

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

• 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건 을 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 🖃





교육학석사학위논문

자기결정성 이론의 관점에서 본 독일어 학습 동기 연구 - 비대면 수업환경을 고려하여 -

Eine qualitative Studie zur Motivation von koreanischen DaF-Studierenden aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie mit besonderem Fokus auf den Fernunterricht

2021년 8월

서울대학교 대학원 외국어교육과 독어전공 홋 유 리

자기결정성 이론의 관점에서 본 독일어 학습 동기 연구 - 비대면 수업환경을 고려하여 -

지도교수 권 오 현

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함 2021년 4월

> 서울대학교 대학원 외국어교육과 독어전공 홍 유 리

홍유리의 석사 학위논문을 인준함 2021년 6월

위	원	장	-cv	•	- '
부	위원	·장			
위		원			

국 문 초 록

동기는 외국어 학습에서 중요한 역할을 하며 성공적인 학습을 위한 결정적인 요인으로 여겨진다. Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성이론은 학습의 가치와 중요성이 개인의 내면에 어느 정도로 내재화되었는지에 따라 동기의 유형을 무동기, 외재적 동기, 내재적 동기로 나누었으며, 외재적 동기를 다시 외적 조절, 내사 조절, 동일시조절, 통합 조절로 세분화하였다. 학습에 열의를 보이던 학습자가학습을 중단하기도 하고, 반대로 학습에 열의가 없던 학습자가 적극적으로 학습에 임하게 되기도 하는 것처럼 학습을 이어나가는 동안학습 동기는 계속해서 변화한다. 이러한 관점에서 자기결정성 이론은 개인의 행동이 어떠한 동기 유형에 근거하는지에 관심을 두고동기의 내재화를 활성화시키는 환경을 조성하기 위해 어떠한 요소들이 필요한지 주목한다. 즉, 학습자의 동기화를 촉진하는 적절한환경이 조성된다면 학습자의 동기는 긍정적으로 변화하며, 이는 학습에 더 많은 노력과 시간을 투자할 수 있게 한다.

본 연구는 1) 자기결정성 이론에 따른 한국 대학생의 독일어 학습 동기화 유형이 어떠한 양상을 보이는지, 2) 어떠한 유형으로 동기화 되었을 때 독일어 학습에 시간과 노력을 투자하게 되는지, 3) 어떠한 요인들이 학습 동기 변화에 영향을 주는지, 또한 4) 비대면 수업 환경에서 특수하게 작용하는 요인들이 있는지를 파악하고자 하였다.

이에 독일어 관련 학과에 재학 중인 13명의 학습자를 대상으로 인터뷰를 실시한 결과 다음과 같은 결론을 낼 수 있었다. 첫째, 한국 대학생 독일어 학습자들은 대체적으로 외재적 성향의 동

기를 지니고 있었다. 학습자들에게서 나타난 동기화 유형에는 무동

기, 외적 조절, 동일시 조절, 내재적 동기가 있었으며, 내사 조절과 통합 조절 유형은 관찰되지 않았다. 이때 한 명의 연구 참여자가 하 나의 동기화 유형만을 지니고 있지는 않았으며 여러 가지 이유가 복합적으로 작용하여 독일어 학습 동기화를 유발하고 있다. 또한 학 습 초기 뚜렷한 동기가 없던 학습자들도 스스로 독일어의 필요성을 인지하거나 수업을 통해 독일어에 애착이 생겨 동기의 내재화로 이 어진 경우를 살펴볼 수 있었다.

둘째, 독일어 학습 동기가 내재화된 정도가 클수록 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러났다. 내적 조절, 동일시 조절에 의해 동 기화된 학습자의 경우 학습에 개인적인 시간과 노력을 투자하는데 반해 외적 조절에 의해 동기화된 연구 참여자는 그렇지 않은 모습 을 보였다.

셋째, 구체적인 목표 설정, 다양한 언어 구사에 대한 욕구, 성취도 향상 인지 경험, 목표어의 실제적 사용 기회, 참여형 수업, 평가 방식, 이해를 용이하게 하는 교재의 구성, 주변인들의 긍정적인 피드백 등의 요인은 학습자의 동기를 향상시켰으며, 목표어로 이루어진학습 교재, 수준에 맞지 않는 수업, 많은 양의 과제, 주입식 수업,학습 수준의 급격한 상승 등의 요인은 학습자의 동기를 저하시켰다. 그 외에 노력했음에도 성취도가 향상되지 않는 경우 혹은 동료 학습자와의 수준 차이가 많이 나는 경우도 탈동기의 원인으로 도출되었다.

넷째, 연구에 참여한 대부분의 학습자는 비대면 수업환경에서 결핍을 느끼고 있었다. 특히 비대면 수업환경에서의 집중력 감소, 피드백 및 소통의 어려움, 참여도 감소, 발음 교정의 어려움, 대면 수업과 비교하여 쉽게 해이해지는 태도 및 자세 등이 학습에 부정적인 영향을 주는 요인으로 언급되었다.

이상의 연구 결과를 통해 한국 대학생 독일어 학습자의 동기화 유형과 독일어 학습에 긍정적 혹은 부정적으로 작용하는 요인들을 확인할 수 있었으며, 특히 코로나19로 인해 변화된 수업방식에서 어떠한 요인들이 동기화에 영향을 미치는지에 대해서도 파악할 수 있었다. 본 연구는 연구 참여자의 수가 많지 않아 일반화하기에는 어렵다는 한계점이 있지만 그 동안 국내 독일어 교육 영역 내에서 많이 연구되지 않은 학습자의 동기화에 탐색적으로 접근했다는 점에서 의의가 있다. 본고의 연구 결과가 다른 연령의 학습자와 학습 맥락에도 적용될 수 있는지는 앞으로의 연구를 통해 밝혀내야 할 것이다.

주요어 : 학습 동기, 자기결정성 이론, 비대면 수업환경, 한국 독일 어 학습자, 경험 연구

학 번: 2019-25279

목 차

1. 서론
2. 이론적 배경 6
2.1. 동기의 개념 6
2.2. 자기결정성 이론 8
2.2.1. 주요 개념에 대한 논의 9
2.2.2. 동기화 유형 분류 13
2.3. 외국어 학습 동기화 및 탈동기화 요인 22
2.4. 비대면 수업과 학습 동기 29
2.4.1. 비대면 수업의 개념 및 특징 29
2.4.2. 비대면 수업과 학습 동기의 관련성 32
3. 경험 연구 36
3.1. 연구 방법 36
3.1.1. 연구 대상 38
3.1.2. 연구 도구40
3.1.3. 자료 수집 및 분석4]
3.2. 연구 결과 44
3.2.1. 독일어 학습 동기화 유형 44
3.2.2. 독일어 학습 동기화에 영향을 미치는 요인 • 50

3.2.3. 독일어 학습 탈동기화에 영향을 미치는 요인 60
3.2.4. 비대면 수업환경에서의 독일어 학습 동기화 및
탈동기화 요인69
4. 결론 및 제언 78
참고문헌 84
부록 1: 인터뷰 문항 97
Zusammenfassung ······· 101

표 목 차

く丑	1>	자기결정성 이론의 관점에서 본 외국어 학습 동기 ·	18
〈丑	2>	외국어 학습 동기의 구성 요인	• 23
〈丑	3>	연구 참여자 분류	• 40
〈丑	4>	인터뷰 문항 구성	• 41
く丑	5>	연구 참여자의 독일어 학습 동기화 유형	• 45

그 림 목 차

〈그림 1〉 고전적 동기심리학의 기초 모형	··· 6
<그림 2> 조절 유형, 원인 소재, 관련 조절과정과 동기 유형 보여주는 자기결정성 연속선	
〈그림 3〉인터뷰의 구조	. 37
〈그림 4〉자료 수집 및 분석 절차	42
<그림 5> Corbin과 Strauss(2015)가 제안한 근거이론에서의 자료 분석 절차 ···································	· 43

1. 서론

동기는 외국어 학습과 관련된 다양한 학습자 요인들 가운데 가장 활발히 연구되어 왔으며, 여러 연구를 통해 외국어 학습을 성공적으로 이끄는 핵심적인 요인으로 밝혀졌다(Brown, 2000, 2007; Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994, 1998; Jakobovits, 1970; Keller, 2010; Pintirich & Schunk, 2002; Stipek, 1996). 외국어로서의 독일어 (Deutsch als Fremdsprache) 이론에서도 역시 학습자의 동기가 외국어 학습에 미치는 영향력은 강조된다. Riemer와 Wild(2018:5)는 특히 학습 동기, 외국어 불안감과 같은 정서적 요인이 언어 적성, 학습 전략과 같은 인지적 요인에 비해 비교적 쉽게 변화 가능하다고 하였다. 즉, 동기 부여, 흥미 유발 등과 같은 학습자의 정서적인 면을 고려한 교수 방법 및 학습 환경을 통해 보다 나은 학습 성과를 기대할 수 있는 것이다.

Dörnyei(1998:117)는 동기(Motivation)를 외국어 학습을 시작하게 하는 일차적인 원동력이자 장기적이고 종종 지루하기도 한 언어 학습 과정을 지속시키는 힘이라고 정의한다. 즉, 동기는 행동에 활력과 방향 그리고 지속성을 제공하는 내적과정이며, 동기를 통해 학습자의 학업 몰입도, 노력, 학업 성취도 등을 예측할 수 있다(Dörnyei, 2001). 동기화가 잘 되어있는 학생의 경우 학습에 대해 긍정적인 태도와 만족감을 보이고, 어려운 과제를 끈기 있게 해내며, 수업 중과제를 더 수월하게 수행한다(Stipek, 1996). 특히 생소한 어휘를 익히고, 익숙하지 않은 문법 및 문장 구조를 반복적으로 학습하여야하는 외국어 학습에서 동기는 그 중요도가 더욱 클 수밖에 없다. 따라서 외국어 학습 동기가 높을수록 목표언어에 더 많은 시간과 노력을 투자하며, 이러한 과정은 더 높은 수준의 성취도로 이어질 수

있다(김인옥, 2009).

특히 코로나19로 인해 비대면 온라인 수업이 학교 현장의 중심에 놓인 상황에서 학습 동기의 중요성은 더욱 강조되고 있다. 코로나19 발생 이후 고등학생들의 시험 성적을 예년과 비교하였더니 주요 교과목의 평균 점수가 10점 이상 떨어지는 현상이 발견되었다.1) 더 주목할 만한 것은 상위권 학생들의 성적은 그대로인 반면, 중위권에속하던 학생들의 성적이 하위권으로 떨어졌다는 것이다. 언론에서는 이를 비대면 온라인 수업이 일상화되면서 스스로 학습해야하는 시간이 늘어나자 교사의 지도, 정해진 시간표 등에 맞춰 생활했던 학생들이 학습의 방향성을 잃고 학습 동기의 저하, 더 나아가서는 상실까지 경험하게 된다고 분석하고 있다.

외국어 교육 영역의 학자들은 다양한 관점에서 접근해 외국어 학습에서의 동기 연구를 확장해왔는데, 그 중 내재적 동기는 학습자의 동기를 설명하는 개념 중 하나로 특히 주목을 받고 있다. Ryan과 Deci(2000b:70)는 내재적 동기를 행동을 수행하는 과정에서 생기는 즐거움이나 흥미 등에 의해 나타나는 동기로 정의한다. 즉, 내재적으로 동기 부여된 학습자는 외부의 압력이나 보상보다 활동 자체에 대한 즐거움이나 도전을 위해 움직이므로 자율적으로 행동하게 되는 것이다(Ryan & Deci, 2000a:56). Deci와 Ryan(1985)에 의해 고안된 자기결정성 이론은 개인의 행동이 통제된 동기에 의거하는지 혹은 자율성 동기에 의거하는지에 초점을 두고, 자율성 동기를 촉진할수 있는 환경을 조성하기 위해 어떠한 요소들이 필요한지에 주목한다. 개인의 행동이 어떤 동기에 근거하는지에 대한 여부는 인간의성장 및 발전에 유의미한 차이를 예견할 수 있게 해주며, 외국어 교

¹⁾ 원격수업 속 '교육 양극화' 중위권 성적 추락, 한겨레, 2020. 7. 8. (http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/952702.html)

육의 효과성 역시 높은 자기결정성 동기를 지닌 학습자와 이러한 동기를 촉진하는 수업 환경에 영향을 받게 된다. 현재 한국의 외국어 교육은 시험과 자격증 취득에 높은 비중을 두고 있으며, 그 중에서도 특히 제2외국어 교육은 매우 침체되어 있는 실정이다. 높은 점수를 받는 것에 초점을 맞춘 학습 동기는 한계점을 지닐 수밖에 없으므로 목표어에 대한 학습자의 관심을 유도하고 학습에서의 성장과 발전을 이끌어 개인의 잠재력과 역량이 개발될 때 외국어 학습의 교육적인 성과는 극대화될 수 있다(김수진, 장형심, 2019). 이러한 관점에서 자기결정성 이론의 종합적인 동기 개념은 학습자가 외국어 학습에 대한 흥미를 가지고 지속적으로 노력하도록 하는 데에시사점을 제공할 수 있다.

한편 독일어 교육을 활성화시키기 위해 한국 독일어 교육 영역 내에서 끊임없이 대책과 개선 방안이 논의되었음에도 불구하고, 7차 교육과정 이후 계속해서 중등 교육에서 독일어 교과가 차지하는 비중은 축소되고 학습자의 수 역시 감소하고 있다. 2009 개정 교육과정에 이어 2015 개정 교육과정에서도 독일어를 포함한 제2외국어가외국어 영역에서 분리되어 생활 교양 교과영역으로 편제됨으로써,학교가 자율적으로 기술, 가정, 제2외국어 및 다른 교양 과목 가운데 하나를 선택할 수 있게 되었다. 이는 학교에 따라서 제2외국어를선택하지 않을 수도 있음을 의미한다. 이처럼 중등 교육에서 독일어가 차지하는 비중과 중요도가 낮아지는 현상이 지속되면서 독일어교원 양성에도 어려움을 겪고 있다. 2007년 이후로 독일어 과목 중등교사임용시험은 시행되지 않고 있으며, 이는 사범대학 독일어교육 관련 학과에 재학 중인 학생들의 독일어 학습 동기화에도 영향을 미칠 수밖에 없다. 앞서 언급한 학습 동기와 학업 성취도의 유의미한 상관성을 고려한다면 독일어 학습자를 긍정적으로 동기화시키

기 위한 방안을 모색할 필요성이 제기된다. 특히 독일어 학습처럼 외적 필요도(사회적 유용성)가 낮은 경우에는 학습자가 지니는 동기 의 자율화를 자극하여 언어 자체에 대한 관심도가 필요도의 공백을 보완하도록 학습자에게 흥미 있는 수업 환경을 다양하게 조성할 필 요성이 있다(권오현, 2000). 그러나 외국어 학습 동기와 관련된 연구 는 주로 영어 교육의 영역에서 진행되었으며(김태영, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b; 이효웅, 1996, 2002; 장신재, 황병희, 2004; Kim, 2006, 2011), 제2외국어 영역에서는 비교적 저조한 편이다. 특히 국 내 독일어 교육 내에서 학습 동기에 대한 연구는 단편적으로만 수 행되었다(강명희, 2017; 권오현, 2000; 유수연, 주소정, 2018; 이미영, 2014; 주소정, 유수연, 2017; Menke, 2015). 더욱이 비대면 수업환경 에서의 독일어 학습 동기를 다룬 연구는 전무한데 코로나19 이후 변화된 수업 방식이 학습자의 동기화 양상에도 영향을 주었을 것으 로 예상되고, 또한 비대면 수업이 외국어 교수 및 학습에서뿐만 아 니라 교육계 전반에서 앞으로도 계속 중요한 역할을 하게 될 것이 라는 점을 감안하면 변화된 환경을 고려한 동기 연구가 반드시 필 요하다.

이에 본 연구는 외국어 학습 동기 연구에서 비중 있게 다루어지고 있는 Deci와 Ryan(1985, 2000)의 자기결정성 이론에 근거하여 한국의 독일어 교육 관련 학과에 재학 중인 대학생 독일어 학습자의동기화 실태를 조사하고, 해당 모형이 한국 독일어 학습자에게 어떻게 적용될 수 있는지를 알아보고자 한다. 또한 비대면 온라인 수업의 활용도와 중요성이 점점 증가한다는 점을 고려하여, 특별히 비대면 독일어 학습 환경에서 학습자의 동기 변화에 영향을 주는 요인은 어떠한 것인지에 초점을 맞추어 파악하고자 한다. 이러한 연구를위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하기로 한다.

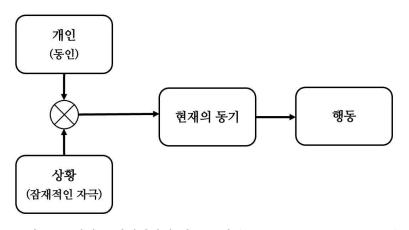
- 1) 한국 대학생 독일어 학습자의 자기결정성 이론에 따른 동기화 유형은 어떤 양상을 보이는가?
- 2) 어떠한 동기 유형이 한국 대학생 독일어 학습에 긍정적으로 작용하는가? 즉, 어떠한 방식으로 동기화 되어 있을 때 학습자들은 독일어 학습에 시간과 노력을 더 많이 투자하게 되는가?
- 3) 어떠한 요인들이 동기 변화에 영향을 주는가? 어떠한 요인들이 독일 어 학습 동기를 바람직하게 향상시키고, 또 어떠한 요인들이 독일어 학 습의 동기를 저하시켜 탈동기를 유발하는가?
- 4) 비대면 독일어 학습 환경에서 동기 변화에 특별히 영향을 주는 요인 들은 무엇인가?

본 논문의 구성은 크게 외국어 학습 동기와 관련된 이론적 논의와 경험 연구로 구분할 수 있다. 2장에서는 본고의 연구문제로 설정한 한국 대학생 독일어 학습자들의 동기화 양상 및 동기 변화 요인에 대한 답을 찾기 위해 동기의 개념과 본 연구에서 중점적으로 다루고자 하는 자기결정성 이론에 대해 논의하고자 한다. 또한 비대면상황에서의 특수한 동기화 요인을 파악하고자 국내외의 선행연구를살펴보며 비대면 수업의 개념 및 특징, 비대면 수업환경과 학습 동기와의 관련성을 다루고자 한다. 2장에서 다룬 이론적 논의를 바탕으로 3장에서는 한국 대학생 독일어 학습자들의 동기화 실태를 알아보기 위해 시행한 경험 연구에 대해 구체적으로 기술하고 연구결과를 분석하고자 한다. 마지막으로 4장에서는 이러한 결과를 바탕으로 외국어 학습에서 학습자의 동기를 긍정적으로 변화시키는데효과적인 독일어 교수 및 학습 방안에 대해 제언하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 동기의 개념

동기는 '움직이다'의 의미를 지닌 라틴어 'movere'에 어원을 두며 (Schunk, Meece, & Pintrich, 2012:4), '어떤 일이나 행동을 일으키게 하는 계기' 라는 사전적 의미를 지니고 있다. 교육심리학자 Rheinberg(2004:15)에 따르면 동기는 '현재의 삶에서 긍정적으로 평가된 목표를 향한 활성화된 수행'이며, Zimbardo와 Gerrig(2004:503)는 동기를 '행동을 실행하고, 행동에 방향을 부여하며, 실행한 행동을 유지하는 과정에 대한 개념'이라고 정의한다. 따라서 동기는 행동의 '방향', '지속', '강도'로 설명할 수 있다. Lewin(1936)과 Murray(1938)는 개인과 상황의 상호작용에 의해 특정한 활동을 하고자 하는 동기가 생겨난다고 주장하였는데, 이와 같은 주장을 바탕으로 Rheinberg와 Vollmeyer(2018)는 동기가 발생하는 상황과 개인의 상호작용을 〈그림 1〉과 같이 도식화하였다.



<그림 1> 고전적 동기심리학의 기초 모형 (Rheinberg & Vollmeyer, 2018:77)

동기는 유발되는 관점에 따라서 행동을 촉진하는 힘이 외부에서 들어오는 외재적 동기(extrinsische Motivation)와 학습자 내부에서 발생하는 내재적 동기(intrinsische Motivation)로 나눌 수 있다. 외재적 동기는 학습을 이행하는 것이 긍정적인 결과(보상)를 가져오거나 부정적인 결과(처벌)을 피할 수 있기 때문에 수행하려는 의도를 의미한다(Schiefele, 1996:59). 내재적 동기는 스스로 활동을 하는 사실과활동에 참여하는 것에서 오는 기쁨과 만족을 가리킨다(Vallerand et al, 1992:1004). 예를 들어 학습자가 수업을 흥미 있고 만족스럽게 느껴 더 배우고 싶어 할 때 학습에 대해 내재적으로 동기화 되었다고볼 수 있다. 초기의 동기 연구는 내재적 동기와 외재적 동기를 명확하게 구분되고 대립적인 것으로 여기는 경향이 있었는데, Rigby et al(1992)은 외재적 동기를 지난 학습자라 하더라도 학습에 두는 가치와 중요도가 개인마다 다른 것을 발견하고 외재적 동기를 연속 상에 있는 것으로 개념화하였다. 즉, 외재적 동기와 내재적 동기를 별개의 개념으로 양분화하기보다 동일선상에 위치시켰다.

동기는 행동을 시작하게 된 당시의 유형에 계속 머물러 있는 것이 아니라 학습하는 과정 중 계속해서 활발하게 변화한다(Dörnyei, 2005:66). Pintrich와 Schunk(2002) 역시 학습 동기가 교육 관련 분야에서 활발히 논의되어 온 이유를 학습 동기의 역동성에서 찾는다. 열의를 가지고 학습을 시작했던 학습자가 학습을 지속하지 않는 경우를 흔하게 발견할 수 있는 것처럼 동기는 유동적으로 변화하는 것이기 때문에, 적절한 환경이 조성된다면 동기를 유발하거나 유지시키는데 도움이 된다는 교육적 믿음이 작용하고 있기 때문이다. 동기는 학습 과정에서 출발점이 되기도 하고 최종적인 목적이 되기도하며, 학습을 촉진시킬 수도 지속시킬 수도 있다.

2.2. 자기결정성 이론

외국어 교육에서 동기의 중요성은 가장 먼저 Gardner와 Lambert(1959)의 연구에 의해 조명되기 시작했다. 이들은 캐나다에 서 영어를 모국어로 구사하는 학습자들이 프랑스어를 제2언어로 습 득하는 경우를 연구하여 학습자들의 동기를 유발하는 두 가지 유형 의 지향성을 발견했다. 하나는 목표언어를 사용하는 집단에 긍정적 인 태도를 가지고 그 공동체의 구성원으로 통합되고자 하는 '통합적 지향성'이며, 또 다른 하나는 학업이나 취업과 같은 개인의 이익이 나 실용적인 목표에 초점을 두고 목표를 달성하기 위한 수단으로서 언어를 습득하고자 하는 '도구적 지향성'이다. Gardner(1985, 2006, 동기의 구성요소를 보여주는 사회교육모형 2010)는 학습 (Socio-educational Model; sozialwissenschaftliches Modell)을 제시하 였는데, 여기서 그는 도구적 동기를 지니는 학습자보다 통합적 동기 를 지니는 학습자의 성취도가 더 높았다는 점을 지적하며 통합적 동기가 도구적 동기보다 제2언어 학습의 지속과 결과에 더 긍정적 인 영향을 미친다고 주장하였다(Gardner & Lambert, 1972).

그러나 사회교육모형의 연구 결과가 모든 언어 학습 상황에 적용되기에는 한계가 있다(Crookes & Schmidt, 1991:475). 예를 들면 통합적 동기는 한국에서의 독일어 학습과 같이 목표어가 일상생활의의사소통 수단으로 사용되지 않는 외국어 학습의 맥락에서는 그 영향력을 증명하기 힘들어 학습자의 노력이나 성과를 잘 예측할 수없다고 보고되고 있다(Oxford & Shearin, 1994). 또한 후속 연구에서도구적 동기가 성공적인 언어 습득에 유의미한 역할을 한다는 결과가 나타나면서 동기를 이분법적으로 구분하는 것의 한계점이 드러났다(Gardner & Gilksman, 1982; Gardner, Day & MacIntyre, 1992;

Gardner & MacIntyre, 1991). 사회교육모형이 동기를 과도하게 단순화 시키고, 심리학적 관점에 초점을 두고 있기 때문에 교육의 맥락에 적용하기에는 불충분하다는 인식이 생겨나면서(Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994) 여러 대안적 모형이 제시되었는데, 그중의 하나가 바로 자기결정성 이론이다. Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론(Self-determination Theory; Selbstbestimmungstheorie)은학습자의 자기결정성 정도에 따라 학습 동기를 역동적으로 변화할수 있는 것으로 파악한다는 점에서 동기 연구에 중요한 이론으로평가된다(김민, 2017).

2.2.1. 주요 개념에 대한 논의

자기결정성 이론은 인지평가이론(cognitive evaluation theory), 유기체통합이론(organismic integration theory), 인과지향성이론 (causality orientation theory), 기본심리욕구이론(basic psychological needs theory), 목표내용이론(goal contents theory), 관계동기이론 (relationships motivation theory) 등의 여섯 가지 미니 이론 (mini-theory)으로 구성된 거시 이론(macro-theory)이다. 본 연구는 여섯 가지의 미니 이론 중에서 외국어 학습 동기화 및 수업 환경과 관련성이 높은 기본심리욕구이론, 인지평가이론, 유기체통합이론에 주목하여 살펴보고자 한다.

먼저 기본심리욕구이론(basic psychological needs theory; Theorie der grundlegenden psychologische Bedürfnisse)은 연구의 시작부터 자기결정성 이론의 중심으로 여겨졌으며(Schellenbach-Zell, 2009:30), 인간을 환경과 능동적으로 상호작용하는 유기체로 전제한다. 이 이론에 따르면 자율성, 유능성, 관계성은 인간의 기본적인 심리 욕구

로서, 이 세 가지 욕구의 만족은 개인의 심리적 성장, 안녕에 필수 적인 요소로 작용한다(Ryan & Deci, 2017:242). 자율성(Autonomie)은 자신의 행동에 대해 주도권과 주인의식을 갖고자 하는 심리적 욕구 이다(Ryan & Deci, 2020). 즉, 행동에 있어 바탕이 되는 원동력이 외 부가 아닌 자신에게 있다고 느끼고, 스스로 결정한 행동에 책임을 지며, 흥미에 의해 행동할 때 학습자는 자율성 욕구의 만족을 경험 한다(Krapp & Ryan, 2002:72). 유능성(Kompetenzerfahrung)은 스스 로가 능력 있는 사람이기를 원하고 기회가 주어지면 성공 혹은 성 장하기를 추구하는 욕구이며, 최적의 도전, 적절한 반응 그리고 성 장할 수 있는 기회가 제공될 때 만족될 수 있다. Ryan과 Deci(2002) 는 유능성에 대한 욕구가 외적 요인에 의해 촉진된 동기를 내면으 로 받아들이고 자신의 가치와 통합할 수 있도록 돕는다고 주장한다. 예를 들어 외국어 학습자라면 누구나 목표어를 유창하게 구사하는 것을 희망하고 그렇게 되기 위해 노력하는데, 외국어 학습 시에 유 능성에 대한 욕구가 활성화되면 학습자는 개인의 역량을 키우는 과 정에서 최적의 도전을 추구하고 그것을 숙련하는데 매진한다. 즉, 행동의 조절을 내재화하기 위해서는 목표행동을 행함에 있어 학습 자 스스로 유능감을 느끼는 것이 중요하다. 관계성(soziale Zugehörigkeit)은 타인과의 친밀한 관계를 형성하고자 하는 욕구이 다. 학습자의 관계성에 대한 욕구는 유능성 및 자율성에 대한 욕구 만큼 내재적 동기를 형성하는데 직접적인 역할을 하지는 않는다. 그 러나 예를 들어 외국어 학습 시 학습자가 부모, 교사, 동료 학습자 와의 관계를 통해 정서적인 지지, 관심, 학습 자원의 공유 등을 경 험한다면 학습 포기나 중도 탈락 등의 위험이 줄어들어 학습을 지 속하게 될 가능성이 높아질 수 있다. 유능성과 자율성에 대한 욕구 가 내재적 동기를 형성하고 증진시키는 것과 관련 있다면 관계성에 대한 욕구는 형성된 동기를 유지하는 것과 관련이 있다(Ryan & Deci, 2002). Dörnyei(1994)는 학습 집단 공동의 목표를 설정하는 것이 관계성에 대한 욕구를 충족시켜 내재적 동기화에 도움이 될 수 있다고 하였다. 교육 환경적 측면에서 본다면 자율성, 유능성, 관계성에 대한 욕구가 충족되는 학습 환경은 수업에서 본인이 주도권을 가지고 있다고 느끼고, 본인이 목표하는 바를 이룰 수 있도록 충분한 기회를 제공받고(Deci & Ryan, 1993:229), 동료 학습자 및 교수자와 연결되어있다고 느끼는 환경이다. 이러한 학습 환경은 학습자의 참여를 유도하고, 학습자로 하여금 성장과 안녕감을 느낄 수 있게하다.

인지평가이론(cognitive evaluation theory; Theorie der kognitiven Evaluation)은 자기결정성 이론에 처음으로 추가된 이론으로 내재적 동기를 설명하기 위해 만들어졌다. Deci(1971, 1972)는 유능감과 스 스로 상황과 행동을 통제(조절)할 수 있다고 인지하는 것이 내재적 동기를 결정하는 주요 요인이라고 보았으며, 내재적으로 동기화된 사람의 경우 활동에 자유롭게 참여하고 활동 자체의 즐거움으로 인 해 활동을 지속하게 되므로, 내재적 동기는 자기결정적 혹은 자율적 인 행위의 원형이라고 설명했다. 인지평가이론에서는 특히 내재적 동기에 영향을 줄 수 있는 환경에 주목하는데, 적절한 사회 환경적 조건이 주어질 때 내재적 동기가 촉진되고 자율성, 유능성, 관계성 에 대한 기본심리욕구가 만족될 때 내재적 동기가 상승될 수 있다 고 한다. 학습 환경에서 일어나는 모든 외적 사건(예: 칭찬, 보상, 평 가, 성적, 벌 등)은 통제적 측면과 정보적 측면을 지니며, 학습자가 외적 사건을 어떻게 인식하는지에 따라 내재적 동기, 자율성, 유능 성의 정도가 달라질 수 있다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017). 예를 들어 외적 사건이 학습자에게 자신의 행위를 통제 하기 위한 수단으로 판단되면 압박감을 느끼게 되어 내재적 동기와 자율성 욕구가 낮아지는데 반해, 정보제공의 수단으로 판단되면 학습자의 내재적 동기와 유능성 욕구가 높아진다.

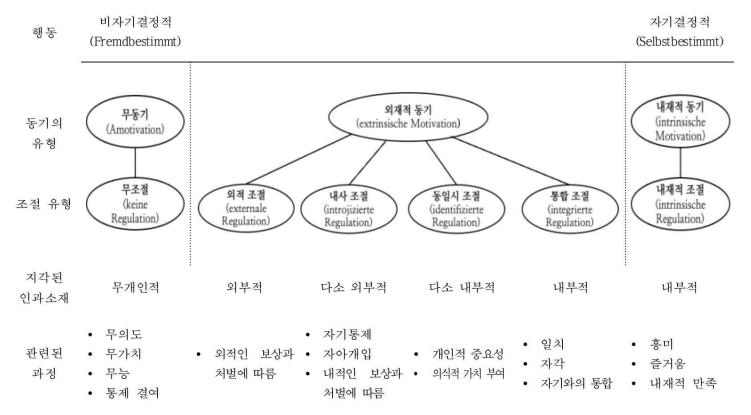
유기체통합이론(organismic integration theory; Theorie organismischen Integration)은 학습자가 자기결정성을 얼마나 지니는 지에 따라 학습 동기를 무동기(자기결정성 부재), 외재적 동기(유형 에 따라 자기결정성 정도에 차이가 있음), 내재적 동기(완전한 자기 결정성)로 분류하였다. Deci(1980:26)에 따르면 자기결정성이란 행위 함에 있어 자신의 의지를 활용하는 과정으로, 자기결정적이기 위해 서는 학습자가 자신의 행위에 대해 스스로 선택하고 조절할 수 있 어야 하므로 자율성과 유사한 개념으로 이해된다. 즉, 자기결정성은 기본심리욕구 중 하나인 자율성을 충족시키기 위한 기본 전제 조건 이 된다고 볼 수 있다. 내재적 동기는 학습 행위 자체에서 즐거움과 만족감을 느끼는 경우에 생기는데, 예를 들어 게임이나 놀이와 같이 스스로 즐거움이나 만족감을 느끼면 누가 시키지 않아도 반복적으 로 하게 되는 것과 마찬가지로 내재적으로 동기화된 경우 자기결정 성 혹은 자율성이 강하다고 여긴다. 반면에 외재적 동기는 학습 동 기를 유발하는 원인이 학습 그 자체가 아닌 수단 즉, 칭찬, 물질적 보상 등인 경우에 생기고, 이런 경우에는 상대적으로 자기결정성이 낮다고 판단한다. 바람직한 학습활동을 장려하기 위해서는 자기결정 성을 높이는 것이 중요하다고 볼 수 있는데, 자기결정성을 높이는 요소에는 선택권 제공과 유능감 및 자기효능감에 관한 긍정적인 피 드백 등이 있다(Schunk, Meece, & Pintrich, 2012:251).

본 항에서는 자기결정성 이론의 하위 이론 중 외국어 교수 및 학습 환경과 연관성이 높은 기본심리욕구이론, 인지평가이론, 유기체통합이론을 살펴보았다. 다음 항에서는 이러한 이론적 논의를 토대

로 자기결정성에서 동기가 어떻게 유형화되고 있는지를 파악하고자한다.

2.2.2. 동기화 유형 분류

인지평가이론에서 주장하는 것과 같이 내재적 동기가 학습에 있어 바람직한 동기의 유형인 것은 맞지만, 외재적 동기가 부정적인기능만을 하는 것은 아니다. 외적인 보상에 의해 동기화된 학습자도학습에 시간과 노력을 투자하는 등의 긍정적인 영향을 줄 수 있다.이러한 관점에서 유기체통합이론에서는 행동의 가치와 중요성이 개인의 내면에 어느 정도로 내재화되고, 자신의 가치와 통합되었는지에 따라 외재적 동기를 다시 외적 조절, 내사 조절, 동일시 조절, 통합 조절로 나누었다. 자기결정성이 높을수록 학습자는 학습에 대해더 많은 자발적 노력을 하고, 난관에도 쉽게 포기하지 않으며 학습을 지속적으로 이어나간다. 따라서 학습자의 동기 유형을 확인하는 것은 학습 성과를 예측하는 변인이 되기 때문에 중요하다(Ryan & Deci, 2000b:73). 〈그림 2〉는 유기체통합이론의 동기 유형 분류 체계를 보여주며, 동기가 내재화된 정도에 따라 왼쪽에서 오른쪽으로 배열되어 있다.



〈그림 2〉조절 유형, 원인 소재, 관련 조절과정과 동기 유형을 보여주는 자기결정성 연속선 (Ryan & Deci, 2000b:72)

① 무동기 (Amotivation)

자기결정성 연속선의 가장 왼쪽에는 행동 의사가 결여된 상태인 무동기가 있다. 무동기 상태인 학습자는 자기결정성이 전혀 없는 상태로, 전혀 행동하지 않거나 행동에 대한 의도가 없으며 스스로 학습이나 과제를 수행함에 있어 원하는 결과를 얻을 것이라는 기대가 없다(Ryan & Deci, 2000b). Vallerand(1997)는 네 가지 요인에 의해무동기 현상이 일어난다고 설명하는데, 1) 자신의 능력이 부족하다고 생각하는 문제, 2) 개인의 행동이 미래의 결과로 이어지지 않을 것이라고 생각하는 문제, 3) 목표를 달성하기 위해 과도한 노력이 필요하다고 생각하는 문제, 4) 목표가 너무 높다고 생각해 시도조차하지 않는 문제가 그것이다. 외국어 학습에 무동기 상태인 학습자는 목표어를 학습하는 것에 가치를 두지 않거나 학습하려는 의지를 보이지 않는다.

② 외적 조절 (externale Regulation)

외적 조절은 외재적 동기 중 자기결정성이 가장 낮은 상태이다. 외적 조절에 의해 동기화된 학습자는 보상을 얻기 위해 혹은 불이 익의을 피하기 위해 행동하므로 이러한 이유가 사라지면 학습에 대 한 동기가 저하되는 모습을 보인다.

③ 내사 조절 (introjizierte Regulation)

내사는 외부의 대상을 자기 내면의 자아 체계로 받아들이는 것을 의미한다. 내사 조절은 행동에 대한 조절을 내면화시키기 시작하는 단계로, 내사 조절에 의해 동기화된 학습자는 사회적 인정을 받거나 죄책감 혹은 수치심을 피하기 위해 주변 환경이나 타인이 제시한

²⁾ 그림 2의 외적 조절과 내사 조절에서는 원문의 punishment를 직역하여 '처벌'이 라는 단어를 사용하였지만, 본고에서는 의미를 자연스럽게 표현하기 위해 '불이익' 이라고 하였다.

기준과 규칙에 따라 행동한다. 외국어 학습이 사회적인 기준에 부합하기 위한 의무감에 근거하므로 낮은 자기결정성 수준을 보인다고할 수 있다. 내사 조절의 동기 유형을 지닌 학습자의 경우 외국어를 배우는 것이 의무 혹은 규칙이기 때문에 학습해야 한다고 말한다. 외적 조절 상태의 행동이 일시적인 반면 부분적으로 내재화가 일어난 내사 조절은 행동이 약간 더 지속되는 경향을 보인다고 하였다 (Ryan & Deci, 2000b).

④ 동일시 조절 (identifizierte Regulation)

동일시 조절은 학습이 개인적인 목표에 부합되거나 스스로에게 가치 있는 것이라고 판단되면 행동한다(Ryan & Deci, 2000b). 외국어 학습의 가치와 유용성을 파악하고 자기 내면으로 수용하는 단계이므로 비교적 높은 수준의 자기결정성 수준을 보인다. 외국어 학습에서 동일시 조절 유형을 지닌 학습자는 목표어를 배우는 것이 스스로에게 중요하기 때문에 학습한다고 이야기한다. 자율성이 있다는점에서 내재적 동기와 유사해 보이지만, 학습 자체에 대한 기쁨과만족이 결여되어있기 때문에 여전히 외재적 동기에 머무르는 상태이다.

⑤ 통합 조절 (integrierte Regulation)

통합 조절은 외재적 동기 중에서 자기결정성이 가장 높은 동기유형이며, 학습자가 자아(self)를 실현하기 위해 활동이 필요하다고 인식하는 경우를 의미한다(김태영, 2013). 단순히 학습 자체에 대한 개인적인 중요성이나 목표에 근거한 동일시 조절과 달리, 스스로 중요하게 생각하는 가치 및 목표와 통합될 때 나타난다. 예를 들어 외국어 학습에서 통합 조절에 의해 동기화 된 학습자는 목표어를 배우는 것이 나의 가치와 일치하고, 나의 자아실현을 위해 필요하기

때문에 학습한다고 말한다.

⑥ 내적 조절 (intrinsische Regulation)

내적 조절은 학습 행위 자체에서 스스로 만족감, 즐거움, 흥미 등을 느끼는 경우이다. 그렇기 때문에 내적 조절에 의해 동기화된 학습자는 자발적으로 과제를 수행하고 능동적으로 학습하며, 그 결과물을 외적인 기준이 아닌 내부적인 기준을 두고 판단하는 경향이었다(심다솜, 2021). 동일시 및 통합 조절 유형의 학습자가 외국어를학습하는 것이 스스로에게 얼마나 중요하고 의미 있는지에 초점을맞추는 반면 내적 조절에 의해 동기화된 학습자는 단순히 목표어를배우는 것이 스스로에게 즐겁기 때문에 학습에 몰두한다. 내적 조절은 여섯 가지 동기의 유형 중 가장 자기결정성이 높은 상태로, 내재적 동기에 속한다. Ryan과 Deci(2000b)는 개인이 성장함에 따라 자기결정성이 증가하여 내재적 동기도 함께 높아질 것이라고 주장하였다.3)

이와 관련하여 Noels et al(2001)은 자기결정성 이론의 관점에서 본 외국어 학습 동기의 예시를 〈표 1〉과 같이 들고 있다.

³⁾ 김아영(2002)은 자기결정성 이론을 기반으로 한 학습 동기 유형이 한국의 학생들에게도 적용될 수 있는지를 확인하기 위해 설문조사를 실시하여 학년이 증가함에 따라 내재적 동기가 감소하는 현상을 발견하였다. 초등학생의 경우 내재적동기를 가진 학생들이 상대적으로 많이 존재했지만, 중학생은 외재적 동기를 지닌 학습자가 가장 많았고, 고등학교에서는 무동기 학습자가 급격히 증가하였다. 이는 Ryan과 Deci(2000b)의 주장과는 상반되는 결과로 개인이 성장함에 따라 자기결정성 및 동기의 내재화 정도가 증가하는 현상은 학습자가 처한 환경적 요인에 따라 달라질 수 있다. 입시 위주의 한국의 교육환경은 학습자에게 높은 수준의 자기결정성을 발휘할 여건을 마련해주지 못하고 있으며, 시간이 지날수록학습에 대한 흥미를 잃어가는 현실의 일면을 보여준다.

]의 유형	예시		
무동기		-외국어를 왜 배워야 하는지 모르겠고 시간 낭비라고 생각한다.		
외재적 동기	외적 조절	-나중에 유망한 직업을 갖거나 더 나은 급여를 받기 위해 혹은 목표어 사용 집단을 통해 이익을 얻을 수 있기때문에 외국어를 학습한다.		
	내사 조절	-외국어를 모르면 죄책감이 들고 창피하기 때문에 외국어를 학습한다교양 있는 시민임을 인정받기 위해 외국어를 학습한다.		
	-나의 개인적인 성장을 위해 중요하다고 생각하기 때 동일시 조절 에 외국어를 학습한다. -하나 이상의 언어를 구사하는 사람이 되고 싶기 때 에 외국어를 학습한다.			
	통합 조절	-나의 정체성과 관련되기 때문에 외국어를 학습한다.		
내재적 동기	지식	-목표어를 사용하는 집단의 지식과 삶의 방식을 습득하는 것이 즐겁고, 새로운 것을 알게 되는 것이 만족스럽기 때문에 외국어를 학습한다.		
	자극	-학습하는 동안 몰입을 경험할 수 있기 때문에 외국어 를 학습한다.		
	성취	-외국어의 복잡한 구조를 이해하고 어려운 활동을 해내는 과정에서 스스로가 성장하는 것을 경험하는 것이 즐겁기 때문에 외국어를 학습한다.		

(표 1) 자기결정성 이론의 관점에서 본 외국어 학습 동기(Noels et al, 2001:441에서 응용)

Deci와 Ryan(1985)은 여러 조절 유형을 자기결정성 수준에 따라 통제된 동기와 자율성 동기로 구분한다. 통제된 동기(controlled motivation; kontrollierte Formen der Motivation)에는 외적 조절과 내사 조절이 포함되어 있고 자율성 동기(autonomous motivation; autonome Formen der Motivation)에는 동일시 조절, 통합 조절, 내적 조절이 포함되어 있다. 통제된 동기를 지닌 학습자는 과제를 수행함에 있어 도전을 피하거나 낮은 수준의 창의성을 보이는 데 (Amabile, 1985:397) 반해 자율성 동기를 지닌 학습자는 적극적인 학습 역량을 보이고 더 많은 노력을 투입하는 등의 긍정적인 모습을

보이는 경향이 있다(Ryan & Connell, 1989). 통제된 동기를 지닌 학습자를 자율성 동기 유형으로 동기화하기 위해서는 학습자에게 설명적 근거(rationale)를 제공해야한다(Deci & Ryan, 2000a:238). 학습자로 하여금 외국어를 학습하게 만들기 위해서는 학습에 열심히 임해야 한다고 이야기하는 것만으로는 충분하지 않다. 따라서 교수자는 학습자의 입장에서 외국어 학습이 어떠한 의미를 지닐 수 있으며 어떠한 유용성이 있는지를 논리적으로 설명하여야 한다. 이를 학습자가 받아들이고 자신의 가치와 통합시킬 때 내재적 동기를 활성화시킬 수 있다.

자기결정성 이론에 따른 학습 동기 분류 체계는 도구적-통합적 동기 혹은 외재적-내재적 동기처럼 동기를 이분법적으로 구분하는 한계점을 보완할 수 있는 가능성을 시사하는 동시에 외국어 학습 동기를 연구하는데 매우 유용한 이론적 틀을 제공한다. 외국어 교육에서는 자기결정성 이론을 토대로 한 여러 연구가 수행되었는데, 그중 다수의 연구들은 높은 자기결정성이 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다(이미영, 2014; Fujiwara, 2013; Noels, Clément, & Pelletier, 2001).

Noels et al(2001)은 외국어를 학습하는 과정에서 나타나는 내재적 동기, 외재적 동기, 그리고 통합적 지향성 사이의 관계를 알아보고 자 하였다. 연구 참여자들은 학습 과정에서 자율성에 대한 욕구와 유능성에 대한 욕구를 지지받지 못하는 경우 학습에 대한 압박감을 느꼈으며, 반대로 자율성과 유능성이 충족되는 환경에서는 언어 학습에 재미를 느끼며 가치를 부여하는 모습을 보였다. 이를 통해 연구자는 외국어 학습에서 선택권을 부여하여 학습자가 스스로 결정할 수 있는 여건을 제공하고 자기결정성을 높일수록, 학습에 대한

불안감은 더 낮게 나타나고 동기의 내재화는 높아지며 외국어 능력에 대한 자기평가를 긍정적으로 하는 경향을 보인다고 밝혔다.

이미영(2014)은 독일어 관련 학과에 재학 중인 대학생을 상대로 동기화 실태를 조사하여 높은 내재적 동기를 지닌 학습자들이 독일 어 학습에 많은 시간과 노력을 쏟으며, 이런 학습자들의 독일어 수 준이 다른 유형의 동기를 지닌 학습자들보다 높다는 것을 확인하였 다.

그러나 학계의 연구에 따르면 앞서 언급한 선행연구의 결과와 차 이를 보이는 연구도 존재한다. Kirchner(2004)는 스웨덴 Uppsala 대 학에서 독어독문학을 전공 중인 4명의 대학생을 대상으로 이들의 학습 동기 유형 및 양상을 알아보기 위해 인터뷰를 진행했다. 연구 참여자는 모두 비슷한 언어 학습 배경을 지녔음에도 동기의 양상에 차이를 보였다. 2명의 연구 참여자는 독일어 학습 초기부터 내재적 으로 동기화 되어 있었으며, 나머지 2명의 연구 참여자는 그렇지 않 은 모습을 보였다. 독일어 학습에 내재적으로 동기화된 학습자들은 동기가 학습 성공 여부에 달려있는 경향을 보였는데 즉, 학습을 하 는 과정에서 실패에 부딪히는 경우 그것을 잘 받아들이지 못하는 모습을 보였고 심지어는 탈동기화가 야기되기도 하였다. 반면, 외적 인 요인에 의해 동기화되어있던 2명의 연구 참여자는 학습 과정에 서 실패를 경험할 경우 더 노력을 기울이는 모습을 보였고 실패 경 험을 비교적 침착하게 받아들였다. Deci와 Ryan(1985)은 부정적인 피드백과 내재적 동기 하락 사이의 관계에 대해 학습자의 능력에 대한 부정적인 피드백이 학습자의 내재적 동기화에 부정적인 영향 을 미칠 수 있다고 언급하였다. 이에 대해 Kirchner(2004)는 졸업, 구직 등과 같은 외적인 자극들이 학습 실패 경험과 객관적인 거리 를 두게 만들어 학습자의 동기부여에 유리하게 작용할 수 있다고 주장하였으며, 바람직한 동기를 내재적 동기와 외재적인 자극이 적절히 결합된 형태로 묘사하였다.

Harter와 Jackson(1992)은 초등학생들의 학습 동기가 교과목에 대한 호기심, 선호도에서 발생하는 것인지 혹은 우수한 성적을 받고자하는 열망이나 교사에게 인정받고 싶은 욕구에서 촉진되는 것인지에 의문을 가지고 연구를 수행하였다. 연구에 따르면 내재적 동기를 유발하는 것이 학습에서 중요한 역할을 하긴 하지만 주변 환경에따라 외재적 동기 역시 내재적 동기로 전환될 수 있다고 하였다.

또한 외적 보상이 학습자의 자율성을 저하시키지 않는 형태로 제 공되는 경우 오히려 내재적 동기 향상에 도움이 될 수 있다고 주장 하는 연구들도 있다(Cameron, & Pierce, 1994; Harackiewicz, 1979; Ryan, 1982). 특히 Noels et al(2000)의 연구에서는 동일시 조절이 외 국어 학습의 성취도와 더 높은 관련을 보인다는 것이 나타났다. 이 러한 연구 결과는 단순히 내재적 동기가 높은 것보다 개인의 가치 부여 또는 알맞은 학습 목표를 설정하는 것이 학습 동기화에 더 중 요하게 작용한다는 점을 보여준다. 따라서 교육자는 학습자의 내부 에서 통합의 과정이 일어날 수 있도록 학습 환경을 설계하는데 방 점을 두어야 한다. 통합의 과정이 일어날 수 있는 학습 환경은 앞서 언급한 기본심리욕구가 충족되는 경험을 제공하는 환경으로, 학습자 가 학습 활동 수행 후 '활동을 하는 동안 나의 선택권이 존중받았으 며, 자율적으로 수행하였다(자율성)', '활동을 잘 해냈고, 이 경험은 나의 성장에 도움이 될 것이다(유능감)', '해당 수행을 통해 동료 학 습자 및 교사와 친밀해졌다(관계성)' 등의 느낌을 받아야 한다. 이와 같이 학습자의 기본심리욕구가 충족되었을 때 학습 동기는 변화할 수 있다.

이와 같은 선행연구의 결과는 자기결정성의 정도가 낮은 통제된

동기를 지닌 학습자를 자기결정성의 정도가 높은 자율성 동기를 지닌 학습자로 동기화시킬 수 있다는 점을 함의한다. 이러한 과정은 내재화와 관련되는데, 내재화(Internalisierung)는 외재적으로 부여된 태도, 신념, 행동 조절 양식을 개인적인 가치, 목표로 통합하여 자신의 것으로 변형시키는 과정을 의미한다(Deci & Ryan, 1985:130). 즉, 동기가 학습자의 외부에서 발생했다 하더라도 내재화 과정을 통해학습의 가치와 중요성이 내부로 수용되며 자신의 가치와 통합될 수 있다.

그렇다면 어떠한 요인들이 학습자를 내재적 및 외재적으로 동기 화시켰으며 동기를 내재화시키기 위해서는 어떠한 요소가 작용하는 지를 알아보기 위해 다음 절에서는 외국어 학습 동기화 및 탈동기 화에 영향을 미치는 요인과 관련한 국내외 선행연구의 결과를 검토 하고자 한다.

2.3. 외국어 학습 동기화 및 탈동기화 요인

Dörnyei(1994)는 과거 연구에서 나타난 학습 동기의 구성 요인을 광범위한 틀에서 파악하고자 언어 차원, 학습자 차원, 학습 상황 차원의 세 단계로 구분하였다. 언어 차원에는 통합적 동기와 도구적동기가 포함되어있다. 학습자 차원에는 성취에 대한 욕구와 자신감이 존재하며 이는 외국어 사용에 대한 불안, 지각된 외국어 능력, 과거의 외국어 학습 경험, 자기효능감을 포괄한다. 마지막 학습 상황 차원에는 수업 관련 요인(학습자의 관심 및 흥미, 수업의 적절성, 수업에 대한 기대와 만족감), 교사 관련 요인(교사에 대한 호감도, 교사 권위의 유형, 모델링, 과제 제시, 피드백과 같은 동기의 직접적인 사회적 적용), 학습 집단 관련 요인(학습자가 목표어에 대해 가지는 목표와 집단이 가지는 목표의 일치 정도, 효과적 학습을 위해 요

구되는 규범 및 보상 체계, 집단의 화합 정도, 학급의 목표 구조) 등이 속한다. Deci와 Ryan(1985, 2000)이 외재적, 내재적으로 동기화된 상태의 특징들을 보여준다면 Dörnyei(1994)의 모델은 어떠한 요인들이 동기화에 영향을 미쳤는지를 논한다. 특히 Dörnyei(1994)의 모델은 수업을 통해 외국어를 배우는 교수 및 학습의 맥락에서의 동기화를 설명해 주고 있다.

언어 차원	-통합적 동기의 하위체제 -도구적 동기의 하위체제
학습자 차원	-성취에 대한 욕구 -자신감: 언어 사용 불안, 지각된 외국어 유능감, 귀인, 자아효능감
	-수업 관련 동기 요인: 흥미, 적절성, 기대, 만족
학습 상황 차원	-교사 관련 동기 요인: 친화 욕구, 권위 유형, 동기의 직접적인 사회화(모델링, 과제 제시, 피드백)
	-집단 관련 동기 요인: 목표 지향성, 규범 및 보상체계, 집단응집성, 학습 목표 구조

〈표 2〉 외국어 학습 동기의 구성 요인 (Dörnyei, 1994:280)

Dörnyei(1994)에서 언급한 것 외에도 여러 연구들에서 다양한 외국어 학습의 동기화 요인이 드러난다. Kim(2006)은 고등학생을 대상으로 설문 조사를 시행해 영어 학습 동기 요인을 일곱 가지로 분류하였다. 내적 동기, 자기발전 동기, 체험적 동기, 문화 교류 동기, 도구적 동기, 통합적 동기, 경쟁적 동기 등이 그것이다. 그 중 경쟁적동기는 동료 학습자를 과도하게 의식하며, 좋은 대학에 진학하기 위해 그들보다 더 좋은 성적을 받아야 한다는 생각이 담긴 것으로 한국의 교육 환경을 반영하는 특수한 요인임을 주장하였다.

그런가하면 이미영(2014)은 독일어 관련 학과에 재학 중인 학생들이 입학 당시와 비교하여 동기화에 어떤 변화가 있었으며 이에 어

떠한 요인이 작용하는지를 밝히고자 하였다. 학습의 흥미와 관심도에 가장 많은 영향을 주는 요인은 수업 방식으로 흥미로운 주제, 재미있는 활동 등은 학습자의 흥미와 동기를 촉진하였지만 지루한 수업, 수동적인 강의식 수업 등은 그 반대의 결과를 보였다. 그 외에도 독일 교환학생을 준비하는 과정이나 독일에서 교환학생으로 체류하였던 경험이 독일어의 흥미도 및 관심도를 상승시키는 요인으로 작용했다는 것은 다른 선행연구에서는 살펴볼 수 없다는 점에서유의미하게 여겨진다.

또한 주소정과 유수연(2017)은 대학에서 교양 독일어 과목을 수강하는 학생들을 대상으로 독일어 학습 동기 요인을 조사하였다. 가장 많은 참여자가 '독일어권 국가를 여행하고 싶어서', '독일어가흥미로운 언어라서'가 학습한다고 응답하였으며, 그 외에 '독일어학습을 통해 나의 지적 수준을 높이려고', '여러 가지 외국어를배우는 것이 좋아서', '독일어권 국가와 문화에 관심이 있어서' 순으로 많이 언급되었다. 교양 독일어 학습자의 학습 동기는 대체적으로 내재적인 성향을 띠었지만, 음악 전공 학생들은 '전공과의 관련성 때문에' 독일어 과목을 수강하게 되었다고 응답하여 외재적동기의 성향을 띠는 것을 알 수 있었다. 즉, 해당 연구를 통해 어떠한 목적으로 독일어를 학습하는지가 동기에 영향을 주는 것으로 나타났다.

동기와 관련된 연구가 오래 전부터 시행된 것과는 달리 탈동기화연구는 비교적 최근에서야 시작되었다. Dörnyei와 Ushioda(2011)에따르면 외국어 학습 시 다양한 요인에 의해 학습자들이 처음에 가지고 있던 높은 학습 동기가 감소될 수 있는데, 학습 동기가 저하혹은 상실되는 이러한 부정적인 변화를 탈동기화(Demotivation)라고한다. 동기는 개인이 바라는 목표나 결과를 달성하도록 만들지만,

탈동기는 언어 학습에서 동기의 원동력을 직 · 간접적으로 감소시킨 다(Krishnan & Pathan, 2013:124). Dörnyei(2001:143)는 탈동기를 "행 동의 의도 혹은 지속적인 행동을 위한 동기의 원천을 약하게 하거 나 없애는 특정한 외부적 힘"으로 정의하였으며, Kim(2011)은 탈동 기를 특정한 외부 요인에 의한 지속적인 동기의 감소로 정의 내린 다. 이는 앞에서 언급한 무동기와는 구분되는 개념으로, 무동기는 자신의 무기력함으로 인해 처음부터 하고자 하는 욕구가 없었던 경 우이며, 탈동기의 경우 어떤 식으로든 동기화가 되어 있었지만 특정 한 요인으로 인해 학습에 대한 욕구를 상실하는 것이라는 점에서 차이가 난다. 따라서 학습자의 탈동기화를 유발하는 요인을 제거한 다면 학습에 대한 흥미를 다시 높일 수 있을 것이다(이송희, 김태영, 2015). 초창기 탈동기화 연구가 주로 유럽이나 북미에서의 학습 상 황을 다룬다면(Chambers, 1993, 1994; Christophel & Gorham, 1995; Dörnyei, 1998; Dörnyei & Ushioda, 2011; Gorham & Christophel, 1992; Ushioda, 1998), 최근에는 일본을 중심으로 한 아시아권에서 연구가 활발히 이루어지고 있다(유수연, 주소정, 2018; Falout, Elwood & Hood, 2009; Kim, 2011; Sakai & Kikuchi, 2009; Trang & Baldauf. 2007).

Dörnyei는 그의 2001년 저서에서 헝가리에서 수행한 한 연구를 언급하였다. 그는 1998년 헝가리에서 영어나 독일어를 외국어로 학습하는 중학생 50명을 대상으로 인터뷰를 실시하여 외국어 학습의 탈동기 요인으로 9가지를 제시하였다. 그것은 1) 교사 관련 요인(수업에 대해 무책임하고 준비성이 없는 태도, 항상 큰소리치는 것 같은 말투, 학생과의 공감대 형성을 위해 노력하지 않고 편애하는 모습 등), 2) 부적절한 학습 환경(수준과 맞지 않는 수업, 잦은 교사교체, 너무 많은 학습자가 속한 집단 등), 3) 자신감 결여(반복되는

실패 경험이나 성취감 부족), 4) 목표 언어에 대한 부정적인 태도, 5) 부모님이나 교사의 강요로 인해 강제적으로 외국어를 학습해야 하는 상황, 6) 현재 학습 중인 다른 외국어의 간섭(독일어와 영어의유사성으로 인한 혼동), 7) 목표어를 사용하는 공동체에 대한 부정적인 태도, 8) 동료 학습자에 대한 태도(부정적인 감정을 가지고 있는동료 학습자와 함께 학습해야 하는 상황), 9) 난이도나 구성이 부적절한 학습 교재 등이다. 그 중에서도 학습자들이 친밀감을 느끼기어려운 교사의 성격, 수업에 대한 책임감 및 준비성 결여 등의 교사관련 요인이 탈동기화의 가장 큰 구인으로 드러났다. 위에서 제시된 9가지의 탈동기화 요인들은 후속 연구에 큰 영향을 미쳤는데, 해당연구와 같이 교사 관련 요인이 주된 탈동기화의 원인으로 밝혀진대표적인 연구에는 Gorham과 Christophel(1992), Trang과Baldauf(2007)가 있다.

Gorham과 Christophel(1992)은 다양한 전공의 미국 대학생들을 대상으로 혼합 연구 방법을 사용하여 동기화 및 탈동기화 요인을 조사하였다. 가장 많이 언급된 탈동기화 요인은 교사 관련 요인으로지루하고 단조롭게 진행되는 수업, 제대로 준비되지 않은 수업 등을 꼽았다. 그 외에 수업과 관련성이 낮은 학습 과제, 성적 부여 체계에 대한 불만족, 이해 및 파악하기 어려운 수업 및 자료, 과목과 수업 주제의 낮은 연관성, 학생들의 질문에 응답하지 않는 모습, 학습자를 비난하는 태도 등이 있었다. 학습자는 수업에서 다루는 자료와수행하여야 하는 활동이 자신과 관련이 높고 효용가능하다고 인식될 경우에 학습을 위해 노력하고 싶어진다고 한다(Wigfield & Eccels, 2000:72). 연구를 통해 밝혀진 흥미로운 점은 교사의 성실한수업 준비와 같은 긍정적인 행위가 동기 부여에 영향을 미치는 것보다 교사의 부정적인 행위가 동기 저하에 더 큰 영향을 준다는 것

이다. 이후 이어진 Christophel과 Gorham(1995)에서 학생들이 부정적으로 인식하고 있는 교사의 행위를 제거했을 때 학습자의 동기가향상되는 것을 발견하였으며, 따라서 학습자의 동기 부여에는 동기화 요인을 제공하는 것보다 탈동기화 요인을 제거하는 것이 더 도움이 될 수 있음이 입증되었다. 이를 통해 교수자는 학습자로 하여금 탈동기화를 야기할 수 있는 행위를 방지하기 위해 끊임없이 스스로를 성찰해야 함을 알 수 있다.

또한 Trang과 Baldauf(2007)는 베트남 대학의 영어 학습자를 대상으로 학습 경험을 서술하는 에세이를 작성하게 하여 탈동기화의 요인을 밝히고자 하였다. 학습자에게 동기 저하를 일으키는 요인으로는 1) 교사의 행동(학습자를 무시하거나 모욕하기, 수업에 대한 열정결여, 융통성 없음, 편애 등), 2) 교사의 유능성(이해하기 어려운 수업, 낮은 신뢰성), 3) 교수 방법(창의적이지 못하고 지루한 방식으로지식만을 전달하려고 함, 지나치게 빠른 수업, 과도하게 잦은 시험등), 4) 성적 및 과제 부여(시험 범위를 벗어난 문제 출제, 부정확한피드백 등) 등의 교사와 관련된 요인이 가장 많이 언급되었다.

그 외에도 Sakai와 Kikuchi(2009)에서는 일본의 고등학생을 대상으로 탈동기화 요인을 조사하였다. 해당 연구에서는 학습 내용과 자료, 교수자의 무능력함과 교수 방법, 부적절한 학교 시설, 시험 결과 등이 탈동기화의 주된 원인으로 밝혀져 교수 및 학습 내용과 방법, 교사의 성격 외에도 학습에 적합한 시설 역시 외국어를 학습하는데 영향을 미칠 수 있음을 보여주었다.

언급된 선행연구의 결과를 통해 수업 중에 나타나는 교수자의 태도, 학습자와의 관계 및 교감의 정도가 학습에 직·간접적으로 영향을 주고, 이는 학습자의 동기를 긍정적인 방향으로도 혹은 부정적인 방향으로도 변화시킬 수 있음을 알 수 있다. Ryan과 Deci(2002)가

관계성에 대한 욕구가 충족될 경우 형성된 동기를 유지하는데 도움이 된다고 주장한 것과 같이 학습자가 교사와 바람직한 관계를 맺는다면 탈동기화를 막고 학습을 지속하는데 이롭게 작용할 수 있을 것으로 보인다.

그러나 교사와 관련된 요인이 항상 탈동기화의 일차적 원인으로 작용하는 것은 아니다. 일본의 대학생을 연구 참여자로 선정한 Falout, Elwood, Hood (2009)의 연구에서 교사 요인은 탈동기화 요인으로 언급되지 않았으며, 전통적인 문법 번역식의 수업 방식이 동기저하를 야기하는 것으로 드러났다. 교수 및 학습 면에서 우리나라와 유사한 점이 많은 일본에서 이루어진 연구에서 학습 내용 및 교재, 수업 방식 등이 탈동기화의 요인으로 언급되었다는 점은 한국의 외국어 교육에도 시사하는 바가 있을 것이다.

그런가하면 유수연과 주소정(2018)은 교양수업에서 독일어를 학습하는 학생들을 대상으로 설문조사와 인터뷰를 진행하여, 한국 독일어 학습자의 주요 탈동기 원인을 알아보고자 하였다. 연구에서는 1) 언어의 복잡성(독일어가 너무 복잡하여 유창하게 구사하기 어려울 것 같다는 인식, 2) 상대적인 열등감 및 부정적인 자기 인식(학습자 자신보다 뛰어난 언어 능력을 갖춘 학습자와 비교하면서 갖는 패배 감과 자괴감), 3) 언어 사용 환경 부재(수업 외 상황에서는 독일어를 사용할 기회가 거의 없음), 4) 학습 부담감(다른 학업의 과중함으로 인한 독일어 학습 시간 부족, 빠른 진도와 많은 학습량), 5) 교수 및 학습 방법에 대한 불만(문법 중심의 수업, 상호 작용의 결여, 강압적인 학습 분위기), 6) 타인의 부정적인 평가(독일어 학습이 실용적이지 못하다는 주변인들의 발언 및 시각) 등을 탈동기화 원인으로 꼽았으며, 대부분의 학습자가 탈동기화의 원인을 한 가지 요인이 아닌여러 가지 요인에서 찾고 있었다. 이에 대해 유수연과 주소정(2018)

은 동기를 저하시키는 요인들의 다발적 상호작용을 통해 탈동기화가 발생한다고 언급하여, 학습이 진행됨에 따라 복수의 요인이 복합적이고 연쇄적으로 작용하여 탈동기화를 야기한다고 하였다.

본 절에서는 기존의 면대면 방식의 수업 환경에서 외국어 학습 동기화와 탈동기화에 영향을 주는 요인을 살펴보았다. 최근 코로나 19 사태로 인해 실시되고 있는 비대면 외국어 학습의 맥락에서는 학습 상황 차원이 기존 전통적 방식의 수업과 확연히 달라지는데 이렇게 달라진 상황 조건 하에서 특수하게 작용하게 되는 동기화 및 탈동기화의 요인이 있을 것으로 예상된다. 다음 절에서는 이에 대해서 자세히 살펴보고자 한다.

2.4. 비대면 수업과 학습 동기

2.4.1. 비대면 수업의 개념 및 특징

1830년 스웨덴에서 우편을 사용하여 교육한 것은 원격 교육의 시초가 되었으며, 오늘날의 원격 교육은 학습자가 원하는 장소와 시간에, 즉 시·공간의 제약 없이 온라인을 활용하여 학습하는 것을 의미한다(이예지, 2019). 국내에서는 1990년대 컴퓨터가 보급되고 인터넷 기술이 발달하면서 원격 교육 형태의 학습이 증가하였고, 2020년 3월 코로나19의 확산으로 인해 '비대면 온라인 수업'이라는 이름으로 우리의 일상에 자리 잡게 되었다. 구교정(2006)에 따르면 원격 교육은 IT(Information Technology)를 교육에 활용한 방법을 지칭하는용어로 가상교육(Virtual Education), 사이버교육(Cyber Education), 온라인 교육(Online Learning), 웹 기반 교육(Web-based Training),

WBI(Web-based Instruction), IBI(Internet-based Instruction), 이러닝(E-Learning), 유러닝(U-Learning)과 유사한 개념으로 사용되고 있다.

코로나19 발병 이후 체계적인 수업이 진행될 수 있도록 교육부 (2020)가 제시한 '원격 수업 운영 기준안'에 따르면 원격 수업은 1) 실시간 쌍방향 수업, 2) 콘텐츠 활용 중심수업, 3) 과제수행 중심수 업으로 나누어진다. 실시간 쌍방향 수업이란 줌(ZOOM), 구글 MEET 등과 같은 실시간 원격 교육 기반 플랫폼을 토대로 교사와 학생이 실시간으로 상호작용을 하며 피드백을 주고받는 것이다. 콘텐츠 활 용 중심 수업은 학생이 먼저 지정된 콘텐츠를 시청하면, 추후에 교 사가 피드백을 주는 수업이며, 과제 수행 중심 수업은 교과별 성취 기준에 따라 온라인으로 과제를 제시하고 피드백 하는 형태를 가리 킨다. 전통적인 원격 수업이 다른 시간과 장소에서 이뤄지는 비실시 간 수업이었다면, 최근 활용되는 원격 수업은 학습자가 동시에 온라 인에 접속하여 이뤄지는 실시간 쌍방향 수업의 형태를 띠는 경우가 많다. 비실시간 수업은 피드백이 느리고, 상호작용에 제한이 있으며 학습자가 심리적으로 고립감을 느낄 수 있다는 단점이 있는 반면, 실시간 쌍방향 수업은 교수 및 학습이 동시간대에 이루어지기 때문 에 피드백이 빠르고, 상호작용이 촉진되어 학습활동의 효과가 증대 된다는 장점이 있으며, 특히 실재성 측면에서 면대면 수업과 유사한 학습 경험을 제공할 수 있다(Do, 2018). 실시간 수업의 경우 교사로 부터 즉각적인 피드백을 받을 수 있고 오류 수정에 용이하기 때문 에 외국어 학습에 효과적이라는 연구도 존재한다(김윤아, 2007; 엄성 희, 2009; 이예지, 2019). 코로나 19 이전에는 원격 수업이 더 일반적 인 개념으로 언급되었지만, 2021년 현재 우리가 당면한 정세를 반영 하여 본고에서는 '비대면 (온라인) 수업'이라는 용어로 통일하여 사용한다.

비대면 온라인 수업은 교수 및 학습 과정에서 다음과 같은 특성을 지닌다.

첫째, 공간의 제약 없이 학습할 수 있다. 교실 중심의 면대면 학습과 달리 물리적 공간에서 벗어나 온라인상에서 교수 및 학습 과정이 이루어지기 때문에 공간의 한계를 극복하는 것이 가능하다. 많은연구에서 온라인 학습 환경은 "언제, 어디서나 학습이 가능하다"라는 것으로 면대면 수업과의 차이를 설명하고 있지만, 최근 실시간온라인 수업의 활용이 높아지면서 기존의 비실시간 온라인 수업이가지는 특징인 "언제"의 특징이 사라졌다(도재우, 2020).

둘째, 비대면 수업은 실시간 혹은 비실시간, 일대일, 일대다, 다대일, 다대다 등의 다양하고 폭넓은 상호작용이 가능하다(김정렬, 2001). 최은진(2016)은 이러닝 환경에서의 상호작용을 학습자의 능동적인 학습 참여와 인지 작용을 이끌어 내는 쌍방향의 의사소통 과정으로 정의하며, 학업 성취도와 몰입, 학습 만족도 정의적 영역에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고했다.

셋째, 비대면 온라인 수업은 다양한 매체와 학습 자료의 활용이 가능하며, 이는 학습자의 학습 태도와 학업 성취도에 긍정적인 영향을 준다. 박현정(2020)은 온라인 공간 속의 방대한 정보와 다양한 형태의 학습 자원들이 학습자의 동기 자극과 적극적 참여를 유도한다고 밝혔다. 또한 이유진(2018)은 초등학생을 대상으로 스마트 러닝 기반의 영어 쓰기 수업을 한 결과 학습자가 스마트 기기를 활용하여 원하는 자료를 선택하고 자료의 오류를 찾아내는 과정을 통해 자신감,흥미도, 참여도가 향상되었다고 밝혔다.

언급한 바와 같이 비대면 온라인 수업은 학습자가 원하는 장소에서 학습을 할 수 있다는 편의성, 네트워크를 통해 동료학습자나 전문가와 지식을 공유할 수 있다는 연결성, 그리고 학습에 대한 접근

성 등 전통적인 교육방법의 제한점을 보완할 수 있다는 장점이 있다(Garrison, 2016). 하지만 비대면 수업 방식에 익숙하지 않은 교수자에게는 수업구조 재설계의 필요성, 기존 교수전략의 부적합성, 교수자와 학습자의 낮은 온라인 수업 준비도, 온라인 수업에 대한 대학의 한정된 이해와 지원, 수업 외 활동 설계 등의 어려움이 있으며, 학습자에게 역시 많아진 과제물과 상호작용 부족 등의 어려움이존재한다(도재우, 2020).

2.4.2. 비대면 수업과 학습 동기의 관련성

컴퓨터 활용 기술이 발달함에 따라 외국어 교육 영역에서도 비대면 온라인 수업이 학습자의 동기화에 미치는 영향을 알아보는 연구들이 수행되었다. 초기의 연구들은 주로 비실시간 온라인 수업을 다뤘지만 코로나19의 확산 이후 실시간 수업에 대한 연구가 증가하는 경향을 보인다. 하지만 동기의 측면에서 정보통신 기술을 활용한 외국어 학습을 바라보는 연구는 대체로 영어 교육의 영역 내에서 이루어졌으며, 국내 독일어 교육 영역에서 비대면 온라인 수업환경과학습자 정서적 요인의 상관관계를 다룬 연구는 권영숙(2021)의 연구하나만 존재한다.

권영숙(2021)은 비실시간 온라인 독일어 강의(사전 녹화형 강의)를 수강한 대학생을 대상으로 비대면 온라인 학습의 특성과 학습자 변 인, 매체 및 콘텐츠 관련 요인들과 학습효과 사이의 상관관계를 규 명하고자 하였다. 장소에 구애받지 않고 수업에 참여할 수 있다는 점은 자기주도 학습에 유의미한 영향을 미치지 못하였지만, 자율적 으로 수업을 들을 수 있다는 점은 자기주도성에 영향을 미쳐 긍정 적인 학습효과를 이끌어 내었다. 또한 매체 사용의 편리성과 콘텐츠 의 유용성 역시 학습자의 동기와 흥미를 유발하는데 도움을 주는 것으로 나타나 권영숙(2021)은 교수자의 매체선택과 콘텐츠 제작 능력이 점차 중요해질 것이라고 예상하였다.

Zander와 Heidig(2020)는 이러닝 환경에서 동기의 중요성에 대해 역설하며, 학습자의 특성뿐만 아니라 수업의 설계 역시 학습의 지속성이나 집중도에 영향을 미친다고 밝혔다. 즉, 교수자가 수업을 어떻게 구상하는지에 따라 학습자의 동기 수준을 좌우할 수 있다고설명하였다. 시청각 자료를 활용하여 학습자의 여러 감각기관을 자극하기, 학습 내용과 관련된 다양한 놀이 활동 제공, 파트너 및 그룹 활동을 통한 상호작용 방식의 다양화 등의 방안을 제시하여 수업에 대한 학습자의 집중도, 만족도, 수업과 학습자 개인의 관련성그리고 학습자의 자신감 관점에서 동기를 향상시킬 수 있다고 하였다.

Han(2005)은 기술을 활용한 영어 학습과 동기의 관계를 인지적, 사회적, 정의적 측면으로 정리하였다. 인지적 관점에서 컴퓨터를 활용한 수업(Computer-Assisted Language Learning; CALL)은 학습자들에게 학습에 대한 조절과 선택을 스스로하게 함으로써 학습자의 자율성을 증가시킨다. 또한 이메일 작성, 온라인 의사소통 등 다양한활동을 통해 학습자가 자신의 생각을 표현할 수 있는 기회를 제공한다. 사회적 관점에서는 동료 학습자와 협력 학습을 하거나 활발한온라인 의사소통 환경을 구축하여 학습자들의 동기를 촉진한다. 마지막으로 정의적 관점에서는 학습자가 과제의 양, 난이도 등을 자율적으로 조절할 수 있게 하고 그에 맞는 피드백을 주는 것이 동기부여에 긍정적으로 작용한다고 한다.

Rovai et al(2007)은 전통적인 교실 수업 환경과 이러닝 수업 환경에서 동기의 차이가 발생하는지를 밝히고자 하였다. 연구 결과 이러닝 수업 환경 학습자가 세 가지 내재적 동기 측정 항목(지식 습득,

성취도, 자극 경험)에 대해 모두 전통적인 교실 수업 환경 학습자보다 높게 나타났다. 이러닝 매체활용에서 학습자는 학습 환경을 스스로 통제하고 잘 다룰 수 있다는 유능감을 느끼게 되어 학습자의 내재적 동기, 호기심과 창의성을 증가시키는 환경 제공한다고 주장하였는데, 이는 스스로 환경을 조절할 수 있고 자기결정성이 높아질때 내재적 동기가 극대화된다는 Deci와 Ryan(1985)의 의견과 일치한다. 본고에서 연구 대상으로 다루고자 하는 학습자 역시 디지털 매체에 익숙하고 매체를 다루는 능력이 뛰어나기 때문에 이러닝 학습환경을 통한 동기 부여 방안을 모색하는 것이 매우 의미 있을 것으로 여겨진다.

반면 온라인 수업이 외국어 학습에 미치는 영향을 회의적인 시각으로 보는 연구도 존재한다. 박상훈과 한송이(2020)는 COVID-19 상황에서 온라인 수업에 참여하는 대학생의 학습 동기 양상과 이전온라인 수업 경험 유무에 따른 학습 동기의 차이를 조사하였다. COVID-19라는 특수한 상황은 학생들에게 강제적으로 온라인 학습에 참여하도록 하였고, 이는 온라인 학습에 대한 관심과 흥미 저하로 이어졌다. 따라서 온라인 학습 동기 요인 중 특히 자율성과 과제수행 요인의 내재적 동기가 다른 요인들에 비해 더 낮게 관찰되었다. 또한 이전 온라인 학습 경험에 따라서도 동기의 정도에 차이가났는데, 과거 온라인 학습에서 유의미한 경험을 하지 못한 학생의경우 이후의 학습에 대한 기대감과 동기가 낮게 나타났다. 이러한결과는 온라인 수업 계획에 있어 학습자의 학습 경험을 고려해야한다는 점을 시사한다.

이번 장에서는 비대면 수업환경과 학습 동기의 관련성에 대해 국 내외의 선행연구를 검토하였다. 선행연구의 결과는 비대면 온라인 수업 환경이 학습자의 내재적 동기화에 긍정적인 영향을 준다는 의 견과 부정적인 영향을 준다는 의견으로 나누어진다. 동기 변화에 긍 정적으로 작용한다고 결론 내린 연구에서는 비대면 수업 환경이 학 습자 스스로에게 적절한 학습 분위기를 조성할 수 있게 하고 수업 자료를 선택할 수 있는 기회를 제공하였으며, 이러한 선택권이 학습 자의 자율성을 높이는 데 도움이 되었다고 언급하였다. 이는 행동 및 결정의 주체가 스스로임을 알고 본인의 흥미에 따라 행동할 때 자율성에 대한 욕구를 만족한다고 한 Krapp과 Rvan(2002)의 주장과 일치한다. 반면 비대면 수업이 학습 동기에 부정적인 영향을 준다고 주장한 연구에서는 코로나 19 이후 강제적으로 시행된 비대면 온라 인 수업이 오히려 학습에 대한 관심과 흥미를 감소시켰으며, 이것이 학습자의 동기 저하로 이어졌다고 설명한다. 검토한 선행연구의 결 과를 바탕으로 다음 장에서는 경험 연구를 통해 비대면 독일어 학 습 환경에서 동기 변화에 특별히 영향을 주는 요인들은 무엇이며, 이러한 요인들에 의해 특히 영향을 받는 동기 유형이 있는지에 대 해 알아보고자 한다.

3. 경험 연구

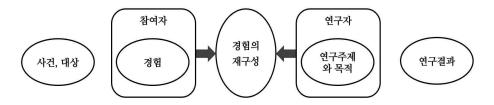
3.1. 연구 방법

본 연구는 앞에서 설정한 네 가지 연구 문제 즉, 1) 자기결정성 이론에 따른 한국 대학생 독일어 학습자의 동기화 양상이 어떻게 나타나며, 2) 어떠한 동기 유형이 독일어 학습에 긍정적으로 작용하는지, 3) 어떠한 요인들이 동기 변화에 긍정적 혹은 부정적으로 영향을 주는지, 또한 4) 비대면 수업환경에서 동기 변화에 특별히 영향을 주는 요인이 있는지에 대해 심층적으로 이해하고 분석하고자한다.

이를 위해 실제 비대면 수업이 이루어지고 있는 독일어 수업의 대학생 학습자를 대상으로 학습자가 학습 동기화 및 동기 변화에 대해 자신의 경험을 바탕으로 진술한 주관적 자료를 수집하였다. 동기화 및 동기 변화 과정은 학습자의 정서적 영역과 심리 변화를 반영하므로 이에 경험적 연구가 적합하다고 판단하였다. 한국교육심리학회(2000)에 따르면 경험적 연구방법은 직접관찰이나 실험 실시를통하여 연구 대상 혹은 현상에 대한 경험적 자료를 수집하고, 분석한 결과를 토대로 연구 문제에 대한 해답을 찾는 방법이다.

또한 본고는 자기결정성 이론에 근거하여 독일어 학습자의 동기화 양상을 심층적으로 이해하고 분석하고자 질적 연구 수행을 위한자료수집의 방법 중 하나인 인터뷰를 활용하였다. 질적 연구 방법은 현상에 대한 심층적 이해를 목적으로 하는데, 유기웅 외(2018)에 따르면 질적 연구는 사회적 현상에 참여하는 개인의 경험을 이해하기위해 상대방의 체험 속으로 들어가는 추체험의 과정이라고 할 수

있으며 연구자는 내부자의 시각을 파악하고 그러한 관점으로부터 현상에 대한 이해를 도모할 수 있다고 한다. 인터뷰는 개인의 주관적인 시각과 경험 및 의미 부여에 보다 깊이 접근할 수 있으며 (Settinieri et al, 2014), 연구 참여자의 관점에서 세상을 이해하고, 경험의 의미를 펼쳐보고, 그들의 세상을 밝히려는 시도로 묘사된다 (Creswell & Poth, 2016:164). 따라서 연구자는 인터뷰를 통해 참여자가 재구성해 낸 경험을 획득할 수 있다. Brinkmann과 Kvale(2015:4)은 인터뷰를 연구자와 연구 참여자의 상호 작용에 의해 지식이 만들어지는 것이라고 표현했다. 아래의 그림은 연구 참여자가 진술한 경험이 연구 결과로 재현되는 과정을 보여준다.



〈그림 3〉인터뷰의 구조 (유기웅 외, 2018:259)

설문조사 시 응답자들이 문자로 제시된 설문 항목을 읽을 수 없다거나 질문의 의도를 제대로 이해하지 못하는 경우 응답의 신뢰도가 떨어질 수 있는데, 인터뷰는 참여자가 질문의 의도를 충분히 이해하지 못한 경우에도 반복적으로 이해시킬 수 있으며 참여자의 응답이 애매모호한 경우에도 캐묻기(probing)를 통해서 명확하게 할 수있다(유기웅 외, 2018). 특히 대면 면담은 연구자와 참여자 간의 바람직한 공감대를 만들어가는 데 있어 강력한 기반을 제공하고, 참여자가 자유롭게 반응할 수 있는 환경을 제공하며, 연구자와 참여자의비언어적 의사소통을 가능하게 한다(이병숙 외, 2017:168) 또한 인터뷰는 연구 참여자에게 긍정적인 환류효과를 불러올 수도 있다. 예를들어 연구자와 연구 참여자가 질문과 응답을 주고받는 과정에서 참

여자는 자신의 경험을 회고하며, 자신이 잘 해 온 점과 미흡한 점을 떠올리게 된다. 따라서 스스로를 성찰하고 앞으로의 활동에 대해 더노력하게 하는 초인지적 기능을 수행할 수 있다(김태영, 2013). 특히 Ridley와 Ushioda(1997)는 외국어 학습자들이 인터뷰를 통해 학습 동기를 표현하는 것이 그들의 학습 과정을 기억해 내는데 도움이 되며, 이는 학습자의 자율성을 증진시키는 것과도 관련되어 있다고 강조했다. 그러나 인터뷰는 자료수집과 전사를 위해 연구자가 오랜 시간을 투자하여야 한다는 점과 소수의 연구 참여자가 전체를 대표할수 있을지에 대한 문제점이 제기되기도 한다. 이처럼 인터뷰는 장점과 단점을 동시에 지니지만, 개개인의 학습자가 가지는 학습 동기화의 요인을 다면적으로 밝혀낼 수 있다는 측면에서 단점보다는 장점이 부각되기에 본 연구에서는 인터뷰를 연구 도구로 채택하였다.

3.1.1. 연구 대상

본 연구는 국내 소재 한 대학의 독일어 관련 학과 전공자 중 2학년 재학생을 연구 대상으로 선정하였고, 표본 모집을 위해 의도적 표집법(purposive sampling)을 활용하였다. 의도적 표집은 연구자가조사하고자 하는 주제나 연구문제를 구체적으로 탐구 및 검토하기위하여 표본의 구성원을 목적에 따라 의도적으로 선택한다(Bryman, 2016:408). 연구의 목적과 범위에 따라 다른 종류의 표본 구성을 산출하기위해 설계된 의도적 표집에는 다양한 접근 방법이 있는데, 그 중 본고에서는 동종 표본(homogeneous sample)을 활용하였다. 동종 표본은 특정한 현상의 상세한 묘사를 위해 같은 하위문화에 속하거나 유사한 특성을 가진 사람들을 포함한다(Holloway & Gavin, 2016:145).

해당 학년의 학생들은 다양한 독일어 수준을 지니고 있으며, 면대

면 수업에서 비대면 수업으로 막 전환되기 시작한 해인 2020년에 대학교를 입학하였기 때문에 비대면 수업환경에서의 학습 경험을 연구하기에 적합하다고 판단하였다. 또한 학습자가 자발적으로 연구에 참여한다면 연구의 시작 단계에서부터 학습자의 동기가 반영될가능성이 있으므로 동기에 의한 변수를 통제하기 위해 한 학년을 통째로 연구 대상으로 선정하였다. 학생들이 수강하고 있는 여러 전공 수업 중 비교적 독일어 학습과 직접적인 관련성이 높고, 독일어학습에서의 동기화를 탐구하기에 적합하다고 판단되는 독어텍스트 강독 수업 시간에 연구에 대해 소개하고 참가 의사를 확인하였다. 해당 수업에서는 독일어로 이루어진 기사 등의 텍스트를 다루는데,학습자가 자율적으로 본인이 읽을 텍스트를 직접 선정하고 자신의방식에 따라 학습할 수 있는 여건을 마련해 주었다는 점에서 Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성 이론에 따른 동기화 유형을 파악하기에 적절하다고 판단하였다. 연구 시행 당시 해당 수업을 수강하는 2학년 재학생 중 13명을 연구 대상으로 선정하였다.

본 연구 참여자의 성별, 독일어 학습기간, 독일어 수준4 등은 아래의 〈표 3〉과 같으며, 독일어 학습 기간과 수준 순으로 열거 하였다.본 연구 참여들의 남녀 성비는 여자가 더 우세하지만 독일어 학습 동기의 양상을 살펴본 결과 남녀의 특징적인 차이는 발견되지 않았으므로, 본 연구에서 남녀 성비의 차이는 고려하지 않을 것이다.

⁴⁾ 연구 참여자에게 유럽공통참조기준의 총괄척도(김한란 외, 2010:33)를 제시한 후 본인이 스스로 자신의 수준을 가능하여 해당되는 독일어능력 단계를 표기하게 하였다.

코드명	성별	독일어 학습기간	독일어 수준
M	여	1년~1년 6개월	A1
F	남	1년~1년 6개월	A2
D	여	1년~1년 6개월	A2
E	여	1년~1년 6개월	A2
L	여	1년~1년 6개월	A2
Н	여	1년~1년 6개월	A2
В	여	1년~1년 6개월	В1
I	여	1년 6개월~2년	A2
J	남	3년~3년 6개월	C1
С	여	3~4년	В1
K	여	4년 이상	В1
A	여	4년 이상	B1
G	여	4년 이상	B2

〈표 3〉 연구 참여자 분류

3.1.2. 연구 도구

본 연구의 인터뷰 방식은 자유 형식(open-ended), 반(半)구조 형식 (semi-structured), 구조 형식(structured) 중 Kim(2006)에서 효과성이 검증된 반 구조 형식의 면담법을 활용하였다. 김영천(2012)은 반 구조 형식의 인터뷰는 비교적 개방적인 형태로 진술되어 있어 연구참여자의 입장, 의견, 느낌 등을 표현하기에 적합하며, 상황에 따라질문의 순서나 속도, 질문의 폭과 범위 등에 있어 유연하게 대처할

수 있다고 하였다. 또한 연구자가 개방형 질문을 던짐으로써 참여자가 스스로 자신의 경험을 정리하여 이야기하는 것이 가능하다. 비대면 수업환경에서의 독일어 학습 동기 및 탈동기 요인을 폭넓게 탐색하고 분석하고자 인터뷰 문항은 〈표 4〉와 같이 구성하였고, 면담을 진행하는 동안 연구 참여자의 구체적이고 상세한 답변이 필요하다고 판단되는 경우, 인터뷰 중간에 추가적인 질문을 제시하였다. 문항의 자세한 내용은 부록 1에 제시되어 있다.

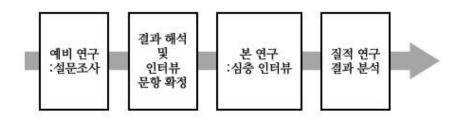
문항 내용	문항 수
독일어 학습 동기화에 대한 개인의 인식	7
독일어 학습 동기화에 영향을 미치는 요인	2
독일어 학습 탈동기화에 영향을 미치는 요인	3
수업 방식에 따른 학습 동기화 및 탈동기화	3
독어텍스트강독 수업에서의 학습 동기화 및 탈동기화	4
마무리	2
총 면담 문항 수	21

〈표 4〉 인터뷰 문항 구성

3.1.3. 자료 수집 및 분석

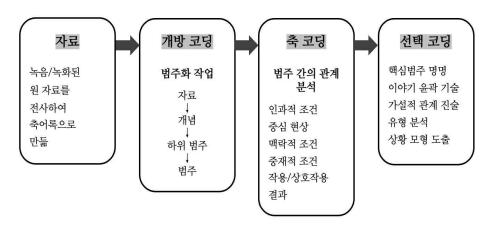
본 연구에서는 보다 유의미한 응답을 얻기 위해 인터뷰를 시행하기 전 구글(google) 온라인 플랫폼에 인터뷰 문항의 일부를 탑재하여 연구 참여자들이 먼저 충분한 시간을 가지고 스스로의 독일어학습 경험을 돌이켜볼 수 있는 기회를 제공하였다. 연구 참여자가인터뷰 도중 갑작스러운 질문을 받는다면 당황하거나 짧은 인터뷰시간 내에 답을 미처 떠올리지 못해 데이터 수집이 원활하게 이루

어지지 않을 수 있기 때문이다. 설문에 참여할 수 있는 링크를 미리 제공하여 연구 참여자들이 원하는 시간에 접속해서 편하게 응답할 수 있도록 하였다. 인터뷰는 2021년 5월 중순부터 말 사이에 시행되었으며, 코로나19의 확산으로 인해 ZOOM 프로그램을 이용하여 약 20~30분 동안 일대일로 진행되었다. 연구자는 시작에 앞서 본 연구의 목적을 밝혔으며, 참여자들에게 연구 참여와 인터뷰 내용을 녹음 및 녹화하는 것에 대해 동의하는지를 구두로 확인하였다. 자료 수집 및 분석 절차를 그림으로 표현하면 아래와 같다.



<그림 4〉자료 수집 및 분석 절차

인터뷰 자료의 특성상 시간이 지날수록 연구자의 기억이 불분명해지고 의미가 왜곡될 가능성이 있으므로 각각의 개별 인터뷰가 끝난 직후 가급적 신속하게 면담 자료를 전사하였다. 전사를 완료한자료는 Corbin과 Strauss(2015)가 자료 분석의 방법으로 제시한 개방코딩(open coding), 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective coding)의 절차를 거쳤으며 〈그림 5〉와 같이 도식화할 수 있다.



<그림 5> Corbin과 Strauss(2015)가 제안한 근거이론에서의 자료 분석 절차 (김영천, 이현철, 2017:213)

구체적인 코딩 절차는 다음과 같다. 먼저 각 연구 참여자의 인터 뷰 자료를 반복적으로 읽고 독일어 학습 동기화에 영향을 미친 요인들을 찾아 개방코딩을 실시하였다. 즉, 전사된 자료를 분석하여 독일어 학습 동기화 및 탈동기화와 관련 있다고 판단되는 개념들은 명칭을 부여하고 분류하여, 인터뷰 전사지 여백에 표시하였다. 이때연구 참여자가 제시한 의미를 최대한 보존하기 위하여 가급적 참여자가 언급한 용어를 그대로 사용하려고 하였다. 둘째, 개방 코딩 작업이 완료된 후에는 도출된 다수의 개념들을 아우르는 상위 범주들이 인터뷰의 결과를 충분히 반영하고 있는지를 반복하여 검토하여축 범주를 작성하였다. 이와 같은 코딩 과정을 통해 인터뷰 자료에서 드러난 비대면 수업환경에서의 독일어 학습 동기 및 탈동기 요인이 어떠한 주제의 상위 범주들로 분류되는지를 확인하였고, 각 범주들에 해당하는 하위 개념 중 연구에 반드시 포함되어야 할 내용이거나 유의미하다고 판단되는 개념들을 선택하여 반복하여 비교분석하였다.

3.2. 연구 결과

본 장에서는 앞에서 연구 문제로 제시한 1) 한국 대학생 독일어 학습자의 자기결정성 이론에 따른 동기화 유형, 2) 독일어 학습에 긍정적으로 작용하는 동기 유형, 3) 학습자의 동기 변화(긍정적 및 부정적인 변화)에 영향을 주는 학습 요인, 4) 비대면 수업환경에서 특별히 독일어 학습 동기화에 영향을 주는 요인을 중심으로 살펴보고자 한다.

3.2.1. 독일어 학습 동기화 유형

독일어 학습 동기화 유형은 연구 참여자들에게 전공을 선택한 이유, 독일어를 학습하는 이유, 독일어 학습에 얼마나 노력 및 투자하고 있는지 등에 대해 질문하고 밝혀내고자 하였다. 이러한 질문에 대한 연구 참여자들의 대답은 간략하게 요약하여 아래의 〈표 5〉와같이 정리하였다. 〈표 5〉의 첫 번째 열은 연구 참여자의 코드명, 두번째 열은 전공을 선택한 이유, 세 번째 열은 현재 독일어를 학습하는 이유, 그리고 마지막 열은 수업 외에 독일어 학습에 어떤 투자를하고 있는지를 나타낸다. Deci와 Ryan(1985, 2000)의 자기결정성 이론에 기반 하여 전공 선택과 독일어 학습의 이유에 대해 자율성의정도가 높다고 판단되는 순서대로 학생들을 열거하였고, 제시된 이유를 바탕으로 학습자의 동기를 유형화하였다. 이 때 동기화 유형이동일한 학습자의 경우 현재 독일어 학습 이유, 독일어 학습 투자 여부, 전공 선택 이유의 순으로 우선순위를 두고 열거하였다.

연구 참여자 (독일어 수준)	전공 선택 이유 (동기화 유형)	현재 독일어 학습 이유 (동기화 유형)	독일어 학습 투자 여부
G (B2)	-진로와 관련이 있기 때문에 <i>(동일시 조절)</i>	-독일어가 재밌고 더 잘하고 싶은 마음이 들어서 <i>(내제적 동기)</i>	-동아리 활동을 통해 독일인들과 주기적으로 만남
K (B1)	-고등학교 때 배웠던 독일어를 더 공부하고 싶어서 <i>(내제적 동기)</i>	-영어 이외에 다른 외국어를 유창하게 하고 싶어서 <i>(동일시 조절)</i>	-따로 하고 있지 않음
I (A2)	-(독일) 교육에 관심이 있어서 <i>(내재적 동기)</i>	-전공 공부를 해야 하기 때문에 <i>(외적 조절)</i> -언어 구사 능력은 지적 재산이라고 생각하기 때문에 <i>(동일시 조절)</i>	-인터넷 강의 수강 -자격증 시험 준비 -독일어 뉴스 읽기
A (B1)	-독일어가 재미있고 좋아서 <i>(내제적 동기)</i>	-전공이기 때문에 <i>(외적 조절)</i>	-따로 하고 있지 않음
J (C1)	-관심이 있어서 <i>(내재적 동기)</i>	-전공이기 때문에 <i>(외적 조절)</i>	-따로 하고 있지 않음
C (B1)	-외국어와 교육에 관심이 있어서 <i>(내재적 동기)</i>	-전공이기 때문에 <i>(외적 조절)</i>	-독일어 텍스트 읽고 정리
B (B1)	-성적에 맞춰서 (<i>무동기</i>) -언어에 관심이 있어서 (<i>내재적 동기</i>) -진로를 교육자로 설정하여서 (<i>동일시 조절</i>)	-전공이기 때문에 <i>(외적 조절)</i> -직장을 얻을 때 도움이 될 것 같아서 <i>(외적 조절)</i> -독일인들과 대화하기 위해서 <i>(내재적 동기)</i>	-독일인과 탄템 -개인 과외
E (A2)	-교육에 관심이 있어서 <i>(내재적 동기)</i> -성적에 맞춘 교사의 추천 <i>(무동기)</i>	-전공이기 때문에 (외적 조절) -외국어를 배워두면 유용할 것이라고 생각해서 (외적 조절)	-인터넷 강의 수강

M (A1)	-교사의 추천 (<i>무동기</i>) -진로와 관련이 있어서 (<i>동일시 조절</i>) -새로운 방향에서 생각할 기회가 될 수 있을 것 같아서 (<i>동일시 조절</i>)		-따로 하고 있지 않음 (저번 학기에는 개인 과외를 했었으나 현재는 시간 및 체력 부족으로 중단함)
H (A2)	-교사의 추천 (<i>무동기</i>) -언어교육의 발전을 위해 힘쓰는 사람이 되고 싶어서 (<i>동일시</i> 조절)	-수업을 듣고 시험을 보기 위해 <i>(외적 조절)</i> -언어를 하나 더 배울 수 있기 때문에 <i>(동일시 조절)</i>	-따로 하고 있지 않음
L (A2)	-성적에 맞춘 교사의 추천 <i>(무동기)</i>	-전공 수업을 듣기 위해서 <i>(외적 조절)</i> -영어 외의 외국어를 구사하는 것이 필수적이라 생각하기 때문에 <i>(동일시 조절)</i>	-따로 하고 있지 않음
F (A2)	-교사의 추천 <i>(무동기)</i>	-전공 수업을 잘 따라가기 위해 <i>(외적 조절)</i>	-인터넷 강의 수강
D (A2)	-성적에 맞춘 교사의 추천 <i>(무동기)</i>	-전공이기 때문에 <i>(외적 조절)</i>	-따로 하고 있지 않음 -방학 때 자격증 시험 준비할 예정

〈표 5〉 연구 참여자의 독일어 학습 동기화 유형

〈표 5〉에 나타난 연구 참여자들의 동기화 유형에는 무동기, 외적 조절, 동일시 조절, 내재적 동기가 있었으며, 대체적으로 내재적 성향보다는 외재적 성향이 두드러지게 나타난 것을 확인할 수 있다. 이는 교양 독일어 학습자의 동기를 조사한 주소정과 유수연(2017)의 연구 결과와는 대조적이며, 독일어 전공자들의 학습 동기를 조사한

이미영(2014)의 연구와 유사한 결과이다. 유의미한 점은 한 명의 연구 참여자가 하나의 동기화 유형만을 지니는 것은 아니었으며 여러가지 이유가 복합적으로 작용하여 독일어 학습 동기화를 유발하였다는 것이다. 예를 들어 I의 경우 '전공이기 때문에' 독일어를 학습하지만 동시에 '언어 구사 능력이 지적 능력이라고 생각하기 때문에' 독일어에 시간과 노력을 투자하고 있다고 진술하였다. 이러한점은 Ryan과 Deci(2000)의 이론에서는 발견되지 않은 점이다. 또한대학 지원 당시 '성적에 맞춰' 독일어 교육 관련 전공을 선택하였다는 응답의 비율이 매우 높은 것을 통해 자신의 관심사 혹은 진로와의 연관성보다 더 우수한 대학 진학에 초점을 맞춰 전공을 선택하는 한국 사회의 한 단면을 알 수 있다.

유의미한 점은 연구 참여자 E, L, F, D처럼 전공 선택 당시에 동기화되지 않았던 학습자도 1년여의 시간이 흐르면서 독일어 학습에 궁정적으로 동기화된 변화가 관찰된다는 것이다. 이들은 대학 지원당시에는 독일어 내지는 외국어에 대한 관심과는 상관없이 '성적에 맞춰서' 전공을 선택하였다고 진술하였지만 현재는 '전공이기때문에' 즉, 좋은 학점을 받기 위해서 혹은 '외국어를 배워두는 것이 (미래에) 도움이 될 것 같아서' 독일어를 학습한다고 언급하였다. 그 중에서도 연구 참여자 B는 입학 당시 독일어 학습에 대한뚜렷한 동기는 발견되지 않았던 반면 1년여의 학습 기간이 지난 현재에는 동기의 내재화가 상당히 많이 일어난 것으로 판단된다. 연구참여자 B는 독일어 학습의 이유로 '전공이기때문에(외적 조절)', '직장을 얻을 때 도움이 될 것 같아서(외적 조절)' 외에도 '독일 학생들과 대화하기 위해서(내재적 동기)'를 들고 있으며, 실제로 일주일에한 번 정도 독일어 원어민과 만나 탄뎀 프로그램을 진행하고 있다.연구 참여자 B는 일주일에 평균적으로 3~6시간을 투자하여 독일어

학습을 하고 있다고 밝혔다. 처음에는 독일어 학습에 크게 동기화되어있지 않았지만 학습을 하는 과정에서 독일어에 개인적인 애정이생겼고, 그로 인해 독일어 학습에 시간과 노력을 투자하고 싶어졌다는 것이 B의 설명이다. 이는 학습에 동기화되지 않았던 학습자라 할지라도 수업을 통해 학습에 긍정적으로 동기화될 수 있다는 것을 보여준다.

반면 대학 지원 당시 '독일어에 관심과 흥미가 있어서(내재적 동기)'로 전공을 선택하였지만 시간이 지나면서 오히려 동기가 저하된 경우도 있다. 연구 참여자 J, C, M은 '언어와 교육에 관심이 있어서' 혹은 '진로와 관련 있어서' 전공을 선택하였지만 현재는 '전공이기 때문에' '학점을 잘 받기 위해' 독일어를 학습한다고 진술하였다. 특히 연구 참여자 J는 13명의 참여자 가운데 가장 높은 독일어 수준을 보유하고 있고 과거 독일 유학을 준비했을 만큼 독일어에 대한 관심도가 높았다. 그러나 인터뷰 당시 독일어 학습에 뚜렷한 동기를 보이지 않았으며 독일어 학습에 가치 및 중요성을 두고 있지 않는 모습을 보였다.

한편 학습자의 내재적으로 동기화된 정도가 클수록 독일어 학습에 의욕을 보이는 경향을 띤다. 예를 들어 연구 참여자 G와 B의 경우 주기적으로 독일어 원어민과 대화할 기회를 만들고, 일주일에 평균적으로 3~6시간 정도 독일어 학습에 투자한다고 언급하였다. 내재적 동기, 동일시 조절 유형의 동기를 지닌 학습자의 경우 대체적으로 학습에 시간과 노력을 투자하는데 반해 자기결정성이 낮은 동기유형인 외적 조절에 의해 동기화된 연구 참여자 M, H, L, D는 학교에서 수강하는 전공 수업 외에 개인적으로 독일어 학습은 하지 않는다고 하였다. 즉, 하지 않을 경우에 자신에게 발생할 수 있는 불이익을 방지하는데 그치고 있다. 이를 통해 학습자의 노력과 동기의

내재화가 밀접한 관련을 보인다는 것을 알 수 있는데, 예를 들면 본인이 좋아하는 활동을 하는 경우에는 누가 시키지 않더라도 자발적으로 하는 것처럼 학습에 가치를 두고 흥미를 가지는 학습자의 경우에도 학습을 위한 많은 노력을 기울이는 것으로 해석할 수 있다. 또한 학습자의 시간 및 노력 투자와 자기결정성 정도의 관계를 통해 동기화 유형을 결정하는 데는 다양한 특징들이 서로 상호작용하고 있음도 알 수 있다. 이는 Ryan과 Connell(1989)이 동기의 내재화정도가 클수록 학습에 적극적으로 임하고 시간 및 노력을 더 많이투입한다고 주장한 것에 부합되는 결과이다.

본 항에서는 독일어 관련 학과에서 독일어를 학습하고 있는 학습 자의 동기화 유형 및 양상과 어떠한 동기 유형이 독일어 학습에 시 간과 노력을 투자하는 지 즉, 긍정적인 영향을 주는 지에 대해 알아 보았다. 연구 참여자들의 학습 동기는 주로 외재적 성향을 띠었으며 전공이기 때문에 혹은 좋은 학점을 받기 위해서 독일어를 학습한다 는 진술이 많았다. 이렇게 외적인 요인에 의해 동기화된 경우 해당 요인이 사라지면 학습을 중단할 가능성이 있으므로 교수자는 학습 자들이 독일어 학습의 목적을 스스로의 가치와 통합하여 내재화시 켜 학습을 지속할 수 있도록 도와야 할 필요성이 있어 보인다. 실제 로 연구 참여자 중에서는 스스로 독일어의 필요성을 인지하거나 혹 은 수업을 통해 독일어에 대한 애착이 생겨 동기의 내재화로 이어 진 경우를 살펴볼 수 있었다. 이는 동기화되지 않았던 학습자도 수 업을 통해 긍정적으로 동기화 될 수 있다는 것을 의미하며, 구체적 으로 어떠한 요인들이 독일어 학습을 긍정적으로 혹은 부정적으로 동기화시키는 지를 파악할 필요성이 제기된다. 따라서 다음 항에서 는 독일어 학습자의 동기화 및 탈동기화에 영향을 미치는 요인들을 살펴보고자 한다.

3.2.2. 독일어 학습 동기화에 영향을 미치는 요인

본 연구에 참여한 학습자들과의 인터뷰를 통해 독일어 학습 동기화 양상을 살펴본 결과, 독일어 학습에 긍정적인 영향을 미치는 주요 요인에는 학습자 요인, 수업 요인, 주변인들의 영향 등이 있었다. 이는 앞서 언급한 Dörnyei(1994)의 외국어 학습 동기 구성 요인과부합한다. 학습자들의 인터뷰에서 도출된 내용을 정리한 결과는 아래와 같다.

3.2.2.1. 학습자 요인

독일어 학습 동기화에 영향을 미치는 요인 중 학습자 요인에 해당하는 하위 항목들은 목표 설정, 영어 이외의 언어 구상 희망, 성취도 향상 경험으로 나타났다.

• 목표 설정

독일어 학습동기를 유발하는 요인으로 연구 참여자들이 가장 많이 언급한 것은 목표 설정이었다. 아래에 제시된 인터뷰 자료에서 연구 참여자 E는 독일어 학습에서의 정확한 목표가 생기면서 학습동기가 유발되는 것을 경험했다고 진술했다. 입학 당시에는 독일어의 필요성을 인지하지 못 하였기 때문에 전공과목 및 학점 이수를위해서 독일어를 학습하였던 반면, 최근 교원임용시험을 통해 독일어 교사를 선발 할 계획이라는 소식을 들은 후 독일어 학습에 더노력하고 싶다는 긍정적인 인식이 생겼다. 즉, 학습 초기에는 외적조절로 동기화된 것에 머물러 있었지만 독일어 교사라는 뚜렷한 목표가 생긴 후에는 동일시 조절로 동기화 되며 동기화 유형이 변화된 것을 알 수 있다. 연구 참여자 G, B, D, M도 유사한 경험을 한

것을 살펴볼 수 있는데, 이들 모두 공통적으로 독일어 자격증 시험이라는 목표를 설정한 후 이전보다 독일어 학습에 동기화가 되었다고 언급하였다. 하지만 이들의 학습 동기가 지속되는 기간은 다소단기적이며, 해당 자료에서 동기 유형의 변화는 관찰되지 않았다.

- E: "1학년 때는 그냥 전공과목이니까 학점 잘 받으려고 공부를 하는 게 주 목표였다면 지금은 그래도 독일어를 학습하자라는 생각이 더 강해졌어요. (...) 예전에는 독일어를 배워봤자? 뚜렷한 목표가 없었는데 최근에 독일어 교사를 뽑기 시작한다는 걸 듣고 좀 독일어를 열심히 해야겠다 이런 생각이 들었던 것 같아요. 정확한 목표가 있어야 독일어를 학습하려는 동기가 유발되는 것 같아요."
- G: "독일어 자격증 시험이나 학교 시험과 같이 결과를 내야 되는 시험이 눈앞에 있을 때 특히 공부가 잘 되는 것 같아요. (...) 시험처럼 눈에 보이는 성적이 필요한 그런 일이 있어야 공부를 열심히 하게 되는 것 같아요."
- B: "이번에 ZD를 갑자기 준비하기 시작했기 때문에 목표가 생겨서 다 시 시작을 하게 된 것 같고요. (...) 졸업 요건이기도 한데 제 실력이 어느 정도인지를 스스로 눈에 보이는 수치로 확인을 해보고 싶었어 요."
- D: "<u>B1자격증 따려고</u> 이번에 학부생 연구 프로젝트 신청했거든요. (...) <u>뚜렷한 목표가 있으면 그걸 보면서 조금 더 열심히 하게 되는 것</u> 같아요."
- M: "객관적으로 시험을 쳐서 내 수준을 확인받고 그러면 좀 더 동기부여가 되지 않을까? 이렇게 생각을 해서 <u>자격증 시험을 신청</u>했었어요. (...) 물론 학기 중이라서 공부를 엄청 열심히 하지는 못했지만, 시험 직전 몇 주 동안만이라도 집중해서 공부를 하게 되더라고요."

이는 학습자가 스스로 달성 가능한 목표를 구체적으로 세우는 것이 학습 동기를 증진시키는데 도움이 된다고 본 Dörnyei(1994)의 견해를 뒷받침해 주는 결과이다. 따라서 독일어 수업에서 교수자는 학

습자가 구체적인 목표를 설정할 수 있도록 도와줄 수 있어야 할 것 이다.

• 영어 이외의 언어 구사 희망

영어 이외에 다른 다양한 언어를 구사하고 싶은 욕구가 독일어학습 동기를 유발하는 데 영향을 미쳤다고 언급한 학습자들도 다수있었다. 이는 Noels et al(2001)이 외국어 학습의 이유를 자기결정성동기 유형에 따라 분류하며 제시한 예시 중에서 동일시 조절 유형의 동기를 지닌 학습자에게서 나타나는 모습으로, 이들은 하나 이상의 언어를 구사하고자 하는 욕구를 가지고 있다.

- B: "저는 <u>다른 언어를 되게 많이 배우고 싶다는 그런 개인적인 욕구</u>가 있어서 (...) 그냥 예전부터 5개 국어 구사자 그런 거에 욕심이 있어 서 독일어를 배우고 싶었어요."
- D: "영어는 기본적으로 다들 잘하는데 <u>또 다른 외국어를 하는 게 좋은</u> 메리트가 될 수 있다고 생각해요."
- I: "나중에 쓰게 될 것 같아서? (...) 어떤 쪽으로 할지는 모르겠지만 <u>문</u> 과에서는 언어를 하는 게 도움이 되지 않을까? 그렇게 생각했어 요."
- F: "처음에는 그냥 졸업 요건만 채우자는 생각이었는데 요즘은 <u>독일어</u> <u>자격증을 더 높게 따면 저만의 경쟁력이 되지 않을까</u> 하는 생각이 들었어요. (...) 두 과목의 교사 자격증을 가지고 있는 게 큰 메리트 가 될 수 있으니까 독일어를 좀 더 잘하면 좋지 않을까 생각을 했습니다."
- M: "<u>새로운 언어를 배운다는 건 내가 몰랐던 세계를 더 알 수 있게 해</u>주는 거니까. (...) 그런 점에서 동기 부여가 되요."

연구 참여자 D, I, F는 제2외국어를 학습하는 것이 미래에 직업을 선택할 때 이점이 될 수 있다고 언급하였으며 이런 점이 독일어 학 습에 대한 흥미 증가로 이어졌다. 연구 참여자 B, M의 경우 새로운 언어를 배우는 것이 개인의 역량을 키우는데 도움을 준다고 인식하고 있으며, 이를 위해 독일어 학습에 관심이 생긴다고 설명했다. 또한 지속적인 학습과 노력을 통해 스스로의 독일어 실력이 늘고 있다는 것을 인지하는 경우 독일어 학습 동기유발에 긍정적인 영향을 미치기도 하였다. 실제 이러한 학생들은 M을 제외하면 전공수업 외에 인터넷 강의 수강 등 별도의 노력을 기울이고 있어서 동일시 조절 유형의 동기가 학습에 대한 노력 투자에 긍정적으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 따라서 교수자는 독일어의 필요성 혹은 활용 분야 등을 제시하여 독일어 전공 관련 학습자들이 독일어 학습에 개인적인 가치를 부여할 수 있도록 해주는 것이 중요할 수 있다.

또한 학습자들의 다양한 언어를 유창하게 구사하고자 하는 욕구를 통해 한국의 제2외국어 교육 정책이 보강되어야 함을 알 수 있다. 현재 한국의 외국어 교육은 영어 일변도 정책으로 인해 외국어선택에 있어 그 다양성이 매우 부족한 실정이다. 국제적 의식을 키우기 위해서는 다양한 언어 및 문화를 접하고 이해하는 것이 필수적인데, 여러 언어를 배우고자 하는 수요는 있으나 그에 맞는 공급이 이루어지지 않고 있다. 따라서 침체된 제2외국어 교육 영역을 활성화시킬 방안의 모색이 시급하다.

• 성취도 향상 경험

연구 참여자 D와 A처럼 노력을 통해 학업 성취도가 높아지는 것을 경험하였거나, 지속적인 학습 후에 자신감이 상승하는 등의 변화를 경험하는 경우 독일어 학습에 대한 의욕적인 태도를 보이기도하였다. 즉, 학습자는 긍정적인 학습 결과를 통해 스스로 할 수 있다는 자신감과 자기효능감을 지각하였으며, 이는 Ryan과 Deci(2002)

가 주장한 바와 같이 유능성에 대한 욕구가 충족되어 학습에 대한 내재적 동기가 향상된 것이라고 볼 수 있다. 특히 외국어 학습의 초기 단계에서 학습자 스스로 유능감을 인지하고, 과제에 적극적으로 참여할 수 있도록 지도하여 학습자가 성취도 향상을 경험하게 한다면 학습의 중도 이탈을 막는 데 도움이 될 수 있다(Deci & Ryan, 2000).

- D: "<u>제 실력이 느는 게 스스로 느껴지거나 보이면 조금 더 의욕이 생</u>겨요."
- A: "처음에 배울 때 <u>빨리빨리 실력이 혹혹 느는 느낌이 나서 좀 더 재미를 느낄 수 있었던 거 같아요.</u> (...) 고등학교 때는 15명 정도가 같은 과정을 이수했는데, 그래도 그중에서 제가 독일어를 제일 열심히하고 좋아했거든요. 그런 것도 영향이 있지 않나 생각이 들어요. 제가 제일 잘하고 좋아하니까."
- F: "아무래도 <u>공부를 하다 보니까 좀 더 아는 것도 많이 보이고 그런</u> <u>부분에서 재미를 느꼈던 것 같기도 해요.</u> 수업을 들으면서 좀 더 배 워보고 싶은 생각이 들었던 것 같아요."

3.2.2.2. 수업 요인

독일어 능력이 도움을 줄 것이라고 인식하거나 높은 학업 성취도를 경험하는 경우 학습에 대한 동기가 향상되는 사례도 있었지만, 수업에서의 다양한 요인들이 독일어 학습 동기에 직접적인 영향을 주는 경우도 있었다.

• 목표어의 실제적 사용 기회

연구 참여자 D, F, A는 수업 시간에 목표어로 직접 의사소통할 수 있는 기회가 제공되는 것이 동기 부여에 도움이 된다고 언급하였다.

독일어의 경우 노력하지 않으면 일상생활에서 사용할 기회가 거의 없는데, 수업시간에 이러한 기회를 제공하여 학습에 대한 흥미도와 관심도를 상승시키는데 긍정적인 역할을 한다고 볼 수 있다. Dörnyei(1994)는 목표어를 실질적으로 접할 수 있는 기회를 만드는 것이 중요하며, 이를 위해 목표어를 구사하는 원어민들과 교류를 하거나 해당 국가로 여행을 다녀오는 등의 방법을 장려하였다. 또한 교환학생을 준비하는 과정에서 혹은 교환학생으로 목표어를 사용하는 국가에 체류하는 경험이 학습 동기를 향상시키는 데 도움이 되기도 한다(이미영, 2014).

- D: "뭔가 직접 말하고 들으니까.. <u>교수님이 독일어를 말씀하시는 걸 알</u> <u>아듣고 저도 독일어로 말하니까 진짜 독일어를 배우고 있는 것 같</u> 다. 진짜 언어를 하고 있다는 생각이 들었어요."
- F: "단순히 이론 수업 할 때 보다는 소그룹으로 나눠서 활동을 한다거 나 <u>직접 이렇게 스피킹하는 수업이 많을수록 열심히 해야겠다는 생</u> 각도 많이 들어요."
- A: "독일어 원서를 사용해서 테마별로 진도를 나가고 거기에 있는 문법 사항을 그때그때 배우고.. 교과 수업 시간 말고도 독일어 연극이나 서울독일학교랑 교류하면서 저희가 축제에 참여하기도 하고 독일어 캠프 같은 것도 다녀오고 하면서 언어 지식 습득하는 거랑 습득한 지식을 사용해보는 거랑 다방면으로 공부했어요. (...) 저는 <u>이렇게</u> 공부했던 내용이 즉각적으로 사용이 가능할 때? 그러니까 들어온 게 있으면 그거를 잘 활용해서 직접 밖으로 표현해볼 수 있을 때 '내가 진짜 잘 배우고 있구나'를 느끼는 것 같아요."

• 참여형 수업

학습자의 참여를 많이 유도하는 수업을 들을 때, 독일어에 대한 흥미도와 관심도가 상승하였으며, 학습에 대한 의욕도 증가되었다는 의견도 있었다. 흥미로운 활동이나 의사소통 중심의 수업의 경우 학 습자가 주도적으로 학습할 수 있으며, 동기화에 긍정적으로 작용한다고 볼 수 있다. 이는 의사소통 및 활동 중심의 수업 방식이 학습동기화의 주된 요인으로 나타난 이미영(2014)의 연구와 유사한 결과이다.

- K: "고등학교 때부터 지금까지 5년 정도 독일어 수업을 하면서 다양한 방식의 수업을 경험해 봤는데, 조를 나눠서 퀴즈를 만들거나 2인1조 로 역할극을 하면서 수업을 진행할 때는 학생들이 좀 더 주도적으로 참여를 하고 수업의 집중도도 올라가는 것 같아서 더 효과적이고 재 미있게 독일어를 배웠어요."
- F: "이때까지 진행된 강의랑 다르게 <u>참여자 중심의 수업이다 보니까</u> 독일어가 좀 더 재밌게 느껴지고, 열심히 학습해야겠다는 생각도 많 이 들었어요."

• 평가 방식

수업에서의 평가 방식이 학습 동기화에 영향을 미친다고 언급한 참여자도 있었다. 상대평가일 경우에 동료 학습자 간 지나친 경쟁이학습 동기를 저하시켰던 반면, 절대평가로 평가 방식이 전환된 후에는 학습자들끼리 돕는 분위기가 형성되어 학습 동기 유발에 궁정적으로 영향을 미쳤다는 것이다. 이는 앞서 언급한 경쟁적 동기와는 상반되는 현상으로 동료 학습자를 경쟁자로 인식하기보다는 서로서로 돕고 협력하는 학습 분위기가 동기 부여에 중요한 역할을 한다는 것을 보여준다. 아래의 인터뷰 자료를 통해 외국어 수업의 경우 절대평가로 성적을 부여하는 것이 즐거운 분위기에서 학습할 수있는 경험을 제공하며, 학습의 흥미도 및 관심도를 높이는데 궁정적인 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 주소정과 유수연(2017)의 연구에서도 교양 독일어 수업에서 상대평가가 이루어져야 하는지에 대해의문을 제기하며, 상대평가를 통해 학습자의 의욕을 저하시키기 보

다는 수업에서 요구하는 실력에 도달하는 경우에 학습자가 성취감을 느낄 수 있을 만한 성적을 부여하는 것이 학습 동기를 높일 수 있다고 주장한다.

K: "절대평가를 하는 게 필요하다고 생각하는데 (...) 고등학생 때는 1 등급이 2명밖에 안 되다 보니까 서로 도와주는 분위기가 아니라 경 쟁하는 분위기였고 독일어 학습이 스트레스였는데 대학에 오니까 <u>학</u> 과 동기들끼리 모여서 공부를 하고 상부상조하는 분위기라 독일어가 재미있는 것 같아요."

• 교재의 구성

수업 시 사용하는 교재가 학습을 용이하게 하는데 도움을 주고, 동기 부여로 이어질 수 있다는 의견도 있었다. 이는 선행연구들 (Dörnyei, 1998; Gorham & Christophel, 1992; Sakai & Kikuchi, 2009)에서 난이도 및 구성이 적절하지 못하거나 수업과 관련성이 낮은 등의 교재 관련 요인이 학습에 부정적인 영향을 미치고 학습의 탈동기화를 야기하는 요인으로 언급된 것과 같은 선상에서 이해할 수 있다. 인터뷰 참여자 L은 작년에 수강하였던 한 강좌가 독일어 학습에 많은 도움이 되었으며, 효율적으로 구성된 교재가 큰 영향을 미쳤다고 언급하였다. 교재는 문법, 독해, 연습 문제를 포함하고 있었는데, 그 순서와 짜임새가 초보자에게도 어렵지 않고 실력을 향상시킬 수 있게 구성되어있어 즐겁게 공부할 수 있었다고 하였다.

L: "그 교재의 구성이 처음에 본문이 나오고 그 다음에 문법이 나오고 그 다음에 연습 문제를 푸는 형식인데 (...) 저는 어학 공부할 때 문법을 열심히 공부하는 거를 좋아하고 중요하다고 생각한단 말이에요. (...) 그런데 이 교재는 문법을 되게 자세하게 배울 수 있었고, 이 문법이 적용된 문장들이 바로 본문에 나오니까 연습을 많이 할 수 있었던 것 같고 연습 문제 같은 게 교수님이 같이 풀어주시면서 문법 적용해주니까 문법 같은 걸 이해하기에 되게 좋았던 것 같아요.

책이 그렇게 구성되어있어요."

3.2.2.3. 주변인들의 영향

• 목표어를 유창하게 구사하는 주변인

아래의 인터뷰 자료는 학내에서 독일어로 소통하는 사람들을 보거나 동료 학습자가 수업 시간에 교수자와 독일어로 유창하게 대화하는 모습을 보면 독일어 학습에 대한 동기가 부여되는 경우이다. 특히 C는 독일어를 유창하게 구사하는 장면을 직접적으로 목격하는 것뿐만 아니라 간접적으로 목격하는 경우에도 학습 동기가 유발되기도 한다고 언급하였다.

- I: "일단 학교식당에서 밥 먹을 때 독일어를 하는 사람들이 있으면 나도 알아듣고 싶다. 아 나도 잘하고 싶다 이런 생각을 해요. (...) 또 수업시간에 친구들이 엄청 잘 이야기하는 걸 보면 부럽고 나도 그렇게 하고 싶다는 생각이 들어요."
- C: "친구들이 되게 자연스럽게? 멋지게? 대화하는 걸 들으면 저도 그렇게 대화하고 싶다는 생각이 들고 자연스럽게 학습하고 싶다는 생각이 들어요. 또 재미있는 드라마를 보거나 좋아하는 연예인이 독일어로 유창하게 말을 하는 걸 보는 등 간접적으로 독일어를 겪을 수있는 것들이 있으면 독일어를 공부하고 싶다는 생각이 들게 되는 것같아요."

• 주변인들의 긍정적인 피드백

연구 참여자 M과 J는 학습 중인 목표어 구사능력에 대해 주변인들이 긍정적으로 평가할 때 독일어 학습에 대한 흥미도 및 관심도가 증가하였다고 진술하였다. 이는 앞에서 언급된 성취도 향상 경험과 관련 있으며, 학습을 하는 과정에서 독일어 실력이 상승하면 본인이 노력한 것에 대해 보상을 받는다는 생각이 들어 더 열심히 공

부하게 된다는 것이다. 따라서 외국어 수업에서는 학습자 능력 발달 정도에 대한 교수자의 평가가 중요하다고 볼 수 있을 텐데, Deci et al(1991:336)에 따르면 학습자의 수행 정도를 알려주는 정보 제공 차원의 피드백이 학습자의 유능성과 내재적 동기를 증진시키는 반면학습자를 통제하고자 하는 의도가 담긴 피드백은 학습자의 자율성과 내재적 동기를 감소시키는 경향이 있다고 한다. 특히 내사 조절에 의해 동기화된 학습자들의 경우 타인의 인정에 초점을 두기 때문에 긍정적인 피드백을 더 중요하게 여긴다.

- M: "주변에서의 인정? (...) <u>너 발음이 좋아졌다거나 네가 아까 전에 말한 문장이 정확했다고 이런 칭찬을 들으면 공부하는 게 티가 나는</u> 것 같아서 동기가 좀 생겼어요."
- J: "사람들이 옆에서 <u>야 너 독일어 생각보다 되게 잘한다. 잘하고 있네 이런 소리들이</u> 그래 내가 보기에는 부족해 보일 수 있어도 그래도 남들이 보기에는 잘하고 있다고 생각하니까 너무 이렇게 다운되지 말고 내가 지금 주어진 자리에서 <u>열심히 하자라는 동기부여가 됐어</u>요."

본 항에서는 한국 대학생 독일어 학습자의 동기화에 긍정적인 영향을 미치는 요인들을 살펴보았다. 상위 요인에는 학습자 요인, 수업 요인, 주변인들의 영향이 있었다. 학습자 요인에 해당하는 하위항목으로는 목표 설정, 영어 이외의 언어 구사 희망, 성취도 향상경험 등이 있었으며, 수업 요인에는 목표어의 실제적 사용 기회, 참여형 수업, 평가 방식, 교재의 구성 등이 포함되었다. 마지막으로 목표어를 유창하게 구사하는 주변인이나, 주변인들의 긍정적인 피드백역시 동기화에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그렇다면반대로 어떠한 요인이 독일어 학습에 부정적인 영향을 미치는지에대해서는 다음 항에서 다룰 것이다.

3.2.3. 독일어 학습 탈동기화에 영향을 미치는 요인

본 연구에 참여한 학습자 13명 중 전원이 독일어 학습을 하는 과정에서 동기 및 의욕 저하를 경험한 적이 있다고 답했으며, 독일어학습에 부정적인 영향을 미치는 주요 요인으로는 수업 요인, 동료학습자와의 수준 차이, 학습자 요인, 목표어의 특수한 언어 현상으로 인한 어려움 등을 지목하였다.

3.2.3.1. 수업 요인

독일어 학습 탈동기화에 영향을 미치는 요인 중 수업 요인에 해당하는 하위 항목들은 목표어로 이루어진 학습 교재, 수준에 맞지않는 수업, 많은 양의 과제, 주입식 수업, 학습 수준의 급격한 상승으로 나타났다. 그 중 독일어 학습 동기를 저하시키는 요인으로 연구 참여자들이 가장 많이 언급한 것은 목표어로 이루어진 학습 교재였다.

• 목표어로 이루어진 학습 교재

연구 참여자 K, L, E, B, F, H는 모두 작년에 수강하였던 한 강좌에서 동기 저하를 경험하였다고 진술하였는데, 이러한 탈동기 상황에는 목표어로 된 학습 교재가 크게 작용하였다. 연구 참여자 중 대부분(13명 중 8명)이 대학에 진학하기 전까지는 독일어를 학습한 경험이 전무하였는데, 기초가 없는 상태에서 독일어로 된 문법 교재를 사용하는 것이 독일어 학습에 부담감을 가져다 준 것이다. 해당 수업에서 사용된 문법 교재는 품사별로 특정 문법을 설명하고 있는데, 독일어 초급 단계의 학습자에게 이러한 교재를 제시하면, 학습자에게 독일어는 매우 어렵고 복잡한 언어로 비취질 수 있으며 학습자

의 흥미를 저하시킬 수밖에 없다. 앞서 논의한 자기결정성 이론의하위 이론 중 기본심리욕구이론에 따르면 학습자의 유능성에 대한욕구가 충족되어야 동기의 내재화가 일어나 학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있는데, 유능감이 만족되지 못하는 경험이 반복되면서 동기 저하로 이어지게 되는 것으로 아래의 진술들을 해석할 수 있을것이다. 또한 목표어로 이루어진 교재를 학습 초기 수업에 사용한것은 목표어에 대한 학습자의 이해를 어렵게 만들고, 독일어 문법은어렵고 복잡하다는 인식을 가지게 하여 동기 저하를 가져온 것으로보인다. 실제로 목표어로 이루어진 학습 교재가 동기 저하를 일으켰다고 응답한 학습자들은 해당 수업이 한국어로 된 학습 교재를 사용했다면, 독일어 학습을 훨씬 더 수월하게 할 수 있었을 것이며,독일어 문법에 대한 거부감이 덜 했을 것이라고 언급하였다.

- K: "저는 문법이나 어휘 이런 수업에서는 모국어나 학생들에게 익숙한 언어로 수업이 이뤄지는 게 바람직하다고 생각해요. 문법 같은 거는 기본부터 천천히 배워야 이해가 쉬운데 (...) 작년에는 처음부터 독일 어로 된 문법 교재를 사용하니까 이해가 잘 안 되는데 진도는 계속 나가고 그러니까 따라가기가 힘들었던 것 같아요."
- L: "그 수업에서 사용하던 교재가 독일어로 된 문법 교재였단 말이에 요. 근데 저는 독일어를 처음 배우기 시작한 초보자고 잘 못하는데 독일어로 독일어 문법을 배우니까 어려웠던 기억이 있어요."
- E: "만약 더 흥미롭게 한다면 처음부터 문법을 독일어로만 가르치진 않았을 것 같아요. 교재도 다 독일어로 되어있고, 교수님께서 설명은 한국말로 해주시지만 아무래도 이해하는 데는 한계가 있다 보니까 한국어로 된 문법책을 병행해서 하면 더 좋았을 것 같아요."
- B: "그 수업에서는 다 목표어로 구성이 되어 있는 독일어 교재로 수업을 했었는데 (...) 독일어 문법을 처음 배우는 거였는데 난이도가 올라가서 의욕이 많이 떨어졌어요."
- F: "그 수업이 <u>제일 힘들었던 수업이었어요. 교재 자체가 다 독일어로</u> 되어있었고 (...) 그때 독일어를 졸업 요건까지만 해야겠다는 생각을

많이 가졌어요."

H: "(...) 또 책이 다 독일어로 돼 있다 보니까 <u>교수님 말씀이 이해가</u> 안 가는 경우 책을 보면 이해할 수 있을 텐데 다 독일어다 보니까 모르는 걸 찾아보기가 힘들었어요."

따라서 학습자의 목표어 발달이 진전되지 않은 초급 단계에서의 문법 교수 및 목표어로 된 교재 사용에 있어 학습자의 이해도 측면 을 고려할 필요성이 있어 보인다.

• 학습 수준의 급격한 상승

수업에서 다루는 내용의 수준이 급격하게 상승하는 학과의 교육 과정도 독일어 학습 탈동기화의 원인으로 나타났다. 아직 전 단계에 서 학습한 내용이 숙지되지도 않았는데, 계속해서 다음 단계 학습을 해야 하고 심지어는 그 수준이 지나치게 올라가는 경우에 목표어 학습에 대한 거부감이 생겨 학습 지속 의지가 낮아지기도 하였다.

G: "학교에서 수업할 때 갑자기 너무 어려운 독일어가 나와서 하나도 이해가 안 간다거나 그럴 때 의욕이 떨어져요. (...) <u>갑자기 이번 학기 들어서 작년 수업이랑 수준이 달라져서 좀 많이 놀랐어요.</u> 지금은 교수님이 하나하나 다 해석해 주시니까 이해가 돼서 따라갈 수는 있겠구나 싶은데 처음에는 거부감이 들고 동기가 낮아졌어요."

• 수준에 맞지 않는 수업

또한 자신의 수준보다 너무 어려운 수업은 독일어 학습에 대한 흥미를 잃게 만들기도 하였다. 인터뷰 참여자의 상당수가 수강 중인수업이 자신들의 수준에 비해 어렵다고 느끼고 있었으며, 이로 인해독일어 학습에 대한 부정적인 인식이 있었다. 목표어에 대해 부정적인 태도가 생기면 학습 의욕을 저하시킬 수 있다는 점에서, 학습자의 독일어 수준을 고려한 학습량과 진도에 대한 재고가 필요해 보

인다.

- M: "그 수업을 할 때 진짜 너무 힘들었던 것 같아요. 그 때 썼던 책 구성이 제일 처음에 동사 파트가 나오는데 저는 대학교에 와서 독일 어를 처음 배웠고 (...) 갑자기 동사 암기할 거, 형태 변화 그리고 시제 같은 거 나오면서 (...) 저는 수업 따라가려고 과외를 했던 거거든요. (...) 내 수준에 맞는 과제를 받아서 그거를 해결하면 좀 더 동기부여가 되고 성취감이 있고 학습을 계속해나갈 수 있을 것 같은데 (...) 지금은 시작을 하려고 해도 벽이 너무 높아서 못 할 것 같은 느낌이 드는 거예요."
- F: "(...) 전공과목에서는 정해진 진도가 있으니까 어쩔 수 없이 빨리 진행되긴 했는데 조금 더 수준에 맞춰서 수업이 이루어졌으면 어떨까? 너무 제 역량보다 높은 수업을 하셨던 것 같아서 수업을 따라가기가 많이 힘들었어요."
- I: "진도 나가는 거에 비해서 제가 너무 흡수를 못해서 하기 싫다는 생각이 자꾸 들었어요. 어차피 해도 (수업을) 못 따라갈 것 같고 (...) 단시간에 너무 많은 양을 가르치시다 보니까 그냥 흡수가 잘 안됐던 것 같아요."
- H: "진짜 무슨 말인지 하나도 못 알아 듣겠어가지고. 과제도 독일어로 말씀하시는데 무슨 말인지 못 알아 들어서 과제가 뭔지 모르겠는 거예요. (...) 그럴 때 마다 제 실력을 다시 한 번 느끼게 되면서 진짜하기 싫다는 느낌이 들어요."

위에서 제시된 인터뷰 자료와는 반대로 자신의 수준보다 쉬운 수업 내용으로 독일어에 대한 관심도 및 흥미도가 저하된 경우도 살펴볼 수 있다. 인터뷰 참여자 J와 A는 3년 이상의 독일어 학습 경험이 있으며, 특히 J는 13명의 인터뷰 참여자 중 가장 높은 독일어 수준을 가지고 있다. 두 명의 학습자가 전공 수업에서 접하는 독일어는 이미 다 '아는 것'으로 인지되어, 특별히 학습의 필요성을 느끼지 못하고 학습에 대한 도전 욕구도 없는 상황으로 보인다.

- J: "저는 이미 한 번 했으니까 이걸 따라가기 위해서 제가 추가적으로 학습을 해야겠다 그런 거는 못 느끼는 것 같아요. (...) 지금 상태로 도 충분히 어려움 없이 따라갈 수 있을 것 같아서."
- A: "독일어에 따로 시간을 들여서 공부하지 않아도 내용이 크게 어려운 건 없으니까. 일단 배웠던 거니까 평소에는 따로 공부하지 않고 시험 직전에 보는 정도로만 하는데 이러면 안 되는 걸 알고 있는 데도 잘 안 되더라고요."

따라서 수업의 학습 내용은 학습자의 수준보다 너무 높거나 혹은 너무 낮아도 동기를 부여하지 못하므로 교수자가 학습자의 수준을 고려하여 수업의 수준을 적절하게 맞춰 주는 것이 중요하다. 특히 목표어 수준의 편차가 큰 학습자가 동일한 강의를 수강하게 되는 대학 독일어 관련 학과의 특성상 어떻게 하면 학습자들이 자신의 수준에 맞게 학습하도록 할 수 있을지를 모색할 필요가 있어 보인 다.

• 많은 양의 과제

지나치게 많은 양의 과제 역시 학습자의 의욕을 떨어트리는 역할을 하였다. 앞서 언급한 바와 같이 학습하는 내용이 자신의 수준보다 어렵다고 느끼는데 과제의 양까지 많아지면 탈동기화가 가속화되는 것으로 보인다. 학습에 대한 과도한 부담감은 유수연과 주소정 (2018)의 연구에서도 탈동기화의 요인으로 언급되었는데, 한 학기에독일어 문법을 모두 다루는 것을 목표로 하는 수업의 경우 수강생들이 과도란 학습량으로 인해 매 시간 부담감에 시달려 학습 의욕이 하락하게 된다는 것을 지적하였다.

E: "<u>그 수업은 너무 힘들었어요. (...) 과제도 많고</u> 강의도 녹화영상으로 따로 들어야 되고 그래서 무척 고단했던 기억이 나요."

M: "지금 생각해 보면 <u>공</u>부라기보다 과제 해치우기에 가까운 것 같아 <u>요.</u> (...) 교재가 독일어니까 매주 수업마다 모르는 단어가 진짜 몇 십 개씩.. 거의 다 모르는 단어였거든요. 한 문장에 네다섯 개씩은 모르는 단어가 있는 상태? 사실 제가 하기에는 많이 과한 분량이었 던 것 같기도 해요."

• 주입식 수업

앞 항의 연구 결과에서 학습자의 참여를 유도하는 수업이 동기화에 긍정적인 영향을 준다는 언급이 있었는데 그와 같은 맥락으로 강의식 수업의 경우 학습 동기를 감소시킨다는 의견이 있었다. 특히문법 설명 위주의 수업이나 지나치게 암기를 강조하는 경우 독일어에 대한 홍미도가 떨어져 학습에 대한 회의감이 들고, 심한 경우 학습을 중단하고 싶어진다는 의견이 있었다.

- G: "수업이 지루할 때 의욕이 좀 저하되는데 <u>이론 설명을 듣는 과정도</u> 필수적이기는 하지만 참여형 수업보다 강의식 수업이 지루할 수밖에 없는 것 같아요."
- D: "<u>너무 죽어라 암기식으로 공부</u>를 해야 하는 그런 경우가 있었는데, 이게 무슨 의미가 있나 싶고 그럴 때 내가 이거 왜 하고 있을까? 이런 생각이 들었어요. (...) 숙어를 외워서 예시에 적용을 하는 게 아니라 그냥 무작정 외우려니까 이거 외워봤자 뭐하나... 단기 기억력으로 승부하는 거고 후에 남을까? 이런 회의감이 들고 아까 말씀드렸던 동기 저하가 좀 있었어요."

따라서 학습자들의 주목을 끌고 관심을 이어가기 위해서 일방적 인 강의식 수업을 지양하고 학생들이 참여도를 높이는 교수법을 적 용해야 한다는 강명희(2017)의 주장은 충분히 설득력이 있다고 볼 수 있다.

3.2.3.2. 주변인들의 영향

• 동료 학습자와의 수준 차이

동료 학습자와의 비교, 상대적인 열등감도 탈동기화의 요인으로 나타났다. 학과의 특성상 수업에 다양한 독일어 수준을 지닌 학습자 들이 혼재하고 있는데, 다른 학습자들보다 본인이 뒤처진다는 느낌을 받았을 때 좌절감을 느끼기도 하였다. 동료 학습자와의 수준 차이를 탈동기화의 요인으로 꼽은 인터뷰 참여자들은 본인보다 높은 성취도를 보이는 동료 학습자들과 자신을 비교하면서 학습 동기가 저하되는 모습을 보였는데, 이는 상대적인 열등감 및 부정적인 자기 인식을 독일어 학습 탈동기화의 한 요인으로 밝혔던 유수연과 주소 정(2018)의 연구와 유사한 결과이다.

- D: "잘하는 친구들 보면 부럽기도 하고 주눅이 들기도 하고 나도 저렇게 잘하고 싶은데 얼마나 공부를 해야 저 정도를 할 수 있을까? (...) 이미 너무 잘하는 친구들이니까 내가 열심히 한다고 해서 따라잡을 수 있을까 이런 생각이 들어서 의욕이 저하되기도 하고..."
- E: "전공 수업을 듣다 보면 독일어 학습한 친구들도 있고 훨씬 잘하는 친구들도 있어서 <u>그 친구들의 속도에 뒤처짐을 느끼고 그럴 때? 해</u>봤자 안 되는구나 이런 생각이 드는 것 같아요."
- F: "친구들이랑 수준 차이가 나니까 아무래도 회화 수업을 진행할 때 저도 열심히 참여를 하고 싶은데 스스로 실력도 떨어지고 자신감도 없다 보니까 참여하지 못 할 때 아쉬움이 들어요."
- H: "(...) 수준이 다 달라요. 그래서 더 그런 거 같아요. <u>말을 잘 하는 사람만 계속 말을 하게 되니까. 저도 말하고 싶은데 말을 못하겠는 거예요.</u> 틀릴까봐서가 아니라 진짜 몰라서 뭐라고 말해야 될지 몰라서 말을 못하겠는? 그런 경우가 맞닥뜨려질 때 학습 동기가 저하되는 것 같아요."

이러한 현상은 Kim(2006)이 언급한 경쟁적 동기와 연관 지을 수도 있다. 경쟁적 동기란 한국의 사회·문화적 특수성에 의해 나타나는 개념으로 주로 한국 고등학생들에게서 관찰되는데, 같은 학급 친구들보다 더 우수한 성적을 받아야 좋은 대학에 진학할 수 있다고 생각하며 동료 학습자를 과도하게 의식하는 것을 의미한다. Kim(2006)에 따르면 경쟁적 동기를 느끼는 것은 학습에 긍정적인 영향을 주지 못하며 오히려 학습 동기를 저하시키는 것으로 관찰되었다. 대학교 독일어 관련 전공 수업에서 수준 차이의 문제는 학생들 수준에따라 수업을 편성하지 않는 이상 항상 발생하기 마련인데, 수준 차이가 나는 학생들이 서로 경쟁하는 학습 분위기가 아니라 서로 협력하며 학습하게 해 줄 수 있는 교수방법과 학습 분위기 조성이 필요해 보인다.

3.2.3.3. 학습자 요인

• 성취도 향상을 인지하지 못 하는 경우

학습자가 성취감을 느끼지 못 하는 경우에도 학습 동기 저하가 나타났다. 이러한 동기 저하는 학습자가 많은 노력 및 시간 투자를 했음에도 불구하고 그 결과가 만족스럽지 못했을 때 자신감 부족이 나 낮은 자기효능감으로 인해 탈동기화가 관찰되었다. 예를 들어 연 구 참여자 M의 경우 독일어 자격증 취득을 위해 노력하였지만 시험 에 불합격한 경험이 학습 의욕을 저하시키는 결과로 이어졌다.

- M: "<u>자격증 시험 떨어졌을 때 한동안 충격적이어서 공부를 안 하고 싶었던 거 같아요.</u> (...) 할 수 있는 시간 동안에는 최선을 다했다고 생각하는데 결과가 안 좋으니까 그때 한 몇 주 동안 공부하기 싫더라고요."
- C: "긴 시간 동안 독일어를 공부했는데도 딱히 실력이 늘거나 어떤 가

시적인 성과가 눈에 보이지 않는 것 같을 때? 이걸 계속 공부해도 되는 건가 하는 생각이 들어서 하고 싶다는 생각이 들지 않는 것 같 아요."

3.2.3.4. 목표어의 특수한 언어 현상으로 인한 학습의 어려움

연구 참여자 H는 독일어가 기존에 학습했던 언어와 달라서 어려움을 느꼈고, 이로 인해 독일어 학습에 대한 동기가 감소하였다. 이런 학습자는 자신에게 익숙하지 않은 언어에 대한 수용적인 태도가아직 확립되지 않은 것으로 볼 수 있다.

H: "독일어의 특징? 명사를 외우려면 성까지 다 외워야 하고 (...) 그런 점에서 동기가 저하되는 것 같고 약간 <u>영어랑 또 다르다 보니까 받</u> 아들일 때 조금 어려워서 동기가 저하되는 것도 있는 것 같아요."

이러한 점은 독일어를 학습하기 시작한 초급의 학습자한테서 관찰되는 현상이다. 독일어와 영어는 언어적으로 비슷한 점이 많은데, 특히 초급 단계의 독일어 수업에서 두 언어의 유사점을 강조하며 독일어를 최대한 쉽고 친근하게 느낄 수 있도록 한다면 학습 초반 부 동기 저하를 막는데 도움이 될 수 있을 것으로 보인다.5)

본 항에서는 한국 대학생 독일어 학습자의 동기화에 부정적인 영

⁵⁾ 주소정(2012)은 한국에서 제3외국어로서 독일어를 학습할 때 이전 언어 학습에서 습득한 지식과 경험을 활용한다면 학습을 효율성을 높일 수 있다고 주장하였다. 독일어와 영어의 비교와 대조를 통해 학습자의 언어 의식을 강화하고, 학습자가 두 언어의 유사성 및 차이점을 독일어 학습에 활용할 수 있도록 훈련하는 과정 이 필요하다고 설명한다. 또한 학습자가 영어 학습 경험을 바탕으로 추론할 수 있는 독일어 어휘가 확장된다면 보다 다양한 주제와 내용을 다룬 실제적 (authentisch) 텍스트의 활용이 가능해지므로 독일어 학습에 대한 흥미와 동기가 높아질 수 있다고 하였다.

향을 미쳐 탈동기화를 야기하는 요인들을 살펴보았다. 주요 요인으로는 수업 요인에 해당하는 목표어로 이루어진 학습 교재, 수준에 맞지 않는 수업, 많은 양의 과제, 주입식 수업, 학습 수준의 급격한 상승 등이 있었으며, 그 외에도 동료 학습자와 수준이 너무 많이 차이 나거나 성취도 향상을 인지하지 못 하는 경우, 목표어의 특수한 언어 현상으로 인해 학습의 어려움이 발생하는 경우에 독일어 학습 탈동기화가 일어나는 것으로 나타났다. 지금까지는 독일어 학습과 관련하여 일반적인 측면에서 동기화 및 탈동기화 요인을 분석하였다면 다음 장에서는 비대면 수업환경의 요소를 고려하여 해당 수업에서 동기 변화에 영향을 주는 요인들을 분석하고자 한다.

3.2.4. 비대면 수업환경에서의 독일어 학습 동기화 및 탈동기화 요인

전체 13명의 연구 참여자 중 인터뷰 당시 비대면 수업환경에 만족한다고 응답한 학습자는 6명이었지만, 비대면 수업과 대면 수업 중 선택권이 주어진다면 대면 수업을 선택하겠다고 응답한 학습자는 12명이었다. 이는 대부분의 학습자가 비대면 수업 상황에서 결핍을 느끼고 있는 것으로 볼 수 있다. 연구 참여자 A는 비대면 수업에 대해 다음과 같이 진술하였다.

- A: "비대면 수업은 전체적으로 완성도가 70%정도 인 것 같아요. <u>아무</u> 리 교수님이 열정적으로 수업을 하셔도 뭔가 채워지지 않는 게 있어 요 늘..."
- 연구자: "그럼 똑같은 수업을 대면으로 전환한다고 가정하면 100% 중에 몇 프로 정도 채워질 것 같아요?"
- A: "한 90%정도는 채워질 것 같아요."

그렇다면 어떠한 요인으로 인해 학습자들은 이러한 결핍을 느끼고 있는 것일까? 연구 참여자들의 진술을 분석한 결과, 집중력 감소, 피드백 및 소통의 어려움, 참여도 감소, 발음 교정의 어려움, 느슨해지는 수업 태도 등이 그 요인으로 포착되었다.

• 집중력 감소

비대면 수업환경에서 학습 동기에 부정적인 영향을 주는 요인으로 가장 많이 언급된 것은 집중력 감소였다. 비대면 수업의 특성 상화면 프레임을 벗어난 행동은 교수자가 관리 및 감독할 수 없기 때문에 수업에 온전히 집중하기 어렵고 수업과 관련되지 않은 행동을하게 된다는 것이다. 본인에게 편한 공간에서 수업을 듣기 때문에 방해요소들이 주변에 있다는 것도 원인이 되었다. 학습자들은 독일어 학습에 동기화된 정도에 관계없이 공통적으로 비대면 수업환경에서의 집중력이 감소되는 것을 경험하였고, 또한 집중력의 지속 시간도 짧아졌다고 진술하였다.

- L: "대면 수업과 비대면 수업의 차이점... 우선은 집중도 차이가 가장 큰 것 같아요. (...) 저는 대면 수업 때는 진짜 열심히 듣는데 비대면 수업이 되고나서 솔직히 그렇게 열심히 집중을 해서 듣지는 않는 것 같아요. 방해요소들이 주변에 있으니까 그런 차이가 있는 것 같습니다."
- A: "일단 가장 큰 이유는 <u>아무래도 집중을 수업 시간 내내 하지 않아</u> <u>도 별로 문제가 되지 않잖아요.</u> 대면 수업 했을 때 보다는 (...) 수업을 듣고는 있는데 내용이 그냥 들어오고 빠져나가고 이렇게 멍하니 앉아있는 시간이 너무 긴 것 같아요."
- I: "집중력이 엄청 떨어지는 것 같아요. 아까 말씀드린 것처럼 <u>핸드폰</u> 도 찾아보고 수업 중에 친구랑 다른 수단을 통해서 이야기를 하니까 (...) 집중도가 떨어지는 것 같아요."
- J: "대면 수업으로 진행되면 수업 시간에 훨씬 더 집중력을 발휘할 수

있을 것 같아요. <u>비대면 수업일 때는 수업 중에 핸드폰을 봐도 모르시고 컴퓨터로 다른 걸 하고 있어도 모르시는데 대면으로 하면 그런</u> 부분들이 다 차단이 되고 수업에만 집중을 할 수 있으니까요."

- H: "집중도 면에서 완전 차이가 있는 것 같아요. <u>딴 짓을 할 수도 있고 컴퓨터에 있는 카드 게임을 할 때도 있고 그리고 녹화가 가능하다 보니까 나중에 들어야지 이런 생각도 들면서 집중도가 많이 떨어지는 것 같아요."</u>
- M: "대면으로 전환되면 수업 시간에 집중도가 엄청 올라가니까 효율이 더 좋아질 것 같아요. 공부 방법이나 공부 양은 비슷하더라도 훨씬 더 효율적으로 달라질 것 같아요."

이러한 학습자들의 진술로 미루어 보아 비대면 환경의 학습에서는 학습자가 자신의 학습을 능률적으로 관장할 수 있도록 하는 학습관리 능력이 특히 중요해 보이며, 이러한 역량을 함양하기 위해 특수한 방안이 필요해 보인다. 그런데 이것은 외국어 학습뿐만 아니라 다른 교과 학습과 관련해서도 마찬가지일 것이다. 비대면 수업의활용도와 중요성이 점점 강조되는 것을 감안한다면 교수자는 이러한 문제점을 해결하기 위한 방안을 모색할 필요가 있다.

• 참여도 감소

집중력 감소 다음으로 빈번하게 언급된 요인은 참여도의 감소이다. 비대면 수업환경에서 참여도가 떨어진다고 진술한 학습자들은 질문을 하는 것을 망설이게 된다고 설명하였다. 대면 수업은 질문하는 것이 용이한 반면, 비대면 수업은 그렇지 않다는 것이다. 수업중간에 발언권을 갖고 말하는 것이 부담스럽고, 음소거를 해제하고질문하는 과정이 불편하게 느껴지기도 하며, 지금 질문을 해도 괜찮은지에 대해 교수자와 동료 학습자의 눈치를 보게 되어 수업 후로미루게 되는 경우가 빈번하다고 응답하였다. 하지만 수업 후에도 서

면으로 질문을 작성해보면 본인이 하려는 질문이 사소하게 느껴지는 경우가 많아 그냥 넘어가게 된다고 하였다.

- L: "참여도 말씀을 드리자면 (...) 대면 수업이었으면 그냥 말을 했을 수도 있는 거를 비대면 수업은 마이크도 켜도 동의를 구하고 이런 식으로 말을 해야 되니까 아예 말을 안 하게 되는 것 같고 그냥 음소거 해놓고 수업만 듣고 대면 수업 때 보다 참여를 덜 하게 되는 것 같아요."
- K: "대면 수업을 할 때보다 학생들이 나서서 말하는 걸 꺼려하는 것 같기는 해요. zoom 같은 경우에 한 화면에 너무 얼굴이 다 보이고 마이크를 키고 말하는 것도 애매한 것 같아서 학생들이 참여를 잘 안 하는 것 같아요. (...) 서로 눈치를 보다가 말 못 한 사람도 있고 저 같은 경우도 말을 하고 싶은데 다른 학생이 계속 말한다거나 이런 경험이 되게 많아서 더 힘든 것 같아요."
- J: "비대면 수업은 학생들의 참여도가 현저히 떨어지는 것 같고 참여도가 떨어지면서 그 수업에서 배울 수 있는 포텐셜이 많이 떨어진다고 해야 되나요? (...) <u>비대면 수업일 때는 그냥 교수님이 하시는 말씀만 듣고 끝나고 질문이 있어도 학생들이 바로 물어보지도 않고 그런 차이가 많이 있죠."</u>
- M: "수업 시간에 질문을 꺼리게 되는 부분이 (...) 예를 들어 <u>대면 수업</u> 일 때는 그냥 가볍게 질문할 수 있는데 비대면 수업에서는 모두가음소거를 하고 있는 적막한 상황에서 제가 마이크를 켜고 질문하는 게.. 그런 상황들이 반복되다보니까 나중에는 질문하기가 좀 꺼려지더라고요. (...) 그게 악순환의 반복이었던 것 같아요."
- G: "대면 수업으로 할 때랑 비대면 수업으로 할 때랑 학생들의 참여도 가 확실히 다른 것 같아요. 비대면으로 할 때는 마이크를 다 켜놓으라고 하셔도 <u>대면 수업에서 그냥 말하는 것보다는 더 많은 용기가 필요한 것 같아서</u> 참여도가 제일 큰 차이인 것 같아요."
- C: "아무래도 대면으로 했을 때 보다는 사소한 질문들 같은 걸 못하고 (...) 질문을 메일로 보내거나 etl 질문 게시판에 남기는 경우가 있는 데 <u>말을 글로 정리하면서 너무 사소한 것 같다 싶은 질문은 못하고</u> 넘기는 경우가 많은 것 같아요."

대면 수업에서도 동료 학습자가 많은 경우 질의응답이 활발히 이루어지지는 않지만 비대면 상황에서는 이러한 점이 더 심화되는 것으로 보인다. 따라서 학습자가 부담 없이 질문할 수 있는 방안을 강구하고 그러한 학습 분위기를 조성하는 것이 비대면 수업환경에서는 더더욱 중요해 보인다.

• 느슨해지는 수업 태도

수업에서의 집중도와 참여도가 감소하는 현상은 마음가짐에도 영향을 주고 있다. 다수의 학습자가 비대면 수업환경의 경우 '열심히학습하지 않아도 된다'라는 생각을 한 적이 있으며, 대면 수업일때보다 교수자가 요구한 것을 불성실하게 이행한 경험이 있다고 응답하였다.

- B: "교수님이 외워오라고 하신 그런 독일어 문장 같은 게 많았는데요. 솔직히 저희끼리 다 안 외우거든요. 다 옆에다가 대놓고 보고 하지. 이게 만약에 대면이었다면 확실히 성실하게 외워왔을 것 같아요. (...) 그런데 <u>비대면은 안 그래도 된다는 생각 때문에</u> 그게 자꾸 안되는 거 같아요."
- H: "작년에도 교수님이 불규칙 동사 그런 거 외워보라고 하셨는데 이 게 대면이었으면 시험을 봤을 테니까 제대로 외웠을 텐데 그런 것도 안 외우게 되고 (...) 지금 수업에서도 프로토콜을 외워오라고 하시는 데 너무 안 외워가지고 (...) 대면으로 하면 더 열심히 하게 될 것 같아요."
- I: "솔직히 <u>지금은 화면 밑에다가 사전이나 책보고 찾아보면서 하는데 그냥 얼렁뚱땅 넘어가는 것 같아서...</u> 대면으로 하면 그런 건 없으니까 제 실력으로만 해야 되는 거니까 좀 더 열심히 하게 될 것 같아요."
- G: "비대면 수업을 할 때는 중간에 모르는 게 있으면 사전을 찾아본다든지 이럴 수가 있는데 대면 수업에서는 그럴 수가 없으니까 수업 준비를 더 열심히 해 갈 수 있을 것 같아요."

• 피드백 및 소통의 어려움

외국어 교육에서 학습자의 발화에 적절히 반응하고 피드백을 주는 것은 성공적인 수업 운영에 중요한 역할을 한다(Lochtman, 2002:272). 그러나 학습자들은 비대면 수업환경에서 피드백이나 소통이 순조롭지 않음을 토로하였다. 실시간 수업보다 녹화형 수업일 때이러한 문제가 더욱 극대화되었다고 답했는데, 녹화형 수업의 경우이해가 가지 않는 부분이 있어도 즉각적으로 대처할 수 없고, 일단넘어가야 한다는 점이 학습자에게 문제점으로 인식되었다.

- M: "비대면 수업은 수업 자체는 가능하지만 의사소통할 때 대화가 원활하게 이루어지기는 좀 어려운 것 같아요. <u>벽 하나 두고 말하는 느낌</u>이어서 (...) 대면 수업은 질문도 바로 하고 그 자리에서 답을 듣고 문제점이 뭔지 바로 피드백이 오니까 훨씬 더 수월하게 단점들을 고칠 수 있었던 것 같아요."
- D: "피드백이랑 소통이 물론 가능하기는 하지만 대면 수업에 비해선 부족한 감이 있다고 생각해요. 실시간 강의도 있지만 녹화형 강의로 진행될 수도 있으니까 <u>녹강을 듣고 나서 질문을 따로 보내면 즉각적</u> 인 피드백이 안 될 때도 있으니까 그거는 좀 아쉬웠어요."
- L: "대면 수업이 실력 향상에 더 많은 도움이 되는 것 같은데 낯선 언어니까 직접 많이 말해보고 즉각적인 피드백을 듣는 게 중요한데 지금처럼 비대면 수업으로 하는 경우 <u>마이크 소리가 안 들리는 경우도 있고 일대일이 아니다 보니까 누가 말했는지 교수님께도 잘 안 들리고 그래서 대면 수업이 필요하다고 생각합니다."</u>
- K: "교수님 말씀이 잘 전달이 안 되는 경우도 많은 것 같은데 (...) 꼭 누군가가 무슨 활동을 해야 되는지 모르는 경우가 많고 항상 수업이 끝나면 과제가 뭔지 잘 모르는 학생들이 많아서 단톡방에서 정리해 주는 일들이 있었거든요. 좀 의미 전달이 안 되는 게 하나의 문제점인 것 같아요."
- F: "과제를 내주실 때나 어디를 보라고 따로 화면에 없는 자료들을 보 여주실 때 카메라 앞에 대고 보여 주시는데 잘 보이지도 않고, 과제 를 이야기해 주시는데 불명확하게 전달하셔서 수업이 끝나면 여쭤볼

<u>수 없다는 게...</u> 따로 메일을 드릴 수는 있지만 그런 점이 불편했던 것 같아요."

한편 수업 방식이 대면에서 비대면으로 전환되면서 오히려 수업시간 외에 피드백은 증가하였다는 의견도 있었다. 연구 참여자 L은대면 수업 방식일 때는 수업 시간이 종료되면 학습이 끝났지만 현재는 수업 시간이 종료된 후에도 교수자가 온라인 플랫폼에 탑재한자료를 통해 예습 및 복습을 하며 개별적으로 학습하는 것이 용이하고, 대면 수업 방식에 비해 수업과 관련된 소통을 활발히 할 수있는 기회가 더 많이 제공된다고 언급하였다.

L: "대면 수업일 때는 수업 듣고 끝나는 거라면 비대면 수업일 때는 교수님들이 etl에 더 정리해 주시고 <u>인터넷상에서 피드백</u>하고 그런 게 더 많아진 것 같아요. <u>올려주신 자료들 보고 혼자 복습을 한다거나 그런 거는 비대면일 때가 더 많이 할 수 있는 기회가 있는 것 같아요."</u>

따라서 교수자의 적절한 피드백 전략 개발이 비대면 수업에서는 더더욱 중요해 보인다.

• 발음 교정의 어려움

학습 초기에 비대면 방식으로 독일어를 학습하다 보니 발음 교정이 어려웠던 경험을 언급하는 학습자들도 있었다. 이는 원어민 원격화상 수업이 발음 습득에 큰 효과가 있다고 주장한 김윤아(2007)의 연구와 상반된 결과이다. 김윤아(2007)는 원격 학습 시 교사의 입모양을 크게 관찰하는 것이 발음 교정과 의사소통능력을 향상시키는데 도움을 주었다는 결론을 도출하였다. 하지만 본 연구에 참여한학습자들은 오히려 비대면 수업환경이 올바른 발음을 습득하는데

걸림돌이 되었다고 설명하였다.

- B: "독일어는 다른 언어보다 발음을 듣는 게 되게 중요하다고 생각하 거든요. <u>발음 자체가 어려운 게 굉장히 많고 이게 입술 모양만으로</u> <u>는 구사가 될 수 없는 그런 발음</u>이 있어서 그거를 비대면 수업으로 할 때 되게 답답했어요."
- H: "독일어로 이야기하는 경우에는 발음 교정하는 것도 확실히 대면이 좀 더 나은 것 같기도 해요. 다 같이 말할 때 zoom은 누가 말하는지 잘 모르고 타이밍도 다 달라서 교수님이 제대로 보시기가 힘드니까 그런 경우에는 발음 교정도 어렵구요."
- M: "발음 같은 경우에도 지적받는다고 해야 하나? 피드백을 받을 때비대면 수업보다 대면 수업이 훨씬 더 효율적인 것 같아요. (...) 지금 발음 교정이 다 같이 따라 읽기 이런 식 아니면 개인 발표했을 때 잠깐 지적해 주시고 이렇게 이루어지고 있어서요."

앞서 서술한 바와 같이 총 13명의 연구 참여자 중 선택권이 있는 경우에도 비대면 수업 방식을 고수하겠다는 입장을 표명한 연구 참여자는 1명에 불과했다.6) 연구 참여자 C는 비대면 방식의 수업을 선호하는 가장 큰 이유로 시간을 절약할 수 있고, 일정을 관리하는 것이 용이하다는 접을 꼽았다.

C: "아무래도 대면 수업은 제가 학교까지 이동을 해야 하는데 비대면 수업은 <u>그 시간 동안 제가 자유롭게 다른 일을 할 수 있고 그래서</u> 아무래도 일정 관리 측면에서 비대면 수업이 더 낫다고 느끼는 것 같습니다. (...) 대면 수업으로 전환된다면 수업하는 과정 속에서는

⁶⁾ 비대면 수업 방식 중 실시간 수업 방식과 비실시간 수업 방식에서도 다양한 선호 양상이 나타났다. 실시간 수업을 선호하는 학습자는 실시간 수업 방식이 비실시간 수업 방식보다 참여도가 높으며, 학습 효과의 면에서 뛰어나다는 장점을 언급하였다. 비실시간 수업을 선호하는 경우 시·공간의 제약이 없고 반복 학습이 가능하다는 점에서 만족한다고 언급하였다. 수업 방식을 하나로 고정할 필요 없이 중점적으로 다루는 영역에 따라 수업 방식을 변경하는 것이 바람직하다고 진술한 학습자도 존재했다.

더 적극적으로 참여를 하고 집중도 더 잘할 수 있겠지만 그 외에 제가 과제를 해야 하는 데 있어서는 아무래도 (상대적으로 투자할 수 있는 시간이 줄어들어서) 과제의 질이 떨어질 것 같습니다."

본 항에서는 비대면 수업환경에서 동기 변화에 특별히 영향을 주는 요인들을 살펴보았다. 전체 13명의 연구 참여자 중 12명이 면대면 수업상황과 비대면 수업상황의 차이점으로 인해 결핍을 느끼고있었다. 2.4절에서 살펴본 선행연구들(권영숙, 2021; Han, 2005; Rovai, Ponton, Wighting, & Baker, 2007; Zander & Heidig, 2020)에서 비대면 수업환경이 학습 동기에 긍정적으로 작용한다고 주장했던 것과는 다르게 본 연구의 참여자들은 오히려 동기 저하를 경험하였다. 비대면 수업환경에서 탈동기화를 야기한 주요 요인으로는집중력 감소, 참여도 감소, 피드백 및 소통의 어려움, 느슨해진 수업태도, 발음 교정의 어려움 등이 있었다.

4. 결론 및 제언

지금까지 본 연구는 1) 자기결정성 이론에 따라 한국 대학생의 독일어 학습 동기화 유형을 분류하고, 2) 학습자들이 어떠한 유형으로 동기화되었을 때 독일어 학습에 시간과 노력을 투자하게 되는지, 3) 어떠한 요인들이 학습 동기 변화에 작용하는지, 또한 4) 비대면 수업 환경에서 특수하게 작용하는 요인들이 있는지를 분석해 보았다. 연구는 질적 연구 수행을 위한 자료 수집의 한 방법인 인터뷰를 통해 자료를 수집한 후 이어서 축 코딩, 개방 코딩, 선택 코딩을 통해자료를 분석하였다. 이러한 과정을 통해 도출된 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들에게서 나타난 자기결정성 이론에 따른 동기의 유형에는 무동기, 외적 조절, 동일시 조절, 내재적 동기가 있었으며, 내사 조절과 통합 조절은 관찰되지 않았다. 이를 통해 대체적으로 외재적 성향의 동기 유형을 지니고 있음을 알 수 있었다. 가장많이 언급된 독일어 학습 이유로는 '전공이기 때문에(외적 조절)'가 있었고, '언어를 학습하는 것이 직장을 구하는 데 도움이 될 것같아서(외적 조절)', '언어를 구사할 수 있는 능력은 지적 재산이기때문에(동일시 조절)'도 많이 언급된 독일어 학습 동인이었다. 그 외'재미있기때문에(내재적 동기)'독일어를 배우고 싶다는 의견도 있었다. 주목할 만 한 점은 한 명의 연구 참여자가 하나의 동기화 유형만을 지니고 있지는 않았으며 여러 가지 이유가 복합적으로 작용하여 독일어 학습 동기화를 유발하였다는 점이다. 즉, '전공이기때문에' 독일어를 학습하고 있지만 동시에 '독일어 학습이 흥미롭기때문에'시간과 노력을 투자하고 싶다는 의견도 존재했다.

둘째, 독일어 학습 동기가 내재화된 정도가 클수록 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러났다. 이는 선행연구(Amabile, 1985; Ryan & Connell, 1989)에서 드러난 바와 같이 통제된 동기를 지난학습자일수록 학습 수행에 있어 소극적이고 수동적인 자세를 취하는 반면 자율성 동기를 지닌 학습자는 학습에 시간과 노력을 더 투자하고 적극적으로 학습에 임하는 경향을 보인다고 주장한 것과 일치하는 결과이다.

셋째, 한국 대학생의 독일어 학습 동기화에 영향을 미치는 요인에 는 학습자 요인, 수업 요인, 주변인들의 영향 등이 발견되었다. 학습 자 요인의 경우 목표 설정, 영어 이외의 언어 구사 희망, 성취도 향 상 경험이 하위 항목으로 드러났으며 수업 요인에는 목표어의 실제 적 사용 기회, 참여형 수업, 평가 방식, 교재의 구성 등의 하위 요인 이 독일어 학습자의 동기 유발요인으로 작용하였다. 마지막으로 주 변인들의 영향에는 목표어를 유창하게 구사하는 주변인, 주변인들의 긍정적인 피드백이 포함되어있었다. 특히 여기서는 학습자가 영어 이외의 언어 구사에 대한 욕구가 있다는 점을 주목할 필요가 있다. 학습자들은 이미 다양한 외국어를 구사하고자 하는 욕구를 가지고 있으며, 이는 제2외국어 교육이 활성화되어야 함을 의미한다. 현재 우리나라의 제2외국어 교육 영역은 매우 침체된 상황인데 여기에는 영어 위주의 외국어 교육 정책이 일조하였다. 따라서 여러 언어를 구사하고자 하는 학습자들의 수요를 충족시키기 위해 제2외국어 교 육을 활성화하기 위한 구체적인 방안과 교육 정책이 마련되어야 할 것이다.

넷째, 본 연구에 참여한 13명의 연구 참여자 전원이 독일어 학습을 하는 과정 중 동기 저하를 경험한 적이 있다고 답하였으며, 독일

어 학습에 부정적인 영향을 주는 요인으로 수업 요인, 동료 학습자와의 수준 차이, 학습자 요인, 목표어의 특수한 언어 현상으로 인한어려움 등을 꼽았다. 수업 요인에는 목표어로 이루어진 학습 교재,수준에 맞지 않는 수업, 많은 양의 과제, 주입식 수업, 학습 수준의급격한 상승이 포함되어 있었으며, 동료학습자와의 수준 차이가 많이 나는 경우에도 학습 동기가 저하되었다. 또한 스스로 성취도 향상을 인지하지 못 하는 경우나 이전에 학습했던 언어와 비교하여목표어의 특수한 언어 현상이 발견되는 경우 독일어는 어렵다는 생각으로 이어져 독일어 학습 동기에 부정적인 영향을 주었다.

다섯째, 비대면 수업환경과 관련하여 전체 13명의 연구 참여자 중비대면 수업에 만족한다는 의견을 보인 학습자는 6명이었지만, 선택권이 있는 경우 비대면 수업을 선택하겠다고 응답한 학습자는 1명에 불과하여 대부분의 학습자가 비대면 수업상황에서 결핍을 느끼고 있다는 점을 알 수 있다. 비대면 수업환경에서 독일어 학습에 부정적인 영향을 주는 요인으로는 집중력 감소, 피드백 및 소통의 어려움, 참여도 감소, 발음 교정의 어려움, 느슨해지는 수업 태도 등이 있었다.

따라서 본 연구는 지금까지의 연구 결과를 기반으로 독일어 학습자의 동기를 향상시키기 위한 수업 전략을 아래와 같이 모색하고자한다. 외적인 요인에 의해 학습을 시작하는 경우 그 이유가 사라지면 학습을 중단할 가능성이 있기 때문에 학습의 지속성을 위해서는 내재적 동기의 중요성이 강조된다. 또한 앞서 언급한 바와 같이 외적 및 내사 조절에 의해 동기화된 학습자의 경우 외국어를 학습하는 과정에서 소극적인 모습을 보이고 동일시조절, 통합 조절, 내적조절에 의해 동기화된 학습자는 능동적으로 수업에 참여한다는 것

을 감안할 때 학습자의 동기를 내재화시키는 과정이 필수적이다.

자기결정성의 정도가 비교적 낮은 통제된 동기화에서 자기결정성의 정도가 높은 내재적 동기화로 변화될 수 있게 해주기 위해서는 다음과 같은 방안들이 필요하다.

첫 번째, 2.3절에서 Deci와 Ryan(2000)의 연구와 관련해 논의한 바 와 같이 학습자에게 특정한 학습 활동이 왜 중요하고 학습자에게 어떠한 가치를 지니는지에 대한 설명적 근거(rationale)를 제공하는 것이 필요하다. 외국어 학습은 장기적이고 반복을 거듭하는 과정이 므로, 학습자에게 단순히 외국어를 배우는 것은 흥미로운 일이기 때 문에 열심히 하여야 한다고 이야기하는 것만으로는 학습자를 설득 시키기 어렵다. 따라서 교수자는 학습자의 입장에서 외국어 학습이 어떠한 의미를 지닐 수 있으며 어떠한 유용성이 있는지를 논리적으 로 설명하여야 한다. 이를 학습자가 받아들이고 자신의 가치와 통합 시킬 때 동기를 활성화시킬 수 있다. 설명적 근거를 제공하는 것은 학습 활동에 흥미를 느끼지 못하는 학습자로 하여금 동기의 내재화 를 촉진하고 자율성 동기를 부여하여 학습에 긍정적인 효과를 보이 는 것으로 나타났다. Wigfield와 Eccels(2000)의 연구와 관련해 언급 한 바와 같이 대부분의 학습자는 수행하여야 하는 활동이 개인의 가치와 관련이 있고 긍정적인 효용성을 지닌다고 인식될 때 학습을 위해 노력하고 싶어지기 때문이다.

두 번째, 학습자의 기본심리욕구(자율성, 유능성, 관계성에 대한 욕구)가 충족될 수 있는 환경을 조성해야 한다. 그 중에서도 학습자 의 자율성에 대한 욕구가 만족되는 것은 유능성 및 관계성에 대한 욕구가 충족되는 것에 영향을 주고 더 나아가 동기의 내재화를 촉 진시키기 때문에, 학습자의 자율성을 지지하는 환경을 조성하는 것 은 매우 중요하다. 자율성 욕구는 교수자가 학습자에게 선택권을 제공하고 흥미, 선호 등의 내적인 동기 요인을 활성화시킬 때 충족될수 있다. 앞서 언급한 권오현(2000)에서도 지적되었으며, 본 연구의결과가 보여준 바와 같이 특히 학습에 대한 흥미도는 교수자가 어떠한 수업 자료를 가지고 어떠한 방식으로 가르치고 피드백을 주며평가하는지가 외국어 교수 및 학습 맥락에서 매우 큰 영향을 준다.이는 학습 초기에 긍정적으로 동기화되어 있지 않은 학습자일지라도 학습 상황적 요인들을 적절히 구성함으로써 독일어 학습에 흥미를 느끼게 하여 내재적으로 동기화시킬 수 있음을 의미한다. 따라서교수 및 학습의 맥락에서 질 좋은 수업 제공과 이를 위한 역량 있는 교수자 양성이 매우 중요할 것이다.

세 번째, 비대면 환경에서 학습자를 긍정적으로 동기화 시키고 탈동기화를 막기 위해서는 학습자가 가장 결핍을 느끼고 있는 부분인집중력 감소와 피드백 및 소통의 어려움을 상쇄시켜줄 만한 방안이개발되어야 한다. 비대면 수업환경에서의 집중도는 면대면 수업환경에서보다 지속 시간이 짧고 쉽게 하락하는 경향이 있으므로 이를방지하기 위해 교수자는 다양한 교수법이나 학습 활동을 제공하는 등의 노력할 필요가 있다. 학습자가 지루해하지 않도록 다양한 매체를 활용하거나 학습자에게 익숙하지 않은 새로운 활동들을 제시하는 것이 긍정적인 역할을 할 수 있다(Zander & Heidig, 2020). 또한활발한 피드백과 소통을 위해 새로운 온라인 의사소통 환경을 구축하는 것도 필요해 보인다. 온라인 기반의 수업에서 관계성에 대한욕구는 매체를 통해 촉진될 수 있으므로, 이를 위해 채팅이나 온라인 게시판 등을 충분히 활용하여 학습자와 교수자 사이에 혹은 학습자들끼리 연결되어 있다는 느낌을 제공하고 서로 의견 및 정보를주고받을 수 있도록 해야 한다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 먼저 본고에서는 자기결정성 이론의 하위 이론 중 외국어 학습과 관련성이 높은 기본심리욕구이론, 인지평가이론, 유기체통합이론에 주목하다보니 인과지향성이론과 목표내용이론, 관계동기이론은 포함하지 못하였다. 또한 본 연구는 적은 수의 학습자를 대상으로 특정한 집단의 학습 동기화 양상을 분석하고 있으므로 일반화하기는 어렵다는 한계점이 존재한다. 하지만 본 연구는 일반화에 목적을 두고 있지 않으며, 코로나19로 인해 처음으로 맞이한 비대면 수업환경에서 어떠한 요인들이 동기화에 영향을 미칠지에 대해 탐색적으로 접근하였다. 이를 통해 앞서 설명한 바와 같이 집중력 및 참여도의 감소, 느슨해지는 수업 태도, 피드백과 소통의 어려움 등의 요인을 포착해 낼 수 있었으며, 이러한 요인들이 다른 연령대의 학습자와 학습 맥락에도 적용될 수 있는지는 앞으로의 연구를 통해 밝혀내야 할 것이다. 또한 여러 대학의 독일어 관련 전공 학습자를 대상으로 질적 인터뷰뿐만 아니라 양적 설문조사를 시행하여 보다 심층적인 연구가 이루어지기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강명희. (2017). 독일어 학습 동기와 성취도 연구. *독어교육*, 68, 7-24.
- 교육부. (2020). *원격 수업 운영 기준안*. 2021년 8월 10일 검색, https://www.moe.go.kr/
- 구교정. (2006). 원격교육의 효과성. 파주: 한국학술정보.
- 권영숙. (2020). 비대면 온라인 교육환경 특성이 독일어 학습효과에 미치는 영향에 관한 연구 비대면 온라인 녹화강의를 중심으로. 외국어로서의 독일어. 47, 5-28.
- 권오현. (2000). 동기화조사를 통해 본 고등학교 독일어교육의 진단 및 제안. *독어교육*, 20, 35-62.
- 김민. (2017). 성인 프랑스어 학습자들의 학습동기. 석사학위논문. 이 화여자대학교 교육대학원.
- 김수진, 장형심. (2019). 자기결정성이론의 외국어 교육 적용 방안에 대한 탐색과 고찰. *외국어교육연구*, 33(2). 229-256.
- 김영천, 이현철. (2017). *질적 연구: 열다섯 가지 접근.* 파주: 아카데 미프레스.
- 김영천. (2012). 질적연구방법론. 파주: 아카데미프레스.
- 김윤아. (2007). *화상채팅수업 효과의 질적 분석*. 석사학위논문. 고려 대학교 교육대학원.
- 김인옥. (2009). 초등학교 아동들의 학년별/지역별 영어 학습 동기 분석. *영어교육연구*, 21, 259-282.
- 김정렬. (2001). 웹 기반 영어 교육. 서울: 한국문화사.

- 김태영. (2009). 제2언어 학습 동기 연구 50년사: 변천과 전망. *영어* 교육연구, 21, 273-302.
- 김태영. (2012). 한국 초·중등학생들의 영어 학습동기 및 제2언어 자아 분석: 정성적 인터뷰 접근법. *영어학*, 12(1), 67-99.
- 김태영. (2013). *영어 학습 동기 연구의 최근 경향*. 서울: 한국문화사.
- 김태영. (2015a). 한국의 영어 학습 동기 연구. 서울: 한국문화사.
- 김태영. (2015b). 제 2 언어 자아와 영어 학습 동기: 면담법을 통한 사례 연구. *영어교육연구*, 27, 131-154.
- 김태영. (2018). 영어학습 동기의 최근 연구 경향 분석: 2000-2017년 국내 학술지 논문을 중심으로. *외국어교육*, 25(2), 115-139.
- 도재우. (2020). 면대면 수업의 온라인 수업 전환과정에서 발생하는 설계 장애물에 대한 탐색. 교육문화연구, 26(2), 153-173.
- 박상훈, 한송이. (2021). COVID-19 상황에서 이전 온라인 학습 경험 여부에 따른 대학생의 학습 동기 차이 분석. *학습자중심교과교육 연구*, 20(21), 911-934.
- 박현정. (2020). *온라인으로 진행된 초등학교 정규 영어 수업에 대한 학습자의 만족도 분석*. 석사학위논문. 가천대학교 교육대학원.
- 심다솜. (2021). *초등학생의 독서 동기 양상 분석*. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 엄성희. (2009). *영어 원어민 보조교사 제도에 관한 연구*. 석사학위논 문). 강원대학교 교육대학원.
- 유수연, 주소정. (2018). 독일어 학습자의 탈동기화 연구. *독어학*, 38, 155-192.

- 이미영. (2014). 독일어 학습 동기화에 대한 연구: 독일어 전공 대학 생들의 사례를 중심으로. *외국어로서의 독일어*, 35, 105-133.
- 이예지. (2019). 농·어촌 및 도서 지역 원어민 원격 화상 수업이 초등학생들의 학습 동기와 태도에 미치는 영향. 석사학위논문. 중앙대학교 교육대학원.
- 이유진. (2018). 스마트러닝 기반 쓰기 활동이 초등 학습자의 영어 쓰기 능력 및 정의적 태도에 미치는 영향. 석사학위논문. 연세대학 교 교육대학원.
- 이효웅. (1996). 한국 중·고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미 치는 영향. *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, 51(2), 3-34.
- 이효웅. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략의 상관관계. *영어교육 연구*, 14(1), 189-212.
- 장신재, 황병희. (2004). EFL 교실에 학습동기를 부여하기 위한 영어학습동기 저해요인 분석. *教育研究論叢*, 21, 163-191.
- 주소정, 유수연. (2017). 교양 독일어 학습자의 동기 연구. *독어학*, 35, 157-192.
- 최은진. (2016). 이러닝 환경에서의 상호작용이 학습효과에 미치는 영향에 관한 메타분석. 석사학위논문. 계명대학교 대학원, 교육심리 및 교육공학전공.
- 한국교육심리학회. (2000). 교육심리학 용어사전. 서울: 학지사.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of personality and social psychology*, 48(2), 393–399.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing (Vol. 3).* Los Angeles: Sage

- Publications.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Pearson Longman.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods.* New York: Oxford University Press.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational research*, 64(3), 363-423.
- Chambers, G. (1993). Taking the 'de' out of demotivation. *Language learning journal*, 7(1), 13-16.
- Chambers, G. (1994). A snapshot in motivation at 10+, 13+ and 16+. Language Learning Journal, 9(1), 14-18.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication education*, 44(4), 292–306.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research:* techniques and procedures for developing grounded theory(4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Los Angeles: Sage Publications.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the

- research agenda. Language Learning, 41, 469-512.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of personality and social psychology*, 22(1), 113.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Toronto: Free Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Do, J. (2018). *Understanding instructor's synchronous online course design activity*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Tennessee, USA
- Dörnyei, Z. (1994). Motiavion and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language

- learning. Language Learning, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner:*Invididual differences in second language acquisition. Mahwah:

 Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.).* Harlow: Pearson Education.
- Faulout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Fujiwara, M. (2013). Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich: Eine longitudinale Studie im Anfängerniveau nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 147, 33–52.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In S. H. Foster-Cohen,
 M. Medved Krajnovin & J. Mihaljecic Djigunovic (Eds.), Euro SLA Yearbook, Volume 6, 2006 (pp. 237-260). Amsterdam: John Benjamins.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivational and second language acquisition:*The socio-educational model. New York: Peter-Lang.
- Gardner, R. C., & Gliksman, L. (1982). On "Gardner on affect": A

- discussion of validity as it relates to the attitude/motivation test battery: A response from Gardner. *Language learning*, 32(1), 191–200.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadaian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. *Rowley*, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in second language acquisition*, 13(1), 57–72.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in second language acquisition*, 197–214.
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice.*London: Routledge.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors asmotivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239–252.
- Han, K. S. (2005). L2 learning motivation in technology enhanced instruction: A survey from three perspectives. 영어어문교육, 11(1), 17-36.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of*

- personality and social psychology, 37(8), 13-52.
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and emotion*, 16(3), 209–230.
- Holloway, I., & Galvin, K. (2016). Qualitative research in nursing and healthcare. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Jakobovits, L. A. (1970). Foreign Language Learning; A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley: Newbury House Publishers.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach.* New York: Springer.
- Kim, T.-Y. (2006). Interview method development for qualitative study of ESL motivation. *Foreign Language Education*, 13(2), 231–256.
- Kim, T.-Y. (2011). Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. *Asia Pacific Education Review*, 12, 1–11.
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2). 1–28.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82.
- Krishnan, K. S. D., & Pathan, Z. H. (2013). Investigating demotivation in learning English: An extension to Sakai and

- Kikuchi's (2009) framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 124–131.
- Lewin, K. (1936). A dynamic theory of personality: Selected papers. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 84(5), 612-613.
- Lochtman, K.(2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 271-283.
- Menke, M. (2015). Das Problem der Motivation im DaF-Unterricht in Korea. 인문학연구, 24, 105-127.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations inpersonality: A clinical and experimental study of fifty men of college age.* New York: Oxford University Press.
- Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424–442.
- Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12–28.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.).* Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2018). Motivation (9. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ridley, J., & Ushioda, E. (1997). Using qualitative research methods to explore L2 learners' motivation and self-perception. *Teamga*, 17, 29-42.
- Riemer, C., & Wild, K. (2018). Individuelle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb Einführung in das Themenfeld. Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de. DOI: 10.31816/Dhoch3.2018.82
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and emotion*, 16(3), 165–185.
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., & Baker, J. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-learning*, 6(3), 413–432.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3–33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.*New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten.* Doctoral dissertation. Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften» Erziehungswissenschaften».
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernenmit Texten.* Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Settinieri, J. (2014). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch

- als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Sttutgart: UTB.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. *Handbook of educational psychology*, 1, 85–113.
- Trang, T. T., & Baldauf Jr, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students. *The journal of Asia TEFL*, 4(1), 79–105.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271–360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
- Wigfield, A.,& Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

- Zander, S., & Heidig, S. (2020). *Motivationsdesign bei der Konzeption multimedialer Lernumgebungen*. In Handbuch Bildungstechnologie (pp. 393–415). Berlin: Springer.
- Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie (16. aktualisierte Auflage ed.).* München: Pearson Studium.

부록 1: 인터뷰 문항

안녕하세요? 저는 서울대학교 외국어교육과 독어전공에 재학 중인 홍유리입니다. 먼저 본 설문과 인터뷰에 참여해주셔서 감사합니다. 본 연구는 "비대면 수업환경을 고려한 독일어 학습 동기화 및 탈동기화 요인"에 필요한 자료수집에 목적이 있습니다. 설문지 및 인터뷰 내용에 포함된 대상자의 정보는 모두 익명처리 되며, 인터뷰는 전사처리를 위해 녹음 및 녹화됩니다. 수집된 자료는 연구의 목적으로만 사용됨을 알려드립니다.

다음은 귀하의 독일어 학습 동기화와 탈동기화에 관한 문항들입니다.

I. 독일어 학습 동기화에 대한 개인의 인식

- 1. 독어교육과 전공을 선택한 이유는 무엇입니까? (관심, 진로, 성적, 부모님이나 선생님의 추천 등)
- 2. 지금까지의 독일어 학습 경험을 되돌아보았을 때 본인이 독일어를 학습하는 이유는 무엇이었다고 생각하십니까? (과거의 경우, 현재의 경우)
- 3. 언제부터 독일어를 배우기 시작했습니까?
- 4. 현재 독일어 학습을 위해 수업 외에 독일어 학습과 관련된 활동을 따로 하고 있습니까?
 - i. (하고 있다면) 어떤 활동들을 하고 있나요?
- 5. 자신이 생각하기에 독일어 학습을 충분히 하고 있다고 생각하나요? 그 이유는 무엇인가요?
- 6. 영어와 비교하였을 때 독일어 학습 동기는 어떠한가요?
 - i. (언어 간에 차이가 있다면) 어떤 점에서 독일어의 학습 동기는 다르다고 생각하나요?

Ⅱ. 독일어 학습 동기화에 영향을 미치는 요인

7. 자신의 독일어 학습을 되돌아보았을 때, 어떤 경우 독일어 학습에 시간과 노력을 투자해서 열심히 하게 되었던 것 같습니까? (교사, 수업 방식, 학습 교재, 학습 환경, 동료 학습자, 학습 분위기, 시험 및 평가자의 유무 등등의 측면에서)

8. 본인이 생각할 때 독일어 학습 동기를 상승시키는 요인은 무엇인가요? 관련된 경험이 있다면 구체적으로 이야기해 줄 수 있나요?

Ⅲ. 독일어 학습 탈동기화에 영향을 미치는 요인

- 9. 자신의 독일어 학습을 되돌아보았을 때, 어떤 경우 독일어 학습에 의욕이 없어지고, 그만두고 싶다는 생각이 들었습니까? (교사, 수업 방식, 학습 교재, 학습환경, 동료 학습자, 학습 분위기, 시험 및 평가자의 유무 등등의 측면에서)
- 10. 본인이 생각할 때 독일어 학습 동기를 저하 혹은 상실시키는 요인은 무엇인가요? 관련된 경험이 있다면 구체적으로 이야기해 줄 수 있나요?
- 11. (독일어 학습에서 동기 저하 혹은 상실을 경험하였다면) 학습 동기가 저하되는 것을 극복한 경험이 있나요?
 - i. (있다면) 경험이나 극복 방법을 구체적으로 말해 줄 수 있나요?
 - ii. (없다면) 앞으로 그런 상황을 겪게 된다면 어떻게 극복할 수 있을까요?

IV. 수업 방식에 따른 학습 동기화 및 탈동기화

- 12. 과거 어떠한 방식의 독일어 수업을 경험하셨습니까?
 - i. (비대면 수업을 경험하였다면) 어떠한 유형의 비대면 수업을 받았나요? 현재 듣고 있는 수업과는 어떠한 차이가 있나요?
 - ii. (대면 수업을 경험하였다면) 독일어를 비대면으로 배우는 것과 대면으로 배우는 것에는 어떠한 차이가 있나요?
- 13. 비대면 방식으로 독일어를 배우는 것에 대해 만족하십니까? 그 이유는 무엇입니까?
- 14. 본인에게 선택권이 있다면 대면 수업과 비대면 수업 중 어떤 것을 선택할 것입니까? 그 이유는 무엇입니까?
 - i. 해당 방식으로 수업을 한다면 독일어 학습을 지금보다 더 열심히 공부하 게 될 것이라고 생각하십니까? 그 이유는 무엇입니까?

V. 독어텍스트강독 수업에서의 학습 동기화 및 탈동기화

- 15. 독어텍스트강독 수업은 1) 텍스트를 선정하여 활동지에 따라 학습하기, 2) 조별 활동, 3) 전체 활동으로 이루어져 있습니다. 해당 활동들이 자신의 독일어 학습에 도움이 된다고 생각하십니까? 어떤 측면에서 그러합니까?
- 16. 독어텍스트강독 수업은 본인이 읽을 기사를 직접 선정합니다. 기사를 선정하는 본인만의 기준이 있습니까?
 - i. (있을 경우) 그 기준은 무엇입니까?

- 17. 본인이 읽을 기사를 직접 선정하는 것이 수업에 임하는 자세나 학습 동기에 영향을 준다고 생각하십니까?
- i. (태도나 동기에 영향을 준다고 생각하는 경우) 어떤 측면에서 그런가요? 18. 만약 독어텍스트강독 수업이 대면으로 진행되었다면 어떨 것 같습니까? 지금 (비대면 수업 방식)과 차이가 있을 것 같습니까?

VI. 마무리

- 19. 자신이 독일어 교사라고 생각해봅시다.
 - i. 독일어 학습자의 동기를 향상시키기 위해 어떻게 할 수 있을까요?
 - ii. 학습 동기가 저하되거나 상실된 학생이 있다면 어떻게 도와줄 수 있을까요?
- 20. 앞으로 독일어를 계속 배울 생각이 있으십니까?
- 21. 인터뷰 중에 불편한 점이 있었나요?
- 22. 더 하고 싶은 말이 있었는데 하지 못한 말이 있다면 이야기해 주세요.

다음은 귀하의 일반적인 사항을 알아보는 문항입니다. 빠진 곳 없이 기입해 주세요.

1. 귀하의 성별에 표시해 주세요.

① 남성() ② 여성()

2. 귀하의 독일어 수준이 어느 정도 인지 첨부된 유럽공통참조기준을 참고하여 표 시해 주세요.

① A1 미만 ② A1 ③ A2 ④ B1 ⑤ B2 ⑥ C1 이상

3. 귀하가 독일어를 학습한 기간은 얼마입니까?

① 1년~1년 6개월 ② 1년 6개월~2년 ③ 2년~3년 ④ 3년~4년 ⑤ 4년 이상

4. 독일어권 국가에 체류한 경험 및 기간은?

① 없음 ② 1개월 미만 ③ 1~3개월 ④ 3~6개월 ⑤ 6~12개월 ⑥1년~2년 ⑦ 2년 이상

5. 현재까지 독일어 학습과 관련한 사교육을 받은 경험이 있나요?

① 예 () ② 아니오 ()

6. (5번에서 '예'를 선택한 사람만 응답해 주세요) 경험한 사교육의 형태를 아래에서 모두 골라 주세요.

① 개인 혹은 그룹과외 ② 학원 ③ 인터넷 강의 ④ 학습지 ⑤ 기타

7. 일주일 동안의 평균 독일어 학습 시간은?

① 1시간 미만 ② 1~3시간 ③ 3~6시간 ④ 6~9시간 ⑤ 9~12시간 ⑥ 12 시간 이상

> 설문에 응답해 주셔서 감사합니다. 귀하의 성실한 응답은 본 연구에 큰 도움이 될 것입니다.

Zusammenfassung

Eine qualitative Studie zur Motivation
von koreanischen DaF-Studierenden
aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie
mit besonderem Fokus auf den Fernunterricht

Hong, Yuri German Language Education The Graduate School Seoul National University

Motivation spielt im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle und wird als entscheidender Faktor für erfolgreiches Lernen angesehen. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan klassifiziert die Motivation in extrinsische Motivation, intrinsische Motivation und Amotivation, abhängig von dem Wert und der Bedeutung, die das Lernen für das jeweilige Individuum beinhaltet. Es gibt vier Arten extrinsischer Motivation: die externale, die introjizierte, die identifizierte und die integrierte Regulation.

Die Tatsache, dass einige Lernende, die zu Beginn großen Enthusiasmus zeigten, im Zuge des Lernprozesses die Motivation verlieren und infolgedessen das Lernen einstellen, während andere Lernende, die sich zunächst nicht lernbegeistert zeigten, mit der

Zeit mehr Motivation und Interesse am Lernen finden, verdeutlicht ganz klar, dass sich die Lernmotivation während des Lernens ändern kann. Vor diesem Hintergrund gesehen liegt das Interesse der Selbstbestimmungstheorie somit auf der Art von Motivation, auf welcher die Handlung eines Individuums gründet, und untersucht, welche Faktoren notwendig sind, um ein Umfeld zu schaffen, welches die Internalisierung der entsprechenden Motivation Mit aktiviert. anderen Worten: Wenn ein geeignetes, motivationsförderndes Umfeld geschaffen wird, hat dies nicht nur einen großen Einfluss auf die Motivation der Lernenden, sondern zudem auch positive Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit und die Zeitinvestitionen im Hinblick auf den Lernprozess.

Die vorliegende Studie untersucht erstens wie koreanische DaF-Studierende nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan motiviert werden, zweitens welche Art von Motivation sich positiv auf das Deutschlernen auswirkt, drittens welche Faktoren die Motivationsänderungen beeinflussen und viertens welche Faktoren besondere Auswirkungen auf den Fernunterricht haben.

Zu diesem Zweck wurde ein Interview mit 13 Studierenden durchgeführt. Durch die Analyse der Ergebnisse wurden folgende Schlussfolgerungen gezogen:

 Das Ergebnis zeigt, dass die Studierenden im Allgemeinen extrinsisch motiviert sind. Es wurden Amotivation, externale Regulation, identifizierte Regulation und intrinsische Regulation beobachtet, jedoch keine introjizierte oder integrierte Regulation. Die Studierenden vertraten dabei nicht nur ieweils Motivationstyp, sondern in den meisten Fällen war Kombination mehrerer Gründe gegeben, die zur gleichen Zeit das Erlernen der deutschen Sprache beeinflusste. Des Weiteren gab es Lerngruppen, die zu Beginn des Lernens keine deutliche Motivation aufwiesen, jedoch die Notwendigkeit der deutschen Sprache selbst erkannten oder im Verlauf des Unterrichts ihre Liebe und ihr Interesse für die deutsche Sprache entdeckten, was zu einer Inhärenz der Motivation führte.

- 2) Je höher der Internalisierungsgrad der Lernmotivation war, desto aktiver engagierte sich der Lernende selbst. Im Gegensatz zu Studierenden mit intrinsischer oder identifizierter Regulation, die persönliche Zeit und Mühe zum Lernen aufgewandt hatten, war dies bei Studierenden mit externaler Regulation nicht der Fall.
- 3) Drittens zählten eine positive Einstellung zur Sprache, eine konkrete Zielsetzung, der Wunsch verschiedene Fremdsprachen beherrschen. Anerkennung Anderen. zu von Anwendungsmöglichkeiten, das Bewertungsystem, ein adäquates Lehr-Lern-Format sowie positives Feedback zu den Faktoren, welche die Motivation der Lernenden erhöhten. Dagegen wurden eine negative Einstellung zur Sprache, Lernmaterial ausschlie ß lich in deutscher Sprache, ein hohes Z11 Arbeitsvolumen, Auswendiglernen, ein rapider Niveauanstieg und Leistungssteigerung eine fehlende u. a. als Gründe für Demotivation genannt.
- 4) Die meisten Studierenden, die an der Studie teilgenommen hatten, bewerteten den Unterricht in der Fernunterricht-Situation

verschlechterte als mangelhaft. Insbesondere wurden

Konzentrationsfähigkeit, Schwierigkeiten bei Kommunikation und

Feedback, eingeschränkte Teilnahmemöglichkeiten, Schwierigkeiten

bei der Aussprachekorrektur und ein genereller Spannungsverlust

Vergleich zum Präsenzunterricht als negative Faktoren

genannt.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Motivationstypen

der koreanischen DaF-Studierenden mit der

Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan übereinstimmen und

die die entsprechenden Faktoren Motivationsänderungen

beeinflussen. Außerdem wurde explorativ erforscht, welche

im Fernunterricht Faktoren der Motivierung besondere

Auswirkungen haben. Es wird vorgeschlagen, durch zukünftige

Studien herauszufinden, ob die Ergebnisse dieser Studie auf

Lernende anderer Altersgruppen angewendet werden können.

Stichwörter:

LernMotivation.

Selbstbestimmungstheorie,

Fernunterricht,

koreanische DaF-Studierende, empirische Forschung

Studentennummer: 2019-25279

- 104 -