교 육 학 석 사 학 위 논 문

TOEIC 듣기 능력과 학습자의 배경, 동기 그리고 전략사용의 관련성에 대한 연구

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

2008년 2월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

이 은 희

교 육 학 석 사 학 위 논 문

TOEIC 듣기 능력과 학습자의 배경, 동기 그리고 전략사용의 관련성에 대한 연구

지도교수 오 준 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2008년 2월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

이 은 희

이은희의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2008년 2월 23일

주 심 영 어 학 박 사 배 재 덕 (인)

위 원 영어교육학박사 박 종 원 (인)

위 원 영어교육학박사 오 준 일 (인)

목 차

영 문 초 록 iv

제1장 서론

1.1 연구의 필요성과 목적 1
1.2 연구 과제 2
1.3 연구의 제한점 3

제2장 이론적 배경

2.1 듣기 5
2.2 동기와 언어학습 11
2.3 학습 전략 14

제3장 연구 방법

3.1 연구 대상 26
3.2 연구 도구 26
3.3 자료 수집 절차 및 분석 방법 28

제4장 연구 결과 분석

4.1 사전·사후 시험 결과 30
4.2 설문조사 빈도 분석 33

4.3 설문조사 상관관계 분석 36

제5장 결론 및 제언 43

참고 문헌 46

부록

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

표 목 차

<표 1> 듣기 이해에 영향을 미치는 요소들..... 11
<표 2> Bacon(1992)의 듣기 전략 분류 17
<표 3> 학생 배경 설문지 조사 결과 30
<표 4 > 학생 최저점·최고 점수 결과 31
<표 5 > 학생 점수 향상 조사 결과 32
<표 6> 학생 동기 조사 결과 33
<표 7 > 학생 전략 조사 결과 35
<표 8> 학습자 배경과 점수 향상과의 상관관계 36
<표 9> 전략사용과 점수 향상과의 상관관계 37
<표 10> 동기와 점수 향상과의 상관관계 39
<표 11> 전략사용과 동기와의 상관관계 41

A study on the relationship between learners' background, motivation, strategy use, and achievement in TOEIC listening comprehension

Eun-Hee Lee

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

Improving communicative competence has been the goal of foreign language learning for decades. In order to develop the learners' communicative competence, listening comprehension has been identified as the most difficult language skill, because listening is the only language skill over which an individual cannot control the rate or speed of input. Due to these facts, listening has not been easy for foreign language learners.

Therefore, it is necessary to have a comprehensive understanding of learners' motivation and strategy use. Recognizing the importance of the student's role in foreign language learning, much effort has been expended in the past on the empirical examination of the effects of

English learning motivation and strategy use on English achievement. However, previous studies have not provided a systematic and comprehensive understanding of the causal relationships among those variables within a single framework. Moreover, there has been a lack of attention to the individual language skills in most studies of English learners' motivation and strategy use even though they are known to be skill and task-specific.

This study focuses on the relationship between learner factors and improvement in TOEIC listening comprehension. It is hypothesized that TOEIC listening improvement may be related to the learners' background and attitude toward listening, their motivation and the use of listening strategies. A survey which includes learners' background, motivation and listening strategies, pre-TOEIC listening test and post-TOEIC listening test results was used for this study. This experiment was conducted for 12 weeks with 192 university students who are all freshmen. However, this TOEIC course is not an obligatory subject, so many of the students didn't participate fully in the research.

The main results obtained from this study are as follows : First the group was quite homogeneous; all the students had no experience living in English speaking countries and no previous experience in studying TOEIC. Additionally, most of them have instrumental motivation rather than wholly linguistic reasons, which means that they study TOEIC to prepare for their future employment. Also, most of them prefer to use compensation strategies rather than cognitive strategies.

Second, based on the analysis of co relations, the researcher found

that the quantity of listening is a significant factor in their improvement.

The searcher couldn't find any meaningful co relation between the improvement of listening score and learners' motivation. or the use of differing strategies. According to the survey, learners are all university freshmen without any experience in both TOEIC and English countries. Furthermore, there were a few obstacles during the research such asthe fact that the number of participants fell at the end of the research as well as the short research period.

In conclusion, it is highly recommended that this research can go on to further study with a longer research period and a more varied group in order to find more factors of listening improvement.

제 1 장 서 론

1.1 연구의 필요성 및 목적

최근의 영어 교수 학습의 궁극적인 목적은 Hymes(1972)에 따르면 영어의 실제적 사용 능력, 즉 의사소통 능력(communicative competence)의 획득이며, 언어 사용에 있어서도 정확성(accuracy)보다는 유창성(fluency)이 강조되고 있다. 가장 이상적인 의사소통 능력을 획득하기 위해서는 Mcdonough 와 Shaw(1993)의하면 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기능이 균형 있게 통합, 발달되어야 한다고 주장한다. 이들 네 가지 기능 중 가장 중요한 기초가 되는 것이 듣기 기능이라 할 수 있다(Hedge, 2000).

더불어 교사 중심에서 학습자 중심으로 영어교육 패러다임이 전환됨에 따라 학습자 요인이 영어 학습에 있어서의 성공적인 핵심적인 요소로 부각되고 있다. 이에 따라 다양한 학습자 요인들 - 학습자들의 나이, 성별, 적성, 태도, 동기, 신념, 불안심리, 전략 사용 및 인지 양식 - 이 영어교육 연구의 주제로 다루어져 왔다. 그런데 이러한 요인들 중에서도 학습자의 의도성을 가장 잘 반영하며 교육적 개입을 통한 효과를 기대할 수 있는 요인이 동기와 전략 사용이라고 할 수 있다.

한편 TOEIC은 최근 몇 년간 한국에서 대학생들의 취업에 있어서 필수적인 영어코스라고 해도 과언이 아닐 정도로 그 위상이 높아져왔다. 그래서 과연 TOEIC 점수의 향상과 관련된 요인이 무엇일까를 생각해 보는 것

은 앞으로의 학습방향을 고려하는데 있어서 학습자 뿐 만 아니라 교수자의 입장에서도 알아볼 필요성이 있는 것이다. 특히 영어에 대한 노출이 다양하지 못한 한국과 같은 EFL상황에서 TOEIC에서의 듣기 능력을 향상시키기 위해서는 어떠한 노력을 기울여야 하는지, 교사와 학습자를 위한 구체적이고 실질적인 대답이 필요하다.

이러한 상황에서 본 연구자는 의사소통 기능에서 중요한 듣기기능을 상황, 영역 및 과제의 특수성을 가진 TOEIC의 듣기학습과 관련하여 연구가 이루어져야 할 필요성을 가지고, TOEIC 듣기 능력 향상을 크게 세 가지 학습자 요인으로 나누어 연구하고자 한다. 먼저 학습자들의 배경과 학습태도, 둘째, 학습자들의 동기 중 내재적 동기와 외재적 동기, 셋째, 학습자들의 전략 사용면에서 인지적, 보상적 전략을 중심으로 그 요인을 분석하여 알아보고자 한다.

1.2 연구 과제

본 연구에서는 대학생 학습자들의 영어능력을 측정하는 대표적인 공인시험 중 하나인 TOEIC을 중심으로 듣기능력 향상의 영향을 다음과 같은 세 가지 학습자 요인을 중심으로 살펴보고자 한다.

첫째, 대학생 학습자들이 어떠한 학습배경을 가지고 있는지, 일상생활에서 영어듣기를 어떤 방법과 얼마만큼의 시간을 투자 하는지 등의 듣기에 대한 전반적인 학습태도를 알아보고, 이러한 학습 태도와 TOEIC듣기 점수 향상과의 관계를 알아본다.

둘째, 대학생 학습자들의 영어 학습의 외재적 동기와 내재적 동기를 알

아보고, 각 동기의 유형과 TOEIC 듣기 점수 향상 사이의 관계를 조사한다.

셋째, 학습자들이 듣기 전략 사용과 TOEIC 듣기 점수 향상 사이의 관계를 조사한다.

1.3 연구의 제한점

본 연구에 참가한 TOEIC 수업을 수강한 학생들은 해외에 체류경험과 TOEIC응시 경험이 전혀 없는 1학년 신입생으로 전반적으로 이들 학습자들의 상당 비율이 중·하위 수준에 속할 것으로 짐작되며, 이들은 듣기 매체의 활용 및 동기· 전략사용이 낮을 것으로 여겨진다. 즉, 전체 대학생의 듣기에 대한 태도와 활용 및 동기·전략 사용 실태와 듣기의 효과성을 나타내기에는 그룹의 제한성을 들 수 있겠다.

다음으로, 듣기 학습 방법, 듣기 학습 태도, 듣기에 대한 동기 및 듣기 전략 사용 등은 인지 과정 속에서 이루어지며 관찰할 수 없기 때문에 배경조사와 동기·전략 사용 실태를 설문지 조사도구로 이용하였다. 설문지는 편리한 방식이어서 기존의 많은 연구에서도 사용되어 왔지만 사용 빈도 표현에 있어서 학습자들마다 생각하는 정도가 다르므로 전략 사용 정도를 과하게 또는 부족하게 표시할 가능성을 배재할 수 없다.

마지막으로, 본 연구에서는 듣기 향상 척도를 TOEIC 듣기 점수를 비교적 신뢰성이 있는 업체를 선정하여 토익듣기의 향상치를 산출하여, 사전·사후 시험의 난이도와 점수 산출 결과가 비슷할 것이라고 감안하여 연구결과를 살펴보아야 할 것이다. 더불어 사전·사후 시험의 기간이 두 달 정

도로 연구기간이 짧다는 점 또한 연구의 제한점이라 할 수 있다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

제 2 장 이론적 배경

2.1 듣기

2.1.1 듣기의 정의

듣기는 언어의 네 가지 기능 중 기본이 되면서도 다른 언어에 전이 효과가 크며, 인간의 일상생활에서 이루어지는 의사소통 활동 중에서 45%를 차지하는 중요한 기능이다(Hedge, 2000). 전통적으로 듣기는 말하기와 쓰기에 비해 수동적인 기능으로 인식되어졌으나, 듣기는 창조적 기능이다(Rivers, 1981). Littlewood(1981)는 듣기이해 과정을 '청자가 의미를 파악하기 위해서 언어적 단서와 함께 비언어적 단서를 활용하여 듣기 과정에 능동적으로 참여하며 의사소통을 목적으로 자신에게 가장 중요한 정보만을 선택적으로 듣는 과정'이며, Underwood(1989)는 '우리가 주위에서 듣는 것에 대해 주의를 기울이고 의미를 얻으려고 노력하는 활동'으로 정의하였다. 이렇듯 듣기는 소리와 의미를 구축하는 데 행해지는 모든 처리 과정이라고 할 수 있으며(Morley, 1991), 단순히 청각적인 자극을 듣거나 감지하고 이해하는 것 이상(Feyten, 1991)이라고 볼 수 있다. 다시 말해 듣기의 과정에서 청자는 들은 단어를 단순히 조합하는 것이 아니라 말하는 사람이 의도한 메시지를 전달하기 위해 사용한 다른 요소들까지 재조직하여 의미를 이해하는 것이다(Underwood, 1989). 즉, 듣기는 음향적 신호로 되어 있는 입

력 정보를 청자의 마음에서 의미로 전환하는 과정(안수웅, 1995)이며, 듣기를 통해 만들어지는 의미는 Vogely(1995)가 정의하듯이 학습자와 모든 내외적인 영향, 학습자의 현실에 수반되는 내외적 요소간의 다차원적인 관계에 기초한다. 실제로 청자는 화자가 하는 말을 들을 때 자신이 가지고 있는 듣기의 목적과 기대, 그리고 배경지식에 따라 각각 다른 해석을 할 수 있다는 것이다. 듣기는 청자가 화자의 말을 듣고 자신의 언어적, 언어외적 지식을 총동원하여 기존에 가지고 있던 지식에 새로 받아들인 내용을 맞추어 감으로써 의미를 재구성하여 해석하는 능동적이고 역동적이며 창조적인 의사소통 과정이라고 볼 수 있다(Anderson & Lynch, 1988).

2.1.2 듣기이해 과정

제 2언어 학습과정에서 목표 어를 구어로 듣고 이해하는 능력은 자동적으로 생기는 것이 아니고, 또 다른 기능에서 전이되어 자연스럽게 발생되는 부산물적인 기능도 아니다. 즉, 구어를 이해하는 과정은 소리를 듣고 그 의미나 의도를 파악하여, 그 내용에 대한 반응을 하거나 행동을 준비하는 과정이다. 이러한 듣기 이해과정은 읽기 과정에서와 같이 상향적 처리(bottom-up processing)와 하향적 처리(top-down processing)가 함께 작용하는 상호작용 처리(interactive processing)라고 볼 수 있다.

먼저 상향식 처리 과정(bottom-up processing)을 살펴보면, 들려오는 소리로부터 단어, 문법적 관계와 어휘적 의미 등으로 올라가면서 들려오는 메시지의 합성적 의미를 이해하게 된다. 듣기이해 단계는 (1) 소리의 식별, (2) 어휘 및 구문의 이해, (3) 화자의 의도를 이끌어내는 능력을 기르는 단계로 이들은 들려오는 소리로부터 단어, 문법적 관계와 어휘적 의미 등

으로 올라가면서 들려오는 메시지의 음성적 의미를 이해한다. 즉, 이들이 제안한 단계는 상향식 과정으로서 화자의 의미 파악에 의해 개별적인 단어의 억양 등의 요소를 기초하여 단계적으로 듣기를 이해하는 것을 의미하는 것이다.

듣기과정은 상보적인 두 가지 과정으로 구분할 수 있는데, 한 방법은 위에서 살펴본 상향적 처리과정(bottom-up processing)이며, 다른 방법은 위에서 아래로의 처리방식인 하향식 과정(top-down processing)이다. 하향식 과정은 모국어 사용자와 고급단계의 학습자가 광범위하게 활용하는 과정으로, 청취자가 배경지식, 상황의 사전지식, 문맥, 논제 등을 이용하여 이해하는 과정을 말한다. 즉, 하향적 처리(top-down processing)로 듣기를 할 때 청취자는 각자 가지고 있는 사전지식과 세계지식에 의한 전반적인 예상(global expectation)에 비추어서 들려오는 내용을 해석하고 이해한다.

Anderson과 Lynch(1988)의 주장에 의하면, 듣기이해 과정은 상향적 처리(bottom-up processing)와 하향적 처리(top-down processing)가 함께 작용하는 상호작용적 처리과정(interactive processing)이라고 할 수 있다. 듣기를 할 때 하향적 과정과 상향적 과정의 상호작용을 통하여 의미가 형성되기 때문에 적절한 이해를 위해서는 언어적 지식뿐만 아니라 일반적 세상지식이 필수적이다.

또한 상호작용적 처리에 의한 듣기이해 과정을 단계별로 보면 다음과 같다. 첫째, 왜 듣고 있으며, 무엇을 듣고 싶은가 하는 듣기에 대한 이유를 간파하는 단계이다. 둘째, 예상한 정보가 얼마나 발화에 포함되어 있으며 들어온 정보의 얼마가 새로운 것이고 또 얼마나 익히 알고 있는 것인가를 판단하는 이 단계는 기존에 가지고 있던 지식체계에 실제로 들은 내용을 비교하고 어긋나는 것을 찾아내는 모니터 작업과정이다. 셋째, 듣기의 목적에 비추어 메시지가 얼마나 관련되었나를 결정하고 중요한 것은 선택하고

그렇지 않은 것은 무시한다. 넷째, 질문이나 대답 등의 여러 방법으로 메시지의 이해도를 점검한다. 그런데, 이 단계들은 각각의 단계 자체에서도 듣기 활동이 이루어질 수 있으며 반드시 순서적으로 일어나는 것이 아니라 통합적으로 혹은 상향처리 과정을 부단히 전환하면서 정보처리가 일어날 수 있다는 것이다.

결론적으로, 듣기이해는 사회문화적인 배경지식 및 진행과정상의 지식을 포함하는 사전지식(schematic knowledge)과, 문맥(context), 그리고 언어체계적 지식(systematic knowledge)을 동시에 이용하는 상호작용 과정이다. 다시 말해 청취자는 들려오는 내용 중에서 핵심적 요지와 자신에게 중요한 사항 등을 기억하고, 들은 내용이 진정으로 의미하는 바가 무엇인지를 해석하며, 들은 내용에 대하여 자기 나름의 평가와 판단을 한 후에 행동을 준비하거나 반응을 한다. 그러므로 영어듣기 교수학습에 있어서 학생들이 언어적 지식 외에 언어 외적인 지식을 동원해서 적극적으로 이해하는 상호작용적 듣기 활동을 할 수 있도록 지도해야 할 것을 시사한다.

2.1.3 듣기의 이론적 연구

어린이가 모국어를 습득할 때 말을 듣고 이해하는 능력이 먼저 발달한다는 연구결과를 반영하여, 외국어 학습에서의 듣기지도에 관한 많은 주장과 연구가 있었다 (Postovsky, 1974; Winitz, 1981; Krashen & Terrell, 1983). 듣기는 1970년대 후반 전신 반응 교수법(Total Physical Response: TPR)이 알려지면서 학습자들이 구두 반응을 보이기 전에 충분히 듣게 함으로써 듣기를 강조하기 시작하였으며, 자연적 접근법에서는 '침묵기(silent period)'를 권장하여 말할 '준비'를 갖추지 못한 학습자가 말하기에 대한 불

안감을 느끼지 않고 편안하게 듣기 활동만 할 수 있도록 허용하고 있다. 또한 모국어 습득과정에서 아동을 우선 자신의 주변에 있는 부모나 기타의 모국어화자에 의해서 전달되는 발화입력(utterance input)을 청취하면서 차츰 그 내용을 이해하는 과정에 이르게 되며, 자신의 의사표현을 말하기를 통하여 전달하게 된다고 하였다.

이러한 접근법은 모두가 제 2 언어 습득에서 입력(input)의 중요성을 입증한 여러 연구의 결과로서, Krashen(1985)은 모국어의 습득 과정과 원리에 착안하여 이해 가능한 입력 즉, 학습자의 현재 능력보다 약간 높은 단계(i + 1)의 언어를 듣는 것의 중요성을 주장하였다. 이 시기에 많은 연구자들은 입력 정보를 흡입(intake) 즉, 학습자의 언어 능력에 실제로 저장되는 입력 자료로 전환하는 인지과정의 중요성을 강조하고 있다. 다시 말해 의식적, 무의식적 주의 집중, 가지치기 책략, 피드백, 상호작용 등을 통해 자기 것으로 만든 언어 정보가 중요하다는 것이다. 따라서 교사는 듣기 지도의 의미를 생각할 때 궁극적으로, 여러 가지 듣기 활동으로부터 학습자가 과연 무엇을 흡입하였는가라는 자문을 하게 된다.

그 이후 듣기이해 관련 교육 연구는 듣기 과정에 상당 부분을 규명하였는데, 여러 가지 맥락적 특성과 그것들이 음성 언어 처리의 속도와 효율성에 어떤 영향을 주는가를 다룬 연구들도 발표되었다. 대표적으로 Rubin(1994)은 텍스트(text), 대화자(interlocutor), 과업(task), 청자(listener), 처리과정(process)이라는 다섯 가지를 거론하고 각각 듣기 과정에 어떻게 작용하는지 규명한바있다.

2.1.4 듣기이해 과정에 영향을 미치는 요인

Anderson과 Lynch(1988)는 듣기이해 과정을 결정하는 두 가지의 정보 즉 언어적 지식과 비언어적 지식으로 나누고 있는데, 이는 언어 체계를 구성하는 음운론적, 구문론적, 그리고 의미론적인 요소에 대한 지식인 체계적 또는 언어적 지식(systemic or linguistic knowledge)과 사실적 그리고 사회 문화적 지식을 포함하는 배경지식과 언어가 담화 상에서 어떻게 사용되는가에 관한 절차적 지식을 모두 포함하는 스키마 또는 비언어적 지식(schematic or non-linguistic knowledge)을 의미한다.

Wipf(1984)는 듣기 이해에 있어 영향을 미치는 요소를 6가지로 정의하였는데, 소리구별, 어휘, 문법 구조, 강세와 억양, 보유력, 그리고 문맥 등이 바로 그것이다. 그의 모형에 따르면, 듣기를 잘하기 위해서는 다음과 같이 6가지 기술이 필요하다고 주장한다. 첫째, 목표 언어에서 소리 구별하기, 둘째, 어휘에 대한 지식, 셋째, 문법 구조를 분석하는 것, 넷째, 강세와 억양을 인식하는 것, 다섯째, 단기 기억 고에 여러 가지 길이의 덩어리를 보유하고 있는 것, 그리고 여섯째, 주어진 정보 내에서 문맥을 생각하는 것 등을 갖추어야 한다.

Samuels(1984)는 학습자의 듣기이해 능력의 차이를 불러일으키는 11가지 요소를 주장하였다. 이것은 크게 두 가지로 분류하고 이는 서로 상호작용하는데, 두뇌 내적 요인(inside the head)과 두뇌 외적 요인(outside the head)이 바로 그것이다. 전자로는 (1) 지성, (2) 언어 이용, (3) 배경지식과 스키마, (4) 언어 사용 영역 및 문맥에 대한 인식(speech registers and awareness of contextual influences), (5) 상위 인지 전략, (6) 몸짓, 표정과 전달(kinetics), (7) 동기가 포함되고, 후자로는 (1) 토론 주제, (2) 청중의 필요성에 대한 화자의 인식, (3) 메시지의 명확성, (4) 문맥 등이 포함된다.

한편 Rubin(1994)은 많은 선행 연구들을 바탕으로 하여 듣기 이해에 영향을 미치는 요소를 30가지로 분류하였고 다시 5개의 범주로 나누어 설명

하고 있다. 교재에 대한 특성, 담화적 특성, 과업 특성, 청자 특성, 그리고 과정 특성 등 5가지이며 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표 1> 듣기 이해에 영향을 미치는 요소들(Rubin, 1994)

교재 특성	말하는 속도, 멈춤과 머뭇거림, 인지수준, 음 변화, 강세와 억양인지, 모국어와의 차이, 구문 변화ㅡ 반복, 어형의 복잡성, 어순, 담화 표식, 교재에 대한 시각적 보조물 등.
담화 특성	성(gender)
과업 특성	과업 종류
청자 특성	기억력, 주의력, 정의적 측면, 성, 배경 지식, 등.
과정 특성	상향식, 하향식, 병렬(parallel)과정, 듣기 전략, 노트필기, 전략 교수, 이해 가능한 입력 자료에 대한 협상

그리하여 Robin(1994)은 여러 다양한 의견에도 불구하고 구문적, 음운적, 어휘적, 화용적, 담화적인 정보를 학습자가 어떻게 이해하느냐는 많은 요소에 의해서 영향을 받는다고 지적하고 있다. 더불어 이러한 요소에는 내용의 종류와 난이도, 그리고 학습자 배경지식 사이의 상호작용 결과로 나타나는 난이도, 한 번에 제공되는 내용의 양, 마지막으로 학습자의 이해 능력 등에 특히 주목할 필요가 있다고 주장한다(Rubin, 1994).

2.2 동기와 언어학습

동기(motivation)는 성공적인 제 2 언어 습득 또는 외국어 학습에 필수적인 요인으로 주목받아 왔으며, 특히 1970년대 이후, 학습자의 정의적 요

인의 중요성이 부각되면서 이 분야에 대한 활발한 연구가 이루어져 왔다. Dörnyei(1998)에 따르면, 동기는 제 2 언어 학습을 시작하게 하는 일차적 원동력이며, 장기적이고 때로는 지루한 언어 학습 과정을 지속시켜주는 추진력을 제공한다고 주장한다. 아무리 뛰어난 교수법이나 교육과정을 도입한다 하더라도 학습자의 동기가 결여되어 있다면 그 효과를 기대하기 어렵기 때문이다. 이러한 이유로 제 2 언어 습득에 관련된 모든 다른 요인들은 어느 정도의 동기를 전제한다고 볼 수 있다. 제 2 언어 학습 동기이론 중 가장 활발한 연구가 이루어진 것은 Gardner의 사회 심리학적 접근에 의한 통합적 동기(Integrative Motivation)와 도구적 동기(Instrumental Motivation) 의 이분법적 모델이다. Gardner와 Lambert(1972)에 의하면, 통합적 동기(Integrative Motivation)는 외국어 학습자가 목표 어 문화권 안으로 자기 자신을 통합시키고 그 집단 속에서 사회적인 상호작용을 하고자 하는 동기인데 반해, 도구적 동기(Instrumental Motivation)는 더 좋은 직장을 얻는 것, 또는 시험에 합격하는 것과 같은 실용적 목표를 달성하기 위한 수단으로 언어를 학습하고자 하는 동기이다. 그리하여 Gardner와 Lambert(1972)는 다수의 실증적 연구 결과를 토대로 통합적 동기를 가진 외국어 학습자가 장기적인 측면에서 언어학습에 더 성공적임을 주장하고 통합적 동기의 중요성을 강조했다. 이것이 바로 Gardner의 사회 교육적 모델(socio-educational model)이며 이 모델에 기초하여 이루어진 초기 30년간의 언어학습 동기 연구에서 동기는 비교적 안정적인 학습자 요인으로 간주하게 되었다(Vandergrift, 2005).

동기와 영어 학습 성취도의 상관관계 연구 결과를 종합해보면, 대체로, 내재적, 통합적, 자율적 동기가 성취도와 높은 상관관계를 가지는 반면 외재적, 도구적, 타율적 동기는 상관이 없거나 부적 상관관계를 가지는 것으로 나타났음을 알 수 있다. 그러나 Gardner의 사회 교육적 모델이 언어학

습 동기 연구 분야에서 오랜 기간 동안 지배적인 위치를 유지해 왔음에도 불구하고 1990년대에 걸쳐 이 모델의 문제점과 한계성이 지속적으로 제기되었다. Gardner의 사회 교육적 모델이 대부분 ESL 학생이나 이중 언어 사용자를 대상으로 개발되어 교실 밖에서 목표 어를 거의 사용할 기회가 없는 EFL 환경에도 일반화 될 수 있는가에 대한 의문이 제기된 것이다(D Örnyei, 1990; 1994; Kang, 2000; Oxford & Shearin, 1994: Schmidt et al,, 1996). 실제로 ESL 환경에서 이루어진 다수의 연구에서 통합적 동기가 제 2언어 습득에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀진 반면(Chastain, 1975; Day, 1987; Gardner, 1985, 1988, 1994; Gardner & MacIntyre, 1993; Gardner & Lambert, 1972; MacIntyre & Noels, 1996; Strong, 1984; Svanes, 1987), EFL 환경에서 이루어진 연구에서는 도구적 동기가 외국어 성취도와 더 높은 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌다(Gardner & MacIntyre, 1991; Roberts, 1992). 또한 몇 몇 연구에서는 이 두 동기 모두가 흥미롭게도 학습 성취도와 거의 관계가 없거나 전혀 관계가 없는 것으로 밝혀지기도 했다. (Oller, Beca, & Vigil, 1977; Oller, Hudson, & Liu, 1977). 결론적으로 이러한 결과의 불일치가 이 모델에 존재하는 구인들의 개념적인 모호성과 사회적 맥락을 고려하지 못한 점에서 기인되었음을 지적하였다.

그리하여 1990년대에 들어서면서 Gardner의 사회 교육적 모델의 한계를 극복하고 복잡하고도 다차원적이며 역동적인 언어학습 동기를 제대로 설명할 수 있는 대안의 모색이 이루어지면서 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론이 최근 응용 언어학자들의 주목을 받고 있다. 자기결정성이론(Deci & Ryan, 1985)은 자기 조절 학습이나 자율성과 같은 효율적 학습을 촉진하는 중요한 요인들과 밀접하게 연관되어 있으며, 학습 동기를 역동적이며 교사의 개입을 통해 변화 가능한 것으로 본다. 이러한 자기결정성 이론에 따른

학습동기 분류체계는 기존의 전통적 동기 분류체계인 외재 - 내재의 이분법적 동기 분류방식이나 Gardner와 Lambert(1972)의 통합적 - 도구적 영어학습 동기 분류체계의 한계점을 보완할 수 있는 가능성을 시사한다. 동시에 EFL 환경에서의 영어학습 동기를 연구하는데 매우 유용한 이론적 틀을 제공한다. 따라서 이러한 장점을 인식한 여러 연구자들에 의해 자기결정성 동기이론과 언어학습 동기 연구의 접목이 최근 활발히 진행되고 있다(민경진, 2006; 이주현 & 이순묵, 2001; Noels, Vandergrift, 2005).

그러나 국내에서는 여전히 Gardner의 사회 교육적 모델에 기초한 연구가 주류를 이루고 있어 자기결정성 이론이 한국 영어 학습자에게도 적용될 수 있는지 그 타당성의 검증이나 실증적 연구가 아직 거의 이루어지지 않은 실정이다. 해외에서 이루어진 연구들이 대부분 ESL 환경이나 이중 언어 사용 환경에서 이루어졌기 때문에 EFL 환경이나 다양한 사회문화권에도 적용 가능한 지에 대한 다양한 실증적 연구가 이루어져야 할 필요성이 있다고 하겠다.

2.3 학습 전략

2.3.1 외국어 학습 전략의 정의와 특징

Brown(2000)에 의하면 전략(strategy)이란 어떤 문제나 과업에 접근해 가는 방법, 특정 목적을 달성하기 위한 작업 방식, 어떤 정보를 제공하고 조작하기 위해 계획된 구상을 지칭하며, Oxford(1990)는 전략이란 구체적으로 스스로 학습 목표를 세우고, 학습을 계획하고, 자신의 언어 능력 향상

을 평가하며 다양한 학습 과제나 학습 상황에 대처할 수 있는 자율적인 학습자(autonomous learner)를 기르는 중요한 수단으로 간주한다. 학습에 있어 전략이라 함은 학습 목표를 달성하기 위해 학습자가 사용할 수 있는 여러 가지 방식이며 당면하는 문제나 과업들을 해결하기 위한 방법과 학습에 대한 계획 등을 의미한다. 학자들이 말하는 좀 더 구체적인 학습 전략의 정의는 학습자들이 새로운 정보나 기술을 이해하고, 저장하고, 기억하기 위해 사용하는 사고의 과정이나 행동이라고 규정한다(Bialystok, 1981; O′Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Wenden, 1983).

학습전략 연구의 궁극적인 목적은 학습책략 훈련을 통하여 학습을 효율적으로 이끌고 이 훈련의 결과 내재화된 방법 또는 잠재된 가능성을 통하여 교실 안에서 뿐만 아니라 교실 밖에서 언어학습을 스스로 계획하여 습득하는 자율적인 학습자를 기르는데 있으며, 또한 교사의 입장에서도 학생의 요구나 학습유형, 학습책략을 파악하는 것은 수업 계획을 세우는데 있어서 필수적인 절차라 할 수 있다.

2.3.2 듣기 학습 전략의 분류

외국어 학습을 포함하는 언어 학습에 있어서 전략이란 학습자가 언어 학습을 용이하게 하기 위해 언어적인 정보와 함께 내용적인 정보를 불러들이는 데에 취하는 기술적인 접근법, 또는 고의적인 행위라고 정의할 수 있다(Chamot & Küpper, 1989). 또한 학습자들이 언어 학습을 할 때 종종 의식적으로 사용하는 구체적 행동이나 기술을 의미하는 것으로 언어 능력의 발달을 도와줄 수 있는 넓은 의미의 행동을 모두 포함하며, 목표어의 숙달 정도에 영향을 미치는 중요한 학습자 요인이라고 볼 수 있다(O′Malley &

Chamot, 1990).

언어 학습 전략의 개념을 좀 더 작은 범위에 적용시킨 듣기 학습 전략은 학습자들이 언어를 효율적으로 듣고 학습하기 위해 의식적으로 사용하는 행동이나 사고 기법이다. 더불어 전략의 사용은 듣기를 할 때 상향식 과정, 하향식 과정, 혹은 상호작용 과정에 의한 정보의 처리를 촉진시키기 때문에 듣기 능력 향상에 도움이 된다고 볼 수 있다. 또한 듣기 학습 전략은 그 내용이나 분류 기준 면에서 언어 학습 전략과 크게 다르지 않고, 그 일부에 속한다고 볼 수 있다.

Bacon(1992)은 O'Malley와 Chamot(1990)의 학습 전략 분류 방식을 따라서 상위인지 전략, 인지적 전략, 사회적 전략, 정의적 전략으로 나누어 듣기 학습 전략을 제시하고 있으며, 상위인지 전략은 듣기 전(prior to listening), 듣기 중(while listening), 듣기 후(post listening)로 나누어 분류하였고, 인지적 전략으로는 상향식 과정, 하향식 과정, 요약, 번역, 정교화, 전이 등이 있음을 언급하였다. 도움 요청과 확인 질문들의 사회적 전략, 자신감 가지기와 같은 정의적 전략을 소개하고 있다. 다음의 <표 2>에서 구체적인 내용을 살펴볼 수 있다.

<표 2> Bacon(1992)의 듣기 전략 분류

분류	듣기전략	
상위 인지 전략	Prior to listening	Set self up for the task Focus attention Apply an advance organizer Go in with a plan Vow to think
	While listening	Self-management Self-evaluation Monitor Express interest, motivation Express lack of interest Aware of loss of attention
	Post listening	Know what helped understanding Evaluate comprehension
인지 전략		Bottom-up Processing Top-down Processing Summarize Reference to English Elaborate : Relate to personal experience Elaborate : Relate to world knowledge Transfer
사회적 전략		Appeal for help Ask for confirmation
정의적 전략		Reassure self

2.3.3 듣기 전략의 중요성

앞에서 살펴보았듯이 외국어 학습이 의사소통능력 향상에 목적을 두게 되면서 듣기이해 기능은 성공적인 의사소통을 성취시키는 중요한 기능으로 인식되고 있다. 그럼에도 불구하고 듣기이해의 경우 청자가 들리는 정보의 양이나 속도, 난이도 등을 통제할 수 없다는 점에서 가장 추상적인 언어 기능의 하나로 여겨져 왔고 특히 외국어 학습자의 경우에는 언어지식이 부족하기 때문에 듣기 기능을 더욱 어렵게 느끼게 되는 것이다. 그렇기 때문에, 외국어 학습자는 듣기이해 과정을 이해하고 효과적인 듣기를 위해 “어떻게 들을 것인가(how to listen)”에 대한 의식적인 계획을 통해 상황에 따라 적합한 듣기 전략을 채택하여 활용하는 것이 중요하다.

한편 듣기전략의 중요성은 듣기 기능과 읽기 기능의 차이에 대한 언급을 통해서도 더욱 강조되었다. 읽기에서 독자는 텍스트가 눈 앞에 있으므로 어원이나 아는 단어를 이용해 선험지식을 구성할 수 있고 단어나 문장 구별이 수월하며, 무엇보다도 시간적 여유를 가지고 텍스트 앞, 뒤로 이동할 수 있는 용이함이 있다는 것이다. 반면에 듣기는 읽기 때와 달리 단어나 문장구별이 쉽지 않으며, 이전 단계로 되돌아 갈 수 없는 즉각적이고, 연속적인 과정이기 때문에 읽기 때 보다 더 빠른 정보처리 과정을 필요로 한다고 한다. 그러므로 이러한 듣기의 어려움을 극복하기 위한 노력의 일환으로 듣기전략을 활용하는 것은 외국어 학습자에게 필요하다는 것이다.

2.3.4 듣기 전략에 관한 선행 연구

듣기 전략은 관찰되지 않는 내적인 정보 처리 과정에서 주로 사용되며 학

습자도 잘 인식하지 못하기 때문에 쉽지 않은 연구 분야이다. 그렇기 때문에 듣기 전략에 관한 연구는 자기 평가 기법이나 사고구술(think-aloud) 기법, 설문지, 인터뷰 등의 간접적 방법에 의존하고 있다.

최근의 연구는 크게 전략 사용에 관한 연구와 전략 훈련에 관한 연구로 나눌 수 있다. 전략 사용의 빈도와 듣기 능력 사이의 관계에 대한 연구에서는 듣기 능력이 우수한 학습자들이 그렇지 않은 학습자들보다 전략 사용 빈도가 높고 전략을 많이 사용할수록 듣기를 잘 한다는 결과가 지배적이고, 전략 훈련에 관한 여러 연구들은 전략 훈련이 학습자들의 전략 사용을 촉진하고 그 결과로 듣기 능력 또한 신장됨을 보여준다. 듣기전략 중심의 선행연구는 다음과 같다.

Murphy(1985)는 중급 ESL과정의 대학생 듣기 학습자들을 대상으로 한 연구에서 효율적인 듣기 학습자들은 비효율적인 듣기 학습자들보다 전략을 더 많이 사용하고 있다는 결론을 얻었다. 그는 사고구술 기법을 이용하여 효율적인 학습자들이 개인적 지식을 활용하여 유추 및 예측을 하고 결론을 도출해 내는데 적극적이었다는 것을 밝혔다. 또한 효율적인 듣기 학습자들이 전략들을 개방적이고 융통성 있게 사용하는데 반해 비효율적인 학습자들은 지나치게 본문에 의존하는 경향을 보였다.

Park(1997)이 51명의 대학생을 대상으로 한 연구에서 설문지로 전략 사용 빈도를 조사하고 TOEIC 듣기 점수로 듣기 능력을 측정한 결과, 듣기 전략과 듣기 능력은 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

듣기 전략 교수에 대한 강조를 바탕으로 하여 이루어진 Jung(1998)의 연구에서는 44명의 대학생을 대상으로 2시간 단위로 일주일에 4일, 총 5 주간의 듣기 전략 교수를 실시한 결과 듣기 전략 교수를 실시하지 않은 집단과 비교해 TOEIC 듣기 점수 향상에 유의미한 차이를 보이지 않았다고 밝혔다. 그 원인으로는 전략에 대한 분명한 설명과 그 유용성에 대한 제시가

생략되어 듣기 전략에 대한 소개에 불과한 것으로 보이며, 전략 교수 기간이 짧았던 것이라고 지적하고 있다. 이 연구의 결과에서 가장 자주 사용되는 전략은 중요 단어 듣기, 다음 문제로 빨리 넘어가기, 불안감 줄이기, 그리고 빈 칸 남겨두지 않기 등으로 밝혀졌다.

Kim(1999)은 182명의 대학생을 대상으로 TOEIC 듣기 시험에서 한국 대학생들이 사용하는 듣기 전략의 종류를 알아보기 위해서 Oxford의 자가 설문지를 바탕으로, 상위 인지 전략, 인지 전략, 사회적/정의적 전략으로 나누고 이를 다시 듣기 전 전략, 듣기 중 전략, 듣기 후 전략, 하향식 전략, 상향식 전략, 요약, 번역, 정교화— 전이와 같은 세부전략으로 분류하였다. 그 결과 가장 많이 사용하는 전략은 듣기 후 전략, 번역하기 전략 순으로 드러났고, 반면에 가장 사용하지 않는 전략은 사회적 전략으로 밝혀졌다. 또한 상위 인지 전략의 사용과 듣기 간의 관계는 긍정적인 것으로 나타났다. 이러한 연구는 특정한 듣기 전략을 사용하는 것은 외국어 학습에 상당히 중요한 역할을 할 수 있을 것이라는 점과 영어 듣기 이해에 도움이 될 수 있도록 체계적인 듣기 전략 교수를 실시할 필요가 있다는 점을 시사해 준다고 주장한다.

정혜진(2001)도 대학생을 대상으로 듣기 학습 전략에 대한 연구를 실시하였는데, 듣기 능숙도 상위집단과 하위집단 간의 전략 사용의 종류와 빈도를 비교했을 때 사회적 전략을 제외한 대부분의 전략 사용 빈도에 있어 상위집단이 하위집단이 높은 결과를 보여 전략의 사용과 듣기 능력 간에 상관관계가 있음을 보여주는 또 다른 예가 되었다.

박기표와 김상문(2002)은 영어지식과 듣기 전략의 사용이 영어 듣기 능력에 미치는 영향을 알아보기 위해서 듣기 전략은 보편적 듣기 전략 9개 문항, 상향식 듣기 전략7개 문항, 하향식 듣기 전략 7개 문항 등 총 23개 문항으로 구성되어 있고 듣기 능력 평가는 TOEIC듣기 문항(Part Ⅰ, Ⅱ,

Ⅲ, Ⅳ)을 사용하였다. 연구 결과 듣기 전략이 듣기 능력에 미치는 영향은 유의미한 것으로 나타났다고 밝혔다. 또한 듣기 전략의 세 가지 분류 즉, 일반적인 전략, 상향식 전략, 하향식 전략 중에서 일반적인 전략만이 듣기 이해에 유의미한 역할을 하는 것으로 드러났다. 이 연구 열과에서 듣기 교육에서 영어에 대한 입력을 제공해 주는 것 이외에도 학습 현장 밖에서 학습자 스스로 듣기 학습을 효율적으로 할 수 있도록 듣기 방법, 즉 듣기 전략에 대한 교육을 병행해야 한다고 주장한다.

Vandergrift(1997)는 성공적인 학습자와 성공적이지 못한 학습자 사이의 전략 사용 차이는 학습자의 이해 정도에 따라 달라진다고 주장하였다. 그는 불어 학습자를 대상으로 한 연구에서 그들을 하위집단과 중위 집단으로 나누어 전략 사용에 대해 연구한 결과— 하위집단은 단어 지식의 한계를 극복하기 위하여 학습자 자신이 아는 것을 사용하여 정교화— 추론, 전이와 같은 전략을 사용하는 것으로 드러났고, 중위학습자는 하위 학습자에 비해서 상위 인지 전략을 많이 사용하지만 의미를 구성하기 위한 정교화와 추론과 같은 전략을 주로 사용하는 인지 전략이 더 우세하다고 밝혔다. 이것은 이해도가 하위 학습자보다 높은 중위 학습자가 전체적인 전략 사용에 있어서도 하위 학습자보다 우위에 있다는 것을 의미한다.

듣기 전략이 듣기 능력에 별로 영향을 미치지 않는다는 연구 결과도 있었는데, 중학생 471명을 대상으로 한 박영선(1997)의 연구에서는 전체 정보와 특정 정보의 이해에 있어서 전체 정보 이해에는 상위인지 전략을 비롯한 다양한 전략이 사용되었지만 특정 정보의 이해는 전략 사용의 영향을 거의 받지 않은 것으로 나타났다.

박경례(2006)는 한국의 고등학교 1학년 남학생 98명을 대상으로 한 전략과 불안이 듣기와 읽기에 미치는 영향에 간한 연구에서 전략은 듣기 능력과 상관관계가 없으며 듣기 성적과도 무관하다는 결과를 보여 주었다.

전략 사용이 듣기 능력과 그다지 관련이 없다는 결론의 연구들이 있기는 하지만 대부분의 연구 결과들은 듣기 전략 사용이 듣기 능력과 관련이 있으며 긍정적인 영향을 미치고 있다는 것을 보여준다. 이를 통해 성공적인 학습자들은 전략을 많이 사용하고 있고, 적절한 전략을 효과적으로 사용하고 있다는 비교적 일관된 결론을 내릴 수 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 점에 중심을 두고 대학생을 대상으로 한 듣기 전략에 대한 효과 및 학습자태도가 듣기능력의 향상과의 관련성에 대해 알아보고자 한다.

앞에서 살펴보았듯이, 의사소통의 네 기능 중 듣기 기능 더 세부적으로 TOEIC의 점수 향상과 관련한 요인을 학습자요인, 동기, 전략 면에서 통합적으로 분석한 경우는 드물다. 언어 학습과 동기, 언어 학습과 전략의 관계를 보다 세부적으로, 듣기 기능과 동기, 듣기 기능과 전략의 관계로, 특히 TOEIC 듣기 위주로 그 관계를 살펴보며, 더불어 TOEIC 듣기 점수 향상을 크게 세 가지 학습태도, 동기, 전략 등 학습자 요인으로 나누어 통합적으로 살펴보아 TOEIC 교사와 학습자에게 유의한 시사점을 줄 것이다.

2.3.5 언어학습동기와 언어학습전략의 관계

가치, 기대, 자기 효능감 및 성취와 같은 개념들은 동기 이론 모형에 포함되는 주요 요인인 동시에, 자기주도적 학습, 즉, 학습을 통제·조절하는 인지 및 상위인지 전략의 사용을 유지·촉진하는 중요한 요인이다 (Pintrich, 1999). 이렇듯 이론적으로 매우 밀접한 관계에 있는 학습동기와 전략의 상관관계는 동기심리학 분야에서 이미 많은 연구가 진행되었으며 실증적으로도 높은 상관관계가 있음이 밝혀져 왔다. 학습에 대한 인지적 접근의 연구들을 통해 효과적이고 성공적인 학습자가 사용하는 다양한 전략들이 밝혀졌으나, 실제로 많은 학생들이 학습전략에 대해 알고는 있지만

그것을 거의 사용하지 않는 것으로 드러났다(Schmeck, 1988). 그리고 이러한 전략사용의 실패 원인으로 동기 요인의 결핍이 지적되었다. McKeachie 등(1985)은 동기요인이 전략사용의 전이와 일반화를 촉진시킬 수 있다고 주장하였으며, 전략 훈련 프로그램에 동기적 요소를 포함시킴으로써 훈련의 효과를 높일 수 있다고 주장하였다.

학습동기와 전략 사용의 관계에 관한 연구는 여러 동기 이론과 다양한 전략의 분류 체계에 근거하여 많은 연구자들에 의해 다루어져 왔다(Gardner, Tremblay, & Masgoret, 1997; MacIntyre & Noels, 1996; Okada, Oxford, & Abo, 1996; Oxford et al., 1993; Schmidt & Watanabe, 2001; Vandergrift, 2005). Gardner와 MacIntyre(1992)는 직·간접 전략의 사용에 학습자의 정의적 요소들이 영향을 미친다고 주장했다. Gardner와 그의 동료들은 동기와 전략을 포함한 다양한 학습자 요인들의 상관관계 연구에서 동기가 자신감과 학습 전략의 원인임을 실증적으로 밝혔다(Gardner et. al., 1997). Macintyre와 Noels(1996)는 다양한 언어 학습전략 사용에 있어서 동기의 역할을 조사한 결과, 동기 수준이 높은 학생들은 동기 수준이 낮은 학생들에 비해서 더 많은 전략을 알고 있었으며 전략의 사용이 쉽고 효과적이라고 생각하는 것으로 나타났다. 이는 언어 학습전략이 목표에 대한 성취를 용이하게 해주는 역할을 하며, 효과적인 전략 선택이 빈번하게 일어나도록 하게 하기 위해서는 학습에 대한 적극적인 태도와 강한 동기가 있어야 함을 시사한다. Oxford와 Nyikos(1989)는 대학생 1200명을 대상으로 언어 학습 전략 사용에 영향을 미치는 여러 요인들을 조사한 결과 성별, 전공, 학습기간, 언어 능숙도 등의 여러 요인들 중 동기가 영어 전략 사용에 대해 가장 큰 설명력을 가진 것으로 나타났으며 이는 Gardner의 연구결과와 일치하는 결과이다. 이후 Oxford와 그녀의 동료들에 의해 진행된 후속 연구들에서도 동기와 전략이 비교적 높은 상관이 있으며 동기가

전략 사용을 설명하는 강력한 요인임이 밝혀졌다(Okada, Oxford, & Abo, 1996; Oxford & Ehrman, 1995; Oxford et al., 1993). 이는 학생들의 동기 수준이 높을수록 더 많은 전략들을 사용함을 실증적으로 보여주는 연구 결과이다. 다수의 국재 연구에서도 언어학습 동기 또는 동기의 강도가 언어 학습 전략의 사용과 정적인 상관관계를 가지며 유의한 설명변수인 것으로 나타났다.(양아목, 2005; 이옥주, 1998; 이효웅, 2002).

동기와 전략의 상관관계를 연구한 다수의 논문들에서 인지 및 상위인지 전략이 다른 전략들에 비해 동기와 더 높은 상관관계를 가지는 것으로 나타났다(이옥주; 1998; 이효웅, 2002; MacIntyre & Noels, 1996; Schmidt & Watanabe, 2001; Vandergrift, 2005). MacIntyre와 Noels(1996)는 다양한 언어 학습 전략 사용에 있어서 동기의 역할을 조사한 결과, 상위인지, 인지, 및 사회적 전략의 순서로 Gardner의 도구적/통합적 동기 및 관련 구인들과 상관관계가 있음을 발견하였다. Schmidt와 Watanabe(23001)는 동기, 언어 학습 전략 및 교수활동에 대한 선호에 대한 대규모 설문조사를 실시한 결과 동기의 강도가 전략 사용에 가장 높은 상대적 설명력을 지니며 그 중에서도 인지 및 상위인지 전략이 동기에 가장 많이 영향을 받는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 MacIntyre와 Noels(1996)의 연구결과에서와 마찬가지로 동기와 인지 및 상위인지 전략이 밀접하게 연관되어 있음을 실증적으로 보여주는 결과이다. 이효웅(2002)은 한국 남녀 중・고등학생을 대상으로 태도, 동기 및 책략의 상관관계를 조사한 결과 전체적으로는 동기와 책략의 상관이 제일 높았고 자기발전동기, 내적동기, 도구적 동기, 의사소통 동기, 사회・문화적 동기, 외적 동기, 매체 동기 중에서 내적 동기가 모든 책략 사용에 가장 큰 영향을 미치는 반면 외적 동기는 영향을 가장 적에 미치는 것으로 나타났다. 또한 7가지 동기와 가장 상관이 높은 세 가지의 책략은 상위인지, 인지 책략이었으며 이는 MacIntyre와 Noels(1996) 및

Schmidt와 Watanabe(2001)의 연구 결과와 일치하는 것이다. 이옥주(1998)는 남·녀 중·고등학생을 대상으로 영어학습 동기, 학습전략사용 및 학업성적 간의 관계를 조사한 결과 성취동기, 효능감 및 내재적 동기가 6가지 전략 유형 중에서 특히 상위인지 및 인지 전략과 상관관계가 높은 것으로 나타났으며 학교수준에 관계없이 전략사용을 설명하는 공통적인 변인은 성취동기와 효능감인 것으로 나타났다.

Vandergrift(2005)는 이러한 선행연구들을 바탕으로 자기결정성 이론에 기초하여 동기와 전략 사용 및 영어 듣기 능숙도의 상관관계를 조사하였다. 그는 특히 상위인지전략에 초점을 맞추어 동기와의 상관관계를 조사했는데, 그 결과 자기결정성이 강하고 동기 수준이 높을수록 상위인지전략 사용이 증가함을 알 수 있었다. 이는 자기결정성 이론이 인지 및 상위인지 전략의 적절한 사용, 즉, 자기조절 학습과 같은 효율적 언어 학습을 촉진하는 중요한 요인들과 밀접하게 연관되어 있음을 보여주는 결과이다.

제 3 장 연구 방법

3.1 연구 대상

본 실험 연구의 대상은 부산광역시에 소재한 P 대학교 외국어 교육원에서 실시하는 토익 강좌-일일 50분 수업으로 주 5일 총 12주 과정의 기초 토익과정-를 듣는 1학년 재학생 192명을 대상으로 하여 2007년 1학기 동안 실험연구를 실시하였다. 학습자 배경조사를 통해 실험대상자 192명은 해외거주경험이 전혀 없고, 토익 응시를 해 본적이 거의 없는 대학교 신입생들로 동질집단으로 간주할 수 있다. 따라서 기초 수준의 대학생들이 영어 능력 향상과 관련하여, 공통적이고 일반적인 요인을 파악할 수 있을 것이라고 판단되었다.

3.2 연구 도구

3.2.1 설문 조사

설문 조사(부록 1, 2, 3 참조)는 2007년 5월 14, 15일 양일간에 걸쳐 수업 후 10분 동안 설문지를 작성하도록 하여 조사하였다.

설문지는 크게 세 가지로 구성되어 있으며, 첫째, 배경 설문지는

Kim(1999)의 배경설문지를 참고로 하여 본 연구에 관련된 항목들을 연구자가 직접 개발하였으며 5단계 척도로 응답자의 반응을 분석하였다. 배경설문지 문항은 총 7개 문항으로 구성하였다. (<부록 1>참조)

둘째 TOEIC듣기 전략의 인지도와 활용도의 변화를 알아보기 위한 전략 설문지는 Oxford(1989)의 듣기전략 설문지를 기초로 한 Kim(1999)의 듣기 전략 설문지와 더불어 TOEIC 특성에 적합하게 듣기 전략을 수정한 Jung(1998)의 듣기 전략에 고안한 설문지를 참고 하여 본 연구에 관련된 항목들을 연구자가 직접 개발하였으며 역시 5단계 척도로 응답자의 반응을 분석하였다. 전략 설문지 문항은 총 8개 문항으로 다음과 같이 구성되어 있다 (부록 2 참조).

① 인지하향과 관련된 전략 3문항
② 인지상향과 관련된 전략 3문항
③ 문제 풀이 및 보상적 전략 2문항

셋째 동기를 알아보기 위한 동기 설문지는 Gardner의 사회 심리학적 접근에 의한 내재적 동기와 외재적 동기의 이분법적 모델을 참고 하여 역시 5단계 척도로 응답자의 반응을 분석하였다. 전략 설문지 문항은 총 8개 문항으로 다음과 같이 구성되어 있다 (부록 3 참조).

① 내재적 동기와 관련된 5문항
② 외재적 동기와 관련된 3문항

3.2.2 사전·사후 시험

사전 시험과 사후 시험은 정기토익과 유사한 모의토익 C업체에 대행한 듣기 100문항으로, 사전시험은 2007년 3월 21일 에 실시하였고, 사후시험은

2007년 5월 23일에 실시하여 그 결과의 차이를 비교 분석하였다.

본 연구에서 TOEIC을 선정한 이유는 취업에 있어서 가장 필수적인 자격요건이 되는 시험으로 대학생들이 가장 많이 대비하는 시험이기 때문이다. TOEIC은 비즈니스 상황에서 영어 능력을 평가하기 위한 것으로 일상생활에서 사용되는 영어를 중심으로, 의사소통 능력을 평가하기 위한 것이다. 듣기 영역은 4개의 하위 영역으로 파트 1의 10문항은 그림 묘사 문제, 파트 2의 30문항은 질의・응답, 파트 3의 30문항은 짧은 대화문 그리고 파트 4의 20문항은 설명문으로 구성되어있다.

3.3 자료 수집 절차 및 분석 방법

본 실험의 연구대상 192명을 대상으로, 2007년 3월 21일에 사전시험인 TOEIC 듣기 100문항을 실시했고, 이어 5월 14일에서 15일 양 일간 설문조사를 하였는데 참가 학생 수는 92명이었다. 이후 종강 일주일 전인 5월 23일에 사후 시험인 TOEIC 듣기 100문항을 실시하였다. 그러나 토익 강좌의 특성상 학부과정과는 달리 의무 과정이 아니므로, 많은 수 의 학생들이 여러 가지 이유로 시험에 불참하였는데, 참가한 학생 수는 43명이었다. 그리하여 사전시험, 설문조사 그리고 사후 시험의 모든 실험에 참가한 피험자 수는 23명이었다.

사전・사후 시험의 점수 결과 와 설문지의 문항에 각각 연번을 부여하여 엑셀 프로그램으로 자료를 처리하였다. 연번을 부여한 23명의 연구대상 학생 각각의 모든 자료를 하나의 엑셀 파일에 입력하여 이 파일을 SPSS 프로그램에서 불러들여 상관관계분석 그리고 빈도 분석의 자료로 활용하였

다. 다시 말해 사전·사후 듣기 시험, 배경 설문 항목 8개, 전략 항목 8개 그리고 동기 항목 8개를 각각 하나의 항목으로 하여 설문지의 내용을 설문지의 각 질문의 응답에 1점에서 5점까지 부여한 결과를 개별 항목으로 하여 전체 자료 항목의 상관관계를 분석하였다. 또한 모든 항목을 SPSS 프로그램을 사용하여 빈도 조사를 실시하여 빈도 분석을 실시하였다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

제 4 장 연구 결과 분석

4.1 학습배경 분석

우선 학생 설문 조사 결과를 다음 <표3>는 학생배경 설문 결과를 근거로 빈도분석을 한 결과를 보고한 것이다.

<표 3> 학생 배경 설문지 조사 결과

TOEIC 응시 횟수		영어권 거주 경험		TOEIC 대비 목적	
전혀없다	73.9	전혀없다	100	직장	39.1
1회	21.7	6개월 미만	0	자신의 목표	30.4
3회이상	4.3	6개월 - 1년	0	영어기초	17.4
2회	0	1년이상	0	영어,영어문화권	8.7
취약부분		학습시간		듣기학습시간	
듣기	39.1	1시간미만	47.8	20%미만	39.1
문법	30.4	1시간이상	34.8	50%미만	39.1
독해	17.4	전혀하지않는다	13	0%	8.7
어휘,표현	8.7	2시간-3시간	4.3	70%미만	8.7
		전혀 하지 않음	0%	100%	0

설문조사를 통해 학생들은 상당히 공통적인 배경을 가진 것으로 드러났다. 연구대상의 약 80%의 학생들이 과거 토익을 친 경험이 전혀 없으며,

연구대상의 전체에 해당하는 학생들이 해외에 거주한 경험이 전혀 없는 것으로 나타났다.

흥미로운 사실은 연구대상이 대학교 신입생이라는 동질한 집단이지만, 학생 배경 설문 조사를 통해서 집단의 동질성을 다시 한 번 확인 할 수 있었다. 해외경험과 TOEIC의 노출이 전혀 없는 학습자로 TOEIC의 성격상 미래의 직업을 대비하기 위한 외재적 목적이 강한 집단으로, 많은 시간은 아니지만 기본적인 영어 학습시간과 양을 가지고 있는 것을 확인 할 수 있다.

다음 <표 4>에서는 학생들의 최저점과 최고점의 결과를 분석한 결과이다.

<표4 > 학생 최저점·최고 점수 결과

	사전LC	사전RC	사전총점	사후LC	사후RC	사후총점
최고점	320	320	590	415	355	695
최저점	130	5	135	195	175	470

사전 총점의 최저점 135, 최고점 590에서 사후 총점의 최저점은 470, 최고점은 695점이다. Bruce(2006)[1]에 따르면, 사전 총점의 최저점이 135점은

1)

805-990	High advanced
655-800	Advanced
555-650	High intermediate
405-550	Intermediate
305-400	High beginner
205-300	Beginner 2
10-200	Beginner 1

가장 낮은 수준의 기초수준인 반면에 최고점은 590점으로 중・상수준이다. 다시 말해 학습자들은 기초수준에서 중・상 수준의 학생들의 분포로 평균적으로 중급수준으로 볼 수 있다. 그러나 사후 총점의 최저점은 470점 중급수준에서 최고점 695점 상급 수준으로 평균적으로 중・상급의 수준으로 향상되었다고 분석할 수 있다.

다음 사전 시험과 사후시험의 점수 향상 결과를 살펴보면, <표5>과 같다.

<표 5 > 학생 점수 향상 조사 결과

	평균	표준편차		평균	표준편차		평균	표준편차
사전 LC	236.09	51.47	사후 LC	296.74	60.42	LC 증가치	60.65	67.69
사전 RC	194.78	63.64	사후 RC	273.70	45.90	RC 증가치	78.91	52.00
사전 총점	430.87	102.35	사후 총점	570.43	90.81	총점 증가치	139.56	108.78

학생들의 평균점수의 향상을 구체적으로 살펴보면, 학생들의 듣기 점수는 사전시험에서 236점에서 사후시험에서 296점으로 평균 60점의 향상을 보였고, 읽기 점수는 194에서 273으로 평균 78점이 향상되어 사전총점 430점에서 사후총점 570점으로 총점 증가치는 140점 상승한 것으로 나타났다. 이는 연구 기간 동안 학생들의 듣기 점수의 향상이 있었음을 확인 할 수 있는 결과이다.

4.2 동기·전략 빈도 분석

<표6>는 학생 동기에 대한 설문 조사를 바탕으로 빈도분석을 한 결과를 보고한 것이다.

<표 6> 학생 동기 조사 결과 [2)]

	N	평균	표준편차
내재1	23	3.43	.72
내재2	23	3.04	1.02
내재3	23	4.09	.90
내재4	23	4.17	.93
내재5	23	3.57	1.12
외재1	23	2.35	1.11
외재2	23	3.09	1.24
외재3	23	4.00	.90

2) 학생 동기 설문 내용

내재 1. 나는 토익 공부 할 시간이 기다려진다.
내재 2. 나는 어려운 토익 문제라도 해결할 자신이 있다.
내재 3. 나는 외국인과 영어로 의사소통을 잘하는 것이 나의 최종 목표이다.
내재 4. 나는 앞으로 토익보다 더 높은 영어시험이나 영어수준에 도전할 것이다.
내재 5. 토익공부를 하는데 있어서 단기간 또는 장기간 학습계획을 가지고 있다.
외재 1. 나는 좀 더 유식하다는 말을 듣고 싶어서 토익공부를 한다.
외재 2. 나는 특정한 목표(장학금, 기타혜택)를 성취하기 위해 토익공부를 한다.
외재 3. 나는 미래에 더 좋은 직장을 구하기 위해서 토익공부를 한다.

각 설문 항목에 대한 학생들의 응답은 '아주 그렇다'를 5, 그리고 '전혀 아니다'를 1로 점수화하였기 때문에 학생들의 응답의 평균이 5에 가까울수록 긍정적으로 답변했다고 볼 수 있다. 따라서 평균의 수치로만 보면 학생들은 내재 3, 내재 4 그리고 외재 3 항목에 '그렇다'로 긍정적인 답변을 하였고, 외재 1 항목에 있어서만 '아니다'로 부정적인 답변을 하였다.

학생들은 토익의 성격상 미래에 더 나은 직장을 대비하기위한 외재적인 동기가 강할 뿐만 아니라 내재적인 동기 역시 또한 높은 것으로 나타났다. 이는 Gardner 와 MacIntyre(1991)의 연구에서처럼 EFL 환경에서 이루어진 연구에서는 도구적 동기가 외국어 성취도와 더 높은 상관관계가 있음과 결과가 일치한다.

두 번째 <표7>은 학생전략 설문 조사결과[3]를 근거로 빈도분석을 한 결과를 보고한 것이다.

3) 학생 전략 설문 내용

인지하향 1	듣기 전에 그림을 보고 미리 단어나 표현을 생각한다.
인지하향 2	의문문의 의도를 파악하여 답을 미리 생각해본다.
인지하향 3	대화 또는 설명문을 들으면서 정답을 체크한다.
인지상향 1	그림에 없는 단어를 제외하는 것이 쉽다.
인지상향 2	의문문의 유형을 재빨리 파악할 수 있다.
인지상향 3	대화 또는 설명문이 나오기 전에 질문을 먼저 읽는다
보상전략	알아들은 것을 최대한 활용하여 추측한다.
풀이전략	정답과 거리가 먼 것을 보기에서 제하면서 푼다.(소거법을 사용)

<표 7 > 학생 전략 조사 결과

	N	평균	표준편차
인지하향1	23	4.09	.66
인지하향2	23	3.39	1.03
인지하향3	23	3.61	.94
인지상향1	23	2.96	.76
인지상향2	23	3.26	.91
인지상향3	23	3.78	.95
보상전략	23	4.43	.59
풀이전략	23	4.04	.92

이와 같이 학생들의 전략사용과 관련된 빈도 분석에서는 다음과 같은 흥미로운 결과를 살펴 볼 수가 있었다. 정혜진(2001)에서 전략 사용 빈도에 있어 상위 집단이 하위 집단에 비해 전략 사용의 종류가 다양하고 빈도가 높다라고 주장했듯이, 연구 대상자들이 평균적으로 중급수준의 학생으로, 인지하향·인지상향·보상전략과 풀이전략을 다양하게 사용하고 있고, 사용빈도가 높은 것으로 드러났다. 또한 박기표와 김상문(2002)의 연구처럼 연구대상의 학생들 역시 인지하향[4]과 인지상향[5] 전략의 인지전략 보다는 일반적인 전략이 듣기 이해에 유의미한 역할을 한다고 밝힌 것과 결과가 일치한다.

---

4) **인지하향(top-down processing)**은 위에서 아래로의 처리방식으로 모국어 사용자와 고급단계의 학습자가 광범위하게 활용하는 과정이다. 청취자가 배경지식, 상황의 사전지식, 문맥, 논제 등을 이용하여 들려오는 내용을 해석하고 이해한다.

5) **인지상향(bottom-up processing)**은 들려오는 소리로부터 단어, 문법적 관계와 어휘적 의미 등으로 올라가면서 들려오는 메시지의 합성적 의미를 이해하게 되는 과정이다.

4.3 설문조사 상관관계

먼저 학습자의 배경과 점수 향상과의 상관 계수는 다음과 같다.

<표 8> 학습자 배경과 점수 향상과의 상관관계

	학습시간	듣기학습시간	LC 증가치	RC 증가치
학습시간				
듣기학습시간	.332			
LC 증가치	.281	.513*		
RC 증가치	.083	.381	.646**	
총점 증가치	.215	.501*	.931**	.880**

다른 요인보다 눈에 띄는 것은 듣기 학습시간이 LC증가치의 상관관계 분석결과가 0.513으로 상관관계가 밀접하다는 사실을 알 수 있다. 이는 Krashen(1985)의 입력 가설에도 뒷받침 되듯이 듣기의 입력과 그 양이 듣기 능력의 향상에 정적인 영향을 미치는 것을 확인 할 수 있는 결과였다.

더불어 LC 증가치와 RC증가치 가 0.646, LC증가치와 총점 증가치 0.931로 상관관계가 높음을 나타낸다. 이는 LC와 RC 그리고 총점의 증가치는 어느 하나의 독립적인 항목이 아니라 상당한 관련이 있으며, LC의 효과가 RC 그리고 총점의 향상에도 영향을 미치는 것으로 알 수 있다. 반대로 RC의 효과가 LC 그리고 총점에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 따라서 LC, RC 그리고 총점의 점수 향상은 서로 유기적인 관계가 있는 것으로 볼

수 있다.

다음 두 번째로 학습자의 전략사용과 점수 향상과의 상관 계수는 다음과 같다.

<표 9> 전략사용과 점수 향상과의 상관관계

	인지 하향1	인지 상향1	인지 상향2	인지 하향2	인지 상향3	인지 하향3	보상 전략	풀이 전략	LC 증가치	RC 증가치
인지 하향1										
인지 상향1	-.081									
인지 상향2	.184	.082								
인지 하향2	-.249	.137	.416*							
인지 상향3	.532**	.173	-.089	-.002						
인지 하향3	.273	.668**	.177	.118	.510*					
보상 전략	.592**	.044	-.135	-.143	.743**	.321				
풀이 전략	.067	.130	.040	.076	.217	.437*	.047			
LC 증가치	.225	-.573**	-.003	-.144	.066	-.231	.249	-.123		
RC 증가치	.140	-.371	-.166	-.229	.027	-.065	.157	-.216	.646**	
총점 증가치	.207	-.534**	-.081	-.199	.054	-.175	.230	-.180	.931**	.880**

전체적으로 LC 증가와 각 전략사용과는 유의미한 상관관계를 살펴보기는 힘들다. 오히려 부적 상관관계를 보인 인지상향 1 항목(그림에 없는 단어를 제외하는 것이 쉽다)은 -.573으로 문제를 풀기에 쓰지 않는 것이 더

좋은 전략처럼 보이기도 한다.

각 전략 간의 사용에 있어서는 유의미한 상관관계를 찾아 볼 수 있는데, 인지상향 3 (대화 또는 설명문이 나오기 전에 질문을 먼저 읽는다)과 보상전략(알아들은 것을 최대한 활용하여 추측한다)의 상관계수가 .743으로 가장 높은 것으로 나타났다. 그 외에 흥미로운 사실은 인지상향 전략과 인지하향 전략 간에는 상호 밀접한 상관관계를 보여준다. 인지상향1과 인지하향3의 .668**, 인지하향1과 인지상향3은 .532**, 인지상향3과 인지하향3 .510 그리고 인지상향2와 인지하향2는 .416으로 인지전략 간의 서로 밀접한 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 더불어 인지하향1과 보상전략의 상관계수는 .592로, 인지하향3과 풀이전략이 .437로 보상전략 및 문제 풀이전략응 인지상향보다는 인지하향 전략과 보다 밀접한 관계가 있는 것으로 드러났다.

다음 세 번째로 학습자의 동기와 점수 향상과의 상관 계수는 다음과 같다.

<표 10> 동기와 점수 향상과의 상관관계

	내재1	내재2	내재3	내재4	외재1	외재2	외재3	내재5	LC 증가치	RC 증가치
내재1										
내재2	.401									
내재3	.148	.292								
내재4	-.183	.134	.251							
외재1	.198	-.134	-.213	.114						
외재2	-.044	.248	-.129	.104	.307					
외재3	-.138	-.098	.112	.590**	.136	.243				
내재5	.409	.374	.174	.162	.200	.257	.359			
LC 증가치	.086	-.027	.029	-.124	.154	.349	-.033	.339		
RC 증가치	.073	-.080	.245	-.122	.007	.389	-.029	.159	.646**	
총점 증가치	.089	-.055	.135	-.135	.099	.403	-.035	.287	.931**	.880**

내재적 동기나 외재적 동기 두 요인이 전체적으로 LC점수 향상과의 상관계수는 낮은 것으로 나타났다. 상대적으로 높은 상관계수를 보인 항목으로는, 외재2(나는 특정한 목표(장학금, 기타혜택)를 성취하기 위해 토익공부를 한다)항목의 .349, 내재5(토익공부를 하는데 있어서 단기간 또는 장기간 학습계획을 가지고 있다)항목의 .339가 그러하다. 그러나 이들 내재적인

동기와 외재적인 동기가 LC점수 향상에 있어서 유의미한 상관관계를 보인다고 할 수는 없는 수치이다. 이는 EFL상황에서는 외재적인 동기가 점수 향상에 영향을 미친다는 Gardner 와 MacIntyre(1991)의 연구 결과와 반대되는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

흥미로운 사실은 내재4(나는 앞으로 토익보다 더 높은 영어시험이나 영어수준에 도전할 것이다.)항목과 외재3(나는 미래에 더 좋은 직장을 구하기 위해서 토익공부를 한다.)항목이 .590으로 상관계수가 높은 것으로 나왔다. 선행연구의 대부분이 동기와 성취도의 상관관계를 밝히는데 중점을 두었는데(민경진,2006; 이옥주, 1998; 이효웅, 2002), 이 결과는 외재적 동기와 내재적 동기가 별개의 동떨어진 관계가 아니라 동기 내에서도 밀접한 상관관계를 서로 미친다는 점을 제시한다.

마지막으로, 학습자의 전략사용과 동기와의 상관 계수는 다음과 같다.

<표 11> 전략사용과 동기와의 상관관계

	인지하향1	인지상향1	인지상향2	인지하향2	인지상향3	인지하향3	보상전략	풀이전략	LC증가치	RC증가치	총점증가치
내재1	-.081										
내재2	.061	.118									
내재3	.214	-.060	-.249								
내재4	.556**	.327	-.055	-.120							
외재1	-.043	-.035	.621**	.509**	.032						
외재2	.155	.147	.139	.079	.055	.225					
외재3	.526**	.000	.110	.146	.106	.107	.170				
내재5	.174	-.023	.248	.350	.163	.305	.230	.150			
LC증가치	.225	-.573**	-.003	-.144	.066	-.231	.249	-.123	1		
RC증가치	.140	-.371	-.166	-.229	.027	-.065	.157	-.216	.646**	1	
총점증가치	.207	-.534**	-.081	-.199	.054	-.175	.230	-.180	.931**	.880**	1

외재적 동기 1항목과 인지상향전략 2항목의 .621이 상관계수가 가장 높은 것으로, 외재적 동기 1항목과 인지하향전략 2항목이 .509 그리고 외재적 동기 3항목과 인지하향전략 1항목이 .526, 그리고 내재적 동기 4항목과 인지하향 1이 .556로 나타났다. 요약하면 보상전략이나 일반문제풀이전략보다

는 인지전략과 동기와의 상관관계가 높은 것으로 나타났다. 이는 MacIntyre와 Noels(1996)의 동기와 인지전략이 밀접하게 연관되어 있음을 보여주는 결과와 일치한다.

요약하면 LC 증가치에 유의미하게 영향을 끼친 요소는 듣기 학습시간의 양이었고, LC증가치와 RC증가치 그리고 총점 증가치는 서로 높은 유기적인 관련성을 나타냈다. LC증가치와 전략사용과의 관계에서는 인지상향항목 1의 부적관계를 제외하고 LC증가와 각 전략사용과는 유의미한 상관관계는 낮았다. 그러나 각 전략 간에 특히 인지 전략 간의 상호 관련성이 높은 것으로 드러났는데, 학습자들은 인지 상향 전략만을 사용하는 것이 아니라 인지 하향 전략을 함께 사용하고, 그 전략간에 유기적인 밀접한 관련성을 찾아 볼 수 있다. 그리고, 동기와 LC점수향상과의 관계에서는 상대적으로 높은 수치가 있었지만, 외재적 동기와 내재적 동기가 모두 LC 점수향상에 유의미한 상관관계를 보이는 것으로 해석 하기는 어렵다. 마지막으로 동기와 전략 간의 관계에서는 보상전략이나 문제 풀이 전략 보다 인지전략과 동기와의 상관관계가 높은 것으로 나타났다.

제 5 장 결론 및 제언

본 연구를 통하여 연구대상자들은 배경 설문조사에서 해외경험과 TOEIC의 노출이 전혀 없는 학습자로 외재적인 목적이 강한 집단으로, 기본적인 영어 듣기 학습시간과 양을 가지고 있는 상당히 공통적인 배경을 가진 동질 집단이다. 더불어 Bruce(2006)에 따라 학습자들의 사전 시험 점수를 통해서 기초 수준에서 중·상 수준에 이르는 분포로 평균적으로 중급 수준의 집단으로 연구기간동안 듣기 평균 점수의 향상을 보였다.

이러한 듣기 점수 향상치와 학습자의 배경과 동기 그리고 전략 사용의 관련성을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 상관관계 분석을 통해 학습자의 듣기능력 향상의 요인으로 듣기 학습시간과 LC증가치의 상관관계 분석결과가 0.513으로 상관관계가 밀접하다는 사실을 알 수 있다. 이는 Krashen(1985)의 입력 가설에도 뒷받침되듯이 듣기의 입력과 그 양이 듣기 능력의 향상과 밀접한 관련성을 확인할 수 있는 결과이다 (Fillmore, 1985; Hatch, 1983; Long, 1985; Nicola, 1990).

둘째, 듣기 점수 향상과 동기와의 관계에서는 내·외적 동기 모두가 LC 점수 향상에 있어서 유의미한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 대체적으로 내재적 동기가 제 2 언어 습득에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀진 것과 결과가 상반된다(Chastain, 1975; Day, 1987; Gardner, 1985, 1988, 1994; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & MacIntyre, 1993; MacIntyre & Noels, 1996; Strong, 1984; Svanes, 1987). 또한 EFL 환경에

서 이루어진 연구에서 도구적 동기가 외국어 성취도와 더 높은 상관관계가 있는 것으로도 밝혀진 것과도 상반되는 결과를 가진다(Gardner & MacIntyre, 1991; Roberts, 1992). 이러한 상반된 결과는 참여자수가 적기 때문에 통계적으로 유의도가 나타나지 않을 수도 있다. 그러나 흥미로운 사실은 .590으로 높은 상관계수를 보인 점으로 미루어보아 동기 내에서도 밀접한 상관관계를 서로 미친다는 점을 제시한다.

다음으로 살펴본 LC점수 향상과 전략의 관계에서는 부적 상관관계를 나타낸 전략도 있었는데, 대체적으로 유의미한 상관관계가 낮았다. 이는 듣기 전략과 능력이 높은 상관관계가 있다고 주장한 Park(1977)과 반대되는 결과이며, 유의미하게 드러나지 않은 Jung(1998)의 연구결과와는 일치한다. Jung(1998)은 그 원인으로 전략에 대한 분명한 설명과 그 유용성에 대한 제시가 생략되어 듣기 전략에 대한 소개가 불과한 것으로 보이며, 전략 교수 기간이 짧았던 것이라고 지적하고 있는 바와 마찬가지로, 본 연구에서도 연구기간이 짧았다는 점과 전략훈련을 명확히 실시하지 못한 점을 원인으로 볼 수 있겠다.

그러나 전략 사용 빈도에 있어 연구대상자들은 '그렇다'의 긍정적인 응답이 높았는데, 학습자들이 중급이상의 수준의 학습자로, 상위집단이 하위 집단보다 전략 사용에 있어 높은 결과를 보인다고 주장한 정혜진(2001)의 연구와 일치한다.

마지막으로 본 연구에서 전략과 동기의 상관관계를 살펴보았는데, 보상전략이나 일반 문제 풀이 전략 보다는 인지전략이 동기와 상관관계가 높은 것으로 나타났다. 이는 동기와 전략의 상관관계를 연구한 다수의 논문들에서 인지 전략이 다른 전략에 비해 동기와 더 높은 상관관계를 가지는 것과 일치하는 결과이다(이옥주; 1998; 이효웅, 2002; MacIntyre & Noels, 1996; Schmidt & Watanabe, 2001; Vandergrift, 2005).

따라서 본 연구 결과를 통해서 듣기학습에 있어서 교사에게 시사하는 바는 다음과 같다. 우선 듣기의 입력(input)의 중요성하며, 듣기의 입력에 있어서 교사의 역할이 무엇보다 중요하다는 것을 고려하여 수업을 구성을 하여야 할 것이다(Fillmore.1985; Hatch, 1983; Long, 1985). 더불어 학습자들의 내·외적 동기 모두가 듣기 점수 향상과 동기와 전략 사용에도 밀접한 관련성이 있다는 것을 근거로 교사는 많은 학습자들 영어점수를 획득하기 위한 대상자들로 볼 것이 아니라 이들이 영어에 대한 관심이 있으며, 내재적인 동기가 높은 사실을 간과하지 말아야 할 것이다. 다시 말해 EFL상황에서 학습자들은 듣기에 대한 두려움과 부담감을 많이 가지고 있으며, 이를 낮추고 듣기능력을 향상시키기 위해서는 여러 가지 매체 활용으로 듣기에 대한 노출을 자연스럽게 해 줌으로서 불안감을 낮추고 흥미를 가질 수 있도록 도와주어야 할 것이다. 즉, 학습자들에게 외재적 동기와 내재적 동기를 모두 향상 시키도록 조력해야하며, 전략교수 보다 선행되어져야 할 것이다. 그리하여, 충분한 기간을 가지고 명확한 전략교수를 통해서 학습을 효율적으로 실시해 나가야 할 것이다. 그러나 전략 훈련을 인위적으로 학생들에게 강요하는 것 보다는 학생들이 영어 내용을 우선적으로 듣고 충분히 연습할 수 있는 시간을 주고, 전략은 최소화 내지는 간략하게 인지시키고 듣기 훈련을 하는 것이 보다 중요하다.

본 연구 결과를 통해서 알 수 있듯이 통해 듣기 능력 향상과 관련된 요인을 알아보기 위해서는 보다 충분한 연구기간을 가지고, 다양한 학습수준을 가진 학습자를 대상으로 하여 다각적인 측면에서 후속 연구가 진행되어야 할 필요성이 매우 높다고 하겠다.

참 고 문 헌

민경진. (2006). *자기결정성 이론에 근거한 영어 독해지도가 학습자의 성격 유형에 따른 독해력과 학습동기에 미치는 영향.* 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

박경례. (2006). *학습자 불안과 전략이 영어 듣기·읽기 능력에 미치는 영향에 관한 연구.* 한양대학교 대학원 석사학위 논문.

박기표, 김상문.(2002). 영어지식과 듣기전략의 사용이 영어 듣기능력에 미치는 영향. *영어교육연구, 14*(1), 97-113.

박영선. (1997). *영어 청해 활동에서의 학습책략.* 고려대학교 석사학위논문.

안수웅. (1995). 영어 듣기능력 저해 요인의 정보처리 이론적 분석. *영어교육, 50*(2), 187-205.

양아목. (2005). *고등학교 학생들의 영어학습동기와 학습전략에 관한 연구.* 한양대학교 대학원 석사학위논문.

이옥주. (1998). *영어학습동기, 학습전략사용 및 학업성적간의 관계.* 계명대학교 대학원 박사학위논문.

이은주. (2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계. *교육심리연구, 15*(3), 199-216.

이일연. (2000). *동기와 전략이 영어 학습에 미치는 영향.* 한남대학교 대학원 박사학위논문.

이주현, 이순목. (2001). 영어 학습에 관련된 동기 변인들의 관계 분석: 목표지향성, 자기 효능감, 영어 학습 이유를 중심으로. *교육심리연구, 15*(3), 199-216.

이효웅. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략의 상관관계. *영어교육연구, 14*(1), 189-212.

정혜진. (2001). *한국인 영어 학습자의 듣기 학습 전략 사용과 듣기 능력 향상에 관한 연구.* 한양대학교 대학원 박사학위논문.

Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. New York: Oxford University Press.

Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, cognitive and affective response in foreign language listening. *Modern Language Journal, 76*(2), 160-178.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal, 65*, 24-35.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York : Pearson Education.

Bruce Rogers (2006). *Complete guide to the TOEIC test* (3rd ed.). Thomson, 3-4.

Chamot, A., & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, *22*, 13-24.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning, 25,* 153-161.

Day, J. T. (1987). Student motivation, academic validity and the summer language program abroad: An editorial. *Modern Language Journal, 71*, 261-266.

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

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning, 40*, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language

classroom. *Modern Language Journal*, *78*(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135.

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *Modern Language Journal, 75,* 137-180.

Fillmore, L. W. (1985). When does teacher talk work as input? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 17-50). Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning, 38*, 101-126.

Gardner, R. C. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical framework. *Modern Language Journal*, *78*, 359-368.

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

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition, 13,* 57-72.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contribution to second language learning: Part Ⅰ. *Language Teaching, 25*, 211-220.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to

second language learning: Part Ⅱ. *Language Teaching*, *26*, 1-11.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal, 81*, 344-62.

Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In R. Andersen (ed.). *Pidginization, creolization as language acquisition.* Rowley, Mass. Newbury House.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the langauge classroom.* Oxford: Oxford University Press.

Hymes, Dell. (1972). *On communicative competence.* In Pride & Holmes 1972.

Jung, Y. S. (1998). The effect of TOEIC listening strategy instruction on students' TOEIC listening scores. *English Teaching, 53*(4), 135-153

Kang, D. H. (2000). *Motivation is such a complex process in the EFL foreign language classroom.* Unpublished dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.

Kim, D. K. (1999). The causes of discrepancy in comprehending a foreign language: A synthesis of research on listener variables. *Foreign Languages Education, 6*, 149-167.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* London: Longman.

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* Hayward, CA: Alemany Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.

MacIntyre, P. D., & Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals, 29,* 373-386.

McDonough, J. & Shaw, C. (1993) *Materials and methods in ELT. A teacher's guide.* New York: Blackwell.

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., & Lin, Y. G. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist, 20*(3), 153-160.

Morley. H. J. (1991). Listening comprehension in second/foreign Language Instruction. In M. Celece-Muricia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) (pp. 81-103). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Murphy, J. M. (1985). *Investigation into the listening strategies of ESL college students.* Paper presented, TESOL, New York.

Nicola, M. (1990). Experimenting with the new methods. *Dialog on Language Instruction, 6*(1, 2), 61-72.

Okada, M., Oxford, R. L., & Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 105-119). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching &

Curriculum Center.

Oller, J., Beca, L., & Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: Sociolinguistic study of Mexican-American in the Southwest. *TESOL Quarterly, 11,* 173-183.

Oller, J., Hudson, A., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning, 27*, 1-27.

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

Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System, 17*(2), 235-247.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995). Adult's language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System, 23*(3), 359-386.

Oxford. R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, *73*(3), 291-300.

Oxford, R. L., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993). Learning a language by satellite: What influences achievement? *System, 21*, 31-48.

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language*

Journal, 76(3), 275-283.

Park, G.-P. (1997). Relationship between listening strategy use and listening ability. *English Teaching, 52*(2), 95-112.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*, 459-470.

Postovsky, V. A. (1974). Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *Modern Language Journal, 85*, 229-239.

Roberts, L. P. (1992). Attitudes of entering university freshmen toward foreign language study: A descriptive analysis. *Modern Language Journal, 76,* 275-283.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills.* Chicago: The University of Chicago Press.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typolohy. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal, 78,* 199-221.

Samuels, S. (1984). Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory and Practice, 23,* 183-189.

Schemeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum.

Schmidt, R., Borai, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language

motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-70). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 313-359). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching Center.

Strong, M. (1984). Integrative motivation: Cause or effect of successful second language learning. *Language Learning, 34*, 1-14.

Svanes, B. (1987). Motivation and cultural distance in second language acquisition. *Language Learning, 37*, 341-359.

Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language(French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annuals, 30*, 287-409.

Vandergreift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics, 26*(1), 70-89.

Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *Modern Language Journal, 79*(1), 41-56.

Wenden, A. L. (1983). Literature review: The process of intervention. *Language learning*, 33, 103-121.

Winitz, H. (1981). Non linear learning and language teaching. In H. Winitz (Ed.), *The comprehension approach to foreign language instruction* (pp. 1-14). Rowley, MA: Newbury House.

Wipf, J. A. (1984). Strategies for teaching second listening comprehension. *Foreign Language Annals, 17,* 345-409.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

부록 1

성명		학번		전공		성별	

◆ 다음 질문을 읽고, 해당하는 칸에 표시(√) 또는 답을 하세요.

<1> 다음은 본인의 토익 공부와 관련한 질문입니다.

1. 과거에 정규 TOEIC 시험을 치른 횟수는?	
	①전혀 없다.
	②1회
	③2회
	④3회 이상

2. 영어권 국가에서 거주한 경험이 있습니까?	
	①전혀 없다.
	②6개월 미만
	③6개월 이상 1년 미만
	④1년이상

3. TOEIC을 공부하는 주된 목적은 무엇입니까?	
	①앞으로 좋은 직장을 얻기 위해서
	②영어와 영어권 문화에 관심이 있어서
	③영어의 기초를 쌓기 위해서
	④토익점수와 관련한 자신의 목표가 있어서
	⑤기타(간단히 적어 주세요.)

4. TOEIC학습에 있어서 어떤 분야가 가장 취약하다고 느낍니까?	
	①듣기
	②문법
	③독해
	④어휘, 표현

6. 본인은 자신의 총 영어학습 시간의 몇 % 정도를 영어듣기 향상을 위해 투자하고 있습니까?	
	①0%
	②20%미만
	③50%미만
	④70%미만
	⑤100%

5. 평소에 영어 학습을 매일 몇 시간 정도 합니까?	
	①전혀 하지 않는다.
	②1시간미만
	③1시간이상 2시간미만
	④2시간이상 3시간미만
	⑤3시간이상

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

부록 2

<2> 다음은 본인의 토익 듣기를 할 때 사용하는 전략과 관련된 질문입니다.

		5	4	3	2	1
		아주 그렇다	그렇다	보통이다	아니다	전혀 아니다
Part 1	1. 듣기 전에 그림을 보고 미리 단어나 표현을 생각한다.					
	2. 그림에 없는 단어를 제외하는 것이 쉽다.					
Part 2	3. 의문문의 유형을 재빨리 파악할 수 있다.					
	4. 의문문의 의도를 파악하여 답을 미리 생각해본다.					
Part	5. 대화 또는 설명문이 나오기 전에 질문을 먼저 읽는다.					
	6. 대화 또는 설명문을 들으면서 정답을 체크한다.					
전체 듣기	7. 알아들은 것을 최대한 활용하여 추측한다.					
	8. 정답과 거리가 먼 것을 보기에서 제하면서 푼다. (소거법을 사용)					

부록 3

<3> 다음은 본인의 토익을 공부의 학습 흥미도와 동기에 관련된 질문입니다.

	5	4	3	2	1
	아주 그렇다	그렇다	보통이다	아니다	전혀 아니다
1. 나는 토익 공부 할 시간이 기다려진다.					
2. 나는 어려운 토익 문제라도 해결할 자신이 있다.					
3. 나는 외국인과 영어로 의사소통을 잘하는 것이 나의 최종 목표이다.					
4. 나는 앞으로 토익보다 더 높은 영어시험이나 영어수준에 도전 할 것이다.					
5. 나는 좀 더 유식하다는 말을 듣고 싶어서 토익공부를 한다.					
6. 나는 특정한 목표(장학금, 기타혜택)를 성취하기 위해 토익공부를 한다					
7. 나는 미래에 더 좋은 직장을 구하기 위해서 토익공부를 한다.					
8. 나는 토익공부를 하는데 있어서 나름대로의 단기간 또는 장기간 학습계획을 가지고 있다.					

부록 4

◆ 학생 배경 설문 조사 결과

1. TOEIC 응시 횟수	
전혀없다	73.9%
1회	21.7%
3회이상	4.3%
2회	0%
2. 영어권 거주 경험	
전혀없다	100%
6개월 미만	0%
6개월 이상 1년 미만	0%
1년이상	0%
3. TOEIC 대비 목적	
직장	39.1%
자신의 목표	30.4%
영어기초	17.4%
영어,영어문화권에 대한 관심	8.7%
기타의견	0%
4. 취약부분	
듣기	39.1%
문법	30.4%
독해	17.4%
어휘,표현	8.7%
5. 학습시간	
1시간미만	47.8%
1시간이상 2시간미만	34.8%
전혀하지않는다	13%
2시간이상 3시간미만	4.3%
전혀 하지 않음	0%%
6. 듣기학습시간	
20%미만	39.1%
50%미만	39.1%
0%	8.7%
70%미만	8.7%
100%	0%

부록 5

◆ 학생들의 전략 사용 빈도

1. 인지하향1. 듣기 전에 그림을 보고 미리 단어나 표현을 생각한다.	
그렇다	56.5%
아주 그렇다	26.1%
보통이다	17.4%
아니다	0%
전혀 아니다	0%
2. 인지하향2. 의문문의 의도를 파악하여 답을 미리 생각해본다.	
보통이다	34.8%
그렇다	26.1%
아니다	21.7%
아주 그렇다	17.4%
전혀 아니다	0%
3. 인지하향3. 대화 또는 설명문을 들으면서 정답을 체크한다.	
그렇다	52.2%
보통이다	17.4%
아니다	17.4%
아주 그렇다	13%
전혀 아니다	0%

4. 보상전략. 알아들은 것을 최대한 활용하여 추측한다.	
아주 그렇다	47.8%
그렇다	47.8%
보통이다	4.3%
아니다	0%
전혀 아니다	0%

5. 풀이전략. 정답과 거리가 먼 것을 보기에서 제하면서 푼다.(소거법을 사용)	
아주 그렇다	39.1%
그렇다	30.4%
보통이다	26.1%
아니다	4.3%
전혀 아니다	0%

1. 인지상향1. 그림에 없는 단어를 제외하는 것이 쉽다.	
보통이다	43.5%
아니다	30.4%
그렇다	26.1%
아주 그렇다	0%
전혀 아니다	0%
2. 인지상향2. 의문문의 유형을 재빨리 파악할 수 있다.	
보통이다	52.2%
아니다	17.4%
그렇다	17.4%
아주 그렇다	13%
전혀 아니다	0%
3. 인지상향3.대화 또는 설명문이 나오기 전에 질문을 먼저 읽는다.	
그렇다	34.8%
보통이다	30.4%
아주 그렇다	26.1%
아니다	8.7%
전혀 아니다	0%

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

부록 6

◆ 학생들의 동기 조사 결과

1. 내재적동기1. 나는 토익 공부 할 시간이 기다려진다.	
보통이다	43.5%
그렇다	43.5%
아니다	8.7%
아주그렇다	4.3%
전혀 아니다	0%
2. 내재적동기2. 나는 어려운 토익 문제라도 해결할 자신이 있다.	
아니다	39.1%
보통이다	26.1%
그렇다	26.1%
아주 그렇다	8.7%
전혀 아니다	0%
3. 내재적동기3. 나는 외국인과 영어로 의사소통을 잘하는 것이 나의 최종 목표이다.	
아주 그렇다	39.1%
그렇다	34.8%
보통이다	21.7%
아니다	4.3%
전혀 아니다	0%
4. 내재적동기4. 나는 앞으로 토익보다 더 높은 영어시험이나 영어수준에 도전할 것이다.	
아주그렇다	43.5%
그렇다	39.1%
보통이다	8.7%
아니다	8.7%
전혀 아니다	0%
5. 내재적 동기5.나는 토익공부를 하는데 있어서 나름대로의 단기간 또는 장기간 학습계획을 가지고 있다.	
그렇다	34.8%
보통이다	26.1%
아주그렇다	21.7%
아니다	13.0%
전혀아니다	4.3%

1. 외재적 동기1. 나는 좀 더 유식하다는 말을 듣고 싶어서 토익공부를 한다.	
아니다	34.8%
전혀 아니다	26.1%
그렇다	21.7%
보통이다	17.4%
아주 그렇다	0%
2. 외재적 동기2. 나는 특정한 목표(장학금, 기타혜택)를 성취하기 위해 토익공부를 한다.	
그렇다	39.1%
아니다	21.7%
보통이다	17.4%
전혀아니다	13.0%
아주 그렇다	0%
3. 외재적 동기3. 나는 미래에 더 좋은 직장을 구하기 위해서 토익공부를 한다.	
그렇다	56.5%
아주그렇다	26.1%
보통이다	13.0%
전혀아니다	4.3%
아니다	0%