



대학의 재직학습자를 위한 단기 영어프로그램 효과 분석

윤정용*

아주대학교

맹은경

아주대학교

ARTICLE INFO

Received: 29 December 2021

Revised: 24 January 2022

Accepted: 4 February 2022

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Levels: Tertiary

KEYWORDS

work-study learners/

English achievement/

learner beliefs/

learning experiences/

sentiment analysis

재직학습자/영어성취도/

학습자 믿음/학습경험/감성분석

ABSTRACT

Yoon, Jeongyong, & Maeng, Unkyoung. (2022). Analysis of effects of a short-term English program for work-study college students. *Modern English Education*, 23(1), 66-82.

The purpose of this study was to examine the effects of a short-term English program designed for work-study college students on the learning outcomes and experiences. We analyzed changes in TOEIC scores, learner beliefs, and learning experiences of 24 students who participated in the six-week program. Changes in learning experiences were analyzed through sentiment analysis of learning diaries using Google Natural Language API. Our findings showed that the outcomes varied according to the attendance rate, with the high attendance group showing a statistically significant increase in TOEIC scores. As for the changes in learner beliefs, the high achievement group showed increased positive beliefs about learning outcomes and confidence while the low achievement group perceived learning English as difficult, and their confidence remained unchanged. Sentiment analysis of learning diaries to evaluate the changes in learning experiences showed a V-shaped curve for the sentiment scores of the high achievement group whereas the low achievement group's scores decreased as the program progressed. Based on the word cloud and qualitative analysis of the diaries, the key learning obstacles were irregular attendance, lack of study time, and difficulties in understanding the lessons.

I. 서론

학령인구 감소와 4차 산업혁명으로 촉발된 산업환경의 급격한 변화로 인하여 대학의 평생교육 기능이 점차 강조되고 있다. 선취업 후진학 제도를 중요 교육개혁 과제로 인식한 정부는 고등학교 졸업 직후 사회에 진출한 재직자가 원하는 시기에 대학에 진학하여 일과 학습을 병행하

며 정식 학위를 취득할 수 있도록 2009년 특성화고 재직자 특별전형 제도를 도입하고 2016년 평생교육 단과대학 지원사업을 신설한 후 이듬해인 2017년에 대학의 평생교육체제 지원사업으로 확대 개편하였다(National Institute for Lifelong Education, 2021). 이에 대학은 전통적인 학령기 학생이 아닌 재직 및 성인학습자 전용 학과나 단과대학을 개설하고 일과 학습을 병행하는 새로운 유형의 학습

* 제1저자: 윤정용, 교신저자: 맹은경

윤정용(박사과정)
아주대학교 교육학과, 16499, 경기도 수원시 영통구 월드컵로 206
Email: jyoon@ajou.ac.kr

맹은경(교수)
아주대학교 교육대학원, 16499, 경기도 수원시 영통구 월드컵로 206
Email: my5329@ajou.ac.kr

자를 위한 교육과정을 제공하기 시작하였다. 그러나 정부의 제도적 지원과 재직학습자를 위한 대학의 체제 개편에도 불구하고 학생들은 입학 후 대학생활 적응과 학업에 큰 어려움을 느끼는데 이러한 문제는 재직학습자의 고유한 특성과 학습장애 요인에서 기인한다고 볼 수 있다(M. Kim et al., 2014).

재직학습자를 위한 대학의 평생교육체제를 성공적으로 확립하기 위해서는 학습자의 특성에 기반한 교육과정의 개발과 동시에 학습장애 요인 극복을 도와줄 수 있는 학습자 지원이 무엇보다 중요하다. 2021년 대학의 평생교육체제 지원사업 기본계획을 살펴보면 지역사회와 산업체의 요구를 반영한 현장 직무역량 중심의 맞춤형 교육과정의 개발과 개편, 유연한 학사제도의 확산이나 수업방식의 다양화 등 재직학습자 친화적인 교육 운영을 강조하고 있다(Ministry of Education, 2021). 특히 기초학습 지원을 포함한 학습 지원 항목에 가장 높은 평가 배점을 두고 있는데 이는 재직학습자가 대학의 교육과정을 이수하는데 있어 그만큼 어려움을 겪고 있는 것으로 해석될 수 있다. 재직학습자의 경우 대부분 특성화고 졸업생으로 일반 대학생과는 상이한 고교 교육과정을 거치고, 입학 전 최소 3년 이상의 재직요건으로 일정기간의 학력 단절을 경험한다. 또한 재직자전형은 서류와 면접 위주로 학생을 선발하기 때문에 입학생 간의 기초학력 차이도 크다. 따라서 재직학습자의 원활한 대학생활 적응과 학습능력 제고를 돕기 위해서는 주요 기초과목에 대한 학습지원, 맞춤형 교육과정의 개발, 기초학력 진단을 통한 수준별 수업, 보충학습 자료 제공 등 기초학습 전반에 대한 통합적 지원이 필요하다.

재직학습자의 기초학력 보안을 위한 학습 프로그램은 다양한 교과 영역에서 검토가 가능한데 우선 대학의 기초교육 영역을 살펴볼 필요가 있다. Korea National Institute for General Education(2021)이 제시하는 대학의 교양기초교육 표준모델에 따르면 기초교육 영역은 크게 사고교육(논리학, 창의적 사고 등), 정보문해교육(소프트웨어 문해), 의사소통교육(한국어, 영어, 기타 외국어), 수학 및 기초과학교육으로 구분된다. 이중 재직학습자를 대상으로 한 설문에 따르면 가장 필요로 하는 직업기초 역량은 의사소통역량이다(Y. H. Lim & H. Sim, 2018). 의사소통역량은 급격한 기술의 발전과 사회적 변화에 능동적으로 대응하기 위한 필수 역량으로서 미래사회에 요구되는 핵심역량을 규명한 OECD의 DeSeCo 프로젝트에서도 의사소통역량을 성공적인 삶과 사회생활을 위한 핵심역량의 하나로 간주하고 있다. 특히 더욱 가속화되고 있는 세계화의 흐름 속에서 학생들이 충분한 영어 의사소통역량을 갖추고 세계시민으로 성장하는 것을 돕는 것은 대학의 중요

한 책무라고 할 수 있다(E. Oh, 2021).

이러한 맥락에서 재직학습자를 대상으로 한 영어 기초학습 관련 연구는 재직학습자에 대한 이해의 폭을 넓히고 대학의 평생교육체제를 확립하는데 있어 중요한 요소라고 할 수 있다. 그러나 그간의 선행연구는 주로 선취업 후진학 제도(J. M. Kim et al., 2012; E. Yang, 2020; J. Y. Yeon, 2020), 재직학습자 특성(S. Y. Byoun, 2017; O. Ha & S. Y. Kim, 2018; M. Kim et al., 2014), 재직학습자의 학업성취(I. Noh & S. Lee, 2016; C. S. Seo, 2017; E. Yang et al.), 재직학습자 대상 교수법(H. Lee & J. Lee, 2017; Y. H. Lim, 2017) 위주의 다소 제한적인 범위에서 다루어졌고 재직학습자가 가장 필요로 하는 기초학력 보완, 특히 영어 기초학력을 보완하기 위한 영어프로그램의 효과에 관한 연구는 아직 보고된 바가 없다. 동시에 국내 대학생을 대상으로 한 영어프로그램 효과 연구 역시 대부분 일반 학령기 대학생을 대상으로 하여 상이한 특성을 가진 재직학습자를 대상으로 한 영어프로그램이 어떠한 효과를 나타내는지에 대해서는 아직 밝혀진 바가 없다.

이에 본 연구에서는 재직학습자의 영어 기초학력 보안을 위해 단기로 진행된 영어프로그램이 재직학습자의 학습성과에 어떠한 효과를 나타내는지 다각적으로 분석하고, 학습과정에서 발생하는 학습장애 요소가 무엇인지를 탐색한 후 재직학습자의 영어 기초학력 보안을 돕기 위한 시사점을 도출하고자 한다. 특히 양적 연구의 한계를 극복하기 위하여 혼합연구 방식을 활용해 학습성과와 연계한 학습자의 내면을 살펴보았다.

구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 재직학습자를 위한 단기 영어프로그램은 학습자의 영어성적에 어떠한 영향을 주는가?
2. 재직학습자를 위한 단기 영어프로그램은 학습자의 영어학습에 대한 믿음에 어떠한 영향을 주는가?
3. 재직학습자를 위한 단기 영어프로그램 기간 동안 학습자는 어떠한 경험을 하였는가?

II. 선행연구 고찰

1. 재직학습자의 특성 및 학습장애 요인

재직학습자는 전통적인 학령기 대학생과는 상이한 특성과 학습장애 요인을 가지고 있다. 일과 학습을 병행하는 재직학습자의 특성상 중도탈락률이 높는데 이를 해소하기 위해서는 학습동기를 유지시키고 학습성과와 만족도를 높여 줄 수 있는 학습자 수요기반 교육과정과 지원

¹ 본 연구에서 '재직학습자'는 재직자전형을 통해 대학의 정규 학위과정에 입학하여 재학 중 일과 학습을 병행하는 학습자로 정의한다.

이 필요하다(Y. H. Lim & H. Sim, 2018; J. Y. Yeon, 2020). S. Y. Byoun(2017)에 따르면 재직학습자들은 학습전략과 교수-학습 상호작용뿐만 아니라 협동학습, 다양한 그룹과의 토론, 교우관계 등 사회적 학습활동에 있어서도 일반고 출신의 학생들에 비해 상대적으로 취약한 집단의 특성을 나타내고 있다. 재직학습자의 학습성과 영향요인을 연구한 C. S. Seo(2017)는 재직학습자의 특성은 학습몰입 및 학습성과에 모두 유의한 영향을 미치기 때문에 일과 학업을 병행하는 재직학습자에 대한 이해와 배려가 중요하다고 제안하였다. 특히 기존 학사제도와와의 차별화를 강조하였는데 재직학습자의 편의를 고려한 수업시간 및 방식, 교수와의 친밀감을 높일 수 있는 수업 분위기의 조성, 직무역량과 연계된 교육과정 운영 등 재직학습자의 특성을 고려한 학사운영을 통해 학습자의 학습몰입을 높일 수 있다고 주장하였다. 이러한 재직학습자의 특성은 영어 교육과정 설계에 있어서 반드시 고려되어야 할 요소로서 학습자 특성 및 수요에 기반한 교육과정을 설계하고 적절한 교수법과 수업 운영방식을 선택함으로써 학습동기와 성과, 수업 만족도를 함께 높여 줄 수 있음을 시사한다.

다음으로 학습장애 요인을 살펴보면 재직학습자에게 공통적으로 발견되는 대표적인 학습장애 요인은 기초학력 부족 문제이다(S. Y. Byoun, 2017; E. Yang, 2020). 재직자전형은 최소 3년 이상의 재직 경험을 필수요건으로 하고 있는데 이로 인하여 대부분의 진학생들은 대학 입학 전 상당 기간의 학력 단절을 경험하고 기초학습에 대한 자기 효능감이 낮기 때문에 기초학력을 보완 할 수 있는 프로그램을 교육과정 상 가장 필요로 하는 대학의 지원으로 손꼽고 있다(J. Yoon & J. Kim, 2020). 기초학력 지원의 필요성은 특성화고 교육과정의 특징에서도 찾아볼 수 있다. 특성화고 출신 대학생의 특징과 학습경험을 연구한 S. Y. Byoun(2017)에 따르면 일반고의 경우 국·영·수 중심의 학업성취도 증진을 목표로 하는 반면 특성화고는 직업교육과 실험, 현장실습 등 전문교과의 비중이 높다. 이로 인해 일반고 출신 학생에 비해 특성화고를 졸업한 재직학습자는 대학수학능력평가의 주요 교과(언어, 수리, 외국어, 탐구) 학습량과 학업능력에서 큰 차이를 보였다. 특성화고 졸업생의 대학 영어수업 적응과 학습태도를 탐색한 M. A. Ha(2019)의 연구에서도 고교 교육과정에서의 부족한 영어학습으로 인하여 학생들은 대학 영어수업에서 학습 불안감이나 수업 이해의 어려움을 보였으며 기초적인 영어 문법에 대한 이해가 낮아 영어 기초학력을 보완할 수 있는 학습 지원이 절실한 것으로 나타났다. E. Yang(2020)은 서류와 면접만으로 학생을 선발하는 재직자전형의 특성상 기초학력이 부족한 학습자가 쉽게 대학에 진학함으로써 학습자 간에 상당한 수준 차이가 발견되며 입학 후에도 학습시간 부족으로 기초학력의 격차는 쉽게 해결되지 않는다고 지적하였다.

한편 일과 학습의 병행으로 인한 시간 부족과 출결에 대한 부담 때문에 재직학습자는 대학생활에 필요한 자기 조절 관리에도 큰 어려움을 겪고 있다(O. Ha & S. Y. Kim, 2018; I. Noh & S. Lee, 2016). 그러나 학위과정 성인대학생의 학업성취도 연구(E. Yang et al., 2021)에 의하면 비록 일과 학습의 병행으로 인한 시간 부족이 대학생활 지속에 큰 장애요인이기는 하지만 학습시간을 전략적으로 관리할 경우 재직학습자도 높은 수준의 학업성취도를 보여줄 수 있는 것으로 나타났다. 재직학습자의 원격교육 학습활동 특성 및 학업성취 분석을 연구한 I. Noh와 S. Lee(2016)는 재직학습자의 학습참여 패턴을 고려한 학습지원서비스, 학습시간 관리 전략, 학습방법 안내, 학습량을 조절할 모듈식 교육과정, 수학능력 보안을 위한 사전학습자료 제공 등의 지원을 통해 일과 학습을 병행하는 재직학습자의 학업성취도를 제고할 수 있다고 제안하였다. 학습시간을 효과적으로 관리할 수 있는 지원과 더불어 수업방식의 다양화(오프라인, 온라인, 블렌디드), 수업시간의 조정(야간 수업, 주말수업, 집중이수제), 출결 및 평가에 대한 별도 기준 마련 등 유연한 학사제도의 도입 역시 일과 학습의 병행이 실질적으로 가능한 대학의 환경조성에 도움이 된다(H. Lee & J. Lee, 2017; Ministry of Education, 2021; C. S. Seo, 2017). 이상의 선행연구들을 통해 볼 때 영어 학습에 있어서도 학습시간 관리는 영어성취도에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이 될 수 있으며, 재직학습자를 위한 영어학습 프로그램을 설계할 시 교육내용뿐만 아니라 효과적인 학습시간 관리와 학습방법에 대한 안내, 보조학습자료의 제공, 학습자의 편의를 고려한 수업시간, 수업 및 평가 방식의 선택 등도 필수적으로 고려되어야 할 요소임을 알 수 있다.

2. 학습자 믿음

Horwitz(1988)는 학습자 믿음을 언어학습과 관련한 다양한 이슈에 대해 학습자가 어떻게 생각하고 있는지를 보여주는 것으로 간주하였다. 학습자 믿음은 상황과 맥락에 따라 유동적으로 변할 수 있으며 학습 과정과 결과 모두에 영향을 미치기 때문에 언어학습에 있어 중요한 요인이다(Ellis, 2008).

학습자 믿음 연구에 있어 EFL(English as a Foreign Language) 또는 ESL(English as a Second Language)과 같은 학습환경의 차이는 믿음에 영향을 주는 중요한 요소로 인식된다. BALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)를 활용하여 학습자 믿음 연구를 비교 분석한 Horwitz(1999)는 집단 간 학습자 믿음의 차이는 학습환경의 차이에서 기인한 것으로 해석하였다. 다국적 ESL 집단과 한국인 EFL 집단의 학습자 믿음을 비교 분석한 Truitt(1995)는 ESL 집단이 EFL 집단보다 영어학습 능력에

더 큰 자신감을 보였고, ESL 집단은 통합적 동기가 큰 반면 EFL 집단은 도구적 동기가 더 컸다고 설명하였다. EFL 환경에서의 한국어 학습자 믿음을 연구한 C. Chin(2015)은 대부분의 학생들이 자신의 외국어 실력을 과소평가하고 영어학습에 대한 자신감이 크지 않은 것으로 보고하였다. Loewen 외 6인(2009)의 연구에서는 ESL 학습자의 경우 EFL 학습자에 비해 문법 수업이나 오류수정의 필요성을 덜 느끼고 의사소통 능력을 키우는 것에 더 적극적인 관심을 보인 것으로 나타났다. 이에 대해 연구자들은 외국어를 학습하는 사회적 맥락이나 환경에 따라 무엇을 우선시하는지가 달라질 수 있다고 주장하였다.

학습자 믿음은 학생들의 학습전략을 이해하거나 적합한 교수법을 선택하는 것에 있어서도 중요한 고려 대상이다(Horwitz, 1999). Peng(2011)은 중국인 EFL 학생을 대상으로 7개월 간의 인터뷰, 수업 관찰 및 학습저널 분석을 바탕으로 학습자 믿음에 관한 질적연구를 진행하였는데 의사소통 수업에 관한 학습자의 믿음은 시간의 경과에 따라 ‘중요’ → ‘불필요’ → ‘필요’로 변화되었다. 이러한 결과에 대해 연구자는 수업 활동, 교사와 동료의 지지, 교수법 등 다양한 학습환경의 변화로 인하여 학습자의 믿음이 변화되었으며, 교사의 역량과 적절한 교육과정을 통해 긍정적인 학습자 믿음의 형성이 촉진될 수 있다고 강조하였다. 이는 대학 이러닝 학습자의 영어학습 믿음과 성취도의 관계를 분석한 H. Cho(2016)의 주장과도 맥을 같이한다. 연구결과 동기와 관련된 믿음이 학업성취도에 영향을 미치기 때문에 학습성고를 높이기 위해서는 학습자가 동기 대해 긍정적인 믿음을 키울 수 있는 교수법이나 교육과정의 설계가 중요하다고 강조하였다. 결국 학습자가 긍정적인 영어학습 믿음을 키우는데 있어 교사의 역할은 상당히 중요하다고 볼 수 있다(D. Shin & Y. C. Lee, 2021).

한편, 과거에는 학습자 믿음이 변화되지 않는 정적요소라고 여겨졌지만 최근에는 학습자 믿음은 역동적이고 시간이나 환경, 학습경험 등에 따라 변화될 수 있는 것으로 인식되고 있다(Amuzie & Winke, 2009; Ellis, 2008; J. Yang & T. Kim, 2011). 따라서 외국어 학습 프로그램의 전과 후에 학습자 믿음이 어떻게 변화되는지를 관찰하는 것은 학습자와 학습성고를 이해하는데 있어 매우 중요하다(Horwitz, 1988). 해외 어학연수 전과 후의 영어성취도 및 학습자 믿음 변화를 분석한 Tanaka와 Ellis(2003)의 연구결과 연수 후 학생들의 영어점수는 향상되었으며 학습자 믿음, 특히 자기효능감 및 자신감에서 통계적으로 유의미한 변화가 있었다. Amuzie와 Winke(2009)는 대학에 재학 중인 외국인 학생을 체류 기간에 따라 2개 집단으로 구분하고 해외유학이 학습자 믿음 변화에 어떠한 영향이 있는지를 살펴보았다. 분석결과 자율성과 자기효능감의 변화가 발견되었는데, 교사의 역할에 대한 믿음은 작아진 반면 학습자의 자율성에 대한 믿음은 커졌다. 또한 체류 기

간이 긴 집단에서 더 큰 변화가 있었다는 점에서 학습환경과 기간은 학습자 믿음 변화에 영향을 미치며 따라서 학습자 믿음은 역동적이고 환경에 따라 변화될 수 있는 것으로 해석하였다. 한편, J. Yang과 T. Kim(2011)은 미국과 필리핀으로 각각 해외 어학연수를 간 한국인을 대상으로 사회문화적 관점에서의 학습자 믿음 변화에 관한 질적연구를 진행하였다. 학생들과의 인터뷰와 저널을 분석한 결과 현지 환경에 대한 적응 및 현지인들과의 교류 정도에 따라 학습자 믿음이 다르게 변화되었으며 이는 학습행동의 변화로까지 이어졌다. Zhong(2015) 역시 질적연구 방식을 이용하여 뉴질랜드로 이민을 간 중국인 영어학습자의 학습자 믿음 변화를 분석하였는데 학습자가 경험하는 사회문화적 환경에 따라 학습자의 믿음은 서로 다르게 변화될 수 있음을 강조하였다.

이상의 학습자 믿음에 관한 선행연구를 살펴본 바로 학습환경은 학습자 믿음에 큰 영향을 주는 요인이며, 학습성고를 높이거나 긍정적인 학습자 믿음의 형성을 돕기 위해서는 교육과정이나 교수법, 교사의 역량이 중요하다는 것이 확인되었다. 또한 학습자 믿음은 변화되지 않는 정적인 요소가 아니라 시간이나 환경, 학습경험에 따라 변화될 수 있으며 학습자 믿음이 긍정적으로 변화된다면 보다 나은 학습성고를 기대할 수 있는 것으로 확인되었다. 한편, 그간 학습자 믿음과 같은 개인 학습자 차이 연구는 상당히 양적연구에 의존해 왔는데 언어학습에 관련된 복잡한 현상과 변수 간의 상관관계를 이해하기 위해서는 학습자의 일기나 인터뷰 등을 활용한 질적연구를 접목하여 보다 깊이 있는 분석을 시도할 필요가 있다(Amuzie & Winke, 2009; Ellis, 2008).

3. 국내 단기 영어프로그램의 효과

국내 EFL 환경에서 진행된 단기 영어프로그램의 효과에 대한 다양한 연구가 진행되었는데 선행연구는 분석 주제에 따라 인지적 요인과 정의적 요인으로 구분될 수 있다.

먼저 EFL 환경에서 진행된 단기 영어프로그램을 통한 영어성취도 효과를 살펴보면 방학 중 진행된 비교적 단기 간의 국내 프로그램을 통해서도 어학 성적의 향상을 기대할 수 있었다. T. K. Kim과 B. L. Kim(2017)은 방학 중 4주 총 152시간 국내에서 진행된 토익특강 참여자의 영어성취도를 분석하였다. 분석 결과 500점 중반대의 중하위권 학생들이 특강을 통해 평균 89.81점의 토익점수 향상을 보여 국내에서 진행된 단기 영어프로그램이 영어성취도에 효과가 있으며, 특히 문법 능력 향상에 도움이 되었다고 보고하였다. J. E. Lee(2011)는 전문대학생을 대상으로 해외연수의 대안으로 제공된 교내 영어캠프의 효과를 분석하였는데 방학 중 4주 총 160시간의 집중교육에 참여한 학생들의 토익점수 성취도를 분석한 결과 평균 89점이 향상되었다.

학습전략과 관련된 인지적 요인 분석 연구를 살펴보면 영어성취도 정도에 따라 학습전략의 사용에는 차이가 있었으며, 학습전략과 학습자 믿음 간에도 일부 정적인 상관관계가 발견되었다. 토익점수 향상 집단과 하락 집단에 따라 나타나는 학습전략의 양상을 분석한 M. Shin(2013a)의 연구에 따르면 성적 향상 집단과 하락 집단은 기억, 인지, 보상, 상위인지, 정의적, 사회적 전략 등 6개 학습전략 중 사회적 전략을 제외한 모든 전략에서 유의미한 차이를 보였으며, 모든 전략에서 성적 향상 집단의 점수가 높았다. 특히 두 집단 모두 사회적 전략의 점수가 낮았는데, 언어의 네 가지 기능을 고루 사용하는 의사소통 중심의 영어 학습보다는 토익과 같은 점수 향상에 초점을 맞춘 학습을 하면서 사회적 전략 사용이 익숙하지 않은 것으로 해석하였다. J. Lee과 D. Ju(2020)는 방학 중 진행된 대학의 토익 집중과정 참여자를 대상으로 인지적 요인인 학습전략과 정의적 요인인 학습자 믿음 간의 관계를 분석하였는데 연구결과 영어성취도 상·하 집단 모두에서 학습전략과 학습자 믿음 간에 높은 정적 상관관계가 있었으며, 특히 영어 학습 동기와 기대에 관한 믿음이 증가하면 학습전략의 사용 역시 높아졌다는 결과를 보고하였다.

다음으로 정의적 요인에 관한 연구를 살펴보면 학습자 동기, 자기효능감, 불안감 등의 정의적 요인은 영어성취도와 관계가 있으며, 무엇이 영어성취도에 영향을 미치는지를 보다 잘 이해하기 위해서는 학습자 개인변인, 학습환경, 학습장애 요인 등 여러 변인이 함께 고려될 필요가 있다. 방학 중 3주간의 영어캠프에 참가한 대학생들의 동기를 분석한 K. H. Rha(2011)는 영어학습을 통해 다른 문화권의 사람들과 의사소통을 하고자 하는 심리적 동기를 가지고 있는 경우 영어성취도와 정적인 상관관계가 있으며, 좋은 성적이나 직장을 얻기 위해서와 같은 도구적 동기와 영어성취도 간에는 부적인 상관관계가 나타났음을 보고하였다. 한편 토익기초반에 참여한 대학생의 토익점수 성취도와 학습동기 및 학업적 자기효능감 간의 관계를 살펴본 M. Shin(2013b)은 다소 상반된 연구결과를 보고하였다. 성적향상 및 하락 집단 모두 흥미나 성취감과 같은 학습에 대한 본질 동기보다는 취직이나 졸업인증과 같은 외적동기를 반영하는 비본질 동기가 높았다고 분석하였다. C. Park(2017)도 M. Shin(2013b)과 유사한 연구를 진행하였는데 방학 중 토익집중 프로그램에 참여한 대학생의 영어성취도와 학습동기 및 학업적 자기효능감 간의 관계를 분석한 결과 보상심리와 집중력이 영어성취도를 향상시킨 정의적 요인으로 나타났다.

이상의 선행연구들에서 나타난 한가지 공통된 점은 대부분의 연구가 단기 영어프로그램의 효과와 학습자의 성과 분석에 있어 토익점수의 변화 측정이나 구조화된 설문지를 활용하는 양적연구 방법을 택하였다는 것이다. 물론 각 선행연구가 의미 있는 결과와 시사점을 도출하였지만, 보다

포괄적이고 깊이 있는 이해를 위해서는 심층적인 설문이나 저널 분석 등을 통해 다양한 변인들을 함께 탐색하는 질적 연구의 접목을 고려해 볼 필요가 있다(Freed, 1998; Taguchi, 2008). 이에 본 연구에서는 재직학습자를 위한 영어프로그램의 효과를 보다 다각적으로 분석하기 위하여 양적연구와 질적연구를 접목한 통합적 접근을 시도하였다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도 소재 A 대학에서 여름방학 6주간 진행된 영어 기초학습 지원 프로그램에 참가한 재직학습자를 대상으로 실시되었다. 프로그램 참가자는 모두 A 대학에서 경영학을 전공하는 재직자전형학과 소속 학생들로, 총 136명의 학과 재학생 중 29명이 프로그램에 참여하였으나 프로그램 전과 후에 실시된 모의 토익시험 또는 학습자 믿음 설문에 미참여한 5명을 제외한 24명을 최종 연구 대상으로 선정하였다. 연구대상자의 인구통계학적 특성은 표 1과 같다.

TABLE 1
Demographic Information of Participants (N = 24)

Category	n	%	
Gender	Male	3	12.5
	Female	21	87.5
Age	21-25	14	58.3
	26-30	9	37.5
	Over 31	1	4.2
Academic year	Freshman	3	12.5
	Sophomore	10	41.7
	Junior	11	45.8
High school background	Commercial	19	79.2
	Technical	4	16.7
	Meister	1	4.2
Years of working experience	3-5	14	58.3
	6-10	9	37.5
	Over 11	1	4.2
Company type	Large	12	50.0
	Medium	4	16.7
	Small	6	25.0
	Public	2	8.3
Job	Administration	13	54.2
	Sales/Service	7	29.2
	Others	4	16.7

2. 영어 기초학습 지원 프로그램 개요

본 연구의 대상자들이 참여한 프로그램은 A 대학 소속 재직자전형학과 재학생들의 영어 기초학습 지원을 위해 개발되었다. 프로그램은 2020년 여름방학 동안 총 6주간 대면수업으로 진행되었고 일과 학습을 병행하는 재직학습자의 편의를 위하여 수업은 주 2회, 평일 야간(19:30~21:30)으로 편성되었으며 전체 프로그램 기간 동안 제공된 총 수업시간은 24시간이었다.

재직학습자의 경우 대학진학 전 선행 영어학습량이 부족하고 특히 영어 문법에 대한 학습 지원이 요구되고 있는데(M. A. Ha, 2019), 실제 A 대학의 재직자전형학과 재학생들과의 면담과 설문조사에서도 문법을 체계적으로 다시 배우고 싶다는 학생들이 많았다. 이러한 점을 고려하여 수업을 대부분 영어 문법을 중심으로 편성하였으며 수업 목적은 토익 RC 교재의 목차를 바탕으로 재구성하였다. 총 12회로 진행된 수업은 영문법 개괄(1회차), 문장구조(2회차), 명사, 대명사(3회차), 형용사, 부사, 전치사, 접속사(4회차), 동사의 형태와 종류(5회차), 수일치와 시제(6회차), 가정법(7회차), 능동태와 수동태, to 부정사(8회차), 동명사, 분사(9회차), 명사절, 부사절, 형용사절(10회차), 전체 복습(11~12회차)으로 구성되었다. 수업의 난이도는 기초 수준으로 설정하고 각 주제에 대한 기본개념을 이해하는 것에 보다 주안점을 두었다. 수업방식은 교수자가 직접 제작한 PPT 자료와 토익 교재를 함께 활용한 강의식 수업으로 진행되었다. 한편, 입학 시 실시한 영어 기초학력 진단 결과 학생들의 어휘 실력도 크게 부족한 것으로 드러나 대학수학능력시험 준비용 1,500개의 어휘가 수록된 교재를 과제로서 암기하도록 하였다. 학생들에게 요구된 과제 분량은 하루에 약 35개의 어휘 암기였다. 또한 학습자들이 의사소통 중심의 학습에도 관심을 가질 수 있도록 영어회화에 활용도가 높은 문장 패턴 학습도 일부 진행하였다. 매 회 수업은 어휘 테스트(약 10분), 패턴 학습(약 10분), 지난 수업의 핵심사항 복습(약 20분), 문법강의(약 80분) 순으로 진행하였다.

해당 프로그램은 정규 수업이 아닌 영어 기초학력 보안을 위한 목적으로 고안되었기 때문에 학생들은 자발적인 선택으로 프로그램 참가를 신청하였다. 프로그램은 별도 수업료 없이 무료로 제공되었다.

3. 측정도구

본 연구에서는 학습자 배경 설문과 더불어 모의 토익시험, 학습자 믿음 설문, 학습일기를 측정도구로 이용하였다. 먼저 프로그램에 참가한 학생들의 인구통계학적 특성을 알아보기 위하여 학습자 배경 설문을 실시하였다. 다음으로 프로그램 참여를 통한 영어성취도 측정을 위해서 모

의 토익시험을 실시하였는데 시험의 문항과 시간은 실제 시험과 동일하게 진행하였다. 프로그램 참가 학생들의 학습자 믿음 측정을 위해서는 Horwitz(1988)의 언어학습민감도목록(BALLI) 문항을 바탕으로 응답자의 이해를 돕기 위하여 연구자가 영어로 된 문항을 한국어로 번역을 하였으며, K. Hong(2006)의 한국어 번역 설문지와 비교검토 후 확정하였다. 본 연구에서 사용된 설문지는 Horwitz(1988)의 BALLI와 동일하게 5개 영역(언어학습의 어려움, 외국어 적성, 언어학습의 본질, 학습과 의사소통 전략, 동기 및 기대), 34개 문항으로 구성되었으며, 1개 문항(14번)을 제외하고 모두 5점 리커트 척도(1 = 매우 동의하지 않음 ~ 5 = 매우 동의)를 사용하였다(APPENDIX A 참조). K. Hong(2006)은 BALLI를 이용한 선행연구의 문항 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 최저 0.59, 최고 0.71로 보고하였으며, J. Lee와 D. Ju(2020)의 연구에서는 0.64로 보고되었다. 본 연구에서의 전체문항에 대한 신뢰도 계수는 0.75로 선행연구에서 보고된 신뢰도와 유사하거나 약간 높게 측정되었다. 끝으로 프로그램 참가 학생들이 작성한 학습일기를 사용하여 감성분석을 실시하였다. 분석에 사용된 학습일기는 총 94편으로 프로그램의 전반기(1~2주)에 26편, 중반기(3~4주)에 33편, 후반기(5~6주)에 35편이 작성되었다.

4. 자료수집 및 분석

학습자 배경 설문은 학생들이 프로그램을 신청하는 단계에서 실시되었다. 모의 토익시험은 오프라인 시험으로 2회 진행되었으며 학생들은 프로그램 시행 전과 후에 각각 3개의 날짜 중 희망하는 날짜에 테스트에 참여할 수 있었다. 학습자 믿음 설문은 총 2회 실시되었는데 프로그램 시행 전과 후에 각각 3일 동안 온라인으로 진행되었다. 학습일기는 프로그램 진행 기간 동안 작성되었는데, 학생들이 사전 동의 후 각자 편리한 시간에 온라인 사이트에서 자유롭게 작성 후 제출하였다.

본 연구 대상자로부터 수집된 학습자 배경 설문 응답지, 모의 토익시험 점수, 학습자 믿음 설문 응답지는 SPSS 버전 24를 이용하여 분석하였다. 학습자 배경 설문 응답지는 빈도분석과 기술통계를 이용하여 분석하였다. 모의 토익시험 점수는 프로그램 전과 후의 점수비교를 통한 언어 습득 효과 측정을 위해 기술통계와 t 검정을 이용하여 분석하였다. 또한 프로그램 참여 정도에 따라 점수변화에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 출석률 상위 50%를 출석률 높은 집단, 하위 50%를 출석률 낮은 집단으로 구분하여 t 검정을 이용한 집단 간 비교분석을 실시하였다. 학습자 믿음 설문 응답지는 기술통계와 t 검정을 이용해 전체 연구대상자의 5개 영역별 사전·사후 차이를 먼저 분석하였다. 다음으로 학습자 믿음 설문의 34개 문항과 관련, BALLI를 개발한 Horwitz(1988)는 각 문항의 응답별 백분율을 활용

하여 집단간 차이를 분석하였는데 본 연구에서도 이러한 분석방식에 따라 빈도분석을 활용한 응답별 백분율을 통해 집단간 차이를 분석하였다. 또한 기술통계를 활용하여 문항별 평균의 변화 정도를 추가적으로 측정하였다. 학습 일기는 Google Natural Language API를 활용해 감성분석을 실시하고 텍스트 시각화를 통한 감성분석 결과 해석을 돕기 위해 Python의 TEANAPS 패키지를 활용해 워드 클라우드 자료를 생성하였다. 감성분석은 자연어처리 기술을 이용해 텍스트에 담긴 감정을 확인하는 분석방법으로 Google 감성분석은 수치화(-1에서 1사이의 값)된 분석결과를 통해 긍정(0점 초과), 부정(0점 미만), 중립(0점)으로 글쓴이의 감정을 구분해 준다(H. R. Kim, 2020).

학습자 믿음 분석에서는 프로그램 전과 후의 토익점수 변화량에 따라 점수 상승 상위 50%를 성취도 높은 집단, 하위 50%를 성취도 낮은 집단으로 구분하여 비교분석 하였다. 표 2와 같이 성취도 높은 집단의 사전대비 사후점수 평균은 72.50점 상승하였으며, 성취도 낮은 집단은 34.58점 하락하였다. 학습일기 감성분석에서는 영어성취도에 따른 집단간 비교와 더불어 출석률에 따른 집단간 비교도 함께 실시하였다.

TABLE 2
Pre/Post TOEIC Scores by Achievement

Group	Pre/Post	n	M	SD
High achievement	Pre	12	324.58	59.29
	Post	12	397.08	100.67
Low achievement	Pre	12	317.92	44.74
	Post	12	283.33	58.87

IV. 연구결과 및 논의

1. 영어성취도

단기 영어프로그램 참가자 24명의 사전·사후 토익점수 결과는 표 3과 같다. 사전 토익시험의 점수 평균은 321.25점, 사후 토익시험의 점수 평균은 340.21점으로 18.96점이 상승하였다. 이러한 사전·사후 토익점수의 변화가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 실시한 대응표본 t검정 결과 통계적 유의성은 발견되지 않았다.

TABLE 3
Pre-post TOEIC Scores Paired t-test

Pre/Post	n	M	SD	t	p
Pre	24	321.25	51.48	-1.335	.195
Post	24	340.21	99.39		

선행연구(T. K. Kim & B. L. Kim, 2017; J. E. Lee, 2011)에서 살펴본 방학 중 국내 대학에서 진행된 영어프로그램에서는 평균 89점 내외의 점수 변화를 보여 본 연구에서 분석된 점수 변화와는 다소 차이가 있다. 이러한 영어성취도의 차이는 수업시간의 차이에서 기인한 것으로 보인다. 선행연구에서의 수업시간은 모두 150시간 이상인 반면 본 연구에서의 프로그램은 총 24시간으로 수업시간에서 많은 차이가 있었다.

다음으로 재직학습자의 대표적인 특성인 일과 학습의 병행으로 인한 수업 참여의 어려움이 영어성취도에 영향을 미치는지 알아보기 위해 학생들의 출석 정도에 따라 영어성취도에 차이가 있는지를 살펴보았다. 먼저 출석률에 따른 집단간 두 독립표본 t검정 결과는 표 4와 같다. 사전 토익점수의 경우 출석률 높은 집단이 낮은 집단에 비해 17.50점 높았으며, 사후 토익점수에 있어서는 출석률 높은 집단이 낮은 집단에 비해 77.92점 높았다. 그러나 사전·사후 모두 통계적으로 유의미한 집단간 차이는 발견되지 않았다.

TABLE 4
TOEIC Scores Independent t-test by Attendance

Pre/Post	Group	n	M	SD	t	p
Pre	HA	12	330.00	54.10	.827	.417
	LA	12	312.50	49.48		
Post	HA	12	379.17	108.06	2.049	.053
	LA	12	301.25	75.29		

Note. HA = High attendance, LA = Low attendance

출석률에 따른 집단 내 사전·사후 토익점수의 차이를 확인하기 위한 대응표본 t검정 결과는 표 5와 같다. 출석률 높은 집단의 평균은 49.17점 상승하였으며, 출석률 낮은 집단의 경우는 11.25점 하락하였다. 사전·사후 점수 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 출석률 높은 집단에서는 유의수준 .05에서 차이가 있는 것으로 분석되었고, 출석률 낮은 집단에서는 통계적 유의성이 발견되지 않았다.

TABLE 5
TOEIC Scores Paired t-test by Attendance

Group	Pre/Post	n	M	SD	t	p
HA	Pre	12	330.00	54.10	-2.419	.034*
	Post	12	379.17	108.06		
LA	Pre	12	312.50	49.47	.691	.504
	Post	12	301.25	75.29		

Note. HA = High attendance, LA = Low attendance

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

이러한 결과는 재직학습자를 대상으로 한 단기 영어프로그램의 경우 출석률이 영어성취도에 영향을 미칠 수 있는 것으로 해석된다. 일련의 선행연구(O. Ha & S. Y. Kim, 2018; I. Noh & S. Lee, 2016; E. Yang et al., 2021)는 일과 학습의 병행으로 인한 학습시간 부족과 출결에 대한 부담을 재직학습자의 대표적인 학습장애 요인으로 강조하고 있다. 본 연구의 영어성취도 분석 결과를 통해 일반 전일제 대학생과는 구분되는 일-학습 병행이라는 재직학습자만의 특수한 조건은 영어성취도에 영향을 미칠 수 있는 학습장애 요인으로 확인되었다. 또한 본 분석결과는 선행연구(M. A. Ha, 2019)에서 발견된 재직학습자에게서 특히 부족한 것으로 나타난 영어 문법에 대한 기본적인 개념 이해와 일반 교양과정 중 요구되는 어휘를 학습함으로써 일정 수준의 수업 참여가 이루어지는 경우 6주라는 비교적 단기간의 영어프로그램을 통해서도 재직학습자의 영어 기초학력을 보완할 수 있음을 보여준다.

2. 학습자 믿음 변화

프로그램 참가자 24명의 사전·사후 영역별 학습자 믿음 변화 결과는 표 6과 같다. 5개 영역 중 2개 영역(학습과 의사소통 전략, 동기와 기대)에서 통계적으로 유의미한 변화가 있었다.

TABLE 6
Paired *t*-test by BALLI Categories (*N* = 24)

Category	Pre/Post	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Difficulty of language learning	Pre	3.24	0.46	-0.632	.534
	Post	3.33	0.57		
Foreign language aptitude	Pre	3.32	0.36	-1.998	.058
	Post	3.47	0.30		
The nature of language learning	Pre	3.74	0.43	0.219	.829
	Post	3.72	0.42		
Learning and communication strategies	Pre	3.38	0.33	-2.083	.049*
	Post	3.57	0.33		
Motivation and expectations	Pre	4.09	0.66	-2.212	.037*
	Post	4.46	0.47		

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

다음으로 각 문항에 대해 영어성취도 집단을 구분하여 프로그램 전과 후의 학습자 믿음 변화를 분석하였는데 결과는 표 7과 같다. 집단간 평균 변화의 차이가 작은 문항은 결과 및 논의에서 제외하였다².

1) 언어학습의 어려움에 대한 믿음 변화

문항 3 관련, 프로그램 종료 후 성취도가 낮은 집단은 ‘언어에 따라 배우기 어려움의 정도는 다르다’는 믿음이 커졌다. 특히 문항 4 관련, 성취도가 높은 집단은 ‘영어는 배우기가’ 어렵다 또는 매우 어렵다고 답한 비율이 사전 41.6%에서 사후 25%로 줄었으나, 성취도가 낮은 집단은 사전 33.3%에서 사후 58.4%로 증가하였다. 문항 6의 ‘나는 궁극적으로 영어를 잘하게 될 것이다’와 관련, 성취도가 높은 집단의 매우 동의 또는 동의 비율은 41.7% 증가한데 비해 성취도가 낮은 집단의 증가율은 16.7%에 머물렀다. 따라서, 성취도가 높은 집단은 영어에 대한 자신감이 상대적으로 커진 반면 성취도가 낮은 집단은 영어를 여전히 어렵게 느끼고 자신감에 있어 변화의 폭이 크지 않았다. 이는 영어성취도가 학생들의 영어학습 자신감에 영향을 미치는 것으로 풀이될 수 있다.

문항 14 관련, 성취도가 낮은 집단은 변화가 거의 없었으나 성취도가 높은 집단은 ‘하루 한 시간씩 공부를 했을 때 영어를 잘 하는데 걸리는 시간’이 더 길어질 것으로 생각이 변하였다. 성취도가 낮은 집단의 경우 2년 이하로 응답한 비율이 사전·사후 모두 41.7%이나 성취도가 높은 집단은 사전 41.6%에서 사후 25.0%로 감소하는 등 영어 습득에 필요한 시간에 대해 영어성취도에 따라 믿음이 다르게 변화되었다. 학습자들이 지나치게 비현실적으로 외국어 숙달이 빠른 시간에 가능하다고 생각하는 경우 실제 습득이 빨리 이루어지지 않으면 좌절하게 되고, 반대로 너무 오랜 시간이 필요하다고 믿는 경우에도 쉽게 낙담하고 도전을 하지 않게 된다(Horwitz, 1988). Zaykovskaya 외 2인(2017)의 연구에서도 학습자가 가진 외국어 학습에 대한 현실적 기대와 믿음이 성공적인 해외연수 경험을 갖는데 도움이 된 것으로 나타났다. 성취도가 높은 집단의 경우는 프로그램을 통해 영어 습득에 필요한 소요 시간에 대해 보다 현실적으로 믿음이 변화되었고 이러한 변화는 영어학습에 긍정적으로 작용하는 것으로 이해된다.

2) 외국어 적성에 대한 믿음 변화

문항 2의 ‘어떤 사람들은 외국어를 잘 할 수 있는 재능을 타고난다’와 관련, 성취도가 높은 집단의 매우 동의 또는 동의 비율은 사전 75.0%에서 사후 66.7%로 줄어든 반면, 성취도가 낮은 집단의 매우 동의 또는 동의 비율은 사전 58.3%에서 사후 91.7%로 크게 증가하였다. 또한 문항 32의 ‘2개 이상의 언어를 잘하는 사람은 지능이 높다’와 관련, 성취도가 높은 집단은 매우 동의 또는 동의 비율

² 제외된 문항: 언어학습의 어려움(24, 28), 외국어 적성(1, 10, 22, 29, 33, 34), 언어학습의 본질(5, 16, 20, 25, 26), 학습과 의사소통 전략(7, 9, 12, 13), 동기와 기대(30)

이 사전·사후 모두 58.4%로 변화가 없는 반면 성취도가 낮은 집단의 매우 동의 또는 동의 비율은 사전 50.0%에서 사후 58.3%로 약간 높아졌다. 따라서 성취도가 낮은 집단은 외국어 학습에 있어 선천적 재능이나 인지적 능력이 필요하다고 믿는 경향이 사후에 다소 커진 것으로 나타났다. Horwitz(1988)에 따르면 외국어 학습에는 타고난 재능이나 인지적 능력이 필요하다고 믿으면서 본인은 그러한 소질이나 적성이 없다고 생각하는 경우 언어학습에 있어 부정적 인식을 갖게 된다. 이후 논의되는 학습일기 감성분석 및 내용분석 결과에서 나타난 성취도가 낮은 집단이 보인 수업 이해의 어려움과 감성점수의 지속적인 하락은 성취도가 낮은 집단이 보인 이러한 믿음의 변화와 그에 따른 부정적 인식의 형성이라는 맥락에서 이해될 수 있다.

문항 15와 관련, 성취도가 높은 집단은 자신은 외국어에 소질이나 적성이 없다라고 생각하는 비율이 사전 66.7%에서 사후 33.0%로 감소하여 언어학습의 어려움 영역에서 나타난 변화와 같이 언어학습에 대한 자신감이 커진 것으로 나타났다. 다만, 선행연구(C. Chin, 2015)에서 한국인 학생들의 경우 자신의 언어능력에 대해 낮게 평가하거나 실력이 부족하다고 생각하는 경향이 강하다고 보고되었는데, 비록 성취도가 높은 집단의 경우 부정 응답의 비율은 줄어 들었으나 본 연구에서도 여전히 학생들은 자신의 외국어 적성에 대해 대체로 낮게 평가하는 경향이 보였다.

3) 언어학습의 본질에 대한 믿음 변화

문항 8에서 보듯이 두 집단 모두 문화를 아는 것이 언어습득에 도움이 되는 것으로 믿으며, 프로그램 종료 후에도 믿음의 변화는 없었다. 본 연구에서의 영어프로그램은 국내에서 진행된 문법 중심의 수업으로 교육과정 상 외국인과의 의사소통을 경험하는 기회는 없었다. 이는 문화와 언어습득의 관계에 대한 학생들의 믿음에 변화를 줄만한 사회문화적 관점에서의 요인이 프로그램 상 존재하지 않았던 것으로 이해된다.

문항 11의 ‘외국어는 해당 국가에서 배우는 것이 더 낫다’에 대해 성취도가 높은 집단은 매우 동의 또는 동의 비율이 25.1% 감소한 반면 성취도가 낮은 집단은 8.3% 증가하였다. 즉, ESL 또는 EFL 등 환경에 따른 학습효과에 대한 믿음 변화는 성취도에 따라 달라질 수 있으며, 성취도가 높은 집단의 경우처럼 EFL 환경에서의 프로그램을 통해서 학습자들이 영어 습득을 경험하게 되면 국내에서의 영어학습 효과에 대한 긍정적 믿음이 커지는 것으로 해석된다.

4) 학습과 의사소통 전략에 대한 믿음 변화

문항 17과 21은 학습 전략에 해당한다. 문항 17 관련, 두 집단 모두 반복 학습이 매우 중요하다고 믿고 있으며

사후 매우 동의에 대한 비율이 높아졌다. 문항 21의 ‘어학실에서의 연습이 중요하다’에 대해 두 집단 모두 사후 매우 동의 또는 동의 비율이 감소하였다. 본 연구에서의 프로그램은 PPT와 교재를 활용한 강의식 수업으로 진행되었는데 학생들은 이와 같은 방식의 수업으로도 학습효과가 있다고 인식하게 된 것으로 해석이 된다. H. Cho(2016)와 Peng(2011)은 교사의 역량과 적절한 교육과정을 통해 긍정적인 학습자 믿음의 형성이 촉진될 수 있다고 강조하였는데 집단의 특성에 따른 적절한 수업 자료나 방식의 선택 또한 학습자 믿음의 긍정적인 변화를 위해 반드시 고려되어야 할 요소임을 시사한다.

문항 18과 19는 의사소통 전략으로 분류된다. 문항 18의 ‘사람들 앞에서 외국어를 말할 때 의식을 하게 된다’에 대해 성취도가 높은 집단의 매우 동의 또는 동의 비율은 사전·사후 모두 91.7%로 동일하고, 성취도가 낮은 집단은 사전 75.05%에서 사후 91.7%로 증가하였다. 문항 19의 ‘처음에 실수를 고치지 않으면 나중에 고치기 어렵다’에 대해 성취도가 높은 집단의 매우 동의 또는 동의 비율은 사전·사후 모두 66.7%로 동일하나, 성취도가 낮은 집단은 사전 41.7%에서 사후 91.6%로 높아졌다. 따라서 성취도가 낮은 집단의 경우 외국어 사용 시 타인에 대한 의식 정도가 커지고 오류 수정의 가능성에 대해서도 보다 경직된 믿음의 변화를 보였다. 다만 성취도가 높은 집단 역시 외국어 사용시 높은 수준으로 타인을 의식을 하는 것으로 나타나 성취도와 무관하게 한국인 학생들은 외국어 사용시 다른 사람을 의식하는 경향이 큰 것으로 확인되었다.

5) 동기와 기대에 대한 믿음 변화

문항 23과 31은 통합적 동기에 해당한다. 문항 23 관련, 두 집단 모두 외국어를 잘 하게 된다면 외국어를 사용하는 기회가 많아질 것으로 믿고 있으며 프로그램 종료 후 이러한 믿음은 더 강해졌다. 문항 31 관련, 두 집단 모두 외국어를 배워 해당 문화권의 사람들에 대한 이해도를 높이고 싶은 동기가 강하며 프로그램 종료 후 이러한 동기는 더 커졌다. 문항 27은 도구적 동기에 해당하는데, 두 집단 모두 외국어를 잘 하게 된다면 좋은 직장을 갖는데 도움이 될 것이라고 믿고 있으며 사후 이러한 믿음은 더 강해졌다.

결국 프로그램을 통해 참가자들의 통합적 동기와 도구적 동기가 모두 상승했으며 영어성취도에 관계없이 프로그램은 학생들의 동기부여 형성에도 도움이 된 것으로 나타났다. 이러한 동기부여의 형성은 영어성취도에 영향을 미치기 때문에 긍정적인 변화로 해석된다(H. Cho, 2016). 한편 선행연구 고찰에서 살펴본 Truitt(1995)의 연구에서는 ESL 학습환경의 경우 통합적 동기가 크고 EFL 환경에서는 도구적 동기가 큰 결과를 보여 주었다. K. H. Rha(2011)는 통합적 동기는 영어성취도와 정적인 관계가 있었고 도

구적 동기는 영어성취도와 부적의 관계가 있었음을 보고 하였다. M. Shin(2013b)은 토익점수 향상과 하락 집단 모두 통합적 동기보다는 도구적 동기가 높았다고 분석하였다. 이상의 선행연구에서는 학습환경이나 영어성취도에 따라 다른 동기 유형이 보고되었으나, 본 연구에서는 통합적 동기와 도구적 동기가 모두 크고 강해짐이 발견되어 선행연구 결과와는 차이점을 보였다. 특히 K. H. Rha(2011)는 도구적 동기와 영어성취도 간 부적 관계가 발견됨을 보

고하였는데 본 연구에서는 성취도가 높은 집단과 성취도가 낮은 집단 모두 도구적 동기가 상승하였다. 이러한 연구결과의 차이는 집단의 차이에서 발생된 것으로 보인다. K. H. Rha(2011)의 연구대상인 일반 학령기 대학생들은 졸업 후 정식 취업을 하게 되는 반면 재직학습자는 대학 입학 전 이미 직장생활을 경험하고 입학 후에도 재직을 유지한다. 따라서 재직학습자들은 우수한 외국어 실력을 겸비한 경우 회사 내에서 우대를 받는 조건을 경험적으로 인

TABLE 7
Beliefs About Language Learning

Item	Group	Pre/ Post	Percentage					M	SD	Pre M- Post M
			1	2	3	4	5			
3. Some languages are easier to learn than others.	HA	Pre	8.3	8.3	41.7	41.7	0.0	3.17	0.94	-0.08
		Post	0.0	25.0	33.3	33.3	8.3	3.25	0.97	
	LA	Pre	0.0	50.0	8.3	25.0	16.7	3.08	1.24	-0.59
		Post	0.0	16.7	16.7	50.0	16.7	3.67	0.98	
4. The language I am trying to learn is: (1) very easy, (2) easy, (3) medium difficulty, (4) difficult, (5) very difficult	HA	Pre	0.0	8.3	50.0	33.3	8.3	3.42	0.79	0.50
		Post	0.0	33.3	41.7	25.0	0.0	2.92	0.79	
	LA	Pre	0.0	16.7	50.0	33.3	0.0	3.17	0.72	-0.41
		Post	0.0	16.7	25.0	41.7	16.7	3.58	1.00	
6. I believe that I will ultimately learn to speak this language very well.	HA	Pre	0.0	8.3	50.0	33.3	8.3	3.42	0.79	-0.50
		Post	0.0	0.0	16.7	75.0	8.3	3.92	0.51	
	LA	Pre	0.0	0.0	41.7	33.3	25.0	3.83	0.83	0.00
		Post	0.0	0.0	25.0	66.7	8.3	3.83	0.58	
14. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take him/her to become fluent? (1) less than a year, (2) 1-2 years, (3) 3-5 years, (4) 6-10 years, (5) you can't learn a language in 1 hour a day	HA	Pre	8.3	33.3	50.0	8.3	0.0	N/A	N/A	N/A
		Post	0.0	25.0	41.7	16.7	16.7	N/A	N/A	
	LA	Pre	0.0	41.7	50.0	0.0	8.3	N/A	N/A	N/A
		Post	0.0	41.7	50.0	8.3	0.0	N/A	N/A	
2. Some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language.	HA	Pre	0.0	16.7	8.3	58.3	16.7	3.75	0.97	-0.08
		Post	0.0	0.0	33.3	50.0	16.7	3.83	0.72	
	LA	Pre	0.0	16.7	25.0	25.0	33.3	3.75	1.14	-0.25
		Post	0.0	8.3	0.0	75.0	16.7	4.00	0.74	
15. I have foreign language aptitude.	HA	Pre	25.0	41.7	16.7	8.3	8.3	2.33	1.23	-0.50
		Post	0.0	33.0	50.0	16.7	0.0	2.83	0.72	
	LA	Pre	8.3	41.7	50.0	0.0	0.0	2.42	0.67	-0.16
		Post	0.0	50.0	41.7	8.3	0.0	2.58	0.67	
32. People who speak more than one language well are very intelligent.	HA	Pre	0.0	0.0	41.7	41.7	16.7	3.75	0.75	0.08
		Post	0.0	8.3	33.3	41.7	16.7	3.67	0.89	
	LA	Pre	0.0	25.0	25.0	41.7	8.3	3.33	0.98	-0.25
		Post	8.3	8.3	25.0	33.3	25.0	3.58	1.24	

Item	Group	Pre/ Post	Percentage					M	SD	Pre M- Post M
			1	2	3	4	5			
8. It is necessary to know the foreign culture in order to speak the foreign language.	HA	Pre	0.0	0.0	25.0	41.7	33.3	4.08	0.79	0.00
		Post	0.0	0.0	25.0	41.7	33.3	4.08	0.79	
	LA	Pre	0.0	0.0	16.7	66.7	16.7	4.00	0.60	0.00
		Post	0.0	8.3	0.0	75.0	16.7	4.00	0.74	
11. It is better to learn a foreign language in the foreign country.	HA	Pre	0.0	0.0	16.7	66.7	16.7	4.00	0.60	0.42
		Post	8.3	16.7	16.7	25.0	33.3	3.58	1.38	
	LA	Pre	0.0	8.3	41.7	33.3	16.7	3.58	0.90	-0.17
		Post	0.0	8.3	33.3	33.3	25.0	3.75	0.97	
17. It is important to repeat and practice a lot.	HA	Pre	0.0	0.0	0.0	66.7	33.3	4.33	0.49	-0.25
		Post	0.0	0.0	8.3	25.0	66.7	4.58	0.67	
	LA	Pre	0.0	8.3	8.3	50.0	33.3	4.08	0.90	-0.50
		Post	0.0	0.0	8.3	25.0	66.7	4.58	0.67	
18. I feel self-conscious speaking the foreign language in front of other people.	HA	Pre	0.0	0.0	8.3	50.0	41.7	4.33	0.65	0.25
		Post	0.0	0.0	8.3	75.0	16.7	4.08	0.51	
	LA	Pre	0.0	16.7	8.3	41.7	33.3	3.92	1.08	-0.41
		Post	0.0	8.3	0.0	41.7	50.0	4.33	0.89	
19. If you are allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on.	HA	Pre	0.0	8.3	25.0	41.7	25.0	3.83	0.94	0.16
		Post	8.3	0.0	25.0	50.0	16.7	3.67	1.07	
	LA	Pre	0.0	25.0	33.3	25.0	16.7	3.33	1.07	-0.84
		Post	0.0	8.3	0.0	58.3	33.3	4.17	0.83	
21. It is important to practice in the language laboratory.	HA	Pre	0.0	0.0	25.0	41.7	33.3	4.08	0.79	0.25
		Post	0.0	8.3	25.0	41.7	25.0	3.83	0.94	
	LA	Pre	0.0	0.0	16.7	66.7	16.7	4.00	0.60	-0.25
		Post	0.0	0.0	25.0	25.0	50.0	4.25	0.87	
23. If I get to speak this language very well, I will have many opportunities to use it.	HA	Pre	0.0	8.3	8.3	50.0	33.3	4.08	0.90	-0.42
		Post	0.0	0.0	8.3	33.3	58.3	4.50	0.67	
	LA	Pre	0.0	0.0	16.7	33.3	50.0	4.33	0.78	-0.34
		Post	0.0	0.0	0.0	33.0	66.7	4.67	0.49	
27. If I learn to speak this language very well, it will help me get a good job.	HA	Pre	0.0	8.3	16.7	50.0	25.0	3.92	0.90	-0.58
		Post	0.0	0.0	8.3	33.3	58.3	4.50	0.67	
	LA	Pre	0.0	8.3	16.7	33.3	41.7	4.08	1.00	-0.25
		Post	0.0	8.3	0.0	41.7	50.0	4.33	0.89	
31. I would like to learn this language so that I can get to know its speakers better.	HA	Pre	0.0	8.3	25.0	50.0	16.7	3.75	0.87	-0.50
		Post	0.0	0.0	16.7	41.7	41.7	4.25	0.75	
	LA	Pre	0.0	0.0	16.7	58.3	25.0	4.08	0.67	-0.42
		Post	0.0	0.0	0.0	50.0	50.0	4.50	0.52	

Note. DLL = Difficulty of Language Learning, FLA = Foreign Language Aptitude, NLL = The Nature of Language Learning, LCS = Learning and Communication Strategies, ME = Motivation and Expectations, HA = High achievement (n = 12), LA = Low achievement (n = 12); 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = agree, 5 = strongly agree

식하고 이러한 인식이 학습자 믿음에 반영되었을 것이다.

3. 학습일기에 나타난 재직학습자의 특성과 경험 변화

단기 영어프로그램 기간 중 학생들이 작성한 학습일기 94편에 대해 감성분석을 실시한 결과 긍정 66편(70.2%), 중립 19편(20.2%), 부정 9편(9.6%)으로 분석되었으며 감성점수 평균은 0.22점이었다. 프로그램 경과 기간에 따라 구분한 학습일기 94편의 감성분석 결과는 그림 1과 같다. 총 6주의 교육 기간 중 전반 2주간 작성된 학습일기의 감성점수 평균은 0.28점이며, 중반 2주는 0.20점, 후반 2주는 0.19점으로 시간이 지남에 따라 감성점수는 낮아졌다. 부정점수로 분석된 9편은 중반기에 3편, 후반기에 6편이 작성되어 프로그램 중반기부터 재직학습자들이 작성한 학습일기에 부정적 생각의 표현이 늘어났음을 의미한다. 이러한 감성점수의 변화를 통해 볼 때 프로그램 중반기부터 학생들의 긍정적 학습경험을 저해하는 요소가 나타나 프로그램 후반기에까지 학습경험에 영향을 미쳤음을 추론해 볼 수 있는데 이는 학습일기의 질적분석을 통해서 뒷받침된다.

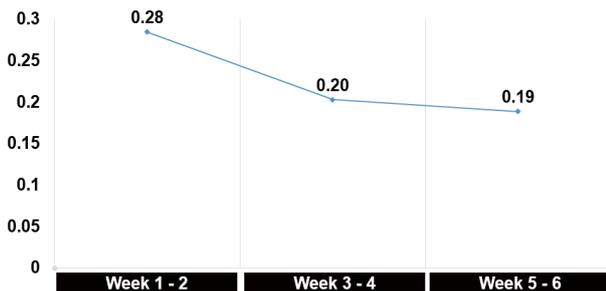


FIGURE 1 Overall Sentiment Analysis

다음으로 영어성취도 집단 별로 구분하여 비교한 학습일기 분석결과는 그림 2와 같다. 총 94편의 학습일기 중 성취도가 높은 집단이 작성한 학습일기는 51편이며 성취도가 낮은 집단이 작성한 학습일기는 43편이었다. 성취도가 높은 집단이 작성한 학습일기 51편의 학습일기 감성점수 평균은 0.17점이었으며, 성취도가 낮은 집단이 작성한 학습일기 43편의 감성점수 평균은 0.28점으로 성취도가 낮은 집단의 평균이 더 높았다. 그러나 성취도가 높은 집단의 경우 전반기 0.21점, 중반기 0.13점, 후반기 0.18점으로 V자형 변화를 보인 반면, 성취도가 낮은 집단은 전반기 0.37점, 중반기 0.30점, 후반기 0.19점으로 시간이 지남에 따라 감성점수가 하락하는 모습을 보였다. 따라서 두 집단 모두 긍정적인 마음으로 프로그램을 시작하였으나 중반기에 이르러서는 처음의 긍정적 감성을 이어가지 못하는 학습경험을 하게 되는 공통점이 있었다는 것을 알 수 있다. 그러나 후반기에는 영어성취도에 따라 학습자들의 감성은 서로 다른 방향으로 변화되었다는 것을 보여준다. 이와 같은 학생들의 감성변화 패턴을 볼 때 비록 동일한 프로그램에 참여를 할지라도 영어성취

도에 따라 영어학습과정에서 느끼는 학생들의 감성과 학습 경험의 양상은 서로 다를 수 있다는 점을 알 수 있다.

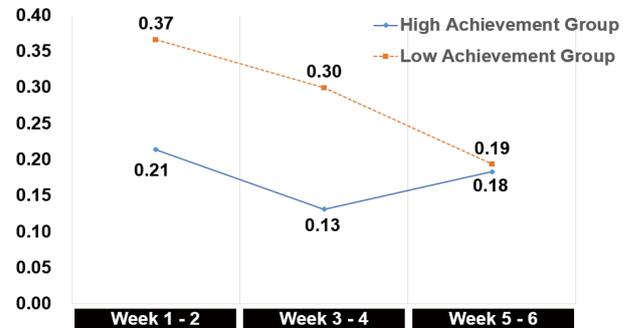


FIGURE 2 Comparison of Sentiment Analysis by Achievement

한편 프로그램 참여도에 따라 학습일기의 감성점수에 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 출석률 집단간 비교분석을 실시하였는데 결과는 그림 3과 같다. 총 94편의 학습일기 중 출석률 높은 집단이 작성한 학습일기는 60편이며 출석률 낮은 집단이 작성한 학습일기는 34편이었다. 출석률 높은 집단이 작성한 학습일기 60편의 학습일기 감성점수 평균은 0.21점이었으며, 출석률 낮은 집단이 작성한 학습일기 34편의 감성점수 평균은 0.23점으로 두 집단 간 평균 차이는 0.02점으로 근사한 수준이었다. 출석률이 높은 집단의 경우 전반기 0.21점, 중반기 0.20점, 후반기 0.24점으로 학습의 전반기와 중반기까지는 유사한 수준이었으나 후반기에는 점수가 상승하는 모습을 보였다. 반면 출석률이 낮은 집단의 경우 전반기 0.41점으로 출석률이 높은 집단에 비해 0.20점 더 높은 감성점수를 보였으나, 중반기의 점수 차이는 0.03점으로 줄어들고, 후반기에는 점수가 역전되어 출석률이 높은 집단보다 0.12점이 낮았다. 즉, 출석률이 낮은 집단의 경우 학습이 시작된 초기에는 상대적으로 높은 감성점수를 보였으나 학습이 진행될수록 급격히 감소하는 현상을 나타냈다. 이러한 결과는 영어성취도 집단 별 감성점수의 변화와 마찬가지로 출석률에 따라서도 학생들의 학습경험과 그에 따른

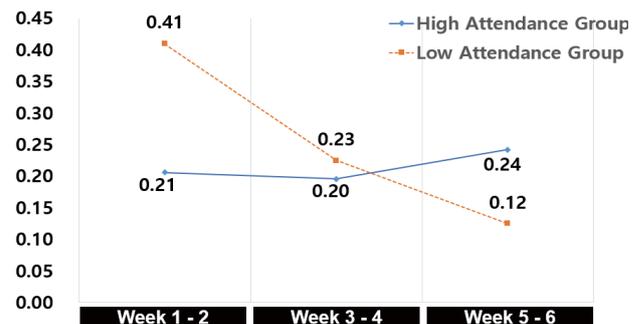


FIGURE 3 Comparison of Sentiment Analysis by Attendance

감성의 변화는 서로 다를 수 있다는 점을 시사한다.

학습일기 감성분석 결과를 바탕으로 감성점수 긍정과 감성점수 중립 또는 부정으로 구분하여 학습일기 텍스트를 시각화한 워드 클라우드는 그림 4와 같다. 전체 학습일기 94편의 단어 등장빈도를 분석한 후 감성점수에 따른 차이점을 보다 분명하게 살펴보기 위하여 등장빈도가 공통으로 높게 나타난 상위 4개 단어(영어, 단어, 공부, 수업)는 불용어로 지정해 제외하였다. 감성점수가 긍정적인 학습일기의 경우 특강, 생각, 문법 등 프로그램 및 학습에 관련한 키워드가 많이 등장한 반면, 감성점수가 중립 또는 부정인 학습일기에서는 이해와 시간, 회사 등 재직학습자의 특성 및 학습장에 요소와 관련된 키워드의 빈도가 높게 나타났다.



FIGURE 4 World Cloud of Learning Diaries

이상의 학습일기 분석 결과는 앞에서 제시한 학습자 믿음 분석의 결과를 상당 부분 뒷받침하고 있다. 학습자 믿음 변화를 분석한 결과 영어성취도에 따른 자신감의 차이와 교육효과에 대한 믿음 차이를 확인하였는데 학습자의 경험을 살펴본 학습일기 감성분석에서도 영어성취도에 따라 프로그램 후반기에서 감성점수의 흐름이 나뉘는 것이 확인되었다. 결국 본 연구에서의 분석 결과를 종합해 보면 단기 영어프로그램을 통한 영어 성취도에 따라 학습자의 믿음과 경험은 유사한 양상으로 변화되는 것이 확인되었다. 또한 출석률을 기준으로 한 프로그램 참여 정도에 따라 재직학습자의 학습경험에 차이가 있었는데 이는 일과 학습의 병행이라는 재직학습자의 특성이 학습경험에 직접적인 영향을 미칠 수 있다는 점이 확인된 것이다.

다음으로 학습일기 감성분석과 워드 클라우드를 통해 살펴본 학습경험과 경험의 변화를 보다 구체적으로 확인하기 위하여 학습일기의 세부 내용에 대한 질적분석을 진행하였다. 감성분석과 마찬가지로 프로그램 경과 기간에 따라 전반기, 중반기, 후반기 각 기간별로 감성점수가 상대적으로 높거나 낮은 학습일기를 중심으로 살펴본 학습일기의 주요 내용은 다음과 같다.

우선 프로그램 전반기에는 프로그램을 통해 영어실력이 늘게 될 것이라는 자기발전에 대한 기대와 포기하지 않

고 열심히 할 것이라는 각오를 다지는 등 긍정적 표현이 담긴 글들이 많았다.

“스스로의 발전을 위해 내가 선택한 특강이고, 수업을 들으면서 과거에 영어에 대해서 공부했던 기억이 새록새록 떠올라 좋았다. 수업시간이 짧다고 느껴질만큼 체계적인 영어단어 공부와 시험을 보고, 문장 패턴을 암기할 수 있어서 참 좋다고 생각한다. 이런식으로 학습한다면 어느정도 자신감있게 말할 수 있을 것이라 기대된다. 영어단어 학습량이 굉장히 많지만 조금 힘들어도 지금 열심히 외우면 장차 나 자신에게 도움이 될 것이라 생각해 열심히 이겨내는 중이다. 조금 늦었다고 생각하기도 하지만 지금이라도 이렇게 영어공부를 다시 시작할 수 있어서 기분 좋다.” (학생 A, 감성점수 0.60)

프로그램의 중반기에는 긍정 감성인 일기와 더불어 감성점수가 부정인 일기들이 나타나기 시작했다. 감성점수가 긍정적인 일기는 주로 학습성공에 대한 인식, 새로운 목표의식, 영어에 대한 자신감과 동기부여, 프로그램을 잘 마무리하겠다는 의지 등을 담고 있었다. 반면 감성점수가 낮은 일기에서는 크게 일과 학습의 병행으로 인한 어려움과 수업 이해의 어려움 등 재직학습자가 경험하는 학습장에 요소들이 나타났다. 학생들은 회사를 다니느라 과제를 소화하기에 시간이 부족하거나 아예 출석을 못하게 되는 상황에 대해 안타까워했으며 또한 수업에서 배운 내용이 이해가 되지 않는 것에 대해 상당한 좌절감을 느꼈다.

“벌써 5번의 단어시험을 치르고 나니, 이제는 단어를 외우는 나름의 요령이 생긴 것 같다. 벌써 절반 했으니, 지금 한 것만큼 더 하면 이번 여름방학도 매우 알차게 보냈다고 얘기할 수 있을 것 같다. 매번 방학 때 쉬지 않으려고 노력하는데 영어특강 신청 참 잘했다고 생각한다. 영어 수업을 들으면서 시험도 나의 개인적인 업무영역에서도 좀 더 뚜렷한 목표를 세우게 되었다.” (학생 D, 감성점수 0.80)

“단어공부가 큰 도움이 되고 있다고 느낍니다. 현실생활하면서도 그동안 인지하고 있지 못한 곳에 쓰여있는 영단어를 알아채며 괜히 뿌듯해하기도 합니다. 영어공부에 대한 필요성을 느끼고 동기부여가 되는 좋은 수업에 참여하고 있다고 생각합니다.” (학생 T, 감성점수 0.50)

“이번 주에는 수업을 하루밖에 못나갔다. ... 회사와 병행하느라 영어단어를 외울 시간이 부족해 아쉽다.” (학생 K, 감성점수 -0.50)

“형식의 개념이 제대로 잡히지 않은 상태에서 동사의 형태와 종류를 배우니까 어려웠다. 지각동사 각각동사가 헷갈렸다. 수동태가 뭔지 모르는데 튀어나와서 잠깐 스톱상태가 됐다. 시제 어렵다. 완료 진행 너무 어렵다. 독해할 때 속도가 너무 빨라서 한번 놓치면 길을 잃고 어디 하는 중 인지 찾기가 힘들다. 그냥 통으로 다 날려야 한다. 헷갈리고 너무 어렵다.” (학생 J, 감성점수 -0.20)

프로그램의 후반기에서도 감성점수가 긍정인 학습일기와 부정인 학습일기가 함께 존재했다. 긍정점수의 학습일기는 학습성과 자기발전에 대한 만족감, 영어를 잘 할 수 있을 것 같다는 자신감 등의 내용을 담고 있었다. 부정점수의 학습일기에서는 중반기와 마찬가지로 회사 일로 출석을 못하게 되는 상황에 대한 속상함과 수업 이해의 어려움을 극복하지 못하는 자신에 대한 자괴감 등이 표현되었다.

“하면 할수록 단어가 필요하단 걸 깨닫고 단어시험을 잘 해내는 내 모습에 뿌듯했다. 특강도 완전 기초부터 해주셔서 다른 사람은 모르겠지만 난 너무 좋았다. 선생님께서 알려주신 문제푸는 방법을 들으니 진짜 시제문젠지 명사가 들어가야 할 자리 동사를 꾸며주는 부사구 등등이 눈에 들어오니까 너무 신기하고 공부하고 싶은 마음이 더 생겼다. 앞으로 문법을 더 공부하고 단어를 좀 더 많이 공부해서 토익시험도 준비해보고 싶다. 나도 영어를 잘 할 수 있는구나 란 마음을 가지게 해주신 선생님께 감사드린다.” (학생 E, 감성점수 0.50)

“이번 주는 아예 출석을 하지 못했다. 회사일도 바쁘고 코로나도 심해지고 날씨도 안좋아지고 ... 나는 아직까지 내 행동이 외부에 대한 영향을 많이 받는다고 느껴 반성을 하게 되었다. 영어를 배우는 것에 대한 필요를 많이 느꼈지만 계속 출석을 못해서 속상했다.” (학생 H, 감성점수 -0.10)

“가정법 부분을 처음 알려주셨는데 그 부분이 이해가 안 되어서 무슨 말인지 혼란스러웠다. 한글 문장을 가정법 영문으로 바꾸는데 진짜 하나도 모르겠어서 스스로한테 화가 났다. 아직 내 수준이 너무 낮는데 그에 비해 어려운 걸 배워서 습득이 안된다. 자괴감이 들고 너무 슬프다.” (학생 L, 감성점수 -0.30)

V. 결론 및 제언

본 연구는 일과 학습을 병행하는 대학의 재직학습자를

위해 단기로 제공된 영어 기초학습 지원 프로그램의 효과를 다각적으로 분석하고 학습 과정에서 발생하는 학습장애 요소가 무엇인지를 탐색한 후 재직학습자의 영어 기초학력 보완을 위한 시사점을 도출하는 것에 목적이 있다. 이를 위해 단기 영어프로그램 참여자의 영어성취도, 학습자 믿음, 그리고 학습일기를 분석하였고 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 토익점수를 이용해 영어성취도를 분석한 결과 출석률에 따라 영어성취도의 차이가 나타났는데 평균 이상의 출석을 한 학생들에게 통계적으로 유의미한 토익점수 향상의 효과가 있었다.

둘째, 학습자 믿음 변화를 분석한 결과 영어성취도에 따라 영어프로그램 효과에 대한 믿음과 자신감이 달라진 반면 영어성취도와 무관하게 영어학습에 대한 동기가 부여되었다. 성취도가 높은 집단의 경우 국내에서 진행되는 단기 영어프로그램의 학습효과에 대한 긍정적 믿음과 영어에 대한 자신감이 커졌다. 반면 성취도가 낮은 집단은 영어를 여전히 어렵게 느끼거나 자신감이 정체되었고, 외국어 학습에 있어 선천적 재능이나 인지적 능력이 필요하다고 믿는 경향이 강해졌으며, 영어 사용 시 타인에 대한 의식과 실수는 고치기 어렵다는 믿음이 커졌다. 그러나 동기와 관련해서는 영어성취도에 관계없이 두 집단 모두 영어학습에 대한 통합적 동기와 도구적 동기가 함께 상승하였다.

셋째, 학습일기를 분석한 결과 영어성취도가 높은 집단은 프로그램 시간의 경과에 따라 감성점수가 V자형 변화를 보인 반면 영어성취도가 낮은 집단은 감성점수가 계속 하락하였다. 프로그램 전반기에 학생들은 자기 발전에 대한 기대와 각오를 다지며 높은 감성점수로 시작하였으나 중반기에는 학습장애를 경험하며 감성점수가 낮아졌다. 후반기에는 학습성과를 인식하거나 꾸준히 프로그램에 참여를 한 경우는 감성점수가 다시 상승하였고 학습장애를 극복하지 못한 경우는 감성점수가 더 하락하였다. 학습일기 워드 클라우드 및 질적분석을 통해 발견된 주요 학습장애 요소는 일과 학습의 병행으로 인한 출석의 어려움과 학습시간 부족, 수업내용에 대한 이해의 어려움이었다.

이상의 연구결과는 비교적 짧은 기간의 영어프로그램에서도 학습경험에 따라 학생들의 감성과 학습자 믿음은 정체되지 않고 변화된다는 것을 보여준다. 또한 일-학습 병행으로 인한 출석의 어려움이나 수업 이해의 어려움 등과 같은 학습장애 요인의 극복 여부에 따라 영어성취도, 학습자 믿음, 학습자의 감성은 달라질 수 있음을 확인하였다. 본 연구결과를 바탕으로 도출된 재직학습자의 영어 기초학력 보완을 위한 프로그램 개발과 지원책 마련을 위한 시사점은 다음과 같다.

우선 단기간의 영어 기초학습 지원 프로그램을 통해서도 재직학습자의 영어 기초학력 보완에 도움을 줄 수 있다. 본 연구결과 비교적 단기간으로 진행된 영어프로그램을 통해서도 해당 프로그램에 참여한 학생들의 학습효과

를 높일 수 있었기 때문에 방학 중 영어 기초학습 지원 프로그램을 제공하여 재직학습자들이 영어 학습에 대한 자신감을 높이고 정규 학기의 수업을 보다 원활하게 이수할 수 있도록 도와야 한다.

다음으로 일과 학습의 병행으로 인한 출석의 어려움과 학습시간 부족, 수업 이해의 어려움 등은 재직학습자가 극복해야 할 가장 큰 학습장애 요소이며 이를 극복하지 못할 경우 부정적 학습인식이 형성되고 영어성취도 향상을 기대하기 어려워진다. 따라서 회사사정으로 학습자들이 어쩔 수 없이 결석을 했더라도 단절 없는 학습이 가능할 수 있도록 도와야 한다. 이를 위해 수업 전체 또는 중요 부분에 대해 모듈식 동영상을 제공하거나 전략적으로 학습시간을 관리할 수 있도록 교수자의 적절한 지도가 필요하다. 또한 가능하다면 수업 이해에 어려움이 있는 학생들을 위하여 별도의 보충수업을 제공하는 것도 고려해 볼 수 있다. 수업내용 측면에서는 학습자들이 수업에서 배운 내용이 실생활에 도움이 된다고 인식할 수 있도록 구성하는 것이 필요하다. 학습일기 분석 결과 학생들은 수업에서 배운 내용이 실생활에서 적용되거나 활용될 때 큰 만족감을 보였다. 끝으로, 단기 영어프로그램을 통한 영어성취도에 따라 학생들의 자신감과 믿음은 달라졌다. 따라서 단기 영어프로그램을 제공할 때 학생들이 작은 성취감이라도 경험해 나갈 수 있도록 수업과정을 설계한다면 학습에 대한 자신감 형성과 긍정적인 학습자 믿음 형성에 도움이 될 수 있을 것이다.

본 연구는 국내 재직학습자의 영어 기초학력 보완을 위해 설계된 단기 영어프로그램의 성과와 학습자의 경험을 다룬 첫 연구로서 그동안 다소 제한적 범위에서 다루어진 연구와 논의를 영어 기초학습 지원으로 확장하여 재직학습자에 대한 이해의 폭을 넓혔다는 점에서 의의가 있다. 그러나 본 연구에서는 한 개 대학의 재직학습자만을 대상으로 연구가 진행되어 적절한 표본 수를 확보하는데 어려움이 있었다. 따라서 연구결과를 전체 재직학습자에게 적용하여 일반화하기에는 한계가 있다. 후속 연구에서는 연구대상 범위와 수를 확대하여 재직학습자를 위한 영어 기초학습 지원 프로그램의 효과에 대해 종합적이고도 심층적인 분석을 이어나갈 필요가 있다.

REFERENCES

- Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379.
- Byoun, Su Youn. (2017). An exploration on characteristics and student engagement types of college students graduating from vocational high schools. *Korean Journal of Educational Administration*, 35(4), 145-172.
- Chin, Cheongsook. (2015). EFL learners' beliefs and learning style preferences: Links to proficiency. *Journal of the Korea English Education Society*, 14(2), 1-30.
- Cho, Hyewon. (2016). Relationship between college students' English learning beliefs and their English achievement in e-learning. *Journal of Digital Convergence*, 14(11), 53-61.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(1), 31-60.
- Ha, Myeong-Ae. (2019). The exploration of vocational high school graduates' adaptation and learning attitude towards college English classes. *Korean Journal of General Education*, 13(4), 373-401.
- Ha, Oh-sun, & Kim, Su-Young. (2018). Lifelong education college learners' actual learning conditions and their recognitions on lecture: Focusing on lifelong education college case in D university. *The Journal of Educational Research*, 16(4), 121-149.
- Hong, K. (2006). *Beliefs about language learning and language learning strategy use in an EFL context: A comparison study of monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students* [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5270>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576.
- Kim, Jin-Mo, Choi, Dong-Son, Ju, Hyun-Mi, Kim, Sun-Mi, & Jang, Sang-Yoon. (2012). Revitalization plans for the policy on the special admission for specialized high school graduates. *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 44(1), 51-82.
- Kim, Hye-Ran. (2020). Development of the artwork using music visualization based on sentiment analysis of lyrics. *The Journal of the Korea Contents Association*, 20(10), 89-99.
- Kim, Myungjin, Hwang, Jiwon, & Kim, Junghyun. (2014). Analysis of 20s and 30s highschool graduates (work-to-school) characteristic for lifelong learning. *Journal of Lifelong Learning Society*, 10(4), 139-164.
- Kim, Tong Kug, & Kim, Byung Lyul. (2017). The effects of a short-term TOEIC camp for college students on the improvement of TOEIC score: Case study of Y'sU. *Journal of Language Sciences*, 24(4), 15-32.
- Korea National Institute for General Education. (2021). *A standard model for university liberal arts education*. http://m.konige.kr/data/general_education.php
- Lee, HyunKyung, & Lee, Jiyeon. (2017). A suggestion of the

- instructional model of flipped learning for non-traditional lifelong learners in universities. *Journal of Education & Culture*, 23(6), 157-182.
- Lee, Jongbok, & Ju, Daehwan. (2020). An analysis on the relationships of English learning beliefs and strategies based on TOEIC achievement. *The New Studies of English Language & Literature*, (77), 175-196.
- Lee, Jun-Eui. (2011). Educational effects and practicability of English intensive camp for college students. *The New Studies of English Language & Literature*, (50), 225-245.
- Lim, Young Hee. (2017). Study on teaching methodology on the incumbent workers. *Journal of Public Society*, 7(1), 64-105.
- Lim, Young-Hee, & Sim, Hyun. (2018). A study on degree program process and operation for adult and employee at universities and colleges: Focusing on stakeholders' perception. *Journal of Education & Culture*, 24(4), 253-272.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
- Ministry of Education. (2021). 2021 LiFE project. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=338&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0304&opType=N&boardSeq=84513>
- National Institute for Lifelong Education. (2021). *LiFE Project Overview*. <https://univ.nile.or.kr/nile/businessIntro/businessInfo/businessLapsePage.do>
- Noh, Ilkyung, & Lee, Sunghye. (2016). An analysis of employed learners' learning behaviors and the factors affecting learning achievement: Using learning analytics. *Journal of Lifelong Learning Society*, 12(4), 53-78.
- Oh, EunJou. (2021). Modeling a general English course integrating global citizenship and global competence. *Korean Journal of General Education*, 15(4), 163-186.
- Park, Chankyu. (2017). Analysis on the difference of motivation and self-efficacy depending on academic achievement in TOEIC. *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 59(3), 319-339.
- Peng, J. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324.
- Rha, Kyeong-Hee. (2011). Correlational analysis between types of learning motivation of Korean EFL college students in the English camp and their English proficiency. *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 53(1), 159-177.
- Seo, Chang Soo. (2017). A structural analysis of the factors affecting learning outcomes of lifelong education college students. *The Journal of Vocational Education Research*, 36(6), 1-25.
- Shin, Donghee, & Lee, Younghee Cheri. (2021). Study of English major students' beliefs about language learning. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(24), 167-184.
- Shin, MiYoung. (2013a). Learning strategies of university students with different academic performances in TOEIC tests. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(6), 465-485.
- Shin, MiYoung. (2013b). Aspects of motivation and self-efficacy depending on academic performances in TOEIC. *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 55(4), 303-330.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language Learning*, 58(1), 33-71.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63.
- Truitt, S. (1995). Beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(1), 1-14.
- Yang, Euna. (2020). The design fallacy of LiFE [lifelong education at universities for the future education] project. *Journal of Lifelong Learning Society*, 16(4), 1-33.
- Yang, Euna, Kim, Minsoo, & An, Sohui. (2021). Analysis of changing patterns and affecting factors of adult college students' academic achievements in the LiFE project. *Journal of Lifelong Education*, 27(1), 31-69.
- Yang, Jin-Suk, & Kim, Tae-Young. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325-334.
- Yeon, Ji-Yeon. (2020). A case study on the flexibilization of the undergraduate system of universities participating in the life: focusing on differences of understanding among participating actors. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 23(3), 1-27.
- Yoon, Jeongyong, & Kim, Juhu. (2020). Development of a logic model for the evaluation of programs supporting work-study learners. *The Educational Research for Tomorrow*, 33(3), 129-151.
- Zaykovskaya, I., Rawal, H., & De Costa, P. I. (2017). Learner beliefs for successful study abroad experience: A case study. *System*, 71, 113-121.
- Zhong, Q. (2015). Changes in two migrant learners' beliefs, learning strategy use and language achievements in a New Zealand context. *System*, 53, 107-118.

APPENDIX A
Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)

Directions: Read each statement and indicate: (1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree. There are no right or wrong answers.

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.
2. Some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language.
3. Some languages are easier to learn than others.
4. The language I am trying to learn is:
(1) very easy, (2) easy, (3) medium difficulty, (4) difficult, (5) very difficult
5. The language I am trying to learn is structured in the same way as Korean.
6. I believe that I will ultimately learn to speak this language very well.
7. It is important to speak a foreign language with an excellent accent.
8. It is necessary to know the foreign culture in order to speak the foreign language.
9. You shouldn't say anything in the foreign language until you can say it correctly.
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.
11. It is better to learn a foreign language in the foreign country.
12. If I heard someone speaking the language I am trying to learn I would go up to them so that I could practice speaking the language.
13. It's okay to guess if you don't know a word in the foreign language.
14. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take him/her to become fluent?
(1) less than a year, (2) 1-2 years, (3) 3-5 years, (4) 5-10 years, (5) You can't learn a language in 1 hour a day
15. I have a foreign language aptitude.
16. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words.
17. It is important to repeat and practice a lot.
18. I feel self-conscious speaking the foreign language in front of other people.
19. If you are allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on.
20. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of grammar rules.
21. It is important to practice in the language laboratory.
22. Women are better than men at learning foreign languages.
23. If I get to speak this language very well, I will have many opportunities to use it.
24. It is easier to speak than understand a foreign language.
25. Learning a foreign language is different from learning other school subjects.
26. Learning a foreign language is mostly a matter of translating from Korean.
27. If I learn to speak this language very well, it will help me get a good job.
28. It is easier to read and write this language than to speak and understand it.
29. People who are good at math and science are not good at learning foreign languages.
30. Koreans think that it is important to speak a foreign language.
31. I would like to learn this language so that I can get to know its speakers better.
32. People who speak more than one language well are very intelligent.
33. Koreans are good at learning foreign languages.
34. Everyone can learn to speak a foreign language.