



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](#)

2022년 2월

교육학석사(영어교육)학위 논문

입력강화 및 입력홍수를 활용한
문법 학습이 중학생들의 영어 쓰기
능력에 미치는 영향: 정확성과
유창성을 중심으로

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

강 인 후

입력강화 및 입력홍수를 활용한
문법 학습이 중학생들의 영어
쓰기 능력에 미치는 영향:
정확성과 유창성을 중심으로

Effects of Grammar Learning Using Input Enhancement
and Input Flood on Middle School Students' English
Writing Ability: Focusing on Accuracy and Fluency

2022년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

강 인 후

입력강화 및 입력홍수를 활용한
문법 학습이 중학생들의 영어
쓰기 능력에 미치는 영향:
정확성과 유창성을 중심으로

지도교수 김경자

이 논문을 교육학석사(영어교육)학위
청구논문으로 제출함.

2021년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

강 인 후

강인후의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 박사 강정혜



심사위원 조선대학교 박사 이은하



심사위원 조선대학교 교수 김경자



2021년 12월

조선대학교 교육대학원

<목 차>

ABSTRACT	v
1. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목표	3
1.3 연구 문제	3
2. 이론적 배경	4
2.1 중학 영어에서 쓰기 학습의 중요성	4
2.2 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인	5
2.3 쓰기 능력에서 정확성과 유창성	7
2.4 L2 문법 학습의 필요성과 학습 방법	9
2.4.1 L2 문법 학습의 필요성	9
2.4.2 L2 문법 학습 방법	10
2.4.2.1 명시적·암시적 문법 학습 방법	10
2.4.2.2 입력강화 입력홍수	11
3. 연구 방법	14
3.1 연구 대상	14
3.2 연구 도구	15

3.3 연구 기간 및 절차	15
3.3.1 기초 자료 조사 절차	16
3.3.2 실험 수업 절차와 실제	17
3.4 연구 자료 수집 방법	18
3.5 연구 자료 분석 방법	18
4. 연구 결과 및 논의	20
4.1 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 영어 쓰기의 정 확성과 유창성	20
4.2 영어 능력(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이	24
4.3 영어 학습 흥미(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이	28
5. 결론	32
5.1 연구 요약	32
5.2 교육적 함의	33
5.3 연구의 제한점	33
5.4 후속 연구 제언	34
참고문헌	35
부록 1	41
부록 2	42
부록 3	43

<표 목차>

표 1 연구 대상 특성	14
표 2 연구 절차	16
표 3 실험 수업의 차시별 문법 내용과 문법학습 및 영어쓰기	17

〈그림 목차〉

그림 1 주은이의 6차시 동명사에 관한 영어 쓰기 활동지	21
그림 2 주은이의 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지	23
그림 3 지현(상위)이의 10차시 부사에 관한 영어 쓰기 활동지	24
그림 4 지현(상위)이의 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지	25
그림 5 건희(하위)이의 6차시 동명사에 관한 영어 쓰기 활동지	26
그림 6 건희(하위)이의 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지	27
그림 7 하연(상위)이의 4차시 to부정사에 관한 영어 쓰기 활동지	28
그림 8 하연(상위)이의 12차시 조동사에 관한 영어 쓰기 활동지	29
그림 9 희승(하위)이의 8차시 형용사에 관한 영어 쓰기 활동지	30
그림 10 희승(하위)이의 12차시 조동사에 관한 영어 쓰기 활동지	31

ABSTRACT

Effects of Grammar Learning Using Input Enhancement and Input Flood on Middle School Students' English Writing Ability: Focusing on Accuracy and Fluency

In Hu Kang

Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.

Major in English Language Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to find out how grammar learning using input reinforcement and input flood affects middle school students' English writing ability, focusing on accuracy and fluency. To this end, at an English language institute located in G city, basic data were collected and surveyed through 14 sessions for 4 weeks targeting 5 first-year middle school students. Writing ability was investigated. And the result is as follows.

The accuracy and fluency of English writing using the input reinforcement and input flood technique repeatedly exposed target grammar in the input data through the input reinforcement and input flood technique. It can be seen that it has an effect on accuracy and fluency. The difference in writing ability according to English proficiency (upper and lower) was that for students with upper English proficiency, grammar learning did not affect input reinforcement and input flood, but did not affect fluency in English writing, but did affect grammar accuracy of English writing. could see On the other hand, for students with low English proficiency, it could be seen that grammar learning did not affect both fluency

and accuracy in English writing, but did affect vocabulary accuracy in English writing for input reinforcement and input flood.

The difference in writing ability according to English learning interest (upper and lower) was that grammar learning did not affect the fluency in English writing, but the English learning interest did not affect the input reinforcement and input flood for the students with the higher interest in English learning. It was found to be effective. On the other hand, for students with low interest in English learning, it was found that grammar learning was effective in both fluency and accuracy in writing English in input reinforcement and input flooding.

1. 서론

1.1 연구의 필요성

우리나라 영어 학습자들이 투자하는 영어 사교육비나 영어 학습량에 비해 쓰기, 말하기 같은 표현 능력이 부족하다는 사실은 널리 알려져 있다. 많은 영어교육 전문가들은 영어 표현 능력이 부족한 것은 교육과정과 교육평가의 괴리에 있다고 한다(이미영, 2009; 이은혜, 2011; 주현주, 2011). 예컨대, 중·고교 영어 수업 중 작문이나 회화에 쓰이는 시간이 적고 대부분 문법과 독해 위주의 ‘대학수학능력시험’ 대비 공부에 많은 시간을 쓰고 있다는 것이다. 마찬가지로 대학에서도 취업을 위한 토익·토플 시험을 위주로 공부를 하는 반면, 의사소통 능력 신장을 목적으로 하는 실용 영어 중심이 아니기 때문에 영어 표현 능력이 뒤처지는 불균형이 반복되고 있다(하소지, 2019).

제 2언어(English as a second language, L2) 습득에서 언어입력(language input)의 중요성은 오래 전부터 인식되어 왔다. Schwartz(1993)는 언어 습득자에게 제공되는 입력을 다양한 문법형식과 언어적 정보를 가지고 있는 기초적 언어자료로 될 수 있다고 하였고, Gass(1997)도 입력이 없이는 L2 습득에서 그 누구도 언어를 성공적으로 습득을 할 수 없다고 주장했다. Krashen(1994)은 특히 효과적인 L2 습득을 위해 이해 가능한 입력 즉 의미 중심의 의사소통 과정 속에서 학습자가 처리할 수 있을 정도의 자연스러운 입력이 이루어져야 한다고 덧붙였다.

L2 습득에서 정확성(accuracy)과 유창성(flucency)을 포함한 진정한 의미의 의사소통능력 향상을 위해 언어형식 즉 문법의 기능과 역할의 중요성이 강조 되었다(Brown, 2007). Canale과 Swain(1980)은 담화적 능력(discourse competence), 의사소통능력을 문법적 능력(grammatical competence), 사회 언어적 능력(sociolinguistic competence) 및 전략적 능력(strategic competence)으로 구분하여, 문법적 능력을 어휘, 형태, 통사, 의미, 음운 등의 규칙을 아는 능력으로 의사소통 능력의 일부임을 강조했다. L2의 의사소통 능력을 언급 할 때 문법적 능력은 매우 중요한

요소라 요약할 수 있다.

L2 습득에서 입력의 정확성과 유창성을 포함한 의사소통의 능력을 기르기 위한 문법 관심에 따라 입력강화(input enhancement)와 입력홍수(input flood) 기법이 있다. 입력강화란 의미중심의 읽기 활동에서 제시된 읽기자료에서 특정 언어형태를 시각적으로 두드러지게 만들기 위해 활자적 기법(밑줄치기, 진하게 하기, 대문자화 하기 등)을 활용하는 방법이다(Sharwood, 1993; 조윤경, 2020에서 재인용). 입력홍수란 가장 암시적인 입력강화 기법의 한 형태로써 입력자료 속에 반복적으로 목표형태를 노출시켜줌으로써 학습자의 목표형태에 대한 관심과 주목을 바탕으로 목표형태를 습득할수 있도록 유도하는 방법이다(Ellis, 2002; Ellis & Schmidt, 1998; Gass & Selinker, 2008; 엄혜선, 2013에서 재인용).

White(1998)는 입력강화 기법을 활용하는 수업의 학습효과를 연구하기 위해 목표언어 형태에 굵은 이탤릭체로 표시하는 방법으로 입력강화기법을 제공하고, 입력홍수기법을 활용한 읽기와 듣기 자료를 계속 제공하였다. 연구결과, 입력강화기법과 입력홍수기법을 함께 사용한 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 학습 속도가 더욱 빠르게 나타났다. Park(2002)는 우리나라 대학생들을 대상으로 하는 작문수업을 통해 영어 문법 관사의 습득에 대하여 연구하였다. 입력강화, 입력홍수, 산출연습 및 명시적 규칙과 교정의 설명이 동시에 이루어지는 실험집단과 명시적 형태초점 기법과 동일한 명시적 규칙설명과 교정 피드백이 제공되는 통제집단으로 진행되었다. 연구결과, 실험집단이 통제집단에 비해 문법 능력이 뛰어나게 향상했으며, 정관사 'the'의 사용에 그 효과가 더욱 두드러지게 나타났다. 이는 영어 관사학습에 있어서 명시적 설명식 수업보다 더 입력강화, 입력홍수, 산출연습 및 교정산출 활동들과 명시적 설명이 함께 포함되는 학습이 더 효과적으로 입증되었다. 김은영(2001)은 입력강화 유형과 학습자들의 규칙 인식이 고등학교 영어 문법 학습에 어떠한 영향을 미치는지 연구하였다. 입력강화와 명시적 규칙 설명식 지도를 병행하는 집단이 명시적 규칙 설명식의 지도만 받은 집단보다 더 학습효과 면에서 월등히 뛰어났다고 연구결과 제시하였다.

입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 문법 학습 또는 L2 영어학습에 대한 효과성 연구는 대부분 고등학생이나 대학생을 대상으로 한 연구(강민재, 2016; 양해순·강나연, 2003; 홍미경, 2012; Lee, 2008; Lim, 2007)

이다. 그러나 코로나 팬데믹 상황에서 주로 온라인 수업의 학생들과 교사 간의 제한된 상호작용에 온라인 수업의 단점으로 꼽히는 교사-학생, 학생-학생 간 상호작용을 촉진하기 위하여 온라인 수업 채팅 쓰기의 중요성이 대두되고 있다. 중학교 교육부 영어과 교육과정(2015)에 의하면 의사소통능력 쓰기 능력을 강조되고 있어 중학생을 대상으로한 쓰기 관련 연구도 필요하다. 또한, 입력강화와 입력홍수 기법이 선행 연구가 주로 정확성 또는 유창성 하나의 선행연구들이지만, 정확성과 유창성 둘 다 모색하는 연구가 필요하다.

그러므로 본 연구에서는 입력강화와 입력홍수 기법을 중학교 1학년 문법 수업에서 활용해 보고 학습자의 영어 쓰기에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

1.2 연구 목표

본 연구는 중학생을 대상으로, 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 문법학습이 쓰기 정확성과 유창성에 미치는 영향과 입력강화와 입력홍수는 학습자의 영어 성취도에 따라 영어 쓰기 능력에 어떠한 차이를 나타내는지와 영어 학습 흥미도에 따라 쓰기 능력에 어떠한 차이가 있는지 질적연구를 통하여 살펴보고자 한다.

1.3 연구 문제

첫째, 입력강화와 입력홍수 기법은 중학생들의 영어 쓰기의 정확성과 유창성에 어떠한 영향을 주는가?

둘째, 입력강화와 입력홍수는 학습자의 영어 성취도에 따라 영어 쓰기 능력에 어떠한 차이를 나타내는가?

셋째, 입력강화와 입력홍수는 학습자의 영어 학습 흥미도에 따라 쓰기 능력에 어떠한 차이가 있는가?

2. 이론적 배경

2.1 중학 영어에서 쓰기 학습의 중요성

1960년대까지 L2 쓰기는 문법 학습에서 보조 수단으로 여겨졌으나, 1970년대 이후 의사소통 중심 교수법으로 인하여 쓰기가 의사소통 수단으로 여겨졌으며 쓰기 영역에 대한 중요성이 대두되기 시작했다. 2000년대 이후 컴퓨터 매개 의사소통(Computer-mediated Communication)으로 문자 언어의 중요성이 높아지고, 글로벌 시대로 들어서면서 정보 교환 및 의견을 나누는 활동이 더욱 활발해져 의사소통의 중요한 수단으로 쓰기 능력에 대한 중요성이 더욱 높아지고 있다(한경화, 2020). 이지현(2019)은 기술이 발달하면서 구직활동, 사교활동, 업무 활동 영역에서의 의사소통 방식이 영어 말하기 중심에서 영어 쓰기 방식으로 변하고 있음을 지적하면서 쓰기의 중요성을 강조하였다. 또한 강보경(2018)은 쓰기 능력이 갖춰지지 않으면 사소한 문자 메시지부터 중요한 보고서 작성까지 문자를 사용한 의사소통의 일상생활에 어려움이 있다고 지적하였다. 이외에도 쓰기는 다른 언어 영역과 밀접하게 연관되어 있어 다른 언어기능의 학습을 강화하고(박인희, 2009), 반대로 다른 언어기능에서 학습한 내용을 쓰기를 통해 학습 강화(Harmer, 1998, 강보경, 2018에서 재인용)를 하는 등 언어 학습 측면에서도 쓰기 능력을 갖추는 것이 매우 중요하다.

박혜숙(2006)은 영어쓰기(writing)란 문자를 사용하여 의사소통하는 행위로서, 영어단어, 영어로 구성되는 어구 및 문장을 필사하는 행위부터 그것을 적절하게 이용하여, 자신의 생각, 경험, 느낌 및 주장을 영어쓰기로 표현할 수 있는 행위까지를 포함하는 것이라고 정의하였다. 또 영어쓰기는 외부환경에서 자연스럽게 노출되면서 습득할 수 있는 듣기나 말하기 같은 언어 표현 능력과 달리, 꾸준히 보다 복잡한 사고훈련 과정을 거쳐야만 습득할 수 있는 상대적으로 어려운 언어기능이라고 하였다.

최연희(2009)는 영어쓰기는 두뇌의 다양한 기능들을 복합적으로 활용한 행위로서 글의 내용 뿐만 아니라 글을 쓰는 의도나 목적을 나타내는 방법 또는 이를 전개하는 방향까지 생각하게하는 과정이라고 하였다. 따라서 영어쓰기 수정도 쓰기 활동에서 중요한 부분이라고 주장하였다.

입시 위주의 교육 때문에 쓰기 교육에 대한 중요성이 낮게 인식되어 학교 수업에서 다른 영역 학습시 보조적인 역할로만 활용되고 있다(이승아, 2019). 또한, 현대 사회를 살아가는데 점점 더 중요해지는 한편, 우리나라 중고등학교 학생들의 영어 쓰기 능력이 타 언어 영역에 비해 학습 수준이 떨어지고 있는 상황(양만섭·손영귀, 2009)에서 쓰기 교육의 중요성은 강조되어야 한다.

2.2 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인

쓰기교육에 대한 관심이 증가하면서 효율적인 쓰기학습 방안이 요구되고 있다. 쓰기는 효과적인 의사소통을 위해서 매우 중요한 기능이므로 의도적이면서 체계적인 학습이 더욱 필요하며 이를 위해서 다양한 쓰기 활동과 지도가 필요하다. 이러한 쓰기 교육에 있어서 중요한 부분을 차지하는 것 중 하나는 어휘를 구사하는 능력으로 어휘를 많이 알고 충분히 활용할 줄 알아야 한다(McCathy, 1990). 어휘란 영어 학습을 위한 가장 기본적인 단위로서 문법적인 지식을 가지고 있지 않으면 정확한 의미전달이 힘들지만 어휘지식이 부족하면 어떠한 것도 전달할 수 없고(Wilkins, 1972; Lewis, 2000), 충분한 어휘력이 갖춰져 있지 않으면 이미 문법적인 구조나 기술을 습득하고 있을지라도 이를 적절하게 사용하기는 힘들기 때문에(Rivers, 1981) 어휘는 쓰기에 있어서 중요한 역할을 한다. 그러므로 쓰기를 할 때 적절한 어휘를 선택하며, 적절한 어휘결합이 이뤄지도록 하는 것, 또한 어색한 문장을 만드는 것을 피하고, 쓰기의 질을 높일 수 있는 방법이다.

문법과 쓰기는 언어 요소들 중 그 밀접성이 매우 높은 것으로 나타났다. 문법은 학습자로 하여금 언어형태를 정확하고 유의미하게 사용할수 있도록 해주기 때문에 쓰기능력 향상과 밀접한 연관이 있다고 하였다(Lee, 2008). 비슷하게, 정확한 쓰기는 정확한 의사전달과 직결되기 때문에 자신의 생각과 의견을 정확하게 표현할 수 있도록 문장을 구성할 수 있는 능력, 즉 문법적 지식이 필요하다고 하였다(황혜경·조운경, 2012). 또한 학습자들의 쓰기 수행 결과물은 학습자들이 가진 문법구조에 대한 발전을 측정할 수 있는 명확한 방법이라고 하였다(Hudson, 2004). 우리

나라 교사와 학생을 대상으로 실시 한 설문에서도 역시 91%의 교사가 문법교육이 쓰기 학습에서 가장 큰 영향을 미치며, 쓰기 학습을 위해서 문법지도가 필요하다고 대답하였다. 또한 73% 학생 역시 글을 쓰기 어려운 이유로 문법실력 부족을 꼽았다(김수정, 2009).

수업에서 읽기를 하는 것이 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는가 하는 연구도 많이 수행되어 왔다(Lai, 1993; Lee & Hsu, 2009). 읽기와 쓰기의 연관성을 밝힌 연구에서 읽기와 쓰기가 서로 그 과정에서 유사한 인지 구조를 따르므로 읽기 수업에서 쓰기 능력이 향상되고 쓰기 수업을 통해서 읽기 능력이 향상되었다(Janopoulos 1986; Pressly & Woloshyn 1995). 아시아에서 온 학생들을 대상으로 실시했던 L1과 L2의 읽기와 쓰기의 관련성을 연구한 결과 L1과 L2에서 읽기와 쓰기에서 전이는 모두 가능하나 읽기가 쓰기보다 L1에서 L2로 더욱 전이가 쉽다는 것을 밝히기도 하였다(Carson et al. 1990). ESL 대학생들을 대상으로 한 읽기와 쓰기와 문법 간의 상관관계를 연구했던 결과 L2 영어 작문과 읽기 향상도의 총괄 점수는 상관관계가 있었다(Flahive & Bailey 1993). 한편 쓰기의 세부적 연구로 분석적 평가 영역인 유창성, 구조, 내용, 사용, 어휘 및 철자에 유의미한 성취가 있다는 것이 제시되기도 하였다(Lee & Hsu 2009). 대만의 318명 학생을 대상으로 한 연구에 자발적으로 한 영어 읽기와 쓰기 능력 상이에 긍정적인 관련성이 있다라고 밝혀졌다(Lee & Krashen 1996).

듣기가 쓰기에 미치는 영향은 듣기 기능은 음성매체에서 의존하고 쓰기 기능은 시각을 통해 언어표현과정이므로 서로 관계가 없는 것처럼 보인다. 그러나 쓰기기능도 직접, 간접으로 듣기능력과 관계가 있으며 듣기능력이 문자기능인 쓰기 습득을 용이하게 한다. 즉, 듣기능력은 쓰기 기초가 되며 듣기능력 향상이 쓰기 능력에서 긍정적인 영향을 준다. Asher(1972)의 실험 연구에서 쓰기교육은 전혀 없이 듣기학습만 90시간 실시한 스페인어 교육 결과에서는 듣기능력이 쓰기에서 미치는 높은 전이 효과를 발견하였다. 김남국(1990)의 연구에서도 중학생들을 중심으로 한 영어듣기 중심 학습 방법이 말하기, 읽기는 물론이고 쓰기기능에서도 효과적임을 발견하였다.

장르가 학습자들의 쓰기에 미치는 영향에 대한 연구는 매우 활발히 이루어지고 있다. 국내의 EFL 상황에서 이루어지는 장르 중심 쓰기 연구에

서, 박종금(2007)은 고등학생을 대상으로 실시 한 연구에서 자신의 생각을 구조화한 능력이 향상되었고, 목표 장르의 언어 요소를 더욱 많이 포함하는 결과를 보여주고, 박혜숙(2006)이 대학생들을 대상으로 수업했던 결과 글의 길이, 적절한 문법요소, 구조와 전개어 사용 등에 큰 효과가 나타났다. 또한 신예리(2011)는 초등학생들을 대상으로 쓰기 장르 지식이 쓰기 능력에서 미치는 영향을 연구하여 쓰기의 유창성에서 큰 발전을 나타냈다고 보고하였다.

2.3 쓰기 능력에서 정확성과 유창성

L2 학습에 있어서 유창성과 정확성의 균형 있는 발달은 매우 중요하다. 7차 교육과정에서는 6차 교육과정에서 중시된 학습자들의 의사소통 능력과 더불어 언어 사용에서 그 정확성을 함께 기르는 것을 목표로 하고 있다. 비교적 최근에 소개된 의미중심의 형태초점 접근법(focus on form)은 의사소통 교수법을 바탕으로 언어의 정확성과 유창성을 보다 균형 있게 발달시킬 수 있는 접근법으로 인식되어 왔다(이유임, 김현옥, 2007). 언어의 정확성과 유창성의 긍정적인 상관관계에 대한 많은 연구들이 있다. EFL 환경의 학습자의 발화 유창성은 해당 학습자의 쓰기 능력과 매우 유사하게 나왔으며, 특히 초급 또는 중급 수준의 학습자일수록 이러한 연관성이 밀접하게 나타났다(Lee, 2006).

문법과 쓰기는 언어 요소들 중 그 밀접성이 매우 높은 것으로 나타났다. 한 연구에서는 문법은 학습자로 하여금 언어형태의 정확성을 높여주기 때문에 쓰기능력 향상과 밀접한 연관이 있다고 하였다(Lee, 2008). 비슷하게, 정확한 쓰기는 정확한 의사전달과 직결되기 때문에 자신의 생각과 의견을 정확하게 표현할 수 있도록 문장을 구성할 수 있는 능력, 즉 문법적 지식이 필요하다고 하였다(황혜경, 조운경, 2012). 또한, 학습자들의 쓰기 수행 결과물은 학습자들이 가진 문법구조에 대한 발전을 측정할 수 있는 명확한 방법이라고 하였다(Hudson, 2004).

읽기 유창성은 더 빠르고, 정확하게 글을 이해하고 읽는 능력을 길러준다. 학생들이 읽기 유창성을 개발하면서, 글을 빨리 읽기 때문에 한 번에 글을 읽는 단위가 넓어진다. 글을 한 번에 읽는 단위가 넓어지면, 그 학

생들은 글을 빨리 읽게 되며, 빨리 읽게 되면 읽기에 대해 두려움이나 긴장감이 해소될 수 있다. 대부분의 학생들은 학교 영어 읽기 수업에 정독의 방식을 통해서 영어 읽기를 실시하기 때문에 더욱 쉽고 재미있는 소재의 글보다는 더욱 어렵고 딱딱한 위주의 글을 많이 읽게 된다. 이는 학생들이 읽기에 대한 거부감 및 두려움을 심어 줄 수 있으며, 많은 학생은 영어 읽기를 하지 않을 경우가 많다. 하지만 유창성 읽기는 이러한 긴장감들을 해소시켜 학생들이 영어 읽기에서 자신감을 갖고, 유창성을 갖춘 학습자가 될 수 있는 발판을 마련해 줄 수 있다. 유창성을 갖춘 학습자는 단어 분석에서 많은 시간을 들이지 않고 의미 단위로써 단어 형태를 빠르게 인지하면서 글을 읽기 때문에 글을 읽는 속도도 더 빠르고, 이해 능력도 뛰어나다. 읽는 속도가 더 빨라지면 자동적으로 많은 글들을 읽을 수 있게 되며, 많은 텍스트를 읽게 되면서 학생들의 글을 통해서 얻는 배경 지식은 또한 많아지게 된다. 배경지식이 숙달된 학습자가 갖추고 있는 요소 중 하나다. Celce-Murcia(2001)는 읽기 능력을 학습자가 문맥에서 정보를 이끌어내며 그것을 자신들이 이미 알고 있는 사실과 결합하는 정보의 상호작용이라고 설명했다. 국내의 영어 읽기 유창성에 대해서 선행 연구 중 조은희(1998), 김진우(2003)는 읽기 유창성 활동 중에서 소리 내어 읽기 효과에 대한 연구를 진행하였다. 소리 내어 읽기 활동을 반복적으로 시행했던 결과 학생들은 문법 지식에 의존하지 않고 주부, 술부 등을 구분할 수 있게 되어 언어 관련 지식을 내재화한 모습을 보였다. 소리 내어 읽기활동 중 하나인 교사의 소리 내어 읽어 주기도 학습자들의 영어 학습에서 긍정적인 영향을 준다. 민성원(2004)과 송길준(1989)의 연구에 교사가 학습자에게 소리 내어 읽어 주기를 실시했을 때 Pilgreen과 Krashen(1993)은 지속적인 묵독을 학습자에게 훈련을 시켜 학습자의 읽기 이해도 향상에서 변화를 관찰하였다. 학생이 영어 읽기 유창성을 향상시키는 활동을 영어 정규 교과 수업 시간에서 훈련을 할 수 있는 기회를 마련하기 위하여 영어 읽기를 할 때 개별적인 단어의 의미 파악에서 시간을 들이지 않고, 배경지식을 충분히 가지게 되면 영어 읽기가 수월해질 것이다.

2.4 L2 문법 학습의 필요성과 학습 방법

2.4.1 L2 문법 학습의 필요성

Celce-Murcia(1991)는 외국어 학습에서 문법교육이 포함되어 있지 않으면 어느 수준 이상으로 발전할 수 없다고 하였다. Larsen-Freeman(2003)은 특히 언어습득능력은 EFL 상황에서 정확한 문법 사용에 의해 향상될 수 있다고 주장하였다. 또한 문법은 특정 언어의 규칙을 기술한 것이며, 이는 새로운 문장을 만들기 위해 필요한 역할을 한다고 설명하였다(Thornbury, 1999). 이와 같이 여러 학자들은 더욱 높은 수준의 언어구사 능력들을 실현될 수 있도록 도우며 언어습득을 촉진시키는 역할을 하는 것은 바로 문법교육임을 강조하였다. 게다가 문법교육은 언어 학습자들의 잘못된 언어형태 습득으로 인해 오류를 지속적으로 범하는 화석화(fossilization) 현상을 막아준다는 점에서 언어 학습에 있어서 반드시 이루어져야 하는 과정이라 할 수 있다(함지영, 2018에서 재인용).

우리나라에서도 문법 교육의 필요성을 주장한 다양한 연구들이 있는데 그 중에서 송자경(2008)은 정규 수업 시간외에 일상생활에 영어 사용의 기회를 갖기 어려운 우리나라 환경 특성 때문에 충분한 언어 입력들을 통해 학습자가 스스로 문법을 내재화 하는 것은 매우 힘든 일이며 문법 교육이 학생의 언어 구사력 향상에서 도움을 줄 수 있을 것이라고 하면서 문법 지도의 필요성을 언급하였다.

양현권·정영국(2008)도 외국어 교육에 있어서 문법 교육은 필수적이라고 하면서도 효과적이고 성공적인 학습을 위해서 체계적인 영문법 교육이 필요하고 문법 교육의 기능을 보다 더 적극적인 관점에 인정하고 활용해야 한다고 주장했다. 특히 우리나라에서는 EFL 상황에 있기 때문에 학습자들이 영어의 구조를 정확히 파악하고 문장에 대해서 정확히 이해할 수 있기 위해서 문법이 지니고 있는 이러한 긍정적 효과를 무시할 수 없으며 L2 영어를 학습하는데 문법 교육이 필요하다라는 의견들이 많다.

2.4.2 L2 문법 학습 방법

2.4.2.1 명시적·암시적 문법 학습 방법

명시적 문법 학습은 학습자에게서 분명하게 드러나는 명시적 방법으로 형태가 제시되고 설명되어져서 학습자들이 집중할 수 있도록 하는 방법이다. 여기에서 중요한 것은 학습자가 형태와 이해를 통합할 수 있는 능력이 있다면 명시적인 의미중심 형태집중이 특정한 인지영역 안에서 발생해야 한다는 것이다(Doughty & Williams, 1998). 의사소통의 목적을 위한 형태를 필요하기 전에 학습자들은 이 형태를 학습자들의 기억장치 안에 가지고 있어야만 처리 된다. 명시적인 형태집중이 이루어지고 이를 사용할 기회가 생겨야지 그렇지않게 되면 이 형태는 곧 잊혀지고 더 이상의 작업 기억 속에 존재하지 않게 된다. 명시적인 의미중심 형태집중을 주장한 근거로는 두 가지를 들 수 있는데, 하나는 학습자가 L2를 학습할 때 모국어와는 다르게 습득 장치를 가지고 작동한다는 것을 가정한다. 이런 가정에서 본다면 L2 학습은 귀납적 학습체계에 의존해야 한다(Felix, 1985; Schachter, 1989). 따라서 L2 학습에서 모국어 습득시에 적용되는 긍정적 피드백보다 오류를 수정해 주는 부정적 피드백이 필수적이고 도움 된다는 의미이다. 즉 교사가 개입하는 것이 더욱 효과적인데도 교사가 개입해서 틀린 것을 지적해 주고 피드백을 줌으로써 학습자는 형태 집중하고 결국은 그 부분을 학습하게 된다.

암시적 문법학습은 목표로 하는 언어형태를 학습자가 인식하지 못한 상태에서 간접적으로 제시되어 학습자가 스스로 구조나 어휘를 파악하고 일반화하고 창의적으로 언어사용에 적용해 나가게 하는 방법이다(Doughty & Williams, 1998). 이 때 간접적으로 제시한 방식에 가장 중요한 요소는 학습자들의 눈에 띄게 하는 현저함이다. 현저함이란 간접적이긴 하지만 무의식적으로도 진행되는 것이 아니라 학습자들의 의식적인 면에서 접근한다는 의미이며 어떤 방식으로건 학습자들의 눈에 떨 수 있도록 구성해서 주의집중을 유도해야지만 학습자들이 파악할 수 있는 가능성이 높아진다. 이러한 암시적 학습방법의 예로서 입력강화와 입력홍수가 있다(황선유, 2004).

2.4.2.2 입력강화 입력홍수

학습자에게 Krashen(1982)이 강조하는 이해 가능한 입력에 대한 노출 만으로는 성공적인 언어 습득이 어렵다(Wing, 1987). 실제로 상당수의 L2 교수·학습 교실 상황에 학습자가 원하는 만큼의 충분한 입력들이 제공되고 있지 않으며, 입력이 풍부할 때조차 학습자가 항상 자신에게 주어졌던 입력의 특정 특질을 알아차리거나 주의를 기울이는 것은 아니다. 또한 입력이 충분하게 제공된다 하더라도 학습자가 항상 정확하게 학습해야 할 언어와 형태와 의미를 연결하는 것은 아님을 연구를 통해 확인할 수 있었다(Vanpattern & Cadierno, 1993; Vanpatten & Wong; 2004, 엄혜선, 2013).

Sharwood(1991)는 L2 교수·학습에 있어 문법의 역할에 대해 논의를 재정립하기 위해서 입력강화 개념을 소개했다. 그는 학습자들에게 목표형태를 의식적으로 주목함으로써 학습된 문법요소가 습득될 수 있다라고 주장하며, 그가 처음 제시했었던 의식상승(consciousness-raising)이라는 용어를 입력강화로 대체했다. 그에 따르면 입력강화는 L2 입력에 있어서는 학습자가 특정 자질에서 주의를 기울일 수 있도록 그 자질을 보다 더 명시적으로 나타내려는 의도적 시도를 의미하고, 목표언어가 입력될 때 학습자들이 특정 구문이나 형태에 주의를 집중하도록 조작한다면 L2 학습에 긍정적 영향을 미칠 것이라고 본 견해를 반영한 기법이다. 구체적으로 Rutherford와 Sharwood(1985)는 학습하고자 하는 형태에 주목하게 하는 데 걸로 드러난 특정 문법적 자질에 밑줄을 긋거나 대문자로 표시하는 등의 활자를 활용하거나 특정 문법형태나 구조를 풍부하고 인위적으로 학습자들에게 의도적으로 노출시키는 방법 등을 활용할수 있다고 제안했다(Wong, 2005). Sharwood(1993)는 입력강화 유형을 명시적(explicit) 방법과 암시적(implicit) 방법으로 분류하여 제시하였다. 명시적 방법으로는 목표 언어 형태에 대해서 명시적 토론 과정을 거치는 방법과 학습할 언어형태를 메타언어로 기술한 방법이 있으며, 암시적 방법으로는 강세, 몸짓, 억양, 얼굴표정 등을 이용하여 암시적으로 수정해 주거나 볼드체, 이탤릭체, 대문자 등의 활자적 특징을 조작하여 암시적 방법으로 입력을 강화한 방법이 있다. 입력강화는 언어 입력을 학습자의 눈에 띄게

하여 학습자들의 주의를 집중하게 하는 것을 목표로 한다. 가장 많이 활용되는 암시적인 방법은 텍스트에 의한 강화 또는 활자 입력강화로 언어 형태를 굵게 하거나, 글자를 크게 하거나, 이탤릭체로 하거나, 밑줄, 화살표 등을 사용하여 학습자들의 주목을 유도하는 것이다. 이러한 방법들은 다른 교수 활동에서 통합될 수 있으며 다른 입력강화 방법과 함께 할 수 있어 제 2언어 교수 학습에서 많이 사용된다.

Wong(2000)은 텍스트에 의한 입력강화는 학습자가 명제적 내용에 대한 의미를 처리하는 동안 언어 형태에 집중할 수 있게 해준다고 했다. 이는 텍스트 위주의 교실 수업 현장에서 사용할 수 있는 효과적인 방법임을 보여준다. Sharood(1993)는 입력강화를 색이나 활자체를 변형해 학습자의 눈에 띄게 한 긍정적 입력강화 방법과 학습자들에게 주어진 형태가 잘못되었다라고 알려주는 부정적 입력강화 방법으로 나누기도 하였다.

입력홍수 기법은 가장 암시적인 입력강화의 한 형태로 목표형태에 대해 명시적인 설명은 전혀 하지 않고 입력자료 속에 반복적으로 목표형태를 노출시켜서 학습자가 무의식적으로 목표형태를 주목하게 하는 방법이다. 다시 말해서 특정 목표형태가 들어있는 자료를 과도하게 제공함으로써 학습자가 학습해야할 상태에서 주의를 이끄는 것이다. 이 기법은 L2 습득에 매우 중요하고 필수적인 요소인 입력 빈도와 밀접한 관련이 있다(Ellis, 2002; Ellis & Schmidt, 1998; Gass & Selinker, 2008; 엄혜선, 2013). 입력홍수 기법은 학습자들에게 목표형태에 대한 노출을 제공해 준다는 점에서 L2 습득에 효과적이다. 그러나 제공되는 자료에서 다양한 종류의 문법형태가 포함되어 학습자가 학습하기를 원하는 목표형태를 인식하기 쉽지 않기 때문에 제공된 자료를 구성하는 것이 쉽지 않다. 다시 말해 학습자가 실제 입력홍수 자료를 통해서 무엇을 배우고 있는지를 교사들이 알기 힘들다는 것이다. 왜냐하면 교사는 목표형태를 입력홍수 자료에 포함시키는 것 외에 학습자에게 그 형태에 대해서 다른 어떤 것도 언급하지 않으며 그 결과 학습자가 실제 학습해야 할 목표형태를 인지할 것인지를 확신할 수 없기 때문이다(Wong, 2005).

더 나아가 Sharwood(1991)는 입력홍수가 학습자들이 목표형태를 인식할 수 있는 기회를 증대시킬 것으로 기대할 수는 있으나 실제 학습자가 그럴 것이라는 보장은 없다고 말하고 있다. 즉 입력홍수가 보장하는 것은 수업중에서 자연스럽게 투입될 수 있는 많은 양의 유의미한 입력이다. 따

라서 Wong(2005)은 먼저 학습자의 수준에 적합한 입력이 제공되어야 하며 텍스트가 너무 어렵거나 모르는 단어가 너무 많이 들어있게 된다면 학습자는 습득해야 할 언어형태 보다 제공된 자료의 의미에 더욱 관심을 가지게 될수 있기 때문에 주의를 기울일 필요가 있다고 제안한다(Hossein & Sandra, 2011).

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

표 1을 보면 본 연구에 참여한 대상자는 G시에 위치하고 있는 영어전문학원에서 현재 중학생 1학년 5명을 대상으로 남학생 3명(지현, 희승, 건희), 여학생 2명(주은, 하연)으로 구성되어져 있다. 이들은 영어 사교육 기관에서 최소 46개월에서 최장 79개월 평균 54.2개월($SD=13.94$) 동안 영어공부를 꾸준히 해왔던 학생들이었다. 현재 다니는 학원에서는 선수학습으로 중학교 2학년 영어수업을 받는 학생들이었고, 5명 모두 영어권 나라에서 살다 온 경험이 전혀 없는 것으로 나타났다. 또한, 표 1에서 영어 능력과 영어 흥미를 상 vs 하로 분류하였더니, 상위에는 주은, 하연, 지현으로 분류되었고, 하위에는 희승, 건희로 분류되었다.

표 1
연구 대상 특성

참여자	성별	영어 능력	영어 흥미도
주은	여	상	상
하연	여	상	상
지현	남	상	상
희승	남	하	하
건희	남	하	하

*연구 참여자 이름은 가명임.

문법 학습이 재미있는지를 묻는 문항은 3명이 ‘아니오’라고 응답하는 반면, 2명은 ‘예’라고 하였다. 영어 쓰기에 관심이 많냐고 묻는 문항은 4명이 ‘아니오’라고 가장 많이 응답하였다. 영어 문법 능력을 묻는 문항에서는 4명이 ‘보통이다’라고 응답한 반면, 1명은 ‘좋지않다’라고 자신의 영어능력을 평가하였다. 영어 쓰기에서 중요한 요인을 묻는 문항(복수 응답

가능)에서 단어($n=3$), 문법($n=3$), 말하기능력($n=2$)로 나타났다. 한편, 쓰기 요인과 관련하여 내용지식, 독해, 듣기 능력을 언급한 참여자는 없었다. 영어 학습이 재미있는가라는 질문에 2명이 ‘그렇지 않다’, 또는 ‘매우 그렇지 않다’라고 응답하였다. 영어 공부를 계속 할것인지를 묻는 문항에서는 1명이 ‘보통이다’라고 응답한 반면, 4명이 앞으로 영어공부를 계속 하겠다는 의지를 나타냈다. 영어 문법을 공부한 이유에 대한 문항에서는 대부분의 연구 참여자($n=4$)들은 내신 점수 향상을 위해 문법을 학습하는 것으로 나타났으나, 한 참여자는 정확한 의사소통을 위해 문법학습의 필요성을 언급하였다. 연구 대상의 특성을 조사하기 위한 기초 조사 설문지를 부록 1에 첨부하였다.

3.2 연구 도구

본 연구의 목표인 입력강화와 입력홍수 기법이 중학생들의 영어 쓰기의 정확성과 유창성에 대해 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 부록 2에 입력강화와 입력홍수 기법을 통한 영어 문법 수업 자료와, 영어 수업에서 활용한 부록 3 영어 쓰기 활동지를 연구 도구로 사용하였다.

작문에 영향을 줄 수 있는 작문 상황은 크게 예상 독자, 글의 목적, 글의 주제이다. 예상 독자는 학급의 친구들로, 글의 목적은 정보 전달의 목적인 설명문을 작성하도록 글의 주제는 my hobby, my routine, my weekends, my information, my dream, my favorite에 대한 글을 작성하도록 제시하였다.

두 번째 세 번째 연구 문제에 대해서는 표 1에서 언급한 바와 같이 기초 조사 설문지에 응답한 연구 참여자의 영어 능력과 영어 학습에 대한 흥미에 따라 그들의 쓰기 활동지를 각각 상위, 하위로 구분하여 분석하였다.

3.3 연구 기간 및 절차

표 2은 본 연구의 기간 및 절차를 요약한 것이다. 본 연구의 기간은 2021년 9월 24일부터 2021년 10월 15일까지 총 4주간 진행되었다. 절

차는 크게 4주 동안 입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습과 정확성과 유창성을 중심으로 하는 영어쓰기로 나누어져 있다.

표 2
연구 절차

절차 및 실험 수업 기간	연구 내용
설문 조사 (2021. 9. 24.)	· 학생들의 기초 자료 수집 및 영어 학습에 관한 설문 조사
실험 수업 (9. 27~ 10. 15)	· 일주일에 3번 30분씩 입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습 · 일주일에 2번 30분씩 정확성과 유창성을 중심으로 하는 영어쓰기

3.3.1 기초 자료 조사 절차

표 3은 실험 수업의 차시별 문법 내용과 문법학습 및 영어쓰기에 대한 내용이다. 먼저, 1차시에는 오리엔테이션으로 약 10분정도 자기소개와 수업소개를 하였고, 입력강화와 입력홍수라는 단어가 학생들에게 익숙하지 않기 때문에 입력강화와 입력홍수에 대해서 10분정도 설명하였다. 나머지 10분은 학생들의 기초 자료 수집 및 영어 학습에 관한 설문 조사를 실시하였다.

표 3
실험 수업의 차시별 문법 내용과 문법학습 및 영어쓰기

차시	문법내용	문법학습 및 영어쓰기
1	설문조사	학생들의 기초 자료 수집 및 영어 학습에 관한 설문 조사
2	8품사	8품사와 문장 성분어 및 문장의 5형식 영어쓰기 방법
3	to부정사	입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습
4		My Hobby를 주제로 한 영어쓰기
5	동명사	입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습
6		My Routine을 주제로 한 영어쓰기
7	형용사	입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습
8		My Weekends를 주제로 한 영어쓰기
9	부사	입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습
10		My Information를 주제로 한 영어쓰기
11	조동사	입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습
12		My Dream를 주제로 한 영어쓰기
13	수동태	입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습
14		My Favorite를 주제로 한 영어쓰기

3.3.2 실험 수업 절차와 실제

중학생 1학년 5명을 대상으로 남학생 3명, 여학생 2명을 대상으로 일주일에 3번 30분씩 입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습이 4주 동안 8차시 시행되었으며, 일주일에 2번 30분씩 정확성과 유창성을 중심으로 하는 영어쓰기를 3주 동안 총 6차시 수업이 진행되었다.

표 3는 실험 수업의 차시별 문법 내용과 문법학습 및 영어쓰기이다. 1차시에는 학생들의 기초 자료 수집 및 영어 학습에 관한 설문 조사를 하였다. 2차시에는 8품사와 문장 성분어 및 문장의 5형식에 대해서 얼마만큼 아는지 파악하고 부족한 부분을 설명하였고, 영어쓰기 방법에 대해서 설명하였다. 3차시부터는 입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습을 한 차시를 한 후 다음 차시에는 주어진 주제에 따라 영어쓰기를 하였다. 3, 4차시에는 to부정사에 대해서 주제는 My Hobby, 5, 6차시에는 동명사에 대해서 주제는 My Routine, 7, 8차시에는 형용사에 대한 주제는 My Weekends, 9, 10차시에는 부사에 대해서 주제는 My Information, 11, 12차시에는 조동사에 대해서 주제는 My Dream, 13, 14차시에는 수동태에 대해서 주제는 My Favorite이다.

3.4 연구 자료 수집 방법

1차시에 기초자료 수집 및 영어 학습에 관한 설문조사를 하였고, 3, 5, 7, 9, 11, 13차시에 입력강화와 입력홍수를 활용한 문법학습을 하였다. 그 다음 차시인 4, 6, 8, 10, 12, 14차시에 실시했던 영어 쓰기 활동지를 첫 번째 연구문제 입력강화와 입력홍수 기법은 중학생들의 영어 쓰기의 정확성과 유창성에 관하여 분류하였다. 두 번째 연구문제 영어 능력에 따른 쓰기 능력의 차이를 상 vs 하로 구분하여 분류하였다. 마지막으로, 세 번째 연구문제 영어학습 흥미에 따른 쓰기 능력의 차이를 상 vs 하로 분류하였다.

3.5 연구 자료 분석 방법

연구 참여자의 특성을 분석하기 위하여 SPSS 23을 사용하여 기술통계 분석(빈도, 평균, 표준편차)을 실시하였다. 또한 입력홍수, 입력강화 기법을 활용한 문법 학습이 학생들의 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는가를 분석하기 위하여 학생들이 작성한 쓰기 활동지를 실험 수업 시간(입력강화와 입력홍수 기법 활용 문법 학습)의 흐름에 따라 쓰기 유창성과 정확성을 중심으로 분석하였다.

주어진 주제에 따라 작성한 총 단어 수, 총 문장 수, 한 문장에 사용된 단어 갯수에 따라 유창성을 측정하였다(한주현, 2021). 정확성은 글에 목표 요소(target grammar points)가 오류 없이 사용되었는지를 주로 평가하였으며, 그 외 문법 오류, 단어 및 철자 오류에 따라 정확성을 판단하였다(한주현, 2021). 실험 기간이 길지 않아 목표 문법을 다양하게 학습하지 못했으며, 연구 참여자가 중학교 1학년으로 쓰기 학습에 어려움을 겪고 있었으므로 모든 오류를 찾아내어 정확하게 점수로 산출하지는 못하였다. 연구 참여자의 쓰기 정확성, 유창성 쓰기 측정은 본 연구자와 동료 영어 교사가 쓰기 활동지를 상, 중, 하로 평가하였으며, 두 명의 평가 신뢰도는 92%였다. 평가 의견이 통일되지 않은 쓰기 평가지는 결과 자료 제시에서 제외되었다.

4. 연구 결과 및 논의

본 연구의 결과는 연구 문제에 따라 1) 입력강화와 입력홍수 기법은 중학생들의 영어 쓰기의 정확성과 유창성, 2) 영어 능력(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이, 3) 영어학습 흥미(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이에 관한 결과를 제시하고 이에 대해 각각 논의하고자 한다.

4.1 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 영어 쓰기의 정확성과 유창성

연구문제 1의 입력강화와 입력홍수 기법은 3차시에 to부정사, 5차시에 동명사, 7차시에 형용사, 9차시에 부사, 11차시에 조동사, 13차시에 수동태 문법학을 하였다.

Sharwood, (1993)는 입력강화란 의미중심의 읽기 활동에서 제시된 읽기자료에서 특정 언어형태를 시각적으로 두드러지게 만들기 위해 활자적 기법(밑줄치기, 진하게 하기, 대문자화 하기 등)을 활용하는 방법이다. 그래서 입력강화 기법으로 그 해당 문법에 밑줄치기, 진하게 하기, 대문자화 하기, 괄호넣기 등 다양하게 활용하였다.

Ellis, (2002)는 입력홍수란 가장 암시적 입력강화 기법의 한 형태로 입력자료 속에 반복적으로 목표형태를 노출 시킴으로써 학습자의 목표형태에 대한 주목과 관심을 바탕으로 목표형태를 습득하도록 유도하는 방법이다. 그래서 입력홍수 기법으로 입력자료 속에 반복적으로 목표 문법을 노출 시켰다.

그림 1은 주은이의 6차시 동명사에 관한 영어 쓰기 활동지이다. 입력강화와 입력홍수 기법으로 동명사에 관한 문법학을 했지만, 'Washing is too 귀찮다.'에서 Washing이라는 동명사 한문장 밖에 사용하지 못했고 '귀찮다'는 영어로 쓰지 못하고 한글로 작성하였다.

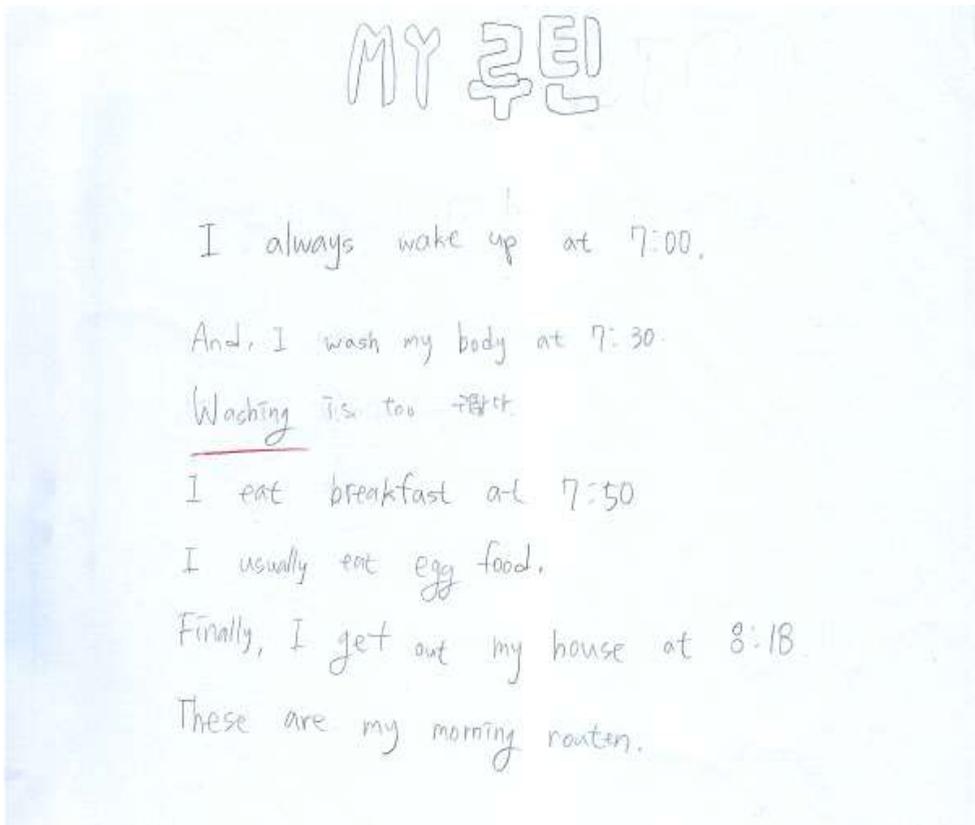


그림 1

주은이의 6차시 동명사에 관한 영어 쓰기 활동지

반면, 그림 2 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지를 보면, ‘Some monery is loved by me. Money is anywhere used. My phone is loved by me. P.E. is loved by me.’ 수동태를 사용한 문장이 4문장이나 되는 것을 보고 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성에 효과가 있다고 볼 수 있었다. 또한, 그림 1은 7문장 밖에 영어를 쓰지 못했지만, 그림 2는 13문장이나 쓰면서 입력강화와 입력홍수기법이 영어 쓰기의 유창성에 많은 영향을 끼치는 것을 볼 수 있었다.

Lee, (2008)는 문법과 쓰기는 언어 요소들 중 그 밀접성이 매우 높은 것으로 나타났다. 한 연구에서는 문법은 학습자로 하여금 언어형태를 정

확성을 높여주기 때문에 쓰기능력 향상과 밀접한 연관이 있다고 하였다.

황혜경, 조운경, (2012)은 비슷하게, 정확한 쓰기는 정확한 의사전달과 직결되기 때문에 자신의 생각과 의견을 정확하게 표현할 수 있도록 문장을 구성할 수 있는 능력, 즉 문법적 지식이 필요하다고 하였다. 또한, Hudson, (2004)는 학습자들의 쓰기 수행 결과물은 학습자들이 가진 문법 구조에 대한 발전을 측정할 수 있는 명확한 방법이라고 하였다.

입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 영어 쓰기의 정확성과 유창성을 요약하자면, 입력강화와 입력홍수 기법으로 입력자료 속에 반복적으로 목표 문법을 노출 시켰더니, 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성과 유창성에 효과가 있다는 것을 볼 수 있었다.

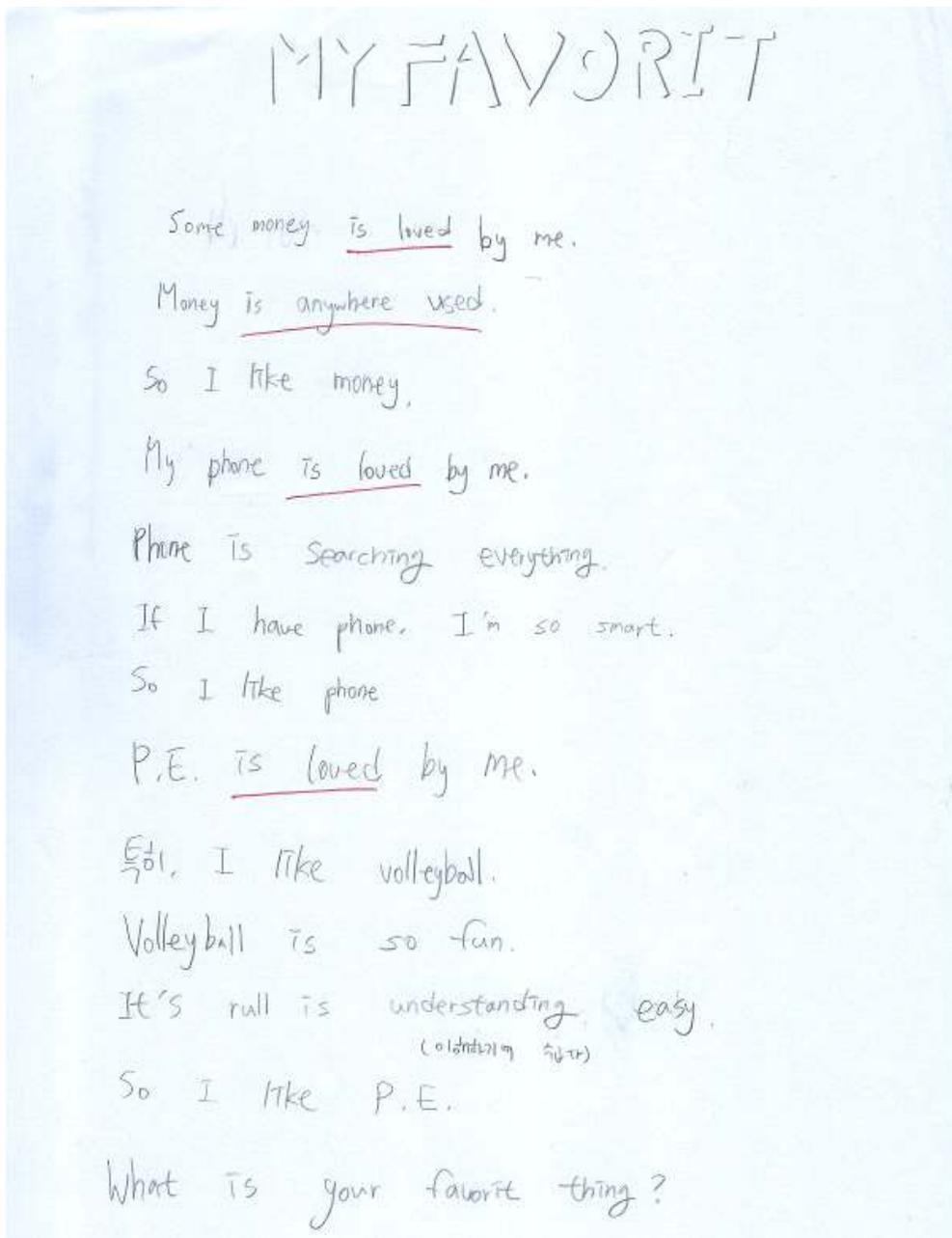


그림 2

주은이의 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지

4.2 영어 능력(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이

기초 조사 설문 분석 결과에서 연구 참여자 중 4명이 자신의 영어능력이 '보통이다'라고 하였고, 나머지 1명이 '좋지 않다'로 응답하였다. 따라서 '보통이다'라고 응답한 참여자 주은, 하연, 지현, 희승의 활동지와 '좋지 않다'로 응답한 건희의 쓰기 활동지를 비교 분석하였다.

먼저 자신의 영어 능력이 '보통이다'라고 응답한 참여자 중 지현이는 그림 3과 그림 4에서 보면, 영어 쓰기에서 6~7문장씩 쓰면서 유창성은 비슷했다. 하지만 그림 3은 문법 부사에 관한 문장 'I can study and play sports well.'에서 well이라는 부사를 사용한 한 문장 밖에 쓰지 못했다.

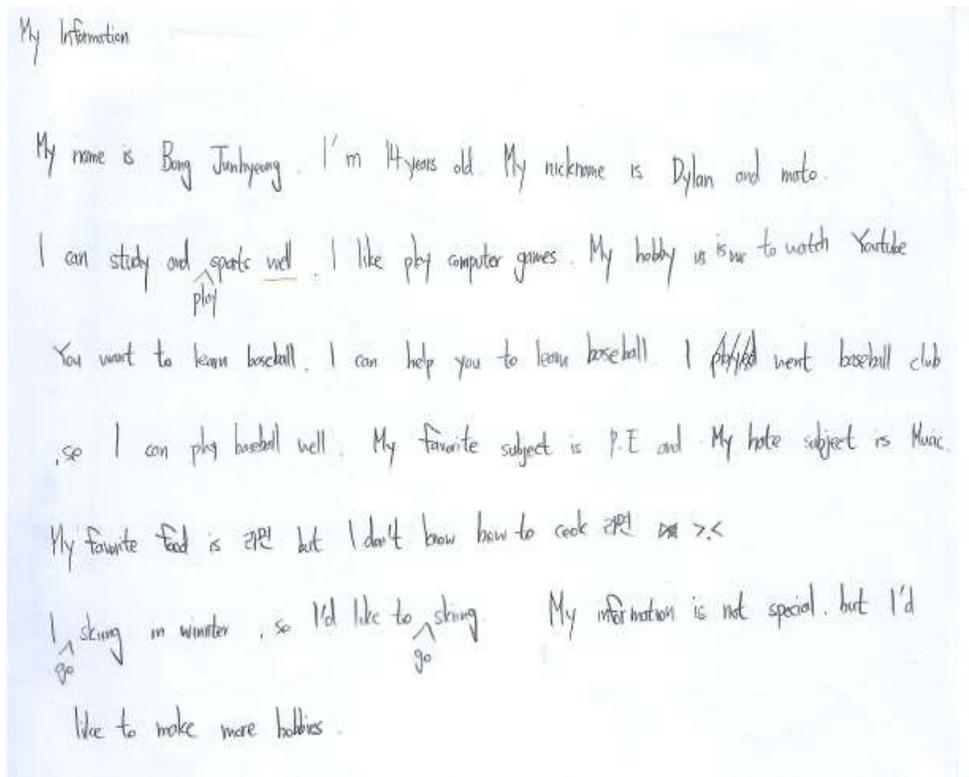


그림 3

지현(상위)이의 10차시 부사에 관한 영어 쓰기 활동지

그림 4에서는 ‘I’m interested in baseball. I was played baseball by my dad. I’m studied hard by my parents.’ 문법 수동태에 관한 문장은 3문장을 사용하면서 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성이 향상 되있는 것을 볼 수 있었다.

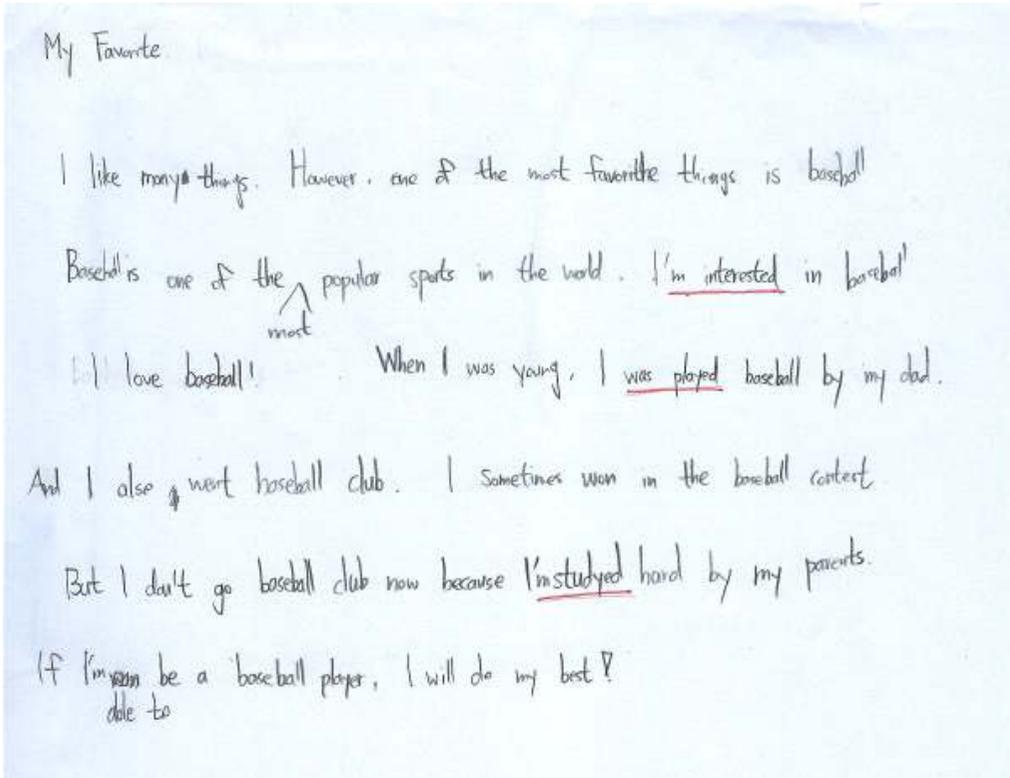


그림 4

지현(상위)이의 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지

반면, 영어 능력이 ‘좋지않다’라고 응답한 건희는 그림 5와 그림 6에서 보면, 영어 쓰기에서 4문장씩 쓰면서 비슷했고, 문법 동명사에 관한 문장과 문법 수동태에 관한 문장을 3문장씩 사용하면서 비슷했다.

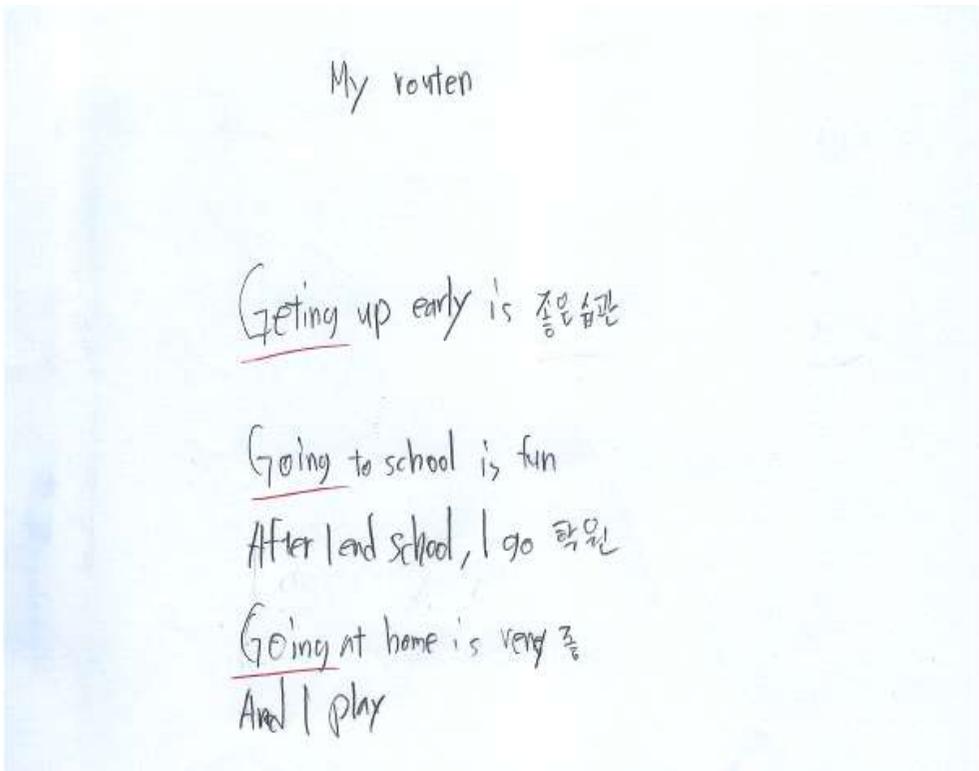


그림 5
 건희(하위)이의 6차시 동명사에 관한 영어 쓰기 활동지

반면, 그림 5에서는 영어단어를 몰라서 ‘좋은습관, 학원, 좋다’라는 한글로 썼지만 그림 6에서는 한글없이 영어 단어를 쓰면서 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 어휘에 관한 정확성이 향상 되었는 것을 볼 수 있었다.

영어 능력(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이를 요약하자면, 영어 능력 상위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성은 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성에는 효과를 볼 수 있었다. 반면, 영어 능력 하위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성과 정확성 모두 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 어휘에 관한 정확성에는 효과를 볼 수 있었다.

McCathy, (1990)는 쓰기 교육에 있어서 중요한 부분을 차지하는 것

중 하나는 어휘를 구사하는 능력으로 어휘를 많이 알고 충분히 활용할 줄
 알아야 한다고 했다. Lewis, (2000)는 어휘란 영어 학습을 위한 가장 기
 본적인 단위로서 문법적인 지식을 가지고 있지 않으면 정확한 의미전달이
 힘들지만 어휘지식이 부족하면 어떠한 것도 전달할 수 없다고 했고,
 Rivers, (1981)는 충분한 어휘력이 갖춰져 있지 않으면 이미 문법적인 구
 조나 기술을 습득하고 있을지라도 이를 적절하게 사용하기는 힘들기 때문
 에 어휘는 쓰기에 있어서 중요한 역할을 한다고 했다. 그러므로 쓰기를
 할 때 적절한 어휘를 선택하고, 적절한 어휘결합이 이뤄지도록 하는 것이
 어색한 문장을 만드는 것을 피하고, 쓰기의 질을 높일 수 있는 길이다.

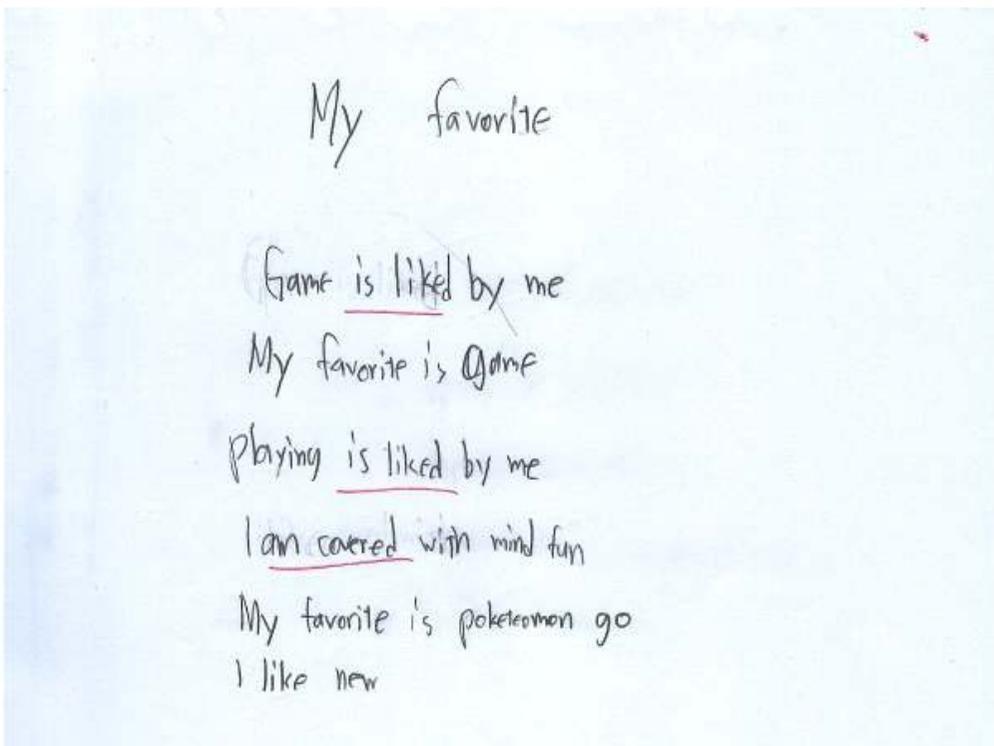


그림 6
 건희(하위)이의 14차시 수동태에 관한 영어 쓰기 활동지

4.3 영어학습 흥미(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이

연구 참여자 3명(주은, 하연, 지현)은 자신의 영어학습 흥미를 ‘높다’ 또는 ‘보통이다’라고 평가하였고, 희승과 건희는 ‘낮다’ 또는 ‘매우 낮다’로 응답하였다. 먼저 자신의 영어학습 흥미를 ‘높다’라고 응답한 참여자 중 하연이는 그림 7과 그림 8을 보면, 영어 쓰기에서 6~7문장씩 쓰면서 유창성은 비슷했다. 하지만 그림 7은 ‘My hobby is to speak English. My hobby is to make anything. To make anything is too fun.’ 문법 to부정사에 관한 문장을 3문장밖에 못 썼지만, 그림 8에 ‘couldn’t, can, will’ 문법 조동사에 관한 문장 5문장을 사용하면서 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 정확성이 효과적임을 알 수 있다.

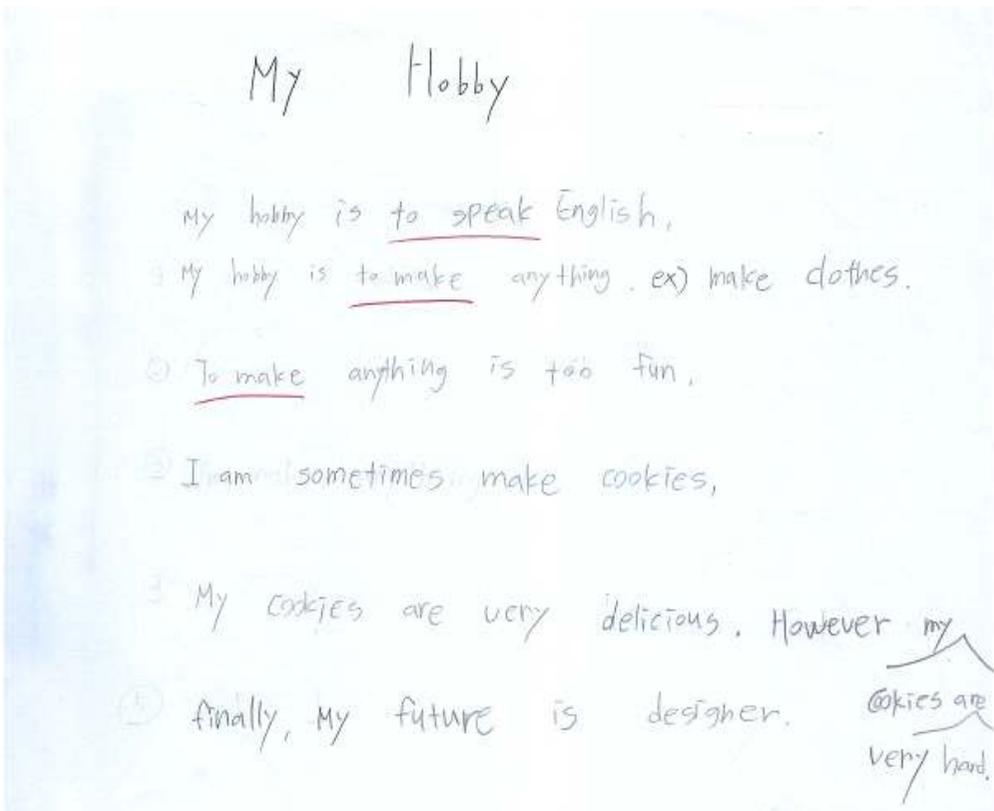


그림 7

하연(상위)이의 4차시 to부정사에 관한 영어 쓰기 활동지

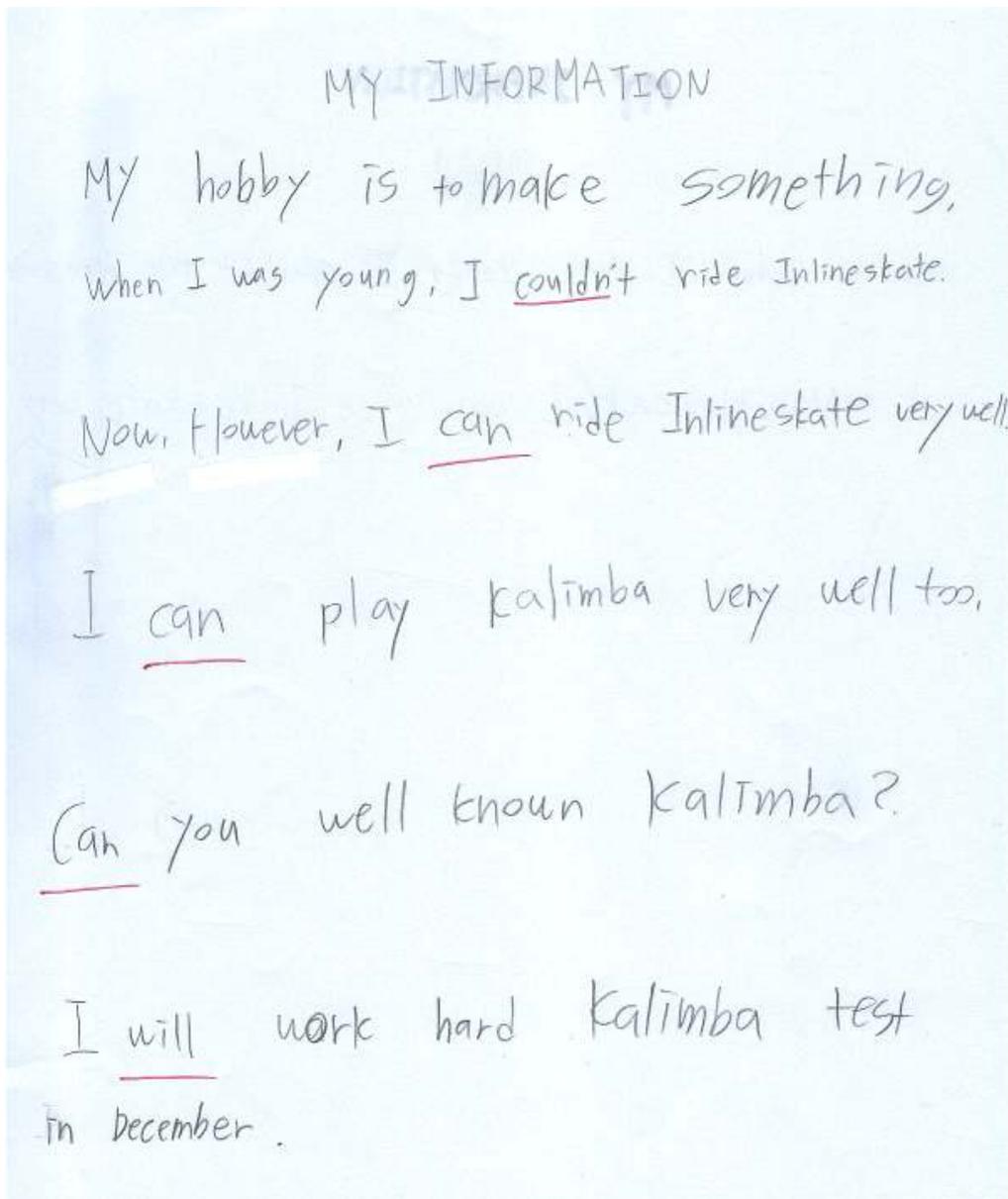


그림 8

하연(상위)이의 12차시 조동사에 관한 영어 쓰기 활동지

반면, 영어학습 흥미가 ‘매우낮다’라고 응답한 희승이는 4차시와 6차시에는 전혀 영어쓰기를 하지 않고 백지로 냈다. 하지만 그림 9를 보면 영어 쓰기에서 2문장을 썼고, 차시가 올라 갈 때 마다 차츰 문장의 양이 많아지면서, 그림 10에서는 7문장을 완성하면서 유창성에 효과가 있었다. 또한, 그림 9를 보면, ‘sick, funny’라는 문법 형용사를 사용하면서 문장 2문장 밖에 완성하지 못했다.

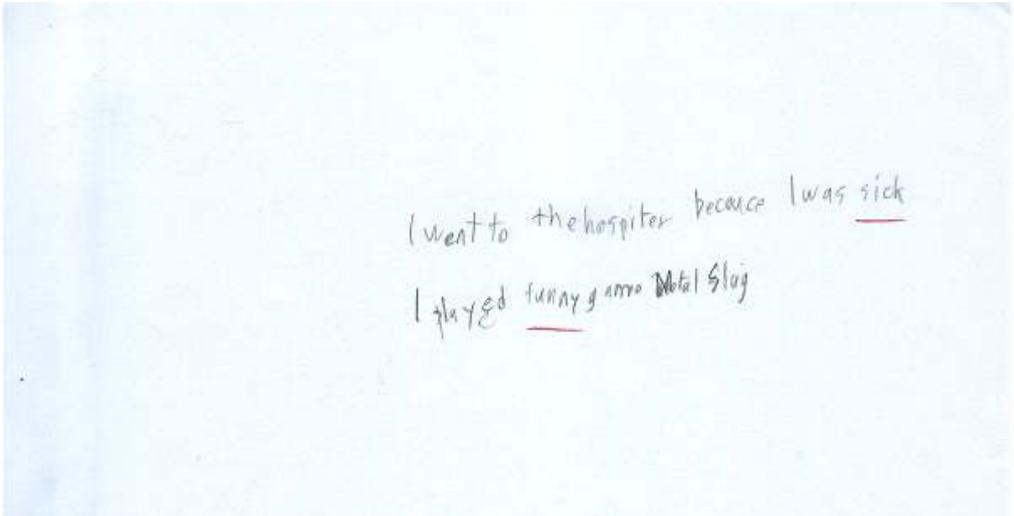


그림 9

희승(하위)이의 8차시 형용사에 관한 영어 쓰기 활동지

하지만, 그림 10에서는 ‘can, should, will’ 문법 조동사를 사용하면서 문장 4문장이나 완성하면서, 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 정확성에 효과적임을 볼 수 있었다.

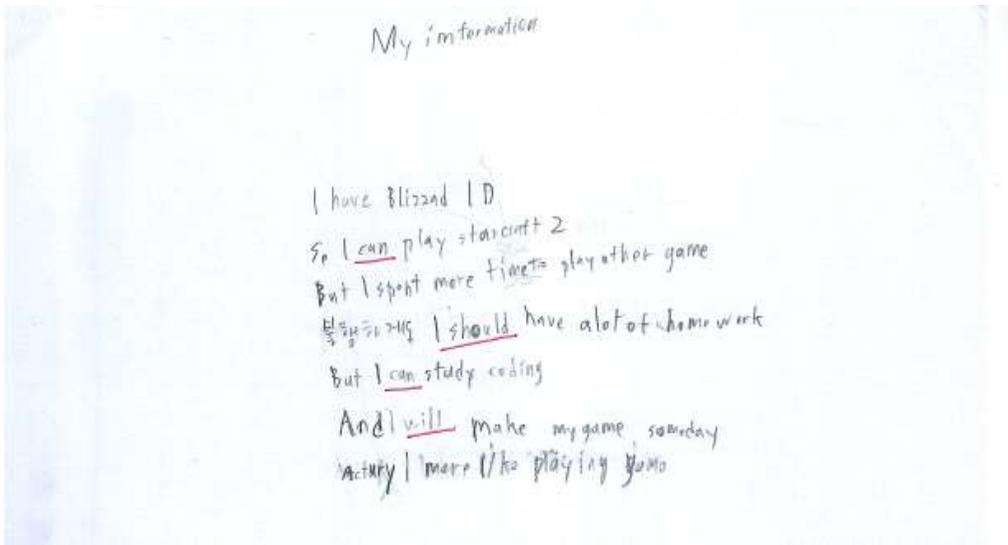


그림 10

회승(하위)이의 12차시 조동사에 관한 영어 쓰기 활동지

영어학습 흥미(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이를 요약하면, 영어학습 흥미가 상위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성은 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성에 효과적임을 볼 수 있었다. 반면, 영어학습 흥미가 하위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성과 정확성 모두 효과적임을 볼 수 있었다.

Lee, (2008)는 문법과 쓰기는 언어 요소들 중 그 밀접성이 매우 높은 것으로 나타났다. 한 연구에서는 문법은 학습자로 하여금 언어형태를 정확성을 높여주기 때문에 쓰기능력 향상과 밀접한 연관이 있다고 하였다.

황혜경, 조운경, (2012)은 비슷하게, 정확한 쓰기는 정확한 의사전달과 직결되기 때문에 자신의 생각과 의견을 정확하게 표현할 수 있도록 문장을 구성할 수 있는 능력, 즉 문법적 지식이 필요하다고 하였다. 또한, Hudson, (2004)는 학습자들의 쓰기 수행 결과물은 학습자들이 가진 문법 구조에 대한 발전을 측정할 수 있는 명확한 방법이라고 하였다.

5. 결론

5.1 연구 요약

본 연구는 입력강화 및 입력홍수를 활용한 문법 학습이 정확성과 유창성을 중심으로 중학생들의 영어 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는데 목적이 있다. 이를 위하여 G시에 위치하고 있는 영어전문학원에서 중학생 1학년 5명을 대상으로 4주간 14차시를 통해 기초 자료 수집 및 설문조사를 하였고, 입력강화와 입력홍수를 통한 문법 학습 후 영어 쓰기 활동지를 통해 영어 쓰기 능력을 조사하였다. 그리고, 그 결과는 다음과 같다.

입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 영어 쓰기의 정확성과 유창성은 입력강화와 입력홍수 기법으로 입력자료 속에 반복적으로 목표 문법을 노출시켰더니, 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성과 유창성에 효과가 있다라고 볼 수 있었다.

영어 능력(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이는 영어 능력 상위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성은 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성에 영향을 끼치는 것을 볼 수 있었다. 반면, 영어 능력 하위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성과 정확성 모두 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 어휘에 관한 정확성에 영향을 끼치는 것을 볼 수 있었다.

영어학습 흥미(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이는 영어학습 흥미가 상위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성은 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성이 효과적임을 볼 수 있었다. 반면, 영어학습 흥미가 하위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성과 정확성 모두 효과적임을 볼 수 있었다.

5.2 교육적 함의

입력강화 및 입력홍수를 활용한 문법 학습이 정확성과 유창성을 중심으로 중학생들의 영어 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았으며, 그 교육적 시사점은 다음과 같다. 본 연구에서는 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 영어 쓰기의 정확성과 유창성은 입력강화와 입력홍수에 문법 학습이 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성과 유창성에 영향을 끼치는 것을 볼 수 있었다. 이렇듯 교사는 제일 어려워하는 영어 쓰기에 있어서 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 문법 학습이 필요하다고 판단된다.

영어 능력(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이에서 영어 능력 상위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성을 향상 시키기 위한 효과에 상관이 없는 것으로 볼 수 있었다. 하지만, 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성이 효과가 있다라고 볼 수 있었다. 반면, 영어 능력 하위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성과 정확성 모두 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 어휘에 관한 정확성이 효과가 있다라고 볼 수 있었다. 이렇듯 교사는 영어 능력에 관계없이 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 문법 학습이 필요하다고 판단된다. 영어학습 흥미(상 vs 하)에 따른 쓰기 능력의 차이는 영어학습 흥미가 상위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성은 영향을 미치지 않았지만, 영어 쓰기의 문법에 관한 정확성이 효과적임을 볼 수 있었다. 반면, 영어학습 흥미가 하위 학생은 입력강화와 입력홍수에 문법학습이 영어 쓰기에서 유창성과 정확성 모두 효과적임을 볼 수 있었다. 이렇듯 교사는 영어학습 흥미에 관계없이 입력강화와 입력홍수 기법을 활용한 문법 학습이 필요하다고 판단된다.

5.3 연구의 제한점

본 연구는 G 소재의 중학생 5명만을 대상으로 한 연구였기에, 입력강화 및 입력홍수를 활용한 문법 학습이 정확성과 유창성을 중심으로 중학생들의 영어 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는 정확한 인과관계를 분석하기에는 연구 참여자의 수가 매우 적었다. 연구 기간이 4주 14차시 밖

에 길지 않아 연구 결과의 일반화가 제한적이다. 또한, 실제 영어 쓰기 능력을 측정하지 못하고 쓰기 활동지로만 분석하였기 때문에, 측정의 정확성에 한계가 있다.

5.4 후속 연구 제언

앞서 급한 본 연구의 제한점을 보완하기 위해서 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 먼저, 이번 연구에 있어서 참여자의 수가 적은 질적 연구로만 했지만, 향후에는 보다 신뢰 있는 연구가 되기 위해서는 참여자의 수가 많은 양적 연구도 필요하다고 본다. 연구 기간이 4주 14차시 밖에 길지 않아 연구 결과의 일반화가 제한적이었지만, 12주 42차시 정도의 연구 기간이라면 보다 구체적인 연구 결과를 얻을 수 있을 것이라고 사료된다. 또한, 실제 쓰기 능력 측정을 할수 있는 측정 자료나 도구를 통하여, 입력강화 및 입력홍수를 활용한 문법 학습이 정확성과 유창성을 중심으로 중학생들의 영어 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는 객관적인 연구결과를 통해 교사들은 보다 효과적으로 지도할 수 있을것으로 사료된다.

참고 문헌

- 교육부. (2015). 2015 서울 영어 공교육 강화 추진계획.
- 강민재. (2016). 모국어활용한 문법 지도: 입력강화와 고쳐말하기를 적용하여. 미출간 박사학위 논문. 광주: 조선대학교 대학원.
- 강보경. (2018). 중학교 3학년 영어 교과서의 글쓰기 활동 분석. 미출간 석사학위 논문. 대구: 대구대학교 교육대학원.
- 김남국. (1997). 조기 영어교수법 및 기법 안내. *어린이 영어교육*. 서울: 흥익미디어.
- 김수정. (2009). 영어쓰기에서 나타나는 시제와 가정법 사용 오류. 미출간 석사학위 논문. 광주: 전남대학교 교육대학원.
- 김은영. (2001). 입력강화 유형과 학습자의 규칙인식이 한국 고등학생의 영어문법 학습에 미치는 영향. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울대학교.
- 김진우. (2003). 고등학교 영어 소리내어 읽기 활동의 유용성에 관한 연구. 미출간 석사학위논문. 광주: 전남대학교.
- 민성원. (2004). 교사의 영어책 소리 내어 읽어주기가 고등학생들의 읽기 이해력, 어휘 학습 및 정의적 측면에 미치는 효과. 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교 교육대학원.
- 박인희. (2009). 영어 동화를 활용한 영작문이 초등학생의 영어 쓰기 능력 및 정의적 태도에 미치는 영향: 초등학교 6학년 학생을 중심으로. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교 교육대학원.
- 박종금. (2007). *Effects of genre-based writing instruction on Korean high school students' writing development in English*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 서울대학교 교육대학원.
- 박혜숙. (2006). *영어 쓰기 교육의 이해*. 서울: 한국문화사.
- 송길준. (1989). 낭독이 듣기과 읽기에 미치는 영향에 관한 연구. 미출간 석사학위논문. 부산: 부산대학교 교육대학원.
- 송자경. (2008). 초등 영어 교육에서의 문법 지도 방안. 양현권, 정영국 (편), *교육 영문법의 이해*(pp. 159-220). 한국문화사.
- 신예리. (2011). 장르 중심 쓰기를 통한 초등 저학년의 영어 쓰기 능력

- 발달에 관한 사례연구. 미출간 석사학위 논문. 서울: 한국외국어대학교 교육대학원.
- 양만섭, 손영귀. (2009). 중학교 영어쓰기교육의 실태분석. *영어교육연구*, 38(5), 106-135.
- 양해순, 강나연. (2003). 입력 강화 활동이 고등학교 영어 학습자의 수동태 학습에 미치는 영향. *교과교육학연구*, 7(2), 189-208.
- 양현권. & 정영국. (2008). *교육 영문법의 이해*. 한국문화사.
- 염혜선. (2013). 입력홍수 및 텍스트 강화가 중학생 문법 학습 및 정의적 태도에 미치는 영향. 미출간 박사학위 논문. 광주: 전남대학교 대학원.
- 이미영. (2009). 영어 평가와 관련한 역영향 효과에 대한 고찰. 미출간 석사학위논문. 대전: 충남대학교 교육대학원.
- 이승아. (2019). 시각-통사 텍스트 포매팅을 활용한 학습이 고등학생의 영어 능력에 미치는 영향. *교과교육학연구*, 23(6), 518-530.
- 이유임, 김현옥. (2007). 고등학교 영어수업에서의 연역적 문법지도와 귀납적 문법지도 비교연구. *이중언어학*, 23(1), 37-64.
- 이은혜. (2011). 중학교 영어과 서술형 평가의 현황과 개선방안. 미출간 석사학위논문. 서울: 한양대학교 교육대학원.
- 이지현. (2019). 쓰기능력 향상을 위한 단어 결합체 이용 방안에 관한 연구: 비즈니스 영어를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(2), 533-553.
- 조윤경. (2020). 입력강화 과업의 순차적 및 통합적 형태초점 교수모형이 중등영어 학습자들의 지문이해 및 목표언어형태 인지에 미치는 영향. *영어교육연구*, 32(3), 67-86.
- 조은희. (1998). 소리내어 읽어주기가 중학생의 독해력과 읽기 태도에 미치는 영향. 미출간 석사학위논문. 광주: 전남대학교.
- 주현주. (2011). 중학교 영어평가 실태에 관한 연구. 미출간 석사학위논문. 서울: 경희대학교 교육대학원.
- 최연희. (2009). *영어 쓰기 교육론 원리와 적용*. 서울: 한국문화사. 하소지, 김은정. (2019). 중학생들의 효과적인 영어쓰기 지도 방안. *현대영어교육*, 37(3), 403-423.
- 한경화. (2020). 한국 영어 쓰기 교육에 대한 연구 동향 분석. 미출간 석

- 사학위논문. 서울: 건국대학교 교육대학원.
- 함지영. (2018). *입력중심의 형태초점 의사소통 접근법이 영어 수동태 학습에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 인천: 인천대학교 교육대학원.
- 홍미경. (2012). *교사중심과 학습자 주도적 문법 수업: 고등학생을 중심으로*. 미출간 석사학위논문. 진주, 경북: 경상대학교 교육대학원.
- 황선유. (2004). *영어 어휘와 언어 구조에 대한 언어입력강화의 효과*. 미출간 박사학위논문. 서울: 중앙대학교 대학원.
- 황혜경, 조윤경. (2012). 문법중심의 문장쓰기지도가 중학생의 쓰기능력에 미치는 영향. *인문학논총*, 29, 31-55.
- Asher, J. (1972). Children's first language as a model of second language learning. *Modern Language Journal*, 56, 91-112.
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Canal, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24(2), 245-266.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed). (pp. 3-11). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Felix, S. (1985). More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research*, 7, 47-72.
- Flahive, D. E., & Bailey, N. H. (1993). *Exploring reading/writing*

- relationships in adult second language learners*. In J. Carson and I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hosseini, N., & Sandra, F. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Hudson, R. (2004). *Grammar for writing*. University College London.
- Janopoulos, M. (1986). The Relationship of Pleasure Reading and Second Language Writing Proficiency. *TESOL Quarterly* Vol. 20(4), 763-768. Published By: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-97). London: Academic Press.
- Lai, F. K. (1993). Effect of extensive reading on English learning in Hong Kong. *CUHK Education Journal*, 21(1), 23-26.
- Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed). (pp. 251-266). New York: Newbury House.
- Lee, E. (2006). A comparison of Korean EFL learners' written production Skills: Traditional vs. communicative approach. *English Language Teaching*, 20(2), 93-118.
- Lee, K. R. (2008). Raising grammatical consciousness by color-coding to improve English reading performance. *English Teaching*, 63(3), 159-178.
- Lee, S. Y., & Hsu, Y. Y. (2009). Determining the Crucial

- Characteristics of Extensive Reading Programs: The Impact of Extensive Reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 12-20.
- Lee, S. Y., & Krashen, S. (1996) Free voluntary reading and writing competence in Taiwanese high school students. *Perceptual & Motor Skills*, 83, 687-690.
- Lewis. M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lim, J. Y. (2007). Input enhancement in the EFL learning of present perfect and the lexical aspect. *Modern English Education*, 8(3), 38-60.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, H. S. (2002). The effects of explicit focus on form on L2 learning. *English Language & Literature Teaching*. 8(1), 39-53.
- Pilgreen, J., & Krashen, S. (1993). Sustained silent reading with English as a second language high school students: Impact on reading comprehension, reading frequency, and reading enjoyment. *School Library Media Quarterly*, 22(1), 21-23.
- Pressly, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction: That really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Book.
- Rivers, W.M. (1981), *Teaching foreign language skills*, (2nd ed.), Chicago: The University of Chicago Press.
- Rutherford, W., & Sharwood S. M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.
- Schwartz, B. D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Sharwood, S. M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2

- learner. *Second Language Research*, 7, 118-132.
- Sharwood, S. M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. London: Longman.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language classroom acquisition* (pp. 85-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wing, B. H. (1987). The linguistic and communicative functions of foreign language teacher talk. In B. Van Patten, T. R. Dvorak, & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 158-173). Cambridge, MA : Newbury House.
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Boston: McGraw-Hill.

부 록 1

<사전 설문지>

성별: 남 () 여 ()

A. 사전 설문지 (공통)

이 설문은 학생들의 영어 문법 학습에 도움을 주려는 취지로 작성되었습니다. 설문에 대한 학생들의 답변은 오직 연구목적으로만 사용되오니 솔직하게 답변해 주시기 바랍니다. 감사합니다.

1. 나는 영어권 나라에서 살다 온 경험이 있다. 예 () 아니오 ()
2. 나는 영어 문법 학습이 재미있다. 예 () 아니오 ()
3. 나는 영어 쓰기에 관심이 많다. 예 () 아니오 ()
4. 나의 영어 문법 능력은 다른 학생들과 비교하여 _____ .
 (1) 매우 좋다. (2) 좋다. (3) 보통이다. (4) 좋지않다. (5) 매우 좋지 않다.
5. 지금까지 영어 문법을 학습한 기간은? ()년 ()개월 정도(학원, 과외 경험 포함)
6. 내가 영어 쓰기에서 중요하게 생각하는 것은 _____이다. (복수응답가능)
 (1) 단어 (2) 문법 (3) 내용지식 (4) 독해 (5) 듣기 (6) 말하기
7. 나는 영어 학습이 재미있다.
 (1) 매우 그렇다. (2) 그렇다. (3) 보통이다. (4) 그렇지 않다. (5) 매우 그렇지 않다.
8. 나는 영어공부를 계속 할 것이다.
 (1) 매우 그렇다. (2) 그렇다. (3) 보통이다. (4) 그렇지 않다. (5) 매우 그렇지 않다.
9. 내가 영어 문법을 공부하는 이유는?
 (1) 내신향상 (2) 정확한 의사소통 (3) 완벽한 영작 (4) 기타 _____

부 록 2

<입력강화 및 입력홍수 기법을 통한 영어 문법 수업 자료>

Writing Test

CHAPTER 05 to부정사

반 | 이름

[1-3] 다음 두 문장을 to부정사를 이용하여 한 문장으로 바꿔 쓰시오.

1 Jason wants to receive the Nobel Peace Prize. + It is his dream.
→ Jason's dream is _____.

2 I was surprised. + I ran into my old friend Sarah in Paris.
→ I was surprised _____.

3 Chris studied very hard. + He wanted to pass his exam.
→ Chris studied very hard _____.

[4-6] 다음 우리말과 일치하도록 괄호 안의 말을 이용하여 빈칸에 알맞은 말을 쓰시오.

4 이 재킷은 내가 입기에 너무 작다. (small, wear)
→ This jacket is _____ for me _____.

5 그는 수업에 늦지 않으려고 집에서 일찍 출발했다. (not, late)
→ He left home early _____ for the class.

6 우리를 위해 문을 잡아 주다니 그는 친절하다. (hold)
→ It is kind _____ the door for us.

[7-11] 다음 우리말과 일치하도록 괄호 안의 말을 바르게 배열하시오.

7 이 끈은 그 상자를 묶기에 충분히 길다. (the box, enough, to, long, tie up)
→ This string is _____.

8 우리 아빠는 나에게 수영하는 법을 가르쳐 주셨다. (me, how, taught, swim, to)
→ My father _____.

9 나는 오늘 해야 할 일이 많다. (do, lots of, I, to, things, have)
→ _____ today.

10 너에게서 소식을 듣게 되어 기쁘다. (is, you, to, from, nice, hear)
→ It _____.

11 Jenny는 바닥에 있는 펜을 줌기 위해 몸을 굽혔다. (on the floor, pick up, to, the pen, bent down)
→ Jenny _____.

부 록 3

<영어 쓰기 활동지>

- 선생님의 별도 지시가 있을 때까지 작성하지 마세요.
- My hobby를 주제로 영어 쓰기를 하세요.
- 문법은 to부정사를 사용한 문장으로 영어 쓰기를 하세요.