영어어문교육 *제29권* 4호 2023 겨울
https://doi.org/10.35828/etak.2023.29.4.41

영어학습부진 학생의 학습 경험 탐색: 제주지역 중학교 1학년 학생을 중심으로

김경미*
(제주중학교)
신창원**
(제주대학교)

Kim, Kyungmi, & Shin, Changwon. (2023). An exploration of English underachievers' learning experiences: Focusing on 1st grade middle school students in Jeju. ***English Language & Literature Teaching*****, *29*(4), 41-70.**

This study investigates the learning experiences of five middle school students labeled as 'English underachievers' who participated in an afterschool English course. The study has three main objectives: identifying their learning challenges, exploring their learning strategies in both classroom and home settings, and examining their attitudes toward English learning. Additionally, the study seeks to obtain insights into how English teachers can assist these students in bridging the gap between their current levels of English proficiency and the objectives required by the national curriculum. For this study, data were collected from students' reflection journals, teacher's observation notes, and teacher's interviews with students, and were analyzed qualitatively using a Taguette program. The results showed that these students continue to struggle with learning the English alphabet, phonics, elementary-level vocabulary, and basic grammar. Furthermore, it was found that they lack motivation or interest in learning English and are unwilling to employ appropriate learning strategies such as reviewing, noticing, or completing homework assignments. On the other hand, the afterschool course proved to have a positive impact on underachievers, fostering a few positive attitudes toward learning English, including confidence in learning the language, enjoyment in collaborating with other students, and motivation for communication in English.

[English/underachievers/middle school/afterschool English course, 영어/학습부진학생/중학교/방과후 영어수업]

---

* 제1저자 ** 교신저자

Ⅰ. 서론

국가 및 사회의 지속적인 관심과 노력에도 불구하고 기초학력 미달 학생 비율이 증가하는 추세를 보이고 있으며 이는 영어교과에서도 예외는 아니다. 2017년과 2021년 국가수준 학업성취도를 비교해 보면, 영어교과에서 중학교 3학년의 기초학력 미달이 3.2%에서 5.9%로 증가하였고, 고등학교 2학년의 경우도 4.1%에서 9.8%로 증가하였다. 코로나로 인한 비대면 수업상황이 기초학력미달 학생 수의 증가를 가속화한 것으로 판단된다. 문제는 초등 저학년에서 발생한 학습결손은 학교 급이 올라가며 누적되어 중학교 및 고등학교의 기초학력미달로 연결되고 있으며(교육부, 2022) 교사 수업활동의 어려움으로도 이어지고 있는 점이다. 초등학교 교사의 경우 학력 격차 문제로 인해 수업 활동 중 어려움을 경험하고 있으며(권서경, 김태은, 2021; 김소연, 배지영, 2022; 엄월영, 김혜련, 2014) 초·중등 교사를 대상으로 설문조사를 한 결과도 초등교사(74.6%), 중등교사(75.9%) 모두 학습격차로 인해 영어기초학력 부진 학생의 지도가 어렵다는 응답을 하였다(김태은 외, 2020).

정부는 2022년에 기초학력 보장법을 제정하여 국가차원에서도 이 문제를 다루고 있으며 영어교과의 경우도 기초학력 문제 해결을 위한 다양한 방안이 논의되고 있다. 예를 들어, 영어학습부진 학생이 기초를 학습할 수 있는 교육과정을 운영하여 충분한 학습 기회를 제공할 필요가 있다는 의견이 있다(권서경, 김태은, 2021; 노원경 외, 2016). 또한 학교 현장의 교사들은‘방과 후 특별보충 수업’및 정규 수업 시간에 특별 학습을 편성하여 수업하는 것을 제안하였다(김성혜 외, 2019). 방과 후 수업과 특별 학습 편성 이외에도 영어 학습부진을 보이는 개별 학생의 수준에 맞는 수업이 진행되어야 한다는 다수의 연구가 있었다(김도영, 권서경, 2023; 민채령, 민찬규, 2022; 안세린, 임현우, 2013; 엄월영, 김혜련, 2014; 오민주, 나경희, 2016; 장경숙, 2023). 이처럼 영어 학습 부진 학생들을 위한 별도의 수업과 맞춤형 수업이 필요하다는 점이 활발히 논의되고 있다.

이에 본 연구에서는 제주지역 남자 중학교 1학년 학생 중 영어학습부진을 겪고 있는 학생을 대상으로 편성된‘학생 맞춤형 방과 후 수업’을 참여 학생의 관점에서 살펴보고자 한다. 특히, 기초 학력 부진의 해소를 위한 프로그램의 효과성 내지 성과 중심의 연구가 아닌 참여자의 경험을 분석함으로써 영어학습부진 학생이 실제로 겪고 있는 어려움과 그 원인 그리고 변화의 과정과 해결방안을 다각적으로 살펴보고자 한다. 지역 교육청에서 주관하는 진단평가에서 기준 점수 이하를 받은 중학교 1학년 학생이 본 연구에 참여하였으며 기초 영어 방과 후 프로그램 참여의 경험을 개별면담, 학습일지, 수업 관찰을 통해 살펴보고 그 결과를 질적으로 분석해 보았다. 이에 아래와 같은 연구문제를 설정하고 연구자료 수집 및 분석을 진행하였다.

첫째, 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습내용의 어려움은 무엇인가?

둘째, 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습방법의 어려움과 원인은 무엇인가?

셋째, 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험한 방과 후 수업의 긍정적인 측면은 무엇이며 이를 향후 영어 교수·학습에 어떻게 활용할 수 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영어학습부진

일반적으로 학습부진은 주의 집중력 결핍, 느린 학습, 학습 동기 부족과 학습 실패 및 학습 경험 부족, 가정환경 등의 요인으로 나타날 수 있다(Al-Zoubi & Younes, 2015). 또한 학습부진 학생은 스스로 계획을 세우는 능력이 부족하기 때문에 목표를 세우기 위해 외부의 도움이 필요하다(Lehr & Harris, 1988). 이와 더불어 학습부진 학생은 다른 학생들에 비해서 낮은 자아 개념을 갖고 있다(Bailey, 1971; Kanoy III 외, 1980; Kendig, 1988). 이외에도 학습부진 학생과 일반 학생을 비교했을 때 학습부진 학생들은 학습 동기가 낮고(Mandel & Marcus, 1988) 자존감이 낮으며 학교에 대한 부정적인 시각을 갖고 있다(Maitra, 1991). 이와 관련하여 Marita(1991)는 어떤 요인으로 인해 학생들이 학습부진 문제를 겪고 있는지를 파악한 후 그에 따른 후속 조치가 신속히 이루어질 필요가 있다고 제안했다. 또한 여학생에 비해 학습부진을 경험하는 남학생의 비율이 높아지는 문제에 대한 해결 방안이 필요함도 언급되었다(Cleveland, 2011; Jha & Kelleher, 2006; Smith, 2005). 이에 Cleveland(2011)는 남학생이 실패를 두려워하지 않도록 편안한 교실 분위기를 조성하는 것이 중요하다고 주장했다.

학습부진을 겪는 이유는 인지적 요인과 정의적 요인과 같은 학습자 개인의 측면과 학생 주변의 환경적인 요인으로도 살펴볼 수 있다(김성혜, 박태준, 2020). Smith(2005)는 학생을 둘러싼 가족 환경과 학생과 학교를 향한 부모의 관심 여부를 학습부진의 요인으로 보았다. 오민주와 나경희(2016)는 학습 태도, 학습 동기, 개인적인 습관을 내부적인 요인으로 분류하였고 가정환경, 누적된 학습 결손 및 부적절한 교수 방법은 외적인 요인으로 나누었다. 이외에도 안세린과 임현우(2013)는 학습부진 학생이 영어 학습에 대체적으로 부정적인 태도를 가지며 기초적인 학습 기능이 부족한 경우가 많다고 언급하였다. 더욱이 권서경과 김태은(2021)은 최근 들어 학습부진의 원인과 양상이 복합적으로 발생하고 있어서 그에 따른 해결책을 찾기 힘들다고도 보았다. 이처럼 학습부진의 원인은 다양한 관점에서 살펴보고 논의될 필요가 있을 것이다.

영어학습부진은 “영어 교과의 최소 학업 수준에 미달하는 학생으로서 영어의 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등 영어 학습 전반에 걸친 학업 성취가 부진한 학생”으로 관련 연구에서 정의되고 있다(김세진, 김정렬, 2016, p. 190). 영어학습부진 학생의 인지적인 특성을 보면, 정보처리 속도가 느리고 어휘력과 표현력이 부족하며 학습 속도가 느리고 이로 인해 영어 학습을 중도에 포기하는 경향이 있다(정재준, 김정렬, 2013). 또한 정의적인 측면에서 주의가 산만하고 영어 학습에 대한 동기 부족 및 학습에 대한 두려움을 가지고 있는 편이다(안세린, 임현우, 2013; 정재준, 김정렬, 2013). 따라서 이는 영어학습부진을 겪는 학생들의 인지적 정의적 특성이기도 하지만 그 원인으로도 이해될 수 있다.

초등학생이 영어 학습에 어려움을 겪기 시작하는 시기에 관하여 초등교사와 초등학생을 대상으로 설문 조사한 결과, 초등학교 5학년 때 영어 학습에 대한 어려움을 겪을 가능성이 가장 높다는 결과가 있었다(김성혜 외, 2019). 이와 관련하여 이완기(2014)는 초등 영어학습부진이 발생하는 시기는 영어 읽기와 쓰기가 처음으로 도입되는 3학년 2학기이고 문자언어의 수준이 높아지는 초등학교 5학년 때부터 본격적으로 영어학습부진 양상이 많이 발생할 수 있다고 보았다. 나아가 중·고등학교‘하’수준의 학생은 영어 수업을 가장 어렵게 느낀 시점으로 중학교 1학년을 꼽았으며(김성혜 외, 2019; 노원경 외, 2016) 초등학교에서 중학교로 진학하면서 영어 공부가 초등학교 때와 많이 달라져 공부하기 힘들었다는 반응을 보였다(노원경 외, 2016). 아울러 사교육을 받지 못한 학생들은 영어공교육이 시작되는 초등학교 3학년 때부터 영어 학습에 어려움을 느낄 수 있다고 한다(권서경, 김태은, 2021).

영어학습부진 학생을 진단하는 방법으로는 각 학교에서 3월에 실시하는 진단평가를 들 수 있다. 진단평가 결과로 영어학습부진 학생을 파악한 후, 각 시·도 교육청의 기초학력 진단보정시스템을 통해 학생의 영어 기초능력을 평가하고 있지만 학생 개개인의 능력을 정확하게 파악하기에 어려움이 있다 (조보경 외, 2023). 따라서 학교 현장에서는 교육청 진단평가와 더불어 기말고사 결과를 활용하여 영어학습부진 여부를 판별하기도 한다(김성혜, 박태준, 2020). 하지만 중학교 교사를 대상으로 진행된 설문조사 결과, 영어학습부진 진단은 시·도 교육청의 진단평가 보다는 교사의 학생 관찰(43.7%)을 위주로 이루어지고 있기 때문에 영어학습부진에 대한 정확한 진단을 내릴 수 있는 기준이 필요하다는 문제의식도 있는 상황이다(김성혜 외, 2019). 이처럼 영어 학습부진을 진단하는 방안이 다양하고 여전히 문제점이 있지만 본 연구에서는 2023년 3월 교육청에서 실시한 진단평가 영어 과목 기준 점수에 도달하지 못한 학생을 영어학습부진으로 판단하여 방과 후 프로그램에 참여하도록 하였다.

2. 선행연구

영어학습부진 학생에 대한 연구는 다양한 방향에서 이루어졌는데, 우선 영어

학습부진과 관련된 실태조사와 이에 대한 개선 방안을 탐색하는 연구가 있었다(김경미, 2023; 김성혜, 박태준, 2020; 민지아, 조윤경, 2014; 장경숙, 2023). 김성혜와 박태준(2020), 장경숙(2023)은 영어학습부진 학생의 기초를 보충해 줄 수 있는 교육과정이 필요하며 학생의 수준 및 개별 요구에 따른 맞춤형 학습이 이루어 질 필요가 있다고 제안하였다. 다음으로 영어 학습부진 학생 대상 교수·학습 지도의 효과를 메타 분석한 연구가 있었다(민채령, 민찬규, 2022; 이제영, 장경숙, 2017; 이제영 외, 2017). 이제영과 장경숙(2017)은 초등 영어학습부진 학생 지도가 해당 학생들의 영어능력 향상에 도움을 주고 있다고 보았다. 또한 이제영 외(2017)와 민채령과 민찬규(2022)는 중등 영어학습부진 학생들의 지도 사례를 메타분석 한 결과, 중등 영어학습부진 학생 지도가 초등 영어학습부진 학생 지도만큼 상당한 효과가 있음을 발견하였다. 또한 민채령과 민찬규(2022)는 학습부진 학생의 학습 결손이 어느 정도인지를 파악하는 것이 중요하며 이에 따른 적절한 교수·학습이 이루어질 필요가 있다고 제언했다.

초등 영어학습부진 학생을 대상으로 한 연구로는 파닉스 지도를 통한 영어 철자와 단어 학습과의 관계를 다룬 연구가 있으며(박미숙, 2014; 박수정 외, 2017; 이은비, 이영아, 2022; 정평강, 최나리, 2019) 이러한 연구들을 통해 파닉스 학습이 영어학습부진 학생의 읽기 능력 향상 및 정의적인 면에도 긍정적인 영향을 끼친다는 것을 알 수 있었다. 이외에도 아동 문학과 동화책을 활용한 교육이 초등 영어학습부진 학생들의 영어 자신감과 흥미도를 높였다는 연구가 있었다(박성수, 박유미, 2007; 서근호, 이성원, 2020). 또한 문장 패턴이 있는 책 읽기가 초등 영어학습부진 학생들의 문자 해독능력 및 영어 학습 자신감에 긍정적인 영향을 끼쳤다는 연구가 있다(권현정, 김혜리, 2012; 박정은, 안경자, 2014). 수준별 읽기지도와 관련하여 엄월영과 김혜련(2014)은 영어학습부진 학생들 간에도 수준 차이가 있기 때문에 학생의 영어 수준에 맞는 읽기 지도 프로그램을 통한 맞춤형 교육이 필요하다고 주장하였다. 이외에도 오상미와 강정진(2019)은 초등학교 3학년 영어학습부진 학생 1명을 대상으로 학생 맞춤형 슬로리딩 수업을 진행하였다. 연구 결과 학생의 알파벳과 음소 인식 능력이 향상되었지만 학생 수가 많고 수준차가 있을 경우 슬로리딩 활동을 진행하기에는 어려움이 따를 수 있다. 또한 다중지능을 기반으로 하는 읽기 활동이 영어학습부진 학생들의 읽기 능력과 영어 학습에 대한 흥미를 끌어 올릴 수 있다는 연구가 있었다(이은실, 김태은, 2019; 정지현, 김혜련, 2017). 정지현과 김혜련(2017)은 다중지능 영역별 프로그램 개발 이외에도 체계적으로 영어 읽기를 지도할 수 있는 자료 개발이 필요하며 개별 학습자의 성향에 따른 모둠 활동 또한 학습부진 학생들에게 도움을 줄 수 있다고 제언했다.

중학교 영어학습부진 학생을 대상으로 한 연구로는 읽기지도와 어휘 및 문법 학습을 다룬 것이 있었다. 읽기지도의 경우 오민주와 나경희(2016)는 중학교 3학년 학생 8명을 대상으로 학생들의 개인적인 수준에 따른 맞춤형 읽기지도 활동을 진행하였고 개별 맞춤형 읽기 수업이 영어학습부진 학생들의 읽기 능력

향상에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다고 제안하였다. 유범(2014, 2015, 2016)은 중학교 영어학습부진 학생을 대상으로 어휘와 문법 학습에 대한 질적 연구를 진행하였다. 구체적으로 유범(2015)은 영어학습부진 학생의 어휘와 문법 지식이 많이 부족하기 때문에 영어학습부진 학생의 어휘 및 구문 분석 능력을 향상 시킬 수 있는 지도 방안이 필요하다고 주장하였다. 이어서 유범(2016)은 중학교 영어 학습부진 학생들의 문법 능력 부족을 해결하는 방안으로 명시적인 문법 설명과 형태 초점 방식을 활용한 문법 지도를 제안하였다. 유은영과 최문홍(2015)은 중학교 영어학습부진 학생을 대상으로 명사 복수형과 3인칭 단수에 쓰이는 영어 형태소 “–s”를 지도한 결과, 단순한 문법을 학습할 때는 연역적인 방법보다 귀납적인 방법이 학생들의 장기 기억에 도움을 줄 수 있다고 제안했다. 김소연과 배지영(2022)은 고등학교 영어학습부진 학생을 대상으로 단계별 읽기 활동을 하였고 학생 수준에 맞는 읽기 활동이 학생들의 인지적인 부분과 정의적인 부분에도 긍정적인 영향을 끼친다고 보았다. 김소연과 배지영(2022), 이제영 외(2017)는 중·고등학교 영어학습부진 학생보다 초등학교 영어학습부진 학생을 대상으로 하는 연구가 많기 때문에 향후 중·고등학교 영어학습부진 학생을 대상으로 하는 연구가 더욱 확대될 필요가 있다고 주장했다.

영어학습부진과 관련된 많은 연구는 그 원인 분석과 함께 구체적인 언어 기능의 향상 여부를 통해 접근하는 경우가 많았다. 영어학습부진은 해결되고 개선되어야 하는 영역이므로 당연한 접근이라고 생각된다. 다만 효과적인 해결안을 찾은 과정에서 실제 학습부진을 경험하고 있는 학생을 깊이 있게 살펴볼 필요도 있다는 점에서 본 연구에서는 방과 후 프로그램에 참여한 영어 학습부진 학생들의 정의적이고 인지적인 변화와 특성을 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 학생

본 연구에 참여한 5명의 학생은 제주지역 남자 중학교에 재학 중인 1학년 학생이다. 5명 학생 모두 2023년 3월 교육청 진단평가 결과 영어 기준 점수 이하를 받았으며 이 학생들을 대상으로 방과 후 영어 기초반을 만들어 영어 수업을 진행하였다. 연구 참여 학생들은 영어 과목 이외에도 국어와 수학 진단평가에서도 기준 점수를 넘지 못했기 때문에 국어와 수학 기초 방과 후도 들어야 하는 상황이었다. 따라서 국어와 수학 과목 및 수요일 창의적 체험활동 시간을 제외한 나머지 금요일 시간을 활용하여 일주일에 한 번씩 영어 방과 후 수업을 진행하였다. 해당 학생들의 연구 참여를 위해 학생과 학부모로부터 연구 참여 동의서를 받았으며 2023년 4월 7일부터 6월 30일까지 45분씩 총 10차시의 수업을 진행하였다. 연구 참여 학생들 중 두 명은 초등학교 때 영어 사교육 경험이

있었지만, 중학교 이후로 영어 사교육을 받고 있는 학생은 없었고 학생들과 면담한 결과 영어 과목에 대한 흥미도 또한 높지 않는 편이었다(표 1 참조).

표 1
학생정보

학생	학년	영어 사교육 경험	영어교과 흥미도 면담 결과	진단평가 결과(2023.3.) 영어 기준 점수 16 점
학생 1	1	없음	하	15/30
학생 2	1	초등학교 1, 2 학년	하	10/30
학생 3	1	초등학교 5, 6 학년	중	13/30
학생 4	1	없음	하	15/30
학생 5	1	없음	하	15/30

2. 영어 기초 방과 후 수업 내용

1학년 영어 기초 방과 후 첫 시간은 알파벳 대문자 소문자를 쓰는 시간 이었다. 연구 참여 학생들은 초등학교 3학년부터 영어 수업을 받았지만 대부분 알파벳 대문자와 소문자를 끝까지 잘 쓰지 못했다. 1차시 45분 동안 학생들은 종이 위에 알파벳 쓰기를 하였지만 일부 학생은 집중해서 쓰는 것을 힘들어했다. 2차시에도 15분 정도 알파벳 쓰기 연습을 진행하였고 나머지 시간 동안 1학년 영어 교과서 1과 본문 내용을 활용하여 명사 찾기 활동을 하였다. 방과 후 학생들이 품사 개념을 잘 알지 못했기 때문에 교과서 본문에서 명사 찾기 활동이 쉽지는 않았다. 3차시에는 영어 교과서 1과 본문 내용에서 동사를 찾는 활동을 하였다. 명사와 동사 찾기 활동을 한 이유는 기본적인 영어 문장 구조를 익히기 위해 명사와 동사를 알아야 한다고 판단했기 때문이다. 명사 찾기와 마찬가지로 방과 후 학생들은 동사를 잘 찾지 못했다. 4차시부터 8차 시까지는 교육청에서 나누어 준 늘품이 교재를 활용하여 기초 영어 방과 후 수업을 진행하였다. 4차시는 대상(외모, 성격, 행동) 묘사하기, 5차시는 미래 계획 및 할 일 묻고 답하기, 6차시는 과거 경험 묻고 답하기, 7차시는 장래 희망, 직업 묻고 답하기, 8차시는 감정 상태 파악하기를 학습하였다.

9차시와 10차시는 Book Creator(https://bookcreator.com/) 앱을 사용하여 방과 후 시간 동안 학습한 영어 단어와 문장을 직접 쓰기 활동에 적용해 보았다. 다만 학생들의 영어 단어 수준과 문장을 쓰는 능력이 부족했기 때문에 번역기 앱을 활용하여 영어 단어와 문장을 Book Creator에 옮길 수 있었다. 우선 9차 시에는 개별 노트북을 활용하여 Book Creator에 접속한 후 “tired”, “happy”, “sleepy” 와 같이 개인의 감정 상태를 묘사하는 형용사가 들어간 짧은 영어 문장을 만들어 보았다. 10차시 또한 Book Creator에 접속한 후, 방과 후 영어 수업 시간 동안 배운 ‘장래 희망, 직업 묻고 답하기’ 표현을 활용하여 간단한 영어 문장을 입력한 후 친구들 앞에서 발표해 보았다.

3. 자료 수집 방법

본 연구를 위한 자료 수집과 분석은 질적 연구 방법 중 하나인 사례 연구 방법을 활용하였다. 자료 수집 방법으로는 학생의 수업 일지와 수업 시간이 끝난 후 기록한 학생 관찰 일지 및 영어 방과 후가 종료 된 이후에 진행된 2회의 심층 면담을 통해 이루어졌다. 개별 심층 면담 내용은 학생과의 인터뷰가 종료된 후 곧바로 전사 프로그램을 통해 전사하였다.

우선 연구 참여 학생들은 수업 시간이 끝난 후 학습 일지를 작성하였다. 학습 일지에는 1) 학습한 내용, 2) 수업 시간 동안 질문 내용, 3) 학생의 질문에 대한 교사 피드백, 4) 수업 시간 동안 새롭게 알게 된 점과 느낀 점을 기록하도록 하였다. 다만 연구 참여 학생들이 질문을 많이 하지 않았기 때문에 대부분 학습 일지에는 학생 질문이 구체적으로 기록되어 있지 않았다. 방과 후 수업에서 배운 내용을 구체적으로 적도록 했으나 수업을 통해 알게 된 내용과 느낀 점을 쓰는데 힘들어하는 경향이 있었다. 아울러 학생들이 쓴 글씨를 잘 알아보지 못해 여러 번 다시 작성하도록 하였다.

두 번째로 학생 관찰 일지는 연구 참여 학생들에 대한 교사의 관찰 평가지로 1) 차시 별 수업 내용, 2) 학생 관찰 및 느낀 점, 3) 수업 후 느낀 점을 작성하였으며 주로 각 학생의 수업 내용 이해 정도와 학생의 행동과 태도를 기록하였다.

마지막으로 연구 참여 학생별로 1학기 영어 기초 방과 후 수업이 종료된 이후 2회에 걸쳐 심층 면담을 진행하였다. 연구 참여 학생들이 영어 학습을 힘들어하는 원인을 파악하고자 주요 질문 내용을 미리 준비하여 반 구조화된 면담(semi-structured interview)을 실시하였다. 1차 심층 면담 내용중 하나는 초등영어 학습부진의 발생 요인에 대해 연구했던 이완기(2014)의 설문조사를 활용하였다. 이완기(2014)는 교사를 대상으로 초등영어학습부진이 가장 많이 발생하는 시기에 대해 설문하였고 이 내용을 토대로 방과 후 학생들에게 1) 초등학교 때 영어를 어렵게 생각한 시점에 대해 질문해 보았다. 또한 유범(2018)의 연구에서 중학교 3학년 학생들은 학교수업 보다는 사교육을 통해 영어 문법에 대한 지식을 학습하고 있었다. 본 연구가 문법에 대한 연구는 아니었으나 학생들이 사교육을 통해 영어 학습을 많이 하고 있기 때문에 2) 영어 학원을 다녀본 경험이 있는 지를 물어보았다. 또한 학교 교사들은 학습 격차를 줄일 수 있는 방안으로 방과 후 보충 수업이 운영될 필요가 있다고 보았다(김성혜, 박태준, 2020; 김성혜 외, 2019). 이를 바탕으로 방과 후 학생들에게 3) 초등학교때 영어 방과 후를 받아본 경험이 있는지 물어 보았다. 또한 유범(2014)은 초등학교때 보다 중학교 영어 학습이 많이 어려워진다는 점을 지적한 바 있다. 이와 관련하여 4) 초등학교 영어와 중학교 영어의 가장 큰 차이점에 대해 질문해 보았다. 덧붙여 유범(2014)은 영어학습부진의 원인으로 예습·복습 및 숙제를 하지 않는 것을 영어학습부진의 원인으로 지적한 바 있다. 따라서 방과 후 학생들이 예습·복습 및 숙제를 하고 있는지를 알아보기 위해 5) 집에서 복습이나 숙제를 하고 있는

지와 6) 집에서 어떤 활동을 하고 있는지에 대해 면담해 보았다. 또한 7) 영어 보충수업과 일반 영어 수업의 차이점 및 8) 영어 수업 시간 동안 질문해 본 경험이 있는지도 물어보았다. 이외에도 학생들의 생각을 알아보기 위해 9) 영어에 대한 본인의 생각과 10) 현재 영어 방과 후 수업에 대한 본인의 의견 및 11) 늘품이 교재에 대한 본인의 생각, 12) Book Creator 앱을 사용해본 후 느낀 점에 대해 면담해 보았다. 1차 심층 면담은 1학기 방과 후 수업이 종료된 직후에 진행하였으며 학생당 30분에서 40분 동안 진행하였다. 1차 심층 면담 내용은 인터뷰 종료 후 전사 프로그램을 활용하여 전사하였고 면담 내용을 읽어 본 후 추가 질문 문항을 만들어 2차 심층 면담을 실시하였다. 1차 면담 동안 학생들의 방과 후 경험을 물어보았지만 어떤 내용을 어느 정도 배웠는지에 대해 더 알고 싶어 2차 심층 면담 내용에 1) 초등학교 방과 후 시간 동안 무엇을 배웠는지 물어보았다. 또한 방과 후 학생들이 2) 영어를 어려워하는 이유에 대해 질문해 보았다. 덧붙여, 방과 후 숙제로 내고 있는 3) 클래스카드 학습에 대한 전반적인 의견과 4) 앞으로의 영어 학습 목표에 대해서도 질문해 보았다.

4. 자료 분석 방법

본 연구는 영어학습부진을 경험하는 중학교 1학년 남학생 5명에 대한 사례연구이며 관련 자료에 대한 질적인 분석을 통해 영어학습부진을 경험하는 학생들의 어려움을 학습내용과 학습방법의 차원에서 살펴보고 그 해결안을 탐구하고자 하였다. 이를 위해 질적 연구에서 사용되는 프로그램 중 하나인 타게트(Taguette) 프로그램(https://www.taguette.org/)을 활용하였다. 타게트 프로그램에 참여 학생들의 학습일지, 교사의 학생 관찰 일지, 심층 면담 내용을 입력한 후, 하이라이트 기능을 활용하여 분석을 진행하였다. Strauss(1987)의 1차 개방 코딩과 2차 축 코딩 방법을 적용해 보았으며 1차 코딩을 한 후, 코딩 결과를 엑셀 파일로 변환하여 각 범주의 빈도수를 분석하였다. 또한 1차 개방 코딩에서 도출된 다양한 범주들을 여러 번 읽어본 후, 2차 축 코딩을 통해 주요 키워드를 다시 분석하여 각 범주를 1)영어 학습내용에서 어려운 점, 2)영어 학습방법에서 어려운 점, 3)방과 후 수업에서의 긍정적인 면으로 구분하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습내용의 어려움

연구에 참여한 중학생들은 교육청 진단평가에서 기준 점수 이하를 받은 학생이다. 계량화 된 점수가 보이는 1~2점의 차이가 영어학습부진을 결정하는 것은 아닐 수 있겠으나, 이러한 학생들은 영어 철자, 발음, 단어 및 문법, 문장이해

및 쓰기 등에서 적지 않은 어려움을 보이고 있었다. 영어철자와 같은 가장 기초적인 사항에도 어려움을 보이고 있어서 이후 발음, 단어 의미 및 문법, 문장 이해 및 쓰기에도 어려움을 겪을 수 밖에 없는 상황으로 보인다. 연구자가 관찰하고 연구에 참여한 학생들이 느끼는 영어의 어려움을 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

1) 철자: 영어 알파벳을 쓰기 힘든 아이들

영어 기초 방과 후 첫 시간 동안 영어 알파벳 쓰기를 진행하며 학생들이 알파벳을 순서대로 쓰기 힘들어하는 모습을 발견할 수 있었다. 영어 대문자와 소문자를 잘 구별하여 쓰지 못했고 영어 철자를 끝까지 다 쓰지 못하는 학생들도 있었다.

> **학생4**: “i”와 “e”를 잘 쓰지 못함. “i”와 “e”를 구별하는 연습이 필요해 보임. “d”와 “a”를 잘 쓰지 못하여 쓰는 방법을 다시 얘기해 주었고, 학생4와 학생2 모두 칠판 앞에서 직접 “d”와 “a”를 써보게 함.
>
> (2023년 6월 1일 6차시 학생 관찰 일지)

칠판에 영어 대문자와 소문자를 다 써주고 한 시간 동안 영어 철자 쓰는 시간을 가졌다. 1차 시와 2차 시 초반까지 영어 철자 쓰기 연습을 한 후에 학생들이 영어 알파벳을 조금이나마 잘 쓰는 모습을 보였다. 하지만 철자를 불러 주고 영어 단어를 학생들에게 써보게 했을 때 학생들이 영어 철자를 잘 받아 적지 못하였다. 특히, 영어 철자를 잘 적지 못하기 때문에 정규 수업 시간에도 필기 속도가 매우 느린 편이었다. 또한 영어 철자와 소리의 관계를 잘 인식하지 못했기 때문에 영어 단어 읽기도 힘들어 했다.

2) 발음 및 단어: 기본적인 영어 단어의 발음과 의미를 모르는 아이들

지역 교육청에서 지원받은 기초영어교재인 늘품이에 제시된 영어 단어를 학생들과 함께 공부할 때도 학생들은 “next”, “tomorrow”, “have”, “do”와 같은 기본적인 영어 단어의 의미를 몰랐다. 예를 들면, ‘삐에로 얼굴 묘사하기’ 활동에서 “eyes”, “mouth”, “nose”가 나왔을 때 이런 영어 단어를 처음으로 알게 되었다는 학생도 있었고 사람의 감정이나 상태를 나타내는 기본적인 영어 단어의 의미를 몰라서 이와 관련된 단어를 여러 번 설명해 주었다. 아울러 늘품이 교재의 ‘장래 희망과 직업 묻고 답하기’ 부분에 제시된 “cook”, “animal”, “doctor”, “airplane”과 같은 영어 단어의 의미도 잘 몰랐다.

학생일지에 작성한 새롭게 알게 된 것:
입, 코, 눈 (복수형) / eyes, mouth, nose (학생1: 4차시 학습일지)
cook, doctor를 배움 (학생2: 7차시 학습일지)
excited, I am (feel) happy을 배움 (학생2: 8차시 학습일지)
감정의 여러 가지 뜻 (학생3: 8차시 학습일지)
cook, animal doctor, doctor을 알게 되었다 (학생5: 7차시 학습일지)
upset(화난), tired(피곤한), sad(슬픈)을 알게 되었다 (학생5: 8차시 학습일지)

"eyes", "mouth", "nose", "cook", "animal", "doctor", "happy"와 같은 단어들은 이미 초등학교 때 배웠을 어휘이지만 방과 후 학생들은 중학교 1학년임에도 잘 알고 있지 못했다. 학생들에게 "worried", "happy", "excited", "upset"과 같은 감정 형용사를 하나씩 설명해 주었고 직업과 관련된 단어들도 그림과 직업을 연결해 가며 하나씩 설명해 주었다. 또한 학생들이 연필을 잘 잡고 있지 않아 중요한 표현과 중요 어휘를 설명해 줄 때 중요한 부분에 형광펜과 볼펜을 사용하여 밑줄을 치거나 색을 칠해보게 하였다. 영어 단어의 의미를 파악하는 활동 이외에도 학생들에게 영어 단어를 발음해 보도록 했지만 학생들은 영어 단어를 소리 내어 잘 읽지 못했다. 즉, 영어 단어의 의미를 잘 알지 못하는 것도 문제였지만 기본적인 영어 단어를 읽을 수 없는 것도 문제였다.

연구자: 그러면 만약에 너한테 단어를 딱 주고 그거 읽어보세요 하면 읽어볼 수 있어?
학생1: 아니요 아니요.
(2023년 7월 18일 두 번째 인터뷰)

연구자: 중학교 들어가서 제일 힘들었던 건 단어 때문에 힘들었어? 문법 때문에 힘들었어?
학생2: 단어...단어 때문에 (중략) 읽기도 좀 어렵고 그래 가지고
(2023년 7월 17일 두 번째 인터뷰)

영어 철자를 잘 쓰지 못하고 초등학교 영어 교육과정에 제시된 기본 어휘도 잘 인지하지 못하는 학생들은 영어 단어를 잘 읽지 못했다. 초등학교 때 파닉스 학습을 해본 경험이 있는지를 물어보니 영어 발음을 배웠던 기억은 있으나 초등학교 때 구체적으로 어떤 내용을 학습했는지는 잘 기억하지 못했다. 기본적인 영어 단어를 잘 읽지 못했기 때문에 방과 후 학생들은 영어 학습에 대한 어려움을 느낄 수 밖에 없었다.

3) 문법: 명사와 동사가 처음인 아이들

연구에 참여한 학생들이 직접적으로 영어 문법을 접한 것은 중학교 1학년이

처음이었다. 중학교 교과서에 문법 내용이 명시적으로 처음 제시되므로 사교육을 받지 않은 학생은 중학교에서 다루는 문법 관련 내용이나 용어가 어려울 수 있다. 특히 학기초 영어 수업뿐만 아니라 방과 후 수업에서 명사와 동사 찾기 활동을 실시하였는데 이는 명사와 동사가 주어, 목적어, 서술어와 같은 기본적인 문장 구성 요소를 이루기 때문이었다. 방과 후 수업 2차시에는 영어 교과서 1과 본문에 나와 있는 명사 찾기를 했고 3차시에는 1과 본문에 나와 있는 동사 찾기를 진행하였다. 학생들은 학습일지에 "명사를 알았다", "동사를 알게 되었다" 라고 정리했지만 방과 후가 종료된 이후에 명사와 동사에 대해 질문했을 때는 잘 대답하지 못했다.

> **연구자**: 명사가 뭔지 혹시 얘기할 수 있겠어?
> **학생3**: 애들이 뭐라 했는데.
>
> (2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

또한 3차시 동사 찾기 시간 동안 영어 수업 시간에 배운 "be" 동사와 일반동사의 차이점에 대해 학생들에게 질문했을 때 둘 사이의 차이점을 설명하지 하지 못하였으며 주어가 3인칭 단수임을 나타내는 "–s"에 대한 이해도 부족한 편이었다.

> **연구자**: 혹시 "be"동사가 뭔지 얘기할 수 있겠어요? "be"동사가 뭐예요?
> **학생2**: 모르겠는데요.
>
> (2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

> 학생들은 나름대로 동사에 대해 대답도 하고 수업도 잘 따라오는 것 같았지만 "be"동사와 일반동사에 대한 구별과 특히 주어가 3인칭 단수일 때 일반동사 뒤에 "-s"를 붙이는 것에 대해서는 잘 이해하지 못함.
>
> (2023년 4월 28일 3차시 방과 후 학생 관찰 일지)

4) 문법: 시제가 어려운 아이들

학생들은 명사와 동사 이외에도 "yesterday"가 과거이고 "future"가 미래라는 사실을 알고 있지 않아 과거 시제와 미래 시제에 대해 이해하기까지 시간이 걸렸다. 또한'과거 경험 묻고 답하기'를 학습하며 과거 시제를 만들 때 동사 뒤에 "–ed"가 붙는 것을 이해하기 힘들어했다. 특히 불규칙으로 변화하는 동사는 정규 영어 수업 시간에도 설명해 주었지만 늘품이 교재에 나온 "go", "eat", "buy" 등 불규칙 동사의 과거시제를 쓰지 못했다. 불규칙 동사는 정규 수업 시간에도 다루었지만 학생들이 잘 기억하지 못해 칠판에 불규칙 과거형 동사들을 다시 써주었다. 방과 후가 끝난 뒤 학생들은 학습일지에'과거형'과'미래시제'를 알게

되었다고 기록했지만 면담 과정에서 과거와 미래에 대해 답하지 못했다.

연구자: 혹시 어제가 영어로 뭐였어요?
학생2: 어... (침묵)
연구자: 과거 시제는 어떤 건지 얘기해 볼래?
학생2: (긴 침묵) 모르겠는데

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

연구자: 과거형은 잘 모르겠어?
학생4: 네.
연구자: 미래형은 어때?
학생4: 미래요? 그것도 좀 못하겠네요.

(2023년 7월 10일 첫 번째 인터뷰)

결과적으로 학생들은 과거와 현재 미래에 대한 개념을 이해하기 힘들어했고 시제에 따른 동사 변화도 잘 인지하지 못했다.

5) 문장이해: 영어 문장을 이해하기 힘든 아이들

영어가 힘들었던 시점을 알아보기 위해서 방과 후 학생들에게 언제부터 영어가 어려웠는지를 질문해 보았는데 학생들마다 영어가 어려워진 시점이 달랐다. 단어만 배우다가 초등학교 4학년 때 문장으로 넘어가서 영어가 어려워졌다는 학생, 초등학교 5학년 때 공부를 안 해서 5학년 2학기부터 영어가 어려워졌다는 학생, 초등학교 4/5학년 이외에도 6학년 때 영어 문장을 읽지도 못하고 쓰지도 못해서 영어가 어려워졌다는 등 다양한 시점을 보였다.

연구자: 영어가 어려워지기 시작한 게 초등학교 5학년 때부터야?
학생2: 초4요.
연구자: 어떤 것 때문에 어려웠어요?
학생2: 원래는 3학년 때는 알파벳이나 이런 걸 하잖아요.
근데 이제 살짝 세 글자씩 이렇게 하다가 갑자기 문장으로 넘어가서 좀 당황해서 좀 많이 틀린 적도 있어요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

학생3: 5학년 끝날 때 (중략) 어느 날 한 일주일 전까지만 해도 잘 되고 있었는데 좀... 좀... 놀아 가지고 학원도 약간 좀 빼먹고 해가지고 그때부터 진도가 안 나가게 되면서 안 된 것 같아요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

학생1: 6학년 때. 6학년 때는 막 문장 같은 것도 많고 해서...(중략) 그때 문장 같은 것도 많았고 제가 읽는 것도 못하고 쓰는 것도 잘 못해 가지고 그래서 어려웠어요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

이처럼 초등학교 때부터 영어 공부가 힘들었던 학생들은 중학교 수업 시간에 접하는 영문법 내용과 긴 문장들 때문에 영어 공부를 더 힘들어하고 있었다. 또한 초등학교 때 충분히 영어 공부를 하지 않고 중학교에 올라오다 보니 문장을 해석할 수도 없고 문법 내용(과거형)도 잘 모르겠다고 언급하였다.

학생4: 문장으로 이렇게 나와 있으면 해석하기가 있는데 초반에 너무 제가 영어를 안 했기 때문에 문장을 해석할 수가 없고 과거형 그런 거 있는데 아예 모르겠고요.

(2023년 7월 10일 첫 번째 인터뷰)

늘품이 교재에 나온 “What's up?”, “What's wrong?”, “I am happy”, “I feel upset”을 얘기해 주었지만 “happy”와 “upset”의 의미를 몰라서 학생들은 문장의 의미를 이해하지 못했다. 감정 상태를 나타내는 “sad”, “sick”, “tired”, “worried”와 같은 단어들은 단어의 의미를 묘사하는 그림을 같이 보면서 그 의미를 하나하나 파악해 나갔다. 단어의 의미를 잘 파악하지 못하고 어떻게 읽는지도 알지 못했기 때문에 학생들은 문장 읽기를 많이 어려워했다.

기본적인 단어 능력이 모자라기 때문에 단어 뜻을 하나하나 알려줌. 다른 주제들 보다는 학생들이 감정 상태와 관련된 단어는 그림을 보고 유추해 낼 수 있었음. 하지만 문장을 읽고 따라 하는 부분에 있어서는 학생들이 문장을 읽기 어려워하고 있음.

(2023년 6월 16일 8차시 방과 후 학생 관찰 일지)

학생2: 단어는 살짝 아는데 문장들이 좀 어려워요.
연구자: 문장으로 넘어가니까 너무 어려워?
학생2: 네.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

이처럼 영어학습부진을 보이는 학생들은 초등학교 때부터 단어 학습을 잘 하지 않았고 이로 인해 영어 문장의 의미도 잘 파악하지 못했다. 즉, 초등학교에서의 누적된 학습결손으로 인해 방과 후 학생들은 중학교에 와서도 영어 단어 학습과 문장 이해에 많은 어려움을 보이고 있었다.

6) 문장쓰기: 번역기 없이는 영어쓰기가 어려운 아이들

9차시와 10차시에 Book Creator 앱을 활용하여 영어 문장 쓰기를 진행하였다. 늘품이 교재에서 배운 미래 표현 중 “I am going to 동사원형”과 “will + 동사원형”의 구문을 학생들에게 활용해 보라고 했지만 이 영어 구문을 쓰기 활동에 제대로 활용할 수 있는 학생은 많지 않았다.

> **학생3**: “will”을 잘 활용하지 못함. 자신의 전반적인 꿈에 대해 번역기를 활용하여 영어 문장을 만들었으나 문제는 자신이 쓴 영어 문장을 잘 읽지 못함. 읽기에 대한 전반적인 노력이 필요해 보임.
>
> (2023년 6월 30일 10차시 방과 후 학생 관찰 일지)

미래형 구문을 활용하여 쓰지 못하는 것도 문제였지만 학생들이 번역기에만 의존하고 있었고 자신이 쓴 영어문장을 읽어보라고 했을 때 잘 읽지 못했다. 10차시에는 자신의 미래 꿈에 대해 Book Creator 앱을 활용해서 문장을 쓴 후, 앞에서 발표하는 시간을 주었지만 학생들은 영어로 발표하지 못하고 모두 우리말로 발표하였다.

> **학생3**: 전반적인 내용을 쓰기 위해 본인 스스로 고민하기보다는 번역기를 활용하여 영어 문장을 씀. “will”을 사용하는 문장은 1개 밖에 없음. 다른 학생들 앞에서 발표하기를 했을 때도 영어 문장을 읽지 못함. 자신이 쓴 영어 문장을 직접 읽어보는 것은 쉽지 않았고 읽는 것을 매우 힘들어 함. 영어로 읽는 것 대신에 자신의 꿈에 대해 우리말로 끝까지 얘기함.
>
> (2023년 6월 30일 10차시 방과 후 학생 관찰 일지)

> **학생4**: 다른 학생들보다 목표 언어인 “will”을 3번 사용하고 있어 수업 목표에 대해 잘 이해하고 있다는 판단이 듦. 하지만 다른 학생들 앞에서 자신이 쓴 이야기를 발표해 보라고 했을 때 영어 문장을 읽지 못하고 있음. 문장 쓰기보다는 단어를 활용하고 읽는 능력을 향상 시킬 필요가 있을 것 같음.
>
> (2023년 6월 30일 10차시 방과 후 학생 관찰 일지)

이처럼 학생들은 초등학교 때와 비교하여 긴 문장을 접하면서 영어쓰기와 소리 내어 읽기 등에 어려움을 겪고 있었으며 이는 앞서 언급된 기본 어휘 및 문법 지식의 부족과 파닉스 학습의 부재 등에서 그 원인을 생각해 볼 수 있다.

2. 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습방법의 어려움

앞에서는 연구에 참여한 학생들이 실제로 어려워하는 영어의 세부영역을 철

자, 발음, 단어, 문법, 문장이해 및 쓰기 등의 관점에서 살펴보았다. 여기서는 영어 교수·학습의 관점에서 영어과목을 왜 어려워하는지에 대해 살펴보고자 한다. 영어학습의 성공여부를 결정하는 많은 요인이 있지만 여기서는 학생이 느끼고 경험하고 있는 영어학습의 어려움을 정의적 및 인지적 입장에서 살펴보고 왜 영어학습부진으로 이어졌는지 탐구하고자 한다.

1) 정의적 관점: 영어수업이 싫고 어렵고 머리 아픈 아이들

학생들과의 심층면담에서 영어 과목에 대한 생각을 물어보았다. 방과 후 수업 시간 동안 비교적 성실히 임했던 학생들이었기 때문에 긍정적인 단어가 나올 것이라고 기대했지만 학생들은 영어 과목에 대해 “너무 싫다”, “싫어하는 과목 중에 하나”라고 표현하였다.

연구자: 지금 영어에 대해서 생각하면 너한테는 어떤 기분이 들어?
학생4: 너무 싫다.

(2023년 7월 10일 첫 번째 인터뷰)

연구자: 영어에 대해서 생각하면 가장 어떤 기분이 들어요?
학생1: 지금은 그냥 영어 하면 싫어하는 과목 중에 하나.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

영어가 싫다는 표현 이외에도 알파벳 쓰기가 끝난 후 진행된 영어 동사 찾기 활동에서 방과 후 학생들은 “힘들다”, “영어는 어려워요”, “읽기가 어려워요”와 같은 내용을 학습일지에 느낀 점으로 기록했다. 학생2는 심층 면담 도중에 “영어는 머리가 아프고 어렵다”는 본인의 생각을 얘기했다.

힘들다

(학생4: 3차시 학습 일지)

어려움

(학생2: 3차시 학습 일지)

영어는 어려워요, “I will take a swimming lesson” 영어가 있으면 읽기가 어려워요.

(학생4: 5차시 학습일지)

학생2: 전 어려워요. 영어는 머리가 아프고 어려워요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

영어 과목에 대한 어려움으로 방과 후 학생들은 “영어는 힘들다”라는 생각을 갖고 있었다.

2) 정의적 관점: 영어를 잘하고 싶은 마음이 없는 아이

학생들은 영어학습에 대한 내적 동기(intrinsic motivation) 즉, 본인이 영어학습을 원하는 모습을 크게 보이지 않았으며 주로 부모님들의 권유 등으로 방과 후 수업에 참여하고 있는 외적 동기(extrinsic motivation)을 드러내고 있었다.

> 느낀 점: 뿌듯하면서 귀찮다.
>
> (학생1: 3차시 학습일지)

> **연구자**: 방과 후 왜 해야 될 것 같아?
> **학생1**: 그냥 하라고 해서...엄마랑 어른들
>
> (2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

영어 방과 후 수업을 학교에 남아서 받는 게 뿌듯하기도 하지만 본인의 의지가 아니라 담임 선생님과 부모님의 강요에 의해서 방과 후 수업을 받고 있는 학생(학생1)은 학습일지에 방과 후 수업을 받는 것이 귀찮다고도 적었다.

> **학생1**: 물어보는 질문에 대답은 하지만 단어에 대해서 질문을 했을 때 적극적으로 대답하지는 않고 있음.
>
> (2023년 6월 9일 7차시 방과 후 학생 관찰 일지)

> **학생1**: 영어 공부해 볼 마음도 없어요. 잘하고 싶은 마음도 없어요.
>
> (2023년 7월 18일 두 번째 인터뷰)

더욱이 이 학생은 방과 후 수업 시간에도 적극적으로 대답을 하지 않았으며 심층 면담을 통해서 영어학습에 대한 내적 동기가 크지 않다는 것을 알 수 있었다. 적극적이지는 않았지만 다른 학생들에 비해 영어 기본 능력이 좋았고 단어에 대해서 물어보면 그 의미를 얘기하곤 하였음에도 영어학습에 대한 동기가 결과적으로 큰 편은 아니었다.

3) 인지적 관점: 영어 학습 경험이 많지 않고 수업 집중력도 떨어지는 아이들

연구에 참여한 학생들은 단어를 암기해 본 경험이 많지 않았다. 수업 시간 동안 필기를 하지 않고 멍하니 한 곳을 응시하는 학생도 있었다.

연구자: 너는 지금 어휘를 따로 시간을 내서 초등학교 때 암기해본 적은 없는 거네요?
학생4: 네.

(2023년 7월 17일 두 번째 인터뷰)

학생5: 제가 이거 영어 생각하는 게 영어 단어가 많잖아요. 그래 가지고 한국어를 어떻게 번역 하지라는 생각을 하면서 이거 무슨 뜻일까라는 생각을 계속 했었어요. 그래서 계속 멍하게 되고 그런 것 같아요.

(2023년 7월 13일 첫 번째 인터뷰)

또한 학생2와 학생5 학생은 쉬운 내용을 학습할 때는 집중하는 모습을 보이다가도 영어 문장 읽기나 문법 관련 학습을 할 때는 다시 무기력해지는 모습을 보였다. 특히, 학생2는 어려운 내용만 나오면 머리가 아프다고 말했다.

학생2와 학생5 학생은 방과 후 시간 동안 쉬운 내용을 할 때는 적극적으로 수업에 참여하려는 의지를 보이고 있으나 영어 문장 읽기 및 문법 시간과 같이 어려운 부분을 학습할 때 무기력한 모습을 보이고 있음.

(2023년 4월 21일 2차시 방과 후 학생 관찰 일지)

이처럼 학생들은 초등학교 때부터 단어 암기 경험이 거의 없고 몇몇 학생들은 수업 시간에 수업 집중력이 떨어지는 무기력한 모습을 보였다.

4) 인지적 관점: 배운 내용을 복습하기 힘든 아이들

심층면담을 통해 알게 된 학생들의 공통점은 학생들이 학교에서 배운 내용을 집에서 복습하지 않는다는 것이었다. 방과 후 수업 시간이 일주일에 한번뿐이기 때문에 학습한 내용을 스스로 복습할 필요가 있지만 학생들은 복습을 하지 않았다. 집에 가서 공부하지 않는 이유 중 하나는 집안일을 해야 하는 상황 때문이었다. 부모님이 늦게까지 일을 하고 계셔서 동생들을 돌보거나 집안일을 하다 보면 본인이 집에서 따로 공부하기가 힘들다고 했다.

학생2: 학원에 안 다니는데 4시에 끝나고 동생 데려온 다음에 가는 시간도 있으니까 동생 데리고 오면 한 6시 아니면 5시쯤 돼요. 근데 그런 다음에 제가 빨래를 안 걷었으면 제가 걷고 하는데 원래는 할머니가 원래 걷었었는데 할머니가 안 걷으면 제가 걷어요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

이외에도 집에서 복습을 하지 않는 큰 이유 중 하나는 게임을 하는 시간이

많기 때문이었다. 부모님이 평일에 일을 하는 경우가 많아서 집에서 게임을 많이 해도 부모님이 직접적으로 학습관리를 하기 어려운 상황이었다.

> **학생4**: 매일 거의 2시간 하고 주말에도 좀 많이 해요. 거의 일어나고 심할 땐 거의 8시간
>
> (2023년 7월 10일 첫 번째 인터뷰)

5) 인지적 관점: 숙제를 하지 않는 아이들

게임 시간이 많은 것 이외에도 학생들이 방과 후 수업의 숙제를 하지 않는 것도 문제였다. 클래스 카드 앱을 활용하여 학생들에게 개별적으로 직접 영어 단어 발음을 들어보고 단어를 읽어볼 기회를 주었지만 이러한 숙제를 해오지 않았다. 기본 단어 공부를 위해 클래스 카드 앱을 이용하여 초등학교 영어 단어를 골라 매일 단어를 25일 동안 업데이트해 주었지만 클래스 카드를 활용해서 꾸준히 공부한 학생은 학생4뿐이었다. 하지만 학생4는 영어 단어 스펠링을 입력하고 단어를 소리 내어 발음해 보는 활동은 거의 하지 않았다. 학생들의 참여를 유도하기 위해 아침 시간을 이용하려고 했지만 담임 업무를 맡고 있어 아침 조회 시간 동안 학생들을 지도하는 것은 쉽지 않았다. 또한 점심시간을 이용하여 방과 후 학생들에게 클래스 카드를 같이 공부해 보자고 했지만 대부분 운동장에 나가서 축구를 하거나 다른 활동을 하고 있어 함께 공부하지 못했다.

> 클래스 카드를 학생들이 생각보다 잘 참여하고 있지 않아 아침 시간을 이용하여 학생들이 클래스 카드에 참여하도록 유도하고자 하였으나 아침 시간에도 지각하는 학생들이 있고 나(교사) 또한 아침 시간에 담임교사 업무(아침 조회) 일이 많아 아침에 학생들을 따로 지도하는 데 한계가 있음. 점심시간에도 학생들을 부르고 싶으나 점심시간 동안 축구를 하는 학생들이 있어 따로 학생들을 불러 수업하는 것이 쉽지 않음. 학생2 학생은 아침에 지각을 하거나 불러도 잘 오고 있지 않아서 클래스 카드 학습이 잘되고 있지는 않음.
>
> (2023년 6월 23일 9차시 방과 후 학생 관찰 일지)

연구에 참여한 학생들은 기본적으로 영어 학습 전략을 활용하는 역량이 부족하기 때문에 스스로 학습하기가 어렵고 개별학습을 위해 클래스카드 앱을 활용한 숙제도 내주었지만 이 활동에도 어려움을 보였다.

3. 영어학습부진 학생들이 경험한 영어학습의 변화

연구에 참여한 학생들은 학습일지를 쓰며 스스로 수업 이해도를 작성하고 수

업내용 및 과정을 성찰하도록 하였다. 학습일지에 수업 이해도를 표시하는 부분에“잘 이해했다”를 표시한 빈도가“중간 정도 이해했다”는 빈도보다 더 많았다. 수업 이해 정도에“잘 모르겠다”는 내용도 있었지만 방과 후 학생들은 대부분“잘 이해했다”고 스스로 체크했다. 학생들이 작성한 내용을 구체적으로 살펴보면서 연구에 참여한 학생들이 경험하고 있는 변화를 살펴보고자 한다.

1) 방과 후 수업이 자신에게 도움이 된다고 느끼는 아이들

학생들은 영어 단어의 의미를 잘 알지 못하고 영어 문장을 잘 읽지도 못했지만 영어 학습을 하는 동안 새로운 단어와 구문, 문법 내용을 알게 되어 “재미있게 느껴지다”,“뿌듯했다”,“공부가 확실히 도움이 됨”이라는 내용을 학습일지에 써내려갔다. 즉, 초등학교 때 알지 못했던 내용을 알아가는 과정을 통해서 영어에 대한 흥미를 높여 나간 것으로 보인다.

느낀 점:
재미있어다, “what up”을 배워서
(학생1: 8차시 학습일지)

뿌듯했다. 영어를 알아서 미래형 동사를 알아서
(학생1: 5차시 학습일지)

재밌었고 영어가 확실히 도움이 된다
(학생3: 10차시 학습일지)

재미가 있고 영어를 잘 이해 할 수 있는 것 같다(영어 단어를)
(학생4: 8차시 학습일지)

명사를 조금이라도 배워서, 기분이 좋았다
(학생5: 2차시 학습일지)

미래형을 더 잘 알아서 기분이 좋다, “yesterday”를 알았다
(학생5: 5차시 학습일지)

정규 영어 수업 시간은 매시간 일정한 진도를 나가기 때문에 방과 후 수업을 받는 학생들은 정규 수업 진도가 빠르다고 느낄 수 있다. 하지만 방과 후 수업은 정규 수업 시간과 달리 개별학생들의 수준에 맞는 수업을 진행하기 위해 진도를 천천히 나갔다.

> **학생2**: 방과 후 시간에는 살짝 저희 수준에 좀 맞게 어느 정도 해준 거라 가지고 그냥 못하는 애들이 있으면 살짝살짝 기다려 주고 하는데 그냥 수업 시간에 그냥 제가 뭐 쓰고 있었는데 그냥 확 넘어 가버려서 말도 못하고 그래서
> (2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

> **학생4**: 일단 단어를 하나 했을 때 그걸 외우는 데... 그래도 외울 때까지 거의 기다려 주는 거
> (2023년 7월 10일 첫 번째 인터뷰)

> **학생2**: 받아보니까 뭐라고 해야 되지? 이게 모르는 단어를 알고 그래서 수업에 좀 이해가 어느 정도 높은 것 같아요. (중략) 예를 들면 수업 시간에 영어 시간에 이제 미래랑 과거 시제가 나오면 살짝 알아들을 수 있는데 그 정도
> (2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

이처럼 비교적 천천히 수업이 진행되고 자세한 설명이 제공되며 정규 수업을 듣는데 필요한 기초적인 단어 및 문법 지식을 다룬다는 점에서 학생들은 방과 후 수업이 도움이 된다고 느끼고 있었다.

2) 방과 후 수업을 통해 용기를 얻는 아이들

학생들은 정규 수업 시간과는 다르게 방과 후 시간 동안 질문을 하였다. 정규 수업 시간에 방과 후 학생들은 필기도 안 하고 가만히 앉아 있거나 가끔씩 엎드려 있는 모습을 보이기도 했지만 방과 후 수업 시간 동안에는 자신의 목소리를 내기도 했다. 심층 면담 시간을 통해, 방과 후 학생들은 다른 학생들의 지적이 두렵기 때문에 정규 수업 시간에 질문을 하지 못한다고 답했다. 하지만 방과 후 시간에는 비슷한 수준의 학생들이 모여 있어 용기도 생기고 자신감이 생겨서 모르는 부분이 나오면 종종 질문을 하였다.

> **학생5**: 그때 6학년 때 질문을 했으면 애들에게 욕 들었거든요. “야! 지금 수업 중인데 눈치 못 챙기냐! 이거 물어볼 거면 쉬는 시간에 물어봐라”라고 말해가지고...지금 중학교 와서도 그것 때문에 질문을 잘 못하겠어요.
> (2023년 7월 11일 첫 번째 인터뷰)

> **학생2**: 왜냐면 애들이 저 수준보다 좀 높기 때문에 그런 것 때문에 질문을 못했고 방과 후 시간에‘아!!! 애네들은 나랑 좀 비슷하구나’하면서 용기를 갖고 했는데 그냥 반 애들이랑 할 때는 좀... 좀... 그래서 못 한 것 같아요. (중략) 수업 시간은 약간 애들 많아서 틀리면 뭐라 할 거 같아서 약간... 방과 후는 사

람도 별로 없고 조용한...그냥 방과 후만의 약간 자신감 있게 할 수 있는 그런 게 있어요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

방과 후 수업 시간 동안 비슷한 수준의 학생들이 같이 수업을 받았기 때문에 학생들은 편안한 분위기 속에서 수업 자신감을 높여 나갔다.

3) 나만의 이야기를 만들어 발표해 본 아이들

9~10차시에 진행된 Book Creator 활동은 늘품이 교재에 나온‘감정 상태 말하기’와‘장래 희망 말하기 표현’을 복습하기 위해 활용하였다. 학생들은 개인 노트북에 구글 로그인을 하고 Book Creator에 학습 코드를 입력하였다. 이후, 각자 감정 상태 말하기와 장래 희망 말하기 내용에서 배운 영어 표현들을 이용하여 짧은 영어 문장을 Book Creator에 입력해 보았다. 영어 문장을 입력하는 활동뿐만 아니라 학생들은 각각의 영어 문장을 묘사하는 사진이나 그림을 각 페이지마다 입력하였다.

학생1은 “사람의 기분”을 제목으로 정하고 늘품이 교재에 나온 “I'm tired”, “I'm sad”, “I'm upset” 문장과 각 문장에 어울리는 그림이나 사진을 고른 후 Book Creator에 입력해 보았다. 학생4는 10차시 장래 희망 말하기 표현 시간 동안 번역기를 활용하여 “l'll get a good job with my favorite subject”라는 영어 문장을 써보았다. 학생들이 영어 단어와 영어 문장을 쓰는 것을 많이 힘들어했기 때문에 번역기를 자유롭게 사용하도록 허용했다. 학생5는 번역기를 사용했음에도 불구하고 “L'm l feels happy”라는 문장을 입력했다. 이 학생은 “I”와 “L”을 혼동하고 있었고 “am”과 “feel”을 동시에 사용하였다. 그리고 “I”라는 주어의 성격을 잘못 인지하여 “feel”에 “–s”를 붙여 문장을 완성하였다. 학생2도 번역기를 사용하여 “I will be a My dream is to be a biology researcher”라는 문장을 입력하였다. 학생2에게 문장에서 잘못 쓰인 특정 부분을 구체적으로 얘기해 주었지만 스스로 오류를 수정하지는 못했다.

10차시 Book Creator 활동이 끝난 후 학생들에게 앞으로 나와서 본인이 쓴 내용을 영어로 읽어볼 기회를 주었다. 학생들은 영어 단어와 문장을 잘 읽지 못해 자신의 꿈에 대한 발표를 한국어로 진행하였다. 하지만 자신이 직접 만든 내용을 발표해 보는 과정을 통해 재미를 느꼈고 자유로운 분위기 속에서 타인의 꿈과 본인의 꿈에 대해 집중할 수 있어서 좋았다는 의견을 주었다.

학생3: 애들 앞에서 소개하니까...살짝 떨리기도 했는데 재밌었어요.(중략) 자기가 혼자 만들고 선생님한테 배운 걸 스스로 만들고 이제 해내니까 뿌듯하고 재밌었어요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

학생2: 예를 들면 선생님이 하라는 대로 안 하고 저희가 마음대로 하니까 어느 정도 서툰 부분이 있는데 좀 재밌고. 그래 가지고 그런 게 좋았던 것 같아요.

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

학생5: 미래의 꿈을 만드는 거라 애들의 장래 희망이 뭔지도 알 수도 있었고 제 장래 희망이 뭐 뭐인지도 알 수 있었어요.

(2023년 7월 11일 첫 번째 인터뷰)

이처럼 연구에 참여한 학생들이 스스로 무언가를 만들어 보고 결과를 공유하는 과정을 통해 영어에 대한 자신감과 흥미를 조금이나마 높이고 서로에 대한 공감도 키울 수 있었던 것으로 보인다.

4) 친구와 함께 하고 싶어하는 아이들

학생들은 친구와 함께하는 것을 선호했다. 학교 끝난 후에 진행되는 방과 후 수업을 친구들과 함께 하길 원했고 다른 반 학생들과 같이 하는 것이 재미있고 좋다는 의견도 있었다. 방과 후 수업 중 미래시제와 동사를 학습할 때 모둠 학습을 했던 상황도 방과 후 학생들에게는 긍정적으로 다가갔다.

학생1: 같이 하는 게 좋아요. 같이 하면 재밌죠. 방과 후는 친구가 있기 때문에

(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

학생5: 방과 후는요. 이제 학교 끝나서도 남아 가지고 애들이랑 여러 가지 수업을 하니까 그게 도움이 됐었어요. (중략) 다른 반 애들이랑 하는 게 얘기하면서 풀면서 하는 게 재밌었어요. 그때 문제 푸는 건 조금 어려웠는데 이제 애들이 이건 이거다 이거 따로 이거 여기에 써라 라고 하는 것도 말해줘서 재미는 있었어요.

(2023년 7월 11일 첫 번째 인터뷰)

즉, 방과 후 학생들은 친한 친구와 같이 공부하는 상호작용을 통해서 영어학습에 재미를 느끼고 서로에게 도움을 주고받고 있었다. 이는 영어능력과 상관없이 상호간에 도움을 줄 수 있다는 점도 보여주고 있다.

5) 영어로 대화하고 싶은 아이들

연구에 참여한 학생들은 단어 학습이 잘 되어 있지 않고 기본적인 영어 구문 활용 능력도 좋지 않지만 심층 면담 과정 중에서 단어를 외우고 싶다는 것 이외에도 실제로 영어를 말해보고 싶다는 의지를 드러내기도 했다. 어디에서 만

날 지와 자기소개를 영어로 하고 싶다는 것 이외에도 외국인과 직접 의사소통을 해보고 싶다는 다짐도 보여주었다.

학생5: 가장 하고 싶은 거요? 영어로 우리 어디에서 만날지 그걸 배우고 싶어요.
(2023년 7월 11일 첫 번째 인터뷰)

학생4: 영어로 대화할 수 있으면 자기소개도 영어로 할 수 있으면 좋겠다.
(2023년 7월 10일 첫 번째 인터뷰)

학생3: 외국인들이 좋아서 만나면 대화하고 싶어가지고
(2023년 7월 14일 첫 번째 인터뷰)

수업 시간에 무기력하고 단어 읽기를 힘들어함에도 연구에 참여한 학생들은 실제적으로 영어를 말해보고 싶은 의지를 보여주었다. 이점은 적절한 학습목표 및 맞춤형 학습전략 등과 함께 영어학습부진 학생들이 영어학습의 동기를 갖도록 하는 시작점이 될 수 있을 것으로 보인다.

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 교육청 진단평가 결과 영어 기준점수에 도달하지 못한 제주지역 중학교 남학생 5명을 대상으로 2023년 4월 7일부터 6월 30일까지 총 10차시의 영어 방과 후 수업을 진행한 결과이다. 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 어려워하는 영어 학습내용과 활용하고 있는 현재 영어 학습방법을 살펴보고 방과 후 수업의 경험이 제공한 긍정적인 측면을 탐구함으로써 영어학습부진의 인지적·정의적인 원인과 중학교 1학년 영어학습 부진 학생들에게 도움이 되는 학습 방안을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 방과 후 수업 시간마다 학생들이 작성한 학습일지, 교사의 학생 관찰 일지, 방과 후 수업이 모두 종료된 후 진행된 총 2차례의 심층 면담을 연구 자료 수집에 활용하였다.

분석 결과 연구에 참여한 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 경험하고 있는 영어 학습내용의 어려움은 다음과 같다: 영어 알파벳을 쓰기 힘들어 했으며 초등 수준의 기본적인 단어의 발음뿐만 아니라 의미도 잘 몰랐다. 초등학교에서 다루지 않은 문법용어를 이해하기 힘들어했는데 명사와 동사와 같은 품사에 대한 개념이 없었으며 과거와 미래를 나타내는 시제를 어떻게 표현하는지도 잘 모르고 있었다. 이에 따라 문장에 대한 이해 및 쓰기도 어려운 과제로 느끼고 있었다. 따라서 철자, 발음, 단어, 문법, 문장 이해 및 쓰기 등 다방면에서 어려움을 보이고 있었다.

연구 참여 학생들과의 심층 면담 결과 학생들은 초등학교 때부터 영어학습에

어려움을 겪고 있었다. 특히, 초등학교 고학년으로 올라갈수록 영어 문장이 길어졌기 때문에 학생들은 영어를 어렵게 느끼고 있었다. 이완기(2014)도 문자언어의 수준이 어려워지는 5학년 때부터 영어학습부진이 많이 발생할 수 있다고 지적한 바 있다. 연구 참여 학생들이 영어 문장을 잘 쓰지 못했기 때문에 번역기를 사용하여 Book Creator에 영어 문장을 입력했지만 본인이 쓴 영어 문장을 잘 읽지 못했다. 오민주와 나경희(2016)는 누적된 학습 결손을 학습부진의 원인으로 지적한 바 있다. 연구 참여 학생들도 초등학교 때부터 영어학습에 어려움을 겪었기 때문에 중학교 1학년이 되어서도 영어 철자, 발음, 어휘, 문법, 문장 이해 등에 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다.

두 번째로 연구에 참여한 학생들이 경험하고 있는 영어학습의 어려움을 정의적인 측면과 인지적인 측면에서 구분하여 제시하면 다음과 같다: 정의적인 측면에서 영어에 대한 흥미도가 매우 낮았으며 이로 인해 영어학습에 대한 동기가 부족한 편이었다. 인지적인 측면에서는 적절한 영어학습 전략을 활용한 학습경험이 부족했으며 수업에 대한 집중도도 부족했다. 아울러 다양한 외적 환경으로 인해 배운 내용을 복습하거나 주어진 숙제를 하지 않는 경우도 많았다.

연구에 참여한 학생들은 영어 과목에 대해 부정적인 감정을 가지고 있었다. 안세린과 임현우(2013)도 학습 부진 학생들이 영어학습에 부정적인 태도를 가지고 있다고 보았다. 이외에도 정재준과 김정렬(2013)은 학습 부진 학생들이 주의가 산만하다는 점을 지적하였다. 실제로 학생들은 수업 시간에 어려운 내용이 나오면 멍해지고 집중하지 않는 모습을 보이기도 했다. 또한 학습 부진의 주된 원인으로 많이 언급되는 것은 학습 동기 부족이다(안세린, 임현우, 2013; 오순임, 우상도, 2001; 정재준, 김정렬, 2013; Al-Zoubi & Younes, 2015; Mandel & Marcus, 1988). 연구 참여 학생들 또한 영어에 대한 어려움과 학습 동기 부족으로 클래스 카드 숙제를 잘 하지 않았다. 이처럼 학습 부진이 발생하는 원인이 인지적·정의적 측면에서 다양하게 나타나고 있었다. 이런 점에서 권서경과 김태은(2021)은 영어 학습 부진의 해결책을 찾는 것이 쉽지 않다고 주장한 바 있다.

세 번째로 방과 후 수업을 통해 연구 참여 학생들은 스스로 긍정적인 변화를 경험하고 느꼈다. 이는 방과 후 수업에서는 정규 수업과 달리 기초적인 내용을 천천히 설명해주며 편하게 질문할 수 있어서 영어 학습에 도움이 된다고 느꼈으며 용기와 자신감을 가질 수 있었다. 또한 영어 방과 후 수업 시간에 배운 기초적인 내용을 통해 방과 후 학생들은 정규 영어 수업 시간 동안 학습 내용을 조금씩 이해하며 영어에 대한 흥미를 높여 나갔다. 기초학습 뿐만 아니라, 쓰기활동 결과를 발표하는 경험을 통해 자신감과 성취감을 가지게 되었고 방과 후 수업은 친구들을 만날 수 있고 배움을 위해 상호협력이 가능한 기회로 인식하고 있었다. 아울러 영어 수준에 상관없이 외국인과 영어로 말하고 싶다는 희망도 방과 후 수업을 통해 가질 수 있었다.

이는 학교 현장에서 영어학습부진 학생들을 지도하는 선생님들에게 시사점을

제공할 수 있다. 이는 기존 선행 연구에서 제시된 방과 후 수업 혹은 별도의 프로그램이 필요하다는 점과도 일치하는 결과이다(김성혜 외, 2019). 즉, 적은 학생 수와 비슷한 수준의 학생들이 함께 학습하기 때문에 연구 참여 학생들은 편안한 수업 분위기 속에서 자신감을 갖고 질문도 하며 수업에 참여할 수 있었다. 나아가, 방과 후 학생들은 기초적인 영어 단어와 표현을 학습함으로써 초등학교때 배웠던 내용을 복습하는 기회를 가졌다. 한가지 주목할 점은 연구 참여 학생들이 혼자 공부하는 것보다 친구들과 함께 공부하는 것을 선호하고 있다는 점이다. 학생들과의 면담을 통해서도 연구 참여 학생들이 친한 친구와 함께 방과 후 수업을 받고 싶어 한다는 점을 알게 되었다. 또한 면담 과정에서 연구 참여 학생들은 영어로 대화하고 싶다는 의지를 보였다. 하지만 실제로는 기본적인 어휘의 의미와 발음도 잘 알지 못했기 때문에 유범(2015)이 제시한대로 영어학습부진 학생의 어휘 능력을 끌어올릴 필요가 있다. 김성혜와 박태준(2020)의 연구에서도 중등 영어 교사들은 영어학습부진 학생이 우선적으로 어휘를 학습할 필요가 있다고 응답한 바 있다. 이외에도 유범(2014)은 영어학습부진 학생에게 숙제를 내고 교사가 이를 잘 지도해 줄 필요가 있으며 학습전략을 세울 수 있도록 지도함과 동시에 복습을 할 수 있도록 이끌어야 한다고 언급하였다. 이를 위해 단기간의 방과 후 활동보다는 장기간의 방과 후 활동과 지속적인 교사의 피드백이 필요하다고 생각된다. 이런 점에서 민채령과 민찬규(2022)는 영어 학습 부진 지도가 학생의 인지적, 정의적 영역에 모두 도움이 되며 지도 시간이 길어질수록 효과가 크게 나타나는 것으로 보았다.

본 연구는 중학교 1학년 영어학습부진 남학생 5명을 대상으로 2023년 1학기 10차시 동안 진행된 영어 방과 후 활동 결과이다. 학생 학습일지와 교사 관찰일지 및 2회에 걸친 심층 면담 결과를 통해 중학교 1학년 영어학습부진 학생들이 영어학습에 어려움을 갖게 된 인지적·정의적인 원인과 이에 따른 학습방안을 알아보고자 하였다. 연구 참여 학생들은 영어뿐만 아니라 수학과 국어 방과후도 받아야 하는 상황이었기 때문에 일주일에 한 번만 방과 후를 운영할 수 있었다. 이 점은 본 연구의 한계점으로 볼 수 있으며 연구 참여 학생이 5명뿐이라는 점과 명사와 동사 찾기, 과거시제와 미래시제에 대한 단편적인 문법 사항을 공부한 점, 늘품이 교재에 나온 전체적인 내용보다는 감정과 대상 묘사하기 및 장래 희망과 미래 직업 말하기와 관련된 표현만을 공부했기 때문에 연구 결과를 전체적으로 확대하기에는 무리가 있다. 하지만 연구 참여 학생들은 방과 후 활동에 대해 긍정적인 의견을 주었으며 영어로 말하고 싶다는 의견도 제시되었다는 점에서는 주목할 만 하다.

연구에 참여한 학생들은 초등학교 때부터 이어진 영어학습부진의 경험과 중학교에서 새롭게 접한 학습내용으로 인해 영어과목에 대한 부정적인 인식을 더욱 강화해가며 실제 학습결과에도 이어지고 있는 것으로 보인다. 동일한 영어학습 경험이지만 방과 후 수업은 긍정적인 경험도 제공하였다. 이는 향후 영어학습부진 학생을 위한 방안을 마련하고 현장에서 이들을 만나야 할 교사들에게

적지 않은 참고사항이 될 것으로 보인다.

참고문헌

교육부. (2022, 10. 18.). 제1차 기초학력 보장 종합계획[2023～2027]. 교육부. http://www.basics.re.kr/kucu/cmn/notice/selectNoticeDetail.do?boardSeq=38&boardId=ANN&painIndex=2&searchWrd=&searchCnd=

권서경, 김태은. (2021). 영어 학습부진 발생 원인과 과정 탐색을 위한 종단 연구. *초등영어교육*, *27*(3), 45-79. https://doi.org/10.25231/pee.2021.27.3.45

권현정, 김혜리. (2012). 패턴이 있는 이야기책 기반 초등영어 학습부진학생의 문자언어 지도에 대한 연구. *Foreign Languages Education*, *19*(2), 143-175.

김경미. (2023). 멘토링 수업이 중학교 1학년 영어학습자에게 준 영향 및 지원 방향 탐구. *영어영문학, 28*(2), 45-71.

김도영, 권서경. (2023). 초등영어학습 부진 양상 및 기초 문자 언어 지도 방안 탐색을 위한 실행연구. *초등영어교육*, *29*(2), 23-46. https://doi.org/10.25 231/ pee.2023.29.2.23

김성혜, 박태준. (2020). 중학교 영어 학습부진 실태조사 및 교육과정 개선방안 탐색. *중등영어교육*, *13*(3), 124-160. https://doi.org /10.20487/ kasee.12.2. 2019 05.124

김성혜, 조윤동, 김명화, 박태준, 조호제. (2019). *초·중학교 수학, 영어 학습부진 학생을 위한 교육과정 개선 방안 탐색* (RRC 2019-5). 한국교육과정평가원.

김세진, 김정렬. (2016). 초등 영어 학습 부진 학생의 음소 인식 지도에 관한 사례 연구. *영어교육연구*, *28*(1), 189-207. https://doi.org/10.17936/pkelt.2016.28.1.010

김소연, 배지영. (2022). 단계별 읽기교재 활용을 통한 고등학교 영어 학습 부진 학생의 영어 문해력 발달 양상 분석. *Studies in English Education*, *27*(1), 95-121.

김태은, 권서경, 박준홍, 이민희, 조윤동, 이광호. (2020). *초중학교 학습 부진 학생의 성장 과정에 대한 연구(IV)* (RRI 2020-5). 한국교육과정평가원.

노원경, 박선화, 장경숙. (2016). *일반고 학습부진 학생 교수학습 지원 방안: 수학, 영어 교과를 중심으로* (RRC 2016-2). 한국교육과정평가원.

민지아, 조윤경. (2014). 고등학교 수준별 영어 수업에 대한 인식 조사: 영어 학습 부진아 및 영어 교사를 대상으로. *중등영어교육*, *7*(3), 75-98.

민채령, 민찬규. (2022). 중등 영어 학습부진 학생 교수· 학습 처치 효과에 관한 메타분석. *학습자중심교과교육연구*, *22*(15), 543-562. https://doi.org/10.22251/ jlcci.2022.22.15.543

박미숙. (2014). 한국중학생의 영어모음 철자와 발음의 상관관계 인식에 관한 연구. *영어어문교육, 20*(3), 257-273.

박성수, 박유미. (2007). 초등학교 영어학습부진아 지도를 위한 아동문학 활용의 효용성 연구. *학습자중심교과교육연구*, *7*(2), 95-117.

박수정, 배지영, 민수정. (2017). 파닉스 지도가 초등학교 영어 학습부진 학생의 초기 리터러시 발달에 미치는 영향. *초등영어교육*, *23*(4), 171-191. https://doi.org/10.25231/pee.2017.23.4.171

박정은, 안경자. (2014). 패턴이 있는 이야기책 학년교차 읽어주기를 통한 초등영어 학습부진학생의 읽기 지도. *영어교육연구*, *26*(4), 167-190. https://doi.org/10.17936/pkelt.2014.26.4.009

서근호, 이성원. (2020). 동화책을 활용한 균형적 언어지도법이 영어 부진 학습자의 어휘와 읽기 능력에 미치는 영향. *영어교육연구*, *32*(4), 183-204.

안세린, 임현우. (2013). 타 과목 대비 영어교과 부진 학습자의 특성 및 원인. *영어교육연구*, *25*(4), 167-186. https://doi.org/10.17936/pkelt.2013.25.4.009

엄월영, 김혜련. (2014). 학습전략을 활용한 초등영어 학습 부진아의 수준별 읽기 지도 효과. *Foreign Languages Education*, *21*(4), 173-200. https://doi.org/10.15334/FLE.2014.21.4.173

오민주, 나경희. (2016). 맞춤형 읽기 지도 활동이 학습부진 중학생의 영어 읽기 능력에 미치는 영향. *중등영어교육*, *9*(1), 81-98.

오상미, 강정진. (2019). 초등영어 학습 부진아의 기초 리터러시 신장을 위한 슬로리딩 지도 실행연구. *경인교육대학교 교육연구원 교육논총*, *39*(1), 297-328. https://doi.org/10.25020/je.2019.39.1.297

오순임, 우상도. (2001). 초등학교 학생이 바라본 영어교육 실태 분석. *영어어문교육, 7*(1), 113-137.

유범. (2014). 중학교 영어교과 학습부진 학생의 어휘 및 문법 학습 경험에 관한 질적 연구. *영어교과교육*, *13*(3), 105-127. https://doi.org/10.18649/jkees.2014.13.3.105

유범. (2015). 중학교 영어 학습부진 학생의 청해 및 독해 능력 향상을 위한 맞춤식 어휘 및 문법 지도 방안 사례연구. *한국교육논총*, *36*(2), 111-130.

유범. (2016). 중학교 1학년 영어 과정의문법학습 부진 원인과 해결 방안 연구. *영어교과교육, 15*(3), 161-184. https://doi.org/10.18649/jkees.2016.15.3.161

유범. (2018). 중학생의 영어 문법용어 학습 경험 분석. *영어교과교육, 17*(4), 119-144. https://doi.org/10.18649/jkees.2018.17.4.119

유은영, 최문홍. (2015). 영어 문법형태소 *-s*의 교수방법 연구: 중학교 학습 부진 학생을 대상으로. *용봉인문논총*(47), 171-203.

이완기. (2014). 초등영어 학습부진아의 발생 요인과 대책. *초등영어교육*, *20*(1), 5-27.

이은비, 이영아. (2022). 그림문자 파닉스를 활용한 초등영어 학습부진 지도 사례 연구. *교과교육학연구*, *26*(5), 485-498. https://doi.org/10.24231/rici.2022.26.5.485

이은실, 김태은. (2019). 다중지능 기반 이야기 활용 영어 수업이 초등 학습 부진학생의 읽기 및 학습태도에 미치는 효과. *Foreign Languages Education*, *26*(1), 129-158. https://doi.org/10.15334/FLE.2019.26.1.129

이제영, 장경숙. (2017). 초등영어 학습부진학생 지도의 효과: 메타분석. *초등영어교육*, *23*(2), 91-118.

이제영, 장경숙, 전영주. (2017). 중등학교 영어 학습부진학생 지도의 효과: 메타분석. *Studies in English Education*, *22*(4), 251-278. https://doi.org/10.22275/SEE.22.4.10

장경숙. (2023). 일반고 학생의 영어 학습부진 실태와 기초학력 증진을 위한 지원 방안 연구. *교육연구*, *86*, 113-142. https://doi.org/10.17253/swueri.2023.86..006

정재준, 김정렬. (2013). 영어 학습 부진아 지도 사례연구. *영어교육*, *68*(2), 179-199. https://doi.org/10.15858/engtea.68.2.201306.179

정지현, 김혜련. (2017). 지능이론을 활용한 초등영어 학습 부진아의 초기 읽기 지도 효과 연구. *초등영어교육*, *23*(2), 69-90.

정평강, 최나리. (2019). 초등영어 학습부진 학생을 대상으로 한 파닉스 교수의 효과: 메타분석을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, *19*(1), 623-649. https://doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.1.623

조보경, 김주혜, 윤영현, 정예지. (2023). 중학교 영어과 최소성취기준 개발 연구. *융합영어영문학*, *8*(1), 79-106. https://doi.org/10.55986/cell

Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: Causes and results. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(11), 2262-2268. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0511.09

Bailey, R. C. (1971). Self-concept differences in low and high achieving students. *Journal of Clinical Psychology*, *27*(2), 188-191. https://doi.org/10.1002/1097-4679(197104)27:2 <188::AID-JCLP2270270208>3.0.CO;2-I

Cleveland, K. P. (2011). *Teaching boys who struggle in school: Strategies that turn underachievers into successful learners*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Jha, J., & Kelleher, F. (2006). *Boys' underachievement in education: An exploration in selected commonwealth countries.* Commonwealth of Learning.

Kanoy III, R. C., Johnson, B. W., & Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools*, *17*(3), 395–399. https://doi.org/10.1002/1520-6807(198007)17:3<395::AID-PITS2310170320>3.0.CO;2-N

Kendig, K. (1988). Practical techniques for dealing with underachievement and self-concept. *Gifted Child Today Magazine*, *11*(3), 7–9. https://doi.org/ 10.1177/ 107621758801100302

Lehr, J. B., & Harris, H. W. (1988). *At risk, low-achieving students in the classroom.* National Education Association.

Maitra, K. (1991). *Gifted underachievers: A challenge in education*. Ashish Pub. House.

Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement: Differential diagnosis and differential treatment.* Wiley.

Smith, E. (2005). *Analysing underachievement in schools.* Continuum.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge University Press.

예시언어(Examples in): English
적용가능언어(Applicable Languages): English
적용가능수준(Applicable Levels): Elementary, Secondary

김경미(교사)
제주중학교
63153 제주특별자치도 제주시 서문로 47
tozi81@naver.com

신창원(교수)
제주대학교 영어교육과
63243 제주특별자치도 제주시 제주대학로 102
scw72@jejunu.ac.kr

Received: November 5, 2023
Reviewed: December 9, 2023
Revised version received: December 21, 2023