영어어문교육 *제 27권* 4호 2021년 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2021.27.4.17

온라인 성인 영어 학습자의 영어 학습동기 및 제 2언어 자아 인식 연구

김정옥
(인천대학교)

Kim, Jeong-Ok (2021). A study of online adult English learners' perception of their English learning motivation and L2 selves. *English Language & Literature Teaching, 27*(4), 17-34.

This study aims to investigate the perception that Korean graduate students are motivated to study English. Unlike the controversial early studies on L2 (second language) motivation (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959, 1972), Korean adult English learners were measured to have a distinctive self-system (Dörnyei, 2005, 2009) in their L2 selves. 78 graduate school students from online English reading and practical English classes participated in the study. The semi-structured survey data analysis shows that the ideal self in possible selves significantly correlated with all three sub-types in L2 learning motivation. Their learning-oriented learning motivation, in particular, verified that both ideal self and ought-to self should be significantly meaningful predictors in practical English and English reading classes. The study's implication considers how English teachers may reflect and utilize the features that Korean adult EFLs' (English as a foreign language) learning motivation is more based on their inherent factors of possible self rather than external factors in learning L2. Based on the findings of the study, some pedagogical suggestions have been presented for further study.

[L2 learning motivation/ideal self/ought self, L2 학습동기/이상적 자아/필연적 자아]

Ⅰ. 서론

2016년 1월 다보스 포럼에서부터 언급되기 시작한 4차 산업혁명은 더 이상 산업에 국한된 개념을 넘어 인류 삶의 양식 자체가 변화하는 시대를 대변하는 용어이다(백승수, 2017). 뿐만 아니라 미래사회의 변화를 예측할 때 교육 분야의 혁신적인 변화와 함께 언급되는 부분이 e-learning이고, 디지털 및 정보통신의 비약적인 발전은 IT와 교육의 융합 기회를 풍부하게 하고 있다. 특히 2020년

초부터 불어 닥친 세계적인 COVID-19 대유행은 우리가 속해 있는 모든 환경에서 큰 변화를 재촉하고, 교육 분야에는 일찍이 없었던 비대면 수업으로의 전면 전환을 요구하기에 이르렀다. 교육자들에게는 online 커리큘럼 운영을 통해 새로운 형태의 교육방법 및 교육환경 대처를 주문하고 있으며, 학습자들에게는 대면(face-to-face) 수업과는 다른 온라인 환경에서 수업을 받고 과제를 수행하고 평가를 받는 시스템에 익숙해 질 것을 요구하고 있다(김정옥, 2021). 대면 수업 환경을 당연시했던 교육에 대한 패러다임의 전환이 필수적인 시대가 된 것이다.

교실 환경에 기초해서 평가를 중요시한 교사중심의 영어학습 활동에 주력해 온 EFL환경의 한국 영어 학습자들에게는 학습동기를 유지하고 미래를 대비하는데 더욱 도전적인 환경이라고 할 수 있을 것이다. 그렇지만 우려와 달리 소통을 기반으로 한 상호작용이 중요한 학습 방법이라 여겼던 영어교육 현장에서는 빠른 환경의 전환을 보여주며 세계적으로 10위안에 랭크되는 IT강국의 디지털 경쟁력을 과시한 바 있다(Bris & Cabolis, 2019). 언어교육에서 인터넷을 이용하여 교수자가 진행하는 원격수업으로 온라인 강의, 사이버강의, 그리고 스마트기기 이용 시 모바일 강의라고 하는 온라인 교육은 더 이상 사이버 대학의 수업형태로서가 아니라 오프라인 대학 및 대학원에서도 교양과목 위주 정규과목으로 채택하는 경우가 증가하고 온라인 강의/수업이 가속화되고 있는 것은(김정옥, 2021; 채완순, 2018) 자연스러운 시대적 흐름으로 볼 수 있다.

목표언어를 상용하는 사회에 동화되고 싶어하는 통합적 학습동기(integrative motivation)가 ESL상황에서 성취도에 영향을 준다는 주장과 함께, 실용적인 목적의 도구적 학습동기(instrumental motivation)의 맥락에서 EFL의 학습 동기를 해석했던 이분법적인 초기 L2 학습동기이론(Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1959, 1972)에 제동을 거는 연구들(Dörnyei, 1994, 2001; Ushioda, 2012)이 이어지고 있다. 뿐만 아니라 국제교류가 증가하고 이를 가속화하는 인터넷, 항공운송수단의 상용화는 국제공용어로서의 영어의 입지를 강화하는(Crystal, 2003) 한편, 원어민(NES: native English speakers)대 비원어민(NNES: non-native English speakers)간 영어사용 기회를 능가하는 NNES간의 영어사용 기회의 확대(Jenkins, 2000)는 ESL과 EFL의 구분마저 무게를 잃고 있다는 주장(Yanno, 2001)에 힘을 싣고 있다.

최근 들어 초-중등학교 L2 학습자들을 대상으로 이루어진 학습동기 연구들도 결과론적인 이분법적 분류가 아닌, 환경, 상황에 따라 끊임없는 변화가 진행되는 과정적인 측면의 중요성을 부각하고 있다(김태영, 2012; 홍광희, 2018). 본 논문에서는 이를 뒷받침하는 Dörnyei (2005, 2009)가 주창한 L2 동기적 자아(self) 체계 이론을 적용하고자 한다. 온라인에서 이루어지는 성인 L2학습자들의 학습동기에 대한 연구가 드문 현실에서 특히, 온라인 성인 학습자들의 성공적인 L2 습득을 위한 영어 학습동기를 고찰하고자 설정한 연구 목표는 다음과 같다.

1. 온라인 성인 L2 학습자들의 학습 동기에 대한 인식은 어떻게 나타나는가?
2. 온라인 성인 L2 학습자들의 학습 자아에 대한 인식과 향후 학습 계획은 어떻게 나타나는가?
3. 온라인 영어 독해반과 실용 영어반 성인 L2 학습자들의 L2 자아는 영어학습 동기에 어떻게 영향을 주는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학습동기와 제 2언어(L2) 동기적 자아

사전적 의미로 어떤 행동을 일으키게 하는 내적요인으로 정의되는 동기는 목표 추구를 위한 직접적 에너지가 되는 인간의 선천적인 성향이다. 따라서 인간은 목적 지향적이며 끊임없이 학습하는 존재로 과업이나 업무가 주어졌을 때 학습에 따라 동기화된다(Wlodkowski, 2008). 응용언어학적 측면에서 동기는 L2 학습 동기 연구에서 출발했다고 볼 수 있다. 캐나다에서 영어를 모국어로 하는 학생들이 프랑스어를 사용하는 학교에 진학한 적응 과정에 대한 연구에서 Gardner (1985, 1988, 2001)와 Gardner와 Lambert(1959, 1972)의 L2 학습 동기 이론이 파생된 이래 Gardner의 연구는 수많은 L2학습이론에 지대한 영향을 끼쳤고 다방면의 연구에 단초를 제공했다. 지향성(orientation)과 동기(motivation)로 구분되는 그의 개념은 도구적 지향성과 통합적 지향성으로 나뉘는 지향성과 동기의 개념이 혼합되어 단순화된 도구적 동기와 통합적 동기로 많이 알려져 있다(김태영, 2012). Gardner(1985)는 목표 언어 사용 집단에 동화되고 싶어 하는 통합적 지향성의 L2 학습자들이 도구적 지향성을 보인 학습자들보다 높은 L2 학습 성취도를 보인다고 하였다(1985).

그러나 이후에 이어진 많은 연구들은 Gardner의 이론에 반론을 제기하고 있다. 예를 들면 연구자들(Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994, 2001; Oxford & Shearin, 1994)은 Gardner의 연구가 현실 적용이 어려운 관념적인 이론에 머물러 있다고 했으며, 후기 구조주의 관점에서 Norton(1995)은 학습동기를 방해하는 불평등한 학습자 환경에 대한 사회 연구의 필요성을 들고 나왔다. 특히 Dörnyei(2005, 2009)는 L2 집단에 대한 동화를 L2 학습 동기라고 해석한 Gardner의 통합적 지향성 이론에 정면으로 반박하고 나섰다. 즉, NNES간 의사소통 및 교류가 훨씬 많아진 요즘, L2 집단에 동화되고 싶어하는 대신 L2 학습을 통해 미래에 대한 잠재적 영어능력의 필요성을 인식하는 데서 오는 학습 동기에 초점을 맞춰야 한다는 것이다. 아울러 Dörnyei(2005, 2009)가 자아개념과 함께 주창한 L2 동기적 자아는 한 단계 업그레이드된 학습 동기에 대한 체계를 소개하고 있다. 이는 Markus와 Nurius(1986)가 언급한 세 가능한 자아(possible selves), 1) 스스로 되기를 바라는 자아, 2) 미래에 될 수 있는 자아, 3) 미래에 된다면 두

려운 자아에서 L2 학습과 연관 지어서 두 번째를 제외한 첫 번째와 세번째로 정리하였다. 이렇게 해서 미래에 스스로 되기를 바라는 자아를 이상적 제 2언어 자아(ideal L2 self)로, 타인에 의한 강요, 학습에 대한 의무감, 실패 등과 관련된 부정적 결과가 두려운 자아는 필연적 제 2언어 자아(ought-to L2 self)로 구분하였다(박정연, 2012).

관련된 L2 동기적 자아 관련 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 연구자들은 구조 방정식 모형을 제시하여 L2 동기적 자아 체계 모형이 외국어를 배우는 헝가리 환경에서 Gardner(1985)의 사회교육모형보다 더 설득력이 있다고 하였다(Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006). 또한 EFL환경의 일본, 중국, 이란 학습자들을 연구한 Taguchi, Magid와 Papi(2009)의 연구에서도 세 국가 학습자의 학습 동기를 L2 동기적 자아 체계로 설명하고 있다. 이들은 Gardner의 통합적 동기는 이상적 L2 자아로 대체 가능하다고 보았으며 도구성의 내재화 정도에 따라 이미 내재화된 경우엔 이상적 L2 자아의 요소로, 내재화 되기 이전 단계에 머무르고 있다면 필연적 L2 자아로 봐야 한다고 주장하였다.

한국에서 이루어진 연구로는 제 2언어 동기적 자아 체계에 대해 일련의 Kim(2006, 2010, 2012) 연구가 주를 이루고 있다. 그는 Dörnyei(2005, 2009)가 제시한 이상적 L2 자아와 필연적 L2 자아를 Vygotsky(1978)의 사회문화이론에 입각하여 설명하고 있는데 이에 따르면 학습자들의 학습동기가 이상적 L2 자아는 미래에 영어를 사용하여 유능하게 활약하는 자신의 모습으로 긍정적으로 내재화된 학습동기라고 설명하고 있다. 반대로 필연적 L2 자아는 학습자들이 영어 학습에 대한 이유나 목적이 내재화되지 않은 채 수동적으로 학습에 임하는 등 자아가 동기(motive)로 발전하기 이전의 단계에 머물러 있는 자아로 보았다. 또한 같은 맥락에서 Kim(2012)과 Lantolf와 Genung(2002)은 정성적 연구방법을 통해 학습자가 L2 학습 환경을 van Lier(2000)이 주창한 유의미한 행위유발인자(affordance)로 인식하는지 여부에 따라 학습 동기에 영향을 준다고 밝히고 있다.

2. 성인 영어 학습자의 학습 참여 동기와 제 2언어(L2) 가능한 자아

근래까지도 국내에서 풍부하게 이루어진 영어 학습 동기에 대한 연구의 대상은 주로 초-중-고 학생(Kim, 2006; 2010; 2012; Wi & Joh, 2010; Yoo, 2011), 대학생과 외국인 유학생(Park, 2018; Song & Choe, 2017; Won, 2019)등이 주를 이루고 있다. 특히, 고등학생 대상 연구를 통해 학습자가 대학 진학과 관련하여 동료들보다 높은 영어 성적을 받고자 하는 심리를 일컬어 Kim(2006, 2010)은 경쟁적 동기(competitive motivation)라고 언급하였다. 이는 Gardner(1985)등이 도구적 요인으로 명명한 도구적 구인과 비슷한 개념으로 영어 성적과의 관련성은 보이지 않지만, 한국사회에서는 세계화, 국제경쟁력 강화를 위한 노력의 일환으로 조기유학 및 어학연수 등이 그 예가 될 것이다. 김태영(2012)은 과도한 비교와 경쟁을

통한 동기화는 한국적 심리와 관련이 되는 데 이는 병리학적 사회심리현상으로 교육적으로도 바람직하지 않은 동기임을 지적하고 있다.

이와 달리 인간 수명의 연장으로 연령에 상관없이 교육의 중요성이 강조되는 21세기에 성인 영어 학습자의 영어 학습 동기에 대한 연구가 많지 않은 게 현실이다. 더구나 성인 학습자의 학습 참여 동기는 명백하게 구분되지 않아서 다각적인 방면의 분석으로도 유형화된 자료를 얻기도 쉽지 않다(정헌진, 2009). Houle(1961)은 학습에 참여하는 성인 학습자들의 동기연구에서 왜(why)가 가장 중요하다고는 하였지만 누구나 인정할 수 있는 명확한 답을 찾기는 어렵다고 언급하면서 성인들의 학습 참여 동기를 체계적으로 규명하고 그 특성을 구조적으로 유형화하는 노력을 기울였다. Houle(1961)은 성인 학습자를 대상으로 심층 면담을 통해 계속적으로 교육에 참여하는 유형을 목표 지향형(goal-oriented), 활동 지향형(activity-oriented), 학습 지향형(study-oriented) 세가지로 분류하였다. 목표 지향형은 지식의 실용적 가치를 추구하기에 학습 참여 동기가 구체적이고 학습은 그 목표를 달성하기 위한 수단이다. 따라서 활용하지 않은 지식은 추구할 의미가 없다고 보며 학습목표가 달성되면 쉽게 학습을 중단하는 특징을 보인다. 활동 지향형은 학습 동기가 지식 또는 학습 자체에 있지 않고 참여하는 행위나 활동에 의미를 두는 유형으로 사회 활동 참여나 대인관계를 중요시하여 교육활동을 선택한다고 할 수 있다. 학습 지향형의 학습자는 기본적으로 알고자 하는 욕구나 지적 호기심을 충족하기 위해 학습에 참여하는 그야말로 배움 그 자체를 좋아하는 유형이다.

Higgins(1983)는 실재의 자아를 반영하는 실재적 자아(actual self), 이상적 자아(ideal self), 그리고 당연히 되어야 한다고 믿는 자아인 당위적 자아(ought self) 세가지로 대표적인 자아개념을 분류하고 있다. 따라서 세 가지 자아 개념 사이에 존재하는 불일치는 개인에게 불안정한 상태를 가져온다. 예를 들면, 실재 자아와 당위적 자아 불일치는 불안과, 실재 자아와 이상적 자아의 불일치는 우울과 관련된다고 본다(Higgins, Klein, & Strauman, 1985). 가능한 자아가 인생의 행로에서 일어나는 변화, 성장, 목표달성의 매개체로서 작용하기에 성인 학습 분야에서 가능한 자아에 대한 연구는 의미가 크다(Rossiter, 2007). 이들 성인 학습 참여자에 대한 많지 않은 연구 중에서 Dörnyei(2009)의 영어 동기적 자아 체계에 대한 제안은 영어 학습 동기와 자아의 밀접한 관계를 명확하게 하는데 도움이 된다. 이 개념의 핵심은 영어 학습자가 목표언어를 능숙하게 사용하는 미래의 자신을 상상하게 되는 데 이미지가 더욱 구체적이고 선명할수록 영어학습에 긍정적인 동기유발 효과가 있다는 것이다. 따라서 Dörnyei(2009)에 의하면 목표언어에 대한 성공적 습득 후에 학습자는 자신이 설정한 최선의 바람직한 미래상이 이상적 자아인 것이고 반대로 마지못해 이루어진 영어 학습의 결과로는 부정적인 실패한 필연적 자아상이 투영된다는 것이다. 그의 필연적 자아는 성인 학습을 분류한 Houle(1961)의 목적 지향성 학습 참여 동기와 연결되며 이는 또한 Gardner(1985)가 지칭한 도구적 지향성과 유사하다고 할 수 있을 것이다

(박정연, 2012). 결국 가능한 자아는 성인 학습자들에게 있어 개인이 처한 사회-문화적 맥락을 무시할 수는 없지만 현재상황을 떠나 미래 행동의 유도체로서의 역할을 한다는 면에서 볼 때 EFL환경의 우리나라 성인 영어 학습자의 동기적 측면에 대한 연구와 더불어 더욱 관심이 필요하다고 할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상 및 배경

본 연구는 중부권에 위치하고 있는 S대학교 대학원에서 2021년 1학기에 진행된 영어 독해 수업 수강자 34명과 실용영어 수강자 65명을 대상으로 15주간에 걸쳐 실행되었는데 학기 마지막 주에 설문지를 제출한 영어 독해 수업(R) 수강자 34명중 30명과 실용영어(P) 수강자 65명 중 48명을 연구 대상자로 선정하였다. 본 수업들은 COVID-19 대유행과 상관없이 처음부터 주당 2시간의 사이버 과정으로 개설되어 진행되는 수업으로 학생들은 온라인상에서 수업을 듣는 형태이다. R반은 주로 교육대학원 학생들로 구성되어 있어서 현재 유치원, 초/중등학교 또는 학원에 근무하거나 임용을 준비하는 학생들이 대부분인 반면 P반은 현재, 간호사, 경찰관, 병원 행정직 등 다양한 직업군의 정규직으로 근무하며 학생들의 전공, 직업, 나이는 다양하게 분포되어 있다. 수강자들의 영어 수준은 다양하며 특히 대학 이후 영어학습에서 멀어졌다는 학생들이 대부분으로 영어학습에 대한 열의는 있으나 자신감은 낮은 학생들이다.

표 1은 연구에 참가한 78명 학생들에 대한 정보이다. 연구 참가 학생들의 전체적인 성별을 보면 남학생은 23%인 반면 77%가 여학생으로 구성되어 있는데 특히 R반은 90%가 여학생이다. 학습자 나이는 R반은 20-30대가 주를 이루고 있으며 P반은 20대와 더불어 40대가 많아 비교적 나이가 많은 학생들이 분포되어 있다. 또한 R반은 2개 학과, P반은 13개 학과의 다양한 전공의 학생들로 이루어졌다. 대부분의 학생들은 단기로 해외여행 경험이 있다고 응답했는데 R반의 8명과 P반의 20명은 해외로 여행을 가본 경험이 없다고 응답하였다. R반의 2명 학생은 영어권 국가인 필리핀에서 3개월 연수 경험이 있다고 했다.

표 1
참가 학생 정보

		R반	P반	*N*	%
성별	남	3	15	18	23
	여	27	33	60	77
나이	20대	9	13	22	28
	30대	12	8	20	26
	40대	8	17	25	32
	50대	1	9	10	13

	60대		1	1	1
전공		2	13	15	

2. 수업진행 및 자료수집

학생들은 매주 업로드 되어 있는 수업 콘텐츠를 통해 수업에 참여하였다. R반의 학습자들은 2주에 1회씩 영어 독해수업에서 다루었던 내용을 정리한 것을 표로 구성해서 제출하는 과제를 수행했으며 교수자는 제출된 과제에 피드백을 주었다. 또한 학기 중간에 한 번 자유 쓰기 주제를 제출하도록 하였는데 이를 위해 교수자는 기본 영작문에 대한 콘텐츠영상을 제작하고 이를 업로드하여 학습자들의 영어 작문에 대한 이해를 돕고 도전하도록 동기부여를 하였다. 교수자는 학습자들이 미리 제출한 주제의 글을 완성하여 마지막 주에 영작문 완성본을 제출하도록 하였다. 이 과정에서 교수는 학습자 개개인이 선택한 주제에 대한 의견과 글의 전개에 대한 피드백을 통해 학습자들의 흥미와 자신감을 유지할 수 있도록 하였다.

R반과 달리 P반은 매주 수업을 듣는 시간을 내는 것도 버거워하는 학생들이 있어서 매주 과제가 없는 대신 마지막 주에 한 학기를 결산하는 기말고사를 치르도록 하였다. 이를 보강하기 위해 특별히 가산점을 받을 수 있도록 학생들이 콘텐츠에서 다루었던 대화를 재구성하여 동영상파일로 만들어 제출하는 기회를 부여했다. P반 65명의 학생 중 좋은 평가결과를 얻고자 34명이 대화 동영상파일을 제출하였고 기말고사는 대부분의 학생들이 참여했다. 학기가 완수되면 학생들은 과제 및 시험 등을 통해 받은 결과로 이수/미이수가 결정되기에 커리큘럼을 충실하게 이행하는 것이 특히 중요하다.

학습자들은 15주차에 온라인 상에 마련된 성인영어학습자의 L2 자아 및 학습동기 설문조사에 참여하였는데 응답하여 조사결과를 제출한 총 78명의 성인 영어 학습자가 본 연구에 참여했다. 성인 영어학습자의 학습 참여 동기에 관한 설문은 최운실(1986)과 임현민(2003)의 성인교육 유형별 교육 참여에 관한 설문을 재구성한 박정연(2012)의 성인 영어학습자의 학습 참여 동기 유형 설문을 참고로 하였다. 또한 가능한 자아와 동기화된 행동에 관련된 설문은 Dörynei(2005, 2009)의 영어 동기적 자아 체계의 이상적 영어 자아 및 필연적 영어 자아에 기반한 선행 연구들 (Kormos & Csizér, 2008; Ryan, 2009; Taguchi 외 2인, 2009; Yashima, 2009)을 참고하였다.

설문은 먼저, 학습자 기본적 정보를 묻는 부분으로 시작하여 세 가지 형태의 학습 참여 동기 11문항과 두 가지 가능한 자아 14문항으로 크게 두 개로 항목화하여 구성된 설문이다. 설문은 모두 한국어로 실시되었으며 '전혀 그렇지 않다(1)'에서부터 '매우 그렇다(5)'에 이르기까지, 리커트 5점 척도로 또한 설문 말미에는 학기를 마친 이후의 영어 능력 향상을 위한 자신의 계획과 발전적 수

업에 대한 전체적인 의견 등을 자유롭게 토로하도록 하여 15주차 수업 온라인 과제 란에 제출하도록 하였다.

학생들의 설문 문항에 대한 신뢰도를 검증하고자 크론바흐 알파값을 활용한 내적 일관성 신뢰도 검증을 하였다. 학습 동기의 목표 지향형은 .907, 학습 지향형은 .917, 활동 지향형 .976으로 나타났고 가능한 자아의 이상적 영어 자아는 .985와 필연적 자아 .980으로 크론바흐 알파값은 모두 높은 신뢰도를 보였다 (Nunnaly, 1978).

설문조사 결과는 SPSS 20.0 통계 프로그램을 통해 분석하였고 성인 영어 학습자의 가능한 자아 유형과 학습 참여 동기 유형 특징을 파악하기 위해 변수별 기술통계를 통해 독해반과 실용영어반의 평균과 표준편차를 산출하였다. 또한 이들의 가능한 자아 유형과 학습 참여 동기 유형 사이의 관계를 파악하기 위해서 피어슨 상관관계분석을 실시하였다. 그리고 마지막으로 가능한 자아 유형 두 가지를 독립변인으로 학습 참여 동기 유형 세 가지를 각각 종속변인으로 가능한 자아가 성인 영어학습자의 학습 참여 동기에 미치는 영향을 탐구하기 위해 회귀분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 토론

1. 성인 영어 학습자의 학습 참여 동기 유형

성인 영어 학습자들의 가능한 자아 및 학습 참여 동기에 대한 유형을 알아보고자 설문조사 결과에 대한 의견을 R반과 P반으로 구분하여 기술 통계 분석을 실시하였다. 표 2에 나타난 학습 참여 동기 유형별 기술 통계 결과를 살펴 보면 학습 지향형과 목표지향형에서 활동 지향형보다 높은 평균값을 보이고 있는데, 특히 학습 지향형에서 그리고 P반 M = 4.22보다 R반에서 높은 평균값(M = 4.41)을 보여주고 있다. 그림1 에서도 보이는 바와 같이 학습 동기 유형 모두에서 R반의 M값이 더 높다는 것을 알 수 있다. 그리고 목표 지향형과 학습 지향형에 비해 활동지향형에서 R반과 P반 모두 더 낮은 M값을 보였다.

문항별로는 목표 지향형 문항 중 ‘나는 석사학위를 취득하고 싶다’에서 두 반 모두 가장 높은 평균치를 보였다(R반 M = 4.5, P반 M = 4.54). 그리고 목표 지향형 문항으로 ‘나는 사회적으로 인정받을 수 있는 자격을 갖추고 싶다’ 에서는 R반(M = 4.43)이 P반(M = 4.18) 보다 더 높은 M값을 기록했다. 학습 지향형 문항을 살펴 보면 R반의 ‘나는 앞으로의 인생을 보람 있게 살고 싶다’(M = 4.56)에서 가장 높은 평균값을 보였다. 또한 모두 높은 의견을 보인 학습 지향형의 ‘나는 학습을 통해 삶의 만족을 얻기 위해서 공부한다’와 ‘나는 사람은 죽을 때

까지 끊임없이 배워야 된다는 생각에서 공부한다'에서도 P반(M = 4.18, 4.10)보다 R반(M = 4.3, 4.36)에서 약간씩 높은 M값을 나타냈다.

반면, 목표 지향형이나 학습 지향형보다 전체적으로는 낮게 나타난 활동 지향형에서 특히 R반의 '나는 새로운 친구를 만나고 싶다 문항(M=3.46)'에서 비교적 낮은 의견을 반영했다. 또한 활동 지향형의 '나는 사회에서 인정되는 교육활동에 참여하고 싶다'(M = 4.06 > 3.77)문항과 '나는 지루한 일상생활에서 벗어나 새로운 교육적 환경을 접해보고 싶다'에서도 P반보다 R반에서 더 높은 M값(4.03 > 3.75)을 보였다. 전체적인 활동 지향형 평균값은 P반 보다 R반에서 약간 더 높았지만 목표 지향형이나 학습 지향형에서 보이는 평균치에 비해서는 R반(3.88)과 P반(3.73) 모두 더 낮은 M값을 보였다.

표 2
성인 영어 학습자의 학습 동기 유형별 기술통계

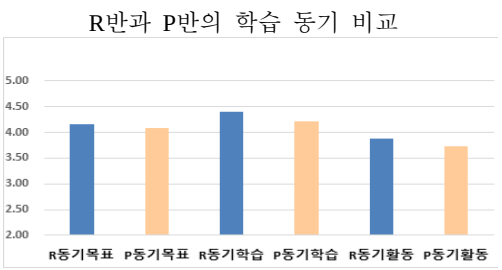
항목	내용	구분	유효수	최소값	최대값	*M*	*SD*
학습 동기	목표 지향형	R반	30	2	5	4.17	0.60
		P반	48	1	5	4.08	0.72
	학습 지향형	R반	30	2	5	4.41	0.59
		P반	48	1	5	4.22	0.75
	활동 지향형	R반	30	2	5	3.88	0.70
		P반	48	1	5	3.73	0.91

따라서 성인 대학원 영어 학습자들의 학습 동기는 배움 그 자체를 즐기며 근본적으로 지적 호기심을 충족하는 것에 의미를 두는 학습 지향형에서 가장 높은 의견을 보이고 있다. 또한 학습 지향형 보다는 낮지만 실용적 가치를 추구하여 목표를 달성하기 위해 교육을 수단으로 보는 목표 지향형 성향도 높았다. 반면, 학습보다는 사회활동 참여나 대인관계 증진에 목적을 둔 학습 동기 유형인 활동 지향형은 학습 지향형이나 목표 지향형에 비해 비교적 낮은 의견을 보였는데 이런 경향은 R반에서 P반보다 더 두드러지게 나타났다.

2. 성인 영어 학습자의 가능한 자아

성인 영어 학습자의 가능한 자아에 대한 유형별 기술 통계분석 결과(표 3)는 학습 동기 유형에 비해 전체적으로 낮은 평균값을 보여 주었다. 흥미로운 사실은 P반의 학습동기는 R반에 비해 낮았던 점을 고려하면 반대로 가능한 자아에서는 두 변수 모두 R반보다 높은 평균치를 보인다는 점이다(그림 1). 예를 들면, 평균값이 가장 높게 나타난 이상적 자아 문항 중 '나는 외국에 살면서 그 나라 사람들과 영어로 토론하는 미래의 내 모습을 생각해 볼 수 있다'에서 P반은 M = 3.56으로 R반의 M = 3.46보다 높았다.

그림 1
R반과 P반의 학습 동기 및 가능한 자아 비교



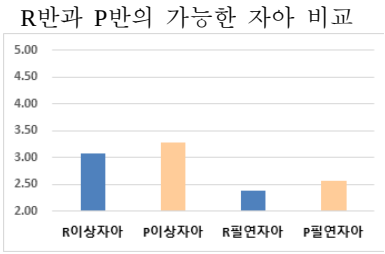


표 3
성인 영어 학습자의 가능한 자아 유형별 기술통계

항목	내용	구분	유효수	최소값	최대값	*M*	*SD*
가능한 자아	이상적 자아	R반	30	1	5	3.08	0.99
		P반	48	1	5	3.28	0.98
	필연적 자아	R반	30	1	5	2.38	1.00
		P반	48	1	5	2.56	1.15

반면, R반은 이상적 자아 문항 중 '나는 내가 마치 원어민처럼 영어를 잘 사용하는 모습을 떠올릴 수 있다'(M = 2.86 < M = 3.2)와 '내가 꿈꾸는 직업을 생각할 때마다 내가 영어를 사용하고 있는 모습을 떠올린다'(M = 2.63 < M = 3.08) 문항에서 P반보다 눈에 띄게 낮은 평균값을 보여주었다. R반에 비해 비교적 높은 P반의 이상적 자아 통계값은 수업 유형과 관련이 있다는 추론이 가능할 것이다. 즉, 영어 글이나 기사 등의 콘텐츠를 중심으로 한 독해 수업과 다르게 비즈니스와 관련된 상황 영어에 기초한 실용영어를 한 학기 학습한 후라 원어민들과 상호작용하는 상황에서 자신을 투영해 보며 긍정적 미래의 모습을 그리며 영어 학습에 대한 내적 동기가 발현되었음을 알 수 있다(이희수, 2011).

영어 학습에 대한 실패를 두려워하는 부정적인 자아상인 필연적 자아에서 R반은 '내가 영어공부를 하지 않으면 가족들이 실망할 것 같아서 공부해야 한다' 문항에서 M = 1.8로 가장 낮은 평균값을 나타냈다. 반면 P반은 '가족들이 실망할 것 같아서'나 '영어는 친구나 선생님, 가족들로부터 인정받기 위해서 공부하는 과목이다' 등의 필연적 자아에 대한 의견에서 R반에 비해 높은 의견(M = 2.56 > 2.38)을 보였다. 전체적으로 낮은 통계치를 보이는 성인 학습자들의 낮은 필연적 자아 평균값은 외부의 압력이나 강요와 같은 외재적 요인 보다는 개인의 내재적인 요인에 의해(박정연, 2012) 대학원 과정에 참여하고 있는 학습자들의 영어 학습에 대한 가능한 자아상이라고 해석할 수 있을 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 R반과 P반의 영어 학습 동기와 가능한 자아에 대한 분석 결과는 통계적으로 유의미한 정도는 아니지만 약간씩 다른 성향을

보이고 있다. 그림 1에서도 나타나고 있듯이 R반이 P반에 비해 학습 동기 유형별 변이에서 모두 높은 *M*값을 보이는 것과 달리 P반의 가능한 자아에 대한 이상적 자아 및 필연적 자아 변인 모두 R반의 *M*값보다 높았다.

3. 가능한 자아와 학습 참여 동기의 관계 및 영향분석

성인 학습자의 영어 학습에 대한 가능한 자아가 학습참여 동기에 미치는 영향과 그 관련성을 탐구해 보고자 피어슨 상관관계 분석을 실시하였다. 표 4에서 피어슨 상관 관계 분석 결과를 보면 성인 영어 독해반(R)과 실용 영어반(P)의 영어학습 동기의 목표 지향형, 학습 지향형, 활동 지향형 변인들과 영어 학습의 가능한 자아 변인인 이상적 자아와 필연적 자아 변인들간 모두 유의미한 상관관계를 보이고 있음을 알 수 있다($p < .01$).

대학원 성인 영어 학습자의 학습 동기와 이상적 자아는 모두 서로 양의 상관관계를 보이며 근본적으로 알고자 하는 학습 자체에 그리고 달성하고자 하는 목표를 가지고 영어 학습에 임하고자 하는 동기가 크다는 해석이 가능하다. 마찬가지로 Gardner의 통합적 동기를 이상적 L2 자아로 대체 가능하다고 해석하여 이상적 L2 자아를 영어 학습에 대한 도구성이 내재화된 EFL학습자의 L2 동기적 자아로 본 Taguchi 외 2인 (2009)의 주장과 같이 대학원 영어 학습자의 제 2언어 이상적 자아가 안정적으로 내재화되어 있음을 확인해 볼 수 있다.

표 4
영어학습 동기와 가능한 자아의 상관관계분석

	R동기 목표	R동기 학습	R동기 활동	R이상 자아	R필연 자아	P동기 목표	P동기 학습	P동기 활동	P이상 자아
R동기학습	.882**	1							
R동기활동	.885**	.821**	1						
R이상자아	.910**	.913**	.886**	1					
R필연자아	.852**	.859**	.908**	.963**	1				
P동기목표	.934**	.837**	.889**	.848**	.803**	1			
P동기학습	.898**	.732**	.848**	.768**	.732**	.938**	1		
P동기활동	.932**	.853**	.803**	.861**	.795**	.952**	.857**	1	
P이상자아	.927**	.936**	.906**	.969**	.944**	.950**	.913**	.906**	1
P필연자아	.877**	.821**	.876**	.945**	.944**	.865**	.905**	.803**	.930**

** $p < .01$ R: 독해반 P: 실용 영어반

또한 학습자의 가능한 자아가 학습 동기에 미치는 영향을 알아보고자 가능한 자아를 독립변수로 학습동기 유형을 종속변수로 하여 R반과 P반에 대한 회귀분석을 실시하였다(표 5). 분석결과 R반 학습자의 가능한 자아는 대학원 성인 영어학습자의 목표 지향형 학습 동기에 83.5%, 학습 지향형 학습 동기에 83.8%, 활동 지향형 학습 동기에 82.6%로 높은 설명력을 갖고 있음을 보여 준다. 아울

러 이상적 자아가 각각의 학습 동기에 모두 긍정적인 영향을 주고 있지만 활동 지향형 학습동기에 미치는 정적 영향은 통계적으로 유의미하지는 않았다($p > .05$). 반면, 필연적 자아는 목표 지향형과 학습 지향형 학습 동기에 통계적으로는 유의미하지는 않지만 부정적 영향을 주고 있다($p > .05$). 즉, 영어에 대한 목적을 가지고 대학원 학습에 정진하는 데에 실패를 두려워하는 필연적 자아가 부정적인 영향을 줄 수 있다는 것이다. R반에서 눈 여겨 봐야 할 것은 필연적 자아가 활동 지향형 학습 동기에는 통계적으로 오히려 유의미한 영향을 주고 있다는 점이다($p < .05$).

P반 학습자의 가능한 자아 역시 대학원 성인 영어학습자의 목표 지향형 학습 동기에 90.6%, 학습 지향형 학습 동기에 85.6%, 활동 지향형 학습 동기에 83.1%의 높은 설명력을 지닌다. 이상적 자아는 목표 지향형과 학습 지향형, 활동 지향형 학습 동기 모두에게 통계적으로 유의미한 정적 영향을 주고 있다는 것을 알 수 있다($p < .05$). 반면, 필연적 자아는 학습 지향형을 제외한 목표 지향형과 활동 지향형 학습 동기에 통계적으로는 유의미하지는 않지만 부정적 영향을 줄 수 있음을 시사했다($p > .05$). 즉, 필연적 자아가 높을수록 목표 지향적이고 활동 지향적인 학습 참여 동기는 낮아진다고 할 수 있을 것이다. 하지만 P반의 필연적 자아는 학습 지향형 학습 동기에는 통계적으로 유의미한 영향을 보이고 있어($p < .05$) L2 학습의 부정적 결과에 대한 불안이 학습 지향형 학습 동기에는 오히려 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시사했다.

표 5
학습자의 학습 동기에 영향을 미치는 가능한 자아에 대한 회귀분석

독해반		표준오차	베타	*t*	*p*	
목표 지향형	(상수)	.168		15.001	.000	R= .914, R^2= .835 F=68,233
	R 이상자아	.159	1.218	4.213	.000	
	R 필연자아	.159	-.321	-1.109	.277	
학습 지향형	(상수)	.173		15.632	.000	R= .916 R^2= .838 F=70,005
	R 이상자아	.164	1.172	4.095	.000	
	R 필연자아	.164	-.269	-.940	.356	
활동 지향형	(상수)	.215		10.729	.000	R= .909 R^2= .826 F=64,142
	R 이상자아	.204	.157	.530	.601	
	R 필연자아	.204	.757	2.550	.017	
실용 영어반		표준오차	베타	*t*	*p*	
목표 지향형	(상수)	.134		13.625	.000	R= .952 R^2= .906 F=216,829
	P 이상자아	.086	1.083	8.705	.000	
	P 필연자아	.072	-.142	-1.145	.258	
학습 지향형	(상수)	.185		11.874	.000	R= .925 R^2= .856 F=134,225
	P 이상자아	.119	.526	3.419	.001	
	P 필연자아	.100	.416	2.708	.010	
활동 지향형	(상수)	.249		2.436	.019	
	P 이상자아	.161	1.173	7.042	.000	

P 필연자아	.134	-.288	-1.726	.091	R= .912 R^2= .831 F=110,941

정리해 보면 성인학습자의 이상적 자아가 R반의 활동 지향형 학습 동기(p > .05)에 통계적으로 유의미하지는 않지만 정적 영향을 주는 것을 제외하고 학습 지향형, 목표 지향형 학습 동기에 그리고 P반의 모든 유형의 학습 동기에 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 주고 있다. 반면 R반은 필연적 자아가 높아지면 목표 지향형 학습동기와 학습 지향형 학습동기에 통계적으로 유의미하지는 않지만 부정적인 영향을 주며, 활동 지향형에는 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 시사하여(p < .05) 학습 실패에 대한 불안이 활동적인 학습동기를 증진하는 데에는 오히려 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시사했다. 대신 P반은 필연적 자아가 높아지면 목표 지향형과 활동 지향형에 부정적 영향을 주는 한편, 학습 지향형 학습동기에는 통계적으로 유의미한 영향을 보여(p < .05) 학습 실패에 대한 불안감이 오히려 학습 지향형 학습 동기를 자극하여 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 흥미로운 결과를 제시했다.

본 논문에서는 사이버 클래스로 진행되는 영어 독해 및 실용 영어 수업에 대한 의견과 향후 영어학습 계획을 묻는 개방형 질문에 대한 응답도 수합하였다. 학부과정에 이어 바로 대학원과정을 공부하는 학생도 있지만 대부분이 사회생활을 하던 중 필요에 의해 석사학위 과정을 공부하며 영어에 대한 부담감을 갖고 있기에 이들은 대학원에서의 영어 학습을 일종의 도전으로 받아들이고 있음을 볼 수 있다. 19명의 학생이 꾸준한 학습의 필요성을 언급하며 학기 후에도 영어 학습을 계획하고 있다고 언급하였고 TOEFL, TOEIC, OPIC 등의 영어 관련 자격증 획득에 대해서도 여섯 명이 계획하고 있었다. 또한 세 명은 학원 등록 등 사교육 채널을 통해 영어 학습에 매진하겠다고 결심을 표했다. 15명의 학생들은 Netflix 영화, 드라마를 활용할 것이라고 하였으며 유용한 YouTube 콘텐츠를 통해 영어를 꾸준히 접할거라고도 하였다. 이외에도 여행 등에 필요한 생활영어의 필요성을 절감한다는 의견도 일부 있었다. 공통적으로 성인 영어 학습자들에게 대학원 영어 학습 진행 과정은 영어 학습에 대한 필요성을 인지한 계기 및 동기를 제공하고 있음을 볼 수 있었다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 S대학교에서 대학원 학생들을 대상으로 사이버 과정으로 운영되고 있는 R반과 P반 수강생을 대상으로 성인 영어 학습자의 영어 학습 동기와 L2 자아에 대한 인식을 알아 보고 L2 자아가 영어 학습 동기에 미치는 영향을 탐구하고자 하였다. 이를 위해 수업참여자중 15주간 진행된 수업 후 설문조사 결과와 의견을 제출한 78명을 연구대상자로 하여 R반과 P반별로, 그리고 성인

영어 학습자의 학습 참여 동기에 대해 유형별로 분류하여 분석을 실시하였다. 또한 L2 학습의 가능한 자아에 대한 설문을 통해 L2 이상적 자아와 필연적 자아가 유형별 성인 영어 학습자의 학습동기에 미치는 영향을 도출하여 반별로 분석하였다.

본 논문에서 제시한 연구 문제와 관련해서 나타난 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫번째, R반과 P반 성인 영어 학습자의 학습 참여 동기는 통계적으로 유의미하지 않을 정도의 반별 차이는 있을지라도 전체적으로 높게 나타났다. 예컨대 지식 추구보다는 대인관계 등의 활동에 의미를 두는 활동 지향형에 비해 학습 지향형과 목표지향형에서 더욱 높았다. 그 중에서 성인 대학원 영어 학습자들의 학습 동기는 실용적 지식에 가치를 두어 그 목표를 달성하고자 하며 구체적인 학습 동기를 가진 목표 지향형에 비해 학습 자체에서 만족을 구하고 지적 호기심을 충족하고자 하는 학습 지향형의 학습동기에서 가장 높은 의견을 보여 대학원 L2 학습자들의 근본적으로 배움 자체를 즐기는 학습 참여 동기를 확인할 수 있었다.

이상적 자아와 필연적 자아로 분류되는 가능한 자아와 관련해서는 R반에 비해 P반이 이상적 자아에서 통계적으로 높은 성향을 보였다. 이는 영어 읽기 콘텐츠를 주로 다루는 독해 수업에 비해 국제 비즈니스 상황과 관련된 실용적인 영어수업에서 학습자들은 영어 사용자들과 상호작용하는 상황에 자신의 모습을 투영해 봄으로써 긍정적 미래에 대한 영어 학습의 내적 동기를 발현하고 있음을 볼 수 있다(이희수, 2011). 또한 이상적 L2 자아를 Gardner의 통합적 동기(Gardner, 1985)로 대체 해석하며 이상적 L2 자아를 도구성이 내재화된 EFL학습자의 L2 동기적 자아로 본 연구자들(Taguchi 외 2인, 2009)의 주장과 같은 맥락에서 대학원 영어 학습자의 이상적 L2 자아가 안정적으로 내재화되어 있음을 보여 주었다.

마지막으로 Houle(1961)의 분류에 따른 목적 지향성 학습 참여 동기와 관련되며 Gardner(1985)가 주창한 도구적 지향성과 같은 맥락으로 해석되는, 학습에 대한 실패를 두려워하는 필연적 자아상은 R반과 P반에서 모두 낮은 통계치를 보였다. 따라서 대학원 과정에 참여하고 있는 학습자들은 외부의 강요나 부담 등의 외재적 요인 보다는 개인의 내재된 요인에 의해(박정연, 2012) L2 학습에 참여하고 있는 가능한 자아상임을 보여 주었다. 가능한 자아가 학습 동기에 미치는 영향에 대한 분석에서도 가능한 이상적 자아는 학습 동기 유형 전체에 통계적으로 유의미한 긍정적인 영향을 주고 있었다. 반면 필연적 자아는 R반에서는 활동 지향형을 제외한 목표 지향형 및 학습 지향형 학습 동기에 부정적인 영향을 주고 있으며 P반에서는 학습 지향형 학습 동기를 제외한 목표 지향형 활동 지향형 학습 동기에 부정적 영향을 줄 수 있음을 시사했다.

특히 성인 L2학습자의 필연적 자아 영향과 관련된 연구 결과는 향후 수업 운영 적용시 시사하는 바가 크다고 본다. 예컨대 R반에서는 실패와 관련된 부

정적인 필연적 자아가 높아도 활동을 지향하는 학습동기에는 오히려 긍정적으로 작용할 수 있어 이를 자극할 수 있는 교육과정 운영을 고려해 볼만할 것이다. 마찬가지로 P반에서는 외부 압력에 의해 학습에 임하거나 실패를 우려하는 필연적 자아가 학습 지향형 학습 동기에는 긍정적으로 작용했다는 통계적으로 유의미한 결과는 실용 영어 수업과정 운영에 역시 참고할 만한 흥미로운 연구 결과라고 할 것이다. 따라서 연구자는 본 연구의 결과와 관련하여 성인 L2 학습자들을 위한 L2 교육과정 운영시 수업의 성격에 맞게 적용하여 가능한 자아와 학습 동기의 상호 영향을 고무할 수 있는 향후 연구를 제안한다. 인간의 기대수명이 늘어가고 그 어느 때보다도 평생에 걸친 교육의 필요성이 높아지고 있는 현 시대에 성인 학습자들에 대한 L2 학습동기와 가능한 자아 연구는 부족한 것이 현실이다. 그렇지만 성인 L2 학습자가 속해 있는 사회 및 문화적 환경속에서 가능한 자아가 인생의 여정에서 겪게 되는 변화, 성장, 목표달성의 매개체로서 역할을 하기에(Rossiter, 2007) 이 분야에 대한 관심이 요구되며 특히 가능한 자아에 대한 관심은 EFL환경의 우리나라 성인 영어 학습자의 동기적 측면에 대한 고려와 함께 향후 더욱 심도 있는 연구가 더해져야 할 것이다.

참고문헌

김정옥. (2021). 온라인상 대학생 영어 말하기 수업 설계. *영어교과교육, 20*(3), 119-138.

김태영. (2012). 한국 초·중등학생들의 영어 학습동기 및 제 2언어 자아 분석: 정성적 인터뷰 접근법. *영어학, 12*(1), 67-99.

박정연. (2012). *성인 영어학습자의 체면과 가능한 자아가 학습참여 동기에 미치는 영향*. 석사학위논문, 중앙대학교. 서울.

백승수. (2017). 4차 산업혁명 시대의 교양교육의 방향 모색. *교양교육연구, 11*(2), 13-51.

이희수. (2011). 연구논단: 학습자에 대한 동기부여 방안. *임금연구, 19*(1), 34-43.

임현민. (2003). *중년기 성인 학습자의 교육참여동기에 관한 연구*. 석사학위논문. 연세대학교. 서울.

정헌진. (2009). *대학원 여성의 학습참여 동기와 저해요인*. 석사학위논문. 중앙대학교. 서울.

채완순. (2018). *고등교육 온라인 러닝 환경 개선을 위한 오픈 러닝 플랫폼의 개념적 프레임워크 연구*. 석사학위논문, 한양대학교, 서울.

최운실. (1986). *성인교육유형에 따른 학습참여 특성분석*. 박사학위논문. 이화여자대학교. 서울.

홍광희. (2018). 한국고등학생들의 영어 학습동기가 영어 학습 노력에 미치는 영향. *팬코리아영어교육, 30*(3), 121-132.

Bris, A., & Cabolis, C. (2019). *IMD world digital competitiveness ranking 2019*. IMD World Competitiveness Center. Retrieved March 20, 2020, from https://www.imd.org/research-knowledge/reports/imd-world-digital-competitiveness-ranking-2019

Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469-512.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 78*, 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching: Motivation*. Harlow, UK: Pearson Education.

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

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Gardner, R. C. (1988). The Socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning, 38*, 100-125.

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

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

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Higgins, E. T. (1983). *A theory of discrepant self-concepts*. New York: New York University.

Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition, 3*(1), 51-76.

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.

Kim, T.-Y. (2006). Motivation and attitudes toward foreign language learning as socio-politically mediated constructs: The case of Korean high school students. *The Journal of Asia TEFL, 3*, 165-192.

Kim, T.-Y. (2010). Socio-political influences on EFL motivation and attitudes: Comparative surveys of Korean high school students. *Asia Pacific Education Review, 11*, 211-222.

Kim, T.-Y. (2012). The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching, 67*, 29-56.

Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning, 58*(2), 327-355.

Lantolf, J. P., & Genung, P. B. (2002). I'd rather switch than fight: An activity theoretic study of power, success, and failure in a foreign language. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 175-196). London: Continuum.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969.

Norton B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, 9-31.

Nunnaly, J. (1978). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal, 78*, 12-28.

Park, C. (2018). The relationship between learning motivation and learning strategies depending on college students academic achievement in TOEIC - A Case Study. *Studies in Linguistics, 49*, 487-509.

Rossiter, J. R. (2007). Toward a valid measure of E-retailing service quality. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, 2* (December), 36-48.

Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörynei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Song, Jiyeong, & Choe, Mun-Hong. (2017). The mediating effect of learning strategies and self-efficacy beliefs on the motivation and achievement of L2 English reading and writing. *The Journal of Modern British & American Language & Literature, 35*(3), 203-229.

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2012). Motivation: Is L2 learning a special case? In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy* (pp. 58-73). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford, UK: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wi, Hye Jeong, & Joh, Jeong Soon. (2010). The relationships among English learning motivation, learning strategy, and English achievement: A study of Korean high school students. *Korean Journal of English Language and Linguistics, 10*(4), 807-838.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.

Won, Juyoen. (2019). A Study on Foreign Students' English Learning Motivation and English Learning Strategies. *The Journal of Foreign Studies, 50*, 107-146.

Yanno, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes, 20*, 119-131.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Yoo, Gayoung. (2011). *The effect of middle school students' motivation and attitude on English learning*. Unpublished master's thesis, Chosun University, Kwangju.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

김정옥(교수)
인천대학교 기초교육원
22101 인천광역시 연수구 아카데미로 119 (송도동)
Tel: 032-835-8172
Email: juliaucd@inu.ac.kr

Received in October, 2021
Reviewed in November, 2021
Revised version received in December, 2021