영어어문교육 *제18권* 4호 2012년 겨울

영어 시제 학습에서 형태초점 교수법의 효과

송 윤 희*
(부경대학교)
박 매 란**
(부경대학교)

Song, Yoonhee & Park, Mae-Ran. (2012). The effects of focus on form instruction on the learning of English verb tenses. *English Language & Literature Teaching, 18*(4), 361-384.

Despite a lot of research on the focus on form instruction, there are still ongoing debates and empirical investigations concerning these studies. For this study, 142 Korean EFL students participated in four experimental groups and one control group. The experimental groups were further divided into four different teaching method groups, i.e., two input groups (with or without textual input enhancement) and two output groups (with the dictogloss task or picture-cued writing task). The major findings are as follows: 1) There was no significant difference between the input and the output groups in a receptive knowledge test; 2) No significant difference was found across the experimental groups in a grammaticality judgment test; 3) The output groups outperformed the input groups in a productive knowledge test. Yet, there was no difference within the two output groups and the two input groups; 4) Those who received the textual input enhancement showed measurable gains in a grammaticality judgment test. Furthermore, the four experimental groups showed significantly better improvements than the control group in the productive knowledge test and the grammaticality judgment test. In conclusion, the findings indicate that the output groups show the improvement of productive knowledge of the target form.

[focus on form/textual input enhancement/input-based/output-based, 형태초점/시각적 입력 강화/입력 중심/출력 중심]

I. 서론

오늘날 같은 국제화 시대의 외국어교육의 목표는 당연히 의사소통 능력의

---

* 제1저자 ** 교신저자

교보문고 KYOBO Book Centre

신장이라 할 것이다. 이 목표를 향해 지금까지 많은 교수 방법들이나 이론들이 개발되어 왔고 지금도 끊임없이 연구되고 있다. 더욱 진보된 정보통신의 발달로 세계화는 더 빨리 가속화 되고 이제 영어는 의사소통 수단 그 이상을 의미하게 되었다. 그 결과로 비교적 최근까지 전 세계 많은 영어교육 현장에서는 영어의 유창성과 의미를 강조한 나머지 마치 문법은 가르칠 필요가 없는 듯이 인식되어 왔다. 그러나 문법능력은 능숙한 외국어 구사 능력을 위해서 필요할 뿐만 아니라 구문구조 파악이 효율적인 독해에 있어서도 필수적인 요소이다.

Rivers(1981)는 문법이 외국어를 공부하는 학생들에게 중요한 도구이며 문법을 분석하고 이해할 때 목표어로 가장 잘 표현할 수 있다고 하였다. Ellis(1990)는 문법교육이 빠른 외국어 습득을 도와주며 보다 높은 단계로 나아가게 해 준다고 하였으며 Larsen-Freeman과 Long(1991)은 문법지도가 언어습득과정에서 하위단계에 머무르는 시간을 단축하고 다음 단계로의 이동을 촉진시킨다고 하였다. Celce-Murcia(1991)는 전체적(holistic)인 학습스타일을 지닌 어린 학습자들에게는 문법지도가 덜 필요하겠지만 보다 분석적(analytic)인 학습스타일을 지닌 성인의 경우에는 문법학습은 아주 중요하다고 하였다. Long(1983, 1991)은 외국어 학습에는 유창성은 물론 정확성의 달성 또한 중요하므로 문법지도가 중요하다고 지적하면서 문법지도는 제 2 언어습득을 촉진시키고 성취수준을 높인다고 주장했다. 그는 형태초점교육의 효과를 언급하면서 의미 있는 문맥 상황에서 언어형태에 주의를 유도할 것을 주장하였다.

이렇듯 언어형태, 좁은 의미의 문법교육에 대한 문제는 오랫동안 언어학자나 외국어 교육자들의 주 관심사로 주목 받아왔고 현재에도 반복되고 있는 연구 과제이기도 하다. 또한, 의사소통 중심의 외국어 교육에 있어서 언어의 형태와 문법을 어느 정도까지 강조해서 가르쳐야 할지 현장교사로서 늘 부딪치는 고민이다. 문법학습이 언어교육의 전부였던 문법 번역 교수법(grammar translation method) 이래로 의사소통능력 발달을 최우선 목표로 두고 의미중심으로 학습의 방향을 전환하여 언어의 유창성을 강조했던 의사소통 교수법(communicative language teaching)에 이르기까지 문법교육의 상승기류와 하강기류가 상충되어 왔지만 유창성과 정확성을 모두 만족시키지 못하는 한계에 이르렀다. 형태초점 교수법은 바로 이러한 한계점을 해결하여 언어 학습에 필요한 형태와 의미를 모두 포함하고 있다.

형태초점교수법의 등장이래로 입력활동과 출력활동을 포함하여 형태초점의 다양한 과제활동들에 대한 효과를 검증하는 많은 연구들이 이루어져 왔으나 결과들은 다양하다. 이처럼 상이한 결과를 놓고 볼 때 같은 형태초점 교수법 을 활용한 수업일지라도 제 2 언어로서의 영어(ESL)환경과 외국어로서의 영어(EFL) 환경이 다르고 학습자 변인 또한 다양함으로 더 많은 현장연구를 통해 더욱 효율적인 교수방법을 연구할 필요가 있다. 대학생들을 대상으로 한 실험연구가

교보문고 KYOBO Book Centre

있지만 영어학습에 대한 실패와 좌절감을 경험한 초급수준의 대학생들을 대상으로 한 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 본 연구는 영어학습에 대한 중요성을 인식하지만 초급수준에 머물러 있는 대학생들을 대상으로 하여 자주 접하지만 많은 오류를 나타내는 영어 동사의 시제를 목표형태로 형태초점 교수법의 입력과 출력활동을 비교하여 그 효과를 검증하고자 한다.

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 형태초점 교수법의 정의

형태초점 교수법에 대한 정의는 학자마다 다소 차이가 있다. Long(1991)은 형태초점(focus on form)에 대하여 의미와 의사소통을 최우선으로 하면서 무의식적으로 학습자의 관심을 언어 형태로 끌어내는 것이라 정의하였다. 그것은 전통적인 외국어 교육방법으로 언어 형태에만 초점을 두었던 형태중심 교수법(focus on forms)과는 달리 의미가 있는 의사소통적 상황에서 학습자가 언어형태에 대한 관심을 끌어내도록 유도하는 기법을 말한다. Long과 Robinson(1998)은 형태초점을 의사소통 위주의 수업 중에 학습자나 교사에 의해 이해나 표현에 어떤 문제가 생길 때 학습자의 주의력을 문법적인 구조로 돌리는 것으로 학습자의 필요에 의하여 학습자의 관심이 언어의 의미에서 언어의 형식으로 바뀌는 것이라 정의하였다. 즉, 의미나 의사소통 중심이어야 하고 형태에 대한 주의가 의사소통적 필요에 의해 우연히 발생하는 경우로 의사소통 활동 중에 이루어지지 않는 문법 설명이나 오류 수정 등은 형태초점에 포함시키지 않았다.

Spada(1997)는 학습자가 언어의 형태에 관심을 갖도록 암시적으로나 명시적으로 유도하는 모든 교육적인 노력을 형태초점에 포함시켰다. 그래서 문법 규칙의 설명, 오류 수정도 형태초점에 포함된다고 주장하였다. Ellis (2001)는 형태초점 교수법(form-focused instruction)을 세 유형 (focus-on-forms, planned focus-on-form, incidental focus-on-form)으로 나누고 언어의 특정한 측면에 학습자들을 집중하게 하는 시도를 좀 더 포괄적으로 정의하였다. 본 연구에서는 의미에 집중하면서도 더 포괄적인 범위에서 목표형태 지도를 형태초점 교수법에 포함시켰던 Ellis(2001)의 정의를 따른다.

2. 시각적 입력강화

시각적 입력강화(textual input enhancement)란 학습자가 특정항목에 주의를 기울일 수 있도록 그 특정항목을 두드러지게 하는 것(Sharwood Smith, 1993)으로 학습자들의 주의를 유도하기 위해 읽기자료의 목표형태에 이탤릭

교보문고 KYOBO Book Centre

체나 볼드 체, 하이라이트, 진한 글자체, 밑줄 긋기, 글자체 확대하기, 다른 색깔을 사용하는 등의 방법으로 목표형태에 대한 강조를 한다.

많은 선행연구들이 목표형태에 학습자들의 주의를 끌기 위한 방법의 하나로 시각적 입력강화를 제언했으나 결과는 다양하다. 몇몇 연구들(Alanen, 1995; Doughty, 1991; Jourdenais et al., 1995; Lee, 2007; Shook, 1994)에서는 주목이나 차후의 학습에 대한 시각적 입력강화의 긍정적 결과를 나타낸 반면, 다른 연구들(DeKeyser, 1995; Leow, 1997, 2001; Leow et al., 2003; Song, 2007; Wong, 2001, 2003)에서는 문법형태에 대한 주목이나 차후의 학습에 전혀 영향을 미치지 못했다고 보고했다.

Lee(2007)는 시각적 입력강화가 수동태동사의 목표형태에 대한 학습자들의 집중을 유도하고 그 결과, 시각적 강화를 받았던 집단이 수동태동사의 오류수정과정에서 시각적 입력강화가 제공되지 않았던 집단보다 유의미한 향상을 가져왔음을 보고했다. 26 명의 고등학생을 대상으로 현재완료의 시각적 입력강화의 효과를 비교하였던 Lim(2003)의 연구에서도 목표형태인 현재완료에 시각적 입력강화를 주었던 실험집단이 통제집단보다 높은 성취도를 나타냈음을 보고하였다.

또 다른 연구들(Izumi, 2002; White, 1998)에서는 시각적 입력강화의 제한적인 결과(limited effects)를 보고하면서 시각적 강화만으로는 중간언어의 발전에 충분하지 못하므로 추가적인 처치들이 부과되어야 한다고 주장했다. 예를 들자면, White(1998)는 시각적 입력강화가 목표 형태의 습득을 가속시키기는 하지만 L1과 L2의 문법 체계가 다를 때는 적당하지 않으며 좀 더 명시적인 정보를 병행할 것을 제안했다. 또한, Izumi(2002)는 시각적 입력강화가 학습자들의 주목에는 긍정적인 효과가 있었으나 언어의 습득에는 유의미한 영향을 미치지 못했음을 보고했으며 후속 학습을 위해서 출력활동을 병행할 것을 권고하였다.

본 연구에서는 두 입력집단 중 한 집단에는 시각적 강화처리가 없는 텍스트로 본문읽기와 목표형태에 대한 간단한 명시적 설명만 주어지고, 다른 한 입력집단에는 White(1998)가 제안한대로 본문읽기와 목표형태에 대한 간단한 명시적 설명에 부가적으로 시각적 강화처리가 된 텍스트를 제공함으로써 시각적 입력강화의 효과를 살펴보고자 한다.

3. 명시적 교수

Krashen(1981)은 학습자가 제 2언어의 습득에 있어서 언어 형태와 언어처리 과정에 의식적으로 주의를 기울이게 되면 유창한 의사소통을 방해하여 결국 언어 습득을 저해한다고 주장하면서 명시적인 문법지도에 대한 반대입장을 표명하였다. 그의 논리에 의하면 교실 안에서뿐만 아니라 교실 밖에서도 학습자들에게 이해 가능한 많은 언어입력이 제공되어야 하고

교보문고 KYOBO Book Centre

언어습득이 일어날 수 있는 충분한 환경이 조성되어야 한다. 그러나 한국과 같은 영어를 외국어로 사용하는 환경(EFL)에서는 교실 밖을 벗어나면 영어에 노출되는 시간이 극히 제한되어 있어 무의식적으로 언어를 습득하기는 매우 어렵다.

Long(1983)은 언어노출의 암시적 교수의 효과와 명시적 교수의 효과를 비교한 12개의 선행연구 분석에서 명시적 교수가 암시적 교수보다 효과적임을 밝혔다. Robinson(1996)은 명시적인 문법 설명을 들었던 학습자가 암시적으로나 우연적으로 문법지식을 학습했거나 직접 문법규칙을 찾아가며 학습한 학습자들에 비해 정확하고 빠르게 문법지식을 습득했음을 밝히고 형식적인 문법교수의 필요성을 주장하였다. 그 후, Long과 Robinson(1998)의 암시적 교수와 명시적 교수의 효율성을 비교한 연구들의 분석 에서도 비교적 쉬운 규칙의 목표형태를 학습하는데 있어 명시적 교수가 암시적 교수보다 효율적임을 밝혔다. 그러나 Ellis(1994)는 복잡한 규칙을 가르칠 때도 명시적 교수가 암시적 교수보다 더 효율적이었음을 밝혔다.

Park(2002)은 한국 대학생을 대상으로 한 관사습득에 관한 연구에서 명시적 규칙설명, 입력강화, 산출연습, 부정적 피드백을 주었던 명시적 형태교수의 실험집단이 입력과 부정적 피드백만을 주었던 통제집단보다 유의미한 향상을 보였음을 보고하면서 명시적 교수가 교실환경의 L2학습에서 효과적임을 주장했다. 그러나 Park(2002)의 연구는 명시적 규칙설명을 비롯하여 형태초점 기법들을 실험집단에 편중하여 적용함으로써 실험집단이 통제집단보다 더 나은 결과를 보일 가능성을 사전에 예측 가능하게 한다. 그리고 형태초점 기법 중 구체적으로 어느 기법에서 성취도의 차이를 가져올 수 있었는지도 불분명해져서 여러 기법들을 병행하여 학업성취도를 이루어 낸 점은 좋으나 형태초점 기법간의 효과를 비교할 수 없는 점이 아쉽다.

김부자(2003)는 언어학습에서는 인지능력이 작용하므로 인지발달이 이루어진 대학생들의 경우에는 문법규칙을 우리말로 설명해주는 것이 효과적임을 주장하였다. 그는 후속연구(김부자, 2005)에서 피드백과 명시적 설명을 받은 형태에 초점을 맞춘 교수법이 학습자들의 영어명사 후치수식 구문을 글로 산출함에 있어 정확성이 향상되었음을 보고했다. 또한, Kim (2007, 2008)은 명시적 문법설명이 문법구조의 정확성을 학습하는데 중요하며, 특히 하위수준의 한국학습자들에게는 글쓰기의 정확성을 향상시키기 위해 집중적인 문장수준의 산출연습도 필요함을 강조했다.

위의 여러 학자들이 주장 한 바처럼 명시적 교수는 학습의 초기단계에 있는 학습자들에게 문법규칙을 제공하고 학습자들은 그 제시된 규칙을 이해하고 연습함으로써 효율적으로 문법습득을 촉진하게 된다. 본 연구의 참여자들은 초 상급 수준의 학생들로 구성되어졌기 때문에 이들의 주장을 따라 두 입력집단에 명시적 교수방법을 활용하여 의미 활동에 근거한 목표형태의 습득을 촉진시키고자 한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

4. 입력과 출력

Krashen(1985)은 그의 입력가설(input hypothesis)에서 언어습득은 이해 가능한 입력을 통해서 일어난다고 주장했다. 그러나 Swain(1985)은 캐나다 몰입프로그램을 통해 충분한 입력제공에도 모국어 같은 언어습득이 일어나지 않음을 밝히고 학습자들에게 학습한 언어를 실제로 사용할 수 있는 기회를 주는 것이 목표언어의 정확한 형태습득에 효과적이라는 출력가설(output hypothesis)을 주장했다. 기존의 다수의 연구들(Krashen, 1982, 1985, 1994; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Oikkenon, 1996)이 적극적인 입력만으로도 언어습득이 가능하다는 Krashen의 입력가설에 동조하고 있다. 그러나 또 다른 연구들(Izumi, 2002; Izumi et al., 1999; Swain, 1985)은 이해 가능한 입력만으로는 수용기능(receptive skills)을 기를 수는 있으나 산출기능(productive skills)에는 한계가 있으므로 출력의 기회를 반드시 제공해야 한다고 주장한다. 또한, 두 활동간에 차이가 없다거나(Izumi & Bigelow, 2000) 혼합된 결과(DeKeyser & Sokalski, 1996; Qin, 2008)를 보고 하기도 한다.

국내에서 연구한 형태초점 교수법의 기법들은 대부분 출력위주 기법이 입력위주의 기법보다 효과적임을 보고하고 있다(박정주, 이희경, 2009; Knag, 2003; Kang & Kim, 2004; Kim & Moon, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008; Yeo, 2002). Kim 과 Moon(2010)은 145 명의 한국대학생들을 대상으로 입력형태초점 교수법인 처리교수와 출력형태초점 교수법인 문법글쓰기 활동을 비교하였다. 결과로 중하위집단에서는 출력집단이 훨씬 나은 학업성취도를 보인 반면 상위집단은 어떠한 차이도 보이지 않았음을 보고했다. 또한 7 주 후의 후속사후평가에서는 상위집단이나 하위집단 모두 출력활동인 문법글쓰기 과제에서 높은 학업성취도를 나타냈음을 보고했다.

Song(2007)은 출력을 통한 주목의 효과가 제 2 외국어습득에 중요한 역할을 하는지 알아보기 위해 세 가지 다른 형태의 형태초점교수법을 가정법 과거학습에 적용하는 실험연구를 하였다. 결과로 출력의 기회를 제공받았던 그림연상 글쓰기 집단과 시각적 입력강화와 그림연상글쓰기의 출력기회를 동시에 받았던 두 집단이 입력만을 제공받았던 시각적 입력강화 집단보다 목표형태에 더 많은 주목을 보였고 표현력에서 더 나은 학습효과가 있었음을 밝혔다. 그러나 두 출력 집단 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았고 수용지식 평가에서는 세 집단 간에 차이를 보이지 않았음을 보고했다. Song & Suh(2008)는 중급수준의 대학생들을 대상으로 한 연구에서 본문재구성과 그림연상 글쓰기의 두 출력집단이 본문의 의미이해 수업을 받은 비 출력 집단보다 목표형태인 가정법 과거완료에 더 주목했음을 보고했다. 그리고 두 출력과제 중에서는 그림연상 글쓰기가 본문 재구성보다 더 주목에 효과적이었음을 보고했다. 가정법과거완료의 습득에 있어서도 두 출력집단이 비 출력집단보다 유의미한 발전을 보였지만 두 출력과제의 효과차이는 보이지 않았다.

교보문고 KYOBO Book Centre

앞선 선행연구들과는 달리 Yang(2004)은 기존의 출력활동의 효과를 주장했던 다수의 연구(Izumi et al., 1999; Swain, 1995, 1998; Yeo, 2002) 들이 출력위주의 교수활동에 보다 많은 피드백이나 인지적인 설명이 있었음을 들어 입력집단에도 똑같은 피드백이나 인지적인 설명을 가미함으로써 입력과 출력 두 집단간의 차이가 없음을 보고하였다. 이윤선과 김영욱(2011) 그리고 Cho(2011)의 연구에서는 입력위주의 기법은 이해력의 향상을, 표현 위주의 기법은 표현력의 향상을 가져왔음을 보고하고 있다.

이처럼 입력활동과 출력활동의 효과에 대해 상충되는 결과를 두고 본 연구는 영어 시제학습을 통한 학업 성취도를 비교하여 본문읽기에 명시적 규칙설명을 병행한 입력활동과 문법 글쓰기와 그림연상글쓰기를 통한 두 출력활동의 효과 차이를 살펴보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 문제

앞선 이론과 선행연구들에 바탕을 둔 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 두 출력집단은 그렇지 않은 집단들보다 영어 시제 학습에서 더 큰 효과를 보일 것인가? 만약 그렇다면 문법글쓰기와 그림연상글쓰기의 두 출력 과제 중 어느 과제에서 더 큰 효과를 보일 것인가?

둘째, 두 입력집단 중 시각적 입력강화를 준 집단이 그렇지 않은 집단보다 영어 시제 학습에서 더 큰 효과를 보일 것인가?

2. 목표 형태

동사의 시제는 학습자들이 영어를 처음 배우면서 자주 접하는 문법범주이지만 시제의 기능이나 정의는 물론이고 그 분류 기준이 학자들마다 제각기 달라 학습자들은 어려운 문법범주로 생각하고 있다(강문구, 2007). 특히, 7차 교육과정 이후부터 정확성보다는 유창성에 대한 지나친 강조로 시제에 대한 정확한 이해와 활용에 대해 학습자들의 관심이 낮아져 시제에 관한 많은 오류를 범하는 문제점을 낳고 있다(Im, 2000).

본 연구의 참여자들은 대학생들이지만 영어학습에 있어 초 상급(high beginner) 수준의 학생들로 영어 동사시제의 활용에 대하여 어려움을 보였고 간단한 문장쓰기에서도 오류가 많이 발견되었다. 또한 의미가 있는 문맥 내에서 적절한 시제사용을 수행하지 못하고 혼동을 보여 영어시제학습의 필요성이 제기되었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

3. 연구 참여자

본 연구의 대상자는 필수과목인 교양영어를 수강하는 전공이 다양한 대학교 1 학년 학생들이다. 수준별 반 편성을 위한 입학 당시의 영어 등급 평가에서 다섯 등급 중 네 번째에 해당하는 초 상급수준(교내모의 토익 평균 300 점 내외)의 학생들이다. 다섯 분반, 총 195 명의 학생들 중 사전시험이나 사후시험에 불참했거나 실험 회기에 1 회라도 불참한 학생들은 대상에서 제외시켰고, 사전시험에서 90%이상, 10%이하의 점수를 기록한 학생들도 결과분석에서 제외시켰다. 따라서 최종 분석 대상 학생 수는 명시적 규칙설명 집단(N=30), 입력강화를 병행한 명시적 규칙설명 집단(N=32), 문법받아쓰기 출력집단(N=30), 그림연상글쓰기 출력집단(N=27), 통제집단(N=23)으로 총 142 명으로 구성되었다. 실험 수업 전 사전배경조사에서 이 학생들은 만 9 년 이상 학교에서나 개인적으로 영어를 공부해 왔다. 그러나 영어에 대한 실패나 좌절감으로 자신감은 물론 흥미가 떨어져 있었고 영어를 어려운 과목으로 여기고 있었지만 영어의 필요성에 대한 인식은 높았다.

4. 연구 도구 및 측정

사전/사후시험은 동사의 시제(현재형, 현재진행형, 미래형, 과거형)를 목표형태로 한 세 가지 유형의 문제들로 구성되었다. 첫 번째 유형은 학습자들의 수용지식(receptive knowledge)을 묻는 문항 15 개(각 1 점, 총 15 점), 두 번째 유형은 문법성 판단(grammaticality judgment)을 묻는 문항 10 개(각 2 점, 총 20 점), 세 번째 유형은 표현지식(productive knowledge) 을 묻는 문항 10 개(각 1 점, 총 10 점)로 모두 35 문항으로 구성되었다. 표현지식 10 문항에는 영어로 주어진 질문에 주어진 동사를 활용하여 시제에 맞게 영어로 답하는 문제 5 문항과 주어진 한글 문장을 영어로 작문하는 5 문항의 문제로 이루어졌다. 문제 출제의 절차는 먼저 연구자가 목표형태와 난이도를 고려하여 출제를 한 후 같은 대학에서 교양영어를 가르치시는 네 분의 전문가(두 분의 원어민 교수와 두 분의 한국인 교수)의 자문을 거쳤다. 사전 평가와 사후평가의 난이도를 최대한 같게 하기 위해 사전/사후 두 평가지는 서로 다른 어휘를 사용하여 내용만 다르게 했을 뿐 문항의 형식은 동일하게 하였다. 동일한 난이도임을 확인하기 위하여 연구에 참여하지 않은 다른 비슷한 집단의 학생들에게 사전/사후시험을 동시에 치게 하여 대응표본 t-검증을 실시한 결과 수용지식($p=.512$), 문법성 판단($p=.613$), 표현지식($p=.734$)의 유의도를 볼 때 두 평가 지의 난이도는 차이가 없는 것으로 나타났다.

수용지식을 묻는 첫 번째 유형은 사지선다형으로 정답인 경우 1 점, 틀리면 0 점으로 처리하였으며 문항내적 신뢰도는 .785 로 비교적 높았다.

교보문고 KYOBO Book Centre

문법성 판단을 묻는 두 번째 유형의 10 개의 문항은 주어진 문장이 맞으면 맞음(Correct)에, 틀리면 틀림(Incorrect)에 표기를 하고, 틀린 문장은 틀린 부분에 밑줄을 그은 후 알맞게 고쳐 쓰게 했다. 맞는 문장을 맞음에 표기했거나, 틀린 문장을 틀림에 표기한 후에 틀린 부분에 밑줄을 정확하게 긋고 알맞게 고쳐 썼으면 2 점, 틀린 곳에 정확하게 밑줄을 그었지만 고쳐 쓴 답이 틀렸으면 1 점, 그 외의 경우엔 0 점으로 처리하였다. 신뢰도 계수 산출을 위해서 2 점과 1 점은 1 로, 틀리면 0 으로 코딩하고 신뢰도를 산출한 결과 .822 로 나타났다. 세 번째 유형의 표현지식 문제는 문장에 맞는 적절한 동사를 시제에 알맞게 표현했으면 1 점을 주고 그렇지 못한 경우엔 0 점 처리를 하여 신뢰도를 산출한 결과 .712 로 나타났다. 사전/사후문제의 지문이 영문으로 되어있으나 평가전에 학생들의 이해를 돕기 위한 충분한 설명이 주어졌다.

5. 연구절차 및 실험처치

실험은 7 주에 걸쳐서 실시되었으며, 첫 주에는 전반적인 수업 개요를 다루었고, 2 주차에 사전 평가를 실시하였다. 3 주에서 7 주까지 5 회기로 나누어 각 집단 별로 영어 동사 시제에 대한 알맞은 처치를 했고 마지막 처치가 완료된 7 주에는 마지막 처치 후 10 분을 휴식하고 이어서 사후평가를 바로 실시하였다. 집단 별 구체적인 실험처치는 다음과 같다.

두 입력집단은 본문 읽기와 목표형태에 관한 연구자의 명시적인 설명 후에 본문내용과 목표형태에 관련되는 사지선다형 문제를 풀고 간단한 피드백이 주어졌다. 그 중 한 입력집단에는 시각적 입력강화 처리가 된 텍스트가 제공되었다. 두 출력집단 중 문법글쓰기(dictogloss) 집단에는 본문에 대한 듣기 활동 전에 목표형태가 들어있는 본문의 주제나 어휘를 미리 설명해 주었고 연속 2 회 듣기를 제공했다. 처음 듣기에는 필기(note-taking) 없이 전체 내용만 파악하게 하고 두 번째 듣기에는 2~3 단어의 내용어(content word)를 중심으로 필기를 하며 듣게 한 후 그 필기한 자료를 바탕으로 내용을 재구성하게 했다. 재구성 활동이 끝나면 본문을 다시 읽어주고 자신들이 표현하고 싶었던 문장과 실지로 표현한 문장간의 차이를 인식하게 했다. 그림연상 글쓰기(pictured-cued writing)집단은 정해진 시간 동안 본문을 2 회 반복해서 읽고 난 후, 본문과 관련된 주어진 그림들을 보면서 주목한 목표형태들을 이용하여 그림연상글쓰기활동을 하게 하였다. 글 쓰기 활동이 끝난 후 본문을 다시 읽어보고 목표형태와 자신들이 표현한 중간어의 차이를 비교하게 하였다. 통제집단은 사전, 사후 평가만 다른 집단들과 같은 시기에 이루어졌고 시제에 관한 어떠한 처치 없이 진도수업만 진행하였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

모든 실험집단에 제공되는 교재에는 목표형태가 의도적으로 많이 제시된 입력쇄도(input flooding)자료를 활용하였다. 또한 두 입력집단 중 한 입력집단에는 목표형태를 색으로 진하게 표시하여 시각적 입력강화를 주었다(부록참조).

6. 자료 분석

본 연구의 집단 구성이 잘 이루어졌는지를 확인하기 위하여 집단 동질성 검증을 실시하였으며, 첫 번째 질문에 답하기 위해 기술통계 및 이원 다변량 분석(2-way MANOVA)으로 집단 간에 유의미한 학습결과의 차이가 있었는지를 살펴보았다. 독립변수는 각각 다른 교수법과 사전 사후 시기이며, 종속변수는 세 가지 유형의 점수로 하였다. 다변량분석(MANOVA) 결과 교수법 별로 유의미한 차이가 나타나 Duncan 검증을 통하여 각 집단들 간에 어디서 어떻게 유의미한 학습 차이가 발생하였는지 살펴보았다.

V. 결과 및 논의

1. 집단 동질성 검증

집단 별 시제학습에 대한 집단동질성 검증 결과, 표 1 에서 보는 바와 같이 5 개 집단의 사전시험에서 나타난 수용지식, 문법성 판단, 표현지식은 서로 차이가 없는 동질집단으로 나타나 집단이 잘 구성되었음을 알 수 있다.

표 1

집단 동질성 검증 결과

	수용지식		문법성 판단		표현지식	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
명시적 설명집단	7.40	2.27	8.27	4.15	2.90	1.88
명시적 설명+ 입력강화집단	7.94	2.45	6.78	3.83	2.38	2.12
문법글쓰기집단	7.23	2.61	8.70	3.79	2.20	2.01
그림연상 글쓰기집단	7.63	2.56	7.85	3.69	2.41	2.36
통제집단	7.09	2.54	7.30	3.57	2.74	1.91
F(p)	0.52(.72)		1.19(.32)		0.56(.69)	

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 교수법에 따른 학습능력 변화

표 2 는 교수법 별로 수용지식, 문법성 판단, 표현지식에 대한 기술통계량을 보여준다. 사전평가에서는 전반적으로 표현지식의 점수가 낮음을 알 수 있고 수용지식의 점수가 가장 좋은 편이었으나 사후평가에서 두 출력집단의 표현점수가 큰 폭으로 향상되었음을 알 수 있다.

표 2

교수법 별 기술통계량

		수용지식(15 점)		문법성 판단(20 점)		표현지식(10 점)	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
명시적 설명집단	사전	7.40	2.27	8.27	4.15	2.90	1.88
	사후	9.63	2.75	12.60	4.13	4.10	2.70
명시적 설명+ 입력강화집단	사전	7.94	2.45	6.78	3.83	2.38	2.12
	사후	10.03	2.82	13.00	3.63	4.25	2.50
문법글쓰기집단	사전	7.23	2.61	8.70	3.79	2.20	2.01
	사후	10.40	2.58	12.63	3.84	6.27	2.16
그림연상 글쓰기집단	사전	7.63	2.56	7.85	3.69	2.41	2.36
	사후	10.19	3.09	12.48	4.89	6.56	2.53
통제집단	사전	7.09	2.54	7.30	3.57	2.74	1.91
	사후	8.04	3.42	8.70	5.15	3.04	2.40

다변량 분석을 실시하기 위해 공 분산 행렬이 동일해야 한다는 기본 가정을 충족하기 위한 박스의 엠(Box's M) 검증 결과 표 3 와 같이 공 분산 행렬이 동질 하다는 귀무가설이 5%수준에서 채택되었다.

표 3

공분산 행렬에 대한 동질성 검증 결과

Box's M	F	자유도 1	자유도 2	p
64.442	1.140	54	88993.848	.224

다변량검증 결과 표 4 에서 보듯이 교수법에 대한 Wilks' Lambda 값은 .887 로서 0.1% 수준에서 5 개 교수법이 문법에 대한 학업성취도에 동일한 효과를 가지고 있지 않음을 알 수 있다. 즉, 교수법 별로 문법에 대한 학습 능력의 차이가 있음을 의미한다. 또한 시기별 문법에 대한 학업성취도의 Wilks' Lambda 값은 .745 로서 0.1% 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교수법과 시기별 상호작용에 대한 검증 결과 Wilks' Lambda 값은 .836 으로서 0.1% 수준에서 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 4

교수법 별 사전 사후 다변량검증 결과

		값	F	가설 자유도	오차자유도	p
교수법	Wilks' Lambda	.887	2.775	12	719.936	.001
시기	Wilks' Lambda	.745	31.025	3	272.000	.000
교수법 x 시기	Wilks' Lambda	.836	4.195	12	719.936	.000

교수법은 수용지식, 문법성 판단, 표현지식 중 어느 부분에서 유의미한 차이가 나타났는지 개체-간 효과 검증을 통해 살펴보았다. 표 5 에서 보듯이 교수법 별로 수용 지식은 p 값이 .054 로 .05 에 아주 가깝지만 결과적으로 유의미하지는 않았다. 이는 학습자들의 전반적인 영어학습 능력이 기초수준인데다 영어 문법학습에 대한 동기가 낮아 수업에 크게 집중하지 못하였고 5 회기의 실험수업으로 단기간의 학습효과를 보기 힘들었다고 판단된다. 그러나 문법성 판단은 5%수준에서, 표현지식은 1%수준에서 유의미한 차이가 있었다.

표 5

교수법 별 사전과 사후 개체-간 효과 검증

	종속변수	자승합	자유도	평균자승합	*F*	*p*
교수법	수용지식	67.039	4	16.760	2.286	.054
	문법성판단	222.171	4	55.543	3.352	.011
	표현지식	92.139	4	23.035	4.451	.002
시기	수용지식	339.424	1	339.424	46.299	.000
	문법성판단	1178.349	1	1178.349	71.121	.000
	표현지식	376.683	1	376.683	72.779	.000
교수법 × 시기	수용지식	33.499	4	8.375	1.142	.337
	문법성판단	159.548	4	39.887	2.407	.050
	표현지식	159.387	4	39.847	7.699	.000
오차	수용지식	2008.730	274	7.331		
	문법성판단	4539.689	274	16.568		
	표현지식	1418.143	274	5.176		
계	수용지식	23502.000	284			
	문법성판단	34128.000	284			
	표현지식	5959.000	284			

본 실험수업의 참여자들은 사전평가에서 수용지식을 묻는 사지선다형 문제에 비하여 문법성 판단이나 표현지식의 문제를 어려워함을 알 수 있었는데 사후평가에서 유의미한 향상을 나타낸 것은 실험수업을 통하여 목표형태에 대한 지식이 향상되었음을 의미한다. 이는 두 입력집단의

교보문고 KYOBO Book Centre

본문읽기 활동에 목표형태에 대한 명시적 설명을 병행함으로써 학생들이 목표형태가 사용되는 적절한 상황을 더 잘 이해하게 되었다고 생각된다. 두 출력집단 역시 문법글쓰기나 그림연상 글쓰기 활동을 통하여 목표형태가 들어있는 문장을 재구성해 봄으로써 표현능력은 물론 문법성 판단에 대한 지식도 함께 향상된 것이라 할 수 있다. 이는 하위수준의 한국대학생들의 경우 문법규칙을 우리말로 설명해 주는 것이 효과적이며, 그들에게는 명시적 문법설명과 문장수준의 산출연습이 문법구조의 정확성 함양에 필수적임을 시사했던 Kim(2007, 2008)의 주장을 뒷받침한다고 할 수 있다.

표 6 에 의하면 Duncan 의 사후검증 결과로 통제집단 보다는 실험집단의 학습효과가 큰 것으로 나타났다. 그러나 두 입력집단과 두 출력집단 간에는 문법성 판단에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

본 연구자는 앞선 선행연구에서 Yang(2004)이 지적한 대로 기존의 출력활동의 효과를 주장했던 다수의 연구들이 출력활동에 보다 많은 피드백이나 인지적 설명이 주어졌다는 주장에 동의하며 이와 같은 집단간 불균형적인 조작화 문제를 해결하기 위해 두 입력집단의 본문 읽기활동에 목표형태에 대한 연구자의 명시적 설명이 주어졌고 활동 지에서는 본문의 이해뿐만 아니라 목표형태에 대한 문제를 함께 다루고 피드백을 제공하였다. 그래서 두 입력집단이 문법성 판단에서 출력집단과 비슷한 향상을 가져올 수 있었을 것으로 생각된다. 그러나 표현지식에 대한 교수법 별 차이는 0.1%수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 사후검증 결과 통제집단과 입력집단의 학습능력은 유의미한 차이가 없었으나 출력집단은 두 입력집단과 통제집단보다 더 높은 시제학습의 성취도를 보였다. 이것은 앞서 출력활동의 중요성과 효과를 입증했던 선행연구들(박정주, 이희경, 2009; Izumi et al., 1999; Kang, 2003; Kang & Kim, 2004; Kim & Moon, 2010; Song, 2007; Song & Suh, 2008; Yeo, 2002)에서처럼 표현지식의 향상을 위해서는 출력활동이 필요함을 알 수 있다.

또한 두 출력과제인 문법글쓰기나 그림연상글쓰기 간의 차이는 없는 것으로 나타났다. 이는 Song & Suh(2008)의 연구결과에서 그림연상글쓰기와 본문재구성의 두 출력과제의 효과차이가 유의미하지 않았던 결과와 일치한다 그러나 Song & Suh(2008)는 학습자들이 두 출력과제 중 본문 재구성보다 그림연상 글쓰기에서 가정법 과거완료 형태를 훨씬 많이 주목했음을 보고했다. 본 연구에서도 학습자들이 문법글쓰기활동보다 그림연상글쓰기에 더 재미있게 집중하는 모습들이 관찰되었다. 이는 학습자들이 들은 것을 기억해서 재구성해야 하는 문법글쓰기의 부담감보다는 본문과 관련 있는 그림을 활용하여 내용을 기억하는 것이 그림이 주는 친근감 때문에 덜 부담스러웠던 것 같다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 6

교수법 별 시제학습능력에 대한 Duncan 검증 결과

	문법성판단	표현지식
명시적 설명집단	b	a
명시적 설명+입력강화집단	b	a
문법글쓰기 집단	b	b
그림연상글쓰기 집단	b	b
통제집단	a	a

※서로 다른 문자 간에는 5%수준에서 유의한 차이가 있으며, 크기의 정도는 a<b.

교수법 별로 사전과 사후 상호작용(Interaction)이 유의한 것으로 나타나 이를 그림을 이용하여 자세히 살펴보면 다음과 같다.

그림 1

시기 x 교수법 별 문법성 판단

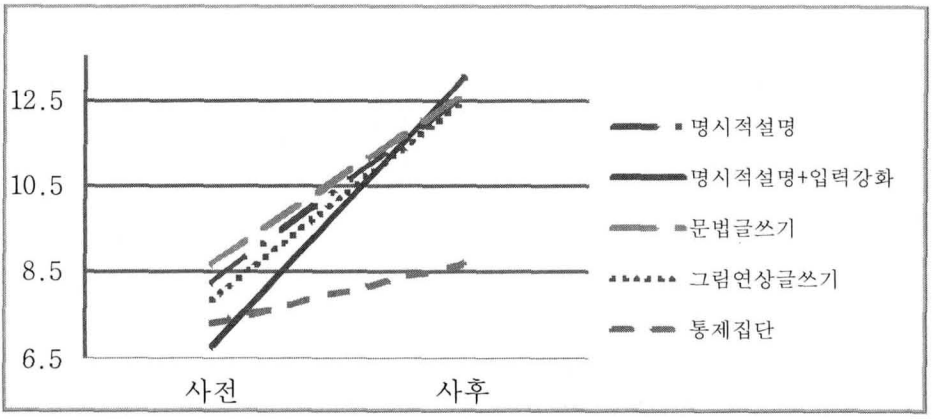


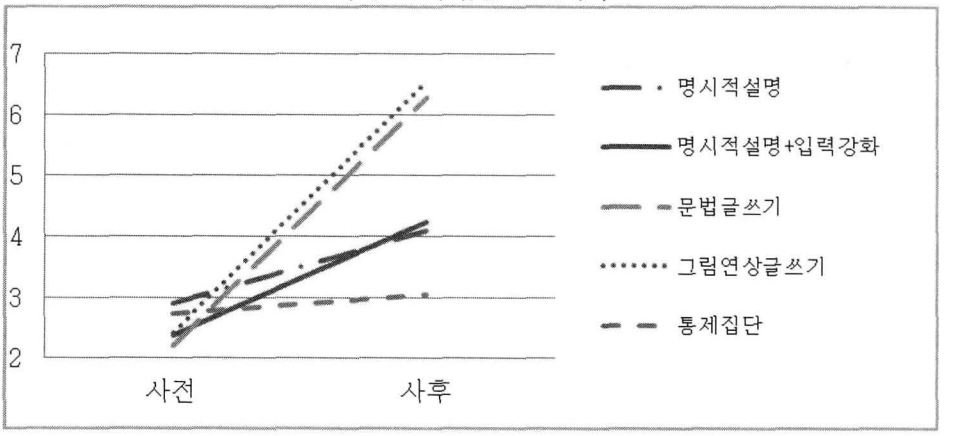
그림 1 에 의하면 시각적 입력강화를 준 명시적 설명집단은 사후평가에서 문법성 판단지식이 크게 향상된 것을 알 수 있다. 반면에 시각적 입력강화를 주지 않은 명시적 설명집단과 문법글쓰기 출력집단 및 그림연상글쓰기 출력집단의 시기별 영향의 정도는 비슷한 것으로 나타났다. 이것은 단순한 명시적인 설명보다는 시각적 강화를 줌으로써 학습자들의 주목을 더 끌어들일 수 있고 학습으로 연결될 수 있음을 시사한다. 따라서 입력강화를 받지 않은 명시적 규칙설명 집단이 입력강화를 받은 명시적 규칙설명 집단보다 더 큰 향상을 보였던 Alanen(1995)의 결과를 반증하는 것이다. 반면에 이것은 시각적 입력강화와 명시적인 규칙설명이 함께 제공되었을 때 유의미한 학습효과를 가져왔음을 주장했던 Doughty(1991)와 시각적 입력강화에 명시적인 정보를 병행할 것을 제안했던 White(1998)의 주장을 지지하는 결과이기도 하다. 그러나 어떠한 처치도 받지 못했던 통제집단의

교보문고 KYOBO Book Centre

경우에는 다른 집단에 비해 거의 동사 시제습득에 발전이 없음을 나타내고 있다.

그림 2

시기 x 교수법별 표현지식



시기별 교수법과의 표현능력 상호작용에 대한 그림 2 의 경우 문법 글쓰기 출력집단 및 그림 연상글쓰기 출력집단의 시기별 영향력이 가장 높으며, 그 다음은 시각적 입력강화가 제공된 집단이 그렇지 않은 집단 보다 변화가 더 많았음을 나타낸다. 표현지식은 아무런 처치를 하지 않는 통제집단의 경우 문법성 판단보다 더 변화가 없음을 알 수 있다. 이를 통해 표현지식의 향상을 위해서는 Swain(1995)이나 Schmidt(2001)이 주장한 강요된 출력이 필요함을 보여준다.

V. 결론 및 교육적 함의

본 연구는 초급수준의 대학생들을 대상으로 영어 동사시제 학습의 사전평가와 사후평가의 결과를 토대로 형태초점 기법 중 입력과 출력활동의 효과를 살펴보고자 하였다. 두 입력집단은 명시적 규칙설명으로, 두 출력집단은 서로 다른 두 가지 출력활동(문법글쓰기와 그림연상 글쓰기)으로 통제집단과의 차이를 통해 성취효과를 비교하고 입력집단 중 한 집단에 시각적 강화를 주어 학생들의 목표형태에 대한 주의를 함께 살펴보고자 하였다. 사전/사후 평가를 비교한 결과는 다음과 같다.

수용지식에 있어서 두 출력집단은 두 입력집단과 통제집단과의 영어 시제학습 성취도의 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 문법성 판단에

교보문고 KYOBO Book Centre

있어서는 두 출력집단과 두 입력집단이 통제집단보다 높은 값의 유의미한 차이를 나타냈으나 두 출력집단과 두 입력집단 사이에는 차이를 보이지 않았다. 그러나 표현지식에 있어서 두 출력집단은 두 입력집단과 통제집단보다 높은 성취도를 보여 유의미한 결과를 나타냈는데, 이는 목표형태를 구사하는 표현지식에 있어서 출력과제가 입력과제보다 훨씬 효과가 높다는 사실을 증명한다고 하겠다. 그러나 두 출력과제 중 어느 것이 목표형태 학습에 더 큰 효과를 보였는지에 대해서는 서로 차이가 나타나지 않았다.

두 번째 연구 질문인 입력강화를 준 집단이 그렇지 않은 집단보다 영어 시제 학습에서 더 큰 효과를 보였는지에 대해서는 통계상 유의미하지는 않았다. 그러나 그림 1 과 그림 2 를 통해 두 입력집단만을 비교해 본다면 명시적 규칙설명에 입력강화가 주어진 집단의 변화 정도가 상당히 긍정적으로 나타나므로 후속연구에서 좀 더 장기적인 처치가 주어진다면 유의미한 결과를 기대할 수 있을 것으로 보인다. 특히, 문법성 판단에 있어서 시각적 강화를 준 규칙설명 집단이 시각적 강화가 없는 규칙설명 집단보다 훨씬 더 높은 성취효과를 보인 점을 감안하면 시각적 입력강화는 수업시간에 적용해 볼만한 충분한 가치가 있다고 생각 된다. 특히, 영어 문법 수준이 초급 단계인 학습자들의 경우엔 명시적인 설명과 함께 목표형태에 대해 시각적 강화를 줌으로써 학생들의 집중도도 높이고 이해도도 증가시킬 수 있을 것으로 사료된다.

본 연구의 결과가 문법글쓰기나 그림연상글쓰기와 같은 출력활동을 통하여 표현지식의 학습효과를 입증하기는 했지만 몇 가지 쟁점이 있다. 사후 평가 후 어느 정도 시간이 흐른 뒤 학습 효과의 지속 여부를 알아 볼 후속사후평가가 없었기 때문에 어느 정도 습득으로 이어질 수 있을지 알 수가 없다. 또한 시제를 중심으로 한 언어 형태에만 집중했기 때문에 전반적인 제 2 언어 습득에 어느 정도 영향을 미칠지 일반화시키기에는 무리가 있다. 따라서 후속연구에서는 좀 더 다양한 목표형태를 가지고 지속적인 학습효과를 볼 수 있는 장기적인 연구 계획이 필요하다. 게다가 본 연구는 만 9 년의 영어 학습 경험을 가졌지만 초급수준에 머물러 있는 대학생들을 대상으로 하였으므로 언어 능숙도가 다른 대상자들에게는 다른 결과가 나올 수 있을 것이다.

본 연구를 통해 연구자가 제언하고 싶은 것은 목표형태에 대한 학생들의 주의를 집중시키기 위해서는 명시적인 설명에 시각적 입력강화를 병행하는 것이 장기적인 안목으로 볼 때 목표형태의 교육에 효과적일 것으로 보인다. 그러므로 수업시간에 목표형태에 대한 명시적인 설명과 시각적 입력강화를 적극 활용할 수 있기를 제언한다. 그러나 표현지식에 있어서는 명시적 설명보다는 출력활동이 효과적인 만큼 표현연습 과제를 지속적으로 부여할 필요가 있으며 수용지식과 표현지식의 균형적인 발전을 위해서는 입력활동과

교보문고 KYOBO Book Centre

출력활동이 수업 중에 병행되는 것이 바람직해 보인다. 또한 형태초점의 효율적인 기법을 연구하는 것도 중요하지만 오랜 학습경험에도 불구하고 기초수준에 머무르며 학습동기나 자신감 상실의 악조건에서 영어의 중요성은 높게 인식하고 있는 성인학생들을 위한 효율적인 영어교수법에 대한 후속연구가 많아졌으면 하는 바램이다. 이 학생들은 영어에 대한 실패나 좌절감으로 자신감은 떨어져 있으나 영어의 필요성에 대한 인식이 높은 만큼 학생들의 개별적인 정의적 부분을 형태초점 교수법의 기법에 적용하여 연구한다면 이들에게 새로운 동기부여가 될 수 있을 것으로 보인다.

참고문헌

김부자. (2003). 효과적인 문법지도 방법에 관한 연구. *영어어문교육*, *9*(2), 1-24.

김부자. (2005). 형태에 초점을 맞춘 교수가 영어쓰기 능력에 미치는 영향: 비즈니스 영작문 교육을 위한 탐색. *영어어문교육*, *11*(1), 77-98.

강문구. (2007). 영어시제의 효율적인 교수· 학습 전략. *영어어문교육*, *13*(3), 133-156.

박정주, 이희경. (2009). 중학교 영어문법에서 Dictogloss 의 효과에 관한 연구. *외국어교육*, *16*(1), 147-171.

이윤선, 김영욱. (2011). 입력중심교수가 청각장애 학생의 문법적 이해와 표현에 미치는 효과. *특수교육학연구*, *46*(3), 19-45.

Alenan, R. (1995). Input enhancement and rule representation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Blanton, L. (2008). *Step-by-step writing*. Boston: Heinle.

Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, *25*(3), 459-480.

Cho, Y. K. (2011). Effects of different types of focus-on-form instruction and learner readiness on the learning of perfective modals. *Foreign Languages Education*, *18*(2), 1-27.

DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules. *Studies in Second Language Acquisition, 17*, 379-410.

DeKeyser, R. M., & Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, *46*(4), 613-642.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*, 431-469.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

교보문고 KYOBO Book Centre

Ellis, R. (1994). Implicit and explicit language learning: An overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of language* (pp. 1-3). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning, 51*(1). 1-46.

Im, B-B. (2000). Effective learning tasks and activities to improve EFL listening comprehension. *English Language & Literature Teaching, 6*(2), 1-24.

Izumi, S. (2002). Out, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*, 541-577.

Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, *34*(2), 239-278.

Izumi, S., & Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*(3), 421-452.

Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-216). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Kang, D. H. (2003). Focus on form instructions and L2 learners' instructional preferences. *Foreign Languages Education*, *10*(1), 57-82.

Kang, D. H., & Kim, E. D. (2004). The effects of focus on form instructions on grammatical competence using CMC. *English Language Teaching*, *16*(1), 29-53.

Kim, B-J. (2007). The effects of different types of form-focused instruction on Korean university students' writing accuracy. *English Language & Literature Teaching*, *13*(2), 63-90.

Kim, B-J. (2008). Is a brief explicit grammar explanation needed in business English courses? *English Language & Literature Teaching, 14*(3), 69-94.

Kim, J. K., & Moon, E. J. (2010). The effects of input-based vs. output-oriented focus-on-form instructions on the acquisition of English present perfect tense and passive voice. *Foreign Languages Education*, *17*(3), 25-50.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Krashen, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.

교보문고 KYOBO Book Centre

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Essex, UK: Longman.

Lee, S. K. (2007). The effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, *57*, 87-118.

Leow, R. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, *8*, 151-182.

Leow, R. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2: An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, *84*, 496-509

Leow, R., Egi, T., Nuevo, A., & Tsai, Y. (2003). The roles of textual enhancement and type of linguistic item in adult L2 learners' comprehension and intake. *Applied Language Learning*, *13*, 1-16

Lim, J-Y. (2003). The role of visual enhancement and awareness in L2 learning. *English Language & Literature Teaching*, *9*(Special Edition), 81-94.

Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, *17*, 359-382.

Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition and research.* London: Longman.

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

Park, H-S. (2002). The effects of explicit focus on form on L2 learning. *English Language & Literature Teaching*, *8*(1), 39-53.

Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research*, *12*(1), 61-82.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition, 18,* 27-67.

Schmidt, R., (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, *15*, 165-179.

Shook, D. J. (1994). FL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake phenomenon. *Applied Language Learning*, *5*, 57-93.

교보문고 KYOBO Book Centre

Song, M-J. (2007). Getting learners' attention: Typographical input enhancement, output, and their combined effects. *English Teaching*, *62*(2), 193-215.

Song, M-J. & Suh, B-R. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, *36*, 295-312.

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, *30*, 73-87.

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). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). New York: 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. 64-82). New York: Cambridge University Press.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, *15*, 225-243.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, *77*, 45-57.

VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, *18*, 495-510.

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

Wong, W. (2001). Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, *23*, 345-368.

Wong, W. (2003). Textual enhancement and simplified input: Effects on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. *Applied Language Learning*, *13*(2), 17-45.

Yang, M. (2004). A comparison of the efficacy between input-based instruction and output-based instruction in focus on form. *English Teaching*, *59*(2), 145-164.

Yeo, K. (2002). The differential effects of 'focus on form' tasks on two different grammatical forms of English. *Studies in Modern Grammar*, *30*, 227-255.

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 1
사전(사후) 평가지

Receptive Knowledge Test

♦ Circle the correct answer to complete each sentence.

1. Tom (is, was, were, isn't) at the concert last night.
2. She (sleeping, was sleeping, is sleeping, wasn't sleep) right now.
3. The baby (looked at, looking at, look at, looks at) her mom and smiled.
4. My brother (ride, rided, rode, is ride) his bike to school this morning.
5. Did the plane (arrive, arrived, arriving, arrives) three hours ago?
6. Elena (is read, read, is reading, reads) the novel in her room right now.
7. Kathy (watch, watches, is watching, watched) cartoons on Saturdays.
8. My dad and I (go, went, is going to go, are going to go) to the science museum tomorrow.
9. I (am going to eat, was eating, ate, going to eat) a sandwich tomorrow morning.
10. Jack (walked, walk, walks, is walking) to school every day.
11. We're sorry we (miss, was missing, missed, are missed) your party last night.
12. People (is, are, be, is being) busy at the end of the year.
13. Maria always (has, have, having, is having) a party at her apartment.
14. Does he sometimes (visit, visits, visiting, visited) his uncle.
15. My mom (isn't wash, isn't washing, doesn't wash, washed) her car every day.

Grammaticality Judgment Test

♦ If the sentence is grammatical, circle "Correct", and if not, circle "Incorrect". If you think the sentence is "Incorrect", please make the sentence grammatical.

1. They're going to meet at the library tomorrow morning.
   (Correct/Incorrect)
2. Did he listened to the teacher yesterday.
   (Correct/Incorrect)
3. What does your mom cook for lunch?
   (Correct/Incorrect)

교보문고 KYOBO Book Centre

4. There isn't any books in his bag a few minutes ago.
(Correct/Incorrect)
5. Does he going to leave at 8:00 a. m.
(Correct/Incorrect)
6. Amy isn't at home yesterday. She was at her friend's house.
(Correct/Incorrect)
7. The school is not going to have a dance party.
(Correct/Incorrect)
8. Maria is eating lunch with her friends every Friday evening.
(Correct/Incorrect)
9. He wasn't talk to her at that moment.
(Correct/Incorrect)
10. What was he looking at now?
(Correct/Incorrect)

Productive Knowledge Test

♦ Write the answers about you. Use a complete sentence.

1. What did you have for breakfast this morning?
2. Where did you live five years ago?
3. What are you doing now?
4. Where does your mother live?
5. What are you going to eat for dinner tonight?

♦ Translate the following sentence using the given words.

6. 나는 지금 벤치에 앉아서 책을 읽고 있습니다.
7. 그들은 지난 금요일에 축구를 했습니다.
8. 그는 피곤했기 때문에 방을 청소하지 않았습니다.
9. 그녀는 매일 저녁 거실에서 TV를 봅니다.
10. 당신은 어제 숙제를 끝냈습니까?

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 2

시각적 입력강화집단에 활용된 텍스트 견본 일부(Blanton, 2008, p. 66) 및 활동지

(1)There are a lot of things happening around me. (2)Many people **are exercising**. (3)_____ their bikes. (4)There is a food stand to the right of the entrance. (5)A few people **are eating** lunch next to it. (6)He **is painting** a picture very carefully. (7)Across from me, a young girl **is playing** under a tree. (8)Her brother **is playing** with her too. (9)They**'re running** and **jumping** happily. (10)Their mother **is sitting** behind ( ). (11)She **is watching** her boy and girl quietly. (12)Everyone _____ fun.

1. Where should the sentence, 'There is a handsome man to the left of the entrance.' be added?
   ① before sentence 3 ② before sentence 4
   ③ before sentence 5 ④ before sentence 6
2. How can Francisco change sentence (3) to tell what is happening now?
   ① They are walking quickly or riding.
   ② They are walking quickly or ride.
   ③ They are walk quickly or riding.
   ④ Make no change.
3. Considering the tense, which verb is the best to complete the sentence 12?
   ① is have ② are having ③ had ④ is having
4. Change the underlined words in sentence 10 to object pronoun.
   ① him ② her ③ us ④ them
5. Change sentence 6 to the past negative statement.
   ① He painted not very carefully.
   ② He doesn't painted very carefully.
   ③ He didn't painted very carefully.
   ④ He didn't paint very carefully.

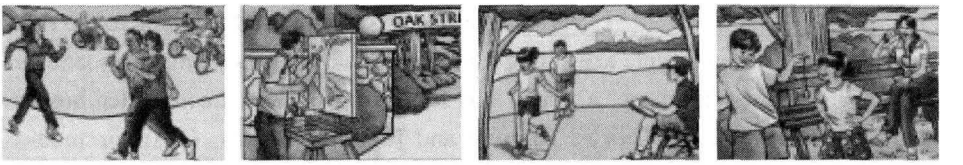
◆ Circle the correct word.

6. The students (wait, are waiting, waits, is waiting) for the school bus at the moment.
7. We usually (go, are going, goes, going) for a walk in the park on Sundays.
8. I (was reading, read, am reading, am read) a book right now.
9. My brother (not watch, isn't watch, doesn't watch, isn't watching) TV right now. He's studying.
10. (Does, Do, Is, Are) John doing his homework now?

교보문고 KYOBO Book Centre

부록 3
출력집단의 그림연상글쓰기에 활용된 그림

◆ **Write sentences in English using the present continuous.**



예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary, Tertiary

송윤희
부경대학교 영어영문학과
608-737 부산광역시 남구 용소로 45

Email: ab3973@naver.com

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

Received in October, 2012
Reviewed in November, 2012
Revised version received in December, 2012

교보문고 KYOBO Book Centre