

碩士學位論文

Dictogloss 활동을 통한
영어 쓰기 능력 향상 방안
-중학교 영어 학습자를 중심으로-



濟州大學校 教育大學院

英語教育專攻

金 恩 希

2008年 8月

Dictogloss 활동을 통한
영어 쓰기 능력 향상 방안
-중학교 영어 학습자를 중심으로-

指導教授 玄 琬 松

金 恩 希

이 論文을 教育學 碩士學位論文으로 提出함

2008年 8月

金恩希의 教育學 碩士學位論文을 認准함

審査委員長 _____ ㉠

委 員 _____ ㉠

委 員 _____ ㉠

濟州大學校 教育大學院

2008年 8月

<국문초록>

Dictogloss활동을 통한 영어 쓰기 능력 향상 방안 -중학교 영어 학습자를 중심으로-

金 恩 希

濟州大學校 教育大學院 英語教育專攻

指導教授 玄 琬 松

오늘날 영어교육의 궁극적 목표는 의사소통능력을 기르는데 있다. 이를 위하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기능을 균형 있게 발달시켜야한다. 그런데 오늘의 교육현장에서는 이 네 가지 기능 중에서 쓰기 지도는 다른 언어기능들의 지도에 비해 소홀히 다루어지고 있는 실정이다. 쓰기 지도는 사고력배양이나 의사소통 능력 개발 등에 있어 중요한데도 학습자들의 쓰기 능력을 향상시키기 위한 쓰기지도에 관련된 연구는 부족하다.

이에 따라 필자는 본 연구에서 이전의 통제 글쓰기, 유도 글쓰기와는 다른 새로운 형식의 쓰기 학습인 Dictogloss활동을 실시함으로써 중학교 영어 학습자들이 쓰기능력을 향상시키는데 목적을 두었다.

본 연구를 위하여 제주도 J남자 중학교 3학년 2개 학급 88명을 대상으로 14주간 6회에 걸친 실험 수업을 하였다. 실험집단은(44명) Dictogloss활동을 통한 쓰기 학습을 하였고, 비교집단은(44명) Dictogloss활동 없이 일반적인 쓰기 학습을 했다. 효율적인 수업을 위하여 실험수업 전에 수준이 각기 다른 학생들의 성적을 분석하여 고른 분포를 보이도록 그룹을 조직하였고 각 그룹에는 리더와 기록자를 선정하여 활동이 원활하게 이루어지도록 하였다. Dictogloss활동 주제는 학습자가 영어 교과시간에 영어 학습을 하는데 사용하고 있는 중학교 3학년 교과서(*Middle School English 3*(천재교육))의 학습목표로 주어진 언어구조이며, 이미 학습자들이 학습한 언어구조를 이해하고 활용하기 위한 목적으로 해당 언어구조가 나와 있는 이야기를 다양한 읽기 자료에서 선정하였다. Dictogloss활동은 소집단 활동을 통한 적극적인 상호작용을 통하여 각 집단에 주어진 재구성의 과업을 이루어내야 하는 기법이므로 가장 활동이 우수한 집단에게 도서상품권 등의 보상을 주어 적극적으로 임할 수 있도록 하는 동기를 부여하였다.

Dictogloss활동이 중학교 영어 학습자들의 영어 쓰기 능력 향상에 도움이 됨을 살펴보기 위하

※ 본 논문은 2008년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

여, Dictogloss활동 자체가 학생들의 영어 쓰기능력 향상에 유의미한 학습활동이라는 가설 1은 실험집단과 비교집단에 실험 전, 후에 각각 실시한 자유 작문 평가 결과를 t-test에 따른 유의도를 통해 검증하였다. Dictogloss활동은 재구성과정을 통해 자연스럽게 문법을 학습하게 되어 언어형태의 정확성을 확립하는데 도움을 준다는 가설 2는 6회에 걸쳐 실시한 학생들의 그룹별 작문을 통하여 나타난 오류분석과 옳은 문장의 수를 분석하여 검증하였다. 오류의 수는 감소하고 옳은 문장은 그 수가 증가하여 Dictogloss활동이 쓰기 능력 향상에 도움이 된다는 결과를 얻었다. 마지막으로 영어쓰기 학습에 대해 긍정적으로 태도가 변할 것이라는 가설 3을 영어 학습 태도에 관한 사전·사후 설문 조사를 통하여 검증하였다. 두 집단 모두 쓰기를 어렵게 생각하고 있고, 쓰기를 못한다고 생각하고 있지만 실험 후 실험집단 학생들은 모둠별 쓰기활동이 재미있으며, 혼자 할 때보다 덜 부담스러우며, 영어쓰기에 자신감이 생길 것이라고 응답하는 긍정적인 변화를 보였다.

이 실험 연구 결과를 종합해 볼 때, Dictogloss활동을 통한 쓰기 지도는 중학교 영어학습자들의 쓰기 능력과 영어 학습에 대한 태도에 긍정적인 도움을 주는 유의미한 학습활동임을 알 수 있다.

그러나 학습자들의 쓰기 능력뿐만 아니라 다른 의사소통기능을 향상시켜줄 수 있는 방법인 Dictogloss활동이 영어 학습에 있어서 그 효과를 얻기 위하여 교사들은 학생수준에 맞는 양질의 내용과 자료를 선정하고, 수업 계획을 철저히 세워야한다. 또한 이 수업자체를 긍정적으로 인식하고 이를 효과적으로 활용하려는 교사의 의지와 노력이 있어야 할 것이다.

목 차

국문초록	i
표 목 차	v
I. 서 론	1
II. 이론적 배경	4
1. 쓰기지도	4
1.1 쓰기의 본질	4
1.2 쓰기지도의 중요성	6
1.3 쓰기지도의 원칙	8
2. 받아쓰기	9
2.1 받아쓰기의 의의	9
2.2 받아쓰기 활용의 이점	10
2.3 받아쓰기를 활용한 쓰기 활동유형	11
3 Dictogloss활동 의의	13
3.1 Dictogloss의 개념	13
3.2 Dictogloss의 특징	15
3.3 Dictogloss의 단계	16
3.4 Dictogloss의 효과	17
III. Dictogloss활동 지도 실제	20
1. 연구 동기	20
2. 연구 대상	21
3. 가설 설정	22

4. 지도 방법	23
5. 지도 과정	25
5.1 Dictogloss활동 학습주제	26
5.2. Dictogloss활동의 실제	27
1) 준비단계	27
2) 듣기단계	29
3) 재구성 단계 및 분석과 교정 단계	33
IV. Dictogloss 활동 지도 분석 및 논의	37
1. 가설 1의 검증	37
2. 가설 2의 검증	39
3. 가설 3의 검증	43
3.1 영어전반에 대하여	44
3.2 쓰기에 대하여	46
3.3 쓰기 활동 유형에 대하여	48
3.4 모듈별 쓰기 활동이 영어쓰기에 도움이 되는 정도	49
V. 결론 및 제언	52
참 고 문 헌	54
ABSTRACT	57
< 부 록 1 >	59
< 부 록 2 >	60
< 부 록 3 >	63
< 부 록 4 >	66
< 부 록 5 >	67
< 부 록 6 >	71

표 목 차

〈표 1〉 Dictogloss를 위한 학습 진행 모형도	25
〈표 2〉 Dictogloss활동 학습주제	26
〈표 3〉 Dictogloss활동을 위한 그룹 조직도	28
〈표 4〉 1차시 학생들의 듣기단계 활동지	31
〈표 5〉 2차시 학생들의 듣기단계 활동지	32
〈표 6〉 1차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지	34
〈표 7〉 2차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지	35
〈표 8〉 자유 작문 평가 점수 배정	37
〈표 9〉 실험 전에 실시한 두 집단간의 자유 작문쓰기 평가 결과 비교.....	38
〈표 10〉 비교집단의 사전·사후 자유 작문쓰기 평가 결과	38
〈표 11〉 실험집단의 사전·사후 자유 작문쓰기 평가 결과	39
〈표 12-1〉 오류의 유형 분석	40
〈표 12-2〉 1차시에 나타난 오류 유형	41
〈표 12-3〉 6차시에 나타난 오류 유형	42
〈표 13〉 옳은 문장 수 분석	43
〈표 14〉 영어전반에 대하여	44
〈표 15〉 쓰기에 대하여.....	46
〈표 16〉 쓰기 활동 유형에 대하여	48
〈표 17〉 모둠별 쓰기 활동이 영어쓰기에 도움이 되는 정도	49
〈표 18〉 3차시 학생들의 듣기 단계 활동지.....	67
〈표 19〉 4차시 학생들의 듣기 단계 활동지.....	68
〈표 20〉 5차시 학생들의 듣기 단계 활동지.....	69
〈표 21〉 6차시 학생들의 듣기 단계 활동지.....	70
〈표 22〉 3차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지	71
〈표 23〉 4차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지	72
〈표 24〉 5차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지	73
〈표 25〉 6차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지	74

I. 서론

외국어로서 영어를 배우는 우리의 현실에서 영어 말하기 능력 못지않게 쓰기 능력도 세계화·정보화 시대의 정보 습득 및 정보 창출의 측면에서 중요하게 다루도록 요구 되고 있다. 그러나 지금까지의 우리의 영어교육은 대부분 문법 중심의 읽기교육과 듣기와 말하기의 음성언어 위주의 직접적인 의사소통능력을 강조해왔다.

영어교육의 목표는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 언어기능을 균형 있게 발달시키는 것이다. 그런데 이 네 가지 기능 중에서 영어 교육현장에서는 다른 언어기능들의 지도에 비해 쓰기지도를 소홀히 다루어왔다. 의사 소통능력 배양이라는 영어 교육의 최종 목표에 견주어 볼 때 음성 언어와 문자 언어 모두에서의 이해와 표현이라는 두 가지 과정이 원활하게 이루어질 경우에만 완전한 의미의 의사소통이라 할 수 있겠다.

의사소통 수단으로서 영어의 중요성이 강조되고, 대부분의 정보가 문자를 수단으로 하여 빈번하게 교류되어가고 있는 현 상황을 고려해 볼 때 효과적이고 체계적인 쓰기지도가 절실히 필요하다. 그러나 지금의 교과서에 나와 있는 쓰기 지도는 대부분 각과에 나오는 새로운 문법적 측면을 이해시키는 과정으로 구성되어 있다. 주어진 단어를 배열하여 문장 만들기, 괄호 완성하기, 새로운 문형을 익히기 위한 어구전환 연습하기, 주어진 단어를 문장에 맞게 옳은 형태로 쓰는 등의 연습은 그 몇 가지 예에 지나지 않는다. 이 같은 쓰기연습은 모두 문법을 익히기 위한 문장단위의 통제작문을 지도하는 수준에 그치고 있어 학습자들의 쓰기 능력을 향상시키거나 쓰기에 대한 흥미를 이끌어 내는데 별 도움이 되지 못하고 있다. 그러므로 이러한 별개의 독립된 상황에서의 문법패턴을 연습시키는 정도의 쓰기지도 단계에서 벗어나 학생들이 이미 배운 어휘나 문법, 구문 등을 활용하고 좀 더 현실적이고 의사소통기능을 이해시키는 담화 단위의 쓰기 지도가 절실하다고 하겠다.

다시 말해 실제적인 의사소통 상황을 고려해볼 때 종래의 설명과 암기위주의 쓰

기지도 방법을 탈피하여 수준차가 많이 나는 다인 수 학급에서 교사의 교수 부담을 감소시키고, 학습자의 정신적 부담을 줄여 자유롭게 그들의 감정이나 생각을 표현하는 효과적이고 체계적인 쓰기 지도가 필요하다. 현행 7차 외국어과 교육과정하의 영어교육의 흐름인 의사소통교수법(Communicative Language Teaching)을 볼 때, 영어쓰기 교육은 가능하다면 그 초기부터 듣기, 말하기, 읽기를 동시에 병행하여 지도하는 것이 바람직 할 것이다. 따라서 학습초기부터 학습자들이 영어쓰기 능력을 다른 기능과 통합적으로 배양시킬 수 있는 지도방법이 필요하다.

이런 관점에서 필자는 영어의 다른 기능과 통합시켜 지도하는 효과적인 쓰기 지도법으로 Dictogloss활동을 제안하고 그 활동을 통해 실험수업을 실시한 후 지도 결과를 분석하고자 한다. 논의 과정에서 점차 모두 밝혀지겠지만, 이 Dictogloss활동은 학생 개개인의 수준에 맞는 개별적 표현기회를 제공하기가 현실적으로 어려운 우리나라와 같은 다인수 학급에서 학생들의 표현을 최대한 끌어내기에 적절한 교수방법이라 생각한다. 이 활동은 7차 영어교육과정의 특징인 동기 유발 및 학생중심의 수업으로서 학생들이 수업활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하고, 교사는 학생들의 협력자가 될 수 있으며, 학생과 학생 상호간의 다양한 활동을 전개하여 의사소통능력을 기르도록 하며, 이를 위해 다양한 의사소통 전략을 적절히 사용하도록 한다.

따라서 본 연구의 목적은 중학교 학생들을 대상으로 학생중심의 쓰기 활동기회를 더 많이 갖게 하고, 또한 그룹별 협동학습이라는 형태로 이뤄지는 Dictogloss활동을 통한 쓰기학습을 통해 쓰기능력을 향상시켜 보고자 하는 데 있다. 이와 같은 연구 목적을 성취하기 위하여 본 논문은 다음과 같이 전개 된다. 제1장 서론에 이어 제 2장에서는 논문의 이론적 배경으로서 쓰기의 본질, 쓰기 지도의 중요성, 쓰기지도의 원칙, 받아쓰기의 의의, 받아쓰기 활용의 이점, 받아쓰기를 활용한 쓰기활동의 유형을 살피고, Dictogloss의 개념과 Dictogloss의 특징 및 단계를 포함하여 Dictogloss의 효과를 제시한다. 제3장은 Dictogloss활동 지도 실제로서 Dictogloss활동 연구 동기, 연구 대상, 연구 가설을 제시하고, 이어서 중학생들에게 쓰기활동을 실시한 내용과 방법, 그리고 지도과정에 대해 구체적으로 제시하려 한다. 제 4장은 연구결과에 대한 분석으로서 Dictogloss활

동이 영어쓰기능력 향상에 어떤 영향을 미쳤는지를 다룬다. 끝으로 제 5장에서 결론을 도출하고 몇 가지 제언을 하려고 한다.



II. 이론적 배경

이 장의 목적은 Dictogloss 활동을 통한 쓰기 지도방안을 고찰하는 것이다. 이를 위해 쓰기와 관련된 이론적 배경으로 쓰기의 본질, 쓰기의 중요성, 쓰기지도의 원칙, 받아쓰기의 의미, 그리고 받아쓰기의 대안 활동인 Dictogloss 등에 대하여 살펴본다.

1. 쓰기지도

Brown(2007: 390)이 지적하고 있듯이, 오늘날의 의사소통중심 교수법은 유창성, 정확성, 실제적인 언어자료(authentic texts), 학습자의 동기 등을 중시하면서 쓰기지도도 다른 언어 기능에 대한 지도와 동시에 하도록 하고 있다. 이것은 쓰기를 의사소통 행위로 본 결과의 산물인데 이제 쓰기의 본질에 대해서 알아보기로 한다.

1.1 쓰기의 본질

쓰기란 문자기호를 사용하여 서로 연관된 일련의 문장을 생성해 내는 것을 말한다.

Byrne(1986: 1)는 다음과 같이 쓰기에 대한 정의를 내리고 있다.

Writing is clearly much more than the production of graphic symbols. As a rule, however, we do not write just one sentence or even a number of unrelated sentences. We produce a sequence of sentences arranged in a particular order and linked together in certain ways. The sequence may be very short—perhaps only two or three sentences— but, because of the

way the sentences have been put in order and linked together they form a coherent whole. They form what we may call a 'text'.

즉, 쓰기란 단순히 낱개의 독립된 문장을 쓰는 것이 아니라, 연결된 문맥으로 이루어진 보다 큰 단위의 일관성 있는 내용을 가진 글을 작성하는 일이다.

따라서 쓰기란 문자를 사용하여 처음의 생각이 확장되고 정제되어 가는 과정에서 문장을 자연스럽게 논리적으로 배열하기 위하여 생각하고 쓰고 또 다시 생각하고 다시 쓰고, 다시 조직하여 문장이 일관성 있게 하는 활동이다.

쓰기는 말하기와 함께 표현능력이지만 쓰기는 말하기보다 학습과정에서 어렵다. 말하기는 자라면서 무의식적인 노력에 의해 익혀지는 것이며 하고 싶은 말을 하는 것이나, 쓰기는 부자연스러운 문장의 짜임새, 비문법적이고 불완전한 문장 등이 목인될 수 없기 때문에 쓰기는 오랜 시간과 훈련이 필요한 기능으로 효과적인 글쓰기를 위해서는 꼭 익혀야 할 형식 등을 배워서 표현해 내야하는 창조적인 과정이다.

즉, 글쓰기는 말하기처럼 저절로 습득되는 것이 아니라 주어진 환경에서 가르침을 받아야 배우게 되는 것이다. 이는 수영을 배워야 하는 과정과 같으며 걷기처럼 저절로 습득될 수 있는 성질의 것이 아니다.

그러나 이와 같은 어려움에도 불구하고 쓰기에는 나름대로 다음과 같은 장점이 있다. 첫째, 글을 쓸 때는 문장을 주의 깊게 구성하는 어려움은 있어도 전달하고자 하는 의미가 분명해질 때까지 다시 쓰고 교정하고 다시 구성할 수 있다. 둘째, 독자의 입장에서는 자신의 속도에 맞게 읽을 수 있고 여러 번 읽을 수 있다. 셋째, 오랫동안 보존이 가능하며 말로 하는 것보다는 간결하고 효과적으로 전달할 수 있다. 그러므로 쓰기와 말하기는 표현 형태나 상황이 다를 뿐 의사를 전달한다는 공통점을 지니고 있다. 따라서 글이란 일정한 단어들의 나열이 아닌 의사소통 수단의 고유한 방식의 하나로 문자를 사용하여 문법적, 논리적으로 잘 연결되고 그 글을 쓰는 목적과 읽을 대상에 적합한 형식과 문체로 씌어 진 일련의 문장이라고 할 수 있다.

쓰기의 영역은 눈으로 영어의 단어, 어구 또는 문장을 그대로 옮겨 쓰는 능력에서부터 귀로 듣고 받아쓰는 능력을 기르고 궁극적으로 주변의 일반적인 화제에 대하여 쉬운 글로 표현할 수 있는 능력까지 포함한다. 따라서 '쓰기'의 최종

목표가 의사소통이 가능한 자유 작문에 있음은 자명한 사실이다.

위에서 살펴본 바와 같이 쓰기는 학습자가 지닌 모든 지식과 능력을 사용하여 창조적이고 일관성 있고 응집력 있는 글의 구성과 자신의 생각과 경험 등을 표현하는 통합적인 과정이다. 그러나 쓰기는 말하기나 다른 언어 기능 교수에 비해 상대적으로 많은 시간과 노력이 요구되므로 단계적이고 체계적인 지도가 필요하다.

1.2 쓰기지도의 중요성

쓰기 능력은 타고나는 것이 아닌 후천적인 노력에 의해 길러지는 것이므로 언어 학습에 있어 특별한 노력이 요구된다. 언어학습에 있어서 쓰기 학습은 어려운 과정임에도 불구하고 쓰기 지도를 꼭해야하는 것은 쓰기 학습이 언어 학습의 효과를 증대하고 언어의 다른 세 기능을 통합하여 균형적인 언어 발달을 가져오기 때문이다. 또한 세계가 국제화, 개방화 되어감에 따라 의사소통 수단으로서 영어의 중요성은 더욱 커지고 있다. 웹이나 국제사회에서의 의사소통 수단으로 영어로 씌어진 글이 사용되어지고 있으므로 영어쓰기는 더욱 중요한 의사소통의 수단이 되어가고 있다. 그러므로 쓰기는 다른 언어기능 못지않게 중요한 의사소통 기능이므로 학교현장에서는 영어 쓰기교육을 체계적으로 할 필요가 있다.

Paulston(1972: 33)은 쓰기 교육의 중요성을 다음과 같이 주장하고 있다.

On the beginning and intermediate levels writing serves to reinforce and consolidate the other language skills: it is also important for homework and testing purposes. Writing, then, is used as a service activity, in accordance with the view that transfer is perhaps the single most important concept in the theory and practice of education Writing tends to increase retention and makes possible a source for later reference.

즉, 쓰기는 초급단계에서부터 언어의 다른 기능을 강화해주고, 기억력을 향상시켜주며, 나중에 참고할 자료가 되어준다는 점에서 매우 중요하다 하겠다.

Rivers(1981: 296)는 쓰기는 다른 언어 기능의 학습을 강화하는 아주 중요한 교실활동이라고 했고, Taylor(1981: 5-13)와 Zamel(1987: 697-710)도 EFL 학습자들에게 쓰기 교육은 문법과 같은 언어학적인 단위를 적절히 사용하는 것 뿐만 아니라 원어민처럼 영어로 자신의 생각을 조직화해서 표현하는 연습을 하는데 효과적인 방법이며, 쓰기 교육을 통해 학습자는 영어의 구문원칙을 정확하게 사용할 수 있다고 하였다. 또한 쓰기는 영어의 쓰임새를 다양하게 배울 수 있게 하므로 의사소통 능력 향상에 많은 도움이 되며, 자신의 생각을 논리적으로 나타내는 연습을 할 수 있으므로 영어의 다른 기능 습득에도 큰 도움을 줄 수 있다고 하였다.

민찬규(1994: 171-174)는 다음과 같이 영어교육에서의 쓰기 교육의 중요성을 제시하고 있다. 첫째, 쓰기교육은 기초 단계에 있는 학습자에게는 영어 단어에 대한 인식이나 문법구조에 대한 제어를 쉽게 할 수 있고, 습득 정도가 높아질수록 학습자 자신의 아이디어, 생각, 경험 등에서 얻은 정보를 상대방에게 전달할 수 있는 능력을 키울 수 있는 종합적인 교수학습 방법이다. 둘째, 쓰기 교육을 통해 학습자들은 자기 발견적 학습을 할 수 있으며, 직접 쓰기를 해봄으로써 음성언어를 사용할 때보다 구문의 형식이나 표현의 습득정도를 높일 수 있다. 그리고 쓰기 기능은 문자를 이용하는 특성 때문에 말하기 기능에 비해 오랫동안 기록이 남아 학습자에게 자신이 만들어 낸 오류를 스스로 정정할 수 있는 시간적 여유를 준다. 셋째, 쓰기 교육은 학습자에게 학습과정에서 발생할 수 있는 문제를 해결할 수 있는 능력을 키워준다. 즉, 학습자가 작문과정에서 어떤 문제에 봉착하면 우선 자신의 노력으로 이를 해결해 보려는 시도를 하게 되며, 그의 이러한 시도는 듣기, 말하기, 읽기 등과 같은 다른 언어기능을 사용할 때 나타나는 문제에 대해 부정적인 회피보다는 적극적인 시도를 하게 함으로써 영어의 습득을 전반적으로 촉진시킬 수 있게 한다. 마지막으로 쓰기교육은 개별학습을 통한 영어의 학습뿐만 아니라 교사나 다른 학습자와의 상호작용을 통한 학습도 가능하게 한다. 따라서 소위 학습자 중심의 영어교육이 가능하게 된다.

위에서 살펴본 바와 같이 쓰기는 의사소통을 위한 것이다. 그리고 쓰기는 언어

기능들을 강화시키는 역할과 학습자가 가지고 있는 생각을 교사나 다른 학습자들과 상호작용 할 수 있는 역할을 하기 때문에 학생 수준이나 쓰기내용을 고려한 지도 방법을 고안하여 꼭 가르쳐야 할 필요가 있다.

1.3 쓰기지도의 원칙

쓰기는 문자를 사용하는 독특한 의사소통 수단이 되므로 쓰기의 특징을 살려 효율적인 쓰기지도를 해야 한다. 이를 위해 교사는 쓰기의 목적을 의사소통 향상에 두고 문법연습이나 읽기, 듣기, 말하기를 가르치기 위한 문장 수준 보다는 문단 이상의 글을 쓰도록 하고 전체적으로 글의 내용이 논리적이고 일관성 있는 흐름을 유지하도록 한다. 쓰기의 내용은 학습자들이 쉽게 실생활에서 접할 수 있는 일상적인 소재나 경험을 바탕으로 한 것으로 하여 자신들의 이야기를 자연스럽게 전개해 나갈 수 있도록 지도해야 한다.

쓰기지도할 때에는 Byrne(1986: 29-31)에서 언급한 대로 다음의 원칙을 통해 지도하는 것이 바람직하다.

첫째, 학생들에게 여러 가지 종류와 다양한 형식의 문자언어를 제시한다.

둘째, 어떤 글이든 의사소통의 목적이 있고, 또한 작가의 메시지를 전달하므로 쓰기 기능이 주어진 목적을 위한 의사소통의 수단임을 인식시킨다.

셋째, 다양한 글을 여러 문체와 형식을 선택해서 쓸 수 있게 한다.

넷째, 개인적 혹은 공식적 편지, 보고서 등의 글을 사용함으로써 학습자들로 하여금 누군가에게 글을 쓰고 있다는 현실감을 준다.

다섯째, 개인적인 쓰기 활동과 더불어 두 사람이나 소집단으로 하는 활동을 경험하게 함으로써 서로 도우며 학습하도록 격려할 수 있는 다양하고 융통성 있는 수업 운영을 한다.

여섯째, 학습자에게 초기 쓰기 활동부터 자유 글쓰기의 기회를 제공해 스스로 언어능력의 발전을 확인할 수 있게 한다.

일곱째, 교사는 학습자의 실수보다는 잘한 것에 관심을 가져 학습자에게 성취감을 주고, 독자의 입장에서 학습자의 의사를 이해하는데 주의를 기울여 의사소

통을 위한 시도로 글을 쓰게 한다.

여덟째, 추상적인 주제는 정신적으로 미숙한 학습자에게 쓰고자 하는 흥미를 위축시키므로, 쓰기주제는 학습자 주변에서 손쉽게 얻어지고 보이는 것이 바람직하며, 문장 형태도 가능한 바로 전 시간에 학습한 것을 활용하게 하여 쓰기과정이 의사소통의 한 수단임을 인식시킨다.

아홉째, 평가에서 제외시켜서 점수에 얽매이지 않고서 자유롭게 편안한 마음으로 쓰기활동에 임할 수 있도록 한다.

2. 받아쓰기

Rivers(1981: 301, 359)가 언급하고 있듯이 받아쓰기는 듣기 능력과 쓰기 능력을 동시에 강화시켜주는 바람직한 교실활동으로, 받아쓰기는 발화의 문법적 특징과 어휘요소에 대한 인식여부, 정확하게 쓰는 능력 등을 점검해 볼 수 있게 하며 또한 들리지 않은 부분을 채우기 위해 문맥을 통한 유추활동도 장려하는 활동으로서 언어의 네 기능 모두를 통합해주는 교수 기법이라 할 수 있다. 이러한 관점에서 먼저 받아쓰기의 의의를 살펴보기로 한다.

2.1 받아쓰기의 의의

일반적으로 받아쓰기는 교사가 제공하는 녹음자료나 발화 문을 학습자가 들으면서 청각 심상을 통하여 개념을 구성하고 머리에 심리적 영상을 그린 다음 문자 심상을 통하여 쓰는 활동을 의미한다. 즉, 받아쓰기는 듣기를 단순 청각 활동에만 의지하지 않고 시각적 활동과 들은 내용을 기억하여 쓰는 신체활동이 통합된 방법이라 할 수 있다. 그러므로 받아쓰기는 눈으로 본 문장을 그대로 옮겨 쓰는 것과는 구별된다.

이러한 받아쓰기에 대해서 과거에는 비판의 소리가 높았다. 그것은 받아쓰기가 청취력 평가로는 간접적이므로 부적절하다고 하고, 비경제적인 학습활동이라 여

기는 데서 비롯된다. 또 다른 이유로는 음성언어(spoken language)의 언어형태와 발화를 강조하는 언어학습법에 어긋나기 때문이며, 또한 학습자의 언어습득이 문자와 관계없이 이루어지기 때문에 오히려 학습초기에 문자의 도입은 학습 상 혼란만 가져올 것이라는 생각 때문 이라고 보았다. 그러나 1970년대부터 언어학습이 종합적인 의사소통에 더 역점을 두게 되면서 받아쓰기에 대한 견해도 바뀌게 되었다 이수정(2007: 22-27).

Ford(1975: 30-32)는 받아쓰기는 듣기, 이해, 쓰기, 읽기가 모두 내포된 과정이므로 언어능력들을 통합시키는데 적극적인 활동이라고 했고 Sawyer 와 Silver(1972: 222-229)는 언어학습에 있어서 논리적인 구조를 얻게 되는 높은 단계에 도달하도록 도와주며, Krashen은(1982: 72) 교사나 다른 음성자료를 듣고 이해해야 하므로 쓰기 전에 구상하게 되며, 쓰고 난 후에 과오를 수정하게 되므로 피드백효과를 가져옴과 동시에 이 과정을 통하여 문장의 내용을 이해하게 됨으로서 언어습득에 촉매역할을 할 수 있다고 하였다.

2.2 받아쓰기 활용의 이점

정인숙(2001: 20)은 받아쓰기를 지도하는 교사에게, 또한 받아쓰기를 하는 학생에게 받아쓰기가 주는 이점에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

1) 교사에게 유리한 점

- (1) 학급의 대·소, 개인차, 학년에 관계없이 언제, 어디서나 가능하다.
- (2) 짧은 시간에 많은 문제를 투입할 수 있다.
- (3) 받아쓰기 교재가 선정되면 많은 준비가 요구되지 않는다.
- (4) 채점과 수정이 간편하고 용이하다.
- (5) 즉시 feed back하여 강화작용의 역할을 한다.
- (6) 교실이 정숙해지며, 학생들의 주의 집중을 유발한다.

2) 학생에게 유리한 점

- (1) 여러 방면에서 요구되는 필기 훈련을 쌓는다.
- (2) 쓰기 훈련을 쌓는다. 잘못 쓴 것과 혼동한 것을 즉시 알게 된다.

(3) 자기가 전혀 듣지 못하는 것이 있다는 것을 알게 되며, 자신의 오류를 실감하여 점차적으로 실수하지 않으려고 노력한다.

(4) 기억력, 파지력, 재생력이 증진된다.

(5) 예측하는 능력이 향상된다.

(6) 주의 집중력이 높아지고 이해력이 빨라진다.

2.3 받아쓰기를 활용한 쓰기 활동유형

최근에는 받아쓰기가 평가도구로써 뿐만 아니라 전반적인 언어의 네 기능의 향상을 위한 학습활동으로 제안되고 있다. 받아쓰기 유형을 살펴보면 받아쓰기 자료의 종류나 길이에 따라서 음소 항목 받아쓰기, 음소전문 받아쓰기, 철자전문 받아쓰기, 또는 부분 받아쓰기와 전문 받아쓰기 등으로 나눈다.

Paulston 와 Bruder(1976: 135)는 받아쓰기 유형을 2가지 형태인 전문 받아쓰기(complete or full dictation)와 부분 받아쓰기(spot dictation)로 분류하였다. 전자는 학습자가 들은 내용을 전부 받아쓰는 형태로 고급수준의 듣기 훈련에 적합하다. 학생들이 이미 학습했던 자료로 받아쓰기를 구성한다면 복습과 정리의 단계에서 효과적으로 사용할 수 가 있다. 후자는 들은 내용을 속도의 차이로 인하여 전부 받아쓸 수 없으므로 학습자로 하여금 주어진 문장의 빈칸을 완성하게 하는 것으로 보다 신속한 듣기훈련에 적합한 형태이다. 따라서 부분 받아쓰기는 초급수준의 학생에게 유익하나 부분받아쓰기도 수준에 맞게 잘 구성되기만 한다면 수준에 관계없이 실시할 수도 있다.

Sawyer 와 Silver(1972: 223-229)는 받아쓰기 유형을 음소 받아쓰기와 철자 받아쓰기로 구분한 다음 이를 다시 항목과 전문으로 나누어 음소 항목 받아쓰기, 음소 전문 받아쓰기, 철자받아쓰기, 철자 전문 받아쓰기로 구분하였다.

음소 항목 받아쓰기는 학습자의 음성 이해 능력과 음성의 대조 비교 능력을 향상시키는데 필요하며 음성을 표현하는 능력을 기르는데 큰 도움을 준다. 즉, 음소 항목 받아쓰기는 음소의 이음분포(allophone distribution)와 모국어의 음과 목표언어의 음 단위들을 상호 관련시키는 것을 배우게 하는 형태이고 시각 기호

에 의해 음소 가의 대조를 제시하는데 그 목적이 있다. 음소 전문 받아쓰기는 상당히 긴 문장의 음소를 베껴 쓰는 것으로 초급 수준의 학생에게는 너무 어려우므로 비현실적이다.

철자 항목 받아쓰기는 철자 체계와 음 체계 간에 연관성이 학습된 후에 발음을 들으면서 철자를 습득하는 어휘력 학습에 적절하게 사용될 수 있는 형태이다.

철자 전문 받아쓰기는 단락 받아쓰기(paragraph dictation)라고도 한다. 학습하고 있는 영어의 대화문이나 적당한 길이의 단락에서 선정된 대략 100-150개의 단어들에 관한 받아쓰기이며 학습자의 수준에 따라 그 길이와 속도는 적당하게 조절되어야 한다. 철자 전문 받아쓰기의 가장 중요한 기능은 연속적인 언어음을 이해하는 연습이 된다. 철자 전문 받아쓰기는 일련의 고립된 문장이나 단락 또는 통합이 잘 이루어진 몇 개의 문장의 배열로도 구성될 수 있다.

이상에서 분류한 전통적인 받아쓰기의 여러 형태는 부분적으로 어휘력과 표현력 신장에 많은 도움을 줄 수 있으나 궁극적인 의사소통 단계인 쓰기 단계까지 무난하게 연결된다고 보기에는 어려운 상황이다. 따라서 받아쓰기와 작문을 통합한 자유 작문에 이르는 교량 역할을 하는 쓰기 기능 강화에 도움을 주는 활동들이 필요하다. 그 활동들이 Dicto-comp와 Dictogloss활동이라 할 수 있다.

Dicto-comp(의미 살려 받아쓰기)는 의미를 살려 받아쓰기를 하는 활동으로 내용을 받아 쓸 때 들은 그대로 받아쓰는 것이 아니라 들은 문장의 의미를 파악한 다음 뜻이 제대로 전달될 수 있도록 자기 언어로 쓰는 것으로써 받아쓰기(dictation)와 작문(composition)을 융합시켜 Dicto-comp라고 부른다. 이 활동의 특징은 고립된 부분의 의미를 이해하는 것이 아니라 문장의 전체의 의미를 파악하는 연습에 효과적이며 의미를 인식하는 상황 속에서 이루어지고, 기억되지 않은 부분은 문맥으로 유추해서 할 수 있으며 복잡한 내용은 자기의 언어로 설명할 수 있다는 장점을 지닌다.

Dictogloss(문법받아쓰기)는 Dicto-comp와 비슷한 활동으로 몇 개의 문장으로 구성된 문단 단위로 글을 재구성하는 것으로 학습자가 자신의 배경 지식과 경험을 활용하고, 자신이 들은 내용과 자신이 가진 언어지식을 통합적으로 활용하여 완성된 문단을 만들어내는 과제인 한 형태이다. 그리고 Dictogloss는 학습자 각자가 혼자서 하는 활동이 아니라 여럿이 함께 소집단을 형성하여 상호작용

을 통하여 그들만의 고유한 글을 창출해낸다는 특징이 있다.

다시 말하면, Dictogloss는 듣기 자료를 받아 적는 단계(dictation)를 포함한다는 점에서 받아쓰기와 공통점을 가지고 있는 받아쓰기의 한 유형이라고 할 수 있다. 따라서 기존의 받아쓰기가 가지고 있는 장점과 효과를 이 활동에서도 기대할 수 있다. 그러나 이 활동은 들은 내용을 그대로 적는 것이 아니라, 학습자들이 들은 내용 중에서 주요 단어와 표현을 사용하여 원래의 이야기 자료와 유사한 의미의 학습자 자신의 글로 다시 만들어 낸다는 데에 받아쓰기와 큰 차이가 있다. 또한 이 활동은 협동 학습으로, 활동과정이 철저히 학습자 중심이다. 따라서 활동 중에 소집단 구성원 간의 의사소통과 적극적인 상호작용, 그리고 협동심이 가장 중요하고 성공적인 학습의 요인이 된다. 이제 다음 절에서 Dictogloss와 관련된 내용을 구체적으로 살펴보겠다.

3. Dictogloss활동 의의

문법받아쓰기(Grammar dictation)라고 부르는 Dictogloss활동은 언어교수법에서 비교적 최근에 나타난 활동이다. 그러나 Dictogloss활동은 이전의 여러 유형의 받아쓰기와는 절차 면에서 다르고 또한 고유의 장점과 효과를 지니고 있기 때문에 그 내용들을 자세히 살펴보기로 하겠다.

3.1 Dictogloss의 개념

Dictogloss는 Dictation(받아쓰기)와 gloss(주석, 주해)를 합성하여 만든 새로운 용어로서 전통적인 받아쓰기 활동과 아주 구분되는 실제성(authenticity)이 있는 교수 학습활동의 한 형태로 볼 수 있다 이영해(2006: 12). Wajnryb(1990: 5)이 처음 제안한 방법으로 Dictogloss를 다음과 같이 정의하고 있다.

Dictogloss is a relatively recent procedure in language teaching. It

borrowing a little from traditional dictation (hence part of its name) but in fact is quite distinct from dictation in both procedure and objectives. In dictogloss, a short text is read at normal speed to a class of learners who jot down familiar words as they listen. At the end of the dictation stage, most learners have only a small number of isolated words (or fragments) which together make up a very incohesive, 'battered text'. In small groups, the students then pool their resources to reconstruct their version of the original text. In the final stage the various versions that the students have produced are subjected to close analysis and comparison. Through both the task of reconstruction and the following error analysis, students refine their understanding of the language they have used.

즉, Dictogloss는 전통적인 받아쓰기에서 도입되었지만, 둘 사이에는 절차와 목적에서 차이가 있다. 전통적인 받아쓰기는 교사가 불러주는 것을 학생이 그대로 받아 적는 활동이며, 이는 학습자들의 문법능력이나 자신의 생각을 표현하도록 요구하지 않는 개별 활동이다. 반면에 Dictogloss는 짧은 원문(text)을 정상적인 속도로 학습자에게 들려주고, 학습자들은 들으면서 익숙한 말들을 받아 적는다. 받아쓰는 마지막 단계에서 대부분의 학습자는 문장이 아닌 조각난 단어들을 가지고 있게 된다. 다음으로 소집단에서 학습자들은 서로 협동하여 자신들이 가지고 있는 단어들로 들었던 내용을 재구성한다. 마지막 단계에서 학습자들이 만들어낸 다양한 내용들에 대해 분석과 비교를 한다. 재구성과 오류분석 두 과정을 통해 학습자들은 자신들이 사용했던 언어를 이해하고 정교화하게 된다는 것이다.

Dictogloss는 학습자들의 상향식 과정(bottom-up process)과 하향식 과정(top-down process)을 통한 의식적 활동과 소집단 활동, 그리고 문맥을 고려한 원문의 재구성 활동을 요구한다. 전통적인 받아쓰기와 달리 들은 내용을 그대로 쓰는 것이 아니라 들었던 문장의 내용을 먼저 파악한 후, 원문의 내용을 학습자 자신의 언어로 쓰는 것이다.

3.2 Dictogloss의 특징

앞에서 살펴본 정의와 Wajnryb(1990: 11-16)의 언급을 종합하여 Dictogloss의 특징을 제시하면 다음과 같다.

1) Learning is active involvement:

Dictogloss는 소집단 활동이기 때문에 학습자가 학습에 적극적으로 참여하게 된다. 이 과정에서 학습자는 목표어에 대한 제한된 지식, 의사소통 전략 등 모든 지식을 총동원하여 과업을 수행하면서 능동적으로 영어 수업에 참여할 수 있게 한다.

2) Teaching while testing:

Dictogloss는 테스트(testing)인 동시에 교수(teaching)의 두 가지 기능을 한다. 즉, Dictogloss 활동은 교사와 학습자 모두에게 학습자의 언어능력을 테스트할 수 있는 기회를 주며, 또한 학습자들로 하여금 소집단 활동을 하게 하는 동안에 언어에 대한 이해를 높이는 기회도 준다.

3) An information gap - the role of memory and creativity:

Dictogloss는 정보 차 활동(information gap activity)이다. 정보차란 학습자들이 들어서 기억하고 있는 것, 받아쓰기 할 때 적어놓았던 것과 완성되어야 할 과제 즉, 문법적으로 맞고 문맥상 응집성이 있는 원문의 재구성의 관계를 말한다. 이러한 정보차 활동은 실생활에서의 대화와 비슷한 상황을 제시하여 의미 있고(meaningful) 실제적인(authentic) 언어사용의 기회를 제공한다.

4) Grammar in context:

Dictogloss활동을 하면 문법이 문맥을 통해서 학습된다. 문맥에서 벗어난 문법은 학습자에게 의미나 실용적 가치가 없다. 그러므로 의사소통 능력의 배양을 위한 문법학습은 언어형태(language form) 그 자체의 습득을 위한 고립된 부분으로 가르치지 않고 의미의 전달이라는 측면에서 교수될 수 있다.

5) Motivation:

Dictogloss활동은 학습 동기와 의욕을 고취시킨다. 이 활동을 통해 학습자는 자신이 알고 있는 것과 모르는 것을 파악하고 이를 보완하고자하는 학습욕구를

갖게된다. 소집단 활동을 통하여 학습자들 간의 피드백을 주고받는 동시에 교사의 피드백도 제공받게 되므로 학습자는 자신의 오류를 분석하고 수정함으로써 학습에 동기와 의욕을 고취할 수 있다.

6) The individual and the group:

Dictogloss활동은 소집단 활동이므로 자신의 실수나 오류가 공개적으로 드러나지 않기 때문에 불안감이나 두려움 없이 활동에 전념할 수 있다.

7) Communication and group interaction:

Dictogloss활동은 활발한 의사소통과 적극적인 상호작용이 가능하도록 한다. 이 활동은 실제언어 사용을 통하여 이루어지므로 자신의 의사를 목표어로 표현하려 노력하는 기회를 많이 제공해 줄 수 있는 이상적인 학습 방법이 될 수 있다. 그리고 소집단활동을 통해 학습자들은 그들의 자료를 공유함으로써 협동적으로 상호 작용하여 실제 의사소통 상황과 같이 자연스럽게 더욱 빈번한 발화의 기회를 가질 수 있다.

3.3 Dictogloss의 단계

전통적인 받아쓰기가 교사가 불러주는 것을 학생이 그대로 받아 적는 활동인 반면, Dictogloss는 몇 단계의 절차로 구성된다. Wajnryb(1990: 7)에 의하면 일반적인 활동의 절차는 다음과 같다.

1) 준비단계(preparation): 학습자는 듣게 될 내용의 주제를 알게 되고, 새로운 어휘를 준비한다.

2) 받아쓰기(dictation): 학습자는 학습할 내용을 듣고 내용어를 받아 적는다. 즉 학습자는 두 번 내용을 듣게 되는데 처음 들을 때는 학습자들은 필기를 하지 않고 전체 이야기의 내용을 파악한다. 두 번째 단계인 필기단계에서는 내용어나 정보어와 같이 재구성 단계에 필요한 단어를 적는다.

3) 재구성(reconstruction): 학습자는 2단계에서 기록된 단어들을 바탕으로 내용을 재구성한다. 각 집단의 구성원들이 토론을 통하여 이야기를 재구성한 후 문법, 응집성과 통일성, 논리적 의미 관계 등을 확인해 볼 기회를 갖는다. 이 단계

에서 학습자들은 원문에서 가능한 많은 정보를 얻으려하며, 문법적 오류가 적은 이야기를 구성하도록 해야 한다.

4) 분석과 교정(analysis and correction): 학습자들은 그들의 내용을 분석하고 수정한다. 각 집단별 결과물을 전체 학습자들에게 보여줌으로써 학습자가 들은 내용을 다양하게 표현하고, 토론했던 내용을 서로 비교할 수 있도록 격려해주어야 한다. 또한 학습자들이 재구성한 내용이 분석되기 전에는 원문을 보여 주어서는 안 된다.

3.4 Dictogloss의 효과

Dictogloss는 들은 내용을 그대로 받아쓰는 보통의 받아쓰기와는 달리 협동학습을 필요로 한다. 그러므로 상호 학습하는 효과를 지니고 있다. Wajnryb(1990: 16-18)은 Dictogloss의 가장 큰 효과로 다음을 들고 있다.

1. 전체학급을 소집단으로 나눔으로서 개별화 학습을 도울 수 있다. 또한 그룹의 구성원의 능력에 의해 각 집단의 결과가 분명히 드러나기 때문에 더욱 열심히 학습 활동에 참여하게 된다.

2. 소집단에서의 활동은 작은 학습 공동체(a small learning community) 의식을 만들어 내고, 이로 인해 개인은 집단의 발전에 기여했다는 만족감을 느끼게 된다.

3. 작은 학습 공동체는 더 많은 학습자 참여와 협력을 만들어 낸다.

4. Dictogloss 학습 지도법은 정보차(information gap)를 메우는 활동이 포함되어 있어서 활발한 상호 작용을 이끌어 낸다.

이는 쓰기 활동 뿐 만 아니라 교사가 불러주는 것을 듣고 이해하기 때문에 듣기, 써 놓은 것을 읽으므로 읽기, 소집단에서 영어를 말하면서 협동학습을 통해 학습자가 이야기를 재구성하기 때문에 말하기 활동도 함께 이루어진다. 그러므로 Dictogloss활동은 학습자들의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기능을 동시에 향상시킬 수 있는 기법으로 우리의 교실 현장에 적용하여 의사소통 기능 향상을

위한 방법으로 사용 될 수 있다. 이에 Murray(1994: 67-84)는 Dictogloss의 효과에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

Dictogloss활동의 수행과정에서 일어나는 언어적 상호작용은 문제 해결 과정의 전형적인 의사소통의 유형이다. Dictogloss를 통한 과제는 학습자의 의사소통 능력을 향상시킬 수 있고 실제적 의사소통과정에 참여함으로써 언어사용의 빈도를 높일 수 있다.

Dictogloss활동을 통하여 얻게 되는 학생들의 결과물과 수업활동 등으로 교사는 학습자의 언어수준을 이해하고 측정할 수 있다. 그리고 들은 내용을 창의적으로 재구성하며, 학습자 자신의 실력으로 문장을 재생하는 과정에서 학습자들의 문법 능력이 향상된다.

또한 Murray(1994)는 쓰기 수업에 Dictogloss를 사용하였으며, 그 과업은 영어를 제2외국어로 사용하는 학습자의 쓰기에 다음과 같은 중요한 기술을 향상시킬 수 있었다고 말하고 있다. 즉, 사고의 표현을 문법적으로 잘 구성하였으며, 연결성이 우수하고, 또한 문법적이고 어휘적인 함정을 피할 수 있거나 명확하게 할 수 있었다. 그리고 문체와 수정 능력을 향상할 수 있었다고 하였다.

이처럼 Dictogloss를 통한 학습은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 네 가지 기능이 동시에 학습된다. 소집단으로 학습이 이루어지기 때문에 학습자간의 활발한 의사소통을 통한 상호학습이 가능하다. 또한 Dictogloss는 학습자들에게 내적동기를 부여해준다. 재구성 단계에서 자신이 속한 그룹의 구성원으로서 중요한 역할을 하고 도움이 되었다고 느낄 때, 그리고 분석 단계에서 교사와 타 그룹의 학습자들과의 결과물을 비교하는 그룹별 경쟁을 통해서도 동기부여가 가능하다. 그리고 쓰기에 대한 부담이 줄어든다. 원문을 재구성하면서 학습자들에게 표현할 기회와 자신들이 학습하고 있는 언어에 대해 의논할 기회가 주어지는 소집단에서의 상호작용에서 학습자들은 지식을 공유하고, 서로 각자의 학습을 도와주게 된다. 박창순(1996: 238-294)은 Dictogloss의 효과를 다음과 같이 설명하고 있다.

- 1) Dictogloss는 듣기 학습을 도와 언어의 네 기능 개발을 촉진한다.
- 2) Dictogloss는 말하기 기능으로의 전이를 쉽게 한다.
- 3) Dictogloss는 영어로 생각하고 추론하는 능력을 배양한다.

- 4) Dictogloss는 요약하고 표현할 수 있는 능력을 길러 준다.
- 5) Dictogloss는 주제를 파악할 수 있는 능력을 길러준다.

즉 Dictogloss는 그룹 활동을 통해서 학습자 자신이 아는 내용을 말하고, 상대방의 의견을 받아들이면서 문장을 완성해 가는 의미협상을 통해 학습자의 중간 언어체계는 점점 목표언어에 가까이 접근할 수 있으며, 의사소통 능력도 향상될 것이다. 그러므로 Dictogloss활동을 통해 영어의 네 가지 기능 중 다소 학교 수업에서 낮은 중요성과 시간 배정이 이루어지고 있는 쓰기 기능의 향상을 유도할 수 있을 것이다.

또한 Dictogloss활동은 의사소통능력의 신장이라는 외국어 학습의 최종 목표에 의해 그 중요도가 부각되었던 유창성에 밀려 한 동안 언급이 되지 않았던 언어의 형태적 측면연습에서 많은 도움을 줄 수 있는 활동이다. 다시 말하여 Brown(2007: 497)도 언급하고 있듯이, 오늘날 많은 관심을 받고 있는 언어 형태의 정확성을 신장하는데 있어서 Dictogloss활동은 형태중심교수(form-focused instruction)의 한 활동으로 유용하다 하겠다. 또한 Dictogloss활동은 그룹별 활동이기 때문에 학습자들이 올바른 형태를 재생해 내려는 상호작용 속에서 자연스럽게 언어학습이 이루어진다는 이점도 가지고 있다.

Lightbown & Spada(2006:48)도 언급하고 있듯이, 언어학습은 바로 상호작용을 통하여 이루어져야 하기 때문이다.

Ⅲ. Dictogloss활동 지도 실제

본 장은 필자가 중학교에서 Dictogloss활동을 지도하게 된 동기를 밝히고 가설을 설정한다. 연구 가설은 Dictogloss활동이 어떻게 영어 쓰기 능력 향상에 도움을 가져 올 수 있을 것인가와 관련된 것이다. 이어서 가설을 바탕으로 중학생들을 대상으로 직접 실시한 Dictogloss활동을 통한 쓰기 지도 방법과 지도 과정을 구체적으로 제시하려 한다. 제 2장이 Dictogloss활동을 통한 쓰기 지도에 대한 이론 고찰이라면 본 장은 Dictogloss활동을 통한 쓰기 지도의 실제라 할 수 있다.

1. 연구 동기

지금의 영어교육 현장에서 이루어지고 있는 쓰기교육은 유의미한 맥락이 없는 문법규칙 설명이나 문장수준의 예시 문 제시등과 같은 문법 습득을 위한 문장단위의 쓰지도이다. 교과서에 나와 있는 쓰기 부분은 진도 문제로 간단히 언급하고 넘어가는 경우가 많다. 보통은 한 단원이 끝나면 중요한 어휘와 문장구조를 이해시키기 위한 간단한 받아쓰기를 하거나, 읽기 문장이나 대화 부분은 빈칸 넣어 채워 넣기 (cloze test) 형식으로 쓰기교육을 하고 있다. 그러나 문자를 수단으로 빈번하게 정보를 교류하고, 점차 쓰기가 의사소통 수단의 하나로 그 중요성이 부각되어가고 있는 오늘날 이러한 쓰기교육은 의사소통 수단으로서의 역할을 할 수 없다.

학생들의 생각을 표현할 수 있는 실질적인 쓰기 활동이 필요함을 절실히 느끼고 있던 차에 필자는 2004년 1월과 2월 제주도 교육청이 주관하는 캐나다 어학 연수 프로그램에 참가한 바 있다. 캐나다의 BC주에 있는 Richmond 교육청 산하의 Palmer Secondary School에서 5주간에 걸쳐 Teaching Methods for Effective Language Learning에 대한 연수를 받았다.

다양한 교수 방법 중에 쓰기를 통한 의사소통 능력 신장 수업이 가장 인상적

으로 다가 왔다. 받아쓰기를 준비하라는 강사의 말에 우리 한국인 영어교사들은 잔뜩 긴장을 하고 쓸 준비를 하는데, 그 받아쓰기활동은 우리가 갖고 있던 받아쓰기의 개념을 깨뜨린 신선한 방법이었다. 하나의 토픽에 관한 1페이지에 해당되는 장문의 문장을 쪽 읽어내려 갔다. 우리는 멍하니 듣고만 있었고 그 내용을 다 받아쓰기란 불가능 했다. 모두가 허탈한 웃음만 지었다. 이어서 강사는 첫 번째는 전체의 내용이 무엇인지 집중해서 듣고, 두 번째 읽을 때는 중요한 단어를 써 넣으라는 것이었다. 첫 번째 기회를 이미 놓친 우리는 두 번째는 간략하게 내용을 받아 적었다. 그 활동이 끝나자 강사는 3명씩 조를 만들어 주고는 주어진 시간 내에 우리가 이해한 내용을 다시 구성해서 만들어 내라는 것이었다.

그때의 느낌은 신선했다. 바로 이와 같은 쓰기활동을 학생들에게 적용하면 우리 학생들은 언어의 네 기능이 통합된 쓰기활동을 하게 됨으로써 의사소통능력이 향상 되고 무엇보다도 수준차가 많이 나는 학생들로 구성된 다인수 학급에서 협동학습을 통한 쓰기 활동을 한다면 쓰기능력이 조금이나마 향상될 수 있을 거란 생각이 들었다. 물론 학생들의 수준에 따라 이런 쓰기 활동이 효과적이 될 수도 있고 그렇지 않을 수도 있겠지만, 지금의 학교 현장에서 학생들의 생각을 표현해내는 적극적인 쓰기 활동이 없는 상황을 생각해본다면 학생들의 수준에 맞는 방법으로 재수정을 해서 실질적인 쓰기에 대한 기회를 제공해준다면 학생들의 쓰기능력이 향상될 것이라는 확신이 들었다. 따라서 필자는 이 방법을 우리의 영어교육 현장에 적극적으로 적용했을 때 과연 그런 결과를 이끌어 낼 수 있을지에 관심을 가지고 Dictogloss활동을 통한 쓰기지도를 실험하게 되었다.

2. 연구 대상

Dictogloss활동을 통한 쓰기 학습이 영어 쓰기 능력 신장에 효과가 있는지 여부를 검증하기 위하여 제주도 소재 J남자 중학교 3학년 2개 반(실험집단 44명, 비교집단 44명) 총 88명을 연구대상으로 2007년 4월부터 2007년 7월까지 약 14주 동안 이 활동을 실시하였다. 이들 88명은 실험 전 실시한 제1회 학력진단 평가를 통해 영어과목 평균이 비슷한 2개 학급을 선정하여 실험집단(평균57.11

점) 비교집단(평균57.24점)으로 구성된 인원이다. Dictogloss활동 주제는 학습자들에게 친숙하고 실생활에서 경험할 수 있는 주제로 중학교 3학년 교과서 (*Middle School English 3*(천재교육)) 2단원에서 7단원에 이르는 각 단원의 학습목표를 최대한 반영할 수 있는 이야기를 선정하였다. 실험집단은 Dictogloss활동을 통한 쓰기지도(총 6차시)를 하였고, 비교집단은 Dictogloss활동 없이 실험집단에서 사용하는 똑같은 읽기자료를 듣고 받아쓰는 일반적인 쓰기지도를 하였다.

3. 가설 설정

본 연구는 2장에서 고찰한 Dictogloss활동의 특징과 여러 학자들이 제시한 효과들에 기반을 두고 있다. 그러나 Dictogloss활동을 통한 영어기능 향상 방안에 관한 국내 연구는 주로 듣기능력이나 의사소통능력향상에 초점이 맞추어져 있기 때문에, 본 연구는 Dictogloss활동을 통하여 직접 쓰기지도를 행하면서 이 활동과 쓰기능력간의 관계와 학생들의 쓰기에 대한 태도를 검증하기 위한 가설을 세우고 실험을 행하게 되었다.

전술했듯이, Dictogloss활동은 지금까지의 교실수업에서 이뤄지고 있는 단순한 쓰기 학습과는 많이 다른 형식이다. Dictogloss활동을 위한 주제로는 중학교 3학년 교과서 (*Middle School English 3*(천재교육))를 중심으로 1학기 동안 배우게 되는 단원의 (Lesson2-Lesson7) 학습목표에 해당하는 주요 언어구조를 교과서를 통해 학습한 후에 언어 구조를 이해하고 적용할 수 있는 능력을 기르기 위해 관련 언어구조가 나와 있는 재미있는 읽기 자료를 다양한 영어교재에서 선정하였다. 중학교 3학년 학생들의 눈높이에 맞는 그리고 우리 주변의 일상생활에서 느낄 수 있는 다양한 사건을 주제로 하는 이야기를 통해 Dictogloss활동을 함으로써 좀 더 쉽게 쓰기활동을 함으로써 쓰기능력을 신장시키고자 한다. 본 연구를 위해 다음 세 가지의 가설을 설정하였다.

- 1) 가설 1 -Dictogloss활동은 학습자들의 쓰기능력 향상을 가져올 것이다.

이미 교과서를 통하여 학습한 각 단원의 문법과 중요 표현을 적용할 기회가 주어지고, 글의 전개에서 말의 앞, 뒤 순서를 적절히 배치하여 말의 일관성 있는 논리성을 유지하도록 문장을 구성해내야 하는 영어 학습활동 과정이 결국은 쓰기의 궁극적 목표인 자유 작문으로의 영어쓰기능력의 향상에 기여할 것이다. 그러므로 Dictogloss활동을 통해 학습한 실험집단이 Dictogloss활동이 이루어지지 않은 비교집단보다 영어 자유 작문쓰기 평가에서 우수한 결과를 가져오게 되어 Dictogloss 활동이 궁극적으로 영어쓰기 능력향상에 많은 도움이 될 것이다.

2) 가설 2 - Dictogloss활동은 자연스러운 문법학습의 기회를 제공할 것이다.

개개인이 들은 내용을 집단별 협동을 통해 논리에 맞게 재구성해나가는 과정에서 어휘와 문법, 구두점, 그리고 철자 등에서 많은 오류를 발견하게 된다. 학습자들은 자신의 중간언어의 문제점을 인식하게 되고 이에 적극적으로 대응하는 과정에서 제공되는 외부의 피드백을 통해 자신의 발화를 재 수정함으로써 언어 습득을 도우고 특히 이해를 통해 흡입된 언어 형태의 실제 사용상에서의 정확성을 확립하는데 도움을 줄 것이다. 이것은 곧 영어 쓰기능력 향상에 기여할 것이다.

3) 가설 3 - Dictogloss활동으로 학습한 실험집단이 비교집단보다 영어 쓰기 학습에 대한 긍정적인 태도의 변화가 있을 것이다.

집단간의 협동학습을 통한 활동이기에 개인에게 주어지는 부담감이 줄어들어 더욱 적극적이고 활발한 수업참여를 하게 됨으로써 학습자들의 영어 쓰기학습 태도에 긍정적인 영향을 줄 것이다.

4. 지도 방법

제 2장에서 지적했듯이, Dictogloss활동은 일반적으로 준비단계, 받아쓰기 단계, 재구성 단계, 분석과 교정 단계의 4 단계로 전개된다. 본 연구의 실험 수업도 이러한 4 단계를 따라 진행되었다. 이 활동은 협동 학습을 통한 상호활동이기에 먼저 소집단을 조직하였다. 수준이 각기 다른 학생들이 있는 다인수 학급이어서 학생들의 성적을 분석하여 고른 분포를 보이도록 각 집단을 7-8명씩 여섯

집단으로 조직하였다. 각 집단에는 리더와 기록자를 선정하여 활동이 원활하게 이루어지도록 하였다. 각 단계 별 시간 배정은 준비 10분, 받아쓰기 5분, 재구성에 15분, 분석 교정 토론에 15분으로 하였다. 구체적인 지도방법은 다음과 같다.

첫째, 매회 준비 단계에서는 활동 주제를 학생들에게 알렸다. 주제는 교과서의 해당 단원에서 배운 주요 문장구조이며, 이를 이해하고 적용하기 위한 활동임을 학생들에게 안내했다. 이 활동이 듣기를 바탕으로 하는 것이기에, 학생들이 좀 더 듣기를 잘 받아들이도록 하기 위해 토픽에 대한 예비교육을 시켰다. 즉, 이야기의 토픽에 대한 배경지식을 활성화하기 위해 영어로 질문을 하면서 흥미를 일으켰다. 또한 교사가 판단할 때 학생들이 모르는 어휘나 추론하기 어려운 말은 미리 설명을 했다.

둘째, 받아쓰기 단계에서 교사는 2회 읽어 주었다. 첫 번째 읽을 때는 이야기의 전개를 생각하며 듣고, 두 번째 읽을 때는 학생들은 들으면서 중요한 어휘나 숙어 등의 핵심어를 메모하도록 했다. 이 단계에서는 모든 문장을 그대로 받아 쓸 수는 없다는 것을 강조하면서 힌트가 되는 내용어를 신속하게 받아 적도록 했다.

셋째, 재구성 단계에서는 각 개인이 적은 내용을 각 집단별로 모아서 의논하여 이야기를 재구성하도록 했다. 재구성 할 때는 재구성할 문장의 어휘와 구문이 원문과 똑같은 필요는 없으며, 원문의 주제나 의미와 뜻이 통하도록 자신의 문장을 쓰되 원문의 주제나 의미와 뜻이 통하도록 하나의 글을 완성하도록 하였다. 이 과정에서 영어를 잘하는 한, 두 사람에게 의해서 원문을 작성하지 않도록 주의를 주었다. 각 집단 리더가 토론과정을 이끌고 기록자는 결과물을 기록하도록 했다. 학생들은 자신이 들은 내용을 자연스러운 분위기에서 발표하도록 유도를 하면서 서로 잘못된 내용은 수정해주고, 자신이 못들은 내용들은 서로의 토론과정을 통해서 추론해나가도록 격려했다. 토론 후 이야기를 다 만들고 난 후 문법, 이야기의 응집성, 논리적 의미를 체크하면서 원문에 가까운 내용의 옳은 작품을 만들도록 목표를 갖게 하였다.

넷째, 분석과 교정 단계에서는 원문을 재구성한 이야기를 조별로 발표하게 하며, 각 집단 간에 서로 비교하면서 오류를 수정하는 활동을 하였다. OHP를 사용하여 전체 학생들 앞에서 이루어지는 오류 수정을 통해서 학생들은 자신들의 작품과 다른 집단의 작품을 비교하고 선택한 언어, 문법적 오류, 흐름이 어색한 문

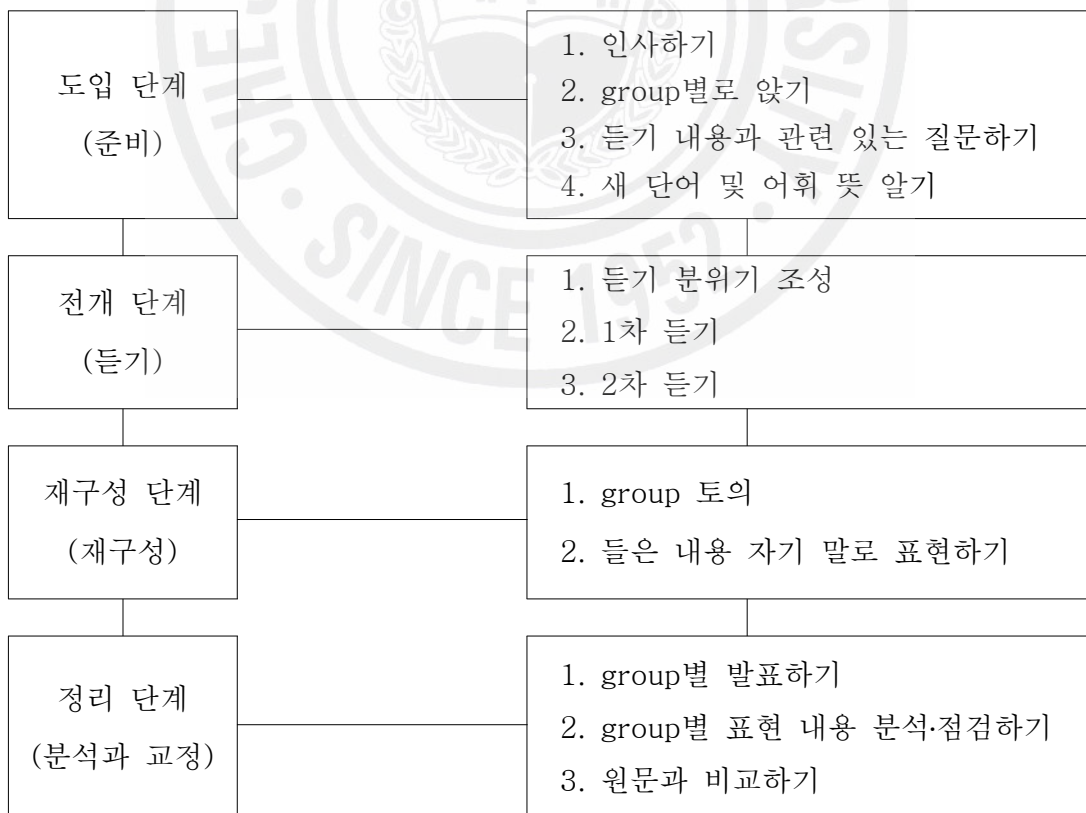
장에 대한 토론을 하게 했다. 그 후 원문을 제시하여 자신들의 글에서 잘된 점과 잘못된 점을 확인하도록 하였다.

다섯째, Dictogloss활동이 이루어진 바로 다음 수업시간에는 전 차시에서 실시했던 Dictogloss활동 결과물에서 빈번하게 나타났던 잘못 사용된 어휘가 들어간 문장, 문법의 오류가 있는 문장, 앞·뒤 문맥의 흐름이 어색한 문장 등을 칠판에 제시하여 다시 한번 오류를 수정하여 교정하는 시간을 갖게 했다.

5. 지도 과정

지도 방법에서 제시된 학습활동을 구현시키기 위해서 필자가 실시한 Dictogloss활동 진행과정은 <표 1> 과 같다.

<표 1> Dictogloss를 위한 학습 진행 모형도



이제 쓰기 지도 과정을 바탕으로 실제 실시했던 단원별 학습주제와 Dictogloss활동의 단계 대해 좀더 자세히 검토하기로 한다.

5.1 Dictogloss활동 학습주제

Dictogloss활동 주제는 우선 학습자의 영어 교과시간에 사용하고 있는 중학교 3학년 교과서(*Middle School English 3*(천재교육))의 각 단원 별학습 주제와 관련이 있는 언어구조를 이해하고 활용할 목적으로 그 언어구조가 나와 있는 읽기 자료 중에 학습자들에게 친숙하고 실생활에서 경험할 수 있는 일상적인 소재를 다룬 이야기를 선정하였다. 우선 학습단원 학습주제와 그에 따른 쓰기 주제문을 표에 정리하면 아래와 같다.

<표 2> Dictogloss활동 학습주제

차시	교과서 단원 학습주제	Dictogloss활동을 위한 쓰기내용
1차시	Lesson 2 1) 관계대명사 what의 이해 2) 간접의문문의 이해	History of the word "Lunch"
2차시	Lesson 3 1) 분사구문의 이해 2) 부사절의 이해	What happened to Roy Trenton?
3차시	Lesson 4 원인과 결과를 나타내는 구문의 이해 1)so-that 주어+ can 2)형(부)+ enough to + 동사원형	Mary spoiled milk
4차시	Lesson 5 수동태의 이해 1)일반적 수동태 2)조동사가 들어있는 수동태	Trees are one of our most important natural resources.

5차시	Lesson 6 5형식의 문장의 이해 1) 주어+ 동사+ 목적어+ to+ 동사원형	A man called me to send him an ambulance.
6차시	Lesson 7 1) Unless + 주어+ 동사 2) If -not	The animals in Italy

5.2 Dictogloss활동의 실제

다음으로 본 실험 연구에서 사용된 교수 기법에 대해 살펴본다. 이 연구의 목적인 Dictogloss가 중학교 학습자의 쓰기 능력 향상에 도움이 되는지를 알아보기 위하여 실험집단에는 표현중심의 Dictogloss활동을 실시하였다. 비교집단은 Dictogloss활동 없이 실험집단에 사용한 읽기자료를 듣고 받아쓰는 형태의 일반적인 쓰기 학습을 하였다. 먼저 실험집단의 수업의 실재를 살펴본다.

1) 준비단계

실험수업에 앞서 사전에 조직된 그룹 별로 앉게 했다. 학생들의 수준차를 최소화하기 위해 기초, 기본, 보통, 심화 등 네 가지 등급으로 수준을 나누었다. 등급 결정 방법은 영어성적의 결과를 토대로 해서 상위 20%는 심화, 중상위권에 해당하는 30%는 보통, 중하위권에 해당하는 30%는 기본, 하위에 해당하는 20%는 기초로 구분을 하였다. 각 그룹의 리더는 그룹의 구성원들이 모두 활동에 참여하도록 격려하고 그룹별 공동 작품을 발표하게 되며, 기록자는 완성된 작품을 옮겨 쓰는 역할을 하도록 했다. 다음은 필자가 구성한 실험집단의 그룹조직도이다.

〈표 3〉 Dictogloss를 위한 그룹 조직도

기초	A		기본
기본			보통
보통	기본	심화	

기초	B		기본
기본			보통
기본	기초	심화	심화

기초	C		기본
기본			보통
보통	기본	심화	

기초	D		기본
기본			보통
기본	기초	심화	심화

기초	E		기본
기본			보통
보통	기본	심화	

기초	F		기본
기본			보통
보통	기본	심화	

본 차시에 다룰 활동주제를 학생들에게 알렸다. 활동주제는 해당 단원에서 학습목표로 제시된 언어구조로서 이미 수업시간에 학습한 언어구조를 이해하고 적용하기 위한 활동임을 학생들에게 안내를 한다. 다음은 1차시에 실시한 준비단계이다.

T: In this lesson, we learned how to use the relative pronoun 'what' and the pattern 'Do you know where she lives?'. So, today we'll have the story which contains these structures. Let's find out how they are used in today's story.

듣기를 바탕으로 한 활동이기 때문에 들을 이야기를 쉽게 받아들이기 위하여 오늘의 읽기자료의 내용에 대한 예비교육을 시켰다.

T: Did you have lunch? What did you have for lunch? How was your lunch?

교사의 질문에 학생들은 오늘 이야기가 점심과 관계된 이야기임을 예측하게 된다.

T: Well, do you know where the word 'breakfast' comes from? 'Fast' means "eating no food". And 'break' means "interrupting an activity" You fast during the night and then you break the fast by eating something in the morning. So, that meal in the morning is called 'breakfast'.

Well, like this, the word 'lunch' has an history. Do you know about that?

교사의 말에 학생들은 과연 'lunch'의 단어에 어떤 일화가 있는지에 대해 궁금해 하며 자신들 나름대로의 질문을 했다. 또한 미리 그 사실에 대하여 이미 알고 있는 학생이 있을 경우에는 영어로 짧게 이야기 하는 기회를 주었다.

2) 듣기단계

개인별 학습지를 나누어 주고 자신이 들은 내용을 받아 적도록 했다. 계획된 활동의 6차시가 다 끝난 후에 가장 적극적인 그룹에게 도서상품권의 보상이 있음을 활동 전에 알려서 적극적으로 활동에 참여하도록 유도했다. 1차 듣기는 전

체적인 내용 파악을 하고 2차 듣기 시에는 내용어와 중요표현을 신속히 받아 적도록 하였다. 영어능력이 낮은 학생을 위해서는 단 1개의 단어라도 반드시 써넣도록 격려 하였다. 처음에는 집단 간 경쟁 때문에 1차 듣기 시부터 무조건 받아쓰려고 했고, 옆 친구의 것을 그대로 베꼈다. 또한 Dictogloss활동에 익숙하지 않기 때문에 2번 듣고서는 힘들다는 불평과 함께 2번째는 천천히 읽어달라고 요구를 하기도 했다. 그러나 점차 활동을 진행해나감에 따라 집중해서 듣는 것이 가장 중요한 것임을 스스로가 인식하게 되면서 교사가 듣기 분위기를 조성하기도 전에 서로 자신들이 먼저 조용히 하려는 분위기를 만들었고 누군가가 중간에 방해하면 다같이 야유를 보내는 등 듣기에 몰입하게 되었다. 그 결과 1차시부터 들리는 대로 받아쓰는 것이 불가능하고, 전체적인 내용을 알 수 없다는 것을 학습자들이 스스로 깨닫게 되면서 1차시에는 전체의 내용을 들으려 하고 2차시에는 자신에게 들리는 것들을 신속하게 받아 써넣는 모습의 변화를 보였다. 아래의 복사물은 교사가 불러주는 대로 듣고 중요 어휘나 중요 구문을 받아 써넣은 학생들의 학습 참여 활동지 중 몇몇 예이다. 3차시에서 6차시에 이르는 학생들의 듣기단계 활동지는 <부록5>에 첨가 하였다.

<표 4> 1차시 학생들의 듣기단계 활동지

3-1 18th 7/22

Why? we call mid-day
 (lunch) → history
 comes from → spanish word "lonch"

a size of ban

long ago spanish eats
 what spanish eats → become lunch
 they ate because world
 now lunch?

Do you ~~ever~~ ever wonder why we call our mid-day
 meals, lunch? it has a history

its name lunch comes from "lonch" a size of ban!
 long ago, what spanish word "lonch" the spanish word "lonch"
 In called "lonch" it means

long ago and this spanish word "lonch" became English word "lunch".
 as a lunch. a size of ban
 the word lunch "lonch" which means

<표 5> 2차시 학생들의 듣기단계 활동지

3학년 7반, 4번

boy is a bus driver

being drive along get forward street.

He saw two ~~the~~ ^{the} thieves rush out of ~~the~~ ^a shop.

They went to a waiting car.

One of them was carry the bag of the

boy acted quickly and drove the bus street of the

the one with the money

so frightened that he dropped

boy stopped ~~the~~ ^{his} bus and called police

3) 재구성 단계 및 분석과 교정 단계

재구성 단계에서는 자신이 들은 내용들을 서로 공유해가면서 자신들의 말로 원문에 가깝도록 서로 토론하면서 작문을 하여 하나의 공동 작품을 완성시키도록 했다. 중요한 것은 내용이 일관성 있고 논리적 흐름이 되도록 완성해야한다고 강조했다. 영어능력이 우수한 학생들만 참여하고 능력이 낮은 학생들은 구경만 하는 소집단 활동의 단점을 최소화하기 위해 각 집단의 리더는 집단 구성원의 발표 순서를 먼저 정하고 자신의 들은 내용을 발표 하도록 했다. 구성원들의 발표를 들으면서 자신이 잘못 들은 내용에 대해서는 수정을 하고, 듣지 못한 내용은 상대방 동료의 도움으로 알게 했다.

자신들의 학습지의 내용을 수정하고 다시 확인한 후에 모두 공동으로 하나의 작품을 만들기 위한 본격적인 활동을 했다. 이야기의 순서를 잡고, 흐름이 어색한 부분에 대해서는 서로 추론해가면서 자신들의 표현으로 내용을 채워나갔다. 내용이 만들어지면 기록자가 내용을 옮기는데, 옮기는 과정에서도 모든 구성원들은 자신이 가지고 있는 문법적 지식을 총동원해서 문법적인 문장을 만들어 나갔다.

완성 후에는 서로가 들어가면서 어색한 곳을 다시 수정하는 여러 차례의 분석 및 교정 단계를 거쳐서 자신들의 작품을 완성시켰다. 마지막 단계인 분석과 교정 단계에서는 학생들의 작품을 전체 학생들 앞에서 서로 분석하고 교정했다. OHP를 통해 각 집단의 리더가 자신들의 작품을 전체 학생들 앞에서 발표를 했다. 발표 후에는 교사와 함께 분석과 교정을 했다. 이 과정에서 학습자들은 자신들의 오류와 다른 그룹의 오류를 발견함으로써 완벽한 글을 만들 수 있는 기회를 갖게 된다. 이 단계의 마지막 절차로 원문을 보여주었다. 원문과 자신들의 작품을 비교하게 함으로써 자신들의 작품이 얼마나 원문과 가깝게 완성이 되었는지를 알게 했다. 다음은 학생들의 작품과 오류수정을 통한 작품 분석을 한 활동지이의 일부 예이다. 3차시에서 6차시에 이르는 분석·교정 활동지는 <부록6>에 첨부하였다.

Do you ~~have~~ ^{wonder} why we call ~~week~~ ^{mid} day meal, lunch?

This ^{word} word has a history. It came from a Spanish word, longja, It means a slice of ham. Long ago, Spanish people ate slice of ham for their lunch. Finally, what they ate became a word that means mid-day meal.

It ~~comes~~ to be pronounced lunch in England

Have you ~~learned~~ learned interesting fact about lunch? ↓

가건호, 이호길, 문성경, 이영성, 변준혁, 김승호, 박영준, 윤지환

Roy is a bus driver. Being driving alone
in Getford Street, ^{Roy} ~~he~~ saw 2 thieves with money
along the
rushing ~~with their~~ ~~up~~ ~~out~~ to their car.
Then, Roy drove his bus ~~at~~ the thieves.
Being frightened, ~~they~~ ^{one of them} dropped the bag
and ~~try~~ ^{tried} to run away. Roy ~~drove his bus~~ chased them
and lit their car. While, the ~~thieves~~ ^{move} ~~ran~~ away
he picked the bag and called the police.
~~the police~~ ?
Soon after, ~~the police~~ ~~caught~~ the thieves
were ~~caught~~.
arrested.

다음은 비교집단에서 실시된 쓰기 학습이다. 먼저 준비 단계에서는 실험집단에서 실시한 것과 같이 학습주제, 어려운 어휘와 문법구조에 대한 설명을 하였다. 이어서 선정된 읽기 자료의 내용을 간단히 요약해 주었고, 이에 대한 질문을 함으로써 내용 이해를 도왔다. 준비 단계에 소요된 시간도 10분 정도였고 실험집단과는 달리 소집단 편성은 하지 않았다.

듣기 단계에서는 개인별 받아쓰기 학습지를 나누어 주었다. 2번씩 들려주었고, 처음 들을 때는 내용 파악을 위해 그냥 듣고 두 번째 들을 때는 중요한 어휘, 숙어 등 내용어를 신속히 받아 적도록 했다.

듣기 후 단계에서는 자신이 써 넣은 표현을 중심으로 들은 내용을 생각나는 대로 써 보라고 했다. 이 과정이 끝난 후에 원문을 OHP를 통해 보여주어 원문과 비교하여 자신이 쓰지 못한 내용이나 문법적 오류가 발생한 부분을 확인하도록 하였다. 이때 오류에 대한 피드백은 제공하지 않았다. 마지막 단계로 준비단계에서 했던 읽기 자료에 대한 질문을 다시 하여 학생들의 이야기에 대한 내용 이해 여부를 확인하였다.

IV. Dictogloss활동 지도 분석 및 논의

본 장에서는 Dictogloss활동이 영어쓰기 능력향상에 미치는 영향에 대한 결과를 분석하였다. 쓰기능력 향상에 대한 실험결과는 t-test와 백분율을 사용하였다. 가설1은 t-test를 사용하여 분석하였다. 가설2와 가설3에 대한 분석은 백분율 방식을 사용하였다.

1. 가설 1의 검증

가설 1의 검증을 위하여 실험 집단과 비교집단을 대상으로 하여 동시에 실험 전 쓰기 평가를 실시하였다. 계속해서 실험 후 쓰기평가를 실시하였는데, 평가를 위해 다음에 주어진 바와 같이 문장을 점수화하였다.

〈표 8〉 자유 작문 평가 점수 배정

완전한 문장이다	5점
주어와 동사가 맞고 철자도 다 맞다. 그러나 관사나 전치사와 같은 기능어가 1개에서 2개 정도 틀리더라도 의미상 차이가 없다	4점
비교적 문맥이 통하나 어휘선택과 문법에 약간의 오류가 있다	3점
문맥이 매끄럽지 못하고, 어휘선택과 문법에 오류가 많은 편이다	2점
겨우 몇 단어를 적었지만 어휘선택에 오류가 있어 글의 흐름이 어색하다	1점
답이 없거나 전혀 내용이 다르다	0점

실험집단과 비교집단을 대상으로 동시에 실시한 자유 작문 쓰기 사전·사후 평가 결과는 아래 표와 같다.

<표 9> 실험 전에 실시한 두 집단간의 자유 작문쓰기 평가 결과 비교

구분	인원	평균	표준편차	t-test	유의도
실험집단	44	31.14	24.87	0.1712	0.8645
비교집단	44	32.90	25.96		

Dictogloss 활동을 통한 쓰기 지도가 이루어지기 전에 실시한 실험집단과 비교집단의 사전 자유 작문 쓰기 결과가 위의 표와 같이 나타났다. 비교집단이 평균 1.76점 정도 앞서고 있으나 이 쓰기 결과를 토대로 t-test를 실시한 결과, 두 집단의 성적 차는 거의 없음을 유의도를 통해 알 수 있다. 즉, 유의수준 $\alpha=0.05$ 하에서 $t=0.1712 < 1.9879$ 이고, $P=0.8645 > 0.05$ 이므로 두 집단 간에는 학력에 거의 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서 선정한 두 집단은 각각 학력 수준면에서 동일한 집단으로 볼 수 있다.

<표 10> 비교집단의 사전·사후 자유 작문쓰기 평가 결과

구분		인원	평균	표준편차	t-test	유의도
비교집단	사전	44	32.90	25.96	1.6652	0.1031
	사후	44	39.03	25.12		

비교집단의 사전 사후 검사를 t-test한 결과 $t=1.6652 < 2.0167$ 이고, $P=0.1031 > 0.05$ 이므로 두 집단간에는 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 사전 성적에 비해 사후 평균성적은 6.14점이나 향상되었으나 실험집단에 비해 유의미하게 성적의 변화가 크게 나타나지는 않았다.

〈표 11〉 실험집단의 사전·사후 자유 작문쓰기 평가 결과

구분		인원	평균	표준편차	t-test	유의도
실험집단	사전	44	31.14	24.87	3.1188	0.0032
	사후	44	43.14	31.07		

위의 표를 통해 알 수 있듯이 Dictogloss 활동을 통한 쓰기지도가 이루어진 실험집단은 실험 수업 후의 평균 점수가 12점이 상승함으로서 쓰기 성적이 크게 향상되었음을 알 수 있다. 실험집단의 사전 사후 검사를 t-test한 결과 95% 신뢰구간($P < 0.05$)내에서 $t = 3.1188 > 2.0167$ 이고 $P = 0.0032 < 0.05$ 이므로 이 집단내의 실험 전·후에는 유의한 차이가 있음을 알 수 있다. 즉, 실험집단은 실험 실시 이후에 성적의 향상도가 유의미하게 상승되었다. 그러므로 Dictogloss 활동을 통한 쓰기지도가 지속적으로 이루어질 때 영어 쓰기능력 향상에 도움이 된다는 가설을 정당화하고 있다.

2. 가설 2의 검증

가설 2의 검증을 위하여 6회에 걸쳐 실시한 Dictogloss 활동을 한 학생들의 작문을 분석하여 오류의 유형을 살펴보고, 옳은 문장의 수를 조사해보았다.

다양한 형태의 오류를 수정하는 과정을 통해 자신들이 부족한 문법적 지식과 문장 구조에 대한 이해가 높아지면서 오류의 수가 줄어들었고, 점차 의미가 통하는 옳은 문장의 수가 늘어났다. 〈표 12-1〉은 오류 유형을 분석한 것이고 〈표 13〉은 옳은 문장의 수를 분석한 것이다. 자유 작문 형태의 쓰기 기회가 전혀 없었던 학생들에게 Dictogloss 활동을 통한 쓰기 학습을 함으로써 학생들의 쓰기 능력향상에 도움이 되는 것으로 나타났다.

〈표 12-1〉 오류의 유형 분석

오류유형	오류의 수						계
	1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시	
동사	6	4		2		2	14
어휘	3	8	2	3			16
단수·복수의 수일치			1	3	1		5
대명사의 일치					1		1
주어,동사,목적어의 생략		1	4		1	1	7
전치사	1	2	2		1		6
관사	4	1	2	2	1	3	13
어순			1	1	1		3
계	14	16	12	11	6	6	

〈표 12-1〉에서 보듯이 교사와 학급전체 학생을 대상으로 이루어진 적극적인 분석과 교정을 통해 빈번하게 나타난 오류는 어휘, 동사, 관사, 주어, 목적어, 동사가 생략된 문장, 전치사, 어순, 단수와 복수의 일치, 대명사의 일치 등 이었다. 어휘의 오류로는 world(word), to(too), there(their), pets(cats), lubber(rubber), seek(sick)처럼 비슷한 음으로 발음되는 단어의 혼동, 철자를 잘못 쓴 경우 등이 대부분이었다. 동사의 오류로는 주어가 3인칭 단수일 때의 동사의 오류, 시제의 일치에서 빈번히 나타났다. 관사의 사용 역시 많은 혼란이 있었는데 거의 관사를 생략했거나 “a”와 “the”의 쓰임이 부정확한 경우였다. 전치사 역시 생략하거나 틀린 전치사를 사용하는 모습을 보였다. 단수와 복수의 수의 일치에서는 복수로 써야 할 주어를 거의 모두 단수로 썼다. 어순의 오류는 동사와 목적어의 순서를 바꾸어 문장을 만들어냈다. 이런 오류는 회를 거듭할수록 그다지 나아진다는 점을 볼 수는 없으나 점차 오류 수는 줄어들고 있음을 보여주고 있다. 이는 협동학습을 하는 쓰기 학습임을 감안 할 때 개별로 하는 쓰기 학습 보다는 문맥상 일관성 있는 문장을 만듦에 있어서 오류가 많지 않은 것으로 판단된다. Dictogloss 활동을 함으로써 학습자들은 자신들이 잘 몰랐던 부분과

잘 알고 있는 부분에 대해서 발견하게 되면서 필연적으로 문법에 대해 이야기할 기회를 갖게 되는데 이것은 형태에 대한 주목을 불러일으키게 됨으로써 문법 습득에 중요한 역할을 한다는 것이 사실로 나타났다. 구체적으로 1차시와 6차시에 학습자들이 범하고 있는 오류내용을 적으면 다음과 같다.

〈표 12-2〉 1차시에 나타난 오류 유형

동사의 오류	Have you ever wonder why we call our mid-day meal "lunch"?
	It comes to be pronounce lunch.
	It come from a Spanish word.
	It mean a slice of ham.
	It come to be pronounced.
	what they eat became a word for the meal itself.
어휘의 오류	world → word
	comes → comes
	middle meal → mid-day meal
관사의 오류	It has history. → It has a history.
	about history of lunch → about the history of lunch.
	slice of ham → a slice of ham
	Have you learned interesting facts about lunch? → Have you learned the interesting facts about lunch?
전치사의 오류	Spanish ate a slice of ham in mid-meal → Spanish ate a slice of ham for their mid-day meal.

1차시에 이루어진 dictogloss 활동 결과 학습자들의 쓰기 활동 중에서 동사, 어휘, 관사, 전치사의 오류를 범하고 있음을 볼 수 있었다. 동사의 오류로는 주어와 3인칭 단수 현재 일 때의 동사의 변화, 과거시제의 사용, 현재완료의 쓰임 등으로 이는 모두 전 학년에서 학습한 내용이다. 그 내용은 이미 입력이 되었지만 사

용할 충분한 기회를 갖지 못했었기 때문에 직접 글로 옮겨 쓸 때 바르게 표현하지 못하는 오류를 범하고 있었다. 관사의 사용에 있어서는 가산명사와 불가산명사, 정관사 the에 대한 이해가 부족함을 보여주고 있다.

〈표 12-3〉 6차시에 나타난 오류 유형

동사의 오류	a new law that saids → a new law that says
	If anyone doesn't pampered them → If anyone doesn't pamper them
관사의 오류	to dye pet's hair → to dye the pet's hair
	an new law → a new law
	pay fine → pay a fine
목적어의 생략	They have to buy because a single pet is too lonely!
	They have to buy two because a single pet is too lonely!

6차시에 이루어진 dictogloss 활동 결과 아직도 학습자들은 부정관사 “a”와 정관사 “the”에서의 오류를 범하고 있었다. 그러나 관사의 올바른 사용은 오랫동안 영어를 학습한 학습자와 심지어 영어가 모국어인 화자들에게도 빈번하게 보이는 오류로 초보 영어 학습자들에게는 당연히 어려운 부분이다. 가산명사와 불가산명사, 정관사와 부정관사에 대한 학습이 많이 이루어졌지만 실질적으로 영어로 직접 표현하기에는 많은 혼란스러움을 느끼고 있다. 그러나 〈표 12-1〉에서 알 수 있듯이 6차시에 이르기 까지 관사의 사용에 대한 오류는 증가하지 않은 점으로 보아 오류수정이 관사 사용에 영향을 미치고 있음을 암시하고 있다. 1차시에서 4차시 까지 보였던 어휘오류는 5차시에 이어 6차시에서는 전혀 보이지 않았으며 전치사의 오류도 없었다. 다만 동사에 대한 현재형과 과거형을 혼동해서 쓰는 점은 여전히 나타나고 있으나 1차시에 비교해서 많이 줄어들었음을 알 수 있다. 그러나 의미에 영향을 주는 목적어의 생략은 4차시에 이미 오류수정을 통해 강조했음에도 불구하고 다시 오류를 범하는 점으로 보아 문장을 바르게 표현하는 연습을 지속적으로 해야 함을 말해주고 있다. 6차시의 총 오류 수는 6건으로 1차시와 비교했을 때 오류 횟수가 많이 줄어들었음을 확인할 수 있었다. 이는

오류수정을 통해 학습자들의 문법능력이 향상되었음을 보여주는 것으로 Dictogloss활동이 문맥을 통한 문법학습에 도움을 준다는 가설 2에 타당성이 있음을 알 수 있다.

〈표 13〉 옳은 문장 수 분석

	옳은 문장 수/ 총 문장수	백분율
1	17/41	41.46%
2	33/59	55.93%
3	28/51	54.90%
4	29/55	52.73%
5	37/60	61.67%
6	50/61	81.97%

〈표 13〉에서 보듯이 Dictogloss활동을 6회 한 뒤에 옳게 쓴 문장의 개수를 조사해 보았더니 6개조의 문장의 개수는 이야기 난이도에 따라 다르지만 전반적으로 옳게 쓴 문장의 개수가 상승하는 추세를 알 수 있다. 이 사실은 Dictogloss활동을 이용한 수업을 지속적으로 한다면 점차적으로 옳은 문장을 쓰게 되는 효과가 나타나리라는 것을 보여주고 있다.

3. 가설 3의 검증

가설 3의 검증을 위하여 똑같은 내용의 설문조사지로 실험 전, 실험 후 실험집단과 비교집단에게 설문조사를 실시하였다. 그에 대한 결과는 다음과 같다.

3.1 영어전반에 대하여

〈표 14〉 영어전반에 대하여

내용	항목	실험집단				비교집단			
		사전조사 N=44		사후조사 N=44		사전조사 N=44		사후조사 N=44	
1.영어 과목에 대한 흥미도	①매우 흥미가 있다	3	6.8%	3	6.8%	2	4.5%	1	2.3%
	②대체로 흥미가 있다	11	25%	9	20.5%	13	29.5%	12	27.3%
	③보통이다	13	29.5%	17	38.6%	17	38.6%	11	25%
	④대체로 흥미가 없다	10	22.7%	10	22.7%	9	20.5%	14	31.9%
	⑤전혀 흥미가 없다	7	15.9%	5	11.4%	3	6.8%	6	13.6%
2.영어 수업 활동의 참여도	①매우 적극적이 다	0	0%	3	6.8%	3	6.8%	2	4.5%
	②대체로 적극적 이다	12	27.3%	7	15.9%	20	45.5%	10	22.7%
	③보통이다	16	36.4%	19	43.2%	15	34.1%	17	38.6%
	④잘 참여하지 않는다	12	27.3%	11	25.0%	5	11.4%	13	29.5%
	⑤전혀 참여하지 않는다	4	9.1%	4	9.1%	1	2.3%	2	4.5%
3.가장 흥미가 있는 영역	①듣기	16	36.4%	16	36.4%	12	27.3%	15	34.1%
	②말하기	8	18.2%	5	11.4%	11	25%	9	20.5%
	③읽기	15	34.1%	20	45.5%	17	38.6%	20	45.5%
	④쓰기	5	11.4%	3	6.8%	4	9.1%	0	0%

영어과목에 대한 흥미도에 있어서는 사전조사에서 영어과목이 <매우 흥미가 있다> 또는 <대체로 흥미가 있다>에 실험집단이 31.8%, 비교집단이 34%가 답했고, 사후조사에서는 실험반이 27.3%, 비교집단이 29.6%가 응답했다. 두 집단 모두 사전조사에서 흥미도가 많이 떨어져있음을 보여줬고 사후조사에서는 더욱 떨어졌음을 보여줬다. 이는 3학년에 접어들면서 문법과 어휘가 어려워지고 문장의 길이도 전 학년에 비해 눈에 띄게 길어지면서 학습해야할 내용이 많아 학습에 부담을 느끼고 있기 때문이다. 특히 소위 인문계 고교로의 진학이 어려운 수준의 학생들은 아예 영어과목을 포기해버리는 점도 영어에 흥미를 갖지 않는 이유의 하나일 수도 있다. 그러나 <보통이다>에 응답한 학생은 실험집단이 29.5%에서 38.6%로, 비교집단은 38.6%에서 25%로 응답한 점으로 보아 실험집단 학생들은 흥미가 있다가 보통정도에 머물렀거나 흥미가 없던 학생들에게 조금씩 흥미가 생기기 시작했음을 알 수 있다. <대체로 흥미가 없다> 또는 <전혀 흥미가 없다>에 대답한 학생은 사전조사에서 보다 사후조사에서 실험집단은 38.6%에서 34.1%로 응답하여 4.5%학생이 흥미도가 조금 상승한 것을 알 수 있다.

영어수업 활동의 참여도에 있어서는 사전조사에서 <매우 적극적이다> 또는 <대체로 적극적이다>에 실험집단 27.3%, 비교집단 52.3%가 답했고 사후조사에서는 실험집단 22.7%, 비교집단 26.2%이다. 사전조사에서 비교집단은 비교적 적극적으로 활동에 참여한다는 것을 알 수 있지만, 사후조사 결과 두 집단 모두 참여도가 떨어졌음을 보여준다. 특히 비교집단은 현저히 떨어졌다. 이는 영어과목에 대한 흥미도가 영어수업 활동의 참여도와 밀접한 관계가 있음을 보여준다. 또한 필자의 다년간의 경험으로 봤을 때 남학생들과 여학생들의 활동 참여도는 고학년이 될 수록 저조해지고, 특히 남학생인 경우는 여학생과 달리 표현하기를 꺼려하는 경향이 있음도 한 요인이라 생각한다.

영어 학습 중 가장 흥미 있는 영역을 묻는 문항에서는 사전 조사에서 실험집단은 듣기-읽기-말하기-쓰기 순이고, 비교집단은 읽기-듣기-말하기-쓰기 순이다. 사후조사에서 두 집단 모두 읽기-듣기-말하기-쓰기 순으로 응답했다. 두 집단 모두 가장 흥미 없는 영역으로 쓰기를 선택하고 있음을 알 수 있다. 단조로운 형태의 쓰기 활동은 학생들의 흥미를 가져오지 못하고 오히려 지루함을 느끼

게 한다. 그러므로 학생들의 흥미를 북돋워 줄 수 있는 학생중심의 다양한 활동과 수업전략이 필요하며 쓰기에 대한 효과적인 지도법이 필요하다고 판단된다.

3.2 쓰기에 대하여

〈표 15〉 쓰기에 대하여

내용	항목	실험집단				비교집단			
		사전조사 N=44		사후조사 N=44		사전조사 N=44		사후조사 N=44	
4.쓰기에 대한 생각	①매우 쉽다	0	0%	0	0%	3	6.8%	3	6.8%
	②대체로 쉽다	10	22.7%	9	20.5%	11	25%	4	9.1%
	③보통이다	13	29.5%	15	34.1%	19	43.2%	11	25%
	④대체로 어렵다	13	29.5%	14	31.9%	8	18.2%	21	47.7%
	⑤매우 어렵다	8	18.2%	6	13.6%	3	6.8%	5	11.4%
5.쓰기가 어렵다고 느끼는 이유	①단어와 구문이 어려워서	3	6.8%	5	11.4%	1	2.3%	5	11.4%
	②학교에서 가르쳐 주지 않아서	0	0%	0	0%	0	0%	1	2.3%
	③문법지식이 없어서	9	20.5%	8	18.2%	4	9.1%	5	11.4%
	④문장 구조에 대한 이해가 부족해서	6	14%	11	25%	3	6.8%	10	22.7%
	⑤영어로 생각하기 힘들어서	4	9.1%	3	6.8%	3	6.8%	5	11.4%
6.자신의 영어 쓰기 능력	①매우 잘 한다	0	0%	0	0%	1	2.3%	3	6.8%
	②대체로 잘 한다	4	9.1%	5	11.4%	5	11.4%	4	9.1%
	③보통이다	14	31.9%	16	36.4%	19	43.2%	12	27.3%
	④조금 못 한다	14	31.9%	13	29.5%	15	34.1%	17	38.6%
	⑤전혀 못 한다	12	27.3%	10	22.7%	4	9.1%	8	18.2%

쓰기에 대한 생각을 묻는 문항에서는 사전조사에서 〈대체로 어렵다〉 또는 〈매우 어렵다〉에 실험집단 47.7%, 비교 집단 25%, 사후조사에서는 실험집단 45.5%, 비교 집단 59.1%이다. 실험집단인 경우 Dictogloss 활동을 하고 나서도 학생들의 쓰기에 대한 생각은 별 차이가 없었지만 비교 집단인 경우는 어렵다고 응답한 학생수가 현저히 증가했다. 쓰기를 가장 흥미 없는 영역으로 생각하고 있어서 쓰기에 대하여 거부반응을 갖고는 있지만 실험집단인 경우 어렵다고 응답한 학생수가 증가하지 않은 것으로 보아 이 활동을 지속적으로 하면서 쓰기지도 한다면 쓰기에 대한 학생들의 생각에 영향을 미칠 것이다.

이처럼 학생들이 쓰기를 어렵다고 느낀 이유로는 두 집단 모두 사전조사에서 문법지식이 없어서-문장구조에 대한 이해가 부족해서 순으로 답하였고, 사후조사에서는 문장구조에 대한 이해가 부족해서-문법지식이 부족해서 순으로 답했다. 두 집단 모두 문장구조 및 문법에 대한 지식과 이해의 부족으로 쓰기에 대한 부담을 많이 가지고 있으므로 이에 관한 지도가 충분히 이뤄져야함을 알 수 있다.

자신의 영어 쓰기 능력에 대해서는 〈보통이다〉에 사전조사에서는 실험집단이 31.9%, 비교집단이 43.2% 이고, 사후조사에서는 실험집단이 36.4%, 비교집단이 27.3%이다. 실험집단이 사전조사보다 4.5% 학생들이 긍정적인 변화를 보였다. 또한 〈조금 못한다〉나 〈전혀 못한다〉에 응답한 학생은 실험집단인 경우 사전조사 59.2%에서 사후조사 52.2%로 응답함으로써 7%학생이 자신의 쓰기 능력에 대한 긍정적인 변화를 보이고 있음도 알 수 있다. 반면 비교집단인 경우 사전조사 43.2%에서 사후조사 56.8%로 응답했다. 이는 곧 Dictogloss 활동이 학생들에게 쓰기에 자신감을 갖게 하여 쓰기에 대한 태도에 긍정적인 변화를 준 것이라 생각된다. 지속적인 지도를 한다면 학생들의 쓰기 능력 향상에 도움을 주는 학습방법이라고 판단된다.

3.3 쓰기 활동 유형에 대하여

〈표 16〉 쓰기 활동 유형에 대하여

내용	항목	실험집단				비교집단			
		사전조사 N=44		사후조사 N=44		사전조사 N=44		사후조사 N=44	
7. 혼자서 하는 쓰기 활동	①매우 재미가 있다	0	0%	0	0%	0	0%	3	6.8%
	②대체로 재미가 있다	8	18.2%	4	9.1%	7	15.9%	3	6.8%
	③보통이다	16	36.4%	16	36.4%	15	34.1%	14	31.9%
	④지루하다	6	13.6%	14	31.9%	12	27.3%	8	18.2%
	⑤아주 지루하다	14	31.9%	10	22.7%	10	22.7%	16	36.4%
8.모둠별 쓰기 활동이 혼자서 하는 쓰기 활동에 비해 어떻습니까?	①매우 재미가 있다	3	6.8%	5	11.4%	2	4.5%	5	11.4%
	②대체로 재미가 있다	12	27.3%	15	34.1%	13	29.5%	4	9.1%
	③보통이다	17	38.6%	14	31.9%	18	41%	27	61.4%
	④지루하다	6	13.6%	2	4.5%	8	18.2%	3	6.8%
	⑤아주 지루하다	6	13.6%	8	18.2%	3	6.8%	5	11.4%

혼자서 하는 쓰기 활동에 대하여 사전조사에서 <대체로 재미가 있다> 또는 <매우 재미가 있다>에 실험집단 18.2%, 비교 집단 15.9%이고 사후조사에서는 실험집단 9.1%, 비교집단 13.6%이다. 실험집단은 사전조사보다 9.3%, 비교 집단은 2.3%가 낮아졌다. 혼자서 하는 쓰기 활동은 두 집단 모두 재미없어 하고 있으며, 특히 실험집단이 두드러지게 재미없음을 보여주고 있다.

이에 반해 모둠별 쓰기 활동에 대하여 <대체로 재미가 있다> 또는 <매우 재미가 있다>에 사전조사에서는 실험집단 34.1%, 비교 집단 34%이고, 사후조사에서는 실험집단이 45.5%, 비교 집단이 20.5%로 응답하여 실험집단은 사전조사보다 11.4%가 증가하였고 비교 집단은 13.5% 낮아졌다. 이는 모둠별 쓰기 활동은 학습자들에게 새로운 쓰기 활동이라 흥미를 느끼고 있으며 협동학습에 대한 긍정적인 태도를 갖고 있음을 시사한다.

3.4 모둠별 쓰기 활동이 영어쓰기에 도움이 되는 정도

<표 17> 모둠별 쓰기 활동이 영어쓰기에 도움이 되는 정도

내용	항목	실험집단				비교집단			
		사전조사 N=44		사후조사 N=44		사전조사 N=44		사후조사 N=44	
9.모둠 별 쓰기 활동이 어떤 면에서 도움을 주는가 ?	①혼자서 할 때 보다 덜 부담스럽다	29	65.9%	26	59.1%	22	50%	27	61.4%
	②문법을 많이 알게 될 것이다	5	11.4%	5	11.4%	7	15.9%	8	18.2%
	③문장구조를 더 잘 이해하게 될 것이다	3	6.8%	2	4.5%	3	6.8%	2	4.5%
	④영어쓰기에 자신감이 생길 것이다	4	9.1%	8	18.2%	6	13.6%	4	9.1%
	⑤영어가 재미있어 질 것이다.	3	6.8%	3	6.8%	6	13.6%	3	6.8%

10.영 어쓰기 능력이 향상될 것인가 ?	①매우 향상될 것이다	6	13.6%	4	9.1%	9	20.5%	3	6.8%
	②대체로 향상될 것이다	10	22.7%	13	29.5%	9	20.5%	14	31.9%
	③보통이다	7	15.9%	12	27.3%	16	36.4%	16	36.4%
	④거의 효과가 없을 것이다	12	27.3%	7	15.9%	5	11.4%	5	11.4%
	⑤전혀 효과가 없을 것이다	9	20.5%	8	18.2%	5	11.4%	6	13.6%

모둠별 쓰기 활동이 어떤 면에 도움을 주는가에 대해 묻는 문항에서는 사전·사후 두 조사에서 실험집단, 비교집단 두 집단 모두 <혼자서 할 때 보다 덜 부담스럽다> 를 가장 높은 이점으로 선택했다. 또한 사후조사에서 실험집단이 두 번째로 선택한 이점은 영어쓰기에 자신감이 생길 것이다 이다. 사전조사에서는 문법을 많이 알게 될 것이다 와 영어쓰기에 자신감이 생길 것이다가 똑 같이 두 번째 이점으로 선택 되었으나 사후 조사에서는 영어쓰기에 자신감이 생길 것이다 에 7%의 학생이 증가했다. 이로써 Dictogloss활동은 쓰기에 대한 학생들의 흥미를 북돋워주고, 동시에 혼자 할 때보다는 부담이 없으면서 영어쓰기에 자신감을 갖게 하는 학습 방법으로서 쓰기능력의 신장에 긍정적인 변화를 주고 있다.

모둠별 쓰기 활동이 영어쓰기능력을 향상시킬 것인가에 대한 물음에서 <매우 향상될 것이다> 또는 <대체로 향상될 것이다> 라에 사전조사에서 실험집단은 36.3%, 비교집단은 41%, 사후조사에서 실험집단은 38.6%, 비교 집단은 38.7% 이다. <보통이다> 에 사전조사에서 실험집단은 15.9%, 비교 집단은 36.4%, 사후조사에서는 실험집단은 27.3%, 비교 집단 36.4%이다.

<거의 효과가 없을 것이다> 또는 <전혀 효과가 없을 것이다> 에 사전조사에서 실험집단 47.8%, 비교집단 22.8%, 사후조사에서 실험집단 34.1%, 비교집단 28%이다.

쓰기 능력이 대체로 향상될 것이라는 대답에 대한 실험집단의 반응은 별 변화가

없으나 보통이다에 응답한 학생수는 사전조사보다는 11.4%가 증가했다. 또한 효과가 없을 것이다에 응답한 학생은 실험집단인 경우 사전조사에 비해 사후조사에서 13.7%학생수가 줄어들었다. 이는 학생들은 모듈별 쓰기 활동을 통해 자신들의 쓰기능력이 점차 향상될 것이라고 생각하고 있다는 것을 보여주고 있다. 이러한 응답도 Dictogloss활동이 학생들의 쓰기 능력에 영향을 미치고 있음을 보여준다.



VI. 결론 및 제언

본 연구는 Dictogloss활동을 통한 쓰기학습이 영어 쓰기능력을 신장시키는데 도움을 줄 수 있는지를 실증적으로 밝히는 것이 그 목적이다.

이를 위하여 먼저 이론적 배경을 알아보고, 학습자의 영어 쓰기능력 향상을 위한 학습자중심의 쓰기활동이 되도록 Dictogloss활동의 방법과 절차들을 마련하여 그것들을 학습자의 수준에 맞춰 흥미 있는 쓰기활동 시간이 되도록 하였다. 아직 우리의 교실 현장에는 잘 알려지지 않은 쓰기지도의 한 방법인 Dictogloss 활동이 쓰기능력 향상에 도움이 되는 유의미한 학습활동임을 입증하기 위하여 세 가지 가설을 설정하고 실험하였다. 이러한 연구 절차에 따라 실제 적용해 본 결과 다음과 같은 결론을 얻게 되었다.

첫째, Dictogloss활동을 통한 쓰기학습은 학습자들의 쓰기 능력향상에 도움이 되었다. 실험집단내의 실험 전·후의 자유 작문 성적을 비교한 결과 아주 큰 폭의 성적차이를 가져와 Dictogloss활동이 유의미한 쓰기 학습임을 입증하였다.

둘째, 학습자들의 적극적인 분석과 교정과정을 통하여 나타난 오류의 유형은 이야기의 난이도에 따라 차이는 있었지만 의미에 커다란 차이를 주는 오류는 없었다. 6회에 걸친 활동을 통해 오류의 수는 점차 줄어들었고 옳은 문장의 수가 증가 하였다. 이는 Dictogloss활동이 의도하던 효과로서 이 활동이 쓰기능력의 향상에 도움이 됨을 나타낸다고 할 수 있다.

셋째, 14주간의 Dictogloss활동에 참여한 실험집단과 그렇지 않은 비교집단의 학생들에게 조사한 설문지 분석 결과 영어의 네 가지 영역 중에 쓰기를 가장 어려워하고 있고, 실험집단의 45.5%가 실험 후에도 쓰기가 어렵다고 생각하고 있으며, 52.2%학생들이 쓰기를 못한다고 했다. 쓰기를 어려워하는 이유로는 크게 문장구조에 대한 이해가 부족하고, 문법지식이 부족하다는 것을 들고 있다. 두 집단 모두 과반 수 이상의 학생들이 혼자 하는 쓰기 활동을 지루하다고 했다. 그러나 실험집단 학생들은 실험 후 45%가 모둠별 쓰기활동이 재미있다고 긍정적으로 응답하였고, 모둠별 쓰기활동은 혼자 할 때보다 덜 부담스러우며, 영어쓰기에 자신감이 생길 것이라고 응답했다. 또한 모둠별 쓰기 활동을 하면 영어쓰기 능력이

향상될 것이라는 기대감은 사전·사후 별 차이가 없었으나 효과가 없을 것이라고 응답한 학생은 사전조사에서 보다는 13.7%가 줄어들었다.

지금까지 경험해온 쓰기활동은 학생들의 흥미를 이끌어내지 못하는 기계적인 학습이어서 쓰기에 대한 인식은 단순히 지루하고 어렵다로 나타나고 있다. 중학교 3학년이 되면서 교과내용이 어려워지고 복잡해짐에 따라 영어 학습을 포기한 학생들이 많고, 영어에 관심이 있다하더라도 특히 쓰기를 어려워하는 학생들이 많다. 그러나 새로운 형태의 쓰기 학습을 통하여 소수의 긍정적인 변화를 보이고 있음을 설문 결과의 결과를 보고 알 수 있다. 이는 학생들의 수준을 고려한 체계적인 Dictogloss활동을 통한 쓰기지도가 앞으로도 지속적으로 이루어져야 함을 보여주고 있는 것이다.

본 연구를 실행하면서 얻어진 결과를 토대로 Dictogloss활동을 통한 수업과 관련하여 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 교육환경을 개선해야 한다. 수준차가 큰 다인수 학급에서는 Dictogloss 활용 수업이 어렵고 그 효과도 부정적일 수 있다. 수준이 비슷한 학습자를 대상으로 할 때 그 효과는 크다고 생각한다.

둘째, 교사는 학습자 수준에 맞는 양질의 내용과 자료를 선정하여 교육과정과의 연계성을 고려하여 그에 맞는 학습전략을 세우는 것이 바람직하다.

셋째, 무엇보다도 쓰기 활동에 앞서 교사는 학생들에게 쓰기에 대한 기초지식 교육을 실시해야한다. 즉, 단어의 의미와 기능의 파악, 문법적 배열과 정확한 문법적 지식의 활용, 풍부한 어휘의 확보와 어휘의 적절한 사용을 강조하는 쓰기 훈련 실시, 글을 쓰는데 필요한 기술적인 측면에 대한 교육을 실시하는 것이 필요하다.

넷째, 2주에 한 시간 씩은 쓰기를 위한 시간으로 할애를 하도록 한다.

끝으로, Dictogloss활동을 활용한 수업이 활성화 되고 성공하려면 이 수업자체를 긍정적으로 인식하고 이를 효과적으로 활용하려는 교사의 의지와 노력이 있어야한다.

참 고 문 헌

- 강금진. (2005). *읽기 자료를 활용한 고등학생 영어 쓰기 향상 방안 연구*. 박사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 고외옥. (2003). *Dictogloss 활동을 통한 언어형식 습득 향상 연구*. 석사학위논문. 고려대학교, 서울.
- 권정애. (2003). *영어 듣기 능력 향상을 위한 받아쓰기 지도 모형*. 석사학위논문. 경상대학교, 경남.
- 김애경. (2006). *저널쓰기(Journal Writing) 활동을 통한 의사소통 능력 향상 방안*. 석사학위논문. 제주대학교, 제주.
- 김응현. (2000). *소집단 학습 활동을 통한 영어 쓰기 능력 신장 방안*. 석사학위논문. 공주대학교, 충남.
- 김호정. (2004). *초등영어에서 Dictogloss 과제 적용에 관한 연구*. 석사학위논문. 청주교육대학교, 충북.
- 민찬규. (1994). 영어교육과 쓰기교육. *영어교육*, 48호, 171-187.
- 박창순. (1996). *듣기와 Dictogloss 학습 지도법을 통한 영어 표현력 신장 방안*. *영어교사 연수와 현장연구방법*. 서울: 신아사.
- 박현정. (2003). *영어 받아쓰기 연습이 듣기 능력 향상에 미치는 영향*. 석사학위논문. 상명대학교, 서울.
- 서정민. (2007). *Dictogloss가 중학교 학습자의 영어 문법 학습에 미치는 효과*. 석사학위논문. 건국대학교, 서울.
- 안정희. (2004). *Dictogloss를 통한 영어 학습이 영어 쓰기 및 학습 태도에 미치는 영향*. 석사학위논문. 동국대학교, 서울.
- 여경희. (2002). The Effects of Dictogloss: A technique of 'Focus on Form'. *English Teaching*, 57(1), 149-167.
- 윤상희. (2006). *영어듣기 능력 함양을 위한 Dictogloss 활용방안에 관한 연구*. 석사학위논문. 충북대학교, 충북.
- 이교선. (2006). *Dictogloss를 이용한 영어 글쓰기 과정과 효과에 관한 사례 연구*. 석사학위논문. 숙명여자대학교, 서울.

- 이수정. (2007). *Dictogloss*를 활용한 출력중심과제 활동이 통합적 문법학습에 미치는 영향. 석사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 이영해. (2006). 받아쓰기작문을 통한 초등학습자들의 영어 문법지도에 관한 연구. 석사학위논문. 계명대학교, 대구.
- 이완기. (2000). *초등교육론*. 서울: 문진미디어.
- 이향희. (2003). 쓰기 지도가 초등학생 영어능력 신장에 미치는 효과. 석사학위논문. 선문대학교, 충남.
- 정누리. (2003). *Dictogloss* 교수법을 통한 듣기능력 향상에 관한 연구. 석사학위논문. 성균관대학교, 서울.
- 정인숙. (2001). *Grammar Dictation* 방법에 의한 중학생의 영어 쓰기능력 향상 방안에 관한 연구. 석사학위논문. 부경대학교, 부산.
- 진구환. (2002). 문학작품을 활용한 쓰기능력 향상 방안. 석사학위논문. 공주대학교, 충남.
- 최규숙. (1991). *Dicto-comp*를 통한 쓰기 능력 향상에 대한 연구. 석사학위논문. 전북대학교, 전북.
- 최선숙. (2002). 받아쓰기와 *Dictogloss* 학습 지도법을 활용한 영어 듣기 기능 향상 방안. 석사학위논문. 공주대학교, 충남.
- 최시선. (2006). 단계적 받아쓰기 지도가 초등영어 쓰기 학습에 미치는 효과. 석사학위논문. 서울교육대학교, 서울.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principle: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Pearson Education.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Writing Skills*. Singapore: Longman Singapore.
- Ford, J. M. (1975). *The place of dictation: Handbook for Modern Teachers*. London: Alan W. Hornsey.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, UK : Pergamon Press.
- Lenneberg, H. (1967). *Biological Foundations of Language*. NY: John Wiley & Sons.

- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, H. (1994). Inside Dictogloss—An investigation of a small group writing task. *Bulletin suisse de linguistique*, 60, 67-84.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Paulston, C. B. (1972). Teaching writing in the TESOL classroom: Techques of controlled composition, *TESOL Quarterly*, 6(1), 33.
- Paulston, C. B. & Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a Second Language: Techques and procedures*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers Inc.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sawyer, J. O. & Silver, S. K. (1972). Dictation in language learning. In H. B. Allen & R. N. Campbell (Eds.), *Teaching English as a Second Language* (2nd ed.). (pp. 223-229). New York: McGraw-Hill.
- Taylor, B. P. (1981). Contents and written form: A two-way street, *TESOL Quarterly*, 15, 5-13.
- Vallet, R. M. (1997). *Modern Language Teaching* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy, *TESOL Quarterly*, 21(4), 697-710.

<Abstract>

How to Improve Writing Skills
through Dictogloss Activities
- With Special Reference to Middle School Students-

Kim, Eun Hee

English Education Major
Graduate School of Education, Cheju National University
Jeju, Korea.

Supervised by Professor *Hyun, Wan Song*

Today the ultimate aim of English education is developing communicative competence of learners by improving listening, speaking, reading and writing integratively. But The writing skills have been given the lowest priority among English language skills in chalkfaces.

The purpose of this study is to show how English writing skills of middle school students can be improved through Dictogloss activities.

Dictogloss activities are different from other writing activities which students have been taught. They are student-centered, in that students can work in groups.

To practically investigate whether Dictogloss activities will improve middle school students' English writing skills, three hypotheses are set: (1) Experimental group will improve their writing skills more than the control group. (2) Dictogloss activities will give students more opportunities to acquire grammar in context. (3) The experimental group will show higher interest and confidence than the control group in learning English and writing skills.

For this study, the experiment was carried out for 14 weeks, from the second week of April to the third of July 2007. Eighty-eight students were selected as subjects of this study and then they were divided into two groups, experimental

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2008.

and control groups. Experimental group (44students) had Dictogloss activities while the control group didn't.

To examine hypothesis 1, both groups took free composition test with the same title. The results of two groups' free composition test showed that experimental group got higher scores than control group did. To prove the effectiveness for the betterment of English writing skills, their scores were statistically analysed using an authentic statistic program, t-test. It was proved that Dictogloss activities were very meaningful learning tools to improve middle school students' English writing skills.

To examine hypothesis 2, students' writings were analysed. It was shown that students wrote stories using their grammatical competence. To examine hypothesis 3, students were asked to fill out a questionnaire about the attitude toward learning English. The survey showed us that students had a positive attitude toward Dictogloss writing activities and it also showed us that students thought Dictogloss activities were a good way to improve their writing skills.

To conclude, Dictogloss is a meaningful learning tool to improve middle school students' English writing skills and to make students have a positive attitude toward English learning. Dictogloss activities are a way to improve students' other communicative skills as well as their writing skills.

With the successful effects of Dictogloss in English teaching, however, teachers should prepare the teaching materials and plan the lesson thoroughly. If teachers keep studying about Dictogloss and try to use it in class, it can be a very useful way improve students' communicative competence as well as English writing skills.

<부록1>

영어학습 태도 조사 설문지

학년 반

본 설문조사는 영어 쓰기활동에 대한 여러분의 학습태도를 조사하기 위한 것입니다. 솔직하게 답해 주시기 바랍니다. 이름은 쓰지 않아도 좋습니다.

1. 영어과목에 어느 정도의 흥미를 가지고 있습니까?
① 매우 흥미가 있다. ② 대체로 흥미가 있다. ③ 보통이다. ④ 대체로 흥미가 없다
⑤ 전혀 흥미가 없다.
2. 영어수업활동에 어느 정도 참여를 하고 있습니까?
① 매우 적극적이다. ② 대체로 적극적이다. ③ 보통이다. ④ 잘 참여하지 않는다
⑤ 전혀 참여하지 않는다.
3. 영어학습 활동 중 가장 흥미 있는 영역은 무엇입니까?
① 듣기 ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기
4. 영어학습 활동 중 쓰기에 대하여 어떻게 생각하십니까?
① 매우 쉽다. ② 대체로 쉽다. ③ 보통이다. ④ 대체로 어렵다 ⑤ 매우 어렵다.
5. 4번 문항에서 쓰기가 어렵다고 생각하여 ④또는 ⑤에 응답했다면 그 이유는 무엇입니까?
① 단어와 구문이 어려워서 ②학교에서 가르쳐주지 않아서 ③문법지식이 없어서
④ 문장구조에 대한 이해가 부족해서 ⑤영어로 생각하기가 힘들어서
6. 자신의 영어 쓰기 능력이 어느 정도라고 생각하십니까?
①매우 잘한다 ②대체로 잘한다 ③보통이다 ④조금 못 한다 ⑤ 전혀 못한다.
7. 혼자서 하는 쓰기활동에 대하여 어떻게 생각하십니까?
① 매우 재미가 있다. ② 대체로 재미가 있다. ③ 보통이다. ④ 지루하다
⑤ 아주 지루하다.
8. 모둠별로 하는 쓰기 활동은 개별 쓰기 활동에 비해 어떻습니까?
① 매우 재미가 있다. ② 대체로 재미가 있다. ③ 보통이다. ④ 지루하다
⑤ 아주 지루하다.
9. 모둠별로 쓰기 활동을 한다면 어떤 면에서 도움이 될 것 같습니까?
①혼자서 할 때보다 덜 부담스럽다. ② 문법을 많이 알게 될 것이다.
③문장구조를 더 잘 이해하게 될 것이다. ④ 영어쓰기에 자신감이 생길 것이다.
⑤영어가 재미있어질 것이다.
10. 모둠별로 하는 쓰기 활동을 한다면 쓰기 능력이 향상 될 거라고 생각하십니까?
① 매우 향상될 것이다. ② 대체로 향상될 것이다. ③ 보통이다.
④ 거의 효과가 없을 것이다. ⑤ 전혀 효과가 없을 것이다.

설문에 응해주셔서 감사합니다. 수고하셨습니다.

<부록2>

받아쓰기 원문

1회 원문

Title: History of the word "Lunch"

Do you ever wonder why we call our mid-day meal "lunch"? This word has a history. "Lunch" comes from a Spanish word "longja." It means a slice of ham. Long ago, Spanish people ate a slice of ham for their mid-day meal. Finally, what they ate became the word for the meal itself. Still later, it came to be pronounced "lunch" in English. Have you learned the interesting fact about "lunch"? Good-bye! (This was shortened from the English phrase "God be with you.")

2회 원문

Title: What happened to Roy Trenton?

Roy Trenton is a bus driver. When he was driving along Gatford Street recently, he saw two thieves rush out of a shop. They ran towards a waiting car. One of them was carrying a bag full of money. Roy acted quickly and drove the bus straight at the thieves. The one with the money was so frightened that he dropped the bag. As the thieves were trying to get away in their car, Roy drove his bus into the back of it. While the battered car was moving away, Roy stopped his bus and telephoned the police. Shortly afterwards, both men were arrested.

3회 원문

Title: Mary spoiled milk

My sister Mary is only eight years old. We have milk for breakfast every morning. One morning Mother said to Mary, "Take a bottle of milk, put it into hot water, and keep it there for five minutes. Five minutes is

enough." At breakfast, Mary brought the milk. It was so hot that we couldn't drink it. "Mary," said Mother, "Why is the milk so hot? I told you that five minutes was enough to make a bottle of milk hot, didn't I?" "But, mother," said Mary, "there were three bottles of milk. So I've kept the milk in hot water for 15minutes."

4회 원문

Title: Trees are one of our most important natural resources.

Trees are one of our most important natural resources. Wood can be used for homes, tables and chairs, and many other things. Wood is made into paper, too. Trees give us many foods. From them we get all kinds of fruit and nuts. We even get chocolate from trees! Rubber comes from trees. So do some medicines to keep us from getting sick. Trees also keep soil from washing away. And they make a fine home for many little animals.

5회 원문

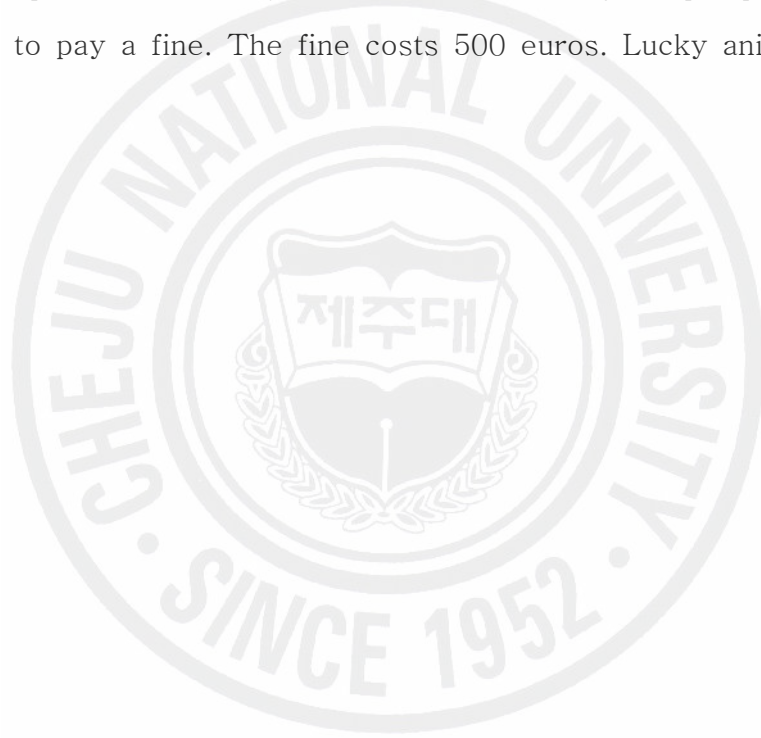
Title: A man called me to send him an ambulance.

This morning I got a call from some man. He asked me to send an ambulance right away. I asked him if somebody was hurt. He said, "Our keys are gone!" I didn't understand that! Why did he need an ambulance just because he could not find his keys? Then I found out what the trouble was. The man left the car keys on a table, and later they couldn't find them. Their little boy Johnny was playing in the room, and they thought he swallowed them. But before I could hang up, he told me he wouldn't need an ambulance. His wife found the keys in her purse.

6회 원문

Title: The animals in Italy

The animals in Italy may be the happiest animals in the world. There is a new law that says all pet owners must "pamper" their pets. "Pamper" means to make someone happy and comfortable. People in Italy cannot buy only one pet. They have to buy two because a single pet is too lonely! They also have to build beautiful houses for their pets and they are not allowed to dye their pet's hair. They think it's too cruel to change the pet's hair color just for fun. Unless anyone pamper their pets, they have to pay a fine. The fine costs 500 euros. Lucky animals!



<부록3>

Dictogloss 활동 교수·학습 과정안

학습주제	영어 Lunch의 어원				
교과명	영 어	학년학기	3학년 1학기	쪽수	
단원명	대단원	Lesson 2.		차시계획	8/8
	소단원	Writing			
학습목표	관계대명사 what과 간접의문문을 사용하여 들은 이야기를 재구성한다.				
수업모형	소집단dictogloss 협동학습		학습환경	어학실	



PREPARATIONS

■ Tools for Classes

- 멀티미디어 활용 컴퓨터 와 프로젝터
- 수업활용 CD

■ Things the Teacher Needs to Prepare in Advance

- 멀티미디어를 위한 수업 자료
- 쓰기활동을 위한 이야기와 수업관련 CD준비
- 학생활동지 (go to sleep game -word, 개별학습지) 준비

TEACHING - LEARNING ACTIVITY

■ Introduction

- Greeting
- Small Talk

■ Development

- Review - Go to sleep game. (word cards)
- Presentation of today's learning points (PPT)
- Presentation of today's activity (dictogloss learning)(PPT)

- 1) Teacher reads the text aloud twice at normal speed.
 - Students listen but do not write
- 2) The teacher reads the text again at normal speed.
 - Students take notes not write down every word spoken.
- 3) Students work in group
 - to reconstruct the text in full sentences.
 - This construction seeks to retain the meaning and form of the original text but is not a word-for-word copy of the text read by the teacher.
- 4) Students with the teacher's help identify similarities and differences in terms of meaning and form between their text reconstructions and the original.



Pre-writing

- Have the students guess the contents of today's story listening to the teacher and answering questions.
- Explain new words and new structure 'What they ate and Do you know where she lives?' with pictures and giving some examples



Group Activity -Dictogloss (35')



Teacher's Tip

I read the today's story twice. You just listen to my reading. In this case, you don't write down what you hear. You guess the whole meaning of today's learning . And then I read the text again. You listen to my reading writing down key words or something. After that, you put your writing together with your group members and reconstruct the text. Lastly, you show your reconstruction to the all. After your presentation, I show you today's text. And you find out the similarities and differences of yours.



Listening to the story (5')




Group Work (15')

- Sharing their information and reconstruct their story.

■ Consolidation (15')

●  Presentation (OHP) (5')

-Have the team leader of each group present their own story.

●  Analysis (OHP) (10')

-Have the students compare with theirs and the original.

● closing



<부록4>

자유 작문 평가지

1. 사전 평가

애완동물을 집에서 기르는 것에 대한 자신의 의견을 써보세요.
(Good points / Bad points)

2. 사후 평가

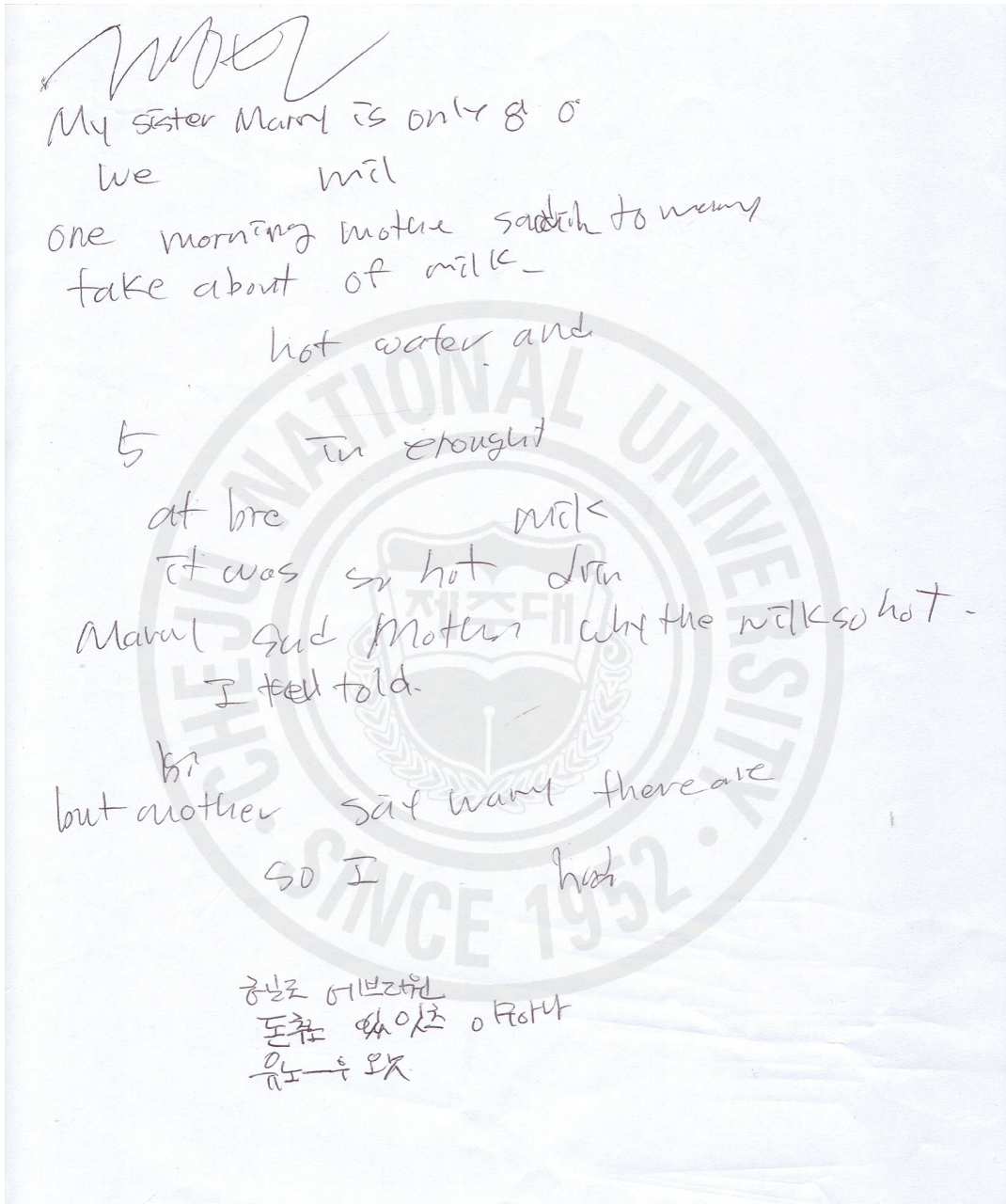
There are two ways of enjoying the MP3 files. (to use MP3 player or PC)

You choose one way you prefer. And Write down your opinion.

(MP3 player 나 컴퓨터를 통해 다양한 것을 얻을 수 있는데 이 두 가지 방법 중에 좋아하는 하나의 방법을 선택해서 그것에 대한 자신의 의견을 써보시오)

<부록5> 학생들의 듣기 단계 활동지

<표 18> 3차시 학생들의 듣기단계 활동지



<표 19> 4차시 학생들의 듣기단계 활동지

나무의 중요성

trees are one of ^{most} important things in our world.

Wood can be used for houses, tables, chairs and many other things.

Many other things are made from trees.

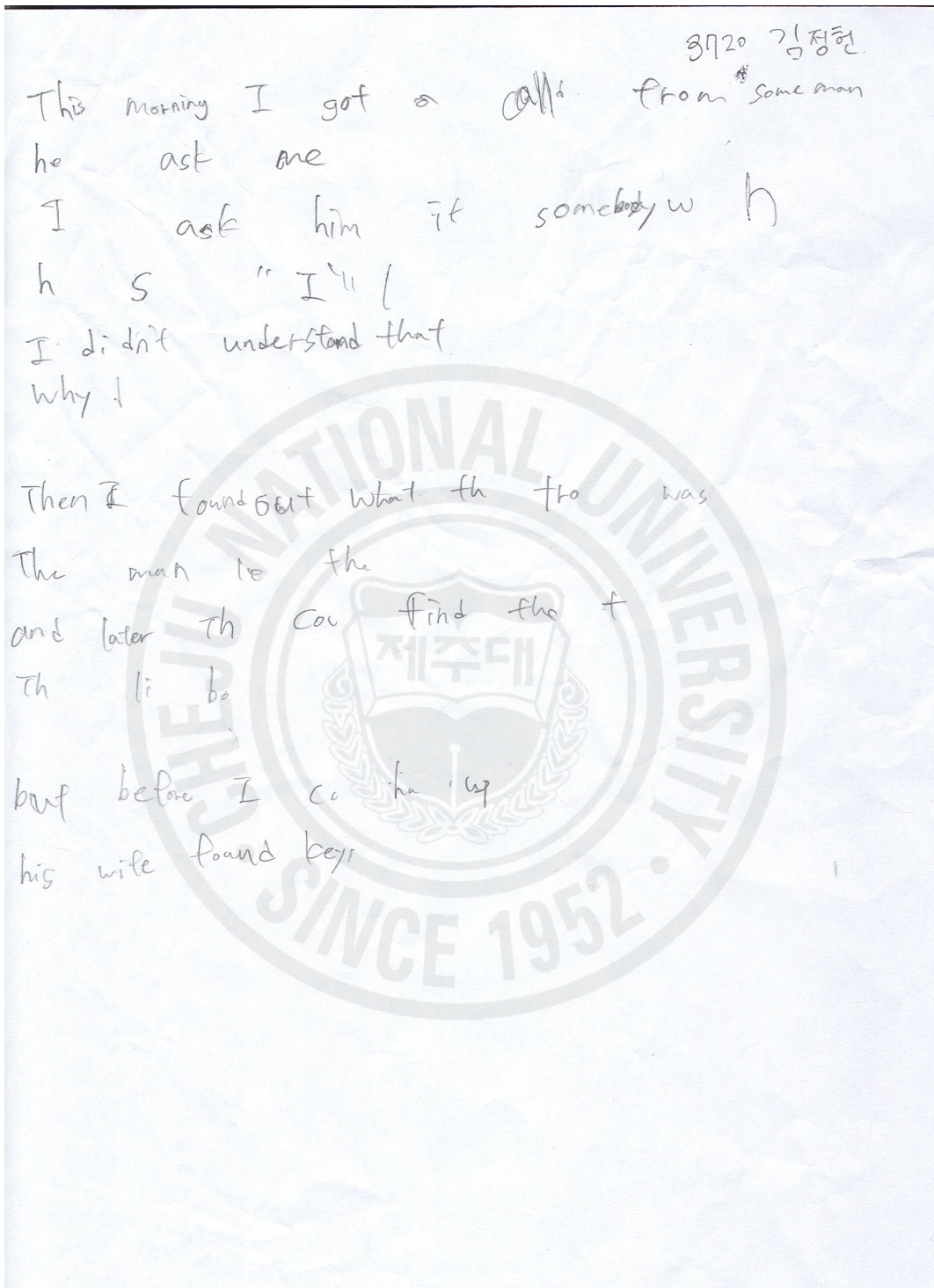
We are given many food by trees.

from them, we get all kinds of food. We can get a lot of things from trees.

So for some medicine, keep soil from getting washed away.

And they make a fine home for many different animals.

<표 20> 5차시 학생들의 듣기단계 활동지



<표 21> 6차시 학생들의 듣기단계 활동지

3736

if that says,
비엔리 may be

There are many, ^{기쁨} _{즐거움} ^{someone}
pamper means to make h and c

They think ^{cannot buy only} _{아니고} X
also a single pet lovely be They have to
have to build to h

They think it's cruel to change the
if doesn't anyone have to pay a fine
just for

500
The fine costs

Lucy Animals

<부록6> 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지

<표 22> 3차시 학생들의 재구성 및 분석·교정 활동지

조원: 부승현 외 4
오정음

My sister Mary is 8 years old. We have milk for breakfast every morning.

One morning mother said to ~~me~~ Mary to take a bottle of milk and put ~~it~~ ^{it} in ~~the~~ ~~two~~ hot water for 5 minutes. ^{and keep it}

~~Then,~~ ~~very~~
Soon after ~~very~~ Mary brought milk but it is too hot to drink. Mother asked Mary "Why milk is so hot? I said 5 minutes ^{is milk} ~~are~~ enough."

Then ~~me~~ Mary said to mom ^{it}
"There were three bottles of milk so I put them in hot water for 15 minutes."

Trees are one of ^{our} ~~the~~ most important natural resources. Woods can be used for houses, tables and chairs and many other things. Woods can be made into paper, too. We are given many foods by trees. From them, we get all kinds of fruits and nuts. We even get chocolate from trees. Rubber comes from trees. So do some medicine ^{to} keep ^{us} ~~trees~~ from getting ~~sick~~ ^{sick}. Trees also keep soil from washing away. And they make a fine home for many dead animals.

This morning, I got a call from a man.
He asked me to send an ambulance right away.
I asked him if somebody was hurt. He said their
keys were gone. I was wondering why they need an
ambulance just because of the keys. Then I found
out what the trouble was. The reason is that he
left the keys on the table later there were no
keys. They thought their son ~~ate~~ Johnny swallowed
the keys, so they asked me an ambulance.
Soon after, the man called to me that they
didn't ~~need~~ ^{an} ambulance anymore. Because
~~he~~ found the keys in his wife's purse.
he

유성민, 한대원, 고경

~~Animals in Italy~~
Maybe animals in Italy ~~is~~ are the happiest pets in the world. In Italy, there is a new law that all pets must be pampered. 'Pamper' means 'to make someone happy or comfortable.'

In Italy people cannot ~~also~~ buy only one pet, because ^{one} _{only} single pet can feel lonely. Also they must build beautiful houses for their pets. In addition they can not dye their pets. The reason is that they think dyeing animals' pet hair is cruel. If people in Italy do not pamper their pets they must pay fine which costs about 500 euros.