영어어문교육 *제19권* 4호 2013년 겨울

대학교양영어에서 출력중심 활동 도구로서 학습일지를 활용한 문법학습*

강 민 휘**
(우송대학교)
박 매 란***
(부경대학교)

Kang, Min-Hwi & Park, Mae-Ran. (2013). Grammar learning through a learning journal as a tool for production practices in university general English classes. ***English Language & Literature Teaching, 19*****(4), 141-168.**

This study aimed to explore the effect and the applicability of a learning journal as a tool for production practices to enhance the effect of explicit grammar teaching and promote students' grammar learning in university general English classes in an EFL context. To this end, in this study, two classes of 117 university students were randomly assigned to one experimental group of 59 students and one control group of 58 students. The students in the experimental group wrote the learning journal targeting 14 grammar structures over a ten-week period. The pretest, the immediate posttest and the delayed posttest were conducted to assess whether the learning journal could help the learning of the three target grammar structures – tense, subject and verb agreement, and voice. In addition, a questionnaire survey and a semi-structured interview were administered to examine how students felt about their journal writing. The results showed that the learning journal seemed to promote students' grammar learning significantly. The results of the survey and the interview also seemed to corroborate them. Thus, it is suggested that a learning journal as a tool for production practices would be effective for teaching and learning grammar in an EFL context.

[grammar learning/learning journal/production practice, 문법학습/학습일지/출력활동]

---

* 본 논문은 제 1저자의 박사학위 논문을 수정 및 보완하여 재구성하였다.
** 제 1저자, *** 교신저자

교보문고 KYOBO Book Centre

I. 서론

문법규칙은 형태(form), 의미(meaning), 용법(use)의 세 가지 차원으로 구성되어 있으며 학습자가 이를 모를 경우 형태는 맞다할지라도 의미나 용법에서 어색한 실수를 하게 된다(Larsen-Freeman, 2001). Savage, Bitterlin 과 Price(2010)는 학습자가 문법구조의 형태와 의미를 알고 알맞은 용법을 익힐 수 있도록 가르치는 것이 중요하다고 지적하면서, 문법교수는 명시적 방법을 이용하여 설명하고 학습자가 학습한 문법구조를 실제 의사소통 상황에서 사용하기 전에 반복훈련, 대화하기, 문장 만들기 등의 활동을 통해 충분히 연습할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 하였다.

학습자들이 수업시간에 학습한 문법지식을 직접 적용하여 그 용법을 제대로 익힐 수 있도록 명시적 문법교수에 병행되어야 하는 연습활동은 교실이 거의 유일한 영어 사용 환경이라고 할 수 있는 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 출력중심으로 이루어져야 할 필요가 있다(송희심, 2011; Jung, 2002; Hahn, 2006; Kim & Cho, 2010). Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 출력가설(output hypothesis)을 통해 문법의 정확성과 유창성을 향상시키기 위해서는 강제적 출력(pushed output)의 기회가 필요하며, 출력활동을 통해 학습자가 자신의 부족한 부분을 인지하게 되고 자신을 다른 사람에게 이해시키기 위해 자신의 기존 지식을 활용하거나 외부의 도움을 요청하는 등 다양한 방법을 시도하게 되며, 이러한 과정에서 언어의 습득과 학습이 이루어진다고 하였다. 이러한 Swain의 출력가설은 출력과업이 문법학습에 효과적이라는 다수의 실험 연구를 통해 입증되기도 하였다(고미숙, 2006; Kim & Cho, 2010; Shin, 2011; Suzuki & Itagaki, 2007). 따라서 EFL 환경의 특성을 고려하여 학습자들에게 문법규칙을 학습하고 그 용법을 정확히 이해하여 사용하기 위한 출력중심의 연습과정이 주어질 필요가 있다고 하겠다. 그러나 기존의 출력중심 활동과 관련된 선행 연구들은 소수의 특정 목표문법 항목을 선정하고 단기간에 출력중심 활동을 실시한 후 그 효과를 측정한 경우가 대부분이며, 최소한 한 학기동안 다수의 목표문법 항목에 대해 지속적인 출력중심 활동을 진행하고 그 효과를 살펴본 연구는 부족한 편이다. 따라서 한 학기 동안 교수하는 문법 항목에 대해 출력중심 활동을 병행하고 그 효과를 살펴 볼 필요가 있는 것으로 보인다.

그러므로 본 연구에서는 대학교양영어에서 기초영어문법을 명시적으로 교수하고 학습자에게 한 학기 동안 교수한 문법 항목에 대해 학습일지(learning journal)를 활용하여 출력중심 활동을 수행하게 하고자 한다. 이를 통해 제한된 수업시간과 많은 수강 인원으로 충분한 출력중심의 연습 기회를 제공하거나 혹은 출력중심 활동 자체를 운영하기 어려운 대학교양영어에서 효과적인 문법교수 및 학습을 위한 출력중심 활동의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 살펴보고자 한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

II. 이론적 배경

1. 출력가설

Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 말하기나 쓰기 방식으로 언어를 출력함으로써 언어 습득과 학습이 이루어진다는 출력가설을 주장하였다. 캐나다의 프랑스어 몰입교육에서 학습자들에게 오랜 기간 동안 충분한 입력(input)이 주어졌음에도 불구하고 학습자들이 말하기와 쓰기에서 문법 구사에 어려움을 겪는 원인을 학습자들이 프랑스어를 출력할 수 있는 기회가 부족했기 때문이라고 판단하였다. 따라서 학습자들이 출력에 있어서 문법의 정확성과 유창성을 향상시키기 위해서는 충분한 출력의 기회가 제공되어야 하며 특히 강제적 출력이 필요하다고 주장하였다.

Swain(1995)은 출력의 기능을 주목(noticing), 가설검증(hypothesis-testing), 상위언어적(metalinguistic) 기능의 세 가지 측면으로 구분하였다. 출력의 주목 기능이란 학습자가 언어를 출력함으로써 자신이 말하고 싶은 것과 말할 수 있는 것의 차이에 주목하게 되는 것을 의미한다. 또한 학습자들이 다른 사람과 대화 할 때, 자신을 이해시키기 위해 자신의 발화가 이해가능한지 혹은 올바른 형태인지 의식하게 되고, 의사소통에 문제가 발생하면 이를 해결하기 위해 자신의 기존 지식을 활용하거나 외부의 도움을 청하거나 또는 추가적인 입력에 주의를 기울이는 등 여러가지 다양한 방법을 시도하는데, 바로 이러한 과정을 가설검증의 기능이라고 하였다. 마지막으로 학습자들이 출력활동을 통해 언어의 용법이나 지식 등 언어 그 자체에 대해 생각하게 만드는 것을 출력의 상위언어적 기능이라고 설명하였다. 이와 같은 출력의 세 가지 기능은 학습자가 언어를 학습하는 과정에서 의미 처리(semantic processing)에서 구문 처리(syntactic processing)로 나아가게 하는 중요한 인지 과정에 해당한다.

Suzuki와 Itagaki(2007)는 출력이 학습자들을 의미 처리보다 구문 처리에 참여하게 만든다는 Swain의 출력가설을 바탕으로, 일본인 EFL 학습자를 대상으로 번역하기(translation)와 문장 만들기(scrambled sentnece)의 두 가지 형태의 출력과업을 수행하게 한 후 학습자들의 상위언어적 성찰을 살펴보았다. 그 결과 학습자들이 출력과업을 수행하는 시간의 50% 이상을 언어의 형태에 할애한 것으로 나타났으며 학습자들이 출력과업을 통해 의미와 구문에 모두 집중하였고 의미에서 구문으로 인지 과정이 발전했음을 확인하였다. 따라서 Suzuki와 Itagaki는 정답률이 20~80%에 이르는 적절한 수준(reasonably challenging)의 문법 연습(grammar exercise) 혹은 강제적 출력 문법 연습을 고안하여 학습자들이 어휘나 문법을 숙고할 수 있도록 해야 한다고 제안하였다.

본 연구는 학습자가 강제적인 출력활동을 통해 자신의 부족한 부분에 주목

교보문고 KYOBO Book Centre

하게 되고 자신의 문법지식에 대한 가설을 시도하고 검증하는 과정에서 학습이 이루어진다는 Swain의 출력가설에 기초하였다. 학습자가 명시적 문법 교수를 통해 학습한 문법지식을 활용하여 출력중심 활동을 함으로써 자신의 부족한 부분을 알게 되고 이를 해결하기 위해 스스로 노력하면서 문법학습의 효과를 향상시킬 수 있을 것으로 기대한다.

2. 출력중심 활동의 필요성

EFL 환경에서는 교실 외부에서 영어를 사용할 수 있는 기회가 제한되어 있어 학습자 스스로 수업시간에 학습한 문법지식을 활용해 볼 수 있는 기회가 부족하다는 단점이 있다. 따라서 EFL 학습자의 효율적인 문법학습을 돕기 위하여 명시적 문법교수와 더불어 수업시간에 학습한 문법지식을 활용할 수 있는 출력중심의 연습 기회를 제공해야 할 필요가 있다. 이와 관련하여 이미 많은 연구들이 명시적 문법교수에서 출력중심 활동의 필요성과 중요성을 주장하였다(고미숙, 2006; 송희심, 2011; Hahn, 2006; Jung, 2002; Kim & Cho, 2010; Shin, 2011; Suzuki & Itagaki, 2007).

Hahn(2006)은 설문조사를 통해 우리나라 대학생 EFL 학습자들이 명시적 문법설명을 원하고 있을 뿐만 아니라 출력중심 활동이 학습자들의 언어능력을 향상시키는 데 필요하다고 믿고 있다고 보고하면서, 명시적 문법교수와 더불어 의사소통중심 상황에서 상호작용 활동을 통한 출력연습을 제안하였다. 송희심(2011) 역시 명시적 문법설명과 출력중심의 학습자 참여활동이 문법을 이해하고 문법학습에 대한 인식을 변화시키는 데 긍정적인 역할을 한다는 것을 확인하고, 학습자들이 학습한 언어 형식을 내재화할 수 있는 출력연습의 중요성을 지적하였다. Shin(2011)은 우리나라 EFL 학습자를 대상으로 출력과업이 문법을 주목하고 학습하는 데 미치는 효과를 실험 분석하였는데, 학습자들은 출력과업을 수행하는 과정에서 문법 형태에 주목하였으며 이해위주의 연습활동보다 출력과업이 학습자의 문법학습 효과를 더 촉진하는 것으로 나타났다. 따라서 Shin은 학습자들에게 유의미한 환경에서 출력할 수 있는 기회를 제공하고 출력과업이 너무 심한 부담이 되지 않도록 한다면, 출력과업은 문법교수의 도구로서 잠재력이 있다고 주장하였다. 고미숙(2006)은 이해중심 과업(comprehension task)과 산출중심 과업(production task)에 따른 문법이해력을 비교 실험하였는데, 산출중심 과업이 문법을 이해하는 데 더 효과적임을 확인하였다. Kim과 Cho(2010) 역시 입력중심과 출력중심의 문법교수를 비교 실험하였는데, 출력중심 문법교수가 목표언어와 학습자의 기존 지식 사이의 차이를 인지하게 하고 문법지식을 장기적으로 보유하게 하는 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 Kim과 Cho는 학습자에게 문법지식을 활용할 수 있는 충분한 출력중심 기회를 제공해야 한다고 주장하였다.

이상에서 살펴 보았듯이, 학습자가 출력중심 활동을 통해서 문법지식의

교보문고 KYOBO Book Centre

이해를 도모하고 올바른 용법을 연습함으로써 문법학습에 도움을 받을 수 있는 것으로 판단된다. 따라서 본 연구에서는 대학교양영어에서 효과적인 문법교수 및 학습을 위해 학습자에게 학습한 문법을 연습할 수 있는 출력중심의 연습 기회를 제공하고자, 학습자에게 수업 후 출력중심 활동 과제로서 학습일지를 작성하게 하였다.

3. 오류수정 피드백

오류수정 피드백(corrective feedback)은 L2 교육현장에서 널리 사용되고 있는데, 학습자의 쓰기능력이나 문법지식에 대한 피드백은 문자(written) 오류수정 피드백의 형태로 제공되는 경우가 가장 흔하다(Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Lee & Lee, 2010; Ryoo, 2011; Schulz, 1996, 2001; Sheen, 2007; Shin & Seong, 2013; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012). 문자 오류수정 피드백은 Ellis(2009)에 따라 크게 여섯 가지로 나누어 볼 수 있다. 교사가 학습자의 오류를 직접 수정하여 제공하는 직접(direct) 피드백, 오류를 수정하지 않고 오류가 있음만을 알려주는 간접(indirect) 피드백, 오류와 관련된 상위언어적 설명을 제공하는 상위언어 피드백, 학습자의 오류 중 특정 부분만을 수정하는 특정(focused) 피드백, 학습자의 오류 전체를 수정하는 불특정(unfocused) 피드백, 학습자의 오류에 대한 올바른 용법을 알려주는 자료의 하이퍼링크(hyperlink)를 제공하는 전자(electronic) 피드백, 학습자의 원문을 원어민이 사용하는 형식으로 다시 고쳐쓰는 고쳐쓰기(reformulation)의 여섯 가지 이다. 이 중에서 직접 피드백과 간접 피드백 및 특정 피드백과 불특정 피드백의 효과를 비교 분석하는 연구가 가장 활발히 진행되고 있다(Ellis et al., 2008; Lee & Lee, 2010; Ryoo, 2011; Sheen, 2007; Shin & Seong, 2013; Van Beuningen et al., 2012).

일본인 EFL 학습자를 대상으로 관사 학습에 있어서 특정 피드백과 불특정 피드백의 효과를 비교 분석한 Ellis외 3인(2008)은 특정 피드백을 받은 학습자와 불특정 피드백을 받은 학습자 모두 관사에 대한 문법지식의 정확성이 향상되었다고 보고하면서, 문자 오류수정 피드백은 그 형식에 상관없이 학습자들의 문법지식의 정확성을 향상시키므로 EFL 환경에서 언어학습에 효과적이라고 주장하였다. 또한 ESL 학습자를 대상으로 직접 피드백과 상위언어 피드백의 효과를 비교 분석한 Sheen(2007)의 연구에 따르면, 문법지식을 습득하는 데 있어서 피드백의 형식에 상관없이 학습자에게 문자 오류수정 피드백을 주는 것이 피드백을 주지 않는 것보다 훨씬 좋은 효과가 있으며, 특히 직접 피드백과 상위언어 피드백을 같이 제공하는 것이 학습자의 문법지식의 정확성을 높이는 데 효과적인 것으로 나타났다.

문자 오류수정 피드백이 쓰기능력에 미치는 영향을 분석한 연구들을 살펴보면, Shin과 Seong(2013)은 초급 수준의 우리나라 대학생 EFL 학습자를

교보문고 KYOBO Book Centre

대상으로 교수자와 동료가 제공하는 직접 피드백과 간접 피드백의 효과를 실험 연구하였다. 연구 결과, 직접 피드백과 간접 피드백 모두 학습자의 문법 오류를 줄이고 쓰기능력을 향상시키는 데 효과적인 것으로 나타났다. Lee와 Lee(2010) 역시 직접 피드백과 간접 피드백이 컴퓨터 기반 의사소통(computer-mediated communication)에서 우리나라 EFL 학습자들의 의사소통 능력 향상에 효과가 있는지를 분석하였는데, 직접 피드백과 간접 피드백 모두 학습자들의 의사소통 능력의 정확성, 유창성, 복잡성(complexity)을 점진적으로 향상시키는 것으로 확인되었으며 학습자들의 오류를 줄이는 데 효과적인 것으로 나타났다. 또한 Van Beuningen외 2인(2012)이 네덜란드 EFL 학습자를 대상으로 직접적이고 불특정한 피드백과 간접 피드백이 학습자의 쓰기능력의 정확성에 미치는 영향을 분석한 결과, 학습자들의 문법지식의 정확성을 향상시키는 데 직접적이고 불특정한 피드백이 효과가 있는 것으로 확인되었다. Ryoo(2011)는 직접적이고 불특정한 피드백이 우리나라 EFL 학습자의 쓰기능력에 있어서 문법지식의 정확성을 장기적으로 증진시키는 데 효과가 있다고 보고하였다.

이상에서 살펴 본 것처럼, 오류수정 피드백은 EFL이나 ESL 환경에서 학습자가 목표 언어를 학습하는 데 도움이 되는 것으로 보이며, 특히 문법지식의 정확성을 증진시키는 데 효과적인 것으로 보인다. 따라서 본 연구에서는 학습자들이 출력중심 활동 과제로 작성한 학습일지에 대해 교수자가 직접적이고 불특정한 피드백과 상위언어 피드백 및 고쳐쓰기를 병행하여 문자 오류수정 피드백을 제공하였다.

4. 학습일지

학습일지란 학습자들이 무언가를 생각하고 그것에 대해 기록하는 쓰기 과제로서, 단순히 수업시간에 배운 내용을 기술하는 것이 아니라 학습한 내용을 어떻게 쓸 것인지 계획하고 작성한 후 수정하는 과정을 통해 학습자 스스로 자신이 이해하지 못한 것이 무엇이며 그 이유는 무엇인지 생각해 보고 무엇을 해야 이해할 수 있는지에 대해 생각하게 만드는 효과가 있다(Berthold, Nuckles, & Renkl, 2007). 이를 통해 학습자가 자신의 학습전략을 조절하게 되고(Stephens & Winterbottom, 2010), 잘못 이해하고 있었지만 미처 인지하지 못하고 넘어갈 수 있는 부분까지 명확히 확인할 수 있게 된다(Connor-Greene, 2009). 따라서 학습자들은 복잡한 개념을 쉽게 이해하게 되어 학습의 질과 효과가 증진된다(Berthold et al., 2007; Cantrell, Fusaro, & Dougherty, 2000; Fouberg, 2000; Hooey & Bailey, 2005; McCrindle & Christensen, 1995; Park, 2003; Stephens & Winterbottom, 2010; Wong, Kuperis, Jamieson, Keiler, & Cull-Hewitt, 2002).

이러한 학습일지는 형식에 크게 상관없이 학습자가 자유롭게 자신의

교보문고 KYOBO Book Centre

생각을 표현하고 그에 대해 교사가 피드백을 주는 것이 일반적이지만, 학습일지 작성의 효율성을 높이고 학습자의 부담을 덜어주기 위해 학습일지 작성을 유도하는 지시문(prompts)이나 질문을 사용하기도 한다. Berthold외 2인(2007)은 '오늘 배운 내용을 잘 표현할 수 있는 예를 들어 보세요'와 같은 인지적(cognitive) 지시문과 '아직 이해하지 못한 것은 무엇입니까?'와 같은 상위인지적(metacognitive) 지시문이 학습일지를 작성하는 데 어떤 효과가 있는지 분석하기 위하여 대학 심리학 강의에서 학습자들에게 학습일지를 지시문에 따라 작성하게 하였다. 연구 결과, 인지적 혹은 상위인지적 지시문이 주어진 경우에 학습자들이 높은 학업성과를 나타냄으로써 지시문은 학습일지를 작성하는 데 효과적인 도구인 것으로 나타났다. Wong외 4인(2002)은 캐나다의 고등학교 영어과목 수업에서 학습내용과 관련된 질문을 사용하여 학습일지를 작성하게 하였는데, 학습내용과 관련된 질문을 사용한 경우 일반적인 요약하기에 비해 사후평가에서 월등히 우수한 성취도를 보였고, 학습자들이 소설의 복잡한 내용을 이해하는 데 도움을 받았으며 더 깊은 사고를 하게 되는 것으로 나타났다. 따라서 Wong외 4인은 학습일지 작성의 효과를 높이기 위해서는 학습자들을 유도하는 질문의 구성(question frame)이 중요하다고 강조하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습일지는 학습내용과 관련된 질문이나 지시문 등을 사용하게 되면 학습일지 작성의 용이성과 학습효과가 더욱 증진되는 것으로 판단된다. 따라서 본 연구에서는 대학교양영어에서 명시적 문법교수를 통해 학습한 문법규칙을 이해하고 이를 활용한 출력중심 활동을 수행하기 위해 설정한 지시문에 따라 학습일지를 작성하게 하였다.

III. 연구방법

1. 연구과제

본 연구에서는 대학교양영어에서 문법교수 및 학습을 위한 출력중심 활동의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 실험 연구하고자 다음과 같은 연구과제를 설정하였다.

1) 출력중심 활동의 도구로서 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는가?
2) 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해는 어떠한가?

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 연구대상

본 연구는 대전 소재 대학교에서 대학영어 과목을 수강하는 학생 117명을 대상으로 하였다. 본 연구를 실시한 대학영어에서는 기초영어문법교육을 실시하고 있으며 1회 90분 수업이 주 2회 총 15주 동안 진행된다. 전체 대학영어 개설 분반 중 2개 분반을 무작위로 선정하여 각각 실험집단과 통제집단으로 설정하였다. 연구 참여자는 실험집단 59명, 통제집단 58명으로 구성되었으며, 외식조리, 한식조리, IT경영, 호텔경영을 전공하는 학습자들로 구성되었다. 연구 참여자의 평균 연령은 21.6세이며, 어학 연수나 관광의 목적으로 해외에 체류한 경험이 있는 학습자는 전체 117명 중 9명이었으며, 미국, 호주, 필리핀 등지에서 짧게는 1주에서 길게는 3개월 동안 체류한 것으로 조사되었다. 연구 참여자들은 본 연구에 참여하기 전 한 학기 동안 대학영어 강의를 수강한 상태였다. 연구에 참여하기 직전 학기 말에 본 대학에서 실시한 모의 TOEIC 결과는 실험집단은 평균 407.88점이고, 통제집단은 평균 412.76점으로 두 집단은 영어능력에 있어서 평균에 차이가 없는 동질한 집단이었다(t=-.199, p=.843).

3. 출력중심 활동

본 연구에서는 대학영어를 수강하는 학습자들에게 출력중심 활동을 수행하게 하기 위하여 수업 후 과제로 학습일지를 작성하게 하였다. 학습자들은 출력중심 활동을 위한 두가지 지시문에 따라 학습일지를 작성 하였다. 수업시간에 학습한 문법 내용의 이해를 돕고 학습자 스스로 학습한 문법 내용을 정리해 볼 수 있도록 하기 위해 '오늘 배운 문법은 무엇입니까?'라는 질문을 첫 번째 지시문으로 사용하였다. 또한 학습한 문법지식을 활용하여 학습자 스스로 출력활동을 할 수 있도록 하기 위해 '오늘 배운 문법을 활용하여 영어문장, 대화문, 혹은 이야기 등을 만들어 보세요'라는 두 번째 지시문을 사용하였다.

위의 두 가지 지시문으로 구성된 학습일지는 매 시간 수업이 끝난 후 작성하여 해당 주의 수업이 끝난 다음날 오후까지 주 1회 제출하도록 하였다. 교수자는 학습자가 제출한 학습일지를 점검하고 피드백을 제공하였다. 학습자의 질문에 대한 답변이나 추가적인 설명이 필요한 경우 학습자의 오류 부분에 대해 명시적으로 설명을 제공하는 상위언어적 설명 방식으로 피드백을 제공하였다. 또한 학습자들의 출력활동을 위한 문법활용하기에 대해서는 불필요한 부분에 가로선을 긋거나 빠진 단어를 삽입하거나 틀린 부분 근처에 올바른 형태를 적는 등의 직접 피드백과 목표문법 항목을 포함하여 학습자가 틀린 모든 오류를 수정하는 불특정 피드백 및 원어민이 자연스럽게 사용하는 형식으로 다시 쓰는 고쳐쓰기 방식의 피드백을

교보문고 KYOBO Book Centre

제공하였다. 그 외 학습자와 교수자간의 개인적인 대화 형식의 피드백도 주고 받았다.

4. 연구도구

1) 사전·사후평가

(1) 목표문법 항목

본 연구가 진행된 대학영어의 한 학기 교수 내용에 해당하는 문법 항목은 동사, 명사, 형용사, 부사, 동사의 수일치, 동사의 상태, 동사의 시제, 동명사, 부정사, 분사, 전치사와 접속사, 관계대명사, 대명사와 한정사, 비교의 총 14개 항목으로 구성되었다. 본 연구에서는 한 학기 교수 내용에 해당하는 14개 문법 항목 중 동사의 시제, 동사의 수 일치, 동사의 상태의 3개 항목을 사전·사후평가의 목표문법 항목으로 선택하였다. 한 학기 동안 학습하는 모든 문법 항목을 목표문법 항목으로 선택할 경우 사전·사후평가에서 측정해야 하는 목표문법 항목이 많아져 전체 문항 수가 지나치게 많아지거나, 각 항목에 대한 측정 문항 수가 부족하게 되어 측정의 정확도가 낮아지게 되며, 중간고사와 기말고사가 포함되게 되어 학습자들이 추가적인 평가 대비 공부를 함으로써 순수한 실험처치의 효과를 측정하기 어려워질 수 있다. 또한 영어 동사는 문장의 필수 성분으로 반드시 정확히 이해하고 활용할 수 있어야 하지만, 한국어에는 없는 수 일치와 같은 특징을 포함하고 있어 이해하기는 쉽지만 실제로 활용하기는 어려운 문법 항목으로 분류된다. 따라서 본 연구에서는 사전·사후평가의 목표문법 항목으로 동사의 시제, 동사의 수 일치 및 동사의 상태를 선정하고, 해당 목표문법 항목을 중간고사와 기말고사에서 배제시켜 실험처치의 효과를 정확히 측정하고자 하였다.

(2) 평가 방법

본 연구에서는 사전·사후평가를 위해 오류수정하기와 알맞은 형태로 빈칸 채우기를 평가 방식으로 채택하였다. 오류수정하기를 통해 학습자들이 문법지식을 제대로 인지하는지 그리고 정확한 지식을 습득하였는지를 측정하고, 알맞은 형태로 빈칸 채우기를 통해 학습자들이 문법규칙을 얼마나 잘 사용할 수 있는지를 측정하고자 하였다. 사전·사후평가 모두 3개의 목표문법 항목에 대하여 오류수정하기 5문항과 알맞은 형태로 빈칸 채우기 5문항씩 총 10문항을 출제하였으며 전체 30문항이 출제되었다. 오류수정하기는 오류가 있는 부분을 찾으면 0.5점, 오류를 바르게 고치면 0.5점으로 채점하였으며, 알맞은 형태로 빈칸 채우기는 정답 1점, 오답 0점으로 채점하였다. 사전·사후평가에 사용한 평가지는 연구자가 한 학기 15주 동안

교보문고 KYOBO Book Centre

교수하게 될 교재 내용을 바탕으로 직접 작성하였다. 사전평가와 두 차례의 사후평가는 모두 동일한 문제지를 사용하였으며, 매 평가마다 문제의 순서를 바꾸어 사용 하였다. 사전·사후평가의 신뢰도 분석을 실시한 결과, 표 1에서와 같이 사전평가와 1차 사후평가 및 2차 사후평가에 대한 α값이 각각 .900, .908, .913으로 나타나 평가 문항들이 내적 일관성을 갖는다는 것을 알 수 있다.

표 1

사전·사후평가 신뢰도

평가	N	문항수	Cronbach α
사전평가	117	30	.900
사후평가1	117	30	.908
사후평가2	117	30	.913

2) 설문조사

학습자의 기본정보와 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해를 조사하기 위하여 설문조사를 실시하였다. 학습자의 기본정보는 학습자의 성별, 연령, 해외체류경험 등을 묻는 문항으로 구성된 설문지를 사용하여 1주차에 실험집단과 통제집단을 대상으로 조사하였다. 한 학기 동안 출력중심 활동의 도구로서 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해를 알아보기 위한 설문조사는 2차 사후평가가 끝난 후 실험집단을 대상으로 실시하였다. 학습일지 작성에 대한 설문은 학습일지 작성에 대한 태도, 학습일지 작성으로 인한 인지효과, 학습효과 및 영어능력 향상효과, 피드백에 대한 견해를 묻는 폐쇄형 29개 문항과 학습일지 작성에 대한 기타 의견을 묻는 개방형 5개 문항의 총 34개 문항으로 구성하였다.

3) 면담조사

출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 알아보기 위해 설문조사가 끝난 후 14주 차에 면담조사를 실시하였다. 면담조사 대상은 설문조사 결과를 토대로 학습일지 작성에 대해 긍정적인 태도를 보인 집단과 부정적인 태도를 보인 집단으로 나눈 뒤, 각 집단에서 상위권 2명, 중위권 4명, 하위권 2명을 무작위로 선정하여 1인당 10~20분 정도 개인별 면담을 실시하였다. 면담질문은 설문 문항을 토대로 표 2와 같이 구성하였으며, 면담내용은 모두 mp3 파일 형태로 녹음한 후 전사하여 분석하였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 2

면담 질문 구성

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

5. 연구절차

본 연구는 총 10주 30시간 동안 진행되었다. 표 3에서 보듯이, 문법교수가 시작되기 전 1주차에 사전평가를 실시하였다. 2~4주에 걸쳐 목표문법 항목에 대한 명시적 문법교수와 학습일지 작성이 진행되었다. 이어서 5주차에 목표문법 항목에 대한 1차 사후평가를 시행하였다. 1차 사후평가가 끝난 후 계속해서 한 학기 교수 내용에 해당하는 문법 항목을 명시적으로 교수하고 실험집단은 학습일지를 계속해서 작성하였다. 13주차에 2차 사후평가 및 설문조사를 시행하였으며, 14주차에 면담조사를 실시하였다.

표 3

연구 절차

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

교보문고 KYOBO Book Centre

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

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 연구과제 1

실험집단과 통제집단은 사전평가에서 평균 점수에 유의한 차이가 나타나지 않는 동질한 집단이었다. 그러나 표 4에서 알 수 있듯이, 목표문법 항목에 대한 출력중심 활동의 도구로서 학습일지를 작성하고 난 후 실시한 1차 사후평가에서 두 집단의 평균 점수에 유의한 차이가 나타났으며(t=2.443, p=.016), 2차 사후평가에서도 두 집단의 평균 점수에 유의한 차이가 나타났다(t=2.985, p=.003). 뿐만 아니라 실험집단이 1차 사후평가에서 사전평가보다 6.51점 향상된 반면, 통제집단은 1차 사후평가에서 사전평가보다 2.93점 향상되었으며, 이 같은 향상도에도 유의한 차이가 나타나는 것으로 확인되었다(t=6.128, p=.000). 또한 2차 사후평가에서도 실험집단과 통제집단의 향상도에 유의한 차이가 나타났다(t=8.009, p=.000).

표 4

실험·통제집단의 사전·사후평가 점수 독립표본 t-검정 결과

	실험집단(N=59)		통제집단(N=58)		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
사전평가	10.88	6.206	11.17	7.549	-.228	.820
사후평가1	17.39	6.560	14.10	7.913	2.443	.016
사후평가2	16.42	6.571	12.50	7.619	2.985	.003
향상도1 (사후1-사전)	6.51	2.891	2.93	3.407	6.128	.000
향상도2 (사후2-사전)	5.54	2.950	1.33	2.736	8.009	.000

따라서 학습일지 작성을 통해 수업시간에 배운 문법내용을 정리하고 출력중심 활동으로서 문법활용하기를 했던 것이 학습자들이 목표문법을 정확하게 학습하고 학습한 목표문법을 활용하는 데 도움이 되었으며 학습일지를 작성하고 난 후 일정 시간이 흐른 뒤에도 목표문법을 학습하는 데 도움이 되었던 것으로 보인다.

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 연구과제 2

1) 신뢰도 분석 및 요인분석 결과

폐쇄형 29개 설문 문항에 대한 신뢰도 분석을 실시한 결과, Cronbach α값이 .970으로 설문 문항의 내적 일관성이 상당히 높은 것으로 나타났다. 전체 29개 폐쇄형 설문 문항은 요인분석을 통해 3개의 요인으로 구분되었으며, 총 29개 문항 중 7개 문항이 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하고 최종적으로 22개 문항을 분석에 이용하였다. KMO와 Bartlett 검정을 실시한 결과, 표 5에서 알 수 있듯이, KMO 값이 .858로 요인분석을 위한 변수들의 선정이 상당히 좋은 편으로 나타나고 있으며, Bartlett 구형성 검정 역시 유의확률이 .000으로 요인분석의 사용이 적합한 것으로 나타났다.

표 5

출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 설문 문항 KMO와 Bartlett 검정 결과

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

표 6은 폐쇄형 설문 문항의 요인분석 결과를 나타낸 것이다. 1번, 2번, 3번 요인의 고유치는 6.640, 6.572, 3.630으로 고유치 1.0 이상으로 나타나고 있으며, 분산 설명율도 요인별로 30.183%, 29.872%, 16.502%로 세 요인이 전체에서 76.557%의 설명력을 보이고 있다.

표 6

출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 설문 문항 요인분석 결과

문항번호	요인분석			공통성
	1	2	3	
28	.772			.840
18	.770			.707
19	.768			.659
17	.740			.767
29	.736			.803
26	.725			.792
27	.665			.822
11	.655			.771
24	.654			.822
25	.644			.679
12	.617			.797

교보문고 KYOBO Book Centre

13		.819		.781
14		.817		.762
5		.781		.790
8		.765		.770
16		.761		.796
15		.730		.731
4		.590		.510
21			.932	.911
20			.916	.882
22			.812	.812
23			.699	.737
Eigen-value	6.640	6.572	3.630	
분산설명(%)	30.183	29.872	16.502	

요인분석을 통해 3개로 추출된 요인을 각 요인 내에 함께 묶여진 변수들의 공통된 특성에 따라 표 7에서와 같이 새로운 이름으로 명명하였다.

표 7

출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 설문 문항의 요인 및 신뢰도

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

요인 1은 학습일지 작성 후 학습자가 느끼는 영어능력 향상효과와 관련된 11개 문항으로 구성되었으므로, 학습일지 작성 후 영어능력 향상효과에 대한 인식으로 명명하였다. 요인 2는 학습일지를 작성하면서 학습자들이 느낀 인지 및 학습효과와 관련된 7개 문항으로 구성되었으므로, 학습일지 작성의 인지 및 학습효과에 대한 인식으로 명명하였다. 마지막으로 요인 3은 피드백과 관련된 4개 문항으로 구성되었으므로, 학습일지 작성에 대한 피드백에 대한 인식이라고 명명하였다. 이와 같은 3개 요인은 각 요인별로 기술통계 분석을 실시하여 정리하였으며, 개방형 설문 문항은 주제별로 빈도분석을 통해 정리하였다.

2) 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해

요인분석을 통해 추출한 3개 요인에 대한 기술통계 결과는 표 8과 같다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 8
출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한
학습자의 견해의 요인별 기술통계

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

첫 번째 요인에 포함된 11개의 설문 문항에 대해 기술통계 분석을 실시한 결과, 평균이 3.17로 나타났다. 따라서 학습자들이 학습일지를 작성하고 난 후 자신의 영어능력이 향상되었다고 느끼는 정도가 그리 높지는 않은 것으로 보인다. 이에 대한 원인을 추측해 보면, 우선 학습일지 작성이 출력중심 활동의 도구로 사용되었던 점으로 미루어 볼 때 일부 학습자들이 학습일지를 작성하는 과정에서 문법을 직접 활용하는 것에 대한 부담감을 느껴서 학습일지 작성이 문법에 대한 두려움을 극복하고 자신감을 갖는 데 도움이 되었다고 생각하지 않았을 가능성이 있을 것으로 추측된다. 또한 학습자들이 학습일지를 작성하는 과정에서 목표문법에 대한 이해력 등이 증진되었을 수도 있지만, 학습자들이 단기간에 가시적으로 영어능력이 향상되었다고 느끼지는 못한 것으로 추측된다.

학습일지 작성이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 도움이 되었는지와 학습일지 작성을 통해 학습자들이 자신의 부족한 부분을 얼마나 인지하였는지에 대한 7개의 설문 문항으로 구성된 두 번째 요인에 대한 평균이 3.51로 나타났다. 따라서 학습일지 작성이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 어느 정도 도움이 되었으며 학습자가 자신의 부족한 부분을 인지하는 데 어느 정도 도움이 된 것으로 보인다.

학습자들이 교수자에게 받은 피드백에 대해 어떻게 생각하는지를 나타내는 세 번째 요인에 대한 평균이 3.85로 가장 높게 나타났다. 이는 학습자들이 교수자에게 받은 피드백에 대해 상당히 긍정적이며 만족감이 높은 것으로 판단할 수 있다. 비록 본 연구에서는 교수자가 제공한 피드백의 효과를 직접 비교 분석하지는 않았지만 교수자의 피드백이 학습자가 문법을 학습하는 데 도움이 된 것으로 추측된다.

3) 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 기타 의견

학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점이 무엇이었는지 묻는 질문에 대하여, 표 9에서 보듯이 29%(17명)의 학습자가 문법활용하기를 가장 좋았던 점으로 평가하였다. 그 뒤를 이어 27%(16명)의 학습자가 수업시간에 학습한 내용을 복습할 수 있었던 점이 좋았다고 평가하였다. 또한 22%(13명)의 학습자

교보문고 KYOBO Book Centre

는 교수자로부터 받은 피드백이 가장 좋았다고 평가하였으며, 15%(9명)의 학습자가 수업시간에 학습한 내용을 스스로 정리함으로써 수업 내용을 오래 기억할 수 있어 좋았다고 평가하였다. 그 외 학습일지를 작성하면서 문법을 이해할 수 있었고, 자신이 수업 내용을 정확히 이해하고 있는지 확인할 수 있어서 좋았다는 의견이 있었다.

표 9

출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성의 장점과 애로점

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

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

표 10은 학습일지 작성에서 문법정리와 문법활용하기 그리고 교수자의 피드백 중 가장 도움이 되었던 것이 무엇이었는지 순위를 평가하게 한 결과를 나타낸 것이다. 46%(27명)의 학습자가 문법활용하기를 학습일지 작성에서 가장 도움이 되었다고 평가하였다. 그 뒤를 이어 41%(24명)의 학습자가 선택한 피드백이 가장 도움이 된 항목 2위에 선정되었으며, 마지막으로 문법정리가 3위로 평가되었다.

표 10

출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에서 도움이 된 항목 순위 평가

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

한편, 학습일지 작성에 있어서 개선할 점으로는 문법정리 보다는 문법활용

교보문고 KYOBO Book Centre

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

4) 면담조사 결과

면담조사 결과는 학습일지 작성에 긍정적인 태도를 보인 집단을 'P', 부정적인 태도를 보인 집단을 'N', 상위권 학습자를 'A1', 'A2', 중위권 학습자를 'B1', 'B2', 'B3', 'B4', 하위권 학습자를 'C1', 'C2'로 표기하여 정리하였다.

학습일지 작성 태도에 대한 첫 번째 면담 질문 결과, 학습자들은 학습일지 작성에 대체적으로 긍정적인 태도를 지니고 있었으며, 학습일지가 일부 학습자들에게 학습에 대한 관심을 갖게 하고 학습을 장려하는 도구의 역할을 했던 것으로 보인다. 학습자 PA1은 "전 재미 있었어요. 이해가 좀 더 된다고 해야 하나? 제 스스로 문장을 한 번 만들어 보니까" 라고 긍정적인 반응을 보였다. 학습자 PB2는 "그냥 원래 잘 안 하는 건데 계기가 된 거 같아요" 라고 하였으며, 학습자 PB4 역시 "괜찮았던 거 같아요. 할 만 했어요. 그렇게라도 시켜주셔서 공부 했죠"라고 하였다. 그러나 영어능력이 다소 부족한 하위권 학습자에게는 학습일지가 할 만한 과제이긴 했지만 동시에 결코 쉽지 않은 과제였던 것으로 나타났다. 학습자 PC2는 "제가 문법이 탄탄하지 않으니까 적어도 뭐가 뭔지 모르고, 그래도 너무 어렵진 않았고 할 만 했어요"라고 하였으며, 학습자 NC1은 "싫진 않았어요. 딱히 어려운 건 없었는데, 예문 적는 게 어려웠어요. 영어를 워낙 못해서 떠오르는 게 없어요"라고 설명하였다. 반면 일부 부정적인 태도를 보인 학습자들에게 학습일지 작성은 부담스럽고 재미도 없는 단지 과제일 뿐이었던 것으로 보인다. 학습자 NB1은 "진짜 내가 공부한다는 생각으로 해야 하는데, 그냥 단지 제출하기 위해서 하는 거라서"라고 하였으며, 학습자 NB3은 "다른 과제도 많은데 이것도 해야 하니까 부담스러웠어요"라고 부정적인 태도를 나타내었다.

학습자들이 직접 느끼는 학습일지 작성의 효과를 알아보기 위한 두 번째 면담 질문 결과, 학습일지를 작성함으로써 출력중심 활동을 통해 학습자들이 문법을 더 잘 이해할 수 있었던 것으로 나타났다. 학습자 PA1은 "예문 적는 게 아무래도 제일 도움 되죠. 알아야 할 수 있으니까. 그냥 수업만 듣는 것보다 이렇게 과제 하는 게 도움이 되죠"라고 하였으며, 학습자 PA2는 "저는 문법을 이렇게 하는 게 더 도움이 되는 거 같아요. 머리에 더 잘 들어 오는

교보문고 KYOBO Book Centre

거 같아요. 또 문장을 만들어 보니까. 어떤 예문을 해야 그 문법을 더 잘 표현할 수 있을까 이런 걸 생각하니까"라고 하였다. 학습자 PB1은 "작문할 때 그래도 직접 해보니까, 못 하긴 해도 아 이런 거구나 하는 게 있었어요. 그래서 아예 문법 정리하는 거 다 빼버리고 예문 적기만 더 많이 하면 좋을 거 같아요"라고 하였으며, 학습자 PB2는 "예문 적기가 더 도움이 된 거 같아요. 그래서 이거 하고 나서 문제 풀 때도 더 잘 되는 것 같아요"라고 출력중심 활동의 효과를 언급하였다. 학습자 PB4 또한 "예문 쓰는 게 도움이 된 거 같아요. 모르는 건 찾아 보기도 하고, 문제 푸는데도 약간 도움이 된 거 같고"라고 하였으며, 학습자 NA1 역시 "예문 적기가 제일 어려웠고 또 도움이 된 거 같아요. 문법을 다시 한번 생각하게 되니까"라고 설명하였다. 또한 학습일지를 작성하면서 학습자들이 자신이 지니고 있던 기존의 문법지식을 정리하고 수업 내용을 복습할 수 있었던 것으로 나타났다. 학습자 PB3은 "원래 문법정리가 안 돼서 여기저기 엉켜 있었는데 이제 바르게 제자리를 잡은 듯 해서 조금은 정리가 되고 도움이 됐어요"라고 하였으며, 학습자 NB2는 "내가 몰랐던 것들을 확실하게 짚고 넘어갈 수 있어서 그런 것들은 좋았던 거 같아요"라고 하였다. 한편 학습일지가 일부 학습자들을 스스로 학습하게 만들었던 것으로 보인다. 학습자 NB3은 "안 보던 문법책을 보게 되니까 이것 때문에 일부러 뭔가를 해야 하니까 도움이 된 건 있어요"라고 하였으며, 학습자 NB4는 "과제를 하면서 영어 공부를 하잖아요, 시간을 내서 영어 공부를 하게 된 건 도움이 됐어요"라고 하였다. 학습자 NC2는 "그래도 쓰면서 공부를 해야겠다는 생각이 들더라고요. 이렇게 써보니까 머리에 들어 오던데요"라고 학습효과를 언급하였다. 그 외에 학습일지 작성으로 인한 인지효과를 언급한 학습자도 있었다. 학습자 NB1은 "문법 정리하면서 사소한 거 제가 간과하고 넘어갈 것도 다시 써 봤는데 몰랐던 것도 있고 그래서 저한테 도움이 된 거 같아요"라고 하였다. 그러나 이와 같은 학습일지 작성의 긍정적인 효과와는 반대로 학습일지 작성이 전혀 도움이 되지 않았다는 부정적인 학습자들도 있었다. 학습자 NA1은 "작문할 때 좀 더 구체적인 게 있으면 더 좋았을 텐데 예를 들어서 이런 표현들을 써라 이런 식으로 구체적으로 하면 좋을 텐데, 맨날 쓰던 표현만 쓰고 그래서 별로 도움이 안 됐어요"라고 하였으며, 학습자 NA2는 "하면서 좋다고 생각은 했는데요, 그냥 숙제였기 때문에"라고 그 이유를 설명하였다.

교수자가 제공한 피드백에 관한 세 번째 면담 질문 결과, 학습자들은 피드백에 대해 대체적으로 긍정적인 태도를 보였다. 피드백이 실제로 학습자들에게 도움이 되었으며 일부 학습자는 피드백을 통해 성취감을 갖게 된 것으로 확인되었다. 학습자 PA1은 "예문 적는 거에 피드백 많이 주셨어요. 보고 읽으면서 도움 많이 됐죠"라고 하였으며, 학습자 PB1은 "예문 적는 건 제가 틀린 걸 적어놔도 다시 바로 고쳐주니까 그 말을 제가 쓸 수 있다는

교보문고 KYOBO Book Centre

마음이 들었어요. 틀린 걸 고쳐주니까 나도 맞게 할 수 있게 되고 아 나도 되는구나 하는 성취감도 생기고 도움이 많이 됐어요"라고 하였다. 학습자 PC1도 "엄청 좋았어요. 문장 만들고 그냥 끝나는 게 아니라 피드백 하나 하나 써 주셔 가지고 아 교수님이 엄청 관심을 가지고 해 주시는 구나 하는 생각이 들어서 뭔가 더 열심히 해야겠다는 생각이 들고"라고 하였으며, 학습자 NC2 또한 "틀린 거 고쳐 주는 게 괜찮던데요"라고 긍정적인 태도를 보였다. 그러나 피드백이 도움이 되지 않았다고 부정적인 태도를 보인 학습자들도 있었으며 그 이유를 다음과 같이 언급하였다. 학습자 NA2는 "피드백 받은 건 괜찮았지만 제가 열심히 안 한 것도 있고 그래서 크게 도움 되진 않았어요"라고 하였으며, 학습자 NB3은 "그냥 한번 보고 넘기니까 다시 안 봐 지니까 그냥 봤을 때 그때뿐이라서"라고 설명하였다.

V. 결론

본 연구는 대학교양영어에서 효과적인 영어 문법교수 및 학습 방안을 모색하기 위하여 출력중심 활동의 도구로서 학습일지를 활용하고 그 효과와 활용 가능성을 연구하고자 하였다. 본 연구의 결과를 연구 과제별로 정리하면 다음과 같다.

첫 번째 연구 과제인 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는지 알아보기 위해 세 차례에 걸쳐 문법지식평가를 실시하였다. 사전평가에서 목표문법 항목에 대한 지식이 동질했던 두 집단은 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성한 직후 실시한 1차 사후평가와 목표문법 항목에 대한 학습일지를 작성하고 난 후 8주 후에 실시한 2차 사후평가에서 목표문법에 대한 지식에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 두 집단의 목표문법에 대한 지식의 향상도 또한 두 차례의 사후평가에서 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 즉, 목표문법에 대한 출력중심 활동의 도구로서 학습일지를 작성하고 난 후 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있으며, 목표문법에 대한 학습일지를 작성한 지 8주가 지난 후에도 학습일지를 작성한 집단과 그렇지 않은 집단이 목표문법을 학습하는 데 차이가 있는 것으로 확인되었다. 따라서 출력중심 활동의 도구로서 학습일지는 목표문법을 학습하는 데 긍정적인 영향을 미쳤으며 그 효과가 일정 기간 지속된다고 할 수 있다. 그러므로 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성은 목표문법을 학습하는 데 도움이 된 것으로 판단된다.

두 번째 연구 과제인 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 알아보기 위해 한 학기 동안 학습일지를 작성하고 난 후

교보문고 KYOBO Book Centre

설문조사와 면담조사를 실시하였다. 설문조사 결과, 학습자들은 학습일지를 작성하고 난 후 자신의 영어능력이 향상되었음을 직접적으로 느끼지는 못한 것으로 조사되었는데, 이는 학습일지를 작성하는 과정에서 문법에 대한 이해력 등이 증진되었지만, 이것이 단기간에 가시적으로 학습자의 영어능력 향상으로 이어졌다고 느끼지 못했기 때문인 것으로 보인다. 그러나 학습일지 작성은 학습자들이 수업을 이해하고 문법 및 영어를 학습하는 데 어느 정도 도움이 된 것으로 나타났으며, 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 자신의 부족한 부분을 어느 정도 인지하게 되었고 몰랐거나 제대로 알지 못했던 부분까지 어느 정도 확인할 수 있었던 것으로 조사되었다. 또한, 학습자들은 교수자에게 받은 피드백에 대해 상당히 긍정적인 반응을 나타냈으며 피드백을 확인하는 과정에서 학습자 스스로 자신의 부족한 부분을 인지하고 그것을 고치거나 개선하기 위해 노력한 것으로 조사되었다. 그러므로 학습일지는 단기적인 영어능력 향상효과 보다는 인지 및 학습효과가 큰 것으로 보이며, 여기에는 교수자가 제공한 피드백이 긍정적인 영향을 미친 것으로 판단된다.

특히, 학습자들은 학습일지 작성에서 문법활용하기가 가장 어려웠지만 동시에 가장 좋았다고 평가하였으며, 가장 도움이 된 항목 순위 평가에서도 문법활용하기-피드백-문법정리의 순서로 도움이 되었다고 평가하였다. 이는 문법교수 및 학습에서 출력중심 활동의 필요성과 중요성을 보여주는 것임과 동시에 명시적 문법교수에서 출력중심 활동의 도구로서 학습일지의 효과와 활용 가능성을 입증하는 것이라고 하겠다. 학습자들은 학습일지 작성을 통해 출력중심 활동을 하는 과정에서 자신이 하고 싶은 표현을 제대로 하지 못하게 되면서 자신의 부족한 부분을 인지하게 되고, 사전이나 참고 자료를 찾아 보거나 혹은 다른 사람에게 도움을 요청하는 등의 다양한 노력을 한 것으로 보인다. 이렇게 만들어 낸 출력물에 대해 교수자가 피드백을 제공함으로써 학습자는 문법학습에 도움을 받을 수 있었던 것으로 추측된다. 이러한 과정은 강제적인 출력활동을 통해 학습자가 자신의 부족한 부분에 주목하게 되고 자신의 문법지식을 시도하고 검증하는 과정에서 학습이 이루어진다는 Swain의 출력가설과도 일치하는 것으로 판단된다.

학습일지 작성에 대한 학습자들의 견해를 심층적으로 분석하기 위해 실시한 면담조사 결과, 학습자들은 학습일지 작성에 대해 대체적으로 긍정적인 태도를 지니고 있었으며, 학습일지가 학습에 관심을 갖게 하고 학습을 장려하는 역할을 한 것으로 확인되었다. 또한 문법활용하기가 학습자들의 문법학습에 도움이 되었던 것으로 확인되었다. 뿐만 아니라 학습자들은 학습일지를 작성하면서 자신의 기존 지식을 정리하고 수업내용을 복습하였으며, 학습자 스스로 자신의 부족한 부분을 인지하게 된 것으로 조사되었다. 마지막으로 학습자들은 교수자로부터 받은 피드백에 대해 대체적으로 긍정적인 태도를 보였다. 피드백이 문법을 학습하는 데 도움이 되었으며 일부 학습자

교보문고 KYOBO Book Centre

들은 피드백을 통해 문법학습에 대한 성취감을 얻은 것으로 조사되었다. 그러나 영어능력이 상대적으로 부족한 일부 하위권 학습자들과 학습일지에 부정적인 태도를 보인 일부 학습자들은 학습일지를 재미없고 부담스러운 과제로 여기고 있었으며, 교수자의 피드백이 이러한 일부 학습자들의 문법 학습에는 큰 도움이 되지 않았던 것으로 나타났다.

이러한 결과를 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 교육적 시사점을 갖는다. 첫째, EFL 학습자들이 문법을 효과적으로 학습하는 데 학습일지가 하나의 유용한 출력중심 활동의 도구가 될 수 있을 것이다. Swain(1985, 1993, 1995, 2005)은 학습자가 강제적인 출력활동을 하는 과정에서 문법의 정확성과 유창성이 향상된다고 하였으며, 다수의 연구들이 문법학습에 대한 출력과업의 효과를 검증하며 이 같은 Swain의 출력가설을 지지하였다(고미숙, 2006; Kim & Cho, 2010; Shin, 2011; Suzuki & Itagaki, 2007). 그러므로 수업시간에 학습한 문법지식을 연습할 수 있는 충분한 기회를 제공하기 어려운 EFL 환경과 대학교양영어에서 학습자들은 학습일지를 작성하는 과정에서 출력중심 활동을 하게 되고 이를 통해 문법지식의 이해를 도모하고 올바른 용법을 연습함으로써 문법학습에 도움을 받을 수 있을 것이다. 둘째, 대학교양영어에서 명시적 문법교수의 효과를 향상시키고 문법학습의 효율성을 증진시키기 위한 방안으로 학습일지를 활용하기 위해서는 학습일지 작성을 도울 수 있는 구체적인 학습일지 작성 기준을 마련해야 할 것이다. 학습자가 막연히 학습내용을 정리하는 형식이 아니라, 학습목표 및 내용과 학습자의 수준에 적합한 구체적인 지시문 등을 제시하여 학습자가 학습일지 작성에 대한 부담감을 줄이고 출력활동을 효율적으로 할 수 있도록 도와줄 수 있어야 할 것이다. Berthold외 2인(2007)은 수업내용에 적합한 지시문을 활용하여 학습자들이 학습일지를 성공적으로 작성하도록 도움을 줄 수 있다고 하였으며, Wong외 4인(2002)도 학습일지 작성 효과를 높이기 위해서는 학습자를 유도할 수 있는 질문의 구성이 중요하다고 하였다. 예를 들어 본 연구에서 실시했던 문법활용하기의 부담을 줄이기 위해 목표문법을 활용할 수 있는 구체적인 문맥(context)이나 표현을 제시하거나 또는 문법활용하기의 형식을 빈칸 채우기 등의 특정 형식으로 구성하여 학습자의 부담을 줄이고 출력활동의 효율성도 높일 수 있을 것이다. 따라서 학습일지 작성 기준을 학습자의 수준과 학습내용 및 목표에 맞춰 적절한 형식으로 구성한다면 학습일지는 대학교양영어에서 명시적 문법교수의 효과를 향상시키고 출력활동을 통해 학습자의 문법학습의 효율성을 증진시킬 수 있을 것이다. 셋째, 출력활동의 도구로 활용하는 학습일지에 교수자가 피드백을 제공함으로써 출력활동의 효과를 배가시켜야 할 것이다. 본 연구의 설문조사 및 면담조사 결과 학습자들이 교수자의 피드백을 받고 확인하는 과정에서 자신의 부족한 부분이 무엇인지 확인하고 그것을 고치거나 개선하기 위하여 노력하는 과정을 통해 문법을 이해하고 학습하는 데 도움을 받은 것으로 나타났다.

교보문고 KYOBO Book Centre

뿐만 아니라 명시적 문법 교수와 오류수정 피드백의 관계를 조사 분석한 Schulz(2001)에 따르면, EFL 학습자들은 오류수정 피드백이 외국어를 학습하는 데 도움이 된다는 믿음을 지니고 있었으며 오류수정 피드백을 선호하는 것으로 나타났다. 따라서 학습자가 작성한 학습일지에 대해 교수자가 단순하고 막연한 피드백을 제공하는 것이 아니라, 교수자가 학습자의 출력활동을 점검하고 학습자의 수준과 학습내용에 따라 필요하다고 판단되는 피드백을 구체적으로 제공해야 할 것이다. 예를 들어 영어능력이 우수한 학습자의 경우에는 문법지식의 정확성과 유창성을 향상시키기 위해 직·간접 피드백 및 불특정 피드백을 고쳐쓰기와 병행하여 제공할 수 있고, 상대적으로 영어능력이 부족하여 피드백 자체를 이해하기 어려운 학습자에게는 학습내용에 맞춰 직접적이고 특정한 피드백을 상위언어 피드백과 함께 제공하여 학습자가 문법지식을 이해하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

그러나 본 연구는 몇 가지 한계점을 지니고 있다. 첫째, 특정 지역 학습자를 연구 대상으로 선정함으로써 본 연구의 결과가 우리나라 전체 대학교양 영어를 대표한다고 일반화하기 어렵다. 둘째, 본 연구에서는 학습한 모든 문법 항목을 평가하지 못했으며 측정 방법도 2가지 형태에 국한되었다. 그러므로 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성이 모든 문법 항목을 학습하는 데 도움이 된다고 일반화하기에 무리가 있으며 다양한 측정 도구를 마련하여 추가적인 연구를 진행할 필요가 있다. 셋째, 실험집단은 한 학기 동안 14개 문법 항목에 대해 수업 후 출력활동 과제로서 학습일지를 작성하였지만 통제집단은 실험집단의 실험처치를 대체할 추가적인 학습과제가 주어지지 않았다. 따라서 통제집단에 비해 실험집단의 학습량 증가가 연구결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있는 것으로 보인다. 그러므로 통제집단에 대체과제를 마련하여 학습일지의 효과를 추가적으로 분석해 볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서는 학습일지 작성에 대한 학습자의 견해만을 분석하고 학습일지의 어떤 측면이 문법학습에 긍정적인 영향을 미쳤는지 조사하지 않았다. 따라서 학습일지의 내용을 분석 대상에 포함시켜 학습일지 작성과 문법학습의 관계를 구체적으로 분석해 볼 필요가 있다. 마지막으로 본 연구에서는 교수자의 피드백이 학습자의 문법학습에 어떤 영향을 미치는지 별도로 조사하지 않았다. 따라서 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성에 대해 교수자가 제공한 피드백과 문법학습의 관계를 추가 연구를 통해 분석해 볼 필요가 있다.

참고문헌

고미숙. (2006). *Learning conditions and task types for Korean EFL students' learning of simple and complex grammatical rules*. 박사학위논문,

교보문고 KYOBO Book Centre

이화여자대학교, 서울.

송희심. (2011). 명시적 설명 및 참여적 학습 활동을 활용한 대학 영문법 수업의 효과에 관한 연구. *외국어 교육, 18*(3), 133-156.

Berthold, K., Nuckles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction, 17*, 564-577.

Cantrell, R. J., Fusaro, J. A., & Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: A comparative study. *Reading Psychology, 21*(1), 1-11.

Connor-Greene, P. A. (2009). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology, 27*(1), 44-46.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal, 63*(2), 97-107.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*, 353-371.

Fouberg, E. H. (2000). Concept learning through writing for learning: Using journals in an introductory geography course. *Journal of Geography, 99*, 196-206.

Hahn, J. W. (2006). Exploring Korean EFL university students' perceptions of grammar instruction. *English Teaching, 61*(3), 29-43.

Hooey, C. A., & Bailey, T. J. (2005). Journal writing and the development of spatial thinking skills. *Journal of Geography, 104*, 257-261.

Jung, Y. (2002). Historical review of grammar instruction and current implications. *English Teaching, 57*(3), 193-212.

Kim, J. K., & Cho, Y. W. (2010). A comparison of input-enhanced and output-enhanced grammar instruction. *Korean Journal of Applied Linguistics, 26*(2), 241-269.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-266). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Lee, J., & Lee, K. (2010). Corrective feedback through computer-mediated communication in EFL college level. *English Language Teaching, 22*(1), 171-193.

McCrindle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes learning performance. *Learning and Instruction, 5*, 167-185.

Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education, 27*(2), 183-199.

Ryoo, M. L. (2011). Long-term effects of written corrective feedback on Korean EFL

교보문고 KYOBO Book Centre

students' writing. *English Language Teaching, 23*(4), 141-156.

Savage, K. L., Bitterlin, G., & Price, D. (2010). *Grammar matters: Teaching grammar in adult ESL programs.* New York: Cambridge University Press.

Schulz, R. A. (1996). Focus on fom in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals, 29*(3), 343-364.

Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal, 85*(2), 244-258.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly, 41*(2), 255-283.

Shin, M. K. (2011). Effects of output tasks on Korean EFL learners' noticing and learning of English grammar. *Foreign Languages Education, 18*(2), 127-163.

Shin, Y., & Seong, M. H. (2013). Corrective feedback effects in university English writing classes. *English Language & Literature Teaching, 19*(3), 247-270.

Stephens, K., & Winterbottom, M. (2010). Using a learning log to support students' learning in biology lessons. *Journal of Biological Education, 44*(2), 72-80.

Suzuki, W., & Itagaki, N. (2007). Learner metalinguistic reflections following output-oriented and reflective activities. *Lanugage Awareness, 16*(2), 131-146.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review, 50*(1), 158-164.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linugistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning, 62*(1), 1-41.

Wong, B. Y., Kuperis, S., Jamieson, D., Keiler, L., & Cull-Hewitt, R. (2002). Effects of guided journal writing on students' story understanding. *The Journal of Educational Research, 95*(3), 179-191.

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 1
사전·사후평가지

(1~15) 다음 문장을 잘 읽고 틀린 곳을 찾아 바르게 고치시오.
(각 문장마다 하나의 틀린 곳이 포함되어 있으며 철자 오류는 없습니다.)

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

(16~30) 다음 글을 잘 읽고 괄호 속에 주어진 단어를 문맥에 알맞은 형태로 바꾸어 빈칸을 채우시오.

A. Starting January 2, every employee ⑯_____(need) to attend mandatory training courses for four hours every month. The purpose of these IT training sessions ⑰_____(be) to help workers keep abreast of changes in the industry, and to better serve our company. All IT employees ⑱_____(be) advised that these courses are compulsory. Please remember you will be evaluated on your performance as well as on your attendance. At least four hours of training per month ⑲_____ (be) required if employees ⑳_____(wish) to be promoted.

B. My parents ㉑_____(take) a walk every morning. They ㉒_____(do) it since I was a child. But my father ㉓_____(play) tennis with his friend this morning because my mother has gone on a business trip to Japan. After playing tennis he looked very tired and that's why he ㉔_____ (sleep) now. When he wakes up, my father and I ㉕_____ (go) to pick up my mother at the airport.

교보문고 KYOBO Book Centre

C. Dear Mr. Cho,

I am sorry that your air conditioning unit ㉖_____ (break) for so long. I understand how this would have caused a terrible inconvenience, especially at this time of year. I will ㉗_____ (send) you a check for the amount you spent on repairs. You have been a loyal customer for many years, so I would like to inform you of special chance to get a new air conditioning unit. Our new products ㉘_____ (discount) since last month. In addition, when customers ㉙_____ (buy) the discounted items, they will receive a 20% coupon for a future purchase. The coupons will ㉚_____ (accept) from September 15 through September 30.

부록 2
설문조사

Ⅰ. 기본정보

1. 성별: 남(　　) 여(　　)
2. 나이: _____세
3. 전공:_____
4. 영어권 국가에 체류한 경험이 있습니까? 예(　　) 아니오(　　)
   있다면, 기간:_____ 장소:_____
   목적: _____

Ⅱ. 출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성

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

1.	학습일지를 작성할 때 최선을 다했다.	1 2 3 4 5
2.	학습일지를 작성하는 것이 재미있었다.	1 2 3 4 5
3.	학습일지를 작성하는 것이 어려웠다.	1 2 3 4 5
4.	학습일지를 작성하면서 나의 부족한 부분이 무엇인지 알게 되었다.	1 2 3 4 5
5.	학습일지를 작성하면서 몰랐거나 헷갈렸던 문법을 제대로 알게 되었다.	1 2 3 4 5
6.	학습일지 작성을 통해 하면서 몰랐던 영어 단어나 표현들을 알게 되었다.	1 2 3 4 5
7.	학습일지를 작성하면서 알게 된 문법을 다른 수업시간이나 혹은 그 외에 사용해본 적이 있다.	1 2 3 4 5
8.	학습일지 작성을 통해 수업을 더 잘 이해할 수 있었다.	1 2 3 4 5
9.	학습일지 작성을 통해 수업시간에 더 적극적으로 참여하게 되었다.	1 2 3 4 5
10.	학습일지 작성을 통해 전반적으로 영어학습에 대한 관심과 흥미가 높아졌다.	1 2 3 4 5
11.	학습일지 작성은 문법에 대한 두려움을 극복하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5

교보문고 KYOBO Book Centre

12. 학습일지 작성은 문법에 대한 자신감을 갖는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
13. 학습일지 작성은 문법을 이해하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
14. 학습일지 작성은 문법을 효과적으로 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
15. 학습일지 작성은 토익을 준비하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
16. 학습일지 작성은 영어를 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
17. 학습일지를 작성하면서 영어 학습에 대한 성취감을 얻게 되었다.	1 2 3 4 5
18. 학습일지를 계속 작성한다면 문법능력이 더욱 향상될 것이라고 생각한다.	1 2 3 4 5
19. 문법능력 향상을 위해 다른 학생들에게도 학습일지를 추천하고 싶다.	1 2 3 4 5
20. 학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 매번 확인하였다.	1 2 3 4 5
21. 학습일지를 작성하면서 교수의 피드백을 받을 수 있어 좋았다.	1 2 3 4 5
22. 교수의 피드백을 받고 나의 부족한 부분을 고치거나 더 잘 하기 위해 노력하였다.	1 2 3 4 5
23. 교수의 피드백은 문법을 이해하고 학습하는 데 도움이 되었다.	1 2 3 4 5
24. 학습일지 작성 후 예전보다 문법을 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
25. 학습일지 작성 후 예전보다 토익 문제를 더 잘 풀게 되었다.	1 2 3 4 5
26. 학습일지 작성 후 예전보다 영어를 듣고 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
27. 학습일지 작성 후 예전보다 영어를 읽고 더 잘 이해하게 되었다.	1 2 3 4 5
28. 학습일지 작성 후 예전보다 영어로 글을 더 잘 쓸 수 있게 되었다.	1 2 3 4 5
29. 학습일지 작성 후 예전보다 영어로 말을 더 잘 하게 되었다.	1 2 3 4 5

30. 학습일지를 작성하면서 가장 좋았던 점은 무엇입니까?

_____

31. 학습일지를 작성하면서 가장 어려웠던 점은 무엇입니까?

_____

32. 학습일지를 작성하면서 가장 도움이 되었던 것은 무엇입니까? 순위를 매겨 주세요. (문법 정리/ 문법활용하기/ 피드백)

1위:_____ 2위:_____ 3위:_____

33. 학습일지 작성에 개선할 점이 있다면 무엇입니까?

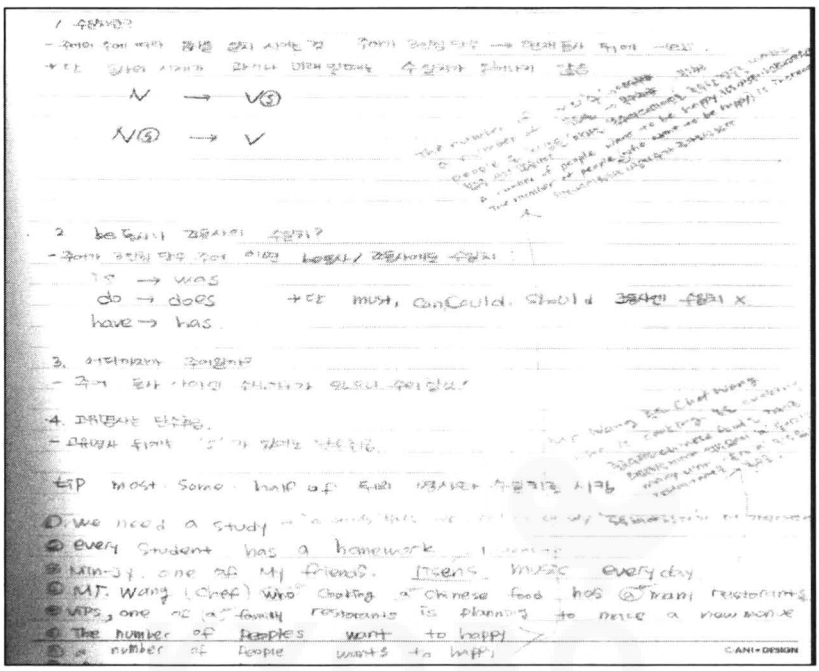
_____

34. 그 외 학습일지 작성에 대해 하고 싶은 말:

_____

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 3
출력중심 활동의 도구로서 학습일지 작성의 예



예시언어(Examples in): English
적용가능언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Primary/Secondary/Tertiary

강민휘
우송대학교 외식조리학부
300-718 대전광역시 동구 동대전로 171
Tel: 042-629-6583
Email: mhkang@wsu.ac.kr

박매란
부경대학교 영어영문학과
608-737 부산광역시 남구 용소로 45
Tel: 051-629-5378
Email: mrpark@pknu.ac.kr

Received in October 15th, 2013
Reviewed in November 26th, 2013
Revised version received in December 5th, 2013

교보문고 KYOBO Book Centre