

비교과 프로그램에서 수업몰입을 위한 수업구성요소의 효과: A대학의 기초영문법 수업사례

정소영*

(국립목포해양대학교)

Jeong, Soyung. (2024). The effects of class components for class immersion in non-curricular programs: A case study of basic English grammar in a university. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 32(2), 73-101. The purpose of study is to identify the awareness of class components (teaching characteristics, learning task characteristics, grammar and vocabulary instruction methods) and impact on class immersion, and actual satisfaction of college students in non-curricular English programs. For this, 23 freshmen at A university were surveyed. Data were analyzed using SPSS 26.0 program and frequency analysis, correlation analysis, and stepwise regression analysis and a descriptive survey for learners' satisfaction were performed. The results are as follows. First, low-achieving English learner appeared to have a positive perception of each component. Second, all components showed a significant impact on learners' class immersion, and in particular, teaching characteristics showed the highest influence. Third, learners' actual satisfaction positively was described interaction, grammar instruction methods, and individual management methods. The conclusions are as follows. In non-curricular program, teachers should strive for interaction with students, especially 1:1 customized individual management considering level differences and individual characteristics and immediate feedback. it should also be helpful to learners' immersion and satisfaction through appropriate task difficulty levels and various task methods.

주제어(Key Words): 비교과 영어문법 프로그램(non-curricular English program), 수업 구성요소(class components), 수업몰입(class immersion), 만족도(class satisfaction), 저성취 영어학습자(low-achieving English learners)

* 목포해양대학교 강사

1. 서론

대학의 비교과 프로그램은 정규수업에서 다수의 학생의 수업 요구를 충족시키기 힘든 부분을 학습자의 요구에 따라 보완 또는 심화하여 보다 다양한 수업으로 학습자의 요구를 충족시킬 수 있다(이은정, 2011). 각 대학은 다양한 비교과 프로그램을 운영하며 더 높은 교육성과를 얻을 수 있으며, 특히 입학 이전 학습자의 학습 배경에 따라 큰 수준차이를 보이는 영어 교과는 비교과 프로그램을 통해 학생들의 자기효능감, 수업태도, 학습동기 및 자신감 회복 등 정의적 영역과 영어 독해, 문법, 어휘의 학습 능력 변화 등 인지적 영역에 긍정적인 학습효과를 가져왔다(곽면선, 2017; 이선정, 2022; 하명애, 2016).

이처럼 대학의 비교과 영어 프로그램은 다수의 학생 수에 따른 수준차 및 개인차를 고려하기 힘든 정규수업의 한계점을 해결할 수 있다는 가장 큰 효과를 나타내고 있다. 그러나 이러한 장점에도 불구하고 학점과 무관한 수업으로 인한 저조한 학생 참여율이 원인이 되어 이를 해결하기 위한 기간, 지도방식, 학습자의 요구사항을 고려한 연구들이 진행되어 왔다. 예를 들어, 정규 수업과 학점 연계 방안을 제시한 연구(곽면선, 2017; 이선정, 2016; 하명애, 2016), 대학생의 자율적 시간 선택과 개별 학습자의 요구사항을 고려한 1:1 영어 클리닉 사례 연구(곽면선, 2017; 유경아, 2019; 전주현 & 홍성심, 2017)가 있다. 그러나 이들 연구에 대해 학습자는 연계된 학점의 비율, 여러 교수자의 교수-학습 스타일에 따른 학습방식의 혼란, 소통의 어려움, 제한된 시간 등을 비교과 수업의 개선사항으로 제시하였다.

특히, 본 비교과 프로그램과 같이 정규수업에 대한 학습내용 이해가 어려운 학습자를 위한 보충수업은 수업운영에 있어서 앞서 언급된 개선사항뿐만 아니라 해당 학습자의 특성을 고려하여 체계적으로 설계해야만 할 것이다. 이에 본 연구자는 영어 성취도가 낮은 학습자들이 비교과 프로그램에 보다 적극적인 참여를 유도하기 위해서는 학습자 자신의 내적동기가 이루어져야 함을 인식하고, 이를 위해서는 수업몰입을 유도하는 교수-학습 과정 내 학습자 맞춤형 수업구성요소가 필요하다고 판단하였다. 학습과정에서 학습자의 몰입경험은 학업성취 향상뿐만 아니라(Csikszentmihalyi, 2014; Skadberg & Kimmel, 2004), 흥미로 인한 적극적인 참여를 촉진시켜, 수업에 대한 만족감을 높인다. 또한 학습활동의 자발적 참여와 상호작용 활동은 학업성취의 향상에 긍정적 영향을 미치는 중요한 요인이 된다(정소영 & 엄철주, 2021). 특히, 대학 입학 이전의 영어 학습 실패를 경험한 저성취 학습자는 몰입 순간을 느끼고 그로부터 자신감, 자기 효능감 등의 정서적 영역에 긍정적인 영향이 동기가 되어 학습 능력에도 효과적으로 작용한다(이정민 & 윤석인, 2011). 그러므로 수업몰입을 유도할 수 있는 요소를 학습자에게 적용하고 그 효과를 밝혀 보는 연구는 양질의 수업 제공뿐만 아니라 교수·학습방법의 개발에 의미 있는 연구결과를 도출할 수 있을 것이라는 관점이 본 연구의 시작이다. 따라서 본 연구 목적은 비교과 영어 수업몰입을 위해 설계된 수업구성요소(교수특성, 학습과제 특성, 문법 및 어휘 지도방식)에 대한 학습자의 인식과 각 요소가 수업

몰입에 미치는 영향력을 확인하여 비교과 프로그램의 개선을 위한 실제적인 시사점을 제공하고자 한다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 본 프로그램은 학습자의 문법과 어휘 성취도에 어떠한 영향을 미치는가?
- 연구문제 2. 본 프로그램의 수업구성요소에 대한 학습자의 인식 정도는 어떠한가?
- 연구문제 3. 본 프로그램에서 수업몰입에 미치는 수업구성요소의 영향력은 어떠한가?
- 연구문제 4. 본 프로그램에 대한 학습자의 실제 만족도는 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1. 최근 비교과 영어 프로그램 관련 선행연구

대학 비교과 영어 프로그램은 정규 수업만으로는 학습자들에게 충분한 영어 학습 시간을 제공할 수 없으므로, 학습자의 영어 능력 향상을 위한 보충지도 역할로 활용할 수 있어 각 대학의 관심이 높아지고 있다(곽면선, 2017). 특히, 하위권 학습자에게 비교과 프로그램은 영어 교과에 대한 어려움을 해결하고 도전할 수 있는 수행과제를 제시하여 문제 해결 과정에서의 작은 성취감이나 자신감 형성에 중요한 계기가 될 수 있다(하명애, 2016). 또한 정규수업과 같이 다수의 학습자와 함께 있을 경우, 하위권 학습자는 질문할 기회나 용기가 부족할 수 있으므로(김정오, 2018), 교수자와 학습자의 일대일 대화식 수업을 통하여 정서적 어려움과 두려움을 제거하고 동기를 부여할 수 있는 기회의 장이 될 수 있다. 이러한 점에서 대학 입학 이전의 영어 학습의 실패를 경험하거나 어려움을 겪었던 하위권 학습자에게 비교과 프로그램은 학습 및 학교생활 적응에 도움을 받을 수 있는 기회를 제공한다는 데 의미가 있다(Dotterer et al., 2007).

최근 비교과 영어 교과 관련 선행연구는 인지적, 정의적 영역에 효과를 입증하며 크게 두 가지 방식으로 구분할 수 있다. 첫 번째는 대학생의 유동성 있는 시간과 수준별 및 개인차를 고려한 1:1 영어 클리닉 방식으로 진행된 연구이다(곽면선, 2017; 유경아, 2019; 전주현 & 홍성심, 2017; Burrell & Lee, 2017). 곽면선(2017)은 대학생의 독해와 쓰기 중심의 1:1 영어 클리닉 비교과 프로그램을 통해 학습 성취도와 함께 정의적 영역(만족도, 자신감, 동기 상승)까지도 긍정적인 영향을 나타냈다. 전주현 & 홍성심(2017)은 영어 클리닉 프로그램 운영 후 학습자(n=292)의 인지적 영역(회화 및 발음, 작문, 독해, 어휘, 청취와 문법)뿐만 아니라 정의적 영역(어려움, 불안감 등)에 효과적인 결과를 보고하였다. 유경아(2019)는 3년 동안 영어 작문 클리닉을 이용한 참여자(n=1467)를 대상으로 한 연구에서 학습자는 면대면 첨삭지도에 대해 전반적으로 만족하였으며, 클리닉 이용 후 글의 구성, 내용 전개 등 글의 전체적인 맥락구성에도 도움을 받았다고 보고하였다. Burrell & Lee(2017)는 원어민 교수 지

도하에 두 가지 형식의 비교과 프로그램(교수자 중심 수업과 1:1 영어 클리닉 방식)에 대한 대학생의 만족도 조사에서 학습자는 1:1 대화형식 프로그램을 더 선호하는 것으로 나타났다. 이상의 연구에서 영어클리닉 프로그램은 정규 영어 수업의 취약점을 보완하여 학습자에게 개별 학습지도를 가능하게 할 수 있으며, 적절한 학습 방향을 제시할 수 있다는 점을 강조하였다. 하지만 이러한 비교과 영어 프로그램의 효과에도 불구하고, 학점과 관련이 없는 이유로 학습자 참여율의 저조함, 개별 학습자에게 제한된 학습 시간, 교수자의 변경 사항으로 인한 지도방식의 혼란 등이 한계점으로 나타났다(곽면선, 2017).

두 번째 범주는 비교과 프로그램 학습자의 저조한 출석률의 한계점을 고려한 학점 부분 인정하거나 적극적 참여를 위한 수업 설계에 관한 연구이다. 이 범주에 해당하는 연구를 살펴보면, 남은희(2019)는 대학 신입생 중 하위권 학생 대상으로 비교과 기초영어 독해수업을 운영한 결과, 학생들의 영어 읽기 동기와 전략, 읽기 능력에서 유의미한 향상을 보고하였고, 비교과 수업이 학습자의 교양영어 관련 정규 수업에 필요한 실력을 갖추도록 지원하는 방안이 될 수 있음을 강조하였다. 이선정(2021)은 비대면 수업환경에서의 비교과 기초영문법 프로그램에서 교수자의 수업 구성(동영상 강의, 구글폼 활용한 문법 퀴즈, 1:1 상담 클리닉 등)에 따른 성취도와 학습자(n=83) 만족도 조사를 실시하였다. 그 결과, 학습자의 문법-어휘 능력이 향상되었으며, 교수자가 구성한 수업 내용에 대해서도 높은 만족도를 나타냈다. 또한 이선정(2022)은 저성취 학습자를 위한 구체적인 비교과 수업설계를 통해 문법 영역(연역적)과 어휘 지도 방식을 적용하여 학습자의 문법과 어휘 실력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혔다. 이들 선행연구는 학점 연계한 수업을 진행하였음에도 학습자의 서술적 조사 결과에서 학점 연계의 비율이 개선요구 사항으로 보고되었다(이선정, 2021; 하명애, 2016).

2.2. 수업몰입과 수업구성요소

학습 과정에서 학습자에게 수업몰입 경험은 그 자체로 작은 성취를 느낄 수 있으며, 이러한 성취감은 학습동기를 부여하여, 영어 교과에 대한 부담감을 낮추고 학업에 대한 긍정적인 영향을 준다(정소영, 2023). 특히 저성취 영어학습자에게 질적으로 향상된 수업을 제공하기 위해서는 수업 과정에서 학습자가 느끼는 수업몰입에 영향을 미치는 요소의 중요성을 판단하여 그에 따른 체계적인 교수자의 준비도와 세심한 교수 설계 전략을 갖출 필요가 있다. 즉, 학습 과정에서 학습자의 몰입을 유도하기 위해서는 구조화된 학습 활동이나 전략적인 노력이 필요하다(이정민 & 윤석인, 2011). Csikszentmihalyi(1990)는 수업몰입을 위해 정확한 목표 제시, 학습자 실력에 알맞은 학습 과제, 피드백이 구성되어야 함을 강조하였다. 이와 더불어, 수업몰입과 관련한 선행연구에서 교수자, 학습자, 학습과제, 교수-학습 변인 등이 주된 영향력을 나타내었다(강경리, 2018; 김미경, 2012; 김영민, 2009; 이은빈 외, 2022;

조보람, 2021). 이 중에서 본 프로그램에 참여한 학습자의 수업몰입을 높이기 위해서 적용된 변인(교수특성, 학습과제, 문법 및 어휘 지도방식)을 중심으로 살펴보고자 한다.

첫째, 교수특성 요인은 수업몰입에 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 교수-학습 방식과 교수자의 역할과 관련된 것으로 본 연구에서는 강의내용, 설명방식, 상호작용(즉각적인 피드백, 1:1 맞춤형 개별 관리)으로 정의하였다(김영민, 2009; 조보람, 2021). 학습자의 성공적인 수업몰입을 위해서는 수업 목표의 명확성과 체계적인 수업 구조전략이 필요하며, 수업내용을 전달하는 설명 방식도 중요하다(김영민, 2009; 조보람, 2021). 특히 본 연구 대상자와 같은 저성취 영어학습자는 이전 영어 교과 실패 경험으로 인한 자신감 부족으로 질문할 용기를 갖기는 어려울 것이다(김정오, 2018; 하명애 & 김정옥, 2014). 이러한 점에서 교수자는 칭찬, 격려 등의 감성리더십을 기반으로 편안한 분위기를 조성하고(김혜경, 2022), 학습자의 질문, 과제에 대한 피드백, 1:1 맞춤형 관리 등 교수자의 적극적인 상호작용은 학습자의 자신감과 자기효능감을 높여 수업몰입에 긍정적인 영향을 미치게 된다(정소영 & 엄철주, 2021; 차민정, 2018). 더불어 비교과 프로그램의 1:1 맞춤형 개별 관리는 정규수업에서 실행하기 힘든 차별화된 요인으로 이미 비교과 관련 연구에서 그 효과가 증명되었다(곽면선, 2017; 이선정, 2021).

둘째, 학습자의 적극적인 수업참여를 유도하기 위해서는 학습과제의 역할이 중요하다(김미경, 2012). Csikszentmihalyi & LeFevre(1989)는 교수자의 적절한 과제 제시는 학습 자신감을 극복하고, 수업몰입을 촉진한다고 하였다. 학습 과제수행에 요구되는 도전 수준과 학습자의 능력이 균형을 이룰 때 몰입이 일어나며, 학습자의 수준차 및 개인차를 고려하여 과제 난이도를 조절하여 제시할 필요가 있다(류지현, 2009; 홍효정, 2022; Stipek, 2002; Wlodkowski, 1999). 김미경(2012)은 학습자의 수업몰입을 이끌어내기 위해 학습과제특성 요인으로 과제 난이도, 과제 제시방식, 과제 실제성을 강조하였다. 학습자는 자신의 수준에 알맞은 과제를 해결함으로써 자기 효능감을 향상시킬 수 있다. 또한 학습자의 흥미와 수업 참여를 위해 다양한 방식으로 과제를 제시하고, 그 과제내용이 학습자의 실생활에 밀접한 연관이 맞닿아 있으면 수업몰입을 유도할 수 있다(김영실, 2015; 김윤정, 2015; 양정모, 2019). 예를 들어, 과제 수행시 학습자의 집중력을 유도하기 위해 생동감 있는 자료형식과 함께 따라 하기, 반복연습형 과제를 제공하는 것은 효과적인 방법이며(임철일, 1999), 학습자는 일련의 과제 해결 단계에서 자신과 밀접한 현실 세계와 자연스럽게 연결 지어지는 과정에서 동기부여 되어 학습효과를 극대화할 수 있다(이영희 외, 2020). 이처럼 학습과제특성은 학습자가 학습 내용을 적용하는 과정에서 실제 문제해결을 통해 개념을 자연스럽게 이해하고(Stipek, 2002), 다시 확인함으로써 자신의 것으로 습득하면서 수업 집중력이나 적극적인 수업참여를 유도할 수 있다(김미경, 2012. p.37).

셋째, 문법 및 어휘 지도 방식과 수업몰입에 관련한 연구는 거의 진행되지 않았다. 하지만 김정애 & 민찬규(2015), 정순규(2009), Lee(2005)에 따르면, 문법지도방식에 따라 학습

영역 효과에 차이가 있음을 보고하였는데, 연역적 지도방식(rule-driven learning)은 인지적 영역(학업 성취도)에, 귀납적 지도방식(discovery learning)은 학습자의 정의적 영역에 긍정적인 영향을 나타냈음을 보고하였다. 연역적 방법은 교사가 문법 규칙을 설명한 후 학생이 예문을 통해 그 규칙을 적용하면서 확인하는 방식으로, 수업시간이 절약되고 인지적으로 성숙한 학습자들에게 효과적이다. 이와 대조적으로, 귀납적 방법은 교수자가 사전에 가르치고자 하는 문법 규칙에 대한 설명 없이 반복적인 문형을 제시하여, 학습자 스스로 규칙을 발견하게 함으로써 학습자는 학습과정에 적극적으로 참여하며 학습동기 등 정의적 영역에 긍정적으로 작용한다(이유임 & 김현옥, 2007; 송새라, 2015). 최근 들어 학습자 중심의 교육 변화로 인해 귀납적 지도방식이 효과가 강조되고 있다(김정애 & 민찬규, 2020). 더불어 정순규(2009)는 학습자의 수준, 학습 환경, 학습 내용 등에 따라 연역적, 귀납적 방법의 장점을 절충하여 병행해야 함을 강조하였다.

이에 본 연구자는 저성취 영어학습자의 문법 학습에 대한 정서적 부담감을 낮추는 것을 우선으로 하여, 연역적-귀납적 방식을 병행하였다(정순규, 2009, Norris & Ortega, 2000). 귀납적 방식은 학습자의 문법 학습에 대한 심리적 불안 및 거부감을 낮추고, 문법 규칙을 알아내는 과정에서 학습자 스스로 능동적으로 참여할 수 있어 수업몰입에 중요한 변인으로 작용할 것이라고 예측하였다.

따라서 본 연구자는 저성취 영어학습자를 고려하여 설계한 수업구성요소, 교수특성, 학습과제특성, 문법 및 어휘 지도방식을 적용하여 비교과 기초 영문법 프로그램의 수업 구성 요소에 대한 학습자의 인식과 학습자의 수업몰입에 각 구성 요소가 어떠한 영향을 미쳤는지 살펴보고자 한다.

3. 연구방법

3.1. 연구대상

연구대상은 광역시 소재의 A대학교에서 본 연구자가 담당한 2023학년 1학기 교양영어 과목 연계-비교과 프로그램을 신청한 23명의 학습자이며, 다음과 같은 과정을 걸쳐 선정되었다. 2023년 3월 신입생 기초학력 진단평가 결과, 수준별(상, 중, 하)에서 ‘중·하 수준’의 학생 중 비교과 영어 프로그램을 자발적으로 선택하도록 하였다. 본 프로그램을 지원한 학생들은 입학 이전에 다양한 학습 배경을 가지고 있었다. 개방형 학습자 배경 설문조사¹⁾ 따르면, 출신고 분류에서 일반고 졸업생 중 내신 최하위 수준의 학생, 특성화고(전문계고) 및 체

1) 본 연구자는 학습자와 개별 소통을 목적으로 정규수업 1주차 수업시간에 시행된 2차 진단평가와 개방형 학습자 배경 설문조사를 실시하였다.

육고 학생들로, 중·고등학교 시기에 영어에 관심이 없었거나 영어 포기자라고 밝혔다. 또한 특성화 고등학교 교과과정 특성상 영어 교과에 대한 노출이 적어 학습 결손으로 인해 영어 기초지식이 낮아 대학 교양필수 교과인 기초영어 수업이 두렵거나 어려울 것 같다는 등으로 서술하였다. 본 연구에서는 이와 같이 선정된 학습자를 ‘저성취 영어학습자’로 정의한다. 설문조사는 비교과 프로그램에 대한 본 연구자의 연구목적과 내용을 설명하고, 동의서를 받은 후 실시하였다. 연구대상에 대한 일반적 특성은 ‘표 1’에 제시하였다.

표 1. 연구대상의 일반적 특성 (N= 23)

구분		빈도(%)	구분	빈도(%)	
성별	남학생	12(52.2)	전공별	응급구조학과	7(30.5)
	여학생	11(47.8)		간호학과	3(13.0)
연령대별	20세	15(65.2)		물리치료학과	13(56.5)
	21세	4(17.4)	출신고별	인문계	12(52.2)
	22세	4(17.4)		특성화고	8(34.8)
			체육고	3(13.0)	

3.2. 연구절차 및 수업구성요소

3.2.1. 연구절차

A대학교는 비교과 프로그램 활성화를 위해 직전 학기(2022년 2학기)의 비교과 프로그램에 대한 학습자 수요 조사 결과²⁾를 토대로 영어 교과 담당 교수자 6인과 교양교육원 연구원 2인이 회의를 진행하였다. 그 결과, ① 장기간 프로그램으로 인한 저조한 출석률, ② 1:1 맞춤형 관리를 위한 학생 수의 비율, ③ 정규 수업과 다른 교수자의 지도 방식에 대한 혼란 등의 학습자 개선 요구사항을 바탕으로 다음과 같은 2023학년 1학기 비교과 프로그램의 운영 계획을 결정하였다. ① 단기간(5주)으로, ② 20명 내외의 학생 수, ③ 정규수업을 지도하는 교수자가 해당학과의 비교과 담당 교수제로 하여 진행하였다. ‘표 2’는 본 프로그램의 연구 절차 및 세부 내용이다.

첫째, 본 비교과 프로그램은 대학 입학 후(3월 중순) 신입생의 기초학력 진단평가를 실시하였고, 교수자는 각 담당 학과의 진단평가 결과를 토대로 회의를 걸쳐 수업을 계획하였

2) 코로나19로 인해 온라인 수업으로 고등학교 교수-학습 과정을 겪은 대학 신입생은 기초학력 진단평가 결과, 영어 교과에서 학과 내 학습자의 극명한 수준 차이를 보였다. 이에 본 대학은 직전 학기 비교과 수업 활성화를 위한 설문조사(만족도, 개선 사항) 결과를 토대로, 정규수업과 연계된 비교과 프로그램을 개발하였다.

다. 4월 중간고사 이후, 수업 시작을 계획하여 중간고사 이전에 정규 수업에서 비교과 프로그램에 대한 공지 후 학습자 모집과 수요조사를 진행하였다.

둘째, 본 비교과 프로그램은 1주차 수업(5월 10일) 이전, 참여한 학습자(n=23)의 사전 성취도 검사(문법과 어휘)³⁾성취도를 실시하고, 간단한 오리엔테이션(수업 운영 및 계획, 수업 안내, 설문)후 본 수업을 진행하였다. A대학은 수업 외 활동(동아리 및 봉사 활동) 및 학교 행사 일정을 위해 매 학기 지정공강제(매주 목요일 오후) 시간이 있어 비교과 수업을 운영하는 데 무리가 없었다. 따라서 본 프로그램은 매주 1회 목요일 오후 2시간(120분)⁴⁾씩 5회에 걸쳐서 진행되었다. 교수자는 기초영문법 교재를 기반으로 학습자 수준을 고려한 수업자료를 제작하여 영어 기초 개념부터 시작하였다.

셋째, 본 연구자는 학습자의 특성과 수준차를 고려한 학습자료 제작과 개별 학습자와의 소통 목적으로 정규수업 1주차에 진단평가와 영어 학습배경 등에 대한 개방형 설문조사를 실시하였다. 개방형 설문 문항은 나이, 학습자의 이전 학습 배경, 영어 학습에 대한 어려움, 수업에서 바라는 점 등에 대해 자유롭게 기술하도록 하였다. 특히, 현재 영어학습에 대한 학습자 자신이 생각하는 영어 성취도 수준 등을 구체적으로 기술하도록 하였다. 사후 검사는 문법 및 어휘 성취도, 수업구성요소와 몰입에 대한 학습자 인식 정도와 만족도에 대한 서술형 조사를 실시하였다.

표 2. 연구절차 및 세부내용

절차	기간	세부 내용
1. 연구 계획	2023년 2월 중순 ~ 3월 초	· 교양학부 영어 담당 교수자 및 연구원 회의 후 계획
2. 연구 설계	3월 중순 ~ 4월초	· 신입생 기초 학력 진단평가 실시 후 회의 진행 · 비교과 수업으로 기초영문법 강의 활동 계획 제출
3. 수강생 모집 및 수요조사	4월 중순 이후(2주)	· 진단평가 결과 기반으로 학습자 모집 및 수요조사
4. 사전 검사 및 설문조사	5월 3일	· 사전 성취도 검사(문법 및 어휘)
5. 수업진행	5월 10일 ~ 6월 8일	· 기초영문법 수업 활동 진행(매주 2시간씩 5회)
6. 사후 검사 및 만족도 조사	6월 12일	· 사후 성취도 및 설문조사(구성요소 인식 및 만족도)

- 3) 어휘 시험은 2회에 걸쳐서 진행하였는데, 처음 사전 어휘 시험에서 학생들이 단답형 어휘 문제를 제외하고 어렵다는 의견을 수렴하여 두 번째 시험을 실시하였다.
- 4) 비교과 프로그램 계획 시, 2시간(120분)으로 정해졌으나, 학생들의 의견을 수렴하여 1:1 개별 지도로 인해 매주 30분씩 연장하여 진행되었다.

3.2.2. 수업구성요소

본 프로그램은 반복학습을 통해 자연스럽게 학습되고자 하는 목표를 가지고 출발하였다. 강의 자료와 과제는 Grammar zone 입문(능률 출판사)과 Grammar gate 입문편(해커스 출판사)을 토대로 하되, 교수자는 참여 학습자의 수준을 고려하고, 흥미를 유도하기 위해 학생들과 밀접하게 관련 있는 예시들로 직접 제작하여 과제(worksheet)를 제공하였다. 다음 세 가지 구성요소는 전반적인 본 수업과정(개념 설명 혹은 문장 관찰하기 - 문제해결(기초, 기본, 응용) - 반복학습, 1:1 개별 학습자 집중관리⁵⁾)에 적용되었다.

1) 교수특성 요인(강의내용, 설명방식, 상호작용(피드백 및 1:1 맞춤형 개별관리))

본 수업에서는 정규수업의 문법 영역에서 가장 기초가 되는 품사의 기본 개념 설명 후 교수자가 제공한 과제(work-sheet)를 중심으로 문제 해결 과정을 걸쳤다. 다양한 문제 해결과정에서 교수자는 학습자의 수준차 및 개인차를 고려하여 1:1 방식으로 진행하였고, 자유롭게 질문하도록 대화식 방식의 편안한 환경을 유도하였다. 또한 참여 학습자의 수업 집중과 흥미 유도를 위해 수업 내 10~15분 간격으로 각 section의 형식 변화를 주어 구성하였다.

2) 학습과제특성 요인(과제 난이도, 과제 제시 방식, 과제 실제성)

적극적인 수업 참여를 유도하기 위해 김미경(2012)의 학습과제특성 요인(과제 난이도, 과제 제시방식, 과제 실제성)을 토대로 다음과 같이 과제를 제시하였다. ① 매주 학습의 핵심내용에 대한 개념 정리 후 학습자의 흥미를 촉진하기 위하여 온라인 학습 도구인 Quizlet⁶⁾을 활용하였다. 다양한 유형의 문제를 통해 충분한 이해 과정을 걸쳐, ② 실전 문항 형식(교수자 제작)의 문제 해결 과정에서 1:1 개별 관리를 진행하였다.

3) 문법 및 어휘 지도 방식

① 문법 지도 방식

문법 지도 방식에서 교수자는 학습자에게 해당 문법에 관련된 예시를 제시하고, 학습자는 ‘문장 관찰하기’과정을 통해 문법 규칙을 발견한 후 교수의 문법 설명을 수강하는 귀납적 및 연역적 혼용 방식을 적용하였다. 본 연구자가 혼용 방식(연역적, 귀납적)을 적용한 이유는 1주차 학습자 배경 조사에서 참여 학습자는 이전 영어 실패 혹은 포기 원인에 대해 영어 지식이 낮은 수준에서 문법의 일방적인 암기식 지도 방식으로 영어를 포기하게 되었

5) 본 비교과 프로그램 특성상, ‘집중관리’는 소수의 수강생으로 진행되므로 교수자와 개별 학습자 간 주어지는 시간과 학습 정도가 정규수업보다 양·질적인 면에서 많은 것을 의미한다.

6) Quizlet은 온라인 학습 도구이며, 다양한 플래시 카드(flashcard)로 코로나19 상황의 비대면 수업에서 활성화되기 시작하였다. 주로 어휘 암기를 위한 활용업이지만, 본 교수자는 학생들의 흥미와 집중력을 위해 문법 문제도 함께 제작하여 활용하였다.

음을 밝혔으며, 이를 고려하여 저성취 영어학습자를 위해 반복적인 예시를 통해 영어 부담감을 낮추고자 하였다.

② 어휘 지도 방식

어휘 지도 방식은 2회의 어휘 진단평가 후 참여 학습자의 요구에 따라 기초어휘 교재를 선정하였다. 학습자는 주 5일 동안 2일씩(어휘교재 10일 분량)의 어휘를 외운 후 시험지를 단체 카톡에 업로드하고, 교수자는 Quizlet 앱을 활용하여 개별관리를 진행하였다. 이와 더불어 단순 암기 방식을 보완하고, 빈번한 어휘 노출을 위해, Oxford(1999), Schmitt et al.(2001)의 어휘 전략⁷⁾을 바탕으로 이전 수업에서 익힌 어휘와 개별 학습자가 암기한 어휘를 다음 수업 시간 예문에 적용하여 재학습에 도움이 되도록 하였다.

3.3. 연구도구

3.3.1. 사전·사후 문법 및 어휘 성취도 검사

비교과 영어 프로그램 후 참여 학습자의 문법 및 어휘 성취도 향상 정도를 파악하기 위하여 사전·사후 검사를 시행하였다. 문법 테스트는 본 수업의 교재를 토대로 정규수업에서 다루어질 내용과 비교과 수업에서 학습할 내용(품사)을 중심으로 사전·사후 각 30문항씩 구성되었다(Cronbach's $\alpha=81$). 어휘 테스트는 예비 실험 과정에서 학생들이 단순 유형의 문항 시험을 제외하고 어려워하여 각 어휘 수준 평가⁸⁾(VLT, Schmitt et al., 2001) 형식을 활용하여 우리말로 각 25문항씩 출제하였다(Cronbach's $\alpha=91$). 각 사전·사후 테스트의 난이도 동질성을 파악하기 위해 비교과 프로그램에 참여 하지 않는 동일학과 학생 27명을 대상으로 테스트를 실시하였다. 그 결과 사전·사후 문법($t=-1.29, p=.291$) 및 어휘($t=-1.18, p=.245$) 평가문항이 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타나, 사전·사후 성취도 테스트는 동질한 평가 문항임을 추측할 수 있다. '표 3'은 사전·사후 문법 및 어휘 성취도 평가의 동질성 검사 결과이다.

7) 본 연구자는 Schmitt et al.(2001)의 어휘 전략 중 '발견 전략(discovery strategy)'에서 '어휘의 품사나 문장성분을 보고 의미 추론하기', 학습한 어휘를 기억, 저장하는'강화 전략(consolidation)'중 '의미를 기호나 그림, 이미지, 장면으로 연상하며 학습하기(Flash, Quizlet 활용)', '같은 범주에 속하는 어휘들을 함께 학습하기'전략을 활용하였다(장인숙, 김정렬 2018, p. 224).

8) 첫 번째 어휘 시험은 개정교육과정(2015)에서 제시한 중학교별 수준의 선다형 문항으로 개념 정의, 동의어, 반의어 등으로 구성하였으나, 참여 학습자들은 어려움을 호소하였다. 이후 2차 시험을 Schmitt et al.(2001) 어휘수준 평가(VLT)를 수정하고, 참여 학습자 수준을 고려하여 우리말로 제시하여 25문항을 구성하였다.

표 3. 사전·사후 문법 및 어휘 성취도 난이도 동질성 검사

요소	시기	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
문법(30)	사전	27	10.01	4.12	-1.29	.291
	사후		11.14	3.98		
어휘(25)	사전	27	8.85	4.09	-1.18	.245
	사후		9.12	4.22		

3.3.2. 수업구성요소에 대한 설문조사

본 비교과 프로그램에서 적용된 수업구성요소와 수업몰입에 대한 학습자의 인식 정도를 파악하기 위해 다음의 설문 문항을 구성하였다. 먼저, 수업구성요소로 ① 교수특성 요인의 강의내용과 설명방식(김영민, 2009; 조보람, 2021; Sun et al., 2008)과 상호작용(곽면선, 2017; 정소영 & 엄철주, 2021), ② 학습과제특성 요인(김미경, 2012; 이영희 외, 2020), ③ 문법 및 어휘 지도 방식(홍영예, 2018; Kang, 2016), ④ 수업몰입 요인(오대영, 2020; 정소영 & 엄철주, 2023), ⑤ 수업 만족도 서술형 조사(곽면선, 2017; 이선정, 2021)와 관련된 선행연구에서 활용된 설문지를 본 수업에 알맞게 수정 및 보완 후 실시하였다. 자세한 설문 구성은 '표 4'와 같다.

표 4. 측정도구의 설문구성과 신뢰도

측정요소	문항수	신뢰도	응답유형	관련 문헌	
학습자 일반적 특성	4	-	선택형 및 기술형	-	
문법 성취도(사전, 사후)	30	.85	선다형 및	-	
어휘 성취도(사전, 사후)	25	.91	선택형	Schmitt et al.(2001)	
교수 특성	강의내용	5		김영민(2009), 조보람(2021), Sun et al.(2008)	
	설명방식	3			.87
	상호작용	4			.81
학습 과제 특성	과제 난이도	2	척도형 (5점 리커트 척도)	김미경(2012), 이영희 외(2020)	
	과제 제시방식	5			.85
	과제 실제성	3			.81
문법 및 어휘	문법 지도 방식	3		홍영예(2018), Kang(2016)	
	어휘 지도 방식	3			.79
수업몰입	7	.92		오대영(2020), 정소영 & 엄철주(2023)	
수업 만족도 서술형 조사	5	-	기술형	곽면선(2017), 이선정(2021)	

3.4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS 26.0 프로그램을 통해 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 문법과 어휘의 사전·사후 성취도에 대한 난이도 동질성 검사와 성취도 변화를 확인하기 위한 t-test를 진행하였다. 둘째, 학습자의 일반적 특성과 수업구성요소와 수업몰입에 대한 학습자의 인식 정도는 빈도분석을 진행하였으며, 셋째, 수업몰입에 미치는 수업구성요소의 영향력을 살펴 보기 위해서 Pearson's 상관분석과 단계적 다중회귀분석으로 실시하였다. 넷째, 각 수업구성 요소에 대한 학습자의 실제 만족도 의견을 반영하기 위하여 서술적 조사를 실시하였다.

4. 연구결과와 논의

4.1. 사전-사후 문법 및 어휘 성취도 분석

비교과 기초영문법 프로그램에 참여한 학습자의 수업 후 나타난 문법 및 어휘 성취도 변화를 확인하기 위해 사전·사후 평가를 실시하였고, 이에 대한 대응 표본 t-검정 결과는 '표 5'와 같다. 학습자(n=23명)의 사전 문법 평균은 10.51점(30점)에서 사후 평균 16.71점으로 6.2점이 향상되었고, 어휘 평가의 평균은 8.24점(25점)에서 평균 15.59점으로 7.35점이 향상되었다.

표 5. 문법 및 어휘 사전·사후 성취도 t-검정 결과

영역	시기	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
문법(30)	사전	23	10.51	5.72	-8.756	.000*
	사후		16.71	6.19		
어휘(25)	사전	23	8.24	8.23	-9.137	.000*
	사후		15.59	7.26		

본 비교과 프로그램 참여 후 학습자의 문법과 어휘 성취도 변화는 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 이는 본 문법과 어휘 지도 방식이 영어 문법과 어휘의 성취도에 긍정적인 영향을 주었음을 보여준다.

본 수업의 문법 지도는 혼합 방식으로, 학습자가 구문 관찰 과정에서 공통점을 끌어낼 수 있는 귀납적 방법을 적용하고, 개념설명 후 다양한 문제를 제시하였다(Norris & Ortega, 2000). 이는 학습자 특성과 수준 등에 따라 두 가지 문법 지도의 절충방식은 학습자에게 인지적, 정의적 영역에 효과적임을 강조한 정순규(2009), Norris & Ortega(2000)의 연구의 주

장과 일치한다. 또한, 본 프로그램의 참여 학습자는 정규수업에서 기초문법 수준이 높지 않아 문법 문제를 이해하고 해결하는 과정에 익숙하지 않았고, 어휘지식 부족으로 기초적인 문장을 해석하는 데에도 힘들어했으며, 문제를 해결하고자 하는 의지도 약한 단계에 있었다. 이에 사전 수요조사를 바탕으로 학습자 수준에 알맞은 난이도와 반복적인 설명은 학습자 자신감과 학습동기를 높여주고, 즉각적인 1:1 관리 방식은 학습자의 학습 이해 여부를 파악하고 부족한 부분을 보충하여, 그들의 문법 지식 향상에 도움을 준 것으로 설명할 수 있다.

어휘 학습의 경우, 교수자는 학습자의 지속적인 기억을 돕기 위해 어휘학습전략(Oxford, 1999; Schmitt et al., 2001)을 토대로 각 주차에 학습한 어휘를 다음 수업 차시에 해당 어휘를 적용하여 예문을 제공하였고, 수업이외의 시간에 어휘 학습 앱을 활용하였다. 그 결과 단기간 수업임에도 불구하고, 어휘전략 활용이 어휘 성취도 향상에 효과가 있음을 보여준다. 이는 학습자의 어휘지식 향상을 위해서는 어휘학습전략을 활용해야 한다는 연구(김동규, 2017; 김지선, 2011; Catalan, 2003)를 뒷받침한다. 특히, 기억강화전략과 어휘활용전략이 대학생의 어휘 성취도 향상에 긍정적인 효과를 증명한 오희정(2010), 한상호(2003) 연구와 스마트폰 앱을 활용하여 학습자의 영어 학습 능력 향상과 어휘전략에 효과적임을 보고한 길인숙(2020, 2023), 우미경 & 민찬규(2020), 정남숙 & 박태자(2018) 연구결과처럼 본 수업에서 활용한 어휘 전략과 앱 활용은 저성취 영어학습자의 어휘 성취도를 높이는데 효과적인 것으로 설명할 수 있다. 효과적인 어휘 학습을 위해서는 수업 시간에 어휘를 활용할 수 있는 적절한 상황과 문맥을 제공하여 학습자가 지속적이고 반복적으로 어휘에 노출되도록 하는 것이 중요하다(오희정, 2010).

결과적으로, 저성취 영어학습자에게 적합한 문법 지도 방식(연역적, 귀납적)과 지속적이고 반복적인 어휘 노출을 토대로 한 교수-학습 설계는 교수자의 일방적인 설명이나 무조건적인 암기 방식 등의 수동적인 학습이 아닌 학습자 참여 중심 수업으로, 다양한 학습 활동을 통해 학습 내용을 적용 및 응용하여 영어 문법과 어휘 능력을 높이는 데 필요함을 시사하고 있다.

4.2. 수업구성요소에 대한 학습자의 인식

4.2.1. 교수특성 요인

‘표 6’은 비교과 프로그램의 교수특성 요인에 대한 학습자의 인식 결과이다. 교수특성의 하위요인(강의내용, 설명방식, 상호작용)에 대한 학습자의 인식은 각 평균 4.85이상으로 전반적으로 높게 나타났다. 이 중 상호작용에 가장 긍정적으로 인식하는 것으로 파악되었다. 김민성(2015), 권성연(2022)은 학습자와 교수자 간 긴밀한 유대관계 형성이 학습자의 학습 능력 향상과 적극적인 수업 참여를 유도하는 우수한 수업에 가장 우선 조건으로 보고한 바 있다. 특히 상호작용 영역에서 ‘교수자의 즉각적 피드백’은 가장 높은 인식 정도를 보였다.

표 6. 교수특성 요인에 대한 학습자 인식

요인	설문 문항	M	SD
강의 내용	수업 목표는 명확하게 제시되었다.	4.85	0.451
	수업 내용은 학습 목표를 달성하는데, 짜임새 있게 구성되어 있다.	4.90	0.385
	교수님은 수업준비를 충실히 하며, 학생들이 쉽게 이해할 수 있도록 수업을 진행하셨다.	4.92	0.360
	수업에서 제시된 자료와 정보는 학습 내용을 이해하는데 도움이 되었다.	4.90	0.372
설명 방식	교수님의 개념 설명 시간 및 문제 해결 시간의 분배는 적절하다.	4.85	0.465
	교수님은 수업내용에 대해 설명할 때, 대화하듯 자연스럽게 진행하였다.	4.89	0.382
	교수님은 학생들이 이해하기 쉽게 예시를 많이 활용하여 설명해 주신다.	4.93	0.312
	교수님의 반복적인 학습 내용 설명은 나의 영어 학습에 도움이 되었다.	4.91	0.458
상호 작용	교수님의 1:1 즉각적인 피드백은 학습에 도움이 되었다.	4.95	0.203
	교수님은 1:1 개별 학습자 관리의 시간분배는 적절했다.	4.85	0.352
	교수님은 나의 질문에 이해하기 쉽게 설명해주셨다.	4.92	0.336
	교수님의 1:1 개별 지도 방식의 나의 영어 학습에 효과적이었다.	4.91	0.341

학습자는 개별학습자 수준 정도에 따른 세심한 개별관리 방식에 대해 매우 긍정적인 인식을 나타낸 것으로 설명할 수 있다. 이는 비교과 프로그램에서 개별학습자의 맞춤형 관리는 하위권 학습자의 영어 학습에 대한 불안이나 거부감을 감소해주는데 효과적임을 보고한 김정오(2018), 하명애 & 김정옥(2014) 연구의 주장과 일치한다. 교수자의 1:1 맞춤형 관리는 저성취 학습자가 질문하는데 편안한 분위기를 조성하여 학습 내용에 대한 궁금증을 즉각적으로 해결할 수 있었으며, 이 과정을 통해 자신감과 용기 부족으로 인한 소극적 자세는 적극적인 학습활동을 이끌어 낼 수 있었다고 설명할 수 있다.

언어학습과정에서 학습자는 제한된 인지적 역량을 사용하게 되며, 그들이 느끼는 언어 불안은 학습 자체에 기울여야 할 인지적 처리능력을 감소시켜 집중력을 떨어지게 한다(McLaughlin et al., 1983). 참여 학습자는 이전의 영어 실패 경험으로 인해 영어 교과에 높은 불안감을 가지고 있었기에 교수자의 편안한 분위기에서 질문, 칭찬, 격려의 대화식 수업 방식은 학습자의 정서적 어려움을 낮출 수 있었을 것이며, 따라서 교수자와의 활발한 상호작용 영역은 학습자에게 높은 인식 정도를 보인 것으로 설명할 수 있다. 더불어 이들은 교수자와 학습자 간의 질문하고 대답하는 과정을 통해, 자신이 무엇을 알고, 부족한 부분에 대한 정보를 정확하게 인식할 수 있었을 것이며, 이를 파악하여 이해하는 과정에서 자신감 향상되고, 그 일련의 과정이 학습 동기가 되었다고 볼 수 있다(박찬규, 2017).

한편 눈에 띄는 수업광경을 확인할 수 있었는데, 교수자와 학습자의 1:1 질의응답 과정

에서 학습자 간의 학습 내용에 대한 상호작용이 활발해져서 학구적인 분위기가 자연스럽게 형성되어, 학습효과 향상에도 긍정적인 영향을 준 것으로 볼 수 있다(장선영, 2021; 정숙희, 2019). 따라서 저성취 학습자 스스로 자발적 수업 참여를 통하여 자신감과 흥미를 느껴 자신의 영어 교과에 대한 두려움을 극복하도록 기회를 제공하는 교수자의 지원은 매우 중요하다 할 수 있다.

4.2.2. 학습과제특성 요인

‘표 7은 본 프로그램에서 제공된 학습과제특성(난이도, 제시 방식, 실제성)에 대한 학습자의 인식 결과이다. 학습자는 과제특성 요인 중 과제 제시방식에 대해 가장 긍정적인 인식을 보였으며, 이중 흥미와 집중력 유도를 위한 온라인 문제 방식, 다양한 유형의 반복적인 학습활동 요인에 대해 각 4.88점, 4.85점으로 높은 인식을 나타냈다.

본 연구자는 매주 학습자의 문제해결 과정을 관찰하며 과제 난이도를 조절하였고, 수업 내용에 대한 흥미와 참여 촉진을 위해 해당 주치의 문법 내용에 대한 개념 설명 후 온라인 다양한 유형의 popquiz방식(Quizlet)을 통해 문제를 적용하는 방식으로 진행하였다. 더 나아가 문법 문제해결 과정에서 기초어휘 부족으로 인한 방해가 되지 않도록 대부분의 예시 문장은 학습자가 외운 어휘를 토대로 제시되었다. 이에 참여 학습자는 다양한 유형의 문제를 단계별로 적용하는 과정에서 문제해결 능력이 높아지고, 자신도 할 수 있음을 인식하는 과정을 걸쳐 이에 대한 긍정적인 인식을 나타낸 것으로 설명할 수 있다(김영실, 2015; 김윤정, 2015; 양정모, 2019). 학습자가 문법 해결 과정에서 어휘가 충분하지 않으면, 해당 어휘를 찾는 것에 에너지를 소모할 것이기에, 학습한 어휘의 반복 사용은 문법과 어휘 지식의

표 7. 학습과제특성 요인에 대한 학습자 인식

요인	설문 문항	M	SD
난이도	수업 난이도 수준은 나에게 적절했다.	4.58	0.715
	학습 내용은 나에게 쉬운 편이었다.	3.95	0.812
제시 방식	수업 과제 내용은 흥미롭게 제시했다.	4.72	0.481
	새로운 내용을 제시할 때 호기심을 자극했다.	4.61	0.522
	온라인 퀴즈(Quizlet)를 활용한 문제 방식은 영어학습에 도움이 되었다.	4.88	0.336
	다양한 유형으로 반복적 연습문제 제공되었다.	4.85	0.342
	학습 내용에 대해서 충분히 익힐 수 있도록 연습의 기회를 제공되었다.	4.80	0.462
실제성	과제는 생활 주변이나 나와 밀접한 내용으로 제시되었다.	4.77	0.483
	학습 내용은 나에게 관심을 가질만한 의미 있는 내용이라고 생각된다.	4.69	0.546
	학습자의 상황에 맞는 실제적 문제를 제공하였다	4.80	0.462

습득에도 도움이 되었다고 볼 수 있다(길인숙, 2020; 김지선, 2011). 또한 비대면 수업 이후 많이 활용되고 있는 Google forms나 Quizlet, Kahoot과 같은 온라인 학습도구는 대면 수업에서도 학습자의 흥미와 성취도를 높이는 데 효과적인 것으로 보고되었다(길인숙, 2020, 2023, 정남숙 & 박태자, 2018). 따라서 학습자가 접근하기 용이한 어휘 앱 활용은 흥미 뿐만 아니라 적극적인 수업참여를 유도하여 긍정적인 인식결과를 가져왔다고 볼 수 있다. 이로써 학습자의 수업몰입을 유도하기 위해 그에 알맞은 수준의 과제와 다양한 유형의 과제 방식, 그리고 학습자와 직결된 과제 예시는 긍정적인 학습효과를 얻을 수 있음을 시사한다.

4.2.3. 문법 및 어휘 지도 방식

‘표 8’은 본 프로그램에서 진행된 문법 및 어휘 지도 방식에 대한 학습자의 인식 결과이다. 앞서 문법과 어휘 성취도 향상은 본 프로그램이 단기간(5주)으로 진행되었음에도 유의미한 결과를 보였는데(표 5), 학습자는 문법 및 어휘 지도 방식에 대해서도 긍정적인 인식을 나타냈음을 확인할 수 있다. 지도방식에 대한 긍정적인 인식은 참여 학습자를 고려한 문법지도의 혼합 방식(귀납적 방법과 연역적 방법)과 어휘학습 전략 및 앱을 활용한 교수-학습 방식의 결과로 설명할 수 있다. 참여 학습자는 학습할 문법내용과 관련된 예시의 ‘문장 관찰하기’를 통해 문법 규칙을 발견 후 각 문법에 해당하는 개념을 이해하는 과정을 걸쳤다. 이 과정에서 학습자는 부담감 없이 영어 문장을 확인하여 공통된 부분의 형태에 대한 문법 문제 해결 과정에서도 문장을 주의 깊게 관찰하는 태도를 보였다. 정순규(2009), Norris & Ortega(2000)는 연역적 방법과 귀납적 방법의 장점을 고려한 병행 방식이 문법 교육에 효과적임을 밝힌 바 있다. 특히, 그들은 귀납적 방법은 학습자의 정의적 영역에 도움을 줄 수 있음을 강조하였는데, 송새라(2015), 이유임, 김현옥(2007) 연구에서도 귀납적 방

표 8. 문법 및 어휘 지도 방식에 대한 학습자 인식

요인	설문 문항	M	SD
문법	교수님의 문법 지도 방식은 나의 영어 학습에 효과적이었다.	4.75	0.512
	문법 설명 시, 해당 개념을 설명 후 문제를 해결하는 과정은 나의 문법 실력 향상에 도움이 되었다.	4.55	0.649
	문법 설명 시, 먼저 해당 날짜에 학습할 문법 문장을 관찰 후 설명을 듣는 과정은 나의 문법 실력 향상에 도움이 되었다.	4.75	0.436
어휘	교수님의 어휘 지도 방식은 나의 영어 학습에 효과적이었다.	4.89	0.323
	내가 외운 어휘를 토대로 한 교수자의 수업 내용 설명(예시)등은 학습에 도움이 되었다.	4.91	0.281
	내가 외운 어휘를 토대로 한 교수자의 수업자료는 학습에 도움이 되었다.	4.91	0.281

식은 학습자의 불안을 낮추고, 학습을 지속하고자 하는 의지에 긍정적인 영향을 주었다고 보고하였다. 따라서 문법 지도시, 교수자는 한 가지 방법을 고수하기 보다는 학습자의 상황과 수준에 적합한 문법지도 방식이 효과적임을 시사한다.

어휘 지도방식의 경우, 학습자는 매일 스스로가 정한 어휘를 외운 후 교수자가 단독에 업로드한 어휘 앱(Quizlet)을 활용하여 어휘 검사를 하였다. 교수자는 단순 암기 방식을 보완하고자 어휘강화전략(Oxford, 1999; Schmitt et al., 2001)을 토대로 해당 어휘를 매 수업의 문법 예시와 문제에 활용하였다. 학습자가 암기한 어휘의 지속적인 반복 활용은 문법 및 어휘 수준 향상(표 5)에 긍정적인 결과를 보였으며, 이는 학습자가 영어 학습에 대한 흥미나 자신감을 높이는 데 도움이 되어 긍정적인 인식을 갖게 되었다고 설명할 수 있다(김운정, 2017). 정고은 & 박기화(2017)는 어휘강화전략의 활용은 하위권 학습자의 흥미와 동기 유발에 효과적이었음을 보고하며, 학습자에게 수업 내용과 통합하여 명시적으로 지도하여 학습 전략을 적용할 수 있는 다양한 기회를 제공할 필요가 있음을 강조하였다.

4.2.4. 수업몰입에 대한 학습자의 인식

‘표 9’는 학습자의 수업몰입에 대한 인식 정도 결과이다. 학습자의 몰입 정도는 최저 점수가 4.42점이며, 가장 높은 인식정도는 ‘나는 수업시간에 집중해서 들었다($M=4.73$ 점, $SD=0.441$)’ 문항으로 나타났다. 이는 각 수업구성요소에 대한 인식결과와 연관 지어 살펴볼 수 있는데, 교수자의 1:1 맞춤형 관리와 학습자의 적극적인 참여는 스스로 수업에 몰입할 수 있었음을 인식했을 것이다. 정규수업의 수업태도와 달리, 참여 학습자는 집중력 있는 수업태도를 보였으며, 교수자에게 적극적으로 질문하고 다른 학생들에게 묻는 등 활발하게 의사소통하며 문제를 해결하였다. 따라서 학습자 스스로 기초영어 지식의 필요성에 대해 인식하여 능동적인 학습이 이루어진 것으로 볼 수 있다.

표 9. 수업몰입에 대한 학습자 인식

요인	설문 문항	<i>M</i>	<i>SD</i>
수업 몰입	나는 수업시간에 집중해서 들었다.	4.73	0.441
	나는 교수님 설명이나 과제 시간에 다른 행동(유튜브, 카톡, 게임)을 하지 않았다.	4.65	0.585
	나는 과제 필기 등(ex. worksheet)을 열심히 했다.	4.70	0.471
	나는 학습활동(수강 및 과제)을 즐겼다.	4.55	0.612
	나는 학습 내용이나 과제에 대해 이해하지 못한 것은 교수님께 질문했다.	4.71	0.469
	나는 이 수업에는 다른 생각을 하지 않았다.	4.42	0.657
	나는 학습 내용에 대하여 학습하고 싶은 욕구가 생겼다.	4.52	0.609

4.3. 수업몰입에 대한 수업구성요소의 영향력

본 비교과 수업에서 적용된 구성요소가 학습자의 수업몰입에 미치는 상대적 영향력을 살펴보고자 하였다. 이를 위해 각 변수간의 상관관계분석과 수업구성요소(교수특성, 과제특성, 문법 및 어휘 방식)를 독립변수로 하고, 수업몰입에 대한 학습자의 인식 정도를 종속변수로 하여 단계적 다중회귀분석을 실시하였다.

4.3.1. 각 변인 간 상관관계 분석

‘표 10’은 본 프로그램의 수업구성요소와 수업몰입 간의 상관관계를 분석한 결과이다. 각 변인의 모든 하위요소는 유의미한 상관관계를 나타냈다. 하위요소별로 자세히 살펴보면, 수업몰입과 상호작용의 개별지도 방식($r=.749, p<.01$) 간 상관관계가 가장 높게 나타났으며, 교수자의 설명방식($r=.732, p<.01$), 과제 제시방식($r=.729, p<.01$) 순으로 높았다. 또한 교수자의 설명방식은 상호작용($r=.751, p<.01$) 및 과제 제시방식($r=.735, p<.01$)에도 높은 정(+)적 상관관계가 나타났다.

표 10. 각 변수 간 상관분석

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
교수 특성	1. 강의내용	-						
	2. 설명방식	.655**	-					
	3. 상호작용	.723**	.751**	-				
과제 특성	4. 난이도	.712**	.625**	.502**	-			
	5. 제시방식	.501**	.735**	.628**	.415**	-		
	6. 실제성	.618**	.575**	.517**	.452**	.640**	-	
7. 문법 및 어휘 방식	.637**	.608**	.635**	.682**	.701**	.564**	-	
8. 수업몰입	.551**	.732**	.749**	.692**	.729**	.681**	.527**	-

1. 강의내용, 2. 설명방식, 3. 상호작용, 4. 난이도, 5. 제시방식, 6. 실제성, 7. 문법 및 어휘 방식, 8. 수업몰입 ** $p<.01$

4.3.2. 수업몰입에 대한 수업구성요소의 영향력

‘표 11’은 수업몰입에 대한 수업구성요소의 단계적 다중회귀분석 결과이다. 수업몰입을 종속변인으로 한 다중회귀분석에서 수업구성요소인 교수특성, 학습과제특성, 문법 및 어휘 지도 방식은 통계적으로 유의한 영향을 나타냈으며($F=172.31, p<.01$), 세 가지 요인은 수업 몰입 전체에 65%($R^2=.65$)를 보였다. 이 중 교수특성이 38%($R^2=.38$)로 가장 높은 설명력을, 과제특성을 추가한 경우 15% 상승하여 53%($R^2=.53$)의 설명력을 보였고, 문법 및 어휘 지도

방식을 추가한 경우 10%($\Delta R^2=.10$)의 설명력이 증가하는 것으로 나타났다.

결과적으로 교수자의 강의내용, 설명방식 및 상호작용(1:1 개별관리)으로 구성된 교수특성 요인이 38%로 가장 높은 영향력을 나타냈다. 이는 교수-학습 과정에서 교수자의 명확한 수업 목표와 짜임새 있는 구성, 학습자의 이해를 돕기 위한 많은 예시 및 반복 설명 방식, 긍정적인 상호작용은 수업몰입을 높이는데 효과적임을 밝힌 김영민(2009), 김희란 & 김미진(2023), 정소영 & 엄철주(2021) 연구결과와 일치한다. 이러한 결과는 교수자가 참여 학습자를 고려한 수업 설계를 바탕으로 그들에게 적합한 수업운영이 수업몰입에 핵심적인 역할을 했음을 확인할 수 있다. 학습과제특성 요인을 추가했을 때 15%의 설명력이 증가하였는데, 이는 학습자 수준에 알맞은 과제 난이도와 다양한 과제 제시방식은 학습자의 수업집중에 효과적인 요인임을 증명한 김미경(2012), 박성익 & 김연경(2006), 이영희 외(2020), 임철일(1999) 연구, 그리고 학습자와 실제 밀접한 관련 있는 예시와 접근하기 쉬운 실제적 과제는 높은 수업참여를 유도할 수 있다는 김영실(2015), 김윤정(2015), 양정모(2019)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 본 연구자는 학습자의 이해도에 따라 매주 과제 난이도를 조절하였고, 다양한 과제방식으로 문제해결과정을 걸쳐 학습자가 자연스럽게 학습내용을 습득하도록 하였는데, 이러한 일련의 과정이 수업몰입의 향상에 효과를 보인 것으로 설명할 수 있다. 문법 및 어휘 지도 방식을 추가했을 때 10%의 설명력을 보였는데, 이 결과는 학습자 학습 배경을 바탕으로 혼용된 문법 지도 방식(연역적 및 귀납적)과 어휘전략 활용 및 개별 어휘 관리는 학습자의 높은 학습욕구와 함께 적극적인 수업참여를 유도하였다고 볼 수 있다. 이는 학습자 중심의 귀납적 지도방식이 효과적임을 설명한 김정애 & 민찬규(2020) 연구, 연역적 방법은 학습 성취도 향상에, 귀납적 방식은 정의적 영역에 효과적임을 강조하며 학습자 수준을 고려한 절충 방식의 필요성을 강조한 정순규(2009) 연구, 두 지도 방식의 병행이 효과적임을 설명한 Norris & Ortega(2000)의 연구를 뒷받침하고 있다.

표 11. 수업몰입에 대한 수업구성요소의 영향력

	모형	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
1	교수특성	1.17	.63	15.61**	300.11**	.38	-
2	교수특성	1.15	.55	12.13**	265.40**	.53	.15
	학습과제특성	.49	.49	10.22**			
3	교수특성	1.01	.42	11.09**	172.31**	.65	.10
	학습과제특성	.43	.34	8.65**			
	문법 및 어휘 방식	.11	.16	2.41**			

** $p < .01$

4.4. 비교과 수업에 대한 학습자의 서술형 만족도 조사 결과

서술형 설문 문항은 5가지(질문 1. 좋았던 점, 어려웠던 점, 개선 사항, 질문 2. 1:1 개별 관리와 문법 지도 방식)로 학습자들이 본 비교과 수업에 대해 자유롭게 기술하도록 하였다. '표 12'는 학습자의 서술형 질문 1.에 대한 주요 내용⁹⁾이다.

표 12. 만족도 조사 질문1.에 대한 학습자 의견

문항	응답
(1) 수업에서 좋았던 점	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 후 바로 1:1 질문 방식이 좋았다. · 영어 실력이 향상 되는 것이 느껴졌다. · 명사 동사 형용사 부사를 몰랐는데 완벽하게 알아서 좋았습니다. · 이해가 안되면 한 번 더 설명해주시고 쉬는 시간에도 1:1 지도를 해주셔서 좋았다. · 친구와 같이 들을 수 있고 모르는 게 있으면, 1:1로 지도해주셔서 이해가 가능했다. · 친절함 답변에 늘 감사합니다. · 내가 어느 점을 잘 몰랐는지 알게 되어 좋았다. · 교수님이 매우 친절하고 열정적으로 알려주셔서 수업이 전혀 지루하지 않았다. · 모르는 걸 물어보면 잘 알려주셔서 좋았다. · 수업이 다 좋았지만 모르는 것을 물어볼 때 1:1로 설명을 친절하게 잘해주신 것 입니다 :) · 교양수업에서 자세히 알지 못했던 내용을 더 자세하게 알게 된 점이 좋았습니다. · 차근차근 처음부터 할 수 있어서 좋았다. · 교수님께서 개인 과외처럼 한명씩으로 봐주셔서 수업에 잘 참여할 수 있었습니다. · 영어 기초를 좀 더 다질 수 있게 됐고, 개인적인 사유로 참석하지 못했을 때도 메일로 자료를 챙겨 주셔서 교수님께서 많이 신경 써주신다는 것이 느껴져서 감사했다. · 교수님이 학생 한명 한명을 다 아시다보니 진도 후 한명 한명 잘 챙겨주시던 점이 좋았다. · 영어를 보다 더 쉽게 다가갈 수 있게 되어서 좋았다. · 영어문법실력향상, 교수님의 이해하기 쉬운 설명 · 기초 단어가 부족해서 항상 막혔었는데, 내가 외운 단어로 된 문장으로 설명해주셔서 해석이 쉬웠다. · 교수님께서 수업마다 '아들아, 우리 잘할 수 있지?', '틀려도 괜찮아.'라는 말을 해주셔서 두려움 없이 자유롭게 질문하면서 수업에 임했던 것 같다. 감사합니다. · 교수님은 학생들을 진심으로 대하고 최선을 다해 알려 주신다는 게 느껴졌습니다.
(2) 수업에서 어려웠던 점	<ul style="list-style-type: none"> · 영어를 진짜 아예 안해서 기초영문법을 하는 것도 조금 벅찼다. · 문장에서 주어 동사 찾는 게 살짝 어려웠습니다. · 너무 잘해주셔서 없다. A+ · 정해진 시간이 있어서 나의 스케줄과 겹치는 게 아쉬웠다. · 나의 기초가 터무니없이 부족해서 교수님이 쉽게 설명해주셨는데도 불구하고 잘못 따라간 것을 제외하면 어려운 점은 전혀 없다. · 너무 친절하게 알려주셔서 어려웠던 점은 없었던 것 같습니다. · 영어 포기한지 오래되었지만, 교수님께서 한꺼번에 하려고 하지 말고, 자신의 수준에서 하나씩 알아가는 것에 집중하자고 해주셔서 그런 마음으로 임했다. · 5주 동안 수업에 집중해서 나를 칭찬한다. · 어려운 내용들이 있어 힘들었지만 교수님께서 쉽게 잘 알려주셔서 영어 흥미가 생겼습니다. · 다들 원하는 수준에 영어문법을 배우기는 어렵다고 생각한다. 그러다보니 내가 아는 것을 한 번 더 배우는 시간이 될 수도 있고 알았다고 생각한 부분을 더 세세하게 알 수 있는 시간이 되었다고 생각한다. · 기본 개념의 약한데 자세히 학습해서 좋았다.

9) 학습자의 수업 만족도에 대한 서술형 조사는 그대로 옮겨 비언어적 부분도 포함되어 있으며, 중복되거나 유사한 표현은 제외하였다.

문항	응답
(3) 수업 개선 사항	<ul style="list-style-type: none"> · 없습니다. 저는 매우 만족합니다. · 영어에 흥미가 생겨서 이후 추가 수업을 바래본다. · 솔직하게 너무 만족해서 다 좋아서 개선되어야 할 점을 모르겠습니다. · 충분히 만족스러웠습니다. · 교실이 딱 정해져 있어야 할 것 같다. · 학교에서 강의실을 잘 배정해주길 바랍니다. · 강의실 배정문제(학교 문제)

4.4.1. 서술형 만족도에 대한 질문 1.

본 수업의 좋았던 점에 대해 대부분의 학습자는 편안한 분위기 환경에서의 1:1 개별지도 방식으로 인해 스스로가 질문을 하고, 교수자의 친절한 답변에 대해 긍정적인 의견을 제시하였고, 학습자 자신이 조금씩 알아가는 것에 대한 보람됨을 인식하고 있었다. 학습자가 어려웠던 점에 관해서도 기술하였는데, 교수자의 자세한 설명에도 불구하고, 소수 학생은 자신의 영어 기초 부족으로 인해 이해하기 어려웠던 점에 대한 의견도 있었다. 참여 학습자의 입학 이전의 학습배경을 고려해 보면, 특성화고나 체육고 졸업생은 각 학교 특성상 영어 교과와 노출이 적고, 영어의 중요성에 대한 낮은 인식으로 짧은 기간 내 능력 향상과 인식의 변화는 어려웠을 것으로 판단된다.

여기에서 주목할 점은 기존의 1:1 영어 클리닉 프로그램을 경험한 학습자가 제기한 시간의 한계성에 대한 요구 사항은 언급되지 않았다는 점이다. 추측하건데, 본 프로그램은 수업 내에서 충분한 학습 내용 이해 후 개별 학습자 스스로가 부족한 부분에 대한 맞춤형 집중 관리였기에 높은 만족감을 보인 것으로 판단된다. 학습할 내용을 학습자 스스로 공부하고 준비해야 하는 영어 클리닉 방식은 학습 이해도나 방향성 파악이 어려울 것으로 예상되는 하위권 학습자에게는 참여하기 어려운 방식일 수 있을 것이다(곽면선, 2017). 개선점에 대해서는 학교 차원의 강의실 변경 문제에 대한 요구 의견도 있었으나, 교수자가 이미 학생들을 파악하여 지도하는 방식에 대해 매우 긍정적인 반응을 보였다.

4.4.2. 서술형 만족도에 대한 질문 2.

‘표 13’은 1:1 개별 지도와 문법 지도 방식에 대한 학습자의 의견이다. 학습자는 개별지도 방식에 대해 긍정적인 의견을 나타냈는데, ‘이전 수업에 대한 복습 설명과 학생과 밀접한 예시를 들어 설명해 주는 점’, ‘1:1 개별로 질문할 수 있고, 교수님께서 친절하게 설명해 주시니 편안한 마음으로 수업에 임할 수 있었다.’ 등 유사한 의견을 기술하였다. 저성취 영어학습자는 이전의 영어 실패 경험으로 인한 낮은 자신감으로 인해 다른 학생들 앞에서 질문하기에 어려움이 있을 것이다(김정오, 2018; 하명애 & 김정옥, 2014). 따라서 학생 맞춤형 지도는 저성취 학습자에게 영어 교과에 대한 두려움을 감소시키고, 용기를 주어 흥미를 이끌어 낼 수 있으며, 본 연구의 참여 학습자들과 같이 적극적인 수업 참여를 촉진할 수 있는

표 13. 만족도 조사 질문2.에 대한 학습자 의견

문항	응답
(4) 개별 지도 방식에 대한 의견	<ul style="list-style-type: none"> · 저는 쉽게 알려주셔서 만족합니다. · 이해할 때까지 알려주셔서 만족한다. · 개념설명 후 문제를 풀어서 이해하기 쉬웠고 복습도 해주셔서 기억에 더 남았다. · 한명씩 다 돌아다니며 문제는 열심히 풀었는지 이해가 안 됐다면 어떻게 이해가 안 됐는지 설명해 주실 때 비유를 해주시며 설명해주셔서 좋았다. · 교수님이 사람 한명한명의 얼굴을 정말 잘 외우셔서 친밀도가 높은 교수님 중 하나인데, 그런 교수님과 1:1로 지도를 받게 되니 좀 더 편안한 마음으로 수업에 임할 수 있는 것 같아 만족한다. · 모르는걸 직접 여쭙수있어서 좋았다. · 모르는 것을 물어 보았을때 친절하게 가르쳐주신 것과 이해를 못했을 때는 다시 한 번 설명을 해주시는 점에서 완전 만족 합니다.) · 처음부터 너무 잘 알려주셔서 전체적으로 만족스러웠습니다 · 이해하기 쉽도록 개념 설명해주셔서 문제 풀이에 큰 어려움이 없었다. 어려움이 있는 부분은 직접 1대1로 세세하게 알려주시거나 다음 수업때 다시 한 번 복습하며 이해할 수 있도록 해주셨다. · 교수님이 돌아다니시면서 한명씩 보고 틀리거나 잘 모르는 것 같은 부분들을 잘 알려주셔서 만족스러웠다 · 잘 모르는 부분을 바로 캐치할 수 있기 때문에 만족합니다. · 다 아는 학생들이랑 수업하시다 보니 교수님이 좀 더 친근하게 봐주시면서 모르는 학생들이 있더라도 자신의 진도 수준이 뒤떨어질 일이 없을 것 같다. · 교수님이 한명 한명 더 자세히 보고 가르쳐 줄 수 있는 것이 만족스러웠다. · 모두 다른 영어실력을 가지고 있지만 모두가 알아듣기 쉽게 설명해주셨다.
(5) 문법 지도 방식에 대한 의견	<ul style="list-style-type: none"> · 새로운 문법을 학습할 때, 교수님께서 제시해 준 여러 문장을 ‘관찰하기’ 과정을 하다 보니, 문장 하나하나를 자세히 보려고 노력하면서 문제 풀이에도 도움이 되었던 것 같다. · 중, 고등학교 시기의 학원이나 학교에서처럼 무조건적인 문법 설명부터 시작하지 않아서 좋았다. · 처음엔 ‘문장 관찰하기’ 과정이 익숙하지 않고, 귀찮았는데, 교수님께서 기다려주셔서 제대로 문장을 보니 공통점이 보이기 시작했다. · ‘관찰하기’ 과정을 통해 풀 때, 문장을 자세히 보려고 노력하고 있는 나는 발견할 수 있어서 신기했다. · 처음으로 영어 문제를 내가 이해하면서 푼 경험한 점에 대해, 교수님께 진심으로 감사드리고, 교수님과 계속 수업했으면 좋겠다. · 무조건 암기하지 않아서 좋았다. · 사실, 이전의 문법 수업과 비슷할 것이라고 생각해서 기대하지 않았다. 내가 부족하지만, 어느 정도 이해하면서 문법 문제를 풀 수 있었던 것 같다.

효과적인 방식임을 확인할 수 있었다.

다음은 문법 지도 방식에 대한 학습자 의견이다. 문법 개념 설명 시, ‘문장 관찰하기’ 즉, 귀납적 문법 지도 방식에 대한 긍정적인 반응을 나타냈다. 학습자는 ‘중·고등학교 시기에 학습해왔던 무조건적인 문법 설명부터 시작하지 않아서 좋았다.’, 처음엔 ‘문장 관찰하기’ 과정이 익숙하지 않고, 귀찮았는데, 교수님께서 기다려주셔서 제대로 문장을 보니 공통점이 보이기 시작했다. ‘관찰하기’ 과정을 통해 문제 풀 때, 문장을 자세히 보려고 노력하고 있는 나는 발견할 수 있어서 신기했다.’ 등의 의견을 나타냈다.

학습자가 서술한 본 수업의 특징을 종합하면 다음과 같다. 학생에 대한 교수자의 관심과 1:1 개별 관리, 친절하고 이해하기 쉬운 설명, 문법 관찰하기, 학습 내용의 지속적이고

충분한 연습할 수 있는 과제 요인으로 요약할 수 있었다. 마지막으로 본 연구자가 추측하는 학습자의 문법 및 어휘 성취도 향상과 높은 만족도의 결과는 학습자의 '자발적인 참여'로 판단된다. 본 프로그램의 학습자는 스스로 영어 교과에 대한 부족감을 인식하여 자발적이고 적극적인 참여가 이루어졌으며, 이로 인해 심리적 장벽을 낮추기 위한 교수자의 긴밀한 유대관계가 긍정적으로 받아들여진 것으로 볼 수 있다. 예컨대 본 프로그램은 일주일에 1회 수업임에도 학습자 스스로가 매일 어휘 암기 관리와 1:1 개별 설명으로 인한 수업시간의 연장도 요청하였음을 예로 들 수 있다. 이는 학습자의 능동적인 수업태도가 없었다면, 성취도와 몰입 및 만족도에 긍정적인 결과는 기대하기 어려웠을 것이다. 결과적으로 향후 비교과 수업에서 학습자에게 필요한 점과 요구되는 점을 인식할 수 있었으며, 본 수업과 유사한 성격의 수업을 계획하는 교수자 및 연구원에게도 비교과 수업의 특성을 충분히 고려한 수업 구성의 중요성을 다시 한 번 확인할 수 있을 것이다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 지금까지 진행된 비교과 영어 프로그램의 한계점을 극복하고, 저성취 학습자의 수업몰입을 향상시키기 위한 방안으로 세 가지 수업구성요소(교수특성, 학습과제 특성, 문법 및 어휘 지도방식)를 설계하여 학습자의 인식과 각 요인이 수업몰입에 미치는 영향을 규명하고자 하였다.

먼저 교수자는 영어 학습에 대한 학습자의 정서적 부담감을 낮추고자 감성리더십을 바탕으로 수업 분위기를 조성하였고, 학습자의 특성을 파악하고 지속적으로 상호작용하였다. 또한 학습자 수준에 과업 난이도는 맞추어 단계별로 다양한 문제 방식을 제공하여 학습과제 해결과정에 집중하도록 유도하였다. 적용된 수업구성요소는 관련 선행연구와 본 학교의 비교과 실정을 감안하여 교수특성(강의내용, 설명 방식, 상호작용), 학습과제 특성(과제 난이도, 과제 제시방식, 실제성), 문법(연역적 및 귀납적 혼용 방식) 및 어휘 지도방식(어휘학습 전략)으로 선정하였고, 학습자의 영어학습에 대한 심리적 부담감을 낮추고, 지속적인 반복 학습을 통해 자연스럽게 학습되도록 하는 점을 우선으로 하였다. 이 프로그램을 통해 학습자는 문법 및 어휘 성취도를 높일 수 있었으며, 각 구성요소에 대한 인식정도와 수업몰입에 긍정적인 영향은 영어 학습에 대한 자신감 향상과 만족감을 경험할 수 있었다.

이로부터 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 본 프로그램에서 적용된 수업구성요소는 단기간(5주)으로 진행되었을지라도 학습자의 문법 및 어휘 성취도 향상에 긍정적인 결과를 가져왔다. 이는 1:1 개별 관리와 학습내용의 반복적인 학습활동이 문법 및 어휘 성취도 향상에 중요한 역할을 한 것으로 설명할 수 있다. 본 연구자는 학습자의 특성과 수준을 고려하여 학습할 문법에 해당하는 구문 관찰

과 개념 설명 후 다양한 유형의 문제 해결과정을 반복하였다. 또한 어휘학습전략과 앱 활용을 바탕으로 학습한 어휘가 문법 과업에서 방해되지 않도록 지속적으로 적용하여 제시하였다. 이는 저성취 영어학습자가 겪었던 문법 영역에 대한 두려움을 낮추어 접근하는 데 도움이 되었을 것이다. 특히 어휘학습전략을 토대로 앱 활용은 단순 암기 방식이 아닌, 충분한 어휘 노출 기회를 제공하여 자연스러운 습득이 될 수 있었다고 설명할 수 있으며, 이는 최근 그 효과를 증명한 길인숙(2020, 2023), 우미경 & 민찬규(2020), 정남숙 & 박태자(2018) 연구결과와도 일치한다.

둘째, 본 프로그램의 학습자는 수업몰입을 위한 각 수업구성요소에 대해 긍정적으로 인식하였음을 확인할 수 있었다. 특히, 교수특성에 대한 가장 높은 인식은 영어 교과에 대한 저성취 영어학습자의 정서적 어려움, 즉 자신감 부족, 두려움, 흥미 결여, 탈동기 등을 극복시켜 주기 위해 편안한 수업 분위기 조성 및 개별 관리 방식은 학습자의 긍정적인 인식에 영향을 미친다는 점을 입증한 결과이다. 또한, 학습과제 특성 요인의 긍정적인 인식의 결과, 학습자는 과제 난이도가 자신의 수준과 적합하고, 다양한 유형의 단계별 문제 해결 활동이 본인의 학습에 도움이 된다고 인식할 때 과제 수행 과정에서 더 흥미를 느끼고, 집중하며 보다 적극적인 수업 참여하는 것으로 설명할 수 있다.

따라서 수업과정에서 교수자는 학습자가 교과 부담감을 낮추도록 노력하고, 적합한 난이도의 설명과 과제를 제공하여야 할 것이다. 더불어 학습자의 특성을 충분히 고려한 짜임새 있는 문법 및 어휘 교수-학습 방식은 적극적인 수업 참여를 유도할 수 있을 것이다.

셋째, 본 프로그램에서 학습자의 수업몰입에 미치는 영향력은 교수특성, 학습과제특성, 문법 및 어휘 지도방식 순으로 나타나 교수자의 수업운영 특성이 수업몰입에 중요한 변인임을 확인하였다. 이 결과는 교수자의 수업 설계 중 학습자에게 알맞은 강의내용 및 전달방식 뿐만 아니라 1:1 개별 관리과정에 대한 학습자의 긍정적 인식은 높은 수업몰입을 이르게 할 수 있음을 증명한 것이다. 즉 학습과정에서 교수자의 수업 전달력과 세심한 개별 관리, 학습자 수준에 알맞은 과제특성요소는 학습자가 어려워했던 영어학습에 대한 이해 과정을 새롭게 인식하고, 영어 교과에 대한 흥미와 즐거움, 자신감 등의 경험은 수업몰입을 유도할 수 있음을 시사한다.

종합적으로, 본 비교과 영어 프로그램 운영 후, 학습자 특성을 고려한 짜임새 있는 수업구성은 수업몰입에 중요한 요소임을 확인할 수 있었다. 학습자를 고려하지 않은 교수설계는 교수자의 강의 질 저하, 교수자와 학습자 간 상호작용의 부재, 학습에 대한 흥미나 동기 저하 등을 일으킬 수 있다. 이 결과 학습자를 고려한 세심하고 구체적인 수업구성은 학습자의 자신감 회복과 영어 교과에 대한 흥미 촉진, 학습 성취도 상승에 효과적인 수업 전략이 될 것이다. 따라서 수업 설계시, 교수자는 학습자의 인지적 및 정서적 영역의 향상을 지원하기 위한 다각적으로 방안을 마련하여 학습자가 적극적으로 수업 참여하고자 하는 의지를 촉진해 주어야 할 것이다.

본 연구는 기존 연구에서 논의된 비교과 프로그램 한계점의 해결 방안으로 학습자의 자발적인 선택, 단기간 운영으로 인한 높은 출석률, 수업과 동시에 진행되는 집중 개별 지도, 정규수업과 동일한 담당 교수자의 지도와 긍정적인 상호작용 등의 수업요소가 학습자의 수업몰입과 만족감을 증명했다는 점에서 의의가 있다. 그럼에도 특정 대학의 참여 학습자를 대상으로 하였다는 점에서 일반화의 한계점이 있다. 향후 이 연구 결과를 바탕으로 각 대학교의 실정을 반영하고, 학습자의 사전 수요조사를 바탕으로 프로그램을 운영한다면, 보다 질적으로 향상된 학습자 중심의 비교과 수업을 제공할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강경리. (2018). 대학생의 학습몰입에 효과적인 대학 수업 탐색: 수업 변인과 수업 방법을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 18(1), 91-125.
- 강현숙. (2019). 영어 비교과프로그램 인식 차이에 따른 개선방향연구 - A대학을 중심으로. *교양교육연구*, 13(6), 333-356.
- 곽면선. (2017). 대학생을 위한 비교과 영어 프로그램의 효과 사례연구: 1:1 밀착 수업 지도를 중심으로. *언어연구*, 33(1), 1-26.
- 길인숙. (2020). 스마트폰 어휘 앱을 활용한 어휘학습과 토익향상과의 관계. *언어과학연구*, 95, 1-20.
- 길인숙. (2023). 스마트폰 플래시 카드 앱 활용이 간호전공 대학생의 영어 어휘력 향상에 미치는 영향. *현대영미어문학*, 41(4), 203-220.
- 김동규. (2017). EFL 학습자들의 영어 어휘 학습 전략과 영어 능력과의 상관관계. *국제언어문학*, 37, 181-206.
- 김미경. (2012). 웹기반 학습에서 상호작용설계, 학습과제특성, 웹기반 학습환경이 학습자특성을 매개로 몰입에 미치는 영향. 서울대학교 박사학위논문.
- 김민성. (2015). 학생의 참여를 이끌어내는 대학수업의 운영방식과 참여구조에 대한 질적 사례연구. *교육심리연구*, 29(1), 135-168.
- 김윤정. (2017). 한국 대학생들의 영어 어휘 전략 사용에 관한 연구. *영어교육연구*, 29(2), 75-96.
- 김정애, 민찬규. (2015). 연역적 지도 방법과 귀납적 지도 방법이 중학생 영어 수동태 습득에 미치는 영향. *중등영어교육*, 8(4), 23-44.
- 김정오. (2018). 영어 비교과 프로그램 참여 학습자 효과 분석. *인문사회* 21, 9(5), 737-752.

- 김지선. (2011). 대학생의 어휘력과 어휘학습전략과의 관계. *현대영어교육*, 12(3), 230-251.
- 김혜경. (2022). 대학생이 지각한 대학교수의 감성리더십, 교수신뢰, 수업몰입이 대학생 활만족도에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 22(17), 623-633.
- 김희란, 김미진. (2023). 대학생의 학습자 중심 교육, 교수-학생 상호작용, 전공수업몰입, 대학 및 전공 만족도 간의 구조적 관계 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 23(19), 213-231.
- 남은희. (2019). 대학 신입생 학업역량 강화를 위한 비교과 프로그램에서 영어 기초 독해 수업의 효과. *영어어문교육*, 25(2), 39-68.
- 류지현. (2009). 학습자의 전문성 수준과 과제난이도가 인지부하요인 및 과제수행에 미치는 영향. *교육정보미디어연구*, 15(4), 1-19.
- 박성익, 김연경. (2006). 온라인 학습에서 학습몰입요인, 몰입수준, 학업성취간의 관련성 탐구. *열린교육연구*, 14(1), 93-115.
- 박찬규. (2017). 대학생 토익 성적 향상도에 미친 학습동기 및 자기조절효능감 차이 분석. *영어영문학연구*, 59(3), 319-339.
- 송새라. (2015). *연역적 문법지도와 귀납적 문법지도가 영어 문법과 쓰기능력에 미치는 영향*. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송희심. (2011). 명시적 설명 및 참여적 학습 활동을 활용한 대학영문법 수업의 효과에 관한 연구. *Foreign Languages Education*, 18(3), 133-156.
- 양정도. (2019). 비교과 활동과 대학생활적응이 학업적 자기효능감과 학업성취에 미치는 영향. *교양교육연구*, 13(4), 71-93.
- 오대영. (2020). 대학생의 실시간 원격수업 만족도와 지속수강의도에 영향을 주는 요인. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 10(3), 79-107.
- 오희정. (2010). 한국 대학생의 어휘 학습전략 사용. *영어교육연구*, 22(2), 279-302.
- 우미경, 민찬규. (2020). 스마트폰 어플리케이션을 활용한 고등학생 영어 어휘 학습 효과 분석. *학습자중심교과교육연구*, 20(14), 961-982.
- 유경아. (2019). 대학교 영작 클리닉 운영과 개선방안 모색 - 목원대학교를 중심으로-. *예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지*, 9(6), 133-142.
- 이선정. (2021). 비대면 교육환경에서의 대학영어 교과연계 비교과 기초영문법 프로그램 운영 사례연구. *교양교육연구*, 15(2), 25-41.
- 이선정. (2022). 수준별 수업 환경에서의 대학영어 교과-비교과 연계 프로그램 운영 사례연구—저성취 학습자반을 중심으로. *영어영문학21*, 35(3), 287-323.
- 이영희, 박운정, 윤정현. (2020). COVID-19 대응 대학 원격강의 운영 사례 분석을 통한 유형 탐색. *열린교육연구*, 28(3), 211-234.

- 이유임, 김현욱. (2007). 고등학교 영어수업에서의 연역적 문법지도와 귀납적 문법지도 비교연구. *응용언어학*, 23(1), 37-64.
- 이은정. (2011). 대학 방과 후 프로그램 학습자의 수업만족도 조사-K 대학의 강의평가를 중심으로-. *언어학 연구*, 19, 231-252.
- 이정민, 윤석인. (2011). 사이버대학생의 학습성과에 대한 학습자 동기, 교수실재감, 학습몰입의 예측력 검증. *아시아교육연구*, 12(1), 141-166.
- 임철일. (1999). 상호작용적 웹기반 수업 설계를 위한 종합적 모형 탐색. *교육공학연구*, 15(1), 3-24.
- 장선영. (2021). 팀기반학습에서 학습자의 경험 분석 -M 대학교 사례를 중심으로. *교양교육연구*, 15(2), 257-272.
- 전주현, 홍성심. (2017). 대학의 영어교과 학습지원 프로그램 운영사례 연구. *현대영어영문학*, 61(4), 319-337.
- 정고은, 박기화. (2017). 어휘 강화 학습전략이 초등영어 학습자의 어휘 학습에 미치는 효과. *학습자중심교과교육연구*, 17(18), 235-260.
- 정남숙, 박태자. (2018). 스마트폰 어플리케이션을 활용한영어 어휘학습의 효과: 퀴즈렛과 클래스카드 비교. *영상영어교육*, 19(3), 149-176.
- 정소영, 엄철주. (2021). 대학 온라인 교양영어에서 교수자와 학습자의 상호작용, 자기주도학습력, 과제가치 및 수업몰입의 구조적 관계. *언어학*, 29(3), 41-66.
- 정소영. (2023). 온라인 수업에서 상호작용 교수설계가 학습몰입과 학습지속의향에 미치는 영향: N대학 교양영어 수업의 사례를 중심으로. *언어학*, 31(3), 25-49.
- 정숙희. (2019). 프로젝트 기반 교양영어 수업운영사례. *교육문화연구*, 25(5), 325-347.
- 정순규. (2009). *초등영어 문법지도에서 연역적 방법과 귀납적 방법에 관한 비교연구*. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조보람. (2021). 원격화상강의에 대한 교수자 및 학습자 만족도 분석. *학습자중심교과교육연구*, 21(2), 401-425.
- 차민정. (2018). *고등교육 이력에서 교수자와 학습자 행위가 교수실재감에 미치는 영향*. 고려대학교 박사학위논문.
- 하명애, 김정옥. (2014). 영어 학습실패를 경험한 대학생의 학습경험과 교양영어 교과과정에서의 학습태도에 대한 연구. *영어교과교육*, 13(4), 217-241.
- 하명애. (2016). 대학 비교과 영어 프로그램의 효과 사례연구: 원어민교수 수업을 중심으로. *영어교과교육*, 15(2), 79-100.
- 한상호. (2003). 대학생의 영어 어휘능력과 어휘학습전략의 상관관계. *영어교육연구*, 15(1), 239-269.

- 홍영예. (2018). 대학영어에서의 명시적 문법 교육이 학습자에게 미치는 영향. *영어영문학*, 23(2), 101-120.
- 홍효정. (2022). 공과대학 신입생의 자기조절 효능감, 과제난이도 선호, 학습몰입, 학문적 호기심의 구조적 관계. *공학교육연구*, 25(6), 14-22.
- Burrell, J., & Lee, J. E. (2017). Korean university students' perceptions of two extracurricular english programs. *교양교육연구*, 11(3), 489-524.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. Flow and the foundations of positive psychology: *The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 209-226). London: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 391-401.
- Kang, H. (2016). Students' perceptions on english grammar learning and instruction in a college. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16(7), 1-26.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective 1. *Language Learning*, 33(2), 135-158.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Skadberg, Y. X., & Kimmel, J. R. (2004). Visitors' flow experience while browsing a web site: Its measurement, contributing factors and consequences. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 403-422.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In *development of achievement motivation* (pp. 309-332). London: Academic Press.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? an empirical investigation of the critical factors

influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.

Wlodkowski, R. J. (1999). Motivation and diversity: A framework for teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(78), 5-16.

정소영

58628 전남 목포시 해양대학로 91

목포해양대학교 교양과정부 강사

전화: 061-240-7350

이메일: neosy@hanmail.net

Received on April 10, 2024

Revised version received on June 28, 2024

Accepted on June 30, 2024