

# 지각된 자율성, 지각된 유능감 및 또래 영향이 고등학생들의 영어 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 미치는 영향\*

이 나 경 · 임 현 우

## [국문초록]

본 연구는 자기결정성 동기 이론을 바탕으로 지각된 자율성, 지각된 유능감, 지각된 관계성(또래 영향)이 영어 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 미치는 영향을 고찰하였다. 서울시 소재 여자고등학교 재학생( $N = 160$ )을 대상으로 수용적·산출적 영어 어휘 지식을 평가하고 영어 어휘 학습 동기 및 동기의 선행요인에 대한 설문조사를 실시하였다. 중다회귀 분석 결과, 첫째, 어휘 학습 동기는 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식을 유의미하게 예측하는 것으로 나타났다. 수용적 지식에 대해서는 외부적 조절이 정적으로, 부과된 조절과 무동기가 부적으로 영향을 미치는 반면, 산출적 어휘 지식에 대해서는 유일하게 내재적 동기가 정적인 영향을 미쳤다. 둘째, 지각된 자율성, 지각된 유능감, 또래 영향은 한국 고등학생들의 영어 어휘 학습 동기를 유의미하게 예측하는 선행요인들로 나타났다. 지각된 자율성은 외부적 조절에 부적인 영향을 미쳤고, 지각된 유능감은 내재적 동기와 확인된 조절에 정적으로, 부과된 조절과 무동기에는 부적으로 영향을 미쳤다. 또래 영향은 외재적 동기 유형들과 무동기를 유의미하게 예측하였다. 마지막으로 다변량 분산 분석 결과, 지각된 자율성과 지각된 유능감이 모

---

\* 본 연구는 제1저자의 석사학위논문 자료 일부를 재분석한 것으로 2018년 한국외국어대학교 교내학술연구비 지원을 받아 수행되었음.

두 높은 집단은 자율성과 유능감이 모두 낮거나 어느 한 요인이 낮은 집단에 비해 자기 결정적 동기화 수준이 높고 무동기 수준이 낮았다. 또한, 지각된 자율성과 지각된 유능감이 모두 높은 집단은 두 요인이 모두 낮은 집단에 비해 수용적 및 산출적 어휘 지식이 유의미하게 높게 나타났다. 본 연구를 바탕으로, 한국 고등학생들의 영어 어휘 학습에 대한 자기 결정적 동기를 촉진하고 산출적 어휘 지식을 확장하는 데 있어, 특히 지각된 유능감을 고양해야 할 필요성이 시사되었다.

**주제어:** 영어 어휘 지식, 영어 어휘 학습 동기, 지각된 자율성, 지각된 유능감, 또래 영향

## 1. 서론

대치(E. L. Deci)와 라이언(R. M. Ryan)의 자기결정성 이론(self-determination theory)에 따르면, 개인이 자신의 역량을 충분히 발휘하고 최적의 수준에서 기능하기 위해서는 세 가지 기본 심리적 욕구가 충족될 필요가 있다(Deci & Ryan, 1985, 2000). 이 세 가지 욕구는 유능감 욕구(need for competence), 자율성 욕구(need for autonomy), 그리고 관계성 욕구(need for relatedness)이다. 이를 바탕으로 교과 교육 및 교육 심리학 분야의 여러 문헌은 학업 동기 및 성취도와 연관성이 높은 심리적 요인으로 ‘지각된 유능감’(perceived competence), ‘지각된 자율성’(perceived autonomy), ‘지각된 관계성’(perceived relatedness)의 역할에 주목해왔다(조운정, 2012; Elliot et al., 2005; Tanaka, 2014, 2016, 2017).

관련 선행연구들 가운데 타나카(M. Tanaka)는 일본인 영어 학습자들이 주로 교실 수업을 통해 영어를 외국어로서 학습함으로써 탈동기화가 되기 쉬운 환경에 처해있다는 점에 주목하고, 자기결정성 동기의 심리적 욕구로서 ‘지각된 자율성,’ ‘지각된 유능감,’ 그리고 청소년기 중요한 타자(significant others)로서 ‘또래의 영향’(peer

influence)이 학습자들의 어휘 학습 동기 및 지식에 미치는 영향을 고찰하였다(Tanaka, 2017). 한국의 영어교육 환경 역시 주로 교실 수업을 통해 영어를 외국어로서 학습하고 영어가 대학 입시의 주요 교과목이라는 점에서 일본과 매우 유사한 측면이 있다. 따라서 타나카의 연구 결과는 한국의 중고등학생들의 영어 학습 동기를 이해하는 데 중요한 시사점을 제공할 여지가 있다. 예컨대 집단주의적 문화 및 경쟁적인 대학 입시 제도를 고려하면, 또래 집단은 한국 고등학생들의 경우에도 영어 학습 동기를 끌어올리거나 탈동기화를 촉진하는데 유의미한 영향력을 미치는 요인이 될 수 있다는 것이다. 이에 본 연구는 어휘 학습 동기의 선행요인에 관한 타나카의 연구 결과를 한국 고등학생들을 대상으로 검증하고 이들 심리적 선행요인들이 학생들의 영어 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 미치는 역할을 규명하고자 하였다. 이를 통해 학생들의 영어 어휘 학습 동기를 고취하고 어휘 지식을 확장하기 위해 보다 효과적인 교육적 개입이 무엇인가에 대해 발전된 논의를 이끌어내고자 하였다.

본 연구를 통해 타나카의 연구를 확장하는 측면은 다음과 같다. 첫째, 타나카는 어휘 지식을 측정하는데 있어 다지 선다형 문항으로 구성된 평가지에 의존함으로써 학습 동기의 영향을 수용적 어휘 지식에 한해 고찰했다는 점에서 제한적이다. 본 연구에서는 수용적 지식뿐 아니라 산출적 어휘 지식도 함께 측정함으로써 어휘 학습 동기 요인들이 수용적 지식 및 산출적 지식에 미치는 영향에 있어 차이가 있는지 검증하였다.

둘째, 타나카는 지각된 유능감, 지각된 자율성, 긍정적 또래 영향, 부정적 또래 영향의 네 요인이 영어 학습자의 어휘 학습 동기를 결정하는 유의미한 선행요인이라는 점을 밝혔다. 이 결과를 바탕으로 본 연구에서는 이들 선행요인들 중 어떤 요인이 영어 어휘 학습에 관한 한국 고등학생들의 자기결정성 동기 유형과 강도를 결정하는데 주된 영향을 미치는지 고찰하였다. 이를 통해 한국 고등학생들의 영어 어휘 학습에 관한 자기 결정적 동기를 고취하고 무동기를 방지하기 위해 우선적인 교육적 개입의 목표가 되어야 할 변인이 무엇인지 찾아내고자 하였다.

셋째, 학업 성취 및 성취동기에 관한 문헌에 따르면, 학습자가 지향하는 성취목표

의 유형에 따라 학습행동과 성취도에 있어 중요한 차이가 나타난다(Dweck & Leggett, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Pintrich, 2000). 즉 자신의 능력과 기술 향상에 초점을 두는 숙달 목표 지향성(mastery goal-orientation)이 높은 학습자는 내재적 동기가 높고 적응적인 학습행동을 보이는 반면, 타인과의 비교에서 우위를 차지하거나 열등감을 피하고자 하는 수행 목표 지향성(performance goal-orientation)이 높은 학습자는 부적응적 학습행동과 높은 연관성을 보인다는 것이다(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988). 아울러 학습자의 성취목표를 결정하는 신념, 두려움, 욕구 등의 선행요인들은 지각된 유능감과 밀접하게 연관되어 있다고 하였다. 그런데 일련의 선행연구에서 학습자가 숙달 목표를 지향하고 적응적인 학습행동을 통해 높은 학업성취도를 획득하기 위해서는, 그 선행요인으로서 지각된 유능감 뿐만 아니라 지각된 자율성이 필요하다는 논의가 제기되었다(조운정, 2012; Elliot et al., 2005; Van Yperen, 2006). 즉, 지각된 유능감이 적응적인 유형의 성취목표와 높은 학업성취도를 결정하는 선행요인이라는 건 분명하지만, 단독으로는 불충분하고, 자기결정성 동기 이론의 핵심인 지각된 자율성과 균형을 이룰 때, 비로소 긍정적인 학습 경험과 높은 학업 성취도에 도달할 수 있다는 것이다. 이러한 논의를 바탕으로, 본 연구는 지각된 유능감과 지각된 자율성 수준의 균형이 고등학생들의 영어 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 어떠한 영향을 미치는지 비교하였다.

구체적으로 본 연구를 통해 답하고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

- (1) 영어 어휘 학습에 대한 자기결정성 동기는 수용적 및 산출적 어휘 지식을 유의미하게 예측하는가?
- (2) 자기결정성 동기의 선행요인들은 영어 어휘 학습 동기를 유의미하게 예측하는가?
- (3) 지각된 자율성과 지각된 유능감의 균형이 어휘 학습 동기와 어휘 지식에 유의미한 차이를 가져오는가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1 자기결정성 동기 이론

자기결정성 이론은 내재적-외재적 요인으로 이분화 한 전통적인 동기 개념을 ‘자기결정성’의 정도에서 차이를 보이는 연속선상의 개념으로 대체하였다. 자기결정성이란 개인이 자신의 행동을 스스로 선택하고 결정하는 능력을 의미한다(Deci & Ryan, 1985, 2000). 대치와 라이언은 개인이 외부적 힘이나 압력에 의해 강화되기보다는 자신의 행동을 주체적으로 선택하고 결정하려는 내적인 성향과 성장 욕구를 가지고 있다고 역설하고 자기결정성이 동기의 가장 본질적인 속성이라고 정의한다. 이들이 자기결정성을 내재적 동기를 출현시키는 가장 중심적인 요인으로 보는 것은 분명하지만, 내재적 동기만이 유일하게 자기 결정적 동기라고 설명하는 것은 아니다. 실제 사람들의 행동이 전적으로 내재적으로만 동기화 되어 있는 경우는 드물며, 외재적인 동기 요인들이 개입되어 있다고 해도 어느 정도의 자기결정성을 가질 수 있다는 것이다. 자기결정성 이론은 개인이 지각하는 자율성의 정도에 따라, 무동기(amotivation), 외부적 조절(external regulation), 부과된 조절(introjected regulation), 확인된 조절(identified regulation), 통합된 조절(integrated regulation), 내재적 동기(intrinsic motivation)로 동기 유형을 구분하였다.

먼저, 무동기는 자기 결정적 의도가 수반되지 않은 동기 유형으로서 학습자가 스스로 선택하고 행동하려는 의지가 결여된 상태를 의미한다(Deci & Ryan, 1985, 2000). 무동기 상태에서는 아예 학습 행동을 하지 않거나 학습에 대한 의도 없이 수동적으로 행동한다. 학습에 대한 자기효능감이나 통제감을 상실함으로써 자신의 행동에 대한 조절을 주체적으로 수행할 수 없을 때 무동기가 발생한다. 무동기의 대척점에 있는 것으로 내재적 동기는 과제 수행을 통해 경험하는 기쁨, 만족감, 호기심을 얻기 위해 자율적으로 행동하는 것으로 자기결정성의 수준이 가장 높은 동기 유형이다.

외부적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절의 네 유형은 외재적 동기에

속하는 것으로 자기결정성의 정도 차이로 구분된다. 외부적 조절 동기는 직접적인 보상이나 처벌과 같은 외부적 요인에 의해 행동이 조절되는 유형으로, 외재적 동기 유형 중 자기결정성 정도가 가장 낮은 수준에 있다. 주로 부모나 교사의 압력이나 통제에 의해 발현되는 행동으로 수행 수준이 낮고 보상이 철회되면 행동도 사라진다. 부과된 조절 동기는 주로 사회적으로 부과된 가치로 인한 심리적 압박감에 의해 행동이 조절된다. 죄책감이나 수치심을 피하고 타인의 인정을 받거나 자존감을 유지하기 위해 행동한다. 이는 어느 정도 자기 가치를 실현하려는 내재적 욕구를 수반하는 행동이긴 하지만, 여전히 보상(자신감, 타인의 인정 등)을 얻거나 처벌(수치심, 죄책감)을 피하려는 욕구에 기반을 두고 있다는 점에서 자기 결정적이라고 할 수 없다(Hayamizu, 1997). 확인된 조절 동기는 개인이 과제나 행동의 도구적 유용성을 인정하고 수용함으로써 행동이 조절되는 유형이다. 즉 학습자가 주어진 과제가 자신의 목표에 부합하여 유용하다고 판단되면 스스로 선택하여 행동을 조절하는 것이다. 외부적 조절이나 부과된 조절에 비해 자기결정성의 정도가 높은 수준이긴 하나, 수행 자체에 대한 기쁨이나 자기만족 보다는 목적을 달성하기 위한 수단으로 행동하는 것이기 때문에 외재적 동기로 분류된다(김아영 & 오순애, 2001). 통합된 조절 동기는 외부적 조절이 자아에 동화되고 내면화된 상태로 외재적 동기 유형 중 자기결정성의 정도가 가장 높고 내재적 동기와 구별하기가 쉽지 않다. 다만 내재적 동기가 과제 수행 자체에서 오는 즐거움과 만족감을 추구하는데 있는 반면, 통합된 조절 동기는 수행의 결과에 초점을 둔다는데 중요한 차이가 있다. 즉 통합된 조절 동기가 높은 학습자는 과제 수행으로 얻을 수 있는 결과물이 자신의 가치에 비추어 중요할 때, 높은 수준의 자기결정성을 발휘하여 행동한다는 것이다(Wæge, 2007).

자기결정성 동기 이론에 바탕을 둔 일련의 선행연구를 통해 외국어 학습자들의 동기 유형과 성취도 간의 연관성이 고찰되었다. 노엘(K. A. Noels)과 동료들은 프랑스어 몰입 프로그램에 등록한 학습자들을 대상으로 학습동기와 최종 성적 간의 연관성을 조사하였다(Noels, Clement, & Pelletier, 1999). 그 결과, 내재적 동기, 외재적 동기 및 무동기는 최종 성적과 유의미한 연관성을 보이지 않았다. 반면 외재적 동기의 하위 유

형인 외부적 조절과 부과된 조절 동기는 오히려 최종 성적과 부적 상관을 보였다. 벤더그리프트(L. Vandergrift)도 프랑스어 학습자들을 대상으로, 듣기 학습에 대한 동기(무동기, 내재적 동기, 외재적 동기), 상위인지 전략 사용 및 듣기 능숙도 간의 관계를 조사하였다(Vandergrift, 2005). 연구 결과, 듣기 능숙도는 무동기와 부적 상관을 보인 반면, 내재적 동기 및 외재적 동기와는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 다른 한편, 머레이(B. Murray)는 한국 중학생들을 대상으로 영어 학습에 대한 동기 유형을 고찰하고 각 동기 유형과 성취도와의 관련성을 고찰하였다(Murray, 2007). 연구 결과, 한국 중학생들은 확인된 조절 동기 유형에서 가장 높은 동기화 점수를 나타냈다. 또한, 내재적 동기, 외부적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절을 포함한 모든 동기 유형이 영어 학습 성취도와 유의미한 상관관계를 보였다. 내재적 동기 유형이 .56으로 중간 크기의 상관을 보였고, 외재적 동기 유형들은 상대적으로 약한 크기(.20-.39)에서 정적 상관을 보였다. 벨레지자데(S. Baleghizadeh)와 라히미(A. H. Rahimi)는 이란의 영어 학습자들을 대상으로 동기 유형, 상위인지전략의 사용, 영어 듣기 능숙도 간의 관계를 고찰하였다(Baleghizadeh & Rahimi, 2011). 연구 결과, 상위인지전략 사용과 듣기 능숙도 간 유의미한 연관성이 나타났다. 또한, 듣기 능숙도는 내재적 동기와 정적 상관을 보이고 무동기와는 부적 상관을 보였다.

위에 살펴본 선행연구 결과에서 시사되듯, 외국어 학습자들의 자기결정성 동기 유형 및 특정 동기 유형이 성취도에 미치는 영향에 관해서는 일치된 결론을 도출하기 어렵다. 이러한 선행연구 결과의 불일치는, 외국어 학습동기가 단일하고 고정된 것이 라기보다 학습자가 처한 사회문화적 환경, 학습 상황, 그리고 목표한 언어 기술이 무엇인가에 따라 영향을 받는, 다면적이고 유동적인 성격을 띠는 데서 기인하는 것일 수 있다. 따라서 특정한 학습 상황(예: 외국어로서 영어 교실 수업) 및 목표 언어 기술(예: 듣기 능숙도, 읽기 능숙도, 어휘 지식 등)과 연관하여, 학습자의 동기 유형 및 성취도에 미치는 영향을 고찰하는 연구가 지속적으로 필요하다고 하겠다.

## 2.2 영어 어휘 학습에 대한 자기결정성 동기 및 선행요인에 관한 연구

자기결정성 이론에서는 내재적 동기 또는 외재적 가치의 내면화를 통해 얻어지는 자기결정성은 자율성, 유능감, 관계성이라는 기본 심리 욕구의 충족을 통해 고양될 수 있다고 설명한다(Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2000). 자율성은 과제를 시작하고 유지하고 조절할 때에 자기결정성에 따라 행동하려는 욕구이다. 유능감은 주어진 환경 속에서 능력을 발휘하고 효율적으로 행동하려는 욕구로서 유능감에 대한 욕구가 좌절되면 열등감과 부적절감을 느끼게 된다. 마지막으로 관계성은 다른 사람들과 연결되고 소속감을 느끼고자 하는 욕구이다. 다시 말해, 자율성, 유능감, 관계성에 대한 욕구는 학습자의 자기결정성 동기 유형을 결정하는 심리적 조건을 구성한다는 것이다.

자기결정성 동기의 심리적 조건에 기초하여, 타나키는 영어 학습자들의 어휘 학습에 대한 자기결정성 동기를 결정하는 선행요인들의 영향력을 고찰하였다(Tanaka, 2017). 특히, 연구대상이 영어 수업을 수강하는 일본 대학생들이라는 점을 고려하여, ‘관계성’을 규정하는 중요한 타자로서 ‘또래의 영향’이 영어 어휘 학습 동기를 고취하거나 저해하는데 영향을 미치는지 여부를 살펴보았다. 연구 결과, 내재적 동기와 확인된 조절이 학습자들의 영어 어휘 지식의 크기를 유의미하게 예측하였다. 즉 자기결정성 수준이 높은 두 동기 유형에서 동기화 수준이 높은 학습자들이 영어 어휘 지식에서 유의미하게 높은 성취도를 보였다는 것이다. 또한, 지각된 자율성, 지각된 유능감, 긍정적 또래 영향, 부정적 또래 영향은 모두 외부적 조절을 제외한 내재적 동기, 확인된 조절, 부과된 조절, 무동기를 유의미하게 예측하는 것으로 나타났다. 지각된 유능감은 내재적 동기를 정적으로, 무동기를 부정적으로 예측함으로써, 지각된 유능감이 어휘 학습에 대한 내재적 동기를 고양하고 무동기를 방지하는데 중요한 영향을 미치는 심리적 요인이라는 점을 규명하였다. 또한, 지각된 자율성은 내재적 동기와 확인된 조절을 정적으로 예측하였다. 한편, 긍정적인 또래 영향이 부과된 조절을 정적으로 예측하는데 그친 반면, 부정적 또래 영향은 내재적 동기와 확인된 조절을 부정적으로, 무동



기를 정적으로 예측하였다. 이는 주로 교실수업을 통해 영어를 외국어로 학습하는 조건에서, 영어 어휘 학습에 대한 또래 학습자들의 태도가 어휘 학습 동기에 유의미한 영향을 미치고, 특히 또래 학습자들로부터의 부정적인 영향은 어휘 학습에 대한 흥미를 빼앗고 무동기화를 촉진하는 주요 요인으로 작동할 수 있다는 점을 시사한다.

### 2.3 지각된 유능감과 지각된 자율성이 학습 동기와 성취도에 미치는 영향

학습 관련 성취동기를 고찰한 문헌에 따르면, 학습자가 어떤 유형의 성취목표를 지향하는가에 따라 학습행동과 성취도에 유의미한 차이를 초래한다(Dweck & Leggett, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Pintrich, 2000). 성취목표지향성(achievement goal orientation)은 과제 수행을 통해 유능감을 달성하려는 욕구에 기초하는데, 크게 숙달 목표(mastery goal)와 수행 목표(performance goal)라는 두 유형으로 구분되어 논의되어 왔다. 먼저 숙달 목표를 지향하는 학습자는 자신의 능력과 기술을 고양하려는 노력을 통해서 유능감에 접근한다. 이들은 내재적 동기가 높고, 상위 차원의 학습전략을 사용하며 어려운 과제에 직면했을 때 쉽게 포기하지 않고 학습을 지속하는 적응적인 학습행동을 보인다. 반면, 수행 목표를 지향하는 학습자는 타인과 비교하여 상대적으로 우월하거나 열등하지 않다는 점을 증명함으로써 유능감을 경험한다(Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). 이들은 외재적 동기, 하위 차원의 학습전략, 낮은 학업 지속성 등 부적응적 학습행동과 높은 연관성을 보인다(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988).

학습자의 성취목표 유형을 결정하는 선행요인들로는, 학습자가 가진 지능에 대한 신념, 성취 욕구, 실패에 대한 두려움이 논의되는데, 이들 선행요인들은 지각된 유능감과 밀접하게 연관되어 있다. 예를 들어, 지각된 유능감이 높은 학습자는 지능이 선천적인 것이라기보다 노력을 통해 변화시킬 수 있다고 믿고, 성취 욕구가 높으며, 실패에 대한 두려움이 낮은 경향성을 보이는데, 이러한 심리적 특징들로 인해 숙달 목표

를 지향할 가능성이 높다는 것이다(Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001).

한편 일련의 학자들이 지각된 유능감이 학업성취에 유의한 영향을 미치는 건 분명하지만, 단독으로는 불완전하고 지각된 자율성과 함께 고찰되어야 한다고 주장하였다 (조윤정, 2012; Elliot et al., 2005; Van Yperen, 2006). 이들의 주장은 자기결정성 이론에 바탕을 둔 것으로, 숙달 목표는 내재적 동기와 정적 상관관계에 있고, 내재적 동기는 지각된 자율성이 높은 수준에서 경험된다는 점을 근거로 든다. 다시 말해, 지각된 유능감과 지각된 자율성이 높은 수준에서 균형을 이룰 때, 학습자는 적응적인 성취 목표 유형인 숙달 목표를 지향하고 내재적 동기를 형성하며, 그 결과 주어진 과제를 수행하는 과정에서 의미와 즐거움을 발견하고 적응적인 학습행동을 보이며 높은 수준의 성취도에 도달할 수 있다는 것이다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1 연구참여자

본 연구를 위해 서울시 소재 여자고등학교 2학년생 총 190명이 설문에 응답하였다. 이들 중 불성실한 응답을 제외하고 총 160명의 자료가 최종 분석에 사용되었다. 설문이 진행된 학교는 일반계 고등학교로 영어 수업은 3개 분반으로 수준별 수업이 이뤄지고 있었다. 수준별 분반은 교내 영어시험 성적으로 기준으로 나눠지는데, 연구참여자들 중 상반은 46명(29.3%), 중반은 73명(46.5%), 그리고 하반은 38명(24.2%)의 분포를 보였다. 이들의 하루 평균 영어 어휘 학습 시간은, 30분 미만이라고 응답한 학습자가 68명(42.5%)으로 가장 많고, 30분-1시간 미만이 46명(28.8%), 1시간-2시간 미만 41명(25.5%), 2시간 이상 학습한다는 응답도 5명(3.1%)을 차지하였다. 직전 학기 전국연합학력평가 외국어 영역 점수에 대한 등급 분포는 1-2등급이 39명(24.4%), 3-4등

급은 52명(32.5%), 5-6등급은 49명(30.6%), 7-8등급이 17명(10.6%), 무응답 3명(1.9%)이었다.

## 3.2 연구 도구

### 3.2.1 영어 어휘 학습에 관한 자기 결정성 동기 설문지

연구참여자들의 영어 어휘 학습 동기를 측정하기 위하여, 타나카의 ‘영어 어휘 학습에 관한 자기 결정성 동기 설문지’(Questionnaire for SDT Motivation for Learning English Vocabulary)를 사용하였다(Tanaka, 2016). 이 설문지는 자기결정성 동기 이론에 바탕을 두고 영어 어휘 학습 동기를 내재적 동기, 확인된 조절, 부과된 조절, 외부적 조절, 무동기 요인으로 나누고 각 요인을 5개 문항으로 측정하도록 설계되었다. 응답 체계는 리커트식 6점 척도로 구성되었다(1 = 전혀 그렇지 않다; 6 = 매우 그렇다).

본 연구는 원저자로부터 도구 사용에 대한 허락을 받고 이를 한국어로 번역하여 사용하였다. 번역 절차로서, 먼저 본 논문의 제1저자가 원 문항을 한국어로 번역하고, 영어권 국가에서 10년 이상 거주한 영어 교사가 이를 영어로 역번역하였다. 원 문항과 역번역 문항을 비교한 결과, 의미 차이가 있는 문항에 대해 한국어 번역을 다시 수정하였다. 마지막으로 전문 통번역사가 수정된 한국어 번역 문항을 역번역하고 저자들이 이를 검토하여 최종 확정하였다. 또한, 영어 어휘 학습에 대한 외부적 조절 동기(external regulation for learning English vocabulary)를 측정하는 문항들 가운데, 한국 고등학생들의 상황에 부합하지 않는다고 판단되는 2개 문항(Because I want to get English course credits; Because I don't want to fail the English course)을 각각 ‘부모님과 선생님에게 칭찬을 받고 싶기 때문에,’와 ‘부모님과 선생님에게 혼나고 싶지 않기 때문에’로 수정하였다. 각 동기 요인의 문항 간 내적 일관성(Cronbach's  $\alpha$ )은 .76-.93으로 모두 적합한 수준이었다. 설문지 구성 및 예시 문항은 표 1과 같다.

표 1. 영어 어휘 학습에 관한 자기 결정성 동기 설문지: 요인 및 예시 문항

요인	예시 문항(영어 어휘를 왜 공부하나요?)	내적 일관성
내적동기	영어 어휘를 배우는 것이 즐겁기 때문에	.91
확인된 조절	영어 어휘를 습득하는 것이 중요하기 때문에	.81
부과된 조절	학급 친구들이 내가 영어를 못한다고 생각하는 걸 원하지 않기 때문에	.91
외부적 조절	좋은 성적을 받는 것을 원하기 때문에	.76
무동기	영어 어휘를 왜 공부해야 하는지 모르겠다.	.93

### 3.2.2 영어 어휘 학습 동기의 선행요인 설문지

영어 어휘 학습 동기의 선행요인을 탐색하려는 목적으로, 타나카의 ‘어휘 학습 동기의 4개 선행요인 설문지’(Questionnaire for Four Hypothesized Antecedents of Vocabulary Learning Motivation)를 사용하였다(Tanaka, 2014). 4개 요인은 (1) 지각된 자율성, (2) 지각된 유능감, (3) 긍정적 또래 영향, (4) 부정적 또래 영향으로, 총 20개 문항에 대해 리커트 타입 6점 척도로 응답하도록 설계되었다(1 = 전혀 그렇지 않다; 6 = 매우 그렇다). 선행요인 설문지는 앞서 어휘 학습에 대한 자기 결정성 동기 설문지에 관해 기술된 절차와 동일한 절차를 거쳐 한국어로 번역해 사용하였다. 각 요인의 문항 간 내적 일관성(Cronbach’s  $\alpha$ )은 .82 - .87 로 모두 적합한 수준이었다. 설문지 구성 및 예시 문항은 표 2와 같다.

표 2. 어휘 학습 동기의 4개 선행요인 설문지: 요인 및 예시 문항

요인	예시 문항	내적 일관성
지각된 자율성	어휘 학습을 강제로 하고 있다는 기분은 들지 않는다.	.82
지각된 유능감	어휘 학습에 있어서 나의 수행에 만족한다.	.87
긍정적 또래 영향	학급 친구들이 어휘를 공부하고 있을 때 어휘를 공부할 필요가 있다고 느낀다.	.85
부정적 또래 영향	어휘 시험에서 내가 학급 친구들보다 더 높은 점수를 받을 때, 어휘를 열심히 공부할 필요가 없다고 느낀다.	.84

### 3.2.3 영어 어휘 지식 평가지

연구참여자들의 영어 어휘 지식을 측정하기 위하여, 슈미트(N. Schmitt)와 동료들이 개발한 수용적 어휘 수준 평가지와 라우퍼(B. Laufer)와 네이션(N. Nation)이 개발한 산출적 어휘 평가를 각각 사용하였다(Laufer & Nation, 1999; Schmitt et al., 2001). 이 두 도구는 이미 많은 선행연구에서 영어를 외국어로 배우는 학습자들의 어휘 지식을 측정하기 위해 폭넓게 사용되어 왔다는 점에서, 본 연구에서 참여자들의 영어 어휘 지식을 측정하기에 객관성과 신뢰성을 담보할 수 있다고 판단되었다. 슈미트 등은 빈출도(frequency of occurrence)를 기준으로 영어 어휘를 수준별(most frequent 1000, 2000, 3000, 50000, 10000 levels, academic vocabulary)로 분류하였고, 이 분류 체계를 바탕으로 어휘 평가 도구들이 제작되었다. 다시 말해, 수용적 및 산출적 어휘 평가 도구는 각 어휘 수준을 대표하는 단어들로 구성되고 학습자의 어휘 지식의 크기에 따라 적절한 수준에서 선택할 수 있도록 되어 있다. 본 연구에서는 현 고교 영어 교과서가 포함하는 어휘 크기를 고려하여 빈출도 2000 단어 수준에서 수용적 및 산출적 어휘 지식을 평가하였다. 슈미트와 동료들의 수용적 어휘 지식 평가지는 신뢰도 평가를 위해 두 유형(Version 1, 2)이 개발되어 있는데, 본 연구에서는 두 유형에 속한 평가 문항을 적절하게 섞어 구성하였다. 이는 수용적 어휘 지식 평가에 포함된 어휘가 산출적 어휘 지식 평가 문항의 정답을 찾는데 단서를 제공하지 않도록, 두 평가지 간 문항

이 겹치지 않도록 하기 위한 것이었다. 수용적 어휘 지식 평가지는 총 30개 문항으로 구성하고, 각 문항별 정답에 대해 1점을 부여하였다. 예시 문항은 표 3과 같다.

표 3. 수용적 어휘 지식 평가지: 예시 문항

오른쪽 칸에 있는 \_\_ 옆의 설명을 읽고, 각 설명에 해당되는 단어를 왼쪽 칸의 6개 단어 중 골라 단어의 번호를 밑줄 위에 쓰시오.

business	
clock	_____ part of a house
horse	_____ animal with four legs
pencil	_____ something used for writing
shoes	
wall	

라우퍼와 네이션이 제작한 산출적 어휘 지식 평가지는 총 18개 문항으로 주어진 문장의 빈칸에 적절한 어휘를 써서 완성하는 것으로, 정답의 범위를 제한하기 위하여 정답의 일부 어휘를 제시하는 유형(C-test)으로 구성된다. 채점 기준은 바크로프트(J. Barcroft)의 어휘 표현력 평가 채점 기준(Lexical Production Scoring Protocol-Written: LPSP-Written, 2003)과 이를 한국 중학생들을 대상으로 수정한 김서종과 최연희(2007)의 기준을 참고하여 작성하였다. 산출적 어휘 지식 문항의 예시 및 채점 기준은 각각 표 4와 5에 제시되었다.

표 4. 산출적 어휘 지식 평가지: 예시 문항

문장을 읽고 밑줄에 들어간 단어를 완성하시오.  
I'm glad we had his opp\_\_\_\_\_ to talk.

표 5. 산출적 어휘 지식 평가 채점 기준

0점	0.5점	1점
어떤 단어도 적혀 있지 않은 경우: • 전체 단어 철자 중 1/2이 채 적혀 있지 않은 경우	전체 단어 철자의 1/2 이상이 쓰인 경우: • 전체 단어 철자의 50%-99.9%가 올바르게 쓰여 있는 경우 • 같은 어원 단어의 품사를 잘못 쓴 경우	전체 단어가 완전하게 쓰여 있는 경우: • 단어 철자의 100%가 정확한 경우 • 전체 단어가 완전하게 쓰였지만, 시제, 수일치가 틀린 경우

산출적 지식은 목표 어휘에 대한 지식의 정도를 측정하는 것으로 학습자가 목표 어휘를 전혀 쓸 수 없는 경우와 일부라도 쓸 수 있는 경우를 차별화하기 위하여 부분 점수를 허용하였다. 이 때, 학습자가 쓴 일련의 철자가 문항의 정답과 동일한 어휘를 의도한 것인지 판단할 수 있도록 전체 단어 철자의 1/2 이상이 쓰인 경우에 한해 부분 점수를 부여하였다. 또한, 전체 단어가 완전하게 쓰였다면, 문장 내 맥락을 이해해야 알 수 있는 시제나 수일치 등에 대해서는 오류가 있더라도 1점을 부여하였다.

### 3.3 자료 수집 절차

어휘 지식 평가 및 설문은 영어 교과 담당 교사들의 협조를 얻어 진행되었다. 수준별 분반의 영어 선생님들은 평가지와 설문지를 배포하기에 앞서 연구의 목적을 설명하고 조사 결과가 연구 이외의 다른 목적으로 사용되지 않으며 참여의 강제성이 없다는 점을 안내하였다. 먼저 영어 수업 시간의 일부를 할애하여 15분간 수용적·산출적 영어 어휘 지식 평가를 수행하였다. 이는 학습자가 설문조사로 인한 피로감을 느끼기 전에 어휘 평가를 실시함으로써 보다 정확한 측정이 가능하도록 하기 위해서였다. 이어서 방과 후 자율학습 시간을 이용하여 영어 어휘 학습에 관한 자기 결정성 동기 설문지와 영어 어휘 학습 동기의 선행요인 설문지에 응답하도록 하였다. 불성실한 응답을 할 가능성을 줄이기 위하여 설문지 응답에는 시간제한을 두지 않았으나 참여자 대부분이

10-15분 이내로 응답을 완료하였다. 수거된 설문지는 총 190부였고 이 중 불성실한 응답을 한 설문지를 제외하고 총 160부를 최종 분석에 사용하였다.

### 3.4 자료 분석 방법

먼저 연구 설계의 주변인들, 즉 수용적·산출적 영어 어휘 지식, 어휘 학습 동기 및 동기의 선행요인들에 대한 기술통계를 실시하였다. 이어서 연구문제 1(어휘 학습에 대한 자기결정성 동기는 수용적 및 산출적 어휘 지식을 유의미하게 예측하는가?)에 답하기 위하여, 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식을 준거 변인으로 하고 5개 동기 유형을 예측 변인으로 한 일련의 중다회귀분석을 실시하였다. 또한, 연구문제 2(자기 결정성 동기의 선행 요인들은 어휘 학습 동기를 유의미하게 예측하는가?)에 답하기 위하여, 5개 동기 유형을 준거 변인으로 하고 4개 선행요인을 예측 변인으로 한 일련의 중다회귀분석을 실시하였다. 마지막으로 연구문제 3(지각된 자율성과 지각된 유능감의 균형이 어휘 학습 동기와 어휘 지식에 유의미한 차이를 가져오는가?)에 답하기 위하여, 지각된 자율성과 지각된 유능감의 평균 점수를 기준으로 <자율성\_하 × 유능감\_하>, <자율성\_하 × 유능감\_상>, <자율성\_상 × 유능감\_하>, <자율성\_상 × 유능감\_상>의 4개 집단을 구성하였다. 그리고 이들 4개 집단의 어휘 학습 동기와 어휘 지식에 대해 기술통계를 수행하고, 다변량분산 분석을 통해 집단 간 차이를 고찰하였다.

## 4. 연구 결과

### 4.1 어휘 지식, 어휘 학습 동기, 동기의 선행요인에 대한 기술통계

먼저 고등학생들의 수용적·산출적 영어 어휘 지식, 어휘 학습 동기, 그리고 동기의 선행요인에 대한 기술통계 결과는 표 6과 같다.



표 6. 어휘 지식, 어휘 학습 동기, 동기 선행요인에 대한 기술 통계(N = 160)

		Min.	Max.	M	SD
영어 어휘 지식	수용적 지식	1.00	30.00	18.89	9.10
	산출적 지식	.00	17.50	4.27	4.86
영어 어휘 학습 동기	내재적 동기	1.00	6.00	3.12	1.13
	확인된 조절	2.00	6.00	4.31	1.02
	부과된 조절	1.00	6.00	2.64	1.21
	외부적 조절	1.00	5.80	3.86	.97
	무동기	1.00	6.00	1.80	.91
영어 어휘 학습 동기의 선행요인	지각된 자율성	1.20	5.80	3.27	1.01
	지각된 유능감	1.00	6.00	3.29	1.10
	긍정적 또래 영향	1.00	6.00	3.61	1.12
	부정적 또래 영향	1.00	4.80	2.18	.89

표 6에서 보이듯, 수용적 어휘 지식이 30점 대비 평균 18.89로 62.97%의 성취율을 보인 반면, 산출적 어휘 지식은 18점 대비 평균 4.27로 23.72%의 성취율에 그쳤다. 수용적 지식과 산출적 지식이 동일하게 2000 단어 수준을 대표하는 어휘들로 측정되었다는 점을 생각하면, 한국 고등학생들의 영어 어휘 지식은 수용적 지식과 산출적 지식 간 간극이 상당히 크다고 할 수 있다. 또한, 고등학생들의 어휘 학습 동기는 확인된 조절(4.31)에서 가장 높은 동기화를 보였고, 이어서 외부적 조절(3.86), 내재적 동기(3.12), 부과된 조절(2.64), 무동기(1.80)의 순으로 나타났다. 이는 한국 고등학생들이 대체로 영어 어휘 학습의 도구적 유용성을 공감하고 자기 결정적 동기로부터 학습 행동을 선택한다는 점을 시사한다. 한편, 확인된 조절 다음으로 외부적 조절 동기 점수가 높은 점을 고려하면, 한국 고등학생들은 부모님이나 선생님의 기대나 압력이라는 외부적 요인에 어느 정도 높은 민감성도 가지고 있다고 하겠다. 동기 선행요인들의 경우, 지각된 자율성(3.27), 지각된 유능감(3.29), 긍정적 또래 영향(3.61)에 대해 학생들은 ‘보통이다’를 넘어서는 수준의 다소 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

## 4.2 연구문제 1: 영어 어휘 학습 동기가 어휘 지식에 미치는 영향

영어 어휘 학습에 대한 자기결정성 동기가 수용적 및 산출적 어휘 지식을 유의미하게 예측하는지를 고찰하기 위하여, 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식에 대하여 5개 동기 유형을 예측 변인으로 투입한 중다회귀분석을 수행하였다. 그 결과는 표 7과 같다.

표 7. 어휘 학습 동기 요인이 어휘 지식에 미치는 영향 ( $N = 160$ )

		예측변인	B	<i>t</i>	<i>F</i>	$R^2$
수용적 어휘 지식	내재적 동기	1.09	.14	1.53	6.37**	.17
	확인된 조절	.43	.05	.48		
	부과된 조절	-1.40	-.19	-2.17*		
	외부적 조절	1.87	.20	2.25*		
	무동기	-2.04	-.20	-2.42*		
산출적 어휘 지식	내재적 동기	.80	.19	2.06*	4.85**	.14
	확인된 조절	.22	.05	.45		
	부과된 조절	-.31	-.08	-.87		
	외부적 조절	.74	.15	1.64		
	무동기	-.89	-.17	-1.94		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

회귀분석을 수행하기에 앞서 예측 변인들 간 다중공선성(multicollinearity)이 존재하지 않는다는 기본 가정을 준수하는지 판단하기 위하여 공차(tolerance)와 상승분산(variance inflation factor: VIF)을 살펴보았다. 그 결과, 공차는 .54 - .75에 걸쳐 있고 상승분산은 1.33 - 1.87에 걸쳐 있어 1에 가깝고 10보다 작아 다중공선성이 없는 것으로 판단되었다. 먼저, 수용적 어휘 지식을 준거 변인으로 한 회귀분석 결과, 오차항의 독립성을 나타내는 더빈-왓슨 통계치는 1.88로 2에 가까워 오차항의 자기상관이 없는 것으로 나타났고 회귀모형은 .01 수준에서 유의미한 것으로 나타났다( $F = 6.37$ ,  $p <$

.01,  $R^2 = .17$ ). 동기 유형별로 살펴보면, 수용적 어휘 지식에 대해 외부적 조절( $t = 2.25, p < .05$ )이 정적으로 영향을 미치는데 반해, 무동기( $t = -2.42, p < .05$ )와 더불어 부과된 조절( $t = -2.17, p < .05$ )은 오히려 부적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 앞서 기술통계 결과에서 무동기( $M = 1.80$ )에 이어 부과된 조절( $M = 2.64$ ) 점수가 가장 낮았던 점에 비추어보면, 비록 학생들이 어휘 지식이 낮은 것에 대한 수치심이나 열등감을 피하려는 회피적 욕구로 동기화되는 정도가 높지는 않지만 이러한 부과된 조절에 동기화될 경우에는 오히려 어휘 학습에 부정적인 영향을 미친다고 하겠다. 다른 한편, 산출적 어휘지식을 준거 변인으로 한 회귀분석을 수행한 결과, 오차항의 독립성을 나타내는 더빈-왓슨(Durbin-Watson) 통계치는 1.83으로 2에 가까워 오차항의 자기상관이 없는 것으로 나타났고 회귀모형은 .01 수준에서 유의미한 것으로 나타났다( $F = 4.85, p < .01, R^2 = .14$ ). 동기 유형별로는 유일하게 내재적 동기가 산출적 어휘 지식에 정적으로 영향을 미쳤다( $t = 2.06, p < .05$ ). 이는 외재적 요인을 통한 동기화로는 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 제한이 있다는 점을 시사한다.

### 4.3 연구문제 2: 동기 선행 요인이 어휘 학습 동기에 미치는 영향

자기결정성 동기의 선행요인들이 어휘 학습 동기를 유의미하게 예측하는지를 고찰하기 위하여 5개 동기 유형을 준거변인으로 하고 4개의 동기 선행요인을 예측 변인으로 투입한 일련의 중다회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 표 8과 같다.

표 8. 동기 선행요인이 어휘 학습 동기에 미치는 영향 ( $N = 160$ )

	예측변인	B	<i>t</i>	<i>F</i>	$R^2$
내재적 동기	지각된 자율성	.02	.02	.23	31.21**
	지각된 유능감	.59	.58	6.64**	
	긍정적 또래 영향	.13	.13	1.68	
	부정적 또래 영향	.01	.01	.12	

확인된 조절	지각된 자율성	.14	.14	1.58	19.73**	.34
	지각된 유능감	.20	.21	2.24*		
	긍정적 또래 영향	.27	.29	3.61**		
	부정적 또래 영향	-.37	-.32	-4.78**		
부과된 조절	지각된 자율성	-.12	-.10	-1.09	12.88**	.25
	지각된 유능감	-.23	-.21	-2.06*		
	긍정적 또래 영향	.44	.41	4.74**		
	부정적 또래 영향	.42	.30	4.22**		
외부적 조절	지각된 자율성	-.19	-.20	-2.03*	9.45**	.20
	지각된 유능감	.02	.02	.20		
	긍정적 또래 영향	.43	.50	5.56**		
	부정적 또래 영향	-.14	-.13	-1.72		
무동기	지각된 자율성	-.15	-.17	-1.81	15.61**	.29
	지각된 유능감	-.19	-.23	-2.35*		
	긍정적 또래 영향	-.09	-.11	-1.25		
	부정적 또래 영향	.39	.38	5.41**		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

회귀분석을 수행하기에 앞서 예측 변인들 간 다중공선성(multicollinearity)이 존재하지 않는다는 기본 가정을 준수하는지 판단하기 위하여 공차와 상승분산을 살펴보았다. 그 결과, 공차는 .47 - .94에 걸쳐 있고 상승분산은 1.06 - 2.11에 걸쳐 있어 1에 가깝고 10보다 작아 다중공선성이 없는 것으로 판단되었다. 회귀분석 결과, 어휘 학습 동기의 4개 선행요인들은 내재적 동기( $F = 31.12, p < .01, R^2 = .45$ ), 확인된 조절( $F = 19.73, p < .01, R^2 = .34$ ), 부과된 조절( $F = 12.88, p < .01, R^2 = .25$ ), 외부적 조절( $F = 9.45, p < .01, R^2 = .20$ ), 무동기( $F = 15.61, p < .01, R^2 = .29$ )를 모두 유의미하게 예측하였다. 내재적 동기는 유일하게 지각된 유능감이 정적으로 영향을 미치고( $t = 6.64, p < .01$ ), 지각된 자율성은 유의미한 영향력을 보이지 않았다. 확인된 조절은 지각된 유능감( $t = 2.24, p < .05$ ), 긍정적 또래 영향( $t = 3.61, p < .01$ )이 정적으로 영향

을 미치고, 부정적 또래 영향( $t = -4.78, p < .01$ )이 부적으로 영향을 미쳤다. 부과된 조절은 긍정적 또래 영향( $t = 4.74, p < .01$ )과 부정적 또래 영향( $t = 4.22, p < .01$ )이 동시에 정적인 영향을 미치고, 지각된 유능감( $t = -2.06, p < .05$ )은 부적 영향력을 보였다. 이는 긍정적 또래 영향이 높은 수준의 지각된 유능감을 동반할 때는 확인된 조절 동기를 촉진하지만, 그 반대의 경우에는 부과된 조절을 촉진하는 역할을 한다는 점을 보여준다. 외부적 조절의 경우는, 지각된 자율성( $t = -2.03, p < .05$ )이 부적으로 영향을 미치고, 긍정적 또래 영향( $t = 5.56, p < .01$ )이 정적으로 영향을 미쳤다. 즉 낮은 수준의 지각된 자율성은 외부적 조절 동기와 연관되고, 지각된 자율성이 낮은 학습자들이 또래 학습자들로부터 긍정적인 영향을 받을 때, 어휘 학습에 대한 외재적 동기화가 유의미하게 향상될 수 있다는 점이 시사된다. 마지막으로 무동기는 예상대로 지각된 유능감( $t = -2.35, p < .05$ )이 부적으로 영향을 미치고, 부정적 또래 영향( $t = 5.41, p < .01$ )이 정적으로 영향을 미쳤다. 이는 지각된 유능감 수준이 낮은 학습자가 또래들로부터 부정적 영향을 받는 환경에 노출될 경우, 무동기화가 촉진되거나 강화될 수 있다는 점을 시사한다.

흥미롭게도, 자기결정성 동기의 중심 개념으로서 지각된 자율성은 외부적 조절( $t = -2.03, p < .05$ )을 제외한 다른 동기 유형에 대해 유의미한 영향력을 보이지 않았다. 반면, 지각된 유능감이 외부적 조절 동기를 제외한 나머지 동기 유형들을 유의미하게 예측하였다. 구체적으로, 내재적 동기( $t = 6.64, p < .01$ )와 확인된 조절( $t = 2.24, p < .05$ )에 대해서는 정적으로 영향을 미친 반면, 부과된 조절( $t = -2.06, p < .05$ )과 무동기( $t = -2.35, p < .05$ )에 대해서는 부적으로 영향을 미쳤다. 이는 한국 고등학생들에게 지각된 유능감의 높고 낮음이 내재적 동기를 발생시키거나 무동기를 발생시키는 중요한 요인이라는 점을 시사한다.

#### 4.4 연구문제 3: 지각된 자율성과 지각된 유능감의 균형이 어휘 지식과 학습 동기에 미치는 영향

지각된 자율성과 지각된 유능감의 균형이 어휘 학습 동기와 어휘 지식에 유의미한 영향을 미치는지 고찰하기 위하여, 자율성과 유능감 평균 점수를 기준으로 구성된 4개 집단의 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 대해 기술통계 및 다변량분산 분석을 실시하였다. 먼저 기술 통계 결과는 표 9와 같다.

표 9. 자율성과 유능감이 다른 4개 집단의 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 대한 기술통계 ( $N = 160$ )

		자율성_하 × 유능감_하 ( $N=62$ )	자율성_하 × 유능감_상 ( $N=24$ )	자율성_상 × 유능감_하 ( $N=22$ )	자율성_상 × 유능감_상 ( $N=52$ )
		$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$
어휘 학습 동기	내재적 동기	2.45(.92)	3.45(1.05)	2.97(1.08)	3.84(.94)
	확인된 조절	3.85(.88)	4.46(1.06)	4.28(1.10)	4.82(.87)
	부과된 조절	2.65(1.26)	2.50(.96)	2.74(1.10)	2.64(1.31)
	외부적 조절	3.79(1.09)	3.98(.74)	3.76(.90)	3.92(.96)
	무동기	2.18(1.00)	1.68(.75)	1.47(.65)	1.55(.84)
어휘 지식	수용적 지식	15.58(8.92)	20.38(8.19)	19.23(8.60)	22.02(8.84)
	산출적 지식	2.65(3.58)	5.40(5.31)	4.41(4.05)	5.63(5.76)

어휘 학습 동기를 종속변인으로 한 다변량 분산 분석을 수행하기에 앞서, 다변량 분산 분석의 기본 가정을 준수하는지 살펴보았다. 먼저 가장 작은 셀의 사례 수가 종속변인의 수를 모두 초과하고, 바틀렛의 구형성 검정 결과, 유의확률 .00으로 유의수준 .01보다 작아, 복수의 일원배치분산 분석 대신, 다변량 분산 분석을 실시하는 게 적합하다고 판단되었다. 박스의 동일성 검정 결과 유의확률 .00으로 유의수준 .01보다 작아 윌크스의 람다 값을 사용하지 않고 필라이의 트레이스 값을 사용하였다(Mertler

& Vannatta, 2005). 다변량 분산 분석 결과, 어휘 학습 동기에 대해 4개 집단 간 유의미한 차이가 나타났다(Pillai의 트레이스 = .37,  $F[15, 462] = 4.37, p < .01, partial \eta^2 = .12$ ). 각 동기 유형별 집단 차이는 표 10과 같다.

표 10. 어휘 학습 동기에 대한 자율성과 유능감 상하 집단 간 차이 ( $N = 160$ )

	<i>F</i>	<i>p</i>	partial <sup>2</sup>	사후비교
내재적 동기	20.84	.00	.29	1 < 2*, 1 < 4*, 3 < 4*
확인된 조절	10.35	.00	.17	1 < 4*
부과된 조절	.15	.93	.00	<i>ns</i>
외부적 조절	.37	.78	.01	<i>ns</i>
무동기	6.49	.00	.11	1 > 3*, 1 > 4*

1 = 자율성\_하 × 유능감\_하, 2 = 자율성\_하 × 유능감\_상, 3 = 자율성\_상 × 유능감\_하, 4 = 자율성\_상 × 유능감\_상; \* $p < .05$ .

표 10에서 보듯이, 먼저, 내재적 동기에 대해, 자율성 수준이 동일하거나 낮을 경우, 유능감이 낮은 집단은 유능감이 높은 집단과 유의미한 차이를 보였다(자율성\_하 × 유능감\_하 < 자율성\_하 × 유능감\_상; 자율성\_하 × 유능감\_하 < 자율성\_상 × 유능감\_상; 자율성\_상 × 유능감\_하 < 자율성\_상 × 유능감\_상). 둘째, 확인된 조절에 대해서는, 자율성과 유능감이 모두 낮은 집단은 두 선행요인이 모두 높은 집단에 비해 유의미하게 낮았다(자율성\_하 × 유능감\_하 < 자율성\_상 × 유능감\_상). 즉 유능감 또는 자율성 중 어느 한 요인이라도 동일한 수준의 집단 간에는 확인된 조절 동기에 있어 뚜렷한 차이를 보이지 않았다. 부과된 조절 및 외부적 조절 동기에 대해서는 자율성과 유능감의 차이에 따른 영향이 나타나지 않았다. 마지막으로, 무동기의 경우, 자율성과 유능감이 모두 낮은 집단이 자율성이 높은 두 집단과 유의미한 차이를 보였다(자율성\_하 × 유능감\_하 > 자율성\_상 × 유능감\_하; 자율성\_하 × 유능감\_하 > 자율성\_상 × 유능감\_상). 종합하면, 지각된 자율성과 지각된 유능감이 높은 수준에서 균형을 갖춘 학습자 집단이 어느 한 요인이라도 낮은 집단에 비해 내재적 동기 및 확인된 조절에 대한 동기화 수준이 높고 무동기화의 위험성은 낮다고 하겠다.

마지막으로 어휘 지식을 종속변인으로 한 다변량 분산 분석을 수행하였다. 다변량 분산 분석의 기본 가정으로서 가장 작은 셀의 사례 수가 종속변인의 수를 모두 초과하고, 바틀렛의 구형성 검정 결과, 유의확률 .00으로 유의수준 .01보다 작아, 일련의 일원배치분산 분석이 아닌 다변량 분산 분석을 실시하는 게 보다 적합한 것으로 판단되었다. 박스의 동일성 검정 결과 유의확률 .01로 유의수준 .05보다 작아 윌크스의 람다 대신 필라이의 트레이스 값을 사용하였다(Mertler & Vannatta, 2005). 다변량 분산 분석 결과, 어휘 지식에 대하여 4개 집단 간 유의미한 차이가 나타났다(Pillai의 트레이스 = .11,  $F[6, 312] = 2.88, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .05$ ). 각 동기 유형별 집단 차이는 표 11과 같다.

표 11. 어휘 지식에 대한 자율성과 유능감 상하 집단 간 차이( $N = 160$ )

	$F$	$p$	partial $\eta^2$	사후비교
수용적 지식	5.42	.00	.09	1 < 4*
산출적 지식	4.37	.01	.08	1 < 4*

1 = 자율성\_하 × 유능감\_하, 2 = 자율성\_하 × 유능감\_상, 3 = 자율성\_상 × 유능감\_하, 4 = 자율성\_상 × 유능감\_상: \* $p < .05$ .

표 11에서 보이듯, 수용적 및 산출적 어휘 지식에 있어서, 자율성과 유능감이 모두 낮은 집단은 두 선행요인이 높은 수준에서 균형을 갖춘 집단에 비해 유의미하게 낮았다(자율성\_하 × 유능감\_하 < 자율성\_상 × 유능감\_상). 반면, 유능감이나 자율성 중 어느 한 요인만 높은 집단은 두 요인 모두 낮은 집단에 비해 어휘 지식에 있어 유의미한 차이를 보이지 못했다. 이는 지각된 자율성과 지각된 유능감이 높은 수준에서 균형을 갖춘 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 수용적 및 산출적 어휘 지식에 있어 모두 유의미하게 높은 성취도를 보였다는 것을 뜻한다.



## 5. 논의 및 시사점

본 연구는 한국 여자 고등학생들을 대상으로 지각된 유능감, 지각된 자율성, 또래 영향이 영어 어휘 학습 동기 및 어휘 지식에 미치는 영향을 고찰하였다. 연구결과에 따르면, 한국 고등학생들의 영어 어휘 지식은 수용적 지식(62.97%)과 산출적 지식(23.72%)의 성취도 간 간극이 매우 큰 것으로 나타나 산출적 지식의 확장에 관심을 기울일 필요성이 시사된다. 또한, 학생들은 영어 어휘 학습에 있어 외재적 동기인 확인된 조절에서 가장 높은 수준의 동기화를 보였다. 이는 한국 중학생들의 영어 학습 동기를 고찰한 머레이의 결과와도 일치하는 것으로, 많은 학생들이 영어 어휘 학습의 도구적 유용성을 내면화하고 자율적인 의지로 학습 행동을 선택한다는 점을 시사한다(Murray, 2007). 또한, 외부적 조절에 대한 동기화 수준이 그 뒤를 이어 높게 나타나 학생들의 동기가 부모님이나 선생님의 기대나 압력이라는 외부적 요인에도 민감한 영향을 받는 것으로 나타났다.

연구문제 1(어휘 학습에 대한 자기결정성 동기는 수용적 및 산출적 어휘 지식을 유의미하게 예측하는가?)에 대해, 어휘 학습에 대한 자기결정성 동기는 수용적 지식 및 산출적 지식을 유의미하게 예측하였다. 먼저 수용적 지식에 대해서는 외부적 조절이 정적으로, 부과된 조절과 무동기가 부적으로 영향을 미쳤다. 내재적 동기는 유의미한 영향을 보이지 않았다. 이는 내재적 동기와 확인된 조절이 영어 어휘 지식을 유의미하게 예측한 타나카의 연구 결과와 차이를 보인다(Tanaka, 2017). 또한, 영어 학업 성취도에 대해 내재적 동기 및 외재적 동기 세 유형이 모두 정적으로 영향을 미쳤다고 한 머레이의 연구 결과와도 일치하지 않는다(Murray, 2007). 이러한 차이는 개인의 학습 동기가 교육 과정, 시험 제도, 학습 목표 등 사회문화적 환경의 영향에서 자유롭지 못하기 때문일 것이다(Norton, 1997). 본 연구의 결과에서 부과된 조절 동기는 무동기를 제외하고 가장 낮은 수준으로 나타나 한국 고등학생들이 수치심이나 열등감을 피하려는 회피적 욕구로부터 동기화되는 정도가 높은 편은 아니었다. 그럼에도 이러한 부과된 조절 동기가 어휘 학습에 오히려 부정적인 영향을 미치는 점은, 성취동기 문헌에서

회피형 수행 목표가 학습행동과 성취도에 부정적인 영향을 미친다고 한 엘리오프의 논의와 일맥상통한다(Elliot, 1997). 회피형 수행 목표란 수행 목표 지향성의 한 유형으로 학습자가 열등감이나 무능감을 숨기려는 방어적 동기에 기초한다.

다른 한편, 산출적 어휘 지식은 유일하게 내재적 동기가 정적으로 영향을 미쳤다. 즉 영어 어휘 학습 과정에서 경험하는 만족감으로 동기화되지 않는다면, 외적 요인에 의한 동기화로는 산출적 어휘 지식의 향상을 기대하는 데는 한계가 있다는 것이다. 한국의 대학 입시 제도의 성격과 그 사회적 중요성을 고려하면, 한국 고등학생들이 외부적 조절 동기가 높고 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식 간 불균형이 크다는 점이 놀라운 일은 아닐 것이다. 결국, 산출적 어휘 지식을 향상시키기 위해서는 시험 성적이나 대학 입시와 같은 외적 요인들로 인한 강화가 아니라 학생들이 실제 의사소통을 목적으로 영어 어휘를 사용하는 데서 오는 만족감을 경험할 수 있도록 다양한 과제 기반 활동이 제공될 필요가 있을 것이다.

연구문제 2(자기결정성 동기의 선행요인들은 어휘 학습 동기를 유의미하게 예측하는가?)에 대해, 동기 선행요인들은 모두 한국 고등학생들의 영어 어휘 학습에 대한 자기결정성 동기를 유의미하게 예측하였다. 먼저 기존 선행연구(Noels et al., 1999, 2000, 2001)와 마찬가지로, 본 연구에서도 지각된 유능감이 내재적 동기를 유의미하게 예측하는 요인으로 나타났다. 특히 긍정적 또는 부정적 또래 영향은 외재적 동기 유형들과 무동기에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타남으로써 외국어로서 영어를 배우는 상황에서 또래 영향이 학습자의 동기화 및 탈동기화에 유의미한 요인이 된다는 타나카의 연구 결과를 지지한다(Tanaka, 2017). 한편 타나카의 연구 결과와 다른 점으로, 한국 고등학생들의 경우, 또래 영향은 학습자의 지각된 유능감 수준에 따라 차별적인 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 긍정적인 또래 영향은 높은 수준의 지각된 유능감이 동반될 때 확인된 조절 동기를 촉진하는 반면, 지각된 유능감이 낮은 학습자들에게는 부과된 조절 동기를 촉진하는 것으로 나타났다. 앞서 수용적 어휘 지식에 대해 확인된 조절 동기는 정적인 영향을 미치는 반면, 부과된 조절 동기는 오히려 부적인 영향을 미친다는 점을 언급한 바 있다. 이 점을 고려하면, 지각된 유능감이

낮은 학습자들에게 긍정적인 또래 영향은 경쟁에서 낙오될지 모른다는 두려움에서 오는 수치심이나 열등감을 피하려는 욕구를 강화함으로써 오히려 학습에 부정적인 결과를 초래할 가능성도 있다. 한편, 지각된 유능감은 부과된 조절 및 무동기에 부적으로 영향을 미친 반면, 부정적 또래 영향은 이 두 유형의 동기에 정적으로 영향을 미쳤다. 이는 지각된 유능감 수준이 낮은 학습자가 부정적인 또래 영향에 노출되면 부과된 조절 동기가 강화되고 심지어 무동기화가 촉진될 수 있다는 점을 시사한다. 정리하면, 학습자가 느끼는 유능감 수준에 따라 긍정적이거나 부정적인 또래 영향이 미치는 효과와 방향이 다르게 나타난다는 것으로, 이는 향후 후속 연구를 통해 또래 영향과 동기 간 관계에 대해 지각된 유능감이 어떠한 매개 역할을 수행하는지 검증될 필요성을 제기한다. 적어도 본 연구결과를 바탕으로, 한국 고등학생들에게 영어 어휘 학습에 대한 자신감을 고양하고 긍정적인 또래 영향을 촉진한다면, 학생들의 외재적 학습 동기를 향상시키고 무동기화를 예방하는 데 도움이 된다고 제안할 수 있을 것이다.

연구문제 3(지각된 자율성과 지각된 유능감의 균형이 어휘 학습 동기와 어휘 지식에 유의미한 차이를 가져오는가?)에 대해, 지각된 자율성과 지각된 유능감이 높은 수준에서 균형을 이룬 학습자 집단은 자율성과 유능감이 모두 낮거나 어느 한 요인이 낮은 집단에 비해 내재적 동기 및 확인된 조절에서 동기화 수준이 유의미하게 높고 무동기 수준이 유의미하게 낮은 경향성을 보였다. 아울러, 지각된 자율성과 지각된 유능감이 모두 높은 집단은 자율성과 유능감이 모두 낮은 집단에 비해 수용적 및 산출적 어휘 지식에서 유의미하게 높은 성취도를 보였다. 이는 지각된 자율성과 지각된 유능감의 균형이 적응적인 학습 행동과 높은 성취도를 가져온다는 성취동기 분야의 선행연구(조윤정, 2012; Elliot et al., 2005; Van Yperen, 2006)의 주장을 지지하는 결과라고 하겠다.

## 6. 결론

본 연구는 한국 고등학생들의 영어 어휘 학습 동기 및 동기 선행요인들을 고찰함으로써 학습에 긍정적인 동기를 고취하고 무동기를 방지하기 위한 교육적 시사점을 도출하려는 목적에서 출발하였다. 본 연구의 제한점으로, 연구참여자가 고등학교 2학년 여학생들로 한정되어 연구결과의 일반화에 제약이 있다. 특히 학습 동기는 학습 환경에 따라 다른 양상을 보일 수 있다는 점에서 성별, 학년별, 지역적 분포가 고르게 이루어진 확장된 샘플을 대상으로 후속 연구가 수행된다면 학습자 배경 및 환경 요인이 학생들의 영어 어휘 학습 동기에 미치는 영향을 살펴볼 수 있을 것이다. 또한, 자료 수집 방법이 주로 자기보고식 설문조사에 의존한 데서 오는 한계도 언급하지 않을 수 없다. 자료 수집 방법의 제한으로 인해 본 연구는 개별 참여자들의 영어 어휘 학습 동기를 이들의 학습 환경이나 학습 목표 등과 연결 지어 고찰하지 못했다. 관찰, 면담, 저널 작성 등을 포함한 다양한 질적 자료를 바탕으로 학습 동기가 어떻게 발생하고 변화하는지를 고찰하는 후속 연구가 수행된다면 한국 고등학생들의 영어 어휘 학습 동기를 보다 심층적으로 이해하고 긍정적인 변화를 촉진하는 교육적 개입 방안들을 보다 구체적으로 도출해낼 수 있을 것이다. 아울러 본 연구는 어휘 지식 평가와 동기 설문을 실시하였는데, 이를 시행한 순서가 참여자들의 수행이나 응답에 영향을 미쳤을 가능성도 완전히 배제할 수 없을 것이다. 후속 연구에서는 측정 도구 제시 순서 및 실험 절차에 따라 발생하는 효과를 상쇄할 수 있도록 연구 설계(예: counterbalanced design, latin square design)를 정교화 하는 노력이 필요하다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 외국어로서 영어를 학습하는 한국 영어교육 상황에서 고등학생들의 영어 어휘 학습 동기와 관련하여 의미 있는 시사점을 제공한다. 무엇보다 본 연구 결과를 통해 도출된 중요한 시사점은 한국 고등학생들에게 영어 어휘 학습에 대한 자기 결정적 동기를 생성하고 수용적 지식뿐 아니라 산출적 어휘 지식에도 관심을 갖도록 하기 위해서는, 특히 지각된 유능감을 고취시킬 필요가 있다는 것이다. 대학 입시와 연동성이 높은 학교 교육 환경에서 한국 고등학생들의 영어

어휘 학습 동기는 외재적 동기(확인된 조절, 외부적 조절)에서 높은 수준의 동기화를 보였다. 이러한 외재적 동기는 수용적 어휘 지식 학습에 도움이 되지만, 산출적 지식을 확장하는 데까지 영향을 미치지 못했다. 내재적 동기만이 유일하게 산출적 어휘 지식을 예측했는데, 동기 선행요인들 가운데 내재적 동기에 영향을 미칠 수 있는 요인은 유일하게 지각된 유능감이었다. 뿐만 아니라 지각된 유능감은 또래 영향이 학습 동기에 미치는 영향을 매개하는 역할을 할 가능성이 시사되었다. 또래 영향은 한국 고등학생들의 외재적 동기 및 무동기를 결정하는 유의미한 요인으로 나타났는데 학습자의 지각된 유능감 수준에 따라 다른 유형의 동기를 촉진시켰다. 즉 지각된 유능감이 높은 학습자들에게 긍정적 또래 영향은 자기결정성 수준이 높은 확인된 조절을 촉진하는 반면, 지각된 유능감이 낮은 학습자들에게는 부과된 조절을 촉진하였다. 또한, 지각된 유능감이 낮은 학습자들이 부정적 또래 영향에 노출되면 무동기가 촉진되는 경향성도 나타났다. 부과된 조절과 무동기는 모두 영어 어휘 학습에 부정적인 영향을 미친다는 점에서 학습자의 지각된 유능감이 자기결정성 수준이 높은 유형의 동기를 촉진하고 무동기를 방지함으로써 학습 성과를 높이는데 매우 중요한 역할을 한다는 점을 알 수 있다. 교실 영어 수업에서 지각된 유능감을 고양하기 위해 교사는 적절한 난이도의 과제를 제공하고 적절한 도움을 줌으로써 학습자가 성공적인 학습 경험을 축적할 수 있도록 하여야 할 것이다(Freeman & Freeman, 1998; Kloster & Winne, 1989). 또한, 학습자가 과제 수행에 실패한 경우에도 이를 자신의 지능이나 능력 부족으로 귀인하기 보다 효과적인 학습 전략을 사용하고 연습량을 확충해서 성공에 이를 수 있도록 적절한 피드백을 제공하는 것도 필요할 것이다(Weiner, 1986; Wu, 2003).

## 인 용 문 헌

- 김서중, 최연희. 「음운단기기억능력과 학습자 성향 및 구두 반복 학습이 중학생의 영어 어휘학습에 미치는 영향」. 『외국어교육』 14.1 (2007): 243-70.
- 김아영, 조순애. 「자기결정성 정도에 따른 동기 유형의 분류」. 『교육심리연구』 15.4 (2001): 97-119.
- 조윤정. 「자기결정성이론 관점에서 본 성취목표지향성의 심리적 특징」. 『교육발전연구』 28.1 (2012): 45-66.
- Baleghizadeh, S., and A. H. Rahimi. “The Relationship among Listening Performance, Metacognitive Strategy Use and Motivation from a Self-Determination Theory Perspective.” *Theory and Practice in Language Studies* 1.1 (2011): 61-67. Print.
- Barcroft, J. “Effects of Questions about Word Meaning during L2 Spanish Lexical Learning.” *The Modern Language Journal* 87 (2003): 546-60. Print.
- Deci, E. L., and R. M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985. Print.
- \_\_\_\_\_. “The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.” *Psychological Inquiry* 11.4 (2000): 227-68. Print.
- Dweck, C. S., and E. L. Leggett. “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality.” *Psychological Review* 95 (1988): 256-73. Print.
- Elliot, A. J. “Integrating the ‘Classic’ and ‘Contemporary’ Approaches to Achievement Motivation: A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement.” *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10. Ed. M. Maehr and P. Pintrich. Greenwich, CT: JAI, 1997. 143-79. Print.
- Elliot, A. J., and M. Church. “A Hierarchical Model of Approach and Avoidance

- Achievement Motivation.” *Journal of Personality and Social Psychology* 72.1 (1997): 218-32. Print.
- Elliot, A. J., and H. McGregor. “A. A 2 x 2 Achievement Goal Framework.” *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (2001): 501-19. Print.
- Elliot, A. J., M. M. Shell, H. K. Bouas, and M. A. Maier. “Achievement Goals, Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test.” *Journal of Educational Psychology* 97 (2005): 630-40. Print.
- Freeman, Y. S., and D. E. Freeman. *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. Print.
- Hayamizu, T. “Between Intrinsic and Extrinsic Motivation: Examination of Reasons for Academic Study Based on the Theory of Internalization.” *Japanese Psychological Research* 39.2 (1997): 98-102. Print.
- Kloster, A. M., and H. W. Philip. “The Effects of Different Types of Organizers on Students’ Learning from Text.” *Journal of Educational Psychology* 81.1 (1989): 9-15. Print.
- Laufer, B., and P. Nation. “A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability.” *Language Testing* 16.1 (1999): 33-51. Print.
- Meece, J. L., P. C. Blumenfeld, and R. H. Hoyle. “Students’ Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities.” *Journal of Educational Psychology* 80 (1988): 514-23. Print.
- Mertler, C. A., and R. A. Vannatta. “Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation.” Glendale, CA: Pyrczak, 2005. Print.
- Midgley, C., A. Kaplan, and M. J. Middleton. “Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, under What Circumstances, and at What Cost?” *Journal of Educational Psychology* 93.1 (2001): 77-86. Print.
- Murray, B. “Classroom Motivation of Korean EFL Students from the Perspective of

- Self-Determination Theory.” *English Teaching* 62.4 (2007): 391-409. Print.
- Noels, K. A., R. Clement, and L. G. Pelletier. “Perceptions of Teachers’ Communicative Style and Students’ Intrinsic and Extrinsic Motivation.” *The Modern Language Journal* 83 (1999): 23-34. Print.
- \_\_\_\_\_. “Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English.” *Canadian Modern Language Review* 57 (2001): 424-42. Print.
- Noels, K. A., L. G. Pelletier, R. Clement, and R. J. Vallerand. “Why Are You Learning a Second Language? Motivation Orientations and Self-Determination Theory.” *Language Learning* 50 (2000): 57-85. Print.
- Nolen, S. B. “Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies.” *Cognition and Instruction* 5 (1988): 269-87. Print.
- Norton, B. “Language, Identity, and the Ownership of English.” *TESOL Quarterly* 31.3 (1997): 409-29. Print.
- Pintrich, P. R. “Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement.” *Journal of Educational Psychology* 43 (2000): 450-61. Print.
- Reeve, J. “Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit.” *The Elementary School Journal* 106.3 (2006): 225-36. Print.
- Ryan, R. M., and E. L. Deci. “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.” *American Psychologist* 55.1 (2000): 68-78. Print.
- Schmitt, N., D. Schmitt, and C. Clapham. “Developing and Exploring the Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Level Test.” *Language Testing* 18.1 (2001): 55-88. Print.



- Tanaka, M. "The Effects of Affective Variables and Kanji Growth on L1 Chinese JSL Learners' Kanji Learning." Diss. Temple U, 2014. Print.
- \_\_\_\_\_. "Developing and Evaluating a Questionnaire to Measure EFL Learners' Vocabulary Learning Motivation." *Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) 2015 Conference Proceedings*. Ed. Q. Zhang & H. Yang. Singapore: Springer, 2016. 351-68. Print.
- \_\_\_\_\_. "Examining EFL Vocabulary Learning Motivation in a Demotivating Learning Environment." *System* 65 (2017): 130-38. Print.
- Van Yperen, N. W. "A Novel Approach to Assessing Achievement Goals in the Context of 2 x 2 Framework: Identifying Distinct Profiles of Individuals with Different Dominant Achievement Goals." *Personality and Social Psychology Bulletin* 32 (2006): 1432-45. Print.
- Vandergrift, L. "Relationships Among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening." *Applied Linguistics* 26.1 (2005): 70-89. Print.
- Wæge, K. "Intrinsic and Extrinsic Motivation versus Social and Instrumental Rationale for Learning Mathematics." *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Congress of the European* (2007): 379-88. Print.
- Weiner, B. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986. Print.
- Wu, X. "Intrinsic Motivation and Young Language Learners: The Impact of the Classroom Environment." *System* 31.4 (2003): 501-17. Print.

## Abstract

### **Effects of Perceived Autonomy, Perceived Competence, and Peer Influence on High School Students' English Vocabulary Learning Motivation and Vocabulary Knowledge**

Nakyung Lee (Hankuk University of Foreign Studies)

Hyun-Woo Lim (Hankuk University of Foreign Studies)

The present study examines the effects of perceived autonomy, perceived competence, and peer influence on English vocabulary knowledge and learning motivation. Participants were 160 female high school students. The results of multiple regression analyses indicate that the participants' motivation for English vocabulary learning significantly predicts their receptive and productive vocabulary knowledge. Both external regulation and introjected regulation significantly predict the receptive vocabulary knowledge, but in opposite directions. Only intrinsic motivation significantly predicts the productive vocabulary knowledge. Furthermore, perceived autonomy, perceived competence, and peer influence prove to be significant predictors of Korean high school students' motivation for learning English vocabulary. While perceived autonomy negatively influences external regulation, perceived competence positively influences both intrinsic motivation and identified regulation. Peer influence has a significant impact on all three types of extrinsic motivation and amotivation. In addition, the results of multivariate analyses of variance showed that students with balanced high levels of perceived autonomy and perceived competence showed significantly higher levels in intrinsic motivation than their low-level counterparts. The former also outperformed the latter in both receptive

and productive vocabulary knowledge. Overall, the study results suggest the need of enhancing Korean students' perceived competence to promote their self-determining motivation for learning English vocabulary and productive vocabulary knowledge.

**Key Words: English vocabulary learning motivation, English vocabulary knowledge, perceived autonomy, perceived competence, perceived peer influence**

논문접수일: 2019.05.16

심사완료일: 2019.06.07

게재확정일: 2019.06.13

이름: 이나경 (제1저자, 석사)

소속: 한국외국어대학교

이메일: dytnffoavm77@naver.com

이름: 임현우 (교신저자, 교수)

소속: 한국외국어대학교

이메일: hlim@hufs.ac.kr

