영어어문교육 *제 21 권* 2 호 2015 년 여름

한국 대학생의 영어 학습 탈동기 요인 분석*

여 숙 림**
(목원대학교)
이 종 복***
(목원대학교)

Yeo, Sooklim & Lee, Jongbok (2015). An analysis of Korean students' English learning demotivation factors. *English Language & Literature Teaching , 21*(2), 115-134.

In Korea, many students have difficulty learning English despite of having received English instructions with beginning in the third grade of elementary and continuing through high school. Demotivation that researchers found is a crucial factor in lowering the students' English learning ability, which also causes language learning failure in many classes. Therefore, the purpose of this study is to investigate what demotivating factors are in university students, and check what factors help them remotivate in learning English. For the purpose, a total of 262 students participated in this survey, and their responses were analyzed. The results were ranked as learners' problems, learning environment, and teacher problems. The main demotivator was characterized as the difficulty of studying English. It shows that Korean college learners can become demotivated because of learning difficulties they encounter such as focusing on too much English grammar and memorizing vocabulary. Also, several possible remotivation factors are examined by students' questionnaires. These findings can help students motivate again in learning English.

[motivation/demotivation/amotivation/remotivation, 동기/탈동기/무동기/재동기]

I. 서론

전 세계의 글로벌화에 발맞추어 제 2 언어 습득의 중요성과 필요성이 점점 강조되면서 영어 학습에 대한 다양한 연구들이 시행되었으며, 다양한 선행 연구를 통해 연구자들은 학습 동기가 학습자들의 제 2 언어 학습의 성공을

* 이 연구는 2013 년 목원대학교 연구년 지원에 의하여 이루어졌음
** 제 1 저자 *** 교신저자

결정하는 가장 핵심적인 요인중의 하나라고 밝히며, 학습자들에게 학습 동기를 부여 하기 위한 여러 가지 방법들을 연구하였다(Dörnyei, 1990; Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner, 1985, 2010; Oxford, 1996).

제 2 언어 학습 동기 증진을 위해 수많은 학습 동기 연구들이 시행되었지만 학습자들은 언어 학습에 흥미를 잃고 실패를 하는 경우가 빈번히 발생하였다. 이러한 언어 학습 실패의 원인은 학습 동기를 저하시키는 요인 때문이라고 보고되며, 학습 동기 저하 요인을 분석하는 탈동기화 연구가 시행되기 시작하였다(Dörnyei & Ushioda, 2011; Falout, Elwood, & Hood, 2009).

이와 같이 탈동기 연구는 동기 연구보다 비교적 뒤늦은 1900 년 후반부터 연구가 활성화되기 시작하였으며(Chambers, 1993; Christophel & Gorham, 1995; Oxford, 1998), 최근에 들어 EFL/ESL 교실에서의 탈동기화 연구가 다양하게 이루어지고 있다(Falout et al., 2009; Jung, 2011; Kim, 2011; Sakai & Kikuchi, 2009). 탈동기화는 EFL 환경에서 외국어를 학습하는 학습자들에게 매우 중요한 역할을 하는 것으로 보고되고 있으며(Jung, 2011; Kim, K. J. 2009; Kim, T. Y. 2011), 특히 우리나라와 같이 영어 교육이 초등학교 3 학년부터 시작하여 고등학교 까지 오랜 기간 동안 지속적으로 실행되는 환경에서는 시간이 지날수록 단조롭고 지루한 수업, 시험 점수의 저조함, 그리고 어려운 문법과 해석 위주의 흥미와 재미를 상실하게 만드는 수업 등과 같은 다양한 이유로 인해 많은 학습자들이 동기가 감소되는 것을 볼 수 있다(Kim, 2011; Kim & Seo 2012). 이렇게 탈동기화 요인들이 학습에 부정적인 영향을 미쳐 학습의 성공을 방해하는 중요한 원인이 된다는 것을 연구를 통해 밝혀졌으며 연구자들은 학습자들의 학습 동기 저하 요인을 알아보고 이를 방지하기 위해 탈동기 요인 연구의 필요성을 강조하였다. 그리하여 영어 학습 동기 저하가 발생하는 요인들을 밝히는 연구가 최근에 실행되고 있으며(장신재, 황병희, 2004; Jung, 2011; Kim, 2009; Lee & Lee, 2011; Oh, 2010), 이들 선행 연구의 대부분은 중.고등학교 학습자들을 대상으로 영어 학습을 하는 동안 야기되는 동기 저하 요인을 밝히는 것이 대부분을 차지하며 대학생 학습자들에게 나타나는 탈동기화 현상에 관한 연구가 다양하게 이루어지지 않고 있으므로 대학생 영어 학습자들의 탈동기에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 알아보고 분석하는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구의 목적은 대학생 학습자들이 어떠한 이유로 학습에 대한 동기를 상실하는지 요인을 파악하여 분석하고, 그 요인간의 관계와 학습 탈동기에 영향을 미치는 학습자들의 특성에 따라서 영어 학습 동기 저하 요인에 차이가 있는지 밝히는데 있다. 또한 대학생 학습자들이 스스로 생각하는 동기 회복 요인은 무엇인지 알아보고, 대학생 학습자들의 탈동기 방지에 도움이 되는 대안에 대해 제안하는 것을 목표로 한다.

본 연구의 문제는 다음과 같다.

1. 대학생 학습자의 영어 학습 탈동기화는 성별, 전공, 토익 점수, 학습자가 지각한 영어능력, 영어 수업 외 영어 학습 정도 등의 특성에 따라 어떻게 달라지는가?
2. 대학생 자신들이 생각하는 동기 회복 요인은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영어 학습 동기 개념 및 유형

동기란 어떤 행동을 발생시키고, 그 행동을 유지 시키며, 그 행동의 방향, 수준 및 강도를 결정하는 심리적 과정이라고 정의되며(Schunk, Pintrich & Mecce, 2008), 학습자 스스로가 학습하고자 하는 심리적 상태를 마련하여 교육이 저절로 이루어지도록 하기 때문에 교육학에서 오래 전부터 핵심적인 역할을 하고 있다. 학습 동기란 동기의 하위개념으로 학습에 관련된 동기를 말하며, 학습을 유발하고 유지시키며 학습의 방향을 정해주거나 수준 및 강도를 결정하는 심리적 과정이라고 할 수 있다. 즉 학습자의 학습 동기는 학습이 일어나게 하는 원동력으로서 학습자로 하여금 과제를 선택하고 과제의 해결을 위해 노력하게 하며 학습상 어려움에 부딪힐 때도 인내심을 갖고 학습을 계속하게 하는 것으로 교수 학습에서 매우 중요한 역할을 하는 것으로 인식되고 있다(한순미, 2004). 이렇게 학습 동기는 특정한 행동을 하게 만드는 내적인 충동, 감정, 또는 욕구와 필요를 의미하며 어느 정도 노력을 할 것인가 결정하는 학습 과제에 대한 판단을 하기 때문에 제 2 언어 습득과 밀접한 관계를 가지고 있다고 말할 수 있다.

제 2 언어 학습에서 학습 동기는 Gardner(1985)의 사회교육 모형(socio-educational model)을 기반으로 체계화되기 시작하였다. 학습 동기는 언어 학습의 목표를 달성하고자 하는 노력과 욕구뿐만 아니라 언어 학습에 호의적인 태도를 갖는 것을 의미한다고 밝히며, 제 2 언어 학습을 할 때 학습자들은 통합적 지향성(integrative orientation)과 도구적 지향성을 가진다고 하였다. 그 후 Deci 와 Ryan(1985)은 행동의 원인과 목적에 따라 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)로 동기 유형을 구분하였으며, 장기적인 면에서 내재적으로 동기화된 학습자들이 외재적으로 동기화된 학습자 보다 학습 성취율이 더 높으며, 학습 결과에 연연하지 않고 학습 행위를 계속 할 수 있다고 밝혔다. 이렇게 1980 년대까지 내재적인 동기로 시작된 제 2 언어 학습이 더 효율적인 방법이라고 주장하였다(김태영, 2013).

1990 년대 중반부터 학습 동기는 정체 되어 있는 것이 아니라 끊임없이 변화하고 발전하는 것이라는 학습 동기의 역동성이 강조되었다(Dörnyei, 1998). 이에 Dörnyei(2005)는 제 2 언어 동기적 자아체계(L2 motivation self system)를 통해서 새로운 학습 동기 이론인 이상적 제 2 언어 자아(ideal L2 self)와 필연적 제 2 언어 자아(ought-to L2 self)로 발전시켜 설명하였다. 이상적 제 2 언어 자아는 학습자가 목표로 한 언어를 성공적으로 습득하기 위한 열망으로 제 2 언어 학습에 강력한 동기를 부여하여 그 언어를 원활하게 사용하고 싶은 것이며 학습자 스스로가 언어 습득을 성취하고자 하는 소망과 의지를 내포한 긍정적인 자아상이라고 한다. 반면 필연적 제 2 언어 자아는 스스로 내재된 바람이나 의지가 아니라 부정적인 결과를 피하기 위해서 학습하는 의무감이나 책임감 같은 강제적인 행동 요소와 관련이 있다.

이렇듯 제 2 언어 학습에서 학습 동기는 고정적인 것이 아니라 환경적, 시간적 변화에 따라 역동적으로 변화하고 있다. 국제화 사회가 되면서 영어의 사용이 확장되면서 Dörnyei(2005)의 제 2 언어 동기적 자아체계는 학습 동기 연구 결과들을 설명하는 모형으로 입증되면서 가장 활발히 연구되는 모형이라 할 수 있다(김태영, 2013),

2. 제 2 언어 학습 탈동기와 재동기

Dörnyei(2001)의하면 탈동기화(Demotivation)는 “특정한 외부 요인에 의해 지속적으로 동기가 감소되는 현상”이라고 정의된다(p. 143). 다시 말해서, 탈동기화는 시간이 지남에 따라 학습에 대한 흥미와 열정이 자연스럽게 떨어지는 것이 아니라 특정한 외부 요인에 의한 지속적인 동기의 감소라고 정의한다.

그러나 몇몇 연구자들은 탈동기의 원인을 특정한 외부 요인에서만 찾는 Dörnyei 의 주장에 의문을 제기하면서 탈동기화의 원인을 외부적인 요인뿐만 아니라 내부적인 요인에 의해서도 영향을 받는다고 주장하였다(Falout & Maruyama, 2004; Kim, 2009; Sakai & Kikuchi, 2009; Falout et al., 2009). 예를 들어, Falout 와 Maruyama(2004)는 일본의 대학생을 대상으로 영어 능숙도에 따라 조사한 결과 교사나 교육 환경 등을 외적인 탈동기 요인으로 나타내고, 반면에 본인의 노력 부족과 자신감 결여 등을 내적인 탈동기 요인으로 밝혔다. 이와 같이 학습자들의 흥미부족, 자신감 결여, 그리고 제 2 언어 학습에 대한 부정적인 태도 등 학습자의 내적인 원인에 의해서도 동기 저하에 크게 영향을 받는다는 것을 주장하였다. 그리하여 연구자들은 탈동기 연구에서 외재적인 요인 뿐만 아니라 내재적인 요인을 포함시키기 시작했으며(Jung, 2011; Kikuchi, 2011; Kim & Seo, 2012), 내적 요인과 외적 요인의 부정적인 요소에 의해서 학습 동기 저하가 일어난다고 나타냈다(Kikuchi, 2011). 이와 같이 제 2 언어 학습은 학습자와 관련된 내적인

요인에 의해서도 크게 영향을 받으므로 학습자의 개별적인 변인에 초점을 맞추는 것이 중요하다고 하였으며(Hamada, 2011), 학습의 성공을 위해서 교육가들은 교과 과정이나 교육 과정을 계획할 때 학습자들의 개별적인 요구와 능력을 고려하는 것이 필요하다고 말한다(Schunk et al., 2008). 그러므로 학습자의 외적인 학습 동기 저하 요인 연구뿐만 아니라 내적인 학습 동기 저하 요인을 살펴보는 것도 학습 동기 저하 요인을 밝히고 탈동기화를 예방하는데 중요한 역할을 미친다는 것을 알 수 있다.

반면에 재동기화는 동기를 상실했던 학습자들이 다시 동기를 회복하는 과정을 말한다(Falout, 2012). 재동기화는 이전에 가지고 있던 동기가 탈동기화로 인해 감소되었을 때 새로운 자극을 통해 다시 동기를 되찾는 과정 이라고 말할 수 있다. 학습자들은 내적 외적 상태, 학습 환경, 제 2 언어에 대한 인식 등에 따라 동기 저하가 되기도 하고 다시 동기를 찾아 재동기화 되기도 한다고 언급하였다(Dörnyei, 2001; Williams & Burden, 1997). Dörnyei(1998)을 비롯한 연구자들은 상실되었던 동기를 다시 회복할 수 있는 방법은 학습자에게 부정적인 영향을 미쳤던 탈동기화의 요인을 제거하여 탈동기 되었던 학습자들이 다시 동기를 회복하는 것이라고 주장하였다. 재동기화는 새로운 자극에 의해서 학습 동기를 회복하는 과정이라고 설명하였으며, 내재적으로 영어의 중요성을 인지할 때 재동기화가 가장 높게 나타난다고 하였다(Trang & Baldauf, 2007; Jung, 2011). 외국어로 영어를 배우는 환경에서 필요에 따라 영어를 학습하는 도구적 요인 또한 학습자들의 재동기화에 크게 영향을 끼친다고 하였다(마미나, 2013). 게다가 김태영과 이유진(2013)은 교사는 학습자들을 탈동기 시키는 요인이기도 하지만 학습자들을 다시 동기화시키기 위하여 중요한 역할을 하는 요인이라고 주장하면서 교사요인은 학습자들의 재동기와 재동기 강화에 많은 영향을 준다고 언급하였다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 대전광역시에 소재한 사립대학에서 대학영어를 수강하고 있는 남녀대학생 262 명을 대상으로 하였다. 참여자중 영어전공자는 없으며 전공에 따라 크게 다섯 개의 학부로 나누어서 조사하였다. 또한 연구자들의 학습 능력을 알아보기 위해 학교에서 실시한 모의 토익 점수를 근거로 해서 연구하였으며 연구대상자의 특성을 살펴보면 다음과 같다.

남학생 107 명(48%), 여학생 144 명(55%), 무응답 11 명(42%)으로 남녀 비율이 거의 비슷하게 구성 되어있으며, 전공은 경상대학이 84 명(32.1%)로 가장 많았으며 자연과학대학 61 명(23.3&), 인문대학 46 명(17.6%), 기타 21 명(8.0%), 사회과학대학과 공과대학이 각각 19 명(7.3%), 예술대학이 6 명(2.3%)로 가장 적게 조사되었다. 토익 점수를 보면 대체로 300 이상 400 미만 응답이 전체 참여자의 81 명(30.9%)로 가장 많았으며, 그 다음으로 400 이상 500 미만 61 명(23.3%), 500 이상 600 미만 47 명(17.9%), 300 미만 36 명(13.7%), 600 이상 800 미만 22 명(8.4%). 무응답이 15 명(5.7%) 순으로 조사되었다.

2. 연구도구

본 연구를 위한 연구도구로는 대학생의 영어 학습 동기 저하를 측정하기 위해서 선행연구(여숙림, 이종복, 2015)에서 개발한 대학생 영어 학습 탈동기 요인 척도를 사용하였다. 대학생 영어 학습 동기 저하 요인 척도는 학습자요인 12 문항, 교사요인 9 문항, 교수방법요인 8 문항, 환경요인 8 문항을 포함한 총 37 문항으로 구성되어 있으며 Likert 식 5 점 범위에서 반응하도록 되어 있다. 본 척도의 범주와 신뢰도는 <표 1>과 같다.

표 1
대학생 영어 학습동기 저하 척도의 구성 및 신뢰도

요인	문항수	Cronbach
학습자요인	12	.874
교사요인	9	.930
교수방법요인	8	.836
환경요인	8	.834
전체	37	.926

<표 1>과 같이 대학생 영어 학습 동기 저하 검사 전체 신뢰도 계수는 .926 이었다. 하위요인 별로 보면 학습자요인은 .874, 교사요인은 .930, 교수방법요인은 .836, 환경요인은 .834 로 나타났다.

대학생의 영어 학습 동기 저하 하위요인의 신뢰도 계수는 .834~.930의 범위에 있었으며 대학생 영어 학습 동기 전체 신뢰도 계수는 .926로 전반적으로 높은 수준을 나타내고 있다.

3. 자료분석

본 연구의 연구문제를 검증하기 위하여 SPSS 21.0 프로그램을 사용하였다. 연구문제 분석을 위해 첫째, 연구 대상의 특성을 살펴보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 둘째, 대학생의 특성에 따른 영어 학습 동기 저하의 차이를 분석하기 위해 t-검정과 분산분석을 실시하였다. 셋째, 대학생들의 영어 학습 동기 부여 방법을 알아보기 위해 다중응답 분석과 교차분석을 실시하였다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 대학생 영어 학습 동기 저하 하위요인별 분석

연구 대상자의 영어학습 동기 저하 하위요인은 <표 2>와 같다.

표 2
대학생 영어 학습 동기 저하 하위요인 평균 및 표준편차

요인	M	SD
학습자요인	3.29	0.64
교사요인	1.85	0.68
교수방법요인	2.62	0.70
환경요인	3.00	0.72
학습 동기저하	10.75	2.11

학습 동기 저하 요인의 하위변인 별로 평균이 높은 항목 순서로 살펴보면 다음과 같다.

학습자요인 설문 12 문항 중 평균값이 가장 높은 항목은 ‘복잡한 영어 문법을 싫어하기 때문이다’(3.82)이며, 그 다음으로 ‘영어에 대한 기본 실력이 부족하기 때문이다’(3.56), ‘영어 공부를 스스로 어떻게 해야 할지 모르기 때문이다’(3.55), ‘어휘력이 부족하기 때문이다’(3.49) 순으로 나타났다. 참여자들은 어려운 문법이나 어휘력 등과 같은 영어 학습의 어려움을 동기 저하의 가장 중요한 요인으로 나타내고 있다. 즉 학습자들이 스스로 어떻게 공부해야 하는지 방법을 모르기 때문에 학습의 어려움을 느껴서 동기 저하가 일어나는 것으로 나타났다.

교사요인은 대학생의 영어 학습 동기 요인 중에서 가장 낮은 평균 점수(1.85)를 나타내고 있다. 설문 9 문항 중 교사요인의 평균값이 가장 높은 항목은 '교사가 문법 중심의 수업만하고 포괄적인 수업을 하지 않기 때문이다'(2.17)이며, 그 다음으로 '교사가 잘못된 부분의 수정이나 피드백을 적절히 해주지 않기 때문이다'(2.05), '교사가 영어 지식이 많지 않기 때문이다'(1.93), '교사가 수업에 열의가 없기 때문이다'(1.88), '교사의 발음이 좋지 않기 때문이다'(1.87) 순으로 나타난다. 참여자들은 교사의 성격이나 학생을 대하는 태도에 관한 교사요인에 높은 점수를 나타내지는 않았지만 교사의 언어 능력과 교사가 수업을 열의 없이 진행하는 것과 같은 교사의 능력에 관한 것을 영어 학습 동기 저하의 원인으로 나타내고 있다.

교수방법요인 설문 8 문항 중 평균값이 가장 높은 항목은 '대부분 문법수업만 하기 때문이다'(3.00)이며, 그 다음으로 '흥미 없는 주제로 교사 중심 수업을 하기 때문이다'(2.94), '대부분의 수업이 읽고 해석하는 중심이기 때문이다'(2.70), '영어 수업 내용이 교과서 내용에만 치중되어있기 때문이다'(2.63), '대부분의 수업이 대학 수능 중심이기 때문이다'(2.49) 순으로 나타난다. 참여자들은 학습에 흥미를 주지 않는 교사 중심의 문법 수업이나 독해 위주의 비사소통중심의 전통적인 수업 방식을 영어 학습 동기 저하의 주요 원인으로 나타내고 있다.

환경요인 8 문항 중 평균값이 가장 높은 항목은 '영어를 무조건 배워야 한다는 환경 때문이다'(3.50)이며, 그 다음 순위는 '목표 없이 영어를 장기적으로 학습해야 하기 때문이다'(3.31), '영어 학습을 했다고 해도 일상에서 사용할 수 없기 때문이다'(3.16), '학습의 노력 고려 없이 결과 중심의 성적 처리 방법 때문이다'(3.16) 순이며, 참여자들은 영어를 아무런 목표도 없이 영어를 강제적으로 배워야 하는 우리나라의 영어 교육 환경을 영어 학습 동기 저하 원인의 중요한 요인으로 나타내고 있다.

2. 대학생 학습자의 특성이 동기 저하에 미치는 영향

1) 성별에 따른 영어 학습동기 저하 차이

대학생의 영어 학습 동기 저하는 성별에 따라 유의한 통계차이를 보이지 않았다. 그러나 여학생의 영어 학습 동기 저하 평균(10.88)이 남학생의 영어 학습 동기 저하 평균(10.55)보다 높게 나타났다. 이 결과는 일반적으로 여학생이 남학생보다 학습 동기 저하가 조금 더 일어난다는 경향을 보여준다.

2) 전공에 따른 영어 학습동기 저하 차이

표 3

전공에 따른 영어 학습 동기 저하 차이분석

요인	전공	N	M	SD	F	*p*
교사요인	인문대학	46	1.74	0.58^{AB}	3.320	$.004^{**}$
	사회과학대학	19	2.08	0.78^{A}		
	자연과학대학	61	2.06	0.75^{A}		
	경상대학	84	1.63	0.65^{B}		
	공과대학	19	1.94	0.64^{AB}		
	예술대학	6	2.04	0.45^{A}		
	기타	21	2.95	0.58^{AB}		
학습동기 저하	인문대학	46	10.92	1.64	1.257	.278
	사회과학대학	19	10.56	2.34		
	자연과학대학	61	11.19	2.20		
	경상대학	84	10.28	2.30		
	공과대학	19	10.73	1.71		
	예술대학	6	10.86	0.99		
	기타	21	10.97	2.18		

$^{**}p<.01$

<표 3>에서 제시된 바와 같이 대학생의 영어 학습 동기 저하는 전공에 따라 유의한 통계적 차이를 보이지 않았다.

하위요인 별로 살펴보면 교사요인은 전공에 따라서 유의한 통계적 차이를 보였다. 사회과학대학의 영어 학습 동기 저하 평균이 2.08점으로 가장 높았고 자연과학대학(2.06), 예술대학(2.04), 기타(1.95), 공과대학(1.94), 인문대학(1.74) 순으로 나타났으며 경상대학의 평균(1.63)이 가장 낮게 나타났다. Duncan의 사후분석 결과를 보면 사회과학대학, 자연과학대학, 예술대학 집단이 경상대학 집단과 유의한 통계적 차이를 보였다(F=3.320, p<.01). 특히 '교사가 문법 중심 수업만하고 포괄적인 수업을 하지 않는다, 교사가 영어 지식이 많지 않기 때문이다, 교사가 수업에 열의가 없기 때문이다, 교사의 발음이 좋지 않기 때문이다, 교사가 휴강을 많이 하기 때문이다'는 항목에서 경상대학과 사회과학대학, 자연과학대학, 예술대학 집단이 유의한 통계적 차이를 보였다. 이와 같은 결과는 영어 학습이 중요한 부분을 차지하는 경상대학에서 특히 교사의 능력이 탈동기화에 중요한 영향을 미치는 것을 밝히고 있다.

3) 토익 점수에 따른 영어 학습동기 저하 차이

표 4
토익 점수에 따른 영어 학습 동기 저하 차이분석

요인	토익점수	N	M	SD	F	*p*
학습자 요인	300미만	36	3.61	0.3^{A}	5.329	$.000^{***}$
	300이상 400미만	81	3.33	0.63^{B}		
	400이상 500미만	61	3.26	0.60^{B}		
	500이상 600미만	47	3.14	0.60^{AB}		
	600이상 800미만	22	2.89	$(0.95)^{C}$		
교사요인	300미만	36	1.79	(0.65)	.546	.702
	300이상 400미만	81	1.82	(0.73)		
	400이상 500미만	61	1.80	(0.61)		
	500이상 600미만	47	1.92	(0.62)		
	600이상 800미만	22	1.98	(0.88)		
학습 동기	300미만	36	10.89	(1.79)	.306	.874
	300이상 400미만	80	10.78	(2.15)		
	400이상 500미만	61	10.56	(1.96)		
	500이상 600미만	47	10.85	(1.98)		
	600이상 800미만	22	10.43	(3.11)		

$^{***}p<.001$

대학생의 영어 학습 동기 저하는 토익 점수에 따라 유의한 통계적 차이를 보이지 않았다. 그러나 300 점 미만의 평균이(10.89)로 가장 높게 나타났고 600 점 이상 800 점 미만의 평균이(10.43) 가장 낮게 나타났다.

하위요인 별로 살펴보면 학습자요인은 토익 점수에 따라서 유의한 통계적 차이를 보였다. 토익 점수 300점 미만의 영어 학습 동기 저하 평균(3.61)이 가장 높았고 300점 이상 400점 미만(3.33), 400점 이상 500점 미만(3.26), 500점 이상 600점 미만(3.14), 600점 이상 800점 미만의 평균(2.89)순으로 나타났다. Duncan의 사후분석 결과를 보면 300점 미만 집단이 300점 이상 400점 미만 집단, 400점 이상 500점 미만 집단과 유의한 통계적 차이를 보였고 600점 이상 800점 미만 집단과도 유의한 통계적 차이를 나타내었다.

300점 이상 400점 미만 집단, 400점 이상 500점 미만 집단도 600점 이상 800점 미만 집단과 유의한 통계적 차이를 보였다(F=3.320, p<.001). 토익 점수가 낮은 학습자들은 토익 점수가 높은 학습자 보다 모든 학습자요인 항목에서 동기 저하가 높게 일어났으며 특히 '영어 단어나 구문을 외우는 것이 어렵기 때문이다, 영어 공부를 스스로 어떻게 해야 할지 모르기 때문이다, 다른 학생들과 비교해서 영어 능력 수준이 낮기 때문이다'는 항목에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 반면에 교사요인은 토익 점수에 따라서 유의한 통계적 차이를 보이지는 않았지만 600점 이상 800점 미만의 평균이(1.98)로 가장 높게 나타났고 300점 미만(1.79)이 가장 낮게 조사되었다. 따라서 이러한 결과는 성취도가 높은 학습자는 교사에 의해 동기 저하가 되는 경우가 높으며 성취도가 낮은 학습자는 자신감 부족 같은 학습자 자신의 내적인 요인에 의해 동기 저하가 더 많이 일어난다는 것을 보여주며, Falout 외(2009)의 연구 결과와 일치한다.

4) 대학생 학습자가 스스로 지각한 영어능력에 따른 영어 학습동기 저하 차이

표 5
대학생 학습자가 스스로 지각한 영어 능력에 따른 영어 학습 동기 저하 차이분석

요인	영어능력	N	M	SD	F	*p*
학습자 요인	아주 좋지 않다	24	3.99	0.31[A]	21.774	.000***
	좋지 않다	120	3.38	0.57[B]		
	중간이다	107	3.04	0.63[C]		
	좋은 편이다	8	2.76	0.60[C]		
교사요인	아주 좋지 않다	24	1.81	0.69	.289	.833
	좋지 않다	120	1.86	0.67		
	중간이다	107	1.84	0.71		
	좋은 편이다	8	1.64	0.52		
교수방법요인	아주 좋지 않다	24	2.74	0.73	.796	.497
	좋지 않다	120	2.66	0.67		
	중간이다	107	2.54	0.72		
	좋은 편이다	8 좋은	2.63	0.45		

학습 동기	아주 좋지 않다	24	11.50	2.14^{A}	3.774	.011*
	좋지 않다	119	11.01	1.94^{AB}		
	중간이다	107	10.28	2.21^{AB}		
	좋은 편이다	8	10.15	1.37^{B}		

$^{*}p<.05$, $^{***}p<.001$

대학생의 영어 학습 동기 저하가 학습자 스스로가 지각한 영어 능력에 따라 차이가 있는지 검증한 결과 영어능력이 '아주 좋지 않다'는 집단의 평균(11.50)이 가장 높게 나타났고 '좋지 않다'(11.01), '중간이다'(10.28) 순으로 나타났으며, 영어 능력이 '좋은 편이다'는 집단의 평균(10.15)이 가장 낮게 나타났다. 이 같은 차이는 F=3.774 로 p<. 05 의 수준에서 유의한 것으로 검증되었다. 사후검증으로 Duncan 을 적용한 결과 영어 능력이 '아주 좋지 않다'는 집단은 '좋은 편이다' 집단과 차이를 보였다.

하위요인 별로 살펴보면 학습자요인은 학습자가 스스로 지각한 영어 능력에 따라서 유의한 통계적 차이를 보였다. 영어 능력이 '아주 좋지 않다(3.99)', '좋지 않다'(3.38), '중간이다'(3.04)순으로 나타났으며 '좋은 편이다'(2.76)가 가장 낮게 나타났다. Duncan의 사후분석 결과 영어 능력이 '아주 좋지 않다'는 집단은 '좋지 않다, 중간이다, 좋은 편이다' 집단과 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다(F=21.774, p<.001).

교사요인과 교수방법요인은 학습자가 스스로 지각한 영어 능력에 따라서 유의한 통계적 차이를 보이지는 않았지만 각각 영어능력이 '좋지 않다'는 집단의 평균(1.86)과 '아주 좋지 않다'는 집단의 평균(2.74)이 가장 높게 나타났다. 따라서 학습자 스스로가 지각한 영어 능력에 따라 차이가 있는지 검증한 결과 학습자 스스로가 영어능력이 높다고 판단한 학습자들은 학습자요인, 교사요인, 교수방법요인 등에서 탈동기화가 더 낮게 일어나는 것으로 밝혀졌다.

5) 대학생 학습자가 스스로 지각한 영어 능력에 따른 영어 학습동기 저하 차이

표 6
영어 수업 외 본인 스스로 영어 학습 시간 정도에 따른 영어 학습 동기 저하 차이분석

요인	영어 학습 정도	N	M	SD	F	*p*
학습자 요인	전혀 하지 않는다	18	3.82	0.49^{A}	10.849	.000***
	거의 하지 않는다	110	3.39	0.53^{B}		
	가끔 한다	117	3.15	0.65^{B}		
	자주 한다	13	2.77	0.93^{C}		

교사요인	전혀 하지 않는다	18	2.15	0.77^{A}	4.449	.005**
	거의 하지 않는다	110	1.97	0.70^{AB}		
	가끔 한다	117	1.74	0.65^{BC}		
	자주 한다	13	1.51	0.43^{C}		
교수방법요인	전혀 하지 않는다	18	2.85	0.55^{A}	2.684	.047*
	거의 하지 않는다	110	2.72	0.69^{AB}		
	가끔 한다	117	2.53	0.69^{AB}		
	자주 한다	13	2.36	0.78^{B}		
환경요인	전혀 하지 않는다	18	3.11	0.77^{A}	3.391	.019*
	거의 하지 않는다	110	3.11	0.70^{A}		
	가끔 한다	116	2.93	0.68^{A}		
	자주 한다	13	2.51	0.92^{B}		
학습 동기	전혀 하지 않는다	18	11.94	2.11^{A}	8.011	.000***
	거의 하지 않는다	110	11.18	1.92^{AB}		
	가끔 한다	116	10.35	2.05^{B}		
	자주 한다	13	9.15	2.39^{C}		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

대학생의 영어 학습 동기 저하가 영어수업 외 영어 학습 정도에 따라 차이가 있는지 검증한 결과 영어 수업 외 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'는 집단의 평균(11.94)이 가장 높았고 '거의 하지 않는다'(11.18), '가끔 한다'(10.35), '자주 한다'(9.15)순으로 나타났다. 이 같은 차이는 F=8.011, p<.001로 유의하게 검증되었으며, Duncan의 사후검증 결과 수업시간 외 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'는 집단은 '가끔 한다'는 집단과 '자주 한다'는 집단과 차이를 보였다.

하위요인 별로 살펴보면 학습자요인은 영어 수업 외 영어 학습 정도에 따라서 유의한 통계적 차이를 보였다. 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'는 집단의 평균(3.82)이 가장 높았고 '거의 하지 않는다'(3.39), '가끔 한다'(3.15), '자주 한다'(2.77)순으로 나타났다. Duncan의 사후분석 결과 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'는 집단은 '거의 하지 않는다, 가끔 한다'는 집단과 통계적으로 유의한 차이를 보였고 '자주 한다'는 집단과도 유의한 통계적 차이를 나타냈다(F=10.849, p<.001).

교사요인은 영어 학습을 '자주 하지 않는다'는 집단의 평균(2.15)이 가장 높았고 '거의 하지 않는다'(1.97), '가끔 한다'(1.74), '자주 한다'(1.51)순으로 나타났으며, Duncan의 사후분석 결과 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'는 집단은 '자주한다' 집단과 유의한 차이를 보였다($F=4.449$, $p<.01$).

교수방법요인은 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'는 집단의 평균(2.85)이 가장 높았고 '거의 하지 않는다'(2.72), '가끔 한다'(2.53), '자주 한다'(2.36) 순으로 나타났으며, Duncan의 사후분석 결과 영어 학습을 '전혀 하지 않는다' 집단은 '자주한다'는 집단과 유의한 차이를 나타내고 있다($F=2.684$, $p<.05$). 또한 환경요인도 영어 학습을 '전혀 하지 않는다'(3.11)와 '거의 하지 않는다'(3.11)가 동일하게 가장 높았고 '가끔 한다'(2.93), '자주 한다'(2.51)순으로 나타났다. 영어 수업 외 영어 학습을 자주한다는 집단은 '전혀 하지 않는다, 거의 하지 않는다, 가끔 한다'는 집단과 약간의 통계적 차이가 나타나며 이 차이는 $F=3.391$, $p<.05$로 검증되었다.

6) 대학생 영어 학습 동기 부여 위한 방법

대학생들의 영어 학습 동기를 다시 되찾기 위해서 동기 부여 할 수 있는 방법은 무엇인지 알아보기 위해 7가지 변인을 제시하였으며 그 외에 학습자들이 동기 회복을 위해 경험한 것이나 생각을 살펴보았으며 그 결과는 <표 7>과 같다.

표 7
영어 학습 동기 부여를 위한 방법

동기부여 방법	N	퍼센트	케이스 퍼센트
토익이나 문법 위주가 아닌 좀 더 실용적인 학습을 해야 한다	142	18.0%	54.4%
칭찬이나 발표들을 통해서 자신감을 갖도록 해야 한다	43	5.5%	16.5%
본인 스스로 필요성을 느껴야 한다.	189	24.0%	72.4%
시험 후 정확한 피드백을 주어야 한다.	46	5.8%	17.6%
좀 더 재미있는 교재나 드라마나 영화 등을 보면서 흥미를 유발시켜야 한다.	141	17.9%	54.0%
미래를 위해서 영어 학습 목표를 정하고 공부를 한다.	99	12.6%	37.9%
해외여행이나 어학연수를 간다.	127	16.1%	48.7%
전체	787	100.0%	301.5%

영어 학습 동기 부여 방법에 대한 다중응답 분석 결과 전체 응답자 261명 중 영어 학습 동기 부여 방법으로 '본인 스스로 필요성을 느껴야 한다'는 의견이 72.4%로 가장 많았고, '토익이나 문법 위주가 아닌 좀 더 실용적인 학습을 해야 한다'는 의견 54.4%, '좀 더 재미있는 교재나 드라마나 영화 등을 보면서 흥미를 유발시켜야 한다'는 의견이 54.0%로 나타났다. 그 외에도 '해외여행이나 어학연수를 간다'(48.7%), '미래를 위해서 영어 학습 목표를 정하고 공부를 한다' (37.9%), '시험 후 정확한 피드백을 주어야 한다'(17.6%), '칭찬이나 발표들을 통해서 자신감을 갖도록 해야 한다'(16.5%) 순으로 확인되었다.

또한 다중응답 이외에도 학습자들이 동기 부여를 위한 방법으로 서술한 내용은 다음과 같다.

첫째, 대학생 학습자들은 실생활에서 외국인과 대화 할 수 있는 실용적인 영어 수업이 필요하다고 말하였다. 아무리 영어 수업을 해도 실제로 외국인을 만나면 아무 말 도 못하고 회피하는 현상 때문이라고 서술하였다.

둘째, 수업시간에 팝송, 영화, 드라마 같은 흥미 있는 주제를 이용하여 학습자들의 동기를 유발하는 수업을 해야 한다고 말하였다.

셋째, 외국인과 친구가 되어 그 나라 문화를 배우고 익혀야 한다고 하였다.

넷째, 주입식 수업이 아니라 자발적으로 수업하게 한다. 즉 발표의 기회를 만들어 주고 활동적으로 참여할 수 있도록 수업을 해야 한다.

V. 결론

본 연구에서는 대학생 학습자들의 영어 학습 동기 저하 요인을 파악하여 그 요인이 각각의 하위변인들 사이에 어떤 차이가 있는지를 알아보고 학습 동기 저하에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다. 또한 학습자들의 학습 동기 증진 방법을 알아보기 위해 어떤 학습 내용 위주의 수업에 중점을 두어야 할지 그리고 동기를 다시 불러일으키기 위해 학생들이 가장 중요하게 인식하는 것이 무엇인지를 다중응답 분석을 통하여 확인하였다. 본 연구에서 나타난 결과를 중심으로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 대학생 학습자들의 영어 학습 동기 저하 요인은 학습자요인(3.29), 환경요인(3.00), 교수방법요인(2.62), 교사요인(1.85)순으로 네 가지 요인으로 구성되었다. 학습자요인 중 가장 높은 점수를 보여주는 하위요인은 학습자가 스스로가 느끼는 영어 기본 실력의 부족과 복잡한 영어 문법을 싫어한다는 등의 '영어 학습의 어려움'을 가장 큰 학습 동기 저하요인으로 밝히고 있다. 이러한 연구 결과는 Kim(2009)과 Jung(2011)의 연구와 일치하는 결과 이며 '교사의 행동'이 탈동기에 가장 큰 영향을 끼친다는 연구들과 다른 결과를 보여준다(Dörnyei, 1998; Gorham & Christophel, 1992;

Oxford, 1998; Zhang, 2007). 또한 환경요인은 영어 학습을 목표 없이 장기간에 걸쳐 무조건 강제적으로 해야 한다는 교육적 환경 때문이라는 영어 교육과정에 대한 불만족이 동기 저하에 크게 작용한다는 것이다(Falout et al., 2009; Hu, 2011; Meshkat & Hassani, 2012; Sakai & Kikuchi, 2009). 이에 반하여 교사요인은 대학생 학습자의 학습 동기 저하에 크게 영향을 끼치지 않는다고 나타났지만, 교사의 능력은 교수 방법과 밀접하게 관계를 가지며 학습자의 탈동기 요인이 된다고 제시하였다. 학습자들은 대부분의 수업이 읽고 해석을 하거나 또는 문법 위주의 교사 중심 수업을 할 때 가장 탈동기를 일으킨다고 보고하고 있다. 이와 같이 교사요인과 교수방법요인은 교사의 능력을 나타내는 교사요인과 상관 작용을 하여 학습자들에게 영향을 미쳐 학습 동기 저하를 일으키는 중요한 변인이 될 수 있다고 시사한다.

둘째, 대학생들의 특성에 따라 학습 동기 저하 차이분석 결과를 살펴보면 우선 성별에 따른 학습 동기 저하 차이분석 결과는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 기존의 선행 연구와는 다르게 여학생이 남학생보다 동기 저하가 더 많이 발생하는 것으로 나타났다. 이는 Dörnyei (2001)의 연구에서 남학생들이 여학생들보다 통합적 동기만 제외하고 높은 동기를 가지고 있다는 결과에 비추어 볼 때, 여학생들은 통합적 동기화가 이루어질 때 더 동기 부여가 될 수 있다는 것을 알 수 있으며 반면에 통합적 동기부여가 일어나지 않을 경우 남학생들보다 동기 저하 현상이 더 크게 나타날 수 있다고 해석할 수 있다. 또한 남학생이 여학생 보다 동기 저하가 낮게 일어나는 현상은 남학생들이 여학생보다 취업을 위해서 다른 사람에게 뒤지지 않기 위한 도구적 동기가 조금 더 강하게 작용하고 있는 것으로 해석된다(박영신, 김의철, 한기혜, 2011). 또한 전공에 따른 대학생의 영어 학습 동기 저하는 유의한 통계적 차이를 보이지 않았지만 하위변인 중 교사요인은 전공에 따라 유의한 통계적 차이를 보였다. 대학교 시기에는 교사에 따라 동기 저하가 많이 일어나지 않았지만(Falout et al., 2009; Jung, 2011), '교사가 문법 중심 수업만하고 포괄적인 수업을 하지 않는다, 교사가 영어 지식이 많지 않기 때문이다, 교사가 수업에 열의가 없기 때문이다, 교사의 발음이 좋지 않기 때문이다' 등과 같은 교사의 능력에 따라 동기 감소가 일어나는 것으로 나타났다. 토익 점수에 따른 결과는 점수가 높은 학습자들이 점수가 낮은 학습자들보다 학습 동기가 높으며, 내재적인 학습자요인에 의해 학습 동기 저하가 일어나는 것보다는 교수 방법과 같은 외재적인 요인에 의해 학습 동기 저하가 일어난다는 선행 연구와 일치하는 결과를 보였다(Falout et al., 2009; Kim, 2009). 반면에 학습자가 인지하는 자신의 영어 수준에 따른 학습 동기 저하와 영어 수업 이외에 영어 학습의 정도에 따른 학습 동기 저하 차이 분석에서는 통계적으로 유의한 차이를 나타냈으며, 특히 학습자요인에서 유의미하게

통계적 차이가 나타난 것을 볼 때 학습자가 느끼고 행동하는 내재적인 요인에 따라 학습 동기에 분명한 차이가 나타나는 것을 보여주는 결과이다.

셋째, 대학생들의 영어 학습 동기 부여를 증진하기 위한 방법으로는 문법이나 교사 중심의 수업이 아니라 좀 더 실용적인 수업을 해야 한다는 결과를 얻었다. 학습자들은 중.고등학생처럼 시험을 대비한 문법 중심의 수업이 아니라 미래를 위해서 실용적으로 활용할 수 있는 듣기·말하기 위주의 의사소통 중심 수업을 선호하는 것으로 나타났다. 또한 대학생 학습자들은 본인 스스로가 영어 학습의 중요성을 느껴야 재동기가 가장 크게 일어난다고 답했으며(72.4%), 이 같은 결과는 영어 학습 탈동기를 극복하고 다시 동기 회복을 하기 위해서는 내재적으로 발생하는 본인의 의지가 중요하다는 것을 보여준다. 결론적으로 동기 부여를 하기 위해서는 학습자 스스로가 영어 학습의 중요성을 인식하는 내재적인 요인이 중요할 뿐만 아니라 계속해서 흥미를 잃지 않고 학습을 유지해 나가기 위해서는 교사들의 교수 방법이 얼마나 학습자들에게 큰 영향을 미치는지를 인식하는 연구 결과라고 할 수 있다.

제 2 언어 학습에서 이상적 자아의 부정적인 영향은 탈동기화를 일으키고 반대로 이상적 자아의 긍정적 영향은 재동기화를 촉진시킨다는 것을 알 수 있듯이 탈동기를 방지하고 동기를 다시 회복하기 위해서는 새로운 재동기 요인이 필요한 것이 아니라 이미 밝혀진 교사나 교수방법요인의 부정적인 영향을 긍정적인 측면으로 전환하는 노력이 필요하다. 이를 추구하기 위해서는 학습자들이 자유롭게 응답한 결과에도 나타나 있듯이 학습자들에게 흥미를 줄 수 있는 영화나 동영상 등 실생활 매체를 활용하여 수업에 흥미를 자극하며 학습자가 적극 참여할 수 있는 학습자 중심의 수업이 필요하다는 것을 나타낸다. 다시 말해서, 대학생들의 상실된 동기 회복을 위해서는 다양한 교수 방법을 개발하여 학습자들에게 동기를 부여할 수 있는 교육 과정을 제공해야 한다.

참고문헌

김태영. (2013). *영어 학습동기 연구의 최근 경향*. 서울: 한국문화사.

김태영, 이유진. (2013). 회고적 에세이를 통해 분석한 우리나라 대학원생 들의 학습동기, 탈동기화, 재동기화 요인. *사회언어학, 21*(1), 27-47.

마미나. (2013). *수준별 고등학생 영어학습자의 재동기 요인 차이에 관한 연구*. 석사학위 논문. 숙명여자대학교, 서울.

박영신, 김의철, 한기혜. (2011). 중년기 성인 남녀의 성공, 실패, 미래성취 의식: 전업주부, 취업주부와 그들의 남편을 중심으로. *인간발달연구, 18*(2), 299-330.

여숙림, 이종복. (2015). 대학생들의 영어 학습 탈동기 요인 척도 개발. *현대영어영문학, 59*(1),211-231.

장신재, 황병희. (2004). EFL 교실에 학습 동기를 부여하기 위한 영어 학습 동기저해 요인 분석. *교육연구논총, 7*(2), 121-163.

한순미. (2004). 학습동기 변인들과 인지 전략 및 학업 성취간의 관계. *교육심리연구, 18(*1), 229-350.

Chambers, G. (1993). Taking the “de” out of demotivation. *Language Learning Journal, 7*(1), 13-16.

Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived courses of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education, 44*(4), 292-306.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior.* New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language learning, 40*(1), 46-78.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(03), 117-135

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation.* London: Longman.

Dörnyei, Z, (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language Acquisition.* Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Falout, J. (2012). Copying with demotivation: EFL learners' remotivation process. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 16*(3), 1-29.

Falout, J., Elwood J, & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System: An International Journal of Educational Technologies and Applied Linguistics, 37*(3), 403-417.

Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher, 28*(8), 3-9.

Gardner, R. C (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model.* New York: Peter-Lang.

Hamada, Y. (2011). Different demotivators for Japanese junior high school and high school. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 15(*1), 15-38.

Hu, R. J. (2011). The relationship between Demotivation and EFL Learners' English language Proficiency. *English Language Teaching, 4*(4), 88-96.

Jung, S. K. (2011). Demotivating and remotivating factors in learning English: A case of

low level college students. *English Teaching, 66*(2), 47-72.

Kikuchi, K. (2011). *Learner perceptions of demotivators in Japanese high school English classroom* (Doctoral dissertation, Temple University, ProQuest Dissertations and Thesis database, UMI No. 3477768).

Kim, K. J. (2009). Demotivating factors in secondary English Education. *English Teaching, 64*(4), 249-267.

Kim, T. Y. (2011). Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. *Asia Pacific Education review, 11*, 211-222.

Kim, T. Y., & Seo, H. S. (2012). Elementary school students' foreign languae learning demotivation: A mixed methods study of Korean EFL students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 21*(1), 160-171.

Lee, J.-H., &, Lee, C.-H. (2011). Demotivating factors in learning English for elementary school students. *Primary English Education 17*(1), 327-356.

Meshkat, M., & Hassani, M. (2012). Demotivating factors in learning English: the case of Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *31*, 745-749.

Oh, J. H. (2010). *Demotivating in Learning English: The case of Korean high school students*. Unpublished Master's thesis. Seoul National University, Seoul.

Oxford, R. (Ed.) (1996) *Language learning motivation: Pathways to the new century*. HI: Second Language Teaching Curriculum Center, University of Hawai'i.

Oxford, R. (1998). *The unraveling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom demotivation in foreign language learning*. Paper presented at the TESOL' 98 Congress, Seattle, WA.

Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). Japanese learner's demotivation to study English: A survey study. *JALT, 31*(2) 183-204.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Trang, T. F., & Baldauf, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning: The case of Vietnamese students. *The journal of Asia TEFL, 4*(1), 79-105.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach.* New York: Cambridge University Press.

예시언어 (Examples in): English

적용가능언어(Applicable Languages): English

적용가능수준(Applicable levels): Tertiary

여숙림
목원대학교 인문대학교 영어영문학과
대전광역시 서구 도안북로 88
Email: yeosue57@mokwon.ac.kr

이종복
목원대학교 사범대학 영어교육과
대전광역시 서구 도안북로 88
Email: jblee@mokwon.ac.kr

Received in April 15th, 2015
Reviewed in May 26th, 2015
Revised version received in June 5th, 2015