

DOI: <http://dx.doi.org/10.16933/sfle.2019.33.2.229>

자기결정성이론의 외국어 교육 적용 방안에 대한 탐색과 고찰

김수진

(한양대학교)

장형심*

(한양대학교)

Kim, Sujin., & Jang, Hyungshim. (2019). Conceptual view of using the self-determination theory in foreign language classrooms. *Studies in Foreign Language Education*, 33(2). 229-256.

Challenge for many foreign language instructors is to provide students with an enjoyable, interesting, and meaningful classroom environment that can richly support their learning and autonomous motivation. Self-determination theory provides a framework for how foreign language instructors can do this, so the purpose of this article is first to overview self-determination theory and then to provide specific examples of how this theory can be implemented in a foreign language course. In so doing, the article seeks to help foreign language instructors connect with self-determination theory and to put its principals into effective classroom practice.

I. 서론

동기(motivation)는 행동에 활력(energy)과 방향(direction), 지속성(persistence)을 제공하는 내적 과정으로 학습자의 학업 몰입, 노력 투입, 그리고 학업 성취도를 예측한다(Dörnyei, 1998, 2001). 낯선 어휘와 언어를 반복적으로 연습하고, 생소한 외국어 문법 및 문장 구조를 꾸준히 익혀야 하는 외국어 학습의 특성상 학습자 동

* 제1저자: 김수진, 교신저자: 장형심

기는 외국어 교육에서 그 중요도가 더욱 크다(Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Oxford & Shearin, 1994).

제2언어(외국어) 교육을 연구하는 학자들은 그간 다양한 접근으로 제2언어(외국어) 교육에서의 동기의 중요성을 연구하고 확장해 왔다. 제2언어(외국어) 학습 동기와 관련하여, 1950년대 캐나다의 사회심리학자 Gardner와 Lambert(1959)가 연구의 기반을 마련하였다. 이들은 외국어 학습 동기의 선행 요인을 해당 언어를 사용하는 구성원들과 소통하고 그 사회와 융화하고자 하는 통합적 지향성(integrative orientation), 직업적 성취나 학점 취득과 같은 실용적 목적을 달성하기 위한 도구적 지향성(instrumental orientation)으로 구분하여 설명하였다. 또한 Gardner(1985)의 사회 교육적 모형(Socio-educational Model)에서는 통합성(통합적 지향성, 외국어에 대한 흥미, 제2언어 공동체에 대한 태도), 학습 상황에 대한 태도(교사와 교육 과정에 대한 태도), 동기(동기 강도, 언어 학습에 대한 욕구와 태도)로 구분되는 세 가지 요인을 통합적 동기(integrative motivation)라는 넓은 개념으로 제시하였다. 그러나 사회 교육적 모형에서 보여주는 연구 결과들이 모든 언어 학습 상황에 일관적으로 적용되기에는 한계가 있었다(Crookes & Schmidt, 1991). 특히 통합적 지향성은 학습자가 모국어를 사용하고 있는 환경에서는 그 영향력을 증명하기 어렵기 때문에 학습자의 노력이나 성과를 잘 예측해 내지 못하였고(Oxford & Shearin, 1994), 사회 교육적 모형은 심리측정적인 연구에 중심을 두었기 때문에 보다 실용적이면서 교육 중심적인 접근법의 필요성이 대두되었다(Dörnyei, 1994). 시간이 경과함에 따라 제2언어(외국어) 연구자들은 기존의 이론이 가지고 있는 한계를 인식하면서 언어 학습과 관련한 동기의 본질적인 측면을 지속적으로 고민하였고, 이를 보완할 수 있는 대안적인 동기 모형을 탐색하기 시작하였다.

Dörnyei(2009)는 Gardner(1985)가 제시한 통합성의 개념을 자아와 정체성으로 재해석하면서 제2언어 동기적 자아 체계(L2 Motivational Self-system)를 제안하였다. 이 이론은 동기를 학습자 스스로 설정한 바람직한 미래상인 ‘이상적 제2언어 자아(ideal L2 self)’, 실패했을 때의 부정적인 상황을 피하기 위해 자신이 성취해야만 하는 미래상인 ‘필연적 제2언어 자아(ought-to L2 self)’, 제2언어 학습경험의 세 가지 요소로 설명하였다(Dörnyei, 2009). 제2언어 동기적 자아 체계는 기존의 이론과 방법들을 수용하면서 새로운 접근을 위한 발판을 마련하였다는 점에서 의미가 있었지만(Boo, Dörnyei & Ryan, 2015), 자기(self)라는 개념의 광범위함과 모

호합 때문에 명확한 개념화가 어려웠다(MacIntyre, MacKinnon & Clément, 2009).

제2언어(외국어) 학습 동기의 또 다른 대안적 모형을 찾던 연구자들은 학습에 대한 접근(예: 나는 외국어를 잘 배울 수 있다)과 회피(예: 나는 외국어를 잘 배우지 못할 것 같다)라는 동기적 개념을 기반으로 한, Bandura(1997)의 자기효능감이론(Self-efficacy theory)을 외국어 학습 동기에 적용하였다. 자기효능감이론은 인지적으로 지각된 외국어에 대한 효능감 수준을 바탕으로 학습자의 정서적 반응, 인지적 탄력성, 그리고 노력 투입 수준에서의 차이를 보여주며 큰 관심을 끌었다. 하지만 이 이론 역시 외국어 학습자의 동기 전반을 통합적으로 설명하기에는 한계가 있었다. 제2언어(외국어) 연구자들은 외국어 학습자의 동기를 설명하는 또 하나의 개념으로, 내재 동기(intrinsic motivation)에 주목한다. 내재 동기는 인간의 내면에 존재하는 호기심, 흥미, 즐거움 등을 기반으로 활동 그 자체가 이미 보상으로 작용하는 동기를 의미한다(Ryan & Deci, 2002). 좋아하는 것을 추구하고, 유능성을 향상시키며, 결과보다는 도전 자체에 흥미를 보이는 내재 동기는 자기결정성 동기(self-determined motivation)의 원형이 된다(Ryan & Deci, 2002). 이와 더불어 외재 동기이지만 학습의 가치와 중요성이 학습자의 내면으로 자연스럽게 통합되어 발달과 성장 그리고 안녕감 및 성취로 이어지는, 즉 동일시 조절의 개념을 포함하고 있는, 학습자의 자율성 동기(autonomous motivation)가 주목을 받는다. 자율성 동기는 높은 자기결정성(self-determination) 수준을 나타내므로 자기결정성이론 및 관련 문헌에서 자기결정성 동기와 상호 교환적으로 사용된다.

자기결정성이론(Self-determination Theory; Ryan & Deci, 2000a)은 자기결정성 동기의 원형인 내재 동기와, 외재 동기이지만 높은 자기결정성 수준을 보이는 동일시 조절을 통합하여 자율성 동기(autonomous motivation)로 분류한다. 한편, 자기결정성의 부재를 보이는 외적 조절(예: 외부의 보상과 처벌 때문에 행동하는)과 낮은 수준의 자기결정성을 보이는 내사 조절(예: 죄책감이나 수치심 때문에 외부의 요구에 의해 행동하는)을 통합해서 통제된 동기(controlled motivation)로 분류한다. 자기결정성이론은 개인의 행동이 통제된 동기에 근거하는지, 아니면 자율성 동기에 근거하는지에 관심을 두고 자율성 동기를 촉진하는 환경 조성을 위해 어떤 요소들이 필요한지 주목한다. 자율성 동기인지 통제된 동기인지의 여부는 인간의 성장, 발달, 번영 및 안녕감에 매우 중요하고 유의미한 차이를 예견하기 때문이다.

성공적인 제2언어(외국어) 수업 역시, 높은 자기결정성(자율성)을 지닌 양질의

학습자 동기와 이를 촉진하는 수업 환경의 성공적인 조성과 밀접하게 관련된다. 자기결정성이론의 심층적이고 종합적인 동기 개념과 방대한 양의 연구 결과들은 제2언어(외국어) 교육에서 주목할 만한 유용한 시사점을 제공한다. 이에 본 연구는 먼저 매크로이론(macro-theory)인 자기결정성이론의 대전제를 요약하고 제2언어(외국어) 교육과 밀접한 관련성을 지닌 몇몇의 미나이론들(mini-theories)의 핵심을 소개하고자 한다. 다음으로 자기결정성이론의 원리가 제2언어(외국어) 교육에 어떻게 적용될 수 있는 지, 실천적 방법들을 살펴보고 수업 모형을 통해 이를 구체적으로 제시하고자 한다.

II. 자기결정성이론 개요

자기결정성이론(Self-determination theory)은, 인간은 선천적으로 자신의 행동을 선택하고 결정하는 삶의 주인이 되고자 하며(자율성 욕구), 자신이 속한 사회 속에서 유능성을 발휘하고(유능성 욕구), 타인과 따뜻하고 상호지지적인 관계를 맺기 원하는(관계성 욕구) 세 가지의 기본심리욕구(basic psychological needs)를 지니고 있다고 전제한다. 기본심리욕구의 만족은 마음의 영양소로서 개인의 성장과 번영 그리고 안녕감을 가져오고, 기본심리욕구의 좌절은 이와 반대되는 결과를 가져온다고 설명한다(Ryan & Deci, 2002). 따라서 자기결정성이론은 자율성 동기의 원천인 내재 동기를 촉진하고 기본심리욕구의 만족을 지지하는 환경의 중요성에 주목한다. 환경은 그 맥락 속에 있는 개인의 내재 동기 및 기본심리욕구를 지지하거나 또는 좌절시킬 수 있기 때문이다(Ryan & Deci, 2002). 자기결정성이론의 특징으로, Ryan과 Deci(2017)는 이 이론이 실천적 측면에서 실용적이고 이론적 측면에서 비판적이라고 말한다. 즉, 가정, 교실, 스포츠, 의료, 직장 등 다양한 사회적 맥락에 적용되어 어떠한 환경적 조건이 자율성 동기를 촉진하는 지 알려준다는 점에서 실용적이며, 부모-자녀, 학교나 직장에서의 관계성과 같은 근접 사회적 맥락(proximal social contexts)에서 인간의 번영을 촉진하거나 좌절시키는 환경에 대해 그 적절성을 탐색하고 비교한다는 점에서 비판적이다.

자기결정성이론은 여섯 개의 미나이론(mini-theory)인 인지평가이론(cognitive evaluation theory), 유기체통합이론(organismic integration theory), 인과지향성이론(causality orientation theory), 기본심리욕구이론(basic psychological needs

theory), 목표내용이론(goal contents theory), 관계동기이론(relationships motivation theory)으로 구성된 매크로이론(macro-theory)이다. 자기결정성이론의 핵심 원리는 삶의 다양한 영역(학교와 학습, 직무동기, 스포츠와 운동, 헬스케어와 심리치료, 문화와 종교적 사회화, 가상세계 등)에 고루 적용되며, 각각의 미니이론은 그러한 삶의 영역에서 일어날 수 있는 특정한 동기 현상들에 대해 보다 세밀한 설명을 제공하는 이론적 틀로 기능한다(Ryan & Deci, 2017). 본 연구는 이 중에서 외국어 학습자 동기 및 수업 환경과 밀접하게 관련된 미니이론으로 인지평가이론, 유기체통합이론, 기본심리욕구이론, 관계동기이론에 주목하였다.

먼저 인지평가이론(cognitive evaluation theory)은 환경에서 일어나는 외적 사건(예: 칭찬, 평가, 비판, 성적, 마감일 등)이 통제적 측면과 정보적 측면 모두를 지닌다고 전제한다. 개인이 외적 사건을 어떻게 지각하느냐에 따라 내재 동기 및 자율성, 유능성 수준은 달라진다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). 학습자가 외적 사건을 자신의 행동을 통제하기 위한 수단으로 지각하면, 압박감을 느끼게 되며 학습자의 내재 동기 및 자율성 욕구는 낮아진다. 반면 학습자가 외적 사건을 자신에게 피드백을 주는 정보적 측면으로 지각하면, 외적 사건은 학습자의 내재 동기와 유능성 욕구의 만족을 높이는 기회가 된다. 이와 같은 인지평가이론의 원리는 교수자가 학습자에게 칭찬이나 보너스 점수를 주는 등의 외적 사건을 제시할 때 특히 유의하다. 일례로, 교수자가 학습자의 행동에 대해 통제 의도(예: 칭찬받을 행동을 요구)를 지니고 ‘잘했다’고 칭찬할 경우 학습자는 이를 통제적으로 지각할 확률이 높다. 반면 교수자가 학습자에게 꾸준히 발전하고 있다는 정보 제공의 의도로 ‘잘했다’고 칭찬할 경우 학습자는 이를 정보적으로 지각할 확률이 더 높다.

유기체통합이론(organismic integration theory)은 동기를 무동기, 외재 동기(자기결정성 수준에 차이를 보임), 내재 동기(완전한 자기결정성)의 세 유형으로 구분한다. 더 나아가 외부에서 제시하는 행동의 가치와 중요성이 개인의 내면에 어느 정도로 내재화되고(internalized), 자신의 가치와 통합되었는지(integrated)에 따라 외재 동기 유형을 그림 1.과 같이 외적 조절(자기결정성 부재), 내사 조절(낮은 자기결정성), 동일시 조절(높은 자기결정성), 통합 조절(매우 높은 자기결정성)로 세밀하게 분류한다. 자기결정성이 높은 동기일수록 학습자는 더 많은 자발적 노력을 투입하고 난관에도 쉽게 포기하지 않으며 지속적으로 노력하고 양질의 학습 성과 등을 예측하는 강력한 변인이 되기 때문에 이들 동기 유형의 확인은 중요하다

(Ryan & Deci, 2000b). 유기체통합이론은 교수자에게 어떤 과정에서 학습자의 자율성 동기가 촉진되는지 또는 통제된 동기가 촉진되는지에 대한 통찰을 제공한다.

행동	비자기 결정적	자기결정적				
동기유형	무동기	외재 동기				내재 동기
조절유형	무조절	외적 조절	내사 조절	동일시 조절	통합 조절	내적 조절
지각된 인과소재	비개인적	외적	어느 정도 외적	어느 정도 내적	내적	내적
관련된 조절과정	무의도 무가치 통제결여	명령 외적보상 처벌	죄의식 수치심 자아관여	개인적 중요성, 가치 관련성	조화 가치와의 통합, 일치	흥미 즐거움 호기심

그림 1. 자기결정성이론에 따른 동기 유형

기본심리욕구이론(basic psychological needs theory)은, 인간은 본래 활동적인 존재이며 환경과 능동적으로 상호작용하는 유기체로 전제한다(Ryan & Deci, 2017). 특히 자율성, 유능성, 관계성은 인간의 기본심리욕구로서 이들 욕구의 만족은 성장과 안녕감에 필수적인 영양소로 작용한다고 설명한다(Deci & Ryan, 1985). 자율성은 행동을 시작하고 조절함에 있어 자기 지시와 개인적 승인을 경험하고자 하는 심리적 욕구이다. 행동의 근간(소재)이 외부의 강요에 의해서가 아니라 자신의 의지와 선택에 의한 것임을 온전히 지각할 때 자율성 욕구의 만족을 경험한다. 교육 환경적 측면에서 접근하면, 자율성 욕구는 교수자가 학습자의 선택을 존중하고 내적 동기 자원(흥미, 선호, 가치 등)을 활성화시킬 때 충족된다. 유능성 욕구는 환경과의 상호작용에서 개인의 역량 증진과 기술의 발달, 최적의 도전 추구 및 숙달과 관련된다. 교수자의 잘 구조화된 수업, 건설적 피드백, 적정 수준의 과제 제공 등은 학습자의 유능성 욕구를 충족시킨다. 관계성은 타인과의 친밀한 정서적 관계를 형성하고자 하는 욕구이다. 상호배려와 수용, 그리고 존중이 수반되는 관계 속에서 학습자의 관계성 욕구는 충족된다. 학습 환경이 자기 주도적(self-directive)일 수 있는 선택의 기회를 제공하고 실패를 두려워하지 않고 도전에 임할 수 있는 최적의 도전 기회를 제공하며 상호지지적인 사회적 상호작용의 기회를 제공할 때

학습자의 자율성, 유능성, 관계성 욕구의 만족은 높아진다(Ryan & Deci, 2017).

관계동기이론(relationships motivation theory)은 가장 최근에 등장한 이론이다. 관계동기이론은 따뜻하고 배려적이며 육성(nurturing)적인 관계 속에서 타인과 정서적 유대관계를 맺고 친밀함을 형성하려는, 관계성 욕구가 지닌 고유의 동기적 힘을 심층적으로 다룬다. 관계성 욕구는 사회적 결속, 좋아함, 상호호혜성, 진정성 있는 자기 노출 및 이를 수용하고 포용하는 관계 속에서 충족되며 관계성 욕구의 만족 또한 더 큰 활력, 발달, 성장, 안녕감을 예측한다(Ryan & Deci, 2017). 대인 관계 속에서 관계성 욕구의 지지는 학습자로 하여금 난관에 더욱 탄력적으로 대응하고 심리적 어려움을 보다 잘 극복할 수 있도록 돕는 풍부한 정서적 자산으로 기능한다. 외국어 교육에서 부모-학습자, 교사-학습자, 또래 학습자-학습자 간의 상호 배려, 관심, 감사 표현, 학습 자원의 공유, 정서적 지지 등을 통한 관계성 욕구 충족이 중도 탈락이나 포기를 예방할 수 있다는 점은 특히 유의미한 함의를 갖는다.

Ⅲ. 자기결정성 동기와 외국어 교육

외국어 능력은 세계화 시대에, 의사소통능력과 해당 언어권의 문화적 이해를 통한 세계시민의식 배양을 위해 갖춰야 할 필수적인 역량이다. 따라서 그 중요성이 갈수록 높아지고 있지만 외국어를 배우는 학습자 동기의 질적 수준은 여전히 저조한 상태이다. 일찍이 김아영(2008)의 연구는 학년이 올라감에 따라 외국어 학습에 대한 무동기가 증가하고 의무감과 죄책감을 기반으로 하는 내사 동기가 높게 나타나며, 외국어 학습에서의 흥미나 만족감을 보여 주는 내재 동기는 매우 낮게 관찰됨을 보고한다. 영어 학습 탈동기(demotivation) 요인을 분석한 최덕인과 김태영(2013)의 연구는 하위권 학습자들이 상위권 학습자들에 비해 영어 수업 활동에서 더 큰 강제성을 느끼고 낮은 수준의 자신감을 보이며 영어 수업에 자발적으로 참여하려는 동기를 보이지 않았다고 보고한다. 또 다른 연구는 흥미를 촉진하고 학습 자체의 가치를 알려주기보다는, 시험 위주의 수업과 평가가 주를 이루는 외국어 수업 방식이 학습 동기 저하의 주요 원인이라고 지적하기도 한다(Kim, 2009). 전선영(2015)의 연구에서도 학생들은 한국인 영어 교사의 수업에 대해 지식 전달 위주의 수업과 엄격한 분위기를 지적하면서, 자유롭고 다양한 수업 방식을 원하고

있음을 보고한다.

국내에서 제2언어(외국어) 학습과 자기결정성 동기를 연결한 경험적 연구들은 매우 드물다. 소수의 연구들이지만 이들 연구는 제2언어(외국어) 학습에서의 자기결정성이론의 적용 가능성을 긍정적으로 관망하게 한다. Kim과 Kim(2016)은 한국 대학생을 대상으로 영어 작문 주제를 선택하게 하는 것이 작문의 질적인 측면에 어떠한 영향을 주는 지 검증하였다. 대조군에 비해, 주제를 선택할 수 있었던 참가자들의 작문이 어휘적 정교함과 응집성 측면에서 더 우수했으며 과제에 대한 동기 수준에서 인식된 선택감이 더 높게 나타난 것으로 확인된다. Chon과 Shin(2019)의 연구는 메타인지능력과 자기결정성 정도에 따라 분류한 네 가지 군집 중, ‘높은 자율성 동기-성취전략가(High Autonomous Motivation-Achievement Strategists)’ 집단이 가장 높은 듣기 능력을 보인 것으로 보고한다.

제2언어(외국어) 학습과 자기결정성이론을 연결한 해외 연구들을 살펴보면 학습자의 자율성 욕구의 충족은 외국어 학습 태도, 학습 참여와 지속성, 창의성, 학업 성공 등에 긍정적인 영향을 미침을 확인해준다(Noels, 2009). Hu와 Zhang(2017)의 학술적 글 읽기 연구에서는 각 단계마다 학생들에게 과제 선택의 기회 제공, 학습 전략과 기술의 훈련, 학습 그룹 구성 등 자율성, 유능성, 관계성을 촉진하는 학습 환경을 제공하자 자기조절학습 능력과 영어 유창성이 대조군 학습자들에 비해 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 또한 학습자들의 흥미가 촉진되자 이들은 학습 활동에 더 능동적으로 참여했으며, 선택권이 주어지자 더 큰 학습 잠재력을 발휘한 것으로 나타났다. O'Reilly(2014)의 외국어 프로그램(8주) 참여 학생을 대상으로 진행한 중재 연구에서도 교사가 학습자에게 선택의 기회를 제공하자 내재 동기 수준이 높아졌고, 성취도(GPA)에도 정적 영향이 있었음을 보고한다. 상기에서 관찰된 국·내외 연구들을 종합해 보면, 외국어 학습 장면에서 학습자의 자율성 수준이 높을수록 학습자는 더 많은 노력을 투입하며 학습, 수행, 성취에서 더 지속적이고 생산적인 결과를 산출함을 파악할 수 있다(Ryan & Connell, 1989).

1. 외국어 학습에서의 자율적 외재 동기의 증진과 내재화(internalization)

자기결정성이론 중 유기체통합이론은 동기를 내재 동기와 외재 동기의 이분법적 기준으로 구분하지 않고, 자기결정성 수준의 연속선상에 존재하는 다양한 유형

으로 접근한다(Deci & Ryan, 2000; Ryan & Connell, 1989). Noels, Clément와 Pelletier(1999, 2001)는 외국어를 왜 배우는지에 대한 이유를 자기결정성이론의 관점에서 표 1.과 같이 분류하였다. 먼저 내재 동기를 과제 자체에 대한 흥미와 즐거움을 갖고 활동에 참여하는 동기로 정의하고, 이를 다시 지식(knowledge), 성취(accomplishment), 자극(stimulation)으로 세분화하여 설명하였다. 외재 동기 유형에서 외적 조절(external regulation)을 지닌 학습자는 외부로부터 주어진 보상이나 이익 때문에 외국어를 공부하므로 이러한 이유가 사라지면 외국어 학습 동기 또한 감소됨을 보여준다. 내사 조절(introjected regulation)은 사회적 가치 조건의 투사에 의한 내적 강요와 압박감(사회적 인정을 받거나 수치심이나 죄책감을 피하려는)에 근간을 둔 동기 조절이다. 따라서 외국어 학습이 사회적 가치 조건에 부합되려는 압박감에 근거하고 있을 때 외국어 학습자는 낮은 자율성 동기 수준을 보인다. 동일시 조절(identified regulation)을 지닌 외국어 학습자는 학습의 가치와 유용성을 승인하고 이를 자기 내면으로 수용하여, 외국어 학습의 가치와 자기 내면의 가치를 동일시한다. 외국어 학습에서의 동일시 조절은 상대적으로 높은 수준에서 자기결정성 동기의 성질을 보인다. 통합된 조절(integrated regulation)은 외부의 규율, 가치, 중요성을 자신의 가치 체계와 온전히 통합한 조절로, 외재 동기 중에서 가장 높은 자기결정성 동기 수준을 보인다. 외국어 학습자는 더 이상 왜 외국어를 학습해야 하는지 의심하지 않는다. 왜냐하면 외국어 학습은 자신에게 굳이 이유를 묻지 않아도 될 정도로 너무나 자연스러운 일이기 때문이다. 무동기는 외국어를 공부하려는 동기 자체가 없는 것으로 외국어 학습에 굳이 노력과 에너지를 투자할 이유조차 부재한 상태를 보여준다.

표 1. 자기결정성이론 관점의 외국어 학습 동기

동기유형	예
내재 동기	지식 “외국어에서 새로운 원리나 규칙을 발견할 때 흥미와 만족감을 느낀다.”
	성취 “외국어의 어려운 구조를 이해 할 때 즐거움을 경험한다.”
	자극 “외국어를 구사하는 동안 몰입을 경험한다.”
외재 동기	통합된 조절 “외국어를 배우는 것은 나의 정체성의 일부이기 때문이다.”
	동일시 조절 “외국어는 나의 개인적인 성장에 중요하기 때문이다.”
	내사 조절 “외국어를 모르면 창피함을 느끼기 때문이다.”
무동기	외적 조절 “나중에 유명한 직업을 갖거나 많은 연봉을 받기 위해 외국어를 공부 한다” “외국어를 왜 배우는지 모르겠고, 이해하려고 하지 않는다.”

외재 동기는 자기결정성 수준에 따라, 외적 조절과 내사 조절은 통제된 동기(controlled motivation)로 통합되고, 동일시 조절과 내재 동기는 자율성 동기(autonomous motivation)로 통합된다. 선행 연구들은 통제된 동기를 지닌 학습자는 과제 참여 시 도전을 회피하거나(Shapira, 1976), 낮은 수준의 창의성을 보이거나(Amabile, 1985), 낮은 수준의 인내심(Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)을 보이는 등 질적으로 낮은 수준의 동기를 보임을 보고한다. 반면, 자율성 동기를 지닌 학습자는 도전적 상황에서 적극적인 학습 역량을 보이고 더 많은 노력을 투입하며, 보다 잘 적응하는(Ryan & Connell, 1989) 등의 긍정적 결과를 보여준다.

이와 같은 이론적 틀은 외국어 교육에 유의미한 시사점을 제공한다. 외국어 학습의 동기적 측면에서 주목할 부분은, 통제된 동기를 지닌 학습자를 능동적이고 적극적 태도의 자율성 동기를 지닌 학습자로 동기화시킬 수 있다는 점이다. 그리고 이러한 과정은 내재화(internalization)와 관련된다. 내재화는 외재적으로 부여된 조절과 행동, 가치를 내재적으로 받아들이고 자신의 것으로 변형시키는 과정이다(Ryan, Connell, & Deci, 1985). 따라서 동기의 소재가 외부에서 시작되었다 하더라도 동일시 조절 과정을 통해 학습의 가치와 중요성이 내면으로 수용되며 자신의 가치로 동일시 될 수 있다. 즉, 과제 자체에 흥미가 없거나 즐겁지 않게 보였던 공부도 동일시 조절 과정을 통해 높은 자기결정성을 지닌 동기로 변화된다.

동일시 조절의 성공적인 내재화 과정에는 두 가지 중요한 핵심 요소가 필요하다. 첫 번째는 흥미롭지 않은 활동이 왜 유용하고 가치 있으며 개인이 적응적으로 기능하는 데 얼마나 중요한지에 대한 이해를 촉진시키는 것이다. 두 번째는 학습자가 학습 활동에 참여하는 동안 기본심리욕구(자율성, 유능성, 관계성) 만족을 경험할 수 있도록 학습 환경을 자율성 지지적으로 조성하는 것이다(Vansteenkiste, Aelterman, De Mynck, Haerens, Patall, & Reeve, 2018). 이를 구체화하면 내재화를 촉진하는 대표적인 전략은 학생들에게 특정 활동을 열심히 하는 것이 왜 중요하고, 학습자 자신에게 어떤 가치를 지니는 지, 설명적 근거(rationale)를 제공하는 방법이다(Ryan & Deci, 2000a). 설명적 근거 제공은 학습자로 하여금 재미없는 활동을 수행할 수 있는 자율성 동기를 부여하고 이를 통한 내재화를 촉진시키는 데 효과를 보이는 것으로 검증되었다(Reeve, Jang, Hardre & Omura, 2002; Jang, 2008). 학생들에게 외국어를 배우는 일은 흥미롭거나 재미있는 일이니 열심히 배우라는 말만으로는 설명적 근거 제공의 효과를 가져 올 수 없다. 설명적 근거 제

공은 정보적이고 순화된 언어로 외국어 학습이 학생들의 관점에서 왜 중요한지, 어떤 가치를 지니는지, 어떻게 유용한지를 합당한 근거에 기반하여 제공할 때 활성화된다. 그리고 학습자가 이를 이해하고 수용할 때 마침내 동일시 조절과 내재화를 이룰 수 있는 힘이 생긴다(Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000). 대부분의 학생들은 학습 활동이 개인적 중요성과 관련성을 지닌다고 인식하게 될 때 더 노력하고 성취를 향해 달려가기 때문이다(Wigfield & Eccles, 2000).

2. 외국어 학습자의 자율성, 유능성, 관계성 욕구를 촉진하는 교육 환경

외국어 실력을 향상시키기 위한 방법 중에서 장기적으로 가장 도움이 되는 전략은 바로 자율성 동기(내재 동기와 동일시 조절 동기를 포함)를 향상시키는 것이다(Crookes & Schmidt, 1991; Deci & Ryan, 1985). 인간은 심리적 욕구가 만족되면 자연스럽게 자율성 동기를 경험하게 된다. 즉, 기본심리욕구(자율성, 유능성, 관계성)가 만족되면 최적의 발달, 통합, 안녕감을 이루며, 좌절되면 이러한 기능이 낮아지게 된다(Ryan & Deci, 2017). 따라서 외국어를 가르치는 교수자(instructor)는 학생들의 기본심리욕구를 만족시키는 환경에 관심을 쏟을 필요가 있다. 학생의 기본심리욕구를 충족시키는 환경적 조건으로 자율성 지지(autonomy support)가 있다. 이는 학생의 자율성뿐만 아니라 유능성과 관계성 욕구 또한 충족시킨다는 점에서 매우 유용하다. 이 장에서는 자율성 지지를 중심으로 유능성을 촉진하는 구조(structure)제공과 피드백(feedback), 관계성을 촉진하는 관여(involve)에 대해서 논의하고자 한다.

1) 자율성 지지(autonomy support)

표 2는 교수자의 자율성 지지적 수업 행동과 통제적 수업 행동을 정리한 것이다(Reeve, 2009; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). 두 가지 대조되는 수업 행동을 살펴보는 것이 필요한 이유는, 외국어 교수자에게 자신의 수업 방식을 성찰하게 하고 학생을 어떤 식으로 동기 부여할 것인지에 대한 통찰을 제공하기 때문이다.

표 2. 외국어 교육에서의 통제적, 자율성 지지적 수업 행동

통제적 수업 행동	자율성 지지적 수업 행동
· 외부 환경적 동기 자원에 의존하기	· 내적 동기 자원을 육성하기
· 설명적 근거를 무시하기	· 설명적 근거를 제공하기
· 통제적이고 강압적인 언어 사용하기	· 비통제적이고 정보적인 언어 사용하기
· 인내심을 갖기보다 정답을 유도하기 위해 물어붙이기	· 학생이 학습 활동에 적응할 수 있도록 인내심을 갖고 기다리기
· 학생의 불평과 부정적 정서를 극복하기 위해 권한을 행사하기	· 학생의 부정적 정서 표현을 인정하고 수용하기

Reeve(2016)는 교수자의 자율성 지지적 행동의 기본 틀을 도입, 전개, 정리 단계로 구분하고 자율성을 지지하는 핵심 요소들을 표 3.과 같이 제시한다. 우선 수업을 계획할 때 학생들이 어떤 수업 방식을 좋아하는지 미리 파악한다. 학생의 관점을 수용하여 학습자가 흥미로워하는 방식으로 수업을 할 때 학생의 자율성, 수업 참여, 학습은 증진된다(Jang, Reeve, & Halusic, 2016).

표 3. 수업에서 자율성지지 방법의 기본 틀

수업단계	자율성지지 주요유형	교수-학습 활동(교사)
도입	내적 동기자원 촉진 설명적 근거 제공	· 학생의 흥미를 촉진하기 위한 노력을 기울인다(예: 동영상 자료를 활용하여 학습할 회화 내용을 보여 주고 상황 예측해 보기). · 적절한 수준의 도전 과제를 제시 한다. · 학습목표와 관련하여 이러한 활동들이 왜 중요한지 학습의 유용성을 충분히 설명해준다.
전개	비통제적 언어 사용 인내심 부정적 정서 수용	· 본격적으로 학습을 이끌며 통제적인 언어를 피하고, 학생 스스로 답을 찾을 수 있도록 유도한다. · 학생이 어려움, 지루함을 보이면 부정적 감정을 수용하고 다른 좋은 대안을 함께 모색한다.
정리	설명적 근거 제공 학생의 관점 수용	· 학습한 내용의 유용성을 설명하고 연습(복습)을 유도한다. · 과제를 몇 가지 제시하여 학생이 선택할 수 있는 기회를 제공한다.

수업 도입 단계에서는 학생들의 내적 동기 자원(자율성, 유능성, 관계성, 호기심, 흥미, 내적 목표)을 촉진하는 것이 필요하다. 예를 들어, 외국어 회화 수업이라면 학습 내용을 가르치기 전, 학습자들의 흥미를 촉진하는 장치로 그날 배울 회화 내용과 관련한 동영상을 미리 보여 주고 상황을 예측해보게 한다거나, 도전 과제를

제시하는 등의 방법을 활용할 수 있다. 또한 학생들에게 주제를 선택하여 자유롭게 토론하게 하면서 목표 언어에 집중하게 하는 것도 내적 동기 자원 중 자율성을 촉진시키는 방법이 된다(Davis & Bolwles, 2018). 학습목표를 제시하면서 이러한 활동을 왜 해야 하는지에 대해 설명적 근거를 제공하는 것 또한 중요하다. 흥미롭지 않은 학습 활동일수록 학습의 가치와 유용성을 설명해 주면, 학습자들은 좀 더 노력을 투입하고 학습에 상대적으로 보다 성실하게 참여하게 된다(Ryan & Deci, 2000a). 설명적 근거(rationale)를 효과적으로 제시하기 위해 교수자 스스로 활동의 필요성과 유용성에 대해 학습자의 관점에서 미리 충분히 생각해 볼 필요가 있다. 설명적 근거 제시는 비통제적이고 강압적이지 않은 순화된 언어를 사용하여 학습의 가치를 설명한 후, 필요한 학습 행동을 유도하는 것이 효과적이다(Jang, 2008).

수업이 본격화되면 이런 저런 이유로 학습자의 동기가 저하되고 학습자들은 지루해하거나 수동적 자세를 취하기도 한다. 이때 교수자는 일단 학생의 부정적인 정서나 감정을 인정해주는 태도를 보일 필요가 있다. 예를 들어, 외국어 학습에서 단어나 회화 연습 등 반복적인 학습 활동에 지루함을 보이는 학생에게 “그래, 같은 방식으로 회화 연습을 여러 번 하다 보니 좀 지루했구나.” 라며 학습자가 충분히 지루함을 느낄 수 있음을 수용하고, “그럼 우리 이 시간에는 좀 다르게 해볼까? 혹시 좋은 생각이 있니?” 라며 학습자와 함께 다른 대안을 모색해 볼 수 있다. 또한 외국어 말하기나 쓰기 과정에서 학습자의 오류에 대한 피드백을 제공할 때, 틀린 부분을 지적하며 학습자를 위축시키는 통제적인 언어(예: 강압적이고 비판적 언어)를 사용하기보다는, 오류를 범하는 것은 외국어 학습에서 너무나 자연스러운 과정이라는 인식을 심어주도록 노력한다. 그리고 스스로 오류를 수정할 수 있도록 인내심을 갖고 기다려준다(Hendrick, 1978).

자율성 지지적인 수업 방식은 교사 대상의 다양한 중재(intervention)프로그램에서 학습자의 자율성 동기를 활성화하고 그에 따르는 유의미한 학습 결과를 성공적으로 예측한다(Cheon & Reeve, 2015; Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018; Cheon, Reeve, & Song, 2019). 선행 연구 결과들의 시사점을 도출하여 외국어 학습 맥락에 적용한다면 외국어 학습자의 자율성 동기, 학습 참여, 발달, 몰입, 수행, 안녕감은 증진될 것으로 기대된다. 그림 2는 자율성 지지적 수업 방식을 외국어(중국어) 교수-학습 지도안에 적용시킨 것이다. 본 모형은 실제 수업에서 자율성 지지가 구체적으로 어떻게 구현될 수 있는지에 대한 방향성을 제시한다.

단계	교수-학습 활동(예시)	자율성 지지적 수업 방식	
		주요유형	언어표현
도입	<ul style="list-style-type: none"> • 전시 학습 내용 확인(질문) • 학습 내용 동영상으로 보여주고 예측해 보게 하기 • 학습목표 / 도전과제 제시 주제: 第五課. 今天星期几? (오늘은 무슨 요일입니까?) 	내적동기자원 촉진 (수업목표 관련) 설명적 근거 제공 학생의 관점 수용	“여러분들이 흥미로워 할 만한 영상을 한번 보여주겠습니다. 오늘 배울 주제는 무엇일까요?” “이 시간에는 숫자, 날짜, 요일 등의 표현을 학습합니다. 이러한 표현은 어떤 상황에서 중요할까요?” “지난번 여러분들이 주신 의견을 반영해서 오늘 수업은 ○○ 활동을 중심으로 진행됩니다.”
전개	<ul style="list-style-type: none"> • 본문연습(단어, 주요문장 따라 읽고 해석) / 오류 교정 • 표현, 어휘, 문법 설명 天, 月, 号, 日/两과 二, 想, 把 • 응용연습 1) 내 친구 인터뷰 (생일, 전화번호, 좋아하는 숫자 등 묻고답하기/활동지작성/발표) 你的生日是几月几号? 你的电话号码是多少? • 응용연습 2) 일정, 약속잡기 明天你做什么? 我想去公园玩儿。 我们一起去吧。 • 문화: 중국의 명절, 손가락 숫자 세는 법(동영상, 게임) 	정보적/비통제적 언어사용 (수업활동 관련) 설명적 근거 제공 부정적 정서수용 안내심 보여주기	“(학생을 지목하여) 본문을 한번 읽어볼까요?” (발음상의 오류 발견 시) 그럼 이번에는 다른 친구의 발음, 원어민 녹음을 들어볼게요. 어떤 차이가 있는지 한번 찾아봅시다.” “(잘한 학생을 칭찬할 때) 지난번 보다 ○○부분이 훨씬 좋아졌네요.” “내 친구 인터뷰 활동은 회화, 작문 연습과 함께, 친구와 정보를 교환하면서 더 친밀해 질 수 있는 활동입니다. 중국인 친구를 만났을 때에도 이렇게 묻고 답할 수 있겠지요?” “(문법 설명에 지루함을 보이는 학생들을 확인) 그래요, 같은 방식으로 하다 보니 설명이 좀 지루했나보네요. 그럼 이번에는 다른 방식으로 한번 해볼까요? 좋은 생각 있나요?”
정리	<ul style="list-style-type: none"> • 학습정리/평가(퀴즈) • 1분 페이퍼 작성하게 하기 (무기명) • 과제제시: 작문, 회화연습, 연습문제 만들기 등(선택) • 다음차시 예고 	(정리활동 관련) 설명적 근거 제공 학생의 관점 수용 (다음 수업준비)	“오늘 배운 내용을 여러 번 연습하고, 잘 익히두면 중국인 친구와 약속이나 여행 일정을 계획하는 데 유용하게 쓰일 수 있겠지요?” “나뉘 드린 카드에 오늘 수업에서 배운 것(핵심), 이해하지 못한 것, 수업 활동은 흥미로웠는지, 다음 수업에서 해보고 싶은 활동은 무엇인지 간단히 적어주세요.” “과제는 오늘 배운 주제와 관련하여 선생님이 제시해주는 범위 또는 자유 과제로 선택할 수 있습니다.”

그림 2. 자율성 지지적 교수 방법 적용한 중국어 교수-학습 지도안(예시)

2) 유능성을 촉진하는 구조(structure)와 피드백(feedback)제공

외국어를 배우는 학습자라면 누구나 회화, 독해, 작문 등 모든 영역에서 높은 실력을 갖기 원하고, 또 그렇게 될 수 있도록 노력한다. 이는 자기결정성이론에서 말하는 인간의 기본심리욕구 중 유능성 욕구에 해당한다. 유능성 욕구가 활성화 되면, 외국어 학습자는 개인의 역량과 기술을 연마하는 과정에서 최적의 도전을 추구하고, 또 그것을 숙달하고자 하는 바람을 나타낸다(Deci & Ryan, 1985). 학습자의 유능성은 건설적이고 정보적인 피드백과 실패 후 격려, 분명한 목표와 잘 구조화된 안내를 통해서 촉진된다(Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). 외국어 수업에서 교사는 학생의 유능성 욕구를 활성화시키고, 과제에 적극적으로 참여할 수 있도록 이끌며, 학습 목표를 효과적으로 성취할 수 있다는 느낌을 갖도록 학습자를 장려하는 것이 중요하다(Deci & Ryan, 2000; Skinner & Belmont, 1993). 유능성 촉진에는 잘 구조화된(well-structured) 수업의 제공이 특히 중요하다. 교사가 (1) 명확하고 구체적인 목표와 지침을 지니고 (2) 학습 활동에 도움이 되는 안내와 멘토링으로 (3) 건설적이고 정보적인 피드백을 제공할 때 학습자의 유능성 욕구는 보다 쉽게 만족되기 때문이다(Jang, Reeve & Deci, 2010; Skinner & Belmont, 1993). Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens와 Dochy(2009)의 연구는 교사가 체계적으로 잘 구성된 학습 구조 내에서 학습자의 자율성을 지지했을 때 학습자의 자기조절학습능력이 높아짐을 확인해준다.

외국어 교육에서 교수자의 피드백과 학습자 발화에 적절하게 반응하는 능력은 성공적인 수업 운영을 위해 중요한 부분이다(Lochtman, 2002). 수업에서 피드백과 관련하여 학습자 동기에 영향을 주는 요인으로 성적(grading)과 평가(evaluation)가 있다(Ryan & Deci, 2017). 자기결정성이론의 미니이론인 인지평가이론은 성적·평가 피드백을 주는 교수자의 태도가 자율성 동기의 원형인 학습자의 내재 동기에 어떠한 영향을 미치는 지 비교적 명확한 관점으로 구분한다. 학습자의 수행 정도를 알려주는 정보적 차원의 긍정적 피드백은 학습자의 유능성 및 내재 동기를 증가시키고, 학습자의 태도나 행동을 통제하려는 의도가 담긴 피드백은 학습자의 자율성 및 내재 동기를 감소시킨다. 또한 건설적인 성과 피드백은 유능성 욕구를 활성화시키고, 비판적이고 부정적인 성과 피드백은 내재 동기를 감소시키는 것으로

확인된다(Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Kage & Namiki, 1990). 예를 들어 학생이 영어 시험에서 낮은 성취를 보였을 때, 왜 이러한 결과가 나왔는지 시험 볼 때의 기분은 어떠했는지 먼저 물어보는 것이 필요하다. 이와 같은 과정은 학생 스스로 자신의 문제를 진단하고 해결할 수 있는 정보를 찾게 해준다. 그리고 높은 성취를 보인 학생에게는 점수 자체보다는 향상과 진전에 초점을 두고 피드백을 준다면 정보적 기능이 더해진다. 이러한 연구 결과는 외국어 교수자가 학습자에게 성적이나 성과에 대한 피드백을 제공할 때, 통제적 측면을 지양하고 정보적인 측면에 주목할 것을 제안한다.

외국어 수업 활동에서 학습자의 자신감과 유능성 촉진을 위해 교수자는 학습자의 오류에 관대할 필요가 있다는 점도 중요하다. 학생들이 외국어 발음이나 문장 구성 등 오류를 범하는 것은 언어 학습 과정에서 흔히 일어나는 일이다. 그간 외국어 교육에서 학습자의 오류에 대한 교사의 교정(corrective) 피드백이 과연 학습을 지속시키는 데 도움을 주는지, 아니면 방해하는지에 대한 논란이 계속되어 왔다(Guënnette, 2007). Davis와 Bowles(2018)는 자기결정성이론의 관점에서, 외국어를 배우는 학생의 유능성을 촉진시키려면 교사는 문법과 형식에 치우치는 과제 및 평가적 피드백을 피하고, 건설적이고 진정성 있는 정보 제공적인 피드백과 학생 스스로 오류를 개선할 수 있는 기회를 제공해야 함을 강조한다. Kirk(2011)의 실험 연구에서도 학생들은 교사가 직접적으로 자신의 오류를 수정해주는 것보다 오류를 스스로 찾을 수 있도록 도와주는 과정이 흥미로웠다고 보고한다. Lochtman(2002)의 연구는 교사의 시기적절한 도움(scaffolding) 제공을 통해 학습자가 알아차림(noticing)의 효과를 경험하도록 이끄는 것이 궁극적으로 학습자의 유능성 신장에 도움을 준다는 점을 강조한다. 또한 Noels(2001)의 연구는 교사가 학생들에게 실수를 지적하고 성취 결과에 치중하기보다는, 노력에 대한 정보적인 칭찬과 격려를 제공할수록 학생들은 스페인어 학습에서 유능성을 느꼈음을 보여준다. 뿐만 아니라 학습자의 유능성 인식이 높을수록 학습자들은 지루한 외국어 학습조차도 즐겁게 인식한 것으로 나타났는데, 이러한 연구 결과는 실수에 관대하기보다는 성취 결과에 집중하는 외국어 교육 장면에 유의미한 통찰을 제공한다.

3) 관계성 촉진

교실 수업에서 교수자와 학생 간 관계성의 수준은 외국어 교육의 효과를 다르게 만들 수 있는 중요한 요인이 된다(Furrer & Skinner, 2003; Moller, Deci & Elliot, 2010). 관계성 욕구를 활성화시키는 것은 타인과의 사회적 상호작용이지만, 그렇다고 모든 사회적 관계가 관계성 욕구를 충족시키는 것은 아니다(Ryan & Deci, 2017). 교실 수업에서 교수자와의 관계가 단순히 안면이 있는 사람 사이인 교환관계(exchange relationship)가 아니라, 교수자-학습자 또는 학습자-학습자 간에 상대방의 욕구를 배려하고 안녕을 지지하는, 즉 신뢰에 기반을 둔 공유관계(communal relationship)가 이루어질 때 비로소 학생들의 관계성 욕구가 충족된다(Mills & Clark, 1982). 외국어 교육에서 교사와 학생 간의 관계는 특히 언어 불안과 실패에 대한 두려움을 감소시키는데 중요한 역할을 담당하는 것으로 확인된다(신수정, 2007; Young, 1990). Muñoz와 Ramirez(2015)의 외국어 교사를 대상으로 한 연구 결과도 학습자의 자율성과 유능성 촉진에는 교사와 학생 간 의미 있는 관계가 다른 무엇보다도 바람직한 학습 상황 조성에 필요한 핵심 요소임을 보여준다. 수업에서 관계성 욕구 만족을 느끼는 학습자들은 난이도가 높은 학습 과제에 대해서 동일시와 통합된 조절을 더 많이 보이는 반면, 교사와의 관계에서 관계성 욕구 수준이 낮게 측정된 학습자들은 외부의 우연성과 외적 통제가 있을 때에만 교사에게 반응하는 것으로 보고된다(Niemiec & Ryan, 2009).

관계성을 촉진시키는 교수자의 행동은 관여(invovement)라는 개념으로 연결된다. 관여는 개인으로 하여금 소속감을 느끼고 안전함을 느끼며 소외당하는 대신 다른 사람과 연결되어 있고 거부가 아닌 존재 자체가 인정된다는 느낌과 관련된다(Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000a). 이를 외국어 학습 장면에 적용해보면, 교수는 학습자를 향한 진정한 관여를 통해 학습자의 언어 불안감을 낮춰주고 학생들 자신이 존중받고 있다는 느낌과 더불어 성취감을 느낄 수 있는 다양한 기회를 제공하여, 학습자의 관계성 욕구 만족과 자율성 동기를 높여줄 수 있다(Furrer & Skinner 2003). 실제로 Cheng과 Dörnyei(2007)의 연구에서 영어 교사들이 가장 높게 평가한 외국어 동기 전략은 ‘학생들에게 당신이 관심이 있다는 것을 보여줘라’, ‘학생과의 좋은 공감대를 형성해라’로 나타났는데, 이 두 가지 전략 모두 관계성 촉진과 밀접한 관련성을 지닌다고 할 수 있다. Davis와 Bowles(2018)

는 언어 정확성에 치우친 외국어 학습은 학습자에게 불안과 실패의 두려움을 주기 때문에 그다지 좋은 외국어 교수 전략이 아니라고 지적한다. 대신 외국어 학습은 자유롭고 심리적으로 안전한 학습 분위기 속에서 학습자들의 다양한 경험과 문화적 다양성을 포용할 때 더욱 효과적이고 성공적일 수 있음을 강조한다. 이러한 연구결과들은 공통적으로 관계성 지지가 외국어 학습 동기에 어떤 역할을 담당하는지 주목하게 한다.

IV. 결론 및 제언

자율적이고 즐겁고 의미 있는 수업 환경의 조성은 거의 모든 교수자들에게 어렵고 도전적인 일이다. 자기결정성이론은 이와 같은 수업 환경 조성에 도움이 될 수 있는 유용한 이론적 틀을 제공하고 방대한 양의 연구 결과를 제시한다. 하지만 현재까지 자기결정성이론을 외국어 교육과 접목시켜 개관하고 실천적 적용 방안을 논의한 국내·외 연구는 상대적으로 매우 부족한 실정이다(Boo 외 2인, 2015). 이에 본 연구는 자기결정성이론에 주목하여, 자기결정성이론의 동기 원리가 어떻게 외국어 교육에 적용될 수 있는지 이론적 개관 및 선행 연구 고찰을 통해 탐색하고 외국어 수업에 적용 가능한 실천적 방법과 구체적 예를 제시하였다.

다양한 동기 이론들 중 본 연구가 자기결정성이론에 특히 주목한 이유는, 자기결정성이론의 원리가 국내에서 쉽게 관찰되는 입시위주의 교육과, 자격증 또는 시험 성적 중심으로 형성된 외국어 학습 동기의 한계에 새로운 관점 및 유의미한 통찰을 제공할 뿐만 아니라, 이를 극복할 수 있는 유용한 대안이 될 수 있기 때문이다. 잘 알려진 바와 같이 우리나라의 외국어 교육은 학습자의 흥미를 유발하고 성장과 발달에 초점을 맞추기보다는 평가에 많은 비중을 두고 있는 실정이다. 하지만 필요한 점수 확보에 초점을 맞춘 외국어 학습 동기는 한계를 지닐 수밖에 없다. 외국어 교육의 가치는 단지 외국어 점수라는 성과로만 결정되는 것이 아닐 것이다. 외국어에 대한 학습자 개인의 흥미를 촉진시키고 성장과 발달을 이끌며 학습자의 잠재력과 역량을 개발할 수 있도록 할 때, 외국어 학습에서의 교육적 성과는 더욱 커진다. 이러한 관점에서, 학습자가 외국어에 대한 흥미를 갖고 지속적으로 노력하며 학습에 몰입하는 데 필요한 자기결정성 동기의 활성화는 주목할 만한 가치가 있다.

본 연구의 시사점은 다음과 같이 정리된다. 첫째, 외국어 교육의 가치는 단순히 언어적 성과에만 있는 것이 아니라 학습자의 기본심리욕구(자율성, 유능성, 관계성)를 만족시키는 환경 안에서 이루어질 때 의미가 있다. ‘OECD 국제학업성취도 평가(PISA) 2015 학생 웰빙(well-being)보고서’ 결과에 따르면, 한국 학생들의 학업성취도는 비교적 높은 편이지만, 전반적인 삶의 만족도가 낮고 학교 공부에 대한 압박감과 시험 불안감이 높은 것으로 나타났다(OECD, 2017). 외국어 학습도 마찬가지로 시험과 평가에 의한 결과 중심의 교육으로 인해 학습자들의 심리적 욕구나 안녕감은 간과되고 있는 것이 사실이다. 단기적인 성과는 얻을 수 있겠지만 통제적인 환경에서 타율적으로 획득한 외국어 성취로는 학습 동기를 꾸준히 유지하기 어렵고 뛰어난 성과를 이루는 데에도 한계가 있다. 왜냐하면 외적 요인에 의해 시작한 외국어 학습은 그 이유가 사라지면 학습을 멈추게 되기 때문이다. 따라서 외국어 학습의 지속성을 위해서는 내재 동기가 중요하다(McEown, Noels, & Chaffee, 2014). 즉, 내재 동기의 심리적 자원인 자율성 욕구, 유능성 욕구, 관계성 욕구 만족을 충분히 경험할 수 있는 교육 환경의 구성에 주목할 필요가 있다. 외국어 학습자의 기본심리욕구(자율성, 유능성, 관계성) 만족과 자기결정성 동기의 활성화에 기반한 외국어 학습의 성취가, 장기적인 측면에서는 학습자의 심리적 안녕감과 함께 더 큰 교육적 가치로 인식되어야 할 것이다.

둘째, 외국어 학습자의 내재 동기(자기결정성 동기의 원형)와, 외재 동기 중에서도 높은 자율성 수준을 보이는 동일시 조절 동기를 촉진하기 위해, 자율성 지지적 교수 방법을 외국어 교육 현장에 적용해 볼 수 있는 교육 프로그램이 필요하다. 자기결정성이론은 자율성 동기를 지지하는 핵심 요인으로 내적 동기 자원 육성, 설명적 근거 제공, 비통제적, 정보적 언어 사용, 인내심, 부정적 정서표현 수용 등을 제시한다. 또한 정보적 피드백과 잘 구조화된 수업 환경은 학습자의 유능성 욕구를 만족시킴을 강조한다. 교수자의 학습자에 대한 관여적 행동(따뜻함, 지원, 신뢰, 배려 등)은 학습자의 관계성 욕구를 만족시키며 학업탄력성과 학습 지속성에 중요한 영향을 줄을 설명한다. 자기결정성이론이 제안하는 자율성 지지적 교수 방법을 실제 외국어 교실 장면에서 효과적으로 잘 구현할 수 있으려면 적절한 수준의 교육 훈련이 큰 도움이 된다. 자기결정성이론의 교육적 적용 및 자율성 지지적 교수 방법 중재연구의 대가인 Reeve(2009)는, 자율성 지지적인 교수자가 되기 위해서는 다음과 같은 세 가지 과제를 해결할 것을 제안한다. 먼저, 학생들에게 덜

통제적이고자 노력한다. 그리고 교수자 자신이 자율성 지지적이기 원해야 한다. 마지막으로 자율성 지지적 교수 방법을 배우는 노력이 필요하다. 다수의 선행 연구들은 자율성 지지적 교수 방법을 훈련 받은 교사들이 그렇지 않은 집단과 비교했을 때, 실제로 더욱 학습자의 자율성을 지지하는 수업 행동을 보이고 또한 교수 활동에서도 스스로 높은 만족도를 경험함을 보고한다(Cheon 외 2인, 2019; Reeve 외 4인, 2004).

자기결정성이론은 자기결정성 동기에 초점을 두고 인간의 성장과 발달 그리고 심리적 안녕감을 폭넓고 깊이 있게 설명하는 동기 이론이다. 지금까지 자기결정성이론은 조직, 경영, 보건, 의료, 학교, 스포츠 등의 다양한 영역에서 인간의 동기과 행동을 성공적으로 설명해왔다. 본 연구는 자기결정성이론의 유용성에 주목하여 외국어 교육에 자기결정성이론이 어떻게 적용 가능한 지 살펴본 후, 학습자의 자율성 동기가 실제 외국어 수업에서 어떻게 구현될 수 있는지 논의하였다. 본 논문이 기존의 외국어 학습 관련 동기 이론을 다룬 문헌들을 확장하며 외국어 학습 동기 문헌에 유의미한 기여를 할 수 있기를 기대한다. 또한 외국어 교육에서 학생들의 자율성 동기를 증진시킬 수 있는 방안을 고민하는 외국어 교수자들에게 실제 적용 가능한 실천적인 도움이 되기를 조심스럽게 기대하는 바이다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 먼저, 자기결정성이론의 외국어 교육 적용에 대한 방안을 탐색하고 고찰하는 개념적 연구이기에 실증적 효과를 검증하는 단계까지 미치지 못하였다. 향후 제안된 부분이 국내 외국어 교육 현장에서 활용되고 그 효과를 검증하는 후속 연구가 필요하다. 더 나아가 한국의 교육 상황을 중심으로, 외국어 교수자가 자율성 지지적 교수 방법을 활용하는 데 있어 나타나는 한계점과 이를 극복하기 위한 방안을 모색하는 연구가 필요할 것이다. 또한 본 연구는 자기결정성이론에서 외국어 교육과 밀접한 관련이 있는 미니이론(인지평가이론, 유기체통합이론, 기본심리욕구이론, 관계동기이론)에 초점을 맞추다보니 인과지향성이론과 목표내용이론을 포함하지 못한 한계가 있다. 이에 대한 향후 후속 연구를 제안한다.

참고문헌

- 김아영. (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 111-134.
- 신수정. (2007). 불안에 관한 질적 연구: 4 명의 한국 영어학습자에 관한 사례연구. *외국어교육연구*, 21(1), 189-208.
- 전선영. (2015). 질적 연구 방법을 이용한 한국 대학생의 원어민/한국인 교사에 대한 인식 연구. *외국어교육연구*, 29(3), 181-204.
- 최덕인, 김태영. (2013). 한국 중학생의 영어 학습 동기와 탈동기 요인: 상위권 학습자와 하위권 학습자 비교연구. *영어영문학연구*, 39(2), 245-274.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of personality and social psychology*, 48(2), 393-399.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. 3-604). New York: W.H Freeman.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005 - 2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and

- diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 62-75.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Davis, W. S., & Bowles, F. (2018). Empowerment and intrinsic motivation: A self-determination theory approach to language teaching. *CSCITFL Report*, 15, 1-19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research*, 2(3), 203-229.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second language writing*, 16(1), 40-53.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387 - 398.
- Hu, P., & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147-157.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- Kage, M., & Namiki, H. (1990). The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. *The Japanese Journal of*

- Educational Psychology*, 38(1), 36-45.
- Kim, B., & Kim, H. (2016). Korean College EFL Learners' Task Motivation in Written Language Production. *International Education Studies*, 9(2), 42-50.
- Kim, K. J. (2009). Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching*, 64(4), 249-267.
- Kirk, S. (2011). Application of self-determination theory to a second language writing class. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, 15, 39-70.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 271-283.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P., & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43 - 65). Bristol, England: Multilingual Matters.
- McEown, M. S., Noels, K. A., & Chaffee, K. E. (2014). At the Interface of the socio-educational model, self-determination theory and the L2 motivational self system models. *The impact of self-concept on language learning*, 19-50.
- Mills, J., & Clark, M. S. (1982). Exchange and communal relationships. *Review of personality and social psychology*, 3, 121-144.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 754-767.
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198-220.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational

- practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language learning*, 51(1), 107-144.
- Noels, K. A. (2009). The internalization of language learning into the self and social identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 295 - 313). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being* (Volume. III). OECD Publishing
- O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and practice in language studies*, 4(7), 1313-1319.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In J. C. K. Wang, W. C. Liu, & R. M. Ryan's (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using*

- self-determination theory* (pp. 129 - 152). New York, NY: Springer
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion, 28*(2), 147-169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and emotion, 26*(3), 183-207.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology, 57*(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3 - 33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Research on motivation in education: *The classroom milieu, 2*, 13-51.
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(6), 1235-1244.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self regulated learning. *British Journal of*

- Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 8(1), 30-49.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, 101(3), 671-688.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy - value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

<Korean Abstract>

김수진·장형심, (2019). 자기결정성이론의 외국어 교육 적용 방안에 대한 탐색과 고찰. *외국어교육연구*, 33(2), 229-256.

학생들의 학습 및 학습동기를 촉진시키는 자율적이고 즐겁고 의미 있는 교실 환경의 조성은, 거의 모든 교수자들에게 어렵고 도전적인 일이다. 자기결정성이론(Self-determination theory)은 이와 같은 수업 환경 조성에 도움이 될 수 있는 이론적 틀을 제공한다. 이에 본 연구는 자기결정성이론에 주목하여, 자기결정성이론의 원리가 어떻게 외국어 교육에 적용될 수 있는지 탐색하고 방향성을 제시하였다. 이를 위해 먼저 자기결정성이

론의 핵심을 개관하였다. 그리고 외국어 학습에서의 내재 동기(intrinsic motivation)와 자율적 외재 동기(autonomous extrinsic motivation) 및 내재화(internalization)에 대해 고찰하였다. 마지막으로 외국어 학습자의 자율성, 유능성, 관계성 욕구를 촉진하는 외국어 수업 환경 조성에 방향성을 구체화한 실천적인 수업 모형을 제시하였다. 궁극적으로 본 연구는, 자기결정성이론의 핵심 원리와 반대한 선행 연구 결과들이 보다 자율적이고 효과적인, 외국어 학습 동기의 활성화 및 외국어 수업 환경의 조성에 유용한 도움이 될 수 있기를 기대한다.

Key words: Self-Determination Theory, Foreign Language Education, Autonomy support, Basic psychological need / 자기결정성이론, 외국어 교육, 자율성지지, 기본 심리욕구

Examples in: Korean, etc.

Applicable Languages: Korean, etc.

Applicable Levels: Elementary, Secondary, etc.

Kim, Sujin

Doctoral student

Dept. of Education, Hanyang University

222, Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul, 04763, Korea

TEL: (02)-2220-1100

E-MAIL: sjkim0501@hanyang.ac.kr

Jang, Hyungshim

Professor

Dept. of Education, Hanyang University

222, Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul, 04763, Korea

TEL: (02) 2220-1106

E-MAIL: janghs@hanyang.ac.kr

received in April 16, 2019

revised version received in May 15, 2019

revised version accepted in May 17, 2019