



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

博士學位論文

과제중심 협력학습이 학습자의
학업성취도와 정의적 영역에 미치는 영향
- 대학생 영어 읽기 학습자를 대상으로

濟州大學校 大學院

英語教育專攻

金 良 洪

2016年 2月

과제중심 협력학습 학습자의
학업성취도와 정의적 영역에 미치는 영향
- 대학생 영어 읽기 학습자를 대상으로






指導教授 金 鍾 勳

金 良 洪

이 論文을 教育學 博士學位 論文으로 提出함

2015年 12月

金 良 洪의 教育學 博士學位 論文을 認准함

審査委員長 양창원 
委 員 신창원 
委 員 김경렬 
委 員 김재원 
委 員 김종훈 김홍훈 

濟州大學校 大學院

2015年 12月

The Effect of Task-Based Collaborative
Learning on Students' Achievement and
Affective Domains

- With Reference to Students of College English
Reading

Yang-Hong Kim
(Supervised by Professor Chong-Hoon Kim)

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirement for the Degree of
Doctor of Education

December 2015

Department of English Education

GRADUATE SCHOOL

JEJU NATIONAL UNIVERSITY

목 차

I. 서론.....	1
1.1 연구의 필요성 및 목적.....	1
1.2 연구의 구성.....	3
II. 이론적 배경.....	5
2.1 주요 개념.....	5
2.1.1 과제.....	5
2.1.2 협력학습.....	8
2.1.3 불안.....	11
2.1.4 동기.....	13
2.1.5 태도.....	14
2.2 과제의 설계와 실행.....	15
2.2.1 과제의 설계.....	15
2.2.2 과제의 실행.....	19
2.3 선행 연구.....	20
III. 연구 방법.....	25
3.1 연구 문제.....	25
3.1.1 제1 연구 문제.....	25
3.1.2 제2 연구 문제.....	26
3.1.3 제3 연구 문제.....	27
3.2 연구 대상 및 연구 집단의 사전 동질성.....	27
3.2.1 연구 대상.....	27
3.2.2 두 집단의 사전 동질성.....	28
가. 성별, 학년별, 연령별 동질성.....	28
나. 영어 읽기의 관심도에 대한 동질성.....	30
다. 진단평가에 대한 동질성.....	31
3.3 연구 도구.....	32
3.3.1 사전 진단평가.....	32

3.3.2	사전 설문조사.....	33
3.3.3	동료평가 조사.....	34
3.3.4	사후 설문조사.....	35
3.3.5	사후 개방형 질문.....	36
3.3.6	학업성취도 평가(기말고사).....	37
3.4	자료 분석 방법 및 신뢰도.....	38
3.4.1	외국어 학습 불안 척도 검사도구의 신뢰도.....	39
3.4.2	외국어 읽기 불안 척도 검사도구의 신뢰도.....	40
3.4.3	동기 검사도구의 신뢰도.....	42
3.4.4	태도 검사도구의 신뢰도.....	43
3.5	자료 수집 절차.....	44
3.6	수업의 절차 및 활동.....	45
3.6.1	반 편성과 시간 운영.....	46
3.6.2	그룹 구성 및 구성원 배치.....	46
3.6.3	교수·학습 활동.....	50
	가. 수업 전 교수·학습 활동.....	50
	나. 실험 집단의 교수·학습 활동.....	50
	다. 통제 집단의 교수·학습 활동.....	52
3.6.4	교수·학습 활동의 실제.....	54
IV.	연구 결과 및 논의.....	72
4.1	양적 연구 결과.....	72
4.1.1	학업성취도에 미친 영향.....	72
4.1.2	정의적 영역에 미친 영향.....	74
	가. 외국어 학습 불안.....	74
	1) 의사소통 불안.....	77
	2) 교과 담당교사 불안.....	81
	3) 평가 불안.....	84
	4) 교과수업 활동 및 내용 불안.....	88
	나. 외국어 읽기 불안.....	92

1) 전반적 읽기 불안.....	94
2) 어휘와 문법 불안.....	96
3) 읽기 선호도에 관한 읽기 불안.....	98
4) 배경지식(문화)에 관한 읽기 불안.....	100
다. 동기.....	102
1) 도구적 동기.....	105
2) 통합적 동기.....	109
3) 내적 동기.....	112
4) 외적 동기.....	115
라. 태도.....	119
1) 언어 태도.....	121
2) 교과 태도.....	123
3) 수업 태도.....	127
4.1.3 학업성취도와 정의적 영역의 관계.....	130
4.2. 사후 설문 조사의 영어 읽기 관심도와 수업 참여율.....	135
4.2.1 사후 설문의 영어 읽기 관심도.....	135
4.2.2 수업 참여도와 사후 수업 참여도에 대한 반응.....	136
4.2.3 불안감 해소에 대한 사후 설문에 대한 반응.....	137
4.3 사후 개방형 질문 결과.....	138
4.3.1 실험반 반응 분석.....	138
가. 학업성취도 관련 반응.....	140
나. 정의적 영역 관련 반응.....	141
4.3.2 통제반 반응 분석.....	142
가. 학업성취도 관련 반응.....	143
나. 정의적 영역 관련 반응.....	144
V. 결론 및 제언.....	147
5.1 결론.....	147
5.2 제언.....	149
5.3 제한점.....	151

VI. 참고문헌.....	152
부록 I 진단평가.....	178
부록 II 사전 설문지.....	183
부록 II-1 배경정보.....	183
부록 II-2 외국어 학습 불안.....	184
부록 II-3 영어 읽기 불안.....	186
부록 II-4 동기.....	187
부록 II-5 태도.....	188
부록 III 동료평가.....	189
부록 IV 사후 설문지(사전에 추가된 내용).....	190
부록 V 사후 개방형 질문.....	191
부록 VI 학업성취도 평가.....	192
부록 VII Homework.....	198
부록 VIII Worksheet.....	201
ABSTRACT.....	211
감사의 글.....	213

표 목차

<표 1> ‘과제’에 대한 여러 가지 정의들.....	6
<표 2> Oxford(1997)의 협동학습, 협력학습 및 상호작용의 개념.....	10
<표 3> Littlewood(2004)의 과제 분류 체계.....	16
<표 4> 연구 참가지의 구성.....	28
<표 5> 연구 참여자의 성별 구성 비율.....	28
<표 6> 연구 참여자의 학년별과 연령별 구성 비율.....	29
<표 7> 연구 참여자의 성별, 학년별, 연령별 평균에 대한 동질성 검증.....	29
<표 8> 영어 읽기 관심도에 대한 구성 비율.....	30
<표 9> 영어 읽기 관심도에 대한 집단 간 사전 동질성 검증.....	30
<표 10> Placement Test의 읽기 수준별 구성 비율.....	31
<표 11> 진단평가에 대한 집단 간 사전 동질성 검증.....	32
<표 12> 사전평가 결과분석 척도.....	33
<표 13> 소집단 활동에 대한 동료평가 조사.....	34
<표 14> 학업성취도 평가의 이원목적분류.....	37
<표 15> 외국어 학습 불안 척도 검사도구의 신뢰도.....	39
<표 16> 외국어 읽기 불안 척도 검사도구의 신뢰도.....	41
<표 17> 동기 검사도구의 신뢰도.....	42
<표 18> 태도 검사도구의 신뢰도.....	43
<표 19> 자료 수집 시기 및 절차.....	44
<표 20> 수업절차와 교수·학습 활동.....	45
<표 21> 그룹 구성에 따른 장단점.....	47
<표 22> 그룹별 구성원 편성표.....	48
<표 23> 집단 간 학업성취도의 차이 검증.....	72
<표 24> 학업성취도 평가(기말고사) 일변량 분산분석.....	73
<표 25> 외국어 학습 불안에 대한 집단 간 사전 동질성 검증.....	75
<표 26> 외국어 학습 불안에 대한 집단 간 사후 동질성 검증.....	76

<표 27> 집단별 외국어 학습 불안에 대한 수준별 및 사전·사후 차이 검증	76
<표 28> 집단별 교실 내 의사소통 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	78
<표 29> 집단별 교실 의사소통 불안에 대한 사전·사후 차이 검증	80
<표 30> 집단별 교과 담당교사에 대한 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	81
<표 31> 집단별 교과 담당교사에 대한 불안의 사전·사후 차이 검증	84
<표 32> 집단별 평가 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	85
<표 33> 집단별 평가 불안에 대한 사전·사후 차이 검증	87
<표 34> 집단별 교과수업 활동 및 내용 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	89
<표 35> 집단별 교과 수업 불안에 대한 사전·사후 차이 검증	91
<표 36> 집단별 외국어 학습 불안에 대한 범주별 사전·사후 차이 검증	92
<표 37> 외국어 읽기 불안에 대한 집단 간 사전 동질성 검증	93
<표 38> 집단별 전반적 읽기 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	94
<표 39> 집단별 교실 어휘와 문법 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	96
<표 40> 집단별 읽기 선호도에 관한 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	98
<표 41> 집단별 배경지식에 관한 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증	100
<표 42> 집단별 외국어 읽기 불안에 대한 범주별 사전·사후 차이 검증	102
<표 43> 동기에 대한 집단 간 사전 동질성 검증	103
<표 44> 집단별 동기에 대한 사전·사후 차이 검증	104
<표 45> 집단별 도구적 동기의 항목별 사전·사후 차이 검증	105
<표 46> 집단별 도구적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증	108
<표 47> 집단별 통합적 동기의 항목별 사전·사후 차이 검증	110
<표 48> 집단별 통합적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증	112
<표 49> 집단별 내적 동기의 항목별 사전·사후 차이 검증	113
<표 50> 집단별 내적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증	115
<표 51> 집단별 외적 동기의 항목별 사전·사후 차이 검증	117
<표 52> 집단별 외적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증	119
<표 53> 학습 태도에 대한 집단 간 사전 동질성 검증	120
<표 54> 집단별 태도에 대한 사전·사후 차이 검증	115
<표 55> 집단별 언어 태도의 항목별 사전·사후 차이 검증	121

<표 56> 집단별 언어 태도에 대한 사전·사후 차이 검증.....	123
<표 57> 집단별 교과 태도의 항목별 사전·사후 차이 검증.....	124
<표 58> 집단별 교과 태도에 대한 사전·사후 차이 검증.....	126
<표 59> 집단별 수업 태도의 항목별 사전·사후 차이 검증.....	127
<표 60> 집단별 수업 태도에 대한 사전·사후 차이 검증.....	129
<표 61> 집단별 학습 태도에 대한 사전·사후 차이 검증.....	129
<표 62> 실험반의 학업성취도와 정의적 영역의 상관관계.....	130
<표 63> 상관 계수에 따른 변인들의 관련정도.....	131
<표 64> 실험반 학업성취도와 외국어 불안의 하위범주들과의 상관관계.....	132
<표 65> 통제반의 학업성취도와 정의적 영역의 상관관계.....	134
<표 66> 영어 읽기 관심도에 대한 집단 간 차이 및 사전·사후 차이 검증..	136
<표 67> 집단별 수업 참여도의 차이 검증.....	136
<표 68> 집단별 수업 참여도에 대한 사후 차이 검증.....	137
<표 69> 집단별 사후 수업방식과 불안감 해소에 대한 사후 차이 검증.....	138
<표 70> 실험반 주제 및 범주.....	139
<표 71> 통제반 주제 및 범주.....	143

그림 목차

[그림 1] 교실그룹 배치도.....	47
----------------------	----

I. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

우리나라와 같은 EFL(English as a Foreign Language)상황에서는 자신이 하고자 하는 의지나 노력이 없이는 영어에 접하거나 노출되기가 쉽지 않다. 대학 1학년 영어 초급반 학생들의 경우 초등학교부터 고등학교까지 영어수업을 지속적으로 받아 왔음에도 불구하고 영어에 대한 흥미나 자신감이 결여되어 수업에 적극적으로 참여하려는 의지가 매우 부족하다. 이는 학교현장에서 여전히 입시 위주의 일제식, 문법번역식 수업을 탈피하지 못하고 있는데 원인을 찾을 수 있다.

교사중심의 일제식 수업에서는 학생 개개인이 영어로 말할 수 있는 기회가 적을 뿐만 아니라 실수가 두려워 다른 학생들 앞에 나서는 것을 꺼려하고, 교사들도 학생들에게 자신의 학습에 대해 책임감을 갖고 적극적으로 참여할 수 있도록 독려하기가 어렵다(Harmer, 2001). 또한 문법번역식 수업에서는 상위권 학생들에게 지적 자극을 줄 수 있는 기회가 부족하고 성취도가 낮은 학생들에게도 수업에 적극적으로 참여하도록 유도하기가 힘들 수밖에 없다. 따라서 학생들은 수동적이고 소극적으로 수업에 참여하게 되고, 그 결과 영어에 대한 흥미나 호기심이 떨어지면서 수업에 대한 거부감까지 느끼게 되기도 한다(강정혜, 2012; 공순택, 2005; 김귀석, 김경훈, 2009; 박치홍, 2015; 신수정, 2012; 이남미, 강용구, 송혜성, 2012). 이러한 현상은 필자가 오랫동안 가르쳐온 영어반 학생들에게도 예외가 아니었다. 그들은 수업시간에 교사에게 자신들이 모르는 것을 질문 하지 못할 뿐 아니라 교사의 질문에 대답하려는 의지도 보이지 않으며, 심지어 수업 내용과는 관계없는 다른 것에 집중하고 있는 학생들까지 있었기 때문이다.

이러한 학생들로 하여금 영어 수업 시간에 대한 두려움에서 벗어나 좀 더 능동적이며 적극적으로 수업에 참여하고 영어학습에 흥미를 갖도록 할 수 있는 교수학습 방법을 구안하는 것은 매우 중요하고 시급하다. Brahm(2013)이 『술 취한 코끼리 길들이기』에서 “두려움이야말로 고통의 가장 큰 원인이다(p. 84)”라

고 말하고 있듯이, 영어 수준이 낮고 영어에 흥미가 모자란 학생들일수록 영어 수업시간에 느끼는 두려움, 불안 등이 상대적으로 더 클 것이기 때문이다. 따라서 교사는 영어 능숙도가 낮고 영어에 흥미가 없는 이런 학생들을 위해 그들이 영어 수업시간에 갖게 되는 두려움, 불안 등의 원인을 찾고 그 문제점들을 해결할 방안을 적극적으로 모색해 나가야한다.

전통적인 문법번역식 수업의 문제점을 극복하고 학습자들로 하여금 수업시간에 적극적으로 참여하도록 유도할 뿐만 아니라 흥미를 느끼게 하여 불안감을 해소하고 영어를 자연스럽게 사용할 수 있도록 유도하는 방법으로서 소그룹 활동 중심의 과제중심 교수법(Task-Based Language Teaching: TBLT)이 있다. 과제 중심 협력학습(Task-Based Collaborative Learning: TBCL)이라고 할 수 있는 이 교수법은, 학생들이 과제라는 매개체를 통해 그룹 활동(Group Work: GW)을 함으로써 주도적으로 학습할 수 있는 학습자 중심의 의사소통을 위한 협동수업이다. Brown(1994, 2001, 2007b, 2012)은 그 교수법의 장점으로, (1) GW를 통해서 학생주도의 기회, 면대면 상호교류의 기회, 의미협상 연습기회, 대화활동의 기회가 많아지면서 학생들 상호간에 언어를 사용하여 자주 의사소통을 하게 된다는 점, (2) GW에서는 학생 개개인이 여러 학생들 앞에서 발표할 때 느끼기 쉬운 비난이나 거부당한다는 느낌을 받을 수 있는 기회가 줄어들게 되고 소극적인 학생도 적극적으로 참여하게 되는 포용성 있는 정의적 풍토를 만들 수 있다는 점, (3) GW에서는 구성원의 행동과 진도에 대한 책임을 구성원들에게 부여하게 되므로 학습자의 책임감과 자율성이 확대된다는 점, (4) 학생들마다 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력의 정도가 다를 수 있는데, GW에서는 이러한 학생들의 언어 능숙도의 차이를 그룹 특성에 맞도록 조정하여 과업을 시행함으로써 학습의 개별화에 한걸음 더 다가갈 수 있다는 점 등을 들고 있다.

TBCL은 이처럼 GW의 장점들을 살릴 수 있을 뿐 아니라, 학생들이 배워야 할 학습 내용을 교사가 직접 전달하지 않아도 과제를 수행하는 과정에서 학생들 스스로 습득해가면서 영어학습의 흥미를 배가해 갈 수 있도록 해준다. 더욱이 학생들에게 목표 언어를 사용할 수 있는 기회를 자주 제공함으로써 목표어로 과제활동을 한 후에도 학생들로 하여금 그 학습내용을 오래 기억하게 하는 이점이 있다. 이 같은 이유로 제2언어 또는 외국어 교육 분야에서 TBCL 기반 수업에 대

한 많은 연구들(공순택, 2005; 이남미 등, 2012; Kagan, 1994; Long & Porter, 1985, Ma & Cho, 2014; Mcdonough, 2004; Peterson & Miller, 2004; Slavin, 1991)이 이루어져 왔다.

그러나 지난 30년간에 걸쳐 수행되어 온 TBCL 관련 연구들은 주로 초·중등학교 학습자들만을 대상으로 하였다. 예컨대 이승민과 민덕기(2010), Adams와 Newton(2009), Ellis(2014), Gass, Mackey, Alvarez-Torres와 Fernandez-Garcia (1999), Long(2015), Nunan(2004), Platt와 Brooks(2002), Robinson(2011), Samuda와 Bygate(2008), Seedhouse(2005), Shehadeh(2012), Skehan과 Foster (1997), Van den Branden(2006), Willis(2004c), Willis와 Willis (2012), Yule, Powers와 Macdonald(1992) 등의 연구들을 종합적으로 보더라도 국내외 대학생 을 대상으로 한 연구는 매우 미흡한 실정이다.

게다가 과업 수행 계획, 과업 유형, 과업 조건, 과업 설계, 과업 절차, TBLT의 적용의 효과, TBLT의 적용상의 문제점 등에 대한 연구는 많이 이루어져 왔으나 TBLT의 소그룹 협력학습(TBCL)을 대학수준의 영어 읽기수업 등에 적용하여, 과제를 수행하는 학습자 변인과 그 학습과정에서 나타나는 변인에 대한 연구를 한 경우는 매우 드물다. 특히, 한국의 대학교 환경에서 기초반 학습자에게 TBLT 기반 소그룹 협력학습을 활용한 읽기 수업과 TBLT 기반 일제식 수업을 적용한 읽기 수업 결과를 비교한 연구는 거의 없다고 보아도 무방하다.

이에 본 연구는, 학습자들로 하여금 수업시간에 적극적으로 참여하도록 유도하고 흥미를 느끼며 불안감을 해소할 수 있도록 유도하는 방법이라는 전제하에 TBLT를 기반으로 한 TBCL을 대학 교양영어 읽기 초급반에 적용하여 학습자의 학업성취도와 정의적 영역에 미치는 영향을 과제중심 일제식 수업과 비교, 분석함으로써 대학 교양영어 읽기 초급반 등에 대하여 보다 효과적인 교수학습 방법을 제시할 수 있는 기반을 마련해 보고자 한다.

1.2 연구의 구성

본 연구는, 과제중심 협력학습이 학습자의 학업성취도와 정의적 영역에 미치는

영향을 제반 변인들을 고려하면서 다각도로 살펴보기 위하여 다음과 같이 5장으로 구성하였다. 제 I 장 서론에서는 연구의 필요성과 목적에 대해 기술한다. 제 II 장 이론적 배경에서는 연구 주제와 관련된 주요 개념들에 대하여 간략하게 정의를 내리면서 설명을 한 후에 과제실행을 위한 과제의 유형, 과제설계 시 고려할 사항, 과제실행 절차, 그리고 학업성취도와 정의적 영역에 TBCL를 적용한 선행 연구들을 살펴본다. 그리고 제 III 장에서는 연구 방법론으로 연구 문제와 가설, 연구 대상, 연구 기간 및 절차, 자료 수집 방법과 수집된 자료를 분석하는 방법 등에 대해 기술하며, 제 IV 장에서는 연구 결과를 분석하고 그와 관련된 논의를 하고자 한다. 마지막으로 제 V 장에서는 결론 및 제언으로 앞서 다룬 내용을 다시 한번 요약 정리하고 연구 결과가 대학생 영어 읽기 교육에 함의하는 바를 제시하면서 향후 연구를 위한 제언 및 연구의 제한점을 밝히게 될 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

본 장에서는 연구 주제와 관련된 용어들인 과제, 협력학습, 불안, 동기과 태도에 대해 기술하고, 과제실행을 위한 과제의 유형, 과제설계 시 고려할 사항들과 과제의 실행 절차를 살펴본 후, 그와 관련된 선행 연구들을 검토하고자 한다.

2.1 주요 개념

2.1.1 과제

개념기능 교수요목(Notional/Functional syllabuses)이나 의사소통중심 교수법(Communicative Language Teaching: CLT)에서는 과제(task)를 PPP 모델 즉 제시(presentation) - 연습(practice) - 발화(production)로 구성된 방법론적 절차에서 발화 단계에서 사용되는 의사소통 활동 연습의 한 가지 방법으로 보는 반면에 과제중심교수법에서는 과제를 언어지도에 있어서 계획하고 가르치는데 기본적인 중심적인 단위로 파악하고 있다. 예컨대, 전통적인 문법(grammatical), 개념기능(notional-functional), 기능중심(skills-based)의 교수법에서 사용되는 교실 과제(classroom task)는 활동(activity)과 연습문제(exercises)에 해당한다.

Richard와 Schmidt(2010)에 따르면, 활동(activity)은 학생들이 이용할 수 있는 언어자료들을 사용하고 연습하도록 요구하는 모든 교실 절차(procedure)를 의미하는 것이며, 연습문제(exercises)는 학습할 한 가지 항목을 연습하도록 개발된 활동이며 과제는 한 가지 특별한 학습목표를 달성하는 것을 돕기 위하여 고안된 활동이다. Thornbury(2006)는 과제를 수업하는 동안 학습자들이 어느 한 단계에서 목표어를 사용하면서 무언가를 하도록 요구하고 언어형식에 초점을 둔 연습문제(exercises)와 훈련(drill)에서부터 유의미한 텍스트나 유의미한 상호작용에 초점을 둔 과제와 프로젝트까지 포함하는 것으로 보고 있다. 또

한 그는 연습문제를 과제처럼 의미에 많은 초점을 두고 덜 엄격히 통제된 활동과는 대조되는 언어의 형태를 조작하는 활동(the controlled manipulation)을 포함하고 있는 것으로 파악하면서 주로 문어로 된 활동과 의미를 전달하는 데에 초점을 둔 교실활동으로 구분하고 있다. 또한 Brown(2007b)은 활동을 교실에서 특정한 목표아래 교사의 지시를 받고 학습자가 제한된 시간 안에 행해지는 학생들의 거의 모든 행동의 통일된 집합체라 기술하고 있으며, 과제는 의사소통 교육과정과 밀접하게 관련된 하나의 기법(technique) 또는 일련의 기법들로 의사소통의 목표를 가지고 있어야 한다고 보고 있다.

과제에 대한 이런 다양한 개념들은 <표 1>에서 제시된 다른 학자들의 과제 정의에 그대로 반영되고 있다.

<표 1> ‘과제’에 대한 여러 가지 정의들

출처	정의
Breen (1987, p. 23)	새로운 언어를 사용하여 소통하며 지식과 능력을 갈고 닦는 기회를 만드는 구조화된 계획
Bachman and Palmer (1996, p. 44)	특별한 상황에서 특별한 목표를 달성할 목적으로 개인이 언어를 사용하도록 하는 활동
Bygate, Skehan and Swain (2001, p. 11)	학습자가 의미에 중점을 두고 언어를 사용하고 목적을 달성하는 활동이며 교육적 개입과 학습자의 재해석에 민감하고 학습자의 선택에 영향을 받는다.
Candlin (1987, p. 10)	사회적 환경에 예견되거나 나타난 목표를 집단적으로 탐색하고 추구하는데 있어서 기존의 지식을 활용하거나 새로운 지식을 사용하는데 교사와 학습자가 공동으로 일련의 다양한 인지적 그리고 의사소통의 절차를 효율적으로 사용하는 일련의 차별화되고 연속적인 문제해결 활동의 하나이다.
Carroll (1993, p.8)	특별한 상황에서 특별한 목표를 달성할 목적으로 개인들이 언어를 사용할 수 있도록 하는 활동
Crookes (1986, p. 1)	교과 수업의 일부로 혹은 연구의 자료를 얻기 위해 행해지는 특정한 목적을 가진 활동이나 학습
Ellis (2003, p. 16)	학업계획이며, 의미에 제1의 초점을 두고, 실세계에서 사용되는 언어활동을 할 수 있게 하고, 언어의 기능을 이용할 수 있어야 한다. 그리고 인지적 과정이라야 하며 학습자들이 활동목표로서 그리고 언제 과제를 끝내야하는지를 결정할 수 있는 수단의 역할을 할 명확히 정의된 결과물이 있어야 한다.

Lee (2000, p. 32)	참여자들 사의의 상호작용, 그런 상호작용을 구성하고 배열하기 위한 장치, 그리고 의미교환에 초점을 둠으로서만이 얻을 수 있는 목표를 갖고 있는 교실활동
Long (1985, p. 89)	자기 자신이나 다른 사람들을 위해서, 공짜로 또는 어떤 보상을 받기 위해 행해지는 일과
Norris, Brown, Hudson, and Yoshioka(1998, p. 331)	일상생활에서 사람들이 하는 활동이며 성취를 위해 언어를 사용해야하는 활동
Nunan (2004, p. 4)	형식을 조작하기 보다는 의미를 전달하기 위하여 학습자들로 하여금 문법적인 지식을 동원하는 데에 주위를 기울이도록 하면서 목표어로 학습자들이 이해하고 조작하고 산출하거나 상호활동을 하게 하는 일종의 교실수업활동
Prabhu (1987, p. 17)	어떤 사고과정을 통해 주어진 정보로 학습자가 결과에 이르도록 요구하고 교사로 하여금 그 과정이 과제로 여겨지도록 통제하고 규제하도록 하는 활동
Richards, Platt, and Weber (1985, p. 289)	언어를 처리하고 이해하는 결과로써 수행되는 어떤 활동이나 행위
Shehadeh (2005, p. 18)	언어학습과제는 확실한 결과와 함께 비언어적인 목적이나 목표를 가지고 있고 현실세계에서 언어사용을 반영하는 방식으로 의미를 전달함으로써 과제를 달성하는데 언어의 4기능을 전부 또는 일부를 사용하는 활동이다.
Skehan (1998, p. 95)	의미가 우선시되어야 하고 해결해야 할 의사소통의 문제가 있어야 하며 실생활에 필적하는 관계설정이 있는 활동을 말한다. 과제는 우선순위에 따라 완성되며 과제의 결과에 따라 평가된다.
Van den Branden (2006, p. 4)	어떤 목적을 달성하기 위하여 참여하는 활동이고 언어를 사용할 필요가 있는 활동
Willis (1996, p. 23)	결과를 얻기 위하여 의사소통의 목적을 위해 학습자가 목표어를 사용하는 활동
Williams and Burden (1997, p.168)	학습자들이 언어학습 과정을 발전시키기 위하여 참가하는 활동
정대성 (2000, p. 28)	사회적 상황에 적합한 기술의 습득에 관련된 인지적이고 의사소통 절차상의 영역에 행해지는 다양하고 순서화가 가능한 목적지향적인 체계
현태덕 (2014, p. 253)	실생활과 관련이 있으며 과제를 수행하고 나면 어떤 결과가 있어야 한다. 과제는 문법용어는 전혀 사용하지 않고 그 자체가 언어와는 상관없이 일상생활에 있을 수 있는 것이라야 된다.

Ellis(2000)는 과제를 학습자들이 처리하고 사용해야 할 정보 같은 약간의 입력(input)과 학습자들이 달성해야 하는 어떤 결과(outcome)와 관련된 약간의 지침이 포함되어 있는 학업계획서(workplan)라고 정의하고 있다. 과제는 특별한 환경에서 특별한 학습자들이 과제를 수행하면서 우연히 생겨나는 활동과 같은 과정으로서의 과제(task-as-process)와는 구별되는 학업계획서로서의 과제(task-as-workplan)라는 것이다.

Nunan(2004)은 교실을 벗어나 세상에서 언어를 사용하는 것을 목표로 하는 과제를 목표 과제(target task), 교실에서 일어나는 언어 사용을 목적으로 하는 과제를 교육적 과제(pedagogical task)로 구분하고 있다.

이와 비슷하게 Van den Branden(2006)은 과제를 언어 학습목표로서 과제와 교육활동으로서 과제로 구분하고 있다. 언어 학습목표로서의 과제는 과제가 곧 활동 즉 사람들이 하는 것들이어야 하고 그러한 활동은 목표 지향적이어야 한다는 것이다(Bachman, Palmer, 1996; Bygate, Skehan, Swain, 2001; Carroll, 1993; Crookes, 1986; Long, 1985). 교육활동으로서 과제는 의미가 일차적이며, 교실활동은 의미 있는 상호활동이 되어야 한다고 한다. 그리고 학습자들로 하여금 목표를 달성할 수 있도록 의미 있는 입력을 처리하여 의미 있는 결과를 낼 수 있도록 충분한 기회를 제공해야 한다. 다시 말해 언어학습자가 아니라 언어 사용자로 활동할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

이상에서 살펴본 여러 학자들의 과제에 대한 정의를 토대로 본 연구에서는 과제의 개념을 학습자들이 특별한 목표를 달성하기 위하여 교실 내에서 주어진 시간 내에 의사소통을 통해 서로 협력 또는 협동하면서 해결하는 활동(activity) 뿐만 아니라 해결해야 하는 것들(works; things)을 포함하여 학습자들이 의미 있는 결과를 도출하기 위해 언어를 사용하는 활동이라는 뜻으로 사용하고자 한다.

2.1.2 협력학습

인터넷 옥스퍼드 사전에 따르면, ‘협동(cooperation)’이란 “공유된 목표(shared goal)를 위하여 함께 일하거나 어떤 것을 함께하는 것”을 뜻한다. 협동은 라틴어 cooperatio(n-)에서 나온 말인데 이는 동사 cooperari 즉 co-(함께, together)와 operari(to work, 일하다)에서 비롯된 것이다. 협력(collaboration)은 어떤 것을 생

산하거나 만들기 위하여 어떤 사람과 일하는 것으로 정의하고 있는데 19세기 중엽 라틴어 collaboratio(n-)에서 나온 말로서 이는 collaborat(--와 더불어 일하는, worked with), 또는 동사 collaborare(col-함께, together)와 laborare(일하다, to work)에서 비롯되었다.

구성주의 인식론(constructivist epistemology)에서는 협동학습(cooperative learning)과 협력학습(collaborative learning)을 엄격히 구별하지 않고 사용하고 있다. 이러한 용어의 혼란은 서로 다른 접근법에서 출발하여 발달해 왔기 때문이다(Brody & Davison, 1998). 협동학습은 학습의 사회적 특성을 강조하고 있는 John Dewey의 철학관련 저술(the philosophical writings)과 그룹의 역동성에 대해 연구한 Kurt Lewin(1948)을 기초로 대체로 미국에 기반을 두고 있다. 반면에 협력학습은 영국에 기반을 두고 있으며 학생들이 문학학습에서 보다 더 능동적으로 반응할 수 있도록 도울 수 있는 방법을 모색하는 영어교사들에 대한 연구에서 비롯되었다(Pantiz, 1996).

장인구(2003)에 의하면, 협동은 개별적으로 작업량을 할당하여 개인적으로 수행해야 할 세분화된 목표들을 달성하기 위해 구성원들끼리 서로 지원하고 또는 보조로서 조력하는 것이다. 즉, 협동은 하나의 주제에 대해 각각의 구성원들에게 과제가 주어지고 그 과제들을 통합하여 하나의 문제로 해결하는 과정이다(Graham & Barter, 1999). 또한 협동은 경우에 따라 협력이 이루어지기도 하고 협력이 이루어지지 않을 수도 있으나 개인의 책임이 강조된다(Derry & Lesgold, 1996; Leroux, Vivet, & Brezillon, 1996; Slavin, 1995). 따라서 협동은 공유된 목표들을 완성하기 위하여 함께 활동 하는 것으로 협동학습에서는 소그룹 내에서 구성원들이 자기 자신의 학습은 물론 다른 구성원들의 학습을 극대화시키기 위하여 학생들이 함께 활동할 수 있도록 하며 학습자 개개인이 자신의 학습에 책임을 질 뿐만 아니라 다른 사람의 학습을 증진시킬 수 있도록 동기를 부여 받게 된다(Olsen & Kagan, 1992; Slavin, 1987; Smith, 1995).

반면에 협력은 구성원들이 학습을 포함한 그들의 행동에 책임을 질 뿐만 아니라 동료들의 능력과 기여를 존중한다는 상호작용과 개인의 생활양식이라는 하나의 철학을 말한다(Panitz, 1999). 따라서 협력학습에서는 전체를 위해 구성원 개개인의 기여를 존중하면서 한 가지 공통의 목표를 달성하기 위해 그룹으로 학습

하게 된다(McInnerney & Robert, 2004).

이와 관련하여 Oxford(1997, p. 444)는 협동학습, 협력학습 그리고 상호작용(interaction)에 대한 개념을 다음 <표 2>와 같이 설명하고 있다.

<표 2> Oxford(1997)의 협동학습, 협력학습 및 상호작용의 개념

	협동학습	협력학습	상호작용
목적	일련의 알려진 기술들을 통해 인지적·사회적 기능을 고양시킨다.	학습자들을 지식 공동체문화에 동화시킨다.	학습자들이 수많은 방법으로 의사소통하게 한다.
구조의 정도	높음	가변적	가변적
관계	개인은 전체에 책임이고 반대로 전체가 개인에 책임을 진다. 교사는 촉진자이며, 그룹이 가장 우선적이다.	학습자는 도움이나 안내를 제공해 줄 수 있는 교사나 자신보다 실력이 좋은 동료와 함께 활동한다.	학습자, 교사, 다른 학습자들의 의미 있는 방법으로 서로 함께 활동한다.
활동지침	높음	낮음	가변적
주요용어	긍정적, 상호의존성, 책임, 팀워크, 역할, 협동 학습 구조	근접발달영역, 인지적 도제이론, 비계설정, 상황인지, 반성적 탐구활동, 인식론	상호작용을 일으키는 과정, 상호작용에 대한 의지, 학습방법, 그룹의 역동성, 물리적 환경

위 표에서 알 수 있듯이 협동학습은 학생들이 학습목표들에 도달할 수 있도록 학생들이 함께 학습하는 것을 도와주는 일련의 매우 구조화되고 심리학과 사회학에 기반을 둔 기술이다. 반면에 협력학습은 학생들이 이미 소속되어 있는 일반적인 지식 공동체의 속성과 다른 지식공동체의 일원이 되게 하는 데 도움을 주는 재문화변용(reacculturative) 과정(Bruffee, 1993, p. 3)이며 원인이나 이유보다 더 깊이 알고 하는 성찰적 대화(Qualley & Chiseri-Strater, 1995, p. 111)라고 간주되고 있다

바꿔 말하면, 협동학습은 소그룹에 주어진 하나의 과제를 해결하기 위하여 소

그룹 구성원 각자에게 역할과 의무 또는 해야 할 과제의 분량이 주어지며 그것을 해결해야 하는데 구성원간의 협력은 선택적이다. 그러나 협력학습은 소그룹에 주어진 하나의 과제를 다 같이 함께 협력해서 해결해 가는 과정 학습으로 그룹 내에서 자체적으로 각자의 역할과 의무가 주어지기도 하며 또는 구성원들 스스로가 자율적으로 서로 해야 할 과제의 분량을 나눌 수도 있다.

따라서 본 연구에서 사용하고 있는 협력학습이라는 개념은 소그룹에 주어진 하나의 과제를 해결하기 위하여 소그룹 구성원들 스스로가 과제를 공동으로 할 것이냐 나누어 할 것이냐 하는 과제의 선택 문제를 학생들이 자율적으로 정할 수 있도록 하고 거기에는 책임이 뒤 따르기 때문에 학습자들 각자에게 자율과 선택에 대한 책임을 함께 공유하는 법을 배워가는 학습방법이라고 할 수 있다.

2.1.3 불안

일반적으로 불안(anxiety)이란 마음이 편하지 않고 조마조마한 상태를 말하지만(손진욱, 2011), 미래에 일어날 수 있는 사건과 관련하여 느끼는 근심, 걱정, 두려움, 불확실성, 불편함, 좌절, 또는 긴장감과 같은 주관적인 느낌을 가리킨다(Brown, 2000; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Sarason, 1988; Scovel, 1978; Spielberger, 1972). 불안은 생리적으로, 행동적으로, 또는 인지적으로 반응을 보인다(Vasa & Pine, 2004). 예컨대, 생리적으로는 혈압이 올라가거나 근육이 긴장되는 신체적 증상을 보이거나, 행동적으로는 수업을 빼먹거나 숙제를 늦게 제출하는 것과 같은 신경질적인 행동이나 회피하는 행위를 보이기도 한다(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). 인지적으로는 지극히 주관적인 평가 과정으로서(Spielberger, 1972; Pappamihel, 1999), 자기인식, 자기회의, 자기비하와 같은 일종의 자기 집착(Sarason, 1975)으로, 객관적인 위협의 크기보다 비정상적으로 크게 느끼고(Truitt, 1995), 어떤 대상과 간접적으로 관련하여 느끼는 염려(Hilgard, 1967), 즉 어떤 무서운 일이 벌어질 것 같은 생각을 하게 되는 것을 내포한다.

외국어 학습 불안은 어느 한 가지 영역에서 느끼는 불안이 다른 영역으로 전이된 불안이 아니라 외국어 학습 과정이라는 독특함에서 야기되는 교실 언어 학습과 관련된 자기인식, 신념, 느낌, 그리고 행동의 독특한 복합체로서 상황 특수

적 불안(situation-specific anxiety)이다. 즉 학생들 개개인의 성격에 내재되어 여러 상황에 지속적으로 나타나는 불안이 아니라 외국어를 학습하는 과정에서만 경험할 수 있는 불안을 상황 특수적 불안으로 볼 수 있다(Horwitz 등, 1986; Young, 1992). 상황 특수적 불안으로서 외국어 학습 불안은 단 하나의 상황에만 적용된다는 측면을 제외하면 특성불안과 비슷하다. 외국어 학습 불안은 시간이 경과하면서 꾸준히 변화지 않고 나타나지만 여러 상황에 걸쳐 반드시 일관되게 나타나지 않는다. 또한 외국어 학습 불안은 초조함을 일시적으로 느끼는 정서 상태로써 상태불안을 말한다. 왜냐하면, 외국어 학습 불안은 끊임없이 지속되는 것이 아니라 학교라는 특수 상황에서 수업하는 학기동안에 커졌다가 작아 질수도 있기 때문이다(Horwitz, Tallon, & Luo, 2010). 이런 외국어 학습 불안은 학습자에게 적정 수준의 긴장감을 주어 학습에 긍정적이라는 결과가 보고되기도 하지만(Scovel, 1991), 대체로 외국어 학습 불안이 언어 학습의 과정과 성취도에 부정적인 영향을 주며, 이 학습 성취도가 다시 불안의 수준을 높이는 순환적인(cyclical) 성격을 지니는 것으로 인식되어 왔다(MacIntyre, 1995).

정유경과 김현옥(2010), Horwitz(1988), Oxford(1999), Truitt(1995), 김현진(2004), Horwitz 등(1986), Price(1991), 그리고 Young(1991)에서는 외국어인 영어를 학습할 때 학습자의 동기와 태도, 자가 평가, 자아 존중감 등의 개인적인 문제, 학습자와 학습자 간의 대인관계, 언어학습에 대한 학습자의 신념, 언어 지도에 대한 교사의 신념, 교사와 학습자 사이의 상호작용, 교실 수업절차, 언어평가, 교수법의 종류, 그리고 특정과제와 기능에 따라 불안이 생길 수 있는데, 이런 불안을 본 연구의 외국어 학습 불안이라는 개념으로 사용하고 있다.

외국어 읽기 불안은 영어로 읽기를 할 때 학습자가 경험하는 불안으로 익숙하지 않은 글씨체와 문자, 그리고 낯선 문화적인 소재들 때문에 외국어 학습자가 느끼는 불안이다. 가령 영어 학습자는 텍스트를 접하게 되면 먼저 기호들을 만나고 그것들을 소리로 해독하고 그 소리들을 단어들과 연관시켜서 텍스트의 의미를 파악하려고 한다. 이 때 영어 학습자는 자기가 해독한 단어들이 완전하게 이해할 수 있고 논리적인 하나의 메시지를 구성하지 못하고 있다는 것을 깨닫는 순간 불안을 느끼게 된다. 또한 친숙하지 않은 생소한 문화적인 개념들은 읽기과정에서 영향을 끼치는 것으로 보이지만 친숙하지 못한 글씨체나 문자에 대한 불

안보다는 즉각적으로 영향을 주지 않는 것으로 여겨진다. 왜냐하면, 텍스트의 문화적인 소재에 대한 불완전한 지식 때문이 아니라 외국어 텍스트의 단어들을 해독할 때 또한 불안을 경험하기 때문이다. 익숙하지 않은 영어 문자를 보면, 학습자는 읽기에서 텍스트를 처리하는 데 어려움을 겪고 그로 인하여 불안을 경험하게 된다. 특히, 영어 학습자는 텍스트를 접하게 되면 먼저 기호들을 접하고 그것들을 소리로 해독하며 그 소리들을 단어들과 연관시켜서 텍스트의 의미를 파악하려고 하는데, 이 때 영어 학습자는 자기가 해독한 단어들이 이해할 수 있고 논리적인 메시지를 구성하지 못하고 있다는 것을 깨닫는 순간 불안을 느끼게 된다 (Saito, Horwitz, & Garza, 1999).

따라서 본 연구에서는 영어로 읽기를 할 때 생소한 문자나 어휘, 문법, 글의 구조 및 내용, 그리고 문화적인 소재들로 인하여 영어 학습자가 느끼는 불안을 외국어 읽기 불안으로 기술하고자 한다.

2.1.4 동기

동기(motivation)는 학습자들로 하여금 목표를 달성하도록 하는 것이며, 언어학습의 성공여부에 가장 영향을 많이 주는 요인이다. 외국어 학습에서 동기는 보통 외국어 학습목표를 달성하기 위하여 학습자가 노력을 경주할 수 있도록 하는 학습자의 태도(attitude), 욕구(desire), 그리고 의지(willingness)의 조합이라 정의되고 있다(Richards & Schmidt, 2010). 동기는 도구적 동기(instrumental motivation)와 통합적 동기(integrative motivation)로 구분 된다(Gardner & Lambert, 1959). 전자는 우리나라처럼 영어를 모국어로 사용하지 않는 국가나 사회에서 교과로 의무적으로 배우거나, 상급학교에 진학, 진급, 시험 합격, 취직 등을 위해 즉 실용적인 목적 또는 기능적인 목적(functional object)을 달성하기 위한 수단으로 영어를 배우고자 하는 욕구가 이에 해당된다. 후자는 영어를 모국어로 사용하는 사람들과 의사소통을 원활히 하기 위해서, 영어를 모국어로 사용하는 공동체에 자기 자신을 동화시키고, 또는 동일시 하고자 하여 영어를 배우는 욕구를 말한다. 그런데 도구적 동기와 통합적 동기는 영어 학습을 시작하게 된 동기가 되므로 지향성(orientation)을 갖는다(배두본, 2002; Thornbury, 2006)

영어 학습은 학습자 개인의 내적 필요와 충동으로부터 일어날 수도 있고, 환경 조건에 의해 과업을 위해 외적으로 동기를 부여받을 수도 있다. 전자는 어떠한 보상도 기대하지 않고 영어 학습 그 자체가 즐거워서 영어를 배우고자 하는 동기로서 내적 동기(intrinsic motivation)라 하고, 후자는 부모의 압력, 사회의 기대, 졸업이나 입학에 위한 자격요건, 외부로부터의 보상이나 처벌 등과 같은 외적인 요인들과 교실의 채광, 학생 수, 기타 교실 환경 등의 물리적 조건, 교수 방법, 교사, 미래에 대한 계획 등에 의해서 생기는 외적 동기(extrinsic motivation)에 해당한다(배두본, 2002; Richards & Schmidt, 2010). 하지만, 내적 동기와 외적 동기는 연속선상에 놓여 있다. 즉 이들은 중복되어 복합적으로 나타나기 때문에 명확히 구분하기가 어렵다(Brown, 2000, 2007; Carriera, 2005, Dörnyei, 1998; Hayamizu, 1997).

그러므로 본 연구에서는 학습 동기란 개념을 외부적 요인이나 내부적 요인, 또는 내외부적 요인에 의해서, 그리고 그것이 도구적 성향 때문에, 아니면 통합적 성향 때문에 학습자가 외국어인 영어를 공부하겠다는 충동, 감정, 욕구, 열망, 필요성 또는 의지를 가지게 하는 요인으로 사용하겠다.

2.1.5 태도

태도(attitude)는 이탈리아어 ‘attitudine’(적성 또는 자세) 그리고 라틴어 ‘aptitudo’(적성 또는 재능)에서 나온 단어로서, “초상화 또는 그림에 나오는 인물의 자세 또는 위치 정하기”라는 뜻으로 사용되었다. 심리학적 관점에서, 태도는 처음에는 경험들을 바탕으로 어떤 것에 대한 정신적 준비상태로서 어떤 특정 대상(a specific object)에 대한 차후의 행동에 영향을 주는 것으로 인식되었다(Allport, 1935). 제2 언어 또는 외국어 습득에서는 태도란 주어진 환경에서 사람들, 그룹, 사회적 문제 또는 어떤 사건이나 일에 대해 논리정연하고 일관되게 생각하고 느끼고 반응하는 것이다(Lambert & Lambert, 1973). 태도는 사회적 대상에 대한 행동에 영향을 주는 신념, 느낌, 의도로서 자아에 대한 인식뿐 아니라 부모, 형제, 친구 등 타인과 학습자가 살고 있는 공동체의 문화에 대한 지각의 일부를 형성한다. 영어 학습자가 가지고 있는 영어, 교사, 교수법, 영어를 모국어

로 사용하는 사람들, 영어권 문화에 대한 태도는 영어교수의 결과에 영향을 준다 (배두본, 2002).

따라서 본 연구에서는 태도를 어떤 특정 대상이나 이슈 등에 학습자가 자신의 경험이나 사전의 배경지식을 바탕으로 또는 현재의 상황에서 갖게 되는 느낌, 생각, 믿음, 그리고 사상 등을 행동으로 표출하는 행위로 간주하고자 한다.

2.2 과제의 설계와 실행

2.2.1 과제의 설계

과제를 기반으로 삼는 TBLT나 TBCL에서는 과제를 어떻게 인식하고 설계할 것이냐 하는 것이 가장 기본적이고 중심적이면서도 핵심적인 중요한 문제이다. 따라서 과제를 설계함에 있어서는 과제를 어떤 용도로 사용할 것이냐, 과제의 구성요소를 무엇으로 할 것이냐, 과제의 종류는 어떤 것으로 할 것이냐 그리고 과제수행에 영향을 주는 변인들이 무엇인지 등을 고려해야 한다.

이러한 CLT의 수업모형에서처럼 과제를 연습문제(exercise)로 볼 것이냐 아니면 TBLT에서와 같은 과제(task)인가를 결정해야 한다. 또한 Nunan(1989)이 분류하고 있는 전화 사용하기, 편지 쓰기, 예약하기와 같은 실세계 과제로 볼 것이냐, 아니면 정보 차 활동(information-gap activities), 읽고 답하기, 공동으로 문제해결하기 등과 같은 교육적 과제로 볼 것이냐, 또는 Van den Branden(2006)의 언어 학습목표로 볼 것이냐, 아니면 교육활동으로 볼 것이냐에 따라 과제설계의 방향이 달라질 수 있다. 아울러 Littlewood(2000, 2004)처럼 형태에 초점을 두느냐 아니면 언어에 초점을 두느냐 또는 의미에 초점을 두느냐에 따라 과제설계가 달라질 수 있다. 형태에 초점을 둘 경우 과제는 비의사소통을 위한 연습문제로 구성되어야 하고, 언어에 초점을 둘 경우는 의사소통 전단계의 연습문제와 의사소통단계의 연습문제를 해결하도록 설계되어야 하며, 의미에 초점을 맞출 경우에는 비로소 구조화된 의사소통 과제를 포함하여 일상생활에 필요한 실질적인 의사소통 과제를 수행하도록 구성되어야 한다. 이 내용을 Littlewood(2004, p.

332)의 과제(task) 분류 체계와 연관시키면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> Littlewood(2004)의 과제 분류 체계

Focus on Forms		Focus on Meaning		
Focus on Form - Willis와 Willis의 분류		Focus on language		Focus on Meaning
Focus on Forms - Long의 분류		Focus on Form		Focus on Meaning
비 의사소통 학습	의사소통 이전의 연습	의사소통 언어 연습	구조화된 의사소통활동	실질적인 의사소통활동
언어의 구조 그것들이 어떻게 형성되고 무엇을 의미하는지에 초점을 둔다. - 연습문제, 발견, 등	의미에 약간의 주의를 기울이며 언어를 연습한다. 그러나 새로운 메시지를 다른 사람에게 전달하는 것은 아니다. - 질의응답 연습	새로운 정보를 주고받는 상황에서 언어를 연습한다. - 정보차 활동, 개인적인 질문	약간의 예측불가능이 있지만 이전에 배운 언어를 사용할 수 있는 상황에서 의사소통에 언어를 사용하기 - 구조화된 역할극, 간단한 문제해결하기	의미가 예측되지 않는 상황에서 의사소통에 언어사용하기 - 창의적인 역할극, 더욱 복잡한 문제해결하기, 토론
Exercises		← (Ellis) →		Tasks
Enabling Tasks		← (Estaire and Zanon) →		Communicative Tasks

다음으로 과제의 구성요소를 무엇으로 할 것인가에 따라 설계방향이 달라질 수 있다. 예를 들면, Shavelson과 Stern(1981)은 과제의 구성 요소로 내용, 자료, 활동, 목표, 학생, 그리고 사회공동체를, Candlin(1987)은 입력, 역할, 환경, 행동, 감시, 결과, 그리고 피드백을 제시하였다. Ellis(2003)는 목표, 입력, 조건, 절차, 예상되는 결과(predicted outcomes), 그리고 과정을 들고 있으며, Nunan(2004)은 과제의 구성요소로 목표, 입력, 절차, 교사와 학습자의 역할, 환경을 들었다. 또한, Richards와 Schmidt(2010)는 교사와 학습자가 과제를 위해 알아야 할 목표(goals), 학습자가 과제를 완성하기 위해 사용할 절차, 여러 과제들 가운데 한 과제를 어디 두느냐 하는 과제의 위치를 정하는 순서, 과제에 쓰이는 시간의 양을 말하는 시간 배정(pacing), 학생들이 내놓을 결과, 과제를 완성하는 데 학생이 사용할 학습전략, 과제의 성공여부를 결정하는 평가, 과제를 개별적으로 수행할거

나, 동료와 할 것인가, 아니면 그룹으로 할 것인가 하는 참가방법, 과제와 더불어 사용될 자료, 끝으로 과제를 완성하는데 있어서 학습자가 사용할 언어에 따라 과제의 설계는 달라진다.

이어서 과제의 유형을 어떻게 할 것인가에 따라 과제의 설계는 역시 달라진다. 예를 들면, Prabhu(1987)에서는 1) 지시에 따라 숫자와 알파벳 글자를 사용하여 도표의 각 부분에 이름을 부여하기, 2) 기하학적 모형이나 형태를 일련의 구두 지시에 따라 그리기, 3) 시계 바늘을 돌려가면서 제시된 시간 나타내기, 4) 여행, 휴가 등의 날짜와 그 기간 계산하기, 5) 집의 평면도를 설명에 따라 작성하기, 6) 교사를 위한 특별한 과목시간표 짜기, 7) 어떤 여행에 관하여 설명을 듣고 여행 일정 짜기, 8) 제시된 요구에 맞게 적절한 기차 선택하기, 9) 나이로부터 출생 연도를 알아맞히기, 10) 사용할 수 있는 돈으로 구입할 수 있는 물건의 양 결정하기 등의 과제를 제시하고 있다. 또한 Pattison(1987)은 1) 질문하고 답하기, 2) 대화와 역할극, 3) 짝 맞추기 활동, 4) 의사소통전략, 5) 그림과 그림이야기, 6) 퍼즐과 문제, 7) 토론과 결정 등의 유형들을 제시하고 있으며, Thornbury(2006)에서는 1) 순위 정하기, 2) 선택하기, 3) 분류하기, 4) 비교하기, 5) 조사하기, 그리고 문제 해결하기 등으로 과제를 분류하고 있다. 더나가 Willis와 Willis(1996, 2012)는 1) 브레인스토밍, 사실발견 및 추측 게임으로 열거하기, 2) 순서 정하기와 분류하기, 3) 단어나 구를 그림 등에 연결하기, 4) 공통점과 차이점을 비교하기, 5) 문제 해결하기, 6) 자신의 경험을 자유롭게 이야기해보는 경험 공유하기, 7) 프로젝트 및 창의적 과업으로 분류하고 있다. 이 외에도 Pica, Kanagy와 Falodun(1993)은 직소(jigsaw), 정보교환(information gap), 문제해결, 의사결정, 의견교환, 그리고 Foster와 Skehan(1996)은 개인 정보교환(personal information change), 서술(narrative), 의사결정 등 학자들마다 과제유형은 천차만별이다.

마지막으로 과제를 설계할 때는 과제수행에 영향을 주는 변인들을 고려해야 한다. 즉 과제의 난이도 다시 말해서 과제의 수준에 영향을 주는 변인들을 살펴야 한다(Honeyfield, 1993; Robinson, 2001, 2011, 김정렬, 2002, 김정렬, 이제영, 2005). 이를테면 Honeyfield(1993)는 과제의 난이도를 결정할 때 고려할 사항으로, 1) 진행절차, 즉 학습자가 입력에서 출력을 이끌어 내기 위해 해야 하는 것들, 2) 입력자료, 3) 출력에 요구되는 사항 — a) 언어항목: 어휘, 구조, 담화구조,

처리가능성 등, b) 기능, 즉 거시적 기능(macro-skills) 및 하위기능(sub-skills), c) 세상에 대한 지식 또는 화제의 내용, d) 자료 처리하는 법 또는 대화 전략, 4) 주어진 도움의 양 및 유형, 5) 교사와 학생의 역할, 6) 허용된 시간, 7) 동기, 8) 자신감, 9) 학습 스타일을 들고 있다. 이 외에도 Bachman과 Palmer(1996)는 과제를 설계할 때에는 1) 참가자 및 과제시간 등의 환경, 2) 입력과 예상되는 반응의 특징, 3) 입력과 예상되는 반응의 관계와 관련된 특징들을 고려해야 한다고 주장한다. 또한 김정렬(2002)은 과제를 설계하거나 선정할 때는 크게 학습자 변인, 과제 변인 및 언어/기능적 변인을 고려해야 한다는 입장을 취하고 있다.

따라서 본 연구에서는 과제설계 및 과제제작에 앞서 과제제작에 용이한 텍스트 선정에 주의를 기울였다. 교재는 기초반 학생들을 위하여 읽기 기능과 더불어 언어의 4기능을 신장 시킬 수 있도록 읽기지도의 일반적인 교수·학습 모형인 읽기 전 단계(pre-reading), 읽기 단계(while-reading), 읽기 후 단계(post-reading)의 절차를 잘 준수하고 있다고 생각되는 Smith 와 Mare(2011)의 Reading for Today 1: Themes for Today를 사용하였다. 이 교재는 읽기 전 단계의 활동으로 글의 내용과 관련된 어휘들을 미리 제시하고 있으며 또한 학생들의 흥미를 유발시키기 위하여 읽기 자료의 topic과 관련된 삽화(illustration)와 더불어 정보교환, 경험담 나누기 등의 개방형 과제들을 제시하여 학생들이 생각하고 토론할 수 있도록 되어 있다. 읽기 단계에서는 정독(intensive reading)과 속독을 위해 Reading Passage in Segments with Reading Analysis(RPSRA), Complete Reading Passage(CRP)와 Scanning for Information(SI)을 하도록 한다. 가령 RPSRA 부분에서는 단락의 의미를 파악할 수 있도록 단어와 구, 문장의 구조, 아이디어의 관계와 다음 단락의 내용 유추 등으로 선택형과 단답형의 과제를 해결하도록 하고 있으며, CRP와 SI에서는 단락의 내용과 주제에 대하여 찾아 읽기(scanning)을 통하여 이야기하거나 쓰도록 하는 과제들을 제시하고 있다. 읽기 후 단계로는 Word Forms, Word Partnership Box, Vocabulary in Context, Topic for Discussion and Writing, Follow-up Activities, Crossword Puzzle과 Cloze Quiz 활동을 하도록 하고 있다.

본 연구의 과제설계는 이 교재의 과제들을 활용하여 Homework와 Task-worksheet를 제작하였는데 Homework는 단어와 구, 문장 구조에 관한 문법 용어

를 사용하지 않는 과제들과 읽기 자료를 수업전에 의미단위(meaningful unit) 또는 호흡군(breath group)으로 끊어 읽기 표시를 하면서 읽어보도록 설계하였다. 그리고 Task-worksheet는 Prereading Preparation, RPSRA, SI, Word Forms, Vocabulary in Context, 와 Cloze Quiz를 중심으로 제작하였는데 Prereading Preparation은 개방형 과제, RPSRA은 선택형과 어려운 문장은 필자가 직접 만든 빈칸 완성형의 과제와 문장을 의미단위로 끊어 읽기 표시를 하고 해석하도록 과제를 만들었다. Forms, Vocabulary in Context, 와 Cloze Quiz는 주어진 단어들 가운데서 주어진 문장의 내용에 맞게 찾아 쓰게 하거나 또는 문법에 맞게 고쳐 쓰는 유형의 과제들로 설계하였다.

2.2.2 과제의 실행

TBLT에서는 일반적으로 과업절차를 과제수행 전 단계(pre-task phase), 과제수행 단계(task phase), 과제수행 후 단계(post-task phase)의 모형이 사용되고 있다. TBLT를 맨 처음 현장에 적용했던 Prabhu(1987)는 이를 pre-task(preparatory), task(meaning focused, interactive process), post-task(discussion attending form)의 3단계로 제시하고 있으며, Skehan(1996a)는 pre-task(preemptive), during the task, post-task로, Willis(1996, 2004a)는 pre-task, task-cycle(task, planning, report), language focus(post-task)로 세분하고 각 단계를 설명하고 있다.

본 연구에서 실행된 TBCL 수업은 Willis(1996, 2004a)의 TBLT 모형을 토대로 하고 있다. 즉 Willis(2004a)의 TBLT 모형의 3단계를 TBCL 읽기 수업에 적용하였다.

먼저 과제수행 전 단계에서는 주제(topic)와 과제를 소개하는 단계로, 친숙도에 따라 2분에서 20분 범위에서 활동이 이루어진다. 이 단계에서 교사는 주제를 소개하고 이를 학생들이 이해할 수 있도록 한다. 주제와 관련하여 과업을 수행하는 단계에 유용한 단어와 구들을 생각해 볼 수 있도록 하는 brainstorming과 mind maps, 단어와 구들을 분류하기(classifying words and phrases), 분류된 목록에서 관련 없는 단어나 구 찾기(odd one out), 주제와 관련된 그림과 단어와 구 짝짓

기(matching phrases to picture), 이를 활용하여 그림을 제시하고 나서 구를 말해 보도록 하는 메모리 도전(memory challenge), 또는 교사의 개인적인 경험담을 들려 줄 수 있다. 또한 이 단계에서는 과업의 유형들을 잘 이해할 수 있도록 자세히 설명하고 실질적으로 시연을 보이거나 또는 학생들로 하여금 먼저 과제를 풀어보게 하고 나서 오디오나 비디오들을 이용하여 어떻게 해결하는 지를 들어 보도록 한다.

과제수행 단계에서 학습자들은 짝이나 소집단으로 주어진 과제를 수행한다. 이때 교사는 돌아다니면서 과제수행하는 것을 모니터링하고 그들을 돕거나 격려하게 된다. 과제가 끝나면 과제수행 방법, 발견한 것, 결정한 것 등을 전체 학습자에게 발표하기 위한 준비를 하도록 한다. 학습자들은 구두발표, 서면발표, 오디오나 비디오를 이용한 발표 보고 등으로 과제수행 결과를 발표할 수 있다. 교사는 학습자들이 과제수행 결과 발표를 준비하는 동안에 필요하면 언어표현을 도와주고 오디오나 비디오를 이용하여 발표하는 경우에는 미리 들어본다. 그리고 나서 발표할 그룹을 선정하며 학습자들이 과제수행 결과를 발표할 때에는 사회자의 역할을 하면서 발표내용을 요약해 주고 필요하면 내용과 형식에 대해 피드백을 준다.

과제수행 후 단계에서는 과제수행 과정에서 드러난 언어규칙을 분석하고 연습하도록 지도한다. 학생들로 하여금 자료를 분석하게 하고 학생들이 분석한 단어나 구, 문형, 문장 등을 학급에서 학생들과 함께 확인해 본다.

이러한 TBLT의 3단계 모형을 토대로 본 연구의 읽기수업에 적용된 TBCL의 수업절차와 수업방식에 대해서는 다음 3.7.3의 교수·학습 활동 부분에서 기술하도록 하겠다.

2.3 선행 연구

본고와 관련된 선행 연구들을 분류하면 연구의 초점을 어디에 두는가에 따라 다음과 같이 5개의 범주로 나눌 수 있다. 첫째는 과제를 둘러싼 연구로서 과제의 유형, 과제수행 조건, 과제수행 절차에 대한 검토와 더불어 과제설계에 영향을

주는 요인이 무엇인가에 대한 연구가 활발하게 이루어져 왔다(김정렬, 2002; 김해동, 2005; Albert & Kormos, 2004; Anderson & Lynch, 1988; Brindley, 1987; Bygate, 2001; Candlin, 1987; Ellis, 2003; Kavaliauskienė, 2005; Littlewood, 2000, 2004; Lynch & Maclean, 2001; Nunan, 1993, 2004; Pica, Kanagy, & Falodum, 1993; Plough & Gass, 1993; Robinson, 2001, 2007; Shortreed, 1993; Skehan & Foster, 1997; Skehan, 1998; Van den Branden, 1997; Yuan & Ellis, 2003). 예를 들어, 김해동(2005)은 대학생 38명을 대상으로 영어 교재의 과제유형(개방형, 폐쇄형)에 대한 학습자의 반응을 연구하여 개방형 과제가 폐쇄형 과제보다 높은 흥미 반응을 나타낸다는 결과를 얻었다. 그러나 Plough와 Gass(1993)는 의미 협상 면에서는 개방형 과제보다는 폐쇄형 과제가 의미 협상에 더 많은 상관관계가 있다고 하며, 과업 유형에 대한 친숙도가 낮을수록 의미 협상이 많아진다고 밝히고 있다. 과제설계의 조작 변인으로 Brindley(1987)는 화자, 청자, 듣기 자료의 친숙성 여부, 안내의 정도를 다루고 있으며 Anderson과 Lynch(1988)는 정보의 제시순서, 화제의 친숙성 여부, 정보의 명확성 여부, 정보의 명확성 여부, 안내의 정도를 제시하고 있다. 과제설계의 변인으로 김정렬(2002)은 언어와 기능의 범주로 제시하고 언어범주는 어휘, 통사, 잉여성으로 세분하고, 기능범주는 언어가 쓰이는 상황이 형식적이냐 비형식적이냐와 정보의 복잡성 여부로 나누고 있다. Robinson(2001)은 과제수행에 영향을 주는 변인으로 과제의 복잡도, 과제조건, 과제의 난이도를 제시하고 있다. 이 밖에 다른 연구들에서는 TBLT에 적절한 과제수행 절차와 과제수행 모형을 제시하거나 적용에 대한 검토가 수행되어져 왔다(김용명, 강문구, 2013; 김지은, 2009; 김현진, 이희경, 2006; 박민선, 2012; 이영진, 홍우승, 이승렬, 2006; 현대덕, 2010; 현대덕, 정동빈, 2003; Ellis, 1993; J. Willis, 1996; Lee, 2005; Nunan, 1993, 2004; Prabu, 1987; Salaberry, 2001).

둘째는 TBLT가 영어학습자의 의사소통능력 향상시키는데 어떠한 영향을 주고 있는지에 초점을 맞춘 연구들이다(정대성, 2000; 조정자, 정행, 2001; Charchón, 2012; Jackson, 2012). 예를 들면, 정대성(2000)은 고등학교 학생 203명을 4개의 그룹(실험반 상·하위 각 1반과 통제반 상·하위 각 1반)으로 나누어 전통적인 PPP 교수방법과 비교하여 의사소통능력 향상에 대한 연구를 하였다. 그 결과 과

제중심 교수방법이 전체 학습자와 상위그룹 및 하위그룹 학생들 모두에게 있어서 전반적인 영어 사용 능력에 긍정적 영향을 주고 있으며 구두 의사소통능력 향상에 적절하며 또한 상위집단이나 하위집단 둘 다 일관성 있게 영어 점수 향상을 가져왔으므로 TBLT가 신뢰성이 있다고 지적하고 있다.

셋째는 학습자의 문법 및 언어의 개별기능 신장에 미치는 TBLT의 효과를 연구한 그룹을 들 수 있다. 문법에 초점을 두고 연구한 연구자들은 Loschky와 Bley-Vroman(1993), Mackey(1999), Mochizuki와 Ortega,(2008), Thompson과 Millington(2012) 등이며, 말하기 신장에 미치는 영향을 연구한 학자들은 박민선(2011), Baker와 MacIntyre(2000), Chen과 Zhang(2015), Littlewood(2007), Nobuyoshi와 Ellis(1993), Nunan(1989), Pica와 Doughty(1985) 등이다. 이 밖에 Chang(2005, 2006, 2008a, 2008b), Harding, Alderson과 Brunfaut(2015) 등은 듣기 기능 신장에 관심을 두고 있으며, Abu-Akel(1997), Bruton(2005), Cao(2012), Cho, Rijmen과 Novák(2013), Latchem, Latchem과 Jung(2010), 등은 쓰기 기능 신장에 미치는 TBLT의 효과에 대한 탐구에 집중하고 있다. 더 나아가 TBLT가 읽기 기능 신장에 어떤 영향을 주는가에 대한 연구들로는 공순택(2005), 이남미 등(2012), 정대영, 이수자(2007), Iranmehr, Mahdi, Erfani와 Davari(2011) 등이 있다. 예를 들어 Shabani와 Ghasemi(2014)는 이란의 한 대학의 회계학과 대학생 120명을 임의로 선택하여 TOEFL시험을 보게 하고 TOEFL 성적을 기초로 중급 수준의 60명을 두 그룹으로 나눈 다음 일주일 동안 한 시간씩 12주 동안에 실험반에는 TBLT와 통제반에는 내용중심 교수법(Content-Based Language Teaching; CBLT)을 적용하였다. 그 결과 실험반 학생들의 TOEFL 읽기성적이 통제반에 비해 눈에 띄게 높아졌고 TBLT가 학생들로 하여금 지엽적으로 언어형태에 초점을 맞추면서 글을 이해하도록 하며 또한 학생들이 학습하는 동안에 생기는 불안과 정의적인 요인들을 덜 느끼도록 한다는 사실이 드러났다. 그리고 과제 전 활동에서는 과제수행 단계에서 해야 할 과제들과 비슷한 과제들을 하게 함으로 학생들의 배경지식과 관련된 내용을 파악할 수 있도록 하여 CBLT와 비교할 때 더 효과적이고 의미 있는 읽기 전 활동(pre-reading phase)을 할 수 있다는 점이 발견되었다. 이어서 CBLT는 내용에 초점을 두고 있어서 학생들이 단순히 정보나 텍스트에 있는 주제에만 관심을 갖고 언어에는 관심을 갖지 않는 반면에

TBLT에서는 과제수행 단계에서 과제를 통해 문제를 해결하는 과정에서 언어를 사용함으로써 의사소통을 할 수 있고 계획하고 보고하는 단계에서는 교사는 물론 다른 동료들로부터 피드백을 받을 수 있어서, 언어학습에서 더 편안하고 덜 위협적인 분위기를 조성하게 된다는 점이 보고 되었다. 이와 비슷하게 Iranmehr, Madhi, Erfani와 Davari(2011)도 이란의 ESP 과정에 등록된 중급수준의 Damghan대학의 75명을 실험집단 37명과 통제집단 38명으로, Shahrood대학은 65명 학생을 실험집단 32명과 통제집단 33명으로 나누어 실험집단에는 TBLT를 실행하고 통제집단에는 전통적인 문법번역식 수업을 일주일에 두 시간씩 14주 동안 실시하였다. 그 결과 실험반 학생들의 평균 성적이 통제반 학생들의 평균 성적보다 높게 나타나 TBLT가 영어 독해력 신장에 상당한 효과가 있다는 것이 밝혀졌다. 이와 동일한 취지로 이남미 등(2012)은 C대학의 교양영어 필수 과목을 수강하는 대학생 80명을 대상으로 실험반 40명과 통제반 40명으로 나누고 실험반은 그룹별 4명씩 10개의 그룹으로 편성하여 STAD 소집단 학습을 실시하였다. 일주일에 두 시간씩 16주 동안에 진행된 토익 독해수업에서 실험반에는 TBLT를 적용하였고, 통제반에는 교사중심의 수업방식을 도입하였다. 그 결과 실험반 학생들이 협력학습을 통해 각자에게 주어진 과업을 수행하고 문제해결을 위해 보다 능동적이고 적극적으로 노력하며 서로 협력하면서 즐거운 수업 분위기 속에서 협동학습이 이루어져 학습자들의 영어 독해 능력이 향상되었다. 또한 반복되는 그룹 과제와 그룹 내 개인 과제를 해결하는 과정에서 스스로 문제를 해결하려 함으로써 자기주도적 학습능력이 향상되었고, 수업 분위기와 학습자들의 자신감이 통제집단에 비해 더욱 좋았다는 사실이 확인 되었다.

넷째로는 TBLT가 학업성취도에 어떠한 영향을 미치고 있는가에 관심을 두는 연구들이다. 전병만, 조상기, 박추원(2002), 박치홍(2015), 박치홍, 안덕규, 임병빈(2014), Rezaeyan(2014), Zhang과 Hung(2013) 등이 여기에 속한다. 전병만 등(2002)은 여자고등학교 2학년 2개 학급의 85명을 선정하여 임의로 과제중심학습 집단과 교사중심수업 집단으로 나누어 학업성취도에 미치는 영향을 연구하였는데, 그 결과 과제중심학습 집단이 영어 학업성취에 더 효과적인 것으로 나타났다. 대만의 EFL 대학교 상황에서 Zhang과 Hung(2012)은 평균 나이 18.5세인 한 대학교 신입생들을 대상으로 실험반(51명)과 통제반(52명)으로 나누어 실험반에

는 TBLT를, 통제반에는 PPP 방식의 전통적인 수업을 16주 시행한 후 그 효과를 확인하기 위해 사전·사후에 구두시험, 집필고사 및 인터뷰를 실시하였다. 본 연구에서도 TBLT가 학업성취도에 긍정적인 영향을 준다는 점이 확인되었으며 영어 말하기뿐만 아니라 학습 동기와 태도에도 기여한다는 점이 발견되었다. Rezaeyan(2014)는 이란의 한 여자고등학교 1학년 2개 반(각 24명)의 보통 수준의 학생들을 대상으로 동질적인 두 집단으로 나누어 통제반은 전통적인 수업을 실험반에는 TBLT를 1학기 동안 실시하였다. 실험하고 난 후에 실시된 어휘 20문항, 문법 12문항, 독해 23문항 총 55문항으로 된 학업성취도 평가에서 통제반이 평균 점수가 29.03인데 반해 실험반의 평균 점수는 41.37로 아주 월등하게 향상되었다. 또한 본 연구에서는 TBLT을 통해 학생들이 수업시간에 여러 가지 활동을 함으로써 많은 정보를 서로 교환할 수 있고 이로 인해 외국 문화와 언어에 많이 친숙해졌으며 의사소통 능력뿐만 아니라 문법적 능력 및 문맥적 능력(contextual competence)과 전략적 능력이 향상된 것으로 확인되었다. 심리적 장애와 불안이 없기 때문에 정의적 여과기를 낮추게 함으로써 학생들이 자유롭게 말을 하면서 적절한 구문과 단어들을 사용하게 되었다고 밝히고 있다.

마지막으로 TBLT가 정의적 영역에 미치는 효과에 관한 연구들을 들 수 있다. 정의적 영역에 대한 이론적 배경에서 파악된 연구들 외에 TBLT를 적용하여 동기에 어떻게 영향을 주고 있는 지를 연구한 학자로 박치홍(2015), 박치홍 등(2014), 정대영과 이수자(2007) 등이 있다. 예컨대 박치홍(2015)은 기능통합 중심 과업기반 교수법이 영어 독해력 및 학습 동기에 미치는 효과에 대하여 외국어고등학교 6개 학급의 학생들을 사전평가를 통해 영어 독해력 수준을 상, 중, 하로 나누고 각 수준별로 실험반과 통제반으로 편성하여 주당 5시간씩 10주간 실시하였다. 물론 실험반에는 TBLT를 실시하고 통제반에는 일반적인 상향식 독해기법과 하향식 독해기법을 적용하였는데 그 결과 기능통합적인 과업중심 교수법이 학습동기를 유발시키는데 영향을 더 미치고 있음이 드러났다. 또한 과제가 교실에서 실질적인 영어를 사용하여 의사소통을 하도록 하는 촉매 역할을 함으로써 무의식적으로 언어를 학습하도록 하며 이런 유의미한 상황은 영어 사용에 대한 정의적 필터를 낮추게 하고 또한 이로 인해 불안감도 낮아지는 효과를 가져왔다고 밝히고 있다(Ellis, 2003).

Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 연구 문제와 연구 대상, 연구 도구를 밝히고 자료 분석 방법과 신뢰도에 대한 설명에 뒤이어 자료 수집 절차와 연구 집단의 동질성에 대해 기술하고자 한다.

3.1 연구 문제

본 절에서는 앞에서 제시한 연구 목적과 필요성, 이론적 배경에서 밝혀진 결과를 토대로 과제중심 소그룹 협력학습이 과제중심 일제식 학습보다 학습자들의 영어읽기 성취도와 정의적 영역에 보다 긍정적인 효과를 미칠 것이라는 가정 아래 다음과 같은 연구 문제를 설정하고 이들에 대해 답하고자 한다.

3.1.1 제1 연구 문제

과제중심 협력학습이 대학생 학습자들의 학업성취도에 어떤 영향을 줄 것인가?

구병두(2013)의 2000년 이후에 발간된 국내 학술논문을 중심으로 협동학습이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 메타분석에 의하면, 많은 연구자들이 협동학습이 학업성취도 향상에 긍정적인 영향을 미치고 있다고 지적한다. 특히 협력학습이 일제수업에 비해 영어 학업성취도를 향상시키는데 있어서 효과적이라는 입장이다(강홍숙, 강만철, 2006; 박용한, 2010; 박혜숙, 문길례, 2000; 신연진, 조정순, 2013; 이남숙, 임병빈, 2006; 정지원, 김지영, 정동빈, 2010; Bejarano, 1987; Johnson, & Johnson; 1985; Johnson, Johnson, & Holubec, 1998b; Johnson, Johnson, & Smith, 1998; Qin, Johnson, & Johnson; 1995; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Slavin, 1983).

영어 학업성취도 향상 정도는 집단 간 학습능력 수준별로 차이가 있는데, 상위

수준은 동수준 소집단 협력학습 집단, 이수준 소집단 협력학습 집단, 그리고 일제수업 집단에서 집단별 차이가 없는 반면에 중위수준은 집단별로 큰 차이가 나는 것으로 보고되고 있다. 중위수준은 동수준 소집단 협력학습보다는 이수준 소집단 협력학습이 영어 학업성취도에서 큰 폭으로 향상된 반면에 하위수준은 동수준 소집단 협력학습이 이수준 소집단 협력학습보다 향상을 보이고 있다(이남숙, 임병빈, 2006).

따라서 본 연구의 결과들을 토대로 과제중심 소그룹 협력학습이 과제중심 강의식 학습보다 대학생 학습자들의 영어읽기 학업성취도에도 긍정적 영향을 줄 것이라는 예측을 할 수 있다.

3.1.2 제2 연구 문제

과제중심 협력학습이 대학생 학습자들의 정의적 영역에 어떤 영향을 줄 것인가?

과제중심 협력학습에서 학생들은 학습에 참여할 수 있는 기회를 많이 부여받고 동료 학생들과 함께 상호 활동하는 과정에서 더욱 적극적으로 학습에 참여하게 됨으로써 학습에 대한 흥미와 소속감을 갖게 된다. 다시 말해 과제수행 과정에서 다른 그룹과의 협력적인 경쟁심이 유발되어 학습에 더 몰입하게 되고 흥미도와 참여도에서 많은 긍정적인 효과를 준다. 그리하여 제2 언어 또는 외국어 교육 분야에서 과업중심 교수법이 학습자의 흥미, 취향, 선호도, 동기, 의지, 태도, 가치, 신념, 인격 등과 같은 비 지적특성인 정의적 영역(affective domain)의 발달에 긍정적인 영향을 준다고 알려져 있다(공순택, 2005; 김창호, 2013; 박부남, 2008; 신수정, 2012; 이남미 등, 2012; 정행, 노영신, 2009; 주미란, 2013; Barnes, 1973; Brown, 2007a; Ellis, 2006, 2014; Kagan, 1994; Long & Porter, 1985; Mcdonough, 2004; Peterson & Miller, 2004).

그러므로 과제중심 소그룹 협력학습이 과제중심 강의식 학습에서 대학생 학습자들의 정의적 영역인 불안, 동기, 태도에 보다 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 예측할 수 있다.

3.1.3 제3 연구 문제

과제중심 협력학습에서 대학생 학습자들의 정의적 영역은 학업성취도와 어떤 상관관계가 있는가?

여러 학자들의 연구를 통해 학습자의 정의적 영역과 학업성취도는 유의미한 상관관계를 갖고 있다는 것이 밝혀진 바 있다(박치홍, 2015; 박현주, 2002; 배영자, 1995; 신수정, 2012; 염규을, 1998; 원병관, 1997; 이효웅, 1996; 2002; 이효웅, 오준일, 2000; Aida, 1994; Dörnyei, 2003; Henter, 2014; Horwitz 등, 1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre 등, 1989; Trylong, 1987; Young, 1992).

따라서 이 연구들을 종합해서 보면 학습자의 정의적 영역의 하나인 불안은 학업성취도에 부정적인 영향을 주고, 동기와 태도는 학업성취도에 긍정적인 효과를 줄 것이라 가정할 수 있다.

3.2 연구 대상 및 연구 집단의 사전 동질설

3.2.1 연구 대상

본 연구의 대상은 J도 J시 소재 J대학교 2014학년도 2학기에 개설된 교양영어 읽기과정 중에서 본 연구자가 담당하고 있는 읽기 100 강좌를 수강하는 2개 강좌의 학생들이다. 연구 당시 J대학교에서는 교양영어 과목으로 영어읽기 과정을 대학능력시험 성적에 따라 세 개의 반으로 나누어 “영어읽기 100(초급반)”, “영어읽기 200(중급반)”, “영어읽기 300(고급반)”으로 편성 운영되고 있었다.

본 연구의 참여자들은 실험반 53명(남학생 35명, 여학생 18명)과 통제반 48명(남학생 30명, 여학생 18명)으로 총 101명으로 구성되었다. 최초 등록 학생 수는 실험반(55명)과 통제집단(54명)의 109명이었으나 실험반의 휴학 1명, 장기결석 1명 그리고 통제반의 수강포기 4명 및 장기 결석 2명이 본 연구의 대상에서 제외되었다. 연구 참가자들의 구성을 알기 쉽게 나타내면 다음 <표 4>와 같다

<표 4> 연구 참가자의 구성

집단	실험반		통제반		전체	
	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)
남성	35	66.0	30	62.5	65	64.4
여성	18	34.0	18	37.5	36	35.6
합계	53	100.0	48	100.0	101	100.0

3.2.2 연구 집단의 사전 동질성

본 연구에 참여한 학생들의 진단평가와 기초조사의 데이터를 통계프로그램 SPSS 18의 분석(A)에서 기술통계량(A)의 빈도분석(F)과 평균(M)의 독립표본 T-검정(T) 처리 결과(표4)를 하여 배경정보를 얻었다.

가. 성별, 학년별, 연령별 동질성

먼저 성별, 학년, 나이의 빈도분석 처리결과를 보면, 첫째 남녀의 구성 비율 <표 5>는 남학생의 인원이 여학생보다 많은 전체의 64.4%를 차지하고 있으나 반별 차이는 거의 없는 것으로 나타났다.

<표 5> 연구 참여자의 성별 구성 비율

집단	실험반		통제반		전체	
	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)
남성	35	66.0	30	62.5	65	64.4
여성	18	34.0	18	37.5	36	35.6
합계	53	100.0	48	100.0	101	100.0

참가자의 학년과 나이 구성 비율은 다음 <표 6>에서 보는 바와 같이 1학년이 전체 66.3%를 차지하고 있다. 이것은 교양과목인 영어 100(Level 1)의 주 대상자가 1학년이라는 점 때문이다. 나이를 보면, 실험집단의 학습자들의 나이가 20세 이하가 66.0%인 반면에 통제집단의 경우는 22세 이상이 절반을 차지하고 있다. 그러므로 두 집단 간의 유의미한 차이가 있는 것처럼 보인다.

나. 영어 읽기의 관심도에 대한 동질성

영어 읽기에 대한 관심도를 파악하기 위해 ① 전혀 관심이 없다 ② 관심이 없다 ③ 비교적 관심이 있다 ④ 아주 관심이 있다 의 4점 척도의 설문을 통해 수집한 학습자들의 응답을 기술통계를 이용하여 빈도분석을 하였다. 그 결과는 다음 <표 8>에 나타나 있다.

<표 8> 영어 읽기 관심도에 대한 구성 비율

집단	실험반		통제반		전체	
	학생 수	비율(%)	학생 수	비율(%)	학생 수	비율(%)
전혀 없다	1	1.9	1	2.1	2	2.0
없다	12	22.6	7	14.6	19	18.8
비교적 있다	38	71.7	36	75.0	74	73.3
아주 많다	2	3.8	4	8.3	6	5.9
합계	53	100.0	48	100.0	101	100.0

<표 8>에 의하면 영어 읽기에 관심이 있다고 답한 학생 수가 실험반과 통제반 모두 각각 40명으로 동일하여 두 집단은 읽기에 대한 관심도에서 동질적인 집단으로 보이지만 구성 비율이 실험반은 75.5%인데 비해 통제반은 83.3%로 실험반보다 높게 나타나고 있다. 따라서 통계적으로 유의미한 것인지를 검정해 볼 필요성이 있다.

<표 9> 영어 읽기 관심도에 대한 집단 간 사전 동질성 검증

집단통계량				독립표본 검정						
A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정			평균의 동일성에 대한 t-검정			
				등분산	F	P	t	자유도 df	P (양쪽)	평균차
G	53	2.77	.542	가정됨	.986	.323	-1.119	99	.266	-.122
T	48	2.90	.555	가정되지 않음			-1.118	97.510	.266	-.122

- A: 교수법, G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 통제반

<표 9>는 실험반과 통제반의 영어 읽기에 대한 관심도에 대한 SPSS 평균비

교의 독립표본 T-검정의 결과로서 실험반의 평균이 2.77이고 통제반의 경우 2.99로 나왔으며, 이를 독립표본 T-검정을 한 결과 Levene의 등분산 검정에서 유의확률이 .323으로 .05 유의수준보다 크다. 따라서 등분산이 가정되므로 평균의 동일성에 대한 t-검정을 한 결과 유의확률이 .266>.05로 신뢰도 95% 수준에서 .05 유의수준 보다 커서 통계적으로 유의한 차이가 없다. 따라서 두 집단의 영어읽기에 대한 관심도는 같은 것이라 말할 수 있다.

다. 진단평가에 대한 동질성

본 연구가 진행되는 첫 시간에 실시한 Cambridge의 Ventures' Placement Test의 결과를 Ventures' Placement Test의 채점 기준표에 따라 4단계 수준으로 나누어 분석한 <표 10>의 결과는 Level IV 수준의 학습자수에 있어 실험반이 통제반에 비해 떨어지고 있음을 보였다.

<표 10> Placement Test의 읽기 수준별 구성 비율

		실험반		통제반	
수준	점수	학생 수	퍼센트	학생 수	퍼센트
Level I	1-13	1	1.9	0	0.0
Level II	14-22	13	24.5	10	20.8
Level III	23-31	32	60.4	24	50.0
Level IV	32-40	7	13.2	14	29.2
합계		53	100.0	48	100.0

그러므로 두 집단의 동질성 여부를 파악하기 위해 독립표본 T-검정을 실시하였다. T-검정의 결과 <표 11>은 평가의 40문항[40점]에 대한 평균 점수가 실험반이 25.51이고 통제반이 27.46으로 실험반이 통제반에 비해 평균점수에서도 다소 떨어지고 있음을 보여주고 있다. 또한, 앞서 살펴본 4단계의 수준별 분석에 기초하여 각각의 수준을 점수화하여 평균을 처리를 한 결과 역시 실험반이 2.85인 반면에 통제반은 3.08로 상위 단계에 있는 것처럼 보인다. 그래서 등분산 검정과 t-검정을 확인해 보았는데 점수나 수준에 있어서 유의확률(p=.089)이 유의

수준 0.05보다 크기 때문에 통계적으로 평균의 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러므로 결국 두 집단의 진단평가의 점수나 수준의 평균은 동일하다고 결론을 내렸다.

<표 11> 진단평가에 대한 집단 간 사전 동질성 검증

집단통계량				독립표본 검증						
A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정				
				F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차	
점 수	G	53	25.51	5.628	1.190	.278	-1.668	99	.098	-1.949
	T	48	27.46	6.112			-1.661	95.825	.100	-1.949
수 준	G	53	2.85	.662	.290	.592	-1.716	99	.089	-.234
	T	48	3.08	.710			-1.710	96.249	.090	-.234

- A: 교수법, G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차,
- T: 통제반 진단평가 40문항 각 1점

3.3 연구 도구

본 연구에서는 연구 도구로 사전 진단평가(부록 I), 사전 설문조사(부록 II), 동료평가(부록 III), 사후 설문조사(부록 IV), 사후 개방형 질문(부록 V), 그리고 학업성취도 평가(부록 VI)를 사용하였다.

3.3.1 사전 진단평가

사전 진단평가는 신뢰도와 타당성을 높이기 위하여 Cambridge University Press(2009)의 VENTURES PLACEMENT TEST Version 1.0를 활용하였고, 이 사전평가는 읽기와 문법에 초점을 두고 4지 선다형의 문법과 어휘 23문항, 읽고 내용 파악하기 17문항의 총 40문항으로 구성되어 있다. 이 진단평가는 25분 동안 이루어졌으며 평가 결과는 5단계 수준으로 구별하도록 만들어진 것을 다음 <표

12>와 같이 4단계로 분류하여 사용하였다.

<표 12> 사전평가 결과분석 척도

사전평가 점수	수준
1-13	Level 1
14-22	Level 2
23-31	Level 3
32-40	Level 4

출처: Cambridge University Press. 2009. PLACEMENT TEST SCORING RECOMMENDATIONS의 재구성

3.3.2 사전 설문조사

학습자들로부터 연구 주제와 관련된 자료를 얻기 위해 설문조사(questionnaire)를 실시하였다. 설문지는 학습자의 배경 요소(13문항), 외국어학습/교실 불안의 정도(33문항), 외국어 읽기 불안의 정도(20문항), 동기(28문항)와 태도(20문항)에 관한 문항들로 총 114문항으로 구성하였다.

첫째, 학습자의 배경정보를 얻기 위해 전공, 남녀 성별, 학년, 나이, 수능 외국어 등급, 영어 4기능에 대한 학습자 자신의 능력 수준에 대한 자기평가, 학교 수업을 제외한 하루 학습시간, 영어 학습에서 어려운 영역, 단답형의 어려운 이유, 영어 읽기에 대한 관심도, 읽기 학습자료, 읽기 방법, 읽기의 어려운 영역을 묻는 12개 문항과 1개의 단답형의 문항을 포함시켰다.

둘째, 학습자의 외국어학습/교실 불안의 정도를 조사하기 위해 Horwitz, Horwitz, 와 Cope(1986)의 5점 Likert 유형의 33개 문항으로 구성된 외국어 교실 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS) 또는 외국어 학습 불안 척도를 한글로 제작하고 사용한 선행 연구들(권유진, 남상은, 김영주, 2010; 김현옥, 2012; 남정미, 2011; 정유경, 김현옥, 2010)의 검사 도구를 거의 수정하지 않고 재사용하였다.

셋째, 학습자의 외국어 읽기 불안의 정도를 조사하기 위하여 Saito, Horwitz와 Garza(1999)가 개발한 5점 Likert 유형의 20문항으로 이루어진 외국어 읽기불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS)를 바탕으로 한글로 번

역 되어 제작된 국내 선행 연구들(권영선, 신동로, 이정원, 2001; 김성연, 박경례, 2006; 정유경, 김현옥, 2010)에서 사용했던 것을 일부 수정 보완해서 사용하였다.

넷째, 학습자의 동기를 알아보기 위하여 이효웅(1999)의 설문지를 토대로 이지현(2008)이 만든 동기의 검사 도구를 사용하였다. 일부 용어와 문항의 순서를 수정, 보완하여 도구적 동기, 통합적 동기, 내적 동기, 그리고 외적 동기를 균등하게 각각 7개 문항으로 하여 28개 문항을 만들었다.

마지막으로, 학습자의 태도를 파악하기 위하여 권혁일 등(2011)의 연구에서 사용하였던 학습 태도에 대한 검사도구의 20개 문항을 수정·보완하여 각 영역에 5개 문항씩 15문항으로 구성된 설문지를 사용하였다.

3.3.3 동료평가 조사

협력학습에서 그룹 구성원들 중 일부가 무임승차하는 것을 사전에 방지하기 위하여 변영계와 김광휘(1999, pp. 298-307)의 협동학습에서 학습자 자기평가와 동료평가의 예들을 활용하여 본 연구의 동료평가로 재구성하여 사용하였다. 다시 말해 동료의 책임감, 적극성 및 성실성의 태도, 팀 활동 시 제안했던 의견 및 아이디어의 지지 등의 질적인 측면, 소그룹 활동 참여도 등의 양적인 측면을 모니터링하기 위하여 다음 <표 13>과 같이 10문항으로 된 동료평가 도구를 제작하여, ‘항상 소집단 활동과 과제해결에 매우 적극적이다(4점)’, ‘꾸준히 소집단 활동과 과제해결을 위해 노력한다(3점)’, ‘때때로 소집단 활동에 도움이 되는 경우가 있다(2점)’, 그리고 ‘거의 소집단 활동과 과제해결에 참여하지 않는다(1점)’와 같이 4등급으로 나누어 소그룹 구성원에 대해 평가하도록 하였다.

<표 13> 소집단 활동에 대한 동료평가 도구

바람직한 행동	구성원 이름				
	팀장				
1. 할당된 과제를 만족스럽게 완성한다.					
2. 소집단의 최종 결과물을 조직하고 완성할 수 있도록 구성원에게 도움을 준다.					
3. 소집단 과제를 해결하기 위해 여러 가지 정보를					

구하고 시간을 잘 활용한다.						
4. 소집단 활동에 유용하게 공헌하고 좋은 제안을 많이 한다.						
5. 팀 구성원의 의견이나 제안을 경청하고 유용한 제안을 한다.						
6. 정보와 아이디어를 공유한다.						
7. 팀 구성원의 의견이나 제안을 적극적 지지해 주는 행동을 한다.						
8. 팀 구성원들이 소속감을 느끼게 하는 행동을 한다.						
9. 소그룹 활동에 흥미를 느끼게 한다.						
10. 소그룹 활동을 위해 매 시간 수업에 참여한다.						
총점과 순위						
기타 소그룹 활동에 대한 의견이나 제안을 하세요.						

3.3.4 사후 설문조사

사후 설문조사 도구(부록 IV)는 사전 설문조사 도구의 학습자의 배경 요소(13 문항), 외국어학습/교실 불안의 정도(33문항), 외국어 읽기 불안의 정도(20문항), 동기(28문항)와 태도(20문항)에 관한 총 114문항과 학습자들의 수업경험에 대한 반응을 조사하기 위한 5점 Likert 유형의 5문항과 과제중심 협력학습의 유용성 여부를 묻는 서술형 2문항을 추가하여 도구를 제작하였다. 다시 말해, 수업 경험에 대한 문항으로는 '1) 영어 읽기 수업에서 어떤 수업 방법으로 하였을 때 이해가 효과가 있다고 생각하는가? ① 강의식수업 ② 토론식수업 ③ 탐구식수업 ④ 협력학습 ⑤ 개별화학습 2) 과제중심 협력학습이 읽기 수업에 도움을 준다고 생각하는가? ① 매우 많다 ② 조금 준다 ③ 보통이다 ④ 별로 없다 ⑤ 전혀 없다 3) 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 대한 불안감 해소에 도움이 되었는가? ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다 4) 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 어떤 영역에서 도움이 되었는가? ① 과제해결 ② 읽고 해석하기 ③ 읽기 ④ 해석 ⑤ 도움이 되지 않았다 5) 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 도움이 되었는

가? ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다’를 물어 보았고 과제중심 협력학습이 읽기 수업에서 효과적인 면이 무엇인지를 파악하기 위한 - 6) 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 대한 불안감 해소나 과제해결에 도움이 되지 않았다면 그 원인이 무엇이며 개선책은 무엇이라고 생각하는가? 7) 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 도움이 되었다면, 어떤 점들이 좋았으며, 어떤 점들을 개선해야 한다고 보는가? - 2개의 서술형 문항을 사전 설문에 추가하였다.

3.3.5 사후 개방형 질문

사후 서면질의 도구는 개방형 질문의 형식을 취하여 사전·사후 평가도구의 문항들을 재확인하기 위한 영어공부의 이유, 흥미도, 영어의 필요성, 4기능 중 어려운 영역, 읽기시간의 불안 여부, 그리고 현 수업방식의 장단점을 묻는 다음 5개의 문항으로 구성되었다.

1. 영어를 공부하는 이유는 무엇입니까?
2. 영어 공부가 재미있습니까? 좋아합니까? 즐겁습니까? 계속해서 배우고 싶습니다니까? 영어를 배워야 할 필요성을 느끼고 있습니까? 영어를 배우는 것이 어렵고 힘들다고 생각하십니까? 이 질문들에 “예, 아니오”로 답하시고 구체적인 이유를 들고 설명해 주시기 바랍니다.
3. 어떤 부분을 중심으로 영어공부를 하십니까? 예를 들면, 영어회화 등 구체적으로 설명해 주세요.
4. 영어 읽기를 할 때 어렵다고 생각하는 부분은 어떤 것들입니까? 구체적으로 설명해 주세요.
5. 영어 읽기 수업시간에 여러분이 불안을 느끼는 것들은 무엇입니까?

3.3.6 학업성취도 평가(기말고사)

학업성취도 평가 도구는 실험처치를 마치면서 학습자들의 학습의 내용을 잘 이해하고 있는지를 파악하기 위하여 텍스트와 과제기반 학습지(text and task-based worksheet)를 중심으로 문법, 어휘, 문장의 전후연결 관계, 지시어, 단락의 구성, 그리고 글 전체의 내용을 이해하고 있는 지 등을 파악하기 위해 30문항으로 제작되었다. 좀 더 구체적으로 설명하면, 학업성취도 평가 도구는 Homework의 New words and Phrases, Worksheet의 Word Forms, Vocabulary in Context와 Cloze Quiz의 과제유형의 문제 10문항과 Worksheet의 Reading Passage in Segments와 Scanning for information에 나와 있는 과제유형의 문제 20문항으로 구성되었다. 학업성취도 평가를 이원목적분류표로 나타내면 다음 <표 14>와 같다.

<표 14> 학업성취도 평가의 이원목적분류

English Reading 100 이원목적분류													
2014학년도 2학기 학업성취도 평가											총 문항수 (30) 문항		
고사일시 2014년 12월 22일 6교시						출제자: 김 양 홍 (인)							
총점 (30) 점						선다형 (16) 점, 서술형 (14) 점							
문항번호	내용분류			과제설계 변인						배점	정답		
				과제유형		학습자		난이도/복잡성					
	Text	Themes for Today 1		서술형	선다형	이해 적용	분석 해석	상	중			하	
단원명	평가내용	출제 근거	개방형	폐쇄형	선다형	이해 적용	분석 해석	상	중	하			
1	Chapter 11	어법: 주어-동사 일치	H, W(F, Vic, CQ)		○		○				○	1	are
2	"	어법: 시제	"		○		○				○	1	struck
3	"	어법: 동명사	"		○		○		○			1	warning
4	"	어법: 수동태	"		○		○	○				1	was cut
5	"	어휘: 동의어	"		○		○			○		1	predict
6	"	어법: 관계대명사	H, W(RPSRA)			○	○			○		1	3
7	"	어휘: 문맥에서의 뜻	"			○		○	○			1	5
8	"	어휘: 동의어	"			○		○		○		1	5
9	"	글의 내용 파악	"			○		○		○		1	4
10	"	어휘: 동의어	"			○	○			○			2
11	"	대명사- 지칭	"			○		○			○	1	1
12	Chapter 7	글의 내용 파악	"		○		○		○			1	interested in people and places

13	"	"	"		○	○		○			1	women's study	
14	"	"	"		○		○		○		1	To teach the world about Samoa	
15	Chapter 8	어법: 문장구조 이해	"		○	○		○			1	learned how they cause diseases in animals and people	
16	"	글의 흐름 파악: 접속사	"		○		○		○		1	3	
17	"	어휘: 글 속에서 의미	"			○		○		○	1	1	
18	"	대동사의 의미 파악	"		○		○		○		1	sell pills ..	
19	"	대명사- 지칭	"			○		○		○	1	4	
20	"	글의 내용 파악	"			○		○	○		1	2	
21	"	어휘: 의미 파악	"			○	○			○	1	2	
22	Chapter 9	주제 파악	"		○			○	○		1	material, size, distance, origin	
23	"	어휘: 의미 파악	"			○		○		○	1	2	
24	"	글의 내용 파악	"			○	○			○	1	3	
25	"	글의 흐름 파악	"			○		○	○		1	4	
26	"	어휘: 의미 파악	"			○		○		○	1	5	
27	"	글의 흐름 파악	"			○		○	○		1	3	
28	"	글의 내용 파악	"			○	○			○	1	3	
29	"	대명사- 지칭	"		○		○			○	1	this theory	
30	"	대명사- 지칭	"		○		○			○	1	the impact theory	
영역별 총 문항 수			30				14	16	10	13	7	30	

CQ: Cloze Quiz, F: Forms, H: Homework, RPSRA: Reading Passage in Segments with Reading Analysis, ViC: Vocabulary in Context, W: Worksheet.

3.4 자료 분석 방법 및 신뢰도

수집된 자료들은 우선 SPSS 18 버전을 사용하여 양적으로 분석하였다. 사전·사후 설문검사 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 데이터 처리는 SPSS 18 버전의 분석(A)에서 척도(A)의 신뢰도 분석(R)을 사용하고 통계량의 다음에 대한 기술통계량 내에서 항목(I)와 항목제거척도(A)를 체크한 후 신뢰도 검사를 처리하였다.

다음으로 개방형 질문에서 얻은 자료는 질적으로 분석하였다. 내용 분석법(content analysis)에 따라 학습자들에게서 자주 나타나는 주제들(themes)을 범주

(category)로 그룹화 시킨 후 연구 문제와 연관시켜 결론을 내리는 방식으로 분석하였다.

3.4.1 외국어 학습 불안 척도 검사도구의 신뢰도

Horwitz 등(1986)의 5점 Likert 유형의 33개 문항으로 구성된 FLCAS의 설문지의 수집된 자료에 대한 신뢰도를 검증할 실시하기 전에 설문지의 2번, 5번, 8번, 11번, 14번, 18번, 22번, 24번, 28번, 32번을 역코딩을 하였다. 역코딩 후에 202개의 케이스 즉, 사전·사후의 FLCAS 설문지에 대한 자료들을 위의 순서로 처리한 결과 <표 15>와 같이 신뢰도의 Cronbach 알파의 계수 0.899를 얻었다. 그리하여 본 연구에서는 외국어 학습 불안 척도 33개 문항을 연구 분석 자료로 사용하였다.

<표 15> 외국어 학습 불안 척도 검사도구의 신뢰도

케이스 처리 요약				신뢰도 통계량	
차시		1차시		2차시	
		N	%	N	%
케이스	유효	201	99.5	Cronbach의 알파 0.899	
	제외됨 ^a	1	.5	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items 0.902	
	합계	202	100.0		
a. 목록별 삭제는 프로시저의 모든 변수를 기준으로 합니다.				항목 수	33

항목 총계 통계량

항목	항목이 삭제된 경우 척도 평균	항목이 삭제된 경우 척도 분산	수정된 항목-전체 상관관계	제곱 다중 상관관계	항목이 삭제된 경우 Cronbach 알파
1	99.15	242.268	.618	.508	.893
2	98.85	239.908	.663	.688	.892
3	99.48	240.771	.622	.533	.893
4	98.97	241.379	.630	.599	.893
5	99.36	256.442	.136	.509	.901
6	99.33	253.232	.214	.505	.900
7	99.22	246.282	.440	.449	.896
8	99.43	242.786	.641	.642	.893
9	99.29	242.958	.583	.540	.893
10	98.88	246.679	.525	.517	.895
11	98.79	245.866	.544	.558	.894

12	99.17	244.905	.450	.458	.896
13	99.20	249.240	.403	.427	.897
14	99.44	239.008	.708	.621	.891
15	99.30	242.772	.638	.659	.893
16	98.90	246.884	.528	.500	.895
17	99.37	250.795	.337	.505	.898
18	99.42	249.845	.433	.329	.896
19	98.67	267.392	-.183	.359	.906
20	99.09	245.426	.499	.505	.895
21	99.81	253.884	.232	.320	.899
22	99.45	240.669	.705	.635	.892
23	99.68	246.098	.413	.485	.897
24	100.16	271.655	-.322	.488	.908
25	99.36	243.971	.546	.552	.894
26	99.35	254.320	.213	.631	.900
27	99.40	252.991	.208	.592	.901
28	99.87	246.653	.440	.479	.896
29	99.04	239.178	.698	.702	.891
30	99.88	248.686	.440	.535	.896
31	98.93	250.445	.353	.417	.897
32	98.96	243.903	.650	.588	.893
33	99.36	238.932	.678	.631	.892

3.4.2 외국어 읽기 불안 척도 검사도구의 신뢰도

Saito 등(1999)의 외국어 읽기 불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS) 20문항의 설문지의 신뢰도를 측정하기 위해 SPSS 18 통계프로그램을 이용하였다. 검사도구의 신뢰도를 검사하기 위해 먼저 5점 Likert 유형의 설문지의 2번, 12번, 13번, 14번, 18번은 역코딩을 하였다. 즉, ‘1-전혀 그렇지 않다’를 5점, ‘2-그렇지 않다’를 4점, ‘3-어느 정도 그렇다’는 그대로 3점, ‘4-그렇다’는 2점, 그리고 ‘5-정말 그렇다’는 1점으로 환산을 하였다. 그 후에 척도의 신뢰도 검사 처리 순서에 따라, 실험반과 통제반에 실시한 사전·사후 설문지의 결과 즉, 케이스 202개를 동시에 처리하는 방식으로 신뢰도 검사(R)를 하였다. 그 결과 다음 <표 16>이 보여 주듯이 1차 처리결과에서 Cronbach의 알파 0.787을 얻었다. 그러므로 항목이 삭제된 경우의 척도 Cronbach 알파를 이용하여 2번과 18번을 제거한 후 2차 신뢰도 검사(R)의 결과는 Cronbach 알파 0.812이었다. 그래서 본 연구에서는 2번과 18번을 제거하여 18문항만을 처리하였다.

<표 16> 외국어 읽기 불안 척도 검사도구의 신뢰도

케이스 처리 요약						신뢰도 통계량		
차시	1차시		2차시		1차시 2차시			
	N	%	N	%				
케이스	유효	202	100.0	202	100.0	Cronbach의 알파	0.787	0.812
	제외됨 ^a	0	.0	0	.0	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	0.792	0.813
	합계	202	100.0	202	100.0	항목 수	20	18

a. 목록별 삭제는 프로시저의 모든 변수를 기준으로 합니다.

항목 총계 통계량

항목	항목이 삭제된 경우 척도 평균	항목이 삭제된 경우 척도 분산	수정된 항목-전체 상관관계	제곱 다중 상관관계	항목이 삭제된 경우 Cronbach 알파
1	58.60	76.708	.417	.367	.774
2	59.08	84.859	-.087	.165	.801
3	59.31	74.851	.514	.447	.768
4	59.19	70.972	.678	.626	.756
5	58.67	72.082	.653	.658	.759
6	58.42	72.872	.646	.658	.760
7	58.81	72.303	.608	.556	.761
8	59.05	73.216	.524	.461	.766
9	59.09	76.623	.373	.248	.776
10	58.78	74.032	.573	.433	.765
11	58.65	77.871	.323	.198	.779
12	59.05	80.455	.161	.343	.789
13	59.03	78.029	.258	.550	.784
14	59.01	82.890	.027	.144	.796
15	59.29	76.345	.378	.361	.776
16	59.41	79.149	.224	.244	.785
17	58.97	76.089	.355	.274	.777
18	59.08	79.148	.114	.508	.800
19	59.32	77.423	.318	.214	.780
20	58.86	81.533	.090	.115	.793

3.4.3 동기 검사도구의 신뢰도

학습동기에 대한 사전·사후 설문지에 대한 응답자료 202개의 케이스에 대한 신뢰도 분석을 같은 순서로 처리한 결과 다음 <표 17>과 같은 결과를 얻었다. 설문지에 대한 신뢰도 Cronbach의 알파 계수 0.889를 얻었다. 따라서 학습동기에 대한 자료 분석에서는 28개 문항을 모두 사용하였다.

<표 17> 동기 검사도구의 신뢰도

케이스 처리 요약				신뢰도 통계량		
차시	1차시		2차시		1차시	2차시
	N	%	N	%		
케이스	유효	202	99.0	Cronbach의 알파 0.889		
	제외됨 ^a	2	1.0	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items 0.889		
	합계	202	100.0			
a. 목록별 삭제는 프로시저의 모든 변수를 기준으로 합니다.				항목 수	28	

항목 총계 통계량

항목	항목이 삭제된 경우 척도 평균	항목이 삭제된 경우 척도 분산	수정된 항목-전체 상관관계	제곱 다중 상관관계	항목이 삭제된 경우 Cronbach 알파
1	87.47	175.838	.395	.447	.886
2	87.40	175.185	.402	.473	.886
3	87.73	173.022	.469	.478	.884
4	88.74	169.975	.502	.541	.884
5	88.24	173.708	.370	.413	.887
6	87.96	171.084	.479	.475	.884
7	87.80	166.754	.697	.621	.879
8	87.32	175.292	.487	.633	.884
9	87.68	170.592	.588	.605	.882
10	87.92	170.309	.502	.572	.884
11	88.51	172.251	.407	.554	.886
12	87.44	170.559	.551	.584	.883
13	88.89	174.460	.448	.599	.885
14	87.61	168.953	.625	.624	.881
15	88.55	177.394	.290	.407	.888
16	88.64	173.639	.455	.599	.885
17	88.38	166.599	.569	.665	.882
18	88.39	172.249	.485	.519	.884
19	88.46	172.390	.504	.630	.884
20	88.31	171.230	.554	.665	.883
21	88.18	167.977	.576	.555	.882

22	88.22	177.469	.274	.416	.889
23	88.28	179.477	.194	.354	.890
24	89.29	183.964	.022	.623	.894
25	89.42	183.561	.043	.673	.893
26	87.17	175.184	.393	.574	.886
27	88.32	172.247	.499	.406	.884
28	87.82	167.910	.689	.616	.880

3.4.4 태도 검사도구의 신뢰도

학습태도 검사도구의 자료의 신뢰도 분석은 설문지의 6번, 7번, 8번, 9번을 역코딩한 후에 실시하였다. 사전·사후 설문지에 대한 응답자료 202개의 케이스에 대한 신뢰도 검사를 실시하여 얻은 신뢰도 Cronbach 알파의 계수는 다음 <표 18>에서 제시하는 것처럼 0.852였다. 따라서 학습태도 설문지에 대한 자료 분석은 15개 문항에 대해 연구 분석 자료로 사용하였다.

<표 18> 태도 검사도구의 신뢰도

케이스 처리 요약				신뢰도 통계량			
차시		1차시		2차시		1차시	2차시
		N	%	N	%		
케이스	유효	202	100.0			Cronbach의 알파	0.837
	제외됨 ^a	0	0.0				
	합계	202	100.0			Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	0.854
a. 목록별 삭제는 프로시저의 모든 변수를 기준으로 합니다.						항목 수	15

항목 총계 통계량

항목	항목이 삭제된 경우 척도 평균	항목이 삭제된 경우 척도 분산	수정된 항목-전체 상관관계	제곱 다중 상관관계	항목이 삭제된 경우 Cronbach 알파
1	46.15	46.814	.669	.742	.815
2	46.18	46.011	.682	.781	.814
3	45.68	47.125	.573	.535	.820
4	45.08	51.242	.252	.319	.838
5	46.68	53.979	-.027	.174	.863
6	46.14	47.417	.592	.471	.820
7	45.94	48.468	.534	.532	.823
8	46.16	48.293	.485	.473	.826
9	46.33	45.465	.655	.539	.814
10	45.96	47.088	.657	.563	.816
11	45.78	46.559	.657	.617	.816

12	45.67	46.758	.601	.458	.818
13	45.73	46.179	.681	.636	.814
14	46.34	52.861	.052	.147	.855
15	45.79	50.268	.248	.162	.841

3.5 자료 수집 절차

자료수집은 2014년 9월 1일부터 12월 17일까지 총 15주의 기간 동안 주당 1일 2시간의 영어읽기 100을 활용하여 사전진단평가, 2회의 동료평가, 사후 학업성취도평가, 사전·사후 설문조사, 사후 질의·응답형 설문조사를 통해 이루어졌다. 다음 <표 19>에서 보듯이 사전 진단평가와 사전 설문조사는 실험반은 2014년 9월 1일(월요일)에 그리고 통제반은 2014년 9월 3일(수요일)에 각각 실시하였고, 동료평가는 실험반만 2회 실시하였는데 중간고사(2014년 10월 20일)와 기말고사(2014년 12월 22일)까지 제출하도록 하였다. 그리고 사후 설문조사와 사후 서면 질의는 실험이 끝나는 주 즉, 기말고사(학업성취도 평가)실시되기 전 주일에 이루어졌는데, 실험반은 2014년 12월 8일(월요일), 통제반은 2014년 12월 15일(수요일)에 실시하였다.

<표 19> 자료수집 시기 및 절차

절차	시기	내용
<ul style="list-style-type: none"> ◦ 사전검사 ◦ 진단검사 	9월 첫째 주(9.1~9. 6)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 실험 전 진단평가 ◇ 실험 전 설문조사 ◇ 실험반과 통제반 편성
<ul style="list-style-type: none"> ◦ 실험 처치 ◦ 중간고사 ◦ 1차 동료평가 	9월 둘째 주(9.8) ~ 10월 넷째 주(10.22)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 실험반 그룹편성 ◇ 실험반 그룹평가 2회 실시 고시 ◇ 그룹 내 동료평가 및 중간고사

° 사후검사	12월 셋째 주(12.17)	◇ 실험 후 설문조사
° 2차 동료평가	~	◇ 그룹 내 동료평가
° 기말고사	12월 넷째 주(12.22)	◇ 기말고사

3.6 수업의 절차 및 활동

과제중심 협력학습이 영어학습자의 학업성취도와 정의적 영역에 미치는 영향을 검토하기 위해 실험반에는 과제중심 협력학습을 통제반에는 과제중심 일제식/강의식 수업을 실시하였다. 각 차시별로 진행한 수업의 주제를 보면 다음 <표 20>과 같다.

<표 20> 수업절차와 교수·학습 활동

차시	일시	자료수집 및 처치 내용	실행여부	
			실험반	통제반
1	9/1주	▷ 실험 전 진단평가	9/1	9/3
		▷ 실험 전 설문조사	"	"
		▷ 실험반과 통제반 편성 - 연구취지 설명 및 대상자서명	"	"
		▷ 인터넷 학교홈페이지 활용 - 매 차시의 학습과제 & Task-sheet의 제시와 출력 안내	"	"
9/2주		추석		
2	9/3주	▷ 소집단 편성 및 동료평가지의 취지 설명	9/15	
		▷ 끊어읽기(chunking)의 도입취지 설명과 연습(부록 참조)	"	9/17
		▷ Chapter 1. Learning a Second Language - (GW) vs. (WW)	"	"
4	9/4주	▷ Chapter 2. The Best Place to Live - (GW) vs. (WW)	9/22	10/1
5	9/5주	▷ Chapter 3. The McCaugheys: An Unusual Family - (GW) vs. (WW)	9/27	10/8
6	5주	▷ Chapter 4. A Musical Family - (GW) vs. (WW)	10/6	10/15
7	6주	▷ Chapter 5. The Importance of Exercise for Children - (GW) vs. (WW)	10/13	10/29

8	7주	중간고사(10/20-24)	10/20	10/22
9	8주	▷ Chapter 6. The New York City Marathon: A World Race - (GW) vs. (WW)	10/27	11/5
10	9주	▷ Chapter 7. Margaret Mead: The World Was Her Home - (GW) vs. (WW)	11/3	11/12
11	10주	▷ Chapter 8. Louis Pasteur: A Modern-Day Scientist - (GW) vs. (WW)	11/10	11/19
12	11주	▷ Chapter 9. The Origin of the Moon - (GW) vs. (WW)	11/17	11/25
13	12주	▷ Chapter 10. A New Route across the Top of the World - (GW) vs. (WW)	11/24	12/3
14	13주	▷ Chapter 11. Saving Lives with Weather Forecasting - (GW) vs. (WW)	12/1	12/10
15	14주	▷ Chapter 12. Clues and Criminal Investigation - (GW) vs. (WW)	12/8	12/15
16	15주	기말고사(12/16-22)	12/22	12/17

☞ GW: Group Work WW: Whole class Work

3.6.1 반 편성과 시간 운영

“영어읽기 100(초급반)”을 월요일에 수강하는 반은 실험반으로 수요일에 수강하는 반은 통제반으로 구성하였다. 실험반과 통제반 모두 과제를 사용하였지만 실험반은 과제중심 소그룹 협력학습으로 수업을 하였고, 통제반은 과제중심 일제식 수업(whole class teaching)으로 수업을 진행하였다. 수업시간은 50분 연속 2시간으로 편성되어 있어서 1시간은 Worksheet의 과제를 해결하도록 하고 또 다른 1시간은 과제의 해답을 확인하고 연습하는 시간으로 진행하였다. 구체적인 진행 방법은 교수·학습 활동에서 설명하였다.

3.6.2 그룹 구성 및 구성원 배치

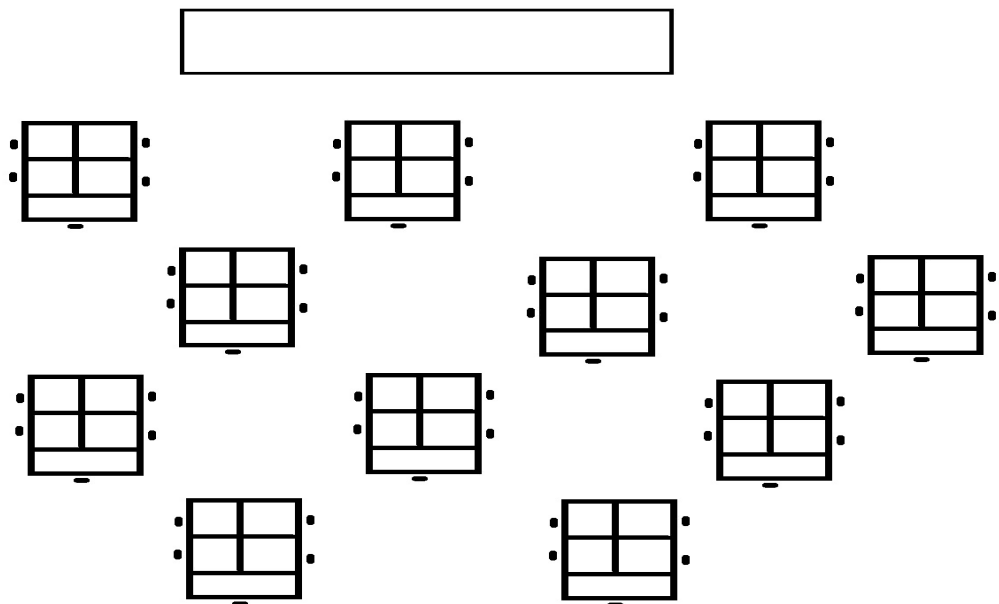
1차시 때에 진단평가의 결과와 학습자가 꼭 같은 조에 있어야 된다고 생각하는 학습자들을 파악하고 나서 학과와 성별을 고려하여 그룹을 편성하였다. 그룹

은 <표 21>에 나타난 그룹 구성의 장단점을 바탕으로 반 구성원이 55명이어서 각 그룹 5명씩 11개의 그룹을 조직하였다. 아울러 교사는 그룹 활동의 촉진자이면서 도우미 역할을 해야 한다는 것을 감안하여 <그림 1>과 같이 교실 내 그룹 구성원의 자리를 배정하였다.

<표 21> 그룹 구성에 따른 장단점

구성원	장점	단점
2명	▷ 높은 상호 의존성	▶ 한 사람의 영향이 너무 큼
3명	▷ 의결 결정이 쉬움	▶ 짝 활동 할 수 없음 ▶ 한 명이 소외될 가능성 있음
4명	▷ 짝 활동을 잘 할 수 있음	▶ 2:2가 되어 의사결정 곤란할 수 있음
5명	▷ 의사결정이 쉬움 ▷ 충분히 다양한 생각 얻음	▶ 홀수가 되어 소외 학생 생길 수 있음
6명	▷ 충분히 다양한 생각 얻음	▶ 소 모둠의 특징이 잘 안 나타날 수 있음

출처: 정문성, 조성태와 서우철. 2012. “모둠 구성에 따른 장·단점”, p. 80에서 인용



<그림 1> 교실 그룹 배치도

그룹은 진단평가의 성적을 기초로 하여, 학과, 그리고 남녀 성별, 그리고 같이 있고 싶은 짝을 고려하여 수준과 성별이 어느 한 그룹에 치우치지 않도록, 각 그룹의 구성 인원은 <표 21>의 그룹 구성에 따른 장단점을 참조하여 5명으로 정하여 다음 <표 22>와 같이 실험반의 학습자들을 11개 그룹으로 편성하였다. 예를 들면, 그룹 a1인 경우 송XX라는 회계학과 여학생이 6번 강XX라는 회계학과 여학생과 같이 있고 싶다고 하여 같은 그룹에 속하도록 하였으며, b2인 경우는 8번 김XX라는 경제학과 학생이 진단평가의 성적이 Level I 이기 때문에 7번 윤XX라는 Level IV에 해당하는 무역학과 남학생이 같은 그룹에서 8번 학생이 과제수행을 하는 것을 도와줄 수 있도록 하기 위해 같은 그룹에 배치하였다.

<표 22> 그룹별 구성원 편성표

출석번호	학번	학과	학년	성별	이름	진단평가		그룹
						점수	Level	
1	20111XXXXX	사학과	2	남	최XX	16	Ⅱ	a1
2	20141XXXXX	사회학과	1	남	한XX	28	Ⅲ	a1
4	20141XXXXX	관광경영학과	1	여	현XX	28	Ⅲ	a1
5	20121XXXXX	회계학과	3	여	송XX	32	Ⅳ	a1
6	20141XXXXX	회계학과	1	여	강XX	27	Ⅲ	a1
3	20141XXXXX	행정학과(야)	1	남	현XX	29	Ⅲ	b2
7	20141XXXXX	무역학과	1	남	윤XX	34	Ⅳ	b2
8	20141XXXXX	경제학과	1	남	김XX	11	I	b2
10	20111XXXXX	수학교육과	4	여	고XX	34	Ⅳ	b2
33	20121XXXXX	식품영양학과	3	여	양XX	22	Ⅱ	b2
9	20141XXXXX	경영정보학과	1	남	한XX	16	Ⅱ	c3
11	20141XXXXX	생물산업학부	1	남	강XX	17	Ⅱ	c3
12	20141XXXXX	생물산업학부	1	여	이XX	27	Ⅲ	c3
13	20141XXXXX	생물산업학부	1	여	최XX	34	Ⅳ	c3
14	20141XXXXX	생명공학부	1	여	김XX	18	Ⅱ	c3
15	20141XXXXX	생명공학부	1	여	안XX	22	Ⅱ	d4
16	20141XXXXX	산업응용경제학과	1	남	오XX	16	Ⅱ	d4
17	20141XXXXX	산업응용경제학과	1	남	한XX	39	Ⅳ	d4
18	20141XXXXX	해양생명과학전공	1	남	양XX	25	Ⅲ	d4
19	20141XXXXX	해양생명과학전공	1	남	한XX			d4

20	20141XXXXX	수산생명의학전공	1	남	송XX	28	Ⅲ	e5
21	10691XXXXX	지구해양과학과	4	남	김XX	22	Ⅱ	e5
22	20141XXXXX	지구해양과학과	1	남	양XX	31	Ⅲ	e5
23	20141XXXXX	지구해양과학과	1	남	현XX	26	Ⅱ	e5
28	20141XXXXX	물리학과	1	남	김XX	32	Ⅳ	e5
24	20141XXXXX	환경공학과	1	남	이XX	31	Ⅲ	f6
25	20141XXXXX	환경공학과	1	남	한XX	25	Ⅲ	f6
26	20141XXXXX	해양시스템공학과	1	여	고XX	25	Ⅲ	f6
27	20141XXXXX	해양시스템공학과	1	여	심XX	24	Ⅲ	f6
53	20121XXXXX	관·현악전공	3	남	우XX	22	Ⅱ	f6
29	20101XXXXX	생물학과	3	남	김XX	22	Ⅱ	g7
30	20101XXXXX	생물학과	3	남	박XX	33	Ⅳ	g7
31	20101XXXXX	생물학과	4	남	지XX	26	Ⅲ	g7
32	20141XXXXX	생물학과	1	남	강XX	24	Ⅲ	g7
52	20141XXXXX	생명화학공학과	1	남	변XX	30	Ⅲ	g7
34	20091XXXXX	수학과	4	남	변XX	36	Ⅳ	h8
35	20141XXXXX	수학과	1	남	고XX	17	Ⅱ	h8
36	20141XXXXX	전산통계학과	1	남	문XX	28	Ⅲ	h8
37	20141XXXXX	전산통계학과	1	여	이XX	23	Ⅲ	h8
46	20101XXXXX	통신공학과	1	남	고XX	24	Ⅲ	h8
38	20091XXXXX	의류학과	4	남	고XX	21	Ⅱ	i9
39	20141XXXXX	의류학과	1	여	이XX	29	Ⅲ	i9
41	20131XXXXX	체육과학전공	2	여	임XX	18	Ⅱ	i9
54	20121XXXXX	문화조형디자인전공	3	남	김XX	28	Ⅲ	i9
55	20121XXXXX	문화조형디자인전공	3	여	김XX	24	Ⅲ	i9
40	20121XXXXX	체육학부	1	여	황XX	28	Ⅲ	j10
42	20141XXXXX	식품생명공학과	1	남	김XX	25	Ⅲ	j10
43	20141XXXXX	식품생명공학과	1	남	이XX	27	Ⅲ	j10
44	20141XXXXX	식품생명공학과	1	남	이XX	17	Ⅱ	j10
45	20141XXXXX	식품생명공학과	1	남	현XX	23	Ⅲ	j10
47	20101XXXXX	에너지공학과	3	남	현XX	23	Ⅲ	k11
48	20141XXXXX	에너지공학과	1	여	김XX	27	Ⅲ	k11
49	20141XXXXX	에너지공학과	1	남	문XX	23	Ⅲ	k11
50	20141XXXXX	에너지공학과	1	남	양XX	25	Ⅲ	k11
51	20141XXXXX	에너지공학과	1	남	원XX	28	Ⅲ	k11

3.6.3 교수·학습 활동

가. 수업 전 교수·학습 활동

과제중심 협력수업을 진행하기 위하여 교재 Themes for Today(Smith & Mare, 2011)의 내용을 토대로 Homework(부록Ⅶ 참조)와 Worksheet(부록Ⅷ 참조)를 제작하여 적어도 1주일 전에 J대학 온라인 홈페이지의 학습관련 사이트의 게시판에 탑재하였다. Homework는 배울 단원의 중요한 단어와 구들의 뜻을 조사해 보도록 하고 또한 단원의 지문을 미리 끊어 읽기표시를 하면서 읽어 본 후에 대학 홈페이지의 과제제출란에 수업 직전까지 제출 하도록 하였다. 그리고 수업전에 학생들이 미리 학습할 내용을 볼 수 있게 매주의 과제를 과제학습과 수업전 활동으로써 Homework를 해결하고 제출하도록 하였다. 또한 수업에 활용할 과제의 Worksheet를 미리 인터넷 J대학교의 수업 도우미 게시판에서 출력하여 수업시간에 갖고 오도록 하였다. 즉 Homework를 통해 수업 직전까지 배울 단원의 단어 및 구문의 뜻을 파악하고 단원의 본문을 미리 주어와 동사를 찾으며 읽어 보도록 하였다. 제출 된 Homework는 성적에 반영하였는데 10회 이상은 10점, 그 이하는 1회 미제출시 1점 감점 처리하는 방식으로 평가하였다. 그리고 Worksheet는 교재의 구성이 Prereading Preparation, Reading Passage in Segments with Reading Analysis, Complete Reading Passage, Scanning for Information, Word Forms 등으로 구성되어 있어 수업시간에 다루기에는 분량이 많아서 Prereading Preparation, Reading Passage in Segments with Reading Analysis, Complete Reading Passage, Scanning for Information 위주로 하되 읽기내용 중에 학생들이 어려워할 것 같은 문법이나 구문들이 나오는 문장은 paraphrasing형식으로 과제를 만들었다.

나. 실험 집단의 교수·학습 활동

Willis(2004a)의 과업중심 교수·학습 모형을 토대로 1교시는 과제 전 단계와 과제수행 단계의 수업을 진행하였다. 먼저 수업이 시작되기 전에는 강의실에 언제나 팝송이 나올 수 있도록 팝송담당자를 정하여 팝송을 들을 수 있도록 하였다. 이어서 서로 인사를 하고 나서 topic을 중심으로 이야기를 해보도록 교사가 영어로 질문을 하고 학생이 답하도록 했으며 학생들이 어려워하면 topic을 보거나 들

있을 때 생각나는 단어를 말해 보도록 하였다. 가령 교사가 칠판에 해를 그린 다음 학생들이 말하는 단어들을 받아 적고 그 단어들을 이용해서 간단한 문장을 만들어 보도록 하였다. 약 5분에서 10분간의 brainstorming, mind-mapping, 또는 think-aloud 활동을 하고 나서 과제활동을 하도록 하였다. 학생들은 task-worksheet를 가지고 그룹 활동을 통해 과제를 해결하도록 하였다. 그룹별로 과제해결이 다 되고 나면 그룹의 리더는 task-worksheet를 모아 교사에게 점검을 받도록 하였고 점검이 끝나면 그룹 리더는 다시 가지고 자기 그룹으로 돌아가서 그룹이 발표할 부분을 알려주도록 하였다. 발표는 그룹의 구성원들 중 한 사람씩 주별(weekly-based)로 돌아가면서 진행하도록 하였고 발표 시에는 읽기가 잘 안 되는 동료가 소리 내서 읽어 볼 수 있도록 하였다. 그룹 내에서 글을 잘 읽지 못하는 구성원이 있는 경우 잘 하는 구성원으로 하여금 미리 그 학생의 읽기를 도와주도록 임무를 부여하였다. 이 때 주의할 점은 순회하면서 읽을 수 있는지 확인을 한 경우에만 그 학생이 읽을 수 있도록 그룹 리더에게 지시하였다. 전체 그룹이 교사로 부터 과제검사와 다음 발표할 것을 지시 받고 1교시를 마치고 2교시를 준비하도록 하였다. 2교시는 그룹별로 과제발표를 하고 발표 후에는 교사가 보충 설명하면서 중요한 구문 등을 숙지할 수 있도록 하였다. 교수·학습 활동을 하는 동안 교사는 가급적 영어를 사용하려고 노력하였고 특히 그룹 활동을 하는 동안에는 학습자들이 목표어인 영어가 아닌 우리말을 사용하는 것을 허용하였다. 연구자가 수행한 교수·학습 활동을 1교시와 2교시로 나누어 알기 쉽게 설명하면 다음과 같다.

1) 1교시 교수·학습 활동

첫째, 지원자 중심으로 팝송 담당자를 선정하여 수업이 시작되기 전 교실 내에서 학습자들이 팝송을 들을 수 있도록 하였다(5분 활동).

둘째, 수업은 서로 인사를 나누고 나서 단원의 topic과 관련하여 영어로 질문하고 오늘 할 과제의 내용에 접근하도록 하면서 학습 목표를 제시하였다. 경우에 따라서는 과제수행 전 단계에서 Chapter Topic과 Prereading Preparation을 중심으로 학습자들이 영어로 생각하고 답할 수 있도록 하였다. 이 때 brainstorming, word mapping, think aloud 등을 주로 활용하여 단어를 먼저 말해 보도록 하고

그 단어들을 칠판에 쓰고 난 후 그 단어들을 이용하여 문장을 만들도록 하고 이야기를 꾸며 보도록 하였다(10분).

셋째, 학습목표 제시 후에 Worksheet를 가지고 그룹 활동을 하도록 하였다. 이때 교사는 출결상황 카드를 회람시켜 그룹의 구성원의 출결여부를 조장이 체크를 하도록 하였다. 과제풀이 그룹 활동을 할 때 교사는 결석한 학습자에 대해 왜 결석했는지를 구성원들에게 물어 보았다. 그리고 교실을 돌아다니면서 활동상황을 점검하고 또 도움이 필요한 그룹이 있는 경우는 도우미 역할을 하였다. 그룹별로 과제가 해결되면 조장은 해결된 조원들의 Worksheet들을 모아 교사에게 확인을 받고 발표할 부분을 교사로 부터 부여 받았다. 그 후에 발표 준비를 하도록 하였다(35분).

2) 2교시 교수·학습 활동

첫째, 과제발표를 준비할 시간을 제공하였다(10분).

둘째, 그룹별로 발표 준비가 끝나면 그룹별로 부여받은 과제를 발표하도록 하였다. 이때는 그룹별로 구성원 중 한 명이 앞으로 나와서 진행을 하는데 본문의 내용을 소리 내어 읽을 수 있도록 하였고 가급적 구성원 전체가 발표할 수 있도록 하였다(25분).

셋째, 각 그룹 발표가 끝나고 나면 질문을 받고 질문이 없으면 교사가 그룹이 발표한 내용에서 중요한 부분이나 잘 못된 부분을 질문을 통해 확인함으로써 학습을 강화 하였다(5분).

넷째, 그룹별 발표가 끝나면, 교사는 새로운 단어나 어휘, 구문 중심으로 된 Homework의 내용을 점검하였다(10분).

다. 통제 집단의 교수·학습 활동

수업의 1교시는 개별 활동을 통해 과제를 해결하도록 하였고 2교시는 Worksheet를 중심으로 수업을 진행하였다. 교수·학습 활동을 하는 동안 교사는 가급적 영어를 사용하려고 노력하였다. 교수·학습 활동을 1교시와 2교시로 나누어 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

1) 1교시 교수·학습 활동

첫째, 팝송 담당자를 선정하여 수업이 시작되기 전 교실 내에 팝송이 흘러나올 수 있도록 하였다. 출석 점검과 학습자들은 인터넷 본대학교의 수업도우미 게시판에 탑재된 Homework와 Worksheet를 출력해서 수업에 참여했는지 확인했다(5분).

둘째, 수업은 서로 인사를 나누고 나서 단원의 topic과 관련하여 영어로 질문을 하여 학생이 답하도록 해 보고 학생들이 어려워하면 topic을 보거나 들었을 때 생각나는 단어를 말해 보도록 하였다. 이어서 교사는 칠판에 해(sun)와 같은 둥근 원을 그린 다음 학생들이 말하는 단어들을 받아 적고 그 단어들을 이용해서 간단한 문장을 만들어 보도록 하였다. 오늘 해야 할 과제의 내용에 접근하도록 하면서 학습목표를 제시하였다(10분).

셋째, 학습목표 제시 후에 Worksheet를 가지고 개별적으로 과제를 해결하는 활동을 하도록 하였다. 이때 교사는 출결 확인을 한 다음 개인별 활동을 하는 동안 교사는 교실을 돌아다니면서 활동 상황을 점검하고 도움이 필요한 학습자가 있는 경우는 도우미 역할을 하였다(35분).

넷째, 개인별로 과제가 해결된 것이 확인되면 교사로부터 다음 시간에 발표할 부분을 제공 받았다(5분).

2) 2교시 교수·학습 활동

첫째, Chapter Topic과 Prereading Preparation을 중심으로 학습자들이 영어로 생각하고 답할 수 있도록 하였다. 이 때 brainstorming, word mapping, thinking aloud를 주로 활용하여 단어를 먼저 쓰도록 하고 그 단어들을 이용하여 문장을 만들고 난 후 이야기를 꾸며 보도록 하였다. 1교시 과제수행 전에 이 부분을 다룬 경우는 생략하고 다음 단계를 진행하였다(5분).

둘째, topic과 관련된 활동이 끝나면, 교사는 새로운 단어나 어휘, 구문 중심으로 된 Homework의 내용을 점검하고 나서 Worksheet 내용을 중심으로 교사가 영어로 질의하면서 수업을 진행하였다(35분).

셋째, 각 단원의 본문은 학습자들 가운데 한사람을 선정하여 단락별로 소리 내어서 읽어 보도록 지시를 하고 단락별로 되어 있는 과제를 질의·응답식으로 진행하였다(5분).

넷째, 모든 활동이 끝나면 교사는 학습자 각자의 Worksheet에 활동했다는 교사의 확인서명을 하고 나서 수업을 마쳤다. Worksheet 활동의 평가는 Homework와 같은 방식으로 성적에 반영하였다(5분).

3.6.4 교수·학습 활동의 실제(2 hours' plan)

1. Text: Themes for Today 1

2. Unit: Chapter 3, The McCaugheys: An Unusual Family

3. General Aims:

Students will be able to

- improve their four skills while doing TBCL activities like communicating and expressing themselves with tasks of their worksheet.
- understand English articles better by chunking sentences into meaningful units.
- diminish their anxiety in English class and English reading activity.
- increase their motivation and attitude toward learning English.
- develop their collaborative spirit through their peer scaffolding

4. Unit Objectives:

By the end of this class activity, students will be able to

- understand the concept of multiple births: quadruplets, quintuplets, sextuplets, septuplets, and octuplets.
- use the followings:
 - 1) New Words: unusual, quadruplets, quintuplets, sextuplets, septuplets, octuplets, feed, diaper, homeschooling
 - 2) Phrases:
 - ① It is hard work to take care of seven babies at the same time.
 - ② They don't need diapers anymore.
 - 3) Structures:
 - ① It is hard work to take care of seven babies at the same time.

② The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to help them.

③ They feed and dress themselves.

- be interested in the unusual family in their neighborhood.
- be excited to learn English owing to their small group activities

5. Anticipated Problems/ Solutions

- One or two of each group can't read the reading texts well.
 - ☞ Solution: Giving one of the others the role of helping him read it and study English.
- Some students do not make efforts to their own responsibility or their group activity.
 - ☞ Solution: Letting the students evaluate how well the other members play their own role in each group as a peer evaluation two times a semester.
- Students don't know how to deal with a task on the worksheet.
 - ☞ Solution: Giving an example to them and explain it in English.

6. Materials:

- Reading Texts
- Homework
- Worksheet

7. Overall Teaching Procedures:

How to differentiate the experimental class and the controlled class

1) In the experimental class:

- Putting the 55 students into the 11 heterogeneous groups, 5 members in each group based on their placement test's score, favorite peer, and major
- Each group supposed to have a chairperson moderating group discussion, keeps the group on task, and distributes work with the help of their own group discussion, a recorder taking notes

about group discussions and decisions

- Students having designated roles within their group.
- Each group supposed to name their own group such as ‘I Love English’ and ‘Number One’
- Overall teaching procedures depending on Willi’s (1996, 2004a) task-based learning framework

2) In the controlled class:

- Doing the homework on the website, 하영 dreamy, J university
- The 1st period:
 - ☞ In the pre-task phase, prereading preparation on the worksheet included: the tasks will be asked by the teacher.
 - ☞ In the task-cycle phase, only the task activity done by the individuals
- The 2nd period:
 - ☞ Reporting and Language Focus progressed by the teacher
 - ☞ Asking a student to read the segments of the reading material individually
 - ☞ Asking students about the tasks individually

8. Detailed Classroom Procedures in the Experimental Class:

- Doing the homework on the website, 하영 dreamy
- The 1st period:

(1) Pre-task Phase (15 minuets):

- ☞ Listening to pop songs until just before the class starts
- ☞ Greeting
- ☞ Checking the roll
- ☞ Presenting the objectives of the lesson
 - ◆ To be able to understand the concept of multiple births.
 - ◆ To be able to be interested in the unusual family in their neighborhood.

◆ To be able to understand the followings:

(1) New Words: unusual, quadruplets, quintuplets, sextuplets, septuplets

2) Phrases:

① It is hard work to take care of seven babies at the same time.

② They don't need diapers anymore.

3) Structures:

① It is hard work to take care of seven babies at the same time.

② The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to help them.

③ They feed and dress themselves.

☞ Demonstration: Checking the new words of the chapter homework

■ What's the meaning of each word or phrase?

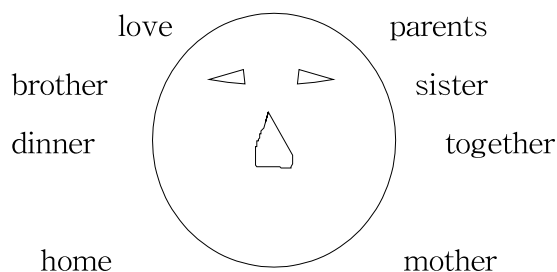
- | | | |
|---------------------|-------------------|---------------------|
| 1. unusual | 2. In fact | 3. septuplets |
| 4. be born together | 5. take care of | 6. at the same time |
| 7. In the beginning | 8. feed | 9. diaper |
| 10. not ~ anymore | 11. homeschooling | 12. popular |
| 13. schoolwork | | |

☞ warming up: brainstorming, mind-mapping, or thinking aloud

T: When you hear the word, family, what does it make you think of?

Come and write it on the blackboard. (The teacher draws a circle on the blackboard.)

Ss:



T: Let's try to make a sentence using these words.

Ss: I love my parents. We live together. There are father, mother, brother, and sister in my family.

(2) Task within Task-cycle Phase (35 minutes):

- T: ① Allowing students to listen to the tape about the reading material
② Asking students to do the tasks within their group
④ Walking round the class to monitor group activities
⑤ Nominating one of each group members, who helps the poor reader read and understand the tasks if there is a student who can't read English sentences
⑥ Checking whether students need the teacher's help.
⑦ Whether all the students are active. If not, the teacher help them participate fully in the group activity.

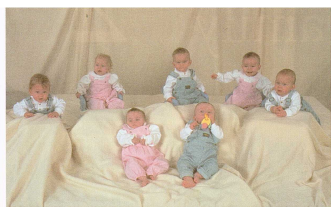
Ss: After listening to the tape, each group does the tasks on the worksheet.

— In the part of **'Prereading Preparation'**

- ① A chairperson or secretary asks the group members to look at the picture.
- ② A chairperson or secretary asks each question individually.
- ③ Group members check whether their answer is correct or not through peer scaffolding.

■ Prereading Preparation

1. Look at the photograph. Why is this family unusual?



- a) They have young children
- b) They have many young children
- c) They have seven children the same age

2. What is an unusual family? Take unusual families for example and write one reason for each family here.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

— In the part of **‘Reading’**

- ① A chairperson asks one of the group members to read the reading part of the tasks and then translate it into Korean.
- ② The others check how to chunk words into meaningful units.
- ③ A chairperson asks each question individually.
- ④ Group members check whether his or her answer is correct or not through peer scaffolding.

■ **Reading**

◆ *Directions: Read each paragraph carefully with the members of your group. Then answer the questions and translate it into Korean, checking the meaningful unit.*

The McCaugheys: An Unusual Family

Kenny and Bobbi McCaughey live in Iowa. They have a big family. In fact, they have eight children.

But this family is also very unusual. Mikayla is the oldest child in the family. She is six years old.

The other children are Brandon, Joel, Kelsey, Kenny, Natalie, Alexis, and Nathan.

They are all five years old. Why are they all the same age?

Because they are septuplets! Septuplets are seven children who are born

together.

1. Who are Kenny and Bobbie McCaughey?

- ① The parents ② The children

2. How many children do the McCaugheys have?

- ① Eight ② Seven ③ Five

3. What are **septuplets**?

- ① Large families ② Seven children born ③ Five-year-old children

4. _____ True _____ False Mikayla is a septuplet.

5. How old are the septuplets? _____

◆ *Directions: Read each paragraph carefully with the members of your group. Then answer the questions and translate it into Korean checking the meaningful unit.*

It is hard work to take care of seven babies at the same time.

But Kenny and Bobbi did not take care of the seven babies alone.

In the beginning, many people helped them.

The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to help them.

Their friends and families helped to feed, clean, and dress the babies.

Every week, the septuplets used about 170 diapers!

They drank a lot of milk, too.

6. _____ True _____ False Many people helped Kenny and Bobbi.
7. _____ True _____ False The septuplets slept a lot in the beginning.
8. Friends and families helped because to look after septuplets _____
- ① are hard work
- ② is to have them drink a lot of milk
- ③ are unusual
9. Their friends and families helped to feed, clean, and **dress** the babies.
Dress means _____
- ① to put a dress on the babies
- ② to put clothes on the babies
10. Babies use diapers because they _____ can't drink from a cup
 can't use the bathroom

◆ *Directions: Read each paragraph carefully with the members of your group. Then answer the questions and translate it into Korean checking the meaningful unit.*

Now the children are older. Bobbi says, "It's easier to take care of the children now.

They feed and dress themselves, and they don't need diapers anymore!"

The septuplets started school this year. But they do not leave the house.

Why? The children go to school at home, like their big sister, Mikayla.

When Mikayla was ready for school, Kenny and Bobbi decided to teach her at home.

"Homeschooling" is popular. Many families in the United States teach their children at home.

The children do all their schoolwork at home. Last year, Bobbi was Mikayla's teacher.

Now, Bobbi is the teacher for all eight of her children.

11. It's easier to take care of the septuplets now because _____

- ① they are older and eat for themselves
- ② they go to school
- ③ their big sister helps

12. _____ True _____ False The septuplets wear diapers now.

13. The septuplets are unusual students because they _____

- ① are not ready to go to school
- ② can't dress themselves
- ③ go to school at home

14. Homeschooling is **popular**. **Popular** means _____

- ① many people like homeschooling
- ② homeschooling is very expensive
- ③ homeschooling is easy to do

— In the part of '**Scanning for Information**'

- ① A chairperson asks the group members to read the complete passage.
- ② A chairperson asks each question individually.
- ③ Group members check whether his or her answer is correct or not through peer scaffolding.

◆ *Directions: Read the complete passage with the members of your group. When you are finished, answer the questions that follow.*

The McCaugheys: An Unusual Family

Kenny and Bobbi McCaughey live in Iowa. They have a big family. In fact, they have eight children. But this family is also very unusual. Mikayla is the oldest child in the family. She is six years old. The other children are Brandon, Joel, Kelsey, Kenny, Natalie, Alexis, and Nathan. They are all five years old. Why are they all the same age? Because they are septuplets! Septuplets are seven children who are born together.

It is hard work to take care of seven babies at the same time. But Kenny and Bobbi did not take care of the seven babies alone. In the beginning, many people helped them. The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to help them. Their friends and families helped to feed, clean, and dress the babies. Every week, the septuplets used about 170 diapers! They drank a lot of milk, too.

Now the children are older. Bobbi says, "It's easier to take care of the children now. They feed and dress themselves, and they don't need diapers anymore!" The septuplets started school this year. But they do not leave the house. Why? The children go to school at home, like their big sister, Mikayla. When Mikayla was ready for school, Kenny and Bobbi decided to teach her at home. "Homeschooling" is popular. Many families in the United States teach their children at home. The children do all their schoolwork at home. Last year, Bobbi was Mikayla's teacher. Now, Bobbi is the teacher for all eight of her children.

■ A. Scanning for Information

1. Where does the McCaughey family live?
2. Who helped Kenny and Bobbie McCaughey take care of the septuplets?
3. Why don't the septuplets wear diapers anymore?
4. Why don't the children go to school?
5. What is the main idea of this story?
 - ① It is hard work for parents to take care of septuplets.
 - ② Homeschooling is very popular today in the United States.
 - ③ The McCaugheys are unusual because they have septuplets.

— In the part of 'Word Forms'

- ① A chairperson asks each question individually.
- ② Group members check whether his or her answer is correct or not through peer scaffolding.

B. Word Forms

In English, some words can be either a noun (n.) or a verb (v.), for example, change. Read the sentences below. Decide if the correct word is a noun or a verb. Circle your answer. Do the example below as a class before you begin.

Example: a. We change / change our clothes everyday.
(v.) (n.)

b. The change / change in the weather made me sick.
(v.) (n.)

1. Kenny and Bobbi did not get very much sleep / sleep at first.
(v.) (n.)
2. The septuplets did not sleep / sleep very much at first.
(v.) (n.)
3. The family uses / uses a room in their house as a classroom.
(v.) (n.)
4. One room has many uses / uses. It is a classroom, a playroom.
(v.) (n.)
5. Do you always work / work during the day?
(v.) (n.)
6. I do my work / work for school at night.
(v.) (n.)
7. The septuplets got a good start / start in life because so many people helped them.
(v.) (n.)
8. I sometimes start / start my day by reading the newspaper.
(v.) (n.)
9. Kenny's and Bobbi's families help / help them with the children.
(v.) (n.)
10. Kenny and Bobbi don't need a lot of help / help now because the children are older.
(v.) (n.)

Word Partnership

Use **help** with

adj. - financial **help**, professional **help**

v. - ask for **help**, get **help**, need **help**, try to **help**, want to **help**,
cry/scream/shout for help.
can't **help** thinking/feeling something

— In the part of 'Vocabulary in Context'

- ① A chairperson asks each question individually.
- ② Group members check whether his or her answer is correct or not through peer scaffolding.

C. Vocabulary in Context

Read the following sentences. Choose the correct word for each sentence. Write your answers on the blank lines.

hard (adj.) helped (v.) septuplets (n.) together (adv.)

1. _____ are seven children who are born at the same time.
2. Brandon, Joel, Kelsey, Kenny, Natalie, Alexis, and Nathan are all five years old. They were born _____.
3. It is difficult to take care of seven babies. It is _____ to work.
4. Many people _____ the McCaugheys. They cleaned and dressed the children.

feed (v.) ready (adj.) unusual (adv.)

5. Every day, eight or nine people came to _____ the babies.
6. The McCaughey family is _____ because they have septuplets.

7. Most children are _____ for school when they are five years old.

decided (v.) popular (adj.) teacher (n.)

8. Bobbi is the _____ for all her children.

9. Homeschooling is _____ in the United States. Many people do it.

10. Bobbi and Kenny _____ to homeschool the children.

The children do not leave the house for school.

— In the part of '**Cloze Quiz**'

- ① A chairperson or secretary asks one of the group members to read the passage with filling the blanks with the correct word.
- ② Group members check whether his or her answer is correct or not through peer scaffolding.

G: Cloze Quiz

◆ *Read the passage below. Fill in the blanks with the correct words from the list. Use each word only once.*

alone feed hard help milk

It is _____ work to take care of seven babies at the same time. But Kenny and Bobbi did not take care of the seven babies _____. In the beginning, many people helped them. The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to _____ them. Their friends and families helped to _____, clean, and dress the babies. Every week, the septuplets used about 170 diapers! They drank a lot of _____, too.

easier leave older popular ready

Now the children are _____. Bobbi says, "It's _____ to take

care of the children now. They feed and dress themselves, and they don't need diapers anymore!" The septuplets started school this year. But they do not _____ the house. Why? The children go to school at home, like their big sister, Mikayla. When Mikayla was _____ ready for school, Kenny and Bobbi decided to teach her at home. "Homeschooling" is _____. Many families in the United States teach their children at home. The children do all their schoolwork at home. Last year, Bobbi was Mikayla's teacher. Now, Bobbi is the teacher for all eight of her children.

Ss: Supposed to inform the teacher of the fact that they have done the tasks.

T: Checking the answers after the students in each group have done the tasks, teacher lets them know the part of their presentation.

— The 2nd period:

(1) Planning within Task-cycle phase (10 minutes):

T: Asking all members to participate in the report phase

Ss: Planning to report their assigned part to the class.

① All the members of each assigned group have the chance to present their activities such as chairing a presentation, reading a passage, or answering the questions.

② Their role is decided by groups themselves.

(2) Report within Task-cycle phase (25 minutes):

Ss: Making a presentation about their assigned part to the class

① The assigned groups make a presentation, in which all the members of each group take turning their role
— leading a presentation

- reading a passage
 - presenting their answers by reading them aloud to the class.
- ② The others comparing the answers with theirs

T: Checking group presentation


Group 5:

4th WEEK WORK SHEET

The McCaugheys: An Unusual Family **Group:** 5주

▣ Prereading Preparation

1. Look at the photograph. Why is this family unusual?



a) They have young children

b) They have many young children

c) They have seven children the same age

2. What is an unusual family? Take unusual families for example and write one reason for each family here.

1) My young friend is only son, He was brought up by he is widowed mother.

2) My mother friend family have a big family. In fact they have 9 children.

3) My friend is triplets.

4) I have two grandmother. Because My grandfather two other wives.

Group 7:

▣ Reading

Directions: Read each paragraph carefully. Than answer the questions and translate it into Korean checking the meaningful unit.

The McCaugheys: An Unusual Family

Kenny and Bobbi McCaughey live (in Iowa) They have a big family. In fact they have eight children.

Kenny와 Bobbi McCaughey는 Iowa에 산다. 그들은 큰 가족이다 사실 그들은 음명의 아이를 가졌다
But this family is also very unusual, Mikayla is the oldest child (in the family) She is six years old.
하지만 이 가족은 평범하지 않다 Mikayla은 이 가족중 가장 나이 많은 아이이다. 그녀는 6살이다

The other children are Brandon, Joel, Kelsey, Kenny, Natalie, Alexis, and Nathan.
다른 아이 들은 Brandon, Joel, Kelsey, Kenny, Natalie, Alexis, Nathan이다

They are all five years old. Why are they all the same age?
그들은 모두 5살이다 왜 그들은 모두 같은 나이 인가?

Because they are septuplets! Septuplets are seven children, who are born together.
왜냐하면 그들은 7쌍둥이이다 7쌍둥이는 7명의 아이들이다 같이 태어난

1. a 2. b 3. b 4. False 5. five year

Group 3(Nora):

It is hard work to take care of seven babies at the same time.
 어려운 일이다. 돌보는 것은 7명의 아기들을 동시에

But Kenny and Bobbi did not take care of the seven babies alone.
 그러나 Kenny와 Bobbi는 돌보지 않는다. 7명의 아기들을 혼자.

In the beginning, many people helped them.
 처음부터 많은 사람들은 도왔다. 그들을

The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to help them.
 아기들은 잠을 자지 않는다 많이, 그래서 매일, 8명 또는 9명의 사람들이 온다 McCaughey 집에 돕기 위해서. 그들을

Their friends and families helped to feed, clean, and dress the babies.
 그들의 친구들과 가족들은 돕는다. 밥주는 것, 깨끗하게 하는 것, 그리고 옷 입히는 것을 아기들을

Every week, the septuplets used about 170 diapers!
 매주마다. 일곱쌍둥이들은 사용한다. 약 170개의 기저귀를!

They drank a lot of milk, too.
 그들은 마셨다. 많은 우유를, 또한

5. ㅅ 6. T 7. F 8. a 9. b 10. b

Group 3(I Love English):

Now the children are older. Bobbi says, "It's easier to take care of the children now."
 지금 아이들은 더 나이가 들었다. Bobbi가 말한다. "돌보는 것이. 아이들은. 지금"

They feed and dress themselves, and they don't need diapers anymore!"
 그들은 먹고 입는다. 그들은 그리고 그들은 필요하지 않다. 기저귀가 더 이상!"

The septuplets started school this year. But they do not leave the house.
 일곱 쌍둥이들 시작했다. 학교에 다니기를. 이번년에. 그러나 그들은 떠나지 않았다. 집은

Why? The children go to school at home, like their big sister, Mikayla.
 왜? 아이들은 학교에 간다. 집에서. 그들의 큰 자매인 Mikayla 처럼.

When Mikayla was ready for school, Kenny and Bobbi decided to teach her at home.
 Mikayla가 학교를 준비할 때 Kenny와 Bobbi는 택했다. 그녀를 가르치는 것을. 집에서

"Homeschooling" is popular. Many families in the United States teach their children at home.
 "집에서 공부하는 것"은 대박이다. 미국에 있는 많은 가족들은 가르친다. 그들이 아이들을. 집에서

The children do all their schoolwork at home. Last year, Bobbi was Mikayla's teacher.
 아이들은 모두가 한다. 그들의 학교 공부를 집에서. 작년 Bobbi는 Mikayla의 선생님이었다.

Now Bobbi is the teacher for all eight of her children.
 지금, Bobbi는 그녀의 아이들 모두 그들의 선생님이다.

11. a 12. F 13. C 14. a 15. Bobbi
 16. C

Group 9:

A. Scanning for Information

1. Where does the McCaughey family live?
They live in Iowa
2. Who helped Kenny and Bobbie McCaughey take care of the septuplets?
Their friend and families helped the babies
3. Why don't the septuplets wear diapers anymore?
Because they are older
4. Why don't the children go to school?
Because home schooling
Bobbie is the children's teacher
5. What is the main idea of this story?
C

Group 4(Number One):

B. Word Forms
1. n. 2. v. 3. v. 4. n. 5. v. 6. n. 7. n. 8. v. 9. v. 10. v.

c. Vocabulary in Context

1. Septuplets	2. together	3. hard	
4. helped	5. feed	6. unusual	7. ready
8. teacher	9. popular	10. decided	

(3) Feedback on Group Report (5 minutes):

T: Making sure how well each group had a report together to the class and whether students have a question related to the tasks

(4) Language Focus (10 minutes):

Teaching and reinforcing the key expressions, structures, or grammar points and practicing words, phrases, and patterns from the teacher's instruction such as answering the questions and reading out a whole sentence in full

(1) New Words: sextuplets, septuplets

T: What do you call seven babies who were born together?

Ss: septuplets

2) Phrases:

① It is hard work to take care of seven babies at the same time.

T: Fill in the blank with suitable words?

It is hard to take care of seven babies ____ ____ ____.

Ss: at a time

② They don't need diapers anymore.

T: Fill in the blank with suitable words?

They need _____ diapers.

Ss: no more

3) Structures:

① It is hard work to take care of seven babies at the same time.

T: What is hard work?

Ss: to take care of seven babies at the same time.

② The babies did not sleep a lot, so every day, eight or nine people came to the McCaughey house to help them.

T: Why did eight or nine people come to the McCaughey house?

Ss: In order to help them.

IV. 연구결과 및 논의

본 장에서는 과제중심 협력학습을 적용한 영어읽기 실험반과 과제중심의 일제식 수업을 적용한 영어읽기 통제반의 읽기 성취도와 정의적 영역에 미치는 영향에 대한 연구 문제의 순서에 따라 연구결과를 제시하고 그 결과에 대하여 논의해 보고자 한다.

4.1 양적 연구결과

4.1.1 학업성취도에 미친 영향

사전 동질성 검사에서 이미 두 집단은 영어 읽기에 대한 관심도와 진단평가의 결과에 대한 독립표본 T-검정을 통해 평균의 동일성에 대한 t-검정에서 통계적으로 유의미한 차이가 없다는 것이 밝혀져 동질적인 것으로 확인 되었다. 이에 따라 TBCL을 활용한 실험집단이 과제중심 일제식 수업을 받은 통제집단에 비해 학업성취도 측면에서 어떤 결과를 나타내는 지를 검증하기 위하여 SPSS 18의 분석 평균비교의 독립표본 T-검정을 실시하였는데 그 결과는 다음 <표 23>에 나타나 있다.

<표 23> 집단 간 학업성취도의 차이 검증

집단통계량					독립표본 검정						
A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정			평균의 동일성에 대한 t-검정				
				등분산	F	P	t	자유도 df	P (양쪽)	평균차	
사전 진단	G	53	25.51	5.628	가정됨	1.190	.278	-1.668	99	.098	-1.949
	T	48	27.46	6.112	가정되지않음			-1.661	95.825	.100	-1.949
중간	G	53	13.92	3.222	가정됨	13.371	.000	.698	99	.487	.570
	T	48	13.35	4.892	가정되지않음			.684	80.010	.496	.570
기말	G	53	18.87	4.498	가정됨	7.198	.009	1.556	99	.123	1.764
	T	48	17.10	6.764	가정되지않음			1.527	80.511	.131	1.764

- A: 교수법, G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 통제반

- 중간고사 20문항, 기말고사 30문항 각 1점

<표23>을 보면 TBCL을 적용하기 전에 실시된 사전 진단평가에서는 두 집단은 동질적인 집단이었으나 TBCL을 진행하는 과정에 실시된 중간고사에서는 실험반의 평균이 13.92/20이고 통제반의 평균은 13.35/20을 보여주고 있다. 먼저 Levene의 등분산 검정에서 유의확률은 .000로서 유의수준 .05에서 등분산이 가정되지 않는다. 그러나 두 집단의 평균의 동일성에 대한 t-검정의 유의확률(p)은 .487로 유의수준 .05보다 크기 때문에 통계적으로 두 집단의 평균의 동일성에 있어서 유의미한 차이가 없다. 또한 학업성취도 평가(기말고사)에서도 Levene의 등분산 검정에서 유의확률은 .009로서 유의수준 .05에서 등분산이 가정되지 않고 있지만 평균의 동일성에 대한 t-검정의 유의확률 .131이 유의수준 .05보다 크기 때문에 두 집단 간 학업성취도 평가(기말고사)의 평균 차이는 통계적으로 유의미하지 않는 것을 볼 수 있다. 학업성취도 평가의 평균 차이에 대한 독립표본 t-검정의 결과를 재검정하기 위하여 일변량 분산분석(One-way Anova)을 한 결과는 다음 <표 24>와 같다.

<표 24> 학업성취도 평가(기말고사) 일변량 분산분석

종류	기술 통계량				오차분산의 동일성에 대한 Levene의 검정				개체-간 효과 검정		
	A	N	M	SD	F	df1	df2	P	평균 제공	F	P
기말	G	53	18.87	4.498	7.198	1	99	.009	78.356	2.422	.123
	T	48	17.10	6.764							.131

- A: 교수법, df: 자유도: G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 통제반
- 기말고사 30문항 각 1점

TBCL을 적용하고 난 이후 실시한 학업성취도 평가에서 독립표본 T-검정 결과가 두 집단 간 평균의 차이가 통계적으로 유의미하지 않음을 확인하였다. 그런데 Anova 분석의 결과 <표 24>에 의하면 오차분산의 동일성에 대한 Levene의 검정에서 유의확률(P)은 .009로서 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 있는 것으로 보였으나 개체 간 효과 검정에서 유의한 차이가 없이 확인 되었다. 이처럼 실험집단의 학업성취도 평가의 평균 점수(18.75)는 통제반의 평균점수(17.10) 보다 1.65점 앞서고 있다. 다시 말해서 두 집단 간에는 성취도 평균에 있어서 어느 정도 차이를 보이고 있는데, 이것은 TBCL이 일제식 학습보다 실험집단의 대학생

학습자의 학업성취도에 더 긍정적인 영향을 끼쳤다고 할 수 있다.

이 결과는 TBCL이 대학생들의 읽기수업에 효과가 없으므로 언어습득 장치(Language Acquisition Device)가 거의 사라진 대학생들의 읽기 학습에서는 연습과 훈련을 통한 반복과 강화의 영어 학습을 TBCL과 같이해야 효과적이라는 주장(김창호, 2013)과는 일치하지 않고 있다. 다시 말해 TBLT를 전통적인 문법 연습과 어휘 훈련을 통해 실시해야 효과적이라는 그의 주장과는 달리 TBLT를 그룹 활동을 통해 교실에 적용해야 성취도 향상에 영향을 준다는 사실이 확인되고 있다. 이런 점은 전병만 등(2002), 박치홍(2015), 박치홍 등(2014), Rezaeyan (2014), Zhang과 Hung(2012)의 연구뿐만 아니라 협동학습의 학업성취 효과는 학생들의 학습능력이 떨어질수록 더 크다는 구병두(2013)의 2000년 이후 국내에서 발간된 국내학술 논문 중심으로 협동학습이 학업 성취에 미치는 경향에 대한 메타분석을 통한 연구에서도 뒷받침되고 있다.

4.1.2 정의적 영역에 미친 영향

TBCL이 학습자들의 정의적 영역인 외국어 학습 불안, 외국어(영어) 읽기불안, 태도에 어떤 영향을 끼쳤는지 검증하기 위하여 사전설문을 통해 두 집단의 동질성을 검사한 다음에 사후설문을 통해 TBCL이 과제중심 일제식 학습보다 성인 대학생 학습자들의 정의적 영역에 어떠한 효과가 있는지 점검하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 절차로 진행하였다.

첫째, 사전·사후설문의 데이터를 각 영역별로 하위 범주화하여 범주별로 상, 중, 하의 수준으로 분류하였다.

둘째, 두 집단의 동질성을 검사를 위해 SPSS 18의 분석에서 평균비교의 독립표본 T-검정을 처리하였다.

셋째, 사후설문 분석은 두 집단의 평균의 동질성과 사전·사후의 차이를 파악하기 위하여 SPSS 18의 분석에서 기술통계의 빈도분석과 평균비교의 독립표본 T-검정을 처리하였다.

가. 외국어 학습 불안

두 집단의 학습자들이 영어교과 교실에서 수업을 받는 것에 대해 느끼는 불안

의 정도를 파악하기 위해 연구자는 교실내의 의사소통 불안, 교과담당 교사에 대한 불안, 평가 불안, 교과 수업 활동 및 내용에 대한 불안으로 구분하여 조사 분석하였다. 두 집단의 FLCAS의 정도를 이해하기 위하여 학습자 개개인의 항목별 점수는 불안의 정도에 따라 ①은 1점, ②는 2점, ③은 3점, ④는 4점, ⑤는 5점 처리한 후 4개의 영역별로 총점을 내고 그것을 상, 중, 하로 구분하였는데 그 기준은 권영선, 신동로, 이정원의 외국어 독해 불안 척도의 타당성 검증과 성취도와의 관계(2001)에서 적용한 기준을 토대로 영역별 총점의 평균 3.5이상은 상, 2.60에서 3.40까지는 중, 2.60미만은 하로 하였다. 그 후에 다시 상은 3점, 중은 2점, 하는 1점으로 처리한 다음 외국어 학습 불안에 대한 두 집단의 동질성 여부를 확인하였다. TBCL이 실행되고 난 후 외국어 학습 불안에 어떤 영향을 미쳤는지 파악하기 위하여 독립표본 T-검정을 실시하였는데 그 결과는 <표 25>에 제시되어 있다.

<표 25> 외국어 학습 불안에 대한 집단 간 사전 동질성 검증

집단통계량					독립표본 검정						
A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정					
				F	P	t	자유도 df	P (양쪽)	평균차	해석 결과	
사전	G	53	2.26	.560	1.046	.309	1.237	99	.219	.139	동질 집단
	T	48	2.13	.570			1.236	97.656	.219	.139	

- A: 교수법, G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 통제반
 - 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

외국어 학습 불안의 독립표본 T-검정의 결과 <표 25>를 보면, 실험반이 평균이 2.26이고 통제반이 2.13으로 실험반이 외국어 교실에서 불안을 조금 더 느끼고 있는 것으로 보인다. 그러나 평균의 동일성에 대한 t-검정의 유의확률 P=0.219이 유의수준 0.05보다 크기 때문에 전체적인 외국어 학습 불안의 정도에서는 두 집단의 차이가 유의미하지 않는 것으로 해석된다. 다시 말해 두 집단은 영어 교실수업에 대한 불안의 정도가 동일한 것으로 간주할 수 있다.

그러나 TBCL을 실행하고 난 후 TBCL이 외국어 학습 불안에 어떤 영향을 주었는지를 검정하기 위하여 분석한 <표 26>에서는 실험반과 통제반의 외국어 학습 불안의 평균점수를 통해 두 집단 모두 외국어 학습 불안의 정도가 줄어들었

음을 보여주고 있다. 좀 더 자세히 언급하면 독립표본 T-검정 결과 사후 외국어 학습 불안의 정도에서 실험반의 평균이 1.98이고 통제반의 평균은 1.90으로 두 집단 모두 불안의 정도가 감소하였다. 그리고 두 집단의 사후 동질성 여부를 살펴보면, Levene의 등분산이 가정된 상태에서 유의확률 .418이 유의수준 .05보다 크기 때문에 두 집단 간에는 유의미한 차이가 없다. 이런 점에서 TBCL이 불안에 전적으로 영향을 끼치고 있다고 할 수 없는 것으로 보인다.

〈표 26〉 외국어 학습 불안에 대한 집단 간 사후 동질성 검증

집단통계량				독립표본 검정							
A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정					
				F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차	해석 결과	
사후	G	53	1.98	.537	.226	.635	.813	99	.418	.085	유의한 차이 없음
	T	48	1.90	.515			.815	98.653	.417	.085	

- A: 교수법, G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 통제반
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

두 집단의 외국어 학습 불안이 사전·사후 얼마나 변화되었는지를 알아보기 위하여 집단별로 사전·사후의 평균비교 독립표본 T-검정을 실시하였다.

〈표 27〉 집단별 외국어 학습 불안의 수준별 및 사전·사후 차이 검증

영역별 구성비율(%)	사전·사후	수준별						
		상	중	하				
외국어 학습 불안(영어 교실 불안)	실험반	사전	32.1	↓	62.3	↑	5.7	↑
		사후	13.2		71.7		15.1	
	통제반	사전	22.9	↓	66.7	↑	10.4	↑
		사후	8.3		72.9		18.8	

☞ 상: 3.5이상 ~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

집단통계량				독립표본 검정							
영역	A	사전·사후	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
외국어 학습 불안	실험반	사전	53	2.26	.560	5.750	.018	2.656	104	.009	.283
		사후	53	1.98	.537			2.656	103.815	.009	.283
	통제반	사전	48	2.13	.570	.655	.420	2.067	94	.041	.229
		사후	48	1.90	.515			2.067	93.071	.042	.229

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일체식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

TBCL을 적용하기 전과 후를 비교한 <표 27>을 들여다보면 두 집단의 외국어 학습 불안의 정도에 대한 평균을 상·중·하로 구분한 불안정도의 수준별 구성 비율에서 불안을 많이 느끼고 있는 상 수준(3.5이상/5)인 경우 실험반은 32.1%에서 13.2%로 줄었으며 통제반은 22.9%에서 8.3%로 줄었다. 그리고 사전·사후의 외국어 학습 불안 평균의 동일성 비교에서 실험반 평균이 사전 2.26이고 사후 1.98로 Levene의 등분산이 가정되지 않은 상태에서 유의확률(P) .009로 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 실험반은 사전·사후 외국어 학습 불안의 정도에서 차이가 있다. 또한 통제반인 경우 사전 평균이 2.13이고 사후가 1.90으로 Levene의 등분산이 가정된 상태에서 유의확률(P) .041은 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 발견되었다. 즉 두 집단 모두 유의확률이 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다.

이처럼 두 집단이 느끼는 외국어 학습 불안의 정도가 사후에 줄었는데 어떤 하위범주에서 불안의 정도가 어떻게 변화되었는지를 좀 더 구체적으로 조사하기 위하여 범주별로 빈도분석과 독립표본 T-검정을 실시하였다.

1) 의사소통 불안

수업시간에 영어로 의사소통하는 것에 대한 불안의 정도를 항목별 빈도 분석과 상·중·하 수준별 빈도를 분석한 결과는 <표 28>과 같다. 먼저 두 집단의 학생들이 교실 내에서 이루어지는 의사소통 활동과 관련된 불안의 정도를 묻는 항목들을 보면, 영어 시간에 자기 자신이 하는 말에 전혀 확신하지 못한다고 하는 점(항목 1)에서 두 집단의 교수·학습 활동 실행 전과 후의 평균을 보면 실험반은 사전 3.42, 사후 3.13이고 통제반은 사전 3.25, 사후 3.15로 두 집단 모두가 불안의 정도가 조금 감소한 것을 알 수 있다. 수업 시간에 자신해서 대답하는 하는 것을 두려워한다는 항목(13)에서는 교수·학습 활동 실행 전 두 집단의 평균은 실험반 3.70, 통제반 3.35였는데, 교수·학습 활동 실행 후 평균은 실험반 3.27, 통제반 3.35으로 실험반은 평균이 감소한 반면에 통제반은 평균의 변화가 없었다. 항상 다른 학생들이 자신 보다 말을 잘한다고 생각하는가(항목 23)에 대한 응답의 평균이 교수·학습 활동 실행 전에는 실험반 3.25, 통제반 3.19였는데 교수·학습 활동 실행 후에는 실험반 3.19, 통제반 3.10으로 불안의 정도가 미세하게 줄었다.

또한 다른 사람들 앞에서 영어로 이야기하는 대한 두려움 정도에 대하여 실험반은 교수·학습 활동 실행 전 평균 3.91에서 실행 후 평균 3.66으로 줄어들었다. 반면에 통제반은 교수·학습 활동 실행 전 평균 3.71에서 실행 후 평균 3.79로 증가하였다. 물론 다른 항목들에 있어서도 두 집단의 불안 평균이 감소한 것으로 나타났다. 특히 항목 14(나는 영어를 모국어로 쓰는 사람과 이야기하는 것이 두렵다)와 항목 18(내가 영어로 이야기를 할 때 자신감이 없다)에서 실험반과 통제반의 교수·학습 활동 실행 전과 후의 평균을 보면 실행 전에는 실험반 3.53과 3.66, 통제반 3.44와 3.60이었는데 실행 후에는 실험반 2.64, 2.49이고 통제반 2.52, 2.48로 크게 감소하였음을 알 수 있다.

<표 28> 집단별 교실 내 의사소통 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율(%)	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD
1. 나는 영어 수업시간에 내가 말할 때 나 자신에 대해 전혀 확신하지 못한다.	사전	G	사	단	0.0	18.9	30.2	41.5	9.4	3.42	.91
					0.0	18.9	49.1	90.6	100.0		
					2.1	25.0	35.4	20.8	16.7	3.25	1.08
	사후	G	단	1.9	28.3	32.1	30.2	7.5	3.13	.98	
				1.9	30.2	62.3	92.5	100.0			
				2.1	25.0	41.7	18.8	12.5	3.15	1.01	
9. 수업에 준비 없이 이야기할 때 나는 극심한 공포를 느낀다.	사전	G	사	단	7.5	24.5	30.2	26.4	11.3	3.09	1.13
					7.5	32.1	62.3	88.7	100.0		
					2.1	41.7	29.2	14.6	12.5	2.94	1.08
	사후	G	단	7.5	35.8	30.2	20.8	5.7	2.81	1.04	
				7.5	43.4	73.6	94.3	100.0			
				4.2	43.8	33.3	10.4	8.3	2.75	1.00	
13. 영어 수업 시간에 자원해서 대답하는 일은 나로서는 당혹스러운 일이다.	사전	G	사	단	0.0	9.4	30.2	41.5	18.9	3.70	.89
					0.0	9.4	39.6	81.1	100.0		
					10.4	8.3	31.3	35.4	14.6	3.35	1.16
	사후	G	단	1.9	17.3	42.3	28.8	9.6	3.27	.93	
				1.9	19.2	61.5	90.4	100.0			
				6.3	12.5	33.3	35.4	12.5	3.35	1.06	
14. 나는 영어를 모국어로 쓰는 사람과 이야기하는 것이 두렵지 않다.(역코딩)	사전	G	사	단	1.9	9.4	35.8	39.6	13.2	3.53	.91
					1.9	11.3	47.2	86.8	100.0		
					2.1	25.0	16.7	39.6	16.7	3.44	1.11
	사후	G	단	2.1	27.1	43.8	83.8	100.0			
				5.7	43.4	32.1	18.9	0.0	2.64	.86	
				5.7	49.1	81.1	100.0				

		T	18.8	35.4	22.9	20.8	2.1	2.52	1.09
			18.8	54.2	77.1	97.9	100.0		
18. 내가 영어로 이야기를 할 때 자신감을 느낀다. (역코딩)	사전	G	1.9	3.8	34.0	47.2	13.2	3.66	.831
			1.9	5.7	39.6	86.8	100.0		
		T	6.3	10.4	22.9	37.5	22.9	3.60	1.14
	사후	G	7.5	49.1	32.1	9.4	1.9	2.49	.85
			7.5	56.6	88.7	98.1	100.0		
		T	20.8	35.4	25.0	12.5	6.3	2.48	1.15
			20.8	56.3	81.3	93.8	100.0		
23. 나는 항상 다른 학생들이 나보다 말을 잘한다는 것을 느낀다.	사전	G	5.7	20.8	28.3	34.0	11.3	3.25	1.09
			5.7	26.4	54.7	88.7	100.0		
		T	4.2	33.3	16.7	31.3	14.6	3.19	1.18
	사후	G	3.8	22.6	35.8	32.1	5.7	3.13	.96
			3.8	26.4	62.3	94.3	100.0		
		T	2.1	37.5	20.8	27.1	12.5	3.10	1.12
		2.1	39.6	60.4	87.5	100.0			
24. 다른 사람들 앞에서 영어로 이야기하는 것에 대해 자신감이 있다.(역코딩)	사전	G	1.9	5.7	17.0	50.9	24.5	3.91	.90
			1.9	7.5	24.5	75.5	100.0		
		T	2.1	10.4	25.0	39.6	22.9	3.71	1.01
	사후	G	3.8	5.7	24.5	52.8	13.2	3.66	.92
			3.8	9.4	34.0	86.8	100.0		
		T	2.1	10.4	20.8	39.6	27.1	3.79	1.03
		2.1	12.5	33.3	72.9	100.0			
27. 영어 수업에서 내가 이야기 할 때는 긴장과 혼란을 겪는다.	사전	G	5.7	24.5	32.1	28.3	9.4	3.11	1.07
			5.7	30.2	62.3	90.6	100.0		
		T	4.2	25.0	47.9	16.7	6.3	2.96	.92
	사후	G	5.7	22.6	52.8	13.2	5.7	2.91	.90
			5.7	28.3	81.1	94.3	100.0		
		T	2.1	31.3	50.0	12.5	4.2	2.85	.83
		2.1	33.3	83.3	95.8	100.0			
30. 영어를 말하기 위해 배워야 하는 규칙들이 나를 힘들게 한다.	사전	G	3.8	24.5	26.4	32.1	13.2	3.26	1.10
			3.8	28.3	54.7	86.8	100.0		
		T	6.3	29.2	33.3	25.0	6.3	2.96	1.03
	사후	G	7.5	22.6	39.6	22.6	7.5	3.00	1.03
			7.5	30.2	69.8	92.5	100.0		
		T	8.3	31.3	35.4	16.7	8.3	2.85	1.07
		8.3	39.6	75.0	91.7	100.0			
교실 의사소통불안	G	사전	39.6		56.6		3.8		
		사후	13.2	↓	64.2	↑	22.6	↑	
	T	사전	35.4		50.0		14.6		
		사후	14.6	↓	68.6	↑	16.7	↑	
수준			상		중		하		
☞ ①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다									
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만									

더욱이 교실 내에서 느꼈던 의사소통에 대한 전반적인 불안의 수준을 보면 영어로 의사소통하는데 불안을 많이 느꼈던 학생들 비율은 실험반이 39.6%에서 13.2%, 통제반은 35.4%에서 14.6%로 두 집단 모두 그 불안 비율이 감소하였다. 이 결과도 실험반과 통제반의 학생들이 영어로 이야기 하는 것에 대해 불안이 줄고 자신감을 더 갖게 되었음을 말해준다. 특히 불안을 느끼지 않는다고 답한 학생 수가 통제반이 14.6%에서 16.7%로 증가한 반면에 실험반의 경우는 3.8%에서 22.6%로 크게 증가했음을 주목할 필요가 있다.

따라서 이 결과들을 종합하면 TBCL이 일제식 수업보다 의사소통상의 불안을 해소시키는데 보다 더 효과적이라고 말할 수 있다. 이는 소그룹 협동학습이 교사 중심의 일제식 학습보다 대학생 학습자들의 불안감 해소에 긍정적인 효과를 준다는 신수정(2012), Olsen과 Kagan(1992) 등의 연구 결과와도 유사하다.

이어서 의사소통 불안의 범주에서 사전·사후에 어떠한 차이가 있는지를 확인하기 위하여 독립표본 T-검정을 실시한 결과는 <표 29>에 나타나 있다.

<표 29> 집단별 교실 의사소통 불안에 대한 사전·사후 차이 검증

		집단통계량				독립표본 검정					
영역	A	사전 · 사후	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
교실 의사 소통 불안	G	사전	53	2.36	.558	2.198	.141	4.035	104	.000	.453
		사후	53	1.91	.597						
	T	사전	48	2.21	.683	7.426	.008	1.792	94	.076	.229
		사후	48	1.98	.565						
	사후	G	53	1.91	.597	.897	.346	-.634	99	.527	-.074
		T	48	1.98	.565			-.636	98.806	.526	-.074

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 일제식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

위 표에 의하면 교실 의사소통 불안에 대한 교수·학습 활동 실행 후의 두 집단 간의 동질성 검사에서는 유의미한 차이가 없다. 그러나 사전·사후의 교실에서 의사소통하는 가운데 느끼는 실험반의 평균이 사전 2.36, 사후 1.91로 불안 정도의 차이가 0.453만큼 낮아졌고, 유의확률(P)은 .000으로써 역시 유의수준 .05보다 작아서 사전의 평균점수와 사후의 평균점수 차이가 유의한 것으로 밝혀졌다. 반면

에 통제반은 사전평균이 2.21이고 사후평균은 1.98로 불안의 정도 차이가 0.229만큼 낮아졌지만 유의확률(P) .076은 유의수준 .05보다 크기 때문에 두 차이는 유의하지 않은 것으로 조사되었다. 이 결과는 실험반과 통제반 모두 TBCL 수업 전 보다 TBCL 수업 후에 의사소통상의 불안이 줄어든 상황에서 실험반 학생들이 통제반 학생들 보다 불안감이 더 많이 해소되었다는 것을 말해주고 있다.

2) 교과 담당교사 불안

교사와 학습자와의 관계는 학습자의 불안감을 증가시킬 수도 있고 감소시킬 수도 있는 중요한 요인(Aida, 1994; Awan, Azher, Anwar, & Naz, 2010; Horwitz 등, 1986; Palacios, 1998)으로 인식되고 있다. 이런 점에서 본 연구에 참여하고 있는 학생들이 담당 교사에 대한 인식을 파악함으로써 앞으로 학생들을 지도하는 데 있어서 자료로 활용하면 도움이 될 것이라는 취지로 이 영역을 하나의 외국어 학습 불안의 한 특성으로 분류하였다.

<표 30> 집단별 교과 담당교사에 대한 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율(%)	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
3. 나는 영어 수업시간에 호명될 때 떨린다.	사전	G			1.9	13.2	20.8	39.8	24.5	3.72	1.05	
					1.9	15.1	35.8	75.5	100.0			
	사후	T				0.0	20.8	29.2	29.2	20.8	3.50	1.01
						0.0	20.8	50.0	79.2	100.0		
	사전	G				1.9	13.2	34.0	34.0	17.0	3.51	.99
						1.9	15.1	49.1	83.0	100.0		
사후	T				4.2	14.6	33.3	31.3	16.7	3.42	1.07	
					4.2	18.8	52.1	83.3	100.0			
4. 선생님이 나에게 하는 말을 이해할 수 없을 때 당황한다.	사전	G			1.9	7.5	37.7	41.5	11.3	3.53	.87	
					1.9	9.4	47.2	88.7	100.0			
	사후	T				2.1	8.3	39.6	31.3	18.8	3.56	.97
						2.1	10.4	50.0	81.3	100.0		
	사전	G				1.9	7.5	45.3	37.7	7.5	3.42	.819
						1.9	9.4	54.7	92.5	100.0		
사후	T				0.0	12.5	41.7	31.3	14.6	3.48	.90	
					0.0	12.5	54.2	85.4	100.0			
15. 선생님이 수정한 것을 이해할 수 없을 때 화가 난다.	사전	G			7.5	32.1	39.6	15.1	5.7	2.79	.99	
					7.5	39.6	79.2	94.3	100.0			
	사후	T				18.8	37.5	27.1	14.6	2.1	2.44	1.03
						18.8	56.3	83.3	97.9	100.0		
	사전	G				11.3	34.0	34.0	17.0	3.8	2.68	1.02
						11.3	45.3	79.2	96.2	100.0		

	T	16.7	43.8	27.1	10.4	2.1	2.38	.96	
	G	17.0	41.5	22.6	17.0	1.9	2.45	1.03	
19. 선생님이 내 실수를 고치기 위해 있다는 것이 신경 쓰인다.	사전	T	14.6	41.7	22.9	12.5	8.3	2.58	1.15
		G	9.4	45.3	34.0	5.7	5.7	2.53	.95
	사후	T	16.7	39.6	25.0	12.5	8.3	2.52	1.11
		G	16.7	56.3	81.3	93.8	100.0		
29. 선생님이 말하는 것을 전혀 알아들을 수 없을 때 나는 당황스럽다.	사전	G	0.0	11.3	32.1	45.3	11.3	3.57	.84
		T	0.0	11.3	43.4	88.7	100.0		
	사후	G	0.0	14.6	37.5	31.3	16.7	3.50	.95
		T	0.0	14.6	52.1	83.3	100.0		
32. 내가 배우는 영어의 외국인 선생님과 이야기하는 것이 편안하다고 느낀다. (역코딩)	사전	G	1.9	15.1	35.8	43.4	3.8	3.32	.85
		T	1.9	17.0	52.8	96.2	100.0		
	사후	G	0.0	12.5	47.9	29.2	10.4	3.38	.84
		T	0.0	12.5	60.4	89.6	100.0		
33. 선생님께서 미리 준비하지 못한 질문을 받았을 때 당황한다.	사전	G	0.0	13.2	15.1	52.8	18.9	3.77	.91
		T	0.0	13.2	28.3	81.1	100.0		
	사후	G	0.0	6.3	25.0	47.9	20.8	3.83	.83
		T	0.0	6.3	31.3	79.2	100.0		
교사와 관련된 불안	G	G	18.9	50.9	20.8	9.4	0.0	2.21	.863
		T	18.9	69.8	90.6	100.0			
	T	G	25.0	43.8	25.0	4.2	2.1	2.15	.92
		T	25.0	68.8	93.8	97.9	100.0		
수준	사전	G	1.9	3.8	37.7	35.8	20.8	3.70	.91
		T	1.9	5.7	43.4	79.2	100.0		
	사후	G	2.1	10.4	41.7	31.2	14.8	3.46	.94
		T	2.1	12.5	54.2	85.4	100.0		
상	사전	G	1.9	11.3	35.8	41.5	9.4	3.45	.89
		T	1.9	13.2	49.1	90.6	100.0		
	사후	G	2.1	8.3	39.6	41.7	8.3	3.46	.85
		T	2.1	10.4	50.0	91.7	100.0		
중	사전	G	1.9	3.8	37.7	35.8	20.8	3.70	.91
		T	1.9	5.7	43.4	79.2	100.0		
	사후	G	2.1	10.4	41.7	31.2	14.8	3.46	.94
		T	2.1	12.5	54.2	85.4	100.0		
하	사전	G	1.9	11.3	35.8	41.5	9.4	3.45	.89
		T	1.9	13.2	49.1	90.6	100.0		
	사후	G	2.1	8.3	39.6	41.7	8.3	3.46	.85
		T	2.1	10.4	50.0	91.7	100.0		
교사와 관련된 불안	G	G	41.5	↓	51.0	↑	7.5	↑	
		T	17.0		64.2		18.9		
	T	G	27.1	↓	54.2	↑	18.8	↑	
		T	12.5		64.6		22.9		
☞		①전혀 그렇지 않다	②그렇지 않다	③어느 정도 그렇다	④ 그렇다	⑤ 정말 그렇다			
☞		역코딩: 1→5, 5→1	☞	상: 3.5이상~	중: 2.60 ~ 3.40	하: ~ 2.60미만			

설문지 분석 결과 <표 30>에 나타난 담당교사에 대한 불안 정도의 수준에 관한 한, 상 수준의 비율이 실험반 41.5%, 통제반 27.1% 학생들이었는데 TBCL의

활용 후에는 그 불안이 실험반 17.0%, 통제반 12.5%로 매우 감소한 것으로 나타났다. 또한 항목별로 빈도분석을 하였을 때 항목 32(내가 배우는 영어의 외국인 교사와 이야기하는 것이 편안하다고 느낀다)에서 긍정적으로 응답한 학생이 교수·학습 활동 이전에는 실험반 13.2%, 통제반 6.3%였던 것에 비해 활동 후에는 실험반 69.8%, 통제반 68.8%를 기록하여 두 집단 모두 외국인 교사와 대화를 두려워하지 않는다는 긍정적인 변화를 보였다. 하지만 항목 3(나는 영어 수업시간에 호명될 때 떨린다), 항목 4(교사가 나에게 하는 말을 이해할 수 없을 때 당황한다), 항목 29(교사가 말하는 것을 전혀 알아들을 수 없을 때 나는 당황스럽다), 그리고 항목 33(교사로부터 미리 준비하지 못한 질문을 받았을 때 당황한다)에서는 두 집단이 약간의 긍정적인 변화가 있었으나 그 효과는 아주 미미한 것으로 확인 되었다.

다만 항목 32(내가 배우는 영어의 외국인 교사와 이야기하는 것이 편안하다고 느낀다)에서는 교수·학습 활동 이전의 평균이 실험반 3.77, 통제반 3.83이었던 것이 교수·학습 활동 후에는 실험반 2.21, 통제반 2.15로 두 집단 모두 외국인 교사와의 대화를 두려워하지 않는다는 많은 긍정적인 변화가 있었다. 그리고 항목 15(교사가 수정한 것을 이해할 수 없을 때 화가 난다)와 항목 19(교사가 내 실수를 고치기 위해 있다는 것이 신경 쓰인다)에서는 교수·학습이 실행되기 이전과 이후의 변화가 그리 크지 않으며 상대적으로 불안의 정도가 낮은 것으로 나타났다.

이처럼 교사와 관련해서 학생들이 느끼는 불안의 정도는 전반적으로 교수·학습 활동 이전에 비해 감소하였으나 교사가 호명하거나 교사가 하는 말을 이해하지 못했을 때 학생들이 불안을 많이 느끼고 있음은 여전하다 할 수 있다. 이는 기초반 학생들의 의사소통 불안에서 나타난 것처럼 영어에 대한 자신감이 없고 동료들 앞에서 실수하는 것을 두려워하는 데서 비롯된 것으로 보인다. 특히 교사가 영어로 질문하고 답하게 하도록 하는 기법을 자주 사용하는 데서 오는 불안이라 간주된다. 이는 정유경과 김현옥(2010)이 영어 학습자의 영어 읽기 불안과 영어 학습 불안을 고찰한 결과와 맥을 같이 하고 있다. 또한 영어 수업에서 교사와 관련된 불안의 정도가 높게 나타난다는 것은 Duxbury와 Tsai(2010)에서도 확인되고 있다.

아래의 <표 31>은 교사에 대한 불안의 정도에서 두 집단의 사전, 사후 어느 정도 차이가 있는지를 보여주는 것이다. 실험반의 사전 평균은 2.34이고 사후 평균은 1.98로 사후에 불안의 정도가 감소하였음을 가리키고 있다. 특히 유의확률(P) .003이 유의수준 .05보다 작아서 실험반 학생들이 사전과 사후에 느끼는 불안의 정도 차이가 유의함을 말해주고 있다. 통제반의 경우도 사전 평균이 2.08, 사후 평균 1.90으로 불안의 정도가 감소하였음을 확인시켜 주고 있다. 다만 유의수준 .05보다 유의확률(P) .153이 더 커서 두 집단 간에 유의한 차이는 나타나지 않은 것으로 간주된다.

<표 31> 집단별 교과 담당교사에 대한 불안의 사전·사후 차이 검증

		집단통계량				독립표본 검정					
영역	A	사전·사후	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
교사에 대한 불안	G	사전	53	2.34	.618	5.571	.020	3.019	104	.003	.358
		사후	53	1.98	.604						
	T	사전	48	2.08	.679	.914	.341	1.442	94	.153	.188
		사후	48	1.90	.592						
	사후	G	53	1.98	.604	.202	.654	.715	99	.476	.085
		T	48	1.90	.592						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

3) 평가 불안

외국어 학습에서 다른 사람들로부터 평가 받는 것을 두려워하고 시험에서 실패할까 봐 걱정하는 평가 불안에 관한 항목별 그리고 평가 전체에 대한 상·중·하 수준별 빈도 분석의 결과는 <표 32>와 같다. 평가 불안에 대한 평균을 기준으로 정리해 보면, 실험반과 통제반 학생들은 교수·학습 활동 실행 전과 실행 후 두 집단이 공통적으로 가장 높은 비율을 보인 것은 항목 2(나는 영어 시간에 실수하는 것에 대해 걱정한다)와 항목 7(다른 학생들이 나보다 더 잘 한다는 생각을 계속 한다)이었다. 수업시간에 실수하는 것을 걱정한다고 하는 학생인 경우 교수·학습 활동 실행 전 실험반의 평균은 3.70, 통제반은 3.58이었다. 교수·학습 실행 후의 실험반 평균이 3.58 통제반 3.54로 역시 불안의 정도가 높은 것으로 나

타났다. 항목 7 (다른 학생이 나 보다 더 잘한다고 생각한다)에서 교수·학습 활동 실행 전 실험반인 경우 평균 3.17이고 통제반은 3.17이었는데 교수·학습 실행 후 실험반은 평균 3.38로 이전 보다 높게 나타났고 통제반은 3.13으로 차이가 없었다.

하지만 항목 25(영어 수업이 빨라서 내가 뒤쳐질 까봐 걱정된다)에서는 교수·학습 활동 전과 활동 후에 변화가 있었음을 보여주었다. 교수·학습 활동 전 평균은 실험반과 통제반 모두 3.13으로 같았으나 사후의 평균을 보면 실험집단인 경우 2.83이고 통제반은 2.85로 두 집단이 감소하였음을 보였다. 그러나 항목 31(내가 영어로 이야기 할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정 된다)의 사전·사후 평균을 보면 실험반의 평균은 사전 3.15에서 사후 3.19로, 통제반의 평균 역시 사전 2.96에서 사후 3.06으로 증가한 것으로 나타났다.

시험에 대한 불안으로 항목 21(나는 영어 시험을 망칠까봐 걱정한다와 시험을 위해 공부할수록 나는 더 혼란스럽다(10)에서는 사전 평균에 비해 다소 감소하거나 비슷한 것으로 나타났으며 부정적 평가에 대한 불안보다 시험에 대한 불안이 상대적으로 적다는 결과가 도출되었다.

<표 32> 집단별 평가 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율(%)	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
2. 나는 영어 수업시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다. (역코딩)	사전	G			1.9	11.3	20.8	47.2	18.9	3.70	.97	
					1.9	13.2	34.0	81.1	100.0			
		T		0.0	16.7	22.9	45.8	14.6	3.58	.94		
				0.0	16.7	39.6	85.4	100.0				
	사후	G			1.9	7.5	30.2	50.9	9.4	3.58	.84	
					1.9	9.4	39.6	90.6	100.0			
		T		0.0	16.7	25.0	45.8	12.5	3.54	.922		
				0.0	16.7	41.7	87.5	100.0				
	7. 다른 학생들이 나보다 더 잘 한다는 생각을 계속 한다.	사전	G			9.4	22.6	26.4	24.5	17.0	3.17	1.24
						9.4	32.1	58.5	83.0	100.0		
			T		6.3	22.9	29.2	31.3	10.4	3.17	1.10	
					6.3	29.2	58.3	89.6	100.0			
사후		G			5.7	17.0	26.4	35.8	15.1	3.38	1.11	
					5.7	22.6	49.1	84.9	100.0			
		T		8.3	22.9	27.1	31.3	10.4	3.13	1.14		
				8.3	31.3	58.3	89.6	100.0				

10. 나는 영어 시험을 망칠 까봐 걱정한다.	사전	G	5.7	26.4	34.0	24.5	9.4	3.06	1.06
			5.7	32.1	66.0	90.6	100.0		
	T		2.1	33.3	31.3	25.0	8.3	3.04	1.01
			2.1	35.4	66.7	91.7	100.0		
	사후	G	5.7	34.0	37.7	17.0	5.7	2.83	.98
			5.7	39.6	77.4	94.3	100.0		
T		6.3	35.4	31.3	20.8	6.3	2.85	1.03	
		6.3	41.7	72.9	93.8	100.0			
21. 시험을 위해 열심히 공부할수록 나는 더 혼란스럽다.	사전	G	15.1	43.3	30.2	9.4	1.9	2.40	.93
			15.1	58.5	88.7	98.1	100.0		
	T		6.3	45.8	25.0	20.8	2.1	2.67	.95
			6.3	52.1	77.1	97.9	100.0		
	사후	G	11.3	49.1	26.4	13.2	0.0	2.42	.87
			11.3	60.4	86.8	100.0			
T		10.4	43.8	27.1	16.7	2.1	2.56	.97	
		10.4	54.2	81.3	97.9	100.0			
25. 영어 수업이 너무 빨라서 내가 뒤쳐질까 봐 걱정된다.	사전	G	9.4	18.9	30.2	32.1	9.4	3.13	1.13
			9.4	28.3	58.5	90.6	100.0		
	T		4.2	27.1	33.3	22.9	12.5	3.13	1.08
			4.2	31.3	64.6	87.5	100.0		
	사후	G	3.8	30.2	47.2	17.0	1.9	2.83	.98
			3.8	34.0	81.1	98.1	100.0		
T		2.1	31.3	33.3	25.0	8.3	2.85	1.03	
		2.1	33.3	66.7	91.7	100.0			
31. 내가 영어로 이야기 할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정 된다.	사전	G	3.8	24.5	37.7	20.8	13.2	3.15	1.06
			3.8	28.3	66.0	86.8	100.0		
	T		0.0	41.7	31.3	16.7	10.4	2.96	1.01
			0.0	41.7	72.9	89.6	100.0		
	사후	G	3.8	17.0	47.2	20.8	11.3	3.19	.98
			3.8	20.8	67.9	88.7	100.0		
T		2.1	29.2	39.6	18.8	10.4	3.06	1.00	
		2.1	31.3	70.8	89.6	100.0			
평가와 관련된 불안	수준		시기		상		중		하
	G		사전		26.4		50.9		22.6
			사후		28.3		45.3		26.4
	T		사전		25.0		54.2		20.8
			사후		20.8		56.3		22.9
	☞ ①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다								
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만									

앞서 논의 된 자료를 토대로 외국어 학습 불안 중 평가 불안의 사전·사후의 평균 점수에 대한 독립표본 T-검정의 결과는 <표 33>과 같다. 실험반과 통제반 모두 사전·사후의 평균 점수에 있어서 실험반은 사전 2.04, 사후 2.02이고 통제반은 사전 2.04, 사후 1.98로써 통제반이 더 감소하였다. 그러나 두 집단의 사전사후의 점수의 차이에서 유의확률(P)가 .651로 .05보다 크기 때문에 유의한 차이가 없다고 간주된다. 따라서 이 결과는 TBCL 활용이 평가 불안 해소에는 크게 영향을 주지 못하고 있음을 말해주고 있다.

<표 33> 집단별 평가 불안에 대한 사전·사후 차이 검증

영역	집단통계량				독립표본 검정						
	A	사전·사후	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
평가 불안	G	사전	53	2.04	.706	.245	.622	.134	104	.894	.019
		사후	53	2.02	.747						
	T	사전	48	2.04	.683	.094	.760	.453	94	.651	.063
		사후	48	1.98	.668						
	사후	G	53	2.02	.747	1.183	.279	.280	99	.780	.040
		T	48	1.98	.668						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

이처럼 다른 학생이 자신을 평가한다는 생각으로 인해 학생들이 불안을 느끼고 있고 있다는 사실은 다른 연구에서도 밝혀진 바 있다. 예컨대 앞서 지적한 정유경과 김현옥(2010)에서는 6점 척도의 Likert 유형의 설문에 응하도록 한 결과 영어시험에 낮은 점수 받을 까봐 걱정한다는 항목 10(M=4.12)이 가장 높았으며 그 다음으로 다른 학생이 나보다 더 잘한다는 생각을 계속한다는 항목 7(M=3.92)과 자신이 이야기 할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정된다는 항목 31(M=3.29), 그리고 수업시간에 실수하는 것을 걱정한다는 항목 2(M=3.02) 순으로 불안이 나타나고 있음을 보여주고 있다. 또한 박현주(2002)에서도 시험(M=3.60/5), 동료평가(M=3.21/5), 교사 평가(M=3.16/5), 그리고 의사소통

(M=3.09/5)에 대한 불안 순서로 학습자들이 불안을 느끼고 있으며 또한 불안이 성취도와 부적 상관관계가 있음이 지적되고 있다.

4) 교과 수업 활동 및 내용 불안

교과 수업 활동 및 내용 불안이란 교과 수업 활동하는 가운데 생길 수 있는 불안의 정도를 말하는 것으로 본 연구의 실험반과 통제반 학생들의 불안 정도를 교과수업 활동이 실행되기 이전과 이후로 나타낸 결과는 <표 34>와 같다. 먼저 각 항목의 평균을 보면 본 연구의 기초반 대학생 학습자들은 실험반과 통제반 모두 항목 11(왜 영어 수업에 열을 올리는지 이해할 수 없다), 항목 12(영어 수업 시간에 내가 알고 있던 것을 잊어버릴 때 당황하게 된다), 항목 20(영어수업 시간이 가까워지면 내 심장이 두근거린다), 그리고 항목 22(영어 수업시간을 위해 열심히 준비해야 한다는 압박감을 느끼지 않는다)에서는 약간의 증감의 변화가 있지만 교수·학습이 실행된 후에도 많은 불안을 느낀다는 것을 확인할 수 있었다. 좀 더 자세히 살펴보자면, 항목 11에서 불안의 평균은 실험반이 사전 3.74, 사후 3.74로 변화가 없었는데 통제반은 사전 3.69에서 사후 3.73으로 약간의 증가를 보였다. 항목 12인 경우는 실험반 사전 평균 3.43에서 사후 3.34로 감소하였고 통제반 역시 사전 평균 3.23에서 사후 3.19로 감소하였음을 알 수 있다. 또한 항목 20은 교수·학습 실행 전 평균이 실험반 3.53, 통제반 3.23인데 교수·학습 실행 후 평균은 실험반이 3.32로 감소하였지만 통제반은 3.23으로 변화가 없는 것으로 나타났다. 항목 22에서는 실험반의 사전 평균 3.53, 통제반 3.56이었는데 사후평균은 실험반 3.30, 통제반 3.46으로 줄어들었다.

이처럼 실험반과 통제반 학생들은 교수·학습 활동이 실행되기 전에 비해 전반적으로 크게 달라지지는 않았지만 불안의 정도가 약해지고 있음을 알 수 있다. 특히 교과수업에 대한 불안의 정도를 상·중·하로 범주화하여 평균을 낸 결과 TBCL이 실행되고 난 후 상위 수준의 불안을 느끼던 학생들이 감소했음을 <표 34>를 통해 알 수 있다. 다시 말해 실험반의 상위 수준이 35.86%의 학생들이 13.2%로 감소함으로써 통제반의 20.8%에서 12.5%로 감소한 정도보다 더 크다는 것을 말해주고 있다.

〈표 34〉 집단별 교과 수업 활동 및 내용 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율(%)	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	DS
5. 영어 수업에 신경 쓰는 것은 전혀 귀찮지 않다.(역코딩)	사전	G			5.7	28.3	24.5	34.0	7.5	3.09	1.08
					5.7	34.0	58.5	93.5	100.0		
		T		2.1	31.3	35.4	29.2	2.1	2.98	.89	
				2.1	33.4	68.8	97.9	100.0			
	사후	G			5.7	26.4	28.3	32.1	7.5	3.09	1.06
					5.7	32.1	60.4	92.5	100.0		
		T		2.1	35.4	35.4	22.9	4.2	2.92	.92	
				2.1	37.5	72.9	95.8	100.0			
6. 영어 수업 중 수업과 관련 없는 것을 생각하는 자신을 발견한다.	사전	G			1.9	24.5	37.7	26.4	9.4	3.17	.98
					1.9	26.4	64.2	90.6	100.0		
		T		2.1	27.1	50.0	20.8	0.0	2.90	.75	
				2.1	29.2	29.2	100.0				
	사후	G			3.8	28.3	37.3	28.3	1.9	2.96	.90
					3.8	32.1	69.8	98.1	100.0		
		T		4.2	25.0	52.1	18.8	0.0	2.85	.77	
				4.2	29.2	81.3	100.0				
8. 영어 수업시간에 나는 보통 편안하게 수업을 듣는다. (역코딩)	사전	G			1.9	17.0	34.0	37.7	9.4	3.36	.94
					1.9	18.9	52.8	90.6	100.0		
		T		6.3	22.9	43.8	20.8	6.3	2.98	.98	
				6.3	29.2	72.9	93.8	100.0			
	사후	G			1.9	20.8	37.7	34.0	5.7	3.21	.91
					1.9	22.7	60.4	94.3	100.0		
		T		2.1	20.8	43.8	20.8	12.5	3.21	3.73	
				2.1	22.9	66.7	87.5	100.0			
11. 왜 영어 수업에서 몇몇 사람들이 열을 올리는지 이해할 수 없다.(역코딩)	사전	G			1.9	13.2	20.8	37.7	26.4	3.74	1.06
					1.9	15.1	35.8	73.6	100.0		
		T		0.0	16.7	18.8	43.8	20.8	3.69	3.23	
				0.0	16.7	35.4	79.2	100.0			
	사후	G			3.8	9.4	17.0	49.1	20.8	3.74	1.02
					3.8	13.2	30.2	79.2	100.0		
		T		0.0	18.8	12.5	45.8	22.9	3.73	1.03	
				0.0	18.8	31.3	77.1	100.0			
12. 영어 수업 시간에 내가 알고 있던 것을 잊어버릴 때 당황하게 된다.	사전	G			5.7	13.2	28.3	37.7	15.1	3.43	1.08
					5.7	18.9	47.2	84.9	100.0		
		T		6.3	18.8	33.3	29.2	12.5	3.23	1.10	
				6.3	25.0	58.3	87.5	100.0			
	사후	G			1.9	9.4	47.2	35.8	5.7	3.34	.81
					1.9	11.3	58.5	94.3	100.0		
		T		6.3	16.7	41.7	22.9	12.5	3.19	1.07	
				6.3	23.0	64.7	87.5	100.0			
16. 영어 수업에 대해 열심히 준비했다라도 두려움을 느낀다.	사전	G			0.0	28.3	28.3	34.0	9.4	3.25	.98
					0.0	28.3	56.6	90.6	100.0		
		T		4.2	33.3	35.4	22.9	4.2	2.90	.951	
				4.2	37.5	72.9	95.8	100.0			
	사후	G			5.7	32.1	39.6	20.8	1.9	2.81	.90
					5.7	37.8	77.4	98.1	100.0		
		T		4.2	41.7	31.3	18.8	4.2	2.77	.95	
				4.2	41.7	31.3	18.8	4.2			

			4.2	45.9	77.1	95.9	100.0		
17. 나는 종종 수업에 가고 싶지 않다고 생각한다.	사전	G	15.1	30.2	26.4	22.6	5.7	2.74	1.15
			15.1	45.3	71.7	94.3	100.0		
	사후	T	16.7	25.0	31.3	20.8	6.3	2.75	1.16
			16.7	41.7	73.0	93.8	100.0		
	사전	G	17.0	32.1	24.5	20.8	5.7	2.66	1.16
			17.0	49.1	73.6	94.3	100.0		
사후	T	16.7	29.2	27.1	20.8	6.3	2.71	3.23	
		16.7	45.8	72.9	93.8	100.0			
20. 영어수업 시간이 가까워지면 내 심장이 두근거린다.	사전	G	1.9	9.4	34.0	43.4	11.3	3.53	.89
			1.9	11.3	45.3	88.7	100.0		
	사후	T	2.1	22.9	31.3	27.1	16.7	3.23	1.08
			2.1	25.0	56.3	83.3	100.0		
	사전	G	3.8	13.2	43.4	26.4	13.2	3.32	.996
			3.8	17.0	60.4	86.8	100.0		
사후	T	6.3	20.8	31.3	27.1	14.6	3.23	1.13	
		6.3	27.1	58.3	85.4	100.0			
22. 영어 수업시간을 위해 열심히 준비해야 한다는 압박감을 느끼지 않는다.(역코딩)	사전	G	0.0	15.1	28.3	45.3	11.3	3.53	.89
			0.0	15.1	43.4	88.7	100.0		
	사후	T	2.1	14.6	25.0	41.7	16.7	3.56	3.23
			2.1	16.7	41.7	83.3	100.0		
	사전	G	3.8	18.9	28.3	41.5	7.5	3.30	.99
			3.8	22.7	51.0	92.5	100.0		
사후	T	4.2	14.6	25.0	43.8	12.5	3.46	1.03	
		4.2	18.8	43.8	87.5	100.0			
26. 영어 수업시간은 다른 과목의 수업보다 더 긴장되고 걱정된다.	사전	G	3.8	22.6	28.3	35.8	9.4	3.25	1.04
			3.8	26.4	54.7	90.6	100.0		
	사후	T	0.0	20.8	43.8	27.1	8.3	3.60	.89
			0.0	20.8	64.6	91.7	100.0		
	사전	G	7.5	22.6	47.2	18.9	3.8	2.89	.93
			7.5	30.1	77.3	96.2	100.0		
사후	T	0.0	33.3	39.6	22.9	9.2	2.98	.86	
		0.0	33.3	72.9	95.8	100.0			
28. 영어 수업이 진행되는 동안, 나는 집중을 잘한다. (역코딩)	사전	G	0.0	0.0	35.8	52.8	11.3	3.75	.65
			0.0	0.0	35.8	88.7	100.0		
	사후	T	2.1	6.3	35.4	41.7	14.6	3.60	.89
			2.1	8.4	43.8	85.4	100.0		
	사전	G	9.4	50.9	35.8	1.9	1.9	2.36	.76
			9.4	60.3	96.1	98.1	100.0		
사후	T	12.5	43.8	35.4	6.3	2.1	2.42	.87	
		12.5	56.3	91.7	97.9	100.0			
수업 불안	G	사전	35.8		58.5		5.7		
		사후	13.2	↓	71.7	↑	15.1	↑	
	T	사전	20.8		66.7		12.5		
		사후	12.5	↓	75.0	↑	12.5		
	그룹 시기 상			중			하		
	① 전혀 그렇지 않다			② 그렇지 않다			③ 어느 정도 그렇다		
④ 그렇다			⑤ 정말 그렇다						
☞ 역코딩: 1→5, 5→1			☞ 상: 3.5이상~			☞ 중: 2.60 ~ 3.40			
						☞ 하: ~ 2.60미만			

사전·사후의 교과수업 활동 및 내용에 대한 두 집단의 불안의 차이를 검증한 결과는 아래 <표 35>와 같다. 실험반의 사전 평균은 2.30이며 사후 평균은 2.04로 TBCL 실행 후에 불안이 줄어들었음을 나타내고 있다. 통제반의 경우도 역시 사전(M=2.08)보다 사후(M=2.00)에 불안이 감소하였음을 보여준다. 그러나 실험반의 유의확률(P)이 .018<.05이고 통제반의 유의확률은 .454>.05이어서 실험반의 차이가 유의적임을 알 수 있다. 따라서 실험반은 수업이 교과 수업활동과 내용에 대한 불안을 감소시키는데 효과가 큰 반면에 통제반은 효과가 상대적으로 적었다고 할 수 있다.

<표 35> 집단별 교과 수업 불안에 대한 사전·사후 차이 검증

영역	집단통계량					독립표본 검정					
	A	사전·사후	N	M	SD	Levene의 등분산검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
교과 수업 및 내용 불안	G	사전	53	2.30	.575	5.876	.017	2.411	104	.018	.264
		사후	53	2.04	.553						
	T	사전	48	2.08	.577	2.223	.139	.753	94	.454	.083
		사후	48	2.00	.505						
	사후	G	53	2.04	.553	.764	.384	.357	99	.722	.038
		T	48	2.00	.505			.358	98.992	.721	.038

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

지금까지 외국어 학습 불안에 있어서 TBCL이 실행하기 이전과 이후에 실험반과 통제반이 어떠한 영향을 주었는지를 분석해 보았다. TBCL이 일제식 수업보다 외국어 학습 불안에서 대학생 기초반 학습자들에게 의사소통 불안과 담당 교사와 관련된 불안, 그리고 교과 수업에 관련된 불안들을 감소시키는데 도움을 준다는 점은 확실히 나타나고 있다. 이를 평균을 중심으로 외국어 학습 불안에 대한 범주별로 정리해 보면 <표 36>과 같다.

〈표 36〉 집단별 외국어 학습 불안에 대한 범주별 사전·사후 차이 검증

범주	사전·사후	실험반		통제반	
		평균	향상 여부	평균	향상 여부
의사소통 불안	사전	2.36	↓	2.21	↓
	사후	1.96		1.98	
교사와 관련된 불안	사전	2.34	↓	2.08	↓
	사후	1.98		1.90	
평가와 관련된 불안	사전	2.04	↓	2.04	↓
	사후	2.02		1.98	
수업과 관련된 불안	사전	2.30	↓	2.08	↓
	사후	2.04		2.00	

- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

이것은 협력학습이 외국어 학습 불안을 감소시키는 결과를 얻을 수 있다는 Ellis (2003), Kagan(1994)과 Oxford(1997)등의 견해와 Hsu(2007), Ma(2013), Rojana- cheewinsupond, Sayankena, 와 Watkhaolarm(2009) 등의 다른 많은 연구들의 결과와는 다른 점이다. 오히려 이것은 Duxbury(2006)가 South Dakota 대학에서 협력학습이 외국어 불안에 미치는 영향을 연구한 결과 외국어 불안과 협력학습이 상관관계 없다는 점을 밝혀낸 것과 유사하다. 그러나 Duxbury(2006)의 연구에서는 연구자가 대학원생들로 하여금 수업에 참관하여 설문조사를 통해 얻은 자료를 가지고 분석한 결과이지만 본 연구는 필자가 직접 TBCL를 적용하여 얻은 결과라는 점이 다르다고 할 수 있다.

나. 외국어 읽기 불안

영어 읽기불안에 대한 조사를 실시하기 전에 두 집단 학습자들의 답한 5점 Likert 유형의 설문지 FLRAS의 응답(① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다)을 점수화하였다. 2번, 12번 13번, 14번 그리고 18번은 역코딩 한 후 설문지의 신뢰도를 높이기 위하여 2번과 18번을 제외시켰다. 읽기불안에 대한 자료의 분석과 해석은 정유경과 김현옥(2010)의 분류방식을 사용하여 4가지 특성, 즉 전반적 읽기불안, 어휘와 문법과 관련된 불안, 읽기 선호도, 배경지식과 관련된 읽기불안으로 나누어 표시하였다. 불안 정도

의 수준과 불안들 간의 상관관계 분석을 위해 각 영역별 상, 중, 하와 전체 읽기 불안의 상·중·하는 영역별 총점의 평균 3.5이상은 상, 2.60에서 3.40까지는 중, 2.60미만은 하로 구분하였다. 다시 말해서, 항목별 ①은 1점, ②는 2점, ③은 3점, ④는 4점, ⑤는 5점 처리하였고, 영역별 상은 3점, 중은 2점, 하는 1점으로 하여 반별 기술통계의 빈도분석과 두 집단을 하나의 데이터로 하여 독립표본 T-검정을 실시하였다.

먼저 두 집단의 동질성을 파악하기 위해 두 집단 평균의 독립표본 T-검정 방법을 사용하여 외국어 읽기 불안을 4개의 하위범주로 나누어 제시하였다.

<표 37> 외국어 읽기 불안에 대한 집단 간 사전 동질성 검증

집단통계량		독립표본 검정								
		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정						
A	N	M	SD	F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차	
사전 전체	G	53	2.17	.643	.234	.630	.191	99	.849	.024
	T	48	2.15	.618			.191	98.622	.849	.024
전반적 읽기 불안	G	53	2.06	.842	1.065	.305	-.957	99	.341	-.152
	T	48	2.21	.743			-.962	98.938	.338	-.152
단/문 불안	G	53	2.26	.738	.000	.997	-.475	99	.636	-.069
	T	48	2.33	.724			-.475	98.339	.636	-.069
선호도	G	53	2.13	.680	.033	.857	.507	99	.613	.070
	T	48	2.06	.697			.507	97.508	.613	.070
배경 지식	G	53	2.08	.851	.199	.657	.325	99	.746	.055
	T	48	2.02	.838			.325	98.309	.746	.055

- A: 교수법, G: 실험반, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, T: 통제반
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

읽기 불안에 대한 사전검사 <표 37>에서 실험반의 평균점수가 2.17이고 통제반이 2.15로 통제반이 불안을 아주 조금 덜 느끼고 있는 것을 확인 할 수 있다. 이러한 평균 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인해보면 유의확률 p=.849이 유의수준 .05보다 크기 때문에 통계적으로 두 집단은 유의한 차이가 없다. 따라서 두 집단은 읽기 불안에 있어서 동질적인 집단이라 할 수 있다. 외국어 읽기 불안의 4개의 하위 범주들 가운데 먼저 전반적 읽기불안의 동질성 여부를 보면, 실험 집단의 평균점수가 2.06, 통제집단은 2.21로 통제반이 전반적 읽기 불안을 조금

더 느끼고 있는 것으로 보인다. 그러나 Levene의 등분산 가정 하에서 유의확률 $p=.341$ 은 .05 유의수준보다 크기 때문에 통계적으로 유의한 차이가 없으므로 두 집단은 동질적이다. 따라서 일반 읽기 불안의 정도에서 두 집단은 동일하다. 또한 단어 및 문법, 선호도, 그리고 배경지식에서도 유의확률(P)이 유의수준 .05에서 두 집단의 동질성에는 유의미한 차이가 없다.

1) 전반적 읽기 불안

이 전반적 읽기 불안은 영어 학습자들이 읽기를 할 때에 보편적으로 겪게 되는 불안을 측정하기 위한 항목들로 구성되어 있다. TBCL이 적용되고 난 후 실험반과 통제반의 학생들이 전반적 읽기 불안에 대한 분석을 하여 다음과 같은 결과를 얻었다. <표 38>에 의하면 실험반과 통제반의 다수 학생들이 나는 영어를 읽을 때(항목 1), 무엇을 읽고 있는지 이해하지 못할 때와 익숙하지 않은 내용의 영어 문장을 읽을 때(항목 3), 불안을 느끼고 있다는 반응을 보였다. 두 집단은 사전·사후 전반적 읽기 불안에서 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 하지만 두 집단 모두 사전에 비해 사후에 불안이 감소하였다. 다시 말해 실험반이 사전 불안의 평균 2.06에서 사후 평균점수 2.00으로 감소하였고 통제반 역시 사전 일반 읽기 불안의 평균점수가 2.21에서 사후 평균점수 2.15로 줄었다. 그리고 전반적 읽기 불안의 정도를 수준별 상·중·하의 비율을 보면 실험반의 상의 비율이 37.1%에서 26.4%로 통제반 39.6%에서 33.3%로 감소한 것에 비해 크게 감소하였음을 보여준다. 따라서 실험반이 통제반보다 영어 읽기에 불안을 조금 덜 느끼고 있는 것으로 나타났다.

<표 38> 집단별 전반적 읽기 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD		
1. 나는 영어를 읽을 때, 무엇을 읽고 있는지 이해하지 못할 때, 당황한다.	사전			G	0.0	17.0	32.1	37.7	13.2	3.47	.93		
				T	0.0	17.0	49.1	86.8	100.0				
	사후				G	0.0	16.7	31.3	35.4	16.7	3.52	.97	
					T	0.0	16.7	47.9	83.3	100.0			
						G	0.0	15.1	35.8	34.0	15.1	3.49	.93
						T	0.0	15.1	50.9	84.9	100.0		
				G	0.0	12.5	39.6	37.5	10.4	3.46	.85		
				T	0.0	12.5	52.1	89.6	100.0				

3. 나는 영어를 읽을 때, 매우 당황하여 읽고 있는 것을 기억할 수 없다.	사전	G	0.0	43.4	26.4	22.6	7.5	2.94	.99	
		T	0.0	43.4	69.8	92.5	100.0			
	사후	G	8.3	27.1	50.0	6.3	8.3	2.79	.99	
		T	8.3	35.4	85.4	91.7	100.0			
	4. 내 앞에 놓인 영어 문장을 볼 때, 나는 두려움을 느낀다.	사전	G	1.9	49.1	28.3	18.9	1.9	2.70	.87
			T	1.9	50.9	79.2	98.1	100.0		
사후		G	8.3	35.4	41.7	8.3	6.3	2.69	.97	
		T	8.3	43.7	85.4	93.7	100.0			
5. 익숙하지 않은 내용의 영어 문장을 읽을 때, 나는 긴장한다.	사전	G	5.7	32.1	30.2	22.6	9.4	2.98	1.08	
		T	5.7	37.8	68	90.6	100.0			
	사후	G	8.3	31.3	33.3	16.7	10.4	2.90	1.12	
		T	8.3	39.6	72.9	89.6	100.0			
	전반적 읽기 불안 (상, 중, 하)	G	G	5.7	34.0	37.7	17.0	5.7	2.83	.98
			T	5.7	39.7	77.4	94.3	100.0		
T		G	10.4	27.1	35.4	18.8	8.3	2.88	1.10	
		T	10.4	37.5	72.9	91.7	100.0			
5. 익숙하지 않은 내용의 영어 문장을 읽을 때, 나는 긴장한다.	사전	G	0.0	17.0	37.7	32.1	13.2	3.42	.93	
		T	0.0	17.0	54.7	86.8	100.0			
	사후	G	6.3	8.3	25.0	41.7	18.8	3.58	1.09	
		T	6.3	14.6	39.6	81.3	100.0			
	전반적 읽기 불안 (상, 중, 하)	G	G	1.9	17.0	37.7	37.7	5.7	3.28	.89
			T	1.9	18.9	56.6	94.3	100.0		
T		G	8.3	12.5	22.9	43.8	12.5	3.40	1.13	
		T	8.3	20.8	43.7	87.5	100.0			

☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다

☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

집단통계량					독립표본 검정					
A	실시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	2.06	.842	4.014	.048	.369	104	.713	.057
	사후	53	2.00	.734						
T	사전	48	2.21	.743	.478	.491	.420	94	.675	.063
	사후	48	2.15	.714						
사후	G	53	2.00	.734	.195	.660	-1.010	99	.315	-.146
	T	48	2.15	.714						

- A: 교수법, G: 소그룹, M: 평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD: 표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일체적

- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

2) 어휘와 문법 불안

두 집단의 학습자들이 영어 읽기를 할 때 단어와 문법 불안에서도 동질적이라는 것이 사전 검사에서 확인되었다. 즉 어휘나 문법을 접하게 되면 긴장하고 당황하는 점에 있어서 두 집단은 유의미한 차이가 없었다. 따라서 TBCL이 실행되고 난 후 두 집단의 불안정도가 어떻게 변화하였는지를 확인하였다. 그 결과는 <표 39>에 제시되어 있다. 전반적 읽기 불안의 평균(실험반: 2.06, 통제반: 2.21)과 어휘와 문법에 대한 불안의 평균(실험반: 2.26, 통제반: 2.33)을 비교했을 때 전반적 읽기 불안 보다 어휘와 문법 부분에서 조금 더 불안을 느끼고 있으며 특히 문법에 대해서 불안을 더 느끼고 있음이 확인되고 있다. 어휘 및 문법에 대한 불안 정도의 수준별 상·중·하 비율에서도 실험반의 상의 비율이 43.4%에서 39.8%로 감소한 것은 통제반 47.9%에서 43.8%로 감소한 것에 비해 많이 줄었음을 알 수 있다. 또한 불안을 거의 느끼지 않는 하의 비율이 실험반이 통제반에 비해 높다는 것으로 협력학습이 일제식 학습보다 효과가 더 컸음이 확인되고 있다.

<표 39> 집단별 교실 어휘와 문법 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성 비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD
6. 영어를 읽을 때, 잘 알려지지 않은 문법이 나오면 나는 당황한다.	사전	G		0.0	9.4	22.6	50.9	17.0	3.75	.85
		T		0.0	9.4	32.0	82.9	100.0		
	사후	G		4.2	6.3	25.0	43.8	20.8	3.71	1.01
		T		4.2	10.4	35.4	79.2	100.0		
		G		1.9	7.5	32.1	41.5	17.0		
		T		1.9	9.4	41.5	83.0	100.0		
7. 영어를 읽을 때, 나는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장하고 당황한다.	사전	G		0.0	22.6	37.3	30.2	9.4	3.26	.92
		T		0.0	22.6	60.4	90.6	100.0		
	사후	G		2.1	20.8	27.1	31.3	18.8	3.44	1.09
		T		2.1	22.9	50.0	81.3	100.0		
		G		5.7	22.6	34.0	30.2	7.5		
		T		5.7	28.3	62.3	92.5	100.0		
8. 나는 영어를 읽는 동안, 발음할 수 없는 단어가 나오면 괴롭다.	사전	G		5.7	30.2	26.4	32.1	5.7	3.02	1.05
		T		5.7	35.9	62.3	94.3	100.0		
	사후	G		10.4	18.8	31.3	33.3	6.3	3.06	1.09
		T		10.4	29.3	60.4	93.7	100.0		
		G		7.5	30.2	24.5	26.4	11.3		
		T		7.5	37.7	62.3	88.7	100.0		

		T	10.4	20.8	31.3	31.3	6.3	3.02	1.10	
			10.4	31.1	62.4	93.7	100.0			
9. 나는 영어를 읽을 때, 보통 한 단어 한 단어를 꼼꼼하게 해석한다.	사전	G	3.8	34.0	35.8	18.9	7.5	2.92	3.26	
			3.8	37.8	73.6	92.5	100.0			
		T	4.2	29.2	27.1	31.3	8.3	3.10	1.06	
	사후	G	3.8	35.8	28.3	28.3	8.3	2.92	.98	
			3.8	39.6	67.9	96.2	100.0			
		T	4.2	31.3	27.1	31.3	6.3	3.04	1.03	
			4.2	35.4	62.5	93.8	100.0			
10. 영어의 처음 보는 글자와 단어를 지나치면 내가 무엇을 읽고 있는 지를 이해하기 가 어렵다.	사전	G	3.8	13.2	35.8	35.8	11.3	3.38	.99	
			3.8	17.0	52.8	88.7	100.0			
		T	0.0	18.8	41.7	29.2	10.4	3.31	.90	
	사후	G	0.0	28.3	30.2	30.2	11.3	3.25	1.00	
			0.0	28.3	58.5	88.7	100.0			
		T	0.0	18.8	43.8	27.1	10.4	3.29	.90	
			0.0	18.8	62.6	89.6	100.0			
11. 나는 독해를 위하여, 내가 알아야 하는 모든 새로운 단어에 대하여 걱정한다.	사전	G	0.0	24.5	35.8	34.0	5.7	3.21	.89	
			0.0	24.5	60.4	94.3	100.0			
		T	0.0	10.4	29.2	37.5	22.9	3.73	.94	
	사후	G	0.0	26.4	32.1	34.0	7.5	3.23	.93	
			0.0	26.4	58.5	92.5	100.0			
		T	0.0	14.6	27.1	37.5	20.8	3.65	.98	
			0.0	14.6	41.7	79.2	100.0			
어휘와 문법 불안	그룹		실시		상		중		하	
	G		사전		43.4		39.6		17.0	
			사후		39.8		41.5		18.9	
	T		사전		47.9		37.5		14.6	
			사후		43.8		39.6		16.7	

☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

어휘와 문법 불안

A	집단통계량				독립표본 검정					
	실시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	2.26	.738	.022	.883	.394	104	.695	.057
	사후	53	2.21	.743			.394	103.994	.695	.057
T	사전	48	2.33	.724	.000	.990	.419	94	.676	.063
	사후	48	2.27	.736			.419	93.975	.676	.063
사 후	G	53	2.21	.743	.018	.893	-.429	99	.669	-.063
	T	48	2.27	.736			-.429	98.189	.669	-.063

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

3) 읽기 선호도에 관한 읽기 불안

<표 40>은 영어 읽기의 선호도에 관한 빈도분석과 사전·사후의 T-검정결과를 보여주고 있다. 먼저 두 집단의 학습자들은 영어 읽기를 싫어하는지 묻는 항목(12)에서 좋아하지 않는다고 응답한 평균이 통제반은 교수·학습 활동이 실행되기 이전에는 3.19에서 실행 이후에는 2.73을 기록했다. 또한 실험반의 경우는 사전 평균이 3.68이었는데 사후 평균이 2.55로 싫어하는 정도가 많이 줄어들었다. 게다가 영어를 읽을 때 자신감이 있다고 답한 학생들의 비율은 TBCL을 실행하기 이전에는 실험반과 통제반의 학생들 중에 20%에 이르지 못했다. 그런데 TBCL이 실행되고 난 이후에는 각 집단의 50%이상 학생들이 긍정적으로 답하였다. 특히 사전·사후의 독립표본 T-검정 결과를 보면 실험반보다도 통제반이 사전 평균점수 2.06에서 사후 평균점수 1.77로 평균점수의 차이에 있어 유의확률 .034를 기록함으로써 .05 유의수준에서 유의한 차이가 발견되었다. 그러므로 통제반의 경우에 영어에 대한 선호도와 자신감이 더 많이 향상되었다고 말 할 수 있다.

<표 40> 집단별 읽기 선호도에 관한 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성 비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD		
12. 나는 영어 독해를 좋아한다. (역코딩)	사전	G		0.0	7.5	26.4	56.6	9.4	3.68	1.08		
				0.0	7.5	34.0	90.6	100.0				
		T		6.3	12.5	43.8	31.3	6.3	3.19	.96		
				6.3	18.8	62.5	93.8	100.0				
		사후	G		9.4	39.6	39.6	9.4	1.9	2.55	.87	
					9.4	49.0	88.6	89.0	100.0			
	T			6.3	35.4	41.7	12.5	4.2	2.73	.92		
				6.3	41.7	83.3	95.8	100.0				
	13. 영어를 읽을 때 나는 자신감이 있다. (역코딩)		사전	G		3.8	15.1	17.0	45.3	18.9	3.60	1.08
						3.8	18.9	35.8	81.1	100.0		
		T			0.0	6.3	33.3	47.9	12.5	3.67	.78	
					0.0	6.3	39.6	87.5	100.0			
사후		G			11.3	39.6	32.1	13.2	3.8	2.58	.99	
					11.3	50.9	83.0	96.2	100.0			
		T		14.6	41.7	35.4	8.3	0.0	2.38	.84		
				14.6	56.3	91.7	100.0					
		사전	G		1.9	35.8	35.8	24.5	1.9	2.89	.87	
					1.9	37.7	73.5	98.0	100.0			

하면, 영어 독해는 그렇게 어렵지 않다. (역코딩)	T	2.1	25.0	45.8	18.8	8.3	3.06	.93		
		2.1	27.1	72.9	91.7	100.0				
	사후	G	3.8	17.0	30.2	41.5	7.5	3.32	.98	
			3.8	20.8	50.9	92.5	100.0			
	T	6.3	20.8	41.7	27.1	4.2	3.02	.96		
		6.3	27.1	68.8	95.8	100.0				
	15. 영어를 배울 때 가장 어려운 영역이 독해이다.	사전	G	5.7	32.1	37.3	13.2	11.3	2.92	1.07
				5.7	37.7	75.5	88.7	100.0		
T		6.3	35.4	33.3	18.8	6.3	2.83	1.02		
		6.3	41.7	75.0	93.8	100.0				
사후		G	7.5	37.7	37.7	9.4	7.5	2.72	1.01	
			7.5	45.3	83.0	92.5	100.0			
T		8.3	35.6	29.2	16.7	6.3	2.73	1.05		
		8.3	47.9	77.1	93.8	100.0				
16. 나는 영어 독해보다는 영어 말하기를 좋아한다. (역코딩)	사전	G	7.5	49.1	24.5	15.1	3.8	2.58	.97	
			7.5	56.6	81.1	96.2	100.0			
	T	10.4	45.8	18.8	18.8	6.3	2.65	1.10		
		10.4	56.2	75.0	93.8	100.0				
	사후	G	1.9	35.8	37.7	18.9	5.7	2.91	.93	
			1.9	37.7	75.5	94.3	100.0			
	T	12.5	43.8	25.0	12.6	6.3	2.56	1.07		
		12.5	56.3	81.3	93.8	100.0				
17. 나는 독해를 싫어하지 않지만, 영어를 큰 소리로 읽을 때 매우 긴장한다.	사전	G	3.8	17.0	39.6	32.1	7.5	3.23	.95	
			3.8	20.8	60.4	92.5	100.0			
	T	8.3	27.1	31.3	16.7	16.7	3.06	1.21		
		8.3	35.4	66.7	83.3	100.0				
	사후	G	7.5	22.6	35.8	20.8	13.2	3.09	1.13	
			7.5	30.2	66.0	86.8	100.0			
	T	6.3	29.2	31.3	16.7	16.7	3.08	1.18		
		6.3	35.4	66.7	83.3	100.0				
읽기 선호도	그룹	실시		상		중		하		
	G	사전		30.2		52.8		17.0		
		사후		11.3		71.7		17.0		
	T	사전		27.1		52.1		20.8		
		사후		10.4		56.3		33.3		
	☞ 상: 3.5이상 ~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만									

읽기 선호도에 따른 외국어 읽기 불안										
집단통계량					독립표본 검정					
A	설시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	2.13	.680	6.043	.016	1.588	104	.115	.189
	사후	53	1.94	.534						
T	사전	48	2.06	.697	.005	.943	2.156	94	.034	.292
	사후	48	1.77	.627						
사후	G	53	1.94	.534	6.145	.015	1.493	99	.139	.173
	T	48	1.77	.627						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일체식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

4) 배경지식(문화)에 관한 불안

앞서 사전 동질성 검사에서는 두 집단의 배경지식으로 인한 불안의 정도 차이가 없었다. <표 41>에 제시된 것처럼 영어권 문화와 이념이 이국적인 것처럼 보인다고 사전에 응답한 비율은 실험반이 35.8%였고 사후에는 22.7%로 줄어들었다. 통제반은 사전과 사후 똑같이 14.6%로 나타났다. 영어권 나라들의 문화와 이념에 대한 실험반(M=2.06)과 통제반(M=1.94)의 인식의 평균 차이는 유의확률이 $p=.458 > .05$ 에 해당하여 유의하지 않다는 것을 나타내고 있다. 또한 영어권의 역사와 문화에 대한 배경지식을 많이 알고 있어야 한다고 생각한다고 응답한 비율은 실험반이 43.4%에서 사후 35.8%로 통제반이 43.8%에서 사후 37.5%로 바뀌었다. 이러한 사실은 과제중심 읽기수업이 전반적으로 영어권 문화 이해에 긍정적 영향을 미치고 있지 않음을 보여주고 있다.

<표 41> 집단별 배경지식(문화)에 관한 불안의 항목별 사전·사후 차이 검증												
문항 번호	응답 구성	비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
19. 영어권의 문화와 이념이 나에게 매우 이국적인 것처럼 보인다.	사전			G	7.5	34.0	22.6	28.3	7.5	2.94	1.12	
					7.5	41.5	64.2	92.5	100.0			
					T	12.5	29.2	43.8	10.4			4.2
						12.5	41.7	85.4	95.8			100.0
	사후			G	7.5	32.1	37.7	17.0	5.7	2.81	1.00	
					7.5	39.6	77.3	94.3	100.0			
					T	14.6	25.0	45.8	10.4			4.2
						14.6	39.6	85.4	95.8			100.0

20. 나는 영어를 읽기 위해서 영어권 나라의 역사와 문화에 관해 많이 알고 있어야 한다고 생각한다.	사전	G	7.5	15.1	34.0	34.0	9.4	3.23	1.07	
		T	7.5	22.6	56.6	90.6	100.0			
	사후	G	2.1	22.9	31.3	31.3	12.5	3.29	1.03	
		T	2.1	25.0	56.3	87.5	100.0			
	배경지식	G	G	7.5	7.5	49.1	28.3	7.5	3.21	.97
			T	7.5	15.1	64.2	92.5	100.0		
		T	G	2.1	27.1	33.3	25.0	12.5	3.19	1.05
			T	2.1	29.2	62.5	87.5	100.0		
그룹		실시	상		중		하			
G		사전	39.6		28.3		32.1			
T		사후	34.0		37.7		28.3			
G		사전	35.4		31.3		33.3			
T		사후	29.2		35.4		35.4			

☞ 상: 3.5이상 ~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

배경지식에 따른 외국어 읽기 불안

집단통계량					독립표본 검정					
A	실시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	2.08	.851	1.144	.287	.118	104	.906	.019
	사후	53	2.06	.795						
T	사전	48	2.02	.838	.101	.752	.496	94	.621	.083
	사후	48	1.94	.810						
사 후	G	53	2.06	.795	.065	.799	.746	99	.458	.119
	T	48	1.94	.810						

- A: 교수법, G: 소그룹, M: 평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD: 표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

지금까지 TBCL이 실행하기 이전과 이후에 실험반과 통제반이 외국어 읽기 불안에서 어떠한 변화를 보였는지를 검토해 보았다. TBCL이 실행되기 전·후 외국어 읽기 불안을 구성하고 있는 하위 구성요소들인 전반적 읽기, 어휘와 문법, 읽기 선호도, 배경지식과 관련된 불안의 차이를 정리해 보면 <표 42>와 같다.

〈표 42〉 집단별 외국어 읽기 불안에 대한 범주별 사전·사후 차이 검증

범주	사전·사후	실험반		통제반	
		평균	향상 여부	평균	향상 여부
전반적 읽기 불안	사전	2.06	↓	2.21	↓
	사후	2.00		2.15	
어휘와 문법 불안	사전	2.26	↓	2.33	↓
	사후	2.21		2.27	
읽기 선호도 불안	사전	2.13	↓	2.06	↓
	사후	1.94		1.77	
배경지식 불안	사전	2.08	↓	2.02	↓
	사후	2.06		1.94	
- 불안의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)					

위 <표 42>에서 보는 바와 같이 과제중심의 소그룹 협력학습과 일제식 수업이 각각 학습자의 외국어 읽기 불안에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 확인할 수 있다. 다시 말해 외국어 읽기 불안에 속한 네 개의 범주에서 실험반과 통제반의 학습자들은 모두 사전 평균에 비해 사후 평균이 모두 낮아짐으로써 불안이 줄어드는 효과를 가져왔다.

다. 동기

동기에 대한 설문지는 대학생 학습자들로 하여금 외국어인 영어를 공부하겠다는 충동, 감정, 욕구, 열망, 필요성 또는 의지를 가지게 하는 요인으로 어떤 동기들이 효과적인지를 파악하기 위하여 도구적 동기, 통합적 동기, 내적 동기, 외적 동기에 대한 각각의 7문항으로 구성되어 있다.

두 집단의 학습자들이 영어 학습에 대해 갖고 있는 동기의 정도를 파악하기 위해 연구자는 도구적 동기, 통합적 동기, 내적 동기, 외적 동기에 대한 두 집단의 수준을 살펴보았다. 학습자 개개인의 항목별 점수를 동기의 정도에 따라 ①은 1점, ②는 2점, ③은 3점, ④는 4점, ⑤는 5점 처리한 후 4개의 영역별로 총점을 내고 그것을 상, 중, 하로 구분하였는데 그 기준은 영역별 총점의 평균 3.5이상은 상, 2.60에서 3.40까지는 중, 2.60미만은 하로 하였다. 그 후에 다시 상은 3점, 중은 2점, 하는 1점으로 처리한 다음 외국어 학습 불안에 대한 두 집단의 동질성

여부를 확인하였다.

먼저 두 집단의 사전 동질성을 파악하기 위해 두 집단 평균의 독립표본 T-검정 방법을 사용하여 학습 동기를 4개의 하위범주로 나누어 제시하였다.

<표 43> 동기에 대한 집단 간 사전 동질성 검증

동기 사전 검사	집단통계량					독립표본 검정				
	집 단	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
전 체	G	53	2.17	.545	3.630	.060	-1.440	99	.153	-.164
	T	48	2.33	.595			-1.434	95.649	.155	-.164
도 구	G	53	2.36	.591	.021	.885	-.677	99	.500	-.079
	T	48	2.44	.580			-.677	98.360	.500	-.079
통 합	G	53	2.40	.566	2.275	.135	.172	99	.864	.021
	T	48	2.38	.672			.171	92.343	.865	.021
내 적	G	53	1.75	.617	.006	.938	-1.538	99	.127	-.204
	T	48	1.96	.713			-1.527	93.495	.130	-.204
외 적	G	53	1.96	.619	.624	.432	-.495	99	.622	-.059
	T	48	2.02	.565			-.497	98.994	.620	-.059

- A: 교수T법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식

- 동기의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

TBCL 실행 전 두 집단의 동기에 대한 사전검사 결과 <표 43>에서 실험반의 평균점수가 2.17이고 통제반이 2.33으로 통제반이 영어 학습에 대한 동기가 높음을 확인 할 수 있다. 이러한 평균 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인해보면 Levene의 등분산 검정의 유의확률 .060이 유의수준 .05보다 크기 때문에 등분산이 가정된 상태의 평균의 동일성에 대한 t-검정의 유의확률 확인할 필요가 있다. 유의확률(P) .153이 유의수준 .05보다 크기 때문에 통계적으로 두 집단은 유의한 차이가 없다.

동기의 4개의 하위 범주들 가운데 먼저 도구적 동기의 동질성 여부를 보면, 실험집단의 평균점수가 2.44이고 통제집단은 2.21으로 실험집단의 도구적 동기가 더 높은 것처럼 보인다. 그러나 Levene의 등분산 가정 하에서 유의확률 p=.341은 .05 유의수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없으므로 두 집단의 도구적 동기의 평균이 동일하다. 다시 말해 두 집단의 영어 학습에 대한 도구적 동기는 동질

적이라고 생각 할 수 있다. 또한 통합적 동기, 내적 동기와 외적 동기에서도 유의확률(p)들이 유의수준 .05에서 두 집단의 동질성에는 유의한 차이가 없다고 할 수 있다. 그러나 두 집단을 비교했을 때 실험반은 통합적 동기가 높은 반면에 통제반은 도구적 동기와 내적·외적 동기가 높은 것을 알 수 있다.

<표 44> 집단별 동기에 대한 사전·사후 차이 검증

영역별 구성비율(%)	사전·사후	등급 집단	상	중	하
			학습동기	사전	G
		T	39.6	54.2	6.3
	사후	G	28.3	64.2	7.5
		T	35.4	58.3	6.3

☞ 상: 3.5이상 ~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

영역	사전 · 사후	사후 집단통계량					독립표본 검정					
		A	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
							F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
전체	사전	G	53	2.17	.545	.075	3.630	.060	-1.440	99	.153	-.164
		T	48	2.33	.595	.086						
	사후	G	53	2.21	.567	.078	.713	.400	-.735	99	.464	-.084
		T	48	2.29	.582	.084						
도구	사후	G	53	2.36	.591	.081	.021	.885	-.677	99	.500	-.079
		T	48	2.44	.580	.084						
통합	사후	G	53	2.51	.639	.081	.050	.824	.235	99	.814	.030
		T	48	2.48	.652	.084						
내적	사후	G	53	2.04	.619	.085	3.510	.064	.895	99	.373	.121
		T	48	1.92	.739	.107						
외적	사후	G	53	2.04	.619	.085	.000	.999	.645	99	.521	.079
		T	48	1.96	.617	.089						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식 동기의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

위 <표 44>는 TBCL 실행 후의 결과를 빈도분석과 평균의 독립표본 T-검정을 통해 나타낸 것이다. 먼저 교수·학습 활동 후의 상·중·하의 수준별 분석에서 상 수준의 학생비율을 보면 실험반이 24.5%에서 28.3%로 많아진 반면에 통제반

은 39.6%에서 35.4%로 적어지고 있다. 그리고 두 집단의 교수·학습 활동 실행 이전과 이후의 평균에서 실험반은 사전 평균이 2.17에서 2.21로 조금 증가한 반면 통제반은 사전 평균 2.33에서 교수·학습 활동 이후에는 평균이 2.29로 떨어지고 있다. TBCL 실행 후 두 집단의 평균에 대한 동일성을 보면 t-검정 결과 유의확률(P)가 .464로 유의수준 .05보다 크기 때문에 통계적으로 유의한 차이가 없다.

그러면 동기의 하위 범주 별로 빈도 분석을 한 결과와 평균의 독립표본 T-검정을 통해 나타난 결과들을 설명하기로 하겠다.

1) 도구적 동기

<표 45>는 도구적 동기의 7문항을 빈도분석과 독립 T-검정 처리 후 얻은 결과를 나타낸 것이다.

<표 45> 집단별 도구적 동기의 항목별 사전·사후의 차이 검증

문항 번호	응답 구성비율(%)	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
1. 영어를 잘하면 사람들이 부러워한다.	사전	G		1.9	5.7	18.9	54.7	18.9	3.83	.87	
				1.9	7.5	26.4	81.1	100			
	사후	T		2.1	2.1	14.6	54.2	27.1	4.02	.84	
				2.1	4.2	18.8	72.9	100.0			
	9. 영어는 해외여행을 할 때 중요한 도구이다.	사전	G		1.9	3.8	28.3	43.4	22.6	3.81	.90
					1.9	5.7	34.0	77.4	100.0		
사후		T		0.0	4.2	10.4	58.3	27.1	4.08	.74	
				0.0	4.2	14.6	72.9	100.0			
14. 좋은 직업을 가지기 위해 영어 공부를 한다.	사전	G		0.0	13.2	26.4	45.3	15.1	3.62	.90	
				0.0	13.2	39.6	84.9	100.0			
	사후	T		2.1	8.3	29.2	39.6	20.8	3.69	.97	
				2.1	10.4	39.6	79.2	100.0			
		G		1.9	11.3	24.5	45.3	17.0	3.64	.96	
				1.9	13.2	37.7	83.0	100.0			

	T	4.2	4.2	29.2	39.6	22.9				
		4.2	8.3	37.5	77.1	100.0	3.73	1.01		
16. 친구, 선생님, 부모님에게 인정받기 위해 영어를 공부한다.	사전	G	11.3	37.3	34.0	15.1	1.9	2.58	.95	
			11.3	49.1	83.0	98.1	100.0			
	사후	T	16.7	18.8	41.7	14.6	8.3		2.79	1.15
			16.7	35.4	77.1	91.7	100.0			
	사후	G	15.1	35.8	26.4	15.1	7.5		2.64	3.04
			15.1	50.9	77.4	92.5	100.0			
사후	T	18.8	22.9	39.6	10.4	8.3		2.67	1.16	
		18.8	41.7	81.3	91.7	100.0				
20. 영어로 된 인터넷 자료나 영어 소설을 읽고 싶다.	사전	G	11.3	28.3	30.2	20.8	9.4		2.89	1.16
			11.3	39.6	69.8	90.6	100.0			
	사후	T	4.2	14.6	35.4	29.2	16.7		3.40	1.07
			4.2	18.8	54.2	81.3	100.0			
	사후	G	7.5	18.9	39.6	30.2	3.8		3.04	.98
			7.5	26.4	66.0	96.2	100.0			
사후	T	6.3	14.6	29.2	35.4	14.6		3.38	1.10	
		6.3	20.8	50.0	85.4	100.0				
23. 상급학교 진학을 위해 영어를 반드시 공부해야 한다.	사전	G	1.9	15.1	43.4	22.6	17.0		3.38	1.00
			1.9	17.0	60.4	83.0	100.0			
	사후	T	4.2	14.6	27.1	35.4	18.8		3.50	1.09
			4.2	18.8	45.9	81.3	100.0			
	사후	G	3.8	13.2	32.1	28.3	22.6		3.53	1.10
			3.8	17.0	49.1	77.4	100.0			
사후	T	4.2	14.6	31.3	35.4	14.6		3.42	1.04	
		4.2	18.8	50.0	85.4	100.0				
28. 영어는 사회생활에 있어 필수적이다.	사전	G	0.0	7.5	39.6	30.2	22.6		3.68	.92
			0.0	7.5	47.2	77.4	100.0			
	사후	T	0.0	12.5	27.1	39.6	20.8		3.69	.95
			0.0	12.5	39.6	79.2	100.0			
	사후	G	5.7	13.2	22.6	41.5	17.0		3.51	1.10
			5.7	18.9	41.5	83.0	100.0			
사후	T	2.1	10.4	33.3	37.5	16.7		3.56	.97	
		2.1	12.5	45.8	83.3	100.0				
도구적 동기	그룹 시기		상		중		하			
	G	사전		41.5		52.8		5.7		
		사후		50.9		41.5		7.5		
	T	사전		47.9		47.9		4.2		
		사후		47.9		45.8		6.3		
	☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다									
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만										

먼저 빈도분석에서 도구적 동기의 두 집단의 항목별 평균을 분석하면, 항목 1(영어를 잘하면 사람들이 부러워한다), 항목 9(영어는 해외여행을 할 때 중요한 도구이다), 그리고 항목 14(좋은 직업을 가지기 위해 영어 공부를 한다)에서는 다소 높은 동기를 보이고 있으며 교수·학습 실행 후에 실험반과 통제반의 평균이 모두 증가한 것으로 나타났다. 영어 잘하는 사람이 부럽다는 항목에서는 실험반의 평균은 3.83에서 3.87로, 그리고 통제반은 4.02에서 4.08로 증가하였다. 해외여행을 할 때 영어가 중요한 도구라고 인식하고 있는 점에서는 실험반이 3.81에서 4.06으로 통제반 4.06에서 4.15로 증가하였다. 또한 좋은 직업을 위해서 영어 공부를 한다는 항목에서도 실험반이 3.62에서 3.64로 통제반 3.69에서 3.73으로 각각 증가했음을 알 수 있다.

그러나 항목 16(친구, 선생님, 부모님에게 인정받기 위해 영어를 공부한다), 항목 20(영어로 된 인터넷 자료나 영어 소설을 읽고 싶다), 그리고 항목 23(상급학교 진학을 위해 영어를 반드시 공부해야 한다)에서는 TBCL 실행 후 실험반은 사전 평균보다 사후 평균이 증가한 반면에 통제반은 사후 평균이 사전 평균보다 떨어졌음을 확인할 수 있다. 예컨대 친구, 선생님, 부모님에게 인정을 받기위해 공부한다고 하는 학생인 경우 교수·학습 활동 전에는 실험반 평균이 2.58이었던 것이 활동 후에는 2.64로 증가하였지만 통제반은 2.79에서 2.67로 다소 감소한 것으로 나타났다. 또한 영어로 된 인터넷 자료나 영어 소설을 읽고 싶다는 항목 20에서는 실험반 평균이 2.89에서 3.04로 증가한데 비해 통제반은 3.40에서 오히려 3.38로 줄어든 것으로 나타났다. 더구나 상급학교 진학을 위해 영어를 공부해야 한다는 항목에서 실험반은 평균이 3.38에서 3.53으로 TBCL 실행 후 증가했는데 일제식 수업을 받은 통제반은 3.50에서 3.42로 오히려 감소한 것으로 나타났다.

마지막 도구적 동기의 항목 28(영어는 사회생활에 있어 필수적이다)에서는 실험반과 통제반 모두 평균 점수가 감소한 것으로 나타났다. 다시 말해 교수·학습 활동 이전에는 실험반과 통제반 평균이 똑같이 3.69였는데 교수·학습 활동 이후에는 실험반 3.51, 통제반 3.56으로 떨어진 것으로 확인되었다.

도구적 동기의 수준별 빈도를 보면 상위 수준인 경우 실험반은 TBCL 실행 전에는 41.5%였는데 실행되고 나서는 50.9%로 증가한 반면에 통제반은 47.9%로

교수·학습 활동 이전과 이후가 동일함을 보여주고 있다.

여기서 명확한 것은 TBCL이 실행되고 난 후 전반적으로 실험반은 도구적 동기가 사전평균 보다 사후가 평균이 올라갔으나 통제반은 오히려 사전보다 사후가 감소하고 있다는 사실이다. 이를 통해 협력학습이 실험반 학습자들의 도구적 동기를 높이는데 기여하고 있다고 할 수 있다. 또한 실험반 학습자의 도구적 동기의 향상은 친구, 선생님, 부모님에게 인정을 받기위해 공부한다고 하는 항목 16과 영어로 된 인터넷 자료나 영어 소설을 읽고 싶다는 항목 20에서 발견되고 있다.

이번에는 교수·학습 활동이 두 집단에 어떤 영향을 미치고 있는지를 파악하기 위해 t-검정을 한 결과를 나타낸 <표 46>을 보기로 하자.

<표 46> 집단별 도구적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증

집단통계량					독립표본 검정					
A	실시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	2.36	.591	.820	.367	-.633	104	.528	-.075
	사후	53	2.43	.636						
T	사전	48	2.44	.580	.198	.657	.171	94	.865	.021
	사후	48	2.42	.613						
사 후	G	53	2.43	.636	.129	.720	.139	99	.890	.017
	T	48	2.42	.613						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일체식
- 동기의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

위 <표 46>에 의하면 사전·사후의 유의확률이 유의수준 .05보다 크기 때문에 통계적으로 유의한 차이가 없다. 또한 두 집단의 평균에 대한 동일성 t-검정에서도 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

따라서 두 집단의 학생들은 좋은 직업을 얻기 위해서나, 해외여행을 할 때 영어가 중요하며 영어를 잘하는 사람을 부러워하는 측면에서는 동기가 늘었지만 사회생활을 하는 데 영어가 필수적이라고 생각하는 동기는 사후 평균이 사전 평균에 비해 조금 감소 한 것으로 분석되고 있다.

2) 통합적 동기

통합적 동기에 대한 사전·사후 설문조사의 결과 <표 47>에서 먼저 각 항목별로 교수·학습 활동이 통합적 동기에 어떤 영향이 미쳤는지를 살펴보았다. 항목 2(영어를 공부하는 것은 새로운 기회를 얻는 것이다), 항목 4(영어를 배우는 것은 세상을 보는 창을 갖는 것이다), 항목 10(영어로 외국인과의 의사소통을 하고 싶다), 그리고 항목 26(영어는 국제어이므로 필수적이다)에서 교수·학습 활동 이전에 실시된 사전 조사의 결과보다 교수·학습 활동 이후에 실시된 사후 조사에서 동기가 향상되었음을 보이고 있다.

구체적으로 보면 영어 공부가 새로운 기회를 얻는 수단으로 본다는 항목에서는 실험반의 사전평균 3.96에서 4.06으로, 통제반이 4.15에서 4.23으로 증가하였다. 영어를 배우는 것이 세상을 보는 창을 갖는 것이라는 항목 4에서는 실험반인 경우 사전 평균이 3.58이고 사후 평균은 3.74로 늘었다. 통제반도 같은 항목에서 사전 평균 3.77, 사후 평균 3.85로 높아졌다. 또한 영어가 국제어이기 때문에 반드시 배워야 한다는 항목 26에서도 실험반 사전평균이 3.79에서 3.89로 통제반 역시 3.73에서 3.79로 증가하였다.

하지만 항목 10(영어로 외국인과의 의사소통을 하고 싶다)에서는 실험반의 평균이 사전 3.74에서 사후 3.89로 증가하였다. 그러나 통제반은 사전 평균 4.17에서 사후 평균 4.15로 다소 감소하였다. 그리고 항목 8(모든 언어 중 영어가 가장 중요한 언어이다)에서 실험반이 사전·사후 평균이 3.04로 같았으나 통제반은 사전 2.71에서 사후 2.81로 약간 높아졌다. 항목 22(영어로 하는 의사소통이 재미있고 적성에 맞다)에서는 실험반이 사전 평균 2.49에서 사후 평균 2.46으로 조금 떨어지고 통제반은 사전·사후 평균이 2.56으로 동일하였다.

특히 통합적 동기의 수준별 빈도 분석에서는 상위 수준에 있는 학습자들의 경우 실험반이 사전 43.4%에서 58.5%로 높아졌고 통제반 역시 사전 47.9%에서 56.3%로 증가하였음을 나타내고 있다.

<표 47> 집단별 통합적 동기의 항목별 사전·사후의 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율(%)	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
2. 영어를 공부하는 것은 새로운 기회를 얻는 것이다.	사전	G			0.0	3.8	20.8	50.9	24.5	3.96	.78	
					0.0	3.8	24.5	75.5	100.0			
		T		0.0	2.1	16.7	45.8	35.4	4.15	.77		
				0.0	2.1	18.8	64.6	100.0				
	사후	G				0.0	1.9	20.8	47.2	30.2	4.06	.77
						0.0	1.9	22.6	69.8	100.0		
		T		0.0	0.0	12.5	52.1	35.4	4.23	.66		
				0.0	0.0	12.5	64.6	100.0				
	4. 영어를 배우는 것은 세상을 보는 창을 갖는 것이다.	사전	G			0.0	7.5	35.8	47.2	9.4	3.58	.770
						0.0	7.5	43.4	90.6	100.0		
			T		0.0	12.5	29.2	27.1	31.3	3.77	1.04	
					0.0	12.5	41.7	68.8	100.0			
사후		G				1.9	5.7	24.5	52.8	15.1	3.74	.86
						1.9	7.5	32.1	84.9	100.0		
		T		0.0	10.4	25.0	33.3	31.3	3.85	1.00		
				0.0	10.4	35.4	68.7	100.0				
5. 영어를 통해 영어권 문화와 생활방식을 이해하고 싶다.		사전	G			5.7	13.2	28.3	34.0	18.9	3.47	1.12
						5.7	18.9	47.2	81.1	100.0		
			T		2.1	10.4	39.6	25.0	22.9	3.56	1.03	
					2.1	12.5	52.1	77.1	100.0			
	사후	G				9.4	3.8	39.6	30.2	17.0	3.42	1.12
						9.4	13.2	52.8	83.0	100.0		
		T		0.0	18.8	33.3	27.1	20.8	3.50	1.03		
				0.0	18.8	52.1	79.2	100.0				
	8. 모든 언어 중 영어가 가장 중요한 언어이다.	사전	G			5.7	26.4	35.8	22.6	9.4	3.04	1.06
						5.7	32.1	67.9	90.6	100.0		
			T		16.7	25.0	33.3	20.8	4.2	2.71	1.11	
					16.7	41.7	75.0	95.8	100.0			
사후		G				11.3	18.9	37.7	18.9	13.2	3.04	1.18
						11.3	30.2	67.9	86.8	100.0		
		T		16.7	20.8	33.3	22.9	6.3	2.81	1.16		
				16.7	37.5	70.8	93.8	100.0				
10. 영어로 외국인과의 의사소통을 하고 싶다.		사전	G		3.8	5.7	32.1	30.2	28.3	3.74	1.06	
					3.8	9.4	41.5	71.7	100.0			

22. 영어로 하는 의사소통이 재미있고 적성에 맞다.	사후	T	0.0	4.2	14.6	39.6	39.6	4.17	2.56	
		G	3.8	5.7	22.6	34.0	34.0			
	사전	T	0.0	4.2	14.6	43.8	37.5	4.15	.83	
		G	3.8	9.4	32.1	66.0	100.0			
	26. 영어는 국제어이므로 필수적이다.	사후	T	0.0	4.2	14.6	43.8	37.5	4.15	.83
			G	3.8	9.4	32.1	66.0	100.0		
		사전	T	10.4	37.5	39.6	10.4	2.1	2.56	.90
			G	17.0	30.2	43.4	5.7	3.8		
통합적 동기		사후	T	10.4	47.9	87.5	97.9	100.0	2.46	.70
			G	7.7	42.3	46.2	3.8	0.0		
		사전	T	10.4	37.5	39.6	10.4	2.1	2.56	.90
			G	17.0	47.2	90.6	96.2	100.0		
	통합적 동기	사후	T	2.1	8.3	29.2	35.4	25.0	3.73	1.01
			G	0.0	5.7	30.2	43.4	20.8		
		사전	T	2.1	10.4	39.6	75.0	100.0	3.89	1.03
			G	0.0	5.7	35.8	79.2	100.0		
그룹 시기		T	2.1	4.2	33.3	33.3	27.1	3.79	2.48	
		G	3.8	9.4	28.3	69.8	100.0			
상		T	2.1	6.3	39.6	72.9	100.0	3.79	2.48	
		G	3.8	9.4	28.3	69.8	100.0			
중	T	2.1	6.3	39.6	72.9	100.0	3.79	2.48		
	G	3.8	9.4	28.3	69.8	100.0				
하	T	2.1	6.3	39.6	72.9	100.0	3.79	2.48		
	G	3.8	9.4	28.3	69.8	100.0				

☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

또한 수준별 평균을 사전·사후 비교 분석한 <표 48>에서 두 집단 모두 평균이 동일성에 대한 t-검정에서 유의확률이 유의수준 .05보다 큰 것으로 나타나고 있다. 다시 말해 실험반의 유의확률은 .337, 통제반 .443으로 유의수준 .05에서 사전·사후의 평균의 차이가 유의하지 않다. 그렇지만 집단통계량의 M(평균)을 보면 항목 8과 22번을 제외한 나머지 항목에서는 사전·사후 평균 3.00이상을 보이고 있고 수준별 평균의 비교에서도 실험반 사전 2.40에서 사후 2.51로 통제반 사전 2.38에서 사후 2.48로 두 집단 모두 통합적 동기가 향상되었음을 보여주고 있다.

<표 48> 집단별 통합적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증

집단통계량					독립표본 검정					
A	실시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	2.40	.566	1.157	.285	-.965	104	.337	-.113
	사후	53	2.51	.639						
T	사전	48	2.38	.672	.051	.822	-.771	94	.443	-.104
	사후	48	2.48	.652						
사후	G	53	2.51	.639	.050	.824	.235	99	.814	.030
	T	48	2.48	.652						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일체식
- 동기의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

따라서 과제중심 협력학습은 초급반 읽기 학습자들로 하여금 영어로 의사소통하는 것에 크게 재미를 느끼게 하는데 도움을 주지 못한 것으로 보이나 외국인 과 의사소통하고 싶다는 동기를 부여 하는 데는 미미하게 기여하고 있다고 볼 수 있다. 특히 과제중심 협력학습으로 통합적 동기의 상위수준 학습자들이 많이 증가한 것으로 보아 통합적 동기를 부여하는 데에는 큰 도움을 주고 있다고 할 수 있다.

3) 내적 동기

내적동기에 대한 설문조사의 빈도분석 결과를 보여주는 <표 49>에서 먼저 문항별 평균점수를 보면 두 집단의 평균 점수가 전반적으로 낮음을 알 수 있다. 하지만 또한 전반적으로 사전 평균보다 사후 평균이 향상된 결과를 보여주고 있다. 실험반인 경우 항목 15(모든 과목 중 영어가 가장 중요한 과목이다)에서 사전·사후의 평균 점수가 동일하고 나머지에서는 향상된 것으로 확인되고 있다. 특히 항목 25(나는 영어에 대한 동경심을 가지고 있다)에서 내적 동기의 평균 중에서 가장 높은 점수를 보여 TBCL 실행 전 평균 점수가 3.25였는데 실행 후의 평균은 3.32를 기록하고 있다. 그러나 통제반의 경우는 항목 13(영어 공부 그 자체가 재미있다), 항목 15(영어가 가장 중요 과목이다), 그리고 항목 25(영어에 대한 동경

심을 갖고 있다)에서 사후 평균이 향상된 것을 제외하면 항목 17(나는 영어를 배우고 싶어 스스로 공부한다)에서는 사전 평균과 같고 나머지 항목들에서는 평균이 교수·학습 실행 이전과 비교해서 떨어졌음을 나타내고 있다. 또한 동기의 평균에 의한 수준별 분석에서 상위 수준이 실험반이 사전 9.4%에서 사후 20.8%로 크게 향상되었으나 통제반인 경우 상위수준에서 사전·사후의 비율이 동일함을 알 수 있다.

TBCL이 내적동기에 뚜렷한 영향을 미치고 있다는 사실은 두 집단의 평균에 대한 동일성 검정 결과를 보면 잘 알 수 있다.

<표 49> 집단별 내적 동기의 항목별 사전·사후의 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
6. 영어 공부는 쉽고 공부를 한만큼 오른다.	사전	G			7.5	32.1	35.8	24.5	0.0	2.77	.91	
					7.5	39.6	75.5	100.0				
	T				6.3	33.3	33.3	20.8	6.3	2.88	1.02	
					6.3	39.6	72.9	93.8	100.0			
	사후	G				1.9	34.0	37.7	22.6	3.8	2.92	.90
						1.9	35.9	73.6	96.2	100.0		
T					6.3	31.3	39.6	18.8	4.2	2.83	.95	
					6.3	37.6	77.1	95.8	100.0			
13. 영어 공부 그 자체가 재미있다.	사전	G			5.7	45.3	32.1	17.0	0.0	2.60	.84	
					5.7	50.9	83.0	100.0				
	T				12.5	18.8	52.1	12.5	4.2	2.77	.97	
					12.5	31.3	83.3	95.8	100.0			
	사후	G				7.5	20.8	52.8	15.1	3.8	2.87	.90
						7.5	28.3	81.1	96.2	100.0		
T					12.5	25.0	20.8	27.1	14.6	2.81	3.96	
					12.5	37.5	58.3	85.4	100.0			
15. 모든 과목 중 영어가 가장 중요한 과목이다.	사전	G			5.7	32.1	32.1	15.1	15.1	3.02	1.15	
					5.97	37.8	69.9	84.9	100.0			
	T				10.4	25.0	27.1	25.0	12.5	3.04	1.20	
					10.4	35.4	62.5	87.5	100.0			
	사후	G				11.3	20.8	32.1	26.4	9.4	3.02	1.15
						11.3	32.1	64.2	90.6	100.0		
T					12.5	25.0	20.8	27.1	14.6	3.06	1.28	
					12.5	37.5	58.3	85.4	100.0			
17. 나는 영어를 배우고	사전	G			3.8	22.6	47.2	26.4	0.0	2.96	.81	

			3.8	26.4	73.6	100.0		
		T	10.4	20.8	35.4	25.0	8.3	3.00
			10.4	31.2	66.6	91.6	100.0	1.11
	싶어 스스로 공부한다.	G	1.9	18.9	45.3	30.2	3.8	3.15
			1.9	20.8	66.0	96.2	100.0	.84
		T	10.4	22.9	31.3	27.1	8.3	3.00
			10.4	33.3	64.6	91.7	100.0	1.13
		G	5.7	26.4	54.7	11.3	1.9	2.77
			5.7	32.1	86.8	98.1	100.0	.80
		T	8.3	8.3	52.1	25.0	6.3	3.13
			8.3	16.6	68.7	93.7	100.0	9.60
	19. 나는 영어를 좋아한다.	G	7.5	17.0	49.1	22.6	3.8	2.98
			7.5	24.5	73.6	96.2	100.0	.93
		T	10.4	14.6	50.0	18.8	6.3	2.96
			10.4	25.0	75.0	93.8	100.0	1.01
		G	1.9	28.3	39.6	28.3	1.9	3.00
			1.9	24.5	60.4	88.7	100.0	.86
		T	6.3	12.5	43.8	31.3	6.3	3.19
			6.3	18.8	62.5	93.8	100.0	.96
	24. 영어를 배운다는 것은 흥미를 준다.	G	1.9	17.0	49.1	28.3	3.8	3.15
			1.9	18.9	67.9	96.2	100.0	.81
		T	10.4	16.7	41.7	22.9	8.3	3.02
			10.4	27.1	68.8	91.7	100.0	1.08
		G	1.9	22.6	35.8	28.3	11.3	3.25
			1.9	24.5	60.4	88.7	100.0	1.00
		T	8.3	27.1	25.0	27.1	12.5	3.08
			8.3	35.4	60.4	87.5	100.0	1.96
	25. 나는 영어에 대한 동경심을 가지고 있다.	G	1.9	20.8	35.8	26.4	15.1	3.32
			1.9	22.7	58.5	84.9	100	1.03
		T	8.3	20.8	22.9	35.4	12.5	3.23
			8.3	29.2	52.1	87.5	100.0	1.17
		그룹 시기	상		중		하	
		G	사전	9.4	56.6		34.0	
			사후	20.8	62.3		17.0	
		T	사전	22.9	50.0		27.1	
			사후	22.9	45.8		31.3	
			① 전혀 그렇지 않다	② 그렇지 않다	③ 어느 정도 그렇다	④ 그렇다	⑤ 정말 그렇다	
			역코딩: 1→5, 5→1	상: 3.5이상~	중: 2.60 ~ 3.40	하: ~ 2.60미만		

T-검정을 통해서 얻은 교과학습 활동 전·후 비교 분석 결과 <표 50>에 의하면 TBCL이 실행되고 난 후 실험반의 사전·사후 상·중·하의 평균을 비교 했을 때 사전 평균 1.75에서 사후 평균 2.04로 크게 향상되었다. 평균의 동일성에 대한 t-검정에서 사전·사후의 평균의 차이가 유의확률 .020이므로 .05유의수준에서 유의한 것으로 나타나고 있다. 따라서 실험반은 TBCL 실행 후 내적동기가 크게 향상되었다고 말할 수 있다. 그러나 통제반인 경우는 사전 1.96에서 1.92로 조금 평균이 떨어지고 있고 사전·사후 평균의 동일성에 대한 t-검정에서 유의확률(P)가 .779로 유의수준 .05보다 커 사전의 평균과 사후의 평균이 유의한 차이가 나지 않고 있다.

<표 50> 집단별 내적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 동질성 검증

집단통계량					독립표본 검정					
A	실시	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	1.75	.617	2.036	.157	-2.357	104	.020	-.283
	사후	53	2.04	.619						
T	사전	48	1.96	.713	.313	.577	.281	94	.779	.042
	사후	48	1.92	.739						
사 후	G	53	2.04	.619	3.510	.064	.895	99	.373	.121
	T	48	1.92	.739						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일체식
- 동기의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

4) 외적 동기

다음 <표 51>은 외적동기의 항목별 빈도분석과 t-검정의 결과를 보여주고 있다. 먼저 항목별 평균점수에서는 전체적으로 통제반은 평균점수가 내려갔으나 실험반은 그렇지 않음을 보여주고 있다. 항목 18(나는 영어를 잘하는 사람이 부럽다)과 항목 27(영어는 주요 과목이므로 특별히 더 열심히 해야 한다)을 제외하면 동기의 수준이 높지 않게 나타나고 있다. 가령 영어를 잘 하는 사람이 부럽다는 항목에서 교수·학습 활동 후 실험반은 사전 평균 4.09에서 사후 평균 4.11로 약간

증가하였고 통제반은 사전·사후 평균이 동일한 4.40을 기록했다. 아울러 주요 과목이기 때문에 더 열심히 공부를 해야 한다고 하는 항목에서는 실험반이 사전 평균 3.62에서 사후 평균 3.57로 떨어졌으며 통제반 역시 사전 평균 3.58에서 사후 평균 3.56으로 조금 감소한 것으로 확인되었다. 또한 나머지 항목에서는 실험반이 항목 21(영어를 잘해야 다른 사람들이 나를 좋게 평가한다)에서 사전 평균 2.94에서 사후 평균 3.13으로 증가한 것을 제외하고는 평균 점수가 같거나 떨어졌음을 보여주고 있다.

외적동기의 수준별 빈도에서는 상위 수준의 학생들이 사전 평가에서 실험반인 경우 사전 17.0%에서 사후 20.8%로 조금 많아졌고 통제반은 상위 수준이 16.7%로 사전·사후의 비율이 동일한 것으로 나타났다.

<표 51> 집단별 외적 동기의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
3. 다른 친구들이 영어를 공부하니까 나도 해야 한다.	사전	G			0.0	24.5	32.1	39.6	3.8	3.23	.87	
					0.0	24.5	56.6	96.2	100.0			
	사후	T				2.1	22.9	37.5	27.1	10.4	3.21	.99
						2.1	25.0	62.5	89.6	100.0		
	7. 영어 공부의 목적은 학교 시험, 입시에서 좋은 점수를 얻기 위한 것이다.	사전	G			9.4	15.1	34.0	37.7	3.8	3.11	1.03
						9.4	24.5	58.5	96.2	100.0		
사후		T				2.1	20.8	39.6	29.2	8.3	3.21	.94
						2.1	22.9	62.5	91.7	100.0		
11. 부모님이 시켜서 영어공부를 한다.	사전	G			3.8	28.3	26.4	37.7	3.8	3.09	.99	
					3.8	32.1	58.5	96.2	100.0			
	사후	T				4.2	22.9	33.3	35.4	4.2	3.13	.96
						4.2	27.1	60.4	95.8	100.0		
3. 다른 친구들이 영어를 공부하니까 나도 해야 한다.	사전	G			28.3	37.7	30.2	1.9	1.9	2.11	.91	
					28.3	66.0	96.2	98.1	100.0			
	사후	T				31.3	31.3	27.1	8.3	2.1	2.19	1.05
						31.3	62.5	89.6	97.9	100.0		
	7. 영어 공부의 목적은 학교 시험, 입시에서 좋은 점수를 얻기 위한 것이다.	사전	G			28.3	41.5	20.8	7.5	1.9	2.13	.98
						28.3	69.8	90.6	98.1	100.0		
사후		T				31.3	37.5	25.0	4.2	2.1	2.08	.96
						31.3	68.8	93.8	97.9	100.0		

12. 선생님의 꾸중이 싫어 영어 공부를 한다.	사전	G	28.3	43.4	17.0	9.4	1.9	2.13	1.00
		T	28.3	71.7	88.7	98.1	100.0		
	사후	G	35.4	39.6	18.8	6.3	0.0	1.96	.90
		T	35.4	75.0	93.8	100.0			
	사전	G	1.9	17.0	49.1	28.3	3.8	2.04	.96
		T	1.9	18.9	67.9	96.2	100.0		
사후	G	35.4	47.9	12.5	4.2	0.0	1.85	.80	
	T	35.4	83.8	95.8	100.0				
18. 나는 영어를 잘하는 사 람이 부럽다.	사전	G	0.0	5.7	18.9	35.8	39.6	4.09	.90
		T	0.0	5.7	24.6	60.4	100.0		
	사후	G	2.1	2.1	8.3	29.2	58.3	4.40	.90
		T	2.1	4.2	12.5	41.7	100.0		
	사전	G	32.1	43.4	13.2	11.3	0.0	4.11	.95
		T	32.1	75.5	88.7	100.0			
사후	G	0.0	4.2	12.5	22.9	60.4	4.40	.87	
	T	0.0	4.2	16.7	39.6	100.0			
21. 영어를 잘해야 다른 사 람들이 나를 좋게 평가한 다.	사전	G	5.7	24.5	43.4	22.6	3.8	2.94	.93
		T	5.7	30.2	73.6	96.2	100.0		
	사후	G	4.2	14.6	50.0	25.0	6.3	3.15	.90
		T	4.2	18.8	68.8	93.8	100.0		
	사전	G	1.9	5.7	11.3	41.5	39.6	3.13	1.11
		T	1.9	7.5	18.9	60.4	100.0		
사후	G	2.1	18.8	52.1	20.8	6.3	3.10	.86	
	T	2.1	20.8	72.9	93.8	100.0			
27. 영어는 주요 과목이므로 특별히 더 열심히 해야 한 다.	사전	G	0.0	7.5	41.5	32.1	18.9	3.62	.88
		T	0.0	7.5	49.1	81.1	100.0		
	사후	G	0.0	10.4	39.6	31.3	18.8	3.58	.92
		T	0.0	10.4	50.0	81.3	100.0		
	사전	G	7.5	22.6	28.3	32.1	9.4	3.57	1.05
		T	7.5	30.2	58.5	90.6	100.0		
사후	G	2.1	6.3	41.7	33.3	16.7	3.56	.92	
	T	2.1	8.4	50.0	83.3	100.0			
외적 동기	G	사전	17.0		62.3		20.8		
		사후	20.8		62.3		17.0		
	T	사전	16.7		68.8		14.6		
		사후	16.7		62.5		20.8		
그룹 시기		상		중		하			

☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

<표 52>는 교수·학습 활동 실행 전과 후의 평균에 대한 동일성을 검정한 것이

다. 표를 보면 TBCL이 실행되고 난 후 실험반 평균(2.04)이 통제반 평균(1.96)을 조금 앞서고 있다. 사전 동질성 검사에서 통제반의 평균이 2.02이고 실험반이 1.96이었던 결과와 반대가 되고 있다. 게다가 사후평균의 동일성에 대한 t-검정에서 유의확률(P)이 .521을 보여 유의수준 .05에서 평균의 차이가 유의하지 않은 것으로 확인되고 있다.

<표 52> 집단별 외적 동기에 대한 사전·사후 차이 및 사후 집단 간 동질성 검증

A	실시	집단통계량			독립표본 검정					
		N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
G	사전	53	1.96	.619	.000	1.000	-.628	104	.532	-.075
	사후	53	2.04	.619			-.628	104.000	.532	-.075
T	사전	48	2.02	.565	.596	.442	.518	94	.606	.063
	사후	48	1.96	.617			.518	93.256	.606	.063
외 적	G	53	2.04	.619	.000	.999	.645	99	.521	.079
	T	48	1.96	.617			.645	98.066	.521	.079

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 동기의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

이상에서 동기를 도구적 동기, 통합적 동기, 외적동기, 그리고 내적동기로 나누어 범주별로 살펴본 결과 TBCL이 실행되고 난 후 실험반 학생들의 동기가 전반적으로 향상된 것으로 밝혀졌다. 특히 내적동기에서 실험반은 사전·사후의 평균 점수에서 유의한 차이를 보인데 비해 통제반인 경우는 전반적으로 사전 평균에 비해 사후 평균이 떨어지고 있는 것으로 확인되었다. 따라서 협력학습이 초급반 대학생 영어 읽기 학습자에게 동기를 부여하는 데에는 일제식 수업보다는 더 영향을 준다고 해석할 수 있다.

이 결과는 50명 이상이 수업하는 대학교 강의실에서 TBCL을 실행하여 얻은 결과라는 점에서 Zhang과 Hung(2013)의 연구 결과와 일치하고 있다. 그들은 본 연구와 비슷한 방식으로 통제반에는 PPP방식의 수업을 진행하여 교사중심의 전통적인 교수법을 실행하고 실험반에는 TBCL을 투입하여 동기와 태도에 대한 학습자들의 반응을 분석하였다. 그 연구에서 통제반 학생들은 수업이 재미가 없고

수업에 집중할 수 없었으며 실력도 늘지 않았다고 한 반면에 실험반 학생들은 지금까지 수업과는 달리 수업이 재미있고 과제를 해결하면서 영어를 사용해야 되기 때문에 영어실력도 늘었으며 그룹으로 활동해서 좋았다고 밝히고 있다. 따라서 TBCL을 활용한 수업이 통제반보다 실험반 학생들의 동기를 높이는데 더 영향을 미치고 있다는 본 연구의 취지와 부합되고 있다.

라. 태도

동기 형성과 언어학습에 중요한 영향을 끼치는 요인(Gardner와 Lambert, 1972; 원병관, 1997; 정한기, 2010)인 학습태도를 여기서는 언어 태도(5문항), 교과 태도(5문항), 그리고 수업 태도(5문항)로 구성된 설문지를 영어 학습태도의 연구 도구로 사용하였다.

두 집단의 학습자들이 영어 학습에 대해 갖고 있는 태도의 정도를 파악하기 위해 연구자는 언어 태도, 교과 태도, 그리고 수업 태도에 대한 두 집단의 수준을 이해하기 위하여 학습자 개개인의 항목별 점수를 태도의 정도에 따라 ①은 1점, ②는 2점, ③은 3점, ④는 4점, ⑤는 5점 처리한 후 4개의 영역별로 총점을 내고 그것을 상, 중, 하로 구분하였는데 그 기준은 영역별 총점의 평균 3.5이상은 상, 2.60에서 3.40까지는 중, 2.60미만은 하로 하였다. 그 후에 다시 상은 3점, 중은 2점, 하는 1점으로 처리한 다음 외국어 학습 불안에 대한 두 집단의 동질성 여부를 확인하였다. TBCL 실행 후 영어 학습 태도에 어떤 영향을 미쳤는지를 파악하기 위하여 사전 설문의 평균 점수에 대한 독립표본 T-검정을 사용하였는데 그 결과는 <표 53>에 제시되어 있다.

<표 53> 태도에 대한 두 집단의 사전 동질성 검정

영역	시기	집단통계량				독립표본 검정					
		A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
태도	사전	G	53	2.25	.617	1.113	.294	-.980	99	.330	-.109
		T	48	2.35	.483						

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 태도의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

영어 학습에 대한 태도의 t-검정을 보면 실험반의 평균이 2.25이고 통제반이 2.35로 실험반보다 통제반이 태도에 있어서 더 좋은 것으로 확인되고 있다. 그러나 평균의 동일성에 대한 t-검정의 유의확률(P)가 .330으로 유의수준 .05보다 크기 때문에 태도에 대한 두 집단의 평균의 동일성이 유의하지 않는 것으로 해석된다.

그러나 TBCL을 실행하고 난 후 TBCL이 태도에 어떤 영향을 주었는지를 파악하기 위하여 빈도 분석과 T-검정을 한 결과인 <표 54>를 보면 두 집단이 학습에 대한 태도가 나아졌음을 보여주고 있다. 빈도분석에서 상 수준의 비율이 실험반인 경우 32.1%에서 35.8%로, 통제반은 35.4%에서 41.7%로 증가하였다. 교과수업 활동 후 두 집단의 평균 점수는 실험반인 경우 2.25에서 2.26으로, 통제반은 2.35에서 2.81로 통제반이 태도가 더 좋은 것으로 나타나고 있다. 그러나 평균의 동일성에 대한 t-검정에서는 유의확률(P)가 0.179로 유의수준 .05에서 유의한 차이를 보이지 않고 있다. 좀 더 구체적으로 TBCL을 실행하고 난 후 교과학습 활동이 태도의 하위 범주별로 어떤 영향을 주었는지를 파악하기 위하여 각 범주의 문항별 빈도분석과 범주별 사전·사후의 평균의 독립표본 T-검정을 실시한 결과를 설명하면 다음과 같다.

<표 54> 집단별 태도에 대한 사전·사후 차이 검증

영역별 구성비율(%)	사전·사후	등급			
		상	중	하	
학습태도	실험반	사전	32.1	54.7	13.2
		사후	35.4	62.5	2.1
	통제반	사전	35.8	54.7	9.4
		사후	41.7	56.3	2.1

☞ 상: 3.5이상 ~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

집단통계량						독립표본 검정					
영역	사전·사후	A	N	M	SD	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
학습태도	사전	G	53	2.25	.617	1.113	.294	-980	99	.330	-1.109
		T	48	2.35	.483						
	사후	G	53	2.26	.625	1.302	.257	-1.353	99	.179	-.548
		T	48	2.81	2.878						

- A: 교수법, G: 소그룹, M: 평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD: 표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식

- 태도의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

1) 언어 태도

먼저 실험반과 통제반의 영어에 대하여 어떤 태도를 취하고 있는 지를 분석한 결과는 다음 <표 55>에 나타나 있다.

<표 55> 집단별 언어 태도의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성 비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD
1. 나는 영어를 배우는 것이 재미있다.	사전	G		3.8	20.8	47.2	28.3	0.0	3.00	.81
				3.8	24.6	71.8	100.0			
		T		0.0	18.8	47.9	29.2	4.2	3.19	.79
				0.0	18.8	66.7	95.8	100.0		
	사후	G		3.8	13.2	50.9	30.2	1.9	3.13	.81
				3.8	17.0	67.9	98.1	100.0		
		T		0.0	22.9	45.8	27.1	4.2	3.13	.82
				0.0	22.9	68.7	95.8	100.0		
2. 나는 영어를 배우는 것을 좋아한다.	사전	G		1.9	26.4	47.2	22.6	1.9	2.96	.81
				1.9	28.3	75.5	98.1	100.0		
		T		0.0	20.8	39.6	33.3	6.3	3.25	.86
				0.0	20.8	60.4	93.7	100.0		
	사후	G		3.8	28.3	39.6	26.4	1.9	2.94	.89
				3.8	32.1	71.7	98.1	100.0		
		T		2.1	20.8	41.7	29.2	6.3	3.17	.91
				2.1	22.9	64.6	93.8	100.0		
3. 나는 영어를 계속해서 배우고 싶다.	사전	G		3.8	7.5	47.2	34.0	7.5	3.34	.88
				3.8	11.3	58.5	92.5	100.0		
		T		0.0	6.3	33.3	37.5	22.9	3.77	.88
				0.0	6.3	39.6	77.1	100.0		
	사후	G		1.9	7.5	43.4	35.8	11.3	3.47	.87
				1.9	9.4	52.8	88.7	100.0		
		T		0.0	6.3	29.2	45.8	18.8	3.77	.83
				0.0	6.3	35.5	81.3	100.0		
4. 나는 영어를 배워야 할 필요성을 느끼고 있다.	사전	G		1.9	3.8	17.0	50.9	26.4	3.96	.88
				1.9	5.7	22.6	73.6	100.0		
		T		2.1	4.2	2.1	47.9	43.8	4.27	.87
				2.1	6.3	8.3	56.3	100.0		
	사후	G		1.9	0.0	17.0	47.2	34.0	4.11	.87
				1.9	1.9	18.9	66.0	100.0		
		T		0.0	0.0	4.2	54.2	41.7	4.38	.57
				0.0	0.0	4.2	58.3	100.0		

5. 나는 영어를 배우고 싶은 사람만 배워야 한다고 생각한다.	사전	G	15.1	34.0	28.3	17.0	5.7	2.64	1.11
			15.1	49.1	77.4	94.4	100.0		
		T	18.8	35.4	27.1	12.5	6.3	2.52	1.13
			18.8	54.2	81.3	93.8	100.0		
	사후	G	11.3	41.5	22.6	15.1	9.4	2.70	1.15
			11.3	52.8	75.4	90.6	100.0		
		T	22.9	35.4	25.0	10.4	6.3	2.42	1.15
			22.9	58.3	83.3	93.8	100.0		
언어태도	그룹	시기	상		중		하		
			30.2		58.5		11.3		
	G	사전	30.2		58.5		11.3		
		사후	37.7		50.9		11.3		
	T	사전	47.9		52.1		0.0		
		사후	41.7		56.3		2.1		
☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다									
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만									

위 표에서 사전·사후 언어 태도의 차이 문항별 평균 점수를 보면, 실험반인 경우는 영어를 배우는 것을 좋아한다(항목 2)에서 사전 평균이 2.96에서 사후 평균 2.94로, 통제반 사전 평균이 3.25에서 사후 평균 3.17로 약간 떨어진 것으로 나타나고 있다. 그러나 실험반은 영어를 배우는 것이 재미있고(항목 1), 영어를 배워야 할 필요성이 있어서(항목 4) 계속해서 배우고 싶다(항목 3)는 더 긍정적인 태도를 보여주고 있다. 그리고 통제반은 영어를 배우는 것이 재미있다(항목 1)에서 사전 평균이 3.19에서 사후 평균 3.13으로 줄었고 영어를 배우는 것을 좋아한다는 항목 2에서도 사전 평균 3.25에서 사후 평균 3.17로 줄었지만 영어를 배워야 할 필요성이 있어서(항목 4) 계속해서 배우고 싶다(항목 3)에서 평균이 높아져 더 긍정적인 태도를 취하고 있다고 할 수 있다. 다만, 항목 5(영어를 배우고 싶은 사람만 배워야 한다고 생각한다)에서 실험반은 사전 평균 2.64에서 사후 평균 2.70으로 증가한 반면에 통제반은 사전 평균 2.52에서 사후 평균 2.42로 감소하였음을 알 수 있다. 수준별 빈도 분석에서는 실험반인 경우 상위 수준이 사전 평가 30.2%에서는 사후 평가 37.5%로 올라간데 비해 통제반은 상위 사전 47.9%에서 41.7%로 내려갔음을 보여주고 있다.

<표 56> 집단별 언어 태도에 대한 사전·사후 차이 검증

문 번	집단통계량					독립표본 검증					
	A	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검증		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
실 험	사전	53	2.19	.622	.085	.886	.349	-.608	104	.544	-.075
	사후	53	2.26	.655	.090			-.608	103.724	.544	-.075
통 제	사전	48	2.44	.501	.072	.192	.662	.394	94	.695	.042
	사후	48	2.40	.536	.077			.394	93.594	.695	.042
사 후	G	53	2.26	.655	.090	.924	.339	-1.099	99	.274	-.132
	T	48	2.40	.536	.077			-1.110	98.017	.270	-.132
사 전	G	53	2.19	.622	.085	.002	.966	-2.199	99	.030	-.249
	T	48	2.44	.501	.072			-2.222	97.727	.029	-.249

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 태도의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

두 집단의 사전 동질성 검사에서 유의미한 차이를 보인 실험반과 통제반의 수업태도가 TBCL을 실행하고 난 이후에 위 <표56>에 의하면 두 집단의 언어 태도의 평균에서 드러난 차이를 보면 실험반 평균이 2.26이고 통제반 평균 2.40으로 통제반이 앞서고 있다. 그러나 유의확률 p=.274가 유의수준 .05에서 유의한 차이를 보여주지 못하므로 두 집단의 평균의 차이는 유의하지 않다. 사전·사후의 평균점수를 비교해 보면 실험반의 평균이 2.19에서 2.26으로 0.07이 향상되었지만 통제반의 평균은 2.44에서 2.40으로 조금 떨어졌음을 알 수 있다. 이를 통해 협력 학습이 실험반에게 미미하게나마 영향을 미치고 있다는 해석이 가능하다.

따라서 앞서 제시한 결과들을 볼 때 TBCL이 일제식 수업보다 학습자들에게 언어 태도에 더 긍정적인 영향을 주었다고 할 수 있다.

2) 교과 태도

교과 태도는 교과 내용, 구성, 그리고 그 수준에 대하여 어떤 생각을 갖고 있는지를 파악한 결과는 다음 <표 57>에 제시되어 있다.

<표 57>집단별 교과 태도의 항목별 사전·사후의 차이 검증

문항 번호	응답 구성 비율	시기 집단	①	②	③	④	⑤	M	SD
6. 나는 영어 교과 수준이 알맞다고 생각한다.	사전	G	3.8	22.6	41.5	32.1	0.0	3.02	.84
		T	3.8	26.4	67.9	100.0			
	사후	G	0.0	12.5	62.5	16.7	8.3	3.21	.77
		T	0.0	12.5	75.0	91.7	100.0		
	사후	G	5.7	13.2	50.9	26.4	3.8	3.09	.88
		T	5.7	18.9	69.8	96.2	100.0		
사후	T	2.1	12.5	60.4	18.8	6.3	3.15	.80	
	T	2.1	14.6	75.0	93.8	100.0			
7. 나는 영어 교과 내용이 다양하다고 생각한다.	사전	G	0.0	17.0	47.2	28.3	7.5	3.26	.84
		T	0.0	17.0	64.2	92.5	100.0		
	사후	G	0.0	6.3	54.2	33.3	6.3	3.40	.71
		T	0.0	6.3	60.4	93.7	100.0		
	사후	G	1.9	15.1	52.8	24.5	5.7	3.17	.83
		T	1.9	17.0	69.8	94.3	100.0		
사후	T	0.0	4.2	50.0	39.6	6.3	3.48	3.29	
	T	0.0	4.2	54.2	93.8	100.0			
8. 나는 영어 교과 내용이 현실 상황에 맞게 구성 되었다고 생각한다.	사전	G	3.8	13.2	62.3	20.8	0.0	3.00	.70
		T	3.8	17.0	79.2	100.0			
	사후	G	2.1	16.7	47.9	25.0	8.3	3.21	.90
		T	2.1	18.8	66.7	91.7	100.0		
	사후	G	9.4	15.1	50.9	22.6	1.9	2.92	.92
		T	9.4	24.5	75.5	98.1	100.0		
사후	T	2.1	12.5	47.9	29.2	8.3	3.29	.87	
	T	2.1	14.6	62.5	91.7	100.0			
9. 나는 영어 교과 내용이 재미있어서 흥미를 느낀다.	사전	G	5.7	22.6	39.6	28.3	3.8	3.02	.95
		T	5.7	28.3	67.9	96.2	100.0		
	사후	G	8.3	29.2	33.3	22.9	6.3	2.90	1.06
		T	8.3	37.5	70.8	93.8	100.0		
	사후	G	3.8	28.3	49.1	15.1	3.8	2.87	.86
		T	3.8	32.1	81.1	96.2	100.0		
사후	T	4.2	31.3	37.5	20.8	6.3	2.94	.98	
	T	4.2	35.4	72.9	93.8	100.0			
10. 나는 영어 교과 내용이 공부에 많은 도움이 된다.	사전	G	0.0	18.9	47.2	30.2	3.8	3.19	.79
		T	0.0	18.9	66.0	96.2	100.0		
	사후	G	0.0	8.3	56.3	29.2	6.3	3.33	.72
		T	0.0	8.3	64.6	93.8	100.0		
	사후	G	1.9	13.2	47.2	32.1	5.7	3.26	.84
		T	1.9	15.1	62.3	94.3	100.0		
사후	T	0.0	10.4	43.8	37.5	8.3	3.44	.80	
	T	0.0	10.4	54.2	91.7	100.0			
영어 교과 태도	그룹 시기		상		중		하		
	G	사전	28.3		56.6		15.1		
		사후	30.2		50.9		18.9		
	T	사전	29.2		62.5		8.3		
사후		35.4		56.3		8.3			

☐ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다
 ☐ 역코딩: 1→5, 5→1 ☐ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

영어 교과에 대한 설문조사 결과 <표 57>을 보면, 똑같은 교재를 가지고 학습자마다 생각을 달리 하고 있다는 점이 확인되고 있다. 교과수업 활동 이후 실험반과 통제반의 학습자들은 영어교과 내용이 공부에 많은 도움이 된다는 항목(10)에서 수업이 진행되기 이전 보다 향상되었음을 보여주고 있다. 실험반인 경우 사전 평균이 3.19에서 사후 평균 3.26으로 증가하였고 통제반 역시 사전 평균 3.33에서 사후 평균 3.44로 증가하였음을 알 수 있다. 그리고 항목 6(나는 영어 교과 수준이 알맞다고 생각한다)에서 실험반은 사전 평균 3.02에서 사후 평균 3.09로 이전보다 좀 더 긍정적인 태도를 취하고 있는데 비해 통제반은 사전 평균 3.21에서 사후 평균 3.15로 이전보다 부정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. 아울러 나머지 항목들에서는 실험반은 전반적으로 태도가 약해진 반면에 통제반은 대체로 긍정적인 태도를 취하고 있는 것을 확인 할 수 있다. 영어교과 내용이 다양하다는 항목(7)에서 실험반은 사전 평균 3.26에서 사후 평균 3.17로 떨어진 반면에 통제반은 오히려 사전 평균 3.40에서 사후 평균 3.48로 올라갔다. 또한 교과내용이 현실상황에 맞게 구성되어 있다고 생각하느냐고 묻는 항목(8번)에서 실험반이 사전 평균 3.00에서 사후 평균 2.92로 줄어든데 비해 통제반은 사전 평균 3.21에서 사후 평균 3.29로 늘었다. 또한 교과 내용이 재미있어서 흥미를 느끼는가라는 항목(9)에서 실험반이 사전 평균 3.02에서 2.87로 감소한데 반해 통제반은 사전 평균 2.90에서 사후 평균 2.94로 증가한 것을 보였다.

이처럼 영어 교과 내용이 공부에 많은 도움이 된다는 실험반의 긍정적인 태도에도 불구하고 나머지 교과 내용과 구성 등에서는 실험반이 통제반에 비해 교재에 대해 긍정적이지 못한 결과를 나타내고 있다. 평균에 의한 수준별 구성에서 상위 수준의 비율을 보면 실험반이 사전 28.3%에서 사후 30.2%로 조금 늘어난 반면에 통제반은 29.2%에서 사후 35.4%로 많이 올라갔음을 알 수 있다.

<표 58> 집단별 교과 태도에 대한 사전·사후 차이 검증

집단통계량					독립표본 검정						
A	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정				
					F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차	
실 험	사전 사후	53 53	2.13 2.11	.652 .698	.089 .096	.277	.600	.144	104	.886	.019
통 제	사전 사후	48 48	2.21 2.27	.582 .610	.084 .088	.652	.422	-.514	94	.609	-.063
사 전	G	53	2.13	.652	.089	.145	.704	-.618	99	.538	-.076
	T	48	2.21	.582	.084						
사 후	G	53	2.11	.698	.096	.060	.806	-1.203	99	.232	-.158
	T	48	2.27	.610	.088						
7 번	G	53	3.17	.826	.113	.018	.894	-2.038	99	.044	-.309
	T	48	3.48	.684	.099						
8 번	G	53	2.92	.917	.126	.225	.636	-2.055	99	.043	-.367
	T	48	3.29	.874	.126						

- A: 교수법, G: 소그룹, M: 평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD: 표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 태도의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

앞서 빈도분석에서 본 것과 같이 동질적인 두 집단이 TBCL를 실행하고 난 후의 태도가 다르다는 것을 잘 나타내고 있다. 그런데 독립표본 T-검정의 결과 <표 58>에 의하면 먼저 동일성에 대한 t-검정의 유의확률(P)이 실험반과 통제반 모두 유의확률이 유의수준 .05보다 크므로 그 차이가 유의하지 않다고 해석할 수 있다. 더 나아가 실험반과 통제반의 사후 평균의 차이를 보면 실험반은 2.11이고 통제반은 2.27이며 평균의 동일성에 대한 검정에서 유의확률 p=.229로서 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 없다. 따라서 평균의 차이가 없다는 것을 확인할 수 있다. 그러나 7번 항목인 경우 실험반 평균 3.17이고 통제반 평균이 3.48로 유의확률 p=.044이므로 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 있으며, 8번 항목의 경우 실험반 평균이 2.29이고 통제반 평균은 3.29로서 유의확률 p=.043이므로 유의수준 .05에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타나고 있다.

따라서 이런 분석을 종합할 때 두 집단은 영어 교과 내용이 공부에 많은 도움이 된다는 점에서는 같은 태도를 취하고 있는 반면에 교과 내용의 구성과 흥미에 있어서는 다른 태도를 보인다고 할 수 있다. 즉 실험반이 교재 구성에 만족하지 못하는데 비해 통제반은 긍정적인 태도를 취하고 있다고 볼 수 있다.

3) 수업 태도

영어수업에 대한 만족도와 수업에 참여하려는 자세 등에 관한 수업태도의 결과 <표 59>에 의하면 영어수업에 만족(11번)하고 수업에 열심히 참여하려고 노력(12번)함으로써 실력향상에 도움이 되고(13번) 기초가 부족하여 수업을 따라가기가 힘들지 않다(14번)는 데서 두 집단의 학습자들이 교수·학습 활동 전과 비교해서 향상되었음을 알 수 있다. 그렇지만 TBCL 실행 후 실험반은 선생님의 따라 수업태도가 달라진다는 항목(15)에서는 실험반이 사전 평균 3.47에서 사후 평균 3.45로 점수가 내려갔지만 통제반은 사전 평균과 사후 평균이 3.48로 동일함을 알 수 있다.

<표 59> 집단별 수업 태도의 항목별 사전·사후 차이 검증

문항 번호	응답 구성	비율	시기	집단	①	②	③	④	⑤	M	SD	
11. 나는 학교에서의 영어 수업에 만족한다.	사전	G	0.0	17.0	37.7	35.8	9.4	3.38	.88			
					54.7	90.6	100.0					
		T	0.0	8.3	41.7	39.6	10.4			3.52	.80	
					50.0	89.6	100.0					
	사후	G	0.0	9.4	43.4	35.8	11.3	3.49	.82			
					52.8	88.7	100.0					
		T	2.1	6.3	41.7	37.5	12.5			3.52	.88	
					50.0	87.5	100.0					
	12. 나는 영어 수업에 열심히 참여하려고 노력한다.	사전	G	0.0	9.4	43.4	39.6	7.5	3.45	.88		
						52.8	92.5	100.0				
			T	0.0	14.6	31.3	39.6	14.6			3.54	.92
						45.8	85.4	100.0				
사후		G	0.0	7.5	30.2	41.5	20.8	3.75	.88			
					37.7	79.2	100.0					
		T	2.1	10.4	31.3	39.6	16.7			3.58	.96	
					43.8	83.3	100.0					
13. 나는 영어 수업이 실력 향상에 도움이 된다.		사전	G	0.0	15.1	39.6	37.7	7.5	3.38	.84		
						54.7	92.5	100.0				
			T	2.1	6.3	39.6	35.4	16.7			3.58	.92
						8.3	47.9	83.3				
	사후	G	0.0	9.4	34.0	41.5	15.1	3.62	.86			
					43.4	84.9	100.0					
		T	2.1	2.1	45.8	39.6	10.4			3.54	.80	
					50.0	89.6	100.0					

14. 나는 기초가 부족하여 영어 수업을 따라 하기가 어렵다. (역코딩)	사전	G	15.1	20.8	34.0	26.4	3.8	2.83	1.11				
		T	15.1	35.9	69.8	96.2	100.0						
		사후	G	14.6	22.9	31.3	25.0	6.3	2.85	1.15			
			T	14.6	37.5	68.8	93.8	100.0					
	15. 나는 영어 선생님의 따라 수업 태도가 달라진다.	사전	G	11.3	7.5	47.2	28.3	5.7	3.09	1.02			
			T	11.3	18.9	66.0	94.3	100.0					
			사후	G	10.4	20.8	31.3	70.8	97.9	2.90	1.00		
				T	10.4	31.3	70.8	97.9	100.0				
영어 수업 태도		사전	G	1.9	15.1	34.0	32.1	17.0	3.47	1.01			
			T	1.9	17.0	50.9	83.0	100.0					
			사후	G	2.1	10.4	37.5	37.5	12.5	3.48	.92		
				T	2.1	12.5	50.0	87.5	100.0				
	학습태도 전체	사전	G	5.7	13.2	32.1	28.3	20.8	3.45	1.14			
			T	5.7	18.9	50.9	79.2	100.0					
			사후	G	2.1	12.5	33.3	39.6	12.5	3.48	.95		
				T	2.1	14.6	47.9	87.5	100.0				
영어 수업 태도		사전	상							41.5	52.8	5.7	
			중										
			사후	상							45.3	50.9	3.8
				중									
	학습태도 전체	사전	상							47.9	47.9	4.2	
			중										
			사후	상							41.7	52.1	6.3
				중									
영어 수업 태도		사전	상							32.1	54.7	13.2	
			중										
			사후	상							35.8	64.2	9.4
				중									
	학습태도 전체	사전	상							35.4	62.5	2.1	
			중										
			사후	상							41.7	56.3	2.1
				중									

☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다
☞ 역코딩: 1→5, 5→1 ☞ 상: 3.5이상~ 중: 2.60 ~ 3.40 하: ~ 2.60미만

TBCL이 실행되고 난 후 학생들의 영어 수업에 대한 태도 분석 <표 60>에서 보는 바와 같이 사후의 두 집단 실험반 평균(2.42)이 통제반 평균(2.35)을 조금 앞서고 있다. 사전 동질성 검사에서는 통제반의 평균이 2.44이고 실험반이 2.19으로 통제반이 앞서 있었다. 두 집단의 평균 차이는 유의확률 (p)가 .603이므로 유의수준 .05에서 유의미하지 않다고 해석된다. 그러나 실험반(M=2.42)의 경우 사전 평균 2.36보다 향상되었지만 통제반의 평균(2.35)은 사전 평균 2.44보다 떨어졌음을 나타내고 있다.

<표 60> 집단별 수업 태도에 대한 사전·사후 차이 검증

시기	집단통계량						독립표본 검정				
	A	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차
실험	사전	53	2.36	.591	.081	.004	.948	-.502	104	.617	-.057
	사후	53	2.42	.570	.078						
통제	사전	48	2.44	.580	.084	.652	.422	-.514	94	.609	-.063
	사후	48	2.35	.601	.087						
사전	G	53	2.36	.591	.081	.021	.885	-.677	99	.500	-.079
	T	48	2.44	.580	.084						
사후	G	53	2.42	.570	.078	.035	.851	.523	99	.602	.061
	T	48	2.35	.601	.087						

- A: 교수법, G: 소그룹, M: 평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD: 표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 태도의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

이상에서 살펴본 바와 같이, 사전 학습태도의 동질성을 언어태도, 교과태도, 그리고 수업태도로 나누어 파악한 결과 교과태도와 수업태도는 두 집단의 수준이 동일하다고 간주되지만 언어태도 즉 영어를 배우고자하는 태도의 수준에는 유의미한 차이가 있다고 할 수 있다. 하지만 TBCL을 실행하고 난 후, 학습 태도에 대한 사전·사후 결과분석을 한 결과 다음 <표 61>을 보면 언어 태도에서 유의한 차이를 보였던 실험반이 통제반에 비해 학습태도가 개선되었음을 잘 보여주고 있다.

<표 61> 집단별 학습 태도에 대한 사전·사후 차이 검증

시기	집단통계량						독립표본 검정					
	A	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정				
						F	P	t	자유도	P (양쪽)	평균차	
언어	사전	G	53	2.19	.622	.085	.002	.966	-2.199	99	.030	-.249
		T	48	2.44	.501	.072						
	사후	G	53	2.26	.655	.090	.924	.339	-1.099	99	.274	-.132
		T	48	2.40	.536	.077						
교과	사전	G	53	2.13	.652	.089	.145	.704	-.618	99	.538	-.076
		T	48	2.21	.582	.084						

사후	G	53	2.11	.698	.096	.060	.806	-1.203	99	.232	-.158
	T	48	2.27	.610	.088			-1.211	98.882	.229	-.158
사전	G	53	2.36	.591	.081	.004	.948	-.502	104	.617	-.057
	T	48	2.44	.580	.084			-.502	103.853	.617	-.057
수업	G	53	2.42	.570	.078	.652	.422	-.514	94	.609	-.063
	T	48	2.35	.601	.087			-.514	93.795	.609	-.063
태도	G	53	2.19	.652	.090	.597	.441	-1.225	99	.224	-.145
	T	48	2.33	.519	.075			-1.239	97.446	.218	-.145
사후	G	53	2.26	.625	.086	1.302	.257	-1.353	99	.179	-.548
	T	48	2.81	2.878	.415			-1.293	51.014	.202	-.548

- A: 교수법, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식
- 태도의 정도(상: 3점, 중: 2점, 하: 1점)

4.1.3 학업성취도와 정의적 영역의 관계

앞서 TBCL를 실행하고 난 이후의 결과 분석을 통해 실험반이 학업과 정의적인 면에서 통제반에 비해 향상되었음을 보았다. 이를 바탕으로 기말고사를 중심으로 학업 성취도와 정의적영역이 어떤 관계를 형성하고 있는지를 지적하고자 한다.

학업성취도와 정의적 영역의 상관관계를 보기 위하여 먼저 기말고사의 성적을 백점 만점으로 환산을 하고 80점 이상은 상, 40에서 79까지는 중, 40미만은 하로 구분하여 상은 3점, 중은 2점, 그리고 하는 1점으로 처리하였다. TBCL이 실행되고 난 후 실험반에서 정의적 영역에 속하는 외국어 불안, 읽기 불안, 동기, 그리고 태도가 학업성취도에 어떤 영향을 미쳤는지를 파악하기 위하여 상관분석을 실시하였는데 그 결과는 <표 62>에 제시되어 있다.

<표 62> 실험반의 학업성취도와 정의적 영역의 상관관계

		읽기 불안	동기	태도	학업성취도
외국어 학습 불안	Pearson 상관계수	.388**	.013	-.329*	-.339*
	유의확률 (양쪽)	.004	.926	.016	.013
	N	53	53	53	53

읽기불안	Pearson 상관계수		.237	.018	-.145
	유의확률 (양쪽)		.088	.900	.299
	N		53	53	53
동기	Pearson 상관계수			.494**	.063
	유의확률 (양쪽)			.000	.654
	N			53	53
태도	Pearson 상관계수				-.037
	유의확률 (양쪽)				.795
	N				53
**. 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의함.					
*. 상관계수는 0.05 수준(양쪽)에서 유의함.					

과제중심 협력학습이 실행된 실험반 학습자들에게서 보이는 학업성취도와 정의적 영역의 상관관계를 나타낸 <표 62>에 의하면 외국어 학습 불안과 학업성취도의 Pearson 상관 계수가 $-.339$ 로 유의수준 0.05 에서 유의한 관계로 부적 상관관계를 보여주고 있다. 다시 말해 외국어 학습 불안이 높은 학생은 학업 성취도가 그 만큼 낮다는 것을 보여주고 있다. 상관 계수에 따른 변인들의 관련정도를 해석하는 기준 <표 63>에 따르면(김정렬과 윤지여, 2006, p. 260), 외국어 학습 불안이 실험반 학습자들의 학업성취도에 부정적인 영향을 미쳤으나 그 효과는 낮다고 해석할 수 있다. 읽기 불안과 학업성취도의 상관 계수를 보았을 때 유의수준 $.05$ 에서 유의한 관계가 나타나지 않았다. 그리고 태도와 동기도 유의수준 $.05$ 에서 학업성취도와의 상관계수가 유의한 결과가 나타나지 않았다.

<표 63> 상관 계수에 따른 변인들의 관련정도

상관 계수	관련정도
.90 이상	상관이 아주(극히)높다
.70 이상 ~ .90미만	상관이 높다
.40 이상 ~ .70미만	상관이 확실히 있다
.20 이상 ~ .40미만	상관이 낮다
.00 이상 ~ .20미만	상관이 거의 없다

따라서 실험반인 경우에는 읽기 불안, 동기, 그리고 태도가 학업성취도에 유의한 영향을 주지 않았으나 외국어 학습 불안이 학업성취도에 약간의 영향을 끼쳤다고 말할 수 있다. 외국어 학습 불안은 읽기 불안과의 Pearson 상관 계수가 .388로 유의수준 0.01에서 유의한 관계로 정적 상관관계를 보여주고 있다. 외국어 학습 불안이 결국 실험반 영어 읽기 학습자들에게 영어 읽기 불안을 주는 요인으로 작용하고 있으나 그 관련정도는 낮게 나타나고 있다. 또한 외국어 학습 불안은 실험반 학습자들의 태도에도 관련이 있는 것으로 나타나고 있다. 실험반의 외국어 학습 불안이 학습자들의 태도와의 Pearson 상관 계수($r=.388$)는 유의수준 0.05에서 유의한 결과로 나타났지만 상관 계수의 관련 정도로 보았을 때 약간의 정적 상관관계가 있다고 볼 수 있다.

다음 <표 64>는 학업성취도와 외국어 학습 불안의 하위 범주들과 어떠한 상관관계가 있는지를 분석한 것이다.

<표 64> 실험반 학업성취도와 외국어 학습 불안의 하위 범주들과의 상관관계

		의사소통 불안	교사 불안	평가 불안	교과불안	학업 성취도
외국어 학습 불안	Pearson 상관계수	.775**	.533**	.721**	.715**	-.303*
	유의확률 (양쪽)	.000	.000	.000	.000	.028
	N	53	53	53	53	53
의사소통 불안	Pearson 상관계수		.422**	.695**	.593**	-.159
	유의확률 (양쪽)		.002	.000	.000	.256
	N		53	53	53	53
교사 불안	Pearson 상관계수			.385**	.462**	.080
	유의확률 (양쪽)			.004	.000	.567
	N			53	53	53
평가 불안	Pearson 상관계수				.557**	-.122
	유의확률 (양쪽)				.000	.386
	N				53	53
교과 불안	Pearson 상관계수					-.099
	유의확률 (양쪽)					.479
	N					53
**. 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의함.						
*. 상관계수는 0.05 수준(양쪽)에서 유의함						

<표 64>에 의하면 외국어 학습 불안과 그 하위 범주들 간의 밀접한 관련성은 의사소통 불안, 평가 불안, 교과수업 내용 및 활동에 대한 불안, 그리고 교사와 관련된 불안 순으로 나타나고 있다. 우선 외국어 학습 불안과 의사소통 불안의 Pearson 상관 계수가 .775로 유의수준 0.01에서 유의한 관계로 높은 정적 상관관계를 보여주고 있다. 다시 말해 의사소통 불안이 높으면 외국어 학습 불안이 높아져서 성취도에 영향을 주었다고 해석 할 수 있다. 이어서 평가 불안과의 상관 관계를 보면 외국어 학습과 평가 불안의 상관 계수가 .721로 유의수준 .01에서 역시 높은 상관관계를 이루고 있다. 평가 불안 또한 외국어 학습 불안에 극히 영향을 주고 있다고 해석할 수 있다. 교과 수업과 관련된 불안 역시 Pearson의 상관 계수가 .715로 상관관계가 비교적 높은 것으로 나타나고 있다. 그러나 교사와의 불안에서는 상관계수가 .533으로 유의수준 .01에서 상관이 확실히 있음을 보여 주고 있지만 다른 불안에 비해서 조금 약한 정적관계를 이루고 있음을 말해 주고 있다. TBCL이 일제식 수업보다 불안감을 해소 시키는 역할을 했다는 것을 앞서 살펴보았지만 외국어 학습 불안이 성취도에 부적인 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다.

그렇다면 구체적으로 어떤 요인들이 실험반 학습자들의 학업 성취도에 나쁜 영향을 주었는지를 검토할 필요가 있다. 의사소통 불안에서 실험반 학습자들은 다른 사람 앞에서 영어로 이야기하는데 자신감이 없고(사전 평균 3.91; 사후 평균 3.66), 수업 시간에 자원해서 대답하는 일이 당혹스러운 일이라 생각하며(사전 평균 3.70; 사후 평균 3.27), 자신이 하는 말에 자신감이 약하다고(사전 평균 3.42; 사후 평균 3.13) 믿고 있음이 확인되었다. 평가 불안에서는 영어 시간에 실수하는 것을 가장 염려하고 있다(사전 평균 3.70, 사후 평균 3.58). 다른 학생이 나보다 더 잘한다고 생각하고(사전 평균 3.17, 사후 평균 3.19), 자신이 영어로 이야기 할 때 다른 학생이 비웃을까봐 걱정(사전 평균 3.15, 사후 평균 3.19)하는 것이 TBCL 교수·학습 활동 이전보다 올라간 것이 밝혀졌다. 아울러 교과 수업과 관련된 불안으로는 수업시간에 열심히 해야 한다(사전 평균 3.74, 사후 평균 3.74)고 생각하면서 알고 있던 것을 잊어버리면 당황하게 되고(사전 평균 3.43, 사후 평균 3.34), 그래서 영어 시간이 편안하지 못하다고(사전 평균 3.36, 사후 평균 3.21) 생각하는 학습자가 많았음이 발견되었다. 마지막으로 교사와의 불안에서는

앞서 교수·학습 활동 이전과 이후에서 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다. 그러나 교사와의 불안도 외국어 학습과 상관관계가 확실히 나타나고 있다고 할 수 있다. 이는 수업 시간에 자신의 이름이 호명되면 떨리고(사전 평균 3.72, 사후 평균 3.51), 미리 준비하지 못한 질문을 받거나(사전 평균 3.70, 사후 평균 3.45), 교사가 하는 이야기를 이해하지 못하거나(사전 평균 3.53, 사후 평균 3.42), 아니면 교사가 하는 말을 전혀 알아들을 수 없어 당황하게 된다(사전 평균 3.57, 사후 평균 3.32)는 데서 잘 드러나고 있다.

다음 <표 65>는 통제반의 학업성취도와 정의적 영역을 상관 분석한 결과이다. 통제반의 경우에는 학업성취도와 외국어 학습 불안, 읽기 불안, 동기, 그리고 태도와의 Pearson 상관 계수를 보면 유의미한 관계를 형성하지 못하고 있음을 알 수 있다.

<표 65> 통제반의 학업성취도와 정의적 영역의 상관관계

		읽기 불안	동기	태도	학업성취도
외국어 학습불안	Pearson 상관계수	.530**	.174	-.079	-.210
	유의확률 (양쪽)	.000	.236	.595	.151
	N	48	48	48	48
읽기불안	Pearson 상관계수		.469**	.218	-.179
	유의확률 (양쪽)		.001	.136	.224
	N		48	48	48
동기	Pearson 상관계수			.441**	.046
	유의확률 (양쪽)			.002	.755
	N			48	48
태도	Pearson 상관계수				.147
	유의확률 (양쪽)				.319
	N				48
**. 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의함					
*. 상관계수는 0.05 수준(양쪽)에서 유의함					

이처럼 실험반인 경우에는 외국어 학습 불안과 학업성취도가 약간의 부적 상관관계를 보이고 있으나, 통제반의 경우는 학업성취도와 상관관계를 보이는 정의적 요소가 확인되지 않고 있다. 다시 말해 통제반 학습자들인 경우에는 의사소통

불안, 평가 불안, 수업 내용과 관련된 불안, 교사와의 불안이 적으면 적을수록 학습자들의 성취도가 향상되는 실험반의 경우와는 반대가 되는 현상이 나타나고 있다. 그러나 염규을(1998), 권유진 등(2010), 박현주(2002), 그리고 임미란(2008)에서도 외국어 학습 불안이 성취도에 부적관계를 이룬다고 하는 점은 이미 지적된 바와 같다. 특히 임미란(2008)의 학습유형과 언어불안이 영어 학업 성취동기에 미치는 영향에서는 학습자 학업능력의 상·중·하에 따라 불안의 정도가 다르다는 점이 나타나고 있다. 또한 본 연구에서도 실험반 학습자들의 학업성취도와 정의적 영역과의 관계와 통제반 학습자들의 학업성취도와 정의적 영역과의 관계에서 차이가 여실히 입증되고 있다.

4.2. 사후 설문 조사의 영어 읽기 관심도와 수업 참여율

4.2.1 사후 설문의 영어 읽기 관심도

교수·학습 활동 실행 전에 실시된 설문조사의 분석결과를 통해 두 집단의 영어 읽기에 대한 관심도에 있어 두 집단이 동일한 집단임을 확인하였다. 그러나 실질적으로 영어에 대한 관심도의 평균(M)에서 통제반이 2.99이고 실험반이 2.77로 통제반이 평균 점수에서 앞서 있었다.

TBCL이 실행되고 난 후의 사후 설문조사에서는 다음 <표 66>에 제시된 영어 읽기 관심도의 사전·사후 설문조사에 대한 독립표본 T-검정의 결과를 볼 때 두 집단이 영어에 대한 관심도가 변했다는 것을 알 수 있다. 실험반의 읽기에 대한 관심도 평균이 실험반 2.77에서 3.17로 향상되었고 통제반 역시 사전 2.90에서 사후 2.94로 증가하였다. 또한 빈도분석에서 읽기에 관심이 아주 많다고 응답한 학습자들의 비율이 통제반은 사전·사후 같은 비율인 8.3%인 반면에 실험반은 3.8%에서 28.3%로 크게 증가하였다. 사전·사후의 독립표본 T-검정의 평균의 동일성에 대한 t-검정의 결과에서 통제반은 사전·사후가 유의미한 차이 없이 평균이 통계적으로 동일하게 나타나고 있다. 그러나 실험반은 사전·사후 평균의 동일성에 대한 t-검정에서 유의확률(P) .001이 유의수준 .005에서 유의미한 차이가 있음을 보였다.

<표 66> 영어 읽기 관심도에 대한 집단 간 차이 및 사전·사후 차이 검증

영역별 구성 비율(%)	사전·사후	등급		아주 많다	비교적 있다	없다	전혀없다
		집단					
읽기 관심도	사전	G		3.8	71.7	22.6	1.9
		T		8.3	75.0	14.6	2.1
	사후	G		28.3	64.2	5.7	1.9
		T		8.3	77.1	14.6	0.0

집단통계량						독립표본 검정						
영역	A	사전·사후	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
							F	P	t	df	P (양쪽)	평균차
읽기 관심도	G	사전	53	2.77	.542	.074	.082	.775	-3.528	104	.001	-.396
		사후	53	3.17	.612	.084			-3.528	102.511	.001	-.396
	T	사전	48	2.90	.555	.080	.624	.431	-.394	94	.695	-.042
		사후	48	2.94	.480	.069			-.394	92.065	.695	-.042

- A: 교수법, df: 자유도, G: 소그룹, M: 평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD: 표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식

따라서 TBCL이 과제중심 일제식 수업보다 초급반 대학생 영어 읽기 학습자에게 더 효과적임을 확인시켜주고 있다.

4.2.2 수업 참여도와 사후 수업 참여도에 대한 반응

다음 <표 67>은 두 집단의 수강을 포기한 학생과 출석미달로 수업을 이수 하지 못한 학생의 수를 나타내고 있다. 실험반의 경우 휴학 1명, 장기결석 1명인데 반해 통제반은 수강포기 4명 그리고 장기 결석 2명이 수업을 이수 하지 못했음을 확인 할 수 있다.

<표 67> 집단별 수업 참여도의 차이 검증

집단	최초 수강 인원	수강포기 인원	출석미달 인원	최종 수업이수 인원
실험반	55	1	1	53
통제반	54	4	2	48

또한 교수·학습 활동을 실행하고 난 후 수업참여도에 대한 설문조사에 나타난 집단별 학습자들의 반응 결과 <표 68>에서도 실험반 학생들이 통제반 학생들에 비해 수업에 적극적으로 참여하였음을 뒷받침해 주고 있다. 다시 말해 실험반의 학생들은 본인은 물론 동료들도 적극적으로 수업에 참여한다는 대답이 60% 이상인데 반하여 통제반은 본인에 대해서 29.3%, 동료에 대해서 14.5%가 적극적으로 수업에 임한다고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

<표 68> 집단별 수업 참여도에 대한 사후 차이 검증

항목별 구성 비율(%)	등급		소극적	그저 그렇다	적극적	아주 적극적
	집단					
본인의 참여도에 대한 생각(1)	G		5.7	34.0	54.7	5.7
	T		26.9	43.8	27.1	2.2
동료들의 참여도에 대한 생각(2)	G		1.9	28.3	58.5	11.3
	T		41.7	43.8	12.5	2.0

집단통계량						독립표본 검정					
항목	A	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	df	P (양쪽)	평균차
(1)	G	53	3.60	.689	.095	.005	.946	3.384	97	.001	.495
	T	46	3.11	.767	.113			3.358	91.344	.001	.495
(2)	G	53	3.79	.661	.091	.861	.356	6.426	93	.000	.959
	T	42	2.83	.794	.122			6.291	79.507	.000	.959

A: 교수법, df: 자유도, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식

또한 독립표본 T-검정의 평균에서도 응답률에 다소 차이는 있지만 실험반이 통제반보다 본인의 참여율에서 실험반 평균 3.60, 통제반 평균 3.11, 그리고 동료의 참여율에서 실험반 평균 3.79, 통제반 평균 2.83으로 앞서고 있다. 이는 실험반 학습자들이 통제반 학습자들보다 자신이나 동료들이 학습에 보다 적극적으로 수업에 참여하고 있음을 보여주고 있다.

4.2.3 불안감 해소에 대한 사후 설문에 대한 반응

교수·학습 활동 후 수업방식이 영어 읽기 수업에 대한 불안감 해소에 도움을 주었는가 하는 질문에 응답한 결과를 알기 쉽게 나타내면 <표 69>와 같다.

<표 69> 집단별 수업방식과 불안감 해소에 대한 사후 차이 검증

항목별 구성 비율(%)	집단	등급			
		①	②	③	④
현재 수업방식이 영어 읽기 수업에 대한 불안감 해소에 도움이 되었는가?	G	1.9	9.4	43.4	41.5
	T	8.3	75.0	14.6	2.1

☞ ① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다

집단통계량						독립표본 검정					
영역	사전 사후	N	M	SD	SE	Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
						F	P	t	df	P (양쪽)	평균차
수업/ 불안감해소	G	53	3.36	.787	.108	1.51	.22	.598	99	.552	.088
	T	48	3.27	.676	.098			.602	98.739	.549	.088

- A: 교수법, df: 자유도, G: 소그룹, M:평균, N: 사례수(인원), P: 유의확률, SD:표준편차, SE: 평균의 표준오차 T: 일제식

위에서 보듯이 과제중심 일제식 수업을 실행한 통제반의 35.4% 학생들이 그렇다고 반응을 보인 반면에 TBCL을 실행한 실험반 학생들은 45.3%가 긍정적인 반응을 보임으로써 양적 분석결과에 나타난 결과를 뒷받침하고 있는 것으로 간주된다.

4.3 사후 개방형 질문 결과

4.3.1 실험반 반응 분석

TBCL이 실행되고 난 이후 이루어진 개방형 질문에 대한 응답에서 실험반 학생들은 다음 몇 가지 공통적인 주제들에 대해 자주 언급하는 것으로 나타났다. 그들의 반응에 나타난 주제들을 도표로 나타내면 <표 70>과 같다. 이 표를 보

면 실험반 학생들의 학업성취도와 정의적 영역에서 TBCL이 자신들에게 미친 영향에 대해 기술하고 있다.

<표 70> 실험반 주제 및 범주

범주	주제	학생
실력향상 및 학습효과	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습과정 이해 ◦ 오류 확인 ◦ 문법향상 ◦ 독해능력 및 어휘력 ◦ 예습 효과 ◦ 기억력 향상 	C, D, E, F, I
협동심 및 책임감	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 소속감 ◦ 의무감 ◦ 능동적 협력 ◦ 도움 요청 	A, B, E
흥미 및 동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 재미 ◦ 유머 	C, F, H, J
불안감 해소	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 팀원들과 함께 나눔 ◦ 수준 차 없음 ◦ 수업듣기가 편함 	A, G, J
학습태도변화	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 적극적, 능동적 참여 ◦ 주의력 향상 ◦ 흥미로운 수업 진행 ◦ 지루함이 없음 ◦ 모두 함께 배우기 ◦ 수업을 따라 가는데 어렵지 않음 ◦ 조원들에게 도움 청할 수 있음 ◦ 영어 공부가 잘 됨 	E, D, G, H, I, J

가. 학업성취도 관련 반응

실험반 학생들은 TBCL이 영어능력 향상이나 영어 독해력 향상에 도움을 주고 있다고 보는 것이다. 예를 들어 C 학생은 다음과 같은 반응을 보였다.

교수님께서 조별 수업을 진행해 주셔서 지루함이 없다. 놀랍게도 내가 헛갈렸던 본문의 문법들도 자연스럽게 이해가 되고 영어 독해능력도 상승하게 되었다(C 학생).

이와 비슷한 생각은 D 학생의 반응에서도 그대로 나타나고 있다.

다른 학생들과 함께 하는 수업방식이 재미있고 조원들과 협력해서 문제를 푸는 것이 영어 독해능력 향상에 도움이 되는 것 같다. 교수님이 조별로 돌아다니시면서 학생들과 어울리면서 하는 수업방식은 수업을 이해하는 데 도움을 주는 것 같다(D 학생).

C와 D 학생들과 유사한 반응은 E 학생의 대답에서도 확인되고 있다

협력학습 활동을 통해 내가 모르거나 남이 모르는 것에 대하여 빨리 알아낼 수 있어 효율적이고 학습 활동에도 적극적, 능동적으로 참여할 수 있다고 생각한다(E 학생).

아울러 F 학생의 응답에서도 TBCL이 학습자들에게 학업 성취도 향상에 도움을 주고 있다고 언급하고 있다.

모둠끼리 1시간동안 공부하고 질문하는 시간이 있어서 좋다. 서로 집에서 하고 와서 조원들과 맞춰보면서 자신들이 틀린 것을 알 수 있고 질문을 통해서 몰랐거나 어려웠던 걸 다시 한 번 확인할 수 있는 시간이 좋은 것 같다(F 학생).

또한 I 학생은 앞의 학생들과 마찬가지로 TBCL이 학업 성취도 향상에 효과가 있다고 기술하고 있다.

영어 공부가 잘 된다. 조원들끼리 서로 토론하면서 과제를 해결하는 과정을 통해 문제해결 능력이 높아져 시험에 도움이 많이 되는 것 같다(I 학생).

이와 같이 여러 학생들의 반응을 보면 앞서 양적 분석에서 도출된 결과를 잘 뒷받침하고 있다. 다시 말해 TBCL이 일제식 학습보다 실험집단 학습자들의 학업 성취도 향상에 긍정적인 영향을 주고 있는 것이다.

나. 정의적 영역 관련 반응

TBCL이 실험반 학습자의 정의적 특성인 협동심과 책임감, 흥미 및 동기 유발, 불안감 해소뿐만 아니라 학습 태도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 먼저 TBCL은 학습자들에게 협동심과 책임감을 갖게 해 주는 것으로 확인되었다. 예를 들어 A 학생은 그룹 구성원들과의 관계에 대해 다음과 같이 지적하고 있다.

다른 팀원들과 같이 함으로서 내 자신의 생각이 틀리는 확률이 줄어들는다. 문제해결을 같이 함으로서 즐겁게 풀어 나갈 수 있다. 그룹과의 소속감 때문에 내 자신의 문제해결에 따른 의무감이 더 커진다. 문제 해결 시 생기는 불안감들은 다른 팀원들과 나누어 가질 수 있다(A 학생).

이와 유사하게 B 학생은 구성원들과의 협력에 대해 다음과 같은 언급을 하고 있다.

조원이 함께 과제를 해결 할 수 있고 의사소통이 원활하기 때문에 조원끼리 서로 모르는 부분을 채워 줄 수 있고 서로 보충해 줄 수 있어 과제해결이 원활하게 이루어지고 시간을 단축시킬 수 있다(B 학생).

이와 함께 E학생도 협력학습 활동을 통해 내가 모르거나 남이 모르는 것에 대해 빨리 알아낼 수 있어 효율적이고 학습 활동에도 적극적, 능동적으로 참여할 수 있다고 생각한다고 말함으로써 TBCL이 학습에 능동적 참여를 가져오게 한다고 강조하고 있다.

위의 A, B, E, 세 학생들의 반응을 종합해 보면 TBCL이 학습자들로 하여금 자기가 속해 있는 그룹에 대한 소속감 및 의무감을 갖게 할 뿐만 아니라 협동심을 갖게 해주고 적극적이고 능동적으로 수업 참여를 유도하고 있다고 할 수 있다. 이는 실험반의 출석률이 통제반의 출석률 보다 더 좋다는 데서도 뒷받침되고 있다.

한편 TBCL이 흥미와 동기를 부여하는 데 도움을 주고 있음을 학생들의 반응을 통해 짐작할 수 있다. 예를 들어 C 학생의 경우,

교수님께서 조별 수업을 진행해 주셔서 지루함이 없으며 놀라움
게도 내가 헛갈렸던 본문의 문법들도 자연스럽게 이해가 되고 영어

독해능력도 상승하게 되었다라고 피력하고 있다.

이와 비슷한 맥락에서 H 학생과 J 학생도 자신들이 받은 수업이 자신들에게 흥미를 느낄 수 있도록 해 준다고 차례대로 말하고 있다.

매 주마다 있는 homework가 예습을 자연스럽게 유도해 줘서 수업을 따라 가는데 어렵지 않고 재밌다. 조원들에게 도움을 쉽게 청할 수 있으며 자기 스스로 접근하는 방식이라 쉽게 잊어버리지 않는다(H 학생).

교수님께서 돌아다니시면서 조별 활동을 적극 유도해주셔서 한 사람도 빠짐없이 수업에 임할 수 있었다. 또한 영어가 지루하지 않고 재미있게 수업을 들을 수 있었다(J 학생).

또한 TBCL은 정의적 영역에서 학습자들의 불안감 해소에 도움을 주는 것으로 나타났다. 이런 사실은 G 학생의 다음과 같은 반응에서 찾을 수 있다.

수업에 대한 집중도를 높일 수 있고, 좀 더 흥미롭게 수업에 전념할 수 있었다. 수준 차이를 느끼지 않고 모두 잘 어울려 수업을 받을 수 있다(G 학생).

이와 더불어 TBCL은 학습자의 학습 태도에도 긍정적인 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다. 가령 앞서 언급한 D, E, G, H, I, 그리고 J 학생들의 반응에서 이런 점이 드러나고 있다. 그들의 견해는 수업이 지루하지 않고 재미있게 수업을 따라갈 수 있고 그룹 구성원들끼리 서로 도우며 함께 활동함으로써 수업에 능동적 참여가 가능하고 주의력이 향상되어서 영어 공부가 잘 된다는 것으로 집약할 수 있다.

위와 같이 TBCL은 학습자들로 하여금 수업에 집중하게 하고 학습 불안 해소에 도움을 준다는 사실과 학업수준이 낮은 집단 내에서도 학습 태도뿐만 아니라 학습 동기를 부여하는데 도움이 되고 있음을 실험반의 학생들이 잘 보여주고 있다.

4.3.2 통제반 반응 분석

다음 <표 71>은 과제중심 일제식 수업을 실행한 이후에 통제반 학습자들의 개방형 질문에 대한 대답에서 자주 나타난 공통적인 주제들을 도표로 나타낸 결과

이다.

<표 71> 통제반 주제 및 범주

범주	주제	학생
실력향상 및 학습효과	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 스스로 문제 해결 ◦ 연습 효과 ◦ 이해력 향상 	A, B, C, F, H
불안감	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습량 과다 ◦ 과제의 난이도 	C, D, E
심리적 안정감	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 유쾌한 강의 ◦ 편안한 분위기 ◦ 성취감 	G, I
흥미 와 동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 재미 ◦ 팝송듣기 ◦ 스스로 문제 풀기 ◦ 학습 참여율 하락 	J

위 <표 71>을 보면 통제반 학습자들은 그들이 받은 TBLT 일제식 수업의 학업 성취도와 정의적 영역에 미친 영향에 대해 어떤 반응을 보였는지 확인 할 수 있다.

가. 학업성취도 관련 반응

통제반의 A 학생은 과제중심 일제식 수업에서 과제가 자신에게 단어나 문장을 이해하도록 하는 학습효과를 주고 있음을 다음과 같이 언급하고 있다.

글 전체 내용을 훑어 볼 수 있도록, 단어 뜻을 알아 오도록 주어지는 과제가 상당한 장점이라 생각한다. 연습을 할 수 있는 과제가 주어지지 않았더라면 스스로 연습했을 리는 만무하고 수업시간을 그냥 흘려보냈을 것이 분명하다. 그리고 40-50분가량 스스로 해석하고 풀어볼 수 있도록 기회가 주어지는 것 또한 다른 강의에서 찾아 볼 수 없는 장점이다. 직접 해결하려고 시도해 보고 그리

고 이어지는 교수님의 강의를 통해 나의 문제점을 정확히 찾아 낼 수 있는 것 같다(A 학생).

이와 비슷한 생각은 다음 B 학생과 F 학생의 다음 반응에도 나타나고 있다.

학생들이 문제를 풀고 나서 풀이하면서 해석하는 것이 좋았다. Worksheet에 나와 있는 문제들 또한 영어 문장을 만들어 내는 능력을 향상시켜 준다. 며 문제들을 해결함으로써 본문 내용의 이해도를 높여준다(B 학생).

과제중심으로 강의가 진행되니 과제를 하여 미리 학습내용에 대해 이해하고 모르는 부분은 찾아보고 해석하다보니 어느 정도 수업시간에 강의 문제풀이 시에 수월하게 할 수 있었다. 자료를 올려 주는 것이 굉장히 많이 도움이 되었다(F 학생).

그러나 이상의 A, B, F 학생들과 생각을 같이하면서도 과제중심 일제식 수업이 의사소통 능력을 향상시키는 데는 도움이 되고 있지 못하다는 반응도 확인되고 있다. 예를 들어, H 학생은 다음과 같은 반응을 나타냈다.

문장을 교수님이 하나하나 분석해 주시고 설명해 주시고 비슷한 표현이 있으면 설명해 주셔서 좋았다. 또 딱딱하지 않고 실제생활과 결합시켜서 문제를 제기하는 등 회화실력도 조금 는 것 같다. 예전에는 영어수업에 적극 참여하지 않고 필기와 암기에만 신경 쓴 게 큰 잘못이었던 같다. 영어는 말하기가 가장 중요하다고 생각한다. 때문에 입을 잘 열지 않는 친구들과 많이 대화하고 소통해서 말하기 능력을 더 높였으면 좋겠다. 또 강의식 수업도 좋지만 토론도하고 영어로 친구들과 교류할 수 있는 시간도 결합되었으면 한다(H 학생)

이처럼 과제중심 일제식 수업은 학습자의 학업 성취도에 도움을 주지만 언어의 4기능을 포함한 의사소통 능력을 신장시키는데 많은 도움이 되지 않는다는 점이 드러나고 있다.

나. 정의적 영역 관련 반응

둘째, 일제식 수업은 통제반 학습자들에게 심리적 안정감과 흥미를 주었지만

그들의 학습 동기와 불안감 해소에는 크게 기여하지 못하는 것으로 보인다. 이런 사실은 G 학생과 J 학생의 심리적 안정감과 흥미에 대한 언급에서 확인되고 있다.

부담감 없이 수업에 참여할 수 있었으며 중간 중간 팝송을 들으며 해석했던 기억이 있는데 수업방식이 개인적으로 좋았다. 하지만 아쉬운 점은 문제풀이 하는 시간이 촉박하게 느껴지는 부분과 이해되지 않는 부분에서 질문을 할 수 없다는 점입니다. 수업을 듣는 인원이 많고 수업시간이 촉박해서 질문을 할 수 없다는 점이다 (G 학생).

교수님께서 질문도 하고 직접 읽어보라고 시키는 부분에서는 저 같은 경우에는 사람들 앞에서 발표하거나 말하는 게 어색한데 이제는 자신 있게 말 할 수 있고 교수님께서 재미있게 수업을 가르쳐 주셔서 지루하지 않게 수업시간을 보낼 수 있었다. 학생들의 참여도가 좀 더 높아졌으면 하는 개선점이 필요하다(J 학생).

일제식 수업을 받은 통제반 학습자들이 흥미 및 동기유발과 관련된 반응은 긍정적이라 할 수 있다. 예를 들어 K 학생은 이점을 분명히 보여주고 있다.

수업 전 과제가 제시돼서 예습할 수 있게 유도 되었고 수업할 적에 흥미 있게 배울 수 있었다. 주어진 강의시간에 해결할 과제를 쫓아서 적절히 목표 달성하는 느낌을 받아서 좋았으며, 영어에 관심이 있고, 배우고 싶는데 못했던 것 때문에 두려움이 많았는데 교수님께서 능동적으로 움직여 도와주셔서 좋았다. 처음에는 부담스러웠지만 영어에 대한 조금 멀었던 이미지가 긍정적으로 가깝게 바뀔 수 있는 기회였다(K 학생).

이처럼 K 학생의 생각을 통해 과제가 예습을 유도하고 수업에 흥미를 주며 영어에 관심을 갖게 한다는 사실을 확인할 수 있다.

그러나 통제반 학습자들은 학습 불안의 원인과 개선점에 대해서도 적극적인 관심을 보였다. C, D, E 학생들의 다음 코멘트가 이를 잘 말해 준다.

과제로 먼저 단어나 본문을 접하고, 강의시간에 문제를 먼저 풀어보고 나중에 교수님이 다시 한 번 풀이해주셔서 학기 초반에

비해 영어실력이 많이 향상된 것 같아 좋았다. 다만, 문제의 양이 조금 많아 제한된 시간 내에 풀기에는 촉박한 감이 있어 깊이 있는 문제 풀이가 어렵다. 이점만 살짝 개선된다면 좋을 것 같다(C 학생).

미리 과제를 통해 강의 시에 모를 수 있는 단어들을 찾아 볼 수 있게 하여 수업진행이 원활하고 학생들이 막히더라도 과제풀이 시 찾은 단어를 떠올리며 읽기에 도움을 줄 수 있고 예습하는 과정이 되는 과제로 강의에 많은 도움이 되는 점이 있지만 과제에서 단어가 아닌 숙어나 문장 전체적인 부분을 찾을 때 어려움이 있었다(D 학생).

강의식으로 해서 문법이나 단어를 차근차근 설명해 주시고 같이 독해하는 것이 좋았다. 개선할 점은 발표하는 게 너무 부담스럽기 때문에 민망하지 않게 같이 해주셨으면 좋겠다(E 학생).

지금까지 본 절에서는 TBLT 협력학습을 받은 실험반과 TBLT 일제식 수업을 받은 통제반의 개방형 질문에 대한 반응을 분석해 보았다. 두 집단 학습자들의 반응은 양적 연구의 결과와 일치하는 것을 확인할 수 있다. 일제식 학습에서는 학습자간에 의사소통할 기회가 없고 혼자서 과제를 처리함으로써 협력학습 수업을 하는 집단과 같은 학습량을 해결하기가 어렵다. 또한 어려운 문제를 혼자 해결하기 힘든 문제들은 결국 학습자의 학습 의욕과 흥미를 떨어뜨린다고 판단된다.

그러나 과제중심 협력학습은 학습자들에게 과제의 부담감을 덜어 줄 뿐만 아니라 협력학습 활동을 통해 기초가 부족한 학습자들이 서로 도우면서 문제들을 해결해 가는 과정에서 학습에 흥미를 느끼게 학습자들 간에 친밀감과 협동심은 물론 자기가 맡은 것을 해결하려고 노력하는 가운데 책임감도 배양시킬 수 있다. 또한 과제중심협력 학습은 과제를 통해 특히 개방형 과제를 활용함으로써 학습자들 간에 서로 의견을 주고받는 과정에 자연스럽게 영어를 사용하여 말할 수 있는 기회를 줄 수가 있다. 더 나아가 과제를 해결해 가는 과정에서 쓰기가 가능하여 언어의 4기능 신장에도 도움이 되는 것은 물론이다.

V. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 TBLT를 활용한 수업과 전통적 일제식 수업의 효과를 비교, 검토하는데 관심을 보인 이전의 연구들과는 달리 과제를 제시하여 이루어지는 과제기반 협력학습과 일제식 수업의 효과를 비교, 분석하는데 초점을 두고 있다. 영어 수업시간에 수동적인 자세를 취할 가능성이 많고 불안을 느끼기 쉬운 대학생 영어읽기 기초반 학습자들을 대상으로 과제중심 협력학습이 학업성취도에 미치는 영향, 정의적 영역(외국어 학습 불안, 읽기 불안, 학습 동기, 학습 태도)에 미치는 영향, 그리고 학습자들의 정의적 영역과 학업성취도와의 상관관계를 다각도로 분석하였다.

이를 위해 본 연구는, 먼저 연구 주제와 관련된 기본 개념들에 대하여 정의를 내리고 과제실행을 위한 과제의 유형, 과제설계 시 고려할 사항, 과제실행 절차, 그리고 학업성취도와 정의적 영역에 TBCL을 적용한 선행 연구들을 검토하였다. 그런 후에, 연구 문제를 설정하고 대학교 ‘영어읽기 100(초급반)’을 수강하는 2개의 대학생 기초반 학습자들을 대상으로 실험반(53명)과 통제반(48명)으로 나누어 연구하였으며, 연구 기간은 1학기 15주 주당 2시간 수업으로 실험반에는 과제중심 협력학습을 실시하였고 통제반에는 과제중심 일제식 수업을 실행하였다. 자료 수집 방법으로 사전 진단평가, 사전 설문조사, 동료 평가, 사후 설문조사, 사후 개방형 질문, 그리고 학업성취도 평가를 채택하였다. 이런 절차로 진행된 연구 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, TBCL이 기초반 학습자들에게는 효과가 없다는 기존 연구들과는 달리 본 연구에서는 학업 성취도에 긍정적인 영향을 끼쳤음을 확인할 수 있었다. 진단평가에서 평균이 떨어졌던 실험집단이 학업성취도 평가에서 통제반의 평균보다 높은 것으로 나타났기 때문이다. 이는 학습자들이 혼자서 해결하기 힘든 과제를 서로 협력해서 해결하는 과정에 흥미를 느끼고 그 과정에서 학습한 내용을 더

오래 기억할 수 있었다는 실험반 학습자들의 반응과는 달리 통제반 학습자들에게서는 그런 반응이 나타나지 않았다는 사실을 통해서도 뒷받침 된다.

둘째, 과제중심 협력학습이 학습자의 정의적 영역인 외국어 학습 불안, 읽기 불안, 동기, 그리고 태도에도 긍정적인 영향을 미치고 있다는 점이 발견되었다. 본 연구의 실험집단은 대학 영어 읽기 기초반 학습자들로 이들은 해외여행을 하기 위해, 좋은 직업을 갖기 위해, 또는 진학이나 사회생활을 하기 위해서도 영어가 필요하다는 인식을 보였으나 영어수업시간에는 실수하는 것을 두려워하고 자신이 하고자 하는 말에 자신감을 갖지 못하는 것으로 나타났다. 본 연구에서의 과제중심 협력학습은 과제라는 매개체를 통하여 그룹 구성원들 간에 서로의 역할과 책임을 나누어 갖게 함으로써 자기의 과제를 해결하려는 능동적 태도를 형성하게 하고 이를 통해 수업에 적극적으로 참여하려는 태도의 변화까지 이끌어내었다. 또한 이렇게 수업태도가 향상됨으로써 영어 학습동기가 높아지고 영어에 대한 불안이 적어지는 결과까지 가져올 수 있었다. 외국어 학습 불안에서는 실험반과 통제반이 의사소통 불안, 평가 불안, 교사 불안, 그리고 수업 불안의 네 가지 영역에서 두 집단 모두 불안이 수업 활동 전보다 활동 후 다소 적어졌는데 특히, 실험반은 의사소통 불안, 교사 불안, 그리고 수업 불안에서 사전·사후 평균의 차이가 유의한 것으로 나타나 협력학습이 일제식 수업보다 학습자들의 불안감을 감소시킨다는 점이 분명히 드러났다. 또한 본 연구의 대학생 영어 읽기 기초반 학습자들은 시험성적보다도 수업시간에 실수하는 것을 더 두려워하고 영어로 이야기하면 다른 학생이 비웃을까하는 불안을 더 느끼는 것으로 나타났는데, 이러한 읽기 불안에서도 외국어 학습 불안과 마찬가지로 전반적 읽기 불안, 어휘와 문법에 대한 불안, 읽기 선호도에 따른 불안, 배경지식에 대한 불안 등 전 영역에서 실험반과 통제반 모두 불안의 정도가 눈에 띄게 감소하였다.

셋째, 동기는 TBCL 실행 후에 실험반은 도구적 동기, 통합적 동기, 내적 동기, 외적 동기 전 영역에서 증가함을 보였으나 일제식 수업을 받은 통제반은 통합적 동기가 올라간 반면에 나머지 영역인 도구적 동기, 외적동기, 내적동기에서 오히려 감소함을 보여 주었다. 그리고 실험반과 통제반 모두 내적동기와 외적 동기보다 도구적 동기와 통합적 동기가 높았으며 통합적 동기가 도구적 동기보다 높음을 확인 할 수 있었다. Gardner와 Lambert(1959)가 “도구적 동기를 가진 학습자

보다 통합적 동기를 가진 학습자가 외국어학습에서 훨씬 더 성공적이다”라고 했듯이 열정적이면서도 지속적인 노력이 동반되기 때문에 통합적 동기가 외국어 습득에 효과적인 것으로 보인다.

마지막으로, 태도는 TBCL 실행 후에 실험반은 언어 태도와 수업태도에서 향상된 것으로 나타났고 교재의 구성에 대한 만족도가 떨어짐으로써 교과 태도가 낮아진 반면에 통제반은 수업태도와 교과태도에서 향상을 보였지만 언어태도에서 떨어진 것을 확인 할 수 있었는데 이는 협력학습이 영어에 대한 흥미를 더해준 결과였던 것으로 판단된다.

Gardner와 Lambert(1972)는 태도가 동기 형성에 영향을 주고, 동기는 외국어 성취도에 영향을 준다고 하였지만 TBCL을 적용하고 난 이후의 학업성취도와 정의적 영역의 상관관계를 분석해 본 결과, 실험반은 학업성취도와 외국어 학습 불안이 아주 낮은 상관관계를 보였을 뿐 나머지 영역에서는 그런 상관관계가 나타나지 않았다. 더욱이 통제반은 학업성취도와 정의적 영역과의 상관관계를 보여주지 못했다.

5.2 제언

본 연구를 통해 TBCL이 과제중심 일제식 수업방식에 비해 대학생 기초반 영어읽기 학습자들의 학업성취도 향상에 효과적인 것으로 나타났다. 게다가 학습자의 정의적 영역인 외국어 학습 불안, 읽기 불안, 동기, 그리고 태도에도 긍정적인 영향을 미쳤을 뿐만 아니라 외국어 학습 불안이 학업성취도와 낮은 부적 상관관계를 이루고 있다는 결과를 얻었다. 이런 연구 결과들을 토대로 하여 보다 더 성공적인 영어수업을 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 대학에서 영어 관련 과목을 가르치는 교사는 학습자의 학업성취도와 정의적 영역을 고려하여 학습 환경에 맞는 교과수업의 목표설정과 교수방법을 활용하는 것이 바람직하다고 여겨진다. 특히 소그룹 활동을 읽기 교실에서 활발히 전개함으로써 외국어 불안과 읽기 불안을 최대한 없애도록 해야 한다. 다만 협력학습이 좋다고 천편일률적으로 적용하기보다도 몇몇 그룹의 구성원들이 결석해야하는 학교 행사 등이 있는 경우에도 그룹 활동이 유연하게 활용될 수 있도록

대처방안이 마련되어야 한다.

둘째, 본 연구의 결과에 대한 논의에서 본 바와 같이 기초반 읽기 학습자들은 다른 학생들 앞에서 영어로 발표할 때 실수하는 것을 두려워하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 기초반 학습자들에게 의사소통능력을 신장시키기 위해서나 영어의 4기능을 통합적으로 신장시키기 위해서도 영어를 가르칠 때 학습자들이 교실에서 모국어를 사용할 수 있도록 하는 문제를 신중하게 고려할 필요가 있다. 교실불안을 줄이기 위하여 초급반 학습자들이 교실에서 자신의 모국어를 사용하는 것에 대해서는 Koucká (2007)처럼 부정적인 견해를 가질 수 있으나 Bawcom(2002), Carless(2007), Harmer(2001) 등처럼 교실에서 모국어 사용을 긍정적으로도 볼 수 있다. 모국어는 Prodromou(2002)가 지적하듯이, 마치 우리 건강을 해치고 중독이 될 소지가 있는 약(drug)이지만, 아이디어, 정보, 지식 등을 얻을 수 있는 공급원으로서 물을 저장하여 보내주는 급수장(reservoir)과 같으며, 수업이 원활하게 진행되도록 해 줌으로써 시간을 절약하는 유희유미의 기능을 할 수도 있기 때문이다. 본 연구에서도 이런 점을 고려하여 교사는 가능한 한 영어로 진행하도록 노력하였으며, 필요할 경우 학생들에게는 모국어 사용을 허용하였다. 특히 대학생 기초반 학습자들을 지도할 경우에는 학습자들이 시험성적이 떨어지는 것보다도 수업시간에 실수하는 것을 더 염려하고 자신의 표현에 자신감을 갖지 못한다는 점을 주목해야 한다.

셋째, 과제중심 협력학습을 교과수업에 적용할 경우에는 과제의 설계요인들을 잘 고려하여 해야 한다는 점이다. 난이도와 문제 유형에 따라 학습시간 운영 및 학습 효과에 영향을 크게 미치기 때문이다.

마지막으로, 수업시간에 전체 학생들 앞에서 학생 개인을 지적하여 읽기를 시키거나 발표를 시킬 때에도 매우 신중해야 할 필요가 있다고 사료된다. 그런 행동이 오히려 학생들의 불안을 가중시켜 정의적 특성 발달을 저해할 수도 있기 때문이다.

지금껏 EFL 환경에서 기초가 부족한 많은 학생들을 지도하면서 “그들이 영어를 보다 재미있게 공부할 수 있는 방법이 무엇일까?” 그리고 “자신감이 부족하여 발표하기를 두려워하는 학생들에게 영어시간이 얼마나 고통스러울까?” 등에 대해 진지하게 생각해 왔다. 본 연구는 그러한 고민의 결과물인 셈이며, 이를 통

해 TBCL을 잘 활용하면 기초반 학습자들에게 자연스럽게 영어의 4기능을 신장시킬 수 있다는 가능성을 얻었다고 볼 수 있다. 하지만 앞으로도 수준이 다양한 학생들로 구성된 학생집단에게 적용될 TBLT 기반 협력학습이 영어 읽기뿐만 아니라 말하기, 듣기, 쓰기반에도 활용될 수 있도록 하는 다방면의 연구가 필요하다. 아울러, TBCL이 성별, 학년별, 그리고 연령별에 따른 정의적 영역 및 학업성취도에 어떤 영향을 주는지에 대해서도 지속적으로 살펴볼 필요가 있다고 여겨진다.

5.3 제한점

본 연구에서 밝혀진 결과들을 일반화하는 데에는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 본 연구의 실험대상은 한 지역에 소재한 J대학교의 교양영어 영어읽기 Level 1에 수강하는 2개 반의 대학생들을 대상으로 하였기 때문에 앞으로는 여러 지역의 많은 영어 학습자들을 대상으로 한 더 많은 연구가 이루어져야 한다.

둘째, 본 연구의 실험대상 영어읽기 Level 1에 수강 신청한 2개 반의 대학생들 중 1학년은 입학성적 기준으로 신청하였으나 그 외의 나머지 학생들은 이수해야 할 교양과목이라는 점 때문에 자의적으로 수강신청을 하였다. 따라서 순수한 영어읽기 초급반으로 일반화하기에는 다소 무리가 따를 수 있다.

셋째, 사후 학업성취도 평가 도구를 교재중심의 평가지를 자체 제작하여 사용하였기 때문에 평가의 결과와 분석을 모든 초급반의 대학생들에게 일반적으로 적용하는 데에는 한계가 있을 수 있다.

넷째, 본 연구는 15주간 동안 주 1일 연속 2시간의 수업시간으로 이루어져 있기 때문에 1시간 수업에 적용하게 되면 과제의 양과 시간배분의 문제가 따를 수 있다,

VI. 참고문헌

- 강인구. (2003). 협동학습과 협력학습 구조 비교분석. *한국교육문제연구*, 18, 183-197.
- 강정혜. (2012). 대학생들의 영어 독해동기 및 메타인지 독해전략과 학업 성취도와의 관계. *영어영문학* 21, 273), 283-306.
- 강홍숙, 강만철. (2006). 협동학습의 효과에 관한 메타분석. *아동교육*, 15(1), 69- 82.
- 공순택. (2005). *과제중심학습을 통한 영어 해독지도전략 연구*. 박사학위 논문. 대전대학교 대학원, 대전.
- 구병두. (2013). 협동학습이 학업성취에 미치는 영향에 대한 메타분석: 2000년 이후에 발간된 국내 학술논문을 중심으로. *농업교육과 인적자원개발*, 45(3), 39-61.
- 권영선, 신동로, 이정원. (2001). 외국어 독해 불안 척도의 타당성 검증과 성취도와의 관계. *사회교육연구*, 10, 25-39.
- 권유진, 남상은, 김영주. (2010). 외국어불안과 교실상황이 학업성취도에 미치는 영향. *새국어교육*, 85, 381-402.
- 권혁일, 박순희. (2011). 시각장애 학생과 일반학생의 영어 학습태도, 학습전략 및 학업성취도에 관한 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 12(4), 187-210.
- 김경철, 박혜숙. (2014). 대학생들의 영어 읽기 불안과 읽기 성취도의 관계. *영어영문학연구*, 40(4), 253-280.
- 김귀석, 김경훈. (2009). 협동학습을 통한 중학생의 독해능력 향상에 관한 연구. *영어영문학*, 22(4), 123-141.
- 김성연, 박경례. (2006). 영어학습 불안 및 전략과 영어 듣기·읽기 능력 간의 상관관계. *외국어교육*, 13(2), 93-120.
- 김영숙. (1997). 영어학습에 대한 대학생의 태도와 동기에 관한 연구: 총신대 신입생을 중심으로. *총신대논총*. 16, 215-247.
- 김용명, 강문구. (2013). 영어회화 활성화를 위한 과업 중심 교수요목의 설계. *언어연구*. 29(3), 419-442.
- 김정렬. (2002). 초등교사들의 수주별 영어과 과제 구성 실태. *초등영어교육*, 8(1), 67-96.
- 김정렬. (2003). *영어과 교수-학습 방법론*. 서울: 한국문화사.
- 김정렬, 이제영. (2005). 과제를 활용한 고등학교 영어 쓰기 평가의 문항 개발 및 적용. *영*

- 어교과교육, 4(1), 1-26.
- 김정렬, 윤지여. (2006). *영어교육 연구에서 통계의 활용*. 서울: 한국문화사.
- 김지은. (2009). 한국 대학생들의 영어 의사소통능력 향상을 위한 과업 중심 수업의 효과적인 적용. *언어학*, 17(2), 111-129.
- 김창호. (2013). 대학생들의 영어 학습에서 과업 중심 교수법의 효율성에 관한 연구. *영어영문학연구*, 39(4), 199-227.
- 김해동. (2005). 영어 교재의 과제 유형에 대한 학습자의 반응 연구. *Foreign Languages Education*, 12(3), 191-218.
- 김현옥. (2012). 대학 영어전용 강의와 외국어 학습 불안. *현대영어교육*, 13(3), 105-124.
- 김현진. (2004). 자각 언어 능력, 실제 언어 능력, 언어 불안감 간의 관계와 자기 평가 경향에 미치는 영향. *현대영어교육*, 5(2), 68-85.
- 김현진, 이희경. (2006). 과업 유형에 따른 고등학교 교사들의 교과서 활용실태 분석. *영어학연구*, 22, 25-49.
- 남정미 (2011). 원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어성적과의 관계. *영어어문교육*, 17(2), 139-160.
- 박민선. (2012). 의사소통 중심 교육과 과제식 영어 지도. *교육과학연구*, 18, 52-66.
- 박용한, (2010). 협동학습이 대학생의 성취목표지향성, 학습동기, 학업성취도에 미치는 영향. *아시아교육연구*, 11(1), 91-119.
- 박부남. (2008). 과제중심 언어학습에 대한 대학생들의 인식과 태도: 형태초점 과제와 형태 비초점 과제. *영어교육연구*, 20(4), 261-284.
- 박치홍. (2015). *기능통합 중심 과업기반 교수법이 영어 독해력 및 학습동기에 미치는 효과*. 박사학위논문. 공주대학교 대학원, 공주..
- 박치홍, 안덕규, 임병빈. (2014). 과업 중심 언어 기능 통합 학습을 통한 영어 독해력 및 학습동기 신장 방안. *영어어문교육*, 20(3), 299-319
- 박현주. (2002). 불안이 영어학습성취도에 미치는 영향. *언어학*, 10(3), 171-191
- 박혜숙, 문길례. (2000). 수준별 소집단 협력학습이 영어 읽기능력과 태도에 미친 영향. *Studies in English Education*, 5(2), 31-60.
- 배두분. (2002). *영어 교육학 총론*. 서울: 한국문화사.
- 배영자. (1995). 한국 대학생들의 영어 학습에 대한 동기와 성취도 사이의 상관관계. *교회*

와 신학, 27, 702-723.

- 변영계, 김광휘. (1999). *협동학습의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 손진욱. (2011). 손진욱 교수의 정신의학 이야기: 불안과 불안장애. *사목정보*, 4(8), 92-96.
- 신수정. (2012). 소집단 영어협동학습이 대학생들의 인지적, 정의적, 사회적 영역과 자기 주도적 능력에 미치는 영향에 관한 연구. *현대영어영문학*, 5(4), 107-124.
- 신연진, 종정순. (2013). 모듈별 협동학습이 영어 학업성취도와 학습동기에 미치는 영향: 수준별 수업 하위반 학생들인 경우. *영어학*, 13(1), 77-103
- 심영숙. (2009). 영어 읽기 협력학습에 나타난 학습자 상호작용 분석. *영어학연구*, 28, 45-66.
- 염규을. (1998). 외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *언어학*, 6(1), 215-234.
- 오준일. (1996). 태도와 성별이 영어학습 책략 사용에 미치는 영향. *영어교육*, 5(2), 35-53.
- 이남미. (2013). STAD 모형과 소집단편성방법이 대학생들의 읽기능력에 미치는 영향. *영어어문교육*, 19(2), 269-290.
- 이남미, 강용구, 송해성. (2012). 과업중심의 소집단 협동학습을 통한 대학생들의 영어독해력 향상 방안. *영어교과교육*, 11(2), 105-127.
- 이남숙, 임병빈. (2006). 수준별 소집단 협력학습 유형이 학습자의 학업적 자기효능감과 영어학업성취도에 미치는 영향. *영어어문교육*, 12(4), 211-233.
- 이승민, 민덕기. (2010). 연구 관점에서 본 과업 중심 언어 교육. *영어교과교육*, 9(3), 181-206.
- 이승은. (2008). 과업중심의 학습활동에서 학습자의 학습유형과 학업성취도의 상관관계. *인문학연구*, 36, 201-241.
- 이영진, 홍우승, 이승렬. (2006). 영어 읽기, 쓰기 과업을 활용한 학습모형 탐색. *홀리스틱 교육연구*, 10(1), 57-74.
- 이지현. (2008). *한국 고등학생의 영어 학업 성취도와 학습 동기 및 책략 사용과의 관계*. 석사학위논문. 인하대학교 대학원, 인천.
- 이효웅, 오준일. (2000). 영어 학습 태도와 능력간의 상관관계. *영어교육*, 55(4), 389-410.
- 이효웅. (1996). 한국 중·고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미치는 영향. *영어교육*, 51, 3-34.

- 이효웅. (1999). *영어학습 태도, 동기 및 책략과 성취도와의 상관관계*. 박사학위 논문. 경북대학교 대학원, 대구.
- 이효웅. (2002). 영어 학습 태도, 동기 및 책략과 성취도와의 상관관계. *영어교육연구*, 14(1), 189-212.
- 임미란. (2008). 학습유형과 언어불안이 영어 학업 성취도에 미치는 영향. *영어영문학* 21, 21(3), 223-246.
- 원병관. (1997). 영어 학습태도와 동기가 성취도에 미치는 영향. *영어영문학*, 16(1), 171-203.
- 전병만, 조상기, 박추원(2002). 과제중심학습이 영어학업성취와 영어학습신념에 미치는 효과. *영어교육연구*, 14(2), 325-347.
- 정귀옥. (2002). 과제 중심 듣기 학습을 통한 듣기 능력 신장 방안. *초등 국어교육*, 12, 121-148.
- 정대성. (2000). 과업중심 영어교수법(TBLT)에 의한 의사소통 능력 향상연구. *영어교육연구*, 20, 23-53.
- 정대영, 이수자. (2007). 과정 중심의 읽기 훈련이 읽기 학습장애아동의 독해력, 읽기 상위 인지 및 읽기 태도에 미치는 효과. *학습장애연구*, 4(1), 1-24.
- 정문성. (2002). *협동학습의 이해와 실천*. 서울: 교육과학사.
- 정문성, 조성태, 서우철. (2012). *함께해서 즐거운 협동학습*. 서울: 즐거운 학교.
- 정유경, 김현옥. (2010). 중·고등학교 영어 학습자의 영어 읽기 불안과 영어 학습 불안. *영어학*, 10(1), 105-129.
- 정지원, 김지영, 정동빈. (2010). 독해전략지도(RSBI)와 협동학습법(CLM)을 통한 대학 교양영어 독해력 증진의 효과. *응용언어학*, 20(2), 85-122
- 정한기, (2010). 문화에 대한 태도와 학습동기가 사관생도의 영어 성취도에 미치는 영향. *비교문화연구*, 19, 313-338.
- 정행, 노영신. (2009)수준별 과업 중심의 수업을 통한 초등영어 읽기 쓰기 지도와 효과 분석. *영어영문학* 21. 22(4), 157-178.
- 조은영. (2014). 이중 언어기반 영어 쓰기 과업 중심 활동지 개발. *외국어교육연구*, 28(1), 87-111.
- 조정자, 정행. (2001). 과제중심의 초등영어 수업 효과 분석. *Studies in English*

- education*, 6(2), 219-235.
- 주미란. (2013). 좌우뇌 편중 유형 및 영어 학습 불안과 영어성취도 관계 연구. *영어영문학* 21, 26(3), 219-238.
- 주미진. 2010. 과정 중심 접근법을 기반으로 한 효과적인 영작문수업 방안 모색. *영어학*, 10(1), 131-150.
- 최지영. (2006). 뇌과학이론에 기반한 협동학습의 교육적 의의. *뇌교육연구*, 1(1), 129-146.
- 홍순태. (2012). *협동학습 과정에서 나타난 EFL 학습자들의 상호작용 분석*. 박사학위논문. 연세대학교 대학원, 서울.
- 현태덕. (2000). 과업중심 영어교수법(TBLT)에 의한 의사소통 능력 향상연구. *영어교육연구*, 20, 23-53.
- 현태덕. (2010). 과제중심 영어학습지도안 모형개발. *영어어문교육*, 16(4), 321-346.
- 현태덕. (2014). 창의성 향상을 위한 과제중심 영어 수업 자료 개발. *현대영어교육*, 15(4), 247-267.
- 현태덕, 정동빈. (2003). 의사소통 영어지도를 위한 과제중심 학습방안. *영어교육연구*, 15(2), 199-226.
- Abu - Akel, A. (1997). On reading - writing relationships in first and foreign languages. *JALT Journal*, 19, 198 - 216.
- Adams, R., & Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Constraints and opportunities: *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 1-7.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Albert, A., & Kormos, J. (2004). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language learning*, 54, 277-31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00256.x>.
- Allen, S. D. (1991). Ability grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 60-66.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Winchester, MA: Clark University Press.

- Anderson A., & Lynch T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40. Retrieved January 17, 2013, from <http://search.proquest.com/docview/818498103?accountid=15017>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the Diary Studies(pp. 67-102). In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House.
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341. Retrieved June 23, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00119>.
- Barnes, D. (1973). *Language in the classroom*. Bletchley, England: Open University Press.
- Bawcom, L. (2002). Overusing L1 in the classroom? An enlightening piece of action research. *Modern English Teacher*, 11(1). 51-54.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21(3), 483-504.
- Brahm, A. (2013). *Opening the door of your heart*. Alchemistbooks; Seoul(Original work published 2004).
- Breen, D. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 89-112). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brindley, G. (1987) Factors affecting task difficulty. In D. Nunan(Ed.), *Guidelines for the development of curriculum resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). Introduction: Professional development and

- cooperative learning. In C. M. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning—Issues and approaches* (pp. 3-24). State University of NY Press: Albany NY.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2007a). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2007b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Brown, H. D. (2012). *Teaching by principles* (3rd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Bruton, A. (2005) Task based language learning: For the state secondary FL classroom? *Language Learning Journal*, 31, 55-68.
- Burns, J. K. (2006). Psychosis: A costly by-product of social brain evolution in homosapiens. *Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 30, 797-814.
- 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. (2001). (Eds.). *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In C. N. Candlin & D. F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks(Lancaster practical papers in*

- English*). Lancaster and London: Lancaster University
- Cao, L. (2012). A feasibility study of task-based teaching of college English writing in Chinese EFL context. *English Language Teaching*, 5(10), 80-91. Retrieved June 23, 2014, from <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n10p80>
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35, 595-608.
- Carreira, J. M. (2005). New framework of intrinsic/extrinsic an integrative/instrumental motivation in second language acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities*. New York: Cambridge University Press.
- Chang, C-S. (2005). The effect of lexical support in EFL listening comprehension tests. In the proceedings of the 22nd international conference on English teaching and learning in the Republic of China (pp. 13-27). Taipei: Crane Publishing.
- Chang, C-S. (2006). Thresholds of background knowledge effect on L2 listening comprehension. *Selected papers from the Fifteenth International Symposium on English Teaching* (pp.164-173). Crane: Taipei, Taiwan.
- Chang, C-S. (2008a). Listening strategies of L2 learners with varied test tasks. *TESL Canada Journal*, 25, 2, 1-26.
- Chang, C-S (2008b). *Enhancing second language listening competence through extensive listening activities: Its effectiveness, difficulties, and solutions*. Taipei, Taiwan: Bookman.
- Chao, J. C., & Wu, A. M. (2008). *A study of task-based learning in a large EFL class*. Saarbrücken: Verlag Dr. Muller.
- Charcón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among english as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272
- Charcón, C. T. (2012). Task-based language teaching through film-oriented activities in a teacher education program in Venezuela. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research*

- and implementation (pp. 241-266). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chen, B. & Zhang, Y. (2015). An experimental study on task-based interaction in improving college students' English speaking ability. In *2nd International Conference on Education Reform and Modern Management* (pp. 183-186), 2015, Atlantis Press.
- Cheon, E. (2004). Effects of text types and tasks on Korean college students reading comprehension. *English Teaching*, 59(2), 75-100.
- Cho, Y., Rijmen, F., & Novak, J. (2013). Investigating the effects of prompt characteristics on the comparability of TOEFL iBT™ integrated writing tasks. *Language Testing*, 30(4), 513-534.
- Chow, A. K. W., & Mok-Cheung, A. H. M. (2004). English language teaching in Hong Kong SAR: Tradition, transition, and transformation. In H. W. Kam & R. Y. L. Wong (Eds.), *Language policies and language education: The impact in East Asian countries in the next decade* (pp. 150-177). Singapore: Times Academic Press.
- Cobb, M. (2010). *Meta-analysis of the effectiveness of task-based interaction in form-focused instruction of adult learners in foreign and second language teaching*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the class room: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35 .
- Crookes, G. (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review*. (Technical Report No. 4). Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- Cubillo, P. C., & Brenes, C. N. (2009). Using Task-based Instruction in an ESP Course in the Computer Center at the University of Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1) 1-25.
- Derry, S., & Lesgold, A. (1996). Toward a situated social practice model for instructional design. In D. C. Berliner & R. C. Calfe (Eds.), *Handbook of*

- educational psychology* (pp. 787 - 806). New York, NY: Macmillan.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32. Retrieved June 23, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. Motivation, language identity and the L2 self. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford, UK: Blackwell.
- Duxbury, J. G. (2006). *Foreign language anxiety in relation to cooperative learning at the university of South Dakota*. Doctoral Dissertation, University of South Dakota.
- Duxbury, J. G., & Tsai L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.
- Edwards, C., & Willis, J. (Eds). (2005). *Teachers exploring tasks in ELT*. Palgrave MacMillan.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT Journal*, 50(3), 213-218.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University

- Press.
- Ellis, R. (1996). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4, 193-220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45. Retrieved June 23, 2014, from <http://www.asian-efl-journal.com>.
- Ellis, R. (2014). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323.
- Foster, P., & Skehan, P. (1999). The influence of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215-247.
- Fox, E. (2013). *Rainy brain, sunny brain*. RH Korea Co., Ltd. (Original work published 2012)
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gass, S. M., Mackey, A., Alvarez-Torres, M. J., & Fernandez-Garcia, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49(4), 549-581.

- Ghaith, G. M. (2001). Learner's perceptions of their STAD cooperative experience. *System, 29*(2), 289-301.
- Ghaith, G. M., & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their JIGSAW II cooperative learning experience. *Reading Psychology, 24*(2), 105-121.
- Gorush, G. J. (2000). EFL educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly, 34*(4), 675-710.
- Grader, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.
- Graham, J. R., & Barter, K. (1999) Collaboration: A social work practice method. *Families in Society, 1*, 6-13.
- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research, 97*(3), 159-166.
- Harding, L., Alderson, J. C., & Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: elaborating on diagnostic principles. *Language Testing, 32*(3), 317-336.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed). Longman..
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization, *Japanese Psychological Research, 39*(2), 98-108.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 373 - 378.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology, 30*, 1-46.
- Hilgard E. R. (1967). A quantitative study of pain and its reduction through hypnotic suggestion. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 57*, 1581 - 1586.
- Honeyfield, J. (1993). Responding to task difficulty. In M. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and practice* (pp. 127-138). Singapore: Regional Language Center.

- Hooper, S., & Hannafin, M. J. (1988). Cooperative CBI: The effect of heterogeneous vs. homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Education Computing Research*, 4, 413-424.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562. Retrieved January 17, 2013, from <http://dx.doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-94.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112-126. Retrieved January 17, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190501-000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. Retrieved January 17, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz. & D. J. Young, (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety, In J. Cassady (Ed.). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 95-115). New York, NY: Peter Lang.
- Hsu, T. (2007). *A cooperative task-based learning approach to motivating low achieving readers of English in a Taiwanese university*. Durham theses, Durham University. Retrieved January 17, 2013, from <http://etheses.dur.ac.uk/1896/>
- Hu, G. (2002). Recent important developments in secondary English-language teaching. In the People's Republic of China(2nd ed), *Language, Culture and Curriculum* 15(1), 30-49.
- Iranmehr, A., Mahdi, S., Erfani, S. M., & Davari, H. (2011). Integrating task-based

- instruction as an alternative approach in teaching reading comprehension in English for special purposes: An action research. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 142-148
- Jackson, D. O. (2012). Task-based language teacher education in an undergraduate program in Japan. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (pp. 267-286). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teacher's source book for cooperative learning: Practical technique, basic principles and frequently asked questions*. CA: Corwin Press, Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. NY: Plenum Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Leading the co-operative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998a). *Advanced cooperative learning*. MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998b). *Cooperation in the classroom*. MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R, Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan.
- Kang, A. J. (2007). CBI and TBI: Challenging and rewarding EFL college learners. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 27-57.
- Kavaliauskienė, G. (2005). Task-based learning and learning outcomes in the ESP classrooms. *Studies about Languages*, 7. Retrieved June 17, 2014, from

http://www.kalbos.lt/zurnalai/07_numeris/12.pdf

- Kim, S. (2013). Performance evaluation in task-based language teaching: Suggested procedures for EFL classes. *English Language Teaching*, 25(4), 21-45.
- Koucka, A. (2007). *The role of mother tongue in English language teaching*. Unpublished Master's thesis. University of Pardubice, Czech Republic.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading*. Englewood Co: libraries unlimited inc.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.
- Lambert, W. W. and Lambert, W. E. (1973). *Social psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Latchem, C., Latchem, C. R., & Jung, I. (2010). *Distance and blended learning in Asia*. New York: Taylor & Francis.
- Leary, M. R. (1990). Anxiety, cognition and behavior: In search of a broader perspective. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* (pp. 39-44). Newberry Park, CA: Sage.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston, USA: McGraw-Hill.
- Lee, S. M. (2005). The pros and cons of task-based instruction in elementary English classes. *English Teaching*, 60(2), 185-205.
- Leroux, P., M. Vivet, & Brezillon, P. (1996). Cooperation between a pedagogical assistant, a group of learners and a teacher. *European Conference on AI in*

- Education* (pp. 379-385). Lisbon, Portugal.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper.
- Li, D. E. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703
- Littlewood, W. (2000). Task-based learning of grammar. In HK English advisory inspectorate (Eds.), *Teaching and Learning Update*, 1, 40-57.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *English Language Teaching Journal*, 58(4), 319-326.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243 - 249.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Long, M., Adams, L., McLean, M., & Castaños, F. (1976). Doing things with words - Verbal interaction in lockstep and small group discussion situations. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL*, 76 (pp. 137-153). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-27.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

- Lynch, T., & Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4(3), 221-250.
- Lynch, T., & McLean, J. (2001). A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learners' performance. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing* (pp. 141-162). London: Longman.
- Ma, Y. (2013). The research of cooperative learning effects on college students' learning anxiety. *US-China Education Review A*, 3(9), 702-706.
- Ma, J. H., & Cho, Y. A. (2014). The role of task presentation in L2 college students' task motivation and English grammar acquisition. *Journal of the Korea English Education Society*, 13(1), 21-40.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect foreign language learning: A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. In D. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45), Boston, MA: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. Retrieved June 17, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(87), 513-534.
- McKay, S. L. (2005). Teaching the pragmatics of English as an international language. *Guidelines*, 27(2), 3-9.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Marx, K. (2003). *The eighteenth brumaire of louis bonaparte* (online ed.). NEW YORK

- LABOR NEWS: New York (Original work published 1852). Retrieved June 17, 2014, from <http://www.marx2mao.com/M&E/EBLB52.html>
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System, 32*, 207-224.
- McInnerney, J., & Robert, T. S. (2004). Collaborative or cooperative learning? In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 203-214). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Michael, R. (2013). Task based learning and affective factors. 金城學院大學論集, 人文科學編. 9(2), 262-270.
- Mochizuki, N., & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research, 12*(1), 11-37.
- Motallebzadeh, K., Mirzaee, S., & Purya, B. (2012). Effect of task experience on iranian EFL learners' level of anxiety and performance on task-based tests. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(1), 86-91
- Murray, F. (1994). Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success. In J. S. Thousand, R. A. Villa and A. I. Nevin. (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 3-11). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal, 47*, 203-210.
- Norris, J., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J. (1998). *Designing second language performance assessments* (Technical Report 18). Honolulu: University of Hawaii.
- Nunan, D. H. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. H. (1993). Task-based syllabus design: Selecting, grading, and sequencing tasks. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Task in a pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.

- Nunan, D. H. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL Journal*, 8(3), A-1. Retrieved June 13, 2014, from http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Programme for International Student Assessment. OECD: Paris
- Olsen, R. E. W. B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp.1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In A. Jane (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58 - 67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Palacios, L. M. (1998). *Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students*. Doctor's Dissertation. Graduate School of The University of Texas at Austin.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. Retrieved June 17, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Panitz, T.(1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Cape Cod Community College, peninsula, Massachusetts; USA. Retrieved August 13, 2013, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Pappamihel, N. E. (1999). *The development of an English language anxiety assessment instrument for mexican middle school english language learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin, Austin, TX.

- Pattison, P. (1987). *Developing communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: Teacher-fronted vs. group activities. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 115-132). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes and S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.
- Platt, E., & Brooks, F. B. (2002). Task engagement: A turning point in foreign language development. *Language Learning*, 52, 365-400.
- Plough, I., & Gass, S. (1993). Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure. In G. Crookes and S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 35-55). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-08). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prodromou, L. (2002). Prologue: The liberating role of the mother tongue. In S. Deller & M. Rinvulcri (Eds.), *Using the Mother Tongue* (p. 5). ENGLISH TEACHING professional. Delta Publishing, UK. Retrieved June 17, 2014, from http://www.deltapublishing.co.uk/content/uploads/2013/08/UtMT_p05-17.pdf

- Qualley, D. J., & Chiseri-Strater, E. (1995). Collaboration as reflexive dialogue: A knowing "deeper than reason." *Journal of Advanced Composition*, 14(1), 111-130.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. W. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.
- Rezaeyan, M. (2014). On the impact of task-based teaching on academic achievement of iranian EFL learners (case study: female high school students in Yasuj). *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World(IJLLALW)*, 7(3), 476-493.
- Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2005). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th. ed.). Pearson Education Limited. London: Longman.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- Robinson, P. (2007). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics*, 45(3), 193-213.
- Robinson, P. (Ed.). (2011). Task-based language learning: A review of issues. In P. Robinson (Ed.), *Task-based language learning* (pp. 1-36). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rojanacheewinsupond, P., Sayankena, P., & Watkhaolarm. (2009). The use of cooperative task-based learning in improving students' English pronunciation. *Rajabhat Maha Sarakham University Journal (Humanities and Social Sciences)*, 3(2), 1-12.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.

- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218. Retrieved January 23, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Salaberry, R. (2001). Task-sequencing in L2 acquisition. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 101-112.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke, UK: PalgraveMacmillan.
- Sanchez, A. (2004). The task-based approach in language teaching, University Of Murcia. *IJES*, 4(1). 39-71
- Sarason, I. G. (1975). The test anxiety scale: Concept and research. In I. G. Sarason, & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (pp. 193-217). Washington DC: Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7. Retrieved January 23, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1080/10615808808248215>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Seedhouse, P. (1999) Task-based interaction. *ELT Journal*, 53, 149 - 156.
- Seedhouse, P. (2005) 'Task' as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533 - 570.
- Shabani, M. B., & Ghasemi, A. (2014). *The effect of task based language teaching and content-based language teaching on the Iranian Intermediate ESP learners' Reading comprehension*. Imam Khomeini International University, Qazvin.
- Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts,

- judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455 - 498.
- Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In C. Edwards and J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in english language teaching* (pp. 13-30). New York: Palgrave Mcmillan.
- Shehadeh, A. (2012). Introduction: Broadening the perspective of task-based language teaching scholarship: The contribution of research in foreign language context. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts. Research and implementation* (pp. 1-20). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shehadeh, A., & Coombe, C. A. (Eds.). (2012). *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shortreed, I. M. (1993). Variation in foreigner talk input: The effects of task and proficiency. In G. Crooks & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 96 - 122). Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Shim, R., & Baik, M. (2000). South and North Korea. In H. W. Kim & R. Y. L. Wong (Eds.). *Language policies and language education: The impact in East Asian countries in the next decade* (pp. 246-261). Singapore: Times Academic Press
- Skehan, P. (1996a). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*. 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1996b). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17-30). Heinemann.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task based learning. *Language Teaching Research*, 1

- (3), 185-211.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (1995). *Co-operative learning: Theory, research, and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, K. A. (1995). Cooperative learning: Effective teamwork for engineering classrooms. *IEEE Education Society Newsletter*, 17(4), 1-6.
- Smith, L. C., & Mare, N. N. (2011). *Reading for today 1: Themes for today 1* (3rd ed). International Edition. Canada: Heinle, Cengage Learning.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Thompson, C. J., & Millington, N. T. (2012). Task-based learning for communication and grammar use. *Language Education in Asia*, 3(2), 159-167.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- Thousand, J. S., Villa, R., & Neven, A. (Eds.). (2002). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore, MA: Paul Brookers.
- Truitt, S. N. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English*. Unpublished doctoral dissertation: University of Texas, Austin.
- Trylong, V. L. (1987). Aptitude, attitude, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom. Doctoral dissertation, Purdue University, *Dissertation Abstracts International*, 48-10A, 2564
- Van den Branden, K. (1997): Effects of negotiation on language learners' output.

- Language Learning*, 47(4), 589 - 636.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Ed), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (2009). *Task-based language teaching*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Vasa, R. A., & Pine, D. S. (2004). Neurobiology in anxiety disorders in children and adolescents. In T. R. Morris & J. S. March (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 3-26). New York: Guilford Press.
- William, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Willis, J., & Willis, D. (1996). (Eds.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann ELT.
- 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. 167-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2012). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, J. (2004a). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, J. (2004b). *An overview of task-based instruction: From theories to practices*. NW Washington: Georgetown University Press
- Willis, J. (2004c). Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practices. In B. L. Leaver & J. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs* (pp. 3-46). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and

- speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interview with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- Young, D. J. (1999). Giving priority to the language learner first. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 241-247). Boston: McGraw-Hill.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, accuracy, and complexity in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 24(1). Retrieved January 23, 2014, from <http://applied.oxfordjournals.org/content/24/1/1.full.pdf+html>
- Yule, G., Powers, M., & Macdonald, D. (1992). The variable effects of some task-based learning procedures on L2 communicative effectiveness. *Language Learning*, 42(2), 249-77.
- Zhang, E. Y. (2007). TBLT in primary school English language teaching in mainland China. In K. Van den Branden, K. Van Gorp & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp. 68-91). Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Zhang, X., & Hung, S. C. (2013). A case study of exploring viability of task-based instruction on college English teaching in big-sized class. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 693-699.
- Zhao, A. (2008). *Foreign language reading anxiety: investing English-speaking university students learning Chinese as foreign language in the United States*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Florida State University. Retrieved August 14, 2013, from <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/529>

부록 I 진단평가



PLACEMENT TEST

Choose the correct answer.

1. A: What are Katia and Sara doing?

B: They _____.

- a. talking b. are talking
c. is talking d. talk

2. Does Lee ___ a fever?

- a. had b. has c. have d. having

3. A: When do you eat lunch?

B: _____ 12:30.

- a. In b. On c. At d. From

4. A How many ___ do we have?

B Three.

- a. tea b. onions c. milk d. bread

5. Yolanda is a teacher now. She ___ a teacher's assistant before.

- a. is b. are c. was d. were

6. Yesterday, Dan ___ groceries after work.

- a. bought b. buying c. buy d. buys

7. A: What did Joe buy Sylvia?

B: He bought ___ a cake.

- a. to her b. them c. she d. her

8. Leon has a test tomorrow. He ___ study tonight.

- a. is b. does c. will d. are

9. A: When do Mr. and Mrs.

Yamada usually eat dinner?

B: They usually ___ at 7 p.m.

- a. eat b. eats c. ate d. eating

10. Marcia's back is hurting. She ___ to see a doctor.

- a. have b. has c. having d. had

11. A: How long does it take to drive to Philadelphia?

B: It takes _____.

- a. every day b. often
c. about two hours d. twice a month

12. Ravi cleaned his room, ___ he didn't make his bed.

- a. or b. but c. and d. now

13. Connie likes going out as ___ staying home.

- a. much b. much as
c. more than d. less than

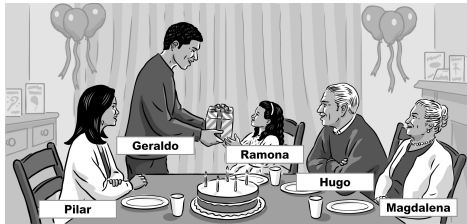
14. David ___ well lately.
 a. have slept b. haven't slept
 c. hasn't slept d. sleeps
15. Arturo intends ___ history in college.
 a. to study b. studying
 c. studies d. will study
16. Michael always turns off his computer ___ the office.
 a. before he leaves b. he leaves
 c. after he left d. when he left
17. I'm tired of ___ TV. Let's go out.
 a. watching b. watches
 c. to watch d. watched
18. Walter is practicing the piano. He ___ since 9:00.
 a. is practicing b. practiced
 c. practices d. has been practicing
19. While we were driving to school, ____.
 a. it started to rain b. it starts to rain
 c. it's raining d. it is rain
20. Do you believe ___?
 a. will Helen be artistic
 b. that Helen is artistic
 c. is Helen artistic
 d. that if Helen is artistic
21. She used to be a fast driver. Since her accident, she drives ____.
 a. careful b. more carefully
 c. more careful d. the most careful
22. ___ at your school?
 a. Is financial aid offered
 b. Financial aid is offered
 c. Financial aid offers
 d. Does financial aid offer
23. A: My boyfriend took me out for dinner last night.
 B: Really? Tell me where ____.
 a. did you go b. you go
 c. you went d. you have gone
24. Mary drives her daughter to school ____.
 a. every day last year
 b. four times a week
 c. when she was small
 d. twice so far
25. Sona doesn't use her air conditioning often ___ it's too expensive.
 a. although b. even though
 c. because of d. because

26. These days, nobody wants to buy a car ___ a lot of gas.

- a. that uses b. it doesn't use
- c. that it doesn't use d. who uses

Look at the picture.

Read the sentences. Choose the correct answer.



27. What's the mother's name?

- a. His name is Pilar.
- b. Her name is Pilar.
- c. Their name is Pilar.
- d. Your name is Pilar.

28. There are three ___ on the table.

- a. cup b. cups c. cake d. plate

29. Is Ramona happy?

- a. Yes, she is. b. Yes, we are.
- c. Yes, he is. d. Yes, they are.

Read the sentences. Choose the correct answer.

Notice from Carmina's Restaurant

Come and visit Carmina's Restaurant. It opens today. It is across from the bank. It is next to the library. The restaurant is open on Wednesday, Thursday, Friday, and Saturday. Welcome to Carmina's!

30. Carmina's Restaurant is open ___.

- a. on Sunday b. on Tuesday
- c. on Saturday d. on Monday

Look at the schedule. Read the questions. Choose the correct answer.

Day-Care Center Work Schedule		
	Days of the Week	Hours
Sally	Tu Th	12:00-8:00 p.m.
	Sat Sun	10:00 a.m.-3:00 p.m.
Dan	Tu Th F	9:00 a.m.-5:00 p.m.
Megan	M W F	12:00-8:00 p.m.
	Sat	9:00 a.m.-5:00 p.m.
Juan	M W	9:00 a.m.-5:00 p.m.
	Sat Sun	12:00-5:00 p.m.

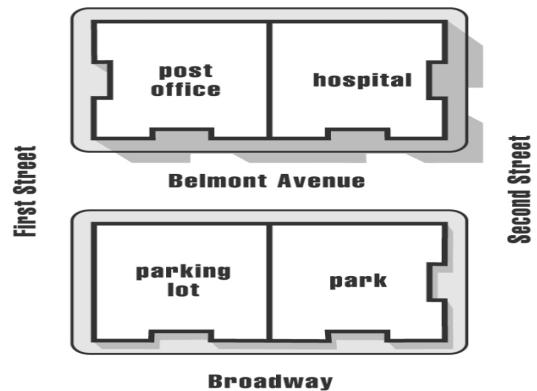
31. How many people work at the day-care center?

- a. three b. four c. five d. six

32. Who works until 8:00 p.m. on Tuesday and Thursday?

- a. Dan b. Juan c. Megan d. Sally

Look at the map. Read the question. Choose the correct answer.



33. The post office is ___ the parking lot.

- a. on b. across from
- c. on the corner of d. next to

Look at the course catalog. Read the questions. Choose the correct answer.

COURSE CATALOG

General Equivalency Diploma (GED)

Do you want to get your GED? Then you need to practice your reading, writing, and math skills. Classes are in English or Spanish. No fee.

Instructor: Mr. Chen (English)
Ms. Lopez (Spanish)
Days/Times: Mon, Wed 6:00 p.m. – 8:00 p.m.

TV and DVD Repair

This class will teach you how to repair TVs and DVD players. You will also learn about opening your own repair shop. Fee: \$85

Instructor: Mr. Stern
Days/Times: Mon, Tues 6:00 p.m. – 8:00 p.m.

Introduction to Computers

This class is for adults who want to learn about computers and the Internet. You will learn about keyboarding, e-mail, and computer jobs. Fee: \$75

Instructor: Mrs. Gates
Days/Times: Mon, Wed 7:00 p.m. – 9:00 p.m.

Citizenship

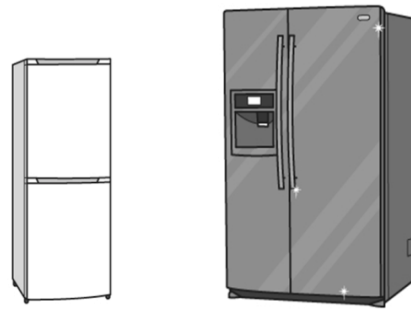
Do you want to be an American citizen? First, you need to learn about American history and civics. This class will prepare you for the U.S. citizenship test. Requirements: Legal resident. No fee.

Instructor: Ms. Cuevas
Days/Times: Thurs 7:00 p.m. – 9:00 p.m.

34. What will you learn in Ms. Cuevas's class?
- a. math b. TV repair
c. computer repair d. American history

35. Which course meets on Mondays and Tuesdays?
- a. GED
b. TV and DVD repair
c. Introduction to Computers
d. Citizenship

Look at the picture. Read the question. Choose the correct answer.



36. A: The white refrigerator is large.
B: But the gray refrigerator is ____.
- a. larger than b. smaller
c. larger d. large

Read the story. Choose the correct answers.

Keiko is worried about her 72-year-old father. He used to be in great health. He played tennis twice a week, went for long walks, and did volunteer work. He was very careful about his diet, too. He ate mostly vegetables, rice, and fish. He didn't eat too much sugar, salt, or fat. He had a lot of energy, he slept well, and he was rarely sick.

Keiko doesn't know what happened, but lately her father has changed. He has stopped playing tennis because he says his knees hurt, and he stopped going to his volunteer job. He has been taking naps every afternoon, and he hasn't been eating enough. He has lost eight pounds. His personality has changed, too.

37. Keiko's father used to ____.

- a. take naps every afternoon
- b. eat too much sugar and salt
- c. get sick a lot
- d. do volunteer work

38. Recently, Keiko's father has ____.

- a. slept well
- b. lost weight
- c. had a lot of energy
- d. seen his doctor

Read the article. Choose the correct answers.

It's 10 p.m. on Friday night, and the Pinheiro family—Ana, age 40, Ernesto, 41, and their two children, ages 9 and 11—are going to bed. They have to get up early tomorrow. The entire family is going out to volunteer at the local food bank. The bank gives out free food and other necessary items to the homeless, senior citizens, and

low-income families. The Pinheiros, who immigrated to the U.S. from Brazil eight years ago, volunteer there two Saturdays a month.

On a typical Saturday, the Pinheiros arrive at the food bank by 8:30 a.m. As soon as they arrive, they put on aprons and get their instructions from the volunteer coordinator. They unpack boxes of donated food, greet customers, and pack bags of food for them. They stay at the food bank until the next group of volunteers arrives at 12:30.

Anna Pinheiro says she is grateful for the opportunity to volunteer at the food bank. She says, "Volunteering has brought our family closer together. It teaches us to feel more compassionate toward people who are not as lucky as we are."

39. The Pinheiros ____.

- a. coordinate all the volunteers at the food bank
- b. volunteer at the food bank
- c. donate groceries to the food bank
- d. are customers at the food bank

40. The Pinheiros feel ____.

- a. closer to other people
- b. ungrateful for other people
- c. compassionate toward other people
- d. as lucky as other people

부록 II 사전 설문지

본 설문은 영어 학습에 대한 여러분의 생각을 알아보고 더 나은 영어 수업을 위한 연구 자료로 활용하고자 실시됩니다. 여러분께서 해 주신 본 설문에 대한 응답은 연구 목적 이외로도 사용되지 않습니다. 또한 여러분의 성적과도 무관하므로 아무쪼록 성실하고 솔직히 응답해 주시길 부탁드립니다.

부록 II-1 배경정보

1. 전공: _____ 2. 성별: 남성 _____ 여성 _____ 3. 학년: _____ 4. 나이: _____
5. 당신의 영어능력은 어느 수준에 해당한다고 생각하십니까?
듣 기: 상 _____ 중 _____ 하 _____ 말하기: 상 _____ 중 _____ 하 _____
읽 기: 상 _____ 중 _____ 하 _____ 쓰 기: 상 _____ 중 _____ 하 _____

※ 다음은 영어학습 습관에 대한 질문입니다. 아래에 주어진 각 상황에서 여러분에게 해당되는 정도를 선택하시기 바랍니다.

6. 학교 수업을 제외한 하루 영어 학습 시간은 얼마나 되나요?
① 0 - 1시간 ② 1 - 2시간 ③ 2 - 3시간 ④ 4시간 이상
7. 영어를 공부하는데 있어서 가장 어려워하는 부분은 무엇입니까?
① 듣기 ② 읽기 ③ 쓰기 ④ 말하기
8. 7번의 이유는 무엇입니까?
9. 영어 학습에 있어 읽기에 대한 관심은 어느 정도입니까?
① 전혀 관심이 없다 ② 관심이 없다 ③ 비교적 관심이 있다 ④ 아주 관심이 있다
10. 당신은 평소 무엇을 가지고 영어 읽기 공부를 합니까?
① 교재 및 참고서 ② 인터넷 자료 및 신문 ③ 소설, 문학작품 ④ 수험서
⑤ ()
11. 읽기를 할 때 어떤 방법으로 합니까?
① 한 단어씩 읽고 해석 ② 문장 전체 읽은 후 문장구조 분석 ③ 의미 단위에 따라
12. 영어로 쓰여진 글을 읽을 때 가장 어려운 점은?
① 어휘력 부족 ② 문법 실력 부족 ③ 글의 전체적인 내용 파악 ④ 배경지식 부족

부록 II-2 외국어 학습 불안

이 설문은 영어 수업시간에 여러분이 가질 수 있는 불안의 정도에 관해 알아보고자 하는 질문입니다.						
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다						
1	나는 영어 수업시간에 내가 말할 때 나 자신에 대해 전혀 확신하지 못한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영어 수업시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 영어 수업 시간에 호명될 때 떨린다.	①	②	③	④	⑤
4	교사가 나에게 하는 말을 이해할 수 없을 때 당황한다.	①	②	③	④	⑤
5	영어 수업을 신경 쓰는 것은 전혀 귀찮지 않다.	①	②	③	④	⑤
6	영어 수업 중 수업과 관련 없는 것을 생각하는 자신을 발견한다.	①	②	③	④	⑤
7	다른 학생들이 자신보다 더 잘 한다는 생각을 계속 한다.	①	②	③	④	⑤
8	영어 수업 시간에 나는 보통 편안하게 수업을 듣는다.	①	②	③	④	⑤
9	수업에 준비 없이 이야기할 때 나는 극심한 공포를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 영어 시험을 망칠까봐 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
11	왜 영어 수업에서 몇몇 사람들이 열을 올리는지 이해할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
12	영어 수업 시간에 내가 알고 있던 것을 잊어버릴 때 당황스럽다.	①	②	③	④	⑤
13	영어 수업에서 자원하여 대답하는 것은 당황스럽다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 영어를 모국어로 쓰는 사람과 이야기하는 것이 두렵지 않다.	①	②	③	④	⑤
15	교사가 수정한 것을 이해할 수 없을 때 화가 난다.	①	②	③	④	⑤
16	영어 수업에 대해 열심히 준비했다라도 두려움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 종종 수업에 가고 싶지 않다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
18	내가 영어로 이야기를 할 때 자신감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
19	교사가 내 실수를 고치기 위해 있다는 것이 신경 쓰인다.	①	②	③	④	⑤
20	영어수업 시간이 가까워지면 내 심장이 두근거린다.	①	②	③	④	⑤
21	시험을 위해 열심히 공부할수록 나는 더 혼란스럽다.	①	②	③	④	⑤

22	영어 수업 시간을 위해 열심히 준비해야 한다는 압박을 느끼지 않는다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 항상 다른 학생들이 나보다 말을 잘한다는 것을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
24	다른 사람들 앞에서 영어로 이야기하는 것에 대해 자신감이 있다..	①	②	③	④	⑤
25	영어 수업이 너무 빨리 지나가서 내가 뒤쳐질까 봐 걱정된다.	①	②	③	④	⑤
26	영어 수업은 다른 과목의 수업보다 더 긴장되고 걱정된다.	①	②	③	④	⑤
27	영어 수업에서 내가 이야기 할 때는 긴장과 혼란을 겪는다.	①	②	③	④	⑤
28	영어 수업이 진행되는 동안, 나는 집중을 잘한다.	①	②	③	④	⑤
29	교사가 말하는 것을 전혀 알아들을 수 없을 때 나는 당황스럽다.	①	②	③	④	⑤
30	영어를 말하기 위해 배워야 하는 규칙들이 나를 힘들게 한다.	①	②	③	④	⑤
31	내가 영어로 이야기 할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정된다.	①	②	③	④	⑤
32	내가 배우는 영어의 외국인 교사와 이야기하는 것이 편안하다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
33	교사에게 미리 준비하지 못한 질문을 받았을 때 긴장된다.	①	②	③	④	⑤

부록 II-3 영어 읽기 불안

이 설문은 영어 읽기 할 때, 여러분이 가질 수 있는 불안의 정도에 관해 알아보고자 하는 질문입니다.						
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다						
1	나는 영어를 읽을 때, 무엇을 읽고 있는 지 이해하지 못할 때, 당황한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영어를 읽을 때, 저자의 의도는 모르지만 단어는 종종 이해한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 영어를 읽을 때, 매우 당황하여 읽고 있는 것을 기억할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
4	내 앞에 놓인 영어 문장을 볼 때, 나는 두려움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
5	익숙하지 않은 내용의 영어 문장을 읽을 때, 나는 긴장한다.	①	②	③	④	⑤
6	영어를 읽을 때, 잘 알려지지 않은 문법이 나오면 나는 당황한다.	①	②	③	④	⑤
7	영어를 읽을 때, 나는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장하고 당황한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영어를 읽는 동안, 발음할 수 없는 단어가 나오면 괴롭다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 영어를 읽을 때, 보통 한 단어 한 단어를 꼼꼼하게 해석한다.	①	②	③	④	⑤
10	영어의 처음 보는 글자와 단어를 지나치면 내가 무엇을 읽고 있는 지를 이해하기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 독해를 위하여, 내가 알아야 하는 모든 새로운 단어에 대하여 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 영어 독해를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
13	영어를 읽을 때 나는 자신감이 있다.	①	②	③	④	⑤
14	일단 익숙하기만 하면, 영어 독해는 그렇게 어렵지 않다.	①	②	③	④	⑤
15	영어를 배울 때 가장 어려운 영역이 독해이다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 영어 독해보다는 영어 말하기를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 독해를 싫어하지 않지만, 영어를 큰 소리로 읽을 때 매우 긴장한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 내가 지금까지 성취한 영어의 독해 능력의 수준에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
19	영어권의 문화와 이념이 나에게 매우 이국적인 것처럼 보인다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 영어를 읽기 위해서 영어권 나라의 역사와 문화에 관해 많이 알고 있어야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

부록 II-4 동기

다음은 영어를 공부하는 이유는 무엇인지를 묻는 질문입니다. 아래에 주어진 질문에 대한 답으로 여러분에게 해당되는 정도를 1에서 5까지 중에서 선택하여 주시기 바랍니다.

①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③그저 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다

1	영어를 잘하면 사람들이 부러워한다.	①	②	③	④	⑤
2	영어를 공부하는 것은 새로운 기회를 얻는 것이다.	①	②	③	④	⑤
3	다른 친구들이 영어를 공부하니까 나도 해야 한다.	①	②	③	④	⑤
4	영어를 배우는 것은 세상을 보는 창을 갖는 것이다.	①	②	③	④	⑤
5	영어를 통해 영어권 문화와 생활방식을 이해하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
6	영어 공부는 쉽고 공부를 한만큼 오른다.	①	②	③	④	⑤
7	영어 공부의 목적은 학교시험, 입시에서 좋은 점수를 얻기 위한 것이다.	①	②	③	④	⑤
8	모든 언어 중 영어가 가장 중요한 언어이다.	①	②	③	④	⑤
9	영어는 해외여행을 할 때 중요한 도구이다.	①	②	③	④	⑤
10	영어로 외국인과의 의사소통을 하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
11	부모님이 시켜서 영어공부를 한다.	①	②	③	④	⑤
12	선생님의 꾸중이 싫어 영어 공부를 한다.	①	②	③	④	⑤
13	영어 공부 그 자체가 재미있다.	①	②	③	④	⑤
14	좋은 직업을 가지기 위해 영어 공부를 한다.	①	②	③	④	⑤
15	모든 과목 중 영어가 가장 중요한 과목이다.	①	②	③	④	⑤
16	친구, 선생님, 부모님에게 인정받기 위해 영어를 공부한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 영어를 배우고 싶어 스스로 공부한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 영어를 잘하는 사람이 부럽다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 영어를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
20	영어로 된 인터넷 자료나 영어 소설을 읽고 싶다.	①	②	③	④	⑤
21	영어를 잘해야 다른 사람들이 나를 좋게 평가한다.	①	②	③	④	⑤
22	영어로 하는 의사소통이 재미있고 적성에 맞다.	①	②	③	④	⑤
23	상급학교 진학을 위해 영어를 반드시 공부해야 한다.	①	②	③	④	⑤
24	영어를 배운다는 것은 흥미를 준다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 영어에 대한 동경심을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
26	영어는 국제어이므로 필수적이다.	①	②	③	④	⑤
27	영어는 주요 과목이므로 특별히 더 열심히 해야 한다.	①	②	③	④	⑤
28	영어는 사회생활에 있어 필수적이다.	①	②	③	④	⑤

부록 II-5 태도

<p>다음은 영어를 어떤 태도로 학습하고 있는지를 알아보기 위하여 묻는 질문입니다. 아래에 주어진 질문에 대한 답으로 여러분에게 해당되는 정도를 1에서 5까지 중에서 선택하여 주시기 바랍니다.</p> <p>①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③어느 정도 그렇다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다</p>						
1	나는 영어를 배우는 것이 재미있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 영어를 배우는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 영어를 계속해서 배우고 싶다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 영어를 배워야 할 필요성을 느끼고 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 영어를 배우고 싶은 사람만 배워야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 영어 교과 수준이 알맞다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 영어 교과 내용이 다양하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영어 교과 내용이 현실 상황에 맞게 구성 되었다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 영어 내용이 재미있어서 흥미를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 영어 교과 내용이 공부에 많은 도움이 된다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 학교에서의 영어 수업에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 영어 수업에 열심히 참여하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 영어 수업이 실력 향상에 도움이 된다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 기초가 부족하여 영어 수업을 따라 하기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 영어 선생님의 따라 수업 태도가 달라진다.	①	②	③	④	⑤

부록 III 동료평가

학과: _____ 학번: _____ 이름: _____

아래의 등급에 따라 소집단 구성원에 대해 평가하시오.

- 4= 항상 소집단 활동과 과제 해결에 매우 적극적이다.
- 3= 꾸준히 소집단 활동과 과제 해결을 위해 노력한다.
- 2= 때때로 소집단 활동에 도움이 되는 경우가 있다.
- 1= 거의 소집단 활동과 과제 해결에 참여하지 않는다.

바람직한 행동	구성원 이름				
	팀장				
1. 할당된 과제를 만족스럽게 완성한다.					
2. 소집단의 최종 결과물을 조직하고 완성할 수 있도록 구성원에게 도움을 준다.					
3. 소집단 과제를 해결하기 위해 여러 가지 정보를 구하고 시간을 잘 활용한다.					
4. 소집단 활동에 유용하게 공헌하고 좋은 제안을 많이 한다.					
5. 팀 구성원의 의견이나 제안을 경청하고 유용한 제안을 한다.					
6. 정보와 아이디어를 공유한다.					
7. 팀 구성원의 의견이나 제안을 적극적 지지해 주는 행동을 한다.					
8. 팀 구성원들이 소속감을 느끼게 하는 행동을 한다.					
9. 소그룹 활동에 흥미를 느끼게 한다.					
10. 소그룹 활동을 위해 매 시간 수업에 참여한다.					
총점과 순위					
기타 소그룹 활동에 대한 의견이나 제안을 하세요. 					

부록 IV 사후 설문지(사전에 추가된 내용)

1. 영어 읽기 수업에서 어떤 수업 방법으로 하였을 때 이해가 효과가 있다고 생각하는가?
① 강의식수업 ② 토론식수업 ③ 탐구식수업 ④ 협력학습 ⑤ 개별화학습
2. 과제중심 협력학습이 읽기 수업에 도움을 준다고 생각하는가?
① 매우 많다 ② 조금 준다 ③ 보통 이다 ④ 별로 없다 ⑤ 전혀 없다
3. 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 대한 불안감 해소에 도움이 되었는가?
① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다
4. 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 어떤 영역에서 도움이 되었는가?
① 과제해결 ② 읽고 해석하기 ③ 읽기 ④ 해석 ⑤ 도움이 되지 않았다
5. 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 도움이 되었는가?
① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 정말 그렇다
6. 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 대한 불안감 해소나 과제해결에 도움이 되지 않았다면 그 원인이 무엇이며 개선책은 무엇이라고 생각하는가?

7. 과제중심 협력학습이 영어읽기 수업에서 영어읽기에 도움이 되었다면, 어떤 점들이 좋았으며, 어떤 점들을 개선해야 한다고 보는가?

부록 V 사후 개방형 질문

학년: _____, 성별: 남 __, 여 __ 전공: _____

이름: _____ 핸드폰: _____

지면으로 묻는 인터뷰 질문입니다. 이 질문들에 대한 여러분의 학습동기, 태도, 및 불안의 정도를 알아보고 더 나은 영어 수업을 위한 연구 자료로 활용하고자 실시됩니다. 여러분께서 해 주신 본 설문에 대한 응답은 연구 목적 이외로도 사용되지 않습니다만 논문에 여러분의 이름이 공개될 수 있습니다.

공개에 동의하십니까? 예 _____, 아니오 _____

다음 각각의 질문에 구체적으로 답해 주시기 바랍니다.

1. 영어를 공부하는 이유는 무엇입니까?
2. 영어 공부가 재미있습니까? 좋아합니까? 즐겁습니까? 계속해서 배우고 싶습니까? 영어를 배워야 할 필요성을 느끼고 있습니까? 영어를 배우는 것이 어렵고 힘들다고 생각하십니까?
이 질문들에 “예, 아니오”로 답하시고 구체적인 이유를 들고 설명해 주시기 바랍니다.
3. 어떤 부분을 중심으로 영어공부를 하십니까? 예를 들면, 영어회화 등 구체적으로 설명해 주세요.
4. 영어 읽기를 할 때 어렵다고 생각하는 부분은 어떤 것들입니까? 구체적으로 설명해 주세요.
5. 영어 읽기 수업시간에 여러분이 불안을 느끼는 것들은 무엇입니까?

부록 VI 학업성취도 평가

▣ [1-4] 다음 글을 읽고 주어진 [] 안의 단어들을 문맥의 뜻이 자연스럽게 되도록 빈칸에 알맞은 형태로 고쳐 쓰시오.

Today, there 1) [be] _____ 159 Nexrad systems in the United States. Before Nexrad, many severe thunderstorms and tornadoes 2) [strike] _____ without 3) [warn] _____. Weather forecasters could not predict all of them. Now, Nexrad predicts more than 60 percent of all tornadoes. Because of this, weather forecasters can **tell people ahead of time** so that they can prepare for a tornado. As a result, the number of people who die in tornadoes in the U.S. decreased by 50 percent. In other words, this number 4) [cut] _____ in half!

5. 윗글의 밑줄 친 **tell --- ahead of time**를 본문의 내용에 나와있는 단어를 이용하여 한 단어로 표현하시오.

▣ [6-9] 다음 글을 읽고, 물음에 답하시오.

Tornadoes occur all over the world, but most often in the United States. One third of all U. S. tornadoes strike in Oklahoma, Texas, and Kansas. Alaska is the only state 6) _____ has never had a tornado. A tornado may **last** from several seconds to several hours, and its winds may reach up to 300 miles per hour (500kilomters per hour). Because tornadoes are so powerful and so destructive, it is important to be able to predict them

accurately. Consequently, the Nexrad system will become an 8) **indispensable** part of American weather forecasting.

6. 윗글의 밑줄 친 부분에 들어갈 말로 가장 적절한 것은?

- ① who ② whose ③ that ④ which
⑤ whom

7. 윗글의 밑줄 친 **last**의 뜻으로 가장 적절한 것은?

- ① last noun [U] (FINAL)

the person or thing after everyone or everything else: Heather was the last to go to bed and the first to get up.

- ② last noun [U] (NO MORE)

the only one or part that is left: Mark ate the last of the ice cream.

- ③ last noun [U] (MOST RECENT)

the most recent, or the one before the present one: We had lunch together the week/month before last .

- ④ last adjective [not gradable] (NOT DESIRABLE)

being the least desirable or least likely: Traveling across the country with two small children is the last thing I want to do.

- ⑤ last verb (CONTINUE)

to continue for a period of time, or to continue to exist: [I] The tour lasts about an hour.

8. 윗글 indispensable의 의미로 가장 적절한 것은?

- ① useful ② new ③ exact
④ careful ⑤ necessary

9. 윗글의 내용과 일치하지 않는 것은?

- ① 토네이도는 대부분 미국에서 발생한다.
- ② 알래스카에는 지금까지 토네이도가 발생해 본 적이 없다.
- ③ 토네이도는 여러 시간 동안 불기도 한다.
- ④ Nexrad는 세계 날씨예보에 매우 중요한 것이다.
- ⑤ 토네이도는 시속 300마일까지 불 수 있다.

10. 다음 밑줄 친 단어의 의미가 같은 것은?

On the night of April 25, 1994, a massive tornado struck the town of Lancaster, Texas. The tornado destroyed more than 175 homes. It also **flattened** the business district. Ordinarily, a tornado like the one that struck Lancaster kills dozens of people. Amazingly, only four people died.

- ① stroke ② destroyed ③ developed
- ④ made ⑤ surprised

11. 밑줄 친 **This**가 의미하는 것은?

Why did so few people die that night in Lancaster? Part of the reason is modern weather technology: Next Generation Weather Radar, or Nexrad. This sphere-shaped instrument identified the tornado a full 40 minutes before the tornado hit. As a result, weather forecasters were able to warn the people in the town. **This** helped many people to leave Lancaster before the tornado struck.

- ① Nexrad ② The instrument

③ Tornado ④ Warning

⑤ weather forecaster

■[12-13] 다음 글을 읽고 물음에 답하십시오.

When she was a child, Margaret's family traveled often and lived in many different towns. Margaret was always interested in people and places, so she decided to study anthropology in college to learn about different cultures. At that time it was not very common for women to study in university. It was even more unusual for women to study anthropology.

12. What made Margaret make up her mind to study anthropology in college?

13. What were the uncommon of Margaret's times?

14. 다음 글을 읽고, Margaret가 Samoa인들에 대해서 알고 싶어한 이유는 무엇인가?

Margaret graduated from college in 1923. She wanted to continue her education in anthropology, so she decided to go to American Samoa to study about young women there. Many people did not know about the culture of American Samoa. Margaret wanted to learn about Samoans so that the world could learn about them, too.

15. 다음 글의 문맥이 자연스럽게 이루어지도록 밑줄 친 부분을 완성하십시오. [주어진 단어들을 이용하여] **[they, in animals and people, learned, diseases, cause, how]**

During his lifetime, Pasteur studied germs and _____ . He developed vaccinations that prevent many of these illnesses. He also devised the process of pasteurization, which stops foods such as milk from spoiling. Louis Pasteur died on September 28, 1895, at the age of 72. Modern Medicine continues to benefit from the work of this great scientist.

16. 밑줄 친 부분에 들어갈 가장 적절한 것은?

As a schoolboy, Pasteur worked slowly and carefully. At first, his teachers thought that young Louis might be a slow learner. Through elementary school, high school, and college, He worked the same thoughtful way. _____, he was not a slow learner, but a very intelligent young man. He became a college professor and a scientist, and he continued to work very carefully.

- ① However ② Therefore
- ③ In fact ④ In addition
- ⑤ Otherwise

17. 다음 글을 읽고, Vaccinations에 대한 설명으로 가장 적절한 것은?

He developed vaccinations that prevent many of these illnesses. He also devised the process of pasteurization, which stops foods such as milk from spoiling. Louis Pasteur died on September 28, 1895, at the age of 72. Modern Medicine continues to benefit from the work of this great scientist.

- ① To help keep animals and people healthy
- ② To cause illnesses
- ③ To stop food from spoiling
- ④ To help something happen
- ⑤ To get benefit from the work

18. 다음 밑줄 친 부분을 구체적으로 설명하십시오. [본문의 내용을 참조하여 영어로]

When Pasteur was a young boy in France, he was very curious. Louis was especially interested in Medicine, so he spent many hours every day with the chemist who lived in his small town. The chemist sold pills, cough syrups, and other types of medicine, **just as modern pharmacists, or druggists, do today.** At that time, the chemist had to make all the medicines himself.

■[19-21] 다음 글을 읽고 답하십시오.

Because of Pasteur's patient methods, he was able to make many observations about germs. For example, germs cause meat and milk to spoil. They also cause many serious diseases. Pasteur was studying about the germs that cause

rabies when Joseph Meister became ill. In fact, Pasteur believed he had a cure for rabies, but he had never given **it** to a person before. At first, Pasteur was afraid to treat Joseph, but his doctor said the child was dying. Pasteur gave Joseph an inoculation, or shot, every day for ten days. Slowly, the child became better. Pasteur's vaccination cured him.

19. 밑글의 밑줄 친 **it**이 가리키는 것은?

- ① the disease ② the rabies
- ③ the germ ④ the cure
- ⑤ the child

20. What enables Pasteur to make many observations about germs?

- ① His intelligence
- ② His steadfastness
- ③ Germs' spoiling food
- ④ Rabies
- ⑤ Joseph Meister

21. Germs cause meat and milk to **spoil**.

Spoil means _____

- ① become warm ② become inedible
- ③ become cold ④ become weak
- ⑤ become strong

▣ [22-24] 다음 글을 읽고 물음에 답하십시오.

For thousands of years, people have looked up at the night sky and looked at the moon. They wondered what the moon was made of. They wanted to know how big it was and how far

away it was. One of the most interesting questions was "Where did the moon come from?" No one knew for sure. Scientists developed many different theories, or guesses, but they could not prove that their ideas were correct.

Then, between 1969 and 1972, the United States sent astronauts to the moon. They studied the moon and returned to the Earth with rock samples. Scientists have studied these pieces of rock, the moon's movements, and information about the moon and the Earth. They can finally answer questions about the origin of the moon.

22. What did people wonder looking at the moon for thousands of years according to the passage?

the _____ of the moon

the _____ of the moon

the _____ between the earth and the moon

the _____ of the moon

23. 다음 밑줄 친 부분에 들어갈 말로 가장 적절한 것은?

Astronauts are people who _____.

- ① study rocks
- ② travel in space
- ③ live on the moon
- ④ travel around the world
- ⑤ come from a planet other than the Earth

24. 밑글의 내용과 일치하지 않는 것은?

- ① Looking at the moon, people felt curious.
- ② Thousands of years ago, people

didn't know how big the moon was.

- ③ Thousands of years ago, scientists were sure about their idea.
- ④ Through studying its rock sample, scientists got to know what the moon was made of.
- ⑤ The United States sent Americans to the moon between 1969 and 1972.

■ [25-26] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

When the object hit the Earth, huge pieces of the Earth broke off.

① Today most scientists believe that the moon formed from the Earth. ② They think that a large object hit the Earth early in its history. ③ Perhaps the object was as big as Mars. ④ These pieces went into orbit around the Earth. ⑤ After a brief time, the pieces came together and formed the moon.

25. 주어진 문장이 들어가기에 가장 적절한 곳은?

- ① ② ③ ④ ⑤

26. 다음 밑줄 친 부분에 들어갈 말로 가장 적절한 것은?

An orbit is _____.

- ① an aerospace
- ② a large rock in space
- ③ the sphere in which something exists
- ④ a large system of stars held together by gravitation
- ⑤ a path or route around something in space

■ [27-28] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

However, the moon has very little iron in its center.

This "impact theory" explains many facts about the Earth and the moon. ① For example, the moon is very dry because the impact created so much heat that it dried up all the water. ② The Earth has iron in its center. ③ This is because the moon formed from lighter materials that make up the outer part of the Earth. ④ Finally, the Earth and the moon are almost the same age: the Earth is about 4.5 billion years old, and the moon is about 4.4 billion years old.

⑤

27. 주어진 문장이 들어가기에 가장 적절한 곳은?

- ① ② ③ ④ ⑤

28. 밑글의 내용과 일치하는 것은?

- ① The Earth is 4.5 billion years old, and the moon is, too.
- ② The Moon is 4.5 billion years old, but the Earth isn't.
- ③ The Earth is 4.5 billion years old, but the moon isn't.
- ④ The materials covering the outer part of the Earth is lighter than those of the moon
- ⑤ The moon has much heat because there is no water.

▣ [29-30] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

No one can prove that something really happened billions of years ago. **[A] In the future, new information will either support this theory or show that it is wrong.** For now, scientists accept the impact theory because [B] **it explains what we know today about the Earth and the moon.**

29. 윗글의 밑줄 친 [A]의 it이 가리키는 것을 찾아 쓰시오.

30. 윗글의 밑줄 친 [B]의 it이 가리키고 있는 것을 찾아 쓰시오.

부록 VII Homework

Chapter 8 Louis Pasteur: A Modern-Day Scientist 9th week

▣ Check the subject part and verb in sentences before you read them aloud. - 주어와 동사를 찾고 소리 내어 읽어보기

Louis Pasteur: A Modern-Day Scientist

In the summer of 1885, nine-year-old Joseph Meister was a very ill little boy. He had been attacked by a sick dog that had rabies, a deadly disease. His doctor tried to help him, but there was no cure for rabies at that time. The doctor told Joseph's parents that perhaps there was one man who could save Joseph's life. His name was Louis Pasteur.

When Pasteur was a young boy in France, he was very curious. Louis was especially interested in Medicine, so he spent many hours every day with the chemist who lived in his small town. The chemist sold pills, cough syrups, and other types of medicine, just as modern pharmacists, or druggists, do today. At that time, the chemist had to make all the medicines himself. Young Louis enjoyed watching the chemist as he worked and listening to him assist the customers who came to him each day. Pasteur decided that one day he wanted to help people, too.

As a schoolboy, Pasteur worked slowly and carefully. At first, his teachers thought that young Louis might be a slow learner. Through elementary school, high school, and college, Pasteur worked the same thoughtful way. In fact, he was not a slow learner, but a very intelligent young man. He became a college professor and

a scientist, and he continued to work very carefully.

Because of Pasteur's patient methods, he was able to make many observations about germs. For example, germs cause meat and milk to spoil. They also cause many serious diseases. Pasteur was studying about the germs that cause rabies when Joseph Meister became ill. In fact, Pasteur believed he had a cure for rabies, but he had never given it to a person before. At first, Pasteur was afraid to treat Joseph, but his doctor said the child was dying. Pasteur gave Joseph an inoculation, or shot, every day for ten days. Slowly, the child became better. Pasteur's vaccination cured him.

During his lifetime, Pasteur studied germs and learned how they cause diseases in animals and people. He developed vaccinations that prevent many of these illnesses. He also devised the process of pasteurization, which stops foods such as milk from spoiling. Louis Pasteur died on September 28, 1895, at the age of 72. Modern Medicine continues to benefit from the work of this great scientist.

▣ Who is Louis Pasteur? 조사하기

▣ What's the meaning of each word or phrase?

- 다음 단어나 구의 뜻을 조사하기

1. attack
2. rabies
3. there was no cure for rabies
4. curious
5. just as modern pharmacists do today
6. druggists
7. watching the chemist as he worked
8. listening to him assist the customers
9. a slow learner 10. make many observations about germs.
11. cause meat and milk to spoil
12. the germs that cause rabies when Joseph Meister became ill.
13. gave Joseph an inoculation, or shot
14. vaccination
15. learned how they cause diseases
16. vaccinations that prevent many of these illnesses
17. devise
18. the process of pasteurization
19. stops foods such as milk from spoiling
20. benefit from the work of this great scientist

부록 VIII Worksheet

9th WEEK WORKSHEET

Chapter 8 Louis Pasteur: A Modern-Day Scientist

Group: _____

▣ Prereading Preparation



1. Who is Louis Pasteur?

▣ Look at the picture. This man was Louis Pasteur.

2. What kind of scientific work did he do? What do you think?

① He was an inventor. ② He was a chem.ist. ③ He was a medical doctor.

3. Where did Louis Pasteur do his work?

① In a laboratory ② In a hospital ③ In an office

▣ Read the title of this chapter.

4. How is modern scientific work different from scientific work that people did hundreds of years ago?

5. Why do you think Louis Pasteur was a modern-day scientist?

▣ Reading

7 Directions: Read each paragraph carefully and then answer the questions.

Louis Pasteur: A Modern-Day Scientist

In the summer of 1885, nine-year-old Joseph Meister was a very ill little boy. He had been attacked by a sick dog that had rabies, a deadly disease. His doctor tried to help him, but there was no cure for rabies at that time. The doctor told Joseph's parents that perhaps there was one man who could save Joseph's life. His name was Louis Pasteur.

1. A **disease** is _____. ① a summer activity ② an attack by an animal ③ an illness; a sickness

2. What is rabies?

3. Did Joseph have rabies? ① Yes ② No

4. Was Joseph's doctor able to help him? ① Yes ② No
- Why or why not?

5. A **cure** for a disease is _____
① a medicine or treatment that makes an illness go away
② a careful description of that disease in a book
③ a special doctor who knows about that disease

6. His name was Louis Pasteur. Who does this refer to?
① Joseph's parents ② Joseph's doctor ③ The man who could save Joseph's life

7. What do you think the next paragraph will discuss?
① Joseph's life after he became well again
② The life of Joseph's doctor
③ Louis Pasteur's life

7 Read each paragraph carefully and then answer the questions.

When Pasteur was a young boy in France, he was very curious. Louis was especially interested in Medicine, so he spent many hours every day with the chemist who lived in his small town. The chemist sold pills, cough syrups, and other types of medicine, just as modern pharmacists, or druggists, do today. At that time, the chemist had to make all the medicines himself. Young Louis enjoyed watching the chemist as he worked and listening to him assist the customers who came to him each day. Pasteur decided that one day he wanted to help people, too.

As a schoolboy, Pasteur worked slowly and carefully. At first, his teachers thought that young Louis might be a slow learner. Through elementary school, high school, and college, Pasteur worked the same thoughtful way. In fact, he was not a slow learner, but a very intelligent young man. He became a college professor and a scientist, and he continued to work very carefully.

▣ Louis was **especially** interested in medicine, **so** he spent many hours every day with the chemist who lived in his small town.

1. Especially means _____ ① mostly ② probably ③ originally

2. **So** means _____ ① because ② as a result ③ all the time

3. When Pasteur was a boy, where did he spend much of his time? Why?

▣ Louis was a very **curious** person. He enjoyed watching the chemist as he worked and listening to the chemist **assist** his customers.

4. **Curious** means _____ ① hardworking ② careful ③ interested in learning

5. **Assist** means _____ ① help ② sell ③ work

6. Why did Louis spend many hours with the chemist?

- ① Louis was interested in medicine.
- ② Louis wanted to become a chemist.
- ③ The chemist needed Louis's help.

■ The chemist sold pills, cough syrups, and other types of medicine, **just as pharmacists**, or druggists, **do today**.

7. **Just as** means _____

- ① only
- ② the same as
- ③ whereas

8. **Pharmacists** are _____

9. What do pharmacists **do today**?

■ As a schoolboy, Pasteur worked slowly and carefully. At first, his teachers thought that young Louis might be a slow learner.

10. As a schoolboy means _____

- ① Louis acted like a little boy
- ② when Louis was a boy in school
- ③ boys in school always work slowly

11. **At first** means _____

- ① in the beginning
- ② onetime
- ③ for one reason

12. Did Pasteur's first teachers think he was a good student?

13. Why did his teacher think Louis might be a slow learner?

14. _____ True _____ False Louis was a slow learner and not an intelligent man.

14. _____ True _____ False Louis continued to work very carefully when he became a professor and a scientist.

15. What do you think the next part of the passage will discuss?

7 Read each paragraph carefully and then answer the questions.

Because of Pasteur's patient methods, he was able to make many observations about germs. For example, germs cause meat and milk to spoil. They also cause many serious diseases. Pasteur was studying about the germs that cause rabies when Joseph Meister became ill. In fact, Pasteur believed he had a cure for rabies, but he had never given it to a person before. At first, Pasteur was afraid to treat Joseph, but his doctor said the child was dying. Pasteur gave Joseph an inoculation, or shot, every day for ten days. Slowly, the child became better. Pasteur's vaccination cured him.

1. Why was Pasteur able to make many observations about germs?

- ① Because he was very intelligent ② Because he was patient
③ Because germs cause food to spoil

2. Germs cause meat and milk to **spoil**.

Spoil means _____

- ① become warm ② become inedible ③ become cold

3. Why was Pasteur able to help Joseph Meister?

4. Why was Pasteur afraid to treat Joseph at first?

- ① He had never given the cure to a human before.
② He did not think he could cure rabies.
③ His doctor said the child was dying.

▣ Pasteur gave Joseph an **inoculation**, or shot, **every day for ten days**.

5. What is an inoculation?

6. **Every day for ten days** means _____

- ① ten shots every day
- ② one shot after ten days
- ③ one shot each day for ten days

7. Why did the child become better?

 **7 Read each paragraph carefully and then answer the questions.**

During his lifetime, Pasteur studied germs and learned how they cause diseases in animals and people. He developed vaccinations that prevent many of these illnesses. He also devised the process of pasteurization, which stops foods such as milk from spoiling. Louis Pasteur died on September 28, 1895, at the age of 72. Modern Medicine continues to benefit from the work of this great scientist.

1. Name two things that Pasteur learned from his research.

2. **During his lifetime** means _____

- ① in the years that he lived
- ② after he became a college professor
- ③ when Joseph Meister was ill

3. **Prevent** means _____

- ① describe something carefully
- ② help something happen
- ③ stop something from happening

4. What can **vaccinations** do?

- ① Help keep animals and people healthy
- ② Cause illnesses
- ③ Stop food from spoiling

▣ Pasteur **devised** the **process of pasteurization**.

5. **Devised** means _____ ① named ② invented ③ liked

6. A **process** is _____

- ① medical treatment
- ② way to make money
- ③ specific way of doing something

7. The **process of pasteurization**

- ① prevents disease
- ② causes illnesses
- ③ prevents milk from spoiling

▣ **Modern medicine** continues to **benefit** from the work of this great scientist.

8. **Modern medicine** means _____

- ① medicine in the past
- ② medicine today
- ③ vaccinations

9. When we benefit from something, we _____

- ① get an advantage
- ② get a disadvantage

▣ A. Scanning for Information

1. Why did Pasteur decide he wanted to help people?

2. Why did Pasteur agree to treat Joseph?

3. What were some of Pasteur's observations about germs?

4. What is the main idea of this story?

- ① Louis Pasteur saved Joseph Meister's life by developing a cure for rabies
- ② Louis Pasteur was a great scientist whose work continues to help science today.
- ③ Louis Pasteur learned about germs and developed the process of pasteurization.

4. Doctors do not have a _____ for the common cold, but they do for many serious diseases.

assisted (v.), careful (adj.), for example, process (n.)

5. Alexandra is always very _____ when she walks across the street. She looks in both directions for cars.
6. Making paper is a simple _____.
7. The nurse _____ the doctor during the child's medical exam.
8. Modern pharmacies sell many different products in addition to medicine. _____, they sell magazines, candy, toys, and cards.

caused (v.) curious (adj.) in fact

9. Our college basketball team is very good. _____, the team lost only one game last year.
10. Cats are very _____ animals. They are interested in looking at everything.
11. Last winter, the ice on the roads _____ may car accidents.

G. Cloze Quiz

Read the following paragraphs. Fill in the blanks with the correct words from the list. Use each word only once.

became, carefully, school, thoughtful, but, learner, scientist

As a schoolboy, Pasteur always worked slowly and (1) _____. At first, his teachers thought that young Louis might be a slow (2) _____. Through elementary school, high (3) _____ and college, Pasteur worked the same (4) _____ way. In fact, he was not a slow learner. (5) _____ a very intelligent young man. He (6) _____ a college professor and a (7) _____, and he continued to work very carefully.

age, devised, during, studied, benefit, diseases, prevent, such

(8) _____ his lifetime, Pasteur (9) _____ germs and learned how they cause (10) _____ in animals and people. He developed vaccinations that (11) _____ many of these illnesses. He also (12) _____ the process of pasteurization, which stops food (13) _____ milk from spoiling. Louis Pasteur died on September 28, 1895, at the (14) _____ of 72. Modern medicine continues to (15) _____ from the work of this great scientist.

ABSTRACT

The Effect of Task-Based Collaborative Learning on Students' Achievement and Affective Domains

- With Reference to Students of College English Reading

Yang-Hong Kim

Department of English Education

Graduate School

Jeju National University

Supervisor: Professor Chong-Hoon Kim

The purpose of this research is to investigate the effect of task-based collaborative learning (TBCL) on students' achievement and affective domains, focused on the low level students of college English reading class. To this end, the following three research questions were addressed: 1) How does TBCL affect their academic achievement? 2) How does TBCL have an impact on their affective domains such as foreign language classroom anxiety, foreign language reading anxiety, motivation, and attitude? 3) What is a correlation between their achievement and affective domains in TBCL? Participants were 101 college students mainly composed of freshmen(35 males, 18 females in the experimental group; 30 males, 18 females in the control group), who took 'English Reading 100' course in J university. In the experiment group, TBCL was applied, while task-based whole class teaching method was utilized in the control group. To answer the three research questions, the pre-survey and the post-survey related to their background and affective domains, the diagnostic evaluation, the post evaluation, and the

post open ended questions were carried out. After that, the collected data were quantitatively and qualitatively analyzed, using the statistic software SPSS 18 and the content analysis.

The results of quantitative analysis showed that: 1) TBCL contributed to improving their academic achievement in the experimental group. 2) TBCL promoted the learners to feel less foreign language classroom anxiety and foreign language reading anxiety than before; and it helped them to develop their more positive motivation and attitude than before. 3) only foreign language classroom anxiety was correlated with their achievement within the experiment group, except for the other affective domains: foreign language reading anxiety, motivation, and attitude. In the control group, however, their achievement was not correlated with any affective domains.

It was also found in qualitative analysis that TBCL had more positive impact on the academic achievement and affective domains of the low level students of college English reading class, rather than the task-based whole class teaching. For example, the students in the control group did complain that they had little chance to make themselves understood in English and that it was difficult to deal with the tasks alone. Those in the experimental group, however, said that participating in TBCL activity enabled them to have in a long term memory what they learned and devote themselves to leaning English and that it was because the class was interesting.

감사의 글

이 논문이 완성되기까지 도움을 주신 모든 분들께 진심으로 감사의 말씀을 전하고자 합니다. 그들의 도움이 없었다면 이 성과는 결코 이루어질 수 없었을 것입니다.

먼저 지난 30여 년간 제 삶의 후원자이셨고 이 논문이 완성되는 마지막 순간까지도 지도교수님으로 혼혈을 기뻐해주신 김종훈 교수님께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 심사위원으로서 멀리서 제주도까지 내려오셔서 격려와 논문에 대한 조언을 해 주신 교원대학교 김정렬 교수님, 글의 구성과 어휘 선택의 중요성을 일깨워 주신 제주대학교 김재원 교수님, 항상 관심을 가지고 지켜보면서 논문에 대해 조언을 해주신 양창용 교수님, 그리고 논문의 완성도를 높이는데 많은 도움을 주신 신창원 교수님께 감사드립니다.

그리고 대학원에서 공부를 할 수 있도록 도움을 주시고 논문이 진행되는 상황을 항상 관심있게 물어보고 격려를 해 주신 제주대학교 변종민 교수님, 송일상 교수님, 그리고 허윤덕 교수님께 머리 숙여 감사드립니다.

글을 쓰는 동안 찾아뵙지 못하여 전화로만 안부를 묻는 자식에게 건강하게 잘 있다 아무 걱정하지 말고 하는 일이나 열심히 하라고 격려와 지극정성으로 보살펴주신 아버지, 어머니, 그리고 장인, 장모님께 감사의 마음을 올립니다.

끝으로 바쁜 와중에서도 어려움을 내색하지 않고 공부에 전념할 수 있도록 도와주고 주말에는 도시락을 직접 준비해서 아이들과 함께 응원을 해 주었던 아내 희순, 군 입대하는 그날까지 아빠를 대신해서 집안을 잘 이끌어 준 씩씩한 아들 태욱, 대입 준비를 하느라 힘들었을 텐데도 내색하지 않고 오히려 아빠를 격려해 준 예쁜 딸 소희에게 기쁜 마음을 전하며 이 영광을 함께 하고 싶습니다.

