



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](#)

고 정 민 교수지도
박사학위 청구논문

출력 및 입력과업의 설계와
학습동기가 목표문법 학습에 미치는
효과 연구

2018

성신여자대학교 대학원
영어영문학과
김 연 주

출력 및 입력과업의 설계와
학습동기가 목표문법 학습에 미치는
효과 연구

고 정 민 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2018년 4월

성신여자대학교 대학원

영어영문학과

김 연 주

인 준 서

김연주의 박사학위 논문으로 인준함

2018년 4월

심사위원장.....(서명 또는 인)

심 사 위 원(서명 또는 인)

심 사 위 원(서명 또는 인)

심 사 위 원(서명 또는 인)

심 사 위 원(서명 또는 인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 Krashen(1982, 1985, 1994)이 주창했던 입력가설과 Swain(1985)이 제안한 출력가설의 개념을 기반으로, 목표문법의 주목(noticing)과 언어 학습력(language learning)을 높일 수 있는 제2언어 지도법을 탐구하는 것을 그 목적으로 하였다.

이를 위하여 입력, 출력과업학습과 함께 입력과업과 출력과업이 혼합된 혼합과업학습이라는 세 가지 교수방법 중 학습에 대한 주목도를 향상시켜 목표 언어의 정확성을 습득할 수 있는 효과적인 학습과업에 대해 조사하였다. 또한, 이러한 학습과업이 학습자의 학습동기(motivation)에 따라 학습 결과를 어떻게 달라지게 만드는지에 대해 분석하고자 하였다.

본 연구를 위해 서울소재 대학에서 영어 관련 교양수업을 수강한 대학생 중 영어실력이 중간 이하의 수준을 지닌 100여명의 대학생을 대상으로 실험을 실시하였으며, 실험에 참가한 학생들을 입력과업집단, 출력과업집단, 혼합과업집단, 이렇게 3개 집단으로 나누었다.

실험은 총 5주에 걸쳐 진행되었으며 가정법 과거형을 목표문법으로 각각의 집단에 대한 과업과 사전검사 및 2회의 사후검사를 설계, 진행하였다. 그와 함께 실험 전 목표언어 학습 성취도와 학습동기의 상관관계를 측정하기 위한 학습동기 설문 실시하였다.

본 실험의 연구결과는 다음과 같다.

1. 출력과업집단과 혼합과업집단은 입력과업집단보다 목표문법의 학습향상도가 더욱 높게 나타났다. 따라서 출력과업(한 쌍의 그림으로 제시된 목표 문법에 관련된 문장쓰기), 또는 출력과업을

포함하고 있는 혼합과업방식이 의미중심 과업과 입력강화 과업을 결합시킨 입력과업보다 더 효과적이라는 결론을 도출할 수 있었다.

2. 학습동기 설문에 대한 결과는 학습동기가 목표 문법에 대한 학습효과에 영향을 줄 것으로 기대하였고 혼합과업집단이 학습동기가 높을수록 문법습득 향상도가 높아지는 결과를 보였다. 반면에 학습동기가 낮을 때는 출력과업집단이 혼합과업집단보다 더 나은 문법습득 향상도를 보일 수 있음을 시사하는 결과가 실증적으로 입증되었다.
3. 전공의 영어관련성이 높고 해외취업의 가능성이 높은 학생일수록 학습동기가 높은 경향을 보였다. 그러나 학습동기가 높다고 해서 언제나 성적향상도가 높아지는 것은 아니며, 교수법에 따라 성적 향상 정도가 달라질 수 있다는 것이 확인되었다.

본 연구는 학생들에게 맞는 입력, 출력, 또는 혼합학습 과업의 설계에 따라 학습자들의 목표 문법 학습능력을 더욱 효과적으로 촉진시킬 수 있을 것으로 기대하였고 실험결과 그에 대한 유의미한 효과가 나타났다. 또한 학습 과업 설계의 영향력만으로 학습향상도를 살펴본 기존 연구들과 달리, 학습 동기의 영향력이 목표언어 습득 효과 향상에 미치는 영향을 함께 살펴보는 계기를 마련하였다. 이러한 연구결과를 통해 학습 성취도와 학습동기의 관련성을 실증하고자 한 것도 본 연구의 의의라고 할 수 있다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1.1. 연구의 필요성 및 목적	1
1.2. 연구 문제	3
1.3. 용어 정리	4
II. 이론적 배경	7
2.1. 제2언어 교육에서의 주목가설과 입력가설	7
2.1.1. 목표문법 학습에 대한 주목 정도의 측정과 입력강화	9
2.1.2. 명시적 규칙 제시	11
2.2. 출력가설(Output Hypothesis)	15
2.2.1. 학습자의 주목 정도를 높이는 출력과업의 효과	18
2.3. 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업에 대한 선행연구	21
2.4. 영어 가정법 (English Subjunctive Mood)	25
2.4.1. 영어 가정법의 정의	26
2.4.2. 가정법 시제, 형태와 구조	27
2.4.3. 가정법 관련 선행 연구	30
2.5. 학습동기 이론	36
2.5.1. Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템에 관한	

선행연구 고찰	39
Ⅲ. 연구 방법	42
3.1. 연구 가설	42
3.2. 목표문법	43
3.3. 연구 도구	44
3.3.1. 학습동기 설문지	44
3.3.2. 입력과업 자료	48
3.3.3. 출력과업 자료	49
3.4. 실험 방법	50
3.4.1. 연구 대상	50
3.4.2. 실험 절차	56
3.4.3. 검사 자료	61
3.4.4. 검사점수 채점 및 검증	66
3.5. 분석 방법	66
3.5.1. 분산분석법(ANOVA)	67
3.5.2. 혼합설계(Mixed design)	67
3.5.3. 단순회귀분석(Simple Regression)	68
Ⅳ. 연구결과	69
4.1. 목표문법에 대한 각 교수법별 성적향상도 결과	69
4.1.1. 시험유형 일원분산분석 결과	70
4.1.2. 피험자 내 혼합측정 효과 분석 결과	74

4.1.3. 피험자 간 혼합측정 효과 분석 결과	78
4.2. 학습동기 상관관계와 내적 신뢰도 분석	81
4.3. 학습동기가 목표문법 습득 향상에 미치는 영향에 관한 단순회귀분석	84
4.3.1. 사전검사 대비 사후검사 1 문법습득 향상도	85
4.3.2. 사전검사 대비 사후검사 2 문법습득 향상도	86
4.4. 학습동기점수에 따른 교수법 차이 분산분석	87
4.4.1. 학습동기점수 최상위25% 교수법 차이 분산분석	89
4.4.1.1. 학습동기점수 최상위 25% 사전검사 결과	89
4.4.1.2. 사후검사 1	90
4.4.1.3. 사후검사 2	92
4.4.2. 학습동기점수 최하위 25% 교수법 차이 분산분석	93
4.4.2.1. 학습동기점수 최하위 25% 사전검사 결과	93
4.4.2.2. 사후검사 1	94
4.4.2.3. 사후검사 2	96
4.4.3. 학습동기점수 최상위25%, 최하위 25% 집단 교수법 차이 분산분석 요약	97
4.5. 학습동기와 학과 전공의 문법습득 향상도 상관관계 분석	99
4.5.1. 전공 특성과 학습동기에 따른 문법습득 향상도 결과	99
4.5.2. 학습동기점수에 따른 특성과 문법습득 향상도 분석	104
4.5.3. 학습동기 ‘상’ 집단 특성과 문법습득 향상도 분석	106
4.5.4. 학습동기 ‘하’ 집단 특성과 문법습득 향상도 분석	110

4.6. 학습동기 설문항목 분석	113
4.6.1. 타 인종 집단에 대한 접근-회피 경향(AAT) 답변 분석 ...	113
4.6.2. 학습동기 강도(MI) 답변 분석	115
4.6.3. 해외 구직 또는 활동에 대한 흥미(IIVA) 답변 분석	116
4.6.4. 영어학습 욕구(DLE) 답변 분석	117
4.6.5. 영어학습에 있어서의 이문화 간 친밀감(IFO) 답변 분석 ..	119
4.6.6. 영어학습에 대한 태도(ALE) 답변 분석	120
4.7. 실험 결과의 해석과 토의	122
4.7.1. 입력과업과 출력과업의 목표문법 습득에 대한 효과	122
4.7.2. 학습동기가 목표문법 습득에 미치는 효과	124
V. 결론 및 제언	129
5.1. 연구 결과의 요약과 의의	129
5.2. 연구의 한계와 제언	133

참고문헌

Abstract

부 록

표 목 차

<표 3.1> 파일럿시험 대상자 배정 결과	51
<표 3.2> B 레벨 학습자의 토익(TOEIC) 성적	53
<표 3.3> B 레벨 학습자의 영어수준에 대한 교육전문가 설문 문항	54
<표 3.4> 시험 대상자 배정 결과	56
<표 3.5> 시험 절차	60
<표 4.1> 3개 집단 간 사전, 사후검사 기술통계	70
<표 4.2> 3개 집단 간 사전검사 성적 일원분산분석 결과	71
<표 4.3> 3개 집단 간 사후검사 1 성적 일원분산분석 결과	72
<표 4.4> 사후검사 1 사후검정	72
<표 4.5> 3개 집단 간 사후검사 2 성적 일원분산분석 결과	73
<표 4.6> 반복측정 구형성 검정 결과	74
<표 4.7> 피험자 내 효과 분석 결과	75
<표 4.8> 시험유형 효과에 대한 사후 검정	76
<표 4.9> 피험자 간 레빈의 등분산 검정 결과	79
<표 4.10> 피험자 간 효과 분석 결과	80
<표 4.11> 학습동기 기술통계	81
<표 4.12> 학습동기요인 문항총점 상관행렬	82
<표 4.13> 학습동기 요인별 문항 내적 신뢰도	83
<표 4.14> 학습동기에 의한 사후검사 1-사전검사 세 집단 간	

문법습득향상도 회귀모형	85
<표 4.15> 학습동기에 의한 사후검사 2-사전검사 세 집단 간 문법습득향상도 회귀모형	86
<표 4.16> 학습동기 최상위 25% 집단과 최하위 25% 집단 기술통계	88
<표 4.17> 최상위 25% 집단과 최하위 25% 집단 사전, 사후검사 1,2 기술통계	89
<표 4.18> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사전검사 기술통계	90
<표 4.19> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사전검사 성적 일원분산분석 결과	90
<표 4.20> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 기술통계	91
<표 4.21> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 성적 일원분산분석 결과	91
<표 4.22> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 사후검정	92
<표 4.23> 학습동기 최상위 25% 3개 집단 간 사후검사 2 기술통계	92
<표 4.24> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 2 성적 일원분산분석 결과	93
<표 4.25> 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간 사전검사 기술통계	94

<표 4.26> 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간 사전검사 성적 일원분산분석 결과	94
<표 4.27> 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간 사후검사 1 기술통계	95
<표 4.28> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 성적 일원분산분석 결과	95
<표 4.29> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 사후검정	96
<표 4.30> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 2 기술통계	96
<표 4.31> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 2 성적 일원분산분석 결과	97
<표 4.32> 영어의 전공 관련성과 수능성적에 따른 분류	101
<표 4.33> 학습동기 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단 학습동기 기술통계	105
<표 4.34> 학습동기 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단 사전, 사후검사 기술통계	106
<표 4.35> 학습동기 ‘상’ 집단	108
<표 4.36> 학습동기 ‘하’ 집단	111
<표 4.37> 학습동기 AAT 집단별 기술통계	113
<표 4.38> 학습동기 AAT 집단별 점수 일원분산분석 결과	114
<표 4.39> 학습동기 AAT 3개 교수집단 사후검정	114
<표 4.40> 학습동기 MI 집단별 기술통계	115

<표 4.41> 학습동기 MI 집단별 점수 일원분산분석 결과	115
<표 4.42> 학습동기 IIVA 집단별 기술통계	116
<표 4.43> 학습동기 IIVA 집단별 점수 일원분산분석 결과	117
<표 4.44> 학습동기 DLE 집단별 기술통계	117
<표 4.45> 학습동기 DLE 집단별 점수 일원분산분석 결과	118
<표 4.46> 학습동기 DLE 3개 교수집단 사후검정	118
<표 4.47> 학습동기 IFO 집단별 기술통계	119
<표 4.48> 학습동기 IFO 집단별 점수 일원분산분석 결과	120
<표 4.49> 학습동기 ALE 집단별 기술통계	121
<표 4.50> 학습동기 ALE 집단별 점수 일원분산분석 결과	121

그림 목 차

<그림 4.1> 시험유형에 따른 집단 간 성적변화	77
<그림 4.2> 집단 간 성적 변화 추이	102
<그림 4.3> 집단 간 각 동기 항목 평균	103

I. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

지금까지 많은 언어학자들에 의해 제2언어 지도법에 대한 연구들이 활발하게 이루어졌다. 그 중에서도 목표문법의 주목(noticing)와 학습력(learning ability)을 높일 수 있는 입력(input)학습 및 출력(output)학습에 대한 중요성과 효과에 대한 비교 연구가 활발하게 이루어져 왔다.

특히 국내 환경은 제2언어의 문화 또는 구성원들과 직접 소통할 수 있는 기회가 매우 적은 환경이다. 이러한 교육 환경에서 목표언어에 대한 학습자들의 주목을 향상시키고, 목표언어를 빠르고 유창하게 습득할 수 있도록 하는 효과적인 영어교수법에 대한 요구가 오랫동안 이어져 왔다. 한정된 시간 안에 영어의 유창성을 획득시키고자 하는 요구는 국내 영어 학습자들이 습득해야 할 중요한 학습내용에 충분히 주목하지 못하도록 하였다. 그로 인해 초·중·고등학교에 걸친 영어 의무교육을 거친 뒤에도 영어의 정확성이 많이 떨어지는 결과를 초래하였다(신미경, 2002).

영어는 세계 공용어로 자리매김했기 때문에, 효과적인 영어교육에 대한 연구는 전 세계적으로 매우 활발하게 진행되었다. 특히 영어습득을 효과적으로 촉진시키기 위한 다양한 학습과업들이 많은 연구가설과 관찰, 실험들을 통해 연구되고 발전되어 왔다. 그 중에서도 특히 Krashen(1982, 1985, 1994)이 주창했던 입력가설과 Swain(1985)이 제안한 출력가설이라는 개념을 통해 언어학습을 촉진하는 주목의 중요성이 제시되었다(Schmidt, 1990, 1995; Schmidt & Frota, 1986). 이를 계기로 주목을 더욱 효과적

으로 향상시킬 수 있는 학습과업에 대한 연구가 활발하게 진행되었다.

본 연구에서는 이러한 입력과업과 출력과업을 이용하는 문법학습 방법들과 입력, 출력과업을 혼합한 혼합과업학습 중 학습에 대한 주목 정도를 더욱 향상시켜 목표언어의 정확성을 습득할 수 있는 효과적인 학습법에 대해 조사하고자 한다. 또한, 이러한 학습법의 결과가 학습자의 학습동기(motivation)에 따라 어떻게 달라지는지를 분석하는 연구를 실시하고자 한다. 즉, 학습동기는 제2언어 학습자의 목표언어 및 문법 습득에 중요한 역할을 수행하는 부분이므로, 학습동기라는 학습자의 내적 요인이 입력과업과 출력과업, 또는 이 두 가지를 혼합한 혼합과업과 같은 외적 학습방법에 따라 어떻게 목표문법 학습 및 습득능력에 차이를 나타내는지에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위해 Krashen(1982, 1985, 1994)의 입력가설(input hypothesis)과 Swain(1993, 1995)의 출력가설(output hypothesis)을 비교하고, 이들의 이론에 기반하여 이루어진 다양한 입력과업과 출력과업, 또는 혼합과업의 설계 방법과 차이점, 그리고 각각의 과업들이 문법습득 향상에 미치는 효과의 차이를 비교하고자 한다. 이를 통하여 학습자들에게 가장 효과적인 학습과업을 설계하고, 교육현장에서 효율적으로 적용할 방안을 탐색하고자 한다.

1.2. 연구 문제

본 연구는 각각의 이론에 기반하여 설계된 입력과업과 출력과업, 학습자들의 학습동기의 차이에 따라 외국어 학습자들의 목표문법 습득 효과에서 어떠한 차이가 나타나는지를 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 시각적 입력고양(visual enhancement)과 의미중심과업(meaning-orientation)을 결합한 입력과업과 출력과업(한 쌍의 그림으로 제시된 목표 문법에 관련된 문장쓰기), 그리고 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업에 따라 학습자의 목표문법 습득에 차이가 있는가?

연구문제 2. 학습동기가 목표문법의 습득 효과에 미치는 영향은 어떠한가? 또한, 입력과업집단과 출력과업집단, 그리고 혼합과업집단의 학습결과가 학습동기와 어떠한 상관관계를 가지는가?

1.3. 용어 정리

본 연구에 빈번하게 사용되는 용어들을 정의하면 다음과 같다.

1. 출력(Output)

학습자에 의해 생산(produce)되는 언어이다. 말하기와 쓰기 두 가지의 형태를 포함한다(Swain, 1985).

2. 입력(Input)

학습자가 흡수(intake)하는 언어이다. 듣기와 읽기 두 가지의 형태를 포함한다(Krashen, 1982, 1985).

3. 주목(Noticing)

학습자가 언어를 입력하는 상황에서 특정 정보에 의식적인 주의를 기울이는 것을 말한다(Schmidt, 1990).

4. 학습(Learning)과 습득(Acquisition)

학습은 제2언어 학습자가 제2언어 지식을 발전시키는 것을 말하며, 습득은 제2언어 학습자가 학습을 통하여 의식적이고 신중한 과정을 거쳐 특정언어를 내재화하는 것이다(Krashen, 1982, 1985).

5. 명시적인 규칙 제시(explicit rule presentation)

제2언어 학습자들에게 목표문법에 대한 메타언어적 설명을 명시적으로 제시하는 교수법이다(White, 1998).

6. 시각적 입력고양(visual enhancement)

진하게 글씨쓰기(bolding), 대문자로 글씨쓰기(capitalizing), 밑줄(underlining)와 같은 다양한 시각적 구성장치의 조합으로 목표문법 입력정보에 대한 학습자들의 인지도를 높여주는 것을 말한다(Sharwood-Smith, 1993).

7. 의미중심 학습법(meaning-oriented treatment)

문장마다 다양한 형식으로 내용 이해에 도움을 주는 명시적인 규칙 제시(explicit rule presentation) 장치들을 사용하는 입력강화 장치를 전체 읽기학습에 내재시켜 목표문법(target form)과 의미에 대한 주의력의 통합(integration)을 이루는 학습법이다(Doughty, 1991; Izumi, 2002).

8. 입력과업(Input task)

본 실험에 쓰인 입력과업은 목표문법인 가정법 과거형의 의미적, 통사적 형태를 이해해야만 풀 수 있는 의미중심 과업인 입력강화 장치와 목표문법이 진하게 표시된 시각적 입력 강화 장치가 결합하여 구성되었다.

9. 출력과업 (Output task)

본 실험에 쓰인 출력과업은 그림을 단서로 주는 출력과업 (picture-cued production task)이며, 제시된 한 쌍의 그림들은 목표문법인 가정법 과거형 상황을 설명하는 각각의 원인과 결과를 보여준다. 실험 참가자들은 그림이 제시하는 단서에 따라 목표 구문을 빈 칸에 채워 넣는 과업을 한다.

10. 혼합과업 (Mixed task)

본 실험에 쓰인 혼합과업은 대학 교양영어 수업의 교재에 담긴 일반적인 내용을 평소와 같은 방식으로 학습하되, 목표문법인 가정법 과거형이 담긴 비디오 클립을 시청하는 입력과업과 그 내용이 그대로 쓰인 대본을 학생들을 한 쌍으로 나누어 서로 주고받으며 소리내어 읽는 출력과업, 또 다른 출력과업인 교재에 담긴 빈 칸 채워 쓰기 (fill-in-the-blanks), 이렇게 입력과업과 출력과업이 혼합된 세 가지 과업으로 구성되었다.

II. 이론적 배경

이 장에서는 먼저 학습에 있어서의 주목가설과 입력가설, 출력가설을 개관하고, 이러한 이론을 바탕으로 입력과 출력학습에 연관된 암시적, 명시적 학습법에 대해 살펴보고자 한다. 이 장에서는 또한 본 연구에서 학습에 영향을 끼치는 요소로 설정한 학습동기에 대한 이론적 배경과 그에 관련된 선행 연구들을 살펴보고자 한다.

2.1. 제2언어 교육에서의 주목가설과 입력가설

입력(Input)은 학습자의 제2언어 학습을 촉진시키는 가장 중요한 요소로 여겨지고 있다. 특히, Krashen(1982, 1985, 1994)은 입력의 중요성에 주목한 가장 대표적인 학자로, 제2언어 학습자들에게 명시적인 교수(explicit instruction) 없이 학습자의 현재 지식보다 한 단계 높은 언어지식, 즉 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 제공하는 것으로 제2언어 학습과 습득을 촉진시킬 수 있다는 주장을 담은 입력가설(input hypothesis)을 주창했다. 그러나 많은 학자들은 다수의 연구들을 통해 명시적인 문법 교수 없이 단순히 이해 가능한 입력만으로 성공적인 제2언어 학습을 촉진시키는 데에는 한계가 있음을 주장하고 있다(Ellis, 1994; Gass & Selinker, 1994; Larsen-Freeman, & Long, 1991). 그 이유는 모든 입력정보가 학습자에게 흡수(intake)되어 학습이 일어나는 것이 아니기 때문이다(Doughty, & Williams, 1998a, 1998b; Long, 1991; Sharwood-Smith, 1993). VanPatten과 Oikkenon(1996)은 학습자가 일정 입력정보만을 거

르고, 이렇게 걸러진 정보들을 학습에 맞게 처리한 뒤 남겨진 학습정보, 즉 제2언어 체계에 흡수가 이루어진 정보들만을 학습에 의해 습득된 정보로 인정할 수 있다고 주장했다.

제2언어 연구자들의 선행연구 동향을 보면, 입력(input)과 입력정보의 흡수 사이를 매개하는 주의력(attention)의 역할에 대해 연구하는 경향을 보인다. 이에 대해 Schmidt(1998)는 학습자가 주의력을 보인 것은 학습하지만, 주의력을 기울이지 않은 것은 학습하지 않는다고 아주 간단하게 정의하였다. 학습에 있어서 주의력에 대한 역할은 특히 주목가설(Noticing hypothesis)에서 더욱 확실하게 설명되었다(Schmidt, 1990, 1995; Schmidt, & Frota, 1986). Schmidt와 Frota(1986)는 주목이 정보의 입력이 흡수의 단계로 가는 데 필요한 필요충분조건이라고 주장했다. 다시 말해서, 학습자들은 입력정보 중 특정한 면에 초점 주의력(focal attention)과 인식(awareness)를 보이며 주목하게 되고, 이를 통해 정보의 흡수과정을 처리하게 된다는 것이다. 즉, Schmidt(1990)는 주목이 이루어지기 위해서는 학습자의 의식적인 인식(conscious awareness)이 요구된다고 강조하였다. 이 주목가설은 주목이 제2언어 학습에 필요한 정보입력의 모든 면에 적용될 수 있으며, 그러므로 제2언어 학습에 필수조건이라는 것을 설명한다(Izumi & Bigelow, 2000).

그러나 Tomlin과 Villa(1994)는 주목을 감지(detection)로 정의하였다. 감지는 주의력을 구성하는 한 요소이다. 이들은 자극에 대한 인지적 등록(registration)을 의미하는 감지를 통해 학습이 일어나므로, 학습자의 의식적 인식 없이도 입력이 흡수된다고 본다. 이러한 점에서 Schmidt(1990)와는 상반된 의견을 보이고 있다(박신향과 조윤경, 2013).

2.1.1. 목표문법 학습에 대한 주목도 측정과 입력강화

제2언어 연구자들의 학습 주목도 측정 연구에 있어 학습자의 내적 정보처리 과정을 측정하는 것은 쉽지 않은 일이기 때문에 지금까지 많은 선행연구들이 진행되어 오고 있다(신미경, 2002). 학습 주목도 측정에 대한 지금까지의 연구들을 살펴보면, Leow(1993)가 고안한 다항식 인지평가(multiple recognition test), Alanen(1995)의 비문법 선별 검사(grammarlicity judgment test), White(1998)가 고안한 인터뷰 형식 검사(interview) 등이 있다. 그와 함께, 주목 정도를 측정하는 방법으로 Fotos(1993)는 밑줄긋기(underlining)를, Izumi 외(1999)는 노트쓰기(note taking)를 제안하였다. 밑줄긋기와 노트쓰기 중 어느 것이 더 효율적인지 알아보기 위해 Izumi와 Bigelow(2000)는 이후 자신들의 연구에서 밑줄긋기와 노트쓰기를 이용한 주목 측정의 장·단점을 비교하였다. 두 측정방식을 비교한 이유는 밑줄긋기 과업이 노트쓰기 과업보다 학습자들에게 더 쉽고 빠를 뿐만 아니라, 학습자의 피로 유발 및 과업 방해 가능성이 매우 낮을 것으로 보았기 때문이다. 또한, 학습자의 정보에 대한 주의력을 볼 수 있는 방법으로서도 가장 효과적이고 효율적이라고 평가하였다. 앞에서 제2언어 학습에 있어 주의력은 매우 중요한 역할을 한다고 언급했다. 따라서 제2언어 학습자의 목표문법 습득에 대한 정확도를 촉진하기 위해 목표문법 정보 입력활동을 할 때 학습자의 주의력을 향상시키기 위한 많은 학습법들이 연구되었다.

그 중 대표적으로 두 가지의 입력강화 장치가 있다. 첫 번째는 Rutherford와 Sharwood-Smith(1985)의 시각적 입력강화 학습법(visual input enhancement)과 Long(1991)이 고안한 형태초점 학습법(focus on form)을 들 수 있다. Sharwood-Smith(1993)에 의하면, 시각적 입력강화는 목표문법이 들어있는 문장을 진하게 표시하거나, 이탤릭체 등 글씨체의 변형, 대문자화, 중요 글자의 색깔 변형(color coding), 밑줄 등으로 표시하

여 목표문법 입력정보에 대한 학습자들의 인지도를 높여 주고자 하는 교수법이라고 할 수 있다. 이러한 시각적 입력강화는 암시적(implicit)이며 출력 과업처럼 노골적으로 드러내지 않는(unobtrusive) 방법이다. 즉, 글로 쓰인 입력정보 내의 목표문법에 학습자의 주의를 집중시키는 방법이다(Doughty, & Williams, 1998a, 1998b).

앞서 언급한 바와 같이, 시각적 입력강화는 진하게 글씨쓰기(bolding), 대문자로 글씨쓰기(capitalizing), 밑줄긋기(underlining)와 같은 다양한 시각적 구성장치의 조합으로 목표문법의 시각적 현저함(perceptual salience)을 증가시킨다(Izumi, 2002). 따라서 Izumi(2002)는 교육현장에서 입력강화 장치를 전체 읽기 학습에 내재시키면 목표문법과 의미에 대한 주의력의 통합(integration)을 이룰 수 있다고 주장하였다.

그러나 Williams(1999)를 비롯한 또 다른 연구들에서는 입력강화 한 가지 만으로는 충분한 학습효과를 기대할 수 없다고 문제를 제기하고 있다.

특히 Sharwood-Smith(1993)는 목표문법이 들어있는 문장을 진하게 표시하거나, 밑줄 등으로 표시하는 시각적 입력강화는 목표문법 입력정보에 대한 학습자들의 인지도를 높여주고자 하는 교수법이지만 암시적이며, 출력 과업처럼 노골적으로 드러내지 않는(unobtrusive) 방법이기 때문에 이 방법만을 사용하면 충분한 학습효과를 기대할 수 없다는 문제점을 제기하고 있다.

이에 따라 Doughty(1991)는 읽기과업 자료에 시각적 입력강화 장치와 함께 문장마다 다양한 형식으로 내용 이해에 도움을 주는 명시적인 규칙 제시(explicit rule presentation) 장치들을 사용하여 학습에 긍정적인 효과를 확인했다고 주장하였다. Doughty의 연구는 이러한 의미중심 학습법(meaning-oriented treatment)이 입력강화장치의 단순성이라는 한계를

보완하여 목표문법을 더욱 명시적이고 정교하며 집중할 수 있게 해 준다고 하였다(Izumi, 2002, 재인용).

이상의 선행연구 결과들을 종합하면, 시각적 입력강화는 명시적 규칙 제시 장치들과 같이 학습자의 주의력을 높일 수 있는 입력보조 과업과 함께 할 때에 더 효과적이라고 할 수 있다.

2.1.2. 명시적 규칙 제시

앞에서 언급한 바와 같이, 입력강화의 대표적인 두 가지 방법은 시각적 입력강화와 명시적 규칙 제시이다. 명시적 규칙 제시는 제2언어 학습자들에게 목표문법에 대한 메타언어적 설명을 명시적으로 제시하는 교수법이다. DeKeyser(1995)는 교수법과 학습법을 명시적(explicit) 대 암시적(implicit), 그리고 연역적(deductive) 대 귀납적(inductive)이라는 두 가지 차원으로 설명할 수 있다고 제시했다.

명시적 학습은 학습자가 학습내용을 인식하며 학습하는 상황을 말하고, 암시적 학습은 학습자에게 무의식적으로 예시를 기억하거나 규칙을 추론하는 등 인식 없이 이루어지는 학습상황을 말한다.

귀납적 학습은 목표문법의 규칙에 대한 학습 없이 학습자에게 구체적인 예시만을 제시하고 학습자 스스로 규칙을 유추하도록 유도하는 학습법이다. 연역적 학습은 학습자가 먼저 목표문법의 규칙을 학습한 뒤 구체적인 예시를 접하게 되는 학습법이다.

귀납적 학습은 암시적인 학습에 이어 명시적 학습을 유도하므로 암시성과 명시성을 모두 띄고 있지만, 연역적 학습은 구체적인 예시도 문법 규칙의 제시 후에 이루어지기 때문에 오직 명시성만 띄는 학습이라고 할 수 있겠다

(Dekeyser, 1995).

귀납적 학습은 제2언어 학습자들에게 목표문법의 예시만을 보고 그에 적용되는 문법 규칙을 유추하는 것을 요구하기 때문에 현실적으로 큰 효과를 기대하기 어렵다. 그러므로 한국과 같은 상황에서는 명시적인 연역적 학습이 귀납적 학습에 비해 적은 시간과 노력으로 더욱 큰 학습효과를 얻을 수 있는 영어학습법이라고 할 수 있다.

제2언어 연구에서 이러한 명시적 학습이 암시적 학습과 비교하여 학습자들에게 훨씬 더 효과적인 결과를 나타내는 우월한 학습법이라는 연구결과가 다수를 이루는 것도 이러한 주장을 더욱 뒷받침한다고 볼 수 있다 (DeKeyser, 1993, 1995; Doughty, 1991; Ellis, 1993; Robinson, 1996, 1997; Rosa, & O' Neill, 1999).

이러한 이론을 기반으로, Doughty(1991)는 비원어민의 영어 관계절 습득에 관한 효과적인 교수법 연구에서 연구 집단을 세 집단으로 나누어 교수법을 연구하였다.

첫 번째 집단은 명시적인 규칙 학습 없이 다른 두 집단과 같은 입력정보를 학습하였고, 두 번째 집단은 규칙 학습과 함께 의미중심(meaning-oriented) 학습을 받는 집단, 세 번째 집단은 전통적인 규칙중심(traditional rule-based) 학습을 받는 집단이었다. 특히 두 번째, 세 번째 집단은 목표문법의 주요 구성요소에 학습자의 주의를 높여주는 시각적 인지 신호(visual perceptual cues)가 담긴 입력 자료가 제공되었다.

이러한 실험처치 후 세 집단의 목표문법 이해도와 생산(production) 검사에서 명시적 규칙학습을 받은 두 번째, 세 번째 집단이 학습을 받지 못한 첫 번째 집단보다 훨씬 높은 검사 결과를 보였다.

두 번째 집단이었던 의미중심 집단은 목표문법의 이해도와 읽기 과업의

지문 이해도 모두에서 향상된 실력을 보였다. 비록 이 실험에서는 의미중심 학습집단이 명시적 규칙 학습 집단에 비해 더욱 긍정적인 학습효과를 보였다고 결론지었지만, 다른 실험결과들은 규칙 제시의 우월성을 더욱 강조하는 경우가 많았다(DeKeyser, 1995; Ellis, 1993; Gass, 2003; Ko, 2008; Norris & Ortega, 2000; Robinson, 1996, 1997; Rosa & O' Neill, 1999).

Alanen(1995)의 연구는 규칙 제시 학습법과 시각적 입력강화가 어떻게 언어구성요소의 습득에 영향을 끼치는지에 대해 살펴보고 있다. 총 네 집단으로 나뉜 이 실험 참가자들이 제공받은 입력자료는 다음과 같이 구성되었다: 1) 목표문법이 이탤릭체로 시각적 강화가 된 자료를 제공받은 집단, 2) 명시적 규칙 제시 자료를 제공받은 집단, 3) 두 가지 입력강화 학습을 모두 제공받은 집단, 4) 통제집단으로 구성되었다. 비문법 선별 검사(grammarality judgment test)와 문장완성 검사(sentence completion test) 성적으로 평가된 집단의 목표문법 습득 결과는 다음과 같았다: 3) 두 입력강화 학습을 모두 받은 집단 > 2) 명시적 규칙 학습 집단 > 1) 시각적 입력강화 집단 > 4) 통제집단 순으로, 시각적 입력강화와 명시적 규칙제시를 모두 받은 집단이 가장 학습효과가 높은 것으로 나타났다.

Robinson(1996)은 쉬운 문법과 어려운 문법을 모두 학습하는 성인 학습자들을 1) 단순히 제시된 문장들을 기억하는 집단, 2) 제시된 문장들에 대해 이해도를 측정하는 질문들이 주어진 집단, 3) 제시된 문장들을 보고 그에 관련된 문법규칙을 직접 식별하도록 요구받은 집단, 4) 먼저 직접적인 명시적 규칙제시 학습을 받고 그 규칙들을 제시된 문장들에 적용해 보는 집단, 이렇게 네 집단으로 나누어 컴퓨터 스크린을 통해 각각 다른 입력 방식으로 처치하였으며, 이 중 가장 효과적으로 언어습득을 한 집단을 확인하였다. 실험 결과, 명시적인 규칙제시를 받은 네 번째 집단이 처치 직후 실시된 문법 오류 판단 검사에서 다른 세 집단에 비해 월등하게 높은 결과를 나타

내었다.

위에서 살펴본 실험에서 나타나는 바와 같이, 명시적 규칙제시는 문법 학습에 있어 시각적 입력강화나 의미중심 학습과 같은 다른 입력강화 학습방법과 비교하여 가장 효과적인 학습법이라는 것을 알 수 있다.

그러나 명시적 규칙 제시에 있어 명시성(explicitness)과 정교성(elaboration)이 낮은 경우는 가장 효과적인 입력강화의 한 종류라기보다 명시적 지식 습득의 촉진제(acquisition facilitator)로만 역할을 한다고 본다(Alsadhan, 2011).

명시성이란 메타언어적 용어의 사용 정도, 다시 말해 학습자들에게 설명한 문법의 양을 말하며, 정교성이란 문법을 설명한 시간의 양을 의미한다. 높은 수준의 명시성과 정교성이란 교사가 긴 시간에 걸쳐 목표문법의 규칙에 대해 구체적으로 설명하는 것을 말한다. 반면에 낮은 수준의 명시성과 정교성이란 교사가 학생들에게 목표문법의 예시를 제시하며 규칙에 대해 빠르게 설명하는 것을 말한다(Ellis, 1994).

이처럼 명시적 교수법은 선행 연구들에서 학습상황에 따라 크게 세 가지의 다른 역할을 하였다. 첫 번째로는 명시적 교수법이 잘못 사용된 목표문법 형태(misused target form)의 수정을 위한 명시적 규칙제시 역할이라는 메타언어적 반응(meta-linguistic feedback)으로(Ayoun, 2001), 또 다른 연구들에서는 목표문법의 주목 정도와 습득을 높이기 위해 높은 명시성과 정교성으로 구성된 명시적 교수법으로 사용되었다(Alsadhan, 2011). 세 번째로는 Erlam(2003)의 연구와 같이 특정 학습활동을 위해 선행되는 처치의 시작 역할로서 명시적 교수법이 사용되기도 한다.

이렇게 다양한 목적의 학습활동에 쓰이고 있는 명시적 규칙제시는 문법 학습에 있어 가장 효과적인 학습법 중 하나라고 인정받고 있다. 그러나 문

법 학습에 있어 입력과 더불어 가장 효과적인 학습법으로 평가되는 출력과업의 학습법과 비교하여 입력과 출력 중 어떤 학습법이 더욱 효과적인지에 대해서는 아직까지도 많은 논란의 대상이 되고 있다.

2.2. 출력가설(Output Hypothesis)

Swain(1985)의 출력가설은 캐나다의 몰입(immersion) 언어교육에서 나타난 언어교육의 문제점과 한계에 의해 시작되었다.

학생들은 입력가설에서 강조된 이해 가능한 입력에 충분히 노출되어 있었으나 입력가설에서 주장한 바와 같은 효과적인 언어습득은 이루어지지 않았다. 이러한 사실은 몰입교육을 받는 제2언어 학습자에게 문법적 정확성(grammatical accuracy)에 심각한 결함을 나타낸다는 Harley(1989)의 연구에서도 지적되었다.

Swain(1985)은 이러한 문제점의 원인으로 교수자가 제2언어를 일방적으로 말하고 학습자들은 발화의 기회를 거의 갖지 못하는 점을 들었다. Swain(1985)은 이러한 연구관찰을 통해, 효과적이고 수준 높은 제2언어 학습을 위해서는 이해 가능한 입력뿐만 아니라 이해 가능한 출력도 필요하다고 주장하였다.

학습에 있어서 출력이 중요한 이유로는 학습자의 인지적인 자원들이 능동적으로 배치된다는 점을 들 수 있다. 다시 말해서, 학습자에게 입력된 정보 중 필요하다고 생각되는 특정 정보의 출력을 학습자가 결정하고 이를 언어로서 처리하는 구체적인 기회를 제공하는 것이 바로 출력의 역할이라는 것이다(Izumi, 2002).

이러한 출력의 역할에 대한 기본 전제는 학습자들이 제2언어 의사소통에 어려움을 느낄 때 그들은 출력을 더욱 정확하고 논리적이며 적절하게 재구성하도록 압력을 느끼며, 이러한 과정이 학습자의 제2언어 발달에 도움이 된다는 것이다(Skehadah, 2002). 즉, 목표언어를 생산할 때 학습자들은 제2언어 정보를 이해에 효과적으로 적용되는 의미적(semantic) 처리과정에서 생산에 요구되는 통어적(syntactic) 처리 과정으로 변형시키는 과정을 거쳐야 하기 때문이다. Swain(1985)은 출력가설을 제안하면서, 목표언어를 생산하는 것은 학습자가 의도하는 의미를 성공적으로 전달하기 위해 필요한 표현의 도구에 주의를 기울이게 하는 방아쇠 역할을 한다고 주장했다.

Swain(1993, 1995)은 출력가설에서 출력의 4가지 기능을 제시하였다. 첫 번째 기능은 언어 사용에 있어서 학습자들의 자동성(automaticity)을 발달시키는 기회를 제공한다는 것이다(de Bot, 1996; Swain, 1993). 이 기능은 학습자가 가능한 한 많은 생산 기회를 가지면서 유창성을 갖게 된다는 점을 강조한 것으로, 정확성보다는 유창성에 더 관련을 가진 기능이다. 그러나 Swain(1993)은 학습자가 목표언어를 생산할 때 정확성에 대한 압력을 받지 못하면 실수가 화석화(fossilization)되면서 제2언어의 수준 높은 발전을 이루지 못하는 위험을 가지게 된다고 경고하였다.

두 번째 기능은 가설-검사(hypothesis-testing) 기능이다. 제2언어를 생산하는 것은 학습자들이 목표언어에 대한 그들 자신의 가설을 검사해 보는 방법이라는 것이다.

학습자들은 대화 상대자로부터 얻는 반응에 따라 자신들이 생산하는 제2언어가 상대방에게 이해 가능하게 전달되었는지, 올바른 언어 형식으로 구성되었는지를 검사할 수 있다는 것이다.

이러한 출력 과정에 의해, 학습자들은 자신들의 가설을 검사해 볼 수 있

을 뿐만 아니라, 의미 협상(negotiation of meaning) 과정을 거치면서 자신들의 제2언어 생산물을 더욱 정확하게 만들 수 있다(Nobuyoshi, & Ellis, 1993; Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989).

세 번째 기능은 언어의 출력 과정에서 얻어지는 메타언어적(meta-linguistic) 기능이다.

Swain(1995)은 학습자가 출력할 때 목표언어를 사용하기 위해 고려하는 정보들이 메타언어적 기능을 수행하면서 언어지식을 통제하고 내재화할 수 있게 해 준다고 주장하였다. 다시 말해서, 출력은 학습자가 정보의 이해에 필요한 과정보다는 생산에 필요한 통어적 과정에 더욱 관여하도록 유도함으로써 목표언어의 규칙이나 형식을 더욱 정확하게 인지할 수 있도록 하는 기능을 수행한다. 출력의 이러한 메타언어적 기능은 많은 연구들을 통해 제2언어 학습에 긍정적인 효과를 가지는 것으로 밝혀졌다(Donata, 1994; Kowal, & Swain, 1997; Swain, 1995, 1998).

출력의 마지막 기능은 주목/촉발(noticing/triggering) 기능이다. 이 기능은 의식 고양(consciousness-raising) 기능이라고도 할 수 있다(Swain, 1993, 1995). 이 기능은 학습자가 목표언어를 생산할 때 자신이 말하고자 하는 것과 말할 수 있는 능력에 대한 차이를 깨닫고 자신이 모르는 것이나 부분적으로만 아는 것에 대해 인식하도록 하는 기능이다(Swain, 1995). 이러한 문제점의 인식이 학습자에게 제공되는 입력정보 중 자신에게 필요한 부분에 더욱 주의를 기울일 수 있도록 유발하며, 이로 인해 학습자의 제2언어 발달을 촉발시킨다는 것이다. 이러한 출력의 주목기능은 제2언어 습득에 있어서 주목의 중요성을 매우 강조한다는 점에서 앞서 살펴보았던 Schmidt(1994)의 주목가설과 일치한다고 할 수 있다. Schmidt와 Frota(1986)는 제2언어 학습자는 오직 의식적으로 '주목' 하여 이해된 입력만으로 제시된 목표언어를 습득한다고 주장하였다.

그리고 Ellis(1995)는 학습자가 자신의 생산물과 목표언어의 차이점을 ‘주목’ 하는 것이 필요하며, 이러한 주목 과정이 목표언어를 완벽하게 구사할 수 있도록 제2언어 습득에 중요한 역할을 하고, 이러한 주목 과정을 통해 명시적 지식(explicit knowledge)이 암시적 지식(implicit knowledge)으로 변화하는 과정이 촉진된다고 주장하였다.

이러한 관점에서, 출력과업은 목표문법 형태에 대한 학습자의 주목을 이끌어 내는 수단으로 사용될 수 있다는 점에서 입력강화와 유사성을 지닌다고 할 수 있다. 그러나 출력에서의 주의를 외적 수단으로, 학습자의 주목을 이끄는 입력에서의 주위와는 차이점을 갖고 있다. 출력에서는 학습자가 제2언어의 생산활동을 하면서 느끼는 문제점과 그 해결을 위해 입력에서 더욱 주의를 기울여야 하는 정보를 직접 결정하는 학습자의 내적 처리과정(learner-internal process)에서 주위가 발생하게 된다(Izumi, 2002).

2.2.1. 학습자의 주목 정도를 높이는 출력과업의 효과

출력에 관한 선행연구 경향은 출력과업이 어떻게 문법 학습에 효과를 나타내는지에 초점을 둔다. 특히 출력과업이 학습에 결정적인 역할을 하는 주목을 어떻게 촉진하는지에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔다.

Swain과 Lapkin(1995)은 출력의 기능과 문법 학습에 나타나는 출력의 영향을 살펴보는 연구를 실시하였다. 실험에 참여한 학습자들은 환경문제에 관한 작문을 작성하고, 글을 쓰는 동안 자신의 생각을 소리내어 말하도록(think-aloud) 요구받았다. 이렇게 소리내어 말을 하는 출력 과정을 거치면서 학습자들은 자신이 글쓰기에 대한 생각을 소리 내어 구사하는 동안 자신의 글에서 나타나는 제2언어의 문제점을 스스로 파악하게 된다. 이러한 문제점을 스스로 인지하면서 제2언어 습득을 촉진하는 다양한 내적 처리과정

을 겪고 목표언어를 습득하게 된다는 것이다.

반면, Skehadeh(1999)는 말하기 출력과업의 효과에 초점을 맞춘 연구를 통해, 제2언어 학습자와 영어 원어민 사이의 의사소통 상황과 제2언어 학습자들 사이의 의사소통 상황에서 그들의 출력을 어떻게 이해 가능한 방향으로 수정해 나가는지를 살펴보았다. 이러한 실험을 통해, 비원어민인 제2언어 학습자가 의사소통을 하는 동안 상대방에 의해 자신의 실수를 수정하는 것보다 자기 스스로 자신의 실수를 수정하여 의미 전달력을 높이는 경향을 보였다. 이러한 결과는 Swain(1985, 1993)이 주장한 바와 같이 이해 가능한 출력을 통해 학습자가 목표언어의 의미적 분석에서 통사적 분석으로 목표언어의 형식에 주의를 기울이게 만들어 제2언어를 습득하는 효과를 보여주는 증거라고 할 수 있다.

Izumi 외(1999)의 연구에서는 주목과 제2언어에서 나타나는 출력의 효과에 대해 살펴보았다. 이 연구의 목표문법은 영어의 가정법 과거였으며, 실험 참가자는 다양한 모국어 배경을 가진 22명의 제2언어 성인 학습자들이었다. 참가자들은 각각 11명씩 출력집단과 통제집단으로 나뉘었다. 출력집단은 특정 주제에 대한 글을 읽고 목표 구문에 밑줄을 긋는 입력 활동 후 이와 관련된 글쓰기를 끝내고, 다시 목표문법 구문을 중심으로 글쓰기를 재구성(text reconstruction)하는 출력과업을 실시하였다. 통제집단은 같은 내용의 글을 읽고 밑줄을 긋는 동일한 입력 활동 후 이와 관련된 내용 이해 문제를 푸는 의미중심 과업을 실시하였다. 이 실험에서 출력집단이 더욱 우세한 주목과 학습을 보이는 효과는 나타나지 않았으며, 두 집단 모두 사전검사보다 사후검사에서 목표문법에 대한 습득력에서 높은 결과를 보였다. 그러나 두 집단 간 검사 성적 차이는 유의미하게 나타나지 않았다.

이러한 결과를 두고 신미경(2002)은 다른 형태의 실험을 통해 출력의 주목 기능과 제2언어 목표문법의 학습효과를 살펴보았다. 신미경(2002) 역시

Izumi 외(1999)와 같은 가정법 과거를 목표 구문으로 설정해 글쓰기 과업과 글쓰기 재구성을 실험 방법으로 채택하였다. 그러나 이전 연구에서는 두 가지 과업을 혼합함으로써 학습자들에게는 복잡하고 어려운 과업이었다는 것을 문제점으로 지적하고, 두 가지 과업을 나누어 다른 실험집단에 배정해 각각의 과업을 실시하였다. 다시 말해서, 이전에는 글쓰기 과업과 글쓰기 재구성을 혼합해 하나로 만들었던 출력집단을 두 개로 구분하였으며, 한 출력집단은 글쓰기 과업만, 그리고 다른 출력집단은 글쓰기 재구성 과업만 하도록 지시하였다. 나머지 한 집단은 통제집단으로 설정하였다.

신미경(2002)은 이전 연구의 글쓰기 과업이 목표 구문을 사용하도록 적절히 유도하지 않아 학습자들이 목표 구문 중심으로 글쓰기를 하도록 하는데 어려움이 있었던 점과 제2언어 학습자의 언어 수준을 고려해 학습자가 목표문법 위주로 글쓰기를 할 수 있도록 유도하는 제한적 글쓰기(controlled writing)인 유도 작문(guided writing)으로 대체하였다. 그 결과, Izumi 외(1999)의 연구결과와는 달리 제한적 글쓰기를 한 출력집단이 다른 두 집단에 비해 목표문법에 대해 더 높은 주목을 보이는 것으로 나타났다. 신미경(2002)은 이 결과에 대해 특히 제2언어 수준이 낮은 학습자들에게는 많은 인지적 활동을 부과하는 출력과업보다 단순한 출력과업이 목표문법 습득에 더욱 효과를 보였다고 설명하였다.

Yang(2004)은 입력과업집단과 출력과업집단 중 가정법 현재완료형이라는 목표문법의 학습을 어느 집단이 더욱 효과적으로 하는지를 연구하였다. 입력과업집단은 활자가 강화된 지문을 읽고 그 지문에 연관된 이해문제를 푸는 과업을 수행하였다. 출력과업집단은 디토클로스(dictogloss)라는 출력과업을 수행하였다. 디토클로스는 주어진 지문의 듣기활동 후 개인이 이해한 만큼 그 내용을 쓰고 다시 집단이 모여 함께 모든 내용을 맞춰서 완성해보는 쓰기 활동을 하는 출력과업을 의미한다.

실험결과, 입력과업집단과 출력과업집단 중 가정법 현재완료형 목표문법의 이해도와 습득면에서 두 집단 중 더 우월한 교육효과를 나타내는 집단은 나타나지 않았다.

출력에 대한 지금까지의 연구는 일관되지 않은 다양한 결과들을 보이며 지금도 많은 논란의 대상이 되고 있다. Swain과 Lapkin(1995), Skehadeh(1999), 신미경(2002)의 연구에서는 입력보다 출력에서 목표문법의 주목이 더 높게 나타난 반면, Izumi 외(1999) 및 Yang(2004)의 연구에서는 입력보다 출력이 주목에서 더 우월한 결과가 나타나지 않았다.

앞서 살펴보았던 연구들이 여전히 논란의 대상이 되고 있으므로, 본 연구에서는 이러한 이론적 기반에 입각하여 입력과업과 출력과업 중 학습자의 수준에 따라 목표문법의 습득에 더욱 효과적인 학습법이 무엇인지를 조사하고자 한다. 이에 더하여, 학습자들의 학습동기가 목표문법에 대한 주목에 영향을 끼쳐 목표언어의 습득을 촉진하는 또 다른 변인이 될 수 있는지에 대해 알아보하고자 한다.

2.3. 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업에 대한 선행연구

앞서 입력과업과 출력과업에 대해 살펴보면, 지금까지 이 두 이론에 기반한 각각의 학습과업 중 어떤 학습과업이 제2언어 습득에 더 효과적인지에 대한 다양한 이론과 선행연구를 살펴보았다. 본 절에서는 입력과업과 출력과업 뿐 아니라 이 두 가지 과업을 혼합한 혼합과업에 대한 선행연구를 살펴보고자 한다.

지금까지의 선행연구들은 입력과업과 출력과업, 이 두 가지의 단독활동에 대한 교육효과를 비교하는 연구가 월등히 많았다(Song, 2007). 따라서 입력과 출력을 혼합한 혼합과업에 대한 연구는 입력과업과 출력과업을 비교하는 연구에 비해서 현재까지 많이 진행되지는 않았다(박신향 & 조윤경, 2013).

Izumi(2002)는 이러한 편향된 연구에 대하여 비판하면서, 이 두 가지 교육방식을 혼합한 형태의 교육기법에 대한 더욱 깊이 있는 연구의 필요성을 제기하였다. 그는 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합교육기법이 목표문법 학습을 촉진(promote)하고 특정 문법형식에 대한 주의력을 향상시킬 가능성을 최대치로 끌어올리는 가치를 지닌 교육법일 수 있다고 주장하였다.

Song(2007) 역시 Izumi(2002)의 이러한 주장에 동의하면서, 한국 영어학습자들이 가장 어려워하는 대표적인 문법 중 하나인 영어 가정법 과거형 교육을 위해 학습자들의 주목도와 목표문법에 대한 습득력을 높일 수 있는 가장 효과적인 교육법을 더욱 다양한 교육방법으로 탐구하고자 하였다. 그러기 위해서, 입력과업과 출력과업의 비교 뿐 아니라 이 두 과업을 혼합한 혼합과업까지 추가하여 연구할 필요성을 제기하며 연구를 진행하였다.

혼합과업에 대한 선행연구를 살펴보면, 먼저 Izumi(2002)는 문장 재구성하기(reconstruction writing: O)라는 출력과업과 활자 입력강화(typographical input enhancement: IE) 방식의 입력강화과업, 그리고 이 두 가지 과업을 혼합한 혼합과업을 비교하여 영어관계사에 대한 주목과 습득에 더욱 효과적인 교육방식을 탐구하는 연구로 혼합과업에 대한 연구를 시도하였다. 이 연구에서 Izumi(2002)는 출력과업만 하는 집단(+O-IE), 입력과업만 하는 집단(-O+IE), 출력과업과 입력과업을 모두 하는 집단(+O+IE), 출력과업과 입력과업을 모두 하지 않는 집단(-O-IE)으로 나누어 실험을 진행하였다. 그 결과, 문장 재구성하기를 수행한 출력과업집단

(+O-IE)과, 출력과업을 포함하는 혼합과업집단(+O+IE)이 활자 입력강화를 수행한 입력과업집단(-O+IE)보다 목표문법에 대해 더 높은 주목도와 학습효과를 나타냈다.

Song(2007)은 영어 가정법 과거형의 주목과 습득에 더욱 효과적인 학습과업을 연구하기 위해 79명의 한국 대학생들을 대상으로 세 가지 과업방식을 사용하였다. 첫 번째는 활자입력 강화과업, 두 번째는 그림을 단서로 쓰기(picture-cued writing) 방식의 출력과업, 그리고 세 번째는 이 두 가지 과업을 혼합한 혼합과업이다.

Song(2007)은 이 연구에서 총 세 가지를 살펴보고자 하였다. 첫 번째는 각각의 과업 수행 후 어떤 집단이 목표문법에 대해 가장 생산(production)활동을 잘하는지, 두 번째는 어떤 집단이 가장 목표문법에 대한 문법지식이 높은지, 세 번째로는 어떤 집단이 목표문법에 대한 주목도가 높은지이다. 그 결과, 출력과업집단과 혼합과업집단이 입력과업집단보다 생산활동에 대한 사후검사 성적이 높았다. 그러나 목표문법에 대한 문법지식을 평가하는 사후검사에서는 세 집단에서 유의한 차이가 나타나지 않았다.

마지막으로 출력집단과 출력과업을 포함하는 혼합집단이 입력집단에 비해 목표문법에 대한 주목도를 평가하는 사후검사에서 더 높은 성적을 나타냈다. 그러나 첫 번째와 세 번째 경우와 같이 출력과업과 혼합과업이 입력과업보다 우위를 나타낸 두 경우 모두, 출력과업과 혼합과업 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

이러한 연구들을 바탕으로 한 Uggem(2012)의 연구는 출력-입력-출력 과업의 순서로 과업을 진행하여 제2언어 학습자들의 목표언어 습득 효과를 측정하였다.

실험은 30명의 학습자들을 두 실험집단과 하나의 혼합과업집단으로 나누

어 출력집단에게는 목표문법인 가정법 과거형과 현재형을 이용한 쓰기 과업을 실행하도록 하고 혼합과업집단을 포함한 모든 집단에서는 목표문법에 밑줄을 긋는 활동을 하도록 하였다. 이 연구에서 주목가설과 정보처리이론에 의하여 더욱 복잡한 문법구조일수록 출력과업을 통하여 학습력이 가장 증대될 것이라고 예상하였으나 출력집단의 목표문법에 대한 습득효과가 혼합과업집단보다 낮다는 것이 통계적으로 입증되지는 않았다.

마지막으로, 박신향과 조윤경(2013)은 위에서 살펴본 선행연구(Izumi, 2002; Song, 2007)들의 과업을 설계하는 방식에 대한 문제점을 비판하면서 그러한 문제점들을 보완하여 입력, 출력, 입력-출력, 출력-입력의 네 집단으로 나누어 연구를 진행하였다.

박신향과 조윤경(2013)은 선행연구의 출력과업은 과업 완수를 위해서는 목표문법을 꼭 사용해야 하는 방식으로 고안되었으나, 입력과업은 지문을 읽는 활동이므로 목표문법을 사용하거나 심지어 이해하고 있지 않더라도 과업을 수행할 수 있는 방식으로 설계되었다는 것을 선행연구들의 문제점으로 지적하였다. 이렇게 두 과업이 목표문법에 대한 주목도의 불균형을 초래하는 문제점을 수정, 보완하고 더욱 다양하게 입력-출력 혼합과업들을 비교하여 가정법 과거완료형이라는 목표문법에 가장 효과적인 과업방식을 검증하고자 하였다.

입력집단은 시각적 입력 고양이 된 지문을 읽은 후 의미중심 과업을, 출력집단은 출력과업을 선행연구들에 비해 더욱 단순화하여 관련 지문을 읽은 후 그것과 관련된 한 쌍의 그림을 보고 목표문법을 이용해 각각의 문장을 쓰는 출력과업으로 진행하였다. 그리고 입력-출력, 출력-입력 집단은 이러한 과업을 각각의 순서에 맞게 혼합하여 실행하였다. 그리고 이전 실험과는 달리, 출력과업과 입력과업이 주목에 미치는 영향뿐만 아니라 참가자들의 사전 지식 차이를 주목에 영향을 미치는 또 다른 독립변인으로 설정하였다.

실험 결과, 이 연구는 출력, 입력, 두가지 형태의 혼합집단 모두 목표 구문에 대해 비슷한 주목을 보여, 출력집단과 혼합집단이 목표 구문에 더 높은 주목을 보였던 선행연구들과는 다른 결과를 보였다.

박신향과 조윤경(2013)은 참가자의 전반적인 언어능력에 많이 좌우되었던 기존 연구방법과 달리, 목표 구조에만 집중할 수 있는 너무 단순화된 출력과업을 그 원인으로 보았다. 그러나 이렇게 목표 구조에만 집중할 수 있는 출력과업이 주어졌을 경우, 제2언어 학습자의 사전지식에 관계없이 목표 문법에 대한 주목이 높아지면서 제2언어 학습이 효과적으로 이루어지는 긍정적인 효과를 보인다고 주장하였다.

이와 같이 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업연구에서도 어느 한 집단이 우월하거나 일관된 결과가 나오지 않는 것을 볼 수 있다. 또한 혼합과업에 대한 연구가 활발히 이루어지지 않았으므로 앞으로 혼합과업집단에 대한 연구 역시 활발하게 이루어져서 제2언어의 목표문법 습득에 더욱 효과적인 학습방식을 고안할 수 있는 깊이 있고 다양한 연구가 필요할 것으로 보인다.

2.4. 영어 가정법(English Subjunctive Mood)

본 연구에서는 실험에서 살펴보는 목표문법으로 영어 가정법 과거형을 선정하였다. 따라서 본 장에서는 실험의 목표문법으로 선정한 가정법의 정의와 가정법 구문의 종류, 형태 및 구조, 특징, 그리고 가정법에 대한 선행연구에 대하여 살펴보고자 한다.

본 연구에서 가정법 과거형을 목표문법으로 선정한 이유는 한국 영어 학

습자를 포함한 대부분의 영어 학습자들이 영어 가정법을 가장 어려운 문법 영역으로 간주하기 때문이다.

한국어상에서의 가정법은 주로 영어의 if절에 나타나는 ‘-면’ 이 if에 해당되고, 주절의 ‘-텐데’ 가 would에 해당하는 아주 간단한 구조라고 본다(Lee, 2009; Noh, 2009; Yeom 2004). 그러나 영어의 가정법은 if절과 주절 안에서 동사들의 시제(tense)와 상(aspect)이 급격한 변화를 보이기 때문에 영어를 제2외국어로 습득하는 학습자들에게 매우 어려운 통사 구조로 받아들여진다(Celce-Murcia, & Larsen-Freeman, 1999; Hewings 2005).

두 언어상에 나타나는 이러한 차이로 인해서 영어를 제2외국어로 학습하는 한국 영어 학습자들은 영어 가정법을 과거완료, 과거, 현재 등 시제의 차이에 맞추어 형태의 차이를 반복해서 기계적인 연습으로 암기하는 방법(rope learning)을 통해 학습해 왔다(Kang, 2007). 그럼에도 불구하고, 여러 연구 결과를 볼 때 영어의 가정법은 여전히 한국어 학습자들이 정확하게 습득하는 데 가장 어려움을 가지는 문법구조의 하나로 보여진다(Jung, Yang, & Yu, 2005; Kim, 2007; Ko, 2013; Park, 2009,).

2.4.1. 영어 가정법의 정의

영어의 전통 문법은 크게 직설법, 가정법, 명령법이라는 세 가지 서법(mood)으로 나뉜다. 대다수의 학자들은 서법을 정의할 때 형태(form)와 의미(meaning)를 그 기준으로 삼고 있으나 학자마다 그 해석에는 약간의 차이를 보인다(김경훈, 2007). 그 중 조성식(1983)은 서법이란 화자가 주관이나 심리상태를 진술하는 데 있어 어떤 일정한 동사 형태로 표현하는가를 설명하므로써 형태와 의미라는 두 요소가 서법 안에서 각각 어떤 역할을 수행하는지 설명해 주었다.

그러한 관점에서 사실을 사실대로 말하는 법을 직설법(indicative mood)이라고 하고, 사실을 반대로 나타내거나 가정, 또는 원하는 바를 나타내는 형태를 가정법(subjunctive mood), 그리고 화자의 강력한 명령을 나타내는 형태를 명령법(imperative mood)이라고 부른다(류영두, 1997).

그 중 가정법은 앞서 언급한 바와 같이 의미적으로는 명제에 대한 화자의 불확실한 태도나 불가능한 일에 대한 희망 등을 포함하며, 형태적으로는 일반적으로 *if*절인 전제절(condition)과 서법 조동사를 포함하는 귀결절(consequent)로 구성되어 있다(김경훈, 2007). 다음 장을 통해 가정법의 시제, 형태 및 구조에 대해 더욱 구체적으로 살펴보도록 하겠다.

2.4.2. 가정법 시제, 형태와 구조

가정법의 시제는 현재나 미래를 나타내는 가정법 현재와 과거를 나타내는 가정법 과거로 크게 나누고, 이것을 다시 가능성의 여부에 따라 나눈다. 가능성 여부에 따라 현재시제는 사실과 가깝거나 실현 가능한 일에 대해 긍정적인 태도를 가지고 표현할 때 사용하고, 사실과 반대되거나 불가능한 일에 대해 부정적인 태도를 가지고 표현할 때는 과거나 과거완료시제를 사용한다(Bybee, 1998; Radford, 2009).

일반적으로 가정법 문장들은 *if* 종속절, *결과절* 또는 *결과절 if* 종속절 형태로 나타난다. 가정법 문장에서 종속절은 대부분 부사적 종속접속사인 *if*로 시작하고, 결과절은 조동사를 포함하는 형태를 띄면서 말 그대로 종속절에 대한 결과를 나타낸다. 이 종속절과 결과절은 두 가지의 상황 사이에서 의존적인 관계를 가진다(Celce-Murcia, & Larsen-Freeman, 1999).

반사실적 가정법 문장들은 현재나 과거 시점에서 불가능한 상황들을 나타내기 위해 동사의 형태들이 복합성을 가진다. 이것은 가정법 문장들 중에서

가장 복잡한 유형을 띄기 때문에 영어 학습자들에게 가장 어렵게 인식되는 문법 유형이다. 현재시제의 반사실적 가정법 문장 구조는 *if + 단순과거시제 동사, 조동사 과거(would) + 동사기본형*이다(가정법 과거). 과거시제의 반사실적 가정법 문장 구조를 가지는 가정법 과거완료의 기본 형태는 *if + 과거완료, 조동사 과거(would) + have + 과거분사*이다(Chen-Chen, 2007).

Chen-chen(2007)은 가정법 문장들이 가지는 각각의 의미와 형태적 차이를 설명하기 위해 다음과 같은 예문들을 제시하였다.

- a) If she moves closer to me, she will come and visit me.
- b) If Annie lived closer, I could go visit her more often.
- c) If I hadn' t fallen asleep, I wouldn' t have crashed the car.

a)는 그녀가 내 가까이 이사를 올 가능성에 대해 긍정적인 태도를 보이는 가정법 현재형이며, b)는 내가 그녀와 가깝게 사는 것이 반사실이라는 것을 나타내는 가정법 과거형이다. c)는 내가 사고를 내지 않았을거라는 과거의 사실을 확신하는 부정적인 태도를 보이는 가정법 과거완료형이다.

a)와 같이 *if + 현재형 동사, 조동사(will, can, shall, may) + 동사기본형*의 형태를 가지는 가정법 현재형은 화자가 현재, 또는 미래에 대한 불확실하지만 불가능하지는 않은 추측이나 상상을 포함하는 가정을 의미하기 때문에 사실과 반대되는 상황을 나타내는 것은 아니다. 그러나 b)나 c)와 같이 *if*절이 과거시제를 사용하는 가정법 과거형이나 과거완료형과 같은 경우는 현실, 또는 과거 시점의 반대 상황이거나 실현 불가능한 가정을 의미한

다(류영두, 1997).

이러한 반사실적 내용을 나타내는 과거시제 가정법 문장 중 첫 번째로 가정법 과거형의 형태를 살펴보자. 이 경우는 현재 시점의 반대되는 경우 또는 실현 불가능한 상황을 나타내므로, *if* 종속절이 동사의 과거형을 사용하지만 실제적으로는 현재 시점의 반대되는 상황을 나타내는 것이다. 그 형태를 살펴보면 다음과 같다. *if* 종속절은 일반동사는 과거형, *be* 동사는 인칭에 상관없이 무조건 *were*가 사용된다. 주절에서는 두 가지 형태의 조건을 만족시켜야 한다. 가정적 조동사(hypothetical auxiliary)인 *would, could, should, might + 동사원형*. 이러한 가정법 과거의 문장에서는 가정법 동사가 정형절 동사와는 다른 몇 가지 특징을 보인다.

첫 번째는 가정법 과거형에서 사용되는 종속절의 과거형 동사는 과거시제를 나타내는 것이 아니라 이것이 현재상황의 반대 사실이거나 불가능한 상상이라는 신호를 주는 가정법 표지의 역할을 한다는 것이다.

두 번째로 주어와의 불일치이다. 예를 들어, 가정법 과거형 문장에서 *be* 동사는 인칭에 상관없이 *were*라는 형태의 가정법 *be* 동사로만 쓰이는 것을 볼 수 있다. 이렇게 가정법 동사 *were*는 조건절이나 *wish*와 같은 화자의 소망을 나타내는 가정법 과거의 *if* 종속절에 인칭과 상관없이 사용되어 1인칭 또는 단수의 주어와 불일치를 일으킨다는 특징을 보여준다.

마지막으로, 가정법 동사는 *if* 종속절에만 사용되며, 이렇게 종속절에 사용되면 주절에서는 반드시 가정적 조동사(*would, could, should, might*)를 사용해야 한다는 형태의 제약을 준다(정은경, 2006)

다음으로, 가정법 과거완료형의 형태를 살펴보자. 이 경우는 과거시점의 반대되는 경우나 실현 불가능한 상황을 나타내기 때문에, *if* 종속절은 c)문

장의 예에서 볼 수 있듯이 *had + 과거분사형 동사*라는 두 가지 조건을 충족시켜야 한다. 또한, 주절에서는 세 가지 형태의 조건을 만족시켜야 한다: 가정적 조동사(hypothetical auxiliary)인 *would, could, should, might + 현재완료형 have + 과거분사형 동사*(Ku, & Lee, 2015).

위에서 살펴본 바와 같이, 영어의 가정법은 한국의 가정법에 비해 그 의미와 형태가 매우 복잡하기 때문에, 한국어를 모국어로 하는 영어 학습자들에게는 해당 문법을 습득하는 것이 쉽지 않다. 특히 가정법 과거와 같이 현재의 상황을 반대적으로 가정하는 것을 나타내기 위해 시제가 불일치하는 경우 더욱 혼돈스러울 수밖에 없다. 그러므로 가정법 과거형이라는 문법 영역이 가정법 안에서도 그러한 의미적, 형태적 복잡성을 더욱 뚜렷하게 나타낸다는 특징을 보이므로, 본 연구에서는 가정법 과거형을 목표문법으로 선정하여 실험을 진행하였다.

2.4.3. 가정법 관련 선행 연구

영어 가정법은 한국어를 제1언어로 사용하는 영어 학습자들에게는 한국어 가정법과 매우 다른 구조를 보이기 때문에 가장 어려운 문법 중 하나라는 사실은 앞서 언급한 바 있다. 이러한 이유로 인해 영어 가정법은 항상 주목 받는 연구과제 중 하나가 되어왔다.

영어 가정법에 관한 국내외 선행 연구는 크게 세 가지 갈래로 나뉜다(Ko, 2013). 첫 번째는 영어 학습자들의 영어 가정법에 대한 오류를 분석하는 연구(Jung 외, 2005; Kim, 2007; Seo, 2009; Youn, 2008), 두 번째는 가정법과 관련된 교육적 시도에 관한 연구(Alberding, 2004; Kang, 2007; Norris, 2003), 그리고 마지막 세 번째는 가정법 습득 순서에 집중하는 연구(Berent, 1985; Chou, 2000; Salsbury, 2000)이다(Ku, & Lee,

2015).

국내에서는 가정법 습득과 효과적인 교육방법에 관한 연구와 관련하여 특히 쓰기 영역을 통한 실험과 관찰이 주로 이루어져 왔다(Jung, Yang, & Yu, 2005; Kim, 2007; Park 2009). 첫 번째 연구경향에서는 한국의 영어 학습자들이 자율쓰기(free writing)와 통제적 쓰기(controlled writing) 등의 쓰기 과제를 통해 다른 문법적 구문들보다 가정법 구문을 사용하는 데 한국인 영어 학습자들이 가정법에 상당한 어려움을 겪는 것을 밝혔다. 나아가 한국인 영어 학습자들에게는 쓰기 활동에서뿐만 아니라 이해를 하는 데 있어서도 가정법 구문은 다른 영어문법 구조들보다 더 큰 어려움이 있는 것으로 조사되었다(Jung 외, 2005).

가정법과 관련한 두 번째 연구 동향으로는 영어 가정법을 학습할 때 제2언어 학습자들이 직면하는 어려움을 밝혀내고 그러한 어려움을 어떻게 개선하여 더욱 효과적인 방법으로 영어 가정법을 학습할 수 있을지를 다양한 방법으로 제안한다(Alberding, 2004; Kang, 2007; Norris, 2003). Norris(2003)는 영어 가정법이 제2언어 학습자들에게 어려운 이유는 가정법의 가설성(hypotheticality)과 반사실성(counter-factuality)을 내포하는 의미성을 나타내기 위해 가정법이 구조와 시제를 변형하는 복잡성때문이라고 설명하였다.

마지막으로, 세번째 연구 동향은 제2언어 학습자들의 가정법 습득에 초점을 맞추어 가정법을 여러 가지 범주와 유형으로 나누고 제2언어 학습자가 가정법을 습득할 때 가지는 어려움에 따라 그 등급을 매기고자 하였다(Berent, 1985; Chou, 2000; Ko, 2013; Salsbury, 2000).

Ko(2013)의 연구는 영어수준이 높거나 낮은 두 단계의 한국어 원어민 학습자와 스페인어 원어민 학습자의 가정법 습득에 초점을 맞추어 진행하였

다. 특히 가정법의 입력 빈도, 문법적 복잡성, 제1언어의 영향 이라는 세 가지 요소 중 제2언어 학습자가 가정법 구문을 습득하기 위하여 가장 크게 영향을 받는 것이 무엇인지를 살펴보았다. 그 결과, 학습자들은 가설성이 낮은 가정법을 가설성이 높은 가정법보다 먼저 습득하는 것을 관찰하였으며, 이것은 제1언어 습득 과정과도 같아 습득과정의 보편성을 보인다고 설명하였다. 이러한 언어 보편적인 경향과는 달리 가정법 습득 관련 교육의 영향 또한 발견하였다. 즉, 영어수준이 높은 학습자들이 말하기를 통해 더욱 빈번한 가정법을 사용하는 부분에 있어서는 교육의 영향도 나타난다고 하였다.

영어 가정법 습득연구에 있어서 가장 많이 다루어지는 주제는 가정법의 구조에 의한 문법적 복잡성과 가정법 시제의 난이도 순서이다(Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999; Norris, 2003). 영어 가정법 생산(production)과 이해(comprehension)에 있어서 가정법 시제의 난이도 순서는 연구마다 매우 다른 결과를 보이고 있다. Berent(1985)는 사실에 기반을 두는 가정법 미래형, 반사실적 가정법 현재형과 가정법 과거형 중 가정법 미래형은 학습자들의 생산적 측면에서는 가장 쉽지만 이해적 측면에서는 가장 어렵다고 하였다. 반면에, 반사실적 가정법 과거형은 이해적 측면에서는 가정법 미래형보다 어렵다고 할 수 없지만 생산적 측면에서는 가장 어려운 형태라고 그의 연구에서 밝혔다. 비슷한 결과가 가정법 구문들의 생산적 측면을 다룬 Jung 외(2005)의 연구에서도 나타난다. 그러나 Chou (2000)가 보여주는 생산적 측면의 연구결과는 다른 양상을 보인다. 제2외국어 학습자들이 가정법 현재형을 가정법 과거형보다 먼저 이해·습득한다는 것이다. 더욱이 Seo(2009)의 연구에서는 한국의 영어 학습자들에게 가정법 과거가 가정법 현재보다 생산적 측면과 이해적 측면 모두에서 더 어렵다는 연구결과를 보여주었다.

또 다른 국내 선행연구 중 Ku와 Lee(2015)의 연구는 쓰기와 말하기 영

역 모두를 포함한 가정법 연구를 통해 55명의 성인 한국인 영어 학습자가 영어의 반사실적 가정법을 어떻게 생산하고 습득해 가는지에 대한 연구를 진행하였다. 이를 위해 Ku와 Lee(2015)는 학습자의 영어수준과 영어 가정법 시제, *if*절과 주절과 같은 절의 형태, 그리고 쓰기와 말하기라는 생산 형태를 독립변수로 설정하고 이 결과에 영향을 미치는 요인을 실험을 통해 밝히고자 하였다. 그 결과, 학습자의 영어수준이 유의미한 요인으로 영어수준이 높아질수록 반사실적 가정문의 *if*절에 관계된 문법성을 습득하는 것에는 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 얻었다. 그러나 영어수준에 관계없이 주절과 *if*- 종속절 중에서 학습자들은 모두 특히 *if*절을 더욱 어려워했는데, 그 중에서도 과거형 *if*절에 어려움을 보였다. 이러한 결과를 바탕으로 Ku와 Lee(2009)는 한국인 영어 학습자들은 가정법 과거형의 반사실적 가정문을 생산할 때 *if*절 안에서 시제를 나타내는 조동사에 대한 오류가 더욱 빈번히 나타날 것으로 예상하였다.

이러한 선행연구 결과들을 종합하면, 한국인 영어 학습자들에게는 가정법 시제와 관련된 문법성 습득이 상당히 어려운 것을 시사하며, 따라서 가정법 습득과 관련된 향후 연구는 가정법 시제 문법성의 높은 난이도에 따른 효율적인 학습법이 무엇인지를 찾을 필요성이 제기되었다(Ko, 2008).

가정법의 효율적인 학습법을 찾아보고자 하는 국내 선행연구들은 주로 목표문법 습득에 영향을 미치는 주목을 더욱 높이는 입력 및 출력활동에 대한 연구를 중심으로 이루어졌다. 우선, 조윤경과 박신향(2013)은 목표문법인 가정법 과거완료형에 대한 사전지식 수준에 따라 목표문법에 대한 주목의 정도가 어떻게 달라지는지에 대한 연구를 입력과 출력 활동의 다양한 조합을 통해 진행하였다. 이전 연구(Izumi, & Bigelow, 2000; Kang, 2007; Song, 2007; Song, & Suh, 2008)에서는 입력 또는 출력이라는 단독적인 활동이 주목에 미치는 효과만 검증한 것에 반하여, 조윤경과 박신향(2013)

의 연구에서는 입력-출력 또는 출력-입력활동과 같이 복합적으로 조합한 활동과 학습자들의 사전지식 수준 간의 상호작용을 함께 살펴보았다. 구체적으로, 136명의 대학생을 입력, 출력, 출력-입력, 입력-출력의 네 집단으로 나누었다. 실험 처치 전 네 집단의 사전 동질성을 검증하기 위한 사전검사에서 고득점을 획득한 학습자들은 목표문법을 이미 습득하여 사전지식이 높다고 보고 연구분석에서 제외시켰다. 입력집단은 입력이 강화된 지문읽기와 지문을 읽고 문제풀기라는 의미중심과업을 조합하여 실행하였고, 출력집단은 그림을 단서로 주는 제한적 쓰기 방식의 출력과업(picture-cued production task)을 실행하였다. 입력-출력, 출력-입력 집단은 이 두 가지 과업을 혼합한 과업을 순서에 맞게 진행하였다. 사전검사 점수에 따라 사전지식을 세 단계로 나누어 사전지식에 따른 습득능력의 차이도 함께 살펴보았다. 그 결과, 과업의 차이에서도 사전 지식의 차이에서도 목표문법에 대한 습득력의 차이를 이끄는 유의미한 통계적 결과는 나타나지 않았다.

그러나 입력과 출력 활동을 통해 목표문법인 가정법의 습득을 연구한 Song과 Suh(2008)의 연구에서는 다른 결과를 보였다. 이 실험에서는 대학생 52명에게 문장 재구성하기와 그림보고 문장쓰기를 실행하는 각각 두 개의 출력집단과 지문을 읽은 뒤 관련 문제를 푸는 의미중심 과업의 입력집단 중 어떠한 과업집단이 가정법을 습득하는 데 더 큰 효과를 나타내는지 관찰하였다. 그 결과 두 출력집단 모두 입력집단보다 목표문법인 가정법 습득에 더 효과적이라는 결론을 보였다. 그 중에서도 그림보고 문장쓰기라는 과업을 실행한 출력집단이 문장재구성하기 과업을 실행한 출력집단보다 더욱 목표문법 습득에 효과적이었다.

Song(2007)의 연구에서도 Song과 Suh(2008)의 연구와 비슷한 결과를 나타내었는데, 79명의 대학생들을 세 집단으로 나누어 입력, 출력, 입력-출력 혼합 과업을 각각 실행하였다. 그 결과, 출력집단과 입력-출력 혼합과업

집단이 입력집단에 비해 목표문법에 대한 더욱 높은 습득력을 보이는 결과를 나타내었다.

해외연구에서도 가정법의 입력과 출력과업에 따른 목표문법 습득에 대한 많은 연구가 진행되었다. 많은 연구자들이 이전의 입력위주 교육에 의한 목표언어 습득에 대한 한계를 극복하려는 움직임으로 출력활동의 역할에 대해 관심을 높여왔다(Hanaoka, 2007).

Izumi와 Bigelow (2000)는 출력과업에 대한 연구의 중심을 이루었다. 그들은 연구에서 성인 제2언어 학습자들이 쓰기 출력과업을 통하여 가정법 목표문법의 습득을 이끄는 주목을 더욱 높이는지 살펴보았다. 실험은 쓰기 과업의 출력집단과 지문의 이해를 위주로 하는 의미중심의 입력과업집단으로 나누어 진행하였다. 이 실험에서 입력집단과 출력집단은 목표언어의 주목 정도에 대한 통계적 차이를 보이지 않았다.

그러나 앞서 언급한 바와 같이 조윤경과 박신향(2013)은 몇몇 선행연구(Izumi, Bigelow, Fujiwara, & Fearnow, 1999; Song, 2007; Song, & Suh, 2008)에서 출력과업 활동이 입력과업보다 목표문법의 습득을 더욱 높게 이끈다는 결과를 보이는 것에 대하여 문제점을 제기하였다.

입력과업과 출력과업을 고안할 때 출력활동은 목표문법이 반드시 사용되도록 과업이 설계된 것에 반해 입력과업은 지문을 읽은 뒤 목표문법의 습득 없이도 해결할 수 있는 문제들을 포함하는 과업인 경우가 많아 입력과업과 출력과업에서 목표문법의 활용정도가 다를 수 있다는 점을 지적하였다. 따라서 입력과업과 출력과업을 설계할 때 목표문법이 두 과업집단 모두에게 동일한 수준으로 노출될 수 있도록 하고 입력과업을 수행할 때 목표문법인 가정법의 정확한 형태와 의미를 이해할 때에만 과업을 성공적으로 해결할 수 있도록 설계하는 것이 매우 중요하다고 주장하였다.

이와 함께 Shin(2010)은 출력과업은 학습자가 자율적으로 과업을 실행하는 활동을 적게 설계할수록 사전지식의 영향도 적게 받을 것이라고 주장하였다. 이에 따르면, 영어수준이 낮은 학습자일수록 자율적인 쓰기과업보다는 주어진 단어를 사용하여 목표문법구문을 생산하는 제한적 쓰기과업이 더욱 효과적일 수 있다는 유추가 가능할 것이다.

앞에서 살펴본 바와 같이 문법적으로 형태와 의미가 매우 복잡한 가정법을 목표문법으로 하여 입력과 출력과업을 활용해 더욱 효과적인 학습법을 찾아보고자 하는 연구는 매우 활발히 이루어져 왔다.

본 연구에서는 입력과업과 출력과업 중 어느 과업이 어떠한 형태로 적용될 때 목표언어인 가정법의 습득을 더욱 높일 수 있는지에 대해서 살펴보고자 한다.

2.5. 학습동기이론

동기(motivation)는 모든 학습에서 매우 중요한 역할을 한다. ‘동기’라는 용어는 다양한 상황에서 사용되고 있다. Dörnyei(2001)는 동기가 매우 다면적이고 복잡한 성질을 갖고 있기 때문에 정확한 정의를 내리는 것은 매우 어려운 일이라고 주장한 바 있다. 그러나 Skehan(1989)은 Gardner (1985)가 정의한 동기를 매우 간단한 수식처럼 정리하였다: 동기(motivation) = 노력(effort) + 목적을 이루고자 하는 욕망(desire to achieve a goal) + 목적에 대한 긍정적이고 적극적인 태도(attitudes). 또한 정종진(2015)은 동기가 인간의 행동을 변화시키는 주요한 변수이기 때문에 교육과 학습 전반에 영향을 미칠 수 있는 매우 중요한 요소라고 정의했고, Brown(2001)은 “스스로 어떤 목표를 선택한 뒤 그 목표를 이루고자 하는 노력의 정도”라고

정의하였다.

이번 절에서는 ‘동기’를 제2언어 학습의 성취도를 결정하는 중요한 변인으로 작용하는 ‘학습동기(learning motivation)’로 명시하고, 학습동기이론(motivation theory)에 대해 살펴보고자 한다.

제2언어 학습자의 학습동기는 성공적인 언어 학습의 가장 중요한 요인 중 하나로 꼽히고 있다. Gardner와 Lambert(1972)는 학습동기의 방향성(orientation)을 기반으로 가장 먼저 학습동기를 두 가지로 나누는 분류법을 제시하였다. 한 가지는 통합적(integrative) 동기이고, 다른 하나는 도구적(instrumental) 동기이다. 통합적 동기는 목표 집단의 문화 및 구성원들과 접촉하는 사회-정서적(social-emotional) 접촉이라는 목적을 이루고자 하는 것이고, 도구적 동기는 구직이나 학점과 같은 언어 학습의 실질적인 목표를 이루고자 하는 동기를 말한다.

사회-교육모델(socio-educational model)에서는 통합적인 동기가 강한 학습자의 경우 목표 집단이나 문화에 대한 긍정적 태도로 인해 제2언어 학습에 매우 큰 성과를 보인다는 선행연구 결과를 제시한다(Gardner, 1985). 그러나 이러한 사회-교육모델 이론은 다언어 사회에서 발달한 이론이기 때문에 교실 환경 이외의 장소에서 목표언어와의 접촉이 힘든 외국어 학습자들의 학습결과를 설명하는 것은 어렵다고 본다. 그 이유는 이 모델이 통합적 동기라는 언어 학습동기의 사회적 면에 초점을 두어 설명하고 있기 때문이다.

이를 보완하기 위하여, Clement와 Kruidenier(1983)는 사회적 맥락에 따른 통합적 동기를 다시 사회-문화(socio-cultural), 우정(friendship), 지식(knowledge), 여행(travel)이라는 네 가지 하위 구성요소로 나누었다. 사회-교육모델은 통합적 동기를 너무 광범위하게 정의하기 때문에 다양한 학습

상황들을 설명하는 것이 어렵다고 보았기 때문이다.

McClelland(2000)도 Gardner (1985)가 규정한 통합성(integrativeness)의 개념을 기존과 같이 목표언어를 구사하는 원어민과의 동화가 아니라 “세계와의 통합(integration with the global community)”으로 재규정하였다.

Yashima(2002) 역시 국제적 태도(international posture)라는 새로운 개념의 정립을 통해, 외국어 또는 국제 정세에 대한 흥미, 해외 유학에 대한 의지, 이문화 상대와의 교류 준비성, 이질문화에 대한 개방적 자세와 같은 일본 EFL 환경에서 기인하는 독특한 학습동기 성향을 설명하였다.

학습동기를 두 가지로 나눈 또 다른 분류개념으로는 내재적(intrinsic) 동기와 외재적(extrinsic) 동기가 있다. 내재적 동기는 개인의 흥미와 즐거움에서 유발되는 것이므로 외적인 보상이 동반되는 것이 아니라 자기결단(self-determination)이나 자신감(feeling of competence)과 같은 내적 보상을 주는 활동이다(Deci, 1975).

Deci와 Ryan(1985)은 자기결단이론을 통해, 내재적 동기를 유발시키는 세 가지 동기요인을 제시하였다. 첫 번째는 새로운 지식(knowledge)을 배우고자 하는 요인, 두 번째로는 목표를 완수(accomplishment)하고 완벽히 익히고자 하는 요인, 그리고 세 번째는 흥미, 재미, 심미적 욕구와 같은 자극(stimulation)에 의한 요인이다. 반면, 외적 동기에 의한 행동은 물질적 보상, 성적, 칭찬 등과 같은 외적인 보상을 목표로 하는 행동이다(Brown, 2001).

내적 동기와 외적 동기 중 어떤 것이 더 학습에 도움을 주는지에 대해서는 최근까지도 학습동기를 연구하는 많은 학자들의 논쟁의 대상이 되고 있다. 그 중 몇몇 연구자들(Crookes, & Schmidt, 1991; Deci, & Ryan, 1985; Dörnyei, & Csizer, 1998)은 내재적 동기가 외재적 동기보다 학습에

더욱 유용하다고 주장하고 있다.

이와 더불어 Dörnyei(2005)는 제2언어 동기적 자아 시스템(L2 motivational self system)이라는 새로운 개념을 제안하고, 이를 다음과 같이 세 가지 주요요소로 구성하였다: 이상적 L2 자아(ideal L2 self), 당위적 L2 자아(ought-to L2 self), 그리고 L2 학습경험(L2 learning experience)이다.

첫 번째로, 이상적 자아는 자신이 이상적으로 생각하는 자아와 현재의 자아 사이의 차이를 좁혀 나가고 L2에 유창한 화자가 되고자 하는 자기 이미지(self-image)를 말한다. 두 번째로, 당위적 L2 자아는 예상 가능한 부정적 결과물을 피하기 위해 반드시 가져야 하는 의무감과 같은 보다 더 외재적인 속성(attributes)을 말한다. 마지막으로, L2 학습경험은 학습환경이나 경험에 곧바로 연관되는 구체적인 동기를 지닌 상황을 말한다.

다음 절에서는 최근의 학습동기이론에서 가장 주목받고 있는 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템을 기존 학습동기이론과 결합한 다양한 선행연구들을 살펴보도록 하겠다.

2.5.1. Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템에 관한 선행연구 고찰

최근 많은 연구자들이 다양한 상황에서 제2언어 동기적 자아 시스템을 검사하는 연구를 진행해 왔다. 그 중 Csizer와 Kormos(2009)는 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템의 세 가지 주요요소인 이상적 L2 자아, 당위적 L2 자아, 그리고 L2 학습경험이 제2언어 학습자들의 학습동기 행동에 미치는 영향을 헝가리의 고등학생과 대학생의 두 집단을 대상으로 연구하였다. Csizer와 Kormos(2009)는 여기에 부모의 격려(parental

encouragement), 국제적 태도(international posture), 지식(knowledge)이라는 세 가지 선행요인(antecedents)을 제2언어 동기적 자아 시스템에 연결시켜 살펴보았다. 그 결과, 이상적 자아와 L2 학습경험이 학습동기 부여에 상당히 기여하는 것으로 나타났다.

반면에 당위적 L2 자아는 학습동기 부여에 매우 제한적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 더욱 흥미로운 것은 대학생집단에서는 이상적 자아와 동기부여된 행동 사이의 관계가 더 강하게 나타나는 반면, 고등학생집단에서는 L2 학습경험이 동기부여에 더 큰 유의미성을 가진다는 것이다.

MacIntyre, Mackinnon과 Clement(2009)는 캐나다의 고등학생들을 대상으로 가능한 자아(possible selves)와 Gardner(1985)의 통합적 동기(integrative motive) 간의 관계를 연구하였다. 가능한 자아는 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템과 Gardner(1985)의 통합적 동기를 기반으로 만든 18개의 항목을 사용하여 참가자들의 현재의 자아와 미래의 자아를 평가하도록 하였다. 평가항목은 크게 통합성(integrativeness)과 학습동기로 나누고, 각 항목을 다음과 같이 하위요소로 세분하였다.

- 1) 통합성: 통합 지향성(integrative orientation), 외국어에 대한 흥미(interest in foreign languages), 불어를 하는 캐나다인에 대한 태도(attitudes toward French Canadians)
- 2) 학습동기: 학습동기 강도(motivational intensity), 불어 학습에 대한 욕구(desire to learn French), 불어 학습에 대한 태도(attitudes toward learning French)

연구 결과, 통합적 동기와 학습자에게 인지된 L2능력(perceived L2 competence) 모두 가능한 자아와 매우 강한 상관관계를 보였다. 아울러 현재의 자아와 미래의 자아 간의 차이 또한 통합성, 학습동기, 인지된 능력과 연관성을 보였다. 이러한 연구 결과는 Gardner의 통합적 동기와 가능한 자아가 공통적인 배경을 지니고 있으며, 따라서 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템으로는 어떤 사회적 학습환경 아래의 L2 학습동기도 설명할 수 있다는 것을 보여주었다.

Taguchi 외(2009) 역시 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템과 Gardner(1985)의 통합적 동기를 기반으로 한 학습동기 실험을 일본, 중국, 이란이라는 세 가지 다른 학습환경에서 실시하였다. 그 결과, 이상적 자아와 통합성이 긍정적인 상관관계를 보였다. 반면, 모든 하위집단에서 이상적 자아와 동기 부여된 행동 간의 상관관계가 통합성과 동기부여된 행동 사이의 상관관계보다 더 높게 나타났다.

이상의 결과는 서로 다른 학습환경에서 공통으로 나타나는 결과이므로, 이를 통해 L2 학습동기는 나라마다 상이한 개념이 아니라 어디서나 공통적으로 나타나는 보편적 현상이라는 것을 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템에 의해 증명할 수 있었다.

Ⅲ. 연구 방법

이번 장에서는 본 연구의 연구방법에 대하여 기술한다. 본 장에서는 연구 가설, 목표문법, 그리고 연구자료들에 대하여 먼저 설명하고, 실험의 연구대상과 실험 절차, 그리고 검사자료에 대하여 각각 기술하고자 한다.

3.1. 연구 가설

앞서 살펴본 이론적 고찰과 선행연구의 고찰을 통하여, 본 연구의 연구문제들에 대해 다음과 같은 가설들을 설정하였다.

연구문제 1. 시각적 입력고양(visual enhancement)과 의미중심과업

(meaning-orientation)을 혼합한 입력과업과 출력과업(한 쌍의 그림으로 제시된 목표 문법에 관련된 문장쓰기), 그리고 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업에 따라 학습자의 목표 문법 습득에 차이가 있는가?

가설 1. 목표문법과 관련된 한 쌍의 그림으로 제시된 문장쓰기로 구성된 출력과업을 실행한 출력과업집단이 입력과업집단이나 혼합과업집단보다 목표문법의 습득효과를 더 높게 보일 것이다.

가설 2. 여러 가지 입력강화과업을 혼합한 복합적 입력강화 과업집단이 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업집단보다 더

높은 목표문법 습득효과를 보일 것이다.

연구문제 2. 학습동기가 목표 문법의 습득 효과에 미치는 영향은 어떠한가? 또한, 입력과업집단과 출력과업집단, 혼합과업집단의 학습결과가 학습동기와 상관관계를 가지는가?

가설 3. 학습동기가 입력과업집단, 출력과업집단, 혼합과업집단에 따라 각각 다른 상관관계를 보일 것이다

가설 4. 학습동기가 목표 문법의 습득 효과에 미치는 영향은 과업집단에 따라 차이를 보일 것이다.

가설 5. 실험참가자들의 전공에 따른 영어의 직업 관련성이나 해외취업 여부에 따라 학습동기가 다르게 나타나며, 그에 따라 목표문법의 습득에 더욱 높은 학습효과를 보이거나 특히 낮은 학습효과를 보이는 전공군이 존재할 것이다.

3.2. 목표문법

본 연구의 목표문법은 가정법 과거형으로 정하였다. Harley(1993)는 일상적인 입력 상황에서 많은 빈도로 일어나지 않는 언어 형태가 형태중심 언어 교육을 위해 적절한 언어형태라고 하였다. 가정법 과거형은 그 구조의 통사적, 의미적 복잡성으로 한국어 원어민을 포함한 외국인들에게 익숙하지 않은 형태로, 많은 영어 학습자들에게 매우 어려운 문법 형태로 여겨지고 있다. 그 이유는 가정법 과거형의 형태적 구조가 과거형 조동사(*would, could, might*)를 포함하고 있으면서도 실질적으로는 과거를 의미하는 것이 아니라 “비현실성”의 지표로 이용되는 특이성때문이다. 가정법 과거형의

기본 구조는 다음과 같이 나타낼 수 있다.

(1) If I won [+past] the lottery, I would [+past, +modal] buy a house.

(1)에서 보는 바와 같이, *If I won the lottery, I would buy a house*라는 문장 안에서 *won*이라는 동사는 *win*의 과거형이므로 [+past]의 자질을 가지고 *would*는 조동사이면서 그 원형인 *will*의 과거형 형태를 띠므로 [+past]와 [+modal]의 두 가지 자질을 가지고 있다. 가정법 과거형 문장 속에 속해 있는 이러한 동사의 과거형과 조동사 과거형은 사실상 의미적으로는 과거에 대한 일을 이야기하지 않고 현재 상황의 가설적인 상황을 의미하고 있다(Celce-Murcia, & Larsen-Freeman, 1999). 이처럼 가정법 과거형의 문법 형태는 영어 학습자들에게 익숙하지 않기 때문에, 본 연구의 목표언어 형태로 적합하다고 판단하였다.

3.3. 연구 도구

3.3.1. 학습동기 설문지

본 연구에서는 학습동기의 다양한 개념에 대한 선행 연구와 어떤 언어 환경에서도 보편적인 학습동기 경향을 증명한 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템과 Gardner(1985)의 통합적 동기를 기반으로 설계한 설문 문항을 통하여 한국 대학생의 학습동기를 여섯 개의 하위개념별로 살펴보고자 하였다. 설문 문항은 선행연구에서 사용되고 유효성이 인정된 설문지를

수정, 보완하였다.

학습동기 설문문항들은 이전 연구들(Gardner, & Lambert, 1972; Gardner, & Lysynchuk, 1990; Gudykunst, 1991; Yashima, 2002)에서 사용되었던 학습동기 설문문항들을 본 연구에 맞게 변형하여 설계하였다. 구체적으로 설문항목은 학습동기의 하위개념 6개로 나누었다. 설문의 개념과 구조는 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템과 MacIntyre 외(2009)의 발견적 소통의지 모형(heuristic model of willingness to communication)에 기반한 Yashim(2002)와 Kim(2004)의 선행연구에서 사용된 설문항목들을 차용하였다. Kim(2004)은 그의 연구에서 특히 MacIntyre 외(1998)의 발견적 소통의지 모형이 한국 학생들이 영어 유창성을 어떠한 요인에 의해 향상시킬 수 있는지를 이해하는 데 더욱 도움을 주는 모형이라고 주장했으며, 연구결과를 통해 이 모형에 기반한 설문항목들의 신뢰성을 입증하였다. Kim(2004)은 일본 학생들의 특징적, 상황적 영어소통의지를 알아보기 위해 이전에 서양인의 특징과 상황에 맞게 개발되었던 학습동기 설문을 동양의 특징과 상황에 맞게 개발한 Yashima(2002)의 학습동기 설문을 차용, 변형하였다. 본 실험에 사용된 학습동기의 하위개념 6개는 한국 학생들의 특징과 상황에 맞게 Yashima(2002)의 학습동기 설문을 차용, 변형한 Kim(2004)의 설문항목들 중 특히 본 연구에 참여한 한국 학생들의 상황에 적용될 수 있는 영어 학습동기 요소들을 차용하였다. 특히 그 중에서도 내적 신뢰성 계수(Cronbach's index of internal consistency)의 측면에서 내적신뢰도가 .7 이상 확보된 항목들만을 Kim(2004)의 연구에서 차용하여 사용하였다.

Kim(2004)의 연구에서는 학습동기 설문항목들을 크게 네 개의 잠재적 변수(latent variable)로 나누었다: 1) 국제적 입장(International Posture), 2) 영어 학습동기(English Learning Motivation), 3) 영어소통 자신감

(Confidence in English Communication), 4) 영어소통 의지 [WTC(Willingness to Communication) in English]

본 연구에서는 이 네 가지 잠재적 변수 중 첫 번째 변수인 국제적 입장과 두 번째 변수인 영어 학습동기 안에 속한 학습동기 하위개념 중 여섯 가지 항목을 차용하였다. 세 번째 변수인 영어소통 자신감은 영어발표 수업에 적절한 항목들로 구성되어 있어 본 실험에 참여하였던 학생들의 학습 상황에는 적용되기에 적절치 않아 제외되었고, 네 번째 변수인 영어소통 의지는 학문적 상황에 적용되는 것이 아니라 사회적 상황에 적용되는 항목이기 때문에 전반적인 한국 상황에 적용되기 부적절한 설문항목으로 구성되어 제외되었다.

따라서 본 연구에 사용된 여섯 개의 하위개념 항목은 다음과 같다.

1) 이질집단 접근-회피 경향(intergroup Approach-Avoidance Tendency: AAT): 국제적인 자세, 또는 태도를 묻는 항목으로 Gudykunst(1991)의 연구를 기반으로 Yashima(2002)가 기존의 추상적이었던 개념을 좀 더 구체적인 상황과 태도로 측정할 수 있도록 변형하였다. 제2언어 학습자의 영어 원어민(미국인, 영국인 등)을 향한 태도와 소통능력에 연관된다. 설문은 모두 7개의 관련 질문들로 구성되었다(Cronbach' s $\alpha = .79$).

2) 학습동기 강도(Motivation Intensity: MI): 영어 학습동기에 대한 측정을 목적으로 Gardner와 Lambert(1972)에 의해 만들어지고 측정되기 시작하였으며 제2언어 학습자의 동기부여 행동의 측정값, 즉, 영어 학습에 대해 의도된 노력을 측정하며, 6개의 관련 질문들로 구성되었다(Cronbach' s $\alpha = .88$).

3) 해외 구직 또는 활동에 대한 흥미(Interest in International Vocation

or Activities: IIVA): Yashima(2002)가 고안한 항목으로 국제적인 자세, 또는 태도를 묻는 항목이다. 해외에 거주하거나 국제적인 직업을 갖는 것에 대한 관심의 정도를 나타내며, 총 5개의 질문들로 구성되었다(Cronbach' s $\alpha = .73$).

4) 영어 학습 욕구(Desire to Learn English: DLE): 영어 학습동기에 대한 측정을 목적으로 Gardner와 Lambert(1972)에 의해 만들어지고 Yashima(2002)가 차용하였다. 영어 학습에 대한 욕구 정도를 측정하는 6개의 질문들로 구성되었다(Cronbach' s $\alpha = .78$).

5) 영어 학습에 있어서의 이문화 간 친밀감(Intercultural Friendship Orientation in English Learning: IFO)은 Yashima(2002)가 일본인의 영어 학습에 대한 일본인 영어 학습자의 경향을 요인분석하기 위해 개발된 항목이다. 학습자가 목표 집단과 그 구성원들과의 직접적인 접촉을 얼마나 기꺼이 하고자 하는가(Ryan, 2009)를 측정하며, 4가지의 질문들로 구성되었다(Cronbach' s $\alpha = .85$).

6) 영어 학습에 대한 태도(Attitudes toward Learning English: ALE): Gardner와 Lysynchuk(1990)의 선행연구에서 차용하였으며, 제2언어 학습에 대한 학습자들의 감정적 태도를 측정한다. 10개의 질문들로 구성되었다(Cronbach' s $\alpha = .95$).

각 항목 질문들에 대한 답변은 7점 리커트 척도로 측정하였다. 즉, 설문지의 답변은 1에서 7까지의 숫자 중 자신의 의견에 맞는 숫자를 표시하게 되며, 1은 '매우 아니다' , 2는 '아니다' , 3은 '조금 아니다' , 4는 '보통이다' , 5는 '조금 그렇다' , 6은 '그렇다' , 마지막 7은 '매우 그렇다' 를 의미한다. 실험참가자들은 질문을 읽고 본인 의견의 정도에 맞는 숫자를 표시하는 것으로 답변을 했다.

답변을 분석하는 과정에서 부정적인 질문의 답은 의미적으로는 7이 학습 동기가 가장 낮은 답변을 의미하고 1이 학습동기가 가장 높은 답변을 의미 하게 된다. 그러므로 점수가 높을수록 학습동기가 높은 것을 의미하는 설문 결과의 전체적인 일관성을 위하여 이러한 부정적인 질문들의 답은 1을 7점으로, 7을 1점으로 역환산하여 기록하였다.

설문 언어는 한국 학습자들의 편의성을 고려해 모두 한글로 번역되었다. 숫자화된 객관식 항목들과 함께, 마지막 부분에는 제2언어 학습자들이 자신들이 스스로 생각하는 학습동기와 영어 학습에 대한 의지를 구체적으로 기술할 수 있는 주관식 문항 두 개를 덧붙여 학습동기 하위개념 여섯 개의 양적 질문들에 대해 보다 구체적인 질적 이해를 도모하고자 하였다.

3.3.2. 입력과업 자료

입력과업은 총3개의 지문들로 구성되었다. 각각의 지문에는 목표 구문인 가정법 과거형 문장들이 지문에 따라 3개 혹은 4개가 포함되도록 설계하였다. 입력지문들은 사전검사 이후와 사후검사 이전에 실험 참가자들에게 실험처치 과업으로 제공되었다. 입력지문들은 수업에 쓰이는 교과서인 *Smart Choice*(Boyle & Wilson, 2011)에서 차용되었으며, 실험에 적합한 지문의 길이와 목표 구문의 적절한 양적 구성을 위하여 실험에 맞게 변형되었다. 실험 지문의 변형과 차용은 학습자들에게 문장의 길이가 너무 길거나 내용이 이해하기 어렵지 않도록 주의 깊게 이루어졌다.

Izumi(2000)에 따르면, 길고 어려운 문장들로 구성된 지문은 제2언어 학습자들에게 이해도를 묻는 질문이나 문단 재구성 과업을 요구할 때 과도한 인지적 부담을 줄 수 있기 때문에 지문의 구성을 짧고 이해하기 쉬운 문장으로 구성하였다. 또한, 학습자들의 주목을 높일 수 있도록 목표문법 부분을

진하게 쓰는 시각적 입력강화 장치를 사용하였다.

입력과업집단은 각 지문을 읽고 다음 페이지에 있는 총5개의 지문에 관계된 이해도 질문들에 응답하도록 하였다. 실험 참가자들은 지문을 읽는 동안 목표문법인 가정법 과거형이 포함된 문장을 발견할 때마다 시각적 강화장치인 밑줄긋기를 하도록 지시받았다. 실험 참가자들은 밑줄긋기 과업을 통해 목표문법에 대한 주목을 높이며, 동시에 참가자들이 어느 정도의 주목을 보이는지를 측정할 수 있다. 지문에 관계된 이해도를 묻는 질문들은 학습자들이 목표문법인 가정법 과거형의 의미적, 통사적 형태를 이해해야만 풀 수 있는 의미중심 과업이라는 입력강화 장치 문제들로 구성하여 시각적 입력강화 장치와 의미중심 과업이 결합된 입력과업으로 구성되었다.

3.3.3. 출력과업 자료

출력과업 자료는 입력과업 자료와 동일한 지문들로 구성되었으나 실험처치 과업은 다르게 구성되었다. 출력과업 역시 입력과업과 마찬가지로 3회에 걸쳐 실시하였다. 출력과업에 쓰이는 지문에는 세 쌍의 빈 칸이 포함되었으며, 실험 참가자들은 빈 칸을 제외한 지문의 문장들을 읽는 동안 목표문법인 가정법 과거형 문장들을 발견하면 주목을 높이기 위해 밑줄긋기를 하였다.

실험 지문 다음 장에는 실험 지문의 빈 칸 부분들이 설명된 그림 세 쌍이 그려져 있고, 그 그림들을 보며 내용을 유추해 목표 구문에 맞는 문장을 빈 칸에 써 넣도록 하였다. 이 때 중요 단어들은 학습자들을 위해 미리 제시된 그림 위에 제시하였으며, 그 단어들을 사용하여 목표 구문인 가정법 과거형 문장을 용이하게 쓸 수 있도록 하였다.

본 연구에 쓰인 출력과업은 그림을 단서로 주는 출력과업(picture-cued

production task)이므로, 제시된 한 쌍의 그림들은 가정법 과거형 상황을 설명하는 각각의 원인과 결과를 보여준다. 실험 참가자들은 그림이 제시하는 단서에 따라 목표 구문을 빈 칸에 채워 넣었다.

3.4. 실험 방법

3.4.1. 연구 대상

본 연구의 실험 대상자는 서울에 있는 한 대학교에서 2017년 봄학기에 영어 관련 교양수업을 수강한 1학년 학생들이다. 교양영어 수업을 통해 영어 문법, 독해, 듣기 및 말하기 등을 포함하는 기초 대학 영어교육 강좌를 수강하는 학생 106명을 실험 대상으로 선정하였다.

이 학교는 사전에 기본적 영어 수준을 측정하는 반 배정 시험으로 학생들의 영어 수준을 측정하고 비슷한 수준을 획득한 학생들을 같은 학급으로 편성해서 강의하고 있다. 본 실험의 연구 대상은 반 배정 검사에서 두 번째로 높은 점수를 받은 B집단의 학생들로 구성되었으며, 총3학급이 실험에 참가하였다. 이 3개 학급에 대하여 실험에서는 각기 다른 학습법을 적용하였다.

본 연구에 쓰인 과업의 적정성을 판단하기 위해 본 과업을 실시하기 전인 2016년 가을학기에는 반 배정 시험에서 가장 높은 점수를 받은 A집단의 학생들 총 3학급 100명의 학생을 대상으로 파일럿실험을 실시하였다.

첫 학급은 입력과업집단(A 레벨 Input: AI)으로 배정되었고, 두 번째 학급은 출력과업집단(A 레벨 Output: AO), 마지막 학급은 혼합과업집단(A 레벨 Mixed: AM)으로 입력과업과 출력과업이 혼합된 혼합교육학습법을 사

용하였다. 강의 시작 시 실험 대상자는 100명이었으나, 결석을 하거나 수업에 충실히 참여하지 않은 29명을 분석에서 제거하고 남은 71명의 데이터를 분석하였다. 그 중 혼합과업집단은 21명, 입력과업집단은 26명, 출력과업집단은 24명이다(<표 3.1> 참조).

<표 3.1> 파일럿실험 대상자 배정 결과

	혼합과업집단 (AM)	입력과업집단 (AI)	출력과업집단 (AO)
파일럿실험 참가자(명)	21	26	24

파일럿실험을 통해 발견된 실험 절차상의 문제점들은 영어교육 전문가들의 도움을 받아 수정, 보완하여 최종적인 본 연구의 실험설계를 완성하였다.

본 연구의 실험 대상자는 파일럿실험 참가자와 같은 대학교의 학생들로, 앞서 언급한 바와 같이 2017년 봄학기에 영어 관련 교양수업을 수강한 1학년 학생들이다. 교양영어 수업을 통해 영어 문법, 독해, 듣기 및 말하기 등을 포함하는 기초 대학 영어교육 강좌를 수강하는 학생 106명을 실험 대상으로 선정하였다.

파일럿실험과 본 실험이 진행된 이 대학은 2년제의 전문대학으로 학생들의 기본 영어실력이 4년제 대학에 비해 상대적으로 매우 낮은 영어수준을 가지고 있다. 파일럿실험의 대상이었던 이 학교 A레벨 학생들은 교양영어의 수준별 분반을 위하여 1학년 학기 초에 실시된 반 배정 검사에서 가장 높은 점수대를 기록한 최고 영어수준의 학생들이었음에도 불구하고 영어권 국가에서 거주한 경험이 있거나 영어 특기생 등 소수의 학생들을 제외하고는

일반 4년제 대학의 중하위권 수준의 영어수준을 가지고 있었다.

그러한 이유로 이 학교의 교양영어 교재는 영어수준이 낮은 학습자를 위해 개발된 *Smart Choice*(Boyle & Wilson, 2011)시리즈를 사용하였다.

이 교재는 학습자들의 영어수준에 따라 교재를 선택할 수 있도록 4단계로 나누어 수준별 교재를 제작하였다. 이 학교에서는 각 분반의 영어수준에 맞게 가장 낮은 레벨인 C레벨 학생들에게는 스마트 초이스 시리즈에서 가장 낮은 0단계 교재를, 중간 수준인 B레벨 학생들에게는 중간 단계인 1단계 교재를, 그리고 가장 높은 영어수준의 A레벨 학생들에게는 2단계 교재를 사용하고 있다. 가장 낮은 0단계 교재의 경우는 중학교 1학년 수준의 매우 기초적인 영어 문법을 다루며, A레벨 학생들이 사용하는 2단계 교재는 중학교 3학년 정도 수준의 영어문법을 다룬다.

Smart Choice((Boyle & Wilson, 2011) 시리즈에서 총 네 권의 시리즈 중 초급과 중급 교재의 수준은 국제공인 영어능력(Common European Framework Reference: CEFR) 기준으로 초급영어인 A2에서 중급영어인 B1 수준이며 가장 높은 4단계 교재는 고급영어 레벨에 해당하는 C라고 본다. 본 검사의 어휘는 A2에서 C 수준까지 골고루 들어가 있으나 실험참가자들의 수준을 고려하여 주로 CEFR 기준의 중급영어에 해당하는 B1 수준으로 맞추고자 하였다. B1 수준은 120점 만점의 IBT 토플 점수를 기준으로 하면 57점 정도이며 677점 만점의 지필 토플 점수로는 436점 정도의 수준을 의미하고 이는 토익(TOEIC)점수로는 500점 정도의 수준이다.

<표3.2>는 실험을 진행하였던 2017년 1학기에 그 대학 안에서 실시한 모의토플을 응시하였던 B레벨 학생들의 토익(TOEIC)점수와 그 평균을 보여준다. 본 실험에 참여한 B레벨 학생들의 대략적인 영어수준을 설명하기 위해 2017년도에 모의 토익을 응시한 학생들 중 본 실험에 참여한 B레벨

학생의 점수만을 추출하였다.

<표3.2>에 따르면 B레벨 학생들의 토익점수 평균은 405점이고 이는 토플로 환산했을 때 IBT 토플로는 41점을 의미한다. 이를 지필 토플 점수로 환산하면 353점 정도의 수준이다.

<표3.2> B 레벨 학습자의 토익(TOEIC) 성적

참가자	학과	학년	LC	RC	총 점	교양영어
						반 기호
b1	디자인계열	1	350	290	640	BQ
b2	호텔관광	1	325	290	615	BV
b3	영어학	1	155	110	265	BO
b4	영어학	1	215	110	325	BD
b5	영어학	1	270	155	425	BI
b6	영어학	1	140	115	255	BD
b7	영어학	1	110	80	190	BI
b8	영어학	1	375	235	610	BP
b9	영어학	1	280	85	365	BA
b10	영어학	1	175	90	265	BD
b11	영어학	1	140	135	275	BD
b12	영어학	1	210	115	325	BM
b13	영어학	1	220	175	395	BO
b14	영어학	1	155	90	245	BJ
b15	비서	1	205	160	365	BO
b16	영어학	1	240	210	450	BT
b17	항공운항	1	270	165	435	BO
b18	항공운항	1	300	190	490	BJ
b19	항공운항	1	305	160	465	BF
b20	실무중국어과	1	155	190	345	BG
b21	경영과	1	255	260	515	BD
b22	경영과	1	340	310	650	BB
샘플수	22	평균	235.91	169.09	405	

주. 2017학년도 1학기 모의토익 응시자 중 교양영어 B레벨 학생

본 실험에 참가한 B레벨 학생들의 영어수준을 좀더 상세히 기술하기 위하여, 실험이 시행되었던 대학의 교양영어 강의를 담당하는 다섯 명의 교육전문가들에게 8개의 항목으로 구성된 설문조사를 하였다. 설문의 질문은 아래의 <표3.3>과 같다.

<표3.3> B 레벨 학습자의 영어수준에 대한 교육전문가 설문 문항

설문 문항	
1. 자율적으로 한 주제에 대하여 pair activity가 가능할까요?	5. 본 실험과 같이 한 문법당 20분 정도로 문법을 교수했을 때 B 레벨학생들은 어느 정도 이해할 것이라고 생각하십니까?
2. 자율적으로 한 주제에 대하여 쓰기가 가능할까요?	6. B 레벨 학생들의 수업참여도 및 영어에 대한 관심도는 어느 정도라고 생각하십니까?
3. B 레벨 학생들의 어휘수준은 중,고생 기준 어느정도라고 생각하십니까?	7. B 레벨 학생들에게 적절한 문법교육은 중,고생 커리큘럼 기준 몇학년 정도라고 생각하십니까?
4. B 레벨 학생들에게 영어가정법 과거, 현재, 과거완료를 교수할 때 이해력은 어느 정도 일것이라 생각하십니까?	8. B 레벨 학생들의 영어실력에 대해 예가 될수 있는 일화가 있으면 말씀 주십시오

주어진 설문문항에 대한 다섯 명의 교육전문가 의견을 종합해보면 본 실험에 참가한 B 레벨 학생들의 영어수준은 다음과 같다.

말하기 측면에서 자율적인 영어 말하기가 거의 되지 않는 매우 낮은 수준이기 때문에 교재에 주어진 지문 읽기나 교수자가 제시하는 예문 이외에 자율적인 영어대화를 위한 짝활동(pair activity)은 거의 불가능한 상황이었다. 영어 쓰기의 측면에서 역시 자율적인 글쓰기가 거의 되지 않았기 때문에 교재에 주어진 제한적인 글쓰기 활동과 빈칸 채우기 활동을 주로 하였다.

다섯 명의 교육전문가들은 B 레벨 학생들의 어휘와 문법 수준을 중학교 1학년에서 3학년 정도로 답변하였다. 또한 B 레벨 학생들에게 영어가정법 과거, 현재, 과거완료형을 각각 20분 정도의 길이로 다같이 교수할 때의 이해력은 교수 당시에는 약 75% 정도의 학생들이 중간 정도로 이해를 할 것이나 교수 직후 곧바로 혼동하거나 특히 시험문제화 되었을 때는 많이 혼동하여 각각의 문법형태를 잘 구분하지 못 할 것이라고 보았다.

B 레벨 학생들의 영어실력에 대한 예가 될 수 있는 일화를 설명해 달라는 문항에는 복수형 주어가 나왔을 때 *be* 동사를 단수형인 *is*의 형태로 잘못 답변하는 경우가 많고 3인칭 단수가 주어일 때 *-s*를 동사 뒤에 붙이는 것을 매우 어려워한다고 하였다. 이와 함께 일반동사의 의문문이나 부정문을 사용할 때에도 *do*나 *does*를 붙이지 않거나 잘못 쓰는 경우가 매우 많다고 예를 들었다.

본 실험에는 B레벨 집단의 3개 학급 학생들이 참가하였으며, 이 3개 학급에 대하여 각기 다른 학습법을 적용하였다. 첫 학급은 입력과업집단(B 레벨 Input: BI)으로 배정되었고, 두 번째 학급은 출력과업집단(B 레벨 Output: BO), 마지막 학급은 혼합과업집단(B 레벨 Mixed: BM)으로 입력교수법과 출력교수법이 혼합된 기존의 교양영어 수업내용을 기반으로 하는 일반교육 학습법을 사용하였다. 강의 시작 시 실험 대상자는 106명이었으나, 결석을 하거나 수업을 충실히 참여하지 않아 총4회에 걸친 실험처치를 모두 받지

못한 42명을 분석에서 제거하고 남은 64명의 데이터를 최종 분석하였다. 그 중 혼합과업집단은 15명, 입력과업집단은 25명, 출력과업집단은 24명이다(<표 3.4> 참조).

<표 3.4> 실험 대상자 배정 결과

	혼합과업집단 (BM)	입력과업집단 (BI)	출력과업집단 (BO)
참가자(명)	15	25	24

3.4.2. 실험 절차

본 실험의 목표문법에 대한 학습방법은 총 세 가지로 구성되었다. 첫 번째는 입력과업집단(BI), 두 번째는 출력과업집단(BO), 그리고 마지막은 입력과업과 출력과업이 혼합된 일반적인 학습방법으로 학습하는 혼합과업집단(BM)이다. 이와 함께, 각각의 학습방법과 학습자의 학습동기 간의 상관관계를 함께 살펴보고, 학습동기와 결합하여 더욱 효과적인 학습성취를 이루는 학습법을 알아보고자 하는 목적으로 실험이 설계되었다.

본 실험의 첫 번째 단계로, 실험 참가자들은 교양영어 수업의 첫 날 학습동기 설문을 작성하였다. 그로부터 4주일이 지났을 때 3학급의 모든 실험 참가자들에게 본 실험을 위해 설계된 사전검사를 실시하였다. 이 사전검사를 통해 세 학급의 학생들이 목표문법에 대하여 같은 수준의 사전 지식을 가지고 있는지를 평가하였다. 그로부터 일주일 뒤, 모든 집단의 실험 참가자들은 교수자에게 목표문법인 가정법 과거형뿐만 아니라 가정법 현재형과 가정법 과거완료형에 대한 명시적인 규칙 제시 교육을 받았다. 세 집단 모두

같은 교수자에게 명시적 규칙 제시 교육을 받았으므로, 그 내용과 방법은 세 집단 모두 동일하였다.

본 연구에서는 참여자들의 영어수준이 낮아 난이도가 높은 영어 가정법이라는 목표문법에 대한 처치활동 자체에 어려움이 있었다. 따라서 본 연구에 참여하는 세 집단 모두에 Erlam(2003)의 연구에서와 같은 세 번째 역할로서 명시적 교수법이 사용되었다. 다시 말해, 본 연구의 처치 활동을 위해 진행되는 처치의 시작 역할로서 낮은 수준의 명시성과 정교성을 가지는 명시적 교수법이 제공되었다.

앞에서 살펴보았던 많은 선행연구들에서는 밀줄긋기와 같은 입력강화 장치 하나만으로는 효과가 미비하다고 하였다. 그렇기 때문에 명시성을 강화하기 위해 명시적 규칙 제시 교수방법을 병행하여야 학습효과를 극대화할 수 있다는 연구결과를 보여주었다(Spada, 2015).

그러나 본 연구에서는 입력과업을 강화시키고자 하는 명시적 규칙 제시 활동이 아니라, 본 연구의 과업 활동을 위해 진행되는 처치의 역할로서 세 집단 모두에게 동일하게 명시적 교수법이 제공되었다.

파일럿실험에서는 실험 참가자들이 오직 목표문법인 가정법 과거형에 대한 명시적 규칙 제시 교육만을 받고 각각의 집단이 다른 학습방법을 통해 과업 처치를 받은 후, 가정법 과거형이라는 목표문법 지식이 처치 전과 처치 후를 비교했을 때 얼마나 향상되었는지를 살펴보는 실험이었다. 그러므로 파일럿실험에서는 목표문법인 가정법 과거형만을 교육받은 뒤 실험을 실시한데서 오는 기억효과 및 목표문법의 노출, 단기적인 실험기간이라는 한계점들이 나타났다. 따라서 본 실험에서는 영어교육 분야 전문가들의 조언을 참고하여 이러한 한계점을 보완, 본 실험을 설계하였다.

본 실험에서는 파일럿실험에서 보여준 한계점을 보완하기 위해 실험 참가

자들이 목표문법인 가정법 과거형뿐만 아니라 가정법 현재형과 가정법 과거 완료형에 이르기까지 총 세 가지 가정법 형태에 대한 명시적 규칙 제시 교육을 받도록 하였다. 그 이유는 실험 참가자들이 이렇게 목표문법이 무엇인지 정확히 알 수 없는 상황에서도 목표문법인 가정법 과거형에 대한 의미와 형태를 명확하게 구분하고 올바르게 사용할 수 있는지를 알아보는 것이며, 이것이 본 실험과 파일럿실험에서 발견된 한계를 보완하는 가장 큰 차이점이다.

그러므로 가정법 과거형이라는 목표문법 한 가지만으로 구성되었던 파일럿실험에서 사전·사후검사와 달리 본 실험에서는 가정법 현재형과 과거완료형까지 총 세 가지의 가정법 형태들이 혼합하여 구성되도록 설계하였다. 그 이유는 실험 참가자들이 목표문법이 무엇인지 알지 못하는 상황에서 검사를 받고 목표문법의 습득 여부를 더욱 정확히 측정할 수 있도록 하기 위함이다.

세 집단의 실험 참가자들은 동일한 교수자를 통해 가정법의 세 가지 형태에 대한 명시적인 규칙 제시 교육을 받았으며, 총 세 가지의 가정법 형태를 한 형태당 대략 20분 정도로 간단하게 학습하여 과업수행이 가능한 정도의 문법 지식을 제공받도록 하였다.

명시적 규칙 제시 교육을 받은지 일주일 후에는 각 집단에 속한 실험 참가자들이 목표문법인 가정법 과거형을 학습하기 위해 각 집단에 부여된 과업에 따라 3회에 걸친 실험처치를 받았다. 먼저, 입력과업집단의 경우, 첫 번째 실험처치 전에 연구자에게 입력과업을 올바르게 수행할 수 있도록 과업 수행 절차에 대한 안내를 받았다. 입력과업 학습자들은 그 안내에 따라 지문을 읽으면서 목표 구문인 가정법 과거형을 발견할 때마다 밑줄긋기를 하였다. 지문을 읽은 후, 실험 참가자들은 지문 이해력에 관한 다섯 개의 문제를 풀었다. 이렇게 첫 번째 세션이 끝나면, 입력과업 실험 참가자들은 내용

이 다른 지문으로 동일한 과정을 2회 더 반복하여 입력과업 실험 처치를 받았다. 총3회의 실험 처치가 모두 끝나면, 실험 참가자들은 입력지문 이해도 문제에 대한 답을 맞힌 후 사후시험 1에 곧바로 응시하였다.

출력과업집단의 경우도 앞서 입력과업집단과 처치 과정은 동일하였다. 다만 다른 점은 그들에게 제시되는 과업자료이다. 지문 내용은 입력집단과 같지만, 출력과업집단의 경우는 과업의 차이에 따라 과업자료가 다르게 구성되어 있다. 같은 지문에 포함된 세 쌍의 목표문법 문장이 모두 빈 칸으로 처리되어 있어, 출력과업집단의 실험 참가자들은 빈 칸의 내용을 모른 채 지문을 읽어야 했다. 빈 칸 이외의 나머지 부분에 가정법 과거형 목표문법이 담긴 문장이 있다면, 출력집단도 마찬가지로 밑줄긋기를 하였다. 이렇게 밑줄긋기를 하면서 지문을 다 읽은 후, 출력과업집단은 지문의 다음 장에 제시된 세 쌍의 그림을 단서로 주는 출력과업(picture-cued production task)을 통해 지문의 빈 칸을 목표문법인 가정법 과거형으로 채워 넣는 과업을 수행하였다. 출력과업 자료에 제시된 한 쌍의 그림들은 가정법 과거형 상황을 설명하는 각각의 원인과 결과를 보여준다. 실험 참가자들은 그 그림이 제시하는 단서에 따라 목표구문을 빈 칸에 채워 넣었다. 이렇게 첫 번째 출력과업이 끝나면 같은 절차에 따라 2회 더 출력과업을 반복하여 총3회에 걸친 출력과업을 실행하였다. 이렇게 총3회의 출력과업이 끝난 뒤 출력과업 집단 역시 과업에 대한 빈 칸의 답을 맞힌 뒤 곧바로 사후시험 1을 실행하였다.

혼합과업집단은 대학 교양영어 수업의 교재에 담긴 일반적인 내용을 평소와 같은 방식으로 학습하였다. 예를 들어, 목표문법인 가정법 과거형이 담긴 30초의 짧은 비디오 클립을 시청하는 입력과업 후 그 내용이 그대로 쓰인 대본을 학생들을 한 쌍으로 나누어 서로 주고받고 소리내어 읽는 출력과업을 실행하였다. 마지막으로, 혼합과업집단은 교재에 담긴 빈 칸 채워 쓰기

(fill-in-the-blanks)를 통해 목표문법인 가정법 과거형에 맞게 제시된 동사 원형을 변형하여 채워 넣었다. 이렇게 입력과업과 출력과업이 혼합된 세 가지 과업이 끝난 후, 혼합과업집단 역시 곧바로 사후시험 1을 실행하였다.

모든 실험처치가 끝나고 사후검사 1을 실시한 일주일 뒤에는 마지막으로 실험참가자들이 시간이 흐른 뒤에도 목표문법에 대한 학습효과가 남아있는지, 또는 목표문법이 습득되었는지를 알아보기 위하여 사후검사 2를 실시하는 것으로 본 실험의 모든 절차는 끝이 나게 된다.

<표 3.5> 실험 절차

	혼합과업집단 (BM)	입력과업집단 (BI)	출력과업집단 (BO)
첫째 주		학습동기 설문 (15분)	
둘째 주		사전검사 (20분)	
셋째 주		명시적 규칙제시 (60분)	
	입력 (비디오시청) (15분)	입력과업 1 (15분)	출력과업 1 (15분)
	출력 (짝활동) (15분)	입력과업 2 (15분)	출력과업 2 (15분)
넷째 주	출력(빈칸 채우기) (15분)	입력과업 3 (15분)	출력과업 3 (15분)
		사후검사 1 (20분)	
다섯째 주		사후검사 2 (20분)	

3.4.3. 검사 자료

파일럿실험(pilot study)에서는 사전검사와 사후검사 1, 사후검사 2, 이렇게 총3회의 검사자료가 사용되었다. 이 검사자료들은 실험 참가자들의 목표문법인 가정법 과거형에 대한 지식만을 측정하도록 설계되었다.

이에 반해 본 실험에서 실시한 사전검사와 총2차에 걸친 사후검사는 파일럿실험에 사용되었던 자료들의 한계점을 보완하여 설계하였다.

파일럿실험의 경우는 목표문법인 가정법 과거형만을 포함해 구성된 검사자료였으나, 본 실험에서 사용된 검사자료들은 가정법 현재형과 과거완료형까지 세 가지의 가정법 형태들을 혼합하여 구성함으로써 실험참가자들이 목표문법인 가정법 과거형 형태를 정확하게 구분하고 사용할 수 있을 만큼의 지식에 도달하였는지를 보다 명확히 측정하도록 설계되었다.

본 실험에서 사용된 사전검사와 사후검사 1, 2의 시험문제를 동질의 검사로 설계하기 위해 사전검사와 총2차에 걸친 사후검사들은 다른 문장을 사용하였으나 세 검사 모두 같은 구조의 문제들로 구성되었다. 또한 모든 문제들은 입력집단과 출력집단에 사용된 세 개의 지문들과 같은 수준의 어휘를 사용하였다.

지문들과 사전, 사후검사들 모두 혼합과업집단의 혼합교육 교재로 사용된 *Smart Choice*(Boyle & Wilson, 2011) 시리즈에서 사용된 어휘와 문장들을 변형, 차용하였다. 본 교재 총 네 권 시리즈 중 초급과 중급 교재의 수준은 국제공인 영어능력(Common European Framework Reference: CEFR) 기준으로 초급영어인 A2에서 중급영어인 B1 수준이며 고급 교재는 고급영어 레벨에 해당하는 C라고 본다. 본 검사의 어휘는 A2에서 C 수준까지 골고루 들어가 있으나 실험참가자들의 수준을 고려하여 주로 CEFR 기준의 중급영어에 해당하는 B1 수준으로 맞추고자 하였다. B1 수준은 120

점 만점의 IBT 토플 점수를 기준으로 하면 57점 정도이며 677점 만점의 지필 토플 점수로는 380점 정도의 수준을 의미한다.

또한 조운경과 박신향의 연구 등과 같이 선행연구들 중 가정법을 목표문법으로 사용하였던 실험에서 쓰인 검사문제들을 일부 차용하였다. 본 실험에 사용된 세 검사 모두 문항 수는 총15개로 동일하며, 문항 수를 같게 설정한 것은 실험 처치 전과 후의 향상도를 더욱 분명하고 쉽게 비교할 수 있도록 하기 위함이었다.

세 검사 모두 총 여섯 개의 문제 유형이 동일하게 사용되었으며 다음과 같이 구성되었다.

첫 번째 문제 유형은 빈 칸 채워 쓰기이다. 이 형식은 학습자의 생산 지식을 살펴보기 위한 검사 방식이다. 그러므로 본 실험의 검사자료도 마찬가지로 각 가정법 문장마다 *if* 종속절과 주절에 제시된 각각 한 개씩의 빈칸에, 괄호 안에 제시된 원형 동사를 이용하여 각각의 가정법 유형에 맞는 형태로 변형하여 넣는 문제이다. 문제를 풀기 위해 제시된 동사들은 실험 참가자들이 알맞은 가정법 형태는 알면서도 적절한 단어를 알지 못해서 답을 하지 못하는 것을 방지하기 위해 제시되었다. 빈칸 채워쓰기 유형은 총3문항으로 구성되었으며, 모든 문항들이 가정법 현재형, 과거형, 과거완료형, 또는 가정법 이외의 전혀 다른 문법 영역(distracter) 중 모두 다른 형태로 골고루 출제되었다. 또한, 의미와 시제의 불확실성으로 어떠한 문법 형태를 이용하여 주어진 동사를 빈칸에 채워야할지 혼동하는 것을 막기 위하여 모든 문제에는 그 문장의 사전 지식이 될 수 있는 시제 및 상황들을 나타내는 문장들을 맨 앞에 첨가하여 보다 정확하게 의미를 파악하고 시제 및 문법 형태를 결정할 수 있도록 하였다([부록 2] 참조).

1. David arrived very late at the conference yesterday, so he couldn' t make a speech. If David _____ (take) the plane on time, he _____ (make) the speech.

두 번째 문제 유형은 문장 재구성하여 쓰기 검사다. 이 형식은 실험 참가자들이 직설법으로 쓰인 두 문장이 의미하는 내용을 다시 가정법 과거형 문장으로 변형하여 쓰는 검사 유형이다. 문장 재구성하여 쓰기 유형은 총 2문항으로 구성되었으며, 본 실험에 쓰인 4회의 검사 모두 가정법 과거형 한 문항, 가정법 과거완료형 한 문항으로 각각 구성하였다. 예시는 다음과 같다 ([부록 2] 참조).

2. Mira had lunch already, so she didn' t go to lunch with them.

→ If Mira _____.

3. Peter is lazy, so he doesn' t have a job.

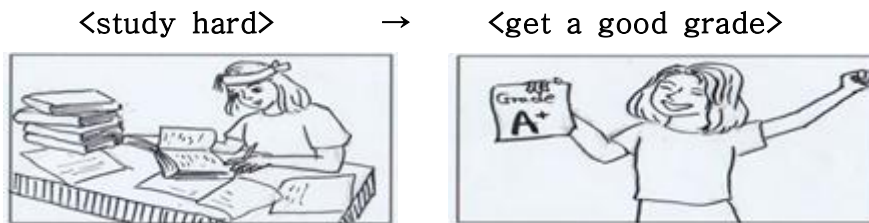
→ If Peter _____.

세 번째 문제 유형은 주어진 단어를 이용하여 한 쌍의 그림에 맞는 시제와 형태의 가정법 문장을 완성하는 것이다. 이 형식의 문제는 출력집단의 과업수행에서 사용되었던 유형과 매우 유사하다. 그러나 차이점이 있다면 출력과업에서는 가정법 과거형이라는 목표문법에 집중되어 있는 단순 훈련이었던 데 반해, 검사자료에서는 가정법 현재형과 과거형, 과거완료형이 각각 하나씩 골고루 출제되어 있기 때문에 실험 참가자들이 각각의 가정법 형태와 의미를 정확히 파악하고 구분하여야만 빈칸을 맞게 채울 수 있다. 이

러한 형식의 문제를 통해서, 목표문법인 가정법 과거형과 다른 가정법 시제들의 의미적, 형태적 차이를 구분할 수 있을 뿐만 아니라 목표구문에 대한 참가자들의 이해도까지 더욱 명확히 확인할 수 있다. 이 문제유형 역시 실험 참가자들의 정확한 시제와 의미 파악을 위하여 주어진 그림에 대한 사전 지식을 담은 문장을 그림 위에 제시한다([부록 2] 참조).

4. 수미는 지난 주 검사에서 나쁜 성적을 받았다. “만약...”

(Sumi got a bad grade on her test last week. “If...”)



If Sumi _____ she _____.

네 번째 문제 유형은 세 개의 문장을 제시하고, 각각의 문장이 어법상 맞으면 T, 틀린 문장일 경우 F를 문장 옆 괄호 안에 쓰도록 한다. 그리고 이렇게 틀린 문장일 경우 틀린 부분에 밑줄을 친 뒤 바르게 고치도록 하는 방식이다. 이 유형의 문제에는 세 가지 가정법 형태, 또는 그 외의 문법영역(distracter)이 골고루 들어간다([부록 2] 참조).

5. If I am free tomorrow, I would meet him. ()

6. If I had enough money, I would buy a new computer. ()

7. Though it were rainy, we would play soccer. ()

다섯 번째 문제 유형은 두 문제로 구성되며, 각각의 문장에 주어진 한 개의 빈칸 안에 들어갈 적절한 답을 고르는 객관식이다. 이 문제 유형 역시 세 가지 가정법 형태가 골고루 출제된다.

8. John always takes a bus, and he is often late for school.

If John _____ the train, he would get there quicker.

① takes ② took ③ would take ④ will take

마지막 문제 유형은 2개의 문제로 구성되며, 각각의 문장에서 네 개의 밑줄이 쳐진 부분들 중 문법상으로 어색한 한 가지를 고르고 바르게 고치는 과업이다. 이 문제 유형 역시 가정법 세 가지 형태 또는 이 외의 문법영역에서 골고루 출제되어 각각의 문법 형태와 의미를 정확히 파악하지 못할 경우 쉽게 답을 고를 수 없는 문제 유형이다.

9. If young people ①will stop ②buying pop records, ③the popular music industry ④will disappear.

네 개의 검사 자료들 모두 가정법 현재형 4문제, 가정법 과거형 4문제, 가정법 과거완료형 4문제, 그리고 가정법 외의 문법형태 3문제, 총 15개의 문항들로 각각 구성되었다.

3.4.4. 검사점수 채점 및 검증

사전검사와 사후검사 1, 2의 채점결과가 채점의 기준에 잘 맞게 되었는지에 대한 일관성을 검증하기 위하여 본 연구의 목적을 전혀 모르는 또 다른 영어교육전문가가 제 2 채점자로 모든 검사지의 가정법 과거형 부분에 대한 상호일치도 검정채점을 하였다. 이를 위해 64명 실험참가자들의 목표문법인 가정법 과거형 답안만을 별도로 다시 기록한 검사지를 준비하고 제 2 채점자에게 채점기준을 고시한 뒤 채점을 실시하였으며 채점자 간의 상호일치도는 Kappa검정을 통해 분석하였다. 본 결과의 일치도에 대한 해석은 Landis & Koch(1977)가 정의한 기준에 따른 것이다.

그 결과, 사전검사에서는 채점일치도의 Kappa 값이 .609로 적당한 일치도(moderate agreement)를 나타내었다. 사후검사 1에서는 Kappa 값은 .581로 타당한 일치도(fair agreement)를 보였다. 마지막으로 사후검사 2의 Kappa 값은 .846으로 상당한 일치도(substantial agreement)를 보였다.

3.5. 분석 방법

본 연구에서 실시한 실험의 분석을 위해 분산분석(ANOVA)법과 혼합설계(Mixed design), 그리고 단순회귀분석 방법을 사용하였다.

3.5.1. 분산분석법(ANOVA)

본 연구에는 혼합과업집단, 입력과업집단, 출력과업집단으로 분류된 3개 집단 실험처치에 따른 성적평균의 차이를 검정하는 것이 주목적이므로, 이 차이의 통계적 유의미성 검정을 위해 3개 이상 집단의 군집수준에서 나타나는 평균 차이의 유의성을 검증하는 분산분석을 채택하였다.

분산분석을 이용한 연구에서 독립변수는 교수법이며, 혼합, 입력, 출력집단의 3개 그룹으로 구성되어 있다. 이 3개 그룹의 가정법 성적평균에 대한 분산분석으로 산출되는 통계량은 처치의 효과가 3개 그룹 간 가정법 성적평균 차이에 유의한 영향을 미치는지를 보여준다. 처치효과가 통계적으로 유의할 경우 정확히 어떤 두 그룹 간의 평균차이가 유의한지를 알기 위해서 사후 검정을 실시하였다. 이 경우 본 연구에서는 두 그룹 간 평균차이의 유의성을 알아보기 위해 본페로니(Bonferroni)와 투키(Tukey)의 사후 검정을 실시하였다.

3.5.2. 혼합설계(Mixed design)

본 연구에서는 입력, 출력, 혼합과업집단에 실시한 사전검사와 두 가지 사후검사에서 각각의 경우에 따라 성적의 결과가 다르게 나타나는지와, 다르게 나타난다면 그러한 성적 변화가 교수법의 효과와 관련있는지 그 통계적 유의미성을 알아보기 위해 혼합설계모형을 사용하여 분석을 실시하였다.

혼합설계란 실험설계법에서 피험자 내 설계(within-subject design)와 피험자 간 설계(between-subject design)를 병합한 설계방법이다. 분할구획 설계(split plot design)라는 이름으로 처음 소개되었으며, 행동과학에서 많이 사용되는 실험설계법 중 하나이다.

피험자 내 설계는 반복측정 분산분석을 수반한다. 반복측정 분산분석은 각 개체가 각각의 처치 조건 아래에서 측정되는 설계이다. 즉, 각 피험자가 시간(time) 안에 두 개 또는 그 이상의 지점에서 측정되는 설계를 말한다.

피험자 간 설계는 앞에서 제시한 독립적 집단들에 대한 ANOVA와 동일하다. 즉, 본 연구에서는 하나의 모형 안에 피험자 간 설계와 피험자 내 설계를 동시에 포함하여야 한다. 따라서 일반적인 이원분산분석을 이용할 수 없고 혼합설계를 이용하여 분석을 해야 한다.

본 연구의 실험설계는 가정법 교수방법(입력, 출력, 혼합교수법) x 시험 유형(사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2)이 되고 종속변수는 각 시험의 성적이다. 이러한 경우 시험유형은 피험자 내 요인(즉, 같은 사람에게 3번의 시험을 실시하였으므로)이라고 하고, 가정법 교수방법은 피험자 간 요인이라고 할 수 있다.

혼합설계모형은 이렇게 피험자 내 효과 분석과 피험자 간 효과분석이라는 두 가지 분석을 실시하도록 설계되며, 먼저 피험자 내 효과를 분석하고, 다음으로 피험자 간 효과를 분석하여 각각의 시험 성적의 변화가 교수법의 효과를 증명하는지 살펴보았다.

3.5.3. 단순회귀분석(Simple Regression)

사후검사 1-사전검사와 사후검사 2-사전검사 간 문법습득 향상도에 대한 학습동기요인의 예측력을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시하였다. 분석은 SPSS 20.0을 이용하였다. 단순회귀분석은 하나의 독립변수가 하나의 종속변수의 값을 어떻게 예측하는지를 알아보기 위해 사용한다. 본 연구에서 문법습득 향상도는 종속변수가 되고 동기요인의 하위요인들의 단일 합산 점수를 독립변수로 이용하기 때문에 단순회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

이번 절에서는 통계적으로 분석한 실험결과를 살펴본다. 4.1.절에서는 가정법 과거형 목표문법에 대한 각 교수법별 사전검사 및 2회에 걸친 사후검사 성적향상도 결과를, 4.2절에서는 학습동기 요인의 상관관계와 내적 신뢰도를 통계적으로 기술하고, 4.3.절에서는 학습동기 요인이 목표문법 학습 향상에 미치는 영향에 관한 다중회귀분석 결과를 살펴본다. 또한, 4.4절에서는 학습동기 최상위 25%와 최하위 25% 점수에 따른 교수법 차이를 분산분석하며 4.5.절에서는 학습동기와 학과 전공의 영어 관련성에 관련한 문법습득 향상도와 상관관계 분석을, 4.6.절에서는 학습동기 설문 항목 답변 분석을 통해 참가자와 집단의 특성을 살펴본다. 그리고 마지막으로 4.7.절에서는 이러한 통계적인 분석 결과를 기반으로 실험 결과를 해석하고 토의하고자 한다.

4.1. 목표문법에 대한 각 교수법별 성적향상도 결과

본 연구에서는 혼합, 입력, 출력집단 간 성적 차이를 분석하기 위해, 가정법 교수방법(입력, 출력, 혼합 교육법)에 대한 일원분산분석을 실시한 후, 혼합설계모형(mixed design)을 이용하여 분석을 실시하였다. 혼합설계모형에서는 교수방법을 피험자 간(between-subjects), 시험유형(사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2)을 피험자 내(within-subjects)로 설계한 혼합설계모형(mixed design)을 이용하여 분석을 실시하였다.

먼저, 혼합설계모형 분석을 하기 전에 사전검사, 사후검사 1과 사후검사

2, 총 세 차례의 시험유형에 대한 학생들의 성적 기술통계와 그에 대한 일원분산분석 결과를 살펴보았다.

4.1.1. 시험유형 일원분산분석 결과

다음 <표 4.1>은 세 집단 간의 사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2에 참여한 학생 수, 평균 및 표준편차를 보여준다.

<표 4.1> 3개 집단 간 사전, 사후검사 기술통계

	그룹	표본수	평균	표준편차
사전검사	혼합과업집단	15	4.47	2.76
	입력집단	25	5.60	3.08
	출력집단	24	5.69	3.78
사후검사 1	혼합과업집단	15	7.83	2.85
	입력집단	25	6.14	3.07
	출력집단	24	8.23	2.55
사후검사 2	혼합과업집단	15	6.57	4.42
	입력집단	25	6.23	2.94
	출력집단	24	6.11	3.91

<표 4.1>에 제시된 결과에서 볼 수 있듯이, 가정법 교육 이전에 실시한 사전검사에서 출력집단의 평균이 5.69로, 5.60인 입력집단과 4.47인 혼합과업집단보다 높았다. 그러나 <표 4.2>에 보였듯이, 사전검사 평균에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 사전검사 성적의 차

이는 유의미하지 않았다($F(2,61) = .73, p = .484$). 그러므로 혼합, 입력, 출력집단은 영어가정법에 대한 사전지식이 다른 수준의 집단이라고 할 수 없다.

<표 4.2> 3개 집단 간 사전검사 성적 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	15.98	7.99	.73	.484
집단 내	61	663.64	10.88		
전체	63	679.62			

또한 <표 4.1>에 따르면, 혼합과업집단, 입력집단, 출력집단이 가정법 과거형에 대한 각각의 과업을 수행한 후 실시되었던 사후검사 1에서 세 집단의 평균은 모두 상승하였다. 특히 혼합과업집단은 평균이 7.83점, 출력집단의 성적은 8.23점으로 두 집단 모두 사전검사에 비해 성적이 많이 상승하였다. 반면에, 입력집단은 6.14점으로 다른 두 집단에 비해 상승폭이 가장 낮았다. 따라서 <표 4.3>에 보였듯이 사후검사 1 집단 간 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하였다($F(2,61) = 3.658, p < .05$). 그러므로 사후검사 1의 결과에 따르면 혼합과업집단과 출력집단은 교육의 효과가 입력집단에 비해 상대적으로 매우 컸음을 시사한다.

<표 4.3> 3개 집단 간 사후검사 1 성적 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	58.60	29.30	3.658	.032
집단 내	61	488.58	8.01		
전체	63	547.18			

<표 4.4>는 사후검사 1에 대한 투키 사후검정(Tukey post-hoc test) 결과이다. 사후검사 1 일원분산분석 결과의 유의성은 출력-입력집단 간의 차이에서 생성된 것을 보여준다. 출력집단의 평균이 입력집단의 평균보다 2.09점 높았다($p < .05$).

<표 4.4> 사후검사 1 사후검정

	평균차이	표준오차	95% 신뢰구간		<i>p</i>
			하향	상향	
혼합-입력	1.69	.92	-.53	3.91	.168
입력-출력	-2.09*	.81	-4.03	-0.15	.032
출력-혼합	.40	.93	-1.84	2.63	.905

마지막으로, 지연학습효과를 측정하기 위해 사후검사 1을 실행한지 일주일 이후 경과한 후 3개 집단의 차이를 사후검사 2에서 측정하였다. 그 결과, 사후검사 2에서 혼합과업집단은 평균이 6.57점, 출력집단의 성적은 6.11점으로 사후검사 1에 비해 점수가 하락하였다. 이에 반해 입력집단은 6.23점

으로 사후검사 1에 비해 매우 소폭인 0.09점 상승하였다. <표 4.5>에 보이듯이, 사후검사 2 집단 간 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하지 않았다($F(2,61) = .071, p = .931$).

<표 4.5> 3개 집단 간 사후검사 2 성적 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	1.95	.98	.071	.931
집단 내	61	833.15	13.66		
전체	63	835.10			

앞서 기술한 바와 같이, 입력, 출력, 혼합과업집단에 실시한 사전검사와 두 가지 사후검사에서 각각의 경우에 따라 성적의 결과가 다르게 나타나는 것을 볼 수 있었다. 특히 세 집단이 각각의 과업을 수행한 후 실시한 사후검사 1의 일원분산 분석결과에서 유의미한 결과가 나오에 따라, 이러한 성적 변화가 교수법의 효과와 관련있는지에 대한 통계적 유의미성을 더욱 확실하게 알아보기 위해서, 본 연구는 혼합설계모형을 사용하여 분석을 실시하였다.

본 연구의 혼합설계모형은 가정법 교수방법(입력, 출력, 혼합교수법) x 시험유형(사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2)이 되고, 종속변수는 각 시험의 성적이다. 이러한 경우, 시험유형은 피험자 내 요인(즉, 같은 사람에게 3번의 시험을 실시하였으므로)이라고 하고, 가정법 교수방법은 피험자 간 요인이라고 할 수 있다.

혼합설계모형은 이렇게 피험자 내 효과 분석과 피험자 간 효과분석이라는 두 가지 분석을 실시하도록 설계되며, 먼저 피험자 내 효과를 분석하고, 다음으로 피험자 간 효과를 분석하여 각각의 시험 성적의 변화가 교수법의 효과임을 증명하는지 살펴보고자 한다.

4.1.2. 피험자 내 혼합측정 효과 분석 결과

혼합설계모형에서 피험자 간 효과 분석에 앞서, 먼저 피험자 내(사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2) 효과를 분석하게 되며, 이를 위해 동일한 분산(즉, 등분산)을 가지고 있는지를 검정하여야 한다. 피험자 내 분석을 위해 가장 먼저 살펴야 할 것은 구형성(sphericity) 검정이다. 구형성이란 각 실험조건마다 처치 내 분산들이 동일하다는 등분산을 만족할 때 종속변수인 성적의 공분산 행렬의 각 요소가 동일한 값으로 나타나는지를 살펴는 것으로, 구형성 검정결과 영가설이 수용되어야($p > .05$) 구형성이 만족되었다고 본다.

<표 4.6>에 제시한 것처럼, 본 실험의 혼합측정 분석결과 유의도(p)가 .423으로, 구형성 가정이 만족되었다($\chi^2_2 \approx 1.72, p = .423$).

<표 4.6> 반복측정 구형성 검정 결과

피험자 내 효과	Mauchly의 W	근사 카이 제곱	df	p
측정	.972	1.719	2	.423

피험자 내 효과 분석은 <표 4.7>과 같다. 아래 <표 4.7>에서 ‘time’ 은 본 연구의 경우 시험유형(사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2)을 말한다. 피험자 내 효과 및 피험자 간 효과의 존재 유무 판정은 유의수준 .05 이하로 판단하였다. <표 4.7>에 보였듯이, time의 주효과(main effects)가 통계적으로 유의하였다($F(2,61) = 13.12, p < .001$). 또한 시험유형과 집단(Time x Group) 간 상호작용 역시 유의하였다($F(4,61) = 2.77, p < .05$).

<표 4.7> 피험자 내 효과 분석 결과

	유형III SS	df	MS	F	p
Time (시험유형)	140.18	2	70.09	13.12	.000
Time x Group (시험유형 x 집단)	59.21	4	14.80	2.77	.032
오차 (Time)	651.74	122	5.34		

요약하면, 시험유형과 교수법(집단)의 상호작용이 유의하다는 결과는 학생들이 어느 교수법 처치 조건에 속하였느냐에 따라 시험유형이 성적변화에 미치는 효과가 달라졌다는 것을 의미한다. 한편 주효과가 통계적으로 유의하다는 결과는 사전검사, 사후검사 1, 사후검사 2에서 학생들의 목표문법 습득과 관련된 성적이 교수법의 종류와 상관없이 유의하게 다르다는 것을 보여주는 것이다. 그러나 시험유형과 교수법(집단)의 상호작용이 유의하기 때문에 주효과에 대해서는 신중히 해석할 필요가 있다.

아래에서는 시험유형의 주효과가 어떤 대조에서 발생하였는지를 알아보았다. 다중비교에 의해 작위적으로(spurious) 유의미한 p -값이 산출되는 것을

방지하기 위해 본페로니(Bonferroni) 조정을 가한 사후검정(post-hoc)을 실시하였고, <표 4.8>에 그 결과가 제시되어 있다. 평균 성적의 차이가 유의수준 .05 이하에서 유의하게 차이가 나는 대조는 ‘사전 대 사후 1’, ‘사후 1 대 사후 2’ 였다. 즉, 사전검사 대비 사후검사 1에서 목표문법 가정법 성적의 유의미한 상승이 있었고(사전검사 평균에서 사후검사 1 평균을 뺀 차이 = -2.149, $p < .001$), 사후검사 1 대비 사후검사 2에서 유의미한 하락이 있었다(사후검사 1 평균에서 사후검사 2 평균을 뺀 차이 = 1.097, ($p < .05$).

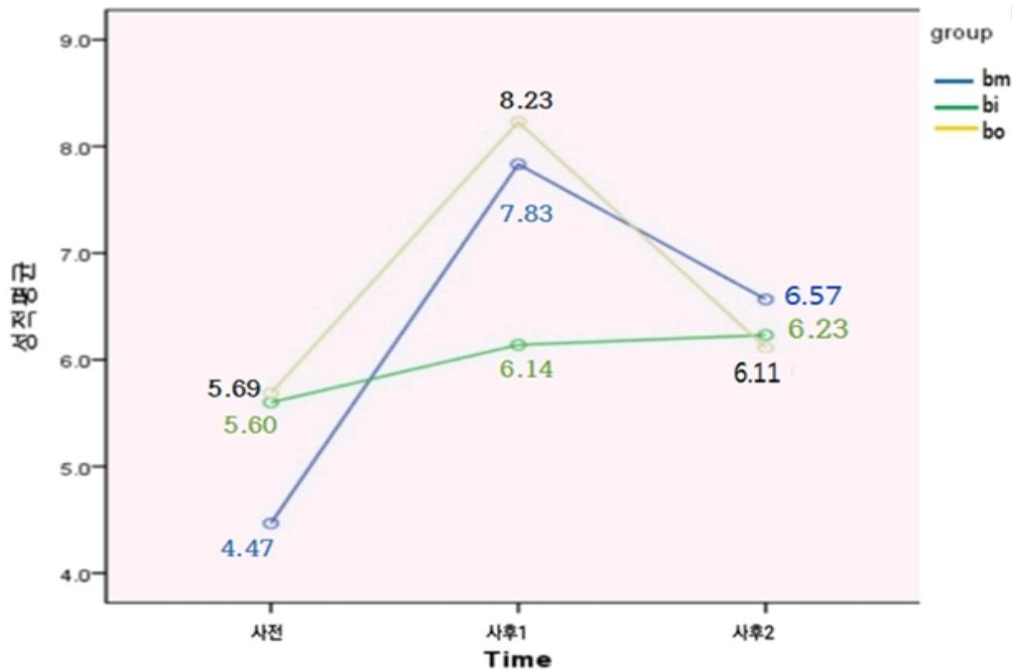
<표 4.8> 시험유형 효과에 대한 사후 검정

(I) Time	(J) Time	평균차이 (I-J)	표준오차	p	95% 신뢰구간	
					하향	상향
사전	사후1	-2.149	.397	.000	-3.126	-1.173
	사후2	-1.052	.453	.071	-2.168	.063
사후1	사전	2.149	.397	.000	1.173	3.126
	사후2	1.097	.407	.027	.096	2.099
사후2	사전	1.052	.453	.071	-.063	2.168
	사후1	-1.097	.407	.027	-2.099	-.096

이 결과는 목표문법인 가정법 과거형에 대한 전체 학생들의 성적이 각 집단의 과업이 진행된 후 실시한 사후검사 1에서 사전검사 성적에 대비해 전반적으로 상승하였음을 보여준다. 또한 지연학습효과를 살펴본 사후검사 2 대비 사후검사 1 간의 성적 변화 역시 유의하였으므로, 일주일의 시간이 경과한 후 교육의 효과는 전반적으로 하락하였음을 보여주었다.

<그림 4.1>은 피험자 내 효과 중 시험유형과 집단의 상호작용을 나타내

는 그래프로, 각 시험유형에 따른 처치집단 간 성적변화와 집단 간의 성적 격차를 보여준다.



<그림 4.1> 시험유형에 따른 집단 간 성적 변화

주. bm=혼합과업집단; bi=입력집단; bo=출력집단

혼합과업집단인 bm은 사전검사 성적이 다른 두 집단에 비해 상대적으로 낮았으나 사후검사 1에서 크게 상승하였고 일주일 뒤 지연학습효과를 보기 위해 실시된 사후검사 2에서 하락하였다. 입력집단인 bi의 성적은 사전검사 대비 사후검사 1과 사후검사 1 대비 사후검사 2에서 모두 매우 소폭의 성적 향상을 보이지만 거의 변화가 없는 것을 볼 수 있다. 마지막으로, 출력집단인 bo와 혼합과업집단인 bm은 거의 같은 패턴을 보였다. 사후검사 1에서 사전검사에 비해 성적이 크게 상승하였고, 일주일 뒤 지연학습효과를 보기

위해 실시된 사후검사 2에서는 점수가 하락하였다. 따라서 시험유형별 집단 간 차이(즉, 입력집단 대 출력집단 및 혼합과업집단 간 차이)가 <그림 4.1> 과 같이 감지되면서 시험유형과 집단 간의 상호작용이 통계적으로도 유의한 결과를 나타내었다($F(4,61) = 2.77, p < .05$).

요약하면, 집단의 과업방식과 시험성적과의 상호작용이 통계적으로 유의하게 나타나면서, 혼합집단과 출력집단은 각각의 교수법이 입력집단에 비하여 목표문법에 대한 성적의 향상에 영향을 주었음을 시사한다.

4.1.3. 피험자 간 혼합측정 효과 분석 결과

다음으로, 피험자 간 효과, 다시 말해 교수방법에 따른 집단 간 성적 변화 분석 결과는 아래와 같다. 피험자 간 효과 검정에 앞서, 추출한 여러 표본들이 동일한 분산을 가지고 있는지를 검정하기 위하여 레빈의 등분산 검정(Levene's test)을 실시하였다. <표 4.9>에서 보였듯이, 피험자 간 레빈의 등분산 검정 결과, 사후검사 2를 제외하고는 모두 유의수준 .05 이상으로 반복 측정을 위한 피험자 간 등분산 가정을 만족하였다. 등분산 가정을 만족하지 못한 사후검사 2 역시 입력, 출력, 혼합 세 집단의 표본크기가 같거나 유사하므로 등분산 가정 파기에 강건(robust)하다(Minimum외, 1998). 그러므로 사후검사 2의 등분산이 위배되는 것에는 분석에 크게 영향을 미치지 않아 추가적인 검정 없이 피험자 간 효과 측정을 실시하였다.

<표 4.9> 피험자 간 레빈의 등분산 검정 결과

	<i>F</i>	<i>df</i> 1	<i>df</i> 2	<i>p</i>
사전검사	1.82	2	61	.171
사후검사 1	1.39	2	61	.257
사후검사 2	4.58	2	61	.014

피험자 간 효과 분석 결과, <표 4.10>에서 보였듯이, 혼합, 입력, 출력집단 간 성적에 대한 집단 간 차이는 유의하지 않았다($F(2, 61) = .396, p = .675$). 주효과가 유의하게 나타나지 않은 이유는 본 연구에서 피험자 간 효과가 사전검사와 사후검사 1, 2의 점수를 모두 더한 값의 평균점수를 집단별로 비교하여 피험자 간의 차이를 살펴보는 것이기 때문이다. 다시 말하여 피험자 간 효과분석에서 주효과가 유의하게 나왔을 경우에는 각 집단의 점수 패턴이 비슷한 경향으로 나왔다는 것을 의미한다. 만약 집단의 점수 패턴이 어느 검사에서는 다른 집단에 비해 높고 또 다른 검사에서는 다른 집단보다 낮게 나오는 등 비슷하지 않은 경향을 보인다면 이는 주효과가 유의하지 않다는 것이다. 그러므로 이는 피험자 내 상호작용의 유의한 결과와는 어떤 면에서는 정반대의 의미를 가진다. 따라서 본 연구의 피험자 간 효과는 유의하지 않을 수 있다.

<표 4.10> 피험자 간 효과 분석 결과

	Type III SS	df	MS	F	p
절편	2422.44	1	2422.44	332.403	.000
집단	5.77	2	2.89	.396	.675
오차	444.55	61	7.29		

지금까지 살펴본 집단 간 성적 변화에 따르면, 혼합과업집단(bm)과 출력과업집단(bo)은 사전검사 대비 사후검사 1에서 성적 향상이 비교적 뚜렷했다. 이에 반해 입력과업집단(bi)은 사전검사 대비 사후검사 전반에 걸쳐 성적 변화가 거의 없었다. 이러한 결과는 출력교육 처치를 받은 집단(즉, 출력과업집단 및 혼합과업집단)이 그렇지 않은 집단(즉, 입력과업집단)에 비해 사후검사 1에서 성적 향상이 높았으므로 집단과 시험유형이 유의미한 상호작용을 했음을 제시한 혼합측정결과를 뒷받침한다고 볼 수 있다.

본 실험의 혼합과업집단은 총 3회의 과업 중 출력과업 2회, 입력과업 1회로 구성되어 있다. 혼합과업집단은 목표문법인 가정법 과거형이 담긴 30초의 짧은 비디오 클립을 시청하는 입력과업 후 그 내용이 그대로 쓰인 대본을 두 명의 학생들이 서로 주고받으며 소리 내어 읽는 출력과업을 실행하였다. 또한 수업 교재에 담긴 빈 칸 채워 쓰기(fill-in-the-blanks)를 통해 목표문법인 가정법 과거형에 맞게 사용하도록 제시된 동사 원형을 변형하여 채워 넣는 두 번째 출력과업을 하였다. 따라서 혼합과업집단 역시 출력과업 활동이 더 많이 구성되어진 특성으로 인해 출력과업집단과 성적 향상도가 비슷한 경향을 나타내는 것으로 보인다. 그러므로 출력교육을 포함시키는 교수방법이 입력교육보다 더욱 효과적인 교수방법임이 본 연구의 분석 결과 통계적으로 입증되었다.

4.2. 학습동기 상관관계와 내적 신뢰도 분석

이번 절에서는 학습동기 설문 문항에 대한 상관관계와 내적 신뢰도를 분석해 보고자 한다. 학습동기 하위개념 총6개로 구성된 학습동기 설문지는 각 하위개념마다 4문항에서 10문항으로 구성되고 총38개 문항으로 구성되어 있다. <표 4.11>은 학습동기 설문에 대한 기술통계 결과이다.

<표 4.11> 학습동기 기술통계

항목	표본수	항목수	평균	표준 편차
이질적 그룹 접근-회피 경향 (Intergroup Approach-Avoidance Tendency: AAT)	64	7	5.08	1.31
동기 강도 (Motivation Intensity: MI)	64	6	4.23	1.43
국제적 활동이나 직업에 대한 흥미 (Interest in International Vocation or Activities: IIVA)	64	5	4.86	1.65
영어 학습 욕구 (Desire to Learn English: DLE)	64	6	3.80	1.60
영어 학습에 있어서의 이문화 간 친밀감 (Intercultural Friendship Orientation in English Learning: IFO)	64	4	5.31	1.59
영어학습 태도 (Attitudes toward Learning English: ALE)	64	10	5.34	1.41

<표 4.12>를 보면, 학습동기요인 간 피어슨상관은 .210~.673으로 그 범위가 넓게 나타났다. 영어를 배움에 있어서 이문화 간 교우관계에 대한 경향성을 나타내는 요인(IFO)과 국제적 활동이나 직업에 대한 흥미를 나타내는 요인(IIVA) 간 상관관계만 $p < .05$ 수준에서 유의하지 않았고, 이를 제외한 모든 요인들은 유의도 $p < .05$ 수준에서 다른 모든 요인과 높은 상관관계를 나타냈다. 특히 영어를 학습하고자 하는 동기의 정도를 나타내는 요인(MI) 및 영어 학습 욕구 요인(DLE)은 다른 모든 요인과 높은 상관관계를 나타냈다.

<표 4.12> 학습동기요인 문항총점 상관행렬

	AAT	MI	IIVA	DLE	IFO	ALE
AAT	1					
MI	.444**	1				
IIVA	.547**	.329*	1			
DLE	.507**	.603**	.278*	1		
IFO	.607**	.424**	.210	.467**	1	
ALE	.595**	.673**	.433**	.601**	.610**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

주. AAT=타 인종 집단에 대한 접근-회피 경향; MI=동기 강도; IIVA=해외 구직 또는 활동에 대한 흥미; DLE=영어 학습 욕구; IFO=영어 학습에 있어서의 이문화 간 친밀감; ALE=영어 학습에 대한 태도

<표 4.13>은 각 동기요인별 문항의 내적 신뢰도 검증 결과이다. <표 4.13>을 보면, 학습동기 향상에 영향을 미치는 동기요인으로 채택한 요인

별 Cronbach α 는 .528~.905로 나타났다. Kline(2000)에 따르면, $.7 \leq \alpha < .8$ 이면 수용 가능한 내적 신뢰도를 갖춘 것으로 판단한다. 이 기준에 따르면, 이질적 집단 접근-회피 경향을 나타내는 요인(AAT), 영어학습과 관련된 학생의 동기 강도를 나타내는 요인(MI), 영어학습과 관련된 태도를 나타내는 요인(ALE) 내에 포함된 문항들은 수용 가능한 범위 이상의 충분한 내적 신뢰도를 갖춘 것으로 판단할 수 있다. 그 다음으로, Cronbach α .7에 비교적 근접한 요인이 국제적 활동이나 직업에 대한 흥미를 나타내는 요인(IIVA), 영어를 배우고자 하는 욕구를 나타내는 요인(DLE)이었다. 영어를 배움에 있어서 문화 간 교우관계에 대한 경향성을 나타내는 요인(IFO)에 포함된 문항들만이 내적 신뢰도가 다소 낮은 것으로 나타났다.

<표 4.13> 학습동기 요인별 문항 내적 신뢰도

요인	문항수	Cronbach α
이질적 집단 접근-회피 경향(AAT)	7	.771
동기 강도(MI)	6	.847
국제적 활동이나 직업에 대한 흥미(IIVA)	5	.647
영어 학습 욕구(DLE)	6	.669
영어학습에 있어서의 이문화 간 친밀감(IFO)	4	.528
영어학습 태도(ALE)	10	.905

4.3. 학습동기가 목표문법 습득 향상에 미치는 영향에 관한

단순회귀분석

본 절에서는 학습동기가 목표문법 습득 향상도(Performance Improvement, PI)에 어떤 영향을 미치는지를 살펴본다. 이를 위해 학습동기를 독립변수로 하고, 이 요인이 사전검사 대비 사후검사에서 점수 향상, 즉 목표문법 습득향상도(PI)라는 종속변수에 어떤 영향을 미치는지를 살펴 보았다.

본 실험에서 실험참가자들의 학습동기를 측정하는 설문을 구성하는 하위 요인 6개는 각각의 문항수가 4개에서 10개로 모두 다르므로 이러한 차이로 인해 각 요인마다 총점이 상이하였다. 이러한 총점의 차이는 각 요인별 영향력이 다른 것처럼 간주 될 수가 있다. 또한 각 하위요인마다 평균점수에도 큰 차이가 있다. 이럴 경우 우리는 원점수를 그대로 합산한 총점을 이용하지 않고 각 하위요인의 척도단위를 반영하여 계산된 표준화 점수를 이용할 수 있다. 따라서 하위요인 모두의 영향력을 동등하게 맞추기 위해 z 점수를 이용하였다.

<표 4.13>에 보고한 대로, 학습동기와 관련한 설문지 문항은 영어학습과 관련된 태도를 나타내는 요인(ALE), 영어학습과 관련된 학생의 동기 강도를 나타내는 요인(MI), 이질적 집단 접근-회피 경향을 나타내는 요인(AAT), 영어 학습 욕구(DLE), 영어 학습에 있어서의 이문화 간 친밀감(IFO) 요인, 그리고 국제적 활동이나 직업에 대한 흥미를 나타내는 요인(IIVA), 이렇게 총 여섯개의 하위요인으로 구성되었다. 본 분석은 이러한 각 하위요인의 z 점수의 총점을 이용하여 종속변수인 가정법 문법습득 향상도에 어떤 영향을 미치는지를 단순회귀를 이용하여 분석하였다.

4.3.1 사전검사 대비 사후검사 1 문법습득 향상도

본 절에서는 사전검사와 각 집단이 과업을 수행한 후 실시한 사후검사 1의 문법습득 향상도에 대한 학습동기의 예측력을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실시하였다.

<표 4.14> 학습동기에 의한 사후검사 1 - 사전검사

세 집단 간 문법습득향상도 회귀모형

		비표준화 계수		β	t	p
		B	표준오차			
학습동기	(상수)	4.357	.639		6.823	.001
	혼합집단(bm)	4.830	1.717	.783	2.813	.037
회귀모형 1	(상수)	.676	.832		.813	.429
	입력집단(bi)	-.583	1.956	-.077	-.298	.770
	(상수)	3.000	1.447		2.073	.077
	출력집단(bo)	-.623	2.625	-.089	-.237	.819

분석 결과 요약은 <표 4.14>에 제시했다. 먼저 혼합집단의 경우, 비표준화 계수값은 4.830으로 유의한 결과를 보였다($p < .05$). 이 결과에 의하면 혼합집단의 실험참가자들은 학습동기가 높을수록 사후검사의 문법습득 향상도가 높아지는 것을 나타낸다. 즉, 혼합집단에서는 동기의 z점수가 1점 증가할 때 문법습득 향상도가 4.83점만큼 증가한다는 것을 의미한다.

두 번째로 입력집단의 경우 비표준화 계수값은 -.583이고 유의하지 않은

결과를 보였다($p=.770$). 즉 입력집단의 경우는 동기점수가 증가함에 따라 문법습득 향상도의 변화가 유의하지 않았다는 것이다.

마지막으로 출력집단의 경우 비표준화 계수값은 $-.623$ 이고 ‘사후검사 1-사전검사’ 성적 변화와는 통계적으로 유의하지 않았다($p =.819$). 그러므로 출력집단 역시 입력집단과 마찬가지로 동기점수가 증가함에 따라 문법습득 향상도의 변화가 유의하지 않았다는 것이다.

4.3.2. 사전검사 대비 사후검사 2 문법습득 향상도

이번 절에서는 사전검사와 각 집단의 지연학습효과를 알아보는 사후검사 2의 문법습득 향상도에 대한 단순회귀분석 결과를 살펴보았다.

분석 결과 요약은 <표 4.15>에 제시했다.

<표 4.15> 학습동기에 의한 사후검사 2 - 사전검사 세 집단 간
문법습득향상도 회귀모형

	비표준화 계수		β	t	p	
	B	표준오차				
학습동기	(상수)	2.800	1.365	2.052	.095	
	혼합집단(bm)	3.216	3.669	.365	.876	.421
회귀모형 1	(상수)	.206	.857	.240	.813	
	입력집단(bi)	-.415	2.016	-.053	-.206	.840
	(상수)	1.567	.878		1.785	.118
	출력집단(bo)	-.027	1.592	-.006	-.017	.987

먼저 혼합집단의 경우, 비표준화 계수값은 3.216으로 유의하지 않았다($p = .421$). 사후검사 2에서는 사후검사 1의 결과와는 다르게 혼합집단의 동기점수가 증가함에 따라 문법습득 향상도의 변화가 유의하지 않았다.

두 번째로 입력집단의 경우 비표준화 계수값은 $-.415$ 이고 입력집단 역시 유의하지 않은 결과를 보였다($p = .840$). 따라서 입력집단의 경우도 동기점수가 증가함에 따라 문법습득 향상도의 변화는 유의하지 않았다는 것이다.

마지막으로 출력집단의 경우도 비표준화 계수값이 $-.027$ 로 통계적으로 유의하지 않았다($p = .987$).

그러므로 ‘사후검사 2-사전검사’의 성적 변화는 세 집단 어디에서도 동기점수가 증가함에 따라 문법습득 향상도의 변화가 유의한 결과를 나타내지 않았다.

4.4. 학습동기점수에 따른 교수법 차이 분산분석

이번 절에서는 학습동기 수준과 각 집단에 따른 학생들의 차이를 알아보기 위하여 개인별 동기점수의 총합으로 나눈 최상위 25%와 최하위 25%를 추출하여 학습동기의 차이에 따라 나타날 수 있는 성적 향상도의 관계를 살펴보고자 하였다. <표 4.16>은 학습동기 최상위 25% 집단과 최하위 25% 집단 학생들의 학습동기 하위요인 6개의 평균과 총점평균 및 표준편차를, <표 4.17>은 사전검사, 사후검사 1, 그리고 사후검사 2의 평균 및 표준편차를 보여준다.

<표 4.16> 학습동기 최상위 25% 집단과 최하위 25% 집단 기술통계

	항목수	'최상위 25%' 집단			'최하위 25%' 집단		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
AAT	7	17	5.69	1.34	17	4.66	1.29
MI	6	17	5.15	1.42	17	3.69	1.36
IIVA	5	17	5.60	1.67	17	4.41	1.52
DLE	6	17	4.57	1.59	17	3.35	1.56
IFO	4	17	5.93	1.37	17	4.81	1.58
ALE	10	17	6.18	1.31	17	4.78	1.41
동기총점 평균	38	17	34.82	1.81	17	25.08	2.10

<표 4.16>에서 보듯이, 학습동기 최상위 25% 집단의 학습동기 총점은 34.82점이며 25.08점이 평균인 최하위 25% 집단보다 학습동기 총점 평균이 약 10점 가까이 더 높았다. 또한 <표 4.17>에서 볼 수 있듯이 사전, 사후검사 1, 2 평균 모두 학습동기 최상위 25% 집단이 최하위 25% 집단보다 더 높게 나타나는 것을 볼 수 있다

<표 4.17> 최상위 25% 집단과 최하위 25% 집단 사전, 사후검사 1, 2
기술통계

	‘최상위 25%’ 집단			‘최하위 25%’ 집단		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
사전검사	17	5.35	3.42	17	4.66	3.14
사후검사 1	17	7.44	2.71	17	6.50	3.15
사후검사 2	17	6.78	3.42	17	5.71	3.82

학습동기 최상위 25% 집단과 최하위 25% 집단 안에서도 다시 혼합집단과 입력집단, 출력집단으로 나누어 일원분산분석을 실시하였다. 그러므로 이 번 절에서는 일원분산분석을 통해 각 집단의 학습동기 점수에 따른 교수법의 차이가 통계적으로 유의미한지 살펴보았다.

4.4.1. 학습동기점수 최상위 25% 교수법 차이 분산분석

이 절에서는 동기점수가 최상위 25%에 해당하는 학생들의 사전검사와 2회의 사후검사에 대한 교수법 차이 분산분석을 보고한다.

4.4.1.1. 학습동기점수 최상위 25% 사전검사 결과

가정법 과거형에 대한 교육 이전의 사전검사에서 입력집단의 평균이 5.21점으로 다른 두 집단보다 가장 높고 출력집단의 평균 점수는 3.83점으로 가장 낮았지만, <표 4.19>에 보였듯이 사전검사 평균에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 사전검사 성적의 차이는 유

의미하지 않았다($F(2,30) = .297, p = .748$).

<표 4.18> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사전검사 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
1. 입력집단(bi)	7	5.21	2.27
2. 출력집단(bo)	6	3.83	4.75
3. 혼합집단(bm)	4	4.63	0.75

<표 4.19> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사전검사 성적
일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	6.17	3.08	.297	.748
집단 내	14	145.45	10.39		
총합	16	151.62			

4.4.1.2. 사후검사 1

<표 4.20>에서 보이듯이 목표문법인 가정법 과거형에 대한 각 집단별 과업수행 후 실시한 사후검사 1에서 혼합집단과 출력집단의 성적이 사전검사 성적보다 많이 상승하였다. 이에 반해 입력집단은 사전검사에서 가장 높은 평균점수를 보였지만 사후검사 1에서 큰 변화가 없어 세 집단 중 평균 성적이 가장 낮았다.

<표 4.20> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
1. 입력집단(bi)	7	6.00	2.96
2. 출력집단(bo)	6	8.58	2.67
3. 혼합집단(bm)	4	10.38	1.80

<표 4.21>에 보였듯이 사후검사 1 집단 간 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하였다 ($F(2,30) = 3.757, p < .05$).

<표 4.21> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 성적 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	52.55	26.27	3.757	.049
집단 내	14	97.90	6.99		
총합	16	150.45			

<표 4.22>는 사후검사 1에 대한 투키 사후검정(Tukey post-hoc test) 결과이다. 사후검사 1 일원분산분석 결과의 유의성은 혼합-입력집단 간의 평균성적 차이에서 생성된 것을 보여준다. 혼합집단의 평균은 입력집단의 평균보다 4.38점 높았으며 이 차이에 대한 *p*-값은 .048이다. 학습동기 최상위 25% 집단의 사후검사 1 집단 간 평균의 차이가 통계적 유의 수준인

이유는 혼합집단이 사후검사 1에서 입력집단의 평균보다 크게 상승한 것에 기인한다. 따라서 사후검사 1에서는 입력집단에 비교하여 혼합집단의 성적 향상도가 유의미하게 컸음을 시사한다.

<표 4.22> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 사후검정

그룹	평균차이	표준오차	p	95% 신뢰구간	
				하향	상향
혼합-입력	4.38	1.66	.048	0.04	8.71
혼합-출력	1.79	1.71	.559	-2.68	6.26
출력-입력	2.58	1.47	.220	-1.27	6.43

4.4.1.3. 사후검사 2

자연학습효과를 측정하기 위해 사후검사 1을 실행한지 일주일 경과 후 3개 집단의 차이를 사후검사 2에서 측정하였다. <표 4.23>에 나타난 바와 같이, 입력집단의 평균성적은 0.12점 매우 소폭 상승하면서 거의 변화가 없었고, 출력집단과 혼합집단은 모두 평균 성적이 사후검사 1보다 2점정도 하락하였다.

<표 4.23> 학습동기 최상위 25% 3개 집단 간 사후검사 2 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
1. 입력집단(bi)	7	6.12	3.56
2. 출력집단(bo)	6	6.22	4.12
3. 혼합집단(bm)	4	8.25	3.38

아래 <표 4.24>에 보였듯이, 사후검사 2 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 사후검사 2 성적의 차이는 없었다($F(2,30) = .478, p = .630$).

<표 4.24> 학습동기 최상위 25% 3개 교수집단 사후검사 2 성적 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	13.33	6.67	.478	.630
집단 내	14	195.35	13.95		
총합	16	208.68			

4.4.2. 학습동기점수 최하위 25% 교수법 차이 분산분석

이 절에서는 동기점수가 최하위 25%에 해당하는 학생들의 사전검사와 2회의 사후검사에 대한 교수법 차이 분산분석을 보고한다.

4.4.2.1. 학습동기점수 최하위 25% 사전검사 결과

<표 4.25>에 따르면 가정법 과거형에 대한 교육 이전의 사전검사에서 출력집단의 평균은 5.93점으로, 3.58점인 입력집단과 3.63점인 혼합집단보다 높은 것을 볼 수 있다.

<표 4.25> 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간 사전검사 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
1. 입력집단 (bi)	6	3.58	2.65
2. 출력집단 (bo)	7	5.93	2.35
3. 혼합집단 (bm)	4	3.63	2.87

<표 4.26>에서는 사전검사 평균에 대한 일원분산분석 결과를 나타낸다. 유의확률 .05 수준에서 3개 집단 간 사전검사 성적의 차이는 유의미하지 않았다 ($F(2,30) = 1.679, p = .222$).

<표 4.26> 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간 사전검사 성적 일원분산분석 결과

	df	SS	MS	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	22.33	11.17	1.679	.222
집단 내	14	93.11	6.65		
총합	16	115.44			

4.4.2.2. 사후검사 1

<표 4.27>은 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간의 사후검사 1 성적평균을 보여준다. 가정법 과거형에 대한 사전검사 대비 사후검사 1에서 혼합집단은 5.75점, 출력집단은 8.57점으로 평균 성적이 크게 상승하였다. 반면에 입력집단은 평균성적이 3.75점으로 사전검사에 비해 0.17점 상승하면서 거의 변화가 없었다.

<표 4.27> 학습동기 최하위 25% 3개 집단 간 사후검사 1 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
1. 입력집단(bi)	6	3.75	3.13
2. 출력집단(bo)	7	8.57	2.13
3. 혼합집단(bm)	4	5.75	2.66

<표 4.28>에 보였듯이 사후검사 1 집단 간 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하였다 ($F(2,30) = 5.479, p < .05$).

<표 4.28> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 성적 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	76.19	38.10	5.479	.017
집단 내	14	97.34	6.95		
총합	16	173.53			

<표 4.29>는 사후검사 1에 대한 투키 사후검정(Tukey post-hoc test) 결과이다. 사후검사 1 일원분산분석 결과의 유의성은 출력-입력집단 간의 차이에서 생성된 것을 보여준다. 출력집단의 평균이 입력집단의 평균보다 4.82점 높았다($p < .05$). 학습동기 최하위 25% 집단의 사후검사 1 집단 간 평균의 차이가 통계적 유의 수준인 이유는 출력집단이 입력집단의 평균보다 월등히 상승한 것에 기인한다. 따라서 사후검사 1에서는 입력집단에 비교하

여 출력집단의 교육효과가 통계적으로 유의미하게 컸음을 시사한다.

<표 4.29> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 1 사후검정

그룹	평균차이	표준오차	<i>p</i>	95% 신뢰구간	
				하향	상향
혼합-입력	2.00	1.70	.486	-2.45	6.45
출력-혼합	2.82	1.65	.237	-1.50	7.15
출력-입력	4.82	1.47	.014	0.98	8.66

4.4.2.3. 사후검사 2

지연학습효과를 측정하기 위해 사후검사 1을 실행한지 일주일 경과 후 3개 집단의 차이를 사후검사 2에서 측정하였다. <표 4.30>에서 볼 수 있듯이 혼합집단과 출력집단에서는 사후검사 1에 비해 평균 성적이 하락하였다. 반면에 입력집단의 평균성적은 과업 직후 실시한 사후검사 1보다 오히려 사후검사 2에서 더 큰 폭으로 상승하였다.

<표 4.30> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 2 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
1. 입력집단(bi)	6	6.21	2.53
2. 출력집단(bo)	7	7.22	3.68
3. 혼합집단(bm)	4	3.75	4.19

그러나 아래 <표 4.31>에 보였듯이 사후검사 2 일원분산분석 결과 유의

확률 .05 수준에서 3개 집단 간 사후검사 2 성적의 차이는 없었다 ($F(2,30) = 1.306, p = .302$).

<표 4.31> 학습동기 최하위 25% 3개 교수집단 사후검사 2 성적
일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	30.93	15.46	1.306	.302
집단 내	14	165.80	11.84		
총합	16	196.73			

4.4.3. 학습동기점수 최상위25%, 최하위25% 집단 교수법 차이 분산분석 요약

교수법 효과가 성적에 미치는 영향은 학생들의 학습동기 수준에 따라 다를 가능성을 염두에 두고, 학습동기 수준과 각 교수법에 따른 학생들의 차이를 알아보기 위하여 개인별 동기점수 최상위 25%와 최하위 25%를 추출하여 학습동기의 차이와 교수법에 따라 나타날 수 있는 목표문법 학습효과를 살펴보았다. 본 절에서는 동기점수 최상위25% 집단과 최하위25% 집단의 사전검사와 사후검사 1, 2의 성적을 바탕으로 일원분산분석을 실시하였다.

그 결과 학습동기 점수 최상위25% 집단의 사후검사 1에서 혼합집단과 입력집단 간의 평균성적 차이로 인해 유의한 결과가 나타났다($p < .05$). 혼합

과업집단의 평균은 입력집단의 평균보다 4.38점 높았으며 최상위25% 집단에서는 혼합과업집단의 점수가 사후검사 1에서 다른 두 집단에 비해 큰 폭으로 상승하며 더 높은 교육효과를 보였다.

이 결과는 앞서 학습동기와 성적향상도의 관련성을 알아본 단순회귀분석 결과와 일맥상통하는 것을 볼 수 있다. 단순회귀분석 결과에서 학습동기가 높은 학생들이 문법향상도가 높아진다는 결론을 보였으므로 혼합집단은 학습동기가 높은 학생들에게 더 효과를 보이는 학습법이라는 것을 확인하였다. 마찬가지로 일원분산분석 결과에서는 학습동기가 최상위 25%인 학생들 중 유일하게 혼합집단에서만 성적향상도가 유의하게 나왔으므로, 단순회귀분석 결과와 마찬가지로 학습동기가 높은 학생들에게는 혼합과업을 한 학생들의 점수향상도만이 다른 두 집단의 동기 최상위 학생들에 비해 유의하게 높은 결과를 보여준 것이다.

반면에 최하위25% 집단에서는 사후검사 1에서 출력집단과 입력집단 간의 성적 평균 차이로 인해 유의한 결과가 나왔다($p < .05$). 이는 출력집단이 입력집단에 비해 교육의 효과가 더 높았음을 통계적으로 보여주었다.

특히 학습동기 최하위 25% 집단에서 출력과업이 입력과업에 비해 더 유의한 결과가 나온 것은 출력교수법이 입력교수법보다 학습동기가 낮은 학습자들의 목표문법 성적에 더 큰 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

이는 앞서 단순회귀분석 결과에서, 출력집단과 입력집단은 학습동기가 높고 낮음에 따라 문법향상도가 영향을 받는 것에 유의한 결과를 나타내지 않았다는 단순회귀분석 결과와 연결하여 이해할 수 있다. 즉 출력과업은 학습동기가 높던 낮던 학습자들 모두에게 일관적인 효과를 보일 수 있는 학습법이며, 그렇기 때문에 혼합과업과 달리 최하위 25%에서 특히 더 큰 효과를 보였음을 알 수 있다.

반면에 입력집단은 학습동기 최상위, 최하위집단에서 모두 가장 낮은 성적 향상을 보이는 공통점을 갖고 있으므로 단순회귀분석에서 확인한 대로 입력집단의 경우 동기 수준에 영향을 받지 않고 일관적으로 낮은 성적향상을 보이는 것과 일맥상통하는 결과가 나타나는 점도 주목할 만하다.

4.5. 학습동기와 학과 전공의 문법습득 향상도 상관관계 분석

본 절에서는 앞서 학습동기와 문법습득 향상도의 결과에 대한 보다 면밀한 분석을 위하여 학습동기 설문항목들에 대한 실험 참가자들의 답변을 살펴보고 분석결과에서 나타났던 학습동기요인들과 학업성취도의 상관관계 및 영향 요인 등을 찾아보고자 한다. 또한 실험 참가자들의 전공이 갖는 영어 관련성과 학습동기는 어떠한 상관관계를 나타내는지도 함께 살펴보고자 한다.

4.5.1. 전공 특성과 학습동기에 따른 문법습득 향상도 결과

가정법 교수방법 외에도 본 연구 실험참가자들이 속한 전공 특성에 따라 영어 학습에 대한 내재적 동기, 즉 영어에 대한 학습동기가 달라지면서 성적에 영향을 주었을 가능성이 있다. 이를 확인하기 위해 실험참가자들을 그들의 영어 학습 성취에 대한 학습동기 설문점수에 따라 다음과 같이 총 3개의 범주로 나누었다; 범주 1(category 1): 영어가 필요하며 해외취업이 가능한 전공군, 범주 2(category 2): 영어가 전공과 큰 관련성이 없는 전공군, 범주 3(Category 3): 수능성적이 높은 전공군이다.

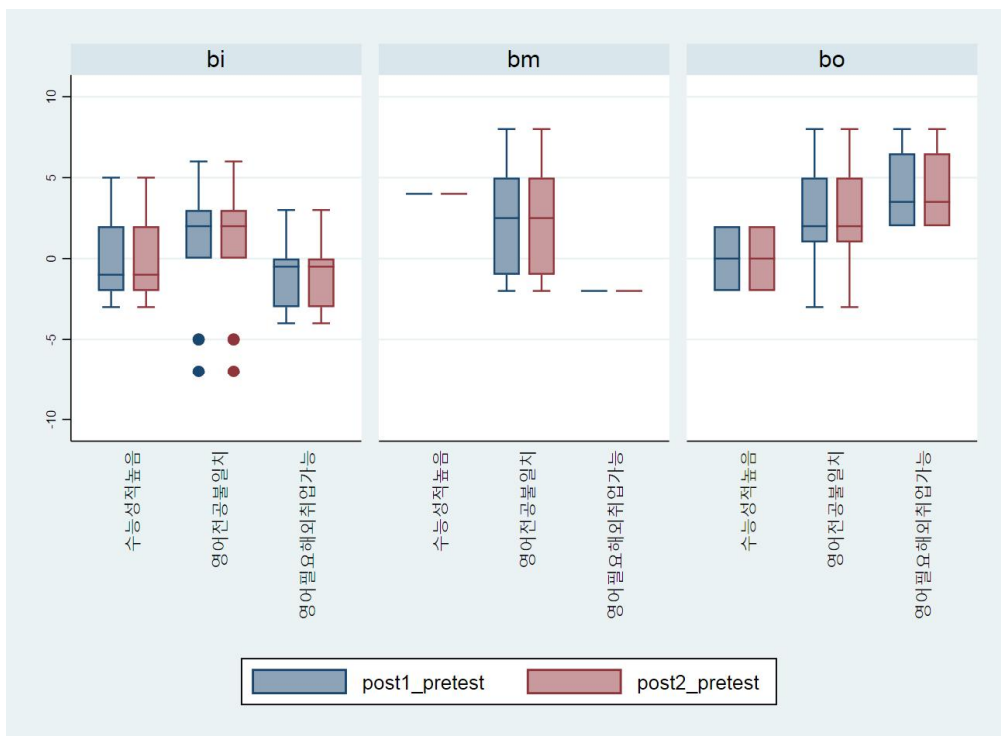
본 실험에 참가한 학생들의 전공은 총22개 학과로, 그 중 영어가 필요하

며 해외취업이 가능한 전공군인 범주 1로 분류된 전공은 총5개 학과인 항공과, 비서인재과, 호텔관광과, 경영과, 외식산업과이다. 다음으로, 영어가 전공과 큰 관련성이 없는 범주 2 전공군은 섬유패션디자인과, 인테리어디자인과, 니트패션디자인과 등 총15개 학과이며, 수능성적이 높은 3개의 과를 범주 3으로 분류하였다. 수능성적이 가장 높은 세 개의 전공학과는 보건행정과, 치위생과, 컴퓨터정보과이다. 본 실험에 참가한 학생들의 학과 목록은 아래 <표 4.32>와 같다.

<표 4.32> 영어의 전공 관련성과 수능성적에 따른 분류

<p>범주 1(Category 1): 영어가 필요하며 해외취업이 가능한 전공군</p>	<p>항공과 비서인재과 호텔관광과 경영과 외식산업과</p>
<p>범주 2(Category 2): 영어가 전공과 큰 관련성이 없는 전공군</p>	<p>섬유패션디자인과 인테리어디자인과 니트패션디자인과 시각미디어디자인과 산업디자인과 문예창작과 영상디자인과 식품영양과 도예과 정보경영과 아동보육복지과 패션디자인과 통상중국어과 일본어통번역과</p>
<p>범주 3(Category 3): 수능성적이 높은 전공군</p>	<p>치위생과 보건행정과 컴퓨터정보과</p>

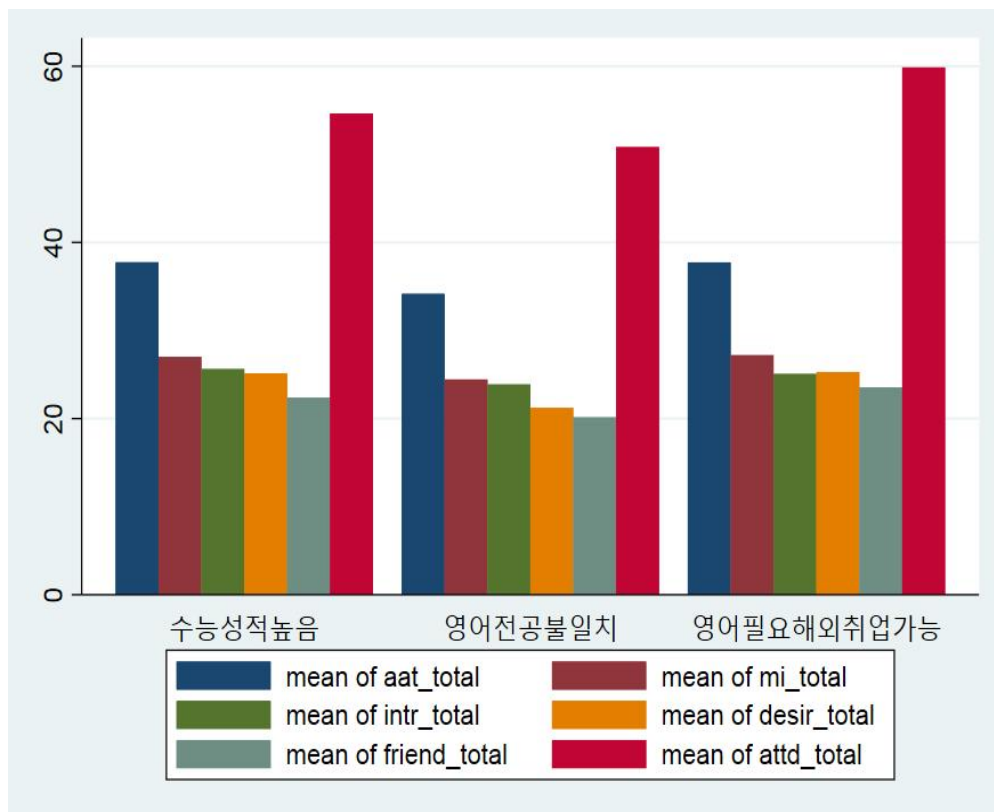
이들 세 범주 집단의 성적 변화 추이는 <그림 4.2>와 같다. 아래 그림을 보면 bi는 입력집단을, bm은 혼합교육집단을, bo는 출력집단을 의미하며, 서로 다른 색깔로 구분된 막대 선들이 사전검사와 두 개의 사후검사 성적의 상승, 또는 하락폭을 보여주고 있다. 주목할 만한 점은 아래 그림에서 보이는 바와 같이 영어가 필요하고 해외취업이 가능한 전공군에서 출력집단의 사전검사 대비 사후검사들의 성적 상승의 폭이 매우 크다는 것이다. 그러나 해외취업이 가능한 전공군이 다른 집단에서는 사전검사 대비 사후검사들의 성적 비교에서 이러한 상승폭을 나타내지 않는다.



<그림 4.2> 집단 간 성적 변화 추이

주. bi=입력집단; bm=혼합집단; bo=출력집단

이와 관련하여, 세 개의 범주로 나뉜 각 전공군 학생들의 학습동기 설문 점수를 다시 6개의 하위요인별 총점 평균으로 비교한 결과는 <그림 4.3>과 같다.



<그림 4.3> 집단 간 각 동기 항목 평균

주. aat=타 인종 집단에 대한 접근 경향; mi=동기 강도; intr=해외 구직 또는 활동에 대한 흥미; desire=영어 학습 욕구; friend=영어 학습에 있어서의 이문화 간 친밀감; attitude=영어 학습에 대한 태도

학습동기 총6개 하위요인별 평균점수의 모양은 세 범주 학생들 모두 비슷한 경향으로 나타나는 것을 <그림 4.3>을 통해 알 수 있다. 세 범주 중 영어가 필요하며 해외취업이 가능한 전공군으로 분류된 범주 1 학생들의 동기요인 평균점수가 거의 모든 동기요인에서 다른 두 전공군들에 비해 높게 나타나고 있다. 특히, 그 중에서도 빨간 막대로 나타내는 영어학습 태도 (ALE: attitude toward learning English) 평균 점수가 다른 두 전공군에 비해 더 높은 것을 볼 수 있다. 다시 말하면, 범주 1 학생들의 경우 전공 특성상 해외취업이 가능하거나 업무에 영어가 필요한 전공을 공부하는 학생들이므로 영어학습에 대한 태도가 다른 두 전공군 학생들에 비해 더욱 적극적일 수 있는 높은 학습동기를 갖고 있음을 볼 수 있다.

4.5.2. 학습동기점수에 따른 특성과 문법습득 향상도 분석

다음은 학습동기 점수를 크게 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단으로 나누어 실험에 참가한 학생들의 전공 학과와 학습동기 하위개념 여섯 개의 점수 및 사전, 사후점수 1, 2점수를 모두 나열하고 그에 따른 특징적인 부분을 살펴보고자 한다.

먼저, 실험참가자의 익명성을 보장하기 위하여 각각의 참가자들은 학생 ID로 나타내었다. bm은 혼합과업집단, bi는 입력집단, bo는 출력집단을 의미하며, 그 뒤의 번호는 각 집단 참가자들 개인을 나타내는 고유번호다. 실험참가자들의 학과는 총22개로 두 글자로 표시하였으며 정확한 학과 명칭은 <표 4.32>에 기술하였다.

학습동기 총점을 이용하여 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단으로 나누었으므로,

총점이 높은 순에서 낮은 순으로 실험참가자들을 배열하였다. <표 4.33>은 학습동기 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단에 대한 학습동기 기술통계이며, <표 4.34>는 학습동기 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단 사전, 사후검사 기술통계이다.

<표 4.33>에서 나타나는 바와 같이 학습동기 ‘상’ 집단은 학습동기 하 위요인 여섯 개 모두 ‘하’ 집단보다 평균점수가 높게 나오는 것을 볼 수 있으며, 특히 학습동기 총점은 약 7점 가까이 더 높은 것을 볼 수 있다.

<표 4.33> 학습동기 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단 학습동기 기술통계

	‘상’ 집단			‘하’ 집단		
	표본수	평균	표준편차	표본수	평균	표준편차
AAT	33	5.67	1.34	31	4.50	1.29
MI	33	4.78	1.42	31	3.69	1.36
IIVA	33	5.30	1.67	31	4.41	1.52
DLE	33	4.27	1.59	31	3.35	1.56
IFO	33	5.81	1.37	31	4.81	1.58
ALE	33	5.94	1.31	31	4.78	1.41
학습동기 총점	33	33.85	1.96	31	27.15	2.66

주. AAT=타 인증 집단에 대한 접근 경향; MI=동기 강도; IIVA=해외 구직 또는 활동에 대한 흥미; DLE=영어 학습 욕구; IFO=영어 학습에 있어서의 이문화 간 친밀감; ALE=영어 학습에 대한 태도

또한 <표 4.34>에서 보이듯이 학습동기 ‘상’ 집단은 학습동기 ‘하’ 집단보다 사전검사와 두 개의 사후검사에서 모두 더 높은 평균점수를 보여 학습

동기뿐 아니라 학습 성취도 역시 더 높은 것을 알 수 있다.

<표 4.34> 학습동기 ‘상’ 집단과 ‘하’ 집단 사전, 사후검사 기술통계

	‘상’ 집단			‘하’ 집단		
	표본수	평균	표준편차	표본수	평균	표준편차
사전검사	33	5.71	3.42	31	5.08	3.14
사후검사 1	33	7.80	2.71	31	6.90	3.15
사후검사 2	33	6.84	3.42	31	5.84	3.82

4.5.3. 학습동기 ‘상’ 집단 특성과 문법습득 향상도 분석

학습동기는 7점 리커트 척도로 측정되며, 총38문제로 구성되었으므로, 만점은 266점이 된다. 학습동기 ‘상’ 집단은 최고득점인 232점부터 참가자 64명 중 상위 50%에 해당하는 185점까지 절반의 학생들로 구성되었다. 32번째 점수인 185점의 학생이 2명이므로 ‘상’ 집단은 33명으로 구성되었다.

‘상’ 집단에는 영어가 전공에 관련이 깊거나 해외취업이 가능한 학과로 분류하였던 C1 범주의 학생들이 총 33명의 학생 중 11명인 33%나 차지하고 있다. C1 범주의 학생들은 22개 학과 전체 실험참가자 64명 중 5개 학과 16명에 불과하기 때문에, 87%의 C1 범주 학생들이 학습동기 ‘상’ 집단에 포진되어 있다.

또한 수능성적이 높은 학과로 분류한 C3 범주의 학생들은 5명으로 전체의 약 15%를 차지하였다. 특히 주목할만한 점은, 앞서 <표 4.34>의 기술

통계 설명에서 이미 언급한 바와 같이 학습동기 ‘상’ 집단의 학생들이 ‘하’ 집단의 학생들보다 학습동기만 더 높은 것이 아니라 사전검사와 두 개의 사후검사 점수평균이 모두 더 높은 것을 볼 수 있다.

<표 4.35>에 기록된 33명의 학습동기 ‘상’ 집단 학생들의 집단 구성을 보면 입력집단인 bi에 속한 학생들은 33명 중 17명으로 거의 절반을 넘는 51%를 차지하고 있다. 출력집단인 bo에 해당하는 학생들은 33명 중 9명으로 약 27%를 차지하였고, 혼합과업집단인 bm 학생들은 7명으로 전체의 22%를 차지하였다. 특히 ‘상’ 집단의 최상위 다섯명은 232점을 보인 첫 번째 학생(bo1)만 출력집단인 bo에 해당하고, 나머지 네 명은 입력집단인 bi에 해당한다. 그리고 이 다섯명은 모두 영어가 전공에 관련이 깊거나 해외취업이 가능한 학과로 분류하였던 C1 범주에 해당하는 점으로 보아 전공이 영어에 관련이 깊거나 해외취업이 가능한 학과의 학생들이 영어 학습동기가 다른 학생들에 비해 높다는 것을 보여주고 있다. ‘상’ 집단의 학생들 중 각 교수방법으로 처치를 받은 후 치러진 사후검사 1에서 사전검사보다 점수가 향상된 학생들은 22명으로 약 67%였다.

‘상’ 집단에서 절반이 넘는 입력집단 학생들 중 점수가 향상된 학생은 전체 22명의 점수 향상 학생들 중 9명으로 약 41%를 차지하였다. 그러나 입력집단의 학생들이 ‘상’ 집단 학생들의 과반수를 넘는 17명임을 감안했을 때 53%의 학생들의 성적이 향상되었다.

출력집단인 bo에서 학습을 받은 학생들 중 점수가 향상된 학생들은 6명으로 22명 중 25%를 차지하였다. ‘상’ 집단에서 출력집단 학생들은 총 9명이므로 출력과업으로 교육을 받은 뒤 3명을 제외한 67%의 학생들이 점수가 향상되었음을 볼 수 있다. 그러나 점수 향상을 보이지 않은 출력집단 세 명 중 두명의 학생들은 사전검사에서 높은 점수를 받고 사후검사 1에서 0.5 점 정도의 적은 점수 하락을 보이므로 교육의 효과가 나타나지 않았다고는

할 수 없는 점수의 하락으로 볼 수 있겠다. 마지막으로, 혼합과업집단인 bm 학생들 중 성적이 향상된 학생들은 7명으로 전체의 29%를 차지하였으며, ‘상’ 집단에 속한 7명의 혼합 학생들 전원이 성적 향상을 보였다. 그러므로 학습동기 ‘상’ 집단에서 가장 많은 비율을 차지하는 입력집단 학생들은 입력과업으로 처치를 받은 후 점수의 향상도가 가장 낮은 모습을 보여 입력과업의 효과가 출력과업이나 혼합에 비해 낮음을 보여주고 있다. 반면에 혼합과업집단과 출력집단의 경우에는 ‘상’ 집단에서 많은 학생들의 점수 향상을 보여 출력과업을 포함하는 혼합과업과 출력과업의 교육효과가 입력교육에 비해 더 높게 나타나고 있음을 보여준다.

<표 4.35> 학습동기 ‘상’ 집단

학생 ID	학과	분 류	동기 총점	AAT (49)	MI (42)	IIVA (35)	DLE (42)	IFO (28)	ALE (70)	사전 검사	사후 검사 1	사후 검사 2
bo1	호텔	C1	232	41	37	24	32	28	70	12	11.5	11.6
bi8	비서	C1	223	41	26	31	33	23	69	5.5	8	6
bi16	비서	C1	223	44	32	24	33	28	62	5	5.5	3
bi25	경영	C1	223	47	31	27	28	25	65	2	2	1.3
bi9	항공	C1	218	41	29	28	30	26	64	7	4	4.7
bm3	섬유	C2	213	38	37	30	22	20	66	4	11.5	9.9
bi15	컴정	C3	212	42	27	31	28	25	59	4	8	7.7
bi18	컴정	C3	208	37	32	23	32	23	61	4	4	8.1
bi12	중국	C2	208	43	31	28	25	25	56	9	10.5	12
bo5	시각	C2	208	43	31	29	22	23	60	2	4	7.3
bm12	영상	C2	205	35	31	30	22	24	63	5.5	10	8.6

bi1	컴정	C3	205	42	21	30	28	25	59	5	8	6
bi14	컴정	C3	205	34	35	29	29	18	60	2	7	8.1
bi22	정보	C2	205	38	33	30	25	23	56	11.5	7	6
bi10	일본	C2	204	37	32	29	22	23	61	7.5	9	8.1
bo10	산디	C2	203	36	33	22	25	25	62	0	8.5	3.4
bm9	보건	C3	203	38	27	31	30	19	58	5	8	3.4
bi2	중국	C2	202	37	34	23	31	20	57	5.5	4	1.7
bi23	중국	C2	202	42	30	27	26	21	56	9	7.5	9.4
bi6	일본	C2	201	49	24	24	23	26	55	7.5	2	1.7
bo17	인디	C2	201	37	28	27	28	22	59	7	11	10.3
bo19	니트	C2	198	36	26	26	28	27	55	2	8	1.7
bo23	호텔	C1	198	41	23	28	23	25	58	11	10.5	9.9
bm5	니트	C2	197	40	27	21	24	21	64	4	12	11.1
bi20	경영	C1	195	36	27	25	23	24	60	0	7.5	3.9
bi21	컴정	C3	195	42	29	28	24	23	49	10	12	12
bo8	호텔	C1	193	40	23	27	23	25	55	0	8.5	3
bo7	호텔	C1	189	39	21	27	23	22	57	5.5	7.5	8.1
bm11	영상	C2	189	38	28	29	14	24	56	4	7.5	7.7
bi4	일본	C2	188	45	27	26	23	19	48	9	9	7.3
bm15	니트	C2	186	37	21	23	23	22	60	4	6	1.7
bo11	치위	C3	185	38	31	17	19	24	56	12	9	10.3
bm14	패션	C2	185	35	22	21	24	19	64	7	9	10.7

4.5.4. 학습동기 ‘하’ 집단 특성과 문법습득 향상도 분석

동기점수 ‘하’ 집단은 최고득점인 182점부터 참가자 64명 중 하위 50%에 해당하는 125점까지 절반의 학생들이다. 앞서 ‘상’ 집단이 32번째 점수인 185점 동률 2명의 학생으로 인해 33명으로 구성되었으므로, ‘하’ 집단의 학생들은 31명으로 구성되었다. ‘하’ 집단에는 영어가 전공에 관련이 깊거나 해외 취업이 가능한 학과로 분류하였던 C1 범주의 학생들이 총 31명의 학생 중 5명인 16%에 불과해 ‘상’ 집단의 33%나 차지한 것에 비교하면 매우 낮은 비율임을 알 수 있다. 또한 수능성적이 높은 학과로 분류한 C3 범주의 학생들은 3명으로 전체의 약 10%를 차지하였다.

<표 4.36>에 기록된 31명의 학습동기 ‘하’ 집단 학생들의 집단 구성을 보면, 입력집단인 bi에 속한 학생들은 31명 중 8명으로 전체 ‘하’ 집단 학생들 중 26%만을 차지하는데, ‘상’ 집단에서는 절반을 넘는 51%를 차지하였던 것과는 매우 다른 모습을 보이고 있다. 출력집단인 bo에 해당하는 학생들은 31명 중 15명으로 거의 절반의 학생에 해당하는 48%를 차지하였고, 혼합과업집단인 bm 학생들도 입력집단 학생들과 같은 8명으로 전체의 26%를 차지하였다.

‘하’ 집단의 학생들 중 각 교수방법으로 처치를 받은 후 치러진 사후검사 1에서 사전검사보다 점수가 향상된 학생들은 17명으로 67%를 차지하는 ‘상’ 집단보다 적은 약 52%였다.

‘하’ 집단에서 입력집단 학생들 중 점수가 향상된 학생은 전체 17명의 점수 향상 학생들 중 3명으로 약 37%만을 차지하는데 그쳤고, ‘하’ 집단 안에 있는 입력집단 학생이 총 8명이므로 점수 향상을 보인 학생은 절반이 된다. 출력집단인 bo에서 학습을 받은 학생들 중 점수가 향상된 학생들은 10명으로 전체의 절반 이상을 차지하였다. ‘하’ 집단에서 출력집단 학생들은 총 15

명이므로, 출력과업으로 교육을 받은 뒤 67%의 학생들이 점수가 향상되었음을 볼 수 있다. 마지막으로, 혼합과업집단인 bm 학생들 중 성적이 향상된 학생들은 4명으로 전체의 23%를 차지하였으며 ‘하’ 집단에 속한 8명의 혼합과업집단 학생들 중 50%의 학생들이 성적 향상을 보였다. 그러므로 학습동기 ‘하’ 집단에서 가장 많은 비율을 차지하는 출력집단 학생들은 출력과업으로 처치를 받은 후 점수의 향상도가 입력집단 학생들에 비해 높은 모습을 보여 출력과업의 효과가 입력과업에 비해 높음을 보여주고 있다. 반면에 입력집단 학생들의 경우 앞서 ‘상’ 집단에서 보인 것과 같이 가장 낮은 점수 향상도를 보였다.

종합해 보면, ‘하’ 집단에서 역시 출력과업을 포함한 교육인 혼합과업과 출력과업으로 교육을 받은 출력집단 학생들의 교육효과는 높게 나타나고, 입력집단의 교육효과는 가장 낮게 나타남을 볼 수 있다.

<표 4.36> 학습동기 ‘하’ 집단

학생 ID	학과	분류	동기 총점	AAT (49)	MI (42)	IIVA (35)	DLE (42)	IFO (28)	ALE (70)	사전 검사	사후 검사1	사후 검사2
bo18	치위	C3	182	37	23	27	22	21	52	2	7	3.9
bi3	항공	C1	180	34	27	20	21	23	55	7.5	9	5.1
bi11	경영	C1	180	37	20	26	21	19	57	7.5	7	6.4
bo4	산디	C2	180	35	24	23	23	21	54	4	6.5	3.4
bo16	식품	C2	180	37	28	23	24	20	48	11	11	10.3
bm4	시각	C2	177	33	27	23	26	20	48	4	7.5	12
bm2	보건	C3	177	30	29	22	23	22	51	11.5	11	12
bo22	도예	C2	176	32	23	23	24	24	50	11.5	8.5	2.6
bo2	섬유	C2	174	31	25	25	22	18	53	2	2	6

bi5	비서	C1	171	29	29	25	21	18	49	5.5	2	5.6
bi7	경영	C1	171	28	27	17	20	20	59	7	10	10.3
bo3	인디	C2	171	26	29	19	19	22	56	6	11.5	12
bm8	섬유	C2	171	28	28	27	20	15	53	0	3	6.4
bo24	인디	C2	165	40	16	27	8	23	51	5.5	4	0
bo6	영상	C2	164	35	25	27	19	19	39	3.5	9	0
bm13	외식	C1	160	25	23	24	21	19	48	3.5	9	0
bo13	섬유	C2	159	33	22	20	23	19	42	4	6	8.6
bo21	문예	C2	159	34	22	19	21	20	43	3.5	8.5	1.3
bi17	중국	C2	158	31	17	17	22	26	45	5	2	4.7
bi13	일본	C2	157	30	23	17	20	19	48	2	2	3
bm6	섬유	C2	156	31	20	24	19	15	47	4	8.5	4.3
bm1	문예	C2	151	30	16	22	13	20	50	7	7.5	9.4
bm10	섬유	C2	151	32	19	16	21	20	43	3.5	3	0
bo12	니트	C2	150	33	20	23	17	12	45	3.5	10.5	5.1
bm7	치위	C3	148	30	18	20	19	20	41	0	4	1.3
bo9	문예	C2	145	27	17	20	20	17	44	9.5	8.5	9.9
bo20	섬유	C2	143	31	19	19	18	15	41	6	5.5	4.3
bi24	야동	C2	137	25	14	21	16	19	42	2	3	7.7
bi19	일본	C2	136	31	14	29	16	14	32	0	3.5	6
bo14	섬유	C2	133	25	21	16	19	17	35	7.5	10.5	10.7
bo12	인디	C2	125	25	15	19	16	16	34	5.5	10	3

4.6. 학습동기 설문항목 분석

이번 절에서는 실험참여 학생들의 영어 학습동기를 측정하기 위해 실시한 설문항목에 대한 답변 결과를 각 집단별로 살펴보고 집단 간 차이를 일원분산을 통해 분석하였다.

4.6.1. 타 인종 집단에 대한 접근-회피 경향(AAT) 답변 분석

학습동기의 첫 번째 하위요인인 ‘타 인종 집단에 대한 접근-회피 경향’은 이질 문화와 언어를 가진 외국인에 대한 실험참가자의 호감도와 외국인에게 영어를 사용해야 하는 상황 등의 대처 경향에 대한 답변으로 구성되어 있다. <표 4.37>은 학습동기 하위요인 여섯 개 중 이질적 집단 접근-회피 경향(AAT) 7문항의 세 집단 간 평균을 나타낸다. AAT는 입력집단이 가장 높고 혼합집단이 가장 낮은 평균점수를 나타낸다.

<표 4.37> 학습동기 AAT 집단별 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
입력집단(bi)	25	37.68	6.27
출력집단(bo)	24	34.67	5.18
혼합집단(bm)	15	33.33	4.37

<표 4.38>에 보였듯이, 집단 간 AAT 평균성적에 대한 일원분산분석 결

과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하였다 ($F(2,61) = 3.434, p < .05$).

<표 4.38> 학습동기 AAT 집단별 점수 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	102.915	23.521	3.434	.039
집단 내	61	29.969	11.786		
총합	63	132.884			

<표 4.39>는 학습동기 AAT 일원분산분석 결과에 대한 투키 사후검정 (Tukey post-hoc test) 결과이다. AAT 일원분산분석 결과의 유의성은 입력-혼합집단 간의 차이에서 생성된 것을 보여준다. 입력집단의 평균이 혼합집단의 평균보다 4.35점 높았다 ($p < .05$).

<표 4.39> 학습동기 AAT 3개 교수집단 사후검정

그룹	평균차이	표준오차	<i>p</i>	95% 신뢰구간	
				하향	상향
입력-혼합	4.35	1.79	.047	.05	8.64
출력-혼합	1.33	1.80	.741	-3.00	5.66
입력-출력	3.01	1.56	.140	-.745	6.77

그러므로 입력집단은 이질적 집단 접근-회피 경향에 있어서 이질적 집단에게 접근적 경향이 가장 높고, 혼합집단은 이질적 집단에게 세 집단 중 회피적 경향이 가장 높다고 할 수 있다.

4.6.2. 학습동기 강도(MI) 답변 분석

학습동기 강도(MI)를 묻는 항목은 총 6개로 구성되어 측정되었으며 각 집단별 학습동기 강도의 평균점수는 <표 4.40>과 같다. 이에 따르면 학습동기 강도는 입력집단의 평균이 가장 높고 출력집단의 평균이 가장 낮다.

<표 4.40> 학습동기 MI 집단별 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
입력집단(bi)	25	26.84	5.86
출력집단(bo)	24	24.25	5.42
혼합집단(bm)	15	24.87	5.64

그러나 <표 4.41>에 보였듯이, 집단 간 MI 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하지 않았다($F(2,61) = 1.377, p = .260$).

<표 4.41> 학습동기 MI 집단별 점수 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	87.844	43.922	1.377	.260
집단 내	61	1945.593	31.895		
총합	63	2,033.437			

요약하면, 학습동기 강도는 입력집단이 가장 높은 평균점수를 보이지만 출력집단과 혼합집단에 비해 유의미하게 이 하위요인의 학습동기가 높다고는 할 수 없다.

4.6.3. 해외 구직 또는 활동에 대한 흥미(IIVA) 답변 분석

해외 구직 또는 활동에 대한 흥미(IIVA)를 묻는 항목은 총 다섯 개로 구성되어 측정되었으며, 각 집단별 평균은 <표 4.42>와 같다.

IIVA의 평균 역시 입력집단이 가장 높고 출력집단이 가장 낮다.

<표 4.42> 학습동기 IIVA 집단별 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
입력집단(bi)	25	25.40	4.31
출력집단(bo)	24	23.21	3.83
통제집단(bm)	15	24.20	4.33

그러나 <표 4.43>에서 보듯이 집단 간 IIVA 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하지 않았다($F(2,61) = 1.720, p = .188$).

<표 4.43> 학습동기 IIVA 집단별 점수 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	59.001	29.501	1.720	.188
집단 내	61	1046.358	17.153		
총합	63	1,105.359			

4.6.4. 영어학습 욕구(DLE) 답변 분석

영어학습 욕구(DLE)는 영어학습 과제, 영어 수업에 대한 실험참가자들의 학습의욕 및 필요성들에 대한 학습동기를 측정하는 질문들로 이루어져 있다. 영어학습 욕구를 묻는 항목은 총 다섯 개로 구성되어 측정되었으며, 각 집단별 답변에 대한 평균은 <표 4.44>와 같다.

<표 4.44> 학습동기 DLE 집단별 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
입력집단(bi)	25	24.80	4.88
출력집단(bo)	24	21.58	4.68
혼합집단(bm)	15	21.40	4.26

이 하위요인 역시 입력집단이 다른 두 집단에 비해 가장 높은 평균을 보이며, 세 집단 중 가장 높은 영어학습 욕구를 보이고 있다. <표 4.45>에 보였듯이, 집단 간 DLE 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하였다($F(2,61) = 3.784$,

$p < .05$).

<표 4.45> 학습동기 DLE 집단별 점수 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	164.926	82.463	3.784	.028
집단 내	61	1329.433	21.794		
총합	63	1,494.359			

<표 4.46>은 DLE의 일원분산분석 결과에 대한 투키 사후검정(Tukey post-hoc test) 결과이다. DLE 일원분산분석 결과의 유의성은 입력-출력 집단 간의 차이에서 생성된 것을 보여준다. 입력집단의 평균이 혼합집단의 평균보다 3.22점 높았다($p < .05$).

<표 4.46> 학습동기 DLE 3개 교수집단 사후검정

그룹	평균차이	표준오차	<i>p</i>	95% 신뢰구간	
				하향	상향
입력-혼합	3.40	1.52	.074	-.26	7.06
출력-혼합	.18	1.54	.992	-3.51	3.87
입력-출력	3.22	1.33	.049	.012	6.42

이상의 결과를 종합해 보면, 입력집단은 영어학습 욕구가 세 집단 중 가장 높으며 출력집단에 비해서는 유의미하게 높다. 반면에 출력집단은 영어

학습 욕구가 매우 낮은 것을 알 수 있다. 한편 혼합집단이 가장 낮은 학습 욕구를 보이는 것처럼 나타났으나 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다.

4.6.5. 영어학습에 있어서의 이문화 간 친밀감(IFO) 답변 분석

영어학습에 있어서의 이문화 간 친밀감은 다른 문화의 사람들과 다른 문화를 알 수 있는 도구적인 역할로서 영어의 필요성에 대한 실험참가자들의 학습동기를 측정하는 질문들로 이루어져 있다. 영어학습에 있어서의 이문화 간 친밀감을 묻는 항목은 총 네 개로 구성되어 측정되었으며 각 집단별 답변 평균은 <표 4.47>과 같다.

이 하위요인 역시 입력집단이 가장 높은 평균을 보이며 전체적으로 세 집단 중 다른 문화와 다른 문화 사람들을 알고자 하는 가장 높은 학습동기를 보이고 있다.

<표 4.47> 학습동기 IFO 집단별 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
입력집단(bi)	25	22.20	3.35
출력집단(bo)	24	21.04	3.93
혼합집단(bm)	15	20.00	2.59

그러나 <표 4.48>에서 보듯이 집단 간 IFO 평균성적에 대한 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하지

않았다($F(2,61) = 1.996, p = .145$).

<표 4.48> 학습동기 IFO 집단별 점수 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	47.042	23.521	1.996	.145
집단 내	61	718.958	11.786		
총합	63	766			

요약하면, 입력집단은 영어학습에 있어서 이문화 간 친밀감을 가지는 학습동기 역시 출력집단과 혼합과업집단에 비하여 높은 경향을 보여주지만 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않는다.

4.6.6. 영어학습에 대한 태도(ALE) 답변 분석

영어학습에 대한 태도(ALE)는 영어학습에 대한 필요성과 자발성 및 호감도에 대한 학습동기를 측정하는 질문들로 이루어져 있다. 영어학습에 대한 태도를 묻는 항목은 총 열 개로 구성되어 측정되었으며 각 집단별 답변 결과는 <표 4.49>와 같다.

ALE 역시 세 집단 중 입력집단의 평균이 가장 높고 출력집단은 입력집단과 혼합집단에 비해 평균이 월등히 낮은 것을 볼 수 있다.

<표 4.49> 학습동기 ALE 집단별 기술통계

그룹	표본수	평균	표준편차
입력집단(bi)	25	55.36	8.09
출력집단(bo)	24	50.79	8.93
혼합집단(bm)	15	54.13	8.10

그러나 <표 4.50>에서 보듯이 집단 간 ALE 평균성적의 차이에도 불구하고 일원분산분석 결과 유의확률 .05수준에서 3개 집단 간 평균성적의 차이는 유의하지 않았다($F(2,61) = 1.885, p = .161$).

<표 4.50> 학습동기 ALE 집단별 점수 일원분산분석 결과

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
집단 간	2	267.283	133.641	1.885	.161
집단 내	61	4325.452	70.909		
총합	63	4,592.735			

요약하면, 비록 통계적으로 유의한 결과는 나오지 않았으나 입력집단은 영어학습 태도에 대한 학습동기 역시 출력집단과 혼합과업집단에 비하여 높은 것을 보여주며, 특히 출력집단은 세 집단 중 영어학습 태도가 매우 낮은 것을 볼 수 있다.

4.7. 실험 결과의 해석과 토의

이번 절에서는 실험 통계 분석을 기반으로, 본 연구의 연구문제에 대한 실험 결과를 해석하고 토의하고자 한다. 먼저 4.7.1.절에서는 입력과업과 출력과업의 목표 문법 습득에 대한 각각의 효과를 실험 결과 안에서 비교하고, 마지막으로 4.7.2.절에서는 학습동기가 목표 문법 습득에 미치는 효과에 대하여 논의하고자 한다.

4.7.1. 입력과업과 출력과업의 목표문법 습득에 대한 효과

본 실험에서는 첫 번째 연구문제로 시각적 입력과업과 의미중심 과업을 혼합한 입력과업과 한 쌍의 그림으로 제시된 목표문법에 관련된 제한적 문장쓰기를 이용한 출력과업, 또 입력과업과 출력과업을 혼합한 혼합과업에 따라 학습자의 목표문법 습득에 차이가 있는지를 살펴보았다. 또한, 이 세 가지 과업 중 목표문법 습득에 더욱 효과적인 과업은 무엇인지를 비교하고자 하였다.

이에 따라 첫 번째 가설에서는 한 쌍의 그림으로 목표문법에 관련된 문장쓰기를 했던 출력과업집단이 목표문법 습득효과를 입력과업집단보다 더 높게 보일 것이라고 예상하였다. 목표문법인 가정법 과거형을 교육시키기 위해 설계한 입력과업의 자료는 목표구문 진하게 쓰기와 밑줄긋기라는 시각적 입력강화 방법과 입력강화의 단순성을 보완하기 위하여 의미중심 학습법을 결합한 입력과업 자료를 함께 구성하였다. 따라서 본 연구의 입력과업 자료가 선행연구에서 우위를 더 많이 보였던 출력과업과 비교할 때 더 큰 경쟁력을 가질 수 있도록 설계되었다. 그리고 출력과업의 설계는 신미경(2002)

의 연구를 기반으로 한 쌍의 그림을 보고 목표문법을 이용해 각각의 문장을 쓰는 단순화된 제한적 출력과업을 실행하였다. 그 결과, 단순화된 제한적 출력과업을 수행했던 출력과업집단이 여러 가지 입력강화 장치를 혼합하여 강화, 설계된 입력과업집단보다 통계적으로 더 높은 학습효과를 보였다.

통계분석 결과, 출력과업집단이 입력과업집단보다 더 높은 학습효과를 보였으므로 본 연구에서는 이 가설을 뒷받침할 결과를 보여주었다. 출력과업이 입력과업보다 더 효과적이지 않다는 결과가 나왔던 선행연구(박신향, 조윤경, 2013; Izumi, Bigelow, Fujiwara, & Fearnow, 1999; Uggen, M., 2012)들과 비교했을 때, 본 실험에서 출력과업이 입력과업보다 학습효과가 더 높은 것이 통계적으로 증명되었으므로 제한적인 쓰기 과업이 본 연구의 실험참가자들에게 입력과업보다 더욱 효과적인 학습법이라는 것을 보여준다.

두 번째로는 밑줄긋기라는 시각적 입력강화 과업을 한 입력집단이 이러한 시각적 입력강화 없이 입력과 출력과업을 혼합해 교육받은 혼합과업집단보다 목표문법의 학습효과를 더 높게 보일 것이라는 가설이었다.

그러나, 본 실험에서와 같이 가정법 과거형, 현재형, 과거완료형이라는 세 가지 형태의 문법 정보가 실험참가자들에게 제공되고 난이도 역시 높은 검사를 대비할 경우에는 입력과업교육만으로는 그 효과를 기대하기 어렵다는 것을 볼 수 있었다. 실험 결과, 오히려 입력과업과 출력과업이 가공되지 않고 혼합되어 일반교육으로 제공된 혼합과업보다도 입력과업의 목표문법 습득성도가 낮은 결과를 나타냈다.

이를 통하여, 학습자에게 적절한 수준의 검사가 아니라 본 실험에서와 같이 난이도가 높은 검사에 있어서는 유창성이 낮은 학습자들의 경우 입력강화 과업만으로 구성된 입력교육이 효과적이고 충분한 학습효과를 나타내기

어렵다는 결론을 도출할 수 있다.

4.7.2. 학습동기가 목표문법 습득에 미치는 효과

본 실험에서는 두 번째 연구문제로 학습동기 설문 안에서 학습동기가 목표 문법의 습득 효과에 주는 영향은 어떻게 나타나는지, 또한 입력과업집단과 출력과업집단, 혼합과업집단의 학습결과가 학습동기와 서로 다른 상관관계를 가지는지를 살펴보았다. 이를 위해 보다 자세한 시간경과 효과와 동기요인의 영향을 보기 위하여 사전검사, 실험을 위한 간단한 명시적 규칙 제시 교육과 각 집단별 과업에 따른 분리 교육 후 본 1차 사후검사, 시간이 경과된 후 지연된 학습효과를 살펴보는 2차 사후검사까지 각각의 검사에 영향을 미치는 동기 요인들을 자세히 관찰·비교해 보았다.

첫 번째 가설에서는 학습동기가 입력과업집단, 출력과업집단, 혼합과업집단의 학습결과와 각각 다른 상관관계를 보이며, 그 중에서도 더욱 높은 학습효과를 보이거나 특히 낮은 학습효과를 보이는 학습법이 존재할 것이라고 기대하였다.

단순회귀분석 결과, 사후검사 1의 문법습득향상도에서 동기의 영향이 혼합집단에서 유의했던 반면 입력, 출력집단에서는 유의하지 않았다. 혼합집단에서 회귀분석 결과 기울기 회귀계수가 유의했다는 것은 다시 말해서 동기가 원점수에서 1 표준편차 증가하면 문법습득향상도 자체가 4.83점만큼 증가한다는 것이다. 그러므로 더욱 정확하게는 학습동기가 높아질수록 문법향상도의 폭이 높아진다는 것을 의미한다.

따라서 분석 결과 혼합집단은 학습동기에 따라서 동기가 낮은 친구들은 향상도가 낮았고 동기가 높은 학생들일수록 목표문법 습득 향상도가 높아졌다. 다시 말해 학습동기가 높은 학생들에게만 높은 문법습득 향상도를 보인

다는 것이다. 그러므로 혼합집단은 학습동기가 높은 학생들에게만 더욱 효과를 보이는 학습법이라는 해석이 가능하다. 그렇기 때문에 최상위 25%에서도 혼합집단만이 점수향상에 유의미한 결과를 나타냈다는 것이 더욱 이러한 해석을 뒷받침 해주는 면에서 의미가 있다.

결국 통계결과 상으로 봤을 때 혼합집단은 동기가 높은 학생들에게는 유리하지만, 동기가 낮을 때는 문법습득 향상도 자체도 높지 않을 것이기 때문에 낮은 동기를 가진 학생들에게는 적절하지 않은 방법이라고 볼 수 있다.

오히려 출력집단의 경우에는 회귀분석 결과 동기의 효과가 나타나지 않았다. 교수법이 문법습득향상도에 미치는 영향을 확인한 일원분산분석 결과를 살펴보았을 때 사후검사 1에서 출력집단이 전반적으로 입력집단보다 유의미하게 점수가 높았으므로 오히려 동기에 영향을 받지 않고, 어떤 수준의 동기를 가진 학생이든 안정적으로 높은 문법습득 향상도를 보인다는 것을 의미한다. 이는 학습동기 최하위 25% 학생들에게 출력집단의 학생들이 유의미하게 점수가 향상되었다는 결과를 봐도 알 수 있다. 따라서 출력집단은 학습동기에 상관없이 학생들의 점수를 향상시킬 수 있는 방법이다.

다음으로는 영어를 도구적 목적으로 학습하는 경향이 높은 한국 영어학습자의 학습동기를 고려하여(김광환과 신명희, 2012) 본 실험에서는 참가자들의 전공에 따른 영어의 직업 관련성이나 해외취업 여부에 따라 학습동기가 다르게 나타나며, 그에 따라 목표문법의 습득에 더욱 높은 학습효과를 보이거나 특히 낮은 학습효과를 이끄는 전공군이 존재할 것이라는 두 번째 가설을 세워보았다.

그에 따라, 실험에 참가한 학생들의 전공을 영어가 필요하며 해외취업이 가능한 전공군을 범주 1, 영어가 관련 없는 전공군을 범주 2, 그리고 수능

점수가 높은 전공군을 범주 3, 이렇게 세 가지 범주로 나누고 각 범주의 학생들이 학습동기를 어떻게 갖는지, 또 그에 따라 학습효과가 다르게 나타나는지를 살펴보았다.

전공의 영어필요성과 해외취업 가능성이 높은 전공군인 범주 1 안에 속한 학생들은 다른 두 범주에 비해 영어 학습동기가 더 높았다. 이것 역시 취업 및 업무를 위해 영어를 배우고자 하는 도구적 목적의 학생들이 영어에 대한 학습동기가 높은 것을 볼 수 있다. 수능 성적이 높은 전공군인 범주 3의 학생들은 사전, 사후검사의 성적이 다른 두 집단에 비해 높은데도 불구하고 범주 1 학생들에 비해 학습동기가 더 낮았다. 그러므로 영어능력이 높은 학생들이 학습동기가 높기 때문에 영어성적을 높게 받는다거나 또는 영어성적이 높은 학생들은 학습동기가 높을 것이라는 일반화를 할 수 없음을 보여주고 있다.

이러한 결과에 관련하여 Kim(2009)은 고등학생을 대상으로 학습동기에 대한 설문조사를 통해 학습동기를 떨어뜨리는 요인들이 학습자의 영어능력에 따라 다르게 나타나는지에 대한 연구를 하였다. Kim(2009)에 따르면, 학습자들의 학습동기를 떨어뜨리는 요인들이 학생들의 영어능력 차이에 따라 각기 다르게 나타난다고 하였다.

먼저, 영어능력이 낮은 학생들은 그들이 느끼는 영어 학습의 어려움과 영어에 대한 흥미 감소라는 주로 내재적인 요인이 영어 학습동기를 떨어뜨리는 가장 주요한 요인이었다. 반면에, 영어 능력이 높은 학생은 그들의 영어 학습동기를 떨어뜨리는 가장 주요한 요인으로 영어 학급의 특성이라고 하였다. 다시 말해 문법 또는 번역 위주의 수업, 학생의 영어소통 기회가 적은 수업, 성적 부여 방식 등 주로 외재적인 요인들이 영어능력이 높은 학생들의 학습동기를 떨어뜨리는 주요한 요인이었다. 그러나 설문 결과, 영어 능력 차이에 관계 없이 가장 영향력이 작은 동기 저하 요인은 교사의 능력으

로 나타났다고 하였다. 이 연구는 영어 능력이 높은 학생들이 그들의 영어 능력에도 불구하고 학습동기가 낮은 경우에 대해 그 요인을 구체적으로 제시하였으며 영어능력에 따라 요인들이 서로 다르게 나타나고 있음을 흥미롭게 보여주었다. 따라서 영어 학급의 특성 등과 같은 외재적 요인에 따라 영어 능력이 높은 학생들이 오히려 영어 능력이 낮은 학생들보다 학습동기가 더 낮은 경우의 이유 역시 설명해준다.

또한 김광환과 신명희(2012)는 그들의 연구에서 대학생들의 영어 학습동기에 영향을 미치는 요인들을 알아보기 위해 인문학 전공 대학생들과 일반 전공 대학생 182명을 설문조사한 결과 학습동기에 가장 주요한 영향을 미치는 요인은 좋은 직업을 얻고자 하는 학습동기가 가장 크게 유의하였고 도구적 동기 역시 유의미한 결과를 가져왔다고 하였다. 더불어 전공에 따라 더 크거나 작게 작용하는 동기 요소가 다르게 나타난다고 주장하였다. 그 예시로, 인문학 전공학생은 일반 전공 학생들에 비해 학습내용과 교사가 크게 영향을 끼치는 반면, 일반 전공 학생들은 통합적, 도구적 동기가 더 크게 작용한다는 연구결과를 제시하였다. 이는 학생들의 학습동기가 전공에 따라 다를 수 있음을 보여주는 근거로, 본 연구에서 전공에 따라 학생들을 세 가지 범주로 나누고 학습동기에 따라 학업성취도를 살펴본 것에 대한 근거가 될 수 있다.

한 가지 더 흥미로운 것은 세 집단의 학습동기를 살펴보면, 입력집단의 학습동기가 가장 높고 출력집단의 동기가 가장 낮음에도 불구하고 각 집단의 과업 처치 후 실시한 사후검사 1의 결과에서 학습동기가 가장 낮은 출력집단이 학습동기가 가장 높은 입력집단에 비해 목표문법 습득 향상도가 유의미하게 더 높다는 결론이 나왔다. 특히 전공의 영어필요성과 해외취업 가능성이 높은 전공군인 범주 1 학생들은 학습동기가 높음에도 불구하고 오직 출력과업을 수행한 출력집단에서만 사후검사 1의 성적이 사전검사에

비해 향상되었고, 입력집단에 속한 범주 1 학생들은 영어가 전공과 관련이 적은 범주 2 학생들보다도 더 큰 폭의 점수 하락세를 보이고 있다.

이는 앞서 Kim(2009)의 연구결과와 같이 기존에 학습동기가 높은 학생들도 영어능력이 높은 학생들과 같이 학급의 특성의 하나인 교수법에 따라 학업성취도에 큰 영향을 받는 것을 보여준다. 다시 말해서, 읽기와 문제 해결에 치중된 입력과업은 학습동기가 높은 학생들에게 오히려 학습의지를 저하시키는 학습이라는 것을 보여주었다.

이와 관련해 손계정과 손충기(2011)는 영어 학습동기와 학습전략이 영어 학업성취에 미치는 효과를 살펴보면서 새로운 학습과제를 지도할 때는 영어 자아개념과 영어학습 가치가 학업성적에 영향을 미치므로 교과학습에 대한 기대감과 영어학습에 대한 가치를 인식시키면서 학생들을 그에 맞게 자극시킬 수 있는 교과특수 학습전략을 사용하도록 강조할 필요가 있다고 하였다.

요약하면, 학습동기가 사전검사와 두 개의 사후검사 단계에서 세 과업집단에 각각 다른 형태의 영향을 미칠 수 있음이 통계적으로 입증되었다. 또한 영어학습동기는 학생들에게 취업, 직업과 같은 도구적 목적에 의해 더욱 높아지며, 출력과업을 위주로 하는 적절한 교수법을 학습전략으로 적용시킬 때 학업성취도와 학습동기가 더 높아진다는 것을 보여주었다.

V. 결론 및 제언

5.1.절에서는 본 연구의 연구 결과와 의의를 기술하고, 마지막인 5.2.절에서는 본 연구의 한계와 추후 연구를 위한 제언들을 제시하였다.

5.1. 연구 결과의 요약과 의의

본 연구는 기존 선행연구에서 목표문법의 학습능력을 높일 수 있는 입력 학습 및 출력학습에 대한 중요성과 더욱 효과적인 과업 방식의 설계 및 효과에 대한 비교 연구가 주를 이루었던 기존 연구들의 접근 방식에서 한 단계 더 나아가, 입력과업 교육과 출력과업 교육 방식, 그리고 혼합과업 교육이 학습자의 학습동기에 따라 학습능력에 영향을 받는지에 대한 상관관계를 함께 살펴보았다.

두 가지 연구문제를 기반으로 실시했던 본 실험의 결과를 각각 정리해 보면 다음과 같다.

입력과업과 출력과업의 과업 방식에 따른 목표문법 습득 효과에 대한 첫 번째 연구문제 가설의 결과는 출력과업집단과 출력과업이 포함된 혼합과업집단이 입력과업집단보다 목표문법을 더 잘 습득하는 것으로 나타났다. 즉, 한 쌍의 그림으로 목표문법에 관련된 문장쓰기를 했던 제한적인 출력과업이 시각적 입력고양과 의미중심 과업을 혼합한 입력과업집단보다 더 효과적인 학습 과업 방식으로 나타났다.

그 첫 번째 근거로 세 집단 간 사후검사 1의 결과에서 출력집단이 입력집단에 비교하여 유의미한 차이를 보인 결과를 들 수 있다. 또한 두 번째로는

혼합설계의 피험자 내 효과분석에서 시험유형과 집단 간의 상호작용이 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 결과를 나타낸 것을 들 수 있겠다.

본 실험결과에 따르면, 구체적으로 출력집단과 출력과업이 포함되어 있는 혼합과업집단에 속한 학생들이 입력집단에 속한 학생들에 비하여 시험유형의 결과에 있어 큰 향상도를 보였기 때문에 입력교수법보다 실증적으로 더 효과적임을 보여주었다. 따라서 이렇게 유의미한 상호작용 결과는 학생들이 어느 교수법으로 학습하였느냐에 따라 시험성적이 달라진다는 것을 보여주었다.

또한 본 실험에서는 목표문법인 가정법 과거형뿐만 아니라 가정법 현재형과 과거완료형까지 세 가지 형태의 가정법 교육을 실시하여 목표문법을 명확하게 알지 못하도록 하는 동시에 검사자료도 학습자의 수준에 비하여 난이도가 높게 설계되었다.

이러한 상황 하에서 가정법 과거형에 대한 각 집단의 과업이 이루어진 뒤 학습동기가 훨씬 높게 나타났던 입력집단에 비해 학습동기가 가장 낮았던 출력집단의 문법습득 향상도가 크게 향상된 결과를 보였다. 따라서 영어수준이 낮고 심지어 학습동기도 낮은 학습자들에게 제한적인 글쓰기인 단순화된 출력과업이 큰 효과를 보여주는 결론을 도출하였다.

이와 관련하여 단순화된 출력과업 자료가 입력집단과 비교하여 학습자의 목표문법 습득 효과의 향상을 보이는지에 대해 선행연구인 조운경과 박신향(2013)의 연구에서, 단순화된 출력과업 자료가 입력과업보다 학습자의 목표문법 습득을 향상시키지 못한다는 결과는 본 연구의 결과와 일치하지 않는 것을 볼 수 있다.

입력과업이 혼합과업보다 더 효과가 높을 것이라는 두 번째 가설에서는 오히려 혼합과업집단이 입력과업집단보다 문법향상도가 더 높은 것으로 나

타나 이 가설과는 반대의 결과를 보였다. 이에 관련하여 혼합과업은 입력과업뿐 아니라 출력과업이 혼합되어 있어 출력과업의 효과를 함께 가지고 있다. 따라서 앞서 입력과업에 비해 큰 학습효과를 보인 출력집단과 마찬가지로 입력집단보다 더 높은 문법습득 향상도를 보였다.

이러한 결과의 이유로는 사전검사 1을 실시하기 전 단순히 가정법 과거형이라는 목표문법만을 교육시킨 것이 아니라 세 가지 가정법 형태의 문법교육을 받았던 인지적 부담으로 인해 영어수준이 낮은 학습자들에게 큰 부담으로 작용했을 수 있다. 그러므로 단순히 글을 읽고 그에 따른 이해문제만 접하는 입력과업만으로는 충분한 목표문법 학습을 하는 데 한계가 있었을 것으로 보인다.

이렇게 기존 연구와 비교하여 입력집단에서 목표문법에 대한 학습효과를 출력집단이나 혼합과업집단보다 낮게 나타내는 것은 본 실험이 학습자의 수준에 비해 난이도가 높은 문법형태 정보들을 인지적으로 부담이 될 수 있도록 교육하였던 것도 한 요인으로 보인다. 세 가지 가정법 문법형태 정보들을 메타적인 지식으로 접한 뒤 목표문법인 가정법 과거형 문장들만을 직접 써보는 출력과업에 비해 지문을 읽은 뒤 가정법 과거형에 밑줄만 긋고 그에 관한 이해문제 다섯 개를 푸는 입력과업만으로는 학습효과를 나타내기가 쉽지 않았을 가능성을 보여주고 있다. 또한, 가정법이라는 형태적으로나 의미적으로 다른 문법구조들 보다 상대적으로 복잡한 형태의 문법습득은 특히 영어수준이 낮은 학습자들에게 단순화 된 목표문법 쓰기 과업으로 더 큰 효과를 나타낼 수 있다고 보인다. 이러한 결과를 좀더 강건하게 뒷받침하기 위해 긴 시간에 걸쳐 다양한 영어 수준을 가진 한국인 영어 학습자들이 과업의 형태에 따라 가정법과 관련된 습득을 어떠한 형태로 나타내는지 종단적으로 연구할 필요성도 향후 좋은 연구과제가 될 것으로 보인다.

다음으로 학습동기가 입력과업집단, 출력과업집단, 혼합과업집단에 따라

각각 다른 상관관계를 보일 것이라는 가설에서는 혼합과업집단에서는 학습 동기가 높은 학생들일수록 학습향상도가 더 크게 나타난다는 결과를 보였다. 또한 출력과업집단은 특히 학습동기가 최하위 25%의 학생들에게 유의미한 학습향상 결과를 보여 학습동기가 낮은 학생들에게 더욱 효과적인 학습방법임을 실증적으로 보여주었다.

반면에 입력집단에서는 동기의 높고 낮음에 상관없이 모두 낮은 학습향상도를 보여 학습동기보다 학습방법에 더 큰 영향을 받는 것을 보여주었다. 따라서 학습동기가 목표 문법의 습득 효과에 미치는 영향은 과업집단에 따라 차이를 보일 것이라는 가설 역시 통계적으로 입증 되었다. 이 결과는 또한 입력과업과 출력과업, 또는 혼합과업이라는 교수법의 차이에 따라, 학습 동기가 각기 다른 학생들의 학업성취도에도 차이를 낼 수 있다는 것을 알 수 있었다.

다음으로 전공에 따른 영어의 직업 관련성이나 해외취업 여부에 따라 학생들의 학습동기가 어떤 차이를 나타내는지와 학습동기가 높은 학생들과 낮은 학생들이 어떤 차이를 나타내는지 알아보기 위해 학습동기 설문 항목과 답변들을 일원분산을 통해 분석해 보았다. 그 결과 입력집단이 다른 두 집단에 비해 대체적으로 더 높은 학습동기를 보여주었다.

또한 영어의 직업 관련성이나 해외취업 가능성이 높은 학생들이 학습동기가 높았으며 출력과업을 했을 때 더 큰 학습향상도를 보였다.

따라서 본 연구에서는 출력과업과 출력과업을 포함한 혼합과업이 입력과업보다 더 효과적인 교수법이라는 것이 통계적으로 유의미하게 설명되었고, 도구적인 목적으로 영어를 학습하는 학생들의 학습동기가 학생들의 수준에 적합하게 설계된 출력과업과 결합되었을 때 더 높은 학업성취도와 연관되는 것을 보여주었다.

따라서 본 연구의 결과에 따라, 학습동기와 학업성취도를 높이기 위해서 학생들에게 효과적인 교수법으로 증명된 출력과업을 교재 및 학생들의 과업에 더욱 적극적으로 개발하고 적용시켜야 하는 필요성을 제시하였다고 할 수 있다.

5.2. 연구의 한계와 제언

본 연구는 몇 가지 면에서 그 한계를 가진다. 이러한 한계점에 대한 고찰이 앞으로의 연구들에 도움이 되길 바라며, 이러한 한계점에 대해 고찰하고자 한다.

첫 번째로, 검사자료의 난이도와 실험참가자의 지식 수준의 타당성 있는 서술에 대한 한계이다. 본 연구는 2년제 대학 학생들이 실험대상자인 만큼 실험참가자의 영어 수준을 고려하여 실험을 설계하고 결과를 분석하고자 하였다. 따라서 영어 수준에 대한 타당성 있는 서술을 위하여 실험참가자에게 영어권 국가 거주 경험과 영어능력 시험성적 등의 정보를 수합하여 전반적인 연구대상자의 특성을 이해할 수 있는 수량적인 정보를 구체적으로 제시할 필요성이 요구된다. 그러나 설문문항에서 학생 개인의 차이를 좀 더 면밀히 알아볼 수 있는 배경정보가 제공되지 못하였다. 또한 이 학생들이 영어수준이 낮은 것은 실험 설계와 결과의 분석에 전제로 이야기 되어야 할 부분이므로 학교 내에서의 시험성적이 아니라 수능 성적과 같은 공인된 시험성적이 제시되어야 한다. 그러나 본 실험에서는 이러한 정보를 얻지 못하였다. 따라서 이것 역시 본 연구의 한계점이라고 할 것이다.

두 번째로, 본 연구에서 사용된 입력과업 방법과 출력과업 방법들은 과업의 설계에 있어서 입력과업자료는 시각적 입력고양과 의미중심 과업을 혼합한 두 가지 입력강화 방법을 사용했고, 출력과업자료는 한 쌍의 그림으로 목표문법에 관련된 문장쓰기를 했던 제한적인 출력과업이라는 한 가지만을 활용한 것으로 보이는데 이러한 점에서 볼 때 서로 가중치가 다르게 보이는 문제점을 제기할 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 이러한 설계 방식에 대한 좀 더 명확한 이론적 근거를 제시하여야 하겠다.

세 번째로, 본 실험에서는 단순하게 입력과업과 출력과업, 일반교육법으로 구성된 혼합과업, 이렇게 세 가지 형태의 과업집단을 비교하였으나, 향후 연구에서는 입력-출력 또는 출력-입력 등 실험을 위해 설계된 입력과 출력과업을 복합적으로 사용하여 다양하게 구성하고 학습자의 수준도 단계별로 구성하여 비교·분석해 볼 필요성이 있다고 여겨진다. 이러한 다양한 비교분석을 통하여 좀 더 구체적으로 학습자의 수준에 맞는 효과적인 목표문법 학습법을 도출해 낼 수 있을 것이다.

네 번째로, 학습동기 설문에 대한 한계이다. 본 연구에서 사용된 학습동기 설문은 Dörnyei(2005)의 제2언어 동기적 자아 시스템과 Gardner(1985)의 통합적 동기를 기반으로 했던 선행 연구에서 사용된 설문 항목들에서 차용·변형하였다. 본 실험결과를 보면, Dörnyei가 고안한 기존의 설문지가 개념을 잘 측정하고 있는지 의심스러운 부분을 볼 수 있다. 학습동기 설문 항목 여섯 개 중 세 가지 항목이나 내적 일관성을 나타내는 수렴타당도를 만족시키지 않는 것은 이 설문 항목과 각 항목의 세부질문들에 대한 신뢰도가 확보되지 않은 것으로 볼 수 있다. 이것은 실험참가자의 수가 충분히 확보되지 않았기 때문에 기존의 내적 신뢰도와 차이를 보이는 것도 하나의 이유가 될 것으로 보인다. 그러므로 향후 설문 항목에 대한 타당성 연구가 실험 전에 좀 더 면밀히 이루어져야 함과 동시에 더욱 많은 실험참가자를 확

보하여 내적 신뢰도가 충분히 높게 나올 수 있도록 해야 할 것이다.

마지막으로, 본 연구는 명시적 규칙 제시라는 입력강화 활동을 모든 집단에게 맨 처음 실시한 뒤 입력과업, 출력과업, 전통적 교수법이라는 각각의 교육방식을 통해 실험처치를 하였다. 본 실험에서는 명시성과 정교성이 낮은 명시적 규칙 제시가 제공되었으나 문헌연구 안에서 명시성의 높고 낮음의 기준에 대한 설명이 구체적으로 제시 되지 않았다. 그러한 이유로 출력과업이 순수하게 출력과업으로만 이루어지지 않았다는 지적을 받을 수 있다. 그러나 이러한 입력강화 교수법을 미리 제공하지 않았을 때 영어 수준이 낮은 학습자들에게 실험 처치 자체의 어려움이 있음을 감안하여 이렇게 세 집단에 동일한 방법으로 목표문법을 비롯한 연관문법 형태에 대해 간단한 명시적 규칙 제시 교육을 실시하였다.

향후에는 실험처치 후 순수한 입력과업, 순수한 출력과업, 혼합과업집단이 나타내는 학습 향상도 뿐만 아니라 입력, 출력과업의 복합적인 형태를 여러 가지 경우로 또는 교차적으로 조합하여 함께 살펴보는 것도 흥미로운 연구 접근법이 될 것으로 보인다.

이러한 한계점을 보완하여 실시될 추후 연구들로 인해 더욱 신뢰도 높은 학습동기 항목들을 이용하여 다양한 학습법과의 상관관계를 보다 정확하게 관찰할 수 있을 것으로 기대된다. 아울러 입력과업과 출력과업이 어떻게 조합, 또는 다양화되어야 제2언어 학습자들의 목표언어 학습능력이 더 높아질 수 있는지를 살펴볼 수 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259–302). Hawaii: University of Hawaii.
- Alberding, M. (2004). Counterfactual conditionals, mental space and ESL pedagogy. *CELE Journal*, 12, 34–52.
- Alsadhan, R. (2011). *Effect of textual enhancement and explicit rule presentation on the noticing and acquisition of L2 grammatical structures: a meta-analysis*. Master's Dissertation, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Ayoun, D. (2001). The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the *Passe Compose* and *Imparfait*. *The Modern Language Journal*, 85(2), 226–243.
- Berent, G. P. (1985). Markedness considerations in the acquisition of conditional sentences. *Language Learning*, 35, 337–373.
- Boyle, M., & Wilson, K. (2011). *Smart Choice* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Bybee, J. (1998). 'Irrealis as a Grammatical Category. *Anthropological Linguistics*, 40, 257–271.

- Celce–Murcia, M., & Larsen–Freeman, D. (1999). *The Grammar Book* (2nd ed.). New York: Heinle & Heinle.
- Chen–Chen, S. (2007). Teaching Strategy for English Counterfactual Conditional Sentences. *Cogito*, 61, 97–119.
- Chou, C. L. (2000). Chinese speakers' acquisition of English conditionals: Acquisition order and L1 transfer effects. *Second Language Studies*, 19, 57–98.
- Clement, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisitions: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273–291.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Csizer, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language, Identity, and the L2 Self*. (pp. 98–119). Toronto: Multilingual Matters.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 529–555.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501–514.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistics system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379–410.
- Donata, F. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appelk(Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Norwood, NJ: Ablex
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language teaching Research*, 2, 203–229.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431–469.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998a). Issues and terminology. In C.

- Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 1–12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998b). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of implicit and explicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289–319.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning—An overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1–31). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronoun in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242–260.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385–407.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, Canada: Edward Arnold.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C., & Lysynchuk, L. M. (1990). The role of aptitude, attitudes, motivation, and language use on second language acquisition and retention. *Canadian journal of behavioral science*, 22(3), 254–270.
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 224–255). Oxford: Blackwell.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11, 459–479.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331–359.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 245–259.
- Hewings, M. (2005). *Advanced grammar in use* (2nd ed.). New York: Cambridge.

- Izumi, S. (2000). Promoting noticing and SLA: An empirical study of the effects of output and input enhancement on ESL relativization. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541–577.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), 239–278.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the Output Hypothesis: Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 421–452.
- Jung, H., Yang B., & Yu J. (2005). A study of Errors in the Use of Tense and Subjunctive in College Students' English Compositions. *English Language Teaching*, 17, 259–282.
- Kang, D. (2014). Effects of L2 motivation on motivated behavior in English movie classrooms. *STEM* 15(2), 35–50.
- Kang, S. (2007). Why is It Difficult to Teach English subjunctive? *Studies on English Language and Literature*, 49, 21–35.
- Kim, K. H. (2007). A study on acquisition of English subjunctive mood in EFL College Students. *International Journal of Contents*, 7, 231–239.

- Kim, K. (2009). Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching*, 64(4), 249–267.
- Kim, S. J. (2004). *Exploring willingness to communicate (WTC) in English among Korean EFL students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition*. Ph. D. Dissertation, Ohio State University, Columbia, Ohio.
- Kline., P. (2000). *The handbook of psychological testing*. London ; New York : Routledge.
- Ko, M. S. (2008). Effects of instructional treatments with learning conditions and tasks. *English Language & Literature Teaching*, 14, 93–114.
- Ko, W. K. (2013). A Study on the acquisition of If-Conditionals by Korean- & Spanish-speaking learners of English. *English Teaching*, 68, 141–178.
- Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote student' s language awareness. *Language Awareness*, 3, 73–93.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45–77). London: Academic Press.

- Ku, B. & Lee, I. (2015). Production errors of counterfactual conditionals in the Korean–English interlanguage. *Journal of British and American studies*, 37, 171–201.
- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Larsen–Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lee, C.B. (2009). Conditional and the semantic feature of the marker -myun in Korean. *Discourse and Cognition*, 16, 171–193.
- Leow, R. (1993). To simplify or not to simplify: A look at intake. *Studies of Second Language Acquisition*, 17, 79–89.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch & R. Ginsberb (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 399–452). Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S., & Clement, R. (2009). Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language, Identity, and the L2 Self*. (pp. 193–214).

Toronto: Multilingual Matters.

- McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.), *Individual Differences in Foreign Language Learning: Effects of Aptitude, Intelligence, and Motivation*. (pp. 99–115). Tokyo: Japanese Association for Language Teaching.
- Minium, E., Clarke, R. & Coladarci, T. (1998). *Elements of statistical Reasoning*. 김아영 외(역). *통계분석 논리의 기초*. 서울: 박학사.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition, *EFL Journal*, 47, 203–210.
- Noh, E. J. (2009). The Korean conditional markers -myun and -tamyen: Epistemicity vs. modes of language use. *Journal of East Asian Linguistics*, 18, 21–39.
- Norris, R. W. (2003). How do we overcome the difficulties of teaching conditionals? *Bulletin of Fukuoka International University*, 9, 39–50.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Park, Y. (2009). The Use of Conditionals in Korean College EFL Student's Writing. *Discourse and Cognition*, 17, 45–67.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on

- the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63–90.
- Radford, A. (2009). *Analyzing English sentences: A Minimalist approach*. Cambridge: Cambridge.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule–search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 27–68.
- Robinson, P. (1997). Generality and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 223–247.
- Rosa, E., & O’ Neil, M. D. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511–556.
- Rutherford, W., & Sharwood–Smith, M. (1985). Consciousness–raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274–282.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: the ideal L2 self and Japanese learners of English. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, ed. Z. Dörnyei and E. Ushioda, (pp.120–143). Bristol: Multilingual Matters.
- Salsbury, T. (2000). The acquisitional grammaticalization of unreal conditionals and modality in L2 English: A longitudinal perspective. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, IN.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language

- learning, *Applied Linguistics*, 11, 129–156.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1–63). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, R. (1998). The centrality of attention in SLA. University of Hawaii Working Papers in ESL.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese, In Day, R (Ed.) *Talking to learn: Conversational in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, Mass: Newbury House.
- Seo, E. A. (2009). Korean EFL learners' knowledge of the English subjunctive mood. Unpublished MA thesis. Keimyung University, Daegu, Korea.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Shin, J. (2010). The effects of prior knowledge of the target form on noticing during output production. *English Teaching*, 65(1), 241–265.
- Skehadah, A. (1999). Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. *Language*

Learning, 49(4), 627–675.

- Skehadeh, A. (2002). Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research. *Language Learning*, 52, 57–93.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Song, M. (2007). Getting learners' attention: Typographical input enhancement, output, and their combined effects. *English Teaching*, 62(2), 193–215.
- Song, M., & Suh, B. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295–312.
- Spada, N., Shiu, J. L.-J., & Tomita, Y. (2015). Validating an elicited imitation task as a measure of implicit knowledge: Comparisons with other validation studies. *Language Learning*, 65, 723–751.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowel, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren' t enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158–164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language

- learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64–81). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language, Identity, and the L2 Self*. (pp.66–97). Toronto: Multilingual Matters.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183–203.
- Uggen, M. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. *Language Learning*, 62(2), 506–540.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495–510.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input

- enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 85–113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (1999). Learner-generated attention to form. *Language Learning, 49*, 583–625.
- Yang, M. R. (2004). A comparison of the efficacy between input-based instruction and output-based instruction in focus on form. *English Teaching, 59*(2), 124–145.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54–66.
- Yeom, J. I. (2004). Comparison of two conditional connectives -(u)myen and -ta/la-myen in Korean. *Language and Information, 8*, 137–162.
- Youn, S. M. (2008). A study on the effective teaching of subjunctive mood through analyzing on high school students' acquisition of subjunctive mood. Unpublished MA thesis. Chungbuk National University, Cheongju, Korea.
- 김경자 (2016). 한국 중등 학생들의 영어학습 동기모형과 변화. *영어교육, 71*(2), 141–162.
- 김경훈 (2007). 대학생의 영어가정법 습득에 관한 연구. *한국콘텐츠학회, 7*(9), 231–239.
- 김광환, 신명희 (2012). 영어 학습자의 학습 동기에 영향을 미치는 요인. *디지털정책연구, 10*(9), 443–448.

- 류영두 (1997). 영어의 가정법 (=생각법) 시제 연구. **어문학 연구**, 6, 57-77.
- 박신향, 조운경 (2013). 형태초점 의사소통 활동 유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목 연구, **영어교육연구**, 25(2), 129-146.
- 손계정, 손충기 (2011). 영어 학습동기와 학습전략이 영어 학업성취에 미치는 효과. **교육종합연구**, 9(2), 1-21.
- 신미경 (2002). 출력과 입력이 한국 영어 학습자의 문법에 대한 주목과 학습에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 정은경 (2006). 가정법 동사의 특징에 대하여. 새한영어영문학회 봄학술 발표회 논문집, 130-134.
- 정종진 (2015) Chapman, C., and Vagle, N., (2011), *Motivating students: 25 strategies to light the fire of engagement*, Solution Tree press, U.S.
- (정종진 · 김영숙 · 류성림 · 성용구 · 성장환 · 유승희 · 임낙숙 · 임청환 · 허재복 공역, 2015, **학습동기: 학생들의 동기유발과 몰입을 위한 25가지 전략**, 시그마프레스).
- 조성식 (1983). **영문법 개관 II**, 신아사

Abstract

Effects of Design of Output and Input Tasks on Acquisition of Target Grammar Based on Students' Motivation

Yeonjoo Kim
Department of English Language
and Literature
Graduate School of
Sungshin University

This study aims to investigate the most effective learning method for L2 learners to acquire target language through the specially devised input, output, or mixed tasks based on Krashen's input hypothesis and Swain's output hypothesis. In addition, this study aims to determine how the results of the different tasks were influenced by the L2 learners' motivation.

To investigate the research questions, an experiment was designed and implemented followed by a pilot test. The subjects of the experiment consisted of 100 students from a women's

university in Seoul, South Korea. The students were divided into three different task groups as an input task group, an output task group, and a mixed task group given an input task and two output tasks under general education. The target grammar which the students learned was the past hypothetical conditional in English.

The findings are as follows:

1. The output task group demonstrated significantly better performance of the acquired target grammar when compared to the input task group. Thus, a picture-cued production task has been found to be more effectual than the combination of various input enhancement tasks. In addition, the mixed group showed better performance than the input task group.
2. L2 learners' motivation was expected to promote performance of the acquired target grammar. The mixed task group demonstrated that L2 learners with high motivation showed improved performance of the acquired target grammar.

On the other hand, L2 learners with low motivation acquired target grammar better in the output task group.
3. L2 learners with the majors which are related to English language or who report higher interest in gaining overseas employment tend to have high motivation. L2 learners' high motivation does not seem to guarantee good performance of the acquired target grammar.

Learning methods seem to have high influence on L2

learners' performance of the acquired target grammar regardless of the level of the learner's motivation.

The results of the present study demonstrate the importance of the effective and appropriate design of the learning tasks for target language learners. In addition, the study statistically demonstrated the relationship between the motivation and the performance of target language learning.

부 록

- [부록 I] 실험처치 자료
1. 학습동기 설문
 2. 입력과업 자료
 - 2-1. 입력지문 1
 - 2-2. 입력지문 2
 - 2-3. 입력지문 3
 3. 출력과업 자료
 - 3-1. 출력지문 1
 - 3-2. 출력지문 2
 - 3-3. 출력지문 3
- [부록 II] 검사자료
1. 사전검사
 2. 사후검사 1
 3. 사후검사 2
- [부록 III] 영어교육전문가 5인 설문답변

[부록 I] 실험처치 자료

<Motivation Survey>

본 설문은 여러분의 영어 학습에 대한 흥미 정도와 동기의식, 본 수업에 대해 바라는 점 등을 알아보기 위한 질문들로 구성되어 있습니다. 다음 질문들에 대한 자신의 의견을 솔직하게 <그런해 주세요. 의견의 정도에 따라 매우 그렇다 7 / 그렇다 6 / 조금 그렇다 5 / 보통이다 4 / 조금 아니다 3 / 아니다 2 / 절대 아니다 1로 7부터 1까지의 숫자를 통해 정도를 표시해 주세요.

Intergroup Approach-Avoidance Tendency (AAT)

1. 나는 한국에서 공부하는 외국인 학생들과 친구로 사귀고 싶다.

7 6 5 4 3 2 1

2. 가능하다면 나는 외국인들과 대화하는 것을 피하겠다.

7 6 5 4 3 2 1

3. 만약 학교에 외국인 학생이 있다면 그 학생과 대화하고 싶다

7 6 5 4 3 2 1

4. 외국인 학생과 한 집에서 또는 한 방에서 함께 지내야만 해도 개의치 않겠다.

7 6 5 4 3 2 1

5. 이웃에 살고 있는 외국인들을 돕는 자선활동에 참여하고 싶다.

7 6 5 4 3 2 1

6. 만약 외국인들이 옆집으로 이사 온다면 같이 살아가는데 어느 정도 불편함을 느낄 것이다.

7 6 5 4 3 2 1

7. 식당이나 지하철, 또는 버스 터미널에서 의사소통에 어려움을 겪는 외국인들을 보면 돕겠다.

7 6 5 4 3 2 1

Motivation Intensity (MI)

1. 같은 과 (레벨) 친구들과 비교해 볼 때 나는 영어를 상대적으로 열심히 하는 편이다.

7 6 5 4 3 2 1

2. 나는 영어수업시간에 배운 단어들과 내용들을 종종 생각하곤 한다.

7 6 5 4 3 2 1

3. 만약 영어를 학교에서 가르치지 않는다면 나 혼자서라도 공부하겠다.

7 6 5 4 3 2 1

4. 나는 내가 생각하기에 꽤 많은 시간 영어공부를 하는 것 같다.

7 6 5 4 3 2 1

5. 나는 진심으로 영어를 배우고자 노력한다.

7 6 5 4 3 2 1

6. 대학 졸업 후에도 나는 영어를 계속 공부하고 영어 능력 향상을 위해서 노력할 것이다.

7 6 5 4 3 2 1

Interest in International Vocation or Activities

1. 나는 내가 사는 나라에서 항상 살 것이다.

7 6 5 4 3 2 1

2. 나는 외국에서 살기를 원한다.

7 6 5 4 3 2 1

3. 나는 유엔(U.N.) 같은 국제단체에서 일하고 싶다.

7 6 5 4 3 2 1

4. 세계 여러 나라에서 일어나는 일들이 나의 일상생활에 아무런 관련이 없다고 생각한다.

7 6 5 4 3 2 1

5. 미래의 직장이 해외출장을 자주 보낸다면 차라리 직장을 그만 두겠다.

7 6 5 4 3 2 1

Desire to Learn English

1. 나는 영어 과제물이 있다면 바로 해내려고 노력한다.

7 6 5 4 3 2 1

2. 영어수업 이외에도 영어신문이나 영어잡지를 읽곤 한다.

7 6 5 4 3 2 1

3. 나는 영어수업 시간 중에 수업 내용에 빠져들거나 내 영어공부에 집중한다.

7 6 5 4 3 2 1

4. 나는 학교에서 영어 수업 시간수가 늘어나기를 원한다.

7 6 5 4 3 2 1

5. 나는 영어가 대학교에서 가르쳐져야만 한다고 전적으로 믿는다.

7 6 5 4 3 2 1

6. 나는 다른 과목들보다 영어를 배우는 것이 더 흥미롭다.

7 6 5 4 3 2 1

Intercultural Friendship Orientation in English Learning

1. 영어능력은 좀 더 많은 사람들, 다양한 사람들을 만나고 대화할 수 있도록 도와준다.

7 6 5 4 3 2 1

2. 영어능력은 다양한 문화와 사람들을 알 수 있게 도와준다.

7 6 5 4 3 2 1

3. 나의 영어능력은 다른 문화 사람들과의 활동을 좀더 자유롭게 할 수 있게 해준다.

7 6 5 4 3 2 1

4. 영어를 배우는 이유는 외국인 친구를 사귀고 싶기 때문이다.

7 6 5 4 3 2 1

Attitudes toward Learning English

1. 영어를 배우는 것은 정말 중요한 일이다.

7 6 5 4 3 2 1

2. 나는 영어를 배우는 것을 진심으로 즐기는 편이다.

7 6 5 4 3 2 1

3. 영어교육은 학교 교육에서 중요한 부분이다.
7 6 5 4 3 2 1
4. 가능한 많은 영어를 배우겠다.
7 6 5 4 3 2 1
5. 나는 영어를 배우는 것을 무척 좋아한다.
7 6 5 4 3 2 1
6. 나는 영어 배우는 것을 정말 싫어한다.
7 6 5 4 3 2 1
7. 나는 영어보다는 차라리 다른 과목을 공부하는데 시간을 보내겠다.
7 6 5 4 3 2 1
8. 영어를 배우는 것은 시간낭비다.
7 6 5 4 3 2 1
9. 나는 영어 배우는 것은 따분한 일이라고 생각한다.
7 6 5 4 3 2 1
10. 졸업하면 영어에 흥미가 없기 때문에 영어공부를 그만 둘 것이다.
7 6 5 4 3 2 1

아래의 질문에 솔직하게 답변을 해 주세요.

1. 자신이 영어를 배우는 목적은 무엇인가요?

2. 자신이 스스로 생각하는 영어 학습의 동기와 의욕이 어느 정도인지 솔직하게 적어주세요. 영어에 흥미를 갖고 있다면 갖게 된 계기나 이유, 흥미를 잃었다면 그렇게 된 계기, 또는 이유를 적어주세요. (뒷면 사용 가능합니다.)

<Input Passage I>

A. 아래의 글을 읽고 다음 장에서 글의 내용에 관한 문제를 풀 것입니다. 이번 시간에 배운 문법내용과 관련된 부분의 문장, 구절, 또는 단어에 밑줄을 그어보세요. 문제를 푸는 동안 본문을 볼 수 없으니 주의 깊게 읽어봅시다.

(Passage 1- 140 words)

Today is Sunday, and it is raining heavily now. I mostly like rainy days, but not today. This rain makes me miss her so much. I love a woman. I fell in love with her at first sight. **If I knew her cell phone number, I could call her right now.** However, I don't even know her name. All I know about her is that she sometimes takes a walk around this park on Sunday. **If the weather were fine, I might see her in the park.** If I saw her in the park, I would be very **happy.** However, I don't think she would like me because I'm ugly and short. **If I were rich and handsome, I would propose to her.** Would it be only a sad dream? I am stopping the daydreaming, and just looking at the rain through the window.

<Input Passage II>

A. 아래의 글을 읽고 다음 장에서 글의 내용에 관한 문제를 풀 것입니다. 이번 시간에 배운 문법내용과 관련된 부분의 문장, 구절, 또는 단어에 밑줄을 그어보세요. 문제를 푸는 동안 본문을 볼 수 없으니 주의 깊게 읽어봅시다.

(Passage 2) - 174 words

These days, I' m working in a small grocery store, and I' m not that happy. I failed to enter journalism school four years ago. Before I took the exam, I was really busy doing my part-time job. I did five part time jobs then, so I didn' t have enough time to study. Now, I' m keeping on studying for the entrance exam. **If I studied hard, I could enter a journalism school.** I have dreamed of being a reporter for a long time. Once I became a reporter, I would report many kinds of exclusive news from all over the world. **If I became such a TV reporter, I would make a lot of money.** I hope I could actively live as a reporter till I retire.

Then **if I retired as a reporter, I would travel all over the world with my husband.** I mean, I hope to build both my happy career and marriage life. I wish I could make my dreams come true someday, so I could end this boring life.

<Input Passage III>

A. 아래의 글을 읽고 다음 장에서 글의 내용에 관한 문제를 풀 것입니다. 이번 시간에 배운 문법내용과 관련된 부분의 문장, 구절, 또는 단어에 밑줄을 그어보세요. 문제를 푸는 동안 본문을 볼 수 없으니 주의 깊게 읽어봅시다.

(Passage 3) - 143 words

For more than 20 years, this block of North Street has been empty, with no buildings, no trees, and lots of garbage and junk. But two City College students are working to change this empty town into a peaceful, green community vegetable garden. Dan Choi and Andy Sosa, both biology majors, got an idea for the garden because a supermarket is far from the town. **“If we grew our own food, we wouldn’ t have to go so far to buy it,”** says Choi. Choi and Sosa hope the garden will have other benefits for this low-income neighborhood, where many people are out of work. They think the garden gives people a meeting place to hang out. **If people in the community spent more time outside together with their neighbors, the crime rate might get better.** So far, Choi and Sosa have started working with their neighbors to clear away the garbage. They are also trying to raise money for more good

<Output Passage I>

A. 아래의 글을 읽고 빈 칸에 들어갈 알맞은 문장을 쓸 것입니다. 이번 시간에 배운 문법내용과 관련된 부분의 문장, 구절, 또는 단어에 밑줄을 그어보세요.

(Passage 1- 140 words)

Today is Sunday, and it is raining heavily now. I mostly like rainy days, but not today. This rain makes me miss her so much. I love a woman. I fell in love with her at first sight. (1) _____, _____. However, I don' t even know her name. All I know about her is that she sometimes takes a walk around this on Sunday. (2) _____, _____. If I saw her in the park, I would be very happy. However, I don' t think she would like me because I' m ugly and short. (3) _____, _____. Would it be only a sad dream? I am stopping the daydreaming, and just looking at the rain through the window.

B. 다음에 주어진 세 쌍의 그림을 보고 각각의 그림에 주어진 영어표현을 참고하여 알맞은 문장을 빈 칸에 채워 넣으세요.

1. A. know / her cellphone number B. can / call / her



If I _____, _____ right now.

2. A. the weather / be / fine B. may / see / her



If _____, I _____ in the park.

3. A. be / rich and handsome B. will / propose to / her



If I _____, I _____.

<Output Passage II>

A. 아래의 글을 읽고 빈 칸에 들어갈 알맞은 문장을 쓸 것입니다. 이번 시간에 배운 문법내용과 관련된 부분의 문장, 구절, 또는 단어에 밑줄을 그어보세요.

(Passage 2) - 174 words

These days, I' m working in a small grocery store, and I' m not that happy. I failed to enter journalism school four years ago. Before I took the exam, I was really busy doing my part-time job. I did five part time jobs then, so I didn' t have enough time to study. Now, I' m keeping on studying for the entrance exam.

(1) _____, _____. I have dreamed of being a reporter for a long time. Once I became a reporter, I would report many kinds of exclusive news from all over the world. (2) _____, _____
_____. I hope I could actively live as a reporter till I retire. Then (3) _____, _____
_____. I mean, I hope to build both my happy career and marriage life. I wish I could make my dreams come true someday, so I could end this boring life.

B. 다음에 주어진 세 쌍의 그림을 보고 각각의 그림에 주어진 영어표현을 참고하여 알맞은 문장을 빈 칸에 채워 넣으세요.

1. A. studied / hard B. can / enter / a journalism school



If I _____, I _____.

2. A. become / such a TV reporter B. will / make



If I _____, I _____ a lot of money.

3. A. retire as a reporter B. will / travel



If I _____, I _____ all over the world with my husband.

<Output Passage III>

A. 아래의 글을 읽고 빈 칸에 들어갈 알맞은 문장을 쓸 것입니다. 이번 시간에 배운 문법내용과 관련된 부분의 문장, 구절, 또는 단어에 밑줄을 그어보세요.

(Passage 3) - 143 words

For more than 20 years, this block of North Street has been empty, with no buildings, no trees, and lots of garbage and junk. But two City College students are working to change this empty town into a peaceful, green community vegetable garden. Dan Choi and Andy Sosa, both biology majors, got an idea for the garden because a supermarket is far from the town.

(1) “ _____, _____,” says Choi. Choi and Sosa hope the garden will have other benefits for this low-income neighborhood, where many people are out of work. They think the garden gives people a meeting place to hang out. (2) _____
_____, _____ . So far, Choi and Sosa have started working with their neighbors to clear away the garbage. They are also trying to raise money for more good causes. “(3)
_____, _____,” says Sosa.

B. 다음에 주어진 세 쌍의 그림을 보고 각각의 그림에 주어진 영어표현을 참고하여 알맞은 문장을 빈 칸에 채워 넣으세요.

1. A. grow / our own food B. will not / have to go



If we _____, we _____ so far to buy it.

2. A. spend / more time outside together B. may / get better



If people in the community _____ with their neighbors, the crime rate _____.

3. A. have / more money B. can / give scholarships



If we _____, we _____ to
low-income students here.

<사전검사>

◆ 괄호 안에 단어를 알맞은 형태로 바꾸어 문장을 완성하세요.

1. David arrived very late at the conference yesterday, so he couldn' t make a speech. If David _____ (take) the plane on time, he _____ (make) the speech.
2. My father has lots of things to do. Though my father _____ (be) very busy, he _____ (play) with us every Sunday.
3. We will go on a picnic tomorrow, but maybe it' ll rain. If it _____ (rain) tomorrow, we _____ (cancel) our picnic.

◆ 다음 문장을 읽고 이를 If 가정문으로 바꾸어 쓰세요.

4. I want to play baseball, but I have a lot of homework to do.
→ If I _____.
5. I didn' t know Vicky was sick, so I didn' t go to see her.
→ If I _____.

◆ 주어진 단어를 이용하여 다음 그림의 상황을 한 문장으로 쓰세요.

6. 로사는 내일 있을 아들 앤디의 생일잔치를 준비한다. “만약 ….”
 (Rosa is preparing for her son’ s birthday party. “If…”

<make a cake for her son> → <be very happy>



“If Rosa _____, he _____.”

7. 수미는 지난 주 검사에서 나쁜 성적을 받았다. “만약…”
 (Sumi got a bad grade on her test last week. “If…”)

<study hard> → <get a good grade>



“If Sumi _____, she _____.”

8. 사람들이 운전을 너무 빨리해서 교통사고가 많이 일어난다. “만약…”
 (People drive too fast, so there are a lot of traffic accidents. If people…)

<Drive slowly>

→

<be fewer accidents>



“If people _____, there _____.”

◆ 다음 문장을 읽고 어법상 맞으면 T, 틀리면 F를 표시하고, 틀린문장일 경우 밑줄을 치고 그부분을 바르게 고치세요.

9. If the weather is sunny tomorrow, we would go on a picnic. ()

10. If I had enough money, I would buy a new computer. ()

11. Though it were rainy, we would play soccer. ()

◆ 다음 빈칸에 가장 적절한 것을 고르세요.

12. John always takes a bus, and he is often late for school.

If John _____ the train, he would get there quicker.

① takes ② took ③ would take ④ will take

13. Jane' s toaster was out of order last Monday, so she couldn' t open her restaurant.

If her husband had known how to repair the toaster last Monday,
he surly _____ her.

- ① tells ②will tell ③ would tell ④ would have told

◆ 다음 밑줄 친 부분 중 문법상 어색한 곳을 고르고 바르게 고치세요.

14. If young people ①will stop ②buying pop records, ③the popular music industry ④will disappear.

15. The shirt ①which I ②bought yesterday ③look nice on me, but my boyfriend ④doesn' t like it.

<사후검사 1>

◆ 괄호 안에 단어를 알맞은 형태로 바꾸어 문장을 완성하세요.

1. Josh is graduating from his high school tomorrow, but he doesn't want to say good-bye to his English teacher.

If Josh _____ (see) his English teacher tomorrow, he _____ (be) very sad.

2. Sandy was supposed to go to the movies last Friday, but she had a lot of work to do.

If Sandy _____ (finish) her work, she _____ (go) to the movies last Friday.

3. Minho forgot to buy his girlfriend's birthday present yesterday.

Minho's girlfriend was very disappointed because he _____ (buy) a present for her.

◆ 다음 문장을 읽고 이를 If 가정문으로 바꾸어 쓰세요.

4. Mira doesn't spend time with her sister, so they are not very close.

If Mira _____.

5. I wasn' t hungry, so I didn' t eat lunch yesterday.

If I _____.

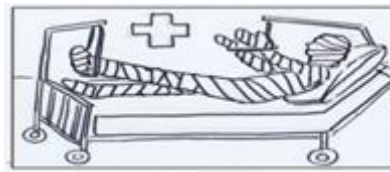
◆ 주어진 단어를 이용하여 다음 그림의 상황을 한 문장으로 쓰세요.

6. 헤미는 일주일 전 교통사고를 당했지만 다치지 않았다. “만약...”
(Hyemi got a car accident a week ago, but she didn' t get hurt.
If...)

<not wear a seatbelt>

→

<get seriously hurt>



“If Hyemi _____, she _____.”

7. 에일린은 새 카메라를 사고 싶지만 지금 버는 돈으로는 살 수 없다.
“만약...” (Aileen wants to buy a new camera, but she doesn' t
earn enough money. “if...”)

<earn more money>

→

<buy a new camera>



“If Aileen _____, she _____.”

8. 앤디는 테니스를 아주 잘 쳐서 시합에서 항상 이긴다. “만약...”
 (Andy plays tennis very well, so he always wins. “If...”)

<play tennis with you
tomorrow>

→

< win the game. >



“If Andy _____, he _____.”

◆ 다음 문장을 읽고 어법상 맞으면 T, 틀리면 F를 표시하고
 틀린 문장일 경우 밑줄을 치고 그 부분을 바르게 고치세요.

9. If more people took the bus to work, the environment would
 improve.

()

10. By the time we got to the beach, it had started to rain.

()

11. I would be very scared if somebody had pointed a gun at me.

()

◆ 다음 빈칸에 가장 적절한 것을 고르세요.

12. If you touch a hot stove, it _____ your skin.

- ① burn ② would burn ③ burns ④ will burn

13. Though I am very poor, I _____ a lot of people.

- ① will help ② could have helped ③ could help ④ would help

◆ 다음 밑줄 친 부분 중 문법상 어색한 곳을 고르고 바르게 고치세요.

14. Sumi ①wants to buy a new computer tomorrow. If Mike ②help her, she ③will ④make a decision easily.

15. If I ①have ②been born 200 years ago, I ③would have ④had a much more difficult life.

<사후검사 2>

◆ 괄호 안에 단어를 알맞은 형태로 바꾸어 문장을 완성하세요.

1. Josh is not my close friend, so I won' t help him.

If Josh _____ (be) my close friend, I _____
(help) him.

2. When does water freeze?

If the temperature _____ (fall) below 0 °C, water _____
(freeze).

3. I climb mountains when the weather is fine.

Unless it _____ (be) snowy, I _____ (climb) a
mountain.

◆ 다음 문장을 읽고 이를 If 가정문으로 바꾸어 쓰세요.

4. Chanho doesn' t live near the school, so he can' t take his
bicycle.

If Chanho _____.

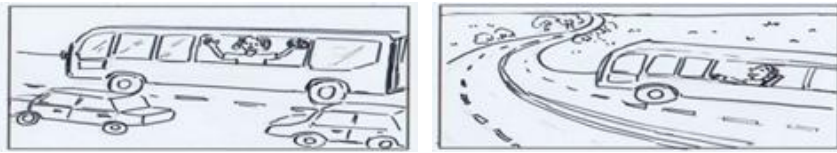
5. Christine didn' t have a surgery, so her cancer didn' t get
better.

If Christine _____.

◆ 주어진 단어를 이용하여 다음 그림의 상황을 한 문장으로 쓰세요.

6. 에이미의 통근길은 교통체증이 매우 심하다. “만약...” There is too much traffic during Amy’s commutes. “if...”)

<not be so much traffic> → <not be so stressed out>



“If there _____, Amy _____.”

7. 수미는 새 컴퓨터를 사고 싶지만 무엇을 사야할지 결정을 하지 못한 상태다. “만약...” (Sumi wants to buy a new computer tomorrow, but she can’t always choose what to buy. “If...”)

<get some advice from Andy> → <choose her new computer quickly >



“If Sumi _____, she _____.”

8. 나의 할아버지는 발명가였지만 그림 그리기를 매우 좋아하셨다. “만약 ...” (My grandfather was an inventor, but he really loved ...)

drawing “If…”)

<not be an inventor>



→

<be an artist>



“If the weather _____, I _____.”

◆ 다음 문장을 읽고 어법상 맞으면 T, 틀리면 F를 표시하고
틀린문장일경우 밑줄을 치고 그 부분을 바르게 고치세요.

9. John didn' t have a car 10 years ago. If John had had a car,
he would have gone on a vacation.

()

10. The view was wonderful, but I forgot to bring a camera, so I
couldn' t have taken pictures.

()

11. Ken should get to the station in time to catch his train
tomorrow. If he misses it, he would be late for his interview.

()

◆ 다음 빈칸에 가장 적절한 것을 고르세요.

12. People read an article about hybrid cars, so David sold a lot of them.

If people _____an article about hybrid cars, David _____ a lot of them.

- ① had not read, might not have sold
- ② did not read, couldn' t have sold
- ③ did not read, couldn' t sell
- ④ have not read, couldn' t have sold

13. Chanho wants to travel, but he doesn' t have a car.

If Chanho _____ a car, he _____.

- ① had, would travel ② had had, would have traveled
- ③ has, would travel ④ had, would have traveled

◆ 다음 밑줄 친 부분 중 문법상 어색한 곳을 고르고 바르게 고치세요.

14. I don' t know Michael' s phone number. If I ①will ②get his phone number from Mary tomorrow, I ③will ④call him.

15. If Mary ①has not ②smelled gas ③last night, what ④would have happened to her?

[부록 III] 영어교육전문가 5인 설문답변

1) A 여자대학교 영어교육전문가 S 답변

1. 자율적으로 한 주제에 대하여 pair activity가 가능한가?

- 下. 몇몇 학생들만 할 뿐 거의 잘하지 못함. 특히 회화를 어려워 함.

2. 자율적으로 한 주제에 대하여 쓰기가 가능한가?

- 초급 정도의 몇 문장은 가능하지만 중급 이상은 어려워함.

3. 중급 학생들의 어휘수준은 중,고생 기준 어느정도라고 생각하십니까?

- 중학생 2~3학년

4. 중급 학생들에게 영어가정법 과거, 현재, 과거완료를 교수할때 이해력은 어느 정도일 것이라 생각하십니까?

- 中과 下 사이. 따로 가르칠 때는 이해하는 듯 하나 결국 세 가정법을 섞어서 문제가 나오면 많이 어려워함.

5. 본 실험과 같이 한 문법당 20분 정도로 문법을 교수했을때 중급 학생들은 어느 정도 이해할것이라고 생각하십니까?

- 中과 下 사이

6. 중급 학생들의 수업참여도 및 영어에 대한 관심도는 어느 정도라고 생각하십니까?

- 中과 下 사이

7. 중급학생들에게 적절한 문법교육은 중,고생 커리큘럼 기준 몇학년 정도라고 생각하십니까?

- 중학생 2~3학년

8. 중급학생들의 영어실력에 대해 예가 될수 있는 일화가 있으면 말씀 주십시오

- 일반 동사가 있는 문장을 특히나 어려워했음. 3인칭 단수가 주어일 때 동사에 -s를 붙여야 한다고 여러 번 얘기해도 시험에서 빼먹고 안 쓰거나 의문문이나 부정문으로 바뀌 쓰는 문제에서 do/does를 빼는 경우가 많았음.

2) A 여자대학교 영어교육전문가 L 답변

1. 자율적으로 한 주제에 대하여 pair activity가 가능한가?
 - model dialogue가 제공되고 key word를 대체하는 방식으로만 간신히 pair activity가 가능한 수준이라 자율적으로 가능하다고 보기 어렵다.

2. 자율적으로 한 주제에 대하여 쓰기가 가능한가?
 - 쓰기 역시 model writing을 보고 key word에 개인 정보를 대체하며 베끼는 수준이라 자율적으로 가능하다고 보기 어렵다.

3. 중급 학생들의 어휘수준은 중,고생 기준 어느정도라고 생각하십니까?
 - 중학교 수준으로 봅니다.

4. 중급 학생들에게 영어가정법 과거, 현재, 과거완료를 교수할때 이해력은 어느 정도일것이라 생각하십니까?
 - 이해도가 낮을 것으로 생각합니다.

5. 본 실험과 같이 한 문법당 20분 정도로 문법을 교수했을때 중급 학생들은 어느 정도 이해할것이라고 생각하십니까?
 - 20분으로는 문법을 이해하고 문제를 해결하거나 말하고 쓰는 수준까지 이르기엔 시간적으로 부족할 것이므로 이해도가 낮을 것으로 생각합니다.

6. 중급 학생들의 수업참여도 및 영어에 대한 관심도는 어느 정도라고 생각하십니까?

- 영어에 대한 관심은 있으나 수업 참여도는 낮은 편입니다.

7. 중급학생들에게 적절한 문법교육은 중,고생 커리큘럼 기준 몇학년 정도라고 생각하십니까?

- 이걸 모르겠습니다.

8. 중급학생들의 영어실력에 대해 예가 될수 있는 일화가 있으면 말씀 주십시오

- 지금 딱히 생각나는 일화가 없군요.

3) A 여자대학교 영어교육전문가 K 답변

- 중급수준 - 저는 b레벨을 쭉 가르쳤었어요

1. 자율적으로 한 주제에 대하여 pair activity가 가능한가?

- 불가능: 기본적 어휘수준이 안되서, 시키게 되더라도 본인들의 능력이 안되기에, 조금 시도를 해보다가 바로 한국말로 잡담을 한다.

2. 자율적으로 한 주제에 대하여 쓰기가 가능한가?

- 불가능: 비슷한게 따라할 수 있는 예시문을 주면, 그 예시문을 paraphrase 조차 못한다. 한 두단어만 바꾸고 똑같이 따라한다. (be동사나 일반동사의 시제, 수의 일치 이런 기본적 문법도 떨어지기에 paraphrase가 안됨)

3. 중급학생들의 어휘수준은 중고생 기준 어느 정도라고 생각하십니까?

- 현 고등학생들보다는 많이 떨어진다고 판단되며, 중고생의 경우는 비슷하거나 떨어진다고 본다.

4. 중급학생들에게 영어가정법 과거 현재 과거완료를 교수할 때 이해력은 어느 정도일거라고 생각하십니까?

- 천천히 설명하면 예문을 들어주면 그 순간은 조금 이해한 듯 보일 수 있고 학생들 스스로도 반절은 이해한 거 같다고 느낄 수 있으나 문제풀기나, 작문이나 말하기를 시킨 순간 이해가 안되었다는 것을

바로 알 것 같다.

5. 본 실험과 같이 한 문법당 20분 정도로 문법을 교수했을 때 중급 학생들은 어느 정도 이해할 것이라고 생각하십니까?

- 액티비티를 제외한 순수 설명만으로 반절 정도의 학생은 70프로 이해할 것 같다.

6. 중급 학생들의 수업참여도 및 영어에 대한 관심도는 어느 정도라고 생각하십니까?

- 학생마다 다 다르지만, 평균적으로 아주 적극적이지는 않고 시키는 것을 잘 따라하는 경우는 80프로는 되고, 관심도는 잘 모르겠다.

7. 중급학생들에게 적절한 문법교육은 중고생 커리큘럼 기준 몇학년 정도라고 생각하십니까?

- 지금 가르치는 중급학생들에게 목표는 speaking이기때문에

처음부터 be동사부터 다 거쳐가는 것이 맞다고 본다. 중1-2?

눈으로는 아~주 쉬워보이지만 speaking으로 시키면 많이 틀리고 어버버거리고 속도가 굉장히 느리다.

8. 중급학생들의 영어실력에 대해 예가 될 수 있는 일화가 있으면 말씀

주십시오.

- speaking을 시키면 주어가 my parents 일때 be동사로 are를 써서 대답하는 학생이 반절 이하다.....

주어가 John일때 be동사를 is를 써야하는데...한참을 고민하다고 나온다.

4) A 여자대학교 영어교육전문가 H 답변

1. 자율적으로 한 주제에 대하여 pair activity가 가능한가?

- 자율적 pair activity는 원활하지 않음. 가르쳐준 표현만을 이용한 단답적 대답은 가능함. 그러나 그것도 직접 질문하거나 대답하려 하지않고, 미리 질문이나 대답을 적어놓은 후 그것을 보고 읽으려고 함. 게다가 다수의 학생들은 activity 자체를 좋아하지 않는 것으로 보임.

2. 자율적으로 한 주제에 대하여 쓰기가 가능한가?

- 자율적으로 한 주제에 대한 쓰기는 불가능함

3. 중급학생들의 어휘수준은 중고생 기준 어느 정도라고 생각하십니까?

- 중3~고1

4. 중급학생들에게 영어가정법 과거 현재 과거완료를 교수할 때 이해력은 어느 정도일거라고 생각하십니까?

- 한국어로 교수하는 것을 기준으로 할 때, 가정법 과거 한 가지만을 교수할 경우 수업중에는 상당히 잘 이해하는 편임. 가정법 과거완료는 가정법 과거보다 는 잘 이해하지 못하나, 반복하여 교수하고 연습시키면 수업시간 중에는 잘 이해할 수 있을 것으로 예상됨 그러나, 특히 가정법 과거완료의 경우는 시간이 지나면 상당 부분 잊어버리거나, 가정법 과거와 혼동할 것으로 예상됨. 시험을 볼 경우

복습을 철저히 하지 않는다면 상당히 나쁜 점수를 받을 것으로 예상됨

5. 본 실험과 같이 한 문법당 20분 정도로 문법을 교수했을 때 중급 학생들은 어느 정도 이해할 것이라고 생각하십니까?

- 통상적으로 하나의 문법에 대한 설명은 수업중에 20분을 초과하지 않으며, 중급레벨 학생들 중 대다수는 잘 이해함 (또는 척 함)

6. 중급 학생들의 수업참여도 및 영어에 대한 관심도는 어느 정도라고 생각하십니까?

- 영어를 잘 하고싶은 소수 학생들을 제외한 대부분의 학생들은 중 (또는 중하)의 관심도를 보이고 있는 듯함

7. 중급학생들에게 적절한 문법교육은 중고생 커리큘럼 기준 몇학년 정도라고 생각하십니까?

-중 3 또는 고 1

8. 중급학생들의 영어실력에 대해 예가 될 수 있는 일화가 있으면 말씀 주십시오.

-학생들은 생각보다 불규칙 동사의 원형과 과거 과거분사형을 잘 외우지 못하거나 혼동하는 경우가 종종 발견된다.

5) A 여자대학교 영어교육전문가 E 답변

1. 자율적으로 한 주제에 대하여 pair activity가 가능한가?
 - 어느 정도의 가이드를 준다면 그 틀 안에서는 가능하겠지만 조금 힘든 것 같다. 다만, 자율적으로 가능한 학생들이 반에 한 두어 명은 꼭 있다.

2. 자율적으로 한 주제에 대하여 쓰기가 가능한가?
 - 오히려 쓰기가 더 자연스럽게 진행되었다. 집중하여 최대한 길게 본인이 원하는 것에 대해 쓰려고 노력하는 모습을 볼 수 있었다. 다만, 강사가 개별적으로 확인을 한 결과 수업 내 알려준 문법 포인트를 포함하여 다양한 문법적 오류를 발견할 수 있었다.

3. 중급 학생들의 어휘수준은 중,고생 기준 어느정도라고 생각하십니까?
 - 어휘 수준은 중2~중3 수준이라고 생각한다.

4. 중급 학생들에게 영어가정법 과거, 현재, 과거완료를 교수할때 이해력은 어느 정도일것이라 생각하십니까?
 - 우리말에는 없는 부분이라 이해는 물론 문법 형식에도 혼란을 겪는 경우가 많았다. 또한 가정법이라고 언급할 경우 지레 겁을 먹는 경우가 다수였다. 이해력의 관점에서는 반복이 된다 하더라도 최대 85%정도 이해했다고 볼 수 있을 것 같다.

5. 본 실험과 같이 한 문법당 20분 정도로 문법을 교수했을때 중급

학생들은 어느 정도 이해할것이라고 생각하십니까?

- 수업 내에서 이해하고 다음 수업 때는 까먹을 것 같다. 다만, 그 이후에 물어본다면 대부분 대충 형태에 대해 알 수는 있지만 확실하게 아는 학생을 몇 없을 것 같다.

6. 중급 학생들의 수업참여도 및 영어에 대한 관심도는 어느 정도라고 생각하십니까?

- 첫 수업에서 설문을 진행한 결과, 학생들 모두가 관심도 높고 미래에 꼭 필요한 전제조건이라고 인지하고 있었다. 또한, 시험보다는 대학생으로서 해외에 나가 원어민과 대화를 하고자 하는 열망이 강했다.

7. 중급학생들에게 적절한 문법교육은 중,고생 커리큘럼 기준 몇학년 정도라고 생각하십니까?

- 내용 측면에서는 대학생 수준의 성인들이 공감할 예문으로 진행하되 중2~중3 수준에서의 문법교육이 이루어지면 좋을 것 같다.

8. 중급학생들의 영어실력에 대해 예가 될수 있는 일화가 있으면 말씀 주십시오

- 정관사 the를 처음에는 오용하더니 어디에 써야 하는지 복습 후에는 남용을 한 학생이 있었다. 소유격과 함께 알려주었는데 중고등학교 때 어느 정도 알고 있던 것과 그에 대한 오류에 새로운 오류를 더한 것처럼 보였고 강사가 그렇게 얘기하지 않았음에도 학생이 먼저 그렇게 인지하였다고 고백한 경우가 있었다.