

온-오프라인 결합 교양영어 수강 대학생들의 학습동기 유형과 변화*

김태영, 김은주, 김혜영†

중앙대학교, 한양여자대학교, 중앙대학교

Kim, Tae-Young, Kim, Eun-Ju, & Kim, Heyoung. (2010). Motivational types and transitions in students taking on-offline blended college English program. *Modern English Education*, 12(1), 126-156.

This case study explores motivational changes of the students who took an online/offline blended college English course for one semester. 126 first-year undergraduate students participated in this course and completed two different sets of questionnaire on their motivational subcomponents, demotivational characteristics, and perceived self-confidence toward English speaking. Each lesson was designed based on the principle of task-based language teaching. In order to maximize the effect of speaking-focused offline tasks, before attending the offline classes, all participants were required to complete online self-study materials mostly on English listening, reading, vocabulary, and grammar. Data analyses indicated that students' motivation did not decrease and maintained after the completion of the semester-long college English course. Moreover, students' self-confidence toward English speaking increased in a statistically significant manner. This study implies that blended college English course is a promising alternative for maintaining students' English learning motivation by providing tailor-made scaffolding for each student while completing speaking-enhanced online tasks.

[English learning motivation/motivational type/motivational change/ learning style/blended e-learning/task-based language teaching/영어 학습동기/동기 유형/동기 변화/학습 스타일/블렌디드 이러닝/과제중심 언어 교수]

I. 서론

* 이 논문은 2009, 2010년 교육과학기술부의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(한국연구재단-2009-B00037).

† 제1저자: 김태영; 교신저자: 김혜영.

이 연구는 서울과 경기도에 캠퍼스를 가지고 있는 한 사립 대학교에서 2010년 1학기에 실시되었던 온-오프라인 결합 이-러닝(on-offline blended e-learning) 교양영어를 수강한 126명의 대학 신입생들의 영어 학습동기와 영어 말하기 자신감이 한 학기가 경과함에 따라 어떻게 변화하였는지를 고찰한다. 대학 교양영어는 종종 대학영어로 혼용되어 사용되기도 하는데, 이 글에서는 이 둘을 구분없이 사용하도록 한다.

교양영어는 이름에서도 유추할 수 있듯이, “교양있는” 사회인으로 성장하기 위해서 대학생이라면 알아야 하는 영어를 다루는 과목으로 이해되어 왔으며, 그 “교양”이 무엇으로 구성되는가에 대한 인식의 차이에 따라 영미권 유명 작가의 대표 작품을 발췌한 후, 교강사 중심 강독식 수업을 진행하거나 언어의 4기능인 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 능력의 발달을 추구하는 구어 중심 수업 형태로 대별할 수 있다. 박준언(2004)에 따르면 90년대까지의 대학 교양영어 교육이 지나치게 강독 위주로 진행되어 왔기에, 90년대 중반 이후 국내 대학에서는 학생들의 구어 능력 신장을 위해 말하기 및 듣기 위주의 교양 영어로 급격히 재편되고 있다고 한다. 조정순(2002)은 2000년대 대학영어의 두드러진 특성으로 영어 원어민 교강사의 투입, 학급의 소규모화, 해외 대형 출판사에서 출판된 영어교재의 채택 등을 꼽았다.

이렇듯 지난 10여년간 한국 대학의 교양영어 교육은 많은 변화가 이루어져 왔고, 이 변화의 원인은 교육의 수요자인 학생들의 기대와 요구에 부응하지 못하는 교육을 들 수 있다. 변화의 정치적 요인으로는 90년대 중반 김영삼 정부가 추진하였던 국제화, 세계화 논의를 들 수 있으며, 2000년대 이후의 조기유학 및 어학연수의 일반화에도 연관되어 있다. 이러한 분위기를 반영하여 최근 각 대학들은 학부 신입생들을 대상으로 하여, 전공과 무관하게 최소 1개 학년, 2개 학기동안 교양영어를 수강하게 하고 있으며, 때로는 3-4학기의 교양영어 수강을 요구하기도 한다. 따라서 각 대학이 규정한 면제요건에 해당되지 않는 절대다수의 학부 신입생들은 영어에 대한 선호도, 필요성과는 무관하게 필수과목으로서 교양영어를 수강하여야 한다. 비판적 언어교육의 측면에서 살핀다면 이는 영어구사력이 대학구성원들의 불평등을 심화시키는 역할을 하고 있고(Philipson, 2010), 학생 선택권이 부재한 교양영어 교육 역시 그 불평등에 일조하여 왔다고 볼 수 있다.

반강제적 성격이 있는 필수과목으로서의 교양영어가 수강생들의 세부 전공 혹은 학습 환경에 따라 교양영어 학습동기 역시 질적인 차이를 보인다는 것은 이미 다수의 선행연구를 통해서 밝혀진 바 있다(김영숙, 1996; 김영숙, 이지연, 2009; 김해동, 2003; 성명희, 장형지, 김현진, 2007). 지금까지 교양영어의 효율적 운용과 그 문제점에 관해서는 권청자(2005), 박준언(2004), 성기완, 표경현, 이현명(2004), 송미정, 박용예(2004), 이예식, 임홍미(2005), 임정완(2006), 임희정(2005), 정동수, 김해동(2001), 차미양(2006) 등 다수가 발견된다. 그러나 본 논문의 초점인 교양영어 수강 학생들의 영어 학습동기가 한 학기 동안

어떻게 바뀌는지에 대한 연구는 국내외적으로 많지 않다. 학습동기의 변화를 살핀 연구는 대부분 탈동기화(demotivation) 연구에서 발견된다(예를 들어 Falout, Elwood, & Hood, 2009; Ghenghesh, 2010; Kikuchi, 2009; Tae-Young Kim, in press; Sakai & Kikuchi, 2009). 하지만 기존의 선행연구는 영어 학습 기간이 경과함에 따라 연구 참여자들의 학습동기 변화의 추이를 살피는 전향적(prospective) 연구방식 보다는 일정 교수기간이 지난 후 참여자들의 회고적 방식으로 진행되어 왔고(예를 들어, Kyung Ja Kim, 2009), 실제 변화하는 양상을 살핀 연구는 김해동(2003)과 Koga(2010)를 제외하고는 존재하지 않는다. 그 원인으로는 여전히 다수의 영어교육 연구들이 비교적 단기간인 한 달 혹은 그 이내에 자료수집이 완료되는 방식을 선호하기 때문으로 추측된다.

본 연구는 중앙대학교 서울 및 안성 캠퍼스에서 2010년도 1학기에 교양영어를 수강한 신입생 126명을 대상으로 한 종단적(longitudinal) 사례연구이다. 영어교육학, 중국어학, 정치학, 경제학, 생물자원공학, 국악, 산업디자인학 총 7개 학과 소속의 신입생들이 한 학기 동안 교양영어를 수강하면서 학기초와 학기말의 영어 학습동기가 어떻게 변화하였고, 탈동기화(demotivation)는 어떻게 진행되었으며, 영어 말하기 과제(task)에 대한 자신감은 어떻게 변화하였는가를 살피는 것이 본 연구의 핵심 과제이다.

II. 연구 배경

이 장에서는 먼저 대학 교양영어의 개선을 모색한 선행연구를 살핀다. 이후 영어 학습동기 및 탈동기화를 대학 교양영어의 측면에서 살핀 연구가 본 연구에 미친 영향에 대하여 논하도록 한다.

1. 대학 교양영어 선행연구

교양영어를 수강하는 학생들의 학습동기가 낮다는 것은 김영숙(1996)에 의해서 언급된 후 활발한 후속 연구가 진행되어 왔다. 또한 교양영어 수강 후에도 영어 구사력에 자신감이 없어 이후 충분한 영어 능력을 배양하기 위해 대학 캠퍼스 주위의 사설 어학원에 등록하는 것은 하나의 관례로서 인식되어 왔다. 이러한 현실적 문제점에서 출발한, 교양영어의 단점을 보완하기 위한 학술적 노력은 크게 커리큘럼의 개선을 위한 노력과 멀티미디어를 활용한 영어수업의 도입으로 구분할 수 있다.

교양영어 커리큘럼 개선에 대한 노력은 2000년대 이후 체계적인 학습자 요구분석(needs analysis)에 기반하고 있다(권청자, 2005; 김영숙, 1996; 임정완, 2006; McDonough, 1998). 요구분석 중 90년대에 보고된 대표적인 연구는 김영숙(1996)이다. 서울 소재 여자대학 재학생들을 대상으로 조사한 결과

63.3%의 학생들은 강독 위주의 교양영어 수업이 아닌 듣기, 말하기 중심으로 수업을 개편해야 한다고 느끼고 있었고, 23.1%는 실무영어 중심의 학급편성이 필요하다고 응답하였던 것에 비해, 1.2%의 학생들만이 “종전과 같이 읽기 중심으로 수업을 진행”하는 것을 선호하였다(p. 83). 김영숙의 연구로부터 10년이 경과한 시점에 임희정(2005)은 학습자 대상 요구 분석 결과 대학 교양영어에 대해 학생들이 선호하는 교과목의 특성을 아래와 같이 정리하였다. 아래의 내용에서 알 수 있듯이, 학생들의 요구는 과목의 성격에 따라 비교적 적은 수의, 동질한 학생들로 구성된 수업에서 유기적으로 연관된 온-오프라인 듣기 및 말하기 위주의 수업으로 요약된다.

1. 한 가지 이상의 언어기술을 가르치는 통합 교과목
2. 학생들의 수준을 반영한 교과목: 목표 언어의 기본적인 지식 및 활용 능력이 매우 부족한 상태
3. 취업, 진학, 교양 등, 수강 목적에 따라 교과 콘텐츠 개발
4. 듣기, 말하기 위주의 교과내용
5. 수강생 수를 과목 성격에 따라 제한
6. 교과목 성격 및 수준에 따라 내, 외국인 강사 배정: 말하기와 같은 기능과목은 외국인 강사배정, 단, 초급 수준일 경우 내국인 강사 담당
7. 면대면 강의와 웹 기반 멀티미디어 강의의 비율을 적절히 조절

(임희정, 2005, p. 247)

이와 같은 요구분석과 함께 2000년대 이후의 우리나라 대학 교양영어 수업에는 멀티미디어의 장점을 도입하여 온라인으로 수업을 진행하려는 시도가 지속되어 왔다. 컴퓨터 매개 의사소통(Computer Mediated Communication) 교육은 90년대 이후 미국을 중심으로 활발하게 논의되어 왔다(Warschauer & Meskill, 2000). 이 논의의 바탕에는 컴퓨터의 활용을 통해 각 학생들은 자신의 성격 유형, 학습 스타일, 편리한 시간을 스스로 조절해서 공부를 할 수 있으므로, 궁극적으로는 학생들의 학습자 자율성을 증진시킨다는 인식이 있다(Benson & Voller, 1997). 또한 Gitsaki와 Taylor(2000)에서와 같이 온라인 방식이 학생들의 외국어 학습동기를 고취시킨다는 연구도 있다. 하지만 이러한 연구들이 한국의 대학 교양영어와 같이 학생들에게 수강 선택권이 없는 필수과목에도 적용될 수 있는가는 여전히 의문으로 남는다. 예를 들어 남정미와 김성애(2009)는 토익 중심 대학 교양영어 수업을 온라인으로 진행한 결과 학기초에 비해 학기말의 학생들의 영어 듣기 및 독해 점수가 유의미하게 향상되었음을 밝혔으나, 온라인 수업의 가장 큰 단점으로는 강사의 피드백을 받을 수 없기 때문에 불편하며, 질문을 할 수 없기 때문에 힘들다는 의견이 나왔다. 또한 장시간 컴퓨터 모니터를 사용하여 눈의 피로로 집중력이 떨어진다는 의견도 나왔다. 또한 한중임(2001)은 학생들의 만족도 및 흥미도는 미국에서 행해진

선행연구와는 달리 온라인 수업이 영어 학습동기를 부여하지 못한다는 것을 밝혀냈다. 그 원인으로는 교사와의 인간적인 유대감 없이 원격으로만 이루어지는 온라인 학습은 학생 개인의 학습 진행에 대한 교사의 지도 및 조언이 결여되어 있고, 정서적인 안정감이 실제 수업보다 떨어지기 때문으로 보고 있다.

본 연구와 유사하게 온라인 수업의 요소를 포함한 오프라인 교양영어 수업의 효용성을 밝힌 연구는 국내에 많지 않다. 차미양(2006)은 대학 신입생들에게 온라인과 오프라인 교양수업을 두 학기간 동시에 수강하게 한 후, 그 효과성을 검증하였다. 학생들이 온라인 영어수업을 통한 학습동기는 리커트 5점 척도에서 평균 3.67로 높게 유지되었으나, 온-오프라인 병행 수업 후 학생들의 영어 능숙도 향상도는 미미한 것으로 보고하고 있다. 이러한 원인으로 차미양은 온라인과 오프라인 수업이 서로 연관성이 떨어지게 커리큘럼이 구성되어 있어, 학생 및 강사 모두에게 서로 상이한 내용을 학습/교수하게 하여 심리적 부담이 가중되었다고 밝히고 있다. 주목할 점은, 주당 온라인 학습시간은 59.8%의 학생들이 1시간 미만이라고 응답하여 실제 학생들의 참여가 적극적이지 않았음을 알 수 있다. 또한 학생들이 인식한 영어의 4영역 중 온라인 영어 말하기 수업에 대한 만족도가 다른 영역에 비해 현저히 낮았다는 점은 영어 말하기는 컴퓨터를 활용한 온라인 형식이 아닌 실제 교실에 출석하는 오프라인 형식이 적절하였다는 점을 시사하고 있다. 교수자 설문문을 통해 드러난 결과는 온라인 수업에 대한 개별 교수자들의 능력 및 이해 정도가 달랐으므로 향후 온-오프라인 결합 수업에는 개강 이전에 충분한 교사훈련이 필요하다는 것을 시사하고 있다.

2. 영어 학습동기의 최근 동향

영어 학습동기는 제 2언어 학습자 요인 연구 중 가장 많이 연구된 주제이며(Dörnyei, 2005), 최근에도 심리학, 사회학 등과의 학문간 연구로 지평이 넓어지고 있다. 50여년 전 캐나다 퀘벡 주에서 Gardner와 Lambert(1959)가 제 2언어 학습동기에 관한 논문을 발표한 이래 Gardner의 이론은 사회교육 모형(socio-educational model)로 체계화되었다 (Gardner, 1985, 2001, 2006). 이 모형에서 지난 50년간 가장 많이 논의되었고 반박되었던 주제는 통합성(integrativeness) 및 도구적 지향성(instrumentality)일 것이다. Gardner와 Lambert(1959)에 따르면 “언어 공동체에서 존중받는 다른 구성원들과 같아지고 싶어하는 욕구”(p. 271)를 통합성으로 정의하며, 목표언어를 학습하는 이유가 “그 새로운 언어를 습득하였을 때의 실질적 가치와 이익”쪽에 초점이 두어진다면 도구적 지향성이라고 한다(Gardner, 1985, p. 133). 일반적으로 영어를 제 2언어로 학습하는 ESL 환경에서는 통합성을 지닌 학생들이 언어를 성공적으로 학습하며, 영어가 주요 외국어로서 사용되는 EFL 환경에서는

학생들이 대다수가 도구적 지향성을 가진다는 것이 밝혀져 왔다(Gardner, 2006; Gardner & Smyth, 1975; Tae-Young Kim, 2006; Lamb, 2007).

Gardner 이론이 학계에서 논란이 되는 이유는 통합성이 21세기에 적합한 개념인가에 관한 의문이 제기되고 있기 때문이다. 영어는 지난 50여 년간 국제 공용어로서의 위치를 공고히 해왔기에, 영어학습자들이 영어를 모국어로 사용하는 집단에 동화되고 싶기 때문이 아니라, 국제 공용어(lingua franca)로서 자신과 모국어가 다른 사람과 의사소통을 하기 위해서 영어를 배우는 경우가 일반화되고 있다. 또한 국제 교류의 증가, 대중매체와 인터넷의 발달로 인해 전세계 문화권이 동화시키고 동화하는 주종관계가 아니라 상호간에 영향을 주고받는 경향이 강해지고 있다. 따라서 Gardner가 제시한 통합성이라는 개념은 현재 상황을 옅이 반영하지 못하였으므로 다른 이론으로 대체되어야 한다는 주장이 힘을 얻고 있다(Dörnyei, 2009; Tae-Young Kim, 2009a, 2010a). Dörnyei(2005, 2009)는 Gardner의 사회교육모형을 대체할 대안으로서 제 2언어 동기적 자아 체계(L2 motivational self system)를 고안하였다. Higgins(1998)의 자아불일치이론(self discrepancy theory)과 Markus와 Nurius(1986)의 가능한 자아(possible self) 개념에 영향을 받아 발전시킨 이 이론은 세 가지의 핵심 요인으로 구성된다. 첫째는 이상적 제 2언어 자아(ideal L2 self), 둘째는 필연적 제 2언어 자아(ought-to L2 self), 셋째는 제 2언어 학습 경험이다. Dörnyei의 자아 체계 이론은 학습자 개인이 형성하는 미래에 대한 비전(vision)을 중시하며, 학습자가 해당외국어를 성공적으로 학습하여 자신에 대한 긍정적 모습(예를 들어, 취업에 성공, 명문 대학(원)에 진학, 직장에서의 승진 등)을 구체적인 심상으로 그릴 수 있을 때 그 학습자는 이상적 제 2언어 자아를 형성하였다고 한다. 반면 해당외국어를 성공적으로 학습하지 못하였을 때에 닥칠 불이익(예를 들어, 미취업, 진학실패, 승진 누락)을 상상하거나 주위의 강요 및 사회적 속박에 의해서 외국어 학습이 진행되었을 경우에는 필연적 제 2언어 자아를 형성하였다고 한다. 정량적 선행연구(Csizér & Kormos, 2009; Ryan, 2009; Taguchi, Magid, & Papi, 2009)는 Gardner의 사회교육모형보다 Dörnyei의 제 2언어 자아체계가 학습자들의 학습동기 및 학습 결과를 더 잘 예측할 수 있음을 입증하였다. 또한 제 2언어 자아체계는 다른 인접 이론과도 접목되어 확장될 가능성 역시 선행연구를 통해 제시되고 있다(Tae-Young Kim, 2009b).

최근의 연구 동향에서 또 하나의 중요한 축은 학생들의 탈동기화 연구이다. 실제 영어교실 현장에서 학기 초에는 영어를 배우고자 하는 태도나 자세가 좋은 학생들이 학기 중, 후반으로 갈수록 태도, 자세가 흐트러지면서 학습동기가 감소하는 현상이 자주 발견된다. 학생들이 가지고 있는 비교적 높은 영어 학습동기가 구체적인 외부 원인으로 인해 감소하게 되는 현상을 탈동기화라고 한다. 이 연구는 최근 10여년간 활발히 수행되고 있는데, 그것은 탈동기화의 원인을 밝혀 낼 수 있다면 학생들의 학습동기를 지속적으로 유지시킬 수 있을 것이라는 믿음이 전제되어 있기 때문이다. 탈동기화 연구는

일본에서 영어를 가르치는 학자들에 의해 다수가 발표되었다. 예를 들어 Kikuchi(2009)는 정성적 인터뷰 및 정량적 설문지법을 병행한 혼합연구(mixed methods)에 의해 일본 고등학생들이 영어를 배울 때의 다섯 가지의 탈동기화 요인이 1) 교사의 교실 행동, 2) 문법번역식 교수법, 3) 시험 및 대입 시험, 4) 단순암기의 강조, 5) 영어교과서 및 참고서임을 밝혀냈다. Sakai와 Kikuchi(2009)는 Kikuchi의 선행연구를 더 확장시켜 탈동기화 요인 중 영어 학습 내용과 교재와 영어 시험 점수가 학생들이 영어 학습에 대한 흥미를 잃게 만드는 가장 중요한 요인임을 밝혀냈다. 흥미로운 것은 다수의 선행연구(예를 들어, Chambers, 1993, Lantolf & Genung, 2002)가 직간접적으로 영어 교사관련 요인이 학생들의 탈동기화의 가장 큰 요인임을 제시하는데 비해, Sakai와 Kikuchi 연구에서는 교사요인은 크게 작용하지 않는다는 점이다. 이 연구와 밀접한 관련이 있는 대학생 교양영어 수강학생들을 대상으로 한 탈동기화 연구는 Falout과 Maruyama(2004)에 의해 수행되었다. 일본에서 수행된 이 연구에서 이들은 영어 능숙도가 높은 대학생 집단과 낮은 집단으로 나누어 능숙도가 높은 경우 본인의 탈동기화의 원인을 교사나 미흡한 교육환경 등 외부적 요인으로 꼽은 반면, 능숙도가 낮은 경우에는 탈동기화의 이유를 본인의 노력 부족, 자신감의 감소 등과 같은 개인 내부적 요인으로 꼽는 현상을 밝혀냈다. 약 900명으로 연구참여자를 확장한 Falout, Elwood와 Hood(2009)는 일본대학생들을 가장 탈동기화하게 만드는 원인으로 문법번역식 교수법과 같은 전통적 방식이며, 교사는 오히려 학생들의 학습동기를 고양시키는 긍정적인 역할을 하고 있다고 주장한다.

전술하였듯, 탈동기화 연구는 비교적 최근에 활성화되고 있으므로 한국에서 영어 학습자들의 동기 감소를 다루는 논문은 초등학생을 다룬 경우 Tae-Young Kim(in press), 중학생을 다룬 경우 Kyung Ja Kim(2009)과 고등학생을 다룬 경우 Ju-Hye Oh(2010) 이외에는 찾기 힘들다. 6,301명의 인천지역 초등학생의 탈동기화를 다룬 Tae-Young Kim은 초등 3학년부터 시행되는 영어 학습동기가 학년이 올라감에 따라 꾸준히 감소하며 탈동기화가 진행되고 있음을 보였다. 또한 사교육을 받는 학생들이 전반적으로 그렇지 않은 학생들에 비해 학습동기가 높은 경향이 있으나 외적인 동기 및 통합적 동기에서는 오히려 사교육이 학습동기에 부정적 영향을 끼치는 것을 발견하였다. Kyung Ja Kim은 220명의 중학생들을 대상으로 탈동기화에 대한 설문을 하여, 영어 능숙도가 높은 학생의 경우는 시험 중심의 영어수업 및 문법 중심의 영어 수업 등과 같은 수업의 특성이 가장 큰 탈동기화 요인이며, 반면 능숙도가 낮은 학생들은 영어 학습의 어려움과 흥미의 감소 등과 같은 내적인 요인을 가장 큰 탈동기화 요인으로 꼽고 있음을 밝혔다. 흥미로운 점은 Sakai와 Kikuchi(2009), Falout, Elwood와 Hood(2009)의 일본 고등학생 및 대학생 연구와 마찬가지로 교사의 특성은 학생들에게 탈동기화 요인으로 인식되지 않음을 알 수 있다. Ju-Hye Oh의 연구는 Kyung Ja Kim과는 다른 결과를 제시하는데, Ju-Hye Oh는 466명의

고등학생들을 대상으로 설문지 방법을 사용해 7개의 탈동기화 요인을 추출하였다. 그 결과 학생들의 영어 능숙도와 무관하게 자신감의 감소가 가장 큰 탈동기화 요인으로 인식되었으며, 상위권 학생들의 경우 교사의 성격 및 무능함도 중요한 탈동기화 요인으로 꼽았다. Ju-Hye Oh의 연구가 지금까지 언급한 최근의 여타 선행연구들과 다른 점은 영어 교사들에게도 학생들의 탈동기화 요인을 질문하였다는 점이며, 교사들은 교사의 성격 및 무능함에 관한 것이 학생들의 동기를 감소시킨다는 점은 인식하지 못하고 있었다.

한국 대학에서 교양영어를 수강하는 학생들의 학습동기는 김영숙(1996), 김해동(2003), 임정완(2006), 정동수와 김해동(2001)에 의해 보고되고 있다. 김영숙은 43.7%의 학생들이 도구적 동기인 원하는 직종에 취업하기 위해서라고 응답하였으나, 이는 학생이 속한 학과와 계열에 따라 다르다고 지적하였다. 인문, 사회계열은 희망하는 직종에 취업하기 위해서라는 반응이 각각 60%와 50.3%였으나, 자연, 예체능계열은 35.6%와 27.3%로 매우 낮게 나타났다. 정동수와 김해동은 교양영어 수강생들의 학습동기를 요인분석에 의해 세가지로 추출하였고, 이 요인들은 각각 통합적 동기, 도구적 동기, 수동적 대외 동기로 명명되었고 이 중 도구적 동기가 가장 강하게 작용하고 있음을 밝혔다. 흥미로운 점은 통합적 동기와 도구적 동기간의 상관관계는 $r=.59$ 로 유의미하게 나타난 것으로, 이는 대다수의 학습자들이 통합적 동기와 도구적 동기를 공유하고 있기 때문으로 해석되었다. 비교적 최근에 수행된 임정완의 연구 역시 34.5%의 학생들이 앞으로의 직장생활을 잘하기 위해서 교양영어를 수강하고 있다고 응답하여 여전히 도구적 동기가 우세함을 제시하고 있으나, 29.8%의 학생들은 “영어문화를 접하고 문화생활을 잘 누리기 위해”라고 응답해 근소한 차이로 통합적 동기도 작용하고 있음을 제시한다. 이는 정동수와 김해동의 연구 결과와 일치한다고 볼 수 있다. 김해동(2003)은 한국 고등학생들과 대학생들의 학습동기 및 학습 책략의 변화를 살폈는데, 고등학교 3학년생들의 경우 이들의 영어학습동기가 유의미하게 감소하고 있었으나 대학 신입생들의 경우에는 전반적으로 학습동기의 변화가 없었음을 보고하고 있다. 그 이유로 김해동은 고등학생들은 대학입시에 대한 중압감으로 인해 영어가 학교 학과목 중 하나로 인식되고 있음을 지적하고 있다. 특이할 점은 김해동의 연구는 대학생들의 학습동기 하위 구인에서 통합적 동기가 도구적 동기보다 우세하게 나타났다는 점인데 이는 정동수와 김해동 및 임정완의 선행연구와는 상이한 결과이다.

III. 연구의 실제

이 장에서는 연구 문제를 제시한 후, 분석의 대상이 된 온-오프라인 병행 블렌디드 러닝 교양영어 수업에 대한 개괄적인 배경 설명, 이 연구에 참여한

대학 신입생의 전반적 특성, 연구에 사용된 자료수집 방법 및 분석 절차에 대해 기술한다.

1. 연구 문제

위에서 정리한 학습동기 및 탈동기화 선행 연구를 종합하여 볼 때에, 영어 학습동기를 유지시키는 효율적 방안이 구안될 필요성이 있음을 알 수 있으며, Kyung Ja Kim(2009)과 Ju-Hye Oh(2010)에서 밝혀진 바와 같이 탈동기화의 주된 요소인 학생들의 자신감 감소를 방지해야 함을 알 수 있다. 현재까지의 선행연구에서는 한국의 대학 교양영어를 수강하는 학생들의 탈동기화 연구 혹은 학습동기의 종단적 변화 연구는 김해동(2003)을 제외하고는 미흡한 것이 현실이다. 이를 위해 본 연구는 아래와 같은 네 가지의 연구 문제를 설정하였다.

1. 한국 대학 신입생들의 영어 학습동기 유형은 무엇인가?
2. 한 학기 동안 대학 신입생들의 영어 학습동기는 어떠한 변화 양상을 나타내는가?
3. 한 학기 동안 블렌디드 학습을 통한 학생들의 영어 말하기 과제에 대한 자신감의 변화는 어떠한가?
4. 블렌디드 교양영어 수업은 학생들의 탈동기화에 어떠한 영향을 끼치는가?

2. 연구 맥락

이 연구는 박준언(2004)이 지적하고 있듯이, 대학 학부 재학생들이 언어의 4기능에 초점을 둔 교양영어 수업을 수강한 이후에도 졸업후 취업 및 진학에 필요한 충분한 말하기 능력을 배양하지 못한다는 인식에서 출발한다. 이는 2009년 실시된 중앙대학교 대학영어 수강 학부 신입생 372명의 요구조사 결과로도 뒷받침된다. 요구조사 결과 대학영어 수강생 중 56%는 자신의 말하기 능력을 기초수준 (유럽공동체평정기준 말하기 A2 수준 이하)으로 인식하였으며, 이는 일상적인 평이한 주제에 대해 짧은 문장으로 듣고 말할 수 있음을 의미하며, 29%의 학생들은 기초적 인사나 자기 소개 정도로 그친다고 응답하였다. 반면 교양영어 수업을 통해 희망하는 영어 말하기 목표 수준은 익숙한 주제 혹은 대부분의 주제에 대해 유창하게 대화하고 싶다는 학생이 65%에 달하여 현재의 의사소통 능력 수준과 희망 능력 사이에 상당한 격차가 존재하고 있음이 드러났다. 응답자 중 32%는 교양영어의 핵심은 말하기 능력의 배양이며, 22%는 교양영어 교과과정에 말하기 요소가 추가되어야 한다고 응답하였으며, 13%는 교양영어와 연계된 의사소통 중심의 온라인 강좌를 운영해야 한다고 인식하였다. 일주일에 1-2회에 걸친 16주간의 수업을

제한된 교실에서 이루어지는 오프라인 수업만을 통해 영어 구사능력의 비약적 향상을 꾀한다는 것은 비현실적인 목표일 것이다. 그러므로 약 15-20명의 학생과 원어민 강사로 구성된 오프라인 수업은 학생들의 발화 기회를 극대화 및 청해 능력의 향상에 주력하며, 온라인 수업은 학생들의 읽기, 어휘, 청취 훈련에 초점을 두도록 교양영어 수업 과정을 설계하였다.

최근 주목받고 있는 과제중심 언어 교수법(Long & Crookes, 1992)에서 주장하듯 외국어를 언어 중심으로 학습하는 것 보다는 제시된 과제를 완수하는 것이 목표가 된다면 언어의 기능과 형식의 유기적 결합이 가능하게 되어 의미의 전달이 주가 되고, 올바른 언어 표현을 익히는 부수적 효과까지 얻을 수 있다. 따라서 이 연구에서 중점을 둔 교양영어는 과제중심언어교수법을 통해서 대학 신입생들의 말하기 능력을 신장시키는 것을 목표로 삼았다. 결국 기존의 오프라인 교양영어 수업을 통해 효과적으로 말하기 능력을 기르기 위해서는, 학생들이 수업에 임하기 전 수업에서 해결해야 할 과제 관련 내용을 듣고 읽어 숙지하여 참석하도록 설계되었다. 따라서 학생들이 매주 적어도 3-4시간 정도의 온라인 연습 과정을 통해 듣기와 읽기가 선행되어야 교실 오프라인 수업이 가능하도록 하였다. 온라인 학습을 위해 연구자 소속 대학의 영어교육 전공 교수진이 실제 웹 자료를 활용하여 진정성 있는(authentic) 듣기 및 읽기 자료를 제작하였으며, 학생용 워크북을 제작하여 활용하였다. 총 16주의 교양영어 수업을 위해 총 12개의 과제가 제시되었으며, 2개의 인접 과제를 묶어 모듈로 구성되어 총 6개의 모듈로 한 학기가 이루어졌다. 1주간 진행되는 1개 과제의 예시는 표 1과 같다.

표 1

한 주 간의 교양영어 온-오프라인 블렌디드 러닝 수업의 예시

온-오프라인 구분 (시간)	온라인 학습 (1-2시간)	교실 수업 (75분)	온라인 학습 (1-2시간)	교실 수업 (75분)
요일	월	화	수	목
중점 언어 기능	읽기, 쓰기 말하기사전 연습	말하기 과제 수행 소그룹 활동 및 발표	듣기 연습 어휘, 문법 쓰기	말하기 강화 활동 응용과제 수행
학습 자료	실제 웹자료	학생용 워크북	오디오/비디오 파일, 동영상 강좌	학생용 워크북
수업 유형	과제 수행 짧은 에세이 작성	그룹 활동 과제 수행	Comprehension exercise 온라인 강좌 시청	그룹 활동 강의

2010년 1학기에 진행한 교양영어 12개 과제의 선정을 위하여 2009년 11월에 학습자 요구분석을 실시하였다. 그 결과 생활 주변에서 비교적 자주 사용되는

과제 12개가 선정되었다. 중앙대학교 교양영어 제도가 2개 학기에 걸쳐서 진행되므로, 1학기에는 생활 주변에 빈번히 접하는 주제, 2학기에는 자신의 생각을 비교적 긴 문장으로 논리적으로 말할 수 있게 하는 대학 수업 관련 주제로 구성되었다. 표 2는 1학기 동안 진행된 교양영어 수업의 모듈과 레슨 목록이다.

표 2

1학기간 온오프라인 블렌디드 교양영어 모듈과 레슨

모듈	레슨	과제	모듈	레슨	과제
1. Getting to know each other	1	Introducing myself to get to know friends	4. My future goals	7	Discovering my talents and talking about my future goals
	2	Exchanging personal information		8	Making personal monthly plans for a future career
2. How well do you know me?	3	Describing personalities	5. Cooking and dining	9	Talking about the food I like or dislike: tastes and recipes
	4	Describing someone's appearance		10	Ordering at a restaurant: a customer and a server
3. What do you do after the class?	5	Talking about their school life	6. Enjoy your free time	11	Introducing my leisure activities
	6	Explaining how to use the campus library		12	Introducing your favorite entertainment

3. 연구 참여자

본 연구를 위해 중앙대학교 서울캠퍼스 47명, 안성캠퍼스 79명 총 126명의 신입생(남: 52, 여: 74)들이 참여하였다. 신입생들은 1주일 75분 수업을 2회 수강하였고, 수업에 임하기 위해서 개별적으로 청해, 독해 및 어휘, 문법 사항에 대한 예습을 온라인으로 진행하였다. 온라인 예습이 없는 오프라인 실제 수업에서 과제를 수행하기 힘들도록 커리큘럼이 구성되었으므로 학생들을 1주일 평균 2.39시간을 온라인 예습에 할애하였다. 이들이 스스로 생각하는 본인의 말하기 능력은 5점 척도(1: 최하, 5: 최상)에서 평균 2.28(표준편차 .79)로서 잘 못한다고 인식하는 편이었고, 졸업 후 본인의 진출 분야에서 영어를 얼마만큼 사용할 것인지에 대한 인식은 5점 척도(1: 전혀 사용하지 않음, 5: 아주 많이 사용함)에서 평균 4.14(표준편차 .83)로 응답하여, 상당히 많이 사용할 것으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 이들의 전공은 영어교육,

중국어, 정치학, 경제학, 생물자원공학, 산업디자인, 국악 등으로 어학, 사회과학, 공학, 예체능 등 다양한 전공을 포괄하고 있었다.

4. 연구 방법

영어 학습동기 설문지의 구성에는 Dörnyei(2005, 2009) 및 Taguchi, Magid 와 Papi(2009)의 제 2언어 학습동기 자아체계에서 강조하는 이상적 제 2언어 자아(문항 8, 10, 13, 15번) 및 필연적 제 2언어 자아(문항 9, 11, 12, 14번), Ryan과 Deci(2000)의 자기결정이론에서 언급하는 내재적(intrinsic) 동기(문항 3번) 및 외재적(extrinsic) 동기(문항 7번), Gardner(1985)의 통합성(문항 6번)과 도구적 지향성을 고려하여 작성되었다. 도구적 지향성은 영어를 학습함으로써 더 나은 미래를 상정할 경우에는 장려중심(promotion-focused)으로(문항 1, 5번), 혹은 영어를 못할 경우에 닥칠 불우한 미래를 상정한 경우는 방어중심(prevention-focused)으로 세분화되었다(문항 2, 4번). 예를 들어, “영어는 내가 나중에 좋은 직업을 갖는데 중요하다”(문항 1)는 장려중심 도구적 지향성으로, “영어를 못하면 졸업하기 힘들기 때문에 영어 공부를 한다”(문항 2)는 방어중심 도구적 지향성으로 분류되었다. 크론바하 알파 계수는 .832로 매우 양호하게 나타났다.

한 학기동안 진행된 교양영어 수강 학생들의 탈동기화 정도를 측정하기 위해 탈동기화 설문지 학기말 설문지에 포함되었다. Kikuchi(2009), Falout, Elwood와 Hood(2009), Ju-Hye Oh(2010)의 탈동기화 연구 문항을 참고하여 총 7개의 설문 문항이 선정되었다.¹ 선행연구에서 나타났듯이 영어 능숙도에 따라 외적 요인(예: 교사, 과밀학급, 부적절한 교재 등)과 내적 요인(예: 자신감, 노력)에 원인을 돌리는 경향이 다르게 나타날 것으로 예상되었으므로, 내적, 외적 요인을 묻는 문항을 균형있게 배치하였다. 크론바하 알파 계수는 .826이었고, 이는 문항 간의 내적 일관성이 존재하고 있음을 나타낸다.

모든 설문은 교양영어 담당 강사에 의해 직접 실시되었으며, 각 설문은 약 10분 내외에 작성되었다. 학기초에 실시된 설문은 개강 후 1-2주차에 실시되었고, 학기말에 실시된 설문은 종강 전인 6월 초에 실시되었다. 따라서 한 학생이 두 번 작성한 설문 간에는 약 3달의 시간적 차이가 존재하고 있다.

5. 분석 방법 및 절차

본 설문의 통계 처리를 위하여 사회과학통계패키지인 SPSS 15.0으로 기술 통계와 추론 통계가 사용되었다. 참여자의 전체 응답이 정규분포를 이루고 있는지를 검증하기 위해, 콜모고로프-스미르노프 검정이 사용되었으며, 이 결과

¹ 학습동기 및 탈동기화 문항은 부록을 참고할 것.

정규분포성이 확인되었다. 전술하였듯 학습동기 및 탈동기화 각 구인 내의 내적 일관성을 살피기 위해 크론바하 알파 계수를 사용하였다. 연구 문제 1인 교양영어를 수강하는 대학생들의 영어 학습동기 유형중 가장 두드러지게 나타나는 것이 무엇인지를 살피기 위하여 기술통계 방법인 평균 및 표준편차가 사용되었다. 이는 제 2언어 학습동기 하위 구인인 도구적 지향성, 통합성, 내재적 동기, 외재적 동기, 이상적 제 2언어 자아, 필연적 제 2언어 자아 중 교양영어를 수강 중인 대학교 신입생 126명에게 가장 우세하게 나타나는 학습동기 구인이 무엇인지를 밝히기 위한 방법이었다. 연구 문제 2는 동일한 집단의 변화를 살피는 것이므로 반복 측정 T-검정(repeated measure T-test)법을 사용하였다. 연구 문제 3역시 동일한 교양영어 수강 신입생들이 한 학기 동안 영어 말하기 자신감이 어떻게 변화하였는지를 살피는 것이므로 반복 측정 T-검정 방법이 사용되었으며, 영어 혹은 중국어와 같은 언어 전공 학생들과 그렇지 않은 학생들간의 차이가 학기말로 가면서 어떻게 변화해 가는지를 살피기 위해 반복 측정 변량 분석(repeated measures ANOVA)도 사용되었다. 연구 문제 4는 학기말에 시행한 설문지에 탈동기화 설문항목을 추가하여 각 문항의 평균을 바탕으로 비교 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 교양영어 수강 학생들의 수업 준비, 말하기 기회, 말하기 능력 향상도

연구 문제 1~4에 대한 결과 분석에 앞서 연구에 참여한 학생들의 기초 설문 결과를 바탕으로한 결과를 먼저 제시하고자 한다. 전술하였듯 기존의 교양영어 수업은 일주일에 1-2시간으로 교실에서만 제한적으로 이루어지므로 영어 말하기 과제 이외에 듣기, 쓰기, 읽기 등도 같이 이루어졌으므로 말하기 기회를 극대화할 수 없다는 문제가 발생한다. 따라서 본 연구에서는 오프라인 교실 수업 이전에 말하기 과제를 수행하는데 유기적으로 연결된 듣기, 어휘, 문법, 독해 등에 관한 사전 온라인 자율학습이 필수적이므로 학생들이 일주일에 어느 정도의 시간을 할애해서 온라인 학습이 진행되었는가를 살피는 것이 필요하였다. 이를 위해 학기말에 123명의 수강생들에게 질문한 결과, 표 3에서 제시하듯, 37.1퍼센트의 학생들이 일주일에 평균 2시간을 공부하였다고 응답했음을 보여주고 있으며, 일주일에 3시간과 1시간을 학습한 학생들이 각각 20.2퍼센트를 나타내었다. 2010년 1학기에 교양영어를 수강한 학생들은 일주일에 평균적으로 2.39시간(표준편차 1.79)을 수업 준비를 위한 온라인 학습에 할애하였다.

표 3

일주일간 교양영어 수업 준비에 평균적으로 사용한 시간

시간	빈도(명)	퍼센트	누적퍼센트
0시간	2	1.6	1.6
30분	1	.8	2.4
1시간	25	20.2	22.8
1시간 30분	7	5.6	28.5
2시간	46	37.1	65.9
2시간 30분	3	2.4	68.3
3시간	25	20.2	88.6
4시간	6	4.8	93.5
5시간	3	2.4	95.9
6시간	1	.8	96.7
7시간	2	1.6	98.4
10시간	1	.8	99.2
15시간	1	.8	100
합계	123	100	

다음으로는 교양영어 오프라인 수업에 할애된 1회 75분간의 수업 시간동안 얼마만큼의 말할 기회를 가졌는가를 살펴보았다. 본 연구가 교양영어 오프라인 수업을 통해 영어 말하기 능력을 극대화시키는 것에 초점을 두고 있었으므로, 개별 학생들에게 매 차시마다 말하기 시간이 얼마만큼 주어졌는지를 살피는 것 역시 필요하였다. 표 4는 전체 응답자 124명 중 33.1%는 75분 수업간 11-20분 정도의 발화 기회를 가졌다고 인식하였으며, 26.6%는 21-30분 정도의 기회가있었다고 응답하였다. 평균적으로는 총 75분의 교양수업 중 18.4분의 말하기 시간을 가졌다고 응답하였다.²

² 말하기 시간에는 개인으로서의 말하기, 짝활동(pair work) 말하기, 조별(group work) 말하기가 모두 포함되었다.

표 4

교양영어 수업 75분간 평균적으로 얻은 말하기 기회

시간	빈도(명)	퍼센트	누적퍼센트
0분	1	.8	.8
0-10분	18	14.5	15.3
11-20분	41	33.1	48.4
21-30분	33	26.6	75.0
31-40분	14	11.3	86.3
41-50분	10	8.1	94.4
51-60분	2	1.6	96.0
60분 이상	5	4.0	100
합계	124	100	

온라인 오프라인 블렌디드 교양영어 수업이 말하기 능력 향상에 얼마만큼 도움이 되었는가에 대한 질문에는 리커트 5점 척도(1: 전혀 도움이 되지 않았다, 3: 보통이다, 5: 많은 도움이 되었다)에서 평균 3.55로 학생들은 전반적으로 이 수업이 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 생각하고 있음을 알 수 있었다. 표 5에서 알 수 있듯, 응답한 124명 중 46%는 도움이 되었다고 생각하고 있으며, 많은 도움이 되었다는 응답도 9.7%로 나타나고 있다. 반면 전혀 도움이 되지 않았거나 도움이 되지 않았다는 응답은 2.4%와 5.6%로 나타나 온라인과 오프라인을 결합한 말하기 과제 중심 교양영어 수업에 대해 학생들은 말하기에 도움이 된다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 5

교양영어 수업이 영어 말하기 능력 향상에 도움을 주는 정도

응답	빈도(명)	퍼센트	누적퍼센트
1. 전혀 도움이 되지 않았다	3	2.4	2.4
2. 도움이 되지 않았다	7	5.6	8.1
3. 보통이다	45	36.3	44.4
4. 도움이 되었다	57	46.0	90.3
5. 많은 도움이 되었다	12	9.7	100
합계	124	100	

2. 교양영어 학습동기의 유형 및 변화

이 절에서는 대학 교양영어를 수강하는 학생들의 학습동기 중 어떠한 성향의 동기가 가장 강하게 나타나고, 또한 학기초의 영어 학습동기가 어떻게 변화되었는지를 살펴본다. 선행연구중 초등학교(Tae-Young Kim, in press) 및 고등학교(김해동, 2003)에서는 학생들의 학습 동기가 학기 혹은 학년이 경과함에 따라 유의미하게 감소하였음을 밝히고 있다. 하지만 같은 연구에서 김해동은 대학 교양영어를 수강하는 학생들의 학습동기는 감소하기는 했으나 그 변화는 통계적 유의미성이 없다고 보고하고 있다. 따라서 이 절에는 본 연구가 김해동의 연구와 어떠한 유사점과 차이점이 있는가를 살피는 것을 그 목적으로 한다. 또한 학생들이 교양영어 학습동기가 감소하는 원인이 무엇인지에 대해 살펴봄으로서 최근 활발히 연구되고 있는 탈동기화 연구(Kikuchi, 2009; Kyung Ja Kim, 2009; Sakai & Kikuchi, 2009) 결과와는 어떠한 차이점이 있는가를 밝히도록 한다.

1) 학기초와 학기말의 학습동기 변화

선행연구에서 밝혀졌듯이 한국 영어학습자들은 시간이 지남에 따라 영어 학습동기가 감소하는 현상을 보였으나(Tae-Young Kim, in press), 대학생들이 교양영어를 수강하는 경우에는 학습동기가 감소하지 않는다는 연구 결과도 있다(김해동, 2003). 온-오프라인 블렌디드 방법을 사용한 본 연구에서는 학생들에게 수업에 참여하기 전에 자율적으로 온라인 학습을 통해 영어 어휘, 문법, 독해를 숙지하게 하고, 이를 바탕으로 관련 말하기 과제를 교실에서 수행하도록 구성되어 있으므로, 학습자 자율성을 자극하여 궁극적으로는 학습동기가 유지될 것이라고 추측할 수 있다.

표 6에서 드러나듯 교양영어 수강 신입생들에게 우세하게 나타나는 학습동기 유형은 외재적 동기이다(학기초 평균=4.30; 학기말 평균=4.24). 이는 영어 공부가 학습 그 자체가 제공하는 즐거움에 의해서라기보다는 영어를 배움으로 얻게될 유·무형의 언어 외적 자산을 위해서 학생들이 공부를 한다는 점이 입증되고 있다. 이는 도구성(장려)에서도 역시 드러나는데(학기초 평균=4.24; 학기말 평균=4.23), 이는 영어를 통해서 장차 자신이 하고 싶은 모습에 근접할 수 있을 것이라는 학습자들의 신념이 투영되어 있기 때문으로 해석할 수 있다. 위의 학기초와 학기말의 기술통계 표에서 알 수 있듯, 학생들의 영어 학습동기 하위 구인들은 약 4개월이 경과된 시점에도 큰 차이가 없이 유지되고 있음을 알 수 있다. 흥미로운 점은 영어 말하기에 대해 학생들이 느끼는 자신감은 학기 초 평균 2.83에서 학기말에는 3.55로 크게 증가함을 알 수 있다. 본 연구가 시행된 교양영어의 주목적이 말하기 능력을 배양하는 것이었으므로,

말하기 자신감이 증가하였다는 것은 한 학기 동안 말하기 능력 배양이라는 전반적 교육 목적에 부합하는 교육이 시행되었음을 증명하는 것으로 해석할 수 있다.

표 6은 한 학기 간의 학습동기 변화가 통계적 유의미성이 있는가를 확인하기 위해 반복측정 T 검정법을 사용한 결과 역시 제시하고 있다. 먼저 Levene의 등분산 검정에 의해 서로 다른 시점에 측정한 두 자료가 동질한 성격을 띠고 있다는 것을 등분산 가정을 통해서 알 수 있다. 표에서 제시되었듯, 학기초와 학기말의 학생들의 영어 학습동기는 유의미한 차이가 존재하지 않았다. 즉, 학습동기가 증가 혹은 감소하지 않고 유지되었다는 의미이다. 학습동기가 학년이 증가함에 따라 혹은 시간의 경과에 따라서 유의미한 감소를 보인다는 Tae-Young Kim(in press)의 선행연구와는 다른 결과로 해석할 수 있으며, 김해동(2003)의 연구 결과와 일치함을 알 수 있다. 결국 본 연구에서 초점을 둔 온-오프라인 결합 영어 말하기 중심 교양영어 수업은 대학 신입생들의 학습동기 유지에 효과적으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 또한 영어말하기 자신감은 통계적으로 유의미하게 향상되었음을 알 수 있다.

표 6

교양영어 참여 학생들의 학기초와 학기말 학습동기 및 자신감의 변화

학습동기 구인	전체 학생 (N=126)		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정		
	학기초 평균(SD)	학기말 평균(SD)	F	Sig.	t	df	Sig.
도구성 (장려)	4.24 (.60)	4.23 (.69)	1.743	.188	.052	248	.959
도구성 (방어)	3.92 (.60)	3.98 (.67)	.341	.560	-.679	247	.497
통합성	4.21 (.91)	4.15 (.88)	.368	.545	.541	248	.589
외재적 동기	4.30 (.82)	4.24 (.92)	1.720	.191	.488	247	.626
내재적 동기	3.84 (1.01)	3.85 (1.10)	.533	.466	-.102	248	.919
이상적 제 2언어 자아	4.10 (.73)	4.12 (.73)	.091	.763	-.312	247	.755
필연적 제 2언어 자아	3.44 (.85)	3.46 (.79)	.257	.612	-.262	248	.794
영어 말하기 자신감	2.83 (.75)	3.55 (.67)	1.708	.192	-7.991	248	.000

학습동기가 유지되었다는 점은 표 7에 제시한 학생들의 탈동기화 설문 분석에서 확인된다. 5점 리커트척도를 사용하였으므로 3을 중심으로 하여 숫자가 5에 근접하면서 커질수록 탈동기화가 강한 것이며, 숫자가 1에 근접하는 경우 탈동기화가 약한 것으로 해석된다. 참여자들의 학습동기를 가장 크게 감소시키는 요인은 문항 1의 스스로의 수준이나 학습 방식과 맞지 않는 학급 학생들이나 산만한 수업 분위기와 같은 학급 구성원들의 부정적

태도(평균=2.51)임을 알 수 있고, 문항 6에 속하는 학습 내용이나 교재의 문제점이 두 번째로 학습동기 감소요인으로 꼽혔다. 반면 문항 7인 교강사의 성격 및 전문성에 대해서는 부정적 의견이 적었으며 (평균=1.60), 문항 4인 교강사 위주의 경직된 수업 분위기(평균=1.86) 및 문항 2인 영어에 대한 스스로의 부정적 태도 증가(평균=1.90)는 학생들에게는 부정적으로 인식되지 않았다. 부정적 의견이 적은 항목 중 문항 7과 문항 4는 교강사 요인으로 분류할 수 있는데, 이 요인이 학생들에게 부정적으로 인식되지 않았다는 것은 자격요건을 갖춘 원어민 혹은 이에 준하는 이중언어 구사자를 대상으로 한 사전 교강사 교육을 통해 교양영어 강사들이 충분히 교육 목적과 커리큘럼에 대한 이해가 있었기 때문으로 판단된다. 또한 온-오프라인 블렌디드 학습의 특성상 학생들이 듣기, 읽기, 어휘, 문법에 관한 상당 분량의 연습을 진행하여 오프라인 수업에 참여하게 구성되었으므로, 교실에서는 강사가 과제 중심 영어 말하기에 중점을 두어 수업을 진행하였으므로, 강사 입장에서는 더욱 밀도있고 전문적인 수업이 진행되었음을 의미하며 이러한 점이 탈동기화 문항 7과 문항 4에 투영되었음을 알 수 있다.

표 7

교양영어 수강학생들의 탈동기화 평균 및 표준편차

탈동기화 문항	N	최소값	최대값	평균(SD)
문항1: 학급 구성원의 부정적 태도 증가	126	1	5	2.51 (1.14)
문항2: 영어에 대한 나의 부정적 태도 증가	124	1	5	1.90 (.92)
문항3: 자신감의 감소	125	1	5	2.28 (1.19)
문항4: 교강사 위주의 경직된 수업 분위기	124	1	5	1.86 (1.09)
문항5: 불충분한 수업 환경	124	1	5	2.22 (1.13)
문항6: 학습 내용 및 교재의 문제점	123	1	5	2.50 (1.20)
문항7: 교강사의 성격 및 전문성 미흡	126	1	5	1.60 (.86)

2) 대학 전공에 따른 학습 동기 및 탈동기 요인의 변화

본 연구에는 언어전공 학과인 영어교육, 중국어 전공 신입생들과 기타 언어와 관련성이 적은 전공인 산업디자인, 생물자원공학, 국악, 정치, 경제학 전공 신입생들이 참여하였다. 표 8은 언어 전공 학과와 비언어 전공 학과 학생들 간의 각 학습동기 영역과 자신감을 비교한 것이다.

표 8

언어 전공 유무에 따른 학습 동기와 자신감 학기초 학기말 비교

	언어 전공 학과 (영어, 중국어) (n=47)		비언어 전공 학과 (n=79)	
	학기초 평균(SD)	학기말 평균(SD)	학기초 평균(SD)	학기말 평균(SD)
도구성 (장려)	4.35 (.57)	4.33 (.75)	4.17 (.60)	4.20 (.66)
도구성 (방어)	3.95 (.53)	3.99 (.73)	3.91 (.65)	3.97 (.65)
통합성	4.38 (.87)	4.16 (.99)	4.10 (.91)	4.14 (.84)
외재적 동기	4.38 (.87)	4.35 (.86)	4.24 (.79)	4.20 (.95)
내재적 동기	4.34 (.73)	4.32 (.91)	3.54 (1.04)	3.66 (1.12)
이상적 제 2언어 자아	4.39 (.58)	4.31 (.61)	3.92 (.75)	4.04 (.76)
필연적 제 2언어 자아	3.47 (.88)	3.36 (.83)	3.42 (.83)	3.51 (.78)
영어 말하기 자신감	3.14 (.78)	3.88 (.73)	2.65 (.67)	3.41 (.58)

언어 전공 학생이나 비언어 전공 학생이나 모두 외재적 동기와 도구성(장려)이 강하며 학기말까지 유지되는 것을 알 수 있다. 영어 학습 자체가 흥미롭고 배우는 것에서 기쁨을 느끼기 때문에 동기가 유발되는 내재적 동기를 묻는 항목에서는 언어 전공 학과 학생들이(학기초 평균= 4.34, 학기말 평균=4.32) 비언어 전공 학과 학생들보다(학기초 평균=3.54, 학기말 평균=3.66)으로 나타나, 언어 전공 학생들의 내재적 동기가 기타 전공 학생들보다 확연히 높은 것을 확인할 수 있다. 영어 말하기 자신감의 변화에서는 언어 전공 학과 학생들은 학기초 평균 3.14로서 보통 수준에서 학기말 평균 3.88로 자신감이 증가된 것을 보여주고 있으며, 비언어 전공 학과 학생들에게는 이러한 변화가 더 두드러져, 학기초에는 2.65로 비교적 낮은 영어 말하기 자신감이 학기말에는 3.41로 점차 자신감을 되찾고 있는 것을 볼 수 있다.

표 9는 학기초와 학기말에 언어 전공 유무를 두 가지 변수로 처리하여 교양영어 학습동기 및 자신감의 통계적 차이를 알아보기 위한 반복측정 변량분석(repeated measures ANOVA) 결과이다. 이를 위해 사전에 Levene의 등분산 검정을 실시하여 모든 구인에서 등분산이 가정됨을 확인하였다. 표에서 확인할 수 있듯 내재적 동기, 이상적 제 2언어 자아, 영어 말하기 자신감의 세 항목에서 언어 전공 유무에 따라, 즉 언어 전공 학생들이 더 높은 학습동기를 지니고 있고 이는 비언어 전공 학생들과 통계적으로 유의미한 차이가 존재하고 있음을 알 수 있다. 표 9에서 나타난 학기 초의 학습동기 차이는 전반적으로

학기말에도 유지되고 있음을 알 수 있다. 여전히 언어 전공 학생들에 비해 비언어 전공 학생들의 내재적 동기가 유의미하게 낮고 말하기 자신감 역시 차이가 있음을 알 수 있다. 그러나 학기초와 학기말의 변화를 고려하였을 때에 이상적 제 2언어 자아 항목에서는 두 집단간의 통계적 유의미성이 발견되지 않았다. 이는 언어를 전공하지 않는 학생들도 영어를 사용하여 현재보다 더 나은 삶을 사는 미래의 모습을 상상하기 시작하였고, 그 상상의 정도가 여타 언어 전공 학생 집단과 차이가 없음을 제시하는 결과이다. 또한 영어 말하기 자신감은 언어 전공 유무와 관계 없이 학기말로 가면서 두 집단 모두 유의미하게 증가하고 있으며 그 증가폭 역시 모든 전공을 망라하여 모두 증가하고 있음을 표 9의 변량분석은 제시하고 있다.

표 9

전공 유무에 따른 학기초와 학기말 영어 학습동기와 자신감 반복측정 변량분석

		제곱합	df	평균 제곱	F	Sig.
도구성 (장려)	학기초/말	.000	1	.000	.001	.974
	언어전공유무	1.488	1	1.488	3.623	.058
	학기초/말*	.014	1	.014	.034	.853
	언어전공유무					
도구성 (방어)	학기초/말	.153	1	.153	.374	.541
	언어전공유무	.045	1	.045	.110	.740
	학기초/말*	.009	1	.009	.023	.880
	언어전공유무					
통합성	학기초/말	.468	1	.468	.588	.444
	언어전공유무	1.292	1	1.292	1.624	.204
	학기초/말*	.915	1	.915	1.150	.285
	언어전공유무					
외재적 동기	학기초/말	.088	1	.088	.115	.735
	언어전공유무	1.201	1	1.201	1.565	.212
	학기초/말*	.004	1	.004	.005	.944
	언어전공유무					
내재적 동기	학기초/말	.124	1	.124	.124	.725
	언어전공유무	29.632	1	29.632	29.643	.000
	학기초/말*	.222	1	.222	.223	.638
	언어전공유무					
이상적 제 2언어 자아	학기초/말	.028	1	.028	.056	.812
	언어전공유무	7.434	1	7.434	14.885	.000
	학기초/말*	.552	1	.552	1.106	.294
	언어전공유무					
필연적 제 2언어 자아	학기초/말	.003	1	.003	.005	.945
	언어전공유무	.113	1	.113	.167	.683
	학기초/말*	.505	1	.505	.745	.389
	언어전공유무					
영어 말하기 자신감	학기초/말	30.721	1	30.721	67.548	.000
	언어전공유무	12.657	1	12.657	27.830	.000
	학기초/말*	.004	1	.004	.008	.929
	언어전공유무					

표 10은 학기 말 언어 전공 유무에 따른 학생들의 탈동기화 항목별 비교 및 통계적 차이를 제시하고 있다. 언어 전공 학과 학생들은 교과서 내용과 학습 분량에 대한 불만과 관련된 학습 내용 및 교재의 문제점으로 가장 많이 탈동기화가 발생하고 있었으며(평균=2.75), 그 다음으로는 수업 환경에 대한 불만이 많았다(평균=2.62). 반면 비언어전공 학과 학생들의 탈동기화를 일으키는 가장 큰 원인으로는 본인과 맞지 않는 학급 구성원 (평균=2.57)이었으며, 두 번째 요인은 학습 내용 및 교재의 문제점(평균=2.38)이 지적되었다. 특이할 점으로는 언어 전공 유무와 관계 없이 학생들은 외적인 요인에 해당되는 학급 구성원, 수업 환경, 학습 내용 및 교재의 문제점을 탈동기화의 원인으로 판단하고 있다는 점이다.

표 10

언어 전공 유무에 따른 영어 탈동기화 평균, 표준편차 및 t-검정

탈동기화 문항	언어 전공 학과 (n=47) 평균(SD)	비언어 전공 학과 (n=79) 평균(SD)	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정		
			F	Sig.	t	df	Sig.
문항1: 학급 구성원의 부정적 태도 증가	2.38 (1.21)	2.57 (1.11)	.601	.440	-.852	121	.396
문항2: 영어에 대한 나의 부정적 태도 증가	1.81 (1.05)	1.94 (.86)	2.906	.091	-.725	121	.470
문항3: 자신감의 감소	2.45 (1.41)	2.20 (1.07)	7.907	.006	1.127	121	.262
문항4: 교강사 위주 경직된 수업 분위기	2.19 (1.37)	1.72 (.90)	15.007	.000	1.907	49.952	.062
문항5: 불충분한 수업 환경(예: 시청각자료 부족, 컴퓨터 프로그램 오류 등)	2.62 (1.30)	2.05 (1.00)	8.136	.005	2.402	55.379	.020
문항6: 학습 내용 및 교재의 문제점	2.75 (1.34)	2.38 (1.12)	3.863	.052	1.595	121	.113
문항7: 교강사의 성격 및 전문성 미흡	1.59 (.93)	1.60 (.83)	.034	.854	-.059	121	.953

표 10에서 언어 전공 유무에 따른 탈동기화의 통계적 차이를 문항별로 분석해 보면, 먼저 문항 5인 불충분한 수업 환경에 대해서는 이 두 집단 간의 탈동기화 차이가 통계적으로 유의미하게 차이가 있음을 알 수 있고, 그 이외의 탈동기화 요인에 대해서 두 집단 간에는 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 전반적으로 언어 전공 학생들은 고등학교 재학 중 외국어에 대해 다양하게 접했기 때문에 대학 교양영어에서 제공하는 원어민 강사와 각종 영어교육

컴퓨터 프로그램에 이미 익숙했을 가능성이 있으며³, 그 원인으로 인해 온-오프라인 블렌디드 수업 환경 역시 어느 정도는 기대했을 수 있다. 따라서 언어를 전공하지 않는 학생들은 이 요인으로 인한 탈동기화가 비교적 낮게 진행 (평균=2.05)되었다고 볼 수 있으며, 언어 전공 학생들은 이전 경험으로 인해 기대치가 높아져서 상대적인 불만이 증가되었다고 추론할 수 있다(평균=2.62).

V. 논의

본 연구는 한 학기 동안 중앙대학교 서울 및 안성 캠퍼스에서 실시된 온라인-오프라인 영어 말하기 중심 교양영어 수업을 수강한 126명의 학생들의 학습 동기와 영어 말하기 자신감이 어떻게 변화하였는지를 살피는 것을 주목적으로 하였다. 연구 문제를 중심으로 연구 결과를 요약해 보면 다음과 같다.

먼저, 대학 신입생들의 영어 학습동기 유형을 분석한 결과, EFL 환경에서 전형적으로 발견되었듯이 내재적 동기와 통합성보다는 외재적 동기 및 도구성이 우세하게 작용하고 있음을 알 수 있었다. 이는 다수의 선행연구와 일치하는 결과이나(Gardner & Smyth, 1975; Tae-Young Kim, 2006, 2010b; Lamb, 2007), 통합적 동기가 더 우세하게 작용하고 있다는 김해동(2003)과는 상이한 결과이다. 본 연구에서 주목할 것은 도구성을 앞으로 영어를 사용해서 더 나은 미래가 있을 것이라는 장려중심 도구성과 영어를 못하면 불행한 미래가 있을 것이라는 걱정에서 기인하는 방어중심 도구성을 구분하였고 이 두 종류의 도구성을 학생들은 다르게 인식하고 있었다는 점이다. 표 6에서 제시되었듯 방어 중심 도구성에 비해 장려 중심 도구성을 학생들이 더 호의적으로 응답하였다는 것은 대학 신입생들이 영어를 잘 해서 앞으로 더 나은 미래를 만들어 갈 수 있다는 희망이 투영된 것으로 분석할 수 있다. Dörnyei(2005, 2009)가 주장하는 이상적 제 2언어 자아가 필연적 제 2언어 자아보다 우세하게 나타나고 있는데, 이 역시 대학 신입생들이 본인 스스로가 미래에 영어를 잘 구사할 수 있을 것이라는 긍정적 자아상이 투영되어 있기 때문으로 해석될 수 있다. Dörnyei(2009)와 Tae-Young Kim(2010a)이 주장하듯, 도구성의 두 측면인 장려와 방어적 성격 중 장려는 이상적 제 2언어 자아와 관련이 있고, 방어는 필연적 제 2언어 자아와 관련된 것임을 본 연구 역시 입증하고 있다. 전공에 따라 언어를 전공하는 경우와 그렇지 않은 경우에 내재적 동기와 이상적 제 2언어 자아, 영어 말하기 자신감이 유의미한 차이를 보임을 알 수 있다.

³ 실제로 필자들이 재직하는 학과 학부 재학생의 약 70% 이상은 외국체류 경험이 1년 이상이거나 외국어고등학교 졸업자들로 구성되어 있으며, 이 경우에 학생들이 영어의 의사소통적 기능에 다방면으로 노출되어 있었다고 볼 수 있다.

교양영어 학습동기가 한 학기동안 어떻게 변화하는가를 묻는 연구문제 2에 대한 답으로는 통계적인 유의미한 변화가 없다고 할 수 있다. 그러나 이는 학기말에 학습동기가 증가하지 않았기 때문에 부정적인 의미로 해석될 사안이 아니라, 오히려 한 학기 동안의 힘든 어학 학습 과정에도 불구하고 수강 학생들의 학습 동기가 지속적으로 유지되었다고 해석하여야 할 것이다. 영어 학습동기의 변화를 종적으로 밝힌 연구가 드물기 때문에 직접적인 비교가 힘들지만, 김해동(2003)의 연구 역시 유사한 결론을 도출하고 있다. 고등학생들과 대학생들의 영어 학습 동기를 한 학기동안 비교한 이 연구 역시 고등학생들의 영어 도구적 동기가 유의미하게 감소했음에 비해 대학 신입생들의 학습 동기 요인들은 유지되고 있다고 한다. 본 연구에서는 학생들의 전공에 따라 학습동기 하위요인 중 이상적 제 2언어 자아의 변화에 영향이 있음이 드러났다. 표 9에서 제시되듯, 학생들이 언어를 전공하는지 유무에 따른 분류에서 학기초에 언어 전공 학생들의 이상적 제 2언어자아가 언어를 전공하지 않는 학생들에 비해 유의미하게 높았으나, 학기말로 가면서 그러한 전공에 따른 차이가 사라지고 있음이 드러났다. 즉, 영어에 대한 능숙도가 상대적으로 낮은 학생들이 온오프라인 블렌디드 교양영어 수업을 수강하면서 영어를 사용하는 긍정적인 자아상을 찾아가는 과정이 한 학기동안 진행되었음을 알 수 있다.

연구문제 3은 온-오프라인 블렌디드 교양영어 수업이 학생들의 탈동기화에 어떠한 영향을 끼치는가를 묻고 있다. 본 연구 결과는 학생들은 한 학기동안 진행된 수업에서 비교적 탈동기화가 진행되지 않고 있음을 제시하고 있다. 흥미로운 점은 표 8의 학습동기 하위 구인들이 학생들의 언어 전공 유무에 따라 달라지듯, 탈동기화의 세부 구인들도 언어 전공 유무에 따라 차이점을 보인다는 것이다. 즉, 언어를 전공하지 않는 학과 소속 학생들은 학기초에 영어학습에 대한 내재적 동기와 이상적 제 2언어 자아가 언어 전공 학생들보다 상대적으로 낮았으나, 학기말의 경우에는 증가함을 알 수 있었다. 반면 언어 전공 학생들의 경우에는 내재적 동기와 이상적 제 2언어 자아가 학기초에 비해 학기말에는 다소 감소하는 현상을 알 수 있다. 이러한 학습동기 구인의 차이는 학생들의 탈동기화를 분석한 표 10을 통해서 확인되는데, 탈동기화 문항 5(불충분한 수업환경)에서 언어 전공 학과 학생들은 리커트 5점 척도 중 2.62임에 비해, 언어 전공 학과가 아닌 학생들은 2.05로서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 즉, 언어를 전공하는 학생들은 중고등학생 때에 비교적 많은 영어 입력에 노출되었고, 다양한 시청각 자료 및 학습 교재를 사용했을 개연성이 높고, 따라서 대학 진학 후 더 향상된 수준의 수업 기자재를 기대하였을 것으로 추측해 볼 수 있다. 따라서 높은 기대를 충족시키기에는 기존의 교양영어 수업은 비록 컴퓨터를 활용하여 온라인 수업 요소가 있었음에도 불구하고 충분치 않다고 인식되었으며, 이로 인해 표 10의 문항 5에 그것이 반영되어 있다고 판단된다. 결국 온라인-오프라인 블렌디드

교양영어 수업은 비교적 영어 능숙도가 낮고 영어 입력에 덜 노출된 학생들에게 더 효과적임을 본 연구는 제시하고 있다. 또한 언어 능숙도와 학생 기대수준에 맞는 개별적 영어 학습이 이루어질 때에 상위권 영어 학습자들의 탈동기화 방지에 효과적일 것임을 시사해 준다고 하겠다.

연구문제 4에서 묻고 있는 영어 말하기 자신감의 변화는 한 학기 동안 두드러지게 향상됨을 알 수 있었다. 말하기 위주의 수업이 실제로 오프라인 수업에서 진행된다는 점은 표 4에서도 드러나듯 매 75분 수업에서 학생들이 평균적으로 18.4분의 개별적 말하기 기회를 가졌다는 점에서 입증된다. 말하기 중심의 오프라인 교실 수업을 위해 학생들은 사전에 일주일에 평균 2.39시간 온라인 학습을 통해(표 3 참조) 말하기 과제와 통합된 청취, 어휘, 문법, 독해 학습을 진행하였으므로 학생들은 오프라인 수업에서 말하기에 집중할 수 있었음을 알 수 있다. 따라서 온라인 학습을 통한 충분한 영어 입력(input)과 오프라인 수업을 통한 충분한 영어 말하기 출력(output) 활동을 통해 한 학기간 진행한 교양영어 수업으로 학생들은 말하기 자신감이 유의미하게 향상되었음을 알 수 있다.

본 연구는 말하기 과제 중심 대학 교양영어 수업이 대학 신입생들의 영어학습 탈동기화 방지 및 학습동기의 유지에 긍정적으로 작용하고 있음을 제시하고 있다. 차미양(2006)을 비롯한 대다수의 멀티미디어 교양영어 수업 선행연구는 전통적인 교사중심의 수업에 추가적으로 온라인 요소를 추가하여 온라인과 오프라인 과제가 유기적으로 통합되지 못하는 한계를 지니고 있었다. 이에 반해 본 연구에서는 한 학기간의 말하기 중심 교양영어 수업효과를 극대화하기 위해서 매 단원에 설정된 과제를 수행하기 위한 언어의 4기능이 온라인 자율 학습과 오프라인 교실 학습에 통합적으로 제시되어 있었다. 본 연구결과는 온라인-오프라인 블렌디드 교양영어를 수강한 학생들의 한 학기간의 영어 학습동기가 감소하지 않고 유지됨을 입증하며, 아울러 영어 말하기에 대한 자신감이 한 학기 동안 유의미하게 증가함을 통해 학생들에게 영어 말하기 과제 중심 교양영어 수업이 효과적이었음을 제시하고 있다. 따라서 본 연구에서 중점을 둔 말하기 과제 중심 온라인-오프라인 수업은 학생들의 영어 학습동기에 긍정적인 영향을 끼침을 알 수 있고, 오프라인 교실 수업은 말하기 기회를 극대화시키는 과제 중심 활동이 이루어져야 하며, 이를 위한 사전 활동으로서의 학습자 수준에 맞는 개별 학습은 온라인을 통해 어휘, 문법, 독해, 청해 훈련이 효과적임을 암시한다.

VI. 제언 및 시사점

연구 문제 1-4에 해당되는 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 대학 신입생들의 학습동기 유형은 외재적 동기 및 도구성이 우세하게 작용하고 있으며, 장려 중심 도구성이 방어 중심 도구성보다 더 우세하게 나타났다. 둘째, 블렌디드 교양영어 수업이 진행된 한 학기동안 학생들은 영어 학습동기가 지속적으로 유지되었다. 이는 영어를 사용하면서 기대할 수 있는 긍정적인 자아상이 유지 발전되는 과정으로 해석할 수 있다. 셋째, 블렌디드 교양영어 수업은 학생들의 탈동기화 방지에 효과적이었으며, 특히 영어 능숙도가 낮고 영어에 노출이 덜 된 학생들에게 더욱 효과적이었다. 넷째, 영어 말하기 자신감은 한 학기 동안 유의미하게 향상되었으며, 이는 온-오프라인 병행 수업을 통한 말하기 시간의 질적 극대화에 기인한다.

진술하였듯 본 연구는 학생들의 학습동기가 유지되고 탈동기화를 방지하기 위해서 말하기 중심 블렌디드 교양영어가 효과적임을 밝혔다. 이러한 긍정적 측면에도 불구하고, 이 연구는 아래와 같은 한계를 지닌다. 첫째, 이 연구는 예비실험(pilot study)의 성격을 띠어, 수도권 대학 한 곳을 위주로 자료가 수집되었으므로, 학생의 수준 및 구성이 상이한 다른 지역의 대학 신입생들에게 유사한 결과가 나올 것이라고 예상하기 힘들다. 따라서 후속 연구를 통해 다양한 참여자 집단과 다양한 지역의 자료를 수집하여 일반성을 찾기 위한 노력이 지속되어야 한다. Koga(2010)의 연구는 참여자의 특성을 다양화하여 협력적인 학습자, 불안감이 낮은 학습자, 학습동기가 높은 학습자 등으로 구분하여 이들의 학습동기 하위 구인들을 조사하였다. 그 결과 학습동기는 참여자의 특성에 따라 질적으로 상이한 양상을 보임을 제시하였다. 따라서 우리나라에서 진행된 후속 연구에서는 참여자 집단의 지역 및 수준별 다양화와 동시에 참여자 성격 요인의 다양화를 통해 학습동기가 어떻게 바뀌어 가는지에 대한 종적 연구가 필요할 것으로 판단된다. 또한 본 연구에서는 현실적 제약으로 인해 전통적인, 교사위주 강독식 교양영어 수업을 받는 통제집단이 존재하지 않는다. 온라인-오프라인 블렌디드 학습의 유용성을 체계적으로 검증하기 위해서는 후속연구에서는 통제집단을 설정하여 상이한 커리큘럼에 의해 교양영어 학습이 이루어졌을 때의 상대적 효과를 검증할 필요가 있을 것이다. 김해동(2003)의 연구에서는 본 연구와 유사하게 대학 신입생들의 교양영어 학습동기가 유지된다고 보고하고 있으나, 그 연구에 관련된 대학 교양영어 수업이 어떠한 방식으로 이루어졌는지에 대한 설명이 부족하였다. 따라서 후속 연구에서는 어떠한 형식의 교양영어 수업이 학생들의 탈동기화를 방지하여 학기초의 영어학습동기를 유지 혹은 증가시키는지를 비교 고찰하여야 하며, 다양한 정성적 자료 수집을 통해 학생들의 말하기 자신감은

실제 영어 능력 향상에는 어떤 영향을 끼치는가를 심층적으로 탐구할 필요가 있다.

참고문헌

- 권청자. (2005). 효과적인 학습자 중심 교양영어 교과과정 개발을 위한 기초 분석. *영어학*, 5(1), 139-172.
- 김영숙. (1996). 교양영어 교육에 대한 대학생들의 의식에 관한 연구: 학습동기, 요구, 기대를 중심으로. *응용언어학*, 11(1), 73-98.
- 김영숙, 이지연. (2009). 대학 교양영어 수준별 수업에 대한 학습자와 교수자의 인식에 관한 연구. *영어교육*, 64(4), 337-368.
- 김해동. (2003). 대학생과 고교생의 영어 학습 동기와 학습 전략 변화 비교. *응용언어학*, 19(1), 189-212.
- 남정미, 김성애. (2009). 멀티미디어 활용 영어수업 사례 연구: 교양영어 교과목으로 온라인 토익수업의 학습효과. *새한영어영문학*, 51(1), 277-301.
- 박준언. (2004). 한국 대학영어교육의 과제와 해결 노력. *영어학*, 4(4), 593-613.
- 성기완, 표경현, 이현명. (2004). 대학 교양영어 수준별 교육과정 모형개발연구. *Foreign Language Education*, 11(2), 377-406.
- 성명희, 장형지, 김현진. (2007). 교양영어교육에 관한 학생 요구 조사: 보건 계열 특성화 대학의 사례를 중심으로. *현대영어교육*, 8(3), 318-340.
- 송미정, 박용예. (2004). 대학 교양영어 교육의 통합적 접근: 서울대학교 대학영어 프로그램의 사례연구. *영어교육*, 59(2), 179-211.
- 이예식, 임홍미. (2005). 교양영어교육의 실태와 개선방향. *중등교육연구*, 53(3), 257-276.
- 임정완. (2006). 대학 교양영어 과목 개선을 위한 학습자 요구 분석. *현대영어교육*, 7(2), 130-149.
- 임희정. (2005). 멀티미디어 활용 교양 영어 교과목 개발연구: 학습자 요구도를 중심으로. *영어교육연구*, 17(3), 235-257.
- 정동수, 김해동. (2001). 대학의 교양영어 과목 개선을 위한 연구. *영어교육*, 56(4), 265-292.
- 조정순. (2002). 대학 교양영어 교육의 현황과 방향성 탐구. *영어교육*, 57(2), 365-394.
- 차미양. (2006). 온·오프라인병행수업의 대학 영어강좌에의 적용에 대한 사례 연구. *현대영어교육*, 7(1), 182-205.
- 한중임. (2001). 인터넷을 활용한 영어 학습활동 방안. *멀티미디어 언어교육*, 4(2), 244-262.

- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Chambers, G. (1993). Taking 'de' out of demotivation. *Language Learning Journal*, 7, 13-16.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, self and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37, 403-417.
- Falout, J., & Murayama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3-9.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Smyth, P. C. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31, 218-230.
- Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it decrease with age? *English Language Teaching*, 3(1), 128-141.
- Gitsaki, C., & Taylor, R. (2000). *Internet English*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), 453-471.
- Kim, Kyung Ja. (2009). Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching*, 64(4), 249-267.

- Kim, Tae-Young. (2006). Motivation and attitudes toward foreign language learning as socio-politically mediated constructs: The case of Korean high school students. *The Journal of Asia TEFL*, 3(2), 165-192.
- Kim, Tae-Young. (2009a). The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching*, 64(3), 133-154.
- Kim, Tae-Young. (2009b). The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: A case study of two Korean students' ESL motivation. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 274-294). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kim, Tae-Young. (2010a). Ideal L2 self and sensitization in L2 learning motivation: A case study of two Korean ESI students. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 10(2), 321-351.
- Kim, Tae-Young. (2010b). Socio-political influences on EFL motivation and attitudes: Comparative surveys of Korean high school students. *Asia Pacific Education Review*, 11, 211-222.
- Kim, Tae-Young. (in press). Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. To appear in *Asia Pacific Education Review*. 12.
- Koga, T. (2010). Dynamicity of motivation, anxiety and cooperativeness in a semester course. *System*, 38, 172-184.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780.
- Lantolf, J. P., & Genung, P. B. (2002). "I'd rather switch than fight:" An activity theoretic study of power, success, and failure in a foreign language. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 175-196). London: Continuum.
- Long, M., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 7-56.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McDonough, J. (1998). Needs analysis. In K. Johnson & H. Johnson (Eds.), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching* (pp. 228-230). Oxford, UK: Blackwell.
- Oh, Ju-Hye. (2010). *Demotivation in learning English: The case of Korean high school students*. Unpublished master's thesis. Seoul National University, Seoul.
- Philipson, R. (2010). *Linguistic imperialism continued*. London: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new definitions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

부록

교양영어 학습 동기 및 탈동기화 설문

본 설문지는 한 학기 동안 중앙대학교 교양영어를 수강하신 여러분의 학습동기의 변화와 수업에 대한 장단점을 파악하기 위해 실시하는 것입니다. 이러한 취지를 이해하여 주시고, 부디 성실히 답해 주시면 감사하겠습니다. 여러분의 응답 내용은 **연구 목적으로만 사용**될 것이며, 익명으로 처리되어 **비밀이 보장**됩니다. 설문 참여에 감사드립니다.

□성별: ① 남 ② 여					
□전공: _____					
□한 학기 동안 일주일에 평균 몇 시간 정도 English I 수업 준비(과제, 수행평가)를 위해서 사용했는지 기입해 주십시오. 1주일에 평균 _____ 시간					
□English I 교실수업에서 75분간 말할 기회가 얼마나 있었습니까? (선택해 주세요)					
① 0~10분 ② 10~20분 ③ 20~30분 ④ 30~40분 ⑤ 40~50분 ⑥ 50~60분					
⑦ 60분 이상					
□English I 수업이 나의 전반적 영어 실력을 향상시키는데 도움이 되었다고 생각합니까?					
전혀 도움이 되지 않았음<-----보통-----> 많은 도움이 되었음					
1	2	3	4	5	
□English I 수업이 나의 영어 말하기 능력을 향상시키는데 도움이 되었다고 생각합니까?					
전혀 도움이 되지 않았음<-----보통-----> 많이 도움이 되었음					
1	2	3	4	5	

I. 영어에 대한 여러분의 생각을 1~5 중 하나에 표시하여 응답해 주십시오.

문항	설 문 내 용	응 답 내 용				
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통 이다	그런 편이다	매우 그렇다
(1)	영어는 내가 나중에 좋은 직업을 갖는데 중요하다.	1	2	3	4	5
(2)	영어는 내가 나중에 대학원 진학이나 유학을 가는데 중요하다.	1	2	3	4	5
(3)	영어는 내가 흥미를 가지고 재미있게 배우는 과목이라서 나에게 중요하다.	1	2	3	4	5
(4)	나는 영어를 못하면 졸업하기 힘들기 때문에 영어 공부를 한다.	1	2	3	4	5
(5)	영어 실력이 없으면 취업하기 어렵기 때문에 영어 공부를 한다.	1	2	3	4	5
(6)	영어는 내가 외국인을 만나고 다른 나라에 대해서 배울 수 있어서 중요하다.	1	2	3	4	5
(7)	영어는 지금껏 학교에서 계속 배워왔고 앞으로도 배울 것이므로 중요하다.	1	2	3	4	5
(8)	나는 영어를 잘 할 수 있다고 믿는다.	1	2	3	4	5
(9)	내가 영어를 잘 하면 내 주위에 있는 사람들이 나를 부러워할 것이다.	1	2	3	4	5
(10)	미래의 내 모습을 상상할 때 마다 영어를 잘하는 나를 상상한다.	1	2	3	4	5
(11)	나는 주위 분들을 실망시켜 드리지 않기 위해서 영어 공부를 해야 한다.	1	2	3	4	5
(12)	내가 존경하는 주위 분들이 늘 영어가 중요하다고 하시기 때문에 영어 공부를 해야 한다.	1	2	3	4	5
(13)	원어면 선생님과 영어로 자유롭게 이야기하는 나의 모습을 상상한다.	1	2	3	4	5
(14)	내 부모님들은 교양 있는 사람이 되려면 영어를 잘해야 한다고 말씀하신다.	1	2	3	4	5

II. 때로는 교양 영어 수업이 지루하다거나 힘들어서 영어를 배우고 싶은 마음(즉, 학습 동기)이 별로 없어진 경우가 있을 수도 있습니다. 다음 각 항목이 여러분의 영어 학습 동기 상실에 얼마나 큰 영향을 미쳤는지 1~5 중 하나에 표시하여 응답해 주십시오.

문항	설 문 내 용	응 답 내 용				
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통 이다	그런 편이다	매우 그렇다
(1)	나와 맞지 않는 학급 구성원들의 태도 (예시: 내 성격이나 수준과 맞지 않는 학급 학생들, 산만한 학생들의 수업 분위기)	1	2	3	4	5
(2)	영어에 대한 나의 부정적 태도 증가 (예시: 영어 자체, 영어권 국가 및 문화에 대한 부정적	1	2	3	4	5

마음자세, 구체적인 목표가 없음)						
(3)	자신감의 감소 (예시: 영어 점수가 낮음. 주변 친구들과의 비교, 적절한 영어 학습방법을 발견하지 못함)	1	2	3	4	5
(4)	경직된 수업 분위기 (예시: 내 학습 스타일과 취향이 반영되지 않은 수업, 교·강사 위주의 수업)	1	2	3	4	5
(5)	부족한 수업 환경 (예시: 시청각 자료 활용 부족, e-class 활용 어려움, 컴퓨터 프로그램 오류, 부적절한 학생 인원수)	1	2	3	4	5
(6)	학습 내용 및 교재의 문제점 (예시: 지루한 교과서 본문, 교과서 수준이 어려움, 학습 분량이 많음)	1	2	3	4	5
(7)	교·강사의 성격 및 전문성 미흡 (예시: 교수의 설명이 불충분함. 성격이 나와 맞지 않음, 학습에 대한 격려와 칭찬이 부족함)	1	2	3	4	5

김태영

중앙대학교 영어교육과

156-756 서울시 동작구 흑석동 221

Tel: 02-820-5392

Email: tykim@cau.ac.kr

김은주

한양여자대학 영어과

서울시 성동구 행당동 17번지

Tel: 02-2290-2290

Email: exk188@hywoman.ac.kr

김혜영

중앙대학교 영어교육과

서울시 동작구 흑석동 221

Tel: 02-820-5399

Email: englishnet@cau.ac.kr

Received 13 December 2010

Revised 31 January 2011

Accepted 8 February 2011