

우즈베키스탄 현지 한국어 학습자의 동기, 탈동기, 재동기 분석*

오선경**

국문초록

본 연구는 우즈베키스탄 세종학당 한국어 학습자 134명을 대상으로 Dörnyei의 제2언어 동기 자아 체계를 이론적 틀로 삼아 학습 동기, 탈동기, 재동기 양상을 분석하였다. 분석 결과 유학 및 이주 계획이 학습 전 단계에서 압도적 동기로 작용하였고, 문화적 관심은 초기 입구 동기로 작용하다 점차 도구적 목표로 옮겨가는 흐름이 확인되었다. 탈동기는 실력 정체감, 자신감 부족 등 내적 요인이, 재동기는 미래 자아 재상상이 주요인으로 작동하였다. 또한 한국어 교육 인프라가 상이한 타슈켄트와 나망간 지역 비교에서는 인프라가 열세인 나망간이 오히려 학습 환경을 더 긍정적으로 체감하고 재동기 강도도 높아 인프라 격차가 학습 동기에 선형적으로 반영되지 않음을 확인하였다. 본 연구는 동기·탈동기·재동기를 순환적 과정으로 통합 분석하고 지역 변인을 반영하였다는 데 의의가 있다.

주제어: 우즈베키스탄, KFL, 세종학당, 동기, 탈동기, 재동기, 제2언어 동기 자아 체계

* 이 논문은 2026년도 원광디지털대학교의 교비 지원에 의해서 수행됨.

** 원광디지털대학교 조교수(한국어문화교육학 전공)

1. 서론

최근 몇 년간 전 세계적으로 한국어 학습 수요가 뚜렷하게 증가하는 가운데, 우즈베키스탄은 그중에서도 가장 가파른 성장세를 보이는 국가로 꼽힌다. 2025년 기준 150개 초·중등학교와 24개 대학에서 한국어 과정을 도입·운영하고 있으며, 초·중등학교의 경우 2024년 89개와 대비하여 61개가 증가하여 큰 증가폭을 보이고 있다.¹⁾ 또한 우즈베키스탄에는 타슈켄트와 나망간을 비롯한 9개의 세종학당이 설립되어 한국어교육을 지원하고 있다.²⁾ 현지의 이러한 한국어교육 열기는 한국 유학으로도 이어져 2018년 5,496명에 불과했던 국내 교육기관의 우즈베키스탄 유학생은 2025년에는 15,786명으로 유학생 순위 3위를 기록하고 있다.³⁾

그러나 학습자 수의 양적 증가가 곧 안정적인 학습 지속을 보장하지는 않는다. 동기는 제2언어 습득의 성과와 학습 지속 여부를 좌우하는 핵심 변인으로 동기가 저하되면 학습자는 그동안 투자한 시간과 노력에도 불구하고 학습을 중도에 포기하기 쉽다. 특히 우즈베키스탄처럼 단기간에 학습자 수가 급격히 늘어난 환경에서는 한류에 대한 관심이나 유학·이주·취업이라는 실질적 필요에서 비롯된 초기 동기가 수년에 걸친 학습 과정 내내 그대로 유지되기 어려울 수 있다. 따라서 학습자가 무엇에 이끌려 한국어를 선택하였으며, 학습 과정에서 어떤 지점에서 의욕이 저하되고,

1) 우즈베키스탄은 교육과정 운영 관련 법령 및 지침에 따라 제2외국어로 한국어 교육을 운영 중이며, 이 수치는 현지 초·중등학교 및 대학교에서 한국어를 정규 교과목 또는 방과후 교육 활동으로 운영 중인 학교 현황이다. (출처: 타슈켄트 한국교육원 <https://www.tashkec.uz/kr/universities/statistics>, 검색일: 2026.8.1.)

2) 출처: 세종학당재단 홈페이지 (<https://www.ksif.or.kr/ste/ksf/hkd/lochkd.do?menuNo=20101800>, 검색일: 2026.8.1.)

3) 2025년도 국내 고등교육기관 외국인 유학생 통계는 다음과 같다.

국 가	중국	베트남	우즈벡	몽골	일본	미국	기타	계
인원(명)	76,541	75,144	15,786	15,270	5,395	3,331	61,967	253,434
비율(%)	30.2	29.7	6.2	6.0	2.1	1.3	24.5	100.0

(출처: 한국교육개발원 <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=350&boardSeq=104243&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0309&opType=N>, 검색일: 2026.8.1.)

무엇을 계기로 다시 학습을 지속하게 되는지를 객관적으로 파악하는 것은 현재의 양적 성장을 실질적인 학습 성과로 이어가기 위해 선행되어야 할 과제이다.

우즈베키스탄 현지 한국어 학습자를 대상으로 이러한 동기의 형성과 변화 과정을 심층적으로 다룬 연구는 매우 제한적이다. 도홍하영·김영규 (2025:19~20)에서는 2001년부터 2024년까지 이루어진 한국어 학습 동기 연구를 분석해 봤을 때 러시아어나 우즈베크어를 모어로 하는 학습자 대상의 연구가 거의 이루어지지 않았음을 밝히고 있다. 우즈베키스탄이라는 국가가 지닌 사회·경제적 특수성을 고려할 때 한류 확산과 더불어 유학·이주·취업이라는 실질적 필요가 두드러지는 맥락도 함께 고려하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 또한 국내 거주 어학연수생 및 학부생을 대상으로 한 연구들(이인혜, 2021; 홍종명, 2022 등)과 달리 우즈베키스탄 현지의 학습자는 한국이라는 목표어 사용 환경에 거주하지 않고 자국에서 한국어를 학습하는 KFL 학습자라는 점에서 학습 환경 자체가 다르다.

이에 본 연구는 Dörnyei(2005, 2009)의 제2언어 동기 자아 체계(L2 Motivational Self System)를 이론적 틀로 삼아 우즈베키스탄 현지 세종학당의 한국어 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하고, 이들의 한국어 학습 동기와 탈동기, 재동기 양상을 실증적으로 분석하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로는 한국어 학습 현황 전반에 대해 살펴본 후 학습자가 한국어 학습을 시작하게 된 동기 요인, 학습 도중 의욕이 저하된 원인, 저하된 의욕이 회복되는 과정과 계기를 리커트 척도와 다중응답 문항을 통해 파악하고자 한다. 또한 이를 우즈베키스탄 내의 거주 지역을 변인으로 하여 심층적으로 고찰하고자 한다. 이를 통해 본 연구는 우즈베키스탄 내 한국어 학습자의 동기가 정적인 상태가 아니라 시간에 따라 변화하는 과정임을 실증적으로 규명하고자 한다.

본 연구는 위와 같은 문제 의식에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

첫째, 우즈베키스탄 현지 한국어 학습자의 학습 동기 요인은 무엇이며, 어떤 양상으로 나타나는가?

- 둘째, 학습 과정에서 학습 의욕이 저하되는 탈동기 요인은 무엇인가?
 셋째, 탈동기를 경험한 학습자가 다시 학습 의욕을 회복하는 재동기 요인은 무엇인가?
 넷째, 지역에 따라 동기, 탈동기, 재동기의 양상은 어떻게 달라지는가?

2. 이론적 배경

2.1. 제2언어 교육에서의 동기 이론

동기는 제2언어 교육에서 학습의 속도와 성패를 좌우하는 핵심 요인으로 널리 다루어져왔다. Dörnyei(1998:118)는 동기를 “일정량의 추동력이 발생하여 행동을 개시하고, 그 힘을 약화시켜 행동을 종결시킬 다른 힘이 개입하지 않거나 계획한 결과에 도달할 때까지 지속되는 과정”으로 정의한다. 이는 동기를 고정된 상태가 아닌 변화하는 과정으로 보는 관점으로 이 연구에서 다룰 탈동기 및 재동기 논의의 출발점이 된다.

제2언어 학습 동기에 대한 사회심리학적 접근은 Gardner & Lambert (1959)의 연구에서 비롯되었다. 이들은 동기가 목표어 공동체에 대한 개방적 태도에서 비롯되는 통합적 지향과 취업 등 실용적 목적에서 비롯되는 도구적 지향으로 나뉠 수 있음을 밝혔다. 이후 Gardner & Lalonde (1985:5~6)는 동기를 언어를 배우고자 하는 열망, 언어 학습에 쏟는 노력, 언어 학습에 대한 정의적 반응이 결합된 것으로 정의하고, 통합성이 이러한 동기를 형성하는 핵심 태도임을 밝히는 사회교육모형(Socio-Educational Model)을 제시하였다.

그러나 통합적 동기 개념은 목표어 공동체와의 직접 접촉이 제한적인 외국어 학습 환경에는 그대로 적용하기 어려울 뿐만 아니라 학습자의 동기가 학습을 시작하는 시점에서 결정되어 고정된 것으로 간주하는 측면이 있다는 점에서 한계가 지적되었다(김미정, 2026:685). 이에 Dörnyei(2003:5~6)는 통합성을 목표어 공동체로의 실제 통합이 아니라 학습자의 자아개념 내

부의 동일시 과정으로 재해석하였으며, 이를 바탕으로 Dörnyei(2009)는 제2언어 동기 자아 체계의 기본 틀을 제시하고 <표1>과 같이 세 가지 구성 요소로 정교화하였다.

〈표1〉 제2언어 동기 자아 체계의 구성 요소 (Dörnyei, 2009:29)

구성 요소	개념	지향
이상적 L2 자아 (Ideal L2 Self)	학습자가 미래에 되고자 하는 바람직한 제2언어 사용자상	미래 지향
당위적 L2 자아 (Ought-to L2 Self)	타인의 기대에 부응하고 부정적 결과를 피하기 위해 갖추어야 한다고 믿는 자아상	의무·회피 지향
L2 학습 경험 (L2 Learning Experience)	교사, 교육과정, 동료 집단, 성취 경험 등 당면한 학습 환경과 관련된 상황적·실행적 동기	현재 상황 지향

이상적 L2 자아는 학습자가 미래에 되고자 하는 바람직한 제2언어 사용자상으로 전통적인 통합적 동기와 내면화된 도구적 동기가 이 요소에 속한다. 한국어 교육 맥락에서 이상적 L2 자아는 단순히 원어민과 유창하게 말하는 자아상을 넘어 한국 사회 내에서 통번역, 다문화 강사 등 전문적인 직무를 수행하거나 한류 문화를 주체적으로 향유하는 자아상과 유기적으로 결합되는 특수성을 보인다(박섯별, 2026:138; 이인혜, 2023:152-153). 당위적 L2 자아는 타인의 기대에 부응하고 부정적 결과를 피하기 위해 갖추어야 한다고 믿는 자아상으로 보다 외재적이고 덜 내면화된 유형의 도구적 동기가 이 요소에 대응한다. 한국어 학습에서의 당위적 L2 자아는 가족 구성원들의 평판과 기대에 부응하고자 하거나 TOPIK 급수 취득, 비자 유지, 귀화 조건 등의 제도적 장벽을 극복해야 하는 현실적 의무감과 연계되어 발현된다(박섯별, 2026:139; 김미정, 2026:698). L2 학습 경험은 당면한 학습 환경과 관련된 상황적·실행적 동기로 학습자가 실시간으로 겪는 즉각적인 학습 환경과의 정의적 상호작용을 의미한다.

제2언어 학습 여정에서 학습자는 일정한 수준의 동기 상태를 지속하는 것이 아니라 내적, 외적 변인으로 인해 동기 저하를 수반하게 된다. 탈동기는 Dörnyei(2001:143)에 따르면 “행동하고자 하는 의도나 지속되

는 행동에 대한 동기적 기반을 감소시키거나 상실시키는 특정한 외부적 함”으로 정의된다(Kikuchi, 2009:454 재인용). Kikuchi(2009)가 확인한 일본 고등학생의 탈동기 요인은 교사 태도, 문법번역식 교수법, 시험 제도, 암기 위주 학습, 교재와 같이 모두 교실 및 제도 관련 외부적 요인이었다. 그러나 탈동기에는 학습자 내부의 심리적 조건도 중요하게 작용한다. Falout(2012:2~6)은 학습자의 자기효능감, 자신감 등을 ‘정서적 짐(emotional baggage)’이라 부르고, 이를 부정적으로 지닌 학습자일수록 탈동기 상황에서 학습된 무기력과 자기편하에 빠지기 쉽다는 점을 확인하였다. 즉 탈동기는 외적 요인에서 촉발되더라도 학습자의 내적 해석과 대응에 따라 상이하게 전개된다.

동기는 역동적 기제로서 탈동기화될 뿐 아니라 다시 회복되는 재동기화를 겪을 수 있다. Falout(2012:2)은 재동기를 “동기를 잃은 후 이를 다시 회복하는 과정”으로 정의하였다. 재동기는 학습자가 스스로 부정적 심리 요인을 조정하는 인지적·정의적 조정 전략, 학업 현장이나 일상에서 목표어 화자와의 대면 교류 기회를 스스로 조직하는 수업 밖 자기조절 전략, 목표의 우선순위를 명확히 재설정하는 목표 집중 전략 등 다차원적이고 주체적인 인지적 개입을 통해 성취되는 실천적 결과물이다(이인혜, 2023:152-153; 정진현, 2024:225-226).

이상에서 살펴본 동기, 탈동기, 재동기는 서로 단절된 별개의 국면이 아니라 학습자가 목표를 설정하고(사전적 단계) 이를 유지하다가(실행적 단계) 그 경험을 돌아보는(사후적 단계) 과정에서 반복적으로 순환하는 하나의 흐름으로 이해할 수 있다(Dörnyei, 2003:18~20). 즉 탈동기는 동기가 완전히 소멸하는 종착점이 아니라 이 순환 속에서 나타나는 일시적 저하이며, 재동기는 학습자가 저하된 동기 상태에 대한 회고적 평가를 바탕으로 다시 목표를 재설정함으로써 이루어지는 국면이라 할 수 있다. 이러한 관점은 본 연구가 동기, 탈동기, 재동기를 각각의 독립된 변인이 아니라 학습자의 한국어 학습 여정 전체를 관통하는 하나의 역동적 과정으로 분석하고자 하는 이론적 근거가 된다.

2.2. KFL 학습자 대상 선행연구

한국어교육 현장에서 학습자 개인 요인에 대한 관심이 높아지면서 학습 성과에 직접적인 영향을 미치는 동기 관련 연구의 결과들도 축적되고 있다. 도홍하영·김영규(2025)에서는 2010년 이후 맞춤형 교육에 대한 학계의 주목과 더불어 학습 동기를 다룬 논문의 수가 급격히 늘어난 것으로 분석하였다. 그러나 많은 연구들은 한국 내에서 학습을 하는 학습자들을 대상으로 하고 있어 자국에서 한국어를 배우는 KFL(Korean as a Foreign Language) 학습자에 대한 연구는 상대적으로 적은 편이다. KFL 학습자는 언어 노출, 학습 기회 등 여러 맥락에서 한국의 어학 기관이나 대학에서 한국어를 배우는 학습자들과 다르며 동기 요인에서도 차이를 보일 것이다. 이에 본 절에서는 KFL 학습자를 대상으로 한 선행연구를 검토하고자 한다.

많은 성과가 축적된 것은 동아시아·동남아권을 대상으로 한 연구들이다. 먼저 싱가포르 학습자를 대상으로 한 연구 중 박한별(2018)은 동기, 탈동기, 재동기를 모두 측정하였다는 점에서 본 연구와 설계상 가장 가까운 선행연구 중 하나이며 탈동기 요인과 재동기 요인의 순위가 서로 다르게 나타남을 통해 탈동기와 재동기가 단순한 역과정이지 아니라는 점을 보여주었다. 성인 학습자 대상의 조사에서 학습 동기 요인은 여행 지향성, 한국 문화에 대한 관심이 높게 나타났다. 이어지는 연구들도 비슷한 결과를 보이는데 류혜진(2020)은 싱가포르 대학생들을 대상으로 학습 경험자와 비경험자를 함께 조사하여 문화적 흥미가 한국어 학습 진입의 동력이 되는 반면 유학·취업과 같은 실용적 목표는 학습을 시작하지 않은 집단에서 낮게 나타남을 확인하였다. 김유영(2025)은 싱가포르의 고급 학습자를 대상으로 학습 지속 요인을 조사하여 학습 초기의 한류 중심 동기가 학습이 진행됨에 따라 여행 지향성과 같은 다른 동기로 옮겨감을 확인하였다. 이 세 연구를 종합하면 싱가포르에서는 대체로 문화적 흥미가 학습 진입의 동력이고 실용적 동기는 낮거나 학습이 진행되면서 형성·강화되는 경향을 보인다.

다음 대만의 학습자를 대상으로 한 연구로 이현주(2023)는 대만 내 대학생 학습자의 탈동기와 재동기를 함께 조사하였는데 학업 부담이 탈동기의 핵심 요인인 반면 여행 지향과 한국 사회·문화에 대한 관심이 재동기의 핵심 계기로 작용함을 확인하였다. 양운정(2025) 또한 대만 대학생들의 내재적 동기가 도구적 동기보다 우세함을 확인하였는데 두 연구를 함께 보면 학년이 올라갈수록 동기가 저하되는 경향이 일관되게 나타났음을 알 수 있다. 한편, 김선아·심신애(2024)는 홍콩 대학생을 대상으로 조사를 하였는데 한류에 대한 관심보다 외국어 학습 자체에 대한 긍정적 태도가 더 강한 동기 요인으로 작용함을 확인하였다. 이는 한류가 KFL 학습자의 유일한 진입 동기가 아닐 수 있음을 보여준다는 점에서 시사하는 바가 크다. 남가현(2022)은 태국 남부 지역 중·고등학생을 대상으로 동기 저하를 조사하였는데 목표어를 실제로 사용할 기회의 부재가 가장 두드러진 동기 저하 요인으로 나타나 한국어 노출이 적고 한국어 의사소통 상황을 접하기 어려운 KFL 상황의 교육 맥락을 잘 대변하고 있다.

한편 중국, 베트남, 우즈베키스탄은 국내 고등교육기관 유학생 수 기준 각각 1위~3위를 차지할 만큼 최근 한국어 수요가 많고 현지에서도 한국어교육이 활발히 이루어지고 있다는 공통점을 지닌다. 양지현(2021)은 중국 학습자를 대상으로 탈동기를 조사하여 한국어 사용의 어려움 자체가 가장 큰 탈동기 요인임을 확인하였으며, 재동기 국면에서는 외부의 개입보다 학습자 스스로의 대응이 중심이 되는 자기의존적 양상이 두드러졌음을 밝혔다. 정진현(2024)은 베트남 대학생을 대상으로 동기, 탈동기, 탈동기 극복 방법을 귀납적으로 범주화하였는데 미래 전망이나 선호 직업과 같은 실용적 동기보다 한국 문화에 대한 관심이 여전히 가장 큰 비중을 차지하여 앞서 살펴본 동아시아·동남아권 사례와 유사한 양상을 보였다. 탈동기 요인으로는 양지현(2021)과 같이 한국어 학습의 어려움이 가장 컸으며, 학습 필요성을 스스로 재인식하는 과정이 탈동기 극복의 중심 기제로 작용함을 밝혔다.

우즈베키스탄 학습자 대상의 연구로는 김미정(2026)이 유일하게 타슈켄트 학습자를 대상으로 시작 동기, 지속 동기, 최종 목표를 조사한 결과

학습 초기에는 한국 문화에 대한 관심이 두드러졌으나 학습이 진행될수록 유학·이주 계획이 압도적인 동기로 자리잡는 변화를 확인하였다. 단일 지역·단일 기관 표본에 그친다는 한계를 명시하고 있지만 다른 국가들과는 상이한 동기 양상을 뚜렷이 보인다는 점에서 의의가 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 KFL 학습자를 대상으로 한 선행연구는 학습 국가뿐 아니라 조사 대상의 연령대, 전공 여부, 학습 단계 등 구체적인 학습 맥락에 따라 그 결과가 다양하게 나타났다. 그럼에도 홍콩, 싱가포르, 대만, 베트남 등 아시아권 학습자를 대상으로 한 연구들은 대체로 한국 문화에 대한 관심이 학습 동기의 가장 큰 비중을 차지한다는 점에서 공통된 경향을 보인다. 이에 반해 우즈베키스탄의 경우 학습이 진행됨에 따라 문화적 관심이 유학·이주 계획으로 옮겨가는 역동적 변화를 보인다는 점에서(김미정, 2026) 앞서 살펴본 다른 아시아권 연구들과 차이를 나타낸다. 본 연구는 이러한 지역적 맥락에 주목하여 동기와 더불어 탈동기·재동기까지를 하나의 역동적 체계로 함께 분석하고, 조사 대상 또한 확대함으로써 선행연구의 공백을 보완하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

본 연구는 우즈베키스탄 현지의 세종학당 한국어 학습자를 대상으로 이루어졌다. 연구를 위한 정보 제공에 동의하고 설문에 응답한 학습자는 총 134명으로 응답자 정보는 <표2>와 같다. 본 연구는 단일 지역 표본의 한계를 극복하기 위해 수도이자 대도시인 타슈켄트와 지방 소도시인 나망간의 세종학당 학습자를 함께 조사 대상으로 삼았다. 두 지역은 한국어 교육 인프라와 한국어 접촉 환경에서 차이를 보이는데 타슈켄트는 다수의 한국 기업과 교육기관이 밀집해 있어 한국어를 접할 기회가 상대적으로 많지만 나망간은 이러한 인프라가 제한적인 지방 도시라는 점에서

〈표2〉 연구 대상 정보 (N=134)

구분	내용	인원(명)	비율(%)	구분	내용	인원(명)	비율(%)
거주 지역	나망간	68	50.7	성별	여성	71	53.0
	타슈켄트	66	49.3		남성	58	43.3
연령					응답 거부	5	3.7
	10대	92	68.7	모국어	우즈베크어	73	54.5
	20대	35	26.1		러시아어	59	44.0
직업	30대	4	3.0		기타	2	1.5
	중·고등학생	81	60.4	한국어 학습 기간	1년 미만	64	47.8
	대학(원)생	26	19.4		1~2년	46	34.3
	직장인	14	10.4		2~3년	19	14.2
한국어 수강 등급	기타	13	9.7		3년 이상	5	3.7
	초급1(1급)	19	14.2	TOPIK	1급	7	5.2
	초급2(2급)	40	29.9		2급	13	9.7
	중급1(3급)	38	28.4		3급	2	1.5
	중급2(4급)	10	7.5		5급	1	0.7
	고급(5급~)	27	20.1		미응시	111	82.8

대조적이다.

응답자는 나망간(50.7%)과 타슈켄트(49.3%) 지역에서 거의 동수로 표집되어 두 지역의 학습자를 균형 있게 포함하였다. 성별은 여성이 53.0%로 43.3%인 남성보다 다소 많았으나 격차가 크지 않아 비교적 균형적이다. 주목할 만한 특성은 연령과 직업 분포이다. 응답자의 68.7%가 10대였고 60.4%가 중·고등학생으로 나타나 응답자 대다수가 학령기 청소년임을 알 수 있다. 다중언어 국가인 우즈베키스탄의 특성대로 모국어 변인은 우즈베크어 54.5%, 러시아어 44.0% 등으로 나타났다. 한국어 학습 기간은 1년 미만이 47.8%로 가장 많고 3년 이상은 3.7%에 불과해 학습 기간이 길어질수록 표본 수가 줄어드는 전형적인 우하향 분포를 보였다. TOPIK 응시 경험자는 17.2%(23명)에 불과하여 연구 대상의 82.8%가 TOPIK을 응시한 적이 없는 것으로 나타났다. 현지 세종학당의 수강 등급은 초급 44.1%, 중급 35.9%로 비교적 균형적으로 나타났고 고급도 20.1%에 달했지만 현지 학당의 반 배정과 실제 한국어 숙달도 등급은 일치하지 않을 수도 있다.

3.2. 연구 도구

본 연구의 설문지는 학습자 기본 정보 및 학습 환경에 대한 문항, 한국어 학습 동기, 탈동기 경험, 재동기 경험, 학습 동기와 관련된 자유 응답으로 구성되었으며, 각 범주의 문항은 선행연구의 이론적 틀과 실증 결과를 참고하여 개발하였다. 범주별 문항은 5점 리커트 척도 문항과 다양한 양상을 살필 수 있는 다중 응답 문항을 병행하여 설계하였다.

먼저 한국어 학습 동기, 탈동기, 재동기는 각각 6개의 척도 문항으로 측정하였다. 동기 관련 문항은 2장에서 살펴본 Dörnyei(2009)의 제2언어 동기 자아 체계를 분석틀로 삼아 이상적 L2 자아, 당위적 L2 자아, L2 학습 경험의 세 하위 구성요소를 반영하여 구성하였다. 탈동기는 Kikuchi(2009)의 교실·제도 관련 외부적 요인과 Falout(2012)의 정서적 짐 개념을 반영하여 학습 부담 등의 내적 요인과 외적·상황적 요인을 함께 포괄하도록 설계하였다. 마지막으로 재동기는 Falout(2012)의 적응적 대처 개념과 이인혜(2023), 정진현(2024)에서 확인된 재동기 전략을 반영하여 자아상 재상상·목표 재설정, 효능감 회복·지원 추구, 기회·문화적 자극의 세 유형으로 구성하였다. 하위 영역별 문항은 <표3>과 같다.

〈표3〉 동기, 탈동기, 재동기 척도 문항

구분	하위 영역	문항
동기	이상적 L2 자아	나는 한국어를 잘하는 내 미래 모습을 상상할 수 있다.
		한국어를 잘하게 되면 내 미래에 도움이 될 것이다.
	당위적 L2 자아	한국어를 배우지 않으면 손해를 볼 것 같다.
		주변 사람들(가족, 친구)의 기대 때문에 공부한다.
	L2 학습 경험	한국어 수업이 즐겁고 배우는 것이 재미있다.
		한국어를 배우면서 성취감을 느낀다.
탈동기	학습 부담, 내적 요인	외워야 할 단어와 표현이 너무 많아서 지쳤다.
		열심히 해도 한국어 실력이 늘지 않는다고 느꼈다.
		한국어 공부가 실패할 것 같아서 불안했다.
	외적·상황적 요인	수업에서 배우는 내용이 내가 원하는 것과 달랐다.
		한국어를 써 볼 기회가 없어서 의욕이 떨어졌다.
		개인적인 사정(시간, 돈, 가족 등)으로 공부하기 어려웠다.

재동기	자아상 재상상, 목표 재설정	한국어를 잘하는 내 미래 모습을 상상하면 다시 공부하고 싶어진다. 작은 목표(시험, 급수 올리기 등)를 세우면 의욕이 생긴다.
	효능감 회복, 지원 추구	실력이 조금이라도 느는 것을 느낄 때 다시 하고 싶어진다. 선생님이 칭찬하거나 도와줄 때 의욕이 생긴다.
	기회, 문화적 자극	한국어를 직접 써 볼 기회가 생기면 다시 하고 싶어진다.
		한국 드라마, K-POP 등을 보면 다시 공부하고 싶어진다.

또한 학습 시작 이유, 학습 지속 이유, 한국어 학습의 최종 목표에 대한 다중응답 문항을 통해 한류, 유학·이주·취업, TOPIK, 외국어 자체에 대한 흥미 등 구체적인 동기 요인의 분포와 시점별 변화를 함께 파악하고자 하였다. 탈동기와 재동기에 대해서도 여러 항목을 다중응답으로 고르는 질문도 추가해 다양한 양상을 파악하고자 하였다.

3.3. 자료 수집 및 분석

설문지는 우즈베키스탄의 이중언어 환경을 고려하여 러시아어와 우즈베크어 두 언어로 번역되었다. 번역 초안은 생성형 AI를 활용해 작성한 후 번역 내용의 정확성을 확인하기 위해 현지어를 모어로 하는 세종학당 교사들의 검토를 거쳤다. 러시아어 번역본은 타슈켄트 세종학당 현지인 교사 2명이, 우즈베크어 번역본은 나망간 세종학당 현지인 교사 1명이 각각 검토하였다. 설문은 2026년 5월 구글 설문지 링크를 통해 배포되었다. 응답 결과는 IBM SPSS Statistics 버전 26.0을 이용하여 기술통계 및 변인별 차이 검증을 하였으며, 하위 척도별 신뢰도는 <표4>와 같다. 모든 하위 척도가 Cronbach's α =.80~.922의 양호~매우 양호한 수준을 보여 설문 문항들이 내적으로 일관되게 응답되었음을 확인하였다.

<표4> 하위 척도별 신뢰도(Cronbach's α)

척도	문항수	응답 수	Cronbach's α
동기 요인	6	134	.882
탈동기 요인	6	53	.80
재동기 요인	6	49	.922

4. 연구 결과 및 논의

4.1. 한국어 학습 현황

먼저 우즈베키스탄 현지 한국어 학습자의 학습 맥락을 이해하기 위해 학습 현황 및 인식에 대해 조사하였다. 한국어 학습에서 중요하게 여기는 영역에 대한 결과는 <표5>와 같다. 응답자의 92.5%가 ‘말하기’를 선택하여 압도적 1위를 차지하였다. 이는 김미정(2026)의 연구에서도 ‘말하기’가 87.3%로 가장 높은 비중을 차지한 것과 일치하는 결과로 우즈베키스탄 한국어 학습자 전반에 공통되는 경향임을 뒷받침한다. 또한 말하기 외의 영역에 대해서는 거의 동일한 수준으로 중요하게 인식하고 있었다.

〈표5〉 한국어 학습에서 중요한 영역(다중응답, N=134)

순위	응답 항목	응답 수(명)	비율(%)
1	말하기(회화)	124	92.5
2	듣기	87	64.9
3	읽기	81	60.4
3	쓰기	81	60.4
5	한국 문화 학습	73	54.5
6	TOPIK 시험 준비	64	47.8
7	기타	7	5.2

다음으로 한국어 학습에 중요한 요소에 대해 질문한 결과 <표6>과 같이 ‘교사의 역량과 교수법’이 88.8%로 1위를 차지하여 학습자들이 한국어 학습 성패의 핵심을 교사 요인에서 찾고 있음을 보여준다. 그밖에 실제 한국어 연습 기회와 학습 환경에 대해서도 중요하게 생각하고 있었다.

〈표6〉 한국어 학습에 가장 중요한 요소(다중응답, N=134)

순위	응답 항목	응답 수(명)	비율(%)
1	교사의 역량과 교수법	119	88.8
2	실제 한국어 연습 기회	78	58.2
3	학습 환경(교실, 플랫폼 등)	56	41.8
4	교재 내용	47	35.1
5	같은 반 학생 수준	20	14.9
6	기타	5	3.7

또한 학습자들은 현재 다니고 있는 세종학당 수업에 대해 전 항목에 걸쳐 아주 만족하고 있는 것으로 나타났다. 5개 문항 모두 4.0을 상회하며 4.03~4.37이라는 좁은 구간에 밀집되어 있었다. 이는 우즈베키스탄 세종학당에 대한 학습자 만족도가 지역에 관계없이 대체로 매우 높은 수준을 유지하고 있음을 보여준다.

〈표7〉 세종학당 수업 평가(N=134, Cronbach's α =.954)

순위	문항	M	SD
1	전반적 만족도	4.37	1.09
2	교수법 적합성	4.29	1.22
3	과외활동 도움	4.28	1.12
4	교재 적합성	4.19	1.16
5	실습기회 충분성	4.03	1.24

이 결과는 실제로 학습자의 개방형 응답에서도 확인되었다.

세종학당에서는 문법과 단어를 외우는 것뿐만 아니라 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기를 한꺼번에 배울 수 있고, 한국인 선생님께 수업을 받으며 항상 한국어 분위기 속에 있을 수 있다. (나망간 응답자)

한국어를 배우는 것은 저의 꿈입니다. 세종학당에서의 공부에 완전히 만족합니다. (타슈켄트 응답자)⁴⁾

다음으로는 교육 기관인 세종학당 외의 한국어 접촉 경로에 대해 질문하였다. <표8>과 같이 K-POP, 드라마, 영화를 통해 한국어를 접한다는 응답이 가장 많았고, 이어서 지인, 친구 등 한국인과의 교류, 유튜브 및 온라인 강좌가 뒤를 이었다. 그러나 응답자의 14.9%(20명)는 세종학당 수업 외에는 한국어를 접할 기회가 없다고 응답하였다. 한국어 접촉 경로 자체가 다양하지 못하거나 없는 학습자 집단은 재동기의 기회 또한 상대적으로 적게 가질 수 있는 취약 집단으로 판단된다.

<표8> 세종학당 수업 외 한국어 접촉 경로(다중응답, N=134)

순위	응답 항목	응답 수(명)	비율(%)
1	K-POP, 드라마, 영화	68	50.7
2	한국인과의 교류(지인·친구)	63	47.0
3	유튜브·온라인 강좌	45	33.6
4	없음	20	14.9
5	사설 학원·어학원	19	14.2
6	온라인 언어 교환	11	8.2
7	기타	10	7.5

4.2. 한국어 학습 동기

4.2.1. 시작 동기, 지속 동기, 최종 목표

학습자가 한국어를 배우게 된 이유 및 동기는 시작 동기, 지속 동기, 최종 목표로 나누어 다중응답으로 조사하였다. <표9>의 결과를 보면 가장 주목할 점은 ‘한국 유학·이주 계획’이 시작 동기(72.4%)에서 지속 동기(79.1%)를 거쳐 최종 목표(79.1%)에 이르기까지 학습 단계 전 구간에

4) 우즈베크어와 러시아어 응답의 경우 생성형 AI의 도움을 받아 번역하였다.

서 압도적 1위를 유지하며 비중이 소폭 증가한다는 것이다. 연구 대상의 과반수 이상이 10대 청소년이라는 점을 고려했을 때 이 학습자들은 한국으로의 유학과 취업을 자신의 진로로 생각하고 있는 것으로 보인다. 또 이 결과는 김미정(2026)의 시작 동기 1위가 한국문화에 대한 관심이었다가 지속 사유에서 유학·이주 계획으로 역전되는 결과와 대비된다. 본 연구에서는 한국어 학습 시작 단계부터 유학·이주 계획이 가장 강력한 동기로 작동하고 있어 그러한 역전이 나타나지 않는다.

〈표9〉 시작 동기, 지속 동기, 최종 목표 비교(다중응답, N=134)

순위	시작 동기	비율 (%)	지속 동기	비율 (%)	최종 목표	비율 (%)
1	한국 유학·이주 계획	72.4	한국 유학·이주 계획	79.1	한국 유학·이주 계획	79.1
2	K-POP·드라마 등 문화 관심	35.1	TOPIK 응시 및 향상 희망	33.6	원어민 수준의 한국어 구사	58.2
3	한국 관련 취업 희망	35.1	K-POP·드라마 등 문화 관심	32.1	한국 관련 취업 희망	44.0
4	외국어 학습을 좋아함	32.1	배우는 과정 자체가 즐거움	32.1	TOPIK 응시 및 향상 희망	38.1
5	TOPIK 응시 및 향상 희망	28.4	한국 관련 취업 희망	30.6	한국 여행	30.6

다만 1위 항목이 고정되어 있다고 해서 나머지 동기 요인들까지 정적인 것은 아니다. 2위 이하의 순위 변화를 살펴보면 오히려 학습 단계에 따라 동기의 성격이 재편되는 양상이 드러난다. 먼저 ‘한국 문화에 대한 관심’은 시작 동기에서 35.1%로 취업 희망과 함께 공동 2위를 차지하지만 지속 동기에서는 32.1%로 소폭 낮아지고 최종 목표 항목에서는 상위 5위 안에 들지 못한다. 이는 한류에 대한 관심이 한국어 학습에 진입하게 만드는 초기 동력으로는 강하게 작용하지만 학습자가 도달하고자 하는 최종 지향점으로는 이어지지 않는다는 것을 보여준다. Gardner & Lambert(1959)가 구분한 통합적 지향과 도구적 지향의 틀로 볼 때 목표어 문화에 대한 개방적 태도에서 비롯되는 통합적 동기가 학습 초기의

입구 역할을 하다가 학습이 진행되면서 유학·취업·자격증과 같이 구체적이고 도구적인 목표로 대체되어 가는 과정으로 해석할 수 있다.

아울러 최종 목표에서는 시작·지속 단계에서 상위권에 없던 ‘원어민 수준의 한국어 구사’가 58.2%로 2위에 오른다는 점도 주목할 만하다. 이는 학습 초기에는 막연했던 목표어 사용자상이 학습이 누적되면서 비로소 구체적이고 생생한 미래 자아상으로 자리잡는 과정을 보여주는 것으로 Dörnyei(2005, 2009)에서 논의하는 이상적 L2 자아가 단계적으로 형성되어 가는 양상과 맞닿아 있다. 본 연구의 학습자들에게 한국어 학습은 단일한 동기가 처음부터 끝까지 유지되는 정적인 과정이 아니라 문화적 관심이라는 입구 동기가 점차 벌어지고 그 자리를 유학·취업·자격증·유창성이라는 구체적이고 도구적인 목표들이 채워가는 역동적 과정이라 할 수 있다.

4.2.2. 제2언어 동기 자아 체계 구성 요소별 논의

다음은 Dörnyei(2005, 2009)의 L2 동기 자아 체계에 따라 이상적 L2 자아, 당위적 L2 자아, L2 학습 경험의 3개 구인을 6개 문항으로 측정하였다. 그 결과는 <표10>과 같다.

<표10> L2 동기 자아 체계 구성 요소별 기술통계(N=134)

구성 요소	문항	M	SD
이상적 L2 자아	2. 한국어를 잘하면 미래에 도움이 될 것이다	4.25	1.15
L2 학습 경험	5. 한국어 수업이 즐겁고 재미있다	4.19	1.24
L2 학습 경험	6. 한국어를 배우며 성취감을 느낀다	4.17	1.18
이상적 L2 자아	1. 미래에 유창한 내 모습을 상상할 수 있다	3.69	1.32
당위적 L2 자아	3. 배우지 않으면 손해를 볼 것 같다	3.61	1.37
당위적 L2 자아	4. 주변 사람들의 기대 때문에 공부한다	3.12	1.59

가장 높은 평균을 기록한 것은 ‘2. 한국어를 잘하면 미래에 도움이 될 것이다’(M=4.25)로 나타났다. 이는 학습자 자신의 미래상을 직접 묻는 ‘1. 미래에 유창한 내 모습을 상상할 수 있다’(M=3.69)보다 0.56점이나 높는데 두 문항 모두 이상적 L2 자아에 속하지만 학습자들은 한국어가

미래에 유용할 것이라는 다소 막연하고 일반적인 기대에는 폭넓게 동의하는 반면 유창한 한국어를 구사하는 자신의 구체적 모습을 그려보는 데에는 상대적으로 확신이 덜하다는 것을 보여준다. 뒤이어 L2 학습 경험에 속한 두 문항인 ‘5. 수업이 즐겁고 재미있다’(M=4.19)와 ‘6. 성취감을 느낀다’(M=4.17)가 근소한 차이로 이어졌다. 즉 본 연구의 학습자들에게 한국어 학습 동기를 가장 강하게 견인하는 힘은 ‘한국어가 나의 미래에 유용할 것’이라는 도구적 기대이며 그 뒤를 지금의 학습 경험이 주는 즐거움과 성취감이 뒤따르고 있다. 반면 당위적 L2 자아에 속한 두 문항은 보통 수준을 차지하였다. 이는 본 연구의 학습자들에게 한국어 학습을 지탱하는 힘이 외재적 의무가 아니라 미래에 대한 도구적 기대와 현재의 학습 경험이라는 것을 보여준다.

4.3. 한국어 학습 탈동기

다음은 한국어 학습의 탈동기 경험 여부를 질문하였다. 전체 응답자 134명 중 53명(39.6%)이 한국어 공부가 힘들거나 하기 싫어진 학습 의욕 저하, 즉 탈동기를 경험한 적이 있다고 응답하였다. 이하의 분석은 이 53명을 대상으로 한다. 탈동기의 구체적 요인은 <표11>과 같다.

〈표11〉 탈동기의 구체적 요인(다중응답, N=53)

순위	응답 항목	응답 수(명)	비율(%)
1	노력해도 실력이 늘지 않는다고 느낌	21	40.4
2	시간 부족(학업·업무·개인 사정)	20	38.5
3	자신감 부족·불안감	17	32.7
4	학습 자료(교재)가 너무 어려웠음	15	28.8
4	연습 기회 부족	15	28.8
6	교사의 수업 방식이 지루했음	9	17.3
7	시험에서 낮은 점수를 받음	8	15.4
7	진학·이주·취업 계획 변경	8	15.4
9	한국·한국문화에 대한 관심 감소	4	7.7

가장 큰 비중을 차지한 원인은 ‘노력해도 실력이 늘지 않는다고 느낌’(40.4%)이었다. 이는 4.2.2절에서 확인한 L2 학습 경험(수업의 즐거움, 성취감)이 동기를 지탱하는 핵심 축이었던 것과 대칭을 이루는 결과로 학습 경험에서 오는 성취감이 동기를 견인하는 만큼 그 성취감이 확인되지 않을 때 탈동기로 이어질 수 있음을 보여준다. 뒤이어 ‘시간 부족’(38.5%)이 근소한 차이로 2위를 차지하였는데 이는 응답자 구성상 60.4%가 중·고등학생이라는 점과 관련지어 볼 때 학업·개인 사정과 한국어 학습을 병행해야 하는 청소년 학습자 특유의 시간적 제약이 탈동기에 상당한 영향을 미치고 있음을 시사한다. 3위 ‘자신감 부족·불안감’(32.7%)까지 포함하면 상위 3개 항목 중 2개가 학습자 내적·심리적 요인에 해당하는데 이러한 내적 요인의 우세는 Falout(2012:2~6)이 제시한 ‘정서적 짐’의 개념, 즉 자기효능감과 자신감의 저하가 탈동기 상황에서 학습된 무기력과 자기편향으로 이어진다는 논의와 부합한다.

4위에는 ‘학습 자료(교재)가 너무 어려웠음’과 ‘연습 기회 부족’이 나란히 28.8%로 자리하였다. 전자는 학습 내용의 난이도라는 교육과정 요인이고, 후자는 목표어를 실제로 사용해 볼 기회의 부재라는 환경적 요인으로 이 둘은 학습자 내부의 통제 범위를 벗어난 요인이라는 공통점을 지닌다. 다음으로 ‘교사의 수업 방식이 지루했음’은 17.3%로 6위에 그쳐 상대적으로 낮은 순위를 보였다. 이는 4.1절에서 확인한 것과 같이 교사는 학습자들이 가장 중요하게 여기며 신뢰하는 지지 기반이며, 탈동기의 원인으로는 거의 지목되지 않는 위상을 가지고 있음을 확인시켜 준다. 이인혜(2021)에서 교사 요인이 탈동기 요인 중 가장 낮은 평균을 보인 것과도 일치하는 결과이다.

한국에서 한국인 선생님들이 오셔서 문화를 가르쳐 주신 것은 감사하다.
하지만 교재로 말하자면 너무 지루하고, 책이 수준에 맞지 않으며 흥미롭지도 않다. (나망간 응답자)

이 밖에 ‘시험에서 낮은 점수를 받음’과 ‘진학·이주·취업 계획 변경’,

‘한국·한국문화에 대한 관심 감소’ 등은 하위에 머물고 있다. 이는 탈동기가 실력 정체, 시간적 제약, 자신감 부족과 같은 현실적·심리적 요인에서 비롯됨을 뒷받침한다.

앞서 <표11>의 다중응답이 학습자가 스스로 가장 큰 이유를 직접 선택하게 한 결과라면 <표12>는 동일한 6개 원인 각각에 대해 학습자가 어느 정도 동의하는지를 5점 리커트 척도로 확인한 결과이다.

<표12> 탈동기 요인별 기술 통계(N=53)

순위	문항	M	SD
1	암기 부담(외워야 할 단어·표현이 너무 많아 지침)	3.11	1.24
2	실패 불안(공부가 실패할 것 같아 불안함)	2.96	1.39
3	실력 정체감(노력해도 실력이 늘지 않는다고 느낌)	2.90	1.24
4	개인 사정(시간·돈·가족 등)	2.79	1.43
5	연습 기회 부족	2.52	1.43
6	수업 내용 불일치(배우는 내용이 원하는 것과 다름)	1.92	1.08

문항 평균은 1위 ‘암기 부담’(M=3.11)을 제외하면 모두 중간값(3점) 이하로 나타나 전반적인 동의 강도는 높지 않았다. 다만 순위 자체는 <표11>과 대체로 일치하여 내적·심리적 요인이 상위권을, 외부적·제도적 요인이 하위권을 차지하는 경향이 두 자료 모두에서 재확인되었다. 이러한 위계는 본 연구 내부에서만 확인되는 것이 아니라 국가와 맥락을 달리하는 선행연구와 비교해도 유사하게 나타난다. 이인혜(2021)의 국내 유학생 대상 연구에서도 ‘학습 부담’ 요인이 가장 높은 탈동기 요인으로 나타났으며, 정진현(2024)의 베트남 학습자 대상 연구에서도 ‘한국어 학습 자체의 어려움’(60.3%)이 가장 큰 탈동기 요인으로 보고된 바 있다. 국내 거주 유학생, 베트남 현지 학습자, 우즈베키스탄 현지 학습자는 학습 맥락이 서로 다름에도 불구하고 학습 자체의 어려움에서 오는 정체감이 공통적으로 가장 두드러진 탈동기 요인으로 확인된다. 이는 학습자가 실력 향상을 체감할 수 있도록 돕는 것이 탈동기의 근본적인 대응책이

될 수 있음을 시사한다.

4.4. 한국어 학습 재동기

이어서 재동기 경험에 대해 조사하였다. 탈동기를 경험한 53명 중 49명(92.5%)이 다시 학습 의욕을 회복한 경험이 있다고 응답하였다.⁵⁾

〈표13〉 재동기의 구체적 요인(다중응답, N=49)

순위	응답 항목	응답 수(명)	비율(%)
1	미래의 유창한 내 모습 재상상	32	65.3
2	진학·이주·취업 등 구체적 목표 발생	24	49.0
3	교사의 격려와 도움	17	34.7
4	TOPIK 응시 등 단기 목표 설정	16	32.7
5	흥미로운 수업·교재를 접함	13	26.5
6	실력이 점차 느는 것을 체감	12	24.5
6	한국어 사용 기회 발생(여행, 한국인과의 교류 등)	12	24.5
8	K-POP·드라마 등 한국문화에 재관심	11	22.4
9	기타	8	16.3

가장 큰 비중을 차지한 재동기 요인은 ‘미래의 유창한 내 모습 재상상’(65.3%)으로 재동기를 경험한 학습자의 3명 중 2명이 이를 계기로 꼽았다. 이는 4.2.2절의 한국어 학습 동기에서 확인한 이상적 L2 자아 논의와 맞닿아 있는 결과이다. 즉 탈동기로 흔들렸던 학습자들이 다시 학습에 나서게 되는 가장 강력한 동력은 외부의 자극이 아니라 스스로 유창한 한국어 사용자로서의 자신을 다시 그려보는 내적 과정이라는 것이다. 이는 Dörnyei(2003:18~20)의 동기 과정 모형에서 사후적 단계의 회고적

5) 본 연구는 조사 시점에 세종학당에 재학 중인 학습자를 대상으로 하였으므로 탈동기를 겪은 후 학습을 중단한 학습자는 표본에서 배제되어 있다. 따라서 이 92.5%라는 재동기화 비율에는 표본의 생존자 편향이 반영되어 있을 가능성이 있으며 실제 탈동기 경험자 전체를 기준으로 한 재동기화 비율은 이보다 낮을 수 있다.

평가가 다시 사전적 단계의 목표 설정으로 이어지는 순환 구조와 부합하는 것으로 탈동기 이후의 회복이 새로운 목표의 발견이 아니라 기존에 지녔던 미래 자아상을 다시 불러오는 방식으로 이루어짐을 보여준다.

2위 ‘진학·이주·취업 등 구체적 목표 발생’(49.0%)은 4.3절의 탈동기 논의와 흥미로운 대응을 이룬다. 앞서 ‘진학·이주·취업 계획 변경’은 탈동기 요인 7위(15.4%)로 확인된 바 있는데 여기서는 오히려 구체적 목표가 재동기 요인의 2위로 나타난다. 즉 유학·이주·취업이라는 실질적 목표는 그것이 흔들릴 때는 탈동기로, 새롭게 구체화되거나 재확인될 때는 재동기로 작동하는 양면적 변수임을 보여준다.

3위 ‘교사의 격려와 도움’(34.7%)은 4.3절에서 확인한 교사 요인의 위상을 재동기 국면에서도 재확인시켜 준다. 교사는 탈동기의 원인으로는 6위(17.3%)에 그쳐 두드러지지 않았으나 재동기의 계기로는 3위까지 상승하였다. 이는 박한별(2018:126, 129)의 싱가포르 학습자 대상 연구에서 탈동기 요인 중 최하위(11위)였던 교사 요인이 재동기 요인에서는 7위로 급상승한 것과 궤를 같이하는 결과이다. 학습 국가와 교육 맥락을 달리하는 두 연구에서 공통적으로 교사가 탈동기를 유발하는 존재라기보다 재동기를 촉진하는 존재로 자리매김하고 있음을 보여준다. 또 아래의 개방형 응답에서도 교사 요인의 중요성을 다시금 확인할 수 있다.

선생님들이 매번 동기를 부여해 주신다.(타슈켄트 응답자)

4급, 5급 때 담당하셨던 선생님이 한국어를 포기하지 않고 끝까지 하도록 큰 동기를 주셨다.(타슈켄트 응답자)

4위 ‘TOPIK 응시 등 단기 목표 설정’(32.7%)은 4.2.1절에서 확인한 동기의 흐름, 즉 TOPIK이 시작 동기 단계에서는 5위(28.4%)에 불과했으나 지속 동기 단계에서 2위(33.6%)로 크게 상승했던 것과 이어진다. 눈앞의 급수 취득이라는 단기적이고 성취 가능한 목표가 학습 지속뿐 아니라 탈동기 이후의 재동기에서도 실질적인 발판으로 기능하고 있음을 보여준

다. 5위 ‘흥미로운 수업·교재를 접함’(26.5%)은 중위권에 자리하였는데 수업·교재의 흥미도라는 요인은 탈동기와 재동기에서 다른 요인들에 비해 부차적인 변수임을 알 수 있다. 이어 공동 6위를 차지한 ‘실력이 점차 나는 것을 체감’과 ‘한국어 사용 기회 발생’(각 24.5%)은 주목할 만하다. 이 둘은 탈동기 요인 1위 ‘노력해도 실력이 늘지 않는다고 느낌’(40.4%)과 4위 ‘연습 기회 부족’(28.8%)에 정확히 대응되는 재동기 요인이다. 즉 학습자를 탈동기로 이끌었던 요인들이 해소되는 경험을 통해 재동기 되는 것으로 탈동기와 재동기가 대칭적 관계에 있음을 보여준다.

그 밖에 ‘K-POP·드라마 등 한국문화에 재관심’(22.4%)은 하위권에 머물렀는데 이는 탈동기 요인에서 ‘한국·한국문화에 대한 관심 감소’가 최하위(7.7%)였던 것과 같은 방향이다. 즉 문화적 흥미는 탈동기 및 재동기 유발에 있어 상대적으로 비중이 작아 학습 진입의 동력은 될 수 있어도 학습 유지·회복의 핵심 기제는 아니라는 점을 다시 확인시켜 준다.

전체적으로 볼 때 <표11>의 탈동기 요인이 특정 요인 하나가 두드러지지 않고 여러 요인이 비교적 고르게 분산되어 있었던 것과 달리 <표13>의 재동기 요인은 ‘미래 자아 재상상’이라는 단일 요인에 65.3%라는 뚜렷한 쏠림을 보인다는 점에서 대비된다. 이는 탈동기가 다양한 경로로 다층적으로 발생하는 데 비해 그로부터의 회복은 상대적으로 더 단일하고 강력한 심리적 기제, 즉 이상적 L2 자아의 재활성화를 중심으로 이루어지는 경향이 있음을 보여준다.

결과를 보완하기 위해 6개 재동기 요인에 대한 동의 정도를 <표14>와 같이 5점 리커트 척도로 함께 조사하였다. 가장 눈에 띄는 특징은 6개 문항 모두가 중간값(3점)을 웃돌며 3.38~4.14라는 비교적 좁은 구간에 몰려 있다는 점이다. 1위 ‘실전 대화 기회’(4.14)와 6위 ‘미디어 콘텐츠’(3.38)의 격차는 0.76점에 불과해 실질적인 동의 강도의 차이는 크지 않다. 이는 <표12>에서 탈동기 요인들이 대부분 중간값 이하에 머물렀던 것과 대비되는 결과이다. 즉 탈동기는 다요인·저강도의 양상을 보인 반면 재동기는 제시된 여섯 가지 요인들이 학습자에게 고르게 작동하는 다요인·고강도의 양상을 보인다고 할 수 있다.

〈표14〉 재동기 요인별 기술통계(N=49)

순위	문항	M	SD
1	실전 대화 기회(직접 써 볼 기회)	4.14	1.17
2	교사 격려(칭찬·도움)	4.00	1.17
3	미래 모습 재상상	3.98	1.12
4	실력 향상 체감	3.86	1.21
5	작은 목표 설정	3.53	1.31
6	미디어 콘텐츠(드라마·K-POP)	3.38	1.26

4.5. 변인별 차이: 지역 간 비교

한국어 교육 인프라와 접촉 환경이 상이한 타슈켄트와 나망간 두 지역에 동기, 탈동기, 재동기 양상이 어떠한 차이를 보이는지 확인하기 위해 Welch t검정을 실시하였다.⁶⁾ 타슈켄트는 우즈베키스탄의 수도이자 독립 직할시로 인구 약 295.5만 명의 중앙아시아 최대 도시이다⁷⁾. 한국교육원 세종학당을 비롯해 3개의 세종학당이 운영 중이며, 니자미국립사범 대학교, 타슈켄트국립동방대학교, 기묘대학교 등 여러 대학에 한국어 전공학과가 개설되어 있다. 또한 한국어교육 관련 연수와 행사도 주로 타슈켄트에서 진행된다. 반면 나망간은 나망간주의 주도로 인구 약 50만 명의 우즈베키스탄 3~4위권 지방 도시이며 타슈켄트에서 동쪽으로 약 300km 떨어진 페르가나 분지 북단에 위치한다.⁸⁾ 1개의 세종학당이 있다. 객관적으로는 수도이자 대도시인 타슈켄트에 교육기관, 기업 등 한국어 교육 인프라가 상대적으로 집중되어 있으나 학습자의 주관적 체감은 이와 반대로 나타났다.

6) Welch t검정은 두 집단의 분산이 같다고 가정하지 않는 독립표본 t검정으로 표본 수가 상이하고 두 집단의 응답 분포 자체가 다를 가능성이 있는 본 연구의 특성상 일반적 독립표본 t검정보다 안정적인 방법이다.

7) 외교부 국가/지역 정보(https://www.mofa.go.kr/www/nation/m_3458/view.do?seq=116, 검색일: 2026.8.1.)

8) 위키피디아 정보(<https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%82%98%EB%A7%9D%EA%B0%84>, 검색일: 2026.8.1.)

학습자가 자신이 거주하는 지역의 한국어 학습 환경을 어떻게 인식하는지는 <표15>의 결과와 같다. 문항 모두에서 나망간이 타슈켄트보다 높게 나타났으며, 한국어 실습 기회, 한국어 자료 접근성, 가족 및 친구의 지지는 통계적으로도 유의하였다. 즉 나망간의 학습자들은 객관적 인프라의 열세에도 불구하고 자신이 속한 지역의 한국어 학습 환경을 오히려 더 긍정적으로 평가하고 있었다. 이는 나망간 학습자 집단 전반이 타슈켄트의 학습자 집단보다 한국어 학습 환경 전반에 대해 더 긍정적이고 적극적인 태도를 지니고 있음을 시사하며 동기 및 탈동기, 재동기에도 영향을 미칠 것으로 예측할 수 있다.

<표15> 타슈켄트와 나망간 지역에 대한 학습자 인식 비교

문항	타슈켄트 M (N=66)	나망간 M (N=68)	t	p
내가 사는 곳에서는 한국어를 연습할 기회가 충분하다.	3.05	3.74	3.13	.002*
한국어 공부에 필요한 자료를 쉽게 구할 수 있다.	3.41	4.16	3.81	.001*
가족이나 친구가 내 한국어 공부를 응원해 준다.	3.65	4.21	2.64	.009*
내가 사는 지역의 환경이 나의 한국어 공부 의욕에 영향을 준다.	3.05	3.49	1.94	.054

* $p < .05$

이러한 나망간 학습자 집단의 긍정적인 태도는 동기에서도 이어진다. <표16>과 같이 6개 문항 중 3개 문항(‘미래에 유창한 내 모습을 상상할 수 있다’, ‘배우지 않으면 손해를 볼 것 같다’, ‘주변 사람들의 기대 때문에 공부한다’)에서 지역 간 유의한 차이가 나타났으며 모두 나망간 지역이 타슈켄트보다 월등히 높았다. 특히 ‘미래에 유창한 내 모습을 상상할 수 있다’는 나망간과 타슈켄트 사이에 평균 1.39점, ‘주변 사람들의 기대 때문에 공부한다’는 평균 1.6점이라는 큰 격차를 보였다.

〈표16〉 한국어 학습 동기의 지역 간 비교

문항	타슈켄트 M (N=66)	나망간 M (N=68)	t	p
미래에 유창한 내 모습을 상상할 수 있다	2.98	4.37	7.05	.001*
한국어를 잘하면 미래에 도움이 될 것이다	4.09	4.41	1.62	.108
한국어 수업이 즐겁고 재미있다	4.03	4.35	1.50	.136
한국어를 배우며 성취감을 느낀다	4.00	4.34	1.66	.100
배우지 않으면 손해를 볼 것 같다	3.32	3.90	2.48	.014*
주변 사람들의 기대 때문에 공부한다	2.32	3.92	6.56	.001*

* $p < .05$

이 결과는 4.2.2절의 논의를 지역별로 다시 들여다보게 한다. 4.2.2절에서는 전체 표본 기준으로 이상적 L2 자아 내에서도 도구적 판단(‘미래에 도움이 될 것이다’)에 비해 구체적 자아상(‘유창한 내 모습을 상상할 수 있다’)이 상대적으로 덜 발달되어 있다고 해석하였는데, 이는 지역별로 분리해보면 사실상 타슈켄트 학습자에게서 비롯된 것임을 알 수 있다. 나망간 학습자는 자아상 문항이 도구적 판단 문항과 거의 차이가 없어 이미 뚜렷한 미래 자아상을 지니고 있는 반면 타슈켄트 학습자는 도구적 판단에는 폭넓게 동의하면서도 구체적 자아상에는 상대적으로 낮은 확신을 보인다. 탈동기 요인은 6개 문항 모두에서 지역 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 <표17>과 같이 재동기에서는 지역 간 차이가 나타났다.

〈표17〉 재동기 요인의 지역 간 비교

문항	타슈켄트 M (N=66)	나망간 M (N=68)	t	p
미래 모습 재상상	3.78	4.24	1.47	.147
작은 목표 설정	3.25	3.90	1.88	.066
실력 향상 체감	3.68	4.10	1.26	.213
교사 격려	3.86	4.19	1.03	.306
실전 대화 기회	3.86	4.52	2.20	.033*
미디어 콘텐츠	2.93	4.00	3.28	.002*

* $p < .05$

재동기에서도 ‘실전 대화 기회’와 ‘미디어 콘텐츠’ 두 문항에서 나망간이 타슈켄트보다 유의하게 높았다. 이 두 문항은 <표15>에 유의하게 나타난 한국어 실습 기회와 자료 접근성과 같은 축에 놓여 있다. 한국어 상황 및 한국인과의 접촉 경로가 상대적으로 제한된 나망간의 학습자에게는 그러한 기회가 발생했을 때 느끼는 동기적 반동의 폭이 더 크게 나타나는 반면 이미 다양한 접촉 경로를 지닌 타슈켄트의 학습자에게는 동일한 기회가 상대적으로 특별하게 다가오지 않는 것으로 볼 수 있다. 이상의 결과들은 지역 인프라의 객관적 격차가 학습 동기에 미치는 영향이 단순히 많을수록 유리하다는 선형적 관계가 아니라 심리적 반동 효과 및 학습자 집단 자체가 지닌 태도의 적극성을 함께 고려해야 함을 보여준다.

5. 결론

본 연구는 우즈베키스탄 현지 세종학당 한국어 학습자를 대상으로 Dörnyei(2005, 2009)의 제2언어 동기 자아 체계를 이론적 틀로 삼아 이들의 한국어 학습 동기와 탈동기, 재동기 양상을 설문조사를 통해 실증적으로 분석하고, 나아가 한국어 교육 인프라와 접촉 환경이 상이한 타슈켄트와 나망간 두 지역 간의 차이를 살펴보았다. 서론에서 제기한 네 가지 연구 문제에 따라 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 우즈베키스탄 한국어 학습자의 동기 요인은 정적인 상태가 아니라 학습 단계에 따라 역동적으로 재편되는 양상을 보였다. ‘한국 유학·이주 계획’은 시작 동기부터 최종 목표에 이르기까지 전 구간에서 압도적 1위를 유지하며 오히려 그 비중이 소폭 증가하였다. 이는 유학·이주라는 학습 동기가 시작 단계에서부터 뚜렷하게 자리잡은 우즈베키스탄 학습자 집단의 특수성을 보여준다. 그러나 문화적 관심은 시작 단계의 입구 동기로 작용하다가 학습이 진행되면서 멀어지고, 그 자리를 취업, TOPIK, 유창성과 같은 구체적인 도구적인 목표들이 채워가는 재편의 과정이 함께 확인되었다. 또 L2 동기 자아 체계 구성 요소를 살펴본 결과, 한국

어가 미래에 유용할 것이라는 도구적 판단은 학습 초기부터 이미 확고한 반면 유창한 한국어 사용자로서의 구체적 자아상은 학습이 누적되며 점차 형성되어 가는 발달적 특성을 보였으며 당위적 L2 자아에 해당하는 외재적 의무감은 상대적으로 약하게 작동하였다.

둘째, 탈동기의 원인은 특정 요인 하나가 두드러지기보다 여러 요인이 비교적 고르게 분산되어 나타나는 다요인·저강도의 양상을 보였다. 그중에서도 ‘노력해도 실력이 늘지 않는다고 느낌’, ‘자신감 부족·불안감’과 같은 학습자 내적·심리적 요인이 시간 부족과 함께 상위권을 차지한 반면, 교사·교수법 등 외부적·제도적 요인과 한국문화에 대한 흥미 감소는 하위권에 머물렀다. 이러한 경향은 이인혜(2021)와 정진현(2024)의 선행 연구에서도 유사하게 확인되어 학습 자체의 어려움에서 비롯되는 정체감이 한국어 학습자 탈동기의 공통 핵심 원인일 가능성을 시사하였다.

셋째, 재동기의 계기는 탈동기와 대조적으로 ‘미래의 유창한 내 모습 재상상’이라는 단일 요인에 뚜렷하게 집중되는 양상을 보였으며, 척도 자료에서도 제시된 여섯 가지 요인 모두가 비교적 고르게 높은 동의를 얻는 다요인·고강도의 양상이 함께 확인되었다. 특히 탈동기의 핵심 원인이었던 실력 정체감과 연습 기회 부족이 각각 그 해소를 의미하는 ‘실력 향상 체감’과 ‘한국어 사용 기회 발생’이라는 재동기 계기로 정확히 대응됨으로써 탈동기와 재동기가 동일한 축 위에서 반대 방향으로 작동하는 관계에 있음이 드러났다. 아울러 교사는 탈동기 원인으로는 거의 지목되지 않았면서도 재동기 계기로는 뚜렷한 상위권을 차지하는 위상을 보였다.

넷째, 지역 간 비교에서는 객관적 인프라의 격차와 학습자의 주관적 체감 및 동기 양상 사이에 뚜렷한 괴리가 확인되었다. 인구·산업 규모 및 교육 환경에서 타슈켄트에 비해 열세에 있는 나망간의 학습자들이 오히려 거주 지역의 학습 환경을 긍정적으로 평가하였으며 이는 더 뚜렷한 미래 자아상 및 더 강한 당위적 의무감과 함께 나타났다. 탈동기 원인에서는 지역 간 유의한 차이가 없었으나 재동기에서는 실전 대화 기회와 미디어 콘텐츠 노출이라는 접촉 기회 관련 요인에서 나망간이 유의하게 높게 나타났다. 이는 지역 인프라의 객관적 격차가 학습 동기에 미치는

영향이 단순한 선형적 관계가 아니라 심리적 반등 효과와 학습자 집단이 지닌 태도의 적극성을 함께 고려해야 함을 보여주는 결과이다.

이상의 결과는 다음과 같은 학술적 의의를 지닌다. 그동안 개별적으로 다루어지던 동기, 탈동기, 재동기를 Dörnyei의 L2 동기 자아 체계라는 하나의 이론적 틀 안에서 순환적 과정으로 통합하여 분석함으로써 선행연구들의 공백 및 한계를 보완하였다. 아울러 단일 지역의 표본에 그쳤던 선행연구와 달리 인프라와 접촉 환경이 상이한 두 지역을 함께 조사함으로써 지역 인프라의 객관적 격차가 학습자의 주관적 동기 체감으로 그대로 이어지지 않을 수 있다는 새로운 발견을 제시하였다는 점에서 의의를 지닌다.

다만 본 연구는 자기보고식 설문에 기반하고 있어 응답자의 회상에 의존한 횡단적 자료라는 한계를 지니며, 탈동기 및 재동기 경험자 수가 각각 53명, 49명으로 상대적으로 크지 않아 세부 집단 간 비교의 통계적 검정력에도 제약이 따른다. 그리고 본 연구의 표본은 세종학당이라는 특정 기관 학습자로 응답자의 68.7%가 10대, 60.4%가 중·고등학생으로 구성되어 대학 한국어과 전공생 등 다른 학습 경로의 학습자에게 그대로 일반화하기는 어렵다. 이러한 한계에도 불구하고 본 연구는 우즈베키스탄 현지 한국어 학습자의 동기가 시간과 지역에 따라 변화하는 과정임을 보여주었다는 점에서 향후 KFL 학습자 동기 연구의 지역적 확장과 종단적 심화 연구를 위한 기초 자료로 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김미정, 「우즈베키스탄 한국어 학습자의 복합적 동기와 지향 연구」, 『영주어문』 62, 영주어문학회, 2026, 683-712쪽.
- 김선아 심신애, 「홍콩 대학생의 한국어 학습 동기 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 73, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2024, 1-28쪽.
- 김유영, 「국외 한국어 고급 학습자의 학습 지속 요인에 관한 연구: 학습 동기와 흥미 발달을 중심으로」, 석사학위논문, 경희사이버대학교 문화창조대학원, 2025.
- 남가현, 「태국인 한국어 학습자의 동기 및 동기저하 요인 연구: 태국 남부지역 중등학교 학습자를 중심으로」, 한국외국어대학교 KFL대학원 석사학위논문, 2022.
- 도홍하·김영규, 「한국어 교육학 분야의 학습 동기에 대한 연구 동향 분석 - 주제 범위 문헌 고찰 -」, 『외국어로서의 한국어교육』 79, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2025, 1-34쪽.
- 류혜진, 「싱가포르 대학생의 잠재적 한국어 학습 동기」, 『이중언어학』 78, 이중언어학회, 2020, 1-26쪽.
- 박셋별, 「결혼 이주 여성의 한국어 학습 동기 변화 연구: 심층 면담을 중심으로」, 연세대학교 대학원 한국학협동과정 박사학위논문, 2026.
- 박한별, 「외국어로서의 한국어 학습 재동기 요인 연구 -싱가포르의 한국어 학습자를 대상으로-」, 『언어와 문화』 14(4), 한국언어문화교육학회, 2018, 113-142쪽.
- 양윤정, 「대만 대학생의 한국어 학습 동기 요인 분석」, 『한국어교육』 36(4), 국제한국어교육학회, 2025, 231-259쪽.
- 양지현, 「중국인 한국어 학습자의 탈동기 요인 연구」, 석사학위논문, 연세대학교 대학원, 2021.
- 이인혜, 「역동적 체계로서의 한국어 학습 동기: 외국인 학부 유학생의 동기, 탈동기, 재동기를 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』 61, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2021, 127-161쪽.
- _____, 「외국인 유학생의 한국어 학습 동기 변화 추이와 탈동기·재동기 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 68, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2023, 135-162쪽.
- 이현주, 「대만 내 한국어 전공자의 한국어 학습 탈동기 요인과 재동기 요인 분석 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 68, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2023, 163-190쪽.

- 정진현, 「국외 한국어 학습자의 동기 및 탈동기 연구 -베트남 대학의 한국어 학습자를 중심으로-」, 『우리말연구』 78, 우리말학회, 2024, 211-232쪽.
- 홍종명, 「한국어 학습자 탈동기 요인의 재구성 및 탈동기 양상 분석 연구」, 『우리어문연구』 74, 우리어문학회, 2022, 735-767쪽.
- Dörnyei, Z., “Motivation in second and foreign language learning”, *Language Teaching*, Vol. 31, No. 3, Cambridge University Press, 1998, pp. 117-135.
- _____, “Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications”, *Language Learning*, Vol. 53, No. S1, Wiley-Blackwell, 2003, pp. 3-32.
- _____, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, 2005.
- _____, “The L2 motivational self system”, in Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, 2009, pp. 9-42.
- Falout, J., “Coping With Demotivation: EFL Learners' Remotivation Processes”, *TESL-EJ*, Vol. 16, No. 3, 2012, pp. 1-29.
- Gardner, R. C., & Lalonde, R. N., “Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective”, *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 4, No. 1, Sage Publications, 1985, pp. 1-15.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E., “Motivational variables in second-language acquisition”, *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, Vol. 13, No. 4, Canadian Psychological Association, 1959, pp. 266-272.
- Kikuchi, K., “Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students?”, *Language Teaching Research*, Vol. 13, No. 4, Sage Publications, 2009, pp. 453-471.

Abstract

Motivation, Demotivation, and Remotivation of Korean Language Learners in Uzbekistan

Oh, Sun Kyung
(Wonkwang Digital University)

This study analyzed patterns of motivation, demotivation, and remotivation among 134 Korean language learners at King Sejong Institutes in Uzbekistan, using Dörnyei's L2 Motivational Self System as the theoretical framework. The findings show that plans to study abroad or migrate functioned as the dominant motivator across all stages of learning, while interest in Korean culture served as an initial entry motive before gradually giving way to more instrumental goals. Demotivation was primarily driven by internal factors such as a sense of stagnating proficiency and a lack of confidence, whereas remotivation was primarily driven by learners' reimagining of their future selves. A comparison between Tashkent and Namangan—two regions with markedly different Korean-language education infrastructure—further revealed that learners in Namangan, despite its relatively underdeveloped infrastructure, perceived their learning environment more positively and showed stronger remotivation, indicating that infrastructural gaps are not linearly reflected in learning motivation. This study is significant in that it integrates motivation, demotivation, and remotivation into a single cyclical process and incorporates regional variation into the analysis.

Keywords: Uzbekistan, KFL, King Sejong Institute, motivation, demotivation, remotivation, L2 Motivational Self System

오선경

소 속: 원광디지털대학교 한국어문화학과

전자우편: sonya0126@gmail.com

논문투고일 2026. 8. 17. / 심사완료일 2026. 9. 14. / 게재결정일 2026. 9. 15.