

2009년 2월

박사학위 논문

정보차 학습 활동을 통한 영어
문법 학습 효과에 관한 연구

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 승 은

정보차 학습 활동을 통한 영어
문법 학습 효과에 관한 연구

지도교수 이 남 근

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2008년 10월

조선대학교 대학원

영어교육학과

이 승 은

이승은의 박사학위논문을 인준함

위원장	대학교 교수
위원	대학교 교수
위원	대학교 교수
위원	대학교 교수
위원	대학교 교수

2008년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

제1장 서론.....	1
1. 연구의 필요성 및 목적.....	1
2. 연구문제.....	2
3. 연구의 구성.....	3
4. 연구의 제한점.....	4
제2장 이론적 배경.....	5
1. 과업의 정의 및 유형.....	5
2. 정보차 과업.....	9
가. 정보차 과업의 접근.....	11
(1) 형식중심 접근.....	12
(2) 개인 변인에 관한 접근.....	14
나. 정보차 과업의 구성.....	16
다. 정보차 과업의 학습모형.....	17
(1) 직소과업.....	17
(2) <i>Pica</i> 의 학습모형.....	19
라. 정보차 학습활동의 정의적 특징.....	24
3. 학습유형의 정의 및 분류.....	29
제3장 연구방법.....	34
1. 연구가설.....	34
2. 연구대상.....	35
3. 연구기간 및 절차.....	35
4. 교사중심 학습활동.....	37
5. 정보차 학습활동.....	38

가. 학습 집단 구성.....	38
나. 정보차 과업의 구성과 학습과정.....	38
다. 학습내용.....	42
라. 정보차 학습활동의 절차.....	42
6. 실험자료.....	46
가. 문법학습결과의 평가.....	46
나. 학습유형 진단.....	46
7. 자료 분석.....	47
제4장 결과 분석 및 논의.....	48
1. 각 집단별 학습유형 분포.....	48
2. 집단간 문법학습 결과.....	49
3. 정보차 집단의 학습유형과 문법학습 결과 비교.....	54
가. 정보지각방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	54
나. 정보입력방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	55
다. 정보처리방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	57
라. 정보이해방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	59
4. 교사중심학습 집단의 학습유형과 문법학습결과 비교.....	61
가. 정보지각방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	62
나. 정보입력방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	64
다. 정보처리방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	66
라. 정보이해방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 비교..	68
5. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 경험.....	69
가. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 선호도.....	70
나. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 참여도.....	71
다. 정보차 학습 분위기에 대한 학생들의 경험.....	73
라. 정보차 학습 활동에 대한 학습유형별 학생들의 장/단점	74

(1) 정보차 학습 활동의 장점.....	75
(2) 정보차 학습 활동의 단점.....	82
제5장 결론 및 제언.....	89
1. 결론.....	89
2. 제언.....	92
참고문헌.....	94
부록 1.....	105
부록 2.....	112
부록 3.....	116
부록 4.....	117

표 목차

<표 1> 형식 중심부터 의미중심 까지 연속체(Littlewood, 2004).....	6
<표 2> 과업중심 언어학습의 두 가지 특징(Littlewood, 2004).....	7
<표 3> 과업의 교육학적 유형(Pica et al., 1993).....	8
<표 4> 학습과 교수유형의 특징(Felder/Silverman, 1988).....	31
<표 5> 집단별 연구대상자.....	35
<표 6> 연구의 진행절차.....	36
<표 7> 교사중심 교수-학습 과정.....	37
<표 8> 정보차 학습 활동 단계별 내용.....	41
<표 9> 정보차 학습 활동 지도안.....	43
<표 10> 연구대상 학습유형별 분포.....	48
<표 11> 집단별 사전시험 평균 및 표준편차.....	50
<표 12> 집단별 사전시험 분산 분석 종합표.....	50
<표 13> 정보차 학습 활동 집단 내 사전, 사후시험 평균 및 표준편차.....	51
<표 14> 교사중심학습 집단 내 사전, 사후시험 평균 및 표준편차.....	51
<표 15> 집단 간 사후시험 평균 및 표준편차.....	52
<표 16> 집단 간 사후시험 분산분석 종합표.....	52
<표 17-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법간의 관계.....	54
<표 17-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법간의 관계.....	55
<표 18-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보입력 방법간의 관계.....	56
<표 18-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보입력 방법간의 관계.....	56
<표 19-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보처리 방법간의 관계.....	57
<표 19-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보처리 방법간의 관계.....	58
<표 20-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보이해 방법간의 관계.....	59
<표 20-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보이해 방법간의 관계.....	60
<표 21-1> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법간의 관계.....	62
<표 21-2> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법간의 관계.....	63
<표 22-1> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보입력방법간의 관계.....	64
<표 22-2> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보입력방법간의 관계.....	65
<표 23-1> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보처리방법간의 관계.....	66
<표 23-2> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보처리방법간의 관계.....	66
<표 24-1> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보이해방법간의 관계.....	68
<표 24-2> 교사중심학습 집단의 문법학습결과와 정보이해방법간의 관계.....	68

<표 25> 정보차 학습 활동에 대한 선호도와 학습유형 간 관계.....	70
<표 26> 정보차 학습 활동에 대한 학습유형별 참여도.....	71
<표 27> 정보차 학습 활동의 분위기와 학습유형 간 관계.....	73
<표 28> 학습유형별 학생들의 정보차 학습의 장점.....	73
<표 29> 학습유형별 학생들의 정보차 학습의 단점.....	82

그림 목차

<그림 1> 직소과업의 완성된 모형.....	18
<그림 2> 학생 A의 과업 모형.....	18
<그림 3> 학생 B의 과업 모형.....	18

ABSTRACT

Effects of Information-gap Activity on Learning English Grammar

Lee Seung Eun

Advisor: Prof. Lee Namgeun, Ph. D.

Department of English Education,

Graduate School of Chosun university

The purpose of this study is to examine what affect learners' learning styles have on both a teacher-fronted class and a task-based class through information-gap activity, and to investigate an effective way to apply the task-based teaching to learners' individual learning styles.

For the overall experimental design, 59 college students in English grammar class were divided into teacher-fronted group and information-gap group. Felder-Solomon's ILS (The Index of Learning Styles) was administered to measure the students' learning styles. First, students' grammar learning outcome was compared between the two groups. Second, students' grammar learning outcome based on their learning styles was compared within each group. Experiments were performed twice with different grammar contents. Finally, students' experiences were examined based on their preference and involvement.

The results were as follows. There was no significant difference on students' grammar learning outcome between the two groups in the first experiment which is on categorial rules, but there was significant difference showing higher grammar learning outcome in the information-gap group between the two in the second experiment on prototypical rules. Within each group, students' grammar learning outcome

was significantly related to visual/verbal learning styles in the teacher-fronted group. It showed that the teacher-fronted class which depends on teacher's explanation and teaching materials had a positive affect on students' grammar learning outcome in the verbal learning style.

In information-gap class, students' grammar learning outcome was significantly related to active/reflective learning styles. To complete the task, the information-gap activity which requires students to interact with other group members was more effective for those active style students who favor to discuss and process information with other students and then understand that later.

In the analysis of the students' experiences in information-gap learning class, active style students with better outcome improvement from the two post tests preferred the information-gap activity to the teacher-fronted teaching. Those students favoring the information-gap activity more voluntarily participated in the task.

The analysis of students' responses showed that there were differences in students' opinions on advantages/ disadvantages in the information-gap learning. The active style students preferred the free learning atmosphere the most, while the reflective style students did not prefer it. In addition, the worst disadvantage to the active style students was free-riding, however, it was not considered so by those reflective style students.

The findings of this study suggested that students' learning styles are significantly related to both grammar learning outcome and their experience. For the better learning outcomes of the task-based teaching, students' learning styles should be examined and interpreted clearly. Also, task development and its appropriate applying are to be considered.

제1장 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

영어는 국제어로서 시간이 갈수록 확고한 위치를 갖게 되었다. 특히, ESL 환경에서 뿐 아니라 우리나라와 같은 EFL 환경에서 영어교육의 필요성과 중요성이 증대되고 있다. 영어교육에 관한 많은 연구들 중에서도 효과적인 수업 방법에 관한 연구들이 활발하게 진행되고 있다. 최근에는 제2언어로서 영어 습득을 이해하고 교육학적 입장에서 영어를 가르칠 수 있는 효과적인 수업방법으로 과업중심 교수법이 제시되고 이에 대한 연구가 많이 이루어지고 있다(Bygate, 1996; Ghaith & Yaghi 1998; Peterson & Miller, 2004; Skehan, 1998; Skehan & Swain, 2001; Willis, 1996). 과업중심 교수법은 ESL과 EFL 분야의 여러 학자들에 의해 활발하게 연구되어 영어교육뿐 아니라 외국어 교육에 큰 영향을 가져왔다. 과업중심 교수법은 제2언어 학습에 있어 교사중심의 전통적인 수업방법에 비해 효과적인 교수법으로서 그 위치를 확고히 하였다(Swan, 2005).

그러나 제2언어 학습에서 의미의 역할을 중요하게 강조하여 의사소통을 활성화하고 실생활과 연관된 언어사용을 위해 과업을 사용하는 과업중심 교수법은 목표언어의 정확성을 가져올 수 없다는 문제점이 제기되어 왔다(Harley & Swain, 1984). 실제 과업중심 교수법은 일차적인 언어 입력 자료를 과업에 의존하여 체계적인 문법적 교수요목이 없다는 것이 특징이다(Richards & Rodgers, 2001). 이에 Pica et al.은 정보차 과업을 언어 형식 학습에 효과적인 과업 유형으로 보고 지속적으로 연구 개발하여 정보차 과업이 과업중심 교수법에서 간과될 수 있는 언어 형식 학습에 효과적인 방법임을 주장하였다(Pica, 2005; Pica, Sauro & Kang, 2006; Pica & Doughty, 1986).

본 논문에서는 영어교육에 있어서 과업중심 교수법의 효율성이나 가치에 의문을 제기하고자 하는 것이 아니다. 여러 가지 변인들이 복잡하게 상호 작용하여 결정되는 언어 학습효과에 있어서 과업중심의 교수법에 대한 절대적 신뢰에 대한 연구가 필요하다. 우리나라와 같은 EFL 상황에서는 교실 수업의 시간이 제한적이고 교실 밖

영어 노출이 자연스럽지 않기 때문에 실생활과 관련된 언어사용의 정확한 입력과 출력을 위해 문법의 교수-학습이 필수적이다(Swan, 2005). 이에 정보차 과업을 이용한 문법 교수-학습이 학습자 중심의 자기 주도적 학습을 지향하는 우리나라 교육 현장에서 학습자들의 문법 학습에 미치는 효과를 살펴보고자 한다. 또한 정보차 과업이 학생 개인의 특징과 부합하여 문법학습결과에 어떤 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다. 이전의 과업중심 학습에 관한 연구들이 학습의 결과인 학업 성취도만을 비교하는 양적 연구에 지나치게 편중되어 있어서 학습결과에 영향을 미치는 변인들에 대한 연구가 미흡했다(Cohen, 1994; Jacob, Rottenberg, Patrick, & Wheeler, 1996; Webb & Palinscar, 1996). 우리나라에서도 학습효과에 대한 질적 연구가 거의 이루어지지 않고 있어 이에 대한 연구가 필요하다. 이에 본 연구에서 문법학습에 사용된 정보차 과업의 선호도와 과업수행 참여도가 학생들의 영어 문법학습결과와 어떤 관계가 있는지 비교 분석한다. 또한 수업의 장/단점에 대한 학생들의 의견을 학습유형 별로 분석하여 학습결과만을 비교하는 것 뿐 아니라 결과의 원인을 면밀히 살펴보고자 한다.

이 연구는 세 가지의 목적을 갖는다. 첫째, 언어학습 결과를 결정짓는 여러 가지 상황변인들 중 학습자의 학습유형을 독립변인으로 하고 학습유형 별 문법학습에 관한 사후시험 점수를 종속변인으로 하여 각각 학습유형에 맞는 효과적인 수업방법을 알아보기 위해 두 변인 간 관계에 대해 연구해 본다. 둘째, 정보차 학습활동을 통하여 문법을 학습한 집단의 학습결과에 영향을 미친 원인을 설명하고자 정보차 학습활동에 참여한 학생들을 대상으로 학습유형과 수업방법에 대한 선호도와 참여도 관계를 비교 해본다. 셋째, 수업 경험에 대한 설문을 실시하고 수업의 장/단점에 대한 학생들의 의견을 학습유형 별로 분석하여 이러한 장/단점들이 학습유형이 다른 학생들의 학습결과에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴본다.

2. 연구문제

연구의 필요성과 목적에서 밝힌 내용을 중심으로 본 연구는 다음 세 가지의 연구문제를 제시한다.

연구 문제1: 한국 EFL상황에서 2년제 대학 학생들을 대상으로 한 정보차 학습 활동과 전통적인 교사 중심 학습활동 간에는 문법학습결과에 있어서 어떤 유의적 차이가 있는가?

연구 문제2: 정보차 학습 활동과 교사 중심의 학습활동을 통해 문법을 학습한 학생들의 문법학습 향상의 정도와 학습 유형 간에는 어떤 유의적 차이가 있는가?

연구 문제3: 정보차 학습 활동을 한 학습자들의 수업 경험과 수업 방법에 대한 선호도 및 참여도는 문법학습결과와 어떤 유의적 차이가 있는가?

3. 연구의 구성

이 연구를 위해서 제 2장에서는 이론적 배경으로 정보차 활동의 유형과 특징에 대해서 살펴보고 학습자 사이의 상호작용 활성화에 효과적인 정보차 과업에 대해 고찰해 본다. 정보차 과업의 학습과정 특성상 학습자들 간 상호작용이 학습결과에 중요한 역할을 하는 것을 감안하여 학습자들의 학습 참여도에 변인이 될 수 있는 학습자들의 학습유형 별 특징과 분류 방법에 대해 살펴본다. 학습유형 검사는 Felder/Solomon 의 학습유형 지수(The Index of Learning Styles)를 사용한다.

제 3장에서는 연구의 방법을 서술한다. 먼저 연구 대상자를 선정하여 실험집단과 통제집단으로 구분하고 문법 학습 수준에 대한 사전시험 점수를 일원분산 분석으로 비교하고 학습유형을 검사하였다. 1차, 2차 실험처치 수업 후 두 집단의 문법학습 결과를 비교하기 위하여 1차, 2차 사후시험을 실시한다. 1차, 2차 사후시험은 사전시험과 문항 유형, 문항 수, 난이도 그리고 문법내용을 동일하게 출제하여 실시한 후 결과는 SPSS 9.0 프로그램을 이용하여 검증한다.

제 4장에서는 결과 분석을 통하여 각 집단 내 학습자들의 학습유형과 문법학습 결과에 어떤 관계가 있는지를 논의한다.

제 5장에서는 연구의 결론으로, 정보차 학습활동을 통한 문법학습 결과와 학습자들의 수업 경험이 학습유형과 관계가 있음을 확인하고 성공적인 과업중심 학습의 결과를 위해 요구되는 사항을 제안한다.

4. 연구의 제한점

이 연구는 다음 네 가지의 제한점을 지니고 있다.

첫째, 본 연구의 실험기간이 12주로 제한되어 일반적인 영어학습에 관한 실험이 이루어지지 못하고 문법학습에 관한 실험만 실시되어 이 결과를 일반화 하는데 제한이 있을 수 있다.

둘째, 연구대상이 간호과 3학년생들로 제한되어 있어 특정 전공 학생들에게서 나타나는 다른 변인이 작용했을 수도 있는 제한이 있을 수 있다

셋째, 정보지각방법에 의한 직관적/감각적 학습유형에서 감각적 유형의 학생 비율이 지나치게 높아 연구결과를 일반화시키기에 제한이 있을 수 있다.

넷째, 학생들의 학습경험을 살펴보는데 있어 시간 제약의 이유로 질문지외 다른 방법을 사용하지 못하여 이를 일반화하는데 제한이 있을 수 있다.

제2장 이론적 배경

이 장에서는 과업의 정의와 과업유형에 대해 알아보고 과업의 한 유형으로써 정보차 활동에 관한 접근방법에 대해 살펴보고자 한다. 제 2언어 습득의 다른 변인으로 학습자 관련 변인인 학습유형의 정의와 분류방법에 대해 알아본다.

1. 과업의 정의 및 유형

과업은 과업수행의 직접적인 목적이 학습자들의 언어학습에 있고 최종적인 목적이 언어습득에 있는 활동을 가리키는 언어 교육학적 견해에서 크게 두 가지로 나누어 설명할 수 있다.

첫째, 과업수행 과정에서 목표언어를 사용해야 한다는 적극적 견해(strong version)를 반영한 것으로 과업활동의 주된 목표를 의사소통으로 보는, 즉 언어의 의미(meaning)에 중심을 둔 정의이다(Candlin, 1987; Nunan, 1993; Skehan, 1996; Stern, 1992; Willis, 1996).

둘째, 과업수행 과정에서 목표언어 사용이 선택적인 소극적 견해(weak version)에 기반을 둔 것으로 과업을 언어학습과 관련된 전반적인 언어활동으로 보는 정의이다(Breen, 1987; Estaire & Zanon, 1994; Richard, Platt, & Webb, 1985; Williams & Burden, 1997).

이러한 과업의 이분법적인 분류와 의견을 달리 하여 Littlewood(2004)는 과업을 이해하는데 중요한 두 가지 특징을 제시하였다. 첫째, 언어의 형식중심(focus on forms) 과업부터 의미중심(focus on meaning) 과업까지를 하나의 연속체(continuum)로 보는 것이다. 이 연속체는 의사소통을 위한 언어습득이라는 동일한 목표를 지향한다. 둘째, 과업을 정의하는데 이해해야 할 또 다른 과업의 특징은 과업이 다루고 있는 언어적 자원에만 국한되는 것이 아니라 과업을 수행하는 학습자의 참여 정도 (degree of involvement)까지 고려해야 한다는 것이다. Littlewood의 첫 번째 과업 특징은 <표 1>로, 두 번째 특징은 <표 2>와 같이 정리한다.

<표 1> 형식중심 과업부터 의미중심 과업까지 연속체

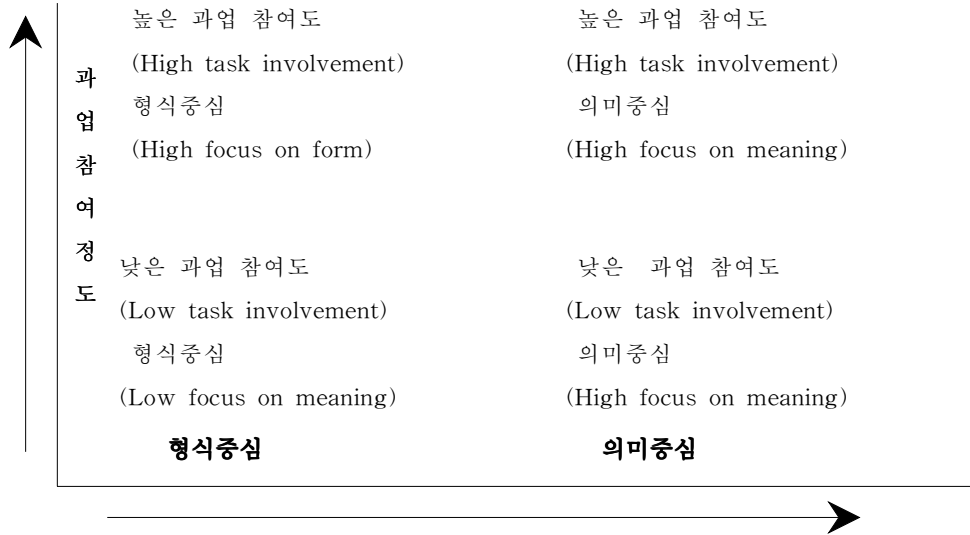
형식중심				의미중심
비 의사소통적인 학습	의사소통 전의 언어 연습	의사소통적인 언어 연습	구조화된 의사소통	실제상황의 의사소통
언어의 형식에 초점을 두고 형식이 어떻게 형성되어 있고 무엇을 의미하는지에 집중한다. 예) 형식에 맞게 치환하기 (substitution) 연습, ‘발견’하고 의식높이기 활동	의미에 관심을 갖고 언어를 연습하지만 다른 사람들에게 새로운 메시지를 전달하지는 않는다. 예) ‘질문과 대답’하기 연습	전에 배웠던 언어로 새로운 정보를 소통할 수 있는 상황에서 학습했던 언어를 연습한다. 예) 정보 차 활동 또는 개인적인 질문들	어느 정도의 변수가 있을 수 있는 상황에서 전에 배웠던 언어를 유도해 내어 의사소통하기 위해 그 언어를 사용한다. 예) 짜여진 역할극과 간단한 문제 해결	의미를 예측할 수 없는 상황에서 의사소통을 위해 언어를 사용한다. 예) 창조적인 역할극, 더 복잡한 문제 해결과 토론
‘연습’		(Ellis, 2000)		‘과업’
‘능력 향상 과업’		(Estaire & Zanon, 1994)		‘의사소통적인 과업’

(Littlewood, 2004: 322)

<표 1>은 Littlewood(2004)가 제시하고 있는 언어의 형식에 초점을 맞춘 비 의사소통적 학습으로부터 실제적인 의사소통 단계로 발전 하는 과정으로 “연습”과 “과업”을 구분지어서 개념화 시키는 것보다 둘을 하나의 연속선상에 있는 일련의 과정으로 제안하고 있다. 궁극적으로 Littlewood는 목표언어 습득이라는 하나의 목표를 향하는 위계적 절차(hierarchical process)로 보는 것이 바람직하다고 주장했다.

Littlewood(2004)는 과업이 갖는 또 하나의 특징을 학습자의 과업 참여도(task involvement)로 다음 <표 2>와 같이 제시하고 있다.

<표 2> 과업 중심 언어 학습의 두 가지 특징



(Littlewood, 2004: 324)

위의 Littlewood(2004)의 과업의 특징들은 과업 자체의 특징이기 보다는 과업에 참여하는 학습자들의 특징이라고 말하는 것이 더 정확하다. 예를 들면, 교사가 언어의 형식과 의미에 초점을 두고 균형 잡힌 활동을 하도록 학습자들을 독려할 의도로 과업을 계획하고 수행시킨다 해도 몇몇 학생들은 언어의 형식에만 집중할 수도 있고, 반면에 다른 학생들은 언어형식에는 전혀 관심을 갖지 않고 의미에만 집중하는 현상이 나타날 수도 있다는 가능성을 언급했다. 또, 몇몇 학습자들은 과업수행에 적극적으로 참여하여 학습효과가 있지만, 과업 수행에 소극적으로 참여 하는 다른 학습자들에게는 학습효과가 미미할 수 있다는 것이다. 이는 과업 수행 중 나타나는 상호작용을 사회문화적 견해에서 이해하는 Duff(1994)의 의견과 일치한다. 다시 논하면 동일한 과업을 각각 다른 집단에서 수행할 때 중요한 변인은 과업에 대한 학습자 개인의 해석으로 이는 과업수행 과정과 결과에 주요한 영향을 미친다는 것이다.

본 연구는 과업수행 중 나타나는 학습자들 사이의 상호작용이 개인의 특징에 의해 어떻게 학업성취도와 학습경험에 영향을 미치는지 살펴보기 위한 것이므로 본

연구의 방향과 밀접하게 관련이 있는 Littlewood(2004)의 주장을 바탕으로 과업 자체의 특징보다는 과업에 참여하는 학습자들의 개인적 특징을 고려하여 과업중심 교수법을 이해하기로 하고 본 논문에서는 다음과 같이 포괄적으로 과업을 정의해 보고자 한다.

과업은 넓은 의미로 언어습득 목표를 가진 학습자들이 언어적 문제(linguistics problem)를 해결하는 과정에서 언어 학습과 관련된 개인의 모든 활동이다.

Pica et al.(1993)은 제2언어 습득(SLA)과 교육학적 입장에서 과업을 다음과 같은 기준으로 분류하였다. 첫째 ‘정보를 교환하는 공급자와 수요자 간의 관계(일방적 또는 양방향 교환)’가 어떠한가?, 둘째 ‘과업 참여자들 간의 상호작용이 과업을 완성하는데 필수적인가 아닌가?’, 셋째 ‘지향하는 목표가 무엇인가?’, 넷째 ‘과업에 대한 결과가 몇 가지 일수 있는가?’ 의 네 가지 기준으로 과업의 유형을 다음과 같이 <표 3>으로 정리해 본다.

<표 3> 과업의 교육학적 유형

과업 유형	상호작용 관계	상호작용 필요	목표 지향	결과 선택
직소 과업	양방향	필수적	하나로 집중	단일화됨
정보차 과업	일방적 또는 양방향	필수적	하나로 집중	단일화됨
문제해결 과업	일방적 또는 양방향	선택적	하나로 집중	단일화됨
결정하기 과업	일방적 또는 양방향	선택적	하나로 집중	다양할 수 있음
의견교환 과업	일방적 또는 양방향	선택적	서로 다름	다양할 수 있음

(Pica, Kanagy, and Falodun, 1993: 19)

직소과업(jigsaw task)은 집단 안의 모든 구성원들이 과업에 필요한 전체 정보의 일부분을 가지고 있다. 자신들이 가지고 있는 정보에 대해 다른 구성원들에게 설명

해야 할 책임이 있으므로 과업의 개별적 책무성과 함께 정보를 교환하는 과정에서 상호작용이 필수적일수 밖에 없다.

정보차 과업(information-gap task)은 한 사람만 과업에 대한 정보를 가지고 있고 다른 사람은 어떤 정보도 가지고 있지 않으므로 과업을 완성하기 위해서는 서로 정보를 교환하지만 정보의 흐름이 일방적이다.

문제해결 과업(problem-solving task)은 각 집단에 주어진 문제를 함께 해결하는 과업으로 모든 구성원들이 같은 정보를 가지고 있어서 상호작용이 필수적이지 않지만 하나의 결과를 도출하기 위해서 서로 간의 상호작용이 이루어질 수 있는 조건을 제시한다.

결정하기 과업(decision-making task)은 직면한 어떤 상황에서 하나의 결정을 내려야 하는 것으로 결정을 위한 몇 가지 선택이 주어진다. 구성원들은 서로 의견을 교환함으로 하나의 결정에 동의해야 하지만 모든 구성원들이 동일한 정보를 가지고 있고, 한 가지 이상의 결과가 가능하기 때문에 과업 완성을 위해 상호작용이 필수적으로 요구되는 것은 아니다.

마지막으로 의견교환 과업(opinion-exchange task)은 어떤 결정을 위해서 자신의 의견을 교환하는 것으로 구성원들 간의 의견이 일치하지 않을 수도 있고 지향점이 나 과업의 결과가 다양할 수 있기 때문에 서로 의견이 지나치게 상반되는 경우 구성원들 간의 상호작용이 발생하지 않을 수도 있다(Pica, Kanagy, & Falodun, 1993).

2. 정보차 과업

과업수행 시 학습자들의 참여도가 목표한 과업의 결과를 성취하는데 주요한 요인으로 작용한다는 Littlewood(2004)의 주장에 따라, 여러 가지 과업유형 중 학습자들의 적극적인 참여를 유도하는데 효과적인 과업유형에 대한 연구들을 살펴본다.

많은 학자들이 교실 학습활동에서 학습자들의 상호작용에 영향을 끼치는 중요한 변인인 과업의 유형을 알아내기 위한 연구를 하였고, 정보교환 과정에서 각각 다른 유형의 과업들이 갖는 효과의 차이에 대해서 연구하였다(Ellis, 2003; Long, 1990; Nunan, 1999; Pica & Doughty, 1986). 많은 학자들은 구성원 사이의 정보교환이 선택적(optional)이지 않고 필수적(required)인 양방향 정보차 과업(two way

information-gap task)이 다른 유형의 과업보다 학습자들의 상호작용을 촉진하는데 뛰어나다고 보았다(Foster, 1998; Nunan, 1989; Pica & Doughty, 1986). Pica & Doughty(1986)는 과업사용의 주된 목적인 상호작용을 용이하게 하는 핵심적인 요소를 과업 수행에서 필수적으로 요구되는 과업의 정보교환 요구(task requirement) 정도라고 주장하였다. 제2언어 학습자들에게 정보 차 과업을 적용하여 본 결과, 과업 수행 시 정보교환을 필수적으로 요구하는 정보 차 과업의 구조가 교실수업에서 학습자들의 수정된 상호작용(modified interaction)을 생산하는데 중요한 영향을 미쳤음을 강조했다. 이는 집단 구성원 간 상호작용이 일어나는 협동학습에서 중요한 요소 중의 하나가 협동과업구조라고 설명한 Slavin(1983)의 주장과도 일치한 것이다.

Pica et al.(1993)은 정보차 과업의 한 형태인 직소과업이 학습자들 사이에 가장 많은 양의 의미교섭을 이끌어 낼 수 있다고 보았다(박은영, 2005). Pica(2005)는 본인을 포함한 많은 연구자들이 언어의 형식중심 학습과 L2발달 그리고 의미중심 학습과 L2발달 사이의 관계에 관심을 두었던 것처럼, 교사와 학생들도 의미 중심 수업에서 언어의 형식과 특징에 집중 할 수 있는 방법을 언어학습 현장에서 찾고자 한다는 것을 발견하였다.

교사들은 제2언어 학습 시 학생들이 교사들로부터 기대하는 수정과 도움말을 언제, 어떻게 제공해야 가장 바람직한지에 대해 관심을 가졌다. 이러한 관심들이 Pica로 하여금 언어의 형식 학습에 대한 이론적이고 실질적인 연구를 하는 계기를 마련해 주었다. 이 연구에서 Pica(2005)는 정보차 과업이 실험을 위해 통제된 상황에서 뿐만 아니라 실제 교실수업에서도 언어 형식 학습을 가능하게 하는 방법이며 통제 상황에서와 동일한 효력을 갖는 방법이라고 보고 다음과 같은 몇 가지 특징들을 제시했다.

정보차 과업은 오직 한 가지 결과나 답이 적절하거나, 옳거나, 가능하다고 여겨지고 그 답을 얻기 위해서는 과업 참여자들 사이에 정보교환이 요구되는 특징이 있다. 정보차 과업은 과업이 요구하는 정확한 답을 얻기 위해서, 참가자들은 그들이 교환하는 정보가 정확하고 서로에게 이해가 됐는지를 확실하게 해야 한다. 이러한 과정에서 참여자들이 의미교섭에 관여함으로써 그들이 교환하는 정보의 뜻과 그 정보가 부호화되어 있는 형식에 관심을 기울이게 된다. 정보차 과업의 이러한 특징들은 학습자와 교사 그리고 연구자들에게 환영받을 만한 상호작용을 촉진한다. 이렇듯 과업

참여자들의 목표 지향적 상호작용 욕구는 학생들로 하여금 서로 간 도움말을 받고 이해를 촉진하고 메시지의 형식과 의미에 관심을 갖는 조건들을 마련한다는 것이다.

Pica(2005)뿐만 아니라 다른 연구자들도 학습자들이 목표한 문법의 형식, 기능 그리고 의미를 어떻게 다루고 있는지 그리고 학습자들에게 도움말을 제공하는 적절한 때를 연구하기 위해 정보차 과업을 사용하였다(Iwashita, 2003; Leeman, 2003; Mackey, 1999; Philip, 2003). 또 다른 연구에서 실제 교실 수업에 관한 자료와 학습자의 입력(input), 산출(output), 그리고 도움말 생성에 관한 자료를 수집하기 위한 도구로 사용되기도 하였다(Mackey, 1999). 이뿐 만 아니라 정보차 과업은 교사와 학생들 간 상호작용의 조정, 2인 또는 집단 참여 형식 수업에 관한 연구에서 자료 수집을 위한 도구 역할도 해왔다(Doughty & Pica, 1986).

정보차 과업은 L2 학습의 결과 연구 뿐 아니라 과정을 연구하기 위한 교육적 방법에서도 의미가 있다. 여러 가지 과업 유형 중 정보차 과업이 많은 연구자들에게 환영받는 것은 과업을 수행하는 참여자간 협동과 상호작용을 이끌어 내는 조건을 조성하는데 필요한 과업의 본질들을 갖추고 있기 때문으로 본다.

정보차 과업이 다른 과업과 구별되는 가장 큰 특징은 첫째, 실험을 위해 통제된 상황에서 뿐만 아니라 실제 교실수업에서도 언어 형식 학습을 가능하게 하는 방법이며 통제 상황에서도 동일한 효력을 갖는 방법이다. 둘째, 참여자들 간 상호작용을 이끌어 내는 데 가장 효과적인 방법이다(Pica, 2005).

가. 정보차 과업의 접근

교실 수업에서 언어 형식 학습을 가능하게 하고 참여자들 간 상호작용을 이끌어 내는 데 효과적인 정보차 과업은 언어의 형식학습에 있어 학습자 변인인 학습유형별 참여도와 선호도, 그리고 개인의 수업경험이 학습결과에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보는 것이 의의가 있다. 과업중심 교수법의 여러 가지 접근법 중 본 연구와 밀접한 관계가 있는 형식중심 접근법과 개인 변인에 관한 접근법에 관하여 살펴본다.

(1) 형식중심 접근

언어교수에서 과업 사용을 지지하는 많은 연구자들은 과업을 학습자들이 상호작용 하는 동안 자신만의 목표를 세울 수 있게 하는 동력으로 본다. 그 결과, 과업수행 중 상호작용은 중간언어 발달단계의 학습자들이 적절한 시기에 도움말을 받을 수 있게 한다. 이러한 관점에서 특정 형태의 언어 사용을 쉽게 하도록 하는 과업을 고안하는 것은 과업 사용의 중요한 목적을 무의미하게 할 수 있다고 볼 수 있지만, 많은 연구자들은 이러한 과업사용을 지지해 왔다.

Loschy & Bley-Vroman(1993)은 특정 언어형태 사용과 과업 사이 관계의 연구에서 언어형식의 사용이 ‘자연스러운’(natural), ‘효율적인’(efficient), ‘필수적인’(necessary) 세 가지의 과업을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 특정한 형식의 사용을 가능하게 하는 과업, 둘째, 언어의 특정한 형식이 사용되면 훨씬 효율적으로 수행될 수 있는 과업, 셋째, 특정한 형식의 사용이 필수적일 수 밖에 없는 과업들이다. 이러한 과업들 중 그들은 과업 기반 교수법이 체계적이고 계획성 있는 언어교수를 제공할 수 있다는 점에서 언어의 특정형식사용이 ‘필수적인’ 과업을 적극적으로 지지하고 있다. 이러한 과업들이 암시적인(implicit) 학습과 언어형식 사용의 자동화 과정을 발달 시켜 최종적으로 효과적인 학습을 유도한다는 입장에서 Ellis(2003)도 위와 같은 종류의 과업 사용의 정당성을 주장하였다. Ellis는 형식 중심의 세 가지 종류 과업을 다음과 같은 형식 중심의 산출 중심 과업(production task), 이해 중심 과업(comprehension task), 그리고 의식 상향 과업(consciousness-raising task)으로 구별하였다.

첫째, 산출 과업에서 Mackey(1999)는 의문문 형태를 학습하여 산출하는 과업을 실시하였는데 학생들의 노력을 바탕으로 많은 의문문을 만들어 낼 수 있었다는 과업 사용의 성공 사례를 발표하였다. Samuda(2001)는 이와는 반대로 범(modality)사용과 ‘there is/ there are’형태의 사용을 유도하는 과업을 사용하여 성공적인 사례연구를 발표하였는데 위의 Mackey의 연구와는 달리 교사의 역할-복잡한 영역에서 상당량의 교사 개입이 요구되었고, 그로 인해 과업이 성공적으로 완성되었음을 발표하였다.

둘째, 이해 과업에 관한 연구에서 Doughty(1991), Joudenais et al.(1995), 그리고

Trahey & White(1993)들이 언어 입력에서 선택된(selective)부분의 특징을 강조하는 것이 암시적(implicit) 학습을 촉발시킬 수 있다는 가정으로 입력 증강 과업(input-enhancement tasks)을 포함하여 실험한 결과 긍정적인 결과를 발표하였다.

셋째, 의식 상향 과업은 과업 자체의 일부분이 언어의 특정한 자질이고, 명시적(explicit) 학습에 초점을 두는 과업이다. Newton(2001), Fotos & Ellis(1991), Fotos(1993, 1994), 그리고 Sheen(1993)의 연구들도 의식 상향 과업 사용이 기존의 명시적 교수법과 동일한 교수 효과가 있음을 보여주었다.

이 외의 과업을 이용한 언어의 형식에 관한 연구로 Mohamed(2004)는 문법 지도에 있어 두 가지 유형의 과업을 사용한 후 학습자들의 선호도를 조사했다. 뉴질랜드 대학교 51명의 ESL학생들을 대상으로 한 연구에서 연역적 방법의 과업을 통해 개인적인 학습을 하는 집단과 귀납적 방법의 과업을 통해 짝을 지어 문법을 학습하도록 한 집단을 대상으로 자신들이 수행한 과업에 대해 선호도를 조사하고 왜 좋아하는지 또는 싫어하는지에 대한 이유를 설명하도록 했다. 과업에 대한 의견이나 태도에 관한 설문 결과, 학생들은 두 가지 형태의 과업에 대해 모두 긍정적인 견해를 보였다. 귀납적 과업을 통해 짝과의 협동학습을 한 집단의 73%가 자신들이 수행한 과업이 유용하고, 흥미 있고, 명확하고 이해하기 쉬워서 학습에 도움이 됐다고 하였고, 연역적 과업을 개인 학습한 집단의 학습자들은 72%가 자신들이 수행한 형태의 과업을 선호한다고 답하였다. 각 집단은 사전 시험 결과로 숙달도가 높은 수준과 낮은 수준으로 나뉘었는데 이러한 숙달도는 학생들의 과업에 대한 선호도와 관계가 없다는 연구결과를 나타냈다.

Fotos(1993)는 EFL 상황의 일본 대학생 160명을 3개 집단으로 나누어서 3개월 동안 매주 90분씩 수업을 진행했다. 한 집단은 과업을 통해 문법을 학습하고, 다른 집단은 교사 설명 중심의 수업을 하고, 마지막 집단은 의사소통적 과업을 통해 문법을 학습한 집단으로 과업은 형식, 길이, 내용이 모두 동일한 것이었다. 그 결과 세 집단 간에 사전, 사후 그리고 최종 시험 점수 간의 유의한 차이가 없었다. 수업 후 시험을 통한 성취도 평가에서 각 집단 내 문법수업 전, 후에 실시한 시험 점수들이 유의한 차이를 나타냈다. 모든 집단에서 실시한 문법지도가 효과가 있음을 나타냈다.

Fotos(1993)는 이 실험에서 성취도와 주목하기(noticing) 횟수의 상관관계에 대해 알아본 결과 교사설명중심 방법으로 문법 지도를 받은 집단에서만 성취도와 주목하

기 횡수 간의 유의한 차이가 있다고 제시하고 있다.

Fotos & Ellis(1991)는 일본의 2년제 여자대학교 영어 전공인 학생들과 4년제 대학의 경영학 전공 학생들을 대상으로 과업중심으로 문법을 학습한 집단, 교사중심의 전통적 문법 수업을 한 집단 그리고 문법지도를 하지 않고 교실에서 읽기 숙제(assignment)를 수행한 집단으로 나누어 사전, 사후, 최종 시험점수를 통해 학업성취도를 비교하였는데, 주목할 것은 통제집단과 실험집단 간에 사후 시험 점수에는 유의한 차이가 없어서 두 방법에서 모두 문법지도에 효과가 있었지만, 2주후 실시한 최종 시험에서는 전통적 방법을 실시한 통제집단의 사후 시험과 최종 시험 점수간의 유의한 차이가 없었다. 시간이 지난 후 학습했던 문법지식이 사라지지 않았지만, 과업중심의 문법 학습 집단에서는 사후 시험 점수와 2주후 실시한 최종 시험 점수간의 유의한 차이가 있었다. 실험집단은 사전 시험에서 정답률이 72%, 사후 시험은 95%였으나 최종 시험에서는 82%로 하락한 반면, 통제집단은 사전 시험은 75%, 사후시험은 93%, 최종 시험은 89%로 4%의 변화만 있었다. 즉, 장기간 수업효과에 있어서는 교사 중심의 전통적 수업방법이 효과적이었음을 보여주었다.

Ghaith & Yaghi(1998)은 ESL 언어규칙과 기제의 습득에 관한 협동학습효과에 관한 연구에서 중동지역의 164명의 남자 고등학생과 154명의 여자 고등학생들을 대상으로 실험집단은 협동학습을 통제집단은 개인학습을 한 후 집단 간 성취도 평가를 비교하였다. 먼저 사전 시험결과로 선행학습 수준에 따라 각 집단을 초급과 고급의 수준으로 나누어 비교한 결과, 두 집단 간 성취도 평가에서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 협동학습의 효과에 있어서 긍정적이지 않았지만, 실험 집단의 선행학습수준이 낮은 학생들의 사후 시험 결과가 수준이 높은 학생들 보다 높은 실력향상을 나타내어 협동학습이 선행학습수준이 낮은 학생들에게 더 효과적이라고 주장했다.

(2) 개인 변인에 관한 접근

과업수행에 관련 있는 변인들 중에서 학습자들 간의 차이에 대한 관심이 선행연구에서 상대적으로 미진했었으나, 모든 학습자들이 똑같은 방법으로 과업에 반응한다고 주장하는 연구자들은 거의 없을 것이다. 사실, 사회문화적 이론의 핵심적 연구

대상은 '개인'이 과업을 수행할 때 어떤 방법이든지 그들이 적절하다고 생각하는 방법으로 과업을 해석할 수 있도록 하는 것이다. 이러한 과정에서 과업에 대한 흥미가 참여자들로 하여금 그들만의 목표를 세울 수 있게 하였고 개인적이고 예상할 수 없는 의미를 함께 만들어 갈 수 있게 하는 것을 알 수 있었다. 사회문화적 학습의 관심 대상은 바로 '개인'이다. 사회문화적 접근은 Vygotsky(1962)의 사회 구성주의에 근본적 바탕을 두고 있다. 그의 이론을 해석하고 연구한 Lantolf(1994)는 Vygotsky의 기본적인 이론의 식견에 대해 다음과 같이 나타낸다.

인간의 높은 형태의 정신적 행동은 언제나, 어디서나 상징적 수단에 의해 중재된다... Vygotsky는 이러한 상징적 도구가 인간에게 자발적인 관심, 논리적인 문제 해결, 계획하고 평가하기, 자발적인 기억, 그리고 자발적인 학습과 같은 정신적인 과정들을 체계화하고 조절할 수 있는 능력을 부여한다고 하였다. 상징적인 도구들은 인간이 자신과 자신의 정신적 그리고 신체적 활동을 만들고 지속적으로 통제할 수 있는 수단이다(Lantolf, 1994: 418).

이러한 Vygotsky(1962)의 견해에서 상징적 도구는 바로 언어이다. 학습은 먼저 사회적 활동을 통해 일어나고, 그 다음 개인적인 활동을 통해 일어난다는 것이다. 의식과 개념화의 발달은 먼저 개인들 간의 상호적인 정신 현상(inter-mental phenomenon)이고 그 다음 개인이 자신만의 의식(consciousness)으로 적절하게 조절하는 내적정신 현상(intra-mental phenomenon)이다.

Lantolf(2000)는 그의 최근 연구 개관에서 과업이 학습자들에 의해 재해석되는 방법, 그리고 학습자가 개인적 욕구와 흥미에 맞게 반응하도록 과업을 다시 만드는 방법에 관심을 가졌다. 이러한 견해는 위에서 살펴본 Littlewood(2004)의 과업 정의에서 과업에 참여하는 학습자 개인의 특징을 과업 정의의 중요한 요소로 보았던 것과 상응하는 것으로 볼 수 있다. 사회문화적 이론에서 Duff(1993)는 토론, 그림 묘사, 이야기 다시 말하기의 세 가지 과업을 비교 연구한 후에 각각 다른 집단에서 동일한 과업을 수행하는 과정에 영향을 미치는 중요한 변인에 대해 발표하고 과업에 대한 학습자 개인의 해석이 중요한 영향을 미치는 것이 확실하다고 주장하였다. 과

업을 수행하는 개인은 언어를 통한 서로간의 정신적인 상호작용을 증대하고 개인의 내적 정신 현상을 통해 자신만의 해석으로 과업을 받아들인다는 것이다.

이러한 연구들은 결과적으로 과업의 질을 분석하는 여러 종류의 방법에 대한 합리성에 의문을 가져왔다. 어떠한 과업도 모든 사람들에게 똑같이 여겨지지 않는다는 것이다. 특정 과업 형태가 다른 과업에 비해 더 우수하거나 더 열등하다는 의견은 위험한 것으로 개인의 특징에 더 적합한 과업의 형태가 있을 뿐이라는 의견이다. 그러나 학습자의 개인적 차이가 과업에 어떻게 영향을 미치는지를 면밀히 살펴보는 체계적 연구가 부족한 실정이다. 물론, 성별, 숙달도 수준(Long & Porter, 1985; Wigglesworth, 2001; Yule & McDonald, 1990), 그리고 과업 수행 시 상대방과의 친밀도(Plough & Gass, 1993)에 관한 연구가 있었지만 이러한 연구 경향이 주류를 이루지는 못했다(Skehan, 2003). 최근에 과업 기반 교수법의 개인 변인들에 관한 심도 있는 두 가지 연구가 있다.

Dörnyei & Kormos(2001)는 과업에 대한 학습자들의 동기를 조사하는 맥락에서 과업에 대한 학습자들의 태도를 과업에 적극적인 태도(high task attitude)와 과업에 소극적인 태도(low task attitude)로 구별했다. 그들은 이 두 가지 변인의 상호관계를 증거로 과업에 대한 적극적 태도를 갖춘 학생들이 소극적 태도를 갖춘 학생보다 과업 조작에 의해 더 영향을 받는 것으로 보인다고 발표하였다.

Dörnyei & Kormos(2001)의 연구는 과업 수행 시 그룹 단위의 차이가 몇몇 학생들에게는 더 큰 차이로 과장 될 수 있고, 다른 몇몇 학생들에게는 아주 작은 차이로 여겨질 수도 있음을 지적하고 있다는 점에서 의미가 있다고 본다. 이러한 점에서 만약 개인의 어떠한 특징이 과업 수행에 관계가 있는지 명백하게 연구, 정리 된다면 과업 수행 조건을 연구, 설계하는데 민감하게 대처함으로써 더 효과적인 과업 수행 결과를 기대할 수 있다.

나. 정보차 과업의 구성

정보차 과업의 사용 목적이 성공적으로 이루어지기 위해 Pica, Sauro, & Kang(2006)은 정보차 과업의 구성에 대해 다음과 같이 주장한다.

정보차 과업은 학습자들이 언어 발달 과정상 습득할 준비는 되었지만 습득에 어

려움을 겪고 있는 특정한 언어형식이 갖는 정보를 이해하고 표현하는 것에 의해 그 결과가 결정되도록 고안될 수 있다(Loschky & Bley-Vroman, 1993).

첫째, 인터뷰형식으로 고안된 정보차 과업은 질문을 위한 상황을 조성한다. 이때 정보차 과업은 의문문 발달에 관한 자료 또는 시간이 지나면서 되풀이 되는 자료 수집을 위해 부분적으로 교차되어 사용될 수 있고, 의문문 형성에 관한 과정을 따라가거나 의문문 발달에 관한 학습자들의 주의집중과 상호작용 과정을 살펴보기 위해 부분적으로 사용될 수 있다.

둘째, 언어형식의 유용성에 중점을 두고 고안된 정보차 과업은 학습하기 어려운 언어형식의 특징을 다루기 위한 학습자들의 요구를 충족시킬 수 있다. 이러한 언어의 특징들은 지각하기 어렵고(low perceptibility), 자주 발생하지 않고(infrequency of occurrence), 그 형식이 나타내는 의미와 기능의 투명성이 제한적(limited transparency)이다(Harley, 1993; Long, 1996).

SLA 연구를 위한 정보차 과업의 다목적성과 확고함이 계속 성장하면서 정보차 과업은 학습자들의 주의력을 형식, 기능 그리고 의미에 집중시키기 위해서 사용되고, 또 언어 형식에 관한 학습자들의 주의집중 과정과 도움말에 대한 반응을 연구하기 위해 그 사용이 점차 증가되고 있다(Iwashita, 2003; Leeman, 2003; Mackey, 1999).

다. 정보차 과업의 학습모형

(1) 직소과업

정보차 과업의 대표적인 유형인 직소과업은 Aronson et al.(1978)에 의해 개발된 과업으로 의사소통을 독려하고 교실 안에 진정한 정보차를 만들어 내기 위해 사용되는 가장 널리 알려진 협동적 언어 학습활동 중 하나이다.

과업 참여자들이 각자 전체 정보의 일부분을 가지고 있고 서로 정보를 교환하여 자신이 가지고 있지 않은 정보를 얻어서 과업을 완성하는 것이다. 예를 들면, 이야기를 만들기 위해 총 6장의 그림이 필요한데 각각 서로 다른 3장씩의 그림을 갖고

있을 때 서로 자신이 가지고 있는 그림을 묘사하여 상대방의 그림과 맞추어 순서에 맞게 이야기를 완성한다(Smith, 2003).

또 다른 형태의 직소과업은 다음과 같다.

교사가 2명을 한조로 만들어 유명인사의 탄생과 서거에 관한 정보를 나누어준다. 자신에게 없는 정보를 채우기 위해 서로에게 질문을 할 수 있다.

Births	Deaths
1770 Beethoven	1827 Beethoven
1819 Queen Victoria	1901 Queen Victoria
1879 Albert Einstein	1955 Albert Einstein
1889 Charlie Chaplin	1977 Charlie Chaplin

<그림 1> 완성된 과업 모형

Births	Deaths
17__ Beethoven	1827 Beethoven
1819 Queen Victoria	19__ Queen Victoria
1879 _____	1955 Albert Einstein
18__ Charlie Chaplin	1977 _____

<그림 2> 학생 A의 과업 모형

Births	Deaths
1770 Beethoven	18__ Beethoven
18__ Queen Victoria	1901 Queen Victoria
1879 Albert Einstein	19__ Albert Einstein
1889 Charlie Chaplin	1977 Charlie Chaplin

<그림 3> 학생 B의 과업 모형

A: Who was born in 1879?

B: Albert Einstein.

When did Beethoven die?

A: He died in 1827.

B: When did he die? Can you say that again?

(Johns, 1993에서 발췌)

자신에게 필요한 질문을 하는 과정에서 의문사로 시작되는 의문문의 형식과 과거 시제를 자연스럽게 습득할 수 있다.

(2) *Pica*의 학습모형

학습자가 습득하기 어려운 언어형식이 나타내는 기능과 의미에 대한 학습자의 상호작용과 주의집중을 활성화시키기 위한 처치로서, 또 상호작용과 주의집중 과정에 대한 자료수집과 그 분석을 위한 연구 도구로서의 두 가지 목적을 위해 개발된 정보차 과업의 학습모형에 대해 알아본다(Pica, Sauro, & Kang, 2006).

정보차 과업의 세 가지 유형인 직소과업, 차이점 찾기, 그리고 문법 의사소통 과업들은 학습자들이 본문비교와 과업 재구성의 목표에 도달하기 위하여 동일한 단계를 거치기 때문에 유사하게 조직된 구조와 목표를 공유한다. 이러한 과업의 수행은 소집단 활동을 하는 학습자들이 상호작용을 수정하고 언어의 형식, 의미 그리고 기능을 처리할 수 있는 조건을 형성한다.

학습자들은 다음과 같은 다섯 단계를 거쳐 과업을 수행한다.

- 1) 학습자들은 전에 읽었던 본문, 이전에 이루어졌던 토의, 또는 전 시간에 배웠던 내용을 다루고 있는 문장이나 소절(passage)을 읽는다.
- 2) 학습자들의 학습지(work sheet)는 각각 원본과 문법규칙이 약간 틀린 문장이나 소절이 실린 것으로 2인 1조에서 학생 개인이 가진 학습지는 서로 다른 정보를 갖는다. 이때 개인의 학습지를 서로에게 보여주지 않고 읽는다.
- 3) 학습자들은 서로 협력하여 두 가지 문장 또는 구문 중에 올바른 하나를 선택하고 자신들의 선택에 대한 정당성을 제시한다.

- 4) 학습자들은 빈칸 채우기 학습지를 받아서 파트너와 함께 협력하여 전 단계의 학습 내용을 상기한다. 빈곳에 자신들이 선택한 구문을 써서 완성한다(학습지를 보지 않고 파트너와 의견을 교환하고 선택을 일치시켜 완성한다).
- 5) 학습자들은 완전한 원본을 다시 읽고 자신들이 선택한 구문과 비교하며 일치하지 않은 것을 확인하고 이유를 설명한다.

학습자들은 1)- 5)의 단계를 거치므로 SLA을 위한 주의집중 과정을 활성화시킬 수 있다. 3)- 5)단계는 이러한 과정들이 확인될 수 있는 산문체 자료를 제공하는데 특히 적합하다.

3)단계에서 주어진 구문들과 문장들 사이의 다른 곳을 찾아내고, 비교하고, 선택해야 하는 필요성은 의미나 기능을 부호화하고 있는 형식들 간 차이점을 주목하기 위해서 뿐 아니라 언어형식 자체를 주목하기 위한 조건을 조성한다.

목표언어의 형식과 관련 있는 상호작용 과정과 주의집중 과정(attentional processes)은 과업의 다른 단계에서 발생할 수 있지만, 주목하기는 3)단계에서 학습자들 간 정답을 선택할 때 가장 자주 발생한다. 형식, 기능, 그리고 의미 연결에 관한 인식도 자신들의 정답 선택을 정당화 하는 3)단계에서 가장 활발하게 나타난다.

4)단계에서 상호이해와 동의가 필수적이기 때문에 학습자들은 부정적 도움말과 수정된 상호작용을 위한 기회를 갖게 된다.

5)단계에서 원본과 비교하며 자신들의 선택에 대한 설명을 강조함으로써 3)단계와 같은 조건들을 제공한다. 이 단계에서 제공되는 조건들은 학습자들이 3)단계에서 내린 결정과의 일관성 정도에 따라 부수적으로 발생하는 것이다.

과업의 다섯 단계를 거치는 동안 짝을 이룬 학습자들은 제시된 두개의 단어, 구, 그리고 문장들 중 옳다고 생각하는 것을 선택한다. 그들은 그 선택을 정당화하고, 상기시키고, 비교하고 자신들의 선택을 정당화한다. 이 과정에서 학생들은 배워야 했던 언어의 형식, 기능, 그리고 의미에 주의를 집중할 수 있는 기회를 여러 차례 갖게 된다. 차이점 찾기, 문법 의사소통, 직소 과업에서 언어 형식, 기능, 의미 관계에 대한 학습자들의 ‘주목하기’는 과업의 성공적인 결과를 결정짓는다.

정보차 과업의 5단계인 ‘선택하기’, ‘정당화하기’, ‘회상하기’, ‘비교하기’, ‘설명하기’는 학생들의 의미교섭, 입력수정, 수정된 출력 생산, 그리고 학생들이 아직 습득하지

못한 언어의 형식, 기능, 의미 관계에 주목하기를 포함하여 SLA과정 발생을 추적하는 하나의 범주가 된다(Pica, 2005).

Pica(2005)와 Pica et al.(2006)이 위에 제시한 정보 차 과업의 구성과 수행 단계를 적용하여 교실 수업을 위해 개발한 학습모형들의 예는 다음과 같이 차이점 찾기 과업, 규칙빈칸 채우기 학습지, 직소과업, 문법 의사소통의 예에서 구체화 할 수 있다.

· 차이점 찾기 과업의 예

Version A	Version B
"Philadelphia" opens strongly with an effective collection of city scenes. 2. We see Andrew as a typical workaholic attorney , already living with HIV as part of his life. 3. HIV from the outset is simply one element in Andrew's life, but not a defining element . 4. Joe Miller is equally well-established, both at work and at this home . 5. Nevertheless, he recognizes social similarities between being a black man and being a person with AIDS.	"Philadelphia" opens strongly with an effective collection of city scenes. 2. We see Andrew as an typical workaholic attorney , already living with HIV as part of his life. 3. HIV from the outset is simply one element in Andrew's life, but not the defining element . 4. Joe Miller is equally well-established, both at work and at home . 5. Nevertheless, he recognizes the social similarities between being a black man and being a person with AIDS.

(Pica, Sauro, & Kang, 2006: 309)

· 규칙빈칸 채우기 학습지의 예

"Philadelphia" opens strongly with as effective collection of city scenes. 2. We see Andrew as _____, already living with HIV as a part of his life. 3. HIV from the outset is simply one element in Andrew's life, but not _____. 4. Joe Miller is equally well-established, both at work and at _____. 5. Nevertheless, he recognizes _____ between being a black man and being a person with AIDS.

(Pica, Sauro, & Kang, 2006: 309)

· 직소 과업의 예

Version C	Version D
Sentence #_1_ <i>Stand and Deliver</i> tells the story of a high school mathematics teacher named Jamie Escalante.	Sentence #_1_ <i>Stand and Deliver</i> tells the story of a high school mathematics teacher named Jamie Escalante.
Sentence #__ Escalante motivates them by getting attention .	Sentence #__ Escalante motivates them by getting their attention .
Sentence #__ Students are undisciplined, unmotivated and rebellious	Sentence #__ The students are undisciplined,
Sentence #__ He is asked to teach of losers and potential dropouts.	Sentence #__ He is asked to teach of some losers and potential dropouts.
Sentence#__ Escalante faces an enormous challenge on the first day of school.	Sentence#__ Escalante faces his enormous challenge on the first day of school.

(Pica, 2005: 352)

· 문법 의사소통 과업의 예

Version A	Version B
1. Escalante returned to education to prove something. 2. What he proved was that students/some students can succeed through motivation and hard work. 3. His students were able to pass the difficult math test/ this difficult math test. 4. However they were accused of cheating on his test/ their test. 5. Even though the students/ these students had not cheated, their scores were questioned by the Educational Testing Service.	1. Escalante returned to education to prove something. 2. What he proved was that his students/ the students can succeed through motivation and hard work. 3. His students were able to pass a difficult math test/ his difficult math test. 4. However they were accused of cheating on his test/ their test. 5. Even though students/their students had not cheated, their scores were questioned by the Educational Testing Service.

(Pica, 2005: 352)

Pica et al.(2006)은 위의 과업 모형을 L1이 한국어, 대만어, 중국어(Mandarin)인 12명의 성인 학습자들을 대상으로 실제 교실 수업에 적용하였다. 그 결과 3)단계 - 5)단계에서 주의집중과 상호작용이 발생했다.

직소과업, 차이점 찾기 과업, 문법 의사소통 과업을 비교한 결과, 주목하기 비율이 직소과업에서 116, 차이점 찾기 과업에서 128, 문법 의사소통 과업에서 108의 수치를 나타냈다. 이 중 (3)단계에서 수행되는 선택하는 과정에서 직소과업은 85%, 차이점 찾기 과업은 96%, 문법 의사소통 과업은 92%의 주목하기가 발생되었다.

잘 드러나지 않는 언어형식(low salience form)에 대한 주의집중은 직소과업에서 58%, 차이점 찾기 과업에서 93%, 문법 의사소통 과업에서는 33%로 나타났다.

본 논문은 과업중심 학습활동의 가장 큰 이점을 학습자들 사이 상호작용으로 인한 협동학습과 그에 대한 학생들의 참여도로 본다. 학습자들의 학습유형에 따라 정보차 학습 활동의 결과를 교사중심 학습활동 집단과 비교하고 정보차 학습활동에 대한 학생들의 학습경험을 학습과정으로 살펴서 정보차 학습 활동과 학습유형 간 관계에 대해 알아보는 것이 목적이므로 연구에 사용한 모든 과업은 Pica(2005) 와 Pica et al.(2006)에 의해 개발된 정보차 과업의 모형 중 차이점 찾기 과업을 참고로 하였다. 그러면 정보차 과업에 참여하는 구성원들의 협동 학습활동이 학습경험과 관련 있는 학습자들의 정의적 영역에 어떠한 영향을 미치는 가에 대해 살펴본다.

라. 정보차 과업의 정의적 특징

80년대 중반부터 효과적 언어 교수에 대한 의견이 교사 중심 수업에서 학습자 중심 수업으로 변해 왔고 지식 전달 중심에서 구성주의적 지식 발달 또는 참여 중심으로 변해 왔다. 이러한 변화로 인해, 수업 중 상호작용과 의미교섭이 일어나는 동안 언어적 기술뿐만 아니라 인지적, 초인지적 그리고 사회적 범위로 까지 발달시키는 기회를 학생들에게 제공할 수 있는 소집단 또는 과업 기반 학습에 새로운 초점이 맞춰지게 되었다. 이런 점에서 학습자들의 연령과 언어 숙달도 수준에 상관없이 제2언어, 외국어, 이중 언어, 그리고 교실 수업에 까지 학생들의 협동학습 사용이 확대 되었고 관심도 증가되었다.

몇몇 연구자들은 과업기반 협동학습이 단지 학습능력이 우수한 학생들(good students)에게 이롭다고 주장하는 반면, 오직 학습능력이 뒤쳐진 학생들(poor students)에게만 도움이 된다는 상반된 주장을 하는 연구자들도 있다. 또, 가르치는 역할과 배우는 역할 모두가 학생들에게 이롭게 작용하고, 동료들을 위해 비계(scaffolding)를 제공함으로써 모든 학생들에게 효과적인 학습결과를 가져올 수 있다고 주장하는 연구들도 있다.

협동학습은 과업에 참여한 집단 구성원 사이의 사회적 상호작용과 의미교섭을 필요로 한다. 잘 구성된 협동적 과업에는 집단의 노력과 지식 그리고 견해를 나타낼 수 있는 구두, 산문 그리고 다른 형태의 결과물 개발을 위해 학습자들 간에 서로 잘 듣고 서로 도울 것을 필수적으로 요구하는 진정한 정보차가 있다. 이러한 협동학습

은 언어 학습과 긍정적인 상관관계를 갖는 정의적 요인들을 촉진하고 뒷받침해 준다. 불안감을 감소시키고 학습 동기를 증가시키며 자존감을 증진시키는 것 뿐 아니라, 학습자들의 다른 학습 유형을 지지하며, 다른 언어를 배우는 어렵고 복잡한 과정에서 인내심을 갖고 임할 수 있도록 도와준다. 정보차 활동학습과 긍정적 상관관계를 갖는 정의적 요인들에는 어떤 것들이 있는지 알아보기로 한다.

① 불안감 감소

정보차 과업을 통한 협동학습은 교실수업에서 긍정적이고 정의적인 분위기를 만든다. 교사가 소수 몇몇 학생들만이 대답할 수 있는 질문을 할 때, 오답을 제시하거나 또는 바보처럼 보일 수 있다는 두려움이 교실 언어수업의 구성원 간 상호작용에 가장 큰 위협 요소이다. 정확하거나 수용 가능한 답을 제공할 수 있는 가능성이 높을 때나, 또는 학습자가 전체학생들 앞에서 답을 발표하기 전에 자신이 알고 있는 지식을 전달하는 기회, 생각할 시간, 연습할 기회들을 사전에 가질 수 있을 때, 성공할 것 같은 가능성이 학습자의 불안감과 걱정을 상대적으로 감소시키고 언어 학습에 참여를 증가시킨다. 학습자가 불안한 상태일지라도 다른 사람과의 관계 맺기가 허락된다면 불안 수준이 상대적으로 감소될 수 있다.

② 구성원들 간의 상호작용 증진

정보차 과업을 통한 협동학습은 교사 중심의 교실 수업에서 교사의 역할을 학생들이 대신 하게 한다. 협동적 교실수업에서 학생들은 서로에게 의지하는 것을 배우고 교실 전체 학생들과 결과를 공유하기 전에 자신이 설명해야 할 부분의 정보를 연습할 수 있는 기회를 가질 수 있다. 과업의 완성을 위해 서로가 맡은 부분에 대해 정보를 교환하는 것으로 다른 학생들을 경쟁 상대가 아닌 학습에 서로 도움을 주고받는 관계로 상호작용 발생이 용이해진다.

③ 이해 가능한 입력과 출력 제공

집단 간 상호작용은 좀 더 이해 가능한 입력을 위해 교섭하는 학습자를 도와주고, 학습자들의 출력이 다른 구성원들에게 이해 가능한 입력이 될 수 있도록 수정될 수 있게 도와준다(Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1989). 학습자들은 과업을 완성하기

위해 교섭함으로 구두 발표, 산문체의 요약, 또는 완성된 형태와 같은 눈에 보이는 결과물을 제시하기 위해 함께 연구한다(Long & Porter, 1985; Pica & Doughty, 1985). 효과적인 협동학습 집단에서 학습자들은 서로를 위해 수정된 입력을 제공하고, 확인을 요구하고, 어휘나 문법을 재검토하고, 핵심어구나 개념을 설명한다. 그렇지 않으면 경험 있고, 지식 있는 교사가 교실 전체 학생들에게 설명하려고 노력했던 방법으로 학습자들의 입력과 출력을 돕는다.

④ 자신감과 자존감 상승

정보차 과업을 통한 협동학습은 집단 구성원 간의 상호의존도를 독려함으로 경쟁적인 환경에서보다 학생들의 자신감과 자존감을 높인다. 경쟁적 환경에서는 동기 결핍이 특징적으로 나타나고 학생들이 수행하는 각각의 활동마다 자존감의 운명이 달려 있는 상황이기 때문에 학생들의 자신감이 위축된다. 자신감과 자존감은 학습자들이 언어를 학습하는데 노력하는 자세를 가져옴으로 협동적 학습 환경이 학생들의 언어학습에 긍정적 환경을 조성한다.

⑤ 동기부여 증가

교실 언어수업에서 동기부여는 언어 숙달도의 발달과 언어의 광범위한 사용을 이끌어 낼 수 있다. 동료들 간의 도움은 수줍고, 불안정하고 흥미가 없는 학생들을 위해 굉장한 동기부여가 될 수 있다. 학습자들은 그들이 과업을 완성하기 위해 맡은 지식 전달 임무를 가능한 명백하고, 적절하고, 그리고 타당하게 하는데 도움을 받을 수 있음을 알고 있다. 이것이 학습자들로 하여금 계속해서 과업을 시도할 수 있도록 동기를 부여한다.

과업중심학습이 갖는 정의적 특징에 관한 연구로 전병만 등(2002)은 과제중심학습이 영어 학업성취와 영어 학습신념에 미치는 효과에 관한 연구에서 88명의 여자고등학생들을 전통수업집단과 과제중심 학습 집단으로 나누어 비교하였다. 연구의 결과, 과제중심학습이 교사중심수업보다 영어 학업성취 신장과 영어 학습신념 형성에 있어서 더 효과적이었음을 보여주었다. 특히, Mori(1999)의 학습신념분석 중 학습자의 정의적 측면과 관련이 있는 영어체감 난이도와 모험 감행성에 있어서 유의미한

차이를 나타낸다는 결과를 발표하였다(조상기, 2003).

Bang(2002)은 대학생 영어 읽기수업 협동학습에 관한 연구에서 116명의 학생들을 대상으로 전통수업과 과업중심의 소집단 활동 수업으로 나누어 독해 숙달도에 관한 효과를 정보 차 활동을 이용해 연구 한 결과, 실험집단의 학생들이 유의미한 숙달도 향상을 보였다. Bang은 실험집단의 20명의 학생들을 대상으로 면담을 실시한 결과 협동학습이 상호의존적, 협동적, 도움을 주는 교실 분위기로 학습의 적극적 참여를 통해 서로간의 정보차이를 성공적으로 연결시킴으로 결과적으로 언어학습에 도움을 주었다'고 하였다.

소집단의 협동학습과 교사중심의 전통적 학습의 경험을 비교한 또 다른 연구가 Peterson & Miller(2004)에 의해 이루어졌는데, 그들은 협동학습이 학업 성취도에 긍정적인 영향을 미친다는 연구들이 퀴즈나 시험점수만을 비교하는 양적 연구에 한하여 협동학습의 효과를 보여주었지만 그 이유에 대해서는 설명하지 못했음을 지적하고 Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen(1993)의 경험표집법을 사용하여 학생들의 수업경험에 대한 연구를 하였다. 소집단의 협동학습과 교실 수업의 집단학습의 경험을 비교하는 실험에서 의식의 정서적, 인지적 그리고 동기적인 특징들을 중심으로 살펴보았다. 전반적으로 학생들의 협동학습에 대한 경험의 질이 성취도가 높은 학생들과 낮은 학생들 모두 있어서 더 좋았고, 학생들의 참여도, 과업 중요성의 인지, 적정수준의 기술과 어려움에 대해서도 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 학생들은 자신에 대해 좀 더 의식했고, 집중하는데 있어 더 어려움을 느꼈다고 했다. 성취도가 높은 학생들은 소집단 활동에서 유의미하게 높은 성취도를 보였고 과업수행의 행동수준도 높았으나, 성취도가 낮은 학생들은 두 가지 방법 모두에서 참여도가 상대적으로 낮았다. 즉, 성취도 수준은 수업 방법의 효과나 수업의 참여도에 있어서 중요한 변인임을 나타냈다.

Hahn(2003)은 영어 숙달도가 낮은 성인 교실 수업에서 협동학습에 관한 연구에서 우리나라 268명의 대학생들을 대상으로 소집단 활동에서 숙달도가 미치는 영향과 학생들의 태도, 감정적인 영향, 그룹 구성원간의 결속력(group cohesion), 학생들의 외향성, 상호작용의 양과 질 그리고 자신과 다른 구성원들의 소집단 활동의 참여정도를 질문지를 이용하여 평가하였다. 선행 학습 수준이 낮은 학생들에게 소집단 활동은 정서적으로 안정감을 주고 상호작용을 독려한다는 결과를 보여주었다. 집단 구

성원간의 결속력이 강하면 수업 중 불안감이 낮아지고 불안감이 낮아지면 숙달도에 상관없이 참여도가 높아졌다. 이 결과는 Peterson & Miller(2004)의 연구에서 학습자의 숙달도가 소집단 활동의 참여도에 영향을 미친다는 결과와는 상반되었다. 반면에, 상호작용의 양이 향상됐다고 해서 반드시 상호작용의 질이 향상됐음을 보장하지 않는다고 주장하였다. 이는 학습자의 숙달도가 낮은 데서 오는 결과로 하위수준의 성인 학습자들은 27.0%의 학생들만이 목표언어를 사용하려고 노력하였고 나머지 대다수의 학생들은 모국어를 사용하여 의견을 교환했던 것으로 나타났다. Hahn은 숙달도와 학습자의 외향성이 소집단 활동의 참여와 긍정적인 상관관계를 갖는다고 보았고, 소집단 활동에 긍정적인 효과를 미치는 다른 변인으로 집단 구성원간의 결집력과 교사와 학생들 사이의 결집력도 아주 중요한 요인이라고 주장했다.

학습자의 참여도가 과업의 성공에 중요한 요인이고, 학생들의 참여도가 학업성취도에 중요한 역할을 한다고 볼 때, 결과적으로 학생들 간의 또 학생과 교사 사이의 결집력이 과업 중심의 소집단 활동에 중요한 변인임을 알 수 있다(Lim, 1992). 또, Hahn(2003)은 그의 연구 결과 한국과 같은 EFL상황에서는 소집단 활동 중에 모국어의 사용이 자연스럽게 빈번하게 발생한다는 것을 알아냄으로써 목표어를 사용하는 의사소통중심의 소집단 활동은 적합하지 않다고 주장하였다. 모든 학생들이 소집단 활동에 대해 긍정적인 태도를 갖는 것이 아니며, 개인의 성향이나 인지 수준이 개인적 변인으로 작용할 수 있다고 하였다. 그러나 숙달도 보다는 그룹 구성원간의 결집력이 과업수행 시 걱정을 경감시키므로 과업참여도를 증가시키고 결과적으로 성공적인 언어학습으로 이어질 수 있다고 주장하면서 그룹 구성원간의 결집력이 소집단 활동의 성공적인 언어학습에 가장 중요한 변인임을 강조했다.

과업중심의 학습활동에 관한 선행연구는 성공적인 언어학습의 중요한 변인에 대해서 여러 가지 다른 결과를 발표하였다. 이는 언어학습이 어느 한두 가지 변인에 의해 결정되는 것이 아니라 여러 가지 변인들의 상호작용으로 이루어지는 것이기 때문이다.

3 학습유형의 정의 및 분류

L2 학습자들의 학업성취에 영향을 미치는 여러 가지 요인에 대한 많은 연구들이 이루어져왔던 것과는 달리 제2언어 학습에 있어 학습 유형에 대한 연구는 상대적으로 늦은 1990년대부터 활발해지기 시작하였다. 학습자 개인의 특징으로 제2언어 학습 성공에 중요한 요인으로 간주되고 다른 변인들과도 밀접한 관계를 갖는 학습 유형은 무엇인가? 최근 학습자 중심의 교육에서 활발한 연구가 이루어지고 있는 학습 유형의 정의에 대해 살펴보고자 한다.

Garger & Guild(1984 :11)는 학습유형을 “학습자가 학습 과업을 수행하면서 자신의 행동과 성격의 상호작용을 통해 지속적으로 자주 보여주는 특성”이라고 정의하였다. Nunan(1999)은 학습 전략이 과업을 수행하기 위한 일시적 방책이라면 학습 유형은 과업 수행 시 지속적으로 나타나는 학습 성향이라고 정의하며 학습유형을 학습전략과 구별하였다. Keefe(1979)는 학습 유형을 학습자들이 지각하고 상호작용을 하며 학습하는 내용에 대해 반응을 보이는 인지적, 정의적 및 생리적 특징이라고 한다. Skehan(1991: 275)은 학습 유형을 “자발적이거나 그렇지 않은 상황에서 개인만의 특별한 방식으로 정보를 처리하는 일반적인 성향”이라고 정의하였다. 좀 더 포괄적인 개념의 학습 유형은 개인이 새로운 환경에 반응하면서 새로운 정보와 기술에 집중하여 이를 어떻게 처리하고 내면화 하는가의 개인적 선호 경향이라고 보았다(Dunn, 1993).

Brown(2000)은 학습 유형을 일반적으로 무엇인가를 배우는 방법과 문제 해결의 방식에 있어 개인의 성격과 인지 사이에 존재하는 인지 유형이 정의적 또는 생리적 요인들이 혼합된 교육 상황에 연결된 것으로 보았다. Brown은 학습 유형이 감정적인 면과 인지적인 면 사이를 중재하며, 개인의 주변 환경을 어떻게 내재화 하는가에 의해 결정되며, 그 과정은 물리적, 정의적, 인지적 영역 모두가 합쳐져 나타난다고 하였다. 과업에 관한 정의와는 달리 학습 유형의 정의는 학자들 간의 큰 차이나 논쟁이 없는 것으로 보이므로 위의 학자들의 정의를 기본으로 학습 유형은 ‘학습자가 학습활동을 하면서 정보를 지각하여 입력, 처리, 이해하는 과정에서 지속적으로 나타나는 개인만의 특성’이라고 정의할 수 있다.

학습 유형에 대한 분류와 측정은 다양한 면에서 이루어지고 있다. Dunn, Dunn,

& Price(1975)의 학습 유형 목록(Learning Style Inventory: LSI)은 교육 분야에서 널리 사용되는데, 학습 유형을 환경적(environmental), 감정적(emotional), 사회적(sociological) 그리고 물리적(physical)인 면에서 측정하고 있다. 또, 학습 유형을 정의적 또는 기질적 측면에서 측정하는 Myers와 Briggs(1962)의 The Myers-Briggs Type Indicator(MBTI)는 직관적(intuitive)/감각적(sensory), 외향적(extrovert)/내성적(introvert), 사고형(thinking)/감각형(feeling) 그리고 판단형(judging)/인지형(perceiving)의 4가지 범주로 학습 유형을 분류하고 있는데 인지적인 성향보다는 성격적인 측면을 강조하는 분류라고 볼 수 있다. 이외에도 학습 유형에 대한 분류는 여러 가지 측면에서 이루어졌는데, 본 연구에서는 학습자들의 학습유형을 분류하는데 Felder-Solomon(1991)의 학습유형 지수(The Index of Learning Styles)를 사용하였다. 학습유형 지수(ILS)는 교육공학 분야에서 널리 사용되는 양식으로 Felder-Silverman(1988)이 4가지 영역별로 분류한 학습유형의 특징을 측정하기 위해 개발하였다. Felder-Silverman은 정보를 지각하고, 입력하고, 처리하며 이해하는 네 가지 영역으로 학습유형을 분류하고 있다. 학습유형별 특징은 <표 4>에서 나타난 바와 같다.

<표 4> 학습과 교수 유형의 특징

제 1영역- 정보 지각 형태

감각적(sensory) 유형	직관적(intuitive) 유형
<ul style="list-style-type: none"> · 감각적 정보를 선호한다. (보이는 것, 듣는 것, 만질 수 있는 것 등) · 무엇이 일어나고 있는가를 본다. · 사실, 데이터에 관심을 갖는다. · 학교에서 배웠거나 책에서 배운 정형화된 방법으로 문제를 해결한다. · 구체적인 일에 참을성을 보인다. · 실세계(real world)와 연결되지 않는 과정을 싫어한다. · 제한된 시간에 많은 내용을 감당해야 하는 시험에 불리하다.(빨리 읽어 내지 못함) 	<ul style="list-style-type: none"> · 직관적인정보(아이디어, 기억, 실현성)에 관심 을 갖는다. · 의미를 추구한다. · 이론과 모델에 관심을 갖는다. · 다양한 것을 좋아하며, 반복해서 하는 것을 싫 어한다. · 구체적인 일을 참지 못함 · 배운 공식을 바로 대입해서 해결하는 학습 과정(plug and chug)을 싫어한다. · 대부분의 시험에서 설명을 일부 빠뜨리거나, 부주의에 의한 실수를 자주 하고 또 확인하는 것을 싫어한다.

제 2 영역 - 정보의 입력 방법

시각적(visual) 유형	언어적(verbal) 유형
<ul style="list-style-type: none"> · 그림, 다이어그램, 지도 스케치 등의 정보를 더 효과적으로 받아들인다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 글, 대화, 설명 등의 정보를 더 잘 기억한다.

제 3 영역 - 정보 처리 방법

활동적(active) 유형	심사숙고적(reflective) 유형
<ul style="list-style-type: none"> · 말을 하거나 행동을 수반하면서 정보를 처리한다. · 다른 사람과 떠들면서 생각한다. · 일단 행동을 시도해 놓고 이해한다. · 해야 될 일로 바로 달려든다. · 그룹을 이루어서 학습하는 것을 선호한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 혼자 곰곰이 생각하면서 정보를 처리한다. · 혼자서 스스로 생각한다. · 혼자서 이해한 후에 행동에 옮긴다. · 심사숙고 없이 달려들지 않는다. · 혼자 또는 단짝과 학습하는 것을 선호한다.

제 4 영역 - 정보 이해 과정

순차적(sequential) 유형	포괄적(global) 유형
<ul style="list-style-type: none"> · 전체 내용을 이해해 가는 과정이 연속적이고 단계적인 과정으로 진행된다. · 부분적인 이해로도 능력 발휘 · 체계적이고 분석이나 수행 및 수렴적 사고를 잘 하는 경향이 있다. · 대부분의 교육활동은 연속적인 과정이다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 전체를 통합적으로 한꺼번에 이해하는 과정을 통해 이해한다. · 능력이 서서히 나타나고, 초기 시험에 별로 잘 하지 못한다. · 빨리 이해하나, 상세하고 체계적으로 설명하는 것은 어려워한다. · 종합적인 사고와 창의적인 연구를 잘 하는 경향이 있다.

(Felder/Silverman, 1988: 675)

본 연구에서 사용된 Felder-Solomon의 학습유형 지수(The Index of Learning Style)는 Felder-Silverman이 제시한 4가지 영역의 선호도를 측정하기 위해 개발되었다. 학습자의 유형을 판별하기 위한 질문지는 모두 44문항으로 구성되었고 정보의 지각, 입력, 처리, 이해의 각 영역별 11개의 문항을 제시하여 구분하였다

(<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>). 학습 유형 지수 측정 시 각 영역에서 나타날 수 있는 수치가 0부터 11까지이고, 산출되는 결과 값의 해석은 다음 세 가지로 분류하여 제시할 수 있다.

첫째, 한 영역의 두 가지 범주에서 한 범주에 해당하는 분석 값의 범위가 1-3이면, 두 가지 범주가 균형을 이루면서 발달되어 있다고 본다.

둘째, 분석 값의 범위가 5-7이면, 한 가지 범주의 결정 수준을 선호한다는 의미로, 학습 환경이 자신이 결정된 범주의 특징에 부합하여 학습하면 학습이 용이할 수 있다고 본다.

셋째, 분석 값의 범위가 9-11이면, 한 가지 범주의 결정 수준을 강하게 선호하여 학습 환경이 본인이 속하는 범주에 맞게 지원되지 않았을 때는 학습에 어려움이 있을 수 있다고 본다.

이 중 두 번째 범주에 속하는 시각적 유형과 언어적 유형 분류에서 Felder는 산문체의 글은 속하는 범주가 정확한 다른 정보들과는 달리 시각적으로 인지되어서 청각적 범주로 보지 않지만, 우리의 뇌가 산문체의 글을 말로 전달된 정보로 변환하고 그것을 처리하는 방법도 말로 전달된 정보를 처리하는 방법과 동일하기 때문에 산문체의 글은 청각적 범주에 속하는 언어적 유형으로 확대 포함시킨 인지주의 학자들의 주장을 수용하였다. Felder의 학습유형 모델은 Jung의 Theory of Psychological Type를 토대로 개발한 MBTI (Myers-Briggs Type Indicator)의 분류와 여러 가지 면에서 밀접한 관계를 갖고 있으나 MBTI가 개인의 정의적이고 기질적인 성향을 분류하고 있는데 비해 Felder는 정보를 인지하고 입력, 처리, 이해하는 인지적인 영역까지 포함하여 개인의 학습 유형을 분류하는 방법으로 적합하다고 본다.

제3장 연구방법

1. 연구 가설

3장에서는 2장에서 살펴본 과업중심 교수법의 문헌연구와 경험적 선행연구를 토대로 서론에서 제시한 연구문제를 검증하기 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 1: 정보차 학습 활동 집단과 전통적인 교사중심 교수법은 영어문법학습의 결과에 있어 유의한 차이를 보일 것이다.

가설 2: 정보차 학습 활동 집단과 교사중심 수업 집단에서 학생들의 학습유형과 문법학습 결과에 유의한 차이를 보일 것이다.

① 가설 2-1: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 보일 것이다.

② 가설 2-2: 교사중심학습 집단에서 학생들의 학습유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 보일 것이다

가설 3: 정보차 학습 활동 집단 학생들의 수업에 대한 선호도와 참여도, 수업경험은 문법학습결과와 유의한 차이를 보일 것이다.

① 가설 3-1: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 수업방법에 대한 선호도는 유의한 차이를 보일 것이다.

② 가설 3-2: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 과업 참여도는 유의한 차이를 보일 것이다.

③ 가설 3-3: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 수업경험은 유의한 차이를 보일 것이다.

2. 연구대상

본 연구에 참여한 대상은 광주광역시 소재 2년제 대학인 S대학의 간호학과 3학년¹⁾ 학생들 61명이었다. 연구대상 중 각종 검사와 질문지 응답에 한 번 이상 불참한 학생 2명을 자료 분석에서 제외하여 모든 결과의 분석대상은 59명이었다. 간호과의 특성상 학생들의 성비가 다수의 여학생과 소수의 남학생으로 구성되어 총 59명 중 여학생 수는 55명, 남학생 수는 4명이었다.

<표 5> 집단 별 연구대상자

집단	사례 수	성별	
		남	여
정보차 학습 활동	30	2	28
교사중심 수업	29	2	27
계	59	4	55

연구대상 학생들은 2006년 1년 동안 본 연구자에게 영어문법과 회화를 수강한 학생들로 본 연구자가 학생들의 영어실력을 파악하고 있으며 교사로서 본 연구자와 친밀도가 높다. 간호과의 교과과정 특성상 교과실습과 현장실습을 조별로 또는 파트너와 실시하는 경우가 많아서 모든 교과수업을 A반과 B반으로 나누어 실시하고 있어서 본 연구를 위하여 교사중심 집단과 과업중심 집단을 따로 구성하지 않고 간호과 자체 분반을 그대로 이용하여 A반은 교사중심수업집단, B반은 정보차 활동집단으로 수업방법 만을 달리하여 실험하였다. 두 집단 모두 구성원간의 친밀도와 결집력이 높다고 볼 수 있다.

3. 연구기간 및 절차

본 연구는 2008년 3월 10일부터 6월 2일까지 실시되었다. 먼저 전체 학생들의 학

1) 2년제 대학에서 특수한 전공의 몇몇 학과에 한해서 3년의 학제를 실시하고 있다. 이러한 학과의 학생들은 다른 2년제 학과 학생들에 비해 학업성적이 비교적 우수하다.

습유형 진단을 3월 5일에 실시한 후, 같은 날 A, B반 모두 관계대명사, 일치(시제, 주어-동사), 강조도치, 여격동사에 관한 1차 사전시험을 실시하였다.

1차 시험은 A, B반 각각 3월 10일부터 4월 4일까지 4주 동안 매주 1회 50분씩 2회를 1차시 수업으로 100분씩 실시되었다. 1차 시험기간 동안 학습했던 내용에 대한 사후시험은 A, B반 함께 4월 7일에 실시되었다.

2차 시험은 4월 14일에 A, B반이 동시에 준동사(to부정사, 동명사, 분사)에 관한 사전시험을 보는 것으로 시작되었다. 4월 16일부터 5월 21일까지 1차 시험과 동일하게 매주 1회 50분씩 2회를 한 차시 수업으로 100분 동안 A, B반 각각 실시하였다.

시험은 1차, 2차 합하여 총 8주 동안 총 8차시 수업으로 16시간동안 실시되었다. 5월 26일에는 A, B반 동시에 2차 시험 동안 실시된 수업내용인 준동사에 관한 사후 시험을 실시하였고, 6월 2일에는 B반만을 대상으로 정보 차 활동에 관한 만족도, 선호도, 장/단점 등에 대한 설문을 실시하였다. 구체적인 연구절차는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구의 진행절차

진행일자	진행대상	진행절차	진행시간
3월 5일	A, B반 함께	학습유형 진단과 1차 사전시험	1시간
3월10일 - 4월 4일	A, B반 각각	A반은 교사중심 수업 B반은 정보차 학습	4차시/8시간
4월 7일	A, B반 함께	1차 사후시험	1시간
4월 14일	A, B반 함께	2차 사전시험	1시간
4월 16일 - 5월21일	A, B반 각각	A반은 교사중심 수업 B반은 정보차 학습	4차시/8시간
5월 26일	A, B반 함께	2차 사후시험	1시간
6월 2일	B반	설문	1시간

4. 교사중심 학습 활동

교사중심 수업은 다음과 같은 방법으로 진행되었다. 교사가 그 날 배울 문법사항에 대해 전반적인 설명을 하고, 설명하는 중간 중간 예문을 제시하여 학생들이 이해하고 있는지 질문을 통해 알아보고, 설명이 끝난 후에는 교재에 실린 문제를 학생들과 함께 풀었다. 문제를 풀 때 교사가 일방적으로 답을 제시하고 설명하는 방법이 아닌 학생들에게 충분히 생각할 시간을 주고, 원하는 학생들에게 자발적으로 대답을 할 수 있는 기회를 주었고 올바른 답에 대한 이유를 설명하도록 했다. 마지막으로 교사가 올바른 답을 제시하고 이유를 다시 한번 설명하면서 그날 배운 학습내용을 정리할 수 있게 하였다. 끝으로 다음 시간에 배울 문법에 대해 간단히 언급하는 것으로 수업을 마무리 하였다. 교수-학습 과정안을 예시하면 <표 7>과 같다

<표 7> 교사중심 교수-학습 과정안

단계	내용	활동	
		교사	학생
도입	학습목표 제시 및 확인	<ul style="list-style-type: none"> · 인사하기 · 출석확인 · 전시 학습내용 복습 · 학습 목표 제시 	<ul style="list-style-type: none"> · 전시 학습 복습 · 학습 목표 확인 · 학습 주제 이해
전개	학습내용 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 학습 내용 제시하기 · 새로운 문장을 제시하고이전 학습내용과 연결시키기 · 새로운 문장을 통해서 학습 할 문법규칙의 큰 그림을 볼 수 있게 설명한다. · 학습할 문법내용에 대해 작은 그림을 제시하여 구체적인 구문을 예로 들어 설명한다(큰 규칙에 해당하는 작은 규칙들을 단계적으로 설명한다) 예) 일치: 주어-동사일치, 시제일치, 인칭일치) 	<ul style="list-style-type: none"> · 제시된 학습내용 듣기 · 학습할 내용을 전시 학습내용과 연결하여 이해하기 · 설명을 듣고 이해가 힘든 부분을 질문하기
정리	학습내용 정리 및 다음차시 수업소개	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 해결한 문제를 정리하면서 학생들의 이해를 확인하기 · 다음 차시 수업을 연결해서 소개 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습했던 어휘와 구문을 이해하기 · 다음 차시 수업에 대해 듣기

5. 정보차 학습 활동

가. 학습 집단 구성

정보차 활동 집단 구성은 학생들에게 전적으로 맡기고 연구자는 전혀 개입하지 않았다. 학생들은 1학년 때 1년 동안 함께 영어수업을 받았던 경험으로 서로의 영어 실력을 어느 정도 알고 있고, 간호과의 특정상 짝은 교과실습과 현장실습으로 인해 개인들의 성향에 대해 파악이 가능하고, 서로 간의 친밀감과 결집력이 높은 구성원들로 소집단을 자발적으로 구성하는데 어려움이 없다고 판단하였기 때문이다. 또한 과거 1년간의 수업경험으로 교사인 본 연구자와의 친밀도도 높다.

나. 정보차 과업의 구성과 학습과정

본 연구에서는 문법 규칙을 이해하는 단계에서 구성원간의 상호작용이 가장 활발하게 이루어지는 정보차 과업(Foster, 1998; Nunan, 1989; Pica & Doughty, 1986) 중 Pica(2005)와 Pica, Sauro, & Kang(2006)에서 제시한 정보차 과업의 학습모형을 참고로 하였다.

과업 구성은 올바른 문장들과 틀린 문장들을 섞어서 A형 학습지와 B형 학습지가 각각 다른 정보를 가질 수 있도록 배치하였다. 올바른 문장과 틀린 문장을 A형, B형에 따로 분리해서 적지 않고, A형, B형 과업지에 골고루 혼합하여 제시하였다.

과업 전 단계에서 학생들은 2인 1조로 한 팀을 구성하여 학생 A와 B를 정한 후 정보 차 학습 활동에 대해서 듣는다. 학습지를 배분하고 한 팀에서 각각 다른 형태의 학습지를 받았는지 확인하고 각자의 역할을 분담한다(필기, 발표).

과업 1단계에서는 자신이 받은 학습지의 문장과 구절을 조용히 읽는다. 이때 각자가 가진 정보를 상대에게 노출시키지 않고 자신이 전에 학습했던 언어지식과 비교하여 차이가 있는 곳에 주목하고 표시한다.

2단계는 서로의 정보를 비교하고 차이점을 확인한다. 이때 각자 가지고 있는 과업지에 쓰인 문장을 상대방에게 읽어주는 것으로 자신의 정보를 공유한다. 1단계에서

자신이 틀린 곳이라고 주목했던 부분을 강하게 읽는다. 상대방이 문장을 읽을 때 본인이 가지고 있는 학습지를 보지 않고 자신이 1단계에서 주목하고 표시했던 부분을 집중하여 듣는다. 서로 자신들의 문장과 구절 읽기가 끝난 후 파트너와 의견을 교환하여 두개의 문장이나 구절 중 옳은 것과 틀린 것을 결정하고 자신들의 선택을 정당화하는 이유를 설명한다. 이 단계에서 학습자들이 학습할 필요가 있었던 언어형식에 주목하고 주의를 집중 할 수 있다.

3단계는 규칙빈칸 채우기 형식의 학습지를 받아 파트너와 함께 빈곳을 채워 완성한다. 이때 1, 2단계에서 학습했던 학습지를 보지 않고 기억을 되살려서 완성하려고 노력한다. 이 때 파트너와 의견을 교환하여 하나의 답을 빈곳을 채우는 과정에서 상호이해와 동의가 필수적이기 때문에 수정된 상호작용과 부정적 피드백에 대한 기회를 가지게 된다.

4단계는 원본을 제시하여 학생들이 완성한 규칙빈칸 채우기 학습지와 비교한다. 이 단계에서 학생들의 자신의 선택과 원본을 비교하는 과정에서 다시 한 번 학습이 필요했던 언어의 형식에 집중하고 비교한 후, 자신들의 선택에 대한 이유를 제시한다.

5단계는 2, 3, 4단계에서 알아낸 문법사항에 대한 학습활동 결과를 학생들이 발표할 수 있게 연구자가 사회자 역할을 하였다. 이때 학생들은 자신이 옳다고 선택한 문장에 대해 이유를 제시하고 다른 학생들의 질문에 답한다.

과업 후 정리 단계에서 학습내용에 관한 학생들의 질문에 교사가 설명할 시간을 갖는다. 매 시간 수업이 끝나기 전 학생들에게 스스로 그 날 학습내용과 학습활동의 분위에 대해서 묻는다.

과업의 진행은 1차시의 수업에서만 과업준비단계 10분을 배정하여 학습할 내용과 함께 과업활동과 절차를 설명하였다. 동일한 과업을 수행하기 때문에 2차시 수업부터는 과업준비단계에 5분을 배정하여 학습내용 설명과 학습지 분배만 하였다.

우리나라와 같은 EFL상황에서 목표어를 사용하는 소집단 활동 중 선행학습수준이 낮은 학생들에게 모국어 사용이 자연스럽게 빈번(77%)하게 나타나 목표어를 사용하는 의사소통중심의 소집단 활동은 적합하지 않다는 Hanh(2003)의 연구결과를 감안하여 과업활동 시 학생들에게 목표어 사용을 권장했으나 강요하지는 않았다.

이때 교사는 학생들 사이를 돌면서 구성원간의 상호작용이 원활하게 이루어지는

지를 살폈고, 구성원들 간의 협동이 원만하게 이루어지지 않는 집단에서는 예문에 대한 질문을 하거나, 과업의 내용을 정확하게 파악하고 있는지를 질문하여 구성원들이 서로 의견을 교환할 수 있도록 독려했다. 2년제 대학교 학생들의 영어실력을 감안하여 집단간 도움으로도 해결할 수 없는 점은 교사에게 질문할 수 있도록 하였다. 교사인 본 연구자는 무조건 정답을 제시하지 않고 학생들이 문제 해결에 왜 어려움을 겪고 있는지를 스스로 알 수 있도록 했다. 정보차 학습 활동의 단계별 내용을 구체적으로 <표 8>에 정리하여 본다.

<표 8> 정보차 학습 활동의 단계별 내용

단계	시간	활동	
		교사	학습자
과업 전 준비 단계	5분(1차 시에는 과업 활동을 소개하는데 시간이 더 소요됨)	<ul style="list-style-type: none"> · 학습할 내용을 소개한다 · 수행할 과업을 설명하고 이해를 돕는다 · 학습지를 분배한다 · 과업이 수행될 수 있게 도와준다(학생들의 역할 분담하기-필기, 발표) 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습할 내용을 듣는다 · 2인 1조의 팀을 구성하여 A와 B를 정한다 · 학습지를 받아 파트너와 각각 다른 형태의 학습지(different version)인가를 확인한다 · 역할을 분담한다(과업결과 제출과 발표시 필요)
과업수행 1단계	15분	<ul style="list-style-type: none"> · 서로 다른 형태의 학습지를 받았는지 확인한다 	<ul style="list-style-type: none"> · 자신이 가지고 있는 학습지의 문장과 본문을 읽고 자신의 문법지식과 다른 곳이 있으면 찾아서 표시한다
2단계	30분	<ul style="list-style-type: none"> · 정보차 학습이 잘 이루어지고 있는지를 관찰한다 · 파트너와 의견교환이 이루어지도록 독려한다 	<ul style="list-style-type: none"> · 2인 1조로 각자 자신의 학습지에 있는 문장들을 파트너에게 읽어준다. · 자신들이 주목하고 표시했던 부분을 서로 비교하여 올바른 문장과 잘못된 문장을 선택하고 자신이 선택한 결정에 이유를 설명한다
3단계	20분	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자들이 1, 2단계에서 학습한 학습지를 보지 않고 기억을 되살려서 규칙빈칸 채우기를 완성할 수 있게 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습지에서 학습한 본문의 빈칸 채우기를 파트너와 함께 완성한다 · 학습지를 보지 않고 둘이서 의견을 일치시켜 빈곳을 채운다
4단계	10분	<ul style="list-style-type: none"> · 규칙빈칸 채우기의 원문을 제시한다 	<ul style="list-style-type: none"> · 자신들이 완성한 규칙빈칸 채우기 학습지와 원문을 비교하고 자신들의 선택을 설명한다
5단계	15분	<ul style="list-style-type: none"> · 사회자 역할 · 도움말을 제공한다 	<ul style="list-style-type: none"> · 과업의 결과를 발표한다 · 다른 집단과 자신이 속한 집단의 발표를 비교하고 다른 점에 대해 의견을 제시한다
과업 후 정리 단계	5분	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들의 학습활동결과를 평가하고 정리한다 · 학생들의 학습활동 분위기나 난이도를 질문한다 	<ul style="list-style-type: none"> · 학습내용에 관해 모르는 것을 질문한다 · 완성한 학습지를 제출한다

다. 학습내용

학습내용은 교사중심 수업과 정보차 학습 활동에서 동일한 것으로 이루어졌다. 1차시 수업은 일치(주어-동사, 시제), 2차시 수업은 관계대명사, 3차시수업은 여격동사, 4차시 수업은 강조 도치 구문으로 1차 시험에 해당하는 내용이고, 2차 시험에 해당하는 내용은 준동사 구문으로 5차시 수업은 to부정사, 6차시 수업은 동명사, 7-8차시 수업은 분사구문이었다. 분사구문은 복잡하고 어렵다고 생각하는 학생들이 많아서 교사중심 수업집단과 정보차 활동 집단 모두 2차시에 걸쳐서 학습하였다.

라. 정보차 학습 활동의 절차

<표 8>에 제시한 정보차 학습 활동의 단계별 학습내용을 적용한 1차시 분 일치에 관한 실제 학습 활동 지도안은 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 정보차 학습 활동 지도안

Unit	Agreement	
Aims	<ol style="list-style-type: none"> 1. The students are able to explain the difference between the two sentences. 2. The students are able to choose the right one from the two sentences and explain the reason for their choices. 3. The students are able to complete the cloze version of the text they read through. 4. The students are able to understand the rules for agreement. 	
Period	1st(1/2 - 50minutes, 10minutes break, 2/2- 50minutes)	
Step	Procedure	Classwork Description
Planning 5min.	<ul style="list-style-type: none"> · Greeting · Explaining the information-gap activity · Informing Objectives · Providing Learning Guidelines 	<p>T: Hi, everyone. Nice to meet you again. Ss: Hi, teacher.(greeting) T: I'm glad to have you all in my class again. How have you been? This semester I'd like to have you review the grammar we studied before, not in the same way but in a different way. First of all, I want you to make a pair. One is A, the other is B. I'll hand out an A type or B type work sheet to each student. It is about English agreement. Ss:(Taking a work sheet) T: Make sure each of you has a different type of work sheet. There are two separated parts on paper. Part 1 composes of sentences and there is one passage on part 2.(explain how to go through the steps with the work sheet) There'll be presentation before closing class. So, in your team, decide who is going to write on the work sheet and who's going to give presentation. Ss:(taking a work sheet and checking the type)</p>

<p>1st Step 15min.</p>	<p>• Giving the students time to notice the forms</p>	<p>T: Now I'd like you to read the sentences on the paper and notice there is anything different from your knowledge. You have 15 minutes for your own work. Ss:Yes.(read their papers)</p>
<p>2nd Step 30min.</p>	<p>• Having the students Attend to forms Encouraging students to interact & choose</p>	<p>T: Did you finish your work? Now it is time to move on to a next step. T: Did you mark on the forms you noticed? Ss:(answering) T: Now you read the sentences from Part 1 on the paper to your partner in turns, giving strong intonation on the form you marked from the first step. When student A finishes reading, student B reads yours. While your partner is reading, you can notice and attend the forms that you thought are wrong with comparing the partner's reading. When you read through all the sentences, you can show your work sheet to your partner and then choose the right sentence or phrase from part1&2 exchanging your thought. Remember to write the reason why the sentence is right or wrong. O.K? I'll give 30minutes.</p>
<p>3rd Step 20min.</p>	<p>• Helping the students work on the cloze version recalling from the 2nd-3rd steps</p>	<p>T: How is it going? Did you have enough time to choose and justify the right form? T: Now I want you to turn over your work sheet. I'll hand out this cloze version to each team. Each team takes only one paper, and the team works together. Each team should complete the passage filling in the blanks. It is important not to look at your work sheet. Try recalling your work from the 2nd step. Ss:(working on the cloze version)</p>

<p>4th Step 10min.</p>	<p>· Having the students compare and explain</p>	<p>T: You must be wondering whether you chose the right one or not. I'll let you have the original version. Compare your choices with the original ones. If there are not matched ones with your choices, identify and explain them. Ss:(comparing with the original one)</p>
<p>5th Step 15min.</p>	<p>· Giving feedback</p>	<p>T: Now we have presentation time. I want to have a student up here from each team to present your studying. When you give presentation, please explain the reason why the sentence is right or wrong. If you find any difference in the presentation from your work, please mark on it. I'll let you have time for Question & Answer. Ss:(presenting their work in turns)</p>
<p>After activity 5min.</p>	<p>· Assessing the performance & Checking students' experiences</p>	<p>T: Every one did a good job. How was today's class? Ss:(commenting) T: This was the first time to have information-gap activity class. Some might have found it difficult or complicating. Cause you are not used to it. I expect you will get used to it soon. Any questions? T: Please turn in your work sheet before leaving. let's call it a day! see you next class. Bye~ Ss:(turning in the work sheet)</p>

6. 실험자료

가. 문법학습결과의 평가

학생들의 문법학습결과에 대한 평가는 1차 사전, 사후 시험과 2차 사전, 사후 시험으로 이루어졌다. 1차, 2차 사전 시험은 학생들이 2006년에 학습했던 교재²⁾를 중심으로 그 당시에 실시되었던 시험문제들을 부분적으로 이용하여 본 연구자가 출제하였다. 1, 2차 사후 시험은 이번 학기에 학습한 내용으로 교재³⁾에 실린 문제와 시중에 나와 있는 TOEIC문제집과 문법책등에서 문제를 발췌하여 사용하였다. 각 시험문제는 20문항으로 20점 만점으로 하였고, 1차 사전, 사후 시험은 문법성 판단의 T, F 문제들로만 구성되었고, 2차 사전, 사후 시험은 문법성 판단 T, F문제와 어법상 바르지 못한 것을 고르는 4지 선다형 문제로 구성되었다.(부록1 참조) 1차 사후 시험 실시 후 많은 학생들이 문법성 판단 T, F문제가 보통의 4지 선다형 문제에 비해 훨씬 어렵다고 느끼고 정답을 깊이 생각하기 보다는 둘 중 하나로 무작정 추측하여 결정하는 경우가 많다는 의견을 제시하여 2차 시험에서는 T, F문제와 4지 선다형의 객관식 문제를 혼합하여 사용하였다.

나. 학습유형 진단

본 연구에서 학습유형 진단을 위해 사용된 설문지는 Felder/Solomon에 의해 개발된 학습유형지수(The Index of Learning Styles: ILS)로 학습자의 유형을 정보지각 형태, 정보입력방법, 정보처리방법, 정보이해과정으로 분류한다. 총 44개의 문항으로 구성되어 각 영역별 11개의 문항이 배치되어 있다. 각 문항 별 해당하는 유형에 1점씩 가산됨으로 각 영역별 최고점수 11점부터 최저점수 0점까지로 구분하였다. 6점 이상을 받은 경우는 유형의 성향이 강한 것으로 분류하였다. 학습유형 진단 설문지

2) 2006년 문법 교재로는 맨투맨 영어교육의 「man to man 기초영어」와 Brain House의 「Minimum English 영어 이 정도는 알아야...」를 사용하였다.

3) 어학세계사 발행 이경주의 「바로 이것이 TOEIC GRAMMAR다」와 성문출판사의 「성문 기본 영어」를 교재로 사용하였다.

는 영문 설문지를 우리말로 번역되어 있는 것을 사용하였다. 우리말로 번역된 설문지는 광주 시내의 병원 부설 몇몇 학습클리닉에서 현재 사용되고 있는 것이다.(부록 4 참조)

7. 자료 분석

본 연구를 위해 수집된 모든 자료는 SPSS (Statistical Package for the Social Science) 9.0 프로그램을 이용하여 분석되었다. 연구문제 1에서 제시한 문법지도에 효과적인 수업방법을 알아보기 위해 먼저 교사중심 학습 집단(A반)의 사전 시험과 정보차 학습 집단(B반)의 사전 시험 점수를 일원분산 분석(One-way ANOVA)을 통해 평균을 비교하여 두 모집단간의 수업 전 수준이 동일한 집단임을 확인하였다.

각 집단 내 문법 학습 효과를 확인하기 위해서 A반과 B반의 사전시험 점수와 사후시험 점수의 평균을 반복측정(Repeated Measures)으로 비교하였다.

두 집단 간 효과적인 문법학습 방법을 알아보기 위하여 두 집단의 사후시험 점수를 일원분산 분석으로 비교하였다. 연구문제 2에서 제시한 각 학습 유형별 효과적인 수업방법을 알아보기 위해서 A반과 B반의 자료를 각각 분리하여 비교하였다. 종속 변수는 사후 점수에서 사전 점수를 빼서 향상된 점수를 사용하였다. 향상된 점수는 사후점수가 사전점수 보다 7점 이상 향상됐으면 상위, 4-6점 향상은 중간, 3점 이하 또는 -1점부터는 하위로 분류하여 Chi-square(X^2)검증을 실시하였다.

각 영역별로 정보지각 형태(감각적: 직관적), 정보입력방법(시각적: 언어적), 정보처리방법(활동적: 심사숙고적), 정보이해과정(순차적: 포괄적)의 순서로 각각 실시하여 비교 분석하였다. 모든 분석은 1차 시험결과와 2차 시험 결과에 동일하게 실시되었다.

연구문제 3에서 제시한 정보차 활동 학습 집단의 학습유형별 선호도와 참여도 그리고 시험점수 향상 간의 관계는 수업 후 실시된 질문지의 빈도수를 분석하여 Chi-square(X^2)검증을 실시하였다. 마지막으로 B반 학생들의 수업 경험에 관한 설문지를 학습 유형별로 분석하여 정보차 학습 활동에 대해 어떻게 느끼는지 장/단점들을 통해 살펴보았다.

제5장 결과 분석 및 논의

이 장에서는 정보차 활동 학습 집단과 교사중심수업 집단 간 문법학습결과에 어떤 유의한 차이가 있는지를 살펴보고 각 집단별 학습유형과 문법학습 결과의 관계에 대해 살펴본다. 정보차 활동 학습 집단에서 학생들의 학습 유형별 수업에 관한 선호도와 참여도, 학생들이 경험하는 수업분위기에 대해 알아보고 학생들의 학습경험이 문법학습결과와 어떤 관계가 있는지를 살펴본다.

1. 각 집단 별 학습유형 분포

교사중심 수업 집단(A반)과 정보차 활동 학습 집단(B반)의 학습유형 별 분포는 아래 <표 10>과 같다.

<표 10> 연구대상 학습유형별 분포도

총 59명	정보지각		정보입력		정보처리		정보이해	
	감각적	직관적	시각적	언어적	활동적	심사숙고	순차적	포괄적
교사중 심(A반)	27 (93.1%)	2 (6.9%)	23 (79.3%)	6 (20.7%)	9 (31.0%)	20 (69.0%)	21 (72.4%)	8 (27.6%)
정보차 (B반)	24 (80.0%)	6 (20.0%)	20 (66.6%)	10 (33.4%)	19 (63.3%)	11 (36.7%)	17 (56.6%)	13 (43.4%)

정보지각 형태에 있어 A, B반 모두 80%이상의 학생들은 감각적 유형에 속하였다 (총 59명 중 51명). 박영예(1999)는 남학생들이 여학생들 보다 비교적 직관적 학습 성향을 더 많이 갖고 있다고 제시하고 있다. 본 연구에서도 연구대상 대부분이 여학생들로 구성(총 55명/ 86%)되어 감각적 유형 학생 비율이 높은 것으로 보아 박영예(1999)의 선행연구와 일치한다.

정보입력 방법에서는 A, B반 전체 학생들에게 시각적 유형이 총 59명중 43명(73%)으로 훨씬 높은 비율을 나타냈다. 이는 Oxford(1995)가 언어교사와 학습자 수백 명을 상대로 실시한 학습유형 조사에서 어떤 그룹이건 간에 구성원들의 50-80%가 시각적인 감각을 선호하거나 시각적인 학습유형으로 나타난 결과와 일치한다. 이러한 성향은 특히 최근 영상매체의 급속한 발달과 보급으로 대부분의 정보를 TV나 인터넷으로 접하는 10대, 20대에게 나타나는 일반적인 성향이라고 볼 수 있다.

정보처리 방법에 따른 학습유형은 A반과 B반이 다른 결과를 보였다. A반은 심사숙고 유형이 69%이고 B반은 활동적 유형이 63%로 나타났다. 이는 연구자가 과거 학생들을 1년간 가르쳤던 때의 경험에서 짐작할 수 있었던 것으로 2006년 연구자가 교사로서 경험한 A, B반의 수업 분위기에서 A반의 수업 분위기는 전반적으로 조용하고 교사의 질문에 대한 반응에 적극적이지 않고 수업 활동에 활발하지 않았었다. 반면에 B반은 교사의 질문에 정답을 제시하지 못하더라도 적극적인 반응을 보였고 교실 활동에 있어서도 활동적인 분위기를 나타냈었다.

정보이해 방법의 학습유형은 A, B반 모두 순차적 유형이 우세하게 나타났다(A반 72%, B반 56%). 이는 주입식 교육이 주로 이루어지는 교육환경에서 나타나는 결과로 학생들은 학습내용을 전체적으로 파악하기 보다는 교사의 가르침에 수동적으로 따라가는 학습을 해온 결과라고 볼 수 있다. 교사가 시간 마다 순차적으로 제시한 내용을 이해하고 따라가는 학생들에게 나타나는 성향이다.

2. 집단 간 문법학습 결과

정보차 활동으로 문법을 학습한 학생 30명의 집단과 교사의 설명 중심으로 문법을 학습한 학생 29명의 집단 간 문법학습결과는 각각 1차 사전, 사후점수와 2차 사전, 사후 시험점수를 사용하여 집단 간 평균비교는 One-Way ANOVA를 실시하여 비교하였고, 문법수업의 효과에 관해서는 집단 내 사전, 사후 점수를 반복측정의 분산분석으로 비교 분석하였다. 1두 집단 간 기술 통계량과 분산분석 결과를 다음 <표 11>과 <표12>에 제시한다.

<표 11> 집단별 사전시험 평균 및 표준편차

	1차 사전시험			2차 사전시험		
	N	M	S.D	N	M	S.D
정보 차	30	8.3667	2.9998	30	8.3667	2.9998
교사중심	29	8.7586	1.8058	29	8.2414	2.7471
Total	59	8.5593	2.4724	59	8.3051	2.8542

<표 12> 집단별 사전시험 분산 분석 종합표

		SS	df	MS	F	Sig.
1차 시험	집단 간	2.265	1	2.265	.367	.547
	집단 내	352.277	57	6.180		
	Total	354.542	58			
2차 시험	집단 간	.231	1	.231	.028	.868
	집단 내	472.277	57	8.286		
	Total	472.508	58			

두 집단 간 1차, 2차 사전시험 분석결과 <표 11>과 <표 12>에 나타난 것처럼 1차 시험의 F의 유의도가 $p = .547 > .05$ 이고 2차 시험에서는 $p = .868 > .05$ 이므로 두 집단의 평균점수에는 유의한 차이를 보이지 않았다. 다음은 학생들에게 실시된 각각의 수업방법이 효과가 있었는지를 살펴보기 위해서 각 집단 내 반복측정을 실시한 결과이다.

<표 13> 정보차 학습 활동 집단 내 사전, 사후시험 평균 및 표준편차

	1차 시험			2차 시험		
	M	S.D	N	M	S.D	N
사전시험	8.6333	3.0680	30	8.3667	2.9998	30
사후시험	11.7000	3.1748	30	11.3667	2.7478	30

먼저 정보차 학습 활동을 한 집단의 1차, 2차 사전, 사후 시험을 분석한 결과 <표 13>에서 나타난 것처럼 집단 내 평균이 1차 8.6에서 11.7로 향상 되었고, 2차 8.3에서 11.3으로 향상되었다.

1차 시험에서 $F(1, 29) = 12.437, p = .001 < .05$ 이고, 2차 시험에서 $F(1, 29) = 19.386, p = .000 < .01$ 로 유의한 차이를 나타내고 있다. 정보차 학습 집단에서 학습효과를 확인할 수 있었다. 다음은 교사설명 중심 학습이 학생들의 문법학습결과에 효과가 있는지 <표 14>를 통해서 살펴본다.

<표 14> 교사중심학습 집단 내 사전, 사후시험 평균 및 표준편차

	1차 시험			2차 시험		
	M	S.D	N	M	S.D	N
사전시험	8.7586	1.8058	29	8.2414	2.7471	29
사후시험	12.0345	2.0785	29	9.3793	2.5692	29

<표 14>에서 보듯이 교사중심 학습활동 집단에서 1차 사전시험 점수가 8.7에서 사후시험 점수가 12.0으로 향상 되었고 2차 사전시험 점수는 8.2에서 9.3으로 향상된 것으로 나타났다. 이때 1차 시험에서 $F(1, 28) = 77.946, p = .000 < .01$ 이고 2차 시험에서 $F(1, 28) = 4.926, p = .035 < .05$ 로 1, 2차 시험에서 사전점수와 사후점수 간 유의한 차이를 나타낸다. 교사중심 학습활동 집단에서도 학습효과를 확인할 수 있었다.

두 집단 간 사후시험 점수를 비교 분석하여 각 학습방법에서 학생들의 문법학습 결과를 <표 15>와 <표 16>에 제시한다.

<표 15> 집단 간 사후시험 평균 및 표준편차

	1차 사후시험			2차 사후시험		
	N	M	S.D	N	M	S.D
정보 차	30	11.7000	3.1748	30	11.3667	2.7478
교사중심	29	11.6897	2.3468	29	9.2069	2.6374
Total	59	11.6949	2.7746	59	10.3051	2.8843

<표 16> 집단 간 사후시험 분산분석 종합표

		SS	df	MS	F	Sig.
1차 시험	집단간	157.803	1	157.803	.000	.989
	집단 내	446.507	57	7.833		
	Total	446.508	58			
2차 시험	집단간	68.783	1	68.783	9.476	.003
	집단 내	413.725	57	7.258		
	Total	482.508				

집단 간 1, 2차 사후시험 점수를 비교 분석한 결과 1차 사후시험 평균 점수는 정보차 집단이 11.7이고 교사중심 학습 집단이 11.6으로 $p = .989 > .05$ 로 두 집단간 유의한 차이가 없다. 2차 사후시험 평균점수는 정보차 집단이 11.4이고 교사중심 학습 집단이 9.2로 정보차 활동 집단의 평균점수가 높았다. $p = .003 < .01$ 으로 두 집단간 유의한 차이를 나타내어 가설 1은 채택되었다.

가설 1: 정보차 학습 활동과 전통적 교사중심 교수법은 문법학습결과에 유의한 차이를 보일 것이다.

가설 1을 검증한 결과 정보차 학습 활동이 교사중심 교수법보다 문법학습에 더 효과적이었다. 이러한 결과를 보인 이유는 1차 실험에서 과업수행을 통한 협동학습의 경험이 없는 학생들에게 과업에 관한 사전 훈련을 거치지 않고 바로 과업수행을 실시하여 과업수행에 완전히 적응하지 못했기 때문인 것으로 여겨진다. 반면에 교사중심 집단은 학기가 중반으로 접어들면서 교사설명 중심의 기존 방법에 대한 익숙함이 수업에 대한 집중도나 참여도를 떨어뜨려 학생들의 학습에 영향을 미쳤을 것이라고 생각한다.

2차 시험에서 정보차 활동 집단의 문법학습결과가 유의하게 높은 또 하나의 원인은 2차 시험에서 다루어졌던 주된 내용은 to 부정사, 동명사, 분사구문의 까다로운 원형적 규칙들(fuzzy, prototypical rules)⁴⁾로 이러한 형태의 규칙들은 규칙을 설명하지 않고 학습하는 암시적 학습(implicit learning)이 더 적절하다는 선행연구(DeKeyser, 1995; Krashen, 1982; Reber, Lewis, & Cantor, 1980)에서 원인을 설명할 수 있다. 실제로 2차 실험기간 동안 두 집단의 학생들이 교사인 본 연구자에게 학습내용이 어렵다는 이야기를 자주 한 것으로 미루어 보았을 때 설득력 있는 원인이라고 볼 수 있다.

다른 원인은 Bygate(2001)와 Yule, Power, & McDonald(1992)의 연구결과에서 찾을 수 있다. Bygate는 그의 연구에서 과업의 반복 수행이 학습자의 언어 수행에 있어 언어형식에 대한 정확성을 향상 시킬 뿐 아니라 동일한 종류의 새로운 과업을 반복 수행하는 것도 그 과업유형을 연습할 수 있는 기회가 학습자들에게 주어지므로 학습에 도움을 주었다는 결과를 발표하였다. Yule, Power, & McDonald는 동일한 과업을 직접 반복 수행하지 않아도 과업의 다른 참여자들이 과업 수행하는 것을 보고, 듣고 난후에 스스로 과업을 수행하는 것이 학습에 도움이 됐다는 연구결과를 발표하였다. 이러한 연구결과는 본 연구에서 정보차 학습 집단에서 매 차시 수업에

4) DeKeyser(1995)에 의하면 범주적 규칙(categorial rules)은 일치와 같은 간단한(straightforward)규칙들을 뜻한다. 예를 들면, 주어가 3이칭 단수 형태일 때는 언제나 그에 상응하는 동사형태를 수반하여 나타난다.

원형적 규칙(prototypical rules)은 문장에서 올바른 이형태(allomorph)의 동사의 접미사를 고르는 규칙을 의미한다.

서 동일한 형태의 과업을 반복해서 사용한 것이 학습에 긍정적인 효과를 가져 온 것으로 해석할 수 있다.

3. 정보차 학습 활동 집단의 학습유형별 문법학습결과 비교

위에서는 두 집단 간 전체 학생들의 문법학습결과를 1차, 2차에 나누어서 비교해보았다. 지금부터는 서로 다른 방법으로 문법을 학습한 두 집단 내 문법학습 결과를 각각 학습유형별로 나누어서 살펴본다.

가. 정보차 학습 활동 집단의 정보지각방법에 의한 학습유형별 문법 학습결과 비교

<표 17-1>과 <표 17-2>에서는 학생들의 학습유형을 정보지각 방법에 의한 감각적/직관적으로 분류하여 문법학습 결과를 비교한다. 정보차 학습 집단 총 30명의 학생들 중 24명(80%)이 감각적 유형 학생이고 6명(20%)이 직관적 유형 학생으로 구성되었다. 감각적 유형 학생들 중 1차 시험에서 문법학습결과가 상위수준인 학생들은 9명(37.5%)이고, 중간 수준인 학생은 3명(12.5%), 하위 수준은 12명(50%)이었다. 학습결과와 정보지각 방법에 따른 학습유형은 $p = .197 > .05$ 나타나 유의한 차이가 없다.

<표 17-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	1차 시험				
	감각적	9	3	12	24
지각	1차 시험				
	직관적	0	1	5	6
Total		9	4	17	30

$\chi^2 = 3.254$ df= 2 p=.197

<표 17-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	감각적	5	10	9	24
	직관적	0	2	4	6
Total		5	12	4	30

$\chi^2=2.276$ df= 2 p=.321

2차 시험에서도 감각적 유형 학생 중 상위수준의 학생이 5명(20.8%)이고, 중간수준은 10명(41.7%), 하위수준은 9명(37.5%)이고, 직관적 유형의 6명의 학생들 중 시험점수 향상정도가 상위수준인 학생들은 한명도 없었고 중간 수준이 2명(33.3%)이고 4명(66.7%)이 하위수준인 것으로 나타나있다. 정보지각 방법에 따른 학습유형인 감각적/직관적 유형과 문법학습 결과는 $p= .321>.05$ 으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 대다수의 학생들이 감각적 유형(80%)으로 직관적 학생들이 상대적으로 적어서 실험결과를 일반화하는데 다소 무리가 있다고 본다.

나. 정보차 학습 활동 집단의 정보입력방법에 의한 학습유형별 문법 학습결과 비교

다음은 정보입력 방법에 의한 분류인 시각적/언어적 학습유형과 학습결과의 관계에 대해 <표18-1>과 <표18-2>를 통해 살펴본다.

<표 18-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보입력 방법간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	시각적	7	2	11	20
	언어적	2	1	7	10
Total		9	3	18	30

$$\chi^2 = .750 \quad df = 2 \quad p = .687$$

정보입력 방법에 따른 시각적/언어적 학습유형의 비율은 시각적 유형의 학생이 전체 학생 중 20명(66.6%)이고 언어적 유형의 학생이 10명(33.4%) 이었다. 표18-1에 제시한 1차 시험 결과 시각적 유형의 학생 중 7명(35%)이 문법학습결과가 상위집단이고, 2명(10%)은 중간집단, 11명(55.5%)은 하위집단으로 나타났다. 언어적 유형의 학생 10명중 2명(20%)이 상위집단이고, 1명(10%)이 중간집단이며, 7명(70%)이 하위집단인 것으로 나타났다. 정보차 학습 활동 집단에서 정보입력 방법과 학습결과는 $p = .687 > .05$ 으로 유의한 차이가 없다. 2차 시험결과는 <표 18-2>에 나타난 바와 같다.

<표 18-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보입력방법간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	시각적	3	9	8	20
	언어적	3	2	5	10
Total		6	11	13	30

$$\chi^2 = 2.040 \quad df = 2 \quad p = .361$$

2차 시험 결과도 시각적 유형 학생 중 3명(15%)의 문법학습 결과가 상위집단에

속하고 9명(45%)이 중간 수준의 집단에 속하고 8명(40%)이 하위집단이였다. 언어적 유형의 학생들은 3명(33.3%)이 상위집단이였고 2명(20%)이 중간집단, 5명(50%)이 하위집단인 것으로 나타났다. 2차 시험의 결과는 $p = .361 > .05$ 로 1차 시험 결과와 동일하게 정보입력 방법에 의한 분류인 시각적/언어적 유형과 문법학습결과 간 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과를 보인 원인은 1차와 2차 실험에 사용된 과업의 내용이 문법을 이해하고 문장에서 서로 다른 부분을 주목하는(noticing) 학습방법을 사용하고 특별히 그림, 차트, 비디오 등과 같은 시각적 학습 자료가 사용되지 않았기 때문으로 시각적 유형의 특성이 학습활동과 그 결과에 영향을 미치지 않았을 것이라고 볼 수 있다.

다. 정보차 학습 활동 집단의 정보처리방법에 의한 학습유형별 문법 학습결과 비교

다음은 정보차 학습 활동 집단에서 정보처리방법에 의한 활동적/ 심사숙고적 유형과 문법학습결과의 관계를 <표 19-1>과 <표 19-2>를 통해서 살펴본다.

<표 19-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보처리방법간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	1차 시험				
	활동적	9	3	7	19
처리	심사숙고적	0	1	10	11
	Total	9	4	17	30

$$\chi^2 = 9.039 \quad df = 2 \quad p = .011$$

1차 시험결과를 보여주는 <표 19-1>의 활동적/ 심사숙고적 학습유형과 문법학습결과의 관계를 살펴보면 총 30명의 학생 중 활동적 유형의 학생들이 19명(63.3%)이

고 심사숙고적 유형 학생은 11명(26.7%)으로 활동적 유형 학생들 중 9명(47.3%)의 시험점수 향상도가 상위수준이고, 3명(15.8%)이 중간 수준, 7명(36.8%)이 하위수준으로 나타났다. 심사숙고적 유형 학생들 중 학습결과가 상위수준인 학생은 한명도 없었고 1명(9%)이 중간수준이고, 10명(91%) 학생의 학습결과가 하위수준인 것으로 나타났다. 활동적 유형과 정보차 활동의 문법학습결과는 $p = .011 < .05$ 로 유의한 차이가 있다. 2차 시험 결과는 <표19-2>를 통해서 살펴본다.

<표 19-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보처리방법 간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	활동적	6	11	2	19
	심사숙고적			11	11
Total		6	11	13	30

$\chi^2 = 2.271$ df= 2 p= .000

총 19명의 활동적 유형 학생들 중 6명(31.5%)의 학생들의 문법학습결과가 상위집단에 속했고, 11명(58.0%)의 학생들이 중간집단 이었고 단 2명(10.5%)이 하위집단에 속했다. 2차 시험에서는 심사숙고적 유형 학생들 11명 모두의 문법학습결과 향상 수준이 하위집단인 것으로 나타났다. $p = .000 < .01$ 로 학습유형과 학습결과 간에 유의한 차이가 있음을 보여준다. 1차, 2차 시험 모두에서 활동적 유형의 학생들이 문법학습결과에서 더 높은 향상을 보였다는 동일한 결과를 보여주었다.

이는 활동적 유형 학생들에게 정보차 학습 활동이 효과적인 반면에, 심사숙고적 유형 학생들의 문법학습에는 정보차 활동이 효과적인 방법이 아니라는 사실을 알 수 있다. 이러한 결과는 활동적 유형의 학습자는 정보를 처리하고 이해할 때 그것을 직접 시도해 보거나 다른 사람에게 설명해보거나 하는 등의 행동을 수반하는 경향이 있어 정보차 학습 활동에서 집단 구성원들과 서로 이해를 돕기 위해 상호작용하고 학업수준에 상관없이 자신이 맡은 부분을 설명하기 위해 의견을 교환하고 협동하여 문법규칙을 이해하는 학습 방법이 효과적이었다고 판단할 수 있다.

이와 반면에, 심사숙고적 학습자의 경우는 혼자 조용하게 생각하면서 스스로 처리하는 경향이 있고 완전히 이해 한 후에 행동하는 성향이 있어서 과업을 수행할 때 아직 완전히 정리되지 않은 정보에 대해서 다른 학생에게 설명하고 서로 의견을 교환하여 문제를 해결하는데 있어서 다소 불편함을 느낄 수 있었을 것이다. 또, 활동적 학습자는 그룹을 지어 학습하는 것을 좋아하지만 심사숙고형 학습자는 혼자 학습하는 것을 선호하기 때문인 것으로 볼 수 있다. 학생들의 이러한 개인적 특징이 정보차 활동 집단의 문법학습결과에 영향을 미쳤을 것으로 해석할 수 있다.

라. 정보차 학습 활동 집단의 정보이해방법에 의한 학습유형별 문법 학습결과 비교

정보차 학습 활동 집단에서 정보이해방법에 따른 분류인 순차적/포괄적 학습유형별 문법학습 결과를 <표 20-1>과 <표 20-2>에서 알아본다.

<표 20-1> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보이해방법 간의 관계

		문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	1차 시험				
	순차적	5	1	11	17
이해	포괄적	4	3	6	13
	Total	9	4	17	30

$$\chi^2 = 2.085 \quad df = 2 \quad p = .352$$

정보차 활동 집단 총 학생 중 17명(56.6%)이 순차적으로 정보를 이해하는 학생들 이고 13명(43.4%)이 정보를 포괄적으로 이해하는 학생들로 구성되었다. 1차 시험결과 정보이해 방법이 순차적인 총 17명의 학생들 가운데 5명(29.4%)이 문법학습결과 상위집단에 해당하고 1명(5.90%)이 중간집단, 11명(64.7%)의 학생이 하위집단이였다. 포괄적 유형의 학생 총 13명중 4명(30.7%)이 문법학습결과 상위집단에 속했고 3명(23.0%)이 중간집단, 6명(46.3%)이 하위집단이였다. $p = .352 > .05$ 로 정보이해 방

법인 순차적/ 포괄적 학습유형과 학습결과에 유의한 차이가 없다.

2차시험결과는 다음 <표 20-2>에 나타나 있다.

<표 20-2> 정보차 학습 활동 집단의 문법학습결과와 정보이해방법 간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	순차적	1	8	8	17
	포괄적	5	4	4	13
Total		6	12	12	30

$$\chi^2 = 4.887 \quad df = 2 \quad p = .087$$

2차 시험결과에서 순차적 유형의 학생 17명 중 1명(5.88%)만이 문법학습결과가 상위집단이고 8명(47.05%)이 중간집단, 8명(47.05%)이 하위집단에 속한다는 결과를 보여주었다. 반면에 정보이해가 포괄적인 학생들 총 13명 중 5명(38.46%)의 학생이 상위집단이고 4명(30.77%)이 중간집단, 나머지 4명(30.77%)의 학생이 하위집단에 속했다. $p = .087 > .05$ 로 정보이해방법인 순차적/ 포괄적 학습유형과 문법학습결과 간에 유의한 차이가 없다.

그러나 순차적 유형의 학생이 더 많은데 비해 1차 시험의 문법학습결과가 상위집단인 학생들의 숫자가 5명(29.4%), 포괄적 유형의 학생은 4명(30.7%)이 상위집단이고 하위집단의 학생 수는 순차적 유형의 학생이 11명(64.7%)이고 포괄적 유형의 학생들은 6명(46.3%)으로 순차적 유형의 학생들의 하위집단 비율이 상대적으로 높았다.

2차 시험 결과에서도 순차적 유형의 학생 비율이 상대적으로 높는데 비해 그 중 문법학습결과가 상위집단에 속하는 학생수가 단 1명(5.88%)이고 하위집단에 속하는 학생들의 수는 8명(47.05%)으로 순차적 유형의 학생들 중에서는 문법학습결과가 상위집단에 속하는 학생들의 수가 포괄적 유형에서 상위집단에 속하는 5명(38.46%)보다 상대적으로 낮은 것을 볼 수 있다. 하위집단에 속하는 학생들의 수도 포괄적 유

형의 학생 비율이 상대적으로 낮은 것으로 보아 통계적으로 유의한 결과를 보여주지는 못했지만 표본 집단 개체수의 비율이 동일하거나 더 큰 표본 집단을 대상으로 실험이 실시된다면 통계적으로 유의한 결과가 나타날 수 있다고 본다.

이는 순차적 유형의 특징은 전체 내용을 이해하는 과정이 연속적이고 단계적으로 진행되고 부분적인 내용의 이해로도 능력을 발휘하는데 이는 교사의 지도에 의해 순차적으로 이루어지는 우리나라 대부분의 교육과정에 부합한다. 포괄적 유형의 특징은 정보를 통합적으로 이해하기 때문에 모든 학습과정의 흐름을 미리 파악하여 과업 내용을 전체적으로 이해하는 과업중심의 학습 활동에 적합할 것으로 본다.

정보차 학습 활동과 학습유형 간 관계에 대해 살펴본 1차, 2차 시험결과로 가설 2의 하위가설인 2-1을 검증한다.

가설 2-1: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 보일 것이다.

검증결과 <표 19-1>, <표 19-2>에 제시된 바와 같이 정보처리 방법에 의한 분류인 활동적/심사숙고적 학습 유형과 문법학습결과 간의 유의한 차이를 나타내어 가설 2-1은 채택되었다($p < .05$). 활동적인 학습유형의 학습자들에게는 정보차 학습 활동이 문법학습에 효과적이라는 결론을 내릴 수 있다. 학생들의 정보지각 유형과 정보입력 유형별 문법학습결과에서는 유의한 차이가 없었다. 정보이해 방법에 의한 순차적/포괄적 유형은 통계적으로는 유의한 차이를 보이지 않았지만 1차, 2차 시험 결과를 통해 상위집단에 속하는 포괄적 유형의 학생비율이 높고 하위집단에 속하는 포괄적 유형 학생들의 비율이 낮은 것으로 보아 포괄적 유형의 학습자들에게 정보차 학습활동이 더 효과적일 수 있다는 가능성을 제시할 수 있다.

4. 교사중심 수업집단에서 학습유형별 문법학습결과의 비교

정보차 활동 집단의 학습유형과 문법학습결과의 비교에 이어 교사의 설명 중심으로 문법을 학습한 집단 내에서 학습유형과 문법학습결과와의 관계에 대해 알아본다.

교사중심의 학습을 한 집단은 총 29명으로 여학생이 27명(93.1%)이고 남학생이 2명(6.9%)으로 구성되었다. 교사중심의 학습을 한 집단에서도 정보차 활동을 한 집단과 동일한 내용의 문법 설명을 실시하였고 매 차시 마다 수업에 소요되는 시간도 동일하였다.

가. 교사중심 학습 집단의 정보지각에 의한 학습유형별 문법학습결과 비교

정보지각 방법에 의한 감각적/직관적 유형 학생들의 문법학습결과를 <표 21-1>과 <표 21-2>를 통해 알아본다.

<표 21-1> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법 간의 관계

	1차 시험	문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	감각적	1	9	17	27
지각	직관적		2		2
	Total	1	11	17	29

$$\chi^2 = 3.515 \quad df = 2 \quad p = .172$$

교사중심학습 집단에서 정보지각 방법에 의한 감각적/직관적 유형 학생 비율은 감각적 유형이 27명(93.1%)이고 직관적 유형의 학생이 2명(6.9%)으로 대다수의 학생들이 감각적 유형이었다. 각 유형별 문법학습결과는 1차 시험에서 감각적 유형의 학생 1명(3.70%)이 상위집단이고 9명(33.30%)이 중간 집단이며 17명(63.00%)의 대다수의 학생들이 하위집단에 속하였다. 2명의 직관적 유형의 학생들의 문법학습결과는 중간집단에 속하였고 $p = .172 > .05$ 로 정보지각 방법에 의한 유형인 감각적/직관적 유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 21-2> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보지각 방법 간의 관계

	2차 시험	문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	감각적		5	22	27
지각	직관적	1		1	2
	Total	1	5	23	29

$$\chi^2 = 14.103 \quad df = 2 \quad p = .001$$

교사중심 학습 집단의 2차 시험 결과는 <표 21-2>에 제시 되었다.

감각적 유형의 학생 27명 중 문법학습결과가 상위집단인 학생은 한명도 없었다. 5명(18.51%)이 중간 집단이었고 22명(81.48%)의 학생들이 하위집단에 속하는 사실을 알 수 있다. 정보지각 방법이 감각적 유형인 학생들에게 교사중심의 학습방법이 효과적이지 않다는 사실을 짐작할 수 있다. 직관적 유형의 학생 2명중 한명은 상위집단에 또 다른 한명은 하위집단으로 2차 시험결과는 $p = .001 < .01$ 로 학습유형과 문법학습결과에 유의한 차이를 나타내고 있다.

정보지각 방법이 감각적인 유형 학생들에 비해 직관적인 유형의 학생들이 교사중심 학습 활동에서 높은 시험점수 향상을 보여주었다. 이러한 결과는 위에서 살펴보았던 정보차 활동 집단에서 나타난 정보지각 방법에 따른 학습유형 별 문법학습결과와 관련지어 설명할 수 있다.

정보차 활동 집단에서 1차, 2차 시험결과 문법학습결과가 상위집단에 속하는 직관적 유형의 학생들은 단 한명도 없었고 직관적 유형의 학생 6명중 1명이 문법학습결과가 중간집단에 속하고 2차 시험결과에서는 6명중 2명의 학생이 중간집단에 속하였다. 나머지 직관적 학생들은 모두 하위집단에 속하는 것을 보여주었다. 즉, 정보차 활동 집단에서는 직관적 유형의 학생들의 문법학습결과가 좋지 않았다. 감각적 유형의 특징은 보이는 것, 듣는 것, 만지는 것을 좋아하고 무슨 일이 일어나고 있는가에 관심을 갖고, 구체적인 일에는 참을성을 보이고, 실세계와 연결되지 않는 과정을 싫어한다. 이러한 특징이 교사의 설명으로 진행되는 수업보다 자신이 직접 수업의 모든 과정에 참여하고 수업을 같이 주도해 나가는 과업중심 수업에 더 효율적일 수

있다고 본다. 본인 스스로 지금 일어나고 있는 학습과정에 참여하고 있고 학습과정을 눈으로 확인하는 것으로 과업의 수행과정을 구체적인 것으로 경험하기 때문이다. 그러나 직관적 유형의 특징은 구체적인 일보다는 의미를 추구하고, 이론과 모델을 좋아하며 구체적인 일을 참지 못한다. 배운 공식을 바로 대입해서 해결하는 학습과정을 싫어한다. 이러한 특징은 규칙을 이해하여 바로 문제에 적용하는 과업수행의 구체적인 과정에 적합하지 않았던 것으로, 이론적이고 배운 것을 바로 적용할 필요가 없는 교사중심의 수업에서 직관적 유형 학생들이 문법학습결과가 높은 것으로 해석할 수 있다.

나. 교사중심 학습 집단의 정보입력 방법에 의한 학습유형별 문법학습 결과 비교

다음은 정보입력 방법에 따른 시각적/언어적 유형 별 문법학습결과를 <표 22-1>과 <표 22-2>를 통해서 설명한다.

<표 22-1> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보입력 방법 간의 관계

		문법학습결과			
		상	중	하	Total
정보	시각적		9	14	23
	언어적	2	1	3	6
Total		2	10	17	29

$$\chi^2 = 8.459 \quad df=2 \quad p = .015$$

교사중심 학습 집단의 정보입력 방법에 의한 시각적/언어적 유형의 학생 비율은 시각적 유형의 학생이 23명(79.3%)이고 언어적 유형의 학생이 6명(20.7%)이다. 1차 시험결과 23명의 시각적 유형의 학생들 중 문법학습결과가 상위집단인 학생들은 한명도 없었고 9명(39.13%)의 학생들이 중간집단, 14명(60.87%)의 학생들이 하위집단

으로 나타났다. 언어적 유형의 학생 6명 중 2명(33.33%)이 상위집단, 1명(16.67%)이 중간집단, 3명(50.00%)의 학생들이 하위집단인 것으로 나타났다. $p = .015 < .05$ 로 정보 입력 방법에 의한 시각적/언어적 유형과 문법학습결과에 유의한 차이를 보여준다. 2차 시험의 결과를 아래 제시된 <표 22-2>를 통해 비교해 본다.

<표 22-2> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보입력간의 관계

		문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	시각적	1	4	18	23
	언어적	2	2	2	6
Total		3	6	20	29

$\chi^2 = 5.842$ $df = 2$ $p = .054$

<표 22-2>에 제시한 2차 시험 결과에서 시각적 유형의 학생들 중 1명(4.35%)이 상위집단이고 4명(17.39%)이 중간집단, 18명(78.26%)이 하위집단이었다. 언어적 유형의 학생들 6명 중 상위집단의 학생들은 2명(33.33%)이고 중간집단의 학생들도 2명(33.33%), 하위집단에 속하는 학생이 2명(33.33%)인 것으로 나타났다. $p = .054 > .05$ 로 학습유형과 문법학습결과에 유의한 차이가 없다. 1차 시험 결과에서는 $p = .015 < .05$ 로 유의한 차이가 있다는 결과를 보여주었고, 2차 시험결과는 $p = .054$ 로 정보입력 방법에 의한 시각적/언어적 학습유형과 문법학습결과에 유의한 차이가 없다는 결과를 나타낸다.

교사중심의 학습활동은 문법학습이 교사의 설명에 의해 주로 이루어지고 그 외의 학습 자료는 수업 중에 사용되는 교재로서 글, 대화, 설명 등에 의해 정보를 더 잘 기억하는 언어적 유형 학습자들의 특징에 더 적합하여 교사중심의 학습 활동을 한 집단에서 언어적 유형 학생들의 문법학습결과가 우수하게 나타났다고 볼 수 있다. 교사 설명 외에 학생들이 사용하는 교재에서 문법의 이해를 돕기 위한 글도 속하는 범주가 정확한 다른 정보들과는 달리 시각적으로 인식되어서 청각적 범주로 보이지 않지만, 우리의 뇌가 산문체의 글을 말로 전달된 정보로 변환하고 그것을 처리하는

방법도 말로 전달된 정보를 처리하는 방법과 동일하기 때문에 산문체의 글을 청각적 범주에 속하는 언어적 유형으로 확대 포함시킨 Felder-Silverman(1988)의 주장에도 설득력을 더하는 결과를 나타내었다.

다. 교사중심 학습 집단의 정보처리 방법에 의한 학습유형별 문법학습 결과 비교

다음은 정보처리 방법에 의한 활동적/심사숙고적 유형과 문법학습결과의 관계에 대해 <표 23-1>과 <표 23-2>에서 살펴본다.

<표 23-1> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보처리방법 간 관계

	1차 시험	문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	활동적		5	4	9
처리	심사숙고적	1	6	13	20
	Total	1	11	17	29

$\chi^2 = 1.966$ df=2 p= .374

<표 23-2> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보처리방법 간 관계

	2차 시험	문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	활동적	1	1	7	9
처리	심사숙고적		4	16	20
	Total	1	5	23	29

$\chi^2 = 2.511$ df=2 p= .285

교사중심 학습 집단에서 정보처리 방법에 의한 활동적/심사숙고적 유형의 학생 비율은 활동적 유형학생이 9명(31.0%)이고 심사숙고적 유형학생이 20명(69.0%)이었다. 학습유형과 문법학습결과 간 관계는 <표22-1>의 1차 시험결과에서 활동적 유형의 학생 9명중 학습결과가 상위집단인 학생들은 한 명도 없었고 5명(55.56%)이 중간집단 이고 4명(44.44%)의 학생들이 하위집단이였다. 심사숙고적 유형 20명의 학생들 중 문법학습결과가 상위집단인 학생은 1명(5.0%)이었고 6명(30.0%)이 중간집단, 13(65.0%)명의 학생이 하위집단에 속했다. $p=.374>.05$ 로 정보처리 방법에 의한 학습 유형과 문법학습결과 간 유의한 차이를 나타내지 않았다.

<표 23-2>의 2차 시험결과는 활동적 유형의 학생 중 1명(11.11%)이 상위집단이고 1명(11.11%)이 중간집단, 7명(77.78%)이 하위집단이였고, 심사숙고 유형 학생 중 상위집단은 한명도 없었고 4명(20.0%)이 중간집단, 16명(80.0%)이 하위집단에 속하는 것으로 나타났다. $p=.285>.05$ 로 2차 시험 결과에서도 교사중심 학습 집단에서 정보처리 방법에 의한 활동적/심사숙고적 학습유형과 문법학습결과 간 유의한 차이를 보이지 않았다.

이는 정보차 활동 집단의 1차, 2차 시험에서 보여주었던 활동적 학습유형 학생들의 문법학습결과가 더 높게 나타난 것과는 달리 교사중심학습 집단에서는 특별히 나온 문법학습결과를 보여준 유형은 없었다.

라. 교사중심 학습 집단의 정보이해 방법에 의한 학습유형별 문법학습 결과 비교

교사중심 학습 집단에서 정보이해 방법에 의한 순차적/포괄적 학습유형과 문법학습결과의 관계에 대해 아래 제시된 <표 24-1>과 <표24-2>를 통해 살펴본다.

<표 24-1> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보이해방법 간 관계

1차 시험		문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	순차적		7	14	21
이해	포괄적	1	4	3	8
Total		1	11	17	29

$\chi^2 = 3.890$ df=2 p=.143

<표 24-2> 교사중심 학습 집단의 문법학습결과와 정보이해방법 간 관계

2차 시험		문법학습결과			Total
		상	중	하	
정보	순차적	1	3	17	21
이해	포괄적		1	7	8
Total		1	4	24	29

$\chi^2 = .424$ df=2 p= .809

교사중심 학습 집단 내 정보이해방법에 의한 순차적/포괄적 유형의 학생 비율은 순차적 유형의 학생이 전체 29명 중 21명(72.41%)이고 포괄적 유형의 학생이 8명(27.59%)이었다.

<표 24-1>의 1차 시험 결과 순차적 유형의 학생 21명중 문법학습결과가 상위집단인 학생은 한명도 없었고 중간집단이 7명(33.33%), 하위집단이 14명(66.67%)이었다. 포괄적 유형 학생들은 총 8명의 학생 중 1명(12.5%)이 상위집단에 해당하였고 4명(50.0%)이 중간집단, 3명(37.5%)의 학생이 하위집단이었다. $p=.143>.05$ 으로 교사중심 학습 집단에서 정보이해방법에 의한 학습유형과 문법학습결과 간 유의한 차이를 보이지 않는다.

<표 24-2>의 2차 시험 결과 순차적 유형 학생들 중 문법학습결과가 상위집단인 학생은 1명(4.76%)이고 3명(14.29%)이 중간집단, 17명(80.95%)의 학생이 하위집단에 해당하였다. 포괄적 유형 학생들은 상위집단에 속하는 학생이 한명도 없었고 1명

(12.5%)이 중간 집단이고 7명(87.5%)이 하위집단에 해당하는 것으로 나타났다. $p = .809 > .05$ 로 정보이해 방법 차이에 의한 순차적/포괄적 학습유형과 문법학습결과 간 유의한 차이가 없음을 보여준다.

교사중심 학습활동 집단에서 학습유형과 문법학습결과의 관계를 살펴본 결과를 바탕으로 가설 2와 하위가설 2-2를 검증한다.

가설 2-2: 교사중심 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 보일 것이다.

검증결과는 교사중심 학습 활동 집단에서 학생들의 시각적/언어적 학습유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 나타내어 가설 2-2는 채택되었다($p < .05$).

가설 2의 두 가지 하위가설이 모두 긍정되었으므로 ‘가설 2: 정보차 활동 학습 집단과 교사중심 학습활동 집단에서 학생들의 학습유형과 문법학습결과는 유의한 차이를 보일 것이다’는 채택되었다. 그리고 정보차 학습 활동은 활동적 학습유형 학생들의 문법학습에 더 효과적이었고 교사중심수업은 언어적 학습유형 학생들의 문법학습에 더 효과적이었다.

5. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 선호도와 참여도

정보차 학습에 대한 학생들의 선호도와 참여도를 학습유형 별로 알아보고 문법학습결과와의 관계를 비교분석한다. 학습유형은 정보차 학습 집단에서 문법학습결과와 유의한 차이를 나타낸 정보처리 방법에 의한 활동적/심사숙고적 학습유형만으로 비교한다. 정보차 학습 활동을 한 집단 총 30명의 학생들을 대상으로 2차 시험이 끝난 후 질문지를 통해 학생들의 학습경험에 대해 조사하였다. 질문지는 교사중심의 수업과 정보차 학습 활동에 대한 선호도, 본인의 참여도, 교사중심의 수업과 비교한 수업 분위기, 그리고 정보차 학습 활동에 대해 본인이 생각하는 장점과 단점들에 대한 질문으로 구성되었다.(부록3 참조)

가. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 선호도

먼저 정보차 학습과 교사중심 학습에 대한 학생들의 선호도를 <표 25>를 통해서 알아본다.

<표 25> 정보차 학습 활동에 대한 선호도와 학습유형 간 관계

	선호도		Total
	상	하	
활동적	16(84%)	3(16%)	19(100%)
심사숙고적	5(45.5%)	6(54.5%)	11(100%)
Total	21	9	30

$\chi^2 = 4.983$ df=1 p= .026

정보차 학습 활동과 교사중심 학습 활동에 대한 선호도 질문에서는 활동적 유형 학생 19명 중 16명(84.2%)의 학생이 정보차 학습을 교사중심 학습에 비해 선호한다고 대답하였고 3명(16%)의 학생이 교사중심 학습을 더 선호한다고 하였다. 심사숙고적 유형 11명의 학생들 중 5명(45.5%)의 학생이 정보차 학습을, 6명(54.5%)의 학생이 교사중심 학습을 선호한다고 대답하였다. $p=.026<.05$ 로 학습유형과 학습방법 간 선호도에 유의한 차이가 있다는 결과를 보여주었다.

이 결과를 통해 가설 3-1을 검증한다.

가설 3-1: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 수업방법에 대한 선호도는 유의한 관계를 보일 것이다.

검증결과 <표 25>에서 제시된 바와 같이 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 수업방법에 대한 선호도간에 유의한 차이를 나타내어 가설 3-1은 채택되었다($p < .05$). 활동적 유형 학생들은 정보차 학습 활동을 더 선호하였다. 활동적 유형의 학습자들의 84.4%의 학생들이 정보차 학습을 선호하는 것과 달리 심사숙고

유형 학생들의 54.5%가 교사중심의 수업을 선호한다는 것은 정보차 과업 학습이 모든 학생들에게 환영받는 수업방법은 아니라는 것을 나타낸다.

이러한 결과는 정보를 처리하고 이해할 때 그것을 직접 시도해 보거나 다른 사람에게 설명하는 등의 행동을 수반하는 활동적 유형 학습자의 특징이 정보처리를 위해 다른 구성원들에게 자신이 맡은 부분을 설명하고 또 설명을 들어야 하는 방법의 정보차 과업수행에서 효율적인 반면에 심사숙고적 학습자의 특징인 혼자 조용하게 생각하면서 스스로 처리하는 성향은 과업수행에 효율적이지 않았기 때문에 볼 수 있다. 또, 활동적 학습자는 그룹을 지어 학습하는 것을 좋아하여 집단 간 상호작용이 필수적인 과업수행에 적합하지만 심사숙고형 학습자는 혼자 학습하는 것을 선호하기 때문에 집단 구성원들 간의 상호작용을 불편하게 느낀 점이 학습과정 뿐 아니라 학습결과에도 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

나. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 참여도

정보차 학습 활동에 대한 학생들의 이러한 선호도가 학생들의 과업수행 참여도와 어떠한 관계가 있는 가를 <표 26>을 통해 살펴본다.

<표 26> 정보차 학습 활동에 대한 학습유형별 참여도

	참여도		Total
	상	하	
활동적	16(84.2%)	3(15.8%)	19(100%)
심사숙고적	4(36.3%)	7(63.7%)	11(100%)
Total	20	10	30

$\chi^2 = 7.177$ df=1 p= .007

학생들의 정보차 활동 참여도를 보여주는 <표 26>에서는 학생들의 수업에 대한 선호도가 정보차 활동 참여도에 영향을 미친것으로 나타난다. <표 25>에서 활동적 유형 학생들의 정보차 학습에 대한 선호도가 높았던 것처럼 <표 26>에서도 활동적

유형 19명의 학생들 중 16명(84.2%)의 학생들이 과업에 적극적으로 참여하였고 3명(15.8%)의 학생들만이 자신들의 과업에 대한 참여가 소극적 이었다고 응답하였다. 이러한 결과로 가설 3-2를 검증한다.

가설 3-2: 정보차 학습 활동을 한 집단에서 학생들의 학습유형과 과업 참여도는 유의한 차이를 보일 것이다.

검증결과는 <표 26>에서 제시한 바와 같이 학생들의 학습유형과 과업 참여도는 유의한 차이를 나타내어 가설 3-2는 채택 되었다($p < .05$). 활동적 유형 학생들은 심사숙고적 유형 학생들 보다 정보차 학습 활동에 적극적으로 참여했다. 참여에 적극적이었던 16명의 학생들은 모두 정보차 학습 활동을 선호한 학생들이었다. 이에 비해 심사숙고적 유형 학생 총 11명 중 4명(36.3%)만이 적극적으로 참여하고 7명(63.7%)의 학생은 자신들의 과업 참여도가 소극적이었다고 하였다. 과업수행에 적극적이었다고 응답한 4명의 심사숙고적 유형 학습자들도 모두 과업중심 수업을 선호한 학생들이었다. 이는 학생들의 선호도가 과업참여도와 아주 밀접한 관계가 있음을 보여준다.

이러한 결과는 Hahn(2003)이 하위수준 성인 학습자들의 소집단 활동에서 학습자들의 숙달도와 외향성이 집단 활동의 참여도와 긍정적인 상관관계가 있다고 주장한 연구결과와 일치한다.

과업기반 교수법이 전제하는 효과에 학습자들의 적극적인 과업 참여도가 필수적임을 질문지, 면담, 학업성취도를 통해서 입증한 Kang(2007)의 선행연구 결과와도 일치한다.

본 연구의 결과에서도 <표 25>와 <표 26>에 나타난 바와 같이 활동적 학습유형의 특징이 정보차 학습 활동의 선호도에 영향을 미치고 수업에 대한 선호도가 학생들의 적극적인 과업활동 참여로 이어졌음을 알 수 있다. 다시 말하면, 정보차 학습 활동에 적극적으로 참여한 학생들은 모두 정보차 활동을 선호한다고 응답한 학생들로 학습방법의 선호도와 참여도 간 관계를 보여주었다.

다. 정보차 학습 활동 분위기에 대한 학생들의 경험

다음은 학생들이 경험한 정보차 학습 활동의 분위기는 교사중심수업과 비교해서 어떠한 차이가 있는지 <표 27>을 통해서 살펴본다.

<표 27> 정보차 학습 활동의 분위기와 학습 유형 간 관계

	분위기		Total
	상	하	
활동적	15(79%)	4(21%)	19
심사숙고적	4(36.4%)	7(63.6%)	11
Total	19	11	30

$$\chi^2 = 5.440 \quad df=1 \quad p = .02$$

<표 27>에 제시한 것처럼 활동적 유형의 학생들 중 정보차 학습 활동 분위기가 좋았다고 응답한 학생들이 15명(79%)이고 수업분위기가 교사중심 수업에 비해 좋지 않았다고 한 학생들이 4명(21%)이었다. 심사숙고적 유형 학생들 중 4명(36.4%)은 수업분위기가 좋았다고 하였고 7명(63.6%)은 수업분위기가 좋지 않았다고 하였다. 이 결과를 근거로 가설 3-3을 검증한다.

가설 3-3: 정보차 학습 활동 집단에서 학생들의 학습유형과 수업경험은 유의한 차이를 보일 것이다.

검증결과 <표 27>에서 제시된 것처럼 학생들의 학습유형과 수업경험은 유의한 차이를 나타내어 가설 3-3은 채택되었다($p < .05$). 이렇게 가설 3의 세 가지 하위 가설이 모두 긍정되어서 가설 3은 채택되었다. 활동적 유형 학생들은 정보차 학습 활동을 교사중심수업보다 더 선호하였고, 과업에 적극적으로 참여하여 긍정적인 학습 경험을 하였다.

정보차 학습 활동을 선호하고 학습활동에 적극적으로 참여하였던 활동적 유형의

많은 학생들은 수업분위기가 좋았다고 하였고 정보차 학습에 대한 선호도와 참여도가 낮았던 심사숙고형 학생들은 수업분위기가 좋지 않았다고 응답함으로써 학습유형과 수업분위기에 대한 학생들의 경험간 밀접한 관계가 있음을 보여주었다. 수업분위기가 교사중심 수업보다 좋지 않았다고 한 학생들은 정보차 학습이 좀 소란스러워서 집중하기 힘들었다는 의견이 대부분이었고 과업외의 다른 이야기를 한다는 소수의 의견도 있었다. 분위기가 좋았다고 한 학생들은 자유롭고 덜 긴장되는 분위기라는 의견이 대부분이었다. 이는 <표 19-1>과 <표 19-2>에서 정보차 학습 활동을 한 집단에서 활동적인 학습유형의 학생들이 심사숙고적인 학습유형의 학생들 보다 1차, 2차 문법학습에서 좋은 결과를 나타냈던 원인을 설명할 수 있다.

활동적 유형의 학생들은 정보차 학습 활동을 교사중심 수업보다 선호하고 학습활동에 적극적으로 참여했으며 수업분위기에 대해서도 긍정적으로 생각한 것으로 나타났다. 활동적 유형 학생들의 수업에 대한 이러한 긍정적인 태도가 학습결과에 영향을 미쳐서 좋은 문법학습결과를 가져왔다고 볼 수 있다. 이 결과는 Dörnyei & Kormos(2001)의 과업에 대한 적극적인 태도를 갖는 학생이 상대적으로 과업조작에 긍정적 영향을 받는 것으로 보인다는 선행연구와 일치한다.

라. 정보차 학습 활동에 대한 학생들의 학습유형별 장/단점

학생들이 정보차 학습에서 경험한 장점과 단점들에는 어떤 것들이 있는지를 학습유형별로 살펴본다. 장점과 단점을 묻는 질문에 한 가지 이상의 장/단점을 적은 학생들이 있기 때문에 백분율로 환산하지 않았고 응답의 빈도수를 기록하는 방법을 사용하였다.

학생들이 제시한 응답 중 핵심적인 내용만 옮겨 적고 각 응답에서 공통된 속성을 가진 비슷한 성질의 응답 끼리 같은 범주로 모아 각각의 범주가 속하는 영역을 분류하였다. 질문에 대한 응답을 공통된 속성의 범주로 분류하는 작업은 본 연구자와 또 다른 영어교육학을 전공한 교사가 각각 따로 분류한 후에 함께 다시 한 번 분류 작업을 하였다. 같은 속성의 응답을 범주화 하여 다시 인지적 영역, 정서적 영역, 동기적 영역으로 분류하였다.

앞서 살펴본 연구 결과에서 심사숙고형 학생들은 정보차 학습에 대한 선호도와

참여도가 활동적 유형의 학생들 보다 상대적으로 낮았고 분위기에 대해서도 부정적이라는 것을 알 수 있었다. 반면에 활동적 유형의 학생들은 정보차 학습에 대한 선호도와 참여도 그리고 분위기에 대해 전반적으로 긍정적이라는 유의한 통계결과와 함께 이러한 긍정적인 영향이 문법학습결과에 있어서도 유의한 차이를 나타냈다. 학생들이 느끼는 장/단점들을 면밀히 살펴보므로 이러한 학습유형별 문법학습결과와 수업경험의 차이를 이해할 수 있을 것이다.

(1) 정보차 학습 활동의 장점

먼저 학생들이 경험한 정보차 학습에 관한 장점들에 대해 <표 28>에서 학습유형별로 살펴보기로 한다.

<표 28> 학습유형 별 정보차 학습 활동의 장점

심사숙고적 유형	빈도	활동적 유형	빈도
스스로 찾아서 공부한다.(많이 생각하고 고민하여 문제 해결한다.)	4	학습 분위기가 자유롭다(편하고, 긴장이 덜 된다).	10
친구들과 의견교환하고 토론하니까 재미있다.	4	기억에 오래 남는다.	10
기억에 오래 남는다.	2	의견을 교환하고 토론하니까 좋다.(내가 무엇을 잘못이해하고 있는지 알 수 있다.)	6
자기수준에 맞는 학습이 가능하다(내 수준에 맞는 친구들의 설명, 모르는 것을 다시 반복하면서 속도 조절가능).	2	스스로 학습하고 원인을 파악하여 문제를 해결하니까 근본적인 공부가 된다.	4

심사숙고 유형 학생들이 경험한 정보차 학습의 장점으로는 ‘스스로 학습할 수 있

다'가 가장 높은 4회의 빈도수를 보였다.

이러한 의견에는 두 가지 원인이 있는 것으로 생각할 수 있다. 첫째, 심사숙고 유형의 학생들은 정보를 처리할 때 혼자 곰곰이 생각하는 것을 좋아하기 때문이라고 볼 수 있다. 학생들의 정서적 영역에서 스스로 규칙을 이해하고 상대방에게 설명하므로 본인이 현재 집단에서 이루어지고 있는 학습활동에 도움이 되고 있다고 여기므로 자존감이 상승된 결과라고도 볼 수 있다. 자존감이란 자신이 현재 참여하고 있는 활동에 대해 얼마나 잘 하고 있는가에 대한 자신의 인식이라고 볼 수 있다 (Csikszentmihalyi 등, 1993). 교사설명 중심의 수업에서는 수동적으로 정보를 받는 입장으로 제한되었던 본인의 역할이 스스로 다른 사람에게 정보를 제공하는 입장이 되고 본인이 제공하는 정보가 문제해결에 도움이 되는 것을 인식하게 되면서 자존감이 상승된 것으로 이해할 수 있다. '스스로 생각하는 자신의 영어실력은 어느 정도 수준이라고 생각하십니까?' 라는 질문에 30명의 학생들 중 25명(83%)의 학생이 자신의 영어수준을 하위수준이라고 생각하고 있었고, 5명(17%)의 학생들은 중간수준이라고 대답하고 있는 것을 감안하면 학생들 모두 영어 학습에서 자신감을 상실한 상태로 영어문제 해결에 자존감이 낮은 상태였다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 Johnson, Johnson & Holubec(1993)의 협동학습 원리를 적용한 교실 수업에서 편안하고 열린 분위기에서 학습자들의 불안감이 감소하고 자존감과 자신감이 상승한다는 연구결과와 상응한다. 이는 활동적 유형 학생들이 장점으로 응답한 빈도수 4회에 '스스로 학습하여 문제를 해결한다'는 결과를 설명하는데도 적용된다고 볼 수 있다.

아래는 학생들(가명)의 학습유형과 학습향상도(상·중·하)를 참조하여 그들의 의견을 설명한 것이다.

① 아라: 활동적·하

교사설명 중심은 이해하기 힘든데다 교수님 혼자 설명하시고 진도 나가셔서 흥미가 없지만 협동학습은 스스로 이해하려고 책도 찾아보고 사전도 찾고 서로 설명을 하면서 이해하고 또 모르는 것에 대해 질문하고 함께 고민해 나가면 해결할 수 있어서 좋았다.

② 영희: 심사숙고·하

나는 교수님이 설명해 주는 수업이 더 좋다. 그냥 처음부터 끝까지 설명 듣고

적이고 수업 끝나고 나중에 혼자 공부하는 것이 더 좋다. 하지만 협동학습은 처음부터 스스로 찾아서 공부하는 과정에서 문제에 대해 많이 생각 할 수 있게 해준다. 그러한 과정을 거치면서 학습내용이 더 기억에 오래 남는 것 같다.

심사숙고 유형의 학생들이 생각하는 또 다른 장점은 ‘친구들과 의견을 교환하면서 하니까 재미있고 지루하지 않다’는 것이었다. 학생들은 교사보다는 친구들에게 설명을 듣고 친구와 함께 정보를 공유하는 학습을 ‘재미있고 좋다’고 생각하였다.

③ 선희: 심사숙고 · 중

같이 배우는 입장에서 서로 설명하니까 이해가 잘 되서 그게 제일 좋았어요. 친구 이야기 들으면 재미있고 지루하지도 않고...

이러한 심사숙고적 유형 학생들의 생각은 정서적 영역에 해당되는 것으로 학생들은 교사중심의 수업보다 정보차 학습 활동에서 불안감이나 긴장감이 없어 훨씬 편안하게 학습을 하지만 긴장감이 없다고 해서 수업 중 졸리거나 지루하지는 않다고 하였다. 학습내용을 설명하는 사람과의 친밀도가 주는 긍정적 영향이라고 이해할 수 있겠다. 이는 활동적 유형의 학생들에게도 공통으로 나타나는 장점으로 활동적 유형의 학생들도 친구들과 의견을 교환하고 설명을 들으면서 자신이 무엇을 모르는지 정확하게 알 수 있고 어떤 부분을 어떻게 잘못 이해하고 있는지 알 수 있어서 좋다고 하였다.

④ 아라: 활동적 · 하

친구들 간에 서로 자신이 이해한 방식으로 설명해 주니까 더 쉬웠어요. 이해안가면 다시 물어볼 수도 있고요. 친구들끼리 하니까 모르는 것 물어보기가 더 편하기도 하고...

이는 소집단 활동이 주는 장점으로 교사는 수업시간에 다수의 학생들을 대상으로 설명하기 때문에 학생 개개인이 무엇을 어떻게 잘못 이해 하고 있는지를 하나하나 파악하기 힘들지만 소집단 활동에서는 가능하고 자신이 모르는 부분을 인정하는데 있어서도 교사에 의한 전체학생 앞이 아닌 소수학생들 앞이라 쉬웠다고 한다.

심사숙고적 유형 학생들의 느끼는 또 다른 장점인 ‘기억에 오래 남는다’는 빈도수

2회로 낮은 편이었지만 활동적 유형의 학생들에게는 10회의 높은 빈도수를 나타냈다.

⑤ 희연: 심사숙고·하

시간이 조금 소요되지만 스스로 할 수 있다는 자신감이 생기고 기억에 더 오래 남았어요.

⑥ 미진: 활동적·중

교사중심 수업은 내가 자율적으로 학습에 참여한다기보다 교사의 설명을 듣고 나중에 단순 암기식이라 시험 볼 때나 평소 영어를 접할 때 적용하기 힘들었다. 협동 학습에서는 영어문제를 해결하려는 의지도 생기고 문제에 대해 깊이 고민해 볼 시간이 있어서 더 기억에 남는다.

이는 활동적 유형 학생들의 문법학습결과에서 나타난 바와 같이 정보차 학습 활동이 활동적 유형의 학생들의 인지적 영역에 긍정적 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 활동적 학습유형과 문법학습결과 간 유의한 차이는 <표 19-1>과 <표 19-2>에서 확인하였다.

정보차 학습이 심사숙고형 학생들의 인지적 영역에서는 활동적 유형의 학생들과 같은 학습효과를 갖는 것으로 보이지 않는다. 심사숙고 유형 11명의 학생들 중에서 2명의 학생만이 학습내용이 기억에 오래 남는다고 응답하였다. 이 두 명의 학생들은 본인의 과업 참여도를 묻는 질문에 ‘적극적 이었다’라고 응답한 학생들임을 볼 때 심사숙고형 학생들이 대부분 소극적인 과업활동의 태도를 보인데 반해 2명의 학생들은 적극적인 태도로 과업활동에 임했기 때문에 인지 영역에서 긍정적인 학습효과가 나타나고 학습내용이 오래 기억에 남았던 것으로 해석할 수 있다. 이러한 의견은 <표 25>에서 정보차 학습 활동에 적극적으로 참여한다고 말한 학생들이 활동적 유형이 16명(84.2%)으로 활동적 유형의 학생들이 대부분이었고 심사숙고형 학생들이 4명(36.3%)이었으며 활동적 유형 학생들의 문법학습결과와 정보차 활동 참여도가 유의한 차이가 있었던 것을 보았을 때 설득력 있는 결과라고 볼 수 있다.

심사숙고형 학생들이 응답한 장점 중 2회의 빈도수를 나타낸 것은 ‘자기수준에 맞는 학습내용과 속도조절이 가능하다’는 의견이었다.

⑦ 은영: 심사숙고 · 중

교사중심 수업에서는 진도 따라가느라 바쁘다. 설명이 이해 안 되면 노트 정리하랴, 이해하랴... 협동학습에서는 서로 의견을 교환하고 하나하나 찾아가면서 하니까 내가 학습 속도를 조절 할 수 있어서 좋았다.

위에 제시한 학생들의 의견은 활동적 유형의 학생들의 ‘스스로 학습하는 것이 좋다’는 의견과 비슷한 것으로 볼 수 있다. 학생들은 자신이 모른 것에 대해 정확히 이해하고 자기 수준에 맞게 친구들이 설명해 주는 것이 좋다고 하였다. 교사중심 수업에서는 교사 설명이 학생들의 중간 수준에 맞춰 이루어지므로 이해하는 사람만 이해하고 학생 개개인이 이해했는지를 확인할 수 없이 넘어가지만 정보차 학습은 실력이 비슷한 친구가 자신이 이해한 방법으로 설명해 주니까 쉽게 이해되고, 이해되지 않은 부분은 다시 반복하고 넘어가서 학습 속도도 조절할 수 있는 것이 장점이라고 했다.

활동적 유형 학생들은 정보차 학습에 대해 ‘자유로운 학습 분위기’를 빈도수 10회로 가장 좋은 점이라고 응답하였다.

⑧ 현희: 활동적 · 상

수업시간이 흥미 있고 새로운 걸 찾아내는 듯해서 좋았다. 졸리지도 않고 이야기하면서 하니까 자유롭고, 부담스럽지도 않았다.

이는 정서적 영역의 긍정적인 효과로 볼 수 있다. 활동적 유형의 학생들은 교사중심 수업보다 친구들과 서로 도와 가면서 공부하는 것이 자유롭고 훨씬 편했다고 하였다. 특히, 간호과 학생들은 다른 실습과목을 통해 소집단 활동을 많이 경험하였기 때문에 구성원간의 친밀감과 결집력이 높아서 서로 정보를 교환하고 의견을 나누는 활동이 활발하게 이루어질 수 있었다. 이러한 과정에서 학생들의 긴장감과 불안감이 낮아지고 학생들은 영어 수업 중 가장 지루하다고 생각했던 문법수업도 교사의 설명이 아닌 다른 방법으로 학습할 수 있다는 것에 재미있었다고 했다. 이는 과업중심 수업에 관한 학생들의 분위기를 살펴본 <표 27>에서도 알 수 있었다.

활동적 유형 학생들이 응답한 또 다른 장점은 ‘자유로운 학습 분위기’와 동일한

빈도수를 보인 ‘기억에 오래 남는다.’로 10회의 빈도수를 나타냈다.

⑨ 수미: 활동적 · 중

교사가 백번 설명해도 내가 스스로 찾아보는 것과 전혀 다르다. 한 번씩 고민하고 내가 설명을 잘해야 한다는 생각에 몇 번씩 다시 읽는 모습을 느꼈고, 문장을 잘 읽어서 문제를 풀려는 생각을 하면서 더 열심히 해서 그런지 학습내용이 기억에 오래 남았다.

심사숙고 유형 학생들에게는 2회의 빈도수를 기록한데 비해 많은 활동적 유형 학생들은 과업중심 학습활동 내용이 기억에 오래 남는다고 하였다. 이는 학생들의 인지적 영역과 관계있는 것으로 학생들은 각자 맡은 부분에 대한 책임감과 더불어 다른 학생들에게 설명해야 하기 때문에 먼저 자신이 잘 이해하려고 하면서 더 깊은 학습이 가능하고 또 다른 학생들의 설명이 이해하는 데 더 쉬웠다고 하였다. 스스로 학습하거나 함께 협동하여 문제를 해결하고자 하면서 학생들은 문제에 대해 더 깊이 있게 접근할 수 있었던 것으로 본다. 이는 과업에 적극적인 태도를 갖는 학생들이(high task attitude) 소극적 태도를 갖는 학생들(low task attitude) 보다 과업조작에 상대적으로 더 영향을 받는다는 Dörnyei & Kormos(2001)의 선행연구와도 일치하였다. 활동적 유형의 학생들 대부분이 정보차 활동에 적극적으로 참여하였기 때문에 학습한 내용을 잘 기억할 수 있었다. 이러한 결과는 협동학습에서 서로 정보를 교환하는 과정이 학생들에게 인지적으로 더 깊은 이해를 가능하게 하고 혼자서 하는 반복학습보다 학습한 내용을 더 오래 기억할 수 있게 한다고 주장한 Ames & Murray(1982)의 연구결과와도 일치하였다. 앞서 살펴보았던 정보차 학습 활동에서 활동적 유형의 학생들의 문법학습결과가 심사숙고유형 학생들 보다 더 좋았던 이유를 이러한 원인으로 설명할 수 있다. 즉, 활동적 유형의 학생들은 정보차 과업을 통해 학습한 내용을 더 오래 기억할 수 있었다.

활동적 유형 학생들이 느끼는 또 다른 장점인 ‘여러 학생들과 의견교환하면서 학습할 수 있다’는 심사숙고 유형 학생들에게서도 나타난 의견으로 두 학습유형에서 비슷한 빈도수를 보인 의견이었다.

⑩ 은주: 활동적 · 중

협동학습을 통해 서로간의 부족한 부분을 도와주려고 노력하는 중에 내 공부가 되는 것을 느꼈다. 친구들에게 설명을 잘하려고 내 스스로 다시 한번 관련 자료를 찾아서 공부를 했다. 그러면서 내가 부족한 부분이 무엇인지를 알게 되었다.

교사중심의 수업은 교사가 학생 개개인이 이해했는지 또는 무엇을 모르는지 파악하기 힘들지만 협동학습에서는 서로 부족한 것을 이야기하고 서로 부족한 부분에 대해 보충하려고 하기 때문에 자신의 부족한 부분을 알 수 있어서 좋다고 하였다. 이는 심사숙고 유형 학생들의 ‘자기수준에 맞는 학습이 가능하다’라는 의견과 관련이 있는 내용으로 다수의 학생들이 함께 하는 수업과 달리 소집단으로 이루어지기 때문에 수업의 내용이나 속도를 조절하는 것이 용이하다는 의견이었다.

‘스스로 학습하여 문제를 해결한다’는 심사숙고 유형 학생들의 의견과 같은 것으로 스스로 규칙을 이해하려고 하면서 책도 찾아보고 고민하는 과정에서 근본적인 것을 이해하고 파악할 수 있게 됐다고 하였다. 위에서 언급한 바와 같이 학습유형에 상관없이 실험대상 30명의 학생들 중 25명(83%)의 학생들이 본인 스스로의 영어실력을 하위라고 응답하였고 5명(17%)만이 중간수준이라고 응답했던 것으로 보아 학생들은 영어 학습에 있어서 자존감과 자신감이 매우 낮은 상태라고 짐작할 수 있었다. 이러한 학생들 사이에 서로 도움을 주면서 문제를 해결한다는 것이 학생들의 자존감과 자신감을 상승시키는 좋은 결과를 가져온 것이다.

이 장점은 심사숙고 유형 학생들에게는 빈도수가 가장 높은 장점이었으나 활동적 유형 학생들의 응답 중에서는 가장 빈도수가 낮은 것으로 집단 학습활동을 좋아 하는 활동적 유형의 학생들에게 크게 부각되는 장점은 아니었다고 볼 수 있다.

(2) 정보차 학습 활동의 단점

정보차 학습 활동에 대해 학생들이 느끼는 단점들에 대해 학습유형 별로 <표 29>를 통해서 살펴보기로 한다.

<표 29> 학습유형 별 학생들의 정보차 학습 활동의 단점

심사숙고적 유형	빈도수	활동적 유형	빈도수
집중이 안 된다.(딴 짓하거나 떠든다.)	8	무임승차(모든 구성원이 열심히 하는 것은 아니다. 다른 학생에게 의지한다.)	9
자신의 설명에 대해 자신감이 없다.	5	자신의 설명에 대해 자신감이 없다.	5
내가 참여하지 않으면 학습효과를 전혀 기대할 수 없다.	4	오답에 대한 두려움(중요한 핵심이 무엇인지 알 수 없다. 정확한 답인지 알 수 없다.)	4
오답에 대한 두려움(구성원 모두가 정확히 모를 때)	3	구성원의 영어 실력 차이(파트너의 실력이 너무 비슷하거나 차이가 많이 나면 서로가 힘들다.)	4
무임승차	1	분위기가 소란스러워진다.	3

① 은영: 심사숙고 · 중

분위기가 소란스러워서 집중이 힘들었다.

② 희연: 심사숙고 · 중

어느 정도 통제가 필요할 것 같다. 딴 짓하는 학생들 때문에 집중이 안 된다.

심사숙고적 유형 학생들이 정보차 학습에 대해 단점이라고 생각하는 것들 중 가장 높은 빈도수를 보인 의견으로는 ‘집중이 안 된다’가 빈도수 8회로 수업 중 다른 학생들에 의해 방해를 받는다고 응답하였다. 학습내용과 관계없는 이야기나 행동을 하는 학생들도 있어서 집중이 힘들다고 하였다.

이는 학생들의 정서적 영역에 미치는 영향으로 협동학습에 대한 다른 연구결과와 약간 차이가 있다. 다른 연구에서는 소집단 협동학습에서 학생들이 집중하기 어려웠던 이유로 ‘다른 사람들이 나를 어떻게 생각할까? 또는 내가 다른 사람들에게 어떻게 보이는지 신경이 쓰인다’고 하였다(Peterson & Miller, 2004). 다른 선행연구에서

는 학생들의 자의식(self-consciousness)이 학생들의 집중을 어렵게 만들 수 있다고 했으나 본 연구에서 심사숙고형 학생들의 집중이 어려운 이유는 다른 학생들의 과업과 관계없는 잡담과 행동 때문이라고 하였다. 이러한 결과는 연구대상인 학생들이 현재 취업과 국가고시를 앞두고 있는 간호과 졸업반 3학년 학생들로 영어 과목에 우위(priority)를 두기 보다는 당면한 취업과 국가고시에 집중하고 있기 때문일 수도 있고, 간호과의 특성상 3년 동안 거의 모든 학교생활과 실습을 함께 해오므로 학생들 서로가 굉장히 친한 관계이기 때문이다. 이러한 상황에서는 소집단 학습 성공의 중요한 변인인 구성원간의 결집력과 친밀도가 부정적 영향을 미친다고 볼 수 있다. 학생들의 높은 결집력과 친밀도가 학습활동의 주제를 과업외의 다른 방향으로 흐르게 할 수도 있기 때문이다. 이 부분에 대해서 본 연구에 응답한 학생들은 지나치게 자유로운 분위기를 통제할 수 있어야 한다는 의견을 제시하였다. 이러한 의견은 활동적 유형의 학생들의 응답에서도 나타났는데 ‘친구들과 의견을 교환하는 중 분위기가 지나치게 화기애애해지는 바람에 주제가 순식간에 다른 길로 흐르는 일이 종종 발생하는데 이럴 때 제지하는 역할이 없어 원래의 주제로 돌아가는데 시간이 걸린다’는 것이다. 하지만 이는 활동적 유형 중 소수 학생들의 의견이었고 장점에서 보았듯이 활동적 유형의 학생들 대다수가 자유로운 분위기가 학습에 도움이 된다고 하였다. 자유로운 분위기가 활동적 유형의 학생들에게는 가장 좋은 장점이라고 생각되어지는 반면 심사숙고적 유형의 학생들에게는 집중을 방해하는 단점이라고 여겨졌다. 이에 비해 활동적 유형의 학생들이 단점으로 생각하는 것은 ‘무임승차’로 가장 높은 빈도수를 보였다.

⑬ 유포: 활동적 · 중

잘하는 개인의 의해 주도될 수도 있고 안하는 사람들은 무임승차 하는 경우도 있다.

⑭ 아라: 활동적 · 하

참여하는 사람만 참여하고 어떤 사람들은 교수님 돌아다닐 때 참여하는 척만 하면서 묻어가는 경우가 있다. 그룹에서 누가 참여하고 누가 참여 안하는지 알 수 없다.

학생들 각각의 참여도가 다르다는 것이다. 이는 <표 25>와 <표 26>의 학습유형별 과업활동의 참여도와 선호도에 관한 실험결과에서 알 수 있는 바와 같이 활동적 유형의 학생들은 정보차 학습 활동에 적극적으로 참여하였고 교사중심의 수업에 비해 정보차 학습을 선호한다고 하였다.

활동적 유형의 학생들은 소집단 협동학습에 적극적이고 주도적인 역할을 한 반면에 심사숙고 유형의 학생들은 무임승차를 기대하기 보다는 성향자체가 다른 학생들과 말하거나 행동하면서 정보를 처리하는 것 보다는 혼자서 먼저 이해하려고 하기 때문에 소집단활동에 소극적이기 때문에 다른 학생들에게는 무임승차하려는 것처럼 보일수도 있을 것이다.

무임승차에 대한 의견은 심사숙고적 유형 중에서 한명의 학생이 단점으로 응답하였다. 이처럼 심사숙고 유형 학생들에게 가장 높은 빈도수를 보인 단점인 학습 분위기에 대한 의견이 활동적 유형 학생들에게는 가장 높은 빈도수의 장점으로 나타났다. 반대로 활동적 유형 학생들에게 단점으로 가장 높은 빈도수를 보인 '무임승차'가 심사숙고유형 학생들에게는 가장 낮은 빈도수를 나타낸 것으로 보아 학생들의 과업중심 수업에 대한 장/단점에도 학습유형별 특징이 영향을 미친것을 알 수 있었다.

그 다음 단점으로 지적된 것은 '자신감이 없다'로 활동적/심사숙고적 유형에서 5회의 동일한 빈도수를 보였다.

⑮ 진희: 활동적 · 중

내가 배워야하는 입장인데 가르쳐 주는 입장이 되어 난감하고 자신이 없다. 하는데 까지 해보지만 모르는 것이 많아서 자신이 없다.

⑯ 영희: 심사숙고 · 하

적극적으로 참여하고 싶지만 자신이 없다. 파트너는 열심히 하지만 내가 영어를 못하니까 미안하다.

'자신감이 없다'는 의견은 앞서 여러 번 설명하였듯이 학습유형 보다는 학생들의 낮은 영어 선행학습 수준에 의한 결과로 동기적 영역과 관련해서 선행학습 수준이 낮은 학생일수록 집단 내에서 자신의 학습활동에 불안감을 느끼고 적극적인 참여를

하지 않을 수 있다. Clement, Dörnyei & Noels(1994)은 학습자들의 숙달도가 자신감을 결정짓는데 깊은 관계가 있다고 주장하였다. 소집단 협동학습이 숙달도가 하위수준인 학생들에게 스스로 학습하여 문제를 해결할 수 있다는 자존감과 자신감을 상승시켜주어 긍정적인 경험을 할 수 있도록 하기도 하지만 동시에 연구대상이 20대 초반부터 후반까지의 자아의식이 성숙한 성인 학습자들로 여전히 자신의 수준이 낮다는 것을 의식하고 있는데서 오는 부정적 경험이다. 이 점이 소집단 협동학습에 관한 다른 연구결과에서 주장하는 ‘다른 사람들이 나를 어떻게 생각할까?’하는 자의식이 강해서 집중을 하기 힘들었다는 의견과 같은 이유라고 볼 수 있을 것 같다. 자신의 설명이나 의견에 대해 다른 사람들을 의식하는 것으로 스스로를 다른 사람과 비교하여 판단할 수 있는 성인 학습자들에게 강하게 나타나는 경험이라고 볼 수 있다.

활동적 유형과 심사숙고적 유형에서 공통으로 볼 수 있는 단점은 ‘오답에 대한 두려움’이었다. 교사중심의 수업에서는 교사가 정확한 설명을 해주고 문제에 대한 정확한 답을 제시 하지만 과업중심 수업에서는 문법규칙의 이해부터 규칙을 이용한 문장 생산까지 모두 자신들이 해야 하기 때문에 학생들은 문법규칙을 정확하게 파악하여 이해하고 있는지 그리고 문제해결 할 때 핵심을 정확히 파악하여 문제에 접근하고 있는지에 대해 불안하므로 수업이 끝날 때 즈음 교사가 개입하여 정확한 설명과 핵심내용을 확인해 주기를 바란다는 의견을 제시하였다.

⑰ 현회: 활동적 · 상

저희끼리 찾아내는 것이 재미있기는 하지만 그것이 정답이 아닐 수도 있다는 생각에 답을 기억하고 싶지 않을 때도 있다. 파트너와 함께 문제를 해결하는 학습과정이 재미있지만 가끔 오답일 수도 있다는 생각에 불안하다.

⑱ 경희: 심사숙고 · 하

집단 구성원 모두가 모르면 답답하다. 제대로 알고 있는 것인지 문제의 핵심이 무엇인지 모르겠어서 불안하다.

이러한 의견은 물론 학생들의 선행학습수준이 낮은 데서 비롯된 것이기도 하지만 우리나라에서는 학생들의 학업성취도가 학생들이 토론하고 협동하는 학습의 과정보

다는 시험점수로 나타나는 결과에 의해 주로 결정되기 때문에 학생들은 시험에 대비하여 핵심내용과 정확한 답을 원하였다. Huber, Sorrentino, Davidson & Eplier(1992)는 모호함에 대한 관용이 있는 학생들은 교사중심 학습활동보다 협동학습을 선호하지만 모호함에 대한 관용이 없는 학생들은 협동학습에서 나타날 수 있는 불확실성을 견디지 못해 교사 설명중심의 수업을 선호한다고 하였다. 토론 또는 학생들 스스로 결과를 이끌어 내는 귀납식 학습방법 보다는 학교나 학원에서 교사들에 의해 정리된 내용을 공부하거나 선별된 문제만 학습하고 주어진 답을 암기하는 식의 학습활동에 익숙한 학생들에게는 정보 차 학습 활동이 정확한 답을 알 수 없어 불편하다거나 시험문제에 대한 힌트를 얻을 수 없다는 생각 때문에 불안하다고 생각될 수 있다.

다음으로 높은 빈도수를 보인 단점은 심사숙고형 학생들의 ‘자신이 참여하지 않으면 학습효과를 전혀 기대할 수 없다’라는 의견이었다. 교사설명 중심의 수업은 능동적인 문제해결을 통한 학습활동 없이도 교사의 설명을 듣는 수동적인 활동으로 학습내용을 이해할 수 있었지만 정보 차 학습은 스스로 찾아보면서 문제를 해결하는 능동적인 참여가 중요하다는 것을 학생들이 느낀 것이다. 상대적으로 참여도가 낮았던 심사숙고형 학생들이 정보 차 학습에서 불편하게 느꼈던 점이라고 볼 수 있다.

활동적 유형 학생들은 ‘구성원들 간의 영어실력 차이’를 단점이라고 응답했다. 문제를 해결하고 의견을 교환하는데 있어서 학생들은 자기보다 실력이 약간 상위인 학생과 짝이 되기를 희망하였다.

①9 현주: 활동적 · 하

서로 실력이 비슷하면 상호보완 되서 좋은데 둘 다 영어실력이 낮거나 집단 구성원 모두 참여하기 싫은 사람이면 효과가 없다. 물론 공부는 자기가 하는 것이지만 그래도 파트너가 열심히 하지 않으면 나도 하기 싫다.

②0 현희: 활동적 · 상

파트너를 잘 만나거나 잘하는 구성원이 있는 집단은 서로 의견교환도 활발하고 분위기도 좋은데 그렇지 않으면 힘들다. 서로 참여도도 그렇고 영어 수준도 그렇고 누구와 같이 하느냐가 중요하다.

여기에서 Vygotsky가 제시하고 있는 근접발달영역(ZPD: Zone of Proximal Development)이 제 2언어 학습에서 실제로 적용되고 있음을 볼 수 있다. Vygotsky(1978: 85)는 근접발달영역을 “독립적인 문제해결에 의해 결정되는 어린이의 발달 수준과 더 능력 있는 동료와의 협력 또는 어른의 지도아래 문제를 해결함으로써 결정되는 더 높은 수준의 잠재적인 발달 간의 차이”라고 정의하였다. Vygotsky는 근접발달영역에서 학습이 가장 생산적으로 발생할 수 있다고 주장하였다. 학습자가 독립적인 역할이나 기능을 수행할 수 있는 능력이 부족하지만 적절한 도움을 받으면 원하는 결과를 성취할 수 있는 영역이 바로 근접발달영역이다. 협동학습과정에서 학습자들 간 도움을 주는 대화는 학생들이 학습해야 할 것을 돌릴 수 있게 하고 문제해결을 위한 연속적인 과정을 통하여 학습자들을 고무시킨다. 본 연구에서도 학생들끼리 서로 도움을 주기위해 제공하는 비계(scaffolding)가 실제 학생들의 제 2언어 학습에 효과적이라는 사실을 학습경험에 대한 질문지와 문법학습결과를 통해 알 수 있었다. 자신보다 약간 상위수준의 학생과 협동학습을 하는 것이 혼자 학습하는 것보다 더 발전적이라는 것이다.

사회구성주의 견해에서 성공적인 학습은 상호간의 정신적 활동(inter-mental activity)에서 내적인 정신활동(intra-mental activity)으로 변화를 포함한다고 하였다. 학습자가 자신만의 지식체계를 구축하기 전에 다른 학생들과의 상호작용을 통해서 지식을 전달 받고 전달받은 지식을 자기만의 정신활동을 통해 자기 것으로 정리한다는 것이다. 학생들은 실력이 같은 학생들끼리 짝이 되면 2인 토론에서 서로가 힘들어서 상호작용이 원활하지 못했고 상대방의 실력이 너무 좋으면 실력차이가 나서 학습내용에서 자신감이 없고 미안한 생각이 들었다고 하였다. 또 상대방의 실력이 너무 낮으면 자신도 못하는데 모두 해매는 경우도 있다고 하였다. 학생들은 2인 토론에서 어떤 파트너를 만나느냐? 또는 어떤 소집단 구성원들과 한 조가 되느냐?가 과업수행에 의한 학습결과에 중요한 영향을 미친다고 생각하였다.

질문지를 통해 정보차 학습 활동의 장/단점을 묻는 것 외에 정보차 학습과 교사 중심 수업의 차이점을 묻는 질문인 ‘정보차 학습 활동에서 가장 중요하다고 생각하는 것은 무엇입니까?’ 의 질문에 대부분의 학생들이 자율성과 참여도라고 응답하였고 파트너나 집단 구성원이라고 응답한 학생도 있었다. 즉, 본인의 참여뿐 만 아니라 다른 구성원들의 참여가 정보차 학습에서 가장 중요한 영향을 미친다는 것을 학

생들은 경험했다. 교사중심의 학습활동에서는 개인의 문제였던 학습활동이 정보차 학습활동에서는 좋은 싫든 다른 학생들의 참여도나 실력수준에 의해 본인의 학습활동이 영향을 받고 반대로 자신의 참여도나 실력수준이 다른 학생들의 학업결과에 영향을 준다는 것이다. 이렇게 볼 때 과업중심의 제2언어학습은 자신의 학습유형만이 중요한 변인이 아니라 집단의 다른 구성원의 실력과 학습유형에 의해서도 긍정적 또는 부정적 영향을 받을 수 있다고 볼 수 있다. 소집단 활동을 통한 과업중심 수업에 있어서 심사숙고적 유형 학생들의 참여도를 높일 수 있는 과업구성에 대한 연구의 필요성과 함께 자유로운 분위기를 적절하게 통제할 수 있는 방법에 관한 연구 그리고 학생들의 영어 실력과 친밀도에 의한 적절한 집단 구성도 과업성공에 중요한 요인임을 알 수 있다.

제6장 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 정보차 학습 활동이 영어 수준이 낮은 성인학습자의 영어문법 학습에서 학습자들의 학습유형과 어떤 관계가 있는지 고찰하고 학습유형이 학습자들의 정보차 학습 활동에 미치는 영향과 그에 따른 학습결과의 관계를 살펴보고자 하였다.

연구의 목적을 위해 세 가지 가설을 설정하고 총 59명의 학생들을 대상으로 실험을 실시하였다. 이 중 29명의 학생들은 교사의 설명중심으로 4주 동안 문법을 학습한 후 1차 사후시험을 실시하였고, 1차 시험 이후 동일한 수업방법으로 4주 동안 문법을 학습 후에 2차 사후시험을 실시하였다. 30명의 학생들은 동일한 기간에 정보차 학습 활동으로 문법을 학습한 후 같은 방법으로 1차, 2차 사후 시험을 실시하여 두 집단 간의 문법학습결과를 비교하였다.

학습유형별 효과적인 수업방법을 알아보기 위해서는 학생들의 학습유형을 정보지각, 정보입력, 정보처리, 정보이해 방법의 차이에 따라 네 가지 유형으로 분류하여 각각 교사중심 학습 집단과 정보차 학습 집단으로 분리하여 집단 내 문법학습결과를 비교 분석하였다. 집단 내 사후시험 점수를 비교한 결과 정보차 학습 집단에서 문법학습결과에 유의한 차이를 보인 학습유형인 활동적/심사숙고적 유형 학생들의 수업경험에 대해 질문지를 통해 면밀히 분석하여 원인을 살펴보았다.

연구의 결과는 다음과 같다. 두 집단 간 문법학습결과의 비교에서 1차 사후시험은 $p=.989(p>.05)$, 2차 사후시험 결과는 $p=.003(p<.05)$ 으로 1차 시험에서는 두 집단간 문법학습결과에 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 2차 시험에서는 유의한 차이를 나타내었다. 또한 2차 시험은 교사중심 학습 활동을 한 집단의 사후시험 점수 평균에 비해 정보차 학습 활동으로 문법을 학습한 집단의 사후시험 점수 평균이 높았다. 이 결과는 두 가지 원인으로 설명할 수 있다. 정보차 학습 활동 집단에서 사전에 이번 학기 수업과 관련된 과업에 대한 이해와 과업 수행에 관한 훈련이 이루어지지 않았다. 또 이전에 정보차 학습활동의 경험이 없었기 때문에 익숙하지 않은 학습방법으로 인해 1차 시험에서 두 집단간 사후시험 점수에 유의한 차이가 나타나지 않

았으나 시간이 지남으로 과업수행을 통한 학습활동에 익숙해져서 2차 시험에서는 두 집단 간 문법학습결과에 유의한 차이를 가져왔을 것이라고 판단된다. 이러한 주장은 Bygate(2001)와 Yule, Power, & McDonald(1992)의 연구결과에서도 찾을 수 있었다. Bygate는 그의 연구에서 동일한 종류의 새로운 과업을 반복 수행하는 것도 그 과업유형을 연습할 수 있는 기회가 학습자들에게 주어지므로 학습에 도움을 주었다는 결과를 발표하였다.

다른 원인으로는 2차 시험에서 다루어졌던 주된 내용이 to 부정사, 동명사, 분사구문의 까다로운 원형적 규칙들(fuzzy, prototypical rules)로 이러한 규칙들은 규칙을 설명하지 않고 학습하는 암시적 학습(implicit learning)이 더 적절하다는 선행연구(Dekeyser, 1995; Krashen, 1982; Reber, Lewis, & Cantor, 1980)에서 원인을 설명할 수 있다.

학습유형별 효과적인 수업방법을 알아보기 위한 연구 결과는 정보차 학습 활동을 한 집단에서 각 학습유형별 사후시험 향상 점수를 비교해 본 결과 학습자들의 정보처리 방법에 따른 활동적 유형 학생들의 문법학습결과가 심사숙고적 유형 학생들보다 상대적으로 좋았다. 1차 시험에서는 $p=.011(p<.05)$, 2차 시험에서는 $p=.000(p<.05)$ 으로 활동적/심사숙고적 학습유형이 1차, 2차 시험의 문법학습 결과와 유의한 차이를 나타냈다. 이러한 결과는 활동적 유형의 학습자들은 정보를 처리하는데 다른 사람에게 설명해보거나 시도해보는 등의 행동을 수반하는 방법을 선호하고 그룹으로 토론하는 것을 좋아하는데 이러한 특징이 정보차 학습 활동의 과정에서 일어나는 구성원간의 의견교환이나 집단 토론과 부합하는데서 나타나는 긍정적인 학습효과라고 볼 수 있다.

교사중심 학습 집단에서 학습유형별 1차, 2차 시험 점수를 비교해 본 결과 정보입력방법에 따른 시각적/언어적 유형 학습자들의 1차 문법학습 결과에서 $p=.015$ 로 학습유형과 유의한 차이가 있음을 보여주었으나 2차 시험 결과는 $p=.054$ 로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 이러한 결과는 교사중심의 수업에서는 시각적인 보조 자료를 사용하지 않고 교사의 설명과 교과서만을 사용하여 수업하기 때문에 시각적 유형의 학습자들에 비해 글이나 설명 등의 언어적 정보를 통해 잘 기억하는 언어적 학습자들에게 교사중심의 수업이 적합하였던 것으로 볼 수 있다. 또 정보지각형태에 따른 직관적/감각적 유형 학습자들의 문법학습결과 비교는 2차 시험결과 $p=.001(p<.05)$ 로

학습유형과 유의한 차이를 보였다. 그러나 29명의 연구대상 중에 직관적 유형의 학습자가 2명(6.9%)이고 감각적 유형의 학습자가 27명(93.1%)으로 이 연구 결과를 일반적인 것으로 받아들이기에는 무리가 있다고 본다.

정보차 학습 활동 집단 학생들의 수업 경험을 학습유형 별로 알아보고 문법학습 결과와의 관계를 비교 분석해 보았다. 이 문제는 문법학습 결과와 유의한 차이를 나타낸 활동적 유형과 심사숙고적 유형만으로 분류하여 비교하였다.

정보차 학습과 교사중심 수업간의 선호도를 묻는 질문에 활동적 유형 학생 19명 중 16명(84%)의 학생들이 정보차 학습을 선호한다고 대답하였고 11명의 심사숙고적 유형 학생들 중 5명의 학생들이 교사중심 수업을 선호한다고 대답하였다. $p=.026$ 로 학습유형별 수업방법 선호도에 유의한 차이를 나타냈다.

학습활동에 대한 자신의 참여도를 묻는 질문에 대한 결과로는 활동적 유형의 학습자 19명 중 16명(84%)의 학생들이 적극적으로 참여했다고 대답한 반면에 심사숙고적 유형 11명의 학습자들 중 4명(36%)의 학생들만이 자신이 적극적으로 학습활동에 참여했고 7명의 학생들은 소극적이었다고 대답하였다. $p=.007$ 로 학습유형과 학습활동의 참여도간 유의한 차이가 있음을 나타냈다.

이 결과의 원인은 정보차 학습 집단에서 활동적 유형 학습자들의 문법학습 결과가 심사숙고적 유형 학습자들에 비해 높았던 이유와 더불어 설명할 수 있다. 활동적 유형 학습자들에게 나타나는 특징이 정보차 학습 활동에 적합하여 적극적으로 참여하였고 이러한 원인으로 인해 활동적 유형의 학습자들은 교사중심 수업에 비해 정보차 학습 활동을 선호하는 것으로 나타났다.

학습 분위기를 묻는 질문에 대한 학생들의 응답에서도 동일한 결과가 나타났다. 활동적 유형의 학습자 19명 중 15명(79%)의 학생이 정보차 학습 분위기가 좋았다고 응답하였다. 정보차 학습에 대한 참여도와 선호도를 묻는 질문에서 긍정적인 대답을 한 학생들 중 1명만이 학습 분위기가 조금 소란스러워서 분위기만 따로 생각해 본다면 교사중심 수업이 조용해서 좋다고 하였다. 심사숙고적 유형 학습자 11명 중 4명(36%)만이 정보차 학습의 분위기가 좋고 7명(64%)의 학생들은 교사중심 수업의 분위기가 더 좋다고 대답하였다. 이러한 결과의 원인은 정보차 학습 활동에 대한 장점과 단점을 묻는 질문의 응답에서 자세하게 살펴볼 수 있었다. 수업경험에 대한 장점과 단점들은 학습자들의 학습유형과 밀접한 관련을 나타내어 동일한 학습 방법이

학습자 개인의 학습유형에 따라 학생들에게 전혀 다른 경험이 될 수 있음을 보여준다. 어떤 학생들에게 긍정적인 영향을 미치는 학습 방법이 다른 학생들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 것이다.

본 연구의 결과 정보차 학습 활동이 교사중심의 수업에 비해 모든 학생들에게 더 효과적인 수업 방법이라는 단정을 내리기엔 무리가 있다. 두 집단 간의 문법학습 결과를 비교한 2차 시험 결과에서 정보차 학습 집단의 점수가 유의미하게 높았으나 정보차 학습 집단에서 활동적 유형의 학생비율이 63%(19)인 것을 보아 활동적 유형 학생들의 사후시험 점수 향상이 전체 학생들의 문법학습 결과에 영향을 미쳤다는 가능성을 배제할 수 없다. 또한 정보차 학습 활동을 한 집단의 학생들 중 심사숙고적 유형 학생들의 문법학습 결과 향상이 1차 시험에서 단 1명 학생의 점수 향상이 중간수준이었고 10명의 학생들은 하위수준으로 거의 향상을 보이지 않았다. 2차 시험결과도 심사숙고적 유형 학생 11명 모두의 사후시험 점수 향상이 하위수준에 속한 것으로 나타나 심사숙고적 유형 학생들의 문법학습 결과는 거의 향상을 보이지 않았다.

학습자들의 수업에 대한 경험을 묻는 질문지에서도 활동적 유형 학생들은 정보차 학습을 선호하고 적극적으로 참여한 반면 심사숙고적 유형 학생들은 교사중심 수업을 선호하고 학습활동에도 소극적으로 참여했던 것을 확인할 수 있었다.

연구의 결과로 정보차 학습 활동이 활동적 유형의 학생들에게는 문법학습결과와 학습경험에서 긍정적인 효과를 나타내지만 심사숙고적 유형 학생들에게는 효과적이지 않다는 결론을 내릴 수 있다.

학습효과에 영향을 미치는 다른 변인들을 고려하지 않고 모든 경우에서 과업중심 학습방법이 교사중심의 전통적 수업방법에 비해 우수하다는 생각에는 무리가 있다. 집단 내 다수 학생들의 평균적인 특징에 의해 간과되었던 집단 내 소수 학생들의 중요한 특징인 학습유형, 선행 학습 수준, 나이 등의 학습자 변인에 대한 관심과 연구가 이루어질 때 과업중심학습의 성공적 결과를 기대할 수 있다.

2. 제언

‘과업’이라는 용어를 사용하지 않고 영어교육을 논할 수 없는 만큼 과업중심 교수

법에 관한 연구는 활발하게 이루어지고 있다. 이러한 과업중심 교수법이 우리나라 교육현장에서 성공적으로 이루어지기 위해서는 다음의 연구들이 뒷받침되어야 한다.

먼저 문법학습외의 영어 학습 전반에 적용될 수 있는 과업개발에 대한 연구가 여러 분야에서 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 이때 과업의 개발단계부터 학습효과에 영향을 미치는 여러 가지 변인들이 고려되어야 한다. 우리나라 EFL 상황과, 과업이 수행되는 교실환경, 학습자의 숙달도 그리고 본 논문에서 살펴보았던 학습유형과 같은 여러 가지 변인들에 대한 연구가 바탕이 되었을 때 효과적인 과업 개발이 이루어 질 수 있다. 또한 교육현장에서 개발된 과업이 효과적으로 사용되기 위해서는 과업을 수행하는 학습자의 과업에 대한 이해와 신뢰도 뒷받침되어야 한다. 무엇보다도 교사뿐 아니라 과업을 수행하는 학생들이 자신의 학습유형을 정확하게 판단하고 이해하도록 하여 학생 자신에게 맞게 과업을 사용하는 자기주도적인 학습이 이루어져서 과업중심 교수법이 학습자 중심의 성공적인 학습방법이 되도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 박영예. (1999). 대학생들의 학습전략, 학습 스타일, 학습자 변인간의 상관관계에 대한 분석, *영어교육*, 5A(4), 281-231.
- 이상훈. (2007). *초등학교 의사소통 능력신장을 위한 과업중심 언어교수-학습모형의 개발과 적용*. 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청원.
- 임미란. (2006). *영어듣기 전략과 학습유형이 영어 청해에 미치는 영향*, 박사학위논문. 조선대학교 대학원, 광주.
- 임혜란. (2004). *중학생의 영어학습 변인간의 상관관계 연구 -학습전략, 학습유형, 학습지능유형을 중심으로-*. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원, 서울.
- 전병만 · 조상기 · 박추원. (2002). 과제중심학습이 영어학업성취와 영어학습신념에 미치는 효과, *영어교육연구*, 1A(2), 325-347.
- 조상기. (2003). *과제중심학습이 영어학업성취와 영어학습신념에 미치는 효과*, 박사학위논문. 전북대학교 대학원, 전주.
- Abraham, R. (1981). *The relationship of cognitive style to the use of grammar rules by Spanish speaking ESL students in editing written English*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Ames, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: promoting cognitive change by social conflict, *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bang, Y. J.(2002). The use of collaborative work in a college EFL reading classroom, *English Teaching*, 57(3), 145-169.

- Bialystok, E., & Frohlich, M. (1978). Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 32, 327-336.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candline & D. F. Murray (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed)*. White Plains, New York: Pearson Education.
- Busch, D. (1982). Introversion - Extroversion and the EFL proficiency of Japanese students, *Language Learning*, 32(1). 109-132.
- Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 136-146). London: Heinemann.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow: Longman.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, Harlow, UK: Longman.
- Candlin, C. N. (1987) Toward task-based learning. In C. N. Candline & D.F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small group. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of second language acquisition task from an activity theory perspective.

- In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 173-194). Norwood, N. J.: Ablex.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The root of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in second language acquisition*, 17, 379-410.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2001). The role of individual and social variables in oral task performance, *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Duff, P. (1993). Tasks and interlanguage performance: An SLA perspective. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dunn, R. S. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grade 7-12*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1975). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Elliott, A. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instructions in Spanish pronunciation, *The Modern Language Journal*, 79(4), 530-542.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy, *Language*

- Teaching Research*, 4(3), 193-220.
- Estaire, S., & Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Felder, R. M., & Silverman, L. (1988) Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. M., & Kolb, S. (1996). *Matters of styles*, *ASSE Prism*, 6(4), 18-23.
- Foster, P. (1998). A Classroom perspective on the negotiation of meaning, *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 385-407.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
- Garger, S., & Guild, P. (1984) Learning styles: The crucial differences. *Curriculum Review*, 23, 9-12.
- Givon, T. (1985). Function, structure, and language acquisition. In D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* (pp. 1005-1028). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Ghaith, G. M., & Yaghi, H. M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics, *System*, 26(2), 223-234.
- Hahn, H. R. (2003). Small group work in lower-level adult classroom: A study of the inner mechanism, *English Teaching*, 58(2), 249-272.
- Han, Y. J. (2006). Interactive pair work in grammar- discovery tasks: Focus on form and mutual scaffolding, *English Teaching*, 61(2),

- 45-69.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and second language acquisition in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-260.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press
- Huber, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., & Eplier, R. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: Individual differences within and across cultures, *Learning and Individual Differences*, 4(1), 1-24.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Richard, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S., & Wheeler, E. (1996). Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English. *TESOL Quarterly*, 30(2), 253-280.
- Jamieson, J. (1992). The cognitive styles of reflection/impulsivity and field independence/dependence and ESL success. *The Modern Language Journal*, 76(4), 491-501.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the Classroom(6th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, L. (1993). *Communicative grammar practice: student's book*. Oxford University Press
- 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: University of Hawaii Press.
- Kang, A. J. (2007). What makes task involvement critical enough in TBI instruction. *Foreign Language Education, 14*(2), 1-36.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.) *Students' learning style: Diagnosing and prescribing programme* (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principles.
- Kinsella, K. (1993). *Perceptual learning preferences survey*. Oakland, CA: Multifunctional Resource Center.
- Ko, M. S. (2006). *Learning conditions and task types for Korean students' learning of simple and complex grammatical rules*. Unpublished doctoral dissertation. Ewha Woman's University, Seoul.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*, London: Longman.
- Lantolf, J. (1994). Introduction to the special issue. The *Modern Language Journal, 78*, 418-420.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman.
- Leeman, J. (2003). Recast and second language development. *Studies in Second Language Acquisition, 25*, 37-63.
- Lim, S. (1992). *Investigation learner participation in teacher-led classroom discussions in junior college in Singapore from a second language acquisition perspective*. Unpublished doctoral dissertation. National University of Singapore, Singapore.
- Littlewood, W. (2004) The task-based approach: some questions and suggestions, *ELT Journal, 58*(4), 319-326.

- Long, M. (1983). Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. (1989). Task, group, and task-group interaction. *University of Hawaii Working Papers in English as a second Language*, 8(2), 1-26.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsbert & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M. & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- Loschy, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Creating structure-based communication tasks for second language development. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and second language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-588.
- Mackey, A., Philip, J., Egi, T., Fujii, A., & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback, and L2 development, In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Mohamed, N. (2004) Consciousness-raising tasks: A learner perspective. *ELT Journal*, 58(4), 228-235.

- Myers, I. (1962). *The Myers- Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Newton, J. (2001). Options for vocabulary learning through communication tasks. *English Teaching Language Journal*, 55(1), 30-37.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (1993) Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context* (pp. 55-68). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1993). *Styles analysis survey(SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Park, E. Y. (2005). *Effects of task type and task repetition on Korean college students' language performance and meaning negotiation in synchronous computer mediated communication*. Unpublished doctoral dissertation. Ewha Woman's University, Seoul.
- Peterson, S. E., & Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large group instruction, *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123-133.
- Philip, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Non-native speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, 89(3), 339-352.
- Pica, T., Sauro, S., & Kang, H. S. (2006). Information gap tasks: Their multiple

- roles and contributions to interaction research methodology. *Studies in second language acquisition* (pp. 301-338). Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and second language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Pica, T., & Doughty, C. (1986). Information gap tasks: An aid to second language acquisition. *TESOL Quarterly*, *20*, 305-325.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *7*, 233-248.
- Pica, T., Kagan, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language interaction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and second language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Plough, I., & Gass, S. (1993). Interlocutor and task familiarity effects on interactional structure. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and second language learning: Integrating theory and practice* (pp. 35-56). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Reber, A., Kassim, S., Lewis, S., & Cantor, G. (1980). On the relationship between implicit and explicit models in the learning of a complex rule structure. *Journal on Experimental Psychology*, *6*, 492-502.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for investigating task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuda, V. (2001). Guiding relationship between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan, & Swain, M. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second Language*

- learning, teaching, and testing* (pp. 119-140). Harlow: Longman.
- Sheen, R. (1993). Double standards in research selection and evaluation: The case of comparison methods, instruction, and task work. *RECT Journal*, 24(1), 1-28.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studied in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction, *Applied Linguistics*, 17, 36-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001) Task and language performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. Applied linguistics and language study* (pp. 167-185). Essex, UK: Pearson Education.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87, 38-57
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- 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., & Lapkin, S. (1989). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.

- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). Harlow, UK: Longman.
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence in the second language classroom. *Studied in Second Language Acquisition, 15*(2), 181-204.
- Tucker, G., Hamayan, E., & Genesee, F. (1976). Affective, cognitive and social actors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review, 32*, 214-226.
- Van Lier, L., & Matsuo, N. (2000). Varieties of conversational experiences: Looking for learning opportunities. *Applied Language Learning, 11*(2), 265-287.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N., & Palinscar, A. (1996). Group Processes in the classroom. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.841-873). New York: Macmillan.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2001). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 173-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G., & McDonald, D. (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning, 40*, 539-556.
- Yule, G., Power, M., & McDonald, D. (1992). The variable effects of some task-based learning procedures on L2 communicative effectiveness. *Language Learning, 42*, 249-277.

부 록 1

1- 1차 사전시험

* 다음 어법상 옳은 문장은 T, 옳지 않은 문장은 F 로 표시하십시오.

1. As a home-care nurse, I often visit elderly people to monitor his medical conditions. ()
2. The students whose homeworks are excellent will get good marks in the class. ()
3. My family doctor suggested to me that I take a walk everyday.()
4. Jane saw Mary approach to her new car parked.()
5. Hardly did I imagine that he was here. ()
6. He sent the patient beautiful flowers. ()
7. I arrived at the hotel, where I stayed two days. ()
8. Not until they arrived at home, their children could finish their homework.()
9. This is the book which I want to read it. ()
10. Never I thought he was in trouble. ()
11. I proposed to him that he go there. ()
12. There are not many people in this city which own the house they live in.()
13. Not only Tom owned two bookstores, but he also owned a movie studio.()
14. Tom is the boy whom I want to play. ()
15. Never having asked him his address, we are uncertain of where he is living.
16. Those of us who like bowling will all participate in the game this year.()
17. My father often asks to me some questions which are odd.()
18. Here is some beneficial suggestions for handling job. ()
19. On the street, stood a stranger-looking old man. ()
20. Many people who live in New York City thinks that life in a city is good.
()

2- 2차 사전시험

1. After a long discussion, we decided _____ there together with Cathy.

- 1) go 2) to go 3) going 4) gone

2. Would mind _____ your tie tonight's party?

- 1) borrow 2) to borrow 3) borrowing 4) my borrowing

3. He spoke for a long time and his speech was very _____ .

- 1) boring 2) bored 3) bore 4) boredom

4. I saw the fence _____ white by him.

- 1) paint 2) paints 3) painted 4) painting

5. _____ in a poor family, Sara succeeded in life because she worked hard.

- 1) Bear 2) Bore 3) Bearing 4) Born

6. It is stupid _____ to do such a thing.

- 1) of you 2) you 3) for you 4) that you

* 다음 밑줄 친 부분 중 틀린 곳을 고르시오.

7. The robber run away is very fast.

- ① ② ③ ④

8. Smoking in prohibiting areas is not permitted.

- ① ② ③ ④

9. Be careful to not catch a cold.

- ① ② ③ ④

3- 1차 사후시험

* 다음 문장을 읽고 어법상 옳으면 T, 옳지 않으면 F 로 표시하시오.

1. He asked a question of me.
2. This is the house in that she lives.
3. My father got me a new car.
4. The plans for the building does not include elevator.
5. Hardly did we see before marriage.
6. Who that is sick can do the hard work?
7. He offered me a good position.
8. If anyone has anything to talk about the new policy, let them speak up.
9. Never again will I visit the country.
10. This is the way that people eat their food in India.
11. The rest of the boys is still playing.
12. The girl to whom I spoke was very pretty.
13. A function of government are to bring order to society.
14. Sally is very smart. She is always at the top at his school.
15. The teacher will tell you which you failed in the exam.
16. He is the only man who I loved in my life.
17. Here comes the bus.
18. They promised me to help him.
19. I bought a book whose cover is yellow.
20. I know some girls who is very beautiful.

4- 2차 사후시험

* 다음 옳은 문장은 T 옳지 않은 문장은 F 로 표시하시오.

1. I told him to not play tennis here.
2. I had him write a computer program.
3. There are burning candles on the cake.
4. Considered his age, he cannot have done it.
5. I remember hearing the information about this school.

* 다음 밑줄 그은 곳에 알맞은 것을 고르시오.

6. The_____news that Daniel is going to marry next year will make his mom happy.

- 1) surprising 2) surprised 3) worrying 4) worried

7. Would you mind_____your tie for tonight's party?

- 1) borrow 2) to borrow 3) borrowing 4) my borrowing

8. It is very stupid_____ to do such a thing.

- 1) of you 2) you 3) for you 4) that you

9. Almost everyone fails_____on the first try.

- 1) on passing his driver's test
2) to pass his driver's test
3) to have passed his driver's test
4) passing his driver's test

10. The cat is fond of_____on my knees.

- 1) lie 2) lying 3) laying 4) lay

11. He spoke for a long time and his speech was very_____ .

- 1) boredom 2) boring 3) bored 4) bore

12. "Dick has a bad cough."

"If he's sensible, he will give up_____ ".

- 1) The smoking 2) to smoke 3) smoking 4) to be smoking

* 밑줄 친 부분이 틀린 것을 고르시오.

13. Receiving the result, I was satisfying because I got the scholarship.

- 1) 2) 3) 4)

14. While standing at a road side, a car passed away us with deafening noises.

- 1) 2) 3) 4)

15. Having read the book writing in English, I threw it away.

- 1) 2) 3) 4)

* 밑줄 친 곳의 쓰임이 다른 하나를 고르시오.

16. 1) To teach is to learn.

2) It is good for health to do exercise.

3) I want to meet someone who is taller than I am.

4) I have no friend to help me.

17. 1) To save the earth, we must control auto exhaust.

2) I am glad to meet you.

3) You must be a fool to marry such a man.

4) I have no reason to fight against him.

18. 1) Do you know the boy standing there?
2) I'd like to go to an exciting soccer game.
3) Do you have a sleeping bag that I can borrow?
4) I don't like crying babies.

* 어법 상 옳지 않은 문장을 고르시오.

19. 1) I was a disappointing result for us.
2) I saw the man waiting for a subway.
3) You must keep the door closing.
4) Look at the broken windows.
20. 1) He has a lovely daughter called Mary.
2) Living with such people, you will be able to learn more.
3) Who is the lady playing the piano?
4) Tiring from the work, he went to bed early.

부 록 2

1-일치A

Work sheet on agreement-student A

Part 1

1. Every workers count.
2. We need some coffees.
3. A number of students are absent from school.
4. The number of students are fifty.
5. The rest of the boys are still playing.
6. The girl, with her friends, help the poor.
7. The boss told me that two worker die from the accident.
8. I only have a few money for lunch.
9. Not I but they were punished.
10. He who does it gets the benefit.
11. One must obey your parents.
12. There are some books on the desk.
13. If anyone has anything to talk about the story, let them speak up.
14. There are a lot of computers in the classroom.

Part 2

The snow is falling. The temperature has dropped to below freezing. School is finished until the middle of February. What are you going to do? How about trading in your books and backpack for skis and ski pole, and going back to school? Ski school!

Every years, thousands of students head to the slopes to winter ski schools. However, traditional alpine skiing is not the only sports being taught. More and more student are choosing to learn how to snowboard. Ten years ago,

snowboarding was viewed as a sport just for rebellious youths. Some ski resorts even banned snowboarding. However, over the last decade the popularity of snowboarding has increased steadily and many longtime skier have switched over to snowboarding.

Notes

- * alpine 고산의, 알파인 종목(활강, 회전) * slope 경사면, 스키장
- * rebellious 반항적인 * below freezing 영하

Cloze version for test

The snow is falling. The temperature has dropped below freezing. School is finished until the middle of February. What are you going to do? How about trading in your books and backpack for skies and _____, and going back to school? Ski school!

_____, thousands of _____ head to the slopes t winter ski school. However traditional alpine skiing is not the only_____ being taught. More and _____ are choosing to learn how to snowboard. Ten years ago, snowboarding _____ viewed as a sport just for rebellious youths. Some ski _____ even banned snowboarding. However, over the last decade the popularity of snowboarding has increased steadily and many longtime _____ switched over to snowboarding.

(출처: 채명희, 2006 ; Minimum English 영어 이 정도는 알아야..... p. 62)

Part 1

1. Every worker counts.
2. We need some coffee.
3. A number of students are absent from school.
4. The number of students are fifty.
5. The rest of the boys is still playing.
6. The girl, with her friends, helps the poor.
7. The boss told me that two workers die from the accident.
8. I only have a little money for lunch.
9. Not I but they was punished.
10. He who do it gets the benefit.
11. One must obey one's parents.
12. There were some books on the desk.
13. If anyone has anything to talk about the story, let him speak up.
14. There is a lot of computers in the classroom.
15. Thinking that you know when in fact you don't is big mistake

Part 2

The snow is falling. The temperature has dropped to below freezing. School is finished until the middle of February. What are you going to do? How about trading in your books and backpack for skis and ski poles, and going back to school? Ski school!

Every year, thousand of students head to the slopes to a winter ski schools. However, traditional alpine skiing is not the only sport being taught. More and more students are choosing to learn how to snowboard. Ten years ago,

snowboarding is viewed as a sport just for a rebellious youths. Some ski resort even banned snowboarding. However, over the last decade the popularity of snowboarding have increased steadily and many longtime skiers has switched over to snowboarding.

Notes

- * alpine 고산의, 알파인 종목(활강, 회전) * slope 경사면, 스키장
- * rebellious 반항적인 * below freezing 영하

Cloze version for test

The snow is falling. The temperature has dropped below freezing. School is finished until the middle of February. What wre you going to do? How about trading in your books and backpack for skies and _____, and going back to school? Ski school!

_____, thousands of _____ head to the slopes t winter ski school. However traditional alpine skiing is not the only_____ being taught. More and _____ are choosing to learn how to snowboard. Ten years ago, snowboarding _____ viewed as a sport just for rebellious youths. Some ski _____ even banned snowboarding. However, over the last decade the popularity of snowboarding has increased steadily and many longtime _____ switched over to snowboarding.

(출처: 채명희, 2006 ; Minimum English 영어 이 정도는 알아야..... p. 62)

부 록 3

질문지

* 이번 학기에 진행한 자신의 수업 경험에 따라 아래의 물음에 답해주세요.

(아래 내용은 연구 목적으로만 사용될 것입니다. 최대한 솔직하고 구체적으로 성실하게 답해주세요.)

1. 스스로 판단하는 자신의 영어실력은 어느 정도 수준이라고 생각하십니까?
(상. 중. 하)
2. 기존의 교사가 일방적으로 진행하는 수업과 파트너 또는 그룹 멤버들과 하는 이번 학기에 실시한- 정보 차 학습 활동 중 더 선호하는 방법은 무엇입니까? 그 이유는?
3. 위의 두 가지 다른 수업방법 중 실제 본인의 영어 학습에 효과적이라고 생각하는 방법은 무엇입니까? 그리고 그 이유는?
4. 정보 차 학습을 할 때 자신의 파트너 또는 다른 그룹 멤버들의 학습활동 참여도에 대해 어떻게 생각하십니까?
5. 정보 차 학습에 임하는 본인의 참여도에 대해서 어떻게 생각하십니까? (예: 적극적이다, 자신이 없다, 어쩔 수 없이 참여 한다 등등.)
6. 자신이 느끼는 학습 분위기는 교사중심의 수업과 비교해 어떻습니까?
7. 자신이 생각하는 정보 차 학습이 교사중심 학습에 비해 장점이 있다면 무엇입니까?
8. 자신이 생각하는 정보 차 학습이 교사중심 학습에 비해 단점이 있다면 무엇입니까?

부 록 4

Index of learning style by Solomon/Felder

학과

학번

이름

방법 : 각 질문에 해당하는 답 "a" 혹은 "b"에 동그라미 치세요. 각 질문에 하나씩 답해 주세요.

1. 나는 무언가를 _____ 후에 더 잘 이해한다.

- (a) 시험해 본
- (b) 곰곰이 생각해 본

2. 나는 _____인 편이다.

- (a) 현실적
- (b) 혁신적

3. 내가 어제 한 일에 대해 생각할 때, 나는 거의 _____

- (a) 그림 그리듯 묘사하는 편이다.
- (b) 설명하는 편이다.

4. 나는 _____

- (a) 세부적인 부분은 잘 이해하지만, 전체적인 구조에 대해서는 혼란스러워 하는 편이다.
- (b) 전체적인 구조를 잘 이해하지만, 세부적인 부분에 대해서는 혼란스러워 하는 편이다.

5. 나는 새로운 것을 배울 때, _____

- (a) 그것에 대해 이야기하는 것이 도움이 된다.
- (b) 그것에 대해 생각하는 것이 도움이 된다.

6. 내가 선생님이라면, _____

- (a) 사실과 현실적인 구조를 다루는 과정을 가르치고 싶다.
- (b) 이상과 이론을 다루는 과정을 가르치고 싶다.

7. 나는 새로운 정보를 _____

- (a) 그림, 도표, 그래픽 혹은 지도에서 얻는 게 좋다.
- (b) 글이나 말로 된 언어적 정보에서 얻는 게 좋다.

8. 나는 _____

- (a) 부분을 모두 이해했을 때, 전체를 이해한다.
- (b) 일단 전체를 이해하면, 부분 부분들이 어떻게 어울리게 되는지를 알게 된다.

9. 소집단이 모여 어려운 과제를 논의하고 있을 때, 나는 _____

- (a) 거기에 참여하고 아이디어를 내는 편이다.
- (b) 뒤에 앉아서 듣는 편이다.

10. 나는 _____을 더 쉽게 여긴다.

- (a) 사실을 배우는 것
- (b) 개념을 배우는 것

11. 나는 많은 그림과 차트가 있는 책에서 _____

- (a) 그림과 차트를 자세하게 살피는 편이다.
- (b) 글자로 된 텍스트에 초점을 맞추는 편이다.

12. 수학 문제를 풀 때, 나는 _____

- (a) 해답을 찾기 위해서 내 스스로 한 단계씩 풀어나간다.
- (b) 일단 답부터 본다. 그리고 답에 이르는 풀이과정을 찾는다.

13. 나는 한 강의에서 _____

- (a) 대개는 많은 학생들을 알게 된다.
- (b) 별로 많은 학생들을 알게 되지 않는다.

14. 나는 논픽션을 읽을 때 _____

- (a) 내게 새로운 사실을 가르쳐 주거나 내게 방법을 말해주는 것이 좋다.
- (b) 내게 심사숙고 할 새로운 아이디어를 주는 것이 좋다.

15. 나는 _____ 선생님이 좋다.

- (a) 칠판에 도표를 많이 그리는
- (b) 설명하는데 시간을 많이 들이는

16. 내가 소설을 분석할 때, _____

- (a) 소설에서 읽은 사건들을 하나하나 생각한 뒤, 그 사건들을 연결지음으로써 소설 전체의 주제를 파악한다. (b) 독서를 끝냈을 때 나는 주제가 무엇인지 만을 알게 되어, 다시 돌아가 주제를 나타내는 사건들을 찾아야 한다.

17. 나는 숙제를 시작할 때, _____

- (a) 즉시 답 찾기를 시작하는 편이다.
- (b) 우선 문제를 완전히 이해하려고 노력하는 편이다.

18. 나는 _____

- (a) 실체가 좋다.
- (b) 이론이 좋다.

19. 나는 _____을 가장 잘 기억한다.

- (a) 본 것
- (b) 들은 것

20. 내가 더 선호하는 것은 _____

- (a) 교수님이 강의 내용을 한 단계씩 연계된 방식으로 가르쳐주는 것이다.
- (b) 교수님이 전체적인 모습을 보여주고 강의 소재를 다른 주제에 연관시키는 것이다.

21. 나는 _____

- (a) 스터디 그룹으로 공부하는 게 좋다.
- (b) 혼자 공부하는 게 좋다.

22. 나는 _____

- (a) 일을 할 때 일의 세부적인 사항들에 주의를 많이 기울인다.
- (b) 내 일을 어떻게 창의적으로 할 것인가에 주의를 많이 기울인다.

23. 나는 새로운 장소에 대한 길잡이를 찾고자 할 때, _____

- (a) 지도가 좋다.

(b) 글로 쓰인 지시문이 좋다.

24. 나는 _____

(a) 한 단계씩 한 단계씩 순차적으로 공부하는 것을 좋아한다.

(b) 처음에는 곱뜨고 이해도 잘 못하다가도 어느 순간 갑자기 이해되곤 한다.

25. 내가 무슨 일을 할 때, 나는 _____

(a) 먼저 그 일을 시도하고 본다.

(b) 그것을 어떻게 할 지에 대해 생각부터 하고 시작한다.

26. 즐거움을 위해 독서할 때, 나는 _____

(a) 의미하는 것을 분명하게 말하는 작가들이 좋다.

(b) 창조적이고 흥미있게 말하는 작가들이 좋다.

27. 강의에서 도표나 스케치를 보면서 배웠을 때, 나는 _____

(a) 그림을 주로 기억하는 편이다.

(b) 강사가 말한 것을 기억하는 편이다.

28. 어떤 내용을 읽을 때, _____

(a) 세부 사항에 초점을 두고 큰 그림은 잊는 편이다.

(b) 세부 사항으로 들어가기 전에 큰 그림을 이해하려고 하는 편이다.

29. 나는 _____을 더 쉽게 기억한다.

(a) 내가 행했던 것

(b) 내가 많이 생각했던 것

30. 내가 어떤 일을 수행하는 경우에, 나는 _____

(a) 한 가지 방법을 숙달하는 것을 선호한다.

(b) 여러 가지 새로운 방법을 찾으려고 노력하는 편이다.

31. 누군가 나에게 데이터를 보여주고 있을 때, 나는 _____

(a) 차트 혹은 그래픽을 사용해 보여주는 것을 선호한다.

(b) 결과를 요약한 텍스트로 보여주는 것을 선호한다.

32. 나는 레포트를 쓸 때, _____

(a) 레포트의 시작 작업에 들어가고(생각하거나 쓰고) 그리고 나서 계속 진행시킨다.

(b) 레포트의 여러 부분 작업에 들어가고(생각하거나 쓰고) 그리고 나서 정리한다.

33. 내가 그룹 프로젝트를 수행해야 할 때 우선 _____

(a) 모두가 자유로운 회의를 통해 아이디어를 내놓기를 원한다.

(b) 개인적으로 생각하고 나서 아이디어를 완성하기 위해서 그룹으로 함께 모이는 것을 선호한다.

34. 나는 어떤 사람을 _____ 사람이라고 부르는 것이 더 칭찬하는 것이라고 생각한다.

(a) 지각이 있는

(b) 상상력이 풍부한

35. 나는 파티(모임)에서 사람들을 만날 때, _____

(a) 사람들의 생김새를 기억하는 편이다.

(b) 사람들이 그들 자신에 대해 한 말을 기억하는 편이다.

36. 나는 새로운 주제를 배울 때, _____
- (a) 그 주제에 집중하며 내가 할 수 있는 한 많이 배운다.
 - (b) 그 주제와 관계되는 주제들을 찾고 서로 연결시키려고 한다.
37. 나는 _____이라고 여겨지는 편이다.
- (a) 외향적인 사람
 - (b) 수줍음이 많은 사람
38. 나는 _____
- (a) 구체적인 자료(사실, 데이터)를 강조하는 강좌를 선호한다.
 - (b) 추상적인 자료(개념, 이론)를 강조하는 강좌를 선호한다.
39. 재미를 위해, 나는 _____
- (a) 텔레비전을 보는 편이다.
 - (b) 책을 읽는 편이다.
40. 몇몇 선생님들은 앞으로 다룰 내용에 대해 개요를 말하면서 강의를 시작한다. 이런 개요는 _____
- (a) 내게 약간 도움이 된다.
 - (b) 내게 대단히 도움이 된다.
41. 그룹 과제를 할 경우에, 내가 선호하는 그룹 구성은 _____
- (a) 학업 성취도가 비슷한 학생으로 구성된 소집단
 - (b) 학업 성취도가 다양한 학생으로 구성된 소집단
42. 나는 계산을 오래 하고 있을 때, _____
- (a) 모든 과정을 반복하고 세밀하게 검토하는 편이다.
 - (b) 검토하는 것을 지루하게 생각해서 억지로 해야 한다.
43. 나는 내가 가본 적이 있는 장소를 _____
- (a) 쉽게 기억하고 정확하게 묘사하는 편이다.
 - (b) 잘 기억하지 못하고 상세하게 묘사하지 못하는 편이다.
44. 그룹으로 문제를 해결할 때, 나는 _____
- (a) 해결 과정의 단계 단계를 생각하는 편이다.
 - (b) 가능한 결과 혹은 넓은 영역에서 적용되는 해답을 생각하는 편이다.