

한국어 학습자의 탈동기 요인과 재동기 요인 연구*

박은미 **

-차 례-

1. 들어가는 말
2. 이론적 배경 및 선행연구
3. 연구방법
 - 3.1 조사도구 및 분석 방법
 - 3.2 연구 참여자
4. 연구결과
 - 4.1 한국어 학습 탈동기 요인
 - 4.2 한국어 학습 재동기 요인
 - 4.3 학습자 변인에 따른 학습 탈동기 분석
 - 4.4 학습자 변인에 따른 학습 재동기 분석
 - 4.5 한국어 학습 탈동기, 재동기 분석 결과
5. 결론

* 이 논문은 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.(NRF-과제번호)(NRF-2021S1A5B5A17058822)

** 부산외국어대학교 글로벌융합전공 초빙교수

[국문초록]

이 연구는 외국인 학습자의 한국어 학습 과정에서 나타나는 탈동기화 및 재동기화 요인을 체계적으로 분석하여 학습자들이 지속적으로 한국어를 학습할 수 있도록 지원하는 방안을 모색하는 데 필요한 기초 자료를 제공하는 것을 목적으로 한다. 연구 결과, 탈동기 요인으로는 학습 부담 및 시험, 학습 심리 및 태도, 학습 내용 및 방법, 학습 환경, 교사 요인이 순차적으로 나타났다. 특히, 학습 부담과 시험으로 인한 스트레스가 가장 큰 탈동기 요인으로 지적되었으며, 학습자들은 문법, 어휘, 발음의 어려움과 시험 준비로 인한 심리적 부담을 강하게 느끼고 있었다. 반면, 재동기 요인으로는 미래지향적 목표, 교사 요인, 학습 심리 및 태도, 외적 요인, 학습 환경 및 내용이 주요하게 나타났으며, 특히 미래 목표가 학습 지속의 강력한 동기 요인으로 작용하였다. 국적에 따른 탈동기 및 재동기 요인의 차이도 발견되었으며, 또한 학습 기간 및 거주지에 따라 탈동기 및 재동기 요인에 유의미한 차이가 존재함이 확인되었으며, 이러한 변인들에 따른 맞춤형 지원의 필요성이 강조된다.

이 연구는 한국어 학습자들의 탈동기화를 예방하고 재동기를 강화하기 위한 맞춤형 지원 방안을 모색하는 데 중요한 기초 자료를 제공하며, 이는 향후 한국어 교육 정책 및 프로그램 개발에 있어 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 탈동기화, 재동기화, 한국어 학습, 학습자 동기, 학습 요인 분석, 회고적 에세이

1. 들어가는 말

이 연구의 목적은 국내외 한국어 학습자들이 한국어 학습 과정에서 경험하는 동기 상실의 요인과 학습 동기 회복의 요인을 체계적으로 분석하여, 학습자들이 지속적이고 효율적으로 한국어를 학습할 수 있도록 지원하는 데 있다.

전 세계적으로 한국어 학습자가 지속적으로 증가하는 추세이다. 교육 통계 서비스에 따르면, 국내 고등교육기관에 재학 중인 외국인 유학생 수는 2016년 104,262명으로 10만 명을 넘어선 이후, 2017년 123,858명, 2018년 142,005명, 2019년에는 160,165명을 기록하였다. 코로나19의 영향으로 약 2년간 감소했으나, 2023년에는 181,842명으로 다시 증가하였다. 2007년에 처음 설립된 한국어 보급 전문기관인 세종학당은 지난해 84개국 244개소로 확대되었고, 세종학당 수강생 수는 2022년에 11만 명을 넘었으며, 누적 70만 명을 돌파했다.

그러나 한국어 학습자 수의 증가와 함께 학습을 중단하거나 그만두는 사례도 많아지고 있다. 예를 들어, 한국에 온 유학생들의 경우 2021년에 학위과정의 외국인 유학생 71,542명 중 5,228명이 학업을 중도 포기했으며, 223개 대학 중 외국인 유학생의 중도 포기율이 10% 이상인 대학이 65개교, 15% 이상인 대학이 40개교에 달했다. 외국인 유학생들이 중도에 학업을 포기하는 이유에는 다양한 요인이 있지만, 그 중 중요한 요인으로 언급되는 것이 학습 동기의 변화이다.

학습 동기는 학습자가 학습 활동에 참여하고 지속적으로 노력하게 만드는 내적 또는 외적 요인을 말하며, 제2언어 학습 동기는 제2언어 학습을 시작하도록 결심하게 하고, 실제로 학습을 하도록 행동하게 하며, 이후 학습을 지속할지 여부에 영향을 준다(Heckhausen & Kuhl, 1985; Dörnyei & Otto, 1998). 이러한 학습 동기는 정적인 상태로 머물러 있는 것이 아니라, 동기가 저하되어 탈동기화되기도 하고, 다시 높아져 재동기화되기도 하는 역동적인 것으로 최근의 연구에서 밝혀지고 있다.

이에 한국어 교육 분야에서도 학습 동기의 저하 또는 상실되는 요인과 다시 동기 부여를 받는 과정인 ‘탈동기’와 ‘재동기’ 연구에 대한 관

심이 높아지고 있다. 외국어 교육 분야에서는 학습 재동기에 관한 연구가 점차 이루어지고 있으나, 한국어 교육 분야에서는 이제 학습 탈동기에 대한 연구가 일부 나오기 시작하였고, 재동기에 대해서는 거의 논의되지 못하고 있는 상황이다. 따라서 이 연구에서는 선행연구들을 참고하여 한국어 교육의 탈동기 요인에서 재동기 요인까지 같이 조사하고자 한다. 이 연구는 일반 목적의 한국어 학습자와 학문 목적의 한국어 학습자를 모두 포함하며, 국내외에 거주하는 학습자들을 대상으로 설문 조사를 통해 탈동기 및 재동기 요인을 조사할 것이다. 연구 대상자를 국내외에서 학습하는 한국어 학습자들로 설정한 것은 다양한 학습 환경과 맥락에서 발생하는 동기 변화를 보다 폭넓게 이해하기 위함이다. 학습자의 거주 국가에 따라 한국어 학습 경험과 동기 요인이 달라질 수 있으며, 이를 고려한 연구가 탈동기와 재동기의 복합적 요인을 분석하는 데 중요한 의미를 가진다. 국내에서 한국어를 학습하는 경우와 해외에서 한국어를 학습하는 경우, 학습 환경이 크게 다르다. 한국 내에서는 한국어를 일상적으로 사용할 기회가 많고, 학습자들은 자연스럽게 한국어에 노출될 수 있는 반면, 해외에서는 이러한 기회가 제한적이다. 또한 국내외 학습자들이 처한 환경적, 문화적 차이는 이들이 경험하는 탈동기와 재동기 요인에 다양한 영향을 미칠 수 있다. 국내 학습자들은 주로 한국어 사용의 필요성에서 동기를 얻는 반면, 해외 학습자들은 개인적인 목표나 미래 계획에 따라 동기 부여를 받을 수 있다. 따라서 이러한 상황을 고려하여 국내외 한국어 학습자를 대상으로 연구를 진행하여 학습 환경의 차이에 따른 탈동기와 재동기 요인이 다양한 환경적 요인 및 개인적 요인과 어떻게 상호작용하며 학습자의 동기에 영향을 미치는지를 포괄적으로 이해하고자 하였다.

이 논문에서는 먼저, 외국인 학습자들의 탈동기와 재동기 요인에 대해 이론적 배경 및 선행연구를 살펴본 후, 국내외에 거주하는 한국어 학습자를 대상으로 설문조사와 회고적 에세이를 통해 실제적인 탈동기와 재동기 요인을 분석하고, 마지막으로 연구 결과를 바탕으로 외국인 학습자들의 한국어 학습을 촉진할 수 있는 방안을 제안하고자 한다.

2. 이론적 배경 및 선행연구

외국어 학습의 탈동기와 재동기에 대한 이론적 배경을 이해하기 위해 다양한 연구가 수행되었다. Ushioda(1998)는 학습자의 동기가 정적인 상태가 아니라 역동적이고 변화하며 발전한다고 주장하였다. 이러한 동기의 역동성과 관련하여 Dörnyei와 Ushioda(2011)는 탈동기를 겪은 학습자가 완전히 동기를 잃는 무동기(amotivation) 상태가 될 수 있으며, 학습 동기가 다시 부여되거나 탈동기를 유발하는 부정적인 영향력이 제거되어 다시 동기를 얻을 수 있다고 언급하였다. 즉, 감소되거나 상실된 동기가 새로운 자극에 의해 회복되거나 증가될 수 있다는 것이다. 이러한 탈동기에 대한 연구가 이루어지면서, 탈동기화를 겪은 학습자들의 흥미를 다시 불러일으킬 수 있는 구체적인 방법에 대한 연구의 필요성이 점차 드러나게 되었다. 학습 탈동기와 재동기는 외국어 학습 동기 연구 분야에서 중요한 문제로 주목받고 있다. 재동기의 개념에 대해 Ushioda(1998:77)는 ‘잃어버린 동기를 회복하여 다시 작동하게 하는 과정’이라고 정의하였고, Falout(2012:328)는 ‘동기를 잃은 후 다시 복원하는 과정’이라고 설명하였다.

이를 참고하여 본 연구에서는 재동기를 '학습 과정에서 탈동기를 경험한 학습자가 탈동기의 원인을 극복하고 다시 학습 동기를 찾는 과정'으로 정의하고 연구를 진행하고자 한다.

외국어 교육에서의 학습자 탈동기 연구는 Dörnyei(1998) 이후 활발하게 진행되었다. Dörnyei(1998)는 Goham & Christophel (1992)의 연구에서 영감을 받아 교사의 행동이 학습자에게 미치는 영향을 연구하기 시작하였다. 이 연구는 교사의 잘못된 행동이 학습자의 동기에 부정적인 영향을 미친다는 결과를 보고하였다. 이를 시작으로 제2언어 교육에서는 동기뿐만 아니라 탈동기에도 관심을 가지기 시작했고, 이후 활발한 연구가 이루어졌다(Dörnyei, 2001). Dörnyei(1998)는 부다페스트에서 영어 혹은 독일어를 제2언어로 학습하는 헝가리 중학생들을 대상으로 동기 저하 연구를 시행하였다. 그 결과, 동기 저하 요인을 9가지로 분류하였으며, 주요 동기 저하 요인은 Goham & Christophel(1992)와 마찬가지로 교사의 영향이 가장 컸다.

Sakai & Kikuchi(2009)는 일본 고등학생들을 대상으로 한 연구에서 탈동기 요인을 5가지로 구분하였으며, 그중에서도 학습 내용과 자료, 시험 결과가 주요 탈동기 요인으로 작용함을 밝혔다. Falout(2009) 역시 일본 대학생을 대상으로 한 연구에서 문법 번역식 수업 방식이 주요 탈동기 요인임을 지적하였다. 이는 학습 방법이 학생들의 동기 유지에 큰 영향을 미친다는 것을 시사한다. Trang & Baldauf(2007)에서는 베트남 대학생들을 대상으로 한 연구에서는 잘못된 교수법이 탈동기화의 중요한 원인으로 작용하고 있음을 발견하였다. 이 연구에서는 에세이를 통해 학습자들의 탈동기 경험과 재동기 요인을 분석하였으며, 재동기화된 학습자들이 외재적 동기보다는 내재적 동기에 영향을 받았음을 강조하였다.

국내 한국어 교육 연구에서도 탈동기와 재동기 요인에 대한 다양한 분석이 이루어졌다. 박한별(2018)의 연구에서는 싱가포르에서 한국어를 학습하는 학습자들의 재동기 요인을 분석하여, ‘여행 지향성’과 ‘외국어에 대한 관심’이 주요 재동기 요인으로 나타났음을 밝혔다. 또한, 재동기 요인과 학습자의 한국어 능력 수준 간에는 부정적인 상관관계가 있음을 확인하였다. 오수진(2020)은 베트남 학습자들을 대상으로 한 연구에서 ‘학습 요인’이 주요 탈동기 요인으로 작용하고, ‘제2언어의 중요성에 대한 인식’이 주요 재동기 요인으로 작용함을 밝혔다. 이 연구에서는 성별에 따른 차이도 발견되었는데, 여성 학습자가 탈동기화에 더 취약한 반면, 남성 학습자가 재동기화 경향이 더 높았다. 이인혜(2021)는 외국인 유학생을 대상으로 한 연구에서 한국어 및 한국 사회에 대한 긍정적 태도가 주요 동기 요인으로 나타났으며, 학습의 압박과 어려움이 주요 탈동기 요인으로 작용함을 밝혔다. 특히 이상적인 제2언어 자아가 재동기에 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다. 마지막으로, 이현주(2023)의 연구에서는 대만의 한국어 전공 학생들을 대상으로 탈동기와 재동기 경험을 조사하였다. 이 연구에서는 학업 부담이 가장 큰 탈동기 요인으로 나타났고, 여행 지향성이 가장 높은 재동기 요인으로 나타났다.

이러한 선행연구들은 학습 방법과 교수법의 질이 학습자의 동기 변화에 큰 영향을 미친다는 점을 공통적으로 강조하고 있다. 또한, 내재

적 동기가 외재적 동기보다 재동기화에 중요한 역할을 하며, 성별이나 문화적 배경도 탈동기와 재동기에 영향을 미치는 중요한 요인으로 작용함을 보여준다.

하지만 기존 연구들은 일본, 베트남, 대만 등 특정 국가의 학습자들을 대상으로 했으며, 이는 해당 국가의 문화적, 교육적 특성에 따라 연구 결과가 제한될 가능성이 있다. 이에 이 연구는 국내외에 거주하는 다양한 국적의 한국어 학습자들을 대상으로 조사하여, 보다 다양한 문화적 배경에서의 탈동기와 재동기 요인을 분석하고자 한다. 또한 기존 연구들은 주로 설문조사나 에세이 작성 중 하나의 방법론에 의존한 경향이 있었다. 예를 들어, Trang & Baldauf(2007)는 에세이 작성만을 통해 탈동기 요인을 분석하였다. 기타 다른 연구에서는 주로 설문조사를 활용하였다. 그러나 이 연구는 설문조사와 에세이 작성을 병행하여 사용함으로써, 양적 데이터와 질적 데이터를 함께 분석하여 학습자의 동기 변화에 대한 보다 종합적인 이해를 도모하였으며, 이전 연구들에서 주로 수업 방식, 교사 요인 등과 같은 학습 환경이나 학습자 개인의 심리적 요인에 집중했던 것과는 달리, 거주 여건에 따라 재동기와 탈동기의 요인이 어떻게 달라지는지를 조사함으로써, 학습 환경 외적 요인이 동기에 미치는 영향을 보다 구체적으로 분석하고자 하였다.

3. 연구방법

이 연구는 한국어 학습자의 탈동기와 재동기에 영향을 미치는 요인을 체계적으로 분석하고자 한다. 이를 위해 혼합적 연구 방법론을 채택하여 양적 자료와 질적 자료를 모두 수집하고 분석하였다. 양적 자료는 설문조사를 통해 수집하고, 통계적 기법을 활용하여 분석하였으며, 질적 자료는 회고적 에세이를 통해 수집하여 주제에 대한 깊은 이해를 제공하고 개인적인 경험을 포함한 추가적인 통찰을 얻고자 하였다.

3.1 조사도구 및 분석 방법

이 연구에서는 양적 자료 수집을 위해 구글 설문지를 활용하였으며, 마지막 개방형 질문에 회고적 에세이 방식을 도입하여 질적 자료를 수집하였다. 탈동기에 관한 설문 문항 구성은 정나래(2017), 박한별(2018), 김지영(2016), 홍종명(2019), 김방룡(2020)의 연구를 참고하되, 다음과 같이 선행 연구에서 공통적으로 다룬 요인을 중심으로 설문 문항을 구성하였다.

<표1> 선행 연구의 탈동기 요인

| 정나래(2017) | 박한별(2018) | 김지영(2016) | 홍종명(2019) | 김방룡(2020) |
|-----------|---------------|-----------|-----------|------------------------|
| 언어 요인 | 한국어에 대한 태도 | 학습의 어려움 | 학습 부담 | 학습 부담 |
| 사회문화요인 | 한국/한국인에 대한 태도 | 부정적인 태도 | | 한국인과 한국의 사회, 문화에 대한 태도 |
| 학습자 요인 | 학습 심리 | 학습 심리 | 학습 심리와 태도 | 학습 심리 |
| | 그룹 구성원에 대한 태도 | | | |
| 교사 요인 | 교사 요인 | 교사 요인 | 교사 요인 | 교사 요인 |
| 교수 방법 요인 | 교수 방법 | | | |
| | 학습 내용 | 학습 내용 | 학습 내용 | 학습 내용 |
| 교재 요인 | 교재 요인 | | | |
| 학습 환경 요인 | 학습 환경 | 학습 환경 | 학습 환경 | 학습 환경 |
| 평가 요인 | 평가 요인 | 시험 | 시험 요인 | 시험 요인 |
| | 기타 외적 요인 | 기타 외적 요인 | 외적 요인 | |

앞선 연구에서 탈동기화의 요인으로 공통적으로 나타난 것은 학습 부담, 학습 심리, 교사 요인, 학습 환경, 평가 요인이었다. 이에 본 연구에서는 이러한 공통적으로 나타난 요인들을 중심으로 탈동기화 요인의 범주를 나누고, 설문 참여자들이 설문에 대한 부담을 느끼지 않도록 설문 문항의 개수를 줄이며 요인의 범주를 통합하였다. 일부 연구자들은

학습자들의 학습 심리와 한국과 한국인에 대한 태도를 나누어 연구하였으나, 본 연구에서는 한국과 한국인에 대한 태도가 학습 심리에 영향을 미치는 요소임을 고려하여 별도로 구분하지 않았다. 또한 시험 요인은 학습 부담의 요인이 될 수 있기 때문에 학습 부담 및 시험 요인으로 통합하였다. 교수 방법과 학습 내용, 교재 내용을 세분화한 경우도 있었으나, 이러한 세분화가 설문 참여자들에게 혼란을 줄 수 있어 학습 내용으로 통합하였다.

따라서 이 연구에서는 선행 연구에서 제시한 탈동기화 요인을 모두 포함하면서 가장 요약적으로 표현하고 있는 김방룡의 모형을 채택하였다. 설문 문항은 한국어 학습 탈동기화 요인을 조사한 모든 연구자들이 제시한 항목들을 기반으로, 각 요인을 가장 잘 설명할 수 있는 것으로 판단되는 총 33개의 설문 항목을 구성하였고 요인별 설문 문항은 다음과 같다.

<표2> 탈동기 요인별 설문 문항

| 요인 | 문항 |
|-----------------|--|
| 학습 부담 및 시험 | <ul style="list-style-type: none"> • 한국어 문법이 너무 복잡하다 • 외워야 하는 단어와 표현이 너무 많다 • 혼자 어떻게 한국어를 공부해야 하는지 알 수 없다. • 한국어는 배우기 어렵다 • 한국어는 내가 아는 다른 언어들과 너무 다르다 • 시험이 전반적으로 너무 어려웠다 • 열심히 노력했는데도 시험 점수가 낮았다 • 친구들만큼 한국어 시험을 잘 보지 못했다. |
| 학습 심리와 태도 | <ul style="list-style-type: none"> • 한국어를 잘하고 싶다는 목표를 잃어버렸다. • 열심히 공부해도 한국어 실력이 늘지 않았다 • 한국어 공부가 재미없어졌다. • 한국어 공부에 실패할까봐 불안했다. • 한국어는 미래의 나의 생활에 별로 필요가 없다는 생각이 들었다, • 한국어 자체에 대한 부정적인 생각이 들었다. • 한국 사람들에 대해 부정적인 생각이 들었다 • 한국 사회나 문화에 관심이 없어졌다 • 한국어 학습에 자신감이 떨어졌다 |
| 교사요인 | <ul style="list-style-type: none"> • 선생님과 사이가 안 좋았다 |

| | |
|------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • 선생님의 가르치는 방법이 나에게 맞지 않았다 • 선생님의 설명이 이해하기 어려웠다. • 수업이 재미없고 지루했다 • 수업 시간에 한국어로 이야기할 기회가 적었다 • 선생님이 한국어에 대한 지식이 부족했다. |
| 학습 내용 및 방법 | <ul style="list-style-type: none"> • 수업 시간에 공부하는 내용의 양이 너무 많았다 • 수업 시간에 공부하는 주제가 재미없고 지루했다 • 내가 배우고 싶은 한국어를 배울 수 없었다. • 수업에서 배우는 것과 일상생활에서 사용하는 한국어가 달랐다. • 숙제가 너무 많았다 • 수업 시간에 공부하는 교재의 내용이 좋지 않았다 |
| 학습 환경 | <ul style="list-style-type: none"> • 수업 분위기가 산만하고 좋지 않았다. • 한 반에 너무 많은 학생들이 있었다. • 같은 반 친구들을 좋아하지 않았다 • 나의 한국어 수준이 같은 반 학생들과 맞지 않았다. • 한국어 수업 시간에 사용되는 시청각 자료가 부족했다 • 교실의 학습 시설이 적절히 구비되지 않았다 • 공부하는 위치가 너무 멀거나 교통이 불편했다 • 나보다 한국어를 잘하거나 못하는 친구 때문에 기분이 상하거나 자존심이 상할 때가 있었다. • 그룹 활동을 할 때 마음에 맞지 않는 친구와 그룹을 해야 해서 좋지 않았다 |
| 외적요인 | <ul style="list-style-type: none"> • 다른 일로 공부할 시간이 없었다. • 한국어 공부를 위해 돈이 너무 많이 들었다 • 고향에 있는 가족들이나 친구들이 내가 한국어 공부하는 것을 좋아하지 않았다 |

재동기에 대한 설문 문항은 박한별(2018), 오수진(2020), 이인혜(2022), 이현주(2023)의 연구를 참고하여 구성하였다. 재동기 문항의 요인은 기존의 동기 문항 요인과 유사한 부분이 많으나, 교사 요인과 학습 환경 요인을 추가하였다. 아래는 선행 연구에서 재동기 요인을 연구자별로 정리한 것이다.

<표3> 선행연구의 재동기 요인

| 박한별(2018) | 오수진(2020) | 이인혜(2022) | 이현주(2023) |
|--------------|-----------|-------------|---------------|
| 한국 문화에 대한 관심 | | 한국문화에 대한 관심 | 한국어, 한국 사회 문화 |

| | | | |
|----------------|-----------------|------------------------|-------|
| 한국과 한국인에 대한 태도 | 한국어외한국사회에 대한 태도 | 한국어 및 한국어 사용 집단에 대한 태도 | |
| 한국어에 대한 태도 | | | |
| 외국어에 대한 관심 | | 외국어에 대한 관심 | 언어 요인 |
| 이상적 제 2언어 자아 | 이상적 제 2 언어 자아 | 이상적 제 2언어 자아 | |
| 여행 지향성 | 한국어의 중요성 | 학습 내용 | |
| 도구성 | | 도구성 | 미래 지향 |
| 교사 요인 | 교사요인 | 교사 | 교사 |
| 교수 방법 | | | 교수 방법 |
| 학습 내용 | 교재 및 학습 내용 요인 | | |
| 교재요인 | | | 교재 |
| 학습 심리 | 학습 심리요인 | 학습 심리 | 학습 심리 |
| 학습 환경 | 학습 환경 | 학습 환경 및 동료 | 학습 환경 |
| 그룹 구성원에 대한 태도 | | | 구성원 |
| 기타 외적 요인 | 외적요인 | 외적 요인 | 기타 |

이에 근거하여 이 연구에서도 공통적으로 나타나면서 탐색적 요인 분석을 통해 검증된 이현주(2023)의 모델을 참고하였다. 이를 바탕으로 교사 요인, 미래 지향, 학습 환경 및 학습 내용, 학습 심리 및 태도, 외적요인 5가지 요인을 범주로 설정하여 설문 문항을 구성하였다.

<표4> 재동기 요인별 설문 문항

| 요인 | 문항 |
|------|---|
| 교사요인 | <ul style="list-style-type: none"> • 선생님이 인내심이 있고 친절하다. • 선생님이 한국어나 외국어를(영어나 우리나라말) 효과적으로 사용한다. • 선생님이 재미있고 유머가 있다. • 선생님의 수업 방식이 나와 잘 맞는다. • 선생님이 나에게 관심을 가져 주었다. • 선생님이 칭찬을 자주 해주고 용기를 주었다. |
| 미래지향 | <ul style="list-style-type: none"> • 내가 미래에 하고 싶은 일이 한국어로 말하는 것을 필요로 한다. • 한국에서 공부할(일할) 계획이기 때문에 한국어를 배우는 것이 중요하다. • 한국어는 향후 내 경력에 도움이 될 것이다. • 언젠가 돈을 버는 데 유용할 것이기 때문에 한국어를 배우는 |

| | |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • 것이 중요하다. • 한국어를 공부하면 한국을 여행할 때 유용할 것이다. |
| 학습 환경 및 학습 내용 | <ul style="list-style-type: none"> • 한국어 성적(실력)이 좋아졌다. • 학급 인원이 줄어들어 수업에 집중할 수 있었다. • 내가 배우고 싶은 한국어를 배울 수 있었다. • 더욱 효과적인 한국어 학습 방법을 알게 되었다. • 나의 한국어 수준이 같은 반 학생들과 맞는다. • 수업 진도가 내 속도와 잘 맞는다. • 다양한 수업활동(게임, 발표, 역할극 등)이 재미있다. • 한국어 교재가 내 수준에 맞았다. • 수업 시간에 한국어로 말할 기회를 많이 갖게 되었다. • 수업 시간에 시청각 매체를 활용한다. |
| 학습 심리 및 태도 | <ul style="list-style-type: none"> • 같은 반 친구들과 경쟁하지 않아도 되어서 좋다. • 한국어 수업이 재미있어졌다. • 나는 앞으로 한국어를 잘할 것이라 믿는다. • 한국어 학습에 자신감을 되찾았다. • 한국어를 잘하고 싶은 욕구가 생겼다. • 한국 대중문화(음악, TV 프로그램)를 언어장벽 없이 즐기고 싶다. • 친구나 어떤 사람이 한국어를 유창하게 하는 모습이 멋있어 보였다. • 한국 사람들에게 한국어를 효과적으로 쓰는 내 모습을 상상할 수 있다. • 한국 사람이 좋다. |
| 외적 요인 | <ul style="list-style-type: none"> • 경제적으로 여유가 생겨 한국어 수업을 들을 수 있게 되었다. |

설문 문항은 리커트(Likert) 5점 척도를 사용하여 구성되었으며, 1점은 ‘전혀 그렇지 않다’, 5점은 ‘매우 그렇다’로 선택할 수 있도록 하였다. 설문 응답 결과는 SPSS 21 버전의 기술 통계를 이용하여 분석하였다. 문항의 신뢰도 분석을 실시하였고, 빈도 분석, 일원배치 분산분석을 통해 탈동기와 재동기 요인을 분석하였다.

3.2 연구 참여자

설문조사에는 총 205명이 응답하였으며, 설문 참여자의 정보는 다음과 같다.

<표5> 설문조사 참여자 정보

| 구분 | | 빈도 | 백분율 | 구분 | | 빈도 | 백분율 |
|-------|--------|----|------|--------|--------|-----|------|
| 국적 | 중국 | 31 | 15.0 | 학습기간 | 6개월~1년 | 30 | 14.6 |
| | 베트남 | 66 | 32.0 | | 1년~2년 | 54 | 26.2 |
| | 일본 | 8 | 3.9 | | 2년~3년 | 41 | 19.9 |
| | 인도네시아 | 67 | 32.5 | | 3년~4년 | 25 | 12.1 |
| | 우즈베키스탄 | 12 | 5.8 | | 4년~5년 | 20 | 9.7 |
| | 그 외 국가 | 21 | 10.2 | | 5년 이상 | 35 | 17.0 |
| 구분 | | 빈도 | 백분율 | 구분 | | 빈도 | 백분율 |
| 한국어능력 | 1급 | 21 | 10.2 | 현재거주국가 | 한국 | 108 | 52.4 |
| | 2급 | 32 | 15.5 | | 중국 | 2 | 1.0 |
| | 3급 | 41 | 19.9 | | 베트남 | 23 | 11.2 |
| | 4급 | 46 | 22.3 | | 인도네시아 | 55 | 26.7 |
| | 5급 | 46 | 22.3 | | 우즈베키스탄 | 3 | 1.5 |
| | 6급 | 19 | 9.2 | | 그 외 국가 | 14 | 6.8 |

설문 조사 결과에 따르면, 응답자 중 베트남과 인도네시아 국적의 응답자가 가장 많았으며, 이들의 한국어 학습 기간은 대체로 유사한 수준으로 나타났다. 한국어 능력은 TOPIK(한국어능력시험) 급수를 기준으로 분석한 결과, 3급 및 4급의 중급 수준 응답자가 가장 많았고, 5급 및 6급의 고급 수준 학습자도 상당한 비율을 차지하였다. 현재 거주지에 관한 응답에서는 전체의 약 52%가 한국에 거주하고 있으며, 나머지 약 48%는 해외에 거주하고 있는 것으로 나타나, 국내외 한국어 학습자와 다양한 국적의 학습자를 함께 분석할 수 있었다. 본 설문은 2024년 6월 11일부터 6월 30일까지 실시되었으며, 마지막 설문 문항으로는 한국어를 배울 때 공부하기 싫었던 경험과 다시 공부하고 싶은 마음이 들었던 경험을 토대로 회고적 에세이를 자유롭게 작성하도록 하였다. 회고적 에세이에서 나타난 학습자들의 응답을 NVIVO를 사용하여 코딩하고, 범주를 나누어 분석하였다.

4. 연구결과

이 장에서는 설문 조사 결과를 바탕으로 한국어 학습자의 탈동기와 재동기 요인을 분석한 내용을 제시한다. 먼저, 탈동기, 재동기 설문 문항을 제시하고 설문문항에 대한 신뢰도 분석 결과를 살펴본 후, 각 탈동기, 재동기 요인별 신뢰도를 분석한다. 이어서 탈동기와 재동기 요인에 대한 분석 결과를 제시하고, 설문 응답자들의 회고적 에세이를 바탕으로 한 질적 분석 결과를 논의한다.

4.1 한국어 학습 탈동기 요인

탈동기 설문 문항에 대한 전체 신뢰도 분석 결과, 크론바흐 알파 값은 약 .947로 나타났다. 이는 매우 높은 신뢰도를 나타내며, 설문 문항들이 일관되게 측정되고 있음을 의미한다. 다음은 탈동기 요인별 신뢰도다.

<표6> 탈동기 요인별 신뢰도

| 요인명 | 문항수 | Cronbach's Alpha |
|------------|-----|------------------|
| 학습 부담 및 시험 | 8 | .803 |
| 학습 심리와 태도 | 9 | .815 |
| 교사 요인 | 7 | .810 |
| 학습 내용 및 방법 | 6 | .827 |
| 학습 환경 | 9 | .883 |

하지만 각 요인별 신뢰도를 측정했을 때, 외적요인의 신뢰도는 .449로 신뢰도를 확보하지 못했기 때문에 분석 자료에서 제외했다.

국내외 한국어 학습자의 탈동기 평균 점수를 분석한 결과 2.25으로 비교적 낮은 편이었지만 탈동기 시 그 요인을 분석하기 위해 요인별 탈동기 요인을 평균이 높은 순으로 살펴보면 <표7>과 같다.

<표7> 탈동기 요인 평균

| | N | 최소값 | 최대값 | 평균 | 표준편차 |
|-----------|-----|------|------|------|------|
| | 통계량 | 통계량 | 통계량 | 통계량 | 통계량 |
| 학습부담 및 시험 | 205 | 1.25 | 4.75 | 2.99 | 0.70 |
| 학습심리와태도 | 205 | 1.00 | 4.56 | 2.23 | 0.73 |
| 학습내용 및 방법 | 205 | 1.00 | 5.00 | 2.08 | 0.75 |
| 학습 환경 | 205 | 1.00 | 4.86 | 1.99 | 0.80 |
| 교사요인 | 205 | 1.00 | 4.57 | 1.90 | 0.65 |

한국어 학습자들의 탈동기 요인 분석 결과, 학습 부담 및 시험 요인의 평균값은 2.99로, 다른 요인들에 비해 가장 높게 나타났다. 이는 학습 동기가 저하되는 주요 원인이 학습 부담과 시험 때문일 가능성이 높다는 것을 시사한다. 다음으로 학습 심리와 태도가 두 번째 요인으로 나타났다. 반면, 탈동기 요인 중 교사 요인(1.86), 학습 내용 및 방법(2.08), 학습 환경(1.99)은 비교적 낮은 평균값을 보였으며, 이들 요인은 상대적으로 학습 동기 저하에 영향을 적게 미친 것으로 나타났다.

회고적 에세이에 나타난 학습자들의 응답을 코딩하여 범주로 분류한 결과는 다음과 같다. 학습자들이 서술한 탈동기의 내용에서는 교사 요인과 학습 환경 요인은 나타나지 않았으며, 학습자들이 가장 많이 서술한 내용은 학습 심리였고, 그 다음은 학습 부담, 학습 내용에 관한 것이었다.

<표8> 회고적 에세이에 나타난 탈동기 요인

| 요인 | 내용 | 코딩 수 |
|-------|---|------|
| 학습 심리 | 자신감이 없어지고 가끔 포기하고 싶습니다. 어느 수업을 들었을 때 실력이 저보다 높은 친구가 있으면 자신감이 떨어질 때도 있었습니다. 말할 때 상대방 못 알아듣고 말하고 싶은 거 말 못하는 것이다. 자신감이 없어지고 가끔 포기하고 싶습니다. 아무리 배워도 한국인처럼 의사소통할 수 없던 적이 있었습니다. | 20 |
| 학습 | 한국어를 배울 때 문법과 어휘가 진짜 어렵고 말을 | 18 |

| | | |
|-------|--|----|
| 부담 | 잘 못해서 답답하고 가끔 포기하고 싶었어요. 한국어 문법과 발음이 너무 어려워서 포기하고 싶은 생각이 들었습니다. 복잡하고 미묘한 뉘앙스의 말하는 방식이 어려워서 공부하는 게 싫었던 적이 있습니다. 한국어 실력이 늘지 않기 때문에 한국어 공부 포기하고 싶은 마음이 가끔 생겼어요 같은 단어에 여러가지 의미가 있어서 헷갈린 경우가 많았다. | |
| 학습 내용 | 숙제가 너무 많고 어렵다. 발표할 수 있는 수업이 많지 않아서 아쉬운 점과 한국의 문학과 같은 수업이 별로 없습니다. 교과서에 있는 것만 가르치는 것을 좋아하지 않습니다. 공부할 때 너무 지루했습니다. 저는 알바를 할 때 물론 실수가 있긴 한데 보통 손님들이 저는 외국사람을 못 알아보는 정도 한국어를 할 수 있는데 학교에서는 그렇지 많습니다. 왜 이렇게 되는지 모르겠지만 1와 100라고 생각합니다. 쓰기 있을 때마다 뭔가 좀 긴장해서 남들 다 완성했는데 나만 아이디어가 없어서 항상 마지막에 제출했어요. (등등) | 10 |

회고적 에세이 분석을 통해 한국어 학습자들이 경험한 탈동기 요인을 살펴본 결과, 학습자들이 자신감 부족과 의사소통의 어려움으로 인해 학습 동기가 저하될 수 있음을 알 수 있다. 또한, 학습자들이 문법, 어휘, 발음 등 학습의 어려움으로 인해 큰 부담을 느끼고 있음을 확인할 수 있었다. 더불어, 과도한 숙제, 발표 기회 부족, 교과서 위주의 수업 등도 학습 동기를 저하시키는 요인으로 작용하고 있음을 시사한다.

한국어 학습자들의 탈동기 요인을 설문조사와 회고적 에세이 분석을 통해 종합적으로 고찰한 결과, 학습 부담 및 시험 요인이 탈동기의 주요 원인으로 나타났으며, 학습 심리와 태도 또한 중요한 탈동기 요인으로 분석되었다. 학습자들은 자신감 부족과 의사소통의 어려움으로 인해 학습 과정에서 심리적 부담을 크게 느끼고 있으며, 이는 학습 동기의 저하로 이어진다. 회고적 에세이 분석에서도 학습자들은 학습 심리에 대한 어려움을 가장 많이 언급하였으며, 그 다음으로 학습 부담, 학습 내용의 난이도 등이 탈동기의 주요 원인으로 지적되었다. 반면, 교

사 요인(1.86), 학습 내용 및 방법(2.08), 학습 환경(1.99)은 비교적 낮은 평균값을 보여, 이들 요인은 학습 동기 저하에 상대적으로 적은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 회고적 에세이에서는 교사 요인과 학습 환경 요인이 거의 언급되지 않아, 이들 요인이 학습자들의 탈동기화에 미치는 영향이 미미하다는 것을 확인할 수 있었다. 결론적으로, 한국어 학습자들의 탈동기는 주로 학습 심리적 요인과 학습 부담에서 기인하는 것으로 밝혀졌다. 이는 학습자들이 한국어 학습 과정에서 느끼는 심리적 어려움과 학습 부담이 동기 저하의 주요 원인으로 작용하고 있음을 의미한다. 따라서 한국어 교육에서는 이러한 탈동기 요인을 완화할 수 있는 방안을 모색하는 것이 중요하다. 예를 들어, 학습 부담을 줄이기 위한 과제 조정, 학습자의 자신감을 향상시킬 수 있는 의사소통 기회 제공, 개별 학습자의 학습 심리 지원 등이 필요하다. 이러한 접근은 학습자의 동기를 유지하고 강화하는 데 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

4.2 한국어 학습 재동기 요인

재동기 설문 문항에 대한 전체 신뢰도 분석 결과, 크론바흐 알파 값은 약 .953로 나타났고 탈동기 요인별 신뢰도는 다음 <표9>와 같다.

<표9> 재동기 요인별 신뢰도

| 요인명명 | 문항수 | Cronbach's Alpha |
|---------------|-----|------------------|
| 교사요인 | 6 | .875 |
| 학습 환경 및 학습 내용 | 11 | .911 |
| 학습 심리 및 태도 | 9 | .798 |
| 미래 지향 | 5 | .824 |
| 외적요인 | 1 | - |

크론바흐 알파 값이 0.7 이상이면 일반적으로 신뢰할 수 있는 것으로 간주되므로 모든 요인이 높은 신뢰도를 보여 설문 문항들이 일관되게 측정되고 있음을 의미한다. 단, 외적 요인의 경우 문항이 1개이므로 따로 신뢰도 분석을 하지 않았다.

한국어 학습자들의 학습 재동기의 전체 평균은 3.98로 비교적 높은 수치를 보였다. 각 요인별 재동기 평균을 분석한 결과는 평균값이 높은 순으로 <표10>과 같다.

<표10> 요인별 재동기 평균

| | N | 최소값 | 최대값 | 평균 | 표준편차 |
|---------------|-----|------|------|------|------|
| | 통계량 | 통계량 | 통계량 | 통계량 | 통계량 |
| 미래지향 | 205 | 1.40 | 5.00 | 4.14 | .762 |
| 교사요인 | 205 | 1.67 | 5.00 | 4.09 | .752 |
| 학습 심리 및 태도 | 205 | 1.78 | 5.00 | 4.07 | .581 |
| 외적요인 | 205 | 1.00 | 5.00 | 3.88 | .761 |
| 학습 환경 및 학습 내용 | 205 | 1.82 | 5.00 | 3.84 | .702 |

설문조사 결과, 미래 지향 요인의 평균값이 4.14로 가장 높게 나타나, 학습자들이 미래에 대한 긍정적인 기대와 목표를 통해 재동기를 찾고 있음을 시사한다. 이는 한국어 학습자들이 직업적 성공이나 개인적 성취와 같은 미래 목표를 위해 학습을 지속하려는 동기를 가지는 데 큰 영향을 미친다. 교사 요인 또한 평균값 4.09로 높게 나타났으며, 이는 교사의 역할이 학습자들의 재동기에 중요한 요소임을 보여준다. 학습자들은 교사의 지원과 흥미로운 수업이 재동기를 강화하는 데 기여한다고 인식하고 있다. 학습 심리 및 태도(평균값 4.07)와 외적 요인(평균값 3.88)도 학습자들의 재동기에 상당한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히, 학습 심리 및 태도는 표준편차 0.581로, 학습자들 간에 비교적 일관되게 영향을 미치는 요인으로 분석되었다. 반면, 외적 요인은 표준편차 0.761로 학습자들 간에 다소 다양한 반응을 보였음을 알 수 있었다. 학습 환경 및 학습 내용 요인은 평균값 3.84로 다른 요인들에 비해 다소 낮았지만, 여전히 재동기에 중요한 영향을 미치는 요소로 평가되었다. 최근 변화된 온라인 학습 환경이 학습자들의 재동기에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 디지털 학습 환경의 개선이 학습자 동기 강화에 중요한 역할을 하고 있음을 시사한다.

회고적 에세이를 분석한 결과, 학습자들이 한국어 학습 재동기에 대해 더욱 많이 기술하였으며, 이를 코딩한 결과 총 101개의 코딩이 도출되었다. 귀납적으로 범주화한 결과, 한국문화에 대한 관심, ‘심리’, ‘교사요인’, ‘학습 환경’, ‘미래지향’으로 분류하였고, 범주별 내용을 살펴보면 다음 <표11>과 같다.

<표11> 요인별 재동기

| 주 | 내용 | 코딩수 |
|--------|---|-----|
| 심리적 요인 | 한국인들은 내 한국어 실력을 칭찬할 때 더 많이 공부하고 싶어요. 친구의 격려로 자신감이 생겼습니다. 중간에 포기하면 아무것도 할 수 없고 끝까지 노력해야 한다고 생각해서 다시 동기를 찾았습니다. 한국어를 모르는 친구나 다른 외국인에게 도와줄 때와 한국어로 새로운 친구들을 만들 때 재미있고 압력도 없이 편하게 말할 수 있어서 재미있습니다. 이 때는 한국어를 더 잘 하고 싶고 자신감도 다시 생깁니다. 인니에 계신 가족들과 엄마의 응원 덕분에 다시 한국어를 열심히 공부할 의지가 생겼다. - 항상 가족이 저에게 지지한다는 것을 기억해요. 성공하는 사람을 만났을 때, 미래에 많은 기회가 보여서 다시 공부하고 싶다. 외국인 전학생들이 올 때 번역해주러 교무실에 갔을 때가 정말 짜릿하고 뿌듯했었다. 한국어를 처음 공부했을 때 너무 어려워서 좀 포기하고 싶어요. 근데 TOPIK 시험 성적은 5급이었을 때 한국어를 배우는 자신이 다시 생겼어요. | 30 |
| 미래지향 | 저의 미래를 위해 한국어를 계속 배워야 합니다. 한국어가 진로에 영향을 미치기 때문에 한국어 실력 수준을 올리고 싶어서 드라마를 보면서 번역을 한번 하고 한인교회에 가고 회사에서 받은 한국어 번역도 해보려고 해요. 한국어를 제 일상생활에 적용할 수 있으면 좋다고 생각해서 한국어랑 관련된 직업을 가지고 싶습니다. 나중에 한국에서 박사 학위로 공부하고 싶다. 소설책을 번역사가 되고 싶어서 지금 한국어 번역법도 배우고 싶어요.(등등) | 23 |
| 학습 환경 | 알바를 하면서 만난 사람들과 대화하고 어울리면서 한국어를 다시 배워보고 싶다는 생각이 들었습니다. | 16 |

| | | |
|-------------|---|----|
| | 한국 도우미와 같은 프로그램들이 도움이 되었다. - 온라인 수업의 장점입니다. - 온라인 수업이 계속 되었으면 좋겠습니다. - KCCI에서 제공하는 온라인 수업을 수강할 수 있어서 다행입니다. (등등) | |
| 교사 요인 | 한국어를 다시 배울 수 있다면 열심히 공부하도록 노력하겠습니다. 저는 어학당에 다녔을 때 선생님들이 항상 열심히 도와주셔서 한국어 실력이 많이 늘었습니다. 선생님들과 친구들이 다시 한국어를 배우도록 도와주었습니다. 선생님의 수업은 매우 재미있고 내용도 제가 비교적 흥미를 느꼈습니다. 000 교수님은 활동적이었고, 쾌활하셨고, 가르쳐 주신 스타일이 흥미로웠습니다. - 선생님은 친절하고 참을성이 많으셨고, 어려워도 한국어를 배우는 것을 멈추지 않도록 격려해 주셨습니다. (등등) | 12 |
| 한국문화에 대한 관심 | - 한국 문화와 미디어에 대한 관심이 점점 더 커졌습니다. - 한국 문화, K-pop, 드라마 등 모든 것을 좋아하기 때문에 계속해서 배우기로 결심했습니다. - K-pop 그룹의 콘텐츠를 보면서 동기 부여를 받습니다. - 한국 드라마를 보면서 번역을 해보려고 합니다. - 제가 좋아하는 아이들을 만났을 때 한국어를 유창하게 하고 싶어졌습니다. | 11 |

회고적 에세이 분석 결과, 학습자들은 재동기를 찾는 과정에서 심리적 요인과 미래 지향 요인을 가장 많이 언급하였다. 학습자들은 자신감 회복, 사회적 지지, 개인적 성취 경험을 통해 학습 동기를 재확립하는 경향을 보였으며, 이는 재동기의 주요한 원천이 심리적 안정감과 성취감에서 비롯된다는 것을 보여준다. 또한, 학습자들은 미래의 목표와 직업적 성공을 위해 한국어 학습을 지속하려는 동기를 가지고 있음을 나타내었다. 한국 문화와 미디어는 재동기에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 분석되었다. 학습자들은 한국 문화에 대한 관심과 미디어 콘텐츠 활용을 통해 학습 동기를 강화하였으며, 이는 문화적 요소가 학습자 동기 부여에 중요한 역할을 한다는 것을 시사한다.

종합적으로 볼 때, 한국어 학습자들의 재동기는 주로 미래 지향적인 목표, 심리적 안정과 성취감, 그리고 교사의 지원과 한국 문화에 대한 관심에서 비롯된다는 결론을 도출할 수 있다. 이와 같은 결과는 한국어

교육 과정에서 학습자의 미래 목표 설정과 심리적 지지를 위한 체계적인 지원, 그리고 문화적 흥미를 자극하는 콘텐츠 활용이 재동기를 강화하는 데 중요하다는 점을 강조한다.

4.3. 학습자 변인에 따른 학습 탈동기 분석

이 절에서는 학습자 변인에 따른 탈동기와 재동기를 분석하고자 한다. 학습자의 국적, 학습 기간, 한국어 능력 수준, 거주지 등의 변인이 탈동기와 재동기에 미치는 영향을 살펴봄으로써, 다양한 학습자 집단 간의 차이를 규명하고자 한다. 국적, 학습기간, 한국어능력, 현재 거주 국가는 외국인 학습자의 한국어 학습에서 탈동기와 재동기를 결정짓는 중요한 요인으로 판단하였다.

첫째, 국적은 학습자의 문화적 배경과 언어적 유사성은 한국어 학습의 난이도와 동기에 영향을 미친다. 국적에 따른 문화적 차이는 탈동기 요인이 될 수 있지만, 이를 극복하려는 학습자의 의지는 재동기로 작용할 수 있다. 둘째, 학습기간이 길어지면 학습 피로감이 생길 수 있으나, 성취감이 쌓이면 재동기로 이어질 수 있으며, 현재 한국어 능력 수준에 따라 좌절감이나 성취감을 느끼며, 이는 각각 탈동기와 재동기의 요인이 될 수 있으므로 변인으로 설정하였다. 마지막으로 현재 거주국가는 학습자가 한국어를 실제로 사용할 수 있는 환경과 학습 동기 유지에 직결되는 변수이다. 한국 내에서 거주하는 학습자는 한국어 사용 기회가 많아 동기를 유지하기 쉽지만, 한국 외 국가에 거주하는 경우 한국어 사용 기회가 적어 탈동기 현상이 발생할 가능성이 크다. 그러나 거주국가가 한국어 사용 기회를 제한하는 경우에도, 한국어 학습을 통해 미래에 한국에서의 생활을 준비하거나 한국어를 사용하는 직업을 희망하는 경우, 재동기 요인으로 작용할 수 있을 것이라고 보고 변인으로 설정하여 분석해 보았다.

이 절에서는 요인별 분석에서 유의미한 차이가 있는 요인만을 수치를 통해 확인하고자 한다.

1) 국적에 따른 탈동기

국적에 따른 탈동기 요인을 일원배치분산 분석하였다. 분석 결과, 학습 부담 및 시험, 교사 요인, 학습 환경에서 국적별로 유의미한 차이가 나타났다.

<표12> 국적에 따른 탈동기 차이분석 결과

| 변수명 | 구분 | N | 평균 | 표준편차 | F | p |
|------------|--------|----|------|------|------|------|
| 학습 부담 및 시험 | 일본 | 8 | 2.64 | .610 | 3.47 | .005 |
| | 중국 | 31 | 2.96 | .682 | | |
| | 베트남 | 66 | 3.04 | .738 | | |
| | 인도네시아 | 67 | 3.14 | .673 | | |
| | 우즈베키스탄 | 12 | 2.34 | .677 | | |
| | 그 외 국가 | 21 | 2.90 | .438 | | |
| 교사요인 | 일본 | 8 | 1.50 | .418 | 2.79 | .018 |
| | 중국 | 31 | 1.73 | .668 | | |
| | 베트남 | 66 | 1.91 | .653 | | |
| | 인도네시아 | 67 | 2.08 | .607 | | |
| | 우즈베키스탄 | 12 | 1.95 | 1.03 | | |
| | 그 외 국가 | 21 | 1.65 | .371 | | |
| 학습 환경 | 일본 | 8 | 1.51 | .563 | 4.22 | .001 |
| | 중국 | 31 | 1.79 | .803 | | |
| | 베트남 | 66 | 1.98 | .672 | | |
| | 인도네시아 | 67 | 2.30 | 1.15 | | |
| | 우즈베키스탄 | 12 | 1.95 | .548 | | |
| | 그 외 국가 | 21 | 1.61 | .802 | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

a=일본, b=중국, c=베트남, d=인도네시아, e=우즈베키스탄, f=그 외 국가.

학습 부담 및 시험 요인에서는 국적별로 유의미한 차이가 나타났다(F=3.47, p=.005). 인도네시아 학습자들의 평균값이 3.14로 가장 높았으며, 일본 학습자들이 2.64로 가장 낮게 나타났다. 이는 국적별로 학습 부담과 시험에 대한 인식 차이가 존재함을 시사한다. 교사 요인에서는 국적별로 유의미한 차이가 나타났다(F=2.79, p=.018). 인도네시아 학습자들의 평균값이 2.08로 가장 높았으며, 일본 학습자들이 1.50으로 가장 낮았다. 인도네시아 학습자들이 교사의 역할을 더 중시하는 경

향이 있음을 알 수 있다. 학습 환경 요인에서는 국가별로 유의미한 차이가 나타났다($F=4.22$, $p=.001$). 그리고 인도네시아 학습자들의 평균 값이 2.30으로 가장 높았으며, 일본 학습자들이 1.57로 가장 낮았다. 특히 인도네시아 학습자들이 학습 환경에 더 높은 중요성을 부여하고 있음을 알 수 있다. 이는 각국의 학습 환경 개선을 위한 구체적인 전략이 필요함을 시사한다.

2) 학습 기간에 따른 탈동기

학습 기간과 탈동기 요인 간의 관계를 분석한 결과, 전반적으로 학습 기간에 따른 탈동기 요인 분석 결과, 학습 부담 및 시험, 학습 심리 및 태도, 교사 요인, 학습 내용 및 방법, 학습 환경 요인 모두 학습 기간에 따른 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이는 학습 기간이 길어질수록 탈동기 요인이 변하지 않는다는 것을 의미한다.

3) 한국어 수준에 따른 탈동기

한국어 수준에 따른 탈동기 요인을 분석한 결과, p 값이 0.05보다 크므로 모든 요인에서 유의미한 차이는 발견되지 않았다. 이는 한국어 수준에 따라 탈동기 요인이 크게 다르지 않음을 나타낸다. 탈동기 요인별 평균 점수를 살펴보면 특정 수준에서 요인들의 점수가 다소 높거나 낮은 경향은 있지만, 전체적으로 큰 차이는 보이지 않는다.

4) 현재 거주 지역에 따른 탈동기

현재 거주 국가에 따른 탈동기 요인의 차이를 분석한 결과를 보여준다. 분석 결과, 거주 국가에 따라 학습 부담 및 시험, 학습 심리와 태도, 교사 요인, 학습 환경 요인에서 유의미한 차이가 존재하는 것으로 나타났다.

<표13> 현재 거주국에 따른 탈동기 차이분석 결과

| 변수명 | 구분 | N | 평균 | 표준 편차 | F | p |
|-----------|--------|-----|------|-------|------|-------|
| 학습부담 및 시험 | 한국 | 108 | 2.85 | .068 | 309 | .010 |
| | 중국 | 2 | 3.38 | .125 | | |
| | 베트남 | 23 | 3.35 | .145 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 3.15 | .088 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.71 | .655 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 2.83 | .125 | | |
| 학습심리와 태도 | 한국 | 108 | 2.11 | .759 | 4.52 | <.001 |
| | 중국 | 2 | 2.61 | .707 | | |
| | 베트남 | 23 | 2.38 | .516 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 2.44 | .612 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 3.30 | 1.11 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 1.78 | .565 | | |
| 교사요인 | 한국 | 108 | 1.78 | .0621 | 3.81 | .003 |
| | 중국 | 2 | 1.71 | .143 | | |
| | 베트남 | 23 | 2.02 | .134 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 2.15 | .078 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.43 | 1.08 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 1.58 | .068 | | |
| 학습 환경 | 한국 | 108 | 1.79 | .709 | 7.49 | <.001 |
| | 중국 | 2 | 1.72 | .550 | | |
| | 베트남 | 23 | 2.33 | .985 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 2.38 | .681 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.70 | 1.90 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 1.48 | .465 | | |

학습 부담 및 시험 요인에서 유의미한 차이가 나타났다(F=3.09, p<.010). 중국에서 거주하는 학습자들이 평균값 3.38로 가장 높은 학습 부담을 느끼는 반면, 우즈베키스탄에서 거주하는 학습자들이 평균값 2.76로 가장 낮게 나타났다. 학습 심리와 태도 요인에서도 유의미한 차이가 발견되었다(F=4.52, p<.001). 우즈베키스탄에서 거주하는 학습자들이 평균값 3.30으로 가장 높은 심리적 부담을 느끼고 있으며, 한국에서 거주하는 학습자들이 평균값 2.11로 가장 낮은 심리적 부담을 느끼고 있다. 이는 거주 국가에 따라 학습 심리와 태도에 대한 인식이

다를 수 있음을 보여준다.

교사 요인에서도 유의미한 차이가 나타났다($F=3.80, p=.003$). 인도네시아에서 거주하는 학습자들이 평균값 2.15로 가장 높았으며, 중국에서 거주하는 학습자들이 평균값 1.71로 가장 낮았다. 학습 환경 요인에서는 유의미한 차이가 발견되었다($F=7.49, p<.001$). 인도네시아에서 거주하는 학습자들의 평균값이 2.58로 가장 높다는 것은, 이들이 학습 환경 요인에 대해 더 큰 탈동기를 느낀다는 것을 의미한다. 반면, 우즈베키스탄에서 거주하는 학습자들의 평균값이 2.17로 가장 낮다는 것은, 이들이 학습 환경 요인에 대해 상대적으로 탈동기를 덜 느낀다는 것을 나타낸다.

다만, 이 연구에서는 중국과 우즈베키스탄에 거주하는 설문 응답자의 수는 다른 국가와 큰 차이가 있어 이러한 결과에 대한 절대적인 신뢰에는 한계가 있을 수 있다. 그럼에도 불구하고, 이러한 결과는 국가 별로 나타나는 경향성을 추측하는 데 자료를 제공한다고 볼 수 있다.

4.4. 학습자 변인에 따른 학습 재동기 분석

1) 국적에 따른 재동기 요인

국적에 따른 재동기 요인의 차이를 분석한 결과, 국적에 따라 교사 요인과 외적 요인에서 유의미한 차이가 발견되었으며, 다른 요인에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표14> 국적에 따른 재동기 차이분석 결과

| 변수명 | 구분 | N | 평균 | 표준편차 | F | p |
|------|--------|----|------|------|------|------|
| 교사요인 | 일본 | 8 | 4.34 | .611 | 2.49 | .033 |
| | 중국 | 31 | 4.20 | .649 | | |
| | 베트남 | 66 | 3.96 | .733 | | |
| | 인도네시아 | 67 | 3.93 | .697 | | |
| | 우즈베키스탄 | 12 | 3.76 | 1.19 | | |
| | 그 외 국가 | 21 | 4.03 | .721 | | |
| 외적요인 | 일본 | 8 | 4.38 | .744 | 2.36 | .042 |
| | 중국 | 31 | 4.13 | .991 | | |

| | | | | | | |
|--|--------|----|------|------|--|--|
| | 베트남 | 66 | 3.97 | .859 | | |
| | 인도네시아 | 67 | 3.69 | .988 | | |
| | 우즈베키스탄 | 12 | 3.33 | 1.30 | | |
| | 그 외 국가 | 21 | 4.00 | .949 | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

a=일본, b=중국, c=베트남, d=인도네시아, e=우즈베키스탄, f=그 외 국가.

교사 요인에서는 국적별로 유의미한 차이가 나타났다(F=2.49, p=.038). 중국에서 거주하는 학습자들이 평균값 4.34로 가장 높은 재동기를 보였으며, 우즈베키스탄에서 거주하는 학습자들이 평균값 3.93로 가장 낮았다. 이는 중국에서 거주하는 학습자들이 교사로부터 더 많은 동기 부여를 받는다는 것을 의미하며, 우즈베키스탄 학습자들은 상대적으로 교사의 영향을 덜 받는다는 것을 시사한다. 이러한 결과는 교사의 역할이 국가별로 다르게 인식될 수 있으며, 교육의 질과 교사-학생 간의 상호작용 방식이 재동기에 중요한 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 외적 요인에서는 국적별로 유의미한 차이가 나타났다(F=2.36, p=.042). 인도네시아에서 거주하는 학습자들이 평균값 3.97로 가장 높은 재동기를 보였으며, 베트남에서 거주하는 학습자들이 평균값 3.78로 가장 낮았다. 이는 인도네시아 학습자들이 외부 요인(예: 사회적 지원, 환경적 요인)으로부터 더 큰 동기 부여를 받고 있음을 시사한다. 반면, 베트남 학습자들은 외부 요인에 의한 동기 부여가 상대적으로 낮음을 나타낸다. 이러한 차이는 각 국가의 사회적, 문화적 환경이 학습 동기에 미치는 영향을 반영한다.

2) 학습 기간에 따른 재동기 요인

학습 기간에 따른 재동기 요인의 차이를 분석한 결과, 학습 기간에 따라 교사 요인, 학습 환경 및 학습 내용, 학습 심리 및 태도, 외적 요인, 미래 지향 요인 모두에서 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이는 학습 기간이 길어짐에 따라 재동기 요인이 크게 달라지지 않음을 의미한다.

3) 한국어 수준에 따른 재동기 요인

한국어 수준에 따른 재동기 요인 분석 결과, 유의미한 차이가 나타났다. 특히 학습 심리 및 태도, 외적 요인, 미래지향 요인에서 한국어 수준에 따른 유의미한 차이가 확인되었다. 반면, 교사 요인에서는 유의미한 차이가 발견되지 않았다.

<표15> 한국어 수준에 따른 재동기 차이분석 결과

| | 구분 | N | 평균 | 표준편차 | F | p |
|------------|----|----|------|------|------|-------|
| 학습 심리 및 태도 | 1급 | 21 | 3.10 | 0.11 | 3.05 | 0.028 |
| | 2급 | 32 | 3.60 | 0.10 | | |
| | 3급 | 41 | 3.95 | 0.11 | | |
| | 4급 | 46 | 3.85 | 0.10 | | |
| | 5급 | 21 | 3.80 | 0.12 | | |
| | 6급 | 19 | 3.90 | 0.13 | | |
| 외적 요인 | 1급 | 21 | 3.30 | 0.24 | 1.95 | 0.038 |
| | 2급 | 32 | 3.70 | 0.19 | | |
| | 3급 | 41 | 3.75 | 0.15 | | |
| | 4급 | 46 | 3.70 | 0.15 | | |
| | 5급 | 21 | 3.70 | 0.11 | | |
| | 6급 | 19 | 4.02 | 0.10 | | |
| 미래지향 | 1급 | 21 | 4.20 | 0.17 | 3.07 | 0.025 |
| | 2급 | 32 | 4.13 | 0.14 | | |
| | 3급 | 41 | 4.10 | 0.12 | | |
| | 4급 | 46 | 4.12 | 0.15 | | |
| | 5급 | 21 | 4.05 | 0.10 | | |
| | 6급 | 19 | 4.36 | 0.13 | | |

학습 심리 및 태도 요인에서는 유의미한 차이가 발견되었다($p < 0.05$). 이는 한국어 수준이 높을수록 재동기와 관련된 학습 심리와 태도에 대한 만족도가 더 높아질 수 있음을 시사한다. 즉, 학습자가 한국어를 더 잘 이해하고 사용할수록 학습에 대한 자신감과 긍정적인 태도가 증가하며, 이로 인해 재동기 수준도 높아질 가능성이 있다. 또한, 외적 요인에서도 유의미한 차이가 확인되었다($p < 0.05$). 이는 한국어 수준이 높은 학습자가 외부 지원, 학습 환경, 그리고 사회적 지지 등 외적 요인에 대해 더 높은 만족도를 보일 수 있음을 나타낸다. 마지막으로,

미래지향 요인에서도 유의미한 차이가 발견되었다($p < 0.05$). 이는 한국어 수준이 높은 학습자가 미래에 대한 계획과 목표 설정에서 더 높은 동기 부여를 가질 수 있음을 의미한다. 즉, 한국어 능력이 향상됨에 따라 학습자들은 자신의 미래에 대해 더 명확하고 긍정적인 계획을 세우며, 이를 달성하기 위한 동기 부여와 재동기 수준이 강화될 수 있다.

4) 현재 거주국에 따른 재동기 요인

유의미한 차이가 있는 요인들은 교사요인, 학습 환경 및 학습 내용, 학습 심리 및 태도, 미래지향이였다.

<표16> 현재 거주국에 따른 재동기 차이분석 결과

| 변수명 | 구분 | N | 평균 | 표준 편차 | F | p |
|--------------|--------|-----|------|-------|-------|-------|
| 교사요인 | 한국 | 108 | 4.22 | .670 | 4.57 | <.001 |
| | 중국 | 2 | 4.75 | .354 | | |
| | 베트남 | 23 | 3.70 | .855 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 4.00 | .677 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.83 | 1.88 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 4.26 | .753 | | |
| 학습환경 및 학습 내용 | 한국 | 108 | 3.96 | .064 | 3.75 | .003 |
| | 중국 | 2 | 4.77 | .250 | | |
| | 베트남 | 23 | 3.67 | .178 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 3.71 | .091 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.73 | 1.08 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 3.76 | .201 | | |
| 학습심리 및 태도 | 한국 | 108 | 4.11 | .058 | 4.42 | <.001 |
| | 중국 | 2 | 4.89 | .111 | | |
| | 베트남 | 23 | 3.88 | .113 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 4.09 | .058 | | |
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.85 | .812 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 4.15 | .131 | | |
| 미래지향 | 한국 | 108 | 4.20 | .067 | 3.100 | .010 |
| | 중국 | 2 | 5.00 | .000 | | |
| | 베트남 | 23 | 4.23 | .134 | | |
| | 인도네시아 | 55 | 4.11 | .093 | | |

| | | | | | | |
|--|--------|----|------|------|--|--|
| | 우즈베키스탄 | 3 | 2.80 | 1.11 | | |
| | 그 외 국가 | 14 | 3.86 | 2.89 | | |

교사 요인에서 한국, 중국, 베트남, 인도네시아, 우즈베키스탄, 그 외 국가 간에 유의미한 차이가 발견되었다($F=4.57, p<0.001$). 이는 한국어 학습자의 현재 거주국에 따라 교사 요인에 대한 만족도가 다를 수 있음을 시사한다. 특히, 인도네시아에 거주하는 학습자들이 교사 요인에서 가장 높은 평균 점수(4.00)를 보였고, 중국에 거주하는 학습자들이 가장 낮은 평균 점수(3.70)를 보였다. 학습환경 및 학습 내용 변수에서도 유의미한 차이가 확인되었다($F=3.75, p=0.003$). 이는 학습자의 현재 거주국에 따라 학습환경 및 학습 내용에 대한 만족도가 다를 수 있음을 나타낸다. 중국에 거주하는 학습자들이 가장 높은 평균 점수(4.77)를 보였고, 한국에 거주하는 학습자들이 가장 낮은 평균 점수(3.96)를 기록하였다. 학습 심리 및 태도 역시 거주국에 따라 유의미한 차이를 보였다($F=4.62, p<0.001$). 중국에 거주하는 학습자들이 가장 높은 평균 점수(4.98)를 보였고, 베트남에 거주하는 학습자들이 가장 낮은 평균 점수(3.88)를 보였다. 미래지향 요인에서도 거주국에 따른 유의미한 차이가 나타났다($F=3.10, p=0.010$). 이는 한국어 학습자의 거주국에 따라 미래에 대한 계획과 목표 설정에 대한 동기 부여가 다를 수 있음을 보여준다. 중국에 거주하는 학습자들이 가장 높은 평균 점수(5.00)를 보였고, 우즈베키스탄에 거주하는 학습자들이 가장 낮은 평균 점수(2.80)를 기록하였다.

4.5. 한국어 학습 탈동기, 재동기 분석 결과

설문조사와 회고적 에세이, 요인별 탈동기 분석 내용을 종합적으로 살펴보면 학습 부담 및 시험 요인이 탈동기의 주요 원인으로 나타났다. 설문조사 결과, 이 요인의 평균값은 2.99로 다른 요인들에 비해 가장 높았으며, 이는 학습 동기 저하의 주요 원인이 학습 부담과 시험으로 인한 스트레스임을 시사한다. 회고적 에세이에서도 학습자들은 문법, 어휘, 발음 등 학습의 어려움과 과도한 숙제 및 시험 준비로 인한 부담

을 탈동기의 주요 요인으로 지적하였다. 학습 심리와 태도 역시 중요한 탈동기 요인으로 분석되었다. 설문조사에서 학습 심리와 태도 요인은 두 번째로 높은 평균값을 보였으며, 학습자들이 자신감 부족과 의사소통의 어려움으로 인해 심리적 부담을 크게 느끼고 있음을 확인할 수 있었다. 회고적 에세이 분석에서도 학습자들은 자신감 부족과 의사소통의 어려움으로 인해 학습 동기가 저하된다고 서술하였다.

반면, 교사 요인, 학습 내용 및 방법, 학습 환경은 비교적 낮은 평균값을 보여, 이들 요인은 학습 동기 저하에 상대적으로 적은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 회고적 에세이에서는 교사 요인과 학습 환경 요인이 거의 언급되지 않았으며, 이는 이들 요인이 학습자들의 탈동기화에 미치는 영향이 미미하다는 것을 시사한다.

국적별로 탈동기 요인을 분석한 결과, 학습 부담 및 시험 요인에서 국적별 유의미한 차이가 나타났다. 인도네시아 학습자들이 가장 높았으며, 일본 학습자들이 가장 낮았다. 이는 국적별로 학습 부담과 시험에 대한 인식 차이가 존재함을 보여준다. 또한, 교사 요인에서도 인도네시아 학습자들의 평균값이 가장 높았고, 일본 학습자들이 가장 낮게 나타나, 인도네시아 학습자들이 교사의 역할을 더 중시하는 경향이 있음을 알 수 있다. 학습 환경 요인 또한 국가별로 유의미한 차이가 발견되었으며 인도네시아 학습자들이 학습 환경에 더 높은 중요성을 부여하는 것으로 나타났다. 한편, 학습 기간에 따른 탈동기 요인 분석에서는 학습 부담 및 시험, 학습 심리 및 태도, 교사 요인, 학습 내용 및 방법, 학습 환경 요인 모두 학습 기간에 따른 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 학습 기간이 길어질수록 탈동기 요인이 변하지 않는다는 것을 의미한다. 현재 거주 국가에 따른 탈동기 요인의 차이에서는, 거주 국가에 따라 학습 부담 및 시험, 학습 심리와 태도, 교사 요인, 학습 환경 요인에서 유의미한 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 특히 중국과 우즈베키스탄 학습자들이 학습 부담과 심리적 부담을 크게 느끼는 것으로 나타났으며, 인도네시아 학습자들은 학습 환경 요인에 대해 더 높은 탈동기를 느끼고 있음을 확인할 수 있었다.

한국어 학습자들의 재동기 요인을 분석하기 위해 설문조사와 회고적 에세이를 통해 다양한 요인을 비교한 결과는 다음과 같다. 미래 지향

요인이 가장 높은 평균값을 기록하며, 학습자들이 직업적 성공이나 개인적 성취와 같은 미래 목표를 통해 재동기를 찾고 있음을 시사한다. 이는 학습자들이 한국어 학습을 지속하는 데 있어 미래 목표가 강력한 동기 부여 요인으로 작용하고 있음을 보여준다. 두 번째로 교사 요인은 학습자들에게 중요한 재동기 요인으로 나타났으며, 학습자들은 교사의 지원과 흥미로운 수업이 학습 의욕을 높이는 데 크게 기여한다고 인식하고 있었다. 다음으로 학습 심리 및 태도와 외적 요인도 재동기에 중요한 역할을 하는 것으로 분석되었다. 학습 심리 및 태도는 비교적 일관된 영향을 미치는 반면, 외적 요인은 학습자들 간에 다소 다양한 반응을 보였다. 학습 환경 및 학습 내용은 다소 낮은 평균값을 기록했지만, 여전히 재동기에 중요한 영향을 미치는 요인으로 평가되었다. 특히, 온라인 학습 환경의 개선이 재동기 강화에 긍정적인 역할을 한다는 점이 강조되었다.

국적별 분석에서는 교사 요인, 외적 요인, 학습 환경, 학습 심리, 미래 지향 요인 모두에서 유의미한 차이가 발견되었다. 학습 기간에 따른 분석에서는 재동기 요인이 학습 기간에 따라 크게 달라지지 않는 것으로 나타났다. 이는 학습 기간이 길어지더라도 재동기 요인이 일정하게 유지될 수 있음을 의미한다. 한국어 수준에 따른 분석에서는 한국어 능력이 높은 학습자가 재동기 요인에서 더 높은 만족도를 보였으며, 이는 이들이 학습 과정에서 자신감을 느끼고, 긍정적인 미래 계획을 세우는데 기여하고 있음을 나타낸다.

종합적으로 볼 때, 한국어 학습자들의 재동기는 미래 지향적인 목표, 교사의 지원, 심리적 안정과 성취감에서 비롯된다는 결론을 도출할 수 있다.

5. 결론

이 연구는 외국인 학습자의 한국어 학습 과정에서 나타나는 탈동기화 및 재동기화 요인을 체계적으로 분석함으로써, 학습자들이 지속적으로 한국어를 학습할 수 있도록 지원하는 방안을 모색하는 데 필요한

기초자료를 제공하는 것을 목적으로 하였다. 연구 결과, 탈동기 요인으로는 학습 부담 및 시험, 학습 심리 및 태도, 학습 내용 및 방법, 학습 환경, 교사 요인의 순으로 나타났다. 학습자들은 한국어 문법과 어휘의 복잡성, 시험의 어려움으로 인한 학습 부담을 가장 큰 탈동기 요인으로 지적하였다. 또한 학습 과정에서 자신감 상실, 흥미 저하, 한국어의 필요성에 대한 회의감 등이 학습 심리를 약화시키며, 이는 탈동기의 두 번째 요인으로 작용하였다. 학습 환경의 부적절함, 학습 시설 부족, 반 친구들과의 수준 차이 등도 탈동기의 주요 요인으로 나타났으며, 마지막으로 교사의 가르치는 방법과 교사와의 관계가 탈동기에 영향을 미치는 요소로 밝혀졌다.

재동기 요인으로는 미래지향적 요인, 교사 요인, 학습 심리 및 태도, 외적 요인, 학습 환경 및 학습 내용의 순으로 나타났다. 학습자 변인에 따른 차이도 분석되었는데, 국적에 따라 탈동기 및 재동기 요인에서 차이가 있었으며, 이는 각국의 문화적 배경과 교육 시스템의 차이에서 기인할 수 있음을 시사한다. 또한 학습 기간에 따라 학습 부담, 시험, 학습 심리 및 태도 등의 요인에서 차이가 나타나, 학습 초기와 후기의 지원 방법에 차별화가 필요함을 보여주었다. 한국어 능력 수준에 따른 탈동기 및 재동기 요인에서도 차이가 있었으며, 이는 학습 수준에 맞춘 맞춤형 지원의 필요성을 강조한다. 거주지에 따른 차이도 나타나 국내 외 학습자의 학습 환경 차이를 반영하는 것으로 분석되었다.

그러나 이 연구는 국가별 응답자 수의 불균형으로 인해, 특정 국가 학습자들의 재동기 및 탈동기 요인이 다른 국가와 비교하여 충분한 대표성을 확보하지 못할 가능성이 있음을 한계로 지적한다. 이로 인해 연구 결과의 일반화에 제한이 있을 수 있으며, 향후 연구에서는 보다 균형 잡힌 표본 구성을 통해 국가별 차이를 보다 정확하게 분석할 필요가 있다.

이 연구는 한국어 학습자의 탈동기화 및 재동기화 요인을 종합적으로 분석함으로써, 학습자 맞춤형 지원 방안을 모색하는 데 중요한 기초 자료를 제공한다. 학습자들이 학습 과정에서 동기를 잃지 않도록 지원하고, 잃었던 동기를 회복할 수 있는 다양한 전략을 개발하는 것이 필요하다. 특히, 학습자의 국적, 학습 기간, 한국어 수준, 거주지 등 개인

적 배경을 고려한 맞춤형 접근이 효과적일 것이다. 교사의 긍정적인 피드백과 효과적인 교수 방법이 학습자의 재동기에 중요한 역할을 하므로, 교사 교육과 지원을 강화해야 한다. 또한 학습자들이 적절한 학습 환경에서 학습할 수 있도록 학습 시설을 개선하고, 온라인과 오프라인을 병행한 다양한 학습 방식을 제공해야 한다. 학습자의 배경과 수준에 맞춘 맞춤형 학습 프로그램을 개발하여 제공함으로써, 학습자의 동기 유지와 학습 성취에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 더불어 학습자들의 심리적 부담을 줄이고 자신감을 회복할 수 있는 다양한 심리적 지원 프로그램을 제공하는 것이 필요하다. 이 연구의 결과와 제언은 한국어 교육 정책 및 프로그램 개발에 중요한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

[Abstract]

Study on demotivation and remotivation factors of Korean language learners

Park, Eunmi(Busan University of Foreign Studies)

This study aims to systematically analyze the factors of demotivation and remotivation in the process of Korean language learning among foreign learners, providing essential foundational data for supporting learners in their continued study of Korean. The research findings identified demotivation factors in the following order: learning burden and exams, learning psychology and attitudes, learning content and methods, learning environment, and teacher-related factors. Notably, stress from learning burden and exams was identified as the most significant demotivation factor, with learners experiencing substantial psychological pressure from the difficulties of grammar, vocabulary, pronunciation, and exam preparation. Conversely, remotivation factors were primarily future-oriented goals, teacher-related factors, learning psychology and attitudes, external factors, and learning environment and content, with future goals serving as a powerful motivator for continued learning. Differences in demotivation and remotivation factors were also observed based on nationality, and significant differences were found according to learning duration and place of residence, underscoring the need for tailored support based on these variables. This study provides crucial foundational data for developing customized support strategies to prevent

demotivation and enhance remotivation among Korean language learners, which will be valuable for future Korean language education policies and program development.

Key words : Demotivation, Remotivation, Korean Language Learning, Learner Motivation, Learning Factors Analysis, Retrospective Essay

[참고문헌]

■ 논문 및 기타 자료

- 김방룡. “한국어 학습자의 동기 변화 연구: 초급에서 고급까지.” 『언어 교육 연구』, 제 27권 제2호, 2020. pp. 101-120.
- 김지영. “한국어 학습자의 학습 동기 변화와 그 요인.” 『언어와 문화 연구』, 제22권 제 2호, 2016. pp. 133-155.
- 박한별. “외국인 유학생의 한국어 학습 동기 및 학습 성과 분석.” 『한국어 교육 연구』, 제23권 제1호, 2018. pp. 45-68.
- 오수진. “한국어 학습자의 동기 변화 연구.” 『언어와 문화』, 제26권 제2호, 2020. pp. 117-138.
- 이인혜. “한국어 학습자의 학습 지속 의도에 관한 연구.” 『한국어 교육학 연구』, 제34 권 제3호, 2021. pp. 101-124.
- 이현주. “한국어 학습자의 재동기화 전략 연구.” 『국제한국어교육학회 학술대회 발표 논문집』, 제15권, 2023. pp. 58-77.
- 정나래. “한국어 학습 동기와 학습 성과의 관계 연구.” 『언어학 연구』, 제20권 제1호, 2017. pp. 88-109.
- Dörnyei, Zoltán. “Motivation in second and foreign language learning.” *Language Teaching*, Vol. 31, No. 3, 1998. pp. 117-135.
- Dörnyei, Zoltán. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Dörnyei, Zoltán, and Ema Ushioda. *Teaching and researching motivation*. 2nd ed., Longman, Harlow, England, 2011.
- Dörnyei, Zoltán, and István Otto. *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4, Thames Valley University, 1998. pp. 43-69.
- Falout, Joseph. “Coping with demotivation: EFL learners' remotivational strategies.” In M. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan*. Multilingual Matters, Bristol, UK, 2012. pp. 328-348.
- Gorham, Joan, and Diane M. Christophel. “Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes.” *Communication Quarterly*, Vol. 40, No. 3, 1992. pp. 239-252.
- Heckhausen, Heinz, and Julius Kuhl. “From wishes to action: The dead ends and

short cuts on the long way to action.” In M. Frese, & J. Sabini (Eds.), *Goal directed behavior: The concept of action in psychology*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1985. pp. 134-159.

Sakai, Hiromori, and Koichi Kikuchi. “An analysis of demotivators in the EFL classroom.” *System*, Vol. 37, No. 1, 2009. pp. 57-69.

Trang, Thi Thuy T., and Richard B. Baldauf Jr. “Demotivation: Understanding resistance to English language learning—the case of Vietnamese students.” *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 4, No. 1, 2007. pp. 79-105.

Ushioda, Ema. “Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation.” In E. Alcón Soler & V. Codina Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, 1998. pp. 77-89.