



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2022년 2월

교육학석사(영어교육)학위논문

블렌디드 러닝 환경에서 영어 학습 동기와 불안감: 초등학생과 중학생의 차이

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 하 빈

블렌디드 러닝 환경에서 영어 학습 동기와 불안감: 초등학생과 중학생의 차이

English Learning Motivation and Anxiety
in Blended Learning Classes:
Differences Between Elementary and
Middle School Students

2022년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 하 빈

블렌디드 러닝 환경에서 영어 학습 동기와 불안감: 초등학생과 중학생의 차이

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육전공)학위 청구논문으로
제출함.

2021년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 하 빈

최하빈의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 박사 이은하



심사위원 조선대학교 교수 박현규



심사위원 조선대학교 교수 김경자



2021년 12월

조선대학교 교육대학원

목차

표 목차	iv
ABSTRACT	v
1. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적	3
1.3 연구 문제	4
2. 이론적 배경	5
2.1 온라인 수업의 개념 및 특징	5
2.1.1 온라인 수업의 개념	5
2.1.2 온라인 수업의 특징 및 학습 효과	6
2.2 블렌디드 러닝의 개념 및 특징	8
2.2.1 블렌디드 러닝의 개념	8
2.2.2 블렌디드 러닝의 특징 및 학습 효과	9
2.3 영어 학습에서 동기와 불안감	10
2.3.1 영어 학습자의 동기	10
2.3.2 영어 학습자의 불안감	12
2.3.3 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 차이	14

3. 연구 방법	17
3.1 연구 대상	17
3.2 연구 도구	18
3.2.1 기초 설문지	18
3.2.2 영어 학습 동기, 불안감, 수업 만족도 설문지	18
3.3 자료 수집 방법	20
3.4 자료 분석 방법	20
4. 연구 결과 및 논의	22
4.1 블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 학습 동기와 불안감	22
4.1.1 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기 요인	22
4.1.2 초등학생과 중학생의 영어 학습 불안감 요인	26
4.1.3 초등학생과 중학생의 블렌디드 수업 만족도	30
4.2 블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 학습 동기와 불안감 요인의 차이	32
4.2.1 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기 요인의 차이	33
4.2.2 초등학생과 중학생의 영어 학습 불안감 요인의 차이	34
4.2.3 초등학생과 중학생의 블렌디드 수업 만족도 차이	35
4.3 블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 능력에 따른 영어 학습 동기와 불안감 요인의 차이	36

5. 결론	40
5.1 연구 요약	40
5.2 교육적 함의	41
5.3 연구 제한점	42
5.4 후속 연구 제언	43
참고문헌	45
부록 1 기초 설문지	54
부록 2 영어 학습 동기, 불안감, 수업 만족도 설문지	56

표 목차

표 1 온라인 수업의 특성 및 효과	7
표 2 연구 대상에 대한 기술 통계	17
표 3 연구 대상자의 수업 선호도 비교	18
표 4 설문 문항의 구성	19
표 5 영어 학습의 내재적 동기	23
표 6 영어 학습의 외재적 동기	25
표 7 의사소통에 대한 불안감	27
표 8 타인의 부정적 평가에 대한 불안감	28
표 9 팬데믹으로 인한 불안감	29
표 10 블렌디드 러닝에 대한 수업 만족도	31
표 11 초·중학생의 영어 학습 동기 요인 차이	33
표 12 초·중학생의 영어 학습 불안감 요인 차이	34
표 13 초·중학생의 블렌디드 수업 만족도 차이	35
표 14 영어 능력에 따른 학습 동기 차이	37
표 15 영어 능력에 따른 학습 불안감 차이	38
표 16 영어 능력에 따른 블렌디드 수업 만족도 차이	39

ABSTRACT

English Learning Motivation and Anxiety in Blended Learning Classes: Differences Between Elementary and Middle School Students

Ha Bin Choi

Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.

Major in English Language Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to understand the factors of English learning motivation and anxiety for elementary and middle school students in an on-line and off-line blended learning environment. Furthermore, this study is to find out whether there are differences in motivation and anxiety between elementary and middle school students according to their English ability.

For the survey, 23 elementary school students and 20 middle school students participated to investigate their English learning motivation, anxiety, and class satisfaction. Six factors (intrinsic and extrinsic motivation, communication anxiety, fear of negative evaluation, fear of pandemic and class satisfaction) were measured using a questionnaire. The collected data was analyzed using descriptive statistics (mean, standard deviation, and frequency) and independent samples of *t*-tests. The study results are as follows:

First, both elementary and middle school students showed

stronger extrinsic motivation, and their communication anxiety was the highest among the measured anxiety factors. Students had external reasons for learning English such as getting good grades and better jobs. The students' communication anxiety increased from elementary school to middle due to the emphasis on grammar and the frequent use of English language in English classes.

Second, elementary students had higher levels of both intrinsic and extrinsic motivation than their middle school counterparts. Middle school students showed lower motivation because of the pressure to get good grades and anticipation of taking college entrance exams. In addition, both elementary and middle school students did not feel much anxiety about learning English, but middle school students showed higher mean scores on anxiety factors. This is because the content and level of learning change as they enter the higher grades, which put more emphasis on learning English and therefore there is more pressure on the students. As for blended classes, elementary school students showed interest in activity-oriented classes, so they preferred offline classes to non-face-to-face online classes. However, due to the small number of participants, there was no statistically significant difference in motivation, anxiety and satisfaction.

Third, there were differences in English learning motivation, anxiety, and blended class satisfaction according to the students' English proficiency. The group with higher proficiency had higher intrinsic and extrinsic motivations than the lower-level group. Communication anxiety was lower in the higher proficiency group than in the lower group, with a statistically significant difference. The higher proficiency group was found to have lower anxiety because they were confident using English and could communicate

their thoughts to some extent in English. Neither group preferred blended learning much because the prolonged pandemic has already reduced interest in English blended learning.

Based on the results of this study, educational implications regarding the factors of English learning motivation and anxiety of elementary and middle school students, and how to teach students accordingly were discussed. The study also suggests a future study on what factors influence English learning in addition to learning motivation and anxiety.

1. 서론

1.1 연구의 필요성

2015 교육부의 영어과 교육 과정의 목표는 학생들을 모범적인 시민 의식과 영어 의사소통 능력을 갖춘 글로벌한 미래 인재를 기르는 데에 있다. 그러나 우리나라는 외국어로서의 영어를 학습하는 EFL(English as a foreign language) 환경이므로 학생들은 수업 외의 영어 소통에 어려움을 느낀다. 이를 보완하기 위하여 교육부는 원어민 영어 보조교사 사업, 영어회화전문강사제, 영어로 진행되는 영어 수업 등의 프로그램을 마련하여 학교 영어 수업에서 학습자에게 영어 사용 기회를 충분히 제공하고 학습자가 능동적으로 수업에 참여하도록 하고 있다(교육부, 2015).

제4차 산업혁명을 통한 정보통신기술의 지속적인 발달로 코로나19 이전부터, 교육 시장에서는 인터넷 등의 디지털 매체를 통해 학습하는 온라인 수업에 대한 수요가 꾸준히 증가하고 있다(최락인과 조정길, 2019). 온라인 수업은 컴퓨터나 스마트 기기를 사용하여 학습자의 수업 흥미도를 높이고(이미정, 2017), 온라인 독서 프로그램, 유튜브, 인공지능 챗봇 등 다양한 프로그램을 활용함으로써 학습자의 수업 만족도를 향상시킬 수 있다(신윤아, 2021; 유영진, 2021; 정진영, 2016). 또한 학습 장소에 갈 필요가 없어 시간 관리에 유리하고, 언제 어디서나 수강할 수 있다는 장점이 있다(정성희, 2020).

2020년 코로나19의 전 세계적인 확산으로 인해 개학을 연기하는 등 우리나라 교육계는 큰 타격을 입었다. 확산세가 쉽게 진정되지 않자 교육부는 학생들의 학습 공백을 최소화하기 위해 학년별로 온라인(on-line) 개학을 실시하게 되었다. 예기치 못한 팬데믹으로 각급 학교와 가정에서는 온라인 수업에 대한 대비가 부족하였고 가정은 디지털 기기로 수업을 수강할 준비가 되어 있지 않았다(오동주와 황홍섭, 2020). 손혜숙과 진설아

(2021)는 개별적인 차이가 있는 불안정한 온라인 환경 서버의 문제, 강의 영상이나 음질의 문제 또한 지적하였다. 교육부는 온라인 수업의 장기화로 인한 학습격차와 돌봄 공백을 줄이기 위해 순차적으로 등교를 시작하게 하여 오프라인(off-line) 수업도 함께 진행되었다. 이로써 학교 현장에서는 온라인 수업과 오프라인 수업을 병행하는 블렌디드 러닝(blended learning)이 이루어지게 되었다.

영어 수업에서의 블렌디드 러닝에 관한 선행연구는 초등학생을 대상으로 한 연구들이 많다. 온라인 수업을 통한 영어 읽기에 관한 연구(박현정, 2020; 장주리, 2014; 최훤누리, 2011; 한지희와 임희정, 2011)와 블렌디드 러닝에 대한 교사의 인식에 관한 연구가 있다(문소영, 2021; 박지윤, 2021). 디지털 영어교재를 활용한 블렌디드 러닝을 활용한 학습에 관한 연구에서는 블렌디드 러닝 수업에서 교수자가 초등학생 학습자에게 다양하고 흥미로운 과제를 부여함으로써 학습자의 관심을 증대시켰다. 또한 교사와 동료 학습자의 피드백이 학습자 학습자의 읽기 성취도를 향상시켰으며 이러한 흥미가 자기 주도적 학습에 동기부여가 되었다(한지희, 2011).

반면, 중학생을 대상으로 한 영어 교육과 관련된 블렌디드 러닝에 관한 연구는 초등학생을 대상으로 한 연구에 비해 많지 않다. 블렌디드 러닝 기반으로 참여식 문법 활동을 결합한 형태 중심교수법이 중학교 3학년 학생들의 영어 문법 능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤고 모바일 기반 의사소통 도구가 학습자의 영어 학습에 긍정적인 영향을 끼친다는 사실이 검증되었다(임호성, 2019; 최혜림, 2019). 이외에도 블렌디드 러닝 환경에서 고등학생은 영어 듣기와 말하기 수업에서 듣기 성취도가 향상되었고(형영란, 2010), 대학생 영어 학습자들은 쓰기 및 문법 능력이 향상되었다(소리, 2018). 이를 통해 블렌디드 러닝의 영어 학습 효과에 대해 다양한 연령층의 학습자들이 연구되었다는 사실을 알 수 있다.

현재 교육부(2021)에서는 단계적 전면등교를 추진하고 있으나, 코로나 상황에 따라 여전히 온라인 수업과 오프라인 수업이 병행해서 이루어지고

있는 실정이다. 이러한 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생과 중등학생과같이 비교적 어린 학생들의 학습 동기와 학습에 대한 불안감이 코로나19 이전의 수업과 다르게 나타날 수 있다. 따라서 학습자의 동기 유발 요인과 영어 학습 불안이 이전의 선행 연구들과 차이가 있는지에 관한 검증이 필요하다(김리아, 2021; 김재현, 2021; 이수정, 2021). 블렌디드 영어 학습에서 초등학생들은 구글 폼(google form) 학습지에 재미를 느껴 영어 학습에 대한 흥미와 동기 영역에서 유의미한 결과를 나타내었고 화상회의 플랫폼 중 하나인 줌(zoom)으로 온라인 수업을 수강한 중학생은 온라인 학습 매체 사용에 불안감과 부담보다는 더 큰 호감을 느껴 수업에 더 흥미를 갖게 되었다(박지윤과 안경자 2021; 이성아, 2021). 이처럼 블렌디드 영어 학습 환경에서 학습 동기와 불안감에 대해 초등학생과 중학생을 각각 다룬 연구는 있지만, 하나의 연구에서 초등학생과 중학생 두 집단을 비교한 연구는 찾아보기 힘들었다.

따라서 본 연구에서는 코로나19 시대에 블렌디드 러닝을 실시하고 있는 초등학생과 중학생을 대상으로 영어 학습 동기와 불안감의 요인을 파악하고 그에 대한 초등학생과 중학생 학습자의 차이를 분석하고자 한다. 그리하여 위드 코로나(with Corona) 또는 포스트 코로나(post Corona) 시대를 대비하여 교수자가 효율적인 영어 수업을 구성하고 학습자를 위한 효과적인 수업 방안을 연구하는 데 도움이 되고자 한다.

1.2 연구 목적

본 연구는 초등학생과 중학생을 대상으로 설문지를 통해 블렌디드 영어 학습 환경에서 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기 및 불안감의 요인에 대해 파악하고 그러한 요인들이 초등학생과 중학생 사이에 어떠한 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 또한 연구 참여 학생 간의 영어 능력 수준에 따라 학습 동기와 불안감의 차이가 있는지 알아보려고 한다.

1.3 연구 문제

블렌디드 러닝 환경에서

첫째, 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 요인은 무엇인가?

둘째, 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 요인에는 어떠한 차이가 있는가?

셋째, 학습자의 영어 능력 수준에 따라 학습 동기와 불안감의 차이가 있는가?

2. 이론적 배경

본 장에서는 온라인 수업 및 블렌디드 러닝에 대한 개념을 정리하고 각각의 특징과 학습 효과에 대해 살펴보고자 한다. 또한, 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 요인에 대해 알아보고, 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 차이에 관한 선행 연구를 살펴봄으로써 본 연구의 이론적 토대를 제시하고자 한다.

2.1 온라인 수업의 개념 및 특징

2.1.1 온라인 수업의 개념

온라인 수업은 전통적인 오프라인 수업의 보조적인 방법으로 활용되어 왔으나, 디지털 기술의 발전과 시공간의 구분이 점차 사라지고 있는 시대의 흐름 속에서 그 비중은 점점 더 높아지고 있다(박부남, 2021). 2000년 이후부터 교육 분야에서는 디지털 기술을 활용한 정보통신기술(Information and Communications Technology)교육, 인터넷을 기반으로 다양한 학습 콘텐츠 개발, 사교육비 경감을 위해 사이버가정학습 체계를 구축한 이러닝(electronic learning) 및 시공간 제약 없이 PC 이외의 모바일 기기로 학습 가능한 유러닝(ubiquitous learning) 등 다양한 명칭을 사용하여 교육정책을 추진하였다(노경희, 이준, 염철현, 장시준과 정영식, 2011).

2011년 교육부는 “스마트교육 추진 전략 실행계획”을 발표하며 스마트교육이라는 명칭을 사용하였다. 스마트교육의 일환인 ‘온라인 수업의 활성화 계획’에서 온라인 수업이라는 용어를 사용했는데, 이에 대한 정의는 밝히지 않았으나 학습자 중심의 학습 환경 조성 및 공교육 경쟁력 제고, 재난, 질병 등으로 인한 학습 공백의 최소화, 현행 사이버가정학습을 통

한 기초학력 결손 해소를 위한 온라인 개인교수 콜센터 구축 운영이라는 추진 목적을 밝히며 온라인 수업에 대한 교육 방향을 제시하였다(교육부, 2011). 또한 스마트교육에서의 온라인 수업은 교사가 참여하여 학생들을 지도·관리하는 정규 수업의 일부로 정의하고 있다. 수업은 정규 수업 시수에 포함되고, 학생들 역시 수업 결과가 학교 생활기록부에 기재된다는 특징이 있다(노경희 외, 2011).

정광훈 외(2012)는 온라인 수업을 방송·통신수업의 한 형태로, 면대면 출석 수업이 어려운 상황에서 학생의 학습권과 과목 선택권을 보장하기 위하여 교사가 지도하는 실시간 또는 비실시간 수업이라고 정의하였다. 본 연구에서는 이러닝, 스마트교육, 방송·통신 수업 등 정보통신 매체를 활용한 모든 수업 형태를 통틀어서 온라인 수업으로 총칭하고자 한다.

2.1.2 온라인 수업의 특징 및 학습 효과

온라인 수업은 학습자가 자율적으로 수업에 참여하는 자기 주도형 학습을 장려할 수 있고 학습자가 원하는 시간과 공간에서 학습할 수 있으며 다양한 매체와 수업 자료를 활용하여 학습자의 학업성취도를 향상시킬 수 있다. 또한 온라인으로 실물 자료를 대체하여 학습비용을 절감할 수 있고, 학습자가 지속적으로 교육을 받을 수 있는 평생 교육을 제공한다. 아래 표 1은 온라인 수업의 다양한 특성을 선행 연구 결과에 따라 요약한 것이다.

표 1
온라인 수업의 특성 및 효과

특성	연구 결과
자기 주도적 학습	<ul style="list-style-type: none"> • 온라인 독서 프로그램을 활용한 읽기 수업에서 학습자의 영어 읽기 능력의 향상으로 내재적 동기가 발달하여 수업에 적극적으로 참여하게 됨(정진영, 2016) • 사전 온라인 수업에서 교사와 학생 간의 과제 공유와 피드백의 횟수가 늘어날수록 학습자의 자기주도성이 높아짐(박희원, 2021)
시공간 한계 극복	<ul style="list-style-type: none"> • 언제, 어디서든 학습자의 필요에 따라 학습 가능함 • 교실에서 느낄 수 있는 여러 압박감에서 자유로울 수 있음(이중은과 박윤주, 2013)
학업성취도 향상	<ul style="list-style-type: none"> • 카카오톡과 구글 행아웃을 혼합한 온라인 영어 회화 수업에서 교사와 학습자의 쌍방향적인 회화 수업을 통해 학업성취도에서 유의미한 결과가 도출됨(김희진과 허광, 2013) • SNS를 활용한 수업과 과제 수행에서 동료 학습자와 피드백을 주고받는 활동을 한 집단의 학업성취도가 향상됨(조경진, 2015)
학습비용 절감	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자의 인원수에 국한되지 않는 수업이 가능하고, 학습 효율성을 높여 시간과 비용 절감의 효과를 기대할 수 있음(송상호와 신중호, 2002) • 실제 사물, 여행, 교통 등을 대체함으로써 학습 비용이 절감될 수 있음(김민규, 2021)
평생 교육 제공	<ul style="list-style-type: none"> • 누구나, 언제든지 원하는 내용을 학습할 수 있고 새로운 콘텐츠를 계속 접할 수 있어 진정한 평생 교육을 실현할 수 있게 함(강민경, 2009)

2.2 블렌디드 러닝의 개념 및 특징

2.2.1 블렌디드 러닝의 개념

블렌디드 러닝은 학습자 중심에서는 블렌디드 학습, 즉 혼합형 학습으로 불리고, 교수자 중심에서는 블렌디드 수업, 혼합교육, 혼합식 수업 등으로 불린다(김현정, 2014). 블렌디드 러닝의 개념이 온라인과 오프라인 교육의 혼합이라는 점에서 그 의미가 시작되었다고 보고(Wilson과 Smilnich, 2005) 여러 관점에서 연구되고 있으나 그 개념에 대해서는 아직 합의된 바가 없으며 학자들마다 다양한 정의를 내리고 있다.

Graham(2006)은 별개로 이루어졌던 온라인 수업과 오프라인 수업을 결합한 것으로 정의하였고, 온라인과 오프라인 수업 각각의 장점을 취해 조화로운 혼합 학습을 하는 것으로 보았다(Osguthorpe과 Graham, 2003; Rooney, 2003). Driscoll(2002)은 구성주의, 인지주의, 행동주의와 같은 다양한 교수학적 이론들을 결합하고 오프라인 수업에 비디오, 오디오, 텍스트 등의 웹 기반 기술을 접목한 것이라고 정의하였다.

Singh과 Reed(2001)은 블렌디드 러닝을 다섯 가지의 유형으로 세분화하여 정의하였다. 전통적인 교실수업과 인터넷을 활용한 온라인 수업을 결합한 ‘학습 공간의 통합’, 자기주도형 학습과 지식 공유가 가능한 협력 학습과 같은 ‘학습 형태의 통합’, 미리 계획된 형식적 학습과 이메일, 온라인 포럼 등과 같은 비형식적 ‘학습 유형의 통합’, 이미 만들어진 학습 내용과 학습자 스스로 구성하는 학습 내용을 결합한 ‘학습 내용의 통합’, 마지막으로 앞의 네 가지 유형들의 결합에서 얻은 경험을 바탕으로 실제 업무를 통해서 학습이 가능한 경우를 ‘학습과 업무의 통합’이라고 설명하였다.

블렌디드 러닝은 기본적으로 온라인 학습 환경을 전제로 하여, 온라인에서만 아니라 오프라인을 포함하는 공간적 혼합에서 시작하여, 다양한 멀티미디어 자료 및 매체의 통합, 다양한 교수전략의 적용, 더 나아가 업

무와 학습의 통합으로까지 확대, 발전되어 사용되고 있다(한국교육학술정보원, 2007). 이상수(2007)는 단순한 통합을 넘어 학습의 효과성과 효율성을 높이기 위해 온라인과 오프라인의 장점만 활용하는 학습 과학적 접근과 학습자의 접근성, 편리성, 융통성 등을 높여주는 학습자 중심의 접근이 이루어져야 한다고 본다.

선행 연구에서 언급한 내용을 기반으로 하여 본 연구에서는 블렌디드 러닝을 학습자들의 학습 효과를 극대화하기 위하여 온·오프라인 공간과 다양한 학습 매체를 혼합하여 사용하는 교수·학습 방법으로 정의하고자 한다.

2.2.2 블렌디드 러닝의 특징 및 학습 효과

원래 블렌디드 러닝은 주로 기업교육 분야에서 직무 역량 향상을 위한 목적으로 도입되었다(송영수, 2003). 그런데 이를 교육 현장에 맞게 수정하여 활용할 경우에도 긍정적인 학습 효과를 기대할 수 있을 것으로 보고 학교 현장에서의 적용도 고려되기 시작하였다(임정훈, 임병노, 최성희와 김세리, 2004). 블렌디드 러닝은 온라인과 오프라인 수업의 단점을 보완하고 각각의 장점을 반영하여 유연한 수업을 가능하게 하기 때문이다.

블렌디드 러닝이 가진 특징을 요약하면 다음과 같다:

- 1) 수업 외 시간을 통해 부족한 부분을 보충할 수 있다. 수업 시간 내에 이해하지 못한 부분을 수업 시간 외의 온라인 통해 다시 학습하고 복습할 수 있다.
- 2) 활발한 상호작용이 가능하다. 웹 기반의 게시판을 통해 학습자와 교수자의 질의응답이 용이하고 개별적인 응답을 통한 직접적인 피드백이 가능하다.
- 3) 다양한 학습 방법의 통합이 가능하다. 학습자의 학습 효과를 증대시키기 위하여 온라인 개별 학습과 오프라인 협력학습을 혼합하여 사용하는 것과 같이 두 가지 이상의 학습 방법을 사용할 수 있다(김경화, 2018; 이현주, 2012; Mantyla, 2001).

그 외에도 블렌디드 러닝의 효과성에 대한 긍정적인 연구들이 많이 있는데, 학문적 관점, 학습자 관점, 교수자 관점, 조직의 관점으로 나뉘어 논의되고 있다. 먼저 학문적 관점에서 블렌디드 러닝은 특히 구성주의 학습 환경과 관련이 있는데, 학습자의 요구 충족과 즉시적 수업이라는 두 가지 목표를 모두 충족시킨다는 것이다. 학습자 관점에서 블렌디드 러닝은 학습자들의 다양한 학습 방법과 양식을 충족시켜줌으로써 학습 만족도를 상승시키고 여러 가지 유형의 상호작용을 가능하게 하여 학업성취도 또한 증가시킨다. 교수자의 관점에서는 다양한 수업 방법과 자료를 제공할 수 있어 교수자의 만족도가 높으며 교육을 제공하는 조직의 관점에서는 오프라인 수업보다는 비용이 경제적이라는 연구 결과가 있다(이상수, 2007).

2.3 영어 학습에서 동기와 불안감

2.3.1 영어 학습자의 동기

제2언어 학습 동기 연구에 관해 초석을 마련한 학자로는 사회 심리학자인 Gardner(1985)가 있다. Gardner는 잠재적인 목표 달성을 위한 수단으로써 언어를 습득하는 도구적 동기(instrumental motivation)와 제2언어의 문화를 수용하고 목표 언어를 적극적으로 배우려고 하는 통합적 동기(integrative motivation)로 구분했다. 도구적 동기는 어떤 목적을 달성하기 위해서 제2언어를 수단으로 여기는 동기이고, 통합적 동기는 제2언어를 학습 자체가 목표이며 제2언어 학습 그 자체에 흥미가 있고 그 언어를 모국어로 사용하는 집단과 문화에 관한 관심을 말한다.

영어가 국제 공용어로 사용되기 시작하면서 Gardner(1985, 2001)가 주장한 통합성(integrativeness)의 중요성은 점차 낮아졌으며, 학습 동기가 학습자 개별적인 자아에 따라 달라질 수 있다는 주장이 대두되기 시작하였다(Dörnyei, 2005, 2009; Dörnyei와 Ushioda, 2009; Kim, 2010).

Dörnyei(2005, 2009)는 제2언어 동기적 자아 체계(L2 motivational self system)를 제시하였다. 그가 주장하는 제2언어 자아는 이상적 제2언어 자아(ideal L2 self)와 필연적 제2언어 자아(ought-to L2 self)로 나눌 수 있다. 이상적 제2언어 자아는 이상과 현실의 자아 간의 불일치를 줄이고 미래의 긍정적인 자아상을 위해 제2언어를 학습하는 경우를 의미한다. 자신이 꿈꾸는 미래의 모습에 대한 상상이 긍정적인 학습 동기로 작용할 수 있다는 것이다. 반면 필연적 제2언어 자아는 미래에 대한 부정적인 자아상이 형성되는 경우를 의미하는데 외국어 학습을 하지 않아 취업 등 원하는 목표를 달성하지 못하는 경우를 말한다.

학습 동기 연구 분야에서 도구적 동기와 통합적 동기만큼 많이 다루어져 왔던 이론 중 하나는 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)이다. 동기가 내부 또는 외부 중 어디에서 오느냐에 따라 내재적 동기와 외재적 동기로 나뉠 수 있다. 내재적 동기는 학습자가 외부로부터의 보상을 바라지 않고 학습 자체에 흥미를 느껴 자신의 의지대로 학습하는 것이고 외재적 동기는 칭찬을 받기 위해서, 좋은 성적을 얻기 위해서 등 외부의 보상을 바라며 학습하는 동기를 말한다(Deci와 Ryan, 1985). 하지만 사람은 완전히 내재적인 동기에 의해서만 움직이지 않고, 외재적 동기가 있다 하더라도 어느 정도는 자신의 판단이 개입된다. Deci와 Ryan은 20여 년간 개인의 내재적 동기를 결정하는 요인으로 자기 결정성 이론(self-determination theory)을 제시해 왔다(Deci와 Ryan, 1985, 2000; Ryan과 Deci, 2000). Deci와 Ryan(2000)의 자기 결정성 이론에 따르면 내재적 동기와 외재적 동기라는 이분법적 해석에서 더 나아가, 인간의 행동을 자율성의 정도에 따라 완전히 타율적인 행동(외재적으로 동기화된 행동)에서 완전히 자기 결정된 행동(내재적으로 동기화된 행동)에 이르는 일련의 연속선상에서 개념화할 수 있다. 이러한 자기 결정성 이론은 인지적 평가 이론(cognitive evaluation theory)과 유기적 통합 이론(organismic integration theory)의 두 가지 하위 이론으로 구성 된다(Ryan, Kuhl과 Deci, 1997). 인지적 평가 이론

은 내재적인 동기에 초점을 맞춰 내재적 동기를 촉진하거나 저해하는 환경에 초점을 맞추고 있는데, 개인이 알맞은 사회 환경적 조건에 처해 있을 때 내재적인 동기가 촉발된다고 본다. 유기적 통합 이론은 자기 조절의 정도에 따라 다양한 외재적인 동기들이 존재하는데 이러한 동기들의 관계가 단순히 대립적이라기보다는 상호 작용하면서 공존한다고 본다.

본 연구에서는 동기에 대한 다양한 이론 중 Deci와 Ryan(1985)의 내재적 동기와 외재적 동기 개념을 활용하여 학습자들의 영어 학습 동기를 알아보고자 한다. 코로나19로 학생들은 선택의 여지가 없이 블렌디드 러닝 환경에 놓여 학교 수업을 듣게 되었다. 수업 자체는 정규 수업의 일환으로 진행되나 학생들은 각자의 집에서 자기 주도적으로 온라인 수업에 참여해야 한다. 이러한 상황에서 본 연구자는 학생들이 영어 공부를 하고 싶어 자율적으로 영어 수업에 참여하는지 아니면 출석 확인을 위해서인지 등 여러 가지 동기가 있을 것으로 생각하여 본 연구를 통하여 블렌디드 러닝 환경에서 학습자들의 영어 학습 동기를 밝히고자 한다.

2.3.2 영어 학습자의 불안감

영어 능력에 가장 많은 영향을 미치는 태도는 영어에 대한 불안감이다 (이효웅과 오준일, 2000). 외국어 학습자들은 제2언어를 학습하고 사용하는 것에 부담을 많이 느낀다. 제2외국어에 많이 노출되어 있지 않은 EFL 환경, 자신감 부족 또는 성적에 대한 두려움 등으로 불안감이 생길 수밖에 없을 것이다.

외국어 학습과 관련된 불안감에 대해서는 여러 학자들의 연구가 있는데, Spielberger(1975)는 불안감을 특성 불안(trait anxiety)과 상태 불안(state anxiety)으로 나누었다. 특성 불안은 학습자의 성격에 의해 보편적이고 지속적으로 나타나며, 상태 불안은 특정 상황에 따라 주관적, 일시적으로 변화할 수 있는 불안을 말한다.

한편, 모든 불안감이 학습에 부정적인 역할을 하는 것은 아니다.

Scovel(1978)은 불안감을 촉진 불안(facilitating anxiety)과 방해 불안(debilitating anxiety)로 나누었는데, 그중 촉진 불안은 적당한 긴장과 두려움으로 학습자의 학습을 촉진하여 외국어 학습에 긍정적인 역할을 한다. 반면 방해 불안은 불안감의 강도가 너무 높아지거나 극도의 긴장 상태를 가져와 외국어 학습에 대한 좌절감을 느끼게 한다. 일반적으로 불안감은 외국어 학습에 부정적 영향을 미치는 방해 불안의 형태가 많지만, 부정적인 평가에 대한 두려움이 높을수록 영어 성적에 긍정적인 영향을 주는 연구 결과(강지영, 2017)도 존재하기 때문에 이는 불안이 외국어 학습에 도움을 주는 촉진 불안의 형태로도 나타날 수 있다는 점을 시사한다.

Horwitz(2001)는 일반적인 불안감과는 달리, 외국어를 학습할 때 학생들이 느끼는 특수한 불안감을 외국어 불안이라고 칭했다. Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)는 처음으로 외국어 학습으로 인한 불안을 특성 불안과 상태 불안 중 어느 한쪽에 속하지 않고 상황 특수적 불안(situation specific anxiety)으로 보아야 한다고 주장하였다. 아울러 외국어 불안은 외국어 학습이라는 특정한 상황에서 형성된 자아 개념, 신념, 감정과 행위의 독특한 복합체(distinct complex)라고 정의하였다.

또한 외국어 학습 불안 척도인 FLCAS(Foreign language classroom anxiety scale)를 개발하여 이 분야의 연구 발전에 이바지하였다. 이들은 외국어 학습 상황의 불안감을 의사소통에 대한 불안감(communication anxiety), 시험에 대한 불안감(test anxiety), 타인의 부정적 평가에 대한 불안감(fear of negative evaluation)으로 세 가지 측면을 제시하였다. 의사소통에 대한 불안감은 학습자 자신의 언어 능력 부족으로 다양한 생각을 적절하게 표현하지 못해 타인과의 의사소통에서 오는 불안감을 의미한다. 특히 학생들은 수업 시간에 말할 때, 친구들 앞에서 발표할 때 큰 불안을 느낀다는 것으로 조사되었다(Young, 1990). 의사소통 불안감이 영어 말하기 능력과 가장 큰 연관성이 있다는 것을 선행 연구를 통해서도 확인할 수 있다(박기표, 2015; 박혜숙, 2005; 조미원, 2009; 차정선과 김

태영, 2013). 시험에 대한 불안감은 학습자가 시험에 있어 정확하지 못한 언어 사용으로 부정적으로 평가되는 것을 걱정하거나 시험에서 실수하게 될 가능성을 지나치게 걱정하는 것이다. 시험 불안감을 가진 학습자가 수업 내용 외에 자기 스스로 인지된 두려움에도 신경을 써야 하기에 교실에서 무슨 일을 할 것인지에 집중할 수 없어서 그들의 행동이나 성적에 부정적인 영향을 미치게 된다(Aida, 1994). 타인의 부정적 평가에 대한 불안감은 학습자들이 타인으로부터의 부정적인 평가를 두려워하고 그렇게 될 것이라고 걱정하는 것에서 기인하는 불안감이다. 이는 시험 불안감보다 넓은 영역에 적용되는 불안으로, 평가의 상황에만 국한되는 시험 불안감과 달리 자신을 둘러싼 사회 전반적인 평가에 대한 불안감이라는 점에서 차이가 있다.

위 연구를 종합해보면 학습자의 불안감은 개인적 측면, 환경적 측면 등에 영향을 받는다고 볼 수 있다. 온라인 수업과 오프라인 수업의 혼합화가 1년 이상 이루어지면서 학생들은 본인의 학습 상태에 대한 걱정이 생길 것이고 그것은 곧 불안감으로 연결될 수 있다. 본 연구에서는 Horwitz 외(1986)가 연구한 외국어 학습 불안 종류 중에서 의사소통에 대한 불안감과 타인의 부정적 평가에 대한 불안감에 대해서 파악하고 현 실정을 반영하여 코로나19 팬데믹으로 인해 영어 학습자들이 느끼는 불안감의 요인에 대해 살펴보고자 한다.

2.3.3 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 차이

초등학교 5, 6학년 중 하위권 영어 학습자를 대상으로 한 이송희(2015)의 연구에서 학습자들은 부모님의 칭찬이 학습 동기가 되는 외재적 동기가 높고 외국인과 유창하게 대화하고 싶다는 문항 선택이 가장 많은 걸로 보아 이상적 제2언어 자아에 의해 영어 학습 동기가 높게 나타난다는 결과를 알 수 있었다.

초등 4학년과 6학년 학생의 영어 학습 동기와 불안감이 영어 의사소통

의지에 미치는 영향을 조사한 연구에서는 높은 영어 학습 동기와 낮은 불안감은 영어 의사소통 의지에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 영어 학습 동기가 불안감보다 영어 의사소통 의지에 미치는 영향이 더 크다는 것을 알 수 있었다(차정선과 김태영, 2013).

중학교 1, 2학년을 대상으로 한 양적 연구에서는 영어 학습자들의 수업 불안 중 의사소통 불안이 가장 큰 영향을 끼치는 불안 요인으로 나타났다. 그런데 이 연구 대상자들은 비교적 낮은 영어 수업 불안감을 가지고 있었는데 그들의 나이가 14, 15세로 상대적으로 어리다는 점, 다른 학년에 비해 시험의 비중이 낮은 자유학기제의 시행이 그 원인이라고 볼 수 있다(이수지, 2016).

서은우(2008)가 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기를 비교한 연구에서는 초등학생이 중학생에 비해 내재적 동기와 외재적 동기 둘 다 높은 것으로 나타났는데, 학부모의 강한 관심이 외재적 동기가 높은 원인임을 알 수 있었다. 중학생은 상대적으로 초등학생보다 영어 학습 동기 상실률이 높았는데 교사들의 수업에 대한 열정 부재, 학생과의 관계(편애) 등을 이유로 교사에 대한 불만족이 가장 큰 이유로 나타났다. 이로써 초등학생보다 중학생이 교사에 대한 의존도가 높음을 알 수 있었다. 한편, 초등학생과 중학생 모두 도구적 동기와 통합적 동기가 비교적 높은 것으로 나타났다. 이는 EFL 환경에서는 학습자의 도구적 동기가 높다는 선행연구(Kang, 2001)와는 다른 결과임을 알 수 있다.

강지영(2017)은 초등학교 5학년과 중학교 2학년 학생들을 대상으로 영어 학습 불안감과 학습 동기에 관해 연구하였는데, 학습 동기는 중학생이 낮게 나타났다. 초등학생과 중학생 모두 시험에 대한 불안감이 가장 높게 나타났으며 학년이 높을수록 영어 수업에 대한 불안감이 높아졌다.

위에서 언급한 선행 연구에서는 본 연구에서 분석틀로 제시한 영어 학습 동기와 불안감에 대한 포괄적인 분석은 아직 연구되지 않았다고 볼 수 있다. 특히 코로나19라는 팬데믹 상황을 겪은 학생들을 연구 대상으로 삼는다는 점에서 기존의 연구와는 차이가 있다. 블렌디드 러닝 환경에서 영

어 학습 동기를 Deci와 Ryan(2000)의 내재적 동기와 외재적 동기 이론에 기초하여 조사하고 영어 학습에 대한 불안감을 Horwitz 외(1986)의 외국어 학습 상황의 불안감 중 의사소통의 불안감과 타인의 부정적 평가에 대한 불안감, 그리고 팬데믹으로 인해 영어 학습자들이 느끼는 불안감을 기준으로 연구하여 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 요인을 파악하고 비교하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구는 광주광역시 남구에 위치한 영어 교육 기관에서 수강하고 있는 초등학교 4학년부터 중학교 3학년까지의 학생들을 대상으로 진행되었다. 표 2에서 알 수 있듯이 연구 대상자는 초등학생 23명, 중학생 20명으로 총 43명이다. 영어 과목 선호도는 총 43명 중 6명이 ‘좋아한다’, 3명이 ‘매우 좋아한다’라고 응답한 것으로 보아 연구 대상자들의 영어에 대한 선호도가 크게 높지 않다는 것을 알 수 있었다. 또한 참여자들 중 28명은 자신의 영어 능력이 ‘보통이다’라고 응답하였다. 영어 학습 기간은 초등학생은 4년 이하가 20명, 5년 이상이 3명으로 학교에서 초등학교 3학년부턴 영어 수업을 시작하다는 점을 감안하면 그 전에 사교육을 접한 적이 있다는 사실을 알 수 있었다.

표 2
연구 대상에 대한 기술 통계(N=43)

구분	학생수	영어 선호도					영어 능력					학습 기간	
		1*	2	3	4	5	1**	2	3	4	5	4년 이하	5년 이상
초	23	2	4	13	2	2	1	2	16	3	1	20	3
중	20	4	3	8	4	1	1	4	12	1	2	8	12
전체	43	6	7	21	6	3	2	6	28	4	3	28	15

*1=전혀 좋아하지 않는다, 2=좋아하지 않는다, 3=보통이다, 4=좋아한다, 5= 매우 좋아한다

**1=매우 좋지 못하다, 2=좋지 못하다, 3=보통이다, 4=좋다, 5=매우 좋다

또한 연구 대상자는 현재 코로나19로 인해 학교에서 온라인 수업과 오

프라인 수업을 병행한 블렌디드 러닝을 경험한 학생들인데, 표 3을 보면 초등학생은 오프라인 수업을 더 선호하고 중학생은 온라인과 오프라인 수업을 각각 선호한다는 것을 알 수 있었다. 한편, 본 연구는 초등학생과 중학생을 비교·분석하는 것이기 때문에 성별은 변인으로 고려하지 않았다.

표 3
연구 대상자의 수업 선호도 비교

구분	학생수	수업 선호도	
		온라인	오프라인
초	23	7	16
중	20	10	10

3.2 연구 도구

3.2.1 기초 설문지

연구 대상자에 관한 기초 설문지는 총 12문항으로 구성되었으며, 학생들의 기본적인 인적 사항을 알아보기 위해 진행되었다. 학생의 개인정보와 평소 영어에 관한 흥미도, 동기, 불안감, 영어 공부 방법, 영어 학습 기간을 묻는 문항들로 이루어졌다. 이는 허미선(2010)의 설문지를 기반으로 이수지(2016), 변향연(2020)의 설문 자료를 참고하였으며 부록 1에서 확인할 수 있다.

3.2.2 영어 학습 동기, 불안감, 수업 만족도 설문지

블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 수업에서의 동기와 불안감을 알아보기 위한 측정 도구로써 설문지가 사용되었는데, 표 4와 같이 영어 학

습 동기에 관한 질문 12문항, 영어 학습 불안에 관한 질문 16문항, 블렌디드 영어 수업에 대한 전반적인 만족도에 관한 질문 7문항으로 총 35개의 문항으로 구성되었다.

영어 학습 동기를 묻는 문항은 조민혜(2017)가 홍예리와 김태영(2013)이 선행 연구를 바탕으로 재구성한 문항을 사용한 설문지를 활용하였고 불안감에 관한 문항은 강지영(2017)과 김민술(2019)이 선행 연구와 이론적 배경들을 바탕으로 구성된 문항을 사용하였다. 그리고 코로나19 팬데믹 상황에서의 중등교사의 인식에 대해 연구한 설문 자료(서주형, 2021)를 본 연구에 맞게 부분적으로 수정하고 재구성하였다. 블렌디드 영어 수업에 대한 전반적인 수업 만족도에 관한 문항은 박미래(2021)와 변향연(2020)의 설문 문항을 참고하였다.

설문지는 리커트(Likert) 척도를 사용하여 학생들의 동의 여부에 따라 ‘전혀 그렇지 않다(1), 그렇지 않다(2), 보통이다(3), 그렇다(4), 매우 그렇다(5)’로 5단계로 나누어 표시하도록 하였다. 이와 관련된 설문지는 부록 2에 제시하였다.

표 4
설문 문항의 구성

영역	문항 내용	문항 수	신뢰도
동기	내재적 동기	6	.817
	외재적 동기	6	.547
불안감	의사소통에 대한 불안감	6	.649
	타인의 부정적 평가에 대한 불안감	5	.738
	팬데믹으로 인한 불안감	5	.607
수업 만족도	블렌디드 러닝에 관한 만족도	7	.854

영어 학습 동기와 불안감의 요인을 측정하는 각 문항의 신뢰도에 대해

서는 크론바흐 알파(Cronbach's Alpha) 분석을 실시하였다. 일반적으로 0.6이상이면 신뢰성을 갖는다고 판단하는데 각 요인에 대한 신뢰도는 가장 낮은 .547(외재적 동기)부터 가장 높은 .854(블렌디드 수업 만족도)로 나타났다. 설문 문항 중 외재적 동기($\alpha=.547$), 의사소통에 대한 불안감($\alpha=.649$)과 팬데믹으로 인한 불안감($\alpha=.607$)의 문항은 비교적 신뢰도가 낮게 측정되었다. 이는 학습자의 응답이 다양하게 나타난 것으로 풀이될 수 있다. 블렌디드 러닝의 시행으로 면대면 수업의 횟수가 다소 줄어들었기 때문에 학생들이 수업에 참여하는 부담감이 낮아졌고 연구 대상자 중 자유학년제를 실시하고 있는 학습자가 있으므로 이러한 요인이 설문 결과에 영향을 미쳤을 것으로 간주된다. 또한 팬데믹 상황과 학습 불안의 관계를 조사한 선행 연구가 많지 않았기 때문에 실질적으로 학생의 관점에서 생각해 볼 만한 문항의 구성이 부족했을 것으로 사료된다.

3.3 자료 수집 방법

본 연구의 설문 자료 수집은 2021년 10월 4일부터 2021년 10월 6일까지 3일 동안 진행되었다. 설문 전 학생들에게 연구 목적에 대해 충분히 설명하였고 동의를 얻은 후 영어 교육 기관에서 수업을 시작하기 전 약 10~15분간 실시되었다. 설문이 끝나는 대로 교사가 회수하였기 때문에 100%의 회수율을 보였다.

3.4 자료 분석 방법

본 연구의 목적 달성을 위하여 수집된 설문 조사 자료는 양적 분석 방법을 적용하고 SPSS(Statistical Package for Social Sciences) 23을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

- (1) 신뢰도(reliability) 분석을 위해 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생

과 중등학생의 영어 학습 동기와 불안감 요인을 측정하는 문항들에 대해 크론바흐 알파 분석을 실시하였다.

(2) 기술 통계학(descriptive statistics)을 사용하여 평균과 표준편차 및 빈도수와 백분율 분석을 통하여 연구 참여자들의 인적 사항과 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기, 불안감과 수업 만족도를 분석하였다.

(3) t -검증(t -test)을 실시하여 블렌디드 러닝 환경에서의 영어 학습 동기와 불안감에 관해 초등학생과 중학생 간의 차이와 영어 능력에 따른 차이를 분석하였다.

4. 연구 결과 및 논의

본 장에서는 블렌디드 러닝 환경을 경험한 초등학생과 중학생을 대상으로 영어 학습의 동기와 불안감의 요인이 무엇인지 알아보고자 한 설문 조사 결과를 분석하였다. 그리고 그러한 요인에 따라 초등학생과 중학생은 어떠한 차이가 있는지, 학습자의 영어 능력 수준에 따라 학습 동기와 불안감의 차이가 있는지에 대한 분석 결과를 논의하고자 한다.

4.1 블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 학습 동기와 불안감

블렌디드 러닝 환경을 경험한 연구 대상자 총 43명(초등학생= 23명, 중학생= 20명)을 대상으로 영어 학습 동기와 불안감의 요인이 무엇인지 알아보기 위해 설문 조사를 실시하였고 그에 관한 결과를 분석하였다. 영어 학습 동기는 내재적 동기와 외재적 동기에 관한 문항들을 제시하였다. 의사소통에 대한 불안감과 타인의 부정적 평가에 대한 불안감, 팬데믹으로 인한 불안감으로 나누어 영어 학습 불안감의 요인을 조사하였고 블렌디드 수업에 대한 만족도도 평가하게 하였다. 이에 대한 분석은 표 5부터 10에 제시되어있다. 결과를 보면, 외재적 동기가 전체 평균 3.35로 가장 높게 나타났고 팬데믹으로 인한 불안감이 평균 2.31로 가장 낮게 나타났다.

4.1.1 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기 요인

초등학생과 중학생의 영어 학습 동기 요인이 무엇인지에 대해서는 총 12개의 문항으로 측정되었다. 학습 동기는 내재적 동기와 외재적 동기에 관한 문항으로 구성되었고 이에 대한 결과는 표 5와 표 6에 제시되어있

다.

표 5는 내재적 동기에 대한 분석으로 문항은 총 6문항이다. 평균은 2.70에서 3.60으로 나타났으며 전체 평균은 3.03이다. 문항별로 살펴보면, 문항 14번 ‘나의 발전을 위해 영어 공부를 한다’에 총 응답자 43명 중 26명이 ‘그렇다’ 또는 ‘매우 그렇다’라고 응답하여 연구 참여자들의 영어 학습의 내재적 동기 요인 중 자신의 발전을 위한 부분이 큰 비중을 차지한다는 것을 알 수 있었고 평균 또한 3.60으로 가장 높은 수치를 나타내었다. ‘나는 영어를 배우고 싶어서 영어 공부를 한다’(문항 3)가 평균 3.21로 두 번째로 높은 수치를 나타내었다.

표 5
영어 학습의 내재적 동기

항목	1*	2	3	4	5	M	SD
1. 나는 영어 공부가 재미있어서 영어 공부를 한다.	6**	9	22	4	2	2.70	.99
3. 나는 영어를 배우고 싶어서 영어 공부를 한다.	3	7	16	12	5	3.21	1.08
9. 나는 영어로 나를 잘 표현하기 위해 영어 공부를 한다.	1	13	21	5	3	2.90	.89
14. 나의 발전을 위해 영어 공부를 한다.	0	6	11	20	6	3.60	.90
17. 나는 영어 공부는 나에게 새로운 도전을 주어서 좋다.	4	8	22	6	3	2.90	.99
20. 나는 영어로 말을 하면 기분이 좋기 때문에 영어 공부를 한다.	5	12	14	8	4	2.86	1.15
전체						3.03	.72

*1= 전혀 그렇지 않다, 2= 그렇지 않다, 3= 보통이다, 4=그렇다, 5= 매우 그렇다

**응답자 수를 나타낸다.

반면 1번 문항 ‘나는 영어 공부가 재미있어서 영어 공부를 한다’는 ‘그렇다’ 또는 ‘매우 그렇다’에 6명만이 응답하였고 평균 2.70으로 가장 낮

은 수치를 나타내었다. 이러한 결과를 해석해보면 학생들이 자기 발전을 위해 영어 공부를 하고 그것이 영어 학습 욕구를 일으키는 원인이라고 해석할 수 있지만 정작 영어에 흥미가 있어서 영어 학습을 하는 이유는 크지 않다고 추측해볼 수 있다. 이는 이선원(2015)의 연구 내용 중 학습 동기와 관련된 인터뷰 내용을 보면, 학년이 올라감에 따라 흥미는 감소하고 영어 공부의 목적이 입시나 취업에 있다고 대답한 것과 비슷한 결과라고 볼 수 있다.

표 6은 외재적 동기에 관한 분석 결과이다. 총 6문항으로 구성되었으며 전체 평균은 3.35로 내재적 동기에 비해서는 높은 평균값으로 나타났다. 이러한 결과는 영어 자체에 흥미를 느껴 영어 학습을 한다기보다는 좋은 성적, 좋은 직장 등 외부적인 보상을 바라며 영어 학습을 한다는 점에서 흥미도가 비교적 낮게 측정된 내재적 동기 문항 중 1번 문항의 응답과 연관된다고 생각할 수 있다. 또한 현 영어 교육의 현실을 반영하는 것이라고 볼 수 있었는데 우리나라와 같은 EFL 환경에서 학습자들은 높은 외재적 동기를 가지고 있다(맹은경, 2001)는 선행 연구의 결과를 본 연구를 통해서도 확인할 수 있다.

표 6
영어 학습의 외재적 동기

항목	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
4. 나는 친구들보다 뒤떨어지지 않기 위해 영어 공부를 한다.	3	10	14	10	6	3.12	1.14
8. 나의 미래의 성공은 영어를 잘하느냐 못하느냐에 달려있다고 생각한다.	8	10	13	9	3	2.74	1.20
21. 나는 좋은 성적을 받고 싶어서 영어 공부를 한다.	6	3	11	13	9	3.86	3.40
25. 나는 좋은 대학에 가고 싶어서 영어 공부를 한다.	1	6	9	17	9	3.14	1.30
28. 나는 좋은 직장을 갖고 싶어서 영어 공부를 한다.	1	4	13	15	10	3.67	1.02
30. 나는 영어 실력을 중요하게 여기는 사회적 분위기 때문에 영어 공부를 한다.	3	8	14	13	4	3.17	1.10
전체						3.35	.96

문항별로 살펴보면, ‘나는 좋은 성적을 받고 싶어서 영어 공부를 한다’(문항 21)가 평균 3.86으로 가장 높게 나타났는데 이는 연구 대상자들이 학생이기 때문에 이러한 결과가 도출되었으리라 생각된다. 평균 3.67이라는 근소한 차이로 ‘나는 좋은 직장을 갖고 싶어서 영어 공부를 한다’(문항 28)가 그다음으로 높았다. 6문항 중 5문항은 평균 3점대를 나타내고 있지만 한 문항만 평균 2.74로 가장 낮은 수치를 보여주었는데, 8번 문항으로 ‘나의 미래의 성공은 영어를 잘하느냐 못하느냐에 달려 있다고 생각한다’이다. 이는 학습자들이 좋은 성적, 좋은 직장과 같은 어떠한 목표를 위해 영어 학습을 하지만 미래의 성공이 영어에만 국한된 것은 아니라는 인식도 갖고 있다는 것으로 해석할 수 있다.

4.1.2 초등학생과 중학생의 영어 학습 불안감 요인

초등학생과 중학생의 영어 학습 불안감의 요인이 무엇인지에 관해서는 총 16개의 문항으로 측정되었다. 학습 불안감은 의사소통에 대한 불안감, 타인의 부정적 평가에 대한 불안감, 팬데믹으로 인한 불안감 이렇게 세 가지 요인으로 구성되어 있고 이에 대한 분석은 표 7부터 표 9에 제시되어 있다.

표 7과 같이 의사소통에 대한 불안감은 총 6문항으로 구성되었으며 평균 2.33에서 3.19로 전반적으로 높지 않아 보인다. 문항별로 살펴보면, ‘나는 영어 선생님이 말하는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장감을 느낀다’(문항 2)와 ‘나는 영어 선생님이 영어로 말하는 것을 이해하지 못하면 불안하다’(문항 6)는 43명 중 25명이 ‘전혀 그렇지 않다’와 ‘그렇지 않다’로 부정적으로 응답하였다. 그리고 ‘나는 영어 수업 시간에 발표할 때 자신감이 있다’(문항 15)에서 ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’에 18명이 답하면서 말하기에 자신감을 보이는 학습자도 있다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 영어 학습 시 의사소통 불안도가 낮다는 선행연구(강지영, 2017; 김민솔, 2019; 이수지, 2017)와 일치한다.

그런데 영어 학습 불안감의 세 가지 요인 중 의사소통에 대한 불안이 2.70으로 전체 평균값이 가장 높게 측정되었다. 본질적으로 영어라는 과목 자체가 의사소통을 목적으로 하기 때문에 학교에서는 영어로 진행되는 수업, 영어 원어민 보조교사 사업 등을 활용해 수업 시간에 직접적이고 능동적인 영어 사용을 강조하고 있다. 이러한 환경으로 인해 학생들은 다양한 불안감의 요인 중 영어로 의사소통을 하는 것에 대해 가장 크게 불안을 느낀다고 추측해 볼 수 있겠다.

표 7
의사소통에 대한 불안감

항목	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
2. 나는 영어 선생님이 말하는 모든 단어를 해하지 못하면 긴장감을 느낀다.	12	13	10	5	3	2.40	1.22
6. 나는 영어 선생님이 영어로 말하는 것을 이해하지 못하면 불안하다.	13	12	11	5	2	2.33	1.17
7. 나는 영어 수업 시간에 준비 없이 말해야 할 때 당황하기 시작한다.	8	7	14	11	3	2.86	1.21
11. 나는 원어민과 영어로 말할 때 긴장된다.	8	9	13	8	5	2.84	1.27
15. 나는 영어 수업 시간에 발표할 때 자신감이 있다.	3	10	12	12	6	3.19	1.16
29. 나는 다른 학생들 앞에서 영어로 이야기 할 때 수줍음을 느낀다.	9	13	12	5	4	2.58	1.22
전체						2.70	.73

타인의 부정적 평가에 대한 불안감에 관한 문항을 분석한 표 8은 총 5개의 하위 항목에 대한 결과를 나타낸다. 평균은 2.23에서 3.12 사이로 분포되어있고, 전체 평균은 2.53이다. 영어 수업 중 평가받는 상황에서 타인의 부정적 평가에 대한 두려움이 발생하는데 학생들이 교사와 동료들의 평가에 매우 민감할 때 발생한다(Hortwitz 외, 1986).

문항별로 살펴보면, 5번 문항 ‘나는 영어 선생님이 내가 실수하는 것을 지적할까 봐 두렵다’는 25명의 학생이, 16번 문항 ‘나는 영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까 봐 두렵다’는 27명의 학생이 ‘전혀 그렇지 않다’와 ‘그렇지 않다’에 응답한 것으로 보아 본 연구에서는 선생님과 또래 친구들의 평가에 대한 불안이 낮은 것으로 볼 수 있다.

이러한 결과가 나오게 된 배경으로는 연구 대상자들의 연령과 팬데믹의 영향이 있다. 선행 연구에서는 초 < 중 < 고등학생 순으로 학년이 높을수록 부정적 평가에 대한 두려움이 커졌는데(강지영, 2017) 본 연구 대상자들은 초등학생과 중학생이라는 특성을 고려할 때, 아직까지는 타인에 대한 평가 불안을 크게 염두에 두지 않는 것으로 보였다. 또한 팬데믹으로 블렌디드 러닝을 진행하게 되면서 면대면 수업의 비중이 다소 줄어든 상황에서 학생들이 직접적으로 상대방의 반응을 경험하지 않기 때문에 타인의 부정적 평가에 대한 불안감이 낮은 것으로 추정할 수 있었다.

표 8
타인의 부정적 평가에 대한 불안감

항목	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
5. 나는 영어 선생님이 내가 실수하는 것을 지적할까 봐 두렵다.	13	12	13	3	2	2.28	1.12
12. 나는 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다.	2	10	17	9	5	3.12	1.05
13. 나는 영어 시간에 자진해서 답하는 것이 창피하다.	11	12	11	8	1	2.44	1.14
16. 나는 영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까봐 두렵다.	13	14	12	1	3	2.23	1.13
32. 나는 수업 시간에 지명을 받으면 떨린다.	8	11	12	7	3	2.66	1.20
전체						2.53	.79

표 9는 초등학생과 중학생의 팬데믹으로 인한 불안감에 대한 분석 결과이며 총 5문항으로 구성되어 있다. 전체 평균은 2.31로 낮은 수준을 보이는데 이는 팬데믹이 지속된 지 1년 이상이 되었기 때문에 팬데믹에 대한 불안감에 적응한 결과로 판단된다.

표 9
팬데믹으로 인한 불안감

항목	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
10. 코로나19가 아직 없어지지 않아서 등교수업을 하면 전염될까 봐 무섭다.	13	9	11	7	3	2.49	1.28
18. 나는 코로나19로 매일 학교에 다닐 때보다 학습 능력이 떨어진 것 같아 불안하다.	15	6	13	6	2	2.38	1.25
19. 나는 집에서 온라인 수업을 할 때 내가 수업을 잘 이해한 건지 몰라서 불안하다.	10	11	15	4	2	2.45	1.11
23. 나는 집에서 온라인 수업을 할 때는 코로나19 전염 걱정을 안해서 수업에 더 집중할 수 있다.	10	15	9	4	4	2.45	1.23
33. 나는 집에서 온라인 수업을 할 때 친구들은 어떻게 공부하는지 잘 몰라서 불안하다.	19	15	5	2	1	1.83	0.99
전체						2.31	.73

문항별로 살펴보면, ‘나는 집에서 온라인 수업을 할 때 친구들은 어떻게 공부하는지 잘 몰라서 불안하다’(문항 33)가 ‘전혀 그렇지 않다’ 19명, ‘그렇지 않다’ 15명으로 부정적인 응답 수가 많은 것으로 보아 학습자들이 팬데믹으로 온라인 수업을 병행할 때 친구들의 학습 상황이나 방법을 크게 궁금해하지는 않다고 볼 수 있다. 온라인으로 친구들의 학습 상황을 확인할 수 있고 비록 등교는 하지 않지만 친구들과 연락은 주고받을 수 있기 때문이다. 또한 ‘나는 집에서 온라인 수업을 할 때 코로나19 전염 걱정을 안 해서 수업에 더 집중할 수 있다’(문항 23)가 ‘전혀 그렇지 않다’ 또는 ‘그렇지 않다’가 25명으로 코로나19 전염 불안과 수업 집중도는 크게 연관이 없다는 사실을 알 수 있다.

한편, 영어 학습의 불안감의 요인 중 팬데믹으로 인한 불안감이 가장 낮은 평균 점수대를 나타냈는데 이는 영어 학습에 있어서 팬데믹이라는 상황 자체보다는 실질적으로 영어로 의사소통을 할 때나 선생님이나 친구들과로부터 지적을 당하는 것에 대한 불안감이 좀 더 높은 것으로 보여진다. 더욱이 선행 연구의 설문 문항에서 팬데믹 자체를 배경이 아닌 하나의 영어 학습 불안감 요인으로 포함시켜 연구한 내용을 찾아보지 못하였기 때문에 설문 문항의 작성 단계에서 어려움이 있었다. 그러므로 영어 학습의 불안감 중 팬데믹으로 인한 불안감에 관한 후속 연구가 필요할 것으로 사료된다.

마지막으로 본 연구의 설문 문항을 전체적으로 살펴보면, 학습 동기가 비교적 높은 편이고 불안감이 낮은 편인데 이것은 차정선과 김태영(2013)의 높은 영어 학습 동기와 낮은 불안감이 영어 학습에 긍정적인 영향을 미쳤다는 연구 결과와 같은 맥락이라는 사실을 알 수 있다.

4.1.3 초등학생과 중학생의 블렌디드 수업 만족도

표 10은 블렌디드 러닝에 대한 수업 만족도에 관한 분석 결과이며 총 7문항으로 구성되어 있고 수업 만족도는 전체 평균 2.51이다. 이는 블렌디드 러닝에 대한 수업 만족도가 3.80로 비교적 높은 편이었던 변향연(2020)의 연구와 다소 차이가 있는 결과이다.

표 10
블렌디드 러닝에 대한 수업 만족도

항목	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
22. 나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 하는 것이 영어 공부하는 데 이전의 수업 방식보다 도움이 된다.	12	8	15	5	2	2.45	1.17
24. 나는 집에서 온라인 수업할 때 선생님께 질문하는 것이 더 편하다.	11	14	9	2	6	2.48	1.33
26. 나는 집에서 온라인 수업할 때 시간이 더 잘 간다고 느낀다.	6	7	11	11	7	3.14	1.30
27. 나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 한 이후로 영어 실력이 더 는 것 같다.	13	13	13	2	1	2.17	1.01
31. 나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 계속 섞어서 하면 좋겠다.	10	10	11	6	5	2.67	1.32
34. 나는 집에서 온라인 수업을 할 때 영어를 사용할 기회가 더 많아서 좋다.	7	14	16	2	3	2.52	1.06
35. 나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 공부하는 것이 이해가 더 잘 된다.	14	14	9	3	2	2.17	1.12
전체						2.51	.87

문항별로 살펴보면, 26번 문항 ‘나는 집에서 온라인 수업할 때 시간이 더 잘 간다고 느낀다’가 ‘보통이다, ‘그렇다’ 각 11명, ‘매우 그렇다’ 7명으로 평균 3.14로 가장 높게 나타났지만, 31번 문항 ‘나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 계속 섞어서 하면 좋겠다’에서 ‘전혀 그렇지 않다’

와 ‘그렇지 않다’가 각 10명, ‘보통이다’가 11명이라는 결과를 보면 블렌디드 러닝에 대한 수업 만족도 자체는 그리 높지 않다는 것을 알 수 있다. 35번 문항 ‘나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 공부하는 것이 이해가 더 잘 된다’가 ‘전혀 그렇지 않다’ 14명, ‘그렇지 않다’가 14명으로 부정적인 응답이 많은 것으로 보아 기초 설문지에서 참여자들이 온라인 학습보다는 오프라인 학습을 더 선호한 결과와 연관된다고 판단할 수 있다.

학기 초 연구 참여자들은 처음 경험하는 온라인 수업과 이를 위한 수업 도구에 많은 관심을 보였다. 그러나 점차 온라인 학습에 대한 흥미가 떨어지고 집중력이 저하되어 온라인 수업에 대한 관심과 참여는 오래 지속되지 못하였다. 다수의 연구 참여자들은 원격수업이 본격적으로 시작된 지 1년이 더 지난 현재 온라인 수업을 듣는 것을 귀찮고 지루하게 여겨 온라인 수업에 제대로 참여하고 있지 않다는 사실이 보고되었다(최준섭, 2021). 그리고 전례 없는 팬데믹으로 우리나라 교육부도 처음으로 온라인 개학을 시행하였고 학생들도 블렌디드 러닝을 처음 경험한 상황인데다 연구 대상자들이 초등학생과 중학생으로 비교적 어린 나이의 학생들이었기 때문에 온라인과 오프라인 수업 중 어떤 수업이 더 좋았고 효과적이었는지 판단하기에는 어려움이 있다고 생각된다.

4.2 블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 학습 동기와 불안감 요인의 차이

블렌디드 러닝 환경에서 영어 학습의 동기, 불안감의 요인과 수업 만족도에 대해서 조사한 내용을 바탕으로 그러한 요인별로 초등학생과 중학생은 어떠한 차이가 있는지 알아보고자 한다. 이와 관련한 통계 분석 결과는 표 11에서 13에 제시되어있다.

4.2.1 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기 요인의 차이

표 11은 영어 학습 동기 요인에 대한 설문을 초등학생($n=23$)과 중학생($n=20$)의 답변으로 나누어 분석한 결과이다. 내재적 동기는 초등학생 평균 3.09와 중학생 평균 2.96, 외재적 동기는 초등학생 평균 3.47과 중학생 3.23으로 모든 영역에서 초등학생이 좀 더 높은 평균값을 보였다. 이렇게 초등학생과 중학생의 차이가 있었음에도 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유는 본 연구 참여자의 수가 적기 때문이라고 볼 수 있다.

표 11
초·중학생의 영어 학습 동기 요인 차이

항목	구분	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
내재적 동기	초	3.09	.70	.607	.547
	중	2.96	.77		
외재적 동기	초	3.47	1.09	.782	.439
	중	3.23	.80		

초등학생의 학습 동기 중 외재적 동기가 0.38 정도 더 높게 나타났는데 이는 초등학생의 내재적 동기가 외재적 동기보다 더 높은 것으로 나타난 서은우(2008)의 연구 결과와 상반된다. 이상윤(2021)의 연구에서는 블렌디드 러닝 중 오프라인 수업에서는 외재적 동기가 더 높은 평균값을 나타냈고 오프라인 수업에서 내재적 동기보다 외재적 동기가 학업 성취도에 영향을 준다는 것을 밝혀내 오프라인 수업에서는 외재적 동기가 영어 학습에 더 많은 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

그리고 본 연구에서 학습 동기, 불안감, 수업 만족도에 대해 초등학생과 중학생을 비교한 결과, 초등학생이 좀 더 높은 평균값을 보인 것은 학습 동기뿐이었다. 우리나라 학생들은 학년이 올라갈수록 입시에 대한 압박감

과 주위의 높은 기대로 인해 영어에 대한 부담감을 크게 느낀다. 그래서 학년이 올라가면서 새로운 언어를 학습한다는 것에 대한 호기심과 흥미보다는 학생들은 성적을 잘 받고 입시에 성공하기 위해 영어 학습을 한다. 이러한 현상 때문에 본 연구에서도 초등학생보다 중학생의 학습 동기가 더 낮게 도출된 것으로 볼 수 있다.

4.2.2 초등학생과 중학생의 영어 학습 불안감 요인의 차이

표 12는 초등학생과 중학생의 영어 학습 불안감 요인의 차이를 분석한 결과이다. 전반적으로 평균 2.24에서 2.74로 보아 영어 학습에 불안감을 크게 느끼지 않는 것으로 보였다. 의사소통에 대한 불안감과 타인의 부정적 평가에 대한 불안감, 팬데믹으로 인한 불안감 모두 비록 큰 차이는 아니지만, 중학생이 좀 더 높은 평균값을 나타냈다. 이는 학년이 올라갈수록 영어 학습에 대한 불안감이 높아진다는 김상윤(2011)의 선행 연구 결과와 일치한다고 볼 수 있다. 다만 참여자가 매우 소규모였기 때문에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나기에는 무리가 있었다고 볼 수 있다.

표 12
초·중학생의 영어 학습 불안감 요인 차이

항목	구분	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
의사소통에 대한 불안감	초	2.66	.61	-.366	.716
	중	2.74	.86		
타인의 부정적 평가에 대한 불안감	초	2.48	.57	-.528	.601
	중	2.61	1.02		
팬데믹으로 인한 불안감	초	2.24	.63	-.685	.498
	중	2.40	.85		

학습 동기에서 언급하였듯이, 학년이 높아질수록 영어 학습에 대한 불

안감이 더 커질 수밖에 없을 것이다. 이는 이전 학년보다 학습 내용이 늘어나고 좀 더 심화된 주제에 대해 배우면서 교사뿐만 아니라 수업 내에서 학생들이 사용하는 영어 발화의 양과 수준이 증가할 것이기 때문이다. 따라서 고학년이 될수록 수업 내에서 학생들이 가질 수 있는 긴장감 및 불안감이 높아지게 된다는 것을 알 수 있다.

4.2.3 초등학생과 중학생의 블렌디드 수업 만족도 차이

표 13은 초등학생과 중학생의 블렌디드 수업 만족도 차이를 나타낸 것이다. 초등학생 평균 2.46, 중학생 평균 2.58로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 초등학생의 평균값이 조금 더 낮은 이유는 기초 설문지에서도 알 수 있듯이, 초등학생 23명 중 과반수인 16명이 온라인 수업보다는 오프라인 수업을 선호하였기 때문이다.

표 13
초·중학생의 블렌디드 수업 만족도 차이

항목	구분	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
수업 만족도	초	2.46	.92	-.437	.664
	중	2.58	.82		

비교적 어린 나이의 초등학생들은 블렌디드 러닝이라는 새로운 학습 환경이 혼란스러웠을 것이다(김재현, 2021). 또한 학교 현장에서는 다양한 활동 위주로 수업을 진행해 학생들의 흥미를 이끌 수 있는 반면, 온라인 수업은 비대면 수업으로 놀이와 활동 등에 한계가 있기 때문에 초등학생들은 오프라인 수업을 더 선호했을 것으로 추측된다. 그런데 체육 수업에서 블렌디드 러닝으로 탈춤 수업을 진행하여 학생들의 흥미를 유발하였고 학생들이 주도적으로 수업에 참여하여 작품을 만들면서 협동심과 성취감을 얻을 수 있었다(박우진, 2021). 이처럼 활동적인 교과목도 블렌디드

러닝의 성과를 얻을 수 있다는 선행 연구를 통해 블렌디드 러닝에서의 영어 교수·학습모형의 연구에 대한 고민의 필요성을 더욱더 느낄 수 있었다. 중학생 참여자들 중에는 자유학년제를 시행하고 있는 학생들이 있었는데, 다양한 활동과 경험을 통해 진로 탐색을 하고자 하는 교육부의 취지와는 달리 비대면으로 이루어지는 온라인 수업으로는 교육 목표를 달성하고 학생들의 욕구를 충족시켜주는 것에 다소 제약이 있을 수밖에 없을 것이다. 이는 자유학기제에서 독서동아리 프로그램을 블렌디드 러닝으로 시행했을 때 유의미한 결과(송지애, 2021)가 나왔다는 결과와 상반된다.

팬데믹 상황으로 교수자와 학습자의 의지와는 상관없이 블렌디드 러닝을 실시하게 되었다. 처음에 학생들은 아침 일찍 일어나 등교하지 않아도 된다는 생각에 좋아했지만 1년 이상 이어지는 팬데믹으로 코로나19에 대한 불안감은 무더지고 학생들은 활동적인 수업을 할 수 없는 온라인 수업에 싫증을 느끼기 시작하였다. 그러나 아직 팬데믹이 종식된 것도 아닐뿐더러 심각한 환경 오염과 기후 변화 등으로 이와 비슷한 팬데믹 상황이 또 오지 않으리라고 단언할 수는 없으며 그때에는 또다시 지금과 같은 블렌디드 러닝을 시행할 수도 있을 것이다. 따라서, 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생과 중학생의 영어 학습의 인식이 어떠한지에 대한 후속 연구가 지속적으로 필요할 것으로 사료된다. 이러한 연구가 꾸준히 축적된다면 교육 시스템적으로나 교수·학습방법론적으로 예측할 수 없는 미래에 대한 대비를 할 수 있을 것이다.

4.3 블렌디드 러닝 환경에서 학습자의 영어 능력에 따른 영어 학습 동기와 불안감 요인의 차이

학습자의 영어 능력에 따라 동기와 불안감의 요인에 차이가 있는지 알아보기 위해 연구 대상자들에게 자신의 영어 점수를 기재하게 하였다. 그런데 연구 대상자 총 43명 중 23명의 참여자만이 자신의 영어 점수를 기재하였는데 기재한 학생 중 대다수가 영어 점수가 높은 학생들이었다. 제

출한 점수를 취합하여 80점 이상을 상위 집단($n=14$)으로, 80점 이하를 하위 집단($n=9$)으로 설정하였다. 학습 동기와 불안감의 요인과 수업 만족도를 상·하위 집단으로 나누어 비교·분석한 결과는 표 14부터 16에서 알 수 있다.

표 14는 영어 능력에 따른 학습 동기의 차이를 분석한 결과이다. 내재적 동기는 상위 집단 3.20과 하위 집단 2.78, 외재적 동기는 상위 집단 3.50과 하위 집단 2.89로 상위 집단이 하위 집단보다 내재적, 외재적 동기 모두 높은 평균값을 나타내었다. 이로 인해 내재적, 외재적 동기에서 상위 그룹이 하위 그룹보다 더 높은 동기 수준을 보인다(박미래, 2021)는 것을 재확인할 수 있었다.

표 14
영어 능력에 따른 학습 동기 차이

요인	상위		하위		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
내재적 동기	3.20	.72	2.78	.92	-1.138	.268
외재적 동기	3.50	.57	2.89	.90	-1.849	.079

학습자의 영어 능력에 따른 영어 학습 동기, 불안감의 요인과 수업 만족도를 비교한 결과를 전체적으로 살펴보니, 학습 동기 측면에서만 상위 집단이 높은 것을 알 수 있었다. 이는 상위 집단의 학생들이 비교적 공부 목표가 뚜렷하고 영어에도 흥미가 있기 때문에 상위 집단의 학생들이 더 강한 학습 동기를 갖고 있다고 판단해볼 수 있다.

표 15는 참여자의 영어 능력에 따른 학습 불안감의 차이에 관한 결과이다. 상위 집단과 하위 집단의 학습 불안감을 비교해보면, 의사소통 ($M=2.63$ vs. $M=3.40$)과 타인의 부정적 평가에 대한 불안감($M=2.40$ vs. $M=3.10$), 팬데믹으로 인한 불안감($M=2.30$ vs. $M=2.80$) 모두 하위 집단의 평균이 높다는 것을 알 수 있다. 이는 상·중·하위 집단 중에서 하위 집

단의 불안감 정도가 가장 높게 나타난 연구 결과와 일치한다(김상희, 2017; 김현옥, 2012). 의사소통과 타인의 부정적 평가에 대한 불안감에서 상위 집단이 하위 집단보다 평균이 낮게 나타났다는 결과는 김가연(2021)의 연구에서도 확인할 수 있었다. 하위 집단이 상위 집단보다 영어에 대한 자신감이 낮다 보니 위축되어 상대방의 반응에 더 크게 영향을 받는 것으로 추측해볼 수 있다.

표 15
영어 능력에 따른 학습 불안감 차이

요인	상위		하위		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
의사소통에 대한 불안감	2.63	.73	3.40	.74	2.282	.033
부정적 평가에 대한 불안감	2.40	.79	3.10	1.04	1.812	.086
팬데믹으로 인한 불안감	2.30	.81	2.80	.72	1.533	.141

학습 불안감의 항목 중 ‘의사소통에 대한 불안감’ 항목만 유의미한 결과가 도출되었는데, 이러한 결과는 영어 실력이 좋은 집단보다 그렇지 않은 집단이 의사소통에 대한 불안감이 더 높은 것으로 볼 수 있다. 이는 영어 학습 수준이 낮을수록 의사소통 불안의 정도가 더 높은 것으로 확인된 유재은(2018)의 연구 결과와 일치한다. 상위 집단이 영어로 자신의 의견을 어느 정도 구사할 수 있기 때문에 불안을 덜 느끼는 것으로 보인다. 이들은 교사의 지시 사항을 듣고 이해하며 수행하는 데 큰 어려움이 없을 것이다. 반면 하위 집단은 상위 집단에 비해 모든 불안감 수준이 높게 나타났는데 자신의 말하기 능력이 부족하기 때문에 영어로 진행되는 수업이 긴장될 수밖에 없고 말하기를 꺼리게 된다고 해석할 수 있다.

블렌디드 수업 만족도는 상위 집단 2.60, 하위 집단 2.80으로 거의 비슷하게 나타났으며 이는 표 16을 통해 확인할 수 있다. 영어 능력과 상관

없이 연구 참여자들은 블렌디드 수업에 대해 크게 만족하지는 않는 것으로 보인다. 이는 영어 능력보다는 블렌디드 수업 자체에 대한 학생들의 흥미가 떨어졌고, 앞서 살펴보았듯이, 연구 대상자 총 43명 중 26명이 오프라인 수업을 선호한 것으로 보아 학생들이 블렌디드 수업을 그다지 선호하는 편은 아니라고 판단할 수 있다.

표 16
영어 능력에 따른 블렌디드 수업 만족도 차이

요인	상위		하위		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
수업 만족도	2.60	.92	2.80	.65	.573	.573

5. 결론

본 장에서는 지금까지의 연구 결과를 요약하고, 이러한 연구 결과가 초등학생과 중학생을 대상으로 한 영어 교육에 어떠한 시사점을 안겨주는지 밝혀보고자 한다. 또한 연구 결과를 바탕으로 학습자의 영어 학습 동기와 불안감에 관해 본 연구 대상 외에 다양한 요인을 파악하고 효과적인 블렌디드 러닝 수업 방안을 모색하기 위한 후속 연구에 대한 제언도 함께 제시하고자 한다.

5.1 연구 요약

본 연구는 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 요인이 무엇인지에 대해 파악하고 그러한 요인들 간에 어떠한 차이가 있는지, 학습자의 영어 능력에 따라서도 차이가 있는지 알아보는 데 목적이 있다. 광주광역시에 거주하는 초등학생 23명과 중학생 20명을 대상으로 연구 대상자의 전반적인 정보를 얻기 위해 총 12문항의 기초 설문 조사와 영어 학습 동기와 불안감, 블렌디드 러닝 수업 만족도에 관하여 총 35문항의 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사 분석을 위해 기술통계(평균, 표준편차, 빈도분석)를 사용하였고, 초등학생과 중학생들의 영어 학습 동기, 불안감과 수업 만족도의 차이와 참여자의 영어 능력에 관한 차이를 알아보기 위해 독립표본 t -검정을 실시하였다. 그에 대한 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 외재적 동기가 좀 더 강하게 작용하였으며 의사소통에 대한 불안감이 가장 높게 나타났다. 학생들은 좋은 성적, 좋은 직장 등 외부적인 보상을 바라며 영어 학습을 하는 이유가 컸고 의사소통 능력을 향상시키기 위해 수업 시간에 영어를 많이 사용하도록 하는 것이 의사소통에 대한 불안감을 높이는 배경이 되었다.

둘째, 영어 학습 동기 중 내재적 동기와 외재적 동기 모두 중학생보다 초등학생이 더 높게 나타났다. 중학생이 더 낮은 이유는 학년이 올라갈수록 성적과 입시에 대한 압박 때문인 것으로 파악됐다. 또한, 초등학생과 중학생 모두 영어 학습에 큰 불안을 느끼진 않았지만 중학생이 좀 더 높은 평균값을 나타냈다. 이는 고학년이 될수록 학습 내용과 수준이 달라지므로 영어 학습에 대한 부담을 더 갖기 때문이다. 블렌디드 수업에 대해서는 초등학생은 활동 위주의 수업에 흥미를 보여 비대면인 온라인 수업보다는 오프라인 수업을 더 선호하는 것으로 나타났다. 다만 참여자의 수가 적어 세 가지 항목 다 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다.

셋째, 영어 능력에 따라 영어 학습 동기, 불안감, 블렌디드 수업 만족도에 대해 차이를 보였는데, 영어 능력 상위 집단이 하위 집단보다 내재적, 외재적 동기가 모두 높았다. 의사소통에 대한 불안감은 상위 집단이 하위 집단보다 평균이 낮았는데, 이것은 유의미한 결과로 나타났다. 상위 집단은 영어에 자신이 있고 영어로 자신의 생각을 어느 정도 구사할 수 있기 때문에 불안감이 낮은 것으로 나타났다. 블렌디드 러닝에 대해서는 두 집단 모두 큰 선호도를 보이지 않았는데, 이는 이미 팬데믹 상황의 장기화로 블렌디드 러닝에 대한 흥미가 감소했기 때문이다.

5.2 교육적 함의

초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감의 요인에 대해 분석하고 그러한 요인이 각 집단별로는 어떠한 차이가 있는지, 영어 능력에 따라서도 차이가 있는지에 대해서 알아보았으며, 그와 관련한 교육적 시사점은 다음과 같다.

영어 학습 동기 영역에서 연구 참여자들은 내재적 동기보다는 외재적 동기에 좀 더 영향을 받은 것으로 나타났다. Dörnyei(2005)는 학습자들이 중급 수준 정도의 성취도를 달성하기 위해서는 높은 외재적 동기가 유용하지만 목표 언어에 대해 그 이상의 수준을 달성하기 위해서는 내재적

동기를 가져야 한다고 주장했다. 이러한 사실을 다시 한번 되짚어보면서 영어 학습에서 외재적 동기뿐만 아니라 내재적 동기를 높여줄 방법도 함께 연구되어야 할 것이다. 또한 불안감에 관해서는 의사소통에 대한 불안감이 가장 높게 나타났는데, 수업 시간에 영어를 많이 사용하도록 하는 것이 오히려 부담으로 작용하였고 학교 현장에서 아직도 문법 위주의 수업이 중요하게 이루어지고 있음이 반영된 결과이다(이소원, 2020). 그러므로 한가지 영역에 치우치지 않고 전반적인 영어 능력의 향상을 위해서는 각 영역에 알맞은 수업 방법과 학습 자료에 관한 연구가 필요하다.

영어 학습 동기와 불안감의 차이를 초등학생과 중학생을 비교해보니, 학습 동기는 초등학생이 더 높고 학습 불안감은 전반적으로 중학생이 더 높은 결과가 나왔다. 학년이 올라갈수록 동기는 낮아지고 불안감은 증가한다는 것인데, 이는 점차 성적 향상을 목표로만 학습을 하기 때문이다. 따라서 학습자들에게 현재 자신이 무엇을 위해 공부하는지 생각해보게 하고 현재 느끼고 있는 동기와 흥미가 중학교, 고등학교 때도 지속될 수 있도록 단기, 장기적인 학습 목표를 세워 성취욕구를 꾸준히 만족시킬 수 있는 지속적인 교육이 필요할 것이다.

학습 동기와 불안감의 요인들은 영어 능력에 따른 차이가 크진 않았지만 내재적 동기와 외재적 동기 모두 상위 집단이 더 높은 평균값을, 불안감은 더 낮은 값을 나타냈다. 상위 집단 학생들이 꾸준히 영어에 대한 자신감을 느끼고 하위 집단 학생들도 영어에 좀 더 흥미를 느끼게 하기 위해서는 수준별 지도가 필요하다. 그리고 학습자의 수업 참여도를 높이고 학생이 자기 주도적으로 학습을 할 수 있도록 교사는 학생의 역량을 마음껏 발휘할 수 있는 수업 환경을 조성해야 할 것이다.

5.3 연구 제한점

본 연구는 초등학생과 중학생을 대상으로 영어 학습 동기와 불안감의 요인을 조사하고 그 차이에 대해 분석해 보고자 함이 목적이었는데, 상·

하위 집단의 의사소통에 대한 불안감의 차이를 제외하고는 전체적으로 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 그 이유로는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 광주광역시의 초등학생과 중학생 43명만을 대상으로 한 연구이기 때문에 정확한 상관관계를 분석하기에는 연구 참여자의 수가 매우 적다고 볼 수 있다. 그리하여 본 연구의 결과로 초등학생과 중학생을 일반화하기는 다소 제한적이다. 더불어 전체 연구 참여자 중, 참여자의 절반 정도인 23명만이 자신의 영어 점수를 제출하였으므로 이는 정확한 양적 분석을 하기에는 연구 참여자의 수가 매우 적어 이를 기준으로 상·하위 집단을 나누어 분석하기에는 제한점이 있다고 볼 수 있다.

둘째, 본 연구는 영어 학습 동기를 내재적 요인과 외재적 요인, 영어 학습 불안감을 의사소통, 타인의 부정적 평가에 대한 불안감과 팬데믹으로 인한 불안감에 대해서 조사하였다. 그러나 학습 동기와 불안감의 요인은 이외에도 다양하기 때문에 다른 하위요인을 고려하지 못했다는 제한점이 있다. 그리고 설문 조사지로만 조사하였기 때문에 설문 조사지에 포함되지 않은 문항들에 대한 분석이 어렵다는 한계가 있다.

5.4 후속 연구 제언

앞서 언급한 본 연구의 제한점을 보완하고 더욱더 신뢰 있는 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 먼저, 이번 연구는 참여자의 수가 적어 통계적으로 유의미한 결과를 도출해내지 못하였다. 따라서 향후 보다 신뢰 있는 연구가 되기 위해서는 많은 수의 학습자를 참여시켜 초등학생과 중학생의 영어 학습 동기와 불안감에 관한 후속 연구를 할 필요가 있다.

또한 본 연구에서 연구된 동기와 불안감의 요인 외에도 학습자들이 느낄 수 있는 다양한 요인들에 관한 추가적인 연구 및 설문지 개발도 필요하다. 그리고 연구 대상자를 초·중학생으로 그치지 않고 고등학교까지 넓

혀 간다면 더욱더 구체적인 결과를 얻을 수 있을 것이다.

블렌디드 수업에서 초등영어 전담 교사의 어려움, 코로나19 상황에서 중등 영어 교사의 인식, 블렌디드 러닝 환경에서 고등학생들의 영어 학습 동기(문소영; 2021, 박민주; 2021, 이상윤; 2021)와 같은 선행 연구들이 있는 반면, 블렌디드 영어 학습에 관하여 초등학생 또는 중학생을 대상으로 하거나 한 연구에서 두 집단을 비교한 선행연구는 많지 않았다. 따라서 블렌디드 러닝 환경에서 초등학생과 중학생의 영어 학습 인식에 관한 추가적인 연구가 필요하다고 사료된다.

학습 동기와 불안감은 영어 학습에서 정의적 요인으로서 상황에 따라 학습자에게 긍정적인 영향을 미치기도 하고 부정적인 영향을 미치기도 한다. 그러한 상황에서 교사는 학생을 좀 더 나은 방향으로 이끌어야 하는 의무가 있다. 학생이 느끼는 동기와 불안감의 요인을 세밀히 파악하고 그에 맞는 교수법을 활용하여 학생 모두가 영어 학습에 흥미를 느끼고 각자의 발전에 도움이 되기를 기대해 본다.

참고문헌

- 감민경. (2009). *사이버 가정학습 체제에 대한 초등학교 교사와 학생들의 효과성과 만족도*. 미출간 석사학위 논문. 인천: 경인교육대학교.
- 강지영. (2017). *우리나라 영어 학습자들의 학습 불안감과 학습 동기*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 교육부. (2011). *스마트교육 추진 전략 실행 계획*.
- 교육부. (2015). *영어과 교육과정*. 교육부 고시 제 2015-74호[별책 14].
- 교육부. (2021). *코로나19 대응을 위한 원격수업 및 등교수업 출결·평가 기록 가이드라인(안)*.
- 김가연. (2021). *온라인 영어 말하기 수업에서의 동기, 불안 및 ARCS 전략 인식 양상 분석*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 김정화. (2018). *영어 학습에서 학습자의 블렌디드 러닝 활용에 관한 질적 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- 김리아. (2021). *온라인 과학 수업이 초등학생의 흥미도와 학업성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울교육대학교.
- 김민규. (2021). *고등학교 온라인 영어수업에 대한 교사들과 학생들의 인식연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서강대학교.
- 김민솔. (2019). *영어 학습 불안에 관한 연구: 중학생과 고등학생의 차이*. 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 김상윤. (2011). *초등학교 TEE 수업에 대한 호감도, 불안감 및 영어학습 동기가 학생이 인식하는 영어학업 성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 서울: 중앙대학교.
- 김상희. (2017). *영어센터 방과 후 TEE 수업에서 초등학생들의 학습동기와 불안에 대한 연구*. 미출간 석사학위논문. 광주: 조선대학교.
- 김재현. (2021). *COVID-19로 인한 과학과 온라인과 오프라인 수업에서 중학교 학생들의 학업성취도 및 학습 태도 비교 연구*. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 김현욱. (2012). *대학 영어전용 강의와 외국어 학습 불안*. *현대영어교육*,

- 13(3), 105-124.
- 김현정. (2014). *중학생의 블렌디드 학습 프로그램 참여가 영어 성취도와 자기주도적 학습 능력에 미치는 효과*. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 김희진, 허광. (2013). 카카오톡, 구글플러스 행아웃을 활용한 이러닝 영어 회화과목의 교수-학습 방안. *어학연구*, 49(3), 489-525.
- 노경희, 이준, 염철현, 장시준, 정영식. (2011). *스마트교육체제 구현을 위한 온라인수업 활성화방안*. 연구자료 RM 2011-27. 대구: 한국교육학술정보원.
- 맹은경. (2001). 동기가 학습에 미치는 영향. *현대영어교육*, 2(2), 157-170.
- 문소영. (2021). *블렌디드 러닝 수업 환경에서의 초등영어 전담교사의 어려움*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울교육대학교.
- 박기표. (2015). 불안감과 외향적/내향적 성격이 영어 말하기 성취도에 미치는 영향. *영어교과교육* 14(1), 43-57.
- 박민주. (2021). *코로나19 상황에서 온라인 수업을 실시한 중등 영어 교사의 경험에 대한 이해*. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 박부남. (2021). 비대면 의사소통 영어 수업에 대한 만족도와 인식. *영어교육연구*, 33(2), 107-129.
- 박우진. (2021). *S.T.A.R 모형을 적용한 초등학교 블렌디드 탈춤 수업 사례 연구*. 미출간 석사학위 논문. 부산: 부산교육대학교.
- 박지윤, 안경자. (2021). 구글폼을 활용한 초등영어 블렌디드 교수학습 모형의 개발, 적용, 평가 및 개선. *영어학* 21, 771-794.
- 박현정. (2020). *온라인으로 진행된 초등학교 정규 영어 수업에 대한 학습자의 만족도 분석*. 미출간 석사학위 논문. 성남, 경기: 가천대학교.
- 박혜숙. (2006). 동기와 언어불안감이 영어 말하기 능력에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 13(4), 219-241.
- 박혜윤. (2019). *온라인 기반 영어학습환경이 아동의 자율성과 영어읽기 효과에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.

- 박희원. (2021). *플립러닝 기반 온라인 학습 플랫폼에서의 초등영어 읽기 및 어휘 지도 방안*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울교육대학교.
- 변향연. (2020). *온라인 동영상 활용을 활용한 블렌디드 영어 수업에 대한 만족도*. 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 서은우. (2008). *영어 학습에 대한 동기와 동기 상실 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 서주형. (2021). *COVID-19 대응 원격수업에 대한 중등교사의 인식 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- 소리. (2018). *대학생의 영어쓰기 능력 및 문법 지식 신장을 위한 형태초점 접근법 적용 블렌디드 러닝 모형의 효과성에 관한 연구*. 연구과제번호 2016S1A5B5A07920740. 대전: 한국연구재단.
- 손혜숙, 진설아. (2021). 포스트 코로나 시대, 대학 교육 탐색. *문화와 융합*, 43(2), 15-34.
- 송상호, 신종호. (2002). 인터넷 환경에서의 사이버 학습 역량 탐색. *교육정보미디어연구*, 8(1), 49-78.
- 송영수. (2003). 새로운 인재 양성 패러다임과 블렌디드 러닝의 등장. *인사관리* 7월호, 13-21.
- 송지애. (2021). 학교도서관의 블렌디드 러닝 운영에 관한 연구. 자유학기제 연계 독서동아리 프로그램을 중심으로. *한국문헌정보학회지*, 55(2), 179-200.
- 신윤아. (2021). *한국어 교육에서 유튜브 활용 블렌디드 교육 방안 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 상명대학교.
- 오동주, 황홍섭. (2020). COVID-19가 교육에 미친 인식, 행동, 가치 및 태도의 변화 양상. *사회과교육*, 59(3), 223-250.
- 유영진. (2021). *인공지능 챗봇 활용 학습 환경에 대한 설계기반연구*. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 유재은. (2019). *초등학생의 영어 말하기·쓰기 불안, 학습 흥미도와 의사소통 의지의 관계*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 연세대학교.
- 이미정. (2017). *스마트교육 기반 초등영어 협력학습을 위한 실행연구*. 미

- 출간 석사학위 논문. 대구: 대구교육대학교.
- 이상수. (2007). Blended learning의 의미와 상호작용 설계원리에 대한 고찰. *교육정보미디어연구*, 13(2), 225-250.
- 이상윤. (2021). *블렌디드 러닝(Blended Learning)상황에서 고등학교 1학년 학생들의 영어 학습 동기, 학습 전략에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 수원, 경기: 아주대학교.
- 이선원. (2015). *TEE 영어수업에 대한 중학생의 불안감 및 학습동기에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 이성아. (2021). *온라인 매체 자기효능감, 교수 실재감이 학습자의 수업 만족도 및 학업 성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한국외국어대학교.
- 이소원. (2020). *국제공용어로서의 영어 인식이 한국 중학생 영어 학습자의 학습 동기 및 학습 불안에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 연세대학교.
- 이송희. (2015). *하위권 영어 학습자의 영어 학습 동기와 탈동기*. 미출간 석사 학위 논문. 서울: 중앙대학교.
- 이수정. (2021). *원격 수업에서 블렌디드 러닝이 초등학생의 과학 학업성취도, 과학적 태도, 과학탐구능력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 인천: 경인교육대학교.
- 이수지. (2016). *한국 중학생들의 영어 수업 불안에 관한 연구*. 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.
- 이종은, 박윤주. (2013). 인터넷을 활용한 초등학생 영어 쓰기능력 향상 방안. *현대영어교육*, 14(1), 199-223.
- 이현주. (2012). 블렌디드 러닝을 통한 대학생 영어학습에서의 상호작용과 자기 주도적 학습의 효과. *교육정보미디어연구*, 18(1), 1-24.
- 이효용, 오준일. (2000). 영어 학습 태도와 능력간의 상관관계. *영어교육*, 55(4), 389-409.
- 임정훈, 임병노, 최성희, 김세리. (2004). 초, 중등학교에서 교실수업과 웹

- 기반학습을 연계한 커뮤니티 기반 프로젝트 학습모형 개발 연구. *교육공학연구*, 20(3), 103-135.
- 임호성. (2017). *블렌디드 러닝 기반 형태중심교수법이 중학교 3학년 학생들의 목표 영어문법 학습과 태도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한국외국어대학교.
- 장주리. (2014). *온-오프라인 혼합 수업이 초등학생 쓰기 능력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교.
- 정광훈, 노경희, 서순식, 강성국, 정영식, 강민석, 이수진, 박종화, 신민영, 한행식, 박영란, 손명진. (2012). *2012년도 온라인수업 운영 가이드라인 개발 연구*. 연구보고 CR 2012-6. 대구: 한국교육학술정보원.
- 정성희. (2020). 학습자가 원하는 전공 영어 블렌디드 러닝 수업 유형 조사 연구. *학습자중심교과교육연구*, 20(21), pp. 1337-1363.
- 정진영. (2016). *온라인 영어 독서 프로그램을 활용한 중학교 영어 읽기 수업의 교육적 효과*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.
- 조경진. (2015). *SNS를 활용한 성찰활동에서 동료학습자의 피드백 제공이 학습자의 학업적 자기효능감, 메타인지, 학업성취도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 조미원. (2009). *외국어 학습동기와 말하기 불안: 아시아계 학습자를 중심으로*. *영어영문학연구*, 35(4), 185-213.
- 조민혜. (2017). *대학생이 지각한 부모 양육태도에 따른 영어 학습동기 연구*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.
- 차정선, 김태영. (2013). *초등 영어 학습 동기와 불안감이 의사소통 의지와 말하기 학습에 미치는 영향*. *초등영어교육*, 19(1), 271-294.
- 최락인, 조정길. (2019). *제4차 산업혁명과 이러닝 콘텐츠의 효과적인 품질관리 시스템 구축*. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 9(5), 935-944.
- 최준섭. (2021). *코로나19 팬데믹 시대 1년, 초등학생의 내적 경험에 관한 질적 연구*. *교육학연구*, 59(2), 159-189.

- 최혜림. (2019). *모바일 기반 채팅과 학습자 특성이 성인 학습자의 온라인 영어 학습 및 정의적 측면에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.
- 최훤누리. (2011). *블렌디드 러닝 읽기수업이 영어 읽기능력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 수원, 경기: 아주대학교.
- 한지희. (2011). *디지털 영어교재 기반의 블렌디드 러닝이 학습자의 읽기 성취도와 자기주도적 학습능력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울교육대학교.
- 한지희, 임희정. (2011). 디지털 영어교재 기반의 블렌디드 러닝이 초등학생의 읽기 성취도와 자기주도 학습능력에 미치는 영향. *현대영어교육*, 12(3), 384-405.
- 허미선. (2010). *영어로 진행되는 영어수업이 초등학생들의 말하기 능력과 학습 태도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한국외국어대학교.
- 허혜정. (2021). *초등학교 영어교육 정책 관련 연구 동향*. 미출간 박사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 형영란. (2011). *블렌디드 러닝을 활용한 고등학생 영어 듣기·말하기 학습의 효과*. 미출간 석사학위 논문. 수원, 경기: 아주대학교.
- 홍예리, 김태영. (2013). 서울 지역 고등학생들의 영어 학습 동기 연구: 거주 지역과 부모의 사회경제적 지위를 중심으로. *현대영어영문학*, 57(1), 281-310.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese, *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of

- behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Kang, Dong-Ho. (2001). Foreign language learning (EFL) motivation Revisited: A longitudinal study. *Foreign Languages Education*, 8(2), 223-244.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- 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.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: e-Learning*, 3(3), 54-56.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds). *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. *The Handbook of Blended Learning*, 2, 3-21.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Howitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Kim, T-Y. (2010). Sociopolitical influences on EFL motivation and attitudes: Comparative surveys of Korean high school students. *Asia Pacific Education Review, 11*, 211-222.
- Mantyla, K. (2001). *Blended e-learning*. VA: ASTD.
- Osguthorpe, R. T., & Graham C. R. (2003). Blended learning environment: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227-233.
- Rooney, J. E. (2003). Blended learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management, 55*(5), 26-32.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology, 9*, 701-728.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*(1), 129-142.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. American Society for Training & Development (ASTD). State of the Industry Report.
- Spielberger, C. D. (1975). Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety, 5* (pp. 115-143). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Wilson, D., & Smilanch, E. (2005). *The other blended learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

부록 1

<기초 설문지>

초·중등학생의 영어 학습 동기와 불안감에 관한 연구

본 설문지는 등교수업과 각자 집에서 온라인으로 진행되는 수업이 번갈아 이루어진 정규 영어 수업에 참여한 학생들을 대상으로 실시하는 설문 조사입니다. 학생들이 어떤 이유로 영어 수업에 참여하는지, 영어 수업을 들을 때 어떤 점이 걱정인지에 관한 생각을 알아보기 위해 실시하는 조사입니다. 아래 질문들을 읽고 자신의 생각과 가장 비슷한 해당 사항에 √로 표시해주세요. 다른 사람에게 공개되지 않기 때문에 솔직하게 답해주세요. 본 설문은 오로지 연구 목적으로만 사용됩니다.

1. 나는 초등학교 ____학년 / 중학교 ____학년이다.

2. 영어 과목을 좋아하나요?
 ① 전혀 좋아하지 않는다 ② 좋아하지 않는다 ③ 보통이다 ④ 좋아한다
 ⑤ 매우 좋아한다

3. 내가 영어 학습에서 가장 좋아하는 영역은 무엇인가요? (여러 개 선택 가능)
 ① 단어 ② 문법 ③ 읽기 ④ 듣기 ⑤ 말하기 ⑥ 쓰기 ⑦ 발표 ⑧ 영어 게임

4. 자신의 영어 능력은 어느 정도라고 생각하나요?
 ① 매우 좋지 못하다 ② 좋지 못하다 ③ 보통이다 ④ 좋다 ⑤ 매우 좋다

5. 1학기 기말고사 또는 가장 최근 학교 영어 성적(점수)은 어떻게 되나요? _____점

6. 내가 영어 수업(학습)을 하는 이유는 무엇인가요? (여러 개 선택 가능)

- ① 영어를 좋아해서 ② 영어가 중요해서 ③ 좋은 성적을 받고 싶어서
- ④ 친구들이 공부하니까 ⑤ 칭찬받고 싶어서 ⑥ 외국인이랑 대화하고 싶어서 ⑦ 미래에 좋은 직업을 갖고 싶어서

7. 영어 수업(학습)을 할 때 가장 걱정되는 부분은 무엇인가요? (여러 개 선택 가능)

- ① 영어 수업 시간에 긴장하는 것 ② 내 실수를 선생님이 지적하는 것
- ③ 영어를 잘하지 못해서 친구들이 놀리는 것 ④ 수업 시간에 영어로 발표하는 것 ⑤ 준비하지 않은 대답을 해야 하는 것 ⑥ 수업을 잘 따라가지 못하는 것

8. 현재 학교에서 하는 영어 학습 방법에 대해 만족하고 있나요?

- ① 매우 만족하지 않는다 ② 만족하지 않는다 ③ 보통이다 ④ 만족한다
- ⑤ 매우 만족한다

9. 등교해서 하는 수업과 집에서 온라인으로 하는 수업 중 어떤 것이 더 재미있나요?

- ① 등교수업 ② 온라인 수업

10. 현재 학교 수업 이외의 영어 공부는 어떻게 하고 있나요? (여러 개 선택 가능)

- ① 학원 ② 과외 ③ 학습지 ④ 인터넷, 컴퓨터 ⑤ 방과 후 활동 ⑥ 기타

11. 학교 또는 학원이나 그 외에 다른 방법을 통해 지금까지 영어를 얼마나 공부했나요?

- ① 1년 ② 2년 ③ 3년 ④ 4년 ⑤ 5년 이상

12. 앞으로도 영어 공부를 계속하고 싶나요?

- ① 그렇다 ② 아니다

부록 2

※ 아래의 내용은 영어 수업에 대한 여러분의 생각을 묻는 질문입니다. 자세히 읽고 다음 [예시]와 같이 자기 생각과 같은 번호에 √ 표시해주세요.

[예시]

‘나는 영어 공부가 재미있다.’라는 질문에 나의 생각이 ‘매우 그렇다’일 경우 5 아래에 √표시하세요.

문 항	설문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 영어 공부가 재미있다.					√

문 항	설문 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 영어 공부가 재미있어서 영어 공부를 한다.					
2	나는 영어 선생님이 말하는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장감을 느낀다.					
3	나는 영어를 배우고 싶어서 영어공부를 한다.					
4	나는 친구들과보다 뒤떨어지지 않기 위해 영어 공부를 한다.					
5	나는 영어 선생님이 내가 실수하는 것을 지적 할까봐 두렵다.					
6	나는 영어 선생님이 영어로 말하는 것을 이해하지 못하면 불안하다.					

7	나는 영어 수업시간에 준비 없이 말해야 할 때 당황하기 시작한다.					
8	나의 미래의 성공은 영어를 잘하느냐 못하느냐에 달려 있다고 생각한다.					
9	나는 영어로 나를 잘 표현하기 위해 영어공부를 한다.					
10	코로나19가 아직 없어지지 않아서 등교수업을 하면 전염될까봐 무섭다.					
11	나는 원어민과 영어로 말할 때 긴장된다.					
12	나는 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다.					
13	나는 영어 시간에 자진해서 답하는 것이 창피하다.					
14	나의 발전을 위해 영어공부를 한다.					
15	나는 영어 수업시간에 발표할 때 자신감이 있다.					
16	나는 영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까봐 두렵다.					
17	나는 영어 공부는 나에게 새로운 도전을 주어서 좋다.					
18	나는 코로나19로 매일 학교에 다닐 때보다 학습 능력이 떨어진 것 같아 불안하다.					
19	나는 집에서 온라인 수업을 할 때 내가 수업을 잘 이해한 건지 모르겠어서 불안하다.					
20	나는 영어로 말을 하면 기분이 좋기 때문에 영어공부를 한다.					
21	나는 좋은 성적을 받고 싶어서 영어공부를 한다.					
22	나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 하는 것이 영어					

	공부하는 데 이전의 수업 방식보다 도움이 된다.					
23	나는 집에서 온라인 수업을 할 때는 코로나19 전염 걱정을 안 해서 수업에 더 집중할 수 있다.					
24	나는 집에서 온라인 수업할 때 선생님께 질문하는 것이 더 편하다.					
25	나는 좋은 대학에 가고 싶어서 영어 공부를 한다.					
26	나는 집에서 온라인 수업할 때 시간이 더 잘 간다고 느낀다.					
27	나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 한 이후로 영어 실력이 더 는 것 같다.					
28	나는 좋은 직장을 갖고 싶어서 영어 공부를 한다.					
29	나는 다른 학생들 앞에서 영어로 이야기 할 때 수줍음을 느낀다.					
30	나는 영어 실력을 중요하게 여기는 사회적 분위기 때문에 영어공부를 한다.					
31	나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 계속 섞어서 하면 좋겠다.					
32	나는 수업시간에 지명을 받으면 떨린다.					
33	나는 집에서 온라인 수업을 할 때 친구들은 어떻게 공부하는지 잘 몰라서 불안하다.					
34	나는 집에서 온라인 수업을 할 때 영어를 사용할 기회가 더 많아서 좋다.					
35	나는 등교수업과 집에서 하는 온라인 수업을 섞어서 공부하는 것이 이 해가 더 잘 된다.					