영어어문교육 *제21권* 4호 2015년 겨울

블렌디드 러닝을 통한 대학생들의 토익수업 효과

이 명 관
(안양대학교)

Lee, Myong-Kwan (2015). The effects of TOEIC classes using blended learning for university students. *English Language & Literature Teaching, 21*(4), 257-281.

The purpose of the present study is to investigate the effects of TOEIC classes using blended learning. In addition, this study's purpose is to examine the relation between blended learning and self-directed learning readiness. For the study, the research was implemented for 15 weeks with forty-two Korean university students. The students took TOEIC classes using blended learning which combines face-to-face instruction with online instruction. The results were as follows. First, TOEIC classes through blended learning were found to be effective in improving the students' TOEIC scores. Additionally, the higher level students showed more improvement than the lower level students although there wasn't a statistical difference between the both. Second, students' satisfaction toward the class revealed that blended learning is suitable for a TOEIC class. The higher level students showed higher satisfaction than the lower level students. Third, there was a correlation between students' satisfaction and 'self-understanding' factor in self-directed learning readiness. This result suggests that teachers should consider learners with different self-directed learning readiness to apply blended learning effectively to the class. This study shows that blended learning has a positive influence on English classes. Based on the study, some guidelines for effective English classes were suggested.

[blended learning/self-directed learning/TOEIC, 블렌디드 러닝/자기주도적 학습/토익]

I. 서론

이 연구는 온라인과 오프라인을 병행한 블렌디드 러닝(blended learning)이 EFL환경의 대학 교양영어수업에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는데 있다. 정보통신기술과 디지털기술의 발달이 교육현장에도 자연스럽게 영향을 미치므로 네트워크를 통한 이러닝(e-learning)이 교육 전반에 걸쳐 활용되고 있다. 이러닝은 많은 콘텐츠를 접할 수 있고 개별학습이 용이하여 교육의

효율성을 높일 수 있는 장점이 있다(Kearsley, 2000; Romiszowski & Mason, 1996). 그러나 학습자보다는 교수자, 혹은 교수설계자의 입장에 치우쳐 내용전달 위주이고 비용적 효과에만 치우쳐 있다는 문제점이 제기되면서 (Bersin, 2003), 이를 보완하기 위해 블렌디드 러닝이 도입되었다.

온·오프라인상의 학습을 혼합한 블렌디드 러닝은 지식창출과 정보분배, 그리고 수준별 개별학습을 가능하게 할 뿐 아니라 활발한 상호작용을 촉진함으로 교육의 질을 높일 수 있다(Graham, Allen, & Ure, 2003; Osguthorpe & Graham, 2003). 이와 같은 특징을 지닌 블렌디드 러닝은 EFL환경의 영어 학습자들에게 유용하게 작용될 수 있으므로 우리나라 대학 교양영어 강좌에서 효과적인 교수-학습의 기회를 제공해 줄 수 있다(김지영, 2001; 김희경, 2005). 이러한 맥락에서, 대학 영어학습자를 대상으로 한 블렌디드 러닝의 학습효과에 대한 연구가 이루어지고 있다(김태영, 김은주, 김혜영, 2011; 김희진, 곽정아, 2013; 안미리, 정동빈, 2010; 이현주, 2012; Y. Cha & H. Kim, 2011; J. Y. Kim, 2011). 그러나 Vignare(2007)는 블렌디드 러닝이 교실에서 어떻게 작용하는지에 대한 다각적인 측면에서의 연구가 필요하다고 하였으며, Shea(2007)는 학습에 대한 문제와 학생과 교사의 만족도가 블렌디드 러닝의 성공적 실행에 핵심이 될 수 있다며 이에 대한 연구의 필요성을 제안하였다. 그러므로 블렌디드 러닝에 대한 연구는 단순히 학습결과에 대한 효과뿐 아니라 다각적인 측면에서 이루어질 필요가 있다.

블렌디드 러닝의 두드러진 특징 중 하나는 학습자에게 개별학습의 기회를 충분히 제공해 줄 수 있다는 점이다. 이는 면대면 수업에서의 한계점을 잘 보완해 주는 점이기도 하다. 개별학습이 용이한 블렌디드 러닝에서 학습자는 자신의 학습속도를 조절하고, 학습자료를 스스로 검토하고, 활발한 상호작용을 하는 등의 적극적인 태도를 통해서 효과적인 학습을 이룰 수 있다(Boyle, Bradley, Chalk, Jones, & Pickard, 2003; Lefoe & Hedberg, 2006). 이는 블렌디드 러닝에서 학습자의 자기주도적인 태도가 중요한 요인으로 작용할 수 있음을 생각해 보게 한다. 따라서 블렌디드 러닝의 효율성을 높이기 위해, 학습자의 자기주도적 학습능력과 블렌디드 러닝과의 관계를 규명해 볼 필요가 있다.

이와 같은 연구의 필요성을 배경으로 본 논문은 블렌디드 러닝이 대학 영어수업에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 본 연구는 토익수업에서 블렌디드 러닝이 학업성취도에 어떠한 효과를 주는지, 그리고 수업에 대한 학습자의 만족도가 어떠한지를 조사해 보고자 한다. 또한 블렌디드 러닝의 특성상 학습자의 자기주도적 학습능력이 블렌디드 러닝 수업에 영향을 미칠 수 있으므로, 본 연구에서는 학습자의 자기주도적 학습능력과 영어 블렌디드 러닝이 어떠한 관계가 있는지를 규명하고자 한다. 따라서 연구문제는 다음과 같다.

1) 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학업성취도에 어떠한 영향을

미치는가? 학습자의 언어능력 수준별로 학업성취도 향상에 차이를 보이는가?

2) 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학습자의 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는가? 학습자의 언어능력 수준별로 수업만족도에 차이를 보이는가?

3) 블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대한 학습자의 수업만족도와 자기주도적 학습능력과의 관계는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 블렌디드 러닝

블렌디드 러닝의 용어는 보편적으로 적용되는 정의가 있는 것이 아니라 각 상황에 따라 다르게 정의된다. 그러나, Driscoll(2002)을 비롯한 몇몇 학자들은 블렌디드 러닝의 용어를 각각 다른 학습환경의 혼합이라는 측면에서 사용하였으며, 나아가 다른 학습방법이나 기술, 자원을 혼합하여 상호작용적으로 의미 있는 학습환경에 적용하는 것이라고 그 범위를 확장하였다. 이에 블렌디드 러닝의 개념이 온라인과 오프라인 수업의 혼합으로 주로 사용되어지고 있는 가운데(Kerres & DeWitt, 2003; Valiathan, 2002), Graham(2006)은 블렌디드 러닝 용어를 면대면 학습과 컴퓨터 매개학습의 혼합이라고 간결하게 정의하였다.

Osguthorpe와 Graham(2003)에 의하면 블렌디드 러닝은 오프라인 학습과의 혼합을 통해 이러닝의 한계를 보완함으로써, 학습자들에게 다양한 교육적 경험의 기회를 제공해 주고, 지식으로의 접근을 효율적이게 할 뿐 아니라 사회적인 상호작용도 도울 수 있다. 더욱이, 학습의 효과를 위한 수정이 가능하고 시간과 비용적인 측면에서도 효과가 있다. 이와 같은 교육적인 측면과 비용적 측면에서의 효율성 때문에 블렌디드 러닝이 채택되어 시행되고 있다 (Graham, Allen, & Ure, 2003).

또한, Birch와 Ladd(1996)가 학습자의 학습태도, 학습에 대한 참여도, 자기주도적 행동 등의 동기적 결과는 교사와 학생 간에 형성된 대인관계와 관련이 있음을 주장하듯, 블렌디드 러닝에서의 학습자 관련 요인은 교수자, 동료와의 면대면 환경을 통해 긍정적으로 발전시킬 수 있다. 이러한 측면과 관련하여 Sweeney, O'Donoghue와 Whitehead(2004)는 온라인 학습과 오프라인 학습의 특징을 알아보기 위해 블렌디드 러닝을 통해 학습한 학습자들을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 그 결과, 학생들은 교수자가 있는 면대면 학습상에서 자신들의 의견이나 토론내용과 흐름이 조절된다고 하며, 교수자의 개입 및 역할이 중요함을 드러냈다. 따라서 온라인과 오프라인 학습을

병행한 블렌디드 러닝은 양쪽 학습환경의 단점을 보완하며 학습의 효과를 높일 잠재력이 있는 환경을 마련해 준다. 그러나 블렌디드 러닝 환경은 온라인수업과 오프라인수업의 요소를 유기적으로 연계시켜야만 학습목표를 효과적으로 달성할 수 있다(Bersin, 2003).

교수-학습 환경적 측면에서 블렌디드 러닝이 효과가 있는지를 알아보기 위한 연구로 Collopy와 Arnold (2009)는 80명의 교사후보생 대학생들에게 온라인 수업환경과 부분적으로 블렌디드 러닝 환경, 그리고 완전히 블렌디드 러닝 환경, 이 세 가지 중에서 한 곳에 참여하게 하였다. 그 결과는 두 가지 유형의 블렌디드 러닝에 참여한 학생들이 배운 것을 실행에 옮기는데 상당히 더 능숙하였다. 또한 이 학생들은 수업에 편안함과 만족감을 느꼈다고 하였으며, 블렌디드 러닝 수업이 상당히 높은 수준의 학습방식이라고 하였다. Larsen(2012)은 한 학기 간의 집중 영어프로그램(IEP)에서 블렌디드 러닝을 사용하여 작문 수업을 받은 41명의 ESL 성인 학생들을 대상으로 블렌디드 러닝에 대한 인식을 조사한 결과, 학생들은 자신의 학습에 더 책임을 느끼며 더 자주적이고 더 집중적으로 학습에 임하였다. 또한 학생들은 전통적인 수업방식보다 블렌디드 러닝 환경을 더 선호하였다.

블렌디드 러닝이 교육현장에서 실제 어떠한 효과성을 나타내는지에 대한 연구로, Lopez-Perez, Perez-Lopez와 Rodriguez-Ariza(2011)는 그레나다 대학에서 985명의 1학년 학생들에게 블렌디드 러닝 사용에 대한 조사를 하였다. 그들의 연구에서는 다양한 종류의 온라인 자료와 면대면 수업 내용을 강화해 줄 수 있는 연습문제를 사용하고, 온라인 평가를 포함함으로써 학생들의 중도 탈락률이 감소되었을 뿐 아니라 시험 통과율이 증가했다고 한다. 그리고 블렌디드 러닝 환경이 학업적 측면에서 유용하고 학생들의 학습동기와 만족도를 향상시켰다고 밝히고 있다.

국내의 영어학습 환경에서도 블렌디드 러닝이 어떠한 영향을 미치는지에 관한 연구가 이루어지고 있다. 김현정과 나경희(2014)는 중학교 2학년 학생들을 대상으로 블렌디드 러닝을 사용하여 5주간의 영어학습 프로그램을 실시한 결과, 말하기, 쓰기, 읽기 영역에서 향상이 있었고, 그 중에서도 읽기에서 매우 유의미한 차이를 보일 만큼의 효과를 나타냈다고 한다. 또한 이 연구 결과는 블렌디드 러닝에 대한 만족도에 긍정적으로 답변한 학생이 80% 이상이나 되었으며, 특히 그 중에서도 블렌디드 러닝이 학습보충이 될 수 있다는 면에서 매우 효과적이라고 응답한 학생이 절반 이상이었음을 보여주었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 김현정과 나경희는 교실 수업 후에 학생들의 학습 보충을 위한 도구로써 사이버학습을 활용하는 것도 효과적인 방안이라고 제언하였다.

김태영, 김은주와 김혜영(2011)은 126명의 대학생들을 대상으로 교양영어 말하기 중심 수업에서 블렌디드 러닝을 사용하였다. 이 연구는 학생들의 학습 동기와 영어 말하기 자신감이 어떻게 변화하였는지를 조사하였다. 그 결과, 블렌디드 러닝을 통한 수업이 영어학습 탈동기화 방지 및 학습동기 유지에

긍정적으로 작용하였음을 나타냈다. 말하기 활동에서 온라인 학습을 통한 충분한 영어 입력(input)과 오프라인 수업을 통한 충분한 말하기 출력(output) 활동 과정이 학생들의 말하기 자신감을 유의미하게 향상시킨 것으로 보인다. 그리고 이 연구에서 특히, 주목할 만한 것은 블렌디드 러닝이 비교적 영어 능숙도가 낮고 영어 입력에 덜 노출된 학생들에게 더 효과적이었다는 결과이다.

또한, 대학 영어수업에서 블렌디드 러닝을 사용한 이현주(2012)는 15명의 대학생을 대상으로 한 학기 동안 수업을 실시하였다. 이 연구는 블렌디드 러닝이 학습자들로 하여금 적극적이고 복합적인 상호작용을 하도록 유도하였음을 보여준다. 그리고 학생들의 학업에 대한 흥미를 증진시키고, 차별화된 창의적 접근성을 촉진하였다고 한다. 또한, 블렌디드 러닝은 학생들이 스스로 학습에 대해 진단하고 다음을 위한 전략학습을 이야기하는 등의 자기주도적 학습 능력을 신장시키게끔 도왔다고 한다. 이와 같은 선행연구는 블렌디드 러닝이 영어학습에 어떠한 영향을 미치는지를 보여주며, 다양한 교수-학습환경에 따라 블렌디드 러닝의 효과가 다양하게 드러날 수 있음을 보여준다. 따라서 본 연구는 대학 교양영어 토익수업에서 블렌디드 러닝을 사용하였을 때 어떠한 효과가 있는지를 알아보고자 한다.

2. 자기주도적 학습

자기주도적 학습이란 학습자가 학습과정에 적극적으로 참여하는 것으로(Bandura, 1997), Long(1992)은 자기주도적 학습이 타인과 상관없이 학습자가 자신의 학습과정을 스스로 통제하고 관리하는 등의 주도권을 갖고 학습에 참여하는 일련의 초인지적 행동과정이라고 하였다. 그리고 Knowles(1975)는 학습자가 스스로 자신의 학습에 대한 욕구를 진단하여 학습목표를 설정하고, 학습에 필요한 자원을 확보하고 적합한 학습전략을 선택하여 실행하고, 학습결과를 자기 스스로 평가하는 것이라고 자기주도적 학습에 대해 구체적으로 정의한 바 있다. 이와 같은 자기주도적 학습은 학습자가 일차적인 주도권을 가지고 자신의 학습욕구와 필요에 적합한 지식을 유의미하게 구성하는 방식이므로 학습자가 능동적이고 구성적인 활동을 한다는 측면에서 구성주의 학습이론(Knuth & Cunnigham, 1993)에 입각한다.

자기주도적 학습능력을 측정하는 방법은 다양하다. 그 중, 학습자의 자기주도학습 성향을 양적으로 측정하는 도구가 여러 학자들에 의하여 개발되어 왔다(Guglielmino, 1977; Oddi, 1986; Skager, 1978). 자기주도적 학습능력의 구성요소로 Guliemino(1977)는 학습에 대한 열정, 학습기회에 대한 개방성, 효율적인 학습자로서의 자아개념, 학습에서의 솔선수범과 독립성, 책임감의 수용, 창의성, 미래지향적 자기이해, 학습기능과 문제해결능력에 대한 자기평가를 제시하였다. 이 구성요인을 West와 Bently(1990)는 유사한 개념을 통합하여 6가지 요인(학습에 대한 애착, 학습자로서의 자기확신, 도전에 대한

개방성, 학습에 대한 호기심, 자기이해, 학습에 대한 책임수용)으로 제시하였다. 그리고 Oddi(1986)는 자기주도적 학습능력을 인성적 측면에서 적극성, 인지적 개방성, 학습에 대한 책임감 등을 제시하였다. 반면, Garrison(1997)은 인지적 측면과 동기적 측면을 강조하여 과업통제, 인지적 책임감, 참여동기, 과업동기 등을 자기주도적 학습능력의 구성요소로 제시하였고, 사회적 측면인 구성적 협력주의 요인도 관련시켰다.

이와 같은 자기주도적 학습능력은 학습과 다양한 측면에서 관련되므로 학업성취도에 중요한 지표가 될 수 있기 때문에, 자기주도적 학습능력이 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 어떠한 관계가 있는지에 관한 연구가 이루어지고 있다. Long(1991)은 전통적인 수업에서 자기주도적 학습능력과 학업성취도와의 관계에 관해 연구하였고, 이 두 가지 연구 모두 자기주도적 학습능력과 학업성취도가 정적인 상관이 있음을 밝혔다. 그리고 Long과 Walsh(1992)는 자기주도적 학습능력에 관한 11개의 논문을 메타분석하여, 자기주도적 학습능력이 학업성취도와 관련이 있다는 결과를 밝혔다. 양애경과 조호제(2010)는 중-고등학교 1006명의 학습자들의 자기주도적 학습이 학업성취도와 어떠한 관계가 있는지를 조사하였다. 그 결과 자기주도적 학습은 학습자의 동기를 유발하고 자신의 수준에 맞게끔 학습진도를 조절할 수 있기 때문에 학업성취도 향상에 효과적이라고 한다. 김종백(1991)의 연구 결과에서도 학습동기와 자기주도적 학습능력 관계가 0.72의 매우 높은 상관관계가 있음을 밝혔다. 그러나 이 동기화 변인을 통제했을 때, 자기주도적 학습과 학업성취도 간에는 유의미한 차이가 없다고 하였다.

Brockett과 Hiemstra(1991)는 학습자의 자기주도적 학습능력은 교수-학습의 상호작용의 특성에 따라 다르게 작용할 수 있다고 한다. 이에 Long (1991)과는 달리 Morris(1995)는 비전통적인 교육프로그램에서 자기주도적 학습능력과 학업성취도와의 관계에 관해 연구하였고, 이들의 관계가 긍정적인 상관관계가 있음을 밝혔다. 또한, Sanprasert(2010)는 55명의 대학생들을 대상으로 컨텐츠 관리 시스템(CMS)과 면대면 교실수업을 통합한 영어수업인 블렌디드 러닝 수업에서 학습자 자주성이 어떻게 촉진될 수 있는지를 조사하였다. 그는 CMS가 4가지 면, 인식, 행동, 전략, 독립성에서 학습자의 자주성을 촉진했다고 한다.

자기주도적 학습을 강화시키기 위한 방안으로 정화영(2006)은 웹 기반 자기주도학습 모형을 제안하였다. 이 모형은 수준별 학습의 장점을 활용한 것으로 학습자의 학습수준을 평가하고 문항난이도 기법을 사용하여 학습한 문항들의 분포와 정답분포들을 분석하여 산출하는 방식이다. 또한 학습한 내용을 평가하고 그 결과를 학습자에게 피드백 해 주는 방식으로 학습자 개개인의 수준을 고려한 설계가 이루어져야 한다고 제안하고 있다.

구양미(2006)는 대학교육에서 블렌디드 러닝은 개인의 성장을 위한 실존적 자기주도학습과 지식네트워크를 통한 사회적 자기주도학습의 환경을 제공할 수

있다고 한다. 그러나 이와 같은 자기주도학습을 학습자들이 실행할 수 있도록 블렌디드 러닝 환경을 마련하기 위해서는 먼저 온라인 학습 환경의 요소가 교과의 학문적 특성과 수업의 목표, 내용, 활동에 적합해야 되며, 이 요소가 면대면 수업과 의미 있게 연계되어 활용되어야 한다고 제안하였다. 이와 유사하게, 이웅규와 이종기(2006)도 이러닝 환경에서 자기주도학습을 위해서는 자신의 학습목표와 부합하는지를 확인하여야 한다고 하였다. 그러나 무엇보다도 이러한 학습환경에 따라 자신의 행동을 대응하는 자기조절 능력이 중요하다고 강조하였다. 이와 같은 선행연구들을 살펴보면, 블렌디드 러닝에서 학습자의 자기주도적 학습능력은 학습의 중요한 변인으로 작용할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 블렌디드 러닝 수업과 학습자의 자기주도적 학습능력간의 관계를 알아보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구설계

1) 연구참여자와 강좌구성

본 연구는 경기도 소재 A대학교에서 교양 필수 과목 중 하나인 실용영어2를 수강하는 46명의 학생들을 대상으로 하였다. 이 중, 시험에 누락되거나 중도에 포기한 학생 4명을 제외한 42명의 학생이 본 연구의 분석대상이 되었다. 연구대상인 이 분반은 특별히 재수강생들로 구성되었다는 특징이 있다. A대학의 재수강 요건은 이전에 부여 받았던 학점과 상관없이 해당강좌를 다시 수강하여 학점을 다시 부여 받고자 하는 학생의 선택에 의해 결정된다. 따라서 본 강좌의 학생들은 다양한 전공분야의 3, 4학년생들로 구성되었다. 15주 동안 실시된 이 강좌는 2학점으로 온라인 수업과 오프라인 수업이 병행된다. 오프라인 수업은 일주일에 1일 75분동안 진행되었다.

2) 수업방식

본 연구를 위한 수업은 온라인과 오프라인 혼합 블렌디드 러닝 수업으로 학생들에게는 익숙하지 않을 수 있다. 따라서 수업 첫 시간에 한 학기간 이루어지는 수업방식과 절차, 그리고 점수산출 방식에 대해 명확하게 설명해 주고 이에 대한 유인물을 나누어 주었다. 또한, 온라인 수업에 대한 어려움을 피하도록 개인용 컴퓨터가 설치되어 있는 랩실을 함께 방문하여 학습자 개개인이 온라인 수업을 위한 학습자 사이트에 가입하고 활용하는 방식을 직접 시도해 보도록 하였다. 성적산출은 온라인 수업 50%, 오프라인 수업 50%로 이루어졌다.

(1) 블렌디드 러닝에서 온라인 수업

온라인 수업은 S업체의 콘텐츠 제공에 의해 이루어진다. 교재와 함께 제공되는 콘텐츠는 토익 중심 내용으로 구성되어 있다. 또한 대학 수업과 연계할 수 있도록 제공된 것으로 홈페이지는 학습자 사이트와 교수자 사이트로 구성되었다. 학습자 사이트는 학생들의 학습을 위해 제공된 것이며, 교수자 사이트는 주로 학생들과의 상호작용과 학생들의 온라인 수업 현황을 확인할 수 있도록 되어 있다.

학습자 사이트는 시험(모의토익), 과제, 동영상 강의로 구성되어 있다. 첫 주에 학생들은 오리엔테이션을 통해 한 학기간 진행되는 온라인 수업 절차에 대해 설명을 들은 후, 온라인 수업을 위한 홈페이지에 가입하고 학습을 시작한다. 사이트 구성 중, 시험인 모의토익은 총 4회로 구성되어 있다. 각 시험은 반드시 일정 내에만 진행할 수 있다. 그리고, 시험을 종료해야만 과제가 생성된다. 시험을 진행하지 못했을 경우 해당 과제를 진행하는 것은 불가하도록 되어 있다. 예를 들어, 진단시험을 진행하지 못했다면 1회 과제진행이 불가하다. 그러나 1차 모의토익 시험 및 2회 과제 등 다른 시험 및 과제는 일정에 맞춰 진행이 가능하다. 그리고 이 시스템은 학생들의 시험 결과에 따라 각각 과제유형이 달라진다. 즉, 학생 개개인의 평가결과에 따라 취약파트, 취약유형, 레벨업에 해당하는 문제가 주어진다. 따라서 개별학습이 유용하다. 이와 같은 체제는 앞서 언급하였던 정화영(2006)이 제안한 수준별 학습의 웹 기반 자기 주도적 학습 모형에 어느 정도 부합하다고 본다. 과제는 정해진 일정이 지났어도 진행할 수 있지만 성적 산출시 벌점이 부과된다. 시험에서 LC는 1번부터 순서대로 진행되고, RC는 각자 원하는 part별로 진행이 가능하다. 시험 종료 후 진단평가서 및 오답문제 풀이가 생성된다. 그리고 동영상 강의는 15주동안 총 20강으로 구성된다. 동영상 강의의 출석체크는 무작위 점검 제도(random check point)로 실시되므로, 이것을 반드시 체크해야 수강완료가 된다.

온라인 수업에 대한 점수산출은 동영상 강의 20점, 과제점수 48점, 시험점수 32점, 성적향상도 5점으로 총 105점이고 이를 100점으로 환산한 점수가 부여된다. 각각에 대한 점수산출은 기간 내 완료 여부, 참여점수, 시험점수 등 각 분야에 따른 세부내역이 시스템화되어 점수가 산출된다.

교수자 사이트는 Notice, Q&A Management, Schedule, Result 메뉴로 구성되어 있다. Notice 메뉴를 통해 교수자는 수업 및 사이트 운영에 관한 전체 공지사항을 확인할 수 있다. Q&A Management는 학습자의 질문에 교수자가 답변할 수 있는 메뉴이다. 이것을 통해 온라인상에서도 교수자와 학습자가 학습과 관련하여 상호작용을 할 수 있는 기회를 가질 수 있다. 그리고 Schedule 메뉴를 통해 교수자는 학습자들의 시험, 과제, 동영상강의 일정을 확인할 수 있으며, Result 메뉴를 통해 학습자 개개인의 시험과 과제의 총괄적인 결과뿐 아니라, 이 결과에 대한 세부적인 정보도 확인할 수 있다.

(2) 블렌디드 러닝에서 오프라인 수업

일주일에 한 번 75분 수업으로 이루어지는 오프라인 수업에서는 먼저 15분

동안 온라인 수업에서 학습자들이 기계적으로 혹은 수업내용적으로 어려운 점에 대해 질문을 받고 응답해 주는 시간을 가졌다. 또한 게시판을 통해 학습자들이 질문한 사항에 대해서도 다시 한번 응답해 주었다. 그리고 60분 동안 토익 교재에서 RC파트에 해당하는 부분이 진행되었다. Part 5부문에서 교수자는 해당 문법사항에 대해 설명해 준다. 그리고 그에 해당하는 문제를 학습자가 개별적으로 풀 수 있는 시간을 준 후, 교수자는 주로 학생들이 어려워하는 문제위주로 설명을 해 준다. part 6와 part 7에서, 교수자는 학생들에게 학습할 독해 지문을 수업 전에 미리 해석하고 문제를 풀어오도록 하였다. 그리고 나서, 교수자는 수업시간에 해당하는 지문을 해석하며 문장구조 및 어휘에 대한 설명을 해 준다. 또한 해당 문제에 대한 답을 설명을 해 주며 문제를 해결하는 방식도 설명해 주는 식으로 교실수업이 이루어졌다.

본 연구의 블렌디드 러닝 수업에서는 앞서 Bersin(2003)과 구양미(2006)가 제안한 온라인 학습 환경의 요소가 면대면 수업과 의미 있게 연계되어 활용되어야 한다는 점을 반영하고자 하였다. 또한 블렌디드 러닝에서 학습목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 실시간 자기주도적인 이러닝과 최신 학습서비스, 그리고 학습에 효과적인 해결책을 제공해 주는 교실훈련이 적절하게 조합되어야 한다고 한 Fox(2002)의 제안을 반영하고자 하였다.

2. 연구도구

1) 사전, 사후 검사 (토익시험)

본 연구에서는 블렌디드 러닝 통한 토익수업의 효과를 알아보기 위해 학업성취도의 사전검사와 사후검사로 모의토익을 실시하였다. 모의토익은 온라인으로 실시되었으며, 사전검사는 수업을 시작하기 전인 학기 첫 주에 실시되었고, 사후검사는 모든 수업과정을 완료한 후인 학기 마지막 주에 실시되었다. 온라인상의 시험으로 시험시간은 정확하게 제한되어 측정되었다. 온라인상의 모의토익시험 유형은 정규토익과 같은 유형이다.

2) 설문지

블렌디드 러닝 통한 토익수업에 대한 학생들의 수업 만족도를 알아보기 위한 설문조사를 마지막 수업에서 학생들에게 실시하였다. 설문지는 모두 14문항으로 이루어졌다<부록 1참조>. 본 연구에서 학습자의 수업 만족도의 설문내용은 학습한 내용 및 수업에 대해 학습자가 전반적으로 만족하는가를 질문하기 위한 것이므로 수업 만족도, 학습 유용성, 흥미도, 자신감, 참여도 등의 질문으로 구성하였다.

각 문항은 모두 ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다 의 '5단위 리커트 방식(Five Point Likert Scale)'으로 제작하였다.

설문지 회수 후, 본 연구에서 사용한 설문지가 믿을 만한 측정 도구인지를 알아보기 위해 신뢰도 분석을 하였다. 내적일치도(internal consistency)의 개념인 크론바흐의 알파계수(Cronbach's alpha)를 사용하여 설문지의 신뢰도를 검증한 결과 설문지 전체 신뢰도가 0.916로서 문항 간의 내적 일관성이 존재하고 있음이 검증되었다.

3) 자기주도적 학습능력 검사(Self-Directed Learning Readiness Scale: SDLRS)

학생들의 자기주도적 학습능력을 측정하기 위해 본 연구에서는 Guglielmino (1977)가 개발한 검사지를 우리말로 번안한 김지자와 정지웅(1996) 의 SDLRS-K96을 사용하였다. 검사지는 모두 58문항으로 이루어졌으며, '5단위 리커트 방식'으로 구성되었고, 각 문항에서 응답한 결과를 합산한 점수가 높을수록 자기주도적 학습능력이 높은 것으로 간주되었다. 58개의 문항 중, 14개 문항은 부정문항으로 되어 있어 역으로 계산하여 통계처리한다.

본 연구에서는 학습자의 자기주도적 학습능력이 블렌디드 러닝을 통한 영어수업과 어떠한 관계가 있는지를 밝히고자 한다. 즉, 자기주도적 학습능력과 블렌디드 러닝에 대한 학습자의 수업만족도와의 관계를 알아보고자 한다. 그리고 이에 대해 세부적으로 조사해 보고자 자기주도적 학습능력의 6개 요인을 분류하여 분석하고자 한다. 따라서 본 연구에서는 자기주도적 학습능력의 요인을 West와 Bentley(1990)와 김지자, 김성경, 유귀옥과 유길한(1996)의 분류 모형을 따르고자 한다. 이 요인은 6가지로 배움을 좋아함(Love of Learning), 학습자로서의 자신감(Self-confidence as a learner), 도전에 대한 개방성 (Openness to Challenge), 탐구적 특성(Inquisitive Nature), 자신의 이해(Self-Understanding), 학습에 대한 책임감(Responsibility for Learning)으로 구성된다. 그러나 이 요인구성에 따라 검사할 때, 김현정(2004)의 연구에 따르면, 20개의 문항은 두 개 이상의 요인을 측정하는 것으로 나타난다(문항번호: 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 35, 36, 44, 45, 48, 56, 57). 따라서 6개의 요인을 명확하게 분석하기 위해서 본 연구에서는 이 20개의 문항을 제외한 총 38개의 문항을 사용하여 분석하고자 한다<부록 2 참조>. 그러므로 학생들에게 사용한 자기주도적 학습능력 검사지는 총 58개이고, 본 연구의 결과분석을 위해 사용한 문항은 총 38개이다.

본 연구에서 분석하고자 한 38개의 문항 중, '배움을 좋아함'에 해당하는 문항은 12개(23,24,26,31,32,46,47,49,52,53,54,58)이고, '학습자로서의 자신감'은 4개(37,38,39,40), '도전에 대한 개방성'은 5개(13,17,18,43,51), '탐구적 특성'은 4개(25,34,41,55), '자신의 이해'는 5개(42,10,28,30,33), '학습에 대한 책임감'은 8개(1,2,3,4,5,9,14,50)로 구성된다. 본 연구에서 분석하고자 한 이 문항들의 전체신뢰도는 0.904로 크론바흐 알파값이 매우 높게 나와 신뢰할 만한 검사지로 검증되었다. 또한 각 요인에 대한 신뢰도는 각각 0.70, 0.75, 0.67, 0.57, 0.51, 0.69로 모두 문항 간의 내적 일관성이 존재하고 있음이 검증되었다.

3. 자료분석

본 연구에서 수집된 시험 점수 자료와 설문 자료는 SPSS 17.0 통계처리 프로그램을 이용하여 산출하고 분석하였다. 본 연구에서 상, 하 각각 집단내의 토익 사전검사와 사후검사의 차이를 알아보기 위해서 대응표본 t-test검증을 실시하였고, 상, 하 두 집단간 학습향상도의 차이를 알아보기 위한 것으로써 독립표본 t-test검증을 실시하였다. 또한 수업 만족도에 대한 상, 하 집단의 차이를 알아보기 위한 설문조사는 독립표본 t-test로 비교·분석하였다. 그리고 자기주도적 학습능력과 블렌디드 러닝에 대한 수업 만족도에는 어떠한 관계가 있는지를 알아보기 위한 방법으로는 단계입력방식(stepwise)을 이용한 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 논의

본 장에서는 블렌디드 러닝을 통한 토익수업 효과에 대한 결과를 기술하고 분석해 보고자 한다. 학습효과로 학업성취도인 토익성적과 수업에 대한 학생들의 수업만족도에 대한 결과를 분석한다. 그리고 블렌디드 러닝 수업방식이 학습자 요인에 속하는 자기주도적 학습능력과 어떠한 관계가 있는지를 분석해 보고자 한다.

또한, 본 연구에서는 블렌디드 러닝을 통한 토익수업의 효과가 학습자의 언어능력 수준별로는 어떠한 차이를 보이는지 밝히고자 한다. 따라서 학습자의 언어능력 수준별로의 차이를 알아보기 위해 본 연구에서는 상위집단과 하위집단을 사전검사(모의토익)를 통해 나누었다. 본 연구에서의 상위집단과 하위집단이라는 용어는 일반적인 언어능력수준에서의 상위와 하위로 구분한 것이 아니라, 본 연구 대상자의 범위 내에서 언어능력수준이 상대적으로 높은 학생과 낮은 학생을 구분하여 나눈 것을 의미한다. 따라서 본 연구는 사전검사의 평균을 기준으로 하여 상위집단과 하위집단을 나누었다. 본 연구 대상자들의 사전검사의 전체 평균은 343.73이다. 이 평균점수 이상의 학생은 상위집단으로, 평균점수 이하의 학생은 하위집단으로 분류하였다. 평균점수를 기준으로 분류한 결과, 상위집단의 학생은 18명이고 하위집단의 학생은 24명이다.

1. 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학업성취도에 미치는 영향

연구문제 1인 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는지와 학습자의 언어능력 수준별로는 어떠한 차이를 보이는지에 대한 결과를 살펴보고자 한다.

1) 사전-사후 학업성취도 결과

블렌디드 러닝을 통해 한 학기간 토익수업을 받은 후 사후시험을 본 결과, 전체평균 점수는 373.79점으로 사전시험과 비교해 볼 때, 30.05점의 향상이 있었다. 그리고 사전시험과 사후시험 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다 <표 1>. 따라서 블렌디드 러닝을 통한 토익수업은 학생들의 토익성적을 향상시키는데 도움이 되었다.

표 1
사전-사후 학업성취도 결과

구분	학생 수	평균	표준편차	*t*	*p*
사전시험	42	343.74	125.95	-4.066	0.000*
사후시험	42	373.79	145.11		

*p<.05

2) 상위집단과 하위집단의 사전-사후 학업성취도 결과

토익 사전시험의 전체 평균을 기준으로, 학습자의 언어능력 수준별로 구분한 상위집단과 하위집단의 사전시험과 사후시험 각각의 결과는 다음과 같다.

표 2
상위-하위 집단 사전-사후 학업성취도 결과

집단		학생 수	평균	표준편차	*t*	*p*
상위	사전시험	18	451.83	111.48	-4.405	0.000*
	사후시험	18	496.33	119.46		
하위	사전시험	24	262.67	55.59	-1.754	0.000*
	사후시험	24	280.75	81.89		

*p<.05

표 2에서 보듯이, 상위집단의 사전시험 평균점수는 451.83이다. 그리고 사후시험의 평균점수는 496.33점으로 44.50점의 향상이 있었고, 이 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 그리고 하위집단은 사전시험 평균점수가 262.67점이고, 사후시험 평균점수가 280.75점으로 18.08점의 향상을 보여주었으며, 사전과 사후점수는 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 이와 같은 결과는 상위집단과 하위집단 모두 블렌디드 러닝을 이용한 토익수업을 통해 학습의 향상도가 있었음을 나타낸다.

이 결과는 대학생들을 대상으로 한 블렌디드 러닝 환경에서 학생들의 기말

점수가 향상되었다는 Lopez-Perez, Perez-Lopez와 Rodriguez-Ariza(2011)의 연구결과와 일치한다. 그리고 블렌디드 러닝을 사용하여 5주간의 영어학습 프로그램을 실시한 결과, 학습향상이 있었다는 김현정과 나경희(2014)의 연구결과와도 일치하는 면을 보여주고 있다. 따라서 블렌디드 러닝을 활용한 토익수업이 본 연구에서의 상위집단과 하위집단 모두에게 효과적임을 알 수 있다.

3) 상위집단과 하위집단의 향상도 결과

블렌디드 러닝 토익수업을 통해 상위집단과 하위집단 모두 사후시험에서 향상된 점수를 보여주었다. 그러나 두 집단의 향상도에는 어떠한 차이가 있는지를 살펴보면 다음과 같다.

표 3
상위-하위 집단 향상도 결과

집단	학생수	평균(향상도)	표준편차	*t*	*p*
상	18	44.50	42.86	1.830	0.075
하	24	18.08	50.51		

*p<.05

상위집단과 하위집단의 향상도를 비교한 결과 표 3에서 보듯이, 상위집단의 향상도가 44.50, 하위집단의 향상도가 18.08로 상위집단이 26.42점 더 높은 향상도를 보여주었다. 비록, 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이까지 나타내지는 못하였지만, 상위집단이 하위집단보다 블렌디드 러닝을 통해 학습 향상도가 더 높다는 것을 보여준다.

2. 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학습자 수업만족도에 미치는 영향

연구문제 2인 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학습자의 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는지와 학습자의 언어능력 수준별로는 어떠한 차이를 보이는지에 대한 결과를 살펴보고자 한다.

1) 블렌디드 러닝을 통한 수업만족도 결과

블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대해 학습자의 수업만족도 결과는 표 4와 같다. 수업 만족도에 대한 평균은 3.46으로 긍정적인 응답에 가깝다고 볼 수 있다.

표 4
블렌디드 러닝을 통한 토익수업 만족도 결과

항목수	학생수	평균	분산	표준편차
14	42	3.46	0.08	0.28

2) 상위집단과 하위집단의 수업만족도 결과

상위집단과 하위집단의 수업만족도에 대한 결과로, 상위집단은 평균 3.72점이다. 이 점수는 '보통이다'와 '대체로 그렇다' 사이에서 '대체로 그렇다'에 더 가깝다. 그리고 하위집단은 평균 3.26으로 '보통이다'에 더 가까운 점수를 나타낸다. 상위집단은 하위집단보다 0.46점 더 높은 만족도를 보여주었고, 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 나타낸다 <표 5>. 따라서 상위집단의 학생들이 블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대하여 더 높은 만족도를 보인다는 것을 알 수 있다.

표 5
상위-하위 집단 수업만족도 결과

집단	학생수	평균	표준편차	*t*	*p*
상	18	3.72	0.56	2.549	0.015*
하	24	3.26	0.60		

*p<.05

이와 같은 결과는 Lopez-Perez, Perez-Lopez와 Rodriguez-Ariza(2011)와 Collopy와 Arnold(2009)의 블렌디드 러닝 환경이 유용하고 학습동기와 만족도를 높인다는 학생들의 인식 결과와 김현정과 나경희(2014)의 연구에서 블렌디드 러닝 효과의 만족도에 대해 대다수의 학생들이 긍정적으로 답변한 결과와도 어느 정도 부합하다고 볼 수 있다. 특히, Collopy와 Arnold(2009)의 연구에서 학생들이 블렌디드 러닝 수업이 상당히 높은 수준의 학습이라고 응답한 결과는 본 연구에서 상위집단이 하위집단 학습자들보다 더 높은 만족도를 보여준 결과와 같은 맥락으로 관련지어 생각해 볼 수 있다. 그러나, 김태영, 김은주와 김혜영(2011)의 연구에서 블렌디드 러닝은 비교적 영어 능숙도가 낮고 영어 입력에 덜 노출된 학생들에게 더 효과적이라고 한 결과는 본 연구의 결과가 일치하지 않는 면을 보인다. 물론 블렌디드 러닝 환경에서의 학습목표와 학습방식 및 절차 등이 선행연구와 본 연구가 동일하지는 않으므로 이에 따라 결과가 달라질 수 있을 것으로 보인다.

3. 블렌디드 러닝을 통한 토익수업과 자기주도적 학습능력과의 관계

연구문제 3인 블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대한 학습자의 수업만족도와 자기주도적 학습능력과의 관계는 어떠한지에 대한 결과를 분석해 보고자 한다. 이 관계를 살펴보기 전에, 학생들의 자기주도적 학습능력에 대한 점수를 먼저 기술하면 다음 표 6, 표 7과 같다.

표 6
자기주도적 학습능력

항목수	학생수	평균	분산	표준편차
38	42	3.56	0.18	0.42

표 6에서 보듯이, 자기주도적 학습능력에 대한 전체 평균은 3.56이다.

표 7
상위-하위 집단 자기주도적 학습능력

집단	학생수	평균	표준편차	*t*	*p*
상	18	3.72	0.45	2.194	0.036*
하	24	3.44	0.37		

표 7은 상위집단과 하위집단의 자기주도적 학습능력 결과이다. 상위집단의 자기주도적 학습능력은 3.72이고, 하위집단은 3.44로 0.28의 차이를 보이며 통계적으로 유의미한 차이를 나타냈다. 이 결과는 자기주도적 학습능력이 높은 학생들이 학업성취도가 높다는 선행연구의 결과(양애경 & 조호제, 2010; Long, 1991; Long & Walsh, 1992; Morris, 1995)를 뒷받침해 준다.

앞서 언급하였듯, 상위집단의 학생들이 하위집단의 학생들보다 블렌디드 러닝에 대한 수업만족도가 더 높았다. 그리고 블렌디드 러닝을 통한 수업에 더 높은 만족도를 나타낸 상위집단 학생들이 표 7에서 보듯이, 자기주도적 학습능력에서도 더 높은 결과를 보여준 점에 대해 주목해 볼 필요가 있다.

블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대한 수업만족도 결과와 학습자요인인 자기주도적 학습능력간에는 어떠한 상관관계가 있는지를 알아보기 위하여 단순상관분석을 이용하여 Pearson상관계수(r)를 살펴본 결과 다음과 같다.

표 8

수업만족도와 자기주도학습능력간의 상관관계

	탐구성	자기 이해	학습 사랑	책임감	자신감	개방성	전체	만족도
탐구성	1							
자기 이해	.717**	1						
학습 사랑	.549**	.461**	1					
책임감	.621**	.579**	.771**	1				
자신감	.556**	.489**	.434**	.682**	1			
개방성	.425**	.435**	.646**	.599**	.443**	1		
전체	.769**	.728**	.866**	.906**	.717**	.760**	1	
만족도	.234	.322*	.125	.126	.009	.279	.217	1

*용어축약 – 배움을 좋아함: 학습사랑, 학습자로서의 자신감: 자신감, 도전에 대한 개방성: 개방성, 탐구적 특성: 탐구성, 자신의 이해: 자기이해, 학습에 대한 책임감: 책임감, 자기주도적 학습능력 전체점수: 전체, 블렌디드 러닝에 대한 수업만족도: 만족도

표 8에서 보듯이, 자기주도적 학습능력 6개의 요인과 전체점수, 그리고 수업만족도의 상관관계를 분석해 본 결과, 자기주도적 학습능력에서 '자기이해' 요인과 수업만족도가 0.322로 상관관계가 있는 것으로 나타냈다. 즉, '자기이해'가 높은 학생이 블렌디드 러닝을 통한 학습에 대한 만족도가 높다는 것을 의미한다. 그리고 비록 '개방성' 요인과는 수업만족도가 통계적으로 유의미한 상관관계까지 나타내지는 못하였지만, 높은 정도의 긍정적 관계가 있음을 알 수 있다.

위의 결과에서 유의미한 상관계수를 보인 '자기이해'의 독립변수를 가지고 회귀분석을 한 회귀모형은 다음과 같다.

표 9

수업만족도에 영향을 미치는 '자기이해' 요인 적합도에 대한 분산분석

모형		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
1	회귀모형	1.633	1	1.633	4.615	.038b
	잔차	14.152	40	.354		
	합계	15.785	41			

a. 종속변수: 만족도

b. 예측값: (상수), 자기이해

수업만족도에 영향을 미치는 자기주도적 학습능력 요인인 '자기이해'의

적합도에 대한 분산분석을 실시한 결과 표 9에서 보듯이 유의확률이 0.038이다. 따라서 회귀모형이 유의미하므로, 이 회귀계수인 '자기이해'가 계수에 적합한지를 확인해 보고자 한다.

표 10

수업만족도에 영향을 미치는 변수에 대한 계수 a

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	상관계수			공선성통계량	
		B	표준 오차	베타			0차	편 상관	부분 상관	공차	VIF
1	(상수)	2.273	.558		4.072	0.000					
	자기 이해	.362	.169	.322	2.148	0.038	.322	.322	.322	1.000	1.000

a. 종속변수: 만족도

위의 표 10모형에서 보듯이, '자기이해'의 유의확률이 각각 0.038로 유의하므로 회귀계수에 적합하다. 그리고 VIF 값이 1.00로 다공선성을 일으키지 않는 것으로 확인된다.

이와 같은 분석 결과를 통해, 블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대한 만족도와 자기주도적 학습능력 중 '자기이해' 요인이 밀접한 관계가 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 자기이해가 높은 학생들이 블렌디드 러닝 수업에 대한 만족도가 높았다. 이와 같은 결과는 자기자신을 잘 이해하는 학습자일수록 블렌디드 러닝을 통한 토익수업에 대한 만족도도 높다는 것을 의미한다. 김현정(2004)은 교원을 대상으로 한 웹 기반 훈련에서 자기주도적 학습능력과 학습성취도와의 관계에 대해 연구하였다. 그 결과, '학습사랑'과 '자기이해'가 학습성취도와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 본 연구와 김현정의 연구와는 연구방법에 있어서 차이는 있으나 자기주도학습능력 요인 중 '자기이해'가 웹사용을 포함한 블렌디드 러닝과 관계가 있는 요인이라는 점에서 유사한 결과를 나타내고 있다.

'자기이해' 문항은 '만약 내가 가지고 있지 못한 어떤 정보가 있어 그것을 가질 필요가 있다고 생각하면 그 정보를 어디서 구할 것인지를 알고 있다. ', '나는 어떤 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 매우 즐긴다.', '나는 여러 가지 사물에 대하여 많은 호기심을 갖고 있다.' '나는 공부하는 기초 능력 면에서 별 문제가 없다.', '나는 집단으로 배우는 상황에서 지도자 역할을 한다.'와 같은 내용이다. 이와 같은 문항과 블렌디드 러닝 토익수업에 대한 학생들의 만족도간에 통계적으로까지 유의미한 정적 상관계수를 보인 본 연구의 결과는, 블렌디드 러닝이 영어학습자들의 학업에 대한 흥미성과 스스로 학습에 대해 진단하고 다음을 위한 학습전략에 대해 생각하는 태도에서의 자기주도적 학습 능력을 신장시키는데 도움을 준다는 이현주(2012)의 연구결과와 어느 정도는 관련이 있는 것으로 보인다.

V. 결론

본 연구의 목적은 대학생을 대상으로 한 토익수업에 블렌디드 러닝을 적용하여 그 효과를 알아보는데 있었다. 본 연구는 15주간의 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학업성취도와 학습자의 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보았다. 또한 이에 대한 학습자의 언어능력 수준별로는 어떠한 차이를 보이는지를 조사하였다. 그리고 블렌디드 러닝에서 중요한 요인으로 작용할 수 있는 학습자의 자기주도적 학습능력과 영어 블렌디드 러닝과는 어떠한 관계가 있는지를 분석해 봄으로, 블렌디드 러닝의 효과에 관해 심층적으로 조사하였다.

본 연구의 목적에 따라 온·오프라인 병행인 블렌디드 러닝을 통한 토익수업이 학업성취도에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전검사와 사후검사로 모의토익을 실시하여 분석하였다. 그리고 학습자의 언어능력 수준별로 어떠한 영향을 미치는지 조사하기 위해, 본 연구에서는 사전검사로 실시된 모의토익 점수를 기준으로 상위집단과 하위집단을 나누어 각각의 결과를 분석하였다. 그 결과, 블렌디드 러닝 토익수업을 통해 상위집단과 하위집단 모두 성적이 향상되었다. 사전시험과 비교해 볼 때, 두 집단 모두 사후시험에서 통계적으로 유의미할 정도의 향상도를 나타냈다. 이는 블렌디드 러닝을 활용한 토익수업이 상위집단과 하위집단 모두에게 효과적임을 의미한다. 그러나 상위집단이 하위집단보다 통계적으로 유의미한 차이까지 보이지는 않았지만, 더 높은 향상 결과를 나타냈다.

본 연구에서의 블렌디드 러닝 토익수업에 대한 학습자의 수업만족도는 대체적으로 긍정적인 응답에 가까운 반응을 나타냈다. 상위집단과 하위집단의 만족도를 비교해 보았을 때, 상위집단이 하위집단의 학생들보다 통계적으로 유의미한 차이를 보일 정도로 더 높은 만족도를 나타냈다. 이는 상위집단 학생들이 하위집단 학생들보다 토익수업에서 온라인과 오프라인을 병행하여 학습하는 방식을 더 선호한다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 학업성취도와 수업만족도 결과는 개별학습적 측면이 더 용이한 블렌디드 러닝이 언어능력 수준이 낮은 학생들보다 높은 학생들에게 더 효과적이라는 것을 의미한다.

블렌디드 러닝은 온라인학습을 포함하고 있으므로 학습자의 역할이 중요한 요인으로 작용한다. 온라인 학습에서는 특히, 자주적으로 학습을 계획하고 준비하고 수행하는 학습자 태도가 중요하므로 본 연구에서는 학습자의 자기주도적 학습능력과 블렌디드 러닝 토익수업의 만족도 관계를 분석해 보았다. 그 결과, 자기주도학습능력 중 '자기이해' 요인이 블렌디드 러닝 수업에 대한 만족도와 관련이 있는 것으로 나타났다. 이는 학업에 대한 흥미성과 이해능력 및 학습에 대한 주도적 태도가 블렌디드 러닝 방식의 수업에 더 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

본 연구는 블렌디드 러닝 토익수업이 학습적 측면에서 긍정적인 영향을 미치는 것을 보여준다. 특히, 블렌디드 러닝 방식의 영어수업이 언어능력수준이

낮은 학생들보다 높은 학생들에게 더 효과적임을 보여주고 있다. 또한 자기주도적 학습능력 중, '자기이해' 능력이 높은 학생일수록 블렌디드 러닝 방식의 수업에 더 긍정적임을 나타내고 있다. 따라서 학습자의 이러한 특성들을 충분히 고려하여 블렌디드 러닝을 그에 적합하게 적용할 필요가 있겠다. 이와 같은 본 연구는 블렌디드 러닝을 통한 영어 교수-학습에 효율적인 방향성을 제시할 수 있을 것으로 여겨진다.

본 연구는 특정 지역의 42명의 대학생을 대상으로 실시하였으므로, 이 연구의 결과를 일반화하기에는 제한점이 있다. 또한 온·오프라인의 병행 방식에 따라 블렌디드 러닝이 다양하게 구성될 수 있으므로, 본 연구에서의 블렌디드 러닝의 효과를 일반화하는 데에는 제한점이 있다. 즉, 블렌디드 러닝의 구성방식과 학습내용 등의 학습환경에 따라 학습의 효과는 달라질 수 있다. 따라서, 이러한 요인들을 세부적으로 고려한 다양한 측면에서의 블렌디드 러닝에 대한 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있겠다. 특히, 학습자 특성적 측면에서 블렌디드 러닝이 어떠한 영향을 미칠 수 있는지에 관한 다각적 측면에서의 후속연구가 이루어질 필요가 있는 것으로 보인다.

참고문헌

구양미. (2006). 대학의 혼합형 학습 환경에서 자기주도학습의 유형에 대한 분석 – 실존적, 사회적 자기주도학습의 가능성. *교육공학연구, 22*(1), 161-193.

김종백. (1991). *자기-조정적 학습과 동기가 학습성취에 미치는 영향.* 미출간 석사학위논문. 고려대학교 대학원.

김지영. (2001). 인터넷을 활용한 영어 교수-학습 방법론 연구. *현대영어교육, 2*(2), 119-134.

김지자, 김성경, 유귀옥, 유길한. (1996). 초등학교 교사를 위한 자기주도적 학습 준비도 측정도구의 개발과 활용방안. *사회교육학연구, 2*(1), 1-25.

김지자, 정지웅 역. (1996). *자기주도학습의 길잡이.* 서울: 교육과학사.

김태영, 김은주, 김혜영. (2011). 온-오프라인 결합 교양영어 수강 대학생들의 학습동기 유형과 변화. *현대영어교육, 12*(1), 126-156.

김현정. (2004). *자기주도학습 준비도와 교원정보활용능력에 따른 웹 기반 훈련의 학습성취도에 관한 연구.* 미출간 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.

김현정, 나경희. (2014). 블렌디드 러닝 프로그램이 중학생의 영어 성취도에 미치는 효과. *Secondary English Education, 7*(3), 49-74.

김희경. (2005). 원어민 교수자의 대학교양 영어회화 보조로서의 블렌디드 학습 사례 연구. *새한영어영문학, 47*(3), 159-182.

김희진, 곽정아. (2013). 이러닝 영어학습에서 페이스북을 활용한 보충학습 교수-학습 설계 및 효과성 연구. *영어어문교육, 19*(4), 237-260.

양애경, 조호제. (2010). 자기주도적 학습과 학업성취도간의 관계. *한국교원논단, 8*(3), 61-82.

안미리, 정동빈. (2010). 대학생들의 읽기 토론 수업에서 블렌디드 러닝 활용의 효과. *현대영어교육, 11*(3), 106-133.

이웅규, 이종기. (2006). 자기주도학습과 이러닝 학습환경 만족: 자기조절효능감에 의한 비교분석. *한국경영학회총론,31*(3), 127-143.

이현주. (2012). 블렌디드 러닝을 통한 대학생 영어학습에서의 상호작용과 자기주도적 학습의 효과. *교육정보미디어연구, 18*(1), 1-24.

정화영. (2006). 수준별 학습을 지원하는 웹 기반 자기주도적 학습모형. *한국인터넷정보학회 학술발표대회 논문집, 7*(1), 465-467.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.

Bersin, J. (2003). *The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned.* San Francisco: Pfeiffer.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K. R. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's adjustment,* 199-225. New York: Cambridge University Press.

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, R. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media, 28*(2/3), 165–178.

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991*). Self-directed in adult learning: Perspective on theory, research and practice.* NY: Routledge.

Cha, Yoonjung, & Kim, Hijean. (2011). Implementation of instructional methods and learners' views in online/offline business English classes. *Multimedia-Assisted Language Learning, 14*(3), 11-35.

Collopy, R., & Arnold, J. (2009). To blend or not to blend: online and blended learning environments in undergraduate teacher education. *Issues in Teacher Education, 18*(2), 85-101.

Driscoll, M. (2002). Blended learning. *E-learning, 3*(3), 54-56.

Fox, M. (2002). Keeping the blended promise. *E-learning, 3*(3), 26-29.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly, 48*(1), 18-33.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.

Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of*

the research literature. Unpublished manuscript, Provo, UT.

Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scal* .Unpubished doctoral dissertation. University of Georgia.

Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace.* Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.

Kerres, M., & DeWitt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of educational media, 28*(2-3), 101-113.

Kim, Jeong-Yeon. (2011). Relationship among motivation, social factors and achievement in on-offline blended English writing class. *English Language & Literature Teaching, 17*(4), 97-121.

Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.

Knuth, R. A., & Cunningham, D. J. (1993). Tools for constructivism. In T. Duffy, J. Lowyck, & D. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructivist learning* (pp. 163-187). Berlin: Springer-VerIag.

Larsen, Lars Jacob Ege. (2012). Teacher and student perspectives on a blended learning intensive English program writing course. Unpblished dotoral dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa

Lefoe, G., & Hedberg, J. G. (2006). Blending on and off campus. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.), *Handbook of blended learning.* San Francisco: Pfeiffer.

Long, H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In H. B. Long & Associates, *self –directed learning: Consensus and conflict* (pp. 107-122). Norman. OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Long, H. B. (1992). Philosophical, psychological and practical justification or studying self-direction in learning. In H. B. Long & Associates, *Self-Directed Learning. Application and Research.* Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, chap. 2, 9-24.

Long, H. B., & Walsh, S. M. (1992). An analysis of a modified form of Guglielmino's Self-Directed learning readiness scale. In H. B. Long & Associates, *self-directed learning: Application and research* (pp. 189-208). Norman. OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Lopez-Perez, M. V., Perez-Lopez, M. C., & Rodriguez-Ariza L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education, 56*(3), 818-826.

Morris, L. S. (1995). *The relationship between self-directed learning readiness and academic performance in nontraditional higher education program.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Oklahoma, Norman, OK.

Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly, 36*(2), 97-107.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227-233.

Romiszowski, A. J., & Mason, R. (1996). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 438-456). New York: Macmillan LIBRARY Reference USA.

Sanprasert, N. (2010). The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language. *System, 38*, 109-123.

Shea, P. (2007). Towards a conceptual framework for learning in blended environments. In A. G. Picciano & C. D. Dziuban (Eds.), *Blended learning: Research perspectives* (pp. 19–36). Needham, MA: Sloan Consortium.

Skager, R. W. (1978). *Organizing school to encourage self-direction in learners.* Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Sweeney, J., O'Donoghue, T., & Whitehead, C. (2004). Traditional Face to Face and Web-based Tutorials: a study of University students' Perspectives on the role of tutorial participant. *Teaching in higher Education, 9*(3), 321-323.

Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning Circuits: ASTD's Magazine All about E-learning*, August, 42-45.

Vignare, K. (2007). Review of literature blended learning: Using ALN to change the classroom—will it work? In A. G. Picciano & C.D. Dziuban (Eds.), *Blended learning: Research perspectives* (pp. 37-63). Needham, MA: Sloan Consortium.

West, R. F., & Bently, E. L. (1990). Structural Analysis of the Self-directed Learning Readiness Scale: A Confirmatory Factor Analysis Using Lisrel Modeling, In H. B. Long and Associates, *Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning* (pp. 157-180). Norman: University of Oklahoma.

부 록

1. 수업만족도 설문지

① 나는 온-오프라인 혼합 학습에 대해 전반적으로 만족스러웠다.
② 나는 온-오프라인 혼합 학습이 나의 영어 공부에 도움이 되었다고 생각한다.
③ 나는 온-오프라인 혼합 학습 방식이 나에게 적합한 학습 방식이라고 생각한다.
④ 나는 온-오프라인 혼합으로 이루어진 영어 학습이 재미있었다.
⑤ 나는 온-오프라인 혼합으로 이루어진 영어 학습을 통해 영어 공부에 대한 자신감이 늘었다고 생각한다.

⑥ 나는 다른 학습 방식에 비해 온-오프라인 혼합 영어 학습을 통해 더 많이 학습(수업)하게 되었다.
⑦ 나는 온-오프라인 혼합 수업으로 인해 나의 영어 학습의 양이 늘었다고 생각한다.
⑧ 온-오프라인 혼합 수업은 나의 기대와 욕구에 맞게 충족되었다.
⑨ 본 수업(온-오프라인 혼합 수업)은 학습내용을 이해하기에 적절하였다.
⑩ 본 수업을(온-오프라인 혼합 수업) 통하여 이 분야에 대한 학습 의욕이 증대되었다.
⑪ 나는 이번 수업 (온-오프라인)에 성실히 임하였다.
⑫ 추후 온-오프라인 혼합 수업이 또 개설된다면 수강할 용의가 있다.
⑬ 나는 온-오프라인 혼합 학습이 온라인 혹은 오프라인으로만 하는 수업보다 학습면에서 효과적이라고 생각한다.
⑭ 나는 온-오프라인 혼합 학습을 동료 혹은 후배에게 추천해 주고 싶다.

2. 자기주도학습능력 검사지

1) 나는 내가 살아있는 한 배우고자 한다.
2) 나는 내가 무엇을 배우고자 하는지를 알고 있다.
3) 나는 내가 이해하지 못하는 것에 대하여 그것을 이해하려고 노력하지 않는다.
4) 내가 배우고 싶은 것은 배우려고 애쓴다.
5) 나는 배우기를 좋아한다.
6) 내가 새로운 일을 시작하는 데는 다소 시간이 걸린다.
7) 나는 교사가 수업시간에 학생들에게 항상 정확히 어떤 행동을 취하도록 이야기해 줄 것을 기대한다.
8) 나는 모든 사람들에게 자기 자신이 어떤 인간이고 어떤 위치에 있고 또 어떻게 될 것인지를 생각하게 하는 것이 교육의 중요성이라 생각한다.
9) 나는 혼자서 일을 잘 하지 못한다.
10) 만약 내가 가지고 있지 못한 어떤 정보가 있어 그것을 가질 필요가 있다고 생각하면 그 정보를 어디서 구할 것인지를 알고 있다.
11) 내가 다른 사람들보다 내 방식대로 혼자서 일을 더 잘 배울 수 있다.
12) 내가 아무리 좋은 생각을 가지고 있어도 일이 성사되도록 계획을 세우는데 약한 것 같다.
13) 나는 학습에서 배우는 내용과 방법을 결정하는데 참여하는 것을 더 좋아한다.
14) 내가 어떤 일에 흥미만 가진다면 어떤 공부라도 내게 힘들 것이 없다.
15) 나 이외에는 아무도 내가 배우는 것에 전혀 책임이 없다.
16) 나는 내가 배우고 있는 것이 잘하고 있는 것인지 아닌지 구별할 수 있다.
17) 내가 배우고 싶은 것이 많아서 하루가 24시간 보다 길었으면 좋겠다.
18) 내가 배우겠다고 결심한 것이 있다면 아무리 바쁘더라도 시간을 낼 수 있다.
19) 내가 적어 놓은 것을 잘 이해하지 못한다.
20) 내가 배우지 못한 것은 나의 허물이 아니다.

21) 나는 어떤 일에 대하여 더 배워야 하겠다는 필요가 있을 때가 언제인지 안다.
22) 나는 내가 어떤 시험에서 좋은 성적을 얻을 수 있다는 자신이 있으면 더 이상 공부를 하려고 하지 않는다.
23) 나는 도서관이 따분한 곳이라고 생각한다.
24) 내가 가장 존경하는 사람들은 항상 새로운 것을 배우고 있다.
25) 나는 새로운 것을 배워야 할 때 여러 가지 방법을 생각해 낼 수 있다.
26) 나는 내가 지금 배우고 있는 것을 내 장기 목표와 연관시키고자 노력한다.
27) 나는 내가 꼭 배워야겠다고 생각하는 것은 무엇이든지 나 스스로 배울 수 있다.
28) 나는 어떤 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 매우 즐긴다.
29) 나는 다수의 정답이 있는 문제를 푸는 것을 좋아하지 않는다.
30) 나는 여러 가지 사물에 대하여 많은 호기심을 갖고 있다.
31) 나는 배우는 것이 싫어서 그것이 끝나면 해방감을 느낀다.
32) 나는 다른 사람들에 비하여 배우는 일에 관심을 더 많이 갖고 있지 않다.
33) 나는 공부하는 기초 능력 면에서 별 문제가 없다.
34) 나는 그 결과가 어떤지는 모르지만 새로운 일을 벌이기를 좋아한다.
35) 자기 일을 잘 하고 있는 사람이 내가 저지를 실수를 지적하는 것이 싫다.
36) 나는 어떤 일을 해내는 독특한 방법을 잘 생각해 낸다.
37) 나는 장래 일에 대하여 생각하기를 좋아한다.
38) 나는 알고자 하는 일을 찾아내는데 다른 누구보다도 잘 한다.
39) 나는 어떤 문제를 당면했을 때 좌절보다는 도전으로 생각한다.
40) 나는 내가 꼭 해야겠다고 생각하는 것을 스스로 할 수 있다.
41) 나는 문제를 내 방식대로 해결하는 것을 좋아한다.
42) 나는 집단으로 배우는 상황에서 지도자 역할을 한다.
43) 나는 각자의 의견에 대하여 토론하기를 좋아한다.
44) 나는 내 방식대로 문제에 접근하기를 좋아한다.
45) 나는 새로운 것을 배우고자 하는 강한 욕망을 갖고 있다.
46) 내가 배우면 배울수록 세상은 더욱 흥미진진하다.
47) 배우는 일은 즐겁다.
48) 나는 항상 새로운 학습방법을 개발하기 보다는 이전부터 사용한 학습방법을 쓰는 것이 좋다.
49) 나는 한 인간으로서 계속 발전할 수 있도록 더 배우고 싶다.
50) 내가 배우는 일은 내게 책임이 있는 것이지 다른 사람에게 있는 것이 아니다.
51) 나의 배움에 있어 가장 중요한 것은 학습하는 방법을 배우는 것이다.
52) 나는 새로운 것을 배우기에 나이가 많다고 생각하지 않는다.
53) 계속 배운다는 것은 따분한 일이 아니다.
54) 배우는 것은 생활의 한 방편이다.
55) 나는 매년 몇 가지 새로운 것을 내 나름대로 배운다.
56) 새롭게 배운다고 해서 내 삶이 달라지지는 않는다.

57) 나는 교실에서 공부할 때나 혼자서 공부할 때나 공부를 잘한다.
58) 나는 교실에서 공부할 때나 혼자서 공부할 때나 공부를 잘한다.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

이명관
안양대학교 교양대학
430-714 경기도 안양시 만안구 삼덕로 37번길 22
Email: mklee@anyang.ac.kr

Received in October 15, 2015
Reviewed in November 26, 2015
Revised version received in December 5, 2015