



저작자표시 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.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

교 육 학 석 사 학 위 논 문

초등학교 영어 학습 동기에
영향을 주는 요인 분석



2010 년 8 월

부경대학교교육대학원

초등영어교육전공

김 지 원

교 육 학 석 사 학 위 논 문

초등학교 영어 학습 동기에
영향을 주는 요인 분석

지도교수 박 종 원

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2010 년 8 월

부경대학교교육대학원

초등영어교육전공

김 지 원

김지원의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2010년 8월 25일



주심 영문학박사 정해룡 (인)

위원 영문학박사 권영희 (인)

위원 교육학박사 박종원 (인)

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구과제	7
3. 연구의 제한점	8
II. 이론적 배경	10
1. 정의적 영역과 학습 동기	10
2. 학습 동기에 관한 연구들	17
III. 연구방법	24
1. 참여자와 사례 선택 그리고 연구자의 역할	24
2. 연구자료 입력 및 분석	27
IV. 결과 및 토의	29
1. 수업 시간 중 학습자의 행동 패턴 분석	29
2. 학습 참여도에 따른 행동 패턴의 차이	39
3. 학습자의 행동에 영향을 주는 요인 분석	43
4. 학습자의 특성에 따른 동기 요인의 차이	59
V. 결론 및 제언	67
참고문헌	72

표 목 차

<표 1.> 연구 참여자 인적 사항과 자료수집 유형	25
<표 2.> 수업 중 관찰되는 학생들의 행동 유형	30
<표 3.> 동기화된(motivated) 행동 목록	36
<표 4.> 동기화되지 못한(de-motivated) 행동 목록	37
<표 5.> 자료별 빈도수가 높은 행동 목록	38
<표 6.> 학습 참여도가 높은 학습자에게 나타나는 행동 패턴	40
<표 7.> 학습 참여도가 보통인 학습자에게 나타나는 행동 패턴	41
<표 8.> 학습 참여도가 낮은 학습자에게 나타나는 행동 패턴	42
<표 9.> 동기화된 행동에 영향을 주는 요인	44
<표 10.> 동기화 되지 못한 행동에 영향을 주는 요인	52
<표 11.> 참여도가 높은 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인	60
<표 12.> 참여도가 중간인 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인	61
<표 13.> 참여도가 낮은 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인	62
<표 14.> 참여도가 높은 참여자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인	63
<표 15.> 참여도가 보통인 참여자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인	64
<표 16.> 참여도가 낮은 참여자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인	65

FACTORS THAT AFFECT MOTIVATIONAL BEHAVIORS
OF ENGLISH LEARNERS
IN ELEMENTARY SCHOOL

Jee Won Kim

Graduate school of Education
Pukyong National University

Abstract

This thesis aims to find the factors that facilitate or debilitate learners' motivation in elementary school English class. The participants are five Korean sixth grade students. This study employed a qualitative case study to identify motivational and de-motivational factors from students' inner monologue. Data were collected over a nine month period from interviews, written documents, audio-recordings, observations of teachers' macro-teaching, and a research methodology journal. The data were then analyzed to identify patterns and factors of students' motivational and de-motivational behavior and examine differences between each students group, according to their activity participation rate. The participants who were engaged in the classroom case study showed that differences in motivational and de-motivational behavior depended upon their participation in the English class in an EFL context. The various factors debilitating learners' motivation varied according to participation. This study showed various motivational and de-motivational factors affect participants. These findings can give a better understanding of learners behavior in the classroom.

I 서론

1. 연구의 필요성과 목적

학습자 개개인은 저마다 다른 능력을 가지고 있다. 그리고 이러한 개인차는 학습에서도 나타난다. 어떤 학습자는 수학적 능력이 뛰어나며, 어떤 학습자는 언어적 능력이, 또 다른 학습자는 과학적 능력이 뛰어나다. 이와 같이 학습자마다 관심, 흥미, 성취도 및 학습 습득에 많은 차이를 보인다. 그러므로 각기 다른 개인차를 가지고 있는 학습자들을 효율적으로 학습하도록 하기 위한 개인차를 고려한 학습이 중요시되고 있다(맹은경, 2001).

현재 시행되고 있는 7차 및 개정교육과정에서도 언급하고 있듯이 21세기의 영어 교육은 개개인의 적성과 개인차를 고려하여 각 학생의 잠재능력을 최대한 개발할 수 있는 방향으로 나아가야 한다. 다시 말해 오늘날의 영어 교육은 소수의 뛰어난 학습자만을 위한 영어 교육이 아닌 보다 많은 학습자들이 성공적으로 영어를 학습할 수 있는 장이 되어야 하고 이를 위한 효과적인 방법들을 고민해야 한다.

Oxford와 Ehrman(1993)은 제 2 외국어를 가르치는 교사들이 가장 효율적이고 효과적인 동시에 탁월한 최선의 교수법을 적용하기 위해서는 학습자의 개인차를 규명하고 이해하여야 한다고 말하고 있다. 이 외에도 Galbraith와 Gardner(1988), Skehan(1989)은 학습자의 능력이나 학습 형태 등을 구체적으로 제시하면서 언어 학습에 있어서의 개인차의 중요성

을 주장하며, Ellis(1994), Brown(1994), Lightbrown과 Spada(1993)는 적성·책략·학습 형태와 함께 개인차를 언급하는 등 많은 학자들이 언어 학습에 있어서 개인차의 중요성에 대해 주장하고 있다.

개인차를 유발하는 요소들 가운데 가장 강력한 것이 바로 동기이다 (Oxford & Ehrman, 1993). 동기란 단기간 혹은 장기간의 목표 지향적인 행동을 유발시키는 것으로써 학습자 개개인이 적극적으로 목표를 향해 선택하여 나아가는 단계로 볼 수 있다. 학습자가 어휘 학습, 문법 학습, 혹은 언어 학습과 관련된 다른 활동과 같이 특정 과업을 수행하는 데 있어서 동기가 어느 정도 높은가의 여부는 상호 작용하는 다른 요소와의 복잡한 관계에 따라 변한다.

앞서 언급한 학습 동기는 모든 학습에 있어서 학습자의 학습 태도와 성취에 영향을 주는 중요한 요인 중의 하나로 많은 연구자들의 연구 주제가 되어왔다. 동기화 정도에 따라 학습자가 학습을 더 열심히 하게 하는 것과 학습을 지속하는 것, 그리고 학습을 하기 싫어하는 것에 차이를 보이게 되기 때문이다. 이러한 관점에서 볼 때, 교사가 학습자의 학습 동기에 영향을 주는 요인들을 잘 파악할 수 있다면 학습자의 학습 활동을 효과적으로 도와줄 수 있을 뿐 아니라 이러한 요인들을 적절히 조절함으로써 학습자의 학습 성취를 보다 높일 수 있을 것이다.

외국어를 공부할 때, 학습자들은 동일한 학습 과정 속에 있음에도 불구하고 학습 과정의 수행과 성취 결과에 있어서 다양한 개인차를 보이게 됨을 흔히 볼 수 있다. 동일한 학습 환경이 주어졌을 때 어떤 학생들은 만족스럽게 공부를 해 내는데 반해 어떤 학습자는 그렇지 못한 경우가 종종 발견된다. 그리고 이러한 현상은 많은 교육학자들의 관심의 대상이 되어 왔다. 학습자에게 좋은 여건과 학습자가 만족스러워 하는 학습 방법을 사용한다면 학습의 성공적 성취가 자주 일어날 수 있으리라고 예측

할 수 있다. 하지만 불리한 여건과 만족스럽지 못한 학습 방법을 사용하는데도 불구하고 자주 성공하는 학습자의 경우에는 외적인 요소만으로 성공의 요인을 찾기 어렵다. 이러한 경우 내적인 요소인 학습 동기가 가장 큰 요인 중 하나로 작용했다고 볼 수 있다. 그러나 학습 동기는 매우 역동적이고 불안정한 개념으로 동기의 정도는 항상 일정하지 못하고 상황에 따라 변화한다. 특히 우리나라와 같이 일상생활에서 외국어를 사용하지 않아 외국어를 사용해 볼 기회가 거의 없고 학생의 의사와 무관하게 교육과정상 어쩔 수 없이 영어를 공부해야 하는 초등학교의 경우 모든 학생들로부터 자발적이고 지속적인 동기를 기대하기는 어렵다. (임상봉, 2001)

선행연구를 살펴보면 정규 영어 학습에 대한 흥미도는 학년이 올라갈수록 낮아진다는 연구결과가 있으며, (김정렬, 윤지여, 김정애 2001) 상위권 학습자 또는 중위권 학습자의 경우 음성게시판 등을 활용하여 적극적으로 말하기에 참여하였으나 하위권 학습자는 음성게시판 등을 거의 활용하지 않고 말하기에 대한 흥미나 자신감은 갈수록 떨어지는 것으로 보고되었다(최희경, 정병숙, 2006). 실제로 현재 초등학교 현장에서는 3학년에 처음 영어를 도입하고 있는데, 대부분의 학습자가 처음 영어 학습을 시작할 때는 적극적으로 참여하였다가 고학년인 5·6학년으로 갈수록 수업의 참여도 및 흥미도가 떨어지는 현상을 쉽게 관찰할 수 있다. 이러한 사실은 여러 연구에서 이미 입증된 바 있다. 초등학교를 대상으로 한 김재혁(2002)의 연구에서 초등학교생들의 영어선호도가 영어를 배우기 시작하는 3학년 때 최고를, 5학년에는 최저를 보이다가 6학년 때 약간 상승하는 것으로 보고되었다. Lee와 Park(2001)은 부산지역의 초등학교생들을 대상으로 한 연구에서 3, 4학년 아동들은 5, 6학년 아동들에 비해 영어 학습에 더욱 흥미를 보였고 영어 공부가 자신에게 도움이 된다고 생각하

나 5, 6학년 아동들은 영어 과목이 다른 과목에 비해 어렵다고 느낀다는 결과를 발표하였다. 초등 3학년부터 중학교 3학년 학생들을 대상으로 한 박약우 외 3인(2001)의 연구에서도 학년이 올라갈수록 이들의 영어 학습에 대한 전반적인 흥미도, 만족도, 참여도가 떨어지는 것으로 나타났다. 따라서 학년이 올라갈수록 점진적으로 저하되는 학습자의 동기에 영향을 주는 요인들이 무엇인지 파악하고 동기를 유발할 수 있는 방안을 모색하는 것의 중요성 또한 커진다.

외국어 학습에 있어서 동기는 학습 성취에 직접적으로 연결되는 중요한 학습자 변인으로 많은 연구에서 밝혀진 바 있다(전지현, 김은주, 2006에서 재인용). 하지만 그 동안 이루어진 연구들은 연구자 관점에서 변인간의 관계를 규명하는 양적연구에 치중해 있어, 학습자의 관점에서의 학습 동기에 대한 정보는 여전히 부족한 아쉬움이 있다는 지적이 있어왔다(전지현, 김은주, 2006).

박종원(2004)은 말하기 선행 연구들이 EFL(English as a Foreign Language) 상황에서 언어 학습의 과정과 결과에 영향을 주는 중요한 변수를 파악하고, 후행 연구에 통찰력을 제공해 주고 있긴 하나, 연구 초기 단계에 에믹(emic; 연구 참여자) 관점의 결핍, 연구 참여자의 상황에 대한 폭넓은 이해의 필요성, 그리고 연구 참여자들의 정체성 규정문제가 재고의 여지로 남는다는 점을 지적하고 있다. 연구자는 연구자들이 정한 문화 속에서, 무엇이 중요한지를 학습자의 참여 없이 미리 정하였고, 그렇게 함으로써 연구자들이 알고 싶어 하는 점을 설문지를 통해서 알 수는 있겠지만, 연구 참여자가 중요하게 생각하고 말하고 싶어 하는 진정한 내면의 목소리는 듣지 못할 수도 있다는 점 역시 아울러 말해주고 있다.

또 주목할 점은 참여자의 불안이나 동기는 연구자가 한번 정한 범주에

서 영원히 바뀌지 않는 것이 아니라, 상황에 따라 가변적이라는 것이다. 동일한 학습자라고 하더라도 특정 상황에서는 언어 불안의 정도가 상대적으로 낮아지고 말하려는 동기가 높아 말을 많이 하는 반면에 그 반대의 경우에는 다른 반응을 보일 수 있기 때문이다. 이러한 점을 고려해 볼 때 이분법적인 분석은 일반화를 위한 변수의 개념을 설정하는 데는 도움이 될 수도 있으나 연구 참여자가 처한 특수한 상황에 대한 몰이해의 결과를 가져올 수 있다. 따라서 일반화를 위한 표준화된 절차도 물론 중요하지만 연구 참여자의 다양한 상황에 대한 폭 넓은 이해를 바탕으로 연구 참여자와 연구자가 신뢰를 구축하고 공유하는 연구 과정이 믿을 만한 연구 결과를 도출하기 위한 선행 과제이다(박종원, 2004).

학습 동기에 관한 선구자적 연구로 회자되는 것은 Gardner와 Lambert(1959)가 캐나다 퀘벡 주의 학생들을 대상으로 한 제 2언어 학습 동기에 관한 연구이다. 그로부터 50년을 넘긴 현 시점에서 볼 때, 정량적 연구에서 가장 뛰어난 연구 성과로 말해지는 Gardner의 사회교육 모형은 학습동기가 학습 환경, 태도와 어떠한 관련성을 맺고 있으며 언어 습득에는 어떻게 영향을 주는가에 대해 세련된 통계적 기법인 구조방정식 모형을 사용하여 설명하고 있다는 점에서 의의가 있다. 그러나 학습자에게 영향을 끼치는 요인을 포괄하지 않고 있다는 점에서 1980년대 후반부터 비판을 받게 되었다(Au, 1988). 1990년대부터는 30년 이상 영향력을 끼쳐왔던 Gardner의 사회 교육 모형이 교육현장의 학습자와 교사의 목소리를 반영하지 않는다는 자성이 일어났다(김태영, 2009). Dörnyei와 Ottó(1998)의 장기간의 걸친 종단적 연구는 제 2언어 학습자들이 왜 유창한 외국어습득에 실패하게 되는지 설명하면서 참여자들의 학습 동기는 학습을 저해하는 요인들이 산재되어 있어 부정적 영향을 미친다면 최초의 선택적 동기가 유발되어 있더라도 수행적 동기는 점진적

으로 낮아질 수밖에 없음을 밝혔다. 하지만 MacIntyre(2002)는 이러한 연구들 역시 정량적 접근법에서 완전히 탈피하지 못했으며, 동기요인을 구성하는 하위요소들이 무엇인가에 대해서도 일관성이 결여되어 있다고 비판하였다. Norton(1993, 1995, 2000)은 캐나다 토론토에 새로 이민한 5명의 여성을 대상으로 면담과 학습일기를 주요 자료수집방법으로 하여 동기의 변화를 분석하였고, 교육심리학과 사회학을 융합한 새로운 지평을 제시하였다는 평가를 받고 있다. Kim(2007)의 연구에서는 한국인 이민자 및 어학연수생의 영어 학습 동기를 면담법, 관찰법, 설문지법, 언어 학습 자서전, 사진회상 과업을 활용하여 정성적 분석도구인 Nvivo를 통해 여덟 가지 학습 동기 요인을 추출하여 분석하였고 이를 통해 학습 동기가 어떠한 메커니즘에 의해 발생하고 소멸하는 가를 밝히고 있다. 위에서 살펴본 바와 같이 동기 연구의 패러다임은 기존의 정량적(Quantitative) 연구방법의 한계를 지적하며 정성적(Qualitative) 연구 방법을 지향하고 있다. Ortega와 Iberri-shea(2005) 및 김진완(2000, 2006) 역시 연구 방법론이 소위 정량적 연구방법에서 탈피하여 점차 종단적, 정성적 연구방법이 선호되고 있음을 말해주고 있다.

학습 활동을 실제로 경험하고 있는 학습자의 관점에서 바라본 수업 현장의 모습과 학습자 내면의 목소리에 귀를 기울여 보는 것은 그 동안 양적 연구에 묻혀 눈에 띄지 않았던 학습자들의 이야기를 통해 동기 연구에 있어서 우리가 관심을 가져야 할 새로운 부분을 시사해 줄 것으로 보인다. 본 연구자는 EFL 환경에 있는 한국 초등학교 영어 학습에 있어서 학습자로 하여금 학습 동기를 높이거나 학습 동기를 저하시키는 요인들에 대하여 이야기해 보도록 함으로써 학생들의 동기를 저하시키는 요인들과 학습 동기를 증진시키는 데에 도움을 주는 요인들을 살펴봄으로써 학습자의 학습 동기 정도를 향상시킬 수 있는 학습 환경 조성을 위한 기초

자료를 제공하고자 한다.

본 연구는 관찰과 인터뷰 일기자료 등을 통해 연구 참여자의 관점에서 현상을 바라보고 내면의 목소리를 들어보기 위한 것으로, 연구 목적은 첫째, 초등학교 영어 수업 시간 연구 참여자들의 동기화된 행동과 동기화 되지 못한 행동이 어떻게 표출되고 있으며 높은 빈도로 관찰되는 행동 패턴이 무엇인지 파악하여 보는 것이다. 이것은 영어 수업 중 학습자의 수행동기의 정도를 반영하는 기초자료가 될 것이다. 둘째, 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들이 무엇인지 학습자 관점에서 살펴보고 어떠한 요인들이 동기에 강하게 영향을 주게 되는지 알아보하고자 한다. 마지막으로 학습 참여도가 높고 낮은 정도에 따라 학습자에게서 관찰된 행동 패턴과 동기에 영향을 주는 요인들이 어떠한 차이를 보이는지 살펴보고자 한다.

2. 연구과제

본 연구는 가능한 모든 변수에 대해 개방적인 관점을 취하면서, 관찰하고 탐구하는 방식으로 진행되었다. 연구과제 또한 연구가 진행됨에 따라 연구 현장에서 도출된 것으로 외국어 학습에 영향을 미치는 여러 가지 개인차 요인 중 동기 요인이 초등학교 학습자에게 어떻게 외부적 행동으로 나타나고 있으며 이에 영향을 미치는 요인은 무엇인지에 대하여 기술하고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

- (1) 영어 수업 시간 중 학습자의 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동들은 어떻게 나타나고 있는가?

- (2) 학습자의 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들은 무엇인가?
- (3) 학습 참여도가 높은 학습자와 낮은 학습자는 행동 패턴과 동기에 영향을 주는 요인이 어떤 차이를 보이는가?

3. 연구의 제한점

(1) 본 연구는 부산시에 소재하고 있는 초등학교 한 학급 내의 학습 참여도가 다른 6학년 학생 5명을 선정하여 관찰과 인터뷰를 통한 질적 연구 방법을 통해 실제 학습자의 관점에서 교육 현장을 바라보고 내면의 목소리를 대변하려는 것이다. 연구의 특성상 연구 참여자가 자신의 의견을 충분히 표현할 수 있어야 하기 때문에 고학년인 6학년 학생을 대상으로 하였다. 그러나 연구 참여자가 일기 자료나 인터뷰 과정에서 자신의 의견을 표현하게 되는 경우 일반 성인과 같은 논리 정연함이 다소 부족할 수 있다.

(2) 정의적 요인에는 자신감(self-confidence), 자아 지식(self-knowledge), 자아존중(self-esteem), 심리적 억압(inhibition), 모험심(risk-taking), 불안감, 감정이입, 내향성, 외향성, 동기, 태도, 사회적 거리감 등 여러 가지가 있으나 본 연구는 그 중에서도 영어 학습 동기 요인에 한정하여 연구를 진행하였다.

(3) 본 연구자는 연구 참여자들이 직접 작성한 일기와 참여한 인터뷰

에서 자신의 생각이나 의견을 솔직하게 진술한 것으로 보고 연구를 진행하였으며, 실제 말이나 글로 표현된 내용이 연구 참여자들의 모든 생각을 다 담기 어려울 수 있으므로 개개인의 표현 정도의 차이에 따라서 내면의 목소리가 반영된 정도 역시 달라질 수 있다.



II 이론적 배경

1. 정의적 영역과 학습 동기

먼저 이 장에서는 포괄적 개념인 정의적 영역의 도입과정에 대해 살펴본 후 본 연구에서 다루고자 하는 동기의 개념을 통합적 동기와 도구적 동기 및 내적 동기와 외적 동기로 나누어 살펴보고자 한다.

가. 정의적 영역의 도입과정

원병관(1997)은 교육에 정의적 영역이 도입된 계기는 인본주의 심리학이 등장하면서 부터라고 하였다. 인본주의 심리학은 인간 행동을 자극과 반응으로 단순화시킨 행동주의 입장과 인간의 인지 능력에만 초점을 맞춘 인지주의 입장을 거부하고 인간을 기본적으로 적극적이고, 합리적이고, 목적적이며 행동적으로 삶의 경험과 관련된 존재로 보고 인간 자체에 중심을 두고 새롭게 출발하였다. 이 인본주의 심리학자들은 인간은 자신들의 좌절감을 보다 기본적이고 인간적인 사랑, 소속감, 안정감 등의 감정에 의해 반응하는 경우가 많다고 보았다. 또한 인간은 기본적으로 협조적이고, 건설적이며 또한 믿음성이 있는 존재로서 방어할 필요가 없을 경우에는 긍정적인 존재라고 믿었다. 인본주의 심리학자들 중에서도 Rogers는 인간을 육체적·인지적인 면만이 아니라 정의적인 면도 지닌 전인(whole person)으로 이해해야 한다고 주장한다. 그리고 그는 인간은 자신의 존재를 항상 발전하는 방향으로 적응하고 성장하려는 능력을 갖고 있어서 외부로부터의 통

제가 배제된다면 스스로 성장하여 자아실현을 이룰 수 있는 존재라고 생각한다(원병관, 1997).

인본주의 심리학의 영향으로 모든 교육 영역에 걸쳐 학습자가 중심이 되는 학습을 가장 이상적으로 생각하게 되었고 따라서 학생 중심의 수업 원리를 강조하게 되었는데 이를 살펴보면 다음과 같다.

- (1) 자기 결정의 원리 : 학생들의 탐색 동기와 호기심 같은 자발적인 내적 동기에 따라 학생 스스로가 자신이 학습할 것을 결정해야 한다는 사상에 근거를 둔 원리이다.
- (2) 학습 방법의 자발적 학습의 원리 : 학생은 학습 의욕을 꾸준히 길러야 하며 스스로 학습하는 방법을 배워야 한다는 원리이다.
- (3) 자기 평가의 원리 : 교사나 학교에 의한 평가는 단일 정답과 암기를 요구하기 때문에 진정한 의미의 학습을 저해하므로 학생 자신이 중요하다고 판단하는 기준에 근거하여 자신의 성취나 학습 활동을 평가할 때 진정한 의미의 학습이 촉진된다고 보는 원리이다.
- (4) 지와 정의 통합의 원리 : 학습이란 새로운 정보나 경험을 획득하는 동시에 그것들의 개인적 의미와 감정을 발달시키는 것이므로 인지적 학습과 정의적 학습을 통합해야 한다는 원리이다.
- (5) 위협으로부터의 해방의 원리 : 학생들이 개인의 안전감을 느껴야 학습에 적극적으로 임할 수 있으며 학습에 흥미를 느끼고 자존심이 증진되어 가장 쉽고 의미 있고 효과적인 학습이 이루어진다는 원리이다.

행동주의나 인지주의 학습 이론과는 입장을 달리하며 인본주의 학습자들과 맥락을 같이하는 언어학자들이 생겨나면서 모든 교육적 활동을 인간화에 중점을 두어 배우는 학습자의 자발적이고 능동적인 참여를 더욱 중요시하였고, 학습자를 이해하기 위한 방법으로 학습자의 이성적·정의

적 요인들에 대하여 관심을 갖게 되었는데 대표적으로 Stevick(1982)과 Krashen(1976; 1977; 1981; 1982.)의 주장을 살펴보기로 한다.

Stevick은 교실 안에서의 인간관계나 인간의 내면에서 일어나는 작용에 대해 다음과 같이 이야기하고 있다.

- (1) 언어 행동은 사람들 간에 어떠한 목적을 갖고 행하는 행동이므로 어떤 구체적인 목적과 내용 없이 언어를 사용하는 일은 언어 습득을 위한 학습 시간의 특수한 예를 제외하고는 없다.
- (2) 인간은 연령에 관계없이 새로운 행동을 재빨리 배울 수 있다. 그러나 학습자가 다른 사람으로부터 자신을 방어하기에 급급할 때는 효율이 떨어진다.
- (3) 학생으로 하여금 습득하려는 외국어를 생활이나 현실적 행동과 관계된 직접적인 체험을 하면서 계속하여 접촉할 수 있도록 도와준다.
- (4) 학생이 건전한 태도를 유지하도록 도와준다. 교사의 전인적인 인격에 관한 것뿐만 아니라 교수 기술면에서도 학생이 좌절하거나 혼란에 빠지지 않도록 하고 수동적 반복보다는 생산적 활동으로 이끌어 교실 내의 활동을 침체되지 않도록 한다.

Krashen은 정의적 여과 장치 이론에서 학습자가 외국어 습득에 대한 높은 동기를 가지고 있으며 자기 자신에 대해 신뢰감과 자신감을 지닐 때 언어 습득에 있어서 성공적일 수 있고 개인적·집단적 불안감이 낮을 때 학습 효율이 훨씬 높아질 수 있다고 말해주고 있다. Burt, Dulay, and Krashen (1982)은 이 여과장치(filter)는 외국어 학습자의 외국어에 대한 태도, 외국어 학습동기 등과 관련이 있다. 만약 외국어에 대하여 심리적으로 부정적 태도를 갖거나 학습 동기가 약하다면, 언어 습득을 위한 입력 언어를 완전히 이해하지 못하게 하는 여과장치 즉, 정신적 장벽이 작용하게 된다.

나. 통합적 · 도구적 동기

Gardner(1985)에 의하면 외국어를 성공적으로 학습하는 것은 그 언어를 사용하는 사회에 대한 태도에 의해서 특히 영향을 받는다는 것이다. 학습이 일어나는 사회의 환경, 맥락, 문화에 언어 학습이 영향을 받는다는 것은 명백한 사실이다. 따라서 많은 영어 학습 모형에는 본질적으로 사회 · 심리학적 특성이 내포되어 있다.

Gardner의 사회 교육학적인 영어 학습 모형은 학습자의 문화적 신념과 학습 환경에 대한 태도와 동기를 통합시킨 모형이다. 이모형에서는 동기라는 요소를 가장 중요시 여긴다. 여기서 동기란 언어 학습의 목표를 성취하려는 노력과 욕구에다 그 언어 학습에 대한 긍정적인 태도를 합친 복합적인 개념이다. 학습 환경에 대한 태도나 융합력과 같은 다른 요인들은 위에서 언급된 속성에 영향을 준다.

Gardner는 또한 동기를 통합적 성향(integrative orientation)과 도구적 성향(instrumental orientation)으로 구분하였다. 동기와 성향(orientation)은 동일한 요소가 아니라, 언어 학습에 대한 타당한 이유를 제시해 주는 요소이다. 통합적 성향은 학습자가 언어를 학습할 때 그 언어를 사용하는 화자의 문화를 공유하고 싶어 하기 때문에 나타난다. 도구적 성향은 시험에 통과한다거나 금전적인 보상이 있다거나 승진 등 경력에 도움이 되는 외적인 목표에서 유발되는 동기와 이와 관련된 요소들의 집합이다. 따라서 통합적 성향은 통합적 동기에 영향을 주는 요소 중 하나이다. Gardner와 MachIntyre(1992)의 연구에서 통합적 동기가 언어 학습을 할 때 더 높은 성취도를 유발시키므로 더 중요한 동기 요소라고 간주된다. 그러나 다른 연구에서는 (Gardner 1995, personal communication;

William & Burden, 1997) 이와 다른 현상을 발견하였다. 캐나다에서 불어를 학습한다거나 미국에서 영어를 학습하는 제 2 외국어 학습 상황에서는 통합적 동기가 더 중요하게 작용하지만, 필리핀에서 영어를 학습하거나 (Gardner & Lambert, 1972), 봄베이에서 영어를 외국어로 학습하는 상황에서는 도구적 동기가 더 중요하게 작용한다는 점을 발견하였다 (Lukmani 1972; Krashen, 1981). 이 외에도 다른 연구에서는 동기의 중요한 요인으로 자신감이나 우정과 같은 요소를 발견하였다(Ellis, 1994).

Whedall과 Merrett(1987)는 연구를 통해서 칭찬과 같은 보상 행위가 처벌 행위보다 동기 유발에 더 효과적이라는 사실을 보고하고 있다.

Caffyn(1984) 역시 상과 벌에 관한 학습자의 태도를 자세히 관찰한 결과 보상을 피드백으로 주었을 때가 동기 유발에 더 효과적이라는 점을 발견 했다(Williams & Burden, 1997). 반면에 Lepper, Greene과 Nisbet(1973)은 유치원 원아를 대상으로 자발적으로 자신이 원하는 특정 활동을 고르게 한 후 그 활동을 잘 수행한 원아에게는 보상을 주었다. 그 후에 다시 활동을 선택하도록 했을 때 보상을 받은 원아가 그렇지 못한 원아보다 동일한 활동을 선택한 경우가 더 적었음을 보고하고 있다. Deci(Deci, 1975, 1980; Deci & Ryan, 1985)는 사람들에게 그들이 좋아하는 일을 하게 했을 때나 상금을 주었을 때가, 보상을 주지 않았을 때보다 그 일에 대한 흥미를 빨리 잃어버리게 한다는 사실을 알아냈다.

이러한 연구를 통해서 긍정적인 피드백과 부정적인 피드백을 적절히 사용할 수 있는 지침을 마련할 수 있다. 학습자가 피드백을 일종의 통제적인 요소가 아니라 정보를 제공하는 역할을 하는 요소로 간주하고 현재 수행하고 있는 과업이나 다음에 이어서 수행할 과업을 독립적으로 수행할 수 있게 정보를 제공해 준다면, 그 과업에 대한 학습자의 동기는 증가된다. (Lepper & Hoddell, 1989). 즉 학습자가 특정방법으로 수행능력

을 개선할 수 있는 정보를 제공받는다면, 동기부여가 증가되어 과업 수행 능력을 다음 발전단계로 발전시킬 수 있다. 반면에 이러한 정보를 피드백이 제공해 주지 못한다면 반대의 현상이 일어난다. ‘잘 했다.’라는 말은 학습자에게 순간적인 기쁨을 주지만 학습자의 능력이하의 수준을 그대로 받아들이게 하여 그들의 과업 수행 능력을 앞으로 어떻게 더 발전시켜 나가야 되는가에 대한 정보는 제공하지 못한다.

Lepper와 Hoddell(1989)은 이러한 현상을 다음과 같이 설명한다. 첫째, 칭찬이나 보상은 교사나 부모의 인정을 얻는 행동 양상을 불러일으킨다. 따라서 학습자는 활동 그 자체보다는 교사나 부모님 등이 결과에 대해 어떻게 생각하는가에 더 큰 영향을 받는다. 둘째, 칭찬은 학습자 개인의 능력에 대한 정보로만 해석되기 때문에 자신의 견해에만 영향을 미친다. 셋째, 칭찬이나 보상은 학습자가 행하고 있는 활동이 자신이 아니라 다른 사람에 의해서 통제되고 있다고 느끼게 함으로써 학습자의 내적 동기를 감소시킨다.

다. 내적 · 외적 동기

Williams와 Burden(1997)에 의하면 학습자가 무엇인가를 하려는 이유에 의해서 특정 행위를 하기로 결정하고 특정 행위를 수행하며 동시에 이러한 이유가 계속적으로 노력하려는 행위에 영향을 주면, 이는 또 다시 학습자에게 다른 행위를 유발시키는 원인이 되는 순환적인 과정으로 동기 과정을 설명하고 있다.

사람들은 어떤 경우에는 자신이 하는 일이 재미가 있어서 단순히 즐기 위해서 그 일을 수행하기도 하고, 어떤 경우에는 재미있어서가 아니라 그들이 원하는 특정 목표를 달성하는데 도움이 되기 때문에 그 일을

한다. 따라서 인지 심리학자들은 내적 동기와 외적 동기를 다음과 같이 구분하였다. 시험을 통과하는 것이나 금전적인 보상을 받는 것과 같이 행위 그 자체 이외의 것을 얻으려고 할 때 나타나는 동기는 외적인 동기가 된다. 어떤 행위를 경험함으로써 흥미를 유발 시키거나 즐거움을 느끼게 하는 것과 같이 행위 그 자체에서 그 무엇을 얻으려 할 때 나타나는 동기는 내적인 동기가 된다(Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989).

대부분의 교사들은 내적·외적인 동기가 서로 연관되어서 학습자의 학습에 영향을 준다고 믿는다. 이러한 내적·외적인 동기의 개념이 학습자의 개인차를 설명하기 위해서 다양한 각도에서 연구되었다(Harter, 1981; Niitsuma, 1992). 그 결과 동기 모형에서 제시된 동기 시작 단계와 동기 유지 단계에서 학습자의 내적인 동기가 영향을 미친다는 점을 알게 되었다.

내적인 동기를 고려할 때 어떤 유형의 활동이 특정 학습자 개인에게 학습시 유용하게 작용하는가를 예측하기 어렵다. 이는 아마도 사람들이 왜 자신의 시간과 돈을 허비하면서 우표수집에 몰두하거나 왜 스포츠팬이 특정 팀만을 위해 모든 행운을 기대하거나 응원하느냐와 같은 문제일 것이다. (맹은경, 2001)

맹은경은 또한 이러한 질문에 대한 명확한 대답은 알아 알아내지 못했지만 학습자가 스스로 중요하다고 여기는 활동이 무엇인지를 알아낸다면 이러한 정보를 토대로 학습자의 동기를 증가시켜서 다른 활동을 유발시킬 수 있다고 언급하였다.

내적 동기에 영향을 미치는 격려는 동기 모형의 시작 단계에 속하는 요소로서 흥미를 유발시키고 이 흥미는 특정한 활동을 하도록 결정 단계로 전이된다. 특정 활동을 만족스럽게 수행하기 위해서 노력을 해야 하는 단계에서도 격려가 필요하다. 격려를 구성하는 주요 요소 중 하나가

호기심이다. 학습자는 당연히 새로운 것을 학습하려는 호기심을 갖고 있으며, 적극적으로 새로운 것을 학습하려 한다. 문제는 학교를 졸업하는 동시에 많은 학습자들의 호기심이 약화되거나 회복할 수 없게 된다는 것이다.

호기심은 과업이 기존 개념이나 믿음과 동일하지 않거나 차별화된 것일수록, 또는 과업에 놀라운 요소가 많이 내포되어 있을수록 많이 일어난다. 학습자를 동기화시키기 위해서는 적정수준의 격려가 필요하며 과업이 지나치게 복잡하거나 다르면 혼돈을 초래하여 회피 현상을 야기한다(Berlyn, 1965). 이러한 결과는 학습자의 내적 동기 유발을 위한 학습 활동 구성과 과업의 종류에 따른 학습자의 동기 변화에 관한 시사점을 제공해준다.

2. 학습 동기에 관한 연구들

이번 장에서는 그 동안 국내외에서 이루어진 학습 동기에 관한 연구들에 관해 살펴보기로 하겠다. 먼저 외국어 학습 동기의 해외 동향과 국내 연구들에 관하여 이야기 한 후 학습 동기의 강화·저하·지속과 같은 동기 변화와 관련된 연구들에 관하여 간단히 살펴보고자 한다.

가. 외국어 학습 동기에 관한 연구

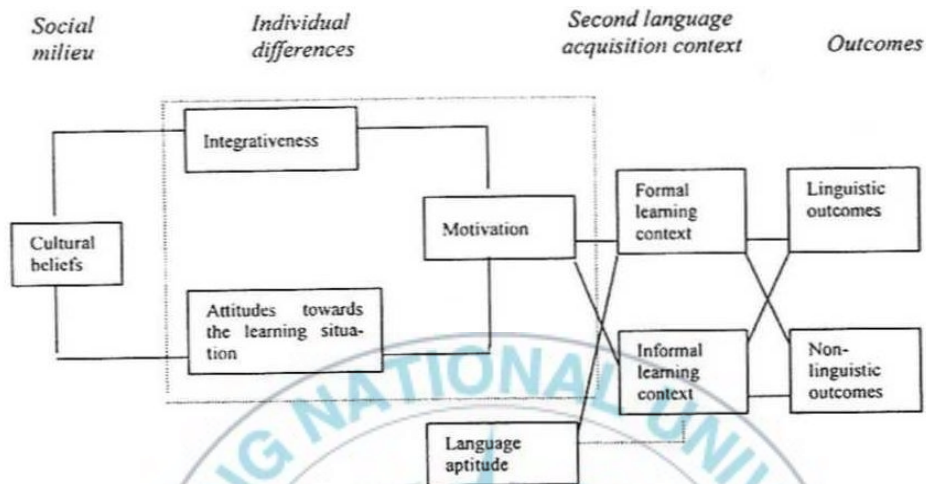
해외에서 이루어진 영어 학습 동기에 관한 연구는 초기에는 주로 통합적 동기와 도구적 동기로 구분하고 그 중 어떤 동기가 영어 학습에 더

효과적인지를 밝히기 위한 연구들이 다수 이루어졌는데 학습상황에 따라 상반된 결과들이 도출되었음을 볼 수 있다.(Gardner & Lambert, 1959; Spolsky, 1969; Gardner & MacIntyre, 1991; Lukmani, 1972)

Gardner와 Lambert(1959)는 캐나다에서 연구한 결과 통합적 동기를 가진 학습자가 도구적 동기를 가진 학습자보다 더욱 효과적으로 외국어를 습득한다고 주장하였다. 그러나 그의 연구기반인 캐나다 퀘벡 주가 영어를 외국어로 학습하는 EFL환경이 아니라 제 2 언어로 학습하는 ESL환경이었기 때문에 한국 상황에 적용 시키는 것은 세심한 주의가 필요하다.

Spolsky(1969)도 Gardner와 유사한 결과를 통해 통합적 동기의 중요성을 강조하였다. 그러나 이후에 각기 다른 학습 환경에서 진행된 연구들은 오히려 도구적 동기가 성공적인 영어 학습에 중요함을 주장하고 있다. 이러한 학습동기에 대한 초기 연구들에 대하여, Crooks와 Schmidt(1991)는 외국어 학습에 대한 태도와 동기에 대한 연구 접근법이 지나치게 Gardner(1985)의 사회 심리학적 접근법으로 편중되어 실제 교실 학습 상황에 기초를 두고 있지 않으며, 태도나 동기와 관련된 교육학적 연구와 연결되지 않고 있다고 지적하며, 언어학습 동기는 4가지 주요한 요인들을 포함한다고 언급하고 있다. 첫째, 학습자가 이미 가지고 있는 언어에 대한 태도로 이전의 경험과 배경지식을 바탕으로 한 언어에 대한 흥미이고, 둘째, 학생들의 개인적인 목표, 욕구, 가치와 수업지도 내용과의 연관성을 뜻한다. 셋째, 성공과 실패에 대한 기대감이고, 마지막으로 칭찬이나 성적과 같은 외적인 보상과 자부심, 성취욕 같은 내적인 보상의 조화를 포함한다는 것이다.

그림1. Gardner(1985, 1988)의 사회교육 모형

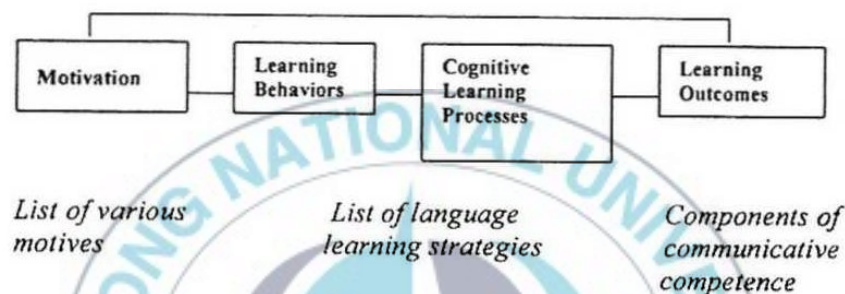


Dörnyei(1994)는 외국어 학습동기를 세 가지 측면, 즉 언어 측면, 학습자 측면, 학습상황 측면으로 구성되어 있다고 보았다. 언어 측면은 다시 Gardner(1985)가 구분했던 것처럼 통합적, 도구적 하위체계로 구분했고, 학습자 측면은 학습자가 학습과정에서 보여주는 개인적인 특징들, 성취동기와 자신감(언어사용 불안, 지각된 외국어 유용성, 귀인, 자아효능감 등)으로 구분하였다. 학습 환경 측면에서는 과목 관련 동기 요소(흥미, 적절성, 기대, 만족 등), 교사 관련 동기 요소(권위유형, 직접적 사회화 모델링, 과제, 피드백 등), 집단 관련 동기 요소(목표 지향성, 규준과 보상체계, 집단 응집성, 교실 목표 구조)로 구분하였다. Dörnyei(1994)의 언어학습 동기에 대한 모델은 동기에 관한 많은 요인들을 설명할 수 있는 좋은 제안이라 할 수 있겠다.

Dörnyei(1996)는 확장된 동기·학습 성과 연쇄 수형도를 통해 제 2언어 학습 동기가 학습자의 학습 행동에 영향을 미치고 있으며, 그것이 인

지적 학습 과정과 결합하여 언어학습 전략을 구성하고 그 결과 학습 성과가 산출된다고 하였으며 의사소통적 능력은 학습 성과와 연관된다는 결과를 발표하였다.

그림2. Dörnyei(1996)의 동기 · 학습 성과 연쇄 수형도



국내에서도 학습동기에 관한 80년대의 연구는 통합적 동기와 도구적 동기의 구분을 이용하는 해외의 연구와 비슷한 흐름을 보여주고 있다. Kwon(1984)의 연구는 영어 학습에 대한 동기와 태도의 연구에서 중학생들을 대상으로 실시한 설문조사를 통해 영어가 필수과목이며 상급학교 진학에 꼭 필요하기 때문에 대부분의 학생들이 도구적 동기화가 높을수록 성취도도 높다고 하는 결과를 발표하였고, 이효웅(1996) 역시 도구적 동기의 중요성을 강조하였다. 외국어학습에서의 동기의 중요성은 국내의 여러 연구자들에 의해서 주장되고 있으며(오준일, 1996; 이효웅, 1996) 국내자료 분석을 토대로 학습동기에 관련된 변수들의 상관관계와 이론적 논의를 제공하고 있다. 이러한 학습동기에 관련된 변인에 대하여는 다양한 양적연구가 이어지고 있다(정은희와 김신혜, 2003).

위에서 살펴보았듯이 도구적 동기와 통합적 동기가 상황에 따라 학습자에게 영향을 끼치는 정도가 다르므로 여러 연구에서 일치된 결과를 얻

지 못하였다. 그러나 기존의 정량적 연구들에서는 동기와 학습 성취 간에 상관성이 높음을 밝혀주고 있으나 이러한 동기에 영향을 주는 요인이 무엇이며 학습자의 동기가 교육 현장에서 어떤 모습으로 나타나고 있는지를 학습자 관점에서 조영해주지 못하고 있다. 따라서 학습자 관점에서의 정성적 접근을 통하여 실제 교육현장에서 일어나고 있는 모습들이 어떤 요인에 의해 영향을 받고 있는지를 살펴볼 필요가 있겠다.

나. 외국어학습동기 강화요인, 저하요인, 지속요인에 관한 연구

언어학습 동기강화의 개념은 기존의 학생들의 가지고 있던 언어학습에 대한 동기를 포함하여 수업과정에서 주변의 요인들에 자극을 받아 학습 동기가 상승되는 것으로 정의할 수 있다. 언어학습 환경에서 동기를 상승시키기 위한 다양한 전략들이 여러 학자들에 의해서 연구되었으나, 그 중 Dörnyei(1994)는 외국어 학습상황에서의 학습동기 요인을 크게 수업에 대한 흥미, 학습자의 요구와 수업내용의 연관성, 학습 성공에 대한 기대감, 만족감을 포함하는 수업과 관련된 동기요인, 교수자와의 관계, 교수자의 권한 유형, 교수자와의 친교를 포함하는 교수자 관련 동기요인, 그리고 그룹의 성향, 응집성, 상호관계 유형을 포함하는 학습그룹과 관련된 동기요인으로 구분하여 학습동기에 관한 연구에 유용한 범주를 제공하고 있다.

학습자의 지속적인 행동에 영향을 미치는 데는 동기요인은 긍정적인 것과 부정적인 두 측면에서 언급되어 질 수 있다. 수업에서의 동기저하요인이 존재한다는 것은 너무나 당연한 일이다. 예를 들어, 수업 시 학습자들은 다른 여러 학생들 앞에서 선생님께 지적을 받는다든지, 같은 학습그룹에 있는 친구와의 마찰 등으로 학습동기 저하를 경험할 수 있다.

여러 학자들은 이렇게 학습동기 저하요인을 고찰하는 것은 영어수업 시 교수자에게 매우 중요하고 유익한 정보를 제공하여 줄 수 있다고 말한다. 동기저하란 존재하고 있는 동기가 부정적인 영향을 받아 학습동기가 저하된다는 개념이다. 동기가 저하된 학습자는 동기 부여가 되었으나 어떠한 이유로 인하여 흥미와 성실도를 잃은 학습자를 의미한다(Dörnyei, 2001).

동기저하(demotivation)개념은 그 동안의 언어학습 동기연구에서 사용되어오고 있으며, Deci와 Ryan(1985)은 동기 결여의 개념으로도 사용하고 있다. 동기저하 요인은 주로 교육 커뮤니케이션에 관심을 가지고 있는 연구자들이 관심을 두고 있으며, 학습에 있어서 동기저하 요인에 관한 연구는 부족한 실정이다(Dörnyei, 2001).

Dörnyei(1998)는 헝가리 출신 외국어 학습자들을 인터뷰하여 교수자의 성격, 헌신도, 능력, 교수법, 부적절한 학습 환경, 자신감 부족, L2에 대한 부정적 태도, L2 학습의 강제적 특성, 다른 외국어학습으로 인한 방해, L2 커뮤니티에 대한 부정적 태도, 학습 집단에 대한 태도, 학습교재를 주요 동기저하 요인으로 파악하였다. 동기저하에 관한 그 외의 또 다른 연구(Oxford, 1998)는 학회 발표를 통하여 동기저하요인에 주목할 것을 주장하였다.

학습자의 동기를 지속시키는 것은 학습자의 동기를 강화시키거나 학습 동기 저하요인을 제거하는 것만큼 매우 중요한 의미를 갖는다. 동기의 지속방안에 대해 Dörnyei(1998)가 제시하는 내용을 살펴보면, 수업교재물이 지루하지 않고 다양한 경우, 가끔씩 기대하지 못했던 수업활동, 흥미로운 과제, 학습목표의 재확인, 시험이나 퀴즈 등 테스트, 교수자에 의한 학습자의 향상정도 확인, 학습 분위기 등이다.

서론에서도 언급하였듯이 학습자의 동기는 학년이 올라갈수록 저하되

는 경향을 보인다. 따라서 Dörnyei의 말처럼 동기저하요인에 주목할 필요가 있으며, 영어를 외국어로 배우는 언어 환경인 한국의 영어 학습에서는 두말 할 나위가 없다. 따라서 동기 저하 요인을 학습자 관점에서 살펴보는 연구는 한국 초등학생들의 동기 저하에 관한 이해에 도움을 줄 수 있을 것이다.



III 연구방법

1. 참여자와 사례 선택 그리고 연구자의 역할

연구자는 3학년에서 처음 영어를 접할 때 열심히 참여하는 학생들이 고학년이 되면서 점차 영어에 흥미를 잃고 영어에 적극적으로 참여하지 못하는 학생들이 많아지는 것에 관심을 가지고, 학습자의 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들을 알아보기 위해 2009년 3월부터 연구자에게 다른 교과와 전담 수업을 듣고 있는 6학년 한 반을 선정하여 관찰을 시작하였다. 연구 참여자들은 다른 교사에게서 영어를 배우기 때문에 연구자와 자신들이 받은 영어 수업 관해 의견을 말할 때 부담을 덜어줄 수 있을 것이고, 초등학생 중에서도 고학년인 6학년들은 자신의 과목에 대한 선호도가 뚜렷한 편이며 저학년이나 중학년에 비해 자신의 의견에 대해 충분히 표현할 수 있는 능력을 갖추었다고 보기 때문이다. 관찰 결과 학습활동에 참여하는 것보다 참여하지 않는 행동 및 다른 행동을 하거나 방해가 되는 행동 빈도가 더 높은 학생 2명에게 관심을 가지게 되었고 비교를 위해 학습 활동 참여빈도가 더 높은 학생 2명, 그리고 학습활동 참여도가 중간 정도인 학생 1명으로 선택하여 연구를 진행하게 되었다. 연구 참여자 선정에 있어서 Spradley(1979)가 제시한 (1) 완전한 문화화, (2) 현재 참여, (3) 생소한 문화현장, (4) 적합한 시간, (5) 비분석적인 정보 제공자의 조건을 고려하였다.

연구 참여자들과는 약 6개월간 가벼운 대화나 학업에 대한 고민 상담 등 학기가 끝날 때까지 스스럼없이 개인적인 이야기를 말 할 수 있는 편안한 관계가 형성될 수 있도록 부담감을 주지 않고 관계 맺기를 해 나갔다.

2학기가 시작되는 9월부터는 학생들로부터 영어 수업을 한 날에만 한정하여 그날 수업에 참여한 자신이 한 행동들과 그 이유에 대하여 구체적인 일기를 써 줄 것을 부탁하였고, 시험기간 및 휴일이 있어 수업이 없는 주를 제외하고는 주 1~2회 정도의 분량으로 약 3개월간에 걸쳐 일기를 수집하였다. 또한 학생들에게 직접 영어를 지도하고 있는 전담교사 및 원어민 교사의 동의를 얻어 수업을 참관한 후 관찰을 토대로 관찰 일지를 작성하였다. 약 3개월간의 일기와 수업 관찰을 분석하면서 전체적으로 공통된 행동들과 특정 학생에게만 높게 나타나는 행동들에 대해 각각 항목을 정하여 구조적 인터뷰를 준비하였다.

연구 참여자들의 인적 사항과 자료수집 유형은 다음과 같다.

표1. 연구 참여자 인적 사항과 자료수집 유형

이름 (가명)	준호	민호	승호	유희	원희
성별(M/F)	M	M	M	F	F
연령(세)	13	13	13	13	13
영어 단어 평가 점수 분포(점)	20~30	20~30	60~70	80~90	80~90
교육청 영어능력 인증급수	급수 없음	10급	9급	9급	8급
학습 참여도 (참여 행동 빈도의 평균값 - 측정횟수 : 3회)	Low (26.6 %)	Low (34.6 %)	Mid (57.5 %)	High (70.3 %)	High (85.9 %)
	[(학습활동에 참여한 행동 수)/(전체 행동 수)*100]의 3회 평균값				
수업 관찰	3회 (120분)	3회 (120분)	3회 (120분)	3회 (120분)	3회 (120분)
일기	9회	9회	9회	9회	9회
개인별 심층 인터뷰	1회 (28분)	1회 (33분)	1회 (20분)	1회 (41분)	1회 (35분)

참여자에 대한 인터뷰를 위해 교사와 학생이라는 거리감을 해소하는데에 중점을 두었다. 참여자들은 연구자로부터 비교적 즐겁게 학습할 수 있는 음악과목 수업을 듣는 학생들이었고 음악 과목을 좋아하는 편이라 초기부터 부담감을 크게 지니고 있지 않아 관계형성이 크게 어렵지 않았으나, 사소한 이야기까지 친밀하게 하기 위해서는 수업을 마친 후나 방과 후에 학생들과 개인적인 상담시간 또는 놀이시간을 통하여 지속적인 관계 맺기가 이루어져야 했다. 또한 연구자가 학생들에게 영어를 직접 지도하는 교사가 아니었기 때문에 영어에 관한 이야기를 제3자에게 이야기 하듯이 자연스럽게 이야기할 수 있었던 것이 장점으로 작용하였다.

수업시간에 활동에 적극적으로 참여하는 것과 참여하지 않고 다른 행동을 하는 것을 나누어 옳고 그름을 말하기 이전에 학생들이 어떤 상황에서 무엇에 의해 그러한 행동들을 보여주게 되는 것인지 그것이 학생들에게 무엇을 의미하는지를 알아보는 것이 주된 목적이다. 자신의 행동에 대해 구체적으로 물어보는 것에 거부감이나 부담감을 느낄 수 있다고 판단하여 구체적으로 구조적 인터뷰를 하는 시기는 관계가 충분히 편안해진 학기가 거의 종료되는 시점으로 2010년 2월경 진행하였다.

인터뷰 시간은 제한 없이 연구 참여자가 충분히 말하고 싶은 만큼 말할 수 있도록(박종원, 2003) 가장 편안한 시간을 선택하여 진행하였다. 일기와 관찰을 통해 공통적으로 많이 나타난 행동들과 학생 개인에게 특수하게 나타난 행동들을 중심으로 질문을 구성하였고, 실제로 그런 행동들을 하고 있다는 것을 인지하고 있는지, 알고 있다면 언제, 어떤 상황에서 그런 행동들을 하게 되는지, 왜 그렇게 행동하게 되는지, 그런 행동들을 하고난 후 어떤 영향을 받게 되는지, 그런 행동들이 학생 개인에게 어떤 의미가 있는지 등을 구체적으로 이야기 하였다.

2. 연구자료 입력 및 분석

연구 참여자들은 2학기가 시작되는 9월부터 일기를 쓰기 시작하였는데, 일기는 종이로 써오는 경우 연구자가 파일로 입력하였고, 보통은 전자메일이나 파일로 보내와서 학생별 날짜별로 취합하였다. 수업 참관의 경우 미리 준비된 서식에 행동의 변화가 일어나는 순간마다 시간과 주어진 활동, 학생들의 반응과 행동 모습을 상세히 메모하여 텍스트 파일로 옮긴 후 취합된 일기와 함께 Nvivo 2를 사용하여 분석하였다. 1차 분석 결과를 바탕으로 연구 참여자에게 빈도수가 높은 행동 패턴이 나타나는 이유를 알아보기 위한 구조적 인터뷰의 경우 개인별 시간의 차이가 있으나 평균 30분 내외의 분량으로 진행되었으며 이를 텍스트 파일로 옮기는 데에는 많은 시간이 소요되었다. 국내에 한글을 인식하여 텍스트로 옮겨주는 프로그램이 아직 보편화되지 못하여 Express Scribe 5.01을 사용하여 재생속도를 조절하며 녹취를 진행하였다.

질적 연구방법의 절차에 따라 텍스트 파일로 변환된 자료들은 Nvivo 2를 사용하여 코딩을 해 나간다. 동일한 요소를 가진 문장과 단락들을 서로 관련된 노드에 코딩하여 트리형의 구조로 펼쳐진 자료들을 구조화시켜 나간다. 코딩이 모두 끝나고 나면 충분한 시간을 가지고 상위 요소를 중심으로 동일한 요소끼리 묶어 나가서 최종 도메인으로 구조화 되면 어떤 항목에 코딩이 많이 되어 있는지 어떤 항목에 코딩이 적게 되었는지를 한눈에 알 수 있어 취합된 자료들이 무엇을 말해주는지 좀 더 명확하게 알 수 있다. 이러한 코딩 단계를 거치면 무질서하던 자료들은 구조화되어 핵심 내용을 해석할 수 있게 된다.

먼저 일기와 관찰일지의 코딩 자료를 구조화 시켜 분석한 결과를 바탕으로 학생들에게 공통적으로 높게 발견되는 도메인과 특정 학생에게만 높게 발견되는 도메인을 찾아냈으며, 이를 바탕으로 질문을 구성하고, 학생들이 이 결과에 대해 동의하는지 어떻게 인식하고 있는지 질문하기 시작하여 특정한 행동이 나

타나는 상황과 이유에 대한 심층적인 인터뷰를 진행하였다. 역시 진행된 인터뷰의 녹취 내용은 다시 코딩 작업을 거쳐 어떤 이유나 상황들이 많은 영향을 주게 되었는지 추가로 분석하였다.

질적 연구는 일반적인 통계 연구와 달리 연구자가 연구 자료를 수집하는 것뿐만 아니라 분석하는 데에도 지속적이면서 반복되는 많은 시간과 노력을 요구하게 된다. 오랜 시간에 걸쳐 자료를 분석하고 정교화 하며 상위 영역을 중심으로 하위 영역들을 재분류하는 작업들을 통해 연구가 진행되므로 연구 절차에 있어서도 체계성을 가진다(박종원, 2004).



IV 결과 및 토의

본 연구는 관찰을 통해 선정된 5명의 연구 참여자들의 수업 관찰 일지 및 일기자료를 먼저 분석하여 수업 시간 중 참여자들의 행동 패턴을 분석하고 그 결과를 토대로 구조적 인터뷰를 진행하여 영향을 주는 요인들에 대한 추가적 분석을 진행하였고, 참여자들의 속성별로 어떠한 차이가 있는지를 재분석 하여 결과를 도출하였다.

따라서 이 장에서는 먼저 수업 시간 중 나타나는 연구 참여자들의 행동 패턴 분석 결과를 통해 학습자의 동기화된 행동과 동기화 되지 못한 행동이 어떤 형태로 나타나고 있는지를 알아보려 한다. 그리고 동기화된 행동 패턴에 영향을 주는 요인들과 동기화되지 못한 행동 패턴에 영향을 주는 요인들을 분석한 결과를 통해 무엇이 연구 참여자들로 하여금 그러한 행동을 표출하게 하는지 살펴본 후 이것이 학습 참여도가 다른 학습자별로 어떠한 차이가 있는지를 알아보기로 하겠다.

1. 수업 시간 중 학습자의 행동 패턴 분석

- 영어 수업 시간 중 학습자의 동기화된 행동과 동기화 되지 못한 행동의 패턴은 어떠한 차이를 보이는가?

영어 수업 시간 중 교사는 대부분의 학습자가 학습활동에 잘 참여하고 있다고 생각하지만 연구자의 분석 결과 실제 수업 현장에서는 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동이 혼재되어 나타나고 있으며 동기화되지 못한 행동들이 무시해될 만큼 적은 비중이 아님을 확인할 수 있었다. 표2는 연구 참여자가 참여한 수

업 중 학생들에게서 관찰되는 행동들을 각 영역별로 빈도수가 높은 항목부터 낮은 항목까지 정리해 보았다. 아래의 자료는 일기, 수업 관찰, 등 본 연구의 진행 중에 수집한 다양한 자료를 바탕으로 여러 가지 자료에서 반복적으로 관찰 되는 행동 특성별로 분류한 결과물이며, 연구 참여자 각자가 보인 여러 가지 행동들을 공통된 항목끼리 분류한 목록으로 Nvivo 2를 사용하여 분석하였다. 아래 표에서 Motivated와 De-motivated를 나누는 기준은 연구 참여자와의 구조적 인터뷰를 통해 이것이 동기화된 상태에서 표출된 행동인지 동기화되지 못한 상태에서 표출된 행동인지를 파악하여 분류하였다.

표2. 수업 중 관찰되는 학생들의 행동 유형

중요도 범주	항목	Motivated/ De-motivated	코딩 수				빈도 (%)
			일기	관찰일지	인터뷰	합계	
1	활동, 게임, 노래하기에 참여함	M	116	118	38	272	29.1
2	기분이 좋거나 자신감이 넘침	M	57	81	41	179	19.1
3	신체나 물건을 만지거나 움직임	D	0	144	13	157	16.8
4	활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	D	96	34	18	148	15.8
5	대답을 말함	M	17	72	23	112	12.0
6	칠판이나 화면을 쳐다봄	M	18	70	18	106	11.3
7	내용을 알거나 이해함	M	62	0	43	105	11.2
8	인사를 함	M	55	17	24	96	10.3
9	기분이 나쁘거나 아쉬워 함	D	33	34	17	84	9.0
10	대답을 말하지 않음	D	48	19	13	80	8.5

11	활동을 준비함	M	2	62	10	74	7.9
12	교사나 학생들을 쳐다봄	M	12	34	19	65	6.9
13	소리를 내거나 친구와 이야기 함	D	6	36	1	43	4.6
14	내용을 모르거나 이해하지 못함	D	12	2	28	42	4.5
15	인사를 하지 않음	D	16	8	12	36	3.8
16	활동을 준비하지 않음	D	0	31	3	34	3.6
17	교사의 설명을 듣지 않음	D	25	3	4	32	3.4
18	교사의 설명을 들음	M	10	15	4	29	3.1
19	교사나 친구들을 쳐다보지 않음	D	0	11	4	15	1.6
20	칠판이나 화면을 쳐다보지 않음	D	0	5	9	14	1.5
Motivated 전체 코딩수와 빈도수		M	220	279	202	701	74.9
De-motivated 전체 코딩수와 빈도수		D	139	222	119	480	51.3
Domain 전체 코딩수와 빈도수		M&D 전체	278	343	315	936	100.0

(1) 활동, 게임, 노래하기에 참여함

“인사 후에는 프레젠테이션으로 문장 맞추기를 했는데 조금 열심히 참여한 것 같다. 웬지 많이 맞춰야겠다는 생각 때문에 열심히 한 것 같다.”

(민호 일기)

“팝송인 I want to hold your hand 가사의 빈칸을 채우고 답을 확인한 후에 노래를 몇 번 불렀다. 나는 그 팝송이 마음에 들어서 적극적으로 참여했다.”

(원희 일기)

“그리고 선생님이 나누어준 종이에(방금 들은 이야기랑 같은 내용이지만 곳곳에 빈칸이 있었다.)있는 빈칸을 채우는 활동을 했는데, 내가 전부 맞아서 기분이 좋았다. 나도 조금 어려웠는데 전부 맞아서 뿌듯했다.”

(유희 일기)

연구 참여자들이 활동을 열심히 참여하는 모습들을 일기 자료 곳곳에서 발견할 수 있었고, 수업을 참관하며 관찰 일지를 기록할 때에도 주어진 활동에 참여하는 모습들을 쉽게 발견할 수 있었다.

(2) 기분이 좋거나 자신감이 넘침

“프랭키 선생님께서 한 문장이 끝날 때마다, 발을 두 번 구르기도 하고, 여자 남자 파트를 정해서 나누어서 자기 차례에 일어나서 즐겁게 불러서 아주 적극적으로 참여할 수 있었던 것 같고 나 스스로도 아주 즐거웠던 것 같다.”

(원희 일기)

“프랭키에게 질문하고 대답의 OX 판단하기에서 맞추고 기뻐하며 친구와 하이파이브를 하였다.”

(승호 관찰 일지)

“우리는 숙제검사를 마친 후, 내가 해온 숙제를 발표하였다. 나는 ‘I want to go to Japan by airplane.’ 이라고 발표를 하였다. 선생님께서 잘 썼다고 발표해 주셔서 기분이 좋았다.”

(민호 일기)

연구 참여자들은 활동을 하면서 기분이 좋아지거나 자신감이 넘치고 기쁨의 행동을 하는 경우들이 많았고 이것은 일기자료 및 관찰 일지와 인터뷰에서도 공통적으로 나타났다.

(3) 신체나 물건을 만지거나 움직임

“그러니까 다리 꼬는 거나 거의 맨날 하다보니까 습관처럼 그러고 팔 꺾는 거는 저희 반 선생님도 잘 못하게 하시는데 가끔 생각하거나 할 때 그때 잘 턱에 손을 꺾거나 그래요.”

(유희 인터뷰)

“항상 앉을 때 의자가 책상 안으로 발이 들어가 있으면은 이게 안 되니까 안 꼬는데, 한 번씩 저렇게 모뎀활동을 하면 이게 돌려져 있으니까 이렇게 앉을 보면 이렇게 앞이 허전하니까 자연적으로 꼬게 되요.”

(원희 인터뷰)

“네, 있긴 있는데, 팔을 거 기대는 거는 없는데, 이렇게 이렇게 두 팔을 이렇게 한쪽은 팔꿈치에다 이렇게 올리고 한쪽은 허리에다 올리고 책상에 딱 기대가지고 앉아있습니다.”

(민호 인터뷰)

수업 관찰에서 많이 발견된 요인들 중 하나가 신체의 일부를 만지거나 움직이는 것, 그리고 물건을 만지거나 움직이는 행동들이었다. 참여자들은 허전할 때나 불안정할 때 편안함을 느끼기 위해 특정한 행동을 하고 있었고, 그중에서는 습관화되어 무의식적으로 하게 되는 행동들도 있었다.

(4) 활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음

“비틀즈의 ‘I want hold your hand’라는 곡을 배우며 빈칸 채우기였는데, 나는 아예 아무것도 안 적었다. 들리는데 무슨 말인지 모르겠다. 뜻이나 스펠링을 다 잘 모르겠다.”

(준호 일기)

“1,2,3팀 중 한명이 앞에 나가서 선생님이 보여주는 단어를 몸짓으로 표현하였다. 우리 모둠에 한명이 나가서 설명하고 나는 가만히 앉아있었다. 설명하는 거 무슨 말인지는 알았는데, 한글로 말하면 안 되는 거라서 영어를 몰라서 말을 안했다”

(준호 일기)

“그게 좀 어중간하게 이렇게 쉬운 것도 아니고 어려운 것도 아니고 있는데 그냥 조금씩, 조금씩 알고 있는 거는 별로 신경을 잘 안 쓰는 것 같아요.”

(유희 인터뷰)

“음.. 선생님이 모르는 걸 할 때나 아니면 게임할 때나 Frances Teacher 말할 때 있잖아요? 그때는 지루해가지고.”

(민호 인터뷰)

수업 중 연구 참여자들의 행동을 관찰하면서 ‘활동에 참여하지 않는 것’ 역시 비교적 높은 빈도로 나타난다는 것을 발견하게 되었다. 인터뷰 결과 참여자들은 저마다의 다양한 이유들로 인해 동기가 저하되어 활동 참여를 하지 않고 있었다.

앞에서 제시된 바와 같이 전체 코딩 수 및 빈도수가 높은 순서대로 살펴보면 수업 중 ‘학습 활동에 참여하는 경우’가 코딩 수 272회로 높은 편이나, ‘신체를 움직이거나 물건을 만지는 행동’과 ‘학습 활동을 전혀 참여하지 않는 경우’도 각각 코딩 수 157회와 148회로 이에 못지않게 높게 나타나고 있다. 각 항목들 중 수업 활동에 참여하거나 주어진 지시나 과제를 해결하는 것과 같이 수업 활동 참여에 밀접하게 관련된 행동 항목 및 긍정적인 감정 상태를 보이는 것은 동기화 된 상태에서 나타난 행동(motivated)으로, 수업 활동에 참여하지 않거나 주어진 지시나 과제를 해결하지 않는 것과 같이 수업 활동 참여와 관련성이 낮은 행동 항목 및 부정적인 감정 상태를 보이는 것은 동기화 되지 못한 상태에서 나타난

행동(de-motivated)으로 인터뷰에서 연구 참여자들의 응답을 근거로 분류해 보았다. 그 결과 상위 4개의 항목을 살펴보면 동기화 된 행동(motivated)과 동기화 되지 못한 행동(de-motivated)이 각각 2개씩 나타나 동기화 되지 못한 활동 모습 또한 동기화 된 수업 못지않게 수업 시간에 큰 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다.

특히 학습 활동에서 기본이 되는 ‘교사의 설명 듣기’는 코딩 수 29회로 낮은 빈도를 보이는 것에 반해 ‘교사의 설명을 듣지 않기’는 코딩 수 32로 더 높은 빈도를 보이며, 활동 준비를 하지 않거나 (코딩수 34), 소리를 내고 친구와 떠들거나 (코딩 수 43), 말을 하지 않는 등 (코딩 수 80) 가장 기본적인 학습활동 영역에서 활동이 이루어지지 않고 있는 부분 역시 무시할 수 없는 수치임을 보여준다.

대부분의 도메인은 세 가지 자료에서 모두 일정한 코딩 빈도를 보이고 있으나 특정한 자료에서 코딩이 전혀 발견되지 않는 항목들이 있다. 세 번째로 높게 나타난 ‘신체나 물건을 만지거나 움직임’의 경우 관찰일지와 인터뷰에서는 나타났으나 일기자료에서는 나타나지 않았다. 이것은 수업시간 중 매우 높게 발생하는 행동임에도 자기 스스로 전혀 의식하지 못하고 있거나 일기에서 이것을 자발적으로 인식하여 쓰지 못했기 때문으로 보인다. ‘활동을 준비하지 않음’, ‘교사나 친구들을 쳐다보지 않음’, ‘칠판이나 화면을 쳐다보지 않음’ 역시 같은 이유로 일기 자료에서는 전혀 빈도수가 나타나지 않았다. 7번째 도메인인 ‘내용을 알거나 이해함’의 경우는 역시 빈도수가 높은 수치임에도 관찰일지에서 전혀 나타나지 않았는데, 이것은 학습자 내부에서 일어나는 현상으로 육안으로 관찰되기 어렵기 때문에 일지에는 기록되지 않았다.

위의 행동 목록을 동기화 된 행동(motivated)과 동기화 되지 못한 행동(de-motivated) 목록으로 나누어 빈도수가 높은 순서대로 살펴보면 다

음의 표3, 표4와 같다.

표3. 동기화된(motivated) 행동 목록

중요도 범주	항목	코딩수				빈도 (%)
		일기	관찰일지	인터뷰	합계	
1	활동, 게임, 노래하기에 참여함	116	118	38	272	38.8
2	기분이 좋거나 자신감이 넘침	57	81	41	179	25.5
3	대답을 말함	17	72	23	112	16.0
4	칠판이나 화면을 쳐다봄	18	70	18	106	15.1
5	내용을 알거나 이해함	62	0	43	105	15.0
6	인사를 함	55	17	24	96	13.7
7	활동을 준비함	2	62	10	74	10.6
8	교사나 학생들을 쳐다봄	12	34	19	65	9.3
9	교사의 설명을 들음	10	15	4	29	4.1
motivated total coding		220	279	202	701	100.0

위의 표에서 살펴보면 연구 참여자들은 동기화된 행동 중에서는 직접 참여할 수 있는 능동적인 항목인 활동에 참여하거나 답을 말하기 등에서 각각 코딩 수 272회, 179회로 높은 빈도를 보이지만, 교사의 설명을 듣거나 교사나 다른 학생을 쳐다보는 다소 수동적인 항목에서는 코딩 수가 29회, 65회로 낮은 빈도를 보이고 있다. 그러나 수동적 항목 중에서도 화면이나 칠판을 보는 활동에서는 코딩 수 106회로 다소 높은 빈도를 보이고 있음을 발견하였다.

표4. 동기화되지 못한(de-motivated) 행동 목록

중요도 범주	항목	코딩수				빈도 (%)
		일기	관찰일지	인터뷰	합계	
1	신체나 물건을 만지거나 움직임	0	144	13	157	32.7
2	활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	96	34	18	148	30.8
3	기분이 나쁘거나 아쉬워 함	33	34	17	84	17.5
4	대답을 말하지 않음	48	19	13	80	16.7
5	소리를 내거나 친구와 이야기 함	6	36	1	43	9.0
6	내용을 모르거나 이해하지 못함	12	2	28	42	8.8
7	인사를 하지 않음	16	8	12	36	7.5
8	활동을 준비하지 않음	0	31	3	34	7.1
9	교사의 설명을 듣지 않음	25	3	4	32	6.7
10	친구의 답을 보고 따라 씀	1	16	1	18	3.8
11	교사나 친구들을 쳐다보지 않음	0	11	4	15	3.1
12	칠판이나 화면을 쳐다보지 않음	0	5	9	14	2.9
de-motivated total cording		139	222	119	480	100.0

위에서 보는 바와 같이 연구 참여자들은 수업 중 신체의 일부나 물건 등을 만지거나 움직이는 행동을(코딩 수 157) 가장 많이 하는 것으로 나타났다. 활동이나 대답을 하지 않거나 소리를 내며 친구와 이야기하는 것 역시 각각 코딩 수 148회, 80회, 43회로 높은 빈도로 나타났다. ‘활동

을 이해하지 못하거나 알지 못함' 항목은 잘 몰라서 교사나 다른 학생에게 물어보는 행동을 통해 관찰되어 일지에 기록되었으나, 연구 참여자 내부에서 일어나는 활동으로 육안으로 관찰되기 어려운 부분이므로 실제의 빈도수는 더 높아질 수 있다.

전체 분석 결과를 다시 각 자료별 빈도수가 높은 순서대로 10위까지 살펴보면 표 5와 같다.

표5. 자료별 빈도수가 높은 행동 목록

(M- : Motivated / D- : De-motivated)

중요도	일기	관찰일지	인터뷰
	M-활동, 게임, 노래하기에 참여함	D-신체나 물건을 만지거나 움직임	M-내용을 알거나 이해함
	D-활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	M-활동, 게임, 노래하기에 참여함	M-기분이 좋거나 자신감이 넘침
	M-내용을 알거나 이해함	M-기분이 좋거나 자신감이 넘침	M-활동, 게임, 노래하기에 참여함
	M-기분이 좋거나 자신감이 넘침	M-대답을 말함	D-내용을 모르거나 이해하지 못함
	M-인사를 함	M-칠판이나 화면을 쳐다봄	M-인사를 함
	D-대답을 말하지 않음	M-활동을 준비함	M-대답을 말함
	D-기분이 나쁘거나 아쉬워 함	D-소리를 내거나 친구와 이야기 함	M-교사나 학생들을 쳐다봄
	D-교사의 설명을 듣지 않음	D-활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	M-칠판이나 화면을 쳐다봄
	M-칠판이나 화면을 쳐다봄	D-기분이 나쁘거나 아쉬워 함	D-활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음
	M-대답을 말함	M-교사나 학생들을 쳐다봄	D-기분이 나쁘거나 아쉬워 함

위에서 제시된 자료를 살펴보면 관찰일지에서는 신체나 물건을 만지거나 움직이는 것 이외에는 모두 동기화된 행동이 높게 관찰되고 있다. 수

업 중 학습자들의 동기화된 행동들이 높게 관찰됨에 따라 동기화되지 못한 행동들은 가려져 잘 관찰되지 않게 될 가능성을 발견할 수 있다. 따라서 교사들은 수업을 진행하면서 학습자들의 동기화되지 못한 행동들이 많이 발생하고 있음에도 이를 잘 인지하지 못하게 될 가능성이 높다. 연구 참여자들은 일기 자료에서 자신들의 동기화된 행동과 더불어 동기화되지 못한 행동들도 신체나 물건을 움직이는 것 외에는 높은 비율로 인지하고 있었음을 발견할 수 있었다. 그러나 인터뷰 상에서 볼 때 연구 참여자들은 동기화된 행동에 대하여 자세하게 많은 것을 이야기하고 있으나 ‘활동을 잘 이해하지 못하거나 알지 못함’ 항목 외에는 동기화되지 못한 행동에 대해서는 그만큼 많은 것들을 이야기하지는 않았다. 앞에서 제시한 결과물들은 전체적인 코딩과 빈도가 높은 자료 항목들을 분석한 것으로 이것은 개별 학습자의 특성에 따라 중요도의 순위가 달라질 수 있다. 따라서 다음 장에서는 학습 참여도가 다른 학습자의 특성에 따라 행동 패턴이 어떤 차이를 보이게 되는지 알아보겠다.

2. 학습 참여도에 따른 행동 패턴의 차이

- 학습 참여도가 다른 학습자의 특성에 따라 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동의 패턴은 어떠한 차이를 보이는가?

연구 참여자들의 학습 참여도가 높고 낮은 특성에 따라 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동들은 어떠한 차이를 보이는지 다음과 같이 도표로 정리해 보았다. 역시 같은 방법으로 상위 10개 항목만을 살펴보기로 하겠다.

표6. 학습 참여도가 높은 학습자에게 나타나는 행동 패턴

중요도 범주	항 목	M/D	코딩 수 (참여도:상)	전체 코딩합계
1	활동, 게임, 노래하기에 참여함	M	129	272
2	기분이 좋거나 자신감이 넘침	M	86	179
3	내용을 알거나 이해함	M	66	105
4	대답을 말함	M	58	112
5	신체나 물건을 만지거나 움직임	D	52	157
6	칠판이나 화면을 쳐다봄	M	50	106
7	활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	D	49	148
8	인사를 함	M	48	96
9	활동을 준비함	M	43	74
10	교사나 학생들을 쳐다봄	M	30	65

학습 참여도가 높은 학생들은 상위 10개 항목 중에서 동기화된 행동이 8개로 높게 나타났다. 그러나 학습 참여도가 높은 연구 참여자들에게서도 신체나 물건을 만지거나 움직이는 행동 및 활동에 참여하지 않는 행동이 각각 코딩 수 52회와 49회로 적지 않은 빈도로 나타났음을 알 수 있었다. 이것은 학습 참여도가 높은 학습자들이 대부분의 활동에 잘 참여하고 동기화된 행동패턴을 많이 보이지만 특정한 이유로 인해 동기가 저하 되었을 때에는 활동에 참여하지 않거나 신체나 물건을 만지거나 움직이는 행동 등을 보이게 된다는 것을 말해준다.

표7. 학습 참여도가 보통인 학습자에게 나타나는 행동 패턴

중요도 범주	항 목	M/D	코딩 수 (참여도:중)	전체 코딩합계
1	기분이 좋거나 자신감이 넘침	M	42	179
2	활동, 게임, 노래하기에 참여함	M	36	272
3	신체나 물건을 만지거나 움직임	D	29	157
4	칠판이나 화면을 쳐다봄	M	25	106
5	대답을 말함	M	21	112
6	내용을 알거나 이해함	M	17	105
7	활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	D	16	148
8	기분이 나쁘거나 아쉬워 함	D	16	84
9	대답을 말하지 않음	D	13	80
10	교사의 설명을 듣지 않음	D	13	32

학습 참여도가 중간 정도인 학생들은 상위 10개 항목 중에서 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동이 각각 5개씩으로 비슷하게 나타났다. 그러나 동기화된 행동들이 더 빈도수가 높은 상위에 위치하는 것을 알 수 있다. 학습 참여도가 높은 학습자에 비해 신체나 물건을 만지거나 움직이는 빈도가 더 높게 관찰되고 있으나 동기화되지 못한 다른 행동들은 모두 하위에 모여 있었다. 이것은 학습 참여도가 중간 정도인 학습자들도 동기화된 행동패턴을 많이 보이지만 학습 참여도가 높은 학습자들에 비해 학습 동기가 저하 되는 빈도가 더 높으며 이때는 활동에 참여하지 않거나 신체나 물건을 만지거나 움직이는 행동 뿐 아니라 대답을 하지

않거나 설명을 듣지 않는 등의 행동도 보이게 된다는 것을 알 수 있었다.

표8. 학습 참여도가 낮은 학습자에게 나타나는 행동 패턴

중요도 범주	항 목	M/D	코딩 수 (참여도:하)	전체 코딩합계
1	활동, 게임, 노래하기에 참여함	M	107	272
2	활동, 게임, 노래하기에 참여하지 않음	D	83	148
3	신체나 물건을 만지거나 움직임	D	76	157
4	대답을 말하지 않음	D	54	80
5	기분이 좋거나 자신감이 넘침	M	51	179
6	기분이 나쁘거나 아쉬워 함	D	40	84
7	인사를 함	M	40	96
8	대답을 말함	M	33	112
9	칠판이나 화면을 쳐다봄	M	31	106
10	소리를 내거나 친구와 이야기 함	D	22	43

학습 참여도가 낮은 학생들도 상위 10개 항목 중에서 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동이 각각 5개씩으로 비슷하게 나타났다. 그러나 동기화되지 못한 행동들이 더 빈도수가 높은 상위에 많이 위치하는 것을 알 수 있다. 학습 참여도가 높은 학습자나 중간 정도인 학습자에 비해 활동 참여나 대답을 하지 않고, 신체나 물건을 만지거나 움직이는 빈도

가 각각 코딩 수 83회 54회 76회로 매우 높게 관찰되고 있으며 동기화된 행동들은 하위에 많이 모여 있다. 하지만 동기화된 행동 중에서 활동에 참여하는 것은 코딩 수 107회로 다른 항목들 보다 높게 나타났다. 이것은 학습 참여도가 낮은 학습자들도 활동에 열심히 참여하고 있지만 학습 참여도가 높은 학습자들에 비해 학습 동기가 저하 되는 빈도가 매우 높으며 이로 인해 동기화되지 못한 행동패턴이 빈도 높게 나타나게 됨을 추측해 볼 수 있다.

3. 학습자의 행동에 영향을 주는 요인 분석

- 학습자의 동기화된 행동들과 동기화되지 못한 행동들에 영향을 주는 요인들은 무엇인가?

일기와 관찰을 통해 연구 참여자들의 동기화된 행동들과 동기화되지 못한 행동들이 어떻게 수업 현장에서 나타나고 있는지를 분석한 후 참여자들에게 공통적으로 나타난 행동들과 개별적으로 나타난 행동들에 대한 질문을 구성하여 구조적 인터뷰를 한 결과 주로 어떠한 상황에서 왜 그렇게 행동하게 되었는가에 대한 참여자 개인의 내면의 목소리를 들어 볼 수 있었다.

이 장에서는 먼저 동기화된 행동 패턴에 영향을 주는 요인들에 대하여 살펴본 후 이것이 학습 참여도가 다른 연구 참여자의 특성에 따라 어떤 차이가 있는지 알아본 후 동기화되지 못한 행동 패턴에 영향을 주는 요인들에 대해서도 동일한 방법으로 살펴보고자 한다. 제시되는 표들은 동기화된 행동 및 동기화되지 못한 행동을 유발시키는 각각의 이유들에

대하여 코딩한 후 동질성을 가진 공통된 항목들끼리 계속해서 묶어 나가기를 반복하면서 분석한 결과이다.

가. 연구 참여자들의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인들

표9는 연구 참여자들이 동기화 된 행동들을 하게 되는 이유들을 빈도수가 높은 순서대로 각 자료별 코딩수와 함께 나타낸 것이다. 각각의 요인들 중에서는 학습자 내부에서 일어나는 것으로 육안으로 관찰되기 어려워 관찰일지에서 기록되지 못한 항목들이 많다. 따라서 관찰일지를 제외한 다른 두 자료인 일기와 인터뷰자료 모두에서 함께 빈도가 높게 나타난 항목들(전체 코딩 수 10회 이상)을 따로 진하게 표시하여 구분하였다.

표9. 동기화된 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항목	코딩수				빈도 (%)
		일기	관찰일지	인터뷰	전체	
1	재미있거나 새로운 활동 및 자료	29	0	41	70	16.0
2	이해하기 쉽거나 잘 아는 내용	12	5	29	46	10.5
3	선물, 포인트, 쿠폰을 받기 위해	29	0	10	39	8.9
4	감정 (기분 좋을 때)	18	0	21	39	8.9
5	처벌 (벌을 피하기 위해)	24	1	3	28	6.4
6	활동을 잘 했을 때	14	0	13	27	6.2
7	다른 학생이나 교사를 의식하기 때문	19	1	4	24	5.5
8	영어 능력을 향상시키기 위해	11	0	12	23	5.3

9	한국말로 해석해 줄 때	3	4	10	17	3.9
10	게임에 이겼을 때	7	0	8	15	3.4
11	어렵고 잘 모르는 내용	6	0	8	14	3.2
12	칭찬	10	0	3	13	3.0
13	친구나 교사의 도움	5	2	6	13	3.0
14	주의를 기울일 때	0	0	12	12	2.7
15	교사의 미소	5	0	6	11	2.5
16	교사의 설명	0	0	8	8	1.8
17	유용하고 중요한 정보일 때	0	0	7	7	1.6
18	몸 상태가 좋을 때	0	0	5	5	1.1
19	반복할 때	0	0	5	5	1.1
20	영어 자체가 흥미 있을 때	0	0	4	4	0.9
21	기회가 주어졌을 때	0	0	4	4	0.9
22	교사의 지시	0	0	3	3	0.7
23	습관	0	0	3	3	0.7
24	코믹하거나 웃긴 것	0	0	3	3	0.7
25	일찍 마치기 위해	2	0	0	2	0.5
26	비난을 피하려고	0	0	1	1	0.2
27	예습을 했을 때	0	0	1	1	0.2
코딩 수 및 빈도의 합계		174	36	146	356	100.0

(1) 재미있거나 새로운 활동 및 자료

“연구자 : 그러면 주로 어떤 때 네가 집중을 하게 되는 것 같아?

유희 : 제가 흥미 있거나 관심 있는 얘기 하실 때나 아님 처음 들어보는 얘기 하실 때.”

(유희 인터뷰)

“연구자 : 언제 적극적으로 참여하게 돼?

원희 : 재미있을 때.

연구자 : 어떤 때가 재미있을 때야?

원희 : 그냥 흥겹거나 아니면 내가 흥미 있는 거나 아님 선생님께서 웃으시면서 뭔가를 말하실 때.”

(원희 인터뷰)

“연구자 : 그러면 손난로라든지 필통을 만질 때는 왜 그런 것 같아?

준호 : 그럴 때는 그냥 별로 재미없을 때나 그럴 때 만지는 것 같아요.

연구자 : 그럼 어떤 때 그런 행동을 좀 안할 것 같아?

준호 : 음... 스... 재밌는 거 할 때랑 그럴 때 안할 것 같아요.

연구자 : 어떤 게 재미있는 건데?

준호 : 게임하거나 뭐 선생님께서 웃긴다거나 해주시는 거요.”

(준호 인터뷰)

위에서 인용한 자료들에서 연구 참여자들은 처음 보는 새로운 것이나 웃긴 것, 관심 있거나 게임과 같이 흥미 있는 내용이 제시될 때, 관심을 보이고 재미를 느끼며 적극적으로 참여하거나 집중하게 된다고 이야기해 주었다.

(2) 이해하기 쉽거나 잘 아는 내용

“연구자 : 그러면, 게임시간에 적극적으로 행동할 때가 많아?

준호 : 네.

연구자 : 언제?

준호 : 게임방법을 알고 재미있을 때.”

(준호 인터뷰)

“연구자 : 그럼 어떤 때 활동을 좀 잘 파악하게 되는 것 같아?

승호 : 제가 좀 아는 단어하고 다 제가 이해할 수 있고 제가 거기 적응만 할 수 있다면...

(중략)

연구자 : 그럼 네가 잘 알고 있는 활동종류는 뭐가 있어?

승호 : 그냥 단어 조합 해가지고 문장 만들 때 그거 순서만 알면 되니까 쉬워서 잘 할 수 있는 것 같아요.”

(승호 인터뷰)

“연구자 : 음 그러면 어떻게 하면 네가 지속적으로 활동에 차분하게 참여할 수 있을 것 같아?

민호 : 쉬운 활동을 하거나 생각을 하거나 차분해질 때랑 아는 낱말이 나올 때쯤 그때쯤.

(민호 인터뷰)

연구 참여자들은 자신들이 잘 알 수 있는 쉬운 내용이나 이미 알고 있는 활동을 할 때, 잘할 수 있고 적극적으로 참여하게 된다고 이야기하고 있다. 지금 현재 적극적으로 참여하지 못하는 참여자들도 쉬운 활동을 하게 되거

나 아는 것이 나오면 적극적으로 참여할 수 있을 것이라는 의지를 보여주고 있었다.

(3) 선물, 포인트, 쿠폰을 받기 위해

“연구자 : 그럼 게임시간에 좀 적극적으로 행동할 때가 많은 것 같아?

원희 : 네. 이기면은 포인트를 얻게 되니까.

(중략)

연구자 : 포인트 없으면 안할 거야?

원희 : 네. (웃음) 포인트가 중요해요.

연구자 : 중요해?

원희 : 네

연구자 : 왜 중요하지?

원희 : 포인트를 이렇게 모으면은 선물 받을 수 있으니까.”

(원희 인터뷰)

“승호 : 저가... 옛날 실과 선생님이 오시기 전에 영어 선생님이 따로 계셨잖습니까? 그때 선생님께서 50개 모으면 상품을 준했는데 그때 샤프를 받고 또 다음 실제 샤프를 받았는데 이번 영어선생님 왔을 때는 색연필을 받았습니다. 그리고 또 50개 돼가지고 사탕 하나 더 받고 또 이번에 색연필 하나 더 득템하게 됐습니다.

연구자 : 그러면 보상 제도를 하면 좋은 점은 뭐야?

승호 : 저도 인제 더 받고 싶어가지고 노력을 하는 거 같습니다.”

(승호 인터뷰)

“이 게임에서 이기면 체크 1을 한다는 말에 열심히 참여를 했지만, 졌다. 서현이가 1등을 했다.”

(유희 일기)

“먼저 게임을 하였는데, 게임을 통하여 포인트를 얻을 수 있어서 평소보다 더 열심히 한 것 같았고, 게임 할 때 프랭키 선생님이 몸짓으로도 해 주시니까 더 재미있게 참여할 수 있었다.”

(원희 일기)

연구 참여자들은 선물이나 쿠폰과 같은 보상에 대해서 관심이 많았고 활동 후의 보상이 매우 중요하게 작용한다는 사실을 말해주었다. 보상이 주어진다는 것을 알 때 더 열심히 참여하려는 경향이 일기자료와 인터뷰 자료에서 뚜렷이 나타났다.

(4) 감정 (기분 좋을 때)

“그냥 기분 우울할 땐 계속 집중을 못하고, 기분이 좀 좋을 때는 발표도 적극적으로 하면서 막 필기도 잘하고 그런 것 같아요.”

(승호 인터뷰)

연구자 : 그러면 수업시간 하는 활동에는 니가 열심히 참여한다고 생각해?

민호 : 그럴 때도 있고 안 그럴 때도 있습니다.

연구자 : 언제 좀 적극적으로 참여해?

민호 : 저는 아까 말했듯이 행복할 때요.

연구자 : 항상 모든 활동이 비슷하네?

민호 : 네.”

(민호 인터뷰)

“나는 왠지 즐거울 것 같아서 조금은 열심히 참여를 했다.”

(유희 일기)

연구 참여자들은 자신의 감정 상태가 기분 좋거나 즐거울 때 집중을 잘 하거나 활동에 적극적으로 참여한다는 사실을 말해주었다. 그리고 활동이 즐거울 거라는 기대감이 들 때 역시 열심히 하려는 마음이 생긴다고 하였다.

(5) 처벌 (벌을 피하기 위해)

“연구자 : 그러면 선생님한테 혼나지 않기 위해서 과제를 열심히 할 때도 있어?”

민호 : 네.

연구자 : 혼내지지 않으면 과제를 안 할 수도 있어?

민호 : 아니오.

연구자 : 그렇진 않아?

민호 : 저희 반 선생님 때문에...

연구자 : 너희 반 선생님도 안 혼내시면 안 할 수도 있어?

민호 : 네.

연구자 : 아.. 그러면 선생님이 과제를 하지 않으면 혼내시는 게 좋은 점은 뭐 것 같아?

민호 : 혼내시면 좀 더 열심히 할 수 있고 선생님한테 칭찬도 받고 그럴 수 있으니까...”

(민호 인터뷰)

특히 과제와 같은 경우 처벌이 없다면 안 할 수도 있지만 안하면 교사에게 혼이 나기 때문에 처벌을 피하기 위해 한다는 이야기를 들려주었다. 실제로 연구 참여자들이 소속된 학반에서는 전담교사는 전체가 과제

를 해 온 경우 ‘체크 원’이라는 보상을 주었고 담임교사는 과제를 하지 않은 학생에게 꾸중과 함께 벌을 주는 규칙을 운영하고 있었다.

연구 참여자들의 동기화된 활동 모습에 영향을 많이 주는 것을 전체 코딩 수와 전체 빈도가 높은 순서대로 살펴보았다. 먼저 활동 자체의 흥미와 재미가 가장 높았고 (전체 코딩 수 - 70) 다음으로 활동의 난이도가 쉬울 때(전체 코딩 수 - 48), 보상이 주어질 때(코딩 수 - 39), 기분이 좋을 때(전체 코딩 수 - 39), 처벌 때문에(전체 코딩 수 - 28)가 빈도수가 높은 항목들 중에서도 상위 5개의 항목으로 분석되었다. 참여자들에게는 학습 활동 자체의 흥미 정도가 전체적으로 가장 큰 영향을 주고 있으며, 주로 보상을 받거나 처벌을 피하기 위한 것과 같은 도구적, 외적 동기가 영어 실력을 높이기 위해서나 영어 자체의 흥미와 같은 통합적, 내적 동기들 보다 높게 작용함을 볼 수 있으며, 칭찬 보다는 처벌이 더 강하게 작용하는 것으로 보인다. 그러나 이러한 결과들은 참여자의 특성에 따라 중요도가 달라질 수 있으므로 다른 장에서 연구 참여자의 특성별로 다시 재분석한 결과를 제시하도록 하겠다.

나. 연구 참여자들의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들

표10은 연구 참여자들이 동기화되지 못한 행동들을 하게 되는 이유들을 빈도수가 높은 순서대로 각 자료별 코딩수와 함께 나타낸 것이다. 앞에서 언급한 바와 같이 동일한 이유로 관찰 일지에 기록되지 못한 요인들이 많으므로 다른 두 자료 모두에서 함께 빈도가 높게 나타난 항목들(전체 코딩 수 10회 이상)을 역시 따로 진하게 표시하여 구분하였다.

표10. 동기화 되지 못한 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항목	코딩수				빈도 (%)
		일기	관찰일지	인터뷰	전체	
1	기분 나쁠 때	22	0	18	40	12.7
2	어렵고 잘 모르는 내용	6	7	24	37	11.7
3	흥미 없거나 똑같은 활동이나 자료	18	0	11	29	9.2
4	몸 상태가 나쁠 때	9	0	17	26	8.3
5	다른 학생이나 교사를 의식하기 때문	15	0	10	25	7.9
6	귀찮음	19	0	2	21	6.7
7	무슨 말인지 못 알아듣기 때문	6	0	15	21	6.7
8	지루하고 정적인 활동	11	0	6	17	5.4
9	습관	0	0	12	12	3.8
10	불안할 때 편안함을 느끼려고	0	0	10	10	3.2
11	주의를 기울이지 않을 때	0	0	10	10	3.2
12	게임에서 졌을 때	2	4	3	9	2.9
13	다른 것을 쳐다보거나 생각할 때	5	0	3	8	2.5
14	비난을 받을 때	3	0	4	7	2.2
15	벌을 받았을 때	2	0	4	6	1.9
16	소음	0	1	5	6	1.9
17	이해하기 쉽거나 잘 아는 내용	2	0	3	5	1.6

18	활동을 잘 못했을 때	0	0	5	5	1.6
19	가려지거나 방해받을 때	0	1	3	4	1.3
20	일찍 마치기 위해	2	0	1	3	1.0
21	혼란스럽거나 헛갈리는 경우	0	0	3	3	1.0
22	교사의 어두운 표정	0	0	3	3	1.0
23	준비를 잘 못했을 때	0	0	3	3	0.6
24	기회가 주어지지 않을 때	2	0	0	2	0.6
25	영어 능력의 결핍	0	0	2	2	0.6
26	설명해 주지 않을 때	0	0	2	2	0.3
27	친구와 놀기 위해서	0	0	2	2	0.3

(1) 기분 나쁠 때 (기분 나쁠 때)

“연구자 : 혹시 적극적으로 참여하지 않을 때도 있어?”

민호 : 네.

연구자 : 언제?

민호 : 기분 나쁘고 짜증날 때요.”

(민호 인터뷰)

“연구자 : 혹시 언제 좀 잘 안듣는 것 같아?”

준호 : 음... 스... 짜증날 때? 그 때. 귀찮고.”

(준호 인터뷰)

“나는 활동보다는 혼이 난 것에 신경이 가서 수업에 집중도 못 하였다. 그래

서 수업내용도 잘 기억을 못하겠고 수업도 열심히 참여하지 않은 것 같다”

(유희 일기)

연구 참여자들은 활동에 참여를 잘 하지 않거나 집중을 잘 하지 않는 이유로 기분이 나쁘거나 짜증날 때, 그리고 혼이 나거나 해서 기분이 나빠졌을 때라고 일기와 인터뷰에서 이야기해 주었다.

(2) 어렵고 잘 모르는 내용 (어렵고 모르는 내용)

“네. 활동 방법을 모르면은 이것 어떻게 하는 건지도 모르겠는데 ‘에이 모르겠다!’ 이러면서 그냥 좀 더 참여 안하는 것 같아요.”

(유희 인터뷰)

“연구자 : 그럼 기분이 안 좋아질 때는 언제야?

준호 : 안 좋아질 때, 별로... 그냥 하는 방법 자체를 잘 모를 때, 그때.

(중략)

연구자 : 그럼 잘 모르거나 할 땐 잘 참여 안해?

준호 : 네.”

(준호 인터뷰)

“김연아에 대한 설명에서는 내가 아는 것이라서 적극적으로 참여하고 손도 들었지만, 북한에 대한 설명은 모르겠어서 적극적으로 참여하지 않았다.”

(원희 일기)

연구 참여자들은 어렵고 모르는 내용이 나오거나 방법 자체를 잘 모르고 설명을 잘 못 알아들었을 경우 활동을 잘 참여하지 않으려는 경향을 보인다는 것을 일기와 인터뷰자료를 통해 알 수 있었다.

(3) 흥미 없거나 똑같은 활동이나 자료

(흥미 없거나 똑같은 활동이나 자료)

“음, 그러니까 되게 게임 같은 거라고 해도 되게 재미없거나 아니면 저번에 했던 거를 또 그대로 하거나 그럴 때는 좀 그런 것 같아요.”

“똑같은 문장을 한 다섯 번 썩 반복을 하시면은 저는 알겠는데 모르는 친구들이 있어서 반복을 하시는 데 가끔씩 그럴 때는 솔직히 조금 집중을 잘 안하는 것 같아요.”

(유희 인터뷰)

“음, 좀 특정한 걸 좋아하니까 이게 했을 때 그냥 대화만 너무 주고받는 거 말고 이렇게 보드게임 같은 건 좋아하는데 이렇게 너무 대화만 주고받고 그게 게임이라고 끝나는 그런 건 별로 안 좋아요.”

(원희 인터뷰)

“연구자 : 그러면 평소에 선생님 화면을 보여주시잖아?

준호 : 네.

연구자 : 영상도 있고 화면도 있고 그림도 있고 하는데, 그런 거 보여주실 때 잘 본다고 생각해?

준호 : 아니요.

연구자 : 왜? 어떨 때 잘 안보는 것 같아?

준호 : 스... 그러니까 그... 재미 없을 때. 그 영상이 별로 재미 없거나 그럴 때, 애들이랑 장난칠 때. 그럴때.”

(준호 인터뷰)

위의 인용 자료에서 너무 반복적이고 지루하다고 느껴지는 경우나 했던 것을 또 한다고 여겨지는 경우에는 동기가 저하되어 열심히 참여하고 싶지 않다고 설명해 주고 있으며, 자신이 좋아하지 않는 활동 등으로 인해 재미없

다고 느끼는 경우 역시 동기화된 행동을 하지 못하는 요인으로 작용 하였다.

(4) 몸 상태가 나쁠 때 (몸 상태가 나쁠 때)

“연구자 : 주로 언제 몸을 움직이는 것 같아?

승호 : 뭐 그냥 계속 적기만 하고 선생님이 설명안하고 그냥 계속 적기만 할 때 다 적고 몸이 좀 빠근할 때...”

(승호 인터뷰)

“연구자 : 음... 그러면 영어 표현 말하는 시간 있잖아. 그때 물건을 만지거나 몸을 움직이거나 할 때 있어?

준호 : 예.

연구자 : 주로 어떨 때 그렇게 하는 것 같아?

준호 : 머리가 간지러울 때. 많아서 너무...

연구자 : 뭐가 많아?

준호 : 머리가 간지러울 때.

(준호 인터뷰)

“그러니까 제가 배가 고프면 배가 좀 아프잖습니까? 그때 배가 아프면 계속 배 잡고 그러니까 선생님 말이 귀에 안 들어옵니다.”

(민호 인터뷰)

연구 참여자들은 몸이 빠근하거나 간지러운 것과 같이 몸 상태가 좋지 않을 때 몸을 움직이고 집중을 잘 하지 못하였으며, 그런 경우가 자주 있는 참여자의 경우는 실제 관찰일지에서도 신체의 일부를 만지거나 움직이는 행동이 빈도 높게 관찰되었다. 그리고 배가 고프거나 몸이 아픈 경우에도 참여를 적극적으로 하지 못하게 된다고 하였다.

(5) 다른 학생이나 교사를 의식하기 때문

(다른 학생이나 선생님을 의식할 때)

“연구자 : 그럼 어떤 경우에 내가 대답을 잘 하게 될 것 같아?

유희 : 일단 제가 그냥 확실히 알고 있다든지, 아니면 솔직히 선생님하고 저만 있고 친구들 아무도 없다면요 이렇게 막 불확실한 것도 확 말할 수 있을 것 같은데, 친구들이 있으니까 아무리 친하다 해도 웬지 좀 그런 거부감 같은 게 있어서.

연구자 : 음, 틀린 걸 친구가 보는 것에 대한 거부감?

유희 : 그런 것도 있고, 일단 선생님이랑만 있으면 단 둘인데 친구들이 있으면 사람이 많으니까 더 긴장되고 그래서 발표할 때도 말 더 듣고 그럴 수도 있을 것 같아요.

(중략)

연구자 : 음, 그러면 네가 대답을 잘 하지 못하게 하는 이유들은 뭐지?

유희 : 일단은, 제가 불확실하게 알고 있다는 그런 것과 친구 이케 그냥 앉아있을 땐 모르겠는데 일어나면은요 친구들이 되게 많은 것 같아요 웬지 그런 게 좀...”

(유희 인터뷰)

“연구자 : (웃음). 눈치를 본다는 건 무슨 의미야?

원희 : 남이 괜히 날 싫어할까봐 그런 눈치 보고, 음, 남이 내가 한 행동을 어떻게 생각할까 그런 것 좀 많이 예민해서 어려서부터.

연구자 : 좀 많이 의식하게 된단 말이지?

원희 : 네.

연구자 : 다른 사람 시선을?

원희 : (고개 끄덕임)

연구자 : 그러면 친구들 둘러보는 활동이 네가 활동을 참여하는 데에 영향을 줘?

원희 : 네.

연구자 : 어떤 영향을 줘?

원희 : 집중을 못하게 되죠. 그러면.”

(원희 인터뷰)

참여자들 중에서도 유난히 다른 사람들의 시선을 민감하게 생각하는 학생들은 남이 나를 어떻게 보는가에 대한 생각이 불확실 한 것에 대해 말하거나 참여하는 것 자체를 차단하는 요인으로 작용하고 있음을 볼 수 있었다.

연구 참여자들의 동기화되지 못한 활동모습에 영향을 많이 주는 요인을 역시 같은 방법으로 전체 코딩 수와 빈도수가 높은 순서대로 살펴보았다. 먼저 가장 높은 빈도로 나타난 요인은 ‘기분이 나쁠 때’(전체 코딩 수 - 40)였고 ‘활동의 난이도가 어려울 때’(전체 코딩 수 - 37), ‘활동이 재미없고 똑같은 때’(전체 코딩 수 - 29), ‘몸 상태가 나쁠 때’(전체 코딩 수 - 26), ‘선생님과 친구들을 의식할 때’(코딩 수 - 25)가 상위 5개의 이유로 분석되었다. 기분이나 몸 상태와 같이 감정적, 신체적 요인이 비교적 강하게 작용함을 알 수 있고 그 외에는 학습 활동 자체가 흥미를 주지 못하고 지루하고 귀찮게 느껴질 때 동기화되지 못한 활동 모습이 많이 나타나는 것을 알 수 있었다. 9번째부터 11번째 항목인 ‘습관’, ‘불안할 때 편안함을 느끼려고’, ‘주의를 기울이지 않을 때’의 경우 인터뷰 자료에서는 나타났지만 일기 자료에서는 발견되지 못했다. 이는 습관적으로 당연시 하는 것들이나 무의식적으로 하는 행동들에 대해서는 실제로는 발생하고 있으나 일기에 기록하려는 인식을 하지 못하기 때문에 누락

된 것으로 추측된다.

앞에서 언급한 내용들은 모두 전체 코딩수와 빈도수를 바탕으로 분석한 내용으로 이것은 연구 참여자의 개별적인 특성에 따라 영향을 주는 강도와 항목의 중요도 순위 역시 달라질 수 있다. 따라서 다음 장에서는 학습자의 특성에 따라 각 요인들이 영향을 주는 정도가 어떤 차이를 보이는지 살펴보겠다.

4. 학습자의 특성에 따른 동기 요인의 차이

- 학습 참여도가 다른 학습자의 특성에 따라 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들은 어떤 차이를 보이는가?

학습 참여도의 차이라는 연구 참여자의 특성에 따라 동기화된 행동과 동기화 되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들이 어떻게 다르게 작용하는지 차이점을 알아보기 위하여 먼저 동기화된 행동에 영향을 주는 요인을 연구 참여자의 특성에 따른 그룹별로 나누어 살펴본 후 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인 역시 같은 방법으로 알아보기로 하겠다.

가. 학습 참여도가 다른 참여자별 동기화된 행동에 영향을 주는 요인들의 차이

학습 참여도가 높고 낮음에 따라 연구 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인들이 어떤 차이가 있는지 살펴보기 위하여 먼저 참여도가 높은 참여자와 중간인 참여자, 그리고 낮은 참여자 그룹에서 가장 코딩

수가 높은 순서대로 상위 10개 항목씩을 추출하여 표로 나타내었다.

먼저 참여도가 높은 학습자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인은 다음과 같다.

표11. 참여도가 높은 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항 목	코딩 수 (참여도:상)	전체자료 코딩합계
1	선물, 포인트, 쿠폰을 받기 위해	35	39
2	재미있거나 새로운 활동 및 자료	34	70
3	이해하기 쉽거나 잘 아는 내용	22	46
4	활동을 잘 했을 때	22	27
5	감정 (기분 좋을 때)	15	39
6	교사의 미소	11	11
7	다른 학생이나 교사를 의식하기 때문	10	24
8	어렵고 잘 모르는 내용	9	14
9	게임에 이겼을 때	7	15
10	주의를 기울일 때	7	12

참여도가 높은 학습자의 경우 쿠폰이나 선물과 같은 보상(코딩 수 35 회)이 학습 자체의 흥미도(코딩 수 34) 보다 다소 높게 작용함을 볼 수 있다. 그리고 이해하기 쉽거나 알기 쉬운 내용일 경우 동기가 상승했으며, 앞의 활동을 잘했을 때 역시 이후의 활동에 동기를 높여주는 역할을 하였다. 특징적인 점은 다른 그룹에서는 나타나지 않는 ‘교사의 미소’가 다소 높은 코딩수를 보여 교사의 태도나 교사와의 교감이 동기에 영향을

주게 됨을 발견할 수 있었다.

다음으로 참여도가 중간정도인 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인들을 표로 정리하였다.

표12. 참여도가 중간인 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항 목	코딩 수 (참여도:중)	전체자료 코딩합계
1	감정 (기분 좋을 때)	10	39
2	이해하기 쉽거나 잘 아는 내용	5	46
3	어렵고 잘 모르는 내용	5	14
4	유용하고 중요한 정보일 때	5	7
5	재미있거나 새로운 활동 및 자료	4	70
6	반복할 때	3	5
7	영어 능력을 향상시키기 위해	2	23
8	게임에 이겼을 때	2	15
9	활동을 잘 했을 때	2	27
10	습관	2	3

참여도가 중간인 참여자는 다른 그룹에서 중요도가 높았던 활동 자체의 흥미 정도는 오히려 높게 나타나지 않았고 다른 요인들이 더 중요하게 작용하였다. 기분과 같은 감정 상태가 코딩 수 10회로 가장 높게 나타났다으며 이해하기 쉬운 내용일 때 뿐 아니라 어려운 내용일 때에도 더 알기 위해 동기화되는 요인이 됨을 발견할 수 있었다. 또한 중요하고 유용한 내용이거나 반복되는 내용 역시 동기화된 행동을 나타내게 하는 요인으로 작용하였다.

참여도가 낮은 학생은 다음과 같은 차이를 보인다.

표13. 참여도가 낮은 참여자의 동기화된 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항 목	코딩 수 (참여도:하)	전체자료 코딩합계
1	재미있거나 새로운 활동 및 자료	32	70
2	처벌 (벌을 피하기 위해)	26	28
3	이해하기 쉽거나 잘 아는 내용	19	46
4	영어 능력을 향상시키기 위해	15	23
5	감정 (기분 좋을 때)	14	39
6	한국말로 해석해 줄 때	14	17
7	다른 학생이나 교사를 의식하기 때문	13	24
8	친구나 교사의 도움	13	13
9	칭찬	10	13
10	게임에 이겼을 때	6	15

참여도가 낮은 학생은 자료나 학습활동 자체의 흥미도가 코딩 수 32회로 가장 중요한 요인으로 작용하였다. 특이한 점은 처벌을 피하기 위해 동기화된 행동을 하는 경향이 다른 그룹에 비해 코딩 수 26으로 높게 나타났다. 쉽고 잘 아는 내용일 때 동기화된 행동을 많이 보였으며, 영어 실력을 향상시키기 위해 동기화 되는 경향이 코딩 수 15로 다른 그룹에 비해 높게 나타났다. 감정상태 역시 비교적 높은 요인으로 작용하였고, 한국말로 번역해줄 때 더 동기화되는 경향을 보인다. 칭찬 (코딩 수 10) 보다는 처벌(코딩 수 26)이 더 강한 동기화 요인으로 작용 하였고 다른 그룹과 달리 친구나 선생님의 도움 역시 동기화 요인으로 작용함을 볼 수 있

었다.

나. 학습 참여도가 다른 참여자별 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들의 차이

학습 참여도가 높고 낮음에 따라 연구 참여자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들은 어떤 차이가 있는지 살펴보기 위하여 앞서와 같은 방법으로 코딩 수가 높은 순서대로 상위 10개 항목씩을 추출하여 표로 나타내었다.

먼저 참여도가 높은 학습자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인은 다음과 같다.

표14. 참여도가 높은 참여자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항 목	코딩 수 (참여도:상)	전체자료 코딩합계
1	다른 학생이나 교사를 의식하기 때문	13	25
2	지루하고 정적인 활동	13	17
3	어렵고 잘 모르는 내용	12	37
4	몸 상태가 나쁠 때	11	26
5	기분 나쁠 때	10	40
6	흥미 없거나 똑같은 활동이나 자료	9	29
7	무슨 말인지 못 알아듣기 때문	6	21
8	불안할 때 편안함을 느끼려고	6	10
9	주의를 기울이지 않을 때	5	10
10	이해하기 쉽거나 잘 아는 내용	5	5

참여도가 높은 연구 참여자의 경우 ‘다른 학생들이나 교사를 의식하는 것’이 코딩 수 13회로 ‘지루하고 정적인 활동’과 함께 동기화되지 못한 행동을 하게 되는 가장 큰 이유로 나타났다. 그리고 ‘어렵고 모르는 활동’이나 ‘몸 상태나 감정 상태가 나쁠 때’ 역시 각각 코딩 수 13회, 11회 10회로 높게 나타났다. 특이한 점은 ‘쉽거나 잘 아는 내용’이 동기화된 행동에도 영향을 줄 수 있지만 오히려 동기를 떨어뜨리는 요인으로도 작용하는 것으로 나타났다는 것이다. 참여도가 높은 학습자의 경우 난이도가 너무 쉽거나 잘 아는 내용이 나올 때 오히려 동기가 저하될 수 있음을 추측해볼 수 있다.

다음으로 참여도가 보통인 연구 참여자의 요인들을 살펴보면 아래의 표와 같다.

**표15. 참여도가 보통인 참여자의 동기화되지 못한 행동에
영향을 주는 요인**

중요도 범주	항 목	코딩 수 (참여도:중)	전체자료 코딩합계
1	다른 학생이나 교사를 의식하기 때문	9	25
2	무슨 말인지 못 알아듣기 때문	6	21
3	다른 것을 쳐다보거나 생각할 때	6	8
4	기분 나쁠 때	5	40
5	어렵고 잘 모르는 내용	4	37
6	비난을 받을 때	3	7
7	소음	2	6
8	활동을 잘 못했을 때	2	5
9	지루하고 정적인 활동	1	17
10	몸 상태가 나쁠 때	1	26

참여도가 중간인 참여자 역시 ‘다른 학생이나 교사를 의식하기 때문’에 동기화되지 못한 행동을 보이는 경우가 코딩 수 9회로 가장 높게 나타났다. 그리고 ‘번역이 잘 안 되는 경우’와 ‘다른 생각을 하는 경우’가 각각 코딩 수 6회로 그 뒤를 잇고 있다. 몸 상태보다는 감정 상태가 더 크게 작용하고 있었으며 어렵거나 모르는 활동 역시 탈동기화를 일으키는 요인으로 높게 작용하고 있었다. ‘비난’이나 ‘소음’과 같은 주변의 방해 요인들이 동기를 떨어뜨리는 경우가 있었으며(코딩 수 3회, 2회) ‘앞의 활동을 잘 못한 경우’ 역시 뒤에 나오는 활동에서 동기화되지 못한 행동을 보이게 되는 요인으로 작용하였다.

참여도가 낮은 참여자는 다음과 같은 요인들이 작용하고 있었다.

표16. 참여도가 낮은 참여자의 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인

중요도 범주	항 목	코딩 수 (참여도:하)	전체자료 코딩합계
1	기분 나쁠 때	25	40
2	어렵고 잘 모르는 내용	21	37
3	흥미 없거나 똑같은 활동이나 자료	20	29
4	귀찮음	17	21
5	몸 상태가 나쁠 때	14	26
6	무슨 말인지 못 알아듣기 때문	9	21
7	습관	8	12
8	게임에서 졌을 때	8	9
9	비난을 받을 때	4	7
10	주의를 기울이지 않을 때	4	10

참여도가 낮은 학생은 다른 그룹과는 달리 ‘친구나 교사를 의식하는 것’이 동기화되지 못한 행동을 하는데 크게 작용하지 않았고 대신 ‘감정 상태’가 코딩 수 25회로 가장 크게 작용하고 있었다. 그리고 ‘활동 자체의 난이도나 흥미도’가 각각 코딩 수 21회와 20회로 동기화 되지 못한 행동에 중요한 요인으로 작용하였다. 역시 ‘감정 상태’가 ‘몸 상태’보다는 높게 영향을 주었으며, 다른 그룹과는 달리 ‘귀찮음’이 코딩 수 17회로 높게 나타났다. 학습 참여도가 중간인 연구 참여자와 같이 ‘해석이 잘 되지 않을 때’ 동기가 떨어지는 경향을 보였으며, ‘습관적’으로 동기화되지 못한 행동을 하는 경우도 코딩 수 8회로 비교적 높게 나타나고 있다.



V 결론 및 제언

본 연구를 통해 연구 참여자들의 행동 유형을 전체적으로 분석해 본 결과 영어 수업시간 중 동기화되지 못한 행동이 높은 빈도로 혼재되어 있었다. 그러나 관찰 결과 동기화되지 못한 행동들보다 동기화된 행동들이 대체로 높게 나타나고 있어 실제 수업시간 내 교사들이 학습자들의 동기화되지 못한 행동들을 잘 관찰하지 못할 수 있다는 가능성을 시사해 주었다. 뿐만 아니라 관찰 결과 높은 빈도로 나타난 동기화되지 못한 행동들 중에서는 참여자들의 일기 자료에서 전혀 발견할 수 없는 것들도 있기 때문에 이러한 행동들이 학습자에게 인지되지 못한 채 무의식적으로 반복될 수 있다는 점 또한 눈여겨 볼 대목이다. 동기화 되지 못한 행동들 중에는 이미 학습자에게 습관으로 굳어진 채 반복되고 있어서 또 다른 동기 저하를 가져오는 악순환이 되풀이되는 경우도 발견하게 되었다. 이는 학습자에게 지속적으로 학습 결손을 가져오는 중요한 요인으로 작용할 수 있다.

학습자의 특성에 따라 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동의 비율은 차이를 보였다. 학습 참여도가 높은 학생의 경우 동기화 된 행동을 많이 보이고 있으나 특정한 이유로 동기가 저하되면 활동에 잘 참여하지 않는 경향을 보이게 됨을 발견하게 되었다. 참여도가 중간 정도인 학생은 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동이 같은 비율로 나타났으나 동기화 된 행동의 빈도가 더 높았다. 그리고 참여도가 높은 학생들에 비해 동기가 저하되는 빈도가 높고, 동기가 저하된 경우 활동에 참여하지 않거나 대답을 하지 않는 것과 같이 주된 학습활동에 참여도가 낮아지는

경향이 뚜렷했다. 학습 참여도가 낮은 학생의 경우 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동의 비율은 역시 동일하나 동기화되지 못한 항목의 빈도가 더 높은 비율로 나타났다. 또한 다른 두 그룹에 비해 동기가 저하되는 빈도가 더 높았으며, 역시 주된 학습활동에 참여도가 낮아지는 동일한 경향을 보였다. 학습자들에게는 빈도는 다르나 학습동기가 저하될 수 있는 가능성이 항상 존재하며 동기가 저하된 경우 가장 큰 특징이 주된 학습활동에 참여하지 않는 행동패턴을 보인다는 점이다. 이것은 수업 시간 활동을 통해 습득하게 되는 학습내용의 결손을 가져올 수 있으므로 심각성에 대한 인식이 필요할 것이다.

학습자들은 기분이 나쁠 때 전체적으로 가장 동기가 저하되었으며, 활동이 너무 어렵거나, 재미없고 똑같은 때 역시 동기는 낮아졌다. 몸 상태가 좋지 못하면 동기는 더 저하되었으며, 선생님과 친구들을 의식해서 활동이 위축되는 경우 역시 높게 나타났다. 학습자들에게는 기분이나 감정의 상태가 안 좋은 것이 몸 상태가 안 좋은 것에 비해 더 중요한 요인으로 작용하였다. 또한 학습 활동의 적절한 난이도와 흥미도는 동기를 촉진하거나 저하시키는데 모두 중요한 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있었다.

학습 참여도가 높은 학습자에게 동기화된 행동을 하지 못하도록 하는 가장 큰 장애물은 다른 학생이나 교사를 의식하는 것이었다. 이러한 결과는 선행 국내 연구에서 ‘체면’ 요인으로 발견된 것과 유사한 패턴을 보이는 것으로 한국 학습자 고유의 특성인 다른 사람의 시선에 민감한 성향이 초등학교 세팅에서도 동일하게 나타나고 있었다. 이러한 경향은 참여도가 중간인 학습자에게서도 같은 형태로 관찰되었다. 상기 결과들은 학급내의 과반수가 다른 학생이나 교사를 의식하는 것으로 인해 동기화되지 못한 행동을 하게 된다는 것을 말해주고 있다. 이런 학습자들을 위

해 영어 수업 시간에 다른 학생이나 교사를 의식하지 않고 자유롭게 표현할 수 있는 학습활동이 주어져야 할 것이다. 또한 너무 쉽거나 잘 아는 내용은 오히려 참여도가 높은 학습자의 동기를 떨어뜨리므로 주의가 필요하겠다. 참여도가 낮은 학습자는 습관적으로 동기화되지 못한 행동을 하고, 이것이 계속해서 탈동기화를 일으키는 악순환이 일어날 수 있으므로 동기화되지 못한 행동들이 습관으로 굳어지지 않도록 지속적인 관심과 주의가 필요함을 알 수 있다. 참여도가 낮을수록 감정 상태에 매우 민감한 특성을 지니고 있어 기분에 따라 동기화와 탈동기화가 좌우되는 경향이 강하기 때문에 감정 상태를 항상 긍정적으로 유지시키려는 노력도 필요할 것이다.

학습자에게서 동기화된 행동을 이끌어내는데 가장 효과적으로 영향을 줄 수 있는 방법은 바로 활동 자체의 흥미 정도를 높이는 것임을 알게 되었다. 또한 활동의 난이도가 쉽게 느껴지거나 보상이 주어진다면 효과는 더욱 높아지며, 학습자의 기분이 좋을 때 동기화의 정도는 더 향상됨을 보여주었다. 그리고 처벌을 피하기 위해 동기화된 행동을 보이는 경우도 있어 활동을 하지 않는 경우 주어지는 처벌 또한 어느 정도의 효과가 있는 것으로 밝혀졌다. 흥미로운 점은 연구 참여자들에게 칭찬보다는 처벌이 더 강하게 작용하고 있었으며, 처벌보다는 보상이 더 강한 동기요인으로 작용했다는 것이다.

이와 같이 도구적·외적 동기가 통합적·내적 동기보다 높게 작용하는 것은 앞선 국내 선행연구들에서 보여준 결과들과 일치하였다. EFL의 국내 영어 학습 상황에서는 자발적 동기 유발의 어려움이 있으므로 이를 보완해 줄 수 있는 동기유발 방안이 필요한 것으로 보인다.

동기화된 행동에 영향을 주는 요인들도 학습자의 특성에 따라 다른 패턴을 보였다. 학습 참여도가 높은 학생은 학습 자체의 흥미보다 활동 후

의 보상이 더 중요한 요인으로 작용했다. 또한 교사의 태도에 매우 민감한 특성을 지니고 있었다. 참여도가 중간인 학생은 감정 상태를 긍정적으로 유지시켜 주는 것이 더 중요함을 알 수 있었고, 다소 어려운 난이도의 내용은 도전 의식을 일으켜 동기화를 촉진한다는 것을 보여주었다. 참여도가 낮은 학생은 활동 자체의 흥미가 매우 중요하게 작용하였다. 활동을 하지 않은 경우 처벌이 주어질 때 하고 싶지 않았던 활동이라도 벌을 피하기 위해 하게 되었으며, 자신에게 어려운 과제의 경우 친구나 교사의 적절한 도움이 동기를 높여주었다.

이러한 결과들은 학습자의 유형에 따라 동기화 전략이 달라져야 함을 시사해준다. 교사는 먼저 동기가 저하된 학습자가 어떤 유형인지 파악한 후 학습자의 유형에 맞는 동기화 전략을 사용한다면 보다 효과적으로 동기를 부여하고 유지시켜줄 수 있을 것이다.

본 연구를 통해서 연구 참여자들이 수업 중 동기화 되거나 동기화되지 못한 행동들이 어떤 패턴으로 나타나고 있는지 살펴보고 그 행동이 어떤 요인들에 의해 영향을 받게 되는지 학습자 내면의 목소리에 귀를 기울일 수 있었다. 그리고 연구 결과에서 보여준 여러 가지 동기화 요인 및 비동기화 요인들을 통해 학습 현장에서 학습자의 유형별 동기화 전략에 대한 시사점들을 발견하게 되었다.

그 동안의 연구들에서 질적 연구의 한계를 논함에 있어 연구결과가 일반화 되지 못하는 것을 지적하는 경우가 많았는데, 이것은 질적 연구에 대한 오해에서 비롯된 것으로 여겨진다. 그보다 연구자가 처한 현상에 대해 폭넓게 이해하고 탐구하는 것이 연구의 궁극적인 목적이며, 연구 결과물에 대해 독자들이 공감대를 형성하고 의미를 공유한다면, 질적 연구 자체의 목적이 충분히 이루어졌다고 볼 수 있다(Holliday, 2002; Lincoln & Guba, 1985; 박종원, 2003).

본 연구의 부족한 부분을 좀 더 보완할 수 있도록 후행 연구에서는 본 연구에서 발견된 동기화된 행동과 동기화되지 못한 행동에 영향을 주는 요인들을 바탕으로 설문지를 자체적으로 개발하여 다양한 학습자를 대상으로 설문조사를 한 후, 어떠한 요인이 가장 폭넓게 높은 영향을 주고 있는지를 규명할 필요성이 있겠다.

이와 같은 방법으로 연구 참여자들에게 중요하게 작용되었다고 말하여진 요인들을 구체적으로 점검해 봄으로써 에믹(emic; 연구 참여자 관점) 관점에서 이루어진 본 연구가 에틱(etic; 연구자 문화 속에서 정한 연구 방법론 및 해석)관점으로 확장되어 학습 현장에 더욱 유의미한 결과들을 제공해 줄 것이다.



참 고 문 헌

- 김재혁. (2002). 초등학교 아동의 영어선호도 분석연구. *초등영어교육*, 8(1), 37-66.
- 김정렬, 윤지여, 김정애. (2004). 음성 기술을 활용한 초등학교 영어 듣기 말하기 평가 문항 개발. *초등영어교육*, 10(1), 223-248.
- 김진완. (2000). 최근 영어교육 분야의 연구방법, 연구 성향 및 연구주제의 국제적 비교분석. *영어교육연구*, 18(3), 141-154.
- 김진완. (2006). 한국의 영어교육 연구방법론의 변천과 전망. *영어교육*, 55(4), 345-366.
- 김태영. (2009). 제 2언어 학습 동기 연구 50년사: 변천과 전망. *영어교육연구*, 21(1), 273-302.
- 맹은경. (2001). 동기가 학습에 미치는 영향. *현대영어교육*, 2(2), 157-170.
- 박종원. (2003). *보이지 않는 것을 믿는 사람들을 위한 영어교육과 질적 연구*. 한국문화사.
- 박종원. (2004). 학생들은 언제 말문을 여는가?: 원어민 교사 수업을 중심으로. *영어교육연구*, 16(2), 209-245.
- 박약우, 박기화, 최진황, 이소영. (2001). 초중등영어교육의 연계방안연구. *초등영어교육연구*, 7(1), 5-42.
- 원병관. (1997). 영어 학습태도와 동기가 성취도에 미치는 영향. *영어영문학*, 16(1), 171-203.
- 오준일. (1996). 태도와 성별이 영어 학습 책략 사용에 미치는 영향. *영어교육*, 51(2), 35-53.

- 이효웅. (1996). 한국대학생들의 영어 학습에 대한 태도와 동기의 분류. *한국 해양대학교 어학연구소 어문연구*, 6, 93-122.
- 임상봉. (2001). 초등 영어 학습자들의 학습동기 유발과 지속을 위한 효과적인 교수 전략 연구. *초등영어교육*, 7(2), 122-163.
- 전지현, 김은주. (2006). 영어 학습 증진, 저하, 지속요인에 관한 연구. *외국어 교육*, 13(2), 25-42.
- 정은희, 김신혜. (2003). 영어 학습 성취 수준에 따른 중학생들의 동기유발 요인 및 책략 사용에 관한 연구. *외국어교육*, 10(2), 227-250.
- 최희경, 정병숙. (2006). 음성게시판 활용이 초등학교 아동의 영어 말하기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향. *멀티미디어 언어 교육*, 7(3), 283-311.
- Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second language learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- Berlyne, D. E (1965). *Structure and direction in thinking*. New York: McGraw Hill.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. (Second Edition) Englewood Cliffs, N. J.:Prentice Hall, Inc.
- Carroll. J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*. 64. 723-733.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation education*, Vol. 3. Goals and

- cognitions. London: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self determination*. Lexington, MA: Heath.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 71-80). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University)*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *English or Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., M. Burt, and S. D. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Galbraith, V. & Gardner, R. C. (1988). *Individual difference correlates*

of second language achievement: An annotated bibliography.

London, Ontario: UWO.

Gardner, R. C. & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Psychology*, 13, 266-272.

Gardner, R. C. & Lambert, W. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Lowley, Mass.: Newbury.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning, Part 1: Cognitive variables, *Language Teaching*, 25, 211-30.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, GB: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1988). The Socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 28, 101-126.

Harter, S. (1981). A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in the classroom: Motivational and informational components, *Development Psychology*, 17(3), 300-312.

Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, T.-Y. (2007). Second language learning motivation from an activity theory perspective: Longitudinal case studies of Korean ESL students and recent immigrants in Toronto. Unpublished

- doctoral dissertation. Toronto, Ontario, Canada: OISE/University of Toronto.
- Krashen, S. D. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, S. D. (1977). "The Monitor Model for Adult Second Language Performance." in M. Burt, H. Dulay & Finocchiaro eds., *Viewpoints of English as a Second Language*. New York : Regents Publishing Company, Inc.
- Krashen, S. D. (1981). *Aptitude and attitude in Relation to Second Language Acquisition and Learning*. in K. C. Diller ed., *Individual Differences & Universals in Language Learning Attitude*. Rowley, MA : Newbury House publishers, Inc.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Kwon, O. (1984). The affective domain of Korean EFL students. *English Teaching*, 28, 3-18.
- Lambert, W. (1963). Psychological approaches to the study of language. Part I: On learning, thinking and human abilities. *MLJ*, 47, 51-62.
- Lee, H., & Park, M. (2001). A preliminary evaluation of the elementary school English program in Korea. *English Teaching*, 56(1), 53-80.
- Lepper, M. R, Greene, D. & Nisbet, R. E. (1973) Undermining children's intrinsic interest in extrinsic reward: A test of the

- 'overjustificaion' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Lepper, M. R. & Hoddell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom, In C. Ames & Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol.3. Goals and cognitions. London: Academic.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. CA: Sage Publications.
- Lukmani, Y. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety an emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- NCH Software. (2009). *Express Scribe* 5.01.
- Niitsuma, H. (1992). A study of the motivation of Japanese junior high school students towards learning English as a foreign language. Unpublished M. Ed. Dissertation. University of Exeter.
- Norton, B. (1993). *Language Learning, Social Identity, and Immigrant Women*. Unpublished doctoral dissertation. Toronto, Ontario, Canada: OISE/University of Toronto.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gardner, ethnicity,*

- and educational change*. London: Longman.
- Ortega, L., & Iberri-Shea, G. (2005). Longitudinal research in second language acquisition: Recent trends and future directions. *Annual review of Applied Linguistics*, 25, 26-45.
- Oxford, R. L. (1998). *The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom*. *Demotivation in foreign language learning*. Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA, March.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Richards, L. (2002). *Nvivo 2*. CA: Sage Publications Software.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. New York: Edward Arnold.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-285.
- Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College, Inc.
- Stevens, P. (1988). *ESP after twenty years: A re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Stevick, E. (1982). *Teaching and Learning Languages*. New York: Cambridge University Press.
- Whedall, K. & Merrett, F. (1987). What is the behavioural approach to teaching? In N. Hastings & J. Ackwieso (Eds.), *New directions*

in educational psychology, Vol. 2. Behaviour and motivation.
Brighton: Falmer.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

