Modern English Education, Vol. 15, No. 4, Winter, 2014

초등영어 교사의 동기유발 전략활용에 관한 연구*

맹은경
아주대학교

Maeng, Unkyoug. (2014). The use of motivational strategy of Korean primary English teachers. *Modern English Education, 15*(4), 145-169.

Many studies have investigated the effect and role of motivation in learning and teaching but research on the behavior of primary English teachers using motivational strategies is scarce. Thus, the study examined primary teachers' use of motivational strategies in their English class. The study also investigated how teachers' variables (teaching experience and L2 proficiency) affect their use of motivational strategies. Teachers' motivational strategy questionnaires were developed based on Keller's ARCS model and used to collect the data. A total of 114 primary English teachers participated in this study and Factor Analysis, ANOVA, MANOVA and Paired-sample t-test were used to analyze the data. The results showed that primary English teachers used quite enough amount of motivational strategies while they were teaching English (M=3.793). However the mean score of teachers' actual use of motivational strategies was lower than that of their perception on the importance of using motivational strategies. While teaching experience showed minor effect, L2 proficiency turned out to be the major effect on their use of motivational strategies. Pedagogical implications are also discussed.

**[motivation/motivational strategies/teaching experience/teachers' L2 proficiency/
동기/동기전략/영어전담경력/교사 영어구사능력]**

I. 서론

외국어 학습에 영향을 미치는 중요한 변인 중 하나가 학습동기이다(Brown, 2007; Dörnyei, 2001a; Madrid, 2002; Masgoret & Gardner, 2003). 외국어 학습에 영향을 주는 주요 요인을 일차적으로 인지적 요인과 정의적 요인으로 구분한다. 전자는 학습자의 지능이나 언어적성과 같이 선천적으로 변화가 어려운 특성을 갖

* 이 논문은 2013년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음 (NRF-2013S1A5A8020809)

www.kci.go.kr

고 있으며 후자는 학습자의 태도나 학습동기와 같이 교육환경, 학습자의 학습 경험에 따라 후천적으로 변할 수 있는 특성을 갖고 있다. 따라서 학습자가 학습할 사항을 결정하고, 학습 정도 및 지속성을 결정하는데 학습동기가 중요하게 영향을 미친다(Dörnyei, 2001a; Keller, 2010).

국내외 여러 연구들은 학습자의 외국어/영어 학습성취도를 가장 잘 예측할 수 있는 주요 변인이 학습동기임을 밝히고 있다(김인옥, 2009; 김태영, 김미소, 2013; 나은진, 2003; 맹은경, 2001; 연상미, 김태영, 2010; 이효웅, 2002; 임상봉, 2001; Brown, 2007; Dörnyei, 2000, 2005; Dörnyei & Clement, 2001; Dörnyei & Schmidt, 2001; Gardner, 2006; D. H. Kang, 2000, 2001; K. J. Kim, 2004). 또한 학습동기는 학습자의 인지적 특성이나 언어 적성과 관계없이 학습자가 외국어를 성공적으로 습득할 때까지 학습자가 스스로 외국어를 지속적으로 학습할 수 있도록 하는 요인이다(Dörnyei, 2001a, 2001b; Masgoret & Gardener, 2003). 즉, 학습자의 외국어/영어 학습동기가 높을수록 학습자의 외국어/영어 학습성취도가 높게 나타나며 이러한 결과가 우리나라 영어교육 목표인 의사소통능력 향상으로 이어질 수 있다는 것을 시사하고 있다.

이와 같이 학습동기가 외국어 학습 성패를 좌우하는 중요한 요인임에도 불구하고 우리나라 초등학교 학생들의 경우 학년이 올라 갈수록 영어학습에 대한 학습동기가 감소하는 것으로 나타났다(김인옥, 2009; 김정렬, 2001; 임상봉, 2001). 5, 6학년 학생들의 영어학습에 대한 선호도 및 흥미도가 3, 4학년 학생들보다 떨어진다는 연구결과를 보고하고 있다(김재혁, 2002; H. W. Lee & M. R. Park, 2001). 또한 초등학교 3학년부터 중학교 3학년 학생들을 대상으로 한 연구에서도 학년이 높아질수록 학생들의 영어학습에 대한 흥미도, 만족도, 참여도가 떨어진다고 보고하고 있다(박약우, 박기화, 최진황, 이소영, 2001). 특정 교과에 대한 흥미는 해당 교과에 대한 학습동기의 강도에 영향을 주는 주요 하부요인이다(Dörnyei, 1994). 따라서 '영어에 대한 흥미와 관심을 가지고, 일상생활에서 사용되는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것' (교육과학기술부, 2011)을 목표로 하고 있는 우리나라 초등학교 영어교육에서는 학습자에게 지속적으로 영어학습에 대한 동기를 부여하고 유지시키는 것이 매우 중요하다. 이에 초등학교 학습자의 영어 학습동기를 유발시키고 유지시킬 수 있는 방법과 관련된 연구가 필요하다.

학습자들은 자신의 일반적인 경험과 교실에서 이루어지는 교사의 모델링, 교수활동 및 교사와의 상호작용을 통해서 학습동기를 습득한다(Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2001a). 따라서 교사의 학습동기 유발전략이 학습자의 외국어 학습에 영향을 준다(Bernaus & Gardner, 2008; Dörnyei, 2001a; Guilloteaus & Dörnyei, 2008; Westwood, 2004). Dörnyei(2001a)는 학습동기 요인을 교육과정에 융합시킴으로써 효과적으로 외국어 교육환경을 마련할 수 있으며 이러한 환경 구축에 교사의 능력이 매우 중요한 역할을 한다고 언급하고 있다. 특히 교사의 교수능력과 교수스타일은 학습자의 학업성취도와 매우 밀접한 상관관계를 갖고 있다

www.kci.go.kr

(Westwood, 2004). 이 밖에도 여러 연구에서 교사변인(L2 능숙도, 교수경험, 교사효능감등)이 학습자의 학업성취도 및 학습동기에 영향을 주는 중요한 요인임을 밝히고 있다(Chacon, 2005; Keller, 1987a; Newby, 1991). 즉 교사는 학습자의 학습동기를 높이고 지속시키는데 매우 중요한 역할을 한다. 교사들 대부분도 학생들의 학습동기를 높이고 지속시켜 학업성취도를 높일 수 있는 교수방법에 특히 관심을 갖고 있다. 이처럼 대다수 교사의 관심사인 학습동기 유발은 교사들이 교실에서 직면하는 여러 어려운 과업 중에서도 두 번째로 손꼽힐 만큼 어려운 과업이라고 보고되기도 한다(Daniels, 1994). 그러나 대다수의 선행 연구가 학습동기의 역할과 유형을 규명하거나 학습동기와 인지적, 정의적 요인이 외국어 학습 성취도에 미치는 관계를 구명하는 것에 초점이 맞추어져 있으며 어떻게 효과적으로 학습 동기를 유발시킬 수 있는지에 대한 연구가 아직까지 미비한 상태이다(임상봉, 2001). 또한 L2 교실환경에서 학습동기가 학습에 미치는 영향을 살펴본 연구의 대부분도 동기를 유발 시키는 여러 요인 중 학습자요인에 국한되어 진행되었다(임상봉, 2001; Moskovsky & Alrabai, 2009).

우리나라의 경우 지금까지 연구된 선행연구를 살펴 볼 때 대부분의 연구가 중·고·대학생들을 대상으로 학습동기가 학업성취도에 미치는 영향과 태도, 흥미도와 동기와의 관계를 살펴보았으나(김영숙, 1996; 김현배, 2003; 나은진, 2003; 연상미, 김태영, 2010; 윤지영, 김태영, 2012; 이명관, 2006; 이효웅, 1996, 2002; 정은희, 김신혜, 2003), 초등학교 학생들을 대상으로 동기, 태도, 학업성취도와의 관계를 살펴본 연구는 많지 않다(김정석, 1999; 김인옥, 2009; 임상봉, 2001). 또한 교재 요인 측면에서의 학습동기 연구가 소수 있으나(김정렬, 2001; 이명관, 2006), 교사요인을 중심으로 진행된 연구는 Guilloteaus와 Dörnyei(2008)의 연구 외에는 전무하다. 그러나 이 연구도 역시 교사의 학습동기 유발전략에 초점을 둔 것이 아니라 Dörnyei의 동기전략 범주를 활용하여 교사의 수업행위를 Communication Orientation of Language Teaching(COLT) 기준으로 분석하고 이러한 교사의 수업행위가 학습자의 학습동기에 어떤 영향을 주는지를 살펴본 것이다. 따라서 교사들이 수업현장에서 학습자의 학습동기를 유발시키는 전략을 어떻게 활용하고 있는지를 체계적으로 연구할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 초등학교 교사들이 영어수업시간에 학생들의 영어 학습동기를 유발시키거나 유지시키고자 실질적으로 어떤 학습동기 전략을 어떻게 활용하고 있는지 살펴봄으로써 교사들이 자신의 학습동기 유발전략을 진단하고 자신의 영어수업을 체계적으로 개선하는데 필요한 기초 자료와 방향을 제시하고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사들이 영어수업시간에 학습자의 학습동기를 유발하고자 어떤 학습동기 전략을 어느 정도 활용하고 있는가? 교사경력, 교사의 영어능숙도에 따라 차이가 있는가?

둘째, 초등학교 교사들이 영어수업시간에 사용하고 있는 학습동기 유발전략과 그들이 중요하다고 인식하고 있는 학습동기 유발전략 간에 차이가 있는가?

www.kci.go.kr

교사경력, 교사의 영어능숙도에 따라 차이가 있는가?

셋째, 초등학교 교사들이 영어 학습동기 유발전략을 수업 중 어느 단계에서 활용하는가?

II. 이론적 배경

1. 외국어 학습동기 이론

학습동기란 외국어학습에 있어서 중요한 요인으로 Brown(2000)은 “motivation is probably the most frequently catch-all term for explaining the success or failure of virtually any complex task” (p. 160)라고 학습동기에 대한 정의를 제시하였으며 Gardner(1985)는 “motivation is complex and multidimensional, with cognitive, affective, behavior, and social characteristics and the motivated individual demonstrates all facets” (p. 10)라고 언급하였다. 즉, 학습동기란 학습을 유발시키고 지속시키는 추진력을 의미한다고 볼 수 있다. 1990년대 이전의 학습동기 이론은 사회·심리학적인 접근으로 Gardner와 그의 동료들에 의해 개인과 집단 간의 관계를 반영하는 통합적 동기를 주로 다루면서 L2 상황에서 학습자들이 성공적으로 L2를 습득하는 원인을 규명하고 설명하였다. 그러나 EFL상황에서는 Gardner의 학습동기 이론만으로는 학습자가 어떻게 성공적으로 외국어를 학습할 수 있는지를 설명하기 어렵다. 따라서 1990년대 이후에는 사회·심리학적인 관점 외에도 실질적으로 교육현장을 고려하는 교육 중심적인 관점을 포함한 폭넓은 연구의 필요성이 제시되면서 학습동기 연구의 새로운 패러다임이 형성 되었다(Crookes & Schmidt 1991; Dörnyei, 2001a, 2001b; Oxford, 1996; Oxford & Shearin, 1994).

교육 중심적인 새로운 접근방법으로 여러 학자들이 학습동기를 다양한 측면에서 설명하였다. Crookes와 Schmidt(1991)는 Keller(1983)의 동기이론을 바탕으로 학습동기를 네 가지 개념으로 구분하여 설명하였으며(micro level, classroom level, syllabus/curriculum level, extracurricular level), 이어서 Dörnyei(1994)는 이러한 개념을 다시 세 개의 범주로(언어 요인, 학습자 요인, 학습상황적 요인) 나누고 그 틀 안에서 L2학습동기 개념을 구체화시켰다. 이 밖에도 William 과 Burden(1997)은 L2 동기를 내적, 외적 요인을 포함한 상황적 요인(contextual influences)으로 확장시켜 설명하였으며 Oxford와 Shearin(1994)은 선행연구의 문제점을 보완하고자 기존의 동기이론의 범위를 일반심리학, 산업심리학, 인지발달 심리학, 교육심리학, 사회·문화 심리학 등 여러 분야로 확장시켜 다양한 학습환경에 적용 가능한 학습동기 모형을 제시하고자 하였다. 이에 본 연구에서는 교육 중심적인 새로운 접근법의 근간이 되고 있는 Keller(1983)의 동기 모형과 L2환경에서 자주 사용되는 Dörnyei(2001a)의 동기 모형을 중심으로 초등학교 교사의 학습동기 유발전략을 살펴보고자 한다.

www.kci.go.kr

1) Dörnyei의 동기모형

Dörneyei(1994)는 제2언어 학습환경에서는 통합적 동기가, EFL환경에서는 도구적 동기가 언어를 학습하는데 더 중요하다고 언급하면서 언어학습 상황에 따라 여러 하위 요소로 구성되는 복합적인 개념으로 학습동기를 설명하고 있다. 대표적인 교육중심적인 접근방법으로 간주되는 Dörneyei(1994)의 L2 동기모형은 학습동기를 언어 요인, 학습자 요인, 학습상황적 요인으로 구분하여 설명하고 있다(Dörnyei, 1994, 2001a, 2001b).

언어 요인은 목표언어의 문화, 사회, 그 사회가 갖고 있는 가치등과 같이 목표언어와 연관된 여러 요소와 관련된 동기를 주로 다루며 다시 통합적, 도구적 동기의 하위체계로 구분된다. 학습자 요인은 학습과정에서 나타나는 인지적이고 정서적인 학습자 개인적인 특성을 다루고 있으며 이는 다시 성취욕구와 자신감 요소로 구분된다. 학습상황적 요인은 교실환경이라는 특정한 상황에서 언어학습과 관련하여 나타나는 여러 가지 측면을 다루고 있으며 이것은 다시 수업관련 동기요인, 교사관련 동기요인, 집단관련 동기요인으로 구분된다. 수업관련 동기요인은 교수요목, 교재, 교수방법, 학습과제와 관련이 있다. 수업관련 동기는 다시 수업에 대한 흥미, 자신의 욕구와 수업과의 관련성, 성공에 대한 기대감, 수업에 대한 만족감으로 분류되며 이러한 동기요인은 Keller의 동기모형(1983)에 근간을 두고 있다(Dörnyei, 2001c). 교사관련 동기는 교사의 성격과 행동, 교수 스타일과 관련이 있으며, 집단관련 동기는 그룹의 역동성과 관련이 있다. 집단관련 동기는 구체적으로 목표지향성, 규범, 보상체계, 단결력, 교실수업 목표로 구분된다.

Dörnyei는 그의 동료 Otto와 함께 학습과정에서 나타날 수 있는 동기변화를 고려한 L2 학습동기 과정모형(Process Model of Language Learning)을 제시하였다(Dörnyei, 2001a; Dörnyei & Otto, 1998). 이 모형에서는 장시간 학습이 필요한 L2학습의 시간적인 특성을 반영하여 L2 학습동기를 활동 전, 중, 후 단계로 구분하였다. 활동 전 단계는 목표를 설정하고, 학습하려는 의지를 형성하는 학습활동 시작의 단계(choice motivation)로써 목표 유형, 성공에 대한 기대, L2에 대한 태도, 학습자의 신념, 환경적 지지/제약 등에 영향을 받는다. 활동 중 단계는 실질적으로 세부 학습 활동을 수행하는 단계(executive motivation)로써 전 단계에서 설정한 목표를 여러 단기목표로 세분화하고 자신의 학습을 점검하며 자신의 학습을 조절한다. 이 단계에서는 학습경험의 질, 자율성, 교사나 부모의 영향, 교실 분위기, 학습조절 전략 등에 영향을 받는다. 활동 후 단계는 학습 경험이 완료되는 시점으로 지금까지의 학습활동을 반추하고 앞으로의 계획을 생각해보는 성찰의 단계(motivational retrospection)이다. 이 단계에서는 자아개념, 피드백, 학습결과 등에 영향을 받는다. 이처럼 학습활동의 단계에는 사회적, 인지적, 정의적 요인들이 다양하고 복잡하게 관련되어 있어 이를 모두 고려하여 초등학교 교사의 동기 유발전략을 살펴보거나 초등교사

www.kci.go.kr

들이 이를 수업에 적용하기가 매우 어려운 단점이 있다.

2) Keller의 동기모형

Keller(1983)의 동기모형은 Tolman과 Lewin의 기대가치이론(expectancy-value theory)을 기반으로 발전된 것으로써 동기부여는 지식습득에 대한 가치를 인식하고 성공을 기대할 수 있는 상황에서 이루어진다고 설명하고 있다. Keller의 동기모형은 표 1에서처럼 관심(attention), 관련성(relevance), 자신감(confidence), 만족감(satisfaction)이라는 네 범주로 구성되어 있으며 관심, 관련성, 자신감은 Keller의 동기모형의 핵심요인이고 만족감은 이 세 요인에 의존되는 요인이다. 각각의 요인은 다시 세가지 하부 요인으로 구분된다.

표 1

Keller의 학습동기 구성요인 (2010, p. 45)

Major Category	Definition	Subcategory
Attention	Capturing the interest of learners; stimulating the curiosity to learn	A1 Perceptual Arousal A2 Inquiry Arousal A3 Variability
Relevance	Meeting the personal needs/goals of the learner to effect a positive attitude	R1 Goal Orientation R2 Motive Matching R3 Familiarity
Confidence	Helping the learners believe/feel that they will succeed and control their success	C1 Learning requirements C2 Success opportunities C3 Personal control
Satisfaction	Reinforcing accomplishment with rewards (internal and external)	S1 Intrinsic reinforcement S2 Extrinsic Rewards S3 Equity

관심은 학습과정에서 나타나는 학습자의 흥미도와 관련이 있으며 구체적으로 하부 요인 A1(perceptual arousal)은 외부자극에 대한 호기심으로 갑작스러운 환경적인 변화(교사의 목소리 크기, 놀라운 정보/이야기, 교실환경 변화 등)와 관련된 자극에 의해 발생된다. A2(inquiry arousal)는 지적인 호기심으로써 수업시간에 주로 교사가 문제를 제시하고 이를 학생들이 해결할 수 있도록 다양한 질문을 활용할 때 발생된다. A3(variability)은 학습에 대한 흥미를 지속시키는 요인으로써 교수방법, 활동순서, 교수매체, 자료 등을 다양한 방법으로 제시할 때 학습 흥미도가 지속적으로 유지된다.

관련성은 학습자의 학습동기를 높이는데 매우 중요한 요인이며 학습자 자신의 학습 필요성 및 목표 지향성과 관련된 요인으로써 이와 부합되는 학습 목표, 목적, 활동, 자료 등이 수업시간에 제공될 때 학습동기가 높아진다. R1(goal orientation)은 학습자가 관심이 있거나 필요한 학습내용과 관련된 학습목표를 제시하는 전략과 관련이 있다. 학습내용이 학습자 자신에게 장·단기적으로 어떻

www.kci.go.kr

게 도움이 되는지 구체적으로 교사가 예를 제시하여 설명하고 이에 적합한 학습 목표/목적을 제시할 때 학습동기가 높아진다. R2(motive matching)는 학습자가 편안하게 학습활동을 할 수 있는 환경을 제공하는 전략과 관련 있는 요인이다. 학습자에게 성공적인 학습경험이나 협동학습을 할 수 있는 기회를 제공함으로써 학습동기를 높일 수 있다. R3(familiarity)은 학습내용이 학습자의 경험과 연계되도록 하는 전략과 관련이 있다. 학습 자료나, 학습 개념을 선행학습내용이나 학생들의 배경지식과 연계되도록 제시하거나 실질적인 예를 제시함으로써 학습자의 학습동기를 높일 수 있다.

자신감은 성공적으로 학습을 할 수 있다는 학습자 자신의 능력에 대한 긍정적인 기대감/인식과 관련된 요소이다. C1(learning requirement)은 학습자가 성공적인 학습에 대한 긍정적인 기대를 할 수 있도록 하는 전략과 관련이 있다. 교사가 학생들이 이해할 수 있는 용어로 단원목표, 과업, 평가기준을 명확히 제시하고 설명함으로써 학습에 대한 학습자의 불안감을 낮추고 성공적인 학습에 대한 기대감을 높일 수 있다. C2(success opportunities)는 학습능력에 대한 긍정적인 믿음을 형성하는 전략과 관련이 있다. 이러한 믿음은 학습자가 다양한 학습경험을 성공적으로 수행할 때 높아진다. 예를 들어 학습내용을 명확하고, 쉽게 이해할 수 있는 순서로 제시하거나, 쉬운 과업에서 어려운 과업 순서로 학습자료를 제시한다거나, 연습문제를 학습목표, 내용, 수업에 제시된 예와 일치되는 내용으로 제시할 때 이러한 학습동기를 높일 수 있다. C3(personal control)은 학습자가 자신의 노력과 능력의 결과로 학습을 성공적으로 수행하였다는 사실을 인지시키는 전략과 관련이 있다. 예를 들어 학습자 자신의 학습속도에 맞게 과업을 수행하도록 하거나, 학습자가 스스로 자신에 맞는 활동방법(그룹활동, 개별활동, 짝 활동 등)등을 선택할 수 있도록 할 때 결과적으로 학습에 대한 두려움이 낮아지고 학습에 대한 자신감이 높아진다.

만족감은 관심, 관련성, 자신감 요인에 예속되는 요인으로 학습을 강화시키는데 필요한 요소이다. S1(intrinsic reinforcement)은 학습하려는 학습자의 노력과 학습성취 정도에 대한 긍정적인 피드백을 제공함으로써 학습자가 학습을 잘 할 수 있도록 격려하고 지원하는 전략과 관련이 있다. S2(extrinsic rewards)는 성공적인 학습에 대한 외적인 보상(칭찬, 인센티브, 물리적 보상등)을 통해 학습자의 학습을 강화시키는 전략과 관련이 있다. S3(equity)은 공정한 평가와 관련된 요인으로써 모든 학생, 과업, 성취수준을 평가할 때 동일한 평가 기준을 적용하거나 학습목표에 부합되는 학습내용을 평가함으로써 높일 수 있다. Keller의 동기모형은 이처럼 수업현장에서 실질적으로 학습자의 학습동기를 높이는데 필요한 요인을 규명하고 실질적인 동기유발 전략을 수업이나 교육과정에 적용할 수 있도록 구체적인 방향, 자료, 측정도구 (e.g., motivational delivery check list, course interest survey, Instructional materials motivation survey, motivational tactic check list)를 제시하고 있다(Keller, 1999, 2008, 2010; Kim & Keller, 2008; Song& Keller, 2001). 또한 여러 선행연구에서 이러한 Keller의 동기이론이 현장에 적용 가능한지 그 타

www.kci.go.kr

당성을 검증하였다(Means, Jonassen, & Dwyer, 1997; Small & Gluck, 1994). Keller의 동기모형은 교사와 학생, 이론과 교수, 동기개념과 동기요인 등을 체계적으로 연계하여 학습동기를 설명하고 있기 때문에 수업을 설계하거나 교사의 동기유발전략 활용도를 평가하는데 쉽고 효율적으로 활용할 수 있는 장점이 있다. 또한 실질적으로 어떠한 동기유발 전략을 교사가 수업시간에 활용하는 것이 효과적인지에 대한 구체적인 방향과 예를 제시하였다. 이에 본 연구에서는 Keller의 동기이론을 기반으로 교사의 동기유발 전략을 조사하고 분석하고자 한다.

2. 학습동기에 미치는 요인

학습동기에 영향을 미치는 요인은 크게 학습자요인, 교재요인, 교사요인으로 구분할 수 있다(임상봉, 2001; Moskovsky & Alrabai, 2009). Hamer(1991)는 교실의 물리적 환경, 교수방법, 교사, 학습성공 여부가 학습자의 학습동기에 영향을 미치는 요인이라고 언급하였다. 이러한 분류에서도 교사요인이 학습자요인, 교재요인, 환경적 요인을 통제하고 활용하는 중추적인 역할을 한다. 또한 본 연구에서는 교사의 학습동기 유발전략에 초점을 두고 살펴보는 것이 목적이므로 교사요인에 국한하여 살펴보기로 하겠다.

교실에서 학습자의 학습동기를 유발시키는데 교사의 역할이 매우 중요하다. 교사의 교수활동, 모델링, 교사와의 상호작용을 통해 학습자의 외국어 학습동기가 유발되고 그 결과 학습자의 외국어 학습에 긍정적인 영향을 미친다(Bernaus & Gardner, 2008; Cheng & Dörnyei, 2007; Dornyei, 2001a; Guilloteaus & Dörnyei, 2008; Westwood, 2004). Dörnyei (2001a, 2001b)는 교사의 성격, 행동, 교수 방법 등이 교실상황에서 학습자의 학습동기를 높이는데 관련이 있다고 언급하고 있다. Chachon(2005)은 자존감이 낮은 교사일수록 교수방법을 효율적으로 활용하지 못한다고 언급하였다. 또한 Keller(1987b)는 교육경험이 많을수록 자신감 및 관련성과 관련된 동기유발 전략을 많이 사용한다고 보고하였으며 Newby(1991)는 교육경력이 짧은 초임교사일수록 보상이나 채벌과 같은 외적 동기를 유발하는 전략을 많이 사용한다고 보고하고 있다. 또 다른 연구에서는 자존감이 높고 외국어 구사능력이 높을수록 학습동기 유발 전략을 많이 사용한다고 보고하고 있으며 이 밖에도 교사의 성별, 대상 학년, 교육경력 등이 학습동기 유발 전략사용에 영향을 미친다고 보고하였다(Yilmaz, 2011). Keller의 동기모형을 기반으로 한국인 중등 영어교사의 동기유발 전략을 질적으로 분석한 연구에서도 교사의 영어구사능력이 높을수록 다양한 동기유발 전략을 더 많이 사용한다고 보고하였다. 반면에 이 연구에서는 다른 선행연구와 달리 교사의 교육경력이 적을수록 동기유발 전략을 더 효과적으로 활용한다고 언급하면서 이와 같은 결과는 교사의 영어구사능력과 밀접한 관계가 있다고 보고하였다. 즉 한국과 같은 EFL 상황에서는 교사의 교수경력보다 영어구사능력이 효과적인 학습동기유발 전략 활용에 더 크게 영향을 미친다고 보고하고 있다(U. Maeng & S. Lee, 2014). 따라

www.kci.go.kr

서 본 연구에서 교사의 영어 교육경력과 영어구사능력이 교사의 동기유발 전략 활용에 어떻게 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울·경기지역 초등학교에 근무하고 있는 교사를 대상으로 설문을 실시하였다. 설문에 응답한 교사 중 영어를 가르쳐 본 경험이 없거나 불성실하게 응답한 경우는 분석대상에서 제외하고 최종 114명의 초등학교 교사의 설문 내용을 분석하였다. 이에 해당되는 초등학교 교사의 분포를 보면 표 2와 같다.

표 2

초등교사 기초자료

성별		교육경력		영어전담경력		영어구사능력	
남	26	5년미만	27	2년미만	35	상	16
		5-10년미만	34				
녀	88	10-15년미만	19	2-5년미만	43	중	85
		15-20년미만	17				
		20년이상	16	5년이상	22	하	13
		결측값	1	결측값	14		

분석 대상에 해당되는 교사의 대다수는 공립학교의 여자 교사들 (88명)이다. 이 중 약 60%가 20-30대의 교사로 나타났으며 나머지 약 40%는 40대 이상의 교사로 나타났다. 교사의 대다수는 5년 이상의 교육경력(76.1%)을 갖고 있었으나 영어를 가르친 경험은 5년 미만으로 나타났다(78%). 영어구사능력에 대한 교사들의 자가평가 결과 대다수의 교사들은 자신의 영어구사능력이 중간 정도라고 생각하고 있었으며(74.6%) 과반수 이상의 교사들이 자신들이 가르치는 학생들의 영어구사능력 수준도 중간 정도로라고 인식(60.2%)하고 있었다.

2. 연구도구 및 절차

초등교사들이 영어수업시간에 학습자의 학습동기를 유발시키고자 어떠한 전략을 얼마나 활용하는지 살펴보기 위해 교사 동기유발 전략 설문 문항을 개발하여 사용하였다. 표1에서 제시된 Keller의 동기이론에 입각하여 설문 문항 범주를 분류하고 Keller(2010)가 제시한 학습동기 측정도구(motivational delivery check list, course interest survey, Instructional materials motivation survey, motivational tactic check list)와 Dörnyei(2001a)의 동기전략 리스트를 비교·분석하여 범주 별로 학습자의 학습동기를 유발시키는데 필요한 요인을 추출하였다. 추출한 학습동

www.kci.go.kr

기 유발 요인이 실질적으로 초등학교 학습자의 영어 학습동기를 유발하는데 적합한 요인인지를 점검하고자 초등학교 교사 4인, 영어교육 교수/연구원 6인에게 두 차례에 걸쳐 반복적인 설문을 실시하였다. 또한 초등학교 교사 3인의 수업 동영상을 분석하여 구체적으로 어떤 학습동기 유발전략을 영어수업시간에 활용하였는지를 분석한 후 그 결과[1]를 추가로 반영하여 최종적으로 학습동기 유발 요인을 추출하고 이를 토대로 1차 설문 문항을 개발하였다. 최종적으로 설문에 참여한 교수 2인과 협의회를 실시하여 1차 설문 문항을 수정하여 표3과 같은 최종 설문 문항을 개발하였다.

표 3

영어학습 동기유발 전략 설문문항

		설문 항목
관심 (Attention)	A1	1. 다양한 멀티미디어 도구를 활용한다(예: 비디오, 오디오, 동영상, 이미지 등).
	A1	2. 다양한 시각적 자료를 사용한다(예: 다이어그램, 플로우차트, 마인드맵등).
	A1	3. 학생들의 주의를 집중시키기 위해 일상적인 질문을 한다.
	A2	4. 학생들의 관심을 유발할 수 있는 질문을 한다.
	A2	5. 학습내용을 확인하기 위한 질문을 한다(fact 중심의 질문: lower-level thinking skill).
	A3	6. 다양한 교수방법을 활용한다(예: TPR, 문법 번역식, 청화식, 의사소통중심, 과업중심, 문제해결 중심 등).
	A3	7. 필요에 따라 우리나라말과 영어를 병행해서 활용한다.
	A3	8. 학생들의 이해를 높이기 위해서 영어로 지시/설명한 내용을 우리나라 말로 번역하여 다시 제공한다.
	A3	9. 다양한 표정, 몸동작 등을 사용하여 수업한다.
	A3	10. 다양한 목소리 톤(tone)을 활용하여 수업한다.
	A3	11. 말하는 속도를 조절하여 수업한다.
	A3	12. 개별 활동, 짝 활동, 그룹 활동, 전체 활동을 골고루 활용한다.
관련성 (Relevance)	R1	13. 성공적인 영어 학습에 미치는 중요한 요인들에 대해 말해준다(불안감, 태도, 자신감, 학습전략 등)
	R1	14. 실제생활에서 영어가 어떻게 활용되는지 말해준다.
	R1	15. 학생들에게 학습내용이 미래에 어떻게 도움이 될 수 있는지 연관시켜 알려준다.
	R1	16. 학생들의 수준에 적합한 수준별 목표를 제시한다.
	R1	17. 영어학습법에 유용한 다양한 방법을 소개한다.
	R2	18. 활동 규칙이나 게임 규칙에 대해 학생들과 상의하고 수정하여 최종 적용한다.
	R2	19. 학생들이 고등사고 능력을 활용하여 답할 수 있는 질문을 한다(유추하는 질문: higher-level thinking skill).
	R2	20. 학생들이 스스로 자신의 학습 정도를 평가 할 수 있는 기회를 제공한다.
	R2	21. 비경쟁적인 학습 환경을 조성한다.
	R2	22. 협동학습을 위한 환경을 조성한다.
	R2	23. 학생들이 자신의 오류를 수정할 수 있도록 피드백을 제공한다.
	R3	24. 다양한 활동유형을 제시하고 학습자가 선택하여 활동을 수행하도록 한다.
	R3	25. 학습자에게 새로운 학습내용(input)을 제시할 때 친밀한 사건, 예시, 맥락을 활용한다.

[1] 초등학교 교사 3인의 수업동영상 분석결과는 U. Maeng과 S. Lee(2014)연구에서 중등영어교사 수업동영상을 분석한 결과와 유사한 동기유발 전략을 활용하는 것으로 나타났다. 수업동영상분석은 본 연구의 목적이 아니므로 자세한 분석 내용은 본 연구에서 다루지 않겠다. 수업분석 관련 세부내용은 U. Maeng과 S. Lee(2014) 참조.

www.kci.go.kr

자신감 (Confidence)	C1	26. 수업 목표 및 수업 내용에 대한 개요를 제시한다.
	C1	27. 평가기준을 명확히 제시한다.
	C1	28. 게임이나 활동을 실시하기 전에 이에 대한 규칙을 명확히 설명한다.
	C2	29. 학생들이 질문할 수 있는 수업분위기를 조성한다.
	C2	30 학생들의 배경지식을 활성화 시킨다.
	C2	31. 활동이나 학습내용을 제시할 때 단순한 것부터 복잡한 것 순서로 제시한다.
	C2	32. 학생들의 학습수준에 적합하도록 학습의 난이도를 조절하여 학습활동을 제시한다.
	C2	33 학생들이 알고 있는 사전 지식을 현재 과업과 연결하여 활동을 수행하도록 한다
	C2	34. 학생들에게 언제든지 선생님의 도움을 받을 수 있다는 것을 인지시킨다.
	C3	35. 학습속도를 학생 스스로가 조절하도록 한다.
	C3	36. 학생들이 학습활동에 자발적으로 참여하도록 북돋워 준다.
	C3	37. 학생들이 답할 수 있도록 시간을 충분히 준다.
	C3	38. 학생들과 눈을 맞추며 수업을 진행한다.
	C3	39. 학습이 미비하게 이루어질 경우 해당 영역에 대한 재학습의 기회를 제공한다.
	C3	40. 학생들의 이름을 기억하고 불러준다.
만족감 (Satisfaction)	S1	41. 학생들이 학습에 대한 두려움을 느끼지 않고 편안한 마음으로 수업에 참여 할 수 있도록 긍정적인 말(피드백 포함)을 한다.
	S1	42. 학습 내용을 활용할 수 있는 기회를 제공한다
	S1	43. 학생들이 자신감을 가질 수 있도록 쉽게 답할 수 있는 유형의 질문을 한다.
	S2	44. 학생들이 발표나 대답을 하였을 경우 칭찬한다.
	S2	45. 게임과 같은 활동에서 우승한 팀/학생들에게 보상을 준다(ex 점수, 사탕 등).
	S3	46. 수업내용과 일치하도록 평가활동을 한다.
	S3	47. 수업목표와 일치하도록 수업을 진행한다.

개발된 설문 문항은 총 47문항이며5단계의 Likert 평점척도로 구성된 강제 선택형 질문 문항이다. 설문지는 개발된 총 47문항에 대해 각각 중요도와 활용도에 대해 응답하도록 구성하였다. 설문은 우편과 전자 메일로 배포하고 작성 후 수거하는 방법으로 실시하였다. 설문에 응답한 초등교사 중 중요도와 활용도 모두를 응답하지 않은 경우는 분석대상에서 제외하였다. 일차적으로 교사의 학습동기 유발 전략을 측정하기 위해 개발된 도구(설문지)의 타당성을 검정하고자 요인분석 및 신뢰도분석을 실시하였으며 이어서 타당성이 검증된 문항 중심으로 변량분석, 사후 검증, 대응표본 t검증을 활용하여 수집한 자료를 .05유의수준으로 분석하였다.

IV. 결과

1. 요인분석 결과

타당도 검증을 하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 모든 측정변수는 구성요인을 추출하기 위해서 주성분 분석을 사용하였으며, 요인 적재치의 단순화를 위하여 직교회전방식을 사용하였다. 본 연구에서 문항의 선택기준은 고유값 1.0이상, 요인 적재치 0.40이상을 기준으로 사용하였다. 분석 결과KMO값은 .835이며 Bartlett단위행렬 검정의 유의수준이 .000으로 수집된 자료가 요인분석에 적합한 것으로 나타났다. 총 47문항 중 13개 문항이 본 연구에서 사용한

www.kci.go.kr

이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 34문항을 분석에 이용하였다. 분석결과는 표4와 같다.

표 4에서 볼 수 있듯이 Keller(2010)의 동기모형과 동일하게 4개의 요인으로 구분되었으며 구성요인의 누적된 분산은 62.014이다. 요인 별 신뢰도는 모두 높게 나타났으며 34개 문항의 전체 신뢰도 역시 .925로 높게 나타났다. 관심요인 중 A3영역으로 개발한 문항12, 자신감요인 중 C1영역으로 개발한 문항 26, C2영역으로 개발한 문항35는 관련성요인으로 적재되어 삭제하였으며, 관심요인 중 A3영역으로 개발한 문항 9와 10은 자신감요인으로 적재되어 삭제하였다. 자신감요인 중 C1으로 개발한 문항 28과 40, 관련성요인 중 R2와 R3 영역으로 각각 개발한 문항 22와 25, 자신감요인 중 C2영역으로 개발한 문항 31은 만족감 요인으로 적재되어 삭제하였다. 문항 13과37은 요인 적재치 기준인 .40보다 낮아 삭제하였으며 문항 41은 네 요인에 공통적으로 .40이상의 요인 적재치를 나타내므로 삭제하였다.

표 4

탐색적 요인분석 결과

요인	문항	요인적재량	공통성	고유값	분산	신뢰도
관심 (Attention)	2	.624	.393	2.034	5.982	.769
	11	.570	.545			
	1	.569	.377			
	4	.503	.445			
	5	.483	.408			
	6	.480	.497			
	8	.469	.531			
	7	.453	.446			
	3	.452	.369			
관련성 (Relevance)	16	.682	.491	4.342	12.770	.863
	20	.619	.620			
	18	.613	.409			
	23	.582	.689			
	17	.567	.524			
	24	.562	.460			
	14	.556	.573			
	15	.546	.624			
	21	.536	.439			
	19	.486	.567			
자신감 (Confidence)	32	.721	.529	10.75	31.485	.879
	39	.704	.522			
	38	.665	.483			
	30	.625	.498			
	36	.605	.640			
	34	.599	.497			
	33	.588	.611			
	29	.523	.665			
	27	.509	.532			

www.kci.go.kr

	46	.854	.777	4.004	11.777	.856
	47	.821	.764			
만족감	44	.757	.724			
(Satisfaction)	43	.720	.718			
	42	.567	.678			
	45	.487	.491			

문항 1, 2, 4의 공통성 값이 낮아 관심요인의 다른 문항보다 그 중요도가 상대적으로 낮다는 것을 알 수 있다. 이와 같은 절차를 거쳐 최종적으로 교사들의 학습동기 유발 전략을 분석하는데 타당한 측정도구로 수정하여 사용하였다. 위와 같이 논의된 점들을 고려하여 문항을 추가적으로 수정·보완한 후 확인적 요인분석을 활용하여 검증을 한다면 보다 일반화된 교사들의 영어 학습동기 유발 전략 설문 문항으로 사용할 수 있을 것이다.

2. 학습동기 유발 전략

초등학교 교사들이 영어 학습동기 유발 전략을 얼마나 활용하고 있고 이러한 학습동기 유발 전략을 얼마나 중요하게 인식하고 있는지를 살펴보고자 타당도가 검증된 34문항(표 4참조) 중심으로 변량분석(일변량, 다변량)과 대응 t검정을 실시하였다.

1) 학습동기 유발 전략 활용도

표5에서처럼 초등학교 교사들은 영어 학습동기 유발 전략을 적지 않게 사용하는 것으로 나타났다. 초등학교 교사들의 영어전담경력은 이러한 전략사용 정도에 유의미하게 영향을 미치지 못하였다. 그러나 구체적으로 다중비교 결과 영어전담경력이 2-5년 미만인 교사가 2년 미만인 교사보다 .1유의도 수준에서 유의미하게 영어 학습동기 유발 전략을 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다(평균 차이=.2318, 표준 오류=.1046, p=.075). 유의도 .05수준에서 교사의 영어능숙도는 통계적으로 유의하게 영향을 미치지 못하게 나타났으나 유의도 .1수준에서는 유의미하게 영향을 미치는 것으로 간주할 수 있다. 구체적으로 다중비교 결과 영어능숙도가 상인 교사들이 중인 교사들보다 영어 학습동기 유발 전략을 통계적으로 유의미하게 더 많이 사용하는 것으로 나타났다(평균차이=.3233, 표준오차=.1297, p=.039).

www.kci.go.kr

표 5

영어 학습동기 유발 전략 활용

	전략 총계	영어전담 경력			교사영어능숙도		
		A	B	C	상	중	하
N	112	35	43	22	15	77	8
평균	3.793	3.670	3.902	3.884	4.094	3.771	3.735
표준편차	.499	.461	.475	.482	.3025	.5034	.3473
		제곱합	자유도/ 평균제곱	*F*	제곱합	자유도/ 평균제곱	*F*
		.120	2/.60	.285	1.093	2/.547	2.588
			p=.753			*p*=.082	

(A= 2년 미만; B= 2-5년미만; C=5년이상) $p<.05$

영어 학습동기 유발 전략 중 어떤 전략을 초등학교 교사들이 영어 수업시간에 더 많이 활용하는지를 살펴보았다. 표 6의 다변량 결과에서처럼 만족도 요인과 관련된 학습동기 유발 전략의 평균이 가장 높게 나타났으며 이어서 자신감, 관심, 관련성 요인의 순서로 학습동기 유발 전략을 활용하는 것으로 나타났다.

표 6

요인 별 영어 학습동기 유발 전략 활용

요인		전략 총계	영어전담 경력			교사영어능숙도		
			A	B	C	상	중	하
관심	N	100	35	43	22	15	77	8
	평균	3.896	3.775	3.982	3.919	4.111	3.873	3.708
	표준편차	.4766	.4617	.468	.498	.299	.496	.475
관련성	N	100	35	43	22	15	77	8
	평균	3.458	3.394	3.500	3.477	3.700	3.397	3.586
	표준편차	.6433	.556	.656	.759	.548	.667	.492
자신감	N	100	35	43	22	15	77	8
	평균	3.962	3.752	4.062	4.101	4.326	3.908	3.806
	표준편차	.549	.577	.536	.439	.324	.568	.451
			표준차이 (A-B)	표준오류	*p*	표준차이 (상-중)	표준오류	*p*
			-.3096	.11717	.027	.4183	.14526	.014
			(A-C)			(상-하)		
			-.3486	.14003	.040	.5204	.22533	.061
만족도	N	100	35	43	22	15	77	8
	평균	4.077	3.848	4.209	4.182	4.378	4.035	3.917
	표준편차	.519	.526	.477	.485	.469	.516	.496
			표준차이 (A-B)	표준오류	*p*	표준차이 (상-중)	표준오류	*p*
			-.3617	.11086	.005	.3431	.13744	.039
			(A-C)			(상-하)		
			-.3342	.13250	.037	.4611	.21320	.085

(A= 2년 미만; B= 2-5년미만; C=5년이상) $p<.05$

초등학교 교사들의 영어전담경력은 요인 별 학습동기 유발 전략 활용 정도에

www.kci.go.kr

통계적으로 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났으나(Roy 최대루트 .149, *F*=2.608, *p*=.043), 영어구사능력은 유의미한 영향을 미치지 못하였다(Roy 최대루트 .090, *F*=1.569, *p*=.192). 2년 미만의 영어전담경력을 갖고 있는 교사의 경우 학습동기 유발 전략 평균이 만족도, 관심, 자신감, 관련성 순서로 나타났으며 2년 이상의 경우는 만족도, 자신감, 관심, 관련성 순서로 나타났다.

전반적으로 요인 내에서는 영어전담경력은 학습동기 유발 전략 활용 정도에 유의미한 영향을 미치지 못하였으나 다중비교 결과 자신감 영역과 만족감 영역에서만 영어전담경력이 2년 미만의 교사들이 2년 이상의 경력 교사보다 학습동기 유발 전략을 적게 사용하는 것으로 나타났다. 교사의 영어 구사능력은 관련성요인 내에서만 *F*값 2.959, 유의도 .058으로 유의수준 .1에서 전략 활용 정도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다중비교 결과 영어구사능력이 상인 집단이 중인 집단(유의도 .05수준)과 하인 집단(유의도 .1 수준)보다 학습동기 유발 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

따라서 위와 같은 결과는 초등학교 교사의 영어구사능력이 수업시간에 학습자의 영어학습을 활성화 시키고 유지시키고자 다양한 학습동기 전략을 활용하는데 영향을 미치는 중요한 요인임을 시사한다. 또한 교사들이 효과적으로 영어 학습동기 유발 전략을 사용하기 위해서는 일정기간의 영어수업 경험이 필요하다는 것을 시사하고 있다.

2) 학습동기 유발 전략 중요성에 대한 인식

표7과 같이 초등학교 교사들은 학생들의 영어 학습동기를 유발시키는 전략이 수업시간에 학습자의 영어학습을 활성화시키고 유지시키는데 매우 중요하다고 인식하고 있다(M=4.07).

표 7

영어학습 동기유발전략 중요도 인식

	전략 총계	영어전담 경력			교사영어능숙도		
		A	B	C	상	중	하
N	112	35	43	21	15	76	8
평균	4.073	3.994	4.122	4.06	4.291	4.045	3.820
표준편차	.438	.476	.459	.429	.334	.475	.336
		제곱합	자유도/ 평균제곱	*F*	제곱합	자유도/ 평균제곱	*F*
		.210	2/.105	.516	1.515	2/.757	3.721
			p=.599			*p*=.030	

(A= 2년 미만; B= 2-5년미만; C=5년이상) *p*<.05

초등학교 교사의 영어전담경력은 이러한 학습동기 유발 전략의 중요도 인식에 통계적으로 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났으나 교사의 영어

www.kci.go.kr

능숙도는 유의도 .05 수준에서 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 다중 비교 결과 구체적으로 교사의 영어능숙도가 상에 해당되는 경우와 하에 해당되는 경우의 학습동기 유발 전략 중요도 인식을 비교한 결과 평균의 차가 .474(표준오류=.1997), 유의확률이 .052로 나타났다.

또한 요인 별로 살펴 볼 때 학습동기 활용정도와 달리 초등학교 교사들은 자신감(M=4.31), 만족도(M=4.14), 관련성(M=3.937), 관심(M=3.9189)순서로 학습동기 유발 전략의 중요도를 인식하고 있었다. 영어전담경력과 영어 구사능력은 요인 별 중요도 인식에 통계적으로 유의미하게 영향을 주지 못하였으나 이 두 변인이 함께 이러한 인식에 어느 정도 영향을 미치는 것으로 나타났다(Roy최대루트 .127, F=2.263, p=.071). 요인 내에서는 자신감 요인에서만 교사의 영어구사능력이 어느 정도 중요도 인식에 영향을 주는 것으로 나타났다(F=2.34, p=.095). 그러나 다중비교 결과 관심 영역에서만 영어전담 경력이 2년 미만인 집단이 2-5년 미만인 집단보다 통계적으로 유의미하게 중요도 인식 평균 점수가 낮게 나타났다(평균차이=-.2817, 표준오류=.10381, p=.022). 반면에 자신감 영역에서는 영어능숙도가 상인 집단이 하인 집단보다(평균차이=.4694, 평균오차=.29546, p=.004), 중인 집단이 하인 집단보다(평균차이=.0363, 평균오차=.2507, p=.034) 영어 학습동기 유발 전략의 중요도 평균이 통계적으로 유의미하게 높게 나타났다. 이러한 결과는 영어 능숙도가 높을 수록 영어 학습동기 유발 전략을 더 중요하게 인식한다는 것을 시사한다. 또한 영어전담경력도 이러한 중요도 인식에 어느 정도 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다.

초등학교 교사가 학습자의 영어 학습동기를 유발하기 위해 수업시간에 실질적으로 사용하는 전략과 중요하다고 생각하는 학습동기 유발 전략 간의 차이가 있는지 살펴보았다. 표8과 같이 영어 학습동기 유발 전략의 활용도와 중요도 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

표 8

영어 학습동기 유발 전략 활용도-중요도 대응표본 t 검정

요인	대응차이			t	자유도	유의수준
	평균	표준편차	표준오차 평균			
전략전체	.27967	.34787	.03287	8.508	111	.000
관심	.04678	.43573	.04081	1.146	113	.254
관련성	.49821	.54558	.05155	9.664	111	.000
자신감	.38250	.45521	.04282	8.932	112	.000
만족감	.11504	.59765	.05622	2.046	112	.043

p<.05

전반적으로 초등학교 교사들의 영어 학습동기 유발 전략 활용 정도가 이에 대한 중요도 인식 정도보다 낮게 나타났다. 이러한 차이는 관련성, 자신감, 만족감 요인 순서로 정도의 차이가 통계적으로 유의하게 나타났으나 관심 요인에서는 이러한 차이가 통계적으로 유의미하게 나타나지 않았다. 즉 초등학교 교

www.kci.go.kr

사들이 관심 요인에 해당되는 학습동기 유발 전략을 중요하다고 인식하고 있는 것만큼 실질적으로 수업에서도 활용한다는 것을 시사한다. 반면에 다른 요인에 해당되는 학습동기 유발 전략은 중요하다고 인식하고 있는 만큼 실질적으로 수업에 활용하고 있지 못하다는 것을 시사한다.

문항별로 영어 학습동기 유발 전략에 대해 살펴본 결과는 표 9와 같다. 문항별로 살펴본 결과도 위에서 언급하였듯이 대부분 실질적으로 수업시간에 활용하는 정도가 이에 대한 중요도 인식 정도보다 낮게 나타났으나 다양한 멀티미디어 도구를 사용(문항 1)하거나 L1을 사용(문항 7, 8)하는 경우는 실질적으로 수업에 활용하는 정도가 더 높게 나타났다.

표 9

문항별 영어 학습동기 유발 전략

문항	활용도		중요도		수업단계 (빈도)						
	평균	표준편차	평균	표준편차	1	2	3	4	5	6	7
1	4.298	.076	4.114	.750	65	36	2	5	4	1	-
2	3.640	.082	3.929	.688	29	68	2	-	-	-	-
3	3.667	.081	3.773	.753	90	21	-	-	3	-	-
4	4.009	.075	4.263	.596	63	42	2	2	5	-	-
5	3.912	.088	4.070	.806	31	43	33	1	4	2	-
6	3.693	.087	4.132	.927	5	100	2	4	1	-	2
7	4.079	.082	3.851	.914	6	85	8	9	-	1	4
8	3.798	.093	3.456	.997	7	84	9	-	-	-	2
11	3.842	.076	4.272	.642	3	90	3	16	1	-	-
		관심		총	299	569	61	37	18	4	8
14	3.664	.100	4.106	.870	34	44	28	2	2	2	-
15	3.558	.091	3.991	.871	31	37	39	3	2	-	-
16	3.491	.105	4.202	.854	75	24	1	3	-	1	-
17	3.443	.090	3.823	.918	15	64	24	5	-	-	-
18	3.211	.085	3.675	.907	2	97	5	3	-	-	2
19	3.281	.091	3.842	.898	8	79	18	-	1	-	-
20	3.310	.086	4.018	.767	3	13	88	-	-	-	1
21	3.500	.089	3.877	.853	24	75	5	7	-	1	-
23	3.858	.088	4.248	.797		69	36	5	-	-	2
24	3.107	.101	3.620	.880	8	93	5	-	-	-	3
		관련성		총	200	595	249	28	6	4	8
27	3.673	.088	4.071	.832	38	19	51	3	-	-	1
29	4.089	.083	4.504	.629	9	83	5	13	1	1	1
30	3.851	.082	4.219	.818	87	24	1	1		1	-
32	3.982	.082	4.354	.731	18	84	5	1	-	-	3
33	3.788	.085	4.150	.782	27	70	2	2	2	-	3
34	4.186	.073	4.390	.661	20	69	6	15	-	-	-
36	3.974	.079	4.416	.716	11	84	3	6	1	-	4
38	4.333	.072	4.597	.560	7	78	23	-	1	1	1
39	3.540	.096	4.168	.706	5	37	60	-	-	1	2
		자신감		총	222	548	156	41	5	4	15
42	3.770	.083	4.124	.857	6	57	41	2	-	1	3
43	4.097	.072	4.283	.818	16	75	6	8	2	-	1
44	4.292	.069	4.372	.758	1	86	5	17	-	-	-

www.kci.go.kr

45	3.770	.102	3.540	1.13		1	52	47	5	-	-	3
46	4.142	.074	4.292	.913		2	20	81	2	-	-	3
47	4.168	.069	4.319	.938		10	80	5	12	-	-	1
		만족도			총	36	370	185	46	2	1	11

(1=도입단계; 2=전개단계; 3=정리단계; 4=모든단계; 5=도입&전개단계; 6=도입&정리단계; 7=전개&정리단계)

이와 같은 영어 학습동기 유발 전략을 수업시간 중 언제 활용하는지를 살펴본 결과 전반적으로 전개단계에서 가장 많이 사용하는 것으로 나타났으며 이어서 정리단계, 도입단계 순으로 나타났다. 또한 세 단계 모두에서 이러한 학습동기 유발 전략을 사용하는 경우도 앞의 경우보다는 적지만 나타났다. 이 밖에도 두 단계에서 이러한 전략을 사용한다고 응답한 경우도 있었다.

구체적으로 살펴보면 도입단계에서는 관심 요인과 관련된 학습동기 유발 전략을 가장 많이 사용하였으며 이어서 자신감, 관련성, 만족감 요인 순서로 나타났다. 전개단계에서는 관련성, 관심, 자신감, 만족감 요인 순서로 나타났으며 정리단계에서는 관련성, 만족감, 자신감, 관심요인 순으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

종합적으로 본 연구 결과를 살펴볼 때 첫째, 초등학교 교사들은 영어 수업시간에 학습자가 학습에 참여하도록 학습동기를 높이는 다양한 전략을 적지 않게 사용하고 있음을 알 수 있다(M=3.793). 그러나 Keller(2010)가 언급한 핵심동기 요인보다는 이에 예속되는 하부요인인 만족감요인을 가장 많이 사용하고 있다. 이와 같은 결과는 초등학교 교사들이 학습자의 영어능력을 향상시키기 위하여 동기유발 전략을 사용하고 있으나 적합한 동기유발 전략을 효율적으로 사용하고 있지 못하고 있다는 것을 시사한다. 따라서 초등학교 교사들에게 효율적으로 언제 어떤 동기유발 전략을 활용하는 것이 학습자의 영어 학습동기에 긍정적으로 영향을 미치며 그 결과 학습자의 영어능력을 향상시키는가에 대한 지도가 필요하다.

둘째, 영어교육 경력과 영어 구사능력이 초등학교 교사의 학습동기 유발 전략 활용도에 영향을 미치는 주요한 요인임을 알 수 있다. 여러 선행연구에서 언급하였듯이(Yilmaz, 2011; U. Maeng & S. Lee, 2014) 초등학교 교사의 영어 구사능력이 높을 수록 영어 학습동기 유발 전략 활용도가 높아졌다. 이와 같은 결과와 한국인 중등 영어 교사들의 영어능숙도가 높을수록 동기유발 전략을 더 다양하게 많이 사용한다는 U. Maeng과 S. Lee(2014)의 연구 결과를 종합하여 볼 때 초·중등 영어교사들의 영어능숙도가 학습동기 유발 전략을 효율적으로 활용하는데 중요하게 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다. 반면에 교육경력이 높을수록 교수능력이 높아지며 효과적으로 학습동기 유발 전략을 더 많이 사용한다

www.kci.go.kr

는 선행연구(Keller, 1987b; Newby, 1991)나 교육경력이 낮을수록 학습동기를 더 많이 사용한다는 선행연구(U. Maeng & S. Lee, 2014)와는 다르게 본 연구에서는 영어전담경력이 2-5년 정도되는 교사들이 영어 학습동기 유발 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다. U. Maeng과 S. Lee(2014) 연구에서 언급하였듯이 최근 한국의 교사교육정책으로 인해 교사가 되기 위해 요구되는 영어구사능력 수준이 높아졌다(교육인적자원부, 2006). 그 결과 최근에 임용된 교사일수록 영어구사능력 향상에 초점을 두고 교사교육을 받았기 때문에 교사경력이 낮을수록 교사의 영어능숙도가 높은 경향이 있다. 이렇게 교사의 영어구사능력을 중요시 여기는 교사교육정책은 초등영어 교사에게도 적용이 된다. 그러나 중등교사와는 달리 초등교사의 경우는 영어전공자가 아니어도 학생들에게 영어를 가르칠 수 있다. 즉, 초등학교 교사가 학생들에게 영어를 가르치기 위한 자격조건이 별도로 규정되어 있지 않다. 또한 초등학교 교사를 위한 영어심화 연수는 어느 정도의 교육경력이 있어야 연수를 신청할 수 있는 자격이 생긴다. 따라서 이러한 환경적인 요인으로 중등영어교사와는 달리 초등학교 교사의 경우는 어느 정도 영어전담경력이 있어야 다양한 영어관련 연수를 통해 영어교수와 관련된 지식과 영어구사능력을 향상시키는 훈련을 받을 수 있다. 영어전담경력이 2-5년 정도 되는 초등학교 교사들이 영어 학습동기 유발 전략을 가장 많이 사용하는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 이러한 교사양성 교육 및 연수 정책으로 인해 나타난 것으로 볼 수 있다. 따라서 종합적으로 살펴볼 때 영어구사능력이 학습자의 영어 학습동기를 유발시키는 전략을 효율적으로 활용하는데 가장 중요하게 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다.

셋째, 초등학교 교사는 영어 학습동기 유발 전략을 중요하다고 생각하고 있는 것만큼 수업에 활용하지 못하였다. 구체적으로 관심 요인을 제외하고는 다른 동기요인에서는 중요도 인식만큼 활용하고 있지 않았다. 이와 같은 현상은 초등 영어교육에서 영어에 대한 흥미와 관심을 강조한 결과로 나타난 현상으로 볼 수 있다. 그러나 Keller(2010)와 Dörnyei(2001a, 2001b)가 언급하였듯이 학습동기란 다양한 분야의 다양한 요인이 서로 상호작용할 때 높아질 수 있는 것이므로 관심요인 외에 다른 요인도 중요하다고 인식한 만큼 활용할 수 있도록 노력할 필요가 있다.

넷째, 초등교사들이 가장 많이 사용한 구체적인 학습동기 유발 전략은 다양한 멀티미디어 도구를 영어수업에 사용하는 것이다. 새로운 멀티미디어 도구나 자료를 수업시간에 사용하는 것이 학습자의 흥미와 관심을 높이는데 효과적이라고 여러 연구에서 밝히고 있다(Bernaus & Gardner, 2008; Madrid, 2002). 따라서 초등학교 교사들은 학습자의 관심을 높여 학습동기를 높이는 효과적인 전략을 적합하게 사용하고 있음을 알 수 있다. 이어서 가장 많이 사용한 전략이 영어로 지시한 사항이나 설명한 내용을 다시 우리나라 말로 번역하여 제공하는 전략이다. 이러한 전략은 효율적으로 사용할 때 학습자의 관심 및 이해도를 높이고 학습자의 학습 불안감을 줄일 수 있으나(Lin, 2000), 학습자가 영어 입력을

www.kci.go.kr

듣고 이해하려는 노력을 감소시켜 영어학습을 방해할 수도 있기 때문에 이러한 점을 고려하여 효율적으로 사용할 필요가 있다(Cook, 2001; Turnbull, 2001).

다섯째, 초등학교 교사들은 모든 수업단계에서 학습동기 유발 전략을 고루 사용하는 것으로 나타났으며 각 수업단계의 목적에 적합하게 학습동기 유발 전략을 활용하였다. 학습활동이 가장 많고 수업활동 시간이 상대적으로 가장 긴 전개단계에서 학습동기 유발 전략을 가장 많이 사용하였다. 도입단계는 주로 학습자에게 학습목표를 명확히 제시하고 이해시키는 것에 초점을 두는 단계이다(Richard & Farrell, 2011). 이러한 단계의 목적에 적합하게 초등교사들은 Keller(2010)의 네 가지 동기요인에 해당되는 전략을 고루 사용하였으나 학습목표에 초점을 두고 이를 명확히 이해시키는 전략과 관련된 자신감과 관련성 요인보다는 흥미에 초점을 둔 관심 요인과 관련된 전략을 더 많이 사용하였다. 전개단계는 다양한 학습활동을 통해 목표언어를 연습하는 것에 초점을 두는 단계이므로 다른 단계보다 관련성 및 자신감요인과 관련된 학습동기 전략이 필요하다(Keller, 2010; Richard & Farrell, 2011). 초등학교 교사들은 전개단계의 목적에 적합하게 관련성과 관련된 전략을 가장 많이 사용하였으며 이어서 관심, 자신감 순으로 사용하였다. 정리단계에서는 학습자들에게 성공적으로 학습목표를 달성하였다는 느낌을 갖고 유의미한 학습을 했다는 인식을 갖게 하는 것이 이 단계의 주요 목적이다(Richard & Farrell, 2011). 이에 만족감과 관련된 전략을 많이 사용할 필요가 있다. 초등학교 교사들은 이 단계에서 관련성, 만족감, 자신감, 관심요인 순으로 전략을 사용하였다. 따라서 보다 효과적으로 정리단계의 수업을 진행하기 위해서는 관련성과 관련된 전략을 줄이고 만족감과 관련된 전략을 늘리는 방향으로 전략 사용을 수정할 필요가 있다.

위와 같은 논의를 종합하여 볼 때 초등학교 교사들은 수업단계별로 비교적 적합하게 학습동기 유발 전략을 활용하고 있으나 교사들이 중요하다고 인식하는 것만큼 활용하고 있지는 못하다. 따라서 학습동기 유발 전략을 보다 효과적으로 활용하기 위해서는 다양한 학습동기 유발 전략 및 활용방법을 소개하고 연습할 필요가 있으며 다양한 연수프로그램을 마련하고 이를 지원해 줄 필요가 있다. 특히 2년 이하 또는 5년 이상의 영어전담 경력을 가진 교사들을 위한 연수와 교육이 필요하다. 또한 교사의 영어 구사능력이 학습동기 유발 전략을 효과적으로 활용하는데 중요하게 영향을 미치는 요소임을 인지할 필요가 있다. 따라서 효과적으로 학습동기 유발 전략을 활용하기 위해서는 초등학교 교사들은 자신의 영어구사능력을 향상시킬 수 있도록 지속적으로 노력해야 한다.

참고문헌

교육과학기술부. (2011). 영어과 교육과정 (교육과학기술부 고시 제 2011-361호). Retrieved from the World Wide Web: http://www.mest.go.kr/web/100063/ko/

www.kci.go.kr

board/view.do?bbsId=316&pageSize=10&currentPage=1&encodeYn=Y&boardSeq=48045&mode=view.

교육인적자원부. (2006). *국민의 영어 역량 제고를 위한 영어교육 혁신방안*. 교육인적자원부 정책 참고자료집. 서울: 교육인적자원부

김영숙. (1996). 교양영어교육에 대한 대학생들의 의식에 관한 연구: 학습동기, 요구, 기대를 중심으로. *응용언어학, 11*(1), 73-98.

김인옥. (2009). 초등학교 아동들의 학년별/지역별 영어 학습 동기 분석. *영어교육연구, 21*(2), 259-282.

김정렬. (2001). ICT를 활용한 초등 고학년 영어학습 동기 유발 방안. *Foreign Languages Education, 8*(1), 223-247.

김정석. (1999). 초등학생의 사전 영어학습이 학교 영어공부의 태도 및 동기에 미치는 영향. *Foreign Languages Education, 6*, 249-270.

김재혁. (2002). 초등학교 아동의 영어선호도 분석연구. *초등영어교육, 8*(1), 37-66.

김태영, 김미소. (2013). 국내 영어 학습동기 연구: 이론별, 주제별 변천과 전망. *영어교육연구, 25*(1), 121-144.

김현배. (2003). 영자신문을 고등학교 영어학습 동기유발 자료로 활용하는 방안. *영미어문학 연구, 19*(2), 43-59.

나은진. (2003). 중학생들의 영어 숙달도와 동기 및 사회적 거리와의 상관관계. *영어교육연구, 15*(3), 223-251.

맹은경. (2001). 동기가 학습에 미치는 영향. *현대영어교육, 2*(2), 157-170.

박약우, 박기화, 최진황, 이소영. (2001). 초 · 중등 영어교육의 연계방안 연구. *초등영어교육, 7*(1), 5-41.

연상미, 김태영. (2010). 공교육 교사와 사교육 강사에 대한 인식이 영어 학습 동기에 미치는 영향: 경기지역 여학생들을 중심으로. *영어교육연구, 22*(4), 185-209.

윤지영, 김태영. (2012). 영어 학습에 대한 부모의 학업기대유형과 학생의 영어 학습 동기가 학업 성취도에 미치는 영향. *영어교육연구, 24*(1), 211-233.

임상봉. (2001). 초등 영어 학습자들의 학습동기 유발과 지속을 위한 효과적인 교수전략 연구. *초등영어교육, 7*(2), 122-163.

이명관. (2006). 웹을 활용한 영어 읽기수업이 대학생의 학습동기에 미치는 영향. *현대영어교육, 7*(1), 161-181.

이효웅. (1996). 한국 중 · 고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미치는 영향. *영어교육, 51*(2), 3-32.

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

정은희, 김신혜. (2003). 영어학업성취수준에 따른 중학생들의 동기유발 요인 및 책략사용에 관한 연구. *Foreign Languages Education, 10*(2), 227-250.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student

www.kci.go.kr

perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal, 92*, 387–401.

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

Brown, L. V. (2007). *Psychology of motivation.* New York: Nova Science Publishers.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, *21*(3), 257-272.

Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 153-174.

Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). London: Arnold.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, *41*(4), 469-512.

Daniels, R. (1994). Motivational mediators of cooperative learning. *Psychological Reports*, *74*(3) 1011-1022.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (2000). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 43-59.

Dörnyei, Z. (2001c). *Teaching and researching motivation.* London: Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, pp. 399-432). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4,* 43-69.

Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

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

www.kci.go.kr

Gardner, R. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook, 6*, 237–260.

Guilloteaus, M., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly, 42*(1), 55-77.

Hamer, J. (1991). *The practice of language teaching*. London: Longman.

Kang, Dong Ho. (2000). Motivation is such a complex process. *English Teaching, 53*(3), 3-39.

Kang, Dong-Ho. (2001). Foreign language learning (EFL) motivation revisited: A longitudinal study. *Foreign Languages Education, 8*(2), 223-244.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp.383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J. M. (1987a). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development, 10*(3), 2-10.

Keller, J. M. (1987b). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction, 26*, 1-8.

Keller, J. M. (1999). Motivation in cyber learning environments. *Educational Technology International, 1*(1), 7-30.

Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning, 6*(2), 79-104.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach.* New York: Springer.

Kim, C. M., & Keller, J. M. (2008). Effects of motivational and volitional email messages (MVEM) with personal messages on undergraduate students' motivation, study habits and achievement. *British Journal of Educational Technology, 39*(1), 36–51.

Kim, Kyung Ja. (2004). A structural model for English achievement based on motivation, gender, and academic majors. *Korean Journal of Applied Linguistics, 20*(1), 59-80.

Lee, Hyo Woong, & Park, Mae-Ran. (2001). A preliminary evaluation of the elementary school English program in Korea. *English Teaching 56*(1), 53-80.

Lin, J. (2000). Reform in primary and secondary school administration in China. In C. Dimmock & A. Walker (Eds.), *Future school administration: Western and Asian perspectives* (pp.291-309). Hong Kong: The Chinese University Press.

Madrid, D. (2002). The Power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce*, 25, 369-422.

Maeng, Unkyoung & Lee, Sangmin-Michelle. (in press). EFL teachers' behavior of using motivational strategies: The case of teaching in the Korean context. *Teaching and*

www.kci.go.kr

Teacher Education (2014). http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.010

Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning, 53*(Suppl. 1), 167-210.

Means, T. B., Jonassen, D. H., & Dwyer, R. M. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology, Research and Development, 45*(1), 5–18.

Moskovsky, C., & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. *The Open Applied Linguistics Journal*, *2*, 1–10.

Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 195-200.

Oxford, R. (1996). *Language learning: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Review, 78*, 12-28.

Richard, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Small, R. V., & Gluck, M. (1994). The relationship of motivational conditions to effective instructional attributes: A magnitude scaling approach. *Educational Technology, 34*(8), 33–40.

Song, S. H., & Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology, Research and Development, 49*(2), 5–22.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *Canadian Modern Language Review, 57,* 531–540.

Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties*. University of Hong Kong: ACER Press.

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality, 39*(1), 91-100.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary

www.kci.go.kr

맹은경
아주대학교 교육대학원
443-749 경기도 수원시 영통구 월드컵로 206
Tel: (031) 219-1883/ H.P.: 010-4730-5329
Email: my5329@ajou.ac.kr

Received 15 September 2014
Revised 7 November 2014
Accepted 21 November 2014

www.kci.go.kr