***영어어문교육*** *제32권* 1호 2026년 봄
https://doi.org/10.35828/etak.2026.32.1.205

# 대학 영어 학습자의 온라인 기초 영문법 수업 인식 : 자기주도 학습을 중심으로

**최선화**
(안양대학교)

**Choi, Seonwha. (2026). University EFL learners' perceptions of online basic English grammar classes: A focus on self-directed learning. *English Language & Literature Teaching, 32*(1), 205-227.**

This study investigated university English learners' perceptions of an online basic English grammar course through the lens of self-directed learning. A 25-item Likert-scale questionnaire supplemented by five open-ended questions was administered to 35 undergraduates enrolled in an online grammar course at a four-year university in Korea at the end of a 15-week semester. The questionnaire measured four key self-directed learning components: goal setting, learning execution, feedback use, and self-monitoring. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative responses were used to deepen interpretation of the quantitative findings. Results indicated that learners generally perceived the course as an environment that both required and supported self-directed learning, with participants reporting active engagement in repeated lecture viewing, example-based practice, and flexible pacing to regulate their grammar learning. The course was also positively perceived as enhancing motivation, autonomy, perceived learning effectiveness, and willingness to continue online learning, though qualitative responses revealed that individual differences in self-management and time regulation persisted. These findings suggest that online basic English grammar courses in university English learning contexts can effectively support self-directed learning when designed with clear instructional structures and learner-centered support, offering practical implications for the design and implementation of online grammar instruction in higher education.

**[online grammar classes/university English learner/self-directed learning/learner perceptions, 온라인 문법 교육/대학 영어 학습자/자기주도 학습/학습자 인식]**

# Ⅰ. 서론

대학 영어 교육 환경에서 영어 문법 교육은 학습자의 언어 능력 향상과 학문적 성취에 직결된 핵심 교육 과제이다. 대학 영어 학습자는 일상적 의사소통 능력을 일정 수준 갖추고 있음에도 문법적 정확성에서 지속적인 어려움을 보이며, 특히 학술적 읽기·쓰기와 평가 상황에서 문법 오류가 학업 성과에 직접적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(김규미, 배지영, 2021; Ellis, 2006; Ferris 외, 2017; Larsen-Freeman, 2015). 이러한 현실에서 대학 영어 문법 교육은 단순한 규칙 암기를 넘어, 학습자가 문법 형식과 의미의 관계를 이해하고 실제 언어 사용에 적용할 수 있도록 돕는 방향으로 설계될 필요가 있다(Ellis, 2006; Larsen-Freeman, 2015).

코로나19 팬데믹을 계기로 대학 교육에서 온라인 수업이 대규모로 도입된 이후, 대면 수업 중심으로 복귀한 현재에도 온라인 수업은 블렌디드 러닝이나 보강 수업 등 다양한 형태로 제도적으로 정착되어 활용되고 있다(교육부, 2023). 이러한 흐름 속에서 영어 교육 분야에서도 온라인 기초영문법 수업이 교양 선택 과목의 형태로 운영되는 사례가 이어지고 있으며, 본 연구의 대상 수업 역시 이러한 맥락에서 개설된 비실시간 온라인 강좌이다. 온라인 기초영문법 수업은 반복 학습, 학습 속도 조절, 다양한 학습 자료 제공이 가능하다는 점에서 문법 학습에 유리한 환경을 제공할 수 있다(김영희, 2025; 주하민, 강문구, 2024; Means 외, 2013). 그러나 온라인 학습 환경에서는 학습자의 자기주도성이 충분히 발휘되지 않을 경우 학습 참여 저하와 학습 효과 제한으로 이어질 수 있으며(김석훈, 2021; 이명관, 2022; Choy & Cheung, 2022), 이는 온라인 문법 수업의 교육적 가능성을 실현하기 위해 학습자의 자기주도 학습 역량이 중요한 조건임을 시사한다.

그러나 기존 연구는 온라인 영어 교육의 학습 성과, 만족도, 교수 효과성에 집중되어 있어(이명관, 2024; 이수림, 최종갑, 2023; 주하민, 강문구, 2024; Adnan & Sayadi, 2021; Lee & Choi, 2023), 온라인 문법 수업을 학습자 인식과 자기주도 학습의 관점에서 종합적으로 분석한 연구는 충분하지 않다(김혜숙, 2022; 이민경, 조윤경, 2025; Zheng & Xiao, 2024). 특히 문법 학습과 자기주도 학습의 관련성은 부분적으로 논의되어 왔으나(최가영 외, 2020; Ferris, 2011), 온라인 기초영문법 수업을 자기주도 학습의 주요 구성 요소—목표 설정, 학습 실행, 피드백 활용, 자기 점검—를 중심으로 학습자 인식 차원에서 분석한 연구는 아직 미흡한 실정이다.

이에 본 연구는 대학 영어 학습자를 대상으로, 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자 인식을 자기주도 학습의 관점에서 분석하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로는 학습자가 수업 안에서 자기주도 학습의 핵심 요소를 어떻게 경험하고 인식하는지를 살펴보고, 나아가 온라인 기초영문법 수업이 학습자의 동기, 자율성, 학습 효과, 온라인 학습 지속 의향과 어떤 관련이 있다고 인식하는지를

탐색한다. 이를 위해 대학 영어 교육 환경에서의 영어 문법 교육, 온라인 영어 수업과 학습자 인식, 그리고 자기주도 학습 이론에 관한 선행연구를 검토하여 본 연구의 분석 기준과 핵심 개념을 설정하고, 이를 토대로 온라인 기초영문법 수업의 효과적인 설계와 운영을 위한 교육적 시사점을 도출하고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 대학 영어 학습자들은 온라인 기초영문법 수업에서 자기주도 학습의 주요 요소(목표 설정, 학습 실행, 피드백 활용, 자기 점검)를 어떻게 인식하고 있는가?
2. 대학 영어 학습자들은 온라인 기초영문법 수업이 자신의 학습 동기, 자율성, 학습 효과 및 향후 온라인 학습 지속 의향과 어떠한 관련이 있다고 인식하는가?

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 대학 영어 교육 환경에서의 영어 문법 교육

#### 1) 기초영문법 교육의 역할과 특성

영어 문법 교육은 대학 영어 교육 환경에서 학습자의 언어 능력 발달을 체계적으로 지원하는 핵심 요소로 인식되어 왔다(Ellis, 2006; Larsen-Freeman, 2003). 특히 기초영문법은 문장 구조와 의미 관계를 이해하는 데 필수적인 토대를 제공하며, 읽기·쓰기·말하기와 같은 언어 기능 전반의 정확성을 뒷받침하는 역할을 한다(Ellis, 2006; Larsen-Freeman, 2003). 대학 영어 학습자의 경우 제한된 영어 노출 환경으로 인해 문법적 정확성을 습득하는 데 상대적으로 더 많은 시간과 반복 학습이 요구되므로, 기초영문법 교육의 중요성은 대학 영어 교육 환경에서도 지속적으로 강조되어 왔다(DeKeyser, 2007; Long, 1991).

기초영문법 교육은 단순한 규칙 암기를 넘어, 문법 형식(form)과 의미(meaning), 사용(use) 간의 관계를 이해하도록 돕는 데 그 목적이 있다(Larsen-Freeman, 2003; Nassaji & Fotos, 2011). 최근의 문법 교육 논의는 형태 중심 접근에서 벗어나, 실제 언어 사용 맥락 속에서 문법을 이해하고 적용할 수 있도록 하는 방향으로 변화하고 있으며, 이는 대학 영어 학습자가 보다 정확하고 의미 있는 언어 사용을 할 수 있도록 돕는 기초 단계로서 문법 교육의 교육적 가치를 재확인하게 한다.

한편 대학 영어 학습자의 문법 학습은 의사소통 능력과 문법적 정확성 간의 불균형, 평가 중심 학습 경험, 문법 규칙의 단편적 이해 등으로 인해 다양한 어려움을 동반하는 것으로 보고되어 왔다(Bardovi-Harlig, 2000; Ferris, 2011). 이러한

맥락에서 문법 교육은 문법 정확성 향상을 위한 체계적인 지도와 함께, 학습자가 자신의 학습 과정을 인식하고 조절할 수 있도록 돕는 방향으로 확장될 필요가 있다.

문법 교육과 학습자 주도성의 관계를 설명하는 데 있어 Ferris(2011)의 연구는 중요한 이론적 근거를 제공한다. Ferris(2011)는 대학 영어 학습자를 대상으로 한 연구에서 문법 오류에 대한 명시적 피드백과 반복적인 연습이 학습자의 문법 정확성 향상에 실질적으로 기여한다고 보고하였다. 이는 문법 학습에서 체계적인 피드백 제공과 반복 학습의 기회가 여전히 핵심적인 교수 요소임을 시사한다. 반면 Ferris 외(2017)는 학습자의 언어 발달을 장기적으로 촉진하기 위해서는 교수자의 피드백 제공뿐 아니라, 학습자가 자신의 언어 학습을 주도적으로 조절하는 자기주도 학습 경험이 핵심적이라고 강조하였다. 이들은 학습자가 학습 목표를 설정하고 학습 전략을 선택·조절하는 과정이 대학 영어 교육 환경에서 지속적인 언어 발달로 이어질 수 있음을 보고하였다.

이러한 논의는 대학 영어 문법 교육이 문법 정확성을 위한 교수적 지원과 더불어, 학습자의 자기주도 학습 역량을 함께 고려한 교수·학습 설계로 확장되어야 함을 시사한다. 특히 온라인 환경에서 운영되는 기초영문법 수업의 경우, 학습자의 반복 학습과 자기 조절 학습이 동시에 요구된다는 점에서, 문법 교육과 자기주도 학습의 통합적 접근이 중요하다. 이는 본 연구가 온라인 기초영문법 수업을 자기주도 학습의 관점에서 분석하고자 하는 이론적 근거를 제공한다.

2) 대학 영어 학습자의 문법 학습 특성과 학습자 변인

대학 영어 학습자는 의사소통 능력과 문법적 정확성 간의 불균형을 보이는 경우가 많으며, 이는 문법 지식의 단편적 습득과 실제 언어 사용 간의 괴리에서 비롯된다는 지적이 제기되어 왔다(Bardovi-Harlig, 2000; Ellis, 2008). 일부 학습자는 의사소통 능력은 비교적 원활하나 문법적 정확성에서 한계를 보이며, 다른 학습자는 문법 규칙에 대한 지식은 보유하고 있으나 실제 언어 사용에 이를 적절히 적용하지 못하는 경우도 있다(Hinkel, 2004; Ortega, 2009). 이러한 특성은 대학 영어 문법 교육이 단일한 교수 방식으로는 학습자의 다양한 요구를 충족하기 어렵다는 점을 시사한다.

또한 대학 영어 학습자의 문법 학습은 시험 대비나 평가 중심의 학습 경험에 영향을 받아, 문법을 의미 이해보다는 암기 대상으로 인식하는 경향을 보이기도 한다(Ferris 외, 2017; Truscott, 1996). 이러한 학습 경험은 학습자가 자신의 문법 학습 과정을 능동적으로 점검하고 조절하는 데 한계를 초래할 수 있다. 이에 따라 대학 단계의 문법 교육에서는 학습자가 자신의 문법 학습 과정을 점검하고 조절할 수 있도록 돕는 교수·학습 환경이 필요하다(Lightbown & Spada, 2013). 이러한 맥락에서 학습자의 인식과 학습 전략을 고려한 문법 교육 접근은 자기주도 학습 관점과도 밀접하게 연결된다.

## 2. 온라인 영어 수업과 학습자 인식

### 1) 온라인 영어 수업의 특징

온라인 영어 수업은 학습자에게 시공간적 유연성과 반복 학습의 기회를 제공한다는 점에서 언어 학습에 긍정적인 가능성을 지닌다고 평가되어 왔다(Anderson, 2008; Means 외, 2013). 학습자는 자신의 학습 속도에 맞추어 강의를 반복 수강할 수 있으며, 다양한 멀티미디어 자료를 활용하여 학습 내용을 보완할 수 있다(이동주, 김미숙, 2020; 주하민, 강문구, 2024). 이러한 특성은 반복 학습과 자기 점검이 중요한 영어 문법 학습에 특히 적합한 환경을 제공할 수 있다(Zhang, 2005).

반면 온라인 수업은 대면 수업에 비해 학습자의 자발적 참여와 자기 관리 능력에 대한 요구가 크다는 한계를 지닌다(Adnan & Sayadi, 2021). 교수자의 즉각적인 개입이나 상호작용이 제한될 수 있으며, 학습자가 학습 과정에서 소극적으로 참여할 경우 학습 효과가 저하될 가능성도 존재한다(Means 외, 2013). 이러한 특성은 온라인 수업의 효과가 수업 방식 자체보다도 학습자가 수업을 어떻게 인식하고 활용하는가에 따라 크게 달라질 수 있음을 시사한다.

### 2) 온라인 학습 환경에서의 학습자 인식과 참여

학습자 인식은 온라인 학습 참여와 학습 성과를 예측하는 중요한 변인으로, 학습자가 수업을 유용하고 의미 있는 학습 경험으로 인식할수록 학습 참여도가 높아진다는 연구 결과가 보고되었다(Choy & Cheung, 2022; Keller, 2010). 온라인 수업에 대한 학습자의 인식이 학습 지속 의향과 학습 전략 사용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Dong & Habók, 2025). 즉 학습자 인식은 학습자가 수업을 어떻게 이해하고 경험하는지를 반영하는 중요한 요인으로, 학습 참여도와 학습 성과를 매개하는 역할을 한다.

온라인 학습 환경에서 학습자는 수업의 유용성, 난이도, 학습 부담, 자율성 등에 대해 다양한 인식을 형성하게 되며, 이러한 인식은 학습 지속 여부와 학습 전략 선택에 영향을 미친다(Wahyudi & Artini, 2021). 특히 온라인 영어 수업에서 학습자 인식은 학습자의 자기주도성 발휘와 밀접하게 연결되며, 이와 관련하여 Zheng와 Xiao(2024)는 563명의 중국 EFL 대학생을 대상으로 구조방정식 모델(SEM: Structural Equation Modeling)을 적용한 연구에서, 온라인 학습 자기효능과 자기조절 학습이 EFL 학습자의 온라인 강좌 만족도에 유의미하게 기여함을 확인하였으며, 특히 자기조절 학습이 학습자의 독립적이고 자율적인 온라인 학습 수행을 담보하는 핵심 변인임을 실증하였다. 이는 온라인 문법 수업을 자기주도 학습의 관점에서 분석할 필요성을 이론적으로 뒷받침한다.

## 3. 자기주도 학습(Self-Directed Learning)

### 1) 자기주도 학습의 개념과 이론적 구성 요소

자기주도 학습은 학습자가 자신의 학습 목표를 설정하고, 학습 과정을 계획·실행·평가하는 일련의 과정을 주도적으로 수행하는 학습 형태를 의미한다(Knowles, 1975; Zimmerman, 2002). 자기주도 학습 이론에서는 학습자의 능동적 참여와 책임감을 학습의 핵심 요소로 강조하며, 이는 성인 학습자나 고등 교육 환경에서 특히 중요한 학습 역량으로 간주된다(Candy, 1991; Garrison, 1997). 최근 EFL 맥락에서의 자기주도 학습 연구를 체계적으로 검토한 Mazandarani(2024)는 양적 연구, 특히 설문 기반 연구가 주류를 이루며, 자기주도 학습이 고등교육 학습 환경에서 특히 두드러지게 연구되어 왔음을 확인하였다. 이는 온라인 기초영문법 수업에서 학습자의 자기주도 학습 인식을 분석하는 본 연구의 이론적 타당성을 뒷받침한다.

일반적으로 자기주도 학습은 목표 설정, 학습 계획 수립, 학습 실행, 자기 점검 및 피드백 활용과 같은 구성 요소로 이루어진다(Zimmerman & Schunk, 2011). 이러한 요소들은 상호 유기적으로 작용하며, 학습자가 학습 과정을 효과적으로 조절할 수 있도록 돕는다. 특히 온라인 학습 환경에서는 교수자의 직접적인 통제가 제한되므로, 자기주도 학습 능력이 학습 성과에 더욱 중요한 역할을 한다.

### 2) 목표 설정과 학습 계획

목표 설정과 학습 계획은 자기주도 학습의 출발점으로, 학습의 방향과 범위를 결정하는 핵심 요소이다(Zimmerman, 2008). 학습자가 명확한 학습 목표를 설정할수록 학습 과정에서의 집중도와 학습 효율이 높아질 수 있다. 특히 문법 학습과 같이 누적적이고 반복이 요구되는 영역에서는 체계적인 학습 계획이 학습 성과에 중요한 영향을 미친다(Ferris, 2011).

온라인 기초영문법 수업에서는 학습자가 스스로 학습 일정을 조절하고 학습 목표를 관리해야 하는 경우가 많으므로, 목표 설정과 학습 계획의 중요성이 더욱 강조된다. 이러한 과정에서 학습자의 인식은 실제 학습 행동과 학습 지속 여부에 영향을 미치는 핵심 요인으로 작용한다.

### 3) 학습 실행, 피드백, 자기 점검

학습 실행 단계에서는 학습자가 설정한 목표와 계획을 바탕으로 실제 학습 활동을 수행하게 된다. 이 과정에서 반복 학습, 학습 전략 활용, 학습 자료 선택 등 다양한 학습 행동이 이루어진다(정소영, 엄철주, 2021; DeKeyser, 2007). 특히 온라인 환경에서는 학습자가 자신의 학습 과정을 지속적으로 점검하고 조절

하는 능력이 요구된다(Zimmerman, 2002).

피드백과 자기 점검은 학습 실행의 효과를 평가하고 학습 전략을 수정하는 데 중요한 역할을 한다(Nassaji, 2015). 교수자나 시스템으로부터 제공되는 피드백뿐 아니라, 학습자가 스스로 학습 성과를 점검하는 과정은 자기주도 학습을 강화하는 핵심 요소로 작용한다(Ferris 외, 2017). 이러한 관점에서 온라인 기초 영문법 수업에서 학습 실행과 피드백, 자기 점검에 대한 학습자 인식을 분석하는 것은 자기주도 학습의 실질적 작동 방식을 이해하는 데 중요한 의미를 지니며, 본 연구에서 설정한 설문 분석 범주의 이론적 근거를 제공한다. Dong 과 Habók(2025)은 베트남 EFL 학습자 140명을 대상으로 수행된 연구에서, 자기주도 학습 전략의 활용 수준이 영어 숙달도와 의미 있는 양의 상관관계를 나타냄을 실증하였다. 특히 정교화, 도움 요청, 시간 및 학습 환경 관리 등의 정교화된 자기주도 학습 전략이 가장 빈번하게 활용되었으며, 이는 온라인 문법 학습에서의 자기주도적 학습 실행과 피드백 활용 사이의 관계를 탐색하는 본 연구의 연구문제와도 직접적으로 연결된다.

앞서 살펴본 이론적 논의는 본 연구의 연구 설계와 분석 기준을 설정하는 데 기초가 된다. 대학 영어 교육 환경에서의 기초영문법 교육, 온라인 학습 환경의 특성, 그리고 자기주도 학습 이론은 온라인 기초영문법 수업에서 학습자의 인식을 이해하는 핵심적인 이론적 토대를 제공한다. 특히 자기주도 학습의 주요 구성 요소인 학습 목표 설정과 학습 계획, 학습 실행, 피드백 활용 및 자기 점검은 본 연구에서 학습자 인식을 분석하기 위한 핵심 분석 범주로 설정되었다.

이러한 이론적 틀을 바탕으로, 본 연구는 대학 영어 학습자를 대상으로 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자 인식을 설문을 통해 조사하였다. 이하에서는 본 연구의 연구 참여자와 수업 구성, 연구 도구, 자료 수집 및 분석 절차를 구체적으로 제시함으로써, 이론적 배경이 실제 연구 설계와 분석에 어떻게 적용되었는지를 설명하고자 한다.

## Ⅲ. 연구 방법

### 1. 연구 참여자와 강좌 구성

본 연구의 연구 참여자는 경기도에 소재한 4년제 대학의 교양선택 온라인 기초영문법 강좌를 수강한 대학생들로 구성되었다. 본 강좌는 1학년부터 4학년까지 다양한 학년의 학생들이 수강하는 과목으로, 전체 수강생은 총 50명이었으며, 이 중 35명이 설문 조사에 참여하였다. 설문 응답자는 남학생 20명과 여학생 15명으로 구성되었다. 참여 학생들의 전공은 공과대학, 사회과학대학, 인문대학, 예술대학 등 다양한 계열에 분포되어 특정 전공에 편중되지 않은 학습자 집단의 특성을 보였다.

본 강좌를 수강한 학습자들은 영어 문법 실력을 향상시켜 전반적인 영어 능력을 강화하고자 하는 목적을 지닌 대학 영어 학습자들로, 영어 문법에 대한 기초적인 이해를 필요로 하는 대학 영어 학습자들이었다. 특히 본 강좌는 온라인으로 운영되는 교양 과목이라는 특성상, 학습자가 스스로 학습 일정을 조절하고 학습 과정을 관리해야 하는 학습 환경에 놓여 있었다. 이러한 점에서 본 연구의 참여자들은 온라인 기초영문법 수업에서 자기주도 학습 경험을 분석하기에 적절한 집단으로 판단되었다.

본 강좌는 3학점 3시수 과목으로, 한 학기 15주 동안 운영되었으며, 온라인 학습 환경에서 기초영문법 학습을 체계적으로 제공하는 것을 목표로 설계되었다.

## 2. 연구 설계

### 1) 수업 환경

본 연구에서 분석 대상이 된 온라인 기초영문법 수업은 비실시간 방식의 온라인 강좌로 운영되었다. 모든 강의는 사전에 제작된 동영상 콘텐츠로 제공되었으며, 학습자는 정해진 기간 내에 강의를 수강하도록 안내 받았다. 강의 자료와 학습 안내, 과제 제출 및 평가 관련 정보는 대학의 학습관리시스템(LMS)을 통해 제공되었다.

출석은 주차별 강의 수강 여부를 기준으로 확인되었으며, 학습자는 각 차시의 강의를 반복 수강할 수 있었다. 중간고사와 기말고사는 학습 성취도를 확인하기 위한 평가 목적으로 대면 방식으로 실시되었다. 이러한 수업 환경은 학습자에게 학습 내용에 대한 반복 접근과 학습 속도 조절의 기회를 제공하는 동시에, 학습 과정을 스스로 관리하도록 요구하는 온라인 학습 맥락을 형성하였다.

### 2) 수업 방식

본 강좌는 기초영문법의 핵심 규칙을 이해하고 이를 실제 영어 사용과 평가 상황에 적용할 수 있도록 하는 데 초점을 두고 설계되었다. 각 문법 항목은 예문을 중심으로 제시되었으며, 학습자는 예문을 반복적으로 학습하면서 문법 형식과 의미를 함께 이해하도록 안내 받았다. 이러한 수업 방식은 학습자가 문법 규칙을 단편적으로 암기하기보다, 다양한 문맥 속에서 문법을 활용할 수 있도록 돕는 데 목적이 있다.

또한 학습자는 온라인 환경의 특성을 활용하여 자신의 학습 속도에 맞추어 강의를 수강하고, 이해가 부족한 부분은 반복 학습을 통해 보완할 수 있었다. 이러한 학습 과정은 학습 목표 설정, 학습 계획 수립, 반복 학습과 자기 점검과 같은 자기주도 학습의 주요 요소와 밀접하게 연결된다. 따라서 본 강좌의 수업

방식은 온라인 기초영문법 수업에서 학습자의 자기주도 학습 경험을 분석하고자 한 본 연구의 목적과 부합한다.

## 3. 연구 내용

### 1) 설문 문항 구성

본 연구에서는 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자의 인식과 자기주도 학습 경험을 조사하기 위해 설문지를 연구도구로 사용하였다. 설문 문항은 자기주도 학습 이론과 온라인 학습 환경 관련 선행연구를 바탕으로 구성되었으며, 총 30문항으로 이루어졌다. 이 중 25문항은 5점 Likert 척도의 폐쇄형 문항으로 구성되었고, 나머지 5문항은 학습자의 경험과 인식을 보다 구체적으로 파악하기 위한 개방형 서술 문항으로 구성되었다.

정량 문항은 학습 목표 설정 및 학습 계획, 자기주도 학습 실행, 피드백 활용 및 자기 점검, 학습 동기 및 자율성, 학습 효과 및 온라인 학습 지속 의향의 다섯 영역으로 구성되었다. 이러한 설문 문항 구성은 본 연구의 연구문제에서 설정한 자기주도 학습의 과정적 요소와 학습 결과적 측면을 체계적으로 반영하도록 설계되었다. 각 문항은 '1점은 매우 그렇다', '5점은 전혀 그렇지 않다'로 응답하도록 하여, 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자의 인식 수준을 측정하였다.

### 2) 자료 수집 및 분석

본 연구의 자료 수집은 온라인 기초영문법 수업이 한 학기 동안 모두 종료된 이후에 실시되었다. 학습자들이 수업 전반에 대한 충분한 경험을 바탕으로 응답할 수 있도록 학기 말에 설문 조사를 진행하였다. 설문 조사는 Google Form을 활용하여 제작되었으며, 설문지는 해당 강좌의 LMS 과제 란에 탑재하는 방식으로 배포되었다. 연구 참여자들은 LMS에 탑재된 설문 안내에 따라 구글 폼을 통해 설문에 응답하였으며, 응답 완료 후 설문 참여 여부가 LMS를 통해 확인되어 최종적으로 자료가 취합되었다.

수집된 정량적 자료는 SPSS 20.0 통계 프로그램을 사용하여 분석하였다. 각 설문 문항에 대해 평균과 표준편차를 산출하여 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자의 전반적인 인식 경향을 파악하였다. 평균값은 '1점은 매우 그렇다', '5점은 전혀 그렇지 않다'라는 척도 방향에 따라 해석하였으며, 표준편차는 학습자 간 응답의 분산 정도를 파악하는 지표로 활용하였다.

정성적 자료는 서술형 문항에 대한 응답을 대상으로 하였으며, 본 연구에서는 이를 독립적인 질적 연구로 분석하기보다는 정량적 분석 결과를 보완하고 해석을 심화하기 위한 자료로 활용하였다. 학습자의 응답은 반복적으로 검토되

어 대표적인 진술을 중심으로 정리되었으며, 정량적 결과에서 나타난 경향과 개인차를 설명하는 데 통합적으로 제시되었다.

본 연구에서 사용한 정량적 설문 문항의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's $\alpha$ 계수를 산출하였다. 분석 결과, 전체 설문 문항의 신뢰도 계수는 $\alpha$ = .992로 매우 높은 수준을 보였으며, 이는 본 연구의 설문 문항들이 자기주도 학습과 온라인 문법 학습에 대한 학습자 인식을 일관되게 측정하고 있음을 의미한다."

이와 같은 자료 수집 및 분석 절차를 통해 도출된 결과는 이하에서 제시된다. 연구 결과에서는 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자의 인식을 자기주도 학습의 주요 요소와 학습 결과에 대한 인식으로 구분하여 제시하고, 각 영역별 설문 문항의 평균과 표준편차를 중심으로 분석 결과를 보고한다. 또한 정성적 응답은 정량적 분석 결과를 보완하는 자료로 활용되어, 온라인 문법 수업에서 학습자가 경험한 자기주도 학습의 실제 양상을 보다 구체적으로 설명하는 데 사용된다.

## Ⅳ. 연구결과 및 논의

본 장에서는 온라인 기초영문법 수업에 대한 대학 영어 학습자의 인식을 설문 자료를 바탕으로 분석한 결과를 제시하고, 이를 자기주도 학습의 관점에서 논의한다. 분석은 정량적 설문 문항에 대한 기술통계 결과와 서술형 응답에 대한 정성적 자료를 보완적으로 통합하여 이루어졌으며, 연구문제에 따라 자기주도 학습의 과정적 요소와 학습 결과적 측면으로 구분하여 제시한다.

본 연구에서 정성 자료는 독립적인 질적 분석을 수행하기보다는, 설문 기반 연구의 성격에 따라 정량적 분석 결과를 맥락화하고 해석을 심화하기위한 자료로 활용되었다. 이러한 분석 방식은 설문 중심 혼합연구에서 일반적으로 채택되는 접근과 부합한다.

### 1. 온라인 기초영문법 수업에서 자기주도 학습의 주요 요소에 대한 학습자 인식

온라인 기초영문법 수업에서 학습 목표 설정 및 학습 계획, 자기주도 학습 실행, 피드백 활용 및 자기 점검과 같은 자기주도 학습의 주요 요소에 대한 학습자 인식을 분석하였다.

**표 1**
**학습 목표 및 계획에 대한 학습자 인식**

| 문항 | *M* | *SD* | 세부내용 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 매우 그렇지 않다 | 합계 |
| 문법 학습 목표 설정 | 2.17 | 1.25 | 40.0 (14) | 22.9 (8) | 25.7 (9) | 2.9 (1) | 8.6 (3) | 100 (35) |
| 수업 전 학습 계획 수립 | 2.09 | 1.20 | 42.9 (15) | 22.9 (8) | 22.9 (8) | 5.7 (2) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 학습 일정 관리 | 2.14 | 1.22 | 42.9 (15) | 20.0 (7) | 20.0 (7) | 14.3 (5) | 2.9 (1) | 100 (35) |
| 목표에 따른 학습 조절 | 2.03 | 1.34 | 54.3 (19) | 11.4 (4) | 20.0 (7) | 5.7 (2) | 8.6 (3) | 100 (35) |
| 계획에 따른 학습 실행 | 2.14 | 1.19 | 40.0 (14) | 22.9 (8) | 25.7 (9) | 5.7 (2) | 5.7 (2) | 100 (35) |

*Note.* 각 응답 결과는 %(명)으로 제시하였음. $N = 35$.

온라인 기초영문법 수업에서 학습 목표 설정과 학습 계획에 대해 대학 EFL 학습자들이 전반적으로 긍정적인 인식을 형성하고 있음을 보여준다. 이하 모든 표에서 척도는 1점(*매우 그렇다*)~5점(*전혀 그렇지 않다*)이며, 백분율은 전체 응답자 35명 기준이다. 분석 결과, 문항 1~5의 평균값은 2.03~2.17 범위로 나타났다. 본 연구의 척도는 1점(*매우 그렇다*)~5점(*전혀 그렇지 않다*)으로 구성되어 있어 낮은 점수일수록 긍정적 인식을 의미하며, 이 결과는 학습자들이 온라인 기초영문법 수업에서 학습 목표 설정과 계획 수립을 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 특히 일부 문항에서는 평균값이 2점대 초·중반 수준으로 나타나, 학습자들이 수업 이전이나 수업 진행 과정에서 자신의 문법 학습 목표를 비교적 명확하게 인식하고 이를 바탕으로 학습을 계획하려는 경향이 있음을 시사한다. 이는 온라인 학습 환경에서 학습자가 학습 과정을 스스로 관리해야 한다는 인식이 목표 설정 및 계획 수립으로 이어졌음을 의미한다.

이러한 정량적 결과는 학습자 서술을 통해 보다 구체적으로 드러나며 학습자들이 목표 설정과 계획 수립을 어떠한 맥락에서 인식하고 있는지를 보여준다. 여러 학습자들은 온라인 기초영문법 수업을 수강하며 학습 목표를 명시적으로 인식하게 되었다고 응답하였다. 예를 들어, 한 학습자는 “대면 수업과 달리 온라인 수업에서는 누가 관리해 주지 않기 때문에 스스로 이번 학기에 어떤 문법을 확실히 익힐지 목표를 세우게 되었다”고 응답하였다. 또 다른 학습자는 “시험 대비뿐만 아니라 문장을 정확하게 쓰는 것을 목표로 정하고 그에 맞춰 공부했다”고 서술하여, 학습 목표가 단순한 평가 대비를 넘어 실제 영어 사용과 연결되어 있음을 보여주었다.

학습 계획과 관련해서도 유사한 인식이 나타났다. 한 학습자는 “온라인 강의는 미리 볼 수도 있어서 일주일 단위로 문법 학습 계획을 세워 두었다”고 응답하였으며, 다른 학습자는 “처음에는 계획 없이 듣다가 중간 이후부터는 강의 시청과 과제를 언제 할지 미리 정해 놓고 공부했다”고 서술하였다. 이러한 응

답은 온라인 환경에서 학습자가 점진적으로 자기 주도적인 학습 계획을 형성해 나가는 과정을 보여준다. 또한 “계획을 세우지 않으면 미루게 돼서 오히려 계획의 중요성을 더 느꼈다”는 응답은 온라인 수업 특성이 학습 계획 수립을 요구하는 요인으로 작용했음을 시사한다.

표준편차(*SD*)는 대부분 1.0 내외의 범위로 나타나, 학습자 간 응답의 분산이 크지 않은 편임을 보여준다. 이는 학습 목표 설정과 학습 계획에 대한 인식이 특정 소수의 학습자에게만 국한된 것이 아니라, 비교적 다수의 학습자에게 공통적으로 형성된 인식임을 시사한다. 그러나 일부 문항에서는 상대적으로 높은 표준편차가 관찰되었는데, 이는 학습 목표 설정이나 계획 수립의 수준이 학습자의 학습 경험이나 자기주도 학습 능력에 따라 다르게 나타날 가능성을 반영한다. 실제로 일부 학습자들은 “계획을 세우는 것이 익숙하지 않아 처음에는 막막했다”거나“목표는 있었지만 구체적인 계획까지는 세우지 못했다”고 응답하여, 목표 설정과 계획 수립에서 개인차가 존재함을 보여주었다.

이러한 결과는 온라인 기초영문법 수업이 학습자에게 학습 목표 설정과 계획 수립을 요구하는 자기주도 학습 맥락으로 인식되고 있음을 보여주며, 이는 자기주도 학습 이론에서 강조되어 온 목표 설정의 중요성이 문법 학습 맥락에서도 학습자 인식 차원에서 확인되었음을 시사한다.

특히 온라인 환경에서는 교수자의 직접적인 통제가 제한되므로, 학습자가 스스로 학습 목표를 인식하고 학습 계획을 수립하는 능력이 문법 학습의 중요한 전제가 됨을 시사한다. 이는 연구문제 첫째인 “대학 영어 학습자들은 온라인 기초영문법 수업에서 자기주도 학습의 주요 요소를 어떻게 인식하는가”에 대한 분석 결과를 실증적으로 뒷받침하는 근거로 해석할 수 있다.

학습 목표 설정과 학습 계획에 대한 인식을 살펴본 데 이어, 다음으로 온라인 기초영문법 수업에서 학습자들이 실제로 자기주도 학습을 어떻게 실행하고 있는지에 대한 인식을 분석하였다.

**표 2**
**자기주도 학습 실행에 대한 학습자 인식**

| 문항 | *M* | *SD* | 세부내용 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 매우 그렇지 않다 | 합계 |
| 강의 반복 수강 | 2.23 | 1.24 | 37.1 (13) | 25.7 (9) | 20.0 (7) | 11.4 (4) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 예문 반복 학습 | 2.06 | 1.14 | 37.1 (13) | 37.1 (13) | 14.3 (5) | 5.7 (2) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 학습 속도 조절 | 2.00 | 1.11 | 42.9 (15) | 28.6 (10) | 17.1 (6) | 8.6 (3) | 2.9 (1) | 100 (35) |
| 자율적 학습 수행 | 2.03 | 1.25 | 48.6 (17) | 20.0 (7) | 17.1 (6) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 학습 전략 활용 | 1.94 | 1.24 | 51.4 (18) | 22.9 (8) | 11.4 (4) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 자가진단 및 보완 | 2.06 | 1.21 | 42.9 (15) | 28.6 (10) | 14.3 (5) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 지속적 자습 | 2.20 | 1.26 | 37.1 (13) | 31.4 (11) | 11.4 (4) | 14.3 (5) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 개념이해를 위한 추가학습 | 2.11 | 1.21 | 40.0 (14) | 28.6 (10) | 17.1 (6) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 온라인도구 활용 | 1.94 | 1.28 | 51.4 (18) | 25.7 (9) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 8.6 (3) | 100 (35) |
| 문법내용 정리 | 1.86 | 1.09 | 48.6 (17) | 31.4 (11) | 8.6 (3) | 8.6 (3) | 2.9 (1) | 100 (35) |
| 규칙의 의미 이해 노력 | 2.00 | 1.19 | 45.7 (16) | 25.7 (9) | 17.1 (6) | 5.7 (2) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 문법구조 체계적 파악 노력 | 2.03 | 1.20 | 42.9 (15) | 31.4 (11) | 11.4 (4) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |

*Note.* 각 응답 값은 백분율(%)과 빈도(명)로 제시되었으며, 괄호 안의 값은 응답자 수를 의미함. $N = 35$.

대학 영어 학습자들이 온라인 기초영문법 수업에서 강의 반복 수강, 예문 중심 학습, 학습 속도 조절과 같은 학습 행동을 자기주도적으로 실행하고 있다고 인식하고 있음을 보여준다. 분석 결과, 관련 문항들의 평균값은 1.86~2.23 범위로 나타났으며, 1점(*매우 그렇다*)~5점(*전혀 그렇지 않다*) 척도에서 이는 학습자들이 온라인 수업 환경에서 자기주도적으로 학습을 실행하고 있다고 긍정적으로 인식하고 있음을 보여준다. 특히 강의 반복 수강(문항 1, $M = 2.23$), 예문 중심 학습(문항 2, $M = 2.06$), 학습 속도 조절(문항 3, $M = 2.00$) 문항에서 긍정 응답이 높게 나타나, 학습자들이 온라인 환경의 특성을 활용하여 자신의 학습 과정을 주도적으로 관리하고 있음을 시사한다. 이는 온라인 환경에서 학습자가 교수자의 직접적인 통제 없이도 문법 학습을 스스로 조절하며 수행하고 있다고 인식하고 있음을 보여주는 결과이다.

이러한 결과는 학습자 서술을 통해 학습 실행의 구체적 양상으로 드러난다. 여러 학습자들은 온라인 수업의 가장 큰 특징으로 '반복 학습 가능성'을 언급하였다. 예를 들어, 한 학습자는 "이해가 안 되는 문법은 한 번 더 듣고, 그래도 안 되면 다시 보면서 예문을 계속 확인할 수 있어서 좋았다"고 응답하였으며, 다른 학습자는 "대면 수업에서는 놓치면 끝인데, 온라인 강의는 여러 번 들을 수 있어서 스스로 공부하는 느낌이 들었다"고 서술하였다. 이는 강의 반복 수강이 자기주도 학습 실행의 핵심 전략으로 활용되고 있음을 보여준다.

예문 중심 학습 역시 자기주도 학습 실행과 밀접하게 연결되어 나타났다. 한 학습자는 "문법 설명보다 예문을 여러 번 보면서 직접 문장을 해석해 보는 게 도움이 됐다"고 응답하였고, 또 다른 학습자는 "예문을 반복해서 보다 보니 문법 규칙이 자연스럽게 익혀졌다"고 언급하였다. 이러한 응답은 학습자들이 예문을 단순히 제시된 자료로 인식하기보다, 스스로 학습을 실행하는 도구로 활용하고 있음을 시사한다.

학습 속도 조절과 관련해서도 다수의 응답이 나타났다. 한 학습자는 "빠르게

이해되는 부분은 넘기고, 어려운 부분은 천천히 다시 보면서 공부할 수 있어서 효율적이었다"고 응답하였으며, 또 다른 학습자는 "시험 전에 필요한 문법만 다시 골라서 공부할 수 있어서 좋았다"고 서술하였다. 이는 온라인 환경에서 학습자가 자신의 학습 수준과 필요에 따라 학습을 조절하고 있음을 보여주는 사례이다.

한편 표준편차는 문항에 따라 다소 차이를 보였으며, 일부 문항에서는 상대적으로 높은 분산이 관찰되었다. 이는 자기주도 학습 실행에 대한 인식이 학습자 간에 균질하지 않으며, 설문 기반 인식 연구에서 확인되는 개인차의 한 양상으로 해석될 수 있다. 이러한 개인차는 정성적 응답에서도 분명히 드러났다. 일부 학습자들은 "온라인 수업이다 보니 정해진 시간에 듣지 않으면 자꾸 미루게 되어 스스로 관리하는 것이 어려웠다"거나 "계획 없이 듣다 보니 뒤로 갈수록 밀리게 되었다"고 응답하여 학습 지속과 시간 관리의 어려움을 토로하였다. 반면 다른 학습자들은 "일주일에 언제 들을 지 정해 두니 오히려 더 규칙적으로 공부하게 되었다"거나 "반복해서 들을 수 있다는 점이 부담이 아니라 도움이 되었다"고 응답하여 자기관리 전략이 학습 경험에 중요한 영향을 미쳤음을 보여주었다.

종합하면, 온라인 기초영문법 수업이 강의 반복 수강, 예문 중심 학습, 학습 속도 조절과 같은 자기주도 학습 실행을 촉진하는 학습 환경으로 인식되고 있음을 보여준다. 동시에 자기주도 학습 실행의 수준은 학습자의 학습 전략 사용 능력과 자기관리 역량에 따라 다르게 경험될 수 있음을 시사한다. 이는 연구문제 첫째인 "대학 영어 학습자들은 온라인 기초영문법 수업에서 자기주도 학습의 주요 요소를 어떻게 인식하는가"에 대한 결과를 정량적·정성적으로 확장하여 설명하는 근거로 해석할 수 있다. 이러한 정성적 응답들은 온라인 기초영문법 수업에서의 자기주도 학습 실행이 단일한 학습 전략에 국한되지 않고, 반복 학습, 학습 속도 조절, 예문 활용 등 다양한 방식으로 구현되고 있음을 보여준다.

자기주도 학습 실행과 더불어, 학습 과정에서 제공되는 피드백과 자기 점검 활동 역시 자기주도 학습의 중요한 구성 요소로 작용한다. 이에 따라 다음으로 피드백 활용 및 자기 점검에 대한 학습자 인식을 분석하였다.

**표 3**
**피드백 활용 및 자기 점검에 대한 학습자 인식**

| 문항 | *M* | *SD* | 세부내용 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 매우 그렇지 않다 | 합계 |
| 피드백 활용 | 2.14 | 1.17 | 37.1 (13) | 28.6 (10) | 22.9 (8) | 5.7 (2) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 자기 점검 활동 | 2.17 | 1.20 | 40.0 (14) | 20.0 (7) | 28.6 (10) | 5.7 (2) | 5.7 (2) | 100 (35) |

온라인 기초영문법 수업에서 제공되는 피드백과 자기 점검 활동이 학습자의 문법 학습을 지원하는 요소로 비교적 일관되게 인식되고 있음을 보여준다. 분석 결과, 관련 문항들의 평균값은 2.14~2.17로 나타났으며, 피드백 활용(문항 1, $M = 2.14$)에서 긍정 응답이 65.7%(매우 그렇다 37.1% + 그렇다 28.6%), 자기 점검(문항 2, $M = 2.17$)에서 60.0%(매우 그렇다 40.0% + 그렇다 20.0%)로 나타났다. 이는 학습자들이 온라인 수업에서 제공되는 피드백과 자기 점검 활동을 문법 학습에 긍정적으로 인식하고 있음을 보여준다. 이는 온라인 환경에서도 학습자가 자신의 학습 상태를 점검하고 학습 과정을 조절하는 활동이 의미 있게 이루어지고 있음을 시사한다.

이러한 결과는 학습자 서술을 통해 해석의 맥락이 보완된다. 다수의 학습자들은 과제나 연습 문제를 통해 자신의 이해 수준을 점검할 수 있었음을 언급하였다. 예를 들어, 한 학습자는 “문제를 풀고 나서 바로 답을 확인할 수 있어서 내가 어떤 문법을 틀리는지 알 수 있었다”고 응답하였으며, 다른 학습자는 “피드백을 보면서 내가 헷갈리는 부분이 반복된다는 것을 알게 되었다”고 서술하였다. 이는 피드백이 단순한 결과 제시를 넘어 자기 점검의 도구로 기능하고 있음을 보여준다.

또한 일부 학습자들은 자기 점검 활동이 학습 전략 조절로 이어졌다고 응답하였다. “틀린 문제를 다시 정리해서 그 부분만 집중적으로 공부했다”, “피드백을 보고 다음 강의에서는 더 집중해서 들으려고 했다”와 같은 응답은, 피드백과 자기 점검이 자기주도 학습의 조절 단계와 연결되어 있음을 시사한다. 표준편차가 비교적 낮게 나타난 점은 이러한 인식이 특정 학습자에 국한되지 않고 다수의 학습자에게 공통적으로 형성되었음을 보여준다. 이러한 결과는 문법 학습에서 피드백이 단순한 오류 수정이 아니라, 학습자가 자신의 학습 과정을 점검하고 조절하는 자기주도 학습의 핵심 기제로 기능할 수 있음을 시사한다. Ferris(2017)는 대학 영어 학습자의 언어 발달에서 피드백이 효과적으로 작동하기 위해서는 학습자가 이를 수동적으로 수용하는 데 그치지 않고, 자신의 학습 목표와 전략을 재점검하는 과정이 수반되어야 함을 강조하였다. 본 연구의 결과 역시 온라인 기초영문법 수업에서 제공된 피드백과 자기 점검 활동이 학습자의 학습 전략 조절과 반복 학습으로 이어졌다는 점에서, Ferris(2017)의 논의를 학습자 인식 차원에서 실증적으로 뒷받침한다. 이는 온라인 기초영문법 수업이 문법 규칙의 정확성을 확인하는 차원을 넘어, 학습자가 자신의 문법 학습 과정을 능동적으로 성찰하고 조절하는 학습 환경으로 인식되고 있음을 보여주며, 온라인 문법 교육을 자기주도 학습 관점에서 이해할 필요성을 한층 분명히 한다.

종합하면, 온라인 기초영문법 수업에서 피드백과 자기 점검이 학습자의 자기주도 학습을 지원하는 핵심 요소로 인식되고 있음을 보여주며, 연구문제 첫째에 대한 분석을 정성적으로 보완하는 근거로 해석할 수 있다. 앞서 온라인 기초영문법 수업에서 자기주도 학습의 주요 요소에 대한 학습자 인식을 살펴보았

다면, 다음으로는 이러한 학습 경험이 학습자의 학습 동기, 자율성, 학습 효과 및 향후 온라인 학습 지속 의향과 어떠한 관련이 있는지에 대한 인식을 분석하고자 한다.

## 2. 온라인 기초영문법 수업과 학습 동기, 자율성, 학습 효과 및 지속 의향에 대한 인식

**표 4**
**학습 동기 및 자율성에 대한 학습자 인식**

| 문항 | *M* | *SD* | 세부내용 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 매우 그렇지 않다 | 합계 |
| 학습 동기 향상 | 1.91 | 1.22 | 51.4 (18) | 25.7 (9) | 8.6 (3) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 학습 자율성 인식 | 2.06 | 1.24 | 42.9 (15) | 28.6 (10) | 17.1 (6) | 2.9 (1) | 8.6 (3) | 100 (35) |
| 학습 자신감 | 2.09 | 1.29 | 45.7 (16) | 22.9 (8) | 17.1 (6) | 5.7 (2) | 8.6 (3) | 100 (35) |

*Note.* 각 응답 값은 백분율(%)과 빈도(명)로 제시되었으며, 괄호 안의 값은 응답자 수를 의미함. $N = 35$.

온라인 기초영문법 수업이 학습자의 학습 동기와 자율성에 미치는 영향에 대한 인식을 평균과 표준편차를 통해 제시한 것이다. 분석 결과, 관련 문항들의 평균값은 1.91~2.09 범위로 나타났으며, 학습 동기 향상(문항 1, $M$ = 1.91)에서 77.1%(매우 그렇다 51.4% + 그렇다 25.7%), 학습 자율성 인식(문항 2, $M = 2.06$)에서 71.4%(42.9% + 28.6%), 학습 자신감(문항 3, $M = 2.09$)에서 68.6%(45.7% + 22.9%)의 긍정 응답이 나타났다. 이는 학습자들이 온라인 문법 수업을 학습 동기와 자율성을 강화하는 학습 환경으로 인식하고 있음을 보여준다. 이는 온라인 학습 환경에서 제공되는 학습 선택권과 시간적 유연성이 학습자의 능동적 학습 참여를 자극할 수 있음을 시사한다.

정성적 응답 분석 결과에서도 이러한 경향이 반복적으로 확인되었다. 다수의 학습자들은 온라인 수업의 자율성이 학습 동기와 밀접하게 연결되어 있음을 언급하였다. 예를 들어, 한 학습자는 “내가 원하는 시간에 공부할 수 있어서 부담이 덜했고, 오히려 더 자주 강의를 보게 되었다”고 응답하였으며, 또 다른 학습자는 “스스로 공부해야 한다는 생각이 들어서 책임감이 생겼다”고 서술하였다. 이러한 응답은 온라인 환경에서의 자율성이 학습자의 책임 의식과 학습 동기를 자극하는 요인으로 작용했음을 보여준다.

그러나 이러한 긍정적 인식과 더불어, 일부 학습자들은 자율성이 학습 관리의 부담으로 작용할 수 있음을 함께 언급하였다. “자유로운 만큼 안 들으면 안

들게 될 수도 있어서 스스로 동기 부여를 해야 했다”거나 “처음에는 자율적인 게 좋았지만, 중간 이후에는 마음이 느슨해지기도 했다”는 응답은 자율성이 모든 학습자에게 동일하게 긍정적으로 작용하지는 않음을 보여준다. 온라인 학습 환경에서 자율성의 효과가 학습자의 준비도에 따라 달라질 수 있음을 시사한다.

이러한 결과는 온라인 기초영문법 수업에서 자율성이 학습 동기와 학습 경험에 미치는 영향이 단선적이지 않음을 보여준다. 본 연구는 온라인 수업에서의 자율성을 무조건적인 긍정 요인으로 전제하지 않았으며, 연구 결과 자율성은 다수의 학습자에게 학습 동기를 촉진하는 요인으로 인식된 반면, 일부 학습자에게는 학습 관리의 부담으로 작용하기도 하였다. 이는 자율성이 실제 학습 효과로 이어지기 위해서는 학습자의 자기조절 능력과 자기주도 학습 준비도가 중요한 매개 변인으로 작용함을 시사한다. 이러한 결과는 온라인 문법 수업에서 자율성을 학습자에게 전적으로 위임하기보다는, 단계적 지원과 목표 설정, 학습 계획 수립, 자기 점검 전략을 지원하는 구조화된 자기주도 학습 안내가 병행되어야 함을 강조한다.

종합하면, 온라인 기초영문법 수업이 학습자의 자율성을 기반으로 학습 동기를 형성하는 학습 환경으로 인식되고 있음을 보여주는 동시에, 자율성의 효과가 학습자 특성에 따라 상이하게 나타날 수 있음을 드러낸다. 이는 연구문제 둘째인 “대학 영어 학습자들은 온라인 기초영문법 수업이 자신의 학습 동기, 자율성, 학습 효과 및 향후 온라인 학습 지속 의향과 어떠한 관련이 있다고 인식하는가”에 대한 분석을 이론적으로 정교화되는 근거로 해석할 수 있다.

**표 5**
**학습 효과 및 온라인 학습 지속 의향에 대한 학습자 인식**

| 문항 | *M* | *SD* | 세부내용 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 매우 그렇지 않다 | 합계 |
| 문법이해향상 | 2.09 | 1.27 | 45.7 (16) | 22.9 (8) | 14.3 (5) | 11.4 (4) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 영어 전반 능력 향상 | 2.09 | 1.22 | 42.9 (15) | 25.7 (9) | 17.1 (6) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |
| 온라인 수업 지속 의향 | 1.94 | 1.24 | 51.4 (18) | 22.9 (8) | 11.4 (4) | 8.6 (3) | 5.7 (2) | 100 (35) |

*Note.* 각 응답 값은 백분율(%)과 빈도(명)로 제시되었으며, 괄호 안의 값은 응답자 수를 의미함. $N = 35$.

온라인 기초영문법 수업의 학습 효과 및 온라인 학습 지속 의향에 대한 학습자의 인식을 평균과 표준편차를 통해 제시한 것이다. 분석 결과, 문항들의 평균값은 1.94~2.09 범위로 나타났으며, 문법 이해 향상(문항 1, $M = 2.09$)과 영어 전반 능력 향상(문항 2, $M = 2.09$)에서 각각 68.6%(매우 그렇다 + 그렇다)의 긍정 응답이 나타났고, 온라인 수업 지속 의향(문항 3, $M = 1.94$)에서는 74.3%가 긍정

응답하였다. 이는 학습자들이 온라인 기초영문법 수업이 문법 이해뿐 아니라 전반적인 영어 능력 향상에도 도움이 된다고 긍정적으로 인식하고 있음을 보여준다. 또한 향후에도 온라인 방식의 영어 수업을 지속적으로 수강할 의향이 있음을 비교적 긍정적으로 응답한 것으로 나타났다.

정성적 응답에서도 이러한 인식이 분명하게 드러났다. 한 학습자는 “문법이 정리되니까 독해나 작문할 때 문장이 더 잘 보이기 시작했다”고 응답하였으며, 다른 학습자는 “기초 문법을 다시 정리하면서 영어에 대한 부담이 줄었다”고 서술하였다. 이는 온라인 문법 수업이 학습자의 인식 차원에서 실질적인 학습 효과로 연결되고 있음을 시사한다. 지속 의향과 관련해서도 다수의 긍정적 응답이 나타났다. “다음 학기에도 비슷한 방식의 온라인 수업이 있다면 듣고 싶다”, “문법 과목은 온라인이 더 잘 맞는 것 같다”와 같은 응답은 온라인 기초영문법 수업에 대한 수용 가능성과 지속 가능성을 시사한다. 반면 일부 학습자들은 “혼자 공부하는 것이 힘들 때도 있었다”고 언급하여, 향후 온라인 수업 설계에서 학습자 지원 장치의 중요성을 함께 시사하였다.

종합하면, 온라인 기초영문법 수업이 학습자에게 의미 있는 학습 효과를 제공하며, 향후 온라인 학습으로의 지속 가능성 또한 긍정적으로 인식되고 있음을 보여준다. 이는 연구문제 둘째인 “대학 영어 학습자들은 온라인 기초영문법 수업이 자신의 학습 동기, 자율성, 학습 효과 및 향후 온라인 학습 지속 의향과 어떠한 관련이 있다고 인식하는가”에 대한 분석 결과를 정량적·정성적으로 뒷받침하는 근거로 해석할 수 있다.

## V. 결론

본 연구는 대학 EFL 환경에서 온라인 기초영문법 수업에 대한 학습자의 인식을 자기주도 학습의 관점에서 분석하고자 하였다. 이를 위해 온라인으로 운영된 기초영문법 수업을 수강한 대학생을 대상으로 설문 조사를 실시하고, 정량적 자료와 정성적 자료를 병행 분석함으로써 학습자의 학습 경험과 인식의 전반적인 양상을 살펴보았다. 특히 본 연구는 온라인 문법 수업을 학습 성과나 만족도 중심이 아닌 학습자 인식과 자기주도 학습 경험의 관점에서 분석했다는 점에서 기존 연구와 차별화된 의의를 지닌다.

연구 결과, 대학 EFL 학습자들은 온라인 기초영문법 수업을 학습 목표 설정과 학습 계획 수립, 자기주도 학습 실행, 피드백 활용 및 자기 점검이 요구되는 자기주도 학습 환경으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 특히 학습자들은 강의 반복 수강, 예문 중심 학습, 학습 속도 조절과 같은 온라인 환경의 특성을 활용하여 문법 학습을 스스로 조절하고 실행하고 있다고 인식하였다. 또한 온라인 기초영문법 수업은 학습자의 학습 동기와 자율성을 강화하고, 문법 이해뿐 아니라 전반적인 영어 능력 향상에도 긍정적으로 기여하는 것으로 인식되었

으며, 향후 온라인 방식의 영어 수업에 대한 지속 의향 또한 비교적 긍정적으로 나타났다.

이러한 연구 결과는 온라인 기초영문법 수업이 대학 EFL 환경에서 문법 학습과 자기주도 학습을 동시에 지원할 수 있는 교육적 가능성을 지니고 있음을 시사한다. 다만 본 연구는 온라인 학습 환경에서의 자율성을 무조건적인 긍정 요인으로 전제하지 않았다. 연구 결과, 자율성은 다수의 학습자에게 학습 동기를 촉진하는 요인으로 인식되었으나, 일부 학습자에게는 학습 관리의 부담으로 작용하기도 하였다. 이는 자율성이 학습 효과로 이어지기 위해서는 학습자의 자기조절 능력과 자기주도 학습 준비도가 중요한 매개 변인으로 작용함을 시사한다. 따라서 온라인 기초영문법 수업에서 자율성은 학습자에게 전적으로 위임되기보다는, 구조화된 학습 안내와 단계적 지원 속에서 효과적으로 발현될 필요가 있다.

이러한 논의를 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 교육적 시사점을 도출한다. 첫째, 국내 대학 EFL 환경에서 운영되는 온라인 기초영문법 수업은 학습자의 자기주도 학습 능력을 전제로 한 수업 구조로 설계될 필요가 있다. 특히 교양 선택 과목으로 개설되는 국내 대학 EFL 문법 수업의 특성을 고려할 때, 수업 초기 단계에서 학습 목표 설정을 지원하는 안내와 구조화된 학습 지침을 제공함으로써 학습자가 자신의 문법 학습 수준과 목표를 명확히 인식하도록 도울 필요가 있다.

둘째, 온라인 기초영문법 수업에서는 문법 규칙의 이해와 적용을 중심으로 한 예문 중심의 반복 학습과 피드백 제공이 체계적으로 설계될 필요가 있다. 본 연구 결과는 대학 EFL 학습자에게 문법 학습이 여전히 규칙 암기보다는 실제 문장 이해와 활용의 문제로 인식되고 있음을 보여준다. 따라서 문법 설명 위주의 전달식 강의에서 벗어나, 예문을 중심으로 규칙의 의미와 사용 맥락을 반복적으로 점검할 수 있는 학습 활동과 피드백 구조를 강화할 필요가 있다.

셋째, 온라인 환경에서 학습자의 학습 지속성과 자기관리를 지원할 수 있는 교수·학습 장치가 함께 마련될 필요가 있다. 일부 학습자들이 온라인 수업의 자율성을 부담으로 인식한 점을 고려할 때, 주차별 학습 체크리스트, 학습 진도 점검 안내, 자기 점검 활동과 같은 보조적 학습 지원 장치는 학습자의 자기주도 학습 실행을 구조적으로 지원하는 데 중요한 역할을 할 수 있다.

한편 본 연구는 몇 가지 한계를 지닌다. 본 연구는 특정 대학의 온라인 기초영문법 수업을 대상으로 한 설문 자료에 기반하였으므로, 연구 결과를 모든 대학 EFL 환경에 일반화하는 데에는 제한이 있다. 또한 학습자 인식에 초점을 둔 연구로, 실제 학습 성취도와의 관계를 직접적으로 분석하지는 못하였다. 후속 연구에서는 다양한 대학과 학습 맥락을 포함한 연구를 통해 온라인 문법 수업에 대한 학습자 인식을 보다 폭넓게 탐색할 필요가 있으며, 사전·사후 설계나 학습 성과 자료를 포함하여 자기주도 학습 인식과 실제 학습 효과 간의 관계를 보다 체계적으로 검증할 필요가 있을 것이다.

종합하면, 본 연구의 교육적 시사점은 온라인 기초영문법 수업을 단순한 대면 수업의 대체 방식이 아닌, 문법 학습의 특성과 대학 EFL 학습자의 학습 요구를 반영한 자기주도 학습 중심의 문법 교육 환경으로 재구성할 필요성을 제기한다. 이는 온라인 영어교육 연구를 넘어, 대학 EFL 문법 교육을 학습자 인식과 자기주도 학습의 관점에서 분석한 실증적 연구로서 영어어문교육 분야에 이론적·실천적 기여를 제공한다는 점에서 의의를 지닌다.

## 참고문헌

교육부. (2023. 12월 5일). 대학등의 원격수업 운영에 관한 훈령 (교육부 훈령 제463호). https://www.law.go.kr/LSW//admRulInfoP.do?admRulSeq=2100000232140 &chrClsCd=010201

김규미, 배지영. (2021). 온라인 수업 방식에 따른 영어 향상과 학습자 인식: 실시간 화상수업과 동영상수업 효과 비교. *Studies in English Education, 26*(3), 423−451. https://doi.org/10.22275/SEE.26.3.03

김석훈. (2021). 대학 교양필수 영어읽기와 영어쓰기 교과목 온라인 화상수업에 대한 학습자 인식 연구. *학습자중심교과교육연구, 21*(13), 217−231. https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.13.217

김영희. (2025). 온라인 비대면 영어교육의 효과에 대한 메타분석: 학교현장의 실험연구를 중심으로. *영어어문교육, 31*(2), 95−116. https://doi.org/10.35828/etak.2025.31.2.95

김혜숙. (2022). 온라인 수업과 대면 수업의 대학생 영어 말하기와 학습자 인식에 관한 비교 연구. *영어학연구, 28*(2), 65−85. https://doi.org/10.17960/ell.2022.28.2.004

이명관. (2022). 비실시간 온라인 대학영어 수업이 학습자들에게 미치는 영향: 자기주도학습능력과 성취도를 중심으로. *영어어문교육, 28*(3), 59−77. https://doi.org/ 10.35828/etak.2022.28.3.59

이명관. (2024). 대학 교양영어 대면수업과 온라인 수업의 학습몰입도와 수업만족도 비교 연구. *영어어문교육, 30*(2), 65−83. https://doi.org/10.35828/etak.2024.30.2.65

이민경, 조윤경. (2025). 영어 트랙 온라인 한국어 수업에 대한 외국인 유학생들의 인식 연구. *문화교류와 다문화교육, 14*(5), 227−257. https://doi.org/10.30974/kaice.2025.14.5.10

이동주, 김미숙. (2020). 코로나19 상황에서의 대학 온라인 원격교육 실태와 개선 방안. *멀티미디어 언어교육, 23*(3), 359−377. https://doi.org/10.15702/mall.2020.23.3.359

정소영, 엄철주. (2021). 대학 온라인 교양영어에서 교수자와 학습자의 상호작용, 자기주도학습력, 과제가치 및 수업몰입의 구조적 관계. *언어학, 29*(3), 41−66. https://doi.org/10.24303/lakdoi.2021.29.3.41

주하민, 강문구. (2024). 한국 대학생의 온라인 영어 학습만족도 및 학습전략 사용 양상. *영어어문교육, 30*(3), 129−149. https://doi.org/10.35828/etak.2024.30.3.129

최가영, 윤택남. (2020). 온라인 초등영어 수업의 방향: 온라인 영어 수업에 관한 초등학습자들의 인식도 조사. *한국초등교육, 31*(4), 145−160. https://doi.org/10.20972/kjee.31.4.202012.145

Adnan, N. H., & Sayadi, S. S. (2021). ESL students' readiness for self-directed learning in improving English writing skills. *Arab World English Journal (AWEJ), 12*(1), 503-520. https://doi.org/10.24093/awej/vol12no4.33

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Blackwell.

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.

Choy, D., & Cheung, Y. L. (2022). Comparison of primary four students' perceptions towards self-directed learning and collaborative learning with technology in their English writing lessons. *Journal of Computers in Education. 9*(4), 783−806. https://doi.org/10.1007/s40692-022-00220-4

DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.

Dong, M., & Habók, A. (2025). Investigating the relationship between self-regulated learning and language proficiency among EFL students in Vietnam. *Language Learning in Higher Education, 15*(1), 145−165. https://doi.org/10.1515/cercles-2024-0010

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 83−107.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.

Ferris, D., Eckstein, G., & DeHond, G. (2017). Self-directed language development: A study of first-year college writers. *Research in the Teaching of English, 51*(4), 418−440. https://doi.org/10.58680/rte201729119

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, *48*(1), 18−33. https://doi.org/10.1177/074171369704800103

Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing*. Lawrence Erlbaum.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach.* Springer.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follett.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2015). *Research into practice: Grammar learning and teaching.* Cambridge University Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.

Mazandarani, O. (2024). Self-regulated learning in ESL/EFL contexts: A methodological exploration. *Humanities and Social Sciences Communications, 11,*1118. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03617-x

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record, 115*(3),1-47.https://doi.org./10.1177/016146811311500307

Nassaji, H. (2015). *The Interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice.* Bloomsbury.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. Routledge.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.

Surim Lee, & Jong-gab Choi. (2023). College students' perceptions of online learning: A study on learners' satisfaction and experiences in online general English course. The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 23(2), 757-769. https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.2.757

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, *46*(2), 327–369. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x

Wahyudi, G. S., Artini, L. P., & Padmadewi, N. N. (2021). Self-directed learning in EFL during COVID-19 pandemic: An analysis of teacher's perceptions and students' learning autonomy. *International Journal of Language and Literature, 5*(2), 93–104. https://doi.org/10.23887/ijll.v5i2.31974

Zhang, D. (2005). *Interactive multimedia-based e-learning: A study of effectiveness*. *American Journal of Distance Education, 19*(3), 149-162. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_3

Zheng, Y., & Xiao, W. (2023). A structural equation model of online learning: Investigating self-efficacy, informal digital learning, self-regulated learning, and course satisfaction. *Frontiers in Psychology, 14,* Article 1276266. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276266

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

**Examples in: English**
**Applicable Languages: English**
**Applicable Levels: Tertiary**

최선화(교수)
안양대학교 아리교양대학
14038 경기도 안양시 만안구 삼덕로 37번길 22
Email: choisw@anyang.ac.kr

Received in: January 31, 2026
Reviewed in: March 6, 2026
Revised version received in: March 23, 2026