



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](#)

문 학 박 사 학 위 논 문

대학교양영어에서
학습일지와 교수자 피드백을 활용한
문법 교수 및 학습 방안 연구



2013년 8월

부경대학교 대학원

영어영문학과

강민휘

문 학 박 사 학 위 논 문

대학교양영어에서
학습일지와 교수자 피드백을 활용한
문법 교수 및 학습 방안 연구

지도교수 박매란

이 논문을 문학박사 학위논문으로 제출함.

2013 년 8 월

부경대학교 대학원

영어영문학과

강 민 휘

강민휘의 문학박사 학위논문을 인준함.

2013 년 8 월 23 일



주심 응용언어학박사 오준일 (인)

위원 교육학박사 조윤경 (인)

위원 교육학박사 박종원 (인)

위원 언어학박사 권선희 (인)

위원 교육학박사 박매란 (인)

목 차

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구의 목적과 범위	4
1.3 연구의 제한점	5
1.4 용어의 정의	7
1.4.1 명시적 문법 교수	7
1.4.2 학습일지	8
1.5 논문의 구성	8
II. 이론적 배경	10
2.1 명시적 문법 교수	10
2.1.1 명시적 문법 교수의 필요성	10
2.1.2 명시적 문법 교수에서 출력중심 활동의 필요성	13
2.1.3 오류수정 피드백의 효과	18
2.2 학습일지	21
2.2.1 학습일지의 장점	21
2.2.2 학습일지의 형식	25
2.2.3 학습일지의 활용	27
III. 예비 연구	37
3.1 연구 과제	37
3.2 연구 참여자	37
3.3 연구 도구	38
3.3.1 문법지식 사전·사후평가	39

3.3.2 설문조사	40
3.3.3 면담조사	42
3.4 실험 처치	44
3.4.1 학습일지	44
3.4.2 문법이해평가표	46
3.5 연구 절차	47
3.6 분석 결과 및 논의	49
3.6.1 학습일지 작성과 문법학습	49
3.6.2 문법학습에 대한 학습자의 인식	51
3.6.2.1 신뢰도 분석 및 요인분석 결과	52
3.6.2.2 문법학습에 대한 인식 비교	57
3.6.3 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해	60
3.6.3.1 학습일지 작성 태도	61
3.6.3.2 학습일지 작성으로 인한 학습 효과에 대한 인식	63
3.6.3.3 학습일지의 부족한 부분에 대한 인지 효과에 대한 인식	66
3.6.3.4 교수자 피드백의 효과에 대한 인식	68
3.6.3.5 문법이해평가표 기록에 대한 인식	70
3.6.3.6 학습일지 작성 후 영어능력 향상 효과에 대한 인식	72
3.6.3.7 학습일지 작성에 대한 기타 의견	76
3.7 예비 연구의 결론 및 보완점	78
IV. 연구 방법	82
4.1 연구 참여자	82
4.2 연구 도구	84
4.2.1 문법지식 사전·사후평가	84

4.2.2 설문조사	88
4.2.3 면담조사	89
4.3 실험 처치	91
4.3.1 학습일지	91
4.3.2 목표문법 항목	94
4.4 연구 절차	95
4.5 자료 수집 및 분석 방법	97
V. 결과 분석 및 논의	99
5.1 학습일지 작성이 목표문법학습에 미치는 영향	99
5.1.1 연구 참여자의 사전 동질성 분석	99
5.1.2 학습일지 작성이 목표문법학습에 미치는 영향	100
5.2 학습일지 작성이 문법학습에 대한 인식에 미치는 영향	110
5.2.1 신뢰도 분석 및 요인분석 결과	111
5.2.2 문법학습에 대한 집단간 인식 비교	116
5.3 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해	120
5.3.1 신뢰도 분석 및 요인분석 결과	120
5.3.2 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해	124
5.3.3 학습일지 작성에 대한 기타 의견	128
5.3.4 면담조사 결과	132
5.3.4.1 학습일지 작성	132
5.3.4.2 학습일지 작성 효과	135
5.3.4.3 피드백	139
VI. 결론 및 제언	143
6.1 연구의 결론	143

6.1.1 학습일지 작성이 목표문법학습에 미치는 영향.....	143
6.1.2 학습일지 작성이 문법학습에 대한 인식에 미치는 영향...	144
6.1.3 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해	145
6.2 연구의 교육적 함의 및 제언.....	146
참고 문헌	151
부록	163
1. 예비 연구 문법지식 사전평가.....	163
2. 예비 연구 문법지식 사후평가.....	165
3. 예비 연구 사전설문	167
4. 예비 연구 사후설문(실험집단)	168
5. 예비 연구 학습일지 작성의 예.....	171
6. 문법지식 사전·사후평가.....	172
7. 사전설문.....	174
8. 사후설문(실험집단).....	176
9. 학습일지 작성의 예	179

표 목차

<표 1> 학습일지의 장점	24
<표 2> 학습일지의 활용 분야.....	33
<표 3> 예비 연구 참여자의 구성	38
<표 4> 예비 연구 문법지식 사전·사후평가 구성	39
<표 5> 예비 연구 문법지식 사전·사후평가 신뢰도.....	40
<표 6> 예비 연구 설문조사 문항 구성	42
<표 7> 예비 연구 참여자의 수준별 구성.....	43
<표 8> 예비 연구 면담조사 질문 구성	44
<표 9> 예비 연구 학습일지 작성 지시문.....	45
<표 10> 예비 연구 문법이해평가표 예시.....	47
<표 11> 예비 연구 절차.....	48
<표 12> 예비 연구 참여자의 영어능력 및 문법지식의 동질성	49
<표 13> 예비 연구 실험·통제집단 문법지식 사후평가 점수 독립표본 t-검정 결과.....	50
<표 14> 예비 연구 실험·통제집단 문법지식 사전·사후평가 점수 대응표본 t-검정 결과.....	50
<표 15> 예비 연구 문법학습 인식 설문문항 신뢰도.....	52
<표 16> 예비 연구 문법학습 인식 사전설문 KMO와 Bartlett 검정 결과.....	53
<표 17> 예비 연구 문법학습 인식 사후설문 KMO와 Bartlett 검정 결과.....	53
<표 18> 예비 연구 문법학습 인식 사전설문 요인분석 결과.....	54
<표 19> 예비 연구 문법학습 인식 사후설문 요인분석 결과.....	55
<표 20> 예비 연구 문법학습 인식 사전·사후설문 요인 및 신뢰도.....	56

<표 21> 예비 연구 실험·통제집단 문법학습 인식 사전·사후설문 독립표본 t-검정 결과	58
<표 22> 예비 연구 실험·통제집단 문법학습 인식 사전·사후설문 대응표본 t-검정 결과	58
<표 23> 예비 연구 학습일지 작성에 대한 태도	62
<표 24> 예비 연구 학습일지의 학습 효과에 대한 인식	64
<표 25> 예비 연구 학습일지의 부족한 부분 인지 효과에 대한 인식	67
<표 26> 예비 연구 학습일지의 교수자 피드백의 효과에 대한 인식	69
<표 27> 예비 연구 문법이해평가표 기록에 대한 인식	71
<표 28> 예비 연구 학습일지의 영어능력 향상 효과에 대한 인식	73
<표 29> 예비 연구 학습일지 작성에 대한 개방형 설문문항 구성	76
<표 30> 예비 연구 학습일지 작성의 장점과 애로점	77
<표 31> 예비 연구 학습일지 작성에서 도움이 된 항목 순위 평가	77
<표 32> 연구 참여자의 구성	83
<표 33> 연구 참여자의 전공별 구성	83
<표 34> 문법지식 사전·사후평가 구성	85
<표 35> 문법지식 사전·사후평가 신뢰도	87
<표 36> 문법학습 인식에 대한 설문문항 구성	88
<표 37> 학습일지 작성에 대한 설문문항 구성	89
<표 38> 연구 참여자의 수준별 구성	90
<표 39> 면담조사 질문 구성	91
<표 40> 학습일지 작성 지시문	92
<표 41> 목표문법 항목	94
<표 42> 연구 절차	96
<표 43> 연구 참여자의 영어능력 및 문법지식 동질성	100
<표 44> 실험·통제집단의 1·2차 문법지식 사후평가 점수 기술통계	100

<표 45> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 점수에 대한 반복측정 분산분석 결과.....	102
<표 46> 실험·통제집단의 1·2차 문법지식 사후평가 점수 독립표본 t-검정 결과.....	103
<표 47> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 유형별 점수 기술통계	104
<표 48> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 유형별 점수에 대한 반복측정 분산분석 결과.....	107
<표 49> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 유형별 점수에 대한 독립표본 t-검정 결과.....	108
<표 50> 문법학습 인식 사전·사후설문 신뢰도	111
<표 51> 문법학습 인식 사전설문 KMO와 Bartlett 검정 결과.....	113
<표 52> 문법학습 인식 사후설문 KMO와 Bartlett 검정 결과.....	113
<표 53> 문법학습 인식 사전설문 요인분석 결과.....	114
<표 54> 문법학습 인식 사후설문 요인분석 결과.....	114
<표 55> 문법학습 인식 사전·사후설문 요인 및 신뢰도	115
<표 56> 실험·통제집단의 문법학습 인식 사전설문 독립표본 t-검정 결과.....	116
<표 57> 실험·통제집단의 문법학습 인식 사후설문 독립표본 t-검정 결과.....	117
<표 58> 실험·통제집단의 문법학습에 대한 기대효과 인식 사전·사후설문 대응표본 t-검정 결과.....	117
<표 59> 실험·통제집단의 문법학습의 중요성에 대한 인식 사전·사후설문 대응표본 t-검정 결과.....	118
<표 60> 학습일지 작성에 대한 설문문항 신뢰도	121
<표 61> 학습일지 작성에 대한 설문문항 KMO와 Bartlett	

검정 결과.....	122
<표 62> 학습일지 작성에 대한 설문문항 요인분석 결과.....	123
<표 63> 학습일지 작성에 대한 설문문항의 요인 및 신뢰도.....	124
<표 64> 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해의 요인별 기술통계	125
<표 65> 학습일지 작성에 대한 개방형 설문문항 구성	128
<표 66> 학습일지 작성의 장점과 애로점.....	129
<표 67> 학습일지 작성에서 도움이 된 항목 순위 평가.....	130
<표 68> 학습일지 작성에 대한 학습자 태도 및 수준별 면담조사 결과	142



그림 목차

<그림 1> 예비 연구 실험·통제집단 문법지식 사전·사후평가 점수 비교.....	51
<그림 2> 예비 연구 실험·통제집단 문법학습 인식 사전·사후설문 결과.....	60
<그림 3> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 결과.....	101
<그림 4> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가의 오류수정하기에 대한 결과.....	105
<그림 5> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가의 알맞은 형태로 빈칸 채우기에 대한 결과.....	106
<그림 6> 실험·통제집단의 문법학습에 대한 기대효과 인식 변화.....	118
<그림 7> 실험·통제집단의 문법학습의 중요성에 대한 인식 변화.....	119

A Study on English Grammar Teaching and Learning Using a Learning Journal
and Teacher's Feedback in University General English Classes

Min-Hwi Kang

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

Abstract

This study aimed to explore the effects and the applicability of a learning journal as a tool to enhance the effect of explicit grammar teaching and promote students' grammar learning through production practices in university general English classes in an EFL context. To this end, this study employed a learning journal with university students learning English grammar in general English classes. The study investigated its effect on students' understanding of grammar, students' response about their journal writing, and students' perception on grammar learning.

In this study, two classes of 117 university students were randomly assigned to one experimental group of 59 students and one control group of 58 students. The students in the experimental group wrote the learning journal targeting 14 grammar structures over a ten-week period. The learning journal consisted of two prompts. The first one was the question of "What did you learn today?" which was to help students understand the grammar structures. The second one was the prompt of "Compose sentences, a dialogue, or a short story using the grammar structure you learned today", which was to help students learn the proper use of grammar structures through production practices. Students handed in their journal once a week and they were given feedback on their journal writing from the instructor. The pretest, the immediate posttest and the delayed posttest were conducted to assess whether the learning journal could have a positive effect on their target grammar learning, compared with the students in the control group. The three target grammar structures – tense, aspect, and subject and verb agreement – were chosen out of 14 grammar structures for the pretest and the two posttests, based on the result of the pilot test and the literature review. In addition, a questionnaire survey and a semi-structured interview were administered to examine how students felt about their

journal writing. Their perception on grammar learning was also investigated through the pre and post surveys in order to observe any changes after their journal writing.

The major findings of the study are as follows. First, the learning journal has a positive effect on students' target grammar understanding and it has a long-term effect, since the experimental group scored significantly higher on both the immediate posttest and the delayed posttest than the control group. Consequently, the learning journal seemed to promote students' understanding and learning the target grammar and was found to be effective in the long-term.

Second, the results of the survey and the interview showed that students felt a slight improvement to their English ability, especially their grammar understanding and reading. Students also appeared to feel an achievement in their English learning through journal writing and expected that continuous journal writing would improve their grammar knowledge. This may be the reason why they were willing to recommend journal writing to other students. Moreover, the journal writing appeared to help students understand and review what they learned in class, learn grammar and English, and notice what they did not know and what they need to know. In addition, most students showed a positive attitude about the feedback they received from the instructor. The feedback, therefore, seemed to help students enhance their understanding and use of grammar. However, the learning journal appeared to be a challenging or an annoying task for some students who are low leveled or have a negative attitude about the learning journal.

Meanwhile, students evaluated the second prompt of the learning journal, production practices, as the best and the most difficult at the same time in their grammar learning. Besides, it is ranked the most helpful for students' grammar learning, followed by the feedback and then the first prompt of summary of what students learned. Hence, it can be said that students want production practices using what they learned and it seems to corroborate the applicability of a learning journal as a production practice tool.

Third, both experimental and control groups showed a positive change in the post survey on grammar learning perception. In other words, there was no difference of perception on grammar learning between students who wrote the learning journal and who did not. Thus, it cannot be said that students' perception on grammar learning is affected by the journal writing.

On the basis of the results mentioned above, this study suggests the following implication for English education. First, it is suggested that a learning journal would be an effective tool to enhance the effect of explicit grammar teaching and boost students' grammar learning through production practices in an EFL context. Second, a learning journal could be a useful tool for teaching and learning English to upgrade the quality of class and students' learning performance by promoting students' learning and cognitive processes and improving the relationship between students and teachers. Third, thanks to its flexible style, a learning journal could be employed in any circumstance

including an EFL context. It could be an effective teaching tool if it is well adjusted according to the purpose and the content of the class and students' level. Last, it is suggested for easing the burden of journal writing to design the various and detailed prompts appropriate for both classes and students. This would make it possible to make the best use of a learning journal as an alternative tool to improve the effect of explicit grammar teaching and foster students' grammar learning through production practices in university general English classes in an EFL context.



I. 서론

1.1 연구의 필요성

문법교육에 대한 찬반논란이 지난 수십 년간 학자들 사이에서 지속되면서 우리나라의 영어교육도 변해왔다. 문법번역식 교육방법(grammar-translation method)에서 의사소통중심 교육방법(communitive language teaching)으로 바뀌었고, 이로 인해 문법이 중·고등학교의 영어교육에서 체계적으로 교육되지 않아 체계적인 문법 지식이 결여된 채 대학에 진학하는 학생들이 많아졌다(박승윤, 2002). 현실에서 요구하는 실질적 영어능력은 취업 및 진학의 목적으로 공인영어시험에서 높은 점수를 요구하는 등 예전보다 훨씬 높아졌지만 필수적인 문법교육은 상대적으로 약화되었기 때문에(장윤상, 2007), 체계적인 문법교육을 받지 못한 학생들에게 대학에서 올바른 문법지식을 가르쳐야 할 필요가 높아지고 있다(박승윤, 2002). 뿐만 아니라 많은 학생들과 교사들도 문법지식의 필요성과 중요성에 동의하며 문법교육을 필요한 것으로 여기고 있으며(강수영, 1998; 김언조, 2004; 박승윤, 2002; 박혜숙, 1998; 신희재, 2011; 이상옥, 1996; 장윤상, 2007; 조윤경, 2008; Hahn, 2006; Kim, 2000; Lee, 2005; Loewen, et al., 2009; Schulz, 1996; 2001), 무엇보다 의사소통중심의 교육이 강조하는 원활하고 효과적인 의사소통을 위해서 전달하고자 하는 의미를 보다 정확하고 명료하게 전달하는 데 기본적으로 문법지식이 필요한 것으로 인식되고 있다(장윤상, 2007).

이와 같이 필수적인 문법지식은 학습자의 특성에 따라 다양한 방법으로 지도할 수 있다. 문법교육 방법은 크게 명시적(explicit) 방법과 암시적(implicit) 방법으로 나누어 볼 수 있는데, 우리나라와 같은 EFL

환경에서는 명시적 방법이 다소 효과적이라고 할 수 있다(Hahn, 2006; Jung, 2002; Scheffler & Cinciata, 2011; Schulz, 1996; 2001). 전통적인 문법교육 방법인 명시적 방법은 교수자가 먼저 문법을 명시적으로 설명하고 여러 가지 연습을 통해 학습자들이 문법을 학습하도록 하는 방법이다. 이 방법에서 의사소통중심 교수법을 접목하여, 학생의 연습과 출력활동이 의사소통중심 상황에서 이루어질 수 있도록 하면 문법의 이해와 활용에 더욱 효과적일 수 있다(고미숙, 2006; 송희심, 2011; Ellis, 2006; Hahn, 2006; Jung, 2002; Kim & Cho, 2010; Lee, 2002; Savage, Bitterlin, & Price, 2010).

그러나 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 의사소통 상황을 조성하기가 쉽지 않다. 특히 다양한 영어능력을 가진 학생들이 수강하는 우리나라의 대학교양영어에서는 교수가 일방적으로 지식을 전달하고 학생들은 수동적으로 받아들이는 방식의 전통적인 강의식 수업이 진행될 수 밖에 없다. 이러한 열악한 교육 여건 속에서 명시적 문법 교수는 가능하지만 효율적인 문법 교수를 위해서 필요한 의사소통중심 활동을 추가하여 연습할 수 있는 환경을 조성하기란 쉽지 않다. 따라서 대학에서의 효과적인 문법 교수를 위해 학습자들의 요구에 부응하는 명시적 문법설명과 더불어 학습자들의 적극적인 참여를 유도할 수 있는 유의미한 상호작용 활동이 요구된다(송희심, 2011).

그러므로 대학교양영어에서의 효과적인 문법교육을 위해서 의사소통이 자연스럽게 이루어질 수 있도록 영어사용 환경을 조성하고 학습자들이 스스로 학습에 참여할 수 있는 기회를 만들어 줄 필요가 있다. 또한 궁극적으로 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 학습자들의 문법학습의 효율성을 증진시키기 위해, 학습자들이 학습한 문법지식을 유의미한 방법으로 충분히 연습하여 내재화 할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

그러나 기존 선행연구들은 명시적 문법지도에 의사소통중심 활동을 접목해야 한다고 제안하고 있을 뿐 실제 의사소통중심 활동을 적용하여 수업을 진행 한 후 학생들의 성취도나 만족도를 알아보고 문법 교수 및 학습 방법을 모색한 실험연구는 부족한 편이다. 따라서 본 연구에서는 대학교양영어에서 강의식 수업의 단점을 보완하고 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키며 학습자들이 출력연습을 통해 문법학습의 효율성을 증진시킬 수 있는 방안으로 학습일지(learning journal)를 활용하고자 한다.

학습일지는 학습자가 교실 밖을 나서면서 수업 내용을 쉽게 잊어버리고 그로 인해 수업 내용을 제대로 이해하지 못하거나 오래 기억하지 못하는 단점을 보완하기 위해 수업 후 과제로 활용될 수 있다(Berthold, Nuckles, & Renkl, 2007). 학습일지는 실제로 학습자들의 학습에 대한 성찰을 유도하기 위해 고등교육에서 자주 이용되고 있는데(Stephens & Winterbottom, 2010), 특히 대학에서 복잡한 교과내용을 이해하는 데 도움을 주기 위해 선호되고 있다(Berthold et al., 2007). 실제 교육현장에서 학습일지를 활용한 연구들을 살펴보면, 많은 연구들이 사회, 과학, 수학 과목 혹은 교사양성과정 및 L1 분야에서 진행된 것을 알 수 있다(Bagley & Gallenberger, 1992; Bain, Ballantyne, Packer, & Mills, 1999, 2002; Baltensperger, 1987; Bolin, Khamtsova, & Saarnio, 2005; Cantrell, Fusaro, & Dougherty, 2000; Dart, Boulton-Lewis, Brownlee, & McCrindle, 1998; O'Rourke, 1998; Sublett, 1991; Waywood, 1992; Wong, Kuperis, Jamieson, Keiler, & Cull-Hewitt, 2002). 반면 학습일지 활용에 대한 EFL 환경에서의 연구는 대부분 초·중등교육현장에서 진행되었고(김소연, 2006; 김지연, 2012; 임연호, 2011; 조은주, 2004; 한아름, 2011; 이지현, 2010), 대학 이상의 교육현장에서 학습일지를 활용한 연구 사례는 상대적으로 부족한 편이다(장진태, 2009; Myers, 2001; Todd, Mills, Palard, & Khamcharoen, 2001). 따라서 EFL 환경에서 학습일지를 대학교양영어의 특성에 맞게 적절히 활용하여 교육

및 학습의 도구로서 그 효과와 가능성을 고찰해 볼 필요가 있다고 판단된다.

그러므로 본 연구에서는 학습일지를 실제 EFL 교육현장인 대학교양영어에 적용하여 학습일지 작성이 문법학습에 도움이 되는지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 이를 통해 대학교양영어에서 효과적인 문법 교수 및 학습을 위한 학습일지의 활용 가능성을 가늠해보고자 한다. 대학교양영어에서 문법을 학습하는 학습자들이 학습일지를 작성함으로써 수업시간에 명시적으로 학습한 문법규칙을 어떻게 사용하는지 구체적으로 연습하고, 개별화된 쓰기 활동을 통해서 학습자 스스로 자신의 학습과정을 돌아보며, 자신의 실수에 대한 피드백을 통해 문법규칙의 올바른 사용에 대한 이해를 높일 수 있을 것으로 기대한다.

1.2 연구의 목적과 범위

본 연구에서는 실제 EFL 교육현장인 대학교양영어에서 효과적인 영어문법 교수 및 학습 방안을 모색하기 위하여 기초영어문법을 명시적으로 지도하고 학습자에게 학습일지를 작성하게 함으로써 독립적 학습(independent learning)과 출력중심의 연습이 가능한 환경을 조성하여, 학습일지 작성이 대학생들의 문법학습에 도움이 되는지를 실험 연구하고자 한다. 이를 통해 학습일지 작성의 효과를 조사 분석하고, 궁극적으로 EFL 환경에서 학습일지를 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통한 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 방안으로 적용하여 교육 및 학습의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 연구하고자 한다. 이를 위하여 본 연구에서는 다음과 같은 연구과제를 설정하였다.

[연구 과제 1]

학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는가?

[연구 과제 2]

학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에 차이가 있는가?

[연구 과제 3]

학습일지 작성에 대한 학습자들의 태도와 반응 및 평가는 어떠한가?

본 연구의 목적을 위하여 문헌 연구와 예비 연구를 바탕으로 학습자들의 문법 이해와 활용을 돕기 위하여 명시적 문법 교수 후 학습자들에게 학습일지를 작성하게 하였다. 예비 연구 결과를 토대로 수정·보완한 문법지식 사전·사후평가와 설문조사 및 면담조사를 연구 도구로 사용하였다. 본 연구의 범위는 대학교양영어에서 학습일지를 활용한 문법 교수 및 학습 방안을 연구하기 위해 대전 소재 대학교에서 교양영어를 수강하는 1 학년 학생을 대상으로 하였다. 예비 연구에서는 동일한 전공 학습자들을 대상으로 하였으나 본 연구에서는 다양한 전공의 학습자들로 연구 대상을 확대하였다.

1.3 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 연구 참여자와 실험 설계의 두가지 측면에서 찾아볼 수 있다. 첫째, 연구 대상 선정에 있어 특정 학습자를 대상으로

하였다는 한계가 있다. 예비 연구와 본 연구의 참여 대상자가 모두 대전광역시라는 특정 지역 소재 대학의 학습자를 대상으로 하였다. 따라서 본 연구의 결과가 우리나라 전체 대학교양영어에서 문법 교수 및 학습 효과를 대표한다고 일반화하기 어렵다.

둘째, 문법지식을 평가하는 측정 도구의 한계이다. 본 연구에서 14 개 목표문법 항목을 한 학기에 걸쳐 학습하고 문법지식 사전·사후평가에서는 동사 관련 3 개 문법 항목을 목표문법 항목으로 선정하여 오류수정하기와 알맞은 형태로 빈칸채우기의 2 가지 방식을 각 목표문법 항목별로 5 문항씩 출제하였다. 따라서 학습한 모든 문법 항목을 평가하지 못했으며 측정 방법도 2 가지 형태에 국한되었다. 그러므로 본 연구의 결과를 학습일지 작성이 모든 문법 항목을 학습하는 데 도움이 된다고 일반화하기에 무리가 있으며 좀 더 다양한 측정 도구를 마련하여 추가적인 연구를 진행할 필요가 있다.

셋째, 실험집단은 한 학기동안 14 개 문법 항목에 대해 학습일지를 작성하고 그에 대한 교수자의 피드백을 받았다. 그러나 통제집단은 실험집단의 실험 처치를 대체할 추가적인 학습과제가 주어지지 않았다. 따라서 실험집단의 실험 처치 결과를 통제집단과 정확히 비교 분석하기에 어려움이 따르는 것으로 판단된다. 그러므로 통제집단에 대체과제를 마련하여 학습일지의 효과를 추가적으로 분석해 볼 필요가 있는 것으로 보인다.

넷째, 학습일지를 작성하는 과정에서 학습자들은 교수자의 피드백을 받게 되었는데, 이에 대한 학습자들의 만족도가 높은 편이었다. 그러나 본 연구에서는 교수자의 피드백이 학습자의 문법학습에 어떤 영향을 미치는지 별도로 조사하지 않았다. 따라서 학습일지 작성에 대해 교수자가 제공한 피드백과 문법학습의 관계를 추가 연구를 통해 분석해 볼 필요가 있다.

1.4 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 명시적 문법 교수와 학습일지에 대한 용어의 정의는 다음과 같다.

1.4.1 명시적 문법 교수

Ellis(2006)는 문법교육이란 학습자들이 특정 문법 형식에 주의를 기울이게 함으로써 그 특정 문법 형식을 상위언어적(metalinguistic)으로 이해하거나 혹은 이해 및 표출하는 과정에서 특정 문법을 처리하여 내재화할 수 있도록 가르치는 것이라고 하였다. 이러한 문법교육은 명시적 혹은 암시적으로 이루어 질 수 있는데, 명시적 문법 교수는 교사가 문법 규칙을 수업 중에 먼저 직접 언급함으로써 학습자가 문법 규칙을 인식할 수 있도록 연역적(deductive) 혹은 귀납적(inductive)으로 설명하는 방법이다(DeKeyser, 1995; Fotos, 1998; Savage et al., 2010). 이에 반해 암시적 문법 교수는 문법 규칙에 대한 명시적 언급 없이 다양한 의사소통중심 활동을 통해 학습자를 문법 규칙에 노출시키는 방법이다(DeKeyser, 1995; Fotos, 1998; Savage et al., 2010).

본 연구에서는 DeKeyser(1995), Ellis(2006), Fotos(1998) 및 Savage, Bitterlin 과 Price(2010)의 정의에 따라, '명시적 문법 교수(explicit grammar instruction)'를 교수자가 문법규칙을 직접 언급하여 상위언어적으로 설명함으로써 학습자가 문법규칙을 인식하게 하여 문법지식을 습득하게 하는 교수 방법으로 정의하고자 한다.

1.4.2 학습일지

학습일지란 학습자들이 무언가를 생각하고 그것에 대해 기록하는 쓰기 과제로서(Park, 2003), 학습자 스스로 자신이 이해하지 못한 것이 무엇이며 그 이유는 무엇인지 생각해 보고 무엇을 해야 이해할 수 있는지에 대해 생각해 보게 만드는 효과가 있다(Berthold et al., 2007).

이러한 학습일지를 지칭하는 용어는 학자마다 다양한 용어로 사용되었는데, 일반적으로 '일지(journal)'라는 용어가 가장 널리 사용되었다(Bain et al., 1999, 2002; Cantrell et al., 2000; Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Fouberg, 2000; Hooey & Bailey, 2005; Maloney & Campbell-Evans, 2010; Myers, 2001; Todd et al., 2001). Berthold, Nuckles 와 Renkl(2007)은 '학습일지'를 'learning protocols'라고 지칭하였고, Stephens 와 Winterbottom(2010)은 'learning log'로, Park(2003), McCrindle 과 Christensen(1995), O'Rourke(1998) 및 Morrison(1996)은 'learning journal'이라고 표현하였다. 그 외 '학생일지(student journal)'(Bolin et al., 2005), 혹은 '성찰학습일지(reflective learning journal)'(Bisman, 2010)라는 용어도 사용되었다. 본 연구에서는 '학습일지'를 복잡한 학습내용을 이해하고 활용하기 위한 수업 후 과제로서 'learning journal'이라는 용어로 정의하고자 한다.

1.5 논문의 구성

본 연구에서 설정한 연구 과제에 대한 해답을 모색하기 위하여 본 논문을 다음과 같이 여섯 개의 장으로 구성한다. 먼저 제1장 서론에서는 연구의 필요성 및 목적과 범위, 연구의 제한점, 용어의 정의에 관해 기술한다. 제 2 장에서는 명시적 문법 교수의 필요성과 명시적 문법 교수에서 출력중심 활동의 필요성 및 오류수정 피드백의 효과,

학습일지의 장점과 형식 및 실제 교육현장에서의 학습일지의 활용에 대해서 관련 선행 연구를 바탕으로 살펴본다. 제 3 장에서는 예비 연구의 실행 방법과 결과 및 보완점을 자세히 기술한다. 제 4 장에서는 본 연구의 연구 참여자, 연구 도구 및 절차를 설명하고, 제 5 장에서 본 연구의 결과를 구체적으로 논의한다. 마지막으로 제 6 장에서는 본 연구의 결과를 정리하여 결과가 교육적으로 시사하는 바를 논의하고, 대학교양영어에서 효과적인 문법 교수 및 학습을 위하여 연구 결과의 활용 방안을 제안한다.



II. 이론적 배경

본 장의 제 1 절에서는 명시적 문법 교수의 필요성과 문법 교수 및 학습에서 출력중심 활동의 필요성과 오류수정 피드백의 효과를 살펴보고 EFL 환경에서 효과적인 문법교육 방법이 무엇인지 고찰한다. 제 2 절에서는 학습일지의 장점 및 형식을 살펴보고 실제 교육현장에서의 학습일지의 활용에 대해 고찰한다.

2.1 명시적 문법 교수

본 절에서는 제 1 장 4 절에서 정의한 명시적 문법 교수의 필요성과 출력중심 연습활동의 필요성 및 오류수정 피드백의 효과를 선행 연구를 통해 고찰해 본다.

2.1.1 명시적 문법 교수의 필요성

문법지식은 의식적이고 학습 가능하며 말로 표현할 수 있는 명시적 지식과 무의식적이며 말로 표현하기 어려운 암시적 지식으로 나뉘어진다 (Ellis, 2006). 명시적 문법지식을 알면 입력과정에서 문법구조를 인식하게 되고 결국 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 증대시키는 효과를 가져올 수 있으며 성인 학습자의 경우 목표언어를 출력하는 과정에서 목표언어가 어떻게 작동하는 지 이해할 수 있게 된다(Scheffler & Cinciata, 2011).

문법지식은 단순한 학습 대상으로서의 지식을 넘어 반드시 필요한 기초 능력이라고 할 수 있다. Savage와 2인(2010)에 따르면 문법지식을 가

르치는 것은 3가지 측면에서 중요하다. 첫째, 문법지식은 듣고 말하고 읽고 쓰는 영어의 4기능을 가능하게 하는 기본적인 능력으로서 정확한 문법지식 없이는 효율적인 의사소통이 불가능하다(Savage et al., 2010). 둘째, 문법지식은 새로운 언어를 배우고 추가적인 학습을 가능하게 하는 강력한 동기부여의 역할을 한다(Savage et al., 2010). 마지막으로, 문법지식을 통해 스스로의 실수를 수정할 수 있는 능력이 생기고 이 능력은 곧 실생활에서 영어를 원활하게 사용 할 수 있는 기초능력이 된다(Savage et al., 2010).

이와 같이 영어교육에서 가장 기초적이면서도 중요한 역할을 하고 있는 문법지식은 학습자의 특성에 따라 다양한 방법으로 지도할 수 있는데, 그 중에서 명시적 방법이 문법학습에 효과적이라고 할 수 있다(DeKeyser, 1994, 1995, 2003; Hahn, 2006; Jung, 2002; Norris & Ortega, 2000; Scheffler & Cinciata, 2011; Schulz, 1996, 2001). 명시적 문법 교수를 통해 학습자들은 목표문법을 깊이 이해하게 되며 심리적 안정을 갖게 되어 결과적으로 학습과정에 도움을 받을 수 있기 때문이다(Scheffler & Cinciata, 2011). Norris와 Ortega(2000)는 문법교육의 효과성을 실험한 선행 연구를 메타 분석하여 문법교육의 필요성을 재확인하고 명시적 문법 교수가 암시적 문법 교수보다 효과적임을 보여주었다. DeKeyser(1994, 1995, 2003) 역시 문법지식을 명시적으로 가르치는 것이 암시적으로 가르치는 것보다 효과적이라는 사실을 실험 연구를 통해 증명하였다.

이러한 명시적 문법 교수는 우리나라와 같은 EFL 환경에서 더욱 효과적이며 필요한 문법 교수 방법이라고 할 수 있다. 많은 선행 연구를 통해 확인된 명시적 문법 교수의 가장 큰 장점은 EFL 학습자들이 문법을 더 명확하게 이해할 수 있어 결과적으로 학습 효과를 높일 수 있다는 것이다(고미숙, 2006; Lee, 2005; Scheffler & Cinciata, 2011). 실제로 Scheffler와 Cinciata(2011)가 명시적 문법 교수가 L2 습득에 미치는 영향을 EFL

학습자들을 대상으로 측정한 결과, 학습자들은 명시적으로 문법규칙을 학습함으로써 문법규칙 자체를 이해하는 데 도움을 받았으며, 문법적으로 적절한 출력이 무엇인지를 이해하게 되어 결국 자신감과 안정감을 갖게 되고 전반적인 학습과정에 도움을 받은 것으로 나타났다. Lee(2005)는 EFL 환경에서 효과적인 문법 교수 방안에 대한 설문조사를 실시하였는데, EFL 환경에서는 명시적 문법 교수가 암시적 문법 교수보다 효과적이며 문법을 명시적으로 설명할 경우 연역적 방법이나 귀납적 방법에서 큰 차이는 없는 것으로 조사되었다. 고미숙(2006)은 암시적 학습 조건과 명시적 학습 조건에 따라 난이도가 다른 문법규칙을 학습하는 데 어떤 차이가 있는지 우리나라 대학생 EFL 학습자를 대상으로 실험 연구를 실시한 결과, 명시적 학습 조건에서 문법규칙을 더 잘 이해하는 것으로 나타났다고 보고하였다. 뿐만 아니라 Hahn(2006)의 연구에 따르면, 우리나라의 대학생들은 문법지식이 영어능력 향상에 중요하다는 생각을 가지고 있었고 명시적 집중식 문법교육을 원하고 있는 것으로 나타났다. 또한 EFL 학습자들이 형식적인 문법학습을 선호하며 문법이 영어학습에 필요하다고 믿고 있었으며(Schulz, 1996), 명시적 문법 교수와 오류수정 피드백이 EFL 학습자들이 영어를 학습하는 데 긍정적인 역할을 하는 것으로 나타났다(Schulz, 2001).

본 연구는 대학교양영어에서 문법 교수 방법으로 명시적 문법 교수 방법을 선택하였다. 앞서 살펴본 연구들의 결과에서 명시적 문법 교수가 학습자가 문법을 명확하게 이해하는 데 도움이 되어 학습효과로 이어지는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에 참여한 학습자들에게도 명시적으로 문법지식을 지도하는 것이 학습자들의 문법학습에 도움이 될 것으로 판단하였다.

2.1.1.2 명시적 문법 교수에서 출력중심 활동의 필요성

문법규칙은 형태(form), 의미(meaning), 용법(use)의 세 가지 차원으로 구성되어 있으며 학습자가 이러한 세 가지 차원을 모를 경우 형태는 맞다할지라도 의미나 용법에서 어색한 실수를 하게 된다(Larsen-Freeman, 2001). 따라서 문법교육은 명시적 방법으로 진행되고 이것이 의사소통중심 활동에 통합되어야 가장 효과적이라고 할 수 있다(Ellis, 2006). Savage 외 2인(2010)도 학습자가 문법구조의 형태와 의미를 알고 알맞은 용법을 익힐 수 있도록 가르치는 것이 중요하다고 지적하면서, 문법 교수는 명시적 방법을 이용하여 설명하고 유의미한 의사소통중심 학습 활동을 통해 충분한 연습 기회를 제공해야 한다고 하였다.

학습자가 문법구조의 형태, 의미, 용법을 배우고 나면 학습자들이 통제된 상황에서 유의미한 방식으로 문법을 사용할 수 있는 연습단계가 필요한데, 바로 이 단계에서 학습자가 학습한 문법구조를 실제 의사소통 상황에서 사용하기 전에 반복훈련, 대화하기, 문장 만들기, 정보 찾기 등의 활동을 통해 충분히 연습함으로써 문법사용의 유창성을 기를 수 있기 때문이다(Savage et al., 2010). 이러한 연습단계를 거쳐 마지막 의사소통중심 연습단계에서 유의미한 일상생활 주제에 대해 인터뷰, 토론, 대화, 역할극, 의견교환 등의 활동을 통해 듣고 말하고 읽고 쓰면서 학습한 문법을 의사소통중심으로 연습하는 기회를 갖게 되며, 이를 통해 문법구조의 형태, 의미, 용법을 모두 익히게 된다(Savage et al., 2010).

따라서 학습자들의 문법학습 효과를 증진시키기 위해 명시적 문법 교수와 병행하여 의사소통중심 연습활동을 할 필요가 있다. 실제로 많은 연구들이 이러한 이유로 명시적 문법 교수에서 의사소통중심 연습활동의 필요성을 제기하고 있다(송희심, 2011; Hahn, 2006; Jung, 2002; Kim & Cho,

2010; Lee, 2002). 우선 명시적 문법 교수에 의사소통중심 연습활동을 병행해야 한다고 주장하는 연구들을 살펴보면, Jung(2002)은 EFL 환경에서는 학습자들이 교실 밖에서 의사소통을 할 수 있는 기회와 필요성이 부족하여 명시적 문법 교수가 학습에는 효과적이기는 하나 실질적인 습득으로 이어지기 어렵다는 점을 지적하며, 인터뷰, 역할극 등의 의사소통중심 상호작용 활동을 통해 반복 연습함으로써 명시적 문법 교수를 보완해야 한다고 하였다. Lee(2002)는 목표언어의 구조와 자신이 실제로 사용할 수 있는 것의 차이를 인지하는 것이 중요하므로 목표언어를 사용할 수 있는 유의미한 연습 환경을 조성하는 것이 명시적 문법 교수의 효과를 높이기 위해 필요하다고 하였다. 즉, 명시적 문법 교수의 효과를 극대화하기 위해서 의사소통중심 환경에서 형태와 의미를 통합해야 한다는 것이다(Lee, 2005).

학습자들이 수업시간에 학습한 문법지식을 직접 적용하여 그 용법을 제대로 익힐 수 있도록 명시적 문법 교수에 병행되어야 하는 의사소통중심 연습활동은 앞서 살펴본 것처럼 다양한 형태로 이루어 질 수 있지만, 교실이 거의 유일한 영어 사용 환경이라고 할 수 있는 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 출력중심 활동을 병행하는 것이 더욱 필요하다고 하겠다(Jung, 2002). Hahn(2006)은 명시적 문법 교수와 더불어 EFL 환경에서 부족한 의사소통 기회를 보완하기 위하여 의사소통중심 상황에서 상호작용 활동을 통한 출력연습을 제안하였다. Hahn(2006)은 설문조사를 통해 우리나라 대학생 EFL 학습자들이 명시적 문법설명을 원하고 있을 뿐만 아니라 출력중심 활동이 학습자들의 언어능력을 향상시키는 데 필요하다고 믿고 있다고 보고하였다. 송희심(2011) 역시 명시적 문법설명과 출력중심의 학습자 참여활동이 문법을 이해하고 문법학습에 대한 인식을 변화시키는 데 긍정적인 역할을 한다는 것을 확인하고, 문법의 명시적 설명과 더불어 학습자들이 학습한 언어 형식을 내재화할 수 있는 출력연습

의 중요성을 지적하였다.

출력중심 활동과 관련된 연구들을 살펴보면(고미숙, 2006; Izumi, 2002, 2003; Kim & Cho, 2010; Mackey, Adams, Stafford, & Winke, 2010; Nassaji & Tian, 2010; Reinders, 2009; Shehadeh, 2002, 2003; Shin, 2011; Song & Suh, 2008; Suzuki & Itagaki, 2007), Swain의 출력이설(output hypothesis)에 근거를 두고 있음을 알 수 있다. Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 말하기나 쓰기 방식으로 언어를 출력함으로써 언어 습득과 학습이 이루어진다는 출력이설을 주장하였다. 캐나다의 프랑스어 몰입교육에서 오랜 기간 동안 충분한 입력(input)이 주어졌음에도 불구하고 학습자들이 말하기와 쓰기에서 문법 구사에 어려움을 겪는 원인을 언어를 출력할 수 있는 기회가 부족했기 때문이라고 판단하였다(Swain, 1985, 1993, 1995, 2005). 따라서 학습자들이 출력에 있어서 문법의 정확성과 유창성을 향상시키기 위해서는 충분한 출력의 기회가 제공되어야 하며 특히 강제적 출력(pushed output)이 필요하다고 주장하였다(Swain, 1985, 1993, 1995, 2005).

Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 출력의 기능을 주목(noticing), 가설검증(hypothesis-testing), 상위언어적 기능의 세 가지 측면으로 구분하였다. 학습자가 언어를 출력하게 되면 자신이 말하고 싶은 것과 말할 수 있는 것의 차이에 주목하게 되는데 이것을 출력의 주목 기능이라고 설명하였다(Swain, 1985, 1993, 1995, 2005). 또한 학습자들이 다른 사람과 대화를 할 때, 자신을 이해시키기 위해 자신의 발화가 이해가능한지 혹은 올바른 형태인지 의식하게 되고, 의사소통에 문제가 발생하면 이를 해결하기 위해 자신의 기존 지식을 활용하거나 외부의 도움을 청하거나 또는 추가적인 입력에 주의를 기울이는 등 여러가지 다양한 방법을 시도하게 되는데, 바로 이러한 과정을 가설검증의 기능이라고 하였다(Swain, 1985, 1993, 1995, 2005). 마지막으로 출력의 상위언어적 기능이란 학습자들이 출력 활동을 통해 언어의 용법이나 지식 등 언어 그 자체에 대해 생각하게 만

드는 것을 의미한다(Swain, 1985, 1993, 1995, 2005). 이와 같은 출력의 세 가지 기능은 학습자가 언어를 학습하는 과정에서 의미 처리(semantic processing)에서 구문 처리(syntactic processing)로 나아가게 하는 중요한 인지 과정에 해당한다(Swain, 1985, 1993, 1995, 2005).

Suzuki와 Itagaki(2007)는 출력이 학습자들을 의미 처리보다 언어 습득 인지 과정의 중요한 부분인 구문 처리에 참여하게 만든다는 Swain의 출력가설을 지지하였다. Suzuki와 Itagaki(2007)는 일본인 EFL 학습자를 대상으로 번역하기(translation)와 문장 만들기(scrambled sentence)의 두 가지 형태의 출력 과업(output task)을 수행하게 한 후 학습자들의 상위언어적 성찰을 살펴 보았다. 그 결과 학습자들이 출력 과업을 수행하는 시간의 50% 이상을 언어의 형태(linguistic forms)에 할애한 것으로 나타났으로써, 학습자들이 출력 과업을 통해 의미와 구문에 모두 집중하였으며, 의미에서 구문으로 인지 과정이 발전했음을 확인하였다. 따라서 Suzuki와 Itagaki(2007)는 정답률이 20~80%에 이르는 적절한 수준(reasonably challenging)의 문법 연습(grammar exercise) 혹은 강제적 출력 문법 연습을 고안하여 학습자들이 어휘나 문법을 숙고할 수 있도록 해야 한다고 제안하였다.

Shin(2011)은 우리나라 EFL 학습자를 대상으로 출력 과업이 문법을 주목하고 학습하는 데 미치는 효과를 실험 분석하였다. Shin(2011)의 연구 결과에 따르면, 학습자들은 출력 과업을 수행하는 과정에서 문법 형태에 주목하였으며 이해 위주의 연습활동보다 출력 과업이 학습자의 문법학습 효과를 더 촉진하는 것으로 나타났다. 또한 영어능력이 우수한 학습자보다 영어능력이 낮은 학습자들의 문법학습에 출력 과업이 더 효과적인 것으로 조사되었다. 따라서 Shin(2011)은 학습자들에게 유의미한 환경에서 출력할 수 있는 기회를 제공하고 출력 과업이 너무 심한 부담이 되지 않도록 한다면, 출력 과업은 문법 교수의 도구로서 잠재력이 있

다고 주장하였다.

고미숙(2006)은 암시적 학습 조건과 명시적 학습 조건에 따른 문법이해도 외에 이해중심과업(comprehension task)과 산출중심과업(production task)에 따른 문법이해력을 비교 실험하였는데, 산출중심과업이 문법을 이해하는 데 더 효과적임을 확인하였다. Kim과 Cho(2010) 역시 입력중심과 출력중심의 문법 교수를 비교 실험하였는데, 출력중심 문법 교수가 목표언어와 학습자의 기존 지식 사이의 차이를 인지하게 하고 문법지식을 장기적으로 보유하게 하는 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 Kim과 Cho(2010)는 학습자에게 문법지식을 활용할 수 있는 충분한 출력중심 기회를 제공해야 한다고 주장하였다.

이상에서 살펴 본 것처럼, EFL 환경에서 효과적인 문법 교수 방법은 문법지식을 명시적으로 설명하고 학습자가 학습한 문법지식을 연습할 수 있는 충분한 기회를 제공하는 것이라고 할 수 있다. 특히 EFL 환경은 ESL 환경과는 달리 학습자들이 교실 외부에서는 영어를 사용할 수 있는 기회가 극히 제한되어 있고 그에 따라 자연스럽게 영어를 사용하고자 하는 동기나 의지 또는 필요가 부족한 것이 현실이다. 게다가 대학교양영어와 같은 경우 제한된 수업시간 내에 정해진 분량의 내용을 교수해야 할 뿐만 아니라 수업을 수강하는 학습자의 수가 너무 많아 충분한 연습 기회를 제공하거나 혹은 연습활동 자체를 운영하기가 어려운 경우가 많다. 따라서 이러한 EFL 환경과 대학교양영어의 특성을 고려하여 학습자들에게 문법규칙을 학습하고 그 용법을 정확히 이해하여 사용하기 위한 충분한 연습과정이 주어질 필요가 있으며, 그 연습과정은 출력중심으로 이루어지는 것이 효과적이라고 할 수 있겠다.

본 연구에서는 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키기 위해 학습자들에게 학습한 문법을 충분히 연습할 수 있는 출력중심의 기회를 제공하고자 하였다. 따라서 본 연구에서는 EFL 환경에서 명시적 문법 교수의 효

과를 향상시키고 학습자들이 출력연습을 할 수 있는 기회를 제공하기 위한 방법으로 학습일지를 활용하였다.

2.1.3 오류수정 피드백의 효과

오류수정 피드백(corrective feedback)은 L2 교육현장에서 현재 가장 널리 사용되고 있는 피드백의 한 형태라고 할 수 있다(Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012). 오류수정 피드백은 크게 의사소통중심 환경에서 학습자의 말하기 능력 개선을 위해 제공하는 경우(김나연과 이은주, 2009; 임수진, 2008; Kim, 2010, 2012; Lee, 2010; White, 2009)와 학습자의 쓰기능력이나 문법지식의 정확성 개선을 위해 제공하는 경우(박선옥, 2009; 전은경과 민찬규, 2009; 황정화와 이희경, 2012; Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Lee & Lee, 2010; Ryoo, 2011; Schulz, 1996, 2001; Sheen, 2007; Van Beuningen et al., 2012)의 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 의사소통중심 환경에서 학습자의 말하기 능력을 신장시키기 위해 제공하는 오류수정 피드백은 Lyster와 Ranta(1997)의 분류를 따르는 경우가 대부분이다(김나연과 이은주, 2009; 임수진, 2008; Kim, 2010, 2012; Lee, 2010; White, 2009). Lyster와 Ranta(1997)는 오류수정 피드백의 유형을 여섯 가지로 분류하였는데, 명시적 수정(explicit correction), 오류 고쳐 되 말하기(recast), 설명 요구(clarification request), 상위언어적 피드백(metalinguistic feedback), 유도(elicitation), 반복(repetition)이 그것이다. 실제 말하기 수업에서 교사들이 가장 빈번히 사용하는 오류수정 피드백은 오류 고쳐 되말하기인 것으로 나타났으며(김나연과 이은주, 2009; 임수진, 2008; Kim, 2010; White, 2009), 명시적 피드백에 대한 학습자의 이해(uptake)가 가장 좋고 학습자들의 말하기 능력의 정확성을 향상시키는 데 효과가 있는 것으로 나타나 EFL 환경에서 명시적 피드백이 언어 능

력 발달에 도움이 되는 것으로 조사되었다(김나연과 이은주, 2009; Lee, 2010).

학습자의 쓰기능력과 문법지식에 대한 피드백은 문자 오류수정 피드백(written corrective feedback)의 형태로 제공되는 경우가 가장 흔하다(박선옥, 2009; 전은경과 민찬규, 2009; 황정화와 이희경, 2012; Ellis et al., 2008; Lee & Lee, 2010; Ryoo, 2011; Schulz, 1996, 2001; Sheen, 2007; Van Beuningen et al., 2012). 문자 오류수정 피드백은 Ellis(2009)에 따라 크게 여섯 가지로 나누어 볼 수 있다. 교사가 학습자의 오류를 직접 수정하여 제공하는 직접적(direct) 피드백, 오류를 수정하지 않고 오류가 있음을 알려주는 간접적(indirect) 피드백, 오류와 관련된 상위언어적 설명을 제공하는 상위언어적 피드백, 학습자의 오류 중 특정 부분만을 수정하거나 학습자의 오류 전체를 수정하는 특정한(focused) 혹은 불특정한(unfocused) 피드백, 학습자의 오류에 대한 올바른 용법을 알려주는 자료의 하이퍼링크(hyperlink)를 제공하는 전자(electronic) 피드백, 원어민이 학습자의 원문을 다시 고쳐쓰는 고쳐쓰기(reformulation)의 여섯 가지이다(Ellis, 2009). 이 중에서 직접적 피드백과 간접적 피드백 및 특정한 피드백과 불특정한 피드백의 효과를 비교 분석하는 연구가 가장 활발히 진행되고 있다(Ellis et al., 2008; Lee & Lee, 2010; Ryoo, 2011; Sheen, 2007; Van Beuningen et al., 2012).

Ellis와 3인(2008)은 일본인 EFL 학습자를 대상으로 관사 학습에 있어서 특정한 피드백과 불특정한 피드백의 효과를 비교 분석하였다. 그 결과 특정한 피드백을 받은 학습자와 불특정한 피드백을 받은 학습자 모두 관사에 대한 문법지식의 정확성이 향상된 것으로 나타남으로써, 문자 오류수정 피드백은 특정한 방식이건 불특정한 방식이건 그 형식에 상관없이 학습자들의 문법지식의 정확성을 향상시키는 것으로 나타났다. 따라서 Ellis와 3인(2008)은 오류수정 피드백이 EFL 환경에서 언어 학습에 효

과적이라는 사실을 입증하였다.

Lee와 Lee(2010)는 문자 오류수정 피드백이 컴퓨터 기반 의사소통 (computer-mediated communication)에서 우리나라 EFL 학습자들의 의사소통 능력 향상에 효과가 있는지를 조사하기 위해, 직접적 피드백과 간접적 피드백에 대한 학습자들의 태도를 비교 분석하였다. 그 결과 직접적 피드백과 간접적 피드백 모두 학습자들의 의사소통 능력의 정확성, 유창성, 복잡성(complexity)을 점진적으로 향상시키는 것으로 확인되었으며, 문자 오류수정 피드백이 학습자들의 오류를 줄이는 데 효과적인 것으로 나타났다. Ryoo(2011)는 직접적이고 불특정한 오류수정 피드백이 우리나라 EFL 학습자의 쓰기능력에 미치는 영향을 조사하였는데, 오류수정 피드백이 학습자들의 문법지식의 정확성을 장기적으로 증진시키는 데 효과가 있다고 보고하였다.

Sheen(2007)은 L2 습득에서 문자 오류수정 피드백의 역할을 분석하기 위해 ESL 학습자를 대상으로 직접적 피드백과 상위언어적 피드백의 효과를 비교 분석하였다. 그 결과 상위언어적 피드백이 제공될 경우 직접적 피드백이 학습자들이 관사를 습득하는 데 효과적인 것으로 나타났다. Van Beuningen와 2인(2012)은 네덜란드 EFL 학습자를 대상으로 직접적이고 불특정한 피드백과 간접적인 피드백이 학습자의 쓰기능력의 정확성에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과 학습자들의 문법지식의 정확성을 향상시키는 데 직접적이고 불특정한 피드백이 효과가 있는 것으로 확인되었다.

지금까지 살펴본 문자 오류수정 피드백과 관련된 연구들은 EFL이나 ESL 환경에서 학습자들의 언어 학습에 오류수정 피드백이 효과적이라는 점을 보여주었다. 이는 오류수정 피드백이 L2 습득에 비효율적이며 오히려 해롭기까지 하다는 Truscott(1996)의 주장을 반증하는 것이라고 하겠다. 앞서 살펴보았듯이 오류수정 피드백은 Truscott(1996)의 주장과는 달

리 EFL 학습자가 목표 언어를 학습하는 데 도움이 되는 것으로 보이며, 특히 문법지식의 정확성을 증진시키는 데 효과적인 것으로 보인다. Schulz(2001)는 외국어 학습에서 명시적 문법 교수와 오류수정 피드백의 역할을 분석하였다. Schulz(2001)는 연구 결과에서 학습자들이 명시적 문법 교수와 오류수정 피드백이 외국어 학습에 긍정적인 역할을 한다고 믿고 있으며, 특히 학습자들이 오류수정 피드백을 상당히 선호하고 있다고 보고하였다.

본 연구에서는 학습자들이 학습한 문법지식을 활용하여 출력중심의 연습활동을 하기 위해 학습일지를 작성하였는데, 학습자들이 작성한 학습일지에 대해 교수자가 피드백을 제공하였다. 교수자가 제공한 피드백은 이상에서 살펴본 선행연구들을 바탕으로 문자 오류수정 피드백이 제공되었다. 학습일지 작성에 대해 교수자가 제공한 문자 오류수정 피드백의 구체적인 내용은 제 3장 4절과 제 4장 3절에서 자세히 설명하고자 한다.

2.2 학습일지

학습일지에 대한 정의는 제 1 장 4 절에서 내렸으므로 본 절에서는 학습일지의 장점과 형식을 살펴보고, 실제 교육현장에서 학습일지의 활용 사례를 선행 연구를 통해 고찰해 본다.

2.2.1 학습일지의 장점

전통적으로 고등교육현장에서는 학습자들은 지식을 수동적으로 받아들이는 교사 중심의 강의식 수업이 주를 이루고 있다(Hooley & Bailey, 2005). 그러나 학습자가 적극적으로 학습에 참여하게 되면 학습내용과 관련된 더 많은 것을 배우고 이해하며 기억하고 즐기게

된다(Park, 2003). 뿐만 아니라 학습과정에 적극적으로 참여함으로써 분석과 평가 등의 높은 수준의 사고를 통해 효과적인 학습이 가능하게 되고 이러한 적극적 학습(active learning)은 학습자 스스로 자신의 학습에 책임감을 갖게 하며(Hooley & Bailey, 2005) 학습자들이 학습 성과를 향상시키는 데 중요한 역할을 한다. 따라서 학습자를 책임감을 갖고 적극적으로 학습할 수 있도록 독려하기 위한 방법을 모색할 필요가 있으며, 이를 위한 한 가지 방법으로 학습일지를 활용할 수 있다.

적극적 학습을 독려하기 위해 학습일지를 활용하게 되면 실제로 학습자와 교사가 얻을 수 있는 장점은 다양하다. 첫째, 학습일지는 학습자의 적극적이고 독립적인 학습을 가능하게 한다. 학습일지를 작성함으로써 학습자 스스로 자신의 학습에 책임감을 갖게 되고(Park, 2003), 스스로 학습내용을 살펴보는 등 학습과정과 수업에 적극적으로 참여하게 되어(Bisman, 2011; Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Park, 2003), 적극적 학습이 가능해 지고(Park, 2003), 이것이 독립적 학습으로 이어진다(Bisman, 2011; Myers, 2001; O'Rourke, 1998). 아울러 교실에서 소극적인 학습자에게는 학습일지가 자신의 의견을 말할 수 있는 기회가 되기도 한다(Bolin et al., 2005; Connor-Greene, 2009).

둘째, 학습일지는 학습자의 학습능력을 향상시킨다. 학습일지는 단순히 수업시간에 배운 내용을 기술하는 것이 아니라 학습한 내용을 어떻게 쓸 것인지 계획하고 작성한 후 수정하는 과정을 통해(Berthold et al., 2007), 학습자가 자신의 학습전략을 조절하게 되고(Stephens & Winterbottom, 2010), 잘못 이해하고 있었지만 미처 인지하지 못하고 넘어갈 수 있는 부분까지 명확히 확인할 수 있게 된다(Connor-Greene, 2009). 따라서 학습자들은 복잡한 개념을 쉽게 이해하게 되어(Cantrell et al., 2000; Fouberg, 2000; Hooley & Bailey, 2005; McCrindle & Christensen, 1995; O'Rourke, 1998; Stephens & Winterbottom, 2010; Wong et al., 2002) 학습의 질과 효과가 증진

된다(Berthold et al., 2007; Cantrell et al., 2000; Connor-Greene, 2009; Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; McCrindle & Christensen, 1995; O'Rourke, 1998; Park, 2003). 이와 더불어 학습자들의 독해력이 증진되고(Wong et al., 2002), 글쓰기와 관련된 창작 능력이 개발되는 등 쓰기능력이 향상되며(Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; Myers, 2001), 비판적 사고와 독립적 사고 및 상위인지적 사고가 가능해지는 등 사고력이 증진된다(Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Fouberg, 2000; Hooey & Bailey, 2005; Myers, 2001; O'Rourke, 1998; Park, 2003; Wong et al., 2002). 또한 학습일지에 대해 교사가 제공하는 피드백이 학습내용을 이해하는 데 많은 도움이 될 뿐만 아니라(Bain et al., 1999, 2002; Dart et al., 1998; Maloney & Campbell-Evans, 2010; Todd et al., 2001), 학습일지 자체가 학습자 스스로에게 소중한 피드백이 되기도 한다(Bolin et al., 2005).

셋째, 학습일지는 학습자에게 자기성찰(self-reflection)의 기회를 제공한다. 즉, 학습자가 학습내용을 성찰함으로써 자신의 인지과정을 돌아보게 하는 기회가 된다(Bain et al., 1999; Bolin et al., 2005; Cantrell et al., 2000; Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; Maloney & Campbell-Evans, 2010; McCrindle & Christensen, 1995; Park, 2003). 학습일지를 작성함으로써 학습자는 자신의 장·단점을 인식하게 되는 등 학습자가 스스로 자신을 돌아보는 자기성찰이 이루어지고(Dart et al., 1998; Myers, 2001; Stephens & Winterbottom, 2010), 학습일지가 학습에 대한 동기부여의 기회가 되며(Bisman, 2011; Stephens & Winterbottom, 2010), 이를 통해 학습자 스스로 학습에 대한 자신감을 갖게 된다(Fouberg, 2000).

넷째, 학습일지는 교사와 학습자가 서로의 관계를 개선할 수 있는 기회를 제공한다. 교사는 학습자들이 작성한 학습일지를 검토하는 과정에서 학습자의 관점과 학습과정을 이해하게 되어 결국 학습자를 이해할 수

있게 되고(Haigh, 2001), 이러한 과정에서 교사와 학습자 간의 상호작용으로 교사와 학습자의 관계가 개선되기도 한다(Haigh, 2001; Todd et al., 2001). 이상에서 살펴본 학습일지의 다양한 장점을 간략하게 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 학습일지의 장점

구분	장점 및 선행 연구
적극적이고 독립적인 학습	학습자가 학습에 대한 책임감을 갖고 적극적으로 학습하게 됨(Park, 2003)
	학습자를 수업 및 학습에 참여 시킬 수 있음(Bisman, 2011; Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Park, 2003)
	학습자의 독립적 학습이 가능해 짐(Bisman, 2011; Myers, 2001; O'Rourke, 1998)
	학습자가 자신의 의견을 표출할 수 있는 기회를 갖게 됨(Bolin et al., 2005; Connor-Greene, 2009)
학습능력 향상	학습 전략을 조절하게 됨(Stephens & Winterbottom, 2010)
	복잡한 수업 내용을 쉽게 이해하게 됨(Cantrell et al., 2000; Fouberg, 2000; Hooey & Bailey, 2005; McCrindle & Christensen, 1995; O'Rourke, 1998; Stephens & Winterbottom, 2010; Wong et al., 2002)
	학습의 질과 효과가 향상 됨(Berthold et al., 2007; Cantrell et al., 2000; Connor-Greene, 2009; Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; McCrindle & Christensen, 1995; O'Rourke, 1998; Park, 2003)
	학습자 스스로에게 학습내용에 대한 피드백이 됨(Bolin et al., 2005)
	독해력이 향상 됨(Wong et al., 2002)
	쓰기 능력이 향상 됨(Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; Myers, 2001)
	사고력이 향상 됨(Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Fouberg, 2000; Hooey & Bailey, 2005; Myers, 2001; O'Rourke, 1998; Park, 2003; Wong et al., 2002)
	교사의 피드백이 학습내용 이해에 도움이 됨(Bain et al., 1999, 2002; Dart et al., 1998; Maloney & Campbell-Evans, 2010; Todd et al., 2001)
자기성찰	학습자의 자기성찰이 가능해 짐(Bain et al., 1999; Bolin et al., 2005; Cantrell et al., 2000; Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; Maloney & Campbell-Evans, 2010; McCrindle & Christensen, 1995; Myers, 2001; Park, 2003; Stephens & Winterbottom, 2010)
	학습에 대한 동기를 부여함(Bisman, 2011; Stephens & Winterbottom, 2010)
	학습에 대한 자신감을 갖게 됨(Fouberg, 2000)
교사와 학습자의 관계 개선	교사에게 학습자를 이해할 수 있는 기회가 됨(Haigh, 2001)
	교사와 학습자의 관계가 개선 됨(Haigh, 2001; Todd et al., 2001)

이상에서 살펴본 바와 같이 학습일지는 많은 장점을 지니고 있다. 본 연구에서는 이러한 학습일지를 대학교양영어에서 교육 목표와 내용에 맞게 적절히 활용하고 교육 및 학습의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 살펴 보고자 하였다.

2.2.2 학습일지의 형식

학습일지는 형식에 크게 상관없이 학습자가 자유롭게 자신의 생각을 표현하고 그에 대해 교사가 피드백을 주는 것이 일반적이지만 학습일지 작성의 효율성을 높이고 학습자의 부담을 덜어주기 위해 학습일지 작성을 유도하는 장치를 사용하기도 한다. 가장 대표적인 예로 지시문(prompts)이나 질문을 사용한 학습일지를 들 수 있다. 지시문이란 생산적인 학습과정을 유도하는 질문이나 힌트를 말하는 것으로 예를 들어, '오늘 배운 내용을 잘 표현할 수 있는 예를 들어 보세요'와 같은 인지적(cognitive) 지시문과 '아직 이해하지 못한 것은 무엇입니까?'와 같은 상위인지적(metacognitive) 지시문을 말한다(Berthold et al., 2007). 이러한 지시문을 사용하게 되면 학습자들이 막연하고 추상적으로 학습일지를 작성하는 대신 구체적이고 성공적으로 작성하도록 도움을 줄 수 있다(Berthold et al., 2007).

실제로 Berthold와 2인(2007)은 이러한 지시문이 학습일지를 작성하는 데 어떤 효과가 있는지 분석하기 위하여 대학 심리학 강의에서 학습자들에게 학습일지를 지시문에 따라 작성하게 하였다. Berthold와 2인(2007)의 연구 결과에 따르면, 인지적 혹은 상위인지적 지시문이 주어진 경우에 학습자들이 인지 및 상위인지 학습전략을 더 잘 사용하여 결국 높은 학업성으로 이어졌으며, 지시문은 학습일지를 작성하는 데 효과적인 도

구인 것으로 나타났다.

이와 비슷하게 Wong 외 4인(2002)은 캐나다의 고등학교 영어과목 수업에서 학습내용과 관련된 질문을 사용하여 학습일지를 작성하게 하고, 이를 '유도일지(guided journal)'라고 이름 붙였다. 즉, 학습자들이 '이야기가 진행되면서 등장인물에 어떤 변화가 보이나요?'와 같은 일반응답(general-response) 질문과 '개츠비에 대해서 어떻게 생각하나요?'와 같은 등장인물(character clues) 질문에 답하는 형식으로 학습일지를 작성하게 하였다. Wong 외 4인(2002)의 연구 결과, 유도일지를 작성한 경우 일반적인 요약하기 일지를 작성한 경우에 비해 사후평가에서 월등히 우수한 성취도를 보였으며, 학습자들이 소설의 복잡한 내용을 이해하는 데 도움을 받았으며 더 깊은 사고를 하게 되는 것으로 나타났다. 따라서 Wong 외 4인(2002)은 학습일지 작성의 효과를 높이기 위해서는 학습자들을 유도하는 질문의 구성(question frame)이 중요하다고 강조하였다.

Bisman(2011)은 대학원 회계학 과정에서 수업과 관련된 질문 등으로 이루어진 구조화된 학습일지(structured and directed journal)를 작성하게 하고 그 효과를 분석하였다. Bisman(2011)에 따르면, 수업과 관련된 질문을 사용하여 학습일지를 작성한 경우 학습자들이 학습에 적극적으로 참여하게 되었으며 학습일지가 학습자들에게 동기부여의 역할을 하는 것으로 나타나 학습지식을 쌓는 데 구조화된 학습일지 작성이 중요하다고 하였다.

그 외에 학습일지 작성을 유도하는 장치로 질문이나 지시문이 아닌 'K-W-L 전략'을 사용한 경우도 있다. 'K-W-L 전략'이란 학습일지를 작성할 때 '학습과 관련된 사전지식(what they knew)', '학습 전 학습에 대한 기대(what they wanted to know)' 및 '학습결과(what they learned)'를 작성하는 것이다(Cantrell et al., 2000). Cantrell 외 2인(2000)은 중학교 사회과목 수업에서 'K-W-L 전략'을 활용하여 학습일지를 작성하게

하였다. 분석 결과에 따르면, 단순히 읽은 내용을 요약하는 학습일지를 작성한 경우에 비해 'K-W-L 전략'을 사용한 경우에 학습효과가 더 큰 것으로 나타났다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습자가 막연히 학습내용을 작성하는 것보다 학습내용과 관련된 질문이나 지시문 등과 같은 학습일지 작성을 유도하는 장치를 마련하여 학습자들이 학습일지를 좀 더 쉽게 작성할 수 있게 하고 학습과 관련된 깊은 사고를 할 수 있도록 하는 것이 학습일지 작성에 더욱 효과적인 것으로 판단된다. 따라서 본 연구에서 활용하는 학습일지는 학습자가 막연하게 학습내용과 자신의 생각을 기록하는 것이 아니라 학습내용의 이해와 활용을 목적으로 설정한 지시문에 따라 작성하는 형식임을 밝혀둔다.

2.2.3 학습일지의 활용

앞 절에서 살펴 보았던 학습일지의 많은 장점으로 인하여 사회, 과학, 영어, 수학, 교사양성과정 등 다양한 교육현장에서 학습일지가 활용되고 있다. 우선 L1 환경에서 학습일지를 활용한 연구를 살펴보면, 읽기교육 분야에서 문학작품의 이해를 돕기 위해 다양한 형식으로 학습일지를 활용하고 있음을 알 수 있다(김옥순, 2006; 염창권과 조은주, 2002; 이화수, 2006; 장보람, 2012; Crowhurst & Kooy, 1986; Golden & Guthrie, 1986; Golden & Handloff, 1993; Many & Wiseman, 1992; Marshall, 1987; Newell, 1996; O'Rourke, 1998; Page, 1983; Wong et al., 2002). 소설이나 이야기를 읽고 학습자가 자발적으로 자신의 생각이나 감정을 학습일지에 기록하거나, 교사가 특정 형식이나 질문을 구성하여 문학작품에 집중하도록 만드는 형식으로 학습일지를 활용하고 있다(Wong et al., 2002).

앞서 학습일지의 형식에서 살펴 보았듯이, Wong 외 4 인(2002)의 연구는 문학작품의 이해를 돕기 위해 캐나다 고등학교 영어 수업에서 학습일지를 활용하고 학습일지 작성이 학습자의 독해력과 사고력을 증진시키는 것을 확인하였다. O'Rourke(1998)는 영국 대학 영어강의에서 복잡한 소설 내용의 이해를 돕기 위해 학습일지를 작성하게 하여 고등교육에서 학습일지를 어떻게 사용할 수 있는지 예를 보여주었다. O'Rourke(1998)는 학습일지 작성이 학습자들을 학습과정에 대해 깊이 생각하게 하고 관여하게 만들어 복잡한 내용을 이해하는 데 도움이 되었으며 결과적으로 학습의 질이 높아졌다고 보고하면서, 학습일지의 핵심은 독립적 학습이라고 하였다. 우리나라의 경우, 초등학교 국어교과 시간에 읽기학습 양상 관찰과 문학작품의 이해 증진 및 국어 학습능력 향상을 목표로 학습일지를 활용하거나(김옥순, 2006; 염창권과 조은주, 2002; 장보람, 2012), 중학교 국어교과 수업에서 학습일지를 활용한 현장연구를 진행하기도 하였다(이화수, 2006).

또한 학습일지는 교사 교육을 포함한 전문가 교육 분야에서 성찰적 실천(reflective practice)의 도구로 널리 활용되고 있다. 대표적으로 학부 및 대학원의 교사양성 과정에서 학습일지 작성을 통해 어려운 교과 내용의 이해를 도모하고 자기성찰을 유도하는 것을 볼 수 있다(김선희, 2009; Bain et al., 1999, 2002; Dart et al., 1998; Garmon, 1998; Maloney & Campbell-Evans, 2010; Morrison, 1996).

Fouberg(2000)에 따르면, 학습일지의 효과적인 사용을 설명하고 있는 Toby Fulwiler 의 책 The Journal Book 이 1987 년 출간된 이후 쓰기활동을 교육에 포함시키는 움직임이 일어났고, 이에 따라 지리학 강의에서도 학습일지를 활용하는 사례가 증가하였다. 지리학 강의에서 학습일지를 작성함으로써 학습자의 학습효과 증진은 물론 쓰기능력이 향상되고 학습과정을 인지하는 효과가 있는 것으로 나타났다(Baltensperger, 1987;

Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooey & Bailey, 2005; Park, 2003; Sublett, 1991). Park(2003)은 대학 지리학 강의에서 학습과정의 참여도구로서 학습일지 작성의 효율성을 분석하였는데, 학습자들이 학습일지를 작성함으로써 자신의 학습에 책임감을 갖고 스스로 학습내용을 살펴보는 등 학습과정에서의 적극적인 참여(active engagement)가 이루어지고 독립적인 사고가 가능해지며 자율적(autonomous)이고 적극적인 학습이 가능하게 되어 결국 학습내용을 더 잘 이해하는 것으로 나타났다.

과학 교육에서 학습일지를 활용한 연구를 살펴보면(김신아, 2011; 김찬종과 오영선, 2001; Mannion, 2001; McCrindle & Christensen, 1995; Shepardson & Britsch, 2001; Stephens & Winterbottom, 2010), 고등학교 생물학 수업에서도 학습일지가 어려운 이론을 이해하고 적용하는 데 유용한 과제임이 밝혀졌다(Stephens & Winterbottom, 2010). McCrindle 과 Christensen(1995)은 학부 생물학 강의에서 학습일지를 작성함으로써 학습자들은 복잡한 개념을 쉽게 이해하게 되어 학습효과가 증진되는 등 학습일지가 훌륭한 교육도구가 될 수 있다고 하였다. Mannion(2001)은 성인 학습자에게 자신의 학습을 성찰하는 기회를 제공하기 위하여 환경에 대해 가르치는 야간 학부에서 학습일지 사용하였다. 우리나라에서는 초등학교 과학교과 수업에서 학습일지를 활용하였는데, 김신아(2011)는 초등학교 특수아동을 대상으로 학습일지 작성이 과학 학업성취도에 미치는 영향을 연구하였고, 김찬종과 오영선(2001)은 초등학교 과학수업에서 독립적 학습을 유도하고 학습능력을 신장하기 위해 학습일지를 활용하였다.

수학 교육에서 복잡한 수학 연산의 이해를 돕기 위해 학습일지를 활용하기도 한다(최윤석, 2011; Bagley & Gallenberger, 1992; Stewart & Chance, 1995; Waywood, 1992). 최윤석(2011)은 초등학교 학습부진아동의 수학 학업성취도를 향상시키기 위해 학습일지를 사용하였고, Bagley 와

Gallenberger(1992), Stewart 와 Chance(1995) 및 Waywood(1992)는 중학생과 고등학생들의 수학 학업능력을 증진시키기 위해 학습일지를 활용하였다.

학부 심리학 강좌에서도 학습일지를 사용한 연구 사례를 찾아 볼 수 있다(Berthold et al., 2007; Bolin et al., 2005; Connor-Greene, 2000). Berthold 외 2 인(2007)은 대학 심리학 강의에서 학습일지를 작성하게 하였는데, 학습일지를 작성함으로써 학습자들이 높은 학업 성과를 거두는 것을 확인하였다. Bolin 외 2 인(2005) 역시 대학 심리학 강의에서 학습일지를 작성함으로써 학습자들이 수업내용을 자신의 경험과 관련지어 돌아보았으며 학습일지가 학습자에게 소중한 피드백이 되었다고 보고하였다. Connor-Greene(2009) 또한 학습일지는 학습자가 학습한 내용을 자신과 연결시켜 생각하게 하는 등 복잡한 심리학 이론을 이해하고 적용하는 데 유용한 과제이며 학습자를 학습과정에 참여시킬 수 있는 효과적인 방법이라고 주장하였다.

경영학 분야에서 학습일지를 작성하고 그 효과를 분석한 연구를 살펴보면(Bisman, 2011; Varner & Peck, 2003), Bisman(2011)은 대학원 경영 회계학 강의에서 자기성찰을 위하여 학습일지를 작성하게 하고 실제로 학습일지가 학습자들의 성찰을 촉진하는 효과가 있음을 확인하였다. Varner 와 Peck(2003)은 경영학 교육에서 학습일지를 활용하는 것은 혁신적인 것이라고 하였다.

이 외에 기타 분야에서 학습일지를 활용한 연구를 살펴보면, Cantrell 외 2 인(2000)과 Jennings(1991)는 사회 과목의 이해를 증진시키기 위해 학습일지를 작성하게 하고 학습일지의 학습효과를 증명하였다. 또한 영재 교육에 학습일지를 활용하였거나(Renzulli, 1995), 초등학교 체육 수업에서 성찰학습일지를 사용하였으며(이선희, 2007), 학부 교양과목인 교육학 강좌에서 성찰일지를 작성하고 학습과정의 변화를 관찰하기도 하였다(강인애와 정은실, 2009).

이상에서 살펴본 학습일지를 실제 교육현장에 활용한 연구들은 L1 환경에서 문학작품의 이해와 읽기능력 향상을 위해 학습일지를 사용하거나, 과학, 수학, 지리학, 심리학 등 특정 교과목을 가르치기 위해 학습일지를 사용하였다. EFL 환경에서 영어 학습을 위해 학습일지를 활용한 연구를 살펴보면, Myers(2001)는 대만의 대학 영어작문 강의에서 학습일지를 3 개월동안 주 3 회 작성하게 하고 학습일지를 작성하는 과정에서 일어나는 자기성찰에 주목하였다. Myers(2001)의 연구 결과, 학습자들은 자신의 작문을 스스로 검토하는 과정에서 자신의 장점과 단점을 알게 되고 특히 어휘가 부족하다는 사실을 발견했으며 자신의 생각을 글로 옮길 수 있게 되어, 학습일지가 글쓰기와 관련된 창작능력을 개발할 수 있는 기회와 독립적으로 학습할 수 있는 기회가 된 것으로 나타났다. Todd 외 3 인(2001)은 태국 대학원 응용언어학 석사과정에서 언어 및 학습 역량 강화를 목적으로 학습일지를 활용하였다. Todd 외 3 인(2001)의 연구 결과, 대부분 언어교사인 학습자들이 학습일지를 작성함으로써 자신의 학습과 교육 경험에 대한 성찰을 하게 되어 학습능력이 향상된 것으로 나타났다.

우리나라의 경우 EFL 교육에 학습일지를 활용한 연구들은 대부분 초·중등교육에서 실시되었다(김소연, 2006; 김지연, 2012; 이지현, 2010; 임연호, 2011; 조은주, 2004; 한아름, 2011;). 먼저, 초등학교 영어과목 수업에서 학습일지를 활용한 연구를 살펴보면, 조은주(2004)는 초등학교 6 학년을 대상으로 1 년 동안 영어수업에 대한 학습일지와 교사일지를 작성하고, 아동들의 영어 학습일지가 교사의 차시 수업 설계 및 교수 능력 신장에 미치는 영향과 교사일지가 아동과 교사의 사고력 증진과 참여수업을 만드는 데 미치는 영향을 연구하였다. 조은주(2004)의 연구 결과, 학습일지는 아동들에게 수업에 대한 흥미도와 참여도를 높이며 교사와 수업에 대해 자신의 의견을 표출할 수 있는 통로 역할을

하였으며, 교사는 자신의 수업 기술을 향상시키고 전략을 개발할 수 있었던 것으로 조사되었다. 김지연(2012)은 초등학교 6학년 학습자를 대상으로 학습일지 작성이 영어 어휘 습득과 영어 학습 흥미에 미치는 영향을 분석하였다. 김지연(2012)은 연구 결과에서, 학습일지는 학습자들의 영어 어휘 습득 및 학습 흥미를 향상시키는 효과적인 교수 및 학습 방법이라고 하였다. 이지현(2010)은 초등학교 6학년 학습자를 대상으로 성찰일지를 작성하게 하고 자기효능감과 영어 쓰기성취도의 차이를 알아보았는데, 성찰일지를 작성한 집단의 쓰기성취도가 그렇지 않은 집단에 비해 더 크게 증진되었다고 보고하였다.

중학교 2학년 학습자를 대상으로 영어수업에서 학습내용에 따른 구체적인 질문으로 구성된 학습일지를 활용한 김소연(2006)은 학습일지 작성이 학습자의 학업 성취도와 태도에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하면서 학습일지는 훌륭한 학습자 중심의 학습전략이라고 하였다. 고등학교 영어 수업에서 학습일지를 활용한 임연호(2011)는 학습자들이 학습일지를 작성하면서 상위인지 전략과 정의적(affective) 전략을 적극적으로 사용하는 것을 발견하였으며 학습자들이 영어학문에 대한 긍정적인 태도를 지니게 되었다고 밝히면서, 학습일지는 EFL 학습자에게 유용한 학습도구라고 하였다. 한아름(2011) 역시 고등학교 2학년 영어 읽기 수업에서 학습일지를 작성하고 학습자의 영어 읽기 능력과 정의적 태도에 미치는 영향을 살펴보았다. 한아름(2011)의 연구 결과, 학습일지는 학습자의 영어 읽기 능력을 향상시키고 영어 읽기 학습에 대한 정의적 태도를 개선시켰으며, 특히 하위수준 학습자의 영어 읽기 능력을 향상시키는 데 효과적인 것으로 나타났다.

우리나라에서 대학 영어교육에 학습일지를 활용한 연구는 장진태(2009)가 있다. 장진태(2009)는 학습자들이 작성한 영어 학습일지가 영어 학습과 영어 쓰기능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 한 학기 동안 학습자들에게

학습일지를 작성하게 하고 설문조사와 면담조사를 실시하였는데, 학습자들은 영어 학습일지를 작성함으로써 영어 쓰기에 대한 자신감이 상승되었으며 학습 목표를 성찰한 것으로 조사되었다. 지금까지 학습일지를 실제 교육현장에 활용한 다양한 선행 연구들을 살펴 보았다. <표 2>는 이상에서 살펴본 선행 연구들을 간략하게 정리한 것이다.

<표 2> 학습일지의 활용 분야

분야	선행 연구
읽기 교육 (L1)	초·중·고등학교 및 학부 L1 강좌 (김옥순, 2006; 이화수, 2006; 염창권 & 조은주, 2002; 장보람, 2012; Crowhurst & Kooy, 1986; Golden & Guthrie, 1986; Golden & Handloff, 1993; Many & Wiseman, 1992; Marshall, 1987; Newell, 1996; O'Rourke, 1998; Page, 1983; Wong et al., 2002)
영어 (EFL)	초·중·고등학교, 학부 및 대학원 EFL 강좌 (김소연, 2006; 김지연, 2012; 임연호, 2011; 장진태, 2009; 조은주, 2004; 한아름, 2011; 이지현, 2010; Myers, 2011; Todd et al., 2001)
교사 양성	학부 및 대학원 교사양성 과정 (김선희, 2009; Bain et al., 1999, 2002; Dart et al., 1998; Garmon, 1998; Maloney & Campbell-Evans, 2010; Morrison, 1996)
지리학	학부 지리학 강좌 (Baltensperger, 1987; Fouberg, 2000; Haigh, 2001; Hooley & Bailey, 2005; Park, 2003; Sublett, 1991)
과학	초·고등학교 및 학부 과학 강좌 (김신아, 2011; 김찬종과 오영선, 2001; Mannion, 2001; McCrindle & Christensen, 1995; Shepardson & Britsch, 2001; Stephens & Winterbottom, 2010)
수학	초·중·고등학교 수학과목 수업 (최윤석, 2011; Bagley & Gallenberger, 1992; Stewart & Chance, 1995; Waywood, 1992)
심리학	학부 심리학 강좌 (Berthold et al., 2007; Bolin et al., 2005; Connor-Greene, 2000)
경영학	학부 및 대학원 경영학 강좌 (Bisman, 2011; Varner & Peck, 2003)
사회학	중학교 사회과목 수업 (Cantrell et al., 2000; Jennings, 1991)
기타	영재 교육(Renzulli, 1995) 학부 교육학 강좌(강인애와 정은실, 2009) 초등학교 체육과목 수업(이선희, 2007)

이상에서 살펴 본 것처럼, 실제 EFL 환경에서 학습일지를 활용하고 그 효과를 측정한 실험연구는 대부분 영어쓰기와 읽기능력 신장에 초점을 맞추고 있다. 특히 우리나라에서는 대학 영어교육에서 학습일지를 활용한 연구가 상당히 부족하다는 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라 기존의 ESL 이나 EFL 환경에서의 연구들은 구어능력, 읽기능력, 쓰기능력 향상과 발음교정 등의 목적으로 대화식 일지(dialogue journal)나 녹음 대화식 일지(audiotaped dialogue journal) 혹은 구술 대화식 일지(oral dialogue journal or spoken journal)를 사용하고 그 효과를 실험 연구한 경우가 대부분이다(전은경과 민찬규, 2009; Baudrand-Aertker, 1992; Beh-Afarin, Moradkhan, & Monfared, 2009; Dantas-Whitney, 2002; Dolly, 1990; Ghahremani-Ghajar & Mirhosseini, 2005; Ho, 2003; Holmes, 1994; MacDonald, 1989; Makarchuk, 2010; Song, 2008). 이와 같이 EFL 환경에서 학습일지를 활용한 연구사례가 부족한 원인으로 실제 영어교육 현장에서 의사소통중심 교수법이 강조되고 말하기 교육이 보다 중요한 위치를 차지하고 있다는 점을 생각해 볼 수 있다. 말하기 교육에서는 학습일지를 작성하는 것보다 말하기 연습을 강조하는 대화식 일지나 다른 방식의 교수법을 활용하는 것이 더 효과적일 수 있기 때문일 것이다.

그러나 학습일지는 EFL 환경에서도 효과적으로 활용될 수 있다. 우선 학습일지를 통해 학습자와 교사의 일대일 교수가 가능해지기 때문에 교사는 학습자의 영어 학습을 더 자세히 관찰하고 그에 맞는 적절한 지도와 피드백을 줄 수 있고 학습자는 학습내용을 이해하는 데 많은 도움을 받을 수 있다. 또한 학습일지를 작성하는 과정에서 학습자가 스스로 자신의 학습과정을 되돌아 보고 생각하게 되면서 일정기간 동안 자신의 학습과정 전체를 확인할 수 있고 이를 통해 학습과정에 더 적극적으로 참여하게 되어 결국 독립적 학습과 참여 학습이 가능해 질 수 있다. 마지막으로 교실 밖에서 영어를 사용할 수 있는 기회가 극히 제한되어 있는

EFL 환경에서 학습일지는 학습자가 두려움 없이 자유롭게 학습한 내용을 사용해 볼 수 있는 기회를 제공함으로써 학습효과를 증진시킬 수 있다. 그러므로 학습 목표와 내용에 부합하도록 학습일지를 적절히 활용한다면 EFL 환경에서 학습일지가 훌륭한 교육 및 학습의 도구가 될 수 있을 것으로 기대한다.

지금까지 제 2장 이론적 배경에서 살펴본 선행연구들을 종합해보면, 우선 EFL 환경에서는 명시적 문법 교수가 암시적 문법 교수보다 더 효과적이라는 점이다. 또한 교실이 거의 유일한 영어 사용 환경인 EFL 환경의 특성과 대단위로 진행되는 사례가 많은 대학교양영어의 특성을 고려하여 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키기 위해 의사소통중심의 연습활동을 병행할 필요가 있으며, 특히 연습활동이 출력중심으로 이루어질 때 문법학습의 효과가 크다는 것을 알 수 있다. 그러나 기존의 선행 연구들은 소수의 특정 목표문법 항목을 선정하고 단기간에 출력중심 활동을 실시한 후 그 효과를 측정한 경우가 대부분이며, 최소한 한 학기 동안 다수의 목표문법 항목에 대해 지속적인 연습활동을 진행하고 그 효과를 분석한 연구는 부족한 편이다. 따라서 한 학기 동안 교수하는 문법항목에 대한 연습활동을 지속하여 그 효과를 분석해 볼 필요가 있는 것으로 보인다. 마지막으로 학습일지가 지닌 많은 장점으로 인해 학습일지가 다양한 교육분야에서 활발히 활용되고 있는 것에 비해, EFL 환경의 대학 영어교육에서는 그 활용이 부족한 편이며, 특히 대학교양영어에서 문법을 교수하는 데 학습일지를 활용한 사례는 없는 것으로 보인다. 따라서 학습일지를 EFL 환경인 대학교양영어에서 문법을 교수하는 데 활용하고 그 효과를 분석해 볼 필요가 있는 것으로 판단된다. 이에 본 연구에서는 학습일지의 활용이 부족한 대학교양영어에서 기초영어문법을 명시적으로 교수하고 학습자에게 한 학기 동안 교수한 문법항목에 대해 출력중심 활동의 도구로서 학습일지를 작성하게 하고자 한다. 이를 통해

대학교양영어에서 효과적인 문법 교수 및 학습을 위한 출력중심 활동의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 살펴보고, 궁극적으로 대학교양영어에서 효과적인 문법 교수 및 학습 방안을 모색하고자 한다.



Ⅲ. 예비 연구

명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통한 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 방안으로 대학교양영어에서 학습일지를 활용하여 교육 및 학습의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 알아보기 위해 본 연구에 앞서 예비 연구를 실시하였다.

3.1 연구 과제

본 예비 연구에서는 EFL 환경인 우리나라 대학교양영어에서 문법을 명시적으로 학습하는 학습자들이 학습일지를 작성함으로써 학습내용을 이해하고 활용하는 과정을 통해 문법을 학습하는 데 학습일지 작성이 도움이 되는지 알아보고 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해와 문법학습에 대한 인식변화를 살펴보고자 하였다. 이를 위하여 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

- (1) 학습일지 작성은 문법을 학습하는 데 도움이 되는가?
- (2) 학습일지 작성 후 학습자들의 문법학습에 대한 인식에 변화가 나타나는가?
- (3) 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해는 어떠한가?

3.2 연구 참여자

예비 연구의 참여자는 대전 소재 대학교에서 대학영어 과목을 수강하는 1학년 학생 45명을 대상으로 하였다. 예비 연구를 실시한 대학영어에서는 교양영어 수업의 일환으로 기초영어문법교육을 실시하고 있으며 1

회 90분 수업이 주 2회 총 15주 동안 진행된다. 외식조리를 전공하는 학생으로 구성된 대학영어 4개 분반 중 2개 분반을 무작위로 선정하여 각각 실험집단과 통제집단으로 설정하였다. <표 3>에서 보듯이 실험집단은 남학생 17명, 여학생 5명으로 총 22명, 통제집단은 남학생 10명, 여학생 13명으로 총 23명으로 구성되었다.

<표 3> 예비 연구 참여자의 구성

집단	남	여	전체
	N(%)	N(%)	N(%)
실험집단	17(77.3)	5(22.7)	22(100)
통제집단	10(43.5)	13(56.5)	23(100)
전체	27(60.0)	18(40.0)	45(100)

연구 참여자의 평균 연령은 20.9세이며 평균 영어 학습기간은 5.87년으로 나타났다. 또한 어학 연수나 관광의 목적으로 해외에 체류한 경험이 있는 학생은 3명에 불과했으며 체류 기간은 모두 3개월 미만인 것으로 조사되었다. 본 예비 연구를 실시한 대학에서는 매년 전체 신입생을 대상으로 입학 전 예비대학 오리엔테이션에서 모의 TOEIC을 실시하고 있다. 본 예비 연구 참여자의 입학 전 모의 TOEIC 결과 실험집단의 평균점수는 288.18점이고, 통제집단은 324.57점으로 나타났다.

3.3 연구 도구

예비 연구에서는 연구 과제를 해결하기 위하여 문법지식 사전·사후평가, 설문조사 및 면담조사를 연구 도구로 사용하였다.

3.3.1 문법지식 사전·사후평가

학습일지 작성이 학습자가 문법을 학습하는 데 도움이 되는지 알아보기 위하여 학습일지를 작성하기 전과 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 문법지식평가를 실시하였다. 문법지식 사전·사후평가지는 연구자가 한 학기 15주 수업 동안 교수하게 될 교재 내용을 바탕으로 직접 작성하였으며, 사전평가와 사후평가는 같은 형식의 다른 문제로 구성하였다(<부록 1>과 <부록 2> 참조). <표 4>에서 알 수 있듯이, 목표문법 항목은 한 학기 교수 내용에 해당하는 문장의 구조, 품사의 이해, 동사의 시제, 수의 일치, 능동태와 수동태, 부정사, 동명사, 분사, 명사와 한정사, 대명사, 형용사, 부사, 접속사, 관계대명사, 비교의 총 15개 항목으로 구성되었다.

<표 4> 예비 연구 문법지식 사전·사후평가 구성

구분	문항 구성			
평가유형	오류수정하기			
	예) 다음 문장에서 틀린 곳을 찾아 바르게 고치시오. You can either submit your <u>application</u> by e-mail <u>nor send</u> the <u>needed</u> information by post.	(a)	(b)	(c)
목표문법 15개 항목 (문항수)	문장의 구조(1)	부정사(1)	형용사(1)	
	품사의 이해(1)	동명사(1)	부사(1)	
	동사의 시제(1)	분사(1)	접속사(1)	
	수의 일치(1)	명사와 한정사(1)	관계대명사(1)	
	능동태와 수동태(1)	대명사(1)	비교(1)	

예비 연구에서는 문법지식 사전·사후평가를 위해 변형된 형식의 오류 수정하기를 평가방식으로 선택하였다. 일반적으로 문법을 인지하고 문법에 대한 기본적인 지식을 갖추고 있는지를 측정하기 위하여 사지선다형 객관식 평가나 문법성판단평가(Grammaticality Judgment Test, GJT)를 실시

하지만, 문법지식을 평가할 때 문법성판단평가와 더불어 오류수정하기 평가를 추가하면 정확성까지 측정할 수 있어 더 효과적이다(Ellis, 2005, 2008).

따라서 예비 연구에서는 일반적인 오류수정하기 형식을 <표 4>에서 보는 바와 같이 변형하여 사용하였다. 각 문항은 오류가 하나씩 포함되어 있고 오류부분을 포함하여 총 4군데 밑줄을 그어 놓았으며 오류 부분을 찾아 바르게 고치는 형식이다. 문법규칙의 인지 여부는 학습자들이 밑줄이 그어진 4군데 중 오류가 있는 부분을 고르는 과정에서 측정하고, 학습자가 이해하고 있는 문법지식의 정확성은 오류 수정을 통해서 측정하기 위한 것이다.

문법지식 사전·사후평가 모두 각 목표문법 항목별로 1문제씩 총 15문항을 출제하였으며, 채점은 오류가 있는 부분을 찾으면 0.5점, 오류를 바르게 고치면 0.5점으로 문항당 최저 0점에서 최고 1점으로, 총점 15점 만점으로 채점하였다. 문법지식 사전·사후평가의 내적 일관성을 검증하기 위하여 신뢰도 분석을 실시한 결과 <표 5>에서와 같이 문법지식 사전평가와 문법지식 사후평가에 대한 α 값이 각각 .819와 .775로 나타나 평가 문항들이 내적 일관성을 갖는다는 것을 알 수 있다.

<표 5> 예비 연구 문법지식 사전·사후평가 신뢰도

	N	문항수	Cronbach α
사전평가	45	15	.819
사후평가	45	15	.775

3.3.2 설문조사

학습일지 작성에 대한 학습자의 견해와 문법학습에 대한 학습자들의

인식을 조사하기 위하여 설문조사를 실시하였다. 학습일지를 작성하기 전 실시한 사전설문조사는 학습자의 기본정보와 실험처치 전 문법학습에 대한 인식을 조사하기 위한 것으로 실험집단과 통제집단 모두 1주차에 문법지식 사전평가가 끝난 후 실시하였다(<부록 3> 참조). 학습자의 기본정보를 묻는 설문지는 학습자의 성별, 연령, 영어 학습기간, 해외체류 경험 등을 묻는 문항으로 구성하였다. 문법학습에 대한 인식을 묻는 설문지는 <표 6>과 같이 문법학습의 중요성과 흥미, 기대 및 효과 등을 묻는 13개 문항으로 구성하였다.

사후설문조사는 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해와 문법학습에 대한 인식의 변화를 알아보기 위한 것으로 실험집단과 통제집단 모두 문법지식 사후평가가 끝난 후 실시하였다. 실험집단의 사후설문조사는 학습일지 작성과 문법학습에 대한 견해를 묻는 문항으로 구성되었다(<부록 4> 참조). 학습일지 작성에 대한 견해를 묻는 설문은 <표 6>과 같이 학습일지 작성에 대한 태도, 학습일지 작성으로 인한 학습효과, 인지효과 및 영어능력 향상효과, 피드백에 대한 견해, 문법이해평가표 기록에 대한 견해를 묻는 폐쇄형 30개 문항과 학습일지 작성에 대한 기타 의견을 묻는 개방형 5개 문항의 총 35개 문항으로 구성하였다.

<표 6> 예비 연구 설문조사 문항 구성

내용		문항수	응답방법
문법학습에 대한 인식	문법학습의 중요성과 흥미	5	폐쇄형 답안
	문법학습 효과	4	표시방법
	문법학습에 대한 기대	4	(5단계 Likert 방식)
학습일지 작성에 대한 견해	학습일지 작성에 대한 태도	2	폐쇄형 답안 표시방법 (5단계 Likert 방식)
	학습일지 작성으로 인한 학습 효과	6	
	학습일지 작성으로 인한 인지 효과	4	
	피드백에 대한 견해	4	
	문법이해평가표 기록에 대한 견해	3	
	학습일지 작성 후 영어능력 향상효과	11	
	학습일지 작성에 대한 기타 의견	5	
			개방형 답안 표시방법

문법학습에 대한 인식 사후설문은 사전설문조사에서 사용한 것과 동일한 설문지를 사용하였다. 통제집단은 사후설문조사에서 문법학습에 대한 인식만을 조사하였다. 폐쇄형 설문문항에 대한 응답은 폐쇄형 답안 표시방법(5단계 Likert 방식)을 사용하였다.

3.3.3 면담조사

학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 알아보기 위해 설문조사를 실시하였으나, 폐쇄형 응답을 보완하고 학습자들의 견해를 심층적으로 분석하기 위해 설문조사가 끝나고 16주차에 면담조사를 실시하였다. 면담조사 대상은 설문조사 결과를 토대로 학습일지 작성에 대해 긍정적인 태도를 보인 집단과 부정적인 태도를 보인 집단으로 나눈 뒤, 각 집단에

서 상위권 1명, 중위권 2명, 하위권 1명을 무작위로 선정하여 1인당 10~20분 정도 개인별 면담을 실시하였다.

면담조사 대상을 상·하위권 1명씩, 중위권 2명씩 선정한 이유는 실험 집단과 통제집단의 연구대상을 학습성적을 기준으로 분류해 보면 <표 7>과 같이 중위권 학생이 상·하위권에 비해 많이 분포하고 있기 때문이다. 예비 연구를 실시한 대학의 성적은 상대평가 방식으로 처리되며, A~A+는 30% 이하, B~B+는 40% 이하, C+이하는 30% 이상의 비율로 성적이 부여된다. 그러나 예비 연구에서는 학점 대신 100점 만점의 원 점수를 학습성적의 기준으로 사용하여, 90점 이상을 '상', 89점~70점을 '중', 69점 이하를 '하'로 구분하였다.

<표 7> 예비 연구 참여자의 수준별 구성

집단	상	중	하	전체
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
실험집단	4(18.2)	12(54.5)	6(27.3)	22(100)
통제집단	3(13.0)	17(74.0)	3(13.0)	23(100)
전체	7(15.6)	29(64.4)	9(20.0)	45(100)

면담내용은 모두 mp3 파일 형태로 녹음한 후 전사하여 분석하였다. 면담내용은 설문문항을 토대로 학습일지 작성, 학습일지 작성 효과, 문법이해평가표 기록, 피드백 등 총 4개 질문으로 구성하였다. 구체적인 면담내용은 <표 8>과 같다.

<표 8> 예비 연구 면담조사 질문 구성

질문내용	
학습일지 작성	학습일지를 한 학기 동안 작성 하면서, 학습일지를 작성하는 것 자체에 대해 어떤 생각이 들었습니까? 그리고 그 이유는 무엇입니까?
학습일지 작성 효과	학습일지 작성이 영어 및 문법을 공부하는데 '도움이 되었다/도움이 되지 않았다'라고 평가해 놓았는데, 그렇게 생각하는 이유가 무엇입니까?
문법이해 평가표 기록	본인의 수업 이해 상황을 스스로 점검해 보기 위해, '문법 이해 평가표'를 기록하게 했는데, 그것에 대해 어떻게 생각하십니까? 그리고 그 이유는 무엇입니까?
피드백	학습일지를 작성하고 피드백을 받은 것에 대해 어떻게 생각하십니까? 그리고 그 이유는 무엇입니까?

3.4 실험 처치

예비 연구의 과제를 해결하기 위하여 학습일지와 문법이해평가표를 이용하여 한 학기 동안 실험 처치를 실시하였다.

3.4.1 학습일지

예비 연구에서는 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통하여 학습자의 문법학습의 효율성을 증진시키기 위하여 수업 후 과제로서 학습일지를 작성하게 하였다. 학습일지를 작성해 본 경험이 없는 학습자들의 학습일지 작성에 대한 부담을 줄이고 학습효과를 향상시키기 위하여 <표 9>와 같이 학습일지 작성을 돕는 두 가지 지시문을 설정하였다.

<표 9> 예비 연구 학습일지 작성 지시문

목적	지시문
문법이해	오늘 배운 문법은 무엇입니까?
문법활용	오늘 배운 문법을 활용하여 영어문장, 대화문, 혹은 이야기 등을 만들어 보세요.

우선, 수업시간에 학습한 문법 내용의 이해를 돕고 학습자 스스로 학습한 문법 내용을 정리해 볼 수 있도록 '오늘 배운 문법은 무엇입니까?'라는 질문을 첫 번째 지시문으로 사용하였다. 다음으로, 학습한 문법규칙을 활용하여 출력연습을 할 수 있도록 '오늘 배운 문법을 활용하여 영어문장, 대화문, 혹은 이야기 등을 만들어 보세요'라는 지시문을 두 번째 지시문으로 설정하였다.

문법활용하기를 학습일지의 두 번째 지시문으로 설정한 이유는 문법지식이 단순한 입력으로만 끝나버리면 학습한 문법지식을 내재화하여 습득하기 어렵기 때문에 의사소통중심 활동을 추가하여 연습해야 하지만, 대단위 강의식 교양영어에서 의사소통중심 활동을 한다는 것이 거의 불가능에 가깝기 때문에 이를 보완하기 위한 것이다. 특히 명시적 문법 교수와 출력과업이 병행되었을 때 문법 교수의 효과가 가장 큰 것으로 나타났다(고미숙, 2006), 쓰기활동을 통해서 자신이 말하고 싶은 것과 말할 수 있는 것의 차이를 인지하게 되어 추가적인 학습으로 이어질 수 있기 때문이다(Uggen, 2012). Reichelt, Lefkowitz, Rinnert와 Schultz(2012)는 무엇보다 쓰기활동을 통해 문법, 구어의 유창성, 목표언어의 수사형식 등 목표언어의 습득을 촉진시킬 수 있기 때문에 수업 특성과 환경에 맞는 적절한 쓰기과제를 개발해서 적용해야 하며 상당 시간 쓰기교육에 할애할 필요가 있다고 주장하였다. 따라서 출력연습의 역할을 대신하기 위하여 문법활용하기를 학습일지의 두번째 지시문으로 설정하였다.

위의 두 가지 항목으로 구성된 학습일지는 매 시간 수업이 끝난 후 작

성하여 주 1회 제출하도록 하였다. 교수자는 학습자가 제출한 학습일지를 점검하고 피드백을 제공하였다. 피드백은 기본적으로 Ellis와 3인(2008), Ellis(2009) 및 Sheen(2007)에 따라 학습자의 질문에 대한 답변이나 추가적인 설명이 필요한 경우 상위언어적 설명방식으로 제공하였고, 문법활용하기에 대해서는 직접적이고 불특정한 방식과 고쳐쓰기 방식을 병행하였다. 상위언어적 설명 방식이란 학습자의 오류 부분에 대한 설명을 명시적으로 언급하여 제공하는 것이며 직접적인 방식은 불필요한 부분에 가로선을 긋거나 빠진 단어를 삽입하거나 틀린 부분 근처에 올바른 형태를 적는 등 직접적으로 학습자의 오류를 수정해 주는 것이다(Ellis, 2009). 또한 불특정한 방식이란 목표문법 항목을 포함하여 학습자가 틀린 모든 오류를 수정하는 방식이며 고쳐쓰기는 원어민이 자연스럽게 사용하는 형식으로 다시 고쳐쓰는 방식의 피드백이다(Ellis, 2009). 그 외 학습자와 교사간의 개인적인 대화형식의 피드백도 주고 받았다. 실제 학습자가 작성한 학습일지의 예는 <부록 5>에 제시하였다.

3.4.2 문법이해평가표

앞서 제 2장에서 살펴 보았듯이, 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 자신의 학습과정을 돌아보는 자기성찰이 이루어 진다. 이에 본 예비 연구에서는 학습자들이 학습일지를 작성하고 난 후 추가적으로 문법이해평가표를 기록함으로써 자신의 학습과정을 학습일지 작성 마무리 단계에서 다시한번 돌아보게 만들고자 하였다. 따라서 학습자들이 한 학기 동안 자신의 학습과정을 돌아보고 수업 내용을 제대로 이해하였는지를 스스로 평가할 수 있도록 문법이해도를 평가하는 표를 만들어 학습일지에 붙인 뒤 학습일지 작성이 끝난 후 추가적으로 기록하게 하였다. 평

가문항은 <표 10>에서 볼 수 있듯이, '나는 오늘 배운 문법을 완전히 이해하였다', '나는 오늘 배운 문법을 다른 사람에게 설명해 줄 수 있다', '나는 오늘 배운 문법을 이용하여 말하거나 작문할 수 있다'의 3개 문항으로 구성되었으며, 평가는 폐쇄형 답안 표시방법(5단계 Likert 방식)으로 실시하였다.

<표 10> 예비 연구 문법이해평가표 예시

문장의 구조	No -----Yes				
나는 오늘 배운 문법을 완전히 이해하였다.	1	2	3	4	5
나는 오늘 배운 문법을 다른 사람에게 설명해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
나는 오늘 배운 문법을 이용하여 말하거나 작문할 수 있다.	1	2	3	4	5

3.5 연구 절차

예비 연구는 총 10주 30시간 동안 진행되었다. <표 11>에서 보듯이, 문법 교수가 시작되기 전 1주차에 문법지식 사전평가와 사전설문조사를 실시하였으며, 2~7주에 걸쳐 명시적 문법 교수와 학습일지 작성이 진행되었다. 8주차에 중간고사를 실시한 후 9~12주에 걸쳐 명시적 문법 교수와 학습일지 작성이 다시 진행되었다. 13주차에 문법지식 사후평가와 사후설문조사를 실시하였고 15주차에 기말고사가 끝난 뒤 16주차에 면담조사를 실시하였다.

<표 11> 예비 연구 절차

	실험집단	통제집단
1주	사전평가 및 사전설문조사	사전평가 및 사전설문조사
	명시적 문법 교수	
	↓	
2~7주	학습일지 작성	명시적 문법 교수
	↓	
	주 1회 학습일지 제출	
	↓	
	교수자 피드백	
8주	중간고사	중간고사
	명시적 문법 교수	
	↓	
9~12주	학습일지 작성	명시적 문법 교수
	↓	
	주 1회 학습일지 제출	
	↓	
	교수자 피드백	
13주	사후평가 및 사후설문조사	사후평가 및 사후설문조사
15주	기말고사	기말고사
16주	면담조사	

실험집단과 통제집단은 연구자로부터 목표문법 15개 항목을 명시적 방법으로 지도 받았으며, 명시적 문법 교수가 끝나면 문법에 대한 이해를 높이기 위해 다양한 예문을 제시하여 문법의 용법을 연습한 후 교재에 있는 객관식 문제를 풀이하였다. 실험집단은 수업이 끝나면 곧 바로 학습일지를 작성하고 문법이해평가표를 기록하였으며 학습일지는 주 1회 제출하도록 하였다. 연구자는 학습자들이 제출한 학습일지를 확인하고 피드백을 제공하였다. 반면 통제집단은 수업 후 추가적인 학습과제 등은 전혀 없었다.

3.6 분석 결과 및 논의

본 절에서는 예비 연구를 통해 얻은 양적 자료 및 질적 자료를 연구 과제 순으로 분석하고 기술하고자 한다. 문법지식 사전·사후평가와 설문 조사에서 얻은 양적 자료는 SPSS 18.0을 사용하여 통계분석하였으며, 면담조사에서 얻은 질적 자료는 녹음한 자료를 전사한 후 분석하였다.

3.6.1 학습일지 작성과 문법학습

학습일지 작성이 학습자가 문법을 학습하는 데 도움이 되는지 알아보기 위하여 학습일지를 작성하기 전에 문법지식 사전평가를 실시하고 한 학기 동안 학습일지를 작성한 후 문법지식 사후평가를 실시하였다. <표 12>에서 알 수 있듯이 실험집단과 통제집단은 입학 전 실시한 모의 TOEIC과 문법지식 사전평가에서 평균 점수에 유의한 차이가 나타나지 않는 동질한 집단이었다.

<표 12> 예비 연구 참여자의 영어능력 및 문법지식의 동질성

	집단	N	평균	표준편차	t	p
입학 전 모의 TOEIC	실험집단	22	288.18	127.909	-0.992	.327
	통제집단	23	324.57	118.013		
사전평가	실험집단	22	4.52	3.246	-.587	.560
	통제집단	23	5.07	2.948		

그러나 실험집단과 통제집단의 문법지식 사후평가의 평균 점수에 통계적으로 유의한 차이가 나타나는지 비교하기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과, <표 13>에서 알 수 있듯이 두 집단은 문법지식 사후평가에서

도 평균 점수에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

**<표 13> 예비 연구 실험·통제집단 문법지식 사후평가 점수
독립표본 t-검정 결과**

		N	평균	표준편차	t	p
사후평가	실험집단	22	6.55	3.609	.879	.385
	통제집단	23	5.72	2.610		

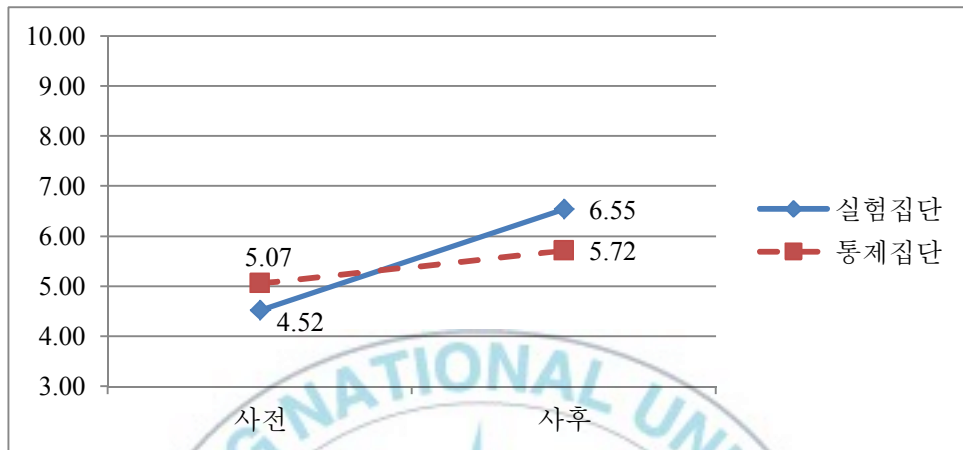
문법지식 사전·사후평가 결과를 집단별로 구체적으로 살펴보면 <표 14>와 같다. 실험집단의 경우 문법지식 사전평가의 평균 점수가 4.52점이었으나 문법지식 사후평가에서 평균 6.55점으로 2.03점 상승한 것을 알 수 있다. 통제집단 역시 문법지식 사전평가에서 평균 5.07점이었던 것이 문법지식 사후평가에서 평균 5.72점으로 0.65점 상승하였다.

**<표 14> 예비 연구 실험·통제집단 문법지식 사전·사후평가 점수
대응표본 t-검정 결과**

		N	평균	표준편차	t	p
실험집단	사전평가	22	4.52	3.246	-7.657	.000
	사후평가	22	6.55	3.609		
통제집단	사전평가	23	5.07	2.948	-1.430	.167
	사후평가	23	5.72	2.610		

이와 같은 두 집단의 평균 점수의 변화가 통계적으로 유의한 것인지 살펴보기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과, 실험집단의 문법지식 사전·사후평가의 평균 점수는 t값이 -7.657, 유의확률이 .000으로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면 통제집단의 경우 문법지식 사전·사후평가의 평균 점수는 t값이 -1.430, 유의확률이 .167로 나타나 유의한 차이가 나타나지 않았다. 실험집단과 통제집단의 문법지

식 사전·사후평가 결과의 변화를 그림으로 나타내면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 예비 연구 실험·통제집단 문법지식 사전·사후평가 점수 비교

이상에서 살펴본 바와 같이 문법지식 사후평가 결과에서는 실험집단과 통제집단의 평균 점수에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 통제집단이 문법지식 사전평가에 비해 문법지식 사후평가에서 통계적으로 유의한 수준의 향상을 보이지 않은 반면, 실험집단은 문법지식 사전평가에 비해 문법지식 사후평가에서 통계적으로 유의한 수준의 향상을 보였다. 즉, 학습일지를 작성한 집단의 문법지식이 사전평가에 비해 사후평가에서 유의한 수준으로 향상되었음을 의미한다. 그러므로 학습일지를 작성한 것이 학습자들이 문법을 학습하는 데 도움이 되었다고 할 수 있다.

3.6.2 문법학습에 대한 학습자의 인식

한 학기 동안 학습일지를 작성한 후 문법학습에 대한 인식에 변화가 나타나는지를 알아보기 위해 학습일지를 작성하기 전과 후에 문법학습에 대한 설문조사를 실험집단과 통제집단을 대상으로 실시하였다. 설문조사

결과는 타당성과 신뢰도를 검증하기 위해 요인분석과 신뢰도 분석을 통해 변수 정제과정을 거친 후 실험집단과 통제집단의 평균의 차이를 검증하였다.

3.6.2.1 신뢰도 분석 및 요인분석 결과

실험집단과 통제집단을 대상으로 문법학습에 대한 인식을 알아보기 위해 학습일지 작성 전과 후에 설문조사를 실시하였다. 전체 13개 설문문항에 대한 신뢰도를 분석한 결과, <표 15>에서 보듯이 Cronbach α 값이 사전설문에서는 .884, 사후설문에서는 .842로 설문문항의 내적 일관성이 상당히 높게 나타났다.

<표 15> 예비 연구 문법학습 인식 설문문항 신뢰도

	N	Cronbach α	문항수
사전설문	45	.884	13
사후설문	45	.842	13

사전설문과 사후설문의 13개 모든 문항을 이용하여 탐색적 요인분석을 실시하여 설문지의 타당도를 검증하였다. 모든 측정변수는 구성요인을 추출하기 위하여 주성분 분석(principal component analysis)을 사용하였으며, 요인 적재치의 단순화를 위하여 직교회전방식(varimax)을 채택하였다. 문항의 선택기준은 고유값(eigen value)은 1.0이상, 요인적재치는 0.40 이상을 기준으로 하였다. 사전설문과 사후설문은 동일하게 3개의 요인으로 구분되었으며, 총 13개 문항 중 2개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 11개 문항을 분석에 이용하였다.

사전·사후설문의 변수 선정의 적합성과 요인분석 모형의 적합성 여부를 조사하기 위해 Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)와 Bartlett 검정을 실시하였다.

<표 16>에서 알 수 있듯이, 사전설문의 KMO 값은 .824로 높은 수치로서 요인분석을 위한 변수들의 선정이 상당히 좋은 편으로 나타나고 있으며, Bartlett 구형성 검정 역시 유의확률이 .000으로 요인분석의 사용이 적합한 것으로 나타났다.

<표 16> 예비 연구 문법학습 인식 사전설문 KMO와 Bartlett 검정 결과

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도	.824
근사 카이제곱	363.230
Bartlett의 구형성 검정 자유도	55
유의확률	.000

사후설문의 경우도 <표 17>에서와 같이, KMO 값이 .754로 적절한 수준의 수치를 보여주고 있으며, Bartlett 구형성 검정에서도 유의확률이 .000으로 요인분석으로 적합한 것으로 나타났다.

<표 17> 예비 연구 문법학습 인식 사후설문 KMO와 Bartlett 검정 결과

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도	.754
근사 카이제곱	324.606
Bartlett의 구형성 검정 자유도	55
유의확률	.000

<표 18>은 문법학습에 대한 인식 사전설문에 대한 요인분석 결과를 나타낸 것이다. 1번, 2번, 3번 요인의 고유치는 3.582, 2.617, 2.287로 고유치 1.0 이상으로 나타나고 있으며, 분산 설명율도 요인별로 32.560%, 23.787%, 20.792%로 세 요인이 전체에서 77.139%의 설명력을 보이고 있다. 1번과 2번 요인은 총 4개 문항 중 4개 문항을 모두 채택하였으며, 3번 요인에서는 총 5개 문항 중 이론 구조에 맞지 않게 적재된 2개 문항을 제거하고 최종적으로 3개 문항을 채택하여 분석에 이용하였다.

<표 18> 예비 연구 문법학습 인식 사전설문 요인분석 결과

문항번호	요인분석			공통성
	1	2	3	
11	.899			.817
13	.836			.805
10	.833			.832
12	.714			.774
9		.801		.665
8		.773		.774
7		.761		.751
6		.602		.799
5			.807	.657
1			.736	.776
2			.663	.835
Eigen-value	3.582	2.617	2.287	
분산설명(%)	32.560	23.787	20.792	

문법학습에 대한 인식 사후설문에 대한 요인분석 결과는 <표 19>와 같다. 1번, 2번, 3번 요인의 고유치는 3.392, 3.086, 2.699로 고유치 1.0 이상으로 나타나고 있으며, 분산 설명율도 요인별로 30.843%, 28.056%, 24.533%로 세 요인이 전체에서 83.432%의 설명력을 보이고 있다. 사전설문의 요인분석 결과와 마찬가지로, 사후설문에서도 3개 요인으로 추출되었다. 1번과 2번 요인은 총 4개 문항 중 4개 문항을 모두 채택하였으며, 3번 요인에서는 2개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 3개 문항만 채택하였다.

<표 19> 예비 연구 문법학습 인식 사후설문 요인분석 결과

문항번호	요인분석			공통성
	1	2	3	
13	.912			.898
12	.879			.904
10	.823			.840
11	.640			.778
7		.884		.854
6		.817		.851
9		.797		.782
8		.633		.878
2			.906	.850
1			.856	.850
5			.751	.691
Eigen-value	3.392	3.086	2.699	
분산설명(%)	30.843	28.056	24.533	

이와 같은 요인분석 결과를 바탕으로 각 요인 내에 함께 묶여진 변수들의 공통된 특성에 따라 3개로 추출된 요인을 <표 20>과 같이 새로운 이름으로 명명하여 분석에 사용하였다.

<표 20> 예비 연구 문법학습 인식 사전·사후설문 요인 및 신뢰도

요인	문항 번호	문항내용	Cronbach α	
			사전	사후
요인 1: 문법학습에 대한 기대	10	문법학습을 통해 토익을 효과적으로 공부 할 수 있다.	.900	.866
	11	문법학습을 통해 토익 점수가 향상될 것 이다.		
	12	문법학습을 통해 영어에 대한 자신감을 갖게 될 것이다.		
	13	문법학습을 통해 영어능력이 향상될 것이 다.		
요인 2: 문법학습의 효과	6	문법을 잘 알면 영어를 듣고 이해하는 데 도움이 된다.	.843	.813
	7	문법을 잘 알면 영어를 읽고 이해하는 데 도움이 된다.		
	8	문법을 잘 알면 영어를 말하는 데 도움이 된다.		
	9	문법을 잘 알면 영어로 글을 쓰는 데 도 움이 된다.		
요인 3: 문법의 중요성	1	영어 문법은 중요하다.	.757	.824
	2	영어를 잘 하기 위해 문법학습은 필요하 다.		
	5	나는 영어 문법을 완벽하게 구사하고 싶 다.		

요인 1은 문법학습을 통해 TOEIC의 효과적 학습과 점수 향상, 영어에 대한 자신감 및 영어능력 향상에 대한 기대에 관한 문항들로 구성되었다. 따라서 요인 1은 문법학습에 대한 기대로 명명하였다. 요인 2는 문법학습을 통해 영어의 4기능, 즉 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력 향상에 도움이 되는지를 묻는 문항들로 구성되었으므로, 문법학습의 효과로 명명하였다. 마지막으로 요인 3은 문법의 중요성, 필요성 및 문법학습 욕구에 관한 문항으로 구성되었으며, 문법의 중요성이라고 명명하였다. 이와 같이 새로운 이름으로 명명된 3개 요인에 대해 각각의 하위 요인들이 동

질적인 변수로 구성되어 있는가를 조사하여 설문지의 정확성과 일관성을 확인하였다. <표 20>에서 보듯이, 사전설문의 3개 요인의 Cronbach α 값이 각각 .900, .843, .757로 신뢰도가 상당히 높게 나타났다. 사후설문의 3개 요인의 Cronbach α 값 역시 각각 .866, .813, .824로 상당히 높은 신뢰도를 나타내고 있다.

3.6.2.2 문법학습에 대한 인식 비교

문법학습에 대한 인식이 학습일지를 작성하기 전과 후에 다르게 나타나는지 알아보기 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 실시한 설문조사 결과를 요인분석을 통하여 3개의 요인으로 추출하였다. 실험집단과 통제집단의 문법학습에 대한 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 요인분석을 통해 추출한 3개 요인의 변수들을 각 요인별로 변수계산을 한 후 t-검정을 실시하였다.

문법학습에 대한 인식의 변화가 실험집단과 통제집단 사이에서 나타나는지 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였다. <표 21>에서 보듯이, 두 집단의 인식은 사전설문에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 동질한 집단이었다. 그러나 두 집단의 인식이 사후설문에서도 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않은 것을 알 수 있다. 따라서 학습일지를 작성하고 난 후에도 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에 통계적으로 유의한 수준의 차이가 나타나지 않은 것으로 보인다.

**<표 21> 예비 연구 실험·통제집단 문법학습 인식 사전·사후설문
독립표본 t-검정 결과**

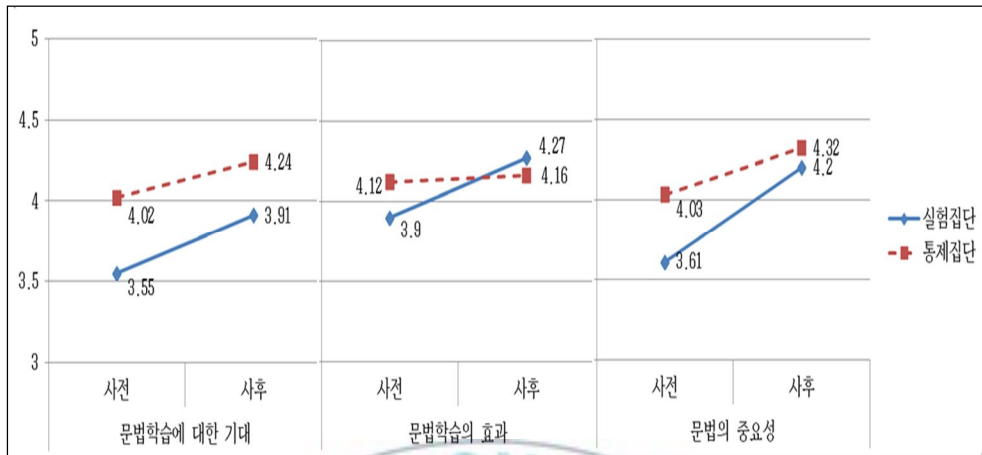
요인		실험집단		통제집단		t	p
		평균	표준 편차	평균	표준 편차		
문법학습에 대한 기대	사전	3.55	.9182	4.02	.8220	-1.835	.073
	사후	3.91	.7301	4.24	.6720	-1.579	.122
문법학습의 효과	사전	3.90	.7893	4.12	.8008	-.935	.355
	사후	4.27	.5922	4.16	.6289	.602	.551
문법의 중요성	사전	3.61	.9685	4.02	.6660	-1.700	.098
	사후	4.20	.8647	4.32	.6234	-.544	.589

문법학습에 대한 인식의 변화를 집단별로 구체적으로 살펴보기 위해 대응표본 t-검정을 실시하였다. <표 22>에서 보듯이, 실험집단은 문법이 영어의 4기능에 도움이 된다는 문법학습의 효과에 대해 학습일지를 작성하기 전에는 평균 3.90이었던 것이 학습일지를 한 학기 동안 작성하고 난 후에는 평균 4.27로 상승하였으며, 이 같은 변화는 t 값이 -2.380, 유의확률이 .027로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다.

**<표 22> 예비 연구 실험·통제집단 문법학습 인식 사전·사후설문
대응표본 t-검정 결과**

집단	요인	사전설문		사후설문		t	p
		평균	표준 편차	평균	표준 편차		
실험 집단	문법학습에 대한 기대	3.55	.9182	3.91	.7301	-1.789	.088
	문법학습의 효과	3.90	.7893	4.27	.5922	-2.380	.027
	문법의 중요성	3.61	.9685	4.20	.8647	-3.892	.001
통제 집단	문법학습에 대한 기대	4.02	.8220	4.24	.6720	-1.615	.120
	문법학습의 효과	4.12	.8008	4.16	.6289	-.286	.778
	문법의 중요성	4.03	.6660	4.32	.6234	-1.781	.089

또한 실험집단은 학습일지를 작성하기 전에는 문법의 중요성이 평균 3.61로 나왔으나 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 평균 4.20으로 상승하였으며, 이는 t 값이 -3.892, 유의확률이 .001로 나타나 통계적으로 유의한 차이가 있음이 확인되었다. 그러나 문법학습을 통해 영어능력이 향상될 것이라는 등의 문법학습에 대한 기대에 있어서는 학습일지 작성 전과 후에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 따라서 실험집단의 경우 학습일지를 작성하기 전과 후에 문법학습의 효과와 문법의 중요성에 대한 인식이 통계적으로 유의한 수준으로 변화하였음을 알 수 있다. 반면 통제집단의 경우 사전설문과 사후설문 모두 세 요인에 대한 평균이 4점대에서 비슷하게 나타났으며 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이에 대한 원인으로서는 통제집단이 문법학습의 기대나 효과 및 중요성을 처음부터 알고 있었기 때문에 천장효과(ceiling effect)가 나타난 것으로 추측해 볼 수 있다. 통제집단은 문법학습 인식의 세 요인에 대해 사전설문에서도 4점대의 높은 점수를 나타내고 있다. 따라서 처음부터 문법학습에 대한 기대나 효과 및 중요성에 대해 알고 있었기 때문에 사후설문에서도 그것이 큰 변화없이 유지되고 있는 것으로 보인다. 이상에서 살펴본 실험집단과 통제집단의 문법학습에 대한 인식의 변화를 그래프로 나타내면 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 예비 연구 실험·통제집단 문법학습 인식 사전·사후설문 결과

실험집단의 경우 문법학습의 효과와 문법의 중요성에 대한 인식이 사전설문에 비해 사후설문에서 상승한 것을 볼 수 있다. 특히 문법학습의 효과에 있어서, 통제집단은 사전·사후설문에서 인식의 변화가 거의 나타나지 않은 반면, 실험집단은 사전·사후설문에서 뚜렷한 인식의 변화가 나타난 것은 주목할 만하다. 따라서 이상의 결과를 통해 학습일지 작성이 학습자의 문법학습에 대한 인식을 변화시키는 데 영향을 미쳤으며, 특히 문법학습의 효과와 문법의 중요성에 대한 인식을 변화시켰다고 판단할 수 있다.

3.6.3 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해

EFL 환경의 대학 영어교육에서는 거의 시도되지 않고 있는 학습일지를 대학교양영어에 적용하고 실제로 학습일지를 작성한 학습자들의 견해를 토대로 학습일지의 효과와 활용 가능성을 살펴보고자 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 설문조사와 면담조사를 병행하였다. 학습일지 작성에 대한 설문문항은 앞서 <표 6>에서 설명하였듯이 폐쇄형 30문

항과 개방형 5문항의 총 35문항으로 구성되었다. 폐쇄형 설문문항은 빈도분석을 실시하였고 개방형 설문문항은 빈도분석을 통해 응답 내용의 주제별로 정리하였다. 개방형 설문문항을 제외한 폐쇄형 30문항에 대한 신뢰도 분석을 실시한 결과, Cronbach α 값이 .966으로 설문문항의 내적 일관성이 상당히 높게 나타났다.

학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 심층적으로 분석하기 위해 실시한 면담조사는 앞서 <표 8>에서 설명한 것과 같이 총 4개의 질문으로 구성되었다. 면담내용은 모두 mp3 파일 형태로 녹음한 후 전사하여 분석하였다. 면담조사 결과는 학습일지 작성에 긍정적인 태도를 보인 집단을 'P', 부정적인 태도를 보인 집단을 'N', 상위권 학습자를 'A', 중위권 학습자를 'B1', 'B2', 하위권 학습자를 'C'로 표기하여 정리하였다. 따라서 '학습자PA'는 학습일지 작성에 긍정적인 태도를 보인 상위권 학습자를 의미한다. 설문문항 내용별로 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.

3.6.3.1 학습일지 작성 태도

대학영어를 수강한 학습자들이 한 학기 동안 명시적 문법 교수를 받고 학습한 내용을 이해하고 활용하여 문법학습의 효과를 향상시키기 위한 방안으로 학습일지를 작성하였는데, <표 23>을 보면 한 학기 동안 학습자들이 어떠한 태도로 학습일지를 작성하였는지 알 수 있다.

<표 23> 예비 연구 학습일지 작성에 대한 태도

문항 번호	문항내용					평균	표준 편차
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)		
1	학습일지를 작성할 때 최선을 다했다.					3.27	.935
	2(9.1)	0(0)	11(50.0)	8(36.4)	1(4.5)		
2	학습일지를 작성하는 것이 재미있었다.					2.86	1.082
	3(13.6)	3(13.6)	12(54.5)	2(9.1)	2(9.1)		

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다)

학습일지를 작성할 때 최선을 다했냐는 질문에 9명(40.9%)의 학습자가 최선을 다했다고 답했고 2명(9.1%)의 학습자만이 최선을 다하지 않았다고 응답하였다. 따라서 학습자들이 한 학기 동안 학습일지를 대체적으로 최선을 다해 작성한 것으로 보인다. 그러나 학습일지를 작성하는 것이 재미있었다고 응답한 학습자는 4명(18.2%)에 불과했으며 평균 역시 2.86으로 비교적 낮은 것을 알 수 있다.

학습자들이 학습일지를 작성할 때 최선을 다했지만 재미있지는 않았다고 느낀 구체적인 원인은 면담조사를 통해 찾아볼 수 있다. 일부 학습자들이 학습일지 작성에 대해 다소 부담스러워 하였는데, 특히 문법활용하기에서 영어능력이 다소 낮은 중·하위권 학습자들이 어려움이 있었던 것으로 나타났다. 학습자 PB1은 "작문이요. 아 오늘은 뭐 쓰지? 어쨌든 한국말로 우선 문장을 만들어 봐야 영어로 바꾸잖아요. 근데 그런 것도 잘 생각을 못하니까 그런 거 빼고는 좋았어요"라고 문법활용하기의 어려움을 언급하였고, 학습자 PC는 "작문하는 게 어려웠어요. 한국말에서 영어로 바꾸는 게 어려웠어요"라고 학습일지 작성이 쉽지 않았음을 시사하였다. 또한 학습일지 작성에 부정적인 태도를 지닌 그룹의 공통된 의견은 학습일지 작성이 귀찮았고 시간이 다소 부족했다는 것이었다. 예를 들어 학습자 NA는 "귀찮아요. 다른 수업도 가야 되고, 진짜 계속하다

보면 진짜 귀찮아요"라고 했으며, 학습자 NB1은 "시간이 너무 부족해서 다음 수업 있는 애들이 들어 와서 시간에 쫓기고 좀 불편했어요"라고 하였다. 그러나 학습일지 작성을 부담스러워하지 않고 오히려 좋았다고 평가한 학습자도 있었다. 학습자 PA는 "되게 좋았어요"라고 하였고, 학습자 PB2도 "이 과제가 저는 엄청 마음에 드는데, 저는 엄청 이거 하면서 좋았어요. 이거 하는 게 되게 좋아요"라고 긍정적인 태도를 나타냈다.

비록 문법활용하기에서 영어로 글을 써야 하는 어려움과 작성 시간 부족 등의 이유로 일부 학습자들이 학습일지 작성을 다소 부담스러워하였으나, 일부 학습자들은 학습일지를 작성한 것에 대해 상당히 긍정적으로 만족하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 학습일지 작성에 대한 태도는 학습자에 따라 개인차가 있는 것으로 보인다.

3.6.3.2 학습일지 작성으로 인한 학습 효과에 대한 인식

학습일지 작성이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 도움이 되었는지에 대한 설문 결과는 <표 24>와 같다. 전반적으로 모든 문항의 평균이 3.50 전후로 나타난 것으로 보아 학습일지를 작성한 것이 수업을 이해하고 문법과 영어를 학습하는 데 어느 정도 도움이 된 것으로 보인다.

<표 24> 예비 연구 학습일지의 학습 효과에 대한 인식

문항 번호	문항내용					평 균	표준 편차
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)		
3	학습일지 작성을 통해 수업을 더 잘 이해할 수 있었다.					3.50	.802
	1(4.5)	0(0)	9(40.9)	11(50.0)	1(4.5)		
4	학습일지 작성을 통해 수업에 더 적극적으로 참여하게 되었다.					3.27	.827
	1(4.5)	2(9.1)	9(40.9)	10(45.5)	0(0)		
5	학습일지 작성을 통해 영어학습에 대한 관심과 흥미가 높아졌다.					3.23	1.110
	2(9.1)	3(13.6)	7(31.8)	8(36.4)	2(9.1)		
6	학습일지 작성은 문법을 이해하는 데 도움이 되었다.					3.50	1.144
	1(4.5)	3(13.6)	7(31.8)	6(27.3)	5(22.7)		
7	학습일지 작성은 문법을 효과적으로 학습하는 데 도움이 되었다.					3.59	1.260
	2(9.1)	2(9.1)	5(22.7)	7(31.8)	6(27.3)		
8	학습일지 작성은 영어를 학습하는 데 도움이 되었다.					3.50	1.102
	1(4.5)	3(13.6)	6(27.3)	8(36.4)	4(18.2)		

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다)

설문 결과를 구체적으로 살펴보면, 54.5%에 달하는 12명의 학습자가 학습일지 작성을 통해 수업을 더 잘 이해할 수 있었다고 응답하였으며, 10명(45.5%)의 학습자가 학습일지를 작성함으로써 수업에 더 적극적으로 참여하게 되었다고 답하였다. 또한 학습일지 작성을 통해 10명(45.5%)의 학습자가 영어학습에 대한 관심과 흥미가 높아진 것으로 나타났다. 따라서 학습일지는 학습자가 수업 내용을 이해하는 데 도움이 되었으며, 학습자를 수업에 더 깊이 참여하게 하고 학습자가 영어학습에 대한 관심과 흥미를 갖게 하는 효과가 어느 정도 있는 것으로 판단된다. 한편, 학습일지 작성이 문법을 이해하는 데 도움이 되었다는 학습자는

11명(50%), 학습일지 작성이 효과적인 문법학습에 도움이 되었다는 학습자는 13명(59.1%), 학습일지 작성이 영어학습에 도움이 되었다는 학습자는 12명(54.6%)으로 나타나 학습일지 작성이 문법을 이해하고 문법을 효과적으로 학습하며 영어를 학습하는 데 어느 정도 도움이 된 것으로 판단할 수 있다.

이에 대한 학습자들의 의견을 구체적으로 살펴보면, 우선 학습일지 작성이 수업내용을 복습할 수 있는 기회가 된 것을 확인할 수 있다. 학습자 PA는 "수업만 하고 이거 억지로라도 정리 안 했으면 수업시간에 한 거 다 날라가지 않았을까요? 그날 한 걸 그날 바로 복습해야 기억에 남는다 하잖아요"라고 하면서 복습효과를 지적하였다. 학습자 PB2도 "그냥 수업만 하면 검토도 못하고 복습도 못하잖아요. 이렇게 조금씩 해보는 것도 괜찮은 거 같아요"라고 하였다. 학습자 PC는 "시험기간에 공부하려고 책만 보면 기억이 안 나는데 노트를 보면 수업시간에 교수님이 한 말이 떠올라서 도움되죠. 문법을 이해하는 데 도움이 됐어요"라고 구체적으로 설명하였다.

그러나 학습일지 작성에 부정적인 태도를 보인 학습자들은 학습일지 작성에 긍정적인 태도를 보인 집단과는 다소 상반된 의견을 제시하였다. 학습자 NA는 "도움이 안 된 건 아닌데 이걸 강제적인 거니까 자기가 스스로 공부해야죠"라고 학습일지 작성의 강제성을 도움이 되지 않은 이유로 지적하였다. 또한 학습일지 작성이 영어학습에 대한 흥미를 유발시키지 못한 원인에 대해 학습자 NB1은 "문법 자체를 중요하다고 생각하지 않아서 흥미가 좀 떨어 졌어요"라고 근본 원인을 언급하였다. 학습자 NC는 "제가 열심히 안 해서 별로 도움이 안 된 거 같아요. 책에 있는 거 옮겨 쓰기만 했죠. 작문은 직접 했지만 열심히 한 건 아니에요"라고 도움이 되지 않은 원인을 설명하였다.

비록 문법을 중요하게 생각하지 않거나 학습일지가 강제적이라고 생각

하는 학습자도 있었지만, 학습일지를 작성함으로써 학습자들은 수업 시간에 학습한 내용을 복습하고 문법을 이해하는 데 도움을 받은 것으로 확인 되었다. 따라서 학습일지 작성이 영어를 학습하고 문법을 효과적으로 학습하는 데 도움이 된 것으로 판단된다.

3.6.3.3 학습일지의 부족한 부분에 대한 인지 효과에 대한 인식

Connor-Greene(2009)은 학습자들이 학습일지를 작성함으로써 자신이 잘못 이해하고 있었지만 미처 인식하지 못하고 넘어갈 수 있는 부분까지 확인할 수 있다고 하였다. 따라서 학습일지 작성을 통해 학습자들이 자신의 부족한 부분을 얼마나 인지하였는지 측정하기 위해 4개의 설문문항을 구성하였다. <표 25>를 보면, 9번과 11번 문항의 평균이 높게 나타난 것을 알 수 있다. 즉 학습일지를 작성함으로써 실제로 학습자들이 자신의 부족한 부분을 인지하고 기존의 지식을 정리하며 새로운 지식을 학습했다고 판단할 수 있다.

<표 25> 예비 연구 학습일지의 부족한 부분 인지 효과에 대한 인식

문항 번호	문항내용					평 균	표준 편차
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)		
9	학습일지를 작성하면서 나의 부족한 부분이 무엇인지 알게 되었다.					4.00	.873
	0(0)	1(4.5)	5(22.7)	9(40.9)	7(31.8)		
10	학습일지를 작성하면서 몰랐거나 헛갈렸던 문법을 제대로 알게 되었다.					3.36	.848
	0(0)	3(13.6)	10(45.5)	7(31.8)	2(9.1)		
11	학습일지를 작성하면서 몰랐던 단어나 표현을 알게 되었다.					3.68	.894
	0(0)	2(9.1)	7(31.8)	9(40.9)	4(18.2)		
12	학습일지를 작성하면서 알게 된 문법을 다른 수업시간이나 그 외에 사용해 본 적이 있다.					3.18	1.053
	0(0)	7(31.8)	7(31.8)	5(22.7)	3(13.6)		

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다)

이를 구체적으로 살펴보면, 학습일지를 작성하면서 자신의 부족한 부분을 알게 되었다는 질문에 평균이 4.00으로 가장 높게 나타났으며, 72.7%에 달하는 16명의 학습자가 자신의 부족한 부분을 인지한 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 13명(59.1%)의 학습자가 학습일지를 작성하면서 몰랐던 단어나 표현을 알게 되었다고 응답함으로써 학습일지가 새로운 지식을 학습할 수 있는 기회가 되었음을 확인할 수 있다. 특히 모든 문항에 대해 전혀 '그렇지 않다'고 응답한 학습자가 아무도 없으며, 부정적으로 응답한 학습자가 소수에 불과하다는 것을 알 수 있다. 이는 학습일지 작성으로 인한 인지효과를 학습자들이 분명하게 느끼고 있음을 의미하는 것이라고 하겠다.

이를 구체적으로 살펴보기 위해 실시한 면담조사 결과 또한 위의 설문조사 결과를 뒷받침해 준다. 학습자 PA는 "원래 문법이 정리가 잘 안

됐었거든요. 지식들이 좀 막 퍼져 있다고 해야 되나? 그게 좀 뭉쳐져서 정리가 됐어요"라고 설명하였다. 학습자 PB1도 "문법이 엄청 잘 까먹고 헛갈리는 거라 처음에는 잘 몰랐었는데, 그래도 지금은 뭔지 알겠고 감이 와요"라고 하였다. 학습자 NB2는 "약간 정리하는 느낌으로 중학교 때 배웠던 게 상기도 되고 정리하는 식으로 해서, 이제 감이 와요"라고 답하였다.

따라서 학습일지 작성이 학습자의 기존 지식을 정리하는 효과가 있으며 자신의 부족한 부분을 인식하게 할 뿐만 아니라, 학습일지를 작성하는 과정에서 학습자 스스로 새로운 지식을 학습할 수 있는 것으로 간주된다.

3.6.3.4 교수자 피드백의 효과에 대한 인식

학습자들은 한 학기 동안 학습일지를 작성하면서 매주 1회 학습일지를 교수자에게 제출하였고, 교수자는 학습일지를 확인하고 피드백을 제공하였다. 이에 대해 학습자들의 인식을 조사하기 위해 4개의 설문문항을 구성하였다. <표 26>에서 보듯이 모든 문항의 평균이 3.50 이상으로 나온 것으로 보아 피드백에 대한 학습자들의 태도와 인식이 긍정적임을 알 수 있다.

<표 26> 예비 연구 학습일지의 교수자 피드백의 효과에 대한 인식

문항 번호	문항내용					평 균	표준 편차
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)		
13	학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 매번 확인하였 다.					3.95	1.133
	1(4.5)	1(4.5)	5(22.7)	6(27.3)	9(40.9)		
14	학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 받을 수 있어 좋았다.					3.95	1.046
	1(4.5)	0(0)	6(27.3)	7(31.8)	8(36.4)		
15	교수의 피드백을 받고 나의 부족한 부분을 고치거나 더 잘 하기 위해 노력하였다.					3.50	.673
	0(0)	1(4.5)	10(45.5)	10(45.5)	1(4.5)		
16	교수의 피드백은 문법을 이해하고 학습하는 데 도움이 되었다.					3.73	.767
	0(0)	1(4.5)	7(31.8)	11(50.0)	3(13.6)		

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다)

이를 구체적으로 문항별로 살펴보면, 2명(9%)의 학습자를 제외한 대부분의 학습자들이 피드백을 매번 확인하였으며, 15명(68.2%)의 학습자가 피드백을 받아서 좋았다고 응답하였다. 따라서 학습자들이 피드백에 대해 상당히 긍정적인 반응을 보이고 있음을 알 수 있다. 또한 11명(50%)의 학습자가 피드백을 받고 자신의 부족한 부분을 고치거나 더 잘 하기 위해 노력하였으며, 14명(63.6%)의 학습자가 피드백이 문법을 이해하고 학습하는 데 도움이 되었다고 응답하였다. 그러므로 피드백이 문법을 이해하고 학습하는 데 도움이 되었음은 물론 자신의 부족한 부분을 인지하게 하여 학습자 스스로 자신의 부족한 부분을 보완하기 위해 노력하게 만드는 동기부여의 역할을 한 것으로 추측된다.

이와 같은 긍정적인 반응은 면담조사 결과에서도 확인되었다. 학습자 PA는 "피드백 받고 뭔가 신기했는데요, 댓글 같은 거 달려 있잖아요.

초등학생 일기 쓸 때 막 답임 쌤이 달아주는 것 마냥 재미 있었어요. 틀린 것도 다 적고, 틀린 걸 맞는 대로 보니까 도움 되죠"라고 하였다. 학습자 PB1은 "솔직히 혼자서 작문 안 하잖아요. 근데 어쨌든 틀린 거 이렇게 해 주시니까 좋았어요"라고 하였다. 학습자 NA도 "피드백 받으면 제가 실수 한 게 많더라구요, 이걸 좀 좋았어요. 도움도 되구요"라고 학습일지에 대해 유일하게 긍정적인 답변을 하였다. 학습자 NB1과 NB2도 "틀린 거 지적해 주시면 되게 좋았어요"라고 긍정적인 답변을 하였다.

그러나 중·하위권 학습자의 경우 피드백을 이해하는 데 다소 어려움이 있었던 것으로 나타났다. 학습자 PB2는 "근데 제가 적어 준 걸 봐두요, 이해를 못 하는 거 있잖아요. 아 그런가? 이렇게만 하고 지나가는 정도가 되가지고"라고 하였고, 학습자 PC는 "도움되는 것도 있고 어려운 것도 있고 그래도 좋았어요. 피드백을 봐도 이해가 잘 안되고 무슨 말인지 잘 모를 때가 있어요"라고 피드백 자체의 어려움을 지적하였다. 학습자 NC 또한 "피드백을 받으면 그때는 어 알겠다 그랬는데 지나면 까먹는 것도 있고, 뭐 봐도 별로 뭘 소린지 모르겠어요"라고 답하였다.

비록 일부 중·하위권 학습자들에게는 피드백을 이해하는 데 어려움이 있었지만, 대부분의 학습자들이 학습일지에 대한 교수자의 피드백에 긍정적인 반응을 나타낸 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라 학습자들이 피드백을 통해 자신의 부족한 부분이 무엇인지 인지하게 되고 이로 인해 문법을 학습하는 데 도움을 받은 것으로 확인되었다.

3.6.3.5 문법이해평가표 기록에 대한 인식

학습자들의 학습과정에 대한 자기성찰을 유도하기 위하여 한 학기 동안 매 시간 학습일지를 작성 한 후 학습자들에게 문법이해평가표를 기록하게 하였다. <표 27>에서 보듯이 문법이해평가표를 기록한 것이 학습자

들이 자신의 학습상황을 돌아보게 하는 데 어느 정도 긍정적인 역할을 한 것으로 보인다.

<표 27> 예비 연구 문법이해평가표 기록에 대한 인식

문항 번호	문항내용					평 균	표준 편차
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)		
17	문법이해평가표를 기록할 때 정직하게 최선을 다했다.					3.95	.999
	1(4.5)	0(0)	5(22.7)	9(40.9)	7(31.8)		
18	문법이해평가표 기록은 나의 문법이해도를 확인하는 데 도움이 되었다.					3.41	.908
	0(0)	4(18.2)	7(31.8)	9(40.9)	2(9.1)		
19	문법이해평가표 기록은 나의 문법학습 진도 상황을 확인하는 데 도움이 되었다.					3.36	.727
	0(0)	2(9.1)	11(50.0)	8(36.4)	1(4.5)		

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다)

이를 문항별로 구체적으로 살펴보면, 우선 72.7%에 달하는 16명의 학습자가 문법이해평가표 기록에 최선을 다했다고 답한 것을 볼 수 있다. 문법이해평가표를 기록한 것이 자신이 문법을 어느 정도 이해하였는지 확인하는 데 도움이 되었냐는 질문에 11명(50%)의 학습자가 도움이 되었다고 답하였다. 또한 문법이해평가표 기록이 자신의 문법학습 진도 상황을 확인하는 데 도움이 되었다고 응답한 학습자는 9명(40.9%)인 것으로 나타났다. 면담조사 결과에서도 이러한 자기성찰의 효과를 확인할 수 있다. 학습자 PC는 "안 하면 그냥 지나치는데 하니까 진도를 확인할 수 있었던 거 같아요"라고 자기성찰이 이루어졌음을 시사하였다. 따라서 문법이해평가표를 기록한 것이 학습자 스스로 자신의 학습 이해 정도와 학습 과정을 돌아보고 확인하는 자기성찰에 어느 정도 도움이 된 것으로 판단된다.

그러나 면담조사 결과 대부분의 학습자들이 문법이해평가표 기록을 중요하게 생각하지 않았던 것으로 추측된다. 학습자 PA는 "크게 신경 안 썼는데요"라고 하였고, 학습자 PB1도 "이건 막 그냥 하면 되니까"라고 하였으며, 학습자 PB2도 "이건 그냥 했는데요"라고 하였다. 또한 학습자 NA는 "이걸 한다는 자체가 좀 무의미하다고 생각해요"라고 답함으로써 학습자들이 문법이해평가표 자체에 큰 의미를 두지 않았음을 알 수 있었다. 뿐만 아니라 자기성찰을 유도하고자 했던 원래의 취지가 어느 정도 달성된 것으로 보이지만 일부 중·하위권 학습자들에게 다소 부정적인 성찰로 이어졌음을 알 수 있다. 학습자 NB2는 "나만 이해를 못하나 이런 생각밖에 안 들어요. 괜히 좌절감만 더 느껴요"라고 하였으며, 학습자 NC도 "도움이 되긴 했지만, 더 좌절스러웠어요. 해도 안 된다는 생각에"라고 자기성찰이 부정적으로 이루어졌음을 시사하였다.

따라서 학습과정에 대한 자기성찰을 유도하기 위해 기록했던 문법이해평가표는 학습자에 따라 다소 차이는 있으나, 설문조사 결과와는 달리 문법학습과 자기성찰에 대체적으로 도움이 되지 못한 것으로 판단된다.

3.6.3.6 학습일지 작성 후 영어능력 향상 효과에 대한 인식

학습일지 작성이 학습자들의 영어능력에 대한 인식에 영향을 미치는지 알아보기 위해 11개의 설문문항을 구성하였다. <표 28>에서 보듯이, 모든 문항의 평균이 비교적 높지 않은 것으로 보아 학습자들이 학습일지를 작성하고 난 후 영어능력이 향상되었다고 직접적으로 느끼지는 못하는 것으로 추측된다.

<표 28> 예비 연구 학습일지의 영어능력 향상 효과에 대한 인식

문항 번호	문항내용					평 균	표준 편차
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)		
20	학습일지 작성은 영어에 대한 두려움을 극복하는 데 도움이 되었다.					2.73	1.162
	3(13.6)	8(36.4)	4(18.2)	6(27.3)	1(4.5)		
21	학습일지를 작성하면서 영어학습에 대한 성취감을 얻게 되었다.					3.05	.950
	1(4.5)	5(22.7)	9(40.9)	6(27.3)	1(4.5)		
22	학습일지를 계속 작성한다면 문법능력이 더욱 향상될 것이라고 생각한다.					3.18	.907
	1(4.5)	3(13.6)	10(45.5)	7(31.8)	1(4.5)		
23	문법능력 향상을 위해 다른 학생들에게도 학습일지를 추천하고 싶다.					3.00	1.024
	1(4.5)	6(27.3)	9(40.9)	4(18.2)	2(9.1)		
24	학습일지 작성 후 예전보다 영어를 듣고 더 잘 이해하게 되었다.					3.00	.976
	1(4.5)	6(27.3)	8(36.4)	6(27.3)	1(4.5)		
25	학습일지 작성 후 예전보다 영어를 읽고 더 잘 이해하게 되었다.					3.14	.941
	1(4.5)	4(18.2)	9(40.9)	7(31.8)	1(4.5)		
26	학습일지 작성 후 예전보다 영어로 글을 더 잘 쓸 수 있게 되었다.					3.05	1.090
	1(4.5)	7(31.8)	6(27.3)	6(27.3)	2(9.1)		
27	학습일지 작성 후 예전보다 영어로 말을 더 잘 하게 되었다.					2.82	1.053
	2(9.1)	7(31.8)	7(31.8)	5(22.7)	1(4.5)		
28	학습일지 작성 후 예전보다 문법을 더 잘 이해하게 되었다.					3.14	1.125
	2(9.1)	4(18.2)	7(31.8)	7(31.8)	2(9.1)		
29	학습일지 작성 후 예전보다 영어에 대한 자신감을 갖게 되었다.					3.09	1.192
	2(9.1)	5(22.7)	7(31.8)	5(22.7)	3(13.6)		
30	학습일지 작성 후 예전보다 영어능력이 전반적으로 향상되었다.					3.00	1.069
	1(4.5)	7(31.8)	7(31.8)	5(22.7)	2(9.1)		

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다)

설문조사 결과를 구체적으로 살펴보면, 20번과 27번 문항의 평균이 비교적 낮은 것을 알 수 있다. 7명(31.8%)의 학습자가 학습일지 작성이 영어에 대한 두려움을 극복하는 데 도움이 되었다고 평가하였으며, 6명(27.3%)의 학습자가 말하기능력이 향상되었다고 느끼는 것으로 나타났다. 따라서 학습자들은 학습일지 작성이 영어에 대한 두려움을 극복하거나 영어로 말을 하는 데 도움이 되었다고 생각하지 않는 것으로 보인다.

그러나 22번, 25번, 28번 문항의 평균이 다른 문항에 비해 약간 높게 나타난 것을 알 수 있다. 8명(36.4%)의 학습자가 학습일지를 지속적으로 작성하면 문법능력이 향상될 것이라고 생각하고 있었으며, 읽기능력이 향상되었다고 느끼는 학습자는 8명(36.4%), 문법이해력이 향상되었다고 느끼는 학습자는 9명(40.9%)인 것으로 조사되었다. 따라서 일부 학습자들이 학습일지를 작성하고 난 후 읽기능력과 문법이해력이 향상되었다고 느끼고 있으며, 이로 인해 학습일지를 계속 작성하면 문법능력이 향상될 것이라고 기대하는 것으로 추측된다.

한편, 학습일지를 작성함으로써 영어학습에 대한 성취감을 얻은 학습자는 7명(31.8%)인 것으로 나타났으며, 6명(27.3%)의 학습자가 문법능력 향상을 위해 다른 학습자에게 학습일지를 추천하겠다고 하였다. 면담 조사를 통해 밝혀진 한가지 흥미로운 사실은 학습일지 작성이 문법학습에 도움이 되었지만 계속 하고 싶지는 않고 다른 학습자에게도 적극적으로 추천하지 않는 이유가 귀찮고 번거롭기 때문이라는 점이다.

학습일지를 한 학기 동안 작성하고 난 후 학습자들이 느끼는 영어능력 향상 효과를 살펴보면, 학습일지를 작성하고 난 후 듣기능력이 향상되었다고 느끼는 학습자는 7명(31.8%), 쓰기능력이 향상되었다고 느끼는 학습자는 8명(36.4%), 영어에 대한 자신감을 갖게 되었다는 학습자는 8명(36.4%), 마지막으로 전반적인 영어능력이 향상되었다고 느끼는 학습자는 7명(31.8%)인 것으로 조사되었다.

위의 설문조사 결과를 살펴보면 학습일지를 작성한 후 자신의 영어능력이 향상되었다고 느끼는 정도가 비교적 높지 않은 편이며, 읽기능력과 문법이해에서만 약간 높게 나타난 것을 확인할 수 있다. 따라서 학습자들이 학습일지 작성이 자신의 영어능력 향상에 직접적으로 영향을 미쳤다고 생각하지 않는 것으로 보이지만, 문법이해력이 향상되면서 읽기능력 향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 판단된다.

면담조사 결과에서도 일부 학습자들이 학습일지 작성으로 인한 영어능력 향상 효과를 언급하였다. 학습자 PA는 "과제를 하고 나서 영어를 좀 더 잘하게 됐어요"라고 하였고, 학습자 PB2도 "과제하고 나서 조금 달라졌죠. 왜냐하면 처음에 제가 진짜 몰랐잖아요. 주어, 동사, 문장의 구조 정도만 알고 다른 건 아예 몰랐어요. 그래도 지금은 조금이라도 아니까요. 읽는 거는 되요"라고 구체적인 영어능력 향상효과를 설명하였다. 또한 학습자 NC도 "어쨌든 영어에 자신감은 좀 생긴 거 같아요"라고 긍정적인 효과를 언급하였다. 그러나 일부 학습자들은 학습일지 작성으로 인한 영어능력 향상 효과를 직접적으로 느끼지 못했음을 시사하였다. 학습자 NA는 "도움이 안 된 건 아닌데 그렇다고 큰 효과를 봤다는 거까지는 아니고"라고 하였으며, 학습자 PB1은 "영어실력이 막 향상됐다 이런 거는 딱 못 느끼잖아요. 그래도 옛날보다 더 잘하게 됐다고 생각이 들어요"라고 하였다.

따라서 학습자들이 학습일지 작성으로 인한 영어능력 향상효과를 직접적으로 느끼지는 못했지만, 학습일지 작성이 영어능력 향상에 어느 정도 도움이 되었으며, 읽기능력과 문법이해능력 그리고 영어에 대한 자신감을 다소 향상시킨 것으로 보인다.

3.6.3.7 학습일지 작성에 대한 기타 의견

학습일지 작성에 대한 폐쇄형 설문문항 외에 5개의 개방형 설문문항을 통해 학습자의 견해를 조사하였다. 구체적인 개방형 설문문항 구성은 <표 29>와 같다.

<표 29> 예비 연구 학습일지 작성에 대한 개방형 설문문항 구성

문항번호	문항내용
31	학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점은 무엇입니까?
32	학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 무엇입니까?
33	학습일지를 작성하면서 가장 도움이 되었던 것은 무엇입니까? 순위를 매겨 주세요. '문법정리/문법활용하기/피드백/문법이해평가표 기록'
34	학습일지 작성에 개선할 점이 있다면 무엇입니까?
35	그 외 학습일지 작성에 대해 하고 싶은 말

<표 30>에서 보듯이 학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점으로는 9명의 학습자가 '복습효과'라고 평가하였고, 7명의 학습자가 '문법활용하기'라고 평가하였다. 따라서 학습일지 작성을 통해 학습자 스스로 학습내용을 점검하고 되돌아 봄으로써 학습내용을 더 잘 이해할 수 있었다는 점을 확인할 수 있다. 뿐만 아니라 명시적 설명만으로 스쳐 지나가 버릴 수 있는 학습내용을 학습일지를 작성함으로써 출력연습을 한 것이 문법 학습에 도움이 되었음을 알 수 있다.

또한 학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 14명의 학습자가 지적한 '문법활용하기'인 것으로 나타나, '문법활용하기'가 가장 어려우면서도 동시에 좋았던 것으로 확인되었다. 즉 학습일지를 작성함으로써 학습내용을 활용하여 출력연습을 한 것이 학습자들에게 어려웠지만 만족스러웠음을 의미한다고 볼 수 있다. 이것이 바로 학습한 내용을 활용한 출

력연습이 필요한 이유이자 학습일지가 출력연습의 도구로서 가치가 있음을 입증하는 것이라고 하겠다.

<표 30> 예비 연구 학습일지 작성의 장점과 애로점

장점	N(%)	애로점	N(%)
복습	9(41)	문법활용	14(64)
문법활용	7(32)	시간부족	2(9)
없음	5(23)	문법이해	2(9)
영어학습	1(4)	전부	2(9)
		없음	2(9)

다음으로 학습일지 작성에서 '문법정리', '문법활용하기', '피드백', '문법이해평가표 기록' 중 가장 도움이 되었던 것이 무엇이었는지 순위를 평가하게 한 결과 <표 31>에서 알 수 있듯이, '피드백', '문법정리', '문법활용하기', '문법이해평가표 기록' 순으로 가장 도움이 되었다고 평가되었다. 이는 객관식 설문조사 및 면담조사의 결과와도 일치하는 것으로, 출력연습에서 피드백의 중요성을 보여줌과 동시에 문법이해평가표가 큰 도움이 되지 못했음을 보여주는 것이라고 하겠다. 그 외 일부 학습자들이 학습일지를 작성할 시간이 다소 부족했던 것을 개선할 점으로 지적하였다.

<표 31> 예비 연구 학습일지 작성에서 도움이 된 항목 순위 평가

순위	문법정리	문법활용하기	피드백	문법이해평가표
1	5(23%)	5(23%)	11(50%)	1(4%)
2	11(50%)	5(23%)	5(23%)	1(4%)
3	6(27%)	9(41%)	5(23%)	2(9%)
4	0(0%)	3(14%)	1(4%)	18(82%)

3.7 예비 연구의 결론 및 보완점

본 예비 연구는 대학교양영어에서 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통한 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 방안으로 학습일지를 활용하여 학습일지 작성이 문법학습에 도움이 되는지를 구체적으로 살펴 보고, 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해와 문법학습에 대한 인식 변화를 살펴보고자 하였다. 예비 연구의 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학습일지 작성이 문법을 학습하는 데 도움이 되는지 알아보기 위해 학습일지 작성 전과 한 학기 동안 학습일지를 작성 한 후에 문법지식평가를 실시한 결과, 실험집단과 통제집단의 문법지식 사후평가 점수에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 실험집단의 경우 문법지식 사전평가에 비하여 문법지식 사후평가에서 유의한 수준의 향상을 보임으로써 학습일지 작성이 문법을 학습하는 데 도움이 된 것으로 판단된다.

둘째, 문법학습에 대한 인식이 학습일지를 작성하기 전과 후에 다르게 나타나는지 알아보기 위해 학습일지 작성 전과 후에 실험집단과 통제집단을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사 결과 실험집단은 학습일지를 한 학기 동안 작성하고 난 후에도 문법학습에 대한 인식이 통제집단과 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 확인되었다. 그러나 실험집단의 경우 문법학습의 효과와 문법의 중요성에 대한 인식이 학습일지를 작성하고 난 후 유의한 수준으로 향상되었다. 따라서 학습일지 작성이 학습자들의 문법학습에 대한 인식에 영향을 미친 것으로 판단된다.

셋째, 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 알아보기 위하여 실험집단을 대상으로 한 학기 동안 학습일지를 작성한 후 설문조사와 면담조사를 실시하였다. 조사 결과, 학습자들은 학습일지를 작성함으로써 문법

과 수업내용을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 도움을 받은 것으로 나타났다. 또한 학습일지를 작성하는 과정에서 학습자 스스로 자신의 부족한 부분이 무엇인지 인지하는 것으로 나타났으며 학습자의 기존 지식을 정리한 것으로 확인되었다. 특히 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 학습내용을 복습할 수 있었던 것이 가장 좋았다고 평가함으로써 학습일지의 복습 및 학습효과를 보여주었다. 뿐만 아니라 학습자들은 문법활용하기를 가장 어려웠지만 좋았던 점으로 평가하여, 명시적 문법 교수에서 출력연습의 효과와 필요성을 보여주었으며, 출력연습의 도구로서 학습일지의 활용 가능성을 입증한 것으로 해석된다. 특히 피드백에 대해 학습자들이 긍정적인 평가를 하였고 가장 도움이 된 항목의 순위 평가에서도 1위로 평가되면서 피드백이 실제로 문법을 학습하는 데 많은 도움이 된 것으로 나타났다.

그러나 일부 학습자들에게 학습일지 작성이 다소 부담스러운 과제였음이 밝혀졌다. 가장 큰 원인은 학습자들이 문법활용하기에서 어려움을 느꼈기 때문이며 그 외에 작성 시간이 부족하거나 귀찮았기 때문인 것으로 나타났다. 또한 하위권 학습자들은 피드백 자체를 이해하는 데 다소 어려움이 있었던 것으로 조사되었다. 더구나 학습과정에 대한 자기성찰을 유도하기 위해 실시했던 문법이해평가표 기록은 학습자들이 중요하게 생각하지 않았으며 일부 하위권 학습자들에게 좌절감을 느끼게 하는 등 부정적인 성찰로 이어졌음이 확인되었다. 따라서 문법이해평가표는 문법학습에 큰 도움이 되지 않았을 뿐만 아니라 대학생들에게는 부적합한 것으로 판단된다. 마지막으로 학습자들이 학습일지 작성으로 인해 자신의 영어능력이 향상되었다고 직접적으로 느끼지는 못하는 것으로 조사되었지만, 영어에 대한 자신감과 읽기능력 및 문법이해력이 다소 향상되었다고 느끼는 것으로 나타났다.

이상의 결과를 통해 명시적 문법 교수를 통해 학습한 문법내용을 이해

하고 활용하기 위한 수업 후 과제로서 학습일지는 문법을 학습하는 데 도움이 되고, 수업내용 이해와 영어학습에 도움이 되며, 복습효과와 인지효과가 크다는 결론을 내릴 수 있다. 또한 학습일지 작성에 있어서 피드백의 역할이 중요한 것으로 보인다. 그러나 학습일지 작성에 부정적인 태도를 보인 학습자들은 문법에 대한 거부감, 시간부족, 귀찮음, 학습일지 작성의 부담감 등으로 인해 학습일지 작성이 영어 및 문법학습에 큰 도움이 되지는 않았다고 평가하였다.

이러한 결과 외에 예비 연구에서는 본 연구를 위해 수정 및 보완해야 할 사항이 제시되었다. 첫째, 연구 대상의 수가 실험집단 22명, 통제집단 23명으로 너무 적을 뿐만 아니라 특정 전공 분야의 학습자를 대상으로 하여 통계분석 결과를 일반화하기 어렵다는 문제가 있다. 그러므로 본 연구에서는 다양한 전공 분야의 충분한 연구 대상을 확보해야 할 필요가 있다.

둘째, 학습일지를 총 10주에 걸쳐 작성하면서 중간고사와 기말고사가 포함되어 정확한 학습일지 작성의 효과를 측정하는 데 한계가 있었다. 학습일지 작성의 목표문법 항목들이 중간고사와 기말고사 평가범위에 모두 포함되어 학습자들이 평가 대비 공부를 함으로써 효과 측정이 불분명해졌다. 그러므로 본 연구에서는 학습일지 작성의 정확한 효과 측정이 가능하도록 실험 설계 단계에서 문법지식을 평가할 목표문법 항목을 선택하여 중간고사와 기말고사에 포함되지 않도록 조정할 필요가 있다.

셋째, 문법지식의 사전평가와 사후평가의 설계에서도 여러 가지 한계점이 나타났다. 우선 사전평가와 사후평가의 시행 간격이 12주 정도 차이가 남에도 불구하고 두 평가의 문제가 달라서 문법지식 측정이 정확하다고 말할 수 없다. 또한 평가의 난이도가 연구 대상 학습자들의 수준보다 높아 전체적으로 점수가 낮을 뿐만 아니라, 문법을 정확하게 학습하였는지 측정하는 데 한계가 있었던 것으로 보인다. 뿐만 아니라 15개의

목표문법 항목을 오류수정하기의 한가지 유형의 한 개 문항으로 측정함으로써 다양한 측정도구를 만들지 않았다는 단점이 있다. 그 외에도 학습일지 작성 직후 사후평가만 실시하여 장기적으로 학습일지 작성이 문법학습에 도움이 되는지 여부를 확인하지 않았다.

따라서 본 연구에서는 사전평가와 사후평가에 사용할 문법지식 평가지를 학습자의 수준에 맞도록 난이도를 조절하고 시행간격을 고려하여 동일한 문제지를 제작해야 할 것으로 보인다. 뿐만 아니라 사전·사후평가를 오류수정하기 외에 다른 평가방식을 추가하여 측정도구를 다양화하고 측정 문항의 수를 늘려 측정의 정확도를 확보해야 할 것이다. 또한 학습일지 작성 직후 사후평가와 일정 기간 이후의 사후평가를 실시하여 학습일지 작성 효과의 지속성도 확인해야 할 필요가 있다. 마지막으로 예비연구의 면담조사 결과 학습자들이 중요하게 여기지 않은 것으로 나타난 문법이해평가표는 학습과정에 대한 자기성찰이라는 목표를 달성하지 못하는 것으로 해석되었기 때문에 본 연구에서는 생략하는 것이 바람직한 것으로 판단된다.

IV. 연구 방법

본 장에서는 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통한 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 방안으로 대학교양영어에서 학습일지를 활용하여 교육 및 학습의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 알아보기 위해 실시한 본 연구의 연구 참여자, 연구 도구, 실험 처치, 연구 절차와 자료 수집 및 분석 방법을 기술하고자 한다.

4.1 연구 참여자

본 연구의 참여자는 대전 소재 대학교에서 대학영어 과목을 수강하는 1학년 학생 117명을 대상으로 하였다. 본 연구를 실시한 대학영어에서는 교양영어 수업의 일환으로 기초영어문법교육을 실시하고 있으며 1회 90분 수업이 주 2회 총 15주 동안 진행된다. 전체 대학영어 14개 분반 중 2개 분반을 무작위로 선정하여 각각 실험집단과 통제집단으로 설정하였다. 연구 참여자의 수는 실험집단 64명, 통제집단 71명으로 총 135명이었으나, 실험집단에서 학습일지를 작성하지 않았거나 사후평가에 응시하지 않은 5명을 제외하였고, 통제집단에서 사후평가 미응시자, 사후설문 미응답자, 출석일수 미달자 및 휴학자 등 13명을 제외하였다. 따라서 본 연구의 참여자는 <표 32>와 같이 최종적으로 실험집단 59명, 통제집단 58명의 총 117명으로 구성되었다.

<표 32> 연구 참여자의 구성

집단	남 N(%)	여 N(%)	전체 N(%)
실험집단	32(54.2)	27(45.8)	59(100)
통제집단	34(58.6)	24(41.4)	58(100)
전체	66(56.4)	51(43.6)	117(100)

전체 117명의 연구 참여자들은 <표 33>에서 보듯이 외식조리, 한식조리, IT경영, 호텔경영을 전공하는 학습자들로 다양하게 구성되었다.

<표 33> 연구 참여자의 전공별 구성

전공	실험집단 N(%)	통제집단 N(%)	전체 N(%)
외식조리	10(17.0)	15(25.9)	25(21.4)
한식조리	20(33.9)	14(24.1)	34(29.1)
IT 경영	15(25.4)	16(27.6)	31(26.5)
호텔경영	14(23.7)	13(22.4)	27(23.1)
전체	59(100)	58(100)	117(100)

연구 참여자의 평균 연령은 21.6세이며 평균 영어 학습기간은 8.85년으로 나타났다. 어학 연수나 관광의 목적으로 해외에 체류한 경험이 있는 학습자는 전체 117명 중 9명(7.7%)이었으며, 미국, 호주, 필리핀 등지에서 짧게는 1주에서 길게는 3개월 동안 체류한 것으로 조사되었다.

연구 참여자들은 모두 본 연구에 참여하기 전 한 학기 동안 대학영어 강의를 수강한 상태였다. 본 연구를 실시한 대학에서는 졸업인증제도를 실시하고 있으며 공인영어시험에서 학교에서 정한 기준 이상의 점수를 획득하면 졸업자격이 주어진다. 따라서 본 연구를 실시한 대학에서는 매 학기마다 졸업인증 모의 TOEIC을 실시하고 있으며, 본 연구에 참여한 학습자들의 직전 학기 말 모의 TOEIC 결과는 실험집단은 평균 407.88점

이고, 통제집단은 평균 412.76점이었다.

4.2 연구 도구

본 연구에서는 연구 과제를 해결하기 위하여 문법지식 사전·사후평가, 설문조사, 면담조사를 연구 도구로 사용하였다.

4.2.1 문법지식 사전·사후평가

학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표 문법을 학습하는 데 차이가 있는지 알아보기 위하여, 학습일지를 작성하기 전과 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 직후 그리고 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 세 차례에 걸쳐서 문법지식평가를 실시하였다. 사전평가와 두 차례의 사후평가에 사용한 문법지식 평가지는 연구자가 한 학기 15주 동안 교수하게 될 교재 내용과 예비 연구 결과에서 도출한 수정 및 보완 사항을 바탕으로 직접 작성하였다. 문법지식 사전평가와 두 차례의 문법지식 사후평가는 모두 동일한 문제지를 사용하였으며, 매 평가마다 문제의 순서를 바꾸어 사용하였다(<부록 6> 참조). 본 연구에서는 <표 34>에서 알 수 있듯이, 문법지식 사전·사후평가를 위해 오류수정하기와 알맞은 형태로 빈칸 채우기를 평가 방식으로 채택하였다.

<표 34> 문법지식 사전·사후평가 구성

구분	문항 구성
평가	♦ 오류수정하기: 오류인지 0.5점, 오류수정 0.5점
유형	♦ 알맞은 형태로 빈칸 채우기: 정답 1점, 오답 0점
목표문법 3개 항목 (문항수)	♦ 동사의 시제(10): 오류수정하기(5) + 알맞은 형태로 빈칸 채우기(5)
	♦ 동사의 수 일치(10): 오류수정하기(5) + 알맞은 형태로 빈칸 채우기(5)
	♦ 동사의 상태(10): 오류수정하기(5) + 알맞은 형태로 빈칸 채우기(5)

문법을 인지하고 문법에 대한 기본적인 지식을 갖추고 있는지를 측정하기 위하여 사지선다형 객관식 평가나 문법성판단평가를 실시하는 것이 일반적이다. 그러나 사지선다형 객관식 평가는 학습자들이 우연히 정답을 선택할 가능성이 높아 정확한 문법지식을 측정하기 어렵다는 단점이 있으며, 문법성판단평가 역시 단지 문장이 문법적으로 옳은지 틀린지만을 선택하는 것이므로 우연히 정답을 선택할 확률이 여전히 남아 있다고 볼 수 있다.

Ellis(2005, 2008)는 학습자의 문법지식을 측정하는 구술식 모방평가(oral immitation test), 구술식 서술평가(oral narrative test), 시간 제한 문법성판단평가(timed GJT), 시간 제한 없는 문법성판단평가(untimed GJT), 상위언어적 평가(metalinguistic test)의 5가지 형태의 평가 방식을 비교 분석하였다. 구술식 모방평가란 문장을 듣고 정확성을 판단한 후 올바르게 고쳐서 따라하는 방식이며, 구술식 서술평가는 목표문법이 포함된 문장을 2회 읽고 문법에 맞게 바르게 고쳐 다시 말하는 방식이다(Ellis, 2005, 2008). 시간 제한 문법성판단평가는 기존의 문법성판단평가에서 문법성을 판단할 때 시간 제한을 두는 것이고, 시간 제한 없는 문법성판단평가는 문법성을 판단할 때 시간 제한을 두지 않는 방식이다(Ellis, 2005, 2008). 마지막으로 상위언어적 평가는 틀린 문장을 주고 그 문장이 틀린

이유에 대한 상위언어적 설명을 4개의 보기 중에서 고르는 방식이다 (Ellis, 2005, 2008). Ellis(2005, 2008)의 연구 결과, 학습자의 암시적 문법 지식을 측정하는 데는 구술식 모방평가가 가장 효과적이며, 학습자의 명시적 문법지식을 측정하기 위해서는 틀린 문장 수정하기를 추가로 실시하는 것이 효과적이라고 하였다. 따라서 오류수정하기는 구술 방식이건 글로 쓰는 방식이건 그 형식에 상관없이 학습자의 문법지식을 측정하는데 중요한 평가 방식인 것으로 판단된다.

또한 효과적인 문법교육은 명시적 문법설명과 의사소통중심 연습활동으로 구성되어야 하며(Ellis, 2006; Savage et al., 2010), 특히 문법규칙은 형태, 의미, 용법의 세 가지 차원으로 구성되어 있으므로 이 세 가지 구조를 모두 알아야만 올바른 의사소통이 가능하다고 볼 수 있다(Larsen-Freeman, 2001). 따라서 학습자의 문법지식을 측정할 때에도 학습자가 학습한 문법지식을 올바르게 사용할 수 있는지 여부를 측정할 필요가 있다. 이러한 점에서 Shin(2010)이 학습자가 문법지식의 용법을 알고 제대로 사용하는지를 측정하기 위해 출력평가(production tests)의 한 가지 유형으로 사용한 알맞은 형태로 빈칸 채우기가 학습자의 문법활용능력을 측정하기 위한 도구로서 적합한 것으로 판단하였다.

그러므로 본 연구에서는 학습일지 작성과 연계된 측정도구로 오류수정하기와 알맞은 형태로 빈칸 채우기를 채택하였다. 학습자들은 첫 번째 지시문에 따라 학습일지를 작성하면서 학습한 문법지식을 스스로 정리하게 된다. 따라서 오류수정하기를 통해 학습자들이 문법지식을 제대로 인지하는지 그리고 정확한 지식을 습득하였는지를 측정하고자 하였다. 또한 학습자들은 문법활용하기에서 문법규칙을 활용하여 스스로 영어문장 등을 만들어 보는 연습활동을 하였다. 따라서 알맞은 형태로 빈칸 채우기를 통해 학습자들이 문법규칙을 얼마나 잘 사용할 수 있는지 측정하고자 하였다.

<표 34>에서 보는 바와 같이, 문법지식 사전·사후평가 모두 3개의 목표문법 항목에 대하여 오류수정하기 5문항과 알맞은 형태로 빈칸 채우기 5문항씩 총 10문항을 출제하였으며 전체 30문항이 출제되었다. 오류수정하기는 오류가 있는 부분을 찾으면 0.5점, 오류를 바르게 고치면 0.5점으로 채점하였다. 예를 들어 *This information include the meeting schedule.*이라는 문장에서 *include*를 찾으면 0.5점, 이것을 *includes*로 바르게 고치면 0.5점으로 채점하였다. 알맞은 형태로 빈칸 채우기는 정답 1점, 오답 0점으로 채점하였다. 예를 들어 *My parents _____ (take) a walk every morning. They _____ (do) it since I was a child.*라는 문장에서 *take*를 *take*로 쓰면 1점, *do*를 *have done*으로 쓰면 1점으로 채점하였다. 따라서 문항당 최저 0점에서 최고 1점으로 총점 30점 만점으로 채점하였다. 문법지식 사전·사후평가의 내적 일관성을 검증하기 위하여 신뢰도 분석을 실시한 결과 <표 35>에서와 같이 문법지식 사전평가, 1차 문법지식 사후평가, 2차 문법지식 사후평가에 대한 α 값이 각각 .900, .908, .913으로 나타나 평가 문항들이 내적 일관성을 갖는다는 것을 알 수 있다.

<표 35> 문법지식 사전·사후평가 신뢰도

평가	유형	N	문항수	Cronbach α
사전평가	오류수정하기	117	15	.836
	빈칸 채우기	117	15	.799
	전체	117	30	.900
사후평가 1	오류수정하기	117	15	.852
	빈칸 채우기	117	15	.825
	전체	117	30	.908
사후평가 2	오류수정하기	117	15	.860
	빈칸 채우기	117	15	.834
	전체	117	30	.913

4.2.2 설문조사

학습일지 작성에 대한 학습자의 견해와 문법학습에 대한 학습자들의 인식을 조사하기 위하여 학습일지를 작성하기 전과 후에 두 차례에 걸쳐 설문조사를 실시하였다. 사전 설문조사는 학습자의 기본정보와 실험처치 전 문법학습에 대한 인식을 조사하기 위한 것으로 실험집단과 통제집단 모두 1주차에 문법지식 사전평가가 끝난 후 실시하였다(<부록 7> 참조). 학습자의 기본정보를 묻는 설문지는 학습자의 성별, 연령, 영어 학습기간, 해외체류경험 등을 묻는 문항으로 구성하였다. 문법학습에 대한 인식을 묻는 설문지는 <표 36>과 같이 문법학습의 중요성과 흥미, 기대 및 효과 등을 묻는 14개 문항으로 구성하였다. 예비 연구에서는 총 13개 문항으로 구성하였으나 본 연구에서는 문법학습의 흥미에 대한 1개 문항을 추가하여 총 14개 문항으로 구성하였다.

<표 36> 문법학습 인식에 대한 설문문항 구성

평가	집단	내용	문항수	응답방법
사전 과 사후	실험 과	문법의 중요성	2	폐쇄형 답안 표시방법 (5단계 Likert 방식)
		문법학습에 대한 흥미	4	
	통제	문법학습 효과	4	
		문법학습에 대한 기대	4	

사후 설문조사는 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해와 문법학습에 대한 인식의 변화를 알아보기 위한 것으로 실험집단과 통제집단 모두 2차 문법지식 사후평가가 끝난 후 실시하였다. 실험집단의 사후 설문조사는 학습일지 작성과 문법학습에 대한 견해를 묻는 문항으로 구성되었다(<부록 8> 참조). 학습일지 작성에 대한 설문은 <표 37>과 같이 학습일지 작성에 대한 태도, 학습일지

작성으로 인한 인지효과, 학습효과 및 영어능력 향상효과, 피드백에 대한 견해를 묻는 폐쇄형 29개 문항과 학습일지 작성에 대한 기타 의견을 묻는 개방형 5개 문항의 총 34개 문항으로 구성하였다.

<표 37> 학습일지 작성에 대한 설문문항 구성

평가	집단	내용	문항수	응답방법
사후	실험	학습일지 작성에 대한 태도	3	폐쇄형 답안 표시방법 (5단계 Likert 방식)
		학습일지 작성으로 인한 인지효과	4	
		학습일지 작성으로 인한 학습효과	12	
		피드백에 대한 견해	4	
		학습일지 작성 후 영어능력 향상효과	6	
		학습일지 작성에 대한 기타 의견	5	개방형 답안 표시방법

문법학습에 대한 인식의 사후설문조사는 사전설문조사에서 사용한 것과 동일한 설문지를 사용하였다. 통제집단은 사후설문조사에서 문법학습에 대한 인식만을 조사하였다. 폐쇄형 문항에 대한 응답은 폐쇄형 답안 표시방법(5단계 Likert 방식)을 사용하였다.

4.2.3 면담조사

학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 알아보기 위한 설문조사와 병행하여 면담조사를 실시하였다. 설문조사의 폐쇄형 응답을 보완하고 학습자들의 견해를 심층적으로 분석하기 위한 것으로 사후설문조사가 끝나고 14주차에 실시하였다. 면담조사 대상은 설문조사 결과를 토대로 학습일지 작성에 대해 긍정적인 태도를 보인 집단과 부정적인 태도를 보인 집단으로 나눈 뒤, 각 집단에서 상위권 2명, 중위권 4명, 하위권 2명을

무작위로 선정하여 1인당 10~20분 정도 개인별 면담을 실시하였다. 면담조사 대상을 상·하위권 2명씩, 중위권 4명씩 선정한 이유는 실험집단과 통제집단의 연구대상을 학습성적을 기준으로 분류해 보면 <표 38>과 같이 중위권 학생이 상·하위권에 비해 많이 분포하고 있기 때문이다.

<표 38> 연구 참여자의 수준별 구성

집단	상	중	하	전체
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
실험집단	14(23.73)	34(57.63)	11(18.64)	59(100)
통제집단	15(25.86)	31(53.45)	12(20.69)	58(100)
전체	29(24.79)	65(55.56)	23(19.66)	117(100)

본 연구를 실시한 대학의 성적은 상대평가 방식으로 처리되며, A~A+는 30% 이하, B~B+는 40% 이하, C+이하는 30% 이상의 비율로 성적이 부여된다. 그러나 본 연구에서는 학점 대신 100점 만점의 원 점수를 학습성적의 기준으로 사용하여, 90점 이상을 '상', 89점~70점을 '중', 69점 이하를 '하'로 구분하였다. 면담내용은 모두 mp3 파일 형태로 녹음한 후 전사하여 분석하였다. 면담내용은 설문문항을 토대로 학습일지 작성, 학습일지 작성 효과, 피드백 등 총 3개 질문으로 구성하였다. 구체적인 면담내용은 <표 39>와 같다.

<표 39> 면담조사 질문 구성

질문내용	
학습일지 작성	학습일지를 한 학기 동안 작성 하면서, 학습일지를 작성하는 것 자체에 대해 어떤 생각이 들었습니까? 그리고 그 이유는 무엇입니까?
학습일지 작성 효과	학습일지 작성이 영어 및 문법을 공부하는 데 '도움이 되었다/도움이 되지 않았다'라고 평가해 놓았는데, 그렇게 생각하는 이유가 무엇입니까?
피드백	학습일지를 작성하고 피드백을 받은 것에 대해 어떻게 생각하십니까? 그리고 그 이유는 무엇입니까?

4.3 실험 처치

본 연구에서는 학습일지 작성이 학습자들의 문법학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 한 학기 동안 학습자들에게 학습일지를 작성하게 하였다.

4.3.1 학습일지

본 연구에서는 대학영어를 수강하는 학습자들에게 수업 후 과제로서 학습일지를 작성하게 하여, 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력 연습을 통해 학습자의 문법학습의 효율성을 증진시키고자 하였다. 본 연구의 참여자들은 학습일지를 작성해 본 경험이 없기 때문에 학습일지를 작성해야 한다는 부담감을 줄이고 학습효과를 향상시키기 위해 <표 40>과 같이 학습일지 작성을 돕는 두 가지 지시문을 설정하였다.

<표 40> 학습일지 작성 지시문

목적	지시문
문법이해	오늘 배운 문법은 무엇입니까?
문법활용	오늘 배운 문법을 활용하여 영어문장, 대화문, 혹은 이야기 등을 만들어 보세요.

첫 번째 지시문으로 '오늘 배운 문법은 무엇입니까?'라는 질문을 사용하였다. 이는 수업시간에 학습한 문법 내용의 이해를 돕고 학습자 스스로 학습한 문법 내용을 정리해 볼 수 있도록 하기 위한 장치이다. 두 번째 지시문으로는 '오늘 배운 문법을 활용하여 영어문장, 대화문, 혹은 이야기 등을 만들어 보세요'라는 지시문을 사용하였다. 이는 학습한 문법규칙을 활용하여 출력연습을 할 수 있도록 유도하기 위한 것이다.

학습일지의 두 번째 지시문으로 문법활용하기를 선택한 이유는 단순한 입력으로 끝나버릴 수 있는 문법지식을 활용하여 학습자 스스로 출력연습을 할 수 있는 기회를 마련하기 위해서이다. 대단위 강의식 교양영어를 의사소통중심 활동을 한다는 것이 거의 불가능에 가깝기 때문에 학습일지 작성을 출력중심 활동의 대체 방안으로 활용하고자 하였다. 특히 앞서 고미숙(2006)의 연구에서도 살펴 보았듯이, 명시적 문법 교수와 출력과업이 병행되었을 때 문법 교수의 효과가 가장 크며, Uggen(2012)과 Reichelt 외 3인(2012)에 의하면 쓰기활동을 통해서 자신의 부족한 점을 인지하고 목표언어의 유창성과 적절한 용법 등을 습득할 수 있기 때문에 문법활용하기가 학습자들의 효율적인 문법학습에 도움이 될 것으로 기대된다. 따라서 대학교양영어의 명시적 문법 교수에서 출력연습의 역할을 대신하기 위하여 문법활용하기를 학습일지의 두 번째 지시문으로 설정하였다. 위의 두 가지 항목으로 구성된 학습일지는 매 시간 수업이 끝난 후 작성하여 주 1회 제출하도록 하였다. 예비 연구에서 일부 학습자들이 지적인 학습일지 작성 시간 부족 문제를 해결하기 위해 본 연구에서는

학습일지를 수업 후 과제로 작성하게 하고 수업이 끝난 다음날 오후까지 제출하게 하였다.

교수자는 학습자가 제출한 학습일지를 점검하고 피드백을 제공하였다. Sheen(2007)의 연구에 따르면, 문법지식을 습득하는 데 있어서 피드백의 형식에 상관없이 학습자에게 수정 피드백을 주는 것이 피드백을 주지 않는 것보다 훨씬 좋은 효과가 있으며, 특히 직접적인 피드백과 상위언어적 피드백이 같이 주어졌을 때 학습자의 문법지식의 정확성을 높이는 데 가장 효과적인 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 Ellis와 3인(2008), Ellis(2009) 및 Sheen(2007)에 따라 상위언어적 수정 피드백, 직접적이고 불특정한 피드백 및 고쳐쓰기 방식을 병행하여 학습자들에게 피드백을 제공하였다.

상위언어적 수정 피드백이란 학습자의 오류 부분에 대해 명시적으로 언급하는 것으로, 오류 코드(error codes)를 사용하여 틀린 부분에 표시를 하거나 오류 부분에 대한 상위언어적 설명을 제공하는 두 가지 방법이 있다(Ellis, 2009). 본 연구에서는 학습자의 질문에 대한 답변이나 추가적인 설명이 필요한 경우 상위언어적 설명 방식으로 피드백을 제공하였다. 문법활용하기에 대해서는 직접적이고 불특정한 방식과 고쳐쓰기 방식을 병행하였다. 직접적인 수정 피드백은 불필요한 부분에 가로선을 긋거나 빠진 단어를 삽입하거나 틀린 부분 근처에 올바른 형태를 적는 등의 직접적인 방식으로 학습자의 문법지식 오류를 수정해 주는 방식이고, 불특정한 수정 피드백이란 목표문법 항목을 포함하여 학습자가 틀린 모든 오류를 수정하는 방식이며, 고쳐쓰기는 원어민이 자연스럽게 사용하는 형식으로 다시 쓰는 방식의 피드백이다(Ellis, 2009). 그 외 학습자와 교사 간의 개인적인 대화 형식의 피드백도 주고 받았다. 실제 학습자가 작성한 학습일지의 예는 <부록 9>에 제시하였다.

4.3.2 목표문법 항목

본 연구가 진행된 대학영어에서는 교양영어의 일환으로 기초영어문법을 교수하고 있으며, 한 학기 교수 내용에 해당하는 문법 항목은 <표 41>에서 보듯이, 동사, 명사, 형용사, 부사, 동사의 수일치, 동사의 상태, 동사의 시제, 동명사, 부정사, 분사, 전치사와 접속사, 관계대명사, 대명사와 한정사, 비교의 총 14개 항목으로 구성되었다. 본 연구에서는 한 학기 교수 내용에 해당하는 14개 문법 항목 중 동사의 시제, 동사의 수 일치, 동사의 상태의 3개 항목을 문법지식 사전·사후평가의 목표문법 항목으로 선택하였다.

<표 41> 목표문법 항목

구분(항목 수)	문법 항목
15주 교수 내용 (14)	동사, 명사, 형용사, 부사, 동사의 수 일치, 동사의 상태, 동사의 시제, 동명사, 부정사, 분사, 전치사와 접속사, 관계대명사, 대명사와 한정사, 비교
목표문법 항목(3)	동사의 시제, 동사의 수 일치, 동사의 상태

이와 같이 문법지식 사전·사후평가의 목표문법 항목을 동사 관련 3개 항목으로 선택한 이유는 몇 가지가 있다. 첫째, 한 학기 동안 학습하는 모든 문법항목을 목표문법 항목으로 선택할 경우 예비 연구에서와 마찬가지로 측정도구의 한계가 발생하게 된다. 문법지식 사전·사후평가에서 측정해야 하는 목표문법 항목이 많아져 전체 문항 수가 지나치게 많아지거나, 각 항목에 대한 측정 문항 수가 부족하게 되어 측정의 정확도가 낮아지게 된다. 뿐만 아니라 중간고사와 기말고사가 포함되게 되어 학습자들이 추가적인 평가 대비 공부를 함으로써 순수한 학습일지의 효과를 측정하기 어려워진다. 따라서 특정한 목표문법 항목을 선정하고 해당 목

표문법 항목을 중간고사와 기말고사에서 배제시켜 평가 대비 학습의 영향을 배제하여 문법지식을 정확히 측정하고자 하였다.

둘째, Ellis(2006)는 어떤 문법을 가르칠 것인지 선택할 때에는 문법의 학습 난이도(learning difficulty)를 고려해야 한다고 하였다. 예를 들어, 3인칭 단수형 -s는 문법규칙을 이해하는 것은 쉽지만 정확히 사용하는 데는 많은 어려움이 따르는 것처럼, 이해하는 것이 어려운지 정확한 의사소통을 위해 내재화하는 것이 어려운지 따져 보아야 한다는 것이다. 이러한 점에서 영어 동사는 문장의 필수 성분으로 반드시 정확히 이해하고 활용할 수 있어야 하지만, 한국어에는 없는 수 일치와 같은 특징을 포함하고 있어 이해하기는 쉽지만 실제로 활용하기는 어려운 문법 항목으로 분류된다. 따라서 본 연구에서는 문법학습의 난이도를 고려하여 학습일지 작성이라는 실험 처치의 효과를 정확히 측정하고자 문법지식 사전·사후평가의 목표문법 항목으로 동사의 시제, 동사의 수 일치 및 동사의 상태를 선정하였다.

4.4 연구 절차

본 연구는 총 10주 30시간 동안 진행되었다. <표 42>에서 보듯이, 문법 교수가 시작되기 전 1주차에 문법지식 사전평가와 사전설문조사를 실시하였다. 2~4주에 걸쳐 목표문법 항목인 동사의 시제, 동사의 수 일치, 동사의 상태에 대한 명시적 문법 교수와 학습일지 작성이 진행되었다. 이어서 5주차에 목표문법 항목에 대한 학습일지 작성 효과를 측정하기 위하여 실험집단과 통제집단을 대상으로 1차 문법지식 사후평가를 시행하였다.

<표 42> 연구 절차

	실험집단	통제집단
1주	사전평가 및 사전 설문조사	사전평가 및 사전 설문조사
	목표문법 항목에 대한 명시적 문법 교수 ↓ 학습일지 작성 ↓ 주 1회 학습일지 제출 ↓ 교수자 피드백	목표문법 항목에 대한 명시적 문법 교수
2~4주		
5주	사후평가1	사후평가1
	명시적 문법 교수 ↓ 학습일지 작성 ↓ 주 1회 학습일지 제출 ↓ 교수자 피드백	명시적 문법 교수
6~12주		
13주	사후평가2 및 사후 설문조사	사후평가2 및 사후 설문조사
14주	면담조사	

1차 문법지식 사후평가가 끝난 후 계속해서 한 학기 교수 내용에 해당하는 문법항목을 명시적으로 교수하고 실험집단은 학습일지를 계속해서 작성하였다. 8주차에 중간고사를 실시한 후 9~12주에 걸쳐 명시적 문법 교수와 학습일지 작성이 다시 진행되었다. 13주차에 목표문법 항목에 대한 학습일지 작성 지속효과를 측정하기 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 2차 문법지식 사후평가를 시행하였으며, 이와 더불어 학습일지 작성에 대한 견해와 문법학습에 대한 인식의 변화를 알아보기 위한 사후 설문조사를 실시하였다. 14주차에 설문조사 결과를 심층적으로 분석하기 위한 면담조사를 실험집단을 대상으로 실시하였다. 마지막으로 15주차에 기말고사를 실시하고 한 학기 강의를 마무리 하였다.

실험집단과 통제집단은 연구자로부터 14개 문법 항목을 명시적 방법으로 지도 받았다. 명시적 문법 교수가 끝나면 문법에 대한 이해를 높이기 위해 다양한 예문을 제시하여 문법규칙 활용에 대한 연습활동을 실시한 후 교재에 있는 객관식 문제를 풀이하였다. 실험집단은 수업이 끝난 후 자유롭게 학습일지를 작성하고 수업이 끝난 다음 날까지 제출하도록 하였다. 연구자는 학습자들이 제출한 학습일지를 확인하고 피드백을 제공하였다. 반면 통제집단은 수업 후 추가적인 학습과제 등은 전혀 없었다.

4.5 자료 수집 및 분석 방법

본 연구에서 문법지식 사전·사후평가와 사전·사후 설문조사를 통해 수집된 양적 자료는 SPSS 18.0 통계프로그램을 이용하여 분석하였으며, 면담조사에서 얻은 질적 자료는 녹음한 자료를 전사한 후 분석하였다. 수집된 자료는 연구 과제별로 다음과 같은 절차에 따라 분석하였다.

첫 번째 연구 과제인 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는지 알아보기 위해 실시한 문법지식 사전·사후평가 결과를 반복측정 분산분석과 독립표본 t-검정을 실시하여 분석하였다.

두 번째 연구 과제인 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 실시한 사전·사후 설문조사 결과는 신뢰도 분석 및 요인분석을 실시하여 설문문항의 내적 일관성과 타당도 검증하였다. 요인분석의 결과에 따라 추출된 각 요인별로 실험집단과 통제집단의 인식에 차이가 나타나는지 비교하기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였다. 또한 각 집단 내에서 사전설문과 사후설문에서 문법학습에 대

한 인식에 변화가 나타나는지 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 실시하였다.

세 번째 연구 과제인 학습일지 작성에 대한 학습자들의 태도와 반응 및 평가를 알아보기 위해 실험집단을 대상으로 실시한 설문조사 결과는 신뢰도 분석과 요인분석을 통하여 설문 문항의 내적 일관성과 타당도를 검증하였다. 이어서 각 요인별로 기술통계분석을 실시하여 학습자들의 학습일지 작성에 대한 인식을 분석하였다. 본 연구의 모든 통계 분석은 유의수준 .05에서 통계적 유의성을 검정하였다.



V. 결과 분석 및 논의

본 장에서는 문법지식 사전·사후평가와 설문조사 및 면담조사를 통해 얻은 양적 자료 및 질적 자료를 연구 과제별로 분석하고 그 결과를 논의하고자 한다.

5.1 학습일지 작성이 목표문법학습에 미치는 영향

본 절에서는 첫 번째 연구 과제인 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는지 알아보기 위해 실험집단과 통제집단의 문법지식 사전·사후평가 결과를 비교 분석하고자 한다.

5.1.1 연구 참여자의 사전 동질성 분석

학습일지 작성이 문법학습에 미치는 영향을 분석하기에 앞서 본 연구에 참여한 실험집단과 통제집단의 영어능력의 사전 동질성을 검증하였다. <표 43>에서 알 수 있듯이, 본 연구를 진행하기 직전 학기 말에 실시한 모의 TOEIC 결과에서 두 집단의 평균은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다($t=-.199$, $p=.843$). 학습일지를 작성하기 전 1주차에 실시한 문법지식 사전평가에서도 실험집단은 평균 10.86점, 통제집단은 11.17점으로 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-.242$, $p=.809$). 그러므로 실험집단과 통제집단은 영어능력과 문법지식에 있어서 동질한 집단인 것으로 판단된다.

<표 43> 연구 참여자의 영어능력 및 문법지식 동질성

	집단	N	평균	표준편차	t	p
직전학기 모의 TOEIC	실험집단	59	407.88	115.934	-.199	.843
	통제집단	58	412.76	148.138		
사전평가	실험집단	59	10.86	6.174	-.242	.809
	통제집단	58	11.17	7.549		

5.1.2 학습일지 작성이 목표문법학습에 미치는 영향

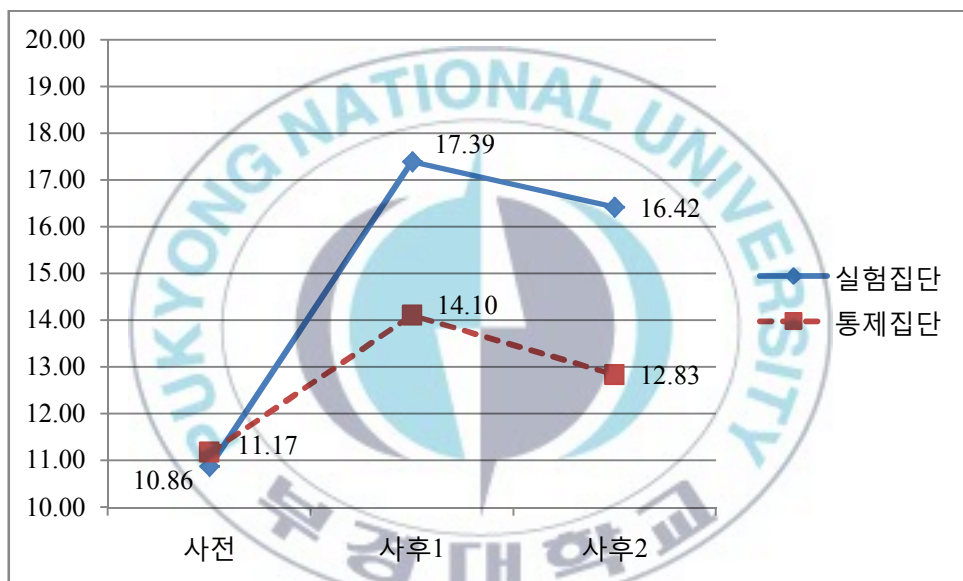
실험집단과 통제집단의 1·2차 문법지식 사후평가 점수의 기술통계 결과는 <표 44>와 같다.

<표 44> 실험·통제집단의 1·2차 문법지식 사후평가 점수 기술통계

평가	집단	N	평균	표준편차
사후평가1	실험집단	59	17.39	6.560
	통제집단	58	14.10	7.913
사후평가2	실험집단	59	16.42	6.571
	통제집단	58	12.83	7.641

실험집단과 통제집단 학습자들의 1·2차 문법지식 사후평가 점수에 대한 기술통계 결과를 문법지식 사전평가 점수와 비교해서 살펴보면, 우선 실험집단의 경우 문법지식 사전평가에서 평균 10.86점이었으나 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 직후 실시한 1차 문법지식 사후평가에서 평균 17.39점으로 6.53점 향상된 것을 알 수 있다. 또한 1차 문법지식 사후평가를 실시한 후 8주 후에 실시한 2차 문법지식 사후평가 점수는 평균 16.42점으로 나타났으며, 이는 1차 문법지식 사후평가보다 0.97점 하락한 것이지만, 실험집단은 2차 문법지식 사후평가에서 문법지식 사전평가보다 5.56점 높은 점수를 유지하고 있음을 알 수 있다. 통제

집단은 문법지식 사전평가에서 평균 11.17점이었으나 1차 문법지식 사후평가에서 평균 14.10점으로 2.93점 향상되었으며, 2차 문법지식 사후평가에서 평균 12.83점으로 나타났다. 통제집단은 2차 문법지식 사후평가에서 1차 문법지식 사후평가보다 1.27점 하락하였고 문법지식 사전평가보다 1.66점 높은 점수를 나타내었다. 실험집단과 통제집단의 문법지식 사전·사후평가 점수의 변화를 그래프로 나타내면 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 결과

이상에서 살펴보았듯이 실험집단과 통제집단은 문법지식 사전평가보다 1·2차 문법지식 사후평가에서 평균 점수가 향상되었으며, 1·2차 문법지식 사후평가에서 실험집단이 통제집단보다 높은 점수를 나타내었다. 따라서 이와 같은 점수의 변화가 통계적으로 유의한 것인지 알아보기 위하여 반복측정 분산분석(repeated measures Analysis of Variance)을 실시하였다. 실험집단과 통제집단을 개체-간 요인으로 설정하고, 문법지식 사전·사후평가를 개체-내 요인으로 설정하여 분석하였다. <표 45>는 실험집단과

통제집단의 문법지식 사전·사후평가에 대해 반복측정 분산분석을 실시한 결과를 나타낸 것이다.

<표 45> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 점수에 대한 반복측정 분산분석 결과

	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
개체-간 효과					
집단(실험·통제)	66809.554	1	66809.554	463.058	.000
오차	16592.087	115	144.279		
개체-내 효과					
평가(사전·사후1·사후2)	1428.270	2	714.135	214.651	.000
평가*집단	275.495	2	137.748	41.403	.000
오차	765.200	230	3.327		

반복측정 분산분석을 실시한 결과, 실험집단과 통제집단의 평균에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(1, 115)=463.058, p=.000$). 또한 평가 시점에 따라 평균에 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다($F(2, 230)=214.651, p=.000$). 뿐만 아니라 평가 시점과 두 집단 사이의 상호작용이 있는 것으로 나타났다($F(2, 230)=41.403, p=.000$). 다시 말해, 문법지식 사전평가와 두 차례의 문법지식 사후평가의 평균 점수에 유의한 차이가 있음이 확인되었다. 따라서 실험집단의 평균 점수가 1·2차 문법지식 사후평가에서 통제집단의 평균 점수와 유의한 차이를 나타내는지 확인하기 위해 <표 46>과 같이 독립표본 t-검정을 실시하였다.

<표 46> 실험·통제집단의 1·2차 문법지식 사후평가 점수

독립표본 t-검정 결과

평가	집단	N	평균	표준편차	t	p
사후평가1	실험집단	59	17.39	6.560	2.443	.016
	통제집단	58	14.10	7.913		
사후평가2	실험집단	59	16.42	6.571	2.731	.007
	통제집단	58	12.83	7.641		

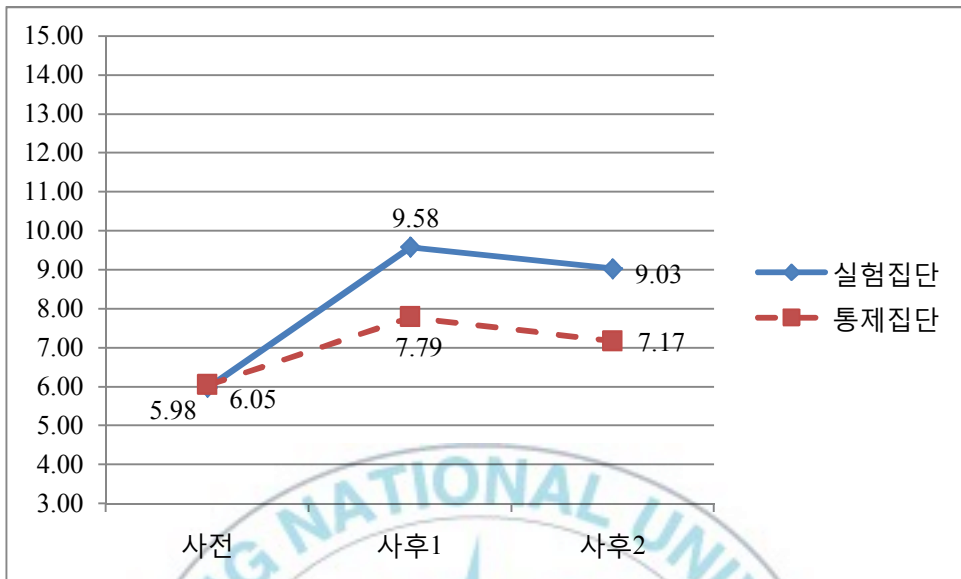
문법지식 사전평가에서 실험집단과 통제집단은 문법지식에 차이가 없는 동질한 집단이었다. 그러나 1차 문법지식 사후평가에서 두 집단의 평균 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($t=2.443$, $p=.016$), 2차 문법지식 사후평가에서도 평균 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.731$, $p=.007$). 따라서 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있다고 하겠다. 또한 학습일지 작성 효과가 목표문법에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 일정 시간이 흐른 뒤에도 목표문법을 학습하는 데 지속되는 것으로 판단된다.

<표 47>은 문법지식 사전·사후평가에 대한 실험집단과 통제집단의 평가 유형별 점수의 기술통계 결과를 나타낸 것이다.

**<표 47> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 유형별 점수
기술통계**

평가	유형	실험집단(N=59)		통제집단(N=58)	
		평균	표준편차	평균	표준편차
사전평가	오류수정하기	5.98	3.579	6.05	4.152
	빈칸 채우기	4.90	3.193	5.14	3.682
사후평가1	오류수정하기	9.58	3.495	7.79	4.069
	빈칸 채우기	7.85	3.518	6.31	4.235
사후평가2	오류수정하기	9.03	3.577	7.17	4.193
	빈칸 채우기	7.42	3.307	5.67	3.831

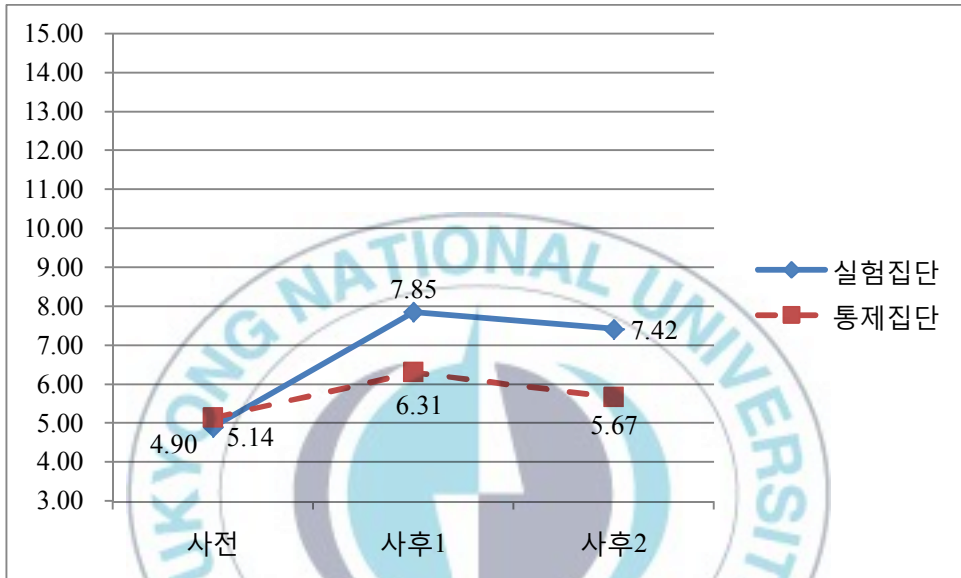
실험집단과 통제집단의 문법지식 사전·사후평가 점수를 평가 유형별로 구체적으로 살펴보면, 우선 학습일지 작성의 첫 번째 지시문인 학습한 문법내용 정리와 관련하여 학습자들이 문법지식을 정확히 알고 있는지 측정하기 위해 실시한 오류수정하기 평가에 대해 실험집단은 문법지식 사전평가에서 평균 5.98점이었다. 그러나 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 직후 실시한 1차 문법지식 사후평가에서 9.58점으로 3.6점 상승하였으며, 8주 후에 실시한 2차 문법지식 사후평가에서 9.03점으로 0.55점 하락하였지만 문법지식 사전평가보다 3.05점 높은 점수를 유지하고 있는 것을 알 수 있다. 반면 통제집단은 문법지식 사전평가에서 평균 6.05점이었으나 1차 문법지식 사후평가에서 7.79점으로 1.74점 상승하였으며, 2차 문법지식 사후평가에서 7.17점으로 0.62점 하락하여 문법지식 사전평가보다 1.12점 높은 점수를 유지하고 있는 것으로 나타났다. 오류수정하기 평가에 대한 실험집단과 통제집단의 점수 변화를 그래프로 나타내면 <그림 4>와 같다.



<그림 4> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가의 오류수정하기에 대한 결과

학습일지의 두 번째 지시문인 문법활용하기와 관련하여 학습자들이 학습한 문법지식을 얼마나 잘 사용할 수 있는지 측정하기 위해 실시한 알맞은 형태로 빈칸 채우기 사전평가에서 실험집단은 평균 4.90점을 나타내었다. 그러나 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성한 직후 실시한 1차 문법지식 사후평가에서 7.85점으로 나타나 문법지식 사전평가보다 2.95점 상승한 것을 알 수 있다. 또한 1차 문법지식 사후평가를 실시한 후 8주 후에 실시한 2차 문법지식 사후평가 점수는 1차 문법지식 사후평가보다 0.43점 하락한 7.42점이었으며, 이는 문법지식 사전평가보다 2.52점 높은 점수인 것으로 확인되었다. 반면 통제집단의 경우 알맞은 형태로 빈칸 채우기 사전평가에서 평균 5.14점이었으나 1차 문법지식 사후평가에서 문법지식 사전평가보다 1.17점 상승한 6.31점인 것으로 나타났다. 통제집단은 2차 문법지식 사후평가에서 5.67점으로 1차 문법지식 사후평가보다 0.64점 하락하였을 뿐만 아니라, 문법지식 사전평가보다 불과

0.53점 높은 점수를 유지하고 있는 것으로 나타났다. 실험집단과 통제집단의 알맞은 형태로 빈칸 채우기 평가에 대한 점수 변화를 그래프로 나타내면 <그림 5>와 같다.



<그림 5> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가의 알맞은 형태로 빈칸 채우기에 대한 결과

이상에서 살펴보았듯이 실험집단과 통제집단은 오류수정하기와 알맞은 형태로 빈칸 채우기에 대하여 문법지식 사전평가보다 1·2차 문법지식 사후평가에서 평균 점수가 향상되었으며, 1·2차 문법지식 사후평가에서 실험집단이 통제집단보다 높은 점수를 나타내었다. 따라서 이와 같은 점수의 변화가 통계적으로 유의한 것인지 알아보기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하였다. 실험집단과 통제집단을 개체-간 요인으로 설정하고, 각 평가 유형별로 문법지식 사전·사후평가를 개체-내 요인으로 설정하여 분석하였다. <표 48>은 실험집단과 통제집단의 각 평가 유형별 문법지식 사전·사후평가에 대해 반복측정 분산분석을 실시한 결과를 나타낸 것이

다.

**<표 48> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 유형별 점수에 대한
반복측정 분산분석 결과**

		제곱합	자유도	평균제곱	F	p
오류 수정 하기	개체-간 효과					
	집단(실험·통제)	20281.582	1	20281.582	496.279	.000
	오차	4699.740	115	40.867		
	개체-내 효과					
	평가(사전·사후1·사후2)	460.287	2	230.144	125.368	.000
	평가*집단	69.814	2	34.907	19.015	.000
	오차	422.220	230	1.836		
빈칸 채우기	개체-간 효과					
	집단(실험·통제)	13556.946	1	13556.946	379.501	.000
	오차	4108.153	115	35.723		
	개체-내 효과					
	평가(사전·사후1·사후2)	267.886	2	133.943	65.917	.000
	평가*집단	69.869	2	34.934	17.192	.000
	오차	467.357	230	2.032		

반복측정 분산분석을 실시한 결과, 오류수정하기에 대하여 실험집단과 통제집단의 평균에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(1, 115)=496.279$, $p=.000$). 또한 평가 시점에 따라 오류수정하기에 대한 평균에 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다($F(2, 230)=125.368$, $p=.000$). 뿐만 아니라 오류수정하기에 대한 평가 시점과 두 집단 사이의 상호작용이 있는 것으로 나타났다($F(2, 230)=19.015$, $p=.000$).

알맞은 형태로 빈칸 채우기에 대한 반복측정 분산분석 결과, 실험집단과 통제집단의 평균에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F(1, 115)=379.501$, $p=.000$). 평가 시점에 따른 알맞은 형태로 빈칸 채우기의

평균에서도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($F(2, 230)=65.917$, $p=.000$), 알맞은 형태로 빈칸 채우기에 대한 평가 시점과 두 집단 사이의 상호작용이 있는 것으로 확인되었다($F(2, 230)=17.192$, $p=.000$). 다시 말해, 문법지식 사전평가와 두 차례의 문법지식 사후평가에서 평가 유형별 평균 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 실험집단의 평가 유형별 평균 점수가 두 차례의 문법지식 사후평가에서 통제집단의 평가 유형별 평균 점수와 유의한 차이를 나타내는지 확인하기 위하여 독립표본 t-검정을 실시하였다. 실험집단과 통제집단은 <표 49>에서 보듯이 문법지식 사전평가에서 평가 유형별 평균 점수에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

<표 49> 실험·통제집단의 문법지식 사전·사후평가 유형별 점수에 대한 독립표본 t-검정 결과

평가	유형	실험집단(N=59)		통제집단(N=58)		t	p
		평균	표준편차	평균	표준편차		
사전평가	오류수정하기	5.98	3.579	6.05	4.152	-.096	.924
	빈칸 채우기	4.90	3.193	5.14	3.682	-.376	.707
사후평가1	오류수정하기	9.58	3.495	7.79	4.069	2.544	.012
	빈칸 채우기	7.85	3.518	6.31	4.235	2.137	.035
사후평가2	오류수정하기	9.03	3.577	7.17	4.193	2.585	.011
	빈칸 채우기	7.42	3.307	5.67	3.831	2.648	.009

그러나 두 집단은 1차 문법지식 사후평가에서 오류수정하기의 평균 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며($t=2.544$, $p=.012$), 2차 문법지식 사후평가에서도 오류수정하기의 평균 점수에 유의한 차이가 나타났다($t=2.585$, $p=.011$). 따라서 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 정확하

게 학습하는 데 차이가 있는 것으로 보이며, 학습일지 작성 효과가 목표 문법에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 일정 시간이 흐른 뒤에도 목표 문법을 정확하게 학습하는 데 지속되는 것으로 판단된다. 또한 두 집단은 1차 문법지식 사후평가에서 알맞은 형태로 빈칸 채우기의 평균 점수에 유의한 차이가 나타났으며($t=2.137, p=.035$), 2차 문법지식 사후평가에서도 알맞은 형태로 빈칸 채우기의 평균 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다($t=2.648, p=.009$). 따라서 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 활용하는 능력에도 차이가 있으며, 학습일지 작성 효과가 목표 문법에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 일정 시간이 흐른 뒤에도 목표 문법을 활용하는 데 지속되는 것으로 판단된다.

이상에서 살펴본 것과 같이, 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있으며, 학습일지 작성 효과가 일정 시간이 흐른 뒤에도 지속되는 유의한 결과가 나타난 것은 학습일지가 복잡한 수업내용을 이해하는 데 도움을 주고 학습의 질과 효과를 향상시킨다는 학습일지의 효과를 보여주는 것이라고 할 수 있겠다. 본 연구에서는 목표문법의 이해와 활용을 돕기 위해 문법내용 정리와 문법활용하기를 지시문으로 설정하였는데, 학습자들이 막연하게 학습내용을 기록하는 형식이 아닌 문법정리와 문법활용하기의 특정 지시문에 따라 학습일지를 작성하게 했던 것이 주효했던 것으로 추측된다. Berthold와 2인(2007)은 심리학 강의에서 학습자들에게 지시문에 따라 학습일지를 작성하게 하였는데, 지시문이 주어진 경우에 학습자들의 학습성도가 더 높은 것으로 나타났다. Wong와 4인(2002) 역시 수업 내용과 관련된 지시문을 사용하여 학습자들에게 학습일지를 작성하게 하였는데, 일반적인 요약하기식 학습일지를 작성한 경우와 비교하여 지시문을 사용한 학습일지를 작성한 학습자들이

사후평가에서 월등히 우수한 성취도를 나타내었다고 보고하였다. 또한 Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 출력가설을 통해 문법의 정확성과 유창성을 향상시키기 위해서는 강제적 출력의 기회가 필요하다고 하였으며, 출력과업이 문법학습에 미치는 영향을 분석한 연구들은 모두 출력과업이 문법학습에 효과적이라고 하였다(고미숙, 2006; Kim & Cho, 2010; Shin, 2011; Suzuki & Itagaki, 2007). 따라서 학습일지 작성을 통해 수업시간에 배운 문법내용을 정리하고 출력중심 활동으로서 문법활용하기를 했던 것이 학습자들이 목표문법 지식을 정확하게 학습하고 학습한 목표문법을 활용하는 데 도움이 되었으며 학습일지를 작성하고 난 후 일정 시간이 흐른 뒤에도 목표문법을 학습하는 데 도움이 되었던 것으로 추측된다.

그러나 학습일지 외에 추가적인 다른 요인이 연구 결과에 영향을 미쳤을 가능성도 배제할 수 없을 것으로 보인다. 예비 연구에서는 문법지식 사전평가와 문법지식 사후평가의 문제를 달리하여 학습일지의 효과를 측정하였으나, 본 연구에서는 학습일지의 효과를 정확히 측정하고자 문법지식 사전평가와 두 차례의 문법지식 사후평가에서 동일한 문제를 순서만 바꾸어 사용하였다. 이로 인해 학습자들이 평가 문제 자체에 반복적으로 노출되면서 문법지식 사전·사후평가에 대한 학습효과가 나타나 연구 결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있을 것으로 추측된다.

5.2 학습일지 작성이 문법학습에 대한 인식에 미치는 영향

본 절에서는 두 번째 연구 과제인 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에 차이가 있는지 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단의 사전·사후 설문조사 결과를 비교 분석하고자 한다. 설문조사 결과는 신뢰도 분석과 요인분석을 실시하

여 신뢰도와 타당성을 검증한 후 정제된 변수를 이용하여 실험집단과 통제집단의 인식 차이를 비교 분석하였다.

5.2.1 신뢰도 분석 및 요인분석 결과

요인분석에 앞서 실험집단과 통제집단을 대상으로 문법학습에 대한 인식을 알아보기 위해 학습일지 작성 전과 후에 실시한 14개 설문문항 전체에 대한 내적 일관성을 신뢰도 분석을 통하여 확인하였다. <표 50>에서 보듯이 Cronbach α 값이 사전설문에서는 .920, 사후설문에서는 .872로 나타나 설문문항의 내적 일관성이 상당히 높은 것으로 확인되었다.

<표 50> 문법학습 인식 사전·사후설문 신뢰도

구분	N	Cronbach α	문항수
사전설문	117	.920	14
사후설문	117	.872	14

신뢰도가 확보된 14개 전체 설문문항이 학습자들의 문법학습에 대한 인식을 얼마나 정확히 측정하였는지 파악하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인분석의 측정변수는 척도 순화과정을 통하여 일부 항목을 제거하였다. 모든 측정변수는 주성분 분석을 통해 구성요인을 추출하였고, 직교회전방식으로 요인 적재치를 단순화하였다. 고유값 1.0 이상, 요인 적재치 0.40 이상을 기준으로 문항을 선택하였다. 사전설문과 사후설문은 동일하게 2개의 요인으로 구분되었으며, 총 14개 문항 중 5개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 9개 문항을 분석에 이용하였다.

예비 연구에서는 문법학습에 대한 인식의 설문문항의 요인분석 결과 총 3개 요인으로 추출되었으나, 본 연구에서는 최종적으로 2개의 요인이

추출되었다. 이와 같이 본 연구의 문법학습에 대한 인식의 설문문항 요인이 예비 연구의 결과와 다르게 추출된 것의 원인을 몇 가지로 추측해 볼 수 있다. 우선 문법학습에 대한 인식을 조사하는 설문문항 측면에서 살펴보면, 예비 연구에서는 설문문항이 총 13개 문항이었으나, 본 연구에서 사용한 설문문항은 예비 연구에서 사용한 설문문항보다 1개 문항이 추가된 14개 문항으로 구성되었다. 따라서 설문문항의 구성이 달라진 것을 하나의 원인으로 추측해 볼 수 있다. 연구 참여자의 측면에서 살펴보면, 연구 참여자의 수가 예비 연구에서는 45명에 불과 했으나 본 연구에서는 117명으로 확대된 점을 한 가지 원인으로 생각해 볼 수 있다. 또한 예비 연구에서는 연구 참여자가 모두 동일한 전공을 지닌 학습자였으나, 본 연구에서는 연구 참여자의 전공이 다양하게 구성되었다는 점도 하나의 원인이 될 수 있을 것으로 보인다. 뿐만 아니라 예비 연구에서는 연구 참여자들이 모두 대학 신입생으로 대학교양영어 강좌를 수강한 경험이 없었으나, 본 연구에 참여한 학습자들은 모두 본 연구에 참여하기 전 한 학기 동안 대학교양영어 강좌를 수강한 상태였다. 따라서 대학교양영어를 한 학기 동안 수강하면서 학습자들이 영어학습이나 문법학습에 대해 자신만의 인식을 어느 정도 형성했을 가능성을 배제할 수 없을 것으로 추측된다. 이러한 요소들이 예비 연구와 본 연구에서 문법학습에 대한 인식의 설문문항의 요인이 다르게 추출된 원인이 될 수 있을 것으로 추측된다.

<표 51>은 사전설문의 변수 선정의 적합성과 요인분석 모형의 적합성 여부를 조사하기 위해 실시한 KMO와 Bartlett 검정 결과를 나타낸 것이다. 사전설문의 KMO 값은 .885로 높은 수치로서 요인분석을 위한 변수들의 선정이 상당히 좋은 편으로 나타나고 있으며, Bartlett 구형성 검정 역시 유의확률이 .000으로 요인분석의 사용이 적합한 것으로 나타났다.

<표 51> 문법학습 인식 사전설문 KMO와 Bartlett 검정 결과

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		.885
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	773.051
	자유도	36
	유의확률	.000

사후설문의 경우도 <표 52>에서와 같이, KMO 값이 .883으로 높은 수치를 보여주고 있으며, Bartlett 구형성 검정에서도 유의확률이 .000으로 요인분석으로 적합한 것으로 나타났다.

<표 52> 문법학습 인식 사후설문 KMO와 Bartlett 검정 결과

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		.883
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	687.838
	자유도	36
	유의확률	.000

<표 53>은 문법학습에 대한 인식의 사전설문에 대한 요인분석 결과를 나타낸 것이다. 1번과 2번 요인의 고유치는 3.931, 2.794로 고유치 1.0 이상으로 나타나고 있으며, 분산 설명율도 43.683%, 31.043%로 두 요인이 전체에서 74.726%의 설명력을 보이고 있다.

<표 53> 문법학습 인식 사전설문 요인분석 결과

문항번호	요인분석		공통성
	1	2	
12	.894		.865
14	.878		.874
11	.872		.803
13	.784		.751
10	.756		.630
1		.817	.743
5		.811	.671
2		.797	.763
6		.655	.625
Eigen-value	3.931	2.794	
분산설명(%)	43.683	31.043	

문법학습에 대한 인식의 사후설문에 대한 요인분석 결과는 <표 54>와 같다. 1번과 2번 요인의 고유치는 3.355, 3.105로 고유치 1.0 이상으로 나타나고 있으며, 분산 설명율도 37.274%, 34.503%로 두 요인이 전체에서 71.778%의 설명력을 보이고 있다.

<표 54> 문법학습 인식 사후설문 요인분석 결과

문항번호	요인분석		공통성
	1	2	
12	.908		.864
11	.836		.734
10	.710		.674
14	.693		.699
13	.651		.702
1		.863	.778
2		.853	.822
5		.771	.686
6		.546	.502
Eigen-value	3.355	3.105	
분산설명(%)	37.274	34.503	

이와 같은 요인분석 결과를 바탕으로 각 요인 내에 함께 묶여진 변수

들의 공통된 특성에 따라 2개로 추출된 요인을 <표 55>와 같이 새로운 이름으로 명명하여 분석에 사용하였다. 요인 1은 문법학습을 통해 TOEIC의 효과적 학습과 점수 향상, 영어에 대한 자신감, 쓰기능력 및 영어능력 향상에 대한 기대에 관한 문항들로 구성되었다. 따라서 요인 1은 문법학습에 대한 기대효과로 명명하였다. 요인 2는 문법의 중요성, 필요성 및 문법학습 욕구에 관한 문항으로 구성되었으므로, 문법학습의 중요성이라고 명명하였다.

<표 55> 문법학습 인식 사전·사후설문 요인 및 신뢰도

요인	문항 번호	문항내용	Cronbach α	
			사전	사후
요인 1: 문법학습에 대한 기대효과	10	문법을 잘 알면 영어로 글을 쓰는데 도움이 된다.		
	11	문법학습을 통해 토익을 효과적으로 공부할 수 있다.		
	12	문법학습을 통해 토익 점수가 향상될 것이다.	.930	.898
	13	문법학습을 통해 영어에 대한 자신감을 갖게 될 것이다.		
	14	문법학습을 통해 영어능력이 향상될 것이다.		
요인 2: 문법학습의 중요성	1	영어 문법은 중요하다.		
	2	영어를 잘 하기 위해 문법학습은 필요하다.	.845	.845
	5	영어문법을 계속 배우고 싶다.		
	6	영어문법을 완벽하게 구사하고 싶다.		

이와 같이 새로운 이름으로 명명된 2개 요인에 대해 각각의 하위요인들이 동질적인 변수로 구성되어 있는지를 조사하여 설문의 정확성과 일관성을 확인하였다. <표 55>에서 보듯이, 사전설문의 2개 요인의 Cronbach α 값이 각각 .930, .845로 신뢰도가 상당히 높게 나타났다. 사후

설문의 2개 요인의 Cronbach α 값 역시 각각 .898, .845로 상당히 높은 신뢰도를 나타내고 있다.

5.2.2 문법학습에 대한 집단간 인식 비교

문법학습에 대한 인식이 학습일지를 작성하기 전과 후에 다르게 나타나는지 알아보기 위해 요인분석을 통해 추출한 2개 요인을 변수계산을 통해 정리한 후 독립표본 t-검정을 실시하였다. <표 56>에서 알 수 있듯이, 실험집단과 통제집단은 사전설문조사에서 문법학습에 대한 인식에 차이가 없는 동질한 집단이었다.

<표 56> 실험·통제집단의 문법학습 인식 사전설문 독립표본 t-검정 결과

요인	집단	N	평균	표준편차	t	p
문법학습에 대한 기대효과	실험집단	59	3.78	.7720	-1.305	.194
	통제집단	58	3.97	.8522		
문법학습의 중요성	실험집단	59	3.54	.8136	-1.150	.253
	통제집단	58	3.72	.8559		

그러나 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 문법학습에 대한 인식에 변화가 나타나는지 알아보기 위해 실시한 사후설문조사 결과에서도 두 집단은 문법학습에 대한 인식에 차이가 나타나지 않았다. <표 57>은 문법학습에 대한 인식의 사후설문조사 결과를 독립표본 t-검정을 통해 분석한 결과를 나타낸 것이다. 두 집단은 사후설문에서도 문법학습에 대한 인식에 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 57> 실험·통제집단의 문법학습 인식 사후설문 독립표본 t-검정 결과

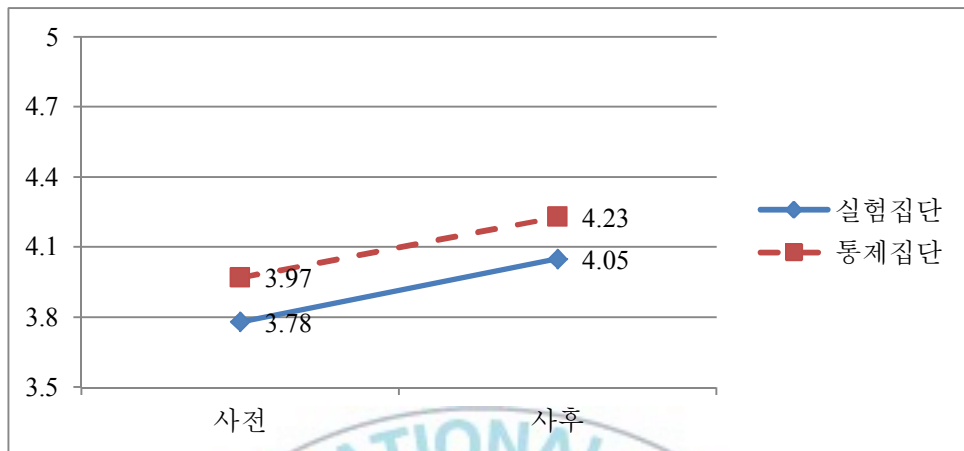
요인	집단	N	평균	표준편차	t	p
문법학습에 대한 기대효과	실험집단	59	4.05	.7716	-1.340	.183
	통제집단	58	4.23	.6793		
문법학습의 중요성	실험집단	59	3.86	.8230	-.619	.537
	통제집단	58	3.95	.7129		

그러나 두 집단의 문법학습에 대한 인식은 사전설문조사와 비교하여 사후설문조사 결과에서 변화가 있었다. 이러한 변화가 통계적으로 유의한 것인지 판단하기 위해 대응표본 t-검정을 실시하였다. <표 58>은 문법학습에 대한 기대효과에 대한 두 집단의 인식 변화를 보여주는 것이다.

<표 58> 실험·통제집단의 문법학습에 대한 기대효과 인식 사전·사후설문 대응표본 t-검정 결과

집단	설문	N	평균	표준편차	t	p
실험집단	사전설문	59	3.78	.7720	-2.717	.009
	사후설문	58	4.05	.7716		
통제집단	사전설문	59	3.97	.8522	-2.763	.008
	사후설문	58	4.23	.6793		

실험집단의 경우 사후설문에서 문법학습에 대한 기대효과에 대한 인식이 사전설문보다 0.27점 상승하였으며, 이는 통계적으로 유의한 수준($t=-2.717$, $p=.009$)의 변화임을 알 수 있다. 즉 실험집단은 학습일지를 작성하고 난 후 문법학습을 통해 영어능력이 향상될 것이라는 기대감이 늘어난 것으로 해석된다. 그러나 이와 같은 인식 변화는 통제집단에서도 나타났다. 통제집단 역시 사후설문에서 문법학습에 대한 기대감이 0.26점 상승하여, 통계적으로 유의한 수준($t=-2.763$, $p=.008$)으로 증가한 것을 확인할 수 있다. <그림 6>은 두 집단의 문법학습에 대한 기대효과의 인식 변화를 그래프로 나타낸 것이다.



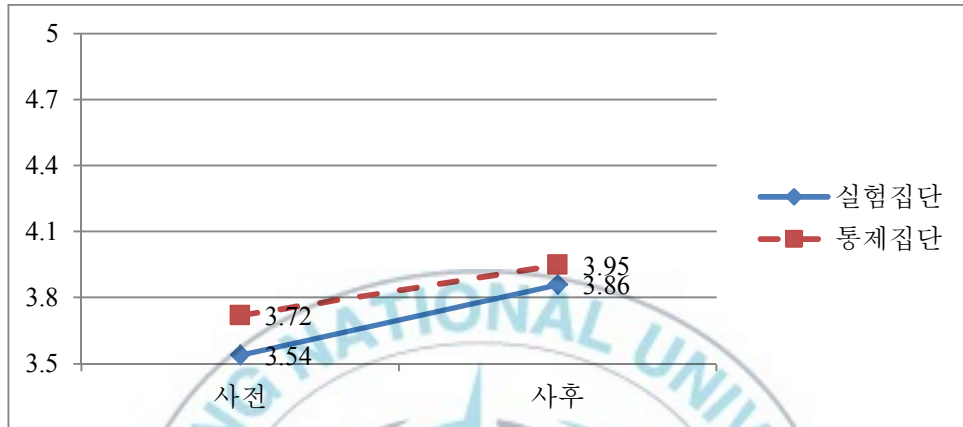
<그림 6> 실험·통제집단의 문법학습에 대한 기대효과 인식 변화

두 번째 요인인 문법학습의 중요성에 대한 두 집단의 인식 변화를 살펴보면 <표 59>와 같다. 두 집단 모두 사후설문에서 인식의 변화가 있었음을 확인할 수 있다. 실험집단의 경우 사후설문에서 0.32점 상승하였으며, 이는 $t_{값} -3.313$, 유의확률 .002로 통계적으로 유의한 수준의 변화를 의미한다. 즉, 실험집단은 학습일지를 작성하고 난 후 문법학습을 더 중요하게 인식하게 된 것으로 보인다. 그러나 통제집단 역시 사후설문에서 0.23점 상승하여 통계적으로 유의한 수준($t=-2.432, p=.018$)으로 인식이 변하였음을 보여준다.

<표 59> 실험·통제집단의 문법학습의 중요성에 대한 인식 사전·사후설문 대응표본 t-검정 결과

집단	설문	N	평균	표준편차	t	p
실험집단	사전설문	59	3.54	.8136	-3.313	.002
	사후설문	58	3.86	.8230		
통제집단	사전설문	59	3.72	.8559	-2.432	.018
	사후설문	58	3.95	.7129		

두 집단의 문법학습의 중요성에 대한 인식 변화를 그래프로 나타내면 <그림 7>과 같다.



<그림 7> 실험·통제집단의 문법학습의 중요성에 대한 인식 변화

이상에서 살펴본 설문조사 결과를 정리해 보면, 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에 차이가 나타나지 않았으며, 두 집단 모두 사후설문에서 통계적으로 유의한 수준의 변화를 나타내었다. 특히 통제집단의 경우 예비 연구의 결과에서는 문법학습에 대한 기대감과 문법의 중요성에 대한 인식에 유의한 수준의 변화가 나타나지 않았으나, 본 연구에서는 문법학습에 대한 기대감과 문법학습의 중요성에 대한 인식이 유의한 수준으로 변한 것을 알 수 있다.

이에 대한 원인으로서는 앞서 문법학습에 대한 인식 설문문항의 요인 추출이 예비 연구와 본 연구에서 다르게 나타난 원인을 설명했던 것과 마찬가지로 연구 참여자의 특성 측면에서 추측해 볼 수 있다. 연구 참여자의 인원과 전공 구성이 확대되었고, 한 학기 동안 대학교양영어 강좌를 통해 형성된 문법학습에 대한 인식이 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 또

한 대학교양영어 강좌를 1년에 걸쳐 수강하면서 문법을 학습하는 과정에서 문법의 필요성을 학습자들이 스스로 느꼈을 가능성이 있다. 본 연구를 실시한 대학에서는 졸업인증제도를 실시하고 있기 때문에 학습자들이 졸업 자격 요건을 갖추기 위해서는 공인영어시험에서 적정 수준 이상의 점수를 확보해야 하며, 이를 위해서는 문법지식을 갖추는 것이 필요하다는 인식을 갖게 되었을 것으로 추측된다. 따라서 이러한 원인들이 학습일지 작성과 무관하게 학습자들의 문법학습에 대한 인식에 영향을 미쳤을 것으로 판단된다.

5.3 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해

본 절에서는 세 번째 연구 과제인 학습일지 작성에 대한 학습자들의 태도와 반응 및 평가가 어떠한지 알아보기 위해 실험집단을 대상으로 실시한 학습일지 작성에 대한 설문조사와 면담조사 결과를 분석하고 논의하고자 한다.

5.3.1 신뢰도 분석 및 요인분석 결과

EFL 환경의 대학 영어교육에서는 거의 시도되지 않고 있는 학습일지를 실제 영어교육현장인 대학교양영어에 적용하고 학습일지를 작성한 학습자들의 견해를 토대로 학습일지의 효과와 활용 가능성을 살펴보고자 한 학기 동안 목표문법 항목을 포함한 14개 문법 항목에 대해 학습일지를 작성하고 난 후 설문조사와 면담조사를 실시하였다. 학습일지 작성에 대한 설문문항은 앞서 4장 2절에서 설명하였듯이 폐쇄형 29개 문항과 개방형 5개 문항의 총 34개 문항으로 구성되었다. 개방형 설문문항을 제외한 폐쇄형 29개 문항에 대한 신뢰도 분석을 실시한 결과, <표 60>에서

보는 바와 같이 Cronbach α 값이 .970으로 설문 문항의 내적 일관성이 상당히 높은 것으로 나타났다.

<표 60> 학습일지 작성에 대한 설문문항 신뢰도

구분	N	Cronbach α	문항수
폐쇄형 설문	59	.970	29

전체 29개 폐쇄형 설문 문항의 내적 일관성이 검증되었으므로 각 설문 문항이 학습자들의 학습일지 작성에 대한 견해를 얼마나 정확히 측정하였는지 파악하고 29개 문항을 상관관계가 높은 변수들끼리 묶어 내용을 정리하기 위해 요인분석을 실시하였다. 먼저, 29개 모든 문항을 이용하여 탐색적 요인분석을 실시하여 설문지의 타당도를 검증하였다. 모든 측정 변수는 구성요인을 추출하기 위하여 주성분 분석을 사용하였으며, 요인 적재치의 단순화를 위하여 직교회전방식을 채택하였다. 문항의 선택기준은 고유값은 1.0이상, 요인 적재치는 0.40 이상을 기준으로 하였다.

학습일지 작성에 대한 폐쇄형 29개 문항은 3개의 요인으로 구분되었으며, 총 29개 문항 중 7개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 22개 문항을 분석에 이용하였다. 설문 변수 선정의 적합성과 요인분석 모형의 적합성 여부를 조사하기 위해 KMO와 Bartlett 검정을 실시하였다. <표 61>에서 알 수 있듯이, KMO 값은 .858로 높은 수치로서 요인분석을 위한 변수들의 선정이 상당히 좋은 편으로 나타나고 있으며, Bartlett 구형성 검정 역시 유의확률이 .000으로 요인분석의 사용이 적합한 것으로 나타났다.

<표 61> 학습일지 작성에 대한 설문문항 KMO와 Bartlett 검정 결과

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		.858
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	1448.317
	자유도	231
	유의확률	.000

<표 62>는 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 요인 분석한 결과를 나타낸 것이다. 1번, 2번, 3번 요인의 고유치는 6.640, 6.572, 3.630으로 고유치 1.0 이상으로 나타나고 있으며, 분산 설명율도 요인별로 30.183%, 29.872%, 16.502%로 세 요인이 전체에서 76.557%의 설명력을 보이고 있다.



<표 62> 학습일지 작성에 대한 설문문항 요인분석 결과

문항번호	요인분석			공통성
	1	2	3	
28	.772			.840
18	.770			.707
19	.768			.659
17	.740			.767
29	.736			.803
26	.725			.792
27	.665			.822
11	.655			.771
24	.654			.822
25	.644			.679
12	.617			.797
13		.819		.781
14		.817		.762
5		.781		.790
8		.765		.770
16		.761		.796
15		.730		.731
4		.590		.510
21			.932	.911
20			.916	.882
22			.812	.812
23			.699	.737
Eigen-value	6.640	6.572	3.630	
분산설명(%)	30.183	29.872	16.502	

이와 같은 요인분석 결과를 바탕으로 각 요인 내에 함께 묶여진 변수들의 공통된 특성에 따라 3개로 추출된 요인을 <표 63>에서와 같이 새로운 이름으로 명명하여 분석에 사용하였다.

<표 63> 학습일지 작성에 대한 설문문항의 요인 및 신뢰도

요인	요인명	문항수	Cronbach α
1	학습일지 작성 후 영어능력 향상효과에 대한 인식	11	.965
2	학습일지 작성의 인지 및 학습효과에 대한 인식	7	.935
3	학습일지 작성에 대한 피드백에 대한 인식	4	.917

요인 1은 학습일지 작성 후 학습자가 느끼는 영어능력 향상효과와 관련된 11개 문항으로 구성되었다. 따라서 요인 1은 학습일지 작성 후 영어능력 향상효과에 대한 인식으로 명명하였다. 요인 2는 학습일지를 작성하면서 학습자들이 느낀 인지 및 학습효과와 관련된 7개 문항으로 구성되었으므로, 학습일지 작성의 인지 및 학습효과에 대한 인식으로 명명하였다. 마지막으로 요인 3은 피드백과 관련된 4개 문항으로 구성되었으므로, 학습일지 작성에 대한 피드백에 대한 인식이라고 명명하였다. 이와 같이 새로운 이름으로 명명된 3개 요인에 대해 각각의 하위요인들이 동질적인 변수로 구성되어 있는가를 조사하기 위하여 각 요인별로 신뢰도 분석을 실시하였다. <표 63>에서 보듯이, 학습일지 작성에 대한 폐쇄형 설문문항 3개 요인의 Cronbach α 값이 각각 .965, .935, .917로 나타나 설문의 정확성과 내적 일관성이 상당히 높은 것으로 나타났다.

요인분석을 통해 3개 요인으로 추출된 폐쇄형 설문문항은 각 요인별로 기술통계 분석을 실시하여 정리하였으며, 개방형 설문문항은 빈도분석을 통해 주제별로 정리하였다. 각 요인별로 설문문항 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다.

5.3.2 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해

한 학기 동안 학습일지를 작성한 후 학습자들이 학습일지 작성에 대해

어떤 태도와 반응을 보이고 학습일지를 어떻게 평가하는지 알아보기 위해 실시한 설문조사 결과를 요인분석을 통해 추출한 3개 요인별로 살펴 보았다. <표 64>는 요인분석을 통해 추출한 3개 요인에 대한 기술통계 결과를 나타낸 것이다.

<표 64> 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해의 요인별 기술통계

요인	요인명	평균	표준편차
1	학습일지 작성 후 영어능력 향상효과에 대한 인식	3.17	.865
2	학습일지 작성의 인지 및 학습효과에 대한 인식	3.51	.718
3	학습일지 작성에 대한 피드백에 대한 인식	3.85	.865

한 학기 동안 학습일지를 작성한 후 학습자들이 자신의 영어능력이 향상되었다고 느끼는지 알아보기 위해 첫 번째 요인에 포함된 11개의 설문 문항에 대해 기술통계 분석을 실시한 결과, <표 64>에서 보듯이 평균이 3.17로 나타났다. 따라서 학습자들이 학습일지를 작성하고 난 후 자신의 영어능력이 향상되었다고 느끼는 정도가 그리 높지는 않은 것으로 보인다. 다른 요인의 평균과 비교하였을 때 다소 낮은 점수를 보이는 원인을 몇 가지로 추측해 보면, 우선 첫 번째 요인에는 학습일지 작성이 문법에 대한 두려움을 극복하고 자신감을 갖는 데 도움이 되었는지를 묻는 2개 문항이 포함되어 있었다. 학습일지 작성이 문법활용하기의 목적으로 출력연습의 도구로 사용되었던 점으로 미루어 볼 때 일부 학습자들이 학습 일지를 작성하는 과정에서 문법을 직접 활용하여야 한다는 심리적인 부담감을 느껴서 학습일지 작성이 문법에 대한 두려움을 극복하고 자신감을 갖는 데 도움이 되었다고 생각하지 않았을 가능성이 있을 것으로 추측된다. 또한 첫 번째 요인에는 학습일지를 한 학기 동안 작성하고 난 후 학습자들이 느끼는 영어능력 향상효과, 즉 영어의 4기능과 문법이해 능력 및 문법문제 풀이 능력의 향상효과를 묻는 6개 문항이 포함되어 있

었는데, 학습자들이 학습일지를 작성하는 과정에서 문법에 대해 생각하고 시도해 보고 수정 받는 과정을 통해 목표문법에 대한 이해력 등이 증진되었을 수도 있지만, 학습일지 작성을 통해 증진된 문법이해 능력이 단기간에 가시적으로 학습자의 영어능력을 향상시키는 데는 큰 영향을 미치지 못한 것으로 추측된다.

학습일지 작성이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 도움이 되었는지와 학습일지 작성을 통해 학습자들이 자신의 부족한 부분을 얼마나 인지하였는지에 대한 7개의 설문문항으로 구성된 두 번째 요인인 학습일지 작성의 인지 및 학습효과에 대한 인식은 평균이 3.51로 나타났다. 따라서 학습일지 작성이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 어느 정도 도움이 되었으며 학습자가 자신의 부족한 부분을 인지하는 데 어느 정도 도움이 된 것으로 보인다. Connor-Greene(2009)은 학습일지를 작성하면 학습자가 학습한 내용을 자신과 연결시켜 생각하게 되면서 학습자가 잘못 이해하고 있었지만 미처 인지하지 못하고 지나칠 수 있는 부분을 명확히 확인 할 수 있게 된다고 하였다. 본 연구에서 학습자들은 자신의 부족한 부분이 무엇인지 어느 정도 인지하게 되고 자신이 몰랐거나 제대로 알지 못했던 부분을 어느 정도 확인할 수 있었던 것으로 보이며, 이와 같은 결과는 Connor-Greene(2009)의 주장과 일치하는 것으로 판단된다. 또한 앞서 살펴본 많은 선행연구들은 학습일지 작성으로 인해 학습자들이 복잡한 수업 내용을 쉽게 이해하게 되고, 그로 인해 학습의 질과 효과가 향상됨으로써 학습일지는 학습자의 학습능력을 향상시키는 효과가 있음을 보여주었다(Bain et al., 1999; Cantrell et al., 2000; Dart et al., 1998; McCrindle & Christensen, 1995; O'Rourke, 1998; Park, 2003; Stephenvs & Winterbottom, 2010; Wong et al., 2002). 본 연구에서도 두 번째 요인의 평균이 3.51로 나타난 것으로 보아 학습일지 작성이 문법 및 수업을 이해하고 학습하는 데 어느 정도 도움이 되었던 것으로 보인다. 이

는 앞서 살펴본 많은 선행연구들이 주장하는 학습일지의 학습능력 향상 효과를 보여주는 것으로 간주된다.

본 연구에 참여한 학습자들이 교수자에게 받은 피드백에 대해 어떻게 생각하는지를 나타내는 세 번째 요인에 대한 평균이 3.85로 가장 높게 나타났다. 이는 학습자들이 교수자에게 받은 피드백에 대해 상당히 긍정적이며 만족감이 높은 것으로 판단할 수 있다. 선행연구들의 결과에 따르면 학습일지에 대한 교사의 피드백은 학습자가 학습내용을 이해하는데 도움이 된다(Bain et al., 1999, 2002; Dart et al., 1998; Maloney & Campbell-Evans, 2010; Todd et al., 2001). 뿐만 아니라 오류수정 피드백의 효과를 실험 분석한 연구들에 따르면 피드백은 그 유형에 상관없이 학습자의 학습에 도움이 되며(Ellis et al., 2008; Lee & Lee, 2010; Ryoo, 2011; Schulz, 2001; Sheen, 2007; Van Beuningen et al., 2012), 특히 직접적이고 불특정한 피드백이 학습자들의 문법지식의 정확성을 향상시키는 데 효과적이었다(Ryoo, 2011; Sheen, 2007; Van Beuningen et al., 2012). 비록 본 연구에서는 교수자가 제공한 피드백의 효과를 직접 비교 분석하지는 않았지만 교수자의 피드백이 학습자가 문법을 학습하는 데 도움이 되었다는 결과는 선행연구들의 결과와 일치하는 것으로 보여진다.

이상에서 살펴본 결과를 정리해 보면, 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후 학습자들은 학습일지 작성으로 인해 자신의 영어능력이 향상되었음을 직접적으로 느끼지는 못한 것으로 보인다. 그러나 학습일지 작성으로 인해 학습자들은 수업내용을 이해하고 문법을 학습하는 데 어느 정도 도움을 받았으며 자신의 부족한 부분을 어느 정도 인지하게 된 것으로 추측된다. 또한 학습일지에서 학습자들이 스스로 문법내용을 정리하고 문법을 활용해보고 그에 대한 교수자의 피드백을 받는 과정에서 학습자가 문법을 학습하는 데 도움을 받은 것으로 간주된다. 그러므로 학습일지는 영어능력 향상 효과보다는 인지 및 학습 효과가 큰 것으로 보

이며, 여기에는 교수자가 제공한 피드백이 중요한 역할을 한 것으로 추측된다.

5.3.3 학습일지 작성에 대한 기타 의견

학습일지 작성에 대한 폐쇄형 설문 문항 외에 5개의 개방형 설문문항을 통해 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해를 조사하였다. 구체적인 개방형 설문문항 구성은 <표 65>와 같다.

<표 65> 학습일지 작성에 대한 개방형 설문문항 구성

문항번호	문항내용
30	학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점은 무엇입니까?
31	학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 무엇입니까?
32	학습일지를 작성하면서 가장 도움이 되었던 것은 무엇입니까? 순위를 매겨 주세요. '문법정리/문법활용하기/피드백'
33	학습일지 작성에 개선할 점이 있다면 무엇입니까?
34	그 외 학습일지 작성에 대해 하고 싶은 말

학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점과 가장 어려웠던 점이 무엇이었는지 묻는 질문에 대하여, <표 66>에서 보듯이 29%(17명)의 학습자가 문법활용하기를 가장 좋았던 점으로 평가하였다. 그 뒤를 이어 27%(16명)의 학습자가 학습일지를 작성하면서 수업시간에 학습한 내용을 복습할 수 있었던 점이 좋았다고 평가하였다. 또한 22%(13명)의 학습자는 교수자로부터 받은 피드백이 가장 좋았다고 평가하였으며, 15%(9명)의 학습자가 수업시간에 학습한 내용을 스스로 정리함으로써 수업 내용을 오래 기억할 수 있어 좋았다고 평가하였다. 그 외 학습일지를 작성하면서 문법을 이해할 수 있었고, 자신이 수업 내용을 정확히 이해하고 있는

지 확인할 수 있어서 좋았다는 의견이 있었다.

<표 66> 학습일지 작성의 장점과 애로점

장점	N(%)	애로점	N(%)
문법활용	17(29)	문법활용	27(46)
복습	16(27)	문법이해	14(24)
피드백	13(22)	단어 및 표현 부족	6(10)
학습내용 스스로 정리	9(15)	기타	12(20)
및 장기 기억			
기타	4(7)		

학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 46%(27명)의 학습자가 지적인 문법활용하기인 것으로 나타났다. 그 뒤를 이어 문법을 이해하는 것이 어려웠다는 학습자가 24%(14명), 자신이 알고 있는 단어나 표현이 부족하여 어려움을 느꼈다는 학습자가 10%(6명)로 나타났다. 그 외 20%(12명)의 다양한 의견이 있었다. 학습일지 작성이 너무 쉬워서 의욕이 없었다는 학습자 1명, 학습일지 작성이 귀찮았다는 학습자 1명, 학습일지 작성의 모든 것이 어려웠다는 학습자 1명, 학습일지를 작성할 시간이 부족했다는 학습자 1명, 학습일지를 손으로 직접 쓰는 것이 힘들었다는 학습자 2명, 혼란스럽고 이해하기 힘들었다는 학습자 2명, 어려운 점이 없었다는 학습자 4명으로 나타났다.

위의 설문 결과를 통해서 알 수 있듯이, 학습자들이 문법활용하기를 가장 어려워하였지만 동시에 가장 좋았다고 평가하였다. 즉, 수업시간에 학습한 문법지식을 활용하여 출력연습을 하는 것이 힘들었지만 좋았다는 의미로 볼 수 있으며, 이는 곧 명시적 문법 교수가 출력연습과 병행되어야 하는 필요성과 학습일지가 출력연습의 도구로서 가치가 있음을 입증하는 부분이라고 할 수 있다. 이와 같은 결과는 앞서 살펴본 선행연구의 결과와도 일치하는 것으로 판단된다. 송희심(2011), Jung(2002), Hahn(2006),

Kim과 Cho(2010)는 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 명시적 문법 교수와 더불어 출력중심의 연습활동을 할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 주장하였다. 고미숙(2006)은 실험 연구를 통해 산출중심과업이 학습자들이 문법을 이해하는 데 더 효과적임을 보고하였고, Shin(2011) 역시 출력과업을 수행하는 동안 학습자들이 문법 형태에 주목하게 되어 문법학습의 효과가 촉진되는 것을 확인하고 출력과업이 문법 교수의 도구로서 잠재성이 있음을 시사하였다. 또한 Kim과 Cho(2010)는 출력중심 문법 교수가 학습자들이 자신의 부족한 부분을 인지하게 하고 문법지식을 장기적으로 보유하게 하는 효과가 있다고 보고하였는데, 본 연구에서도 이를 뒷받침하는 결과를 확인할 수 있다. <표 66>에서 확인하였듯이, 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 수업 내용을 자연스럽게 복습하게 되며 학습자 스스로 학습내용을 돌아보고 정리함으로써 학습내용의 장기 기억 효과가 있음을 스스로 인정하고 있음을 알 수 있다.

<표 67>은 학습일지 작성에서 문법정리와 문법활용하기 그리고 학습일지에 대한 교수자의 피드백 중 가장 도움이 되었던 것이 무엇이었는지 순위를 평가하게 한 결과를 나타낸 것이다.

<표 67> 학습일지 작성에서 도움이 된 항목 순위 평가

순위	문법정리	문법활용하기	피드백
1	5(25%)	27(46%)	17(29%)
2	13(22%)	22(37%)	24(41%)
3	31(53%)	10(17%)	18(30%)

46%(27명)의 학습자가 문법활용하기를 학습일지 작성에서 가장 도움이 되었다고 평가하였다. 그 뒤를 이어 41%(24명)의 학습자가 선택한 피드백이 가장 도움이 된 항목 2위에 선정되었으며, 마지막으로 문법정리가 3위로 평가되었다. 이는 명시적 문법 교수에서 출력연습과 그에 대

한 피드백의 중요성을 보여주는 것이며, 앞서 명시적 문법 교수에서 출력중심 연습활동의 중요성과 필요성을 주장한 연구들(고미숙, 2006; 송희심, 2011; Hahn, 2006; Jung, 2002; Kim & Cho, 2010; Shin, 2011; Suzuki & Itagaki, 2007)과 일치하는 결과를 보여주는 것이라고 하겠다. 학습자들은 학습일지 작성에서 문법활용하기를 통해 학습한 문법지식을 활용하는 출력연습을 하였는데, 이 과정에서 자신이 하고 싶은 표현을 제대로 하지 못하게 되면서 자신이 부족한 부분이 무엇인지 알게 된 것으로 추측된다. 자신이 부족한 부분에 대해 문제를 해결하기 위해 사전이나 참고 자료를 찾아 보거나 혹은 다른 사람에게 도움을 요청하는 등의 다양한 노력을 하면서 출력연습을 한 것으로 보인다. 이렇게 자신이 만들어 낸 출력물에 대해 교수자가 피드백을 제공함으로써 학습자는 자신의 문법지식의 정확성을 향상시킬 수 있었던 것으로 간주된다. 이러한 과정은 Swain의 출력가설과도 일치하는 것으로 판단된다. Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 학습자들이 강제적인 출력활동을 통해 자신의 부족한 부분에 주목하게 되고 자신의 문법지식에 대한 가설을 시도하고 검증하는 과정에서 학습이 이루어진다고 설명하였다. 바로 이러한 이유로 학습자들이 학습일지를 작성하는 과정에서 스스로 학습이 이루어진다는 인식을 갖게 된 것으로 간주되며, 학습일지 작성에서 가장 도움이 된 것을 문법활용하기-피드백-문법정리의 순서로 선정한 것으로 보인다.

한편, 학습일지 작성에 있어서 개선할 점으로는 문법정리 보다는 문법 활용하기를 더 많이 하는 게 좋겠다는 의견과 문법활용하기에서 좀 더 구체적인 주제나 표현을 제시해 주면 좋겠다는 의견이 있었으며, 개인별 과제 보다는 동료들과 함께하는 협동작업이면 더 좋겠다는 지적이 있었다. 마지막으로 학습일지 작성에 대해 하고 싶은 말로는 학습일지를 작성하는 것이 좋은 과제였지만 학습자들의 능력이 부족하여 부담스러웠다는 의견과 학습일지를 작성하는 것이 영어학습에 도움이 되었다는 의견

이 있었다.

5.3.4 면담조사 결과

학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 심층적으로 분석하기 위해 실시한 면담조사는 앞서 4장 2절에서 설명한 것과 같이 총 3개의 질문으로 구성되었다. 면담내용은 모두 mp3 파일 형태로 녹음한 후 전사하여 분석하였다. 면담조사 결과는 학습일지 작성에 긍정적인 태도를 보인 집단을 'P', 부정적인 태도를 보인 집단을 'N', 상위권 학습자를 'A1', 'A2', 중위권 학습자를 'B1', 'B2', 'B3', 'B4', 하위권 학습자를 'C1', 'C2'로 표기하여 정리하였다. 따라서 '학습자 PA1'은 학습일지 작성에 긍정적인 태도를 보인 상위권 학습자를 의미한다. 면담 질문 내용별로 결과를 살펴보면 다음과 같다.

5.3.4.1 학습일지 작성

명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 문법학습의 효율성을 증진시키기 위해 실험집단 학습자들이 목표문법 항목을 포함한 14개 문법 항목에 대해 한 학기 동안 학습일지를 작성하였다. 실험집단 학습자들은 학습일지를 작성해 본 경험이 없었다. 따라서 학습자들이 학습일지를 어떠한 태도로 작성하였는지 그리고 학습일지를 작성하는 것이 학습자들에게 어떻게 받아들여졌는지 알아보기 위해 학습일지 작성에 대한 첫 번째 면담 질문을 구성하였다. 면담조사 결과 학습자들은 학습일지 작성에 대체적으로 긍정적인 태도를 지니고 있었다. 대부분의 학습자들에게 학습일지 작성은 괜찮은 과제였고 할 만한 것이었다는 것을 알 수 있다.

학습자 PA1: 전 재미 있었어요. 이해가 좀 더 된다고 해야 하나?
제 스스로 문장을 한 번 만들어 보니까.

학습자 PA2: 팔 아픈 거 빼고는 괜찮았어요. 할 만 했어요.

학습자 PB1: 처음에는 오래 걸릴 거 같았는데 하고 보니까 그냥
제가 적고 싶은 거 적고 그러니까 별로 시간도 안 걸리고 괜찮았
어요.

학습자 PC1: 전 그거 되게 좋았어요.

또한 학습일지가 일부 학습자들에게 학습에 대한 관심을 갖게 하고 학
습을 장려하는 도구의 역할을 했던 것으로 보인다.

학습자 PB2: 그냥 원래 잘 안 하는 건데 계기가 된 거 같아요. 억
지로라도 하니까 원래는 아예 안 했었는데 하게 됐으니까 계기가
된 거 같아요.

학습자 PB4: 괜찮았던 거 같아요. 할 만 했어요. 그렇게라도 시켜
주셔서 공부 했죠.

학습자 NA1: 괜찮았던 거 같아요. 그렇게 어렵진 않았고 한 시간
정도면 되니까.

그러나 영어능력이 다소 부족한 하위권 학습자에게는 학습일지가 할
만한 과제이긴 했지만 동시에 결코 쉽지 않은 과제였던 것으로 나타났다.

학습자 PC2: 제가 문법이 탄탄하지 않으니까 적어도 뭐가 뭔지 모르고 예문을 만들 때도 친구랑 같이 해야 하는 거예요. 완전 이상한 걸 하기도 그렇고 하더라도 한번 돌아서면 까먹고 그래도 너무 어렵진 않았고 할 만 했어요.

학습자 NC1: 싫진 않았어요. 딱히 어려운 건 없었는데, 예문 적는 게 어려웠어요. 영어를 워낙 못해서 떠오르는 게 없어요.

학습자 NC2: 작문하는 게 제일 어려웠어요. 안 그래도 모르는데 이걸 써야 하니까.

반면 일부 부정적인 태도를 보인 학습자들에게 학습일지 작성은 부담스럽고 재미도 없는 단지 과제일 뿐이었던 것으로 보인다.

학습자 NA2: 자기 수준보다 약간 높은 걸 해야 막 하게 되면서 있는데 제 수준이랑 비슷하거나 낮은 걸 하니까 실력이 향상되는 것 같지 않고 배운 거 또 배우는 느낌? 그래서 별 재미는 없었어요.

학습자 NB1: 그렇게 오랜 시간이 걸린 것도 아니긴 한데 진짜 내가 공부한다는 생각으로 해야 하는데, 그냥 단지 제출하기 위해서 하는 거라서.

학습자 NB3: 다른 과제도 많은데 이것도 해야 하니까 부담스러웠어요.

이상에서 살펴본 바와 같이, 학습자들은 학습일지에 대체적으로 긍정

적인 태도를 지니고 있었으며, 일부 학습자들에게는 학습일지가 학습에 관심을 갖게 하고 학습을 장려하는 학습 도구의 역할을 한 것으로 확인되었다. 그러나 영어능력이 상대적으로 부족한 일부 하위권 학습자들에게 학습일지는 다소 어려운 과제였으며 그 이유는 문법활용하기 때문인 것으로 추측된다. 또한 학습일지에 부정적인 태도를 보인 일부 학습자들에게 학습일지는 단지 재미없고 부담스러운 과제였던 것으로 확인되었다.

5.3.4.2 학습일지 작성 효과

한 학기 동안 목표문법 항목을 포함한 14개 문법 항목에 대해 학습일지를 작성한 후 학습자들이 직접 느끼는 학습일지 작성의 효과를 알아보기 위해 두 번째 면담질문을 구성하였다. 면담조사 결과 학습자들은 다양한 학습일지 작성 효과를 느낀 것으로 나타났다. 우선 학습일지를 작성함으로써 학습자들이 문법을 더 잘 이해하게 되었으며 그 원인은 문법 활용하기 때문인 것으로 나타났다.

학습자 PA1: 예문 적는 게 아무래도 제일 도움 되죠. 알아야 할 수 있으니까. 그냥 수업만 듣는 것 보다 이렇게 과제 하는 게 도움이 되죠. 그래서 문제 풀 때도 더 잘 되는 거 같아요.

학습자 PA2: 저는 문법을 이렇게 하는 게 더 도움이 되는 거 같아요. 머리에 더 잘 들어 오는 거 같아요. 또 문장을 만들어 보니까. 어떤 예문을 해야 그 문법을 더 잘 표현할 수 있을까 이런 걸 생각하니까.

학습자 PB1: 작문할 때 그래도 직접 해보니까, 못 하긴 해도 아

이런 거구나 하는 게 있었어요. 그래서 아예 문법 정리하는 거 다 빼버리고 예문 적기만 더 많이 하면 좋을 거 같아요.

학습자 PB2: 예문 적기가 더 도움이 된 거 같아요. 그래서 이거 하고 나서 문제 풀 때도 더 잘 되는 것 같아요.

학습자 PB3: 예문은 제가 어려운 건 못 쓰니까 딱 내가 아는 것만 쓰고 또 그러다가 단어 모르면 찾아서 쓰고, 좀 힘들어서 쉬운 걸 썼지만 그래도 예문 한번 써 보는 게 제일 도움 된 거 같아요.

학습자 PB4: 예문 쓰는 게 도움이 된 거 같아요. 모르는 건 찾아 보기도 하고, 문제 푸는데도 약간 도움이 된 거 같고.

학습자 PC2: 도움이 됐어요. 작문은 하면서 너무 힘들어서 이렇게 해도 되나 이런 생각도 많이 들고 모르는 것도 많고 긴 문장들은 이걸 뭐지 라는 공포감도 있어서. 그래도 문제 풀 때 문법내용이 기억이 나고 그래서 도움이 됐어요.

학습자 NA1: 예문 적기가 제일 어려웠고 또 도움이 된 거 같아요. 문법을 다시 한번 생각하게 되니까.

또한 학습일지를 작성하면서 학습자들이 자신이 지니고 있던 기존의 문법 지식을 정리하고 수업 내용을 복습할 수 있었던 것으로 나타났다.

학습자 PB3: 좀 원래 문법이 뒤섞여 가지고 좀 그런 게 있는데 조금 향상된 거 같기도 해요. 원래 문법정리가 안 돼서 여기저기 엉켜 있었는데 이제는 바르게 제자리를 잡은 듯 해서 확은 아니지만 조금은 정리가 되고 도움이 됐어요.

학습자 PB4: 되게 도움 많이 됐어요. 처음에는 처음 해보는 거니까 좀 그랬는데 막상 해보니까 이걸 정리를 하는 거잖아요. 시험 기간에 따로 정리를 할 필요가 없어가지고 그냥 그걸로 공부했어요.

학습자 NB1: 도움이 엄청 안 된 건 아닌데, 문법 정리 같은 건 괜찮았던 거 같아요. 정리하면서 외우는 것도 있으니까.

학습자 NB2: 처음에는 쉬워서 너무 쉽다 생각 했는데, 배우면 배울수록 내가 몰랐던 것들을 확실하게 짚고 넘어갈 수 있어서 그런 것들은 좋았던 거 같아요.

한편 학습일지가 일부 학습자들을 스스로 학습하게 만들었던 것으로 보인다.

학습자 PC1: 저 같은 경우는 중요하다는 건 아는데 핑계 대고 안 하는데 뭔가 억지로라도 하면서 좀 정리가 되는 기분도 들었고, 어차피 제가 공부하게 되니까요. 아예 안 하는 것보다 이렇게 강제로 시켜주니까 좋은 거 같아요.

학습자 NB3: 안 보던 문법책을 보게 되니까 이것 때문에 일부러 뭔가를 해야 하니까 도움이 된 건 있어요.

학습자 NB4: 과제를 하면서 영어 공부를 하잖아요 그걸 좋았어요. 시간을 내서 영어 공부를 하게 된 건 도움이 됐어요.

학습자 NC2: 그래도 이게 쓰면서 공부를 해야겠다는 생각이 들더

라고요. 그나마 이렇게 써보니까 머리에 들어 오던데요. 그래서 완전히 못할 건 아닌 거 같아요.

그 외에 학습일지 작성으로 인한 인지효과를 언급한 학습자도 있었다.

학습자 NB1: 그래도 문법 정리하면서 사소한 거 제가 간과하고 넘어갈 것도 다시 써 봤는데 몰랐던 것도 있고 그래서 그런 건 저한테 도움이 된 거 같아요.

그러나 이와 같은 학습일지 작성의 긍정적인 효과와는 반대로 학습일지 작성이 전혀 도움이 되지 않았다는 부정적인 학습자들도 있었다. 학습일지 작성이 도움이 되지 않았던 이유를 다음과 같이 밝히고 있다.

학습자 NA1: 작문할 때 좀 더 구체적인 게 있으면 더 좋았을 텐데 예를 들어서 이런 표현들을 써라 이런 식으로 구체적으로 하면 좋을 텐데, 맨날 쓰던 표현만 쓰고 그래서 별로 도움이 안 됐어요. 어차피 문법정리도 책에 있는 거 다 쓰고 책이 난이도도 낮아서 도움이 안 됐어요.

학습자 NA2: 제가 별로 열심히 생각을 안 한 거 같아요, 하면서 좋다고 생각은 했는데요, 그냥 숙제였기 때문에. 이걸 해서 바로 시험을 보면 할 텐데 약간 테스트 정도 이렇게 하면 할 텐데 이걸 해야 하는 자극 같은 게 없으니까 별로 안 하게 되고 도움이 안 된 거 같아요.

학습자 NC1: 책에 나와 있는 거 그대로 보고 적는 거라 그다지 도움이 안 됐어요. 작문하기는 너무 어려워서 도움이 안 되고 문

법 정리는 그냥 책을 보고 쓰니까 도움이 안 됐어요.

이상에서 살펴 보았듯이, 학습일지는 학습자들의 문법 이해를 증진시키는 효과가 있었으며, 학습자들의 기존 지식을 정리하고 수업내용을 복습하는 학습장려 효과도 있는 것으로 나타났다. 또한 학습일지를 작성하면서 학습자 스스로 자신의 부족한 부분을 인지하는 효과도 확인되었다. 그러나 일부 학습자들에게는 난이도가 너무 높거나 너무 낮아서 도움이 되지 않았던 것으로 해석된다.

5.3.4.3 피드백

학습자들이 주 1회 제출한 학습일지에 대해 교수자는 피드백을 제공하였다. 따라서 교수자가 제공한 피드백에 대해 학습자들이 어떤 견해를 가지고 있으며 피드백이 실제로 얼마나 도움이 되었는지 알아보기 위해 세 번째 면담질문을 구성하였다. 면담조사 결과 학습자들은 피드백에 대해 대체적으로 긍정적인 태도를 보였으며 피드백이 실제로 학습자들에게 도움이 된 것으로 나타났으며 일부 학습자는 피드백을 통해 성취감을 갖게 된 것으로 확인되었다.

학습자 PA1: 예문 적는 거에 피드백 많이 주셨어요. 보고 읽으면서 도움 많이 됐죠.

학습자 PB1: 예문 적는 건 제가 틀린 걸 적어봐도 다시 바로 고쳐 주니까 그 말을 제가 쓸 수 있다는 마음이 들었어요. 틀린 걸 고쳐주니까 나도 맞게 할 수 있게 되고 아 나도 되는구나 하는 성취감도 생기고 도움이 많이 됐어요.

학습자 PB2: 틀린 걸 계속 쓰는 것 보다는 고쳐서 보는 게 훨씬 좋죠.

학습자 PB3: 이해가 됐어요. 원래 문법공부를 제대로 안 해서 거의 진짜 같은 거를 몇 년째 하고 있는 거잖아요. 근데 뭔가 이해가 확실히 되는 거 같아요.

학습자 PC1: 엄청 좋았어요. 문장 만들고 그냥 끝나는 게 아니라 대충 만든 것도 없지 않아 있는데 피드백 하나하나 써 주셔서 가지고 아 교수님이 엄청 관심을 가지고 해 주시는구나 하는 생각이 들어서 뭔가 더 열심히 해야겠다는 생각이 들고.

학습자 NC2: 틀린 거 고쳐 주는 게 괜찮던데요.

그러나 피드백이 도움이 되긴 했지만 자신이 틀렸다는 걸 알고 오히려 자신감이 없어졌다는 학습자도 있었다.

학습자 PB4: 피드백을 받으면 도움도 되고 좋긴 했는데 조금 자신이 없어졌어요. 내가 틀린 걸 알게 되니까. 왜 외국사람이 한국말 잘못 쓰면 웃기잖아요.

또한 피드백이 도움이 되지 않았다고 부정적인 태도를 보인 학습자들도 있었으며 그 이유를 다음과 같이 언급하였다.

학습자 NA2: 피드백 받은 건 괜찮았지만 제가 열심히 안 한 것도 있고 그래서 크게 도움 되진 않았어요.

학습자 NB3: 그냥 한번 보고 넘기니까 다시 안 봐 지니까 그냥 봤을 때 그때뿐이라서.

학습자 NC1: 작문도 영어를 못해서 어떻게 해야 할지 모르겠고 그래서 도움이 안 됐어요.

이상에서 살펴 본 것처럼, 학습일지에 대한 교수자의 피드백은 문법을 학습하는 데 도움이 되었으며 일부 학습자에게 성취감을 느끼게 해 주는 등 상당히 긍정적인 효과가 있었던 것으로 보인다. 그러나 학습일지 작성에 부정적인 태도를 지닌 일부 학습자들에게는 피드백이 큰 도움이 되지 못한 것으로 확인 되었다. 이상에서 살펴본 면담조사 결과를 <표 68>에 간략하게 정리하였다.

<표 68> 학습일지 작성에 대한 학습자 태도 및 수준별 면담조사 결과

면담질문 항목	응답내용	긍정적인 집단 (빈도)	부정적인 집단 (빈도)
학습일지 작성	재미 있었어요	상(1)	
	괜찮았어요	중(2)	상(1)
	할 만 했어요	상(1) 중(1) 하(1)	중(1)
	좋았어요	하(1)	
	공부하는 계기가 됐어요	중(1)	
	어렵진 않았어요	하(1)	상(1) 하(1)
	싫진 않았어요		하(1)
	재미 없었어요		상(1) 중(1)
	제출하기 위한 숙제일 뿐이었어요		상(1) 중(1)
학습일지 작성 효과	부담스러웠어요		중(1)
	예문 적는 게 도움이 됐어요	상(2) 중(4)	상(1)
	문제 푸는 데 도움이 됐어요	상(1) 중(2) 하(1)	
	문법을 이해하는 데 도움이 됐어요	상(1) 중(1) 하(1)	
	모르는 것을 찾아 보게 됐어요	중(1)	
	과제를 하면서 일부러 공부하게 됐어요	하(1)	중(1) 하(1)
	문법을 정리할 수 있었어요	하(1)	상(1) 중(3)
	몰랐던 것을 알게 됐어요		중(2)
	영어 공부를 할 수 있었어요		중(1)
	난이도가 낮아 별로 도움이 안 됐어요		상(1)
피드백	예문 적는 게 어려웠어요		하(1)
	틀린 걸 바르게 고쳐서 볼 수 있어서 도움이 됐어요	상(1) 중(2) 하(1)	중(1) 하(1)
	나도 할 수 있다는 성취감이 들었어요	중(1)	
	문법을 이해하는 데 도움이 됐어요	상(1) 중(1)	상(1)
	열심히 해야겠다는 생각이 들었어요	하(1)	
	교수님의 관심을 받는 게 좋았어요	하(1)	
	열심히 안 해서 별로 도움이 안 됐어요		상(1) 중(1)
	틀린 걸 알고 자신감을 조금 잃었어요		중(1)
	그냥 한번 보고 넘겼어요		중(1)
	영어를 못해서 도움이 안 됐어요		하(1)

VI. 결론 및 제언

본 장에서는 연구 과제에 대한 결과를 정리하여 연구의 결론을 도출하고 본 연구가 지니는 교육적 함의를 제시한다.

6.1 연구의 결론

본 연구는 실제 EFL 교육현장인 대학교양영어에서 효과적인 영어 문법 교수 및 학습 방안을 모색하기 위하여 학습일지를 활용하고 학습일지 작성이 문법학습에 미치는 영향과 학습일지로 인한 학습자의 문법학습에 대한 인식 변화, 그리고 학습일지 작성에 대한 학습자들의 태도 및 평가를 실험 연구하였다. 이를 통해 EFL 환경에서 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통한 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 교육 및 학습의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 연구하고자 하였다. 본 연구의 결과를 연구 과제별로 정리하면 다음과 같다.

6.1.1 학습일지 작성이 목표문법학습에 미치는 영향

첫 번째 연구 과제인 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는지 알아보기 위해 학습일지를 작성하기 전과 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성한 직후, 그리고 한 학기 동안 학습일지를 작성 한 후에 세 차례에 걸쳐 문법 지식평가를 실시하였다. 문법지식 사전평가에서 목표문법 항목에 대한 지식이 동질했던 두 집단은 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성한 직후 실시한 1차 문법지식 사후평가와 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 8주 후에 실시한 2차 문법지식 사후평가에서 목표문법에

대한 지식에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 오류수정하기와 알맞은 형태로 빈칸 채우기의 평가 유형별 점수에서도 두 집단은 1·2차 문법지식 사후평가에서 평균 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 목표문법에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있으며, 목표문법에 대한 학습일지를 작성한지 8주가 지난 후에도 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는 것으로 확인되었다. 따라서 학습일지는 목표문법을 학습하는 데 긍정적인 영향을 미쳤으며 그 효과가 일정 기간 지속된다고 할 수 있다. 그러므로 학습일지 작성은 목표문법을 학습하는 데 도움이 된 것으로 판단된다.

6.1.2 학습일지 작성이 문법학습에 대한 인식에 미치는 영향

두 번째 연구 과제인 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 실험집단과 통제집단을 대상으로 사전·사후 설문조사를 실시하였다. 설문조사 결과 실험집단과 통제집단은 사전·사후설문에서 문법학습에 대한 인식에 차이가 나타나지 않았다. 또한 두 집단 모두 문법학습에 대한 인식이 사전설문에 비해 사후설문에서 유의한 변화가 나타난 것으로 확인되었다. 즉, 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단의 문법학습에 대한 인식에는 차이가 나타나지 않았다. 따라서 학습일지 작성은 학습자들의 문법학습에 대한 인식에 영향을 미치지 못한 것으로 판단된다.

6.1.3 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해

세 번째 연구 과제인 학습일지 작성에 대한 학습자들의 태도와 반응 및 평가가 어떠한지 알아보기 위해 한 학기 동안 목표문법 항목을 포함한 14개 문법 항목에 대해 학습일지를 작성하고 난 후 설문조사와 면담 조사를 실시하였다. 설문조사 결과, 학습자들은 학습일지를 작성하고 난 후 직접적으로 영어능력 향상효과를 느끼지는 못한 것으로 조사되었다. 학습일지를 작성하는 과정에서 문법에 대한 이해력 등이 증진되었지만, 이것이 단기간에 가시적으로 학습자의 영어능력 향상으로 이어지지 않는 것으로 보인다. 그러나 학습일지 작성은 학습자들이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 어느 정도 도움이 되었던 것으로 나타났다. 또한 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 자신의 부족한 부분이 무엇인지 어느 정도 인지하게 되었고 몰랐거나 제대로 알지 못했던 부분을 어느 정도 확인할 수 있었던 것으로 조사되었다. 뿐만 아니라, 학습자들은 교수자에게 받은 피드백에 대해 상당히 긍정적인 반응을 나타냈으며 피드백을 확인하는 과정에서 학습자 스스로 자신의 부족한 부분을 인지하고 그것을 고치거나 개선하기 위해 노력한 것으로 조사되었다. 따라서 학습일지에 대해 교수자가 제공한 피드백은 학습자들이 문법을 학습하는 데 긍정적인 영향을 미친 것으로 판단된다.

특히, 학습자들은 학습일지 작성에서 문법활용하기가 가장 어려웠지만 동시에 가장 좋았다고 평가함으로써 학습자들이 문법지식을 활용한 출력 연습을 필요로 하고 있음을 보여주었다. 더구나 학습일지 작성에서 가장 도움이 된 항목 순위 평가 결과, 문법활용하기-피드백-문법정리의 순서로 도움이 되었다고 평가되었다. 이는 문법학습에서 출력연습의 중요성과 명시적 문법 교수에서 출력연습의 도구로서 학습일지의 활용 가능성

을 보여주는 것이라고 하겠다. 또한 학습일지를 작성하는 과정에서 학습자들이 수업 내용을 자연스럽게 복습하게 되며 학습자 스스로 학습내용을 돌아보고 정리함으로써 학습내용의 장기기억효과가 있음이 확인되었다.

학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 심층적으로 분석하기 위해 실시한 면담조사 결과, 학습자들은 학습일지 작성에 대해 대체적으로 긍정적인 태도를 지니고 있었으며, 일부 학습자들로부터 학습일지가 학습에 관심을 갖게 하고 학습을 장려하는 역할을 한 것으로 확인되었다. 또한 학습일지를 작성하는 과정에서 학습자들은 다양한 학습효과를 느낀 것으로 조사되었는데, 문법활용하기로 인해 문법을 이해하는 데 도움을 받은 것으로 확인되었다. 뿐만 아니라 학습자들은 학습일지를 작성하면서 자신의 기존 지식을 정리하고 수업내용을 복습하였으며, 학습자 스스로 자신의 부족한 부분을 인지하게 된 것으로 조사되었다. 마지막으로 학습자들은 교수자로부터 받은 피드백에 대해 대체적으로 긍정적인 태도를 보였다. 피드백이 문법을 학습하는 데 도움이 되었으며 일부 학습자들은 피드백을 통해 문법학습에 대한 성취감을 받은 것으로 조사되었다. 그러나 영어능력이 상대적으로 부족한 일부 하위권 학습자들과 학습일지에 부정적인 태도를 보인 일부 학습자들은 학습일지를 재미없고 부담스러운 과제로 여기고 있었으며, 교수자의 피드백이 이러한 일부 학습자들의 문법학습에는 큰 도움이 되지 않았던 것으로 나타났다.

6.2 연구의 교육적 함의 및 제언

본 연구 결과를 바탕으로 대학교양영어에서 효과적인 영어 문법 교수 및 학습 방안을 모색하기 위하여 다음과 같이 제언하고자 한다. 첫째,

EFL 학습자들의 효율적인 문법학습을 돕기 위하여 명시적 문법 교수와 더불어 수업시간에 학습한 문법지식을 활용할 수 있는 출력연습의 기회를 제공해야 할 것이다. EFL 환경의 특성상 교실 외부에서 학습자들이 영어를 사용할 수 있는 기회가 극히 제한되어 있어 학습자 스스로 수업시간에 학습한 문법지식을 활용해 볼 수 있는 기회가 없다는 단점이 있다. 더구나 대학교양영어와 같은 대단위 강의식 수업에서는 문법지식을 명시적으로 교수하는 경우가 대부분인데, 명시적 문법 교수의 효과를 높이고 학습자들이 효율적으로 문법지식을 습득하기 위해서는 의사소통중심의 연습활동이 병행될 필요가 있다. 그러나 EFL 환경과 대학교양영어에서 그러한 의사소통중심 상황에서 수업시간에 학습한 문법지식을 연습할 수 있는 충분한 기회를 제공하기 어렵다.

따라서 의사소통중심 연습활동의 대안으로 학습일지를 활용하여 학습자들이 수업시간에 학습한 문법지식으로 출력연습을 할 수 있는 기회를 마련해 줄 수 있을 것이다. Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 출력활동을 통해 학습자가 자신의 부족한 부분을 인지하게 되고 자신을 다른 사람에게 이해시키기 위해 자신의 기존 지식을 활용하거나 외부의 도움을 요청하는 등 다양한 방법을 시도하게 되며, 이러한 과정에서 언어의 습득과 학습이 이루어진다고 하였다. 뿐만 아니라 다수의 선행연구들이 출력과업이 문법학습에 효과적이라는 실험 연구를 통해 이러한 Swain의 출력가설을 지지하였다(고미숙, 2006; Kim & Cho, 2010; Shin, 2011; Suzuki & Itagaki, 2007). 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 출력연습을 하게 되고 이를 통해 문법지식의 이해를 도모하고 올바른 용법을 연습함으로써 문법학습에 도움을 받을 수 있다. 그러므로 EFL 학습자들이 문법을 효과적으로 학습하는 데 학습일지가 하나의 유용한 도구가 될 수 있을 것이다.

둘째, 대학교양영어에서 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력

연습을 통한 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 방안으로 학습일지를 활용하기 위해서는 학습일지 작성을 도울 수 있는 구체적인 학습일지 작성 기준을 마련해야 할 것이다. 앞서 설명하였듯이 의사소통중심의 연습 활동을 하기 어려운 대학교양영어에서 학습일지는 이를 대체할 수 있는 출력연습의 도구가 될 수 있다. 다만 학습자가 막연히 학습내용을 정리하는 형식이 아니라, 학습 목표 및 내용과 학습자의 수준에 적합한 구체적인 지시문 등을 제시하여 학습자가 학습일지 작성에 대한 부담감을 줄이고 출력연습을 효율적으로 할 수 있도록 도와줄 수 있어야 한다. Berthold와 2인(2007)은 수업내용에 적합한 지시문을 활용하여 학습자들이 학습일지를 성공적으로 작성하도록 도움을 줄 수 있다고 하였다. Wong와 4인(2002)도 학습일지 작성 효과를 높이기 위해서는 학습자를 유도할 수 있는 질문의 구성이 중요하다고 하였다. 예를 들어 본 연구에서 실시했던 문법활용하기의 부담을 줄이기 위해 목표문법을 활용할 수 있는 구체적인 문맥(context)이나 표현을 제시하거나 또는 문법활용하기의 형식을 빈칸 채우기 등의 특정 형식으로 구성하여 학습자의 부담을 줄여 줄 수 있을 것이다. 따라서 학습일지 작성 기준을 학습자의 수준과 학습 내용 및 목표에 맞춰 적절한 형식으로 구성한다면 학습일지는 대학교양영어에서 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 출력연습을 통해 학습자의 문법학습의 효율성을 증진시킬 수 있을 것이다.

셋째, 대학교양영어에서 명시적 문법 교수의 효과를 향상시키고 학습자의 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 출력연습의 도구로서 활용하는 학습일지에 교수자가 피드백을 제공함으로써 출력연습의 효과를 배가시켜야 할 것이다. 본 연구의 설문조사 및 면담조사 결과 학습자들이 교수자의 피드백을 받고 확인하는 과정에서 자신의 부족한 부분이 무엇인지 확인하고 그것을 고치거나 개선하기 위하여 노력하는 과정을 통해 문법을 이해하고 학습하는 데 도움을 받은 것으로 나타났다. 뿐만 아니라

명시적 문법 교수와 오류수정 피드백의 관계를 조사 분석한 Schulz(2001)에 따르면, EFL 학습자들은 오류수정 피드백이 외국어를 학습하는 데 도움이 된다는 믿음을 지니고 있었으며 오류수정 피드백을 선호하는 것으로 나타났다. 따라서 학습자가 작성한 학습일지에 대해 교수자가 단순히 막연한 피드백을 제공하는 것이 아니라, 교수자가 학습자의 출력연습을 점검하고 필요하다고 판단되는 피드백을 구체적으로 제공함으로써 학습자의 문법학습을 돕고 나아가 출력연습의 효과를 증대시킬 수 있을 것이다.

넷째, 학습일지는 학습자와 교수자 모두에게 가져다 주는 장점이 많으므로 대학교양영어를 비롯한 EFL 환경에서 효과적인 교육 및 학습의 도구로 활용해야 할 것이다. 학습일지를 작성함으로써 학습자는 수업내용 이해, 학습성과 증진, 학습의 질과 효과 향상, 학습능력 향상 등 다양한 도움을 받을 수 있다(Berthold et al., 2007; Cantrell et al., 2000; Connor-Greene, 2009; Dart et al., 1998; Myers, 2001; Park, 2003; Stephens & Winterbottom, 2010; Wong et al., 2002). 뿐만 아니라 학습자 스스로 학습내용을 복습하고 정리하는 과정에서 학습내용에 대한 이해가 증진되고 학습성고가 향상되며(Bisman, 2011; Myers, 2001; O'Rourke, 1998), 자신이 제대로 이해하지 못하고 있는 부분이 무엇인지 인지하게 되는 효과가 있다(Connor-Greene, 2009). 자신의 부족한 부분이 무엇인지 인지하게 되면 추가적인 학습으로 이어질 수 있는 원동력이 된다고 할 수 있으며, 학습일지가 학습자를 스스로 학습하게 만드는 동기부여 및 학습장려의 도구가 될 수 있음이 본 연구를 통해 확인되었다. 이러한 과정에서 자연스럽게 학습자 중심의 독립적 학습이 가능해 질 수 있을 것이다.

한편, 교사는 학습일지를 검토하는 과정에서 학습자를 이해할 수 있고 학습자의 학습과정을 관찰하게 되어 수업의 질이 개선됨은 물론 더 나은 교수법을 마련하는 데 도움을 받을 수 있다. 더구나 학습자와 교수자의

일대일 교수가 가능해짐으로써 교수자는 학습자에게 보다 적절한 지도와 피드백을 줄 수 있다. 이를 통해 학습자는 학습에 도움을 받게 되고 학습자와 교수자의 관계가 개선되며, 이것이 학습자의 수업에 대한 만족도를 높이고 결과적으로 높은 학습효과로 이어질 수 있다. 그러므로 학습 일지는 학습자의 학습효과를 증진시키며 교수자와 학습자의 관계를 개선하여 수업의 질을 향상시키는 훌륭한 교육 및 학습의 도구로 활용될 수 있을 것이다.



참고 문헌

- 강수영. (1998). 의사소통 중심 외국어 수업에서 문법 교육의 역할. *Foreign Languages Education*, 5(1), 293-308.
- 강인애, 정은실. (2009). '성찰저널(Reflective Journal)'이 지닌 교육적 의미에 대한 탐구. *교육방법연구*, 21(2), 93-117.
- 고미숙. (2006). *Learning conditions and task types for Korean EFL students' learning of simple and complex grammatical rules*. 박사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 김나연, 이은주. (2009). 대학에서의 영어 말하기 오류수정 피드백과 학습자 반응: 교사와 학습자의 태도를 중심으로. *영어어문교육*, 15(4), 237-264.
- 김선희. (2009). 예비교사 교육에서 수학 학습 일지 쓰기의 적용. *수학교육학회*, 19(2), 289-306.
- 김소연. (2006). *학습일지쓰기와 동료의 피드백이 영어 학업성취도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 부산대학교, 부산.
- 김신아. (2011). *통합적 학습일지쓰기가 ADHD 아동의 과학 학업성취도 및 학습 태도에 미치는 효과*. 석사학위논문, 대구대학교, 대구.
- 김언조. (2004). ESL/EFL 교실에서의 영문법 교육과 그 역할에 대한 고찰. *영어교육연구*, 28, 25-37.
- 김옥순. (2006). *학습일지에 나타난 초등학생의 읽기 학습 양상 연구*. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
- 김지연. (2012). *자기성찰(self-reflection) 활동이 초등학생의 어휘 습득 및 학습 흥미에 미치는 영향 연구 : 성찰일지 활동을 중심으로*. 석사학위논문, 고려대학교, 서울.

- 김찬중, 오영선. (2001). 초등학교 자연과 상호작용 강화 학습일지의 학
교 수준 적용 방안. *초등과학교육*, 20(2), 187-196.
- 박선옥. (2009). Speaking through writing: EFL 수업효율을 증진하기 위한
쓰기말하기 통합 교수학습방법연구. *언어과학연구*, 51, 65-86.
- 박승윤. (2002). 대학에서의 영문법 교육. *Korean Journal of English
Language and Linguistics*, 2(4), 537-553.
- 박혜숙. (1998). 문법지도가 제2언어 습득에 미치는 영향. *영어교육*,
53(1), 157-178.
- 송희심. (2011). 명시적 설명 및 참여적 학습 활동을 활용한 대학 영문
법 수업의 효과에 관한 연구. *Foreign Languages Education*, 18(3),
133-156.
- 신희재. (2011). 교양영어프로그램에서 영문법교육의 필요성: 학습자의
인식을 중심으로. *Modern English Education*, 12(1), 157-176.
- 염창권, 조은주. (2002). 학습일지(Learning Logs)에 나타난 6학년 학생
들의 문학 반응 양상. *한국국어교육학회*, 64, 93-118.
- 이상옥. (1996). 영문법을 활용한 영어교수법. *영어교육연구*, 16, 17-41.
- 이선희. (2007). *반성학습일지 활용이 초등학생의 체육학습에 미치는 영
향*. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충청북도.
- 이지현. (2010). *초등학교 영어 수업에서 성찰일지 작성 여부와 소집단
구성 방식에 따른 자기효능감과 쓰기 성취도의 차이*. 석사학위논
문, 이화여자대학교, 서울.
- 이화수. (2006). *중학교 국어과 학습일지 쓰기에 관한 현장 연구*. 석사
학위논문, 고려대학교, 서울.
- 임수진. (2008). 오류 고쳐 되말하기가 한국어 학습자의 형태 습득에 미
치는 영향. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 271-292.
- 임연호. (2011). *영어학습일지가 고등학교 학생들의 학습전략과 학습태*

- 도 및 학업성취에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국외국어대학교, 서울.
- 장보람. (2012). *학습일지에 나타난 초등학생의 국어과 학습 양상*. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
- 장윤상. (2007). 현대 영어교육에서 문법 지도의 의미. *한국중원언어학회 2007년 가을학술대회* (pp. 45-61).
- 장진태. (2009). 영어 성찰일지 쓰기를 통한 자기주도학습의 향상. *교과교육학연구*, 13(4), 697-716.
- 전은경, 민찬규. (2009). 영어 저널쓰기에서 교사의 피드백 유형이 학습자의 쓰기능력 신장에 미치는 영향. *영어교육연구*, 21(4), 293-313.
- 조운경. (2008). 영문법 교수·학습에 대한 중등 영어교사 및 학습자 인식 조사. *Foreign Languages Education*, 15(2), 243-272.
- 조은주. (2004). *아동들의 영어 학습일지가 교사의 차시수업 설계 및 교수 능력 신장에 미치는 영향에 관한 연구*. 석사학위논문, 호남대학교, 광주.
- 최윤석. (2011). 수학 학습일지의 상호작용 정도가 학습부진아동의 학업성취도 및 학습 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
- 한아름. (2011). *학습성찰 활동이 한국 고등학생의 영어 읽기 능력과 정서적 태도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 황정화, 이희경. (2012). 오류수정 피드백 유형이 한국 중학교 학습자들의 개작 활동에 미치는 영향. *Modern English Education*, 13(1), 235-262.
- Bagley, T., & Gallenberger, C. (1992). Assessing students' disposition: Using journals to improve students' performance. *Mathematics Teacher*, 85(8), 660-663.

- Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51-73.
- Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching*, 8(2), 171-196.
- Baltensperger, B. H. (1987). Journals in economic geography. In T. Fulwiler (Ed.), *The Journal Book* (pp. 387-390). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Baudrand-Aertker, L. P. (1992). *Dialogue journal writing in a foreign language classroom: Assessing communicative competence and proficiency*. Unpublished doctoral dissertation, The Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Beh-Afarin, S. R., Moradkhan, D., & Monfared, A. (2009). Oral dialogue journals and Iranian EFL learners' pronunciation. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1(3), 21-37.
- Berthold, K., Nuckles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17, 564-577.
- Bisman, J. (2010). Engaged pedagogy: A study of the use of reflective journals in accounting education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 315-330.
- Bolin, A. U., Khramtsova, I., & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains. *Teaching of Psychology*, 32(3), 154-159.
- Cantrell, R. J., Fusaro, J. A., & Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: A comparative study. *Reading Psychology*, 21(1), 1-11.
- Connor-Greene, P. A. (2009). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology*,

27(1), 44-46.

- Crowhurst, M., & Kooy, M. (1986). The use of response journals in teaching the novel. *Reading-Canada-Lecture*, 3, 256-266.
- Dantas-Whitney, M. (2002). Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals. *System*, 30, 543-555.
- Dart, B. C., Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J. M., & McCrindle, A. R. (1998). Changing in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education*, 13(3), 291-318.
- DeKeyser, R. M. (1994). How implicit can adult second language learning be? *AILA REVIEW*, 11, 83-96.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(3), 379-410.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- Dolly, M. R. (1990). Adult ESL students' management of dialogue journal conversation. *TESOL Quarterly*, 24(2), 317-321.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 4-22.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused

- and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Fotos, S. (1998). Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal*, 52(4), 301-307.
- Fouberg, E. H. (2000). Concept learning through writing for learning: Using journals in an introductory geography course. *Journal of Geography*, 99, 196-206.
- Garmon, M. A. (1998). Using dialogue journals to promote student learning in a multicultural teacher education course. *Remedial & Special Education*, 19(1), 32-45.
- Ghahremani-Ghajar, S.-S., & Mirhosseini, S. A. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 286-299.
- Golden, J. M., & Guthrie, J. T. (1986). Convergence and divergence in reader response to literature. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 408-421.
- Golden, J. M., & Handloff, E. (1993). Responding to literature through journal writing. In K. E. Holland, R. A. Hungerford, & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children responding to literature* (pp. 175-186). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hahn, J. W. (2006). Exploring Korean EFL university students' perceptions of grammar instruction. *English Teaching*, 61(3), 29-43.
- Haigh, M. J. (2001). Constructing Gaia: Using journals to foster reflective learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(2), 167-189.
- Ho, Y. K. (2003). Audiotaped dialogue journals: An alternative form of speaking practice. *ELT Journal*, 57(3), 269-277.
- Holmes, V. L. (1994). *Six adult university ESL students' perspectives of dialogue journal writing: A multiple case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas, Las Vegas, NV.

- Hooey, C. A., & Bailey, T. J. (2005). Journal writing and the development of spatial thinking skills. *Journal of Geography*, 104, 257-261.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.
- Jennings, J. H. (1991). A comparison of summary and journal writing as components of an interactive comprehension model. *National Reading Conference Yearbook*, 40, 67-82.
- Jung, Y. (2002). Historical review of grammar instruction and current implications. *English Teaching*, 57(3), 193-212.
- Kim, I. O. (2000). Should we or should we not teach the grammar: The role of grammar instruction in the ESL/EFL classroom. *Foreign Languages Education*, 7(2), 297-317.
- Kim, J. K., & Cho, Y. W. (2010). A comparison of input-enhanced and output-enhanced grammar instruction. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 241-269.
- Kim, J. H. (2010). Interactional feedback and learner modified output in EFL classrooms. *English Language Teaching*, 22(1), 97-120.
- Kim, J. H. (2012). Feedback opportunities and interactional context in adult EFL classrooms. *Foreign Languages Education*, 19(2), 1-26.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-266). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lee, B. (2010). Effects of task and feedback types on Korean adult EFL learners' oral proficiency. *English Teaching*, 65(2), 101-130.
- Lee, H. J. (2005). A comparative study on the awareness of grammar instructional approach by EFL teachers and learners. *English Teaching*, 60(1), 69-96.

- Lee, J., & Lee, K. (2010). Corrective feedback through computer-mediated communication in EFL college level. *English Language Teaching*, 22(1), 171-193.
- Lee, K. S. (2002). The renaissance in formal grammar instruction and grammar consciousness-raising tasks. *English Teaching*, 57(3), 215-238.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form on communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- MacDonald, M. G. (1989). Oral dialogue journals: Spoken language in a communicative context. *TESL Reporter*, 22(2), 27-31.
- Mackey, A., Adams, R., Stafford, C., & Winke, P. (2010). Exploring the relationship between modified output and working memory capacity. *Language Learning*, 60(3), 501-533.
- Makarchuk, D. (2010). Oral dialogue journals: Theory and implementation in the classroom. *English Teaching*, 65(1), 189-219.
- Maloney, C., & Campbell-Evans, G. (2010). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39-50.
- Mannion, G. (2001). Journal writing and learning: Reading between the structural, holistic, and post-structural lines. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 95-115.
- Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287.
- Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21, 30-63.

- McCrindle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes learning performance. *Learning and Instruction*, 5, 167-185.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21(3), 317-332.
- Myers, J. L. (2001). Self-evaluations of the "stream of thought" in journal writing. *System*, 29, 481-488.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14(4), 397-419.
- Newell, G. E. (1996). Reader-based and teacher-centered instructional tasks: Writing and learning about a short story in middle-track classrooms. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 147-172.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- O'Rourke, R. (1998). The learning journal: From chaos to coherence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 403-413.
- Page, B. (1983). From passive receivers to active learners in English. In J. Self (Ed.), *Plain talk about learning: and writing across the curriculum* (pp. 1-5). Richmond, VA: Virginia State Department of Education.
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183-199.
- Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. M. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 45(1), 22-41.
- Reinders, H. (2009). Learner uptake and acquisition in three grammar-oriented production activities. *Language Teaching Research*, 13(2), 201-222.
- Renzulli, J. S. (1995). *Building a bridge between gifted education and total school improvement*. Storrs, CT: The University of Connecticut.

- Ryoo, M. L. (2011). Long-term effects of written corrective feedback on Korean EFL students' writing. *English Language Teaching*, 23(4), 141-156.
- Savage, K. L., Bitterlin, G., & Price, D. (2010). *Grammar matters: Teaching grammar in adult ESL programs*. New York: Cambridge University Press.
- Scheffler, P., & Cinciata, M. (2011). Explicit grammar rules and L2 acquisition. *ELT Journal*, 65(1), 13-23.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Shehadeh, A. (2002). Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research. *Language Learning*, 52(3), 597-647.
- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 31, 155-171.
- Shepardson, D. P., & Britsch, S. J. (2001). The role of children's journal in elementary school science activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(1), 43-69.
- Shin, J. A. (2010). The effects of prior knowledge of the target form on noticing during output production. *English Teaching*, 65(1), 241-265.
- Shin, M. K. (2011). Effects of output tasks on Korean EFL learners' noticing and learning of English grammar. *Foreign Languages Education*, 18(2), 127-163.
- Song, M. J. (2008). A dialogue journal study with Korean college freshmen. *Modern English Education*, 9(1), 168-187.

- Song, M. J., & Suh, B. R. (2008). The effect of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295-312.
- Stephens, K., & Winterbottom, M. (2010). Using a learning log to support students' learning in biology lessons. *Journal of Biological Education*, 44(2), 72-80.
- Stewart, C., & Chance, L. (1995). Making connections: Journal writing and the professional teaching standards. *Mathematics Teacher*, 88(2), 92-95.
- Sublett, M. D. (1991). Incorporating student logbooks into geography classes. *Journal of Geography*, 90, 50-53.
- Suzuki, W., & Itagaki, N. (2007). Learner metalinguistic reflections following output-oriented and reflective activities. *Lanugage Awareness*, 16(2), 131-146.
- 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(1), 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linugistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Todd, R. W., Mills, N., Palard, C., & Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *ELT Journal*, 55(4), 354-359.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

- Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. *Language Learning*, 62(2), 506-540.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- Varner, D., & Peck, S. R. (2003). Learning from learning journals: The benefits and challenges of using learning journal assignments. *Journal of Management Education*, 27(1), 52-77.
- Waywood, A. (1992). Journal writing and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 12(2), 34-43.
- White, A. (2009). Corrective feedback and learner uptake in communicative-based small group language lessons. *English Language Teaching*, 21(2), 229-258.
- Wong, B. Y., Kuperis, S., Jamieson, D., Keiler, L., & Cull-Hewitt, R. (2002). Effects of guided journal writing on students' story understanding. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 179-191.

부록 1

예비 연구 문법지식 사전평가

다음 문장에서 틀린 곳을 찾아 바르게 고치시오.

1. The new restaurant offers exotic foods around the world and reasonably prices.
 (a) (b) (c) (d)
2. The renovate of the local community center is expected to be completed in June.
 (a) (b) (c) (d)
3. Last week, a newspaper columnist has written an article that triggered an investigation into the university's admissions practices.
 (a) (b) (c) (d)
4. The director believe that time management seminars can help employees.
 (a) (b) (c) (d)
5. Our supervisor is created a warm and friendly atmosphere in the workplace.
 (a) (b) (c) (d)
6. Our new product has the ability running multiple programs at once.
 (a) (b) (c) (d)
7. The overseas branches have had many difficulties in adapt the main branch's system to their local operations.
 (a) (b) (c) (d)
8. After carefully review the holes in security, experts agreed that passwords should be changed once a month.
 (a) (b) (c) (d)
9. When Cablestar shut down, most of the city was forced to use another cable providers.
 (a) (b) (c) (d)
10. ARC Electronics will be releasing their new model soon, but we have not finished designing us yet.
 (a) (b) (c) (d)
11. The company offers innovatively products that are a green alternative to gasoline.
 (a) (b) (c) (d)

12. Job candidates are advised to dress appropriate for a job interview.
(a) (b) (c) (d)
13. The restaurant critic advised patronizing either the newly-opened Greek
(a) (b) (c)
restaurant nor the 20-year-old grilled food eatery.
(d)
14. Job candidates whose are presently unemployed must furnish this information
(a) (b) (c)
on their application forms.
(d)
15. Writing a scenario for an SF movie is the more challenging project the writer
(a) (b) (c)
has ever undertaken.
(d)



예비 연구 문법지식 사후평가

1. Please contact the technician direct if you have a problem with your computer.
(a) (b) (c) (d)
2. To create a decent portfolio, it important that you include professional photographs
(a) (b) (c)
and a well-designed resume.
(d)
3. Mr. Hall, the marketing manager, becomes the vice president of the company last month.
(a) (b) (c) (d)
4. Every employee need to consider what his or her prospects are for career advancement.
(a) (b) (c) (d)
5. The rooms must prepare before guests attending the conference arrive.
(a) (b) (c) (d)
6. The projects committee advised the proposal writer talk to the project beneficiaries in
(a) (b) (c)
order to determine their real needs.
(d)
7. By reduction paperwork, the Stamford Company is able to more efficiently
(a) (b) (c)
accomplish routine tasks.
(d)
8. When mailed breakable goods, be sure to pack the box properly.
(a) (b) (c) (d)
9. Bill Bradley received a warning from his supervisor after he missed several team
meeting in the span of a month. (a) (b)
(c) (d)

10. The library has its own collection of rare books, but they also sponsors local exhibits
with books loaned by other libraries.
11. The employee lounge was expanded to twice its former size because the number of
staff members has increased so rapidly in recently years.
12. The architect used green technology to design the environmental responsible office
building.
13. You can either submit your application by e-mail nor send the needed information by
post.
14. Most heaters have a temperature dial who is best placed at the lowest setting for
purposes of safety.
15. Garson's Manufacturing boasts in its advertisement that it can produce steel rods
fastest than any other producer in the business.

부록 3

예비 연구 사전설문

다음은 학습자의 기본정보와 문법학습에 관한 설문입니다.
본 설문에 대한 응답은 연구 이외의 목적으로는 사용되지 않습니다.
설문에 응해 주셔서 감사합니다.

I. 기본정보

1. 성별: 남() 여()
2. 나이: 세
3. 영어권 국가에 체류한 경험이 있습니까? 예() 아니오()
있다면, 기간: 장소:
목적:
4. 지금까지 영어공부를 한 지 얼마나 되었습니까? 약 년

II. 다음은 문법학습에 관한 질문입니다.

<1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다>

1. 영어 문법은 중요하다.	1	2	3	4	5
2. 영어를 잘 하기 위해서 문법학습은 필요하다.	1	2	3	4	5
3. 영어 문법학습은 재미있다.	1	2	3	4	5
4. 영어 문법을 계속 배우고 싶다.	1	2	3	4	5
5. 영어 문법을 완벽하게 구사하고 싶다.	1	2	3	4	5
6. 문법을 잘 알 면 영어를 듣고 이해하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
7. 문법을 잘 알 면 영어를 읽고 이해하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
8. 문법을 잘 알면 영어로 말하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
9. 문법을 잘 알면 영어로 글을 쓰는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
10. 문법학습을 통해 토익을 효과적으로 공부할 수 있다.	1	2	3	4	5
11. 문법학습을 통해 토익 점수가 향상될 것이다.	1	2	3	4	5
12. 문법학습을 통해 영어에 대한 자신감을 갖게 될 것이다.	1	2	3	4	5
13. 문법학습을 통해 영어 실력이 향상될 것이다.	1	2	3	4	5

부록 4

예비 연구 사후설문(실험집단)

I. 다음은 학습일지 작성에 관한 질문입니다.

<1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다>

1. 학습일지를 작성할 때 최선을 다했다.	1 2 3 4 5
2. 학습일지를 작성하는 것이 재미있었다.	1 2 3 4 5
3. 학습일지 작성을 통해 수업을 더 잘 이해할 수 있었다.	1 2 3 4 5
4. 학습일지 작성을 통해 수업에 더 적극적으로 참여하게 되었다.	1 2 3 4 5
5. 학습일지 작성을 통해 영어학습에 대한 관심과 흥미가 높아졌다.	1 2 3 4 5
6. 학습일지 작성은 문법을 이해하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
7. 학습일지 작성은 문법을 효과적으로 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
8. 학습일지 작성은 영어를 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
9. 학습일지를 작성하면서 나의 부족한 부분이 무엇인지 알게 되었다.	1 2 3 4 5
10. 학습일지를 작성하면서 몰랐거나 헷갈렸던 문법을 제대로 알게 되었다.	1 2 3 4 5
11. 학습일지를 작성하면서 몰랐던 단어나 표현을 알게 되었다.	1 2 3 4 5
12. 학습일지를 작성하면서 알게 된 문법을 다른 수업시간이나 그 외에 사용해 본 적이 있다.	1 2 3 4 5
13. 학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 매번 확인하였다.	1 2 3 4 5
14. 학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 받을 수 있어 좋았다.	1 2 3 4 5
15. 교수의 피드백을 받고 나의 부족한 부분을 고치거나 더 잘 하기 위해 노력하였다.	1 2 3 4 5
16. 교수의 피드백은 문법을 이해하고 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
17. 문법이해 평가표를 기록할 때 정직하게 최선을 다했	1 2 3 4 5

다.	
18. 문법이해평가표 기록은 나의 문법 이해도를 확인하는데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
19. 문법이해평가표 기록은 나의 문법학습 진도 상황을 확인하는데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
20. 학습일지 작성은 영어에 대한 두려움을 극복하는데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
21. 학습일지를 작성하면서 영어학습에 대한 성취감을 얻게 되었다.	1 2 3 4 5
22. 학습일지를 계속 작성한다면 문법능력이 더욱 향상될 것이라고 생각한다.	1 2 3 4 5
23. 문법능력 향상을 위해 다른 학생들에게도 학습일지를 추천하고 싶다.	1 2 3 4 5
24. 학습일지 작성 후 예전보다 영어를 듣고 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
25. 학습일지 작성 후 예전보다 영어를 읽고 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
26. 학습일지 작성 후 예전보다 영어로 글을 더 잘 쓸 수 있게 되었다.	1 2 3 4 5
27. 학습일지 작성 후 예전보다 영어로 말을 더 잘 하게 되었다.	1 2 3 4 5
28. 학습일지 작성 후 예전보다 문법을 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
29. 학습일지 작성 후 예전보다 영어에 대한 자신감을 갖게 되었다.	1 2 3 4 5
30. 학습일지 작성 후 예전보다 영어능력이 전반적으로 향상되었다.	1 2 3 4 5

31. 학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점은 무엇입니까?

32. 학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 무엇입니까?

33. 학습일지를 작성하면서 가장 도움이 되었던 것은 무엇입니까? 순위를 매겨주세요.

문법 정리/ 문법활용하기/ 피드백/ 문법이해평가표 기록

1위:

2위:

3위:

4위:

34. 학습일지 작성에 개선할 점이 있다면 무엇입니까?

35. 그 외 학습일지 작성에 대해 하고 싶은 말:

II. 다음은 문법학습에 관한 질문입니다.

<1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다>

1. 영어 문법은 중요하다.	1 2 3 4 5
2. 영어를 잘 하기 위해서 문법학습은 필요하다.	1 2 3 4 5
3. 영어 문법학습은 재미있다.	1 2 3 4 5
4. 영어 문법을 계속 배우고 싶다.	1 2 3 4 5
5. 영어 문법을 완벽하게 구사하고 싶다.	1 2 3 4 5
6. 문법을 잘 알 면 영어를 듣고 이해하는 데 도움이 된다.	1 2 3 4 5
7. 문법을 잘 알 면 영어를 읽고 이해하는 데 도움이 된다.	1 2 3 4 5
8. 문법을 잘 알면 영어로 말하는 데 도움이 된다.	1 2 3 4 5
9. 문법을 잘 알면 영어로 글을 쓰는 데 도움이 된다.	1 2 3 4 5
10. 문법학습을 통해 토익을 효과적으로 공부할 수 있다.	1 2 3 4 5
11. 문법학습을 통해 토익 점수가 향상될 것이다.	1 2 3 4 5
12. 문법학습을 통해 영어에 대한 자신감을 갖게 될 것이다.	1 2 3 4 5
13. 문법학습을 통해 영어 실력이 향상될 것이다.	1 2 3 4 5

부록 5

예비 연구 학습일지 작성의 예

Date. _____ Page. _____

형용사 : 명사를 수식한다

they prepared a special program for participants

외국어로한 형용사 표현

- be aware of ~을 아다 • be likely to ~할 것이다
- be eligible for ~할 자격이 있다 • be ready to ~할 준비가 되어 있다
- be able to ~할 수 있다 • be responsible for ~할 책임이 있다
- be capable of ~할 수 있다

명사화 (명명사)

ex) I received special ~~present~~ present ^{from} mother

ex) I have ^{an} expensive car

ex) She is a wonderful professor

주격조사 (형용사)

ex) I feel happy

ex) I became adult → 어른이 adult를 명사화시킨다.

ex) You look beautiful

목적격조사 (형용사)

~~She is beautiful~~ (ex) To see made me confused

ex) He made me happy ex) ~~to see~~ is keep me

ex) She made me surprised

morning surprised.

부록 6

문법지식 사전·사후평가

(1~15번) 오류수정하기

다음 문장을 잘 읽고 틀린 곳을 찾아 바르게 고치시오.

(각 문장마다 하나의 틀린 곳이 포함되어 있으며 철자 오류는 없습니다.)

예제 1: They suggested development new products annually.

정답: They suggested developing new products annually.

예제 2: Mr. Robison does not hardly keep his appointments.

정답: Mr. Robison hardly keeps his appointment.

1. Half of the production are exported to China.
2. The managers working in sales department visits us every week.
3. This information include the meeting schedule.
4. Taking pictures in the museum are not allowed.
5. Travelers calls the travel agency to confirm their flight.
6. The team meets some time next week.
7. Last night Amy fall asleep while she was reading.
8. John works at this company for ten years.
9. She usually took care of important matters.
10. Will you have lunch with him yesterday?
11. The job fair was taken place last month.
12. The clients satisfy with our service.
13. The company was offered Mr. Chan the position of manager.
14. The recent period call the information age.
15. The reception will hold in the garden.

(16~30번) 알맞은 형태로 빈칸 채우기

다음 글을 잘 읽고 괄호 속에 주어진 단어를 문맥에 알맞은 형태로 바꾸어 빈칸을 채우시오.

예제1: This letter is in response to your telephone call on August 24 _____ (inquire) about the status of your Credit Card Account. This letter _____ (serve) as confirmation that your account had a balance of zero on the day of your call, and was promptly closed at your request.

정답: inquiring/ serves

예제2: I have accepted a position as Executive Editor at a growing publishing house in Philadelphia. I am looking forward to _____ (start) my new position. My last day of work will be December 30, which should allow me plenty of time to finish ongoing projects and to turn over my position to my _____ (replace).

정답: starting/ replacement

- A. Starting January 2, every employee is (need) to attend mandatory training courses for four hours every month. The purpose of these IT training sessions is (be) to help workers keep abreast of changes in the industry, and to better serve our company. All IT employees are (be) advised that these courses are compulsory. Please remember you will be evaluated on your performance as well as on your attendance. At least four hours of training per month is (be) required if employees wish (wish) to be promoted.
- B. My parents take (take) a walk every morning. They do (do) it since I was a child. But my father played (play) tennis with his friend this morning because my mother has gone on a business trip to Japan. After playing tennis he looked very tired and that's why he is sleeping (sleep) now. When he wakes up, my father and I will go (go) to pick up my mother at the airport.
- C. Dear Mr. Cho,
I am sorry that your air conditioning unit has broken (break) for so long. I understand how this would have caused a terrible inconvenience, especially at this time of year. I will send (send) you a check for the amount you spent on repairs. You have been a loyal customer for many years, so I would like to inform you of special chance to get a new air conditioning unit. Our new products are discounted (discount) since last month. In addition, when customers buy (buy) the discounted items, they will receive a 20% coupon for a future purchase. The coupons will be accepted (accept) from September 15 through September 30.

부록 7

사전설문

다음은 학습자의 기본정보와 문법학습에 관한 설문입니다.
본 설문에 대한 응답은 연구 이외의 목적으로는 사용되지 않습니다.
설문에 응해 주셔서 감사합니다.

I. 기본정보

1. 성별: 남() 여()
2. 나이: _____세
3. 전공: _____
4. 지금까지 영어공부를 한 지 얼마나 되었습니까? 약_____년
5. 영어권 국가에 체류한 경험이 있습니까? 예() 아니오()
있다면, 기간: _____ 장소: _____
목적: _____

II. 다음은 문법학습에 관한 질문입니다.

<1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다>

1. 영어 문법은 중요하다.	1	2	3	4	5
2. 영어를 잘 하기 위해서 문법학습은 필요하다.	1	2	3	4	5
3. 영어 문법학습은 어렵다.	1	2	3	4	5
4. 영어 문법학습은 재미있다.	1	2	3	4	5
5. 영어 문법을 계속 배우고 싶다.	1	2	3	4	5
6. 영어 문법을 완벽하게 구사하고 싶다.	1	2	3	4	5
7. 문법을 잘 알 면 영어를 듣고 이해하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
8. 문법을 잘 알 면 영어를 읽고 이해하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
9. 문법을 잘 알면 영어로 말하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
10. 문법을 잘 알면 영어로 글을 쓰는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
11. 문법학습을 통해 토익을 효과적으로 공부할 수 있다.	1	2	3	4	5
12. 문법학습을 통해 나의 토익 점수가 향상될 것이	1	2	3	4	5

다.	
13. 문법학습을 통해 영어에 대한 자신감을 갖게 될 것이다.	1 2 3 4 5
14. 문법학습을 통해 나의 영어 실력이 향상될 것이다.	1 2 3 4 5



부록 8

사후설문(실험집단)

I. 다음은 학습일지 작성에 관한 질문입니다.

<1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다>

1. 학습일지를 작성할 때 최선을 다했다.	1	2	3	4	5
2. 학습일지를 작성하는 것이 재미있었다.	1	2	3	4	5
3. 학습일지를 작성하는 것이 어려웠다.	1	2	3	4	5
4. 학습일지를 작성하면서 나의 부족한 부분이 무엇인지 알게 되었다.	1	2	3	4	5
5. 학습일지를 작성하면서 몰랐거나 헷갈렸던 문법을 제대로 알게 되었다.	1	2	3	4	5
6. 학습일지 작성을 통해 하면서 몰랐던 영어 단어나 표현들을 알게 되었다.	1	2	3	4	5
7. 학습일지를 작성하면서 알게 된 문법을 다른 수업시간이나 혹은 그 외에 사용해본 적이 있다.	1	2	3	4	5
8. 학습일지 작성을 통해 수업을 더 잘 이해할 수 있었다.	1	2	3	4	5
9. 학습일지 작성을 통해 수업시간에 더 적극적으로 참여하게 되었다.	1	2	3	4	5
10. 학습일지 작성을 통해 전반적으로 영어학습에 대한 관심과 흥미가 높아졌다.	1	2	3	4	5
11. 학습일지 작성은 문법에 대한 두려움을 극복하는 데 도움이 되었다.	1	2	3	4	5
12. 학습일지 작성은 문법에 대한 자신감을 갖는 데 도움이 되었다.	1	2	3	4	5
13. 학습일지 작성은 문법을 이해하는 데 도움이 되었다.	1	2	3	4	5
14. 학습일지 작성은 문법을 효과적으로 학습하는 데 도움이 되었다.	1	2	3	4	5
15. 학습일지 작성은 토익을 준비하는 데 도움이 되었다.	1	2	3	4	5
16. 학습일지 작성은 영어를 학습하는 데 도움이 되었다.	1	2	3	4	5
17. 학습일지를 작성하면서 영어 학습에 대한 성취감을 얻게 되었다.	1	2	3	4	5
18. 학습일지를 계속 작성한다면 문법능력이 더욱 향상될 것이라고 생각한다.	1	2	3	4	5

19. 문법능력 향상을 위해 다른 학생들에게도 학습일지를 추천하고 싶다.	1 2 3 4 5
20. 학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 매번 확인하였다.	1 2 3 4 5
21. 학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 받을 수 있어 좋았다.	1 2 3 4 5
22. 교수의 피드백을 받고 나의 부족한 부분을 고치거나 더 잘 하기 위해 노력하였다.	1 2 3 4 5
23. 교수의 피드백은 문법을 이해하고 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
24. 학습일지 작성 후 예전보다 문법을 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
25. 학습일지 작성 후 예전보다 토익 문제를 더 잘 풀게 되었다.	1 2 3 4 5
26. 학습일지 작성 후 예전보다 영어를 듣고 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
27. 학습일지 작성 후 예전보다 영어를 읽고 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
28. 학습일지 작성 후 예전보다 영어로 글을 더 잘 쓸 수 있게 되었다.	1 2 3 4 5
29. 학습일지 작성 후 예전보다 영어로 말을 더 잘 하게 되었다.	1 2 3 4 5

30. 학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점은 무엇입니까?

31. 학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 무엇입니까?

32. 학습일지를 작성하면서 가장 도움이 되었던 것은 무엇입니까? 순위를 매겨주세요.

문법 정리/ 문법활용하기/ 피드백

1위:

2위:

3위:

33. 학습일지 작성에 개선할 점이 있다면 무엇입니까?

34. 그 외 학습일지 작성에 대해 하고 싶은 말:

II. 다음은 문법학습에 관한 질문입니다.

<1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다>

1. 영어 문법은 중요하다.	1	2	3	4	5
2. 영어를 잘 하기 위해서 문법학습은 필요하다.	1	2	3	4	5
3. 영어 문법학습은 어렵다.	1	2	3	4	5
4. 영어 문법학습은 재미있다.	1	2	3	4	5
5. 영어 문법을 계속 배우고 싶다.	1	2	3	4	5
6. 영어 문법을 완벽하게 구사하고 싶다.	1	2	3	4	5
7. 문법을 잘 알 면 영어를 듣고 이해하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
8. 문법을 잘 알 면 영어를 읽고 이해하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
9. 문법을 잘 알면 영어로 말하는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
10. 문법을 잘 알면 영어로 글을 쓰는 데 도움이 된다.	1	2	3	4	5
11. 문법학습을 통해 토익을 효과적으로 공부할 수 있다.	1	2	3	4	5
12. 문법학습을 통해 나의 토익 점수가 향상될 것이다.	1	2	3	4	5
13. 문법학습을 통해 영어에 대한 자신감을 갖게 될 것이다.	1	2	3	4	5
14. 문법학습을 통해 나의 영어 실력이 향상될 것이다.	1	2	3	4	5

부록 9

학습일지 작성의 예

1. 수일치란?

- 주어의 수에 따라 동사를 일치 시키는 것. 주어가 3인칭 단수 → 현재형 동사 뒤에 -~~es~~.

* 단 동사의 시제가 과거나 미래일 때는 수일치가 일어나지 않음.

$N \rightarrow V(s)$

$N(s) \rightarrow V$

2. be동사나 조동사의 수일치?

- 주어가 3인칭 단수 주어이면 be동사/조동사에도 수일치:

$is \rightarrow was$

$do \rightarrow does$ * 단 must, can, could, should 조동사에 수일치 X.

$have \rightarrow has$

3. 어디까지가 주어일까?

- 주어, 동사 사이엔 수일치가 유의할 것!

4. 고유명사는 단수 취급.

- 고유명사 뒤에는 's'가 있어도 단수 취급.

tip. most, some, half of 뒤의 명사와 수일치를 시키

① we need a study → 'a study' 형식 we need to study

② every student has a homework. listens to

③ Min-jy, one of my friends, listens music every day.

④ Mr. Wang (chef) who is cooking a Chinese food has many restaurants

⑤ VPs, one of a family restaurants is planning to make a new movie

⑥ The number of peoples want to happy

⑦ a number of people wants to happy

the number of ~의 수 → 대명사
a number of ~의 수 → 목적어
people who want to be happy
A number of people (who want to be happy) is increasing.
The number of people who want to be happy is increasing.

Mr. Wang is Chef Wang who is cooking Chinese food. many Chinese restaurants. many of the restaurants.

©ANI*DESIGN

감사의 글

본 논문을 완성하기까지 도움을 주신 모든 분들께 진심으로 감사 드립니다.

지도교수이신 박매란 교수님을 비롯하여 논문을 심사해 주신 오준일 교수님, 조윤경 교수님, 박종원 교수님과 부산외국어대학교 권선희 교수님께 감사 드립니다. 아주 작은 실수에서부터 논문의 큰 흐름에 이르기까지 꼼꼼히 심사해 주시고 조언을 아끼지 않으셨던 교수님들이 계셨기에 저의 보잘것없었던 글이 이렇게 하나의 논문으로 완성될 수 있었습니다.

특히 지도교수이신 박매란 교수님께 큰 감사의 말씀을 드립니다. 논문을 작성하는 동안 논문을 완성할 수 있도록 세심하게 지도해 주셨고 수많은 고비마다 할 수 있다는 믿음과 격려를 아끼지 않으셨습니다. 박매란 교수님께서 지도해 주시지 않으셨다면 저의 논문은 결코 완성되지 못했을 것입니다. 뿐만 아니라 영어교육의 문외한이었던 제가 박사과정을 시작할 수 있도록 길을 열어 주셨고 중간에 포기하지 않고 박사과정을 끝까지 마칠 수 있도록 든든한 버팀목이 되어 주셨습니다. 박매란 교수님께서 그 동안 보여주셨던 그 열정과 긍정의 힘은 앞으로 제가 인생을 살아가는 데 큰 가르침이 될 것입니다.

마지막으로 본 논문을 완성하기까지 곳곳에서 도움을 주신 모든 분들께 다시 한번 깊은 감사의 말씀을 드립니다.