Korean Journal of English Language and Linguistics, Vol 22, July 2022, pp. 749-766
DOI: 10.15738/kjell.22..202207.749

KOREAN JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE AND LINGUISTICS

ISSN: 1598-1398 / e-ISSN 2586-7474

http://journal.kasell.or.kr

사고 구술(Think-aloud)을 활용한 영문법 학습: 학습자 경험을 중심으로

함정현 (한양대학교) **김성연** (한양대학교)

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: June 20, 2022
Revised: July 20, 2022
Accepted: July 31, 2022

Jung Hyun Ham (1st author)
Graduate, Hanyang University
Tel: 02-2220-1140
kate0114@naver.com

Sung Yeon Kim (corresponding author)
Professor, Hanyang University
Tel: 02-2220-1141
sungkim@hanyang.ac.kr

ABSTRACT

Ham, Jung Hyun and Sung Yeon Kim. 2022. Learner experiences of English grammar learning with think-aloud protocols. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 749-766.

This study explored if and to what extent think-aloud (TA) protocols could be used as a tool for teaching grammar with low-level learners in an after-school English program. For data collection, ten students took a pretest that measured their knowledge of grammatical forms. They were then directed to explain their thought processes in L1 while learning target structures, and these think-aloud episodes were audio-recorded and submitted to their teacher. After completing each TA task, the students wrote a learning journal. At the end of the two-week term, they then took a post-test and participated in a one-on-one interview. The findings of the study indicate that more than half of the students positively rated their experiences of performing TA tasks, in that the tasks allowed them to review, reflect, and recall the target structures. Interestingly, the student whose TA output was most specific and detailed made the biggest progress in the posttest. Although some students expressed confusion when having to deal with similar structures or forms with subtle differences, many students reported that the TA tasks eased their tension in learning grammar and allowed them to use cognitive, metacognitive, and social strategies while performing grammar tasks.

KEYWORDS

think-aloud protocols, think-aloud episodes, English grammar, target structures, metacognition, grammar instruction

© 2022 KASELL All rights reserved

1. 서론

영어를 외국어로 배우는 EFL 학습 환경에서 문법은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능의 근간을 이루는 구성 요소로서 중요한 역할을 한다(최수정, 최종갑 2015, Jones, Myhill and Bailey 2013, Lee and Kang 2017). 때문에 한국에서도 많은 연구를 통해 문법 교육의 필요성이 강조되어 왔다(강동호 2017, 조윤경 2008). 특히 대학수학능력(수능)시험에서 영어 읽기, 어법, 어휘 등이 주요 영역으로 평가되고 있는 한국 상황에서 영문법 지식의 습득은 매우 중요한 과제가 되었다. 그러나 문제는 학생들이 문법을 어렵고 지루한 언어 영역으로 인식하고 있다는 점이다(강동호 2017).

학생들이 문법을 재미없고 어렵다고 생각하는 주된 이유는 학교 문법 교육이 대부분 교사 중심의 설명식 강의로 이루어지며, 빈칸 채우기, 어형 바꾸기와 같은 반복 연습 위주로 진행되기 때문이다(이수진 2013). 즉, 교사의 설명 위주로 진행되는 문법 교육, 문제 풀이 중심의 수업은 학습자의 흥미와 동기를 유발하지 못한다는 것이다(강동호 2017). 이와 같은 교수 방식 때문에 학생들은 문법을 암기해야 하는 어려운 규칙으로 인식하고, 문법 학습에 흥미를 느끼지 못하고 수동적으로 임하기 쉽다. 강동호(2017)에 의하면 학생들은 일반적으로 문법을 연역적, 명시적으로 가르치는 전통적 관점의 문법 교수 방식에 대해 부정적이며, 귀납적 방식으로 문법을 익히는 것을 선호한다. 따라서 교사는 학생들이 보다 능동적, 적극적으로 문법을 학습할 수 있도록 교수방법을 구안하여 이를 적용하는 노력이 필요하다.

이에 본 연구에서는 학생들의 자기주도학습을 촉진할 수 있는 방법으로 사고 구술(think-aloud, TA)을 적용하고 그 효과를 학습자 관점에서 분석, 기술하고자 한다. 중등 영어 교육환경에서 문법 지식의 역할이 중요함에도 불구하고 그동안 이루어진 연구들의 대부분은 문법 교육에 대한 학습자와 교사 인식, 수능시험과 어법 문항의 관련성 등에 국한되어 이루어졌다(강동호 2016, 2017, 임지혜, 강문구, 장형지 2020, 최수정, 최종갑 2015). 문법 교수 방법으로서 형태 초점 접근법의 효과를 연구한 연구들이(Hwang 2007, Kang 2009, Kim 2013, Kim 2014) 다수 이루어진 것은 사실이지만 학습자 중심 교육을 지향하는 교육과정을 고려했을 때 학생들의 자기주도적 문법 학습을 촉진할 수 있는 대안적 접근법을 모색하는 노력이 필요하다.

사고 구술은 학생이 과업을 수행하면서 인지적 과정에 대해 끊임없이 생각하고 평가할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 초인지(메타인지) 발달에 효과적이다. 이와 같은 장점 때문에 사고 구술을 언어 학습에 적용한 효과를 조사한 연구들이 많이 이루어졌는데 대부분의 연구들이 영어 읽기, 쓰기 등에 국한되어 있고(양문정, 이은주 2012, 지은숙 2004, Alhaisoni 2012, Latif 2009, Lin and Yu 2015, Ma and Eur 2019, Zhang, Gu and Hu 2008), 문법 학습에 활용한 사례는 거의 전무하다. 이는 문자 언어로 된 자료를 보는 읽기 과업이나 텍스트를 산출하는 쓰기 과업에서 사고 구술을 진행하는 것이 듣기, 말하기에서보다 상대적으로 용이하기 때문으로 이해된다. 문법의 경우에는 학생들이 문법 요소를 참조하면서 사고 구술을 할 수 있다는 점에서 과제 수행상의 어려움은 크지 않을 수 있겠으나 문법 그 자체에 대한 학습자 부담 때문인지 상대적으로 연구가 미진하다. 사고 구술을 문법 학습에 적용한 연구들이 있기는 하지만 수동태(Amadi 2018), 시제(Vaezi and Alizadeh 2011) 등 한 가지 문법 요소를 학습하는 상황에

© 2022 KASELL All rights reserved

집중되어 있어서 제한적이다. 이에 본 연구는 사고 구술을 활용하여 다양한 문법 요소를 학습하는 상황을 대상으로 학생들의 문법 학습 경험과 교육적 효용성을 학습자 관점에서 조사, 분석하고자 한다.

2. 이론적 배경

외국어 교육에서의 문법 교수는 언어교수법의 변천과 함께 많은 변화를 겪었다. 우선, 문법을 연역적으로 가르칠 것을 제안했던 문법 번역식 교수법은 언어 형식(form)을 강조했던데 반해 직접 교수법(Direct Method, DM)은 언어의 의미(meaning)와 기능(function)에 초점을 두었다. 그러나 의미와 기능 중심의 DM은 언어 형식의 습득을 저해한다는 점에서 많은 비판을 받았고 DM에 대한 대안으로 청화식 교수법(Audiolingual Method, ALM)이 출현하였다. ALM은 구조 교수요목(structural syllabus)에 바탕을 두고 언어 형식 패턴의 연습을 강조했는데 의미 중심, 의사소통 중심의 언어 습득에 도움이 되지 못한다는 이유로 많은 비판을 받았다. ALM에 대한 대안으로 1970년대부터 의사소통중심 교수법(Communicative Language Teaching, CLT)이 출현하였다(Richards and Rodgers 2014).

최근 글로벌 소통 역량의 중요성이 강조됨에 따라 한국에서도 6차 교육과정 이래로 의사소통 능력 함양을 목표로 CLT를 교수 방법으로 채택해오고 있다. 문제는 초창기(1970년대~1980년대)의 CLT가 의미와 기능을 강조하면서 언어 형식은 경시했다는 점이다. 초창기의 CLT는 의사소통 능력의 신장을 위해 의사소통 중심, 과업 중심의 교수 학습 활동 및 평가를 강조하면서 문법은 비중 있게 다루지 않았다(Richards and Rodgers 2014). 그러나 언어 학습에서 문법 교육이 제대로 이루어지지 않는 경우 목표 언어가 문법적으로 부정확하게 피진화(pidginization)되기 때문에 언어 습득의 진전을 보기 어렵다(Celce-Murica 1991). 또한, 문법 지식 없이는 의미를 이해하거나 내용을 전달하기 어렵기 때문에 외국어 학습에서 문법을 배제하기 어렵다(Ellis and Rathbone 1987, Thornbury 1999). 따라서 의미와 기능에만 집중하는 초창기의 CLT에 대해서 많은 비판이 있었고 문법을 의사소통 맥락 안에서 가르쳐야 할 필요성이 대두되었다(Long 1991, Norris and Ortega 2000, Spada and Lightbown 2008, Spada 2011).

의사소통 맥락 안에서 문법을 가르치는 것이 유창성과 정확성의 균형 있는 발달을 위해 중요하다는 인식과 함께 1990년대 이후 형태 초점 문법 교수(form-focused instruction, FFI)가 출현하였다. FFI에 대한 정의는 학자에 따라 차이가 있지만 Spada(1997, p. 73)에 의하면 암시적, 명시적 방법으로 학습자가 언어 형식에 집중할 수 있도록 하는 교수 방식("any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly")으로 정의된다. FFI는 언어 형식을 명시적, 연역적으로 다루는 형태 중심 형태 초점(Focus on FormS)과 의미 중심 형태 초점(Focus on Form)을 포함한다(Long 1991). 최근에는 문법을 의사소통 중심으로 가르쳐야 한다는 필요성과 함께 의미 중심 형태 초점을 위한 교수법이 개발되고 그 효과를 검증하는 연구들이 많이 이루어졌다(Dekeyser 2003, Doughty and Williams 1998, Ellis 2008, Hausen and Pierrard 2005, Hwang 2007, Kang 2009, Kim 2013, Kim 2014).

그럼에도 불구하고 학습자 중심의 교육이 강조되고 있는 현 시점에 학생들이 주도적으로 문법

© 2022 KASELL All rights reserved

규칙을 분석하고 능동적으로 학습 과정을 성찰, 평가할 수 있게 하는 교수 기법에 대한 연구는 미진한 것이 현실이다. Mckeown과 Gentilucci(2007)는 사고 구술(think-aloud, TA) 활동이 학습자에게 학습 과정을 성찰하고 평가할 수 있는 기회를 제공한다고 주장하며, 교수, 학습 상황에 적용하기에 효과적인 전략이라고 추천하였다. 따라서 본 연구에서는 사고 구술 활동을 문법 학습에 활용할 수 있는 방안을 탐색하고자 한다.

TA는 사고 구술, 소리 내어 생각하기, 사고 발화법, 사고 발성법 등으로 다양하게 번역되는데 Block(1986, p. 463)은 TA를 참여자가 자신의 생각과 행동을 구두로 기술하여 보고하는 것("verbal report in which participants state their thoughts and behaviors")이라고 정의하였다. 사고 구술의 핵심은 학생 스스로 문제를 해결하는 과정에서 집중하고, 생각하고, 계획하고, 실행하는 것을 소리 내어 발화한다는 점이다(문선모, 남경임 2010, Kail and Bisanz 1982). Duncker(1945)는 사고 구술을 산출적 사고("productive thinking")라고 칭하면서 사고 구술을 통해 학생들의 생각이 어떻게 전개, 발달되는지 이해할 수 있다고 설명하였다. Ericsson과 Simon(1993)도 인지 과정이 단기 기억에 머물기 때문에 학생들이 과업을 수행하며 사고를 구술할 때 의식적인 생각(conscious thoughts)을 보고할 수 있다고 주장하였다. 사고 구술 기법은 인지 과부하를 유발하거나 기억된 정보가 일관되지 않는 등 몇 가지 문제점은 있지만(Branch 2000) 단기 기억으로부터 도출된 정보가 생생하고 정확하다는 이유 때문에 자료 수집 방법으로도 널리 활용된다(Alhaisoni 2012, Ericsson and Simon 1993, Latif 2009, Lin and Yu 2015).

사고 구술은 주로 읽기 연구나 독해 지도를 위해 많이 사용되었는데 대표적인 예로 Davis와 Bistodeau(1993)는 TA를 활용하여 모국어(L1) 읽기와 목표 언어(L2) 읽기 과정을 비교한 결과, 능숙한 독자일수록 L1, L2 읽기에서 하향식(top-down) 전략을 더 많이 사용하는 것을 발견하였다. 또한, Liaw(1995)는 타이완의 EFL 대학생들을 대상으로 한 실험에서 사고 구술이 텍스트 인식과 이해에 도움이 되는 것을 발견하였다. 한편, Zhang, Gu와 Hu(2008)는 초등학생들이 읽기 과정에서 사용하는 전략을 조사하기 위해 TA를 활용했는데 자료 분석 결과, 학습자의 L2 능숙도 수준에 따라 전략 사용 양상에 차이가 있는 것을 발견하였다. 구체적으로 상 수준의 학생들이 하 수준 학생들보다 읽기 전략, 특히 하향식 전략을 많이 사용했으며 자신의 읽기 과정을 더 효과적으로 모니터링하는 것을 발견하였다. 한편, Ma와 Eur(2019)는 수준이 낮은 학생 33명을 4개 그룹(통제집단, 피드백 없는 그룹, 명시적 피드백, 암시적 피드백)으로 나누고 읽기 과정에서 사고 구술을 수행하게 하고 피드백을 달리 한 결과 명시적으로 피드백 받은 그룹 학생들의 독해력이 향상한 것을 발견하였다. TA의 효과를 정의적 측면(affective aspects)에서 살펴본 연구도 있는데 지은숙(2004)은 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 사고 구술 기법을 활용하여 독해 지도를 실시한 결과 학생들의 학습 흥미가 증가하고 학생들이 보다 자기 주도적으로 참여하는 것을 발견하였다. 요약하면 학생들이 사고 구술 기법을 활용하여 영어 독해를 할 때 더욱 효율적인 학습전략을 사용하고 읽기 능력을 신장하며 자기주도적인 읽기를 할 수 있다는 점에서 사고 구술이 읽기 지도에 효과적인 것을 알 수 있다.

쓰기의 경우에는 쓰기 지도 보다는 쓰기 연구에서 학생들의 쓰기(drafting), 수정(revision) 과정이나 전략을 조사하기 위한 목적으로 많이 활용되었다. 예를 들어, Latif(2009)는 이집트 대학의 영어 예비 교사 30명에게 TOEFL 쓰기 주제를 주고 논설문 쓰기 과제를 수행하면서 사고 구술을 하게 하였다. 그 후 구술 내용에 포함된 영어 어구나 문장, 즉 번역 에피소드(translating

© 2022 KASELL All rights reserved

episode, TE)의 평균 길이, 작문 속도, 텍스트 분량 등의 변인과 쓰기 점수의 관련성을 비교한 결과 TE의 평균 길이가 학생들의 쓰기 유창성을 보여주는 과정 중심의 지표로 타당하다는 것을 발견하였다. 한편, Alhaisoni(2012)는 16명의 아랍 EFL 학생들이 L1 쓰기와 L2 쓰기 과정에서 글을 수정하면서 사용하는 전략을 비교한 결과 L1 보다 L2 쓰기에서 전략을 더 많이 사용하는 것을 발견하였다. 사고 구술은 과업을 수행하는 중에 인지 과정을 감시, 성찰, 평가하는 것을 촉진하기 때문에 학습전략을 조사하기 위한 연구 도구로 많이 활용되었다.

이와 같은 교육적 장점 및 효과에도 불구하고 사고 구술 활용 언어 학습을 주제로 한 대부분의 연구들은 영어 읽기, 쓰기 등에 국한되어 있다(양문정, 이은주 2012, 지은숙 2004, Alhaisoni 2012, Latif 2009, Lin and Yu 2015, Ma and Eur 2019, Zhang, Gu and Hu 2008). 이는 읽기, 쓰기의 경우에는 참조할 수 있는 자료가 있기 때문에 일회적으로 종료되는 듣기, 말하기보다 TA를 진행하기 쉽기 때문인 것으로 해석된다. 문법의 경우에는 학생들이 문법 문제를 풀거나 규칙을 학습하면서 TA 진행이 용이하지만 문법 자체의 난이도 때문인지 TA 활용 연구가 많지 않다(Amadi 2018, Vaezi and Alizadeh 2011). 또한 이들 연구들은 수동태, 시제 등의 개별적인 문법 요소를 학습하는 상황에 국한되어 있어서 다양한 문법 요소 학습에 TA를 적용할 수 있는 가능성을 보여주지 못한다. L2 학습자 관점에서 문법은 어렵고 지루한 내용이기 때문에 문법에 대한 학습자 동기와 흥미를 강화시킬 수 있는 방법이 필요하다. 이에 본 연구에서는 학습자 스스로 문제를 해결해가는 과정에서 학습한 내용을 회고, 성찰, 복습, 평가할 수 있게 하는 TA의 교육적 효용성을 탐색하고자 한다. 구체적으로 사고 구술을 활용한 문법 학습 경험을 학습자 관점에서 분석, 기술하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 질문

본 연구는 사고 구술 기법을 활용한 영문법 지도가 학생들의 문법 요소 습득에 도움이 되는지, 학생들이 사고 구술 활동을 어떻게 경험하는지 살펴보고자 한다. 연구 질문은 다음과 같다.

1) 사고 구술 기법을 활용한 영문법 수업은 학생들의 문법 지식 습득에 도움을 주는가? 사고 구술 기법의 효과에 대한 학생들의 인식은 문법 요소별로 차이가 있는가?
2) 학생들은 사고 구술 기법을 어떻게 활용하고 경험하는가? TA에 대한 학습자 인식은 어떠한가?

3.2 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울에 소재한 중학교에서 방과 후 영어 프로그램을 수강하는 10명의 중학생(2학년 학생 6명, 3학년 학생 4명)이었다. 학생들은 자기평가에서 자신의 영어 능력을 하 수준으로 평가했는데 실제 3학년 학생들의 학교 영어 성적은 학교 전체 평균의 하위 30%

© 2022 KASELL All rights reserved

수준이었다. 학생들은 영어 능력 수준이 낮았기 때문에 영어학습에 대한 동기와 흥미도 낮았는데, 특히 내적 동기가 낮았고 수동적인 학습태도를 갖고 있는 것으로 관찰되었다. 따라서, 영어 수준이 낮고 학습 동기와 흥미가 낮은 학생들을 위해 능동적, 주도적 학습을 촉진하는 사고 구술 활동을 영문법 지도에 적용하게 되었다.

3.3 연구 도구

3.3.1 사전 사후 검사지

사고 구술 활동이 학생들의 문법에 대한 이해력을 향상시킬 수 있는지 조사하기 위해 사전 사후 검사지를 구성하였다. 문법 시험에 대한 학습자의 체감 난이도가 예문에 사용된 어휘나 문장 길이 등에 영향을 받기 때문에 사전 사후 검사를 위해 동일한 평가를 사용하였다. 교수·학습과 연계된 평가를 위해 수업 교재로 사용한 미래엔 출판사의 평가 문제집에서 문제를 발췌하였는데, 이를 통해 사고 구술 활동에서 다룬 문법 요소와 평가 문항의 내용 및 난이도를 맞추었다. 사전 사후 검사지에서 개별 문법 요소가 차지하는 비중은 동일했고 문항별 난이도에 따라 4점, 3점, 2점 등으로 배점하였으며 총점은 100점이었다.

3.3.2 사고 구술

본 연구에서 사고 구술은 학습 과정과 수업 시간 동안 학생들이 자신의 사고 과정을 말로서 표현하는 모든 것을 의미한다. 이 정의에 따르면 사고 구술 활동은 매 수업(총 90분)의 50%(약 50분)에 해당하는 시간 동안 진행되었다. 우선, 교수 방법적 측면에서 교사의 시범이 중요하다는 Collins와 Smith(1982)의 제안에 따라 교사의 시연을 사고 구술 활동 단계에 반영하였다. 교사의 시연을 보면서 학생들이 의식적으로 추리력, 판단력을 학습할 기회를 가질 수 있기 때문이다. 또한, 본 연구는 Baumann et al. (1998)의 사고 구술 지도 절차를 참고하여 문법 수업의 특성에 맞게 4단계로 수업을 계획, 진행하였다.

1단계(학습하기)는 수업에서 다룰 문법 요소에 대해 교사가 설명하고, 질의응답 등의 상호작용을 통하여 이해를 돕는 단계로, 학습자 특성을 고려하여 한 번에 1~2가지의 문법 요소를 익히게 하였다. 2단계(시범 보이기)는 교사가 사고 구술을 직접 보여주는 단계였는데 교사가 자신의 머릿속에서 일어나는 사고 과정을 구두로 표현하는 것을 학생들에게 보여줌으로써 교사가 어떤 생각을 하고 있으며, 어떤 방법이나 전략을 적용하는지 학생들이 관찰할 수 있게 하였다. 3단계(연습하기)는 이해도 점검(comprehension check) 문제나 활동을 통해 학습자가 자신의 사고 과정을 말하고, 교사가 이에 대한 피드백을 제공함으로써 다음 단계에서 사고 구술을 더욱 효과적으로 적용할 수 있도록 준비하는 단계였다.

마지막으로 4단계(적용하기)에서는 교사가 수업에서 배운 내용과 관련된 과업을 학생들에게 제시하고, 학습자는 사고 구술 기법을 활용하여 과업을 수행하였다. 이 때 연구자의 개인적인 해석이나 개입을 최소화하기 위해 사고 구술 과정을 그대로 녹음하는 방법을 선택하였다 (Ericsson and Simon 1993). 학습 과정과 수업 시간 중에 실시한 사고 구술 활동에서 학생들의

© 2022 KASELL All rights reserved

발화를 녹음함으로써 학습자의 사고 과정에 대한 신뢰할 만한 정보를 확보할 수 있기 때문이다. 학생들은 과업 수행 후에 휴대전화로 녹음한 사고 구술 내용을 교사에게 제출하였다.

3.3.3 학습 일지

사고 구술 활동을 통하여 문법 학습에 대한 학습자들의 인식이 어떻게 변화하는지 살펴보기 위해 학생들에게 매 수업 종료 10분 전에 4개의 문항으로 구성된 학습일지를 작성하여 제출하게 하였다. 우선, 학생들은 사고 구술 활동의 난이도를 '매우 어렵다', '어렵다', '보통이다', '쉽다', '매우 쉽다'의 5점 척도를 참조하여 평가하였다. 또한, 각 차시 수업에서 이해가 어려웠던 부분들과 함께 그 이유를 기술하였다. 뿐만 아니라 각 차시별 사고 구술 활동의 장단점을 기술하였고. 각 차시별 사고 구술 활동에 대한 종합 의견을 기술하였다. 학생들이 작성한 학습일지를 통하여 사고 구술 활동에 따른 문법 수업에 대한 학습자 인식의 변화를 관찰할 수 있었다. 또한, 사고 구술 활동에 대한 학습자 반응을 구체적으로 살펴봄으로써 학생들이 활동 과정에서 경험한 어려움은 무엇이며, 활동에서 보완할 점은 무엇인지 파악할 수 있었다.

3.3.4 개별 면담

수업이 모두 종료된 후에는 수업을 담당한 교사가 문법 학습에 대한 학생들의 인식 변화를 알아보기 위하여 개별 면담을 실시하였다. 면담은 방과 후 영어 프로그램이 종료된 이후 세 차례에 걸쳐 개별적으로 이루어졌는데, 우선 1차 면담에서 학생들의 사전 사후 검사 결과를 대조하였다. 각각의 검사지가 동일하다는 것을 인지했는지, 알았다면 정답이 기억났는지 등에 대해 묻고 학생이 서로 같거나 다르게 응답한 문항에 대해서는 그렇게 답한 이유가 무엇인지 등을 파악하였다.

2차 면담에서는 사고 구술 활동에 대한 학습자들의 의견을 알아보는 것에 초점을 두었다. 학습자 관점에서 사고 구술의 장단점이 무엇이며 사고 구술과 관련된 어려움은 무엇인지 조사하였다. 마지막으로 3차 면담에서는 사후 검사를 수행했을 때 사고 구술 활동이 도움이 되었는지 질문하여 사고 구술 기법의 실제적인 효과를 알아보고자 하였다. 특히, 사고 구술을 활용한 문법 수업을 수강한 결과 영문법 학습에 대한 학습자 인식이 실제로 변화했는지 알아보는 데 초점을 두었다. 학습자에게 기존의 수업 방식과 사고 구술을 활용한 문법 수업 중 어느 것을 선호하는지, 두 가지 방법 중 어느 것이 더 효과적이라고 생각하는지 등을 질문하였다.

3.4 연구 절차

수업은 주 5회씩 2주동안 총 10회에 걸쳐 진행되었으며 연구자 중 한 명이 교사로서 수업을 가르쳤다. 매 차시 수업에서 다룬 문법 요소는 학교에서 교재로 채택하여 사용한 미래엔 출판사의 영어 교과서 내용에서 발췌하였다(표 1 참조). 또한, 문법 요소와 관련된 교수 학습 활동을 구안하기 위해 다양한 교재들을 참고하였다(Cowan 2008, Lock and Jones 2011, Rinvolucri and Davis 1995, Thornbury 1999). 1차시 수업에서는 사전 검사를 통해 교과서에서 제시하는 문법

© 2022 KASELL All rights reserved

요소들에 대한 학습자의 이해도를 파악하였다. 또한, 사고 구술에 대한 학생들의 이해를 돕기 위해 유인물, 영상자료, 시연 등을 통해 사고 구술 기법에 대한 오리엔테이션을 제공하였다. 매 수업 시작 후 10분 동안 사고 구술 훈련을 한 후, 교과서에서 제시하는 내용을 바탕으로 10~20분동안 수업을 진행하였다. 그 후 학생들은 약 50분 동안 사고 구술 과업을 수행하였다. 또한, 매 수업 종료 10분 전에는 유인물 형태로 주어진 학습 일지에 수업에 대한 의견이나 감정 등을 자유롭게 기술, 제출하였다.

표 1. 수업 내용 및 문법 요소

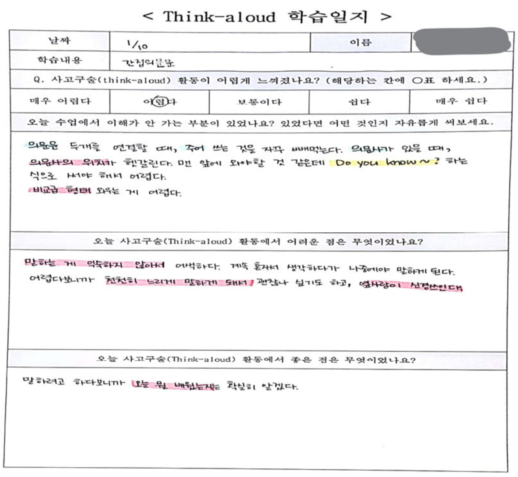
차시	2학년	3학년
2	접속사 when	간접 의문문, The 비교급, the 비교급
3	동명사 to부정사의 형용사적 용법	대과거 (과거완료)
4	make + 목적어 + 형용사	too ~ too 구문
5	의문사 + to부정사 명령문 and/or	관계대명사 what
6	조동사 may	접속사 although
7	현재완료	현재분사와 과거분사
8	동급비교 as~as	현재완료진행
9	주격 관계대명사	It seems that

이와 같이 8차시에 걸쳐 사고 구술 과업이 진행된 후(10차시)에는 사후 검사를 실시하였다. 사전, 사후 검사지를 비교하여 학생들의 문법 문제 해결 능력에 유의미한 변화가 있는지 살펴보고, 개별 면담을 통하여 변화의 원인을 파악, 분석하였다.

3.5 결과 분석

매 수업 시간에 학생들이 작성한 학습일지를 수업이 끝난 후에 학습자 별로 분류하고 학습자의 감정이나 사고 구술 활동에 대한 의견이 직접적으로 드러난 문장을 중심으로 분석하였다(그림 1 참조). 또한, 사고 구술 내용의 분석을 위해 매 수업 시간에 녹음, 수집한 자료를 날짜, 학습자, 수업 내용을 기준으로 분류하였다. 그 후 학습자의 발화 내용 중 학습 내용, 과업 수행, 학습자 감정 등과 직접적으로 관련 있는 내용을 중심으로 개방 코딩을 실시하였다. 학습자의 응답에 나타난 아이디어들을 개방 코딩한 후에는 아이디어 간의 관련성에 초점을 두고 유사한 아이디어를 범주화하는 축 코딩(axial coding)을 실시하였다. 학생들의 응답을 코딩하고 항목화한 후에는 이를 상위 개념으로 범주화하는 귀납적 방식의 코딩과 함께, 연구 질문에 대한 답을 찾는 방식의 연역적 코딩을 실시하였다.

© 2022 KASELL All rights reserved



< Think-aloud 학습일지 >

날짜	1/10	이름	[redacted]
학습내용	간접의문문		

Q. 사고구술(think-aloud) 활동이 어렵게 느껴졌나요? (해당하는 칸에 ○표 하세요.)

매우 어렵다	어렵다	보통이다	쉽다	매우 쉽다

오늘 수업에서 이해가 안 가는 부분이 있었나요? 있었다면 어떤 것인지 자유롭게 써보세요.

의문문 두개를 연결할 때, 주어 쓰는 것을 자꾸 빼먹는다. 의문사가 있을 때, 의문사의 위치가 헷갈린다. 맨 앞에 와야할 것 같은데 Do you know~? 하는 식으로 써야 해서 어렵다.
비교급 형태 외우는 게 어렵다.

오늘 사고구술(Think-aloud) 활동에서 어려운 점은 무엇이었나요?

말하는 게 익숙하지 않아서 어색하다. 계속 혼자서 생각하다가 나중에야 말하게 된다. 어렵다보니까 천천히 느리게 말하게 돼서 괜찮나 싶기도 하고, 옆사람이 신경쓰인다.

오늘 사고구술(Think-aloud) 활동에서 좋은 점은 무엇이었나요?

말하려고 하다보니까 오늘 뭘 배웠는지는 확실히 알겠다.

· 수업에서 어려운 부분:
  - 의문문, 주어, 의문사, 비교급
  - 구체적인 예시: Do you know~?

· 사고 구술의 어려움:
  - 말하기가 익숙하지 않음
  - 천천히 말하게 됨
  - 옆 사람을 의식함

· 사고 구술의 장점:
  - 오늘 뭘 배웠는지는 확실히 알겠다.

그림 1. 학습 일지 분석

4. 연구 결과

4.1 사고 구술 기법과 문법 학습

본 연구는 방과 후 영어 프로그램에 참여하는 10명의 학생들을 대상으로 학생들이 사고 구술을 문법 학습에 활용한 과정과 경험을 조사, 분석하였다. 우선, 사고 구술 기법을 문법 학습 과정에 활용한 결과, 학생들의 문법 지식에 변화가 있는지 살펴보기 위해 점수 값을 비교하였다.

표 2. 학습자의 사전, 사후 평가 점수

학년	학생	사전검사	사후검사
2	A	44	28
2	B	18	27
2	C	14	24
2	D	38	20
2	E	43	42
2	F	18	24
3	G	32	38
3	H	17	32
3	I	25	34
3	J	13	52

우선 표 2에 나와 있는 바와 같이 10명의 학생들 중 3명(A, D, E 학생)을 제외한 7명의 점수 값이 증가한 것으로 나타났으며 학습자 전체의 평균 점수는 26.2점에서 32.1점으로 향상되었다.

© 2022 KASELL All rights reserved

앞서 기술한 바와 같이 학생들의 수준이 전반적으로 낮았다는 점을 감안했을 때 많은 학생의 점수 값이 상승한 것은 고무적이다. 특히 학습자 J는 사전 검사 점수의 4배에 해당하는 증가율을 보여 가장 많이 발전, 성장한 사례에 해당되었다. 한편, 학습자 A와 학습자 D는 사후 검사에서 점수 값이 하향한 사례에 해당되었는데 그 이유를 학습자의 사고 구술 경험에서 찾을 수 있었다. 학습자 E의 경우 점수가 근소한 차이로 감소하였다. 이를 통해 사고 구술 활동의 활용이 일부 학습자를 제외한 대다수 학습자의 문법 요소 습득에 전반적으로 도움이 된 것을 알 수 있다.

한편, 사고 구술 활동의 효과는 문법 요소별로 차이가 있었는데 예를 들어 현재 완료와 단순 과거 시제, 동명사와 to 부정사, 부정사의 부사적 용법과 형용사적 용법 등과 같이 두 개 이상의 문법 요소를 비교하면서 사고 구술을 하는 것이 어렵다고 느끼는 것으로 나타났다(표 3 참조).

표 3. 문법 요소별 사고 구술 내용

문법 요소	사고 구술 내용
현재완료	오늘 현재완료 ... 현재완료는 have p.p였고 ... 아 ... 이거 과거시제랑 헷갈리는데 ... 그냥 ... 아니 단순과거였나? 어쨌든 그거는 그냥 과거에 하고 끝난 거였지? ... 점 ... 점이라고 했었는데 ...
부정사 용법	아 ... 부사적 용법은 ... 아 ... 잘 모르겠는데 ... ~할? 아닌 거 같은데 ... 그거는 ... 아 그거는 형용사적 용법이었네 ... 형용사랑 마찬가지로 ... 앞에 있는 명사를 꾸며주는 거
동명사와 부정사	흠 ... remember 뒤에 이제 to부정사냐, 동명사냐인 거 같은데 ... 그 ... 아 ... 아직 안 한 거 ... 그러니까 ... 앞으로 해야 한다는 사실을 까먹으면 안 된다는 거니까 ... ing인가? 아니었나? 아 뭐지?

이와 같은 문법 요소를 구별, 비교하는 것이 어려움으로 작용한 것은 학습 일지와 개별 면담을 통해서도 나타났는데 그 내용을 구체적으로 살펴보면 그림 2와 같다.

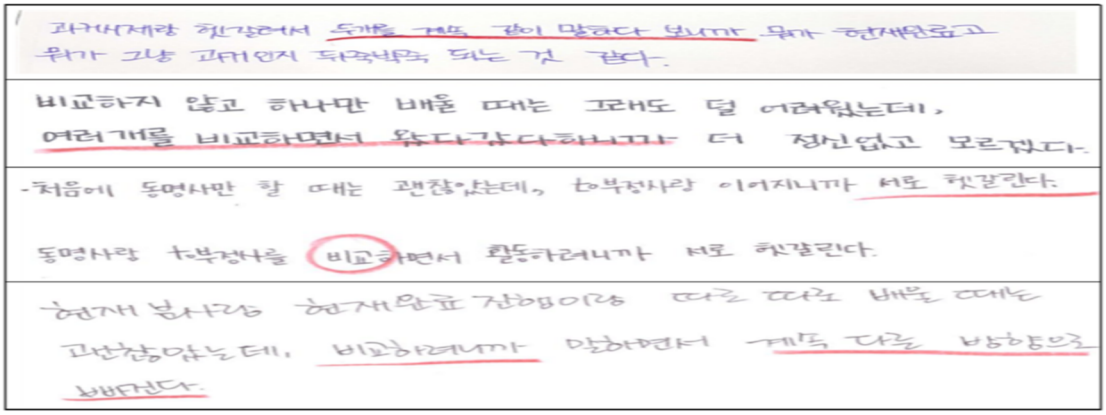


그림 2. 사고 구술 기법 적용의 어려운 점

학생들은 수업에서 학습 목표로 제시된 문법 요소에 집중하지 못하고 비교 대상이 되는 요소에 주의를 빼앗기고 있었다. 구체적으로 과거 시제와 현재 완료, 동명사와 부정사, 현재분사와 현재완료 진행형 등이 "뒤죽박죽"되어 "헷갈린다"고 학습 일지에 직접적으로 서술하였다. 학습자가

© 2022 KASELL All rights reserved

문법 요소 중 어떤 부분에 대한 이해가 명확하지 않은지 인지하고, 이를 기술하고 있다는 점에서 메타인지가 활성화되고 있음을 알 수 있다(Block 1986, Liaw 1995).

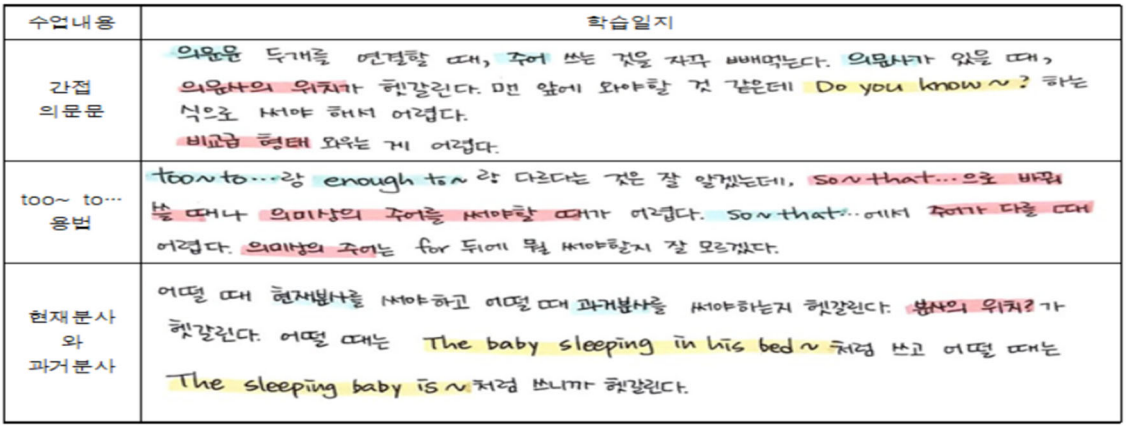
4.2 사고 구술 기법에 대한 학습자 경험 및 인식

4.2.1 사고 구술 기법에 대한 학습자 경험

사고 구술 기법에 대한 학습자 경험은 학생에 따라 다르게 나타났는데 흥미롭게도 사고 구술 기법의 효과는 학습자의 성격적 특성과 다소 무관한 양상을 보였다. 앞서 문법 지식을 측정한 사전, 사후 평가에서 점수 값의 증가폭이 가장 컸던 학습자 J와 감소폭이 가장 컸던 학습자 A, D의 사례를 중심으로 학습자 경험을 살펴보고자 한다.

학습자 J는 내성적인 성격으로, 발표나 질의응답 등 교사와의 상호작용 빈도나 수업 참여율이 낮았기 때문에 사고 구술을 효과적으로 사용하기 어려울 것으로 예상되었다. 실제로 학습자 J는 개별면담에서 “말수가 적은 편이기 때문에 생각을 말로 표현해야 한다는 것이 처음에는 어렵게 느껴졌으며, 아직도 완벽하게 적응하지는 못한 것 같다”고 밝혔다. 그러나 학습자 J는 문법 평가 결과에서 가장 눈에 띄는 향상을 보였는데 이와 같은 변화는 학습자 J의 사고 구술 과정과 무관하지 않아 보였다. 첫째, 수집된 자료만으로도 수업 내용을 유추할 수 있을 정도로 사고 구술을 구체적으로 했다. 뿐만 아니라, 단순히 답을 맞추고 과업을 완료하는 데만 초점을 두지 않고 자신의 생각에 대한 근거를 분명하게 표현하고 있었다. 예를 들어 학습자 J는 “이 문장에서는 ... 빈칸이 뒤에 있는 window를 꾸며줘야 하고 ... 창문은 자기가 스스로 깨는 게 아니라 ... 깨지는 거니까 ... 수동과 완료 ... 그래서 빈칸에는 과거분사 ...”라고 문법 요소에 대한 사고 과정을 명확하게 기술하고 있었다.

이와 같이 구체화된 내용은 학습자 J의 학습 일지에서도 나타났는데 그림 3을 통해 학습자 J가 정확한 문법 용어를 사용하고 구체적인 예시를 들며, 자신이 어렵다고 느끼는 특정한 상황이나 요소에 대하여 자세하게 설명하고 있는 것을 알 수 있다.



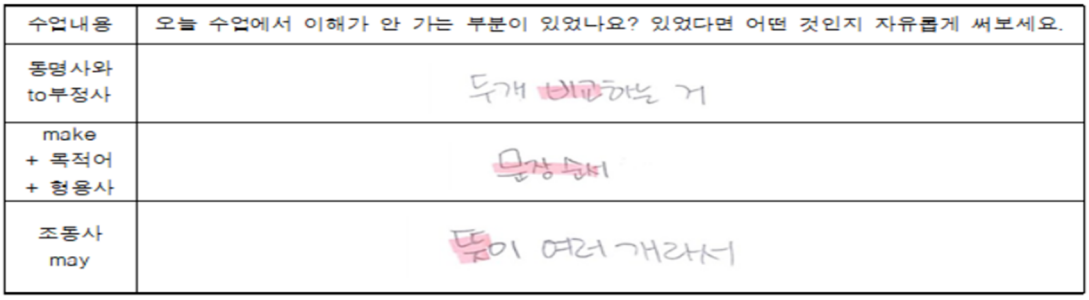
수업내용	학습일지
간접 의문문	의문문 두개를 연결할 때, 주어 쓰는 것을 자꾸 빼먹는다. 의문사가 있을 때, 의문사의 위치가 헷갈린다. 맨 앞에 와야할 것 같은데 Do you know ~ ? 하는 식으로 써야 해서 어렵다. 비교급 형태 외우는 거 어렵다.
too~ to… 용법	too~to…랑 enough to~랑 다르다는 것은 잘 알겠는데, so~that…으로 바꿔 쓸 때나 의미상의 주어를 써야할 때가 어렵다. so~that…에서 주어가 다를 때 어렵다. 의미상의 주어는 for 뒤에 뭘 써야할지 잘 모르겠다.
현재분사 와 과거분사	어떨 때 현재분사를 써야하고 어떨 때 과거분사를 써야하는지 헷갈린다. 분사의 위치? 가 헷갈린다. 어떨 때는 The baby sleeping in his bed ~ 처럼 쓰고 어떨 때는 The sleeping baby is ~ 처럼 쓰니까 헷갈린다.

그림 3. 학습자 J의 학습 일지 예시

© 2022 KASELL All rights reserved

이에 반해 사후 검사 점수 값이 큰 폭으로 감소한 학습자 A의 경우 사고 구술 활동에서 구체적인 언어를 사용하지 않았다. 학습자 A는 명확한 용어나 예시 없이 학습 내용을 표현하고 있어서 구술 내용이 구체적이지 않고 다소 불명확했다. 예를 들어, 수업에서 다룬 내용을 정확한 문법 용어로 설명하지 않고 “이것,” “얘” 등의 지시대명사를 사용했으며, 자신의 의견에 대한 근거나 구체적인 예시를 사용하지 않았다. 대신 학습자 A는 사고 구술의 과정에서 “어 … 그래서 … 이거는 답이 … 1번 ….” “이거는 … 그치 … 재가 지금 … 그래서 뒤에 꺼만 …” 등과 같이 부정확하고 불분명한 표현이 대부분이었다.

이러한 학습자 A의 특징은 학습 일지에서도 관찰되었는데, 학습자 A는 수업에 있어서 자신이 이해하지 못하거나 어렵다고 느낀 부분에 대하여 구체적으로 서술하기보다 간단한 구(phrase)나 단어 수준으로 설명하였다. 그림 4에서와 같이 학습자 A의 학습 일지에서는 하나의 완성된 문장을 찾아보기가 어려웠다.



수업내용	오늘 수업에서 이해가 안 가는 부분이 있었나요? 있었다면 어떤 것인지 자유롭게 써보세요.
동명사와 to부정사	두개 비교하는 거
make + 목적어 + 형용사	문장 순서
조동사 may	뜻이 여러 개라서

그림 4. 학습자 A의 학습 일지 예시

앞서 살펴본 두 학습자와는 달리 학습자 D는 수업 시간에 적극적으로 질문하고 학습 활동을 주도적으로 이끌어가는 등 비교적으로 능동적인 태도를 보였다. 특히, 학습자 D는 평소 숙제를 하거나 가정에서 혼자 학습을 할 때 중얼거리며 문제를 푸는 습관이 있기 때문에 사고 구술 기법 자체가 낯설게 느껴지지 않았다고 밝혔다. 따라서 사고 구술 활동 결과 점수가 향상될 것으로 기대되었으나 예상과 달리 10명의 학습자들 중 점수가 가장 크게 감소하였다. 사고 구술 내용과 학습일지를 통해 그 원인을 분석한 결과, 배경 소음에 대한 민감도 때문인 것으로 나타났다. 교실에서 다른 학생들과 동시에 사고 구술을 할 때 또래 친구들의 목소리가 배경 소음으로 작용했기 때문이었다. 학습자 D는 주의를 빼앗겨 다른 학생의 사고 구술 과정에 집중하거나 수업과 관련 없는 내용을 구술했다고 일지에 기술하였다. 또한, 학습자 D는 개별 면담에서도 주변이 산만하여 때때로 자신의 사고 구술에 집중하지 못하고 다른 학습자의 말을 듣게 된다고 보고했다.

이를 통해 사고 구술의 효과는 학습자의 개인적 특성보다는 사고 구술에 대한 학습자 경험에 따라 달라지는 것을 알 수 있다. 특히, 학습자가 자신의 학습 과정을 얼마나 잘 인지하고 이를 어떻게 구체화해서 표현하느냐가 중요하게 작용하는 것으로 보인다. 사고 구술을 구체적으로 하는 경우와 약식으로 간단히 하는 경우 간에 학습 과정에서 인지적, 초인지적으로 정보를 처리하는 과정과 그 결과가 달라질 수밖에 없기 때문이다.

© 2022 KASELL All rights reserved

4.2.2 사고 구술 기법에 대한 학습자 인식

사고 구술 활동에 참여한 결과 문법 학습에 어떤 변화가 있었는지 알아보기 위해 실시한 3차 면담에서 학생들은 문법이 '여전히 어렵다', '이전 보다는 조금 나은 것 같다', '이해하기가 조금 쉬워졌다' 등의 세 가지 반응을 보였다. 학습자의 응답 내용을 구체적으로 살펴보면 표 4와 같다.

표 4. 문법 학습에 대한 학습자 인식

사고 구술 활동 결과, 문법 학습에 대한 생각에 변화가 있었는가?	
여전히 어렵다.	• 문제 풀 때 어떻게 접근하면 될지는 알지만 문법이 쉬워진 것은 아니다. • 문제를 푸는 방법이 하나 늘어났을 뿐, 여전히 많이 틀리기도 하고 어렵다. • 말하면서 문제를 풀면 집중이 더 잘 되기는 하지만, 문법은 지루하고 어렵다.
이전보다는 조금 나은 것 같다.	• 어렵기는 해도, 전 보다 집중이 잘 된다. • 말하면서 하니까 조금 덜 지루한 것 같다. • 지금도 어렵기는 하지만 계속 이렇게 말하면서 연습하다 보면 조금 나아지지 않을까 생각한다.
이해하기가 조금 쉬워졌다.	• 전에는 문법이 도저히 이해할 수 없는 것처럼 느껴졌는데 말로 하니까 조금은 나은 것 같다. • 전에는 책에서 문법 부분은 읽지도 않고 그냥 넘겨버렸는데 지금은 그래도 읽어나 볼까 하는 생각은 든다. • 문법 문제를 접하게 됐을 때 차근차근 말하면서 풀면 괜찮을 것 같다는 생각이 든다. • 전에는 문법 문제는 일단 틀린다고 봤는데 지금은 그래도 맞추고 싶다는 생각이 든다.

표에 제시된 바와 같이 일부 학생들은 여전히 문법이 어렵다고 응답했지만 사고 구술이 주의 집중에 도움이 되고 문법 학습이 덜 지루하다고 응답한 학생들이 많았다. 특히, 사고 구술 활동이 문법 연습이나 문제 풀이에 대한 동기를 고취시킨다고 답하면서 사고 구술의 기능을 긍정적으로 평가한 응답이 많았다. 이와 같은 긍정적인 반응은 기존의 수업 방식과 사고 구술 활용 수업을 비교하는 문항에 대한 응답에서도 나타났다. 학생 응답을 구체적으로 살펴보면 사고 구술이 익숙하지 않거나, 자신의 사고 구술 내용이 주변 친구들에게 방해가 될까 또는 친구들이 자신의 사고 구술 내용을 어떻게 평가할까 싶은 마음에 기존의 수업 방식을 선호한다고 밝힌 학생들도(n=4) 있었지만 사고 구술 활동이 인지적, 초인지적, 사회적 전략의 사용을 촉진하기 때문에 이를 선호한다고 밝힌 학생들이(n=6) 더 많았다. 예를 들어 인지적으로 집중, 기억에 도움이 되고 초인지적으로 무엇을 알고 모르는지 평가(evaluation)할 수 있고 사회적 측면에서는 교사에게 질문할 수 있는 점을 장점으로 기술하였다.

개별 면담을 통해 문법 학습에 대한 학습자 인식이나 사고 구술 활동에 대한 선호도 측면에서 학습자 별로 차이는 있었으나, 많은 학생이 사고 구술 활동을 영문법 학습을 촉진하는 도구로서 유용하다고 긍정적으로 평가한 것을 알 수 있었다. 학생들은 여전히 문법 자체는 어렵지만, 수동적으로 앉아서 교사의 설명만 듣는 지루한 기존 수업과 달리, 사고 구술 기법을 활용하여 과제를 수행하는 것이 더 흥미롭고 효율적이라고 인식하고 있었다. 요약하면, 일부 학생들의 관점에서 사고 구술 활동이 다소 생소하고 어려운 것은 사실이지만 사고 구술의 교육적 효과를

© 2022 KASELL All rights reserved

긍정적으로 평가한 학생들이 많았다는 점에서 문법 수업에서 사고 구술 활동을 적극적으로 적용하는 노력이 필요해 보인다. 특히, 문법 학습 과정에서 학생들의 사고 구술 과정이 인지적, 초인지적, 사회적 전략 사용을 활성화한다는 점에서 사고 구술의 교육적 효과를 제고할 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다.

5. 결론

본 연구는 방과 후 영어 프로그램에 참여하는 10명의 중학생을 대상으로 사고 구술의 교육적 효과를 학습자 관점에서 살펴보았다. 사고 구술 기법을 활용한 문법 수업이 영문법 학습에 대한 학습자 인식에 변화를 가져오는지 조사, 분석한 결과, 사고 구술 활동에도 불구하고 문법을 어렵게 인식하는 경우도 있었지만 많은 학생이 이전에 비해 문법 학습이 쉬워졌다고 인식하는 것으로 나타났다. 학생들은 문법 요소를 학습하거나 문제를 푸는 과정에서 자신이 생각한 것을 구술함으로써 수업 내용을 자연스럽게 복습할 수 있고, 자신이 무엇을 알고 있으며 학습에서 이해하지 못한 것은 무엇인지를 파악할 수 있다고 보고하였다. 주목할 점은 사고 구술 활동의 효과가 사고 구술의 과정을 구체적으로 기술, 표현한 학습자에게서 가장 크게 나타났다는 것이다. 다수의 학생들이 사고 구술 활동이 문법 학습 과정에 효과적이라고 긍정적으로 평가했지만 일부 학생들은 주변의 학우를 의식하게 되거나 배경소음으로 인해 집중이 어려운 문제점을 토로하였다. 주의 집중의 어려움은 유사한 문법 요소가 동시에 제공되었을 때 더욱 커졌는데, 학생들은 유사한 문법 요소들을 비교하는 과제를 수행할 때, 사고 구술을 적용하는 것이 혼동스럽고 어렵다고 보고하였다.

본 연구의 결과는 문법을 어려워하는 한국 학습자에게 사고 구술 기법을 활용할 수 있는 방안을 제시했다는 점에서 의미가 있다. 우선, 사고 구술 활동이 문법 학습에 대한 학생들의 부담 감소, 학습 내용에 대한 복습, 학습 이해도 평가 등의 순기능을 한다는 점에서 그 교육적 가치를 재고할 여지가 있어 보인다. 많은 학생들이 사고 구술 활동을 수행하면서 학습 내용과 관련하여 말을 하는 과정에서 과제에 더 잘 집중할 수 있었고 그 결과 과제 수행을 잘 할 수 있었다는 점에서 사고 구술 기법을 유용한 학습 도구로 활용할 수 있을 것이다. 무엇보다도 사고 구술 기법이 학습자 스스로 자신의 학습 과정을 성찰, 평가할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 학교 수업에서의 활용 가치가 높아 보인다. 즉, 학생들은 사고 구술을 통해 자연스럽게 자신의 학습에 대해 성찰하고 이를 바탕으로 보다 효과적인 학습전략을 계획할 수 있을 것이다.

물론 배경 소음에 민감하게 반응하는 학습자의 경우 주의를 빼앗겨 사고 구술 활동에 대한 집중도가 낮아질 수 있다. 학습자가 다른 학생들의 사고 과정을 관찰할 수 있는 것이 사고 구술의 가장 큰 장점이지만(Ericsson, Simon 1993), 배경 소음에 쉽게 영향 받는 학습자 D의 경우와 같이 오히려 방해요소로 작용할 수 있다는 것이다. 특히, 다수의 학습자가 동시에 사고 구술을 했을 때 배경 소음을 완전히 통제할 수 없기 때문에 학습에 큰 방해가 될 수 있다. 또한, 교사 한 명이 학습자들에게 개별적으로 피드백을 제공하기 어렵다는 한계점도 있다. 뿐만 아니라, 학습자 관점에서 사고 구술 활동은 생소하고 낯설게 느껴질 수 있다.

따라서 실제 수업에서 사고 구술 기법을 활용하기 위해서는 이와 같은 문제점을 보완해야 할 것이다. 예를 들어 사고 구술 활동을 집에서 과제로 수행하게 하는 경우 학생들은 개별적인

© 2022 KASELL All rights reserved

공간에서 배경 소음 없이 자유롭게 사고를 구술할 수 있을 것이다. 피드백 제공과 관련된 문제점은 학생들에게 사고 구술 과제를 녹음하여 제출하게 하는 방식으로 해결할 수 있다. 친숙도 문제는 사고 구술 기법을 장기간에 걸쳐 반복적으로 활용함으로써 극복할 수 있을 것으로 기대한다. 사고 구술 기법의 효과를 제고하기 위해서는 학생들이 자신의 사고를 보다 구체적으로 표현할 수 있도록 지침을 마련하여 교육하는 것이 필요하다. 예를 들어, 사고 구술 시 발화의 내용은 학습 내용과 연관이 있어야 하며 학습에 대한 모니터링으로 연결될 수 있도록 교사는 상세한 지침을 작성하여 이를 학생에게 안내해야 할 것이다. 학생에게 학습을 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 사고 구술의 장점을 극대화하기 위해서는 사고 구술의 방법과 예를 구체화하여 제공하는 것이 필요하다(Block 1986, Liaw 1995, Oster 2001). 사고 구술 기법이 문법 학습에 대한 학습자 인식에 긍정적 변화를 가져왔다는 점은 교재 개발자에게도 시사하는 바가 많다. 즉, 현재와 같이 문법 규칙이나 예를 단순히 나열하는 방식에서 벗어나 학습자가 주도적으로 사고를 구술할 수 있도록 학습 활동을 구성한다면 문법의 실제 사용을 촉진하고 문법 학습동기를 강화하는 교재가 될 수 있을 것이다.

본 연구의 결과는 학습자, 교사, 교재 개발자 관점에서 교육적 함의가 많지만 몇 가지 한계점이 있다. 첫째, 사전, 사후 검사가 동일하다는 점에서 연습 효과를 배제하기 어렵다. 학생들의 영어능력 수준이 낮아서 사전 평가 문항이나 답안을 기억했을 가능성이 높지는 않지만 그럼에도 불구하고 기억, 연습 효과 등이 관여했을 가능성이 있기 때문에 결과 해석 시 주의를 요한다. 둘째, 연구 참여자 수가 적어서 통계 검증이 불가능하기에 그 결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 이러한 제한점을 고려하여 본 연구는 통계분석에 초점을 두지 않고 사례 연구 형태로 진행되었다. 따라서 후속 연구에서는 이와 같은 한계점을 보완하여 더 많은 수의 학생들을 대상으로 장기간에 걸쳐 사고 구술의 효과를 조사할 필요가 있어 보인다. 특히, 사고 구술 기법이 이미 널리 적용되고 있는 읽기 지도뿐 아니라 문법, 듣기, 말하기 등 다양한 언어 기능 지도에서 사고 구술을 활용할 수 있는 방안에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고 문헌

강동호(Kang, D.). 2016. 한국 고등학교 학생과 교사의 영문법 학습과 오류 수정에 관한 견해(Korean high school students' and teachers' opinions about grammar learning and error correction). ≪중등영어교육≫(*Secondary English Education*) 9-3, 59-76.

강동호(Kang, D.). 2017. 한국 중등학교 학생과 교사의 영문법 학습과 오류 수정에 관한 믿음(EFL students' and teachers' beliefs about grammar learning and error correction in Korean secondary schools). ≪중등영어교육≫(*Secondary English Education*) 10-2, 9-20.

문선모, 남경임(Moon, S. and G. Nam). 2010. Think Aloud 훈련 조건과 선행 지식이 독해의 Think Aloud 반응과 교재 처리에 미치는 효과(Effects of training conditions of think-aloud and prior knowledge on think-aloud responses in reading comprehension and expository text processing). ≪아시아교육연구≫(*Asia Journal of Education*) 11-4, 1-26.

양문정, 이은주(Yang, M. and E. Lee). 2012. 영어 읽기 전략 지도가 대학생의 읽기·쓰기 통합 과제 수행, 전략 사용 및 태도에 미치는 영향(The effects of reading strategy instruction on the

© 2022 KASELL All rights reserved

performance of integrated reading-to-write tasks, strategy use, and the attitude of Korean college EFL learners). ≪현대영어교육≫(*Modern English Education*) 13(2), 151-178.

이수진(Lee, S.). 2013. EFL 환경에서의 영문법 학습에 대한 교사와 학생의 인식 조사 연구(*A Study of Teachers' and Students' View on English Grammar Education in EFL Context*). 석사학위논문(Master's thesis), 건국대학교(Konkuk University), 서울(Seoul).

임지혜, 강문구, 장형지(Im, J., M. K. and H. Chang). 2020. 고등학교 영어 교과서에 제시된 문법요소들의 분석과 대학수학능력시험 어법 문항과의 상관관계 분석(An analysis of grammatical items in high school English textbooks and a correlation analysis between English textbooks and the grammatical test items of CSAT). ≪아시아태평양 융합연구 교류논문지≫(*Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*) 6-11, 119-129.

조윤경(Cho, Y.). 2008. 영문법 교수 학습에 대한 중등 영어교사 및 학습자 인식 조사(A study on secondary school teachers' and students' perceptions of English grammar instruction). ≪외국어교육≫(*Foreign Languages Education*) 15-2, 243-272.

지은숙(Ji, E.). 2004. Think-aloud 기법을 이용한 고등학생 독해 지도 연구(*A Study of High School Reading Instruction Using the Think-aloud Method*). 석사학위논문(Master's thesis), 교원대학교(Korea National University of Education), 청주(Cheongju).

최수정, 최종갑(Choi, S. and J. Choi). 2015. 영어 독해 수업에서 문법의 역할 및 교수 방법: 한국 대학생들의 인식을 중심으로(Role of grammar and effective grammar instruction in reading class: Beliefs and attitudes of college students). ≪영어영문학 연구≫(*Studies on English Language & Literature*) 41-4, 213-246.

Alhaisoni, E. 2012. A think-aloud protocols investigation of Saudi English major students' writing revision strategies in L1(Arabic) and L2(English). *English Language Teaching* 5(9), 144-154

Amandi, S. C. 2018. Learning the English passive voice: Difficulties, learning strategies of Igbo ESL learners and pedagogical implications. *International Journal of English and Literature* 9(5), 50-62.

Block, E. 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20, 463-494.

Branch, J. L. 2000. Investigating the information-seeking processes of adolescents: The value of using think-alouds and think afters. *Library and Information Science Research* 22(4), 371-392

Celce-Murcia, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 25(3), 459-480.

Collins, A. and E. E. Smith. 1982. Teaching the process of reading comprehension. In D. K. Detterman and R. J. Sternberg, eds., *How Much and How Can Intelligence be Increased*, 173-185. Norwood. NJ: Ablex.

Cowan, R. 2008. *The Teacher's Grammar of English with Answers: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

© 2022 KASELL All rights reserved

Davis, J. N. and L. Bistodeau. 1993. How do L1 and L2 reading differ: Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal* 77(4), 459-472.

Dekeyser, R. M. 2003. Implicit and explicit learning. In C. Doughty and M. Long, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, 313−348. Oxford, UK: Blackwell, 2003.

Doughty, C. and J. Williams. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duncker, K. 1945. On problem−solving. *Psychological Monographs* 58, 1−114.

Ellis, R. 2008. Explicit form−focused instruction and second language acquisition. In B. Spolsky and F. M. Hult, eds., *The Handbook of Educational Linguistics*, 437−455. Malden. MA: Blackwell Publishing Ltd.

Ellis, R. and M. Rathbone. 1987. *The Acquisition of German in a Classroom Context.* Mimeograph. London: Ealing College of Higher Education.

Ericsson, K. A. and H. A. Simon. 1993. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data.* Cambridge, MA: MIT Press.

Housen, A. and M. Pierrard. 2005. Investigating instructed second language acquisition. In A. Hausen and M. Pierrard, eds., *Investigations in Instructed Second Language Acquisition,* 1−27. Berlin: Mouton de Gruyter.

Hwang, J.−B. 2007. Aware versus unaware learners in subsequent L2 learning of the English passive. *English Teaching* 62(4), 95−116.

Jones, S., D. Myhill and T. Bailey. 2013. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing* 26, 1241−1263.

Kail, R. V. Jr. and J. Bisanz. 1982. Cognitive strategies. In C. R. Puff, ed., *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition,* 229−255. New York: Academic Press.

Kang, N. 2009. Effects of form−focused instructions on the learning of English verb complementation by Korean EFL learners. *English Teaching* 64(1), 3−25.

Kim, J.−E. 2014. Timing of form−focused instruction and development of implicit versus explicit knowledge. *English Teaching* 69(2), 123−147.

Kim, K.−J. 2013. Relationships of form−focused instruction, target complexity, and implicit and explicit knowledge. *English Teaching* 68(2), 29−54.

Latif, M. M. A. 2009. Toward a new process−based indicator for measuring writing fluency: Evidence from L2 writers' think−aloud protocols. *The Canadian Modern Language Review* 65(4), 531−558.

Lee, J.−H. and M. Kang. 2017. An analysis of English relative pronouns: Focused on 'that'. *Asia−Pacific Journal of Educational Management Research* 2(1), 123−128.

Liaw, M−L. 1995. *The Use of Think−aloud Procedure for ESL Instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394−292).

Lin, L.−C. and W. Y. Yu. 2015. A think−aloud study of strategy use by EFL college readers reading Chinese and English texts. *Journal of Research in Reading* 38(3), 286−306.

© 2022 KASELL All rights reserved

Lock, G. and R. Jones. 2011. *Functional Grammar in the ESL Classroom: Noticing, Exploring and Practicing*. Palgrave Macmillan.

Long, M. 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 Perspectives*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. and P. Robinson. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty and J. Williams, eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.

Ma, S. M. and D. S. Eur. 2019. A study of think-aloud strategy with feedback on reading comprehension for low-achieving college EFL readers. *Studies in Foreign Language Education* 33(3), 27-57.

Mckeown, R. G. and J. L. Gentilucci. 2007. Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51(2), 136-147.

Norris, J. and L. Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.

Oster, L. 2001. Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher* 55(1), 64-69.

Richards, J. C. and T. S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rinvolucri, M. and P. Davis. 1995. *More Grammar Games: Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spada, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 30, 73-87.

Spada, N. 2011. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present, and future research. *Language Teaching* 44(2), 225-236.

Spada, N. and P. M. Lightbown. 2008. Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly* 42(2), 181-207.

Thornbury, S. 1999. *How to Teach Grammar*. Harlow. England: Pearson Education Limited.

Vaezi, S. and M. Alizadeh. 2011. How learners cope with English tenses: Evidence from think-aloud protocols. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29, 986-993.

Zhang, L. J., P. Y. Gu and G. Hu. 2008. A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology* 78(2), 245-271.

예시 언어(Examples in): 영어(English)
적용 가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)
적용 가능 수준(Applicable Level): 중등(Secondary), 고등(Tertiary)

© 2022 KASELL All rights reserved