영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

자기결정성동기가 한국 고등학생의 영어 문법 지식 습득에 미치는 영향*

김 정 은
(전북대학교)

Kim, Jeong-eun (2018). Who are more successful in learning English grammar: A self-determination theory perspective. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 41-64.

Using Deci and Ryan's (1980, 2000) Self-Determination Theory (SDT), the present study investigated relationships between the learning motivation and development of English grammar knowledge of the Korean high school students. A total of 187 students attending high schools in Gyeonggi Province participated in this research. They completed an English grammar test, measuring English grammar knowledge, and an Academic Self-Regulated Questionnaire, assessing students' self-determination in motivation for learning. The data were analyzed using relevant statistical methods, such as independent samples *t*-test, correlation, and partial binary logistic regression. The results found that (1) the students with higher scores on the grammar test exhibited significantly higher self-determination in learning than those who gained lower scores on the grammar test; (2) the students' grammar test scores showed positive association to the degree of self-determination; and (3) students' self-determination showed significant effects to the English grammar knowledge. The results are further discussed within the context of current educational curriculum of English for secondary schools, and pedagogical implications are provided.

[self-determination theory/motivation/English grammar/secondary schools, 자기결정성이론/동기/영어 문법/중등학교]

I. 서론

2018학년도를 기점으로 현재 고등학교 1학년 학생들에게 적용되고 있는 2015년도 개정 영어 교육과정은 효과적인 영어 의사소통 능력을 핵심 역량의

*이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5A8021801).
이 논문은 2018년도 전북대학교 연구기반 조성비 지원에 의하여 연구되었음.

하나로서 다루고 있다(교육부, 2015). 이러한 흐름 속에서 현 영어과 교육과정은 정확한 문법 사용(accuracy) 및 명시적인 문법 교육에 대한 지침을 많은 부분 축소하였다. 대신 영어 문법은 학습 활동 중 맥락화된 상태에서 자연스럽게 비의도적(incidental)이면서도 귀납적(inductive)으로 학습되어야 할 것으로 제시된다. 따라서 현 영어과 교육과정에는 각 학년별로 성취해야 할 문법 요소나 문법과 관련한 학습 목표 대신 학생들이 습득해야 할 기능별 언어 형식이 마련되어 있다.

제2언어 습득 및 교육 분야의 학자들은 외국어란 정확하게 아는 것(knowing)보다 적절하게 사용하는 것(using)이 더욱 중요하다는 것에 동의(Larsen-Freeman & Anderson, 2011)한다. 그러나 과연 명시적이며 의도적인 문법 학습이 수업 중 반드시 지양되어야 할 것인가에 대해서는 아직도 많은 부분 논의가 진행 중이다. 예컨대, 제2언어습득계의 일부 학자들은 명시적 문법 지식은 암시적 문법 지식 습득을 더욱 촉진시키므로 수업 중 완벽하게 지양해야 할 요소가 아니라고 주장한다(Ellis, 1993). 다른 학자들은 명시적 지식은 꾸준한 연습(practice)을 통해 암시적 지식으로 전환(convert)될 수 있으므로 명시적 지식이 암시적 지식 형성을 필연적으로 방해하는 것은 아니라고 주장한다(DeKeyser, 1998; Sharwood Smith, 1994). 또한 최근 미국 및 한국에서 이루어지 일련의 연구들은 의사소통 중심의 교육적 흐름에도 불구하고 학생들의 정확한 언어 사용 및 정확한 문법 지식 습득에 대한 요구는 여전히 낮지 않으며, 따라서 이를 충족시켜 줄 적절한 문법 교육이 필요하다고 주장한다(강동호, 2016, 2017, 2018; Incecay & Dollar, 2011; Peacock, 1998, 2001).

현재의 영어과 교육과정은 문법 학습에 대한 체계적인 지침이나 로드맵을 제시하지 않는다. 따라서 공교육 제도 아래에서의 영어 문법은 일부 학생들에게는 여전히 난이도 높은 과제로 인식되는 반면 학교에서 효과적으로 해결이 가능하지 않은 과제로 여겨질 수 있다. 따라서 학습 동기를 가진 학생들의 경우, 본인의 학습 요구 충족을 위해 문법 학습을 위한 추가적인 학습 방안을 모색할 수 있다.

학습 동기, 그 중에서도 자기결정성 이론(self-determination theory)(Deci & Ryan, 1980, 2000)에 근거한 학습 동기는 최근 학계로부터 큰 관심을 받고 있다. Deci & Ryan에 따르면, 자기결정의 정도에 따라 학습 동기는 내재성이 강한 동기와 외재성이 강한 동기의 연속선에서 분류될 수 있으며, 이러한 동기는 학습자들에게 “왜” 그것을 하고 있는지에 대한 이유를 제공한다. 일반적으로 동기에 내재한 자기결정성의 정도와 학업성취도의 관계를 살펴본 연구들은 자기결정성이 높은 수준의 학습 동기와 성공적인 학업성취도 간의 정적인 상관관계를 보고하였다(Turner, Chandler & Heffer, 2009; Zimmerman, 2000; 김누리, 박현린, 2017; 백병부, 김정숙, 2009; 신이나, 손원숙, 2015; 조현철, 2011).

영어 문법은 난이도가 낮지 않은 학습 과제 중의 하나이다. 따라서 현재의 중등학교 영어 교육과정의 성격을 고려할 때, 영어 문법 학습이란 학습자들

의 다양한 개인차 변인 중에서도 학습 동기에 의해 영향을 받을 수 있는 가능성이 있다. 영어 교육 관련 연구 중 자기결정성이 높은 동기 요소는 중등학교 학습자의 효과적인 영어 듣기(우현진, 2007), 영어 학습에 대한 몰입감 및 영어 학습에 대한 흥미(박경숙, 오인수, 2016) 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 자기결정성에 입각한 동기 이론을 영어 문법 학습에 도입하여 검토한 연구는 거의 없다. 이러한 학문적 간극에 착안하여 본 연구는 학습 동기, 그 중에서도 자기결정성 이론에 입각한 학습 동기가 한국 고등학생의 문법 학습에 미치는 영향을 살펴보았다.

II. 이론적 배경

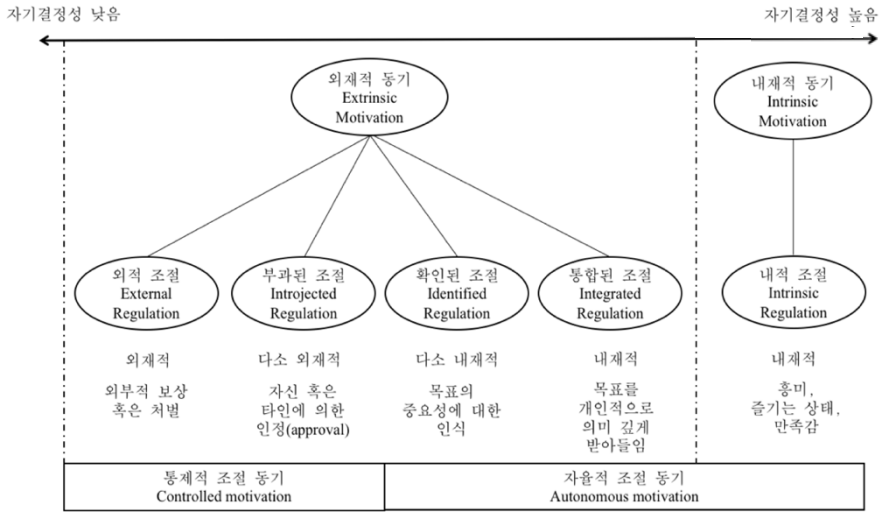
1. 자기결정성에 입각한 학습 동기

종래의 연구에서 광범위하게 활용되던 학습 동기 이론인 Gardner & Lambert(1972)의 도구적 동기(instrumental motivation)-통합적 동기(integrative motivation)나 Kohn(1990)의 외재적 동기(extrinsic motivation)-내재적 동기(intrinsic motivation) 등은 다소 역동적일 수 있는 학습 동기의 역학을 이분법적인 분류를 통해 지나치게 단순화한다는 점에서 한계가 지적된 바 있다(Deci & Ryan). 이에 Deci & Ryan(1980, 2000)은 자기결정성이론(Self-determination Theory: SDT)에서 동기의 형성 과정을 단계별로 설명하였으며, 행동의 이유와 목표에 따라 각 동기를 다양한 유형으로 구분하였다. 과거의 학습 동기 이론들이 학습 동기가 어디로부터 근거하는가(학습자 내부 혹은 외부적 환경)에 따라 구분하여 설명하였다면, 자기결정성이론은 외재적 동기와 내재적 동기를 하나의 연속선에 두고, 행동에 대한 자율성(autonomy) 정도에 의거하여 동기를 설명한다(그림 1). 즉, 내재적 동기와 외재적 동기는 서로 분절적(discrete)인 개념이 아닌 연속선상에 존재하는 개념으로서 자기결정의 정도에서 그 차이가 나타난다.

Deci & Ryan은 자기결정성에 따라 동기 체계를 크게 내재적 동기(intrinsic motivation), 외재적 동기(extrinsic motivation), 무동기(amotivation)의 세 가지로 분류한다. 내재적 동기란 본인의 만족과 즐거움 때문에 활동에 참여하게 될 때를 의미한다. 내재적 동기가 충만한 학습자의 경우, 활동 참여는 전적으로 자발적이다. 따라서 이러한 학습자는 자율적(autonomous)이며 자기결정성(self-determined)이 충만하다고 여겨진다. 반대로 외재적 동기에 의한 학습 참여는 학습이 주는 도구적(instrumental) 요인에서 기인한다. SDT에서 이러한 외재적 동기는 자기결정성 정도에 따라 또 다시 네 개의 항목으로 나뉘게 되는데, 이들은 자기결정성이 다소 낮은 상태, 즉 주변 환경에서 기인하는 통제적 조절 동기(controlled motivation)에 의존하게 되는 외적 조절(extrinsic regulation) 및

부과된 조절(introjected regulation)과, 자기결정성이 다소 높은 상태, 즉 자율적 조절 동기(autonomous motivation)에 의존하게 되는 확인된 조절(identified regulation)과 통합된 조절(integrated regulation)으로 분류된다.

그림 1
자기결정성동기 (Deci & Ryan, 2000)



외적 조절의 경우, 그림 1과 같이 외재적 동기 중에서도 자기결정성이 가장 낮으며, 통합된 조절의 경우, 외재적 동기 중에서도 자기결정성에 의한 동기 부여가 가장 높다. 외적 조절로 갈수록 학습자들이 외부적 환경에 많이 의존하고, 통합된 조절로 갈수록 학습에 대한 동기가 본인의 선택과 자율 의지에 기반한다. 통제적 조절 동기를 학습 상황에 적용해본다면, 외적 조절에 기반한 동기는 주어진 학업을 하거나 하지 않았을 때 받게 되는 상이나 벌 때문에 학습을 하게 되는 경우를 말한다. 이는 외부 환경에 대한 의존도가 매우 큰 상태이므로 자기결정성이 거의 없는 동기를 나타낸다. 부과된 조절의 경우, 학습자들이 학업 성취 정도에 대한 평가(시험 등)나 사회적 기대(성공) 등에 민감한 반면 평가 본연의 의미에 대해서는 무지하므로 맹목적으로 학습하는 경우를 말한다. 따라서 주어진 평가에서 높은 점수를 획득하는 것은 학생 개인에게는 매우 높은 만족감 및 성공감을 줄 수 있으나 낮은 점수를 획득할 때는 심한 패배감과 자기 비난을 경험할 수 있다. 학생 스스로가 학업에 대한 결정을 내린다는 점에서 앞선 외적 조절보다는 높은 수준의 자기결정성을 포함하지만, 학업 본연의 의미와 배움에 대한 진정성 있는 태도는 깨우치지 못한 상태로 점수나 평가 자체에만 집착을 하고 있는 상태이므로 자율적 조절 동기가 아닌 통제적 조절 동기로 분류된다.

반면 자율적 조절 동기는 확인된 조절과 통합된 조절 두 가지로 나뉜다. 이 두 조절에 의한 동기는 학습자가 학습의 의미와 필요성을 어느 정도 진정성있게 받아들이고 내재화(internalization)한 상태를 의미한다. 확인된 조절은 학습자들이 학습의 목표를 확인하고 인식하고 있는 상태를 말한다. 확인된 조절의 경우, 학습자가 자신의 삶에서 학업이 필요한 이유를 깨닫고, 학습에 대한 책임감을 느낀다. 따라서 이전의 두 단계보다 학업 동기의 자기결정성이 훨씬 높은 상태이다. 가장 높은 자기결정성을 보유한 외재적 동기는 통합된 조절이다. 통합된 조절 수준에서 학습 동기를 발현하는 학생들의 경우, 학업을 자아를 형성하는 일부분으로 기꺼이 받아들이며, 학습의 가치와 필요성에 대해서 전적으로 이해한다. 따라서 이 단계에서 학습자들은 공부 자체를 자신 스스로와 동일시하고, 자아의 정체성을 실현하는 일환으로서 학업을 수행하게 된다. 통합된 조절의 경우, 내재적 동기(내적 조절)와 완벽하게 분리하여 개념화하기 어려운 점이 있는데, 이들 학습자의 경우 모두 학습에 대한 전적인 책임감과 자율성 및 소유 의식(ownership)을 어느 정도 보유하고 있기 때문이다.

자기결정성에 기반한 학습 동기는 성공적인 학습자의 정의적 특성을 좀 더 체계적으로 연구할 수 있는 발판을 마련하였다. 실제 국내외의 다양한 연구에서 학업적 자기결정성은 성공적인 학습에 영향을 미치는 주요 변인으로 다루어졌다(Turner, Chandler & Heffer, 2009; Zimmerman, 2000; 김누리, 박현린, 2017; 백병부, 김정숙, 2009; 신이나, 손원숙, 2015; 조현철, 2011). 예컨대, Turner 외(2009)는 대학생들을 대상으로 자기결정성에서 비롯한 동기가 대학 학업성취도에 미치는 영향에 대하여 조사하였다. 자기결정성동기는 외적 조절, 내재화된 조절 및 무동기 정도를 측정하기 위한 28개의 설문 항목을 통하여 측정되었고, 각 학생들의 평균 평점(grade point average: GPA)이 학업성취도로 사용되었다. 상관분석 결과, 학생들의 평균 평점은 무동기와 유의미한 부적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 또한 회귀분석 결과, 학생들의 내재적 동기 요인이 학생들의 평균 평점에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 외재적 동기 요인의 경우, 학생들의 평균 평점과 유의미한 관계를 보이지 않았다. 최근 국내에서도 자기결정성과 학업성취도 간의 관계를 규명하는 연구가 이루어졌다(김누리, 박현린, 2017). 이들은 초등학생(n=1,728)을 대상으로 자기결정성에서 비롯된 학습 동기와 학업성취도의 관계를 2년에 걸쳐 종단 연구하였다. 2년 동안의 학력 검사 점수가 학업성취도 변인으로 사용되었으며, 총 30개의 항목으로 이루어진 자기결정성 설문조사를 통해 학생들의 자기결정성 수치를 측정하였다. 상관분석 결과, 자기결정성동기의 하위 요소 중 4개의 요소(외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절 및 내재화된 조절)가 학생들의 학업성취도와 유의미한 양적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 반면 무동기의 경우, 학업성취도와 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 바탕으로 저자는 “학생들이 공부를 하는 의도가 결핍되면 학업 성

취도가 떨어지므로, 공부를 하는 목적에 대해서 학생들 스스로 고민하고 생각해 볼 필요성이 있음”(p. 450)을 주장하였다.

한국 사회의 영어 교육에서도 자기결정성은 학습자들의 성공적인 영어 습득에 영향을 미칠 수 있는 개인차 변인 중의 하나로 다루어졌다(김명숙, 2012; 박경숙, 오인수, 2016; 우현진, 2007). 우현진(2007)의 경우, 자기결정성이 한국 중학생들의 영어 듣기 전략 및 영어 듣기에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 이 연구에서 우현진(2007)은 자기결정성동기의 하위 요소 중 부과된 조절, 확인된 조절, 내재적 조절이 학생들의 인지적/상위인지적 듣기 전략 사용을 촉진시킨다는 것을 밝혔으며, 이들 전략은 학생들의 영어듣기 능숙도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 무동기의 경우, 듣기 전략에 부적 영향을 끼치는 것으로 나타났으며, 영어듣기 능숙도에 미치는 영향 또한 부정적이었다. 또한 김명숙(2012)은 초등학교 저학년부터 실시되는 조기 영어 공교육과 학생들의 자기결정성동기의 관계에 대해 연구한 바 있다. 이 연구에서 그는 조기 영어 공교육이 초등학생의 자기결정성동기 중 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절 및 내재화된 조절에 더욱 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 더 나아가 박경숙, 오인수(2016)는 중학생의 자기결정성동기가 영어 학습에 대한 몰입에 미치는 영향에 대하여 조사하였다. 구조방적식모델을 이용한 분석 결과, 이들은 자기결정성동기가 학생들의 학습몰입에 직접적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 예컨대, 외재적 동기의 경우, 학습 몰입에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 부과된 조절, 확인된 조절 및 내재화된 조절은 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 학생들의 영어 학습에 대한 몰입 향상을 위해서는 수업 중 교사들이 학생들의 내재적 학습 동기를 높여주어야 한다는 것을 제시하였다.

2. 중등학생의 영어 문법 학습

현 중등학교 영어과 교육과정(교육부, 2015)에 따르면 현재의 중등학교 영어 교육은 문법-번역식 교수법(grammar-translation method)이나 청화식 교수법(audiolingual method)에서 행해지던 형태 초점 교수법(focus-on-forms)보다는 의사소통 중심 교수법(communicative approach)의 방향을 지향하고 있다. 따라서 현행 영어 교육은 명시적인 문법 지식 형성보다는 영어 의사소통 역량, 즉 “일상 생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통 할 수 있는 역량”이자 “영어 이해 능력과 영어 표현 능력” 강화를 교육의 핵심으로 다루고 있다. 다시 말하여, 현 중등학교 영어 교육의 목표는 형태 중심의 정확한 영어 지식의 습득보다는 정확성은 좀 떨어지더라도 의미 중심의 유창한 의사소통 능력의 함양이라고 할 수 있다. 이러한 영향으로 교육부에서 고시하고 있는 영어 교과의 교수, 학습 및 평가에 따르면 문법은 명시적이며 의도적으로 가르쳐져야 할 대상이 아니며, 문법 요소는 또한 평가의 직접적인

대상이 될 수 없다(교육부, 2015, p. 37). 반면 교사는 학생들이 실생활과 밀접하게 맞닿은 과제(task)에 참여시킴으로써 맥락화 된 문법을 학습하도록 유도해야 하며, 연역적(deductive)인 문법 학습보다는 귀납적(inductive)인 방식으로 학생들이 문법 지식을 자연스럽게 도출 및 체득(internalization)할 수 있도록 지도해야 한다.

의사소통 중심의 문법 교육(focus on form in communicative approach)이 대두됨에 따라 명시적이고 의도적인 문법 교육 방식보다는 암시적이고 비의도적인 문법 교육 방식이 학습자들의 의사소통과 관련한 학습 요구를 충족시키고 실질적인 영어 의사소통 능력을 강화시킬 수 있는 이상적인 교수법으로 인식되고 있다(Long, 2014). 반면 이러한 교육적 흐름에도 불구하고 영어 교육 분야에서 행해진 일련의 연구들은 학습자들의 영어 문법 학습에 대한 학습 요구 역시 약하지만은 않다는 것을 보여준다(강동호, 2016, 2017, 2018; Kim, 2008; Schulz, 1996, 2001, Peacock, 1998, 2001; Loewen, Li, Fei, Thompson, Nakatsukasa, Ahn & Chen, 2009,). 예컨대, Loewen 외(2009)의 경우, 미국 대학에 재학 중인 영어 제2언어(English as a second language: ESL) 학습자와 영어 외국어(English as a foreign language: EFL) 학습자를 대상으로 문법 학습에 대한 견해를 조사하였다. 이 연구에서 ESL 학습자들은 영어 문법이 포괄하는 의사소통 기능을 더욱 중요하게 인식하는 반면 EFL 학습자들은 영어 문법의 정확한 사용과 오류 수정(error correction)에 대한 요구가 더욱 높은 것으로 나타났다. 또한 학생들은 영문법 학습에 대한 어려움과 지루함을 호소하였으나 문법 자체에 대한 중요성을 역시 공통적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 예시를 통한 문법 학습 및 게임이나 활동을 이용한 문법 교육 방식을 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것을 밝혔다. 종합적으로 Loewen 외(2009)의 결과는 교수법 방식을 떠나 학생들이 문법 학습 자체는 중요하다고 생각하고 있다는 것(특히 EFL 학생일수록)을 보여주며, 이는 학생들의 문법 학습에 대한 학습 요구가 결코 없는 것은 아니라는 것을 시사한다.

유사한 맥락에서 강동호(2016, 2017, 2018)는 국내 영어 수업 중 문법 교육에 대한 인식과 태도를 다양한 관점과 연구 방법을 통해 조사하였다. 예컨대, 강동호(2017)는 한국 중등학생(n=417)과 중등학교 영어 교사(n=55)의 영문법 학습에 대한 선호도, 정확한 영어 사용의 중요성 및 영문법 연습에 대한 인식의 차이에 대해 조사하였다. 우선 영문법 학습의 선호도에서는 중고등학생 그룹이 교사 그룹보다 선호가 높은 것으로 조사되었으며, 특히 고교 교사 그룹과 중학생 그룹 사이에서 선호도에 대한 유의미한 차이가 드러났다. 영어를 정확하게 쓰는 것에 대한 중요도에서는 중학생 그룹이 고등학생 그룹 및 고교 교사 그룹보다 정확도를 더욱 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 중학생 그룹은 문법 학습 방법에 있어서도 고등학생 그룹 및 교사 그룹보다 기계적 연습을 중요하게 생각하는 것으로 나타났으며, 영문법 발견 학습에 대해서는 어렵다고 느끼거나 다른 그룹에 비해 그 유용성을 더욱 낮게 체감하

고 있는 것으로 드러났다. 강동호(2018)에서는 학습자들이 특정한 오류 수정 법을 더욱 선호하는 이유가 잘 나타난다. 정성적 분석을 통해 나타난 결과에 따르면, 학생들은 영어 문법을 배울 때 “규칙을 발견하는 기쁨” 및 “무언가를 알게 되는 것 같은” 성취감,” “올바른 영어를 구사하는 것에 대한 매력,” “교양 있고 정확하게 말하고 싶은 욕망,” “효과적인 영어 독해” 등을 이유로 영어 문법을 유용하다고 인식하고 있는 것으로 밝혀졌다.

이와 같은 결과를 종합적으로 볼 때, 학생들의 영어 문법을 향한 학습 요구는 아직 유효한 것으로 보인다. 그러나 의미에 기반한 영어 교수법의 도입 이래로 각 학년 및 학생들의 수준별로 성취해야 할 문법 지식에 대한 구체적인 교수 요목은 부재한 상태이다. 명시적인 영어 문법에 대한 교수 요목 및 학습 목표에 대한 부재로 인해 학생들의 영어 문법 학습에 대한 책임은 공교육이 아닌 사교육 혹은 개인 학습으로 이양될 가능성이 있다. 공교육 체제 밖으로 벗어난 문법 학습 및 학습에 대한 성공 여부는 학습자들의 다양한 개인차 변인(individual differences), 예컨대, 학습적 자율성(autonomy)(Dixon, 2011; Slavin, 2011), 자기 조절 능력(self-regulation)(Cohen & Macaro, 2007: Zimmerman, 2000), 학습 전략(learning strategies)(Chamot, 2005; Dewaele, 2009; O’Mally & Chamot, 1990), 자기효용감(self-efficacy)(Rubio, 2007), 자기 결정성(self-determination)(Deci & Ryan, 1980, 2000) 등에 의해 영향을 받을 가능성이 더욱 크다. 더 나아가 의미적 맥락 속에서 이루어지는 귀납적 문법 학습(inductive learning)과 비의도적 문법 학습(incidental learning)은 연역적 문법 학습(deductive learning)과 의도적 문법 학습(intentional learning)보다 개인차의 영향을 더욱 많이 받을 수 있기 때문에 학습 효과가 일부 학습자에 편중될 수 있다는 가능성이 제기된 바 있다(Robinson, 2002; Skehan, 2002).

본 연구는 성공적인 문법 학습에 영향을 미치는 변인으로서 학습자들의 학습 동기의 영향을 자기결정성(Deci & Ryan, 2000)의 이론에 입각하여 살펴보았다. 본 연구는 우선 문법 시험을 통해 고등학교 학습자 그룹의 상위 그룹과 하위 그룹으로 분류하였다. 그 후 자기결정성에 입각한 동기가 문법 습득에 있어서 다소 성공적이라고 할 수 있는 상위 그룹과 다소 덜 성공적이라고 할 수 있는 하위 그룹에 미칠 수 있는 영향을 조사하였다. 이와 같은 맥락에서 본 연구가 조사한 세부 연구 문제는 다음과 같다.

1) 문법 지식으로 분류한 학습자 상위 및 하위 그룹은 자기결정성에서 기인한 학습 동기에서 차이를 보이는가?
2) 상위 그룹과 하위 그룹의 경우, 자기결정성에서 기인한 각 학습 동기가 문법 학습에 미치는 영향을 어떠한가?

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 2018년 6월 경기도 소재의 일반계 고등학교 두 곳에 재학 중인 총 187명의 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이들 187명의 학생들은 92명(48.60%)의 남학생과 95명(51.40%)의 여학생으로 구성되었다. 이들의 평균 연령은 17.53세(*SD*=0.54)이며, 영어를 처음 배우기 시작한 나이는 평균 9.42세(*SD*=2.30)인 것으로 나타났다. 학습자들의 영어 능력은 9점 척도(0=매우 미흡, 5=보통, 9=매우 우수)를 이용한 자가 평가를 통해 이루어졌는데, 이 평가에서 학습자들은 스스로를 듣기(*M*=4.69, *SD*=1.17), 읽기(*M*=4.43, *SD*=1.27), 말하기(*M*=4.82, *SD*=1.04), 쓰기(*M*=4.77, *SD*=1.08)에서 대부분 중급 정도의 수준으로 판단하는 것으로 나타났다. 학습자들의 영어 학습 배경에 대한 정보는 아래 표 1와 같다.

표 1

연구 참여자의 영어 학습 특성 및 배경(*N*=187)

구분	응답	빈도(명)	비율(%)
학교 수업 외 주당 영어 학습 시간	1시간 이상 3시간 미만	96	51.34
	3시간 이상 6시간 미만	37	19.79
	6시간 이상 9시간 미만	30	16.04
	10시간 이상	24	12.83
현재까지 경험한 학교 외 영어 교육 (중복 응답)	영어 개인 혹은 그룹 과외	39	20.86
	영어 학습지	34	18.18
	영어 전문 학원	41	21.93
	보습 학원	56	29.95
	전화 영어	18	9.63
	인터넷 강의	23	12.30
	방과 후 수업	33	17.65
영어권 국가 방문 경험	있다	77	62.57
	없다	117	41.18

2. 측정 도구

본 연구에서 사용된 연구 도구는 학습자들의 개인 정보 및 영어 학습 배경 조사를 위한 설문지와 영어 문법 능력 평가지 및 자기결정성동기 측정을

위한 설문지로 구성되었다.

우선 개인 정보 및 영어 학습 배경 설문은 학습자들의 성별, 학년, 현재의 나이, 영어를 학습하기 시작한 나이에 대한 개인 정보와 본인의 영어 실력, 주당 영어 학습 시간, 영어 사교육 경험 및 영어권 국가 방문 경험을 조사하기 위한 문항들로 구성되었다.

영어 문법 능력 평가지의 경우, 학생들의 영어 문법 지식을 평가하기 위한 문항들로 구성되었다. 현행 영어 교육 과정을 참고하여 현재 고등학생들이 반드시 알아야 할 영어 문법 지식을 선정하였으며, 이들 문법 지식은 명사, 형용사, 동사, 비교급, 조동사, 시제, 수의 일치 등이었다. 총 35개의 문항이 연구자에 의해 4지 선다 형식으로 개발되었으며, 2명의 현직 고등학교 영어 교사들이 문항의 난이도 및 적절성 검토를 수행하였다. 교사들의 검토 후 최종 30개의 문항이 영어 문법 능력 평가 도구로서 사용되었다.

마지막으로 자기결정성동기 측정도구는 김아영(2002)이 개발한 학업적 자기결정성 척도(K-SRQ-A)를 사용하였다. 이는 Ryan & Connell(1989)에 의하여 개발된 학업적 자기조절 설문지(Academic Self-Regulated Questionnaire: SRQ-A)와 Hayamizu(1997)의 척도를 통합 및 수정하여 한국 학생들이 처한 일반적인 학업 상황에 맞도록 개발한 것이다. 김아영(2002)에 따르면 기존의 다섯 가지 동기 유형(Ryan & Connell,1989)으로 구성한 자기조절 설문지를 한국의 초등 및 중등학생들에게 사용을 했을 때, 문항의 양호도와 하위 척도들의 신뢰도는 적절한 것으로 나타났으나, 잠재적인 요인 구조는 Ryan & Deci(2000)의 5요인 모델을 지지하지 않으며 확인된 조절과 통합된 조절을 합친 4 요인 모델이 더욱 적합한 것을 발견하였다. 따라서 K-SRQ-A는 통제적 조절 동기에 속하는 외적 조절(external regulation)과 부과된 조절(introjected regulation)에 각 6문항씩, 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절(identified regulation)과 내재적 조절(intrinsic regulation)에 각 6문항씩, 총 24문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 리커트 6점 척도(0=전혀 아니다, 1=아니다, 2=약간 아니다, 3=약간 그렇다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다)를 이용해 학습자들의 자기결정성동기를 평가하였다. 학생들의 응답을 기반으로 측정한 자기결정성동기 측정 도구의 전체 신뢰도(Cronbach's α)는 .872이었으며, 네 개의 하위 요인에 대한 신뢰도는 .60 이상인 .843과 .910 사이로 나타남으로써 이 도구 신뢰도는 적합 수준이었다 (표 2).

표 2
자기결정성동기 측정 도구의 구성 및 신뢰도

구분	하위 항목	문항 수	문항번호	신뢰도 (Cronbach's α)
통제적 조절 동기	외적 조절 (external regulation)	6	1, 5, 9, 13, 17, 21	.851
	부과된 조절 (introjected regulation)	6	2, 6, 10, 14, 18, 22	.843
자율적 조절 동기	확인된 조절 (identified regulation)	6	3, 7, 11, 15, 19, 23	.864
	내적 조절 (intrinsic regulation)	6	4, 8, 12, 16, 20, 24	.910
전체		24		.872

3. 실험 절차 및 자료 분석

본 연구를 위한 데이터 수집은 사전에 학교 기관 및 교사의 동의를 얻어 총 7개의 학반에서 진행되었다. 50분 간의 정규 영어 시간을 이용하여 문법 시험 및 설문 조사를 시행하였으며, 문법 시험은 30분이 소요되었고, 설문 조사에는 20분이 소요되었다. 자료 수집은 전적으로 학생들의 자발적인 참여로 이루어진 반면, 참여를 거부하거나 참여 중 중도 포기하는 학생들은 없었다.

수집된 학습자의 응답은 양적 분석을 위해 수치화 되었으며, SPSS 22.0을 통해 분석되었다. 문법 시험의 경우, 각 항목당 맞은 경우 1점, 틀릴 경우 0점이 부여되었으며, 획득 가능한 최대 점수는 30점, 최저 점수는 0점이었다. 자기결정성동기 설문의 경우, 각 학습자들의 문항별 척도값을 코딩하였으며, 이후 네 개의 하위 항목별로 문항을 재분류하여 평균값을 도출하였다. 또한 학생들의 영어 문법 지식의 수준별 자기결정성동기의 차이를 알아보기 위하여 영어 문법 점수의 평균값(M=9.31)을 구하여 참여자 집단을 상위 및 하위 집단으로 나눈 후 자기결정성동기 평균값에 대해 독립 표본 t 검정을 실시하였다.

더 나아가 문법 시험과 자기결정성동기 사이의 관계 및 영향이 유의미한지 파악하기 위해 전체 참여자의 점수 및 응답을 대상으로 상관 분석을 실시하였다. 설문 조사를 통한 데이터의 성격이 리커트 척도에서 기반하는 순서 자료(ordinal data)인 점을 고려하여 상관 관계는 비모수 통계인 스피어만 상관 분석(Spearman correlation)을 기반으로 분석되었으며, 다양한 학습자들의 개인차(연령, 학년, 성별 등) 변인들의 영향을 통제하기 위해 편상관 분석(partial correlation)을 시행하였다. 또한 학생들의 자기결정성동기가 문법 지식 향상에 미치는 영향을 조사하기 위하여 회귀 분석 중에서도 학습자 그룹(상위 그룹

및 하위 그룹)과 같은 두 개의 범주형 자료(categorical data)에 적합한 이원 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression)이 시행되었다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 영어 문법 지식 수준별 자기결정성동기

표 3 제시된 기술 통계 결과에 따르면 총 187명의 학습자들의 문법 시험 점수는 평균 9.31점(*SD*=8.35)인 것으로 나타났다. 평균 점수인 9.31점을 기준으로 9.31점 이상을 획득한 학습자 그룹(*n*=95)과 9.31점 미만을 획득한 그룹(*n*=92)을 각각 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누었을 때, 상위 그룹의 경우 문법 점수가 평균 16.42점(*SD*=4.67)인 것으로 나타났고, 하위 그룹의 경우 1.79점(*SD*=3.13)인 것으로 나타났다. 이들 두 그룹이 획득한 점수를 독립 표본 *t* 검정으로 비교하였을 때, 상위 그룹의 문법 점수는 하위 그룹의 문법 점수보다 유의미한 수준으로 높았다($t(185)=-18.920$, $p<.01$) .

연구 참여자들의 자기결정성동기 설문조사 결과도 위와 같은 방식으로 비교되었다(표 3). 네 개의 하위 항목별로 기술 통계 결과를 비교하였을 때, 학습자들은 전체적으로 확인된 조절에서 가장 높은 수치(*M*=2.85, *SD*=.82)를 보였고 외적 조절에서 가장 낮은 수치(*M*=2.05, *SD*=.82)를 보였다. 부과된 조절과 내적 조절은 그 사이에 위치하였다(각각 *M*=2.48, *SD*=.83; *M*=2.51, *SD*=.88). 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누어 각 하위 항목을 비교하였을 때, 상위 그룹의 경우 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절과 내적 조절에서 수치가 가장 높게 나타났으며(각각 *M*=3.03, *SD*=.79; *M*=2.70, *SD*=.92), 통제적 조절 동기에 속하는 외적 조절과 부과된 조절에서는 상대적으로 낮게 나타났다(각각 *M*=2.01, *SD*=.81; *M*=2.61, *SD*=.86). 하위 그룹의 경우에도 이와 유사하게 확인된 조절에서 수치가 가장 높았고, 외적 조절에서 가장 낮았다(각각 *M*=2.65, *SD*=.81; *M*=2.10, *SD*=.83). 하위 그룹의 부과된 조절과 내적 조절의 경우, 유사한 수치를 보였다(각각 *M*=2.35, *SD*=.79; *M*=2.32, *SD*=.79).

이들 그룹의 자기결정성동기에 대한 하위 항목들도 독립 표본 *t* 검정을 이용하여 그 차이를 조사하였다(표 3). 검정 결과 상위 그룹은 확인된 조절과 내적 조절에 있어서 그 수치가 하위 그룹보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다(확인된 조절: $t(185)=-2.418$, $p<.05$; 내적 조절: $t(185)=-2.293$, $p<.05$). 반면 외적 조절 및 부과된 조절의 경우, 두 그룹 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다(외적 조절: $t(185)=.570$, $p>.05$; 부과된 조절: $t(185)=-1.610$, $p> .05$).

표 3

기술 통계 및 독립 표본 *t* 검정 결과: 문법 시험 점수와 자기결정성동기(*N*=187)

		전체 (*N*=187)		하위 그룹 (*n*=92)		상위 그룹 (*n*=95)		통계값 (상위 vs. 하위 그룹)		
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*
문법 시험		9.31	8.35	1.79	3.13	16.42	4.67	-18.920**	185	.000
자기 결정성 동기	외적 조절	2.05	.82	2.10	.83	2.01	.81	.570	185	.570
	부과된 조절	2.48	.83	2.35	.79	2.61	.86	-1.610	185	.110
	확인된 조절	2.85	.82	2.65	.81	3.03	.79	-2.418*	185	.017
	내적 조절	2.51	.88	2.32	.79	2.70	.92	-2.293*	185	.024

Note 1. 하위 그룹은 문법 시험에서 9.31점 미만을 획득한 학습자들이며, 상위 그룹은 문법 시험에서 9.31점 이상 획득한 학습자들임.
Note 2. *M*=평균(mean), *SD*=표준편차(standard deviation)
Note 3. *$p < .05$, **$p < .01$.

이들 그룹의 자기결정성동기에 대한 하위 항목들도 독립 표본 *t* 검정을 이용하여 그 차이를 조사하였다(표 3). 검정 결과 상위 그룹은 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절과 내적 조절에 있어서 그 수치가 하위 그룹보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다(확인된 조절: $t(185)=-2.418$, $p<.05$; 내적 조절: $t(185)=-2.293$, $p<.05$). 반면 통제된 조절 동기에 속하는 외적 조절 및 부과된 조절의 경우, 두 그룹 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다(외적 조절: $t(185)=.570$, $p>.05$; 부과된 조절: $t(185)=-1.610$, $p> .05$).

위의 결과는 문법 상위 그룹과 하위 그룹 간의 자기결정성에 입각한 동기가 자율성 및 통제성의 정도에 따라 구분될 수 있다는 것을 보여준다. 예컨대, 상위 그룹은 네 종류의 자기결정성동기 중 자율적 조절 동기(확인된 조절 및 내적 조절)에서 하위 그룹보다 높은 수치를 보였다. 이는 문법 학습에 있어서, 상위 그룹이 더욱 높은 내재적 자기결정성을 보유하고 있다는 것을 보여준다. 또한 통제적 조절 동기에 속하는 외적 조절 및 부과된 조절에서 두 그룹 간의 유의미한 차이가 보여지지 않은 점에서, 동기가 내/외재성과 같은 상호배타적인 이분법적인 체계로 규정되는 것에 대한 의문을 제기한다. 예컨대, 추가적인 분석에서 상위 그룹의 경우, 확인된 조절의 수치가 다른 것보다 유의미하게 큰 것으로 나타났지만($F(1, 54)=5.480$, $p<.05$), 하위 그룹의 경우, 네 종류의 조절에서 나타난 수치가 통계적으로 서로 유사한 것($F(1, 51)=1.610$, $p>.05$)으로 드러났다. 따라서 학습자가 보유한 학습 동기의 성격은 반드시 뚜렷한 외재성 혹은 내재성을 띄는 것이 아닐 수 있으며, 이는 동기의 발달은 연속적이고 점진적일 수 있다는 Deci & Ryan(2000)의 주장을 지지한다고 할 수 있다.

2. 자기결정성동기와 영어 문법 지식 사이의 관계 및 영향

자기결정성동기의 하위 항목들과 문법 시험과의 관계를 파악하기 위해 상관관계 분석을 실시하였다. 자기결정성동기 수치는 서열척도(ordinal data)이기 때문에 비모수 통계에 해당하는 스피어만 상관분석(Spearman's Rho)을 채택하였다. 또한 학습자들의 성별, 학년, 나이, 영어를 처음 배운 나이 및 영어 능숙도 등의 매개변인(intervening variable)의 영향을 최소화하고자 편상관 분석 방식을 시행하였다. 스피어만 상관 분석을 기반으로 한 편상관 분석을 위해 별도로 사용한 SPSS 신택스 기본 코드는 다음과 같다.

```
NONPAR CORR Main Variables Here
/MISSING = LISTWISE
/MATRIX OUT(*).
RECODE rowtype_ ('RHO'='CORR').
PARTIAL CORR Main Variables BY Intervening Variables
/significance = twotail
/MISSING = LISTWISE
/MATRIX IN(*).
```

상관분석 결과는 다음 표 4와 같다. 우선 문법 시험의 경우, 학생들의 확인된 조절 및 내적 조절과 유의미한 양적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(확인된 조절: $r(185)=.200$, $p<.05$; 내적 조절: $r(185)=.274$, $p<.01$). 반면 학생들의 문법 점수는 외적 조절 및 부과된 조절과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다(외적 조절: $r(185)=-.245$, $p>.05$; 부과된 조절: $r(185)=.094$, $p>.05$).

자기결정성동기의 하위 항목들 사이에서도 유의미한 양의 상관관계가 관찰되었다. 예컨대, 외적 조절은 부과된 조절과 유의미한 상관관계가 있었고($r(185)=-.562$, $p<.01$), 내적 조절과도 유의미한 상관관계가 있었다($r(185)=-.203$, $p<.05$). 부과된 조절의 경우, 확인된 조절과 유의미한 상관관계가 있었고($r(185)=-.531$, $p<.01$), 내적 조절과도 유의미한 상관관계가 있었다($r(185)=-.503$, $p<.05$). 마지막으로 확인된 조절은 내적 조절과 유의미한 상관관계를 보였다($r(185)=-.853$, $p<.01$).

문법 시험에서 나타난 학생들의 문법 지식은 통제적 조절 동기와는 관계가 없으며, 자율적 조절 동기와 관계가 있는 것으로 나타났다. 실제 본 연구가 행해진 고등학교의 영어 교사에 따르면 이 학교에서는 현행 중등 영어 교육과정에 따라 수업 내에서 명시적인 문법 교육의 비율을 줄였고, 시험에서도 단편적인 문법 지식을 측정하는 문항 역시 출제를 지양하고 있다고 밝혔다. 따라서 통제적 조절 동기와 문법 지식의 무관성은 영어 문법 지식의 명시적인 학습이 전반적으로 지양되고 있는 현 교육과정으로부터의 역류 효과(washback effect)일 수 있다. 반면 학습에 대한 자율적 동기가 높을 수록 문법

지식은 향상될 수 있는 것으로 나타났으며, 이는 문법 학습이 학습에 대한 중요성 인식 및 학습 의미의 발견 등과 긍정적인 관계가 있다고 볼 수 있다.

표 4

스피어만 편상관 분석 결과: 문법 시험 점수와 자기결정성동기 요소들의 관계(*N*=187)

		M	*SD*	1	2	3	4	5
자기결정성동기	1. 문법 시험	9.31	8.35	1				
	2. 외적 조절	2.05	.82	-.045	1			
	3. 부과된 조절	2.48	.83	.094	.562**	1		
	4. 확인된 조절	2.85	.82	.200*	.148	.531**	1	
	5. 내적 조절	2.51	.88	.274**	.203*	.503**	.853**	1

Note 1. 통제된 변인: 성별, 학년, 나이, 영어를 처음 배운 나이, 영어 능숙도
Note 2. *M*=평균(mean), *SD*=표준편차(standard deviation)
Note 3. *$p < .05$, ** $p < .01$.

위의 결과에서 주목할만한 흥미로운 결과 중의 하나는 자율적 조절 동기(확인된 조절 및 내적 조절)와 통제적 조절 동기(외적 조절 및 부과된 조절) 사이의 유의미한 정적 상관관계이다. 이는 선행 연구와 일맥상통하는 결과로서 박경숙, 오인수(2016)는 내재적 조절 및 확인된 조절(자율적 조절 동기)과 부과된 조절(통제적 조절 동기) 사이에서 정적인 상관관계를 보고한 바 있다. 자기결정성 기반 동기와 영어 과목에 대한 학업 성취도의 관계를 살펴본 박주영(2017) 역시 내적 조절과 외적 조절, 부과된 조절 및 확인된 조절과의 정적인 상관관계를 보고하였다. 이는 과거 동기를 내재적 동기 및 외재적 동기 혹은 통합적 동기 및 도구적 동기로 양분하여 인식하는 동기 체계에서는 쉽게 설명할 수 없는 결과이며, 동기는 그 발달 및 개발에 있어서 점진적인 성격을 띨 수 있다는 것을 보여준다.

다음으로 자기결정성동기가 문법 지식 형성에 미치는 영향을 조사하기 위해 학습자 그룹(하위 및 상위 그룹)을 종속 변수로 하는 이원 로지스틱 회귀분석을 실시하였다(표 5). 분석 결과, 네 개의 하위 항목 중에서 확인된 조절과 내적 조절이 문법 지식 향상에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 우선 확인된 조절의 경우, 아래 승산비(Exp(B))가 보여주듯, 분산(variance)에 대해 약 5.6%를 설명할 수 있는 것으로 나타났으며, 내적 조절의 경우 약 5.1% 설명할 수 있는 것으로 나타났다. 이는 확인된 조절과 내적 조절이 높은 학습자가 그렇지 않은 학습자와 비교하여 영어 문법 지식이 높을 가능성이 각각 약 5.6%와 5.1%라는 것을 나타낸다. 반면 외적 조절과 부과된 조절의 경우, 분산에 대한 설명력이 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 외적 조절과 부과된 조절이 학습자의 문법 지식에 미치는 영향은 거의 미미하다는 것을 알 수 있다.

표 5

로지스틱 회귀 분석 결과: 자기결정성동기가 문법 지식 정도에 미치는 영향(*N*=187)

		B	Standard Error	Exp(B)	95% Confidence Interval for Odd Ratios	
					Lower	Upper
자기 결정성 동기	외적 조절	-.497	.319	.330	.326	1.136
	부과된 조절	.423	.356	1.026	.760	1.064
	확인된 조절	.272	.469	5.643**	.524	5.288
	내적 조절	.230	.428	5.102**	.544	5.912

Note. *p < .05, ** p < .01.

다소 낮은 크기의 설명력이지만 확인된 조절(5.6%)과 내적 조절(5.1%)는 문법 학습에 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 자율적 조절 동기가 충만한 학습자일수록 문법 지식 습득에서 더욱 성공적인 학습 능력을 발휘할 수 있다는 사실을 내포한다. 반면 통제적 조절 동기의 경우, 회귀 분석에서 유의미한 결과가 도출되지 않았다는 점에서 문법 학습의 성공에 미칠 수 있는 영향이 미미하다고 할 수 있다. 이는 자율적 조절 동기가 통제적 조절 동기보다 성공적인 학습에 미치는 영향이 더욱 크다는 선행 연구의 결과와 상당 부분 일치하는 것이다(Turner, Chandler & Heffer, 2009; Zimmerman, 2000; 김누리, 박현린, 2017; 백병부, 김정숙, 2009; 신이나, 손원숙, 2015; 조현철, 2011). 본 연구를 통해 높은 자기결정성에서 오는 학습 동기의 긍정적인 영향은 영어 문법 학습에 있어서도 예외가 아님을 확인할 수 있다.

V. 결론, 연구적 한계점 및 교육적 함의

본 연구는 한국 고등학생들의 학습 동기와 영어 문법 지식 습득의 관계를 조사하였다. 구체적으로 이 연구는 학습자들의 영어 문법 지식 정도를 측정하고, 습득한 지식 수준에 따른 학습 동기의 자기결정성 수치를 살펴보았다. 더 나아가 회귀 분석을 통해 학습 동기가 학생들의 성공적인 문법 지식 습득에 미치는 영향 정도를 분석하였다.

연구 결과, 문법 지식의 습득 정도가 높은 학생들은 자기결정성이 비교적 높은 동기 체계(자율적 조절 동기)인 확인된 조절과 내적 조절이 문법 지식의 습득 정도가 낮은 학생들보다 높은 것으로 나타났다. 자기결정성이 비교적 낮은 동기 체계(통제적 조절 동기)인 외적 조절 및 부과된 조절의 경우, 두 학습자 그룹에서 뚜렷한 차이를 보이지 않았다. 이를 바탕으로 본 연구는 성

공적인 문법 학습은 학업의 의미에 대한 뚜렷한 인식 및 자발적 학습 의지에 의해 긍정적인 영향을 받을 수 있다는 것을 시사한다. 이는 문법 시험 점수와 자율적 조절 동기 체계인 내적 조절 및 확인된 조절과의 정적인 상관관계를 통해 추가적으로 확인되었다. 로지스틱 회귀 분석에서는 학생들이 자율적 조절 동기는 문법 지식을 향상하는 데 유의미한 정도로 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 이와 같은 결과는 종합적으로 자기결정성이 낮은 통제적 조절 동기(외적 조절과 부과된 조절)가 문법 지식의 향상에 미치는 영향이 미미한 반면 자기결정성이 높은 자율적 조절 동기(확인된 조절 및 내적 조절)의 경우, 문법 지식 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여준다.

위와 같은 연구 결과에도 불구하고, 본 연구에 내재한 한계점은 다음과 같다. 첫째, 문법 지식 측정 방식에서 오는 한계점이다. 문법 지식에 있어서 중요한 것은 문장의 문법성을 정확하게 판별할 수 있는 능력뿐만이 아니라 문법을 정확하게 사용하여 표현할 수 있는 능력이다. 반면 본 연구에서는 문법 지식을 측정함에 있어서 정확한 표현 능력을 배제한 채, 4지 선다 방식을 통해 문법 이해만을 측정하였다는 점에서 연구적 한계가 있다. 둘째, 연구 참여자가 고등학교 1학년 학생에 한정되었다는 점이다. 즉, 동일 교육과정 아래에서 학습하는 학생들만이 본 연구에 참여하여 별도의 통제군이 없었다는 것이 아쉬운 점이다. 셋째, 문법 지식 습득에 있어서 자기결정성동기를 제외한 여타의 정의적 변인의 영향을 완벽히 배제할 수 없다는 점이다. 추후 연구에서는 자기결정성동기 외에도 학습자의 주요 정의적 요소(자기조절능력, 자기 주도적 학습 능력, 자기 동기 체계, 학업적 자기 효능감 등)가 문법 지식에 미치는 영향을 다각적이고도 체계적으로 분석할 필요가 있다.

본 연구는 중등학생의 영어 교육 및 교사들의 수업 운영에 중요한 지침을 제공한다. 자발적이고도 책임감 있는 학습은 학생들의 올바른 문법 지식 형성에 긍정적인 기여를 하며, 이는 학생들의 유창성 뿐만 아니라 정확성을 위한 초석을 마련할 수 있다는 것이다. 2015년도 개정 교육 과정의 영향으로 현재 고등학교 1학년의 영어 수업은 문법 지식보다는 기능 위주의 언어 형식을 실제적 맥락에서 학습하여 의사소통 능력을 기르는 것을 지향한다. 따라서 개정 영어과 교육과정은 영어 문법은 수업 중 명시적 및 의도적으로 소개되기보다는 암시적 및 비의도적으로 제시될 것을 권고한다. 이러한 의미 및 의사소통 중심의 영어 수업에서는 문법에 학생들의 1차 주의력(primary attention)이 투여되지 않아 일부 학생들의 경우, 덜 정확한 영어 문법 지식이 형성될 가능성이 있다. 선행 연구(강동호, 2016, 2017, 2018; Incecay & Dollar, 2011; Peacock, 1998, 2001)에서 중등학생들의 영어 문법에 대한 지속적인 학습 요구를 관찰한 바 있다. 이런 점에서 자율적 학습 동기가 발달한 학생들일 경우, 본인들의 문법에 대한 학습 요구에 따라 그렇지 않은 학생들보다 추가적인 주의력 투여 및 추가 학습을 통해 더욱 정확한 문법 지식을 형성할 수 있는 가능성이 있다. 즉, 자기결정성이 높은 학습 동기를 함양한 학생들일 경우,

의미가 중심이 되는 의사소통 기반 영어 수업에서 유창성 뿐만 아니라 정확성도 갖춘 영어 지식을 개발할 수 있는 여지가 있다. 따라서 교사는 수업 중 학생들이 학습에 대한 자기결정성을 고취시킬 수 있도록 학습 목표와 영어 학습의 필요성에 대해서 수업 중 자주 주지시킬 필요가 있다. 예컨대, 교사들이 각 의사소통 맥락에서 특정 문법 형태가 수행하는 언어적 기능을 함께 명시적으로 설명을 한다던지, 부정확한 표현이 초래할 수 있는 의사소통의 오류 등을 구체적으로 제시한다면 학생들의 문법 학습에 대한 내재적 동기가 고취될 수 있을 것이다. 학생들은 수업에서 배운 것과 본인의 삶을 연결지을 수 있을 때 유의미한 학습을 경험한다. 이는 내적 동기를 다시 상승시키는 학습의 선순환 구조를 이끌 수 있다. 따라서 교사는 학생들에게 해당 문법 사용에 대한 유용성과 의사소통에 기여하는 편리성을 알려주고, 정확한 영어 사용을 통한 성취감을 교실 안팎에서 느낄 수 있도록 수업을 운영할 필요가 있다.

이와 같은 수업 운영은 학생들이 수업의 유용성과 긍정적인 학습 경험을 바탕으로 수업 중 배움의 의미를 깨닫는 데 도움을 준다. 이는 또한 학생들이 자율적이고도 책임감 있는 학습을 지속하는 데 기여할 수 있다.

참고문헌

강동호 (2016). 원어민과 한국인 영어교수자의 대학교 영문법 수업과 오류분석에 관한 견해. *영어학, 16*(2), 265–284.

강동호 (2017). 한국 중등학교 학생과 교사의 영문법 학습과 오류수정에 관한 믿음. *중등영어교육, 10*(2), 9–20.

강동호 (2018). 한국 고등학교 학생과 교사의 영문법 학습 견해에 관한 정성적 연구. *중등영어교육, 11*(2), 3–25.

교육부. (2015). *영어과 교육과정(교육부 고시 제 2015-74 호[별책 14])*. 세종: 교육부.

김누리, 박현린. (2017). 학습부진 학생의 자기결정성동기와 학업성취도의 종단적 상호효과. *인문사회 21, 8*(2), 439–455.

김명숙. (2012). 조기영어 공교육이 영어학습에 대한 자기결정동기 및 언어정체성에 미치는 영향. *초등교육연구, 25*(1), 71–96.

김아영. (2002). 자기결정성 이론에 따른 학습 동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구, 16*(4), 169–187.

박경숙, 오인수. (2016). 자기결정성동기 및 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향: 영어교과흥미의 매개효과를 중심으로. *교과교육학연구, 20*, 295–305.

박주영. (2017). *영어 학습자의 영어 자기효능감, 자기결정성동기, 수업만족도가 학업성취도에 미치는 영향(석사 논문)*. 연세대학교, 서울, 대한민국.

백병부, 김정숙. (2009). 학습부진 학생들의 학업 자아개념 결정요인 및 학습부진 지도수업의 조절효과 검증. *교육사회학연구, 19*, 125–149.

신이나, 손원숙. (2015). 자기결정성동기와 학업성취도의 종단적 상호효과. *교육심리연구, 29*(3), 591–610.

우현진. (2007). 한국 중학생의 영어 학습동기와 듣기전략 사용이 영어듣기 능숙도에 미치는 영향. *이화교육논총, 17*, 171–194.

조현철. (2011). 내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자기지각, 지능관 및 자기조절학습전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과. *교육심리연구, 25*(1), 33–60.

Anderson, M., & Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. London: Oxford University Press.

Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112–130.

Cohen, A., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior, 1*, 33–43.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 42–63). New York: Cambridge University Press.

Dewaele, J. (2009). Individual differences in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 623–646). Bingley, UK: Emerald Group Publishing, Ltd.

Dixon, D. (2011). Recent literature concerning the support of initiatives promoting language learner autonomy around the world. *Language Teaching, 44*, 266–276.

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 27*, 91–113.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Incecay, V. & Dollar, Y. K. (2011). Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 3394–3398.

Kim, Bu-Ja. (2008). Is a brief explicit grammar explanation needed in business English courses? *English Language & Literature Teaching, 14*(3), 69-94.

Kohn, A. (1990, June 21). Rewards hamper creativity. *San Francisco Chronicle*, pp. B3–B4.

Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. 2009. Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal, 93*(1), 91–104.

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching.* MA: Wiley Blackwell.

O' Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Peacock, M. (1998). Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics, 8*(2), 233–250.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers beliefs about second language learning. A longitudinal study. *System, 29*, 117–195.

Robinson, P. (2002). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA: A replication and extension of Reber, Walker, and Hernstadt (1991). In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 211–266). Amsterdam: John Benjamins.

Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals, 29*(3), 343–364.

Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA–Columbia. *The Modern Language Journal, 85*(2), 244–258.

Sharwood Smith, M. (1994). The unruly world of language. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 33–44). London: Academic Press.

Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–95). Amsterdam: John Benjamins.

Slavin, R. (2011). *Educational psychology: Theory and practice*. White Plains, NY: Pearson Education.

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), pp. 337–346.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

부 록

<자기결정성동기 측정을 위한 설문지>

1: 전혀 아니다, 2: 아니다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다

1. 나는 공부를 하지 않으면 부모님(혹은 나의 보호자)이 화를 내시므로 공부를 한다.
2. 나는 선생님께 인정받기 위해서 공부를 한다.
3. 나는 수업내용을 이해하는데 도움이 되므로 공부를 한다.
4. 나는 공부를 하는 것이 즐거워서 공부를 한다.
5. 나는 공부를 하면 부모님이 상을 주시므로 공부를 한다.
6. 나는 선생님이 나를 무시하는 것을 원하지 않으므로 공부를 한다.
7. 나는 공부를 하면서 모르는 것을 알아 가기 위해서 공부한다.
8. 나는 어려운 도전으로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다.
9. 나는 공부를 하면 선생님이 칭찬을 하시므로 공부를 한다.
10. 나는 성적이 나쁘면 창피하기 때문에 공부를 한다.
11. 나는 지식을 쌓아가는 것은 가치있는 일이라고 믿기 때문에 공부한다.
12. 나는 지식을 키우는 것이 재미있어서 공부를 한 다.
13. 나는 공부하지 않으면 선생님이 벌(야단, 체벌)을 주시므로 공부한다.
14. 나는 부모님이 실망하는 것을 원치 않아서 공부한다.
15. 나는 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있으므로 공부한다.
16. 나는 공부를 하는 것이 재미있기 때문에 공부를 한다.
17. 나는 부모님이 하라고 시키시므로 공부를 한다.
18. 나는 친구들이 나를 똑똑한 학생으로 봐주기를 원하므로 공부한다.
19. 나는 나중에 좀 더 어려운 내용을 이해하는데 도움이 되므로 공부한다.
20. 나는 생각하기를 좋아하기 때문에 공부한다.
21. 나는 선생님이 하라고 시키시므로 공부한다.
22. 나는 경쟁상대를 이기기 위해서 공부한다.
23. 나는 수업시간에 배운 내용을 확인하려고 공부 한다.
24. 나는 모르는 것에 대한 해답을 알고 싶어서 공부한다.

<영어 문법 능력 평가지>

1. My sister _____ pizza.
   a. like
   b. likes
   c. liking
   d. is like

2. That was a(n) _____ movie.
   a. exciting
   b. excited
   c. excite
   d. to excite

3. She is thinking about _____ to Europe next summer.
   a. travel
   b. to travel
   c. traveling
   d. being traveling

4. The baby sleeps _____ night.
   a. at
   b. on
   c. in
   d. of

5. There is a lot of food, _____ the guests are enjoying themselves.
   a. and
   b. but
   c. or
   d. if

6. I _____ my friend in the hospital yesterday.
   a. visit
   b. visited
   c. am visiting
   d. will visit

7. Everyone _____ a good grade.
   a. get
   b. gets
   c. getting
   d. to get

16. ___ I was young, I watched a lot of TV.
   a. When
   b. Although
   c. If

17. Did you see _____ full moon last night?
   a. a
   b. an
   c. the
   d. x

18. Your boyfriend is so _____.
   a. friend
   b. friendship
   c. friendly
   d. friendliness

19. The report is _____ now.
   a. written
   b. writing
   c. been written
   d. being written

20. Terry decided _____ tonight.
   a. not going out
   b. going not out
   c. not to go out
   d. going not out

21. _____ books are for sale.
   a. Those
   b. Them
   c. That
   d. Whom

22. He cut _____ shaving.
   a. yourself
   b. himself
   c. myself
   d. herself

8. Mark bought _____ new jeans.
   a. a
   b. an
   c. the
   d. x

9. A decision will _____ at the meeting.
   a. be made
   b. be make
   c. make
   d. be making

10. The man _____ is wearing the black coat dropped his wallet.
    a. who
    b. whom
    c. which
    d. that

11. I'm late. The class _____.
    a. is already started
    b. has already started
    c. have already started
    d. is being already started

12. Jim is thin _____ he doesn't eat much.
    a. and
    b. or
    c. although
    d. unless

13. We go camping _____ the summer.
    a. at
    b. on
    c. in
    d. of

14. Jessica likes restaurants _____ serve vegetarian dishes.
    a. who
    b. whom
    c. that
    d. what

23. It is important _____ your boss back right away.
    a. calling
    b. to call
    c. call
    d. called

24. Before she completed the report, she ____ it for over a week.
    a. wrote
    b. had written
    c. am writing
    d. had been writing

25. He _____ three langauges when he was a child.
    a. could speak
    b. can speak
    c. has to speak
    d. will speak

26. Sherry finished _____ her book.
    a. writing
    b. to write
    c. write
    d. being writing

27. The cat _____ last night.
    a. fed
    b. was fed
    c. feed
    d. is feeding

28. Sonia can't dance, _____ she can sing very well.
    a. and
    b. but
    c. or
    d. if

29. He is meeting me _____ Thursday, January 15.
    a. at
    b. on
    c. in
    d. over

15. I know the girl _____ is sitting in the front row. **a. who** b. which c. whom d. what	30. I didn't go to the party because I _____. a. have to study b. would have to study **c. had to study** d. could have studied

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Secondary

김정은
전북대학교 인문대학 영어영문학과
전북 전주시 덕진구 백제대로 567
Email: jek48@jbnu.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018