것은 학습자가 가지고 있는 지향성 안에서 동기의 강도를 나타내기 때문이다. 그러므로 한 학습자가 어느 한 가지 지향성을 가지고 있다고 이분법적으로 나눌 수는 없다. 학습자에 따라 통합적 지향성이 강하고 도구적 지향성이 약할 수 있으며, 반대의 지향성을 가질 수도 있다(Brown, 2007).

성공적인 외국어 학습과 동기유형의 관계에 대해서는 연구 상황에 따라 차이를 보이고 있는데, 통합적 지향성을 가진 학습자가 도구적 지향성을 가진 학습자보다 더욱 효과적으로 외국어를 습득한다는 연구결과를 발표했다(Gardner, 1994; Lambert, 1965). 반면에 도구적 지향성은 제 2언어나 외국어 학습에 있어서 더 기능적이고, 실용적이며, 공리적인 면과 관련이 있다고 한다(Dörnyei, 1990a; Gardner & Lambert, 1972).

우리나라처럼 EFL 환경에서 더욱 두드러지게 되는 도구적 지향성은 시험에서 합격이나 회사에서 승진, 학점취득, 좋은 직장을 얻는 것, 교사나 부모님의 칭찬을 받기 위한 것, 유학 등의 이유와 관련이 있다. 이런 지향성은 어떤 목적을 달성하기 위한 수단으로 외국어를 학습하는 것이기 때문에 달성하고자 하는 의욕이 강하면 강할수록 학습의욕도 강하게 되는데, 이와 관련하여 도구적 지향성이 효과적인 외국어 학습에 직접적인 관련이 있다는 연구결과가 발표된 바 있다

Gardner & Glikzman(1982). 국내의 연구를 살펴보면, 182명의 대학생을 연구 대상으로 한 연구에서는 연구대상자들이 취업을 위해 영어를 학습한다는 도구적 지향성이 통합적 지향성보다 강하게 나타났다(신명희와 김광환, 2012). 그러나 영어 캠프에 참가한 80명을 연구 대상으로 한 조사결과에서는 통합적 지향성이 영어 성취도와 유의미한 상관관계를 보였다(나경희, 2011). 이런 선행 연구들의 결과를 보면 EFL 환경의 영어 학습에 있어서 통합적 지향성과 도구적 지향성에 관한 연구들에서 어떤 지향성이 보다 더 나은 성취도를 가져오느냐에 대한 결론은 동일하게 제시되지 않는다. 하지만 이런 연구에서 얻을 수 있는 시사점은 실제 외국어 학습 시 어떤 종류의 지향성을 갖느냐는 것 보다 동기의 유무, 동기의 강도가 더 중요한 요인이라는 것이다(Dörnyei, 1990b; Gardner & Lambert, 1972; Lukmani, 1972). 학습자 개개인이나 사회·문화적 조건에 따라 유리한 동기가 다르다고 할 수 있다.

동기유형에 대한 설명은 이분법적 유형으로 접근하는 것이 보통이었다. 하지만 이러한 이분법적인 동기유형으로 학습자의 동기에 대한 설명을 하는데 한계가 있었다. 이런 이분법적 구분을 초월하여 학습자 스스로 가지는 자기결정성에 따라 학습자의 동기가 결정된다고 보는 이론이 Deci & Ryan(1985)의 자기결정성 이론(Self-Determination Theory: SDT)이다. 자기결정성 이론은 학습 동기의 단계를 체계적으로 설명하며, 학습자의 행동을 일으키는 이유와 목표에 따라 동기를 다양한 유형으로 구별하였다. 자기 자신의 만족과 기쁨을 위해 하는 행동인 내재적 동기(intrinsic motivation)와 목적을 이루기 위한 수단으로 보상을 위해서 하는 행동인 외재적 동기(extrinsic motivation), 또한 내적 혹은 외적으로도 동기가 전혀 부여되지 않은 상태인 무동기(amotivation)가 있다. 외재적 동기와 내재적 동기는 배타적이고 이분법적인 개념이 아니라, 자기결정성의 정도에 따라 연속선상에 있는 개념이다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

자기결정성이론에 근거하여 국내 학습자의 동기를 조사한 선행연구의 결과는 일반적으로 영어 학습에는 외재적 동기가 더 높게 나타났다(한순미, 2004). 대학생 영어 읽기동기를 대상으로 한 연구에서는 외재적 동기는 높게 나타났으나, 내재적 동기는 미흡한 것으로 나타났다(Kim, 2004).

2.1.2.2. 제 2언어 동기적 자아(L2 Motivational Self)

영어 학습 환경의 변화로 이분법적 유형인 통합적 지향성과 도구적 지향성은 더 이상 외국어 학습동기를 설명할 수 없게 되었다. 그래서 Dörnyei(2000)는 학습동기의 역동성을 고려해서 제 2언어 동기자아라는 외국어 학습동기의 개념을 도입하였다. Dörnyei(2000)는 제 2언어 동기적 자아는 학습자가 학습의 목표를 내재화 하는 정도에 따라 바뀔 수 있는 역동적인 특징을 가지고 있다고 하였다.

Dörnyei(2000)가 제 2언어 동기적 자아 개념을 설명하는데 영향을 준 이론은 Higgins(1987, 1998)의 자기 불일치 이론(self-discrepancy theory)과 Markus & Nurius(1986)의 가능한 자아(possible-self)이다. 우선 Higgins(1998)는 학습하고자 하는 욕구가 생기기 위해서는 학습자의 현재 위치와 미래의 이상적인 자아 개념과 이에 대한 스스로의 인식을 중시한 것이다. Markus & Nurius(1986)의 가능한 자아는 시간의 흐름에 따라 자연스럽게 미래에 될 수 있는 자아(default self), 학습자가 상상하는 본인이 되기를 원하는 이상적 자아(ideal self), 미래에 회피하고 싶은 두려운 자아(feared self)로 나뉜다. 이 중 이상적 자아와 두려운 자아가 교육적 의미가 있다고 보았으며, 미래에 될 수 있는 자아는 그렇지 않다고 하였다. 그 이유는 학습자가 학습에 대한 노력 없이도 미래에 기본적으로 될 수 있는 모습이기 때문이다.

자아 개념을 바탕으로 Dörnyei(2005)는 이상적 제 2언어 자아(ideal L2 self)와 필연적 제 2언어 자아(ought-to L2 self)의 개념으로 제 2언어 동기적 자아 체계(L2 motivational self-system) 이론을 설명하였다. 이상적 제 2언어 자아는 제 2언어를 사용함으로써 학습자가 될 수 있는 이상적인 자아의 모습이다. 필연적 제 2언어 자아는 학습에 실패할 때 생기는 부정적인 미래상이 두렵기 때문에 학습하는 자의 모습을 의미한다. 예를 들면 취업 시험에서 영어성적이 부족해서 불합격하는 모습을 피하기 위해 공부하는 모습이 필연적 제 2언어 자아의 한 예이다. 제 2언어 학습 경험은 교실 환경이나 교육과정, 동료 등 학습자 자신과 관련된 환경적, 시간적 요인에 따라 변화할 수 있다는 점을 강조하고 있다(Dörnyei(2005). 이 연구의 결과를 바탕으로 이상적 제 2언어 자아와 필연적 제 2언어 자아는 상호 배타적 개념이 아니라, 시간의 흐름에 따라 역동적, 유동적 개념임을 주장하였다(Dörnyei, 2009).

EFL 환경인 다른 국가의 경우에도 제 2언어 동기적 자아에 대한 설문지법을 통해 조사한 결과, Dörnyei(2005)의 제 2언어 동기적 자아 개념이 영어 학습자들에게 동일하게 설정되어 있음을 확인하는 연구결과도 있다(Taguchi, Magid & Papi, 2009). 이상적 제 2언어 자아는 영어 학습자들의 학습동기 향상은 물론이고 성취도에도 긍정적인 영향을 끼친다고 하였다(이연실과 안경자, 2013). 또한 초·중등학생들의 제 2언어 동기적 자아를 조사한 결과 이상적 제 2언어 자아가 높을수록 영어 성취도가 높았다(김태영, 2012). 그리고 영어에 대한 흥미가 이상적 제 2언어 자아 형성에 긍정적인 역할을 한다는 결과에 따라 영어 수업 시간에 교사의 교수법 및 자료선정과 같은 교수자의 역할을 중시한 연구도 있었다(양진숙, 2013).

지금까지의 연구로 제 2언어 동기적 자아 개념은 학습동기들을 이분법으로 나눌 수 없으며, 한 순간의 동기가 영어 학습진반에 걸쳐 일관되게 유지되는 것이 아니라 시간의 흐름에 따라 변화하고, 학습자가 처한 환경에 따라 영향을 받는 것을 보여줬다. 학습자 스스로 제 2언어를 사용하여 이상적 자아의 모습을 선명히 하고, 목표를 구체화함으로써 학습자 자신에게 확실한 동기부여로 학습에 추진력을 얻도록 해야 한다.

2.1.3. 외국어 학습동기의 하위 요인

제 2언어 학습동기 요인에 관한 국내 연구는 이효웅(1996)을 시작으로 활발하게 이루어지고 있다. 이효웅(1996)은 한국 중·고등학생의 영어 학습동기 요인을 통합적 동기, 도구적 동기, 내적동기, 경쟁적 동기, 자기 발전동기, 체험적 동기, 문화 교류 동기 등 7가지 요인으로 밝히고 있다. Kang(2000)은 한국 중·고등학생을 대상으로 한 설문을 통한 연구에서 학습동기를 불안감, 교사평가, 통합적 동인, 학습 환경에 대한 평가, 기능적 성취, 역기능적 귀인 등의 6가지 요인으로 나누었다. Kim(2006b)은 우리나라 고등학생들의 영어 학습동기 요인을 통합적 동기, 도구적 동기, 내적동기, 경쟁적 동기, 자기발전 동기, 체험적 동기, 문화 교류 동기 등 7가지 동기요인으로 구분하였다. 대학생들 연구 대상으로 한 연구들은 내재적 요인보다 외재적 요인이 영어 학습동기에 미치는 영향이 크다고 주장한다(Kang, 2010; Kim, 2004). 중학교 3학년 때 동기와 지향성에 관한 설문을 실

시하고 고 1때 같은 설문을 실시하여 동기의 변화과정을 살펴본 Kang(2001)의 연구에서는 중·고등학교 때 모두 외재적 동기가 가장 지배적으로 나타났으나 고등학교 진학 후에는 내재적 동기가 증가하는 것으로 나타났다. 학습 동기에 관한 연구들은 우리나라 영어 학습자들은 영어 학습에 대한 내적 동기보다 도구로서 영어를 필요로 하는 외재적 요인과 밀접한 관계가 있음을 보여준다. 그리하여 본 연구에서는 공무원 취업 준비생들이 어떤 학습 동기유형과 학습전략을 사용하는지 조사하기로 한다. 먼저 선행연구를 통해 학습동기와 학습전략을 살펴보고 공무원 취업 준비생들이 사용하는 영어 학습동기의 유형을 조사하고 학습전략과의 관계를 조사하는 것을 목표로 한다. 또한 학습동기에 영향을 미치는 다른 중요한 요소는 성별이다. 국내 대학생을 참여자로 한 조사에서는 유의미한 차이가 없다는 연구(오준일, 1996)와 중학생 때는 성별에 따른 차이가 명확히 나타나지만 고등학교나 대학에서는 거의 나타나지 않는다(이효웅, 1994)고 하는 등 성별에 따른 연구결과가 일관성 있게 나타나지 않으므로 체계적인 연구가 필요하다고 느껴지기 때문에 본 연구에서는 성별도 함께 조사되었다. 그리고 영어 능력이나, 공무원 지원 직렬에 따른 영어 학습동기와 학습전략도 함께 조사되었다.

2.1.4. 외국어 학습동기의 유발 요인

동기란 사람이 어떤 행동을 하게 되는 선택과 그 선택을 유지하려고 노력하는 정도를 설명하는 것이다(Dörnyei 2001). Dörnyei(1990b)는 Gardner & Lambert(1972)가 주장하는 태도와 동기요인을 가지고 학업성취와 상관관계를 살펴본 결과 태도와 성취도간에는 거의 상관관계를 찾을 수 없었다. 이를 통해서 언어 학습 동기는 제 2언어로 학습하느냐 아니면 외국어로서 학습하느냐에 따라서 이런 통합적 동기와 도구적 동기의 영향력이 다르다는 것을 주장하였다. 이전의 언어 학습 동기에 대해 문제점을 발견한 Dörnyei(1994, p. 280)는 외국어로 영어를 배우는 EFL 상황에서 연구해 본 결과 외국어에 대한 학습동기를 설명하기 위해서는 여러 동기요인들이 포함되어야 함을 주장하고 외국어 학습 동기의 요소를 다음의 표 1에서와 같이 크게 세 가지로 나누어 설명하고 있다.

표 1
Dörnyei(1994)의 외국어 학습동기의 구성요소

● 언어차원	통합적 동기의 하위체제. 도구적 동기의 하위체제
● 학습자 차원	성취동기 자신감(언어사용 불안, 지각된 외국어 유능성, 귀인 (attribution), 자기 효능감)
● 학습 환경 차원	과목관련 동기요소(흥미, 적절성, 기대, 만족) 교사관련 동기요소(친화적 동인(affiliative drive), 권위유형, 직접적 사회화-모델링, 과제제시, 피이드백) 집단관련동기요소(목표지향성, 규준과 보상체제, 집단 응집성, 교실 목표 구조)

비록 너무 많은 요인들을 한꺼번에 포함하여서 복잡한 듯하지만, Dörnyei(1994)의 언어 학습 동기에 대한 모델은 많은 요인들을 한 번에 설명할 수 있는 좋은 제안이 되었다. 언어 학습 동기를 가장 포괄적으로 다룬 연구는 Oxford & Shearin(1996)의 연구다. 그들은 Gardner 등(Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959, 1972)에 의해 주장된 사회심리학뿐 아니라 일반심리학, 산업심리학, 교육심리학, 인지발달심리학, 사회문화심리학 등 심리학의 여러 분야를 포함시켜서 제 2언어 학습동기에 관련된 이론을 다 살펴보고서 어떤 언어 학습 동기 모델이라도 반드시 포함하여야 할 7가지 변인들을 제안했다(Oxford & Shearin, 1996, pp. 143-144). 그러나 동기이론에 대한 대답은 단순명료할 수가 없다. 그래서 인간 행동에 대한 설명으로 여러 가지 이론들이 등장하고 따라서 동기이론은 부족해서가 아니라 너무나 넘쳐서 우리를 혼란스럽게 한다(Dörnyei, 1975). 다행이도 학습동기를 개념화하기 위한 이론적 틀(Eccles, 1983; Pintrich, 1988, 1989)을 동기의 일반 기대 가치 모델을 조절하여서 Pintrich & De Groot(1990)가 제공해 주었고, 이 모델은 언어 학습 장면에도 적용할 수 있는 3가지 동기적 요인들에 대한 명확한 신념을 심어준다. 첫째는 과제를 수행하는 학생들의 능력에 대한 신념을 포함하는 기대요인이며, 둘째는 과제의 중요성과 흥미에 대한 학생의 목표와 신념을 포함하는 가치요인이며, 셋째는 과제에 대한 학

생의 정서적 반응을 포함하는 정의적 요인이다.

동기 기대요인들은 지각된 유용성, 자기 효능감(Schunk, 1991), 귀인 양식, 학습신념 등이 있다. 일반적으로 연구에 의하면 잘 할 수 있다고 믿는 학생들은 과제를 잘 할 수 없다고 믿는 학생들보다 더 많은 초인지에 관여하고, 더 많은 인지전략을 사용한다(Paris & Oka, 1986; Schunk, 1985).

가치요인들은 과제에 대한 목표와 과제의 중요성과 흥미에 대한 신념을 포함한다. 이 요인은 학습목표 대 수행목표, 내재적 동기 대 외재적 동기, 과제가치, 내재적 흥미 등 많은 방식으로 개념화되었다. 연구에 의하면 과제가 흥미롭고 중요하다라는 신념을 가지며, 완전학습이나 도전의 목표를 가진 사람들은 더욱 초인지적 활동과, 인지적 전략사용, 그리고 효과적인 노력관리에 관여할 것이다(Ames & Archer, 1988; Eccles, 1983; Meece, Blumemfeld & Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris & Oka, 1986). 이상과 같은 가치요인에서 내재적 동기와 외재적 동기요인을 가져와서 영어 학습동기요인으로 삼을 수 있다.

과제에 대한 정의적 반응에 관한 것은 나는 이 과제에 대해서 어떻게 느끼는가? 에 대한 질문을 포함하는 문제이다. 학교 상황에서 적용할 수 있는 정의적 반응에는 불안, 분노, 자만심, 죄의식 등이 있다. 이 중에서도 불안은 가장 많이 연구된 동기적 적성이다(Snow & Swanson, 1992). 불안과 수업적 처지간의 상호작용은 일반 지능의 상호작용과 비슷하다. 불안이 높은 학생들은 구조화된 지도가 좋고, 불안이 낮은 학생들은 교사의 지도가 적은 편이 좋다. 불안은 능력과도 상호작용 한다(Snow, 1989). 불안은 또한 교사에 의한 학습 동기의 등급 평가와 상관관계를 가지면서 성취동기, 내재적 동기, 귀인(attribution), 기대가치 도구화와 연결되었다(Lens & DeCruyenaere, 1991).

본 연구에서는 동기를 개념화 시켜준 Pintrich & De Groot(1990)의 세 가지 요인 중에서 동기 기대요인으로 과제를 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 자기 효능감, 학습신념을 설정하고, 과제를 수행하는 이유나 목적인 가치요인으로 Deci & Ryan(1985)의 내재적 동기, 외재적 동기와 과제가치를, 그리고 과제에 대한 정의적 요인으로 Snow & Swanson(1992)의 시험불안을 설정해서 성별, 영어 수준별, 지원 직렬별로 비교해 보기로 한다.

2.1.5. 외국어 학습동기의 변인

2.1.5.1. 시험불안

동기는 학습을 촉진하는 역할을 하지만 그와 반대로 언어학습 장애가 되는 요소인 불안은 동기가 높은 학습자가 학습에 집중하기 힘들도록 방해해서 학습자들의 사기를 꺾을 수 있다(MacIntyre & Gardner, 1991). 불안감은 읽기와 문법 중심인 전통적인 영어교육을 받아온 학습자들이 의사소통 중심 수업을 수강하게 되거나 원어민과 영어로 의사소통을 해야 하는 상황에 처했을 때 특히 높아진다(박정숙, 1998).

우리나라에서 동기와 시험불안의 관련성에 대한 연구는 대부분 의사소통 중심 수업이나 영어 말하기 능력, 혹은 내용중심교수법 등 음성 언어를 직접사용하거나 이해해야 하는 환경과 연관되어 있다. 박정숙(1998)은 영어회화수업에서 학습자들이 느끼는 불안감과 학습동기가 의사소통에 미치는 영향을 분석하였다. 영어 관련 전공 113명을 대상으로 조사한 결과 말하기 불안은 학습동기가 높은 집단이 가장 높게 나타났다. 그와 반면에 학습동기가 평균이거나 그 이하인 집단에서는 상관관계가 발견되지 않았다.

Brown(2007)은 적정 수준의 긴장은 언어 학습에 도움을 줄 수 있지만 불안 상태가 너무 높거나, 너무 낮아 전혀 긴장하지 않는 상태는 외국어 학습에 도움이 되지 않는다고 하였다. 그러므로 적절한 긴장이 있는 학습 환경을 조성하여 학습자로 하여금 학습효과를 이끌어 낼 수 있도록 해야 한다.

Hwang(2002)은 영어 학습 자체가 목적이 아니라 내용지식을 습득하는 것이 목적이 되는 내용중심 수업에서 동기와 불안감을 조사하였다. 영어로만 진행되는 수업을 수강한 학생들의 불안감을 수업 초반과 수업 후반에 조사한 결과 수업 초반보다 후반에 영어에 대한 자신감이 더욱 높아진 것으로 나타났다.

Kim(2006a)의 연구에서는 학습자의 노력에 비해 낮은 영어 학습 성취도 등을 이유로 많은 학습자들이 자신의 영어 습득 능력을 부정적으로 판단하고 있다. 동기와 불안에 대한 국내 연구를 요약하면, 불안감은 전통적인 문법, 읽기 중심 학습 환경보다 의사소통 중심 학습 환경에서 특히 높아지며 이는 말하기, 쓰기 위주의 의사소통능력으로의 변화가 이루어지고 있는 국내 영어교육 실정상 중요

하게 특히 고려해봐야 할 요인이다. 현재까지 동기와 불안에 대한 선행연구는 대부분 초·중·고, 대학생을 대상으로 이루어졌다. 그러나 공무원 취업 준비생들에 대한 연구는 찾을 수가 없었다. 따라서 합격을 목표로 공부하는 공무원 취업 준비생들에게 시험불안이 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다.

2.1.5.2. 내재적 동기

Deci & Ryan(1985)은 자기결정 이론에 근거하여 동기유형을 행동의 원인과 목적에 따라 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation) 2가지로 분류하였다. 그들은 내재적동기란 개인의 만족을 위해 활동하는 것을 일컬으며, 외재적 동기는 내재적 동기와는 달리 어떤 활동을 하기위해 보상이나 처벌을 필요로 한다.

Deci(1975)는 내재적 동기는 활동 그 자체를 제외하고는 확실한 보상이 없는 활동으로 외재적인 보상을 의도하는 것이 아니라, 자기 자신을 위해서 활동하는 것이라고 정의 내리고 있다. 그는 내재적으로 동기화된 행동은 능력(competence)과 자율적 결단(self-determination), 즉 내재적 보상을 얻으려고 하는데 있다고 하였다. 한편 외재적 동기는 자기 자신이 아닌 자신의 외부에서 오는 보상을 기대하면서 이루어진다. 외부적 보상이라 함은 상, 성적, 등급 더 나아가서는 긍정적인 피드백의 유형도 포함된다. 처벌에 대해 생각해보면 처벌을 피하려는 행동이 자신의 능력의 도전의 기회로 보는 내재적인 역할을 할 수도 있지만 단지 처벌을 피하려고 행해지는 행동은 외재적으로 동기화된 것이다. 내재적 동기란 Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan(1981)에 의하면 호기심, 흥미, 욕구 등의 내적 요인이 학습활동의 동기가 되어 학습자가 학습활동 그 자체를 목적으로 삼아 학습에 참여하는 상태로 이때의 보상은 학습에 대한 만족감, 성공감, 성취에 대한 자긍심, 자아 존중감 고양 등의 형태로 학습활동 자체에 내재해 있다고 보았다. 이를 영어 학습에 대한 내재적 동기로 살펴보면 영어공부 하는 것 그 자체를 재미있어하고 취미활동처럼 좋아하는 것 등이 있다.

Vallerand & Bissonnette(1992)는 Deci & Ryan(1985)의 학습자의 내재적 동기를 3가지, 외재적 동기를 3가지로 각각 분류하였다. 내재적 동기를 알기위한 내재적 동기(IM-knowledge), 성취를 위한 내재적 동기(IM-achievement), 그리고

자극을 위한 내재적 동기(IM-stimulation)로 나누었다. 첫째 알기 위한 내재적 동기는 학습하고, 탐구하고, 새로운 것을 이해하려고 노력할 때 경험하는 기쁨과 만족감에서 비롯된다. 둘째 성취를 위한 내재적 동기는 학습자가 행위의 결과보다는 성취하는 과정에서 경험하는 즐거움과 만족감에서 비롯된다. 셋째 자극을 위한 내재적 동기는 학습자가 활동에 참여하면서 얻는 감각적인 즐거움, 재미, 자극, 감흥 등에서 비롯된다. 몰입감(flow), 심미적으로 자극을 주는 경험(aesthetic stimulating experience) 등이 자극을 위한 내재적 동기의 예이다.

많은 연구자들이 내재적 동기를 바탕으로 한 학습이 더 우위의 학습결과를 낸다고 보았다(Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994). 내재적 동기가 높은 학생이 자율성과 능숙함, 그리고 장기적인 목표를 성취할 가능성이 크다고 본 Dailey(2009)의 주장은 앞선 연구결과를 뒷받침한다. 그러나 Lepper, Corpus, & Iyengar(2005)는 내재적인 흥미와 외재적인 보상이 학습을 동기화하는데 동시에 작용할 수 있다고도 보았다. 이는 꼭 내재적 동기가 크다 하여 무조건 외국어학습의 성공으로 이어지는 것은 아니며, 외재적으로 동기화된 행동이라도 어떤 상황 하에서는 자기 결단적인 행동으로 이어져 외국어학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 상황적인 특수성을 고려해야 함을 의미한다.

Brown(1994)은 외국어 학습에 있어서 외재적 동기보다 내재적 동기가 자율성과 자신감을 갖게 하며 목표 지향적성을 증대시키는 등 더 효과적이라고 보았다. 내재적 동기는 어떠한 보상도 기대하지 않는 것이며 내재적 동기가 일어난 행동은 자기 마음속으로 보상하는 것에 목적을 둔다고 보았다(배두본, 1997). 즉 자기 성취감과 자기 만족감 등에 의해서 일어나는 동기를 말하는 것이다.

또한 Bruner(1966)에 의하면 보상과 처벌이라는 통제를 제거하고 어린아이가 스스로 생각하고 배울 수 있도록 하는 것이 바람직하다고 하였다. 즉 자기 보상의 자율성(autonomy of self-reward)을 주장하였다. 외재적 동기에 의한 행동의 주된 약점 중의 하나는 행동의 습관성 경향으로 일단 직접적인 상이나 보상의 유혹에 빠져들면 그런 유형의 보상에 대한 의존도가 증가되어 나아가서는 거기에서 벗어나려면 학습 의욕을 잃는 지경에까지 이른다. 이에 Ramage(1990)는 대학 진학 이후에도 계속해서 외국어를 공부하려는 내재적 동기가 부여된 학생들이 보다 성공적으로 외국어를 학습한다는 연구결과를 제시했다. 뚜렷한 목표를

가지고 공부하는 공무원 취업 준비생들에게 학습동기가 어떻게 발현되는가를 살펴보는 것 역시 학술적 의의가 있을 것으로 판단된다.

2.1.5.3. 외재적 동기

Vallerand & Bissonnette(1992)는 외재적 동기를 자기 결정의 정도에 따라 외적조절(external regulation), 부과된 조절(introjected regulation), 확인된 조절(identified regulation) 3가지로 나누었다. 외적 조절은 자기 결정의 정도가 거의 없는 학습동기로 보상이나 제약 같은 외부적인 통제에 대한 순응으로 일어난 타율적인 동기이다. 부과된 조절(introjected regulation)은 학습자가 자신의 행위의 이유를 내재화하기 시작하면서 보상이나 제약을 스스로 통제하지만, 여전히 특정 목표에 대한 긴장감과 압박감을 경험함으로 완전한 자기 결정된 동기라고는 할 수 없다. 확인된 조절(identified regulation)은 부과된 조절과 다르게 외적으로 받아들여졌던 활동이나 가치에 대해 내적으로 개인적인 이유를 부여하여 선택하고, 이루기 위해 과업을 수행하려는 동기이다. 그러나 여전히 외재적 동기에 속하는 이유는 활동 그 자체가 아니라 어떠한 목적을 이루기 위한 수단으로써 작용하기 때문이다.

외재적 동기는 행위 그 자체보다는 학습 활동을 통해서 얻고자 하는 다른 목적 즉 학교성적, 상, 칭찬 등과 같은 외적으로 주어지는 보상을 위해 과제에 참여하는 것이다. 외재적 동기는 학습자들이 보상을 얻으려고 동기와 노력을 증가시킬 때 나타나며, 이 경우 과제들은 개인의 능력과 적성을 타인에게 보여주기 위해 이행되는 행동을 포함한다. 영어 학습 동기와 연관된 외재적 동기는 시험에서 좋은 성적을 얻거나, 좋은 직업을 구하기 위해서 영어공부를 하는 것이다.

우리나라 대학생들을 대상으로 한 영어 학습동기에 관한 선행연구도 외재적 동기가 가장 큰 것으로 나타났다(김영숙, 1996; 김해동, 2003; 임정완, 2006). 대학 신입생들을 대상으로 한 영어 학습동기에서도 외재적 동기가 우세한 이유는 학생들이 영어를 공부하는 이유가 영어 자체에 대한 흥미보다는 장래 취업을 위한 중요한 도구로 보거나 영어가 사회에서 중요한 과목으로 인식되는 등 외적인 요인에서 찾을 수 있다고 해석하였다(김태영, 김은주, 김혜영, 2011; 황정희, 2013).

2.1.5.4. 자기 효능감(Self-efficacy)

자기 효능감이란 개인이 성공적인 결과를 얻기 위해 필요한 행동을 수행하는 것에 대한 자신감과 믿음이다(Bandura, 1977). Bandura(1977)에 의해서 발전된 자기 효능감(self-efficacy)은 자아개념(self-concept)과 함께 학습동기 연구에서 가장 많이 사용되는 자아에 대한 변인이다. Bandura(1977)는 자기 효능감에 영향을 미치는 요인으로 성공경험(actual experience), 간접경험(vicarious experience), 언어적 설득(verbal persuasion), 정서적 각성(emotional arousal)을 들었다. 자아개념 형성은 자기 스스로 평가는 물론, 다른 사람이 자신을 어떻게 평가하고 있는지에 따라 영향을 받는다. 이에 비해 자기 효능감은 주어진 과제를 성공적으로 수행해 낼 수 있을 지에 관한 스스로의 확신을 가리키며, 타인의 의식이나 평가보다는 스스로의 목표와 기준, 과거의 경험에 의해 형성된다(Bandura, 1977; Schunk, 1991; Zimmerman & Kitsanta, 2005). Bandura(1977)는 자기 효능감은 개개인의 활동, 노력, 지구력에 영향을 준다고 가정했는데, 어떤 과제를 수행하는데 대해 낮은 자기 효능감을 가진 사람은 그 과제를 피할 것이고, 스스로 할 수 있다고 믿는 사람은 쉽게 참여하고, 더 열심히 일하고, 어려움에 닥쳐도 스스로의 능력을 믿지 못하는 사람보다는 더 오래 지속한다고 보았다. 효능감을 영어 학습 동기와 연관시키면 영어의 구체적 4가지 영역뿐만 아니라 단어암기, 문법 활용, 발표 등 구체적 상황에 대한 효능감 등이 포함된다. 자기 효능감은 타인의 평가보다는 나 스스로의 기준이 중요하며 그러한 기준은 과거의 경험을 통해 형성된다.

Bandura(1977)의 연구를 보면 자기 효능감이 높은 학생이 그렇지 않은 학생들보다 과제에 더 많이 참여하며 이에 대한 지속성을 보였다. 그러나 자기 효능감이 학습자의 모든 영역에서 높게 나타나는 것은 아니며, 언어 영역에서는 높은 자기 효능감을 보이지만 수리영역에서는 그렇지 않은 상황특수적인(situation specific)인 특징이 있다(Zimmerman & Kitsantas, 2005). 모국어 습득에는 높은 자기 효능감을 보인 학습자가 처음 접한 외국어 학습에는 낮은 자기 효능감을 보일 수 있다(Snow, 2001). 자아효능감은 학습자가 적절한 계획을 가지고 여러 학습 상황을 충분히 경험한다면 긍정적으로 변화하고 상승할 수 있다. 그러므로 교사는 긍정적 피드백을 제공하고 학습자가 계속적으로 도전할 수 있는 과제를

수행할 수 있도록 지도하며 높은 자기 효능감을 유지할 수 있도록 도와줘야 한다.

자아 개념과 자기 효능감은 현재 학습동기에서 가장 많이 사용되는 자아 관련 변인이다. 정병삼(2011)은 토익성적과 자기 효능감의 연관성을 살피기 위해 대학생을 대상으로 2년간 중단 연구를 실시하였다. 그 결과 높은 자기 효능감은 토익 성적 향상에 긍정적 영향을 끼쳤으며, 과거의 성공 경험이 자기 효능감에 영향을 끼친다는 것을 확인했다. 그리고 Kim(2012)은 영어 학습에 대한 자기 효능감은 초기에 영어 능력을 향상 시키는데 도움을 주며, 학습을 지속시키는 원동력이 되어서 이전보다 높은 성적을 받는데 영향을 끼친다고 하였다. 오희정(2013)은 대학생을 대상으로 자기 효능감과 영어 어휘 책략 사용간의 관계를 살펴봤다. 그 결과 자기 효능감이 높은 학습자가 더 많은 어휘 책략을 사용하여 학습을 하였다. 이는 곧 영어 성취도와 관련이 있으며 결국 자기 효능감은 영어 학습에 긍정적 영향을 끼치는 것으로 조사되었다.

2.1.5.5. 학습신념

학습자가 의식적으로나 무의식적으로 어떤 행동을 하도록 유발하기 때문에 인지적인 관점에서 볼 때 학습자의 신념은 외국어 습득 모델에 있어서 중요한 구성요소이다(Wenden, 1987). MacIntyre & Gardner(1989)는 학습자의 부정적인 기대와 자기 비하적인 태도를 외국어 학습 불안의 가장 큰 요인으로 보았다. Naiman, Frohlich, Stern & Todesco(1978)는 좋은 언어 학습자는 자신들 주변의 언어에 대해 중요한 의식을 가져야 하며 그 의식을 계속해서 발전시켜야 한다고 했다. Abraham & Vann(1987)의 모델에서 학습자가 전략을 사용함에 있어서 신념이 전략과 성취 사이에 매개 역할을 한다는 것을 보여주었다. Bialystock(1978)의 전략 모델은 학습자의 목표언어에 대한 지식이 다른 유형의 전략들과 어떻게 상호작용하는지에 대해서 보여준다. Canale & Swain(1980)의 의사소통능력 모델에서는 학습자의 학습에 대한 의식을 내적과정의 정의적 요소로 보았다. 이러한 의식은 학습자 신념 체계의 한 부분이다. Ellis(1994)는 언어 학습에 대한 신념, 정의적 상태 그리고 일반적인 요인을 개인차를 구성하는 세 요인으로 보고 이것들이 학습전략 및 학습 결과와 상호작용하여 영향을 미친다

고 하였다. Horwitz(1999)는 각기 다른 문화권의 학습자들이 가진 신념의 차이점들을 연구하여 학습자가 처해있는 상황의 차이가 각각 가지게 되는 신념 차이의 중요한 요소가 됨을 밝혔다. Diab(2006)는 외국어 학습에 있어서 어려운 점과 동기에 대한 학습자의 신념은 학습자가 처해 있는 정치적인 그리고 사회문화적인 맥락과 연관이 있다는 Horwitz(1999)의 생각을 지지하는 연구를 했다. 우리나라 학습자의 전공과 외국에서의 생활경험이 외국어 말하기의 자신감에 있어서 유의한 차이가 있다는 연구결과가 있다((Truitt, 1995). 이는 학습자의 언어 학습에 대한 신념은 여러 가지 배경요소들과 자연스럽게 연관될 수 있다(Horwitz, 1999). 다양한 문화권의 학습자들의 외국어 학습에 대한 신념을 비교하는 연구들은 많이 행해지고 있으나, 학습자 신념에 있어서 성별이나, 전공분야를 배경요소로 한 연구는 많지 않다.

Kim(2011)은 교사의 신념의 원천은 자신의 학습 경험과 이론적 지식이다. 라고 하였다. 학습자와 교사의 신념은 서로 일치하지 않는다(Kern, 1995). Banya & Cheng(1997)의 연구에서 타이완 학습자들은 영어 학습에 있어서 대부분 새로운 어휘의 암기, 문법, 번역이 중요하다는 신념을 가지고 있음을 알 수 있다. Peacock(2001)은 학습자와 교사의 신념이 일치하지 않는 이유는 학습자들이 외국어 학습의 어려움, 느린 발전, 외국어 학습의 실패로 인해 자신감의 결여, 좌절, 불만족이 야기된다고 생각할 수 있기 때문이라고 하였다. 학습자의 동기는 외국어 학습에 대한 신념 및 가치와 일맥상통하는 개념이므로 학습자의 신념과 동기는 서로 연관성이 있다(Horwitz, 1987, 1988; Oxford & Nyikos, 1989).

Kim(2006b)은 학습자의 언어 학습신념은 학습전략과 유의미한 상관관계가 있어 학습자의 언어 학습 과정이나 학업 성취도에 영향을 준다고 하였다. 송고은(2013)은 EFL 환경의 우리나라 대학생들을 대상으로 영어 학습신념과 TOEIC 성적은 유의한 관계가 있음을 밝혀냈다. 이러한 연구들의 결과로 보아 학습자의 신념과 동기는 서로 상관관계가 있음을 알 수 있다.

2.1.5.6. 과제가치

과제가치란 학습자가 학습과제나 활동에 대해 흥미를 느끼고 그 활동이 중요하며 유용하다고 지각하는 것을 의미한다(Eccles & Wigfield, 1995). 이 이론은

Atkinson(1957)의 고전적인 기대-가치 모델에서 시작되었다. Atkinson(1957)은 학생들이 수업시간에 성공할 확률이 높은 과제를 했을 때 상대적으로 성공할 확률이 낮은 과제를 했을 때보다 더 가치 있게 느낀다고 하였다. 하지만 이 이론은 학생들이 지각하는 과제 자체의 중요성과 과제가치에 대해서는 관심을 두지 않았다. 이에 Eccles & Wigfield(1995)는 학생들이 수업시간에 지각하는 과제가치를 보다 다양화하고 복합적으로 개념화 하였다. Eccles & Wigfield(1985)는 과제가 학생들에게 지니는 가치를 기대-가치 이론에 바탕을 두어 세 가지로 흥미, 유용성, 중요성 가치로 구별하였다. Eccles & Wigfield(2002)의 기대-가치 이론은 기대와 가치가 동기의 결정요인이라고 가정한다. 기대가치 모델에는 성취가치가 있다. Eccles & Wigfield(2002)는 성취가치를 달성가치(Attainment value), 중요성 가치(Importance value), 내재적 가치(Intrinsic value), 효용 가치(Utility value) 또는 과제에 대한 유용성 가치(Usefulness of the task value)와 비용 가치(Cost value)로 구분하였다. 어떤 행동을 하는가는 그 행동을 통해 목표를 달성할 수 있는 확률(즉, 기대)과 목표에 대해 부여하는 가치에 따라 좌우된다. 과제가치에 대한 학습자의 인식은 개개인의 정서에 영향을 줄 수 있다.

Eccles & Wigfield(2002)의 기대가치 이론에 따르면, 과제의 선택이나 꾸준한 노력 등의 성취 행동들은 동기(motive), 기대(expectancy), 그리고 가치(value)의 세 가지 요소의 작용에 의해 결정되게 된다.

과제가치에 대한 선행연구는 많이 이루어지지 않았지만 학습자가 지각한 과제가치는 즐거움, 희망, 자부심과 같은 정서와는 높은 상관관을 보이고, 화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함과는 부적 상관관을 이루는 것으로 나타났다(Pekrun, 2006) 이러한 결과는 학습자가 지각하는 과제가치가 학업정서와 연관되어 있음을 시사하는 것으로 Pekrun(2006)은 과제가치가 지루함을 유의하게 예측하는 선행요인으로 밝히고 있다.

2.1.6. 제 2언어 학습동기와 학습자 변인과의 관계

2.1.6.1. 성별

Oxford(1989)는 미국의 영어를 제 2언어로 쓰는 ESL 환경의 학습자를 대상으

로 한 연구에서 여자 학습자가 일반적인 학습전략을 더 자주 사용한다는 것을 발견했다. Oxford & Nyikos(1989)도 이와 동일한 결과를 얻었다. 성별과 동기와 의 관련을 살핀 연구에서는 남자는 여자보다 능력에 대한 자아 개념이 더 높다고 나타난다(Ames, 1984; Nicholls, 1975). 그러나 Wheeler & Ladd(1982)는 아동의 경우 자기 효능감에 있어서 남녀차이는 나타나지 않는다는 주장을 했다. 또한 여자들은 남자들 보다 좋은 성적을 얻음으로서 인정을 받으려는 동기를 가지고 있다는 연구가 있다(Bardwick, 1971; Mansnerus, 1989; Nyikos, 1990; Oxford, Nyikos, & Ehrman, 1988, Oxford & Nyikos, 1989). 비언어적 영역에서의 결과들을 살펴보면 Zimmerman((1989)은 성별에 따라 자기 효능감에 유의미한 차이를 보이며 저학년보다는 고학년이 더 높았다고 보고했다. 여자가 남자보다 전반적으로 동기가 높다고 추정되지만 일관된 결과는 아니므로 연구가 더 필요하다.

2.1.6.2. 제 2언어 수준과 학습동기

나은진(2003)은 중학생을 대상으로 영어 성취수준 상위집단과 하위집단을 나누어 동기유형을 조사하였다. 이 연구에서 하위집단보다 상위집단이 더욱 높은 도구적 동기를 나타냈다. 정남숙(2004)의 연구에서는 성취수준이 낮은 학습자들 역시 적절한 교수방법을 통해 영어 학습동기를 부여할 수 있으며 성취도를 향상시킬 수 있다는 점을 시사했다. 더욱이 Dörnyei(1990a, 1990b)는 영어를 외국어로써 교실에서만 학습하는 헝가리 인을 대상으로 연구한 결과 도구적 동기와 성취 동기가 서로 연관 되었고 중간정도 이하의 실력을 가진 학생들에게는 도구적 동기가 중요한 역할을 하였고, 통합적인 동기는 아주 뛰어난 실력을 가진 학생들에게서 나타난다는 것을 보여주었다. 그래서 그는 외국어로서의 언어에 대한 언어 학습 동기를 위해서는 다른 동기 요인들이 포함되어야 할 것을 주장했다.

2.1.6.3. 공무원 시험 지원 직렬과 학습동기

김영숙(1996)은 전공별로 도구적 동기의 차이가 난다고 하였으며, 황정희(2013)의 연구에서는 갓 대학에 입학한 신입생들은 계열별 영어 학습동기의 차이가 아직 크게 형성되기 이전이라 차이가 없는 것으로 나타났다. 김태영외(2011)의 연

구에서는 언어 전공학생들의 내재적 동기가 비언어 전공 학생들 보다 확연히 높게 나타났는데, 인문사회계열 내 다른 전공학과들과 비교해본 결과 언어 전공학과 학생들의 내재적 동기가 우세하게 나타나지 않았다(황정희, 2013). 따라서 세부전공별로 영어 학습동기의 차이와 변화를 추적할 수 있는 후속연구가 필요하다. 그러나 공무원시험 지원직렬별 학습동기에 관한 연구는 찾을 수가 없었다. 본 연구에서는 공무원 시험의 각 지원직렬별로 학습동기의 차이를 연구해보고자 한다.

2.2. 제 2언어 학습전략

2.2.1. 제 2언어 학습전략의 정의

학습전략은 언어를 학습하고 사용하기 위해서 학습자가 사용하는 정신적이고, 의사소통적인 과정으로 학자마다 다르게 정의하고 있다. 학습의 활성화를 목표로 하며 학습자의 편에서 의도적으로 사용되는 것을 학습전략이라고 설명하고 있다(Weinstein & Mayer, 1986). 학습전략은 직접적으로 학습에 영향을 미치고 학습자가 학습을 구성하며, 학습전략이 언어체계의 발달에 영향을 미친다고 정의하고 있으며(Rubin,1987), 학습자의 사고나 행동과정은 관찰 가능하거나 불가능하며, 학습전략은 과제나 목표 지향적이며 의식적인 전개와 변화 가능한 여지가 있는 특정행동이나 기술이라고 규정하였다(Wenden, 1987). 특히 Wenden(1985)은 학습전략을 학습자의 자율성의 요소로 보고 언어교육의 가장 중요한 목표는 그 자율성을 촉진시키는 일이라고 하였다. 학습자가 외국어를 학습할 때 새로운 정보나 기술을 이해하고, 저장하고, 기억하기 위해서 종종 의식적으로 사용하는 구체적인 행동을 의미하는 것이다(Chamot & Kupper, 1989; Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1975). Ellis(1994)은 학습전략을 언어 사용 과정의 구체적 단계와 정신적 혹은 행동적 활동이라고 정의하였고, Scarcella & Oxford(1992)는 학습자 자신의 학습을 강화시키기 위해 학습자가 사용한 특별한 행동, 행위, 단계, 혹은 기술이라고 학습전략을 정의하였다. 학습전략은 학습자가 학습을 더 쉽고 빠르고 더 즐겁고 더 자기 주도적이고 더 효과적이며 새로운 상황에 잘 전이하기 위해 학습자들이 선택하는 활동, 즉 주로 학습자의 습득,

보유, 회상 그리고 새로운 정보를 습득할 때 학습자에 의해 사용되어지는 의식적인 과정이나 행동이라고 정의를 내렸다(Oxford, 1990).

학습전략에 관한 연구는 1970년대에 Rubin(1975)의 성공적인 언어 학습자가 사용하는 학습전략을 알아보는 연구와 함께 시작되었다. 이후 많은 연구자들이 외국어 학습자가 사용하는 학습자의 특성과 학습전략 사용을 알아내기 위해 연구하였다(Ellis, 1994; Naiman, Frohlich & Todesco, 1975; Rubin & Thompson, 1994; Stern, 1975). 언어 학습전략 연구는 1990년대에 들어 학습전략 목록과 분류에 체계가 잡히고 아울러 이를 측정하기 위한 도구가 마련되면서(O'Malley와 Chamot, 1990; Oxford, 1990) 연구자들은 전략 사용 선택이 학습자의 다양한 변인들에 영향을 미칠 수 있다고 보아 사회·심리학적인 요인 연구에 많은 관심을 갖게 되었다 그리고 세계 각국에서 다양한 배경의 학습자를 대상으로 많은 연구들이 이루어졌다((MacIntyre, 1994; Oxford, 1993b).

우리나라에서도 각 학교 학생들을 대상으로 학습 전략과 여러 다른 변인들과의 관계가 연구되어졌다(오준일, 1996; 이효웅, 1994, Ham, 2002; Park, 1995). 학습자들이 언어를 습득하기 위하여 의식적으로 사용하는 구체적인 행동 및 사고의 과정을 학습전략이라 하였으며, 학습자가 외국어를 학습할 때 새로운 정보를 이해하고 저장하며 사용하기 위해서 취하는 구체적인 생각이나 행동으로 정의하고 있다(박기표, 1998).

1980년대 후반부터 언어 학습전략을 직접전략과 간접전략으로 분류하려는 노력이 있었다. Rubin(1987)은 직접전략 범주에 분류, 모니터링, 기억, 추측, 귀납적 추론, 연역적 추론과 연습을, 간접전략 범주에는 의사소통 전략과 같은 발화 기법을 사용하는 학습자의 행위를 포함시켰다. O'Malle & Chamot(1990)은 학습전략을 인지전략, 상위인지 전략 그리고 사회적·정의적 전략으로 구분하였다.

Oxford(1990)의 SILL에서는 학습전략을 학습에 영향을 미치는 정도에 따라 직접전략과 간접전략으로 분류하였다. 직접전략에는 기억전략과 인지전략 그리고 보상전략이 있고 간접전략에는 상위인지 전략, 정의적 전략, 사회적 전략이 있다. 학습전략은 학습자가 외국어를 학습할 때, 효과적으로 자기 주도 학습을 할 수 있도록 도와주는 의식적이거나 무의식적인 여러 가지 과정이나 행동이다. 그러므로 학습자의 자율성을 키워주기 위해 학습전략을 지도할 필요가 있다(Wenden,

1991).

언어 학습전략에 대한 연구는 처음에는 주로 우수한 외국어 학습자들이 사용하는 학습전략을 알아내는데 연구의 초점이 있었으나 최근에는 학습에 미치는 영향의 정도에 따라 직접전략과 간접전략으로 나누어 구체적인 전략을 조사하는데 연구의 초점이 맞춰져왔다는 것을 알 수 있다.

2.2.2. 학습전략의 분류

가장 보편적으로 인용되고 있는 학습전략 모형은 학습 사고과정을 이용하는 인지적 전략(Cognitive Strategies)과 학습을 조직하고 평가하는 상위 인지적 전략(Metacognitive Strategies)과 같은 정보처리 구조에 근거를 둔 O'Malley & Chamot(1990)의 분류방법이고, 다른 하나의 모형은 Oxford(1990)가 학습에 직접적으로 영향을 미치는 직접전략(Direct Strategies)과 간접적으로 영향을 미치는 간접전략(Indirect Strategies)으로 구분한 분류이다.

전략을 분류하는데 있어서 O'Malley & Chamot(1990)은 전략을 학습전략, 의사소통전략, 표출(production)전략 등 세 가지로 분류하고 단지 학습전략에만 초점을 맞춰 인지 이론 체제에서 서술하였다. 학습전략은 정보처리의 수준 또는 유형(type)에 따라 인지(cognitive), 상위인지(metacognitive), 사회-정의적(social affective)전략으로 구분되는데 인지전략이란 들어오는 정보에 직접적으로 작용하여 학습 능률을 향상 시킬 수 있도록 정보를 조작하는 기술을 의미하며, 상위인지 전략은 학습의 성공을 위해 계획을 세우고 감시하고 평가하는 등 보다 고차원적인 정보처리 수준에서 학습전반을 감독, 관리하는 기술이며, 사회-정의적 전략은 타인과 상호작용하거나 감정을 다스리는 기술을 뜻한다.

Oxford(1990)의 분류는 먼저 목표언어와 직접적으로 관련이 있고, 학습에도 영향을 끼치는 직접전략과 목표언어와는 직접적인 관련은 없으나 효율적인 학습에 필수적인 간접전략으로 크게 두 범주로 나눈다. 직접전략은 학습자체의 구체적인 활동에 한계를 둔 과정으로 기억, 이해, 자료요약과 같은 학습과업의 직접적인 수행을 말한다. 간접전략은 학습활동을 돕기 위한 학습계획, 학습과정에 대한 생각, 학습을 행한 뒤 여과와 감시 같은 필수적인 행위나 단계를 말한다.

학습전략은 다른 사람에게 학습전략의 개념이나 학습에 미치는 영향 등을 가

르칠 수 있다는 점을 제시한다(O'Malley & Chamot, 1990). 80년대 말 학습전략들이 보다 광범위하게 조사되면서 특정한 그룹의 전략이 분류되기 시작했다(Bialystok, 1978; Chamot & Kupper, 1989; Oxford, 1990; Rubin, 1987). Oxford, (1993b)는 20여 가지의 전략체계를 아래 표 2와 같이 다섯 가지로 범주화하였다.

표 2
언어 학습전략 체계의 범주(Oxford, 1993b)

-
1. 성공적인 언어 학습자의 행동과 관련된 체계(Naiman, Frohlich, & Todesco, 1975; Rubin, 1975; Stern, 1975)
 2. 인지적, 초인지적, 정의적 기능과 같은 심리적 기능에 기초한 체계(O'Mallery & Chamot, 1990; Seliger, 1983)
 3. 추론하고, 언어를 조절하고, 공식적 법칙을 연습하는 것과 같은 언어학적으로 기초한 전략체계(Bailystok, 1978; Tarone, 1980)
 4. 말하기, 단어 학습, 독해력, 쓰기 등과 같은 특정한 언어 영역에 기초한 체계(Cohen, 1998)
 5. 서로 다른 학습자가 양식에 기초한 체계(Ehrman & Oxford, 1989, 1991; Ely, 1986)
-

이와 같이 전략체계는 수십 가지가 있으며 일관되게 널리 수용되는 전략을 기술하는 체계가 부족하다는 점이 제 2언어의 연구에 있어서의 주요한 문제점이다. 연구자들은 서로 다른 전략 체계를 가지고 연구하여 경쟁한다. 이런 상황 때문에 연구의 결과들이 종종 서로 비교하기가 어렵고, 어떤 연구 영역에서는 필요한 특정한 연구를 직접 반복하는 것이 굉장히 어렵게 된다.

표 3
O'Malley & Chamot(1990)의 학습전략 분류

학습전략	내용
상 위 인 지 전 략	<ul style="list-style-type: none"> • 사전조직 학습할 개념, 원리를 미리 알아보고 이해 • 통제된 관심 학습 과제에 유념하고 무관한 사항들을 무시 • 기능적 계획 언어 구성 요소를 계획 연습 • 선택적 관심 유념할 언어 입력의 특정 사항을 미리결정 • 자기 관리 자기학습에 도움이 되는 조건을 이해 조성 듣기, 읽기의 이 • 자기비판 해 정도, 말하기, 쓰기의 정확성, 적절성 점검 • 자기 평가 언어 학습결과 평가
인 지 전 략	<ul style="list-style-type: none"> • 언어자료원 목표어 지시 자료의 활용 • 반복 언어 모형의 모방과 되풀이 • 분류 학습순서 재조정, 재분류 • 연역 의식적으로 규칙 적용 • 심상 새로운 정보를 이해하거나 기억하기 위해 시각적 심상 이용 • 청각표현 음 혹은 비슷한 음의 기억 보존 • 핵심단어 제 2언어의 새 낱말을 기억 • 상술하기 언어지식과 개념을 활용 • 전이 다른 개념과 연관 • 추리 뜻을 추측 가능한 정보 활용 • 기록 개요 혹은 기록 • 요약 새로운 정보 요약 • 재결합 아는 것을 새롭게 결합 • 번역 모국어 사용
사 회 정 의 적 전 략	<ul style="list-style-type: none"> • 협동 문제해결, 정보 공유, 학습과제 점검, 언어활동 모형화, 반성자료를 얻기 위해 동료와 협력 • 명시적 질문 반복, 의역, 설명, 예시를 위해 교사나 원어민에게 묻기

O'Malley와 Chamot(1990)의 분류는 인지이론에 이론적 바탕을 두고 있는데, 학습의 사고 과정을 이용하는 전략과 학습을 조직하고 평가하는 전략을 구분하고 그 외에 사회·정의적 작용이 학습에 미치는 영향을 사회·정의적 전략으로 구분하고 있다. 따라서 이들은 학습전략이 새로운 언어학습과 내재화를 의도한다는 점에서 즉각적인 타협을 목적으로 하는 의사소통 전략과 학습전략을 구별하였다. 이 세 가지 큰 범주에 의한 전략 내용을 살펴보면 첫째는 상위인지 전략(metacognitive strategies)으로 학습과정에 대한 사고, 학습에 대한 계획, 과제에 대한 감시 및 학습의 진전을 평가하는 것을 포함한다. 둘째는 인지적 전략(cognitive strategies)으로 들어오는 정보에 직접적으로 작용하여 학습능률을 향상시킬 수 있도록 정보를 조직하는 기술로 특이한 학습과업에 한정되며 자료자체를 보다 직접적으로 조작하는 전략이다. 셋째는 사회·정의적인 전략(socioaffective strategies)으로 학습에서 공통된 목적인 학습과업의 완수를 위해 타인과 상호작용을 하거나 자신의 감정을 조절하는 방법을 말한다. 이들의 각 범주와 하위전략들은 위의 표 3에 있다.

O'Malley와 Chamot(1990)의 분류방법의 단점은 인지 이론상에서 학습전략을 설명하면서 상위인지적 전략을 너무 강조한 결과, 외국어 수업에서 중요한 역할을 한다고 믿어지고 있는 사회·정의적 전략들을 소홀히 다루고 있다는 점이다(이효웅, 1994).

Oxford(1990)는 학습전략을 크게 직접전략(direct strategies)과 간접전략(indirect strategies) 두 가지로 구분한 다음 직접전략에는 기억전략(memory strategies), 인지전략(cognitive strategies), 보상전략(compensation strategies)을 포함시키고 간접전략에는 상위인지 전략(metacognitive strategies), 사회적 전략(social strategies), 정의적 전략(affective strategies)을 포함시켰다. Oxford(1990)의 전략은 19개의 하위전략으로 세분화된다. 우선 직접전략(direct strategies)이란 표 4에서 보는바와 같이 목표어를 직접적으로 포함하는 언어 학습전략으로서 언어의 정신과 과정을 요구하는 전략으로 기억 전략, 인지 전략, 보상 전략의 세 가지 하위전략이 있는데 이들을 설명하면 다음과 같다.

기억전략(memory strategies): 새 정보를 기억하고, 인출하는 것과 관련된 기술로 집단화하기, 심상, 음운으로 적기(rhyming), 신체적으로 움직이기, 복습하기

등이 있다.

인지전략(cognitive strategies): 직접적으로 언어를 조작하거나 변화하는 것과 관련된 기술로 추론하기, 분석하기, 요약하기, 자연스런 장면에서 연습하기 등이 있다.

보상전략(compensation strategies): 부족한 지식을 보완하는 행동으로 듣기나 읽기에서 맥락으로부터 의미를 추측하기, 말하거나 쓰기에서 동의어나 비슷한 표현의 의미를 사용하기 등이 있다.

또한 간접전략(indirect strategies)이란 언어의 직접적인 사용과는 관련이 적지만 언어 학습을 도와주는 전략을 말한다. 표 5에서 보듯이 모든 언어 학습 상황에 유용하고 모든 언어 기능 즉, 듣기, 말하기 쓰기, 읽기에 적용할 수 있다. 하위 전략으로는 상위 인지 전략, 정의적 전략, 사회적 전략이 있다.

상위인지 전략(metacognitive strategies): 인지보다 더 높은 차원에서 행 정적으로 통제하는 행동으로 주의 집중, 의식적으로 연습기회를 찾기, 언어과제를 위한 계획 세우기, 진도에 대한 자기평가, 실수를 조절하기 등이 있다.

정의적 전략(affective strategies): 언어 학습과 관련된 정의(emotion), 동기, 태도 등을 더 잘 통제하도록 도와주는 기술로 웃음과 명상을 통한 불안 감소, 인정을 통한 자기격려, 칭찬과 명확한 보상을 통한 자기 사례하기 등이 있다.

사회적 전략(social strategies): 언어 학습과정에서 다른 사람들을 포함 시키는 행동으로 질문하기, 원어민이나 동료들과 협력하기, 문화적으로 인식 하게 되기 등이 있다.

Oxford(1990)는 O'Malley와 Chamot(1990)의 분류가 학습전략만을 분류의 범위로 한 것과는 달리 Oxford(1990)는 이전의 연구들을 포함하여 언어사용의 측면을 첨가하여 의사소통전략을 보상전략(compensation strategies)이라는 이름으로 학습전략에 포함 시켰다. Ellis(1994)는 이를 단점으로 지적하여 이 분류가 제 2언어를 학습하는 것과 사용하는 것 사이의 구분이 없고 의사소통전략을 보상 전략에 포함시켜 분류한 것이 혼란스럽다고 하였으나, 학습전략을 폭넓게 그리고 계층적으로 파악한 것이 장점으로 보인다. 또한 Oxford(1990)는 이러한 구분을 통하여 성공한 학습자들이 사용하는 모든 학습전략을 자신의 분류에 포함시키고자 했다. 또한 Oxford(1990)는 사회적, 정의적 전략에 강조점을 두지 않은 연구

들의 부족함을 교정하기 위해서 여섯 가지 행동의 세트를 포함하는 전략체계를 개발했다. 이 체계는 학습자의 지적, 사회적, 정의적 그리고 신체적 자원을 사용한다. 그러므로 인지적, 초인지적 정보처리는 기계만이 아닌 전인적 인간이라는 이론에 기초해 있다. 이 전략체계는 다음의 여섯 가지 전략 집단을 포함한다.

또한 Oxford(1990)는 학습전략을 측정할 수 있는 학습전략 도구(Stratgy Inventory for Language Learning :SILL)을 개발하였다. 이 SILL을 사용하여 학습자들이 학습전략을 얼마나 자주 사용하고 있는지에 대한 분석이 이루어지기 시작했다. 수백의 전략들 혹은 하위 진술이 명시되었고, 각각은 이 여섯 집단 중 하나에 속한다. 비록 이 분류가 완전하지는 않지만 외국어나 제 2언어 학습 행동에 대한 전인적 인간에 대한 이론적 지향은 새로운 언어를 배울 때 무슨 일이 일어나는가에 대한 전통적으로 제한된 개념을 확장시킬 가능성을 가지고 있으므로 본 연구는 여러 전략 체계 중에서도 Oxford(1990)의 전략체계를 채택하여 공무원 취업 준비생들의 영어 학습전략 분석 모형으로 삼는다.

표 4
Oxford(1990)의 직접전략: 기억, 인지, 보상전략

	하위전략	세부 전략
기 억 전 략	머릿속에서 관련짓기	모듬짓기 연상하기/다듬기 새 단어를 맥락 속에 넣어보기
	이미지, 소리 이용하기	이미지 이용하기 의미지도 그리기 핵심어 이용하기 기억 속에 소리 새겨 넣기
	복습 잘하기 동작 이용하기	체계적으로 복습하기 신체 반응, 감각 이용하기 기계적인 방법 이용하기
인 지 전 략	연습하기	반복하기, 재구성하기 소리, 쓰기 체계 정식으로 연습하기 고정 표현, 패턴 인식하고 이용하기 자연스러운 상황에서 연습하기
	메시지 주고받기	신속하게 개념 파악하기 메시지를 주고, 받는데 참고자료 이용하기
	분석, 추론하기	연역적으로 추론하기 표현분석하기 (언어 간)대조적으로 분석하기 번역하기, 전이시키기
보 상 전 략	체계적으로 입, 출력하기	메모하기 요약하기 중요한 부분을 강조하기
	아는 것 토대로 짐작하기	언어적 단서이용하기 비언어적 단서 이용하기
	말하기, 쓰기에서 부족함을 극복하기	모국어로 전환하기 도움 구하기, 새 단어 만들기 마임, 제스처 이용하기 의사소통을 일부 또는 전부 회피하기 화제를 선택하기 메시지를 조정하거나 비슷하게 만들기 우회적인 표현, 동의어 사용하기

표 5

Oxford(1990)의 간접전략: 상위 인지, 정의적, 사회적 전략

	하위전략	세부 전략
상위인지 전략	학습에 집중하기	전체를 보고 이미 아는 내용과 연결하기 주의 기울이기 말하기를 늦추고 듣기에 집중하기
	학습을 준비하고 계획하기	언어 학습에 대한 정보 찾기 조직화하기 목적과 목표 세우기 언어과제의 목적 파악하기 (목적이 있는 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기) 언어과제 수행을 위한 계획 짜기 연습 기회 찾기
	학습을 평가하기	자기 모니터 하기 자기 평가 하기
정의적 전략	불안감 낮추기	점진적 긴장 완화, 심호흡, 명상 이용하기 음악 이용하기 웃음 이용하기
	스스로 격려하기	긍정적인 말하기 언어 학습 상황에 과감하게 대처하기 스스로 보상하기
	감정 다스리기	감정에 귀 기울이기 감정, 동기 등을 알기 위해 점검표 작성하기 언어 학습 일기 쓰기 다른 사람과 자신의 감정에 대해 이야기하기
사회적 전략	질문하기 다른 사람과 협력하기 다른 사람에게 감정이입하기	확인 요청하기 수정 요청하기 동료와 협력하기 능숙한 외국어 사용자와 협력하기 다른 사람의 문화 이해하기 타인의 생각과 감정 알기

2.2.3. 학습전략과 학습자 변인과의 관계

학습자들의 동기 및 태도, 신념, 나이, 전공, 성별, 학습자들의 언어능력과 교육 수준 등의 개인적 요인 외에도 학습 환경이나 교수 방법, 목적 등의 상황적 요인이나 사회·문화적 배경 등과 같은 학습자변인들은 외국어 학습자가 학습전략을 사용하는데 영향을 미치는 요인들로 밝혀졌다(Ehrman & Oxford, 1989; Oxford, 1990; Oxford & Nyikos, 1989; Politzer, 1983; Wenden, 1987).

Oxford & Nyikos(1989)는 동기가 학습전략의 설정에서 가장 중요한 변인이라고 주장하였다. 자기조절학습전략이 학습방법으로 제시되고 있는 대학생에 대해서 한 강혜영과 유연실(2007)의 연구에서는 연령이 증가할수록 인지적, 동기적, 행동조절 학습전략 모두에서 자기조절학습전략을 많이 사용한다고 하였으며, 출신고교와 같은 교육적 배경도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같이 학습자의 학습전략 사용에 영향을 미치는 요인들은 다양하지만, 본 연구에서는 성별, 영어 수준별 연구를 중심으로 선행연구를 살펴보고자 한다. 또한 이런 요인들이 영어 성적과 어떤 관계가 있는지, 그리고 영어 학습과 어떤 관계를 가지는지를 알아보기로 한다. 그 이유는 우리나라의 학교 교육현장에서 성별을 기준으로 반을 나누고, 영어, 수학 등의 학업성취도를 기준으로 반 편성을 하기 때문이다.

2.2.3.1. 성별

학습자 성별에 따른 학습전략의 차이에 대해서는 일관되지 않은 연구결과가 나타났다. 언어적 학습전략에 관한 연구(Dreyer & Oxford, 1996; Oxford & Nyikos, 1989; Politzer, 1983)에서는 대부분 여자가 남자보다 학습전략을 사용하는 빈도가 높으며, 특히 사회적 전략과 상위인지적 전략을 더 많이 사용하는 경향이 있었다. 여자 학습자가 언어를 학습하는데 있어서 학습전략을 더 활발하게 동원하는 이유를 여러 학자들은 남자와 여자의 대화 행동양식의 차이에서 찾는다. 여자의 사교 중심적(social orientation)성향으로 들고 있으며, Bardwick(1971)은 비슷하게 남자는 분리(separation)중심적이고 여자는 관계(relatedness) 중심적 경향이 강한 것으로 구분하였다. Gillian(1982)은 여자의 사회적 이미지는 망(web)으로 남자의 사회적 이미지 계층(hierarchy)으로 보았다. 여자는 관계를 중

시함으로써 사회 구성원으로 인정받기를 원하며, 사회와 조화를 이루고 사회 속에서 타인과 지속적인 접촉을 원한다는 것이다. 이러한 관점에 비추어 여자 학습자들이 타인과 함께 하는 전략을 많이 사용하리라는 예측이 가능하다. 국내 연구들에서도 성별 차이가 존재한다는 결과(양명희와 정윤선, 2010; 이효웅, 1994, 2002)와 여학생이 남학생보다 영어 성적이 높으면서 성별이 성취도에 미치는 효과 및 성별이 학업성취도에 미치는 효능감의 매개효과 역시 통계적으로 유의미하다는 연구결과(박혜숙과 전명남, 2011)가 있다. 남녀 학습자사이에 유의미한 차이가 없거나, 오히려 남자 학습자가 여자 학습자보다 전략을 조금 더 자주 사용하는 것으로 나타나기도 했다(오준일, 1996).

연구자들은 특히 남자가 여자보다 많은 전략을 사용하는 원인으로 우리나라 학생들의 영어 학습의 특수성을 설명하고 있다. 우리나라 영어 학습자들은 남녀 할 것 없이 모두 비교적 영어 학습에 관심이 높고, 특히 사회적 지위나 좋은 직업을 얻는데 필수적인 영어 능력을 향상시키기 위해 남자가 기울이는 노력이 여자보다 더 크며, 전통적인 우리나라 문화에서 여자 학습자가 적극적으로 전략을 사용하는 것을 방해하는 사회적 분위기 등을 그 이유로 들 수 있다. 그리고 중·고·대학생 세 집단에 있어서 성별요인이 각 전략에 미치는 영향에 대한 연구에서 중학생의 경우 여학생이 영어 학습에 있어서 전략을 더 많이 사용하고 고등학생의 경우 남학생은 기억전략보다 보상전략을 유의하게 더 많이 쓰는 반면에 여학생은 상위인지전략보다 보상전략을 인지전략보다는 기억전략을 유의미할 정도로 더 많이 사용함으로써 남녀 간의 전략사용의 차이점을 나타냈다. 대학생의 경우도 남, 여학생 사이의 전략사용상의 차이가 있는 것으로 나타났다(이효웅, 2002). 서희진(2010)은 학습양식과 성별에 따른 학업성취도의 차이가 없다고 한 바 있다. 이런 연구결과로 보아 성별과 학습전략과의 관계를 일반화하기는 어렵다.

2.2.3.2. 제 2언어 수준과 학습전략

학습자의 언어능력과 관련된 연구결과를 보면 일반적으로 언어능력이 높은 수준의 학생들이 낮은 수준의 학생들보다 학습전략을 더 자주 사용한다는 것이 밝혀졌다(Dreyer & Oxford, 1996). 언어능력이 더 높은 학생들이 낮은 학생들보다

전체적으로 학습전략을 더 많이 사용하지만 중급 정도의 언어능력을 지닌 학생들이 초급이나 상급수준의 언어능력을 갖고 있는 학생들에 비해 전반적으로 학습전략을 더 많이 사용한다는 보고도 있다(Green, 1991). 한국인 EFL 학생들의 보상전략 사용과 영어 성취도와의 관계를 알아본 Margolish(2000)의 연구에서는 이탈(disengagement)전략이 가장 빈번히 사용되고 그 다음이 사전전략으로 나타났다. 이와 같이 전략사용이 학습자의 영어 성취도에 따라 다르다는 것을 보여 주었다.

2.2.3.3. 공무원시험 지원 직렬과 학습전략

전공분야와 관련된 연구결과에 의하면 인문이나 사회계통을 전공하는 학생들이 이공계통을 전공하는 학생들보다 일반적으로 학습전략을 더 자주 사용하고 있지만 분석적인 전략은 그 반대인 것으로 밝혀졌다(Oxford & Nyikos, 1989; Politzer & McGroarty, 1985). 또한 인문, 경영, 이공 세 계열의 학생 중에서 인문계열의 학생들이 학습전략을 가장 많이 사용하고 이공계열 학생들이 가장 전략을 덜 사용하는 것으로 나타났다(이효웅, 1994).

송석요(2002)는 선택과목으로 영어회화 수업을 듣고 있는 대학생들을 대상으로 성별, 전공, 언어능력수준, 학년, 학업성적 등과 학습전략간 관계를 조사하였다. 전공과 언어능력수준에서 전략 사용의 차이가 많이 났으며 특히 인지 전략은 유의미한 차이를 보여 의도적인 학습전략 지도가 필요함을 시사했다.

전공분야와 관련된 연구는 있었지만 공무원시험 지원 직렬별에 관한 연구는 찾아볼 수가 없었다. 본 연구에서는 공무원시험 지원 직렬별로 어떤 영어 학습전략을 더 자주 사용하는지를 조사해보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

이 장에서는 본 논문의 연구문제를 검증하기 위해 실시한 연구방법을 살펴보고자 한다. 먼저 연구문제를 살펴보고, 연구대상, 연구도구, 연구절차에서 자료수집 및 분석방법으로 나누어 고찰한다.

3.1. 연구 문제

본 연구의 목적은 공무원취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략에 대해 알아본 후 성별, 영어 수준별, 공무원 취업시험 지원 직렬별로 학습동기와 학습전략의 차이를 분석하기 위한 것이다.

본 연구의 목적을 수행하기 위해서 다음과 같은 연구문제를 설정 하였다.

첫째, 공무원 취업 준비생들은 어떤 영어 학습동기와 학습전략을 사용 하는가?

둘째, 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략을 영어 능력에 따라 차이가 있는가?

셋째, 성별에 따라 영어 학습동기와 학습전략 사용에 차이가 있는가?

넷째, 공무원 취업시험 지원 직렬별로 영어 학습동기와 학습전략사용에 차이가 있는가?

3.2. 연구대상

본 연구는 B시 H고시학원 1곳, G시 M고시학원 1곳에서 공무원 취업 준비생 230명을 대상으로 2015년 3월 13일부터 21일까지 설문지 조사를 실시하였다. 그 중에 회수하지 못한 설문지와 성실하게 응답하지 않은 설문지를 제외한 177명의 설문지를 대상으로 연구 분석하였다.

표 6에 의하면 여자 93명(52.5%), 남자 84명(47.5%)이다. 연령별로는 20대 142명(12.4%), 30대 29명(31.6%), 40대 6명(3.4%)이다. 학력은 고졸 22명(12.4%), 대학재학 중 56명(31.6%), 대졸 96명(54.2%), 대학원 졸 3명(1.7%)이다. 시험 준비

기간은 124명(70.1%)이 6개월 정도라고 답하였으며, 36명(20.3%)이 1년 정도 시험 준비를 한 것으로 조사되었다.

조사대상의 영어 학습 시간은 응답자 중 22명(12.4%)이 일주일에 2시간 미만이라고 답했으며, 52명(29.4%)이 일주일에 2~5시간 정도라고 답했으며, 35명(19.8%)이 매일 1시간 이상, 31명(17.5%)이 매일 2시간 이상, 66명(37.3%)이 매일 1~2시간 정도 영어를 공부하는 것으로 조사되었다. 반면에 불규칙적이고 충동적으로 영어공부를 하는 수험생도 37(20.9%)나 차지하였다. 공무원 시험 준비생들의 대학전공을 살펴보면 인문과학계열 34명(19.2%)이며, 이공계 33명(18.6%), 경상계열 27명(15.3%), 사회과학계열 24명(13.6%) 그리고 기타 27명(15.3%)이었다.

응시하고자 하는 공무원 지원 직렬을 묻는 항목에서는 96명(54.2%)이 일반 행정직, 16명(9.0%)이 경찰직, 20명(11.3%)이 소방직, 18명(10.2%)이 교육 행정직이며, 5명(2.8%) 사회 복지직, 6명(3.4%) 법원·검찰직, 8명(4.5%) 세무직, 그리고 응시직렬을 표시하지 않은 나머지는 8명(4.5%)이었다. 경찰직 지원자가 적은 이유는 H학원에서는 경찰직 공무원시험 준비반을 별도로 운영하고 있어서 경찰직 공무원시험을 준비하는 소수의 수험생들만이 설문지에 응답하였기 때문이다.

표 6
연구대상에 대한 정보 (n=177)

		빈도	%
성별	남자	84	47.5
	여자	93	52.5
연령	20대	142	80.2
	30대	29	16.4
	40대	6	3.4
학력	고졸	22	12.4
	대학재학중	56	31.6
	대졸	96	54.2
	대학원졸	3	1.7
시험준비기간	6개월 정도	124	70.1
	1년 정도	36	20.3
	1년 6개월 정도	10	5.6
	2년 정도	3	1.7
	2년 이상	4	2.3
영어공부시간	일주일에 2시간 미만	22	12.4
	일주일에 2~5시간	52	29.4
	매일 1시간정도	35	19.8
	매일 2시간 정도	31	17.5
	불규칙적으로	37	20.9
전공계열	인문과학계열	34	19.2
	사회과학계열	24	13.6
	자연과학계열	9	5.1
	법정(법학/행정)계열	17	9.6
	이공계열	33	18.6
	경상계열	27	15.3
	보건계열	6	3.4
	체육계열	27	15.3
공무원 지원 직렬	일반 행정직	96	54.2
	경찰직	16	9.0
	소방직	20	11.3
	교육행정직	18	10.2
	사회복지직	5	2.8
	법원.검찰직	6	3.4
	세무직	8	4.5
	기타	8	4.5
영어영역 중 가장 많은 시간을 들여 공부해야 할 영역	독해	53	29.9
	어휘	50	28.2
	문법	65	36.7
	영작	1	.6
	생활영어	8	4.5
영어 학습전략이 가장 필요하다고 생각되는 영역은	독해	64	36.2
	어휘	30	16.9
	문법	68	38.4
	영작	7	4.0
	생활영어	8	4.5

공무원 영어 영역 중 가장 많은 시간을 들여 공부해야 할 영역을 묻는 항에서는 문법 65명(36.7%), 독해 53명(29.9%), 어휘 50명(28.2%)라고 응답했다. 이 응답으로 보아 전체의 94.8%가 문법, 독해 및 어휘 부분이 가장 많은 시간을 들여 공부해야 할 영역이라고 응답했다. 또한 공무원 영어 학습전략이 가장 필요하다고 생각되는 영역을 묻는 질문에서는 문법 68명(38.4%), 독해 64명(36.2%), 어휘 30명(16.9%), 영작 7명(4%), 생활영어 8명(4.5%)로 조사되었다. 학습전략을 사용하면서 공부해야 할 분야로 문법, 독해, 어휘 순서로 표 6과 같다.

표 7
모의고사에서 얻은 점수

	<i>N</i>	최소값	최대값	평균	표준편차
모의고사	149	15	95	61.61	17.25
생활영어	177	0	10	3.62	3.87

표 7에 제시된 바와 같이, 2014년 12월 모의고사에서 받은 본인의 영어점수는 최소 15점에서 최대 95점이었으며 평균은 61.61이고 표준편차는 17.25였다. 생활영어의 점수를 묻는 항에서는 10점 만점에 최소 0점에서 최대 10점까지 평균 3.62이며 표준편차는 3.87이다.

3.3. 연구도구

본 연구에 사용된 설문지는 학습자 개별사항, 학습동기 문항, 학습전략 문항의 총 세 부분으로 나뉜다. 학습자 개별사항은 현재 고시학원에 다니고 있는 공무원 취업 준비생들을 대상으로 성별, 연령, 학력, 시험 준비기간, 영어공부시간, 전공 계열, 공무원 지원직렬, 영어영역 중 가장 많은 시간을 들여 공부해야 할 영역, 영어 학습전략이 가장 필요하다고 생각되는 영역, 그리고 영어 모의고사 성적과 생활영어 성적으로 구성하였다.

표 8에 제시된 바와 같이 영어 학습 동기에 관한 설문지는 영어 학습동기 척도(English Learning Motivation Survey)로 사용되는 Pintrich & De Groot(1990)의 동기요인으로 자기 효능감과 학습신념을, Deci & Ryan(1985)의 내재적 동기,

외재적 동기와 과제가치를 그리고 Snow & Swanson(1992)의 시험불안을 추려내서 공무원 취업 준비생들의 성별, 수준별로 비교해보기로 한다. 그리고 학습동기에 관한 문항은 Ehrman & Oxford(1991), Gardner(1985), Pintrich & De Groot(1990) 등의 연구와 언어 학습동기와 관련된 이론과 EFL 상황에서 영어 학습자의 동기를 알아보기 위해 제작된 Dörnyei(1994), 위혜정과 조정순(2010)의 설문을 바탕으로 공무원 취업 준비생의 연령과 학력 및 시험 준비기간 등 여러 상황을 고려하여 본 논문에 알맞게 수정한 31개의 문항으로 구성하였다. 표 8에 수록되어있는 설문 항목 중에서 시험불안은 5문항, 자기 효능감은 7문항, 학습신념은 5문항을 내재적 동기는 3문항, 외재적 동기는 4문항, 과제가치는 7문항으로 총 31문항이다.

표 8
영어 학습 동기 설문 문항 구성표

영어학습동기	문항번호	문항수
시험불안	2, 10, 11, 24, 25	5
내재적 동기	3, 12, 29	3
외재적 동기	5, 14, 19, 31	4
학습신념	9, 18, 23, 26, 30	5
자기 효능감	4, 6, 13, 17, 20, 21, 22	7
과제가치	1, 7, 8, 15, 16, 27, 28	7

영어 학습전략에 연구도구로 사용된 설문지는 Oxford(1990)의 The Strategy Inventory for Language Learning(SILL) 이다. Oxford(1990)의 SILL은 학습전략을 크게 학습에 직접 영향을 미치는 전략들과 간접 영향을 미치는 전략들로 나누어 각 하위 전략을 기억 전략, 인지 전략, 보상 전략, 상위인지 전략, 정의적 전략, 사회적 전략으로 나누고 있다. 표 9에 제시된 바와 같이 6가지 세부영역 중 직접전략에 해당하는 기억전략은 1-5번 문항, 인지전략은 6-12번 문항, 보상 전략은 13-16번 문항. 간접전략에 해당되는 상위인지 전략은 17-22번 문항, 정의적 전략은 23-26번 문항, 사회적 전략은 27-31번으로 총 31문항으로 구성되었다.

표 9
영어 학습전략 설문 문항 구성표

영어학습전략	문항번호	문항수
기억 전략	1, 2, 3, 4, 5	5
인지 전략	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	7
보상 전략	13, 14, 15, 16	4
상위인지전략	17, 18, 19, 20, 21, 22	6
정의적 전략	23, 24, 25, 26	4
사회적 전략	27, 28, 29, 30, 31	5

영어 학습 동기 31문항과 학습전략 31문항을 측정하는 총 62문항 각항에 대한 응답은 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점, ‘대체로 그렇지 않다’ 2점, ‘약간 그런 편이다’ 3점, ‘대체로 그렇다’ 4점, ‘매우 그렇다’ 5점으로 1점에서 5점까지 5단계의 리커트척도(Likert scale)로 표시하였으며 이 중에서 학습자가 자신이 해당하는 곳에 표시를 하도록 하였다.

3.4. 연구절차

3.4.1. 자료 수집

설문지 조사는 2015년 3월 B시 H고시학원 1곳, G시에 있는 M고시학원 1곳에서 공무원 취업 준비생 230명을 대상으로 2015년 3월 13일부터 21일까지 실시하였다. 연구 대상자들에게 주어진 설문 실시 시간은 20분으로 설정하였다. 연구대상자들에게 사전에 협조를 구하고 검사목적과 응답요령을 알려준 후에 설문조사를 실시하였다.

3.4.2. 자료 분석 방법

이 논문에 사용된 설문지에 응답한 공무원취업 준비생은 총 177명이 연구의

대상으로 집계되었다. 자료 분석을 위해 SPSS프로그램을 사용하여 통계처리 하였으며 유의수준 0.05에서 검증하였다. 본 연구를 수행하기 위한 자료의 구체적인 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 연구 대상의 특성 및 영어 학습동기 측정하는 설문지 각 문항에 대한 참여자의 응답을 기술통계(빈도, 평균, 표준편차)를 사용하여 분석하였다.

둘째, 연구 참여자의 영어 수준별 학습동기와 학습전략의 차이를 남, 여 집단 별로 분석하기 위해 t -검정을 실시하였다.

셋째, 공무원 시험 준비생들의 지원 직렬에 따른 학습동기와 학습전략의 차이를 분석하기 위해 ANOVA (Analysis of Variance)를 실시하였다.

IV. 연구결과 및 논의

본 장에서는 설문지의 결과를 바탕으로 학습자들의 영어 학습동기와 학습전략을 알아본 후 성별, 영어 수준별, 공무원시험 지원 직렬별에 따른 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략의 차이를 비교해보고자 한다.

4.1. 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기

표 10
공무원 취업 준비생들의 영어 시험불안

문항	1*	2	3	4	5	<i>M</i> **	<i>SD</i>
2. 시험을 볼 때, 심장 박동이 빨라지는 것을 느낀다.	8***	15	39	23	15	3.15	1.11
10. 시험 보는 중에도 나쁜 결과가 나올 것에 대해 걱정한다.	11	21	30	23	15	3.09	1.22
11. 시험 보는 중에 내가 답할 수 없었던 시험 문항에 대해 생각한다.	15	23	33	19	10	2.87	1.19
24. 시험을 보는 중에는 나는 다른 수험생과 비교해서 내가 얼마나 시험을 못 볼지에 대해 생각한다.	26	30	24	15	5	2.42	1.16
25. 시험 볼 때 불안하고 초조하다.	11	25	36	17	11	2.92	1.13

*1=전혀 그렇지 않다, 2=대체로 그렇지 않다, 3=약간 그런 편이다, 4=대체로 그렇다, 5=매우 그렇다.

***M*= 평균, *SD*=표준편차

***소수 첫째 자리에서 정수로 반올림하였으며, 각 숫자는 백분율을 나타낸다.

표 10에서 보는 바와 같이 학습동기 중 시험불안을 묻는 항목은 총 5문항으로 이루어졌으며 다른 동기 요인들 보다 평균값이 낮다. 시험을 볼 때, 심장 박동이 빨라지는 것을 느낀다. 라는 문항 2($M=3.15$)는 누구에게나 모두 해당되는 문항이어서 평균이 높다. 그러나 시험 보는 중에도 나쁜 결과가 나올 것에 대해 걱정한다. 라는 문항 10($M=3.09$), 시험 볼 때 불안하고 초조하다 문항 25($M=2.92$),

시험 보는 중에 내가 답할 수 없었던 시험문항에 대해 생각한다 문항 24($M=2.8$), 시험을 보는 중에는 나는 다른 수험생과 비교해서 내가 얼마나 시험을 못 볼지에 대해 생각한다 문항 11($M=2.42$)은 평균이 낮다. 시험불안의 평균 값이 낮은 이유는 응답자인 공무원 취업 준비생들이 영어 학습에 있어서 큰 불안을 느끼고 있지 않다고 해석할 수 있다. 이는 성인학습자가 자신의 감정을 잘 조절하는 것으로 판단된다.

표 11
공무원 취업 준비생들의 영어 학습에 대한 내재적 동기

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. 좋은 점수를 보장하지 않더라도 배울 것이 있는 수업을 선택한다.	25	23	24	17	11	2.65	1.31
12. 배우기 어려워도 나의 호기심을 자극하는 학습 자료를 선호한다.	12	18	35	23	12	3.06	1.18
29. 나는 수업 내용을 철저히 이해할 때 가장 만족스럽다.	.6	3	9	31	57	4.40	.81

많은 연구자들이 내재적 동기를 바탕으로 한 학습이 더 우위의 학습결과를 낸다고 보았다(Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994, Vallerand & Bissonnette, 1992). 내재적 동기가 높은 학생이 자율성과 능숙함, 그리고 장기적인 목표를 성취할 가능성이 크다고 본 Dailey(2009)의 주장은 앞선 연구 결과를 뒷받침한다. 그러나 Lepper, Corpus, & Iyenger(2005)는 내적인 흥미와 외적인 보상이 학습을 동기화하는데 동시에 작용할 수 있다고도 보았다. 이는 꼭 내재적 동기가 크다 하여 무조건 외국어 학습의 성공으로 이어지는 것은 아니며, 외재적으로 동기화된 행동이라도 어떤 상황 하에서는 자기 결단적인 행동으로 이어져 외국어 학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 상황적인 특수성을 고려해야 함을 의미한다. Lepper & Cordova(1992)는 외재적, 내재적 동기는 상이한 형태의 동기이지만 외재적 동기가 내재적 동기를 약화시키는 배타적인 관계가 아니라 서로 보완적이거나 각각의 고유한 역할을 가지고 있으면서, 고정 불변이 아니라 여러 요인들에 의해 변할 수 있다고 주장하였다. 표 11의 문항 29($M=4.40$)가 높은 이유는 공무

원 취업 준비생들 모두가 공무원 시험 합격을 위해 계속해서 영어 공부를 하려는 내재적 동기가 충분히 부여된 성인들이며, 자의적으로 미래의 직업인 공무원이 되기 위해 필연적으로 영어에 흥미를 갖고 수업에 자발적으로 참여하기 때문이다.

표 12
공무원 취업 준비생들의 영어 학습에 대한 외재적 동기

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
5. 지금 나에게 가장 중요한 것은 전체 점수를 향상시키는 것이고, 어떤 수업을 선택하는 주된 이유는 좋은 점수를 받기 위한 것이다.	2	4	31	43	20	4.25	.96
14. 나의 능력을 가족 친구 동료 다른 사람들에게 보여주는 것이 중요하기 때문에 선택한 강좌에서 잘하고 싶다.	10	14	21	33	22	3.43	1.25
19. 할 수 있다면, 나는 다른 수험생들보다 좋은 성적을 받고 싶다.	1	1	3	24	71	4.64	.65
31. 신청한 수업에서 좋은 성적을 얻는 것이 지금 나에게 가장 중요한 일이다.	2	2	6	25	65	4.51	.82

표 12에 따르면 본 연구에서 나타난 학습동기 유형에 대한 결과는, 대학생들을 대상으로 한 영어 학습동기에 관한 선행연구(김태영외, 2011; 김해동, 2003; 임정완, 2006)와 유사하게 공무원 취업 준비생들의 영어 학습 동기에서 외재적 동기가 우세하다. 그 이유는 공무원 취업 준비생들이 영어를 공부하는 이유가 영어자체의 흥미보다는 공무원시험에서 필수과목인 영어가 중요한 과목으로 인식되는 외적요인에서 찾을 수 있다. 외재적 동기가 내재적동기보다 높게 나타난 것은 공무원 취업 준비생들이 자기 성취감이나 만족감을 위해서 공부하는 게 아니라 외적인 보상인 공무원시험 합격을 위해 공부한다는 것을 의미 한다. 문항 5($M=4.25$), 문항 19($M=4.64$), 문항 31($M=4.51$)에서 알 수 있는 것처럼 합격생의 숫자가 정해진 공무원시험에서 높은 점수는 순위와 관련되며 이는 합격과 직결되기 때문에 열심히 공부하는 것도 중요하지만 영어 시험에서 반드시 고득점을

언어서 합격해야 된다는 현실과 관련이 있다.

표 13
공무원 취업 준비생들의 영어 학습에 대한 자기 효능감

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
4. 나는 수업의 난이도, 교수, 나의 능력 등을 고려해 볼 때 택한 강좌에서 잘할 것이라고 생각한다.	2	4	31	43	20	3.77	.88
6. 나는 선택한 강좌에서 배운 공부를 마스터 할 수 있다고 생각한다.	6	12	37	31	14	3.34	1.04
13. 나는 선택한 강좌에서 제시되는 가장 어려운 학습 자료도 이해 할 수 있다고 확신한다.	7	22	41	18	12	3.07	1.08
17. 나는 선택한 강좌에서 잘 할 것이라고 기대한다.	1	4	31	39	25	3.84	.87
20. 나는 선택한 강좌에서 배운 기본적인 개념을 이해 할 수 있다고 확신한다.	1	2	28	45	24	3.90	.78
21. 나는 선택한 강좌에서 교수님이 제시한 가장 복잡한 자료도 이해할 수 있다고 확신한다.	6	12	41	28	13	3.29	1.04
22. 나는 선택한 강좌에서 과제와 시험을 훌륭히 수행 할 수 있다고 확신한다.	2	9	38	34	17	3.56	.93

표 13에서 자기 효능감의 범위는 3.07~3.90으로 공무원 취업 준비생들은 자신이 원하는 과목, 교재 그리고 강사님의 수업을 선택할 수 있으므로 수업에 더 적극적으로 참여하고 더 열심히 하며 어려움이 닥쳐도 더 오래 지속한다고 본다. 문항 20($M=3.90$), 문항 17($M=3.84$), 문항 4($M=3.77$)의 순으로 평균값이 나왔다.

자기 효능감은 일반적으로 학습자의 능력이라기보다는 과제에 국한되어 그 과제의 성공여부에 대한 확신이라고 표현하는 것이 더욱 적합하다. 자기 효능감은 타인의 평가보다는 나 스스로의 기준이 중요하며 그러한 기준은 과거의 경험을 통해 형성된다(Bandura, 1977). 학습자가 새로운 상황에서 새로운 지식과 기술을 수행할 수 있도록 유도하는 원동력이 된다. 자기 효능감은 성취할 수 있다는 자신의 능력에 대한 신념으로 자기 효능감이 낮으면 어떠한 인지활동이나 성취행

동을 하려는 노력을 하지 않을 것이므로 교육적 측면에서 시사 하는바가 크다고 할 수 있다(정미선, 2007). 효능감이 높을수록 학업성취 혹은 성공에 대해 불안을 덜 느끼고 효과적인 학습을 하는 것으로 나타났다(Pintrich & De Groot, 1990).

표 14
공무원 취업 준비생의 영어 학습에 대한 학습신념

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
9. 어떤 학습 자료를 이해하지 못한다면 충분히 노력하지 않았기 때문이다.	2	8	16	42	32	3.96	.98
18. 충분히 노력하면 대부분의 학습 자료를 이해 할 것이다.	1	1	19	43	36	4.15	.78
23. 적절한 방법으로 학습한다면 어떤 학습 자료라도 효과적으로 학습할 수 있을 것이다.	1	3	28	39	29	3.92	.86
26. 어떤 학습 자료를 제대로 학습하지 못한다면 나에게 잘못이 있는 것이다.	3	6	22	46	23	3.80	.97
30. 선택한 강좌에서 좋은 성적을 받을 것이라 믿는다.	2	2	25	43	28	3.92	.88

표 14를 보면 학습신념은 평균이 3.80~4.15로 외재적 동기 다음으로 높다. 신념은 언어 및 언어학습에 관한 사고를 의미하며 언어학습 전략의 선택과 관련이 있다고 한다. 학원이라는 특수성 때문에 공무원 취업 준비생들에게 적합한 교수 방법이나 교실활동이 높은 평균의 결과로 나타난다. 문항 18($M=4.15$), 문항 9($M=3.96$), 문항 23($M=3.92$), 문항 30($M=3.92$). 교사는 학습자의 영어 학습 태도와 행위에 영향을 미치는 신념체계를 인지함으로써 영어 교과의 목표, 교수방법, 교실활동을 학습자의 신념체계와 필요에 부합될 수 있도록 실제적으로 계획할 수 있다고 하였다(김경자, 2011). Kim(2006b)은 학습자의 언어 학습신념은 학습 전략과 높은 상관관계가 있어 학습자의 언어 학습과정이나 학업성취에 영향을 준다고 하였다. Abraham & Vann(1987)은 효율적인 언어 학습자가 언어 학습을 위해서는 문법 및 의사소통 능력 향상을 필요로 한다는 학습자들의 신념 때문에 성공적이지 못한 언어 학습자도 인지 및 의사소통전략을 더욱 많이 사용하게 된

다고 주장하였다.

표 15
공무원 취업 준비생의 영어 학습에 대한 과제가치

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 선택한 강좌에서 배운 것을 다른 수업시간에서 사용할 수 있으리라 생각한다.	6	16	33	33	12	3.30	1.06
7. 선택한 강좌에서 학습 자료를 학습하는 것이 유용하다고 생각한다.	2	4	23	47	24	3.88	.89
8. 선택한 강좌에서 다루는 주제를 좋아한다.	1	9	32	40	18	3.66	.90
15. 선택한 강좌의 학습 자료에서 무엇인가 새로운 것을 학습하는 것이 중요하다.	3	12	36	29	20	3.50	1.03
16. 선택한 강좌를 이해하는 것이 내게 매우 중요하다.	1	3	15	37	44	4.21	.86
27. 선택한 강좌의 내용이 매우 흥미롭다.	2	8	40	35	15	3.52	.90
28. 나는 새로운 것을 학습할 수 있는 도전적인 수업을 선호한다.	8	16	40	21	15	3.20	1.12

과제가치는 학습자가 과제에 대해 어떻게 느끼느냐에 따라 과제수행여부에 영향을 준다. 표 15에서 보듯이 과제가치는 학습신념 다음으로 높은 평균을 나타내고 있다. 이는 학습자가 지각하는 과제가치가 학업정서와 연관되어 있음을 나타내는 것이다. 학습자 스스로 선택한 교재에 대해서 느끼는 가치는 학습신념 만큼이나 확고한 것이다. 학습의 필연성을 느끼는 공무원 취업 준비생인 학습자의 과제가치에 대한 인식이 개개인의 정서에 영향을 주며 긍정적인 정서는 수업집중과 성취도에 영향을 준다(주영원, 이정원, 조선유, 2012). 문항 7($M=3.88$), 문항 8($M=3.66$), 문항 16($M=4.21$), 문항 27($M=3.52$)에서 높은 평균을 나타낸다. 과제가치란 학습자가 학습과제나 활동에 대해 흥미를 느끼고 그 활동이 중요하며 유용하다고 지각하는 것을 의미한다(Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1995).

표 16
공무원 시험 준비생의 영어 학습동기 요인별 통계

영어학습동기	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>
시험불안	2.89	.81	6
내재적 동기	3.37	.76	5
외재적 동기	4.21	.65	1
학습신념	3.96	.63	2
자기 효능감	3.59	.69	4
과제가치	3.61	.63	3

표 16은 학습동기의 여섯 가지 요인들을 177명의 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기를 알아보기 위해 동기요인별 평균과 표준편차 값을 나타낸 표이다. 여섯 가지 학습동기 중에서 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기는 외재적 동기($M=4.21$)가 가장 높은 것으로 나타났다. 다음으로 학습신념($M=3.96$), 과제가치($M=3.61$), 자기 효능감($M=3.59$), 내재적 동기($M=3.37$), 시험불안($M=2.89$) 순서이다.

본 연구 참여자인 공무원 취업 준비생들의 대부분은 반드시 취업시험에 합격을 해야 되는 상황에 놓여있으며 이런 현실이 외재적 동기가 가장 높은 이유이다. 또한 고등학생을 대상으로 한 연구결과(위혜정과 조정순, 2010)에서도 영어 학습동기 중에서 외재적 동기가 가장 높은 평균을 나타냈다. 이는 영어가 모든 시험의 필수 과목이고, 사회에서 큰 비중을 차지하고 있으며, 내신 성적이나 대학수학능력시험이 영어를 공부해야 하는 학습동기에 절대적으로 영향을 미치는 것으로 간주된다. 학습신념이 높게 나타난 이유로는 학원이라는 특수한 장소에서 본인이 원하는 수업과 교재 그리고 강사를 선택해서 들을 수 있기 때문에 신뢰감을 가지고 배우는 것 같다. 반면에 시험불안의 평균값이 가장 낮다는 것은 공무원 취업 준비생들이 영어 학습에 큰 불안을 느끼지 않고 있다는 것으로 해석할 수 있으며 이는 영어 학습에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 작용할 것이다.

4.2. 공무원 취업 준비생들의 영어 학습전략

본 장에서는 설문지의 결과를 바탕으로 학습자들이 전반적으로 사용하는 학습 전략을 알아본 후 성별, 수준별, 지원직렬별로 공무원 취업 준비생들의 영어 학습 전략의 차이를 비교해보고자 한다.

표 17
공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 기억전략

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 내가 영어에 대해 이미 알고 있는 것과 새로 배운 것을 연관시킨다.	6	11	28	33	23	3.56	1.12
2. 기억하기 쉽도록 새로 나온 영어어휘를 문장으로 기억한다.	17	32	30	14	7	2.62	1.14
3. 새로운 어휘를 사용할 수 있는 상황을 마음속에 그리면서 기억한다.	14	20	37	21	8	2.89	1.13
4. 학습한 내용을 복습한다.	1	10	31	38	20	3.67	.95
5. 새로운 내용을 실생활에서 사용해 보려고 노력한다.	15	28	29	18	10	2.80	1.20

표 17의 기억 전략은 공무원 취업 준비생들에게 보상전략($M=3.20$)다음으로 높은 평균($M=3.11$)을 나타냈다. Rubin & Thompson(1994)은 성공적인 학습자는 어떤 표현을 통째로 외워 언어를 구사할 수 있어야 한다고 말하고 있다. 이는 공무원시험의 특징과 같다. 새로운 유형의 문제를 해결하는 시험과 달리 주로 암기와 이해 위주의 선택형 필기시험 문제이기 때문이다. 방대한 양의 어휘나 독해문제, 난이도가 높은 문법문제를 주어진 시간에 해결하기 위해서는 암기와 이해가 병행되어야 한다. 남녀 대학생은 상위인지 전략을 가장 많이 사용하고 기억전략을 가장 적게 사용한다는 임미란(2001)의 연구와는 다른 결과이다. 4번 문항($M=3.67$), 1번 문항($M=3.56$) 등의 순으로 공무원 취업 준비생들이 기억 관련 전략을 많이 사용하는 것으로 보인다.

표 18
공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 인지전략

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
6. 새로운 표현을 몇 번씩 말하거나 써본다.	7	23	31	23	16	3.18	1.17
7. 영어 발음을 연습한다.	19	23	27	21	10	2.79	1.25
8. 알고 있는 단어를 여러 가지 다른 방식으로 사용해본다.	10	37	34	12	7	2.69	1.04
9. 대화를 영어로 시작해본다.	35	38	14	9	4	2.10	1.11
10. 영어 TV를 시청하거나 영어로 나오는 영화를 보러간다.	29	30	22	7	12	2.44	1.31
11. 여가 시간에 영어로 써 있는 책을 읽는다.	59	23	9	5	4	1.71	1.07
12. 노트, 메모, 편지, 보고서 등을 영어로 쓴다.	56	27	11	3	3	1.69	.98

연구 참여자의 영어 학습 전략 요인 중 표 18의 인지전략($M=2.37$)은 가장 낮은 평균을 나타냈다. 인지전략이 가장 낮은 이유로는 공무원 취업 준비생들의 연령의 증가가 신체적 변화와 더불어 기억력이나 상황에 따른 순발력 등의 저하로도 이어진다는 점을 감안할 때, 연령대가 높을수록 인지전략 같은 직접적인 학습 전략에 소극적이 될 수도 있다는 가능성을 고려해볼 수 있다. 또한 질문의 내용이 선택형 필기시험으로 문법, 영작, 독해위주의 공무원시험과는 맞지 않는데도 이유가 있다. 6번 문항($M=3.18$), 7번 문항($M=2.79$), 8번 문항($M=2.69$) 등에서는 평균이 비교적 높게 나왔지만 11번 문항($M=1.71$), 12번 문항($M=1.69$) 등에서는 매우 낮은 평균이 나왔다. 다양한 직종의 미국 성인들을 대상으로 한 연구에서는 인지전략이 유일하게 회화능력에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다 (Ehrman & Oxford, 1995).

표 19
공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 보상 전략

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
13. 친숙하지 않은 단어는 추측을 통해 이해한다.	6	12	33	33	16	3.41	1.07
14. 영어로 대화를 하다가 적절한 단어가 생각나지 않으면 몸짓을 사용한다.	8	16	30	22	24	3.38	1.23
15. 읽기 활동을 할 때 모르는 단어가 나와도 사전을 참고하지 않고 이해하려 한다.	19	25	26	22	8	2.76	1.23
16. 적절한 영어 단어가 떠오르지 않을 경우 의미가 통하는 말을 만들어 낸다.	10	15	33	24	18	3.25	1.19

표 19에서 보는 바와 같이 공무원 취업 준비생들에게서 보상 전략이 가장 높게 나타났다. 이는 모르는 단어가 나오면 추측해보거나, 대화를 할 때 적절한 단어가 생각나지 않으면 제스처를 사용하고, 대화도중 상대방이 다음에 무슨 말을 할지 추측해보며, 책을 읽는 도중에 모르는 단어가 나오면 문맥에 맞게 추측하려고 노력하는 등 자신에게 부족한 능력을 보완하기 위해 이를 매워줄 다양한 전략을 찾는데 적극적이라는 것을 알 수 있다. 공무원 취업 준비생들이 합격이라는 목표를 향해 더 적극적으로 보상 전략을 더 많이 사용한다는 것을 의미한다. 13번 문항($M=3.41$), 14번 문항($M=3.38$) 등의 문항이 보통 이상의 평균값을 냈다.

표 20
공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 상위인지 전략

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
17. 배운 영어를 활용하기 위해 가능한 많은 방법을 생각해본다.	10	29	36	13	12	2.89	1.13
18. 실수를 하게 되면 스스로 잘 알아채는 편이며 그 실수를 발전의 기회로 삼는다.	7	19	43	20	11	3.09	1.05
19. 다른 사람이 영어로 말할 때 주의를 기울여 듣는다.	10	15	35	25	15	3.22	1.16
20. 영어로 대화를 나눌 수 있는 대상을 찾으려 노력한다.	31	36	17	7	9	2.30	1.25
21. 가급적 영어를 많이 읽을 수 있는 기회를 만드려고 노력한다.	21	28	28	12	11	2.64	1.25
22. 영어 실력을 향상시키기 위한 뚜렷한 목표를 가지고 있다.	7	18	39	20	16	3.20	1.13

상위인지 전략($M=2.89$)은 공무원 취업 준비생의 영어 학습에 대한 목표의식과 그에 따른 계획과 통제, 평가 등과 관련되어 있다(Oxford, 1990). 이는 공무원 취업 준비생들의 특징과 일치하는 부분이기도 하다. 또한 표 20을 보면 표준편차가 가장 크게 나타났다. 이것은 정혜진(2006)의 연구 결과와 일치한다. 상위인지전략의 사용에 있어서 공무원 취업 준비생들의 의견이 가장 일치하지 않는다는 것을 보여준다. 이 결과 상위인지 전략이 영어 성취도를 가장 잘 예측해 줄 수 있는 전략으로 해석할 수 있다. 그러므로 상위인지 전략을 지도하여 사용량을 증가시키면 학업성취도가 높아질 것으로 예측해 볼 수 있다. 상위인지전략이 가장 높은 빈도수를 보여주었던 많은 선행연구(Green & Oxford, 1995; Phillips, 1991)와는 다른 결과지만, 조사 대상자가 공무원시험 준비를 하는 성인학습자라는 상황을 고려하면 자신의 언어능력을 평가하고, 스스로 계획을 세워 부족한 부분을 보완하거나, 취약한 부분에 대한 연습을 강화하는 상위학습전략이 비교적 높게 나타난 것은 타당한 것으로 여겨진다. 19번 문항($M=3.22$), 22번 문항($M=3.20$), 18번 문항($M=3.09$) 등에서 비교적 높은 평균을 나타냈다.

표 21
공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 정의적 전략

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
23. 영어를 사용하는 것이 두려울 때마다 마음을 느긋하게 가지려고 애쓴다.	9	26	36	19	10	2.95	1.11
24. 영어로 말할 때 틀릴까봐 두렵더라도 영어로 말해 보려고 애쓴다.	18	28	30	14	10	2.71	1.21
25. 영어를 잘 했다고 생각하면 자기보상 활동을 한다.	28	29	24	10	9	2.40	1.23
26. 영어를 배우거나 사용하면서 느낀 여러 가지 감정을 일기에 적어둔다.	65	19	10	3	3	1.59	.98

표 21에서 보는 것과 같이 정의적 전략은 비교적 낮은 평균($M=2.42$)을 보였다. 23번 문항($M=2.95$), 24번 문항($M=2.71$), 25번 문항($M=2.40$) 등은 비교적 높은 반면, 26번 문항($M=1.59$)은 전체 전략 중에서 가장 낮은 평균을 보였다. 이는 문법과 독해 위주로 출제되는 공무원 시험과 달리 설문지 문항의 내용이 일기쓰기에 관련된 내용이기 때문이다. 평소 영어를 사용하면서 느낀 여러 가지 감정을 일기에 적어두는 것에 익숙하지 않기 때문이다. 외국어 학습을 할 때 나타나는 감정을 관리하기 위해 사용하는 정의적 전략은 사용정도가 낮은 것을 알 수 있다. 이 결과는 이효웅(2002)의 연구결과와 일치한다. 선행연구에서도 정의적 전략의 사용이 낮게 나타났다. 효과적인 학습을 위해서는 학습자의 정의적 요인이 중요하다는 사실을 고려하면 적극적인 지도가 필요하다고 볼 수 있다.

아래 표 22에 의하면 사회적 전략($M=2.68$)은 상위인지 전략($M=2.89$) 다음으로 높다. 이는 공무원 취업 준비생들이 자신의 의지에 따라 선택해서 듣는 수업이므로 학습자들의 내재적동기와 영어 시험에서 좋은 성적을 받아 공무원시험에 합격하고자 하는 외재적 동기가 충분한 학습자들이 본인이 선택한 교재와 공무원 합격이라는 같은 목적의 다른 학생들과 강사와의 상호작용에 적극적으로 임하기 때문일 것이다. 29번 문항($M=3.28$), 31번 문항($M=3.28$) 등은 비교적 높은 반면에 27번 문항($M=1.87$)의 평균이 낮게 나왔다.

표 22
공무원 취업 준비생의 영어 학습전략: 사회적 전략

문 항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
27. 다른 학생들과 영어 사용하는 연습을 한다.	49	30	11	5	5	1.87	1.10
28. 영어권 문화를 배우려고 노력한다.	30	19	25	16	10	2.60	1.34
29. 상대방의 영어를 이해하지 못할 경우, 천천히 또는 다시 말해 달라고 요청한다.	12	14	28	28	18	3.28	1.25
30. 영어로 말할 때 잘못이 있으면 원어민에게 고쳐달라고 요청한다.	33	27	19	12	9	2.36	1.29
31. 영어를 잘하는 사람으로부터 도움을 요청한다.	12	16	24	26	22	3.28	1.30

표 23
영어 학습전략 요인 기술 통계표

영어학습전략	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>
기억 전략	3.11	.81	2
인지 전략	2.37	.80	6
보상 전략	3.20	.85	1
상위인지전략	2.89	.91	3
정의적 전략	2.42	.81	5
사회적 전략	2.68	.89	4

표 23은 117명의 공무원 취업 준비생들이 가장 많이 사용하는 혹은 가장 적게 사용하는 영어 학습전략을 알아보기 위해 전략의 요인별 평균, 표준편차, 순위를 나타낸 표이다. 위의 표에 따르면 공무원 취업 준비생들이 여섯 가지 학습전략 중에서 가장 많이 사용한다고 응답한 것은 보상전략($M=3.20$)인 것으로 나타났다. 그 다음으로 기억전략($M=3.11$), 상위인지 전략($M=2.89$), 사회적 전략($M=2.68$), 정의적 전략($M=2.42$), 인지전략($M=2.37$)순으로 나타났다.

Oxford(1990)에 의하면, 전략사용의 평균값이 3.5에서 5.0이면 학습전략의 잦은

사용을, 2.5에서 3.4는 보통의 사용을 나타내며, 2.4에서 1.0이면 낮은 사용을 의미한다. 이를 토대로 보면 공무원 취업 준비생들의 전반적인 영어 학습전략의 사용은 보통수준의 것으로 해석된다. 상위인지전략이 학습자의 학습에 대한 목표의식과 그에 따른 계획과 통제, 평가 등과 관련되어있고(Oxford, 1990), 이는 성인 영어학습자의 특징과 일치하는 부분이기도 하다. 공무원 취업 준비생들이 보상전략을 많이 사용하는 이유는 공무원시험의 절반이 독해문제이기 때문에 이 독해문제를 해결하기 위해서 모르는 단어가 나오면 대처하는 방법을 평소에 연습한 결과이다. 이 결과는 이효용(1994)이 한국 학생을 대상으로 실시한 연구와 Grainger(1997)가 동양계 미국 학생들을 대상으로 실시한 연구결과와 일치한다. 그러나 미국 대학생을 대상으로 실시한 연구에서는 상위인지 전략을 가장 많이 사용하였다(Phillips, 1991). 이와 같이 상반된 결과는 영어를 제2언어로 사용하는 ESL과 영어를 외국어로 사용하는 EFL 환경의 차이일 수도 있고, 전략의 차이나 조사 대상의 차이 등에서 올 수도 있다.

그러나 미국 대학생을 대상으로 실시한 Philips(1991)의 연구에서는 상위인지 전략을 학생들이 가장 많이 사용하고, 또 Grainger(1997)가 미국과 유럽의 배경을 가진 학생들을 대상으로 실시한 연구에서는 사회적 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다. 이와 같은 상반된 결과는 영어를 제2언어로 사용하는 ESL 환경과 외국어로 쓰는 EFL 환경의 차이에서도 설명할 수 있다. 기억전략이 높은 평균을 보인 것은 공무원 취업 준비생들이 수업시간에 배운 내용을 반복해서 복습을 하는 것으로 판단되며, 평소에 학습할 때 많이 사용하는 반복이나 암기 같은 전략이 많이 포함되어있기 때문이다. 공무원 취업 준비생들에게 인지전략이 가장 낮은 평균을 보였다. 그러나 표준편차가 가장 큰 것은 상위인지전략($SD=.91$)인 것으로 나타났다. 이 결과는 상위인지전략의 사용에 있어서 공무원 취업 준비생들의 의견이 가장 일치하지 않는다는 것을 보여준다.

4.3. 영어 학습동기와 학습전략의 남녀 차이

남($n=84$), 여($n=93$)의 영어 학습동기와 학습전략의 차이를 t -검정을 통해 아래와 같이 분석하였다. 표 24에서 보는바와 같이 여섯 개의 동기요인들 중에서 외재적 동기($M=4.04$), 학습신념($M=3.96$), 과제가치($M=3.60$), 자기 효능감($M=3.60$)은 남자공무원 취업준비생의 평균이 높게 나타났으며, 외재적 동기($M=4.36$), 학습신념($M=3.94$), 과제가치($M=3.61$)는 여자공무원 취업준비생의 평균이 높게 나타났다. 그러나 남자공무원 취업 준비생들과 여자공무원 취업 준비생들 모두에게 평균이 가장 높은 동기는 외재적 동기이다. 이것은 남녀 공무원 취업준비생들 모두가 현실적인 동기가 매우 강하다는 것을 알 수 있다.

표 24
 영어 학습동기와 학습전략의 남녀 차이

	남($n=84$)		여($n=93$)		t	p
	M	SD	M	SD		
시험불안	2.84	.79	2.94	.82	-.813	.417
내재적 동기	3.38	.81	3.36	.72	.165	.869
외재적 동기	4.04	.66	4.36	.60	-3.319	.001
학습신념	3.96	.59	3.94	.66	.192	.848
자기 효능감	3.60	.66	3.56	.71	.372	.711
과제가치	3.60	.66	3.61	.59	-.145	.885
기억전략	3.17	.82	3.03	.80	1.144	.254
인지전략	2.38	.80	2.37	.78	-.075	.940
보상전략	3.19	.87	3.20	.82	-.017	.986
상위인지 전략	2.95	.91	2.83	.89	.874	.383
정의적 전략	2.55	.85	2.28	.75	2.218	.028
사회적 전략	2.67	.85	2.63	.93	-.057	.955

외재적 동기에서 남자공무원 취업 준비생들과 여자공무원 취업준비생들과의

차이(4.04 vs. 4.36, $p < .001$)가 통계적으로 유의미한 수준이며, 공무원취업 준비 중인 여자수험생들이 남자수험생들보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 공무원 취업 준비생들의 경우 여자가 남자보다 사회적으로 남자보다 취직이나 승진하기가 힘들기 때문에 영어 공부를 열심히 해서 좋은 성적을 얻고 이를 통해 외적인 보상을 얻으려하는 것으로 추측된다. 이것은 여학생이 남학생보다 좋은 성적을 얻음으로써 인정을 받으려는 동기를 가지고 있다는 연구결과(Nyikos, 1990)와 동일하다. 그러나 외재적 동기를 제외한 나머지 영어 학습동기는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

학습전략의 차이에서는 남녀 수험생 모두 가장 많이 사용하는 전략은 보상전략(남, $M=3.19$, 여, $M=3.20$)과 기억전략(남, $M=3.17$, 여, $M=3.03$), 그리고 상위인지 전략(남, $M=2.95$, 여, $M=2.93$)으로 나타났다. 그리고 기억전략($M=3.17$)은 남자수험생이 약간 많이 사용하고 사회적 전략은 여자수험생이 조금 더 사용하는 것으로 보인다.

보상전략이 높은 이유는 공무원 취업 준비생들이 부족한 지식을 적극적인 전략을 사용해서 보충하려는 능동적인 학습방법을 지니고 있다는 것으로 해석할 수 있다(Lee & Oxford, 2008). 공무원 취업 준비생들에게 기억전략이 높게 나타난 이유로는 대부분의 시험 준비생들이 암기를 중요하게 생각하고 있는 듯하다. Rubin & Thompson(1994)은 성공적인 학습자는 어떤 표현은 통째로 외워서 언어를 구사할 수 있어야 한다고 말하고 있다. 영어 학습전략 사용에 남녀 차이가 유의미하지 않다는 결과는 대학생을 대상으로 한 오준일(1992, 1996)의 성별이 영어 학습전략 사용에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과와 동일하다. 그러나 위의 결과는 Oxford & Nyikos(1989)의 연구에서는 여섯 가지 전략 모두에서 여학생이 남학생보다 전략을 유의미할 정도로 더 많이 사용한다는 결과와는 차이가 있다. 정의적 전략에 있어서 공무원시험 준비 중인 남자수험생과 여자수험생의 차이가 $p < .05$ 에서 통계적으로 유의하다. 정의적 전략은 남($M=2.55$), 여($M=2.28$)로 남자가 더 많이 사용한다. 이와 같이 정의적 전략을 제외한 모든 전략에서 유의한 차이가 없음이 밝혀졌다.

4.4. 영어 학습동기와 학습전략의 영어 수준별 차이

공무원 취업 준비생들의 영어 수준에 따른 학습동기와 학습전략의 차이를 분석하기 위하여 연구 참여자들에게 공무원 영어 시험점수(모의고사, 생활영어)를 제출하게 하였다. 앞서 표 7에 제시된 바와 같이 본 연구 참여자 230명 중 모의고사 성적은 149명(65%)이, 생활영어 성적은 177명(77%)이 제출하였다. 공무원 영어 수업이 주로 생활영어 보다는 모의고사를 중점적으로 다루고, 또한 취업 준비생들도 모의고사 성적을 높이기 위하여 영어 학습에 매진하므로 본 연구에서는 연구 참여자의 영어 수준을 모의고사 성적을 바탕으로 상, 하 그룹으로 분류하였다. 149명의 영어 점수는 15점에서 95점 분포로 평균은 61.6점으로 산출되었다. 평균을 중심으로 중간 그룹으로 분류되는 55점-65점에 해당하는 학습자 34명(23%)의 점수는 분석에서 제외하였다. 따라서 영어 수준 상위 집단($n=64$, 43%)의 영어 성적은 70점~95점 분포로 평균이 77.58점이고, 하위 집단($n=51$, 34%)은 15점~50점 분포로 평균은 42.45점이었다.

표 25에 의하면, 여섯 가지 동기요인 중에서 시험불안을 제외한 모든 동기에 있어서 영어능력 수준이 높은 공무원 취업 준비생들 집단의 평균이 높은 것으로 나타났다. 이 결과는 일반적으로 영어능력 수준이 높은 공무원 취업 준비생일수록 학습동기가 강하다는 것을 의미한다. 영어 수준 상위집단의 학습자가 시험불안이 낮게 나타난 이유는 시험에 대해 자신감을 가지고 있으며, 자기감정을 조절할 수 있는 것으로 판단된다.

동기요인 중 자기 효능감은 상위 집단($M=3.76$)과 하위집단($M=3.38$)간의 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p<.005$). 이는 영어능력이 높은 공무원 취업 준비생들이 취업시험에 합격할 수 있다는 스스로 강한 확신을 가지고 영어 학습을 한다는 의미로 풀이할 수 있다.

표 25
학습동기와 학습전략의 영어 수준별 차이

	하(<i>n</i> =51)		상(<i>n</i> =64)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
시험불안	2.90	.84	2.88	.75	.170	.865
내재적 동기	3.37	.65	3.40	.89	-.227	.821
외재적 동기	4.14	.63	4.16	.72	-.132	.895
학습신념	3.94	.59	3.94	.75	.036	.971
자기 효능감	3.38	.78	3.76	.65	-2.896	.005
과제가치	3.56	.57	3.65	.67	-.703	.484
기억전략	2.82	.80	3.32	.82	-3.261	.001
인지전략	2.23	.66	2.62	.91	-2.555	.012
보상전략	2.97	.86	3.42	.83	-2.831	.005
상위인지전략	2.50	.83	3.22	.90	-4.381	.000
정의적 전략	2.17	.65	2.67	.92	-3.275	.001
사회적 전략	2.43	.74	2.90	.95	-2.925	.004

영어 학습 전략 사용에 있어서 영어 수준이 상위집단에 속한 공무원 취업 준비생들이 여섯 가지 영어 학습전략 모두에서 평균점수가 더 높은 것으로 나타났다. 이 결과는 영어 성적이 높은 공무원 취업 준비생이 성적이 낮은 공무원 취업 준비생들보다 영어 학습을 할 때 다양한 전략을 더 많이 사용한다는 것을 의미한다. 또한 위의 여섯 가지 전략은 모두 유의확률이 .012(e.g., 인지 전략)에서 .001(e.g., 기억전략), .000(e.g., 상위인지 전략), .001(e.g., 정의적 전략), .004(e.g., 사회적 전략)수준까지 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 공무원 취업을 준비하는 영어 학습자들은 상, 하 영어 수준에 상관없이 보상 전략 ($M=3.42$ vs. $M=2.97$)과 기억 전략($M=3.32$ vs. $M=2.82$)을 주로 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 공무원 취업 준비생들이 성인 영어 학습자로서 꼭 합격을 해야겠다는 간절한 소망이 담긴 결과라고 생각된다. 한편, 상, 하위 집단 간의 표준편차가 인지 전략(하위집단 $SD=.66$, 상위집단 $SD=.91$), 정의적 전략(하위집

단 $SD=.65$, 상위집단 $SD=.92$), 사회적 전략(하위집단 $SD=.74$, 상위집단 $SD=.95$)은 큰 것으로 나타났다. 특히 상위집단 표준편차가 크다. 이 결과는 전략 사용에 있어서 공무원 취업 준비생들의 응답이 일치하지 않는다는 것을 보여준다. 특히 이는 학습에 개인차이가 있다는 Warr & Downing(2000)의 선행연구와 일치한다. 영어 학습을 할 때 학습자가 타인과 상호작용을 통해서 학습하는 것을 배우도록 도와주는 전략인 사회적 전략을 성취도가 높은 공무원 취업 준비생이 그렇지 않은 공무원 취업 준비생보다 더 많이 사용한다는 것이다. T값으로 볼 때, 수준별로 가장 차이가 많이 나는 전략은 상위인지 전략이다. 두 집단 간 차이가 가장 적게 나는 전략은 인지 전략이다.

4.5. 지원 직렬별 영어 학습동기와 학습전략의 차이

설문지에서 조사한 전체 직렬 중 사회 복지직($n=5$), 법원·검찰직($n=6$), 세무직($n=8$), 기타($n=8$)의 직렬을 준비하고 있다고 응답한 연구자의 숫자가 적어서 분석에서 제외시키고 일반 행정직($n=96$), 경찰직($n=16$), 소방직($n=20$), 교육행정직($n=18$) 네 개의 지원직렬($n=150$)만을 가지고 분석하였다.

표 26은 공무원 취업 준비생들의 지원직렬별 영어 학습동기와 학습전략의 차이를 분석한 통계표이다. 교육 행정직을 준비하는 공무원 취업 준비생들은 외재적 동기($M=4.31$), 자기 효능감($M=3.69$)과 과제가치($M=3.69$)에서 높은 평균을 나타냈으며, 보상 전략($M=3.31$)을 가장 많이 사용하고, 상위인지 전략($M=3.13$), 인지전략($M=2.65$), 정의적 전략($M=2.63$) 순으로 사용한다. 소방직 공무원 취업 준비생들은 시험불안($M=3.15$)의 평균이 높았다. 또한 기억 전략($M=3.39$)을 많이 사용하고 있다. 경찰직 취업 준비생의 경우 내재적 동기($M=3.64$)와 학습신념($M=4.14$)의 평균이 높았으며, 사회적 전략($M=2.93$)을 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 공무원 시험 지원 직렬에 따른 통계는 유의한 평균의 차이를 나타내지 않았다. 이는 설문에 응답한 연구 참여자들이 공무원 취업 준비생이기 때문에 직렬에 상관없이 합격이라는 뚜렷한 목표의식을 가지고 영어 학습동기가 높으며 다양한 학습 전략을 사용한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

표 26

공무원 취업 준비생들의 지원 직렬별 영어 학습동기와 학습전략의 차이

	일반행정직 (<i>n</i> =96)		경찰직 (<i>n</i> =16)		소방직 (<i>n</i> =20)		교육행정직 (<i>n</i> =18)		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
	시험불안	2.84	.75	2.71	1.09	3.15	.79	3.03		
내재적 동기	3.30	.76	3.64	.71	3.40	.55	3.57	.75	1.403	.244
외재적 동기	4.21	.63	4.14	.63	4.23	.74	4.31	.52	.238	.870
학습신념	3.98	.64	4.06	.64	3.83	.60	4.05	.47	.534	.659
자기 효능감	3.64	.67	3.63	.66	3.48	.68	3.69	.65	.385	.764
과제가치	3.66	.63	3.55	.70	3.51	.60	3.69	.54	.449	.718
기억전략	3.09	.76	3.13	.74	3.39	.79	3.18	.96	.794	.499
인지전략	2.35	.77	2.22	.64	2.55	.86	2.65	.94	1.207	.309
보상전략	3.27	.87	3.03	.82	3.10	.72	3.31	.85	.621	.603
상위인지전략	2.90	.84	2.90	1.11	3.04	.88	3.13	1.03	.415	.742
정의적 전략	2.40	.77	2.48	.85	2.56	.83	2.63	.90	.530	.662
사회적 전략	2.66	.86	2.93	1.08	2.60	.92	2.87	.82	.747	.526

V. 결론 및 제언

5.1. 연구 요약

본 연구의 목적은 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략에 대해 조사하고 성별, 영어 수준별, 공무원 취업 지원직렬별에 따른 영어 학습동기와 학습전략의 차이를 분석해보고 공무원 취업 준비생들에게 효율적인 영어 학습을 위한 제언을 하는 것이다.

본 연구의 결과는 우선, 영어 학습에 있어서 여섯 가지 학습동기 중에서 공무원 취업 준비생들에게 가장 큰 동기는 외재적 동기인 것으로 나타났다. 다음으로 학습신념, 과제가치, 자기 효능감, 내재적 동기, 시험불안 순서로 나타났다. 많은 연구자들이 내재적 동기를 바탕으로 한 학습이 더 우위의 학습결과를 낸다고 보았다(Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Noel, Pellertier, Clément, & Vallerand, 2000; Vallerand & Bissonnette, 1992). 그러나 본 연구에서 외재적 동기가 가장 높게 나타난 것은 공무원 취업 준비생들이 영어를 공부하는 이유가 공무원시험 합격에 있다는 것을 의미한다. 공무원시험에 합격하기 위해서 영어를 공부하는 성향이 두드러졌다. 또한 학습전략 여섯 가지 중에서 가장 많이 사용한다고 응답한 전략은 보상전략인 것으로 나타났다. 그 다음으로 기억 전략, 상위인지 전략, 사회적 전략, 정의적 전략, 인지 전략 순으로 나타나고 있다.

둘째, 성별에 따른 영어 학습동기를 비교해 보았을 때, 외재적 동기만이 남자 공무원 취업준비생들과 여자공무원 취업 준비생들 간의 차이가 통계적으로 유의하며, 여자 준비생이 남자 준비생보다 높게 나타났다. 이것은 여자가 남자보다 좋은 성적을 얻음으로서 인정을 받으려는 동기를 가지고 있다는 Nyikos(1990)의 연구결과와 동일하다. 그러나 외재적 동기를 제외한 나머지 동기에서는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 성별에 따른 영어 학습전략을 비교해 보았을 때, 남녀 취업 준비생 모두 가장 많이 사용한 전략은 보상 전략이다. 또 전략을 많이 사용하는 순서로 보면, 그 다음이 기억 전략, 그리고 상위인지 전략을 사용한다고 응답했다. 기억 전략은 남자 취업 준비생이 많이 사용하고 사회적 전략은 여자 취업 준비생이 더 사용하는 것으로 보인다. 정의적 전략에 있어서 남

자 취업 준비생과 여자 취업 준비생의 차이가 $p < 0.5$ 로 통계적으로 유의하다. 이와 같이 정의적 전략을 제외한 모든 전략에서 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과를 통해 남·여 공무원 취업 준비생들 간 영어 학습전략의 사용에 큰 차이가 없음을 알 수 있다.

셋째, 여섯 가지 동기 중에서 시험불안을 제외한 모든 동기에 있어서 영어 학습 수준이 높은 공무원 취업 준비생들의 평균점이 높은 것으로 나타났다. 이 결과는 일반적으로 영어 학습수준이 높은 공무원 취업 준비생일수록 학습동기가 강하다는 것을 의미한다. 이는 학습수준이 높은 학생들이 우수한 성취를 획득할 수 있다고 본 연구 결과와 일치한다(Bandura & Schunk, 1981; Brown, 1994; Maslow, 1970). 영어 학습수준이 높은 수험생 일수록 학습전략 사용에 더 적극적이고 학습전략을 더 많이 사용한다는 것을 알 수 있다.

넷째, 공무원 시험 지원직렬별에 따른 영어 학습동기와 학습전략의 차이는 통계적으로 유의미 하지 않았다. 시험불안은 소방직 공무원 취업 준비생들의 평균이 높았다, 이는 소방직 취업 공무원 준비생들의 연령이 다른 직렬에 비해 조금 높기 때문이다. 내재적 동기와 신념통제는 경찰직을 준비하는 공무원 취업 준비생들의 평균이 높았으며, 외재적 동기, 그리고 자기 효능감과 과제가치는 교육행정직을 준비하는 공무원 취업 준비생들의 평균이 높았다, 또한 기억 전략은 소방직을 준비하는 공무원 취업 준비생이 많이 사용하며, 사회적 전략은 경찰직을 준비하는 취업 준비생들이 많이 사용하고, 나머지 인지 전략, 보상 전략, 상위인지 전략 그리고 정의적 전략은 교육행정직을 준비하는 공무원 취업 준비생들이 많이 사용하는 것으로 나타났다. 그러나 공무원 취업 준비생들의 지원 직렬 간 통계는 유의한 평균의 차이를 나타내지 않았다. 이는 설문에 응답한 사람들 모두가 공무원 취업 준비생들이기 때문에 직렬에 상관없이 뚜렷한 목표의식을 가지고 학습동기와 영어 학습 전략을 사용하는 것으로 사료된다.

5.2. 교육적 함의

본 연구에서는 공무원 취업 준비생들이 영어 학습동기와 학습전략을 사용하는지 알아보았다. 또한 공무원 취업 준비생들의 성별, 수준별, 공무원 취업 지원 직렬별로 영어 학습동기와 학습전략에 차이가 있는지 분석하였다.

본 연구결과 외재적 동기가 가장 높게 나타났다. 이는 공무원 취업 준비생들의 현실적인 목표가 취업시험 합격에 있다는 것을 의미한다. 공무원 취업 시험에 합격하기 위해서는 공무원 취업 준비생들이 자신들의 성적을 다른 공무원 취업 준비생들과 비교해서 알 수 있어야 한다. 그러므로 공무원 취업 준비생들의 성적을 비교할 수 있는 프로그램의 개발이 필요하다고 본다. 또한 영어 수준에 따라 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기가 다르다. 특히 상위집단의 취업 준비생들이 하위집단의 준비생들보다 영어 학습동기가 강하다는 것을 알 수 있다. 따라서 공무원 취업준비생들을 가르치는 강사는 학습자들에게 알맞은 영어 학습동기를 주지하여 각자의 목표에 적합한 동기를 찾도록 도와주어 공무원 취업 준비생들이 성공적인 영어 학습을 하는데 안내자 역할을 해야 할 것이다(박운주, 2011).

학습수준이 낮은 하위학습자는 보다 전략적이고 성공적인 영어 학습자가 되기 위해 영어 학습전략을 효율적으로 사용하도록 도움을 받을 필요가 있다. 학습전략과 영어 학습수준의 관계를 알아보았을 때 가장 유의관계를 나타낸 전략은 보상 전략이었다. 따라서 영어 학습효과를 높이기 위해서는 보상 전략 사용을 위한 교육방법의 연구가 필요하다. 학습자들이 스스로 다양한 학습전략을 사용할 수 있도록 하기 위해서 학습동기 요인들이 고려되어야 한다. 그러므로 무엇보다도 학습자들의 학습목표에 대한 목표의식이 중요하다. 학습에 대한 흥미와 열정을 높이고 자신감을 북돋아 영어 학습에 관심을 유발시켜야 한다. 특히 영어 상위집단의 학습자가 하위집단의 학습자보다 학습전략을 더 자주 사용한다는 것이 규명되었다. 따라서 강사와 학습자 모두 학습전략을 보다 더 자주 사용할 수 있도록 기회를 제공해야 하며 학습자들은 각자의 목표에 적합한 전략을 찾을 수 있도록 도와주어야 한다(현태덕, 2011). 그러나 모든 학습전략이 모두에게 효과가 있는 것이 아니기 때문에 강사들은 학습자들의 스타일과 동기, 흥미에 따라 어떤 전략이 도움이 되는지를 파악해서 수업에 적용하고 학습자들이 성공적인 영어 학습을 하는데 안내자 역할을 해야 할 것이다. 또한 전략을 적극적으로 사용할 수 있도록 친근하고 정의적인 수업 분위기를 조성하도록 노력해야 할 것이다.

5.3. 연구의 제한점

본 연구의 결과는 세 가지 면에서 제한점을 가지고 있다.

첫째, 연구대상 측면에서 볼 때 B시와 G시에 있는 학원에서 공무원 취업 준비생을 대상으로 설문조사를 실시하였기 때문에 전국의 공무원 취업 준비생 전체로 일반화하는데 제약이 따를 수 있다.

또한 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략 유형을 알아보기 위한 방법으로 설문조사만을 이용했다는 것이다. 설문조사에 응해준 학습자들에게 진솔하고 성실하게 응답해 줄 것을 부탁하였지만 성의 없는 대답도 있었다. 영어 성적을 연구 참여자가 직접 기입하는 방법을 사용하였으므로 정확하지 않을 수 있다. 그리고 각 지원 직렬별로 다른 영어 시험지를 사용하기 때문에 난이도와 점수 차이가 객관적이지 않을 수 있다. 학습 동기와 학습전략에 대한 조사에 있어서 설문지 이외에도 면담(interview)이나 사고 구술(think-aloud)기법과 관찰(observation) 등의 방법을 함께 이용한 후속 연구를 통해 본 연구의 결과를 비교 보충하는 것이 필요하리라 본다.

5.4. 후속 연구 제언

본 연구가 가지고 있는 연구 대상의 한정성을 피하기 위해 연구 대상을 한 두 개의 학원에 제한하는 것이 아니라 전국에 있는 학원과 많은 공무원 취업 준비생으로 확대하고, 성별이나 수준별, 지원 직렬별, 연령별, 학력별, 시험기간 등 다양한 변인들을 조사하면 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기나 학습전략을 잘 파악하고 그들을 지도하는데 도움이 될 것이라고 생각된다. 또한 피 실험자의 설문 조사 문항에 대한 이해 정도, 참여의 성실성과 관련된 제한점들을 보완한다면 더욱 정확한 연구가 이루어질 수 있을 것이다. 더불어 설문지 조사뿐만 아니라 인터뷰나 합격생들을 대상으로 한 발달연구나 합격생과 불 합격생을 대상으로 한 인과관계, 비교 등이 있다면 공무원 취업 준비생들의 영어 학습 지도에 많은 도움이 될 것으로 사료된다.

공무원 취업 준비생들의 성취도에 미치는 강사의 요인들을 조사 비교하여 인과 관계를 밝혀보는 것도 공무원 취업 준비생들과 이들의 학습을 지도하는 강사에게는 의미 있는 연구가 될 수 있을 것이다. 강사의 신념체계나 학습동기부여 또는 학습전략의 사용이 공무원 취업 시험을 준비하는 학습자들의 영어 문법과 독해, 영작, 어휘 그리고 생활영어의 학업 성취도에 어떤 영향을 미치는지 그 차

이점을 알아보는 것도 공무원 취업 준비를 하는 수험생과 강사 모두에게 효과적인 제안이 될 수 있을 것이다.

5.5. 결론

본 연구를 통해서 공무원 취업 준비생들의 성별, 수준별, 공무원 취업 지원 직렬별로 영어 학습동기와 학습전략에 대해 알 수 있었다. 연구 결과에서 보았듯이 동기유발과 학습전략의 사용은 외국어 학습의 성취도에 영향을 준다. 그러므로 적절한 학습전략의 사용을 위해서는 학습자가 의식적으로 강한 학습동기를 형성하고 적절한 학습전략을 활용한다면 영어 학습의 효율성을 높일 수 있다. 이 연구가 가지는 의의는 연구의 대상자에 있어서 지금까지 없었던 공무원 취업 준비생을 연구대상으로 영어 학습동기와 학습전략 사용을 알아보았다는 점이다. 이를 통해 강사는 자신이 가르치는 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략을 더 잘 이해할 수 있었을 것이며, 또한 공무원 취업 준비생들을 지도하는데 효과적인 자료를 얻었을 것으로 사료된다. 공무원 취업 준비생들의 영어 학습동기와 학습전략사용에 관한 연구는 궁극적으로 학습자들의 효과적인 동기와 전략 사용으로 학습자들로 하여금 학습에 책임감을 높여 자율적인 학습자를 길러내고자 하는 것이다.

참고문헌

- 강혜영, 유현실. (2007) 한국폴리텍대 대학생의 자기조절학습 전략 활용에 관한 연구, *직업능력개발연구*, 10(1), 77-98.
- 김경자. (2011). 영어학습에 대한 신념체계와 영어성취도와의 구조모형. *영어교육*, 16(2), 25-47.
- 김영숙. (1996). 교양영어 교육에 대한 대학생들의 의식에 관한 연구; 학습동기, 요구, 기대를 중심으로. *응용언어학*, 11(1), 73-98.
- 김태영. (2012). 한국 초·중등학생들의 영어 학습동기 및 제 2언어 자아 분석: 정성적 인터뷰 접근법. *영어학*, 12(1), 67-99.
- 김태영, 김은주, 김혜영. (2011). 온-오프라인 결합 교양영어 수강 학생들의 학습 동기 유형과 변화. *현대영어교육*, 12(1), 126-156.
- 김해동. (2003). 대학생과 고교생의 영어 학습 동기와 학습전략 변화비교. *응용언어학*, 19(1), 189-212.
- 나경희. (2011). 영어 집중 캠프에 참여한 대학생들의 영어 학습동기와 영어 성취도의 상관관계 분석, *영어영문학연구*, 53(1), 159-177.
- 나은진. (2003). 중학생들의 영어 숙달도와 동기 및 사회적 거리와의 상관관계. *영어교육연구*, 15(3), 223-251.
- 박기표. (1998). 언어 학습자가 사용하는 책략들: 부산 수산대학교 학생들을 중심으로. *영어어문교육*, 1, 23-53.
- 박윤주. (2011). 영어학습을 통한 학습자 자율성과 정체성 고찰. *통합인문학연구*, 3(1), 197-219.
- 박정숙. (1998). 영어회화수업에서 불안심리와 학습동기가 의사소통능력에 미치는 영향에 관한 연구. *영어교육*, 53(1), 73-102.
- 박혜숙. (2006). 동기와 언어불안감이 영어 말하기능력에 미치는 영향. *외국어교육*, 13(4), 219-241.
- 배두분. (1997). *영어교육론*. 서울: 한신문화사
- 서희진. (2010). 온라인 학습 환경에서 대학생의 학습양식과 성별이 자기조절 학습전략 및 학습결과에 미치는 영향. *교육정보미디어연구*, 16(3), 433-457.

- 성현숙, 김언주, (2003). 성인학습자 집단간의 자기조절학습전략 사용, 동기의 차이와 학업성취와의 관계. *교육심리학회*, 17(1), 333-354.
- 송고은. (2013). 영어학습전략과 신념이 수행능력이 미치는 상관관계 분석-영어 전공과 타전공대학생의 비교를 중심으로. *교양교육연구*, 7(2), 491-519.
- 송석요. (2002). 영어회화 학습자가 사용하는 학습전략에 관한 연구. *영어영문학연구*, 44(4), 115-139.
- 신명희, 김광환. (2012). 영어 학습자의 학습동기에 영향을 미치는 요인. *디지털정책연구*, 10(9), 443-448.
- 양명희, 정윤선. (2010). 완벽주의와 난관주의가 학습동기와 학습전략에 미치는 영향, *한국교육학연구*, 48(3), 45-72.
- 양진숙. (2013). 영어회화전문강사가 중학생의 제 2언어 자아 및 동기에 미치는 영향 연구: 구조방직식 접근. *현대영어교육*, 14(2), 291-311.
- 위혜정, 조정순. (2010). 학습동기, 학습전략, 학업성취도의 관계: 한국 고등학교 영어 학습자의 경우. *영어학*, 10(4), 807-838.
- 오준일. (1992). 한국 대학생들이 EFL로 사용하는 학습전략. *한국 언어교육*, 1, 23-53.
- 오준일. (1996). 태도와 성별이 영어 학습전략 사용에 미치는 영향. *영어교육*, 51(2), 35-54.
- 오희정. (2013). 자기효능감이 어휘학습전략 사용과 성취도에 미치는 영향. *현대교육*, 14(1), 153-176.
- 이연실, 안경자. (2013). 한국 초등학생의 영어 학습 동기와 영어 학업 성취도: 제 2자아, 국제적인 자세, 가족의 지지도 효과. *현대영어교육*, 12(1), 127-152.
- 이옥주. (1999). *영어 학습동기, 학습전략 사용 및 학업성적간의 관계*. 박사학위논문. 계명대학교.
- 이일연. (2002). 동기와 전략으로 본 영어 학습자들의 성향분석. *영어어문교육*, 8(2), 151-174.
- 이효웅. (1994). 외국어 학습전략에 관한 연구: 중. 고. 대학생을 중심으로. *영어교육*, 48, 51-59.

- 이효웅. (1996). 한국 중·고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미치는 영향, *영어교육*, 51(2), 3-34.
- 이효웅. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략의 상관관계. *영어교육연구*, 14 (1), 189-212.
- 임미란. (2001). 외국어 학습전략과 영어 숙달도와의 관계 연구. *인문학연구*, 26, 157-194.
- 임정완. (2006). 대학 교양영어 교육의 과목 개선을 위한 학습자 요구 분석. *현대 영어 교육*, 7(2), 130-149.
- 장신재, 황병희. (2004). EFL 교실에서 학습동기를 부여하기 위한 영어 학습동기 저해요인 분석. *교육연구논총*, 21, 163-191.
- 정남숙. (2004). 국제이메일 교류가 학습동기에 미치는 영향. *영어학*, 4(4), 615-639.
- 정미선. (2007). 자기 조절학습 프로그램이 과학 탐구능력, 학업성취도, 과학적 태도 및 탐구동기에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 박사학위 논문.
- 정병삼. (2011). 영어학습전략과 자기효능감이 대학생 토익성적 변화에 미치는 중 단적 효과. *교육평가연구*, 24(2), 377-399.
- 정혜진. (2006). 영어 듣기 숙달도와 듣기 전략 사용에 관한 연구. *영어교육연구*, 18(3), 253-277.
- 주영주, 이정원, 조선유. (2012). 사이버대학생들의 학업스트레스와 성취도 관계에서 학업적 자기효능감, 과제가치의 조절, *평생학습사회*, 8(1), 73-82.
- 한순미. (2004). 학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계, *교육심리연구*, 18(1), 329-350.
- 황정희. (2013). 대학 교양영어 수강자들의 영어 학습동기와 동기변화에 관한 사례연구. *한국영어교육*, 12(1), 97-121.
- 현태덕. (2011). 영어학습목표 달성을 위한 학습 활동지 개발. *현대영어교육*, 12(1), 244-268.
- Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*, 478-487.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goal in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review, 64*(6), 359-372.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology, 41*(3), 586-598.
- Banya, K., & Cheng, M. H. (1997) *Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cross cultural settings*. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Orlando: FL.
- Bardwick, J. (1971). *Psychology of women: A study of bicultural conflicts*. New York: Harper & Row.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Modern Language Journal, 28*(1) 69-83.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. (3rd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). White Plains: Pearson Longman.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied*

Linguistics, 1. 1-47.

- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Dailey, A. (2009). Key motivational factors and how teachers can encourage motivation in their students. Retrieved March 6, 2015, from the World wide Web: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/DailySLAKeyMotivationalFactorsandHowTeachers.pdf>.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults orientation toward control versus autonomy with children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34, 80-96.
- Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). Prediction of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Crosscultural Perspectives* (pp. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, E. L. (1975). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1990a). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.

- Dörnyei, Z. (1990b). *Analysis of motivation components in foreign language learning*. Paper presented at the 9th World Congress of Applied Linguistics. Thessaloniki-Halkidiki, Greece. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 323 810).
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Toward a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies framework for foreign language classrooms*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectation and student motivation. In J. Dusek(ed.), *Teacher expectancies*(pp. 185-226). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1995). Age and

- gender difference in children's achievement self-percept elementary school years. *Child Development*, 64(5), 830-847.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1991). *Affective survey*. Unpublished manuscript. Arlington, VA: Foreign Service Institute.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern language journal*, 79, 67-89.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive analysis. *Modern Language Journal*, 70(1), 28-35.
- Ferguson, E. D., & Wee, B. E. F. (2000). *Motivation: A biosocial and cognitive intergration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold Publisher.
- Gardner, R. C. (1994). On motivation, research agenda, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359-368
- Gardner, R. C., & Glikson, L. (1982). On Gardner on affect: A discussion of validity as it relates to the Attitude/Motivation Test Battery. *Language Learning*, 32, 191-200.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivation variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA; Newbury House.
- Gillian, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory of women's*

- development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grainger, P. R. (1997). Language-learning strategies for learner of Japanese: Investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30, 378-386.
- Green, J. M. (1991). *Language learning strategies of Puerto Rican university students*. Paper Presented at the Annual Meeting of Puerto Rico TESOL, San Juan, PR.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Ham, S. (2002). The self-efficacy model of language learning strategy and EFL reading achievement. *English Teaching*, 57(1), 111-130.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Hwang, J. B. (2002). The role of anxiety and motivation in Korean EF learners' acquisition of content knowledge. *Foreign Languages Education*, 9(3), 1-22.
- Kang, D.-H. (2000). Motivation is Such a Complex Process, *English Teaching* 55(3), 3-39.

- Kang, D.-H. (2001). Foreign language learning (EFL) Motivation Revisited: A Longitudinal study, *Foreign language education* 8(2), 223-244.
- Kang, D.-H. (2010). A Study on process-oriented L2 Motivation in Korean college classrooms, *Foreign language education* 17(1), 79-107.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Kim, K.-J. (2004). A structural model for English achievement based on motivation, gender, and academic majors. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 59-80.
- Kim, K.-J. (2006a). The English about language learning of Korean college students and their teachers of English. *English Language & Literature Teaching*, 12(3), 1-24.
- Kim, K.-J. (2006b). Language learning beliefs in relation to English proficiency: A Korean sample. *English Teaching*, 61(4), 27-50.
- Kim, S. (2011). Exploring native speaker teacher' beliefs about learning and teaching, English. *English Teaching*, 66(2), 123-148.
- Kim, T.-H. (2012). The Role of Interest and Self-efficacy in English achievement among Korea Youth. *Journal of Future Oriented Youth Society*, 91(1), 47-68.
- Lambert, W. E. (1965). *Foreign English as a second language*. New York: McGraw-Hill co.
- Lee, K-R., & Oxford, R. L. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *The Asian EFL Journal*, 10, 7-32.
- Lens, W., & DeCruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Lepper, M. R., & Cordova D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 187-207.
- Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic

- motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27(2), 185-195.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 252-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. *Research in Education Series*, 7. The Ontario Insitute for Studies in Education.
- Naiman, N., Frohlich, M., & Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6, 58-75.
- Mansnerus, L. (1989). SAT separates girls from boys. *New York Times*, 4A, 27-28.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Margolish, D. P. (2000). A learning strategies approach to English acquisition in Korea. Proceedings of YETA Autumn Conference (pp. 6-12). Busan, Korea.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Meece, J., Blumemfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom actives. *Journal of Educational*

- Psychology*, 80, 514-523.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attribution and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Noels, K. A., Pellertier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Nyikos, M. (1990) Sex-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *Modern Language Journal*, 74(3), 273-287.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: New Bury House.
- Oxford, R. L. (1992). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 1-13.
- Oxford, R. L. (1993a). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *Tesol Journal*, 2, 18-22.
- Oxford, R. L. (1993b). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E., (1993). Second language research on individual difference. In W. Grabe (Ed.), Issues in second language teaching and learning, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13,

188-205.

- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretation from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77, 11-22.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., & Ehrman, M. (1988). Vive la difference: Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21, 321-329.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In Rebecca Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 71-80). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation, *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Park, G. P. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 1-20.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Phillips, V. (1991). A Look at learner strategy use and ESL proficiency. *CATESOL Journal*, 4(1), 57-67.
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. S. Stark & L. Mets (eds.), *Improving teaching and learning through research* (pp. 65-77). San Francisco: Jossey-Bass.

- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (eds.), *Advances in motivation and achievement*: Vol. 6, *Motivation enhancing environments*(pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Politzer, R. L. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition, 6*(1), 54-65.
- Politzer, R. L., & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relation to gain in linguistic and communicative competences. *TESOL Quarterly, 19*(4), 103-124.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning, 30*, 289-316.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly, 9*(1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, reach history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (p.p. 15-30). Englishwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*: Boston: Heinle & Heinle.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Class definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*, 54-67.

- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools, 22*, 208-223.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.
- Seliger, H. W. (1983). The language learner as linguist: Of metaphors and realities, *Applied Linguistics, 4*(3), 179-191.
- Snow, R, E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework of research in individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences* (pp.13-59). New York: Freeman.
- Snow, R, E. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language(3rd)*. Boston: Heinle & Heinle.
- Snow, R, E., & Swanson, J. (1992). Instructional Psychology: Aptitude, adaption, and assessments. *Annual Review of Psychology, 43*(1), 583-626.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner. *The Canadian Modern Language Review, 31*(4), 304-318.
- Taguchi, T., Magid, M, & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* Britsol, UK: Multilingual Matters.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage, *Language Learning, 30*(2), 417-429.
- Truitt, S. (1995). Beliefs about language learning: A study of Korean

- university students learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2, 1-14.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-617.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, 311-333.
- Weinstein, C. F., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching*. (3rd Ed.). New York: Macmillan.
- Wenden, A. L. (1985). Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19(5), 1-7.
- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden, and J. Rubin, (Ed.), *Learner strategies in language learning*(pp.3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interaction with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Kitsanta, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397.

부 록

공무원 영어 학습 동기. 학습전략 설문지

이 설문지는 공무원 시험을 준비하는 수험생들이 영어를 학습할 때 갖는 학습동기와 학습전략을 알아보기 위한 것입니다. 각 문항에 대한 정답이 있는 것이 아니므로 각 문항을 읽고 그 문항의 내용이 평소 자신의 생각과 행동에 일치하는 정도에 따라 1부터 5 가운데 하나를 선택하시면 됩니다.

1. 전혀 그렇지 않다.
2. 대체로 그렇지 않다.
3. 약간 그런 편이다.
4. 대체로 그렇다.
5. 매우 그렇다

이 설문의 조사는 공무원 시험 준비생들의 영어 교육 방법을 개선하기 위한 연구 자료를 수집하는데 그 목적이 있습니다. 이 설문의 결과는 연구 목적 이외에는 절대로 사용되지 않습니다. 따라서 모든 문항에 성실히 답변해 주시기를 부탁드립니다. 여러분의 성실한 답변에 감사드립니다.

부록 1. 학습자 개별사항

* 해당하는 번호에 √ 표를 해주시기 바랍니다.

1. 성별 ① 남 ② 여
2. 연령 ① 20대 ② 30대 ③ 40대 ④ 50대 이상
3. 학력 ① 고졸 ② 대학재학 중 ③ 대졸 ④ 대학원 졸
4. 지금까지 시험 준비기간은 얼마나 됩니까?
① 6개월 정도 ② 1년 정도 ③ 1년 6개월 정도 ④ 2년 정도 ⑤ 2년 이상
5. 개별적인 평균 영어 학습시간(정규수업 제외)
① 일주일에 2시간미만 ② 일주일에 2~5시간 정도 ③ 매일1시간 정도
④ 매일 2시간 정도 ⑤ 불규칙적으로 학습의욕을 느낄 때마다
6. 무슨 계열을 전공하셨습니다?
① 인문과학 ② 사회과학 ③ 자연과학 ④ 법정(법학/행정) ⑤ 이공계
⑥ 경상계 ⑥ 보건계열 ⑦ 체육계열 ⑧ 기타
7. 공무원 시험에 어떤 직렬을 응시하고자 합니까?
① 일반 행정직 ② 경찰직 ③ 소방직 ④ 교육 행정직 ⑤ 사회 복지직
⑥ 법원·검찰직 ⑦ 세무직 ⑧ 기타
8. 최근 모의고사에서 얻은 본인의 영어 점수는? ()점
9. 공무원 영어 역역 중 가장 많은 시간을 들여 공부해야 할 영역은?
① 독해 ② 어휘 ③ 문법 ④ 영작 ⑤ 생활영어
10. 공무원 영어 학습전략이 가장 필요하다고 생각되는 영역은?
① 독해 ② 어휘 ③ 문법 ④ 영작 ⑤ 생활영어

11. 출제된 문제에서 얻은 생활영어 점수는? (1문제당 5점)

- ① 10점 ② 5점 ③ 기타

부록 2. 영어 학습 동기 설문지

다음 각 문항을 읽고 그 문항의 내용이 평소 자신의 생각과 행동에 일치하는 정도에 따라 1부터 5 가운데 하나를 선택하시면 됩니다.

1. 전혀 그렇지 않다.
2. 대체로 그렇지 않다.
3. 약간 그런 편이다.
4. 대체로 그렇다.
5. 매우 그렇다.

1. 선택한 강좌에서 배운 것을 다른 수업시간에서 사용할 수 있으리라 생각한다. ()
2. 시험을 볼 때, 심장 박동이 빨라지는 것을 느낀다. ()
3. 좋은 점수를 보장하지 않더라도 배울 것이 있는 수업을 선택한다. ()
4. 수업의 난이도, 교수, 나의 능력 등을 고려해볼 때 택한 강좌에서 잘할 것이라고 생각한다. ()
5. 지금 나에게 가장 중요한 것은 전체 점수를 향상 시키는 것이고 어떤 수업을 선택하는 주된 이유는 좋은 점수를 받기 위한 것이다. ()
6. 선택한 강좌에서 배운 공부를 마스터 할 수 있다고 생각한다. ()
7. 선택한 강좌에서 학습 자료를 학습하는 것이 유용하다고 생각한다. ()
8. 선택한 강좌에서 다루는 주제를 좋아한다. ()
9. 어떤 학습 자료를 이해하지 못한다면 충분히 노력하지 않았기 때문이다. ()
10. 시험 보는 중에도 나쁜 결과가 나올 것에 대해 걱정한다. ()
11. 시험 보는 중에 내가 답할 수 없었던 시험 문항에 대해 생각한다. ()
12. 배우기 어려워도 나의 호기심을 자극하는 학습 자료를 선호한다. ()
13. 선택한 강좌에서 제시되는 가장 어려운 학습 자료도 이해할 수 있다고 확신한다. ()
14. 나의 능력을 가족, 친구, 동료, 다른 사람들에게 보여주는 것이 중요하기 때문에 선택한 강좌에서 잘하고 싶다. ()

15. 선택한 강좌의 학습 자료에서 무엇인가 새로운 것을 학습하는 것이 중요하다. ()

다음 각 문항을 읽고 그 문항의 내용이 평소 자신의 생각과 행동에 일치하는 정도에 따라 1부터 5 가운데 하나를 선택하시면 됩니다.

1. 전혀 그렇지 않다.
2. 대체로 그렇지 않다.
3. 약간 그런 편이다.
4. 대체로 그렇다.
5. 매우 그렇다.

16. 선택한 강좌의 주제를 이해하는 것이 내게는 매우 중요하다. ()
17. 선택한 강좌에서 잘 할 것이라고 기대한다. ()
18. 충분히 노력하면 대부분의 학습 자료를 이해할 것이다. ()
19. 할 수 있다면, 나는 다른 수험생들보다 좋은 성적을 받고 싶다. ()
20. 선택한 강좌에서 배운 기본적인 개념을 이해할 수 있다고 확신한다. ()
21. 선택한 강좌에서 교수님이 제시한 가장 복잡한 자료도 이해할 수 있다고 확신한다. ()
22. 선택한 강좌에서 과제와 시험을 훌륭히 수행할 수 있다고 확신한다. ()
23. 적절한 방법으로 학습한다면 어떤 학습 자료라도 효과적으로 학습할 수 있을 것이다. ()
24. 시험을 보는 중에 나는 다른 수험생과 비교해서 내가 얼마나 시험을 못 볼지에 대해 생각한다. ()
25. 시험 볼 때 불안하고 초조하다. ()
26. 어떤 학습 자료를 제대로 학습하지 못한다면 나에게 잘못이 있는 것이다. ()
27. 선택한 강좌의 내용이 매우 흥미롭다. ()
28. 나는 새로운 것을 학습할 수 있는 도전적인 수업을 선호한다. ()
29. 나는 수업 내용을 철저히 이해할 때 가장 만족스럽다. ()
30. 선택한 강좌에서 좋은 성적을 받을 것이라 믿는다. ()

31. 신청한 수업에서 좋은 성적을 얻는 것이 지금 나에게 가장 중요한 일이다. ()

부록 3. 영어 학습 전략 설문지(Oxford, 1990)

다음 각 문항을 읽고 그 문항의 내용이 평소 자신의 생각과 행동에 일치하는 정도에 따라 1부터 5 가운데 하나를 선택하시면 됩니다.

1. 전혀 그렇지 않다.
2. 대체로 그렇지 않다.
3. 약간 그런 편이다.
4. 대체로 그렇다.
5. 매우 그렇다.

Part A

1. 내가 영어에 대해 이미 알고 있는 것과 새로 배운 것을 연관시킨다. ()
2. 기억하기 쉽도록 새로 나온 영어 어휘를 문장으로 기억한다. ()
3. 새로운 어휘를 사용할 수 있는 상황을 마음속에 그리면서 기억한다. ()
4. 학습한 내용을 복습한다. ()
5. 새로운 내용을 실생활에서 사용해 보려고 노력한다. ()

Part B

6. 새로운 표현을 몇 번씩 말하거나 써본다. ()
7. 영어 발음을 연습한다. ()
8. 알고 있는 단어를 여러 가지 다른 방식으로 사용해 본다. ()
9. 대화를 영어로 시작해 본다. ()
10. 영어 TV를 시청하거나 영어로 나오는 영화를 보러간다. ()
11. 여가 시간에 영어로 써 있는 책을 읽는다. ()
12. 노트, 메모, 편지, 보고서 등을 영어로 쓴다. ()

Part C

13. 친숙하지 않은 단어는 추측을 통해 이해한다. ()
14. 영어로 대화를 하다가 적절한 단어가 생각나지 않으면 몸짓을 사용한다.

- ()
15. 읽기 활동을 할 때 모르는 단어가 나와도 사전을 참고하지 않고 이해하려 한다. ()
16. 적절한 영어 단어가 떠오르지 않을 경우 의미가 통하는 말을 만들어 낸다. ()

다음 각 문항을 읽고 그 문항의 내용이 평소 자신의 생각과 행동에 일치하는 정도에 따라 1부터 5 가운데 하나를 선택하시면 됩니다.

1. 전혀 그렇지 않다.
2. 대체로 그렇지 않다.
3. 약간 그런 편이다.
4. 대체로 그렇다.
5. 매우 그렇다.

Part D

17. 배운 영어를 활용하기 위해 가능한 많은 방법을 생각해 본다. ()
18. 실수를 하게 되면 스스로 잘 알아채는 편이며 그 실수를 발전의 기회로 삼는다. ()
19. 다른 사람이 영어로 말할 때 주의를 기울여 듣는다. ()
20. 영어로 대화를 나눌 수 있는 대상을 찾으려 노력한다. ()
21. 가급적 영어를 많이 읽을 수 있는 기회를 만들려고 노력한다. ()
22. 영어 실력을 향상시키기 위한 뚜렷한 목표를 가지고 있다. ()

Part E

23. 영어를 사용하는 것이 두려울 때마다 마음을 느긋하게 가지려고 애쓴다. ()
24. 영어로 말할 때 틀릴까봐 두렵더라도 영어로 말해 보려고 애쓴다. ()
25. 영어를 잘 했다고 생각하면 자기보상 활동을 한다. ()
26. 영어를 배우거나 사용하면서 느낀 여러 가지 감정을 일기에 적어둔다. ()

Part F

- 27. 다른 학생들과 영어 사용하는 연습을 한다. ()
- 28. 영어권 문화를 배우려고 노력한다. ()
- 29. 상대방의 영어를 이해하지 못할 경우, 천천히 또는 다시 말해 달라고 요청한다. ()
- 30. 영어로 말할 때 잘못이 있으면 원어민에게 고쳐달라고 요청한다. ()
- 31. 영어를 잘하는 사람으로부터 도움을 요청한다. ()