

## 형태 초점 과제의 반복과 협력이 하위 수준 대학생의 문법 학습에 미치는 영향

조혜경 (중앙대학교)\*

이진화 (중앙대학교)\*\*

Jo, Hye-Kyoung and Jin-Hwa Lee. (2019). Effects of form-focused task repetitions and collaboration on low-level EFL college students' form learning. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 19-4, 736-754. The study investigated the effects of form-focused task repetitions and pair work on low-level Korean college students' task performance and English present perfect acquisition. Forty students performed a text-editing task three times either individually (n = 22) or in pairs (n = 18). The two groups' performances were compared in terms of how many errors they found and accurately corrected and how these numbers changed along with task repetition. In addition, the students' knowledge of English present perfect was measured before and after task repetitions. The effects of task repetitions were confirmed in both task performance and form acquisition. Both groups could find and correct more errors as they repeated the task. Furthermore, they showed significant gains in the posttest of present perfect. In contrast, the effects of collaboration were not born out in this study. There was no significant difference between the groups in task performance and form acquisition. However, a significant correlation was found between individual learners' participation in pair work and gains in the posttest. This indicates that it is not the pair work itself but the members' participation that affects L2 form acquisition.

**Keywords:** form-focused tasks, text-editing tasks, task repetitions, collaboration, pair work

### 1. 서론

상호작용(interaction)과 형태 초점(focus on form)이 제2언어 습득에서 중요한 역할을 한다는 점이 밝혀지면서 제2언어 교실에서 이를 촉진하는 활동에 대한 관심이 증가해 왔다. 상호작용의 중요성은, 학습자들이 상호작용을 통해 입력을 조정해 나감으로써 이해가능한 입력(comprehensible input)을 얻게 되고 그 결과 습득에 이르게 된다는 Long(1996)의 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)이나, 사회적 상호작용 속에서 세심하게 제공되는 협력인 비계(scaffolding)를 통해 습득이 이루어진다는 Vygotsky(1978)의 사회문화이론 등에서

---

\* 제1저자

\*\* 교신저자

강조되어 왔다. 한편, 제2언어 습득을 위해서는 형태에 대한 주의 집중을 통한 주목하기(noticing)가 필수적이라는 Schmidt(1990)의 주목하기 가설(Noticing Hypothesis)에 기반하여 Long(1991)은 제2언어 학습에서 의미에 대한 강조와 더불어 형태에 대한 추가적인 주의 집중이 이루어져야 한다는 형태 초점 이론을 주장하였다. 이와 같은 제2언어 습득 이론들을 토대로 연구자들은 협력적 형태 초점 과제의 개발 및 효과에 주목하게 되었다.

그동안 가장 많은 연구가 이루어진 협력적 형태 초점 과제 가운데 하나는 디토글로스(dictogloss)이다. 디토글로스는 들려주는 텍스트를 잘 들은 다음 짝과의 협업을 통해 들었던 텍스트를 그대로 재구성하는 활동이다(Wajnryb 1990). 선행연구에 따르면, 이러한 활동은 제2언어 학습자들이 의미뿐만 아니라 형태에 더 많은 주의를 기울이게 만듦으로써 제2언어습득에 효과적인 것으로 나타났다(김지정, 홍선호 2018, 박정주, 이희경 2009, 최윤정, 김신혜 2012, 최지연, 홍선호 2011, LaPierre 1994, Lee, Shim and Lee 2018, Yeo 2012). 하지만 일부 연구에서는 디토글로스의 한계점이 드러났는데, 학습자들이 목표 구문 이외의 형태에 집중하거나, 실령 목표 구문에 집중하더라도 제2언어 능숙도가 낮은 경우 상호작용을 통해 정확한 형태를 도출하는 데 어려움을 겪는다는 것을 발견하였다(Baek and Lee 2012, Han 2008, Kowal and Swain 1997, Leaser 2004, Swain 1998).

이러한 문제점들을 보완하기 위하여 디토글로스를 변형한 협력적 형태 초점 과제들이 제안되었는데 그 가운데 하나가 텍스트 편집과제(text-editing tasks, 이하 편집과제)이다. 편집과제는 학습자들에게 텍스트를 들려주면서 주요 내용을 받아 적게 하는 단계까지는 디토글로스와 같지만 이후 활동에서 차이가 있다. 텍스트 전체를 재구성해야 하는 디토글로스와 달리, 편집과제는 내용 및 형태 오류가 포함된 텍스트를 보면서 앞서 들었던 텍스트와 다른 부분을 찾아 고친다. 그 결과 학습자들의 인지적 부담은 낮아지고, 목표 형태에 초점을 맞춘 출력 연습을 할 수 있을 것으로 기대된다. 그런데 실제로 제2언어 형태 학습과 관련하여 편집과제의 효과를 살핀 일부 연구들은 흥미로운 결과를 제시하고 있다. 편집과제가 상호작용 과정에서 학습자들의 주의를 형태에 집중하게 하는 데에는 효과적이었지만 이것이 성공적인 목표 형태 습득으로 이어지는 않았다는 것이다(Nassaji and Tian 2010, Storch 2007). 연구자들은 이러한 결과가 학습자들의 제한적인 제2언어 지식, 효과적인 협업 기술의 부족 때문이라고 설명하고 있다. 편집과제가 실제적인 제2언어 습득으로 이어지기 위해서는 이와 같은 장애 요인의 해소가 필요한데, 그 방안 가운데 하나가 편집과제를 반복하는 것이다. 편집과제를 여러 차례 반복하다 보면 학습자들이 과제 및 협업에 친숙해져 보다 적극적인 상호작용이 이루어질 수 있을 것이다. 또한 최근 활발히 이루어지고 있는 과제 반복(task repetitions) 연구들에 따르면, 동일하거나 유사한 과제를 반복할 경우 학습자들은 인지적 자원(attentional resources)을 언어의 다양한 측면에 사용할 수 있게 되어 과제 수행 및 제2언어습득에 긍정적인 영향을 미친다(Bygate 2018).

이에 본 연구는 하위 수준 한국 대학생들을 대상으로 텍스트 편집과제를 3회에 걸쳐 반복 시행한 후 현재완료 향상도를 조사하였다. 이때 학습자 간 협력 유무에 따라 효과가 달

라지는지 알아보기 위하여 대학생들을 개별수행 집단과 짝수행 집단으로 나누어 실험 연구를 시행하였다. 또한 과제 수행 횟수에 따라 학습자들의 과제수행도가 어떻게 변화하는지 조사하였다. 본 연구에서 제기한 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 편집과제의 반복과 협력 유무(개별수행 vs. 짝수행)가 하위 수준 대학생들의 현재완료 습득에 영향을 미치는가?
- 2) 편집과제 수행 횟수가 증가함에 따라 하위 수준 대학생들의 과제수행도(현재완료 오류 발견 및 수정)에는 어떠한 변화가 있는가? 협력 유무에 따라 과제수행도에 차이가 있는가?
- 3) 짝수행 집단에서 개인별 과제참여도는 현재완료 습득과 관련이 있는가?

## 2. 선행 연구

Swain(1993)의 출력 가설(Output Hypothesis)에 따르면, 학습자들은 입력을 통해 알게 된 내용을 산출함으로써 해당 언어 및 언어를 사용하는 과정에 대해 인식하게 되고 진정한 의미의 언어 습득을 할 수 있게 된다. 따라서 학습자들에게 제2언어를 산출할 충분한 기회를 제공하는 학습 환경이 필요하다. 이를 위한 방안으로 여러 종류의 출력 과제(Output tasks)가 활용되어 왔다. 이들 중 일부는 의미뿐만 아니라 언어 형태에 대한 초점을 주요 목적으로 하고 있는데 그 대표적인 활동이 디토글로스이다. 그동안 국내외에서 디토글로스에 대한 연구가 활발하게 이루어졌는데(강은영 2017, 김연희 외 3인 2009, 김지정, 홍선호 2018, 김창호 2012, 박옥희 2013, 박정주, 이희경 2009, 이명관 2014, 주미란 2014, 최윤정, 김신혜 2012, 최지연, 홍선호 2011, LaPierre 1994, Kowal and Swain 1994, Leeser 2004, Nabei 1996, Swain 1998), 이는 디토글로스가 형태 초점 과제임과 동시에 학습자 간 협력을 수반하는 활동이기 때문일 것이다. 선행 연구들은 사회문화이론이나 상호작용 가설에서 주장하듯이 디토글로스가 학습자 간 상호작용을 통해 형태에 대한 집중 및 습득을 촉진시킨다는 결과를 지속적으로 제시해 왔다.

하지만 텍스트를 있는 그대로 재구성해야 하는 디토글로스는 인지적 부담이 높고, 특히 언어적 지식이 제한적인 하위 수준 학습자의 경우에는 형태에 대한 논의가 적절히 이루어지기 어렵다. Leeser(2004)는 하위 학습자들의 경우 텍스트 재구성을 위한 논의 과정에서 형태통사적 요소보다는 어휘적 요소에 초점을 맞추는 것을 발견하였다. 또한, Baek과 Lee(2012)는 한국 중학생을 대상으로 한 연구에서 능숙도가 낮은 학습자들의 경우 텍스트의 난이도가 높아지자 형태에 대한 논의가 급격히 감소하는 것을 발견하였다. 이에 최근에는 디토글로스를 변형한 형태 초점 과제들이 주목을 받고 있는데, 들려준 텍스트 전체를 재구성하는 대신 그 일부를 채우는 재구성 빈칸 채우기 과제(reconstruction cloze tasks)나,

들려준 내용과 다른 부분을 찾아 고치는 텍스트 편집과제 등이 바로 그것이다(Nassaji and Fotos 2011). Storch(1999)는 호주의 한 대학교에서 ESL 프로그램을 이수한 성인 학습자 8명을 대상으로 세 가지 유형의 과제, 즉 자유작문, 재구성 빈칸 채우기, 편집과제를, 한번은 개별적으로, 한번은 원하는 짝과 함께 수행하도록 한 후 과제수행도를 비교하였다. 재구성 빈칸 채우기와 편집과제의 경우 짝활동으로 과제를 수행했을 때 정확성이 더 높았다. 자유작문의 경우에도 짝과 함께 수행했을 때 문장의 길이와 구조의 복잡성(complexity)은 낮아졌지만 정확성은 향상되었다. 이러한 결과는 협력적 과제 수행이 언어 형태에 대한 집중을 강화했음을 시사한다. 편집과제만을 대상으로 한 Storch(2007)의 연구에서는 짝활동 집단이 개별활동 집단보다 더 많은 오류를 정확하게 수정하였으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 그러나 짝수행 집단의 상호작용 분석 결과 학습자들은 어휘나 의미보다 형태에 대한 논의를 더 많이 한 것으로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 Storch는 협력적 형태 초점 과제가 정확한 형태 사용으로 이어지는 않을지라도 학습자들이 언어적 자원을 공유하고 언어 지식을 공동으로 구축할 수 있는 기회를 제공해 준다고 주장하였다. 이 연구에서 한가지 주목할 점은 짝별로 상호작용의 양상이 상이했다는 점이다. 일부 짝의 경우, 한 학습자가 일방적으로 주도적인 역할을 하고 나머지 학습자는 수동적인 역할을 함으로써 기대했던 상호작용이 이루어지지 않았다. 이러한 결과는 모든 짝활동이 반드시 효과적인 상호작용으로 이어지지 않으며, 따라서 각 짝의 상호작용 양상을 세밀하게 분석할 필요가 있음을 보여준다.

Nassaji와 Tian(2010)은 캐나다 대학의 성인 영어학습자 26명을 대상으로 재구성 빈칸 채우기 과제와 텍스트 편집과제를 개별활동과 짝활동으로 나누어 시행한 후 영어의 구동사(phrasal verb) 습득에 미치는 영향을 비교 연구하였다. 이 연구에서는 과제 수행뿐만 아니라 목표 형태의 향상도를 측정함으로써 형태 초점 과제가 학습자들의 인지와 습득에 미치는 영향을 동시에 조사하였다. 연구 결과, 과제 유형 비교에서는 텍스트 편집과제가 재구성 빈칸 채우기 과제보다 과제완성도와 구동사 향상도 측면에서 효과적인 것으로 나타났다. 협력의 효과와 관련해서는 짝과 함께 수행한 학습자들이 개별수행 집단보다 과제완성도는 더 높았으나 더 높은 구동사 향상도를 보이지는 않았다. 즉, 협력이 과제 수행 과정에서 형태에 집중하는 데에는 도움이 되었으나 이러한 인지적 이점이 습득으로 이어지는 못한 것이다. 이와 같은 결과는 디토글로스에서의 협력 효과를 연구한 Kuiken과 Vedder(2002)에서도 발견된다. 형태 습득에서 협력 학습의 효과가 나타나지 않은 이유에 대해 Nassaji와 Tian은 짝활동에서의 상호작용이 지나치게 짧고 제한적이어서 구동사에 대한 지식을 내재화하고 습득하는 데에까지 영향을 미치지 못했을 것으로 추정하였다. 또한 목표 형태였던 구동사가 생소해서 학습자들이 건설적인 비계와 피드백을 제공하기 어려웠거나, 효과적으로 협업하는 법을 알지 못했을 가능성을 언급하였다.

기존 연구에서 협력적 형태 초점 과제들이 습득에 효과를 미치지 못한 또 다른 이유는 과제 횟수와 관련이 있어 보인다. 기존 연구들 대부분은 1~2회의 과제를 개별적으로 혹은 협

력하여 수행하게 한 후 전후의 결과를 비교하였다. 습득을 위해서는 형태를 인지하고 내재화하는 시간과 과정이 필요하다는 점을 고려하면, 불과 1~2회의 형태 초점 과제 수행을 통해 습득 효과를 기대하기는 어렵다. 이와 관련하여 최근 활발하게 연구가 이루어지고 있는 과제 반복(task repetitions)의 효과에 주목할 필요가 있다.

과제 반복이란 “동일한, 혹은 약간 변형된 과제를 전체 혹은 그 일부를 반복”(Bygate and Samuda 2005, p. 43)하는 것을 말한다. 이때 동일한 과제를 그대로 반복하는 것을 동일 과제 반복(exact task repetition), 동일한 절차를 내용만 바꾸어 반복하는 것을 절차 반복(procedural repetition), 내용은 동일하되 절차를 바꾸어 반복하는 것을 내용 반복(content repetition)이라고 한다(Kim, Crossley, Jung, Kyle and Kang 2018). Bygate(2001, 2018)는 동일하거나 유사한 과제를 반복할 경우 이전 단계 수행에서 사용했던 내용이나 형태를 활용할 수 있기 때문에 학습자의 인지적 부담이 줄어들고, 그 결과 이전 단계에서 간과했던 언어적 요소들에 주의를 기울일 수 있게 되어 과제 수행이 향상되고 습득에 도움이 된다고 주장한다. 이러한 주장은 수많은 실증 연구를 통해 뒷받침되고 있다(예. Bygate 1996, 2001, Bygate and Samuda 2005, Kim and Lee 2019). 그러나 이들 대부분은 담화 수준의 말하기나 작문 과제를 반복 수행하게 한 후 발화의 정확성, 복잡성, 유창성 측면에서의 효과를 조사한 연구들로, 형태 초점 과제를 반복한 후 형태 습득 효과를 조사한 연구는 찾아보기 어렵다.

이에 본 연구는 형태 초점 과제의 하나인 텍스트 편집과제를 하위 수준 한국 대학생들에게 반복 수행하게 한 후 과제수행도와 현재완료 습득 측면에서의 효과를 조사하였다. 또한 과제 수행 방식을 개별수행과 짝수행으로 나누어 그 효과를 비교하였다. 본 연구에서의 과제 반복이란 내용을 바꾸어 가면서 동일한 절차의 과제를 반복하는 절차 반복을 의미한다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1 연구 대상

본 연구의 대상자는 경기도에 위치한 전문대학교에 재학중인 신소재응용과 2학년 학생 44명이다. 연구 대상자들은 교양영어를 수강하는 학생들이며 세부전공(디스플레이, 신소재)에 따라 A반 24명, B반 20명으로 나뉘어 연구자 중 한 명이 진행한 강의를 수강하고 있었다. 이들 대부분이 공인 영어시험에 응시하지 않고 학교 내에서 일괄적으로 시행하는 영어 시험도 없어서 학생들의 영어 능력에 대한 명확한 지표는 없으나, 다음과 같은 근거로 이들의 영어 능숙도를 하위 수준으로 추정할 수 있다. 해당 대학 재학생들의 영어 학습 및 능숙도를 조사한 김경희, 박강훈, 박주홍(2013)에 따르면 재학생 대부분은 특성화 고등학교 출신으로 대학 입학 이전에 영어 학습 경험이 부족하고 영어 능력 또한 취약하다. 대학 입학

후에도 교양영어 수업 시간이 제한적이고 자격증과 취업을 최우선 목표로 하는 대학 분위기로 인하여 자율적인 영어 학습은 거의 이루어지지 않는다. 실제 본 연구에서 시행한 사전 문법능력 시험(3.2.2 참조)에서 학생들은 20점 가운데 평균 8.825점을 받았는데, 연구자가 교양영어를 가르치면서 파악한 학생들의 수준을 고려하여 문항에 사용한 어휘와 문항 난이도를 중학교 수준으로 조정한 점을 고려하면 이들의 영어 능숙도는 하위 수준으로 보는 데에 무리가 없다.

A반은 개별수행 집단으로, B반은 짝수행 집단으로 임의 배정한 후 모든 실험 과정에 참여하지 못한 학생들의 자료를 제외한 결과 개별수행 집단은 22명(남학생 21명, 여학생 1명), 짝수행 집단은 18명(남학생 16명, 여학생 2명)의 자료를 얻을 수 있었다.

## 3.2 연구 도구

### 3.2.1 목표 형태 및 사전/사후평가지

본 연구는 형태 초점의 대상으로 현재완료를 선정하였는데 그 이유는 현재완료가 중고등학교에서 주요 문법 사항으로 빈번하게 다루어지고 있음에도 불구하고 많은 한국 영어학습자들이 사용에 어려움을 겪고 있기 때문이다. 실제 연구자가 교양영어 수업에서 관찰한 바로도 다수의 학생이 현재완료를 제대로 사용하지 못하고 있었다. 이에 형태 초점 출력 과제의 대상으로 적절하다고 판단하였다.

텍스트 편집과제가 현재완료 습득에 미치는 효과를 검증하기 위하여 사전, 사후평가를 개발하였다. 평가지는 주어진 문장의 빈칸에 들어갈 가장 적절한 표현을 선택하는 객관식 4지선다형 20문항으로 구성하였고 각 문항당 배점은 1점으로 하였다. 이 가운데 현재완료와 관련된 문항이 10문항이고 나머지 10문항은 현재완료를 목표로 하고 있다는 것을 학습자들이 눈치채지 못하도록 기타 시제, 가정법, 수동태, 의문사, 비교급, 부정사, 동명사, 조동사 등에 관한 문항으로 구성하였다.

평가지 제작을 위해 Kim(2006)의 연구에서 사용된 평가지와 중고생 대상 영문법 교재들을 참고하였고 연구자가 교양영어 수업에서 가르쳤던 내용도 일부 포함하여 평가를 제작하였다. 사전평가지와 사후평가지 문항은 주어와 일부 내용어만 바꾼 동일한 문법 항목으로 구성하였다. 학습자들이 모를 것으로 예상되는 어휘는 (1)의 예시에서처럼 문항 아래에 별표로 의미를 제시하였다.

※ 문맥의 상황에 맞게 다음 빈칸에 들어갈 가장 적절한 것을 고르시오.

1. For ten years, he \_\_\_\_\_ part in volunteer work.  
 ① takes                      ② has taken                      ③ took                      ④ will take  
 \*take part in ~에 참여하다 \*volunteer work 자원봉사

2. I wanted \_\_\_\_\_ home, but I decided to make my son happy.  
 ① stay                      ② staying                      ③ to stay                      ④ stayed

그림 1. 문법 능력 평가 문항 예시

3.2.2 텍스트 편집과제 활동지

텍스트 편집과제 개발에서 가장 중요한 요소 중 하나는 학습자의 수준에 맞는 텍스트를 선정하는 것이다. 텍스트의 내용과 언어 형태가 너무 복잡할 경우 과제 해결이 어렵고, 그 반대로 너무 쉬울 경우 현재 수준보다 상위의 언어를 사용할 필요가 없어 학습 효과를 기대하기 어렵다(Nassaji and Fotos 2011). 본 연구에서는 연구 대상 학생들의 어휘 및 문법 능력 수준이 제한적임을 고려하여 중학교 교과서에서 텍스트를 추출하였다. 13종의 교과서 중 현재완료가 포함된 3종의 서로 다른 출판사의 교과서에서 표 1과 같이 텍스트를 선정하여 총 3회의 편집과제에 사용하였다. 각 텍스트의 길이는 총 14문장으로 동일하게 구성하였다.

표 1. 편집과제에 사용된 텍스트

	교과서	주제
편집과제1	Middle School English 2(천재교육, 이재승 외 6인)	The world of cartoons
편집과제2	Middle School English 2(능률교육, 김성곤 외 8인)	Traditional Korean Symbols
편집과제3	Middle School English 2(천재교육, 정사열 외 5인)	A Selfie Show

선정된 텍스트를 바탕으로 Nassaji와 Fotos(2011)가 제시한 텍스트 편집과제 절차에 따라 그림 2와 같은 활동지를 제작하였다. 1단계에서 학생들은 교사가 읽어주는 텍스트를 2회 청취하게 되는데 첫 번째 청취는 듣기만, 두 번째 청취는 들으면서 메모를 할 수 있도록 했다. 2단계에서는 교사가 나누어준 텍스트를 보면서 앞서 들었던 내용과 다른 부분(오류)을 찾아 수정하는 활동을 하게 했다. 학생들이 받은 텍스트에는 14문장 중 10개의 문장 일부가 변경되어 있었다. 이 가운데 목표 형태인 현재완료 오류는 5개였고, 나머지 5개는 현재완료와 관련 없는 오류(다른 문법 항목 2개, 내용 관련 3개)였는데 이것은 학생들이 의미와 형태 모두에 주의를 기울이도록 하기 위함이었다. 학생들의 어휘 수준을 고려하여 모를 것으로 예상되는 단어는 지문 밑에 의미를 제시해주었다. 오류 수정 활동이 끝난 후, 학생

들은 교사가 나누어준 원본 텍스트를 보면서 자신들이 수정한 내용이 맞는지 확인하는 시간을 가졌다.

텍스트 편집과제 활동지

[1단계] 2번 내용 듣기

1. 첫 번째 듣기 - 먼저 내용을 이해하기 위해 적지 말고 주의 깊게 들어보세요.
2. 두 번째 듣기 - 단어나 표현 등을 받아 적으며 들으세요. 지금 들은 내용을 바탕으로 2단계에서 오류 고치기 활동을 합니다. 영어 단어를 바로 받아 적어도 되고, 한글로 주요 내용을 메모해도 됩니다.

[2단계] 오류 고치기

1. 앞서 들은 것을 바탕으로 다음 장의 활동지의 오류를 찾아서 고쳐보세요.
2. 나누어준 원문과 고친 내용을 비교하세요.

그림 2. 텍스트 편집과제 활동지

### 3.3 자료 수집 절차

본 연구는 2019년 봄학기 3주간에 걸쳐 주 1회 1시간씩 교양영어 수업 시간을 이용하여 이루어졌다. 1주차에는 문법 사전평가를 15분간 시행한 후 첫 번째 편집과제를 실시했다. 먼저 교사가 2회에 걸쳐 텍스트를 읽어준 후, 오류가 포함된 텍스트를 학생들에게 나누어주었다. 학생들은 15분간 배정 집단에 따라, 혼자서 혹은 원하는 짝과 함께 오류를 찾아 수정하였다. 이후 교사가 원본 텍스트를 나누어주고 10분간 자신들이 수정한 부분과 대조하면서 확인하도록 하였다. 짝수행 집단에게는 텍스트 편집과제를 수행하는 동안 스마트폰 녹음 기능을 이용하여 짝과의 대화를 녹음한 후 제출하도록 하였다. 2주차와 3주차에는 다른 텍스트를 사용하여 동일한 절차로 편집과제를 수행하였다. 짝수행 그룹은 1주차와 같은 짝과 지속적으로 과제를 수행하도록 하였다. 3주차 편집과제가 모두 끝난 후 15분간 문법 사후평가를 시행하였다.

### 3.4 자료 분석

연구문제 1과 관련하여 편집과제의 반복 및 협력이 목표 형태인 현재완료 습득에 영향을 미치는지 조사하기 위하여 집단별로 현재완료 사전평가 점수, 사후평가 점수, 증감 점수의 평균과 표준편차를 계산한 후 SPSS 25.0 for windows를 이용하여 추론통계를 시행했다.



과제 반복 효과는 각 집단별로 사전평가 점수와 사후평가 점수에 대한 대응표본  $t$ 검정을 시행하여 확인하였다. 협력 유무에 따른 집단간 차이는 정규분포 조건을 만족시키는 경우 독립표본  $t$ 검정을, 만족시키지 못하는 경우 Mann-Whitney U검정을 시행하였다. 전자의 경우  $t$ 값과  $p$ 값을 모두 제시하였고, 후자의 경우에는  $p$ 값만을 제시하였다.

연구문제 2와 관련하여 과제수행도는 매 과제를 수행할 때마다 학생이 발견한 현재완료 오류의 개수와 정확하게 수정한 개수를 파악하였다. 짝수행 집단의 경우 과제수행도는 학생 개인이 아니라 짝별로 개수를 도출하였다. 이러한 과제수행도가 과제를 반복하면서 어떻게 변화하는지 추이를 조사하였다. 매 과제 수행 시 두 집단의 차이는 독립표본  $t$ 검정이나 Mann-Whitney U검정을 통해 확인하였다.

연구문제 3에 답하기 위하여 짝수행 집단의 대화를 녹음한 오디오 파일을 들으면서 짝 내에서의 개인별 과제참여도를 확인하였다. 개인별 과제참여도는 각 개인이 발견한 현재완료 오류 개수와 수정한 현재완료 오류 개수로 나타났다. 가령, 학생 A와 학생 B로 구성된 짝1이 과제 수행에서 2개의 현재완료 오류를 발견했다면 이 짝의 과제수행도는 2가 된다. 만일 이 2개의 오류 모두를 학생 B가 발견했다면 학생 A의 과제참여도는 0, 학생 B의 과제참여도는 2가 되는 것이다. 이런 식으로 매 과제 수행에서의 개인별 현재완료 발견 개수와 수정 개수를 파악한 후, 현재완료 습득과의 관계를 조사하기 위하여 Pearson 상관관계 분석을 시행하였다. 모든 추론통계의 유의수준은  $p < .05$ 로 정하였다.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 4.1 텍스트 편집과제의 반복과 협력이 현재완료 습득에 미치는 영향

표 2는 두 집단의 현재완료 사전평가 점수와 사후평가 점수, 증감 점수를 나타낸 것이다.

표 2. 협력 유무에 따른 현재완료 사전·사후평가 점수

집단	사전평가(총 10점)		사후평가(총 10점)		대응차	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
개별수행 ( $n = 22$ )	3.59	2.06	6.50	2.67	2.91	3.05
짝수행 ( $n = 18$ )	4.72	1.99	8.06	2.26	3.33	3.11

사전 동질성 검사를 위하여 두 집단의 현재완료에 대한 사전평가 점수를 비교한 결과 짝수행 집단의 평균이 개별수행 집단보다 높게 나타났다. 그러나 이러한 차이는 독립표본  $t$ 검정 결과 통계적으로 유의미하지 않았다( $t = -1.752, p = .088$ ).

텍스트 편집과제의 반복이 현재완료 습득에 도움이 되었는지 알아보기 위하여 각 집단내에서 사전평가 점수와 사후평가 점수를 비교하였다. 개별수행 집단의 경우 사후평가에서 2.91점, 짝수행 집단의 경우 3.33점의 향상을 보였는데 이는 사전평가 점수의 1.7~1.8배에 해당한다. 대응표본 *t*검정 결과 이러한 점수 증가는 두 집단 모두에서 통계적으로 유의미한 수준이었다(개별수행 집단:  $t = 4.468, p = .001$ , 짝수행 집단:  $t = 4.553, p = .001$ ).

다음으로 과제 수행시 협력 유무에 따라 현재완료 향상도가 달라졌는지 살펴보기 위하여 두 집단의 사후평가 점수를 비교하였다. 짝수행 집단의 점수가 개별수행 집단의 점수보다 높았으나 Mann-Whitney U검정 결과 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다( $p = .075$ ). 사전평가 점수와 사후평가 점수 간의 증감 점수를 비교한 결과 역시 비슷했다. 짝수행 집단이 약간 더 높은 증가폭을 보였지만 독립표본 *t*검정 결과 유의미한 차이는 없었다( $t = -.434, p = .667$ ).

이상의 결과를 종합하면, 형태 초점 편집과제의 반복은 하위 수준 대학생들의 현재완료 습득에 긍정적인 효과를 가져왔다. 하지만 과제 수행 시 학습자들 간의 협력 유무는 현재완료 습득에 유의미한 차이를 가져오지 않았다.

#### 4.2 텍스트 편집과제의 반복과 협력이 과제수행도에 미친 영향

편집과제의 반복이 어떻게 현재완료 습득으로 이어졌는지 명확히 이해하기 위해서는 학생들의 과제 수행 과정을 자세히 살펴볼 필요가 있다. 표 3은 편집과제의 매 시행 단계에서 두 집단이 발견한 전체 오류의 개수 및 정확하게 수정한 전체 오류의 개수를 나타낸 것이다. 이를 통해 편집과제를 반복하면서 두 집단의 과제수행도가 어떻게 변화했는지 살펴볼 수 있다.

표 3. 반복 시기와 협력 유무에 따른 과제수행도: 전체 오류 대상(총 10개)

집단	오류 발견 개수						오류 수정 개수					
	과제1		과제2		과제3		과제1		과제2		과제3	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
개별수행 ( $n = 22$ )	2.27	1.91	3.23	2.02	3.36	2.54	.50	.91	1.50	1.85	2.18	2.38
짝수행 ( $n = 9$ )	2.11	1.83	5.56	3.05	5.00	2.50	1.44	1.01	4.56	2.70	4.56	2.96

반복 시기에 따른 과제수행도의 변화를 살펴보면, 두 집단 모두 두 번째 수행에서 오류 발견 개수는 물론 오류 수정 개수의 향상을 보였다. 특히 짝수행 집단의 증가폭이 컸는데, 개별수행 집단이 각각 .96, 1.00의 향상을 보인 데 반해, 짝수행 집단은 각각 3.45, 3.12의

향상을 보였다. 세 번째 수행에서는 개별수행 집단의 경우 완만한 증가세를 보인 반면, 짝수행 집단은 약간 감소하거나 동일한 수준의 과제수행도를 나타냈다.

한편, 각 수행 시기별로 두 집단의 과제수행도를 비교해 보면, 첫 번째 수행에서 두 집단의 오류 발견 개수는 비슷한 수준이었으나 정확하게 수정한 오류의 개수는 짝수행 그룹이 유의미하게 높았다( $p = .026$ ). 두 번째 수행에서는 짝수행 그룹이 오류 발견 개수는 물론 ( $t = -2.504, p = .018$ ) 오류 수정 개수에서도 유의미하게 높은 결과( $p = .003$ )를 나타냈다. 세 번째 수행에서는 첫 번째 수행과 마찬가지로 짝그룹의 오류 수정 개수만이 유의미하게 높았다( $p = .033$ ).

이상의 결과를 종합하면, 편집과제의 반복은 학생들이 더 많은 오류를 발견하고 이를 정확하게 수정하는 데에 긍정적인 효과를 보였다. 이때 짝과 협력하여 수행하는 경우 더 높은 과제완성도를 보였는데, 그 효과는 특히 오류를 수정하는 데에서 두드러지게 나타났다. 첫 번째 수행과 세 번째 수행에서 볼 수 있듯이 설령 비슷한 개수의 오류를 발견하더라도 짝수행 집단은 개별수행 집단보다 더 많은 오류를 정확하게 수정할 수 있었다. 이는 상호작용을 통해 언어적 자원을 공유함으로써 언어 형태에 대한 인식과 해결이 과제를 혼자 수행할 때보다 더 효과적으로 이루어졌음을 시사한다.

하지만 이러한 결과는 현재완료 습득에 있어서 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었다는 앞선 결과와 배치되는 것처럼 보인다. 그러나 표 3의 결과는 현재완료뿐만 아니라 내용 및 다른 문법 사항에 대한 오류 발견 및 수정을 포함하고 있어 현재완료 습득과 직접적으로 연관짓기 어렵다. 이에 현재완료 오류만을 대상으로 두 집단의 오류 발견 개수와 수정 개수를 분석한 결과, 표 4와 같았다.

표 4. 반복 시기와 협력 유무에 따른 과제수행도: 현재완료 오류 대상(총 5개)

집단	현재완료 오류 발견 개수						현재완료 오류 수정 개수					
	과제1		과제2		과제3		과제1		과제2		과제3	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
개별수행 ( $n = 22$ )	.73	.99	1.55	1.30	1.95	1.68	.18	.40	.77	1.15	1.32	1.52
짝수행 ( $n = 9$ )	.33	.50	2.67	1.73	3.00	1.66	.33	.50	2.22	2.11	2.56	2.07

두 집단 모두 편집과제를 반복함에 따라 현재완료 오류 발견 및 수정 개수에서 지속적인 증가세를 보였다. 짝수행 집단의 경우 특히 두 번째 과제 수행에서 큰 폭의 향상을 보였는데 이는 전체 오류를 대상으로 한 과제수행도 분석 결과와 일치한다. 이처럼 짝수행 집단이 두 번째 수행에서 과제수행도가 급격히 향상된 이유는 첫 번째 과제 수행을 통해 편집과제 및 상호작용에 친숙해졌기 때문으로 추측해 볼 수 있다. 그러나 매 과제 수행 시기별로 두

집단의 과제수행도를 비교한 결과, 현재완료 오류 발견 개수나 수정 개수에서 두 집단 간 유의미한 차이는 발견되지 않았다.

이러한 결과를 종합하면, 편집과제의 반복을 통해 학생들은 현재완료와 관련하여 더 많은 오류를 발견하고 정확하게 수정할 수 있게 되었다. 이는 과제 반복 연구들에서 주장하는 바와 같이 유사한 과제를 반복 수행함으로써 인지적 부담이 줄어들어 목표 형태에 더 많은 주의를 기울일 수 있게 되었기 때문으로 보인다. 이처럼 과제 반복을 통해 증가된 현재완료에 대한 주의 집중은 사후평가에서의 실질적인 향상으로 이어졌다. 그러나 과제 반복과 달리, 협력 유무는 현재완료 오류 발견 및 수정에 유의미한 영향을 미치지 않았다. 이러한 결과를 표 3에서 짝수행 집단의 오류 발견과 수정이 개별수행 집단보다 높았다는 결과와 연결해보면, 짝과의 협업은 현재완료 이외의 오류를 발견하고 수정하는 데에 더 효과를 발휘한 것으로 추론해 볼 수 있다. 이를 확인하기 위해 녹음된 짝수행 집단의 상호작용을 분석한 결과, 내용 오류에 대한 논의가 다수 이루어지고 있음을 발견할 수 있었다. 이는 능숙도가 낮은 학습자일수록 언어의 형태보다는 의미를 파악하는 데에 초점을 둔다는 VanPattern(1990)의 주장이나, 협력적 출력 과제 수행에서 형태통사적 측면보다 어휘에 초점을 둔다는 Leaser(2004)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 사전평가에서 나타났듯이 본 연구의 참여 학생들은 현재완료 지식이 대체로 제한적이었기 때문에 짝과의 상호작용 및 비계를 통해 현재완료 오류를 찾아내고 정확하게 수정하는 데에 어려움이 있었을 것이다. 그 결과 사후평가에서 짝수행 집단과 개별수행 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았을 것으로 추정해 볼 수 있다.

#### 4.3 협력적 편집과제 수행에서의 개인별 과제참여도와 습득과의 관계

본 연구에서 현재완료 오류 발견 및 수정, 그리고 습득에 있어서 협력 효과가 미비했던 이유를 파악하기 위하여 짝수행 집단을 대상으로 짝내에서의 개인별 과제참여도를 살펴보았다. Storch(2007)의 연구에서 볼 수 있듯이 한 학습자가 주도적인 역할을 하고 다른 학습자는 수동적으로 참여하는 경우 동일한 수준의 학습이 일어나기 어렵기 때문이다. 녹음된 대화를 분석한 결과 각 학생이 발견하고 수정한 현재완료 오류 개수는 표 5와 같았다. 3회의 편집과제를 수행하는 동안 학생들이 발견한 오류는 총 0~7개, 정확하게 수정한 오류는 총 0~8개로 학생 간에 큰 차이를 보였다.

편집과제 수행과정에서의 참여도와 현재완료 평가 점수 간의 관련성을 확인하기 위하여 Pearson 상관관계 분석을 시행한 결과, 표 6과 같았다. 우선 편집과제에서의 현재완료 오류 발견 개수와 수정 개수 간에는 높은 상관관계가 있었다( $r = .932, p = .001$ ). 이것은 학생들이 현재완료 오류를 발견하면 대체로 이를 정확하게 수정할 수 있었음을 보여준다. 또한 현재완료 오류 발견 개수는 현재완료 사후평가 점수와 통계적으로 유의미한 상관관계를 보였다( $r = .480, p = .044$ ). 즉, 현재완료 오류를 많이 발견한 학생일수록 사후평가에서 높

은 점수를 받는 경향이 있었다. 이는 과제 수행과정에서의 참여도에 따라 현재완료 습득이 달라짐을 의미한다. 현재완료 수정 개수 역시 통계적으로 유의미한 수준은 아니었으나 사후평가 점수와 양의 상관관계를 보였다( $r = .427, p = .077$ ). 짝 2의 경우를 예로 들면, 학생 C는 3회의 편집과제 동안 총 1개의 현재완료 오류를 발견하였고 정확히 수정한 오류는 하나도 없었다. 반면, 짝이었던 학생 D는 4개의 오류를 발견하고 2개를 수정하였다. 두 사람의 사전평가 점수는 4점과 5점으로 비슷하나 사후평가 점수는 각각 5점과 10점으로 큰 차이를 보였다. 이는 과제수행 과정에서의 개별 참여도와 사후평가 점수 간에 관련성이 있음을 보여준다.

표 5. 짝수행 집단의 개인별 과제참여도와 현재완료 점수

		현재완료 오류 발견 개수				현재완료 오류 수정 개수				현재완료 평가	
		과제1	과제2	과제3	합계	과제1	과제2	과제3	합계	사전	사후
PAIR 1	A	0	0	2	<b>2</b>	0	0	1	<b>1</b>	0	10
	B	0	2	0	<b>2</b>	0	0	1	<b>1</b>	8	9
PAIR 2	C	0	0	1	<b>1</b>	0	0	0	<b>0</b>	4	5
	D	1	1	2	<b>4</b>	1	1	0	<b>2</b>	5	10
PAIR 3	E	0	0	1	<b>1</b>	0	0	0	<b>0</b>	6	9
	F	0	3	2	<b>5</b>	0	3	3	<b>6</b>	2	10
PAIR 4	G	0	0	0	<b>0</b>	0	0	0	<b>0</b>	4	6
	H	0	2	1	<b>3</b>	0	2	0	<b>2</b>	8	10
PAIR 5	I	1	4	2	<b>7</b>	1	4	3	<b>8</b>	5	10
	J	0	1	3	<b>4</b>	0	1	2	<b>3</b>	4	7
PAIR 6	K	0	0	1	<b>1</b>	0	0	1	<b>1</b>	4	4
	L	0	2	1	<b>3</b>	0	0	1	<b>1</b>	6	5
PAIR 7	M	0	1	3	<b>4</b>	0	1	3	<b>4</b>	2	10
	N	1	3	2	<b>6</b>	1	3	2	<b>6</b>	5	9
PAIR 8	O	0	0	0	<b>0</b>	0	0	0	<b>0</b>	5	10
	P	0	0	1	<b>1</b>	0	0	1	<b>1</b>	5	5
PAIR 9	Q	0	3	4	<b>7</b>	0	3	3	<b>6</b>	6	10
	R	0	2	1	<b>3</b>	0	2	2	<b>4</b>	6	6

표 6. 짝수행 집단의 개인별 과제참여도와 현재완료 습득 간의 상관관계

	오류 발견 개수	오류 수정 개수	사전평가 점수	사후평가 점수
오류 발견 개수	1	.932** ( $p = .001$ )	.013 ( $p = .958$ )	.480* ( $p = .044$ )
오류 수정 개수		1	-.073 ( $p = .774$ )	.427 ( $p = .077$ )
사전평가 점수			1	-.062 ( $p = .808$ )
사후평가 점수				1

반면, 현재완료 사전평가 점수는 오류 발견 개수나 수정 개수, 사후평가 점수와 거의 관련이 없었다. 학생 F의 경우, 사전평가 점수는 10점 중 2점에 불과했으나 편집과제 수행과정에서 5개의 현재완료 오류를 발견하였고 6개의 현재완료 오류를 수정하였으며, 그 결과 사후평가에서 10점 만점을 받았다. 반면, 짝이었던 학생 E는 사전평가 점수가 6점으로 훨씬 높았음에도 불구하고 1개의 오류를 발견하고 0개의 오류를 수정하였다. 사후평가 점수에서 3점의 향상을 보였으나 학생 F보다 낮은 점수를 받았다. 이러한 결과는 목표 형태에 대한 사전 지식보다는 과제 수행과정에서 목표 형태를 인지하고 해결해 나가는 노력이 습득에 있어서 중요한 역할을 한다는 것을 시사한다.

## 5. 결론

본 연구는 하위 수준 대학생들을 대상으로 형태 초점 과제의 하나인 텍스트 편집과제를 3회 반복 수행하게 한 후 그 효과를 과제수행도와 현재완료 습득 측면에서 측정하였다. 이때 협력 유무에 따라 과제 반복 효과가 달라지는지 조사하였다. 연구 결과 학생들은 과제 반복 횟수가 증가하면서 더 많은 오류를 발견하고 수정하였고, 현재완료 습득에서도 유의미한 향상을 보였다. 반면, 협력 유무는 과제수행도나 습득에 유의미한 차이를 가져오지 않았다. 즉, 짝과 함께 과제를 수행하는 것이 개별적으로 수행하는 것보다 오류를 발견하고 수정하는 데에 더 유리하거나 현재완료 습득에 더 도움이 되지 않았다. 그러나 짝활동에서의 개인별 과제참여도를 분석한 결과, 편집과정에 적극적으로 참여하여 오류를 찾고 수정한 학습자들일수록 현재완료 향상도가 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 텍스트 편집과제 효과를 조사한 기존 연구들이 목표 형태 습득 면에서의 효과를 발견하지 못한 이유가 단발성 과제 수행 때문이었을 가능성을 시사한다. 또한 교육적 측면에서는 하위 수준 학습자들의 문법 지도와 관련하여 다음과 같은 시사점을 제공한다. 영어 능력이 제한적인 하위 수준 학습자들의 경우 형태 초점 과제 수행에 어려움을 겪기 때문에 추가적인 도움이 필요한데, 이때 학습자 간 협력보다는 과제를 반복하는 것이 더

효과적일 수 있다. 학생들은 과제 반복을 통해 과제에 친숙해지고 목표 형태에 더 많은 주의를 기울일 수 있게 됨으로써 해당 형태를 더 잘 습득할 수 있게 된다. 그렇다고 해서 협력의 효과가 과소평가되어서는 안 된다. 본 연구에서 짝활동 참여도와 목표 형태 습득 간에 유의미한 상관관계가 있었다는 점에 주목할 필요가 있다. 이러한 결과는 짝활동 시행 자체가 중요한 것이 아니라 짝활동에서 각 학생이 과제 수행에 얼마나 적극적으로 참여하여 실제적인 상호작용과 비계를 경험할 수 있는지가 중요함을 보여준다. 따라서 교사는 형태 초점 과제를 시행하는 경우 개개 학생들의 상호작용에 주의를 기울이고 이를 촉진할 방안을 고민할 필요가 있다. 가령, 각 학생에게 과제를 수행하는 동안 주의를 기울일 요소를 배분해 주거나 개인별로 발견해야 할 최소 오류 수를 정하는 등의 방법을 생각해 볼 수 있다.

이상의 연구적, 교육적 의의에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 제한점을 지니고 있다. 먼저 본 연구에서는 집단 내에서의 현재완료 점수 향상도와 반복 횟수별 과제수행도의 변화를 통해 텍스트 편집과제의 반복 효과를 측정하였다. 더 정확한 텍스트 편집과제의 반복 효과 측정을 위해서는 통제집단을 추가하여 집단간 비교를 시행할 필요가 있다. 또한 본 연구는 하위 수준 학생들을 대상으로 하고 있어, 영어 능숙도가 좀 더 높은 학습자들을 대상으로 유사 연구를 시행한 후 그 결과를 비교해 볼 필요가 있다.

## 참고문헌

- 김경희·박강훈·박주홍(Kim, K., K. Park and J. Park). 2013. 『한국폴리텍대학 취업경쟁력을 위한 전공영어 기초연구』 (A Preliminary Study on English Courses for Job Competitiveness at Korea Polytechnics). 인천: 한국폴리텍대학.
- 김성곤 외 8명(Kim, S. et al.). 2018. 『Middle School English 2』. 서울: (주)NE능률.
- 강은영(Kang, E. Y.). 2017. 대학 교양영어 수업에서 디토클로스를 활용한 말하기 중심과 쓰기 중심 듣기 후 활동이 학습자의 듣기 능력과 그들의 인식에 미치는 영향(The effects of speaking and writing activities in dictogloss on learners' listening abilities and perceptions at an EFL college context). 《영어영문학연구》(*Studies in English Language & Literature*) 43-1, 187-210.
- 김연희·주미란·이준(Kim, Y. H., M. Joo and J. Lee). 2009. 디토클로스 학습법을 통한 공과대학생의 영어능력 향상에 관한 연구(A study on improving English ability of engineering college student through dictogloss). 《한국공학교육학회》(*Korean Society for Engineering Education*) 12-1, 24-30.
- 김지정·홍선호(Kim, J-J. and S-H. Hong). 2018. 디토클로스(Dictogloss) 활동을 통한 초등 6학년 학습자의 과거 시제 습득 향상(A study of the effects of dictogloss on the elementary 6th graders learning of English past tense). 《언어학연구》

- (*Journal of Linguistic Studies*) 23-1, 47-65.
- 김창호(Kim, C.). 2012. 대학교 교양영어 학습에서 디토클로스(Dictogloss)의 효과에 관한 연구(A study on the effects of dictogloss in university English classes). 《영어영문학연구》(*Studies in English Language & Literature*) 38-2, 191-218.
- 박옥희(Park, O. H.). 2013. 디토클로스 지도 방법이 학습자들의 듣기 및 쓰기 능력에 미치는 효과(The effect of dictogloss on university students' listening and writing ability). 《학습자중심교과교육연구》(*Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 13-5, 453-479.
- 박정주·이희경(Park, J-J. and H-K. Lee). 2009. 중학교 영어 문법 수업에서 Dictogloss의 효과에 관한 연구(A study of the effect of dictogloss in middle school English classes). 《외국어교육》(*Foreign Languages Education*) 16-1, 147-171.
- 이재승 외 6명(Lee, J. et al.). 2019. 『MIDDLE SCHOOL ENGLISH 2』. 서울: (주)천재교육
- 이명관(Lee, M-K.). 2014. 디토클로스 활동이 대학 교양영어 수업에 미치는 영향(The effects of dictogloss on college English classes). 《현대영어영문학》(*Modern Studies in English Language & Literature*) 58-2, 237-263.
- 정사열 외 5명(Jung, S. et al.). 2018. 『MIDDLE SCHOOL ENGLISH 2』. 서울: (주)천재교육
- 주미란(Joo, M.). 2014. 디토클로스 듣기학습이 토익 듣기 파트별 성취도와 수업 태도에 미치는 영향-하위집단 중심으로(The effects of dictogloss listening activity on each part of TOEIC LC and learning attitude: focusing on low proficiency level learners). 《21세기영어영문학회》(*The 21<sup>st</sup> Century Association of English Language and Literature*) 27-2, 273-291.
- 최윤정 · 김신혜(Choi, Y. J. and S. Kim). 2012. 디토클로스 활동이 초등학생의 부정문 학습에 미치는 영향(Effects of dictogloss on elementary school students' English negative form). 《영어교과교육》(*Journal of the Korea English Education Society*) 11-2, 157-176.
- 최지연·홍선호(Choi, J-Y. and S-H. Hong). 2011. 디토클로스(Dictogloss)를 통한 초등 6학년 학습자의 의문문 습득 양상(The sixth graders' acquisition of question forms through dictogloss). 《초등영어교육》(*Primary English Education*) 17-2, 107-126.
- Baek, S-H., and J-H. Lee. 2012. The effects of English proficiency and text difficulty on collaborative dialogue during dictogloss. *Korean Journal of Applied Linguistics* 28, 87-114.
- Bygate, M. 1996. *Effects of task repetition: Appraising the developing language of*



- learners. In J. Willis and D. Willis, eds., *Challenge and Change in Language Teaching*, 136–146. Oxford: Heinemann.
- Bygate, M. 2001. *Effects of task repetition on the structure and control of oral language*. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain, eds., *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, 23–48. Harlow: Longman.
- Bygate, M. 2018. *Task repetition for language learning: A perspective from skill acquisition theory*. In M. Bygate, ed., *Learning Language through Task Repetition*, 27–41. Amsterdam: John Benjamins.
- Bygate, M. and V. Samuda. 2005. Integrative planning through the use of task repetition. In R. Ellis, ed., *Planning and Task Performance in a Second Language*, 37–74. Amsterdam: John Benjamins.
- Han, Y. 2008. Focus-on-form in a collaborative output task: Exploring a dictogloss. *English Teaching* 63, 29–49.
- Kim, D-Y. 2006. The effects of implicit and explicit grammar instruction. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 6, 521–548.
- Kim, J-K., and J-H. Lee. 2019. Effects of the number of task repetitions on Korean middle school students' English writing and perception. *Secondary English Education* 12, 3–25.
- Kim, Y., S. Crossley, Y. Jung, K. Kyle and S. Kang. 2018. The effects of task repetition and task complexity on L2 lexicon use. In M. Bygate, ed., *Learning Language Through Task Repetition*, 75–96. Amsterdam: John Benjamins.
- Kowal, M. and M. Swain. 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness* 3, 73–93.
- Kowal, M. and M. Swain. 1997. From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In K. Johnson and M. Swain, eds., *Immersion Education: International Perspectives*, 284–309. New York: Cambridge University Press.
- Kuiken, F., & I. Vedder. 2002. The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research* 37, 343–358.
- LaPierre, D. 1994. *Language Output in a Cooperative Learning Setting: Determining its Effects on Second Language Learning*. Master's thesis, University of Toronto (OLSE), Toronto, Canada.
- Lee, M. H., J. Shim and H. Lee. 2018. The effects of dictogloss tasks on EFL learners' syntactic development. *The Linguistic Association of Korea Journal* 26,

175-197.

- Leeser, M. 2004. Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research* 8, 55-81.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramsch, eds., *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, 39-52. Amsterdam: Benjamins.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-468. New York: Academic Press.
- Nabei, T. 1996. Dictogloss: Is it an effective language learning task?. *Working Papers in Educational Linguistics* 12, 59-74.
- Nassaji, H. and J. Tian. 2010. Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research* 14, 397-419.
- Nassaji H. and S. Fotos. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 206-226.
- Storch, N. 1999. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System* 27, 363-374.
- Storch, N. 2007. Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research* 2, 143-59.
- Swain, M. 1993. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50, 158-64.
- Swain, M. 1998. *Focus on form through conscious reflection*. In C. Doughty and J. Williams, eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPattern, B. 1990. Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 287-301.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Yeo, K. 2002. The effects of dictogloss: A technique of 'focus on form'. *English Teaching* 57, 149-167.

예시 언어(Examples in): 영어(English)  
적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)  
적용가능 수준(Applicable Level): 초등학생(elementary school students)

조혜경(Jo, Hye-Kyoung), 대학원생(Graduate Student)  
중앙대학교 영어교육과(Dept. of English Education, Chung-Ang University)  
서울시 동작구 흑석로 84(84 Heukseok-ro Dongjak-gu, Seoul, Korea)  
Email: hyekyoungjo@gmail.com

이진화(Lee, Jin-Hwa), 교수(Professor)  
중앙대학교 영어교육과(Dept. of English Education, Chung-Ang University)  
서울시 동작구 흑석로 84(84 Heukseok-ro Dongjak-gu, Seoul, Korea)  
Tel: 02-820-5400  
Email: jinhlee@cau.ac.kr

논문 접수(Received): 2019년 11월 10일(Nov. 10, 2019)  
논문 수정(Revised): 2019년 12월 11일(Dec. 11, 2019)  
게재 확정(Accepted): 2019년 12월 19일(Dec. 19, 2019)