



국내외 단기 영어 연수자의 영어 능숙도와 언어학습 신념 변화

윤정용 (아주대학교)
맹은경 (아주대학교)

Received: 4 May 2024
Revised: 29 May 2024
Accepted: 3 June 2024

Yoon, Jeongyong, & Maeng, Unkyoung. (2024). Changes in English proficiency and language learning beliefs among learners in short-term EFL and ESL programs. *Modern English Education*, 25, 155-176.

Keywords

language learning beliefs, English proficiency, short-term English program, EFL and ESL 언어학습 신념, 영어 능숙도, 단기 영어 프로그램, EFL과 ESL

Jeongyong Yoon (First author)
Director, Office of Planning,
Ajou University
jyoon@ajou.ac.kr

Unkyoung Maeng
(Corresponding author)
Professor, Department of
Education, Ajou University
my5329@ajou.ac.kr

Abstract

This study investigates how learners' English proficiency and beliefs about language learning change in short-term EFL and ESL programs. Using a mixed-methods approach, we examined TOEIC scores, language learning beliefs, and learning diaries from 41 students in an EFL program and 20 students in an ESL program. The results showed a statistically significant improvement in TOEIC scores for both groups. However, there were differences in the extent of improvement in Listening Comprehension and Reading Comprehension, depending on the learning environment. Additionally, changes in language learning beliefs varied, influenced by both the learning environment and the level of improvement in English proficiency. Notably, the EFL group and those who made greater improvements in English proficiency experienced significant increases in self-efficacy and confidence. Analysis of the learning diaries revealed that learners faced challenges that prompted the development of learning strategies and motivation. These findings emphasize the fluid nature of language learning beliefs, which are influenced by learning environments and experiences. They suggest that positive shifts in learners' beliefs can improve learning outcomes, even in a short period of time.

*이 논문은 박사학위논문(윤정용, 2024)의 일부를 수정, 보완하였음.

서론

영어를 배우는 학습자마다 학습의 속도나 성취 수준에는 차이가 있다. 바로 성공적인 외국어 학습에는 학습자의 노력뿐만 아니라 다양한 개인차 요인이 영향을 미치기 때문이다. 개인차에는 자아성, 언어적성, 동기, 성격, 나이, 불안, 신념, 자기효능감, 의사소통 의지, 학습전략 등 다양한 요인이 해당한다(Dörnyei, 2005; Ellis, 2004; Gardner, 1985; U. Maeng, 2001). 기존 제2언어 습득 연구에서는 주로 각각의 개인차 요인을 분리하여 외국어 습득과의 관계를

분석하였으나, 개별 학습자의 차이를 폭넓게 이해하기 위해서는 여러 요인에 대한 총체적 접근이 필요하다. 이러한 맥락에서 언어학습 신념 분석은 개인차를 포괄적으로 이해하는 데 있어 매우 유용하다. 언어학습 신념(beliefs about language learning)은 개인 학습자의 차이를 나타내는 대표적인 요인으로, 언어학습에 관련된 여러 요소에 대한 학습자의 총체적 인식으로 정의될 수 있다(Horwitz, 1988; Victori & Lockhart, 1995). 언어학습 신념에 따라 학습의 결과에 영향을 주는 학습자의 행동이 결정된다는 점에서, 학습자의 신념은 학습의 과정과 결과 모두에 영향을 주는 중요한 요인으로 볼 수 있다(Ellis, 2008). 궁극적으로 언어학습 신념을 파악함으로써 학습자가 외국어 학습에 가지는 기대와 동기, 학습과정 중 인지하는 어려움, 선호하는 학습전략과 행동 등을 종합적으로 이해할 수 있으며 이를 바탕으로 효과적인 교육과정의 설계와 수업 계획도 가능해진다(Barcelos, 2015; Horwitz, 1988, 1999).

학습자의 신념에 따라 학습의 행동과 결과가 달라질 수 있다는 점을 고려해 볼 때, 긍정적인 신념의 변화는 학습성공에도 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 과거 언어학습 신념 연구는 주로 메타인지의 관점에서 신념을 쉽게 변하지 않는 안정된 요인으로 인식하였으나, 최근 다수의 연구를 통해 학습자의 신념이 학습 환경이나 경험에 따라 변할 수 있음이 보고되었다(Amuzie & Winke, 2009; Peng, 2011; Tanaka & Ellis, 2003; J. Yang & T. Kim, 2011; J. Yoon & U. Maeng, 2022). 따라서 학습자의 신념과 신념의 변화를 이해하기 위해서는 학습자를 둘러싼 구체적인 맥락을 함께 고려해야 하며, 이러한 점에서 학습자가 참여하는 프로그램이 어떠한 언어학습 환경에서 제공되는지가 중요하다. 영어학습 환경은 통상 국내에서 영어를 배우는 EFL과 해외에서 학습하는 ESL로 구분될 수 있다. 국내연수는 경제적 부담이 적어 학생들의 참여가 쉽고, 익숙한 환경에서 학습할 수 있다는 장점이 있지만 수업 외에는 목표언어에 대한 노출이 제한적이다. 반면 해외연수는 수업 외 일상생활에서도 목표언어에 대한 노출이 쉬워 영어몰입에 상당히 유리한 환경을 제공해 주지만, 사전 영어 능숙도, 현지문화에 대한 태도, 프로그램의 구성, 거주환경, 현지인과의 상호작용 수준 등 다양한 요소에 의해 학습성과는 달라질 수 있다(Bacon, 2002; Grey et al., 2015; M. Nam, 2015; Serrano et al., 2011). 국내 EFL 환경에서의 영어학습과 해외 ESL 환경에서의 영어학습은 학습맥락에서 분명한 차이가 존재하여 학습자의 신념 변화나 학습성공에 미치는 영향 또한 다를 것이다.

지금까지 언어학습 신념 연구를 통해 신념의 형성에 영향을 주는 요인(Diab, 2006; H. Kim, 2000; Kuntz, 1996; Loewen et al., 2009; Rifkin, 2000; Sato & Storch, 2020; Siebert, 2003), 신념과 학습전략이나 동기, 능숙도와 같은 다른 요인과의 관계(Abedini et al., 2011; C. Chin, 2015; Gabillon, 2007; Huang & Tsai, 2003; D. Ju, 2020; M. Jung & N. Kim, 2017; J. Lee & D. Ju, 2020; Magogwe & Oliver, 2007), 신념의 변화(Amuzie & Winke, 2009; Tanaka & Ellis, 2003; J. Yang & T. Kim, 2011) 등과 관련하여 다양한 연구 결과와 시사점이 도출되었으나 몇 가지 한계점이 있다. 먼저 대부분의 연구가 단일 맥락에서의 학습자 신념에 집중하여 국내와 해외 학습환경에 따른 신념의 차이를 분석한 연구가 적고, 신념과 능숙도의 관계를 다룬 다수의 연구(C. Chin, 2015; Huang & Tsai, 2003; K. Kim, 2011; G. Park, 1995; Peacock, 1999)는 특정한 한 시점에서 학습자의 영어 능숙도에 따른 신념의 차이를 보고하여, 능숙도의 변화에 따른 신념 변화의 차이에 대해서는 거의 알려진 바가 없다. 또한 신념의 변화와 관련하여 선행연구 자체가 많지 않고, 특히 한국인 대학생을 대상으로 하거나 최근 국내 대학에서 많이 제공하는 단기 프로그램 참가자를 대상으로 한 언어학습 신념의 변화를 보고한 연구는 더욱 찾기 힘들다. 이에 본 연구에서는 한국인 대학생을 대상으로 국내와 해외에서의 단기 연수를 통한 학습자의 영어 능숙도와 언어학습 신념의 변화를 비교 분석하고, 학생들의 영어실력 향상에 도움이 될 수 있는 효과적인 단기 영어 프로그램의 개발과 운영을 위한 시사점을 도출하고자 한다. 특히, 언어학습 신념 선행연구(Amuzie & Winke, 2009; H. Cho, 2016, 2018; Clément, 1986; K. Kim, 2011; G. Park, 1995; Tanaka & Ellis, 2003; J. Yoon & U. Maeng, 2022)에서 자신감과 자기효능감, 동기 등이 학습성공을 예측하는 요인으로 강조되거나 긍정적인 신념의 변화로 보고되었기에, 본 연구에서는 해당 요인을 중심으로 학습자의 신념 변화를 분석하고자 한다. 또한 양적분석과 더불어 학습일기를 활용한 질적분석을 통해 학습자의 내면과 학습경험 등 신념 변화의 맥락을 함께 살펴보고자 한다. 본 연구는 학습환경과 영어 능숙도의 변화라는 두 가지 관점에서 언어학습 신념의 변화를 살펴보는 연구문제를 설정하였으며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 국내와 해외 단기 영어 프로그램 참가자의 영어 능숙도 변화는 어떠한가?

둘째, 학습환경과 영어 능숙도 향상 정도에 따른 언어학습 신념 변화의 차이는 어떠한가?

이론적 배경

언어학습 신념의 특성

언어학습 신념은 동기, 불안, 적성, 학습전략 등과 더불어 외국어 학습에 있어 개인 학습자의 차이를 만드는 대표적인 요인으로, 학습의 어려움이나 자기효능감, 외국어 적성, 학습전략, 동기 등 언어학습에 관련된 여러 요소에 대한 학습자의 인식과 믿음을 포괄적으로 보여준다(Fujiwara, 2011; Horwitz, 1988; Victori & Lockhart, 1995). 따라서 언어학습 신념은 인지적 요인과 정의적 요인을 아우르는 학습자의 총체적 인식으로 볼 수 있다. 외국어 학습자의 신념에 대한 정의는 이론적 관점에 따라 다양하다. 사회심리학적 관점에서 Fishbein과 Ajzen(1975)은 신념을 세상의 다양한 양상에 대한 주관적 판단으로 자신과 자신을 둘러싼 환경에 대한 개인의 이해로 정의하며, 특정한 신념은 특정한 행동으로 이어지고, 이는 다시 특정한 결과로 나타난다고 설명하였다. 인지심리학적 관점에서는 신념이 자신의 사고에 대한 인지를 의미하는 메타인지의 일부로 인식되며, 특히 메타인지의 구성 요인인 메타지식과 관련이 크다(Flavell, 1979; H. Kim, 2003; Wenden, 1998). 메타인지 지식은 자신의 능력, 과제의 속성, 효과적인 전략 등 학습과정 전반에 관한 학습자의 인지를 의미한다(Flavell, 1979). Victori와 Lockhart(1995)는 학습자로서의 자기 자신, 언어학습에 영향을 미치는 요인, 언어학습의 본질 등에 대한 일반적인 추정으로 신념을 설명하였고, Horwitz(1988)는 신념을 언어학습과 관련된 다양한 이슈에 대한 학습자의 견해로 간주하였다.

언어학습 신념이 L2 습득에서 중요한 변인으로 고려되는 이유는 언어학습에 대한 학습자의 신념에 따라 학습의 성과에 영향을 미치는 학습자의 행동이 결정되기 때문이다. Ellis(2008)는 학습자의 신념은 학습의 과정과 결과 모두에 영향을 미친다고 설명하며 언어학습 신념의 중요성을 강조하였는데, 언어학습에 관해 학습자가 어떠한 믿음을 가지느냐에 따라 학습행동이나 전략이 달라지며 결과적으로 학습성과에도 차이가 난다고 볼 수 있다. 신념과 학습행동의 관계에 대해 Puchta(1999)는 신념을 상위개념, 학습행동을 하위개념으로 두고, 언어 학습자가 달성할 수 있는 궁극적인 외국어 성취 수준은 하위개념인 학습행동보다는 상위개념인 신념에 의해 좌우된다고 주장하였다.

Horwitz(1988)는 외국어 학습자에게는 목표언어와 언어학습에 관해 사전 형성된 신념이 존재하는 것으로 보았는데, 언어학습 신념의 형성에는 다양한 요인이 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 학습환경(Loewen et al., 2009; Sato & Storch, 2020), 목표언어(Kuntz, 1996; Rifkin, 2000), 사회문화적 배경(Diab, 2006), 나이(H. Kim, 2000), 외국어 능숙도(Rifkin, 2000), 성별(Siebert, 2003) 등의 요인은 언어학습 신념의 형성에 영향을 미치거나 집단간 신념의 차이를 설명하는 연구의 대상이 되었다.

과거에는 언어학습 신념을 쉽게 변하지 않는 정신적 요소로 여겼으나 최근에는 역동적이고 시간이나 상황에 따라 변화할 수 있는 요인으로 인식한다(Amuzie & Winke, 2009; Ellis, 2008). 따라서 외국어 학습 프로그램의 전과 후에 언어학습 신념이 어떻게 변화하는지를 관찰하는 것은 학습자와 학습성과를 이해하는 데 있어 매우 중요하다(Horwitz, 1988). 일련의 연구자들은 양적연구(Kern, 1995; Tanaka & Ellis, 2003), 질적연구(Peng, 2011; J. Yang & T. Kim, 2011), 혼합연구(Amuzie & Winke, 2009; J. Yoon & U. Maeng, 2022) 등의 방법을 활용하여 학습자의 신념은 학습이 이루어지는 환경과 학습자의 경험에 따라 변화될 수 있음을 시사하였다.

언어학습 신념의 형성에 영향을 주는 요인

신념의 형성에 영향을 끼치는 요인은 언어 요인(목표언어), 학습자 요인(성별, 나이, 외국어 능숙도), 환경 요인(학습환경이나 문화적 배경) 등 세 가지로 나누어 볼 수 있다(H. Kim, 2003). 먼저 언어 요인을 살펴보면, Kuntz(1996)는 학습자가 어떤 외국어를 배우느냐에 따라 신념에는 차이가 난다고 주장하였다. 스와힐리어 학습자와 프랑스어 및 스페인어 학습자 간의 신념을 비교한 결과, 47개의 신념 측정 문항 중 19개 문항에서 집단간 차이가 있었는데, 특히 스와힐리어 학습자는 프랑스어나 스페인어를 배우는 학습자보다 목표언어의 문화와 사람에 대한 관심이 컸다. 연구자는 목표언어의 보편성과 난이도, 학습자원의 활용 가능성 정도 등 목표언어에 학습자가 얼마나 쉽게 접근할 수 있는가에 따라 학습자의 신념은 달라질 수 있다고 강조하였다. 이러한 주장은 Rifkin(2000)의 연구를 통해서도 뒷받침된다. 미국인 외국어 학습자를 대상으로 목표언어에 따라 집단을 구분하여 신념을 비교하였는데, 프랑스어, 독일어, 스페인어 학습자를 일반 외국어(commonly taught languages) 학습자

집단으로, 아랍어, 중국어, 이탈리아어, 일본어, 러시아어, 스와힐리어, 요루바어 학습자를 비일반 외국어(*less commonly taught languages*) 학습자 집단으로 구분하였다. 연구 결과, 전체 설문 문항 중 24%에서 유의미한 집단간 차이가 발견되어 연구자는 목표언어가 보편적으로 쉽게 접근할 수 있는 외국어인가에 따라 학습자의 신념에는 차이가 날 수 있다고 주장하였다.

다음으로, 학습자의 나이, L2 능숙도, 성별 등 학습자 개인의 특성 역시 언어학습 신념에 영향을 미칠 수 있다는 가능성이 제기되었다. H. Kim(2000)은 고등학생, 대학생, 성인 EFL 학습자를 대상으로 신념의 차이를 분석하였다. 연구 결과, 고등학생은 형식구조학습, 대학생은 말하기 자신감, 성인학습자는 외국어 적성에서 각각 다른 집단과 차별되는 강한 신념이 나타나 세 연령층 간 신념의 차이를 보였다. 이에 대해 연구자는 각 집단의 상이한 학습 맥락과 더불어 한국의 교육과정 변화로 사전 학습경험이 달라 집단간 신념의 차이가 발생한 것으로 보았다. Rifkin(2000)은 사전학습 정도나 목표언어의 능숙도라는 관점에서 집단간 신념의 차이를 비교하였다. 미국인 대학생을 1학년과 2학년 이상으로 집단을 구분하여 신념을 비교한 결과 33%의 항목에서 통계적으로 유의미한 집단간 차이가 나타났다. 이에 대해 연구자는 외국어를 처음 접하는 학습자와 일정 기간 목표언어를 배운 학습자 간, 즉 목표언어의 능숙도에 따라서 학습자의 신념은 다르다고 주장하였다. Siebert(2003)는 미국에서 영어를 학습하는 23개국 학생을 대상으로 성별에 따른 신념 차이를 분석하였는데, 여덟 개 문항에서 남녀 간 신념의 차이가 발견되었다. 특히, 남학생은 발음과 문법이 중요하다고 생각하는 비율이 여학생보다 두 배 정도 많았고, 시청각 자료의 사용이 중요하다는 신념은 남학생이 여학생보다 세 배 이상 많았다. 연구자는 이러한 남학생의 신념의 의사소통 중심의 수업에서는 방해 요소로 작용할 수 있으며, 여학생이 언어학습을 좀 더 의사소통의 관점에서 인식한다고 해석하였다.

끝으로, 환경 요인을 살펴보면 EFL과 ESL 학습환경에 따라 학습자의 신념에는 차이가 날 수 있다. Sato와 Storch(2020)는 EFL과 ESL 학습환경에 따라 학생들의 신념과 학습행동에 차이가 있는지를 알아보기 위해 칠레의 EFL 학습자와 호주의 ESL 학습자의 신념과 집단활동에서의 상호작용 행동을 비교 분석하였다. 연구 결과 ESL 학습자가 EFL 학습자보다 집단활동에서 L1을 많이 사용하였고 L1의 사용이 필요하다고 인식하였으나, 실제 학습에서의 행동을 분석한 결과 EFL 학습자의 L1 사용이 더 많았다. ESL 학습자의 경우 L1의 사용이 필요하다는 신념은 강했으나 여러 국적의 학생들이 함께 집단활동을 함으로써 L1을 제한적으로 사용할 수밖에 없었기 때문이었는데 연구자는 구체적인 학습 맥락을 살펴보아야 신념과 행동 간의 관계를 정확히 이해할 수 있다고 주장하였다. Loewen 외 6인(2009)은 학습환경에 따라 학습자가 중요하다고 믿는 것이 다를 수 있음을 주장하였는데, EFL 학습자에 비해 ESL 학습자는 문법 수업은 덜 중요하게 생각하고 의사소통 능력의 향상은 더 중요하게 인식하였다. 이에 대해 연구자들은 ESL 학습환경에서는 의사소통의 기회가 많아 학습자가 문법 수업보다는 의사소통 향상에 더 큰 우선순위를 두지만, EFL 학습자는 교실 밖 의사소통의 기회가 적어 의사소통에 상대적으로 낮은 우선순위를 둔 것으로 보았다. Diab(2006)는 학습자의 사회문화적 배경이 신념의 형성에 영향을 미친다고 보고하였다. 레바논 대학생의 신념을 분석한 결과, 학생들은 영어보다 불어를 배우는 것이 더 어렵다고 인식하였으며 영어학습에 더 강한 도구적 동기를 보였다. 이에 대해 연구자는 레바논의 역사적, 정치적 특수성에 따른 결과로 해석하였다. 레바논과 프랑스 간의 역사적 관계와 시대 변화에 따라 영어와 불어가 사회적으로 차지하는 언어위상이 달랐는데, 제1차 세계대전 후 프랑스의 식민 통치 시대에는 모든 학교에서 불어를 공식 언어로 가르쳤으나, 독립 후 영어가 불어와 함께 필수 외국어로 지정되었고 오늘날까지 사회경제적으로 불어보다 더 중요한 언어로 인식되고 있다. 따라서 해당 연구는 목표언어에 따라 학습자의 신념은 다를 수 있다는 결과와 더불어 사회문화적 배경이 학습자의 신념 형성에 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

언어학습 신념과 다른 요인 간의 관계

학습자의 신념은 학습전략, 동기, 능숙도 등의 요인과 관계가 있는 것으로 알려져 있다. 우선 신념과 학습전략과의 관계를 살펴보면, J. Lee와 D. Ju(2020)는 토익 집중과정에 참여한 대학생을 대상으로 언어학습 신념과 학습전략 간의 관계를 분석하였는데 토익 점수 향상도가 높은 집단과 낮은 집단 모두에서 신념과 학습전략 간에 높은 정적 상관관계가 있었다. 특히 학습자가 영어를 모국어로 사용하는 사람과 친해지기를 원하거나 앞으로 영어를 사용할 기회가 많다고 생각할수록 학습자들이 더 많은 학습전략을 사용한 것으로 분석되었다. Magogwe와 Oliver(2007)는 보츠와나 청소년을 대상으로 자기효능감에 대한 신념과 학습전략 간의 관계를 분석하였는데, 두 요인 간에 통계적으로 유의미한 긍정적 상관관계가 있었다. Abedini 외 2인(2011)은 이란의 EFL 대학생을 대상으로 신념과

학습전략 간의 상관관계를 분석하였다. 연구 결과, L2 자기효능감에 대한 신념이 메타인지 전략을 제외한 모든 학습전략과 상관관계를 보였는데, 이에 대해 연구자는 이란의 경우 주로 교사 중심의 수업이 이루어져 학습자가 스스로 학습계획이나 목표를 설정하지 않는 경향이 있다고 설명하며 이러한 학습환경으로 인하여 메타인지 전략의 활용이 낮았다고 해석하였다.

다음으로 신념과 동기와의 관계를 살펴보면, M. Jung과 N. Kim(2017)은 한국인 EFL 학습자를 대상으로 신념과 동기 간의 상관관계를 분석한 결과 영어학습에 대한 기대가 크거나 학습이 쉽다는 신념을 가진 학습자의 경우는 영어학습 동기가 크고 긍정적 태도를 보였으나, 문법 등 정확성이나 적성에 관한 신념이 큰 학습자의 경우는 동기가 작고 부정적 태도를 보였다고 보고하였다. D. Ju(2020)는 단기 토익 집중과정에 참가한 한국인 EFL 학습자를 대상으로 신념과 학습전략, 동기 간의 상관관계를 분석하였는데, 연구 결과 모든 요인은 상호 간 정적관계가 있었으며, 신념과 동기, 전략과 동기, 전략과 신념 순서로 높은 상관관계를 나타내어 신념이 전략보다 동기에 더 큰 영향을 주는 요인으로 보고하였다. Gabillon(2007)은 프랑스 대학의 영어 학습자를 대상으로 신념과 동기 간의 관계를 분석하였는데, 절반 이상의 학습자가 영어나 영어학습에 대해 부정적으로 생각하지만 동시에 학생 대부분은 영어를 배우는 것이 필요하다는 강한 신념을 보였다. 이러한 결과에 대해 연구자는 영어권 사람과의 교류 등 통합적 동기보다는 대학에서의 학습이나 취업에 영어가 필요하다는 학습자의 도구적 동기로 인해 나타난 현상으로 설명하며, 학습자가 인지하는 목표나 기대 등의 신념과 영어학습 동기는 직접적으로 연관된다고 주장하였다.

끝으로, 신념과 L2 능숙도 또는 성취도와의 관계를 다룬 선행연구를 살펴보면, 학습자의 영어 능숙도에 따라 신념에는 차이가 있음이 보고되었다. C. Chin(2015)은 한국인 EFL 학습자를 대상으로 토익 점수를 활용해 능숙도에 따른 집단의 신념 차이를 분석하였는데, 능숙도가 높은 집단은 누구나 영어를 할 수 있다고 믿으며, 누군가 영어를 하면 다가가 연습한다는 전략에 대한 신념이 강했지만, 능숙도가 낮은 집단은 문법학습을 가장 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. Huang과 Tsai(2003)는 대만 학생들을 대상으로 영어 능숙도에 따른 신념의 차이를 분석하였는데, 능숙도가 높은 집단은 언어학습에 타고난 재능이 있다고 믿으며, 영어는 배우기가 쉽다고 생각하였고, 궁극적으로 영어를 잘하게 될 것이라는 신념이 컸으며, 원어민과 영어로 연습하는 것을 선호하였다. 반면, 능숙도가 낮은 집단은 번역이 중요하다는 신념이 강했다. 따라서 두 연구에서 공통으로 나타난 능숙도가 높은 집단의 특징은 영어를 배우면 잘할 수 있다는 자신감과 적극적으로 영어를 사용하고 연습하는 특성이라고 할 수 있다.

언어학습 신념의 변화

메타인지 지식의 관점에서 본 언어학습 신념은 쉽게 변하지 않는 안정적인 요인으로 간주할 수 있으나(Wenden, 1998), 최근의 연구는 신념을 학습 환경이나 경험에 따라 변화될 수 있는 역동적 요인으로 인식한다(Amuzie & Winke, 2009; Ellis, 2008). J. Yoon과 U. Maeng(2022)은 재직학습자의 언어학습 신념과 영어 성취도 변화를 분석하였는데, 4주간의 짧은 EFL 프로그램을 통해서도 학습자의 언어학습 신념 변화가 관찰되었으며 능숙도 향상 수준에 따라 신념의 변화는 다르게 나타났다. 능숙도 향상이 큰 집단은 학습성과와 자신감에 있어 긍정적인 신념의 변화가 두드러졌다. 그러나 능숙도 향상이 작은 집단은 자신감의 변화가 없고, 누군가는 타고난 언어 재능이 있다는 신념이 커졌으며, 영어를 할 때 남의 시선을 의식하게 된다는 생각과 처음의 실수는 나중에 고치기 어렵다는 인식이 강해지는 등 부정적인 신념의 변화가 많이 나타났다. J. Yang과 T. Kim(2011)은 필리핀과 미국으로 해외연수를 간 한국인을 대상으로 인터뷰와 저널 분석을 통해 신념의 변화를 살펴보았다. 연구 결과 현지인과의 교류나 현지의 환경 적응 정도에 따라 학습자의 신념 변화에는 차이가 있었고, 이는 학습행동의 차이로 이어졌다. 이러한 결과를 기반으로 연구자들은 해외연수 그 자체가 언어습득을 보장할 수는 없고 학습환경과 학습자의 신념이 적절히 연계되었을 때 비로소 목표언어 실력 향상을 기대할 수 있다고 강조하였다. Amuzie와 Winke(2009)는 외국인 대학생을 체류 기간에 따라 두 개 집단으로 구분하여 유학이 학습자의 언어학습 신념 변화에 미치는 영향을 살펴보았다. 연구 결과 자기효능감과 학습자의 자율성에 관한 신념의 변화가 있었는데, 교사의 역할에 대한 믿음은 줄고 학습자의 자율성에 대한 신념은 커졌다. 학생들은 해외에서의 학습 자체가 학습의 성과를 보장하지 않고, L2로 의사소통하려는 개인의 노력이 더 중요함을 인식하게 되었다. 아울러 연구자들은 체류 기간이 긴 집단의 신념 변화가 크다는 점에서 학습환경과 기간은 신념의 변화에 영향을 미치며, 따라서 언어학습 신념은 역동적이며 환경에 따라 변할 수 있는 것으로 보았다. Tanaka와 Ellis(2003)는 15주간 진행된 ESL 프로그램을 통해 일본인 영어 학습자의 신념이 어떻게 변화되었는지를 분석하였는데, 연구 결과 세 가지로 분류된 신념의 하위 영역인 분석적

학습, 경험적 학습, 자기효능감 및 자신감 모두에서 통계적으로 유의미한 신념의 변화가 있었으며, 특히 자기효능감 및 자신감 영역의 변화가 가장 크게 나타났다. 이상의 연구는 신념의 역동적 특성과 학습 환경이나 경험에 따라 신념의 변화 양상이 달라질 수 있음을 시사한다.

연구방법

연구대상

본 연구는 국내와 해외에서 각각 진행된 단기 영어 프로그램에 참가한 경기도 소재 A대학의 경영학 전공 학생을 대상으로 실시되었다. 연구대상자의 인구통계학적 특성은 <표 1>과 같다. 두 개의 프로그램 모두 학기 중에 참가자 모집을 진행하였으며, 프로그램 신청을 위한 지원 자격은 경영학 전공자로 평점평균 2.0 이상이였다. 지원자를 대상으로 서류평가 50%와 면접평가 50%를 합산한 평가 방식으로 참가자를 선발하였는데, 국내 프로그램에는 41명, 해외 프로그램에는 23명이 선발되었다. 그러나 해외 프로그램 선발자 중 3명의 경우 프로그램에는 참여하였지만, 프로그램 전에 실시한 언어학습 신념 설문조사에 참여하지 않아 국내 프로그램 참가자 41명(국내연수 집단: EFL), 해외 프로그램 참가자 20명(해외연수 집단: ESL)을 최종 연구대상으로 선정하였다.

TABLE 1
Demographic Information of Participants

Category		EFL		ESL	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gender	Male	19	46.3	7	35.0
	Female	22	53.7	13	65.0
Age	19-20	9	22.0	11	55.0
	21-22	21	51.2	5	25.0
	23-24	7	17.1	4	20.0
	25 or over	4	9.8	0	0.0
Academic year	1st year	16	39.0	12	60.0
	2nd year	18	43.9	7	35.0
	3rd year	5	12.2	1	5.0
	4th year	2	4.9	0	0.0
GPA	Below 2.50	2	4.9	0	0.0
	2.51-2.99	6	14.6	0	0.0
	3.00-3.49	12	29.3	8	40.0
	3.50-3.99	21	51.2	7	35.0
	4.00 or over	0	0.0	5	25.0
Average hours of studying English per week	None	12	29.3	4	20.0
	Below 5	28	68.3	12	60.0
	5-9	1	2.4	3	15.0
	10 or over	0	0.0	1	5.0
Total		41	100.0	20	100.0

단기 영어 프로그램 개요

본 연구의 단기 영어 프로그램은 국내 A대학 소속 경영학과 재학생의 영어학습 지원을 위해 제공되었다. A대학 경영학과는 경우 글로벌 역량 강화를 학과의 중요한 교육목표로 채택하고 있어 학생들이 재학 중 외국어 능력을 배양할 수 있도록 국내 또는 해외에서의 외국어 학습 프로그램이나 학생들이 직접 선정한 학습 주제에 따라 팀을 구성하여 해외탐방을 하는 등의 다양한 비교과 프로그램을 운영하고 있다. 본 연구에서의 프로그램은 국내연수와 해외연수로 구분되어 겨울방학 중 진행되었다.

국내연수 프로그램은 국내 A대학에서 진행되었으며, 3주의 교육 종료 직후 프로그램 참가자 전원에게 4일의 홍콩 또는 싱가포르 문화탐방이 제공되었다. 수업은 총 15일간 주 5일, 오전 9시부터 오후 1시까지 하루 4시간씩 진행되었으며 전체 프로그램 기간에 제공된 총 수업시간은 60시간이었다. A대학의 프로그램은 “토익 집중과정”으로 개설되었으며 프로그램 전 실시한 모의 토익 시험 점수를 기준으로 두 개 반으로 분반하여 수업을 진행하였는데 초급반(600점 미만)에 21명, 중급반(600점 이상)에 20명이 배정되었다. 강의는 두 명의 한국인 강사가 맡았는데, 한 명은 듣기 수업을, 다른 한 명은 읽기 수업을 담당하였다. 하루 네 시간의 수업은 듣기와 읽기 각 두 시간으로 구성되었고, 초급반과 중급반 모두 국내 C출판사의 토익 듣기 교재와 읽기 교재를 주교재로 활용하였다. 수업은 듣기와 읽기 모두 토익 시험에서 출제 빈도가 높은 어휘 및 표현 학습, 고난이도 유형 문제 연습, 기출문제 풀이로 구성되었으며, 듣기 수업은 듣기능력을 키우기 위한 섀도잉 연습이 포함되었고 읽기 수업은 문법 교육이 함께 진행되었다. 과정 평가는 본 연구의 국내연수와 해외연수 프로그램 참가자가 공통으로 치른 사후 모의 토익 시험으로 대체되었다. 토익 집중과정 후 실시된 해외 문화탐방에는 국내 프로그램 참가자 41명이 전원 참여를 하였으며 홍콩 문화탐방에는 20명, 싱가포르 문화탐방에는 21명이 참가했다. 일정의 대부분은 인솔자가 함께하는 현지 유명지역 방문 위주로 구성되었으나, 하루는 팀별로 계획을 세워 현지를 탐방하는 자유일정이 진행되었다.

다음으로 해외연수 프로그램은 4주간 호주 시드니에 소재한 B대학에서 진행되었다. 수업은 19일간 주 5일, 오후 1시부터 5시까지 하루 4시간씩 진행되었으며, 총 수업시간은 76시간으로 국내연수 프로그램에 비해 16시간 많았다. B대학의 프로그램은 “Integrated English Program”이라는 이름으로 개설되었으며 학생들이 현지 도착 후 B대학의 자체 영어능력 테스트를 통해 분반되었다. B대학의 분반은 Pre-Elementary, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Intermediate +, Upper-Intermediate 등 총 6단계로 나뉘는데, 테스트 결과 Elementary반에 1명, Pre-Intermediate반에 8명, Intermediate반에 11명이 배정되었다. 모든 반은 A대학의 학생들 외에도 다른 나라에서 온 외국인 학생들이 함께 배정되었으며 평균 10명 내외의 학생들로 반이 구성되었다. 강의는 반별로 B대학 영어교육센터에 소속된 한 명의 호주인 강사가 맡았다. 하루 네 시간의 수업은 해외 D출판사의 통합 영어교재를 바탕으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 모두 포함하여 진행되었는데, 문법학습과 말하기의 비중이 컸다. 또한 제시된 주제에 따라 짝을 지어 연습하거나 한 사람씩 돌아가며 발표하는 등 참여형 수업을 지향하였다. 과정 평가로 B대학의 자체 시험이 있었는데 3주차에는 쓰기, 듣기, 읽기 문제 풀이 시험, 4주차에는 짝을 지어 대화하는 말하기 시험이 있었다. 학생들은 모두 호주의 현지 가정에서 거주하는 홈스테이 생활을 하였다. 수업이 없는 오전은 대부분 자유시간이었지만, 일주일에 한 번씩 비교과 프로그램이 제공되었다. B대학이 제공한 비교과 프로그램은 관광지역 방문, 현지 회사 방문, B대학 현지 학생과의 교류, 대학 특강으로 구성되었다.

국내연수 프로그램의 비용은 해외연수 프로그램의 약 절반 수준으로, 국내연수 프로그램은 소요 비용의 전액을 대학에서 지원하였으며, 해외연수 프로그램은 소요 비용의 약 65%를 대학에서 지원하였다.

측정도구

본 연구는 학습자 배경 설문, 모의 토익 시험, 언어학습 신념 설문 및 학습일기를 측정도구로 이용하였다. 먼저 프로그램 참가자의 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 학습자 배경 설문을 실시하였다. 다음으로 영어 능숙도 측정을 위해서는 미 출판된 모의 토익 시험을 활용하였다. 문항과 시간은 실제 시험과 같이 총 200개 문항(듣기 100문항, 읽기 100문항), 120분(듣기 45분, 읽기 75분)이었으며 국내연수 및 해외연수 집단 모두 같은 문제지를 사용하였다. 단기 영어 프로그램을 통한 영어 능숙도 변화와 언어학습 신념, 학습전략, 자기효능감, 동기 등 개인차 요인 간의 관계를 분석한 여러 국내 연구자(I. Kil, 2017; J. Lee & D. Ju, 2020; J. Nam, 2013; C. Park, 2017) 역시 영어 능숙도의 측정을 위해 토익을 활용하였는데, 특히 프로그램 전과 후의 토익 점수 향상 정도를 기준으로 집단을

구분해 영어 능숙도의 변화가 큰 집단과 작은 집단간의 차이에 주목하였다.

언어학습 신념의 양적 측정을 위해서는 5점 리커트 척도로 구성된 Horwitz(1988)가 개발한 설문지인 The Beliefs about Language Learning Inventory(BALLI)를 이용하였는데(APPENDIX A 참조), 응답자의 이해를 돕고자 연구자가 영어 문항을 한국어로 번역하고 K. Hong(2006)이 번역한 한국어 설문지와 비교 검토 후 확정했다. BALLI를 이용한 선행연구의 문항 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 살펴보면, .61(G. Park, 1995), .64(J. Lee & D. Ju, 2020), .70(M. Jung & N. Kim, 2017), .75(J. Nam, 2013) 등으로 보고되었다. 본 연구의 전체 34개 문항에 대한 신뢰도 계수는 .75로서, 선행연구가 보고한 신뢰도에 비해 약간 높거나 유사한 수준으로 측정되었다. 본 연구는 전체 34개 문항 중 어려움 인식 및 자기조절(문항 4), 영어 의사소통의 적극성과 자신감(문항 12, 18), 영어능력에 관한 자기효능감(문항 6, 19), 영어학습의 소질과 적성(문항 15), 영어학습의 동기(문항 27, 31)에 해당되는 8개 문항을 중심으로 신념의 변화를 살펴보았다.

끝으로 프로그램 참가자의 학습경험과 언어학습 신념을 질적으로 분석하기 위해 학습일기를 사용하였다. 학습일기의 작성과 제출은 구글 설문지(학번 입력란, 일기 입력란)를 활용하였으며, 작성 지침은 프로그램을 통한 개인의 솔직한 학습경험과 느낌을 형태의 제약 없이 자유롭게 기술하는 것이었다. 또한 학습일기 작성의 참여를 높이기 위해 분량의 제약을 두지 않았으나, 최소 일주일에 한 편 이상 일기를 작성하도록 권장하였다. 학생 1명이 작성한 하루의 일기를 1편으로 볼 때, 분석 대상이 된 학습일기는 총 300편(국내연수 집단 166편, 해외연수 집단 134편)으로 학생당 평균 4.9편의 학습일기를 작성하였다.

자료수집과 분석

자료수집은 프로그램의 전-중-후 3단계에 걸쳐 진행되었다. 먼저 프로그램 시작 전 학습자 배경 설문, 언어학습 신념 설문, 모의 토익 시험을 실시하였다. 학습자 배경 설문과 언어학습 신념 설문은 일주일간 온라인으로 진행되었고, 사전 모의 토익 시험은 국내 A대학에서 오프라인으로 진행되었다. 프로그램이 진행되는 중에는 질적분석에 활용된 학습일기를 수집하였다. 학생들은 각자 편리한 시간에 연구자가 제공한 온라인 일기 작성 사이트에 접속하여 일기를 작성 후 제출하였다. 프로그램 종료 시점에는 사후 언어학습 신념 설문과 모의토익 시험이 진행되었다. 언어학습 신념 설문은 프로그램 종료일로부터 일주일간 온라인으로 진행되었다. 사후 모의 토익 시험은 프로그램에 따라 서로 다른 날짜와 장소에서 실시되었다. 국내연수 참가자는 교육 종료일에 A대학에서 진행된 시험에 참여하였고, 해외연수 참가자는 프로그램 종료 하루 전 B대학의 협조를 통해 현지에서 진행된 시험에 참여하였다.

수집된 학습자 배경 설문지, 언어학습 신념 설문지, 모의 토익 시험 점수 등 양적 자료는 SPSS 버전 26을 이용하여 분석하였다. 학습자 배경 설문 응답은 빈도분석과 기술통계를 이용하여 분석하였다. 언어학습 신념 설문의 응답은 우선 빈도분석과 기술통계를 활용하여 각 영역의 문항을 분석한 후 집단내 사전-사후 차이를 분석하였다. 차이분석의 경우 해외연수 집단의 수가 적고 정규성검정 결과 데이터가 정규분포를 이루지 않아 비모수 검정 방식인 부호순위 검정(Wilcoxon signed-rank test)을 활용하였다. 모의 토익 시험 점수는 영어 능숙도의 변화를 측정하기 위하여 대응표본 t -검정을 이용해 집단내 사전-사후 점수 차이를 분석하였다. 질적 자료인 학습일기는 NVivo 14를 활용하여 분석하였다. NVivo는 질적연구를 지원하는 소프트웨어로 코딩, 분류, 검색 등의 작업을 통해 구조화되지 않은 텍스트 데이터의 관리와 분석을 도우며, 안정적이고 체계적인 코딩 과정을 통해 내용분석의 신뢰도를 높일 수 있다(Wong, 2008). NVivo를 이용한 질적분석은 코딩 과정을 통해 주제를 생성하고 이론을 발전시키는 귀납적 방법과 선행연구나 정립된 이론을 바탕으로 주제를 먼저 생성한 후 코딩하는 연역적 방법 모두에 유용하게 활용될 수 있다(Galaczi, 2013). 본 연구에서의 학습일기 분석은 언어학습 신념 변화의 맥락을 이해하는 것에 목적을 두고, 개방 코딩을 통해 생성된 하위 주제를 본 연구의 분석 대상을 기준으로 최종 분류하였는데, 내용분석의 타당성을 높이기 위해 귀납적으로 수립된 분석 결과와 주제에 따라 연역적으로 분석한 결과를 대조해 일관된 분석 결과를 도출하고자 하였다. 학습일기 분석에서는 작성자의 익명성을 보장하기 위하여 학습자별 고유한 코드를 부여하였다(예: L1 = 1번 국내연수자, O2 = 2번 해외연수자).

한편, 언어학습 신념의 분석에 있어 국내연수와 해외연수로 구분한 학습환경에 따른 집단간 비교와 더불어 각 프로그램 내에서 능숙도의 향상이 상대적으로 큰 학습자에게서 발견될 수 있는 언어학습 신념 변화의 특징을 이해하고자 토익점수의 상승 정도에 따라서도 집단을 나누어 비교 분석하였다. 국내연수와 해외연수 집단에서 토익점수의 향상 정도가 소속 집단의 상위 50%에 속하는 경우 상위 집단(평균 150.50점 상승, $n = 30$: 국내연수

20명과 해외연수 10명), 하위 50%에 속하는 경우 하위 집단(평균 43.55점 상승, $n = 31$: 국내연수 21명과 해외연수 10명)으로 구분하였다.

연구결과 및 논의

영어 능숙도의 변화

단기 영어 프로그램을 통한 영어 능숙도의 향상 효과를 확인하기 위해 실시한 대응표본 t -검정 결과는 <표 2>와 같다. 국내연수 집단의 경우 듣기는 사전 대비 사후시험에서 59.14점 상승, 읽기는 60.36점 상승, 총점은 119.51점 상승하였고 모두 유의수준 .001에서 통계적으로 유의미한 사전-사후 점수 차이가 있었다. 해외연수 집단의 경우 듣기는 32.25점 상승, 읽기는 16.00점 상승, 총점은 48.25점 상승하였으며, 듣기와 읽기는 유의수준 .05에서, 총점은 유의수준 .01에서 통계적으로 유의미한 사전-사후 점수 차이가 있었다. 두 집단 모두 통계적으로 유의미한 사전-사후 점수 변화가 있었으나, 국내연수 집단은 듣기와 읽기 모두 점수의 상승 폭이 컸던 반면에 해외연수 집단은 국내연수 집단에 비해 두 영역 모두 상승 폭이 낮았으며 특히 읽기에서의 점수 상승이 적었다.

TABLE 2
Pre-Post TOEIC Scores Paired t-test

Group	Section	Pre/Post	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> Diff.	<i>t</i>	<i>p</i>
EFL (<i>n</i> = 41)	Listening	Pre	311.10	74.70	59.14	-9.480***	.000
		Post	370.24	61.92			
	Reading	Pre	274.27	80.48	60.36	-6.771***	.000
		Post	334.63	64.34			
	Total	Pre	585.37	133.70	119.51	-10.712***	.000
		Post	704.88	111.95			
ESL (<i>n</i> = 20)	Listening	Pre	313.75	87.43	32.25	-2.543*	.020
		Post	346.00	69.14			
	Reading	Pre	279.00	78.57	16.00	-2.226*	.038
		Post	295.00	73.88			
	Total	Pre	592.75	156.12	48.25	-3.185**	.005
		Post	641.00	137.40			

Note. *M* Diff. = Post *M* - Pre *M*.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

국내연수와 해외연수 집단 모두 통계적으로 유의미하게 토익점수가 상승한 결과는 비교적 단기간의 프로그램을 통해서도 학습자의 영어 능숙도가 향상될 수 있음을 보여준다. 단기 집중과정을 통해서도 능숙도의 향상을 기대할 수 있는 이유 중의 하나는 외국어 학습에 몰입할 수 있는 적절한 환경이 형성되기 때문이다. Serrano 외 2인(2011)은 단기 집중과정이 선행수업에서 배운 내용을 기억하고 체계화하는 데 유리하여 능숙도 향상에 효과적이라고 주장하였는데, 본 연구에서도 매일 반복되는 수업과 학습을 통해 학생들이 충분히 영어에 몰입하며 실력을 키울 수 있었던 것으로 이해된다. 한편, 영역별 점수의 변화를 살펴보면 국내연수 집단은 듣기와 읽기의 점수 상승이 비슷하나 해외연수 집단은 듣기의 점수 상승이 읽기에 비해 두 배 정도 높다. 이러한 결과의 원인은 두 집단간 학습맥락의 차이에서 찾아볼 수 있다. 국내연수 프로그램은 영어학습이 주로 수업이 진행되는 교실을 중심으로 이루어졌고 수업 시간도 듣기와 읽기가 같아 두 영역에서 비슷한 수준의 언어 입력과 학습이 이루어졌다고 볼 수 있다. 그러나 해외연수 프로그램은 말하기 활동 중심의 참여형 수업으로 진행되었고, 교실 밖 일상생활에서도

현지인과의 대화 기회가 많았다. 토익시험의 듣기는 말하기 능력과 상관관계가 높고 읽기는 쓰기 능력과 상관관계가 높다(Woodford, 1982)는 점을 고려해 볼 때, 의사소통 중심의 해외연수 프로그램은 읽기보다 듣기 능력의 향상에 더 도움이 되었을 것으로 해석된다.

언어학습 신념의 변화

국내 및 해외 단기 영어 프로그램 참가자의 언어학습 신념 변화를 분석한 결과, 영어 학습의 어려움, 영어 의사소통, 자신의 영어능력, 영어의 소질과 적성, 영어학습의 동기에 있어 신념의 변화가 두드러졌다. 각 항목의 주요 분석 결과와 논의는 다음과 같다.

영어학습의 어려움 인식과 자기조절

영어학습의 난이도에 관한 각 집단의 신념을 비교 분석한 결과는 <표 3>과 같다. 학습환경(국내연수 집단, 해외연수 집단)과 영어 능숙도 변화(상위 집단: 소속 집단에서 영어 능숙도의 변화 상위 50%, 하위 집단: 소속 집단에서 영어 능숙도의 변화 하위 50%)의 네 개 집단 모두 대체로 영어를 배우기가 어렵다고 인식하지는 않았다. 부호순위(Wilcoxon signed-rank) 검정 결과 사전-사후 통계적으로 유의미한 신념의 변화는 나타나지 않았으나, 해외연수 집단과 영어 능숙도 변화 상위 집단의 경우 사후 배우기가 쉽다는 신념이 다소 약해졌다. 국내연수 집단보다 토익점수의 변화가 상대적으로 작았던 해외연수 집단은 프로그램 과정 중 기대만큼 영어능력을 향상하는 것이 쉽지 않다고 느끼고 따라서 영어는 배우기가 어렵다는 인식이 커졌을 것으로 이해되었으나, 능숙도 변화 집단의 결과를 보면 하위 집단은 신념의 변화가 거의 없었던 반면 상위 집단에서 오히려 영어는 배우기가 쉽다는 생각이 줄었다.

TABLE 3
Changes in Beliefs About the Difficulty of Learning English

Question	Group	Pre/ Post	%			M	SD	M Diff.	Z	p
			1/2	3	4/5					
4. The language I am trying to learn is: 1) a very easy language, 2) an easy language, 3) a language of medium difficulty, 4) a difficult language, 5) a very difficult language.	EFL	Pre	46.4	22.0	31.7	2.85	1.04	0.03	-.304	.761
		Post	39.0	34.1	26.8	2.88	1.05			
	ESL	Pre	60.0	30.0	10.0	2.55	0.83	0.20	-.917	.359
		Post	35.0	45.0	20.0	2.75	0.91			
	GPC	Pre	46.7	23.3	30.0	2.83	1.09	0.24	-1.348	.178
		Post	23.3	43.3	33.3	3.07	0.94			
	LPC	Pre	54.8	25.8	19.4	2.68	0.87	-0.07	-.188	.851
		Post	51.6	32.3	16.1	2.61	1.02			

Note. EFL (n = 41); ESL (n = 20); GPC = Greater Proficiency Change (n = 30); LPC = Lesser Proficiency Change (n = 31).
M Diff. = Post M - Pre M.

영어학습이 쉽다는 생각이 줄면서도 높은 능숙도의 향상을 기대할 수 있는 현상은 학습일기를 통해 그 이유를 추론해 볼 수 있다. 영어학습의 어려움으로 분류된 각 집단의 학습일기 코딩 참조 수와 비율은 <표 4>와 같다. 해당 주제로 코딩된 참조는 44개(28.8%)로, 특히 국내연수 집단의 학습일기에서 참조가 많았다. 학습일기의 내용을 분석한 결과, 학생들은 프로그램 과정 중 듣기, 읽기, 말하기 등 언어기능별로 다양한 학습의 어려움을 느꼈다. 그런데 다수의 학생은 단순히 어려움에 대한 표현에 머물지 않고 어려움을 느끼는 원인을 분석하거나 어려움을 어떻게 극복할 수 있을지에 대한 나름의 학습전략을 함께 기술하였으며, 나아가 지속적인 학습의 필요성을 인식하는 모습도 발견되었다.

- L7: 듣기에서는 part 1,2는 어느정도 들리고 풀만하지만, part 3과 4가 듣기 어렵다. 문제의 초반에 제대로 듣지 못하면 아예 전체 내용을 들을 수가 없어서 고민이다. 앞으로 초반에 집중해서 듣는 연습을 집중적으로 해야할 것 같다. 또한, 읽기에서는 part 7이 고민이다. 시간안에 푸는 연습과 답의 단서를 찾는 연습을 꾸준히 해야할 것 같다. (국내연수 상위)
- L17: 테스트를 풀때마다 파트 4는 항상 어렵고 파트 2와 3는 변동폭이 심하다. 단어를 캐치하지 못해서 그런 것 같다. 평상시에 영어가 귀에 잘 들리도록 문제를 많이 들어야겠다고 생각한다. 열심히 공부해야지. (국내연수 상위)
- O6: 오늘 본 말하기 테스트는 나머지 테스트들과는 다르게 머리 속에 있는 나의 생각을 순발력있게 영어로 말해야하는 테스트이다. 아직까진 머리 속에 있는 생각들을 바로 말로 하는 것은 나에게 어려운것 같다. 호주 단기과정을 시작으로 한국에 돌아가서도 꾸준히 영어공부를 해서 올해 안에 꼭 토익 고득점을 이루고 싶다. (해외연수 상위)

TABLE 4
Coding References for the Difficulty of Learning English

Theme	EFL		ESL		GPC		LPC		Total	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
The difficulty of learning English	35	35.7	9	16.4	18	22.5	26	35.6	44	28.8
Total	98	100.0	55	100.0	80	100.0	73	100.0	153	100.0

Note. GPC = Greater Proficiency Change; LPC = Lesser Proficiency Change; R = Number of References.

이처럼 스스로 학습을 모니터하며 조절하거나 전략을 수립하는 일련의 행동은 자기조절의 관점에서 이해될 수 있는데(Dörnyei, 2005; Zimmerman, 2000), 자기조절을 통해 학습과정을 인지하고 성찰하는 것은 우수한 언어 학습자가 사용하는 중요한 전략 중의 하나이다(Ellis, 2008). 언어학습 신념 선행연구 중 능숙도와 외국어를 배우기가 어렵다는 인식 간의 직접적인 관계를 보고한 사례는 찾을 수 없었지만, 신념과 학습전략의 관계를 분석한 Victori와 Lockhart(1995)는 학습자의 메타인지가 향상됨으로써 자아에 대한 이해가 높아지고, 효과적으로 학습전략과 자원을 이용하여 긍정적인 학습성으로 이어졌다는 연구 결과를 보고하였다. 이러한 선행연구의 결과를 바탕으로 본 연구의 양적 및 질적분석 결과를 통합해 보면, 상위 집단과 같이 비록 영어를 배우는 것이 쉽지 않다는 인식이 커지더라도 자기조절을 통해 적극적으로 학습과정을 성찰하며 자신에게 필요한 학습전략의 수립이나 학습동기를 형성할 수 있다면 긍정적인 학습성공을 기대할 수 있다.

영어 의사소통의 적극성과 자신감

영어 의사소통의 적극성과 자신감에 관한 각 집단의 신념을 비교 분석한 결과는 <표 5>와 같다. 부호순위(Wilcoxon signed-rank) 검정 결과, 먼저 학습환경 집단의 경우, 국내연수 집단은 외국인과의 영어를 연습해 본다는 적극성이 커지고($Z = -3.349, p < .01$), 영어를 할 때 남의 시선을 의식하는 것이 줄었는데($Z = -2.229, p < .05$), 모두 통계적으로 유의미한 변화를 보였다. 해외연수 집단은 영어 사용시 타인의 시선을 의식하는 것에서 통계적으로 유의미하게 신념이 약해진 변화가 있었다($Z = -2.111, p < .05$). 다음으로 영어 능숙도 변화 집단의 경우, 상위 집단은 국내연수 집단과 마찬가지로 두 문항 모두에서 통계적으로 유의미하게 신념이 변화되었는데, 외국인과의 영어를 연습하는 적극성이 커지고($Z = -2.514, p < .05$), 영어 사용시 타인의 시선을 의식하는 것은 줄었다($Z = -3.095, p < .01$). 한편, 하위 집단은 외국인과의 영어를 연습해 보는 적극성에 있어 통계적으로 유의미한 신념의 변화를 보였다($Z = -2.181, p < .05$). 이상의 신념 변화는 프로그램을 통해 학생들이 영어 의사소통에 있어 보다 적극적이고 자신감을 갖게 되었음을 보여준다.

영어 의사소통의 적극성과 자신감으로 분류된 각 집단의 학습일기 코딩 참조 수와 비율은 <표 6>과 같다. 총 참조 수는 23개(15.0%)로, 학습환경의 관점에서는 해외연수 집단(21개)의 학습일기에서, 영어 능숙도 변화의 관점에서는 상위 집단(16개)의 학습일기에서 참조가 많았다. 내용을 분석한 결과, 해외연수자는 외국인 친구와의 교류, 외국인을 인터뷰하는 수업과제, 홈스테이 환경 등 여러 요소를 자신의 영어능력 향상에 도움이 되는 좋은 학습자원으로 인식하며 적극적으로 활용하는 모습을 보였다. 또한 해외에서는 현지인과 영어로 의사소통할 기회가 많아 영어가 익숙해지고 두려움이 사라졌다는 내용을 확인할 수 있었다. 국내연수자의 경우 수업이 진행되는 기간에는 직접적으로 외국인과의 대화를 언급한 내용이 없었지만, 마지막 4주차에 진행된 해외탐방에서 소수의 학생들은 현지인과 영어로 소통하며 느낀 긍정적 경험에 관해 서술하였다.

- O1: 오늘은 같은 수업을 듣는 중국인 친구와 시드니 구경을 했다. 배경이 다른 친구여서 대화를 하면서 중국과 한국의 문화 차이에 대해서도 얘기하면서 서로의 경험을 공유할 수 있었다. ... 앞으로 2주밖에 안남았는데 얼른 다른 친구들과도 많이 얘기해봐야겠다. (해외연수 상위)
- O10: 호주에 와서 가장 크게 느끼고 있는 것은 내가 영어를 하는 것을 두려워하지 않는다는 것이다. 영어를 했을 때, 문법을 먼저 생각하게 되고 그러다 보면 말을 하기도 전에 입을 다물게 됐다. 호주에 와서 한국어보다는 영어를 더 많이 듣고 누군가와 소통을 할 때도 내 의견을 말할 때도 바로바로 말을 해야 하니까 제대로 된 문법, 문장이 무엇인가 생각하기도 전에 말이 먼저 튀어나온다. 그냥 나오는대로 생각나는대로 내뱉는 것도 좋은 방법 중 하나인 것 같다. (해외연수 상위)
- O14: 처음에는 모든 게 낯설었지만 어느새 적응이 된 것 같다. 음식을 시킬 때나 무엇을 쇼핑하려 갈 때 항상 영어를 쓰니 영어로 말을 하는 것이 익숙해진 것 같다. (해외연수 하위)
- O20: 빠른시간이지만 홈스테이도 적응하고있고, 영어실력이 늘진 않았겠지만 말이 조금씩 트이고 있다. 내가 스스로 세운 이번주 목표는 영어로 말을 많이하고 많은 친구들을 사귀는 것이다. 아직까지는 큰 문제는 없다 외국인들이 말하는 것이 다 들리지는 않지만 처음보다는 두려움도 줄어들고 꽤 알아듣고 대답할수있다. (해외연수 하위)
- L19: 첫째날에는 호텔 직원에게 영어로 말도 잘 못걸고 그랬는데, 이 날엔 방에 개미떼가 나오고, 화장실 수도꼭지에 문제가 생겨서 호텔 데스크에 직접 영어로 클레임을 걸었다. 찾아온 엔지니어와 책임자와도 문제없이 의사소통 할 수 있어서 뭔가 영어로 말을 한다는 것에 뿌듯함을 느꼈다. ... 이들과인대 상황적인 요소가 작용했는지는 모르겠지만, 환경에 익숙해진 느낌이 들었다. 더 오래 살면 영어로 기본적인 의사소통에는 전혀 문제가 없어질 것 같았다. (국내연수 상위)

TABLE 5
Changes in Beliefs about Activeness and Confidence in English Communication

Question	Group	Pre/ Post	%			M	SD	MDiff.	Z	p
			D/SD	N	A/SA					
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.	EFL	Pre	56.1	24.4	19.5	2.56	1.12	0.61	-3.349	.001**
		Post	26.9	34.1	39.1	3.17	1.05			
	ESL	Pre	45.0	15.0	40.0	3.00	1.03	0.25	-.962	.336
		Post	25.0	25.0	50.0	3.25	1.02			
	GPC	Pre	60.0	16.7	23.3	2.60	1.10	0.53	-2.514	.012*
		Post	30.0	30.0	40.0	3.13	1.01			
	LPC	Pre	45.2	25.8	29.0	2.81	1.11	0.45	-2.181	.029*
		Post	22.6	32.3	45.2	3.26	1.06			
18. I feel self-conscious speaking the foreign language in front of other people.	EFL	Pre	12.2	12.2	75.7	3.85	0.91	-0.31	-2.229	.026*
		Post	22.0	14.6	63.4	3.54	0.98			
	ESL	Pre	10.0	20.0	70.0	3.85	0.93	-0.45	-2.111	.035*
		Post	20.0	25.0	55.0	3.40	1.05			
	GPC	Pre	10.0	13.3	76.7	4.00	0.95	-0.50	-3.095	.002**
		Post	20.0	20.0	60.0	3.50	0.94			
	LPC	Pre	12.9	16.1	71.0	3.71	0.86	-0.23	-1.107	.268
		Post	22.6	16.1	61.3	3.48	1.06			

Note. EFL (n = 41); ESL (n = 20); GPC = Greater Proficiency Change (n = 30); LPC = Lesser Proficiency Change (n = 31).

D/SD = Disagree/Strongly Disagree; N = Neither agree nor disagree; A/SA = Agree/Strongly Agree.

MDiff. = Post M - Pre M.

*p < .05. **p < .01.

TABLE 6
Coding References for Activeness and Confidence in English Communication

Theme	EFL		ESL		GPC		LPC		Total	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
Activeness and confidence in English communication	2	2.0	21	38.2	16	20.0	7	9.6	23	15.0
Total	98	100.0	55	100.0	80	100.0	73	100.0	153	100.0

Note. GPC = Greater Proficiency Change; LPC = Lesser Proficiency Change; R = Number of References.

Truitt(1995)는 해외연수 학생이 국내연수 학생보다 외국인과 더 적극적으로 대화를 하려는 의지가 있다고 보고하였는데, 본 연구에서는 국내연수 집단이 해외연수 집단보다 외국인에게 다가가 영어를 연습해 본다는 적극성이 더 커졌다. 또한 단기연수를 통한 영어 의사소통의 자신감은 주로 해외연수의 효과를 분석한 선행연구(Amuzie & Winke, 2009; J. Joe, 2005; Tanaka & Ellis, 2003)에서 보고되었는데, 본 연구 결과 국내연수를 통해서도 영어 의사소통의 적극성과 자신감에 있어 긍정적인 신념의 변화가 가능함을 확인할 수 있다. 특히, 영어 능숙도의 변화 관점에서 영어 의사소통의 적극성과 자신감과 연계된 두 문항 중 하위 집단은 한 개 문항에서만 통계적으로 유의미한 신념 변화가 있었지만, 상위 집단은 두 개 문항 모두에서 통계적으로 유의미한 신념 변화가 생긴 결과는 영어 의사소통의 적극성과 자신감의 상승은 학습성과에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

영어능력에 관한 자기효능감

학습자가 인지하는 영어능력에 관한 각 집단의 신념을 비교 분석한 결과는 <표 7>과 같다. 분석 결과, 모든 집단에서 자기효능감의 상승이 있었으나 변화의 정도는 달랐다. 부호순위(Wilcoxon signed-rank) 검정 결과를 살펴보면, 먼저 학습환경 집단의 경우 국내연수 집단은 영어를 배울 때 처음에 실수가 허용되면 나중에 고치기 어렵다는 신념이 약해지고($Z = -2.744, p < .01$), 궁극적으로 영어를 잘하게 될 것이라는 신념은 더 강해졌는데($Z = -2.244, p < .05$), 모두 통계적으로 유의미한 변화를 보였다. 반면 해외연수 집단의 경우도 자기효능감이 상승된 변화를 보였으나, 통계적 유의성은 나타나지 않았다. 다음으로 영어 능숙도 변화 집단의 신념 변화를 살펴보면, 상위 집단은 처음의 실수를 나중에 고치기 어렵다는 신념이 약해지고($Z = -2.128, p < .05$), 궁극적으로 영어를 잘하게 될 것이라는 신념이 강해졌으며($Z = -1.986, p < .05$), 두 문항 모두 통계적으로 유의미한 변화가 있었다. 하위 집단 역시 긍정적인 신념의 변화가 있었으나 통계적으로 유의미한 변화는 나타나지 않았다.

TABLE 7
Changes in Beliefs about English Ability and Self-efficacy

Question	Group	Pre/ Post	%			M	SD	M Diff.	Z	p
			D/SD	N	A/SA					
19. If you are allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on.	EFL	Pre	12.2	9.8	78.1	3.88	0.90	-0.47	-2.744	.006**
		Post	19.5	26.8	53.7	3.41	0.97			
	ESL	Pre	20.0	20.0	60.0	3.50	0.95	-0.20	-.811	.417
		Post	20.0	40.0	40.0	3.30	0.92			
	GPC	Pre	13.3	10.0	76.7	3.83	0.91	-0.40	-2.128	.033*
		Post	16.7	30.0	53.3	3.43	0.97			
	LPC	Pre	16.1	16.1	67.7	3.68	0.94	-0.36	-1.780	.075
		Post	22.6	32.3	45.2	3.32	0.94			

Question	Group	Pre/ Post	%			M	SD	M Diff.	Z	p
			D/SD	N	A/SA					
6. I believe that I will ultimately learn to speak this language very well.	EFL	Pre	2.4	29.3	68.3	3.88	0.78	0.29	-2.244	.025*
		Post	0.0	12.2	87.8	4.17	0.63			
	ESL	Pre	10.0	25.0	65.0	3.75	0.91	0.15	-.879	.380
		Post	5.0	20.0	75.0	3.90	0.79			
	GPC	Pre	10.0	33.3	56.7	3.57	0.82	0.33	-1.986	.047*
		Post	3.3	16.7	80.0	3.90	0.66			
	LPC	Pre	0.0	22.6	77.4	4.10	0.75	0.16	-1.311	.190
		Post	0.0	12.9	87.1	4.26	0.68			

Note. EFL (n = 41); ESL (n = 20); GPC = Greater Proficiency Change (n = 30); LPC = Lesser Proficiency Change (n = 31).

D/SD = Disagree/Strongly Disagree; N = Neither agree nor disagree; A/SA = Agree/Strongly Agree.

M Diff. = Post M - Pre M.

*p < .05. **p < .01.

영어능력에 관한 자기효능감으로 분류된 각 집단의 학습일기 코딩 참조 수와 비율은 <표 8>과 같다. 총 참조 수는 74개(48.4%)로 분석 대상 주제 중 참조 수가 가장 많았다. 학생들은 듣기나 말하기와 같은 특정 언어기능의 실력이 향상되었음을 느끼거나 앞으로 실력이 더 좋아질 것이라는 기대감을 가졌다. 특히 국내연수자는 주로 토익의 문제 유형에 익숙해지거나 문제를 푸는 방법을 체득해 가며 자기효능감이 상승된 모습을 보였고, 해외연수자는 홈스테이 가족들과의 대화나 현지인과의 소통이 한결 나아졌다는 느낌을 표현하였다.

- L4: 토익 정규 일정의 마지막 주가 시작되었다. 지난 2주동안 토익을 공부하면서 부족한 점을 많이 깨닫게 되었다. 아직까지는 부족하지만 이전보다 영어에 대한 자신감이 늘어났거 같다. (국내연수 상위)
- L22: 수업 첫주에는 토익에 대한 기본적인 지식이 없어 적응해가느라 힘들었는데 일주일, 2주 점점 시간이 지날수록 토익에 대한 감이 생기고 문제를 어떻게 풀어야 할지 나름의 전략도 생기게 되었다. 방학동안 한달이라는 시간을 보람차게 보낸 것 같아 뿌듯하다. (국내연수 상위)
- L12: 배워가는 양이 점점 방대해져 가고 있다. 읽기며 듣기며 많이 배워가는 만큼 뿌듯해지고 있다. 특히 듣기는 정말로 처음에는 안들린다 못해먹겠다 였는데 이제는 조금씩 더 잘 들리면서 문제도 맞혀나가는 갯수가 많아 지고있다 그러다 보니 어떻게든 더 들으려고 노력하고 있다. 하루하루 배워가는게 많아서 만족하고 있다! (국내연수 하위)
- O11: 쓰기와 말하기 테스트를 다 치렀다. 영어실력의 큰 변화는 느껴지지는 않지만 그래도 이전보다 현지인들과의 소통은 한결 편해졌다. 대화를 이제는 어느정도 자연스럽게 할 수 있게 되었다. (해외연수 상위)
- O16: 이전에는 알고 있음에도 말하지 못했던 문장들을 홈스테이 패밀리와의 대화를 통해 이끌어낼수 있었고 일상적인 영어도 원활하게 정도는 아니지만 더듬더듬 할 수 있게 됐다. (해외연수 상위)

TABLE 8
Coding References for English Ability and Self-efficacy

Theme	EFL		ESL		GPC		LPC		Total	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
English ability and self-efficacy	54	55.1	20	36.4	40	50.0	34	46.6	74	48.4
Total	98	100.0	55	100.0	80	100.0	73	100.0	153	100.0

Note. GPC = Greater Proficiency Change; LPC = Lesser Proficiency Change; R = Number of References.

영어 능숙도의 변화 관점에서 비록 상위와 하위 집단 모두 자기효능감이 상승된 모습을 보였으나, 상위 집단에서만 통계적으로 유의미하게 신념이 변화된 것으로 보아 영어를 잘할 수 있다는 자기효능감의 상승은 능숙도의 향상과 관련이 큰 것으로 이해된다. Truitt(1995)는 비록 영어 학습에 특별한 재능이 없다고 생각하더라도 영어를 잘하게 될 것이라는 신념이 있다면 학습 동기는 높아지고 불안감은 낮아져 학습에 도움이 된다고 주장하였으며, Puchta(1999)는 궁극적으로 영어를 잘할 수 있다는 신념이 생긴다면 학습자는 효과적인 학습전략을 찾아가며

긍정적인 학습성과를 낼 수 있다고 강조하였다. Clément(1986), K. Kim(2011), G. Park(1995), J. Yoon & U. Maeng(2022) 등의 연구에서도 자기효능감에 대한 신념은 영어 능숙도에 영향을 주거나 학습성과를 예측할 수 있는 요인으로 강조되었다. Bandura(1977)는 직접경험, 간접경험, 타인의 설득, 정서적 각성 등 자기효능감에 영향을 주는 네 가지 근원 중 학습자의 직접적인 성공 경험이 자기효능감의 향상에 미치는 영향이 가장 크다고 설명하였다. 따라서, 본 연구의 프로그램 과정 중 학생들은 영어실력 향상을 직접 경험함으로써 자기효능감의 향상이 있었고 이는 궁극적으로 영어를 잘하게 되리라는 신념의 변화와 능숙도의 향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 풀이된다. 또한 직접적인 수행 경험을 통한 자기효능감의 향상은 자신의 학습능력을 판단하는 데 가장 큰 영향을 미치므로(Bandura, 1977), 프로그램을 통해 향상된 자기효능감은 프로그램 종료 후의 학습에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

영어학습의 소질과 적성

영어학습의 소질과 적성에 관한 각 집단의 사전-사후 신념 차이를 분석한 부호순위(Wilcoxon signed-rank) 검정 결과는 <표 9>와 같다. 먼저 학습환경 집단의 신념 변화를 살펴보면, 국내연수 집단은 자신이 영어에 소질이나 적성이 있다는 신념이 통계적으로 유의미하게 강해졌으나($Z = -3.234, p < .01$), 해외연수 집단은 신념의 변화가 없었다. 영어 능숙도 변화 집단의 경우, 상위 집단은 영어에 소질이나 적성이 있다는 신념이 통계적으로 유의미하게 강해졌고($Z = -2.138, p < .05$), 하위 집단은 스스로 영어에 소질이 있다는 신념이 다소 강해졌으나 통계적 유의성은 나타나지 않았다.

TABLE 9
Changes in Beliefs about English Language Aptitude

Question	Group	Pre/ Post	%		M	SD	M Diff.	Z	p	
			D/SD	N						A/SA
15. I have foreign language aptitude.	EFL	Pre	36.6	43.9	19.5	2.80	0.87	0.40	-3.234	.001**
		Post	19.5	46.3	34.2	3.20	0.81			
	ESL	Pre	30.0	30.0	40.0	3.10	1.02	-0.05	-.073	.942
		Post	25.0	45.0	30.0	3.05	0.94			
	GPC	Pre	43.3	36.7	20.0	2.70	0.88	0.27	-2.138	.033*
		Post	26.7	50.0	23.3	2.97	0.72			
	LPC	Pre	25.8	41.9	32.3	3.10	0.94	0.22	-1.381	.167
		Post	16.1	41.9	41.9	3.32	0.94			

Note. EFL ($n = 41$); ESL ($n = 20$); GPC = Greater Proficiency Change ($n = 30$); LPC = Lesser Proficiency Change ($n = 31$).

D/SD = Disagree/Strongly Disagree; N = Neither agree nor disagree; A/SA = Agree/Strongly Agree.

M Diff. = Post M - Pre M.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

영어학습의 소질과 적성으로 분류된 각 집단의 학습일기 코딩 참조 수와 비율은 <표 10>과 같다. 총 참조 수는 2개(1.3%)로 다른 주제에 비해 참조 수가 매우 적었다. 따라서 학습일기를 통해 신념 변화를 구체적으로 살펴보기에는 한계가 있었으나 소수의 일기에서 학습자가 인지하는 영어 적성에 관한 신념을 일부 엿볼 수 있었다. 능숙도 변화가 컸던 상위 집단의 학습자는 그동안 자신이 영어를 못한다고 생각했는데 수업을 통해 영어 울렁증을 극복하였고, 학습의 요령을 익히며 성장하였다는 만족감을 표현했다. 반면, 능숙도의 변화가 작은 하위 집단의 학습자는 영어 학습이 어렵게 느껴지거나 점수가 하락하는 이유를 자신의 부족한 영어 적성 때문이라고 생각하는 모습을 보였다. 비록 영어학습의 소질과 적성에 관한 신념과 직접적으로 연관된 학습일기는 매우 소수지만, 앞서 자기효능감에서 살펴본 바와 같이 다수의 학생들이 영어학습에 익숙해지며 자신감을 나타낸 점을 고려해 볼 때 스스로 영어에 적성이나 소질이 있다는 인식의 변화는 일부분 자기효능감의 상승에 바탕을 둔 것으로 풀이된다.

- L39: 오늘은 그 어느때보다 졸지않고 수업을 잘 들었다. 영어를 못한다고 내 자신에게 세뇌되어 있어서 영어 울렁증이 있었는데 매일매일 수업을 들으니까 점점 극복되고 있는 것 같긴 하다. 장족의 발전이다. (국내연수 상위)
- L35: 평일과 달리 주말에는 숙제가 너무 많아서 힘들다. 아무래도 내가 영어를 많이 못하고 적성에도 안맞아 더 힘든 것 같다. 한세트를 정해진 시간 내에 푸는 것도 힘들고 그렇게 풀어도 틀린 문제가 너무 많아서 막막하다. (국내연수 하위)

TABLE 10
Coding References for English Language Aptitude

Theme	EFL		ESL		GPC		LPC		Total	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
English language aptitude	2	2.0	0	0.0	1	1.3	1	1.4	2	1.3
Total	98	100.0	55	100.0	80	100.0	73	100.0	153	100.0

Note. GPC = Greater Proficiency Change; LPC = Lesser Proficiency Change; R = Number of References.

영어에 소질이거나 적성이 있다는 신념이 강해진 것과 관련해 주목할 점은 학습자의 실제적인 언어적성과 개인이 인지하는 언어적성 여부에 관한 신념은 서로 다를 수 있다는 점이다. 언어적성은 효과적으로 언어를 습득할 수 있는 특별한 능력으로 정의될 수 있는데(Carroll, 1990), 청각 능력, 언어 능력, 기억력 등의 능력을 포함한다(Skehan, 1989). 언어적성이 외국어 습득을 위한 필수조건은 아니지만, 언어적성이 있는 경우 다른 사람보다 더 쉽고 빠르게 외국어를 배울 수 있다(Carroll, 1981; Ehrman & Oxford, 1995). U. Maeng(2001)의 연구에서도 여러 개인차 요인 중 적성에 포함되는 기억력과 분석력이 영어 학습성파에 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 분석되었다. 이렇듯 학습성파에 직접적인 영향을 줄 수 있는 언어적성에 대해 Carroll(1981)은 언어적성은 선천적이고 고정적인 특성이 있어 훈련으로 쉽게 변하지 않는다고 주장하였는데 이점을 고려하면 각 집단의 실제적인 언어적성이 한 달이라는 짧은 기간에 변화되기는 쉽지 않으며 실제적인 언어적성과 적성에 대한 신념 간에는 간격이 존재한다고 볼 수 있다. 즉, 실제적 언어적성의 변화와는 무관하게 학습을 통해 자신감이 커지는 경우 스스로 언어적성을 소지하고 있다는 인식이 강해질 수 있음을 시사한다.

영어학습의 동기

영어학습의 동기에 관한 각 집단의 신념을 비교 분석한 결과는 <표 11>과 같다. 자신감이나 자기효능감에 비해 동기의 신념 강도는 모든 집단에서 상당히 높게 나타났으나, 부호순위(Wilcoxon signed-rank) 검정 결과 도구적 동기와 관련해 일부 집단에서 통계적으로 유의미한 신념의 변화를 보였다. 먼저 학습환경 집단의 신념 변화를 살펴보면, 영어권 국가의 사람들에 대한 이해를 높이기 위해 영어를 배우겠다는 통합적 동기와 관련, 국내연수 집단은 신념의 변화가 거의 없이 사전의 강한 신념이 사후에도 대체로 유지되었으며, 해외연수 집단은 사후 신념이 조금 약해졌으나 통계적으로 유의미한 변화는 없었다. 반면 영어를 잘하면 좋은 직장을 갖는데 도움이 된다는 도구적 동기와 관련, 국내연수와 해외연수 집단의 신념이 모두 약해진 변화를 보였는데, 특히 국내연수 집단($Z = -2.011, p < .05$)은 통계적으로 유의미하게 신념이 약해졌다. 영어 능숙도의 변화 집단도 유사한 모습을 보였는데, 통합적 동기에서는 상위와 하위 집단 모두 뚜렷한 변화가 없었으나, 도구적 동기에서는 상위 집단($Z = -2.140, p < .05$)의 신념이 통계적으로 유의미하게 약해졌으며, 하위 집단은 비록 통계적 유의성은 없었으나 역시 신념이 다소 약해진 변화를 보였다. 결국, 모든 집단에서 통합적 동기는 사전의 강한 신념이 대체로 유지되었으나 도구적 동기와 관련된 신념은 약화된 모습을 보였고, 특히 학습환경 측면에서는 국내연수 집단에서, 영어 능숙도의 변화 관점에서는 상위 집단에서 통계적으로 유의미한 변화가 있었다.

영어학습의 동기로 분류된 각 집단의 학습일기 코딩 참조 수와 비율은 <표 12>와 같다. 총 참조 수는 10개(6.6%)로 통합적 동기에 7개, 도구적 동기에 3개가 참조되었다. 분석 결과, 학생들은 프로그램을 통해 해외 문화와 세계에 관한 관심이 생겼고, 외국인 친구를 사귀고 싶거나 영어의 중요성을 깨달으며 성장의 기회로 인식하는 등의 통합적 동기를 보였다. 또한 영어성적의 향상이나 교환학생 또는 해외취업에 관한 관심 등을 표현하며 영어를 열심히 공부하겠다는 도구적 동기와 연관된 내용도 일부 살펴볼 수 있었다.

- L23: 앞서 2주 간의 교육이 있었기 때문에 실제로 싱가포르에 와서도 자연스럽게 현지 사람들과 대화할 수 있었던 것 같다. 또한 세계 공용어로서 영어의 가치라 다시 한번 되새겨보는 시간이 되기도 하였다. ... 이번 경험을 기반으로 조금 더 세계를 돌아보고 배우고 싶은 욕구가 강해졌다. (국내연수 상위)
- O13: 이곳에서의 연수가 점점 마무리 되면서 생각의 정리를 하나 둘 하기 시작했다. 예를 들면 2월에 영어 회화 학원을 알아본다든지 개강하는 새 학기에는 교환학생 동아리에 더 활발히 참여해 외국인 친구를 사귀어본다든지 말이다. ... 기회가 된다면 이 땅에서 일해보고 싶다는 생각도 들었다. 물론 직업을 갖고 말이다. (해외연수 하위)
- L39: 오늘은 홍콩의 사이언스 파크를 견학했다. 광섬유에 대해 알 수 있는 아주 유익한 시간이었다. ... 이번 여행을 통해 홍콩 기업에 관심이 생겨 취직할 수 있는 방법을 알아볼 셈이다. 그래서 외국어 공부도 더 열심히 할 의욕이 생겼다. (국내연수 상위)
- O13: 오늘은 반 소풍을 가는 날이다. 더락스란 곳인데 시드니에서 처음으로 개발된 곳이라 로컬들이 많이 산다고 한다. 현지인 선생님의 설명이 함께 되어 더욱 기대되고 나머지 호주 일정이 조금 천천히 갔으면 좋겠다. 꼭 공부를 열심히 해 교환학생도 영미권으로 오고 싶다. (해외연수 하위)

TABLE 11
Changes in Beliefs about Motivation for Learning English

Question	Group	Pre/ Post	%			M	SD	M Diff.	Z	p
			D/SD	N	A/SA					
31. I would like to learn this language so that I can get to know its speakers better.	EFL	Pre	2.4	4.9	92.7	4.41	0.71	-0.02	-.277	.782
		Post	0.0	2.4	97.6	4.39	0.54			
	ESL	Pre	5.0	0.0	95.0	4.35	0.75	-0.15	-.905	.366
		Post	0.0	15.0	85.0	4.20	0.70			
	GPC	Pre	0.0	6.7	93.3	4.37	0.61	-0.04	-.250	.803
		Post	0.0	6.7	93.3	4.33	0.61			
	LPC	Pre	6.5	0.0	93.5	4.42	0.81	-0.10	1.000	.317
		Post	0.0	6.5	93.5	4.32	0.60			
27. If I learn to speak this language very well, it will help me get a good job.	EFL	Pre	0.0	7.3	92.7	4.56	0.63	-0.27	-2.011	.044*
		Post	4.9	7.3	87.8	4.29	0.81			
	ESL	Pre	0.0	0.0	100.0	4.50	0.51	-0.20	-1.265	.206
		Post	0.0	10.0	90.0	4.30	0.66			
	GPC	Pre	0.0	0.0	100.0	4.57	0.50	-0.34	-2.140	.032*
		Post	3.3	13.3	83.3	4.23	0.82			
	LPC	Pre	0.0	9.7	90.3	4.52	0.68	-0.17	-1.165	.244
		Post	3.2	3.2	93.5	4.35	0.71			

Note. EFL (n = 41); ESL (n = 20); GPC = Greater Proficiency Change (n = 30); LPC = Lesser Proficiency Change (n = 31).

D/SD = Disagree/Strongly Disagree; N = Neither agree nor disagree; A/SA = Agree/Strongly Agree.

M Diff. = Post M - Pre M.

*p < .05.

TABLE 12
Coding References for Motivation for Learning English

Theme	EFL		ESL		GPC		LPC		Total	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
Integrative motivation	3	3.1	4	7.3	4	5.0	3	4.1	7	4.6
Instrumental motivation	2	2.0	1	1.8	1	1.3	2	2.7	3	2.0
Total	98	100.0	55	100.0	80	100.0	73	100.0	153	100.0

Note. GPC = Greater Proficiency Change; LPC = Lesser Proficiency Change; R = Number of References.

본 연구의 국내와 해외 단기 영어 프로그램은 모두 긍정적인 학습경험을 제공함으로써 학생들이 영어학습에 대한 높은 수준의 통합적 동기를 유지하는 데에는 도움이 되었으나 도구적 동기의 형성이나 유지에는 크게 작용하지 않은 것으로 나타났다. 비록 학습일기에서 일부 학생들이 교환학생이나 해외취업에 관한 관심을 언급하였으나 이는 통합적 동기의 연장선에서 이해될 수 있다. Dörnyei(1990)는 일부 도구적 동기를 포함한 다양한 동기 지향성을 광의의 관점에서 모두 통합적 지향성으로도 볼 수 있다고 하였으며, L2 동기 자아 체계(Dörnyei, 2009)의 관점에서도 목표언어 사회에 대한 태도와 도구성은 통합성의 선행 요인으로 작용한다. 또한 Ellis(2008)는 도구적 동기는 통합적 동기의 반대라 아니라 서로 연동되어 작용하는 것으로 보아야 한다고 설명하였다. Gardner(1985)는 통합적 동기가 목표언어 문화의 일부가 되고자 하는 열망에 기반한다고 설명하였는데, 학습일기에 나타난 교환학생 프로그램 참여나 해외취업을 위해 영어를 열심히 공부하겠다는 의지의 이면에는 해외에서의 긍정적 경험에 바탕을 둔 L2 문화에 대한 동경이 존재한다.

한편, 영어 능숙도 변화 상위 집단의 경우 도구적 동기에 있어 통계적으로 유의미하게 신념이 약해진 것으로 보아 도구적 동기의 감소가 학생들의 영어 능숙도 변화에 미치는 영향은 크지 않다고 볼 수 있다. 이는 K. Rha(2011)의 연구 결과와도 일부 연관성이 있는데 영어학습 동기와 영어 능숙도 간의 상관관계를 분석한 결과 통합적 동기는 능숙도와 정적관계가 있고, 도구적 동기는 능숙도와 부적관계가 있음이 보고되었다. 또한 해외연수 단기 프로그램 참가자의 동기를 분석한 Allen(2010)의 연구 결과 도구적 동기를 가지고 프로그램에 참여한 학생들의 경우 해외에서의 외국어 학습 프로그램을 문화 경험 또는 여행의 기회로 인식하면서 외국어 학습에 대한 동기가 강화되지 않았으나, 통합적 동기를 가지고 프로그램에 참여한 학생들의 경우 프로그램 기간 중 외국어를 활용하거나 계속해서 외국어 학습을 하고자 하는 더 큰 동기가 형성된 것으로 나타났다.

결론

국내와 해외 단기 영어 프로그램에 참가한 한국인 대학생을 대상으로 영어 능숙도와 언어학습 신념의 변화를 분석한 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 영어 능숙도의 변화를 분석한 결과, 국내연수와 해외연수 집단 모두 사후 듣기, 읽기, 총점이 통계적으로 유의미하게 높아졌으며, 영역별 점수 변화를 분석한 결과, 국내연수 집단은 듣기와 읽기의 점수 향상 정도가 비슷하였지만, 해외연수 집단은 읽기에 비해 듣기의 점수 상승이 두 배 정도 높았다. 둘째, 언어학습 신념의 변화를 분석한 결과, 먼저 학습환경의 관점에서 국내연수 집단은 영어 의사소통의 적극성과 자신감이 커졌고, 영어를 잘할 수 있다는 자기효능감이 높아졌으며, 영어에 소질과 적성이 있다는 신념이 강해졌으나, 도구적 동기는 감소했다. 해외연수 집단은 영어가 쉽다는 인식이 줄었고, 영어 의사소통의 적극성과 자신감이 다소 커졌으나 변화의 폭이 국내연수 집단에 비해 작았다. 다음으로 영어 능숙도 변화의 관점에서, 상위 집단은 영어가 쉽다는 생각과 도구적 동기가 감소하였으나, 영어 의사소통의 적극성과 자신감이 커지고 영어를 잘할 수 있다는 신념이 강해졌으며 스스로 영어에 소질이 있다는 인식도 커졌다. 반면 하위 집단의 경우 영어 의사소통의 적극성과 자신감, 영어능력에 대한 자기효능감이 다소 강해졌으나 변화의 폭은 상위 집단에 비해 작았다.

이상의 연구 결과는 비교적 짧은 기간의 영어 프로그램을 통해서도 학습자의 영어 능숙도는 향상될 수 있으며, 언어학습 신념은 변화되지 않는 정적 요소가 아니라 학습환경이나 학습경험 등에 따라 변화될 수 있음을 보여준다. 또한 능숙도의 향상 정도에 따라서도 신념의 변화에 일부 차이가 있어, 신념의 변화에 따라 영어 능숙도의 향상이 촉진되거나 제한될 수 있음을 시사한다. 본 연구 결과를 바탕으로 도출된 효과적인 단기 영어 프로그램의 개발과 학습자 지도를 위한 시사점은 다음과 같다. 먼저, 학생들이 프로그램을 통해 긍정적인 언어학습 신념을 형성할 수 있도록 교수자의 적극적인 지도가 요구된다. 연구 결과 영어 능숙도의 향상이 큰 학습자는 영어 의사소통의 적극성과 자신감에서 긍정적인 신념의 변화가 컸고 궁극적으로 영어를 잘하게 될 것이라는 믿음도 강해졌다. 또한 영어학습이 쉽지 않다는 인식이 커지더라도 자기효능감에 바탕을 둔 적절한 자기조절 학습을 함으로써 긍정적인 학습성과를 기대할 수 있었다. 따라서 학생들의 영어능력 향상을 효과적으로 돕기 위해 교사는 학습의 어려움을 극복할 수 있는 학습전략을 제시하고, 나아가 학생들이 적극적으로 영어를 사용하고 자신감을 가지며 궁극적으로는 영어를 잘 하게 될 것이라는 신념을 가질 수 있도록 지도해야 한다. 다음으로, 국내와 해외 연수 프로그램은 장단점이 서로 다르고 기대할 수 있는 학습성과에도 차이가 있어 대학생들의 영어능력 향상을 위해서는 체계적인 프로그램의 설계와 제공이 필요하다. 국내연수의 경우 저비용으로 학습 참여가 쉽고, 연구 결과

듣기와 읽기 모두 고른 향상이 있었다. 반면 해외연수는 국내연수에 비해 비용 부담이 크지만, 목표언어에 대한 노출이 많고 수업 외 일상생활에서도 현지인과 다양한 의사소통의 기회를 가질 수 있는 장점이 있으며, 연구 결과 읽기(문어)에 비해 듣기(구어) 영역에서의 향상도가 높았다. 또한 해외연수 전 학습자의 외국어 실력과 학습 정도에 따라 해외연수 프로그램의 효과는 달라질 수 있다(Davidson, 2007). 이러한 국내연수와 해외연수의 특징과 차이점을 고려해 볼 때, 1학년때는 먼저 국내에서의 단기 집중 프로그램을 통해 기본적인 영어실력과 외국어 학습에 자신감을 쌓고, 2학년때 단기 해외연수에 참여해 의사소통 중심의 학습을 강화하고, 향후 교환학생 등 장기 해외연수 프로그램에 참여한다면 대학 재학 중 보다 체계적이고 효과적인 영어 능력의 향상을 기대할 수 있을 것이다. 한편, 본 연구의 국내연수 프로그램은 국내에서의 교육과정 종료 후 4일의 해외문화 탐방이 제공되었는데, 프로그램 참가자 면접평가 시 많은 학생들이 프로그램 선택 이유로 해외문화 탐방 기회를 언급하였으며, 프로그램 종료 후 학생들의 만족도 역시 상당히 높았다. 이처럼 국내 교육과정과 해외문화 탐방을 결합한 프로그램은 아직까지 국내대학에서 제공하는 사례를 찾아보기 힘든데, 프로그램 전체 기간을 해외에서 보내는 해외연수 프로그램에 비해 상대적으로 저렴한 비용으로 학생들의 프로그램 참여도와 만족도, 학습효과를 함께 높일 수 있는 모델로 고려해 볼 수 있다.

본 연구는 학습환경 및 능숙도에 따른 단기 영어 프로그램 참가자의 신념 변화를 비교 고찰함으로써 언어학습 신념에 관한 연구와 논의를 확장한데 의의가 있다. 그러나 본 연구의 대상자가 국내 한 개 대학의 단일 전공 대학생만으로 집단이 구성되어 표본의 다양성이 부족하며, 국내와 해외 프로그램 선택 단계에서 학생들의 참여 목적과 기대하는 바가 다를 수 있으며 이러한 차이가 집단간 신념 변화의 차이에 영향을 미칠 가능성을 배제하기 어렵기에 연구 결과의 해석에 주의가 필요하다. 또한 본 연구는 영어 능숙도 측정을 위해 듣기와 읽기로 구성된 토익을 활용하였는데, 프로그램의 특성 상 국내 집단은 토익 중심의 학습을 하였고 해외연수 집단은 통합 영어 학습을 한 바 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 등 언어의 네 가지 기능에 대한 테스트를 모두 활용하였다면 능숙도의 변화 결과가 달랐을 가능성이 있으며, 특히 해외연수 집단의 능숙도 변화 논의에서 더 다양한 관점의 해석이 가능하였을 것이다. 후속 연구에서는 본 연구에서 언급된 한계점을 보완하여 학습의 과정과 결과에 영향을 주는 언어학습 신념에 대해 보다 심층적인 논의를 이어갈 필요가 있다.

References

- Abedini, A., Rahimi, A., & Zare-ee, A. (2011). Relationship between Iranian EFL learners' beliefs about language learning, their language learning strategy use and their language proficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 1029-1033.
- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27-49.
- Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379.
- Bacon, S. M. (2002). Learning the rules: Language development and cultural adjustment during study abroad. *Foreign Language Annals*, 35(6), 637-646.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Newbury House.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 11-27). Prentice Hall.
- 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.
- Cho, Hyewon. (2018). Understanding language learning strategies, language learning beliefs, and English listening achievement of Korean undergraduate students. *Journal of Digital Convergence*, 16(3), 37-45.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271-290.
- Davidson, D. E. (2007). Study abroad and outcomes measurements: The case of Russian. *The Modern Language Journal*, 91(2), 276-280.
- Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1), 80-96.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525-551). Blackwell.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fujiwara, T. (2011). Language learning beliefs of Thai EFL university students: Dimensional structure and cultural variations. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 87-107.
- Gabillon, Z. (2007). Learner beliefs on L2 attitudes and motivation: An exploratory study. *Lingua et Linguistica*, 1(1), 68-90.
- Galaczi, E. D. (2013). Content analysis. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment III* (pp. 1323-1339). John Wiley & Sons.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Grey, S., Cox, J. G., Serafini, E. J., & Sanz, C. (2015). The role of individual differences in the study abroad context: Cognitive capacity and language development during short-term intensive language exposure. *The Modern Language Journal*, 99(1), 137-157.
- Hong, Kyungsim. (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.
- Huang, S. C., & Tsai, R. R. (2003). *A comparison between high and low English proficiency learners' beliefs* (ED482579). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482579.pdf>
- Joe, Jae-Oke. (2005). Korean college students' experiences in English camps in English speaking countries. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 6(2), 153-174.
- Ju, Dae-Hwan. (2020). A study on the relationships of learning beliefs, motivations and strategies in English learning. *Modern Studies in English Language and Literature*, 64(4), 189-210.
- Jung, Mie-Ae, & Kim, NamHee. (2017). Relationships among Korean EFL college students' beliefs, motivations and attitudes towards English learning. *The Journal of Studies in Language*, 33(1), 145-172.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Kil, Insook. (2017). The study on correlation between TOEIC achievement of participants in English intensive program and affective factors. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 17(21), 927-944.
- Kim, Hyeon-Okh. (2000). *Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: A study of EFL learners in Korea* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas.
- Kim, Hyeon-Okh. (2003). A conceptual framework for investigating learner beliefs about language learning. *Foreign Languages Education*, 10(1), 27-55.
- Kim, Kyung Ja. (2011). A structural equation model of the belief system about English learning and English achievement. *Studies in English Education*, 16(2), 25-47.
- Kuntz, P. S. (1996). *Students of "easy" languages: Their beliefs about language learning* (ED397658). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397658.pdf>
- 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.
- 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.
- Maeng, Unkyoung. (2001). *Gaeinchareul goryeohan yeongeoyo gyoosu mohyeong* [English teaching model considering individual differences] [Doctoral dissertation, Korea University]. dcollection.korea.ac.kr. <http://dcollection.korea.ac.kr/common/orgView/000000041334>
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Nam, Miyoung. (2015). Resource use in study-abroad programs in L1 and L2 contexts. *The Journal of English Language and Literature*, 20(3), 429-452.
- Nam, Jung-Mi. (2013). The relationship between college students' beliefs about English learning and their English achievement scores. *The New Korean Journal of English Language & Literature*, 55(4), 161-178.

- 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.
- Park, Gi-Pyo. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea* (Publication No. 9534918) [Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-265.
- Peng, J. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324.
- Puchta, H. (1999, March 28-April 1). *Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity*. Plenary session at the 33rd International IATEFL Annual Conference, Edinburgh, Scotland.
- 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.
- Rifkin, B. (2000). Revisiting beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-408.
- Sato, M., & Storch, N. (2020). Context matters: Learner beliefs and interactional behaviors in an EFL vs. ESL context. *Language Teaching Research*, 26(5), 919-942.
- Serrano, R., Llanes, À, & Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39(2), 133-143.
- Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Truitt, S. (1995). *Beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English* (ED416703). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416703.pdf>
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wong, L. P. (2008). Data analysis in qualitative research: A brief guide to using NVivo. *Malaysian Family Physician*, 3(1), 14-20.
- Woodford, P. E. (1982). *An introduction to TOEIC: The initial validation survey* (TOEIC-RS-00). ETS.
- 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.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

APPENDIX A

The 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.

Note. The questions included in the results and discussion of this paper are marked *.