

학문 목적 한국어 학습자의 읽기 동기 구성 요인 연구*

전 형 길

Abstract

Hyeoung-Gil Jeon 2015. 9. 30. **The study on reading motivations of KAP students' reading activity.** *Bilingual Research* 60, 255-286. Present study aims to examine the components which construct motivations of KAP learners for their reading activity. For this study, totally 196 responses for the questionnaire from Korean learners in country (Korea) or overseas were collected and analyzed. The result reveals that their major reading motivators can be summarized as 'self-efficacy or utility value', 'competition-reward', 'integrated motivation' and 'academic performance'.

196 subjects for this study can be divided by 4 sub-groups, and each group shows its different dominant reading motivators. Overall, the group in country indicates relatively higher motivation level than overseas group. In both groups, 'competition-reward' was the highest reading motivator and 'integrated motivators' and 'academic performance' was relatively lower than other motivating components. It implies that even adult learners tend to prefer immediate reward such as compliments from others to internal reward or academic grade.

Overseas group is classified into advanced group before college entrance, undergraduate and graduate group. The learners in undergraduate group demonstrate higher motivation in general. This study encompasses numerous learners in various settings as subject who can represent current state of KAP learning environments. The study on reading motivator of KFL learners has been scarce. In particular, there has been little quantitative research with the

* 본 연구는 2015년 5월 제19차 국제한국언어문화학회(INK) 춘계학술대회에서 발표한 내용을 수정, 보완한 것입니다. 토론해 주신 이승연 선생님께 감사의 말씀을 전합니다.

extensive subjects investigating various components which consist of learner motivation regarding reading activity. In this regard, present study might contribute to fill the gap. (Korea University)

【Key words】 KAP(학문 목적 한국어, KAP learners(학문 목적 한국어 학습자), Korean reading activity(한국어 읽기), Reading motivator(읽기 동기), Reading Self-efficacy(읽기 효능감), Integrated motivation(통합적 동기), Academic performance(학업 수행)

1. 서론

이 연구는 학문 목적 학습자들의 읽기 동기 구성 요인을 밝히고, 각 구성 요인이 학습 환경에 따라 세부적으로 어떠한 특성을 보이는지를 살피는 데에 목적이 있다. 인간의 행위는 동기의 영향을 받는다. 한 개인의 어떤 인지적 행위의 성취 수준이나 전략 습득과 관련된 문제의 이면에는 보다 근원적인 동기 문제가 자리 잡고 있다. 읽기 학습에 있어서도 동기는 읽기 행동을 촉발하고 지속적으로 유지하며 강화시킨다. 그러나 이제까지 읽기 교육에서 읽기 동기와 관련된 연구는 상대적으로 덜 주목을 받았다. 대부분 독자의 스키마 활용 방식이나 텍스트의 단어 재인 및 텍스트 이해 전략 등과 같이, 수행의 인지적 작용 측면에 관심의 초점이 맞춰져 있었기 때문이다(박영민, 2006; Gurthrie & Wigfield, 2000; Watkins & Coffey, 2004).

이 연구에서 대상으로 삼고 있는 이들은 학업 수행을 목적으로 한국어 읽기를 학습하는 학문 목적 학습자들이다. 그러나 현재의 학습 환경은 동일하지 않다. 일부는 대학이나 대학원에서 학업을 수행 중이고 일부는 아직 진학을 예비하고 있으며, 일부는 국외 현지 대학에서 한국어(학) 관련 학업을 수행하고 있다.

학문이라는 영역의 특성에 비추어 볼 때 텍스트를 읽고 분석하는 활동은 학업 수행에 있어서 가장 기본적인 작업이다.¹⁾ 대학(원)에서 학업을 수행 중인 학문 목적 한국어 학습자들은 적지 않은 시간 동안 한국어

를 학습해 왔음에도 불구하고 여전히 읽기 수행에 부담감을 느끼고 있다. 모국어 문식력, 읽기에 대한 흥미, 한국어 숙달도 등 많은 개별 변인들이 학습자의 한국어 읽기를 어렵게 하기 때문이다.

이 연구에서는 학문 목적 학습자의 현재 읽기 학습과 수행에 있어 읽기 동기가 학습자의 개별적 학습 변인을 아우를 수 있는 공통의 변인이라고 생각하고, 이와 같은 읽기 동기의 구성 요인을 분석하고자 한다. 특히 학문 목적 읽기 동기의 세부적이고 다층적인 관찰을 위해서는 다양한 부류의 학습자군을 서로 비교하는 작업이 필수적이라고 여겨, 아직 진학을 준비하고 있는 예비 학습자 그리고 해외의 학문 목적 학습자까지 대상에 포함시켰다.

이와 같이, 다양한 개별 변인을 가지고 있으나 ‘학문 목적 한국어 학습’이라는 공통된 범주로 묶여 있는, 그러나 현재의 ‘학습 환경은 또 다른’ 학습자들을 서로 비교하여 그들의 한국어 읽기 동기를 관찰하는 것은 현재 국내에 거주하는 대부분의 학습자가 학업 수행을 목적으로 한국어를 학습하고 있다는 교육적 현실을 감안할 때 매우 의미가 있다.

2. 읽기 동기의 관련 요인

동기를 관찰하는 것의 의미는 향후 행동에 대한 예측과 분석을 할 수 있다는 것에 있다. 학습에 있어서도 학습 동기를 살피는 것은 학습자의 현재 어려움을 파악하고 동시에 이후의 학업 성취 수준을 가늠할 수 있다는 점에서 유용하다. 읽기 동기는 읽기 행동을 촉발하고, 행위를 유지시키는 심리적 동인이다. 그러나 읽기 동기와 관련된 하위 요인은 학습

1) 학문을 목적으로 하는 대학(원)에서 한국어 읽기는 필수 영역으로 논의되어 왔다(김정숙, 1996; 심상민, 2001; 신희재, 2013; Grabe & Stoller, 2002; Milkulecky & Jeffries, 1986) 그러나 그간 읽기 관련 연구들은 인지적 측면의 요인들에 대한 논의를 제공하여 읽기 교육의 성취도 향상에 기여한 데에 반해 정의적 측면에 대한 연구는 미진하였다.

자와 학습 상황에 따라 다소 다를 수 있다(박영민, 2006).

Gardner(1985)는 L2 학습에서 시험이나 취업 등과 관련된 도구적 동기보다 목표 문화권에 다가가고자 하는 통합적 동기가 더 유익하다고 하였다. 그러나 이와 같은 모호하고 이분법적인 분류에 대한 논의는 꾸준한 비판을 받아 왔다. 이후 다른 연구자들에 의해 세부적인 하위 요인에 대한 연구가 진행되었으며 그 결과, 실제 동기 구성요인은 훨씬 더 다면적이라는 주장이 현재는 일반적이다(Oxford & Shearin, 1994).

여러 학자들이 읽기 동기와 관련된 요인으로 제시한 항목을 살펴보면 첫째는 ‘읽기 태도(attitude)’이다. 읽기 태도는 곧 읽기 수행에 대해 일관성 있는 학습된 반응이다(Mckenna, kear & Ellsworth, 1995). 그러나 읽기 태도는 인지적, 정의적 요인 전반을 아우르는 것으로 이해되어 동기보다 상위 개념으로 제안되기도 한다.

읽기의 또 다른 주요 요인으로 꼽히는 항목은 ‘읽기 효능감(reading self-efficacy)’이다. 이는 읽기와 관련된 학습자의 자기 판단이며, 읽기를 성공적으로 수행할 수 있다는 학습자의 신념이나 기대이다(Wigfield & Guthrie, 1997). 읽기 효능감은 이전의 학습 경험이나 현재 학습 환경 등의 영향을 받아 형성된 것으로 일반적으로 학습자의 학습 성취를 예측하는 주요 지표로 활용된다. 읽기 효능감이 높다는 것은 텍스트를 더 자주 읽도록 하는 마음, 어려운 텍스트에 도전해 보고자 하는 욕구 등이 큰 것이다(박영민, 2007; Multon, Brown, & Lent, 1991).

이 외에도 읽기와 관련된 동기 요인으로 읽기의 ‘사회적 범주 요인’이 있다. 이는 노력이나 실력 등 학습과 관계된 요인, 그리고 읽기를 함으로써 얻을 수 있는 효용 가치와 관련된 유용성 요인, 칭찬이나 성적 등과 같은 보상 요인, 주변 동료들과의 협력이나 경쟁 등과 같은 상호작용 관련 요인 등 포괄적인 환경 요인을 포함하고 있다(Gardner & Smythe, 1981; Wigfield & Guthrie, 1997; Watkins & Coffey, 2004)

그동안 읽기 동기에 대한 연구는 기본적으로 읽기 동기를 구성하는

요인을 탐색하는 연구가 많았다. 해외 연구에서 Pintrich & Schunk(2002)은 읽기 동기의 구성요인으로 읽기 효능감, 동기의 사회적 측면과 내재적 동기, 학습 목표를 들었다. 읽기 목적, 읽기 효능감, 사회적 상호작용이 세 가지를 읽기 동기의 상위 요인으로 분류한 Wigfield & Guthrie(1997)은 초등학생을 대상으로 하여 읽기 동기를 구성하는 요인을 분석하여 11개의 요인을 제안하였다. 제안된 요인은 읽기 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요성, 인정, 성적, 사회적 상호작용, 경쟁, 순응, 회피 등이다. Watkins & Coffey(2004)는 문헌 분석을 통하여 초등학생의 읽기 동기가 사회적 상호작용, 성적 및 순응, 호기심, 경쟁, 몰입, 회피, 읽기 효능감, 인정 등의 8개 요인으로 구성되었다고 밝혔다. 일반 성인 L1 학습자를 대상으로 연구한 Schutte & Malouff(2007)는 자신의 일부로서의 읽기(Reading as part of self), 효능감, 인정, 다른 영역을 위한 읽기(Reading to do well in other realms) 등을 읽기 동기의 구성요인으로 꼽았다.

SLA 분야에서 읽기 동기를 연구한 Mori(2002)는 기존의 Wigfield & Guthrie(1995, 1997)의 동기 요인을 토대로 영어를 배우는 외국인 대학생 집단에 적용 가능한 문항을 작성하다. 기존의 문항 중에서 성인 대학생 학습자에게 맞지 않다고 생각되는 일부 요인을 제외하고 대신 L2 학습에서 특수하게 활용될 수 있는 통합적 동기(integrative motivation)를 첨가하였다. 이 연구는 탐색적 요인 분석을 실시한 결과 내재적 가치(intrinsic value of reading), 외재적 유용성 가치(extrinsic utility value of reading), 읽기의 중요성 및 읽기 효능감 등 네 가지의 읽기 동기를 제안하였으나, 통합적 동기는 독립적인 요인으로 설정되지 못하였다.

최근 국내 국어교육에서는 학습자들의 발달 수준에 따른 동기의 구성요인의 변화도 함께 논의하고 있다. 초등학생의 경우 일반적으로 해외 연구와 비슷하게 8~11개의 구성 요인을 가지고 있는 것으로 보고, 중학교, 고등학교로 올라가면서 점차 요인의 수가 줄어 중학생들의 경우 사

회적 상호작용, 인정-중요성, 읽기 효능감, 흥미, 몰입 등의 5개 정도의 요인을 가지고 있는 것으로 파악하고 있다(권민균, 2005; 박영민, 2006).

L2 읽기 학습에 있어서도 강한 읽기 동기를 가진 학습자는 학습에서 더 많은 노력을 하고 그 결과 더 큰 성취를 이룬다. 읽기와 관련해서도 EFL 상황에서 학습자들의 읽기 동기 유발은 높은 학업 성취와 연관이 있다고 알려져 있다(Wigfield & Guthrie, 1997; Gardner & Smythe, 1981; Noels et al, 2001; Mori, 2002; Jung, 2009; Yang, 2009). 따라서 읽기 수행 능력이 중요하게 작용하는 학문 목적 한국어 학습자들에게도 읽기 동기는 현재의 성취 수준을 가능하고 미래의 학습 상황을 예측하게 하는 커다란 학습 변인이 될 것이다.

그럼에도 불구하고 한국어교육에서의 읽기 동기 연구는 많지 않다. 김경령(2010)에서는 학문 목적 한국어 학습자들의 독해력 지수로 읽기 동기를 분석하였다. 그러나 이 연구는 동기와 다른 전략들과의 상관성에 주목한 연구로서 동기 자체에 대한 심층적인 속고는 부족하다. 이효신(2012)에서는 읽기 동기나 불안 등의 정의적 요인이 읽기 학습에 어떠한 영향을 미치는지를 연구하였다. Mori(2002)의 분석 도구를 활용한 이 연구는 동기 요인으로 경쟁 및 인정, 흥미, 중요성, 성적, 효능감, 통합적 동기의 여섯 가지 항목을 설정하였다. 이 연구는 통계적 검증 방식인 요인분석을 실시함으로써 학문 목적 학습자의 읽기 동기를 포함한 다양한 정의적 특성 결과에 대한 신뢰성을 확보하였다는 점에서 의의가 크다. 그러나 대상을 국내 중국인 학부생(1~3학년)만으로 한정하여 환경에 따른 동기 구성 요인의 차이를 살피지 못하였다는 점에서 제한적이다. 읽기 숙달도와 동기의 관련성에 대해 분석한 신희재(2013)에서도 한국어교육 기관 학습자 98명의 자료를 중심으로 읽기 동기의 요인을 분석하였다. 이 연구에서 제시한 요인은 내재적 가치, 외재적 효용가치, 중요성, 효능 등의 네 가지이다. 이 연구 역시 학습자군 설정이 제한적이며 요인 자체의 특성에 대한 논의가 부족하다.

이와 같은 선행연구들의 성과와 제한점을 바탕으로, 이 연구에서는 학문 목적 학습자들의 읽기 동기가 어떠한 요인으로 구성되었는지를 탐색적으로 분석하고자 한다. 그리고 분석된 요인이 학습 환경에 따른 학습자 집단 간에 어떠한 차이를 발생시키는지 살피고자 한다. 보다 타당성 있는 분석을 위해 국내 학문 목적 학습자와 해외 학문 목적 학습자를 모두 연구 대상으로 선정하고, 선행연구에서 제안한 검사 도구를 본 연구에 맞게 수정하여 활용할 것이다. 읽기 학습의 근원적 요인이 되는 읽기 동기에 대한 특성 파악은 학문 목적 학습자의 읽기 능력 향상에 도움이 될 것이므로, 이 연구를 통해 얻은 결과는 학문 목적 한국어 교수-학습에 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

이 연구는 국내와 국외 학습자 모두를 대상으로 하였으며, 국내는 서울 및 경기 지역의 여섯 학교, 그리고 국외는 중국 칭다오시에 있는 두 학교의 학습자를 선정하였다. 2015년 1월부터 4월 초까지 학습자의 동기 반응 자료를 수집한 후, 자료 검토 및 조정 과정을 거쳐 분석 대상을 확정하였다.

연구에 참여한 학습자 분포는 <표 1>과 같다. 이들은 모두 학문 목적 학습자로 분류되는 한국어 학습자이다. 먼저 34명의 기관 학습자는 대학 혹은 대학원 진학을 목표로 학습하고 있는 학습자들로서, 현재는 한국어 학습에 주력하고 있을 뿐 실질적인 학업을 수행하고 있지는 않다. 이들은 현재 국내 서울의 한국어교육 기관 고급(5, 6급)에서 학습 중이다. 둘째, 40명의 학부생 집단은 현재 서울 및 경기 지역의 대학에서 수학 중인 학습자이다. 이들은 학부 1학년에서 4학년까지 분포되어 있으며 전공

도 다양하다. 셋째, 24명의 대학원생 집단 역시 서울 및 경기 지역의 대학원 석·박사 과정에 재학 중인 학습자들로 역시 전공이 다양하다. 이들 98명은 모두 국내에 거주하고 있고, 한국어를 배우기 시작한 동기는 대학(원) 진학 때문이었다. 넷째, 국외 학습자는 모두 중국인 학습자로 중국에서 한국어(학) 관련 전공을 공부하고 있는 학부 1학년에서 3학년까지의 학습자들이다.

<표 1> 학습자 분포

국내 학습자	대학원생	24명
	학부생	40명
	기관 학습자	34명
국외 학습자	학부생	98명
계		196명

배포한 설문지는 모두 204장이었으나 그 중에서 응답이 불성실하거나 일부 누락된 답안이 있는 경우는 분석 대상에서 제외하였다. 전체 196명 중에서 네팔인 1명, 나이지리아인 1명, 터키인 2명, 일본인 3명, 태국인 4명, 베트남인 4명, 몽골인 5명을 제외한 나머지 중 78명은 중국인이다.

이 연구는 학습자 변인으로 국적이나 성별 등을 설정하지 않았기 때문에 모집단을 표집함에 있어서도 이러한 부분은 크게 고려하지 않았다. 또한 숙달도나 전공 등에 대한 고려도 논외로 한다. 현재 학문 목적 한국어 학습 상황도 이 연구에서의 학습자 분포 상황과 크게 다르지 않기 때문이다. 다만 현재 학문 목적 학습자들의 학습 환경에 따른 동기 차이를 분석하기 위해 아직 진학 전인 예비 학습자와 이미 학업을 수행 중인 실질적인 학습자를 모두 연구 대상에 포함시킨다.

3.2. 검사 및 분석 도구

이 연구에서는 박영민(2006), Mori(2002), Jung(2008), Kim(2010)에서 설문 문항을 활용하되 한국어 학습자의 상황에 맞게 조정하였다. 조정 시 고려한 사항은 문항의 내용이 첫째, 성인 학습자의 읽기에 적합한가 둘째, 외국어 읽기와 관련이 있는가 하는 문제다.

가령, 박영민(2006)에서는 ‘나는 책을 구하기 위해 서점이나 도서관에 자주 간다.’, ‘책을 잘 읽는 아이들의 명단에 내 이름이 포함되었으면 좋겠다’, ‘친구와 책을 서로 바꿔 읽는 것을 좋아한다’, ‘여행할 때 읽고 싶은 책을 가지고 간다’ 등과 같은 문항이 포함되어 있다. 그러나 이와 같은 내용은 모국어 발달 과정에 있는 학습자에게 적합한 것으로 외국인 성인 학습자와는 비교적 관련성이 적다고 생각되어 제외하였다. 또 ‘나는 책을 읽으면서 생각하는 것을 좋아한다’ 등과 같은 문항은 ‘한국어로 된 텍스트(책, 신문, 잡지 등)를 읽는 것을 좋아한다.’와 같이 수정하여 사용하였다.

또한 영어 대학생 학습자를 대상으로 고안된 Mori(2002)의 설문 문항에는 ‘나는 중학교와 고등학교 때 영어 읽기 수업을 좋아했다’ 등과 같은 내용이 포함되어 있는데, 이와 같은 문항들 역시 한국어 학습자에게는 맞지 않다고 생각하여 수정하였다. 대신 Mori(2002)에서는 기존 설문지에 ‘통합적 동기’와 관련된 설문 문항을 포함하였는데, 이러한 점도 본 연구의 문항지 작성에서 함께 고려하였다.²⁾

2) 이와 같은 문항의 수정 결과는 학습자 반응과 요인 설정에 영향을 미치게 된다. 비교적 의미가 비슷한 문항들이라도 조사 대상자와 검사지의 문항 구성이 달라지면, 서로 요인으로 묶이는 문항들의 구성 또한 달라져 요인의 명칭도 달라지는 것이다.

예를 들어, 박영민(2006)에서는 ‘사회적 상호작용’이라는 요인이 전체 요인 중 비교적 높은 변량을 차지하는 제1요인이었으나, 성인 외국인 학습자를 대상으로 한 본 연구에서는 ‘사회적 상호작용’으로 묶여 이름 지을 수 있는 요

그리고 이 연구에서 대상이 되는 학습자 집단의 특성이 기존에 설문지가 사용되었던 연구 대상들과 동일하지 않기 때문에, 본 연구에서 다시 탐색적 요인 분석을 실시하여 요인을 추출하기로 하였다. 결과 해석에 있어서는 기존 연구의 내용을 참고하되 본 연구만의 독자적인 집단군 설정에 따른 차별화된 해석을 할 것이다.

설문지는 연구자 외 2인의 한국어교육 전문가(경력 10년 이상의 교사로서 박사 학위자)에 의해 검토되었고, 본 검사에 앞서 각각 3명과 10명의 학습자를 대상으로 한 두 차례의 예비 검사를 거쳤다. 이 과정에서 약 10개의 문항이 수정되거나 삭제되고 최종 24개의 문항으로 확정되었다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’에서부터 ‘매우 그렇다’까지의 6점 Likert 척도를 활용하였으며 역문항은 없었다.

수집된 자료는 코딩 작업을 거쳐 SPSS for Windows 22.0(한글판)을 사용하여 분석되었다. 학생들이 반응한 결과의 양호도를 판정하기 위하여 각 문항의 평균과 표준편차를 구하였으며, Cronbach α 로 문항 전체의 신뢰도를 검증하였다. 그리고 문항을 Varimax(분산최대) 회전 분석을 통해 탐색적 요인 분석을 실시하였다. 분석된 요인을 바탕으로 다시 독립표본 t검정과 ANOVA를 활용하여 학습자군별 요인의 차이를 살폈다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1. 문항의 양호도 분석

문항의 양호도를 판단하기 위하여 가장 먼저 문항 반응에 대한 평균 및 표준편차를 아래와 같이 구하였고, 그 결과는 <표 2>에 제시하였다.

인 구성은 찾기 어려웠다. 대신 이들은 학문 목적 외국인 학습자였기 때문에 ‘통합적 동기’나 ‘경쟁적 보상’ 등과 같은 용어로 요인을 명명하는 것이 더욱 적합하였다. 요인 명명과 관련된 논의는 4장에서 자세히 하기로 한다.

표를 보면 평균이 5.0 이상인 문항은 1, 15, 18, 20, 21 등 모두 5개의 문항이 있고, 1.0 이하로 바닥효과를 보이는 문항은 없다.³⁾ 이상의 문항들이 천장 효과를 보였다는 것은 해당 문항에 대해 대부분의 학습자들이 ‘매우 그렇다’를 선택했음을 의미한다.

바닥효과를 보이는 문항이 없다는 것은 학습자들이 해당 문항에 대해 ‘(전혀) 그렇지 않다’와 같은 부정적 반응이 아닌 대체로 ‘그렇다’ 류의 긍정적 반응을 선택했음을 의미한다.

<표 2> 문항의 평균 및 표준편차

문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차
1	5.11	1.252	13	4.96	1.254
2	4.50	1.315	14	4.98	1.242
3	4.62	1.348	15	5.01	1.200
4	2.93	1.351	16	4.95	1.131
5	2.82	1.508	17	4.97	1.242
6	3.56	1.415	18	5.11	1.156
7	4.81	1.289	19	4.69	1.355
8	4.25	1.302	20	5.00	1.220
9	3.84	1.407	21	5.11	1.178
10	4.87	1.286	22	4.61	1.274
11	3.02	1.559	23	4.59	1.304
12	4.99	1.303	24	4.98	1.196

검사 문항 중에서 학습자의 반응이 특정한 척도에 몰리는 문항이 있는지를 판단하기 위해 각 척도에 대한 반응 빈도 비율을 살펴보았다.

3) 평균이 5.0인 문항은 다음과 같다.

1. 한국어 읽기 능력은 나에게 매우 중요하다. 15. 흥미롭게 여기는 주제에 관련된 한국어 자료를 읽는 것을 좋아한다. 18. 한국어 읽기 실력 향상을 위해 더 노력할 것이다. 20. 선생님이나 외국인 동료들에게 한국어 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다. 21. 한국인 친구들에게 한국어 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다.

<표 3>을 보면 여전히 1번 문항은 척도 6에 대한 반응 비율이 가장 높다. 학습자의 57.1%가 ‘매우 그렇다’를 선택한 이 문항의 내용은 ‘한국어 읽기 능력은 나에게 매우 중요하다’로 다른 동기 문항의 전제가 되는 문항이다. 가령, ‘한국어 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다’거나 ‘TOPIK 시험에서 좋은 성적을 받기 위해 한국어 읽기를 학습한다’는 것은 응답자가 기본적으로 1번 문항에 대한 적극적 동의 즉, ‘읽기 능력이 중요하다’는 생각을 전제로 삼고 있기 때문으로 볼 수 있는 것이다. 따라서 문항의 양호도를 고려해 1번 문항은 요인 분석 대상에서 제외하기로 했다.

7번 ‘한국어 읽기를 배움으로써 한국어로 된 신문, 잡지 및 여러 서적을 읽을 수 있었으면 좋겠다.’, 13번 ‘한국어 읽기 실력으로 인해 칭찬을 받으면 기분이 좋다’, 14번 ‘동료들 중에서 가장 한국어 읽기 실력이 좋은 학습자가 되고 싶다’, 15번 ‘흥미롭게 여기는 주제에 관련된 한국어 자료를 읽는 것을 좋아한다’, 16번 ‘앞으로 내 한국어 읽기 실력은 더 향상될 것이다’ 등의 문항은 척도 1에 대한 응답 비율이 1% 이하이다. 그러나 이들 문항의 경우 척도 1과 2를 제외한 나머지는 비교적 고르게 분포되어 있다. 따라서 분석 대상에 포함시켜도 무리가 없을 것으로 판단되었다.

또한 12번 ‘한국 인터넷 사이트에서 자유롭게 정보를 검색하고 싶다’와 18번 ‘한국어 읽기 실력 향상을 위해 더 노력할 것이다’ 및 21번 ‘한국인 친구들에게 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다’는 척도 6 ‘매우 그렇다’의 응답 빈도가 각각 52%, 51%, 52.6%로 전체의 과반수가 넘는다. 이와 같은 내용을 통해 학습자들은 한국어 읽기가 실질적으로 자신들에게 유용한 능력이라고 인식하고 있는 것을 알 수 있다.

<표 3> 문항의 반응 빈도

문항		1	2	3	4	5	6
1	빈도	3	3	26	17	35	112
	퍼센트	1.5	1.5	13.3	8.7	17.9	57.1
2	빈도	4	9	32	52	38	61
	퍼센트	2.0	4.6	16.3	26.5	19.4	31.1
3	빈도	6	9	25	40	50	66
	퍼센트	3.1	4.6	12.8	20.4	25.5	33.7
4	빈도	33	44	56	37	18	8
	퍼센트	16.8	22.4	28.6	18.9	9.2	4.1
5	빈도	48	45	40	33	18	12
	퍼센트	24.5	23.0	20.4	16.8	9.2	6.1
6	빈도	19	19	64	45	26	23
	퍼센트	9.7	9.7	32.7	23.0	13.3	11.7
7	빈도	0	9	33	31	36	87
	퍼센트	0	4.6	16.8	15.8	18.4	44.4
8	빈도	3	17	39	45	53	39
	퍼센트	1.5	8.7	19.9	23.0	27.0	19.9
9	빈도	9	25	51	45	35	31
	퍼센트	4.6	12.8	26.0	23.0	17.9	15.8
10	빈도	6	3	21	35	47	84
	퍼센트	3.1	1.5	10.7	17.9	24.0	42.9
11	빈도	43	29	61	28	14	21
	퍼센트	21.9	14.8	31.1	14.3	7.1	10.7
12	빈도	3	8	20	29	34	102
	퍼센트	1.5	4.1	10.2	14.8	17.3	52.0
13	빈도	2	8	19	32	40	95
	퍼센트	1.0	4.1	9.7	16.3	20.4	48.5
14	빈도	2	5	24	31	37	97
	퍼센트	1.0	2.6	12.2	15.8	18.9	49.5
15	빈도	2	5	17	39	36	97
	퍼센트	1.0	2.6	8.7	19.9	18.4	49.5
16	빈도	1	7	14	36	59	79
	퍼센트	.5	3.6	7.1	18.4	30.1	40.3
17	빈도	3	3	24	33	36	97
	퍼센트	1.5	1.5	12.2	16.8	18.4	49.5
18	빈도	3	4	12	31	46	100
	퍼센트	1.5	2.0	6.1	15.8	23.5	51.0

19	빈도	8	6	18	49	41	74
	퍼센트	4.1	3.1	9.2	25.0	20.9	37.8
20	빈도	3	4	21	28	46	94
	퍼센트	1.5	2.0	10.7	14.3	23.5	48.0
21	빈도	3	3	17	27	43	103
	퍼센트	1.5	1.5	8.7	13.8	21.9	52.6
22	빈도	4	7	28	45	50	62
	퍼센트	2.0	3.6	14.3	23.0	25.5	31.6
23	빈도	3	9	32	42	45	65
	퍼센트	1.5	4.6	16.3	21.4	23.0	33.2
24	빈도	3	3	19	36	43	92
	퍼센트	1.5	1.5	9.7	18.4	21.9	46.9

1번 문항을 제외한 나머지 23개의 문항을 대상으로 확인한 Cronbach α 는 .906으로 비교적 높았다. 그러나 아래의 표에서 확인할 수 있듯이 4, 5, 6, 11번 문항을 제외하면 더욱 높은 신뢰도를 확보할 수 있다.

<표 4> 23개 문항의 상관 및 내적 합치도

문항	수정된 항목-전체 상관관계	항목 삭제 후 Cronbach α	문항	수정된 항목-전체 상관관계	항목 삭제 후 Cronbach α
2	.501	.903	14	.649	.900
3	.543	.902	15	.589	.901
4	.141	.911	16	.704	.899
5	.149	.912	17	.726	.898
6	.231	.909	18	.721	.899
7	.525	.902	19	.691	.899
8	.592	.901	20	.616	.901
9	.464	.904	21	.590	.901
10	.548	.902	22	.726	.898
11	.152	.912	23	.658	.899
12	.564	.902	24	.627	.900
13	.532	.902			

위의 표에서는 문항들 사이의 상관관계도 확인이 가능한데, 역시 위 네 개의 문항은 .300이하로 약한 상관성을 보인다. <표 3>을 보면, 이들 문항은 다른 문항들의 답안이 대체로 긍정을 나타내는 척도에 몰려있었던 것과 달리 ‘전혀 그렇지 않다(1)’부터 ‘조금 그렇지 않다(3)’까지의 부정적 척도에 답한 비율이 과반수가 넘는다.

구체적으로 4번 ‘57.8%’, 5번 ‘67.9%’, 6번 ‘52.1%’ 11번 ‘67.8%’의 부정적 응답을 받았다. 다른 문항들은 대개 ‘-(으)ㄴ 수 있었으면 좋겠다’나 ‘-고 싶다’ 등과 같이 희망 사항을 나타내거나 ‘-(으)면 기분이 좋다’, 혹은 ‘-고 생각한다’ 등과 같은 덜 구체적 수준의 감정 표현을 묻는 형태로 구성되었다. 이에 반해 이 문항들은 4번이 ‘나는 한국어 읽기를 잘한다고 생각한다’, 5번이 ‘나는 한국어 소설을 읽는 것을 좋아한다’, 6번이 ‘나는 (듣기, 쓰기, 말하기에 비해) 읽기 수업에서 좋은 성적을 받았다’, 11번이 ‘나는 어려운 한국어 텍스트를 읽는 것을 좋아한다’와 같이 구체적인 자신의 상황을 묻는 내용으로 구성되어 있다. 또한 이 문항들의 문 말 어미의 형태가 단언적이어서 학습자들이 주저 없이 ‘그렇다’ 류의 응답을 하기에 상대적으로 부담스러움을 느꼈을 것이다.

응답 빈도 확인을 통해 문항에 대한 학습자 반응을 확인한 후 해당 문항들은 삭제하고 요인 분석을 진행하기로 했다. 이들은 문항의 성격이 달라 전체 문항의 내적 합치도에 약한 관련성을 보임으로써, 전체 문항들을 같은 성격의 동기 요인으로 묶을 때에 부정적 영향을 주기 때문이다. 이 네 개의 문항 삭제 후 Cronbach α 는 .932였다.⁴⁾

4) <최종 문항 신뢰도>

Cronbach α	표준화된 항목의 α	항목 수
.932	.934	19

4.2. 동기 구성 요인 분석 과정

검사 문항의 양호도 검증을 통과한 나머지 19개 문항을 요인 분석의 대상으로 삼았다. 탐색적 요인 분석에 앞서 자료의 표본 적합도를 평가하는 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett의 구형성 검증을 실시하여 이들 문항에 대해 요인 분석이 가능한지 확인하였다. 검사 결과 KMO 값이 .914, 근사 카이제곱값이 2,147.311로 나타났으며, 이 결과는 유의확률 0.000으로 통계적으로 유의하다.5) 이에 따라 19개 문항을 대상으로 Varimax 회전법을 적용하여 요인을 분석하였다. 요인의 수는 사전에 고정하지 않았다.

<표 5> 1차 요인분석 결과

문항 번호	요인			
	1	2	3	4
16	.730	.181	.319	.097
22	.712	.156	.274	.275
18	.708	.414	.187	.079
23	.683	.223	.139	.306
10	.663	.215	.102	.051
24	.632	.353	-.096	.403
19	.617	.431	.098	.195
12	.599	.139	.225	.213
15	.575	.355	.105	.173
17	.539	.514	.246	.130

5) KMO 값이 1에 가까울수록 요인 분석의 적절성이 높음을 보여준다.

<KMO와 Bartlett의 검정 (1차 요인분석)>

KMO 측정치		.914
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	2,147.311
	자유도	171
	유의확률	.000

20	.205	.801	.110	.275
21	.239	.773	.018	.330
13	.255	.763	.149	.001
14	.430	.722	.160	.051
9	.067	.022	.864	.226
8	.330	.179	.734	-.010
7	.374	.236	.464	.111
2	.236	.111	.170	.806
3	.244	.256	.127	.770
고윳값	8.832	1.475	1.126	1.009
설명변량	46.483	7.763	5.927	5.311
누적변량	46.483	54.245	60.173	65.483

요인 분석 결과 위의 <표 5>와 같이 고윳값이 1.0 이상인 요인으로 4개가 추출되었다. 이 4개 요인의 설명 변량은 65.483%로 나타났다. 이 중에서 17번 문항은 요인 1과 2에 적재치가 걸쳐져 있는 문항으로 어느 한 요인으로 귀속시키기 어려웠다. 묶인 항목들의 경향을 살펴보면 요인 1은 주로 ‘읽기 수행’, ‘효능감’, ‘유용한 가치’ 등을 나타내는 문항들이었고, 요인 2는 ‘경쟁’, ‘칭찬’이나 ‘보상’ 등을 나타낸 문항이었다.

17번 문항은 ‘나는 동료들 중에서 한국어 읽기 속도가 가장 빠른 학습자가 되고 싶다’는 문항이었는데, 이 문항에 사용된 어휘 중에는 ‘읽기 속도’라는 어휘와 ‘가장 빠른’이라는 어휘가 포함되어 ‘읽기 수행’에 대한 반응과 ‘경쟁’에 대한 반응이 동시에 가능하다. 따라서 이 문항은 요인 1과 2 사이에 공통적으로 묶일 가능성이 있으므로 요인 1과 2 어느 곳에도 명확히 속하지 않는 이 문항을 제외하기로 하였다.

다시 1차 요인 분석의 결과를 바탕으로 각각의 요인에 할당된 문항들이 공통적인 내용으로 묶일 수 있는지를 확인해 보았다. 요인 분석 결과에서는 같은 요인으로 묶였지만 문고자 하는 내용이 전혀 다른 검사 문항들에 포함되는 경우도 있기 때문에 이를 확인하여 문항 내용의 공통성을 확인하였다(박영민, 2007:313).

모두 19개의 문항 중 10개의 문항이 할당된 요인 1은 선행연구들의 분류에 비추어 보건데 ‘L2 언어로서 한국어 읽기 수행이나 활용 가능한 가치, 중요성’과 같은 용어로 설명될 수 있다. 또한 요인 2는 ‘칭찬이나 보상과 같은 외적 동기’로, 요인 3은 ‘흥미나 통합적 동기’로, 요인 4는 ‘학업 수행과 관계된 동기’로 볼 수 있다. 이때, 요인 1로 분류된 24번 ‘나는 TOPIK 시험에서 좋은 성적을 받기 위해 한국어 읽기를 한다’는 요인 4로 분류된 3번 ‘나는 성적을 잘 받기 위해 한국어 읽기를 한다’와 지향하는 의미가 유사할 뿐만 아니라 요인 1번의 다른 항목들과도 의미 차이를 보인다. 따라서 이 항목을 제거하고 다시 요인 분석을 실시할 필요가 있었다.⁶⁾

위에서 설명한 바와 같이 17번과 24번 문항을 제외한 17개 문항을 대상으로 2차 요인분석을 실시하였다. 검사 결과, KMO 값이 .904, 근사 카이제곱값은 1,787.882로 나타나 이 결과는 유의확률 0.000으로서 역시 통계적으로 유의하였다. 따라서 이전과 동일하게 Varimax 회전법을 사용하였다. 이 분석에서 네 개 요인의 누적 설명 변량은 66.048%로 높게 나타났다. 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 2차 요인 분석 결과

문항 번호	요인			
	1	2	3	4
16	.770	.129	.253	.147
18	.750	.375	.135	.113
22	.735	.140	.247	.287
23	.657	.245	.182	.275

6) 24번 문항과 3번 문항의 차이는 ‘TOPIK 시험’이라는 어휘 하나가 추가되었다는 점인데, 이 두 문항이 요인 분석 결과 각각 다른 요인으로 분류되었다는 점은 다소 흥미롭다. 학습자들은 ‘성적’이라는 어휘가 포함된 문항은 ‘학업 수행’과 관련이 있는 것으로 여겼지만, ‘TOPIK 시험’이라는 어휘가 포함된 문항은 ‘활용 가치’, ‘중요성’ 등과 관련이 있는 것으로 여겼음을 알 수 있다.

19	.652	.400	.057	.213
10	.638	.232	.134	.038
15	.587	.368	.106	.158
12	.566	.184	.280	.174
20	.216	.804	.120	.259
21	.246	.788	.032	.311
13	.274	.759	.148	-.003
14	.428	.705	.174	.046
9	.085	-.014	.840	.248
8	.335	.174	.745	-.016
7	.330	.275	.536	.071
2	.247	.114	.140	.823
3	.242	.261	.120	.774
고유탄값	7.725	1.448	1.093	.962
설명변량	45.442	8.515	6.431	5.660
누적변량	45.442	53.957	60.388	66.048

<표 6>에서 확인할 수 있는 바와 같이 총 17개의 문항은 4개의 요인으로 분석되었다. 그러므로 이 4개의 요인으로 묶인 각 문항의 내용을 요약함으로써 학문 목적 한국어 학습자의 읽기 동기의 구성 요인을 정리할 수 있다.)

7) <읽기 동기 구성 요인의 검사 문항(요인별 문항)>

요인 1: ‘효능감 및 유용성’

10. 한국어 읽기가 전체 한국어 공부에 매우 중요하다고 생각한다.
12. 한국 인터넷 사이트에서 자유롭게 정보를 검색해 볼 수 있었으면 좋겠다.
15. 흥미롭게 여기는 주제에 관련된 한국어 자료를 읽는 것을 좋아한다.
16. 앞으로 나의 한국어 읽기 실력은 더 향상될 것이다.
18. 나의 한국어 읽기 실력 향상을 위해 더 노력할 것이다.
19. 한국어 읽기에서 좋은 결과를 얻기 위해, 나는 동료들보다 더 많은 노력을 하는 편이다.
22. 읽기 기술과 전략을 향상시키기 위해 한국어 읽기를 학습한다.
23. 어휘와 문법 등을 학습하기 위해 한국어 읽기를 학습한다.

요인 2: ‘경쟁-보상’

13. 한국어 읽기 실력으로 인해 칭찬을 받으면 기분이 좋다.

요인 1에 할당된 검사 문항을 보면, 이 요인은 한국어 읽기 학습이 나에게 얼마나 중요하며 따라서 학습 후에 무엇을 할 수 있는가와 관련된 내용, 그리고 내가 읽기 학습을 계속해서 해 나갈 수 있는가와 관련된 내용을 포함하고 있다. 따라서 이 요인은 ‘효능감 및 유용성’으로 명명할 수 있다. ‘흥미’ 및 ‘내적 동기’ 등과 관련하여서도 해석해 볼 수 있으나, 이들이 학문 목적 한국어 학습자이고 또 요인 3의 문항들을 ‘통합적 동기’로 묶을 수 있다는 점을 고려해 볼 때, ‘흥미’보다는 ‘유용성’이나 ‘효능감’이 더욱 적합한 것으로 판단되었다. 선행연구들에서도 이들 문항은 대개 ‘읽기 효능감’ 차원으로 다루고 있다.

이 요인은 전체 설명 변량 66.048% 중에서 45.442%를 차지하고 있어 학문 목적 한국어 학습자의 읽기 동기의 주요 구성 요인으로 해석된다. 이러한 설명 변량의 의미는 전체 읽기 동기를 100%로 보았을 때, 이 요인 하나만으로 약 45.4%를 설명해 낼 수 있다는 의미이다. Wigfield & Guthrie(1997)에서도 학습자에게 ‘읽기 효능감’이 읽기 동기의 주요 요인으로 언급되어 있고, Wang & Guthrie(2004)도 읽기 학습에 있어서 내적 동기가 중요하다고 다룬 것과 비슷한 결과이다. ‘효능감’, ‘유용성’ 등과

14. 동료들 중에서 가장 한국어 읽기 실력이 좋은 학습자가 되고 싶다.
20. 선생님이나 외국인 동료들에게 한국어 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다.
21. 한국인 친구들에게 한국어 읽기 실력에 대해 칭찬을 받으면 기분이 좋다.

요인 3: ‘통합적 동기’

7. 한국어 읽기를 배움으로써 한국어로 된 신문, 잡지 및 여러 서적을 읽을 수 있었으면 좋겠다.
8. 한국어 읽기를 통해 다양한 한국 문화를 이해할 수 있었으면 좋겠다.
9. 한국어로 된 텍스트(책, 신문, 잡지 등)를 읽는 것을 좋아한다.

요인 4: ‘학업 수행’

2. 학교에서 ‘한국어 읽기’ 강의가 개설된다면 꼭 수강할 것이다.
3. 나는 성적을 잘 받기 위해 한국어 읽기를 한다.

관련된 내용이 매우 중요한 요인으로 분석된 것은 선행연구에서 지적한 바와 같이 학습자가 자신의 읽기 행위나 읽기 능력, 그리고 읽기 수행의 가치에 대해 긍정적인 믿음을 토대로 끊임없는 내적 동기를 생성하는 것이 읽기 학습에 중요하게 영향을 미친다는 점을 보여주는 것이다.

다음으로 요인 2에 할당된 문항을 검토해 보면, ‘칭찬’, ‘동료들 중에서 가장’, ‘실력이 좋은’ 등과 같은 내용이 포함되어 있다. 따라서 이 요인은 ‘경쟁’이나 ‘외적 보상’ 등과 관련하여 해석해 볼 수 있다. 아직 발달 과정에 있는 어린 학습자들을 대상으로 한 연구에서는 이들 문항을 ‘사회적 상호작용’ 요인에 포함시키는 경우도 많다. 그러나 본 연구에서는 대상자가 외국인 성인 학습자이기 때문에 ‘상호작용’ 그 자체보다는 상호작용을 통한 개인의 성취와 더욱 관련이 깊다고 보았다. 따라서 선행연구들에서 사용된 용어 ‘경쟁’, ‘보상’ 등을 활용하여 ‘경쟁-보상’이라는 요인으로 명명하였다.

요인 3은 한국어로 된 여러 신문이나 잡지를 읽거나 문화에 대한 이해를 하는 것과 같이 학습과는 직접적 관련성이 적지만 한국어 읽기를 수행함으로써 목표 담화공동체로의 진입 혹은 동화의 차원과 관련이 있는 항목이다. 따라서 이는 ‘통합적 동기’로 명명할 수 있다. 이들 문항은 학습이나 성적과 무관하게 외국어 읽기에 대해서 흥미를 느끼는 내용이다. 선행연구에서 이들은 ‘흥미’나 ‘호기심’ 등의 요인으로 분류되기도 하는데, 이 연구에서는 외국어 읽기의 특징을 고려하여 ‘통합적 동기’로 명명하였다.

요인 4는 강의 수강이나 성적 등과 같은 내용을 포함한 두 문항으로 구성되어 있어 이는 ‘학업 수행’ 요인으로 명명하였다. 이들 두 문항이 별도의 요인으로 묶이게 된 것은 학문 목적 한국어 학습자들의 특징이 잘 반영된 결과라 볼 수 있다. 이와 같은 내용을 아래의 <표 7>에서 확인할 수 있다.

<표 7> 읽기 동기 구성 요인

요인	문항 번호	문항 수
효능감 및 유용성	10, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 23	8
경쟁-보상	13, 14, 20, 21	4
통합적 동기	7, 8, 9	3
학업 수행	2, 3	2

4.3. 학습 환경에 따른 동기 수준의 차이

여기에서는 읽기 동기를 구성하고 있는 것으로 분석된 이 요인들이 학습자의 학습 환경에 따라 어떠한 차이를 보이는지를 분석하고자 한다. 여러 선행연구 결과를 바탕으로 생각해 보았을 때 읽기 동기의 구성 요인도 환경에 따라 차이가 존재할 것이라는 점을 가정할 수 있다. 따라서 이를 실제 확인하기 위하여 각 요인을 새로운 변수로 지정하여 각 집단 간의 차이를 분석하였다. 집단 간 차이는 독립 표본 t검증을 실시하였다. 먼저 학습자를 크게 국내 학습자와 국외 학습자로 나누어 두 집단 간 차이를 살펴보았다. 그 결과는 <표 8>과 같이 모두 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

<표 8> 국내-국외 학습자 차이

요인	국내		국외		t 값	유의 확률
	평균	표준편차	평균	표준편차		
효능감 및 유용성	4.46	.968	5.24	.757	-6.31	.000*
경쟁-보상	4.51	1.054	5.51	.728	-7.74	.000*
통합적 동기	4.12	1.066	4.48	.986	-2.43	.016*
학업 수행	4.12	1.194	5.00	1.005	-5.59	.000*

P<0.05*

위의 표에서 보는 바와 같이, 집단별 학습자 간의 평균 점수는 국외

학습자가 전반적으로 높게 형성되어 있으며 그 차이가 크다. 이는 국외 학습자의 읽기 동기가 국내 학습자에 비해 더 강함을 보여준다. 이러한 조건에 따라 집단 간의 차이를 확인해 보았을 때 두 집단은 네 가지 요인에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 확인되었다.

특히 ‘경쟁-보상’의 경우 두 집단 간의 차이가 더욱 컸는데, 이는 국외 학습자의 경우 상대적으로 다른 동기에 비해 칭찬이나 인정 등을 받고 싶은 욕구가 더 큰 것으로 해석해 볼 수 있다. 그러나 이 요인은 두 집단 모두에게서 평균 점수가 가장 높다. 이는 학습자가 읽기 학습에 있어서 즉각적이고 외재적인 보상에 대한 욕구가 높다는 것을 말해준다. 성인 한국어 학습자들이 읽기를 학습함에 있어서 성적으로부터 받는 보상과 무관하게 교사나 주변 동료들로부터 칭찬과 인정을 받고자 하는 욕구가 높다는 것은 흥미로운 사실이다. 또 이 항목에 대한 점수가 국외 학습자들에게 6점 만점에 5.51로 높게 나타났다는 것은 이들에게 있어 ‘경쟁-보상’의 동기가 학습에 큰 영향을 미치는 요인임을 시사한다.⁸⁾

국외 학습자 집단의 경우 ‘통합적 동기’가 가장 낮게 나왔으며, 다른 요인이 국내 학습자와 큰 차이로 높았던 것에 비해 이 요인은 상대적으로 차이가 적었다. 학업과 비교적 거리가 먼, 한국어언어문화에 대한 관심으로 해석해 볼 수 있는 이 요인이 해외 거주 학습자에게 오히려 낮게 나온 것은 환경적 특징이 작용한 결과로 보인다. 국외 학습자의 경우 소설이나 책과 같은 학업 수행과 무관하게 한국어 텍스트를 읽는 일에 대해 상대적으로 덜 노출되어 있기 때문에, 그 필요성에 대해 덜 민감할 수 있다. 또는 학업 수행 의무의 가장 중심에 놓여 있는 학습자들이기

8) 현재로서는 한국어교육 연구에서 해당 읽기 요인에 대해 살펴볼 수 있는 동일한 비교 대상이나 비교 방법이 없기 때문에 성인 학습자와 아동 학습자의 차이를 알기는 어렵다. 하지만 모국어를 대상으로 한 국어교육에서 아동 학습자의 읽기 동기를 분석한 연구를 보아도 이처럼 높은 수치로 ‘칭찬’이나 ‘언어적 보상’에 대한 동기가 높게 나타나지는 않았다는 점을 생각해 볼 때 본 연구에서 얻어진 이와 같은 결과는 흥미로운 점이다.

때문에 이와 같은 통합적 동기에 대한 요구는 상대적으로 우선순위에서 미루어 두었다고 볼 수 있다. 물론 전체 학부생으로 구성된 단일 집단인 이들을 국내 학부생 집단과 비교해서 살펴보면 또 다른 내용을 발견할 수 있을 것이다.

다음으로는 다시 국내 학습자를 세 집단으로 세부 분류하여 그 차이를 살펴보기로 했다. 선행연구들에 의하면 읽기 동기는 학습자 발달 수준에 따라 차이가 있고, 또 같은 성인 L2 학습자라 하더라도 학습 환경(SL-FL)에 따라 차이가 있다. 이 연구에서 대상이 된 국내의 학습자군은 모두 동일한 목적으로 한국어를 배웠지만, 현재의 학습 상황은 모두 다르다. 따라서 이와 같은 작업은 애초에 동일하게 학업을 목적으로 한국어 학습을 시작하였으나 이후 거주 환경과 환경적 요구 사항이 달라지면서, 특히 대학(원) 진학과 관련하여 읽기의 동기의 구성 요인이 어떻게 변화하는지를 확인하게 해준다.

먼저 요인별 문항의 평균 점수를 새로운 변수로 계산하고, 요인별 평균 점수와 표준편차를 집단별로 구하여서 ANOVA를 적용하였다. <표 9>에서는 동기 요인의 국내 학습자 집단의 차이를, <표 10>에서는 요인의 변량 분석 결과를 제시하였다.

<표 9> 읽기 동기 구성 요인에서 국내 학습자 집단 간 차이

동기 요인	국내 학습자					
	대학원생		학부생		기관학습자	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
효능감 및 유용성	4.57	1.061	4.75	1.036	4.14	0.754
경쟁-보상	4.34	1.268	4.79	1.099	4.38	0.830
통합적 동기	4.39	0.931	4.12	1.271	3.97	0.939
학업 수행	3.60	1.391	4.53	1.206	4.08	0.931

위의 표에 따르면 전반적으로 학부생의 전체 평균이 가장 높고 대학원생 집단과 기관 학습자 집단은 서로 비슷한 수준이나 대학원생 집단이

조금 더 높은 수준이다. 그러나 ‘통합적 동기 요인’은 학부생의 평균이 대학원생에 비해 낮다. 앞서 국외 학습자의 경우도 ‘통합적 동기 요인’의 평균이 상대적으로 낮았는데, ‘통합적 동기 요인’이 다른 동기들에 비해 약하다가 가장 강도 높은 학업 수행을 하게 되는 대학원생 집단에게서 가장 높아진다는 것은 현재 학문 목적 한국어교육에서 학습자의 한국어 숙달도 및 모국어 문식력 수준과 관련하여 학습자들의 현실적 특징을 잘 보여주는 결과라고 볼 수 있다. 자국에서 고등학교를 마치고 한국에서 대학에 진학하는 것이 일반적인 학부생 집단과 달리, 대학원생 집단은 대개 자국에서 대학을 마치고 곧바로 한국의 대학원에 진학한 경우가 많다. 이 두 집단은 한국어 숙달도와는 비교적 무관하게 학업 수행 능력에 있어서 차이를 보이는 경우가 많다. 본 연구의 결과로부터 학습자들의 경우 학업 수행에 대한 문제가 크게 여겨질 경우 ‘통합적 동기’에 대한 인식이 낮아진다는 것을 생각해 볼 수 있다.

기관 학습자들이 느끼는 읽기 동기는 ‘경쟁-보상 요인’이 가장 높다. 이는 학습자의 읽기 수행이 칭찬이나 인정과 같은 외적 보상에 영향을 받음을 말해준다. 학부 진입 후에는 ‘경쟁-보상 요인’은 동일하게 유지되면서 동시에 ‘효능감 및 유용성 요인’이 그와 비슷한 수준으로 상승한다. 게다가 전체적인 동기 수준이 모두 상승하게 된다. 이는 학부생이 현실적으로 가장 읽기 학습에 대한 필요성과 자가 동기 생성의 필요성을 크게 느끼고 있음을 의미한다. 그러므로 학업과 비교적 거리가 먼 ‘통합적 동기 요인’에 있어서는 상대적으로 덜 중요하게 자각하고 있는 것이다.

그러나 대학원생의 경우 오히려 ‘경쟁-보상 요인’에 대한 기대가 낮아지는데, 이는 이미 어느 정도 자기 동기화 전략에 익숙해진 대학원생 집단에게 이와 같은 ‘경쟁-보상 요인’에 대한 요구가 낮아지는 것으로 볼 수 있다. 반면, 이 집단에서 ‘통합적 동기 요인’에 대한 기대가 높아진 것은 학업 수행 외적인 동기, 곧 한국어 텍스트 전반에 대한 읽기 요구가 늘어난 것으로 생각해볼 수 있다.

이처럼 국내 대학원생을 제외한 국외 학습자와 국내 기관 학습자 그리고 학부생, 세 집단에게서 모두 집단 내 ‘경쟁-보상 요인’이 가장 높은 동기 요인으로 나타났다는 것은, 읽기 동기 전체에서 주요 요인인 ‘효능감 및 유용성’에 비해 상호작용적이며 외재적인 특성을 지니는 이 요인이 학습자들의 학업 수행에 실질적으로 관여하고 있음을 보여준다.

대학원생의 경우 한국어 숙달도가 일정 수준 담보되어 있으며, 전공 서적이나 논문 등과 같은 학술적 읽기 자체에 대한 부담이 한국어 읽기에 대한 부담보다 클 것이다. 따라서 학업 수행 능력이 어느 정도 확보되어 있는 대학원 집단에게는 이러한 ‘경쟁-보상 요인’이 상대적으로 덜 중요하게 인식되는 것이다.

학업 수행에 대한 부담이 상대적으로 덜 할 것으로 보이는 기관 학습자에게서도 ‘통합적 동기 요인’이 가장 낮게 나타나다가 오히려 학부 진학 및 대학원 진학 후에 점차 높게 나타나는 것은 다소 흥미로운 결과였다. 이들의 통합적 동기가 낮은 것은 아직 학문적 상황에 처하지 않은 이들에게 말하기나 읽기, 듣기와 같은 기타 언어 능력 배양에 대한 부담이 상대적으로 높게 작용한 것이 원인일 수도 있다. 그러나 현재 고급 읽기 과정에서 학습자가 충분한 읽기 동기를 찾을 수 있을 만큼의 흥미를 느끼지 못했을 것이라는 점 또한 해당 문제의 원인으로 상정해 볼 수 있겠다.

이제까지 국내 세 집단의 동기 하위 요인에 대한 평균 차이를 가지고 각 집단의 읽기 동기 특성을 논의해 보았다. 그러나 이와 같은 결과가 실제 통계적으로 유의한 차이를 보이는지를 확인하기 위해서는 아래 <표 10>의 해석이 필요하다. 아래는 이들의 평균 차이를 통계적으로 검증한 것인데, 이들은 세 집단이므로 독립 표본 t검증 대신 ANOVA의 다변량 분석 결과를 활용하였다.

<표 10> 국내 학습자 집단의 읽기 동기 구성 요인의 변량 분석 결과

요인		제공합	자유도	평균 제공	F	유의 확률
효능감 및 유용성	집단-간	7.31	2	3.65	4.16*	.019
	집단-내	83.51	95	.87		
	합계	90.83	97			
경쟁-보상	집단-간	3.99	2	1.99	1.83	.166
	집단-내	103.74	95	1.09		
	합계	107.74	97			
통합적 동기	집단-간	2.67	2	1.33	1.18	.312
	집단-내	107.63	95	1.13		
	합계	110.30	97			
학업 수행	집단-간	12.16	2	6.08	4.57*	.013
	집단-내	126.23	95	1.32		
	합계	138.40	97			

P<0.05*

위의 <표 10>에 따르면 ‘효능감 및 유용성 요인’과 ‘학업 수행 요인’에서 학습자 집단의 유의한 차이가 발견되었다. 이러한 결과는 이 두 요인에서 발생한 집단 간 차이가 일반화 가능성이 있음을 의미한다. 그러나 ANOVA 분석 결과에서는 구체적으로 어느 집단 간 차이가 존재하는지에 대해서는 알 수 없기 때문에 이를 확인하기 위해 다시 Tukey HSD 사후 분석을 실시하였다. 이 결과는 <표 11>에서 제시하였다.

<표 11> Tukey HSD 사후 검증 결과

요인	집단(I) - 집단(J)	평균차(I-J)	유의 확률
효능감 및 유용성	대학원생-기관학습자	.4323	.180
	대학원생-학부생	-.1808	.750
	학부생-기관학습자	.6131*	.017
경쟁-보상	대학원생-기관학습자	-.0313	.993
	대학원생-학부생	-.4430	.255
	학부생-기관학습자	.4118	.215

통합적 동기	대학원생-기관학습자	.4222	.279
	대학원생-학부생	.2712	.606
	학부생-기관학습자	.1510	.816
학업 수행	대학원생-기관학습자	-.4708	.258
	대학원생-학부생	-.9253*	.009
	학부생-기관학습자	.4544	.214

P<0.05*

<표 11>의 내용을 통해 앞서 확인하였던 집단 간의 평균 차이와 이에 대한 통계적 유의 수준을 확인할 수 있다. 동기의 하위 요인에 대한 각 집단 간의 차이를 살펴보면 학부생-기관학습자 집단이 읽기 동기 중에서 ‘효능감 및 유용성 요인’에서 통계적으로 유의한 차이를 보였고, 대학원생-학부생 집단이 ‘학업 수행 요인’에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 진학 전인 기관학습자에게 상대적으로 낮았던 ‘효능감 및 유용성’ 동기가 학부생에게서 급격히 높아진 것은 이들이 진학 후 학업 수행 상황에 마주하면서 한국어 읽기 능력에 대한 중요성을 현실적으로 체감하게 되기 때문이다.

또한 같은 학문 목적 학습자이지만 ‘학업 수행’ 요인이 학부생과 대학원생에게서 통계적으로 유의한 수준의 차이를 보이는 것도 주목할 만하다. 학부생의 ‘학업 수행’ 동기가 대학원생에 비해 약 1점 척도 정도 높다는 것은 역시 이들이 학업 수행 상황에서 상당한 수준으로 읽기 학습과 능력에 대한 필요성을 체감하고 있기 때문인 것으로 보인다. 그리고 이러한 결과는 기본적인 한국어 숙달도나 모국어로부터 전이된 학업 수행 능력의 영향과도 무관하지 않다고 본다.

5. 결론

이 연구에서는 학문 목적 한국어 학습자 196명을 대상으로 하여 한국

어 읽기 학습의 동기 구성 요인을 탐색하였다. 이를 위해 먼저 선행연구를 분석하여 학문 목적 한국어 학습자에게 적합한 읽기 동기 설문 문항을 작성한 후 이를 가지고 학습자의 반응을 조사하였다. 그 결과 읽기 동기의 하위 요인에 ‘효능감 및 유용성 요인’, ‘경쟁-보상 요인’, ‘통합적 동기 요인’, ‘학업 수행 요인’ 등 4개의 요인을 설정할 수 있었다.

196명의 학습자들은 그 하위에 네 개의 학습자 집단을 포함하고 있었는데, 각 집단별로 동기 요인의 세부 특성에 있어 차이를 보였다. 국외 집단의 동기가 국내 집단의 동기에 비해 전반적으로 높았으며 그 차이는 비교적 컸다. KFL-KSL 학습 환경의 차이에 따라 동기에 차이가 나타남을 알 수 있는 결과였다.

국내와 국외 집단 모두에서 ‘경쟁-보상 요인’이 가장 높았으며, ‘통합적 동기 요인’과 ‘학업 수행 요인’이 비교적 낮았다. 이를 통해 성인 학습자라 하더라도 성적이나 내적 보상보다는 타인으로부터 인정과 칭찬을 받고 싶어하는 즉각적이고도 외재적 보상에 대한 요구가 크다는 것을 알 수 있었다.

국내 집단의 경우 아직 진학 전인 기관의 고급 학습자와 진학 후인 학부생 그리고 대학원생으로 다시 구분하여 살펴보았는데, 학부생의 동기가 전반적으로 높게 형성되어 있었으며 기관 학습자와 대학원생은 수치상으로는 비슷한 수준이었지만 세부 항목에 있어서는 차이를 보이는 것으로 나타났다.

국내 학부생의 동기가 높은 것은 현재 이들이 실질적으로 읽기 능력에 대한 중요성을 가장 많이 체감하고 있는 학습자들이기 때문이다. 구체적으로 진학 전인 기관 학습자에게 ‘효능감 및 유용성 요인’이 낮게 나타나다가 학부(대학원) 진학에서 높아진다는 것은, 읽기 학습의 필요성에 대해 진학 전에는 그다지 크게 인식하지 못하다가 학부 진입 후에 그 인식이 점차 커지기 때문으로 보인다. 또 기관의 고급 과정의 학습자들에게서 ‘효능감 및 유용성’ 요인이나 ‘통합적 동기’ 요인이 낮게 나온

것은 이들이 수학 중인 기관의 교육 프로그램 과정 내에서 전반적으로 읽기 학습에 대해 특별한 흥미를 느끼지 못하고 있음을 보여준다.

본 연구에서는 다양한 학습 환경에 있는 학습자를 두루 포함하도록 하되 현재의 학습 상황과 실정을 잘 반영할 수 있는 표집단을 모집하여, 전체 학문 목적 학습자의 읽기 동기의 특성을 분석하는 데에 주력하였다. 따라서 학습자 개별 변인과 읽기 동기와의 관련성, 읽기 동기와 읽기 수행에 대한 관련성 등에 대한 논의는 논외로 하였다. 이와 같은 문제는 본 연구에서 설정한 읽기 동기 구성 요인을 바탕으로 하여 후속 연구에서 지속적으로 다루어지기를 기대한다.

본 연구는 학습자 인구학적 정보에 대한 비구체적 분석, 동일하지 않은 비율의 학습자군 설정, 언어로 된 검사 도구가 갖는 필연적인 한계 등 몇 가지 제한점을 갖고 있다. 그러나 이제까지 한국어교육에서 읽기 동기와 관련된 연구가 적었고 특히 대량의 표집단을 대상으로 동기 요인을 분석한 연구나 양적 통계 방식을 활용한 연구가 거의 없었으며, 해외 학문 목적 학습자까지 포함하여 분석을 진행한 연구가 없었다는 점에서 기타 연구들과의 차별성과 교육적 의의를 찾아볼 수 있다. 이 연구의 결과는 학문 목적 한국어 학습자의 읽기 교수-학습과 관련하여 학습자 이해 및 교육 프로그램 개발 등의 분야에 특히 실질적인 도움을 줄 수 있을 것이라 생각한다.

<참고 문헌>

- 권민균(2005). 초등학교 저학년 아동의 읽기 동기 구성 요인과 읽기 능력의 관계, <대학가정 학회지>, 43권 1호, 대한가정학회, 17쪽~33쪽.
 김경령(2010). 학문목적 유학생들의 독해력 지수와 읽기 전략, 동기 변인들과의 상관관계 연구, <한국어교육> 21권 4호, 국제한국어교육학회, 25쪽~50쪽.
 김정숙(1996). 담화능력 배양을 위한 읽기 교육 방안, <한국어교육> 7호, 국제한

- 국어교육학회. 195쪽~213쪽.
- 박영민(2006). 중학생 읽기 동기의 구성 요인, <독서연구> 16호, 한국독서학회. 197쪽~334쪽.
- 박영민(2007). 중학생 읽기 동기와 쓰기 동기의 상관 분석, <작문연구> 5집 한국 작문학회. 197쪽~134쪽.
- 신희재(2013). 외국인 학습자의 한국어 읽기 숙달도와 동기에 대한 분석, <이중 언어학> 52호, 이중언어학회. 262쪽~282쪽.
- 심상민(2001). 외국어로서의 한국어 읽기 교수, 학습 방안 연구, <우리어문연>, 제 17집, 우리어문학회. 93쪽~120쪽.
- 이효신(2012). 읽기 동기 및 불안과 한국어 읽기의 관계에 관한 연구, 영남대학교 박사학위 논문.
- Dörnyei, Z.(1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Gardner. R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*, London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery, *The Canadian modern Language Review*, 37, 510-525.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*, New York: Longman.
- Gurthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research: 3*, New York: Erlbaum. 403-422.
- Jung, S. H. (2008). University students' motivation to read in English as a Foreign Language, *Foreign Language Education*, 15(2), 219-239.
- Jung, S. H. (2009). Foreign Language Reading Motivation and Achievement, *영어 교육연구*, 21(1), 209-229.
- Kim, K. J. (2010). Reading motivation in two languages: an examination of EFL college students in Korea. Retrieved Jan. 1, 2011, from <http://www.springerlink.com/content/2xn6824163704036/fulltext.pdf>
- Mckenna et al. (1995). Children attitudes toward reading: A national survey, *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- Milkulecky, B. S., & Jeffries, L. (1986). *Reading power*, New York: Addison Wesley.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language, *Reading in a Foreign language*, 14, 91-110.

- Oxford, R., & J. Shearin. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework, *Modern Language Journal*, 78, 12-26.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Schutte, N., & Malouff, J. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale, *Reading Psychology: An International Quarterly*, 28, 269-489.
- Noels, K.A. et al.(2001). Intrinsic, extrinsic, & integrative Orientations of French Canadian learners of English, *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate, *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Reading Research Rep. No. 34), Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading, *Journal of Education Psychology*, 89, 420-432.
- Yang, E-M. (2009). Korean EFL learners' reading motivation and their L2 reading behavior, *English Language and Literature Teaching*, 15(4), 217-235.

전형길(Hyeoung-gil Jeon)
고려대학교 국어국문학과
136-701 서울시 성북구 안암로 145
전화번호: 010-3273-7572
전자우편: uniquebean@naver.com

접수일자: 2015년 7월 20일
심사(수정)일자: 2015년 9월 7일
게재확정: 2015년 9월 21일