



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

문학박사학위논문

입력과 출력중심 형태초점 의사소통
활동 및 학습자의 사전지식 수준이
목표문법의 주목과 학습에 미치는 영향



2013년 2월

부경대학교 대학원

영어영문학과

박 신 향

문학박사 학위논문

입력과 출력중심 형태초점 의사소통
활동 및 학습자의 사전지식 수준이
목표문법의 주목과 학습에 미치는 영향

지도교수 조 윤 경

이 논문을 문학박사 학위논문으로 제출함.



2013년 2월

부경대학교 대학원

영어영문학과

박 신 향

박신향의 문학박사 학위논문을 인준함

2013년 2월 22일

주 심 응용언어학박사 오 준 일 (인)

위 원 교 육 학 박 사 장 성 수 (인)

위 원 교 육 학 박 사 박 매 란 (인)

위 원 교 육 학 박 사 박 종 원 (인)

위 원 교 육 학 박 사 조 윤 경 (인)



목 차

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구의 목적과 범위	5
1.3 연구 과제	6
1.4 연구의 제한점	6
1.5 논문의 구성	8
II. 이론적 배경	9
2.1 주목과 제 2 언어 학습	9
2.1.1 주목/주의집중 이론	9
2.2.2 주목/주의집중의 조작화	12
2.2 형태초점 의사소통 교수법	21
2.3 입력과 출력중심의 형태초점 의사소통 교수법	25
2.3.1 입력중심 형태초점 의사소통 교수법	25
2.3.2 출력중심 형태초점 의사소통 교수법	29
2.3.3 입력 및 출력중심 형태초점 의사소통 교수법의 효과 비교	35
2.4 학습자의 사전지식	50
III. 예비 연구	54
3.1 연구 과제	54
3.2 연구 참여자	55
3.3 연구 도구	59
3.4 실험 설계 및 수업 내용	60
3.5 채점 및 분석 방법	62

3.6 분석 결과 및 논의	64
3.6.1 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 주목에 미치는 영향	64
3.6.2 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 학습 미치는 영향	68
3.7 예비 연구의 결론 및 보완점	74
IV. 연구 방법	77
4.1 연구 참여자	77
4.2 목표문법항목	81
4.3 연구 도구	82
4.4 실험 설계 및 수업 내용	84
4.5 채점 및 분석 방법	86
V. 결과 분석 및 논의	89
5.1 집단 간 사전 동질성 분석 결과	89
5.2 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 주목에 미치는 영향	92
5.3 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 학습에 미치는 영향	100
5.3.1 기술통계 결과	100
5.3.2 활동유형 및 사전지식 수준의 영향	106
5.3.3 활동유형과 사전지식 수준의 상호작용 효과	115
VI. 결론 및 제언	120
6.1 연구의 결론	120
6.2 교육적 함의	122
참고 문헌	125

부록

1. 사전시험	136
2. 사후시험	140
3. 입력활동(1차)	144
4. 입력활동(2차)	147
5. 출력활동(1차)	150
5. 출력활동(2차)	153



표 목차

<표 1> 주목/주의집중 효과에 관한 선행연구	18
<표 2> 형태초점 교수법의 정의	24
<표 3> 입력과 출력활동의 효과에 관한 선행연구	43
<표 4> 참여자들의 전공 계열 및 학년에 따른 분포(예비 연구)	55
<표 5> 학습자의 목표문법항목에 대한 사전지식 수준의 정의 및 조작화 (예비 연구)	58
<표 6> 학습자의 목표문법항목 사전지식 수준에 따른 연구 참여자 분포 (예비 연구)	58
<표 7> 사전시험과 사후시험의 구성 및 신뢰도(예비 연구)	60
<표 8> 집단과 학습자 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목점수의 기술통계(예비 연구)	65
<표 9> 활동유형 및 학습자 사전지식에 따른 목표문법 주목에 대한 이원배치 분산분석 결과(예비 연구)	66
<표 10> 학습자의 사전지식 수준 내에서 실험집단의 주목점수에 대한 일원 배치 분산분석 결과(예비 연구)	67
<표 11> 집단별 사전·사후시험 점수의 증감치에 대한 기술통계(예비 연구)	69
<표 12> 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 사전·사후시험 총점 증감치에 대한 이원배치 분산분석 결과(예비 연구)	70
<표 13> 활동유형과 사전지식 수준에 따른 세부 평가영역의 사전·사후시험 점수 증감치에 대한 다변량 분산분석 결과(예비 연구)	72
<표 14> 연구 참여자들의 전공 계열 및 학년에 따른 분포	78
<표 15> 학습자의 목표문법항목에 대한 사전지식 수준의 정의와 조작화	80

<표 16> 학습자의 목표문법항목에 대한 사전지식 수준에 따른 연구 참여자 분포	81
<표 17> 사전시험과 사후시험의 구성 및 신뢰도	83
<표 18> 통제집단 사전·사후시험 점수 대응표본 t -검정 결과	84
<표 19> 실험집단과 통제집단의 사전시험 총점에 대한 기술통계	89
<표 20> 실험집단과 통제집단의 사전시험 총점에 대한 일원배치 분산분석 결과	90
<표 21> 실험집단과 통제집단의 사전시험 영역별 소합계에 대한 기술통계 ..	91
<표 22> 실험집단과 통제집단의 사전시험 영역별 소합계에 대한 다변량 분산분석 결과	91
<표 23> 집단과 학습자 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목점수의 기술통계	93
<표 24> 활동유형 및 학습자 사전지식에 따른 목표문법 주목에 대한 공분산분석 결과	95
<표 25> 집단 및 학습자 수준에 따른 사후시험 교정점수에 대한 기술통계 ..	101
<표 26> 집단 및 학습자 수준에 따른 사후시험 이해능력 평가영역의 교정점수에 대한 기술 통계	103
<표 27> 집단 및 학습자 수준에 따른 사후시험 표현능력 평가영역 교정점수에 대한 기술통계	104
<표 28> 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 사후시험 총점에 대한 공분산분석 결과	106
<표 29> 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 이해능력 사후시험 교정 점수에 대한 공분산분석 결과	108
<표 30> 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 표현능력 사후시험 교정	

점수에 대한 공분산분석 결과	108
<표 31> 학습자의 사전지식 수준 내에서 다섯 집단의 사전·사후 총점 증감치에 대한 일원배치 분산분석 결과	116
<표 32> 학습자의 사전지식 수준 내에서 다섯 집단의 이해 및 표현능력 사전·사후 증감치에 대한 일원배치 분산분석 결과	117



그림 목차

<그림 1> 실험 절차(예비 연구)	62
<그림 2> 주목에 대한 활동유형과 사전지식 수준의 상호작용 효과	68
<그림 3> 실험 절차	86
<그림 4> 교수활동에 따른 목표문법 주목	96
<그림 5> 학습자 수준에 따른 목표문법 주목	97
<그림 6> 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 총점 증감	107
<그림 7> 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 이해능력 점수 증감	109
<그림 8> 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 표현능력 점수 증감	110
<그림 9> 학습자 수준에 따른 사전·사후시험 이해능력 점수 증감	114

The Effects of Input- and Output-based Focus-on-Form Instruction and Learners' Prior Knowledge on the Noticing and Learning of a Target Feature

Sin-hyang Park

Department of English Language and Literature, Graduate School,
Pukyong National University

Abstract

The present study aimed to compare the relative effects of input-based and output-based focus-on-form instruction on the noticing and learning of a given target grammar feature. It also sought to investigate whether the effects would differ depending on the level of learners' prior knowledge of the target feature. For this purpose, ten intact classes of 278 college students were assigned to four experimental groups (input, output, input-output, and output-input) and one control group.

One week prior to the treatment sessions, the experimental and control groups took the pretests. The pretests and posttests in the study consisted of four types of tests: multiple-choice questions and reading comprehension questions for comprehension, picture-cued writing and fill-in-blanks for production. During the two treatment sessions, learners in the input group read textually enhanced materials and answered comprehension questions, which require learners' understanding of the target feature. Learners in the output group performed picture-cued writing tasks, which require learners' actual use of the target feature. Learners in the input-output group performed the input task during the first treatment session and the output task during the second treatment session, while learners in the output-input group performed the output task during the first treatment session and the input task during the second treatment

session. Right after the treatment sessions, the experimental and control groups took the posttests.

Learners' prior knowledge of the target feature was divided into four different levels based on the analysis of their responses to the pretests. Learners' noticing of the target feature was measured by counting the target feature related items which the learners underlined in the subsequent input during the treatment sessions.

The results of the noticing scores showed that the different types of focus-on-form instruction did not lead to any statistical differences in the noticing of the target feature. Similarly, no statistical differences in the effects of learners' prior knowledge were observed in the noticing of the target feature. The results of the test scores indicated that the experimental groups outperformed the control group on both the comprehension and production tests, with no significant differences found among the four experimental groups. In terms of learners' prior knowledge, learners with little knowledge showed the most improvement on the comprehension test. In addition, significantly different interaction effects were found, which showed that among the learners with some knowledge of the target feature, the two combined groups (the input-output group and the output-input group) outperformed the control group on the production tests.

The findings of this study show the importance of both input and output in the noticing and learning of a target English grammar feature. They also suggest the need to consider students' prior knowledge of the target feature when implementing classroom instruction. Various and more elaborate noticing measurements are needed for further research on the issues of the noticing and learning of English grammar features.

I. 서론

1.1 연구의 필요성

학습자가 목표언어항목을 인식(awareness)하여야만 이를 학습할 수 있다는 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)의 ‘주목가설(noticing hypothesis)’이 최근 20여 년 동안 제 2 언어 습득 분야에서 많은 관심을 받아왔다. 주목가설에 의하면 학습자가 제공받은 입력(input) 중에서 오직 학습자가 주목한 입력만이 흡수(intake)되어 학습이 일어나게 된다는 것이다. 학습에 필요한 주목의 종류와 양에 있어서 연구자들 간에 다소 다른 의견을 보이지만, 학습자의 주목이 제 2 언어 학습에 긍정적 영향을 미친다는 점에는 일반적인 합의가 이루어져 있다(Izumi, 2002; Robinson, 1995).

주목에 대한 이러한 합의를 바탕으로 많은 연구자들은 어떻게 학습자가 목표언어에 더 잘 주목할 수 있도록 유도할 수 있는지를 살펴보고, 이에 다양한 교수법과 활동들을 제안하였다(Sharwood Smith, 1993; VanPatten, 1996; VanPatten & Cardinero, 1993a, 1993b). 그 중에서 형태초점 의사소통 교수법(focus-on-form instruction)¹⁾은 의미 중심의 언어 학습을 방해하지 않으면서도 학습자들의 주목을 증가시킬 수 있다는 점에서 많은 관심을 받았다(Doughty & Williams, 1998a, 1998b; Long, 1991, 1998; Long & Robinson, 1998).

특히 입력중심(input-based) 및 출력중심(output-based)의 형태초점 의사소통 교수법은 많은 학자들에 의해 연구되어온 주제이다(Allen, 2000; Cardinero, 1995; DeKeyser & Sokalski, 1996; Izumi, 2002; Izumi & Bigelow,

1) 본 연구에서 사용된 용어의 번역은 민찬규(2002)를 따른 것임을 밝혀둔다.

2000; Izumi, Bigelow, Fujiwara & Fearnow, 1999; Kang, 2004; Kim & Cho, 2010; Kim & Moon, 2010; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995; Yang, 2004). 그 가운데 몇몇 연구들은 출력중심 활동이 효과적이라는 결과를 보고한 반면(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Kang, 2004; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008), 다른 연구에서는 입력중심과 출력중심의 활동 간에 차이가 없거나(Izumi & Bigelow, 2000) 또는 입력중심의 활동이 더 효과적이라는 상반된 연구결과(VanPatten, 1996; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995)를 보고하였다. 이렇게 서로 상반된 연구결과가 나타난 것은 각 연구에서 사용된 목표문법항목, 구체적인 실험 처치 방법, 평가 유형 등이 상이했기 때문으로 여겨진다.

이 중에서 본 연구는 두 가지 요인에 초점을 두고자 한다. 첫째, 선행연구들의 상반된 연구결과는 입력 및 출력중심의 형태초점 의사소통 교수활동에 대한 불균형적 조작화(operationalization)에 기인한 것으로 판단된다. 예를 들어, Izumi(2002)에서 출력중심의 활동은 학습자가 반드시 목표문법을 사용하여야만 과업을 완수할 수 있는 것인데 반해, 입력중심의 활동은 목표문법을 숙지하지 않고서도 해결할 수 있는 활동으로 이루어졌다. 이와 같이 두 종류의 활동이 요구하는 목표문법항목의 숙지 또는 활용 여부가 달랐다는 것은 곧 출력중심의 활동이 입력중심의 활동보다 더 많은 학습을 이끌어냈다는 연구 결과와 깊이 관련 있을 것이다. 한국 EFL(English as a foreign language) 대학생들을 대상으로 하여 Izumi(2002)의 부분 반복연구(partial replication study)를 실행하였던 Song과 Suh(2008), 그리고 Shin(2010)의 경우에도 출력집단이 입력집단보다 목표문법에 대한 주목 또는 학습을 더 잘 하였다는 결과를 보여주었다. 하지만 이 두 연구들도 Izumi(2002)와 같은 조작화의 문제점을 지닌다. 즉, 출력집단은 목표문법을 반드시 사용해

야만 주어진 과업을 완수할 수 있는 출력활동을 수행한 반면에 입력집단의 경우 제시된 읽기 지문에서 목표문법을 숙지하지 않고서도 충분히 해결할 수 있는 읽기이해 과업이 주어졌다. 따라서 두 활동의 불균형적 조작화로 인하여 입력집단의 목표문법에 대한 주목 정도가 출력집단에 비해 상대적으로 낮았을 수 있었다는 점을 배제할 수 없다.

몇몇 후속 연구는 이러한 조작화의 문제를 해결하고자 시도하였다. Yang(2004)은 입력활동과 출력활동 수행에 요구되는 인지부하(cognitive demand)를 비슷한 수준으로 만들고 입력활동도 출력활동만큼 학습자의 참여를 잘 이끌어낼 수 있도록 실험처치를 고안하였다. 하지만 그의 연구에서도 입력활동으로 주어진 ‘읽기이해문제’가 목표문법항목의 의미나 형태를 숙지하지 않고서도 해답을 찾을 수 있는 문항으로만 구성되어 있다는 점에서 앞서 논의한 선행연구와 같은 문제를 내포하고 있다.

둘째, 많은 선행연구들이 학습자들의 내적 요인을 고려하지 않은 점이 상이한 연구결과를 가지고 온 것으로 판단된다. 특히 학습자들이 실험처치 이전에 목표문법항목에 대한 지식을 얼마만큼 가지고 있는지에 따라 교수활동의 효과도 달라질 수 있다는 점을 간과하였다(강동호, 2005). 이러한 점을 고려하면서, Kang(2011a)은 한국 대학생들을 대상으로 학습자의 사전 지식(prior knowledge of the target feature) 수준이 영어의 관계대명사에 대한 학습에 미치는 영향을 살펴보았다. 실험에 참여한 상·하 단계의 학습자들 중 높은 단계의 학습자들은 출력활동을 통하여 관계대명사의 학습을 잘 하였지만, 낮은 단계의 학습자들은 같은 출력활동을 했음에도 불구하고 상대적으로 학습이 잘 이루어지지 않은 것으로 나타났다. 이와 유사한 결과가 Shin(2010)에 의해서도 보고되었다. 구체적으로 목표문법에 대해 부분적인 지식을 가지고 있는 학습자들이 거의 지식이 없거나 또는 많은 지식을 가진 학습자보다 목표문법항목을 더 많이 주목한 것으로 나타났다. 이러한

연구결과는 학습자의 사전지식에 따라 주목 또는 학습의 정도가 다르게 나타난다는 것을 보여준다. 하지만 Kang(2011a)과 Shin(2010)은 오직 출력집단만을 대상으로 하여 학습자들의 사전지식에 따른 주목 또는 학습의 차이를 비교하여, 출력활동과 입력활동에서 목표문법에의 주목 및 학습에 미치는 상대적인 영향은 검증하지 못하였다.

지금까지 언급한 문제점뿐만 아니라 입력활동과 출력활동의 효과를 비교한 선행연구들을 살펴보면 두 활동의 효과를 비교분석한 연구의 수에 반해, 입력·출력 복합 활동의 효과를 알아본 연구는 상대적으로 매우 제한적임을 알 수 있다. 몇몇 연구 가운데에 Song(2007)은 입력과 출력의 단독 활동 및 입력·출력의 복합 활동이 EFL 학습자들의 가정법 과거완료 학습에 미치는 영향을 살펴보았다. 그 결과 출력활동을 수행하였던 집단, 즉 출력 집단과 입력·출력 복합 집단이 입력활동만을 수행한 집단보다 목표문법을 더 잘 학습하였음을 보여주었다. 하지만 Song(2007)은 입력·출력 복합 활동의 효과는 알아보았지만 두 활동의 순차적(입력-출력, 출력-입력) 효과에 대하여는 살펴보지 않았다는 점에서 연구 결과의 해석에 제한이 있다.

이에 본 연구는 지금까지 언급한 선행연구의 문제점들을 극복하기 위하여 실험변수에 대한 좀 더 엄격한 조작화를 시도하고자 한다. 우선 입력활동과 출력활동에 목표문법항목을 균등하게 포함시키고 두 집단 모두에게 목표문법을 숙지하여야 수행할 수 있는 활동을 제공한 뒤에 그 효과를 비교하고자 한다. 또한 입력과 출력의 단독 활동뿐만 아니라 입력·출력 복합 활동의 수행 순서(입력-출력, 출력-입력)에 따른 효과도 비교하고자 한다. 마지막으로, 학습자의 내적 요인인 목표문법항목에 대한 학습자의 사전지식 수준을 세밀하게 나누어, 그에 따라 목표문법에 대한 주목과 학습이 달리 나타나는지를 살펴보고자 한다.

1.2. 연구의 목적과 범위

본 연구의 목적은 입력과 출력중심의 형태초점 의사소통 교수활동이 학습자의 목표문법에 대한 주목과 학습에 미치는 영향을 알아보고자 하는 것이다. 또한 학습자가 가지고 있는 목표문법에 대한 사전지식 정도에 따라 교수활동의 효과가 달리 나타나는지도 알아보고자 한다. 이를 위해 먼저 두 형태초점 교수활동의 효과를 알아본 기존의 문헌을 살펴보고 선행연구의 시사점과 문제점을 고찰해보았다. 선행연구에서 나타난 문제점들을 보완하고자 입력·출력 활동을 세밀하게 제작하고, 이를 통해 학습자들의 목표문법에 대한 주목 및 학습을 한층 더 정확하게 측정하고자 한다. 또한 학습자의 사전지식 수준을 자세히 나누어 형태초점 의사소통 교수활동과 학습자의 사전지식의 상호작용 효과도 비교할 것이다. 이와 더불어 다소 연구가 적게 이루어진 입력·출력 복합 활동의 효과와 두 활동의 순차적 효과도 비교해봄으로써 입력과 출력중심의 의사소통 교수활동의 효과에 대한 포괄적인 해답을 얻고자 한다. 궁극적으로 본 연구는 기존의 연구와는 다소 다른 실험 조작화를 통하여 형태초점 의사소통 교수활동과 학습자 사전지식이 목표문법의 주목과 학습에 미치는 영향을 알아봄으로써 교수활동의 효과와 이와 관련한 학습자의 내적 요인에 대하여 좀 더 심도 있게 밝혀보고자 한다.

본 연구는 우선 사전 문헌연구와 예비 연구를 바탕으로, 선행연구들이 가지는 실험 조작화의 문제점이 개선되도록 입력·출력 활동을 제작하였다. 본 연구의 참여자들은 실험이 진행된 2012년 봄 학기에 영어 과목을 수강한 부산 소재 대학의 학생이었다. 같은 대학의 학생들을 대상으로 하였던 예비 연구와는 달리, 본 연구에서는 네 개 대학교의 학습자를 대상으로 하여 연구 범위를 확장하였다. 반면, 학습자들의 문법 학습에 대한 지향성

(orientation)의 차이를 최소화하기 위하여 영어 문법 중심의 수업을 이수하는 학급으로만 제한하였다. 연구 도구는 사전·사후 시험과 입력·출력 활동지이다. 2011년 가을과 겨울학기에 실시한 예비연구를 통하여 연구도구의 신뢰도를 검증하고 그 결과를 바탕으로 수정·보완한 연구도구를 본 연구에 사용하였다.

1.3 연구 과제

본 연구는 입력과 출력중심의 형태초점 의사소통 교수활동이 학습자들의 목표문법의 주목과 학습에 미치는 효과를 살펴보고자 한다. 또한 목표문법에 대한 학습자들의 사전지식 수준에 따라 주목 및 학습의 효과가 달리 나타나는지도 알아볼 것이다. 이를 위해 본 연구는 다음과 같은 연구 과제를 설정한다.

- (1) 형태초점 의사소통 활동유형(입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력)이 학습자의 목표문법 주목에 미치는 영향이 다른가? 또한 목표문법과 관련한 학습자의 사전지식 수준에 따라 그 효과가 다르게 나타나는가?
- (2) 형태초점 의사소통 활동유형(입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력)이 학습자의 목표문법 학습에 미치는 영향이 다른가? 또한 목표문법과 관련한 학습자의 사전지식 수준에 따라 그 효과가 다르게 나타나는가?

1.4 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 크게 네 가지 측면에서 논의될 수 있다. 첫째, 영어

가정법 과거완료(past counterfactual conditional)라는 하나의 목표문법을 선택하였다는 점을 본 연구의 한계로 볼 수 있다. 목표문법의 속성에 따라 교수활동의 효과도 달라질 수 있다는 연구결과(de Graaff, 1997; DeKeyser & Sokalski, 1996; Kang, 2011a)를 고려해 볼 때, 본 연구의 결과를 다른 문법 항목에 그대로 일반화시킬 수는 없을 것이다.

둘째, 학습자의 표현적 지식을 측정하는 데에 쓰기 시험만을 사용하였다는 점을 본 연구의 한계로 볼 수 있다. 연구에 참여한 학습자의 수가 비교적 많았기 때문에 말하기를 통하여 학습자의 학습정도를 평가하기에는 다소 무리가 따를 것으로 판단하여, 쓰기중심의 시험을 활용하여 학습자의 표현 능력을 측정하였다. 따라서 말하기를 사용하여 표현능력을 측정할 경우에는 본 연구와 같은 결과가 나타나지 않을 수도 있을 것이다. 앞으로의 연구에서는 학습자의 표현적 지식을 더 정확하게 측정하고 그 결과 더 신뢰할 수 있는 정보를 얻기 위하여, 말하기와 쓰기 두 방법 모두를 사용하여 학습자의 표현능력을 측정할 필요성이 제기된다.

셋째, 목표문법에 대한 학습자의 주목을 온라인 측정 방법의 하나인 밑줄 긋기 방법으로만 측정하였다는 점도 본 연구의 한계로 볼 수 있다. 밑줄 긋기는 문헌연구를 통하여 본 연구에 가장 적합한 방법으로 채택되었으나, 밑줄 긋기가 학습자의 주목을 부정확하게 측정할 수도 있을 가능성을 배제할 수 없다. Leow(2001)는 보다 정확하게 주목을 측정하고, 또한 주목의 질적인 측면을 살펴보기 위해서는 온라인과 오프라인 측정 방법을 모두 사용할 필요가 있음을 제안한 바 있다. 따라서 앞으로의 연구에서는 다양한 주목 측정 방법을 사용하여 학습자의 주목을 더 정확하게 그리고 다각도로 측정할 필요가 있을 것이다.

넷째, 본 연구는 형태초점 의사소통 교수활동과 학습자의 사전지식이 목표문법 주목 및 학습에 미치는 영향을 단기적으로만 살펴보았다. 따라서

본 연구에서 나타난 교수활동 및 학습자 사전지식에 따른 학습 효과가 장기적으로 유지되는지 알 수 없으며, 이로 인하여 본 연구 결과의 해석에 제한이 있을 수 있다.

1.5 논문의 구성

본 연구가 설정한 연구 과제에 대한 해답을 찾기 위하여 다음의 여섯 개의 장으로 논문을 구성한다. 먼저 제 1장 서론에서는 연구의 목적 과 필요성, 연구 범위, 그리고 연구 과제를 서술한다. 제 2장에서는 학습자 주목과 관련한 연구들과 입력 및 출력 중심의 형태초점 의사소통 교수활동의 효과를 알아본 선행 연구들, 그리고 학습자의 사전지식과 관련한 연구들을 살펴본다. 제 3장에서는 예비 연구의 실행 방법 및 결과에 대해 자세히 기술한다. 제 4장은 본 연구의 실험 참여자와 연구 도구 그리고 자료 분석 방법에 대해 자세히 설명한다. 제 5장에서는 통계분석 결과를 구체적으로 정리하고 논의한다. 마지막으로, 제 6장에서는 본 연구에서 얻은 결과를 연구 과제별로 요약하고, 연구의 결과가 시사하는 바를 논의해 보고, 연구 결과의 활용 방안을 제안한다.

II. 이론적 배경

본장에서는 본 연구와 관련한 다양한 선행연구들을 살펴보고자 한다. 입력 및 출력중심 형태초점 의사소통 교수활동과 학습자의 사전지식 수준이 학습자의 목표문법에의 주목과 학습에 미치는 영향과 관련한 기존 연구들을 크게 네 가지로 나누어 개관한다. 먼저 1절에서는 주목의 정의를 살펴보고 주목과 제 2 언어 학습과 관련한 선행연구를 살펴본다. 2절에서는 형태초점 의사소통 교수법의 정의를 살펴본다. 3절에서는 입력 및 출력 중심의 형태초점 의사소통 교수활동이 목표언어의 주목과 학습에 미치는 영향을 알아본 기존 연구를 검토한다. 마지막으로 4절에서는 목표언어항목에 대한 학습자의 사전지식 수준과 목표언어항목의 주목 및 학습과 관련한 선행 연구들을 살펴본다.

2.1 주목과 제 2 언어 학습

2.1.1 주목/주의집중 이론

제 2 언어 습득에서 학습자가 제공받는 입력의 중요성은 널리 인정되어 왔다(Gass, 1997). 입력의 중요성을 강조하였던 대표적인 연구자는 Krashen(1982, 1985, 1994)이다. Krashen(1982, 1985, 1994)은 그의 ‘입력 가설(Input hypothesis)’에서 이해 가능한 입력(comprehensible input)이 제 2 언어 발달을 가져온다고 하였다. Krashen(1982, 1985, 1994)에 따르면, 이해 가능한 입력이란 학습자들의 현재 중간언어(interlanguage) 수준보다 조금 더 높은 수준, 즉 ‘i+1’을 의미하는데, ‘i+1’을 포함하고 있는 입력을 이해하는

것은 제 2 언어 발달을 이끌어 낼 수 있다. 따라서 Krashen(1982, 1985, 1994)은 이해 가능한 입력을 제 2 언어 습득에 대한 필요충분조건으로 보았다.

하지만 다수의 연구들(Ellis, 1994; Gass & Selinker, 1994; Larsen-Freeman & Long, 1991; Long, 1996)은 이해 가능한 입력을 제공받는 것만으로는 제 2 언어 학습자들이 높은 수준의 언어 능력을 획득하는 데에 한계가 있음을 보고하였다. 이에, 제 2 언어 습득 분야에서는 학습자의 입력 처리에 대하여 더 정확하게 살펴볼 필요성이 제기되었다. 학습자의 입력 처리와 관련하여서, 최근 연구자들은 학습자들이 제공받는 모든 입력이 학습으로 연결되는 것이 아니라 입력의 일부분, 즉 학습자들이 흡수한 입력만이 더 깊은 학습과정으로 들어간다고 주장하였고, 학습이 일어나기 위해서는 학습자의 주목 또는 주의집중이 필요하다는 결론에 도달하게 되었다. 하지만 학습이 일어나게 하는 데 필요한 인식 또는 주목의 종류 및 양에 있어서는 연구자들마다 다른 의견을 보인다.

우선 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)는 그의 주목가설에서, 주목은 입력-흡수-학습의 ‘입력 처리과정(input processing)’에서 입력을 흡수로 바꾸는 역할을 한다고 하였다. Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)의 ‘흡수’는 학습자가 주목을 한 입력(“part of the input that the learner notices”; Schmidt, 1990, p. 139)을 의미한다. 따라서 학습자가 제공받은 입력 중에서 학습자가 주목한 입력만이 흡수되고, 이후 더 깊은 학습과정으로 들어가게 된다는 것이다. Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)에 따르면, 주목은 입력을 흡수로 바꾸는 데에 있어서는 필요충분조건이며, 학습이 발생하는 데에는 필요조건이라고 할 수 있다.

Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)가 의미하는 주목은 학습자의 의식적인 인식(conscious awareness)을 반드시 동반하는 것으로, 그는 학습자의 의식적

인식 없이는 어떤 학습도 일어날 수 없다고 하였다. 또한 의식적 인식은 낮은 수준의 인식과 높은 수준의 인식으로 구분되는데, 주목은 낮은 수준의 인식에 해당한다. 이러한 낮은 수준의 인식인 주목은 표면적 수준의 현상이나 항목 학습(item learning)에 관련된다. 이와는 달리, 이해(understanding)는 높은 수준의 인식에 해당하는 것으로, 이는 일반적인 원리, 규칙, 패턴 파악과 같은 통사적, 의사소통적 의미 또는 체계 학습(system learning)에 관련된다. 주목과 이해 중에서 모든 학습과 관련되는 것은 주목이다(Schmidt, 1990, 1993, 1994, 1995).

Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)와는 달리, Tomlin과 Villa(1994)는 주의(attention)를 구성하는 세 개의 하위 요소, 즉 깨어있음(alertness), 방향성(orientation), 감지(detection)를 사용하여 주목을 정의하였다. 먼저 깨어있음은 들어오는 자극에 대한 일반적 준비를 의미하고, 방향성은 자극에 대한 구체적 조정(alignment)을 의미하며, 마지막으로 감지는 자극에 대한 인지적 등록(registration)을 의미한다. Tomlin과 Villa(1994)에 따르면, 주의를 구성하는 이 세 개의 하위 요소 중 깨어있음과 방향성은 감지 발생을 촉진시키는 역할만을 가질 뿐 학습을 발생시키지는 못한다. 실제로 학습을 일어나도록 하는 것은 감지이다. 하지만 Tomlin과 Villa(1994)가 제시하는 감지는 학습자의 의식적 인식을 반드시 필요로 하지는 않는다는 점에서 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)의 주목과는 차이가 있다.

한편, Robinson(1995)은 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995) 그리고 Tomlin과 Villa(1994)의 주장을 절충하여 주목을 정의하고 있다. Robinson(1995)은 감지가 의식적 인식을 반드시 동반하는 것은 아니라는 점에서는 Tomlin과 Villa(1994)와 같은 입장을, 그러나 감지 단독으로는 장기적 학습(long-term learning)에 영향을 주지 못하기 때문에 의식적 인식이 중요하다고 보는 점에서는 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)와 같은 견해를 가지고 있다. 나아가

Robinson(1995)은 주목에 있어서 의식적 인식이 중요하며 이는 단순한 감지와는 구분되는 것이라고 하였다. 또한 그는 주목을 단기 기억(short-term memory)에서의 해독(decoding)의 결과로 보았으며, 이에 주목을 학습에 필수적인 것으로 설명하였다. 종합하자면, Robinson(1995)의 주목은 우선 감지되어서 그런 다음 주의적 자원 할당의 결과로 인하여 추가적으로 활성화된 것("what is both detected and then further activated following the allocation of attentional resources"; Robinson, 1995, p. 297)으로 요약될 수 있다.

본 연구는 주목에 대한 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)의 정의를 선택하였다. 먼저, 본 연구자는 의식적인 인식을 동반하는 주목이 언어 학습에 필수적이라는 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)의 주장을 지지한다. 또한 선행 연구를 살펴본 결과, Tomlin과 Villa(1994)가 제시하는 감지는 소수의 연구자들(Leow, 1998a, 1998b, 2000)에 의해 제한적으로만 연구되어, 실제 이의 조작화가 매우 어려울 수 있을 것으로 예측된다. Robinson(1995)의 주목은 단기 기억/워킹 메모리(working memory)에서의 해독과 추가적인 활성화를 의미한다. 따라서 말하기 활동을 중심으로 하여 즉각적 기억(immediate recall)을 주목 측정 방법으로 사용한 연구(Philp, 2003; Song, 2007)에 적합한 정의로 볼 수 있다. 이러한 측면에서 Robinson(1995)의 정의는 읽기 및 쓰기 활동을 중심으로 하는 본 연구에는 적합하지 않을 것으로 판단되었다.

2.1.2 주목/주의집중의 조작화

최근 연구자들(Alanen, 1995; Gass & Mackey, 2000; Hanaoca, 2007; Izumi, 2000, 2001, 2002; Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Leow, 1997;

Lai & Zhao, 2006; Philp, 2003; Qi & Lapkin, 2001; Rosa, 1999; Schmidt & Frota, 1986; Shin 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)은 다양한 측정 방법을 사용하여 학습자의 주목 또는 주의집중이 실제로 제 2 언어 학습을 촉진하는지를 알아보았다. 빈번히 사용된 방법에는 일기(diary)(Schmidt & Frota, 1986), 자극적 기억(stimulated recall)(Gass & Mackey, 2000; Lia & Zhao, 2006), 사고 발화(think-aloud protocols)(Alanen, 1995; Leow, 1997; Qi & Lapkin, 2001; Rosa, 1999), 노트 필기(note-taking)(Hanaoka, 2007; Izumi, 2000), 밑줄 긋기(Izumi, 2002; Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Shin, 2010; Song & Suh, 2008), 즉각적 기억(Philp, 2003; Song, 2007) 등이 있다.

이러한 주목 측정 방법을 사용하여 제 2 언어 학습에 대한 주목의 효과를 연구한 논문들을 살펴보자. 먼저 Schmidt와 Frota(1986)의 연구는 일기 분석을 통하여 주목과 학습과의 관계를 알아보았다. Schmidt는 포르투갈어를 배우는 학습자로서 자신이 받은 수업 및 자연적 입력(natural input)과 관련하여 일기를 작성하였다. Schmidt와 Frota(1986)는 Schmidt의 일기에 나타난 21개의 포르투갈어 동사 구성을 분석하였다. 그 결과 Schmidt가 실제로 사용한 포르투갈어 형태들은 곧 그의 일기에 언급된 것이었다는 사실을 알게 되었다. 이를 바탕으로 Schmidt와 Frota(1986)는 학습자들이 제 2 언어 입력을 주목하여 이를 흡수할 경우에만 학습이 일어난다는 결론을 도출하였다.

Lai와 Zhao(2006)는 또 자극적 기억을 사용하여 텍스트중심 온라인 대화(text-based online chat)와 면대면 대화(face-to-face chat)가 학습자의 주목에 미치는 영향을 연구하였다. 실험에 참여한 12명의 ESL 학습자들은 두 명씩 짝을 지어 온라인 대화와 면대면 대화 방법으로 다른 부분 찾기(spot-the-difference) 과업을 수행하였고, 모든 과업 수행 과정은 오디오와 비

디오로 각각 녹음·녹화되었다. 그런 다음 각각의 학습자에게 자신의 과업 수행 녹음물·녹화물을 보여주면서 의미 협상(meaning-negotiation)이나 오류 고쳐 되 말하기(recast)가 일어난 부분에서 그들이 어떤 생각을 하였는지 기억해보게끔 하여 학습자의 주목을 측정하였다. 분석 결과에 따르면, 텍스트중심 온라인 대화는 자신의 실수(mistakes)에 대한 학습자의 주목을 촉진시킨 것으로 나타났다. 특히 의미 협상에 있어서는 텍스트중심 온라인 대화이면대면 대화보다 약 20% 더 많은 학습자 주목을 이끌어 낸 것으로 나타났다.

Song(2007)은 즉각적 기억을 사용하여 교사의 오류 고쳐 되 말하기에 대한 학습자의 주목을 살펴보았다. 실험에 참여한 두 명의 학습자들은 자신들의 형태적(morphological), 통사적(syntactic) 오류에 대하여 교사로부터 오류 고쳐 되 말하기를 제공받았고, 이에 대하여 학습자가 어떻게 반응하였는지 즉, 학습자의 즉각적 기억을 사용하여 주목여부를 측정하였다. 실험결과, 학습자들은 교사의 오류 고쳐 되 말하기에 상당히 많이 주목한 것으로 나타났다. 하나의 항목에 대한 단순 오류 고쳐 되 말하기의 경우 학습자들은 자신의 실수를 주목하고 이를 정확하게 통합하였다. 반면 둘 이상의 항목에 대한 복잡한 오류 고쳐 되 말하기의 경우 학습자 반응 및 통합은 다소 정확성이 떨어지는 것으로 나타났다. 또한 학습자들이 형태적 오류 고쳐 되 말하기보다 통사적 오류 고쳐 되 말하기에 더 잘 주목한 것으로 나타났다.

다음으로 사고 발화를 사용하여 주목을 측정한 연구를 살펴보겠다. Qi와 Lapkin(2001)은 사고 발화를 사용하여 학습자의 주목이 제 2 언어 쓰기에 향상을 가져올 수 있는지를 알아보았다. 실험에 참여한 두 명의 ESL 학습자들은 세 단계로 구성된 영어 쓰기 과업을 수행하였다. 첫 번째 단계에서 두 학습자들은 그림을 보면서 그림이 나타내는 의미를 영어로 써보았고 그

결과물을 영어 원어민이 교정하도록 하였다. 두 번째 단계에서는 학습자들이 자신의 글과 원어민이 교정한 글을 비교하면서 차이점을 찾아보도록 하였다. 마지막은 사후시험 단계로, 학습자들은 첫 번째 단계에서 자신이 작성한 글을 읽으면서 이를 교정하였다. 첫 번째와 두 번째 단계에서 학습자들은 자신의 생각을 사고 발화로 표현하였다. 사고 발화와 사후시험의 분석 결과에 따르면, 목표언어와 관련한 학습자의 주목이 학습자들의 제 2 언어 쓰기 향상을 이끌어낸 것으로 나타났다. 특히 자신의 글과 원어민이 교정한 글을 비교하는 두 번째 단계에서의 학습자 주목은 목표언어 교정에 직접적으로 기여한 것으로 나타났다.

Hanaoka(2007)는 학습자의 노트 필기를 분석하여 학습자 주목이 영어 쓰기에 미치는 영향을 살펴보았다. 연구에 사용된 쓰기 과업은 총 네 단계로 구성되었다. 우선 첫 번째 단계에서 학습자들은 주어진 그림이 의미하는 바를 영어로 작성하였다. 두 번째 단계에서는 원어민이 작성한 두 종류의 작문을 제공받고 이를 자신의 영어작문과 비교해 보았다. 이 두 단계에서, 학습자들은 스스로 발견한 자신의 영어작문의 문제점을 구체적으로 적어보도록 요구받았다. 두 번째 단계를 마친 직후, 학습자들은 첫 번째 단계에서 사용된 것과 동일한 그림을 보면서 영어쓰기를 하고, 이를 교정하는 1차 사후시험을 수행하였다. 이와 같은 방법으로 2차 사후시험을 두 달 후에 실행하였다. 두 번의 노트 필기와 두 번의 사후시험을 분석한 결과, 학습자들은 첫 번째 그림보고 영어쓰기를 수행하는 동안 자신들의 언어적인 문제점을 알아차렸고, 자신의 작문과 원어민 작문 모델을 비교하는 과정에서 그 문제점을 해결하는 방법을 모색하여 결국 올바르게 교정할 수 있었다. 특히 원어민 작문과의 비교 시 주목되었던 언어 항목(linguistic features)중에서 학습자의 언어적 문제점과 직접적으로 관련된 요소들은 그렇지 않은 요소들보다 더 많이 교정된 것으로 나타났다.

하지만, 노트 필기 방법으로 주목을 측정하였던 Izumi(2000)는 Hanaoka(2007)와 다른 결과를 보고하였다. 목표문법에 대한 학습자의 주목과 학습 간에 유의미한 관계가 없는 것으로 나타난 것이다. 입력고양기법을 활용한 입력활동을 수행한 집단이 문장재구성하기의 출력활동을 수행한 집단보다 목표문법항목에 더 많은 주목을 하였다. 하지만 사후시험 결과는 이와 반대로 나타났다. 즉, 출력활동을 수행한 집단이 입력활동을 수행한 집단보다 목표문법항목을 더 잘 학습하여, 학습자의 주목이 학습으로 이어지지 않는다는 것을 보여주었다.

Izumi(2000) 연구에서 학습자의 주목이 학습으로 이어지지 않았다는 결과는, Izumi(2000)의 연구가 목표문법항목을 중심으로 진행되었기 때문인 것으로 여겨진다. Hanaoka(2007)는 학습자가 주목한 모든 언어 요소에 대하여 분석하였던 반면, Izumi(2000)는 하나의 목표문법항목에 대한 학습자의 주목만을 살펴보았다. 하지만 Izumi(2000) 연구에서 사용된 입력과 출력활동은 학습자가 목표문법항목 외의 다른 언어 요소에도 주목할 수 있도록 고안되었기 때문에, 학습자가 목표문법항목 주목을 하였다 할지라도 그 주목의 정도가 깊지 않았을 가능성을 배제할 수 없다. 주목이 학습으로까지 연결되지 않았다는 결과를 보고한 Shin(2010)의 연구도 목표문법항목을 선택하고 이에 대한 학습자의 주목과 학습만을 살펴보았다. Izumi(2000)와 Shin(2010)의 연구 결과는 교수활동을 통하여 특정 언어 요소에 대한 학습자의 주목을 유도하고자 할 때, 학습자가 목표문법항목 외의 다른 언어 요소에 집중할 가능성을 최소화할 필요가 있음을 시사한다.

지금까지 학습자의 주목이 제 2 언어 학습에 미치는 영향을 알아본 선행 연구들을 살펴보았다. 종합해보면, 몇몇 연구(Izumi, 2000; Shin, 2010)를 제외한 다수의 연구들(Hanaoka, 2007; Lai & Zhao, 2006; Qi & Lapkin, 2001; Schmidt & Frota, 1986)이 학습자의 주목과 학습이 서로 의미있는 관계를

가진다고 보고하였다. 이러한 결과는 학습자들이 자신의 언어적인 문제를 알아차렸을 때 이를 더 잘 해결할 수 있음을 보여줌으로써, 학습자의 주목 또는 주의집중이 학습이 일어나게 하는 데에 중요한 역할을 한다는 연구자들의 주장을 뒷받침해준다.

학습자의 주목과 관련한 선행연구들을 요약해보면 <표 1>과 같다.



<표 1> 주목/주의집중의 효과에 관한 선행연구

연구	N	참여자	실험 집단	교수활동	주목 측정방법	연구 결과
Izumi와 (1999)	22	ESL 성인 학습자	출력 입력	출력: 읽기→문장재구성하기→읽기 →문장재구성하기(1 단계) 주제글쓰기→모델 비교 →주제글쓰기(2 단계) 입력: 참-거짓 문제	밑줄 긋기	1. 출력이 주목을 촉진함. 2. 출력이 학습을 촉진함(2 단계)
Izumi와 Bigelow (2000)	18	ESL 성인 학습자	출력 입력	출력: 주제글쓰기→모델 비교 →주제글쓰기(1 단계) 읽기→문장재구성하기→읽기 →문장재구성하기(2단계) 입력: 참-거짓 문제	밑줄 긋기	1. 출력이 주목을 촉진 하지 못함. 2. 출력이 학습을 촉진하지 못함.

Qi와 Lapkin (2001)	2	ESL 성인 학습자	출력	그림보고 글쓰기→수정된 글과 비교하기→수정하기	사고 발화	1. 언어관련 주목이 L2 글쓰기 향상에 기여함. 2. 주목의 질적인 측면이 학습자의 글쓰기 수정에 기여함.
Hanaoka(2007)	37	EFL 대학생	출력1 (상) 출력2 (하)	그림보고 글쓰기→수정된 글과 비교하기→수정하기1 →수정하기2	노트 필기	1. 어휘관련 항목이 가장 많이 주목 및 통합됨. 2. 높은 수준 학습자가 주목 및 통합을 더 잘함.
Lai와 Zhao (2006)	12	ESL 대학생	출력 (6쌍)	틀린 부분 찾기 (면대면 대화→온라인 대화)	자극적 기억	텍스트중심 온라인 대화가 면대면 대화보다 주목 유도에 더 효과적임.
Song(2007)	2	ESL 성인 학습자	출력	그림 묘사하기	즉각적 기억	오류고쳐 되 말하기를 통한 학습자의 주목은 수정된 오류의 수와 언어 형태에 제약을 받음.

선행연구들에서 사용된 주목 측정 방법을 살펴보면, 자극적 기억과 일기와 같은 측정 방법은 학습자의 활동을 방해하지는 않지만, 활동과 주목 측정 간의 시간 차이로 인하여 학습자들이 기억을 잃어버릴 수 있다는 한계가 있다. 사고 발화, 노트 필기, 즉각적 기억과 같은 측정 방법은 학습자의 내적 사고 과정을 좀 더 자세히 살펴볼 수 있다는 장점을 가지는 반면, 학습자가 활동을 수행하는 데 방해가 될 수 있다는 단점이 있다. 어떤 방법을 사용하여 학습자 주목을 측정할 것인가는 교수법, 과업, 목표언어형태, 그리고 학습자의 수 등과 같은 다양한 요인에 의해 결정될 수 있다.

본 연구는 밑줄 긋기를 사용하여 학습자의 주목을 측정하고자 한다. 그 이유는 우선 밑줄 긋기는 활동과 주목 측정 간의 시간 차이가 크지 않아 학습자의 기억을 잃어버릴 가능성이 적다.²⁾ 또한 밑줄 긋기는 쉽고 빠르게 수행될 수 있다는 장점을 지닌다. 따라서 밑줄 긋기가 학습자의 피로를 유발하거나 과업 활동을 방해할 가능성은 매우 낮을 것이라고 판단되어 (Izumi & Bigelow, 2000), 본 연구의 주목 측정 방법으로 선택하였다.³⁾

- 2) 주목 측정 방법 중 즉각적 기억은 말하기 과업 중심의 연구에 적합하다는 것을 선행 연구를 통하여 알 수 있다. 따라서 즉각적 기억은 읽기와 쓰기 활동을 채택한 본 연구에 효과적인 측정 방법으로 볼 수 없을 것이다. 노트 필기와 사고 발화는 읽거나 쓰기 과업에 적합한 방법으로 간주되지만, 노트 필기는 학습자로 하여금 쉽게 피로감을 느끼게 할 수 있고, 사고 발화는 학습자의 과업 수행을 방해할 가능성이 다소 높아 보인다. 이상의 측정 방법과 비교해 볼 때, 밑줄 긋기는 본 연구의 읽기 및 쓰기 중심의 활동에 적합한 방법이라 여겨진다.
- 3) 상황에 따라서는 밑줄 긋기가 목표문법항목에 대한 주목뿐만 아니라 이해를 측정할 가능성이 있을 수 있다. 예를 들어, 높은 수준의 학습자인 경우 목표문법항목에 대한 주목과 이해가 동시에 일어날 수 있으나, 밑줄 긋기 방법으로 이를 구분하기에는 한계가 있음을 밝힌다. 하지만 밑줄 긋기는 이해보다는 주목을 더 포괄적으로 측정한다고 판단된다.

2.2 형태초점 의사소통 교수법

제 2 언어 습득 분야에서 1980년대는 기존의 형태를 중심으로 하는 언어 교육에 대한 반발로 언어형태를 배제한 채 의미만을 중심으로 하는 교수법, 즉 의사소통 교수법(communicative language teaching), 몰입교육(immersion program), 자연적 접근법(natural approach) 등에 관심이 집중되었다. 그 결과, 언어 교육에서 의사소통 능력이나 유창성이 주로 강조되었고 언어 형태와 관련한 교육은 이러한 능력을 함양하는 데에 오히려 방해되는 것으로 간주되었다. 하지만 1990년대에 접어들어 의미중심 접근법의 타당성에 의구심이 생기게 되었다. 이는 캐나다 몰입교육의 관찰 결과에 기인한 것이다. 장기간 동안 의미중심의 몰입교육을 받은 학습자들이 제 2 언어의 의사소통 능력과 유창성은 잘 함양하였으나 정확성에서 상당한 부족함을 드러냈다. 이에 많은 연구자들은 의미중심 학습과 함께 언어 형태에도 학습자가 주목하게 할 수 있는 방법을 모색하게 되었고, 그 대표적인 예가 형태초점 의사소통 교수법이다.

Long(1991)은 형태초점 의사소통 교수법(이하 FonF)이라는 용어를 처음으로 사용하여 이를 형태중심 교수법(focus on formS, 이하 FonFS)과 구분하였다. FonFS는 구조, 개념, 어휘 등의 언어 요소들을 가르치는 전통적인 교수 방법으로, 맥락(context)이나 의사소통 활동 없이 오로지 언어 형태만 독립적으로 제시하는 교수방법이다. 이와는 달리 FonF은 의미와 의사소통을 중심으로 하면서 동시에 형태에 집중하게끔 하는 방법이다. Long과 Robinson(1998, p. 23)은 FonF을 다음과 같이 정의하였다.

[D]uring an otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic

code features—by the teacher and/or one or more students—
triggered by perceived problems with comprehension or production.

즉, FonF이란 언어의 이해나 표현에서 문제점이 인지되었을 때 교사 또는 학습자에 의하여 학습자의 집중을 언어 형태로 옮기는 것이다. Long과 Robinson(1998)의 FonF의 특징은 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 의미나 의사소통이 중심인 수업에서 형태에 대한 주목이 발생한다. 둘째, 이러한 주목은 의사소통적 필요성에 의해 발생한다. 결국 이들이 말하는 FonF은 학습자의 오류에 대한 반응으로 학습자의 주목을 언어 형태에 집중하게 하는 후행적(reactive) 특성을 지닌다고 할 수 있다.

Doughty와 Williams(1998b)는 후행적 접근법에서 교사가 학습자의 언어적 어려움에 즉흥적으로 대응하여야 하므로 높은 수준의 교수능력을 요구한다고 지적하였다. Doughty와 Williams(1998a)는 다음을 특징으로 하는 FonF을 제안하였다. 첫째, 형태에 집중하기에 앞서 학습자들이 반드시 의미 또는 의사소통에 집중해야 한다. 둘째, 교수를 필요로 하는 언어 형태는 학습자 요구(learner needs) 분석을 근거로 하여 선택된다. 셋째, 언어 형태에의 주목은 간단하면서 개입적(obtrusive)이어서는 안 된다. Doughty와 Williams(1998a)의 정의에 따른 FonF의 첫 번째와 세 번째 특징은 Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)의 정의와 맥락을 같이한다. 하지만 두 번째 특징, 즉 학습자의 요구 분석을 근거로 하여 목표언어형태를 선택한다는 것은 후행적 뿐만 아니라 선행적(proactive) 교수법도 포함 하는 바 Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)의 정의와는 차이가 있다(Ellis, 2001). 또한 Long과 Robinson(1998)의 FonF에서의 형태(form)는 주로 단어(words), 즉 어휘에 국한되는 반면, Doughty와 Williams(1998a)의 정의에 따른 형태는 발음(pronunciation), 굴절 어형(inflexional morphology), 단어 형태

(word form), 단어 정의(word definition) 등의 다양한 요소들을 포함한다는 점에서도 차이가 있다(Williams, 2005).

Ellis(2001)는 형태초점 교수법(form-focused instruction, 이하 FFI)이라는 다소 포괄적인 용어를 사용하여 형태 관련 교수법을 정의하였다. Ellis(2001)의 FFI는 학습자의 주목을 언어 형태로 이끄는 모든 접근법을 포함한다. 그는 FFI를 “any planned or incidental instructional activity that is intended to induce learners to pay attention to linguistic form”(pp. 1-2)이라고 정의하였다. 즉, FFI는 후행적, 선행적 접근법 뿐 만 아니라 Long(1991)이 형태중심 교수법이라고 지칭한 FonFS도 포함하는 것이다. 나아가 Ellis(2001)는 Long과 Robinson(1998)의 FonF을 우연적(incidental) 형태초점 교수법이라는 용어를 사용하여 구별하였다. 한편, FFI는 의미를 중심으로 하는 수업만을 전제로 하지는 않는다는 점에서 Long과 Robinson(1998), 그리고 Doughty와 Williams(1998a)의 FonF과도 구별된다.

형태 관련 교수법들과 그 특징들을 간략하게 나타내면 <표 2>와 같다.

<표 2> 형태초점 교수법의 정의(Williams, 2005, p. 672)

	Long과 Robinson(1998)	Doughty와 Williams(1998a)	Ellis(2001) FFI
전반적, 근본적인 초점을 의미에 둔다.	++	++	+
목적(object)으로서의 언어에 주의집중 한다.	++	++	++
간략하다.	++	+	+
선행적이다.	-	+	+
명시적이다.	-	+	+
의미 초점으로부터 분리된다.	-	+	+
형태에 주의집중 하게하는 문제적 원인			
실시간 문제	++	+	+
중간언어 문제	++	++	+

(++: 필수적임, +: 가능함, -: 금지됨)

지금까지 살펴본 형태 교수법과 관련하여, 본 연구는 우선 의미 또는 의사소통을 교수의 중심에 두는 Long과 Robinson(1998), 그리고 Doughty와 Williams(1998a)의 FonF의 정의를 따랐다. 구체적으로, 본 연구는 학습자가 의사소통적 활동을 하는 가운데 언어 형태에 주목하도록 요구하는 활동을 구성하였고, 이는 맥락이나 의사소통적 측면을 배제한 채 언어 형태만을 독립적으로 제시하는 FonFS와는 차이가 있다. 다음으로, 본 연구는 Long과 Robinson(1998)의 후행적 접근법과는 달리, 미리 목표문법을 선택하는 Doughty와 Williams(1998a)의 선행적 방법을 채택하였다. 이는 실제 영어

교실 현장의 학급 당 학습자 수 및 수업 시간 등을 고려해 볼 때, 후행적 방법을 실행하는 데에는 많은 무리가 따를 것으로 판단하였기 때문이다. 종합하면, 본 연구는 학습자 요구 분석 결과에 근거하여 미리 목표언어 형태를 정하고 학습자가 의사소통적 활동을 수행하는 가운데 의식적으로 그 목표언어형태에 집중할 수 있도록 수업 활동을 구성하였다.

2.3 입력과 출력중심의 형태초점 의사소통 교수법

2.3.1 입력중심 형태초점 의사소통 교수법

입력중심의 형태초점 의사소통 교수법은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 그 중 하나는 학습자에게 목표언어형태가 많이 포함되어 있는 입력을 제공하여 학습자가 목표언어에 집중할 수 있도록 하는 입력쇄도(input flood) 기법이고(Ellis, 1999), 다른 하나는 목표언어형태의 크기나 모습을 강조하여 학습자의 집중을 유도하는 입력고양(input enhancement) 기법이다(Sharwood Smith, 1991). 입력중심기법에 관한 최근 연구를 살펴보면, 입력쇄도기법과 입력고양기법 모두 학습자의 목표언어형태의 이해나 표현을 촉진시킨다는 것을 알 수 있다(Alanen, 1995; Doughty, 1991; Doughty & Williams, 1998b; Ellis, 1999; Hwang, 2000, 2001; Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson & Doughty, 1995; White, 1998; Yang, 2004).

최근 Lee(2006)는 입력고양기법과 입력쇄도기법에 관한 16개의 연구 자료를 근거로 하여 입력고양기법과 입력쇄도기법의 효과를 비교분석하였다. 메타분석(meta-analysis) 결과에 따르면, 입력이 고양된 지문을 제공받은 학

습자들이 입력이 채도된 지문을 제공받은 학습자들보다 목표문법을 더 잘 학습한 것으로 나타났다($d=0.22$).⁴⁾ 이러한 메타분석의 결과는 입력고양이 입력채도보다 목표문법 학습에 좀 더 효과적인 기법임을 시사한다.

입력고양기법을 활용한 형태초점 의사소통 교수활동의 효과를 알아본 연구들을 좀 더 구체적으로 살펴보면, 우선 Jourdenais 외(1995)는 입력고양기법이 학습자들로 하여금 스페인어 과거형(*preterit*) 및 과거 진행형(*imperfect*) 동사에 더 잘 주목하도록 하는지를 알아보았다. 입력고양집단의 학습자들은 목표문법항목이 강조(밑줄 긋기, 진하게 표시, 글자크기 변경)된 지문을 제공받았고 통제집단의 학습자들은 강조기법이 포함되지 않은 지문을 제공받았다. 실험에 참여한 학습자들은 그림을 보면서 이야기의 줄거리를 쓰는 과업을 수행하였고, 동시에 사고 발화를 통하여 자신들의 언어 행동을 설명하였다. 실험 결과는 입력고양집단의 학습자들이 통제집단의 학습자들보다 목표문법을 더 잘 주목하고 학습한 것으로 나타나, 언어 형태를 강조하는 것이 그 형태의 학습을 촉진시킴을 보여주었다.

Shook(1994)는 스페인어를 제 2 언어로 학습하는 성인학습자를 대상으로 하여 두 개의 목표문법(현재 완료, 관계 대명사) 학습에 입력고양기법이 미치는 영향을 살펴보았다. 지문에 포함된 목표문법항목은 대문자로 진하게 표시되었다. 실험에 참여한 125명의 학습자들은 세 집단으로 분류되었는데, 입력이 고양되지 않은 지문을 읽은 집단, 입력이 고양된 지문을 읽은 집단, 마지막으로 입력이 고양된 지문을 읽고 문법 규칙을 찾아내는 집단이다. 실험 결과는 입력이 고양된 지문을 제공받은 두 집단이 고양되지 않은 지문을 제공받은 집단보다 현재완료 형태를 더 잘 학습한 것으로 나타났다.

4) Cohen의 d 는 행동과학 연구 분야에서 빈번히 사용되는 효과 크기(effect size) 단위이다. Cohen(1977, 1988)에 따르면, d 값이 .20과 같거나 이보다 작은 경우 작은(*small*) 효과로, d 값이 .50과 같으면 중간(*medium*) 효과로, d 값이 .80과 같거나 이보다 클 때 큰(*large*) 효과로 해석된다(Lipsey & Wilson, 2001).

하지만 관계대명사 학습에서는 현재완료 학습에서 만큼 입력고양기법의 효과가 두드러지게 나타나지는 않았다. Shook(1994)는 이러한 결과를 두 언어 형태의 의미성(meaningfulness)의 차이에서 기인한 것으로 보았다. 즉, 양태적 측면이 강한 현재완료는 통사적 측면이 강한 관계대명사보다 좀 더 의미적인 형태로 간주되어 입력고양기법의 효과가 더 잘 나타난 것으로 유추하였다. 이러한 결과는 목표언어형태에 따라 기법의 효과가 달리 나타날 수 있음을 시사한다.

위의 두 연구와는 달리 입력고양기법이 학습자의 목표언어형태 학습에 의미 있는 영향을 미치지 않는다는 결과를 보여준 연구들도 다수 발표되었다. Leow(2001)는 입력고양과 같은 입력강화가 38명의 대학생들의 스페인어 명령문(imperatives)의 주목과 학습에 미치는 영향을 연구하였다. 실험 참여자들은 입력이 고양된 지문을 읽거나 또는 입력이 고양되지 않은 지문을 읽은 후, 인지 및 쓰기 과업으로 구성된 즉각적·장기적 사후시험을 쳤다. 과업을 수행하는 동안 사고 발화로 자신들의 행동을 설명하였다. 사전·사후 시험과 사고 발화물의 분석 결과에 따르면, 목표문법에 대한 학습자의 주목에서 입력고양기법의 긍정적인 효과는 나타나지 않았다. 또한 목표문법에 대한 학습자의 이해와 흡수에도 입력고양기법이 긍정적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

Alanen(1995)은 영어 모국어 학습자를 대상으로 부분적인 인공언어(semi-artificial language)의 처소격 접미사(locative suffixes)와 자음 변화(consonant alterations) 학습에 입력고양기법이 미치는 영향을 알아보았다. 실험 결과에 따르면, 입력고양기법은 학습자들의 처소격 접미사 학습을 촉진시켰으나 자음 변화의 경우에는 촉진적인 효과가 나타나지 않아 입력고양기법의 긍정적 효과가 부분적으로만 지지되었다. White(1998)에서도 유사한 결과가 나타났다. 그의 연구에서는 목표문법항목인 영어 3인칭 단수 소

유격 대명사가 입력고양기법으로 처리되었다. 실험 결과는 White(1998)의 예상과 달리 고양된 입력이 목표문법학습에 의미 있는 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다.

지금까지 살펴본 연구들의 다소 상반된 결과에도 불구하고, 입력고양기법은 효과적인 형태초점 의사소통 교수법으로 간주되어 왔다. 그 이유는 입력고양기법이 학습자의 활동을 다소 덜 방해하는 특성을 가지기 때문이다. 이는 형태초점 의사소통 교수의 목적에 잘 부합할 뿐만 아니라(Lee, 2006), 학습자가 큰 무리 없이 의미에 집중할 수 있도록 하기 때문이다(Sharwood Smith, 1981; White, 1998). 하지만 입력고양기법은 White(1998)와 Izumi(2002)가 지적한 것처럼 단독으로는 제 2 언어 학습에 큰 효과를 기대하기 어렵다는 한계를 가진다. 이러한 한계점을 보완하고자 Alanen(1995)과 Robinson(1997)은 입력고양의 단독 활동과 입력고양에 문법 설명을 포함한 활동을 비교하였다. Doughty(1988, 1991) 또한 입력이 고양된 지문과 지문의 이해를 도와주는 장치들을 함께 사용하여 연구한 바 있다. 이 연구들의 결과는 전반적으로 입력고양기법이 다른 기법과 같이 사용될 때 그 효과가 극대화 될 수 있다는 점을 보여주었다.

본 논문은 입력고양기법을 입력중심의 활동으로 채택하였다. 우선 앞서 언급한 입력고양기법의 장점을 고려하였고, 더불어 목표문법항목의 활자를 강조하는 것이 학습자가 목표문법에 더 잘 주목하도록 유도할 수 있을 것이라고 판단하였기 때문이다. 또한 본 연구는 입력고양기법이 사용된 지문과 함께 목표문법을 알아야만 해결할 수 있는 읽기이해문제를 제시함으로써 입력고양기법의 효과를 확대시킬 수 있도록 하였다.

2.3.2 출력중심 형태초점 의사소통 교수법

입력채도와 입력고양과 같은 입력중심의 형태초점 의사소통 교수법은 암목적(implicit) 특성으로 인하여 큰 효과가 나타나지 않을 가능성이 있다. 이에, 형태초점 의사소통 교수법 연구 분야에서는 학습자가 자신의 중간언어와 목표언어의 불일치에 주의집중 할 수 있도록 하는 데에도 관심이 높아졌다(Doughty & Williams, 1998b). 특히 후행적 FonF에서는, 문제가 되는 언어 형태를 학습자들이 직접 사용할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있는 과업(tasks)의 구상이 중요하게 여겨진다(Doughty & Williams, 1998b). 다시 말해, 일단 학습자들이 어려워하는 언어 형태가 파악되면, 교사들은 그러한 언어 형태를 포함하는 문장을 학습자들이 이해 또는 표현해 볼 수 있도록 하는 과업을 개발하여야 한다는 것이다. 이러한 맥락에서, 과업을 성공적으로 완수하는 데 특정 언어 형태를 반드시 사용하여야 한다는 Loschky와 Bley-Vroman(1993)의 과업 필수(task essentialness)도 후행적 FonF의 목적에 잘 부합된다고 볼 수 있다(Doughty & Williams, 1998b).

학습자들이 자신의 언어적 문제에 주의집중 하거나 또는 문제가 되는 언어 형태를 사용해 볼 필요가 있다는 점은 Swain(1995)이 주장하는 출력의 역할과 일맥상통한다. Swain(1995)은 주목 및 주의집중과 관련된 출력의 역할이 제 2 언어 습득에서 매우 중요하다고 하였다. 왜냐하면, 학습자는 출력을 통하여 자신의 중간언어의 불완전한 부분이 더 잘 드러날 수 있는 단계로 나아갈 수 있기 때문이다(Doughty & Williams, 1998a). 또한 Swain(1985, 1995, 2000, 2005)은 출력이라는 것이 단지 습득의 부산물이 아니라, 목표언어습득에 있어서 학습자가 높은 수준의 정확성과 유창성에 도달하는 데 도움을 주는 것이라고 주장하였다. Swain(1985, 1995, 2000, 2005)은 그의 ‘출력 가설(output hypothesis)’에서 다음 세 가지의 출력 기능

을 정의 하였다. 주목 유도 기능(noticing triggering function), 가설 검증 기능(hypothesis-testing function), 그리고 상위 언어적 기능(metalinguistic function)이다. 주목 유도 기능은 학습자들이 출력을 통하여 자신의 언어적 문제점을 인식하고 이어지는 입력에 주의를 기울일 수 있도록 한다. 가설 검증 기능은 학습자로 하여금 자신이 전하고자 하는 바를 시도하도록 하고 이에 대한 상대방(interlocutor)의 피드백을 통해 자신의 발화를 수정할(modify) 수 있게 한다. 마지막으로 상위 언어적 기능은 학습자들이 자신이 배운 언어를 고찰해봄으로써 이를 내재화할(internalize) 수 있게 한다.

출력의 세 가지 기능 중 주목 유도 기능은 Schmidt(1990, 1993, 1994, 1995)의 주목 가설과도 매우 밀접히 관련되어 있는데, Swain(1993, pp. 125-126)은 출력의 주목 유도 기능을 다음과 같이 설명하였다.

[I]n producing the target language (vocally or subvocally) learners may notice a gap between what they want to say and what they can say, leading them to recognize what they do not know, or know only partially. In other words, under some circumstances, the activity of producing the target language may prompt second language learners to consciously recognize some of their linguistic problems; it may bring to their attention something they need to discover about their L2.

요약하자면, 제 2 언어 학습자들은 목표언어를 사용함으로써 자신의 언어적 문제(예: 학습자들은 자신이 전하고자 하는 의미를 정확히 말하거나 쓸 수 없다)를 알아차리게 되며, 이를 통해 학습자들이 후속 입력에서 더 많이 목표언어형태에 주목할 수 있게 된다는 것이다. 이것이 결국 학습자의

목표언어 발전을 가져옴을 시사한다.

실제로 다수의 연구들(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Kang, 2003; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)은 출력활동이 제 2 언어 발달에 촉진적인 역할을 하는지를 연구하여 이의 긍정적인 효과를 지지하는 결과를 보고하였다. 특히 최근 Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura와 Wa-Mbaleka(2006)는 출력과 관련한 14개의 연구를 메타분석하였다. 이 중에서 8개의 논문은 조각 맞추기(jigsaw), 정보 차(information gap) 또는 이야기(narrative) 과업과 같이, 학습자의 출력이 반드시 요구(pushed-output)되는 과업을 사용하였고 다른 6개의 논문은 학습자 출력이 요구되지 않는 과업을 사용하였다. 메타분석 결과에 따르면, 목표문법의 학습에 있어서 학습자의 출력을 요구하는 과업의 효과 크기는 $d=1.05$, 그리고 출력을 요구하지 않는 과업의 효과 크기는 $d=.61$ 로 나타났다. 이는 곧 출력을 요구하는 활동이 학습자의 목표문법 학습에 매우 촉진적인 역할을 한다는 것을 의미한다.

한편, 출력의 주목 유도 기능과 관련한 연구들도 다수 발표되었다. Swain과 Lapkin(1995)은 출력이 학습자로 하여금 자신의 언어적 문제를 인식하도록 유도하는지, 그리고 나아가 이러한 인식이 제 2 언어 인지적 처리(cognitive process)를 활성화시키는지 알아보았다. 학습자들의 내적 처리(internal processes) 정보는 사고 발화를 통해 수집되었다. 구체적으로, 실험에 참여한 18명의 학습자들은 환경 문제를 주제로 하여 신문 기사를 영어로 작문하였고, 그러는 동안 사고 발화로 자신의 언어적 행동을 서술하였다. Swain과 Lapkin(1995)은 학습자들의 사고 발화를 분석하고 이를 언어관련 에피소드(language-related episodes)로 분류하였고, 이를 근거로 하여 학습자가 자신의 언어적 문제를 인식하고 수정하였는지를 알아보았다. 분석 결과에 따르면, 학습자들은 실제로 기사 쓰기의 출력 활동을 수행하면서 자신의 중간언어(interlanguage)의 문제를 인식한 것으로 나타났다. 특히 학습

자들은 문법 형태에 가장 많은 주목을 하였는데, 이는 전체 언어관련 에피소드의 약 40%에 해당하였다. 이러한 결과를 바탕으로 Swain과 Lapkin(1995)은 출력이 학습자에게 새로운 언어 지식을 발생시키거나 또는 학습자가 이미 가지고 있는 언어 지식을 강화하게끔 한다고 주장하였다.

하지만, Swain과 Lapkin(1995)의 연구는 출력의 주목 유도 기능을 부분적으로만 검증하였다(Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999). 즉, Swain과 Lapkin(1995)은 출력이 학습자의 언어적 문제를 인식하게 하는지, 이러한 인식이 제 2 언어 내적 처리를 유도하는지는 알아보았으나, 학습자의 인식이 후속 입력에서 더 많은 주목을 이끌어내는지는 연구하지 못하였다. 이러한 점을 고려하여 Izumi 외(1999), 그리고 Izumi와 Bigelow(2000)는 일련의 실험을 통하여 출력의 주목 유도 기능을 좀 더 자세히 검증하고자 하였다. 두 실험은 영어 가정법 과거완료를 목표문법항목으로 정하였고, 문장재구성하기(reconstruction)와 주제글쓰기(topic-essay writing)의 두 유형의 글쓰기 과업을 출력활동으로 사용하였다.

Izumi 외(1999) 연구에서는 성인 ESL(English as a second language) 학습자들이 출력집단과 비교집단에 배정되었다. 출력집단의 학습자들은 우선 지문을 읽고 이를 재구성한 후 같은 지문을 다시 읽고 한 번 더 문장을 재구성하는 과업을 수행하였다. 다음으로 주제글쓰기 과업에서는 주어진 주제에 대한 에세이를 작성하고 원어민의 모델 에세이를 제공받아 이를 읽은 후 같은 주제로 다시 에세이를 작성하였다. 비교집단은 출력집단과 똑같은 지문과 모델 에세이를 제공받았으나, 출력활동 대신 입력활동으로 참-거짓(true-false) 문제를 수행하도록 요구받았다. 한편, 학습자의 주목을 측정하기 위해서 두 집단의 학습자들에게 지문 또는 모델 에세이를 읽을 때 후속으로 있을 문장재구성하기, 주제글쓰기, 또는 읽기이해 수행에 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 긋도록 요구하였다. 모든 과업을 마친 후 두 집단의

학습자들은 그림보고 문장쓰기(picture-cued writing)와 문법성 판단 시험(grammaticality judgement test)을 수행하였다.

주요 실험 결과는 다음과 같다. 우선 Swain과 Lapkin(1995)에서 다루어지지 않았던 주제, 즉 출력활동 후 이어지는 입력에서 학습자들이 얼마만큼 목표문법항목을 주목하였는지에 대한 결과를 살펴보면, 실험집단과 비교집단 모두 문장재구성하기 과업의 두 번째 입력에서 목표문법항목을 비슷하게 주목하여 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 출력활동을 수행한 실험집단이 입력활동을 수행한 비교집단보다 더 많이 목표문법항목에 주목할 것이라는 가설은 지지되지 못하였다. 학습자들의 목표문법항목에 대한 즉각적 흡수에 대하여서는 부분적으로 지지하는 결과가 도출되었다. 실험집단 학습자들이 문장재구성하기 과업의 두 번째 출력물에서 목표문법항목의 통합을 잘 한 것으로 나타난 것이다. 마지막으로, 주제글쓰기 과업에서 실험집단의 학습자들이 비교집단의 학습자들보다 목표문법항목을 더 잘 학습한 것으로 나타나, 목표문법항목에 대한 실험집단의 향상도 부분적으로 지지되었다.

종합해보면, Izumi 외(1999)는 출력의 주목 유도 기능을 결국 부분적으로만 지지하는 결과를 보여주었다고 할 수 있다. Izumi 외(1999)는 이러한 연구 결과를 실험에 사용된 과업들의 진행 순서 때문인 것으로 보았다. 구체적으로, 두 과업을 문장재구성하기-주제글쓰기의 순서로 실행하였기 때문에 첫 번째 과업의 기폭(priming) 효과가 두 번째 과업에 영향을 미칠 수 있었으며 나아가 두 번째 과업 후 수행된 사후시험에서도 마찬가지로 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다는 것이다.

이러한 과업 순서의 문제를 해결하고자 Izumi와 Bigelow(2000)는 Izumi 외(1999)와 같은 과업을 사용하되 이번에는 두 과업을 반대의 순서, 즉 주제글쓰기-문장재구성하기의 순서로 하여 실험을 실행하였다. 하지만 연구

자의 예상과는 달리 Izumi와 Bigelow(2000)는 Izumi 외(1999)와 유사한 결과가 나타나, 과업 순서의 문제가 두 연구의 결과에 큰 영향을 준 것은 아니었음을 보여주었다. 이에 Izumi(2000)는 결국 자신의 두 연구가 Swain(1985, 1995, 2000, 2005)의 출력 기능을 지지하는 결과를 얻어내지 못하였던 점을 두 과업의 특성 때문으로 해석하였다. 그의 설명에 따르면, 주제글쓰기 과업은 문장재구성하기 과업에 비하여 학습자 개개인의 변인에 영향 받기 쉽다는 것이다. 다시 말해, 주제글쓰기에서 비교적 많이 허용되는 자율성(freedom)은 학습자들이 모델 에세이에 포함된 여러 다른 양상(aspects)에 집중하게끔 유도하여 결국 목표문법에 대한 학습자의 주목을 어렵게 하였다는 것이다.

Izumi 외(1999)와 Izumi와 Bigelow(2000)의 이러한 연구결과는 출력활동을 중심으로 하여 향후 연구를 진행할 때 과업의 종류와 그 특성에 대한 고찰이 반드시 선행되어야 함을 시사한다. 또한 두 연구에서는 두 출력과업의 순서에 따른 영향이 나타나지 않았지만 이러한 결과를 다른 종류의 출력활동, 또는 다른 유형의 활동에까지 그대로 일반화 시킬 수는 없을 것이다. 따라서 과업 순서에서 기인할 수 있는 영향도 앞으로의 연구에서는 간과되어서는 안 될 것이다.

이에 본 연구는 과업의 특성으로 인하여 야기될 수 있는 문제점을 최소화하기 위하여 다음과 같이 출력활동을 구성 및 실행하고자 한다. 우선 쓰기 과업에서 학습자의 자율성을 최소화하기 위하여 그림보고 문장쓰기를 출력활동으로 선택하였다. 그림보고 문장쓰기는 주어진 그림을 보고 그림에 맞게 이야기를 쓰는 것으로, 학습자가 직접 내용을 구상하지 않아도 된다는 점에서 학습자의 인지적 부담이 비교적 적을 것으로 여겨진다. 이는 곧 학습자의 자율성을 적게 허용함으로써 결국 학습자로 하여금 목표문법 항목에 더 잘 집중할 수 있도록 하는 것이다. 다음으로 본 연구는 과업 순

서에 따른 기폭 효과를 최소화하기 위하여 두 번의 교수처치를 모두 같은 출력활동으로 구성하였다. 즉, 첫 번째 교수처치에서 출력집단 학습자들에게 그림보고 문장쓰기 활동을 수행하게 하고 같은 방법으로 다른 내용을 사용한 그림보고 문장쓰기를 두 번째 교수처치에서 수행하게끔 요구하였다.

2.3.3 입력 및 출력중심 형태초점 의사소통 교수법의 효과 비교

입력중심의 활동과 출력중심이 활동을 직접적으로 비교한 연구들도 많이 보고되었다(Allen, 2000; Cadierno, 1995; DeKeyser & Sokalski, 1996; Izumi, 2002; Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Kang, 2004; Kim & Cho, 2010; Kim & Moon, 2010; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995; Yang, 2004). 그 가운데 몇몇 연구들은 입력중심 활동이 효과적이라는 결과를 보고한 반면(VanPatten, 1996; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995), 다른 연구에서는 출력중심 활동이 더 효과적이거나(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Kang, 2003; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008), 또는 입력중심과 출력중심의 활동 간에 차이가 없다는 상반된 연구결과를 보고하였다(Izumi & Bigelow, 2000).

우선 입력중심 활동이 출력중심 활동보다 목표문법 학습에 더 효과가 있다는 결과를 보고한 연구들을 살펴보겠다. 입력중심 활동이 더 효과적이라고 주장하는 연구들은 대부분 VanPatten(1996)이 주창한 ‘처리 교수 (processing instruction)’를 입력중심 활동으로 사용하였다. VanPatten(1996)은 학습이 일어나기 위해서는 주의집중이 필요하다고 보았고, 이러한 측면에서 다른 연구자들(Gass, 1988; Schmidt, 1990, 1995; Tomlin & Villa, 1994)과

같은 입장을 가진다. 하지만 VanPatten(1996)은 학습자들이 제한적인 처리능력을 가지기 때문에 입력에 포함된 모든 정보에 주의를 기울이기 힘들어 결국 선택적으로 일부분의 정보에만 주의를 기울이게 된다고 하였다. 특히 학습자들은 다소 덜 의미적인 형태적 요소보다 내용어(content words)와 같이 의미적인 요소에 주의를 집중하는 경향이 있다고 하였다.

이를 근거로 하여 VanPatten(1996)은 학습이 발생하기 위해서는 입력-흡수-학습의 입력 처리과정에서 우선 입력이 잘 흡수될 필요가 있다고 주장하였고, 이에 흡수를 촉진시키는 효과적인 방법으로 처리 교수를 제시하였다. VanPatten(1996)에 따르면, 처리 교수란 학습자가 입력 이해를 위해 사용하는 처리 전략들을 변화시키고, 학습자가 언어의 형태와 의미를 잘 결합시키도록 하는 것이다. 처리 교수의 진행과정을 요약하면, 먼저 학습자들에게 목표언어형태와 그 의미와의 관계를 설명해준다. 다음으로 학습자들에게 처리 전략의 올바른 예와 올바르지 못한 예를 제공한다. 마지막으로 학습자들에게 구조화된 입력(structured input)을 제공하는데, 이는 형태-의미 결합(form-meaning connection)을 촉진시키기 위하여 학습자들로 하여금 통제된 상황에서 적절한 문법적 신호(cues)에 집중하도록 하는 활동이다.

제 2 언어 학습에 있어서 처리 교수의 긍정적인 효과는 다수의 연구(Cadierno, 1995; VanPatten, 1996; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995)에 의해 뒷받침되었다. VanPatten과 Cadierno(1993a, 1993b)는 처리 교수(이하 PI)와 전통적 출력중심 교수(output-based traditional instruction, 이하 TI)가 스페인어의 직접 목적격 대명사(direct object clitic) 학습에 미치는 영향이 다른지를 알아보았다. TI는 학습자들에게 목표문법 항목의 예시를 제공한 후, 학습자들이 목표문법항목을 기계적(mechanical) - 의미적(meaningful) - 개방형 의사소통적(open-ended communicative) 단계에 걸쳐 직접 말하거나 써보는 연습을 하도록 하는 전통적인 출력중심 교수법

이다. VanPatten과 Cadierno(1993a, 1993b) 연구의 결과는 비슷하게 나타났다. 우선 목표문법의 이해능력에서는 PI집단이 TI집단과 통제집단보다 훨씬 더 목표문법을 잘 학습한 것으로 나타났다. 목표문법의 표현능력(production)의 경우, VanPatten과 Cadierno(1993a)에서는 PI집단과 TI집단이 차이가 없는 것으로 나타났지만, VanPatten과 Cadierno(1993b)에서는 PI집단이 통제집단보다 더 나은 표현능력을 보여주었다. 전반적으로 두 연구는 목표문법의 해석과 표현에서 PI가 TI보다 더 나은 효과가 있다는 결과를 도출하였다.

그러나, 위의 두 연구와 마찬가지로 PI를 입력활동으로 사용하였으나 다른 결과가 나타난 연구들도 있다. 먼저 DeKeyser와 Sokalski(1996)는 VanPatten과 Cadierno(1993a, 1993b) 연구에서 나타난 PI의 긍정적인 효과, 즉 목표문법의 이해와 표현에서 PI가 TI보다 더 효과적이라는 결과는 부분적으로 목표문법의 선택에서 기인한 것으로 보았다. DeKeyser와 Sokalski(1996)는 VanPatten과 Cadierno(1993a, 1993b)의 연구가 오직 스페인어 목적격 대명사를 목표문법으로 채택하였기 때문에 이들의 실험결과를 일반화하는 데 무리가 있다고 지적하였다. 이에 DeKeyser와 Sokalski(1996)는 다소 상반된 특성을 가지는 두 개의 목표문법항목을 선택하였다. 하나는 표현하기 쉬우나 인지하기 어려운 스페인어 목적격 대명사이고, 다른 하나는 인지하기 쉬우나 표현하기 어려운 스페인어 가정법 동사(conditional verbs)이다. 목표문법의 특성 문제와 더불어 DeKeyser와 Sokalski(1996)는 VanPatten과 Cadierno(1993a, 1993b)의 연구에서 PI는 의미중심 활동이지만 TI는 기계적인 활동이었다는 점도 지적하였다. 이에 그들의 실험에서는 PI와 마찬가지로 TI도 의사소통적, 즉 의미중심의 활동으로 구성하여 두 활동의 효과를 비교하였다. 실험 결과, 먼저 목적격 대명사 학습에서는 PI와 TI 두 실험집단이 통제집단보다 목표문법의 표현적 지식을 더 잘 학습한

것으로 나타났지만, 두 실험집단 간 차이는 없었다. 가정법 동사 학습에서는 TI집단이 PI집단보다 목표문법의 이해와 표현적 지식 모두에서 더 잘 학습한 것으로 나타났다.

더 다양한 유형의 사후시험을 사용하여 PI과 TI의 효과를 알아보았던 Cheng(2002)의 연구에서도 DeKeyser와 Sokalski(1996)와 유사한 결과가 나타났다. Cheng(2002)은 109명의 대학생을 대상으로 하여 스페인어의 연결어 ser과 estar의 학습에 PI과 TI가 미치는 영향을 비교하였다. 학습자들에게 두 번의 사후시험을 실시하였는데, 사후시험은 이해능력을 알아보는 문장 해석 유형과 표현능력을 알아보는 문장완성 및 작문유형으로 구성되었다. 실험 결과는 다음과 같다. 우선 두 목표문법항목의 이해능력에서 1차 사후 시험 결과는 PI집단이 통제집단보다 더 잘한 것으로 나타났고, 2차 사후 시험 결과는 TI집단이 통제집단보다 더 잘한 것으로 나타났다. 표현능력을 살펴보면, 먼저 문장완성 1차 시험에서는 PI집단이 통제집단보다 더 높은 점수를 획득하였고, 문장완성 2차 시험에서는 PI와 TI집단이 통제집단보다 더 높은 점수를 획득하였고 두 실험집단 간에 차이는 나타나지 않았다. 마찬가지로 1, 2차 작문시험에서도 PI집단과 TI집단이 통제집단보다 나은 결과를 보였으나 두 실험집단 간 차이는 없는 것으로 나타났다. 요약하면, 전반적으로 PI와 TI는 목표문법의 이해와 표현에 비슷한 효과를 가진다고 볼 수 있다. Cheng(2002)은 이러한 실험 결과를 DeKeyser와 Sokalski(1996)와 마찬가지로 자신의 연구에서도 TI를 의미중심 활동으로 구성하였기 때문인 것으로 보았다. DeKeyser와 Sokalski(1996), 그리고 Cheng(2002)의 이러한 연구 결과는 입력중심과 출력중심 활동의 효과를 비교하는 연구를 실행할 때, 두 활동을 균형적으로 조작화할 필요성이 있음을 시사한다.

이번에는 출력중심 활동이 입력중심 활동보다 더 효과적이라는 결과를 보여준 연구들(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Kang, 2003; Shin, 2010;

Song, 2007; Song & Suh, 2008)을 살펴보자. 출력중심 활동이 효과적이라고 보고한 대표적인 연구로는 Izumi(2002)를 들 수 있다. Izumi(2002)는 문장재구성하기의 출력활동과 입력고양기법을 활용한 입력활동이 ESL 성인 학습자들의 영어 관계대명사 주목과 학습에 미치는 영향을 연구하였다. 61명의 연구 참여자는 다음 네 집단에 무작위 배정되었다. 입력이 고양된 지문을 받고 출력활동을 한 집단, 입력이 고양되지 않은 지문을 받고 출력활동을 한 집단, 입력이 고양된 지문을 받고 입력활동을 한 집단, 입력이 고양되지 않은 지문을 받고 입력활동을 한 집단이다. 출력활동은 문장재구성하기로 학습자들이 지문을 읽고 이를 다시 구성해보는 것이고, 입력활동은 지문을 읽고 읽기이해문제에 답하는 것이다. 네 집단의 학습자들 모두 읽기 지문을 읽는 동안 이어지는 입력 또는 출력활동에 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 긋도록 요구받았다. 연구 결과에 따르면, 출력활동을 수행한 집단이 출력 없이 입력활동만 수행한 집단보다 목표문법을 더 잘 학습한 것으로 나타났다. 다시 말해, 두 출력집단 즉, 입력이 고양된 지문을 받고 출력활동을 한 집단과 입력이 고양되지 않은 지문을 받고 출력활동을 한 집단이 두 입력집단 즉, 입력이 고양된 지문을 받고 입력활동을 한 집단과 입력이 고양되지 않은 지문을 받고 입력활동을 한 집단보다 목표문법항목을 더 잘 학습한 것이다. 특히 두 입력집단은 목표문법항목에 상당히 주목하였음에도 불구하고 그것이 학습으로까지는 연결되지 않았다. 결론적으로 Izumi(2002)의 연구는 출력활동이 입력활동보다 목표문법 학습에 더 효과적인임을 보여주었다.

Song과 Suh(2008)는 EFL 학습자들을 대상으로 하여 Izumi(2002)의 부분적 반복연구를 실행하였다. 52명의 연구 참여자들은 문장재구성하기와 그림보고 문장쓰기 활동을 수행하는 두 출력집단과 읽기이해문제를 수행하는 입력집단에 각각 배정되었고, 실험 처치는 Izumi(2002)와 같은 방법으로 진행

되었다. 연구 결과는 Izumi(2002)와 비슷하였다. 즉, 두 출력집단이 입력집단보다 목표문법항목에의 주목과 습득을 더 잘 한 것으로 나타났다.

Shin(2010)도 비슷한 결과를 보고한 바 있다. Shin(2010)은 그림보고 문장쓰기를 출력활동으로 읽기이해문제를 입력활동으로 사용하여 한국 EFL 학습자들의 영어 가정법 과거완료 형태의 주목에 두 활동이 미치는 영향이 다른지를 살펴보았다. 출력집단과 입력집단은 우선 그림을 제공받고 그 그림이 의미하는 바를 한국어로 서술하였다. 그 후 출력집단은 그림보고 문장쓰기를 수행하고 읽기 지문을 제공받은 후 이어지는 그림보고 문장쓰기에서 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 긋도록 요구받았다. 그런 다음 같은 내용의 그림보고 문장쓰기를 다시 수행하였다. 반면, 입력집단은 한국어로 그림을 서술한 후 그림을 설명하는 읽기 지문을 제공받았다. 그런 다음 지문의 내용에 관한 읽기이해문제를 수행하고 다시 같은 지문을 제공받아 읽기이해문제 수행에 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 긋도록 요구받았다. 실험 결과에 따르면, 출력집단이 입력집단보다 목표문법을 더 잘 주목한 것으로 나타났다. 위 연구들의 결과를 종합해보면, 출력중심 활동이 입력중심 활동보다 목표문법항목을 주목하고 학습하는데 더 효과적이라는 것을 알 수 있다.

하지만 출력중심 활동이 더 효과적이라고 주장하는 연구들(Izumi, 2002; Shin, 2010; Song & Suh, 2008)에서도 입력중심 활동이 더 효과적이라고 주장하는 연구들(Cadierno, 1995; VanPatten, 1996; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995)과 마찬가지로 두 활동을 조작화 하는데 있어서 몇 가지 문제점이 제기된다. 본 연구의 서론에서 간략히 언급한 바 있는 것처럼, Izumi(2002) 연구에서 출력집단은 목표언어형태를 반드시 사용해야만 주어진 과업을 완수할 수 있는 수업활동을 하였다. 하지만 입력집단의 경우 제시된 읽기 지문에서 목표언어형태를 살펴보지 않고

서도 충분히 해결할 수 있는 과업이 주어졌기 때문에, 입력집단 학습자의 목표언어형태에 대한 숙지 및 활용 정도가 출력집단에 비해 상대적으로 적었을 가능성이 높았다. Izumi(2002)의 연구를 부분적으로 반복 연구한 Song과 Suh(2008)도 같은 문제점을 가지고 있다. Shin(2010) 또한 비슷한 조작화의 문제점을 보인다. 출력집단의 활동인 그림보고 문장쓰기 과업은 목표문법항목인 가정법 과거완료를 사용하지 않고서는 완수될 수 없지만, 입력집단이 수행한 읽기이해활동은 대부분 지문의 내용에 대한 문제로 구성되었기 때문에 입력집단 학습자들이 가정법 과거완료 형태에 주목할 가능성이 상대적으로 낮았을 것으로 여겨진다. 이렇듯 연구에 사용된 두 종류의 활동을 수행하는 데에 요구되는 목표문법의 주목 및 활용 정도가 달랐다는 점이 출력활동이 입력활동보다 더 효과적이라는 연구 결과에 영향을 미쳤을 거라는 유추를 가능하게 한다.

몇몇 후속연구는 이러한 조작화의 문제를 해결하고자 시도하였다. Yang(2004)은 선행연구(Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Yeo, 2002)에서 출력활동은 정교하게 조작화되어진 반면 입력활동은 매우 전형적이고 평이하야 학습자의 활발한 참여를 이끌어 내는 데에 한계가 있음을 지적하였다. 이에 그는 입력활동에서 연구 참여자들이 읽기지문을 읽은 후 지문을 보지 않고 읽기이해문제를 풀도록 함으로써 입력활동을 출력활동과 유사한 수준에서 인지적으로 힘든(cognitively demanding) 과업으로 조작화하였다. 연구결과는 연구자의 예측대로 입력활동이 출력활동만큼 목표문법의 이해 및 표현에 효과가 있음을 보여주었다. 하지만 이 연구에서도 입력집단의 학습자들에게 목표문법항목에 집중하지 않아도 풀 수 있는 유형의 읽기이해문제가 제시되어 선행연구와 같은 문제점이 내포되어 있다.

Cho(2011)는 입력과 출력 두 활동을 모두 목표문법을 반드시 알아야만 성공적으로 수행될 수 있게끔 고안함으로써 조작화의 문제를 해결하고자

하였다. 실험 결과에 따르면, 입력활동은 이해능력을, 출력활동은 표현능력을 향상시키는 데에 효과가 있는 것으로 나타났다. 하지만 그의 연구에서 입력집단에게 주어진 활동은 입력고양기법 뿐만 아니라 읽기 지문을 읽은 후 형태 및 의미에서 목표문법항목들의 공통점과 차이점을 학습자 스스로 찾아보게 하는 의식고양기법(consciousness-raising)도 포함하였기 때문에 입력집단의 목표문법 학습이 구체적으로 어떤 활동의 효과인지 알 수 없다.

입력과 출력 활동의 효과를 비교하였던 선행연구들을 요약하면 <표 3>과 같다.



<표 3> 입력과 출력활동의 효과에 관한 선행연구

연구	참여자(N)	실험 집단	목표문법항목	학습 측정도구	연구 결과	
					학습	주목
Cheng(2002)	대학생 스페인어 학습자 (109)	입력(PI) 출력(TI) 통제	스페인어 연사 (<i>ser</i> 과 <i>estar</i>)	이해: 해석	사후 1: 입력 > 통제	
				표현: 문장완성하기	사후 2: 출력 > 통제	
Cheng(2002)	대학생 스페인어 학습자 (109)	입력(PI) 출력(TI) 통제	스페인어 연사 (<i>ser</i> 과 <i>estar</i>)	표현: 문장완성하기	사후 1: 입력 > 통제	
				글쓰기	사후 2: 입력=출력 > 통제	
Cho(2011)	고등학교 1학년(117)	입력 출력 통제	과거 추측 및 후회의 조동사	이해: 문법성 판단, 읽기이해문제, 해석	이해: 입력 > 출력	
				이해: 빈 칸 채우기, 개방형 문제	표현: 출력 > 입력	

DeKeyser와 Sokalski (1996)	대학생 스페인 1 학습자(36)	입력 출력 통제	스페인어 목적격 대명사	이해: 듣기 표현: 쓰기	목적격 대명사 이해: 입력 > 통제 표현: 출력 > 입력
	대학생 스페인 2 학습자(46)		스페인어 가정법 동사		가정법 동사 이해: 출력 > 입력 표현: 출력 > 입력
Erlam (2003)	고등학교 학생(70)	입력 출력 통제	프랑스어 목적격 대명사	이해: 그림보고 듣고 올바른 문장 찾기, 지문 읽고 대명사 문제 수행 표현: 그림보고 문장 말하기, 그림보고 대명사 쓰기	의미중심의 출력활동: 출력 > 입력 기계적 출력활동: 입력=출력

Izumi(2002)	ESL 성인 학습자 (61)	+출력+입력 +출력-입력 -출력+입력 -출력-입력 통제	영어 관계대명사	이해: 해석, 문법성 판단 표현: 문장 결합, 문장 완성	출력 > 통제	입력 > 출력
Song과 Suh (2008)	EFL 대학생 (54)	출력 1 출력 2 통제	영어 가정법 과거완료	이해: 듣고 문법성 판단 표현: 문장 쓰기	출력1=출력2 > 통제	출력1=출력2 > 통제
Morgan-Short와 Bowden (2006)	대학생 스페인어 학습자(45)	입력 출력 통제	스페인 목적격 대명사	이해: 번역 표현: 문장 완성	이해: 입력=출력 > 통제 표현: 출력 > 통제	

Nagata(1998)	EFL 대학생 (14)	입력 출력 통제	일본어 높임말	이해: 목표항목 말하기 표현: 목표항목 쓰기	이해: 출력 > 통제 표현: 입력=출력
Salaberry (1997)	대학생 스페인어 학습자 (26)	입력 출력 통제	스페인어 목적격 대명사	이해: 올바른 문장 찾기 표현: 목표항목 쓰기, 자유 이야기 과업	이해: 입력=출력 > 통제, 표현: 입력=출력
Tanaka(2001)	EFL 대학생(65)	입력 출력 입력-출력 통제	심리적 동사 (Psychological verbs)	이해: 듣기 표현: 말하기	이해: 입력=출력=입력-출력 > 통제 표현: 출력 > 통제 입력-출력 > 통제

VanPatten과 Cadierno (1993a)	대학생 스페인어 학습자(80)	입력(PI) 출력(TI) 통제	스페인어 목적격 대명사	이해: 해석 표현: 문장 완성	이해: 입력 > 출력=통제 표현: 입력=출력 > 통제
VanPatten과 Cadierno (1993b)	대학생 스페인어 학습자(49)	입력(PI) 출력(TI) 통제	스페인어 목적격 대명사	이해: 해석 표현: 문장 완성	이해: 입력 > 출력=통제 표현: 입력 > 출력=통제
Yang(2004)	EFL 대학생(68)	입력 출력 통제	영어 현재 완료 진행형 동사	이해: 문법성 판단 표현: 번역	이해: 입력=출력 표현: 입력=출력

학습자의 목표문법 주목 및 학습에 대한 입력활동과 출력활동의 영향을 직접적으로 비교하였던 선행연구들의 결과를 요약해 보자면, 우선 학습자의 주목과 관련하여서 다수의 선행연구들(Izumi, 2002; Song, 2007; Song & Suh, 2008)은 학습자의 주목에 대한 교수활동의 긍정적인 영향을 지지하는 결과를 보여주었다. 하지만 Izumi(2002)에서는 입력활동이, Song(2007) 그리고 Song과 Suh(2008)에서는 출력활동이 학습자의 주목을 더 잘 유도한다는 결과가 나타나 교수활동에 따른 효과는 연구마다 달랐다. 다음으로 목표문법의 학습과 관련하여서, 처리교수를 입력중심 활동으로 사용한 다수의 연구들(VanPatten, 1996; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995)은 입력활동이 더 효과적이라는 결과를 보고하였다. 반면에 출력활동을 좀 더 세밀하고 의미있게 구성하였던 연구들(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Kang, 2003; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)에서는 출력활동이 더 효과적이라는 결과가 나타났다. 마지막으로 주목과 학습을 모두 살펴보았던 몇몇 연구들(Izumi, 2002; Song, 2007; Song & Suh, 2008) 중에서 Izumi(2002)에서는 학습자 주목에 대한 입력활동의 촉진적인 효과가 학습으로까지 연결되지는 않았다는 결과가 나타난 반면, Song(2007) 그리고 Song과 Suh(2008)에서는 학습자의 주목과 학습 모두에서 출력활동이 입력활동보다 더 효과적이라는 결과가 나타났다.

종합해보면, 입력중심 활동과 출력중심 활동의 효과를 직접적으로 비교한 연구들의 경우, 두 활동의 조작화가 연구 결과에 큰 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 즉, 입력활동을 좀 더 세밀하고 의미있게 구성한 경우 입력활동이 출력활동보다 더 효과적으로, 반대로 출력활동을 좀 더 정교하게 조작화한 경우는 출력활동이 더 효과적이라는 결과가 나타난 것이다.

입력·출력 활동의 조작화의 문제점과 더불어 입력활동과 출력활동의 효과를 비교한 선행연구들을 살펴보면 두 활동의 효과를 비교분석한 연구의

수에 반해, 입력·출력 복합 활동의 효과를 알아본 연구는 상대적으로 매우 적음을 알 수 있다. 사실, 많은 연구자들(Fotos & Hinkel, 2007; Long & Robinson, 1998; Nassaji, 1999; Nassaji & Fotos, 2004; Swain, 1985, 1995, 2000; Swain & Lapkin, 1995, 2001)은 여러 종류의 교수법을 동시에 사용하는 방법이 효과적이라고 하였다. 특히 학습자들에게 의미있는 입력과 출력의 기회를 모두 제공하는 것을 가장 적절한 제 2 언어 교수로 제안한 바 있다.

입력·출력 복합 활동이 목표문법항목 학습에 미치는 영향을 알아본 몇몇 연구들 가운데 국내에서 발표된 논문으로는 Song(2007)의 연구가 있다. Song(2007)은 입력과 출력의 단독 활동 및 입력·출력 복합 활동이 한국 EFL 학습자들의 가정법 과거완료 학습에 미치는 영향을 살펴보았다. 실험에 참여한 79명의 학습자들은 입력이 고양된 지문을 받고 읽기이해문제를 수행하는 입력집단, 입력이 고양되지 않은 지문을 받고 그림보고 문장쓰기 활동을 수행하는 출력집단, 그리고 입력이 고양된 지문을 받고 그림보고 문장쓰기의 출력활동을 수행하는 입력·출력 복합 집단에 각각 배정되었다. 실험 결과에 따르면, 출력활동을 수행하였던 두 집단, 즉 출력집단과 입력·출력 복합 집단이 입력활동만을 수행한 집단보다 목표문법을 더 잘 학습한 것으로 나타났다. 하지만 Song(2007)은 입력·출력 복합 활동의 효과는 알아 보았지만 두 활동의 실행 순서(입력-출력, 출력-입력)에 따른 효과에 대하여는 살펴보지 않았다는 점에서 연구 결과의 해석에 제한이 있다.

본 연구는 지금까지 살펴보았던 선행연구들의 문제점을 개선하고자 한다. 즉, 교수활동의 불균형적인 조작화의 문제점을 극복하기 위하여 실험 변수에 좀 더 엄격한 조작화를 시도할 것이다. 먼저 입력활동과 출력활동에 목표문법항목을 균등하게 포함시켜 목표문법항목에 대한 학습자의 노출을 비슷하게 한다. 또한 두 집단 모두에게 목표문법의 형태와 의미를 알아

야만 수행할 수 있는 활동을 제공하여 그 효과를 비교하고자 한다. 이와 더불어 본 연구는 입력과 출력의 단독 활동뿐만 아니라 다소 연구가 제한적으로 이루어진 입력·출력 복합 활동 및 이의 수행 순서(입력-출력, 출력-입력)에 따른 효과도 비교해 볼 것이다.

2.4 학습자의 사전지식 수준

본 연구의 또 다른 중요 변수는 학습자의 내적 요인이다. 같은 교수활동이라 할지라도 학습자의 내적요인에 따라 그 효과가 달라질 수 있다. 특히 Philp(2003)은 목표문법항목에 대한 학습자의 학습 준비도(readiness)나 사전지식이 학습자가 목표문법항목에 주목하는 것에 영향을 미친다는 연구결과를 보고하였다. 그는 학습자의 발달 단계(상·중·하)에 따라 영어 의문사 학습이 어떻게 달라지는지를 살펴보았다. 33명의 성인 ESL 학습자들은 두 명씩 짝을 지어 과업중심 상호작용(task-based interaction) 활동을 다섯 차례 수행하였다. 이 때 발생하는 학습자들의 오류에 대하여 교사들의 오류 고쳐 주 말하기가 제공되었고 이에 대한 학습자의 즉각적 기억을 학습자 주목의 증거로 삼았다. 연구결과에 따르면, 학습자의 오류 발화에 대해 교사가 오류 고쳐 주 말하기를 제공하였을 때, 중 단계와 상 단계의 학습자들은 이를 주목하여 올바른 형태로 즉각 기억을 하고 수정하였지만, 하 단계의 학습자들은 그렇게 하지 못하였다. Philp(2003)의 연구는 학습자의 목표문법에 대한 학습 준비도나 사전지식 정도에 따라 교수의 효과도 달라질 수 있음을 보여주었다.

국내에서 진행된 연구를 살펴보면, 우선 Kang(2011a)은 대학생들을 대상으로 학습자의 사전지식 수준이 영어 관계대명사에 대한 주목과 학습에 미치는 영향을 살펴보았다. 실험에 참여한 16명의 학습자들은 디토글로스

(dictogloss)를 활용한 사전시험을 치루었고 사전시험 결과에 따라 상·하 두 단계의 수준에 배정되었다. 그런 후 다음을 특징으로 하는 출력중심의 수업을 들었다. 첫째, 관계대명사의 형태 및 기능과 관련한 문장단위의 지문을 학습자들에게 소개한다. 둘째, 간단한 설명과 함께 관계대명사를 사용한 올바른 예시를 포함한다. 셋째, 학습자들로 하여금 맥락 내에서 구두 또는 서면으로 의미 있는 연습을 하도록 한다. 넷째, 수업 초기에 제공되는 간략한 문법 설명과 입력 이후에는 목표문법의 표현에만 수업의 중점을 둔다. 이러한 출력중심의 수업을 들은 후 실험 참여자들은 사전시험과 마찬가지로 디кто글로스를 활용한 사후시험을 치루었다. 실험 결과에 따르면, 상·하 단계의 학습자들 중 높은 단계의 학습자들은 출력중심 수업을 통하여 관계대명사의 학습을 잘 하였지만, 낮은 단계의 학습자들은 같은 출력중심의 수업을 했음에도 불구하고 상대적으로 학습이 잘 이루어지지 않은 것으로 나타났다. 하지만 목표문법항목의 주목에 있어서는 학습자 수준에 따른 차이가 관찰되지 않았다. 한편, 입력활동을 중심으로 진행하였던 Kang(2011b)의 후속 연구는 반대의 결과를 보여주었다. 즉, 입력활동이 낮은 수준 학습자들의 목표문법 학습에 더 효과가 큰 것으로 나타난 것이다. 두 연구의 이러한 결과는 학습자의 사전지식과 교수활동 간의 상호작용 효과가 있을 수 있음을 시사한다. 특히, Kang(2011a, 2011b)은 두 실험의 결과로부터 입력중심 활동은 낮은 수준의 학습자들에게, 출력중심 활동은 높은 수준의 학습자들에게 효과가 있을 것으로 예측하였다.

Shin(2010)은 그림보고 문장쓰기를 이용한 출력활동에서 학습자의 사전지식 수준에 따라 목표문법항목에 대한 학습자 주목이 달리 나타나는지를 살펴보았다. Shin(2010)은 연구에 참여한 60명의 한국 대학생의 사전시험 결과를 양적·질적으로 분석하여 다음과 같이 네 단계의 학습자 수준을 정하였다. 목표문법의 존재를 알고 있으나 이해 및 표현을 하지 못하는 수준 1,

목표문법의 올바른 형태를 알고 있으나 정확하게 표현하지 못하는 수준 2, 목표문법을 기계적으로 사용할 수 있으나 맥락에 맞게 사용하지 못하는 수준 3, 마지막으로 목표문법을 다양한 맥락에서 잘 사용할 수 있는 수준 4의 네 단계이다. 연구 결과, 수준 2의 학습자들이 다른 수준의 학습자들보다 목표문법항목을 더 많이 주목한 것으로 나타났다 즉, 목표문법에 대해 부분적인 지식을 가지고 있는 학습자들이 거의 지식이 없거나 또는 많은 지식을 가진 학습자보다 목표문법항목을 더 많이 주목한 것이다.

Kang(2011a, 2011b)과 Shin(2010)의 연구결과로부터 학습자의 사전지식에 따라 주목 또는 학습의 정도가 다르게 나타난다는 것을 알 수 있다. 하지만 Kang(2011a, 2011b)과 Shin(2010)은 오직 출력집단 또는 입력집단만을 대상으로 하여 학습자들의 사전지식에 따른 주목 및 학습의 차이를 비교하였기 때문에 출력활동과 입력활동에서 목표문법에의 주목 및 학습에 미치는 상대적인 영향은 검증하지 못하였다는 한계를 지닌다.

이에 본 연구는 형태초점 의사소통 교수법의 효과가 학습자의 사전지식 수준에 따라 다르게 나타는지를 좀 더 깊이 있게 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구는 학습자의 사전지식 수준을 네 단계로 나눌 것이다. 다음으로 입력집단 또는 출력집단 학습자만을 대상으로 하여 사전지식에 따른 활동의 효과를 단편적으로 알아보았던 선행연구와는 달리, 본 연구에서는 입력과 출력 및 입력·출력 복합 활동과 학습자 사전지식간의 상호적인 효과를 연구하고자 한다.

지금까지 제 2장 이론적 배경에서 논의한 선행연구들의 시사점과 문제점을 종합해보면, 우선 입력중심과 출력중심 활동의 효과를 비교함에 있어 두 활동의 균형적인 조작용이 선행되어야 함을 알 수 있다. 또한 입력중심과 출력중심 단독 활동뿐만 아니라 입력·출력 복합 활동의 효과와 이의 실행 순서에 따른 효과에 대하여도 살펴볼 필요가 있을 것이다. 마지막으로

로 학습자의 내적요인을 더 깊이 있게 살펴보기 위하여 학습자의 사전지식을 좀 더 자세하게 나누어야 할 필요성이 제기된다. 이에 본 연구는 형태 초점 의사소통 교수활동 유형 및 학습자의 사전지식 수준이 학습자들의 목표문법에 대한 주목 및 학습에 미치는 영향을 살펴보기 위해, 선행연구에서 관찰된 문제점을 다음과 같이 해결하고자 한다. 첫째, 입력활동과 출력활동에 동일한 지문을 활용하여 목표문법에의 노출을 균등하게 한다. 둘째, 두 활동 모두 학습자들이 목표문법의 의미와 형태를 알아야만 문제를 해결할 수 있는 과업으로 구성한다. 셋째, 학습자의 내적 요인인 학습자의 목표문법에 대한 사전지식 정도를 좀 더 세밀하게 구분한다.



Ⅲ. 예비 연구

입력과 출력활동이 학습자의 목표문법에의 주목과 학습에 미치는 영향을 알아보기 위한 본 연구에 앞서 예비 연구를 실행하였다. 예비 연구의 목적은 연구 도구의 신뢰도를 검증하고, 분석 결과를 바탕으로 본 연구에 사용할 연구 도구를 수정 보완하며, 예비 연구가 가지는 문제점과 한계점에 대한 개선점을 찾아내어 본 연구에 그 해결 방안을 적용하는 데 있다.

3.1 연구 과제

본 예비연구는 입력중심과 출력중심의 형태초점 의사소통 활동이 목표문법항목에 대한 학습자의 주목과 학습에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 또한 두 활동의 효과가 학습자의 목표문법에 대한 사전지식 수준에 따라 다르게 나타나는지도 살펴보고자 하였다. 이를 위해 본 예비 연구는 다음과 같은 구체적인 연구 과제를 설정하였다.

- (1) 입력중심과 출력중심의 형태초점 의사소통 활동이 학습자의 목표문법 주목에 미치는 영향이 다른가? 또한 목표문법과 관련한 학습자의 사전 지식 수준에 따라 그 효과가 다르게 나타나는가?
- (2) 입력중심과 출력중심의 형태초점 의사소통 활동이 학습자의 목표문법 학습에 미치는 영향이 다른가? 또한 목표문법과 관련한 학습자의 사전 지식 수준에 따라 그 효과가 다르게 나타나는가?

3.2 연구 참여자

예비 연구의 참여자들은 연구가 진행된 2011년 가을과 겨울학기에 교양 선택과목으로 영어 문법 또는 독해 관련 수업을 수강한 다섯 학급의 139명의 학생들이다. 다섯 학급 중 두 학급씩 입력집단과 출력집단으로 그리고 한 학급을 통제집단으로 배정하였다. 대부분의 연구 참여자들은 대학수학능력시험 외국어 영역 평가에서 3등급 또는 4등급을, 또는 토익(TOEIC)에서 600~750점을 획득한 것으로 조사되었다. 세 집단에 배정된 연구 참여자들의 학년과 전공은 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 참여자들의 전공 계열 및 학년에 따른 분포(예비 연구)

	입력집단		출력집단		통제집단		합계		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
전공 계열	인문사회과학대학	14	30	18	31	12	36	44	32
	경영대학	9	19	6	10	2	6	17	12
	자연과학대학	7	15	12	20	3	9	22	16
	공과대학	7	15	12	20	9	27	28	20
	수산과학대학	7	15	6	10	3	10	16	12
	환경해양대학	3	6	5	9	4	12	12	8
학년	1학년	5	11	26	44	0	0	31	22
	2학년	10	21	15	25	2	6	27	19
	3학년	17	36	10	17	10	30	37	27
	4학년	15	32	8	14	21	64	44	32
	합계	47	100	59	100	33	100	139	100

학습자들의 목표문법에 대한 사전지식의 정도를 파악하기 위해서 Shin(2010)의 분류 기준에 의거하여 학습자의 사전시험 결과를 분석하였다.

Shin(2010)은 학습자의 목표문법에 대한 사전지식 수준을 네 단계로 나누었고, 이를 측정하기 위해 사전시험을 네 가지 유형의 문항들로 제작하였다. 우선 사지 선다형 유형(multiple-choice questions)의 문항들(유형 1)은 목표문법의 존재(existence)를 알고 있는지, 문법성 판단을 묻는 문항들(유형 2)은 목표문법의 형태를 알고 있는지, 문장 바꾸어 쓰기 유형(paraphrasing)의 문항들(유형 3)은 그 용법(usage)을 알고 있는지, 마지막으로 빈 칸 채우기 유형(fill-in-blanks)의 문항들(유형 4)은 목표문법을 활용(use)할 수 있는 능력을 측정하고자 제작하였다. 이러한 기준에 따르면, 사지 선다형 유형(유형 1)의 대부분의 문항들에 대해 올바른 답을 하였으나 문법성 판단을 묻는 문항들(유형 2)에서 올바르게 답하지 못한 학습자는 목표문법의 존재는 알지만 그 형태를 알고 있지 못하다고 판단하여 2단계로 정해질 수 있다 (Shin, 2010).

하지만 본 연구의 사전시험 점수를 유형별로 분석해 본 결과, 본 연구 참여자들은 Shin(2010)의 연구 참여자들과 다른 양상을 보였다. 본 연구의 참여자들의 약 22%(30명)만이 Shin(2010)의 기준에 부응하는 양상을 보인 반면에, 대부분의 연구 참여자들은 유형 2·3·4를 골고루 어려워한 것으로 분석되었다. 이러한 분석 결과를 고려해 볼 때, 본 연구 참여자들의 사전지식 수준을 Shin(2010)의 연구와 같은 방법으로 나누는 것은 적절하지 않다고 판단되었다.

따라서 본 예비 연구는 학습자의 사전지식 수준을 다음과 같은 방법으로 정하였다. 우선 목표문법에 대한 학습자의 표현능력을 측정하는 시험 유형인 문장 바꾸어 쓰기와 빈 칸 채우기 유형에서 목표문법문장을 두 번 미만으로 사용한 학습자들은 표현적 지식이 없는 학습자로, 두 번 이상 사용한 학습자들은 표현적 지식이 있는 학습자로 나누었다. 학습자가 목표문법문장을 한 번 사용하였을 경우 단순히 공식화된 표현(formulaic expression)을

사용하였을 가능성이 있을 수 있기 때문에(Philp, 2003), 목표문법문장을 최소 두 번 이상 사용한 경우에 표현적 지식이 있는 것으로 정의하였다.

그런 다음, 학습자의 수준에 따른 영향을 좀 더 자세하게 분석하기 위하여 표현적 지식이 없는 학습자와 표현적 지식이 있는 학습자를 각각 두 단계로 추가적으로 세분화하였다. 표현적 지식이 없는 학습자 가운데 이해능력을 측정하는 5문항의 사지 선다형 유형에서 3개 미만으로 올바르게 답한 학습자들은 목표문법의 존재와 형태를 모르는 것으로 판단하여 가장 낮은 수준인 수준 1로 구분하였다. 사지 선다형 유형에서 3개 이상 올바르게 답한 경우 목표문법의 존재 및 형태는 알고 있으나 용법을 아직 알지 못한다고 판단하여 수준 2로 정하였다.

다음으로 표현적 지식이 있는 학습자들 가운데 총 7개의 목표문법문장을 포함하는 표현능력 시험 유형(문장 바꾸어 쓰기 유형, 빈 칸 채우기 유형)에서 목표문법문장을 5개 미만으로 올바르게 사용한 학습자들은 목표문법의 용법에 대해 알고 있으나 이를 활용하는 능력이 부족한 수준 3의 학습자들로 정의하였다. 마지막으로, 표현능력 시험유형에서 목표문법문장을 5개 이상 올바르게 사용한 학습자들은 목표문법을 다양한 맥락에서 활용하였기에 수준 4의 학습자들로 정의하였다. 표현능력 시험유형에서 목표문법항목을 5개 이상 올바르게 사용한 것은 전체 사전시험의 약 75~80%의 문항을 올바르게 사용한 것에 해당한다. 선행연구(Izumi, 2002)를 따라 학습자가 사전 또는 사후시험에서 80%이상 올바른 답을 한 경우 목표문법항목을 잘 알고 있는 것으로 판단하여, 본 연구의 수준 4의 학습자를 정의하였다. 실험집단과 통제집단의 사전지식 수준에 대한 정의 및 연구 참여자 분포는 각각 <표 5>와 <표 6>과 같다.

<표 5> 학습자의 목표문법항목에 대한 사전지식 수준의 정의 및 조작화(예비 연구)

수준	정의		조작화	
수준 1	표현적 지식 없음	목표문법의 존재 및 형태를 모름	목표 문장 2개 미만 사용	이해능력 시험 (사지 선다형 유형) 3개 미만 정답
수준 2		목표문법의 존재와 형태는 알고 있으나 용법을 모름		이해능력 시험 (사지 선다형 유형) 3개 이상 정답
수준 3	표현적 지식 있음	목표문법의 형태 및 용법은 알고 있으나 사용 능력이 부족함	목표 문장 2개 이상 사용	표현능력 시험 목표항목문장 5개 미만 정답 (사전시험 80% 미만 정답)
수준 4		목표문법의 형태와 용법을 알고 있으며 사용할 수 있음		표현능력 시험 목표항목문장 5개 이상 정답 (사전시험 80% 이상 정답)

<표 6> 학습자의 목표문법항목 사전지식 수준에 따른 연구 참여자 분포(예비 연구)

수준	출력집단		입력집단		통제집단	
	N	%	N	%	N	%
수준 1	8	14	11	23	10	30
수준 2	15	25	10	21	10	30
수준 3	20	34	18	38	5	15
수준 4	15	25	8	17	8	24
합계	59	100	47	100	33	100

3.3 연구 도구

예비 연구의 목표문법항목은 영어 가정법 과거완료이다. 학습자들이 목표문법항목을 얼마만큼 주목하였는지를 측정하기 위해 선행연구(Izumi, 2002; Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Shin, 2010; Song & Suh, 2008)에 따라 밑줄 친 하위 요소의 개수를 활용하였다. 입력활동 또는 출력활동을 한 후 학습자들로 하여금 주어진 글을 읽으면서 앞에서 수행하였던 읽기이해문제 또는 후속으로 있을 그림보고 문장쓰기에 중요하다고 여겨지는 부분에 밑줄을 긋도록 요구하였다.

목표문법항목의 학습정도를 평가하기 위해 사전시험과 사후시험이 제작되었다. 사전시험은 Shin(2010)을 따라 사지 선다형, 문법성 판단, 문장 바꾸어 쓰기, 빈 칸 채우기의 네 가지 유형으로 목표문법항목과 관련된 20문항과 관련 없는 10문항을 포함하여 총 30문항으로 구성되었다. 사지 선다형과 문법성 판단 유형은 학습자의 이해능력을 알아보기 위하여 고안되었으며, 학습자의 표현능력을 평가하기 위해 문장 바꾸어 쓰기 유형과 빈 칸 채우기 유형이 고안되었다. 사후시험 또한 네 가지 유형으로 구성되었다. 다만, 사전시험의 문법성 판단 유형과 문장 바꾸어 쓰기 유형을 사후시험에서는 읽기 이해 유형과 그림보고 문장쓰기 유형으로 각각 변경하였다. 그 이유는 문법성 판단과 문장 바꾸어 쓰기 문항들이 의미와 맥락을 배제하고 목표문법에 대한 지식을 단편적으로 측정한다고 판단하였기 때문이다. 사전시험과 사후시험의 유형과 문항 수 및 문항내적일관성 신뢰도는 <표 7>과 같다.

<표 7> 사전시험과 사후시험의 구성 및 신뢰도(예비 연구)

평가 영역	평가 유형		문항 수		신뢰도 계수	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후
이해 능력	사지 선다형	사지 선다형	5	6	.67	.65
	문법성 판단	읽기 이해	5	4		
표현 능력	문장 바꾸어 쓰기	그림보고 문장쓰기	4	4	.85	.80
	빈 칸 채우기	빈 칸 채우기	6	6		
전체			20	20	.87	.80

통제집단의 사전·사후시험 점수를 대응표본 t -검정한 결과는 두 점수 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 보여준다($t=-1.08, p=.28$). 이해능력을 측정하는 문항들과 표현능력을 측정하는 문항들에 대해 통제집단의 사전·사후시험 점수를 대응표본 t -검정한 결과 또한 유사하게 나타났다(이해 능력: $t=-.73, p=.47$, 표현능력: $t=-1.26, p=.21$). 이는 곧 두 시험 간 난이도에 유의미한 차이가 없음을 시사한다.

3.4 실험 설계 및 수업 내용

실험 처치 일주일 전에 실험집단과 통제집단에게 사전시험을 실시하였다. 실험처치는 총 2차시로 구성되었는데, 연구 참여자들이 실험처치 이외에 목표문법항목에 노출될 가능성을 최소화하기 위해 1·2차 처치를 연속으로 실행하였다. 구체적으로, 입력집단은 우선 입력고양을 활용한 읽기 지문 즉 목표문법항목이 진하게 표시되어 있는 읽기 지문을 제공받고 이를 읽은 후 학습자들에게 지문을 보지 않고 읽기이해문제를 수행하도록 요구하였다. 그 후 동일한 지문이지만 이번에는 목표문법항목이 진하게 표시되어

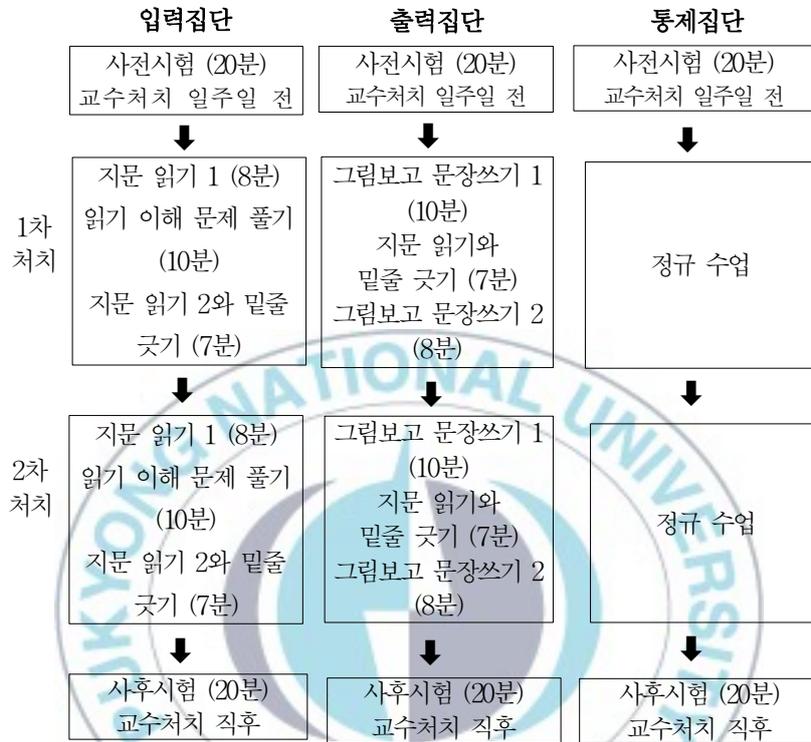
있지 않은 지문을 읽으면서 조금 전 수행하였던 읽기이해문제를 완수하는데에 중요하다고 여겨지는 부분에 밑줄을 긋게 하여 학습자들의 목표문법 항목에의 주목 정도를 측정하였다. 이와 같은 방법으로 다른 내용의 지문을 활용한 2차 처치를 연이어 수행하였다.

출력집단은 먼저 주어진 그림이 포함되어 있는 이야기의 배경을 읽은 후, 그림의 내용을 표현하는 문장쓰기를 실행하였다. 그런 다음 읽기 지문을 읽으며 문장쓰기에 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 그은 후 조금 전 수행하였던 것과 동일한 그림보고 문장쓰기를 다시 수행하였다. 이와 같은 방법으로 다른 내용의 그림 및 지문을 활용한 2차 처치를 연이어 진행하였다.

입력집단과 출력집단에게 제공된 읽기 지문은 동일한 것이며, 교수 처치 과정에서 두 집단의 학습자들은 이전 페이지로 다시 돌아가서는 안 된다는 주의를 받았다. 실험처치를 마친 후 두 집단에게 사후시험을 실시하였다.

한편, 실험집단의 교수처치가 이루어지는 동안 통제집단에게는 목표문법 항목과 관련이 없는 내용을 중심으로 하는 정규 수업이 이루어졌고, 이어 사후시험이 실시되었다. 예비연구에서 진행된 세 집단의 실험 절차를 간략하게 나타내면 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 실험 절차(예비 연구)



3.5 채점 및 분석 방법

우선 학습자들의 목표문법항목에의 주목 여부를 측정하기 위해 학습자가 밑줄 친 하위 요소의 개수를 활용하였다. 하나의 읽기 지문에 세 개의 가정법 과거완료 문장이 포함되어 있고, 각각의 문장에는 종속절 내 두 개의 하부 요소(*had*, 과거분사)와 주절 내 세 개의 하부 요소(*would/could*, *have*, 과거분사)가 있다. 즉 한 지문에 총 15개의 하부 요소가 포함되어있다. 주

목을 측정하기 위해, 학습자가 그은 밑줄에 하부 요소가 몇 개 포함되어 있는지를 세어 한 지문 당 최소 0점에서 최대 15점을 부여하였다. 예비 연구에서는 각 실험집단에 두 개의 지문을 제공하였기 때문에 주목점수의 최대는 30점이었다.

사전·사후시험은 다음과 같이 채점하였다. 우선 사지 선다형 유형에서는 학습자들이 올바른 답을 하였을 경우 1점을 부여하였다. 문법성 판단 유형에서는 정답이 '예'인 경우 '예'를 선택하면 1점을 주었다. '아니오'가 정답인 경우에는 '아니오'를 선택한 후 틀린 부분에 밑줄을 긋고 이를 올바르게 고쳤을 때 1점을, '아니오'를 선택한 후 올바르게 고치지 못했을 때 0.5점을 부여하였다. 사전시험의 문장 바꾸어 쓰기와 사후시험의 그림보고 문장쓰기의 경우 주절과 종속절 모두 올바르게 쓴 경우에는 1점을, 어느 한 절만 올바르게 쓴 경우에는 0.5점을 부여하였다. 빈 칸 채우기 유형은 학습자들이 정답을 쓴 경우에 1점을 주었다. 연구 참여자들이 과거분사형의 철자를 틀리게 쓴 경우(예: *taked*, *catched*)에 학습자들이 과거분사를 사용해야 한다는 것을 알고 있다고 판단하여 맞는 것으로 하였다.

자료 분석은 'SPSS 14.0 for Windows' 통계프로그램을 사용하여 이루어졌다. 먼저, 첫 번째 연구과제인 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자 사전 지식 수준에 따라 목표문법에의 주목에 차이가 있는지를 알아보기 위해서 수업활동(입력/출력)과 학습자의 사전지식 수준을 독립변수로 하고, 학습자의 목표문법 주목점수를 종속변수로 하는 이원배치 분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 또한 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 상호작용 효과를 자세히 살펴보기 위해, 각 사전지식 수준 내에서 입력집단과 출력집단의 주목점수를 일원배치 분산분석을 통해 비교하였다.

두 번째 연구과제인 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따라 목표문법 학습에 차이가 있는지를 알아보기 위해서, 우선 실

험처치 전 실험집단과 통제집단간의 동질성을 확립할 필요가 있었다. 이를 위해 사전시험의 총점 및 영역별 소합계에 대해 각각 일원배치 분산분석(one-way ANOVA) 및 다변량 분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 분석 결과에 따르면, 사전시험 점수에서 두 실험집단과 통제집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.⁵⁾ 3장 3절(연구 도구)에서 언급하였던 것처럼 통제집단의 사전·사후시험 총점 및 세부 평가영역 점수에 대한 대응표본 *t*-검정결과는 사전·사후시험 점수 간에 차이가 없었다는 점을 고려하여, 이 후 분석에서는 사전시험 점수와 사후시험 점수의 증감치를 활용한 분석 결과를 보고하고자 한다. 구체적으로 두 번째 연구 과제를 위해 활동유형(입력/출력/통제)과 학습자의 사전지식 수준을 독립변수로 하고, 사전·사후 시험 점수의 증감치 총점 및 영역별 소합계를 종속변수로 하여 각각 이원배치 분산분석과 다변량 분산분석을 실시하였다. 또한 집단 간 차이가 어디에서 발생했는지 알아보기 위해 Scheffé 검정법을 사용하여 사후비교분석을 실행하였다.

3.6 분석 결과 및 논의

3.6.1 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 주목에 미치는 영향

본 절에서는 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에

5) 사전시험 총점에 대한 일원배치 분산분석 및 사후분석 결과는 집단간 차이가 있으며 ($F(2, 138)=4.08, p=.019$), 출력집단의 총점이 입력집단과 통제집단의 총점보다 유의미하게 높음을 보여주었다. 세부 평가영역 점수에 대한 다변량 분산분석 및 사후분석 결과에 따르면, 표현능력 평가영역에서는 세 집단 간 유의미한 차이가 없는 것으로 나타난 반면에($F(2, 138)=2.56, p=.081$), 이해능력 평가영역에서는 출력집단이 다른 두 집단에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 받은 것으로 나타났다($F(2, 138)=4.64, p=.011$).

따라 목표문법항목에의 주목 정도가 다른지를 분석하고자 한다. 우선, 목표 문법 주목점수에 대한 기술통계(30점 만점)는 <표 8>과 같다.

**<표 8> 집단과 학습자 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목점수의
기술통계(예비 연구)**

사전지식 수준	출력집단			입력집단			합계		
	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차	N	평균	표준편차
수준 1	8	24.38	10.69	11	15.55	9.95	19	19.26	10.93
수준 2	15	25.87	7.92	10	13.60	9.50	25	20.96	10.39
수준 3	20	20.40	10.87	18	23.39	9.85	38	21.82	10.37
수준 4	15	20.13	12.08	8	23.75	10.00	23	21.33	11.34
합계	59	22.25	10.57	47	19.53	10.52	106	21.05	10.59

출력집단의 학습자 수준별 목표문법 주목점수에 대한 기술통계를 살펴보면, 수준 1의 학습자들의 주목 평균점수는 24.38로 나타났고, 수준 2의 학습자들은 25.87의 주목 평균점수를 받았다. 수준 3·4의 학습자들의 주목 평균점수는 각각 20.40과 20.13으로 나타났다. 입력집단의 경우, 수준 1·2의 학습자들의 주목 평균점수는 각각 15.55와 13.60에 해당하였고, 수준 3·4의 학습자들은 각각 23.39와 23.75의 주목 평균점수를 받았다. 두 집단의 학습자 수준별 주목점수를 비교해 보면, 입력집단의 수준 1·2 학습자들의 주목 점수가 같은 집단의 수준 3·4 및 출력집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들의 주목 점수에 비해 현저히 낮게 나타났음을 알 수 있다. 이러한 결과는 입력활동의 암묵적 특성에서 기인하였을 것으로 여겨진다. 본 연구의 입력활동은 목표문법항목을 진하게 표시하는 입력고양기법을 활용하였는데, 입력고양

기법은 대표적인 암묵적 FonF 교수법에 해당한다(Doughty & Williams, 1998b). 목표문법에 대한 사전지식이 풍부한 학습자들은 입력활동의 암묵적 특성에 크게 영향을 받지 않았을 것으로 보이는 반면, 낮은 수준의 학습자들은 이에 민감하게 영향 받았을 것으로 추측된다. 즉, 입력집단의 수준 1·2의 학습자들이 암묵적 특성을 지닌 입력활동을 통하여 목표문법항목을 알아차리는 데에는 상당한 어려움이 따랐을 것으로 판단된다.

다음으로 학습자의 목표문법항목의 주목에 대한 기술통계가 통계적으로 활동유형 및 학습자 사전지식 수준에 따라 유의미한 차이를 가지고 오는지를 살펴보기 위해 이원배치 분산분석을 실시하였고, 그 결과는 <표 9>와 같다. 분석결과에 따르면, 활동유형 및 수준에 따른 학습자 주목은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에, 활동유형과 학습자의 사전지식 수준 간에 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다($F(3, 105)=3.96, p=.010$).

<표 9> 활동유형 및 학습자 사전지식에 따른 목표문법 주목에 대한 이원배치 분산분석 결과(예비 연구)

	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
수정모형	1503.70	7	214.81	2.05	.056
절편	41303.65	1	41303.65	394.40	.000
활동유형	310.43	1	310.43	2.96	.088
사전지식수준	107.43	3	35.81	.342	.795
활동유형× 사전지식수준	1242.97	3	414.32	3.96	.010
오차	10263.06	98	104.73		
합계	58723.00	106			
수정합계	11766.76	105			

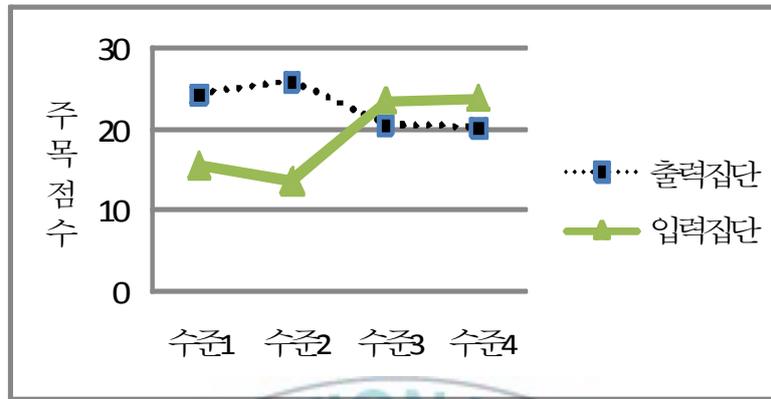
상호작용 효과가 어디에서 비롯된 것인지를 알아보기 위해 학습자의 사전지식 수준 내에서 두 실험집단의 주목점수에 대해 일원배치 분산분석을 실시하였고,⁶⁾ 그 결과는 <표 10>과 같다. 분석결과에 따르면 수준 2에 속하는 입력집단과 출력집단의 주목점수가 유의미한 차이를 보였고($F(1, 24)=12.29, p=.002$), 다른 수준에서는 두 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 <그림 2>에서 조금 더 명확하게 볼 수 있다.

<표 10> 학습자의 사전지식 수준 내에서 실험집단의 주목점수에 대한 일원배치 분산분석 결과(예비 연구)

사전지식수준	F	유의확률	사후분석결과
수준 1	3.43	.082	
수준 2	12.29	.002	출력>입력
수준 3	.78	.382	
수준 4	.53	.473	

5) 수준별 각 집단의 연구 참여자 수가 25명을 넘지 못하여 독립표본 *t*-검정 대신에 일원배치 분산분석을 실시하였다.

<그림 2> 주목에 대한 활동유형과 사전지식 수준의 상호작용 효과



이러한 결과는 목표문법 주목에 있어서 수준 3·4의 학습자들은 활동유형에 따른 영향을 크게 받지 않았던 반면, 목표문법에 대한 사전지식이 적은 수준 1·2 학습자의 경우에는 활동유형에 따라 주목정도가 달리 나타남을 보여주었다. 특히, 수준 2의 학습자의 경우 활동유형에 따른 주목의 차이가 가장 두드러지게 관찰되었다. 종합해보면, 낮은 수준의 학습자들에게 있어서는 목표문법에 대한 이해를 요구하는 활동보다는 출력을 요구하는 활동이 목표문법에 대한 학습자의 주목을 더 많이 이끌어낼 수 있는 것으로 보인다. 이는 곧 목표문법항목에 대한 사전지식을 많이 가지고 있지 않은 학습자들이 활동유형의 영향을 민감하게 받을 수 있음을 의미한다.

3.6.2 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 학습에 미치는 영향

본 절에서는 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자의 목표언어에 대한 사전지식의 수준이 학습자의 목표문법 학습에 영향을 미치는지를 알아보고자

한다. 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 점수의 증감치에 대한 기술통계는 <표 11>과 같다.

**<표 11> 집단별 사전·사후시험 점수의 증감치에 대한
기술통계(예비 연구)**

집단	학습자 수준	이해능력		표현능력		전체	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
출력 집단	수준 1	3.75	2.17	5.75	3.23	9.13	4.36
	수준 2	1.60	1.78	4.87	2.75	6.47	3.53
	수준 3	1.35	1.66	4.18	2.50	5.53	2.94
	수준 4	1.19	1.25	2.22	2.75	3.41	3.19
	합계	1.69	1.83	4.03	2.93	5.68	3.74
입력 집단	수준 1	3.95	1.75	5.86	3.36	9.90	4.24
	수준 2	3.20	1.83	6.45	1.62	9.65	2.31
	수준 3	2.22	.97	4.83	1.32	7.06	1.76
	수준 4	1.25	1.75	1.75	1.58	3.13	2.50
	합계	2.67	1.74	4.89	2.55	7.61	3.58
통제 집단	수준 1	1.70	1.72	1.25	2.87	2.85	4.22
	수준 2	-1.00	1.76	.95	2.11	-.05	2.78
	수준 3	.40	.82	1.30	3.90	.30	2.31
	수준 4	-.13	1.73	-.93	3.08	-1.06	3.17
	합계	.24	1.90	.64	2.90	.64	3.53
합계	수준 1	3.12	2.10	4.24	3.76	7.26	5.25
	수준 2	1.31	2.38	4.20	3.13	5.52	4.81
	수준 3	1.60	1.44	4.12	2.48	5.56	3.15
	수준 4	.87	1.57	1.31	2.85	2.22	3.51
	합계	1.68	2.02	3.52	3.23	5.13	4.48

사전·사후시험의 총점에 대한 증감치를 살펴보면, 우선 이해능력 평가영

역에서 출력집단 수준 1의 사전·사후점수 증감치가 평균 3.75점으로 나타났고, 수준 2·3·4의 평균 점수는 각각 1.60, 1.35, 1.19에 해당하였다. 입력집단에서는 수준 1의 증감치 평균은 3.95점, 수준 2는 3.20점, 수준 3과 4는 각각 2.22점, 1.25점으로 나타났다. 표현능력 평가에 대한 증감치를 살펴보면, 출력집단의 수준 1학습자들의 사전·사후점수 증감치 평균은 5.75점, 수준 2는 4.87점, 수준 3은 4.18점, 수준 4는 2.22점에 해당하였다. 입력집단의 경우에는 수준 1 학습자들의 증감치 평균이 5.86점, 수준 2는 6.45점, 수준 3은 4.83점, 수준 4는 1.75점으로 나타났다.

총점에서의 증감치 차이가 활동유형 및 학습자 사전지식 수준에 따라 통계적으로 유의미한지를 이원배치 분산분석을 통해 검증하였고 그 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 사전·사후시험 총점 증감치에 대한 이원배치 분산분석 결과(예비 연구)

소스	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률	사후분석결과
수정모형	1503.58	11	136.69	13.67	.000	
절편	2640.65	1	2640.65	264.07	.000	
활동유형	931.36	2	465.68	46.57	.000	입력>출력>통계
사전지식수준	449.65	3	149.88	14.99	.000	1=2=3>4
활동유형×사전지식수준	73.03	6	12.17	1.22	.302	
오차	1269.99	127	10.00			
합계	6437.06	139				
수정합계	2773.57	138				

이원배치 분산분석 결과에 따르면, 활동유형 및 학습자의 수준에 따라

사전·사후시험 총점 증감치에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(활동유형: $F(2, 138)=46.57, p=.000$, 학습자 사전지식 수준: $F(3, 138)=14.99, p=.000$). 활동유형간 차이에 대한 Scheffé 사후분석 결과는 입력활동을 받은 집단이 가장 많은 향상을, 다음으로 출력집단과 통제집단 순서로 향상하였음을 보여주었다. 학습자 사전지식 수준에 대한 사후분석 결과에 따르면, 수준 1·2·3의 학습자들이 수준 4의 학습자보다 더 많이 향상한 것으로 나타났다.

다음으로 세부 평가영역에서의 사전·사후점수 증감치가 활동유형 및 학습자 사전지식 수준에 따라 차이가 있는지를 다변량 분산분석 및 Scheffé 사후분석을 통해 검증하였고, 그 결과는 <표 13>과 같다.



**<표 13> 활동유형과 사전지식 수준에 따른 세부평가영역의
사전·사후시험 점수 증감치에 대한 다변량 분산분석 결과(예비 연구)**

소스	종속 변수	제공합	자유도	평균 제공	F	유의 확률	사후분석결과
수정 모형	이해능력	233.30	11	21.21	8.16	.000	
	표현능력	606.21	11	55.11	8.36	.000	
절편	이해능력	316.36	1	316.36	121.68	.000	
	표현능력	1232.63	1	1232.63	187.03	.000	
활동유형	이해능력	106.96	2	53.48	20.57	.000	입력>출력>통제
	표현능력	343.31	2	171.66	26.05	.000	입력=출력>통제
사전지식 수준	이해능력	92.90	3	30.97	11.91	.000	1>2=3=4
	표현능력	199.90	3	66.63	10.11	.000	1=2=3>4
활동유형× 사전지식수준	이해능력	23.54	6	3.92	1.51	.180	
	표현능력	25.03	6	4.17	.63	.704	
오차	이해능력	330.20	127	2.60			
	표현능력	836.99	127	6.59			
합계	이해능력	955.75	139				
	표현능력	3163.50	139				
수정합계	이해능력	563.50	138				
	표현능력	1443.20	138				

다변량 분산분석 결과에 따르면, 두 세부 평가영역 모두 활동유형에 따라 증감치에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(이해능력: $F(2, 138)=20.57, p=.000$, 표현능력: $F(2, 138)=26.05, p=.000$). 사후분석 결과에 따르면, 이해능력 평가영역에서는 입력집단이 가장 많은 향상을 한 것으로 나타났고, 다음으로 출력집단과 통제집단 순서로 향상을 보였다. 반면에, 표현능력 평가영역에서는 출력집단과 입력집단이 통제집단보다 더 많이 향상하였으나, 두 실험집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이는 선행연구와는 다소 상반된 결과이다. Shin(2010)과 Song과 Suh(2008)

등의 선행연구에서는 입력집단과 출력집단이 목표문법에 대한 이해능력에서 차이를 보이지 않은 반면에, 본 연구에서는 입력집단이 출력집단보다 더 많은 향상을 보여주었다. 표현능력에 대해서도 선행연구에서는 출력집단이 입력집단보다 더 높은 표현능력을 보여준 반면에, 본 연구에서는 두 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 상반된 연구결과는 입력집단에 주어진 실험처치의 차이에서 기인한 것으로 추측된다. 선행연구의 입력활동인 읽기이해문제는 읽기지문을 읽은 후 읽기내용 이해에 관한 문항(Shin, 2010)이나 학습자의 개인적인 의견을 묻는 문항(Song, 2007; Song & Suh, 2008)으로만 구성되어 학습자들이 목표문법항목에 주목할 필요성이 다소 낮았을 것으로 여겨진다. 반면 본 연구의 입력활동인 읽기이해문제는 읽기지문을 읽은 후 목표문법의 형태나 의미를 반드시 이해하여야만 해결할 수 있는 문항으로 구성되어 있어 학습자들이 목표문법항목에 주목할 필요성이 상대적으로 높았을 것으로 보인다. 다시 말해, 본 연구의 입력활동은 학습자들의 목표문법에 대한 주목을 출력활동과 비슷하게 유도하게끔 고안되었고, 이에 목표문법 학습에서 두 실험집단 간 차이가 없다는 결과가 나타난 것으로 판단된다.

학습자의 목표문법에 대한 사전지식 수준에 따라서도 학습자의 학습향상에 차이가 있는 것으로 나타났다(이해능력: $F(3, 138)=11.91, p=.000$, 표현능력: $F(3, 138)=10.11, p=.000$). 사후분석결과는 이해능력 평가영역에서 수준 1의 학습자가 다른 수준의 학습자들보다 사전·사후점수 증감치가 유의미하게 더 높았음을 보여준다. 또한 표현능력 평가영역에서는 수준 1·2·3의 학습자가 수준 4의 학습자보다 목표문법에 대해 더 많이 학습한 것으로 나타났다. 수준 4 학습자들의 목표문법에 대한 향상이 가장 적은 것으로 나타난 이유는 천장 효과(ceiling effects) 때문으로 볼 수 있다. 즉, 수준 4의 학습자들은 이미 사전시험에서 높은 점수를 획득하여 사후시험에서 학습의 효과가 크게 나타

나지 않았을 가능성도 배제할 수 없다.

본 연구의 결과는 낮은 수준의 학습자들이 목표문법을 잘 학습하지 못하였다는 결과를 보고하였던 선행연구들(Kang, 2011a; Philp, 2003)과는 상반된다. 이러한 상반된 결과는 목표문법항목, 실험 처지 방법, 평가 유형 등이 연구마다 달랐기 때문인 것으로 판단된다. 하지만 수준 1의 학습자들이 목표문법의 이해능력에서 가장 많은 향상을 하였다는 본 연구의 결과는 낮은 수준의 학습자들도 적절한 교수활동을 제공받으면 목표문법을 잘 학습할 수 있음을 시사해 준다.

3.7 예비 연구의 결론 및 보완점

본 예비 연구는 입력중심과 출력중심의 형태초점 의사소통 활동의 효과를 비교한 선행연구(Izumi, 2002; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)에서 입력활동과 출력활동의 조작화 문제를 보완하고, 목표문법에 대한 학습자의 사전지식 수준에 따른 효과를 좀 더 깊이 있게 살펴보고자 하였다. 우선 두 활동유형과 학습자의 사전지식 수준이 학습자의 목표문법에 대한 주목에 미치는 영향을 분석한 결과를 살펴보면, 수준 2의 학습자들 내에서 출력집단이 입력집단보다 목표문법을 더 잘 주목한 것으로 나타났다. 이는 낮은 수준의 학습자인 경우 목표문법에 대한 이해를 요구하는 활동보다는 목표문법의 출력을 요구하는 활동이 목표문법에 대한 학습자의 주목을 이끌어내는 데에 효과적이었음을 시사한다.

다음으로 활동유형과 학습자의 사전지식 수준이 목표문법항목의 학습에 미치는 영향을 분석한 결과를 살펴보면, 입력집단이 출력집단보다 목표문법항목에 대한 이해능력에서 더 많은 향상을 보였다. 또한 표현능력에서는 두 실험집단이 통제집단보다 목표문법을 더 많이 향상하였으나 두 집단 간

차이는 나타나지 않았다. 이는 활동유형에 따라 목표문법에의 주목정도가 통계적으로 유의미하지 않게 나타난 분석결과에서도 알 수 있듯이, 본 연구에서 사용한 입력 및 출력활동들이 학습자들로 하여금 균등하게 목표문법을 주목할 수 있도록 고안되었기 때문인 것으로 해석된다.

학습자의 사전지식 수준에 따른 결과를 살펴보면 수준 1·2·3의 학습자들이 표현능력 평가영역과 전체 총점에서 수준 4의 학습자보다 더 많은 향상을 보였다. 또한 이해능력에서는 수준 1의 학습자들이 가장 많이 향상한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 선행연구들의 결과와는 달리 낮은 수준의 학습자들에게 적절한 활동을 제공한다면 목표문법에 대한 학습이 잘 일어날 수 있다는 것을 의미한다.

이러한 연구결과와 더불어, 예비 연구를 통해서 다음과 같이 보완하여야 할 사항이 제시되었다. 첫째, 예비 연구는 목표문법에의 주목과 학습에 대한 입력과 출력활동의 효과는 비교분석하였으나 학습자가 두 활동을 모두 수행한 경우 즉 입력-출력, 출력-입력 복합 활동의 효과에 대하여서는 연구가 이루어지지 않았다. 많은 연구자들(Fotos & Hinkel, 2007; Long & Robinson, 1998; Nassaji, 1999; Nassaji & Fotos, 2004; Swain, 1985, 1995, 2000; Swain & Lapkin, 1995, 2001)은 학습자들에게 의미있는 입력과 출력의 기회를 모두 제공하는 것을 가장 적절한 제 2 언어 교수로 제안한 바 있다. 따라서 앞으로의 연구에서는 입력, 출력 단독 활동과 더불어 복합 활동의 순차적 효과를 모두 비교분석해 볼 필요가 있다고 여겨진다.

둘째, 예비 연구의 사전·사후 시험 유형이 달랐다는 점을 본 연구에서는 보완하여야 할 것이다. 예비 연구의 사전 시험은 Shin(2010)을 참고한 것으로 사지 선다형, 문법성 판단, 문장 바꾸어 쓰기, 빈 칸 채우기의 총 네 가지 유형으로 제작되었다. 하지만 3장 3절에서 언급하였듯이 문법성 판단 유형과 문장 바꾸어 쓰기 유형은 맥락을 배제한 채 목표문법에 대한 학습

자의 지식을 단편적으로 측정한다고 판단되어 사후 시험에는 읽기 이해와 그림보고 문장쓰기 유형으로 대체한 바 있다. 이를 보완하기 위하여 본 연구에서는 예비 연구의 사후 시험 유형으로 사전·사후 시험을 제작할 필요성이 제기된다.

셋째, 예비 연구의 자료 수집 당시 연구 참여자들이 수강한 수업이 상이하였다는 점(영문법/영어독해 수업)도 본 연구에서 개선되어야 할 것이다. 수강 과목이 상이하였다는 점으로 인하여 연구 참여자들의 문법학습에 대한 지향성이 달랐을 가능성을 배제할 수 없다. 따라서 본 연구에서는 영어 문법 학습을 중심으로 하는 과목을 수강하는 학습자들만을 대상으로 하여 실험을 진행함으로써 문법학습에 대한 학습자들의 지향성의 차이를 최소화할 필요가 있을 것이다.



IV. 연구 방법

본 연구는 제시된 연구 과제의 해답을 찾고자 양적 연구를 실시하고자 한다. 본 장에서는 연구 참여자, 목표문법항목, 연구 도구, 실험 설계 및 수업 내용, 채점 및 분석 방법에 대해 자세히 기술하고자 한다.

4.1 연구 참여자

본 연구는 부산 소재 네 개 대학에서 2012년 봄 학기에 교양영어를 수강한 10학급의 학생을 대상으로 하였다. 이 때, 문법학습에 대한 학습자들의 지향성의 차이를 최소화하기 위하여 영어 문법 중심의 수업으로 제한하였다. 10학급을 두 학급씩 네 개의 실험집단, 즉 입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력 집단, 그리고 두 학급의 통제집단으로 배정하였다. 다섯 집단에 속한 학생들 중에서 사전시험 또는 사후시험을 수행하지 않았거나 실험처치를 받지 않은 학생들은 분석에서 제외하였으며, 사전시험에서 만점을 받은 학생들도 제외하였다. 남아있는 278명의 학생들 가운데 입력집단은 49명, 출력집단은 48명, 입력-출력 집단은 48명, 출력-입력 집단은 58명, 그리고 통제집단은 75명의 학생들로 이루어졌다. 대부분의 연구 참여자들은 대학수학능력시험 외국어 영역 평가에서 3~5 등급을 획득한 것으로 조사되었다. 또한 연구 참여자들은 본 연구의 목표문법항목인 가정법 과거완료를 실험처치가 있기 전까지 수강 과목 내에서 학습한 적이 없었다.⁷⁾ 다섯 집단에

7) 학습자들이 중학교 또는 고등학교 교육과정에서 가정법 과거완료를 이미 배웠을 것으로 추측되나 이를 연구 설계에서 통제하지 못하여 외재변수(extraneous variable)로 작용할 가능성이 있다. 하지만 이러한 외재변수의 영향은 네 실험집단과 통제집단에 동일할 것으로 가정한다.

배정된 연구 참여자들의 학년과 전공은 <표 14>와 같다.

<표 14> 연구 참여자들의 전공 계열 및 학년에 따른 분포

	입력		출력		입력-출력		출력-입력		통제		합계		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
전공 계열	인문사회과학대학	18	38	4	8	16	28	26	54	17	23	81	29
	경영대학	0	0	36	73	34	59	12	25	4	5	86	31
	자연과학대학	0	0	0	0	0	0	0	0	10	13	10	4
	공과대학	30	62	9	19	8	13	7	15	39	52	93	33
	환경해양대학	0	0	0	0	0	0	3	6	5	7	8	3
학년	1학년	26	54	34	69	0	0	4	8	34	45	98	35
	2학년	1	2	2	5	27	46	16	33	9	12	55	20
	3학년	20	42	6	12	27	46	19	40	11	15	83	30
	4학년	1	2	7	14	4	8	9	19	21	28	42	15
	합계	48	100	49	100	58	100	48	100	75	100	278	100

학습자의 목표문법에 대한 사전지식 수준은 다음과 같이 정하였다. 먼저 학습자의 목표문법에 대한 표현능력을 측정하는 시험 유형인 문장 바꾸어 쓰기와 빈 칸 채우기 유형에서 목표문법문장을 두 번 미만으로 사용한 학습자들은 표현적 지식이 없는 학습자로, 두 번 이상 사용한 학습자들은 표현적 지식이 있는 학습자로 정의하였다. 목표문법문장을 최소 두 번 이상 사용한 경우에 표현적 지식이 있는 것으로 정의한 이유는 학습자가 목표문법문장을 한 번 사용하였을 경우 단순히 공식화된 표현을 사용하였을 가능성이 있을 수 있기 때문이다(Philp, 2003).

그런 다음, 표현적 지식이 없는 학습자와 표현적 지식이 있는 학습자를 각각 두 단계로 추가적으로 세분화하였다. 표현적 지식이 없는 학습자 가

운데 목표문법에 대한 이해능력을 측정하는 5문항의 사지 선다형 유형에서 학습자가 3개 미만으로 올바르게 답한 경우, 목표문법의 존재와 형태를 모르는 것으로 판단하여 가장 낮은 수준인 수준 1로 구분하였다. 학습자가 사지 선다형 유형에서 3개 이상 올바르게 답한 경우 목표문법의 존재 및 형태는 알고 있으나 용법을 아직 알지 못한다고 판단하여 수준 2로 정하였다. 이 때, 수준 1과 2를 좀 더 명확하게 구분하기 위하여 사지 선다형 문항에서 3개를 올바르게 답한 학습자들을 본 연구 분석에서 제외하였다.

다음으로 표현적 지식이 있는 학습자들 가운데 총 7개의 목표문법문장을 포함하는 표현능력 시험(문장 바꾸어 쓰기 유형, 빈 칸 채우기 유형)에서 학습자가 목표문법문장을 5개 미만으로 올바르게 사용한 경우, 목표문법의 용법에 대해 알고 있으나 이를 활용하는 능력이 부족한 수준 3으로 구분하였다. 마지막으로, 표현능력 시험에서 학습자가 목표문법문장을 5개 이상 올바르게 사용한 경우, 목표문법을 다양한 맥락에서 활용하였기에 수준 4로 정의하였다. 수준 1·2에서와 마찬가지로 가정법 과거완료문장을 5개 올바르게 사용한 학습자들을 본 연구의 분석에서 제외하여, 수준 3과 4를 좀 더 명확하게 구분하였다. 표현능력 시험에서 목표문법항목을 5개 이상 올바르게 사용한 것은 전체 사전시험의 약 75~80%의 문항을 올바르게 사용한 것에 해당한다. Izumi(2002)는 학습자가 목표문법과 관련한 사전 또는 사후시험에서 80%이상 올바른 답을 한 경우 목표문법항목을 잘 알고 있는 것으로 정의한 바 있다. 본 연구에서 채택된 실험집단과 통제집단의 사전 지식 수준에 대한 정의 및 조작화와 이에 따른 연구 참여자 분포는 <표 15>와 <표 16>과 같다.

<표 15> 학습자의 목표문법항목에 대한 사전지식 수준의 정의와 조작화

수준	정의		조작화	
수준 1	표현적 지식 없음	목표문법의 존재 및 형태를 모름	목표 문장 2개 미만 사용	이해능력 시험 (사지 선다형 유형) 3개 미만 정답
수준 2		목표문법의 존재와 형태는 알고 있으나 용법을 모름		이해능력 시험 (사지 선다형 유형) 3개 이상 정답 (3개 정답자 제외)
수준 3	표현적 지식 있음	목표문법의 형태 및 용법은 알고 있으나 사용 능력이 부족함	목표 문장 2개 이상 사용	표현능력 시험 목표항목문장 5개 미만 정답 (사전시험 80% 미만 정답)
수준 4		목표문법의 형태와 용법을 알고 있으며 사용할 수 있음 ⁸⁾		표현능력 시험 목표항목문장 5개 이상 정답 (사전시험 80% 이상 정답) (5개 정답자 제외)

8) 수준 4의 학습자들은 목표문법항목을 다양한 맥락에서 사용할 수 있으나, 아직 이를 완전하게 습득하지는 못하였다고 판단된다(수준 4 학습자의 사전시험 평균점수(20점 만점): 16.88점). 따라서 수준 4의 학습자들도 본 연구의 실험처치를 통하여 목표문법을 향상할 가능성이 있을 것으로 추측되는 바, 본 연구의 분석에서 제외시키지 않았다.

**<표 16> 학습자의 목표문법항목에 대한 사전지식 수준에 따른
연구 참여자 분포**

수준	입력		출력		입력-출력		출력-입력		통제	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
수준 1	13	27	26	54	16	33	29	50	28	37
수준 2	8	16	6	13	6	13	13	22	9	12
수준 3	18	37	7	15	10	21	8	14	16	22
수준 4	10	20	9	18	16	33	8	14	22	29
합계	49	100	48	100	48	100	58	100	75	100

4.2 목표문법항목

본 연구는 영어 가정법 과거완료(예: *If she had known your telephone number, she would have called you.*)를 목표문법항목으로 선택하였다. 가정법 과거완료는 주절과 종속절로 구성되어 있고 조동사(*would*), 양태동사(*have, had*), 과거분사(*known, called*)를 포함하는 복잡한 구조를 가진다. 또한 과거완료시제를 사용하지만 의미상으로 과거에 대한 가정이나 후회를 나타내기 때문에 가정법 과거완료는 영어 학습자들이 습득하기에 상당히 힘든 문법으로 간주된다(Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008). 그러므로 다년간의 영어 학습에도 불구하고 연구 참여자들이 목표문법항목을 완벽하게 이해하고 사용하지는 못할 것이라 판단하였다. 또한 Harley(1993)는 언어 형태 중에서 자연적 입력에 포함되는 빈도가 낮아 현저함(saliency)이 떨어지는 형태를 FonF 교수법에 적합한 것으로 보았다. 가정법 과거완료도 이러한 특성을 지니는 언어 형태로 판단되어 본 연구의 주된 목표문법항목으로 정하였다.

4.3 연구 도구

학습자들이 목표문법항목을 얼마만큼 주목하였는지를 측정하기 위해 선행연구(Izumi, 2002; Izumi & Bigelow, 2000; Izumi et al., 1999; Shin, 2010; Song & Suh, 2008)를 따라 학습자들이 밑줄 친 목표문법항목의 하위 요소의 개수를 활용하였다. 입력활동 또는 출력활동을 한 후 학습자들로 하여금 주어진 글을 읽으면서 앞에서 수행하였던 읽기이해문제 또는 후속으로 있을 그림보고 문장쓰기에 중요하다고 여겨지는 부분에 밑줄을 긋도록 요구하였다.

목표문법항목의 학습정도를 평가하기 위해 사전시험과 사후시험을 제작하였다. 예비연구와는 달리 사전·사후 시험은 같은 유형으로 구성되었으며, 구체적으로 사지 선다형, 읽기 이해, 그림보고 문장쓰기, 빈 칸 채우기의 네 가지 유형이다(<부록 1>과 <부록 2> 참조). 이 중 사지 선다형과 읽기 이해 유형은 학습자의 이해능력을 알아보기 위하여 고안되었다. 구체적으로, 사지 선다형 유형은 주어진 문장의 빈 칸에 알맞은 형태를 보기에서 고르는 유형이다. 읽기 이해 유형은 주어진 지문을 읽고 목표문법항목을 정확하게 이해해야만 풀 수 있는 질문에 대한 올바른 답을 보기에서 고르는 유형이다. 다음으로 학습자의 표현능력을 평가하기 위하여 그림보고 문장쓰기 유형과 빈 칸 채우기 유형이 고안되었다.⁹⁾ 그림보고 문장쓰기 유형은 주어진 그림을 보고 목표문법항목을 이용하여 그 의미에 맞게 문장을

9) 표현능력을 측정하기 위해 고안된 빈 칸 채우기 유형은 주어진 지문 내에서 문장을 완성하도록 요구하기 때문에 학습자의 이해능력을 요구하는 부분이 있으며, 이는 그림보고 문장쓰기 유형에서도 마찬가지로 여겨진다. 다수의 선행연구들(Cheng, 2002; Cho, 2011; Izumi, 2002; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)에서 사지 선다형 유형과 읽기 이해 유형은 이해능력을, 그림보고 문장쓰기 유형과 빈 칸 채우기 유형은 표현능력을 측정하는 도구로 빈번히 사용된 바 있으나, 하나의 시험 유형이 반드시 해당 능력만을 측정하지 않을 수도 있음을 밝혀둔다.

쓰는 유형이다. 마지막으로 빈 칸 채우기 유형은 주어진 지문에 비어있는 칸을 올바르게 채워 문장을 완성하는 유형이다. 사전·사후 시험은 각각 목표문법항목과 관련된 20문항과 관련 없는 10문항을 포함하여 총 30문항으로 구성되었다.

사전시험과 사후시험의 유형과 문항 수 및 문항내적일관성 신뢰도는 <표 17>과 같다. 사전시험 전체문항들의 신뢰도는 $\alpha=.90$ 으로 높게 나타났으며, 이해능력을 측정하는 문항들의 신뢰도는 $\alpha=.70$ 으로, 표현능력을 측정하는 문항들의 신뢰도는 $\alpha=.93$ 으로 나타났다. 사후시험의 경우에도 전체문항들의 신뢰도는 $\alpha=.92$ 로 높게 나타났으며, 이해능력과 표현능력을 측정하는 문항들의 신뢰도는 각각 $\alpha=.74$ 와 $\alpha=.93$ 으로 나타났다.

<표 17> 사전시험과 사후시험의 구성 및 신뢰도

평가 영역	평가 유형	문항 수	신뢰도 계수	
			사전	사후
이해 능력	사지 선다형	5	.70	.74
	읽기 이해	5		
표현 능력	그림보고 문장쓰기	4	.93	.93
	빈 칸 채우기	6		
전체		20	.90	.92

통제집단의 사전·사후시험 점수를 대응표본 t -검정한 결과, 두 점수 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($t = -.643, p=.522$). 이해능력과 표현능력을 측정하는 문항들에 대하여 통제집단의 사전·사후시험 점수를 대응표본 t -검정한 결과도 두 점수 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(이해능력: $t = -1.777, p=.081$, 표현능력: $t = -.162, p=.872$). 이

는 사전시험과 사후시험의 난이도에 유의미한 차이가 없음을 보여준다. 통제집단의 사전·사후시험 총점 및 평가 영역별 소합계에 대한 대응표본 t -검정 결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 통제집단 사전·사후시험 점수 대응표본 t -검정 결과

		사전시험	사후시험	t	유의 확률
이해능력	평균	6.40	6.73	-.708	.081
	표준편차	2.69	2.54		
	N	75	75		
표현능력	평균	4.67	3.68	.162	.872
	표준편차	3.68	3.67		
	N	75	75		
총점	평균	11.07	11.35	-.643	.522
	표준편차	6.01	5.92		
	N	75	75		

4.4 실험 설계 및 수업 내용

실험 처치 일주일 전에 실험집단과 통제집단에게 사전시험을 실시하였다. 실험처치는 총 2차시로 이루어졌으며, 연구 참여자들이 실험처치 이외에 목표문법항목에 노출될 가능성을 최소화하기 위해 1·2차 처치를 연이어 실행하였다. 구체적으로, 입력집단은 우선 입력고양을 활용한 읽기 지문 즉 목표문법항목이 진하게 표시되어 있는 지문을 제공받았다. 각 차시에 사용된 읽기 지문은 약 100개의 단어로 구성되었고 3개의 가정법 과거완료 문장을 포함하고 있다. 한 지문에서 15%에 해당하는 부분이 목표문법항목으로 진한 글씨로 표시되었다. 읽기 지문을 읽은 후 학습자들에게 지문을 보

지 않고 읽기이해문제를 수행하도록 요구하였다. 읽기이해문제는 선행연구에서 주로 사용된 것과는 달리 목표문법항목의 의미와 형태를 알아야만 정답을 찾을 수 있는 문제들로 구성되었다. 그 후 동일한 지문이지만 이번에는 목표문법항목이 진하게 표시되어 있지 않은 지문을 읽으면서 조금 전 수행하였던 읽기이해문제를 완수하는 데에 중요하다고 여겨지는 부분에 밑줄을 긋도록 하여 학습자들의 목표문법항목에의 주목 정도를 측정하였다. 이와 같은 방법으로 다른 내용의 지문을 활용한 2차 처치를 연이어 수행하였다(<부록 3>과 <부록 4> 참조).

출력집단은 먼저 주어진 그림이 포함되어 있는 이야기의 배경을 읽은 후, 그림의 내용을 표현하는 문장쓰기를 실행하였다. 그런 다음 읽기 지문을 읽으며 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 그은 후 조금 전 수행하였던 것과 동일한 그림보고 문장쓰기를 다시 수행하였다. 이와 같은 방법으로 다른 내용의 그림 및 지문을 활용한 2차 처치를 연이어 진행하였다(<부록 5>와 <부록 6> 참조).

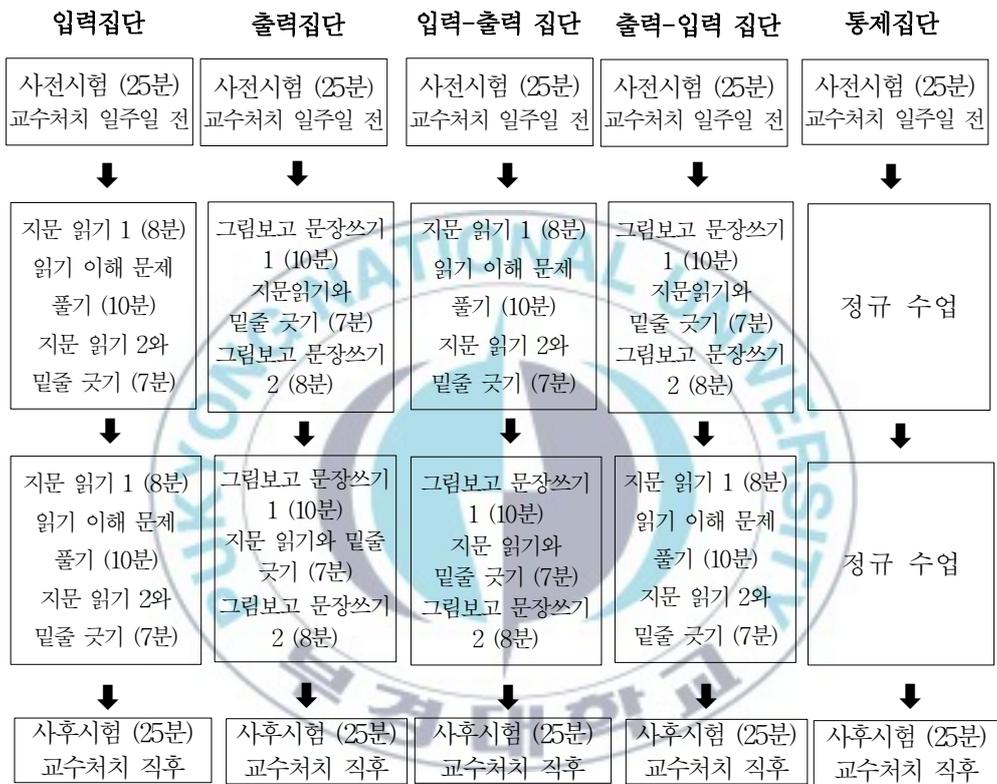
두 복합 활동 집단인 입력-출력, 출력-입력 집단은 앞서 설명한 입력과 출력집단의 교수처치와 같은 방법으로 각각의 활동을 순차적으로 수행하도록 하였다. 즉, 입력-출력집단은 1차 교수처치에서 입력활동을, 2차 교수처치에서는 출력활동을 수행하였다. 출력-입력집단은 1차 교수처치에서 출력활동을, 2차 교수처치에서 입력활동을 수행하였다.

네 개의 실험집단이 제공받은 읽기 지문은 동일한 것이며, 교수 과정에서 학습자들은 이전 페이지로 다시 돌아가서는 안 된다는 주의를 받았다. 실험처치를 마친 후 네 실험집단에게 사후시험을 실시하였다.

한편, 통제집단은 일주일 간격으로 사전·사후시험을 수행하였고, 실험집단의 교수처치가 이루어지는 동안에는 목표문법항목과 관련이 없는 내용으로 정규 수업을 받았다. 실험집단과 통제집단의 모든 교수처치 및 사전·사

후시험은 연구자가 직접 진행하였다. 본 연구에서 진행되었던 다섯 집단의 실험 절차를 간략하게 나타내면 <그림 3>과 같다.

<그림 3> 실험 절차



4.5 채점 및 분석 방법

우선 학습자들의 목표문법항목에의 주목 여부를 측정하기 위해 학습자가 밀줄 친 목표문법항목의 하위 요소의 개수를 활용하였다. 하나의 읽기 지문에 세 개의 가정법 과거완료 문장이 포함되어 있고, 각각의 문장에는 중

속절 내 두 개의 하부 요소(*had*, 과거분사)와 주절 내 세 개의 하부 요소 (*would/could, have*, 과거분사)가 있다. 즉 한 지문에 총 15개의 하부 요소가 포함되어 있다. 학습자의 주목을 측정하기 위해, 학습자가 그은 밑줄에 하부 요소가 몇 개 포함되어 있는지를 세어 한 지문 당 최소 0점에서 최대 15점을 부여하였다. 예를 들어 *If he had taken an English speaking class, he would have answered better*의 문장에서 네 개의 하위 요소 *had, taken, have, answered*에 밑줄이 그어졌으므로 4점을 부여하였다. 본 연구에서는 각 실험집단에게 두 개의 지문을 제공하였기에 주목점수의 최대는 30점이었다. 목표문법항목의 하위 요소를 활용하여 학습자의 주목을 측정한 것은, 가정법 과거완료의 다소 복잡한 구조로 인하여 학습자들이 구조 전체를 주목하는 것이 쉽지 않을 것으로 예측하였기 때문이다. 마찬가지로, 학습자의 사전지식 수준에 따라서도 학습자들이 목표문법항목의 일부분에만 주목할 가능성이 높을 것으로 판단되었다.

사전·사후시험은 다음과 같은 방법으로 채점하였다. 우선 사지 선다형과 읽기 이해 유형에서는 학습자들이 올바른 답을 하였을 경우 1점을 부여하였다. 그림보고 문장쓰기의 경우 주절과 종속절 모두 올바르게 쓴 경우에는 1점을, 어느 한 절만 올바르게 쓴 경우에는 0.5점을 부여하였다. 빈 칸 채우기 유형은 학습자들이 정답을 쓴 경우에 1점을 부여하였다. 연구 참여자들이 과거분사형의 철자를 틀리게 쓴 경우(예: *taked, caught*)에 학습자들이 과거분사를 사용해야 한다는 것을 알고 있다고 판단하여 맞는 것으로 하였다.

자료 분석은 ‘SPSS 20.0 for Windows’ 통계프로그램을 사용하였다. 교수 활동 유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 효과를 알아보기에 앞서, 교수 처치 전 연구 참여집단이 동일한 집단인지를 알아보았다. 구체적으로, 실험집단과 통제집단의 사전시험 총점 및 영역별 소합계에 대해 각각 일원

배치 분산분석 및 다변량 분산분석을 실시하였다. 분석결과에 따르면, 사전 시험 점수에서 네 실험집단과 통제집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(실험집단과 통제집단의 사전시험 동질성 검증에 대한 자세한 사항은 5장 1절 참조).

위 결과를 고려하여, 첫 번째 연구 과제에 대하여 학습자의 사전시험 총점을 공변량으로, 교수활동 유형(입력/출력/입력-출력/출력-입력)과 학습자의 사전지식 수준을 독립변수로, 학습자의 목표문법 주목점수를 종속변수로 하는 공분산 분석(ANCOVA)을 실시하였다.

다음으로, 두 번째 연구 과제인 형태조점 의사소통 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따라 목표문법 학습에 차이가 있는지를 알아보기 위해서, 사전시험 총점 및 영역별 소합계를 공변량으로, 활동유형(입력/출력/입력-출력/출력-입력/통제)과 학습자의 사전지식 수준을 독립변수로, 사후시험의 총점 및 영역별 소합계를 종속변수로 하여 각각 공분산 분석을 실시하였다. 집단 간 차이가 발생한 경우 Scheffé 검정법을 사용하여 사후비교분석을 실행하였는데, 이 때 사전점수와 사후시험 점수의 증감치를 활용하였다. 4장 2절(연구 도구)에서 언급하였던 것처럼 통제집단의 사전·사후시험 총점 및 세부 평가영역 점수에 대한 대응표본 t -검정결과는 사전·사후시험 점수 간에 차이가 없는 것으로 나타났다.

마찬가지로, 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 상호작용 효과 또한 사전점수와 사후시험 점수의 증감치를 활용하여 분석하였다. 구체적으로, 각 사전지식 수준 내에서 다섯 집단의 사전·사후시험 점수의 증감치 총점 및 영역별 소합계를 종속변수로 하여 각각 일원배치 분산분석과 다변량 분산분석을 실시하였다. 집단 간 차이가 어디에서 발생했는지 알아보기 위해 Scheffé 검정법을 사용하여 사후비교분석을 실행하였다. 모든 통계 분석에서 유의 수준은 .05로 정하였다.

V. 결과 분석 및 논의

본 장에서는 실험 분석 결과를 제시하고 그 의미를 논의하고자 한다. 우선, 연구 참여집단의 사전 동질성 분석 결과를 보고할 것이다. 다음으로 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 학습자의 목표문법항목에의 주목에 대한 분석 결과를 보고한다. 마지막으로 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 목표문법 학습에 대한 분석 결과를 제시하고 이에 대해 논의하고자 한다.

5.1 집단 간 사전 동질성 분석 결과

통계분석을 통하여 본 논문의 연구 과제에 대한 결과를 알아보기 위하여 우선 실험에 참여한 집단의 사전 동질성을 검증하였다. 네 실험집단과 통제집단의 사전시험점수 총점에 대한 기술통계 및 일원배치 분산분석 결과는 <표 19>와 <표 20>과 같다.

<표 19> 실험집단과 통제집단의 사전시험 총점에 대한 기술통계

	입력	출력	입력-출력	출력-입력	통계	합계
평균	11.53	9.29	10.83	7.79	11.07	10.12
표준 편차	5.03	5.14	5.40	5.09	6.01	5.55
N	49	48	48	58	75	278

**<표 20> 실험집단과 통제집단의 사전시험 총점에 대한 일원배치
분산분석 결과**

	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률	사후분석
활동유형	536.11	4	134.04	4.584	.001	입력=통제 > 출력-입력
오차	3267.57	273	29.24			
합계	8518.58	277				

먼저, 실험집단과 통제집단의 사전시험 총점에 대한 기술통계를 살펴보면, 입력집단의 사전시험 총점 평균점수는 11.53, 출력집단은 9.29, 입력-출력집단은 10.83, 출력-입력집단은 7.79, 통제집단은 11.07로 나타났다. 이러한 기술통계가 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아본 일원배치 분산분석 및 사후분석 결과, 다섯 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났으며($F(4, 277)=4.584, p=.001$), 입력집단과 통제집단이 출력-입력집단보다 유의미하게 높은 총점을 받은 것으로 분석되었다.

다음으로 실험집단과 통제집단의 사전시험 세부 평가영역 점수에 대한 기술통계와 다변량 분산분석 결과는 <표 21>과 <표 22>와 같다.

**<표 21> 실험집단과 통제집단의 사전시험 영역별 소합계에 대한
기술통계**

		입력	출력	입력-출력	출력-입력	통제	합계
이해 능력	평균	6.94	6.04	6.19	5.07	6.40	6.12
	표준 편차	2.33	2.24	2.67	2.22	2.69	2.51
	N	49	48	48	58	75	278
표현 능력	평균	4.59	3.25	4.65	2.72	4.67	4.00
	표준 편차	3.36	3.51	3.40	3.25	3.68	3.53
	N	49	48	48	58	75	278

**<표 22> 실험집단과 통제집단의 사전시험 영역별 소합계에 대한
다변량 분산분석 결과**

		제공합	자유 도	평균 제공	F	유의 확률	사후분석
이해 능력	활동 유형	103.31	4	25.83	4.28	.002	입력 > 출력
	오차	1647.77	273	6.04			
	합계	1751.08	277				
표현 능력	활동 유형	191.93	4	47.98	4.01	.004	입력=출력=입력-출력 =출력-입력=통제
	오차	3267.57	273	11.97			
	합계	3459.50	277				

다섯 집단의 사전시험 세부 평가영역별 소합계에 대한 기술통계를 살펴보면, 우선 이해능력 평가영역에서 입력집단의 평균점수는 6.94, 출력집단은 6.04, 입력-출력집단은 6.19, 출력-입력집단은 5.07, 통제집단은 6.40으로 나

타났다. 표현능력 평가영역에서는 입력집단 학습자들은 평균 4.59점을 받았고, 출력집단은 3.25점, 입력-출력집단은 4.65점, 출력-입력집단은 2.72점을 받았으며, 마지막으로 통제집단의 평균점수는 4.67로 나타났다. 다섯 집단의 사전시험 영역별 소합계에 대하여 다변량 분산분석을 실행한 결과, 이해와 표현능력 모두에서 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다(이해능력: $F(4, 277)=4.28, p=.002$, 표현능력: $F(4, 277)=4.01, p=.004$). Scheffé 사후분석 결과는 입력집단이 출력-입력집단보다 이해능력 평가영역에서 유의미하게 높은 점수를 받았음을 보여주었다.

5.2 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 주목에 미치는 영향

본 절에서는 첫 번째 연구 과제인 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자의 사전지식 수준에 따라 목표문법항목에의 주목 정도가 다른지에 대한 결과를 분석하고자 한다. 5장 1절에서 살펴본 것처럼, 네 실험집단이 교수처치 전 동일한 집단이 아닌 것으로 나타났다. 이에, 첫 번째 연구과제에 대하여 학습자의 사전시험 총점을 공변량으로, 활동유형(입력/출력/입력-출력/출력-입력)과 학습자의 사전지식 수준을 독립변수로, 학습자의 목표문법 주목점수를 종속변수로 하는 공분산분석을 실행하였다. 먼저, 학습자의 목표문법 주목점수(30점 만점)와 사전시험 총점을 통제된 교정점수에 대한 기술통계는 <표 23>과 같다.

<표 23> 집단과 학습자 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목점수의 기술통계

사전 지식 수준	입력				출력				입력-출력				출력-입력				합계								
	N	평균	표준 편차	교정 평균	표준 오차	N	평균	표준 편차	교정 평균	표준 오차	N	평균	표준 편차	교정 평균	표준 오차	N	평균	표준 편차	교정 평균	표준 오차					
수준 1	13	20.77	9.76	19.53	2.90	26	19.31	9.40	18.12	2.25	16	22.94	8.62	21.75	2.66	29	19.69	9.05	18.12	2.47	4	20.36	9.12	19.38	1.82
수준 2	8	18.88	11.32	19.21	3.25	6	26.50	4.18	26.78	3.74	6	21.17	9.07	21.40	3.74	13	19.85	7.80	19.50	2.57	33	21.06	8.59	21.72	1.68
수준 3	18	22.94	11.15	23.82	2.37	7	16.86	9.03	17.85	3.63	10	27.10	5.04	27.41	2.91	8	21.38	9.96	22.10	3.34	43	22.63	9.68	22.79	1.70
수준 4	10	18.00	11.48	20.03	3.70	9	20.11	9.96	21.94	3.69	16	20.88	7.74	22.62	3.03	8	22.38	7.07	24.18	3.83	43	20.33	8.89	22.19	2.56
합계	49	20.69	10.73	20.65	1.48	48	20.00	9.12	21.17	1.64	48	22.90	7.87	23.29	1.46	58	20.33	8.46	20.97	1.38	203	20.95	9.09	21.52	.82

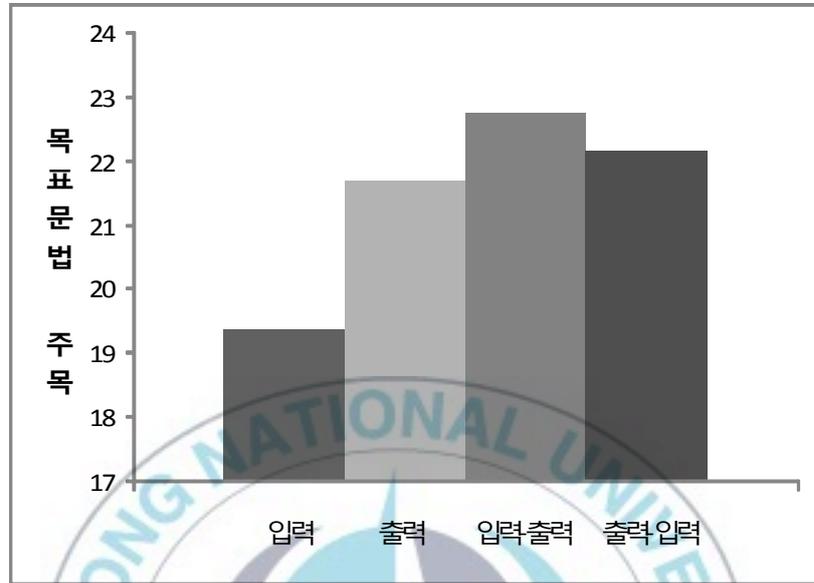
입력집단 학습자들의 사전지식 수준별 목표문법 주목점수에 대한 기술통계를 살펴보면, 우선 수준 1의 학습자들의 교정평균점수는 19.53으로 나타났다고, 수준 2는 19.21, 수준 3은 23.82, 수준 4는 20.03으로 나타났다. 출력집단의 경우, 수준 1의 학습자들의 주목 교정평균점수는 18.21에 해당하였고, 수준2·3·4의 학습자들의 주목 교정평균점수는 각각 26.78, 17.85, 21.94에 해당하였다. 입력-출력집단 학습자들의 사전지식 수준별 목표문법 주목점수를 살펴보면, 수준 1의 학습자들은 교정평균 21.75점을 받았고, 수준 2의 학습자들은 21.40점, 수준 3의 학습자들은 27.41점, 수준 4의 학습자들은 22.62점을 받은 것으로 나타났다. 마지막으로 출력-입력집단의 경우, 수준 1의 학습자들의 교정평균점수는 18.12, 수준 2는 19.50, 수준 3·4의 학습자들의 교정평균점수는 각각 22.10과 24.18로 나타났다. 이러한 기술통계가 통계적으로 활동유형 및 학습자 사전지식 수준에 따라 유의미한 차이를 가지고 오는지를 살펴보기 위해 공분산분석을 실시하였고 그 결과는 <표 24>와 같다.

**<표 24> 활동유형 및 학습자 사전지식에 따른 목표문법 주목에 대한
공분산분석 결과**

	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
수정모형	1157.42	16	72.34	.866	.609
절편	89061.60	1	89061.60	1066.607	.000
공분산(사전시험)	.41	1	.41	.005	.944
활동유형	259.37	3	86.46	1.035	.378
사전지식수준	247.17	3	82.39	.987	.400
활동유형× 사전지식수준	650.48	9	72.28	.866	.557
오차	15530.98	186	83.50		
합계	105750.0	203			
수정합계	16688.40	202			

분석 결과에 따르면 우선, 활동유형에 따른 학습자 주목은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($F(3, 202)=1.035, p=.378$). 즉, 입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력의 네 실험집단이 비슷하게 목표문법을 주목한 것이다. 네 실험집단의 목표문법에 대한 주목을 그래프로 나타내면 <그림 4>와 같다.

<그림 4> 교수활동에 따른 목표문법 주목



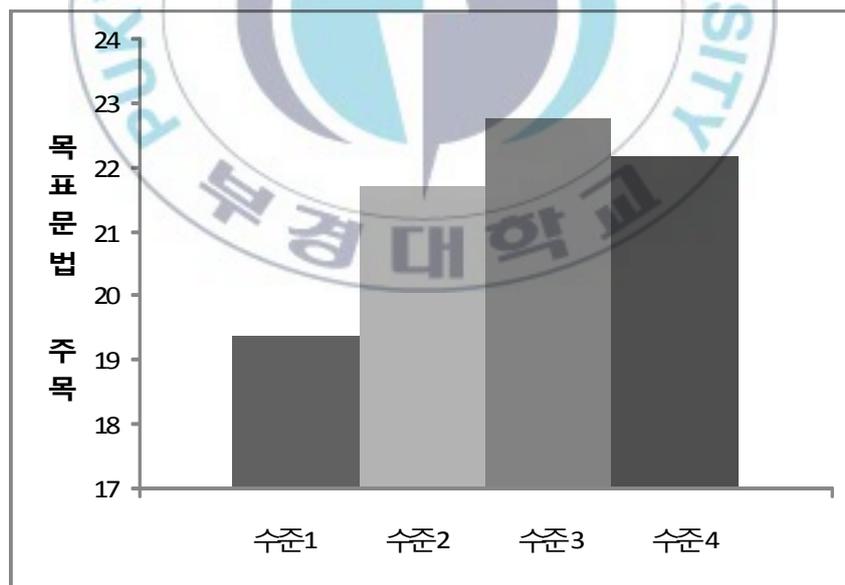
활동유형에 따른 학습자의 주목에 대한 결과는 선행 연구와 상반된다. Song과 Suh(2008) 연구에서는 두 출력집단이 입력집단보다 목표문법항목을 더 잘 주목한 것으로 나타났고, Song(2007) 연구에서도 출력집단과 입력-출력집단이 입력집단보다 더 많이 목표문법을 주목하여 출력활동이 입력활동보다 학습자의 주목을 더 잘 이끌어낸다는 결과를 보고하였다.

본 연구와 위의 두 연구 간의 학습자 주목에 대한 결과 차이는 연구에서 사용된 입력활동의 차이 때문인 것으로 여겨진다. 구체적으로, Song(2007)과 Song과 Suh(2008)에서 입력집단에게 제공된 읽기이해문제는 지문의 내용에 관한 문항이나 학습자의 개인적 의견을 묻는 문항들로 구성되어 있어 입력집단 학습자들의 목표문법에 대한 주목의 필요성이 매우 낮았을 것이다. 반면, 본 연구에서는 목표문법의 형태나 의미를 반드시 알아야만 해결할 수 있는 문항으로 읽기이해문제를 구성하였기 때문에 학습자들의 목표

문법에 대한 주목의 필요성이 상대적으로 높았을 것으로 추측된다. 즉, 입력집단과 출력집단 그리고 입력-출력, 출력-입력 두 복합 집단에게 주어진 각각의 활동들이 학습자로 하여금 유사한 수준으로 목표문법에 주목할 수 있도록 유도하였기 때문에, 활동유형에 따른 학습자 주목은 유의미한 차이가 없었던 것으로 판단된다.

학습자의 사전지식 수준에 따른 목표문법의 주목에서도 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 활동유형과 학습자의 사전지식 수준 간에 상호작용 효과도 관찰되지 않았다(사전지식 수준: $F(3, 202)=.987, p=.400$, 상호작용: $F(9, 202)=.866, p=.557$). 학습자의 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목을 그래프로 나타내면 <그림 5>와 같다.

<그림 5> 학습자 수준에 따른 목표문법 주목



학습자 수준에 따른 목표문법 주목 결과는 Shin(2010)의 연구 결과와 상

반된다. Shin(2010) 연구에서는 학습자의 사전지식 수준에 따른 학습자 주목이 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, 목표문법에 대하여 약간의 지식을 가진 학습자들이 지식이 거의 없거나 많은 지식을 가진 학습자들보다 더 목표문법을 많이 주목한 것으로 나타났다. 본 연구는 네 개의 실험집단을 대상으로, Shin(2010)은 오직 출력집단 하나의 실험집단을 대상으로 하였기 때문에 학습자 수준에 따른 두 연구의 주목결과를 직접적으로 비교하기에는 무리가 있다. 그럼에도 불구하고 두 연구의 주목결과를 비교해 보자면, 연구에 사용된 출력활동의 특성으로 인하여 두 연구의 주목결과 간에 차이가 발생한 것으로 여겨진다. 두 연구는 모두 그림보고 문장쓰기를 출력활동으로 사용하였다. 하지만 본 연구의 그림보고 문장쓰기는 이야기의 배경을 지문으로 제공하고 목표문법항목의 사용이 필요 시 되는 부분에서만 그림을 보면서 문장쓰기를 하도록 요구하여, 학습자들이 목표문법 외의 다른 언어요소에 주목할 수 있는 가능성을 최소화하였다. 반면, Shin(2010)의 연구는 목표문법항목 사용을 요구하는 부분뿐만 아니라 이야기 전체에 대하여 그림을 보며 문장을 쓰도록 하였기 때문에 학습자들이 목표문법항목이 아닌 다른 언어요소에 주목할 가능성이 상대적으로 높았을 것으로 여겨진다. 이러한 특성을 지니는 Shin(2010)의 출력활동은 학습자 개인 변인에 민감하게 영향을 받을 수 있다. 달리 말해, 학습자의 자율성이 상대적으로 낮은 본 연구의 출력활동은 자율성이 높은 Shin(2010)의 출력활동보다 학습자의 사전지식 수준에 따른 영향을 덜 민감하게 받았을 것으로 판단된다.

학습자의 목표문법 주목과 관련하여 주목 측정 방법에 대한 문제도 고려해 볼 필요가 있다. 본 연구를 포함한 다수의 선행연구들(Izumi & Bigelow, 2000; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)은 밑줄 긋기로 학습자의 주목을 측정하였다. 주목과 학습의 관계에 있어서, 밑줄 긋기를 활용한 선

행연구들(Izumi & Bigelow, 2000; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008) 중에서 몇몇 연구들(Song, 2007; Song & Suh, 2008)은 주목이 학습으로 이어졌다고 보고한 반면, 다른 연구들(Izumi & Bigelow, 2000; Shin, 2010)에서는 학습자의 주목이 학습으로까지 이어지지 않는다는 상반된 결과가 나타났다. 이와는 달리, 노트 필기, 사고 발화, 즉각적 기억의 측정 방법을 사용하였던 선행연구들(Hanaoka, 2007; Qi & Lapkin, 2001; Song, 2007)은 대체적으로 학습자의 주목과 학습이 매우 밀접한 관계가 있다는 결과를 도출하였다.

이러한 결과는 한편으로는 밀줄 긋기가 다른 측정 방법에 비해 학습자의 주목을 정확하게 측정하지 못하였기 때문인 것으로 볼 수 있다. 하지만 다른 한편으로는 밀줄 긋기보다 상대적으로 학습자의 수고를 많이 요구하는 노트 필기, 사고 발화, 즉각적 기억과 같은 측정 방법이 학습자의 주목에 촉진적인 역할을 하였을 가능성도 배제할 수 없다. 실제로, Leow(1999)는 사고 발화와 같은 과정 측정(process measurement) 도구 자체가 학습자의 수행에 영향을 미칠 수 있음을 지적하였다. 이에 주목 측정 도구를 사용한 집단과 이러한 측정 도구를 사용하지 않은 집단을 비교하여 측정 도구의 영향이 발생하는지를 살펴볼 필요가 있음을 제안한 바 있다. 주목 측정 방법의 이와 같은 한계를 고려해 볼 때, 목표문법에 대한 학습자 주목과 관련한 본 연구의 결과도 주목 측정 방법에 따른 예상치 못한 영향에 예외가 되지 않을 것으로 생각된다. 또한 본 연구 결과의 해석에 있어서도 제한이 따를 수 있을 것으로 추측된다.

지금까지 살펴본 첫 번째 연구과제에 대한 분석 결과를 요약하자면, 형태초점 의사소통 활동유형 및 사전지식 수준에 따른 학습자의 주목에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 활동유형에 따른 이러한 결과는 본 연구에서 사용한 각각의 활동이 학습자들로 하여금 비슷하게 목

표문법에 주목할 수 있도록 제작되었기 때문인 것으로 해석된다. 즉, 입력과 출력 활동을 모두 학습자들이 목표문법항목을 알아야만 해결할 수 있게끔 균형적으로 조작화하였기 때문인 것으로 판단된다.

5.3 활동유형 및 사전지식 수준이 목표문법의 학습에 미치는 영향

5.3.1 기술통계 결과

본 절에서는 형태초점 의사소통 활동유형과 학습자의 목표문법에 대한 사전지식 수준에 따라 목표문법의 학습에 차이가 있는지를 알아보고자 한다. 5장 1절에서 살펴본 바와 같이, 실험집단과 통제집단이 교수처치 전 동일한 집단이 아닌 것으로 나타났기 때문에, 목표문법 학습에 관련하여서는 사전시험점수를 공변량으로 하는 공분산분석을 실행하였다. 우선 집단 및 학습자 수준에 따른 다섯 집단의 사후시험 총점과 사전시험 총점을 통제된 교정 점수에 대한 기술통계는 <표 25>와 같다.

**<표 25> 집단 및 학습자 수준에 따른 사후시험 총점 교정점수에
대한 기술통계**

집단	학습자 수준	평균	표준편차	교정평균	오차
입력집단	수준 1	12.96	4.85	16.11	1.05
	수준 2	14.19	5.55	13.61	1.25
	수준 3	17.64	2.18	15.80	.86
	수준 4	19.55	.69	14.99	1.25
	합계	16.22	4.34	15.13	.54
출력집단	수준 1	12.12	4.27	15.14	.79
	수준 2	15.08	2.20	14.64	1.44
	수준 3	18.00	1.71	15.88	1.36
	수준 4	18.44	2.40	14.35	1.28
	합계	14.53	4.42	15.00	.61
입력-출력 집단	수준 1	13.66	4.93	16.67	.96
	수준 2	15.92	4.55	15.58	1.44
	수준 3	17.55	2.67	17.04	1.11
	수준 4	18.22	1.83	14.32	1.01
	합계	16.27	4.05	15.91	.55
출력-입력 집단	수준 1	10.38	5.78	14.30	.82
	수준 2	13.00	3.93	14.04	.98
	수준 3	18.44	2.03	16.94	1.26
	수준 4	18.06	1.94	14.03	1.35
	합계	13.14	5.64	14.83	.53
통제집단	수준 1	6.34	3.37	9.01	.75
	수준 2	10.50	3.63	10.13	1.17
	수준 3	12.25	5.07	10.85	.90
	수준 4	17.41	3.54	13.20	.92
	합계	11.35	5.92	10.80	.46
합계	수준 1	10.54	5.32	14.25	.53
	수준 2	13.41	4.34	13.60	.57
	수준 3	16.31	4.03	15.30	.53
	수준 4	18.16	2.57	14.18	.71
	합계	13.98	5.40	14.31	.25

집단별 사전시험 점수를 통제한 사후시험 교정점수의 평균을 살펴보면, 입력집단의 교정평균점수는 15.13, 출력집단은 15.00, 입력-출력집단은 15.91, 출력-입력집단은 4.83, 통제집단은 10.80으로 나타났다. 학습자의 사전 지식 수준별 사후시험 총점 교정평균을 살펴보면, 입력집단의 수준 1·2·3·4 학습자들의 평균점수는 각각 16.11, 13.61, 15.80, 14.99에 해당하였다. 출력집단의 경우에는 수준 1 학습자들의 교정평균점수는 15.14, 수준 2는 14.64, 수준 3은 15.88, 수준 4는 14.35에 해당하였다. 입력-출력집단의 수준 1·2·3·4 학습자들은 각각 16.67, 15.58, 17.04, 14.32의 교정평균점수를 받았다. 출력-입력집단의 경우, 수준 1의 학습자들은 교정평균점수 14.30을 받았고, 수준 2·3·4 학습자들은 각각 14.04, 16.94, 14.03의 교정평균점수를 받았다. 마지막으로 통제집단의 수준 1 학습자들의 교정평균점수는 9.01, 수준 2는, 10.13, 수준 3은 10.85, 수준 4는 13.20에 해당하였다.

다음으로 집단 및 학습자 수준에 따른 이해능력 및 표현능력의 평가영역별 사후시험 점수와 영역별 사전시험 점수를 통제한 교정평균점수에 대한 기술통계는 각각 <표 26>과 <표 27>과 같다.

**<표 26> 집단 및 학습자 수준에 따른 사후시험 이해능력 평가영역
교정점수에 대한 기술통계**

집단	학습자 수준	평균	표준편차	교정평균	오차
입력집단	수준 1	7.31	1.75	8.12	.47
	수준 2	7.75	1.98	6.77	.59
	수준 3	8.94	.73	8.47	.39
	수준 4	9.80	.42	8.73	.54
	합계	8.49	1.57	8.02	.25
출력집단	수준 1	7.27	1.73	7.97	.33
	수준 2	8.33	.82	7.35	.68
	수준 3	9.29	.76	8.69	.62
	수준 4	9.67	.50	8.94	.55
	합계	8.15	1.69	8.24	.28
입력-출력 집단	수준 1	7.12	2.73	8.14	.43
	수준 2	8.68	1.03	7.89	.67
	수준 3	9.10	1.10	8.94	.51
	수준 4	9.25	1.07	8.55	.42
	합계	8.44	2.00	8.38	.25
출력-입력 집단	수준 1	6.28	2.69	7.47	.35
	수준 2	7.38	1.90	7.37	.45
	수준 3	9.25	.71	8.73	.58
	수준 4	8.88	1.13	8.25	.58
	합계	7.29	2.44	7.96	.24
통제집단	수준 1	4.54	1.55	5.44	.34
	수준 2	6.78	1.79	6.28	.54
	수준 3	7.56	2.31	7.20	.41
	수준 4	8.91	1.63	7.83	.38
	합계	6.73	2.53	6.69	.21
합계	수준 1	6.31	2.38	7.42	.21
	수준 2	7.64	1.72	7.13	.28
	수준 3	8.68	1.53	8.41	.23
	수준 4	9.23	1.21	8.46	.25
	합계	7.70	2.25	7.86	.12

<표 27> 집단 및 학습자 수준에 따른 사후시험 표현능력 평가영역
교정점수에 대한 기술통계

집단	학습자 수준	평균	표준편차	교정평균	오차
입력집단	수준 1	5.65	3.49	7.18	.73
	수준 2	6.44	3.66	7.13	.88
	수준 3	8.69	1.96	7.81	.60
	수준 4	9.75	.42	7.40	.88
	합계	7.74	3.01	7.38	.37
출력집단	수준 1	4.85	3.25	6.41	.56
	수준 2	6.75	1.99	7.56	1.02
	수준 3	8.71	1.91	7.75	.95
	수준 4	8.78	2.05	6.41	.92
	합계	6.39	3.23	7.03	.42
입력-출력 집단	수준 1	6.53	2.57	7.78	.65
	수준 2	7.25	3.75	7.90	1.01
	수준 3	8.45	1.86	8.18	.78
	수준 4	8.97	1.43	6.71	.73
	합계	7.83	2.46	7.64	.39
출력-입력 집단	수준 1	4.10	3.45	5.80	.55
	수준 2	5.62	2.57	6.45	.70
	수준 3	9.19	1.56	8.61	.88
	수준 4	9.19	1.56	6.74	.97
	합계	5.85	3.54	6.90	.37
통제집단	수준 1	1.80	2.32	2.85	.50
	수준 2	3.72	2.48	4.02	.82
	수준 3	4.69	3.14	4.01	.63
	수준 4	8.50	2.14	6.44	.64
	합계	4.61	3.67	4.33	.32
합계	수준 1	4.23	3.39	6.00	.35
	수준 2	5.76	3.01	6.61	.41
	수준 3	7.64	2.89	7.27	.36
	수준 4	8.93	1.73	6.74	.52
	합계	6.28	3.48	6.67	.17

집단에 따른 영역별 교정평균점수를 살펴보면, 우선 이해능력 평가영역에서 입력집단의 교정평균합계점수는 8.02로 나타났고, 출력집단은 8.24, 입력-출력집단은 8.38, 출력-입력집단은 7.96, 통제집단은 6.69에 해당하였다. 학습자의 사전지식 수준에 따라서는, 입력집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들은 각각 8.12, 6.77, 8.47, 8.73에 해당하는 교정평균점수를 받았다. 출력집단의 경우 수준 1의 학습자들의 교정평균은 7.97점, 수준 2는 7.35점, 수준 3은 8.69점, 수준 4는 8.94점으로 나타났다. 입력-출력집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들은 각각 8.14, 7.89, 8.94, 8.55에 해당하는 교정평균점수를 받았고, 출력-입력집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들의 교정평균점수는 각각 7.47, 7.37, 8.73, 8.25로 나타났다. 통제집단의 수준 1 학습자들의 교정평균점수는 5.44, 수준 2·3·4의 학습자들의 교정평균점수는 각각 6.28, 7.20, 7.83으로 나타났다.

표현능력 평가영역의 경우, 입력집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들은 각각 7.18, 7.13, 7.81, 7.40의 교정평균점수를 받았고, 평균합계는 7.38점으로 나타났다. 출력집단의 경우, 수준 1 학습자들의 교정평균점수는 6.41, 수준 2는 7.56, 수준 3은 7.75, 수준 4는 6.41로 나타났고, 평균합계점수는 7.03에 해당하였다. 입력-출력집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들은 각각 7.78, 7.90, 8.18, 6.71의 교정평균점수를 받았고, 평균합계는 7.64점으로 나타났다. 출력-입력집단의 수준 1 학습자들은 교정평균점수 5.80으로 나타났고, 수준 2·3·4의 학습자들은 각각 6.45, 8.61, 6.74의 교정평균점수를 받았다. 출력-입력집단의 교정평균합계는 6.90점으로 나타났다. 통제집단의 수준 1·2·3·4의 학습자들은 각각 2.85, 4.02, 4.01, 6.44의 교정평균점수를 받았고, 평균합계는 6.67점으로 나타났다.

5.3.2 활동유형 및 사전지식 수준의 영향

5장 3.1절의 기술통계에서 나타난 활동유형 및 학습자 사전지식 수준에 따른 사후시험 총점 및 세부평가 영역별 소합계의 교정점수의 차이가 통계적으로 유의미한지를 공분산분석을 통하여 검증하였다. 우선 사후시험 총점에 대한 공분산분석 결과는 <표 28>과 같다.

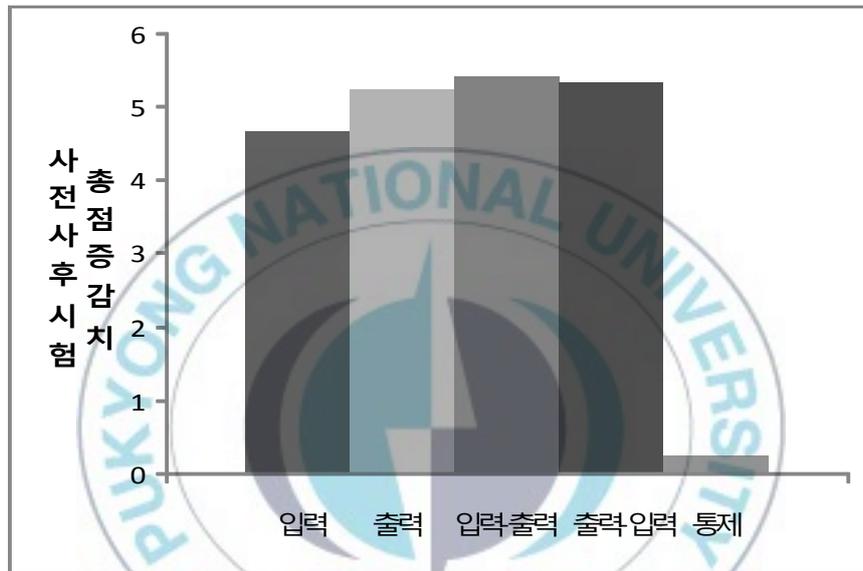
<표 28> 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 사후시험 총점에 대한 공분산분석 결과

소스	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률	사후분석결과
수정모형	4893.72	20	244.69	19.79	.000	
절편	54334.11	1	54334.11	4394.03	.000	
사전시험	3406.52	1	3406.52	275.49	.000	
활동유형	1119.02	4	279.75	22.62	.000	네 실험집단 > 통제집단
사전지식수준	58.70	3	19.57	1.58	.194	
활동유형×사전지식수준	309.49	12	25.79	2.09	.018	
오차	3177.92	257	12.37			
합계	62405.75	278				
수정합계	8071.64	277				

공분산분석 결과에 의하면, 활동유형에 따른 학습자의 사후시험 총점 교정점수에서 유의미한 차이가 있었다($F(4, 277)=22.62, p=.000$). 다섯 집단의 사전·사후시험 점수의 증감치를 활용한 Scheffé 사후분석 검증 결과, 네 실험집단의 사전·사후시험 점수의 증감치가 통제집단의 증감치보다 통계적으로 유의미하게 높았으며, 네 실험집단 간 차이는 나타나지 않았다. 학습자

의 사전지식 수준에 따른 사전·사후시험 점수 증감치에서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($F(3, 277)=1.58, p=.194$). <그림 6>은 다섯 집단의 사전·사후시험 점수의 증감치를 그래프로 나타낸 것이다.

<그림 6> 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 총점 증감



다음으로 이해능력과 표현능력에서의 사후시험 교정점수가 활동유형 및 학습자 사전지식 수준에 따라 차이가 있는지를 각각 공분산분석 및 Scheffé 사후분석을 통해 검증하였고, 그 결과는 <표 29>와 <표 30>과 같다.

**<표 29> 활동유형과 사전지식 수준에 따른 이해능력 사후시험
교정점수에 대한 공분산분석 결과**

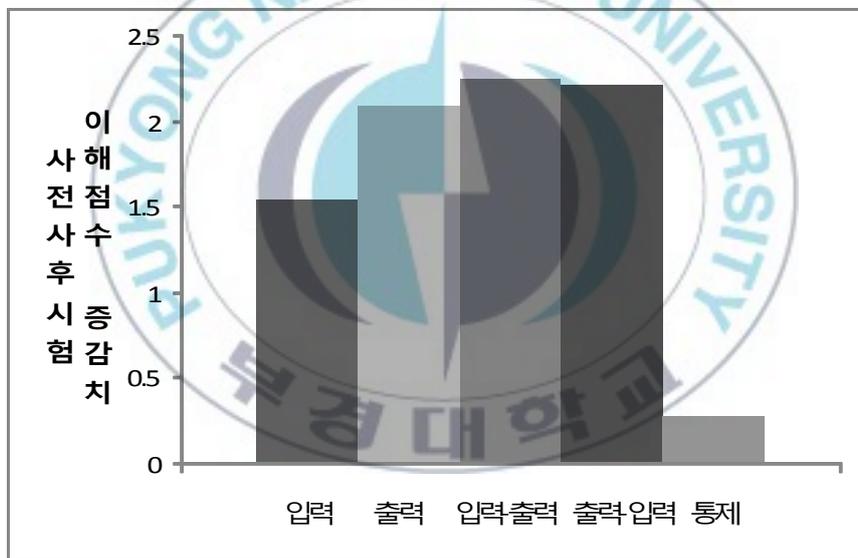
소스	제공합	자유도	평균 제공	F	유의 확률	사후분석결과
수정 모형	728.67	20	36.43	13.96	.000	
절편	16473.38	1	16473.38	6300.58	.000	
사전 이해능력	487.54	1	487.54	186.47	.000	
활동유형	135.91	4	33.98	13.00	.000	네 실험집단 > 통제집단
사전지식 수준	69.84	3	23.28	8.90	.000	수준 1 > 수준 2, 4 수준 3 > 수준 2
활동유형× 사전지식수준	35.37	12	2.95	1.13	.338	
오차	671.95	257	2.62			
합계	17874.00	278				
수정합계	1400.62	277				

**<표 30> 활동유형과 사전지식 수준에 따른 표현능력 사후시험
교정점수에 대한 공분산분석 결과**

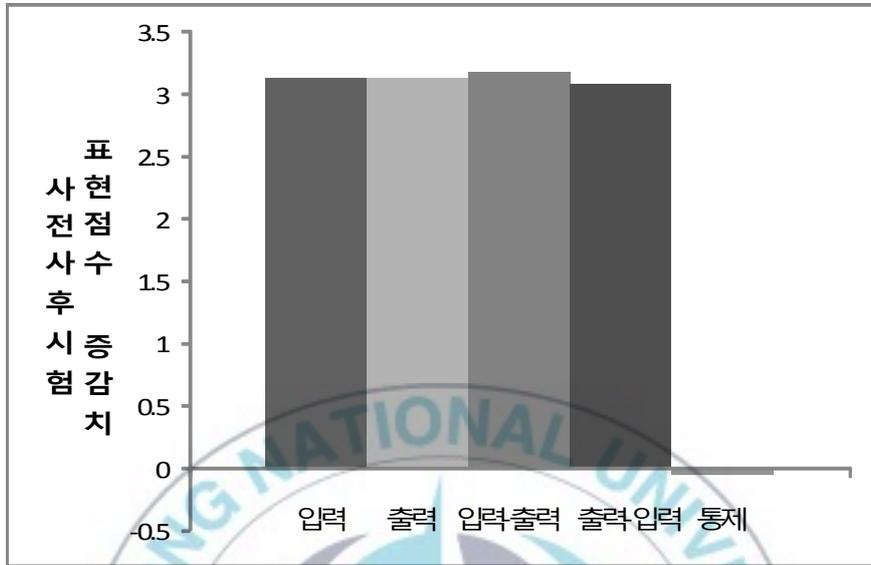
소스	제공합	자유도	평균 제공	F	유의 확률	사후분석결과
수정 모형	1798.26	20	89.91	14.78	.000	
절편	10972.17	1	10972.17	1803.76	.000	
사전 표현능력	1126.08	1	1126.08	185.12	.000	
활동유형	463.10	4	115.78	19.03	.000	네 실험집단 > 통제집단
사전지식 수준	42.95	3	14.32	2.35	.073	
활동유형× 사전지식수준	166.13	12	13.84	2.28	.009	
오차	1563.32	257	6.08			
합계	14333.75	278				
수정합계	3361.58	277				

공분산분석 결과에 따르면, 두 세부 평가영역 모두에서 활동유형에 따른 교정평균의 차이가 유의미한 것으로 나타났다(이해능력: $F(4, 277)=13.00, p=.000$, 표현능력: $F(4, 277)=19.03, p=.000$). 사전·사후시험 점수 증감치를 활용한 Scheffé 사후분석 결과에 따르면, 두 세부 평가영역 모두에서 실험집단이 통제집단보다 목표문법을 많이 향상한 것으로 나타났고, 네 실험집단 간 차이는 나타나지 않았다. <그림 7>과 <그림 8>은 이해능력과 표현능력에서 다섯 집단의 목표문법 향상을 그래프로 나타낸 것이다.

<그림 7> 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 이해능력 점수 증감



<그림 8> 실험집단과 통제집단의 사전·사후시험 표현능력 점수 증감



활동유형에 대한 이러한 결과는 선행연구와 다소 상반된다. Izumi(2002)에서는 출력집단이 입력집단보다 목표문법을 더 잘 학습한 것으로 나타났고, Song과 Suh(2008)에서는 목표문법에 대한 이해능력에서 입력집단과 출력집단이 차이를 보이지 않은 반면 표현능력에서는 출력집단이 입력집단보다 더 높은 표현능력을 보여주었다. 하지만 본 연구에서는 이해와 표현능력 모두에서 입력집단과 출력집단이 유의미한 차이를 보이지 않았다. 5장 2절에서 활동유형에 따른 학습자들의 주목정도에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 결과(표 24 참조)를 고려해 볼 때, 활동유형에 따른 본 연구의 결과는 선행연구와는 달리 본 연구에서 사용된 입력활동과 출력활동이 각각의 학습자들로 하여금 유사한 수준으로 목표문법에 주목할 수 있도록 유도하였기 때문인 것으로 추측된다. 다시 말해, 출력활동을 입력활동보다 정교하게 조작하였던 선행연구와는 달리, 본 연구에서는 입력활동과 출력활동

모두 학습자들이 목표문법의 형태와 의미를 반드시 알아야만 완수할 수 있도록 균형적으로 조작화하였기 때문인 것으로 해석된다.

활동유형(입력/출력) 간에 유의미한 효과 차이가 없다고 보고한 Yang(2004)도 선행연구에서 나타난 불균형적 조작화를 지적하고, 이를 보완하는 연구를 실행하였다. 구체적으로, Yang(2004)은 피드백과 인지 부하 측면에서 입력·출력 두 활동을 균형있게 조작화하였고, 실험 결과는 두 활동 모두 목표문법 학습에 비슷한 효과가 있음을 보여주었다. Yang(2004)과 본 연구의 결과는 곧 입력활동도 출력활동 만큼 정교하게 설계된다면 목표문법 학습을 잘 일어나게 할 수 있음을 시사한다.

반면에, Cho(2011)의 연구에서는 입력활동과 출력활동 모두 목표문법을 반드시 이해해야만 활동이 성공적으로 수행하도록 고안되었지만, 입력활동은 이해능력을, 출력활동은 표현능력을 향상시키는 데에 효과가 있는 것으로 나타났다. 본 연구결과와 그의 연구결과에서의 차이는 여러 요인에서 기인한 것으로 추측된다. 우선 Cho(2011)에서는 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 과거에 대한 추측 및 후회를 표현하는 조동사의 용법(즉 modal + have + past participle)을 목표문법항목으로 다루었다.¹⁰⁾ 또한 입력집단에게 주어진 활동은 입력강화 뿐만 아니라 의식고양 활동도 포함하였고, 출력집단에게는 목표문법항목을 이용한 문장 말하기를 활용하였다. 즉 두 연구 간의 연구 참여자의 속성과 목표문법항목 및 입력·출력 활동유형에서의 차이로 인해 연구결과가 상이하게 나온 것으로 추측된다.

한편, 본 연구에서는 복합 활동과 단독 활동 간의 효과 차이에서도 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았고, 두 복합 활동의 수행 순서(입력-

10) 본 연구의 목표문법항목인 가정법 과거완료는 주절과 종속절로 구성되어 있으며, 조동사 *would/could*가 주로 사용되는 반면, Cho(2011)의 목표문법항목인 과거에 대한 추측 및 후회를 표현하는 조동사 용법은 Cho(2011) 연구에서 단독 문장에서만 사용되었으며, *would/could*뿐만 아니라 *must/should/may/might* 등의 조동사를 포함한다. 이러한 구문상의 차이로 인하여 본 연구와 Cho(2011)의 연구결과가 상이하게 나타났을 가능성이 있다.

출력/출력-입력) 또한 유의미한 차이를 초래하지 않았다. 이는 Song(2007)의 연구와 부분적으로 유사한 결과이다. Song(2007)에서는 출력집단과 입력-출력 집단이 입력집단보다 목표문법을 더 잘 학습하였으나, 입력-출력의 복합 활동과 출력의 단독 활동 간 효과에서는 차이는 나타나지 않았다. 본 연구와 Song(2007)의 연구는 모두 복합 활동과 단독 활동의 효과에서 유의미한 차이가 없음을 보여주었다.

하지만 이와 같은 유사한 결과는 서로 다른 원인으로부터 기인하였을 것으로 분석된다. 우선 Song(2007) 연구에서 입력-출력집단이 출력집단과 비슷하게 목표문법을 학습하였다는 것은 목표문법을 반드시 사용하여야 과업을 완수할 수 있도록 조작화 되었던 출력활동의 효과 덕분인 것으로 보인다. 즉, 입력-출력 복합 활동에서 입력활동의 효과가 매우 미약하였기 때문에, 이에 두 활동의 효과에서 차이가 나타나지 않았을 것으로 추측된다. 반면, 본 연구에서는 입력과 출력 활동이 학습자들로 하여금 비슷하게 목표문법을 주목하도록 균형적으로 고안되었고, 이로 인하여 단독·복합 활동 및 복합 활동의 수행 순서에 관계없이 학습자의 목표문법 학습이 비슷하게 발생하였을 것으로 보인다. 이는 곧, 입력과 출력활동을 균형있게 조작화한다면 단독 활동과 복합 활동 모두 목표문법 학습에 효과가 있음을 시사한다.

지금까지 논의한 요인들 외에도, 활동유형에 따른 목표문법 학습에 있어서 본 연구와 선행연구들(Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)의 상이한 결과는 다양한 요인에서 기인하였을 것으로 예상된다. 먼저, Kang(2003)은 교수활동에 대한 학습자의 선호에 따라 교수활동의 효과도 달라질 수 있다고 하였다. 특히, Kang(2003)은 한국의 영어 학습자들이 장기간 입력중심의 영어수업을 받아왔기 때문에 입력중심의 활동에 쉽게 지루함을 느낀다는 설문결과를 보고한 바 있다. 국내에서 진행된 Shin(2010), Song(2007), 그리고 Song과 Suh(2008)에서 입력집단 학습자들이 출력집단

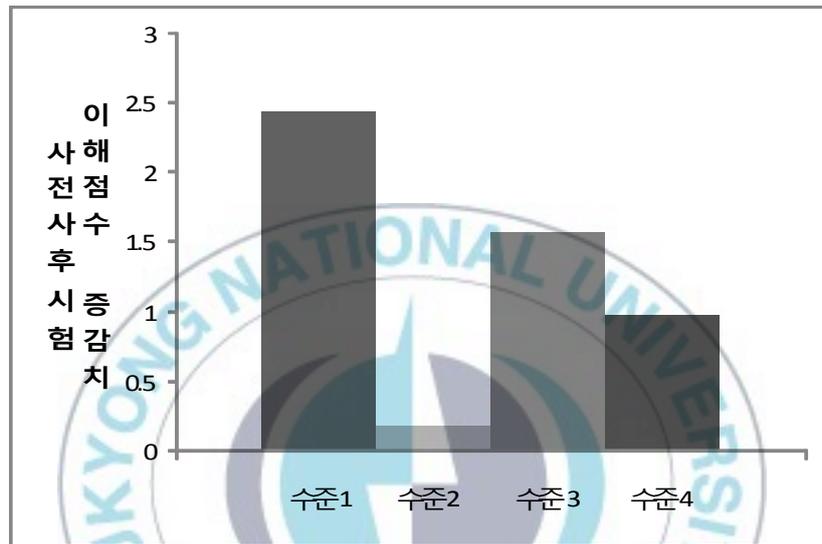
학습자들보다 목표문법을 잘 학습하지 못하였다는 결과는 입력집단 학습자들의 학습 흥미가 낮았을 수도 있었다는 점에 영향을 받았을 것으로 추측된다. 이와는 달리, 입력활동도 출력활동만큼 효과적이라는 결과를 보고한 Yang(2004)과 본 연구는 입력집단의 학습자들에게 지문을 읽은 후 지문을 보지 않고 읽기이해문제를 수행하도록 요구하였고, 이러한 장치가 학습자의 활발한 참여를 이끌어내는 데에 다소나마 기여하였을 것으로 판단된다.

다음으로, 연구에서 선택된 목표문법항목이 교수활동의 효과에 영향을 미칠 수 있을 가능성도 배제할 수 없다. 본 연구와 국내에서 진행된 선행 연구들(Kang, 2003; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)은 영어 가정법 과거 및 과거완료를 목표문법항목으로 채택하였다. 대부분의 연구들(Kang, 2003; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)에서 출력활동이 입력활동보다 더 나은 학습 효과가 있다는 결과에 목표문법항목의 언어적 특성이 영향을 미쳤을 가능성도 있을 수 있다. DeKeyser와 Sokalski(1996)는 인지하기 쉬우나 표현하기 어려운 스페인어 가정법 동사 학습의 경우 입력활동보다 출력활동이 더 효과적이라는 연구결과를 보고한 바 있다. 이를 영어의 가정법 동사의 경우에까지 그대로 일반화 시킬 수는 없겠지만, 가정법 과거 및 과거완료를 목표문법항목으로 정하였던 다수의 선행연구들(Kang, 2003; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008)에서도 출력활동이 더 효과적이라는 결과가 나타났다는 점은 이러한 결과가 부분적으로는 목표문법항목의 특성 때문일 수도 있다는 유추를 가능하게 한다.

이번에는 세부 평가영역에서 학습자의 사전지식 수준에 따른 분석결과를 살펴보겠다. 우선, 이해능력에서는 학습자 수준 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고($F(3, 277)=8.90, p=.000$), Scheffé 사후분석 검증 결과는 수준 1의 학습자들이 수준 2와 4의 학습자보다, 그리고 수준 3의 학습자들이 수준 2의 학습자보다 목표문법 이해능력에서 더 많은 향상을 하였음을 보

여주었다. <그림 9>는 학습자 수준에 따른 사전·사후시험 이해능력 증감치를 그래프로 보여준다.

<그림 9> 학습자 수준에 따른 사전·사후시험 이해능력 증감



수준 1의 학습자가 목표문법 이해능력 평가에서 가장 많은 향상을 하였다는 결과는 Kang(2011a)과는 상반되는 것이다. Kang(2011a) 연구에서 높은 수준의 학습자들은 출력활동을 통하여 목표문법항목인 관계대명사를 잘 학습하였으나, 낮은 수준의 학습자들은 같은 출력활동을 수행했음에도 불구하고 그렇지 못하였다. 본 연구와 Kang(2011a) 연구의 상반된 결과는 두 연구의 활동유형, 목표문법항목, 사전·사후시험 유형 등이 달랐기 때문으로 볼 수 있다. 본 연구에서 가장 낮은 수준인 수준 1의 학습자들이 목표문법에 대한 이해능력 평가에서 가장 많은 향상을 보였다는 결과는 낮은 수준의 학습자도 적절한 교수만 이루어진다면 목표문법을 잘 학습할 수 있음을 시사한다.

한편, 수준 1의 학습자들과는 달리 수준 2의 학습자들은 이해능력에서 가장 낮은 향상을 한 것으로 분석되었는데, 이는 천장 효과 때문으로 볼 수 있다. 본 연구에서는 사전시험 이해능력 평가점수를 기준으로 하여 학습자의 수준 1과 2를 구분하였는데, 분류 기준에 따르자면, 수준 2의 학습자들은 이해능력 평가에서 이미 높은 사전시험 점수를 획득한 것이다(평균 점수(10점 만점): 7.45). 이로 인하여 수준 2의 학습자들은 사후시험에서 학습의 효과가 크게 나타나지 않았을 것으로 보인다.

이해능력과는 달리, 표현능력에서는 학습자의 사전지식 수준 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 표현능력 시험의 다소 높은 난이도 때문인 것으로 추측된다. 표현능력 시험은 이해능력 시험에 비해 상대적으로 어려운 시험이다. 이로 인하여 학습자의 사전지식 수준에 따른 목표문법 학습 효과의 폭이 넓게 나타나지 않았을 것으로 판단된다. 즉, 표현능력 시험의 높은 난이도 때문에 학습자의 표현능력 향상의 폭이 일정 수준으로 유지되어, 학습자의 사전지식 수준에 따른 효과 차이가 유의미하게 나타나지 않았을 것으로 추측된다.

5.3.3 활동유형과 사전지식 수준의 상호작용 효과

이번에는 활동유형과 사전지식 수준 간의 상호작용에 대한 결과를 살펴 보겠다. 우선 사후시험 총점 교정점수에서 활동유형과 사전지식 수준 간 상호작용이 있는 것으로 나타났다(총점: $F(12, 277)=2.09, p=.018$). 이러한 상호작용 효과가 어디에서 비롯된 것인지를 알아보기 위하여 학습자의 사전지식 수준 내에서 다섯 집단의 사전·사후시험 총점 증감치에 대해 일원 분산분석을 실시하였고, 그 결과는 <표 31>과 같다.

<표 31> 학습자의 사전지식 수준 내에서 다섯 집단의 사전·사후 총점 증감치에 대한 일원배치 분산분석 결과

사전지식수준	F	유의확률	사후분석결과
수준 1	13.75	.000	네 실험 집단 > 통제 집단
수준 2	2.464	.062	
수준 3	8.651	.000	입력=입력-출력=출력-입력 > 통제
수준 4	1.121	.355	

일원배치 분산분석 결과에 따르면 수준 1과 3에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 수준 1의 경우 네 실험집단이 통제집단 보다 목표문법 향상을 잘 하였고, 실험집단 간 차이는 관찰되지 않았다. 수준 3의 경우에도 입력, 입력-출력, 출력-입력 세 집단이 통제집단보다 목표문법을 더 많이 향상한 것으로 나타났다.

다음으로 세부 평가영역에서의 활동유형과 학습자 수준 간 상호작용 효과를 살펴보겠다. 통계분석 결과에 따르면, 이해능력에서는 상호작용 효과가 없는 것으로 나타난 반면, 표현능력에서는 상호작용 효과가 관찰되었다 ($F(12, 277)=13.84, p=.009$). 표현능력에서의 이러한 상호작용 효과가 어디에서 비롯된 것인지를 학습자의 사전지식 내에서 사전·사후시험 표현능력 증감치에 대한 일원배치 분산분석을 통하여 알아보았다. 또한 상호작용 효과가 나타나지는 않았으나 분석의 일관성을 위하여 이해능력에 대한 일원배치 분산분석도 실행하였고 그 결과는 <표 32>와 같다.

<표 32> 학습자의 사전지식 수준 내에서 다섯 집단의 이해 및 표현능력 사전·사후 증감치에 대한 일원배치 분산분석 결과

사전 지식 수준	평가영역	F	유의 확률	사후분석결과
수준 1	이해능력	6.990	.000	네 실험집단 > 통제집단
	표현능력	11.741	.000	네 실험집단 > 통제집단
수준 2	이해능력	1.979	.118	
	표현능력	3.233	.023	입력=출력=입력-출력=출력-입력=통제
수준 3	이해능력	2.563	.049	입력=출력=입력-출력=출력-입력=통제
	표현능력	7.633	.000	입력=출력=출력-입력 > 통제
수준 4	이해능력	2.998	.025	입력=출력=입력-출력=출력-입력=통제
	표현능력	.350	.843	

일원배치 분산분석 결과를 살펴보면, 수준 1에서 네 실험집단의 학습자들이 통제집단의 학습자보다 목표문법 이해능력과 표현능력 모두에서 더 많은 향상을 하였고, 수준 3의 경우 입력-출력, 출력-입력의 두 복합집단이 통제집단보다 표현능력 평가영역에서 유의미하게 더 많이 향상한 것으로 나타났다.

총점 및 세부 평가영역에 대한 사전·사후시험 증감치에 대한 통계분석결과를 종합해보면, 수준 1의 실험집단 학습자들이 통제집단의 학습자들보다 총점 및 세부 평가영역 모두에서 향상을 더 많이 한 것을 알 수 있다. 이는 낮은 수준의 학습자들도 적절한 교수활동을 제공받으면 목표문법을 작 학습할 수 있음을 시사한다. 다음으로, 입력-출력, 출력-입력의 두 복합 활동 집단의 수준 3 학습자들이 통제집단보다 목표문법의 표현능력에서 더 많은 향상을 한 것으로 나타났다. 이는 목표문법에 대하여 어느 정도의 지식

을 가지고 있는 학습자의 경우에는 복합 활동이 표현능력 향상에 도움이 될 수 있다는 점을 시사한다.

학습자의 수준과 관련하여, Kang(2011a)은 학습자의 일반적인 영어 능력 보다는 목표문법에 대한 학습자의 사전지식이 목표문법의 학습에 실질적인 영향을 미친다고 하였다. 하지만 Kang(2011a)의 주장과는 반대의 경우도 있을 수 있다. 예를 들어, 본 연구에서 목표문법에 대한 사전지식이 낮은 수준에 해당하는 학습자들이 높은 영어 능력을 가질 수도 있고, 반대로 목표문법에 대한 사전지식은 풍부하나 영어 능력은 그렇지 않을 수도 있다. 지문을 읽고 이해문제를 해결해야하는 본 연구의 입력활동과 이야기의 배경을 읽은 후 그림을 보며 문장을 작성하는 출력활동을 성공적으로 완수하는데에는 학습자의 독해능력도 중요한 요인으로 작용할 수 있으며, 따라서 목표문법에 대한 사전지식 수준뿐만 아니라 학습자의 영어 능력 수준도 교수활동의 효과에 영향을 미칠 수 있었을 것이라 생각된다.¹¹⁾

지금까지 살펴본 두 번째 연구과제에 대한 결과를 요약하자면, 우선 입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력의 네 실험집단이 통제집단보다 목표문법을 더 잘 학습하였으나 실험집단 간 차이는 나타나지 않았다. 이는 본 연구에서 사용한 입력 및 출력활동들이 학습자로 하여금 목표문법항목을 균등하게 주목할 수 있도록 고안되었기 때문인 것으로 보인다. 학습자의 사전지식 수준에 따른 결과는 가장 낮은 수준의 학습자가 목표문법의 이해능력 평가영역에서 가장 많이 향상한 것으로 나타났으며, 이는 낮은 수준의 학습자들도 적절한 활동을 제공받으면 목표문법 학습을 잘 할 수 있음을 보여주었다. 활동유형과 사전지식 간의 상호작용 효과에 있어서는 입력-출력,

11) 본 연구의 입력활동에 포함된 읽기이해문제와 사전·사후시험의 읽기 이해 유형에서 읽기 지문보다 문제가 더 길었다는 점도 학습자의 영어 능력에 따른 영향을 야기하였을 수 있다(지문: 약 100~130 단어, 문제: 약 300~350 단어). 또한 지문보다 문제가 더 길었기 때문에 이로 인하여 발생할 수 있는 학습자의 피로감도 학습자의 활동 및 시험 수행에 영향을 미쳤을 가능성도 있을 수 있다.

출력-입력 두 복합 집단의 수준 3의 학습자들이 통제집단보다 표현능력에서 더 많은 향상을 한 것으로 나타나, 목표문법에 대하여 어느 정도의 지식을 가지고 있는 학습자의 경우 복합 활동이 목표문법의 표현능력 향상에 도움이 된다는 것을 보여주었다.



VI. 결론 및 제언

본장에서는 연구 과제에 대한 결과를 중심으로 하여 본 연구를 요약하고 본 연구가 가지는 교육적 함의를 서술할 것이다.

6.1 연구의 결론

본 연구는 입력과 출력중심의 형태초점 의사소통 활동(입력/출력/입력-출력/출력-입력)이 목표문법의 주목과 학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 선행연구들에서 나타난 불균형적 조작화의 문제점을 개선하고자 하였다. 또한 본 연구는 이러한 형태초점 의사소통 활동유형의 효과가 학습자의 목표문법에 대한 사전지식 정도에 따라 달리 나타나는지를 학습자의 사전지식 수준을 자세하게 나누어 살펴보고자 하였다.

이를 위해, 네 개 대학의 10학년 278명의 대학생을 입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력, 통제 집단에 각각 두 학급씩 배정하였다. 실험 처치 일주일 전 사전시험을 실행하였다. 입력활동은 입력고양기법이 포함된 읽기 지문을 읽은 후 읽기이해문제를 풀이하는 활동으로, 선행연구에서 사용된 것과는 달리 학습자들이 목표문법항목의 형태나 의미를 반드시 알아야만 해결할 수 있는 과업으로 제작하였다. 출력활동은 주어진 그림을 보면서 목표문법항목을 활용하여 그림의 내용에 맞는 문장을 작성하는 그림보고 문장쓰기 활동이었다. 이렇게 제작된 입력과 출력활동을 집단에 따라 각각 2차시로 실행하였다. 학습자들의 사전지식 수준은 사전시험 결과를 바탕으로 하여 네 단계로 나누었고, 학습자가 밑줄 그은 목표문법항목의 하위 요소의 개수를 활용하여 목표문법에 대한 학습자의 주목을 측정하였다. 1·2차

실험 처치 직후에 사후시험을 실시하였다.

연구 결과를 요약하자면, 먼저 첫 번째 연구 과제인 형태초점 의사소통 활동유형 및 사전지식 수준이 학습자의 목표문법에의 주목에 미치는 영향에 대하여서는 통계적으로 유의미한 차이가 없다는 결과가 나타났다. 활동유형에 따른 이러한 결과는 본 연구에서 사용한 각각의 활동이 학습자들로 하여금 비슷하게 목표문법에 주목할 수 있도록 제작되었기 때문인 것으로 추측된다. 다시 말해, 본 연구는 입력활동과 출력활동에 동일한 지문을 활용하여 목표문법에의 노출을 균등하게 하고 두 활동 모두 학습자들이 목표문법의 의미와 형태를 알아야만 완수할 수 있도록 제작하였기 때문에, 이로 인하여 학습자들의 목표문법항목에 대한 주목이 비슷하게 나타난 것으로 판단된다.

다음으로 두 번째 연구 과제인 활동유형과 학습자 사전지식 수준에 따른 목표문법 학습에 대한 결과를 요약하면, 우선 입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력의 네 실험집단이 통제집단보다 목표문법을 더 잘 학습하였으나 실험집단 간 차이는 나타나지 않았다. 이는 학습자의 주목과 관련한 결과와 마찬가지로 본 연구에서 사용한 입력 및 출력활동들이 학습자로 하여금 목표문법항목을 균등하게 주목할 수 있도록 고안되었기 때문인 것으로 보인다. 다음으로 학습자의 사전지식 수준에 따른 결과를 살펴보면, 가장 낮은 수준의 학습자가 목표문법의 이해능력 평가영역에서 가장 많은 향상을 한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 낮은 수준의 학습자도 적절한 교수를 제공하면 목표문법을 잘 학습할 수 있음을 보여준다. 활동유형과 사전지식 간의 상호작용 효과에 있어서는 입력-출력, 출력-입력 두 복합 집단의 수준 3의 학습자들이 통제집단보다 표현능력에서 더 많은 향상을 한 것으로 나타났다. 이는 목표문법에 대하여 어느 정도의 지식을 가지고 있는 학습자의 경우 입력/출력의 복합 활동이 목표문법의 표현능력 향상에 도움이 된다는

점을 시사한다.

6.2 교육적 함의

본 연구의 교육적 함의는 다음 네 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 입력과 출력, 두 교수법 모두 목표문법의 주목과 학습에 효과가 있다는 것이다. 본 연구의 이러한 연구 결과는 영어 교사의 교수법 선택의 폭을 넓히는데 도움을 줄 수 있다. 다수의 선행연구들은 어느 하나의 교수법이 다른 하나의 교수법보다 목표문법의 주목과 학습에 더 나은 영향을 미친다고 보고하였다(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Kang, 2004; Shin, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008; VanPatten, 1996; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995). 하지만 실제 교육 현장에서 어느 하나의 교수법만을 고수하는 것은 영어 교사의 교수 의욕 또는 학습자의 학습 흥미를 저하시키는 부작용을 초래할 수 있다. 본 연구는 입력과 출력 활동을 균형적으로 조작했을 때 목표문법의 주목과 학습에 의미 있는 효과를 가져올 수 있음을 보여주었다. 따라서 본 연구의 연구 결과는 교사가 학습 현장의 상황에 맞게 탄력적으로 교수법을 선택하는 데에 실질적인 근거가 될 수 있을 것이다.

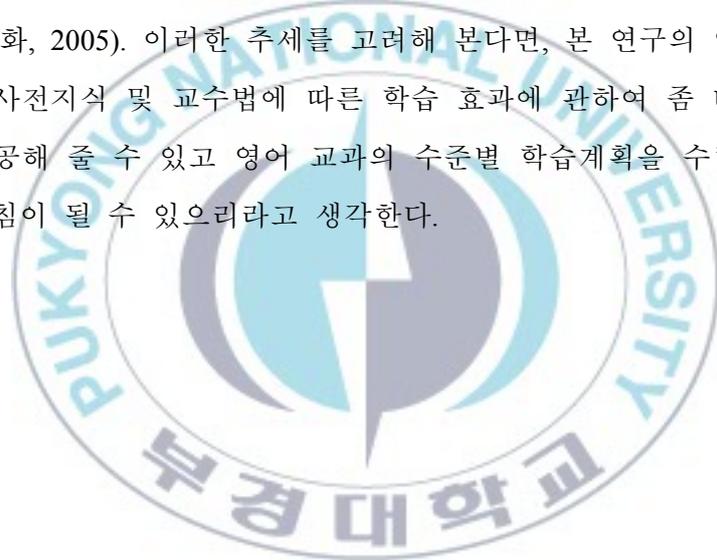
둘째, 본 연구는 입력과 출력의 단독 활동만을 측정한 것이 아니라 입력-출력, 출력-입력의 복합 활동 효과를 모두 비교하였다. 그 결과, 단독 활동과 복합 활동, 양자 공히 목표문법의 주목과 학습에 효과가 있다는 것을 밝혀내었다. 이러한 결과는 입력과 출력중심의 의사소통 교수법이 가지는 여러 효과에 관하여 포괄적인 해답을 찾는 데에 도움을 줄 수 있을 것이다. 교수법과 교수 효과에 관하여, Kang(2003)은 교수활동에 대한 학습자들의 선호도에 따라서 교수활동의 효과가 달라질 수 있다는 연구 결과를 제

시한 바 있다. 실제 영어교육 현장에서는 한 학급 내에서도 입력과 출력 활동에 대한 학습자의 선호가 다를 수 있고 이에 따라 교수의 효과도 달리 나타날 수 있다. 이러한 점들을 고려해 볼 때, 입력·출력의 복합 활동은 학습자의 선호에 부응할 수 있는 적절한 대안으로 제시될 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서 사용된 입력과 출력 활동지는 손쉽게 활용될 수 있도록 제작되어 영어 학습 현장에 실질적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다. 선행연구들이 제안하였던 디토클로스, 문장 재구성하기, 주제 글쓰기 등의 출력활동은 학급 내의 학습자 수 및 수업 시간 등의 제약으로 인하여 실행에 많은 어려움이 따른다(Yang, 2004). 또한 위에서 열거한 출력활동들은 학습자가 지문 전체를 구성하도록 요구하고 있기 때문에 출력활동에 익숙하지 않은 EFL 학습자들에게는 다소 어렵게 느껴질 수 있는 부분이 있다. 이와는 달리, 본 연구의 출력활동인 그림보고 문장쓰기는 이를 완수하는 데에 비교적 짧은 시간이 소요되어 실행이 용이하다. 또한 이야기의 배경을 지문으로 제시한 후 목표문법의 사용이 필요한 부분만을, 그림을 보면서 문장으로 쓰도록 요구하기 때문에 학습자들이 느끼는 인지적인 부담도 상대적으로 적을 것으로 예측된다. 입력활동에 있어서도 본 연구의 입력활동은 입력이 고양된 읽기 지문을 읽고, 이를 보지 않고 읽기이해문제를 풀도록 요구하였기 때문에 학습자의 활발한 참여를 유도할 수 있을 것으로 예상된다. 그리고 본 연구의 또 다른 특징은 읽기이해문제를 반드시 목표문법항목의 형태나 의미를 알아야만 해결할 수 있는 문항으로 구성하였다는 점이다. 이는 선행연구들(Izumi, 2002; Shin, 2010; Song & Suh, 2008)의 입력활동과 차별화되는 부분이라고 할 수 있다. 이러한 형태의 새로운 읽기이해문제는 학습자의 목표문법에 관한 주목과 학습뿐만 아니라 학습 흥미 유발에도 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로, 학습자의 사전지식과 관련하여 본 연구는 영어 교과의 수준

별 학습에 도움을 줄 수 있을 것이라 기대한다. 사전지식 수준에 따라 교수효과가 달라진다고 보고한 국내의 선행연구들(Kang, 2011a, 2011b; Shin, 2010)은 사전지식 수준을 단순하게 나누거나 출력 또는 입력 활동만을 대상으로 연구하였기 때문에 다소 단편적인 결과만을 보여주었다. 하지만 본 연구는 사전지식 수준을 네 단계로 세밀하게 나누고, 단독·복합 활동의 네 실험집단을 대상으로 연구하였기 때문에 사전지식 수준과 교수활동의 효과에 대한 보다 심층적인 결과를 도출하였다. 최근 교육 현장에서는 영어교과의 수준별 학습을 점점 더 세분화하고 있다(교육인적자원부, 2004, 2005, 2007; 박선화, 2005). 이러한 추세를 고려해 본다면, 본 연구의 연구 결과는 학습자의 사전지식 및 교수법에 따른 학습 효과에 관하여 좀 더 구체적인 정보를 제공해 줄 수 있고 영어 교과의 수준별 학습계획을 수립하는 데도 중요한 지침이 될 수 있으리라고 생각한다.



참고 문헌

- 강동호. (2005). 영어수동태 학습에서 형태초점과 컴퓨터 매개학습의 장·단기 수준별 효과와 정의적 요인. *외국어교육*, 12(3), 219-244.
- 교육인적자원부. (2004). *수준별 이동수업 확대 방안 연구*. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부. (2005). *수학과 수준별 이동수업 우수 사례집*. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부. (2007). *초중등학교 교육과정*. 서울: 교육인적자원부.
- 민찬규. (2002). 형태 초점 의사소통 접근 방법: 교수법적 특징과 영어교육에의 적용 방안. *외국어교육*, 9(1), 69-87.
- 박선화. (2005). 수준별 수업 활성화 방안 연구. 한국교육과정평가원(편), *수준별 수업 활성화 방안 연구* (pp. 5-36). 서울: 한국교육과정평가원
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Allen, L. (2000). Form-meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), 69-84.
- Cardierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *Modern Language Journal*, 79(2), 179-193.
- Cheng, A. (2002). The effects of processing instruction on the acquisition of *ser* and *estar*. *Hispania*, 85, 308-323.

- Cho, Y. (2011). Effects of different types of focus-on-form instruction and learner readiness on the learning of perfective modals. *Foreign Languages Education, 18*(2), 1-27.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Rev. ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- de Graaf, R. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(2), 249-297.
- DeKeyser, R., & Sokalski, K. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning, 46*(4), 613-642.
- Doughty, C. (1988). *The effect of instruction on the acquisition of relativization in English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition, 13*(4), 431-469.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998a). Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998b). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-262). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). Input-based approach to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Ellis, R. (2001). Introducing: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Erlam, R. (2003). Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(4), 559-582.
- Fotos, S., & Hinkel, E. (2007). Form-focused instruction and output for second language writing gains. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education* (pp. 131-144). Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, S., & Selinker, L. (1993). *Second language acquisition: An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11(4), 459-479.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion.

- Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 245-260.
- Hwang, J. (2000). Focus on form and the use of CD-ROM in the L2 learning of English grammar. *Foreign Languages Education*, 7(2), 277-295.
- Hwang, J. (2001). Focus on form and the L2 learning of English unaccusative verbs. *English Teaching*, 56(3), 111-133.
- Izumi, S. (2000). *Promoting noticing and SLA: An empirical study of the effects of output and input enhancement on ESL relativization*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 541-577.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), 239-278.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 421-452.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-216). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Kang, D. (2003). Focus on form instruction and L2 learners' instructional preferences. *Foreign Languages Education*, 10(1), 28-57.
- Kang, D. (2004). The input vs. output instruction: Does it work in Korean primary school context? *Primary English Education*, 10(1), 275- 303.
- Kang, D. (2011a). Noticing and L2 learning in the output-based focus-on-form.

- English Language Teaching*, 23(3), 1-16.
- Kang, D. (2011b). Noticing and L2 learning in the input-based focus-on-form. *Foreign Languages Education*, 18(2), 29-49.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between interaction and acquisition: A quantitative meta-analysis. In L. Ortega & J. Norris (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91-131). Amsterdam: John Benjamins.
- Kim, J., & Cho, Y. (2010). A comparison of input-enhanced and output-enhanced grammar instruction. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 241-269.
- Kim, J., & Moon, E. (2010). The effects of input-based vs. output-oriented focus-on-form instructions on the acquisition of English present perfect tense and passive voice. *Foreign Languages Education*, 17(3), 25-50.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Lai, C., & Zhao, Y. (2006). Noticing and text-based chat. *Language Learning & Technology*, 10(3), 102-120.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

- Lee, H. (2002). Communicative output as a mode of focus on form. *English Teaching*, 57(3), 171-192.
- Lee, S. (2006). A synthesis of research on the effects of typographical visual input enhancement. *English Teaching*, 61(3), 146-169.
- Leow, R. (1997). Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, 47(3), 467-505.
- Leow, R. (1998a). The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA. *Modern Language Journal*, 82(1), 49-68.
- Leow, R. (1998b). Toward operationalizing the process of attention in SLA: Evidence for Tomlin and Villa's (1994) fine-grained analysis of attention. *Applied Psycholinguistics*, 19, 133-159.
- Leow, R. (1999). The role of attention in second/foreign language classroom research: Methodological issues. In J. Gutierrez-Rexach & F. Martinez-Gil (Eds.), *Advances in Hispanic Linguistics* (pp. 60-71). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Leow, R. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior: Aware vs. unaware learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 557-584.
- Leow, R. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, 84, 496-509
- Lightbown, P. (1993). Input, instruction and feedback in second language acquisition. *Second Language Research*, 7(2), ii - iv .
- Lipsey, M., & Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks,

CA: Sage.

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Grinsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M. (1998). Focus in form in task-based language teaching. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 16, 49-61.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookers & S. Gass (Eds.), *Task and language learning*, (pp. 123-167). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Morgan-Short, K., & Bowden, H. (2006). Processing instruction and meaningful output-based instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 31-65.
- Nagata, N. (1998). Input vs. output practice in educational software for second language acquisition. *Language Learning & Technology*, 1, 23-40.
- Nassaji, H. (1999). Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *Canadian Modern Language Review*, 53(3), 385-402.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in the teaching grammar.

- Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Philp, J. (2003). Constraints of noticing the gap: Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 99-126.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277-303.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Robinson, P. (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47(1), 45-99.
- Rosa, E. (1999). *A cognitive approach to task-based research: Explicitness, awareness, and L2 development*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Salaberry, M. R. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *Canadian Modern Language Journal*, 53, 422-451.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 206-226.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- 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, HI: University of Hawaii Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-322). Rowley, MA: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 7(3), 239-256.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.
- Shin, J. (2010). The effects of prior knowledge of the target form on noticing during output production. *English Teaching*, 65(1), 241-265.
- Shook, D. J. (1994). FL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake phenomenon. *Applied Language Learning*, 5, 57-93.
- Song, M. (2007). Getting learners' attention: Typographical input enhancement, output, and their combined effects. *English Teaching*, 62(2), 193-215.
- Song, M., & Suh, B. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36(2), 295-312.
- Song, S. (2007). Beginning ESL learners' noticing of morphological and syntactic changes in recasts. [On-line]. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 7(1).

Available from <http://www.tc.columbia.edu/tesolalwebjournal>.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- 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). London: Longman.
- Tanaka, T. (2001). Comprehension and production practice in grammar instruction: Does their combined use facilitate second language acquisition? *JALT Journal*,

23, 6-30.

- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-204.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B., & Carriero, T. (1993a). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- VanPatten, B., & Carriero, T. (1993b). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-243.
- VanPatten, B., & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instruction and communicative instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495-510.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 85-113). New York: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 671-691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yang, M. (2004). A comparison of the efficacy between input-based instruction and output-based instruction in focus on form. *English Teaching*, 59(2), 124-145.
- Yeo, K. (2002). The effects of dictogloss: A technique of focus on form. *English Teaching*, 57(1), 149-168.

부록 1
사전시험

Part 1. 다음 빈 칸에 가장 적절한 것을 보기에서 골라보세요.

1. I got up late. If I _____ up early, I would have had breakfast.
a. got b. have gotten c. had gotten d. would have gotten

2. Jane visited Egypt in 2000 for the first time. Since then she _____ Egypt.
a. did not visit b. has not visited c. does not visit d. had not visited

3. If Ken _____ his train this morning, he would not have missed his interview.
a. caught b. has caught c. had caught d. catches

4. Ann worked overtime last night. If she hadn't worked late, she _____ to my birthday party.
a. come b. can come c. could come d. could have come

5. I've lived in the same house since I _____ an elementary school student.
a. am b. was c. have been d. had been

6. I was tired yesterday. If I had not been tired, I _____ the project yesterday.
a. finished b. could have finished c. had finished d. could finish

7. If I _____ hard when young, I would have a better job now.
a. had studied b. have studied c. studied d. study

8. I didn't know your e-mail address. If I _____ your e-mail address, I would have informed you of the news.
a. knew b. know c. had known d. have known

Part 2. 괄호 안의 단어를 문맥에 맞게 알맞은 형태로 바꾸어 문장을 완성하십시오.

Last night Mary forgot to set her alarm clock, so she overslept the next morning. She took a taxi not to be late for work. However, she was caught in a traffic jam and

was late again. If she had set her alarm clock, she 1. _____ (not oversleep). And if she 2. _____ (not take) a taxi, she would not have been caught in a traffic jam. If she had gone by subway, she 3. _____ (be) on time for work. Later, her boss called her into the office and told her that she 4. _____ (not can) go on a planned business trip to New York because the boss decided 5. _____ (send) a more reliable person. Mary was so upset about missing her business trip that she locked herself in the ladies' toilet and cried her heart out. If she had not been late, her business trip 6. _____ (not be cancelled). Eventually she dried her eyes and returned to her desk. Then she realized that she 7. _____ (lose) her contact lenses in the toilet, so she had to buy new ones. If she 8. _____ (not cry) much, she would not have lost her contact lenses. If she 9. _____ (not buy) new contact lenses, she could have saved the money. Everything 10. _____ (go) wrong for her that morning.

Part 3. 다음 글을 읽고 질문에 알맞은 답을 고르시오.

Last night Min-su studied for an English listening exam and he went to bed very late. He got a headache the next morning. So he went to the drug store to buy an aspirin but the store was closed for renovation. Unfortunately, he was 5 minutes late for the class, so he missed some of the exam questions. He felt regret for what he had done. If he had gone to bed earlier, he would not have gotten a headache. If he had known that the drug store was closed, he would have gone to other stores. If he had not been late for the class, he would not have missed some of the exam questions.

1. How did Min-su feel?

- a. He regretted that he went to bed early last night.
- b. He felt sorry that he missed some of the exam questions.
- c. He felt lucky that the drug store was closed.
- d. He was satisfied with what he had done.

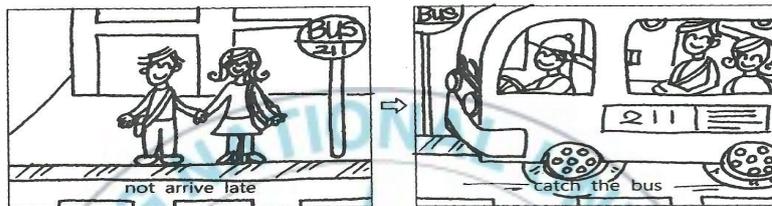
2. What is true according to the passage?

- a. Min-su missed some of the exam questions though he was on time for the class.

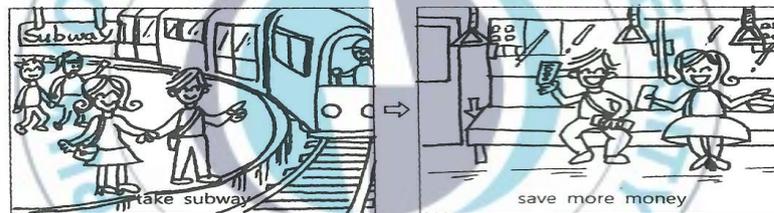
- b. It is likely that Min-su might not have gone to the drug store, if he had known about the renovation.
- c. Min-su went to bed early last night, so he got a headache next morning.
- d. If Min-su had been late for the class, he would have missed some of the exam questions.
3. What is NOT true according to the passage?
- a. The drug store did not open due to the renovation.
- b. Min-su did not go to bed early, so he got a headache the next morning.
- c. He missed some of the exam questions because of the headache.
- d. Min-su felt sorry for what he had done.
4. What CANNOT be inferred from the passage?
- a. Min-su probably thought that going to bed late caused him to have a headache.
- b. It is likely that if he had been on time for the class, he would not have missed some of the exam questions.
- c. He probably blamed himself for going to bed earlier.
- d. It is likely that some of the questions passed just before Min-su arrived.
5. What can be inferred from the passage?
- a. Min-su probably thought that if he had gone to other drug stores, he could not have bought an aspirin.
- b. It is likely that if Min-su had gone to bed earlier last night, he might not have had a headache.
- c. Min-su did not care about missing some of the exam questions.
- d. It is likely that Min-su knew the drug store was closed.

Part 4. 다음의 글과 그림은 준호와 미란이가 어제 한 일에 관한 것입니다. 주어진 단어를 활용하여 그림이 뜻하는 내용을 영어로 적어봅시다.

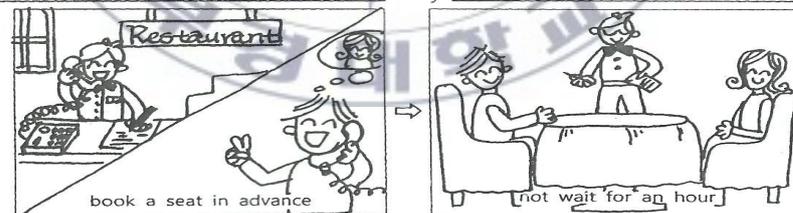
Jun-ho and Mi-ran were supposed to meet at a bus stop at 6 p.m. to go to a new restaurant. But Mi-ran arrived late and they missed the bus. So they took a taxi, instead. When they arrived at the restaurant, all the seats had already been occupied. They waited for an hour and finally they had meal at the restaurant. However, they could not order big dishes because they had already spent money on taxi. They felt still hungry and they regretted several things.



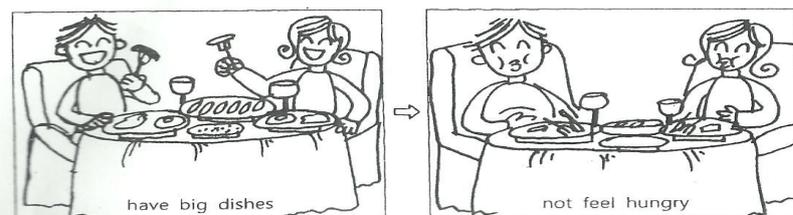
If she _____ they _____



If they _____ they _____



If he _____ they _____



If they _____ they _____

부록 2
사후시험

Part 1. 다음 빈 칸에 가장 적절한 것을 보기에서 골라보세요.

1. I overslept this morning. If I _____ to bed early last night, I would have gotten up early.
a. went b. have gone c. had gone d. would have gone

2. I moved to this house when I was five years old. Since then I _____ in the same house for twenty years.
a. lives b. has lived c. lived d. had lived

3. If Ken _____ to the instructions, he would have known what to do.
a. listened b. has listened c. had listened d. was listening

4. The weather was very warm last weekend. If it had been cold, we _____ ourselves outside.
a. did not enjoy b. would not enjoy c. could not have enjoyed d. will not enjoy

5. I met Tom when he was a child, but I haven't seen him since he _____ for Argentina in 1995.
a. had left b. left c. has left d. was left

6. I wasn't hungry yesterday. If I had been hungry, I _____ the sandwich you made.
a. would have eaten b. would eat c. will eat d. ate

7. If Ann _____ the English exam last semester, she would not take the English class this semester again.
a. had not failed b. have not failed c. did not fail d. does not fail

8. I forgot to bring my mobile phone with me. If I _____ my mobile, I would have contacted him.

- a. have b. had c. have had d. had had

Part 2. 괄호 안의 단어를 문맥에 맞게 알맞은 형태로 바꾸어 문장을 완성하십시오.

Last night Mary watched TV until midnight, so she overslept the next morning. If she 1. _____ (not watch) TV late last night, she would not have overslept. She felt so 2. _____ (worry) because she might be late for the class again. She drove herself to school and started 3. _____ (speed) up. However, she was caught speeding by a police officer near her school and got fined 50,000 won. If she had not driven so fast, she 4. _____ (not be) caught speeding. If she had driven more carefully, she 5. _____ (not get) fined. Unfortunately, she was late for the class again, and her professor felt disappointed about it. If she 6. _____ (not be) late for class again, the professor would not have felt disappointed. Mary was so upset about what 7. _____ (happen) that she completely forgot to meet her boyfriend after class. Late afternoon she got a call from her boyfriend. He was very angry and he said that he 8. _____ (cancel) the planned dinner at the nice restaurant. If she had not forgotten to meet him, he 9. _____ (not be) angry. If he 10. _____ (not cancel) the dinner, they would have gone to the nice restaurant. Everything went wrong for her that day.

Part 3. 다음 글을 읽고 질문에 알맞은 답을 고르시오.

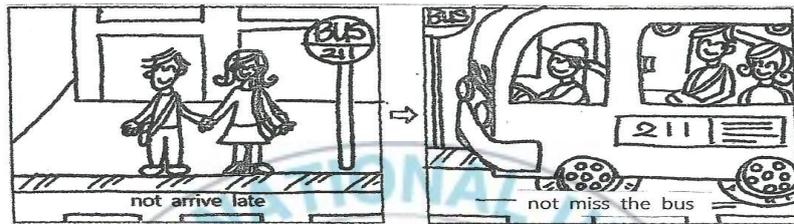
Last night Min-su hung out with his friends and drank a lot. He got a headache the next morning and because of this he forgot to go to the concert for which he bought a ticket a few days ago. Later, he suddenly remembered about the concert and hurried out for the concert. However, he was late, so he missed some of his favorite songs. He felt regret for what he had done. If he had not drunk too much last night, he would not have gotten a headache. If he had not had a headache, he would have remembered to go to the concert. If he had been on time for the concert, he would not have missed some of his favorite songs.

1. How did Min-su feel?
 - a. He regretted that he did not hang out with his friends.
 - b. He felt sorry that he missed some of his favorite songs at the concert.

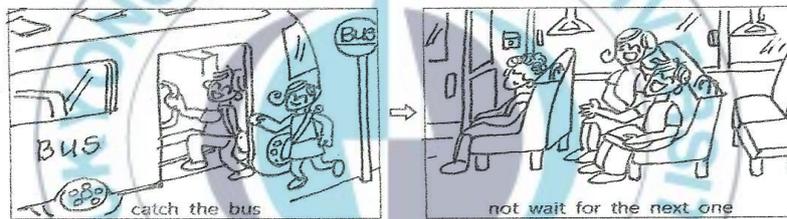
- c. He felt lucky that he was on time for the concert.
d. He was satisfied with what he had done.
2. What is true according to the passage?
a. Min-su missed some of his favorite songs though he was on time for the concert.
b. It is likely that if Min-su had remembered about the concert earlier, he might not have hurried out for the concert.
c. Min-su drank a little last night, but he got a headache the next morning.
d. If Min-su had been late for the concert, he would have missed some of his favorite songs.
3. What is NOT true according to the passage?
a. Min-su forgot to go to the concert due to the headache.
b. Min-su drank much last night, so he got a headache the next morning.
c. He missed some of his favorite songs because of a traffic jam.
d. Though Min-su hurried out, he was late for the concert.
4. What CANNOT be inferred from the passage?
a. Min-su probably thought that drinking too much caused him to have a headache.
b. It is likely that if he had been on time for the concert, he would not have missed some of his favorite songs.
c. He probably blamed himself for drinking less.
d. It is likely that some of his favorite songs passed just before Min-su arrived.
4. What can be inferred from the passage?
a. Min-su probably thought that if he had not forgotten about the concert, he would have been late for the concert.
b. It is likely that if Min-su had drunk not too much, he might not have had a headache.
c. Min-su did not care about missing some of his favorite songs.
d. It is likely that Min-su felt satisfied with being on time for the concert.

Part 4. 다음의 글과 그림은 준호와 미란이가 어제 한 일에 관한 것입니다. 주어진 단어를 활용하여 그림이 뜻하는 내용을 영어로 적어봅시다.

Jun-ho and Mi-ran were supposed to meet at a bus stop at 6 p.m. to go to the movie. But Mi-ran arrived late and they missed the bus. So they waited for the next one. When they arrived at the theater, the tickets for the movie they wanted to watch had already been sold out. So they watched a different movie, instead. However, the movie was so boring. They felt upset and they regretted several things.



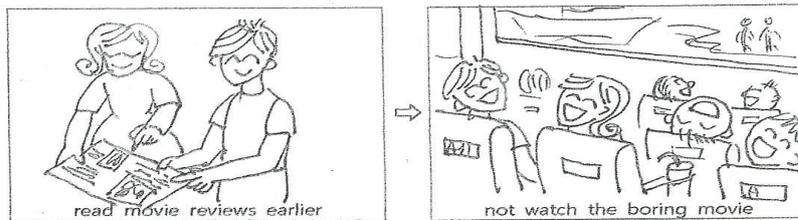
If Miran _____, they _____.



If they _____, they _____.



If he _____, they _____.



If they _____, they _____.

부록 3

입력 활동(1차)

아래의 글은 찬호가 어제 한 일에 관한 것입니다. 이를 읽은 후 다음 장에서 글의 내용에 관한 문제를 풀 것입니다. 문제를 푸는 동안 본문을 볼 수 없으니 주의 깊게 읽어봅시다.

Chan-ho applied for an internship in an American company. The 2-month-internship includes travelling to the company's headquarters in USA and some of its branches in Europe. Yesterday he went to the company for an English interview, but he failed. He regrets the following things. If he **had taken** an English speaking class, he **would have answered** better. If he **had listened** to English radio programs more often, he **would have** better **understood** the interview questions. If he **had made** eye contact with the interviewers, he **would have looked** more confident.

앞에서 읽은 글의 내용을 떠올리며 다음의 문제를 풀어봅시다.

1. How did Chan-ho feel?
 - a. He was happy when he finished his interview.
 - b. He was satisfied with what he had done during the interview.
 - c. He felt regret for not making eye contact with the interviewers.
 - d. He felt lucky that he had taken an English speaking class.
2. What can you infer from the passage?
 - a. The interviewers probably thought that Chan-ho was confident.
 - b. Chan-ho probably missed some of the questions because he could not understand them.
 - c. Chan-ho found listening to English radio programs ineffective.
 - d. It is likely that Chan-ho often listened to English radio programs before.
3. What is true according to the passage?
 - a. If Chan-ho took an English speaking class, he would answer better.

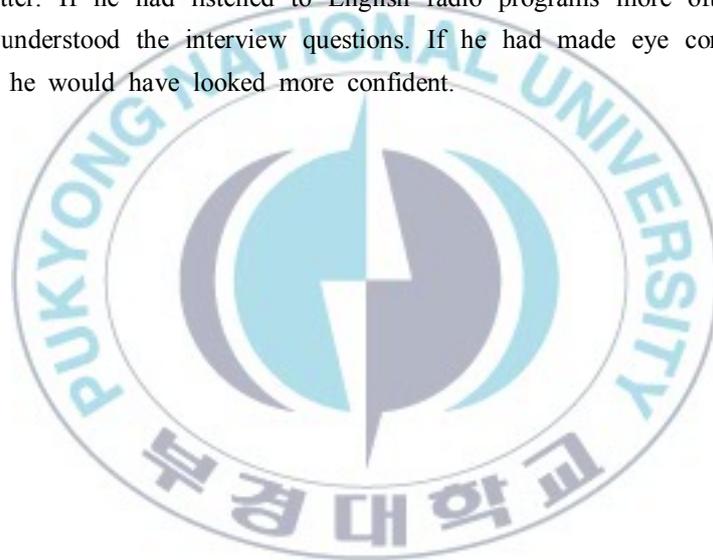
- b. If Chan-ho takes an English speaking class, he would answer better.
- c. If Chan-ho had taken an English speaking class, he would have answered better.
- d. If Chan-ho takes an English speaking class, he would have answered better.
4. What is NOT true according to the passage?
- a. Chan-ho did not look confident because he did not make eye contact with the interviewers.
- b. If Chan-ho had made eye contact with the interviewers, he would have looked more confident.
- c. Chan-ho looked more confident because he well understood the interview questions.
- d. Chan-ho did not take an English speaking class, so he could not answer the interview questions well.
5. What is true according to the passage?
- a. If Chan-ho listened to English radio programs more often, he would answer better.
- b. If Chan-ho had listened to English radio programs more often, he would have answered better.
- c. If Chan-ho listened to English radio programs more often, he would better understand the questions.
- d. If Chan-ho had listened to English radio programs more often, he would have better understood the questions.
6. What CANNOT be inferred from the passage?
- a. Chan-ho probably thought that he looked less confident.
- b. Chan-ho made eye contact with the interviewers, but he did not look confident.
- c. Chan-ho blamed himself for not making eye contact with the interviewers.
- d. Chan-ho considered making eye contact important.

다음의 글을 다시 읽으면서 글의 내용을 이해하는 데에 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 그어봅시다(밑줄은 한 번에 최대 4단어까지 그을 수 있습니다).

바른 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (3단어, 2단어)

잘못된 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (6 단어)

Chan-ho applied for an internship in an American company. The 2-month-internship includes travelling to the company's headquarters in USA and some of its branches in Europe. Yesterday he went to the company for an English interview, but he failed. He regrets the following things. If he had taken an English speaking class, he would have answered better. If he had listened to English radio programs more often, he would have better understood the interview questions. If he had made eye contact with the interviewers, he would have looked more confident.



부록 4

입력 활동(2차)

아래의 글은 수영이가 지난 달에 한 일에 관한 것입니다. 이를 읽은 후 다음 장에서 글의 내용에 관한 문제를 풀 것입니다. 문제를 푸는 동안 본문을 볼 수 없으니 주의 깊게 읽어봅시다.

Last month Soo-young went to Busan international film festival. More than 300 international films were shown in this year's festival and a lot of movie stars walked onto the red carpet. Soo-young stayed in Busan for 3 days and enjoyed herself very much. However, she regrets the following things. If she **had made** a reservation for a hotel earlier, she **could have stayed** in a better one. If she **had brought** a digital camera with her, she **would have taken** pictures of movie stars. If she **had checked** the screening schedule earlier, she **would have watched** more films.

앞에서 읽은 글의 내용을 떠올리며 다음의 문제를 풀어봅시다.

1. What is true according to the passage?
 - a. If Soo-young brought a digital camera with her, she would take pictures of movie stars.
 - b. If Soo-young brings a digital camera with her, she would take pictures of movie stars.
 - c. If Soo-young had brought a digital camera with her, she would have taken pictures of movie stars.
 - d. If Soo-young brings a digital camera with her, she would have taken pictures of movie stars.
2. How did Soo-young feel about the film festival in Busan?
 - a. She was satisfied with what she had done during the stay in Busan.
 - b. She was happy that she brought a digital camera with her.
 - c. She felt regret for not making a reservation for a hotel earlier.
 - d. She felt satisfied with the hotel where she stayed.

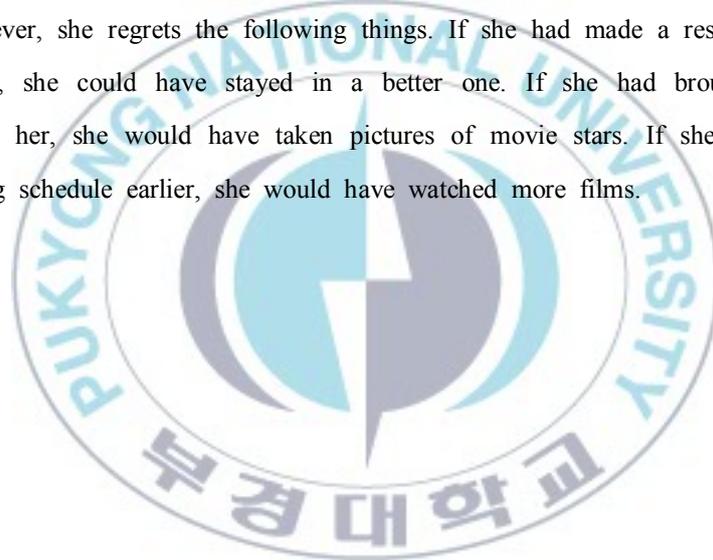
3. What is NOT true according to the passage?
- Soo-young could not take pictures of movie stars because she did not bring a digital camera with her.
 - If Soo-young had made a reservation earlier, she could have stayed in a better hotel.
 - Soo-young did not check the screening schedule earlier, so she could not watch more films.
 - If Soo-young brought a digital camera with her, she would take pictures of movie stars.
4. What can you infer from the passage?
- It is likely that Soo-young missed some films because of not checking the screening schedule in advance.
 - After the trip, Soo-young probably considered making a reservation for a hotel unimportant.
 - It is likely that Soo-young did not care about taking pictures of movie stars.
 - After the trip, Soo-young probably found checking the screening schedule unhelpful.
5. What is true according to the passage?
- If Soo-young made a reservation for a hotel earlier, she could stay in a better hotel.
 - If Soo-young had made a reservation for a hotel earlier, she could stay in a better hotel.
 - If Soo-young had checked the screening schedule earlier, she could have watched more films.
 - If Soo-young checked the screening schedule earlier, she will have watched more films.
6. What CANNOT be inferred from the passage?
- It is unlikely that Soo-young watched all the films she wanted.
 - Soo-young blamed herself for not bringing a digital camera with her.
 - It is likely that the hotel she stayed in was not satisfactory.
 - Soo-young could not watch more films though she checked the screening schedule earlier.

다음의 글을 다시 읽으면서 글의 내용을 이해하는 데에 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄을 그어봅시다(밑줄은 한 번에 최대 4단어까지 그을 수 있습니다).

바른 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (3단어, 2단어)

잘못된 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (6 단어)

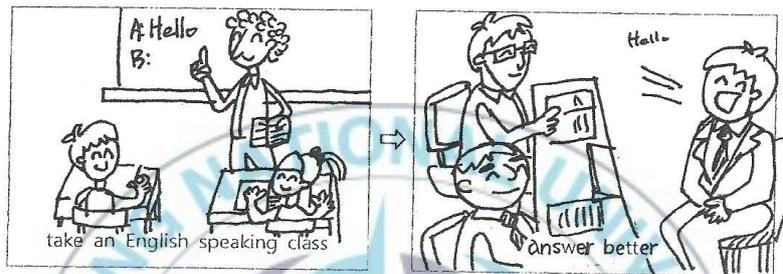
Last month Soo-young went to Busan international film festival. More than 300 international films were shown in this year's festival and a lot of movie stars walked onto the red carpet. Soo-young stayed in Busan for 3 days and enjoyed herself very much. However, she regrets the following things. If she had made a reservation for a hotel earlier, she could have stayed in a better one. If she had brought a digital camera with her, she would have taken pictures of movie stars. If she had checked the screening schedule earlier, she would have watched more films.



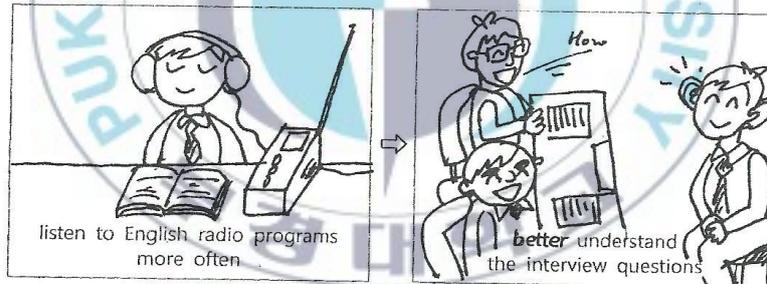
부록 5 출력 활동(1차)

아래의 글과 그림은 찬호가 어제 한 일에 관한 것입니다. 주어진 단어를 활용하여 그림이 뜻하는 내용을 영어로 적어봅시다.

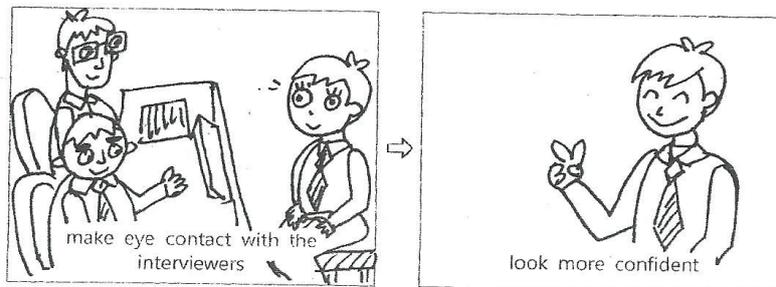
Chan-ho applied for an internship in an American company. The 2-month-internship includes travelling to the company's headquarters in USA and some of its branches in Europe. Yesterday he went to the company for an English interview, but he failed. He regrets the following things.



If he _____



If he _____



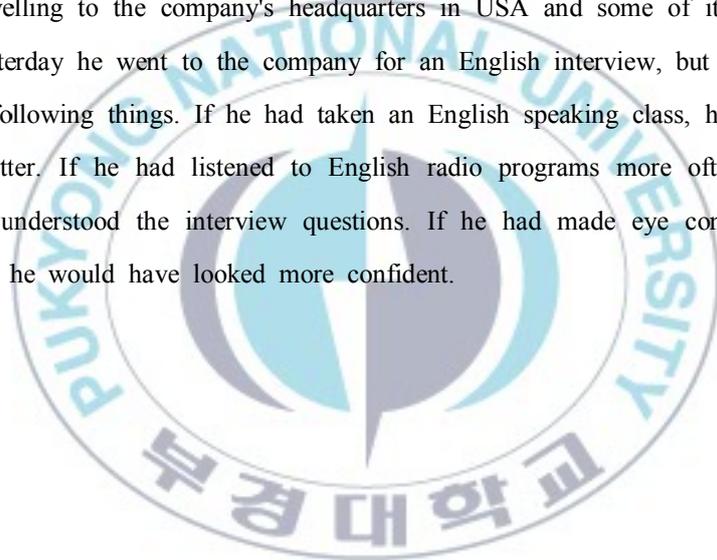
If he _____

다음은 어제 찬호가 한 일에 관한 것입니다. 이 글을 읽은 후 다시 한 번 그림보고 영어문장 쓰기를 할 것입니다. 글을 읽으면서 문장 쓰기에 중요하다고 여겨지는 부분에 밑 줄을 그어봅시다(밑줄은 한 번에 최대 4단어까지 그을 수 있습니다).

바른 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (3단어, 2단어)

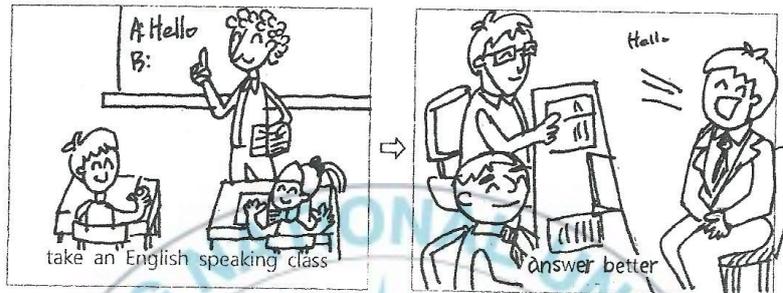
잘못된 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (6 단어)

Chan-ho applied for an internship in an American company. The 2-month-internship includes travelling to the company's headquarters in USA and some of its branches in Europe. Yesterday he went to the company for an English interview, but he failed. He regrets the following things. If he had taken an English speaking class, he would have answered better. If he had listened to English radio programs more often, he would have better understood the interview questions. If he had made eye contact with the interviewers, he would have looked more confident.

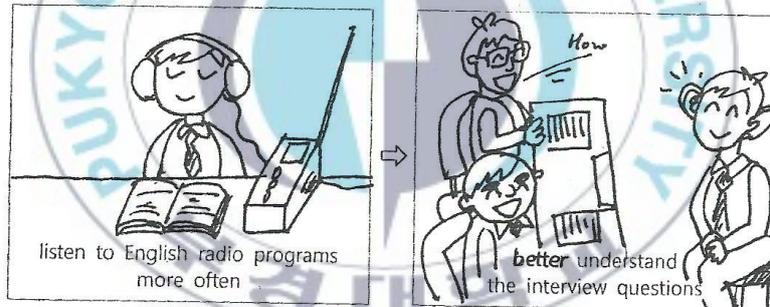


아래의 글과 그림은 찬호가 어제 한 일에 관한 것입니다. 주어진 단어를 활용하여 그림이 뜻하는 내용을 영어로 적어봅시다.

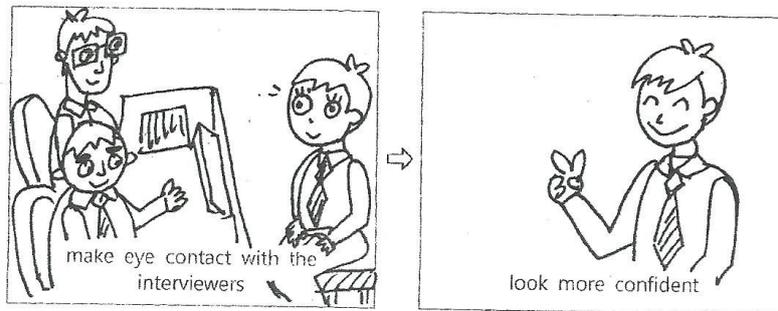
Chan-ho applied for an internship in an American company. The 2-month-internship includes travelling to the company's headquarters in USA and some of its branches in Europe. Yesterday he went to the company for an English interview, but he failed. He regrets the following things.



If he _____



If he _____

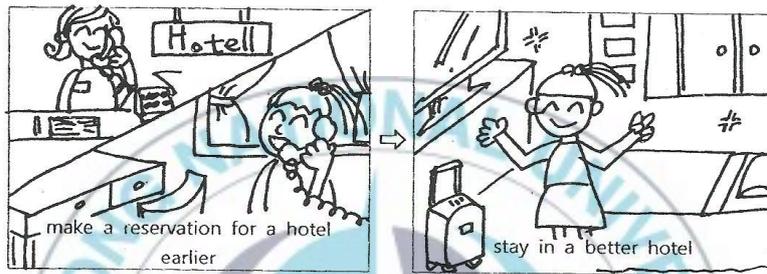


If he _____

부록 6 출력 활동(2차)

아래의 글과 그림은 수영이가 지난 달에 한 일에 관한 것입니다. 주어진 단어를 활용하여 그림이 뜻하는 내용을 영어로 적어봅시다.

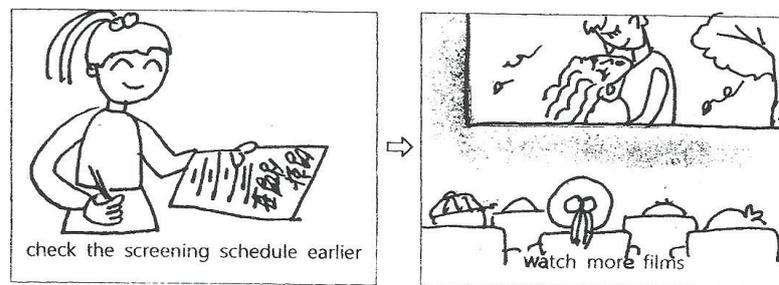
Last month Soo-young went to Busan International Film Festival. More than 300 international films were shown in this year's festival, and a lot of movie stars walked onto the red carpet. Soo-young stayed in Busan for 3 days and enjoyed herself very much. However, she regrets the following things.



If she _____



If she _____



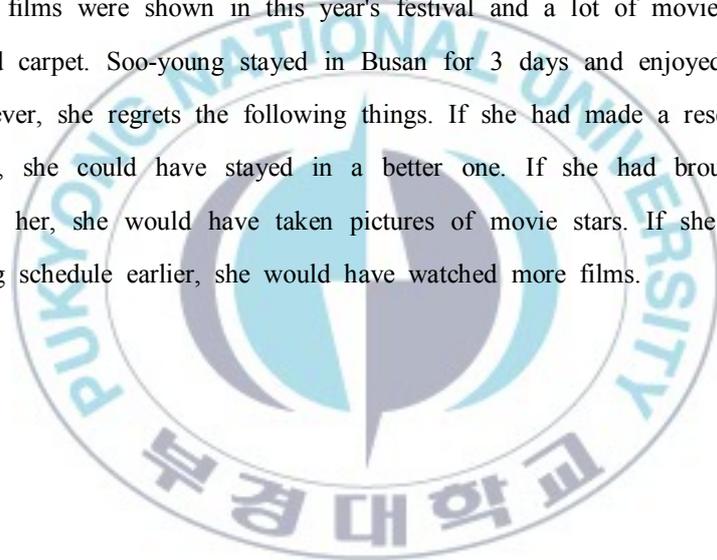
If she _____

다음은 수영이가 지난 달에 한 일에 관한 것입니다. 이 글을 읽은 후 다시 한 번 그림보고 영어문장 쓰기를 할 것입니다. 글을 읽으면서 문장 쓰기에 중요하다고 여겨지는 부분에 밑 줄을 그어봅시다(밑줄은 한 번에 최대 4단어까지 그을 수 있습니다.).

바른 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (3단어, 2단어)

잘못된 예 : I saw a colleague called Eric when I went shopping. (6 단어)

Last month Soo-young went to Busan international film festival. More than 300 international films were shown in this year's festival and a lot of movie stars walked onto the red carpet. Soo-young stayed in Busan for 3 days and enjoyed herself very much. However, she regrets the following things. If she had made a reservation for a hotel earlier, she could have stayed in a better one. If she had brought a digital camera with her, she would have taken pictures of movie stars. If she had checked the screening schedule earlier, she would have watched more films.



아래의 글과 그림은 수영이가 지난 달에 한 일에 관한 것입니다. 주어진 단어를 활용하여 그림이 뜻하는 내용을 영어로 적어봅시다.

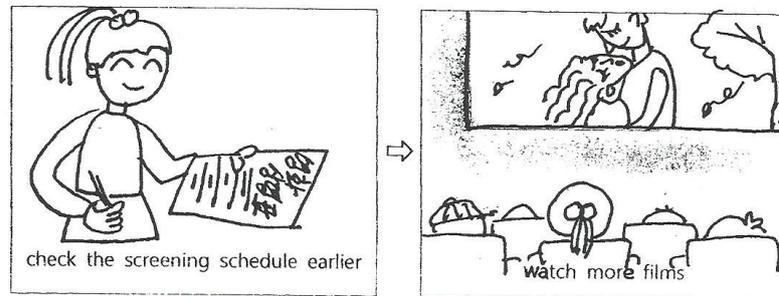
Last month Soo-young went to Busan International Film Festival. More than 300 international films were shown in this year's festival, and a lot of movie stars walked onto the red carpet. Soo-young stayed in Busan for 3 days and enjoyed herself very much. However, she regrets the following things.



If she _____



If she _____



If she _____

감사의 글

이 논문이 나오기까지 아낌없는 도움을 주신 많은 분들께 감사의 말씀을 올립니다.

먼저 부족한 논문을 심사해 주신 교수님들께 감사드립니다. 넓은 시각으로 부분이 아니라 전체를 보라고 말씀해주신 오준일 교수님, 논문심사 때 뿐 아니라 교정에서 뵈 때마다 잘해낼 거라고 용기를 북돋아 주신 박매란 교수님, 문장 하나 하나, 단어 한 자 한 자 꼼꼼하게 논문을 살펴봐주셨던 박종원 교수님, 해박한 지식으로 논문의 부족한 부분을 정확하게 짚어 주셨던 인제대학교 장성수 교수님께 감사드립니다.

이 논문의 지도교수이신 조운경 교수님께서는 평생의 은혜를 입었습니다. 박사과정 첫 학기 때부터 논문에 대한 관심을 일깨워주시고 좋은 논문을 쓸 수 있도록 격려와 채찍질을 마다하지 않으셨습니다. 수업과 육아로 인해 힘들 때에도 한결같이 이끌어주셨습니다. 조운경 교수님의 지도가 없었더라면 이 논문은 세상의 빛을 보지 못했을 것입니다.

논문을 준비하는 과정에서 실험을 진행할 수 있도록 자신의 수업 시간을 기꺼이 내어주신 정명희 선생님, 제선미 선생님께 고맙다는 말을 전합니다. 박사과정 동료이자 절친한 친구인 두 분 선생님의 도움이 없었다면 더 큰 어려움으로 헤맸을 것입니다.

부모님들께는 그동안 많은 걱정을 끼쳤습니다. 늦은 나이에 공부하는 딸을 보시며 마음을 졸이셨을 친정 어머니, 대구와 부산을 오가며 손자를 봐주셨던 어머님, 아버님께서는 죄송한 마음이 큼니다. 양가 부모님께 기쁜 소식을 전하게 되어 저 역시 기쁩니다. 그리고 늦게나마 학문의 길을 걷어가는 여동생을 자랑스럽게 지켜봐 준 박기영, 박대홍 두 오빠와 그 가족들에게 감사드립니다. 특별한 말 없이도 저의 능력과 잠재력을 믿고 응원해 주었습니다. 논문으로 지칠 때쯤 되면 우스개 문자로 저를 빙긋이 웃게 만들어 준 아가씨도 고마운 사람입니다.

박사과정 중에 태어나 얼마 전 두 돌을 맞았던 은성이는 자칫 부족할 수 있는 엄마의 손길에도 불구하고 건강하게 자라준 고마운 아들입니다. 앞으로도 지금처럼 튼튼하고 씩씩하게 그리고 밝게 커나가길 기원합니다.

마지막으로, 남편 김연식 교수에게 감사를 전합니다. 본인이 박사논문을

쓰면서 느꼈던 어려움을, 아내는 겪지 않도록 여러 수고를 아끼지 않았습니다. 논문작성 과정의 고비 고비마다 남편의 인내가 저를 다시 책상 앞에 앉게 만들었습니다. 남편의 말처럼, 20대에는 둘 다 방송에 몸담았으나 지금은 둘 다 공부하고 가르치면서 여전히 서로를 닦아가고 있습니다. 남은 인생도 그와 소통하고 이해하면서 즐겁고 유쾌하게 살아갈 것입니다.

박 신 향

