



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](#)

명시적·암시적 형태초점 교수법이 초등 5학년의 시제 학습에 미치는 영향
송현지 2019



석 사 학 위 논 문

명시적 · 암시적 형태초점 교수법이
초등 5학년의 시제 학습에 미치는 영향

The Effects of Explicit and Implicit
Focus on Form Instruction on 5th Graders'
Tense Learning

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

송 현 지

2019년 2월

석 사 학 위 논 문

명시적 · 암시적 형태초점 교수법이
초등 5학년의 시제 학습에 미치는 영향

The Effects of Explicit and Implicit
Focus on Form Instruction on 5th Graders'
Tense Learning

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

송 현 지

2019년 2월

명시적 · 암시적 형태초점 교수법이
초등 5학년의 시제 학습에 미치는 영향

The Effects of Explicit and Implicit
Focus on Form Instruction on 5th Graders'
Tense Learning

지도교수 홍 경 선

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

송 현 지

2019년 2월

송 현 지의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 고 경 희



심사위원 김 익 상



심사위원 홍 경 선



제주대학교 교육대학원

2019년 2월



목 차

국문 초록

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구 문제	2
II. 이론적 배경	4
1. 형태초점 교수·학습 방법의 등장 배경	4
2. 형태초점 교수법의 정의	7
3. 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법	11
4. 선행 연구	18
III. 연구 방법	22
1. 연구 대상 및 기간	22
2. 연구 설계 및 적용	27
IV. 연구 결과 및 해석	36
1. 시제 습득 능력 평가 결과 및 분석	36
2. 정의적 요인 설문 결과	40
V. 결론 및 제언	46
1. 결론 및 시사점	46
2. 연구의 제한점 및 제언	48

참고 문헌	i
ABSTRACT	v
부 록	viii

표 목 차

<표 II-1> 영어 학습 교수법	8
<표 II-2> 언어 학습의 명시성 정도	11
<표 II-3> 형태초점 교수 기법	13
<표 III-1> 실험반 I · 실험반II의 구성	23
<표 III-2> 집단 간 동질성 검사 결과	24
<표 III-3> 사전 · 사후 평가의 문항 내용 유형	25
<표 III-4> 정의적 요인 사전 설문지 구성	26
<표 III-5> 차시별 수업 활동의 비교	32
<표 III-6> 동사 시제 목록	33
<표 III-7> 명시적 학습반(실험집단 I)의 교수·학습 과정안	34
<표 III-8> 암시적 학습반(실험집단II)의 교수·학습 과정안	35
<표 IV-1> 실험 후 집단 간 시제 습득 능력 검사 결과	36
<표 IV-2> 두 집단의 사전 · 사후 시제 습득 능력 검사 결과	37
<표 IV-3> 두 집단의 사전 · 사후 시제 습득 능력 검사 결과(상위 수준)	38
<표 IV-4> 두 집단의 사전 · 사후 시제 습득 능력 검사 결과(중위 수준)	39
<표 IV-5> 두 집단의 사전 · 사후 시제 습득 능력 검사 결과(하위 수준)	39
<표 IV-6> 정의적 요인 설문 결과(흥미도)	41
<표 IV-7> 정의적 요인 설문 결과(자신감)	42
<표 IV-8> 정의적 요인 설문 결과(기여도)	42
<표 IV-9> 정의적 요인 설문 결과(필요성)	43
<표 IV-10> 정의적 요인 관련 학습자들의 자유 기술 결과	44

국 문 초 록

명시적 · 암시적 형태초점 교수법이 초등 5학년의
시제 학습에 미치는 영향

송 현 지

제주대학교 교육대학원 초등영어교육전공
지도교수 홍 경 선

본 연구는 명시적·암시적 형태초점 교수법이 초등학생의 영어 동사 시제 학습에 미치는 영향을 비교, 분석함으로써 형태초점 교수법을 활용한 효과적인 영어 동사 시제 학습 방안에 대해 고찰하고자 한다. 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법 가운데 어느 교수법이 영어 시제 학습에 더 효과적인가?

둘째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 영어 시제 학습에 대해 학습자의 수준에 따라 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 학습자의 정의적 요인들에 어떠한 영향을 미치는가?

본 연구는 제주도 소재 A초등학교 5학년 2개 반 총 60명을 대상으로 이루어졌다. 5학년 9개 반 가운데 연구자가 영어를 가르치는 7개의 반에 영어 동사 시제와 관련된 사전 평가를 실시하여 동질집단으로 판명된 2개의 반을 각각 실험집단 I 반과 실험집단 II 반으로 선정하여 실험집단 I 반에는 명시적 형태초점 교수법을 실험집단 II 반에는 암시적 형태초점 교수법을 적용한 과업을 투입하였다. 실험 처치는 정규 영어 수업시간 40분 가운데 20분을 이용하여 주 2회 총 9주 동안 18회 이루어졌으며, 교과서에 제시된 시제 순서에 따라 미래시제, 과거시제, 현재시제 순으로 수업을 진행하였다. 실험 이후에는 영어 동사 시제 관련 사후 평가를 통하여 학습자의 영어 동사 시제 지식 향상도와 정의적 요인들의 변화를 살펴보았다. 이를 통해 나타난 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법, 두 교수법 모두 학습자의 영어 시제 습득 능력의 향상에 효과적이었다. 두 교수법을 통해 학습한 집단의 사전 평가와 사후 평가 결과를 비교한 결과 두 집단 모두 평균 점수가 크게 상승하였으며 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다. 하지만 두 교수법 모두 유의미한 결과를 나타내 어느 교수법이 영어 시제 학습에 더 효과적이라고 주장할 수는 없다.

둘째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 학습자의 수준에 따라 다른 결과를 나타냈다. 상위 수준의 학습자에게는 두 집단 모두 실험 처치는 상관없이 시제 습득 능력 향상에 어떠한 유의미한 차이를 찾을 수 없었다. 이

와 달리 중위 수준의 학습자에게는 두 집단 모두 유의미한 결과를 가져왔다. 하위 수준의 학습자의 경우 암시적 학습반에는 효과가 없었으나 명시적 학습반의 시제 습득 능력에는 유의미한 결과를 가져와 하위 수준 학습자에게는 명시적 형태초점 교수법이 더 효과적임을 입증하였다.

셋째, 형태초점 교수법 활용에 대한 학습자의 흥미도, 자신감, 기여도, 필요성을 조사한 결과 형태초점 교수법은 학습자의 정의적 요인들에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 특히 명시적 형태초점 교수법을 적용한 학습반의 정의적 요인 설문 결과가 암시적 교수법을 적용한 학습반보다 형태초점 교수법에 더 긍정적인 반응을 보였다.

본 연구의 결과를 통하여 초등 영어 동사 시제 학습에 적용할 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 형태초점 교수법을 초등영어 동사 시제 학습에 적용할 것을 제안한다. 기존의 전통적인 문법 교육은 초등 교육 현장에 적용시키기에는 초등영어 교육의 목표 가운데 하나인 영어 학습에 대한 학습자의 흥미를 저해시킬 우려가 있다. 이에 게임에 형태초점 기법을 접목 시킨 수업을 통하여 영어에 대한 아동들의 흥미를 유지하면서 영어 문법 지식을 명료화하고 아동들이 영어를 발화할 때 그 정확도가 향상될 것으로 기대된다.

둘째, 학습자 수준에 맞는 형태초점 기법을 적용 시키고 다양한 활동을 개발할 것을 제안한다. 명시적 형태초점 교수법의 경우 상위 수준 학습자를 제외한 중위 수준 학습자와 하위 수준 학습자 모두에게 효과적이었던 반면, 암시적 형태초점 교수법의 경우 중위 수준 학습자에게는 효과적이었지만 상위 수준과 하위 수준 학습자에게는 효과가 없는 것으로 나타났다. 이에 학습자의 수준에 따라 다른 형태초점 교수법을 적용 시킬 것을 제안한다.

셋째, 형태초점 교수법을 적용한 다양한 활동들을 개발할 것을 제안한다. 형태초점 교수법을 수업에 적용시키기 위해 많은 선행 연구들을 살펴보았지만 수업 자료는 물론 찾을 수 있는 활동들의 수가 극히 제한적이었다. 또한 같은 활동을 반복하여 아동들이 싫증을 느껴 흥미도가 다소 떨어지는 경우도 있었다. 이에 형태초점 기법을 적용 시킨 다양한 활동을 개발할 것을 제안한다. 특히 아동들이 흥미를 느낄 수 있는 게임 활동에 형태초점 기법을 적용한다면 학습자의 영어 습득에 있어 유창성과 정확성 둘 다를 향상 시킬 수 있을 것으로 여겨진다.

I. 서 론

1. 연구의 필요성

초등영어 교육의 목표는 학습자들이 영어 학습에 흥미와 자신감을 가지고 일상생활에서 사용되는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 길러 영어로 의사소통할 수 있는 기초를 마련하는 데 있다. (교육과학기술부, 2015)

1970년대 중반까지 주로 이루어졌던 문법 번역식 교수학습 방법(Grammar Translation Method)은 문법과 정확성을 강조하여 문법 지식의 향상에는 효과적이거나 실제적인 의사소통 능력(Communicative Competence) 향상이라는 초등영어 교육 목표 달성에는 적합하지 않다는 결론에 다다랐다. 이에 의사소통 중심 교수법(Communicative Language Teaching: CLT)이 새로운 대안으로 대두되었다.

의사소통 중심 교수법은 일상생활에서 사용하는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르고자 하며 음성 언어를 사용한 의사소통 능력 향상에 중점을 둔다. 학습자들이 맥락 안에서 유의미한 언어를 사용하여 상호작용을 하는 동안 자연스럽게 문법이 습득된다고 보며 언어의 정확성보다는 유창성을 중시한다.

기존의 우리나라 영어 교육 현장을 돌아보면 EFL 환경인 우리나라의 특성상 학습자가 영어에 노출될 기회가 적어 영어 수업 시간에 가능한 많은 양의 영어를 입력하고 출력하는데 중점을 두어왔다. 또한 영어 발화에 대한 두려움을 없애고 자신감을 갖게 하고자 잘못된 언어 형식을 발화할 경우에도 교사가 이를 수정 해주기보다는 더 많은 양의 영어 발화를 유도하는 데 중점을 두고 지도해왔다. 그러나 이러한 방법은 학습자의 활발한 참여를 유도하고, 학습에의 흥미와 동기를 증진 시켜 주는데 효과적인 반면, 언어의 의미와 기능적 측면만을 중시하다 보니 상대적으로 언어의 구조나 형태 측면을 소홀히 하여 균형적인 언어 발달을 저해시키는 결과를 가져왔다. 아울러 초등학생과 같은 초보 영어 학습자들에게 잘못된 언어 형식을 고착화 시키는 화석화(fossilization) 현상을 일으켜 장기적인 관점에서 보면 영어 학습에 부정적인 영향을 미친다는 결론을 내리게 되었다.

의사소통 중심 교수학습 방법의 한계를 극복하고 영어의 유창성(fluidity)과 정확성(accuracy)을 둘 다 신장시키기 위한 대안으로 형태초점 교수법(Focus on

form)이 등장하게 되었다. 형태초점 교수법은 학습자로 하여금 언어의 의미와 기능뿐만 아니라 언어의 형태(form)에도 집중하도록 하는 기법이다.(Doughty & Williams, 1998).

연구자가 본격적인 실험 투입을 하기 전 형태초점 교수법의 효과에 대한 사전 연구들을 살펴봄으로써 형태초점 교수법이 영어 학습에 긍정적인 효과를 미침을 알 수 있었다. 하지만 형태초점 교수법에 대한 논의와 적용이 중등 교육 현장에서 부터 시작되었기 때문인지 2010년 이전의 형태초점 관련 논문들은 대부분이 중·고등학생을 대상으로 한 논문이 많았으며 초등학생을 대상으로 한 연구 결과물은 2010년 이후부터 근래에 들어 활발하게 이루어진 것으로 보였다. 또한, 초등학생을 대상으로 한 형태 초점 관련 논문들은 대부분이 기존의 문법 수업과 형태초점 기법을 적용 시킨 수업을 비교하여 형태초점 기법의 효과를 입증하는 형태로, 다양한 형태초점 기법을 좀 더 세분화시켜 분류하고 적용하여 그 효과를 연구한 논문의 수는 드물었다. 더구나 형태초점 기법을 활용한 수업과 기존의 전통 문법 수업이 초등 영어 학습자의 영어 시제 학습에 미치는 영향을 연구한 논문은 있었으나 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법 가운데 어느 교수법이 영어 동사 시제 학습에 더 효과적인지를 밝히는 연구는 진행된 적이 없었다.

이에 본 연구자는 형태초점 교수법을 명시성의 정도에 따라 암시적 형태초점 교수법과 명시적 형태초점 교수법으로 분류한 후, 실험집단 I에는 명시적 형태초점 교수법을, 실험집단 II에는 암시적 형태초점 교수법을 적용하여 시제 학습을 실행한 이후 그 결과를 비교하여 보고자 한다. 또한 영어 시제 관련 평가지 분석을 통하여 명시적, 암시적 형태초점 교수법이 학습자의 수준에 따라 영어 시제 학습에 미치는 효과를 논의하여 보고자 한다. 마지막으로 명시적, 암시적 형태초점 교수법이 학습자의 정의적 요인들에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 명시적·암시적 형태초점 교수법이 초등학교 5학년 학습자의 시제 학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법 가운데 어느 교수법이 영어 시제 학습에 더 효과적인가?

둘째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 영어 시제 학습에 대해 학습자의 수준에 따라 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 학습자의 정의적 요인들에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

본 장에서는 본 연구의 이론적 배경과 선행 연구를 소개한다. 먼저 형태초점 교수법, 명시성에 따른 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법과 같이 본 연구의 기반이 되는 관련 이론들에 대해 살펴보고 초등 영어 학습자를 대상으로 한 형태초점 교수법과 시제 학습 지도에 대한 선행 연구를 고찰한다. 이를 바탕으로 본 연구의 시사점을 도출하여 연구 수행의 이론적 토대를 마련하고자 한다.

1. 형태초점 교수·학습 방법의 등장 배경

영어 학습에 있어 문법 지도의 필요성은 서로 상반되는 두 가지의 입장으로 정리할 수 있다.

1970년대 중반까지 제2 언어 지도는 문법을 명시적으로 지도하고 암기하는 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)이 주류를 이루었다. 문법 번역식 교수법의 목적은 목표어로 된 문학작품을 감상하는 것으로, 문맥과 상황이 배제된 문장들을 모국어로 기계적으로 번역하는 학습이 이루어졌다. 때문에 문법 번역식 교수법에서는 문법 규칙의 암기 및 어휘가 강조되고 읽기와 쓰기에 초점이 맞춰져 있으며 언어의 유창성 보다는 정확성을 강조하였다. 또한, 문법은 연역적으로 가르쳐야 한다는 입장을 취하며 과정보다는 결과를 중시하고 교사 중심의 수업 방식을 취했다. 그러나 이러한 문법 번역식 학습법은 학습자로 하여금 문장을 번역하는 행위를 읽기 행위로 착각하게 만들었으며 제2 언어를 사용하는 원어 민을 직접 대면하였을 때 전혀 의사소통을 하지 못하는 한계를 드러냈다. 이에 문법 번역식 학습법의 한계를 지적하고 학습자의 의사소통을 중시하는 의사소통 중심 교수법이 등장하게 된다.

Krashen(1981)은 습득과 학습은 서로 구별된 독립적인 과정으로 완전히 다르며 언어는 학습이 아니라 습득되어야 한다고 주장했다. 교실 안의 언어 학습 상황과 같이 인위적, 의도적으로 만들어진 환경에서 목표로 하는 언어의 형태와 관련 언

어 지식을 학생들이 의도적으로 배우는 것이 아니라 아동의 모국어 습득 과정처럼 목표 언어를 사용하는 환경에 자연스럽게 많이 노출되고 다양한 의사소통 상황에 던져져 목표 언어를 사용하는 과정에서 무의식적으로 언어를 습득할 것을 주장하였다. Krashen(1981)은 자신의 이론을 뒷받침하기 위하여 Chomsky(1965)의 언어 습득 이론을 차용한다. Chomsky에 따르면 사람은 태어나면서부터 언어습득기제(Language Acquisition Device: LAD)를 가지고 있으며 이를 통하여 어떤 언어든 쉽게 습득할 수 있다는 주장을 펼친다. Chomsky의 주장은 모국어 습득을 설명하는 이론으로 Krashen은 언어습득기제(LAD)가 모국어뿐만 아니라 외국어를 습득하는 상황에서도 작용하며 아동과 성인이 언어를 습득하는 방식은 근본적으로 서로 동일하다고 본다. 이때 중요한 것은 언어를 규칙(rule)이 아닌 의미(meaning)로 받아들여야 한다는 것이다. 즉 성인이든 아동이든 언어의 구조(structure)가 아니라 의미(meaning)를 주고받으면서 자연스럽게 언어를 배울 수 있는 능력을 가지고 있다고 본다. 따라서 Krashen(1981)은 문법 지도의 효과를 부정하고 학습된 지식은 습득된 지식이 될 수 없으며 언어는 학습이 아닌 습득 되어야 한다고 주장한다. 또한, 언어가 습득되기 위해서는 학습자에게 가급적 많은 양의 이해 가능한 입력(comprehensible input)이 주어져야 한다고 주장하였다.

Long과 Robinson(1998) 역시, 언어 형태에 대한 학습보다는 의사소통 상황이나 맥락 속에서 언어를 지도하는 의미 중심 교수법을 주장하였다. 의미 중심 교수법은 언어 형태에 대한 학습과 문법 학습에는 관심을 두지 않고 실제적인 의사소통 상황에서 목표 언어를 이용한 학습자들 간의 상호작용에 중점을 둔다. 그러나 실제적인 의사소통 상황에서 학습자들을 많은 양의 이해 가능한 입력에 노출 시키는 학습법은 듣기와 읽기 기능의 향상에는 비교적 효과가 있었으나 말하기와 쓰기 기능의 향상에는 그다지 큰 영향을 주지 않는 것으로 드러났다. 또한 의사소통 중심의 학습법은 언어 발화의 유창성만을 중시한 나머지 정확성이 떨어진다는 비판을 받으며 언어 형태 또한 학습할 것을 주장하는 학자들이 등장하기 시작한다.

첫째, Schmidt(1990)는 자신이 포르투갈어를 배우는 과정을 분석하여 충분한 양의 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 제시하는 것만으로는 언

어의 습득으로 이어지지 않으며 학습자가 제시된 언어의 형태에 주목을 해야 한다고 주장하였다. 그는 단순히 인지된 정보(input)와 의식적으로 인지된 정보(intake)를 구분하며 단순한 입력(input)이 학습(intake)로 이어지기 위해서는 학습자들이 반드시 의식적으로 특정 언어 형태에 주목해야 하며 거기에서 파생되는 의미를 파악해야 한다고 주장하였다. 이것은 언어의 습득이 무의식적으로 일어나는 과정이라는 기존의 주장을 반박하는 것이었다.(Ellis, 2001; Schmidt, 1990; 윤인영, 2016).

두 번째, Celce-Murica(1991)는 의사소통 중심의 외국어 수업에서 학습자가 자신의 발화를 원어인 화자나 상대방이 듣고 이해했다 판단될 경우, 학습자 스스로가 자신의 유창성을 인정하여 표현에 문법적 오류가 있거나 단어 사용이 적절치 않음에도 불구하고 해당 표현을 계속 사용함으로써 화석화(fossilization) 되는 현상이 발생하게 된다고 주장했다. 중간언어 단계에서 학습자들은 언어를 발화할 때 다양한 오류를 범하는데 의사소통 중심의 언어 학습 환경에서는 이러한 오류를 교사가 지적하거나 수정하여 줄 경우 자칫 학습자가 목표 언어를 발화하는데 두려움을 느낄 수 있다고 여겨 오류의 수정을 자제하도록 한다. 때문에 학습자는 오류가 있는 발화를 올바른 형태로 착각한 채로 언어 사용이 굳어지는 것이다. Thornbury(1999)는 문법 지도를 통하여 이러한 화석화 현상을 방지할 수 있다고 보았다.

마지막은 캐나다 몰입 학습 프로그램의 실패를 들 수 있다. Swain(1998)이 캐나다에서 7년 동안 프랑스어 몰입 학습을 받은 학생들을 대상으로 실험을 한 결과, 몰입 학습만으로는 성공적인 제2언어 습득이 불가능하다는 결론을 내렸다. 의사소통 위주로만 진행된 몰입수업에 참여한 학습자들은 제2 언어의 사용에 자신감과 담화능력을 가지게 되었지만, 문법적 특징을 구분하는 것과 완벽한 사회언어학적 능력을 가지는 데는 실패한 것으로 드러난 것이다.(Swain, 1998; 한희정, 2013).

이와 같이 문법 번역식 교수법과 의사소통 중심 교수법이 가지는 한계점을 보완하고 유의미한 의사소통 상황에서 학습자들의 필요에 의해 자연스럽게 학습자들의 주의를 언어 형식에 집중시키는 형태초점 접근법(focus on form approach)이 등장하게 되었다.(Long, 1991).

2. 형태초점 교수법의 정의

가. 형태초점(Focus on Form)의 개념

형태초점 접근법은 제 2 언어 학습에서 언어의 형태를 중요시하는 형태중심 학습법과 학습자의 의사소통과 의미를 중요시하는 의미 중심 학습법을 절충한 교수법으로 Long(1991)에 의해 처음 개념이 도입되었다. Long과 Robinson(1998)은 유의미한 의사소통 상황에서 학습자가 필요에 의하여 언어 형태에 관심과 의식이 집중되는 과정을 형태초점(Focus on Form)이라 정의하였다. 의미 중심 교수법을 기반으로 한 수업 도중 학습자가 언어 형태와 구조를 이해하지 못할 경우 언어 형태에 대한 학습을 첨가하거나 발화에서 오류를 보였을 때 이를 수정하여 주는 것을 예로 들 수 있다.

형태초점 교수법을 지지하는 학자들은 목표 언어의 형태에 초점을 맞추어 의사소통 활동을 진행할 때 더욱 효과적이라 여기고, 학습자들이 언어의 형태를 의도적으로 의식하도록 유도하면서 언어 사용 능력의 내재화를 촉진시키는데 주안점을 두었다.(Doughty와 Williams, 1998). 또한, Spada(1997)는 형태초점 교수법을 명시적이든 암시적이든 학습자의 주의를 언어의 형태로 이끄는 교육적 노력이라고 정의하였다.

나. 형태초점 교수법(Focus on form)의 유형

Long과 Robinson(1998)은 외국어 교육에 대한 접근을 형태 중심 접근법, 의미 중심 접근법 그리고 형태초점 접근법의 세 유형으로 제시하였다.

형태 중심 접근법(Form-focused approach)은 오직 언어의 구조와 형태에만 집중하여 지도하는 것을 말한다. 이와 대립 되는 언어 지도 방법이 의미 중심 접근법(Meaning-focused approach)이다. 의미 중심 접근법은 이해 가능한 입력과 과제 중심의 접근법을 뜻한다. 형태 초점 교수법(Focus on Form)은 이러한 두 가지 접근법의 절충안으로 제시되었다.(Long, 1999) 형태초점 접근법에서는 언어의 정

확성과 유창성 둘 다를 향상시키고자 하며, 이를 위해 의사소통 활동과 문법 교육을 결합했다. Long과 Robinson(1998)이 제시한 외국어 교육에 대한 접근은 다음과 같다.

<표 II-1> 영어 학습 교수법(Long & Robinson, 1998: 16)

Option 1 종합적(synthetic)	Option 2 분석적(analytic)	Option 3 분석적(analytic)
형태 중심 (Focus on formS)	의미 중심 (Focus on meaning)	형태 초점 (Focus on form)
문법 번역식 교수법(GT) 청화식 교수법(ALM) 전신 반응 교수법(TPR) 암시적 교수법 구조적 교수 요목 (Structural Syllabus) 등	자연적 교수법(NA) 몰입 교수법(Immersion) 절차적 교수 요목 (Procedural Syllabus) 등	과업 중심 교수법(TBLT) 내용 중심 교수법 (Content based LT) 과정적 교수 요목 (Process Syllabus) 등

(1) 형태중심 접근법(Focus on formS)

형태중심 접근법(Focus on formS)은 구조주의 언어학을 바탕으로 한다. 언어를 분절된 것으로 생각하기 때문에 상향식 학습과 언어의 형태를 먼저 학습한 후 발화하는 연역적 학습을 추구한다. 형태 중심 학습법을 주장한 학자들은 언어의 구성 요소인 단어, 문법 규칙, 음운, 억양, 강세 등의 부분적인 언어 지식의 합이 곧 언어이며 이런 언어 지식들을 개별적으로 익히고 연습하다보면 자연스럽게 발화로 이어진다고 본다.(Wilkins, 1976).

학습자는 목표 언어를 사용하여 실제로 의사소통을 할 때, 학습한 언어 지식 항목을 목적에 따라서 통합하거나 선택하는 조작 과정을 거치게 된다. 그렇기 때문에 형태중심 접근법에서는 ‘통합적 교수법(synthetic method)’이 사용된다.(Long 1998; Wilkins 1976). 문법 규칙들이 독립된 단원에서 명시적으로 설명되며, 쉬운 문법과 단순한 어휘가 먼저 제시되고 학습자의 수준이 발달함에 따라 어려운 문법과 복잡한 어휘들이 순차적으로 제시된다.

형태중심 접근법을 바탕으로 한 교수법에서는 모방과 반복과 같은 기계적인 연습을 통해 학습이 이루어진다. 제시된 문장을 학습자가 그대로 따라하여 반복적으로 말하다보면 언어 습관이 형성되어 자연스럽게 언어를 습득하게 된다고 보는 것이다. 학습자의 언어 산출물에는 즉각적인 피드백과 오류 수정이 제공된다.

이러한 교수법은 언어가 사용되는 사회적인 맥락은 완전히 배제한 채, 단순히 언어 지식만을 가르치기 때문에 학습자들은 주어진 상황에 적절한 어휘와 형식을 스스로 선택해야 하며 이런 지식들을 연결하는 능력은 습득하지 못하였다. 무엇보다도 형태 중심 접근법을 주장한 학자들의 주장과 달리 부분적인 언어 지식의 합이 실제 의사소통 상황에서 학습자의 발화로 이어지지 않아 비 실용적인 죽은 언어 교육이라는 비판을 받았다. 교사 중심의 지식 전달식 수업 방식 역시 학습자들이 지루함을 느껴 언어를 배우고자 하는 동기를 저해한다는 지적을 받았다. 문법 번역식 교수법(GT), 청화식 교수법(ALM), 전신 반응 교수법(TPR), 암시적 교수법, 구조적 교수 요목(Structural Syllabus) 등이 형태중심 접근법에 해당된다.

(2) 의미중심 접근법(Focus on meaning)

전통적인 형태 중심 접근법이 문법과 언어 형식을 지나치게 강조하여 학습자의 의사소통 능력을 기를 수 없다는 데에 대한 반성으로 의사소통 중심 교수법이 등장하게 된다. 이것이 Long(1998)이 말하는 의미 중심 접근법(Focus on meaning)이다.

의미 중심 접근법은 Krashen(1981)의 ‘입력 가설(input hypothesis)’를 바탕으로 한다. 어린이가 모국어를 자연스럽게 습득하는 것처럼 학습자들이 이해 가능한 입력에 충분히 노출되면 자연스럽게 제2 언어를 습득하게 된다고 보는 것이다. 학습자들은 반복적인 이해 가능한 입력을 통하여 언어를 우연적이고 암묵적으로 배우게 된다.

의미 중심 접근법에서는 언어를 통합적인 것으로 보기 때문에 하향식 학습과 언어 형태에 대한 설명 없이 문맥 안에서 언어적 요소에 접근하고 언어 규칙을 예를 통해 이끌어 내는 귀납적 학습을 추구한다. 언어 형태에 대한 문법 지식과 어휘 학습, 발음보다는 의미 중심의 수업을 하며 자연스러운 의사소통 상황에서

학습자들의 상호작용을 통한 언어 습득을 목표로 하기 때문에 명시적인 문법 설명은 지양한다.

의미 중심 접근법에서는 언어를 학습의 대상이 아닌 의사소통의 도구로 본다. 때문에 의미 중심 접근법에서의 교사는 언어 지식의 전달자가 아닌 학습자들의 자연스러운 의사소통 기회를 조성하여주는 조력자의 역할을 한다. 학습자는 유의미한 의사소통 상황에서 실제 현실에서 사용될 수 있는 언어(authentic language)를 사용해야 하고, 학습자간 혹은 학습자와 교사 사이의 의미 협상(negotiation)이 일어날 수 있도록 수업을 구성한다. 언어의 정확성 보다는 유창성을 추구하기 때문에 학습자가 언어를 발화할 때 오류가 나타나더라도 이를 수정하지 않는다. 자연적 교수법(NA), 몰입 교수법(Immersion), 절차적 교수요목(Procedural Syllabus)등이 의미 중심 접근법에 해당한다.

(3) 형태초점 접근법(Focus on form)

Long(1998)은 성인 학습자의 경우 아동과 달리 목표 언어에의 충분한 노출만으로 언어 습득이 이루어지지 않으며 특히 언어를 산출할 때 문법적 정확성이 현저히 떨어져 모국어 화자와 같은 수준에 다다를 수 없음을 지적하고 학습자들이 언어를 의미 중심으로 배우면서 동시에 형태에도 자연스럽게 주의가 집중되도록 하는 형태초점 접근법을 주장하였다. 학습자가 의미를 중심으로 하는 수업을 받는 도중에 언어의 이해나 표현에 문제가 생겼을 때, 자연스럽게 학습자의 주의가 언어의 형태로 옮겨 가게 한다는 것이다.

이 접근법은 상호작용 이론(Interaction Hypothesis)을 기반으로 한다. 이 이론에 따라 학습자의 언어 습득 능력 향상을 위하여 교사는 학습자 간, 더 높은 수준의 화자와 학습자, 교사와 학습자, 교재와 학습자 사이에서 최대한 많은 양의 상호 작용(interaction)이 일어날 수 있도록 수업 환경을 조성한다.

형태 중심 교수법에서 학습자가 배울 문법 형식들이 미리 선택되어 문맥과 상관 없이 분절적으로 지도되는 것과 대조적으로 형태초점 접근법에서는 교사가 학습자들이 의사소통 활동 중에 목표로 하는 언어 형식을 정확하게 사용할 수 있도록 도와주며 학습자들이 특정 언어 형식을 어려워 할 때 이를 따로 구분하여 지

도한다. 또한 의미 중심 교수법에서는 모든 언어적 요소를 포함하는 것과 달리 형태초점 교수법에서는 학습할 언어적 요소를 미리 선택하여 계획할 수 없다.

형태초점 접근법은 언어의 형태와 의미, 내용, 언어 기능을 유기적으로 통합하여 지도하는 교수법으로 학습자가 원활한 의사소통을 위한 필요성을 느껴 언어 형태에 자연스럽게 주의를 기울이도록 유도하는 것이 언어 발화의 유창성 및 정확성의 향상을 가져오며 제2 언어 습득에 긍정적인 영향을 미친다는 입장을 취한다. 과업 중심 교수법(TBLT), 내용 중심 교수법(Content based LT), 과정적 교수요목(Process Syllabus)등이 형태초점 접근법에 해당한다.

3. 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법

Doughty와 Williams(1998)는 형태초점 접근법을 문법 형태의 제시방법의 명시성에 따라 명시적 방법 및 암시적 방법으로 나누고 그 특징을 <표 II-2>와 같이 제시하였다.

<표 II-2> 언어 학습의 명시성 정도(Doughty & Williams, 1998)

영역(Domain)	명시적(Explicit)	암시적(Implicit)
중간 언어 지식 (IL Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 명시적(Explicit) ◦ 규칙기반(Rule-based) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 선천적인(Innate) ◦ 예시기반(Example-base) ◦ 직관적(Intuition)
학습 (Learning)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 연역적(Deductive) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 귀납적(Inductive) ·
분석 (Analysis)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 의도적(Intentional) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 우연적(Incidental)
인지비교 (Cognitive comparison)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 분별적(Noticed) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 무지각적(Unaware)
가설검증 (Hypothesis testing)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 무지각적(Unaware) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 내재적(Inherent)

차이인식 (Noticing gaps)	◦ 미세한(Imperceptible)	◦ 분별적(Noticed)
주의 집중 (Attention)	◦ 직접적(Directed) ◦ 의식적(Conscious)	◦ 유인적(Attracted) ◦ 무의식적(unconscious)
학습 발달 (Development of control)	◦ 실제적(Practical) ◦ 절차적(Proceduralized)	◦ 경험적(Experiential) ◦ 자동적(Automatized)
교수 개입 (Teaching intervention)	◦ 명백한(overt) ◦ 명시적(obtrusive)	◦ 암시적 (Unobtrusive or none)

<표 II-2>에서 보는 것처럼 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 서로 반대되는 특징들을 보인다.

먼저 명시적 형태초점 교수법은 학습자가 제2 언어를 습득하는 과정에서 이미 중간언어를 내재화하고 있기 때문에 인위적인 개입을 통한 교수가 필요하다는 입장이다. 중간 언어 지식을 규칙에 따라 명시적으로 제시하는 학습 방법을 채택하며 이렇게 제시된 언어 지식들을 합하는 과정에서 학습이 일어난다는 연역적 입장을 취한다. 명시적 언어 학습 상황에서는 학습의 발달이 일정한 순서에 따라 일어나기 때문에 학습자의 언어 지식이 향상됨에 따라 쉬운 언어 지식에서 어려운 언어 지식을 절차적으로 제시하도록 한다.

반면 암시적 형태초점 교수법에서는 언어 지식은 타고나는 것이며 학습자가 이를 직관적으로 알고 있다고 보기 때문에 직접적인 간섭 없이 무의식적으로 이끌어내면 된다고 본다. 암시적 형태초점 교수법을 지지하는 학자들은 우연적인 언어 습득이 가능하다고 보며 인식과 주목하기 과정이 없이도 언어 학습이 일어날 것이라고 믿는다. 학습자의 언어 지식은 언어를 사용한 경험을 통해 자연스럽게 습득된다는 입장을 취하기 때문에 암시적 언어 학습 상황에서 교사는 언어 지식을 직접적으로 제시하지 않고 간접적인 방식으로 학습자가 자연스럽게 언어 지식에 노출될 수 있는 환경을 구성한다.

이처럼 명시적 언어 학습은 학습자에게 특정 언어 지식을 내재화 시키기 위하여 교사가 보다 분명하게 문법 지식을 제시하는 활동들로 구성되는 반면 암시적

언어 학습은 의사소통 상황에서 학습자가 무의식적으로 자연스럽게 언어 지식에 관심을 두고 의식을 집중할 수 있도록 유도하는 방법들로 수업이 이루어진다. 명시적 교수법과 암시적 교수법은 이분법적으로 구분되는 개념이라기보다는 연속성의 측면에서 해석해야 하며 상대적으로 평가되어야 한다. Doughty와 Williams(1998)는 형태초점 교수 기법들을 명시성의 정도에 따라 아래의 <표 II-3>과 같이 구분하였다.

<표 II-3> 형태초점 교수 기법(Doughty & Williams, 1998)

	암시적(unobtrusive)	명시적(obtrusive)
· 입력쇄도(Input flood)	○	
· 과업필수언어(Task-essential language)	○	○
· 입력강화(Input enhancement)	○	○
· 협상(Negotiation)		○
· 리캐스트(Recast)		○
· 출력 강화 (Output enhancement)		○
· 상호작용 강화(Interaction enhancement)		○ ○
· 디토클로스(Dictogloss)		○
· 의식상승과제(Consciousness-raising task)		○
· 입력처리(input processing)		○
· 정원 가로지르기 (Garden path technique)		○

1) 입력 쇄도(input flood)

입력 쇄도(input flood)는 목표 언어를 제시함에 있어 학습자에게 가능한 많은 양의 입력을 제공하는 활동을 뜻한다. 입력 쇄도에서 학습자들은 목표 언어가 포함되어 있는 조작된 입력 자료에 최대한 많이 노출된다. 이러한 언어 입력이 학습자에게 주어질 때 학습자들은 무의식적으로 특정 언어 형태에 주목하여 인식하게 된다. 이러한 입력 쇄도는 언어 형태나 규칙에 대한 명시적 설명이나 수정 없이 시행된다. 입력 쇄도 기법은 형태초점 기법들 가운데 가장 암시적인 기법으로 명시적인 설명이나 의식 상승 과제와 같은 명시적인 기법들이 함께 사용되었을 때 더 효과적이다.

입력 쇄도 기법을 제시하는 방법으로는 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 학습자들에게 듣기자료를 통하여 입력을 주는 방법과, 읽기 자료를 통하여 입력을 주는 방법이다. 이 두 가지 방법 가운데 어떤 방법이 더 효과적인지에 대해서는 명확하게 밝혀진 바가 없으나 Ellis(2001)에 의하면 듣기자료를 통한 입력 강화가 입력과 동시에 처리하는 과정이 이루어져 학습자의 인지 내에서 언어의 기능과 의미가 통합되어 학습자의 중간언어의 변화를 더 촉진하는 효과가 있다고 주장한다.

2) 과업 필수 언어(task-essential language)

과업 필수 언어(task-essential language)는 과업을 수행하는 과정에서 목표로 하는 특정한 언어 형식을 필수적으로 사용하여 정확한 언어 형태에 주의를 기울이게 하는 것이다. 언어 필수 과제를 해결하는 동안 학습자는 목표 언어 형태에 자연스럽게 관심을 기울이고 의식을 집중하게 된다.

3) 입력 강화(input enhancement)

입력 강화(input enhancement)는 의사소통적 과업이나 읽기 자료에서 목표 언어 형식을 시각적 혹은 청각적으로 도드라지게 함으로써 학습자들로 하여금 목표 언어 형태에 주목하도록 하는 기법이다. 입력 강화에는 시각 입력 강화(visual

input enhancement), 문자 입력 강화(typographical input enhancement) 그리고 청각 입력 강화(auditory input enhancement)가 있다. 시각 입력강화에서는 화살표를 이용하여 문장 구성 요소의 연결 관계나 상관관계를 학습자에게 인식시킨다. 문자 입력 강화는 목표 언어 형태를 이탤릭체(Italics), 볼드체(bolding), 확대(enlargement), 또는 밑줄 긋기(underlining), 기울임 체 사용하기, 색 변화시키기(color-coding), 하이라이트 주기(highlighting), 대문자로 제시하기 등을 이용하여 주의 집중을 유도한다. 청각적 입력강화는 구어의 경우 음성으로 강세(stress)를 주거나 억양 변화(intonation), 반복(repetition)을 주어 학습자의 주의 집중을 유도한다. 이 밖에도 몸으로 표현하기(body gesture), 표정 변화(facial expression)과 같은 비언어적인 표현도 입력 강화에 속한다.

4) 협상(negotiation)

협상(negotiation)은 과업을 수행하는 과정에서 교사와 학생간 학생과 학생간에 발생하는 언어 형태에 관한 견해 차이를 토의를 통하여 해결하는 과정을 거쳐 정확한 언어 형태를 알아내는 학습법이다. 즉 학습자가 동료와의 의사소통 과정을 통하여 목표 언어에 주목하게 되고 자신이 알고 있는 지식과 상대방이 알고 있는 지식을 비교 수정하는 과정을 거쳐 언어 습득을 할 수 있다는 것이다. 협상을 통한 의사소통은 언어 지식에 대한 정보를 수집하고 이를 동료와 교환하도록 하지만 언어의 내용과 형태를 통합 시킨 학습 과제를 만드는 것이 어렵고 학습자들이 언어 형태와 의미 둘 다에 초점을 맞추는 것이 어려운 단점을 가지고 있다.

5) 리캐스트(recast)

리캐스트(recast)는 오류 수정의 한 방법으로 학습자들이 발화 도중 오류를 범하면 교사가 학습자의 발화가 끝난 이후 덧붙이는 질문이나 대화를 통하여 학습자가 자연스럽게 자신이 범한 오류를 인지하고 이를 수정하도록 유도하는 기법을 말한다. 리캐스트(recast)는 오류가 있는 발화를 말한 학습자 본인도 본인이지만 해당 학습자의 발화와 오류가 없는 형태로 올바르게 발화하는 교사의 대화를 듣

는 주변 학습자들이 올바른 언어 형태를 인식하는데 더 효과적인 방법이라 할 수 있다. 리캐스트에서의 수정은 틀린 부분을 직접적으로 고쳐주는 명시적 방법보다는 교사와 학습자의 대화를 통하여 스스로 오류를 깨닫고 이를 수정하는 간접적인 방식을 취한다. 문법적으로 오류가 없는 문장을 학습자가 따라 읽게 하는 것도 리캐스트의 범주에 포함된다.

6) 출력 강화(output enhancement)

출력 강화(output enhancement)는 학습자가 말하기와 쓰기 과정을 통해 목표언어 형태를 출력하도록 유도하는 기법이다.(Doughty & Williams, 1998). 출력 강화 기법은 리캐스트와 같이 의사소통 과정에서 올바른 형태를 출력할 수 있도록 한다는 공통점이 있지만, 리캐스트와는 달리 의사소통을 중단시키고 학습자가 정확한 형태를 발화하도록 강요하는 방법이라는 점에서 차이가 있다. 즉, 리캐스트보다 더욱 명시성이 강한 기법이라고 할 수 있다.

7) 상호작용 강화(interaction enhancement)

상호작용 강화(interaction enhancement)는 학습자들 간의 의사소통을 통하여 목표 언어 형태를 발화하도록 하고 상대방의 발화 중 오류 부분을 서로 수정하여 줌으로써 학습자 스스로 중간 언어와 목표 언어 간의 차이점을 발견하도록 하는 방법이다. Nassaji(2000)는 두 그림의 차이점 찾기(picture difference)와 그림에 어울리는 글 연결하기(picture matching)와 같은 정보 차 활동(information gap task)을 상호작용 강화의 과제로 제안하고 있다.

8) 디토클로스(dictogloss)

디토클로스(dictogloss)란 문법 받아쓰기(grammar dictation)라고도 하며 학습자끼리 협동하여 글을 재구성하는 것으로 학습자들이 그룹 속에서 과제 중심 학습을 통하여 언어의 형태에 주목하게 하는 것이다. 특정 문법 요소에 주의를 이끌

어서 학습자들이 언어 형태에 대한 학습 및 개인별, 그룹별로 과제를 수행하는 과정에서 의미에 대한 학습까지 이루어지게 한다. 또한 마지막 단계에서 학습자들 본인이 해결한 과제를 검토하고 점검하는 과정에서 분석과 비교를 가능하게 하는 교수 방법이다. (Doughty & Williams, 1998)

9) 의식 상승 과제(consciousness-raising tasks)

의식 상승 과제(consciousness-raising tasks)는 학습자들이 과업 활동 중에 제공 받은 자료들에서 스스로 규칙을 찾아내어 습득하도록 유도하는 기법이다. (Ellis, 1991). 언어 형태에 초점을 두고 있지만 과업을 수행하기 위한 의사소통을 통해서 문법 지식을 습득하게 된다. 의식 상승 과제는 공통적으로 해당 언어 형식의 사용을 자연스럽게 사용하도록 미리 고안된 과제이다. 문법 의식 상승 과제는 학습자들이 실질적인 의사소통을 하면서 언어 내용과 형식에 집중하도록 할 뿐 아니라 자신감과 동기와 같은 정의적인 부분도 향상 시킬 수 있다고 하였다. Ellis(1994)는 의식 상승 과제를 형태 중심 의사소통 과제(focused communication task), 해석과제(interpretation task), 문법 의식 상승 과제(grammar conscious task) 3가지로 분류하였다.

10) 입력 처리(input processing)

입력 처리(input processing)는 입력 처리 과정을 조정하여 학습자가 목표 언어와 중간 언어의 차이를 발견하도록 유도하고 명시적인 방법으로 수정해주는 교수 기법을 뜻한다. 의사소통 과정에서 학습자가 오류가 있는 중간 언어를 발화했을 때 교사가 이와 관련한 문법 규칙을 명시적으로 제시하는 방법을 뜻한다. 학습자는 이 과정에서 학습자가 올바른 형태와 중간언어 간의 차이점을 인식하여 스스로 목표 언어 형태에 가깝게 수정할 수 있도록 한다.

11) 미로 유도 기법(garden path technique)

미로 유도 기법(garden path technique)은 학습자들에게 목표 형태의 예문을 제시하여 일반적인 규칙을 발견할 수 있게 한 후, 규칙이 적용되지 않는 예외 사항을 제공하는 과잉 일반화를 경험하도록 하여 교사가 수정해주는 기법이다.

Tomasello와 Herron(1989)은 학습자들이 목표 언어 형태를 과잉 일반화 하는 순간 그 오류를 지적해주는 것이 필요하다고 하며 이는 언어의 규칙성과 예외가 되는 경우를 직접적으로 제시하는 것보다 더 효과적이라고 했다. 미로 유도 기법(garden path technique)의 주요 목적은 학습자들이 문법적으로 일반화할 수 있는 올바른 문장을 발화하도록 하는 것이며 이와 더불어 목표 언어와 중간 언어 간의 차이를 스스로 인지하여 올바른 언어 형태를 장기 기억에 저장하고 내면화 하는 것이다.

12) 명시적 규칙 설명(explicit rule explanation)

명시적 규칙 설명(explicit rule explanation)은 과거의 문법 번역식 교수 방법에서 사용하였던 것처럼 교사가 학습자에게 문법 지식을 일방적으로 설명하는 방법이 아닌 유의미한 의사소통 상황에서 관련된 언어 규칙의 다양한 예를 제공하는 기법을 말한다. 세부적으로는 연역적 규칙 설명과 귀납적 규칙 설명이 있는데 연역적 방법은 먼저 학습해야 할 언어 규칙을 제시한 후 분석과 설명을 하는 기법이고 귀납적 방법은 다양한 예시문의 제시를 통해 학습자들이 스스로 규칙을 발견하도록 하는 방법이다.

초등 수준의 학습자의 경우에는 발달단계를 고려하여 의미 중심의 언어 입력을 제공하고 의사소통 활동을 포함 시켜 목표 문법에 대한 학습자의 주의 집중을 유도하는 것이 필요하다.

4. 선행 연구

가. 형태초점 교수법에 대한 선행 연구

먼저 국외에서 이루어진 형태초점 접근법에 관한 연구를 살펴보고자 한다.

Doughty(1991)는 관계사 절에 대한 연구에서 목표 언어 형태를 직접적으로 제

시한 한 개의 통제 집단과 명시적 규칙 설명 집단, 입력 강화 집단의 두 개의 실험 집단을 설정하여 실험하였는데 실험 집단이 통제 집단보다 목표 언어의 이해 및 사용 능력이 뛰어난 결과를 보였으며 입력 강화 집단이 명시적 규칙 설명 집단보다 이해 능력에서 더 유의미한 양상을 보였다.

Martinez-Flor와 Fukuya(2005)는 명시적 집단, 암시적 집단, 통제 집단으로 나누어 언어형태 습득의 명시성의 차이에 대한 연구를 수행하였다. 실험 결과 명시적 집단이 가장 높은 성취를 보였으며, 통제 집단이 가장 낮은 성취도를 보였다. 통제 집단의 경우 사전 평가 결과보다 사후 평가 결과가 더욱 낮은 현상을 보여 줌으로써 형태 초점 기법의 효과를 입증하였다.

국내에서 형태초점 기법의 효과를 연구한 논문은 다음과 같다.

구광진(2008)은 초등학생 6학년을 대상으로 형태초점 접근법을 적용한 영어 수업이 초등학생의 영어 듣기 및 읽기 능력에 미치는 영향을 알아보는 연구에서 형태초점 접근법을 적용한 영어 교수법이 영어 과목에 대한 흥미와 자신감을 높여 주며 특히, 듣기 영역에 유의미한 영향을 준다고 하였다.

김수경(2010)은 초등 영어 언어 형식 학습에서의 명시적 교수법과 암시적 교수법에 관한 연구를 통하여 형태초점 접근법을 활용한 명시적 및 암시적 형태초점 교수법 모두 학습자의 언어 형식 학습에 효과적이며 언어 형태를 학습함으로써 의사소통 능력 향상에도 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

김도현(2015)은 명시적·암시적 형태초점 교수법이 초등학생 어휘 학습에 미치는 영향을 연구하였다. 초등학교 5학년 2개 반을 대상으로 연구한 결과 명시적 방법과 암시적 방법 모두 초등 영어 학습자의 어휘 학습에 유의미한 결과를 보였다. 학습자의 수준에 따라 미치는 영향을 살펴보면 상위와 중위 수준의 학습자는 학습의 효과가 유지되지만, 하위 수준의 학습자는 형태초점 교수법을 통해 어휘의 의미와 철자를 동시에 학습할 수 없다는 것을 확인할 수 있었다.

나. 영어 시제 학습에 대한 선행 연구

조현경(2011)은 초등학교 6학년 학습자 143명을 대상으로 1개의 비교집단에는 일반적인 수업을 하고 4개의 실험집단에는 입력처리 교수를 활용한 활동들을 집

단별로 6개씩 처리하여 과거시제의 부정문과 의문문 습득에 효과적인 교수·학습 방법을 모색하였다. 연구 결과, 실험집단과 비교집단 모두 목표 언어 습득에 유의미한 결과를 보였으며 실험 집단에서 더 높은 성적 향상도를 나타냈다.

송민아(2013)는 EFL 상황에서의 과거시제 습득과 오류를 연구하였다. 과거 시제를 사용해야만 하는 글 118개에 사용이 된 1053개의 동사별 정확도를 산출하였고 정확도 90%를 습득 기준으로 과거 시제 습득 양상을 분석하였다. 결과는 학습자들은 과거 시제의 규칙 변화 동사를 먼저 습득한 후 불규칙 변화를 습득하는 것으로 나타났다. 또한 be동사는 학습자 간에 습득 순서에 차이가 있었으며 do 동사의 과거 시제 습득은 나중에 이루어지거나 전혀 이루어지지 않아 제1 언어 습득과는 대조를 보였다.

천홍택(2015)은 게임을 활용한 형태초점 수업이 초등학생의 시제 학습에 어떠한 영향을 미치는가에 대해 연구하였다. 실험 진행 결과 게임을 활용한 형태초점 수업을 받은 실험 집단이 전통적인 문법 수업을 받은 비교 집단보다 사전, 사후 문법 평균 점수 향상의 폭이 더 큰 것을 볼 수 있었으며 통계적으로도 유의미한 결과를 가져왔다. 이를 통하여 학습자들이 유의미한 의사소통 상황 안에서 문법 규칙을 발견함으로써 학습한 동사 시제에 대한 이해와 활용에서 학습 효과가 있음을 알 수 있었다.

김용희(2017)는 디토클로스 형태초점 교수법이 초등 6학년의 영어 시제 학습에 미치는 영향을 연구하였다. 실험 결과 디토클로스 형태초점 교수법을 활용한 수업은 초등 6학년 학습자의 시제 이해 능력 및 표현 능력 향상에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 이해 중심의 수업을 진행했던 비교반의 경우 실험 전과 실험 후에 유의미한 차이가 없었다.

선행 연구 결과들을 살펴보면 영어 학습에 있어 형태초점 기법이 일반적인 문법 학습과 비교하여 제 2 언어의 습득과 4가지 언어 기능의 향상에 효과가 있음을 알 수 있다. 그러나 연구 결과들을 살펴보면 대부분의 연구가 형태초점 교수법과 일반적인 문법 교육을 비교하여 형태초점 기법이 영어 학습에 미치는 영향을 연구한 것으로 형태초점 기법을 명시성에 따라 분류하여 수업에 적용하고 그 결과를 비교한 연구는 상대적으로 적었다.

또한, 형태초점 기법을 명시성에 따라 분류하여 명시적 형태초점 기법과 암시

적 형태초점 기법이 초등 영어 학습자들의 어휘 학습에 미치는 영향을 연구한 논문은 있었으나 시제 학습에 미치는 영향을 연구한 논문은 발견할 수 없었다.

이에 본 연구에서는 선행 연구를 바탕으로 하여 초등 영어 학습자들의 시제 습득에 대한 어려움을 인식하고, 많은 학습자들이 시제와 관련된 문장들을 발화할 때 오류 발생 비율이 높은 점을 고려하여 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 초등 5학년 영어 학습자들의 과거, 현재, 미래 시제 습득에 효과적 인지를 탐구하여 보고자 한다. 또한, 인지적 학습 효과에만 치중된 선행 연구들을 보완하여 명시적·암시적 형태 초점 교수법의 영어 동사 시제 학습에의 흥미도, 자신감, 필요성, 학습 기여도와 관련된 정의적 요인들에 미치는 영향에 대해서도 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구에서는 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 초등학교 5학년 학습자의 영어 시제 학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법 가운데 어느 교수법이 영어 시제 학습에 더 효과적인가?

둘째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 영어 시제 학습에 대해 학습자의 수준에 따라 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법은 학습자의 정의적 요인들에 어떠한 영향을 미치는가?

이를 위해 본 연구자가 근무하고 있는 제주 A초등학교의 5학년 2개 반을 대상으로 실험 연구를 실시하였다.

1. 연구 대상 및 기간

가. 연구 대상

본 연구는 제주도 A초등학교 5학년 2개 반 총 60명을 대상으로 이루어졌다. 먼저 실험집단의 선정을 위하여 본 연구자가 영어 교과를 가르치고 있는 5학년 7개 반을 대상으로 영어 시제 관련 사전 평가를 실시하였다.

영어 시제 관련 사전 평가 결과 동질 집단으로 판단된 2개의 반 중 1개의 반에게는 명시적 형태초점 교수법을, 나머지 1개 반에게는 암시적 형태초점 교수법을 활용한 수업을 실시하였다. 실험반 I 과 실험반 II의 구성은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 실험반 I · 실험반II의 구성

집단	성별		평가결과		
	남	여	상	중	하
실험 반 I	14	16	4	21	5
실험 반 II	14	16	5	21	4

실험 반 I 과 실험 반 II의 성 비율을 보면 실험 반 I의 경우 남학생 14명, 여학생 16명이었고 실험 반 II의 경우 남학생 14명, 여학생 16명이었다. 사전 평가를 통하여 학습자의 수준도 나눌 수 있었다. 사전 평가 결과 0-1점을 하, 2-11점을 중, 12-18점을 상으로 각각 15%, 70%, 15%의 비율로 나누었다. 실험 반 I의 경우 상위권 학습자가 4명, 중위권 학습자가 21명, 하위권 학습자가 5명이었고, 실험 반 II의 경우 상위권 학습자가 5명, 중위권 학습자가 21명, 하위권 학습자가 4명이었다. 두 집단 모두 한국인 학습자들로 해외 체류 경험이 있는 학생은 두 반 모두 없었으며 두 반 모두 과반수이상의 아동이 늦어도 초등 정규 영어 교육과정인 3학년 때 이미 사교육을 시작하여, 현재에도 사교육을 통한 영어 학습을 진행 중에 있는 학습자들이다.

나. 집단 간의 동질성 검사

명시성에 따라 분류된 두 개의 형태초점 기법을 명시적 학습반과 암시적 학습반에게 각각 투입하였다. 투입 전, 연구자가 영어 수업을 하는 5학년 7개 반을 대상으로 학습자의 시제 관련 지식을 알아보는 사전 평가를 실시하여 두 개의 동질 집단을 확인할 수 있었다. 두 실험집단의 영어 동사 시제 관련 사전 지식 정도를 독립검정 t-test 이용하여 비교·분석한 결과는 <표 III-2>와 같다. 비교·분석

결과 실험집단 I(명시적 학습반)과 실험집단II(암시적 학습반)의 P값은 .05보다 커, 유의미한 차이가 없기 때문에 두 실험집단은 동질 집단이라 할 수 있다.

<표 III-2> 집단 간 동질성 검사

검사	집단	평균	표준편차	사례 수	t	p
사전 평가 (pre-test)	실험 반 I	6.00	4.55	30	-.348	.729
	실험 반 II	6.43	5.04	30		

p<.05

사전 평가 결과 실험 반 I의 평균은 6.00, 실험 반II의 평균은 6.43이며 t값은 -.348 유의도는 .729를 나타내어 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났기 때문에 두 집단은 동질집단이라 할 수 있다.

다. 평가 도구

1) 사전·사후 평가

사전 평가는 실험 수업 전 실험집단과 비교집단 간, 실험집단 내에서 수준별 동질성 검증을 위한 목적으로 실시하였으며 실험 수업 후 학습자들의 영어 동사 시제 관련 지식 향상도를 측정하기 위한 기준으로 활용하였다. 사전 평가는 김용희(2017)의 사전 평가지를 바탕으로 학습자의 수준과 함순애외 13명이 집필한 천재 교육의 영어 교과서에 나온 시제 관련 어휘들로 수정 및 보완하여 사용하였다. <표 III-3> 은 사전·사후 평가지의 문항 구성 유형에 대한 것이다.

<표 III-3> 사전·사후 평가의 문항 내용 유형

문항 번호	능력 평가	문항 내용 유형	문항 수	문항 유형
1-6		과거, 현재, 미래 동사의 형태 구분하기	6	객관식 선택형
7-10	시제 이해 능력	동사의 과거형은 현재형으로 현재형은 과거형 으로 쓰기	4	주관식 단답형
11-13		올바른 문장인지 여부 가리기(○,×)	3	객관식 선택형
14-16		문장 안에서 틀린 곳 고치기	3	주관식 단답형
17-19	시제 표현 능력	대화문 완성하기	3	주관식 단답형
20		개방형 질문	1	주관식 서술형
합계			20	

사전·사후 평가는 주어진 문장을 보고 학습자들이 알맞은 형태의 동사 시제가 사용되었는지 구분하는 선택형 문항과 주어진 동사의 다른 시제 형태를 적는 단답형 문제, 시제 오류가 있는 문장을 정확하게 구분할 수 있는지와 같은 시제 이해 능력을 묻는 13문항과 시제 부분에 오류가 있는 문장을 바르게 고치는 단답형 문제, 알맞은 동사 형태를 넣어 주어진 문장이나 대화문을 완성하는 문제, 마지막으로 사전 평가의 경우 미래시제, 사후 평가의 경우 현재 시제를 사용하여 한 문단을 완성하는 주관식 서술형으로 구성된 시제 표현 능력을 묻는 문항들로 구성하였다. 평가지는 사전·사후 모두 6가지 유형의 총 20 개의 문항으로 되어 있고 각 문제 당 맞으면 1점, 틀리면 0점 처리하였다.

2) 정의적 요인 설문 조사

명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법을 적용한 영어 수업이 학습자의 영어 학습 태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 학습자들의 영어 학습태도에 대한 설문 조사를 실시하였다. 설문지는 김수진(2010), 이수진(2010), 남보라(2013), 김용희(2017)를 참고하여 사전 설문지에는 학습자의 영어 학습 실태, 영어학습의 정도, 영어 동사 시제에 대한 지식 정도, 영어 학습 참여도와 흥미도를 알아보는 질문들로 구성하였다.

두 집단 모두 동일한 설문지를 사용하였으며 사전 설문지는 10문항 모두 객관식 문항으로 구성하였고 사후 설문지는 명시적·암시적 형태초점 교수법이 학습자의 영어 학습 태도에 미치는 영향을 리커트 5단계 평정 척도로 묻는 8개의 문항과 형태 초점 기법을 적용한 수업을 받으면서 좋았던 점을 흥미도, 자신감, 기여도, 필요성의 측면에서 서술하는 문항과 아쉬웠던 점을 묻는 서술형 문항으로 구성하였다.

<표 III-4> 정의적 요인 사전 설문지 구성

문항	내 용
1-5	영어 학습 실태(학교 이외의 영어 학습 여부와 장소, 학교 이외의 장소에서 영어를 배우는 횟수, 영어 학습 기간, 학교 이외의 장소에서 가장 많이 배우는 영어 영역)
6-8	영어에 대한 자신감, 영어 문법 지식(영어 동사 시제에 대한 지식 정도, 영어 시제 표현 능력)
9-10	영어 수업 참여도, 영어 수업이 나의 영어 실력 향상에 미치는 영향에 대한 자신의 생각

2. 연구의 설계 및 적용

본 연구는 2017년 9월부터 2018년 9월까지 이루어졌다. 우선 사전 평가를 통하여 가장 비슷한 두 개의 반을 동질 집단으로 선정하였으며 실험 반 I 과 실험 반 II로 구분하였다. 실험 반 I 에는 명시적 형태초점 교수법을 적용한 시제 수업을 진행하고, 실험 반 II 에는 암시적 형태초점 교수법을 적용한 시제 수업을 진행했다. 본 연구자가 근무하고 있는 학교에서는 함순애외 13명이 집필한 천재 교육의 영어 교과서를 이용하여 수업을 하고 있으며 교과서에 제시된 시제 순서인 미래형, 과거형, 현재형 순서대로 수업을 실시하였다.

본 실험 연구는 실험 처치를 위해 주 2회 정규 영어 수업 시간 40분 중 20분을 할애하여 실험 반 I 에게는 형태초점 접근법을 활용한 명시적 교수법을 실험 반 II 에는 형태초점 접근법을 활용한 암시적 교수법을 적용시킨 영어 수업을 진행하였다. 수업은 9주 동안 영어 동사 시제 과거형, 현재형, 미래형 동사를 6회씩 총 18회 실시하였다. 수업은 하위 그룹의 학생의 경우 상위 그룹 학생들과 의사소통하면서 문제를 해결할 수 있도록 적절히 그룹을 구성하였다.

수업은 기본적으로 교육 과정에 제시된 차시별 단계에 따라 수업을 진행하되, 명시적, 암시적 교수법을 적용한 활동을 수업 단계마다 적절하게 활용하였다.

가. 교수 기법

형태초점 교수법은 <표 II-3>의 Doughty와 Williams의 형태초점 접근법의 교수 구분 기법에 의거 하여 선택하였다. 이를 바탕으로 명시적 교수법을 적용한 실험 집단에는 상호작용 강화(interaction enhancement), 디토클로스(dictogloss), 문법 의식 상승 과제(consciousness - raising task), 입력처리 (input processing) 교수법을 활용하였다. 반면 암시적 교수법을 적용한 비교 집단에는 입력 쇄도(input flood)와 입력 강화(input enhancement), 과업 필수 언어(task-essential language), 리캐스트(recast)를 선정하였다. 특히 입력강화의 경우 문자 입력강화(typhographical input enhancement)와 청각 입력강화(audio input enhancement) 둘 다를 활용했다.

1) 명시적 교수법 (Explicit focus on form teaching method)

가) 문법 의식 상승 과업(consciousness-raising tasks)

문법 의식 상승 과업(consciousness-raising tasks)은 해당 학습자에게 목표로 하는 문법인 시제를 나타내는 표현을 사용해서 과업을 수행하게 지도한다. 이후, 조사 활동을 통하여 학습자간에 목표 언어를 사용한 의사소통이 이루어지도록 한다. 마지막으로 교사와 전체 아동들이 의사 소통 과정 중에 일어난 시제와 관련된 문법적 오류들을 살펴보고 과제를 사용할 때 현재 시제를 사용해야 하는 이유와 주어가 3인칭 단수로 바뀌었을 때 동사의 변화를 모둠원들과 토의해 봄으로써 해당 시제에 주목하고 유의미한 의사소통이 이루어지도록 유도한다. 부록1은 문법 의식 고양 과제의 예시이다.

나) 입력처리(input processing)

매 단원 2차시에 제시되는 Look and say의 지문을 입력처리 기법에 활용하였다. Look and say에 나오는 대화문을 학습지로 학습자에게 제시한다. 이 때 대화문 가운데 동사 부분을 다양한 형태의 시제로 제시한다. 학습자는 대화문을 듣고 알맞은 시제 형태에 ○ 표시를 한다. 대화문은 총 2번 들려주었으며 알맞은 단어를 선택하고 난 이후에는 답을 확인해보고 왜 그 단어가 정답인지 함께 이유를 알아보도록 활동을 구성하였다. 입력처리 활동을 통하여 학습자들의 동사 시제 사용에 대한 모호함을 제거하는데 중점을 두고 활동을 구성하였다. 부록 2는 수업에 활용된 입력처리 활동의 예시자료이다.

다) 상호작용 강화 (interaction enhancement)

상호작용 강화 기법으로는 Nassaji(2000)가 제시한 그림과 글을 연결해 보는 활동으로 구성하였다. 미래 시제를 목표어로 하는 함순애외 13명이 집필한 천재 교육의 영어 교과서의 7단원 4차시에 그림을 보여주고 다가오는 여름 방학 계획을

묻는 질문을 하면 미래 시제를 나타내는 표현을 사용하여 그림에 해당하는 미래의 계획을 대답하여 보고 이를 글로 적어보는 활동으로 구성하였다. 부록 3은 수업에 활용된 상호작용 강화 활동의 예시이다.

라) 디토글로스(dictogloss)

각 단원 5차시 명시적 교수법을 적용한 실험 I 반에는 디토글로스(dictogloss) 교수법을 실시하였다. 교사는 시제 관련 사전 시험 결과를 바탕으로 학생들의 수준이 고루 섞일 수 있도록 그룹을 편성하였다. 학습자들에게 디토글로스 활동의 과정을 설명하고 받아쓰기를 실시할 지문을 제시하기 전에 지문에 나와 있는 어휘들을 학생들과 함께 탐색하는 시간을 가졌다. 어휘를 탐색한 이후에는 대화문을 듣고 받아쓰는 단계로 학생들은 똑같은 텍스트를 세 번 듣게 된다. 첫 번째 들을 때는 아무런 노트 필기 없이 단순히 듣기만 하며 텍스트에 대하여 전체적인 흐름을 파악한다. 두 번째는 대화문을 들으면서 내용어 중심으로 간단한 받아쓰기를 하도록 한다. 이때 아동들에게 들려주는 지문과 똑같은 단어를 써도 되지만, 의미가 통하는 자신만의 언어를 사용하여 받아쓰기를 해도 괜찮음을 알려준다. 세 번째 들을 때는 문장 구성을 위해 듣기와 동시에 기능어(function word)에 초점을 두어 지도한다. 받아쓰기 이후에 학생들은 모둠 학생들과 함께 각자 적은 내용을 바탕으로 텍스트를 재구성한다. 이때 교사가 어떤 언어적인 입력도 학생들에게 제공하지 않는 것이 중요하다. 마지막으로 학생 본인들이 재구성한 텍스트와 원문을 비교하여 텍스트에 드러난 오류를 같은 모둠 학생들과 논의한다. 이때 학습자는 자신들의 글을 분석하고 오류를 수정할 수 있게 된다. 디토글로스 기법을 위한 교재로는 Bricks English 교재를 활용하였다. 부록 4는 수업에 활용된 디토글로스 시험지이다.

2) 암시적 교수법 (Implicit focus on form teaching method)

가) 입력 쇄도(input flood)

입력 쇄도는 가장 암시적인 기법으로 목표로 하는 문법 형식을 포함한 입력 자료에 학습자들을 가능한 많이 노출 시키는 것이다. 입력 쇄도 기법에 제시되는 자료는 시각 자료와 청각 자료로 구분할 수 있다. 본 실험 연구에서는 매 차시 청각 자료의 제시를 통한 입력 쇄도 기법을 적용하였다. 매 수업의 시작과 끝에 학습자가 현재형, 과거형, 미래형 시제 가운데 한 가지 시제를 사용하여 답할 수 있는 유도된 질문을 교사가 사용하여 학습자들이 목표 언어 형식이 포함된 입력 자료에 최대한 많이 노출될 수 있도록 하였다. 또한 수업 시작 전 쉬는 시간에 목표 언어가 포함된 영어 팝송을 틀어 놓아 아동들이 자연스럽게 영어 동사 시제에 노출 되도록 하였다. 부록 5는 수업에 활용된 입력 쇄도 활동의 예시이다.

나) 입력 강화(input enhancement)

입력 강화(input enhancement)는 의사소통적 과업이나 읽기 및 듣기 자료의 목표 언어 형식에 학습자의 주목을 끌 수 있는 조작이 가해진 입력 자료를 반복하여 제공하는 교수법으로 시각 입력 강화(visual input enhancement), 문자 입력 강화(typographical input enhancement) 그리고 청각 입력 강화(auditory input enhancement)가 있다. 본 연구에서는 문자 입력 강화(typographical input enhancement)와 청각 입력 강화(auditory input enhancement) 기법을 이용하였다.

(1) 문자 입력강화(typographical input enhancement)

문자 입력 강화(typographical input enhancement)의 경우 학습자들에게 제시하는 자료 안에 목표 언어 형식인 시제 부분의 표현은 확대(enlargement), 이탤릭체(Italics)적용, 볼드체(bolding) 적용, 굵게, 기울임 체 적용, 색 변화 시키기(color-coding)를 적용하였다. 부록 6은 수업에 활용된 문자 입력강화(typographical input enhancement) 활동의 예시이다.

(2) 청각 입력강화(auditory input enhancement)

청각 입력강화(auditory input enhancement)의 경우에는 2차시의 Look and say 대

화문을 활용했다. 대화문을 듣고 따라 말하여 본 이후 과워 포인트를 이용하여 대화문을 제시한다. 이때 대화문의 시제 부분을 ○, X, ☆로 표시하고 ○가 표시된 부분은 박수를 치며 말하고, △가 표시된 부분은 점프를 하며 말하고, 마지막으로 ☆로 표시된 부분은 제 자리에서 회전을 하며 해당 표현을 말하도록 활동을 구성했다. 부록 7은 수업에 활용된 청각 입력강화청각 입력강화(auditory input enhancement) 활동의 예시이다.

다) 언어 필수 과제(task-essential language)

암시적 형태초점 교수법을 적용한 비교반의 5차시 수업에는 언어 필수 과제(task-essential language)를 활용한 수업을 실시했다. 언어 필수 과제(task-essential language)는 목표로 하는 언어 형식인 시제가 사용된 지문을 제시한 후 지문을 읽고 답을 하는 활동으로 구성하였다. 이때 질문과 답 역시 목표 언어 형식인 시제로 답을 할 수 있는 질문으로 구성하였다. 이를 통하여 학습자는 자연스럽게 시제에 주의를 기울일 수 있게 된다. 개인 학습지에 답변을 한 이후에는 모둠원들과 답을 비교하여 보고 왜 이런 답이 나왔는지를 비교하여 보는 활동을 넣어 개별학습이 아닌 동료 학습이 될 수 있도록 수업을 구성하였다. 수업에 사용된 언어 필수 과제의 지문은 신뢰도를 위하여 Bricks English 교재에 제시된 시제 관련 지문을 활용 하였다. 부록 8은 수업에 활용된 언어 필수 과제의 예시이다.

나. 차시별 수업 활동 및 동사 시제 목록

차시별 수업 활동은 두 실험 집단 모두 지도서가 제시한 주요 활동을 기본으로 기존에 있던 활동에 형태초점 기법을 적용하거나 4차시에는 한 차시에 해당하는 수업시간 40분 가운데 20분을 이용하여 명시적 집단은 형태초점 기법인 덕토글로스 활동으로 암시적 집단은 언어 필수 과제 활동으로 대체 하여 수업을 진행했다.

암시적 형태 초점 기법 가운데 하나인 입력 채도의 경우 매 수업 시작 전 시제 표현이 들어간 노래나 팝송 동영상을 틀어주어 자연스럽게 시제 관련 표현에 노

출되도록 하였으며 매 수업의 시작과 끝에 시제 관련 표현을 이용하여 답해야 하는 유도된 질문을 함으로써 자연스럽게 시제 표현에 노출될 수 있는 환경을 조성하였다. 다음<표 III-5>는 명시적 형태초점 교수법을 적용시킨 실험 집단 I 과 암시적 형태초점 교수법을 적용시킨 실험 집단 II의 차시별 수업 활동을 비교해 놓은 표이다.

<표 III-5> 차시별 수업 활동의 비교

구분 차시	명시적 교수법 (실험집단 I)	암시적 교수법 (실험집단 II)
1차시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Look and Listen (문법의식 상승과업) ◦ Listen and Do ◦ Chant ◦ Listen and Play 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Look and Listen (시각 입력 강화) ◦ Listen and Do ◦ Chant ◦ Listen and Play
2차시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Listen and Say (문법의식 상승과업) ◦ Look and Reapeat ◦ Talk together ◦ Speak and Play 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Listen and Say (청각적 입력 강화) ◦ Look and Reapeat ◦ Talk together ◦ Speak and Play
3차시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Speak and Read ◦ Read and Do ◦ Read and Play (상호 작용 강화) ◦ Fun with the Words 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Speak and Read (시각적 입력 강화) ◦ Read and Do ◦ Read and Play ◦ Fun with the Words
4차시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Let's Read ◦ Read and Connect ◦ 덕토글로스 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Let's Read ◦ Read and Connect ◦ 언어 필수 과제
5차시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fun Time ◦ Project 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fun Time ◦ Project
6차시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Check Up ◦ I Can Do It ◦ We Are The World ◦ Mission! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Check Up ◦ I Can Do It ◦ We Are The World ◦ Mission!

<표 Ⅲ-6>은 수업에 제시한 동사의 시제 목록이다. 동사의 시제 제시 순서는 교육과정에 의거하여 천재(함)교과서에 제시된 순서를 따라 미래시제, 과거시제, 현재시제 순으로 제시하였다.

<표 Ⅲ-6> 동사 시제 목록

주	관련 시제	시제별 학습 주제
1주	미래시제	미래형 시제 will
		미래를 나타내는 부사
2주	미래시제	will의 의문형
		will의 부정형
3주	과거시제	be 동사의 과거형
		일반 동사 과거형의 규칙 변화
4주		일반 동사 과거형의 불규칙 변화
		과거를 나타내는 부사
5주		be 동사 과거형의 의문문
		be 동사 과거형의 부정문
6주	과거시제	일반 동사 과거형의 의문문
		일반 동사 과거형의 부정문
7주	현재시제	be 동사의 현재 시제
		be 동사 현재 시제의 의문문과 부정문
8주	현재시제	일반 동사의 현재 시제
		현재를 나타내는 부사
9주	현재시제	일반동사 현재 시제의 의문문
		일반동사 현재 시제의 부정문

다. 교수 - 학습의 실제

1) 명시적 학습반 수업 모형

<표 III-7>과 <표 III-8>은 실제 이루어진 수업의 교수·학습 과정안이다.

<표 III-7> 명시적 학습반(실험집단 I)의 교수·학습 과정안 예시

Procedure	Teaching and Learning Activities	Time ◎ 자료 ※주의사항
Introduction	◆ Greeting T: How was your weekend? Was it good? Ss: It was good. T: What did yo do last weekend? Ss: I went to the movies.	3'
Development	◆ Introducing a Main Topic <Activity 1> Let's Read - 지문에 나온 단어 확인하기 - 지문 듣고 따라 읽기 - 단어의 일부 빈칸으로 가려진 지문에 알맞은 단어 넣어 서 읽기	7'
	<Activity 2> Read and Connect - 관련된 질문에 답하기	5'
	<Activity 3> Dictogloss - Dictogloss 지문에 사용되는 단어들 확인하기 - 지문 듣고 자신만의 언어로 받아쓰기 - 다른 모둠원들과 자신이 쓴 지문을 비교하여 모둠별 최 종적으로 받아쓰기 지문 완성하기 - 원 지문과 모둠의 지문을 비교하며 틀린 부분과 빠진 부 분을 확인하고 왜 잘못 들었는지 토의하기 - Dictogloss를 한 소감문 적기	20'
Closing	◆ Wrap up the lesson	5'

◎ 녹음
자료
※ 참고
교재로 사용한
Brick English에
녹음된 지문
그대로의
빠르기로
들려주며 지문의
빠르기가 다소
빠르기 때문에
충분한 횟수를
들려준다.

2) 암시적 학습반 수업 모형

<표 III-8> 암시적 학습반(실험집단II)의 교수·학습 과정안 예시

Procedure	Teaching and Learning Activities	Time ◎ 자료 ※ 주의 사항
Introduction	◆ Greeting T: How was your weekend? Was it good? Ss: It was good. T: What did yo do last weekend? Ss: I play games with my friends. ◆ Introducing a Main Topic	3'
Development	<Activity 1> Listen and Say(입력강화) - Listen and say dialogue 듣기 - Listen and say dialogue 따라 말하기 - Listen and say 대화문 보면서 제시된 동작을 하며 대화문 읽기(◎ : 박수, × : 점프, ☆ : 회전) <Activity 2> Look and Repeat - 대화문 듣기 - 대화문 듣고 따라 말하기 - 대화문 역할 나눠 말하기 <Activity 3> Talk Together - 주말에 한 일에 대해 묻고 답하는 대화 나누기 <Activity 4> Speak and Play - 말판 놀이하기	10' ◎ PPT ※ 제시된 지문은 모두 시각적 입력 강화 기법이 제공됨
Closing	◆ Wrap up the lesson	3'

IV. 연구 결과 및 해석

1. 시제 습득 능력 평가 결과 및 분석

명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 초등 영어 학습자들의 영어 동사 시제 습득 능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전 및 사후 검사 결과를 비교·분석하였다. 이를 통해 본 연구 결과를 논의하고자 한다.

가. 집단 간 시제 습득 능력 검사 결과 비교

<표 IV-1> 실험 후 집단 간 시제 습득 능력 검사 결과

검사	집단	평균	표준편차	사례 수	t	p
사후 평가 (Post-test)	실험 반 I	11.27	5.29	30	.276	.784
	실험 반 II	10.87	5.93	30		

$p < .05$

명시적 형태초점 기법과 암시적 형태초점 기법을 적용한 수업을 두 실험집단에 실시한 이후 두 실험집단의 영어 동사 시제 관련 지식의 향상 정도를 독립검정 t-test를 이용하여 비교·분석한 결과 <표 IV-1>과 같은 결과가 나왔다. 비교·분석 결과 실험집단 I(명시적 학습반)과 실험집단 II(암시적 학습반)의 P값은 .784로 .05보다 커 유의미한 차이를 나타내지 않았기 때문에 두 교수법 모두 동질의 효과를 낸 것으로 두 교수법 가운데 어느 교수법이 더 우월하다고 평가할 수 없었다. 교사가 실제 수업을 하는 동안 느꼈던 체감 결과와 설문조사를 통하여 느꼈던 아동들의 반응을 보면 명시적 형태초점 결과가 조금 더 효과가 있었던 것으로 느껴졌는데 실제 통계 결과는 동질의 효과가 나온 것이 의외였다.

나. 두 집단의 시제 습득 능력 검사 결과 비교

두 실험집단에서 처치한 각각의 교수법이 효과가 있는지 알아보기 위하여 대응 표본 t-test를 이용하여 사전, 사후 검사 결과를 비교·분석하였다. 사후 검사에서 나타난 실험집단 I(명시적 학습반)과 실험집단 II(암시적 학습반)의 시제 학습 능력 검사의 결과는 아래의 <표 IV-2>와 같다. 분석 결과 명시적 학습법과 암시적 학습법의 실험 처치를 받은 두 반 모두 유의 확률이 .000으로 신뢰도 수준 95%($p < .05$)에서 유의미한 향상을 보였다. 즉 명시적 교수법과 암시적 교수법 모두 초등 영어 학습자의 시제 학습에 있어 각각의 집단내에서 학습 성과가 입증되었다.

<표 IV-2> 두 집단의 사전·사후 시제 습득 능력 검사 결과

집단	사례 수	실험	평균	표준편차	t값	p값
실험집단 I	30	전	6.00	4.57	-8.28	.000
		후	11.27	5.29		
실험집단 II	30	전	6.43	5.04	-4.97	.000
		후	10.87	5.93		

$p < .05$

<표 IV-2> 는 두 실험 집단의 사전, 사후 검사 점수의 향상 정도를 보여주고 있다. <표 IV-2>에서 확인할 수 있는 것처럼, 명시적 학습반의 경우 실험 처치 이후 평균이 5.27점 상승하였고 암시적 학습반 역시 실험 처치 이후 평균이 4.44 점 상승하여 두 집단 모두 실험 처치 이후 평균이 큰 폭으로 상승하였음을 확인할 수 있다.

다. 두 집단의 상·중·하위 학습자의 시제 습득 능력 검사 결과 비교

형태초점 접근법을 활용한 두 반 모두 영어 동사 시제 관련 평가 점수 향상에 있어 유의미한 결과를 보였지만 이를 학습자 수준으로 세분화하여 수준별로 어떤 양상을 나타내는지 살펴보았다. 이를 위하여 상위, 중위, 하위 학습자 별로 사전, 사후 점수를 수집하여 대응표본 t-test를 실시하였다.

먼저 상위 수준 학습자에서는 실험집단 I의 경우 유의 확률이 .063, 실험집단 II의 경우 유의 확률이 .142로 나타나 <표 IV-3>에 보이는 바와 같이 형태초점 기법을 활용한 명시적 학습반이나 암시적 학습반 모두 실험 처치와는 상관없이 시제 습득 능력 향상 결과에서 어떠한 유의미한 차이를 찾을 수 없었다. 이는 상위 수준 학습자에게는 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 둘 다 어떠한 효과도 없다는 것을 의미한다.

<표 IV-3> 두 집단의 사전·사후 시제 습득 능력 검사 결과(상위 수준)

집단	사례 수	실험	평균	표준편차	t값	p값
실험집단 I	4	전	14.25	2.21	-2.88	.063
		후	16.75	3.3		
실험집단 II	5	전	15.4	3.13	-1.82	.142
		후	17.4	1.14		

p<.05

하지만 중위 수준에서는 다른 결과를 보였다. 대응표본 t-test 결과 실험집단 I의 P 값은 .000 그리고 실험집단 II의 p값은 .001로 모두 유의미한 차이가 있었다. 즉 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태 초점 교수법 두 교수법 모두 중위 수준 학습자의 시제 학습에 효과적임을 알 수 있었다.

<표 IV-4> 두 집단의 사전·사후 시제 습득 능력 검사 결과(중위 수준)

집단	사례 수	실험	평균	표준편차	t값	p값
실험집단 I	21	전	5.67	0.44	-7.73	.000
		후	11.52	4.2		
실험집단 II	21	전	5.33	2.78	-4.03	.001
		후	9.62	5.72		

p<.05

<표 IV-4>에서 보는 것처럼 중위 수준의 실험집단 I 과 실험집단 II 모두 평균 점수가 각각 5.85점과 4.29점으로 두 집단 모두 큰 폭으로 상승하였으며 명시적 학습법을 처지 받은 중위 수준의 학습자의 평균 점수가 조금 더 상승하였음을 확인할 수 있었다.

하위 수준에서의 실험 결과는 상위 및 중위 수준의 학습자들의 결과와는 또 다른 양상을 보였다. 암시적 형태초점 교수법을 적용한 실험집단 II의 p값은 .068로 유의미한 차이를 보이지 못한 반면 명시적 형태초점 교수법을 적용한 실험집단 I에서는 p값이 .049로 유의미한 차이를 보여 암시적 형태 초점 교수법은 하위 수준 학습자의 시제 학습에 효과를 발휘하지 못한 반면 명시적 형태 초점 교수법은 하위 수준 학습자의 영어 시제 학습에 효과적임을 알 수 있었다.

<표 IV-5> 두 집단의 사전·사후 시제 습득 능력 검사 결과(하위 수준)

집단	사례 수	실험	평균	표준편차	t값	p값
실험집단 I	5	전	.8	.44	-2.79	.049
		후	5.8	4.2		
실험집단 II	4	전	1	0	-2.792	.068
		후	9.25	5.9		

p<.05

하위 수준 학습자의 평균 점수 향상도는 상위 및 중위 수준의 학습자와 전혀 다른 양상을 보였다. 하위 수준에서의 명시적 교수법을 적용시킨 반의 평균은 5점이 상승하였고 암시적 교수법을 적용시킨 반은 평균 점수는 9점이 상승하여 다른 집단과 달리 암시적 학습반의 평균점수 향상도가 큰 반면, 유의도 검사 결과에서는 명시적 학습반의 P값은 .049로 P값이 .05보다 작아 유의한 반면, 암시적 학습반의 경우 유의도가 .068로 P값이 .05보다 커 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉 하위 수준의 학습자에게는 명시적 형태초점 교수법만이 효과를 나타낸 것으로 나타났다.

시제 습득 능력 검사 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 이끌어 낼 수 있다. 형태초점 교수법은 그 명시성과 관계없이 명시적 교수법과 암시적 교수법 모두 초등 영어 학습자의 시제 학습에 유의미한 결과를 가져왔다. 하지만 학습자의 수준에 따라서는 다른 양상을 보였다. 상위 수준 학습자의 경우 분석 결과 두 방법 모두 유의미하지 않았다. 이는 상위 수준의 학습자의 경우 실험 처치 이전에 이미 영어 동사 시제에 대해 정확한 개념을 가지고 있으며 이를 사용할 수 있기 때문인 것으로 해석된다. 중위 수준 학습자의 경우 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법을 적용 시킨 두 반 모두의 점수에서 유의미한 결과가 나왔다. 하위 수준 학습자의 경우 명시적 형태 초점 교수법을 적용시킨 반에서는 유의미한 결과가 나왔지만 암시적 형태초점 교수법을 적용시킨 반에서는 유의미한 결과가 나오지 않아 명시적 형태 초점 교수법만이 하위 수준 학습자의 동사 시제 학습에 도움이 됨을 알 수 있었다.

2. 정의적 요인 설문 결과

명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 학습자의 영어 학습 태도에 미치는 영향은 사후 설문 조사를 통하여 알아보았다. 이를 통하여 명시성이 서로 다른 두 가지 형태초점 교수법이 학습자들의 영어 학습 태도에 어떠한 변화를 주었는지를 설문 조사를 통하여 알아보았다.

실험집단 I 과 실험집단 II 모두 동일한 설문지를 사용하였으며 사후 설문 조사는 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법의 효과에 대한 학습자들의

반응을 ‘전혀 그렇지 않다’ 에서부터 ‘매우 그렇다’로 리커트 식 5단계 평가 척도로 구성된 설문지를 통하여 실시하였다. 조사 내용에는 학습 활동에 관한 흥미도, 자신감, 기여도, 필요성 등을 묻는 질문 문항으로 구성되었으며 주관적 설문은 서술형으로 형태초점 교수법을 적용한 수업이 학습자의 영어 시제 능력 및 자신감, 흥미도에 미치는 효과, 좋았던 점 및 아쉬웠던 점을 자유롭게 기술하도록 하였다. 두 집단의 검사 결과를 비교·분석한 내용은 다음과 같다.

가. 명시적·암시적 교수법에 대한 학습자의 정의적 요인 설문 결과

1) 형태초점 교수법을 활용한 영어 시제 학습에 대한 흥미도 설문 결과

<표 IV-6> 정의적 요인 설문 결과(흥미도)

		매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
실험집단 I	명	11	8	8	3	
	%	36	27	27	10	
실험집단 II	명	4	13	10	1	2
	%	14	43	33	3	7

학습의 흥미를 묻는 문항의 결과는 위의 <표 IV-6>과 같다. 명시적 학습반과 암시적 학습반 모두 학습 활동에 대해 각각 63%, 57%의 긍정적인 학습 흥미도(매우 그렇다, 그렇다)를 나타냈다. 특히 명시적 학습반의 경우 36%의 아동이 매우 그렇다를 선택하여 명시적 학습이 흥미도 면에서도 높은 만족도를 보임을 알 수 있다. 이는 단순히 명시적으로 문법 규칙을 설명하는 방법 대신 영어 게임과 명시적 형태초점 교수법을 접목 시켰기 때문으로 여겨진다.

2) 형태초점 교수법을 활용한 영어 시제 학습에 대한 자신감 설문 결과

<표 IV-7> 정의적 요인 설문 결과(자신감)

		매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
실험집단 I	명	4	10	9	6	1
	%	14	33	30	20	3
실험집단 II	명	1	5	11	8	5
	%	3	17	36	27	17

위의 <표 IV-7>에서 보는 것처럼 자신감 결과는 실험집단 별로 상반된 반응으로 나타났다. 학습에 대한 자신감은 명시적 학습반에서 긍정적인 답변이 47%로 암시적 학습반의 20%와 비교하여 2배 이상의 차이를 보였다. 이는 앞서 명시적 학습반에서 나타난 인지적 학습 결과의 향상과 비례하여 정의적 영역에서도 학습에서의 성공적 경험이 학습의 자신감에 영향을 주었다고 해석할 수 있다. 이를 통해서 직접적이고 명시적인 학습 활동이 학습자의 정의적 태도 중 자신감 향상에 큰 도움을 주는 것으로 파악할 수 있다. 반면 암시적 학습반의 경우 매우 그렇지 않다는 답변도 17%나 나와 암시적 학습법은 하위 수준의 학습자의 자신감 향상에 기여하지 못함을 알 수 있다.

3) 영어 시제 학습에 대한 형태초점 교수법의 기여도 설문 결과

<표 IV-8> 정의적 요인 설문 결과(기여도)

		매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
실험집단 I	명	7	11	9	3	
	%	24	36	30	10	
실험집단 II	명	7	14	7	1	1
	%	24	46	24	3	3

학습 기대 반응은 학습에의 흥미도와 비슷한 양상을 보였다. 명시적 학습반의 경우 60%, 암시적 학습반의 경우 70%의 학생들이 형태 초점 학습 방법이 영어 동사 시제 학습에 도움이 된다는 긍정적인 답변(매우 그렇다, 그렇다)을 선택하여 교과서 중심의 학습 보다 형태 초점 기법을 적용한 수업이 시제 학습에 도움이 됨을 수업에 실제로 참여한 학생들 스스로 인식하고 있음을 알 수 있었다.

4) 영어 시제 학습에 있어 형태초점 교수법의 필요성 설문 결과

<표 IV-9> 정의적 요인 설문 결과(필요성)

		매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
실험집단 I	명	10	10	10		
	%	33	33	33		
실험집단 II	명	8	5	13	2	2
	%	27	17	43	6	6

<표 IV-9>은 형태초점 기법을 적용한 수업의 필요성을 묻는 질문의 답변 결과이다. 명시적 학습반의 경우 66%, 암시적 학습반의 경우 44%의 학습자들이 긍정적인 답변(매우 그렇다, 그렇다)를 선택하여 명시적 학습반의 경우 형태 초점 기법을 적용한 수업이 필요하다고 생각한 반면 암시적 학습반의 경우 그다지 필요하지 않다고 생각함을 알 수 있었다. 이는 기존의 영어 학습과 확연히 다른 명시적 학습 기법에 비하여 암시적 학습 기법은 기존의 교수·학습 방법과의 확연한 차이를 학습자들이 직접적으로 느끼지 못했기 때문으로 해석된다.

나. 정의적 요인 관련 학습자 자유 기술 결과

아래의 <표 IV-10>은 명시적·암시적 형태초점 수업 이후, 학습 전반에 대한 학습자들의 정의적 태도 변화에 대해 자유롭게 기술한 설문을 분석한 결과이다.

학습자들의 주관적 설문 결과를 살펴보면 아동들이 명시적 형태초점 기법을 활용한 수업이 더 재미있었다는 반응이 많았으며 영어 시제 관련 지식에 관해서도 더 높은 자신감을 드러냈다. 이러한 자신감의 향상은 곧 명시적 형태초점 교수법이 영어 시제 학습에 더 도움이 된다는 반응으로 이어졌다.

<표 IV-10> 정의적 요인 관련 학습자들의 자유 기술 결과

집단	학습자 반응
실험집단 I	<ul style="list-style-type: none"> - 교과서보다 활동이 다양하고 재미있어서 좋았다. - 교과서보다 더 재미있었다. - 자신의 모듈과 함께 협동해서 영어 받아쓰기 활동을 하는 것이 매우 좋았다. - 수업이 재미있었지만 어렵기도 했다. - 협동심이 길러졌고 이전보다 자신감이 향상되었다. - 머리 속에 기억이 정확하게 되어서 그때그때 대답을 잘 할 수 있다. - 자신감을 생기게 해주어서 좋았다.
실험집단 II	<ul style="list-style-type: none"> - 잊어버려도 또 생각한다. - 영어 실력을 높일 수 있어서 좋았다. - 재미도 있었지만 지루할 때도 있었다. - 학생들이 쉽게 배울 수 있게 배려해 주었다. - 형태초점 암시적 방법을 활용한 영어 시제 학습이 나에게서 영어를 더 가깝게 해주는 도구였다. - 교과서에는 그냥 그 지문을 외우라고 하는데 형태 초점 기법은 포인트를 줘서 좋다. - 영어 실력이 좋아진 것 같다.

표에서 볼 수 있는 것처럼 실험집단 I(명시적 학습반)에서는 명시적 규칙 설명과 같은 명시성이 높은 활동이 학습자가 명확하게 시제를 구분하고 사용하는데 도움이 되어 영어 시제에 대한 이해와 사용에 자신감을 높이는데 기여했음을 알 수 있다. 또한 연구자의 우려와 달리 5차시에 적용한 덕토글로스 활동의 경우, 학습자들 스스로도 다른 친구들과의 협동심이 향상되었을 뿐만 아니라 활동 자체에도 흥미를 가지고 즐겁게 참여하였음을 알 수 있었다.

반면 실험집단Ⅱ(암시적 학습반)에서는 먼저 시제 구분 및 사용에 대한 어려움이 완전히 해소되지 않았음을 알 수 있었다. 시각적 혹은 청각적 자료나 방법으로 다양한 강조나 변화를 주어 동사 시제를 입력해주는 수업에 대해서는 수업 도중에 그 차이를 발견하지 못하고 실험이 모두 끝나고 설문지에 답변을 할 때 교사의 설명을 듣고 차이점을 인지한 아동도 있었으며 그것이 영어 동사 시제의 학습에는 직접적으로 도움이 되지 않았다는 반응도 있었다. 특히 하위 수준의 학습자의 경우 활동 자체에 흥미를 느끼지 못하여 자신감은 물론 형태초점 교수법을 적용한 수업의 필요성을 느끼지 못하는 경우도 있었다.

IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 초등 영어 학습자의 영어 동사 시제 학습에 미치는 영향에 대해 알아보기 위하여 두 집단 간 사전·사후 평가 결과와 학습자의 영어 학습태도에 미치는 영향을 비교·분석하였다. 본 장에서는 실험 연구 결과에 따른 결론 및 시사점, 연구의 제한점 및 제언을 제시하고자 한다.

1. 결론 및 시사점

본 연구는 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법이 초등 영어 학습자의 영어 동사 시제 학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 초등 5학년 학생을 대상으로 형태초점 교수법을 활용한 영어 수업을 실시한 후 평가 결과를 분석하였다. 영어 동사 시제 관련 사전평가를 통하여 두 집단의 동질성을 검증하고 두 집단 모두 상,중,하의 세 수준으로 구분하였다. 실험집단 I에는 명시적 형태초점 교수법을 적용한 수업을, 실험집단 II에는 암시적 형태초점 교수법을 적용한 수업을 9주 동안 적용 시킨 후, 사후 평가 및 정의적 영역 설문을 실시하였다. 평가 결과는 독립표본 t-test, 대응표본 t-test를 통하여 분석하였으며, 도출된 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 형태초점 교수법의 명시적 학습법을 적용시킨 실험집단 I 과 암시적 학습법을 적용시킨 실험집단 II 모두 유의미한 결과를 보였다. 이를 통하여 그 명시성과 상관없이 형태초점 교수법이 초등 영어 학습자의 영어 동사 시제 학습에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있다. 하지만 두 교수법의 효과를 비교했을 때 동질의 효과가 나타났기 때문에 어느 교수법이 더 우월하다고 평가할 수 없었다.

둘째, 형태초점 교수법의 명시적 방법과 암시적 방법은 학습자의 영어 수준에 따라 다른 결과를 나타냈다. 상위권 학습자의 경우 실험 전과 이후 두 집단 모두 평균 점수가 2점 정도 상승하였으나 두 반 모두 통계적으로 유의미하지 않다는 결과를 보였다. 이는 상위 수준의 학습자의 경우 이미 영어 동사 시제 개념을 내

재화하고 있어 실험 자체에 큰 영향을 받지 않기 때문인 것으로 여겨진다. 중위권 수준의 학습자의 경우 두 교수법 모두 유의미한 결과를 보였으며 가장 큰 평균 점수의 향상을 보였다. 즉 형태 초점 교수법은 중위권 수준의 학습자에게 가장 큰 효과가 있는 것으로 해석된다. 이는 형태 초점 교수법이 모호하게 알고 있던 시제 개념을 명확하게 하는데 도움이 되는 것으로 해석할 수 있다. 하위 수준의 학습자의 경우 명시적 형태초점 교수법을 적용시킨 반만이 유의미한 결과를 가져왔고 암시적 형태초점 교수법을 적용시킨 반은 유의미 하지 않은 결과를 보였다. 즉 하위 수준의 학습자에게는 명시적 형태초점 교수법은 도움이 되나 암시적 방법은 도움이 되지 않는 것으로 나타났다.

셋째, 형태초점 교수법을 활용한 시제 학습에 대한 학습자의 흥미도, 자신감, 기여도, 필요성과 관련된 정의적 요인들을 조사한 결과 그 명시성과 상관없이 형태 초점 교수법 자체에 대해 긍정적인 태도를 보였다. 명시적 형태초점 교수법과 암시적 형태초점 교수법 둘 가운데에서는 명시적인 교수법이 더 높은 선호도를 보였다.

위와 같은 실험 결과를 바탕으로 초등 영어 동사 시제 학습에 관하여 다음과 같이 몇 가지 시사점을 제안하고자 한다.

첫째, 명시적·암시적 형태초점 교수법 모두 학습자들의 영어 동사 시제 학습에 통계적으로 유의미한 결과를 가져와 두 방법 모두 효과적이라 볼 수 있기 때문에 초등 영어 동사 시제 학습에 형태 초점 교수법의 적용을 제안한다.

둘째, 명시적·암시적 형태초점 교수법은 중위 수준의 학습자에게는 긍정적인 영향을 미쳤으나 상위 수준의 학생들에게는 그다지 효과가 나타나지 않았다. 하위 수준의 학습자의 경우, 명시적 형태 초점 교수법만이 효과를 보였다. 이러한 결과는 문법 지식이 절대적으로 부족한 하위 집단이나 문법 지식을 알고는 있으나 정확성이 떨어지는 학습자들이 명시적 형태초점 교수법을 통하여 부족한 지식을 학습하고 모호한 문법 개념을 명확하게 해주는데 효과적이라는 것을 알 수 있다. 따라서 학습자의 수준을 고려하여 그에 맞는 형태초점 교수법을 적용할 것을 제안한다. 특히 하위 수준 학습자의 경우 명시적 형태초점 교수법을 적용한 수업을 권장하는 바이다.

셋째, 형태초점 교수법을 적용한 다양한 활동들을 개발할 것을 제안한다. 형태

초점 교수법을 수업에 적용시키기 위해 많은 선행 연구들을 살펴보았지만 수업 자료는 물론 찾을 수 있는 활동들의 수가 극히 제한적이었다. 그렇기 때문에 같은 활동을 반복하여 아동들이 싫증을 느껴 흥미도가 다소 떨어지는 경우가 있었다. 이에 형태초점 교수법을 적용시킨 다양한 활동을 개발할 것을 제안한다. 특히 게임 활동에 형태초점 교수법을 적용시킨다면 아동들의 영어 학습에 대한 흥미를 유지하면서 자연스럽게 문법 지식을 습득하고 더 나아가 의사소통 4가지 기능의 신장을 도모할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구의 제한점 및 제언

본 연구는 연구 도구 및 절차상의 문제로 다음과 같은 몇 가지 제한점을 지니고 있다.

첫째, 본 실험 연구는 한 학교의 5학년 두 개 반 60명을 대상으로 진행되었으며 총 9주간 18회의 수업만이 이루어져 모든 초등학생에게 일반화하여 적용시키기에 는 무리가 있다.

둘째, 학습자의 수준을 충분히 고려한 활동들이 이루어지지 못하였다. 암시적 형태초점 교수법의 경우 상위 수준의 학습자와 하위 수준의 학습자 모두에게 효과가 없는 것으로 나타났으며 몇몇 아동의 경우 기존의 일반적인 수업보다 형태 초점 교수법을 적용시킨 수업을 어렵게 느껴 학습에 대한 흥미도가 다소 떨어지는 결과를 보였다.

앞서의 연구 결과와 시사점, 연구의 제한점을 토대로 하여 후속 연구에 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 의사소통 상황에서 자연스럽게 문법을 습득할 수 있는 형태 초점 교수법을 수업에 활용하였다. 하지만 형태초점 교수법은 중등 교육 현장에서 처음으로 적용된 연구였기 때문에 활용된 활동들이 영어 능력이 충분히 발달하지 않은 초등 수준의 학습자에게는 다소 어렵고 지루할 수 있다. 또한, 기존 연구들을 토대로 살펴보았을 때 실제 수업에 적용할 수 있는 활동들의 수가 제한적이기 때문에 같은 활동이 반복 되는 경우도 있었다. 그러므로 본 연구에서 활용한 방법 이외에도 학교 현장에서 학습자들이 흥미를 느낄 수 있는 다양한 활동이 개

받되어야 할 필요성이 있다.

둘째, 본 연구를 통하여 명시적·암시적 형태 초점 교수법이 중위 수준의 학습자들에게는 효과가 있었으나 상위 수준의 학습자들에게는 효과가 없었음을 고려할 때, 학습자의 수준을 고려한 명시적·암시적 형태초점 교수법이 고안될 필요가 있다.

셋째, 본 연구의 실험 처치를 5학년 2개의 학급에만 적용하였고 학습자 수준을 상·중·하위 수준으로 나누어 표집군이 상대적으로 크지 않으므로 추가 연구에서는 다른 학년의 좀 더 넓은 실험집단을 확보하여 실험 연구를 진행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부. (2015). 개정 교육과정에 따른 영어과 교육과정. 서울: 교육과학기술부
- 교육과학기술부. (2013). 초등학교 영어 교사용 지도서 5. 서울: 천재교육(함순애)
- 구광진. (2008). 언어형태초점 교수법을 적용한 영어수업이 초등학생의 영어이해 능력에 미치는 영향. 석사학위논문. 부산교육대학교 교육대학원.
- 김도현. (2015). 명시적-암시적 형태초점 교수법이 초등학생의 어휘 학습에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 김수경. (2010). 초등영어 언어 형식 학습에서 명시적 교수법과 암시적 교수법의 효과에 관한 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교, 청주.
- 김정은. (2017). 형태초점 의사소통 접근법에 관한 연구: 한국과 홍콩의 중학교 1학년 영어 교과서를 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원.
- 김용희. (2017). 디토클로스 형태초점 교수법이 초등 6학년의 영어 시제 학습에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 김초롱. (2009). 형태초점 접근 기법을 활용한 초등영어 수업이 의사소통 능력에 미치는 영향. 석사학위논문. 광주교육대학교, 광주.
- 김형석. (2013). 형태초점 명시적 교수법과 암시적 교수법이 관사 습득에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 민찬규. (2002). 형태 초점 의사소통 접근 방법: 교수법적 특징과 영어 교육에의 적용 방안. 외국어교육.9(1), 69-87
- 송민아. (2013). 한국인 초등학생 영어 학습자의 동사 과거 시제 습득과 오류에 관한 사례 연구. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 윤인영. (2016). 게임 활용 형태초점 교수법이 중학생의 영어 어휘 학습과 정의적 영역에 미치는 영향. 석사학위논문. 한국외국어대학교 교육대학원.
- 조현경. (2011). 다양한 입력처리교수방법 효과 연구: 초등학교 6학년의 과거 의문문과 부정문 문법 지도. 석사학위논문. 계명대학교 교육대학원.
- 천홍택. (2015). 게임을 활용한 형태초점 수업이 초등학생의 영어 동사 시제 학습에 미치는 영향. 석사학위논문. 한국외국어대학교 교육대학원.

- 한희정. (2013). 형태초점 교수법이 고등학생의 영어 읽기 능력에 미치는 영향. 박사학위논문. 공주대학교 대학원.
- Brown, h. D. (2000). Teaching by principle. 2nd Edition. New York: Pearson.
- Brown, h. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching(5th Ed.). New York: Addition Wesley Longman.
- Canale, M, & Swain, M.(1980). Theoretical base of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.
- Celce-Murica (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching TESOL Quarterly, 25(3), 459-480.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambrigh: The MIT press.
- Doughty, C (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. Studies in Second language acquisition. 13(4), 431-469
- Doughty, C & Williams , J. (1998). Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form focused instruction. Language Learning, 51(1), 1-46.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar. A task-based approach. TESOL Quarterly, 25(4), 6-5-628.
- Krashen. S. (1981) Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen. S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen. S. (1985). The input hypothesis: Issue and implications

- Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krachen. S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*
- Lightbrown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (2006). *How languages are learned* (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.
- Leung, K. (2013). Bricks Grammar 2012(3). *Bricks*.
- Lightbrown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in second language acquisition*, 12(04), 429-448.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De. Bot, R. Grinsberg & C. Kransch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1998). *Focus on form in task-based language teaching*.
- Long, M, & Robinson, P. (1998) *Focus on form: Theory, research, and Practice*. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University press.
- Martinez-Flor, A., & Fukuya, Y. J. (2005). The effect of instruction on learner's production of appropriate and accurate suggestions. *System*. 33(3), 463-480.
- Nassaji, H. (2000). Towards Integrating Form Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities. *The Modern Language Journal*, 84(2), 241-250.
- Pica, T. (2000). Tradition and Transition in English language teaching methodology. *System*, 28(1), 1-18.
- Rutherford, W. (1987). The meaning of grammatical

- consciousness-raising. *World Englishes*, 6(3), 209-216.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*(pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (1992). Awareness and second language acquisition annual review of applied linguistics, 13, 206-226.
- Schmidt, R. W. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious Of artificial grammars and SLA. *Implicit and Explicit Learning of Language*, 22, 165-209.
- Schmidt, R. W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning* (9th ed). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Thonbury, S.(1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
- Tomasello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: The garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Acquisition, 12, 287-301.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

A B S T R A C T *

A Study on Effects of Explicit and Implicit Focus on Form Instruction on 5th Graders' Verb Tense Learning

Song, Hyun Ji

Major in Elementary English Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Hong, Kyoung Sun

The purpose of this study was to examine the effects of explicit and implicit teaching methods based on Focus-on-Form Instructions(FFI) on fifth graders' verb tense learning. For this, the researcher enquired three different research questions. The research questions are as follows:

First, explicit or implicit, Which FFI method is more effective for elementary English learners in learning verb tense?

Second, are there any statistically significant differences in tense learning to the learners' English proficiency level and the explicit and implicit FFI types?

Third, do the explicit and implicit Focus on Form Instruction affect

elementary English learner's affective domain?

The participants of this study were 60 elementary school 5th graders. The two classes were chosen to study tense learning using explicit and implicit teaching methods based on Form-Focused Instruction. The experimental study was conducted twice a week, during 20 minutes, for nine weeks.

Experimental group 1 learned the past, present and future tenses implicitly and indirectly. On the other hand, Experimental group 2 learned past, present and future tenses explicitly and directly. And each group was divided into three smaller groups which were lower, middle and high level, according to the learner's score on a pre-test. After finishing the experiment, all students had a post-test and survey. The data was analysed by means of dependant samples and paired samples of t-test. The major findings are as follows:

First, the explicit and implicit FFI affected elementary English learners' tense learning. The results showed a statistically significant effect from both FFI on tense learning.

Second, the effectiveness of explicit and implicit FFI for tense learning showed different effects according to the learner's level. Neither method of FFI affected learning for high level learners. But they affected middle level learners significantly. Last, the result of the tests indicated that, in terms of lower level students, explicit FFI was more effective than implicit FFI for tense learning.

Third, the result of the survey about learners' affective domain, such as the effectiveness of FFI, improvement of confidence, in succession of FFI for tense learning and learning interests, showed that both groups were positive towards tense learning. The group which learned by explicit FFI was more positive. However, the group which learned by implicit FFI showed low confidence. This result was reflects that implicit FFI was difficult for the learners.

According to these results, the present study suggests the following:

First, explicit and implicit FFI should be adapted to elementary English

education.

Second, when teachers use explicit and implicit FFI they need to consider learner's English levels. And they can apply it differently according to the learner's level.

Third, more activities that combine implicit and explicit FFIs are needed.

부 록

[부록 1] 문법 의식 고양 과제의 예시 자료

[부록 2] 입력처리 활동의 예시 자료

[부록 3] 상호작용 강화 활동의 예시 자료

[부록 4] 토큰글로스 활동지

[부록 5] 입력 쇄도 활동의 예시 자료

[부록 6] 시각적 입력 강화의 예시 자료

[부록 7] 청각적 입력 강화의 예시 자료

[부록 8] 언어 필수 과제의 예시 자료

[부록 9] 사전 평가지

[부록 10] 사후 평가지

[부록 11] 정의적 영역 사전 설문지

[부록 12] 정의적 영역 사후 설문지

[부록 1] 문법 의식 고양 과제의 예시

14. I Get up At Six Thirty

Grade 5th Class No. Name:

나의 하루 일과와 친구의 하루 일과를 조사하여 비교하여 봅시다.	
<p style="text-align: center;">나의 하루 일과</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p>	
친구의 일과 알아보기	
<p style="text-align: center;">친구들의 하루 일과</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p> <p>: - : ()</p>	

[부록 2] 입력처리 활동의 예시

2nd period	Look and Say
<p>※ 대화문을 듣고 알맞은 단어의 형태에 ○표를 하시오.</p>	
<p>David: Oh, summer vacation ① (is, be) here. Yuna: Yeah, great! What ② (will, did) you ③ (do , does) this summer? David: I ④ (will, do) learn Taekwondo. Yuna: Sounds good! David: How about you, Yuna? What ⑤ (are, will) you do? Yuna: I ⑥ (will, may) join a summer sports camp. David: Summer sports camp? What ⑦ (will, can) you ⑧ (do , does) there? Yuna: I ⑨ (will, may) play soccer and ⑩ (swimming , swim) in the sea David: That sounds fun. Have a good time. Yuna: You, too.</p>	

[부록 3] 상호작용 강화 활동의 예시

7. I'll visit my grand parents this summer.

5학년 반 이름:

◎ 그림을 보고 알맞은 여름 방학 계획을 적어 봅시다.

Q: What will you do this summer?

A: I'll _____



[부록 4] 디토크로스 활동지

Lesson 14. I Get Up at Six Thirty

5th grade class: No. name :

◎ 선생님이 들려주는 지문을 듣고 나만의 표현으로 받아쓰기를 해 봅시다.

Title:

◎ 활동을 마친 소감을 적어 봅시다.

Lesson 14. I Get Up at Six Thirty

5th Grade Class ()모둠

◎ 모둠원들이 쓴 내용을 비교하여 우리 모둠이 들은 내용을 써 봅시다.

Title:

◎ 모둠원들과 함께 받아 쓴 내용과 실제 지문을 비교하여 보고 모둠원들과 이야기를 나누어 봅시다.

[부록 5] 입력 왜든 활동의 예시

1) 반복해서 듣고 따라 말하기

2) 대화를 듣고 유도된 질문에 답하기

T: (월요일 수업 시) How was your weekend?
What did you do last weekend?

S: I watched movies with my family.

T: (금요일 수업 끝날 때) What will you do tomorrow?

S: I will go to the library with my friends.

3) 미래형 수업이 이루어 질 때 쉬는 시간에 틀어준 노래 가사

Count on me - by. Bruno Mars-

If you ever find yourself stuck, in the middle of the sea....

I'll sail the world to find you.

If you ever find yourself lost in the dark and you can't see...

I'll be the light to guide you.

Find out what we're made of,

When we are called to help our friends in need

You can count on me like 1, 2, 3...

I'll be there. And

I know when I need it

I can count on you like 4, 3, 2...

You'll be there.

Cause that's what friends are supposed to do.

Oh yeah. Ooh~~ ooh~~`

If you're tossing and you're turning and you just can't fall asleep.

I'll sing a song

중간 생략

[부록 6] 시각적 입력 강화의 예시



난 멋진 시간을 보냈어.


I **had** a great time.




What time do you **get up**?

I **get up** at 7.

[부록 7] 청각적 입력 강화 활동의 예시

 : clap once

 : Jump once

 : Spin once

David: Oh, summer vacation  here

Yuna: Yeah, great!

What  you ~~~~ this ~~~~ summer?

David: I'll ~~~~ learn taekwondo.

Yuna: Sounds good!

David: How about you, Yuna?

What  you ~~~~?

Yuna: I'll ~~~~ go to a summer sports camp.

David: Summer sports camp?

What  you ~~~~ there?

Yuna: I'll ~~~~ play soccer and swim in the sea.

David: That sounds fun. Have a good time.

Yuna: You, too.

[부록 8] 언어 필수 과제의 예시

Lesson 7. I'll Visit My Grandparents

5th Grade Class No. Name :

◎ 대화를 잘 보고 물음에 답하십시오.

Chris : Will you go to the Halloween party?
James : Yes, I will. I will dress up as a scary vampire.
I will be Dracula.
Amy : I will go there, too. I will dress up as witch.
I will be a friendly witch.
Chris : Will Mark go to the party?
Amy : Yes, he will. He loves parties.
James : Will you bring candies, Chris?
Chris : Yes, I will. I will bring chocolate bars.
James : I want to bring candies, too. Will you help me?
Amy : Sure. I will go to the store with you.

Q1. 위의 글을 읽고 바른 문장에 (✓) 표시하십시오.

- (1) James will go to the Halloween party.
 James won't go to the Halloween party.
- (2) Amy will dress up as a witch.
 Amy won't dress up as a witch.
- (3) Chris will bring some candies.
 Chris won't bring some candies.

Q2. 빈 칸에 알맞은 단어를 넣으시오.

- (1) Mark _____ go to the party.
(2) Amy _____ _____ to the store with James.

[부록 9] 사전 평가지

[1-6] 다음 빈 칸에 알맞은 것을 고르시오.

1. How _____ your vacation? ()

1) are 2) is 3) be 4) was 5) will

2. He _____ badminton everyday. ()

1) play 2) plays 3) played 4) playing 5) plaies

3. What _____ you do this summer vacation? ()

1) do 2) does 3) did 4) are 5) will

4. I _____ to Busan last weekend. ()

1) went 2) goes 3) go 4) going 5) will go

5. She _____ up at 6:30 everyday. ()

1) got 2) getting 3) will get 4) gets 5) get

6. I will _____ many books during summer vacation. ()

1) readed 2) road 3) reading 4) will read 5) read

[7-10] 다음에 제시되는 동사들의 과거형은 현재형으로, 현재형은 과거형으로 써 보시오.

7. take ➡

8. make ➡

9. told ➡

10. had ➡

[11-13] 다음 문장이 올바르면 0표, 틀리면 x표를 하세요.

11. Do you go to bed early last night? ()

12. She comes home at 3 every day. ()

13. Yesterday is Saturday. ()

[14-16] 다음 밑줄 친 부분에서 잘못된 곳을 바르게 고치시오.

14. She watch a movie last Sunday. ()

15. She do her homework at 4 everyday. ()

16. I will joined book club this winter vacation. ()

[17-19] 다음 대화를 완성해 보세요.

17. A: What () you do last weekend?

18. B: I () my room. How about you? (청소하다)

19. A: I () a bike in Top-dong. (타다)

20. 다음 질문에 자유롭게 대답해 보세요.

What will you do this summer vacation? Tell us about your plan.

[부록 10] 사후 평가지

[1-6] 다음 빈 칸 안에 가장 알맞은 것을 고르시오.

1. I usually _____ my homework at 6. ()

1) did 2) do 3) does 4) done 5) doing

2. She _____ her classroom yesterday. ()

1) clean 2) cleaning 3) cleans 4) cleaned 5) cleans

3. I _____ a pretty bag last Sunday. ()

1) buy 2) buying 3) bought 4) buyes 5) buyed

4. I _____ my grandparents this summer. ()

1) visit 2) visiting 3) visits 4) visited 5) will visit

5. He _____ lunch at 10:30 ()

1) make 2) makes 3) made 4) making 5) will make

6. What _____ you do this winter vacation? ()

1) will 2) do 3) does 4) did 5) are

[7-10] 다음에 제시되는 동사의 과거형은 현재형으로, 현재형은 과거형으로 쓰시오.

7. cook ➡ _____

8. wear ➡ _____

9. ate ➡ _____

10. rode ➡ _____

[11-13] 다음 문장이 올바르면 ○표, 틀리면 ×표를 하시오.

11. She goes on a picnic last weekend ()

12. He like an apples. ()

13. I will join English book club this winter vacation. ()

[14-16] 다음 밑줄 친 부분에서 잘못된 부분을 바르게 고치시오.

14. How is your weekend? ()

15. He will saw Eiffel Towel in Paris. ()

16. I usually got up at 7 o`clock. ()

[17-19] 다음 대화를 완성해 보시오.

17. A: _____ you do your homework yesterday?

18. B: No, I _____. How about you?

19. A: I _____ computer games.

20. Tell ma about your daily life. From morning to night.

[부록 11] 정의적 요인 설문지(사전)

설문지(사전)

이 설문지는 평소 여러분의 영어 학습 실태와 영어 학습에 대한 생각을 알기 위한 질문들입니다. 자신의 생각과 가장 가까운 답에 (V) 표시를 해주세요.

1. 학교에서 실시되는 영어 수업 이외에 따로 영어를 배우고 있습니까?
① 그렇다 ② 아니다
2. 학교에서 실시되는 영어 수업 이외에 어디에서 영어를 배우나요?
① 학교 방과후 수업 ② 학원(공부방 포함)
③ 학습지(가정 방문 포함) ④ 개인과외
⑤ EBS 활용 ⑥ 인터넷
3. 학교 영어 수업 일주일에 몇 회 정도 배우나요?
① 주 1회 ② 주 2-3회 ③ 주 4-5회 ④ 주 6회 ⑤ 매일
4. 학교 영어 수업 외에 영어 배웠다면 얼마나 오래 배웠나요?
① 1년 미만 ② 1년 이상-2년 미만 ③ 2년 이상-3년 미만
④ 3년 이상-4년 미만 ⑤ 5년 이상
5. 학교 외 영어 수업 시간에 가장 많이 배우는 영역은 무엇인가요?
① 듣기 ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법
6. 영어 공부에서 가장 자신 없는 영역은 무엇인가요?
① 듣기 ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법

7. 영어 문법에서 과거형, 현재형, 미래형에 대해 알고 있나요?
 ① 매우 잘 안다 ② 잘 안다 ③ 보통이다 ④ 모른다.
 ⑤ 전혀 모른다
8. 영어를 사용할 때 과거형, 현재형, 미래형을 어느 정도 구분하여 사용할 수 있나요?
 ① 매우 잘한다. ② 잘 한다. ③ 보통이다 ④ 잘 하지 못한다.
 ⑤ 전혀 하지 못한다.
9. 영어 수업에 참여하는 정도는 어떤가요?
 ① 매우 잘 참여한다 ② 잘 참여한다 ③ 보통이다
 ④ 그다지 참여하지 않는다. ⑤ 전혀 참여하지 않는다.
10. 학교에서 배우는 영어 수업은 나의 영어 실력 향상에 도움이 되나요?
 ① 매우 도움이 된다 ② 도움이 된다 ③ 보통이다
 ④ 그다지 도움이 되지 않는다 ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다

[부록 12] 정의적 요인 설문지(사후)

이 설문지는 형태 초점 수업 이후 이에 대한 여러분의 생각을 알기 위한 질문들입니다. 자신의 생각과 가장 가까운 답에 (V) 표시를 해주세요.

1. 영어 **문법 학습**은 필요하다고 생각합니까?
① 매우 필요하다. ② 필요하다. ③ 보통이다. ④ 필요하지 않다.
⑤ 전혀 필요하지 않다.
2. 영어 문법에서 **현재형, 과거형, 미래형**에 대해 알고 있나요?
① 매우 잘안다 ② 잘 안다 ③ 보통이다 ④ 모른다
⑤ 전혀 모른다
3. 영어를 사용할 때 **현재형, 과거형, 미래형**을 구분하여 사용할 수 있나요?
① 매우 잘한다. ② 잘 한다. ③ 보통이다 ④ 잘 하지 못한다.
⑤ 전혀 하지 못한다.
4. 영어 수업에 참여하는 정도는 어떤가요? ()
① 매우 잘 참여한다 ② 참여 한다 ③ 보통이다
④ 그다지 참여하지 않는다. ⑤ 전혀 참여하지 않는다.
5. 명시적(암시적) 형태 초점 방법을 활용한 영어 시제 학습이 재미 있었나요?
① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 그렇지 않다.
⑤ 전혀 그렇지 않다.
6. 명시적(암시적) 형태 초점 명시적 방법이 영어 시제 학습에 도움이 되었나요?
① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 그렇지 않다.
⑤ 전혀 그렇지 않다.

7. 명시적(암시적) 형태 초점 을 통한 영어 시제 학습 이후 자신감이 생겼나요?

- ① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 그렇지 않다.
⑤ 매우 그렇지 않다.

8. 형태 초점 명시적(암시적) 방법을 활용한 영어 학습이 필요하다고 생각하나요?

- ① 매우 그렇다. ② 그렇다. ③ 보통이다. ④ 그렇지 않다.
⑤ 전혀 그렇지 않다.

9. 형태 초점 기법을 활용한 영어 수업에서 좋았던 점을 자유롭게 적어 보세요.

10. 형태 초점 기법을 활용한 영어 수업에서 아쉬웠던 점을 자유롭게 적어 보세요.
