교 육 학 석 사 학 위 논 문

Dictogloss 활동이 문법적 지식능력에 끼치는 영향

2008년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

조 미 선

교 육 학 석 사 학 위 논 문

Dictogloss 활동이 문법적 지식능력에 끼치는 영향

지도교수 오준일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2008년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

조 미 선

조미선의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2008년 8월 27 일

주 심 문 학 박 사 전춘배 (인)

위 원 영어교육학 박사 박종원 (인)

위 원 영어교육학 박사 오준일 (인)

<목 차>

목 차 ····· i
표 목 차 ····· iii
그 림 목 차 ····· iv
부 록 목 차 ····· v
ABSTRACT ····· vi

I. 서 론 ····· 1
1.1 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
1.2 연구문제 및 제한점 ····· 3

II. 이론적 배경 ····· 4
2.1 제 2 언어의 습득과 문법지도 ····· 4
2.2 형태초점 의사소통 교수법(Focus on form) ····· 5
2.3 Dictogolss의 정의와 특징 ····· 20
2.4 선행연구 ····· 28

III. 연구 방법 ····· 32
3.1 연구 대상 및 기간 ····· 32
3.2 연구 도구 ····· 35
3.3 실험의 실제 ····· 37
3.4 자료의 수집방법 및 분석 ····· 47

IV. 결과 분석 및 논의 ····· 48
4.1 실험전 · 후 평가문항 신뢰도 검사 결과 비교 ····· 48
4.2 집단 간 실험전 · 후 평가결과 비교 ····· 49
4.3 집단 내 수준별에 따른 평가 결과 비교 ····· 52

V. 결론 및 제언 ····· 58

참 고 문 헌 ····· 61
부 록 ····· 65

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

<표 목 차>

<표 1> 영어 학습 교수법 ····· 6
<표 2> 영어 교육 접근법의 교수법적 특징 ····· 8
<표 3> 두 집단의 사전 동질성 검정 결과 ····· 32
<표 4> 관사의 상 · 중 · 하 학습자 집단 구성 ····· 33
<표 5> 동사의 상 · 중 · 하 학습자 집단 구성 ····· 34
<표 6> 실험전 · 후 평가 (관사 및 동사) ····· 36
<표 7> 통제반 수업 모형도 ····· 39
<표 8> 실험반 수업 모형도 ····· 40
<표 9> 실험전 · 후 평가문항의 신뢰도 검사 결과 비교 ····· 48
<표 10> 집단 내 실험 전 · 후 평가 점수의 기술통계 및 t-검정결과 ·· 50
<표 11> 집단 간 실험 후 평가 점수의 기술통계 및 t-검정결과 ····· 51
<표 12> 두 집단의 실험 후 평가의 향상치 검정 결과 ····· 52
<표 13> 상위 학습자들의 실험전 · 후 평가 기술통계 및 t-검정결과 ·· 53
<표 14> 중위 학습자들의 실험전 · 후 평가 기술통계 및 t-검정결과 ·· 54
<표 15> 하위 학습자들의 실험전 · 후 평가 기술통계 및 t-검정결과 ·· 56

<그 림 목 차>

<그림 1> 집단 내 실험전 · 후 평가 점수 향상도 ····· 50
<그림 2> 집단 간 실험후 평가 점수 향상도 ····· 51
<그림 3> 상위 학습자들의 실험전 · 후 평가점수 향상도 ····· 53
<그림 4> 중위 학습자들의 실험전 · 후 평가점수 향상도 ····· 55
<그림 5> 하위 학습자들의 실험전 · 후 평가점수 향상도 ····· 56

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

<부 록 목 차>

<부록 1> 관사 평가의 문항별 향상치 분석 ····· 65
<부록 2> 동사 평가의 문항별 향상치 분석 ····· 66
<부록 3> 통제반에 사용된 학습지 ····· 67
<부록 4> 실험반에 사용된 학습지 ····· 68
<부록 5> 실험반에 사용된 글들 ····· 69
<부록 4> 실험평가지 ····· 73

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

ABSTRACT

The Effect of Dictogloss on English Grammatical Knowledge

Cho, Mi sun
Major in English Langage Education
Graduate School of Education
Pukyong National University

we cannot overlook the importance of English as a global language. Korean English teachers have focused on the communicative methods to teach their students fluency. So English education policy had a tendency to ignore accuracy. Nowadays, however, focus on form, which draws learners' attention to a specific language form in a communicative context, has begun to stand out and it is helping to improve the accuracy of learners' language use. Dictogloss is one of the techniques that people who advocate focus on form often use. In this group activity, learners reconstruct the text with their peers. It is an effective way to teach a foreign language in the classroom.

The purpose of this study is to investigate the effect of Dictogloss on English grammatical knowledge. The particular focus is on articles and verbs. For this study, seventy-four second grade middle school students participated in the experiment. They were

divided into two groups, an experimental group and a control group. Each group consisted of thirty-four students. The groups were also classified into upper, middle, lower levels respectively. The experiment was carried out over eight weeks. During this time, the experimental group was given Dictogloss tasks using several texts including articles and verbs and the control group undertook the listening and reading classes from the 7th National Korean Curriculum.

The results of the experiment conducted in this study are as follow.

First, as for articles, the experimental group performed tasks better than the control group in the post test results. That shows that tasks which emphasize students' cooperation like Dictogloss are helpful for the study of articles.

Second, in terms of verbs, there was no significant difference between the two groups in the post test results. This means students can improve their skills with verbs over time, not only through Dictogloss but also using other tasks.

Third, as for the upper level students, there was no significant difference between the two groups regarding articles, but the average score of the experimental group was better than that of the control group. In terms of verbs, the experimental group showed a significant difference from the control group.

Fourth, as for the mid-level students, the experimental group showed a significant difference from the control group in use of

both articles and verbs. This shows rewriting and cooperating tasks through Dictolgoss lowered the affective filter of students and was effective in helping them understand the usages of articles and verbs.

Fifth, as for articles and lower level students, significant differences did not appear between the groups in the post test. However, in terms of verbs, the control group showed results which differed greatly. This means that individual activities rather than group activities can be more effective for lower students.

According to the above the results, I'd like to suggest the following.

First, English teachers should pay attention to preparing and developing texts aimed for improving students' output skills. Second, teachers have to be concerned about the lower level students' learning skills. Third, further study about the acquisition of other grammatical knowledge through Dictogloss should also be performed.

Ⅰ. 서 론

1.1 연구의 필요성 및 목적

세계화 국제화의 시대적 흐름 속에 전 세계가 하나의 공동체가 되어가고 있다. 이에 여러 국가 간의 교류가 빈번해지고 세계 여러 나라 사람들과 의사소통의 기회가 증가함에 따라 영어 학습은 지식 기반사회의 필수 항목이 되어가고 있다. 이러한 시대적 요구에 부응하여 우리나라의 영어교육은 1970년대 의미-기능적 교수 요목(The Notional-functional Syllabus)이 도입되어 특정 의미와 기능을 나타내는 표현을 이해하고 사용하는 교육이 이루어졌고 1980년대에는 교수-학습의 내용보다는 유창성에 초점을 두어 실제 사용 상황에 알맞은 표현을 다양한 활동을 통해 내재화시키는 활동위주의 의사소통 중심 교수법이 실시되었다(민찬규, 2002).

그러나 문법에 대한 초점을 거의 배제하고 풍부한 입력과 의미중심의 목표어 사용 경험을 통하여 제 2 언어 습득을 강조하는 의사소통 교수법의 경우 유창성은 향상되지만 높은 수준의 정확성이 길러지지 않는 다는 점이 지적되었다. 1990년대에 접어들어 Larsen-Freeman(1991)은 의사소통능력은 언어의 형태에 대한 학습을 기초로 의미와 기능에 대한 학습이 균형적으로 이루어져야 효과적으로 향상될 수 있다는 점을 부각시켰고, Brown(1994)은 이성적이고 경험 많은 교사들에 의해 문법적 형태를 적절하게 다루는 기법이 보충된다면 이는 학습자를 도울 뿐만 아니라 학습과정을 빠르게 진전시킬 것이라고 주장하였다. 이후 Long(1998)은 형태 초점 의사소통 교수법(Focus on form)이라는 개념을 도입하여, 의사소통 상호작용을 하면서 형식에 초점을 두는 것이 언어의 정확성과 유창성을 동시에

향상시킬 수 있다고 보았다. 이것은 과거의 전통적인 문법지도와는 달리 제 2언어 습득에서 형태에 초점을 둔 교육의 효과를 논하는 것으로 의미 있는 상황에서 언어의 형태에 주의를 유도하는 것이 제 2언어 습득에 긍정적인 영향을 미칠 뿐 아니라 궁극적으로 학습자의 제 2언어의 의사소통 활동에 긍정적인 영향을 미치게 된다는 것이다.

이러한 형태 초점 의사소통 교수법의 한 기법으로 Dictogloss 활동이란 기존의 받아쓰기와는 달리 학습자들을 그룹으로 구성하여 조원들 간의 상호작용과 의미교섭, 형태에 대한 주의 집중을 통하여 내용을 함께 재구성하여 쓰고 발표하게 하는 출력 중심의 활동을 말한다.

그동안 기존의 선행연구들을 통하여 Dictogloss와 듣기능력향상에 관한 연구(최선숙, 2002; 정누리, 2003; 조미정, 2005; 윤상희, 2006; 최희승, 2005)는 꾸준히 진행되어 왔다. 이 밖에 쓰기와 말하기 등의 언어의 4기능과 관련한 연구들이 계속되었다. 또한 문법습득에 관한 연구에 있어서도 김현주(2001), 여경희(2002), 이수정(2007)에 의해 언어 형태에 대한 다양하고 충분한 출력 중심 과제를 개발하여 학습자에게 적합한 표현 활동의 기회를 제공하는 것이 문법 학습에 효과적일 수 있다는 것을 보여주었다.

이제 구체적인 문법적 지식능력을 세분화하여 Dictogloss의 효과에 대해 연구할 필요성이 제기된다. 특히 관사의 경우 강현아(2004)는 관사는 습득이 어려운 항목일지라도 초기 단계부터 지도해야 할 필요성이 있음을 밝히고 있고 초기 학습자들에게 관사를 지도하는 데 적합한 흥미 있고 다양한 활동과 자료개발에 관한 연구의 필요성을 제시하고 있으며 관사가 아닌 다른 형태에도 Dictogloss 활동을 적용함으로써 학습자 변인에 따른 다양한 활동 모형 개발로 표현 연습 기회를 제공해 주는 것이 필요하다고 제언 하였다.

따라서 본 연구에서는 외국어 학습의 궁극적인 목적을 의사소통이라는 점

에 비추어볼 때 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 학습자들끼리 의사소통 상호작용을 하면서 형식에 초점을 둔 문법적 지식능력이 수반되어야 함을 강조하고자 문법 받아쓰기라고 불리는 Dictogloss 활동을 실시함으로써, 학습자의 문법적 지식 능력가운데 사용빈도가 높으나 오류가 잦은 관사와 그 사용범위가 매우 넓고 다양한 동사의 인칭에 따른 현재 시제의 변화에 대하여 어떠한 영향을 미치는가에 관해 알아보고자 한다.

1.2 연구문제 및 제한점

본 연구는 문법적 지식능력과 관련하여 언어의 네 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)의 통합적 교수를 통한 의사소통능력을 신장시킬 수 있는 교수방법인 Dictogloss를 중학교 2학년 학생의 수업 현장에 적용하고 그 효과를 검정하기 위하여 다음의 연구문제를 설정하였다.

첫째, Dictogloss 활동이 문법적 지식능력에 도움이 될 것인가?
둘째, Dictogloss 활동의 효과가 피험자의 수준, 문법항목에 따라 어떻게 다른가?

이상의 연구문제에 대한 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 부산지역 중학교 2학년 2개 반을 대상으로 실험 연구를 하였기 때문에 연구의 결과를 일반화시키는 데 무리가 있을 수 있다.
둘째, 본 연구는 8주간의 실험을 통하여 수집된 자료를 가지고 연구를 하였기 때문에 장기효과에 대해서는 일반화 할 수 없다.
셋째, 본 연구는 관사와 동사의 변화에 대한 문법적 지식능력만을 다룸으로 다른 문법적 지식능력과는 상이한 결과가 나올 수 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 제 2언어의 습득과 문법지도

지금까지 많은 제 2언어 습득 이론들이 저마다 관점들을 달리하면서, 여러 교수 접근 방법들도 각각 나름대로의 구별되는 특징들을 보여주었다. 이러한 언어 교수법의 변화와 함께 문법의 역할과 지도 방법에 대하여도 크게 두 가지 극단적인 관점을 되풀이해 왔다. 즉, 문법지도를 제 2언어 교실상황에 포함시켜야하는지 혹은 포함시키지 않아도 되는지에 대한 문제이었다. 전통적인 언어 교수 방법인 문법-번역식 교수법에서는 제 2언어 발달과 습득에 있어 문법 교육은 필수적이라는 입장으로, 문법규칙을 언어의 개별적 단위들로서 명시적으로 가르쳐 명백하게 어떠한 구조를 인식하도록 할 것을 지지한다. 이와는 달리 자연교수법이나 직접 교수법에서는 명시적 문법 지식은 제 2언어 습득에 있어 제한적으로 필요할 뿐이므로 문법 규칙에 대한 명시적인 지도는 무시하고 자연적인 언어 입력을 풍부하게 제공하여 귀납적이고 무의식적으로 언어 습득이 일어나도록 할 것을 주장하여 이전의 문법 중심 교육을 대체로 부정하는 편이었다.

그러나 최근 문법에 대한 초점을 거의 배제하고 풍부한 입력과 의미 중심의 목표어 사용 경험을 통하여 제 2언어 습득을 강조하는 의사소통 교수의 경우 유창성은 많이 향상되지만 높은 수준의 정확성이 길러지지 않는다는 점이 지적되면서 언어 형태에 대한 고려가 이루어져야 한다는 주장들이 커졌다. 그리하여 의사소통적 언어 접근과 언어 형태에 대한 통합을 어떻게 이룰 것인가에 대한 질문이 가장 중요한 관심사가 되었다(Sheen, 2002). 이는 제 2언어 습득 연구자들에게 문법을 가르칠 것인가에 관심이 있는 것

이 아닌 어떻게 문법을 가르칠 것인가에 관심을 가지게 해 주었다. 이에 대한 해결책으로서 형태 초점 의사소통 접근 방법이 부각되었는데 이는 의미와 의사소통을 중심으로 하는 교수 활동 속에서 목표어의 문법적 지식능력에도 초점을 두도록 하는 것으로 이 개념의 등장으로 문법의 역할과 문법 지도 방식에 대한 양 극단적인 입장의 반복을 벗어나게 되었다(이경희, 2003).

2.2 형태초점 의사소통 교수법

2.2.1 형태초점 의사소통 교수법의 개념과 특징

형태 초점 의사소통 교수법은 Long(1998)에 의해 발표된 Focus on form: A design feature in language teaching methodology 라는 논문에서 대두되기 시작한 개념으로 의미 있는 상황에서 언어 형태에 초점을 두는 것이 제 2언어 습득에 긍정적인 영향을 미칠 뿐 아니라 궁극적인 제 2언어의 능숙도의 달성에도 긍정적이라는 것을 제안하였다. 이것은 언어의 형태에 대한 초점을 배제하고 전적으로 의미와 의사소통에 중심을 두는 의사소통 교수법은 언어의 정확성을 무시한다는 한계를 안고 있었기 때문에 의미 중심 교수의 장점을 살리면서 그 한계점을 극복할 수 있는 새로운 방법적 대안으로 큰 공감을 얻게 되었다.

형태 초점 의사소통 교수법은 언어 형태에 대한 지식의 축적을 강조하던 형태들 중심 교수법(Focus on Forms), 또한 의미를 강조하던 의미 중심 교수법(Focus on meaning) 등의 개념들과 구분 되어졌는데 Long과 Robinson(1998)은 그들의 구분을 다음 <표 1>과 같이 나타내고 있다.

<표1> 영어 학습 교수법(Long & Robinson, 1998, p.16)

Option 2	Option 3	Option 1
analytic	analytic	synthetic
focus on meaning	focus on form	focus on forms
⟷		
Natural Approach	TBLT	GT, ALM, TPR
Immersion	Content-Based LT	Structural/N-F syllabus
Procedural Syllabus etc.	Process Syllabus etc.	etc

형태들 중심 교수법(Option 1)은 대표적으로 문법 번역식이나 구두 청각식 교수법등에서 사용되던 방식으로 교사, 즉 교수요목 설계자의 목표어 분석을 바탕으로 한 통합적 접근방식이었다. 따라서 학습자들은 목표언어의 개별요소 즉, 어휘, 문법규칙, 음소, 억양, 강세, 패턴, 의미, 기능등을 먼저 학습한 후에 의사소통을 위한 각 부분들을 통합해(synthetic) 나가는 교수법으로 언어 형태를 학습하는 데 거의 대부분의 시간을 사용하며 교사는 구조적 교수 요목(structural syllabus)에 의해 언어를 부분적으로 분리시켜 하나씩 가르치고 학습자들은 이러한 단편지식을 점진적으로 축적하여 언어 전체 구조로 구성해내기 위해 언어의 조각들을 종합해 나간다.

이에 반해 의미 중심 교수법(Option 2)은 실제상황에 알맞은 의미를 이해하거나 발화하는 능력을 언어 학습의 최고 목표로 생각하고 단편적인 언어항목에 대한 명시적 지식보다는 상황에 따라 적절히 사용할 수 있는 암시적 지식을 습득하는 데 초점을 두었다. 즉, 어린이가 모국어를 습득하듯이 이해 가능한 입력에 충분히 노출되면 성공적인 제 2언어 학습이 이루어진다고 보았다. 이는 목표어를 학습의 대상으로 보는 것이 아니라 의사소통을 위한 매개체로서 경험하게 해야하므로 제 2언어 입력 자료들을 다양한 방법으로 학습시키는 데 있어 분석적 교수 요목을 따르고 있으므로 언

어를 학습하는 목적과 그 목적 달성에 필요한 언어 수행의 종류에 대한 용어로 요목이 구성되어 있다.

이처럼 형태들 중심 교수법이나 의미 중심 교수법은 둘 다 한 쪽으로 치우친 관점의 교수법으로써 어느 쪽이라도 학습자의 언어 능숙도 향상에 한계가 있으며 이들의 한계를 보완할 수 있는 접근 방식이 바로 형태 초점 의사소통 교수법이다. 형태 초점 의사소통 교수법은 언어의 형태 즉, 문법을 무시하는 의미중심 교수법과 단편적인 언어 지식의 축적을 주로 하는 형태들 중심 교수법이 가지는 단점을 극복할 수 있는 방법으로서 문법항목들을 의사소통적 맥락 속에서 제시하게 하여 문법 수업을 의사소통 활동과 통합함으로써 학습자들이 문장의 맥락 속에서 언어적 요소들이 갖는 특성을 인식하도록 유도하여 유창성과 정확성을 함께 습득할 수 있게 해준다.

형태 초점 의사소통 교수법에 있어 Swain과 Lapkin(1995)은 형식에 초점을 두는 것은 문법에 한정되어 사용되는 것이 아니라 음운, 어휘, 문법, 담화를 포함하는 것으로 보고 교사는 학습자들이 의미와 의사소통 위주의 수업을 하는 중에 의미를 이해하거나 표현을 하는데 있어서 어려움이 있는 언어 형태들을 인식하고 주목(noticing)하게 함으로써 입력 자료의 이해를 돕고 발화의 정확성을 얻도록 하게 해야 하며, 따라서 학생들이 제대로 이해하지 못하는 언어적 요소이거나, 그 부분이 전체 맥락에서 주요한 부분일 때 수업을 계획함에 있어 이러한 언어 형태들을 입력 자료를 통해 미리 조작하거나 여러 가지 의사소통 과제와 문법과제를 개발하여 성공적인 목표어 문법 학습으로 이끌어야 한다.

형태초점 의사소통 교수법은 학습자가 의사소통을 제대로 하지 못할 경우 문제의 언어 형태를 많이 포함하고 있는 자료를 제공하거나 오류에 대해 피드백을 제공함으로써 학습이 일어나도록 유도하는 방법이다. 전체적으로 귀납적 학습을 유도하며 경우에 따라서는 학습자의 이해를 돕기 위해

문제의 언어 형태에 주목하도록 유도하는 적극적인 교수활동도 함께 시도함에 있어 교수요목과 교수기술개발에 직접 영향을 미치는 중요한 교수법적 특징을 가지는데 이에 민찬규(2002)는 영어교육 교수법적 특징을 다음 <표2>에서처럼 밝히고 있다.

<표2> 영어 교육 접근법의 교수법적 특징(민찬규, 2002, p.75)

구분	형태들 중심 영어교육	의미중심 영어교육	형태초점 의사소통 영어교육
교수-학습초점	언어 형태	언어의미, 기능	언어 형태, 의미, 기능
언어처리과정	상향식 처리과정	하향식 처리과정	하향식 처리과정
교수-학습목표	정확성 신장	유창성 신장	정확성과 유창성 신장
교수-학습내용	문학작품	일상 생활의 정보	일상생활의 정보 및 언어형태자료
교수요목	구조중심 교수요목	개념-기능 중심 교수요목 의사 소통 교수요목 과제 중심 교수요목	과제 중심 교수요목 의사 소통 교수요목
교수-학습방법	교사의 명시적 설명	의사소통활동	의사소통활동 언어자료와 암시적 제시와 피드백
교사역할	학습 통제자 및 조작자 학습 자료의 제공자 학습의 감시자	학습의 촉진자 학습의 참여자	학습자의 감시자 학습자의 촉진자 학습자료 및 피드백 제공자
학습자역할	소극적 학습 대응자 학습의 수혜자	학습활동의 적극적인 참여자	학습활동의 적극적인 참여자
교수-학습접근유형	연역적 학습	귀납적 학습	귀납적 학습

위의 <표2>에서 형태들 중심 접근 방법은 언어의 형태에 초점을 맞추어 단편적인 지식을 처리하는 상향식 처리 과정을 유도하고 의미 중심교수법에서는 언어 사용 상황과 문화등과 같은 언어 외적 정보를 활용하여 언어의 의미와 기능에 초점을 둔 하향식 처리과정을 유도한다. 이에 비해 형태초점 의사소통 교수법은 의사소통 활동을 수행하는 과정에서 학습자에게 언어의 형태는 의미와 기능과 서로 연결되어 이해되어야 가장 효과적으로 내재화될 수 있다는 관점에서 학습을 유도한다.

교수-학습 목표에 있어서는 형태들 중심교수법에서는 언어를 오류 없이 정확하게 사용하도록 하는 것에 목표를 두어 학습 활동을 수행하는 데 반해 의미 중심교수법은 유창성에 치우친 활동을 강조하여 의사소통에 방해가 되지 않을 정도의 문법과 발음을 구사하도록 유도하고 있다. 그러나 형태초점의사소통 교수법에서는 학습자들이 언어를 상황에 적절하게 사용하는 유창성과 함께 문법적 오류를 만들지 않으면서 언어를 사용하는 정확성을 모두 교수-학습목표로 하여 언어의 두 측면을 균형 있게 강조한다는 점에서 학습자의 중간 언어가 화석화 현상을 일으키지 않으면서 의사소통 능력이 향상될 수 있다고 본다.

교수요목과 교수-학습내용에 대해서는 형태들 중심 접근 방법에서는 언어의 형태를 사용상황과 분리된 상태로 제시하는 구조적 교수요목을 채택하여, 주로 문학 작품의 구문을 해석하고 이해하는 데 필요한 문법과 구조에 대한 지식의 축적과 이를 자동화하기 위한 연습에 학습의 초점을 맞춘다. 의미 중심 교수법에서는 실제 상황에 적절한 표현을 학습하도록 유도하는 의미-기능 교수요목이나 의사소통 교수요목, 그리고 과제 중심 교수요목 등 다양한 형태의 교수요목을 사용하므로 언어의 구성 요소에 대한 학습을 등한시하는 경향이 있고, 일상생활의 실질적인 유용한 정보를 이용하여 상호 교류 활동을 수행하면서 의미와 기능을 습득하도록 유도한다.

반면에 형태 초점 의사소통 교수법은 의미 중심 접근 방법처럼 학습자가 만들어내는 언어 표현에 초점을 맞추는 과제 중심 교수요목을 많이 사용하도록 권장하기 때문에 학습자가 다양한 의사소통과제를 해결하는 과정에서 교사가 필요하다고 생각할 때는 언어 형태를 학습하기 위한 여러 관련 자료도 병행하여 사용할 수 있다.

그러므로 교수-학습 방법을 살펴보면 형태들 중심 교수법에서는 학습을 주로 교사의 설명이나 연습 등의 명시적 학습활동에 의존하는 경우가 많고 의미중심교수법에서는 교사가 제공하는 대화 상황이나 자료를 통하여 의사소통 활동을 하게하고 이 과정에서 학습을 유도하는 암시적 학습 활동이 많다. 형태 초점 의사소통 교수법의 경우 의미 중심 교수법처럼 학습자가 의사소통 활동을 함에 있어 언어 형태에 대한 지식이 부족하여 의미를 이해하지 못하는 경우 그 형태를 많이 포함하고 있는 자료를 제공하거나 교사가 학습자에게 형태를 의식하도록 하는 활동을 병행하게 하여 형태와 의미 기능을 종합적으로 내재화하도록 유도한다.

교사와 학습자의 역할에 있어서는 형태들 중심 교수법에서의 교사는 주된 학습의 통제자 및 조작자, 혹은 감시자의 소극적인 학습 대응자이며 수혜자이다. 의미 중심 교수법에서는 교사는 학습의 촉진자이며 참여자이고 학생들은 학습활동의 주된 참여자이다. 형태 초점 의사소통 교수법에서는 교사는 의미 중심 교수법에서처럼 학습의 촉진자 역할을 함과 동시에 학습자료 및 피드백이 제공되며 학생들이 학습활동의 적극적인 참여자가 된다.

교수-학습 접근 유형을 살펴보면, 형태 중심 접근 방법은 학습자가 언어 형태를 의식적으로 이해하고 습득하도록 하는 교사중심의 연역적 학습을 지향하는 반면, 의미 중심 교수법은 학습자가 스스로의 경험을 통하여 언어 지식을 내재화하도록 유도하는 귀납적 학습을 유도한다. 형태 초점 의사소통 접근 방법도 학습자가 형태의 어려움으로 인하여 의사소통을 제대

로 하지 못할 경우 문제의 언어 형태를 많이 포함하고 있는 자료를 제공하거나 오류에 대해 피드백을 제공함으로써 학습이 일어나도록 유도하는 방법이므로 전체적으로 보면 귀납적 학습을 유도한다.

2.2.2 형태초점 기법의 종류

형태 초점 의사소통 교수법에서는 의미와 의사소통 중심의 학습 상황 속에서 언어 형태에 대한 학습자의 주목을 유도하기 위한 방법으로서 여러 종류의 기법들이 제시되고 있다. 구체적인 기법들을 다음에서 살펴보고자 한다.

2.2.2.1 입력 쇄도(input flooding)와 입력 강화(input enhancement)

학습자가 목표어를 어떻게 입력 받는가 하는 것은 성공적인 언어 학습에 있어서 중요한 관건이다. 따라서 교사는 학생들이 가장 효과적으로 입력 자료들을 흡수(intake) 할 수 있도록 다양하게 입력 자료들을 조작하는 것이 필요하다. 입력 쇄도 기법은 목표 형태에 대하여 명시적인 언급은 전혀 하지 않고 다만 입력 자료 속에서 반복적으로 목표 자질이 포함되도록 입력 자료를 조작하여 학습자를 목표 언어 형태에 자주 노출시킨다. 목표 형태가 반복적으로 제시되므로 학습자는 목표 자질을 무의식적으로 주목하게 된다.

입력 강화 기법도 입력 쇄도와 마찬가지로 입력 자료 속에서 목표 형태를 접하게 된다. 이 기법은 읽기 자료나 의사소통적 과제 활동 등 담화 수준의 입력 자료 속에서 목표 언어 형태를 시각적 혹은 청각적으로 두드러지게 처리함으로써 학습자의 목표 형태에 대한 주목 집중을 향상시키는 방

법이다. 이 기법은 명시적으로 규칙에 대해서 설명하는 것보다는 훨씬 덜 명시적이면서 목표 문법 항목을 계속 투입하는 입력 쇄도 방법보다는 명시적으로 학습자의 의식을 유도할 수 있다. 주로 사용되는 방법으로는 글로 된 텍스트의 경우, 목표 문법항목을 이탤릭체, 볼드체, 확대, 또는 밑줄긋기, 색깔로 목표 형태를 표시 나게 할 수 있으며 구어인 경우는 과장되게 말하거나 혹은 느리게 말함으로써 목표 항목에 대해 학습자의 주목을 향상시킬 수 있다.

2.2.2.2 명시적인 규칙 설명

원래 형태 초점 의사소통 접근에서는 목표 문법 자질에 대하여 암시적으로 학습자의 주목을 유도하므로 명시적으로 규칙으로 규칙을 설명하는 방법은 형태 초점 의사소통 교수법의 개념과 다소 거리가 멀다. 그러나 형태초점 기법의 효과를 실험하는 많은 연구들에서 입력강화와 같은 무의식적이고 암시적인 방법만으로는 부족하며, 맥락 속에서 목표 형태를 주목하게 하는 기법들과 함께 적절한 예시를 곁들여서 규칙을 명시적으로 설명하는 것이 더 효과적이라는 결과를 나타내었다. 목표 문법규칙이 뚜렷하게 인식되기 어려울 경우 문법 용어를 사용하여 명시적으로 문법 설명을 함으로써 지도하는 방법이 효과적이라고 하였다(White, 1998). 따라서 명시적 규칙 설명 방법도 유의미한 맥락을 기본으로 하되 형태에 대한 주목 기법의 효과를 더해 줄 수 있는 기법으로써 형태초점 기법으로 분류할 수 있다고 본다.

명시적 규칙 설명을 포함하여 일반적으로 형식적 교수라고 불리는 문법 지도의 효율성에 대해서는 논란이 많았다. 그러나 의사소통과 의미중심의

언어사용 활동만을 통해서는 목표어 수준의 정확성에는 도달하기가 어렵고, 형태에 대한 지도가 없이는 학습자의 오류 섞인 중간 언어의 화석화 우려가 있다는 지적이 많았다. 따라서 많은 형태초점 기법들의 효과를 검정하는 연구들에서 보여준 바와 같이 의미와 의사소통 중심의 교수만으로는 부족하며 명시적 형태 지도가 필요하다는 결과들과 함께 형식적 교수의 효과를 주장하는 연구들이 많이 나오고 있다(Ellis, 1997).

2.2.2.3 의식 상승 과제

의식 향상 과제란 학생들이 학습 과정에서 제공 받은 자료들을 통해 스스로 문법 규칙을 찾아내도록 유도하는 기법이다. Fotos와 Ellis(1991)는 학생들에게 위치 이동이 가능한 영어의 간접목적어의 쓰임에 관해 연구하였는데 학생들에게 위치를 바꿀 수 있는 간접목적어 예문들을 제시하고, 학생들이 이들의 위치 이동 규칙에 따라 분류하도록 하면서 이동 규칙을 찾아내도록 하는 과제 활동을 통하여 학생들이 스스로 규칙을 발견해 가도록 유도하였다. 또한 Fotos(1994)는 학습자로 하여금 언어 형태에 대한 주목을 향상시킬 수 있는 기법으로 문법 의식 향상 과제를 사용하여 그 효과를 연구하였다. 그녀는 160명의 일본인 대학생을 대상으로 영어의 간접목적어와 부사의 위치, 관계대명사 학습에 있어서 문법에 대한 의식 향상 과제 활동이 전통적 문법 수업에 비해 결코 효과가 없지 않으며, 문법적 내용 없이 의사소통적 과업 활동만 한 경우보다 문법 수업이나 문법 의식 향상 과제 활동 집단이 목표문법에 대한 주목의 빈도가 높다는 결과를 보여 주었다. 그리고 문법 의식 향상 과제 활동으로 목표 구조에 대한 유창성 증가와 학습자들의 의미 협상을 위한 상호작용 빈도도 향상되었다. 이와 같이 연구자는 학습자들이 목표어를 의사소통적으로 사용하는 과제 활동 속

에서 이해가 되지 않는 부분에 대해 서로 묻고 답하면서 목표 문법의 자질을 발견하게 되므로, 의식 향상 과제를 전통적인 교사 중심의 문법지도가 주는 효과도 나타내면서 문법 수업을 의사소통적으로 구현할 수 있는 방법으로 추천하고 있다

2.2.2.4 의사소통적 형태 초점 과제 활동

형태 초점 의사소통 교수법에서는 형태 학습 활동이 의사소통 활동 속에서 이루어질 것을 강조한다. 그러므로 형태 초점 의사소통 교수법의 교수요목은 다음 과제들과 같이 비언어적인 분석 단위를 사용할 것을 강조한다. 직업인터뷰, 비행기 예약하기, 기사 읽기, 실험보고서 쓰기등의 일련의 교육적 과제들처럼 의사소통 활동이 필수적으로 일어나고, 학습자의 필요와 욕구에 맞는 과제는 과제 수행 과정에서 학습자가 과제와 상호작용을 하게 하고, 이 과정에서 자연스럽게 발생하는 기회를 이용하여 이해나 산출에 있어 부족하거나 꼭 필요한 언어적 요소에 주의를 기울이도록 유도한다(Long & Robinson, 1998). 이것은 의미와 의사소통에 기반을 둔 문법지도 방법으로서 본래의 형태 초점 의사소통 교수법을 가장 효과적으로 구현할 수 있는 기법이다. 특히 자연스런 목표어 입력제공이나 목표어 사용 기회가 부족한 우리와 같은 EFL상황에서는 다양한 의사소통적 과제가 목표형태를 직접 사용해 볼 환경이 될 수 있으며, 유의미한 맥락을 통한 형태학습을 가능하게 하는 좋은 방법이 될 수 있으므로 다양한 과제의 개발이 필수적이라고 할 수 있겠다.

2.2.2.5 개작하기(recast) 혹은 재구조화하기(reformulation)

개작과 재구조화는 어린아이가 모국어를 습득하는 과정에 엄마가 아이의 불완전하거나 틀린 표현에 대해 끊임없이 올바른 형태로 수정하여 되물어 주는 것과 비슷하다. 학습 활동 과정 중이나 결과에 대하여 학습자가 말하기나 쓰기 중에 보이는 지속적이고 체계적인 오류에 대해서 교사가 보다 정확하고 유의미하며, 적절하게 수정하여 되물어 줌으로써 학습자가 오류를 인식하고 수정하게 하는 방법이다. 따라서 개작 기법은 계속 의사소통적 과제 활동 속에서 빈번하고 자연스럽게 일어날 수 있도록 교사가 교수 스타일과 학습 내용이 잘 어우러지도록 사전에 면밀하게 준비해야 하며, 학습 활동 중에 학생들의 오류에 대해 민감해야 할 필요가 있다. 그리고 일상적인 교실 수업 활동 중 언제라도 학습자의 오류 있는 표현을 재구성해 줄 수 있어야 한다. 입력 쇄도나 입력 강화 기법이 교사가 사전에 전체 맥락에서 중요하거나 학습자가 틀리기 쉬운 문법 항목을 미리 결정해서 제시해 주는 것이라면, 개작 기법은 표현 활동에서 보이는 오류에 대해서 반응하는 것으로 일종의 오류 교정 피드백이다.

다음은 학생의 과학 실험 보고 장면에서 일어난 개작 기법을 사용하는 장면의 예이다(Doughty & Varela, 1998)

예시1) 형태상의 오류에 대한 개작

Jose: I think that the worm will go under the soil.

Teacher: I think that the worm will go under the soil?

Jose: (No response)

Teacher: I thought that the worm would go under the soil.

Jose: I thought that the worm would go under the soil.

예시2) 형태상의 오류에 대한 개작

Student: This is Juan notebook.

Teacher: This is Juan's Notebook.

예시3) 의미상의 오류에 대한 개작

Student: I need to look at the word in the dictionary.

Teacher: You need to look up the word in the dictionary.

예시4) 화용적 오류에 대한 개작(Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999)

Student: I arise at six in the morning.

Teacher: OK. You get up at six in the morning.

Doughty와 Varela(1998)는 암시적인 언어 형태 초점 기법으로서 위와 같은 개작 기법을 내용 중심의 의사소통적 과제 활동인 과학 실험보고 활동 속에서 사용하였다. 그 결과 실험 처치를 받은 집단의 학생들이 말하기에서 과거 시제 활용의 정확성이 향상되었으며 과거 시제 사용 시도가 증가 했음이 드러나 이 기법의 효과를 검정해 보였다.

2.2.2.6 정원 가로 지르기(Garden Path)

학생들의 형태에 대한 의식을 향상 시킬 수 있는 또 하나의 전략으로서 Tomasello와 Herron(1989)이 제안한 기법이다. 학생들에게 어떤 문법 형태를 가르치고자 할 때 문법 규칙과 예외 규칙 등 처음부터 끝까지 미리 다 가르쳐주지 않고, 부분적인 주요 특징만 설명하거나 보여 준 다음, 학생들

이 규칙성을 찾아내도록 한다. 그리고 나서 예외적인 경우에 규칙을 과잉 일반화하는 오류를 범하도록 유도하여 과잉 일반화가 일어난 순간, 오류에 대하여 교사가 수정해준다. 특정 문법 규칙의 예외 항목들을 작성하여 미리 제시해서 암기하게 하는 방법보다는 예외적인 경우에 실수를 하게 되고, 즉각 교정을 받는 경험을 통해서 학생들은 더 잘 기억을 하게 되는 점을 이용한다.

다음은 정원 가로지르기 기법의 적용 방법에 대한 예이다.

예시1)

Path

cute the cutest

sexy the sexiest

grand the grandest

Exception

beautiful the beautifulest ----------> 여기서 오류를 지적.

예시2)

Path

outrageous the most outrageous

expensive the most expensive

Exception

good the goodest or the most good ------> 여기서 오류를 지적

2.2.3 형태초점 의사소통 교수법의 교실적용

형태 초점 의사소통 교수법에서 의미하는 형태는 문법의 세 가지 요소 즉 형태(form)와 의미(meaning), 그리고 기능(function)을 모두 포함하고 있다. 형태 지도의 성공 여부는 이 세 측면들에 대하여 학습자의 주의 집중이 어떻게 통합되는가에 따라 달려 있다. 그러면 교실 현장에서 이 세 가지 요인을 통합하여 제시하는 것이 좋은지, 아니면 구분하여서 순차적으로 제시하는 것이 효과적일지를 결정해야 한다. 이 문제와 관련하여 크게 세 가지 모델이 가능하다(Doughty & Williams, 1998).

모델 1

1. 교사가 목표 형태에 대해 명시적이고 간단하게 지도한다.
2. 형태에 초점을 둔 의사소통 활동을 한다. 활동 중 교사가 목표 언어 형태에 대하여 간단한 오류 교정이나 주의를 환기시켜 준다.

모델 2

1. 교사가 목표 형태에 대해 명시적으로 지도한다.
2. 학생들은 목표 형태를 학습한다.
3. 학습자가 선언적 지식을 절차적 지식으로 전환할 수 있도록 많은 통제 활동을 수행한다.
4. 절차적 지식을 활용하여 많은 의사소통적 활동을 수행하여 자동화를 촉진시킨다.

모델 3

1. 의사소통 활동을 통해 의미와 형태를 통합적으로 학습한다.
2. 교사는 필요에 따라 명시적인 설명을 통하여 학습자의 이해를 도울 수도 있다.

모델 1은 형태에 대한 다양한 수준의 명시적인 기법으로 출발하여 학습자가 그 시간에 배울 언어 형태를 먼저 이해하여 사전 지식을 갖춘 다음, 형태 초점 기법을 사용한 여러 활동을 통해서 목표 형태를 사용한다. 이 방법은 의미와 형태간의 통합성이 다소 떨어진다.

모델 2는 먼저 목표 형태에 대해 교사가 명시적인 지도를 한다는 점에서 모델1과 비슷하다. 언어 형태를 먼저 명시적으로 설명해 주고 난 다음 통제활동을 수행하고 점점 더 많은 의사소통적인 활동을 통해 자동화에 이르도록 하는 이 과정에서는 특히, 학습하기는 쉬우나 명시적인 지도가 없이는 좀처럼 습득이 안 되는 규칙의 경우에 효과적이다. Dekeyser(1995)는 이 방법이 교실 수업에서 제대로 적용되지 못하고 있다고 지적하면서, 교실 수업이 갖는 시간상의 제약 때문에 명시적 지식을 활용한 연습이 부족하여 절차적 지식과 자동화에 이르지 못하고 있다고 한다. 언어 사용의 유창성 개발이나 선언적 지식을 절차화 하여 언어 사용에 이르게 하기 위해서는 목표 형태를 유의미하게 사용해 보는 연습활동이 필수적이다 (Dekeyser, 1998).

유의미한 연습이 중요한 이유는 기계적인 반복 훈련이나 대체 연습과 같이 무의미한 연습 활동은 형태가 담고 있는 의미를 전달하는 행동을 유발하지 않기 때문이다. 즉 의미를 전달하는 행위로써의 언어 형태 사용 연습이 뒤따르지 않고 단지 규칙에 대한 지시만을 학습한다면 이러한 지식은 언어사용 상황에서 활용되지 못하고 죽은 지식으로 머무르고 만다. 그러므로 교사는 다양한 형태 초점 과제를 활용하여 목표 형태를 의사소통적으로

사용해 볼 기회를 제공하는 것이 필요하다.

모델 3은 의미 중심의 의사소통 과제 활동을 수행하는 과정에서 형태에 대한 무의식적 주목을 유도하는 방법으로써 형태와 의미의 통합이 가장 잘 이루어지므로 형태 초점 의사소통 교수 접근의 개념에 가장 충실하다고 할 수 있다.

위와 같이 통합적 제시가 좋은지 순차적 제시 방법이 좋은 지에 대해서도 단정적인 해답이 없다. 다만 각 모델이 제시하는 방법을 교실의 교수-학습 상황에 따라 적절하게 선택하여 적용하되, 형태에 대한 초점과 의미나 의사소통 활동에 대한 초점을 어느 정도로 적절하게 조절하는가 하는 것이 중요하다. 예를 들면, 낮은 수준의 학습자는 형태와 의미를 동시에 주의 집중하지 못하므로(Schmidt, 1995) 사전 지식이 많지 않은 저학년의 학습자나 수준이 낮은 학습자의 경우는 의미에 대한 초점이 많은 비중을 둔 형태 통합 지도가 이루어져야 할 것이다. 이처럼 교사는 목표 형태의 특징이나 학습자의 학습수준과 학습과제의 성격, 교수 환경 등을 잘 고려해서 형태 제시 방법을 결정해야 할 것이다.

2.3 Dictogloss의 정의와 특징

2.3.1 Dictogloss의 정의

문법 받아쓰기라고 불리는 Dictogloss는 몇 개의 문장으로 구성된 문단 단위로 글을 재구성하는 것으로 학습자가 자신의 배경지식과 경험을 바탕으로 자신이 들은 내용과 자신이 가진 언어 지식을 통합적으로 활용하여 완성된 문단을 만들어 내는 과제의 한 형태를 말하는 것으로 Lim과 Jacobs(2001)는 다음과 같이 정의하고 있다.

> Dictogloss, the type of group activity used in the current research, consists of a dictation exercise during which the students take down notes in the form of content words in order to reconstruct the text with their peers before participating in a class discussion for the purpose of error analysis. (Lim & Jacobs, 2001, p.3)

Dictogloss란 그룹 활동의 하나로 오류분석을 위한 수업토론에 참여하기에 앞서 동료들과 글을 재구성하기위해 내용어등을 듣고 쓰는 받아쓰기활동을 의미한다.

이것은 듣기 자료를 받아 적는 단계(dictation)를 포함한다는 점에서 전통적인 받아쓰기와 공통점을 가지고 있으나 Dictogloss는 들은 내용을 그대로 적는 것이 아니라, 학습자가 들은 내용 중에서 주요 단어와 표현을 사용하여 원래의 듣기 자료와 유사한 의미의 학습자 자신의 글로 다시 만들어 낸다는 데에서 전통적이 받아쓰기와는 큰 차이가 있다. 즉, 단어나 표현을 그대로 정확하게 받아 적는데 목적을 두는 것이 아니라 전체적 맥락을 이해하는 것이 필요하다는 점이 기존의 받아쓰기와는 큰 차이점이고 여기에서 또 다른 학습 효과를 기대할 수 있다.

또한 Wajnryb(1990)는 Dictogloss를 다음과 같이 정의한다.

> Dictogloss is a task-based procedure designed to help language-learning students towards a better understanding of how grammar works on a text basis. It is designed to expose where their language-learner shortcomings (and needs) are, so that teaching can be directed more precisely towards these areas.

In this sense it is eminently learner-needs based. (Wajnryb, 1990, p.6)

즉, Dictogloss란 글속에 있는 문법요소를 더 잘 이해하도록 언어학습자들을 돕기 위해 고안된 과업중심의 한 절차로 학습자중심의 수업방법이다.

그는 Dictogloss가 학습자들의 협력 과업을 유도하여 학습자들이 그들의 출력에 대한 반성을 하도록 고무시키는 기술로 의미에 대한 협상을 촉진시키면서 동시에 언어의 형태에 관한 관심을 끌어내도록 고안되었다고 한다.

2.3.2 Dictogloss의 특징

Wajnryb(1990)은 Dictogloss의 특징을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째로, 학습자의 언어 지식과 언어 기능이 적극적으로 활용된다. 이러한 활동은 학습자의 중간 언어(interlanguage)를 끊임없이 재구성하도록 유도한다. 학생들은 부단히 언어에 대한 가설을 세우고 변경하며, 이러한 과정을 통해 학습자들은 적극적으로 목표어에 대한 어떤 결정을 하게 된다. 그들의 가설을 테스트해보고, 이 테스트의 결과인 피드백은 인지된 새로운 자료에 현재의 가설을 적응시켜 그 결과 학습자의 언어는 지속적으로 변화하고 이 변화는 학습자의 언어가 발달하고 있다는 표지가 된다. Dictogloss 과업을 기반으로 하여 학습자들은 언어를 시험해 보고 언어에 대한 더 많은 자료를 수렴하게 된다.

둘째로, Dictogloss는 평가와 교수, 두 기능의 결합을 제공한다. 평가 기능은 학습자들의 현재 언어 이해를 진단하는 도구로서 이용되는데, 각 활동에서 학습자들은 목표언어에 대해 아는 것과 알지 못하는 것에 대해 발견할 수 있다. 특히 재구성 단계에 있어서 소그룹의 텍스트를 만들어 내는 노력에서 학습자들은 언어의 이해를 확장시킨다. 그리고 오류분석과 수정

단계에서 교수 기능을 통해 어떤 선택이 가장 적합한지에 대한 이해를 병합시킨다.

셋째는, Dictogloss 활동은 정보차 활동으로써 기억과 창조성을 발달 시켜준다. 즉, 정보의 차이를 이용한 연습이기에 의미 있고 실제적인 언어 사용기회를 제공하며, 자신들의 정보의 차이를 극복하기 위해 재구성단계에서 서로 상호의존적이 되어 상호작용을 하게 되는 것이다. 학습자들은 재구성을 시작하는 순간 중심적이면서도 매우 중요한 정보 차이에 대면하게 된다. 이것은 원문에 대한 지금까지의 지식과 수행할 과업의 차, 즉 기억하고 있는 것과 문법적으로 바르고 원문대로 글의 결속력이 있는 언어의 외적 단위의 재구성사이에 존재하는 차이인 것이다. 이와 같이 재구성 단계의 시작에서 학습자들은 노출되었던 원문을 쉽게 재구성할 충분한 자료가 부족한 상황이므로, 그들은 자신들의 문법적 능력에 의존하고, 과업을 수행하기 위해 그들이 언어에 대해 잘 알고 있는 선험지식을 활성화시켜야만 한다. 결과적으로 학습자들은 원문의 '주석(gloss something that is in a very real sense an original work)'을 표현한다(Wajnryb, 1990).

넷째로는, 문법학습이 문맥을 통해 이루어진다. 단순히 그 문법의 범주, 즉 형태나 구조등을 독립된 하나의 문법사항으로 습득하는 것이 아니라, 의사소통을 위해 의미 전달의 측면에서 학습되도록 하는 것이다.

다섯째로, Dictogloss는 학습자의 동기를 유도한다. 다시 말해, 이 활동을 통해 자신이 무엇을 모르고 있는지, 파악할 수 있도록 함으로써 이를 알아가고자 하는 욕구를 일으키는 것이다. 또한 재구성 단계와 분석 단계를 통해 학습자간의 피드백을 주고 받을 수 있다. 또한 소집단 활동에서 다른 학습자들과 함께 의사소통하면서 자신들의 정보의 차이를 줄여나가고자 노력하는 과정도 흥미를 줄 수 있다. 그러므로 학습자들은 개인으로서와 그룹 구성원으로서의 역할을 둘 다 하게 되고 그룹은 개인적 노력이 그룹의

노력에 병합될 수 있을 정도로 소규모이며, 마지막 단계인 오류분석에서도 학습자는 개인적 책임감이나 부끄러움 없이 텍스트 분석에 참여할 수 있다.

여섯째로, Dictogloss에서는 학습이 실제 언어사용을 통해서 이루어진다. 즉, Dictogloss는 다소 언어적 형태에 관계되어 있을지라도 형태가 사용되는 문맥을 전제로 한다. 즉, 언어형태, 구조, 유형은 문맥적 의미의 관점으로부터 다루어진다. 그러므로 학습자들이 재구성 단계 동안 문법에 대하여 이야기할 때 문법적 요점 뿐 아니라 이미 결정된 문맥에 대해서도 이야기한다.

이러한 특징을 가진 Dictogloss 과업을 통해 완성된 학습은 목표어로의 상호작용을 통하여 의사 소통능력을 길러내며, 실제적인 자료(authentic texts)를 사용하고, 학습자에게 언어 뿐 아니라, 언어 학습 자체에 초점을 맞출 수 있는 기회를 제공해주며, 교실 학습의 한 중요한 요소로서 학습자의 개인적인 경험을 활용할 수 있고, 교실 안에서의 언어 학습을 교실 밖에서의 언어사용과 연결시키는 특색을 가지게 된다(Nunan, 1998).

2.3.3 Dictogloss 단계와 효과

2.3.3.1 Dictogloss의 단계

전통적인 받아쓰기와는 달리 Dictogloss는 몇 단계의 절차로 구성된다. Nunan(1998)에 의한 일반적인 Dictogloss활동의 절차는 다음과 같다.

1) 준비단계(preparation)

교사는 실물, 그림, 설명, 어휘 제시들을 통하여 듣게 될 글의 내용즉

텍스트를 준비하고 다룰 주제에 대한 준비와 함께 텍스트 안에서 학생들이 추론하기에 어렵거나, 잘 알려지지 않은 어휘가 있을 경우 이에 대한 준비를 시키는 등의 듣기 전 활동을 할 수 있다. 또한 과업의 각 단계에서 학습자들의 할 일을 구체적으로 알려주고 과업에 알맞게 그룹을 구성한다. 이는 일종의 듣기 전 활동에 해당된다.

2) 받아쓰기 단계(dictation)

이 단계에서 받아쓰기 활동과 듣기 활동이 함께 이루어진다. 그러나 기존의 전통적인 받아쓰기와 다른 점은 학생들은 자연스러운 보통 속도, 즉 원어민이 인위적으로 속도를 느리게 하거나 하지 않은, 자연스럽게 발화하는 정도로 2번의 듣기를 하게 되는데 처음 들을 때에는 내용을 파악하기 위한 것으로 받아 적도록 하지 않는다. 그러나 두 번째 듣기를 할 때에는 문장 재구성을 위한 중요 단어들을 받다 적게 된다. 이러한 단어는 기억의 실마리나 시발점을 제공하는 내용어(content word)나 정보어이며 이 때 교사는 학습자들에게 내용의 재구성에 도움이 되는 단어에 초점을 두어 듣도록 권장한다. 문법이나 기능어는 재구성 단계에서 학습자들 자신이 채우도록 한다. 중간에 쉬지 않고 단락 하나를 전체로 들려주기 때문에 자신이 생각하기에 중요하다고 여기는 단어들을 적을 수 있도록 지도한다. 이렇게 중요한 내용 어휘를 듣고 단기 기억에 저장하였다가 다시 인출하여 쓰는 활동은 기억할 수 있는 능력을 증대시켜 줄 수 있다.

3) 재구성 단계(reconstruction)

학습자들은 받아쓰기가 끝나면 짝끼리 혹은 그룹끼리 소집단으로 모여서 각자 자신의 자료들을 모으고, 들은 전체 문장을 그대로 만들어 내

는 것이 아닌 이해한 내용에 따라 그들 자신의 작문을 만들게 된다. 이 부분이 바로 Dictogloss의 중요한 단계라고 할 수 있다. 학생들의 텍스트는 3가지 의미에서 올바르게 구성되어야 하는데, 문법적으로 정확해야 하며, 원문대로 일관된 듯, 즉 통일성을 갖춰야 한다. 또한 논리성도 있어야 한다. 이 단계에서 교사의 역할에 있어서는 어떠한 중요한 언어적 입력도 제공해서는 안되며 활동을 원활하게 진행될 수 있도록 하는 역할을 한다. 그러나 만일 학습자들의 텍스트에 오류가 많다면, 다음 단계에서 중점을 둘 형태에 초점을 두기가 어렵기 때문에 주변적 오류를 지적해 주는 정도는 바람직하다.

4) 분석과 교정단계(analysis and correction)
이 단계에서는 교사는 여러 가지 방법을 활용하여 각 소집단의 결과물을 발표하거나 비교하게 하여 학생들의 오류를 논의해 보게 한다. 그렇게 함으로써 학습자는 자신들의 글을 분석하고 오류를 수정하게 되는 것이다. 이 단계에서는 칠판을 사용할 수도 있고 혹은 실물화상기나 OHP를 사용하여 학생들이 만들어내 문장들을 함께 보고 생각 할 수 있다.

2.3.3.2 Dictogloss의 효과

Dictogloss는 여러 가지 학습효과를 획득 할 수 있다. Dictogloss는 보통의 받아쓰기와는 달리 협동학습을 필요로 한다. 그러므로 상호 학습하는 효과를 지니고 있으므로 이는 쓰기 활동 뿐 아니라 교사가 불러주는 것을 듣고 이해하기 때문에 듣기와 그들이 쓴 것을 읽으므로 읽기, 소그룹에서 영어를 말하면서 협동 학습을 통해 학습자가 이야기를 재구성하기 때문에

말하기도 함께 이루어진다. 그러므로 Dictogloss 활동은 학습자들의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네가지 기능을 동시에 향상시킬 수 있는 기법으로 우리의 교실 현장에 적용하여 의사소통 기능 향상을 위한 방법으로 사용할 수 있다.

문법에 대한 Dictogloss 효과의 핵심 또한 상호 작용이라고 할 수 있는데, Murray(1994)는 제 2 언어 학습자의 언어 학습을 촉진하는 상호 협상과 문맥을 제공하는 바람직한 기술들을 찾아 언어 학습 과업을 사용해 연구하는 중 Dictogloss에서의 언어적 상호작용은 문제 해결에 개입된 개인들 사이에서의 전형적 의사소통으로 기술될 수 있다고 주장했다. 또한 Kowal 과 Swain(1994)은 프랑스 몰입프로그램을 통해 목표어 구문을 내재화하기 위해 학습자들은 의미, 형태, 기능사이의 관계를 알 필요가 있으며 Dictogloss가 언어 형태와 기능을 인식하게 하는 데 효과적이라는 것을 발견하였다. 이것은 협력 과업을 요구하며 학습자들이 자신의 출력에 대한 반성을 하도록 고무시키는 기술로 의미에 대한 협상을 촉진시키면서 동시에 언어형태에 관한 관심을 끌어내도록 고안된 것이다.(Wajnryb, 1990)

또한, 박창순(1996)은 Dictogloss의 효과를 다음과 같이 설명하고 있다. Dictogloss는 듣기 학습을 도와 언어의 4기능 개발을 촉진하며, 말하기 기능으로의 전이를 쉽게 하고, 영어로 생각하고 추론하는 능력을 배양하며, 요약하고 표현할 수 있는 능력을 길러 주고, 주제를 파악 할 수 있는 능력을 신장시킨다고 하였다.

위에서 보는 봐와 같이 Dictogloss는 그룹 활동을 통해서 학습자 자신이 아는 내용을 말하고, 상대방의 의견을 수렴하면서 문장을 완성해 가는 의미 협상을 통해 학습자의 중간 언어체계가 목표언어에 가깝게 가도록 유도하고 있으며, 이와 동반하여 의사소통 능력과 함께 그룹 활동에서의 쓰기 활동과 연계하여 문법적 지식 능력도 암시적으로 향상될 수 있을 것이다.

2.4 선행연구

이상에서 본 봐와 같이 Dictogloss은 영어의 4가지 기능을 통합적으로 학습 할 수 있는 학습방법이다. 여기서는 그러한 Dictogloss의 현장에서의 학습효과에 관한 선행연구에 관해 알아보고자 한다.

Dictogloss가 듣기 능력에 미치는 영향에 있어서 최희승(2005)은 Dictogloss 활동을 통한 듣기와 어휘능력 향상에 관한 연구에서 초등학교 6학년을 대상으로 영어수업에 Dictogloss활동을 적용하고 영어듣기 능력과 어휘능력에 미치는 효과를 알아보았다. 이 연구를 통하여 Dictogloss활동은 어휘 능력의 향상을 위해 초등학교 영어 수업에 활용 할 수 있는 효과적인 학습활동이라고 할 수 있고 또한, 학습자의 수준을 고려하여 적절한 활동 자료를 선정한다면 어휘능력뿐만 아니라 다른 언어기능의 향상도 기대할 수 있을 것이라고 하였다.

정누리(2003)은 Dictogloss교수법을 통한 듣기 능력 향상에 관한 연구에서 Dictogloss를 중학교 학생을 대상으로 실험반과 통제반으로 나누어 실험반에는 Dictogloss 활동을 통제반에는 전통적인 듣기 수업의 형태를 진행하여 각 집단의 실험전, 실험중, 실험후의 듣기능력 평가의 결과를 분석하여 기존의 듣기 교수방법보다는 Dictogloss학습 지도법이 듣기 능력을 향상시키는데 효과적이었음을 말해 주고 있다.

Dictogloss와 쓰기에 있어서는 안정희(2004)가 Dictogloss를 통한 영어 학습이 영어쓰기 및 학습태도에 미치는 영향에서 여중학생을 대상으로 실험반과 통제반을 나누어 사전평가를 실시하고 실험반에게는 Dictogloss를 통한 수업을 5차시 실시하고 통제반에는 전통적인 방법의 수업을 실시한 후에 사후 평가를 실시하여 실험반이 통제 집단보다 쓰기능력이 유의미하게 상승하였음을 검정하였다. 또한 Dictogloss를 통한 수업이 학습자의 영

어 학습태도에 긍정적인 태도를 보인다고 설문조사를 통하여 검정하였다.

이부영(2006)은 Dictogloss 적용을 통한 효율적인 초등영어 쓰기 및 문법 지도에서 실험반에게는 2차시와 4차시에 문법 요소가 포함 된 의사소통 중심의 구문을 들려주고 모둠별로 원문을 완성하게 하는 다시 쓰기 과제를 부여하고, 비교반에서는 교과서 중심의 의사소통 수업을 실시하여 Dictogloss 기법을 적용한 수업이 학생들의 언어 구조에 대한 이해를 돕는데 효과적임을 나타내었으며 쓰기 능력 평가와 정의적 영역 검사에서도 실험반과 비교반이 통계적으로 유의미한 차이를 발견하였다.

Dictogloss와 말하기학습에 관한 연구로 강혜정(2006)은 Dictogloss가 한국인 성인 학습자의 말하기에 미치는 영향에서 20명의 성인 학생을 대상으로 실험반과 비교집단으로 나누어 전통적인 수업 내에서는 그 욕구가 모두 충족되기 어려운 발화의 기회를 강조하는 Dictogloss를 이용, 이 교수법이 말하기 영역에서 효과가 있을 것이라는 가정 하에 실험하여 Dictogloss가 영어의 응집력과 정확한 구사 능력에 의미 있는 영향을 미치는 것과 Dictogloss가 그룹 활동이라는 측면에서 학생들의 affective filter나 motivation에서도 의미 있는 결과가 있다는 것을 증명하였다.

Dictogloss와 문법 학습에 관한 연구로서 박성민(2006)은 Dictogloss활동이 영어의 정확성(Accuracy)과 복잡성(Complexity)에 미치는 영향에서 서울 소재 대학생 집단을 상대로 Dictogloss기법을 적용하여 이것이 미칠 수 있는 정확도와 문장에 있어서의 성숙도를 가늠하는 복잡성에 대한 영향을 파악하고자 하였다. 이를 위해 대학생 18명을 연구 대상으로 선정하여 2주 동안 통제 집단에게는 dictation과 관련된 질문지 작성과 같은 input만을 제시하고 실험반에게는 Dictogloss활동을 제공하여 소그룹으로 협동하며 실제로 output의 기회를 주어 실험하여 Dictogloss를 이용한 표현 연습이 학습자의 형태상의 정확도를 향상시키는 데 유의한 수준에서 긍정적인

영향을 미친다고 검정하였다.

이수정(2007)은 Dictogloss를 활용한 출력중심 과제 활동을 고등학교 1학년 학습자들의 수동태 학습에 적용하여 그것이 통합적 문법 학습에 어떠한 영향을 미치는 가에 관해 연구하였다. 이 연구를 위해 통제반에게는 수동태를 중심으로 다룬 학습 자료를 중심으로 문법 의식 상승 활동을 위한 입력중심과제를 수행하는 수업을 실시하였고, 실험반에게는 동일한 학습 자료를 중심으로 Dictogloss 활동을 실시하여 출력 중심 과제를 수행하는 수업을 실시하였다.

그 결과 전체 학습자 집단을 기준으로 보았을 때 Dictogloss를 활용한 출력 중심 과제는 입력 중심 과제에 비하여 문법성 판단 능력 평가에서는 유의미한 학습결과의 차이를 보이지 않았지만 문법적 사용 능력에 있어서는 유의미한 수준의 높은 학습 결과를 보여 주어 Dictogloss 활동을 적용하는 수업이 문법적 사용능력과 같은 표현 능력의 향상에 긍정적 영향을 끼침을 나타내었다. 이 밖에도 김현주(2001)는 입력과 표출이 영어 문법습득에 끼치는 영향을 중학교 2학년 학생들의 의문문학습을 통해 연구하여 이해 연습이 이루어진 집단과 표현 연습이 이루어진 집단 모두 이해능력과 표현 능력에 있어 유의미한 향상을 보였지만 의문문에 대한 이해에는 이해 연습이 효과적이고, 표현에는 두 연습의 효과가 비슷하게 나타남을 도출하였다.

여경희(2002)는 대학생을 대상으로 입력에 초점을 둔 입력강화와 출력에 초점을 둔 Dictogloss 활동 중 어떤 활동이 영어 분사의 학습에 어떠한 영향을 끼치는지 연구하여 Dictogloss 집단이 괄호넣기와 주관식 평가와 같은 표현 능력 검사에서 입력 강화 집단보다 유의미한 차이로 높은 점수를 보여줌으로써 Dictogloss를 이용한 표현 연습이 입력 연습보다 영어 분사 습득에 더 효과적임을 보여 주고 있다.

강현아(2004)는 Dictogloss를 이용한 표현 연습이 중학교 영어 학습자의 관사학습에 미치는 영향에서 관사의 이해와 사용능력에 대한 연구를 하였는데 Dictogloss를 이용해 표현 연습을 한 집단과 입력에 초점을 둔 활동을 한 집단 중 관사의 이해에 있어서는 두 집단이 유의미한 차이가 없으나 관사의 사용능력에 있어서는 Dictogloss를 이용해 표현 연습을 한 집단이 유의한 수준에서 긍정적인 영향을 받았다는 것을 입증하였다

이상의 선행연구에서 본 봐와 같이 Dictogloss 활동은 문법지식과 함께 의사소통능력을 배양할 수 있는 교수법으로 학습자의 전반적인 영어 능력 향상에 긍정적인 영향을 끼쳤으며 특히, 언어 형태에 대한 정확하고 적절한 표현 능력에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

그러나 구체적으로 문법적 지식능력을 세분화하여 Dictogloss의 효과를 논하는 연구는 매우 부족하다. 따라서 본 연구에서는 중학교 2학년을 대상으로 비교적 사용빈도가 높으나 정확한 사용이 어려운 관사와 그 사용범위가 매우 넓고 다양한 동사의 인칭에 따른 현재 시제의 변화에 대하여 Dictogloss 활동이 어떠한 영향을 끼치는지에 관해 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

3.1 연구 대상 및 기간

3.1.1 연구 대상자

본 연구는 Dictogloss를 통한 교실 수업이 학생들의 문법적 지식능력에 어떠한 영향을 끼치는지 알아보기 위해 부산광역시 소재 남녀 공학 H 중학교 2학년 2개 학급 74명을 대상으로 실시하였다. 먼저 실험반과 통제반을 선정하기 위하여 임의의 4개 반을 대상으로 사전 평가를 실시하였고 평가 결과를 SPSS 10.0으로 T-test를 실시한 후 가장 동질적인 두 반을 선정하였다. 두 집단의 동질성 검정 결과는 <표3>와 같다. 사전 평가 문항은 <부록6>에 제시되어 있다.

<표3> 두 집단의 사전 동질성 검정 결과

항목	집단	인원수	평균	표준편차	t-값	유의 확률(p)
관사	통제반	37	14.00	5.632	.199	.843
	실험반	37	13.76	4.844		
동사	통제반	37	15.54	6.131	.139	.890
	실험반	37	15.35	5.529		

위의 <표3>에서 나타난 바와 같이 관사에 있어 통제반의 평균은 14.00이고 표준 편차는 5.632이며 실험반의 평균은 13.76이고 표준편차는 4.844이다. 동사에 있어서는 통제반의 평균은 15.54이고 표준 편차는 6.131이며 실험반의 평균은 15.35이고 표준편차는 5.529이다. 두 집단의 평균차이에 대한 T-test 결과, 유의 수준 0.05에서 관사는 유의 확률이 .843이고 동사는 .890이므로 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없다고 할 수 있으며 따라서 본 연구에 선정된 두 집단은 동질 집단으로 확인 되었다.

또한 실험 이전에 학생들의 사전 평가 결과를 바탕으로 두 집단의 학생들을 상 중 하의 집단으로 분류하여 실험 수업 이후의 실험 집단과 통제 집단의 학습 결과의 비교와 더불어 각 집단내의 학습자 수준에 따라 실험 처치가 어떠한 영향을 주는지도 알아보고자 한다. 다음은 학생들의 점수의 급간과 수준, 비율을 나타내고 있다.

<표4> 관사의 상·중·하 학습자 집단 구성

집단	총인원수	수준	평가점수	학생수(%)
통제반	37	상	18~25	11(29.7)
		중	9~17	21(56.8)
		하	0~8	5(13.5)
실험반	37	상	18~25	9(24.3)
		중	9~17	25(67.6)
		하	0~8	3(8.1)

<표5> 동사의 상·중·하 학습자 집단 구성

집단	총인원수	수준	평가점수	학생수(%)
통제반	37	상	18~25	16(43.2)
		중	9~17	16(43.2)
		하	0~8	5(13.6)
실험반	37	상	18~25	13(35.1)
		중	9~17	20(54.1)
		하	0~8	4(10.8)

3.1.2 연구 기간

본 연구는 2007년 5월부터 2008년 12월까지 진행되었으며 실험은 2007년 10월 1주부터 2007년 11월 4주까지 8차시로 시수당 45분의 수업이 진행되었다. 구체적인 연구 기간 및 진행절차는 다음과 같다.

(1) 연구 계획 및 자료수집(2007. 5. ~ 2007. 7.)

연구 주제를 설정하고 관련 문헌을 살펴보고 연구계획을 수립 하였다.

(2) 실험 계획 및 실험 도구 개발(2007. 8. ~ 2007. 9.)

Dictogloss를 활용한 영어 수업지도안을 작성하고 실험반과 통제 집단의 교수·학습 계획을 수립하여, 실제 수업을 위한 학습 자료를 제작하였다. 그리고 실험 연구에 필요한 실험 전과 실험 후 평가지를 작성하였다.

(3) 실험실시(2007. 10.~2007. 11.)

연구 대상을 선정하기 위하여 실험 전 평가를 실시하여 동질성이 검정된 2개 반을 선정하여 실험반과 통제 집단으로 구분하고 실험반에서는 Dictogloss활동을 통한 관사와 동사의 학습을 통제 집단에서는 듣기 활동 후 제 7차 교육과정의 일반적인 학습활동을 진행하였다.

(4) 결과 분석 및 종합(2007. 12 ~ 2008. 2.)

실험 결과를 통계 프로그램 SPSS 10.0을 이용하여 분석 및 검정하여 본 연구의 결론과 시사점을 도출하였다.

3.2 연구 도구

3.2.1 실험자료

본 연구를 위하여 실험에 사용된 글은 관사와 동사를 중심으로 중학교 2학년 6종 영어 교과서(두산동아, 지학사, 천재교육, 중앙교육, 교학사, 디딤돌)에서 발췌한 것으로 문법사항을 보다 구체적으로 학습하는 시기임을 감안하여 너무 어렵지 않은 글을 중심으로 구성하였다. 매 주 4차시의 영어 수업 중 1차시를 실험활동에 할애 하였으며, 실험 전에 사전평가를 실시하였는데 사전 평가지는 예비평가를 거쳐 신뢰도 검정을 실시하였다. 8차시의 실험동안 실험반은 Dictogloss를 통한 활동을 통하여 관사와 동사의 시제 및 인칭에 따른 오류수정의 피드백이 주어졌고 통제반은 이 글을 듣고 이해하는 7차 교육과정의 일반적인 읽기와 독해활동이 주어졌다. 이후 사후

평가를 사전 평가와 같은 문항으로 실시하여 두 집단 간의 변화를 분석하였다. 실험에 쓰인 글은 <부록5>에 나와 있다.

3.2.2 사전 사후 평가지

본 연구에서는 실험 전과 후의 관사와 동사의 습득에 관해 알아보기 위해 다음과 같은 명세표를 작성하였다. 실험에 쓰인 평가지는 <부록6>에 나와 있다.

<표6>실험전, 실험후 평가 (관사 및 동사)

	과업종류	문항수	채점	시간
Part 1	문법성 판단	8문항	정답: 1점 오답: 0점	30분
Part 2	틀린부분 고쳐쓰기	6문항	정답:1점 오답:0점	
Part 3	Cloze test	11문항	정답:1점 오답:0점	
총문항수: 25문항				

위에서 보는 봐와 같이 관사의 각 평가의 Part 1에서는 부정관사, 정관사, 무관사중 알맞은 것을 쓰게 하여는 문법성 판단의 문항을, Part 2에서는 틀린 부분을 바르게 고쳐 쓰는 문항을 통하여 문법의 이해도를 측정하였고, Part 3에서는 Cloze test를 통하여 관사의 사용능력을 측정하는 문항

을 출제 하였다.

동사에 있어서는 Part 1에서는 주어가 3인칭 단수인 경우 동사 변화에 대한 문법성을 판단하기위해 알맞은 동사를 찾아 0표하게 하였고 Part 2에서는 동사의 쓰임이 잘못된 곳을 찾아 바르게 고치게 하였고 Part 3의 문항들을 통하여 빈곳에 들어갈 말을 쓰게 함으로써 동사의 사용능력을 알아보는 문항들을 출제하였다.

각 문항 당 정답은 1점, 오답은 0점으로 처리하였고 각 평가 당 문항 수는 25문제로 하였으며 시험시간은 30분으로 통일하여 평가되었다.

3.3 실험의 실제

3.3.1 수업 방법 및 수업 모형

본 연구는 총 8차시에 걸쳐 1차시 당 45씩의 수업이 행하여졌다. 중학교 2학년의 교과서에서 발췌한 글을 중심으로 학생들은 매 차시마다 관사의 쓰임에 중점을 둔 문장과 주어의 3인칭 단수에 따른 동사의 변화를 습득할 수 있는 문장들, 혹은 관사와 동사 두 가지의 문법적 지식능력을 모두 포함하고 있는 문장들을 시간마다 학습하였다. 각각의 문장들은 한 차시에 관사와 동사를 모두 학습함으로 인해 너무 어렵지 않고 길지 않게 조정하였다.

통제반과 실험반 모두 매 차시의 첫 5분은 어휘와 숙어에 관해서 명시적 학습을 하였고 전개에 이르러서는 통제반은 주어진 문장들을 두 번 들려주고 미리 제작된 이해도측정 학습지를 개인별로 풀게 한 후 오류를 수정하게 하고 원문 문장들을 보여주며 읽기와 독해 활동을 통하여 관사와 동사에 대한 강화수업을 제공하였다.

실험반은 수업의 전개 부분부터 Dictogloss 기법을 활용하여 두 번 들려주고 학생들이 메모한 내용을 서로 의논하게 한 후 그 그룹의 문장들을 칠판에 적게 하거나 발표하게 하였으며, 교사가 미리 제작한 정답의 문장들을 TV모니터를 사용해 보여 주고 관사와 동사에 대한 오류를 함께 수정하여 피드백을 주었다. 이 때 교사가 의도한 관사와 동사의 어휘 부분은 진하게 하여 명시적인 학습효과를 높였다. 통제반과 실험반의 학습지는 <부록3, 4>에 나와 있다.

다음은 통제반과 실험반의 수업 모형도이다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

<표7> 통제반 수업 모형도

단계
과정
활동 내용
도입
수업 준비 작업
·학습 목표의 제시 및 듣기와 이해측정 관한 수업 개요를 설명한다.
전개 (Dictogloss)
준비
·듣기 전 활동을 통하여 듣게 될 글에 나오는 새 어휘의 발음, 철자, 의미, 쓰임을 익히고 들을 내용의 선험지식을 활성화한다.
듣고 학습지 풀기
·교사는 자연스러운 발화로 두 번 들려주고 듣기 후학습자들은 주어진 학습지를 중심으로 이해도를 측정하는 이해도문제를 푼다.
독해 활동
·교사는 학습지를 풀어주면서 상향식 독해 활동을 통해 어휘와 숙어등을 세세하게 설명하고 문법 항목에 대한 오류에 대해 설명해 준다.
정리
분석 및 교정
·교사는 학습자전체에게 원본 글을 제시하여 문법항목에 대한 명시적 설명과 피드백을 준다.

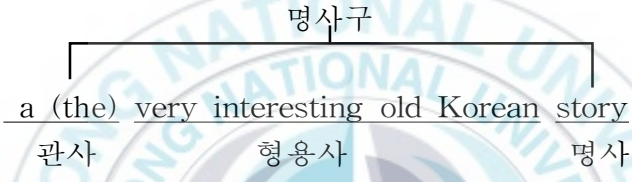
<표8> 실험반 수업 모형도

단계	과정	활동 내용
도입	수업 준비 작업	·학습 목표의 제시 및 Dictogloss에 관한 수업 개요를 설명한다.
전개 (Dictogloss)	준비	·듣기 전 활동을 통하여 듣게 될 글에 나오는 새 어휘의 발음, 철자, 의미, 쓰임을 익히고 들을 내용의 선험지식을 활성화 한다.
	듣고 받아쓰기	·교사는 자연스러운 발화로 두 번 들려주고 학습자들은 두 번째 들을 때 자신들에게 들려지는 내용어를 중심으로 받아쓴다.
	재구성	·소집단 활동을 통하여 학습자가 받아 쓴 자료를 모아 토의하고 서로의 의견을 교환 한후 전체 내용의 글을 재구성한다.
정리	분석 및 교정	·각 소집단에서 재구성한 글을 칠판에 쓰거나 발표하게 하여 문법항목에 대해 다시 주목하게 하고 교사는 학습자전체에게 원본 글을 제시하여 문법항목에 대한 오류를 수정하게 하고 피드백을 준다.

3.3.2 수업의 실례

A. 관사

관사는 명사구의 맨 앞에 놓여 명사를 수식하는 것으로 모든 형용사와 부사는 관사 다음에 위치한다. 부정관사 a(n) 는 정해지지 않은 하나를 가리키며 하나라는 뜻을 가지므로 불가산 명사와 복수형에는 쓸 수 없다. 부정관사 a(n)는 정해지지 않은 하나, the는 단수, 복수의 명사에 관계없이 정해진 대상에 쓴다.



예외적으로 관사가 명사구 맨 앞에 놓이지 않는 경우도 있는데 such, what, rather, quite등의 형용사가 오면 그 뒤에 관사가 쓰이며 so, how, too, however등의 부사가 오면 형용사 다음에 관사가 쓰이기도 한다.

또한 같은 부정관사라고 할지라도 문장에 따라 쓰임이 달라지는 경우가 있는데 A man came to see you.에서 A는 '어떤'의 뜻으로 쓰이지만 I need a man to hlep me. 에서는 a가 'one'의 의미로 사용되었다. 'an'의 경우는 A mouse is an animal. 처럼 모음 발음 앞에서 사용되어지는 관사이다. 이처럼 관사의 경우 초기 학습자들이 그 다양성으로 인해 매우 어려워 하는 문법 항목임으로 Dictogloss 활동을 통하여 학생들이 협동학습으로 재구성함으로써 정의적 측면에서, 틀려도 부끄러워하지 않고 적극적인 자세로 수업에 참여하였다.

다음에서 학생들이 실제 행한 Dictogloss 활동을 통해 학생들이 재구성한 text의 오류 분석을 통해 이 기법이 어떻게 의식 상승작용을 하였는가

에 대하여 알아보고자 한다.

예1)

원문 Text

One morning I asked Mom for some money to buy **a** drawing book. After I had **a** good breakfast, I started for school. I got on **the** bus as usual. I looked for **the** money. Oh, no! There was no money, and no bus card. I put **the** money on **the** table when I ate breakfast!

⬇

학생들이 재구성한 Texts

① One morning I asked Mom for some money a drawing book. After a good breakfast, I started for school. I looked for the money. There was *a no money* no bus card. I put the money table on the breakfast!

② One morning I got some money from my mom because *I will buy drawing book.* After I ate breakfast, I went to school by bus, so I went to the bus stop, however I forgot to take some money and *bus card*.

③ One morning, I asked mom for some money to buy a drawing book. After a good breakfast, I started for school. I got on the bus as usual. I looked for the money. Oh, no. there was no money and no bus card. I put the money *on table* when I ate breakfast.

위에서 본 경우와 같이 예의①의 경우 money와 같은 물질 명사 앞에 관사를 사용하지 않아야함에도 불구하고 There was a 와 같은 문형의 화

석화에 의해 습관적으로 a 를 첨가하고 있다. 예 ②의 경우 drawing book 이나 bus card 와 같은 가산 명사 앞에서 a를 써야 함을 놓친 경우이며 예 ③은 정관사 the에 대한 용례를 정확히 파악 하지 못한 경우이다. 또한 ①, ③의 경우는 학생들이 협동 학습을 통하여 거의 원문에 가까운 재구성을 시도하였고 ②의 경우에는 시제에 대한 문법적인 오류가 다른 그룹에 비해 많이 나타났다.

예2)

원문 Text

A police officer stopped a woman. She was driving with two monkeys in her back seat. The police officer said, "Why don't you take those monkeys to the zoo?" The woman said, "We went there yesterday. Today we're going to the movies."

⬇

학생들이 재구성한 Texts

① A police officer stopped *a women. She was drived a car in her back two monkeys. Police men* said "Why don't you take monkeys to the zoo?" "We went *to zoo* yesterday. Today we are going to the movies."

② A police officer stop *a women*. *She was driving with two monkey back site.* The police officer said, "Why don't you go to the zoo?" *The women* said, "Yesterday we went to the zoo, today we go to the movie.

③ A police officer *stop* a woman. She was driving her car and two monkeys were in *back* seat of her car. The police officer said, "Why don't you take them to the zoo?" The woman said, "We went there yesterday. Today we are going to the movies."

정관사 the에 대한 오류는 위 text 재구성의 예 ①, ③에서 찾아 볼 수 있는데 학습자들은 정해진 police man, zoo, back 앞에 the 를 넣어 사용해야함을 인식하지 못하고 있어 분석과 교정 단계에서 명시적으로 이러한 단어들 앞에는 the를 넣어야 함을 지도하였다. 예 ③의 경우는 거의 문법적 오류가 발생하지 않았고 학생들의 재구성능력이 향상되었음을 보여주고 있다.

예3)

원문 Text

What **a** wonderful day! We left school early. It was **a** long bus ride through the countryside. It took two hours. We talked and laughed the whole way. After we got to **the** camp site, we set up our tents by ourselves. Then we had to gather firewood. It took **a** long time. After dark, we made **a** big bonfire. It was **a** great night.

⬇

학생들이 재구성한 Text

What a wonderful day! We left school early. *We went countryside.* We walked *a two hours*. We talk and laughed. *At the campside, we set up our tent ourselves.* It took a long time. After dark, we *burn fire*. It was *great night*.

위 예를 살펴보면 Dictogloss 활동을 통하여 원문과는 다른 의미의 문장을 만들어 내고 있지만, 전체적인 의미를 유사하게 만들어 가려는 노력이 보인다. a two hours 와 같이 two 라는 복수형의 수량 형용사가 나옴에도 불구하고 학생들은 관사 a를 첨가하였다. '아주 멋진 한 밤이었다'라고

할 때 부정관사 a를 사용하는 것에 대한 피드백도 주어졌다..

B. 동사

동사는 사람이나 사물의 동작이나 상태를 나타내는 말로 크게 be동사, 조동사, 일반동사로 나눌 수 있다. 본 연구에서는 동사의 많은 쓰임가운데 주어가 3인칭 단수인 경우 동사의 변화에 대한 문법적 지식 능력을 연구하였다. be동사에서는 is 의 쓰임을, 일반동사에서는 주어가 3인칭 단수 인 경우 -s 나 -es를 첨가하는 것을 Dictogloss 활동을 통하여 학습하였다. 다음은 학생들이 재구성한 text를 원문 text와 비교해 보기로 하겠다.

예1)

원문 Text

Every morning my sister **gets** up early and **goes** to work. She **delivers** milk to over 70 families in the town on her bicycle. She **goes** to school by bicycle. She is a member of the school basketball team. She usually **plays** basketball after school. She **wants** to be a famous basketball player. She **comes** back home at five and helps Mom. She **enjoys** a busy life.

⬇

학생들이 재구성한 Texts

① Every morning my sister gets up early and goes to walk. She delivers *mail* to over 17 families in the town on her bicycle. She goes school by her bicycle. She is *the member* of her school basketball team. She usually plays basketball after school. She *want* to be a famous basketball player. She *come* back home at 5 and *help* her mom.

② Every morning my sister gets up early and goes to work. She *deliver seventy family* in the town on her bicycle. She goes to school by bicycle. She is *member of basketball player*. She *play* basketball after school. She *want* to be *famous basketball player*. She enjoys a busy life.

위의 두 예를 살펴보면 text 첫 부분에서는 오류가 별로 발견되지 않으나 지문의 끝으로 갈수록 오류의 생성이 많아지고 있음을 보여준다. 지문의 내용에 충실히 하려고 신경을 쓰다보면 학생들이 문법적인 오류는 그냥 무시하려는 경향이 있음을 보여주었다. 이런 점에서 분석과 교정의 단계가 Dictogloss활동에서는 반드시 필요함을 알 수 있다.

예2)

원문 Text

My mother **gets** up at five thirty every morning. After taking a walk, she **clean**s the kitchen and the dining room. She is a very nice cook. She **cooks** breakfast and supper. Her hobby **is** collecting stamps. She **has** hundreds of stamps from abroad. She **likes** the 3C works-cleaning, cooking and collecting stamps.

⬇

학생들이 재구성한 Texts

My mother gets up five thirty every morning. After taking a walk, she cleans the kitchen. She is *very nice cook*. She cooks breakfast and supper. Her hobby is collecting stamps. She *have* hundreds of stamps. She likes three things.

위의 예에서 보면 원문 text 전체를 재구성하지 못했으나 문맥이 흐름이 자연스럽고 무리가 없다. 문법적인 오류도 줄어들고 있음을 알 수 있다.

3.4 자료의 수집 방법 및 분석

본 연구의 목적은 영어 학습의 4기능을 효율적으로 학습할 수 있는 Dictogloss 활동을 수업 현장에 적용하고 그것이 학생들의 문법적 지식 능력 중 관사와 동사의 학습에 미치는 효과에 대해 검정하는 것이다.

본 연구의 문제를 검정하기 위하여 동질적인 두 집단을 정하여 실험반과 통제반으로 나누어 실험전평가를 2007년 10월에 실시하고 8차시의 수업 후 실험후 평가를 12월에 실시하였다. 8차시의 수업은 주당 4차시의 영어과 정규 수업시간중 1차시를 할애하여 실시하였으며, 실험전·후 평가를 두 집단 모두 같은 날 정규수업시간에 30분씩의 평가시간을 주고 실시하였다. 평가의 내용이 성적에 반영되지 않음을 주지시켜 편안한 상태에서 평가가 이루어지도록 환경을 조성하였으며 답 표기는 평가지에 답을 바로 쓰도록 지도하였다. 실험전·후 평가지의 내용을 신뢰도 검정을 통하여 분석하고 점수의 결과를 SPSS 10.0 프로그램을 통하여 T-검정을 실시한 후 유의 수준 0.05에서 통계적 유의미성여부를 검정하였다.

Ⅳ. 결과 분석 및 논의

본 연구에서는 중학교 2학년 학습자를 대상으로 Dictogloss 활동이 학습자의 문법적 지식능력 중 관사와 동사의 학습에 미치는 영향에 관해 알아보고자 하였다. 통제반에서는 7차 교육과정의 일반적인 듣기와 독해를 통한 문법수업을 진행하였고 실험반에서는 Dictogloss 활동을 통한 문장의 재구성을 통해 관사와 동사의 문법항목을 강화한 후 두 집단의 관사와 동사에 대한 사용능력의 향상을 평가하여 그 결과를 분석하였다.

4.1 실험전·후평가 문항 신뢰도 검사 결과 비교

먼저 두 집단의 실험전과 실험후 실시한 평가문항들의 신뢰도 검사를 실시하였다. 세 부분에 걸쳐 문법성 판단, 틀린부분 고쳐쓰기, 빈칸채우기의 형태로 총 25문제를 출제하여 평가를 하였고 그 신뢰도 계수는 다음과 같다.

<표9>실험전·후 평가문항의 신뢰도 검사 결과 비교

항목	문항수	실험	신뢰도 계수 α
관사	25	전	.8303
		후	.8150
동사	25	전	.8955
		후	.9024

위 결과에서 보듯이 관사와 동사의 실험전과 실험후 평가에 대한 신뢰도 값은 .8150~.9024로 두 평가가 신뢰할 만한 수준임을 보여주고 있다.

관사의 경우 각 문항들의 신뢰도 향상치를 살펴보면 문항6, 문항18, 문항16등이 가장 높은 것으로 나타났는데, 이 문항들은 정관사를 다루는 문항들이다. 즉 Dictogloss 활동을 통하여 정관사와 부정관사를 구별하여 사용하는 능력이 향상되었음을 입증하고 있다. 향상치가 가장 낮은 것으로 나온 문항 10, 문항3등의 경우는 아직도 학생들이 셀 수 있는 명사와 셀 수 없는 명사의 구별이 잘 되지 않고 있음을 보여주고 있다.

동사의 경우 문항7이 가장 신뢰도 향상치가 높게 나왔는데 'your dog'이라는 주어를 Dictogloss 활동 전에는 2인칭으로 인지한 학생이 많았지만 활동 후 3인칭으로 인지하여 의문문을 만들 때 Do를 사용하지 않고 'Does'를 사용함을 학습한 것이다. 향상치가 가장 낮은 문항12의 경우 'your parents'에 대한 개념을 단수로 인식하는 경우가 많아 틀린 부분이 없는 문항임에도 불구하고 틀렸다고 한 학생이 많았다. 평가지와 문항별 향상치 분석 결과는 <부록6>과 <부록1, 2>에 각각 실려있다.

4.2 집단 간 실험전·후 평가 결과 비교

위와 같은 신뢰도를 바탕으로 통제반과 실험반의 집단 간 사전 사후 관사 사용능력 평가 점수의 결과를 t-검정을 통하여 살펴본 결과는 다음 <표10>과 <그림1>과 같다.

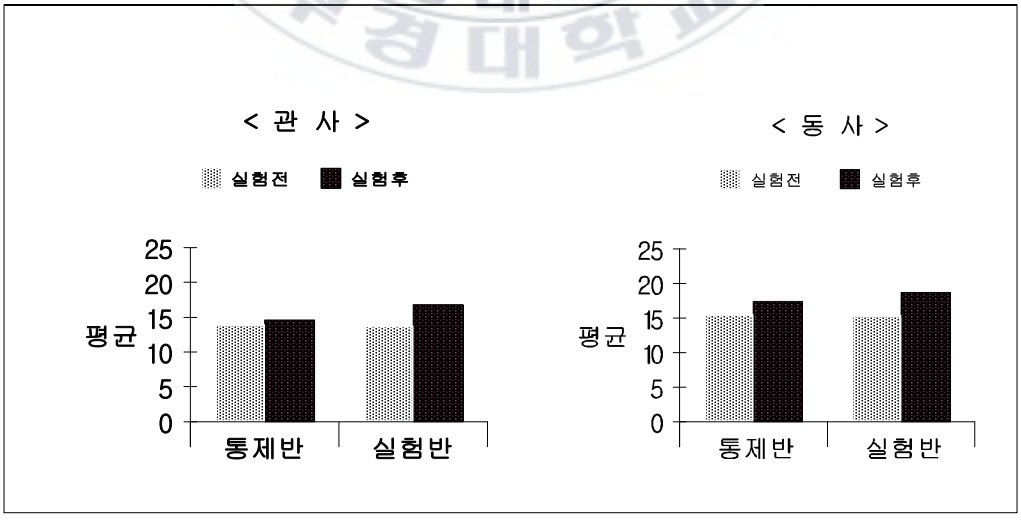
아래 표와 그림에 의하면 관사와 동사 모두 통제 집단과 실험반 모두 실험 이후의 평가의 평균 점수는 향상되었지만, 관사의 경우 통제반은 그 차이가 미미하여 통계적으로 유의미한 차이가 나지 않았다. 그러나 Dictogloss를 활용한 수업을 진행한 실험반의 경우 신뢰도 95%(유의도 <

.05)수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 보여주고 있다. 동사의 경우는 두 집단 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 보여주고 있다. 이것은 학습자들의 동사의 학습이 학습 과정 중에 여러 가지 형태로 꾸준하게 진행되고 있음을 나타낸다고 할 수 있겠다.

<표 10> 집단 내 실험전·후 평가 점수의 기술통계 및 t-검정 결과

항목	집단	인원수	실험	평균	표준편차	t-값	유의확률(p)
관사	통제반	37	전	14.00	5.63	-1.19	.242
			후	14.57	5.55		
	실험반	37	전	13.76	4.84	-5.32	.000
			후	16.84	4.02		
동사	통제반	37	전	15.54	6.13	-2.24	.031
			후	17.45	6.22		
	실험반	37	전	15.35	5.53	-7.77	.000
			후	18.67	5.37		

<그림1> 집단 내 실험전·후 평가 점수 향상도

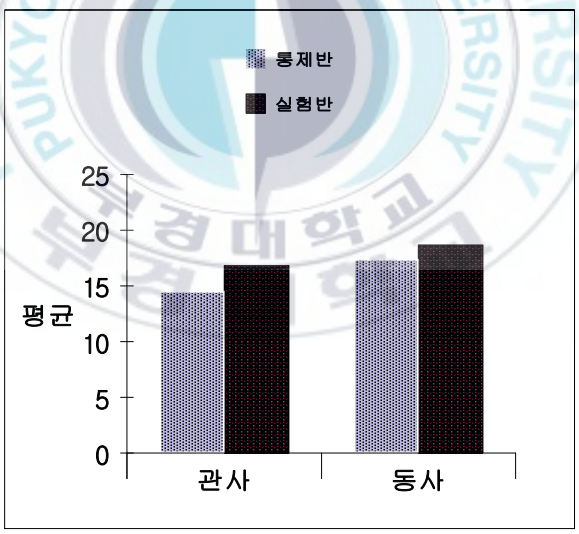


또한 실험 이후의 통제반과 실험반의 평가 점수의 검정 결과는 <표11> 과 <그림2>와 같다.

<표11> 집단 간 실험후 평가 점수의 기술통계 및 t-검정 결과

항목	집단	인원수	평균	표준편차	t-값	유의 확률(p)
관사	통제반	37	14.57	5.55	-2.02	.048
	실험반	37	16.84	4.02		
동사	통제반	37	17.45	6.22	-1.09	.281
	실험반	37	18.67	5.37		

<그림2> 집단 간 실험후 평가 점수 향상도



위의 표와 그림에서 보는 봐와 같이 동사의 경우는 통제반과 실험반의 실험 후(1) 평가에서 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 관사의 경우 신뢰도 95% (유의도 < .05)수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있긴 하나

그 차이가 미미하여 관사의 향상치에 대한 검정을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표12>와 같다.

<표12> 두 집단의 실험 후 평가의 향상치 검정 결과

항목	집단	인원수	평균	표준편차	t-값	유의 확률(p)
관사	통제반	37	0.567	4.46	-2.617	.011
	실험반	37	3.027	3.57		

위 표에서 보는 봐와 같이 통제반과 실험반의 향상치를 검정한 결과 유의 확률 p 값이 .011로 신뢰도 95% (유의도 < .05)수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 남을 알 수 있어 Dictogloss를 활용한 수업이 관사의 학습에 도움을 주고 있음을 보여주고 있다.

4.3 집단 내 수준별에 따른 평가 결과 비교

4.3.1 상위 학습자들의 실험전·후 평가 비교

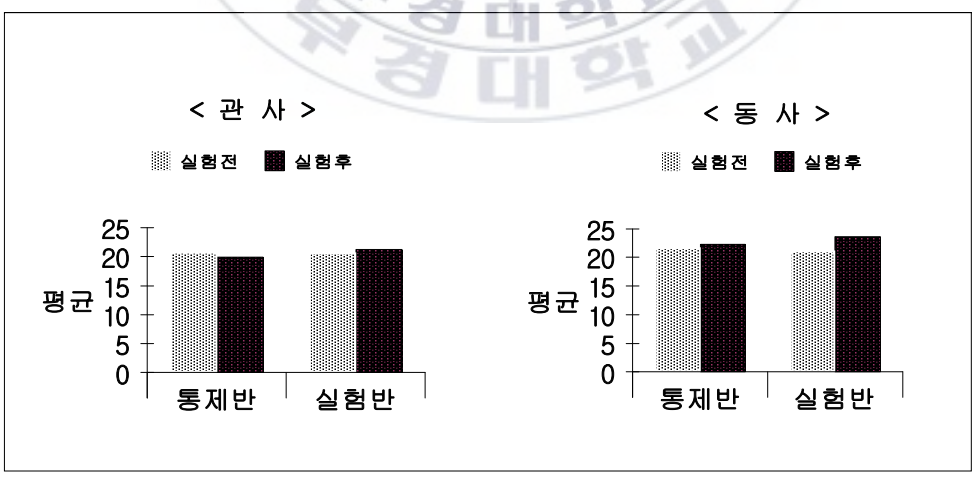
아래 표와 그림에서 알 수 있듯이 상위 학습자들의 경우 관사에 있어서는 검정 결과 두 집단 모두 통계상의 유의미한 차이가 나지는 않았지만 통제반의 경우 평균이 오히려 하락하였고 실험반은 평균이 약간 상승하였다. 동사의 경우 통제반에서는 유의미한 차이가 없으나 실험반의 경우 신뢰도 95% (유의도 < .05)수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 남을 알 수 있어 Dictogloss 활동의 재구성과 협동 활동이 상위반 학습자들에게는 효과

가 있었음이 입증되었다.

<표13>상위 학습자들의 실험전·후 평가 기술통계 및 t-검정 결과

항목	집단	인원수	실험	평균	표준편차	t-값	유의확률(p)
관사	통제반	11	전	20.82	1.78	1.491	.167
			후	19.91	3.11		
	실험반	9	전	20.67	1.58	-1.104	.302
			후	21.22	1.79		
동사	통제반	16	전	21.69	1.99	-.743	.469
			후	22.31	3.32		
	실험반	13	전	21.15	2.15	-3.929	.002
			후	23.62	2.18		

<그림3> 상위 학습자들의 실험전·후 평가점수 향상도



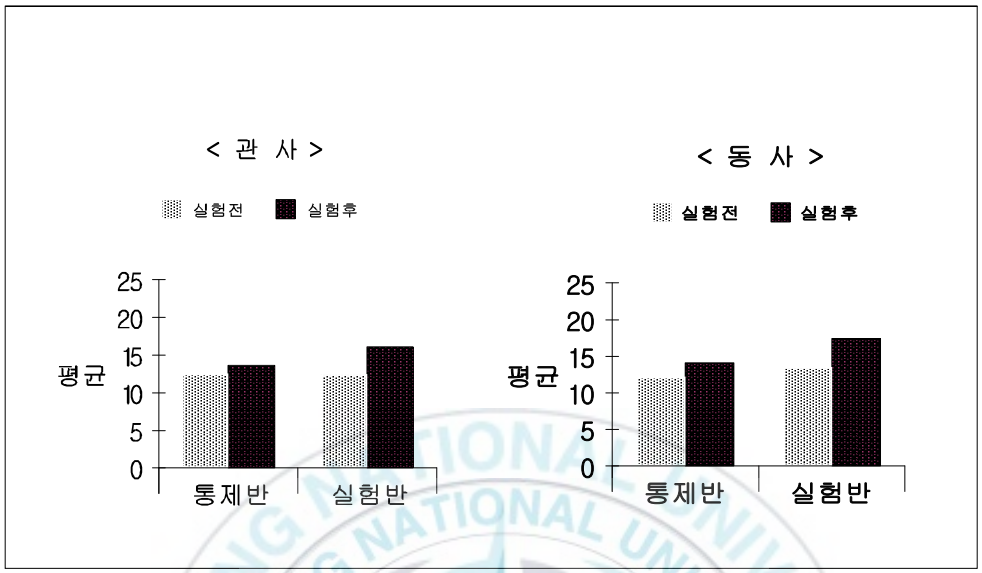
4.3.2 중위 학습자들의 실험전·후 비교

중위 학습자들의 경우 그 인원수에 있어 반 이상의 학생들이 속하며, 상위 학습자들의 결과보다 더욱 분명하게 그 차이를 보여주고 있다. 관사와 동사 두 부분 모두 일반적인 이해중심수업을 한 통제반에서는 유의미한 차이가 없으나, 실험반에서는 신뢰도 95% (유의도 < .05)수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타남을 <표14>와 <그림4> 에서와 같이 알 수 있다. 이는 실험반에서 실시한 Dictogloss 활동의 상호 협동활동을 통한 문장의 재구성활동이 학습의 부담에 대한 정의적 여과(affective filter)를 낮추고 중위학습자들에게 학습동기와 자신감을 부여함으로써 관사와 동사를 이해하는 데 효과적이었음을 입증하고 있다.

<표14>중위 학습자들의 실험전·후 평가 기술통계 및 t-검정 결과

항목	집단	인원수	실험	평균	표준편차	t-값	유의확률(p)
관사	통제반	21	전	12.52	2.60	-1.646	.115
			후	13.67	3.98		
	실험반	26	전	12.42	2.72	-6.226	.000
			후	16.08	3.15		
동사	통제반	16	전	12.19	2.59	-1.380	.188
			후	14.13	4.91		
	실험반	20	전	13.50	2.89	-6.833	.000
			후	17.40	3.27		

<그림4> 중위 학습자들의 실험전·후 평가점수 향상도



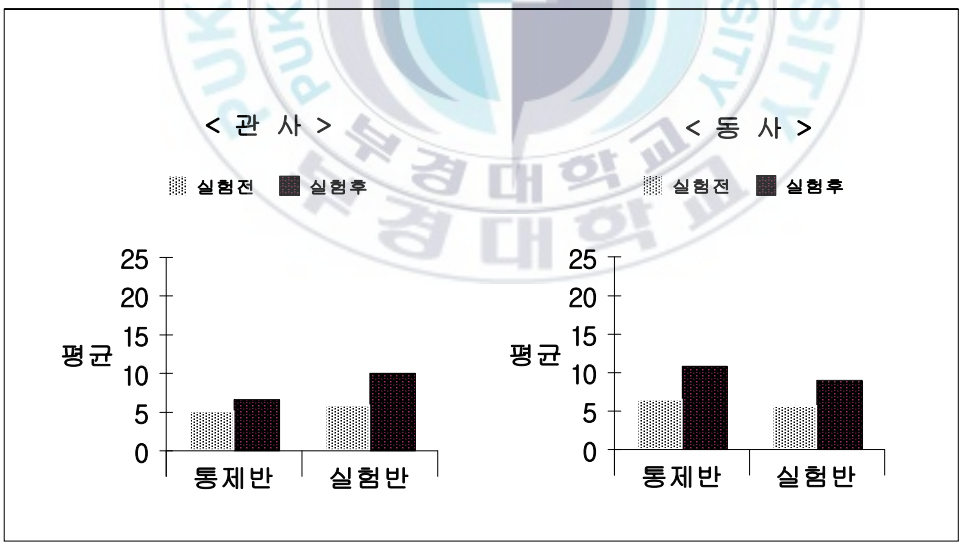
4.3.3 하위 학습자들의 실험전·후 비교

하위 학습자들의 평가 결과 관사에 있어서는 두 집단 모두 유의미한 차이가 없음이 판명되었다. 이는 관사의 학습이 하위학생들에게는 활동의 유무와 상관없이 학습하기 어려운 항목임을 말해주고 있으며 강현아(2004)의 실험이후 하위 학습자의 집단 간 관사 사용능력 평가 점수에 대한 유의도 검정과 일치하는 결과를 보여주고 있다. 그러나 동사의 경우는 오히려 통제반에서 유의미한 차이를 보여주고 있는데 이는 하위학습자들에게는 협동을 통한 상호작용의 활동들이 학습에 도움을 주지 못하고 있음을 보여주며 오히려 하위 학생들에게는 문법적인 요소를 하나씩 풀어 입력활동 위주의 학습이 더욱 효과적임을 이 결과를 통하여 알 수 있다.

<표15>하위 학습자들의 실험전·후 평가 기술통계 및 t-검정 결과

항목	집단	인원수	실험	평균	표준편차	t-값	유의확률(p)
관사	통제반	5	전	5.20	2.77	-1.247	.280
			후	6.60	3.44		
	실험반	3	전	6.00	1.00	-1.732	.225
			후	10.00	3.00		
동사	통제반	5	전	6.60	1.52	-2.871	.045
			후	10.80	3.96		
	실험반	4	전	5.75	1.89	-1.722	.184
			후	9.00	4.24		

<그림5> 하위 학습자들의 실험전·후 평가점수 향상도



이상의 결과에서 본봐와 같이, 관사에 대한 문법적 지식능력의 평가에 있어서는 Dictogloss 활동을 진행한 실험반이 일반적인 듣기와 독해수업을

한 통제반에 비해 유의미한 수준의 향상이 있음을 보여주었고, 동사에 대한 문법적 지식능력의 평가에 있어서는 실험반과 통제반 모두 유의미한 차이를 보이지 않았다.

수준별로 나누어 그 결과를 분석하였을 때, 상위 학습자에게 있어서는 관사의 문법적 지식능력에 있어서 두 집단 모두 유의미한 차이를 나타내지 않았지만 평균점수가 Dictogloss 활동을 한 실험집단이 평균점이 높게 나왔다. 동사의 문법적 지식능력에 있어서는 실험집단에서 유의미한 차이를 보여 Dictogloss 활동이 상위학습자들의 동사학습에 도움을 주었음을 보여주었다. 중위 학습자의 경우 관사와 동사 두 부분 모두 일반적인 이해중심 수업을 한 통제반에서는 유의미한 차이가 없으나, 실험반에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 하위 학습자의 경우 관사에 있어서는 두 집단 모두 유의미한 차이가 없음이 판명되었고 동사의 경우는 오히려 통제반에서 유의미한 차이를 보여주었다. 이는 하위학습자들에게는 협동을 통한 상호작용의 활동들이 학습에 도움을 주지 못하고 있음을 보여주며 오히려 하위 학생들에게는 문법적인 요소를 하나씩 풀어 입력활동 위주의 학습이 더욱 효과적임을 알 수 있었다.

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 Dictolgloss 활동이 문법적 지식능력 중 관사와 동사에 어떠한 영향을 끼치는 지를 실증적 검정을 통하여 알아보고자 하였다. 이를 위해 부산시내 소재 중학교 2학년 74명을 대상으로 통제반에서는 7차 교육과정의 일반적인 듣기와 독해를 통한 문법수업을 진행하였고 실험반에서는 Dictogloss 활동을 통한 문장의 재구성을 통해 관사와 동사의 문법항목을 강화한 후 두 집단의 관사와 동사에 대한 사용능력의 향상을 평가하여 그 결과를 분석해 보았으며 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 관사에 대한 문법적 지식능력의 평가에 있어서는 Dictogloss 활동을 진행한 실험반이 일반적인 듣기와 독해수업을 한 통제반에 비해 유의미한 수준의 향상이 있음을 보여주었다. 그러므로 Dictogloss 활동을 통한 협동학습이 문장을 재구성하는 과정에서 학습자의 관사 학습에 도움이 된다는 것을 입증하였다.

둘째, 동사에 대한 문법적 지식능력의 평가에 있어서는 실험반과 통제반 모두 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이것은 주어가 3인칭 단수일때 동사의 형태가 바뀌는 것에 대한 학습이 Dictogloss 활동 수업과 일반 수업 모두에서 학습자들에게 학습되어지고 있음을 나타내고 있다. 동사의 특성상 회피성이 적으며 모든 문법사항에서 그 근거를 이루는 항목이니 만큼 학습자에게 중요성이 더욱 부과되어졌음을 알 수 있다.

또한 수준별로 나누어 그 결과를 분석하였을 때의 결과는 다음과 같다.

첫째, 상위 학습자에게 있어서는 관사의 문법적 지식능력에 있어서 두 집단 모두 유의미한 차이를 나타내지 않았지만 평균점수가 Dictogloss 활동을 한 실험집단이 평균점이 1.3점 정도 높게 나왔다. 동사의 문법적 지식

능력에 있어서는 실험집단에서 유의미한 차이를 보여 Dictogloss 활동이 상위학습자들의 동사학습에 도움을 주었음을 보여주었다. 그러므로 Dictogloss 활동이 상위학습자들의 문법적 지식능력에 효과가 있음을 입증하였다.

둘째, 중위 학습자의 경우 두 집단 모두 가장 많은 비율을 차지하는 집단으로 관사와 동사 두 부분 모두 일반적인 이해측정수업을 한 통제반에서는 유의미한 차이가 없으나, 실험반에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이는 실험반에서 실시한 Dictogloss 활동의 상호 협동활동을 통한 문장의 재구성활동이 중위 학습자들의 학습 부담에 대한 정의적 여과(affective filter)를 낮추고 관사와 동사를 이해하는 데 효과적이었음을 입증하고 있다.

세째, 하위 학습자의 경우 관사에 있어서는 두 집단 모두 유의미한 차이가 없음이 판명되었다. 이는 관사의 학습이 하위학생들에게는 활동의 유무와 상관없이 학습하기 어려운 항목임을 말해주고 있으며 그러나 동사의 경우는 오히려 통제반에서 유의미한 차이를 보여주었다. 이는 하위학습자들에게는 협동을 통한 상호작용의 활동들이 학습에 도움을 주지 못하고 있음을 보여주며 오히려 하위 학생들에게는 문법적인 요소를 하나씩 풀어 입력활동 위주의 학습이 더욱 효과적임을 이 결과를 통하여 알 수 있다.

이상의 결과를 바탕으로 Dictogloss 활동이 현장의 영어교육에 시사하는 점으로는 첫째, 상위, 중위 학습자의 경우 상호협동작업을 통한 출력중심의 문법학습이 학생들의 문법적 지식능력을 향상시키는 것으로 검정되었으므로 교사는 학생들에게 현장에서 출력의 기회를 많이 제공하기 위하여 보다 면밀한 선행작업을 실시해야 할 것이다. 활동에 사용할 글의 선정에 있어 학생들의 수준을 감안하여 작성해야 하며 향상시키고자 하는 문법 형태에 대한 지문의 선택을 위해 많은 수고를 해야 할 것으로 본다.

둘째, Dictolgoss 활동시 하위 학습자들에 대한 배려이다. 낮은 수준의 학습자는 형태와 의미를 동시에 주의 집중하지 못하므로(Schmidt, 1995) 사전 지식이 많지 않은 수준이 낮은 학습자의 경우는 의미에 대한 초점이 많은 비중을 둔 형태 통합 지도가 이루어져야 할 것이다. 이처럼 교사는 목표 형태의 특징이나 학습자의 학습수준과 학습과제의 성격, 교수 환경 등을 잘 고려해서 형태 제시 방법을 결정해야 할 것이다. 또한, 학년이 높아질수록 언어 학습에 대한 수준의 차이가 매우 심해지고 있는 현 상황에서 하위 학습자들을 수업에 참여시키고 적극적으로 임하게 하는 데는 교사들의 각별한 열정과 노력이 필요할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 관사와 동사의 문법적 지식능력과 Dictogloss 활동의 관계만을 다루었지만 형태초점 교수법에서는 여러 문법지식을 암시적으로 가르쳐야 함을 강조하고 있는 만큼 여러 다른 문법지식과 Dictogloss 활동을 연계한 흥미 있고 다양한 활동과 자료개발에 관한 연구의 필요성을 제시하고자 한다. 즉, Dictogloss 활동을 적용함으로써 학습자 변인에 따른 다양한 활동 모형 개발로 표현 연습 기회를 제공해 주는 것이 필요할 것이다.

< 참고 문헌>

강현아. (2004). *Dictogloss를 이용한 표현 연습이 중학교 영어 학습자의 관사 습득에 미치는 영향*. 이화여자대학교 석사학위논문.

강혜정. (2006). *Dictogloss가 한국인 성인 학습자의 말하기에 미치는 영향*. 성균관대학교 석사학위 논문.

김 현. (2005). *받아쓰기를 통한 중학교 영어 학습자의 듣기 능력 신장방안 연구*. 숙명여자대학교 석사학위 논문.

김현주. (2001). *이해연습과 표현연습이 영어 문법 학습에 미치는 영향*. 이화여자대학교 석사학위 논문.

민찬규. (2002). 형태초점 의사소통 접근방법: 교수법적 특징과 영어 교육에의 적용 방안. *Foreign Languages Education, 9*(1), 69-87

박남희. (2004). *Dictogloss를 활용한 수업이 중학생의 듣기 성취도 및 학습태도에 미치는 영향*. 부산대학교 석사학위 논문.

박성민. (2006). *Dictogloss활동이 영어의 정확성(Accuracy)과 복잡성(Complexity)에 미치는 영향*. 성균관대학교 석사학위 논문.

박창순. (1996). *듣기와 Dictogloss 학습 지도법을 통한 영어 표현력 신장 방안. 영어교사연수와 현장연구방법*. 서울: 신아사

안정희. (2004). *Dictogloss를 통한 영어학습이 영어쓰기 및 학습태도에 미치는 영향*. 동국대학교 석사학위 논문.

오진영. (2006). *Animation을 통한 Dictogloss 활용방안*. 단국대학교 석사학위 논문.

윤상희. (2006). *영어듣기 능력 함양을 위한 Dictogloss 활용방안에 관한 연구: 중학교 심화반 학생들을 중심으로*. 충북대학교 석사학위 논문.

이경희. (2003). *고등학교 영어수업에서 형태초점 기법의 효과에 관한 연구.* 한국교원대학교 석사학위논문.

이수정. (2007). *Dictogloss를 활용한 출력중심과제 활동이 통합적 문법 학습에 미치는 영향.* 한국교원대학교 석사학위 논문.

정누리. (2003). *Dictogloss교수법을 통한 듣기능력 향상에 관한 연구.* 성균관대학교 석사학위 논문.

조미정. (2005). *Dictogloss 활동이 고등학교 학습자의 영어 듣기 능력 및 정의적 측면에 미치는 영향.* 이화여자대학교 석사학위 논문.

최선숙. (2002). *받아쓰기와 Dictogloss 학습 지도법을 활용한 영어 듣기 기능 향상 방안.* 공주대학교 석사학위 논문.

최희승. (2005). *Dictogloss 활동을 통한 듣기와 어휘능력 향상에 관한 연구.* 청주교육대학교 석사학위 논문.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Dekeyser, R. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study. *TESOL Quarterly*, *28*(1), 188-194.

Dekeyser, R (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 42-63). New York: Cambridge University Press.

Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA Research and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Kowal, M. & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness, 3*(2), 73-93.

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd Ed.). Rowley, Mass.: Newbury House.

Lim, W. L. & Jacobs, M. (2001). An analysis of students' dyadic interaction on a dictogloss task, 1-21. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 456649).

Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers.* New York: Prentice Hall.

Murray, H. (1994). Inside dictogloss: An investigation of a small group writing task. *Bulletin Suisse de Linguistique, 60*, 67-84.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in

learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu: University of Hawaii Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (2001) Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 99-118). Harlow: Pearson Education.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

White, L. (1998). Getting learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.

<부 록>

<부록1>관사 평가의 문항별 향상치 분석

문항	사전평균	사후 1평균	향상치	인원수
6	0.6622	0.8919	0.2297	74
18	0.3108	0.5135	0.2027	74
16	0.5135	0.7027	0.1892	74
22	0.3919	0.5811	0.1892	74
1	0.7027	0.8649	0.1622	74
25	0.4324	0.5946	0.1622	74
12	0.4595	0.6216	0.1621	74
4	0.7162	0.8514	0.1352	74
15	0.5811	0.7162	0.1351	74
8	0.3514	0.473	0.1216	74
21	0.3243	0.4324	0.1081	74
20	0.6486	0.7432	0.0946	74
23	0.3649	0.4595	0.0946	74
5	0.7838	0.8784	0.0946	74
7	0.7432	0.8108	0.0676	74
14	0.4324	0.4459	0.0135	74
24	0.473	0.4865	0.0135	74
2	0.7838	0.7838	0	74
17	0.5676	0.5676	0	74
19	0.7568	0.7432	-0.0136	74
9	0.2973	0.2703	-0.027	74
13	0.7432	0.7162	-0.027	74
3	0.4189	0.3649	-0.054	74
11	0.8514	0.7568	-0.0946	74
10	0.5676	0.4054	-0.1622	74

<부록2> 동사 평가의 문항별 향상치 분석

문항	사전평균	사후1평균	향상치	인원수
7	0.3919	0.7703	0.3784	74
23	0.3649	0.6216	0.2567	74
22	0.2703	0.473	0.2027	74
11	0.6622	0.8514	0.1892	74
13	0.3649	0.5541	0.1892	74
6	0.6486	0.8243	0.1757	74
19	0.4865	0.6622	0.1757	74
8	0.6351	0.7703	0.1352	74
18	0.6351	0.7703	0.1352	74
5	0.5	0.6351	0.1351	74
24	0.2568	0.3784	0.1216	74
16	0.6892	0.8108	0.1216	74
21	0.6892	0.8108	0.1216	74
17	0.6757	0.7838	0.1081	74
9	0.6486	0.7162	0.0676	74
15	0.4459	0.5135	0.0676	74
20	0.5	0.5541	0.0541	74
10	0.7838	0.8378	0.054	74
25	0.4189	0.4324	0.0135	74
4	0.9324	0.9459	0.0135	74
1	0.9595	0.9595	0	74
2	0.9595	0.9459	-0.0136	74
14	0.8243	0.7973	-0.027	74
3	0.9865	0.9459	-0.0406	74
12	0.7568	0.6216	-0.1352	74

<부록3 > 통제반에 사용된 학습지(예)

영어과 학습지

내용	Text 1,2	학번		이름	

(1-1) 어휘와 숙어를 읽고 뜻을 쓰시오.

· play soccer _____ · beside _____

· do homework _____

(1-2) 들려주는 말을 듣고 내용에 맞게 T/F 하세요.

① Yesterday I played tennis after school. ( )
② Boys from other schools wanted to played with us. ( )
③ I opened my bag to fine my money. ( )
④ I couldn't do my homework because the bag was mine. ( )

(1-3) 화면에 나오는 text의 진한 부분에 유의하여 읽으세요.

(2-1) 어휘와 숙어 익히기

· deliver _____ · member _____

(2-2) 들려주는 말을 듣고 내용에 맞게 T/F 하세요.

① My sister gets up early. ( )
② She goes to school on foot. ( )
③ She wants to be a baseball player. ( )
④ She comes back home at six. ( )

(2-3) 화면에 나오는 text의 진한 부분에 유의하여 읽으시오.

<부록4 > 실험반에 사용된 학습지(예)

영어과 학습지

내용	Text 1,2	조이름		학번		이름	

(1-1) 어휘와 숙어를 읽고 뜻을 쓰시오.

・play soccer_____ ・beside_____ ・do homework _____

(1-2) 듣기 1회-들려주는 글을 잘 들으시오.

(1-3) 듣기 2회 -듣고 내용의 중심이 되는 단어를 받아쓰시오.

_____

_____

(1-4) 받아 쓴 내용을 조의 다른 학생들과 의논하여 Text를 재구성하시오.

_____

_____

_____

(1-5) 조에서 재구성한 text와 제시된 text를 비교 하시오.

(2-1) 어휘와 숙어를 읽고 뜻을 쓰시오.

・deliver _____ ・member _____

(2-2) 듣기 1회-들려주는 글을 잘 들으시오.

(2-3) 듣기 2회 -듣고 내용의 중심이 되는 단어를 받아쓰시오.

_____

_____

(2-4) 받아 쓴 내용을 조의 다른 학생들과 의논하여 Text를 재구성하시오.

_____

_____

(2-5) 조에서 재구성한 text와 제시된 text를 비교 하시오.

<부록5>실험에 사용된 글들

text 1

One morning I asked Mom for some money to buy **a** drawing book. After I had **a** good breakfast, I started for school. I got on **the** bus as usual. I looked for **the** money. Oh, no! There was no money, and no bus card. I put **the** money on **the** table when I ate breakfast!

text 2

My mother **gets** up at five thirty every morning. After taking a walk, she **clean**s the kitchen and the dining room. She is a very nice cook. She **cooks** breakfast and supper. Her hobby **is** collecting stamps. She **has** hundreds of stamps from abroad. She **likes** the 3C works-cleaning, cooking and collecting stamps.

text 3

Yesterday I played **soccer** after school. Boys from other schools came and they wanted to play with us. We said OK. They put their bags beside ours and played together. They were good players. After dinner I opened my bag to do my homework. Oh, no! **The** bag was not mine. **The** notebooks were not mine and I couldn't do my homework.

text 4

Every morning my sister **gets** up early and **goes** to work. She **delivers** milk to over 70 families in the town on her bicycle. She **goes** to school by bicycle. She is a member of the school basketball team. She usually **plays** basketball after school. She **wants** to be a famous basketball player. She **comes** back home at five and helps Mom. She **enjoys** a busy life.

text 5

Yesterday I was riding my bicycle home from school. Suddenly a boy in my class stopped me. He tried to take my bike and we were fighting when a big boy from another class arrived. He stopped the fight. When he was talking to us, a teacher drove past. The teacher thought the big boy was fighting with us. But really he was helping me. What should I do?

text 6

I'll tell you about our semesters and vacation in America. The first semester starts in September and finishes in December. The second semester starts in January and finishes in May. Therefore we have a long, three-month simmer vacation, but we don't have a long winter vacation.

text 7

We have a student in our class. He cannot read well, so someone has to help him. Every morning his mother comes to school with him and sits beside the teacher in class to help him. Coming to school every day must be difficult for her, but she always smiles.

text 8

This is my family picture. This is my father. He works for a computer company. This is my mother. She is a housewife. This is my sister, Somin. She is in the sixth grade. She wants to be a singer. And the good-looking boy is me. I'm in the second grade in middle school. I want to be a teacher.

text 9

Dear Mr. Warm-Heart,

Hi, I am a middle school student in Seoul. I love painting, and I want to be a painter. However, my father wants me to become a

doctor just like him. I want to make him happy, but I don't want to be a doctor. I want to be a painter. what should I do?

From Mina

text 10

Peter Lee is a junior high school student. It's his second year. Everybody knows him at school. It's for a bad reason. Peter likes to make jokes. He laughs at other people. For example, he calls them bad names. He says things about their clothes. People call him "Big Mouth."

text 11

I'm the best dresser in my class, but I usually buy my clothes at flea market. A few days ago, I found a very pretty dress at a flea market. It was a little big for me, but it was very cheap. So I bought it anyway and said to my mother, " Please fix this for me." The next morning I wore the dress to school and all my friends loved it.

text 12

It is important to look up words in the dictionary. An English word can mean more than one thing. A dictionary gives you these meanings. The dictionary also tells you how to pronounce a word. This helps you understand the meaning more clearly.

text 13

A police officer stopped a woman. She was driving with two monkeys in her back seat. The police officer said, "Why don't you take those monkeys to the zoo?" The woman said, "We went there yesterday. Today we're going to the movies."

text 14

What a wonderful day! We left school early. It was a long bus ride through the countryside. It took two hours. We talked and laughed the whole way. After we got to the camp site, we set up our tents by ourselves. Then we had to gather firewood. It took a long time. After dark, we made a big bonfire. It was a great night.

text 15

Keeping pets is a good thing. It teaches us many things about life. It's also fun to keep pets. We can learn how to take care of them. We have to give our pets food every day. We also have to clean up after them. Doing all these things is good for us. It teaches us responsibility.

text 16

I'd like to introduce my friend Alice to you. She is from Canada. Two years ago her family came to Korea and now lives in Seoul. Alice can't speak Korean very well, but she is learning very hard. She wants to be a scientist. I'm so glad she is my friend.

<부록6> 실험평가지

실험 평가 - 관사 문제	학번:	이름:

Part 1> 다음 빈칸에 알맞은 관사(a, an, the)를 쓰시오. 필요 없으면 x 하시오.

1. China is _____ big country.
2. Don't look directly at _____ sun.
3. I play _____ basketball after school.
4. Tom Cruise is _____ actor.
5-6. I gave _____ hairpin to my daughter. _____ hairpin was very pretty.
7. Is that _____ album?
8. Do you like _____ coffee?

part 2> 다음 문장의 줄 친 부분이 틀렸으면 바르게 고쳐 쓰시오. 틀린 부분이 없으면 x표 하시오.

1. Can you pass me a salt?

2. Give me a water to drink.

3. Tom has two toys: a robot and a airplane.

4. It's the beautiful day today, isn't it?

5. This is an big elephant.

6. I'm going to wash a my dad's car tomorrow.

part 3> 다음 글의 빈칸에 알맞은 관사를 넣으세요. 필요 없으면 x표 하세요.

(1-5) A man and _____ woman were walking in Oxford Street. _____ woman saw _____ dress that she liked in a shop. She asked the man if he could buy the dress for her. He said: "Do you think _____ shop will accept a cheque? I don't have _____ credit card."

(6-11) Minhee has _____ special way to warm up ____ water. She only needs a big black bucket, sunshine, and time. She puts a bucket of water on the veranda all day long. When ____ sun warms up ____ water, she washes _____ her hair with it. Minhee is _____ wonderful energy saver.

실험 평가 - 동사 문제	학번:	이름:

Part 1> 다음 중 가장 알맞은 말을 골라 O표 하시오.

1. Do you (like, likes) chocolate milk?
2. He (do, does) not want to come to the movies.
3. It (is, are) a beautiful day today.
4. Sorry, Lisa (am, is,) not here at the moment.
5. My parents (live, lives) in an apartment.
6. You (looks, look) so happy today!
7. (Does, Do) your dog bite?
8. (Is, are) your sister a nurse?

Part2> 다음 밑줄 친 부분이 틀렸으면 바르게 고쳐 쓰시오. 틀린 부분이 없으면 x표하시오.

1. We <u>bakes</u> our bread every morning.
2 It <u>be</u> my girlfriend's birthday today.

3. Does this shop usually opens very late?
4. Do your parents help you with your homework?
5. My father usually play soccer on weekends.
6. Are you happy with the result now?

Part3> 다음 보기에서 알맞은 낱말을 골라 빈칸에 적절한 형태로 쓰시오. (한번이상 쓸 수 있음)

보기: be, like, enjoy

(1-6). My sister and I _____ different in many ways. She ____ very tall, but I _____ short. She is thin, but I _____ very fat. She _____ English and I like math. She enjoys fruit and vegetables, but I _____ meat.

보기: be, want, get, practice, do

(7-11). Sumi ____ my best friend. She _____ to be a good swimmer. Every day she _____ up at 5:30 and _____ until 7:30. She will _____ a good swimmer.