



저작자표시-비영리 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2018년 8월

교육학석사(영어교육)학위 논문

한국 고등학교 학습자의 영어 학습 동기 변화

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

박 지 혜

한국 고등학교 학습자의 영어 학습 동기 변화

**The Changes in English Learning Motivation of Korean
High School Students**

2018년 8월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

박 지 혜

한국 고등학교 학습자의 영어 학습 동기 변화

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육전공)학위 청구논문으로
제출함.

2018년 4월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

박 지 혜

박지혜의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 장 금 희 (인)

심사위원 조선대학교 교수 강 희 조 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 경 자 (인)

2018년 6월

조선대학교 교육대학원

목차

표 목차	viii
그림 목차	ix
ABSTRACT	x
I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구의 목적	3
1.3 연구의 문제	3
II. 이론적 배경	5
2.1 학습 동기	5
2.1.1 학습 동기의 정의	5
2.1.2 학습 동기의 중요성	6
2.2 영어 학습 동기 이론	6
2.2.1 사회교육 모형	6
2.2.2 자기결정성 이론	8
2.3. 영어 학습 동기 변화에 대한 선행연구	12
2.4 영어 능력에 따른 학습 동기의 차이	13

Ⅲ. 연구 방법	16
3.1 연구 대상	16
3.2 연구 도구	17
3.3 영어수업의 실제	18
3.4 자료 수집 방법	19
3.5 자료 분석 방법	19
Ⅳ. 연구 결과 및 논의	20
4.1 학습자의 3월 초와 4월 초 영어 학습 동기의 변화	20
4.1.1 학습자의 내재적 동기 변화	20
4.1.2. 학습자의 외재적 동기 변화	22
4.1.2.1 외적 조절 변화	22
4.1.2.2 부과된 조절 변화	23
4.1.2.3 확인된 조절 변화	24
4.1.3 학습자의 무동기 변화	26
4.2 학습자의 영어 능력에 따른 3월 초와 4월 초 영어 학습 동기의 차이	28
Ⅴ. 결론	32
5.1 연구요약	32

5.2 교육적 함의	33
5.3 연구의 제한점	34
5.4 후속 연구 제언	35
참고문헌	36
부록 1	41
부록 2	43
부록 3	45
부록 4	47

표 목차

표 1 연구대상에 대한 기초조사	17
표 2 설문지의 동기 유형별 문항수 및 측정 내용	18
표 3 내재적 동기의 변화	21
표 4 외적 조절의 변화	22
표 5 부과된 조절의 변화	24
표 6 확인된 조절의 변화	25
표 7 무동기의 변화	27
표 8 3월 초와 4월 초의 동기 변화	28
표 9 영어 능력 상·하위 집단 분류	29
표 10 영어 능력 상위집단의 3월 초와 4월 초 동기의 차이	29
표 11 영어 능력 하위집단의 3월 초와 4월 초 동기의 차이	30

그림 목차

그림 1 Ryan 과 Deci(2000)의 자기결정성 이론	9
----------------------------------	---

ABSTRACT

The Changes in English Learning Motivation of Korean High School Students

Ji Hye Park

Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.

Major in English Language Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of the study was to investigate what changes happen to English learning motivations of high school students from March to April. This also analyzed the difference in the English learning motivations of high school students in terms of the high and low groups of English ability. For this study, 107 students for first year in high school were participated. Intrinsic, extrinsic motivation (external regulation, introjected regulation, identified regulation) and amotivation were measured according to questionnaire about English learning motivations. The collected data were analyzed through descriptive statistics and independent sample *t*-test.

The study results were as follows: Frist, the students' intrinsic motivation was decreased but amotivation, external regulation and introjected regulation were increased. Identified regulation was no change. It seems that students are studying English in external motivation rather than intrinsic motivation. And more and more the lack of intrinsic and external motivation is increasing. However, the changes in learning motivations were not statistically significant. Because learning motivations was measured in a short period of time, it is difficult to assume that

students' motivations were changed. Second, in the high groups of English ability, intrinsic motivation and introjected regulation were declined but external regulation, identified regulation and amotivation were risen. Unlike other learning motivations in higher groups, amotivation was statistically meaningful($t=-2.930$, $p=.004$). It shows that the change in higher groups' learning motivation has become gradually lacking in intrinsic and extrinsic motivation. In the low groups, intrinsic motivation, introjected regulation and identified regulation went up but external regulation and amotivation went down. There were no statistical significant in low groups' learning motivations. This study was used the questionnaire to measure learning motivations. Therefore, if internalized learning motivations of students were measured accurately was not clear.

The results of this study suggest several teaching implications. Teachers should pay attention to students' English learning condition and make a change the teaching methods for students. They can help to improve students' learning motivations positively.

I. 서론

1.1 연구의 필요성

우리나라 영어 교육은 교사 중심의 교육이 대다수를 이루고 있었으나 최근 2015 개정교육과정에서 학습자의 자율성과 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정이라는 기준을 제시함으로써 학습자 중심의 영어 교육으로 영어 교육 패러다임이 전환되고 있다. 이에 따라 나이, 성별, 적성, 태도, 동기, 신념, 불안 심리와 같은 다양한 학습자 요인들이 성공적인 영어 학습의 핵심 요소로 부각되고 있다(우현진, 2007). 이러한 요인들 중에서도 학습자의 의도를 가장 잘 반영하고 교육적 개입을 통해 효과를 기대할 수 있는 요인이 학습 동기라 할 수 있다. 학습자 중심의 영어 교육을 시행하기 위해서는 교육자가 학습자의 동기를 파악하여 그에 알맞은 체계적인 수업을 진행하는 것이 가장 중요할 것이다.

Dörnyei(1998)는 동기를 제2언어 학습을 시작하게 하는 일차적 원동력이며, 장기적이고 때로는 지루한 언어 학습 과정을 지속시켜주는 추진력을 제공하는 것이라고 하였다. 즉, 아무리 효과가 좋은 교수법이나 교육과정을 도입한다 하더라도 학습자의 동기가 결여되어 있다면 그 효과를 기대하기가 어렵다는 것이다. 따라서 학습 동기는 제2언어 학습을 성공적으로 이끌어가는 데 필수적인 요인임으로 성공적인 학습자 중심의 영어교육 실천을 위해 학습 동기에 대한 포괄적인 이해가 반드시 필요하다.

제2 언어 학습 동기 연구 중 가장 활발한 연구가 이루어진 이론은 Gardner(1985)의 사회교육 모형(Socio-educational Model)이다. 그러나 사회교육 모형이 대부분 ESL 환경의 학습자들을 대상으로 개발되어 교실 밖에서 외국어를 사용할 기회가 없는 EFL 환경의 학습자들에게도 통용될 수 있는지에 대한 의문이 제기되었다(Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Kang, 2000; Oxford & Shearin, 1994). 우리나라도 이와 같은 EFL 환경으로 외국어 학습 현장 외에는 실생활에서 외국어를 사용할 기회가 적은 실정이다. 때문에 영어

학습 동기 연구에 사용되는 이론이 이러한 한국의 특수한 사회적 환경을 반영할 수 있어야 한다. 따라서 한국 사회에서 학습 동기를 제대로 모색할 수 있는 이론으로 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론(Self-determination Theory)이 많이 이용되고 있다.

자기결정성 이론은 영어 학습자들의 외재적으로 동기화된 행동이나 가치가 자아에 내면화되는 과정에 초점을 맞춰 외재적 동기를 중심으로 동기를 분석하는 동기 이론이다. 사회적 성공과 관련하여 높은 영어 점수를 요구하는 우리나라의 환경은 학습자들로 하여금 외재적 동기를 갖도록 유도하고 있기 때문에 외재적 동기에 초점을 맞춘 자기결정성 이론이 우리나라 환경에서 영어 학습 동기를 연구 하는 데 더 유용하다고 볼 수 있다. Kang(2001)과 김경자(2016)에서도 자기 결정성 이론에 기반을 둔 내적-외적(Intrinsic-Extrinsic motivation) 동기 모형이 우리나라 환경에 더 유용하다고 제안하였다.

자기결정성 이론을 활용한 영어 학습 동기 연구들이 국내에서 활발하게 진행되었는데 Kim(2004)은 대학생들을 대상으로 영어 성취도에 있어 학습 동기와 문화 간 감수성 간의 관계에 대해 연구하였고 Pae(2008)는 대학생들을 대상으로 제2언어의 성취에 영향을 미치는 요인의 구조적 분석을 중심으로 자기결정성 이론과 제2언어 지향성에 대해 연구하였다. 우현진(2007)은 중학생을 대상으로 영어 학습 동기와 듣기 전략 사용이 영어 듣기 능숙도에 미치는 영향을 연구하였다. 이러한 연구들은 학생들의 학습 동기와 영어 성취도 간의 상관관계와 학습 동기의 요인을 분석하는데 초점을 맞추고 있다.

한편 학습자의 학습 동기가 시간에 지남에 따라 어떻게 변화했는지에 대해 주목한 연구도 진행되었다. Kang(2001)은 중학생을 대상으로 동기 수준을 조사하였는데, 학생들의 동기가 고등학생으로 진학 한 후, 외재적 동기가 내재적 동기로 변화하였으며 중학생 때 보다 내재적 동기 수준이 더 높게 나타났다고 하였다. 이유진(2014)은 초등학생과 중학생을 대상으로 학습 동기의 변화를 조사하였는데 학습자 스스로가 영어 학습의 필요성을 인식하고 있다는 것이 학습 동기가 긍정적으로 변화하는 데 영향을 미치고 있다고 하였다. 양혜선(2014)은 초등학생을 대상으로 동기 변화에 대해 조사하였는데 학년이 올라갈수록 외재적, 내재적 동기가 낮아지고 무동기가 높아졌다고 하였다. 이러한 연구들을 통

해 학생들의 동기가 시간이 지남에 따라 어떤 동기가 증가하거나 감소했는지, 자기결정성 이론에 따른 동기 양상을 알 수 있었다.

하지만 이러한 동기 변화를 다룬 연구들은 연구 대상자들이 초등학생, 중학생, 대학생들을 위주로 진행된 연구들(양혜선, 2014; 이유진, 2014; Kang, 2001)이었고 고등학교 학습자들을 대상으로 한 연구를 찾아보기 힘들었다. 고등학교 학습자들의 학습 상태는 대학 입시와 직결되어 큰 영향을 받고 있기 때문에 고등학교 영어 학습자들의 학습 동기가 어떤 요인의 영향을 받아 어떤 변화를 겪는지 탐구할 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 자기결정성 이론을 바탕으로 한 영어 학습 동기 조사를 통해 학습 동기가 시간이 지남에 따라 어떻게 변화하는지, 영어 능력에 따라 학습 동기의 변화 차이는 어떠한지에 대해 살펴보고자 한다.

1.2 연구의 목적

본 연구는 한국 고등학교 1학년 영어 학습자들을 대상으로 1학기 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기에 어떤 변화가 있는지, 영어 능력에 따른 영어 학습 동기 변화에는 어떠한 차이가 있는지에 대해 알아보하고자 한다. 이를 위하여 자기 결정성 이론의 분류체계를 따른 동기 설문지를 활용하여 영어 학습자들의 학습 동기의 변화 양상을 분석하고자 한다.

1.3 연구의 문제

본 연구는 고등학교 영어 학습자들의 영어 학습 동기의 변화를 알아보기 위하여 다음과 같이 제시된 연구문제를 설정하였다.

1) 고등학교 영어 학습자의 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기에는 어떤 변화가 있는가?

2) 고등학교 영어 학습자의 영어 능력 상·하위 집단에 따른 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기에는 어떤 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

이 장에서는 본 연구의 주제인 영어 학습 동기 변화의 이론적 배경에 대해 서술한다. 먼저 학습 동기의 정의와 학습 동기의 중요성에 대해 언급하고 이어서 영어 학습 동기 이론들, 사회 교육 모형과 자기 결정성 이론에 대해 살펴본 후, 본 연구에서 중요하게 다루는 이론인 자기 결정성 이론을 활용한 영어 학습 동기 변화에 대한 선행 연구, 영어 능력에 따른 학습 동기 변화의 차이에 관한 선행연구에 대해 기술하고자 한다.

2.1 학습 동기

2.1.1 학습 동기의 정의

교육학 용어사전(1995)에 따르면 학습 동기란 학습과 관련된 동기를 말하며 학습 목표를 개인의 목표와 결부시켜 분명한 목표의식을 갖게 하고 적성이나 흥미에 맞는 과제의 제시와 보상, 경쟁심의 적용, 피드백 등을 활용하는 학습에 작용하는 동기라고 하였다. Schmidt, Borai와 Kassabgy(1996)는 학습 동기란 배우고자 하는 의욕을 나타내며 학습하는 내용에 본질적인 관심을 갖고 학습의 결과가 개인의 이익과 부합한다는 믿음으로 학습을 하고자 하는 욕구라고 주장하였다. Bardwell과 Braaksma(1985)는 학습 동기란 학습자에게 학습의 시작의 시점에서 마치는 순간까지 학습의 모든 행위의 원동력이며 특히 외국어 학습에서의 학습 동기는 학습자가 얼마나 언어 학습에 관심을 갖고 적극적으로 노력하는지를 결정하는 요인이라고 말했다. Schunk(1990)는 학습 동기를 학습자가 스스로 과제를 선택하고 선택한 과제를 해결하기 위해 지속적인 노력을 기울이며 어려운 상황에서도 끊임없이 학습에 임하는 힘의 근원이라고 하였다.

따라서 학습 동기란 학습자가 학습을 하고자 할 때, 학습을 계속 이어나가

게 도와주는 원동력일 뿐만 아니라 학습을 통해 학습자가 목표를 달성하고 스스로 과제를 해결할 수 있도록 만드는 욕구라고 할 수 있다.

2.1.2 학습 동기의 중요성

Dörnyei(2005)에 따르면 학습 동기는 단기적으로는 제 2언어 학습을 시작하는 단계에서 학습자에게 학습을 수행하는 원동력을 제공하고 장기적으로는 반복되는 학습의 과정이 지루해지더라도 학습을 지속할 수 있는 힘을 제공하기 때문에 제 2언어 학습에서 중요한 역할을 한다고 하였다. Brown(2007)도 마찬가지로 학습의 성공 여부는 학습자의 동기가 유발되었을 때 가능하며 제 2언어 학습에 있어서 학습 동기의 역할이 중요하다고 강조하였다. 이신유와 황병희(2002)는 영어 학습 상황에서 교사가 학습자에게 어떤 동기를 부여하고 지속하는가에 따라 학습 결과가 달라진다고 말했다. 학습 동기는 학업 성취도와 주변 환경, 학습자 스스로의 의지, 학습하고 있는 위치와 같은 많은 변인에 의하여 바뀔 수 있기 때문이다. 또한 동기 부여가 잘 되어 있는 학습자는 제 2언어 학습에서 높은 성취도를 보이기 때문에 제 2언어 학습에서 학습 동기는 개인차의 원인을 유발하는 중요한 요인이라 주장하였다.

이러한 학습 동기의 중요성은 학습자에게 학습 동기가 결여된 상태라면 검증된 우수한 교수법이나 교육과정을 도입해 교육시키더라도 성공적인 학습 결과를 기대하기 어렵다는 것을 역설하고 있다(이신유 & 황병희, 2002).

2.2 영어 학습 동기 이론

2.2.1 사회교육 모형(Socio-educational Model)

사회교육 모형(Socio-educational Model)은 사회 심리학적 접근방법을 이용해 제2언어 학습 동기를 학습자가 속한 사회 집단과의 연관성을 따져 통합적 지향성과 도구적 지향성으로 나누어 설명한 동기 모형이다.

Gardner와 Lambert(1972)에 따르면 통합적 지향성, 즉 통합적 동기는 학습자가 제2 언어 학습 시 제2 언어를 모국어로 사용하는 나라의 문화와 사회 안으로 속하고 싶어 하는 것을 뜻한다. 예를 들어 제2 언어를 모국어로 사용하는 사람들과 의사소통을 자유자재로 하고 싶어 하는 것이다. 반면 도구적 지향성, 즉 도구적 동기는 학습자가 특정한 목표를 달성하기 위한 수단으로 제2언어를 학습할 경우를 말한다. 예를 들어 학습자가 더 좋은 직장을 얻으려고 하거나 시험에 합격하고자 하는 것이다.

Gardner와 Lambert(1972)는 캐나다에 사는 고등학생들의 불어 학습에 관한 연구에서 도구적 동기보다 통합적 동기를 가진 학습자의 불어 학업 성취도가 더 높다고 보고하였다. 즉, 통합적 동기를 가진 학습자가 불어를 쓰는 친구들을 사귀고 싶고 그들의 문화를 더 알고 싶어서 불어 공부를 할 때 학습의 효과가 높게 나타난 것이다. 그들은 통합적 동기를 가진 제2언어 학습자가 언어 학습을 장기적으로 지속하는 데 있어 더 성공적이었음을 밝히고 통합적 동기의 중요성을 강조하였다.

Gardner의 사회교육 모형은 발표 이후로 학계에서 학습 동기 연구의 이론의 토대가 되어 왔으나 MacIntyre(2002)에 따르면 사회교육 모형이 1980년대에 지나치게 학계의 주목을 받은 결과 다른 교실친화적인 연구를 지지부진하게 만드는 부작용이 있었다고 지적하였다. Au(1988)는 Gardner의 도구적 및 통합적 동기와 관련된 연구 논문들을 재검토한 후, 그동안 중요하다고 강조되어 온 통합적 동기를 측정하기 위해 사용된 도구들이 정확한 값을 측정하였다고 보기 어렵다고 밝혔다. 또한 사회교육 모형이 대부분 ESL 환경의 학생이나 이중 언어 사용자를 대상으로 개발되어 교실 밖에서 제2 언어를 거의 사용할 기회가 없는 EFL 환경에도 일반화될 수 있는가 하는 의문이 학계에 제기되기 시작하였다(Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Crookes & Schmidt, 1991; Oxford & Shearin, 1994).

실제로 ESL 환경에서 이루어진 다수의 연구에서는 통합적 동기가 도구적 동기보다 제2 언어 습득에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀진 반면 (Gardner & Lambert, 1972; Gardner & MacIntyre, 1993; MacIntyre & Noels, 1996, 우현진, 2007에서 재인용) EFL 환경에서 이루어진 연구에서는

도구적 동기가 통합적 동기보다 제2언어 성취도와 더 높은 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌다(맹은경, 2001; Kang, 2001; Lukmani, 1972).

김태영과 김미소(2013)에 따르면 한국의 영어학습자들은 도구적 동기를 가진 학습자들이 많은데 그 이유를 한국어 영어를 제2 언어를 쓰는 ESL 환경이 아닌 외국어로서 쓰는 EFL 환경이고 영어로 의사소통할 기회가 학습 현장을 제외하고는 거의 없으며 대학 입시와 취업 등 사회적으로 영어 점수에 대한 높은 기대를 요구하고 있기 때문이라고 하였다. 그렇기 때문에 사회교육 모형이 우리나라와 같은 EFL 환경에 적용하기엔 적절하지 않으므로 이를 보완할 수 있는 대안적 모형들이 제시되었다. 많은 새로운 심리학 개념들이 제2언어 학습 동기 연구에 도입되기 시작하면서 자기결정성 이론이라는 새로운 이론이 대체제로 떠오르게 되었다.

2.2.2 자기결정성 이론(Self-determination Theory)

자기결정성 이론(Self-determination Theory)은 Deci와 Ryan(1985)에 의해 학계에 소개된 이론으로 학습 동기가 발생하는 근원이 학습자 내부에 있는 경우, 즉 학습 행위 자체가 학습자에게 내적인 충만감을 주는 경우는 내재적 동기(Intrinsic motivation)이고, 학습 동기가 유발되는 원인이 학습 그 자체가 아니라 다른 목적을 달성하기 위한 수단(부모나 교사의 칭찬, 물질적 보상, 학점 및 성적, 승진, 취업, 진학 등)이라면 외재적 동기(Extrinsic motivation)로 구분하고 있다(김태영, 2013).

Lepper와 Cordova(1992)에 따르면 Deci와 Ryan(1985)은 내재적, 외재적 동기를 자기결정성 이론으로 더욱 정교화 하여 내재적 동기와 외재적 동기가 서로 배타적인 것이 아니라 학습자가 외재적 요인들을 어떻게 인식하여 내재화 시키는가에 따라 연속선상에 존재하는 개념으로 보고 있다고 하였다. 즉, 인간의 행동을 자기 결정성의 정도에 따라 완전히 타율적인 행동(외재적으로 동기화된 행동)에서 완전히 자기 결정된 행동(내재적으로 동기화된 행동)에 이르는 일련의 연속선상에서 개념화하는 것이다.

그림 1은 이러한 자기 결정성 이론을 도식화한 것으로 각 동기 유형에 해

당하는 조절양식, 인과소재, 관련된 조절과정이 자기결정성 개입이 없는 무조절부터 자기결정성이 낮은 순서대로 외적 조절(External regulation), 부과된 조절(Introjected regulation), 확인된 조절(Identified regulation), 통합된 조절(Integrated regulation), 내적 조절 순으로 상세하게 나타나 있다(Ryan & Deci, 2000).

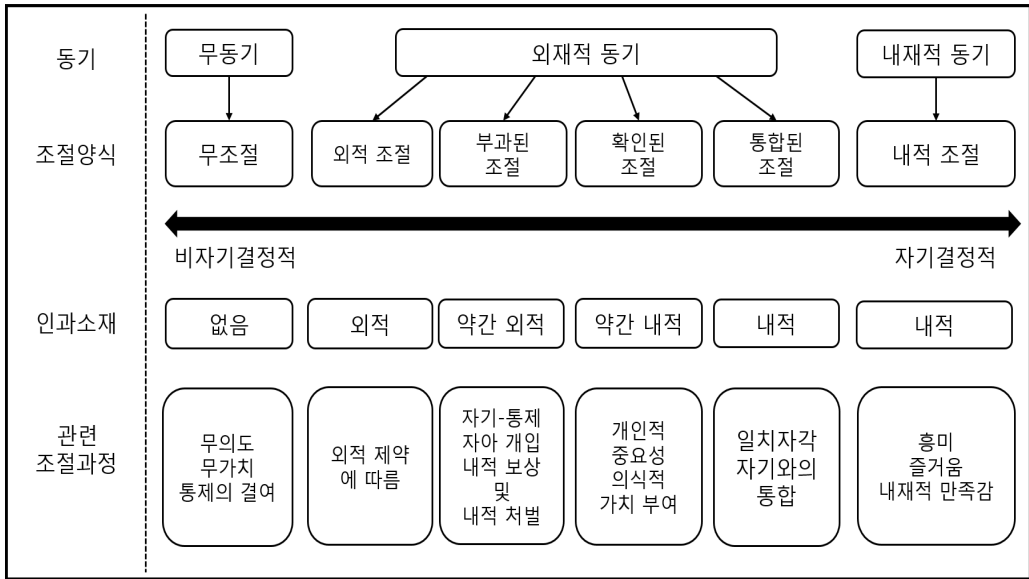


그림 1

Ryan 과 Deci(2000)의 자기결정성 이론

Ryan과 Deci(2000)는 한 개인은 외적인 동기요인들의 개입이 있다하더라도 어느 정도의 자기결정성을 가질 수 있으며 동기들의 관계도 대립하기보다는 서로 상호 작용하면서 공존하는 것으로 보고 있다.

무동기(Amotivation)는 자기결정성 연속선의 가장 왼쪽에 위치하는 동기 유형으로, 행동하려는 의지가 결핍된 상태이다. 모든 외재적 조절이 의도와 동기를 가지고 있지만 무동기는 자기결정성이 전혀 없으며 외재적 동기와 내재적 동기 모두 갖고 있지 않다(Deci & Ryan, 2000). 무동기 상태에서는 학습자가 학습을 전혀 하지 않거나 수동적으로 학습한다. 무동기는 활동에 대해 가치를 느끼지 못할 때, 잘 해낼 수 없다고 느끼거나 바라는 결과를 내지 못

할 것이라 생각할 때 나타난다. 행동에 대한 조절을 전혀 할 수가 없으며 학습에 대한 의도가 없고 학습을 통해 얻고자 하는 가치 또한 존재하지 않는다. 무동기의 예로 학생들은 공부하는 이유를 찾지 않으며 공부를 왜 하는지 모르겠다고 한다.

외적 조절은 외재적 동기 중 가장 낮은 자율성을 갖는 상태로 자기 결정성이 전혀 없는 외재적 동기이다. 외적 조절에 의해 행동하는 학습자는 보상과 같이 원하는 결과를 얻거나 처벌을 피하기 위해서 행동한다. 시험이 코앞에 닥쳐야 준비를 하는 수동적 학생의 예와 같이 외적 조절에 해당하는 학습자는 능동적이지 않으며 행위의 정당성을 제공해 줄 인센티브와 스트레스가 주어지기를 단지 기다릴 뿐이다. 외적 조절의 예로 학생들이 공부하는 이유는 ‘부모님에게 벌을 받지 않기 위해서’ 이거나 ‘선생님이 상을 주시니까’와 같은 주로 교사나 부모와 같은 권위자들에게 강요받은 행동을 한다.

부과된 조절은 내사된 조절 또는 주입된 조절이라고도 하는데 내사(內射)는 외부의 대상을 자기 내면의 자아체계로 받아들이는 것을 뜻하며 부과된 조절의 학습자들은 개인 내부의 힘에 의해 타인이 설정해 둔 기준이나 규칙에 따라 행동한다. Deci와 Ryan(2000)은 이 단계의 동기는 행동에 대한 조절을 내면화시키는 단계로 자기 자신의 의지가 개입되지만 자기 결정적이지는 않는다고 하였다. 부과된 조절에 의한 행동은 죄의식이나 수치심을 피하거나 자기강화 또는 자기가치감을 얻기 위한 것으로 자기 자신이나 다른 사람들의 인정을 받거나 비판을 회피하기 위해 행동한다는 것이다. 부과된 조절의 예로 학생들이 공부하는 이유는 ‘부모님이 실망하시는 것을 원하지 않아서’, ‘공부를 하지 않으면 자신이나 주변 사람들에게 부끄럽기 때문에’를 들 수 있다.

확인된 조절은 내재적 동기와 유사해 보이지만 확인된 조절의 경우에는 이 행동이 스스로에게 중요한 것인지가 관건임에 비해 내재적 동기의 경우는 이 행동이 즐거워서 하는 것이다. 어떤 일이나 행동이 개인적인 중요성이나 부여된 목표에 부합되어 가치 있다고 판단하게 되면 스스로 선택하여 행동을 한다. 과제 자체에 대한 기쁨보다는 어떤 목적을 달성하기 위해 행동하기 때문에 외재적 동기 중 하나로 분류되지만 외적 조절에서 자기 조절로 전환되는 동기 유형으로 내적 인과 소재를 갖고 있다. 확인된 조절의 예로 학생들이 공

부하는 이유는 ‘공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있으므로’, “그것이 나에게 중요하기 때문이다.”가 해당한다.

통합된 조절은 외재적 동기의 가장 자율적인 형태로 확인된 조절이 자신의 일부로 받아들인 가치, 목표, 욕구와 통합될 때 나타난다. 학습자들이 자아(Self)를 실현하기 위해서 이 활동이 필요함을 인식하고 있으며 스스로의 배경 지식에 적합한 여러 정보를 활용해 학습 활동을 진행한다(Pintrich & Schunk, 2002). Ryan과 Deci(2002)에 따르면 통합된 조절은 행동을 자발적으로 수행하게 만들고 내재적 동기와 많은 특성을 공유하지만 과제 자체에 대한 관심이나 즐거움보다는 개인적으로 중요한 결과를 얻기 위해 행동하기 때문에 외재적 동기에 해당한다고 하였다. 또한 다른 종류의 외재적 동기에 비해 더 긍정적인 경험과 관련이 있다고 하였다. 통합된 조절의 예로 학생들이 공부하는 이유는 “나의 자아실현을 위해 그것은 중요하고 다양한 방법으로 공부하고자 한다.”, ‘사회에 필요한 사람이 되고 싶어서’를 들 수 있다.

그러나 Vallerand(2001)에 따르면 통합된 조절은 성인들에게 나타는 것으로 아동들이나 청소년은 통합된 조절을 경험할 수 없다고 주장하였다. 김아영(2002)은 통합된 조절과 다른 외적 조절들 간의 위계적 관련성이 우리나라 학습자들을 대상으로는 존재하지 않는다고 하였다. 특히 통합된 조절은 확인된 조절과 변별 타당도가 매우 낮은 것으로 나타나 확인된 조절과 통합된 조절의 척도를 통합하는 것이 타당하다고 보았다. 또한 통합된 조절을 제외하면 외재적 동기와 내재적 동기 사이에 다른 동기 유형들이 존재한다는 자기결정성 이론의 기본 가정은 우리나라 학습자에게 적용이 가능한 것으로 확인되었다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 김아영(2002)의 한국형 학업적 자기조절 척도(Korean Self-Regulation Questionnaire-Academic: K-SRQ-A)가 제시한 대로 확인된 조절과 통합된 조절이 통합된 형태의 척도를 사용하였다.

내재적 동기는 자기 결정적 행동의 원형으로 흥미, 즐거움, 만족감을 위해서 학습자가 원해서 행동하는 동기를 말한다. 내재적 동기의 학습자는 자기의 학습 행동을 완전히 자기 통제할 수 있는 자율성을 발휘하며 학습활동에 참여하는 과정에서 갖게 되는 만족이나 즐거움, 재미 등을 얻기 위해 과제를 수행한다. 학습자가 언어를 배움으로써 얻게 되는 보상이나 처벌을 피하기 위해

서 언어를 학습하는 것이 아니라 순수하게 그 언어를 배우는 것이 즐겁고 만족스럽기 때문에 언어를 학습하는 경우이다. 내재적 동기의 예로 학생들이 공부하는 이유는 ‘공부를 하는 것이 재미있기 때문에’, ‘궁금한 것을 알고 싶어서’가 있다.

안성원(2015)은 학습 동기의 전통적인 이분법적 분류체계인 외재적 동기와 내재적 동기가 학습자의 자율성과 학습 동기의 역동성을 간과하는 개념일 수 있기 때문에 자기결정성 이론이 이를 보완할 수 있다고 주장하였다. 또한 자기결정 정도에 따른 연속체로서의 동기는 교사의 개입을 통한 변화가 가능하다는 점에서 언어학습 동기의 역동성을 설명하기에 적합하다고 하였다.

김아영과 오순애(2001)는 학습자의 내재적 동기만을 강조하여 외재적으로 동기화 되어 있는 학습자를 격하시키는 것을 피해야한다고 말하였다. ESL 환경과 달리 EFL 환경에서는 외국어 학습의 동기가 내재적이기 보다 외재적이기 쉽기 때문에 학습 초기에 외재적으로 동기화된 학습자의 행동이나 가치를 점차 자신의 것으로 내면화하고 자율성을 높여갈 수 있도록 도와주어야 한다는 것이다. 이러한 외재적 동기가 EFL 학습자들의 학업 성취에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과들 또한 보고된 바 있다(Gardner & MacIntyre, 1991; Lukmani, 1972; Oller & Chihara, 1978). 따라서 본 연구에서는 이러한 자기 결정성 이론을 활용하여 고등학교 학습자의 영어 학습 동기 변화 양상을 살펴보고자 한다.

2.3 영어 학습 동기 변화에 대한 선행연구

본 연구에서는 자기 결정성 이론을 바탕으로 한 학습 동기 변화에 대해 국내에서 이루어진 연구들을 중심으로 선행연구를 살펴보도록 하겠다. Kang(2001)은 중학교 3학년 234명들을 대상으로 설문지를 통해 동기를 조사한 후, 1년 뒤에 같은 학습자의 동기를 조사하였다. 이 연구에서 중학생들이 고등학생으로 진학 한 후, 외재적 동기가 내재적 동기로 변화하였으며 중학생 때 보다 내재적 동기가 더 높게 나타났다고 하였다.

이유진(2014)은 초등학교 6학년 2명과 중학교 3학년 2명을 대상으로 5개

월간 영어 학습 일기 및 인터뷰를 통해 학습 동기의 변화를 조사하였는데 각 학습자들의 동기가 무동기이거나 외재적 동기가 높았는데 시간이 지남에 따라 장래에 영어 학습의 필요성을 인식한 학습자의 외재적 동기가 영어 학습을 하는 데 있어 긍정적인 변화를 보여주었던 반면 무동기였던 학습자는 장래와 영어 학습 사이에는 직접적인 관련이 없다 여겨 영어 학습에 긍정적인 변화를 보여주지 못했다고 하였다.

양혜선(2014)은 초등학교 3, 4, 5, 6학년 221명을 대상으로 설문지를 통해 학년이 올라감에 따른 동기 변화를 대해 조사하였는데 5학년이 전체적인 외재적 동기와 내재적 동기 모두 높은 반면 6학년이 되면 외재적, 내재적 동기가 낮아지고 무동기가 높아졌다고 하였다. 4학년의 경우 다른 학년에 비해 모든 동기 요인이 낮았다고 하였으나 동기의 차이가 현저하게 나지 않아 학년에 따라 차이가 있다고 단언하기 어려울 것 같다고 하였다.

이러한 연구들을 통해 학생들의 동기가 시간이 지남에 따라 어떤 동기가 증가하거나 감소했는지, 자기결정성 이론에 따른 동기 양상을 알 수 있었으나 자기 결정성 이론을 활용한 연구들은 주로 학습 동기 유형, 동기 요인에 대한 연구, 탈동기 또는 재동기화에 관한 연구, 학습 동기와 성취도, 능숙도와 의 상관관계에 대해 주목한 연구들이 다수를 이루고 있는 실정이다. 학습 동기 변화의 추이, 양상을 다룬 논문은 위의 연구들을 제외하고 찾아보기 힘들었다. 또한 연구 대상자들도 초, 중등학생들을 대상에 국한되어 있었다.

그래서 본 연구자는 입시가 중요한 환경에서 고등학교에 갓 진학한 1학년 학생들의 동기유형을 분석해 보는 것이 필요하다고 판단하여 고등학교 1학년 학생을 대상으로 설문지를 통해 학기 초의 학습 동기와 이후 학습 동기 변화의 추이를 살펴보고자 한다. 이러한 학습 동기 분석은 이후 고등학생들의 학습 방향을 설정하는데 도움이 될 것으로 판단한다.

2.4 영어 능력에 따른 학습 동기의 차이

본 연구에서는 영어 능력 상·하위 집단의 학습 동기 변화의 차이에 대해 국내에서 이루어진 연구들을 중심으로 선행연구를 살펴보도록 하겠다. 정운

경(2010)은 중학교 1, 2, 3학년 294명을 대상으로 설문지를 통해 중학생이 어느 정도의 학습 동기를 갖고 있는지 알아 본 후, 학습 동기에 영향을 주는 하위 요인들을 학년별, 수준별, 성취별로 분석하였는데 영어 학습 동기의 강도가 높을수록 학습자의 성취도 수준이 높다고 하였다. 1학년의 경우, 하 수준에서는 외적 요인이 학습자의 학습 동기에 부정적으로 작용을 하였으나 상 수준에서는 외적 요인이 내적 요인보다 긍정적인 영향을 끼쳤음을 알 수 있었다. 2학년의 경우, 상 수준의 경우에만 외적 요인의 학습 동기의 예측력이 유의미하다고 하였다. 3학년의 경우, 상 수준과 중 수준의 학생들은 내적 요인이 높은 예측력을 보였다. 이를 통해 상 수준의 학생들의 영어 학습 동기에는 중, 하 수준의 학생들의 경우보다 더 다양한 요인들이 작용하고 있음을 알 수 있었으며 내적 요인이 학년에 상관없이 중요한 역할을 하고 있다고 하였다.

최정윤(2014)은 영어 성적 하위권인 중학생 193명을 대상으로 설문지를 통해 수준별 영어 수업 참여 여부에 따른 영어 학습 동기 및 영어 학습 전략의 특성을 비교 분석하였다. 수준별 영어 수업을 시행하는 학교의 경우, 비시행학교 학생들보다 학습동기의 불안 영역의 평균 점수가 높았으며 도구적 동기, 태도에서는 시행학교 학생들의 평균점수가 더 높았다고 하였다. 두 집단 간 학생들의 학습 동기의 차이는 유의미하지 않았으나 전반적으로 하위권 학생들은 영어 학습에 소극적인 태도를 보이며 학습 목표를 설정하는 데 어려움을 보였다고 하였으며 영어 교과에 대해 대체적으로 부정적인 동기를 갖고 있다고 판단하였다.

최정민(2015)은 영어 수준별 이동 수업을 받고 있는 중학교 2학년 121명을 대상으로 설문지를 통해 영어 학습에 대한 자신감, 학습동기, 불안감을 조사하였는데 하반, 상반보다 중반이 높은 자신감과 동기를 보여주며 낮은 불안감을 나타냈으며 영어 학습에 대한 자신감이 높은 학생이 학습에 대한 동기가 높다는 것을 알 수 있었다. 또한 수준별 반 편성을 통하여 상향 이동을 경험한 학생들의 자신감, 학습동기, 불안감이 모두 높다고 하였다.

위의 연구들은 모두 학생들의 학습 동기와 영어 능력에 따른 수준별 집단 간에 어떠한 상관관계가 있는지에 대해 알아보는 연구들이었다. 이를 통해

영어 능력 상·하위 집단에 따른 학습 동기의 상관관계가 유의미함을 알 수 있었다.

그러나 위의 연구들은 자기결정성 이론이 아닌 사회교육 모형이나 전통적인 내재적 및 외재적 동기를 활용하였다. 또한 동기 변화와 영어 능력 상·하위 집단 사이의 상관관계에 대한 연구보다는 수준별 학습과 학습 동기 사이에는 어떤 상관관계가 있는지에 주목한 연구들이 다수를 이루고 있어 자기결정성 이론을 토대로 한 영어 능력 상·하위 집단에 따른 동기 변화 연구는 찾아보기 힘들었다. 그리고 연구 대상자 역시 고등학생을 연구대상으로 한 연구보다는 중학생 위주의 연구들을 더 쉽게 찾아 볼 수 있었다.

따라서 본 연구에서는 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 자기결정성 이론을 토대로 한 영어 능력 상·하위 집단의 학습 동기에는 어떤 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 이러한 영어 능력 수준별의 학습 동기 차이에 대한 분석은 이후 고등학생들이 영어 학습의 목표를 설정하는 데 있어 도움을 줄 것이라 판단한다.

III. 연구방법

본 장에서는 고등학교 1학년 영어 학습자들의 영어 학습 동기의 변화를 알아보기 위해 실시한 연구에 참여한 연구 대상들을 살펴보고, 연구 도구를 소개하며, 자료를 수집한 방법과 연구 자료 분석 방법에 대한 내용을 논의한다.

3.1 연구 대상

본 연구는 국내 전라남도 Y군 소재의 일반계 고등학교 1학년생 총 107명을 대상으로 2018년 3월 7일, 4월 11일에 나누어 각각 실험하였다. 실험이 이루어진 고등학교는 남녀공학으로 실험에 응답한 107명의 학생들 중 여학생이 62명(57.9%)으로 구성되어 있다. ‘영어권 나라에 거주한 경험’은 학생들의 94명(87.9%)이 거주한 경험이 없는 것으로 나타났으며 ‘사교육 경험’으로는 ‘경험 있다’고 응답한 학생들이 93명(86.9%)인 것으로 나타났다. 표 1에서 제시한 바와 같이 ‘영어 성적’에서는 80~95점대(51.4%)가 가장 많았고, 20점미만대(0.9%)가 가장 적었다. ‘스스로 생각하는 자신의 영어실력’에서는 자신의 영어실력이 ‘좋지 않다’(42.1%)고 응답한 학생들이 제일 많았고 ‘매우 나쁘다’(28.0%)고 응답한 학생들이 ‘보통’(24.3%)이라고 응답한 학생들보다 많은 것으로 나타났다. ‘일주일에 영어 공부하는 시간’은 ‘3~5시간’ 공부한다고 응답한 학생들이 40명(37.4%)으로 가장 많았고 뒤이어 ‘6~8시간’ 공부하는 학생이 30명(28.0%), ‘3시간미만’ 공부하는 학생이 22명(20.6%)인 것으로 파악되었다.

표 1
연구대상에 대한 기초조사

항목	구분	응답수(%)
영어 성적	20점미만	1(0.9)*
	20~49	6(5.6)
	50~79	30(28.0)
	80~95	55(51.4)
	96~100	14(13.1)
스스로 생각하는 자신의 영어실력	매우 나쁘다	30(28.0)
	중지 않다	45(42.1)
	보통	26(24.3)
	좋다	5(4.7)
	매우 좋다	1(0.9)
일주일에 영어 공부하는 시간	3시간미만	22(20.6)
	3~5시간	40(37.4)
	6~8시간	30(28.0)
	9~11시간	12(11.2)
	11시간 이상	3(2.8)

*괄호안의 숫자는 응답자 비율(%)을 나타낸다.

3.2 연구 도구

본 연구에는 김아영(2002)의 한국형 학업적 자기조절척도(K-SRQ-A)와 Noels, Pelletier, Clément와 Vallerand(2000)의 언어학습 경향성 척도(Language Learning Orientations Scale)를 바탕으로 제작된 안성원(2015)의 영어 학습 동기 설문지를 기반으로 제작된 설문지를 사용하였다. 설문지는 무

동기, 외재적 동기(외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절), 내재적 동기 총 3개의 영역들로 이루어진 38문항과 연구대상에 대한 인적사항(학교, 학년, 성별, 영어 성적, 영어권나라 거주경험, 스스로 생각하는 영어 실력, 일주일에 공부하는 영어 공부시간, 사교육 경험) 8문항으로 구성되어 있다(부록 4 참조). 설문지의 동기유형별 문항 수 및 측정 내용은 표 2에 제시된 바와 같다.

표 2
설문지의 동기유형별 문항수 및 측정 내용

하위요인	문항수	측정 내용
내재적 동기	9	영어 학습에 흥미와 호기심을 갖고 학습 목표를 세워 영어 학습을 수행하면서 환희와 같은 기쁨을 경험하기 위해서 학습을 하는 정도 (문항번호: 2, 9, 13, 18, 23, 25, 28, 33, 38)
외적 조절	7	영어 학습을 하려는 동기가 보상 추구, 벌의 회피, 외부 규칙 같은 것에 있는 정도 (문항번호: 3, 7, 17, 21, 24, 29, 35)
부과된 조절	8	영어 학습을 하려는 동기가 자신 또는 타인의 인정을 추구하고 창피함과 비판을 회피하는 것에 있는 정도 (문항번호: 5, 10, 12, 15, 19, 27, 32, 37)
확인된 조절	9	영어 학습을 하는 것이 가치 있다고 인식하기 때문에 영어 학습을 하려고 하며 외적 조절이 내면화된 정도 (문항번호: 1, 6, 8, 11, 16, 20, 26, 31, 34)
무동기	5	영어 학습을 해야 한다는 것에 대한 인식과 영어 학습에 대한 내재적 및 외재적 동기가 결여된 여부 (문항번호: 4, 14, 22, 30, 36)

3.3 영어 수업의 실제

본 연구에 참여한 고등학교 1학년생들의 정규 영어 수업은 회화 시간을 포함하여 주 4회, 1회 당 50분씩 진행되었다. 회화 수업은 원어민 강사가 영어로 말

하거나 듣는 것(Speaking & Listening)을 위주로 진행하였으며 회화 수업 외의 영어 수업에서는 한국인 교사가 영어 문법과 영어 지문을 읽고 쓰는 것(Reading & Writing)을 위주로 진행하였다.

3.4 자료 수집 방법

본 연구를 위한 설문은 국내 전라남도 Y군 소재의 일반계 고등학교에 재학 중인 1학년생들 총 107명을 대상으로 2018년 3월 7일과 4월 13일에 나누어 각각 진행하였다. 설문은 정규 수업 시작 전, 후 또는 야간학습 자율시간에 이루어졌으며 교사가 먼저 설문지를 배포하고 감독하였다. 교사가 설문지를 배포하고 연구에 대해 대상자들이 충분히 인지할 수 있도록 간단한 연구목적과 주의사항, 설문지에 대해 설명하는 시간 약 10분이 소요되었으며 대상자들이 설문지에 응답하는 시간과 회수하는 시간이 약 20분 정도 소요되었다. 설문지의 회수율은 100%였다.

3.5 자료 분석 방법

수집된 자료 분석은 SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 24를 통해 다음과 같이 분석하였다.

1) 기술통계학(descriptive statistics)을 통해 연구 참여자들의 특성과 내재적 동기, 외재적 동기, 무동기의 경향성과 특이성을 조사하였다.

2) 독립 표본 t -검정(independent sample t -test)을 통해 연구 참여자들의 3월 초와 4월 초의 내재적 동기, 외재적 동기, 무동기의 평균 차이를 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

본 장에서는 고등학교 영어 학습자의 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기에는 어떤 변화가 있는지, 영어 능력 상·하위 집단의 영어 학습 동기에는 어떤 차이가 있는지를 분석하고 이에 대해 논의한다.

4.1 학습자의 3월 초와 4월 초 영어 학습 동기의 변화

연구 참여자들의 동기를 측정 시기에 따라 3월, 4월로 나누어 표기하였으며 각각의 동기에 대한 동기 변화 측정 결과를 표로 정리한 후, 유형별로 나누어 분석하였다.

4.1.1 학습자의 내재적 동기 변화

표 3에 제시된 바와 같이 학생들의 내재적 동기는 시간의 흐름에 따라 3월에 측정할 때보다 높아지거나 낮아지는 등의 변화가 있는 것으로 나타났다. 25번 문항의 ‘원어민이 하는 영어를 듣고 이해할 수 있을 때 기쁨을 느껴서’는 3월 측정 시 가장 높은 평균점수($M=3.52$)를 나타냈으나 4월 측정 시 약간 감소하였다($M=3.37$). 그러나 4월에 측정한 평균점수 중 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 학생들이 원어민과 영어로 의사소통을 하는 것에 대해 긍정적인 자세를 가지고 있는 것으로 판단된다. ‘영어로 된 노래나 영화를 원어로 감상하는 것이 좋아서’(13번 문항)와 ‘새로운 영어 표현을 배우는 것이 재미있어서’(28번 문항)는 처음 측정했을 때와 추후 측정했을 때의 평균점수가 같은(13번 $M=3.24$, 28번 $M=2.82$) 수준을 유지하였는데 이는 시간의 경과가 동기의 변화에 큰 영향을 끼치지 못한 것으로 보인다. 2번 문항의 ‘영어 자체에 흥미를 느껴서’와 9번 문항의 ‘영어로 쓰인 문학작품을 읽고 이해하는 것이 즐거워서’는 선택지의 ‘전혀 그렇지 않다’와 ‘그렇지 않다’의 응답률의 합계가 50% 이상인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 1학년 학생들이 영어 자체에 흥미를 가지고

이해하며 학습하는 것에 어려움을 느끼고 있는 것으로 추측된다.

표 3
내재적 동기의 변화

내가 영어를 배우는 이유는		1*	2	3	4	5	M	SD
2. 영어 자체에 흥미를 느껴서	3월	21**	35	34	9	1	2.34	.94
	4월	22	27	34	15	2	2.46	1.05
9. 영어로 쓰인 문학작품을 읽고 이해하는 것이 즐거워서	3월	22	38	23	13	3	2.36	1.05
	4월	27	31	30	8	4	2.30	1.07
13. 영어로 된 노래나 영화를 원어로 감상하는 것이 좋아서	3월	8	19	29	29	15	3.24	1.15
	4월	10	14	31	29	15	3.24	1.18
18. 좋은 영어 발음으로 말할 때 만족감을 느껴서	3월	8	17	39	24	11	3.15	1.07
	4월	11	15	32	24	17	3.20	1.22
23. 어려운 영어 문제를 풀 수 있을 때 만족감을 느껴서	3월	8	13	38	24	15	3.26	1.11
	4월	9	13	42	25	10	3.14	1.07
25. 원어민이 하는 영어를 듣고 이해할 수 있을 때 기쁨을 느껴서	3월	5	8	39	28	20	3.52	1.04
	4월	8	9	41	22	20	3.37	1.12
28. 새로운 영어 표현을 배우는 것이 재미있어서	3월	12	21	43	22	3	2.82	.99
	4월	12	24	38	20	6	2.82	1.06
33. 영어를 사용하는 사람들이나 그들의 문화에 대해 배우고 싶어서	3월	10	23	42	19	6	2.85	1.02
	4월	14	15	42	22	7	2.91	1.09
38. 영어로 대화하는 것이 즐거워서	3월	20	22	44	9	6	2.59	1.08
	4월	13	22	39	18	8	2.86	1.11

*1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다

**응답자 비율(%)을 나타낸다.

4.1.2 학습자의 외재적 동기 변화

4.1.2.1 외적 조절 변화

표 4에 제시된 바에 따르면 학생들의 외재적 동기의 외적 조절은 전체적으로 3월보다 4월에 평균점수가 오른 것으로 나타났다. ‘학교 시험 점수를 잘 받기 위해서’(21번 문항)는 오히려 평균점수가 감소($M=4.09 \rightarrow 4.04$)하였으나 평균점수의 차이가 크지 않으므로 학생들의 동기 변화가 시간의 흐름에 영향을 받았다고 보기엔 어려운 것으로 보인다.

표 4
외적 조절의 변화

내가 영어를 배우는 이유는		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. 부모님이 영어 공부하라고 시키셔서	3월	7	16	40	32	5	3.12	.96
	4월	6	20	40	25	9	3.13	1.01
7. 영어 공부를 하지 않으면 선생님이나 부모님이 꾸중을 하셔서	3월	21	33	29	14	3	2.45	1.06
	4월	11	29	37	16	7	2.77	1.05
17. 영어 공부를 하면 부모님이나 선생님이 칭찬을 하셔서	3월	16	26	38	17	3	2.64	1.03
	4월	10	22	45	16	7	2.85	1.02
21. 학교 시험 점수를 잘 받기 위해서	3월	1	2	19	43	35	4.09	.83
	4월	2	1	22	42	34	4.04	.87
24. 좋은 대학교에 진학하려면 영어를 잘해야 돼서	3월	1	2	13	38	38	4.13	.85
	4월	1	3	19	36	41	4.14	.88
29. 영어가 학교 필수 과목이어서	3월	0	7	29	39	25	3.83	.88
	4월	0	3	25	38	33	4.01	.83
35. 선생님이 영어 공부하라고 시키셔서	3월	8	30	36	20	7	2.87	1.02
	4월	8	21	45	18	9	3.00	1.03

7번 문항의 ‘영어 공부를 하지 않으면 선생님이나 부모님이 꾸중을 하셔서’는 평균점수가 모두 낮게(3월 $M=2.45$, 4월 $M=2.77$) 나타났다. 이는 학생들이 영어 공부를 하지 않아서 받는 부담감이 적은 것으로 보인다. ‘좋은 대학교에 진학하려면 영어를 잘해야 돼서’(24번 문항)는 평균점수의 차이가 거의 없었는데(3월 $M=4.13$, 4월 $M=4.14$) 이러한 결과는 학생들이 일반계 고등학생으로서 좋은 대학교에 진학시키기 위해 영어 교육의 중요성을 강조하는 고등학교의 면학 기조를 높게 인식하고 있음을 시사하고 있다.

4.1.2.2 부과된 조절 변화

표 5에 제시된 바와 같이 학생들의 외재적 동기의 부과된 조절은 시간이 경과함에 따라 평균점수가 오르거나 내려가는 등의 변화가 나타났다. 15번 문항의 ‘선생님이나 친구들이 나를 무시하는 것이 싫어서’와 19번 문항의 ‘영어를 못하면 소외감을 느껴서’는 3월 평균점수(15번 $M=2.52$, 19번 $M=2.54$)와 4월 평균점수(15번 $M=2.71$, 19번 $M=2.54$)가 ‘부과된 조절’을 측정하는 문항 중 낮은 편으로 이는 학생들이 영어 학습을 하려는 동기가 타인으로부터 받는 창피함과 비판을 회피하는 것과는 거리가 먼 것으로 보인다. ‘영어를 잘하면 자신감이 생겨서’(10번 문항)와 ‘남들에게 뒤떨어지지 않으려고’(37번 문항)는 각각 3월($M=3.51$)과 4월($M=3.50$)에 평균점수가 가장 높게 나타났다. 또한 처음과 추후 측정한 평균점수($M=3.48$)와 차이가 크지 않았다. 이는 학생들이 영어를 배우는 데 있어 자신의 인정을 추구함과 동시에 타인과 같은 경쟁상대를 이기고 싶어 하는 동기가 있는 것으로 추측된다. 12번 문항의 ‘경쟁 상대를 이기기 위해서’의 평균점수가 처음보다 크게 상승한 것($M=2.85 \rightarrow 3.04$)도 이를 뒷받침해 주고 있다.

표 5
부과된 조절의 변화

내가 영어를 배우는 이유는		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
5. 외국인이 영어로 물었을 때 대답을 못하면 창피해서	3월	11	28	38	20	2	2.72	.97
	4월	13	25	37	23	4	2.79	1.06
10. 영어를 잘하면 자신감이 생겨서	3월	4	11	30	38	16	3.51	1.01
	4월	6	10	25	43	14	3.48	1.07
12. 경쟁 상대를 이기기 위해서	3월	8	37	24	18	11	2.85	1.15
	4월	13	21	30	22	15	3.04	1.24
15. 선생님이나 친구들이 나를 무시하는 것이 싫어서	3월	18	37	25	11	8	2.52	1.13
	4월	14	31	33	12	9	2.71	1.14
19. 영어를 못하면 소외감을 느껴서	3월	15	37	28	16	4	2.54	1.04
	4월	16	39	25	14	6	2.54	1.02
27. 영어를 잘해서 선생님이나 부모님께 인정받기 위해서	3월	10	24	42	18	6	2.84	1.02
	4월	7	21	39	22	11	3.11	1.06
32. 영어를 잘하면 유익해 보이기 때문에	3월	8	25	32	23	12	3.07	1.13
	4월	9	11	42	22	15	3.22	1.12
37. 남들에게 뒤떨어지지 않으려고	3월	4	11	34	36	16	3.48	1.01
	4월	5	8	40	27	21	3.50	1.05

4.1.2.3 확인된 조절 변화

표 6에 제시된 바에 따르면 학생들의 외재적 동기의 확인된 조절은 전체적으로 3월보다 4월에 평균점수가 오른 것으로 나타났다. 그러나 ‘영어가 인터넷 등 여러 매체를 통해 정보를 얻는데 도움이 되어서’(11번 문항)와 ‘영어가 나의 성장과 발전에 중요하다고 생각하기 때문에’(31번 문항)는 사전보다 사후에 평균점수가 감소하였다(11번 $M=3.50 \rightarrow 3.35$, 31번 $M=3.56 \rightarrow 3.47$). 특히 11번 문

항은 시간이 지남에 따라 평균점수가 크게 하락(3월 $M=3.50$, 4월 $M=3.35$)하였으므로 이는 학생들이 영어 학습을 하는 것이 가치 있다고 인식하고 있는 것과는 거리가 먼 것으로 판단된다.

표 6
확인된 조절의 변화

내가 영어를 배우는 이유는		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 해외여행을 할 때 영어를 잘하면 도움이 되어서	3월	6	8	32	42	11	3.45	.99
	4월	10	4	28	44	14	3.47	1.11
6. 영어 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있어서	3월	6	4	27	47	16	3.64	.98
	4월	8	3	23	44	21	3.66	1.10
8. 세계화 시대에 국제적으로 의사소통을 잘하기 위해서	3월	7	8	37	36	12	3.39	1.02
	4월	10	5	33	36	17	3.43	1.14
11. 영어가 인터넷 등 여러 매체를 통해 정보를 얻는데 도움이 되어서	3월	7	6	33	40	14	3.50	1.02
	4월	8	11	33	34	14	3.35	1.09
16. 두 가지 이상의 언어를 할 줄 아는 사람이 되고 싶어서	3월	10	14	28	33	14	3.26	1.18
	4월	9	11	29	30	21	3.41	1.20
20. 사회에 필요한 사람이 되는데 영어가 필요하다고 생각하기 때문에	3월	7	5	27	37	23	3.66	1.09
	4월	6	5	29	36	25	3.70	1.07
26. 영어를 잘하는 것이 가치 있는 일이라고 믿기 때문에	3월	7	17	42	25	9	3.14	1.02
	4월	8	12	40	28	11	3.21	1.07
31. 영어가 나의 성장과 발전에 중요하다라고 생각하기 때문에	3월	3	6	39	37	15	3.56	.91
	4월	7	4	40	35	15	3.47	1.01
34. 영어를 잘하면 다른 과목을 공부할 때도 도움이 되어서	3월	6	12	40	28	14	3.32	1.04
	4월	8	8	35	38	11	3.37	1.04

26번 문항의 ‘영어를 잘하는 것이 가치 있는 일이라고 믿기 때문에’의 평균 점수가 가장 낮게(3월 $M=3.14$, 4월 $M=3.21$) 나타난 것 또한 앞서 언급한 학생들이 영어 학습을 하는 것이 가치 있다고 판단하기엔 무리가 있다는 추측을 뒷받침해주고 있다. ‘사회에 필요한 사람이 되는데 영어가 필요하다고 생각하기 때문에’(20번 문항)는 가장 높은 평균점수(3월 $M=3.66$, 4월 $M=3.70$)를 나타냈고 뒤이어 ‘영어 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있어서’(6번 문항)의 평균점수(3월 $M=3.64$, 4월 $M=3.66$)가 높았는데 이를 통해 학생들이 영어 학습을 하려는 동기를 사회의 요구와 실생활의 유용함 등 어떤 목적을 달성하기 위한 수단으로 인식하고 있다고 볼 수 있다.

4.1.3 학습자의 무동기 변화

표 7을 보면 학생들의 영어 학습에 대한 무동기는 전체적으로 평균점수가 높아졌다. 4번 문항의 “영어 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다”는 평균점수가 가장 높았고(3월 $M=2.70$, 4월 $M=2.84$) “영어 성적에 신경을 쓰지 않는다”(36번 문항)는 가장 낮았다(3월 $M=1.93$ 4월 $M=2.01$). 이를 통해 영어 학습에 대한 무동기의 평균점수의 범위가 대체로 3점미만인 것을 알 수 있는데 내재적 동기와 외재적 동기의 평균점수들에 비해 무동기의 평균점수가 낮은 편이며 변화의 범위 또한 좁게 나타났으므로 시간이 지남에 따라 학생들의 무동기는 거의 나타나지 않는 것으로 판단된다. 또한 “영어를 잘하고 싶은 생각이 없다”(22번 문항)와 “솔직히 영어 공부가 시간낭비라고 생각한다”(30번 문항), 36번 문항의 경우, 3월과 4월 선택지의 ‘전혀 그렇지 않다’와 ‘그렇지 않다’의 응답률의 합계가 60% 이상인 것으로 볼 때, 학생들의 영어 학습을 하려는 동기에는 내재적 및 외재적 동기가 거의 결여되지 않은 것으로 보인다.

표 7
무동기의 변화

내가 영어를 배우는 이유는		1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
4. 영어 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다	3월	14	32	31	14	8	2.70	1.13
	4월	10	33	31	15	11	2.84	1.15
14. 영어 수업 중 이루어지는 여러 활동에 관심이 없다	3월	13	33	42	8	3	2.54	.92
	4월	10	40	33	14	3	2.58	.95
22. 영어를 잘하고 싶은 생각이 없다	3월	38	34	17	7	4	2.02	1.81
	4월	32	31	28	4	6	2.20	1.10
30. 솔직히 영어 공부가 시간 낭비라고 생각한다	3월	26	44	24	4	2	2.11	.90
	4월	25	40	23	5	7	2.27	1.09
36. 영어 성적에 신경을 쓰지 않는다	3월	38	36	21	3	2	1.93	.93
	4월	38	36	16	7	4	2.01	1.07

연구 참여자들의 내재적 동기와 외재적 동기(외적 조절, 확인된 조절, 부과된 조절), 무동기의 변화에 대한 설문 결과를 종합하여 3월 초와 4월 초의 *t*-검정 값을 표 8에 정리하였다. 먼저 내재적 동기의 평균점수는 소폭 감소(3월 $M=2.92 \rightarrow 2.91$)하였으나 외재적 동기의 외적 조절과 부과된 조절, 무동기의 평균점수는 모두 증가한 것으로 나타났다. 외재적 동기의 확인된 조절은 평균점수(3월, 4월 $M=3.44$)가 같은 수준을 유지하고 있으므로 시간이 경과함에 따라 변화의 양상은 나타나지 않는 것으로 보인다. 동기 변화의 *t*값과 *p*값은 모두 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 분석되었다. 이를 통해 본 연구의 결과는 양혜선(2014)의 학년이 올라갈수록 외재적, 내재적 동기가 낮아지고 무동기가 높아졌다고 한 연구 결과와는 내재적 동기가 감소한다는 것은 일치하지만 외재적 동기와 무동기에 관해서는 상반된 결과가 나왔음을 알 수 있다.

표 8
3월 초와 4월 초의 동기 변화

동기	3월		4월		<i>t</i>	<i>p</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
내재적 동기	2.92	.71	2.91	.82	.067	.947	
외재적 동기	외적 조절	3.30	.57	3.42	.61	-1.470	.143
	부과된 조절	2.95	.68	3.03	.70	-.818	.414
	확인된 조절	3.44	.73	3.44	.83	-.049	.961
무동기	2.26	.73	2.38	.75	-1.203	.230	

Kang(2001)은 중학생들이 중학생 때 조사한 동기 수준과 1년 뒤 고등학교에 진학한 후 조사한 동기 수준에서 내재적 동기가 소폭 증가하였다고 하였는데 본 연구의 결과는 외재적 동기가 증가하고 내재적 동기가 소폭 감소한 것으로 나타났으며 유의미한 결과가 나타나지 않았으므로 Kang(2001)의 연구 결과와도 일치하지 않는 것으로 보인다. 이는 본 연구의 연구 기간이 선행연구들의 연구 기간보다 짧은 기간 동안 이루어졌으며 결과가 유의미하지 않는 것으로 볼 때, 동기의 변화에 대한 유의미한 결과를 도출해내기 위해서는 단기간보다 장기간 동안 학습자의 동기의 변화를 지켜보는 연구가 필요하다는 점을 시사하고 있다.

4.2 학습자의 영어 능력에 따른 3월 초와 4월 초 영어 학습 동기의 차이

학생들의 영어 능력 상·하위 집단에 따른 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기에는 어떤 차이가 있는지 분석하기 전에, 영어 성적 점수에 따라 학생들을 영어 능력 상·하위 집단으로 나누었다. ‘80점부터 100점까지’의 점수 집단을 ‘상위 집단’, 영어 성적 ‘20점 미만부터 79점까지’의 점수 집단을 ‘하위 집단’이라

분류하였으며 이를 정리하면 표 9와 같다.

표 9
영어 능력 상·하위 집단 분류

집단	영어 성적
상위 집단	80점~100점
하위 집단	20점미만~79점

영어 능력 집단별로 평균, 표준편차, t 값과 p 값을 알아보기 위해 t -검정을 실시하여 표 10, 11로 정리하였다. 먼저 상위 집단의 평균점수를 살펴보면 내재적 동기의 평균점수는 3월보다 4월에 하락하였다($M=2.96 \rightarrow 2.90$). 외재적 동기의 외적 조절은 증가하였고($M=3.27 \rightarrow 3.47$) 부과된 조절은 감소하였다($M=3.49 \rightarrow 3.45$). 확인된 조절의 평균점수는 상승한 것으로 나타났다($M=2.95 \rightarrow 3.06$). 이들의 p 값과 t 값은 모두 통계적으로 유의미 하지 않은 값이 도출되었다. 무동기의 평균점수는 상승($M=2.10 \rightarrow 2.45$)하였는데 이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t=-2.930, p=.004$).

표 10
영어 능력 상위집단의 3월 초와 4월 초 동기의 차이

상위 집단	3월		4월		t	p
	M	SD	M	SD		
내재적 동기	2.96	0.74	2.90	0.77	.476	.635
외재적 동기	3.27	0.57	3.47	0.59	-1.966	.051
외적 조절	3.27	0.57	3.47	0.59	-1.966	.051
부과된 조절	3.49	0.75	3.45	0.81	.283	.778
확인된 조절	2.95	0.72	3.06	0.70	-.950	.344
무동기	2.10	0.65	2.45	0.76	-2.930	.004

다음 하위 집단을 살펴보면 내재적 동기의 평균점수는 증가($M=2.80 \rightarrow 2.92$)하였다. 외재적 동기의 외적 조절은 하락($M=3.39 \rightarrow 3.36$)하였으나 부과된 조절은 상승하였다($M=2.94 \rightarrow 2.97$). 확인된 조절에서는 평균점수가 증가한 것으로 나타났다($M=3.31 \rightarrow 3.44$). 무동기의 평균점수는 감소($M=2.59 \rightarrow 2.25$)하였는데 이들의 t 값과 p 값은 모두 유의미하지 않은 값이 도출되었다.

표 11
영어 능력 하위집단의 3월 초와 4월 초 동기의 차이

하위 집단	3월		4월		t	p	
	M	SD	M	SD			
내재적 동기	2.80	.66	2.92	.92	-.627	.533	
외재적 동기	외적 조절	3.39	.56	3.36	.67	.179	.859
	부과된 조절	2.94	.60	2.97	.72	-.721	.473
	확인된 조절	3.31	.67	3.44	.88	-.220	.827
무동기	2.59	.78	2.25	.73	1.874	.065	

이를 정리하자면 상위 집단은 내재적 동기가 감소하고 외재적 동기의 외적 조절과 확인된 조절은 증가하였다. 외재적 동기의 부과된 조절은 감소($M=3.49 \rightarrow 3.45$)하였으나 차이가 0.04점밖에 되지 않았다. 외재적 동기들의 평균점수가 3점을 크게 벗어나지 않는 것으로 볼 때, 대체로 상위 집단은 내재적 동기보다 외재적 동기를 통해 영어 학습에 임하고 있는 것으로 추측된다. 또한 무동기의 증가는 상위 집단의 영어 학습에 대한 내재적 및 외재적 동기가 결여되고 있는 것으로 보인다. 이 결과는 김아영(2002)의 학년이 올라감에 따라 무동기가 증가한다고 한 연구 결과와 어느 정도 일치하는 것으로 보인다. 그러나 본 연구의 연구 기간이 김아영(2002)의 연구 기간보다 단기간에 이루어진 연구임을 감안했을 때, 연구 결과가 정확하게 일치한다고 보기엔 어렵다. 반면 하위 집단

은 내재적 동기와 외재적 동기의 부과된 조절과 확인된 조절이 상승하였으나 외적 조절과 무동기는 하락한 것으로 나타났다. 이는 정운경(2010)의 1학년 하 수준의 학생들의 학습 동기에 내적 요인이 중요한 역할을 한다고 한 결과와 일치한다고 볼 수 있다. 그러나 본 연구의 결과는 하위 집단의 내재적 동기만 증가한 것이 아니라 외재적 동기도 증가하였기 때문에 하위 집단의 학생들의 영어 학습 동기에 내재적 동기가 중요한 역할을 한다고 볼 수 없다. 내재적 동기와 외재적 동기의 t 값과 p 값은 통계적으로 유의미하지 않게 나타났으므로 정운경(2010)의 연구 결과와 정확히 일치한다고 보기엔 어려운 것으로 보인다. 이는 본 연구가 설문지를 통해 학습 동기를 측정하였기 때문에 학생들의 내면에 내재된 영어 학습 동기를 명확하게 측정했다고 보기 어렵다. 그러므로 이를 보완한 추가적인 연구가 더 필요할 것으로 판단된다.

V. 결론

본 장에서는 연구를 요약하고 학습자의 동기 변화가 교육에 미치는 시사점을 밝히고자 한다. 또한 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 제시하고자 한다.

5.1 연구요약

본 연구의 목적은 고등학교 영어 학습자의 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기에는 어떤 변화가 나타나는지, 영어 능력 상·하위 집단에 따른 영어 학습 동기에는 어떤 차이가 있는지 알아보려고 함이다. 이를 달성하기 위해 전남 Y군 소재의 일반계 고등학교 1학년생 총 107명을 대상으로 3월과 4월에 각각 학습 동기를 측정하기 위한 설문을 실시하였다. 이러한 연구과정을 통해 도출된 결과를 바탕으로 연구 문제에 대한 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 고등학교 영어 학습자의 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기는 다양한 변화가 있었다. *t*-검정을 실시한 결과, 내재적 동기는 감소하였으나 외재적 동기의 외적 조절과 부과된 조절, 무동기는 모두 증가한 것으로 나타났다. 외재적 동기의 확인된 조절은 같은 수준을 유지하여 변화가 보이지 않았다. 이는 학생들이 내재적 동기보다 외재적 동기에 의해 영어 학습에 임하고 있으며 내재적 및 외재적 동기가 결여된 무동기 상태가 점차적으로 증가하고 있음을 알 수 있다. 그러나 짧은 기간에 학습 동기를 측정하였기 때문에 동기간의 변화가 극명하게 나타나지 않았고 통계적으로 유의미하지 않았으므로 학생들의 학습 동기가 변화하였다고 단언하기엔 어려울 것으로 판단된다.

둘째, 고등학교 영어 학습자의 영어 능력 상·하위 집단에 따른 3월 초와 4월 초의 영어 학습 동기의 차이는 집단별로 상이하였다. 상위 집단은 내재적 동기와 부과된 조절이 하락하였고 외적 조절과 확인된 조절, 무동기는 상승하였다. 상위 집단의 다른 학습 동기들과는 달리, 무동기의 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났으므로 상위 집단의 학습 동기가 점점 내재적 및 외재적 동기가 결

여된 상태로 되어 가고 있음을 알 수 있었다. 한편 하위 집단은 내재적 동기와 부과된 조절, 확인된 조절은 증가하였으나 외적 조절과 무동기는 감소하였다. 하위 집단의 학습 동기에는 내재적 동기와 외재적 동기, 무동기 모두 다양하게 작용하는 것으로 보이지만 하위 집단의 학습 동기 변화가 통계적으로 유의미하지 않았으므로 학생들의 학습 동기가 어떤 작용을 했는지 알 수 없다. 이는 설문지를 통해 학생들의 학습 동기를 측정하였기 때문에 학생들의 내면화된 학습 동기를 명확히 측정했다고 보기 어려운 것으로 사료된다.

5.2 교육적 함의

본 연구의 결과는 학습자의 영어 학습 동기를 증진시키기 위해 다음과 같은 시사점을 제시한다. 학생들의 내재적 동기가 전체적으로 낮아지고 있는 점을 볼 때, 내재적 동기 증가를 독려하기 위해서는 영어 학습에 대해 흥미를 가질 수 있도록 여러 가지 방법을 동원하여 수업을 구성하는 것을 고려해야 한다. 예를 들어, 내재적 동기의 설문 결과를 보면 학생들은 ‘원어민이 하는 영어를 듣고 이해할 수 있을 때 기쁨을 느껴서’(문항 25번)에서 가장 높은 평균점수를 나타냈다. 이에 학생들에게 원어민과 함께 할 수 있는 영어 회화 수업의 빈도를 높인다면 학생들이 영어에 대한 흥미를 갖기 좋은 수업 환경이 조성될 것이라 본다. 또한 문항 9번의 ‘영어로 된 노래나 영화를 원어로 감상하는 것이 좋아서’의 평균점수가 그다음으로 높은 것을 볼 때, 영어 드라마, 영화, 팝송, 동화 등 매체를 활용하여 학생들이 영어를 어렵게 느끼기보다 재밌고 쉽게 느낄 수 있도록 수업을 구성한다면 학생들이 영어에 대한 흥미를 가질 수 있는 효율적인 수업 환경이 조성되어 내재적 동기의 증가를 독려하기에 좋은 수업이 되리라 판단한다.

학생들의 높은 외재적 동기 또한 학습 증진에 도움이 되므로 이를 고려하여 학생들을 지도해야 한다. 예를 들어, 확인된 조절의 설문 결과를 보면 학생들은 ‘영어 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있어서’(문항 6번)에서 높은 평균점수를 나타냈다. 또한 문항 11번의 ‘영어가 인터넷 등 여러 매체를 통해 정보를 얻는데 도움이 되어서’도 높은 평균점수가 도출됐다. 교사가 학생들을 가

르칠 때, 학생들이 인터넷이나 유튜브 등 여러 멀티미디어 매체에서 영어를 활용할 수 있도록 영어권 나라에서 자주 쓰는 단어나 표현들을 가르친다거나 유명한 영어 연설 영상을 보는 등 실생활에서 활용할 수 있도록 수업을 구성한다면 학생들이 영어 학습을 할 때, 입시에서 갖는 피로감을 덜고 영어 학습에 흥미를 갖고 스스로 하려고 하는 의지를 심어줄 수 있을 것이라 본다.

마지막으로 학생들의 무동기 상태를 줄이기 위한 방법으로 무동기의 설문 결과를 참고하면, “영어 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다”(문항 4번)의 평균점수가 가장 높은 것으로 조사되었다. 고등학교 학습자는 교사의 설명식 수업방식, 시험 준비를 위한 수업 및 평가방식에 가장 불만족스러워하는 경향을 보인다고 하였다. 이에 무동기 상태를 줄이기 위해서는 입시 위주의 한정된 수업보다는 학습자의 흥미와 요구를 반영한 다채로운 활동과 과업 중심의 수업을 통해 학습자의 영어 학습 동기에 긍정적인 변화를 유도해야 한다(안성원, 2015). 학생들이 영어 공부를 해야 하는 당위성을 스스로가 확립할 수 있도록 교사가 학생들을 격려하고 그들의 영어 학습 상태에 대해 관심을 기울일 필요가 있다. 예를 들어, 영어 공부를 하면 좋은 점이나 영어를 배우면 할 수 있는 것들에 대해 발표하거나 그러한 점들을 생각해볼 수 있는 시간을 학생들에게 충분히 주고 이야기하는 시간을 자주 갖는다면 학생들의 현재 학습 동기 상태를 파악하고 학습 동기를 증진시킬 수 있는 다양한 방법을 모색할 수 있을 것으로 사료된다.

5.3 연구의 제한점

본 연구에서는 고등학교 영어 학습자들의 영어 학습 동기 변화의 다양한 변화 결과를 도출해냈음에도 불구하고 다음과 같은 제한점이 있다. 먼저 본 연구는 1개월이라는 짧은 기간 동안 학습 동기 변화를 측정하였으므로 학생들의 학습 동기의 변화를 정확하게 파악했다고 보기에는 한계가 있다. 또한 연구 대상자인 학생들의 성비가 균등하지 않기 때문에 본 연구의 결과가 고등학교 학습자들에 대해 일반화하기엔 어렵다. 더불어 본 연구는 설문지를 통한 양적분석의 결과이기 때문에 학습자에게 내면화된 동기를 끌어내어 명확히 측정했다고

보기 어려우므로 본 연구에 대한 신뢰도가 높다고 보기엔 무리가 있다.

5.4 후속연구 제언

본 연구의 제한점을 보완한 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 학습 동기 변화를 측정하기 위해 충분한 연구 기간을 설정해야 한다. 본 연구의 기간보다 긴 기간을 투자한다면 학습 동기 변화를 측정하기에 충분한 자료가 수집될 것이라 본다. 둘째, 연구 대상자들의 성비 균등을 고려해야 한다. 향후 연구에서 대상자들의 성비를 균등하게 선정한다면 대상자들의 다양성을 고려한 연구로서 연구의 신빙성이 높아질 것이다. 셋째, 학생들의 학습 동기를 체계적으로 측정하기 위해 설문지를 활용한 양적 연구와 당시 학생들의 학습 동기 상태가 어떤지에 대한 인터뷰를 한다거나 학생들의 실험 당시를 관찰하여 기록한 일지 등을 활용한 질적 연구를 혼합하여 연구해야 한다. 이러한 혼합 연구는 학생들의 학습 동기의 양상을 명확하게 파악하는데 도움을 줄 것이다.

학습자들의 영어 동기를 긍정적으로 향상시키기 위해서는 학습자들의 목표를 설정하는 것이 중요하다. 교사는 영어 학습의 목표를 설정하기 전에 학생들 개인마다 갖고 있는 특성과 상황을 고려해야 할 것이다. 학생들이 영어에 흥미를 갖고 학습 동기를 긍정적인 방향으로 가질 수 있도록 독려하고 학습 동기의 증진을 위한 다양한 교구를 활용한 수업으로 학생들에게 영어 학습이 즐거운 학습이 되도록 지도한다면 학생들의 학습 동기는 물론 현장의 영어 수업의 질이 향상될 것이라 기대한다.

참고문헌

- 김경자. (2016). 한국 중등 학생들의 영어학습 동기모형과 변화: 종단연구. *영어교육*, 71(2), 141-162.
- 김아영, 오순애. (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. *교육심리연구*, 15(4), 97-119.
- 김아영. (2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구*, 16(4), 169-187.
- 김태영, 김미소(2013). 국내 영어 학습동기 연구: 이론별, 주제별, 변천과 전망, *영어교육연구*, 25(1). 121-144.
- 김태영. (2013). *영어 학습 동기 연구의 최근 경향*. 서울: 한국문화사.
- 맹은경. (2001). 동기가 학습에 미치는 영향. *현대영어교육*, 2(2), 157-170.
- 서울대학교 교육연구소. (1995). *교육학 용어사전*. 서울: 하우동설.
- 안성원. (2015). *한국 고등학교 영어학습자의 동기 변화와 동기저하 요인에 대한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 양혜선. (2014). *초등학생의 영어 학습에 대한 동기 변화의 추이: 자기 결정성 이론에 따른 분석*. 미출간 석사학위 논문. 수원, 경기: 아주대학교.
- 우현진. (2007). *한국 중학생의 영어학습동기와 듣기 전략 사용이 영어듣기 능숙도에 미치는 영향: 자기 결정성 이론에 기초하여*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 이신유, 황병희. (2002). 흥미 있는 영어수업을 위한 학습동기부여 방안 연구. *교육연구논총*, 19, 45-77.
- 이유진. (2014). *초등학교 6학년 및 중학교 3학년 학생들의 영어 학습 동기 변화 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 정운경. (2010). *중학생의 학년 및 성취도 수준별 영어 학습 동기 분석*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 최정민. (2015). *영어 수준별 이동수업에서 중학교 학생들의 자신감, 학습동기, 불안감*. 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 최정윤. (2014). *수준별 영어수업 참여 여부에 따른 영어성적 하위권 학생들의*

- 영어 학습동기 및 학습전략 비교. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language learning. *Language Learning, 38*, 75-100.
- Bardwell, R., & Braaksma, E. F. (1985). Motivation as a multifactor trait. *Journal of Psychology, 119*(1), 5-14.
- Brown, H. D. (2007). *Principle of language learning and teaching*. New York: Pearson Longman.
- Clément, R., & Dörnyei, Z., & Noels, A. K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 44*, 417-448.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469-512.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- 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. (1993). A student's contribution to second language learning: Part II, affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Kang, D. H. (2000). *Motivation is such a complex process in the EFL foreign language classroom*. Unpublished dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Kang, D. H. (2001). The use of language learning strategies in Korean EFL input-poor contexts. *Studies in Modern Grammar*, 24, 179-201.
- Kim, K. J. (2004). The relationship between motivation and intercultural sensitivity in English achievement. *English Teaching*, 59(4), 97-120.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187-207.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*,

- 50, 57-85.
- Oller, J., & Chihara, T. (1978). Attitudes and attained proficiency in EFL: sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning, 28*, 55-68.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal, 76*(3), 275-283.
- Pae, T. -I. (2008). Second language orientation and self-determination theory: A structural analysis of the factors affecting second language achievement. *Journal of Social Psychology, 27*(1), 5-27.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology, 25*, 71-86.
- Shmidt, R., Borai, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Eds.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-70). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and motivation

in sport and exercise In G. G. Roberts (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263–360). San Diego, CA: Academic Press.

부록 1

김아영(2002)의 한국형 학업적 자기조절 척도(Korean Self-Regulation Questionnaire-A: K-SRQ-A)

무동기 (amotivation)

나는 솔직히 학교에서 시간을 낭비하는 것 같은 느낌이다.
 나는 학교에 왜 가는지 모르겠다.
 나는 학교에서 내가 하는 일들에 의미를 찾지 못하겠다.
 나는 성적에 신경을 쓰지 않는다.
 나는 수업 중 토론이나 발표에 관심을 두지 않는다.
 나는 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다.

외적 원인 (external regulation)

공부를 하지 않으면 부모님이 화를 내시므로
 공부를 하면 부모님이 상(용돈, 선물, 칭찬 등)을 주시므로
 공부를 하면 선생님이 상을 주시거나 칭찬을 하시므로
 공부하지 않으면 선생님이 벌(야단, 체벌)을 주시므로
 부모님이 공부하라고 시키므로
 선생님이 공부하라고 시키므로

부과된 원인 (introjected regulation)

선생님에게 인정받기를 원하기 때문에
 선생님이 나를 무시하는 것을 원하지 않으므로
 나의 성적 때문에 부모님이 실망하시는 것을 원하지 않으므로
 부모님을 기쁘게 해드리기 위하여
 친구들이 나를 똑똑한 학생으로 봐주기를 원하므로
 경쟁상대를 이기기 위해서

확인된 원인 (identified regulation)

수업 내용을 이해하는데 도움이 되므로
 공부하면서 모르는 것들을 알아가기 위해서
 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있으므로

나중에 공부할 때 좀 더 어려운 내용을 이해하는데 도움이 되므로
지식을 쌓아가는 것은 매우 가치 있는 일이라고 믿기 때문에
사회에 필요한 사람이 되고 싶어서

내재적 원인 (intrinsic motivation)

공부하는 것을 즐기므로
어려운 도전들로부터 기쁨을 얻기 때문에
지식을 키우는 것이 재미있어서
공부를 하는 것이 재미있기 때문에
생각하기를 좋아하기 때문에
모르는 것에 대한 해답을 알고 싶어서

부록 2

Noels, Pelletier, Clement와 Vallerand(2000)의 언어학습 경향성 척도(Language Learning Orientations Scale)

Amotivation

Honestly, I don't know; I have the impression that I am wasting my time in studying English.

I don't know why I study English.

External regulation

I study English in order to get a good job later on.

I study English in order to earn more money later on.

I study English for the benefits that I might gain by being accepted in the English-speaking community.

Introjected regulation

I study English to prove to myself that I am a good citizen because I speak English.

I study English because I would feel guilty if I don't know English.

I study English because I would feel ashamed if I couldn't speak to my English-speaking friends.

Identified regulation

I study English because I think it is important for my personal development.

I study English because I choose to be the kind of person who can speak more than one language

I study English because I choose to be the kind of person who can speak English.

Intrinsic motivation: Knowledge

I study English for the satisfied feeling I get in finding out new things.

I study English for the pleasure that I experience in knowledge more about English literature.

I study English because I enjoy the feeling of learning about English-speaking people and their way of life.

Intrinsic motivation: Accomplishment

I study English for the enjoyment I experience when I understand a difficult idea in English

I study English for the satisfaction I feel when I am doing difficult exercises in English.

I study English for the good feeling I get when I do better than I thought in English class.

Intrinsic motivation: Stimulation

I study English for the 'high' that I get while speaking English.

I study English for the pleasure I get from learning English spoken by English-speaking people.

I study for the 'high' I feel when I hear someone speaking a foreign language.

부록 3

자기결정성 이론의 분류체계에 따른 동기 설문 문항

무동기 (Amotivation)

- 4. 영어 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다.
- 14. 영어 수업 중 이루어지는 여러 활동에 관심이 없다.
- 22. 영어를 잘하고 싶은 생각이 없다.
- 30. 솔직히 영어 공부가 시간 낭비라고 생각한다.
- 36. 영어 성적에 신경을 쓰지 않는다.

외적 조절 (External regulation)

- 3. 부모님이 영어 공부하라고 시키셔서
- 7. 영어 공부를 하지 않으면 선생님이나 부모님이 꾸중을 하셔서
- 17. 영어 공부를 하면 부모님이나 선생님이 칭찬을 하셔서
- 21. 학교 시험 점수를 잘 받기 위해서
- 24. 좋은 대학교에 진학하려면 영어를 잘해야 되서
- 29. 영어가 학교 필수 과목이어서
- 35. 선생님이 영어 공부하라고 시키셔서

부과된 조절 (Introjected regulation)

- 5. 외국인이 영어로 물었을 때 대답을 못하면 창피해서
- 10. 영어를 잘하면 자신감이 생겨서
- 12. 경쟁 상대를 이기기 위해서
- 15. 선생님이나 친구들이 나를 무시하는 것이 싫어서
- 19. 영어를 못하면 소외감을 느껴서
- 27. 영어를 잘해서 선생님이나 부모님께 인정받기 위해서
- 32. 영어를 잘하면 유식해 보이기 때문에
- 37. 남들에게 뒤떨어지지 않으려고

확인된 조절 (Identified regulation)

- 1. 해외여행을 할 때 영어를 잘하면 도움이 되어서
- 6. 영어 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있어서

- 8. 세계화 시대에 국제적으로 의사소통을 잘하기 위해서
- 11. 영어가 인터넷 등 여러 매체를 통해 정보를 얻는데 도움이 되어서
- 16. 두 가지 이상의 언어를 할 줄 아는 사람이 되고 싶어서
- 20. 사회에 필요한 사람이 되는데 영어가 필요하다고 생각하기 때문에
- 26. 영어를 잘하는 것이 가치 있는 일이라고 믿기 때문에
- 31. 영어가 나의 성장과 발전에 중요하다고 생각하기 때문에
- 34. 영어를 잘하면 다른 과목을 공부할 때도 도움이 되어서

내재적 동기 (Intrinsic motivation)

- 2. 영어 자체에 흥미를 느껴서
- 9. 영어로 쓰인 문학작품을 읽고 이해하는 것이 즐거워서
- 13. 영어로 된 노래나 영화를 원어로 감상하는 것이 좋아서
- 18. 좋은 영어 발음으로 말할 때 만족감을 느껴서
- 23. 어려운 영어 문제를 풀 수 있을 때 만족감을 느껴서
- 25. 원어민이 하는 영어를 듣고 이해할 수 있을 때 기쁨을 느껴서
- 28. 새로운 영어 표현을 배우는 것이 재미있어서
- 33. 영어를 사용하는 사람들이나 그들의 문화에 대해 배우고 싶어서
- 38. 영어로 대화하는 것이 즐거워서

부록 4

연구대상자 조사 설문지

안녕하십니까? 이 설문지는 한국 고등학교 학생들의 영어 학습 동기 변화 연구를 위한 자료로 제작된 것입니다. 이 설문지의 결과는 연구 목적으로만 사용되며 성적에 반영되지 않습니다. 비밀이 보장되므로 어느 답이 옳다거나 틀린 것이 아니니 솔직하게 응답해주시기 바랍니다. 설문에 응답해주셔서 감사합니다.

1. 응답자 인적사항 - 다음 빈칸을 채우거나 해당되는 곳에 √표시하여 주십시오.

_____ 고등학교	_____ 학년	여자 / 남자
나의 중학교 영어 성적은?	① 20점미만 ② 20~49 ③ 50~79 ④ 80~95 ⑤ 96~100	
영어권 나라에 거주한 경험이 있습니까?	① 경험 없음 ② 6개월 미만 ③ 6개월~1년 ④ 1년~2년 ⑤ 2년 이상	
스스로 생각하는 자신의 영어 실력은?	① 매우 나쁘다 ② 좋지 않다 ③ 보통 ④ 좋다 ⑤ 매우 좋다	
평균적으로 영어 수업시간을 포함해서 일주일에 영어를 몇 시간 공부합니까?	① 3시간미만 ② 3~5 시간 ③ 6~8 시간 ④ 9~11 시간 ⑤ 11시간 이상	
영어 학원이나 과외를 받아 본 경험이 있습니까?	① 경험 없음 ② 경험 있음	

2. 다음 제시되는 문항들은 “내가 영어를 배우는 이유”에 관한 문항들입니다. 자신의 경우에 해당하는 곳에 √표시하여 주십시오.

문 항	설문 내용	응답 내용				
		전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	해외여행을 할 때 영어를 잘하면 도움이 되어서					
2	영어 자체에 흥미를 느껴서					
3	부모님이 영어 공부를 하라고 시키셔서					
4	영어 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다					
5	외국인이 영어로 물었을 때 대답을 못하면 창피해서					
6	영어 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있어서					
7	영어공부를 하지 않으면 선생님이나 부모님이 꾸중을 하셔서					
8	세계화 시대에 국제적으로 의사소통을 잘하기 위해서					
9	영어로 쓰인 문학작품을 읽고 이해하는 것이 즐거워서					
10	영어를 잘하면 자신감이 생겨서					
11	영어가 인터넷 등 여러 매체를 통해 정보를 얻는데 도움이 되어서					
12	경쟁 상대를 이기기 위해서					
13	영어로 된 노래나 영화를 원어로 감상하는 것이 좋아서					
14	영어 수업 중 이루어지는 여러 활동에 관심이 없다					
15	선생님이나 친구들이 나를 무시하는 것이 싫어서					
16	두 가지 이상의 언어를 할 줄 아는 사람이 되고 싶어서					
17	영어공부를 하면 부모님이나 선생님이 칭찬 하셔서					
18	좋은 영어 발음으로 말할 때 만족감을 느껴서					
19	영어를 못하면 소외감을 느끼게 되어서					
20	사회에 필요한 사람이 되는데 영어가 필요하다고 생각해서					

21	학교 시험점수를 잘 받기 위해서				
22	영어를 잘하고 싶은 생각이 없다				
23	어려운 영어 문제를 풀 수 있을 때 만족감을 느껴서				
24	좋은 대학교에 진학하려면 영어를 잘해야 되서				
25	원어민이 하는 영어를 듣고 이해할 수 있을 때 기쁨을 느껴서				
26	영어를 잘하는 것이 가치 있는 일이라고 믿기 때문에				
27	영어를 잘해서 선생님이나 부모님께 인정받기 위해서				
28	새로운 영어 표현을 배우는 것이 재미있어서				
29	영어가 학교 필수 과목이어서				
30	솔직히 영어 공부가 시간 낭비라고 생각한다				
31	영어가 나의 성장과 발전에 중요하다고 생각하기 때문에				
32	영어를 잘하면 유식해 보이기 때문에				
33	영어를 사용하는 사람들이나 그들의 문화에 대해 배우고 싶어서				
34	영어를 잘하면 다른 과목을 공부할 때도 도움이 되어서				
35	선생님이 영어공부를 하라고 시키셔서				
36	영어 성적에 신경을 쓰지 않는다				
37	남들에게 뒤떨어지지 않으려고				
38	영어로 대화하는 것이 즐거워서				