

중학교 영어과 학습자 특성 진단용 행동지표 제시형 척도의 개발과 잠재 프로파일 분석

김은정 · 최문홍

(전남대학교)

Kim, Eunjung & Choe, Mun-Hong. (2025). Assessing individual differences in English language learning: Scale development and latent profile analysis. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 33(3), 1-20. This study aimed to develop a behaviorally anchored rating scale designed to examine individual differences in English language learning among Korean middle school students. A comprehensive review of prior research on individual difference factors in foreign language acquisition identified six core components: language aptitude, learning style, learning strategies, learning attitudes, learning motivation, and foreign language anxiety. Through consultations with a panel of experts, 171 behavioral indicators were initially collected. Subsequently, 11 teachers affiliated with a secondary English education research association reviewed the content validity of both the indicators and their performance levels, leading to the development of a rating scale consisting of 38 items. To validate the scale, a survey was administered to 491 middle school students. The analysis demonstrated that the scale met most of the validity criteria established in previous literature, confirming its potential as a practical tool in school settings. Furthermore, latent profile analysis conducted on the collected data revealed two distinct subgroups. These two groups differed significantly across all six factors, with particularly pronounced disparities in language aptitude and learning style.

주제어(Key Words): 영어교육(English language teaching), 학습자 변인(learner variable), 학습자 성향(learner disposition), 개인차 요인 (individual difference), 통합형 척도(integrated scale), 행동지표(behaviorally anchored rating scale)

1. 서론

학습자의 필요에 맞춘 교육을 제공하기 위해서는 먼저 학습자 성향을 파악할 수 있는 진단 도구가 필요하다. 외국어 학습 분야에서의 학습자 개인 성향은 보통 인지적 성향과 정의적 성향으로 구분되는데, 인지적 성향이란 학습자가 언어의 의미와 형태를 감지하고 기억하는 능력, 규칙성을 이해하고 적용하는 능력, 유추나 추론을 통해 지식을 확장할 수 있는 능력 등을 포함하고, 정의적 성향은 학습자의 태도, 동기, 불안감과 같은 외국어 학습 상황에서 발생하는 정서 변화를 말한다. 학습자 성향을 바라보는 관점은 다양하지만, 최근에는 인지적 성향과 정의적 성향을 통합하여 외국어 학습의 과정과 결과를 다각적으로 관찰하려는 노력이 늘고 있다(Cameron과 Larsen-Freeman, 2007; Dörnyei와 Ryan, 2015; Henter, 2014).

현재 사용되고 있는 도구는 대부분 영어를 제2언어로 습득하는 ESL 환경에서 리커트 척도를 활용하여 개발된 것으로서, 한국 중학생의 고유한 학습 성향과 경험을 제대로 진단하기 어렵다. 리커트 척도는 문항 구성이 쉽고 응답을 쉽게 수치화할 수 있는 장점이 있다. 그러나 이 과정에서 학습자의 복잡한 생각이나 태도가 단순화되어, 실제 행동과 정서 경험은 충분히 드러나지 않을 수 있다(Dörnyei, 2010; Kulas와 Stachowski, 2009). 본 연구에서는 영어 교과 학습과 관련된 중학생들의 성향 차이를 조사할 수 있는 대안적 도구로서, 행동지표 제시형 척도(Behaviorally Anchored Rating Scales, BARS)의 실용 가능성을 알아보았다. 대상자의 관찰 가능한 행동에 기초하여 평가 기준을 제공하는 행동지표 척도는 각 문항 범주에 상세화한 행동 준거를 제시하여, 자기평가를 전문가 평가에 가깝게 만드는 장점이 있다(이재열과 백순근, 2017). 특정 행동에 대한 동의 여부 및 정도를 조사하는 대신, 수준이 다른 다양한 행동을 구체적인 행동지표로 구분하여 제시하는 방식으로, 응답자는 자신의 실제 행동을 반영하는 지표 진술을 선택해야 하므로 무성의한 응답을 줄일 수 있다.

2. 이론적 배경

2.1. EFL 학습자의 개인 성향

학습자 성향이란 학습자가 학업을 수행할 때 보이는 기질과 행동을 뜻하는데, Brown(2000)은 개인이 학습환경을 인식하고 상호작용하며 반응하는 비교적 안정된 특성으로 정의하고 있다. 기존 연구들은 외국어 학습자의 개인 성향을 주로 분석적으로 접근하여 이해하고자 했다. 대표적으로 Skehan(2012)은 학습자의 적성, 동기, 학습전략 등이 서로 독립적으로 작용하며, 이를 개별적으로 분석해야 학습의 개인차에 대한 보다 정확한 이해에 이를 수 있다고 보았다. 그는 학습자가 선호하는 학습스타일이나 학습전략이 모든 학습자에게 같은 방식의

로 적용되지는 않으므로, 학습자 개개인에 중점을 두기보다 각 변인에 중점을 둔 과학적 접근이 필요하다고 강조하였다. 반면 김서종과 최연희(2007)는 학습자 성향이 성격과 인지적 특성의 결합에 기초하며, 인지적 요소가 정의적 요소와 상호작용하면서 결정된다고 보았는데, 이는 외국어 학습을 학습자의 심리적 요인과 환경적 요인의 복잡한 상호작용이 빚는 과정으로 이해하는 Cameron과 Larsen-Freeman(2007)의 역동적 복합체계 이론과 맥을 같이 한다. 이들은 동기, 불안, 자기효능감, 학습전략 등의 다양한 개인 내·외적 요인들이 독립적으로 작용하지 않고 서로 영향을 주고받으면서 학습의 진척도와 성취 수준을 결정한다고 주장한다. 개인차 변인들이 서로 얽혀 계속해서 변화해간다는 견해가 설득력을 얻기 시작하면서, 학습자 성향 변인들을 통합적으로 고려하여 잠재적 학습 문제를 이해하는 데 필요한 단서를 얻으려는 시도가 늘고 있다(Dörnyei와 Ryan, 2015).

2.2. EFL 학습자의 인지적 성향: 언어적성, 학습스타일, 학습전략

외국어 학습자의 성향과 관련하여 그동안 주요하게 논의된 인지적 요인들로는 언어적성, 학습스타일, 학습전략 등이 있다. 언어적성에 관한 연구는 Carroll과 Sapon(1959)이 발표한 MLAT(Modern Language Aptitude Test)에서 시작되었다. MLAT는 외국어 학습에 대한 개인의 성향과 잠재력을 측정하고, 성취 가능성을 예측하기 위한 목적으로 사용되었다. Carroll(1990)은 언어적성이 음운지각, 문법적 민감성, 추리력, 그리고 언어기억의 네 가지 능력으로 구성되어 있다고 보았다. 음운지각은 다양한 말소리와 억양을 구분하고 재생할 수 있는 능력이며, 문법적 민감성은 언어의 규칙성을 이해하고 적용하는 능력을 말한다. 추리력은 기존 지식을 바탕으로 새로운 표현의 의미와 쓰임을 알아내는 능력을, 언어기억은 단어와 표현을 저장하고 필요할 때 찾아 사용할 수 있는 능력을 말한다. Wen 등(2017)도 언어적성을 여러 가지 능력들로 구성된 복합요인으로 보았는데, 특히 작업기억(working memory)의 처리 속도 및 용량이 언어 습득에 중요한 역할을 한다고 보았다.

외국어 학습 분야에서 활발히 논의된 또 다른 인지적 요인으로는 학습전략이 있다. 학습전략은 자신의 학습을 제어하기 위해 학습자가 의식적으로 선택하고 이행하는 정신·신체 활동을 일컫는데, Ehrman과 Oxford(1995)는 학습 과정을 최적화하기 위해 학습자가 선택하는 행동과 기술로 정의하고 있다. 외국어 학습전략과 관련하여 가장 포괄적인 분류로 평가받는 O'Malley와 Chamot(1990)은 학습전략을 상위인지, 인지, 사회정서 전략의 세 가지로 구분하고 있다. 상위인지 전략은 학습자가 학습 목표를 설정하고, 계획을 수립하며, 학습 중에 자신의 진척도를 점검하고, 설정한 목표의 성과를 평가하고 반성하는 행동을 말한다. 인지적 전략은 언어 정보의 효율적인 처리와 기억을 촉진하는 기술로 구성된다. 이 전략들은 반복과 정교화를 통해 정보를 깊이 새기고, 새로운 지식을 이미 알고 있는 지식과 연결함으로써 기억의 효율성을 높인다. 또한 요약이나 시각화 등을 통해 핵심 정보를 선별하고 다른

형태로 재구성하여 학습을 촉진하기도 한다. 사회정서 전략은 학습자가 다른 사람들과의 상호작용을 통해 언어 사용 능력을 기르고, 학습 상황에서 발생하는 부정적인 감정들을 효과적으로 관리하는 전략이다. O'Malley와 Chamot(1990)은 이 세 가지 전략 중 특히 상위인지 전략이 외국어 습득에 가장 중요하다고 보았다. Veenman 등(2006)은 상위인지 전략을 인식, 점검, 조절의 세 가지 종류로 구분하였는데, 학습자가 자신의 이해도와 진척도를 스스로 평가하는 상위인지적 점검과 자신의 학습 과정을 조절하고 최적화하기 위해 사용하는 조절 전략이 학습에서 발생하는 문제를 깨닫고 해결하는 핵심역량이라고 주장했다.

끝으로 학습스타일은 학습자가 언어를 처리하고 학습할 때 선호하는 방식이나 경향성을 뜻한다. 함순애(2005)는 학습스타일을 학습 상황에서 발생하는 개인의 기질적인 반응 유형으로 정의하고 있다. Ehrman과 Oxford(1995)는 외국어 학습자의 스타일을 학습자 성격, 문제해결 접근법, 불확실성에 대한 접근, 아이디어의 전개, 감각 선호의 총 다섯 가지로 분류하였다. 내향적인 학습자는 혼자 공부하는 것을 선호하는 반면, 외향적인 학습자는 대화나 협업을 통해 배우는 것을 선호한다. 문제해결 접근법은 학습 과정에서 발생하는 문제에 대해 학습자가 선호하는 대처 방식을 일컫는데, 체계적 접근을 선호하는 학습자와 직관적인 접근을 선호하는 학습자가 있다. 불확실성에 대한 접근은 학습자가 모호함을 어떻게 받아들이고 반응하는지, 확신이 부족한 상태를 그대로 수용하거나 즉시 해소하려고 하는 등의 성향차와 관련이 있다. 아이디어 전개는 관습적 언어와 창의적 언어에 대한 기호와 관련이 있으며, 감각 선호는 학습 내용이나 활동에서 시각, 청각, 촉각, 운동감각 중 학습자가 더 선호하는 감각을 말한다.

학습스타일에 관한 연구들은 주로 학습스타일과 성취 수준 간의 관계를 밝혀내어 더 효과적인 교수 방법에 대한 시사점을 얻고자 했는데, 특히 교사와 학습자의 스타일이 일치할 때, 학습자의 성취 수준이 더 높아진다는 발견을 주요하게 다루고 있다(Wong과 Nunan, 2011). 학습스타일과 학습전략 간에 유의한 상관관계가 있다는 점에 주목하여 학습스타일이 성취도에 미치는 간접적인 영향을 규명한 연구도 있다(Cohen, 2002). 그러나 학습스타일을 정의하고 분류하는 방식이 학자마다 달라서 연구 결과를 비교하거나 일반화하기는 어렵고, 학습전략에 초점을 둔 연구들도 학습자가 처한 사회문화적 환경이나 사회적 요구가 전략의 선택에 미치는 영향에 대한 고려가 부족하다는 비판을 받고 있다.

2.3. EFL 학습자의 정의적 성향: 태도, 동기, 그리고 외국어 불안

외국어 학습에 대한 태도는 학습자가 목표 외국어를 배울 때 보이는 전반적인 반응으로서, 성취도에 직접적인 영향을 미치는 심리적 요인으로 알려져 있다. Gardner(2010)은 학습 태도에 영향을 미치는 요인으로 학습자의 문화적 배경, 학습경험, 교사의 지도 방식, 학습환경 등을 들고 있다. Gardner(2010)에 의하면, 학습자가 속한 사회문화는 목표어와 그 언어를 사용하는 사람들에 대한 인식을 형성한다. 긍정적인 태도는 학습에 더 많은 시간과 노력을

투자하게 하지만 부정적인 태도는 학습 동기와 성취도를 낮추고, 긍정적인 학습경험은 긍정적인 태도를 강화하는 반면, 반복적인 실패는 학습할 동기를 잃게 만든다.

사회적 요인 이외에도 학습자의 성격, 학습 목표, 교사와의 관계 등 다양한 요인이 학습자의 태도 형성에 중요한 역할을 한다(Dörnyei, 2010). 예를 들어, 학습 태도와 전략 간의 관계에 관한 연구인 Gao(2010)은 전략적인 학습자가 성취감을 더 잘 느끼고, 동기를 더 오래 유지하는 경향이 있음을 밝히고 있다. 교사의 피드백과 학생과의 소통 방식 또한 태도에 큰 영향을 주는데, 교사가 적절한 격려와 지원을 제공할 경우, 학습자는 더 긍정적인 자아관과 자기효능감을 형성하게 된다.

외국어 학습 동기는 학습자가 새로운 언어를 배우고자 하는 의욕을 뜻하며, 학습 과정에서 노력을 기울이고 유지하게 하는 내·외적 요인을 아우르는 폭넓은 개념으로도 사용된다(Dörnyei와 Ushioda, 2011). Gardner(2010)는 학습 동기를 통합적 동기와 도구적 동기로 구분하였는데, 통합적 동기는 목표어를 사용하는 사회문화의 일원이 되고자 하는 욕구에서 비롯된다. 반면, 도구적 동기는 외국어 학습이 구체적인 목표나 보상을 달성하는 수단의 역할을 하며, 시험 성적을 올리기 위한 목적으로 학습하는 경우가 여기에 해당한다. 이 두 가지 동기 중 목표어의 문화에 대해 긍정적인 태도와 호기심을 견지하는 통합적 동기가 성취 수준에 더 결정적인 역할을 한다고 주장하였다.

현재 태도와 동기에 관한 연구는 두 변인을 구분하여 분석하거나, 통합하여 다루는 두 가지 접근으로 구분할 수 있다. Gardner(2010)는 그 둘을 명확히 구분하여 연구한 학자로 태도가 동기 형성에 중요한 역할을 할 수는 있지만, 그 자체로 학습의 성과를 설명하지는 못한다고 보았다. Tremblay와 Gardner(1995)에서도 동기와 태도 모두 외국어 학습에 중요한 역할을 하지만, 그 기능은 서로 다르다는 점을 강조하였다. 이들은 학습자가 학습에 투자하는 노력과 지속 의지는 동기가 결정하는 반면, 태도는 학습자가 목표어에 대해 갖는 감정이나 학습환경에 대한 인식을 반영한다고 보았다. 즉, 동기는 학습의 양적 측면에 영향을 미치며, 태도는 학습자가 목표 언어와 문화에 대해 느끼는 감정의 질적 측면을 드러낸다고 주장한다.

한편, 동기와 태도를 학습자의 행동 및 성취 수준 전반에 영향을 미치는 통합적 요인으로 다루는 경우도 많다. 예를 들어, Dörnyei와 Ushioda(2011)는 학습자의 정체성과 동기가 밀접하게 연결되어 있으며, 학습자의 자아와 공동체 소속감을 형성하는 데 중요한 역할을 한다고 설명한다. 이들은 동기와 태도를 학습을 위한 도구적 요인으로 보지 않고, 학습자의 정체성과 자아 형성과 연결된 심리적 작용원으로 다루었다. Lamb(2017) 역시 목표어와 그 언어를 사용하는 문화에 대한 긍정적인 태도가 학습 동기를 강화한다고 보고, 동기와 태도의 상호의존성을 강조했다.

끝으로, 외국어 불안에 관한 연구는 외국어를 학습하는 과정에서 경험하는 불안감의 원인과 영향, 관리 방법 등을 규명하려는 목적에서 Horwitz(1986)에 의해 연구되기 시작했다. 그녀는 불안을 자동 신경조직에서 일어나는 긴장과 스트레스에 대처하는 주관적인 감정이라

고 정의하고, 이를 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 불안으로 구분하였다. 의사소통 불안이란 학습자가 목표어를 사용할 때 느끼는 두려움을 말하며, 학습자가 말하기·듣기를 수행할 때 본인의 능력을 과소평가하고 실수를 과도하게 걱정하거나 당황하는 경향에서 관찰된다. 시험 불안은 자신의 능력을 평가받는 상황에서 발생하는 불안으로, 시험 전 겪는 불면증이나 긴장감이 이 불안의 전형적인 예로 볼 수 있다. 부정적 평가에 대한 불안은 학습자가 타인으로부터 부정적인 평가를 받을까 두려워하는 마음을 뜻하며, 이는 타인의 반응을 과도하게 의식할 때 발생할 수 있다. Horwitz(1986)는 자신이 개발한 외국어 교실 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)를 활용하여 불안이 학습자의 수행력을 방해하고, 특히 말하기와 같은 언어 산출 활동에 부정적인 영향을 미친다는 점을 발견했다. 지금까지 살펴본 영어 학습자 성향의 구성요인을 요약하면 다음과 같다.

표 1. 영어 학습자 성향의 구성요인

영역	요인	하위요인
인지	언어적성	음운감지력, 문법적 민감성, 추론력, 언어 기억
	학습스타일	성격, 문제해결, 불확실성 대처, 아이디어 전개, 감각 선호
	학습전략	상위인지, 인지, 사회정서 전략
정의	학습동기	통합적 동기, 도구적 동기
	학습태도	외국어 학습에 대한 태도, 목표어에 대한 태도
	외국어 불안	부정적 평가에 대한 불안, 시험 불안, 의사소통 불안

2.4. 리커트 척도와 행동지표 제시형 척도

교실 안에서 정해진 내용과 방식에 따라 이뤄지는 수업처럼 학습환경이 학습자의 성향과 무관하게 주어지는 상황에서는 학습자의 인지적·정의적 성향을 분석하여 특히 어느 요인들이 서로 맞물려 작용하면서 학습에 더 결정적인 영향을 미치는지 알아볼 필요가 있다. 이를 위해서는 학습자 성향을 간편하게 프로파일링할 수 있는 도구가 필요한데, 선행연구들은 대부분 리커트 척도를 기반으로 한 자기보고 형식의 설문지를 사용해왔다. 리커트 척도는 각 진술문에 동의하거나 동의하지 않는 정도를 나타내는 방식을 취하는데, 가장 흔히 사용되는 척도는 ‘강한 동의’, ‘동의’, ‘중립’, ‘반대’, ‘강한 반대’와 같은 다섯에서 일곱 가지의 범주로, 일반인에게 친숙하고 신뢰도가 높은 편으로 알려져 있다(Dillman, 2022).

Mizumoto와 Takeuchi(2009)에 의하면, 리커트 척도는 응답자의 태도에 의견을 쉽게 정량화할 수 있는 장점이 있지만, 이 과정에서 응답자의 복잡한 생각이나 태도의 다면성이 지나치게 단순화될 수 있다. 예를 들어, 특정 학습전략을 사용하는지 묻는 진술에 응답자가 “동의함”이라고 답했을 때, 그 이면에는 여러 이유가 복합적으로 작용했을 수 있다. 어떤 학습자는 그 방법

을 사용한 적이 없으면서도 단지 관찮은 방법이라는 생각이 들거나 다른 친구들이 사용하기 때문에 동의했을 수도 있다. 즉, 응답의 배경이나 이유에 대해서는 깊이 있게 이해하지 못한 채 해석되는 경향이 있다(Kulas와 Stachowski, 2009; McCoach 등, 2013). 또한 문화적 배경에 따라 리커트 척도에 대한 응답 스타일이 상당히 다를 수 있다. 일부 문화에서는 조화를 중시하여 모든 질문에 중립적이거나 긍정적으로 답하는 경향이 있으며, 이러한 동조 편향(acquiescence bias)은 자료의 왜곡을 초래하고, 결국 연구의 신뢰도에 영향을 줄 수 있다(Dörnyei, 2010).

리커트 척도의 이러한 한계를 극복하기 위해 제안된 한 가지 대안이 행동지표 제시형 척도이다. 행동지표 척도는 구체적인 행동에 근거한 기준을 제시하는 척도를 일컫는다. 이 척도는 고도로 발달한 능숙한 행동에서부터 역량을 거의 발휘하지 못하는 미숙한 행동까지 행동 수준과 수행의 지표들을 피평가자가 이해하기 쉽도록 제시한 평정척도로, 응답자는 자신이 실제로 행한 행동에 비추어 수준을 판단하므로, 그만큼 타당도를 높일 수 있다. 이러한 장점 때문에 행동지표 척도가 전통적인 척도들에서 나타나는 해석 불확실성과 응답자 무성의를 보완할 수 있는 대안으로 주목을 받으면서 우리나라에서도 다양한 목적으로 활용되고 있다. 권승아 등(2020)은 행동지표를 활용하여 대학생들의 핵심역량 측정 도구를 개발하였고, 김동심 등(2021)은 대학생의 교양교육 성취도 평가 도구의 개발에 행동지표 척도를 활용하였다. 이재열과 백순근(2017)의 연구는 리커트 척도와 비교를 통해 행동지표 척도의 우수성을 입증하기도 했다. 두 척도의 장단점을 정리하면 아래 표와 같다.

표 2. 리커트 척도와 행동지표 제시형 평정척도의 장단점 비교

유형	장점	단점
리 커 트 척 도	· 외국어 학습 관련 측정 도구로서 신뢰성과 타당성을 인정받고 있음	· 외국어 학습과 관련된 복잡한 심리적 특성이 단순화됨
	· 설문 작성과 자료 분석이 비교적 간단함	· 중립적 선택이 무엇을 의미하는지 모호할 수 있음
	· 응답을 표준화하여 비교하기 쉬움	· 동의/비동의로는 응답자의 동기를 정확하게 파악하기 어려움
	· 많은 수의 응답자에게서 자료를 신속하게 수집할 수 있음	· 다양한 문화적 배경을 가진 응답자들의 차이를 충분히 반영하지 못함
행 동 지 표 제 시 형 척 도	· 평가자가 이해하기 쉽도록 상세화된 행동기준 제공	· 구체적인 행동지표 산출을 위해 많은 시간과 노력이 필요함
	· 대상자의 실제 행동에 대한 평가를 유도하여 평가 주관성을 최소화할 수 있음	· 평가 대상자의 행동이 예상된 행동지표에 부합하지 않는 경우가 발생할 수 있음
	· 전통적인 평가 척도에서 발생하는 평가자 오류, 신뢰도 및 타당도 저하 보완	· 개발 절차가 복잡하고, 다수의 전문가가 참여하고 검토해야 함
	· 행동 특성에 대한 명확한 평가가 가능하여 교육 현장에서 다양한 척도개발에 활용 가능함	· 관찰 가능한 행동으로 나타낼 수 없는 특성의 경우 적용하기에 어려움이 있음

행동지표 척도는 평가의 오류를 최소화할 수 있다는 장점이 있으나, 구체적인 지표를 선정하고 수행 수준별로 세분화해야 하므로 개발 절차가 복잡하고, 지표 산출에 많은 전문가가 참여해야 하는 단점이 있다. 이러한 단점을 보완하기 위해, Ohland 등(2012)은 지표를 5개에서 3개로 줄인 간편한 형식을 제안하였다. 이들은 행동 범주가 지나치게 많으면 응답자의 인지적 부담이 증가하여, 그만큼 본래의 목적을 달성하기 어렵게 된다고 주장한다. 따라서 1, 3, 5단계의 지표만 제공하고, 2, 4단계는 학생들이 각 단계의 지표 사이에서 자율적으로 판단할 수 있도록 하였다. 3단계 척도 문항을 예시하면 다음과 같다.

표 3. 3단계 행동지표 제시형 문항의 예시(Ohland 등, 2012)

구성 요인	행동지표	수행 수준
팀워크 기여도	<ul style="list-style-type: none"> · 기대 이상으로 수준 높은 업무를 해냄 · 팀워크를 향상할 수 있는 중요한 기여를 함 · 어려움을 겪고 있는 팀원의 업무를 완성할 수 있도록 도와줌 	5
	· 수행수준 3과 5 사이의 행동 특성을 보임	4
	<ul style="list-style-type: none"> · 인정받을 만큼 팀워크 활동에서 상당한 몫을 해냄 · 꾸준히 헌신하며 제때 과업을 완수함 · 쉽거나 중요하거나 팀 동료들 대신해 줌 	3
	· 수행수준 1과 3 사이의 행동 특성을 보임	2
	<ul style="list-style-type: none"> · 협업에서 자신의 몫을 해내지 못하고 일을 완수하지 못함 · 마감 기한을 놓치거나 팀 회의에 참석하지 않고 회의 준비도 하지 않음 · 팀 동료들을 지원하지 않고 업무가 어려우면 그만둠 	1

3. 연구방법

3.1. 행동지표 제시형 척도의 개발

본 연구에서는 권승아 등(2020), Kell 등 (2017), 그리고 McCoach 등(2013)이 제안한 척도 개발 절차에 따라 연구를 진행하였다. 먼저 척도를 구성하기 위해 영어 학습자 성향의 구성 요인과 행동지표를 수집한 다음 수집된 지표의 수행 수준을 평정하였다. 본 연구의 절차를 요약하면 다음과 같다.

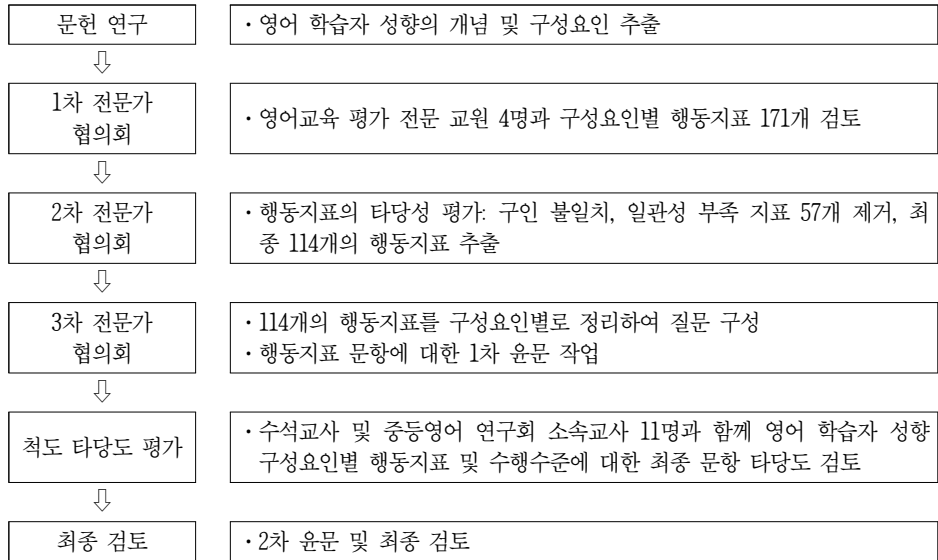


그림 1. 행동지표 평정척도 개발 절차

먼저, 이 연구의 핵심 개념인 ‘외국어 학습자 성향’을 구체화하여 이론적 배경을 수립하였다. 국내의 관련 연구를 종합적으로 검토하여 구성요인(이하 구인)을 추출하였다. 학습자 성향의 구인을 분류한 다음, 각 구인을 이루는 하위요인들의 특성을 정의하였다. 선행연구의 발견을 반영하여 각 요인의 특성이 명시적으로 드러나도록 진술하였다. 그 결과는 다음 표와 같다.

표 4. 영어 학습자 성향 하위요인별 특성

하위요인	특성
1. 언어적성	어휘 지식, 어법 이해, 정확한 발음, 듣기와 읽기 능력 등을 포함해 언어를 효과적으로 이해하고 사용하는 개인의 잠재력
1.1. 음운감지력	언어의 음운적 요소를 식별하고, 기억하며, 조작할 수 있는 능력
1.2. 문법적 민감성	언어의 구조 및 문법적 관계를 인식하고 이해하는 능력
1.3. 추론력	주어진 정보나 규칙에서 일반적인 원칙을 도출해낼 수 있는 능력
1.4. 언어 기억	언어(단어, 표현 등)를 저장하고 회상해낼 수 있는 능력
2. 학습스타일	개인이 선호하는 접근방식을 통해 언어를 처리하고 습득하는 방식
2.1. 성격	학습스타일에 영향을 미칠 수 있는 학습자의 내향성 또는 외향성 등의 성격 특성
2.2. 문제 접근 기질	학습 상황에서 직면하는 문제를 인지하고 해결하는 방식
2.3. 명확실성 접근 기질	미래 지향적 사고로 장기 목표를 설정하거나, 현실 지향적 사고로 구체적인 계획을 세워 학습에 접근하는 것

하위요인	특성
2.4. 지식정보 처리 기질	학습 시 정보를 해석하고 그 의미를 파악하는 방식
2.5. 선호 감각	학습 시 활용하는 시각, 청각, 촉각 등 특정 감각에 대한 선호
3. 학습전략	인지적, 상위인지적, 사회정서적 전략 등을 통해 학습자가 외국어 학습을 최적화하기 위해 사용하는 기법
3.1. 상위인지 전략	학습자가 학습활동을 계획하고 점검하며 평가함으로써 자신의 학습 과정을 효과적으로 관리하는 전략
3.2. 인지 전략	학습자가 언어를 이해하고 기억하기 위해 사용하는 구체적인 방법과 기술
3.3. 사회정서 전략	다른 사람들과의 협력과 상호작용을 통해 학습을 촉진하고 학습 과정에서 자신의 감정을 조절하는 전략
4. 학습동기	목표를 설정하고 이를 꾸준히 추구하게 하는 마음가짐
4.1. 통합적 동기	목표어 사용 공동체의 문화와 사람들에 대한 긍정적인 태도를 바탕으로 그 공동체에 속하고자 하는 욕구
4.2. 도구적 동기	언어를 구체적인 목적이나 보상과 관련지어 배우려는 욕구
5. 학습태도	학습 내용 및 과정에 대한 인식 및 접근 자세
5.1. 외국어 학습에 대한 태도	학습환경, 교사, 교재, 및 수업방식을 포함하여 학습 상황에 대한 학습자의 긍정적 또는 부정적인 반응과 평가
5.2. 목표 언어에 대한 태도	학습자가 배우려는 언어에 대해 지닌 긍정적 또는 부정적인 감정
6. 외국어 불안	외국어 학습과 관련하여 학습자가 겪는 불안과 부정적 감정의 상태
6.1. 부정적 평가에 대한 불안	학습자가 자신의 영어 능력이나 성과가 타인, 특히 교사나 또래 친구들에 의해 부정적으로 평가될 것이라고 느끼는 두려움
6.2. 시험 불안	시험이나 평가 상황에서 학습자가 느끼는 긴장과 걱정
6.3. 의사소통 불안	영어로 의사소통을 할 때 학습자가 경험하는 불안감

위와 같은 영어 학습자 성향의 요소들은 전문가로 구성된 협의회에서 함께 논의하고 검토하였다. 협의회 구성은 다음 표와 같았다.

표 5. 영어 학습성향 구성 및 행동지표 구성을 위한 전문가 패널

구분	관련 경력	직업
전문가 A	영어 연구회 및 수업 평가지원 중등학교 영어교사 재직(20년 이상)	연구자
전문가 B	영어교육 프로그램 설계 및 분석 연구	대학교수
전문가 C	영어교육 연구회 운영 및 교사 교육프로그램 설계 및 개발, 중등학교 영어교사 재직(20년 이상)	교사
전문가 D	영어 연구회 및 수업 평가지원, 중등학교 영어교사 재직(20년 이상)	교사

각 요소를 2회 이상 검토하고 수정하는 과정을 반복하면서 행동지표를 정교화하였다. 다음으로, 전문가 협의회를 통해, 다음과 같은 기준을 충족하는 측정지표를 개발하였다. Ohland 등(2012)의 제안에 따라 5개의 지표를 3개의 지표로 조정하여, 2, 4단계는 학생들이 각 단계의 지표에 대한 설명을 읽고 자율적으로 판단하도록 했다. 예를 들어, 언어적성의 음운감지력에 대한 지표 중 하나는 ‘영어 발음이 비슷한 단어나 표현을 구별하여 사용하는 것’으로, 이 지표의 상 수준은 ‘영어 발음이 비슷한 단어나 표현을 정확하게 구별하여 사용할 수 있다’, 중 수준은 ‘영어 발음이 비슷한 단어나 표현을 어느 정도 구별하여 사용할 수 있다’, 하 수준은 ‘영어 발음이 비슷한 단어나 표현을 구별하여 사용할 수 없다’로 구분하여 제시하였다. 이렇게 각 요인당 9개씩, 총 171개의 지표를 개발하였다. 전문가들에게 각 지표의 타당성을 평가하고, 해당 지표의 수준을 1, 3, 5단계 중에서 선택하도록 요청하였다. 제시된 지표가 2나 4 단계에 속한다고 생각될 경우, 그 의견을 표시하도록 안내하였다. 조사 결과, 전문가들이 모두 같은 판단을 내린 문항은 총 93개였고, 2/3단계인지, 3/4단계인지 모호하다고 평가된 문항은 29개였다. 평정 단계가 전문가별로 다르고 일관성이 떨어진 문항 49개는 제거되었고, 모호하다고 평가된 문항은 수정 작업을 거쳐 114개의 지표를 최종적으로 선정하였다.

표 6. 영어 학습자 성향 요인별 문항 예시

영역	구성 요인	하위요인	질문
인지적 영역	언어적성	음운 감지력	영어 발음이 비슷한 단어와 표현을 구별하여 사용하는가? 영어 발음을 듣고 기억하여 자연스럽게 사용하는가?
		문법적 민감성	다양한 영어 문장에서 문법 오류를 찾아내는가? 다양한 영어 문장의 구조와 규칙을 이해하고 활용하는가?
		추론력	주어진 예문에서 공통된 문법 규칙을 찾아내는가? 새로 배운 규칙을 이해하여 이를 예문에 적용하는가?
		언어 기억	학습한 영어 단어와 표현을 기억하여 사용하는가? 다양한 영어 단어와 표현을 기억하여 활용하는가?
		성격	학습 시 혼자서 또는 여럿이 함께 공부하는 방식을 상황에 따라 적절하게 활용하는가?
		문제해결 기질	학습 중 어려운 과제가 생기면 어떻게 해결하는가? 학습 중 어려움을 느끼면 어떻게 해결하는가?
	학습스타일	불확실성	학습 시 단기 목표와 장기 목표를 둘 다 세우는가?
		접근 기질	학습계획을 세울 때 현재 상황과 미래의 가능성을 모두 고려하는가?
		지식정보 처리 기질	말과 글의 내용을 파악하는 방식은 어떠한가? 영어를 듣거나 읽을 때 전체적인 의미와 세부적인 내용을 파악하는가?
		선호 감각	사진, 이미지, 동영상 등의 시각 자료를 학습에 활용하는가? 강의, 오디오북, 팟캐스트 등의 청각 자료를 학습에 활용하는가? 몸짓이나 역할극과 같은 신체 활동을 학습에 활용하는가?
	학습전략	상위	학습계획을 세우고 관리하는가?
		인지	학습 상황을 스스로 평가해 보는가?

영역	구성요인	하위요인	질문
정 의 적 영 역	학습 동기	인지	효과적인 영어 학습 방법을 알고 활용하는가?
			영어 단어와 표현을 기억하기 위해 다양한 방법들을 활용하는가?
		사회 정서	영어 학습 방법 중 협력하여 문제를 해결하는 과업을 좋아하는가?
			협업 과정에서 발생하는 스트레스를 효과적으로 관리할 수 있는가?
		통합적	영어를 사용하는 나라와 그 나라 사람들에 대해 관심이 있는가?
		동기	영어를 사용하는 나라에 살고 싶은가?
	학습 태도	도구적	영어 학습의 목적이 분명한가?
		동기	영어 성적을 올리기 위해 공부하는가?
		학습에 대한 태도	영어 학습 환경(학습 공간, 학습 교재 등)에 만족하는가?
		목표어에 대한 태도	영어 수업을 좋아하는가?
		영어에 대한 태도	영어를 좋아하는가?
		영어 학습에 대한 태도	영어 학습이 즐거운가?
	외국어 불안	부정적 평가에 대한 불안	친구들의 부정적인 평가에 대한 불안감 때문에 수업 참여나 발표가 어려운가?
		선생님의 부정적 평가에 대한 불안	선생님의 부정적 평가에 대한 불안감 때문에 과제 수행에 어려움이 있는가?
		시험 불안	영어시험에 대한 불안감 때문에 자신의 능력 발휘에 어려움이 있는가?
		시험 상황에서 느끼는 긴장감과 걱정 때문에 원하는 결과를 받지 못하는가?	시험 상황에서 느끼는 긴장감과 걱정 때문에 원하는 결과를 받지 못하는가?
		의사소통 불안	영어를 사용해야 하는 상황에서 불안함을 느끼는가?
		영어로 대화할 때 불안감을 느껴서 되도록 대화 상황을 피하는가?	영어로 대화할 때 불안감을 느껴서 되도록 대화 상황을 피하는가?

문항 타당도를 확인하기 위해 11명의 영어교사에게 타당도 평정을 요청하였다. 평가자간 일치도는 분산분석을 통해 급내 상관계수를 계산하여 확인하였다.

표 7. 영어 학습자 성향 행동지표 평가자간 일치도

	급내 상관계수	95% 신뢰구간		F
언어적성	.95	.90	.98	22.09***
학습스타일	.95	.90	.98	20.74***
학습전략	.94	.88	.98	17.48***
학습동기	.94	.88	.98	17.43***
학습태도	.90	.78	.97	9.96***
외국어불안	.92	.83	.97	12.60***
전체	.99	.97	.99	69.27***

*** $p < .001$

11명의 평가자 일치도를 측정한 결과, 급내 상관계수는 .99로 매우 높게 나타났다. 하위 요인별 급내 상관계수도 언어적성 .95, 언어학습 스타일 .95, 언어학습 전략 .94, 언어학습 동

기 및 태도 .96, 언어불안 .92로 높은 수준의 일치도를 보였다. 다음으로 각 지표의 타당도를 평가하기 위해 내용타당도(Content Validity Ratio, CVR)를 계산하였다. 이 연구에서는 11명의 전문가 패널이 참여한 CVR 값을 산출하였고, CVR 값이 .59 이상인 경우만 타당한 것으로 간주하였다.

검토 결과, 총 12개의 지표가 .59 미만으로 나타났다. 이 문항들은 대체로 지나치게 일반적인 학습 상황을 기술하는 경향이 있었다. 예를 들어, ‘영어를 공부할 때 장기적인 목표를 세우거나, 현실적이고 구체적인 계획을 세우는 것 중 어느 쪽도 더 좋아하거나 싫어하지 않는다’의 경우, 학습자의 학습계획 수립 능력을 평가하기 어렵다고 판단한 교사들이 많았다. 긍정과 부정 어느 한쪽에 명확하게 속하지 않는 상황을 다루는 지표들도 타당도가 낮았다. 예를 들어, ‘학습 중 어려움을 느끼면 계획 없이 상황에 맞춰 문제를 해결한다’와 같은 진술은 학습자의 문제해결 기질을 평가하기 어렵다는 의견이 있었다. 이러한 검토 의견을 반영하여 지표를 다시 수정하였다.

3.2. 연구대상

위에서 개발된 척도의 타당성을 검증하기 위해, 대도시 소재 2개 중학교 재학생 500여 명을 대상으로 자료를 수집하였다. 학년별로 1학년 170명, 2학년 150명, 3학년 180명이 참여하였다. 응답자 중 무응답 문항이나 무성의한 응답이 많은 9명을 제외한 491명의 자료가 분석에 사용되었다. 최종 분석에 사용된 자료에서 남학생은 188명(38.3%), 여학생은 303명(61.7%)이었다. 학년별로는 1학년 167명(34%), 2학년 146명(30%), 3학년 178명(36%)이었다. 자발적 참여자를 대상으로 1학기 말(6월 말~7월 초)에 2주 동안 온라인 조사로 시행하였다.

3.3. 자료분석

위에서 개발된 척도가 영어 학습자의 성향 차이를 어느 정도로 구별하는지 확인하기 위해 잠재집단 분석을 시행하였다. 잠재집단 분석은 관찰된 자료 내의 일정한 경향성을 바탕으로 개체들 사이의 관계를 파악하고, 이를 통해 유사한 반응을 보인 개체들을 집단화한다. 이 분석법은 크게 잠재계층 분석(Latent Class Analysis: LCA)과 잠재프로파일 분석(Latent Profile Analysis: LPA)으로 나뉘며, LCA는 ‘예’와 ‘아니오’와 같은 이분 변수에서 사용되는 반면, LPA는 연속형 지표 변수에 적용된다.

여기서 개발된 척도는 각 문항당 5개의 지표로 구성되었으므로 Mplus 6.12 프로그램을 사용하여 잠재 프로파일 분석을 수행하였다. 잠재 프로파일 분석은 분석 과정에서 모형의 적합도를 평가하기 위해 다양한 정보값을 종합적으로 검토한다. 모형적합도를 평가하기 위해 사용하는 지수로는 Bayesian Information Criterion (BIC), Akaike Information Criterion

(AIC), 그리고 표본크기 조정 BIC (Sample-size Adjusted BIC)가 있다. 이 지표값이 낮을수록 모형의 적합도가 높다고 평가할 수 있다. 다른 주요 지표인 엔트로피(Entropy)는 모형이 각 집단을 얼마나 정확하게 분류하는지 평가하는 잣대로서, 0에서 1 사이의 범위를 가진다. 일반적으로 값이 0.8 이상인 경우, 모형의 분류가 정확하다고 인정된다(Lubke와 Muthén, 2005).

4. 연구결과

잠재집단 분석을 통해 학습자들을 성향에 따라 분류하기 위하여, 2개, 3개, 4개의 잠재집단 가정 모형을 비교하였다. 각 모형의 정보지수, 모형 비교 검정, 분류의 질을 기준으로 평가하여, 어느 모형이 가장 적합한지 확인했다. 앞서 언급했듯이 모형적합도를 평가하기 위해 사용된 정보지수는 AIC, BIC, 표본크기 조정 BIC이었다. AIC의 경우 2개 잠재집단은 4950.67, 3개 잠재집단은 5020.45, 4개 잠재집단은 5430.56으로 나타났으며, BIC는 2개 잠재집단이 5020.45, 3개 잠재집단이 5080.12, 4개 잠재집단이 5560.12로 나타났다. 표본크기 조정 BIC는 2개 잠재집단이 4985.23, 3개 잠재집단이 5100.23, 4개 잠재집단이 5475.89로 나타났다.

모형 비교 검정을 위해 LMR LRT(Lo-Mendell-Rubin adjusted Likelihood Ratio Test)와 BLRT(parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test)를 사용하였으며, 잠재집단의 수가 증가할 때 모형의 적합도가 유의하게 증가하는지 알아보고자 했다. LMR LRT, BLRT 모두 모든 모형에서 .01로 통계적으로 유의했다. 엔트로피값은 2개 잠재집단 모형이 0.969, 3개 잠재집단 모형이 0.85, 4개 잠재집단 모형이 0.85로 나타났다. 따라서 가장 낮은 AIC, BIC, SABIC 값을 가지며, 높은 엔트로피값을 보여준 2개 집단 모형을 가장 적합한 모형으로 판단하였다.

표 8. LPA 정보지수 및 모형적합도 비교 결과

잠재집단	정보지수			모형검증		분류의 질
	AIC	BIC	SABIC	LMR LRT	BLRT	Entropy
2개	4950.67	5020.45	4985.23	$p = .01$	$p = .001$.97
3개	5020.45	5080.12	5100.23	$p = .01$	$p = .001$.85
4개	5430.56	5560.12	5475.89	$p = .01$	$p = .001$.85

2개 잠재집단 모형에 대한 각 잠재집단의 소속 확률과 사례 수는 다음과 같았다.

표 9. 집단별 소속확률 및 사례수

계층	1집단 소속확률	2집단 소속확률	집단별 소속 사례수(비율)
전체	0.60489	0.39511	491
1집단	0.993	0.007	297(0.60489)
2집단	0.012	0.988	194(0.39511)

전체적으로 1집단의 소속 확률은 0.605, 2집단의 소속 확률은 0.395로 나타났다. Muthén과 Muthén(2000)은 잠재집단별 사후 소속 확률에 대한 기준값으로 .90 이상을 제안하였다. 이는 각 개체가 특정 잠재집단에 속할 확률이 90% 이상일 때, 그 개체가 해당 잠재집단에 속한다고 판단하는 것이 적절하다는 의미이다. 한편, Weller 등(2020)은 0.80 미만의 사후 소속 확률은 허용하지 말아야 한다고 보았다. 이는 잠재집단 분석에서 개체가 특정 집단에 속할 확률이 80% 미만일 경우, 해당 개체의 소속이 불확실하다는 뜻이다. 본 연구에서는 1집단의 경우, 1집단 소속 확률이 0.993, 2집단 소속 확률은 0.007이었으며, 사례수는 297(0.605), 2집단의 경우, 1집단 소속 확률이 0.012, 2집단 소속 확률은 0.988, 사례수는 194(0.395)이었다. 집단1과 집단2 둘 다 모델의 적합도와 분류의 정확성이 신뢰할 수 있는 수준임을 확인하였다. 이런 지표들을 종합적으로 고려할 때, 본 연구의 표본은 2개의 잠재집단으로 분류하는 것이 가장 안전하다고 결론내렸다.

집단 1은 모든 하위요인에서 집단 2에 비해 낮은 평균을 보였다. 따라서 이 집단을 학습 성향 저발달 집단으로 명명하였다. 이 집단의 학생들은 학습에 대한 동기가 부족하고, 자신감이 낮은 것으로 나타났다. 또한, 영어에 대해 다소 부정적인 태도를 지니고 있으며, 영어를 사용하는 상황에서 비교적 높은 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 집단 2는 학습 성향을 구성하는 각 요인에서 높은 점수를 보여 학습 성향 고발달 집단으로 명명하였다. 이 집단의 학생들은 비교적 높은 학습 동기와 자신감을 보였으며, 긍정적인 학습 태도를 지닌 것으로 나타났다. 각 요인에 대한 두 집단의 차이를 좀 더 구체적으로 살펴보았다.

표 10. 잠재집단별 하위 구성요인에 대한 기술통계

구성 요인	학습 성향 저발달 집단 (N = 297)		학습 성향 고발달 집단 (N = 194)		평균	표준편차
	표준편차		표준편차			
언어적성	2.50	.64	4.00	.55	3.09	.95
학습스타일	2.33	.58	3.72	.58	2.88	.89
학습전략	2.19	.62	3.55	.76	2.73	.95
학습태도	2.38	.69	3.78	.69	2.93	.97
학습동기	2.77	.86	4.15	.62	3.32	1.09
외국어불안	2.69	.80	4.02	.66	3.22	.99

전반적으로 고발달 집단이 저발달 집단과 비교했을 때 더 높은 언어적성, 더 뚜렷한 학습스타일, 더 잦은 학습전략의 사용, 더 긍정적인 태도와 강한 동기를 보였으며, 더 낮은 불안을 경험하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 다변량 분산분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 표와 같았다.

표 11. 잠재집단 다변량 분산분석 결과

독립 변인	종속변인	Wilks' λ	단변량 F	df	p	η^2	단계적 F	df	p
집단	언어적성	.36 ($p = .000$)	717.52	1/491	.000	.60	717.52	1/489	.000
	학습스타일		689.04	1/491	.000	.59	47.96	1/488	.000
	학습전략		466.47	1/491	.000	.49	3.87	1/487	.05
	학습태도		472.03	1/491	.000	.49	5.48	1/486	.02
	학습동기		369.62	1/491	.000	.43	1.54	1/485	.215
	외국어불안		377.53	1/491	.000	.44	3.41	1/484	.066

집단의 주효과를 분석한 결과, Wilks' λ 값은 0.36($p = .000$)이었으며, 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 단변량 F 검정에서는 언어적성, 학습스타일, 학습전략, 태도, 동기, 외국어 불안의 모든 요인에서 유의한 차이가 있음이 확인되었다. 그러나 단계적 F 검정에서는 언어적성, 학습스타일, 학습전략, 학습태도만이 유의한 차이가 있었으며, 동기와 불안에 이르러서는 유의한 차이가 관찰되지 않았다. 이는 정의적 요인 중 일부가 학습자의 행동적 특성을 충분히 설명하지 못했음을 시사하며, 후속 연구에서는 이러한 요인의 영향력을 별도로 검증할 필요가 있다. 각 종속변인에 대한 독립변인의 설명력을 나타내는 η^2 값을 살펴보면, 언어적성은 총 변량의 60%, 학습스타일은 59%, 학습전략은 49%, 태도는 49%, 동기는 43%, 불안은 44% 정도가 집단에 의해 설명되고 있었다. 언어적성과 학습스타일이 집단별 차이에 가장 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다.

두 집단의 차이를 보다 세부적으로 들여다보기 위해 각 요인을 구성하는 하위요인들에 대한 점수를 비교해보았다. 먼저, 언어적성 측면에서는 고집단이 저집단보다 모든 항목에서 더 높은 점수를 기록하였으나, 특히 추론 영역에서의 차이가 두드러졌다. 학습스타일에서는 학습자 성격과 지식정보 처리 기질에서 두 집단의 점수 차이가 특히 컸다. 고집단은 혼자서 또는 여럿이 함께 공부하는 방식을 상황에 따라 적절하게 활용하는 성향이 강했으며, 영어를 듣거나 읽을 때 전체적인 의미뿐 아니라 세부적인 내용을 파악하는 능력이 뛰어났다. 또한 이 집단은 말과 글의 전개 방식을 이해하는 능력에서도 탁월했다. 학습전략 측면에서는 고집단과 저집단 사이에 상위인지 항목에서 가장 두드러진 차이가 나타났다. 고집단은 학습 계획을 세우고 관리하며 학습 과정을 스스로 평가하는 능력이 뛰어났다.

학습동기에서는 통합적 동기보다는 도구적 동기에서 고집단의 점수가 더 높았다. 이는 고집단 학생들이 성적을 올리기 위해 공부하는 동기가 더 강함을 의미한다. 학습태도에서는 외국어 학습에 대한 태도보다 영어에 대한 태도에서 고집단의 점수가 확연히 더 높았다. 영어에 대한 태도는 학습환경, 교사, 교재 및 수업 방식을 포함하여 학습 상황에 대한 학습자의 반응을 보여주는데, 고집단 학생들이 영어 과목에 대해 더 긍정적인 태도를 지녔음을 시사한다. 끝으로, 불안 측면에서는 타인의 평가에 대한 불안보다는 의사소통 상황에서의 불안과 시험에 대한 불안에서 두 집단 간 차이가 두드러졌다.

5. 결론

본 연구는 한국 중학생의 영어과 학습 성향을 현장에서 간편하게 진단할 수 있는 도구를 개발할 목적으로 행동지표 제시형 척도의 적용 가능성을 알아보았다. 잠재집단 프로파일 분석을 수행한 결과, 뚜렷한 성향차를 보이는 집단이 최소 두 개 존재한다는 사실을 확인하였고, 이 두 집단은 인지적 영역인 언어적성과 학습스타일에서 가장 큰 차이를 보였다. 이는 두 집단 사이에 실질적인 성향 차이가 있으며, 각 집단에 맞는 차별화된 학습 방법과 지원이 필요함을 시사한다.

학생 개개인의 학습 성향을 진단하고 잠재집단으로 분류하는 일은 교수 방법과 학습 지원책을 수립할 때 중요한 정보를 제공한다. 아쉽게도 이 연구에서는 두 집단의 성향 차이가 실제 성취 수준에 어떠한 영향을 주는지에 대한 구체적인 결과를 제시하지 못하였다. 향후 연구에서는 학습 성향이 성취도에 미치는 영향을 더 자세하게 들여다볼 필요가 있다. 또한 다양한 학습자 집단을 대상으로 학습자 개인 성향이 환경적 조건과 어떻게 상호작용하면서 학습의 과정과 결과에 영향을 미치는지도 탐구할 필요가 있다.

이러한 한계점에도 불구하고, 본 연구는 학교 현장에서 학습자 성향을 진단할 수 있는 통합형 도구를 제공했다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 특히 리커트 척도의 한계를 보완한 행동지표 제시형 평정척도를 도입하여 학습자 성향을 측정할 수 있는 새로운 대안을 제안하였고, 잠재집단 프로파일 분석을 통해 학습 성향 고발달 집단과 저발달 집단 간의 차이를 구체화함으로써, 저발달 집단의 필요와 지원 방향에 관한 정보를 제공하였다. 이 연구를 통해 개발된 척도는 통계적 검증을 통해 어느 정도 그 신뢰성과 타당성이 입증되었으므로, 후속 연구에서는 학습자의 성향, 성취도, 자기조절력 등의 변인들을 종합적으로 평가하여 이론적 기반과 실제 학습경험 간의 긴밀한 연결을 이해하고, 학령에 따른 학습자의 변화를 장기간 추적하는 일에 유용한 도구로 쓰일 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권승아, 김정현, 박윤환, 김화수, 김은진, 민소영, 류성민. (2020). 행동기준 평정척도 (BARS)를 적용한 대학생 핵심역량 측정도구 개발 및 타당화: K대학 사례를 중심으로. *한국교육*, 47(1), 197-228.
- 김동심, 이영주, 류다현, 김은경, 박정하. (2021). 교양교육 학생성과 평가도구(ESOG) 개발 및 타당화. *한국교육*, 48(1), 61-88.
- 김서중, 최연희. (2007). 음운단기 기억 능력과 학습자 성향 및 구두반복학습이 중학생의 영어 어휘학습에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 14(1), 243-270.
- 이재열, 백순근. (2017). 행동지표 제시형 실천적 교수역량 평정척도 개발 및 타당화. *교육평가연구*, 30(4), 665-691.
- 함순애. (2005). 한국 대학생들의 학습 스타일이 영어 학습 전략 사용과 성취도에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 12(1), 295-332.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cameron, L., & Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226-240.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 11-29). New Jersey: Prentice-Hall.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test* (MLAT). The Psychological Corporation.
- Cohen, A. D. (2002). Learning style and language strategy preferences: The roles of the teacher and the learner in ELT. *English Teaching*, 57(4), 41-55.
- Dillman, D. A. (2022). Fifty years of survey innovation. *Bulletin of Sociological Methodology*, 154(1), 9-38.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). New York: Longman.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.

- Gao, X. (2010). *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context. Multilingual Matters.*
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socioeducational Model.* Peter Lang.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127(22), 373-378.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Kell, H. J., Martin-Raugh, M. P., Carney, L. M., Inglese, P. A., Chen, L., & Feng, G. (2017). Exploring methods for developing behaviorally anchored rating scales for evaluating structured interview performance. *ETS Research Report Series*, 2017(1), 1-26.
- Kulas, J. T., & Stachowski, A. A. (2009). Middle category endorsement in odd-numbered Likert response scales: Associated item characteristics, cognitive demands, and preferred meanings. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 489-493.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346.
- Lubke, G. H., & Muthén, B. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods*, 10(1), 21.
- McCoach, D. B., Gable, R. K., & Madura, J. P. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain.* Springer.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Comparing frequency and trueness scale descriptors in a Likert scale questionnaire on language learning strategies. *JLTA Journal Kiyō*, 12, 116-136.
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24(6), 882-891.
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self-and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609-630.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language*

- Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2012). Language aptitude. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 381-395). New York: Routledge.
- Tremblay, P. F., & R. C. Gardner (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-520.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Weijters, B., Baumgartner, H., & Schillewaert, N. (2013). Reversed item bias: An integrative model. *Psychological Methods*, 18(3), 320.
- Weller, B. E., Bowen, N. K., & Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311.
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31.
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39, 144-163.

김은정

광주광역시 북구 용봉로 77
전남대학교 사범대학 교육학과
전화: 062) 530-3867
이메일: kej12020@gmail.com

최문홍

광주광역시 북구 용봉로 77
전남대학교 사범대학 영어교육과
전화: 062) 530-2435
이메일: munhong@jnu.ac.kr

Received on August 24, 2025

Revised version received on September 21, 2025

Accepted on September 30, 2025