

대학 신입생의 영어 학습 동기 변화 양상 및 변화 기여 요소*

김윤경
(중앙대학교)

Kim, Yoon-Kyoung. 2020. Changes in English learning motivation of Korean college freshmen and factors affecting the changes. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 20, 541–563. This study explores what patterns of motivational changes Korean college freshmen go through regarding their English learning and what factors contribute to those changes during their freshman year. A total of 104 freshmen taking mandatory English courses at a university located in Gyeonggi province participated in a questionnaire survey in December 2019. First, they were asked to draw a graph showing the levels of their interest and motivation in learning English from March to December, by choosing a number from minus 3 to 3 for each month. Then, they provided reasons why they possessed the high, moderate, or low levels of motivation at a particular time, by answering to an open-ended question. The findings indicated that a majority of the participants (about 65%) began the new semester with relatively high levels of L2 learning motivation, deriving from their new semester resolutions and expectations about new ways of L2 learning. However, their motivation gradually decreased, due to negative influences of assessment, comparisons with others, and dissatisfaction with the current learning methods. It also went down over time when the learners hardly found a sense of purpose or personal reasons for learning English. Based on the results, suggestions for helping college freshmen manage their English learning motivation were discussed.

Keywords: college learners of English, freshman, motivation, demotivation, remotivation

1. 서론

한국직업능력개발원에서 시행하는 한국교육고용패널(Korean Education & Employment Panel[KEEP]) 조사 자료를 활용하여 류지영과 신동준(2014)이 대학생의 교육 투자에 대해 분석한 결과, 영어 학습 시간이 57.8%를 차지하며, 15.2%를 차지한 전공 공부보다 훨씬 높은 비율을 보였다. 또한 사교육에 투자하는 1년 총액 20만 5천원 중 영어 공부에 투자하는 비용은 평균 10만 2천원으로 절반 가량을 차지하는 것으로 나타났다. 일차원적 관점에서 위와 같은 조사 결과는 우리나라 대학생들이 영어 학습에 높은 관심을 가지고 있음을 시

* 이 논문 또는 저서는 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2019S1A5B5A07087298).

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

사한다고 볼 수 있다. 그러나 위와 같은 현상이 대다수의 대학생 영어 학습자가 영어 학습에 대한 흥미와 높은 동기 수준을 가지고 자발적으로 학습에 참여하고 있음을 나타내는지에 대해서는 더욱 면밀한 검토가 필요하다.

국내 일부 대학에서는 졸업 요건으로 특정 점수 이상의 토익(TOEIC)과 같은 공인 영어 시험 점수 취득을 요구하고, 다수의 대학생들이 취업 준비를 위해서 다양한 종류의 영어 능숙도 시험(English proficiency test)에서 높은 점수를 획득하고자 하는 것이 현실이다. 이와 관련하여 Lee와 Cho(2017)는 대학영어 강좌를 수강하는 학생들 사이에서 나타나는 탈동기화(demotivation) 문제를 지적하였는데, 토익시험 대비를 위한 필수 과목을 수강하면서 졸업 및 취업을 위해 높은 점수가 필요한 것은 인지하고 있지만 시험 위주의 영어 공부를 해야 하는 상황에서 영어 학습에 대한 흥미를 잃어감을 발견하였다. 또한 이선미와 김신혜(2014)의 연구에서 대학생들은 영어의 중요성을 알고는 있지만 전공 수업 때문에 영어를 위한 시간을 내기가 어렵기도 하고 이로 인해 영어에서 ‘손을 놓게 된다’고 표현하였다. 또한 대학영어 수업에 대한 부담으로 인해, 영어를 ‘근접할 수 없는 과목’ 또는 ‘노력해도 이해가 되지 않는 과목’이라고 표현하였다.

이렇듯 대학생들이 영어의 중요성을 피상적으로 인지하고 있지만, 자신의 개인적인 필요성이나 의미를 내재화하지 못함으로써, 낮은 동기와 자율성이 낮은 영어 학습 참여가 이어지고, 이것이 다시 영어 학습의 부진 및 부담으로 이어지는 악순환의 가능성이 있다. 영어 학습이 주로 시험 대비 위주로 진행되며 그 상황에서 영어 학습에 대한 흥미를 잃어가면서도 한국 사회에서 생존하기 위해 혹은 뒤처지지 않기 위해 영어 점수 획득을 위한 시간 및 비용 투자를 하고 있을 가능성이 존재하는데, 이는 바람직한 현상이라고 볼 수 없을 것이다. 모든 대학생 영어 학습자가 높은 동기 수준을 유지하며 영어 학습에 지속적으로 참여해야 한다고 주장하는 것은 아니다. 그러나 탈동기화를 경험하는 상황에서도 영어 학습을 해야만 한다는 인식 하에 비자발적 학습을 이어가고 많은 시간과 비용을 투자해야 한다면, 이는 올바른 사회 현상이라고 할 수 없을 것이다. 이에 본 연구는 대학 신입생들이 입학 후 교양영어를 수강하는 1년 동안 영어 학습 동기에 어떠한 변화를 겪고, 그러한 변화에 영향을 미치는 요소들은 무엇인지를 탐구한다. 이를 통해 전술된 어려움을 겪는 학습자들을 도울 방안을 마련할 수 있을 것이다. 이를 위해 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 대학 신입생의 영어 학습 동기는 1년간 어떠한 변화 양상을 보이는가?
2. 학기 초 동기 수준 설정과 이후 동기 변화에 영향을 미치는 요소는 무엇인가?

2. 대학생 영어 학습자의 동기 및 탈동기 관련 특성

우리나라 대학생 영어 학습자의 특성을 이해하기 위해, 먼저 이들의 영어 학습 동기 구인(construct)을 탐구한 선행연구 결과를 논하자면, 대학생이 영어 학습에 참여하는 이유는 향후 취업과 관련된 도구적인 측면이 강한 것으로 나타났다(예를 들어, 신명희, 김광환 2012, 이선미, 김신혜 2014, 황정희 2013, Kang 2017). 황정희(2013)의 연구 참여 대학생들 사이에서 가장 우세한 영어 학습 동기 구인으로 제시된 것은 장려 중심 도구성(promotion-focused instrumentality)¹으로, 영어를 학습하는 것이 미래에 좋은 직업을 갖는 것에 도움이 된다는 생각과 향후 대학원 진학이나 유학을 가는데에 중요하다는 생각이 해당 구인에 반영되어 있었다. Kang(2017)이 수행한 대학생의 영어 학습 동기 분석에서도 장려 중심 도구성은 첫 번째 요인으로 추출되며, 향후 취업과 경력에 도움이 될 수 있을 것이라는 기대가 주요한 동기로 작용하는 것으로 나타났다. 이선미와 김신혜(2014)는 대학생이 작성한 초등학교 때부터 대학생인 당시에 이르는 영어 학습 동기 변화에 대한 수필(essay) 내용을 분석하였는데, 학교급이 올라갈수록 도구적 관점에 대한 인식이 더욱 두드러지게 나타남을 발견하였다.

위와 같은 도구적 동기를 지니고 있더라도 대다수의 대학생들이 영어 학습 과정에서 동기와 흥미의 기복(起伏)을 경험할 것이다. 이는 Waninge, Dörnyei와 De Bot(2014)이 제시하는 바와 같이, 제 2언어 학습 동기는 한 개인이 지닌 고정적인 특성이라기보다는 역동적으로 변화하는 특징을 지녔기 때문이다. 이러한 관점에서 대학생 영어 학습자들의 탈동기화를 일으키는 원인들에 대한 주요 연구 결과를 살펴볼 가치가 있을 것이다(예를 들어, 김정현, 김태영 2019, 여숙림, 이종복 2015a, 2015b, Cho and Chung 2014). 여숙림과 이종복(2015b)의 연구에 포함된 탈동기화와 관련된 학습자 요인, 교사요인, 교수방법 요인, 환경요인 중 학습자 요인이 가장 우세한 탈동기화 요인으로 나타났고, 이 요인은 학습자가 자신의 영어 실력이나 학습 방법에 대해 자신 없어 하고 어려운 문법 등 학습의 어려움을 느껴서 탈동기화가 일어남을 나타냈다. 반면에, 교수자의 언어 실력이나 태도, 열의 등과 관련된 교사요인은 가장 낮은 평균값을 보이고 5점 리커트(Likert) 척도에서 1점대의 평균값을 보이며 참여 대학생들 사이에서 탈동기화 요인으로 거의 작용하지 않는 것으로 보였다. 또한 토익 점수별로 탈동기화 정도를 비교한 결과, 학습자 요인에서만 유의미한 차이가 있었고 토익 점수가 낮을수록 그로 인한 탈동기화가 더욱 심화되는 것으로 나타났다. Cho와

¹ 황정희(2013)의 연구에서 장려 중심 도구성으로 번역된 promotion-focused instrumentality는 같은 연구에서 방어 중심 도구성으로 번역된 prevention-focused instrumentality와 함께 Dörnyei(2009)에 의해 제 2언어 학습 동기 분야에 도입된 개념이다. 전자는 제 2언어 학습을 통해 학습자가 바라고 희망하는 바를 성취하고자 하는 도구성을 의미하며, 후자는 학습을 소홀히 함으로써 직면할 수 있는 부정적인 결과를 피하고자 하는 도구성이다. prevention focus는 성취 지향, prevention focus는 안정 지향이라고도 불린다.

Chung(2014)의 연구에서는 탈동기화에 교수법(teaching method)이 가장 주요한 탈동기화 요인으로 나타났고, 영어 능숙도(English proficiency)가 높은 집단과 낮은 집단의 비교에서도 유의미한 차이가 나타나지 않아 이 현상은 능숙도에 상관없이 적용되는 것으로 파악될 수 있다. 김정현과 김태영(2019)도 영어성취도에 따라 집단을 분류하여 탈동기화 요인에 대한 응답을 비교하였는데, Cho와 Chung의 연구의 ‘교수법’과 유사한 요인인 ‘수업 방식’이 성취도에 따른 유의미한 차이 없이 비교적 높은 수준으로 작용하는 것으로 나타났고, ‘교사’ 요인은 여숙립과 이중복의 연구에서와 유사한 정도의 낮은 수준을 보였다. ‘학습자’ 요인으로 인한 탈동기화는 성취도가 낮은 집단에서 통계적으로 유의미하게 더 높은 수준으로 나타났으며, 성취도가 높은 집단에게도 그 영향이 매우 낮은 편은 아니었다.

이상의 주요 결과를 종합해보면, ‘교수·학습 방식에 대한 불만족과 관련된 요인’과 ‘학습자가 인식하는 영어 학습의 어려움이나 낮은 자신감 등의 요인’이 우리나라 대학생의 영어 학습에 주요 탈동기화 요인으로 나타남을 파악할 수 있고, 다른 선행연구에서도 유사한 결과들이 보고되었다(예를 들어, 이재근, 김현정, 배은실 2016, Lee 2016, Ma and Cho 2014). 전술된 연구들은 대학생의 영어 학습 동기의 변화, 더 정확하게는 동기의 저하를 크게 발생시킬 수 있는 요인을 제시하였다는 의의를 지니고 있으나, 이들의 대학 시기의 동기 변화 과정이나 양상을 탐구한 연구는 매우 드물다. 대학생을 대상으로 면담을 수행하거나 자서전적 수필을 작성하도록 하여 영어 학습 동기 변화에 중점을 두고 수행된 연구들이 있으나, 모두 초등학교 때부터 대학생이 된 현재에 이르는 거시적인 변화에 초점을 맞추었다. 또한 대학생이 된 이후의 변화보다는 주로 초, 중등학교 시절의 경험에 더 무게가 실려 있는 경향이 있다(예를 들어, Jung 2011, Lee 2016). 예외적으로, 황정희(2013)는 교양 영어를 수강하는 대학 신입생을 대상으로 학기 초와 말에 영어 학습 동기에 대한 설문 조사를 수행하여 비교한 결과를 제시하였다. 학기 초에 가장 우세한 동기 구인인 장려 중심 도구성은 유의미한 변화 없이 학기 말에도 가장 높은 평균을 기록했고, 통계적으로 유의미한 향상을 보인 구인은 내재적 동기, 외재적 동기, 통합성, 방어 중심 도구성이었다. 설문 조사와 더불어 학습자 면담 또한 시행되었으나 위와 같은 변화가 어떻게 나타나고 어떤 의미를 지니는가에 대해서는 해당 연구에서 제시되지 않았고, 면담은 주로 초, 중, 고등학교부터 현재까지의 영어 학습 동기 변화에 중점을 두고 있었다. 영어 학습자의 현재 상황을 이해하기 위해서 과거 학습 경험에서부터 형성되어 온 영어 학습에 대한 태도와 동기에 대한 이해도 중요하다. 하지만 그러한 과거 경험에 대한 이해를 바탕으로, 대학에 입학한 신입생이 어떠한 상태로 새로운 영어 학습을 시작하고 또 그 과정에서 어떠한 변화를 경험하는지에 대한 고찰이 필요할 것으로 여겨진다. 이를 통해 대학생 영어 학습자가 겪는 어려움을 파악하고 긍정적인 변화를 경험하게 되는 과정 또한 탐색하여 이들의 더욱 건강하고 성공적인 영어 학습을 도울 수 있는 시사점을 도출하고자 하는 것이다. 따라서, 본 연구는 대학 신입생을 대상으로 비교적 장기간의 영어 학습 경험과 동기 변화 양상에 대한 탐구를 수행하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 참여자 및 연구 배경

본 연구의 참여자는 경기도 소재 한 사립대학에 1학년으로 재학 중이며 교양 영어 강좌를 수강하는 총 104명의 영어 학습자이다. 표 1에 제시된 바와 같이 남학생 44명, 여학생 55명이 참여하였고, 5명은 성별에 대한 정보를 제공하지 않았다. 연령은 20세 참여자가 72.1%, 21세가 19.2%로, 20~21세가 약 90%를 차지하였다.

표 1. 참여자 정보

| | 분류 | N | % |
|----|-----|------|------|
| 성별 | 남 | 44 | 42.3 |
| | 여 | 55 | 52.9 |
| | 무응답 | 5 | 4.8 |
| 연령 | 19세 | 3 | 2.9 |
| | 20세 | 75 | 72.1 |
| | 21세 | 20 | 19.2 |
| | 22세 | 4 | 3.8 |
| | 24세 | 1 | 1.0 |
| | 25세 | 1 | 1.0 |
| 전체 | | 104명 | 100 |

총 104명의 참여자 중 영어 능숙도 시험(English proficiency tests)에 대한 경험과 외국 생활에 대한 경험에 대한 질문에 응답한 참여자는 각각 31명과 8명으로 각각 전체 참여자의 29.81%와 7.69%를 차지하였다. 영어 능숙도 시험에 대해서는 응답자 31명 모두 토익 응시 경험을 보고하였고 점수 분포는 500점대에서 900점대로 나타났다. 각각의 분포에 해당하는 인원은 표 2와 같다. 영어를 사용하는 국가에서 여행 외에 비교적 장기간 생활한 경험이 있는지에 대한 질문에 대해 8명이 응답하였으며, 표 2에 제시된 바와 같이 베트남, 미국, 캐나다, 영국에서 생활한 경험이 있는 것으로 나타났다.

표 2. 영어 능숙도 시험 및 영어 사용 국가 체류 정보

| | 분류 | N | 분류 | N (기간) |
|----|-------|-----|-------|----------------------------|
| 토익 | 500점대 | 3명 | 외국 생활 | 베트남 2명 (각각 60개월, 84개월) |
| | 600점대 | 7명 | | 미국 4명 (각각 6, 14, 24, 30개월) |
| | 700점대 | 8명 | | 캐나다 1명 (9개월) |
| | 800점대 | 8명 | | 영국 1명 (12개월) |
| | 900점대 | 5명 | | |
| | 합계 | 31명 | | 합계 |

본 연구의 참여자들은 재학 중인 대학에서 제공하는 교양영어 강좌를 수강하는 학생들로, 해당 강좌는 입학 첫 주에 치러지는 진단평가 결과에 따라 상, 중, 하 3개의 등급별 분반으로 나누어진다. 진단평가는 듣기, 읽기, 문법, 어휘 등을 포함하여 토익과 유사한 형식의 문제로 출제되고 모두 객관식 문항이며 컴퓨터로 응시하는 방식으로 수행된다. 본 연구의 참여자들은 중간 등급에 배정된 학생들로, 평균적으로 상위 약 20%, 하위 약 20%를 제외한, 가장 많은 비율인 60%를 차지하는 등급에 속해있었다. 이 등급은 1000점 만점의 진단평가에서 421~700점 사이의 점수를 받은 학생들로, 이는 토익으로 환산 시 990점 중 515~790점에 해당한다. 표 3은 참여 학생들이 자신의 영어 실력에 대해 영역별로 자가 평가한 것으로 다른 영역에 비해 듣기와 읽기 영역이 더 높은 평균을 보이고 전체적으로 2, 3 점대의 평균으로 중간 수준을 나타낸다고 파악해볼 수 있다.

표 3. 영어 실력에 대한 자가 평가 결과

| 분류 | 최소값 | 최대값 | 평균 | 표준편차 |
|----|------|------|------|------|
| 듣기 | 1.00 | 5.00 | 3.11 | .82 |
| 읽기 | 1.00 | 5.00 | 3.27 | .73 |
| 쓰기 | 1.00 | 5.00 | 2.73 | .80 |
| 회화 | 1.00 | 5.00 | 2.61 | .89 |
| 문법 | 1.00 | 5.00 | 2.63 | .89 |

교양영어 수강은 1학과 2학기 동안 일주일에 3시간씩 수행되며, 영어 원어민 교수자 1명과 한국인 교수자 1명이 각각 2시간과 1시간씩 수업을 담당하였다. 각각의 수업의 목표는 상이하였고 중간고사와 기말고사도 각 수업에서 따로 시행되었다. 전자는 영어 회화, 듣기, 쓰기에 중점을 두었고, 중간고사와 기말고사는 지필 고사와 말하기 시험을 포함하였다. 지필고사는 수업에서 다룬 듣기 지문과 영어 회화 및 쓰기를 위한 주요 표현과 문법을 다루었고, 말하기 시험은 3-4명의 집단으로 교수자와 만나 진행되었다. 한국인 교수자의 수업은 읽기 및 어휘에 중점을 두고 진행되었으며, 중간고사와 기말고사는 그러한 사항에 초점을 맞춘 지필고사로 진행되었다.

3.2 연구 도구

본 연구의 설문 조사에서 그림 1과 같은 회고적(retrospective) 그래프 그리기가 주요 자료 수집 도구로 활용되었다. 이러한 조사 방법은 Jung(2011)의 연구를 참고한 것으로 해당 연구에서는 대학생을 대상으로 하여 유치원 시절(3세)부터 대학생인 현재의 나이(25세)에 이르기까지의 영어 학습에 대한 흥미도를 -3부터 +3까지의 분류 중 하나를 선택하여 그래프를 그리도록 하였다. 이를 개작하여 본 연구에서는 월별로 해당하는 칸에 표기하고 모든 응답을 선으로 이어서 그래프로 그려보도록 안내하였다. 표기를 위한 분류는 그림 1에 제시

된 바와 같이, 가장 높은 숫자는 +3으로 영어 학습에 대한 자신의 마음 상태가 ‘매우 좋음’을 나타내는 것이었고, 이와 비교하여 +2는 ‘ 좋음’, +1은 ‘흥미나 관심이 약간 있음’으로 점차 낮아지는 흥미도를 표현하였다. 이어서 관심이 없는 상태를 나타내는 분류 0을 기준으로 음수(-)로 낮아질수록 영어 학습에 대한 부정적인 태도로의 변화를 관찰할 수 있도록 하였다. 따라서 -1은 ‘흥미나 관심이 약간 떨어짐’을 반영하는 분류로 제시되었고, -2에는 ‘싫음’, -3은 ‘매우 싫음’이라는 앞선 분류보다 점차 더 부정적인 표현을 담았다. 양수로 갈수록 영어 학습에 대한 긍정적인 변화를, 음수로 갈수록 영어를 공부하기 싫어지고 마음이 멀어지게 됐음을 의미하는 것임을 자료 수집 과정에서 참여자들에게 상세히 설명할 수 있도록 하였다.

1. 대학생이 된 후 영어 학습에 대한 마음에 어떠한 변화가 있었는지 그래프를 그려봅시다.

+3=매우 좋음 / +2= 좋음 / +1=흥미나 관심이 약간 있음
 0=관심이 없음
 -1=흥미나 관심이 약간 떨어짐 / -2=싫음 / -3=매우 싫음

| 시기 | 3월 | 4월 | 5월 | 6월 | 7월 | 8월 | 9월 | 10월 | 11월 | 12월 | 방학 |
|------|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|----|
| (+3) | | | | | | | | | | | |
| (+2) | | | | | | | | | | | |
| (+1) | | | | | | | | | | | |
| (0) | | | | | | | | | | | |
| (-1) | | | | | | | | | | | |
| (-2) | | | | | | | | | | | |
| (-3) | | | | | | | | | | | |

그림 1. 영어 학습 동기 변화에 대한 회고적 그래프 그리기 문항

설문 조사에서 그래프 다음으로 제시된 두 번째 문항은 개방형 질문(open-ended questions)으로, 첫 번째 문항의 그래프를 참고하여 ‘시기별로 영어 학습과 관련된 자신의 마음 상태나 그에 영향을 미친 특정한 일’에 대해 수필(essay) 형식으로 기록하도록 하였다. 이러한 개방형 질문에 대한 수필식 응답은 대학생들 대상으로 하는 영어 학습 동기 및 탈동기 연구에서 효과적이고 가치 있는 결과를 이끌어낼 수 있는 연구 도구로 활용되어(예를 들어, 김태영, 이유진 2013, 이선미, 김신혜 2014), 본 연구의 목적에 맞게 적용하여 활용하였다.

마지막으로 참여자 배경 정보(학년, 연령, 성별, 공인영어시험 경험 및 결과, 영어 사용 국가 생활 경험)를 묻는 문항들과 스스로의 영어 실력에 대한 자가 평가 문항 5개(듣기, 읽기, 쓰기, 회화, 문법)가 설문 조사에 포함되었다. 자가 평가 문항은 5점 리커트 척도로 제시되어, ‘① 매우 좋지 않다, ② 좋지 않은 편이다, ③ 괜찮은 편이다/나쁘지 않다, ④ 좋다, ⑤ 매우 좋다’ 중 하나의 응답을 영역별로 선택하도록 하였다.

3.3 자료 수집 및 분석 방법

설문 조사는 교양영어 수업 시간 중 일부를 활용하여 2019년 2학기 말인 12월에 실시하였다. 시행 전, 대학생 영어 학습자를 대상으로 하는 연구 및 수업 개선을 위한 조사의 목적을 설명하였고, 참여를 원치 않을 경우 작성하지 않아도 됨을 안내하였다. 그런 다음, 작성 방식에 대한 안내를 제공하였고, 해당 조사는 익명으로 시행되며 해당 자료는 연구와 수업 개선 목적 외에는 사용되지 않을 것을 공지하였다. 조사는 20분가량 소요되었다.

자료 분석 방법에 대해서는, 먼저 그래프는 각 숫자를 그대로 입력하여 빈도분석을 통해 빈도와 비율로 환산하였고, 기술통계를 사용하여 평균과 표준편차를 확인하였다. 개방형 질문에 대한 응답은 질적 분석 방법을 적용하였다. 분석을 위한 코딩(coding) 단위는 Ratner(2002)가 제안하는 ‘의미 단위’(meaning unit)를 사용하여 참여자가 언급한 유사한 개념을 같은 의미 단위로 간주하여 분류하고, 1차 분류 후 2, 3차에 걸쳐 재확인 및 재분류를 하여 최종 분류를 확정하였다.

4. 결과

본 연구의 결과는 크게 두 부분으로 분류되어 제시된다: 첫째, 대학생 영어 학습자의 동기 변화 그래프를 통해 양적 분석을 수행한 결과, 둘째, 시기별로 영어 학습 동기에 영향을 미친 특정한 일을 서술한 경우, 해당 응답에 대해 질적 분석을 수행한 결과이다. 질적 분석 결과는 상위 주제로 나타난 탈동기화와 재동기화(remotivation)를 중심으로 결과가 분류되고 보고된다.

4.1 대학생 영어 학습자의 1년간 동기 변화

본 연구의 전체 참여자가 영어 학습에서 자신이 경험한 동기 수준을 3, 2, 1, 0, -1, -2, -3으로 제시된 7개 분류 중 하나를 선택하여, 월별로 표기한 것을 분석한 결과는 다음과 같다. 표 4는 월별 7개 분류에 대한 빈도수(괄호 밖)와 비율(괄호 안)을 보여주며, 응답 비율이 20% 이상인 경우, 굵은 글씨로 표기하였다. 먼저 1학기 동안의 월별 응답 분포 변화를 살펴보면, 3월에는 분류 0에서 3, 즉 ‘관심 없음’에서 ‘매우 좋음’에 해당하는 답변이 모두 20% 이상으로 나타났고, 그중 3으로 응답한 경우가 23.1%로 같은 기간 내 다른 분류에 비해 가장 높은 비율을 보였다. 또한 이 응답률은 나머지 다른 기간들, 즉 4~12월과 비교해서도, 해당 분류에 대한 가장 높은 응답률로 기록된다. 다음으로, 4~5월에 3으로 응답한 경우는 20% 이하로 점차 감소하는 경향을 보였고(각각 12%와 5.8%), 0에서 2로 응답한 경우는 여전히 20% 이상의 비율을 보였다. 한편, 분류 -1(흥미나 관심이 약간 떨어짐)로

응답한 비율이 3월(5.8%)과 비교하여 4~5월에는 증가하는 경향을 보였다(각각 9.6%와 12.5%). 1학기 말인 6월에는 1로 응답한 경우가 37.5%로 같은 기간 내 다른 분류들과 비교해 가장 높았고, 분류 2와 3의 응답률은 20% 이하로 떨어졌다. 이상에서 1학기 동안의 변화를 정리하자면, 초기에는 주로 분류 0에서 3까지 고르게 분포되어 있던 동기 수준이 점차 낮은 단계의 분류로 옮겨가는 현상이 관찰된다. 이러한 현상은 분류 -1까지, 즉 ‘흥미나 관심이 약간 떨어짐’까지로 나타나며, 분류 -2나 -3에 해당하는 응답은 지속적으로 낮게 나타났다.

표 4. 전체 참여자의 월별 동기 수준 (N = 104)

| 분류 | 3월 | 4월 | 5월 | 6월 | 7월 | 8월 | 9월 | 10월 | 11월 | 12월 |
|------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 3 | 24 (23.1%) | 13 (12%) | 6 (5.8%) | 7 (6.7%) | 7 (6.7%) | 7 (6.7%) | 10 (9.6%) | 9 (8.7%) | 10 (9.6%) | 14 (13.5%) |
| 2 | 21 (20.2%) | 25 (24%) | 28 (26.9%) | 20 (19.2%) | 20 (19.2%) | 17 (16.3%) | 20 (19.2%) | 24 (23.1%) | 29 (27.9%) | 27 (26%) |
| 1 | 22 (21.2%) | 27 (26%) | 32 (30.7%) | 39 (37.5%) | 20 (19.2%) | 25 (24%) | 31 (29.8%) | 31 (29.8%) | 24 (23.1%) | 26 (25%) |
| 0 | 23 (22.1%) | 25 (24%) | 23 (22.1%) | 22 (21.2%) | 36 (34.5%) | 33 (31.8%) | 24 (23.1%) | 19 (18.2%) | 21 (20.2%) | 18 (17.2%) |
| -1 | 6 (5.8%) | 10 (9.6%) | 13 (12.5%) | 12 (11.5%) | 14 (13.5%) | 15 (14.5%) | 14 (13.5%) | 17 (16.3%) | 12 (11.5%) | 9 (8.7%) |
| -2 | 4 (3.8%) | 3 (2.9%) | 1 (1%) | 3 (2.9%) | 5 (4.8%) | 3 (2.9%) | 2 (1.9%) | 1 (1%) | 6 (5.8%) | 7 (6.7%) |
| -3 | 4 (3.8%) | 1 (1%) | 1 (1%) | 1 (1%) | 2 (1.9%) | 4 (3.8%) | 3 (2.9%) | 3 (2.9%) | 2 (1.9%) | 3 (2.9%) |
| 평균 | 1.06 | 0.93 | 0.85 | 0.76 | 0.49 | 0.45 | 0.71 | 0.75 | 0.79 | 0.87 |
| 표준편차 | 1.59 | 1.33 | 1.20 | 1.22 | 1.35 | 1.38 | 1.38 | 1.38 | 1.45 | 1.54 |

방학 기간인 7~8월에는 분류 0으로 응답한 비율이 다른 기간들에 비해 가장 높았고(각각 34.5%와 31.8%), 2학기가 시작되는 9월에는 8월과 유사한 패턴을 보이며 0과 1로 응답한 비율 모두 20% 이상이다. 그러나, 8월과 비교하여 9월에서는 분류 0으로 응답한 비율에서는 감소가 관찰되고, 분류 1, 2, 3으로 응답한 비율에서는 증가가 관찰된다. 즉, 방학 기간과 비교해 2학기가 시작되면서 동기 수준이 점차 증가하는 추세를 살펴볼 수 있다. 10월에는 분류 0의 응답률은 20% 이하로 내려가고, 분류 1과 2가 20% 이상의 비율을 보인다. 동시에, 분류 -1의 경우는 16.3%로, 3월부터 점차적으로 증가하는 경향을 보인 분류 -1의 응답률 증가가 2학기 중반인 10월까지 계속되었고, 다른 기간들의 같은 분류에 비해 이 시기에 가장 높은 응답률을 보였다. 11월에는 분류 0, 1, 2에서, 12월에는 분류 1, 2에서 20% 이상의 응답률이 관찰되고, 분류 -1은 10월에 가장 높은 비율을 보인 후 11~12월에 감소하는 추세를 보인다(각각 11.5%와 8.7%). 반면, 분류 -2는 11~12월에 각각 5.8%와 6.7%로 다른 기간의 같은 분류보다는 비교적 높은 비율을 보였다. 즉, 11~12월에는 분류

1, 2에서 높은 수준의 응답률을 보이고, 그보다는 낮지만 분류 -2, -3과 같은 낮은 동기 수준에 해당하는 응답에서도 다른 기간에 비해 비교적 높은 비율을 보이는 현상이 함께 관찰된다.

표 4 하단에는 월별 응답에 대한 평균값도 제시되어 있는데 이를 시각화한 그래프는 그림 2와 같다. 가장 높은 평균값을 보인 3월에서 8월까지의 감소 추세가 관찰된다. 방학 기간인 7~8월에는 유사하게 낮은 정도를 유지하다가, 2학기인 9월부터 증가 추세를 보이지만 10~12월의 평균값은 여전히 1 미만으로 3월만큼의 수준을 회복하지는 않는 것으로 나타났다.

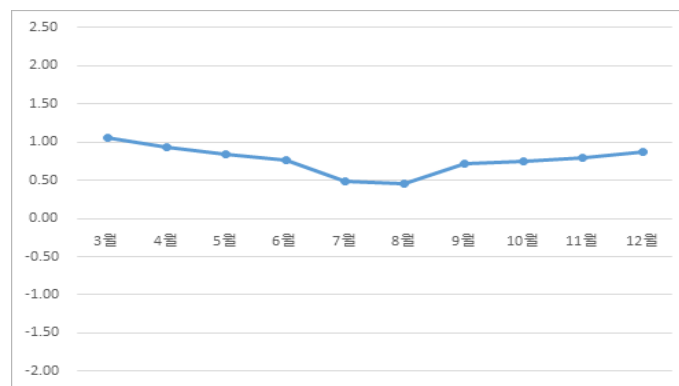


그림 2. 전체 참여자의 영어 학습 동기 변화 그래프

다음으로 전체 참여자를 3월의 영어 학습 동기 수준별로 3개 집단으로 분류하여 월별 변화를 관찰하고자 한 결과가 표 5에 제시되어 있다.

표 5. 학기 초 동기 수준별로 분류된 3개 집단의 월별 동기 수준

| 월 | 3월 -1 이하 | | 3월 동기 수준 0 | | 3월 1 이상 | | 전체 | |
|----|----------|------|------------|------|---------|------|------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 3 | -1.86 | 0.86 | 0.00 | 0.00 | 2.03 | 0.83 | 1.06 | 1.60 |
| 4 | -1.07 | 1.00 | 0.39 | 0.84 | 1.54 | 1.02 | 0.93 | 1.34 |
| 5 | -0.57 | 1.28 | 0.57 | 0.99 | 1.24 | 1.00 | 0.85 | 1.20 |
| 6 | -0.14 | 1.66 | 0.65 | 1.15 | 0.99 | 1.07 | 0.76 | 1.23 |
| 7 | -0.43 | 1.45 | 0.00 | 1.51 | 0.85 | 1.14 | 0.49 | 1.36 |
| 8 | -0.43 | 1.45 | 0.00 | 1.51 | 0.79 | 1.21 | 0.45 | 1.39 |
| 9 | -0.43 | 1.65 | 0.65 | 1.15 | 0.97 | 1.29 | 0.71 | 1.38 |
| 10 | 0.21 | 1.48 | 0.96 | 1.22 | 0.79 | 1.41 | 0.75 | 1.38 |
| 11 | 0.57 | 1.83 | 1.13 | 1.29 | 0.72 | 1.43 | 0.79 | 1.46 |
| 12 | 0.64 | 1.86 | 1.30 | 1.11 | 0.76 | 1.60 | 0.87 | 1.55 |
| 빈도 | 14명 | | 23명 | | 67명 | | 104명 | |
| 비율 | 13.46% | | 22.12% | | 64.42% | | 100% | |

전체 104명의 참여자 중 3월에 분류 -1, -2, -3 중 하나를 선택하여, 영어 학습에 있어서 탈동기화된 상태를 보이거나 부정적인 태도를 지니고 학기를 시작했음을 보고한 학생들이

첫 번째 집단에 포함된다. 이들은 총 14명으로, 3월 동기 수준의 평균은 -1.86이었다. 두 번째로 부정적 태도까지는 아니지만 영어 학습에 대해 특별한 ‘관심이 없음’을 보고한, 분류 0을 선택한 참여자는 총 23명이었다. 마지막으로 분류 1, 2, 3 중 하나를 선택하여 영어 학습에 대한 흥미나 관심이 있는 상태로 3월 학기 초를 시작한 참여자는 67명으로 이들의 3월 동기 수준의 평균은 2.03이었다. 이러한 상이한 시작을 보인 3개 집단의 동기 수준 변화를 시각화한 그래프가 그림 3에 제시되어 있다.

표 5의 결과와 그림 3의 그래프가 제시하는 바를 살펴보면, 3월에 탈동기화된 상태로 학기를 시작한 학생들은 6월(-0.14)까지 영어 학습 동기가 증가하는 경향을 보이지만 여전히 0 이하의 평균값을 보이며 전반적으로 동기가 낮은 수준임을 알 수 있다. 방학 기간에는 6월보다 더욱 낮은 상태로 유지되지만, 9월부터는 다시 증가세를 보이며 10월 이후에는 0 이상의 동기 수준을 지속적으로 나타낸다.

영어 학습에 대해 부정적인 태도를 지닌 것은 아니지만 흥미나 관심이 없는 상태로 학기를 시작한 집단의 경우, ‘3월 -1 이하 집단’과 유사한 변화 양상을 보이지만 월별로 더 높은 동기 수준을 기록하고 있다. 방학 기간인 7~8월에는 다시 평균값이 0인 상태를 보이지만, 3월에서 6월까지의 증가세를, 9월부터는 더욱 큰 폭의 증가세를 보이며, 11~12월에는 1 이상의 평균값을 나타낸다.

‘3월 1 이상 집단’은 높은 동기 수준에서 시작하여 전반적으로 점차적인 감소세를 보였다. 1학기인 3월부터 6월까지 지속적인 감소가 관찰되고 방학 기간에는 다른 집단과 마찬가지로 1학기에 비해서는 낮은 동기 수준을 보이다가, 9월에 다시 증가세를 보인다. 그러나 10월에 다시 소폭 감소하고 여전히 0 이상의 동기 수준을 보이지만 1학기만큼 높게 나타나지는 않았다.

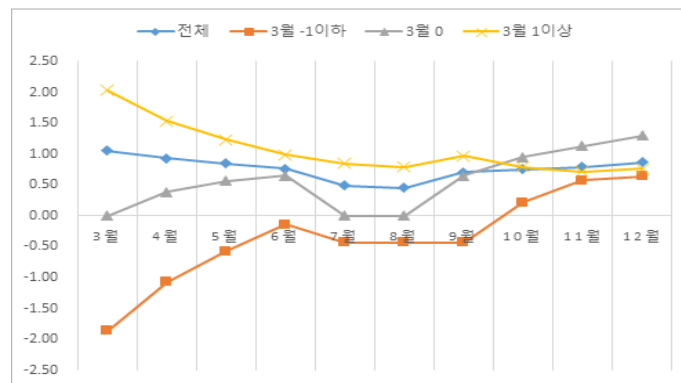


그림 3. 학기 초 동기 수준별로 분류된 3개 집단의 동기 변화 그래프

이상의 결과를 종합해보면, 영어 학습에 대해서 부정적인 태도를 지니거나 관심이 없는 상태로 3월 학기 초를 시작한 학습자들의 경우 점차적인 증가 추세를 보이는 것으로 나타났다. 반면 높은 동기 수준에서 시작한 학생들은 전반적으로 영어 학습 동기가 감소하는 추세를 보이는데 이 집단의 변화 추세가 전체 참여자와 가장 유사하다. 이는 이 집단에 해당되는 참여자가 67명으로 전체 참여자의 64.42%를 차지하기 때문이다. 본 연구의 다음 단계로 위와 같은 영어 학습 동기의 감소와 증가와 같은 변화에 어떠한 요인이 작용하는지를 분석하였다.

4.2 대학생 영어 학습자의 동기 변화 이유

본 장에서는 영어 학습 동기의 감소나 증가 경험에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과를 제시하고자 한다. 전술한 바와 같이 질적 분석 결과 나타난 2개의 상위 주제는 탈동기화와 재동기화였고, 이를 중심으로 표 6과 같이 응답자를 분류할 수 있었다. 먼저, 본 연구의 첫 번째 단계(영어 학습 동기 변화에 대한 그래프)에 응답한 104명의 참여자 중 42명이 학기 중 탈동기화 경험을 유발한 요인에 대해 응답하였는데, 이들의 그래프 결과에서 분류 1 이상이었던 1학기 초에 비해 학기 중 동기 감소를 보인 사례는 39명에 해당했고, 나머지 3명은 모두 0으로 표기한 1명, 모두 1로 표기한 2명이었다. 따라서 39명을 탈동기화 경험자로 분류하여 이들의 응답 분석을 통해, ‘학기 중 동기가 감소하게 된 이유’를 분석할 수 있었고, 이들 중 ‘1학기 초에 동기가 높았던 이유’에 대해 서술한 17명의 응답도 분석하여 하위 주제로 분류하였다. 다음으로, 재동기화를 유발한 요인에 대해 보고한 참여자는 총 23명으로, 이들의 그래프 결과는 1학기 초에 분류 0이나 그 이하였고 이후 증가를 보였다. 따라서 이들의 응답 분석을 통해 ‘학기 중 동기가 증가하게 된 이유’에 대해 파악할 수 있었고, 이들 중 ‘1학기 초에 동기가 낮았던 이유’에 대해 응답한 13명의 응답을 분석하여 관련 이유를 분류하여 제시하였다. 각각의 상위 분류에 포함된 응답 인원은 표 6과 같다.

표 6. 상위 분류 응답자 분포

| 분류 | N | % |
|-------------------------|----|------|
| 1학기 초 높은 동기에서 감소를 보인 사례 | 39 | 62.9 |
| 1학기 초 낮은 동기에서 증가를 보인 사례 | 23 | 37.1 |
| 합계 | 62 | 100 |

4.2.1 1학기 초 높은 동기에서 감소를 보인 사례

학기 중 영어 학습 동기를 감소시킨 요인에 대한 서술에 앞서 대학 입학 초기에 비교적 높은 영어 학습 동기를 지니고 있던 이유는 3개의 요인으로 분류되었고, 각 요인의 주제와 예시 응답은 표 7에 제시되어 있다. 가장 높은 응답률을 보인 것은 ‘영어 학습에 대한 새로운 마음가짐’으로 학기 초 높은 동기 수준을 보고한 다수의 학생들이 대학 생활의 시작과 함께 영어 학습에 대한 긍정적인 태도를 설정한 것으로 여겨진다. 이와 유사하게, ‘새로운 영어 학습 방식에 대한 기대’로 인해 높은 동기 수준을 지닌 경우도 비교적 높은 응답률을 보였다. 또한 마지막 요인을 통해 이전의 성공적인 영어 학습 경험이 이어져서 높은 동기 수준을 지니고 있음을 파악할 수 있었다.

표 7. 1학기 초 동기가 높았던 이유

| 요인 | 예시 응답 | N (%) |
|---------------------|---|-----------|
| 영어 학습에 대한 새로운 마음가짐 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3월에는 마음을 새로 먹고 영어 공부를 해보려 함. ▪ 1학기 시작이라서 영어 공부를 제대로 하고 싶은 마음을 가짐. | 9 (52.95) |
| 새로운 영어 학습 방식에 대한 기대 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 고등학교 영어에서 벗어나 대학 영어를 공부한다는 게 설렘. ▪ 처음 입학 때는 대학에서 배우는 영어는 지금까지 이론으로 배운 것과는 다를 거란 기대를 함. | 6 (35.29) |
| 과거 긍정적 경험의 영향 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 수능 영어 1등급을 받아서 3월에는 영어에 대한 관심이 많았다. ▪ 3, 4월 학기 초에는 고등학교에 이어 대학교에 와서도 영어 공부를 열심히 하겠다 다짐함. | 2 (11.76) |
| 계 | | 17 (100) |

전술된 요인에 기인하여 높은 수준의 영어 학습 동기를 지녔음에도 불구하고 학기 중 점차적인 동기 감소를 경험한 사례가 다소 많은 것으로 나타났는데(표 5와 6 참조), 그에 대한 이유는 표 8과 같이 4개의 주제로 추출되었다. ‘평가와 비교의 부정적 영향’이 영어 학습 동기 감소의 가장 주요한 원인으로 나타났고, ‘학습 방식에 대한 불만족’도 높은 응답률을 보였다. 세 번째로 ‘특별한 이유 없음’이라는 요인으로 분류된 사례들이 있었는데, 이는 영어 학습 동기에 긍정적으로 작용할 수 있는 요인을 학습자가 발견하거나 인식하지 못하는 경우 시간의 흐름에 따라 동기가 저하되는 현상이 있을 수 있음을 나타낸다. 마지막으로, ‘전공에 대한 집중’은 가장 낮은 응답률을 보였다.

표 8. 학기 중 동기가 낮아진 이유

| 요인 | 예시 응답 | N (%) |
|----------------|---|------------|
| 평가와 비교의 부정적 영향 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6월에는 한 것에 비해 성적이 나오지 않아서 흥미를 잃었다. ▪ 언어 능력에 대하여 시험을 보는 상황이 영어 공부에 대한 흥미를 잃게 한다. ▪ 9~10월 스피킹 테스트가 너무 부담이었다. 해당 부분을 준비하지 않아도 (해외에서) 살다 온 사람이 유리했고 나는 힘들었고 망했다. ▪ '영어회화 공간'에 잘하는 사람들이 많아서 자신감 하락으로 의욕이 떨어짐. ▪ 주변에 다들 너무너무 잘해서 내가 비참해짐 | 15 (38.46) |
| 학습 방식에 대한 불만족 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 고등학교 때랑 다른 게 없는 것 같아 실망이었다. 내가 말을 안 하니까 실력이 느는 게 잘 안보여서 흥미가 없다. ▪ 11월 생각보다 대학에서의 영어가 수능 영어와 크게 다르지 않다는 것을 알고 흥미가 떨어졌다. ▪ 대학에 와서 실용적인 영어를 배울 줄 알고 기대했지만 그게 아니라서 실망함. ▪ 2학기 원어민 교수님이 말이 빠르고 재미가 없어서 하기 싫어짐. | 13 (33.34) |
| 특별한 이유 없음 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4~6월 점점 의지가 꺾임. ▪ 시간이 지날수록 하기 싫어짐. | 6 (15.38) |
| 전공에 대한 집중 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 점점 전공 공부가 힘들어져서 영어에 투자할 시간이 없음. ▪ 전공 공부가 우선시 되다 보니까 (영어에 대한) 흥미가 점점 떨어진다. | 5 (12.82) |
| 합계 | | 39 (100) |

4.2.2 1학기 초 낮은 동기에서 증가를 보인 사례

1학기 초에 낮은 수준의 영어 학습 동기 또는 영어에 대한 부정적인 태도를 지니고 있던 원인은 표 9에 제시된 바와 같이 3개의 주제로 분류되었다. 가장 높은 응답률을 보인 것은 '과거 부정적 경험의 영향'으로, 예시 응답에 제시된 바와 같이 고등학교에서 입시를 위한 영어 학습으로 인해 영어에 대해 부정적인 태도를 지니게 되어 3월 학기 초에 낮은 동기 수준을 지니고 있었음을 파악할 수 있었다. 다음으로 높은 응답률을 보인 '학습 방식에 대한 불만족이나 부담'도 이전의 학습 경험과 관련성을 보였다. 즉, 3월의 교양영어 수업이 고등학교 시절과 유사한 수준 및 학습 방식으로 진행됨에 대한 불만으로 인해 낮은 동기 수준을 보고한 학생들이 있었고, 반대로 새로운 학습 방식에 대한 부담으로 인해 학기 초 영어 학습 동기가 낮았던 학생들도 있었다. 또한 소수이기는 하지만 전공 과목 학습으로 인해 영어 학습에 대한 동기는 낮았던 사례가 있었다.

표 9. 1학기 초 동기가 낮았던 이유

| 요인 | 예시 응답 | N (%) |
|--------------------|---|-----------|
| 과거 부정적 경험의 영향 | <ul style="list-style-type: none"> 3월에는 수능 영어에 지쳐서 영어에 진절머리가 나 있는 상태였음. 고등학교 때부터 입시를 위한 영어라는 생각 때문에 부담감과 스트레스, 영어에 대한 낮은 흥미도를 가지게 됨. | 6 (46.15) |
| 학습 방식에 대한 불만족이나 부담 | <ul style="list-style-type: none"> 초반에는 고등학교 때 배웠던 영어 수업과 크게 달라진 점을 느끼지 못했고 학습 내용이 쉬운 편이라 나에게 크게 도움 되는 수업이라고 생각하지 않았다. 처음에는 외국인분과 수업하는 것과 영어로 대화를 해야 하는 것이 낯설고 하기 싫었는데... | 5 (38.46) |
| 전공에 대한 집중 | <ul style="list-style-type: none"> 3~4월에는 전공 공부에 더 신경 쓰느라 영어는 뒷전이였음. | 2 (15.38) |
| 합계 | | 13 (100) |

학기 중 영어 학습 동기의 증가는 표 10에 제시된 4개의 주제에 기인하는 것으로 분석되었다. 가장 많은 응답을 받은 요인은 ‘흥미로운 수업 및 학습 방식’과 ‘영어 실력 및 자신감 향상’이었다. 다음으로, 영어 학습과 관련된 ‘개인적인 목표 설정 및 필요성 인식’, ‘교사나 동료 학생의 긍정적 영향’이 이들의 영어 학습 동기 향상에 중요한 역할을 한 것으로 나타났다.

표 10. 학기 중 동기가 높아진 이유

| 요인 | 예시 응답 | N (%) |
|---------------------|--|-----------|
| 흥미로운 수업 및 학습 방식 | <ul style="list-style-type: none"> 4~6월에는 원어민 교수님의 수업이 괜찮았고 ‘영어회화 공간’과 여러 가지 활동이 재밌어서 흥미도가 올라갔다. 한국인 교수님 수업이 재미있어서 영어에 대한 흥미가 좀 더 생겼음. | 8 (34.78) |
| 영어 실력 및 자신감 향상 | <ul style="list-style-type: none"> 4월 이후에 중간, 기말고사를 잘 봐서 기분이 좋아지고 영어에 호감이 생겼다. ‘영어회화 공간’에서 자유롭게 speaking하다 보니 말을 하는 것이 늘고 있는 것 같다는 생각이 들어 흥미를 가지게 되었다. | 8 (34.78) |
| 개인적인 목표 설정 및 필요성 인식 | <ul style="list-style-type: none"> 이중전공으로 00을 하려면 토익 점수가 필요한 걸 11월에 알아서 영어 공부하려는 의지가 불타오르게 됨 원어민 교수님 수업을 듣다가 회화 실력의 부족함을 깨닫고 회화 공부를 해보고 싶다고 생각을 함. | 5 (21.74) |
| 교사나 동료 학생의 긍정적 영향 | <ul style="list-style-type: none"> 2학기에 배정된 반의 학생들이 열심히 해서 나도 열심히 해야겠다는 생각으로 흥미가 더 생김. 원어민 교수님의 열정과 관심을 통해 영어에 대한 호기심이 더 많아짐. | 2 (8.7) |
| 합계 | | 23 (100) |

5. 논의 및 제언

본 연구에 참여한 대학 신입생의 영어 학습 동기의 회고적 변화 관찰을 통해, 대학생으로서 새로운 환경에서 영어 학습을 시작하는 다양한 태도 사례(표 5, 7, 9 참조)와 시간이 지남에 따라 나타난 주요 변화를 탈동기화(표 8 참조)와 재동기화(표 10 참조)라는 주제로 분류하여 살펴볼 수 있었다. 본 장에서는 참여자들이 대학에서의 영어 학습 초기에 이러한 동기와 태도를 지니고 있던 이유 및 이후 변화를 경험하게 된 이유와 관련된 주요 결과들에 대해서 논하고자 한다. 이를 통해, 대학생의 긍정적인 영어 학습경험을 돕고 탈동기화의 부정적 영향에 대한 대처를 하기 위해 필요한 방안이 무엇일지를 고찰하고자 한다.

먼저, 부정적이거나 관심이 없는 등의 낮은 동기 수준을 지니고 있던 원인에 대해서 분석한 결과, ‘과거 부정적 경험의 영향’이 가장 큰 역할을 한 것으로 나타났다. 이렇듯 대학 입학 전 영어 학습경험의 부정적인 영향으로 인해 탈동기화된 상태로 대학에서의 영어 학습의 첫 시작을 맞은 학생들도 있다는 점은 주목할만하다. 정미애와 김남희(2016)가 대학 신입생들을 대상으로 과거 영어 학습경험을 조사한 연구에서, 탈동기화에 가장 큰 영향을 미친 요인은 입시 중심 영어 수업으로 나타났다. 하명애(2018) 또한 대학 신입생의 영어 학습 사전 경험에 대한 연구를 통해, 대학 입학 전 영어 학습경험에 가장 큰 영향을 미치는 시기는 고등학교 때이며, 이 시기의 경쟁적이고 대학 입학시험 위주인 영어 학습이 대학생들에게 부정적으로 인식되어 있음을 제시하였다. 본 연구의 참여자들이 이러한 부정적 인식과 관련하여 언급한 사항을 살펴보면(표 9 참조), 대학에서의 영어 학습을 시작할 당시에 ‘수능 영어에 지쳐서 영어에 진절머리가 나 있는 상태’였으며, ‘고등학교 때부터 입시를 위한 영어라는 생각 때문에 부담감과 스트레스, 영어에 대한 낮은 흥미도’를 지니고 있게 되었다고 언급한 것이다. 과거 부정적 경험의 영향으로 형성된 이러한 영어나 영어 학습에 대한 부정적인 인식이 대학에 입학한 시기까지도 이어질 수 있음이 본 연구 결과를 통해 파악되었다. 영어 학습에 대해 부정적인 태도를 지녔거나 관심이 없는 상태로 학기 초를 시작하는 사례는 참여자의 3분의 1 이상을 차지하며(표 5와 6 참조), 학기 초 동기가 낮은 이유를 보고한 응답자 중 절반에 가까운 학습자가 과거 부정적 경험의 영향을 보고하였다(표 9 참조). 따라서 이러한 사례의 학습자를 위한 처치에 대한 고민이 필요할 것으로 보인다.

그러한 고민에 도움이 될 수 있는 동시에 본 연구를 통해 나타난 고무적인 결과는, 낮은 동기 수준에서 학기를 시작한 학생들이 시간이 지날수록 여러 요인에 의해 재동기화를 경험하는 것으로 나타났다는 것이다. 특히, ‘흥미로운 수업 및 학습 방식’과 ‘영어 실력 및 자신감 향상’이 더욱 주요한 재동기화 요인으로 나타났는데, 이는 탈동기화 관련 선행연구 결과를 고려하면 타당한 것으로 보인다. 우리나라 대학생의 영어 학습에서 교수·학습 방식에 대한 불만족과 학습자가 인식하는 영어 학습의 어려움 및 낮은 자신감이 두드러진 탈동기화 요인으로 나타났다(여숙림, 이종복 2015b, 이재근 외 2016, Cho and Chung 2014, Lee 2016, Ma and Cho 2014). 본 연구 결과를 통해 제시된 바와 같이, 이러한 탈동기화 요인

에 대응하는 흥미로운 학습 방식 제공과 자신감 향상의 기회가 탈동기화를 극복할 수 있는 주요 방안으로 작용할 수 있는 것이다. 대다수 대학생의 영어 학습이 대학영어나 교양 영어 강좌와 함께 시작되는 바, 강좌 개발, 설계, 진행에 있어서 낮은 영어 학습 동기로 대학에서의 영어 학습 참여를 시작하는 학생들을 위해 위와 같은 요소들에 대한 고려가 필요할 것이다.

그런데 본 연구에서 더 많은 학생들의 사례로 나타난 변화 양상은, 비교적 높은 수준의 영어 학습 동기로 학기 초를 시작하고 특정한 요소나 상황에 기인해 점차적인 동기 감소를 경험하는 경우였다. 학기 초 동기 수준이 높았던 이유로는 ‘영어 학습에 대한 새로운 마음가짐’과 ‘새로운 영어 학습 방식에 대한 기대’가 대부분을 차지하였다. 신입생들을 대상으로 대학에서의 영어 학습에 대해 기대하는 바를 조사한 하명애(2018)의 연구에서 제시된 주제는, 학습 환경에 대한 기대(고등학교 시기와 다른 수업 기대; 교수에 대한 기대), 교수학습법 측면의 기대(문법-독해 중심, 단순 암기수업 지양; 학습자 참여 수업 기대), 영어 의사소통 기능 향상에 대한 기대(원어민과의 의사소통 기대, 영미문화의 이해에 대한 욕구와 기대), 학습 회복에 대한 기대(영어의 도구적 기능에 대한 인식, 영어 학습에 대한 성찰과 태도 변화)였다. 이렇듯 다양한 범주에서 드러나듯이, 대학 신입생들이 새로운 환경에서 접할 이전에 경험했던 것과는 다른 영어 학습 내용 및 방식에 대한 기대를 지니고 있고 이것이 동기에 매우 긍정적으로 작용할 수 있음을 본 연구 결과를 통해 파악할 수 있다.

이러한 기대와 함께 동기화된 상태의 학습자들에게 부정적으로 인식되고 작용하게 된 탈동기화 요인 중 가장 두드러진 작용을 보인 것은 ‘평가와 비교의 부정적 영향’과 ‘학습 방식에 대한 불만족’이었다. 먼저, ‘평가와 비교의 부정적 영향’이라는 주제를 통해, 학생들이 기대한 것보다 낮은 평가 결과에 의한 실망과 평가 방식에 대한 부정적 인식이 탈동기화 요인으로 작용할 수 있음이 제시되었다. 국내 대학생을 대상으로 한 연구에서 성적과 평가 방식에 대한 불만족은 탈동기화에 영향을 미치는 외적 요인(Cho and Chung 2014)이나 환경적 요인(이재근 외 2016)에 포함되어 제시되었다. 이처럼 일부 부정적인 영향을 미칠 수 있는 측면이 있다고 해서 평가를 시행하지 않거나 본래 방식을 전면 변경하는 것은 불가능할 것이다. 그러나 이러한 부정적인 측면이 있다는 것을 교수자와 학습자가 함께 인지하고, 가능한 부분의 개선 및 인식의 전환을 위해 노력한다면 이로 인해 나타날 수 있는 탈동기화 현상에 적극적으로 대처할 수 있을 것이다. ‘평가와 비교의 부정적 영향’과 관련하여 인식의 전환이 더욱 필요함을 본 연구의 다음의 결과를 통해서도 파악할 수 있다: 평가를 통해 또는 동료 학생들과 함께 학습하는 환경에서, 다른 사람과 자신의 영어 실력을 비교함으로써 부정적인 영향을 받게 된 사례들도 제시된 것이다(표 10 참조). 본 연구의 참여자들은 그런 비교로 인해 영어 학습에서의 자신감과 의욕 하락, 심지어 ‘비참함’이라는 부정적인 감정을 경험함을 보고하였다. Kim(2013)의 대학 신입생을 대상으로 한 연구에서 동료 학생과의 비교(peer comparison)가 영어 말하기 실력(English speaking achievement)과 부정적인 상관관계를 맺고 있음이 나타났는데, 이는 비교의 부정적인 영향을 여실히 보여주는 결과라고

볼 수 있다. 따라서, 이러한 부정적 경험으로 인해 대학생 학습자들의 영어 학습 과정과 결과에 불이익이 없도록 이들의 인식을 전환할 수 있는 적절한 개입(intervention)이 필요할 것이다. 이러한 개입에 대해서는 아래의 결과와 더불어서도 적용 가능한 조치의 방향을 고려해볼 수 있다.

즉, '평가와 비교의 부정적 영향'과 함께 '학습 방식에 대한 불만족'도 높은 응답률을 보였는데, 학기 초 영어 학습 동기가 높았던 이유로 제시된 영어 학습 관련 새로운 마음가짐이나 기대를 고려하면(표 7 참조), 그에 대한 불만족이 탈동기화의 원인으로 두드러지게 작용했음을 파악할 수 있다. 학습 방식에 대한 불만족은 학기 초 동기가 낮았던 주요한 이유 중 하나라도 제시되었다(표 9 참조). 전자의 경우 초반에 높은 동기를 지닌 학습자들이 학기 중 불만족을 경험하며 점차적으로 탈동기화를 경험하게 된 것이라면, 후자는 초반에 불만족스러움을 더욱 크게 경험하고 더욱 빠르게 탈동기화가 나타난 상태로 학기 초반을 보내게 된 것이라고 볼 수 있다. 어느 쪽이든 중요한 것은 불만족스러운 학습 방식이 본 연구에 참여한 학습자들에게 미치는 부정적인 영향을 클 수 있다는 사실이다. 그런데 더욱 주목할만한 결과는 '흥미로운 수업 및 학습 방식'이 재동기화에 가장 큰 영향을 미치는 요인 중 하나로 제시되었다는 것이다(표 10 참조). 즉, 본 연구의 참여자가 주로 교양영어와 관련된 학습 경험에 대해 보고하였다는 것을 고려하면, 대학 입학 후 유사한 학습 환경을 경험했음에도 불구하고 교양영어를 수강하며 경험한 '학습 방식'이 때로는 탈동기화 요인으로 때로는 재동기화 요인으로 작용하였다는 것이다. 제 2언어 학습에 있어서 같은 외적 환경이라 할지라도 학습자의 인식에 따라 동기화 또는 탈동기화 요인으로 서로 다른 방식으로 작용할 수 있음이 선행연구에서도 제시된 바 있다(예를 들어, 김태영, 이유진 2013, Shoaib and Dörnyei 2004). 이에, 학습 방식에 대한 불만족과 부정적 영향을 외적 환경의 문제로만 보기보다는 학습자 내적 요인이나 특성으로 인하여 동일한 학습 환경을 다르게 인식하고 그로 인하여 동기가 증가하거나 감소할 가능성이 있음을 고려할 가치가 있을 것이다.

따라서 개인 학습자가 영어 학습과 관련된 환경과 학습 방식을 인식하는 방식에 초점을 두고 영어 학습에 대한 자신의 생각과 경험을 기록하는 일지 작성이 긍정적인 방향으로의 인식 전환을 위한 좋은 기회가 될 수 있다. 본 연구 결과를 반영한 일지의 주제를 제안하자면 다음과 같다: 1) 영어 학습에 대한 자신의 기대 및 계획이 무엇인지, 2) 위 내용이 얼마나 충족되었는지, 3) 충족되지 않은 부분에 대해서 나는 무엇을 했고 무엇을 할 수 있을 것인지에 대한 성찰을 수행한다. 이와 같이 자신의 영어 학습에 있어서 만족스러운 부분을 어떻게 이어나가고, 불만족스러운 부분이 있더라도 어떻게 대처할 수 있을지에 대해 스스로 고민함으로써, 자신의 영어 학습에 대한 동기와 태도를 스스로가 통제하고 제어할 수 있을 것으로 기대된다. 더불어 평가와 비교로 인한 부정적인 영향에 대처할 수 있도록, 다른 사람과의 비교보다는 자신에게 적합한 계획을 세우고 실천해나갈 수 있도록 독려하고, 수시시험이나 중간, 기말고사와 같은 평가 이후에 자신의 노력과 결과에 대한 성찰을 할 수 있도록 도울 수 있다.

또한, 일지 작성과 같은 방식을 통해서 영어 학습의 개인적인 의미와 필요성에 대해 반추할 기회를 제공하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 이는 ‘특별한 이유 없음’이라는 탈동기화 요인으로 분류된 사례들(표 8 참조)이 있었는데, 본 연구에서 동기 강화 요인으로 제시된 것과 같은 영어 학습 동기에 긍정적으로 작용할 수 있는 요인들을 학습자가 발견하거나 인식하지 못하는 경우 시간의 흐름에 따라 동기가 저하되는 현상이 있을 수 있음을 나타낸다. 여숙림, 이종복(2015)의 국내 대학생들을 대상으로 한 영어 학습 동기 부여 방법에 대한 연구에서, 참여 학습자들의 다중응답 분석 결과 ‘본인 스스로 필요성을 느껴야 한다’는 의견이 72.4%로 가장 많았다. 본 연구에서도 학기 중 재동기 요인으로 ‘개인적인 목표 설정 및 필요성 인식’이 21.74%의 응답률로 제시되었다. 이러한 결과를 볼 때, 자신의 영어 학습의 의미 및 영어와 자신의 원하는 바와의 관련성 등 자신의 영어 학습의 필요성에 대해 고찰하여 탈동기화를 예방하거나 극복할 수 있도록 돕는 것이 대학생 영어 학습자들에게 필요한 사항임을 파악할 수 있다.

마지막으로, 위와 같이 스스로 생각하고 표현함으로써 인식을 전환할 수 있는 기회를 제공하는 한편, 블렌디드 학습(on-offline blended learning)이나 플립드 러닝(flipped learning)과 같은 새로운 접근방식을 통해서도 더욱 다양하고 흥미로운 영어 학습경험을 제공할 수 있을 것이다. 이러한 다양한 수업 방식의 긍정적인 효과는 대학생 영어 학습자들을 대상으로도 점차 보고되고 있다(Cho and Lee 2016, Kim 2013, Lee and Cho 2017). 예를 들어, Cho와 Lee(2016)는 한 대학에서 한 학기 동안 초급 영어 학습자들을 대상으로 토의 수업을 진행하였는데, 중간고사 전 7주 동안 전통적인 강의식 수업을 적용한 결과 개별 학생들의 욕구(needs)를 파악하고 적절한 지도와 피드백을 제공하기가 어려움을 느끼게 되었다. 이는 한 강좌에 35명이라는 다소 많은 수의 학생 수에 기인하기도 하였다. 이에 중간고사 이후 9주차부터 플립드 러닝 방식을 적용하여 온라인 사전 학습과 그룹별 문답형식을 통해 수업을 진행하였다. 학기 말 수업 만족도를 조사한 결과 대다수의 학생들이 긍정적인 답변을 하였고 해당 강좌를 다시 수강하고 싶음을 보고하였다. 플립드 러닝에 대한 인식을 조사한 개방형 질문을 통해, 개별화 학습(personalized learning)과 활발한 참여와 집중력 제고(active engagement and increased concentration)가 플립드 러닝의 가장 긍정적인 측면으로 제시되었다. 더욱이 토의 형식의 중간고사와 기말고사 시험 성적에서 전통적 강의식 수업을 받은 학생들은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않은 것에 반해, 플립드 러닝 강좌의 학생들이 유의미한 향상을 성취하였다는 점에서도 Cho와 Lee의 강의 방식 변경은 가치 있는 시도였고 대학생 영어 학습자들에게 필요한 접근방식으로 판단된다. 이렇듯 대학생 영어 학습자를 위한 다양하고 흥미로운 영어 학습 방안에 대한 고민과 실행도 매우 가치 있을 것으로 여겨진다.

6. 요약

본 연구는 대학생의 영어 학습경험에 대한 더욱 풍부한 이해를 도모하기 위해 대학 신입생 영어 학습자를 대상으로 입학 후 2개 학기 동안 경험한 영어 학습에 대한 동기 변화를 추적하였다. 그 결과, 1학기 초 낮은 동기에서 증가를 보인 사례가 발견되었고, 낮은 동기 수준 설정은 '과거 부정적 경험의 영향', '학습 방식에 대한 불만족이나 부담', '전공에 대한 집중'에 기인하였으며, 재동기화에 대해서는 '흥미로운 수업 및 학습 방식', '영어 실력 및 자신감 향상', '개인적인 목표 설정 및 필요성 인식', '교사나 동료 학생의 긍정적 영향'이라는 4개 요인이 작용한 것으로 파악되었다. 반면에, 높은 수준의 영어 학습 동기로 1학기 초를 시작하여 점차적인 동기 감소를 경험한 사례 또한 발견되었는데 이러한 사례가 참여 대학생의 과반수를 차지하는 것으로 나타났다. 높은 수준의 동기에 기여한 요소는 '영어 학습에 대한 새로운 마음가짐', '새로운 영어 학습 방식에 대한 기대', '과거 긍정적 경험의 영향' 이었고, 탈동기화 요인은 '평가와 비교의 부정적 영향', '학습 방식에 대한 불만족', '특별한 이유 없음', '전공에 대한 집중'이라는 4개 주제로 나타났다.

본 연구의 주요 결과를 바탕으로 더욱 올바른 방향으로의 대학생 영어 학습자의 성장을 돕기 위한 발전적 제안이 이루어질 수 있었다. 그런데 본 연구는 대학생의 전반적인 영어 학습 동기 변화 양상과 원인을 다루고자 하였으나, 연구 결과가 교양영어 관련 사항에 국한된 경향이 있었다. 이러한 측면은 교양영어 수강생들을 대상으로 조사가 이루어진 점에 기인할 수도 있고, 더 나아가 대다수의 대학 신입생들의 영어 학습이 교양영어 수강과 직결되어 있다는 점에서 교양영어 관련 내용이 이들의 응답에서 주를 이루었을 가능성이 있다. 향후 연구에서는 교양영어 수강보다 더 포괄적인 대학생의 영어 학습 경험에 대해 탐구한다면 이들의 동기와 학습 과정의 특성을 더욱 깊이 있게 이해할 수 있을 것이다. 예를 들어, 영어로 진행되는 전공 강좌와 관련된 영어 학습경험이나 취업을 위한 영어 학습에 있어서의 동기 변화와 특성을 탐구할 수 있으며, 이는 학년이 올라갈수록 더욱 관련이 깊어지는 사항일 수 있다.

References

- 김정현·김태영(Kim, J-H. and T-Y. Kim). 2019. 한국 대학생들의 영어 학습 동기 및 탈 동기 요인: 영어학습의향, 영어선호도, 영어성취도에 따라(Korean university students' motivational and demotivational factors in learning English: Focusing on English learning intention, English preference, and English achievement). 《영어교육연구》(*English Language Teaching*) 31-1, 43-66.

- 김태영 · 이유진(Kim, T-Y. and Y-J. Lee). 2013. 자서전적 에세이를 통한 우리나라 학생들의 영어 학습 동기와 탈동기: 회고적 재구성(Korean students' English learning motivation and demotivation through autobiographic essays: Retrospective reconstruction). 《응용언어학》(*Korean Journal of Applied Linguistics*) 29-1, 37-68.
- 류지영 · 신동준(Ryu, J-Y. and D-J. Shin). 2014. 대학생의 교육투자에 따른 희망임금과 취업 선호도(University students' hoped wage and career preference based on education investment). 《The HRD Review》 17, 166-185.
- 신명희 · 김광환(Shin, M-H. and K-H. Kim). 2012. 영어 학습자의 학습 동기에 영향을 미치는 요인(Factors affecting English learners' learning motivation). 《디지털정책연구》(*Journal of Digital Convergence*) 10-9, 443-448.
- 여숙림 · 이종복(Yeo, S. and J. Lee). 2015a. 대학생들의 영어 학습 탈동기 요인 척도 개발(Developing a scale through research on demotivation factors in college students' learning English). 《현대영어영문학》(*Modern Studies in English Language & Literature*) 59-1, 211-231.
- 여숙림 · 이종복(Yeo, S. and J. Lee). 2015b. 한국 대학생의 영어 학습 탈동기 요인 분석(An analysis of Korean students' English learning demotivation factors). 《영어어문교육》(*English Language & Literature Teaching*) 21-2, 115-134.
- 이선미 · 김신혜(Lee, S. M. and S-H. Kim). 2014. 한국 대학생 영어 학습자들의 동기 및 탈동기 요인(Factors affecting Korean college students' motivation and demotivation in learning English). 《언어과학연구》(*The Journal of Linguistic Science*) 68, 287-312.
- 이재근 · 김현정 · 배은실(Lee, J., H, Kim and E. Bae). 2016. EFL 대학생 학습자들의 영어 능력과 탈동기 요인들의 관계: 경로분석(A path analysis of the demotivating factors of Korean EFL learners). 《영어영문학 21》(*English 21*) 29-3, 315-340.
- 정미애 · 김남희(Jung, M-A. and N. Kim). 2016. 한국 대학 신입생들의 대학 입학전 영어 학습경험과 영어 학습 탈동기화 현상(An analysis of Korean EFL first-year students' prior English learning experience and their demotivation factors). 《현대문법연구》(*Studies in Modern Grammar*) 91, 215-237.
- 하명애(Ha, M-A.). 2018. 대학 신입생의 영어 학습 사전경험과 대학영어교육의 학습기대에 대한 고찰(A study of prior English learning experiences of Korean EFL freshmen and their learning expectations on college English education). 《새한영어영문학》(*New Korean Journal of English Language and Literature*) 60-3, 207-228.
- 황정희(Hwang, J.). 2013. 대학 교양영어 수강자들의 영어 학습동기와 동기 변화에 관한

- 사례 연구(A case study of motivation types and motivation changes in the college EFL classroom). 《영어교과교육》(*Journal of the Korea English Education Society*) 12-1, 97-121.
- Cho, Y. A. and H. Y. Chung. 2014. Demotivation and remotivation affecting L2 English learning of Korean college students. *English* 21 27(2), 1-22.
- Cho, Y. A. and H. Y. Chung. 2016. Re-motivating factors in L2 learning: A comparison of intensive and non-intensive English program learners. *Studies in English Language & Literature* 42(1), 237-257.
- Cho, Y.-S. and Y.-J. Lee. 2016. Can flipped learning be applied to a test-based English classroom? *Modern English Education* 17(4), 181-200.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda, Eds., *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 9-42. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Jung, S.-K. 2011. Demotivating and remotivating factors in learning English: A case of low level college students. *English Teaching* 66(2), 47-72.
- Kang, D. 2017. An exploratory factor analysis of L2 motivational self system in Korean EFL college contexts. *Foreign Languages Education* 24(1), 1-21.
- Kim, J.-Y. 2013. English speaking motivation and achievement in on-offline blended learning context. *Korean journal of Applied Linguistics* 29(2), 21-47.
- Lee, E.-H. 2016. An analysis of Korean EFL learners' changes in interest level. *Journal of British & American Studies* 38, 85-114.
- Lee, Y.-J. and Y.-S. Cho. 2017. From demotivated to inspired: Flipping a test-based English class. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction* 17(15), 299-319.
- Ma, J. H. and Y. A. Cho. 2014. The analysis of demotivators and remotivators for Korean L2 English learners. *Studies in English Language & Literature* 40(2), 137-161.
- Ratner, C. 2002. *Cultural Psychology: Theory and Method*. New York: Plenum.
- Shoaib, A. and Z. Dörnyei. 2004. Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson and D. Nunan, Eds., *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, 22-41. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Waninge, F., Z. Dörnyei and K. De Bot. 2014. Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal* 98(3), 704-723.

예시 언어(Examples in): 한국어(Korean)
적용가능 언어(Applicable Languages): 한국어(Korean)
적용가능 수준(Applicable Level): 대학생(Tertiary)

김윤경(Kim, Yoon-Kyoung), 연구전담교수(Research Professor)
중앙대학교 영어교육과(Department of English Education, Chung-Ang University)
서울특별시 동작구 흑석로 84 (84 Heukseok-ro, Dongjak-gu, Seoul)
Tel: 02) 820-5391
E-mail: ykkim@cau.ac.kr

투고 일자(Received): 2020년 8월 27일 (August 27, 2020)
수정 일자(Revised): 2020년 9월 21일 (September 21, 2020)
게재 확정(Accepted): 2020년 9월 25일 (September 25, 2020)