

제26회 현대영어교육학회(MEESO) 학술대회

21세기 핵심역량과 영어교육

Teaching English as 21st Century Core Competency

일자: 2016년 6월 18일 (토)

시간: 09:00 — 17:30

장소: 고려대학교 문과대학 서관

주최: 현대영어교육학회

후원: 캠브리지 · 이퍼블릭 · 컴퍼스미디어 · YBM 시사
· 맥밀란 · 해법에듀 · 한빛문화 · 언어세상

목 차

프로그램	시간	제목	이름	소속	페이지
		개회사	김현진	청주교대	14
		환영사	방영주	명지대	15
		축 사	박경자	고려대	16
Keynote Speech	11:00-12:00	Technology and the Changing Face of English Language Education	Glenn Stockwell	Waseda Univ	17
Plenary Speech I	13:30-14:10	외국어 학습 상황에서의 내용 통합 교수: 이론과 실제	김혜리	서울교대	21
Plenary Speech II	13:30-14:10	영어의 교육과 학습을 위해 코퍼스로 할 수 있는 모든 것	고광윤	연세대	25
Plenary Speech III	14:10-14:50	2015 개정 영어과 교육과정의 개정 방향 및 주요 내용	주형미	한국교육과정평가원	27
Plenary Speech IV	14:10-14:50	다문화주의와 다언어주의, 그리고 관용과 승인	김종갑	건국대	31
분과별 발표					
A1 교수법	09:40-10:05	대학 교양영어 교과과정에 대한 고찰 및 제언	방영주	명지대	37
	10:05-10:30	College Students' Perceptions about Reading-based Writing Instruction	유호정	경일대	41
A2 교사교육	09:40-10:05	An ESP-TESOL Curriculum Designed for Enhancing Korean In-service Teacher Trainees' Core Competency of Teaching Content Knowledge at the Teaching Practicum in the U.S.A.	정성희	송실대	47
	10:05-10:30	EFL Teachers' Initial Career Motive and Demotivation in South Korea	김영미/김태영	중앙대	51
A3 교수법	09:40-10:05	The Effects of Different Types of Written Corrective Feedback on Student Writing	정미나	한국외대	55
	10:05-10:30	The Instructional Effects of Strategies-Based Instruction on the Appropriateness of Speech Act of Refusal	정보현/ 민수정/ 이종복	한밭대/ 공주대/ 목원대	58
A4 언어습득	09:40-10:05	<i>Frequency Lists</i> for Developing Paper-based Data-driven Learning Materials	전수인	단국대	65
	10:05-10:30	Reconsidering Task Complexity in L2 Written Production	김나영	숙명여대	69
A5 교수법	09:40-10:05	딕토글로스 활동이 대학영어 수업에 미치는 영향	이명관	안양대	77
	10:05-10:30	원격화상교육을 활용한 탈북학생들의 영어교육 증진 방안 연구	이현주	경기대	80

B1 교수법	15:00-15:25	사고구술(TPA)을 통한 고등학생 영어 독해전략 연구	양정화/김모경	서울서라벌중/숙명여대	87
	15:25-15:50	TEE 수업에 대한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구	장모나/김희진	사이버한국외대	91
	16:05-16:30	Exploring a Teacher's Questioning and Feedback in English Language Art Classroom	류정	부천고	95
	16:30-16:55	예비 영어 교사들의 자기평가 활용 마이크로티칭의 효과	김지은	가톨릭관동대	99
	16:55-17:20	고등학생의 영어 학습 스타일과 학습 전략 차이에 관한 연구	김혜선/김모경	대구남동초/숙명여대	101
B2 멀티미디어	15:00-15:25	Online Tools for English Language Learning	Glenn Stockwell	Waseda Univ.	109
	15:25-15:50	대학 온라인 영어 학습시스템 개발 및 운영 사례	하종범	금오공대	111
	16:05-16:30	제 2언어 학습자 영어 작문 코퍼스 비교 분석	전문기/김지은/소미현	건국대	115
	16:30-16:55	The Effect of Listening Comprehension Through Vocabulary Learning by the Computer-Assisted Multimedia	이유화	계명대	117
	16:55-17:20	자아존중감과 영어학습 성취도, 흥미도 관계연구: 나르시시즘과 불안감을 중심으로	김주연	세계사이버대	121
B3 언어습득	15:00-15:25	Using a Picture-naming Task to Assess Bilingual Proficiency	강상구	청주대	125
	15:25-15:50	Globalization and Language Ownership with Reference to English in Korea	배연숙/김양희	부경대/안동대	130
	16:05-16:30	Students' Attitudes, Goal Orientations and Imagined Success in L2 Learning: A Case of Korean EIL Context	조영교	경남대	134
	16:30-16:55	Korean EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety According to Age	신미리	고려대	138
	16:55-17:20	Long Distance Learning and Tourism English for Communicative Competence	김정희	백석예술대	141
B4 교수법	15:00-15:25	한국 선교사의 특수목적영어(ESP)로서의 선교영어연수에 대한 요구 분석	정혜란/최윤희	Africa Inland Mission International/총신대	147
	15:25-15:50	Effects of Feedback Types on Proficiency and Gender	박종원	부경대	149
	16:05-16:30	Managing and Running Debating Classes at a Korean University	Gavin Farrell	HUFS	153
	16:30-16:55	Why Do Korean Primary School Students Not Make Case Errors in Sentences?	홍선호	서울교대	157
B5 평가/ 멀티미디어	15:00-15:25	예비교원이 제작한 독해 평가 문항 질 탐색 및 인식 조사	이호	중앙대	165
	15:25-15:50	융합과 영어교육의 뉴 프레임: 인공지능(AI)기반 영어교육 디자인	이노신/이신재/이재영/이주희	호서대	169
	16:05-16:30	Using a Popular TV Comedy Series in Teaching English	장선미	호서대	174
	16:30-16:55	A Study on Korean University Students' Self-Directed Learning of English	신인영/황정희	남서울대/평택대	178
	16:55-17:20	웹블로그를 활용한 교실 안, 교실 밖 언어학습활동 지원의 효과성	최재호	상명대	182

B6 교사교육/ 초등영어	15:00- 15:25	워드 카드를 활용한 어휘 교수와 학습자들의 개별적 학습 전략을 활용한 어휘 학습의 효과	맹창길/ 임자연	함현고/ 서울시립대	187
	15:25- 15:50	초등영어 수업 정리 단계에 대한 교사와 학생의 인식	김수진/ 안경자	서울일원초/ 서울교대	191
	16:05- 16:30	원어민 영어교사의 근무평정에 대한 연구	한은희	나사렛대	195
	16:30- 16:55	Children's Learning Strategy Use to Improve the Writing Skills in Learning EFL in Korea	권은숙	계명대	198
	16:55- 17:20	Translocal Literacy Practices with Korean Local Readers of English	허선민/ 서영미	우송대/ 인천대	201
포스터	15:30- 17:00	In-service Program for Elementary School English Teacher in Korea	김채은	한국교육과정 평가원	205
		Suggestions for an Effective University Preparatory English Camp Program	성명희	을지대	206
		The Features on the Acquisition of English Present Perfect by Chinese EFL Learners: A Comparative Corpus Study	유일	연세대	210
		A New Model: English as an Intercultural Language (EicL)	이강영	충북대	213
		The Study of Effective English Vocabulary Teaching to Develop Autonomy for Korean College Students	김정선	한양대	215
		How Do Pre-service Primary English Teachers Perceive their ELT Skills?	김현진	청주교대	217

2016년 현대영어교육학회 정기학술대회 일정

[장소: 고려대학교 문과대학(서관)]

시간	내 용						
09:00-09:40	등 록						
09:40-10:30	Concurrent Sessions A						
	A1-교수법	A2-교사교육	A3-교수법	A4-언어습득	A5-교수법		
	314A호	314B호	316A호	316B호	317호		
10:30-10:40	휴 식						
10:40-11:00	개 회 식 (202호)						
	개회사: 김현진 (학술대회 준비위원장, 청주교대) 환영사: 방영주 (현대영어교육학회 회장, 명지대) 축 사: 박경자 (고려대학교 명예교수)					사회: 최재호 (상명대)	
11:00-12:00	Keynote Speech (202호)						
	Technology and the Changing Face of English Language Education Glenn Stockwell (Waseda University)					사회: 전문기 (건국대)	
12:00-13:30	중 식						
13:30-14:10	Plenary Speech I (307호)			Plenary Speech II (317호)			
	외국어 학습 상황에서의 내용 통합 교수: 이론과 실제 김혜리 (서울교대)	사회: 박명수 (상명대)		영어의 교육과 학습을 위해 코퍼스로 할 수 있는 모든 것 고광윤 (연세대)		사회: 맹은경 (아주대)	
14:10-14:50	Plenary Speech III (307호)			Plenary Speech IV (317호)			
	2015 개정 영어과 교육과정의 개정 방향 및 주요 내용 주형미 (한국교육과정평가원)		사회: 박찬규 (중원대)		다문화주의와 다언어주의, 그리고 관용과 승인 김종갑 (건국대)		사회: 김현진 (청주 교대)
14:50-15:00	휴 식						
15:00-17:20	Concurrent Sessions B						
	B1-교수법	B2-멀티미디어	B3-언어습득	B4-교수법	B5-평가 멀티미디어	B6-교사교육/ 초등영어	포스터 발표 (15:30-17:00)
	314A호	314B호	316A호	316B호	317호	307호	3층 복도
17:30-18:00	총 회 (307호)					사회: 최재호 (상명대)	

분과 발표

Concurrent Sessions A (09:40-10:30)

A1분과: 교수법

장소: 314A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 이지연 (총신대)			
09:40-10:05	대학 교양영어 교과과정에 대한 고찰 및 제언 방영주 (명지대)	김정선 (한양대)	박혜옥 (국제영어 대학원대학교)
10:05-10:30	College Students' Perceptions about Reading-based Writing Instruction 유호정 (경일대)	배은실 (아주대)	이영아 (청주교대)

A2분과: 교사교육

장소: 314B

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 임자연 (서울시립대)			
09:40-10:05	An ESP-TESOL Curriculum Designed for Enhancing Korean In-service Teacher Trainees' Core Competency of Teaching Content Knowledge at the Teaching Practicum in the U.S.A. 정성희 (송실대)	유도형 (국민대)	윤성규 (선문대)
10:05-10:30	EFL Teachers' Initial Career Motive and Demotivation in South Korea 김영미/김태영 (중앙대)	윤서영 (백석대)	이온순 (고려대)

A3분과: 교수법

장소: 316A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 김재원 (제주대)			
09:40-10:05	The Effects of Different Types of Written Corrective Feedback on Student Writing 정미나 (한국외대)	이보경 (명지대)	황은경 (명지대)
10:05-10:30	The Instructional Effects of Strategies-Based Instruction on the Appropriateness of Speech Act of Refusal 정보현/민수정/이종복 (한밭대/공주대/목원대)	배상희 (단국대)	심규남 (청주교대)

A4분과: 언어습득

장소: 316B

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 김수연 (안양대)			
09:40-10:05	<i>Frequency Lists</i> for Developing Paper-based Data-driven Learning Materials 전수인 (단국대)	김희진 (사이버 한국외대)	오희정 (서울여대)
10:05-10:30	Reconsidering Task Complexity in L2 Written Production 김나영 (숙명여대)	김현주 (단국대)	박은영 (홍익대)

A5분과: 교수법

장소: 317

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 박찬규 (중원대)			
09:40-10:05	딕토글로스 활동이 대학영어 수업에 미치는 영향 이명관 (안양대)	구본석 (고려대)	송민중 (성결대)
10:05-10:30	원격화상교육을 활용한 탈북학생들의 영어교육 증진 방안 연구 이현주 (경기대)	전윤실 (협성대)	김지영 (중앙대)

Concurrent Sessions B (15:00-17:20)

B1분과: 교수법

장소: 314A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 박명수 (상명대)			
15:00-15:25	사고구술(TAP)을 통한 고등학생 영어 독해전략 연구 양정화/김묘경 (서울서라벌중/숙명여대)	진현정 (고려사이버대)	최경희 (한양여대)
15:25-15:50	TEE 수업에 대한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구 장모나/김희진 (사이버한국외대)	고영진 (대진대)	이지연 (충신대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Exploring a Teacher's Questioning and Feedback in English Language Art Classroom 류정 (부천고)	전수인 (단국대)	최호성 (한국외대)
16:30-16:55	예비 영어 교사들의 자기평가 활용 마이크로티칭의 효과 김지은 (가톨릭관동대)	황은경 (명지대)	이제영 (세한대)
16:55-17:20	고등학생의 영어 학습 스타일과 학습 전략 차이에 관한 연구 김혜선/김묘경 (대구남동초/숙명여대)	양미란 (동아방송 예술대)	구본석 (고려대)

B2분과: 멀티미디어

장소: 314B

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 전문기 (건국대)			
15:00-15:25	Online Tools for English Language Learning Glenn Stockwell (Waseda Univ.)	백주현 (부산교대)	장지연 (명지대)
15:25-15:50	대학 온라인 영어 학습시스템 개발 및 운영 사례 하종범 (금오공대)	남은희 (한경대)	허선민 (우송대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	제2언어 학습자 영어 작문 코퍼스 비교 분석 전문기/김지은/소미현 (건국대)	이영아 (청주교대)	최경희 (한양여대)
16:30-16:55	The Effect of Listening Comprehension Through Vocabulary Learning by the Computer-Assisted Multimedia 이유화 (계명대)	전윤실 (협성대)	남은희 (한경대)
16:55-17:20	자아존중감과 영어학습 성취도, 흥미도 관계 연구: 나르시시즘과 불안감을 중심으로 김주연 (세계사이버대)	장지연 (명지대)	윤서영 (백석대)

B3분과: 언어습득

장소: 316A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 맹은경 (아주대)			
15:00-15:25	Using a Picture-naming Task to Assess Bilingual Proficiency 강상구 (청주대)	송고은 (중앙대)	심은숙 (상지대)
15:25-15:50	Globalization and Language Ownership with Reference to English in Korea 배연숙/김양희 (부경대/안동대)	이제영 (세한대)	이보경 (명지대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Students' Attitudes, Goal Orientations and Imagined Success in L2 Learning: A Case of Korean EIL Context 조영교 (경남대)	주혜라 (선문대)	김현진 (청주교대)
16:30-16:55	Korean EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety According to Age 신미리 (고려대)	김봉규 (목포대)	배연숙 (부경대)
16:55-17:20	Long Distance Learning and Tourism English for Communicative Competence 김정희 (백석예술대)	이원석 (성공회대)	이노신 (호서대)

B4분과: 교수법

장소: 316B

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 이유진 (단국대)			
15:00-15:25	한국 선교사의 특수목적영어(ESP)로서의 선교영어연수에 대한 요구 분석 정혜란/최윤희 (Africa Inland Mission International/총신대)	이명관 (안양대)	원은석 (목원대)
15:25-15:50	Effects of Feedback Types on Proficiency and Gender 박종원 (부경대)	예진희 (용인송담대)	정채관 (한국교육과정 평가원)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Managing and Running Debating Classes at a Korean University Gavin Farrell (HUFS)	윤성규 (선문대)	박혜숙 (군산대)
16:30-16:55	Why Do Korean Primary School Students Not Make Case Errors in Sentences? 홍선호 (서울교대)	송민종 (성결대)	강상구 (청주대)

B5분과: 평가/멀티미디어

장소: 317

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 황정희 (평택대)			
15:00-15:25	예비교원이 제작한 독해 평가 문항 질 탐색 및 인식 조사 이호 (중앙대)	김정희 (백석대)	곽혜영 (고려대)
15:25-15:50	융합과 영어교육의 뉴 프레임: 인공지능(AI)기반 영어교육 디자인 이노신/이신재/이재영/이주희 (호서대)	성현미 (군산대)	이은희 (경희사이버대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Using a Popular TV Comedy Series in Teaching English 장선미 (호서대)	정보현 (한밭대)	김현주 (단국대)
16:30-16:55	A Study on Korean University Students' Self-Directed Learning of English 신인영/황정희 (남서울대/평택대)	심은숙 (상지대)	이호 (중앙대)
16:55-17:20	웹블로그를 활용한 교실 안, 교실 밖 언어학습활동 지원의 효과성 최재호 (상명대)	하종범 (금오공대)	안경자 (서울교대)

시간	발표제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 김성혜 (한국교육과정평가원)			
15:00-15:25	워드 카드를 활용한 어휘 교수와 학습자들의 개별적 학습 전략을 활용한 어휘 학습의 효과 맹창길/임자연 (함현고/서울시립대)	나경희 (충북대)	김주연 (세계사이버대)
15:25-15:50	초등영어 수업 정리 단계에 대한 교사와 학생의 인식 김수진/안경자 (서울일원초/서울교대)	김지은 (가톨릭관동대)	오마리아 (전주교대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	원어민 영어교사의 근무평정에 대한 연구 한은희 (나사렛대)	이온순 (고려대)	곽혜영 (고려대)
16:30-16:55	Children's Learning Strategy Use to Improve the Writing Skills in Learning EFL in Korea 권은숙 (계명대)	한은희 (나사렛대)	배은실 (아주대)
16:55-17:20	Translocal Literacy Practices with Korean Local Readers of English 허선민/서영미 (우송대/인천대)	장은숙 (한국복지대)	장형지 (선문대)

포스터 발표

시간 (15:30-17:00)	발표 제목 및 발표자
01	In-service Program for Elementary School English Teacher in Korea 김채은 (한국교육과정평가원)
02	Suggestions for an Effective University Preparatory English Camp Program 성명희 (울지대)
03	The Features on the Acquisition of English Present Perfect by Chinese EFL Learners: A Comparative Corpus Study 유일 (연세대)
04	A New Model: English as an Intercultural Language (EiCL) 이강영 (충북대)
05	The Study of Effective English Vocabulary Teaching to Develop Autonomy for Korean College Students 김정선 (한양대)
06	How Do Pre-service Primary English Teachers Perceive their ELT Skills? 김현진 (청주교대)

약도



■ 교통안내

◎ 대중교통으로 오시는 경우

서울역에서 고려대 오는 법

택 시 : 34분 소요 (약 11.3km)

지하철 : 28분 소요

서울역(1호선) - 동묘앞역(6호선으로 환승) - 안암역(6호선)에서 하차

용산역에서 고려대 오는 법

택 시 : 36분 소요 (약 13km)

지하철 : 33분 소요

용산역(1호선) -> 동묘앞역(6호선으로 환승) - 안암역(6호선)에서 하차

지하철역 출구안내

6호선 안암역(고대병원) 2번 출구로 나와서 고려대학교 정경대 후문을 거쳐서 문과대학(서관)에 도착. 안암역 2번 출구에서 문과대학 건물까지 도보로 약 7분.

◎ 자가용으로 오시는 경우

고려대학교 지하주차장에 주차한 뒤 Gate 1번으로 나와서 문과대학(서관)에 도착. 지하주차장에서 문과대학 건물까지 도보로 약 5분.

개 회 사



김 현 진
(학술대회준비위원장)

안녕하십니까? 제 26회 현대영어교육학회 학술대회에 오신 것을 진심으로 환영합니다.

먼저, 이번 고려대학교에서의 학술대회 개최를 위해 여러 가지 면에서 적극적으로 지원하고 준비해주신 고려대학교 관계자 분들께 깊은 감사를 드립니다.

오늘 학술대회는 “21세기 핵심역량과 영어교육(Teaching English as 21st Century Core Competency)”이라는 주제로 개최하게 되었습니다. 현재 우리가 살아가는 지식 기반 사회에서는 교육 패러다임에 대한 전환이 요구되고 있으며, OECD는 이러한 사회에서 미래세대가 갖추어야 할 핵심역량을 21세기 역량(21st Century Skill)이라고 정의하고 있습니다. 이에 따라 21세기 인재양성을 위한 교육 방향도 일방적인 지식전달에서 사고력과 창의성, 협업능력을 키워줄 수 방식으로 패러다임을 전환해야 한다는 연구가 활발히 이루어지고 있습니다. 영어교육 분야에도 이러한 새로운 패러다임의 변화가 시도되고 있고 더 확대될 필요성이 크게 대두되고 있습니다. 본 학술대회가 영어교육 분야의 저명한 학자와 연구자들을 모시고 21세기 한국의 영어교육이 나아가야 할 방향에 대한 소통의 장을 마련하고 미래 사회에 필요한 영어교육을 대비할 수 있는 자리가 되기를 기대합니다.

특히, 오늘 학술대회를 위해 여러 일정으로 바쁘신 가운데 흔쾌히 keynote speech를 맡아주신 와세다 대학교의 Glenn Stockwell 교수님, 그리고 plenary speech를 맡아주신 서울교육대학교의 김혜리 교수님, 연세대학교의 고흥운 교수님, 건국대학교의 김종갑 교수님, 한국교육과정평가원의 주형미 박사님께 깊은 감사의 마음을 전해드립니다. 또한 여러 분과의 발표를 맡아주신 교수님과 선생님들께도 깊은 감사를 드립니다. 오늘 학술대회에서 이루어지는 기조 연설과 구두 및 포스터 발표를 통해 21세기 한국의 영어교육이 나아가야 할 방향에 대해 같이 고민하고 생각을 나누는 장이 되기를 기대합니다.

마지막으로, 오늘 학술대회의 성공적인 개최를 위해 물심양면으로 큰 수고와 지원을 해주신 현대영어교육학회 방영주 회장님, 조직위원회 여러 임원님들께 진심으로 깊은 감사를 드립니다. 또한, 성공적인 학술대회를 기원해 주신 모든 학회 회원님들께도 깊은 감사를 드립니다. 오늘 학술대회를 통해 앞으로 현대영어교육학회가 더욱 성장하여 한국 영어교육의 발전을 위해 계속 정진해 나가기를 진심으로 기원합니다. 감사합니다.

환 영 사



방 영 주
현대영어교육학회 회장

존경하는 현대영어교육학회 회원님과 내외 귀빈 여러분!

회원 여러분의 적극적인 참여와 성원에 현대영어교육학회가 더욱 번영 발전하여 연구 주제를 함께 논의할 수 있는 이런 기회를 마련하게 되어 무척 기쁘게 생각합니다. 오늘 이 자리를 빛내 주시기 위해 현대영어교육학회 전임 회장님들, 유관 학회 회장님들을 비롯하여 모든 회원 여러분을 진심으로 환영합니다.

현대영어교육학회는 영어교육의 발전을 위해 지식과 정보를 나눌 수 있는 장을 마련하고자 지난 2000년 창립된 이래로 해마다 학술대회를 개최해왔고, 한국연구재단 등재학술지인 『현대영어교육』을 발간함으로써 한국 영어교육 분야의 학술성과를 널리 알리는 선도적인 역할을 해왔습니다.

오늘은 제26회 현대영어교육학회 학술대회를 “21세기 핵심역량과 영어교육(Teaching English as 21st Century Core Competency)”이란 주제를 가지고 개최하게 되었습니다. 각 분야에서 교육과 연구에 최선을 다하시는 회원 여러분들의 적극적인 참여로 학술대회를 성공적으로 개최하게 되었음에 깊은 감사를 드립니다.

이번 학술대회를 통해 21세기 영어교육의 이론과 실체가 조화될 수 있는 방안과 현장에서의 영어교수·학습 개선 방안에 기여함으로써 궁극적으로 우리나라 영어교육의 발전과 글로벌 시대에 필요한 유능한 영어구사 능력을 갖춘 인재 양성에 기여할 수 있는 장이 되기를 기원합니다.

마지막으로, 성공적인 2016년 학술대회를 위하여 수고를 아끼지 않으신 김현진 학술대회 준비위원장님을 비롯한 준비위원회 여러 임원님들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 아울러 그 동안 현대영어교육학회 발전에 물심양면으로 도움을 주신 후원기관 관계자 분들에게도 깊은 감사를 드립니다.

축 사



박 경 자

고려대학교 명예교수

먼저 현대영어교육학회 제 26회 정기학술대회 개최를 축하 드립니다. 이 곳 안암동 고려대학교를 방문하여 주신 모든 분, 한 분 한 분을 진심으로 환영합니다.

현대영어교육학회 2016년 연례 학술대회의 주제는 ‘21세기 핵심역량과 영어교육(Teaching English as 21st Century Core Competency)’ 인데 21세기 글로벌시대 인재양성 교육을 선도하고 있는 고려대학교에서 현대영어교육학회 학술대회가 개최됨을 매우 뜻 깊고 기쁘게 생각하며 참석하여 주신 모든 분들에게 감사 드립니다.

우리나라의 영어교육은 1883년 이래 약 130여 년의 역사를 지니고 있습니다. 21세기 우리나라 영어교육은 과거와는 다른 새로운 패러다임의 모색이 필요합니다. 이를 위하여 현대영어교육학회는 국내외 영어교육 분야의 전문가들을 함께 모시고 학문적 성과를 교환하며 회원 간 친목을 도모하는 등의 많은 노력을 하여왔습니다. 오늘 정기학술대회를 통하여서도 현장에서 잘 적용될 수 있는 영어교육 이론, 효과적인 교육정책, 교수방법, 평가 방법 등에 관한 활기찬 토론을 통하여 많은 결실을 맺으시기를 바랍니다.

국제화 수준이 대학평가에 많은 영향을 미치고, 의사소통 수단으로서의 영어능력이 전략적 수단으로 간주되는 지구촌 세계화 시대인 오늘날 효율적이고 성공적인 영어교육과 ‘창의적이고 융합적인 영어교육’을 위한 학문적 성찰과 경험을 서로 나누고 토론하는 오늘의 이 자리는 매우 의미가 깊다고 생각합니다. 따라서 영어교육 관련자들과 기관 그리고 관심 있는 모든 분을 비롯하여 현대영어교육학회와 회원 여러분의 역할이 더욱 더 중요하다고 생각합니다.

마지막으로 오늘 학술대회에 참석하신 여러분께 다시 한 번 감사 드리고 현대영어교육학회의 번영과 학회 회원님의 건승을 기원합니다. 감사합니다.

Technology and the Changing Face of English Language Education

Glenn Stockwell

Waseda University

I. INTRODUCTION

The range of technologies available to language teachers and learners has increased dramatically over the past several years, providing both with a diversity of options that can be both exciting and challenging. As new technologies appear, they bring with them possibilities regarding what can be achieved both inside and outside of the classroom, but it is often difficult to keep up with the range of technologies that become available. In addition, the very environments in which language teachers find themselves in are also constantly evolving, with expectations of administrators and learners changing rapidly.

These changes have resulted in a paradigm shift in the role of technologies that that potentially rewrites the way in which teaching and learning take place. Some of the challenges associated with this paradigm shift will be discussed, and some suggestions regarding keeping up with these trends will be provided. The paper concludes with a discussion of six basic principles that may be of use to language teachers in keeping an eye on the larger language teaching and learning environment and assist them in taking a step back and making choices that are most appropriate to their own individual contexts in the midst of this change.

II. LEARNING TECHNOLOGIES

1. Considering technologies for learning

The last few decades have seen a range of new technologies being appearing in language teaching and learning environments, and these have been the focus of several studies as the field has evolved. In the early 1980s, the mainstream technology for language learning were drill and practice activities on standalone machines (e.g., Kenning & Kenning, 1990), and to this day, this image has remained as representative of computer-based activities, despite the fact that the field has moved on quite considerably, following the developments in technology. The development of the Internet in the early 1990s resulted in a boom of new studies focusing on the interactivity made possible by this technology, and studies that looked at using various forms of computer-mediated communication (CMC) appeared, such as email (Stockwell & Harrington, 2003) and text chat (Blake, 2000). Furthermore, web-searches were also considered as a means of giving access to “authentic” resources targeted for native speakers (e.g., Simina & Hamel, 2005), although problems did persist regarding the appropriateness of such materials for language learning. As Internet bandwidth improved, so did the possibilities regarding communication, and CMC began to encompass other forms of interaction using both audio and video chat (Wang, 2004).

The last 15 years have also seen mobile devices taking on an important role in the learning process (Stockwell, 2007), and this continues to be an important area of investigation. There has been an attempt to take advantage of other tools in recent years as well, and teachers and researchers are negotiating ways of using social networking (Tran, 2016), educational gaming (Cornellie, Clarebout, & Desmet, 2012) and virtual worlds (Peterson, 2010) into their learning contexts. It is obviously an enormous task to decide what technologies to choose from this ever-increasing range that is available, and as such, language teachers need to direct their attention towards the individual of the technologies affordances (i.e., what the technology makes possible as well as the potential limitations of the technology) as well as their applicability to the specific teaching and learning environment in which they find themselves.

2. The changing face of language teaching and learning

The rapid development of technologies has resulted in a sizeable shift in the way that teaching and learning is conceptualized, and there would be very few areas that would be untouched by technology in modern classrooms. Technology has taken on a central role in many aspects of teaching and learning, such as content management, grade management and even evaluation. Not only this, but we can also see how technology—particularly mobile technologies—have taken over a significant part of our daily cognitive burdens (see Stockwell, 2014, for a discussion), where the technology may act as a means through which we no longer need to remember details as we can access them easily through just a few touches of a screen. This point has been raised by Dikkers (2014), who argues whether current models of teaching and learning are even relevant in modern educational environments, and rather boldly poses the question that “if a student can find information in less than thirty seconds, is it worth testing them on it?” (p. 111). While indeed it is true that learners have more information accessible to them, there remains the problem of determining what is relevant from the overwhelming flood of information that is available.

In this way, the role of the teacher may also be thought to be shifting from being one of a provider of information to one who can guide learners to sort and evaluate information from the available options. This can result in increased pressure on teachers to acquire the skills required to be able to teach this on top of teaching content, particularly for those teachers who are still learning to deal with this themselves. Learners themselves are also expected to rely on technology more heavily as courses will often include elements that require them to use technology for retrieving information and even uploading assessment. It is dangerous to assume that all learners are willing and able to do this, and there is also evidence to suggest that there are cultural aspects that play a role in determining student willingness to use technology for educational purposes (Hsu, 2012). With new teaching approaches such as the flipped classroom, the responsibility is placed on learners to manage their time and resources in such a way that they can engage in learning according to what is expected of them. When they are required to use their own devices for learning, then the situation becomes even more complicated, as there are likely differences in the devices that learners possess in terms of operating system and degree of sophistication. Thus, we can see that the face of teaching and learning has changed as a result of technological developments, and this change has the potential to lead to additional pressures on both teachers and learners in adapting to the expectations placed upon them.

III. PRINCIPLES FOR TEACHING THROUGH TECHNOLOGY

This section provides a brief overview of six principles for teaching and learning language through technology, which might be thought of as a way of achieving best practice. These are described in more depth in Stockwell (2016, forthcoming), but the basic tenets are given below.

Principle 1: Put pedagogical goals first

Technology should not be chosen for the sake of technology itself, but rather, technologies should be chosen based on how they fit pedagogical goals (see Colpaert, 2006). As Felix (2003) rightfully argues, good practice should not be sacrificed in favor of technology trends (Felix, 2003), and teachers should have a clear rationale for adopting technologies (Stockwell, 2012).

Principle 2: Remember that technology makes a difference

Levy has pointed out that “the technology is never transparent or inconsequential” (2000, p. 190), meaning that in some shape or form, technology has an impact on what we do when we use it. In order to make the most of technology, teachers need to be aware of what technology adds to (or subtracts from) a given learning environment. While this may at first glance appear to conflict with Bax’s (2003) concept of “normalization” (i.e., that we no longer need to think about using technology) it is important to release that normalized does not mean that there is

no effect, and we need to keep this in mind when requiring that technology be used.

Principle 3: Remember that the ability to use a technology for private uses does not mean learners can use it for learning purposes

Despite the fact that learners may appear to be more competent users of technology, this knowledge is rarely, if ever, transferrable to choosing the right technology (including apps or other software) for learning. There is evidence to suggest that ongoing technical, pedagogical, and strategic training is essential to maximize the positive effect of technology in terms of learner engagement (Stockwell & Hubbard, 2014).

Principle 4: Remember the “WIIFM” concept

The concept of “WIIFM” was originally used in marketing, but it has also been applied to educational contexts as well (see Knowles, 1990). It is an abbreviation of “What’s In It For Me?” and it may relate to the students, teachers, interlocutors, administrators, and so forth that are involved in technology use. If users of technology fail to see why they are using it, then it is unlikely that the desired results will be achieved.

Principle 5: Be familiar with and contribute to the relevant literature

To a newcomer in the field, deciding on what technologies to use and how to use them can be very daunting, and it is possible to attempt this based on instinct or skills and preferences with using specific technologies. There is an enormous range of sophisticated studies using technology for language teaching and learning available, and there are several excellent examples using a range of technologies in varied contexts (see Stockwell, 2012). Not only can practitioners benefit from the various theories and data from decades of practice, but to sustain the field, it is also important to disseminate the results of any findings as well.

Principle 6: Evaluate technologies objectively

Depending on how technology is presented to teachers, it is possible to hold varying views, ranging from excitement in using a technology that the teachers like and are familiar with through to resentment at being forced to use technologies by institutions against the will of the teacher. In each of these situations, it is important to avoid being excessively positive or negative, and to look objectively at the potential benefits and limitations with technology. To get a better view of how learners can view technologies, it is possible to research yourself as a user of technology from both teacher and learner perspectives, and to base judgements on established evaluation frameworks, such as those proposed by Hubbard (2011) and Chapelle (2001).

IV. CONCLUSION

In order to make the most of learning through technology, it is important to bear a number of factors in mind. First and foremost, the activities that are being designed and developed should take advantage of the affordances of the technology, and should not simply be a replication of non-technology activities that do not capitalize upon the functionality of the technologies being used. In a world where technologies have become ubiquitous where we can access information virtually anywhere at any time, we should try to ensure that we make the most of their potential interactivity. In saying this, however, to ensure maximum usage of devices, we need to understand not only how a device is used for language learning but also for other purposes, and thus provide language learning opportunities based on a learner’s life. Through fitting activities naturally into learners’ everyday lives, we can lower the barriers between the classroom and learners’ lives out of class. At the same time, however, it is important to bear in mind that learning through technology is not a natural skill that learners will necessarily possess from the outset, and learners will most certainly need to be taught both how to learn as well as what to learn. How to achieve this is one of the greatest challenges of the changing face of teaching and learning.

REFERENCES

- Bax, S. (2003). CALL—Past, present and future. *System*, 31, 13-28.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4 (1), 120-136.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23 (3), 477-497.
- Cornillie, F., Clarebout, G., & Desmet, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics. *ReCALL*, 24 (3), 257-278.
- Dikkers, S.M. (2014). The future of mobile media for learning. In C. Miller & A. Doering (Eds.), *The new landscape of mobile learning: Redesigning education in an app-based world* (pp. 103-119). New York: Routledge.
- Felix, U. (Ed.). (2003). *Language learning online: Towards best practice*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hubbard, P. (2011). Evaluation of courseware and websites. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), *Present and Future Perspectives of CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching*. 2nd ed. (pp. 407-440). San Marcos, TX: CALICO.
- Kenning, M.-M., & Kenning, M.J. (1990). *Computers and language learning. Current theory and practice*. New York: Horwood.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Levy, M. (2000). Scope, goals and methods in CALL research: Questions of coherence and autonomy. *ReCALL*, 12 (2), 170-195.
- Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study. *ReCALL*, 22 (3), 273-292.
- Simina, V., & Hamel, M.-J. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *ReCALL*, 17 (2), 217-228.
- Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20 (4), 365-383.
- Stockwell, G. (Ed.). (2012). *Computer-assisted language learning: Diversity in research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2014). Exploring theory in computer-assisted language learning. In X. Deng & R. Seow (Eds.), *Alternative pedagogies in the English language & communication classroom: Selected papers from the Fourth CELC Symposium for English Language Teachers* (pp. 25-30). Singapore: Centre for English Language Communication, National University of Singapore.
- Stockwell, G., & Harrington, M.W. (2003). The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions. *CALICO Journal*, 20 (2), 337-359.
- Tran, P. (2016). Training learners to use Quizlet vocabulary activities on mobile phones in Vietnam with Facebook. *The JALT CALL Journal*, 12 (1), 43-56.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8 (3), 373-396.
- Glenn Stockwell
Waseda University
1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo, Japan, 169-8050
Tell: +81252863878
Email: gstock@waseda.jp

외국어 학습 상황에서의 내용 통합 교수: 이론과 실제

김혜리

서울교육대학교

I. 서론

21세기를 살아갈 영어 학습자들에게 “영어로 의사소통할 수 있는 능력”을 길러주는 것은 학교 교육의 가장 중요한 목표이다(교육부, 2015). 하지만, 외국어 교실 상황에서 의사소통 기능을 중심으로 표현 또는 구문을 익힌다는 것은 언어 기능 중심의 학습이지, 진정한 의미에서 지식과 정보에 기반을 둔 의사소통이라고 볼 수는 없다. 즉 외국어 학습자들은 이들의 인지 및 언어 수준에서 가능한 지식과 정보를 이해하고 활용할 수 있는 능력을 키워 나갈으로써, 국제어인 영어 의사소통 능력을 바탕으로 미래의 국제사회에서 지식과 정보를 선도할 수 있는 능력을 발휘할 수 있을 것이다. 이러한 준비는 학습자의 언어 수준이 낮다는 이유로 다음 학년 또는 상급 학교로 미루기만 하면서 좀 더 일찍 준비하지 못한다면 지식 정보화 시대에 살고 있는 이들의 국제 무대에서의 경쟁력이 약화될 것이다.

언어는 학습자가 그 언어를 사용해서 의사소통을 성취할 때 가장 잘 배우기 때문에, 학과목으로서 보다는 학생들이 의미 있는 내용(content)을 목표어로 공부할 때 그 언어를 더 잘 배울 수 있다. 즉, 학생들은 목표어의 문법을 공부하는 대신에 목표어로 의미 있는 내용, 즉 사회, 과학, 수학 등과 관련된 내용을 공부함으로써 목표어를 자연스러운 상황에서 습득하면서 그 언어에 완전히 몰입하게 된다. Brinton, Snow와 Wesch(1989)는 내용을 통합하는 언어수업이 학생에게 필요한 언어의 유형을 제공할 수 있으며, 학습 동기를 유발하고, 이해 가능한 입력을 많이 제공할 수 있다는 점 등을 지적하면서 언어와 내용을 통합해야 할 논리적인 근거를 주장한다. 즉 이러한 수업에서는 타 교과목의 내용을 영어 의사소통의 수단으로 사용하므로, 학생들의 인지 수준을 반영하면서도 진정한 의사소통 상황을 제공하여 학생들이 높은 학습 동기를 가지게 된다(Shanahan, 1997).

영어과에서 내용 통합수업을 시도하는 궁극적인 목적은 언어 교육이므로, 성공적인 내용 통합수업을 위해서는 언어 교수에 적합한 자료로 지도해야 한다(Snow, 2001). 즉 내용 통합수업의 자료로 타과목 교과서를 영어로 번역하거나 영어권에서 사용되고 있는 교과서를 수입해서 사용한다면, 외국어 학습자들의 언어 수준 때문에 목표어 학습에 많은 어려움이 있다. 따라서, 본 발표에서는 이러한 문제를 해결할 수 있는 방안으로 다양한 유형 및 장르의 문헌텍스트를 연계 활용하여, 학습자들의 수준 및 흥미를 반영한 내용 통합 교수 방안을 제안하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 내용 중심 교수법

내용중심 교수법은 언어내용 위주로 짜여진 교육과정에서 벗어나, 언어자체를 직접적으로 가르치기 보다는 학생들이 배워야 할 ‘내용’이나 ‘정보’를 중점적으로 가르치며 언어는 부수적으로 배우게 하는데 목적이 있다(Krahnke, 1987). 이러한 내용중심 교수법의 이론적 근거를 의사소통중심 교수법, 입력 가설, 발화산출 가설 및 사회언어학적 접근법의 측면에서 고찰해 볼 수 있다. 먼저, 내용중심 교수법에서는 교과목과 같은 내용교수에 중점을 두어 언어를 가르치므로, 언어는 그 자체가 목적이 아니라 수단으로 사용되어야 한다는 의사소통 교수법의 원칙에 부합한다. 즉 교실수업은 언어를 공부하는 것이 아니라 실제적 의사소통이나 정보를 교환하는 장이 된다. Krashen(1984)에 따르면 이해 가능한 입력이 제공될 때 비로소 언어습득이 이루어진다고 하는데,

내용중심 교수법의 경우 언어의 형태가 아니라 배울 내용에 초점이 주어지므로 의미를 이해하기가 쉽다. 한편, Swain(1985)은 의사소통 능력을 기르기 위해서는 학습자가 직접 그 언어를 사용해 볼 기회가 주어져야 한다고 주장하는데, 내용 통합 수업에서는 학습자가 수업 내용을 이해하고 사용해야 하므로 언어사용의 직접적인 동기를 느끼게 된다고 한다. 마지막으로, Vygotsky의 사회언어학적 접근법의 측면에서 볼 때, 내용중심의 수업에서는 문제해결을 위하여 근접 발달 영역 안에서 교사의 도움을 얻으며 상호작용을 통하여 배우고, 내적 언어를 사용하여 문제를 설정하고 탐구하기 때문에 언어를 자기 주도적 및 효과적으로 배울 수 있다.

2. 내용 통합 교육에서의 문학 텍스트

외국어 학습 상황에서 내용 통합 수업은 교과 내용을 통하여 학습자의 언어 기능을 향상시키는 것을 목표로 하기 때문에, 학습자의 언어적, 인지적 발달 단계에 맞는 적절한 내용 통합 언어 자료를 선정하는 것이 중요하다(Snow, 2001). 이에 학습자의 언어적, 인지적 발달 단계에 적합한 내용중심 아동문학 텍스트를 고려해볼 수 있다. 내용중심 아동문학 텍스트는 사회, 과학, 수학 등 교과 과정이 제공하는 내용 정보를 포함하고 있는 아동문학 텍스트로, Vacca 외 5인(2009)은 이러한 내용중심 아동문학 텍스트를 기반으로 한 학습의 이점을 제시하였다. 즉 내용중심 아동문학 텍스트를 기반으로 한 학습은 텍스트가 충분한 맥락을 제공하고 주제에 흥미를 가지고 몰입하게 하여 주제에 대한 이해를 쉽게 하고, 내용중심 아동문학 텍스트는 매우 다양하므로 아동들의 능력과 흥미 있는 주제에 따라 제공할 수 있다. 또한, Moss와 Newton(2002)도 내용중심 아동문학 텍스트는 아동들의 읽기 능력을 향상시킬 수 있고, 정보를 다루는 능력을 계발할 수 있으며, 아동들의 흥미를 끈다고 하였다.

III. 연구 방법

본 발표에서는 내용이 포함된 아동 문학 텍스트의 연계 활용을 통하여 내용을 단계적으로 도입하면서 언어 학습을 강화한 두 연구를 중심으로 효과적인 내용 통합 교수법을 탐색하고자 한다. 즉, 같은 내용을 포함한 두 유형의 텍스트, 즉 이야기체 텍스트와 정보 텍스트를 함께 활용한 내용 통합 문자지도에 대한 연구(김혜리, 이정윤, 2009)와 아동문학 텍스트의 장르 중에서 동시와 이야기를 연계한 내용 통합 수업을 실행하여 텍스트의 장르에 따른 언어와 내용 학습의 과정을 탐구한 연구(김혜리, 김은연, 2013)를 활용하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 이야기체와 설명문체 텍스트의 연계활용을 통한 문자 지도 강화

본 연구(김혜리, 이정윤, 2009)는 5학년 학생들이 학과목의 내용을 담고 있는 두 가지 유형의 문학 텍스트를 읽고 쓰는 통합 문자학습의 과정과 양상을 살펴봄으로써, 내용 중심 문학 텍스트가 아동들의 문자언어 학습에 미치는 영향을 탐구하였다. 먼저, 아동들은 두 유형의 내용 중심의 문학 텍스트를 적극적으로 활용하면서 내용을 보다 잘 이해하였다. 첫째, 문학 텍스트는 내용학습을 위한 발판이 되었다. 즉 학습자들은 문학 텍스트 속에 나타나는 언어적 표현을 사용하여 이해하거나 알게 된 내용을 정리함으로써 다른 문학텍스트에 등장하는 내용을 발판으로 삼아 용어에 대한 개념을 재정리했으며, 특정 문학텍스트의 표현방식을 활용하여 이해한 내용을 정리하였다. 다음으로는 언어와 내용 통합학습을 통한 새로운 문자 언어 학습의 경험을 통하여 아동들의 영어 문자언어에 대한 태도가 긍정적으로 변하였다. 첫째, 아동들은 문학텍스트 읽기를 통하여 이해한

정보내용을 자기의 언어적 수준에 맞게 문자언어로 표현하였다. 둘째, 아동들은 수업이 진행될수록 영어로 읽고 쓰는 것에 점점 흥미를 보이며 보다 능동적으로 텍스트를 읽으면서 다양한 반응 활동을 통하여 즐거움을 발견할 수 있었다. 셋째, 문학을 활용한 내용중심의 텍스트 읽기를 통하여 아동들의 전반적인 읽기 이해력과 어휘력이 향상되었으며 문자언어에 대한 두려움을 극복하고 자신감을 회복해 가는 모습들을 확인하였다.

2. 동시와 이야기의 연계 활용을 통한 수준별 학습의 가능성

본 연구(김혜리, 김은연, 2012)는 초등영어에서 주제별로 운문과 산문에서 각각 대표적 장르인 동시와 이야기를 연계하여 지도한 내용중심 통합수업을 심층적으로 탐구하여 이를 통한 문자학습에 대하여 살펴보았다. 첫 번째 결과에서는 아동들이 텍스트 장르의 특성을 활용하여 언어와 내용을 학습하는 다양한 양상을 보여주었다. 즉 짧은 동시를 읽을 때는 아동들이 여러 번 읽으면서 쉽게 외우고, 운율과 각운을 활용하여 리듬감 있게 읽었으며, 이야기는 삽화와 이야기의 구조를 활용하여 어휘와 내용을 이해하였다. 두 번째 결과는 아동들이 영어 수준에 따라 유용한 문자학습을 하였다. 예를 들면, 대체로 하위그룹의 아동들은 짧고 간단한 동시를 더 선호하였고, 상위그룹의 아동들은 더 많은 정보를 얻을 수 있어서 이야기를 선호하였다. 그리고 쓰기에서도 하위그룹의 아동들은 주로 동시를 활용하였고, 상위그룹의 아동들은 이야기를 활용하여 글쓰기를 하였다. 다음으로, 아동들은 영어 수준에 따라 주제에 대하여 다른 반응을 보여주었다. 즉 하위그룹의 아동들은 관심 있는 주제에 대하여 보다 적극적으로 학습에 참여하였으나, 상위그룹의 아동들은 주제가 학습의 참여에 크게 영향을 미치지 않았으며 주제와 관계없이 열심히 학습에 임하였다. 마지막으로, 읽기를 통해서 하위그룹의 아동들은 어휘와 읽기를 배우고 상위그룹의 아동들은 주제와 내용에 대하여 학습하고 문학 요소를 파악하였다. 그리고 쓰기 활동에서도 내용을 정리하는 경우에 하위그룹의 아동들은 텍스트에서 베껴 쓰기를 하고, 상위그룹 아동들은 텍스트에서 정보를 얻어 종합하여 글을 썼다.

참고문헌

- 교육부. (2015). *영어과 교육과정*. 서울: 교육부.
- 김혜리, 김은연. (2012). 초등영어 내용 통합 수업에서 동시와 이야기를 연계한 문자학습의 양상. *초등영어교육*, 18(2), 111-145.
- 김혜리, 이정운. (2009). 내용중심 문학텍스트 활용 언어-내용 통합 초등영어 문자지도에 대한 연구. *초등영어교육*, 15(3), 135-161.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Moss, B., & Newton, E. (2002). An examination of the informational text genre in basal readers. *Reading Psychology*, 12, 1-13.
- Shanahan, T. (1997). Reading-writing relationships thematic units, inquiry learning... In pursuit of effective integrated literacy instruction. *The Reading Teacher*, 51(1), 12-19.
- Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303-318). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. New York: Newbury House.

Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckeen, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7th ed.). Boston, MA: Person Education.

김혜리

서울교육대학교 영어교육과

서울시 서초구 서초중앙로 96

Tel: (02)3475-2553

Email: hrkim@snue.ac.kr

영어의 교육과 학습을 위해 코퍼스로 할 수 있는 모든 것

고 광 윤
연세대학교

I. 들어가기

1. 오늘의 3가지 목표
 - (1) 영어학습과 교육을 위한 새로운 도구와 방법 소개
 - (2) 정말 유용한 것이구나 + 나도 해보고 싶다 + 충분히 할 수 있겠구나.
 - (3) 노벨상 수상자 강연
2. 고층빌딩의 유리창 청소
 - (1) 머리 속에 천천히 크게 그려보십시오.
 - (2) 이런 황당함이 있나?

II. 왜 코퍼스인가?

1. 코퍼스란?
 - (1) 영어를 잘 하려면 어떤 사전을?
 - (2) 언어 자료를 모아 놓은 것; 말뭉치, 말모듬
 - (3) 실제 사용된 언어자료를 컴퓨터 분석이 가능하도록 대량으로 모아 놓은 것
2. 왜 코퍼스인가?
 - (1) 우리가 지닌 문제의 핵심은 원어민 직관의 결여
 - (a) 많은 원어민들의 직관을 빌려와 마음대로 요리한다.
 - (b) 직관으로는 쉽게 볼 수 없는 많은 것들을 발견하게 돕는다.
 - (2) 비원어민 영어학습자의 고민을 상당 부분 해결해 줄 수 있다.
3. 직관으로 볼 수 없는 것들
 - (1) 일상적인 것 속에서 발견하는 새로움 (e.g. 먹다)
 - (2) 숨겨져 있는 중요한 것 (e.g. *important vs. significant*)

III. 영어에 대한 고민과 해결책 모색

1. 우리 모두의 고민
 - (1) 머릿속에 있는 개념을 어떻게 영어로 옮길 수 있을까?
 - (2) 머릿속 생각의 표현 욕구와 4가지 문제
 - (a) 의미의 전달
 - (b) 문법적 정확성
 - (c) 자연스런 표현의 조합
 - (d) 품격과 효과
 - (3) 우리 같은 비원어민만의 문제는 아님.
2. 그래서 일반적 해결 방안은?
 - (1) 원어민들도 적절한 표현과 대체 표현 찾기에 고심

- (2) 우리에게겐 ...
3. 영어 고민 해결을 위한 코퍼스 활용의 실례
4. 독서량과 우연적 어휘학습
- (1) 영어정복을 위한 최선의 방법
 - (a) 다독은 최선이 아니라 유일한 방법?
 - (b) 지난 20년 동안의 경험
 - (c) 궁금하지 않으세요?
 - (d) 해당 의문에 대한 답변이나 문제 해결 방법은?
 - (2) 연구문제
 - (a) 주어진 읽기자료를 읽으면 얼마나 많은 어휘를 자연스럽게 습득할까?
 - (b) 주어진 텍스트를 즐기기 위한 수준에 도달하려면 얼마나 많이 읽어야 하나?
 - (c) 주요 어휘목록의 어휘들이 얼마나 우연적으로 학습될 수 있는가?

IV. 나가기

1. 코퍼스 활용의 이유
- (1) 많은 원어민들의 직관을 빌려와 우리가 원하는 방식으로 요리
 - (2) 원어민의 직관으로도 찾을 수 없는 것을 발견하도록 도와준다.
 - (3) 비원어민의 영어 고민을 효과적으로 해결해준다.
 - (4) 꼭 필요한 것을 골라 가장 효율적으로 학습하도록 돕는다.
2. 성공의 비결
- (1) 성공의 비결은 재능과 노력의 결합?
 - (2) 내가 믿는 진짜 비결은?

WORD 1 (W1): **IMPORTANT** (2.41)

WORD 2 (W2): **SIGNIFICANT** (0.41)

	WORD	W1	W2	W1/W2	SCORE		WORD	W2	W1	W2/W1	SCORE
1	VITALLY	351	2	175.5	72.8	1	STATISTICALLY	3622	1	3,622.0	8,737.5
2	CRITICALLY	536	5	107.2	44.4	2	MARGINALLY	126	2	63.0	152.0
3	CRUCIALLY	96	2	48.0	19.9	3	HONESTLY	23	0	46.0	111.0
4	CENTRALLY	21	0	42.0	17.4	4	ARCHITECTURALLY	22	1	22.0	53.1
5	EXCEEDINGLY	18	0	36.0	14.9	5	UNDER	12	1	12.0	28.9
6	SECOND-MOST	15	0	30.0	12.4	6	AGAIN	12	2	6.0	14.5
7	FUNDAMENTALLY	58	2	29.0	12.0	7	MORALLY	23	4	5.8	13.9
8	TOO	536	19	28.2	11.7	8	NATIONALLY	20	4	5.0	12.1
9	DAMNED	14	0	28.0	11.6	9	NEARLY	10	2	5.0	12.1
10	SUPREMEPLY	24	1	24.0	9.9	10	SPIRITUALLY	13	3	4.3	10.5
11	EXTREMELY	1222	51	24.0	9.9	11	CLINICALLY	170	40	4.3	10.3
12	ABSOLUTELY	23	1	23.0	9.5	12	PRACTICALLY	19	5	3.8	9.2
13	SO	3291	146	22.5	9.3	13	HIGHLY	361	97	3.7	9.0
14	TERRIFICALLY	11	0	22.0	9.1	14	CULTURALLY	68	19	3.6	8.6
15	DESPERATELY	11	0	22.0	9.1	15	EMOTIONALLY	13	4	3.3	7.8

고광윤
연세대학교
Email: gyoongo007@hotmail.com

2015 개정 영어과 교육과정의 개정 방향 및 주요 내용

주 형 미

한국교육과정평가원

I. 영어과 교육과정의 개정 배경 및 방향

1. 개정 배경

정부는 미래 사회가 요구하는 창의융합형 인재 양성을 목표로, 초·중등 교육을 근본적으로 개혁하기 위한 ‘2015 문·이과 통합형 교육과정’의 총론 주요 사항을 발표(교육부, 2014)하였다. 새 교육과정의 주요 개정 방향을 크게 네 가지로 제시하고 있는데, 이는 인문·사회·과학기술적 기초 소양 함양을 위한 교육 강화, 학생의 꿈과 끼를 키우는 교육과정 개발, 미래 사회가 요구하는 역량 함양이 가능한 교과 교육과정 개발 및 교육과정 연계 교육 정책 전반의 개선이다(교육부, 2014: 2~3). 정부의 교육과정 개정 추진 일정에 따라 교육과정 개정 방향을 반영한 교과 교육과정 시안이 개발되어 2015년 9월에 교육과정 총론 및 각론이 최종 확정·고시되었다. 새 교육과정은 2018년부터 초·중·고등학교 현장에 연차적으로 적용될 예정이다(국정교과서는 2017년부터 적용)(교육부, 2015).

2. 개정 방향

2015 교육과정 총론의 교육과정 개정 방향에 따라 영어과 교육과정 개정 방향은 다음과 같다.

- ◎ 미래 사회가 요구하는 창의·융합형 인재를 양성할 수 있는 영어과 교육과정을 개발하도록 한다.
 - 2015 개정 영어과 교육과정은 2015 개정 총론 교육과정의 핵심인, “미래 사회가 요구하는 창의·융합형 인재를 양성할 수 있는 교육과정”을 기본으로, 미래 사회 핵심 역량 중 영어과에 적용할 수 있는 필수 핵심 역량을 추출하여 영어과 교육과정의 성격 및 목표에 반영하고자 하였다.
- ◎ 미래 사회 핵심 역량 중 영어과에 반영되어야 할 필수적인 핵심 역량을 바탕으로 교육과정을 개발하도록 한다.
 - 영어 교과목의 핵심 역량은 교육과정 개정을 통해 교과서에서 소재나 이야기, 글감, 교수·학습, 평가 활동 등에 반영하는 것을 목표로 삼았다.
- ◎ 영어 의사소통 능력 함양뿐만 아니라 외국 문화 이해 등 인문소양 함양을 고려한 영어과 교육과정을 개발하도록 한다.
 - 영어 교과목의 기본 목표인 영어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력의 습득을 통한 기초적인 의사소통 능력을 기르기 위하여 내용 체계를 구조화하였다.
 - 언어 자료에 문화 영역을 신설하여 초·중·고등학교의 문화 교육에 있어서의 중점 사항을 포함하였다.
- ◎ 영어과 교육과정 내용 체제 구조화와 어휘 적정화 및 언어형식의 학교급별 수준 제시를 통하여 수업 적정화를 이룰 수 있도록 하여야 한다.
- ◎ 학생 중심 수업 및 참여·협력 수업이 가능하도록 하는 영어과 교수·학습 및 평가 방법을 개선할 수 있는 방안을 제시하도록 한다.

II. 영어과 교육과정의 주요 내용¹

1. 성격

영어 교과와 핵심 역량을 ‘ 영어 의사소통 역량,’ ‘ 자기관리 역량,’ ‘ 공동체 역량,’ ‘ 지식정보처리 역량’ 으로 구분하였다 (임찬빈 외, 2015).

- ◎ ‘ 영어 의사소통 역량’ - 일상생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통 할 수 있는 역량을 의미하며, 영어 이해 능력과 영어 표현 능력을 포함한다.
- ◎ ‘ 자기관리 역량’ 은 영어에 대한 흥미와 관심을 바탕으로 학습자가 주도적으로 영어 학습을 지속할 수 있는 역량에 해당하며, 영어에 대한 흥미, 영어 학습 동기, 영어 능력에 대한 자신감 유지, 학습 전략, 자기 관리 및 평가를 포함한다.
- ◎ ‘ 공동체 역량’ 은 지역·국가·세계 공동체의 구성원으로서의 가치와 태도를 바탕으로, 공동체의 삶에 관심을 갖고 공동체가 당면하고 있는 문제 해결에 참여할 수 있는 능력으로, 배려와 관용, 대인관계 능력, 문화 정체성, 언어 및 문화적 다양성에 대한 이해 및 포용 능력을 포함한다.
- ◎ ‘ 지식정보처리 역량’ 은 지식정보화 사회에서 영어로 생성된 정보를 적절하게 활용하는 역량으로써, 정보 수집·분석 능력, 매체 활용 능력, 정보 윤리를 포함한다.

초등학교 영어를 일상생활에서 사용하는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 교과로 설정하여, 음성 언어를 사용한 의사소통능력 함양에 중점을 두는 것으로 하였다. 따라서 문자 언어 교육은 쉽고 간단한 내용의 글을 읽고 쓸 수 있는 능력 함양에 초점을 맞추되, 음성 언어와 연계하여 내용을 구성하도록 하였다.

중학교 영어는 초등학교에서 배운 영어를 토대로 학습자들이 기본적인 일상 영어를 이해하고 이를 사용할 수 있는 능력을 기름으로써 외국의 문화를 이해하고, 고등학교의 선택 교육과정 이수에 필요한 기본 영어 능력을 배양시키는 데 역점을 두는 교과로 규정하였다.

공통 과목을 포함한 선택 과목으로서의 고등학교 영어 교과는 영어로 의사 소통할 수 있는 능력을 길러 학습자 각자의 지적 역량을 신장시켜 학습자들이 미래의 주역으로서 시대적 변화에 능동적으로 대처할 수 있는 역량을 갖추어 글로벌 시민으로서 성장해나갈 수 있도록 하는 교과인 것으로 설정하였다. 과목 체제에 있어서는 공통 과목, 일반 선택 과목, 진로 선택 과목, 전문 교과 I 로 구분하여 학습자들이 필요와 진로 등에 따라 선택하여 이수할 수 있도록 하였다.

2. 목표

영어를 매개로 말이나 대화를 듣거나 글을 읽고, 중심 내용과 세부 정보를 이해하고 제시된 과제를 해결하는 것과 자신의 의견이나 생각, 판단 등을 말이나 글로 표현함으로써 의사 소통하는 것이 초등학교 급에서 고등학교에 이르기까지 영어 교과가 성취해야 할 목표로 설정하였다.

- ① 영어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력의 습득을 통한 기초적인 의사소통 능력을 기르는 것
- ② 영어 기초학습능력
- ③ 평생교육으로서의 영어에 대한 흥미와 동기 및 자신감 유지시키는 것
- ④ 국제 사회문화 이해, 다문화 이해, 국제 사회 이해 능력과 태도를 기르는 것
- ⑤ ICT 활용 능력 및 정보 문해력 등을 포함하여 정보 진위 및 가치 판단 능력을 기르는 것

3. 내용체계 및 성취기준

¹ 2장은 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II-영어과 교육과정(한국교육과정평가원, 2015)에서 발췌하여 정리한 것임.

2015 개정 교육과정에서는 영어 교과 나름의 내용 체계를 제시하여 언어 영역별로 학교급별에 따라 무엇을 배우고 가르쳐야 하는지를 보여주하고자 하였다.

- ◎ 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기로 나누었고, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역별로 핵심 요소에 해당하는 것을 핵심 개념으로 선정하고, 이들 핵심 요소가 성취하고자 하는 궁극적인 목표를 내용(일반적 지식)으로 기술하였다.
- ◎ 핵심개념이 포함된 내용을 학교급 별로 학습하는 내용 요소(같은 요소라도 학교급에 따라 소재나 수준이 달리 적용될 수 있음)를 추출하여 성취기준과 연계될 수 있도록 구성하였다.
- ◎ 학습 내용의 양을 적정화하고, 언어영역별/학교급별로 설정된 학습 목표를 현실화하여 교실 학습이 충만하고 효율적인 내용으로 구성될 수 있는 기반을 마련하고, 각 영역별 성취기준 수를 정선하여 학습량의 적정화에 초점을 두었다.
- ◎ 초등학교와 중학교 초기 단계에서는 실생활 회화 능력 강화를 위한 말하기 및 듣기 영역 성취기준을 보완하였고, 고등학교 단계에서 네 가지 언어기능을 균형 있게 학습할 수 있도록 보완하였다.

4. 교수·학습 및 평가

- ◎ 초등학교 영어 교육은 초등학교 학생의 인지적, 정의적 특성을 고려하여 실생활에서 접할 수 있는 활동 등을 활용하고, 체험 학습을 통하여 발견의 즐거움을 경험할 수 있도록 하였다.
 - 초등학생들의 발달 단계와 특징을 고려하여 학습자들의 흥미와 관심을 끌 수 있도록 다양한 교수·학습 방법을 적용하며, 멀티미디어 자료와 정보 통신 기술(ICT) 도구 같은 교육 매체를 적절히 활용하도록 하였다. 마지막으로 미래 국제사회 구성원으로 성장해나갈 수 있도록 하기 위하여 다양한 세계 문화에 대한 기초적인 이해와 포용의 태도를 기를 수 있도록 하였다.
- ◎ 중학생 영어는 인지적, 정의적 특성에 부합하는 다양한 교수·학습 방법을 활용하여 영어 의사소통능력을 함양할 수 있도록 하였다.
 - 영어 학습과 언어 이해, 습득, 활용에 있어서 필수적인 요소인 문화 학습을 유기적으로 연결시켜 영어 학습의 효율성을 꾀할 뿐만 아니라 외국의 문화에 대한 개방적인 태도 및 글로벌 시민 의식을 함께 기르고, 우리 문화를 외국인에게 소개할 수 있는 의사소통능력 배양을 유도하였다.
- ◎ 고등학교 영어는 학습자들이 초·중학교에서 학습한 내용을 바탕으로 영어를 이해하고 사용하는 능력을 길러 학업 및 진로에 적극적으로 활용할 수 있도록 영어 의사소통능력을 기르는 데 중점을 두었다.
- ◎ 학교급별 특성을 감안하고 영어과 특성을 반영하여 학생 참여형 수업을 촉진하고 학교 현장의 교과 수업을 개선 및 안내할 수 있는 교수·학습과 평가 방안을 제시하고자 하였다.
 - 2015 개정 영어과 교육과정의 교과 성격 및 목표, 내용 체계, 성취기준이 단위 수업에서 원활하게 구현될 수 있도록 안내하는 지침을 구안한다.
 - 핵심 역량(일반역량, 교과역량) 반영 및 창의 융합형 인재 육성 등이 단위 수업 활동에서 발현될 수 있도록 안내하는 지침을 구안한다.
 - ‘영역’ (듣기/말하기/읽기/쓰기)에서 학생 참여형 수업이 가능하도록 하는 교수·학습 방법 및 평가 방안을 구안한다.

5. [별표] 어휘, 언어형식의 개선

- ◎ 내용체계표의 조직과 함께 및 선행교육 예방과 영어의 학습량 및 수준의 적정화를 유도하기 위한 장치로써, 학습 수준에 직접적으로 가장 큰 영향을 미치고 있는 [별표 3] 어휘 지침을 개선하였다.

- 2015 영어과 교육과정에서는 기존에 혼재된 어휘 단위를 단어군으로 통일하여 3,000개의 어휘를 목록표에 제시하였다.
 - 기본 어휘 목록 어휘 반영률을 2009 개정(80%) 보다는 10% 증가된 90%(고등학교 일반선택 과목까지)로 상향하여 학생들의 어휘 학습 부담률은 감소시키고자 하였다.
 - 기본 어휘를 초등, 중등 및 고등 일반선택, 고등 진로 선택 및 전문교과 I 권장 어휘로 세분화하였다.
- ◎ [별표 4] 의사 소통에 필요한 언어 형식은 가능한 한 학교급별로 구분하여 제시함으로써 학교급별 학습 적정화와 선행교육 예방 장치로 활용하고자 하였다.
- 언어 요소, 구조, 의미의 복잡성에 따른 학습 순서를 고려하였다.
 - 학교급별(수준별)로 제시하였다.
 - 영어교과서 텍스트 분석을 통해 언어형식 친숙도 및 사용 빈도 분석 언어유형에 따른 예시문을 재분류 및 재배치하였다.
 - 부자연스럽거나 문맥 없이 이해하기 힘든 예시문을 삭제, 교체, 추가, 수정 보완 하였다.

참고문헌

- 교육부. (2014). [보도자료] 2015 문·이과 통합형 교육과정의 총론 주요사항 발표(2014.9).
- 교육부. (2015). 초·중등학교 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호.
- 임찬빈, 이문복, 이해원, 김성혜 주형미, 조보경, 임수연, 김준식, 이완기, 이영아, 이정원, 차경환, 민찬규, 최연희, 김진완, 박한준, 권희주, 강혜정, 구미순, 우은정, 이희종. (2015). 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I- 영어과 교육과정 (연구보고 CRC 2015-21). 서울: 한국교육과정평가원.
- 임찬빈, 이문복, 이해원, 김성혜 주형미, 조보경, 임수연, 박용효, 김소연, 이완기, 이영아, 박한준, 박한준, 권희주, 권영애, 송민영, 최연희, 윤영애, 강혜정, 조지형, 김진완, 맹은경, 우은정, 김은하, 어도순, 신동광, 박병효, 박정. (2015). 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II - 영어과 교육과정 (연구보고 CRC 2015-25-12). 서울: 한국교육과정평가원.

주 형 미

한국교육과정평가원

서울시 중구 정동길 21015

Tel: (02)3704-3604 / C.P.: 010-6206-8962

Email: joohm@kice.re.kr

다문화주의와 다언어주의, 그리고 관용과 승인

김종갑
건국대학교

제가 오늘 여러분과 더불어 이야기를 나누려는 주제는 다문화주의와 다언어주의입니다. 물론 다문화가 다언어를 의미하지는 않습니다. 문화와 언어는 서로 떼어낼 수 없이 깊은 관계를 가지고 있지만 문화가 다르다고 해서 반드시 언어가 달라지는 것은 아닙니다. 사전적으로 언어는 “생각, 느낌 따위를 나타내거나 전달하는 데에 쓰는 음성, 문자 따위의 수단. 또는 그 음성이나 문자 따위의 사회 관습적인 체계”로 정의가 되는 반면에 문화는 “지식·신앙·예술·도덕·법률·관습 등 인간이 사회의 구성원으로서 획득한 능력 또는 습관의 총체”라고 정의될 수 있습니다. 언어보다 문화의 범위가 더욱 큰 셈이지요. 우리는 언어가 없는 문화를 상상할 수 없습니다. 그러나 양자가 언어가 없는 문화를 상상하는 것은 가능합니다. 구석기 시대에는 언어가 존재하지 않았다고 합니다.

우리는 현재 명실상부한 다문화 사회에 살고 있습니다. 우리나라에 체류하는 외국인이 100 만을 돌파했다는 소식을 들었던 것이 엊그제 같은 지금은 약 200 만의 외국인이 우리 주위에 있습니다. 남한의 인구를 약 5000 만 명으로 잡는다면, 100 명의 주민 가운데 4 명이 외국인이라는 말이 됩니다. 이와 같이 다문화적인 현실을 대중매체에 자주 등장하는 소재가 되기도 합니다. 설날과 같은 명절에 TV 는 대한민국과는 사뭇 다른 방식으로 명절을 축하하는 중국인이나 일본인, 태국인 등의 문화를 자주 보여줍니다. 이때 방송 관계자가 취재를 위해서 외국으로 나갈 필요가 없습니다. 이미 우리 안에, 우리와 더불어서 이들 외국 문화가 공존하고 있기 때문입니다. 그래서 우리는 설날에 중국인은 만두를, 일본인은 떡국을, 태국은 찹쌀떡을 즐겨 먹습니다.

먹거리만큼 문화적 차이가 확연하게 드러나는 게 또 있을까요? 우리가 좋아하는 음식과 외국인이 좋아하는 음식은 서로 다릅니다. 저는 방금 ‘우리’라는 대명사를 사용했지만, 잠시 망설이지 않을 수 없었습니다. 우리가 다문화사회에 살고 있다면 과연 ‘우리’가 누구를 가리키는 것일까요? 5 천만의 남한 인구 가운데 200 만이 외국인 타자라면 우리가 단일민족으로서 ‘우리’라고 말할 수가 있을까요. 편의상 저는 이 자리에서 우리라는 대명사를, 한국어를 모국어로 말하는 남한 사람으로 한정하도록 하겠습니다. 제가 여러분에게 말씀드리고 싶은 것은, 한편에 각 나라의 음식 문화가 있다면, 다른 한편에는 각기 다른 음식 이름이 있다는 너무나 자명한 사실에 여러분의 주의를 환기시키는 것입니다. 우리는 중국이나 태국의 언어를 모르면서 다문화 타자와 공존할 수 있습니다.

여행의 시대라고 할 수 있을 만큼 최근에 많은 사람들이 세계의 방방곡곡을 누비고 다니고 있습니다. 여행은 우리와 다른 타자의 문화권에 직접 가서 보고 들으면서 그것을 몸으로 경험하는 활동을 말합니다. 이러한 여행에는 방문하는 나라의 음식문화도 빼놓을 수가 없습니다. 그냥 보는 것으로 만족하지 않고 타자의 문화를 입으로 섭취하고 싶은 것입니다. 일본인에서는 설날에 먹는 음식이 오세치라고 불립니다. 우리는 먹는 것으로 만족하지 않고 오세치라는 일본어 이름도 배우고 싶기도 합니다.

타자의 문화를 즐기는 것과 타자의 언어를 배우는 것 사이에는 커다란 차이가 있습니다. 마찬가지로 타자의 문화를 인정해주는 것과 타자의 언어를 배우는 것 사이에도 커다란 차이가 있습니다. 저는 세계의 모든 음식을 즐기는 편이지만 제가 먹는 음식의 이름을 제대로 알지 못합니다. 음식의 이름을 모른다고 해서 음식을 즐기지 못하는 것은 아닙니다. 우리는 타자의 언어를 배우는 것이 얼마나 어려운지 잘 알고 있습니다. 요리의 이름을 잘 아는 것과 그 나라의 언어를 말하는 것 사이에는 뛰어넘을 수 없는 벽이 있다는 것도 잘

알고 있습니다. 또 노력한다고 해서 짧은 시간에 한 나라의 언어를 배울 수 없다는 사실도 너무나 잘 알고 있습니다. 우리는 다문화주의와 다언어주의를 혼동해서는 안 될 것입니다. 우리는 간혹 국제적 학술대회에서 다언어적 상황을 경험하곤 합니다. 그런데 그러한 상황이 예외가 아니라 일상의 질서가 된다면 어찌될까요? 여러분도 잘 아시겠지만 EU 회원국이 회의에 임하는 공간에서는 어김없이 그러한 다언어의 문제가 발생합니다. 다언어주의는 어떤 특정한 사회적 공간에 여러 언어들이 한꺼번에 공존하도록 허용하는 태도를 의미합니다. EU 의회에서는 23 개의 공용어가 있다고 합니다. 그보다는 적지만 스위스의 의회는 4 개의 공용어를 사용하고 있습니다. 영어와 힌디어, 영어와 힌디어가 공용어인 인도에는 무려 800 개의 언어가 있다고 합니다.

언어의 목적이 소통에 있다면 23 개의 공용어가 사용되는 EU 의회는 얼마나 성공적인 소통을 장담할 수 있을까요? 또 얼마나 효율성을 기할 수가 있을까요? 모든 참석자가 단일한 하나의 언어로 소통하는 의회와 비교하면 어렵지 않게 대답을 유추해볼 수 있습니다. 다언어적 상황에는 통역을 비롯해서 헤쳐나가야 할 장애가 많이 있습니다. 이러한 이유로 회의 비용을 절약하고 효율성을 향상하기 위해 영어를 링구아 프랑카(lingua franca)로 하자는 제안이 심심치 않게 나오기도 합니다. 영어를 위해 자신의 모국어를 포기하는 희생은 감수하자는 것이지요. 그러나 아직까지는 다언어주의가 민주적 소통을 유지하기 위해 반드시 치러야 하는 필수적 비용이라는 의견이 지배적입니다. 다언어주의를 척결해야 할 딜레마나 부담으로 여길 것이 아니라 민주적 공존의 조건으로 이해하자는 것이지요.

제가 EU 의회를 소개한 이유는 다언어주의가 얼마나 어려운 일인지를 강조하기 위해서입니다. 서너 개의 언어를 자유롭게 구사하는 trilingual 이나 quadrilingual 이 되는 것으로 충분하지 않습니다. 아직도 자신이 알지 못하는 20 여개의 공용어가 남아있기 때문입니다. 각자가 타언어를 강요 받지 않고 자신의 모국어로 자유롭게 말하도록 허용해주는 관용의 정신이 다언어주의를 의미하는 것은 아닙니다. 다언어주의는 그러한 소극적인 관용의 정책이나 주의가 아닙니다. 언어의 차이에도 불구하고, 혹은 바로 그러한 차이가 있기 때문에 어떻게 해서라도 소통을 해야 한다는 적극적인 요구, 그리고 이를 위해 자발적으로 고통과 불편함을 감수하려는 태도가 다언어주의를 가능하게 합니다.

다언어주의와 마찬가지로 다문화주의도 불편함과 고통을 자발적으로 감수하도록 요구합니다. 이 점에서 다문화주의를 관용과 혼동되면 안 됩니다. 한때 다문화주의의 본질은 프랑수아즈 톨레랑스에 있다는 의견이 팽배했던 적이 있었습니다. 우리가 잘 알고 있듯이 관용의 중요성을 처음으로 공론화한 것은 계몽주의 철학자 볼테르였습니다. 그러나 그가 현대의 다문화 사회를 염두에 두고서 관용을 주장했던 것은 아니었습니다. 그는 종교가 다르다는 이유로 타자를 이단으로 몰아 박해하고 집단 폭행하며 살해할 정도로 격앙되었던 종교적 광기를 경계했던 것이었습니다. 그가 외친 톨레랑스는 현대의 자유주의적 이념에 가까운 것이었습니다. 자기가 종교를 자유롭게 선택했듯이 타인에게도 그러한 자유와 권리를 인정하라는 것이었지요. 다언어주의적으로 말해서 영어로 말하지 않는다는 이유로 타인을 억압하거나 배척하면 안 된다는 것이지요. 그가 영어를 하든 불어를 하든 상관하지 말라는 자유방임적 태도에 가까운 것이었습니다.

다문화주의는 볼테르적인 의미에서의 관용, 즉 소극적으로 타자를 인정하는 태도와는 구별되어야 합니다. 글로벌화된 현대 사회에서 볼테르적인 관용은 미덕이 아니라 이웃이 누구인지도 상관하지 않고 살아가는 현대인의 자화상에 지나지 않습니다. 우리는 같은 아파트에 사는 태국인이나 중국인이 태국과 중국의 문화를 고수하든 그렇지 않든 관심을 가지지 않습니다. 무관심은 현대인의 타성이 되었습니다. 국적과 얼굴색이 다르다는 이유로 외국인 체류자를 대놓고 무시하거나 모멸감을 주는 사람을 찾기가 어려운 세상인 된 것입니다. 만일 이와 같이 타자의 문화에 무관심한 자가 자신을 다문화주의자로 칭한다면, 그것은 무관심과 이기주의를 윤리적으로 정당화하고 포장해주는 위장술에 지나지 않습니다.

그는 다문화주의의 이름으로 이웃의 가난과 고통에도 시선을 돌리려하지 않습니다. 이러한 의미의 다문화주의자는 사회적 불평등을 문화적 다양성으로 설명하려고 합니다.

다문화주의는 관용이 아니라 인정(recognition)에 가깝습니다. 볼테르의 프랑스처럼 광적으로 타자의 종교와 문화를 배척하는 사회라면 관용의 정신을 발휘하기는 매우 어렵습니다. 그것은 불이익과 불편, 고통까지도 각오해야만 가능한 미덕이며 용기입니다. 그러한 미덕과 용기가 전제되지 않은 다문화주의는 무관심의 또 다른 이름에 지나지 않습니다. 타자의 생존권을 보장하는 것으로는 충분하지 않습니다. EU 의회에서 각 국가의 의원들이 자신의 언어로 말할 수 있도록 자유를 보장하는 것으로는 충분하지 않습니다. 상호 소통이 없는 언어적 공존은 공존이 아니라 관계가 이루어지지 않은 공간적 병존(並存)이라고 말해야 옳습니다. 다문화주의는 형식적 병존이 아니라 실질적인 공존, 더 나아가 타자를 나와 같은 주체로서 인정하려는 적극적인 의지를 요구합니다. 중국인의 만두, 일본인의 떡국을 먹어보는 것은 다문화주의가 출범하기 위한 준비 단계라고 할 수 있습니다. 왜 만두와 떡국으로 새해를 시작하는지 관심을 가지고 그 이유를 알려고 해야 합니다. 중국어와 일본어로 음식을 이름을 입에 올려보아야 합니다. 간단히 말해서 문화적 타자와의 소통이 시작되어야 하는 것입니다.

관용과 인정의 차이는 문화가 무엇인지 생각하면 더욱 선명하게 그 차이가 드러납니다. 새해에 떡국과 만두를 먹는 문화는 하나의 개별적인 현상이 아닙니다. 앞서 문화에 대한 정의가 말해주듯이 문화는 행동과 관습 등의 “총체”입니다. 마찬가지로 언어도 생각을 표현하는 소리와 글의 “체계”입니다. 여기에서 중요한 것은, 만두라는 어휘와 마찬가지로 만두라는 음식도 중국의 문화적 체계의 일부라는 사실입니다. 체계나 구조의 일부라는 사실은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것입니다. 하나를 알기 위해서는 전체를 알아야 하고, 전체를 알기 위해서는 또 부분을 알아야 하기 때문입니다. 만두는 “밀가루 따위를 반죽하여 소를 넣어 빚은 음식”으로 정의가 됩니다. 만두를 알기 위해서는 밀가루도, 반죽도, 소도 알아야 합니다. 여기에는 의미의 연쇄 반응이 있습니다. 한번 시작하면 중간에서 멈출 수가 없습니다. 그러면서 중국인의 삶과 세계관 전체를 조망할 수가 있게 됩니다. 이 점에서 관용이 공간적이라면 승인은 시간적이며, 관용이 타자의 존재를 인정하는 태도라면 승인은 타자의 인격과 가치를 인정하는 태도입니다.

일단 이 지점에서 다문화주의에 대한 이야기의 매듭을 짓기로 하지요. 즉 다언어적 소통을 수반하지 않는 다문화주의는 공허하다는 주장으로 요약될 수 있습니다. 그리고 그러한 소통을 실현하기 위한 조건에 다문화주의의 본질이 있습니다. 소통이 가능하기 위해서는 먼저 두 주체가 언어를 교환할 수 있는 관계로 접어들어야 합니다. 일반적으로 나 혼자 말하는 것이 아니라 그도 말의 흐름에 참여할 수 있어야 합니다. 이때 내가 말하도록 허용해주는 ‘나’라는 일인칭 대명사를 독점하는 것이 아니라 공유하지 않으면 안 됩니다. 주고 받는 테니스 공처럼 ‘나’는 나와 타자 사이를 왕복 운동해야 하는 것입니다. ‘그’가 입을 여는 순간에 그는 ‘나’가 되는 반면에, 나는 그의 말을 듣는 “너”가 됩니다. 나와 그의 관계가 나와 너의 관계를 바뀌는 것이지요. 관용이 나와 그의 공존이라면 다문화주의는 나와 너의 공존을 의미합니다. 다언어가 없는 다문화는 공허할 수밖에 없습니다.

앞서 제가 무관심에 가깝다는 이유로 관용을 폄하하였지만 『관용론』을 쓰던 당시의 볼테르만큼 프랑스에서 용기있는 사람을 찾기는 어려웠을 것입니다. 그는 타자가 자신과 다른 생각과 종교를 가질 수 있는 권리가 있다고 보았습니다. 심지어 다음과 같이 말하기도 했습니다. “나는 당신이 쓴 글을 혐오한다. 그러나 당신이 자신의 생각을 표현할 수 있는 권리를 보장해 주기 위해서 나는 기꺼이 죽을 준비가 되어있다.” 그리고 “라틴어 대신 어설픈 프랑스어로 신에게 기도를 올리는 길 잃은, 우리 형제들에게 너그러운 관용을 베풀어야 한다”고 주장하기도 했습니다. 물론 민주주의 사회의 우리는 다행스럽게도 다문화사회를 구현하기 위해서 목숨을 내놓을 필요는 없습니다. 그러한 용기가 필요하지도

않습니다. 그럼에도 제가 말하고 싶은 것은, 우리가 불편함과 고통을 감수할 준비가 되어 있어야 한다는 사실입니다. 다문화사회는 행복을 약속하지 않습니다. 행복에 관한 책들이 베스트셀러가 되고 웰빙이 지상명령이 된 우리 현실을 생각하면 다문화사회의 이념은 행복의 적이라고 말해도 과언이 아닙니다. 타자의 언어를 배우고 타자와 소통하기 위해서는 안으로 굳게 닫혔던 안락과 편안함을 대문을 열어젖혀야 하는 필요 때문입니다.

행복하게 이상적인 사회는 다문화적이지도, 다언어적이지도 않습니다. 우리는 너무나 많은 언어가 범람하면서 허무하게 무너진 바벨탑의 신화를 잘 알고 있습니다. 이 신화가 주는 교훈은 타자의 언어와 문화를 배우기 위해 자발적으로 희생과 고통을 감수하지 않으면 다문화를 지향하는 사회가 바벨탑처럼 무너질 수 있다는 사실입니다. 『문명의 충돌』이라는 책을 통해서 헌팅턴은 인류의 암울한 미래를 전망하지 않았던가. 그리고 2000 년 이후로 다문화주의가 실패하였다는 진단이 심심치 않게 나오며, 민족주의로 회귀하려는 움직임도 발견되고 있습니다.

앞으로의 논의를 위해 인류의 언어가 계속해서 감소하고 있다는 사실을 직시하기로 하지요. 근대적 중앙집권화가 가속화되면서 다수의 언어가 표준어로 통합되었으며, 2000 이후 세계화는 대세는 언어의 감소에 더욱 박차를 가하게 만들었습니다. 세계사에서 아메리카 대륙만큼 수많은 언어들이 극적으로 소멸한 사례를 찾기 어려울 것입니다. 콜롬부스 이전에 신대륙에는 수백명의 인원으로 구성된 작은 마을들이 4000-5000 개 전역에 산재해 있었습니다. 그러한 부족의 숫자만큼 언어도 다양하였습니다. 그런데 2016 년 현재 살아남은 언어는 채 100 개가 되지 않습니다. 아메리카대륙만큼 극적이지는 않지만 이와 같은 언어의 감소는 전세계적인 현상입니다. 헤아릴 수 없을 정도로 숫자가 많았던 언어가 축소의 일로를 걷고 있는 것입니다. 과거에 독자성을 유지할 수 있었던 문화들이 서로 접촉하고 경쟁하며 충돌하는 가운데 많은 언어들이 소멸했던 것입니다.

김종갑

건국대학교 영어영문학과

서울시 광진구 능동로 120

Tel: (02)450 -3341/ C.P.: 010-7127-8638

Email: jonggab@konkuk.ac.kr

A1분과: 교수법

장소: 314A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 이지연 (총신대)			
09:40-10:05	대학 교양영어 교과과정에 대한 고찰 및 제언 방영주 (명지대)	김정선 (한양대)	박혜옥 (국제영어 대학원대학교)
10:05-10:30	College Students' Perceptions about Reading-based Writing Instruction 유호정 (경일대)	배은실 (아주대)	이영아 (청주교대)

대학 교양영어 교과과정에 대한 고찰 및 제언

방 영 주
명지대학교

I. 서론

21세기에 들어서면서 국제화 및 세계화의 추세로 국내의 영어교육 환경은 급격한 변화를 겪고 있으며 대부분의 대학들도 최근 급변하는 국내의 추세 속에서 그 변화에 발맞추어 다양한 시도를 해 오고 있다. 이러한 국내 대학 영어교육에 일고 있는 변화의 추세를 반영한 최근 몇 년의 연구들은 대학 교양영어 교과과정의 효율적인 운영 방안을 위하여 구체적인 제안을 하였다. 그러한 연구들 중에는 여러 대학들이 교양영어 전담기구 발족 및 전담교원 확보(방영주, 2004; 이예식, 임홍미, 2005), 수준별 수업 도입(김영숙, 이지연, 2009; 김현옥, 이혜경, 2010; 성기완, 표경현, 이현명, 2004), 영어졸업인증제 및 영어능력인증제 시행(방영주, 양미란, 2011; 성명희, 2005; 정영숙, 최영승, 2002; 조정순, 2002), 멀티미디어 또는 온라인 매체활용을 통한 학습(권연진, 2002; 남정미, 김성애, 2008; 임희정, 2005; 최연희, 강명희, 2002), 온라인-오프라인 병행한 학습(김경자, 2004; 김순복, 2000; 송희심, 2007; 최진국, 2008), 영어를 매체로 한 수업(M. Kim, 2009; S. A. Kim, 2002; S. Y. Kim, 2008; H. Oh & E. Lee, 2010; J. H. Lee, 2007) 등과 같은 새로운 제도의 도입을 통한 영어교육의 강화를 시도해 오고 있다. 본 연구는 연구대상 대학의 교양영어 프로그램을 소개하고, 학습자들의 요구와 기대치를 수렴하여 현행 프로그램을 진단하고 문제점을 분석하여 바람직한 영어교육의 방향을 모색하고자 한다.

II. 연구방법

본 연구에 참여한 연구 대상자들은 서울의 한 대학에 다니는 총 345명 학생들(남학생-161명, 여학생-184명)으로 나이는 20세에서 29세까지 이른다. 응답자들은 연구에 참여한 학생들은 현 교양영어 프로그램의 만족도와 교과과정 세부내용에 관한 설문조사에 참여했고, 설문조사 내용을 보완하기 위해서 설문조사에 응했던 자원하는 12명 학생을 대상으로 면담조사도 병행하였다.

III. 결과 및 결론

본 연구는 전반적인 교양영어 프로그램, 필수영어 과목들의 각 부분별 세부적인 영역(강좌의 종류나 내용, 강좌당 학생 수, 교수의 전문성 및 교수법, 평가방법, 강의실 환경), 교재, 수준별 수업, 영어졸업인증제 및 영어인증학점제, 선택영어 과목, 비정규 교과과정 영어 프로그램에 대한 학습자의 만족도 조사의 연속선상에서 개선 방안을 위한 교과목 목표, 적절한 필수영어 학점수와 주당 시수, 반별 적정 인원수, 수준별 수업을 위한 반편성 기준 도구, 선택영어 과목 개설의 필요성 및 개설될 교과영역, 비정규 영어프로그램의 학점 인정 필요성 등 여러 가지 영역을 학생들의 요구분석을 토대로 살펴보았다.

연구 결과들로부터 학생들은 현 교양영어 교육과정에 대해서는 전반적으로 만족하고 있으나, 필수교양 영어과목들의 각 부분별 영역(강좌의 종류나 내용, 교수자의 전문성 및 교수법, 평가방법, 강의실 환경, 강좌당 학생수)에 관련하여 재정적, 행정적인 차원에서 보완이 이루어져야겠다. 가령, 강좌 수를 늘린다든지, 영어회화는 20명을 유지하고 영어독해의 경우 강좌당 학생수를 25-30명 이내로 줄인다든지, 효율적인 수업을 위해 강의실 환경이 보완 되어야 할 것이다. 이외에도 학습목표가 학습자의 통합적 동기와 도구적 동기를 동시에 만족시킬 수 있어야 하며, 학생들의 영어교육의 필요성 인식에 따라 졸업을 위해 이수해야 할 학점 수와 주당 수업시간 수를 늘리는 것도 고려해 봄이 바람직하다.

교재에 대한 학습자들의 만족도는 비교적 높지만 영어회화는 내용의 흥미도와 다양성이, 영어독해의 경우에는 교재의 난이도 수준이 다른 항목에 비해 상대적으로 낮은 만족도를 보였다. 그러므로 교재를 선정할 때 학습자들의 전공이나 수준을 고려하여 흥미를 유발시킬 수 있는 내용과 주제를 포함한 교재를 선별해야 할 것이다. 또한 학습자 모두가 선호하는 내용이나 주제를 한 권의 교재를 통해서 만족시키는 것이 실제로 불가능하다고 본다면 교재의 내용을 살펴보고 학습자의 관심을 끌 수 있는 다양한 주제를 포함하는 보충 교재를 추가로 제작하여 사용할 필요가 있다. 또한, 가장 효율적인 수업이 이루어지기 위해서는 먼저 학습자들의 영어능력을 정확하게 평가하여 거기에 최대한 부합하는 수준의 교재를 마련하는 것이 가장 바람직하다. 더 세분화된 수준별 반복성이 이루어진다면 교재의 난이도 또한 각 반의 수준에 맞출 수 있어 교재의 난이도에 따른 학습자들의 불만족을 최소화할 수 있다. 그 외에도 학습자의 수준이 다른 경우 가장 많은 비율을 차지하는 수준의 학습자를 대상으로 주 교재를 정하고 부교재를 통해 학습자들의 언어능력별로 취약한 부분은 다양한 활동을 보충하여 학습자들의 성취감을 이루도록 해야 할 것이다.

수준별 수업이 능력별 동질집단 편성을 통해 학습자의 영어능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳐 학습자 개개인의 편차에서 오는 교육의 문제를 해소할 수 있는 교육 방법으로 기존의 대학 교양영어 프로그램을 효율적으로 운영할 수 있는 방안이라고 본다면 수준별 교육에서의 분반, 교재의 선택, 교수법 및 평가 방법에 관한 지속적인 연구와 탐색이 요구된다.

먼저 분반기준 평가도구에 대해서는 설문조사 결과에서 교내 자체 제작 시험에 대한 선호도가 높은 것을 감안할 때 학생들의 정확한 영어실력을 측정하기 어려운 외부공인시험보다는 학교에서 자체 개발한 시험으로 평가하는 것도 또 하나의 방법일 것이다. 그러나 학교에서 자체 개발한 시험은 ETS와 같은 전문영어시험 기관에서 만드는 외부공인영어시험보다 그 신뢰도와 타당도가 미흡할 수밖에 없기 때문에 수준별 반복성에 있어서 의도한 균질의 학습자 수준이 보장되지 않을 수 있으므로 수준별 수업목표나 수준단계에 적합한 시험문제를 출제함에 있어서 세부적인 시험문제 유형, 분량, 난이도 등을 고려해야 할 것이다.

둘째로, 수준이 유사한 학습자 간의 경쟁에 따른 학점상의 불이익 때문에 좋은 학점을 받기 위해 의도적으로 수준별 평가 시험에서 낮은 성적을 받음으로써 자신의 능력보다 낮은 수준의 반을 선택하려는 시도가 있을 수 있다. 이를 개선하기 위해서는 획일화된 상대평가에서 벗어나 평가의 비율을 조정하거나 필요하다면 절대평가, 또는 절대평가와 상대평가를 결합한 방식을 고려해 볼 수 있다. 가령, 수준이 높은 단계의 반에서는 상대 평가보다는 절대평가를 도입하거나 A학점의 비율을 현행 30%에서 60%내지 70%까지 부여함으로써 수준 높은 학습자들이 좋은 학점을 받기 위해서 굳이 수준이 낮은 단계의 반을 수강하는 것을 막을 수 있다.

외에도 이미 두 단계로 실시되고 있는 중급단계 내에서도 더욱 세분화된 단계로 반복성함으로써 학습자간의 격차 좁힘으로 교재 선택 및 수업운영이 효과적으로 이루어지도록 하거나, 한 학기 마친 후 학습자들의 수준을 재평가하여 필요한 경우 다른 단계의 반으로 이동할 수 있는 유연성을 고려하는 것이 바람직하다.

본 연구에서는 영어졸업인증제 실시에 대해서는 학습자의 69.8%가 긍정적인 태도를 보였지만, 영어인증학점제에 대해서는 58.3%가 찬성과 반대의 견해가 비슷한 것으로 보여 주었기 때문에 효율적인 운영방안을 모색해야 할 것이다. 영어졸업인증제를 적용함에 있어서 전공별로 영어능력 요구 기준이 다르다는 사실을 고려하여 전공별/계열별 영어졸업인증제의 기준 점수를 유연성 있게 적용하는 것이 바람직하다. 외부공인시험으로 인증학점을 대체하는 것에 대해서는 자칫 학생들이 대학 교양영어 교육보다는 외부공인시험에 지나치게 의존하여 대학 영어교육의 존재의미 상실을 가져 올 수도 있고, 평가도구가 학생들의 영어 실력을 측정할 수 있는 지표가 되기에 부족한 것을 인식하여 필수영어과목 인증을 받은 경우에는 난이도가 높은 선택과목을 수강하게 함으로써 지속적인 영어교육의 활성화가 필요하다.

따라서 위와 같이 본 연구 결과를 포함하여 다양한 선행연구 결과 영어인증 학점제에 대해서는 아직 의견이 다양하게 나타나는 것으로 판단되므로, 차후 이 제도를 실시하거나, 현재 실시 중인 전공 계열에서 개선책을 마련할 때 학습자와 교수자를 대상으로 한 자세한 요구분석을 먼저 실시하여 종합적인 계획 마련에 반드시 반영하여야 할 것으로 판단된다.

외에도, 학교 행정적인 차원에서 정규과정 외에 학교 내 어학 프로그램이나 방과 후 프로그램을 통해서 다양하게 학습할 공간이나 기회를 조성하도록 적극적으로 보완하여야겠다. 더불어 정규과정에서 다룰 수 없는 과목들을 비정규 영어프로그램을 통해서 이루어지도록 하며, 적극적으로 참여하게 유도하기 위한 학점 인정의 필요성을 고려해 보는 것도 바람직하다. 따라서 학습자의 요구가 높은 과목들을 학점이 수반되는 정규 교과과정 영역 속에 포함시키고, 그 외에 다양한 해외경험 프로그램들과 취업에 직접 관련된 좀 더 전문화된 과목이나 수준 높은 학습자들을 위한 심화과정, 그리고 학습능력이 많이 부족한 학습자를 위한 보충 학습 할 기회는 비정규 프로그램 속에서 다루는 것이 바람직하다. 그렇게 된다면 비정규 프로그램을 통한 학습 기회의 활성화는 학습자들의 영어 학습에 대한 강한 동기를 부여하여 교양영어 수업의 내실을 강화하는 데 큰 도움이 될 것이다.

국내 교양교육과정의 현황 조사를 통해 드러난 사항들은 비단 연구대상 학교만의 문제가 아니라 대다수의 국내 대학이 직면하고 있는 관심사라는 점에서, 이 연구가 제시하는 학습자의 관점에서 바라본 제도적 현황의 문제점과 그것을 극복하기 위한 보완적 장치 및 대안들은 여타 많은 대학들의 제도 변화나 개선을 위한 참고 자료로서 또는 유사한 연구 조사의 출발점으로 이용되기를 기대한다. 이처럼 교양영어 프로그램 운영사례에 대한 현황 조사 및 지속적인 연구는 향후 대학들이 시도할 교양영어 프로그램의 방향성을 제시하고 개선책을 마련하는데 유용한 정보를 제공함으로써 궁극적으로는 대학 교양영어 교육의 체계적인 발전에 고무적인 역할을 할 것으로 기대된다.

참고문헌

- 권연진. (2002). ICT기반 온라인 영어교육 시스템 및 활용방안에 관한 연구. *새한영어영문학*, 44(2), 567-589.
- 김경자. (2004). “글로벌 영어” 운영사례와 효과: 대학생을 위한 실용영어 프로그램. *Foreign Languages Education*, 11(3), 133-154.
- 김상수. (2009). *대학 교양영어교육의 효율적 운영방안에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 영남대학교. 대구.
- 김순복. (2000). 21세기형 대학교양영어 교육과정: 가상수업과 교실수업의 최적의 3단계 융합모형 및 그 실제. *영어교육*, 55(2), 147-177.
- 김영숙, 이지연. (2009). 대학 교양영어 수준별 수업에 대한 학습자와 교수자의 인식에 관한 연구. *영어교육*, 64(4), 337-368.
- 김현옥. (2007). 교양영어 프로그램에 관한 교수자와 학습자의 만족도 및 인식비교. *외국어교육*, 14(3), 179-205.
- 김현옥, 이혜경. (2010). 대학 교양영어 수준별 프로그램 운영방안. *영어교육 연구*, 22(4), 75-101
- 남정미, 김성애. (2008). 인터넷 환경에서의 포트폴리오 활용 영어수업. *외국어교육*, 15(3), 203-228.
- 박준연. (2005). 한국 대학영어교육 현황분석. *한국영어 영문학회 학술발표회: 발표논문집* (pp. 233-237). 한국영어영문학회. 조선대학교.
- 방영주. (2004). 영어능력인증제, 능력별 교과과정, 그리고 대학 교양영어교육: 학생과 교수자의 인식에 관한 고찰. *영어어문교육*, 9(2), 193-211.
- 성기완, 표경현, 이현명. (2004). 대학 교양영어 수준별 교육과정 모형개발연구. *외국어교육*, 11(2), 377-406.
- 성명희. (2005). 대학 영어인증제 고찰 및 제안. *영어교과교육*, 4(2), 97-111.
- 송미정, 박용예. (2004). 대학 교양영어의 통합적 접근: 서울대학교 대학영어 프로그램의 사례 연구. *영어교육*, 59(2), 179-211.
- 송희심. (2007). 대학 교양영어 교과목에서 온라인 매체 활용이 학습 성과에 미치는 영향. *외국어교육*, 14(2), 209-231.
- 이예식, 임홍미. (2005). 교양영어교육의 실태와 개선방향. *중등교육연구*, 53(3), 257-276.

- 임희정. (2005). 멀티미디어 활용 교양 영어 교과목 개발연구: 학습자 요구도를 중심으로. *영어교육 연구*, 17(3), 235-257.
- 정동수, 김해동. (2001). 대학의 교양영어 과목 개선을 위한 연구. *영어교육*, 56, 265-292.
- 정영숙, 최영승. (2002). 대학 교양영어 프로그램의 효율적 운영방안. *영어교육 연구*, 14(1), 253-275.
- 조정순. (2002). 대학 교양영어교육의 현황과 방향성 탐구. *영어교육*, 57(2), 365-394
- 최연희, 강명희. (2002). 온라인 멀티미디어 영어교육모형 개발에 관한 연구. *멀티미디어 언어교육*, 5(2), 182-212.

방영주
명지대학교
Email: yjbang@mju.ac.kr

College Students' Perceptions about Reading-based Writing Instruction

Ho-Jung Yu
Kyungil University

I. INTRODUCTION

The purpose of this study is to investigate the perceptions of reading-based writing instruction in Korean EFL writing classrooms and how they put what they learn from reading texts into their own writing.

II. LITERATURE REVIEW

1. Reading and Writing Connection

Research studies demonstrated that the supportive connection between English reading and writing. For instance, Caudery (1998) found that reading alone as effective as learning at a school for vocabulary development. Also, in his study with young L2 learners, Plakans (2009) disclosed that reading lead students to learn vocabulary in integrated L2 writing tasks. Along with vocabulary, readers can raise rhetorical and linguistic awareness (Greene, 1992). Moreover, Ede, L., & Lunsford (1990) found out that students created content in writing through reading.

III. RESEARCH METHOD

1. Participants and Course Context

The participants of this study were 29 college students who took an introductory English writing course.

Table 1

Experience about English Reading

English reading	Frequency	Percent
Yes	18	62.1
No	11	37.9
Total	29	100

Table 1 indicates that 62% of the students, 29, had taken an English reading course.

Table 2

Experience about English Writing

English writing	Frequency	Percent
Yes	6	20.7
No	23	79.3
Total	29	100

Table 2 shows that 79% of the students have taken a course that requires English writing.

The course required students to complete the six writing tasks involving a paragraph with different rhetorical structures. The instructional process of each task consisted of analyzing texts, drafting, feedback, and revising. Especially, as for analysis of reading texts, students were asked to read two articles before each writing task. A group of students explained one article mostly to help students grasp the reading texts, and the instructor analyzed the other article. After completing a first draft for a week, they carried out peer group and the instructor provided for feedback. Then, they revised their draft and posted it on the Internet site of the university.

2. Data Collection and Analysis

All of the data consisted of two surveys and reflection notes. The first survey was administered at the beginning of the course. The survey was composed of 16 questionnaires, and the same survey was administered at the end of the course. Reflection notes were collected in the middle of the course where they were required to write a short note about how they utilized reading texts in the textbook. The analysis of the data that has been made so far is about that of the first survey that consisted of 15 questions.

IV. RESULTS

1. Experience about English Reading and Writing Course

Table 3

Reliability of the survey questions

Category	Question	No. of Questions	Cronbach's alpha
Perception about English reading and writing	Questions 1~4	4	0.820
Competence in English reading	Questions 5~7	3	0.825
Habits in English reading	Questions 8~11	4	0.723
Connection between English reading and writing	Questions 12~15	4	0.850

Table 3 indicates that the alpha coefficient is .820 (items 1 to 4), .825 (items 5 to 7), .723 (items 8 to 11) and .850 (items 12 to 15), suggesting that the items have relatively high internal consistency.

2. Perception about English Reading

Table 4

Perception about English reading and writing

Question	Mean	Std. Deviation	N
Q1. Interest in reading	3.72	.797	29
Q2. Interest in writing	3.66	.857	29
Q3: Relating Reading and writing	3.72	.922	29
Q4: Importance of reading for writing	4.03	.981	29
Mean	3.78	.172	4

Table 4 shows that the mean score of the survey questions about English reading and writing is 3.78.

3. Competence in English Reading

Table 5

Competence in English Reading

Question	Mean	Std. Deviation	N
Q5: Understanding content	2.86	.693	29
Q6: Understanding organization	2.69	.761	29
Q7: Finding main idea	2.69	.891	29
Mean	2.75	.100	3

Table 5 indicates that the mean score of the survey questions about competence in English reading is 2.75.

4. Habit in English Reading

Table 6

Habit in English reading

Question	Mean	Std. Deviation	N
Q8: Finding main idea	3.07	1.132	29
Q9: Reviewing organization	2.59	.867	29
Q10: Reviewing vocabulary	2.86	.953	29
Q11: Review sentence structure	3.17	.889	29
Mean	2.92	0.258	4

Table 6 indicates that the mean score of the survey questions about competence in English reading is 2.92.

5. Connection between English Reading and Writing

Table 7

Connection between English reading and writing

Question	Mean	Std. Deviation	N
Q12: Using main idea for writing	2.66	.897	29
Q13: Using organization for writing	2.52	.871	29
Q14: Using vocabulary for writing	2.72	.922	29
Q15: Using sentence structure for writing	2.66	.857	29
Mean	2.64	.089	4

Table 7 indicates that the mean score of the survey questions about competence in English reading is 2.64.

REFERENCES

- Caudery, T. (1998). Increasing students' awareness of genre through text transformation exercises: An old classroom activity revisited. *TESL-EJ*, 3, 1-15.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*, 242-261. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, S. (1992). Mining texts in reading to write. *Journal of Advanced Composition*, 21, 151-170.
- Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 252-266.

Ho-Jung Yu
Kyungil University
50 Gamasil-gil, Hayang-eup, Gyengsan-si
Gyengbuk, 38428, Korea
Tel: (053)600-5242 / C.P.: 010-4466-8536
Email: hjyu@kiu.kr

A2분과: 교사교육

장소: 314B

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 임자연 (서울시립대)			
09:40-10:05	An ESP-TESOL Curriculum Designed for Enhancing Korean In-service Teacher Trainees' Core Competency of Teaching Content Knowledge at the Teaching Practicum in the U.S.A. 정성희 (숭실대)	유도형 (국민대)	윤성규 (선문대)
10:05-10:30	EFL Teachers' Initial Career Motive and Demotivation in South Korea 김영미/김태영 (중앙대)	윤서영 (백석대)	이온순 (고려대)

An ESP-TESOL Curriculum Designed for Enhancing Korean In-service Teacher Trainees' Core Competency of Teaching Content Knowledge at the Teaching Practicum in the U.S.A.

Sung Hui Cheong

Soongsil University

I. INTRODUCTION

This is the curriculum study, which presents the Korean in-service teacher trainees' progress of improving core-competency of teaching content knowledge in English at the classroom settings in the U.S.A.. The present ESP-TESOL program was developed to promote student-teachers' core-competency of teaching content area in English for the early-childhood and elementary school settings. The program incorporated teaching science, social studies, and e-learning for early-childhood children, and the student-teachers who completed this program also participated in a teaching practicum in the U.S.A. for a week, during winter 2016.

II. LITERATURE REVIEW

After performing an actual teaching practicum for American children, the student-teachers wrote reflection journals and used them as an enhancement of their core-competency. This study found that the content-area teachers who were less-confident in English were also able to teach their content area in English in American school settings based on the well-organized interdisciplinary ESP curriculum.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

Furthermore, the attitude of instructors, who encouraged the content area teachers to enhance self-esteem and core-competency in content knowledge proved to be the key factor to succeed in developing a well-organized ESP-TESOL curriculum. The following reflection journals and portfolio showed that learners' self-perception about English and teaching content area using in English had been positively shifted on the basis of their performances and competences in teaching practicum experience in the U.S.A. Here is the example of reflective journals:

미국 교사는 수업을 일찍 마무리 지으며 우리를 아이들에게 소개하였고 우리의 수업시연이 시작되었다. 아이들의 얼굴을 보자 외웠던 대사들이 머릿속에서 하얗게 불타버렸다. OMG... 한국에서 온 우리에게 대해 간단한 소개 뒤 유교수님과 김현미 선생님의 Secret Pocket Quiz가 이어졌다. 주머니 속에 무엇이 들어있을지 각 분단마다 한 명의 학생이 만져보며 느낌을 말하였다. 아이들은 저마다 다양한 추리를 하며 이야기 하다가 실물 '제기' 를 보며 'Wow'하는 표정을 지었다. 정말 친절한 reaction으로 우리를 기쁘게 하는 American들이구나 하는 생각이 들었다. 김선생님의 제기차기 시범이 이어졌고 그 뒤로 강혜정 선생님의 문자 수업이 진행되었다. 아이들에게 제기 그림과 함께 문자와 한국어 발음기호를 보여주었고 아이들이 집중하여 수업을 따라왔다. 모두들 공책에 '제기' 를 한국어로 쓰고 분단마다 나누어준 실물 제기를 보며 제기를 관찰하고 그려보았다. 주어진 시간이 짧았기에 함께 놀이해 볼 시간은 없었지만 총 5개의 제기를 나누어 주었고 쉬는 시간에 꼭 해보기를 약속하였다. 담임선생님은 우리에게 감사를 표현하였고 아이들에게 곧바로 질문을 하였다. "We have 30 students, only 5 Jea-gis. How many people can play Jea-gis in each group?" 그러자 아이들은 곧바로 "6 people!" 하고 대답하였다. 쉬는 시간이 되어 아이들은 6명씩 Team을 만들어 제기를 한 개씩 들고 나갔다. 우리의 수업으로 인해 아이들이 흥미롭게 쉬는 시간을

보내는 모습을 보니 정말 뿌듯하였다.



세 번째로 들어간 곳은 1학년 교실이었다. 유치부보다는 크지만 여전히 앙증맞고 귀여운 아이들이 용기종기 모여 앉아 선생님의 설명을 듣고 있었다. 동양인 선생님 4명이 들어가자 모두 시선집중. 해맑은 미소를 띤 채로 우리를 맞이해 주는 선생님과 아이들이다. 주말지낸 이야기가 한창 진행되던 중이었는데 이야기가 끝나고 교사가 우리를 아이들에게 소개해주 시며 우리의 두 번째 수업시연이 시작되었다. 이번 시간도 유치부와 마찬가지로 활동중심의 수업을 진행하였지만 한국의 문화를 보여주기 위해 PSY의 강남스타일 춤을 보태어 수업을 진행하였다. 박혜주 선생님께서 시범으로 춤을 추시자 모든 아이들이 소리를 지르며 춤을 추기 시작하였다. 축제와 같은 분위기에 우리의 감정은 한껏 고조되었다. 다음으로 강선생님의 제기 설명이 이어졌으며 그 다음으로 나와 김선생님의 제기 차기 시범이 이어졌다. 아이들은 김선생님의 한복을 바라보며 "It's pretty."하며 기분 좋은 미소를 지었다. 과히 폭발적인 반응인 아이들을 보며 역시 연령이 어릴수록 쉽게 수업을 이어나갈 수 있구나 하는 생각이 들었다. (Portfolio, K 0227)

Here is the example of another reflective journal, which reported that the teacher's core competency and ability to teach young learners were most important factors to make a success at the teaching context in the class settings in the U.S.A..

유치원 교실 환경은 한국과 비슷했음, 프로젝터나 노트북, 스크린 용판, 책상 및 의자를 사용하는 것도 굉장히 비슷했음. 현장의 교사 또한 노래를 부르며 유아들과 울동을 함께 하거나, 동화를 들려주기도 함. 준비했던 동영상도 유아들과 함께 감상하는데 교사 및 유아들 모두 흥미롭게 참여함. Three Bears 노래를 유아들이 잘 몰라서 조금 더 반복하고, 유아들은 조금씩 따라 부를 수 있었음. 몸으로 하는 동작이다 보니 유아들이 재미있어 하고, 가까이 다가가서 함께 울동하자는 제스처를 사용하니 쑥스러워 하기도 했지만 즐거워함. 한복을 직접 입고 있어서 유아들의 흥미가 더 배가 되었다고 생각함. Worksheet의 글자를 따라 쓰는 것에 대한 시범과 설명이 부족 해서 유아들이 시행착오를 겪었지만, 유아들이 직접 써보면서 성취감을 느끼는 유아들이 많았음. 용판에 붙이는 옷 입히기 교구를 현지 교사도 신기해했고, 유아들이 직접 한복을 입어볼 수 있도록 한 것에 흥미로웠는지 직접 유아들이 한복 입은 모습을 사진 찍기도 함. 유아들이 한복을 입어보는 것을 재미있어 했음. 유치원 환경과 비슷하고 유아들도 우리나라 유치원 연령의 유아들이다 보니 적응하는 것이나 수업하는 방식에서 기존에 해 왔던 경험과 많이 다르지 않았음. 그래서 수업에 대한 자신감과 즐거움을 느낄 수 있었음. 유아들이 재미있어 해서 나도 수업을 하면서 기쁘고 행복했음. (Portfolio, W 0227)



In this regard, the present study found that preschool teachers should improve the core-competency of teaching young learners while understanding children's cognitive level, language proficiency, and cultural understanding no matter what English proficiency they have. On the basis of socio-cognition theories, this study found that teachers' perception of one's competence (e.g. perceived competence), played a significant role in accomplishing their teaching and implementing their teaching strategies. Such judgment of one's competence to perform a specific type of task is one of the most influential factors affecting one's behaviors (Bandura, 1988).

REFERENCES

- 박준언. (2003). 내용중심 대학 교양영어교재 사용결과 분석. *영어학*, 3(2), 233-254.
- 박준언. (2004). 한국 대학 영어교육의 과제와 해결 노력. *영어학*, 4(4), 593-613.
- 박준언. (2006). 내용중심 언어교육. *한국초등영어교육학회회보*, 2-8.
- 박찬규. (2012). 대학 교양영어의 의사소통 중심의 교육 효과 및 운영 결과 분석. *영어영문학 연구*, 54(4), 231-256.
- 방영주. (2014). 효율적인 대학 교양영어교육의 방향 및 제언. *현대영어교육*, 15(4), 221-245.
- 신명희. (2014). 한국대학생들의 특수 목적 관련 교양영어수업에 관한 연구. *디지털융복합연구*, 15(4), 221-245.
- 오선영. (2009). 대학 영어교육 프로그램 개선 방안 검토. *외국어교육연구*, 12, 124-144.
- 윤정림, & 장용선 (2009). 대학 실용영어 프로그램의 효율적 운영방안에 관한 연구. *언어과학*, 16(2), 15-39.
- 이영주. (2014). 일반영어와 실용영어의 교양영어 프로그램에 대한 학생의 만족도 및 인식 비교. *영어교과교육*, 13(2), 153-174.
- 이효신. (2014). 대학 영어교육 개선방안 연구: 지방 A 대학 사례를 중심으로. *영어교과교육*, 13(3), 151-174.
- 정상준, Wolfe-Quintero, K., & Crookes, G. (2005). *대학영어 프로그램 평가 및 개선*. 서울대학교.
- 정상준, 민은경, 박용예, 송미정, 신광현. (2006). *서울대학교 영어교육 개선 방안 연구*. 서울대학교.
- 정성희. (2014). 고등학교 영어에세이 쓰기 수업에서 포트폴리오 사용의 효용성 및 학습자 인식

- 연구. *외국어교육*, 21(1), 165-190.
- 하명애. (2010). 대학 교양영어 프로그램에 대한 학습자 만족도 분석 연구. *영어교과교육*, 9(2), 269-299.
- 한국교육과정평가원. (2011). *국가영어능력평가지험 및 영어과 교육과정 개정 방향 공개토론회 자료집*. (연구보고 ORM 2011-18). 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍영지, 이정민. (2011). 공학도 중심의 영어교육에 관한 기초연구: 공대생과 공대 교수의 요구분석을 중심으로. *응용언어학*, 27(1), 131-165.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1997). *Language testing in practice*. Oxford University Press. New York.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Review*, 1, 77-98.

Sung Hui Cheong, Ph. D.
Coordinator
ESP_TESOL, Early Childhood Education
Graduate School of Education
Career Track English (CTE)
Division of General Education (Baird University College)
Soongsil University
SangDo-Ro 369, DongJakGu, Seoul, Korea (ROK)
156-743

EFL Teachers' Initial Career Motive and Demotivation in South Korea

Youngmi Kim

Chung-Ang University

Tae-Young Kim

Chung-Ang University

This paper investigates Korean EFL teachers' initial occupational motivation and demotivation. L2 teachers choose the work for different reasons including enthusiasm toward English and enjoying teaching (Igawa, 2009). However, their initial enthusiasm and positive attitudes toward English and teaching may decrease when they face obstacles such as negative learner attitudes and behaviors, including not actively participating in class (Sugino, 2010). Finding out what motivates teachers' initial career choice and the demotivating factors they experience can provide insights useful to L2 teacher education.

The data was collected by using a quantitative approach. A set of questionnaire survey was administrated, and items were drawn from Kim and Kim's (2015) study composed of two sections: 1) initial career choice motives (18 items) and 2) demotivating factors (nine items). At the end of each section, an open-ended question was included to allow participants to express other reasons for choosing to become a teacher and other demotivating factors. The collected answers were analyzed quantitatively using SPSS. In order to reveal the underlying structure of initial career motivation and demotivation, factor-analysis was conducted separately on relevant items.

The results demonstrate that the initial career motives of Korean EFL teachers have four constructs: *Global Orientation*, *Job Security*, *Altruism*, and *Ought-to Self*. Among them, global orientation was the strongest reason for choosing teaching. Demotivating factors that emerged through the analysis included: *Obstacles to Communicative Language Teaching*, *Inadequate Administrative Support*, and *Lack of Social Recognition*. Obstacles to communicative language teaching were reported to be the strongest source of demotivation for teachers.

The study suggests the importance of dealing with affective aspects of the teaching occupation in L2 teacher education. Providing opportunities for teachers to reflect on their initial career motives and current situations may offer them a chance to remotivate themselves.

Presentation Summary

This presentation explores Korean EFL teachers' initial career motivation and demotivation using quantitative analysis of a questionnaire survey. The results suggest that L2 teachers experience demotivation in their teaching from the gap between their initial career motives and their actual teaching situations. Implications for L2 teacher education are also considered.

Youngmi Kim
Chung-Ang University
Tae-Young Kim
Chung-Ang University
Email: tykim@cau.ac.kr

A3분과: 교수법

장소: 316A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 김재원 (제주대)			
09:40-10:05	The Effects of Different Types of Written Corrective Feedback on Student Writing 정미나 (한국외대)	이보경 (명지대)	황은경 (명지대)
10:05-10:30	The Instructional Effects of Strategies-Based Instruction on the Appropriateness of Speech Act of Refusal 정보현/민수정/이종복 (한밭대/공주대/목원대)	배상희 (단국대)	심규남 (청주교대)

The Effects of Different Types of Written Corrective Feedback on Student Writing

Mina Jung

Hankuk University of Foreign Studies

I. INTRODUCTION

This thesis aims to investigate how the various kinds of written corrective feedback: direct feedback, indirect feedback, and reformulation affect seven Korean student writers in improving accuracy as well as fluency and complexity over time and how they incorporate each type of teacher feedback into their revisions.

II. LITERATURE REVIEW

Teachers' written corrective feedback (WCF) that focuses on error correction is one of the most widely used forms and is seen as particularly important in the second language (L2) writing pedagogy. Unlike first language (L1) writers, since L2 writers have difficulty expressing their ideas because of their lack of linguistic resources (Shin, 2008), L2 learners themselves claim to need error feedback and teachers feel responsible to share their cultural and rhetorical knowledge with their students as well as correct their grammar and lexical errors (Reid, 1994; Hyland, 2006; Ferris, 2006).

In order to improve L2 writers' linguistic accuracy, teachers can employ various types of error correction such as direct feedback, indirect feedback, and reformulation but the research findings are inconclusive on which form of feedback is the most effective. Moreover, there has been no research which compared effects of those three types of feedback on student writing to date.

III. METHODOLOGY

Seven Korean EFL students volunteered to participate in the study. The students' ages ranged from 23 to 33 years, with an average age of 28.4. The English proficiency levels of the students were considered to be from high-intermediate to advanced, based on their English learning history and test scores (TOEIC) that ranged from 700 to 965. The teacher was a native speaker of English from the United States. He had twelve years of experience teaching English writing in the United States as well as in Korea.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

The results of this study showed that the group who received direct feedback improved the most in accuracy. Although all of the three groups showed some decrease in accuracy from draft 2 to draft 3, they still produced more accurate revisions in draft 3, compared to those of draft 1. In terms of complexity, the indirect group showed consistent improvement both in draft 2 and draft 3. It was also noted that reformulation group was superior to the direct feedback group in producing more complex sentences in draft 2. However, the progress found in this study in fluency seemed too minor to conclude that they improved their fluency.

Table 1

Accuracy Changes by Feedback Types (Raw data)

Feedback type	Draft 1 (Week 1)	Draft 2 (Week 2)	Draft 3 (Week 4)
Indirect	56.21	73.33	68.19
Reformulation	57.35	85.60	73.54
Direct	56.63	84.97	77.85

Table 2

Complexity Changes by Feedback Types (Raw data)

Feedback type	Draft 1 (Week 1)	Draft 2 (Week 2)	Draft 3 (Week 4)
Indirect	164.63	165.80	171.30
Reformulation	177.21	178.74	175.12
Direct	160.80	160.63	160.63

Moreover, the students who were provided with direct feedback outperformed the other groups in correcting their errors successfully. The indirect group was the least successful in making correct changes (CC) of the three feedback groups in draft 2. The reformulation group made more partially corrected errors (PC) and unchanged errors (UC) than the other groups. The group who received indirect feedback produced the most incorrectly changed errors (IC) of the three groups in both drafts.

Table 3

Student Revision Behaviors Over Time (Raw data)

Feedback	Indirect		Reformulation		Direct	
	Draft 2	Draft 3	Draft 2	Draft 3	Draft 2	Draft 3
CC (%)	65.49	54.24	72.89	39.43	84.03	63.73
PC (%)	0.49	1.11	6.70	8.78	0	0
IC (%)	15.22	14.68	1	3.59	3.12	5.85
UC (%)	14.51	29.94	19.39	46.24	12.83	27.89
NA (%)	4.93	0	0	1.92	0	2.51

When asked which type of feedback was most helpful and which was not, most of the students said that they preferred direct feedback to the other two types of feedback because they were able to know where the changes had been made as well as how they should correct their errors. The students in this study reported the difficulty and drawbacks of indirect feedback such as uncertainty of correct answers. Only one student preferred reformulation the most and the other students tended to consider reformulation as a more explicit way of feedback than indirect feedback, but less explicit than direct feedback.

To conclude, teachers should be aware that students value and need teacher feedback, but should be cautious as to what types of feedback they would give depending on the students' purposes and preferences. For example, most of the students in this study reported that they liked direct feedback most and it seemed to be the most helpful in accuracy. On the other hand, indirect feedback and reformulation was more effective in improving complexity than direct feedback especially in draft 2. Considering these findings, it seems more important for teachers to figure out the students purposes and preferences along with more characteristics of each type of feedback as found in this study.

REFERENCES

- Ferris, D. R. 2006. Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on the Short-term Long-term Effects of Written Error Correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. and Hyland, F. 2006. Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing: An Introduction. In K. Hyland and F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press.
- Reid, J. 1994. Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL Quarterly* 28(2), 273-292.
- Shin, S. 2007. 'Fire Your Proofreader!' Grammar Correction in the Writing Classroom. *ELT Journal* 62(4), 358-365.

Mina Jung
Department of English Linguistics Graduate School
Hankuk University of Foreign Studies
02450 107, Imun-ro, Dondaemun-gu, Seoul, Korea
Tel: (02)2173-2114/ C.P.: 010-4448-8810
Email: alsk5683@naver.com

The Instructional Effects of Strategies-Based Instruction on the Appropriateness of Speech Act of Refusal

Bohyon Chung, Sujung Min, Jongbok Lee

Hanbat National University, Kongju National University, Mokwon University

I. INTRODUCTION

Interlanguage pragmatics (ILP) and its effective instruction methodologies have drawn much attention from researchers and practitioners (Anderson, 2005; Bardovi-Harling & Vellenga, 2012; Beebe, Takahashi & Uliss-weltz, 1990; Cohen, 2005; Chung, Min & Uehara, 2013; Rose & Kasper, 2001; Rose & Ng, 2001; Taguchi, 2006; Takimoto, 2007, 2009). It was in response to the claim that ILP certainly warrant extensive and critical research to make a link between ILP and second language acquisition (SLA) theories (Rose & Kasper, 2001). Nevertheless, Cohen (2005) argued that "explicit and implicit strategy application to the learning and use of speech act is, at present, still limited" (p.288). It was led him up to claiming language learner strategies for acquiring speech acts in particular to assist learners to enhance knowledge in ILP. Intended as a validation study on effects of the strategies for speech act acquisition suggested by Cohen, the present study would appear to provide justification for measuring of changes in refusal appropriateness that might be the result of strategies-based instruction. It would be reasonable to assume that the findings eventually bring improvement in ILP performance. Moreover, this study would be expected to contribute to somewhat limited body of ILP instruction in Korean context.

II. LITERATURE REVIEW

Initiated in research on constructs of communicative competence, many studies were carried out to investigate the pragmatics both in first and second language acquisition. Particularly in SLA, active attempts were made to find an effective way to teach pragmatics of target language in classroom setting (Bardovi-Harling & Vellenga, 2012; Cohen, 2005; Cohen et al., 1998; Takimoto, 2007, 2012, 2013). Considerable number of pragmatic teaching approaches is likely to fall into explicit or implicit methodologies.

Metapragmatic consideration, as included in the strategies for speech act acquisition by Cohen (2005) has been cooperated with other teaching methods in L2 instruction research. Metapragmatic instruction might be combined with metapragmatic discussion with the active participation of students in various forms of teacher-fronted-format, peer work, small groups, role-plays, semi-structured interviews, introspective feedback, and metapragmatic assessment tasks (Kasper & Rose, 2001). Interventional studies (e.g., Rose & Ng, 2001; Takimoto, 2007, 2012, 2013) have investigated the issue of metapragmatic instruction in different forms and compared it with other forms of instruction, either explicit or implicit instruction. They lend support that by metapragmatic instruction and discussion, significant improvement can be observed in pragmatic ability among EFL learners. It may, still, be mentioned that metapragmatic consideration embedded in strategies-based instruction concerning pragmatic ability found to be limited. Therefore, the present study rests on an instructional strategies proposed by Cohen and it aims to validate the effects of the strategy-utilizing instruction on the speech act of refusal. Accordingly, the research question in this study can be put forth as follows: Do language learning strategies suggested by Cohen (2005) enhance learners' formulating appropriate refusals?

III. METHODS

1. Participants

Forty undergraduate university students at two different universities, 20 from a private university located in Daejeon and 20 more from a national university in Gongju, both in Korea. The first 20 participants at a university in Daejeon, were assigned to be a treatment group (TG). They were given three weeks of strategies-based instruction. They opted for a required course in the English education department. There were 17 female participants (85%) and 3 males (15%) in either junior or senior year with an age range between 21 and 35. Meanwhile, the latter 20 students at a university in Gongju served as a control group (CG) and were not exposed to strategies-based instructions. They were taking extracurricular classes for learning TOEIC skills. There were 12 female students (60%) and 8 male students (40%). Their age ranged from 18 to 25.

The English proficiency among participants both in TG and CG was determined by applying the scores of the Vocabulary Size Test (VST) developed by Nation and Beglar (2007). The VST is a widely used multiple-choice test that is designed to measure learners' vocabulary size among the 14,000 most frequent groups of words that have a common feature or pattern (Chon & Kim, 2011). 100 items from the VST test were used to examine the English proficiency levels for two groups; TG and CG (Cronbach's coefficient $\alpha = .777$).

2. Treatment Instructions

In the TG, there were twenty participants in the TG who were exposed to in-class teaching sessions that lasted for three weeks of the spring semester in 2014. The experiment was a contribution to the investigation of a link between ILP and SLA (Rose & Kasper, 2001). The participants were instructed by the researcher. The instruction in each session was designed to utilize strategies for learning and performing L2 speech acts as devised by Cohen (2005). According to Cohen (2005), the strategies for acquiring speech acts sequenced as the following three strategy types:

- A) Strategies for the initial learning of speech acts which help learners to take practical steps to gain understanding of how specific speech acts work.
- B) Strategies for using the speech act material which assists learners to retrieve the speech act material that has already been learned.
- C) Metapragmatic considerations which help learners monitor for appropriateness of directness, address, time, and so on.

Along with the three strategy types above, sub-strategies were also suggested to help with utilization of each strategy type (Cohen, 2005). The instructional treatments were constructed with one or two sub-strategy by the author. The strategies demonstrated in one instructional treatment varied each week.

3. Assessment

Data were collected using the pre-test/post-test research design. The appropriateness of refusal responses in the pre-test was compared with the appropriateness of those responses after instruction in the post-test by having participants complete refusal responses. In this method, participants were pre-tested in week 10 of the spring semester using a type-A DCT. In weeks 11, 12, and 13, participants took part in teaching sessions, and in week 14 the post-test was done using a type-B DCT. All pre-test and post-test questionnaires were in the form of a written DCT containing 12 items in each questionnaire focusing on refusal-provoking situations.

In terms of the post-test, the type-B DCT was employed. The social status (low, equal, and high) of the interlocutor was considered and reflected in the type-B DCT as it was in the type-A DCT. The 12 scenarios in the type-B DCT were directly taken from the previous study by Beebe et al. (1990). The situations of the 12 items were different from those of the pre-test, which would prevent subjects from attempting to memorize the response and from reducing the testing effect.

4. Data Analysis

The pre-test and post-test scores were both given statistical analysis. A paired t-test was carried out to see the changes observable after strategies-based instructions. Prior to performing a paired t-test, a Kolmogorov-Sminov (K-S) test was done to determine that the two data sets would be in a normal distribution, thereby decreasing the probability of producing invalid paired t-test results. This test was necessary since the number of participants was merely 20. Results for the K-S test for normality indicated that both pre- and post-test scores have a p-value greater than 0.05 ($p = .596$, $p = 1.000$, respectively). This result indicated normal distribution of data, which meant that the paired t-test was eligible to be computed for the data in EXP III in consideration of the interlocutor's social status. All of this analysis was conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

To properly conclude the examination of refusal appropriateness via TG and CG required the use of t-test analysis to see the true effects of strategies-based instruction. The paired t-test was used to compare the means of refusal appropriateness ratings in the two assessments by the groups. Since the normality assumption was questionable as the number of the participants in each group was less than 30, a Kolmogorov-Sminov (K-S) test was run to determine that the two data sets in each group would be in normal distribution in preparation for conducting the subsequent t-test. The p-value from the K-S test results for pre-test and post-test was found to be $p = .596$, $p = 1.000$, respectively in TG, and $p = .943$, $p = .792$ in CG. Thus, it was concluded that all sets of data come from a normal distribution.

First of all, the results of a paired t-test analysis examining differences between pre-test and post-test in TG are shown in the Table 1. The overall average scores regardless of the interlocutors' social status increased by 21 percentage points (0.64 point increased). It showed a statistically significant difference in a t-value of -6.830 with 19 degrees of freedom. The two-tailed p-value was less than 0.001.

Secondly, a further investigation was done to measure the instructional effects on the participants in CG in consideration of different social status. The participants in CG took the post-test without any strategies-based instructional treatment as in TG: instead they were taking a test prep course learning TOEIC skills communicatively from other Korean teachers. It was found that there was no statistically significant difference in refusal appropriateness in CG ($t = .876$, $df = 19$, $p = .392$) in which no growth occurred between the averages of pre-test and post-test.

The relation of pre-test and post-test results between the two groups displayed three important characteristics; (1) there were no statistically significant differences found between two groups on the pre-test scores; (2) the CG presented statistically insignificant differences between pre-test and post-test scores; and (3) the TG made statistically significant gains in refusal appropriateness from the pre-test to the post-test. Therefore, it can be concluded that positive effects of strategies-based instructions were realized in the refusal appropriateness among Korean EFL learners.

In this regard, the strategies-based instruction taken from the study by Cohen (2005) is worthy to receiving attentions in three aspects. Firstly, it is one of the rarely attempted experiments particularly aiming at the L2 pragmatic competence enhancement. Secondly, it facilitates the speech act acquisition as a comprehensive model which not only contains input for expanding learners' linguistic knowledge but also contains activities for practicing based on the initial learning. Finally, it goes a step further by incorporating metapragmatic considerations into the instruction. As the metapragmatic consideration is recognized to be one of the innovative instructional methods, its positive effects in learning the pragmatic features have already been asserted in various educational settings (Rose & Ng, 2001; Takimoto, 2012). The metapragmatic consideration in the strategies-based instruction suggested by Cohen (2005) also proved its influence by improving the Korean EFL learners' refusal appropriateness in TL.

REFERENCES

- Anderson, N. J. (2005). L2 strategy research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-772). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bardovi-Harling, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 77-89.
- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). Rowley, MA: Newbury House.
- Chon, Y. V., & Kim, Y. H. (2011). Lexical Discovery and Consolidation Strategies of Proficient. *English Language & Literature Teaching*, 17(3), 26-56.
- Chung, B., Min, S., & Uehara, S. (2013). A cross-cultural study on pragmatic transfer in the EFL learners' speech act of refusal. *English Language & Literature Teaching*, 19(3), 51-70.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T-Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In A. D. Cohen (Ed.), *Strategies in learning and using a second language* (pp. 107-156). New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275-301.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, K. R., & Ng, C. K. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). New York: Cambridge University Press.
- Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. *Pragmatics*, 16(4), 513-533
- Takimoto, M. (2012). Metapragmatic discussion in interlanguage pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 44, 1240-1253.

Bohyon Chung
Hanbat National University
125 Dongseodae-ro, Yuseong-gu,
Daejeon, 34158, Korea
Tel: (042)828-8873 / C.P.: 010-6668-4456
Email: bchung@hanbat.ac.kr

A4분과: 언어습득

장소: 316B

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 김수연 (안양대)			
09:40-10:05	<i>Frequency List</i> for Developing Paper-based Data-driven Learning Materials 전수인 (단국대)	김희진 (사이버 한국외대)	오희정 (서울여대)
10:05-10:30	Reconsidering Task Complexity in L2 Written Production 김나영 (숙명여대)	김현주 (단국대)	박은영 (홍익대)

***Frequency Lists* for Developing Paper-based Data-driven Learning Materials**

Soo-In Chun

Dankook University

I. INTRODUCTION

This paper presents the usefulness of the online program, *Frequency Lists*, as a tool for English teachers to develop paper-based concordance materials for Data-driven Learning (DDL). According to some studies (Bernardini, 2002; Chamber, 2007; Farr, 2008; Flowerdew, 2012; Gavioli, 2001), lack of use can in part be attributed to burdens that language learners and teachers face during concordance tasks. In line with the studies, Boulton (2008, 2009a, 2009b, 2010) also suggest “deductive DDL” (Cresswell, 2007, p. 270) using paper-based materials, which is indirect in comparison with hands-on concordancing, for language learners at low proficiency levels. However, they still have not been used actively in class. The reason seems to be that teachers spend much time and effort to produce the materials, even using sophisticated knowledge of corpus tools. Therefore, this research suggests *Frequency Lists* (hereafter FL) as a useful tool for the teachers. The program can help users observe target words in multiple dimensions such as part of speech, genres, synonym, and frequencies.

II. FREQUENCY LISTS AS AN ONLINE TOOL FOR DEVELOPING DDL MATERIALS

Deductive or indirect DDL means that a teacher mediates learners’ concordancing using paper-based materials, whereas hands-on concordancing, conducted in the learner’s direct use of concordance software is viewed as inductive DDL (Boulton, 2009a, 2009b; Cresswell, 2007; Johns & King, 1991). Some (Breyer, 2006; Granger & Meunier, 2008; Krishnamurthy & Kosem, 2007; Osborne, 2004; Romer, 2006) mention the impediment of DDL and emphasize the necessity of ready-made and user-friendly tools for teachers and language learners. In keeping with their notion, other studies (Boulton, 2008, 2009a, 2009b, 2010; Cresswell, 2007; Johns & King, 1991) suggest paper-based DDL materials for the low-proficiency language learners. Despite the importance of the materials for successful DDL, there have been few studies that discuss what the materials should be and how they should be developed.

Particularly for young language learners’ DDL, there should be some concrete guidelines for producing the effective materials. According to Chun (2014a, 2014b), teachers, who can be the materials developers, must first understand the characteristics of corpora and then collect concordance examples for target words. Citations, then, should consist of similar characteristics within a general corpus, which together emphasize the representativeness and balance of collected texts (McEnery, Xino, & Tono, 2006). Particularly for novice learners to learn general language rules or knowledge, appropriate materials should contain citations from diverse genre and include different part of speech (POS) of the target word. They should also contain numbers of them retaining similar ratios of frequency in each genre as the source corpus. If the same numbers of concordances from each genre were collected, students might not know how differently in frequency the target word is used in each genre. However, the teachers might not be knowledgeable regarding corpora. Even if they are, they are busy with classroom management. The convenient, user-friendly features of FL can help them, not only reduce their workload but also produce the appropriate materials for classroom use. Accordingly, beneficial functions of FL can be helpful as the material development tool.

Easy and user-friendly tools are essential for teachers and DDL material developers. FL¹ is an online tool that profiles vocabulary frequency levels. The site allows users to see detailed information on the top 60,000 words (lemmas) of English, based on data from Corpus of Contemporary American English (COCA)². It shows the overall frequency for each word, as well as the frequency of words in different kinds of English—spoken, fiction, magazines, newspapers, and academic writing. For each word the user can also find the 20-30 most frequent collocates and see 200 or more concordance lines. It also displays a list of synonyms and words with more specific and more general meanings, and only by clicking the related area, the user can see the entries for those related words as well. FL features are beneficial for developing DDL materials since they display essential types of vocabulary knowledge of a target word in different forms and meanings. These include essential information on the targets: 1) all types of POS, 2) frequencies by genre, and 3) meaning groups, in a single screen (Figure 1). These features are easy for teachers and beginner corpus users to apply, and are helpful even for vocabulary learners.

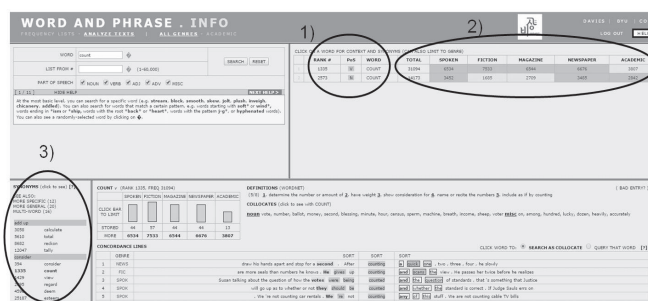


Figure 1. Features of Frequency Lists

To collect concordance samples for DDL materials, three functions in FL are used in three steps as shown Figure 2: 1) Searching for the target word, 2) Identifying its POS, and 3) Finding the concordances relevant to each POS. As shown in Figure 2, the table in FL for the numbers of sampled COCA concordances can be utilized to develop a set of different numbers of citations for a target word.

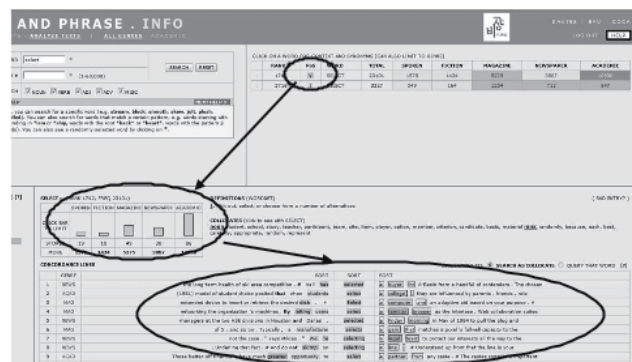


Figure 2. Searching the concordances for each POS of the target word

Once the concordances are selected for the target, they need to be observed in three dimensional aspects: frequency, types of texts (genre), and POS of the target word. To have an overview of the target word, they can be visualized in three dimensions as shown in Figure 3. The graphs can help teachers have comprehensive knowledge about the target word before producing the DDL material. Reduced numbers of citations can then be collected within FL to the extent that it contains similar characteristics of samples in COCA.

¹ Frequency Lists: <http://www.wordandphrase.info/frequencyList.asp>

² Corpus of Contemporary American English: <http://corpus.byu.edu/coca/>

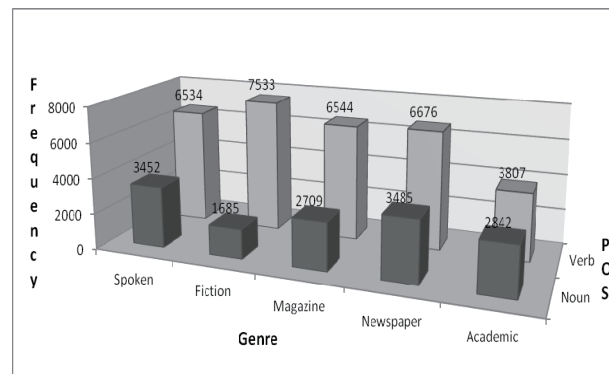


Figure 3. Three dimensional observation of count

III. METHOD

Three secondary teachers and one university instructor who had over three years teaching experience participated in the program review. After reading the brief user manual by themselves, which provided by the researcher, they reviewed the functions of FL and made a sample DDL material using them. The participants were then, surveyed with open-ended questions regarding its usability: understandability and learnerability, and its functionality: concordance sufficiency, text appropriateness, and convenience of sampling for developing concordance materials.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

In the survey, the participants answered that the functions of FL were understandable and easy to use. They also commented that it was helpful to learn the knowledge of the target words and collect necessary concordance examples to produce DDL materials. They described that they fully understood how to use its functions only by using the brief manual and was quickly familiar with its functions. Judging from the materials they produced, they used the functions correctly. These results reveal that FL was effectively used without particular burden to the users.

The key benefit of FL's functions is to help teachers save their time and efforts to develop DDL materials. To develop the materials for their own classroom use, they first should have sufficient knowledge of corpora and the software which operates them. They also should manage all the procedures of from choosing an appropriate corpus to select citations to displaying them appropriately on the pieces of paper. It must be a heavy load for busy teachers focusing on teaching. In this sense, FL can be an effective tool for teachers to produce appropriate concordance materials, who are inexperienced in the tools. Eventually, this study suggests one of possible tools to promote DDL in the classroom by easing the teachers' difficulties regarding the materials development.

REFERENCES

- Bernardini, S. (2002). Exploring new directions for discovery learning. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 165-182). Amsterdam: Rodopi.
- Boulton, A. (2008). Looking for empirical evidence of data-driven learning at lower levels. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *Corpus linguistics, computer tools, and applications: State of the art* (pp. 581-598). Frankfurt: Peter Lang.

- Boulton, A. (2009a). Testing the limits of data-driven learning: Language proficiency and training. *ReCALL*, 21(1), 37-51.
- Boulton, A. (2009b). Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 1-28.
- Boulton, A. (2010). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- Breyer, Y. (2006). My concordance: Tailor-made software for language learners and teachers. In L. Flowerdew (Ed.), *Corpora and language education* (pp. 157-176). Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
- Chamber, A. (2007). Popularising corpus consultation by language learners and teachers. In E. Hidalgo, L. Quereda, & J. Santana (Eds.), *Corpora in the foreign language classroom* (pp.3-16). Amsterdam: Rodopi.
- Chun, Sooin. (2014a). How to develop effective paper-based concordance materials for DDL. *Studies in English Education*, 19(1), 127-156.
- Chun, Sooin. (2014b). Exploring the usefulness of Frequency Lists for developing concordance materials. *The Journal of Foreign Studies*, 28, 111-138.
- Cresswell, A. (2007). Getting to 'know' connectors? Evaluating data-driven learning in a writing skills course. In E. Hidalgo, L. Quereda & Santana (Eds.), *Corpora in the foreign language classroom* (pp. 267-287). Amsterdam: Rodopi.
- Farr, F. (2008). Evaluating the use of corpus-based instruction in a language teacher education context: Perspectives from the users. *Language Awareness*, 17(1), 25-43.
- Flowerdew, L. (2012). *Corpora and language education*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
- Gavioli, L. (2001). The learner as researcher: Introducing corpus concordancing in the classroom. In G. Aston (Ed.), *Learning with corpora* (pp. 108-137). Houston, TX: Athelstan.
- Granger, S. & Meunier, F. (2008). Phraseology in language learning and teaching: where to from here. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 247-251). Amsterdam: John Benjamins.
- Johns, T., & King, P. (1991). *Classroom concordancing: English Language Research Journal 4*. Birmingham, England: Centre for English Language Studies, University of Birmingham.
- Krishnamurthy, R. & Kosem, I. (2007). Issues in creating a corpus for EAP pedagogy and research. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4), 356-373.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies*. NY: Routledge.
- Osborne, (2004). Top-down and bottom-up approaches to corpora in language teaching. In U. Cornnor & T. Upton (Eds.), *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective* (pp. 251-265). Amsterdam: Rodopi.
- Romer, U. (2006). Pedagogical applications of corpora: Some reflections on the current scope and a wish list for future development. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54(2), 121-134.
- Xiao, Z., & McEnery, T. (2005). Corpora and language education. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *PLC 2001: Practical applications in language corpora* (pp. 479-492). Frankfurt: Peter Lang.

Soojin Chun
 Dankook University
 152 Jukeon-ro, Suji-gu, Sugok-dong,
 Yongin-si, Gyeonggi-do, Korea
 Tel: (041)550-1378 / C.P.: 010-5262-7339
 Email: sooic@unitel.co.kr

Reconsidering Task Complexity in L2 Written Production

Nayoung Kim

Sookmyung Women's University

I. INTRODUCTION

Over the past decade, educators and SLA researchers have shown great interests in task-based language teaching (TBLT) and task-based research. Particularly, task-based research developed from the cognitive information-processing approach (Skehan, 2003; Robinson, 2001a, 2001b) has investigated cognitive processes and attentional resources used by L2 learners during tasks completion. For instance, in relation to proactively manipulating task, Skehan's Limited Attentional Capacity Model (2001) proposes that cognitively loaded task cannot promote IL complexity and accuracy at the same time due to the limited attentional resource capacity. However, Robinson's Multiple Resource Model (2001a, 2001b) argues that L2 learners' IL complexity and accuracy can be promoted simultaneously when dealing with cognitively more complex task due to multiple attentional resources. Additionally, Skehan views that manipulating planning time as a compensating strategy before or while performing a task enhances fluency, complexity or accuracy of L2 learners' IL (e.g., Ellis, 1987), whereas Robinson views that planning does not direct learners' attention at conceptual-linguistic knowledge. He claims removing planning time promotes a fast control of already existing IL systems of knowledge (e.g., Robinson, 2011).

II. LITERATURE REVIEW

In terms of a framework of Skehan (2001), within a complexity-accuracy-fluency, supported generalizations relating to specific tasks are the following (Skehan, 2009): accuracy and fluency, but not complexity, increase in personal information exchange tasks; there is higher complexity, but lower accuracy and fluency, in narrative tasks; pre-task promotes greater complexity and fluency; tasks based on familiar or concrete information increase accuracy and fluency; and tasks containing clear structures take advantage of accuracy and fluency. These findings relate consistently with the Trade-off Hypothesis by which accuracy and complexity are not raised simultaneously.

On the other hand, Robinson (2011) proposed the Cognition Hypothesis in which the units of TBLT should be sequenced by increasing task complexity. He suggested three factors of task complexity to decide complex tasks, and this model is referred to as the Triadic Componential Framework. The aim of the Cognition Hypothesis is "to provide a rationale for how to sequence tasks in such a way as to lead to learning, and to different levels of L2 performance in language programs" (Robinson, 2011, p. 5). Cognition Hypothesis proposes more complex tasks along resource-directing variables which will facilitate simultaneous increases in IL complexity and accuracy in order to meet the highly functional and conceptual communicative demands of tasks compared to simple tasks. Both complex and accurate language performance by increasing resource-directing dimensions fundamentally differs from Skehan's Trade-off Hypothesis. On the other hand, tasks along resource-dispersing dimensions, such as tasks without planning time or multiple simultaneous tasks, divide attention to features of linguistic code and then L2 performance may lead to a decrease in complex tasks.

Relating to \pm here-and-now feature of task complexity in L2 writing, only Ishikawa's (2006, 2007) two studies positively support Robinson's framework. Ishikawa (2006) examined 52 written narratives by Japanese high school students in simple [here-and-now] and complex [there-and-then] conditions.

The 8-picture-narrative tasks were “the supermarket” and four words with translated Japanese meanings were given in the pictures. After five minutes before the writings were given to see the pictures, the majority of students spent 25-30 minutes writing. The results were complex tasks induced greater syntactic complexity, accuracy and fluency, but not lexical complexity. Except lexical complexity, all CAF was enhanced as resource-directing dimension of task complexity moves from simple task to complex task. Ishikawa (2007) also found similar results: complex tasks led to syntactic complexity, accuracy, and fluency, but not lexical complexity. Relating to planning, relying on limited attentional resource, Ellis and Yuan (2004) claimed positive effects of pre-task planning on complexity and fluency, and unpressured online planning on accuracy. On the other hand, relying on multiple attentional resources, planning does not lead to new form-function mapping or IL development. Thus, combined effects of resource-directing (i.e., ± here-and-now) and resource-dispersing (i.e., ± pre-task planning) variables in writing are needed to investigate since there are only limited studies (Gilabert, 2007) testing these.

Motivated by inconsistent findings of previous studies, the present study is an attempt to examine the effects of task complexity in terms of different L2 proficiencies and the interactions of task complexity and planning on L2 written production.

RQ1) Does the task complexity influence L2 written performance differently depending on the level of L2 proficiency?

RQ2) Is there an interaction between task complexity and online planning in L2 written performance?

III. METHODOLOGY

The participants in the study were 421 Korean university undergraduates, aged between 20 and 24 at S university in Seoul. They were female college students, and they consisted mostly of 398 freshmen, 7 sophomores, 3 juniors, and 13 seniors majoring in diverse areas. The students had completed four years of elementary school and six years of secondary school English education prior to taking a required English course at college named English Writing and Reading of the present study. Based on writing scores of the college’s placement test called the General English Language Test (GELT) developed by S university, students were divided into three proficiency groups from novice (Level 1) to intermediate levels (Level 2) and advanced levels (Level 3). The students took the class twice a week for a period of 3 hours during 15 weeks. The participating 8 instructors were native English speakers of the 25 classes and the target language of English was only used as the instructional language in the classes. At the time of the study, each class had been running for one or two months and narrative writing on which the present study was conducted had not been taught not to give instructional variables. The data collection was scheduled on the first day of teaching narrative writing. After testing through a pilot study with a total of 147 college undergraduates, 459 college students of Level 2 and Level 3 at S university participated in the main study. Task complexity was manipulated by [± here-and-now] along resource-directing dimensions. Participants wrote in a narrative proficiency assigning task based on a 6-picture story for 12 minutes. After this first narrative writing, the participants were asked to write the second narrative writing with an 8-picture story which was used as a main task. After gathering all data, the proficiency assigning task was rated by two certified raters and the participants from Level 2 and Level 3 were divided into two refined proficiency groups, intermediate and advanced levels. After that, 38 participants’ written productions were excluded from the main study data in case of writing incomplete

story or deleting the prompt of the writing. Therefore, the final number of participants in the main study was 421. For CAF, the following measures were used in the study.

Table 1
Summary of Task Performance Measures

Syntactic Complexity	Accuracy	Fluency
Clause/T-unit (C/T)	Errors/T-unit (E/T)	Mean Length of T-unit (MLT)
Dependent Clause/T-unit (DC/T)	Error-free Clause/Clause (EFC/C)	Words/Minutes (W/M)
Dependent Clause/Clause (DC/C)	Error-free T-unit/T-unit (EFT/T)	

To measure L2 learners' written production in syntactic complexity, accuracy and fluency, independent sample t-test, a series of one-way analyses of variance (ANOVA), and two-way ANOVAs were carried out for the calculation of main effects. If F score was statistically significant in the case of planning in the study, Scheffe's post hoc test was employed to identify the precise location of the differences. The alpha for gaining statistical significance was set at 0.05 using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Statistics 22.0 version.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

1. The effects of task complexity on CAF depending on proficiency

The result has revealed that an increase of task complexity along resource-directing variables by [\pm here-and-now] resulted in an improvement of accuracy, but not syntactic complexity and fluency in intermediate learners' written performance. Task complexity was significant in all accuracy including [A1] errors per T-unit ($t = 3.937, p < 0.001$), [A2] error-free clauses per clause ($t = -4.229, p < 0.001$) and [A3] error-free T-units per T-unit ($t = -4.838, p < 0.001$). However, task complexity did not influence on complexity and fluency including [C1] clause per T-unit ($t = .475, p > 0.5$), [C2] dependent clause per T-unit ($t = .475, p > 0.05$), [C3] dependent clause per clause ($t = .543, p > 0.05$), [F1] mean length of T-unit ($t = -.516, p > 0.5$), and [F2] mean number of words per minute of the total time spent on the task ($t = .242, p > 0.5$). However, an increase of task complexity along resource-directing variables by [\pm here-and-now] led to an increase of syntactic complexity and accuracy, but not fluency in advanced learners' written performance. Task complexity was significant in complexity [C3] dependent clause per clause ($t = -2.158, p < 0.05$) and all accuracy including [A1] errors per T-unit ($t = 3.228, p < 0.001$), [A2] error-free clauses per clause ($t = -3.945, p < 0.001$) and [A3] error-free T-units per T-unit ($t = -3.057, p < 0.01$). For the rest of complexity measures, task complexity had a strong trend of difference in [C1] clause per T-unit ($t = -1.800, p = 0.074$) and [C2] dependent clause per T-unit ($t = -1.800, p = 0.074$). Therefore, while the learners performed there-and-then task, their complexity and accuracy enhanced compared to performing here-and-now task. , the increase of both syntactic complexity and accuracy was not made by task complexity, and there was a trade-off effect between syntactic complexity and accuracy. However, when observing advanced L2 learners' written production, the manipulation of task complexity enhanced both syntactic complexity and accuracy. In summary, for

the first research question, ‘Does the task complexity influence L2 written performance differently depending on level of L2 proficiency?’, the answer is that it is different because intermediate learners’ written performance is in line with Skehan’s Trade-off Hypothesis, but advanced learners’ written performance is more consistent with Robinson’s Cognition Hypothesis. The two scholars’ long debate about the relationship between syntactic complexity and accuracy influenced by complex tasks should be taken into consideration into how much attentional resources are available in terms of L2 proficiency. Without considering availability of attentional resources of L2 learners, simple conclusion and interpretation of task complexity studies will be deficient.

2. Interaction between task complexity and online planning on CAF

There was a significant interaction between task complexity and planning in the measures of complexity (C1 and C2) and fluency (F1). In relation to syntactic complexity, the interaction between task complexity and planning was significant in C1 ($F = 3.532, p < 0.05$) and C2 ($F = 3.532, p < 0.05$). Therefore, these results reveal that as task complexity increases along the resource-directing variable, the effect of task complexity on syntactic complexity decreases in no planning conditions, but the effect of task complexity on syntactic complexity improves in online planning conditions.

REFERENCES

- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 12-20.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Gilbert, R. (2007). The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and [+/- here-and-now]: Effects on L2 oral production. In M. Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 44-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ishikawa, T. (2006). The effect of task complexity and language proficiency on task-based language performance. *The Journal of Asia TEFL*, 3(4), 193-225.
- Ishikawa, T. (2007). The effect of manipulating task complexity along the [\pm here-and-now] dimension on L2 written narrative discourse. In M. Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 136-156). Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2001a). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001b). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson (Ed.), *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance* (pp. 3-37). Philadelphia: John Benjamins.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 167-185). Harlow: Pearson Education.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 49, 93-100.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532.

Nayoung Kim
Sookmyung Women's University
010-5380-8776
Email: ilovesera@hotmail.com

A5분과: 교수법

장소: 317

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 박찬규 (중원대)			
09:40-10:05	딕토글로스 활동이 대학영어 수업에 미치는 영향 이명관 (안양대)	구본석 (고려대)	송민중 (성결대)
10:05-10:30	원격화상교육을 활용한 탈북학생들의 영어교육 증진 방안 연구 이현주 (경기대)	전윤실 (협성대)	김지영 (중앙대)

딕토글로스 활동이 대학영어 수업에 미치는 영향

이명관

안양대학교

I. 서론

Wajnrab(1990)에 의해 제시된 딕토글로스는 학습자들이 메시지를 듣고 받아쓴 것을 재구성이라는 절차를 거쳐 산출물로 만드는 학습활동이다. 이 과정에서 학습자들은 협동학습의 체제에서 공동의 산출물을 완성하며, 자연스럽게 통합적인 학습을 하게 된다. 이와 같은 딕토글로스는 본래 문법교육을 위해 제시된 것이지만 그 활동 절차에서 언어기능의 통합적 학습의 특성을 가지고 있다(Nabei, 1996; Storch, 1998). 그러므로 문법 뿐 아니라 언어의 네 기능에도 딕토글로스가 얼마나 효과적인지에 대한 연구들이(김창호, 2012; 선명진, 2011; 이효신, 2011; Jabos & Farrell, 2001; Kang, 2009; Swain, 1999)있다. 그러나 딕토글로스 활동을 더욱 효과적으로 적용하기 위해서는 이 활동이 언어 기능에 미치는 효과 뿐 아니라 이 활동에 대한 학습자의 인식과 태도를 조사하여 이 활동의 어떤 점이 학습에 효과적인지를 알아볼 필요가 있다. 따라서 본 연구는 협동학습과 통합학습의 특징을 갖춘 딕토글로스 활동이 대학 교양 영어 수업에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 그러므로 딕토글로스 활동이 학습자들의 학업성취도에 미치는 효과를 조사해 보고자 한다. 또한 딕토글로스 활동에 대한 학습자들의 인식과 태도를 조사해 보고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도 소재의 4년제 A대학에서 교양영어 필수강좌를 수강하고 있는 81명의 학생들을 대상으로 실시하였다. 본 연구는 4반의 학생들을 대상으로 하였으며, 이 중 두 반은 실험반으로서 딕토글로스활동을 통해 수업을 실시하였고, 다른 두 반은 통제반으로서 전통적인 방법으로 수업을 실시하였다. 두 집단의 비교를 위한 본 연구목적에 따른 특정 활동의 범주 이외의 활동은 모두 동일하게 실시하였다. 실험반에 참여한 학생은 총 43명이고 통제반에 참여한 학생은 총 38명이었다.

2. 강좌구성 및 교재

본 연구를 위한 강좌는 15주 동안 실시되었으며, 수업은 일주일에 2일, 각 75분씩 진행된다. 수업은 의사소통 중심의 통합적 영어교육으로 실시된다. 본 연구에서 사용된 교재는 다양한 주제의 듣기와 말하기 중심의 활동들로 이루어져 있다. 그러나 통합적 영어교육을 시행하기에 적합하도록 관련된 어휘, 문법, 작문 등을 위한 활동이 포함되어 있다. 특히 듣기 텍스트는 주로 강의나 라디오 프로그램의 격식적인 강연들로 정보를 전달하는 내용, 혹은 이야기를 담고 있는 내용이다. 이와 같은 듣기 텍스트는 듣기 뿐 아니라 읽기, 쓰기, 어휘, 문법 등을 가르치기에도 적합하다. 또한, 들은 내용을 재구성해야 하는 과정을 요구하는 딕토글로스 활동을 하기에 적합하다.

3. 연구절차 (실험반 수업방식)

본 연구에서의 디토글로스 활동은 전체활동과 개별활동, 조별활동을 포함한 7단계의 절차에 따라 시행되었다 <표 1>. 먼저 듣기 주제와 관련된 어휘학습과 배경지식 활성화를 위한 활동을 시행하였다. 그리고 개별활동으로 텍스트를 듣고 받아쓰기를 하였다. 다음으로 조별활동을 통해 듣고 받아쓴 단어와 표현을 구성원들과 비교하며 공유하였다. 그리고 텍스트의 내용을 재구성하는 공동의 과제를 수행하였다. 다음 단계로, 재구성한 글의 문법적 오류 및 철자오류를 수정하며 검토하여 완성한 글을 교수자에게 제출하였다. 그 후, 조별로 듣기 텍스트 원본을 확인하는 시간을 갖도록 하였다. 그리고 그들이 조별로 완성하여 제출한 과제에 대해 교수자는 내용과 문법적 오류 측면에서 피드백을 제공해 주었다.

표 1
디토글로스 활동을 이용한 수업방식 절차

절차	학습유형	dictogloss활동 내용
Step 1	전체활동	듣기 주제와 관련된 어휘학습 및 배경지식 활성화 활동
Step 2	개별활동	듣고 받아쓰기
Step 3	조별활동	듣고 받아쓴 단어 및 표현 공유
Step 4	조별활동	재구성
Step 5	조별활동	재구성 글 수정
Step 6	조별활동	듣기 텍스트 원본 확인
Step 7	개별활동	교수자의 피드백

III. 연구결과

1. 학업 성취도 결과

디토글로스 활동을 수행한 실험반과 전통적인 방식의 수업을 한 통제반의 학업성취도를 알아보기 위해 중간고사와 기말고사 점수를 비교하여 분석하였다. 그 결과, 중간고사에서는 실험반과 통제반의 평균점수에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으나, 기말고사에서는 실험반이 통제반보다 통계적으로 유의미한 차이를 보일 정도로 더 높은 평균점수를 보였다. 따라서 디토글로스 활동을 적용한 수업이 전통적인 방식의 수업보다 더 효과적인 것으로 밝혀졌다.

2. 디토글로스 활동에 대한 학습자 인식과 태도

본 연구에서는 디토글로스활동에 대한 학생들의 인식과 태도를 조사한 결과, 학생들은 디토글로스 활동에 대해 긍정적인 편에 가까운 응답을 하였다. 본 연구의 설문문항을 내용에 따라 세부항목으로 분류하여 분석해 본 결과, 참여도에서 가장 긍정적인 응답의 평균점수를 보였으며, 그 다음 순으로 유용성과 적합성이었다. 그리고 흥미도 순이었으며, 자신감이 가장 낮은 순이었다.

참고문헌

김창호. (2012). 대학교 교양영어 학습에서 디토글로스(Dictogloss)의 효과에 관한 연구.

- 영어영문학연구, 38(2), 191-218.
- 선명진. (2011). 영어 듣기 능력 향상을 위한 디토크로스. *Studies in Linguistics*, 20, 111-127.
- 이효신. (2011). 디토크로스 활용 대학생 영어뉴스청취 학습의 듣기능력 신장 효과 분석. *Foreign Languages Education*, 18(1), 225-251.
- Jacobs, G., & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1), 126-137.
- Kang, D. (2009). The role of dictogloss on both listening and grammar. *English Language Teaching*, 21(1), 1-23.
- Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 59-74.
- Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative reconstruction task. *ELT Journal*, 52(4), 291-300.
- Swain, M. (1999). Intergrating language and content teaching through collaborative tasks. In W. A. Renandya & C. S. Ward (Eds.), *Language teaching: New insight for the language teacher* (pp. 125-147). Singapore: Regional Language Centre.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

이명관
안양대학교
경기도 안양시 만안구 삼덕로 37번길 22(안양동)
Tel: (031)467-0828 /
Email: mklee@anyang.ac.kr

원격화상교육을 활용한 탈북 학생들의 영어교육 증진 방안 연구¹

이현주

경기대학교

I. 서론

글로벌화와 IT 산업화를 향해 가고 있는 현 시점에서 한국에 정착하는 북한이탈주민의 수는 해마다 늘어가고 있으며, 국내적으로도 통일에 대한 관심 및 필요성이 확산되어 가고 있다(박창희, 2014; 통일부, 2015). 가족단위 탈북자들이 늘어 나면서 탈북 학생들 수도 빠르게 증가하고 있는데(교육과학기술부, 2012), 이러한 시대적 시점에서 탈북 학생들에 대한 보다 심도있는 연구가 무엇보다도 필요하다고 할 수 있다. 북한이탈주민에 대한 기존 연구들을 살펴보면 성인 탈북자들을 중심으로 한 인권 문제와 한국사회 정착 및 적응 문제에 관한 연구들이 주류를 이룬다. 그러나 탈북 과정에서 학습을 계속해야 하는 학생들의 학습적 공백과 교육적 차이에서 오는 어려움을 해결하기 위한 현장 연구가 현재까지는 다양하게 진행되었다고 보기 어렵다. 특히, 한국의 교육 체제 안에서 중요하게 다루어지는 영어와 같은 개별 과목 학습을 주제로 한 탈북 학생 대상의 연구는 이제 시작 단계에 있다.

한국 사회에서 구성원들의 영어 능력은 대학 진학, 취업, 나아가 자신들이 원하는 사회 계층적 진입에도 영향을 미칠 수 있는 중요한 외국어로 자리 잡아 가고 있다(김은희, 2010; 박성오 2013; 신동일, 임관혁, 2011). 최서연(2012)은 영어를 중시하는 교육적 정책을 표방하는 사회에서 구성원들의 영어 능력 차이는 사회적 계층 문제(social status)로 이어질 수 있다고 강조하고 있다. 우리가 인지하고 있듯이 한국 사회에서 영어 능력과 영어 교육이 갖는 위치는 사회 전반에 걸쳐 매우 중요한 것으로 나타나고 있다. 이러한 사회내적 구조안에서 영어 능력은 구성원들의 사회적 지위 및 계층 문제와 연관된 사회진입의 문지기(gatekeeper)의 역할을 한다고 할 수 있다.

현재까지 한국 사회와 교육에서 중요한 부분을 차지하고 있는 영어 교과를 중심으로 한 탈북 학생들의 특성과 어려움을 이해하고 이를 개선하기 위한 방향을 제시하는 연구는 아직까지 조금씩 이루어지고 있다. 영어 능력이 상위 학교 진학과 사회 진입의 중요한 잣대가 되고 있는 한국 사회에서 탈북 학생들이 경험하고 있는 영어교육의 현장을 이해하고 영어 교육의 향상을 도모하고자 하는 것은 사회적 통합과 긴밀하게 연관된 일이라고 할 수 있다. 초등학생들을 포함한 탈북 청소년들의 한국 사회 내에서의 영어 교과 교육에 대한 이해가 미비한 현 시점에서 탈북 학생들이 경험하고 있는 영어 교육 현장을 면밀히 살펴보고 그들의 요구를 이해하며, 탈북 학생들을 지도하는 교사들의 인식과 영어 교육의 실질적 모습을 깊이 있게 살펴보는 것은 탈북 학생들의 영어 교육의 현주소를 알아가는 중요한 노력이라 할 수 있다.

II. 선행 연구

현재 많은 다문화·탈북 가정의 전반적인 학습 상황과 교육 정책에 관한 연구가 수행되고 있다(e.g. 길은배, 문성호, 2003; 김보영, 2009; 안권순, 2010; 엄경남, 2001; 정병호, 정진경, 양계민, 2004; 정진웅, 2004; 최경자, 2008; 한만길, 이향규, 김윤영, 채정민, 2010). 이러한 연구들은 대부분 다문화 교육 정책을 고찰하고 이를 바탕으로 한 정책 수립과 탈북자들의 전반적인 한국 사회 적응과 안정적 정착을 지원하는 연구들이다. 다시 말하자면, 일반적인 남한 사회와 학교 적응에 대한 연구가 대부분이다. 이러한 연구들은 다문화적 관점에서 탈북 학생들을 한국 사회로 건너온 이주자로 인지하고 이들에 대한 한국 사회 적응에서의 정서적 안정감 확보, 평등한 교육 기회 정립, 새로운

¹ 본 발표는 2015년 현대영어교육 학술지에 실린 논문 내용의 일부를 수정·보완한 것임.

한국인으로서의 정체성 재확립에 대한 교육과 정책 방향에 대한 연구가 많은 비중을 차지하고 있다(남호엽, 2013; 문희정, 2012; 이부미, 2012).

또한, 남북한의 교육과정을 비교하는 초기 연구들은 체제의 다름과 정보의 한계성 때문에 비교적 단순하게 교육과정과 교과서를 비교 분석하는 연구가 많았다. 2000년대 후반 이후에는 교육과정을 중심으로 한 남북한 교과서 내용에 대한 비교 분석과 함께 탈북 학생 및 교사들 대상의 설문조사를 통한 개별 교과에 대한 인식, 탈북 학생들의 인지적·정서적 요인을 고려한 남북한 학생들의 학습에 대한 차이 등과 같이 학습자의 변인을 고려한 연구가 이루어 지고 있다(노석구, 오필석, 2013; 신원섭, 노석구, 신동훈, 2013).

탈북 학생들을 대상으로 한 연구들 가운데 전반적인 학교 교육에 대한 연구는 꾸준히 지속되어 왔는데(e.g., 길은배, 문성호, 2003; 나달숙, 2008; 정병호, 정진경, 양계민, 2004; 정정애, 손영철, 이정화, 2013), 일반적으로 이러한 연구들은 탈북 학생들의 학습 결손으로 인한 학습 능력 저하와 동기 부족, 남북한 교육과정 및 교육 방법의 차이 등으로 인한 부적응에 대한 연구들이 대부분이었다. 이 가운데 주요 교과목인 수학, 과학, 국어와 같은 개별 과목들을 중심으로 탈북 학생들의 인식과 교육 현황 분석을 위한 연구들이 간헐적으로 이루어 지고 있다(김영란, 2013; 박현주, 노석구, 오필석, 김재우, 2014; 조운동, 강은주, 고희경, 2013).

위의 선행연구들에서 보는 바와 같이 탈북 청소년 학생들의 교육적 성과에 대한 연구 가운데 개별 교과목에 대한 연구가 점진적으로 이루어 지고 있기는 하나 보다 많은 영역에서 다양한 연구가 이루어져야 할 필요가 있다. 다시 말하자면, 2000년대 초기부터 다문화 연구와 같이 진행된 탈북 학생들에 대한 연구는 전반적인 남한 사회에 대한 적응과 새로운 학교 체제 적응을 위한 연구가 주류를 이루었다. 제한적이기는 하지만 남북한 문서적 교류를 통한 남북한 교과과정 및 교과서, 용어 사용에 대한 연구가 있었다. 2000년대 후반 이후로 학습자 변인을 고려한 교과과정 및 교과서 분석과 교과 내용 보충에 대한 연구들이 이루어졌다. 또한, 개별 교과목을 중심으로 한 연구들도 조금씩 이루어지고 있으나 이러한 연구는 아직까지 많은 한계를 가지고 있다. 수학과 과학을 중심으로 한 개별 교과에 대한 탈북 학생 중심의 연구가 이루어지고 있기는 하나, 한국 교육에서 많은 부분을 차지하고 있는 영어 교과목에 대한 탈북 학생 중심의 심층적 연구는 현재 많은 연구가 진행되었다고 보기는 어렵다. 따라서, 본 연구를 통해 한국 사회에 중요하게 생각되는 영어 교과목을 중심으로 탈북 청소년 학생들이 경험하는 영어 학습에서의 어려움과 특성을 파악하고, 현장 영어 교육의 실질적 모습을 깊이 있게 이해하여 그 문제점들을 보완할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

III. 결과 및 논의

본 연구는 국내에서 탈북 학생들을 대상으로 이루어지는 영어 교육의 내용과 학습자들이 경험하고 있는 영어교육의 실제적 모습을 심도있게 이해하고 이에 대한 질적 개선과 영어 교육의 방향을 제시하기 위한 것이다. 이러한 목적에 부합하기 위해서 본 연구는 국내에서 영어 교육을 경험한 탈북 학생들과 탈북 학생 지도 교사들을 각각 두 차례에 걸쳐 1-3개월의 시간 차이를 두고 그룹 면담 및 심층 면담을 실시하였다. 먼저 탈북 학생들이 다니고 있는 학교 및 기관들을 중심으로 연구대상자를 파악하였으며, 서울 및 수도권 지역의 전일제 대안학교와 민간 기관 내의 탈북 학생들과 탈북 학생들을 가르치는 교사들을 중심으로 1차와 2차로 나눈 심층면담을 실시하였다.

탈북 학생들 대상 면담은 학생들의 방과후 시간을 이용하여 교실이나 상담실 등에서 그룹 면담 및 일대일 심층면담으로 진행하였다. 탈북 학생들의 심리적인 변인을 고려하여 면담은 가능한 한 자연스러운 분위기에서 대화 형식으로 편안하게 진행될 수 있도록 하였다. 면담은 반구조화된 (semi-structured) 형태로 진행하여 연구자가 대략적인 질문 내용은 준비하되 연구 대상자로부터 깊이 있는 내용을 끌어내고 그들이 경험하고 있는 교육 현장의 특수성과 현장의 소리를 담아 내고자 하였다.

탈북 학생들과 교사들의 심층 면담을 중심으로 한 본 연구의 결과를 구체적으로 살펴보면 먼저,

탈북 학생들에게는 생활 밀착형 영어교육이 필요한 것으로 나타났다. 탈북 학생들에게는 일반적인 영어 능력을 향상시킬 수 있는 영어 교육과 함께 한국 사회를 이해하고 적응하기 위한 다양한 한국 생활 중심의 영어교육이 중요한 것으로 조사되었다. 영어를 생활에서 많이 사용하고 있는 한국의 사회적 상황을 고려할 때 영어 간판을 읽고 그 내용을 이해한다거나 컴퓨터를 사용할 때 필요한 영어를 이해하거나 하는 등의 생활 밀착형 영어 교육이 대한 요구와 필요가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 현재 한국 사회·문화적 요소에 대한 이해가 부족한 탈북 학생들에게는 한국의 문화를 이해하면서 영어 학습을 할 수 있는 교육적 환경과 교재 등이 필요하다. 예를 들어, 한국 학생들이 다 알고 있는 신데렐라 이야기, 이솝 우화에 대한 이야기, 한국 사회에서 통용되는 일반적인 상식과 문화에 대한 이해를 고취시킬 수 있는 영어 교육이 동반되어야 한다.

셋째, 한국 학교 현장에서 탈북 학생들이 영어 학습에 있어서 학업 성취 및 수업 능력에 많은 한계를 가지고 있으므로 이를 보완할 수 있는 영어 교육이 필요하다. 남한 학생들과 비교했을 때 상대적으로 영어 학습에 취약한 탈북 학생들은 이러한 학습적 저하가 자신감 상실, 심리적 부담감으로 작용하여 또 하나의 소외를 만들 수 있는 원인을 제공하는 것으로 나타났다. 따라서 이러한 점을 보완하고 문법과 독해 등 전통적 영어 학습에 근간한 지원도 필요한 것으로 조사되었다.

마지막으로, 비교과를 중심으로 한 다양한 영어 활동과 경험으로 학생들의 영어 학습에 대한 흥미도와 자신감 향상을 유도할 필요가 있는 것으로 나타났다. 다시 말하자면, 전통적인 교실 학습과 함께 말하기 대회나 영어를 체험적으로 배울 수 있는 학습 기회 마련 등의 다양한 비교과 활동을 통해 학생들의 영어 학습에 대한 참여를 고취시키고 자신감을 향상시키는 것이 필요하다. 또한, 고등학생 수준의 탈북 학생들의 경우 상대적으로 한국의 학생들 보다 나이가 많은 경우가 많으므로 자원봉사자들을 중심으로 한 한국 내 대학생들과의 인적자원 교류시 탈북 학생들의 심리적 변인을 염두에 둔 인적 교류도 필요한 것으로 나타났다.

IV. 결론

본 연구는 한국 사회와 학교 교육에서 중요한 위치를 차지하고 있는 영어 교과목에 대한 탈북 학생들과 교사들의 영어교육적 경험을 집중적으로 탐색하여 탈북 학생들이 접하고 있는 영어 교육의 현장에 대한 이해를 높이고 이에 대한 질적 개선 방안을 제시하고자 하였다. 이러한 연구가 탈북 학생들이 경험하고 있는 한국내 영어교육의 문제점과 특성을 파악하는데 도움을 주고, 앞으로 탈북 학생들을 위한 새로운 교육적 방법을 도모하는데 기여하기를 바란다.

본 연구는 소수의 연구대상자를 중심으로 한 심층 면담자료를 주요 연구자료로 활용하고 있기에 연구의 한계점이 있으며, 향후 탈북 청소년들의 영어 교육에 대한 보다 다각적이고 폭넓은 연구가 이루어져야 할 필요가 있다. 덧붙여, 탈북 학생들을 교육하는 현장으로부터의 영어 교육적 이해는 먼저 온 통일을 교육하며 다가올 통일을 효과적으로 대비할 수 있는 방안이 될 수 있을 것이다. 본 연구가 21세기의 통일시대를 준비하는 우리 모두에게 사회 통합의 한 노력으로 서로 간의 이해를 도모하고 앞으로 탈북 학생들의 영어 교육의 질적 개선을 위한 노력에 기여할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

교육과학기술부. (2012). 2012년 탈북 학생 통계. 교육과학기술부 통계자료.
 길은배, 문성호. (2003). 북한이탈 청소년의 남한사회 적응 실태 및 지원방안 연구. 한국청소년 개발원.
 김보영. (2009). 새터민 초등학생의 학교적응에 관한 교육에 관한 교육 프로그램 연구. 성공회대학교 석사학위논문.
 김영란. (2013). 탈북 학생의 국어과 학업성취도 분석: 2011년 초6, 중3, 고2 국가수준 학업성취도 평

- 가 결과를 중심으로. *새국어교육*, 96, 197-227.
- 김은희. (2010). 지방자치단체의 언어정책에 관한 사회언어학적 연구. *동북아 문화연구*, 22, 123-138.
- 나달숙. (2008). 탈북자 지원제도 현황과 인권의 법적 보호방안. *법과인권교육 연구*, 1, 91-114.
- 남호엽. (2013). 다문화주의 시각으로 본 탈북학생교육의 접근법. *학습자중심 교과교육학회 공동학술대회 발표집*, 311-318.
- 노석구, 오필석. (2013). 탈북 초등학생의 과학 교육 관련 인지적·정의적 특성. *초등과학교육*, 32(4), 495-502.
- 문희정. (2012). 다문화관점에서 탈북청소년에 대한 국가 교육정책 분석: 교육과학기술부를 중심으로. *교육연구논총*, 33(2), 145-166.
- 박성오. (2013년 11월 23일 방송). 한국인과 영어: 욕망의 언어 잉글리쉬. *EBS 다큐프라임*, 서울: 한국교육방송공사.
- 박창희. (2014년 7월 15일). 통일준비위 출범: 통일준비·드레스덴 구상 본격화. *경기매일*, <http://kgmaeil.net/detail.php?number=49682&thread=22r03>에서 2015년 6월 5일 검색.
- 박현주, 노석구, 오필석, 김재우. (2014). 탈북학생을 위한 초등학교와 중학교 수준의 과학교육 보충내용 제안. *학습자중심교과교육연구*, 14(2), 363-381.
- 신동일, 임관혁. (2011). 정책도구로 사용되는 언어시험: 국내 영어시험중심으로. *영어교육*, 66(4), 281-305.
- 신원섭, 노석구, 신동훈. (2013). 탈북 학생의 생명과학 지도를 위한 초·중등학교 남북한 과학 교과서 내용 분석. *생물교육*, 41(2), 353-364.
- 안권순. (2010). 북한이탈 청소년의 남한사회 적응을 위한 지원방안 연구. *청소년학연구*, 17(4), 25-45.
- 엄경남. (2001). *탈북청소년의 남한 사회 적응에 관한 연구*. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 이부미. (2012). 북한이탈 청소년들의 학습경험 및 정체성 재구성에 대한 내러티브 탐구. *교육인류학연구*, 15(2), 23-57.
- 정병호, 정진경, 양계민. (2004). 탈북 청소년의 남한학교 적응. *통일문제연구*, 16(2), 209-239.
- 정정애, 손영철, 이정화. (2013). 북한이탈주민의 탈북동기와 남한사회적응에 관한 연구. *통일정책연구*, 22(2), 215-248.
- 정진용. (2004). '적응'을 넘어서: 탈북 청소년 교육의 새로운 방향 모색. *열린교육연구*, 12(2), 179-194.
- 조윤동, 강은주, 고호경. (2013). 수학과 국가수준 학업성취도 평가 결과를 통한 다문화·탈북 가정 학생 차별기능문항문항 분석. *수학교육학연구*, 12(2), 75-94.
- 최경자. (2008). *새터민 학생의 학습 적응력 신장을 위한 교육과정 탐색*. 단국대학교 박사학위논문.
- 최서연. (2012). 영어 중시 교육정책의 계층적 권력효과: 말레이시아 도서 저소득층 학생들의 사례를 중심으로. *동아연구*, 63, 223-257.
- 통일부. (2015b). 2015년 통일부 업무보고: 통일준비와 협업. <http://www.unikorea.go.kr/content.do?cmsid=1419>에서 2015년 6월 13일 검색.
- 한만길, 이향규, 김윤영, 채정민. (2010). *탈북청소년의 교육 중단연구(I)* (연구보고 RR 2010-14). 서울: 한국교육개발원.

Hyun-joo Lee
 Kyonggi University
 154-42 Gwangyosan-ro, Yeongtong-gu
 Suwon-si, Gyeonggi-do, 16227, Korea
 Tel: (031)249-9294
 Email: bright1353@gamil.com

B1분과: 교수법

장소: 314A

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 박명수 (상명대)			
15:00-15:25	사고구술(TAP)을 통한 고등학생 영어 독해전략 연구 양정화/김묘경 (서울서라벌중/숙명여대)	진현정 (고려사이버대)	최경희 (한양여대)
15:25-15:50	TEE 수업에 대한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구 장모나/김희진 (사이버한국외대)	고영진 (대진대)	이지연 (충신대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Exploring a Teacher's Questioning and Feedback in English Language Art Classroom 류정 (부천고)	전수인 (단국대)	최호성 (한국외대)
16:30-16:55	예비 영어 교사들의 자기평가 활용 마이크로티칭의 효과 김지은 (가톨릭관동대)	황은경 (명지대)	이제영 (세한대)
16:55-17:20	고등학생의 영어 학습 스타일과 학습 전략 차이에 관한 연구 김혜선/김묘경 (대구남동초/숙명여대)	양미란 (동아방송 예술대)	구본석 (고려대)

사고구술(TAP)을 통한 고등학생 영어 독해전략 연구

양정화

서울서라벌중학교

김묘경

숙명여자대학교

I. 서론

읽기는 신문, 광고, 또는 인터넷 기사 등을 통해 우리 삶 속에서 아주 쉽게 그리고 많이 접할 수 있는 영역이다. 읽기를 통해 많은 정보를 습득하고 전달하게 되므로 다양하고 정확한 정보를 구축하기 위해서는 글을 정확하게 인지할 수 있는 읽기 능력이 요구된다. 이처럼 읽기의 중요성은 대학수학능력시험 외국어 영역에서도 볼 수 있다. 왜냐하면 한국교육과정평가원(2014)이 2014학년도 수준별 대학수학능력시험 외국어 영역(영어)에서 듣기 문항이 2015학년도 통합형 대학수학능력시험에서 5문제가 축소되면서, 독해영역의 문항 수가 5문제 증가했기 때문이다. 한국교육과정평가원(2015)에 따르면 2016학년도 대학수학능력시험 외국어(영어) 영역에서도 각 유형의 문항 수가 동일한 것을 알 수 있다. 이처럼 독해의 중요성이 커지면서 제한된 시간 내에 각 글의 목적에 알맞은 독해전략을 사용하여 독해과제를 수행하는 능력이 더욱 중요해 졌다. 본 연구에서는 대학수학능력시험을 앞둔 고등학교 영어 학습자들이 독해 과제를 수행할 때 실제로 가장 많이 사용하고 있는 전략이 무엇인지, 수준별 영어학습자가 실제 사용하는 독해전략과 각 그룹 간 전략차이를 알아보려고 한다.

II. 이론적 배경

1. 독해전략의 정의

독해전략이란 학습자가 글을 읽을 때 사용하는 전략이며, 다시 말해 영어 학습자가 독해할 때에 의식적으로 사용하는 전략이다. 독해전략은 독해하는 것이 전략적인 요소를 포함하고 있어서 아주 중요하다(지순정, 전지현, 2012). 즉, 독해전략은 문제를 해결하기 위해서 사용하는 방법으로 글의 문맥을 통해 단어의 의미를 예측하는 것과 그 예측한 것을 평가하는 것이다(김현아, 2007).

2. 독해전략의 종류 및 중요성

Mokhtari & Sheorey(2002)는 직접 제작한 독해전략 설문지(Survey of Reading Strategies: SORS)에서 독해전략을 총체적 독해전략(Global Reading Strategies: GLOB), 문제해결 독해전략(Problem-Solving Strategies: PROB), 그리고 지원적 독해전략(Support Reading Strategies: SUP)으로 분류하였다. 본 연구에서는 서울시 교육청과 경기도 교육청이 작성한 문항분석표를 활용하였다. 총 6가지 영역들을 Mokhtari & Sheorey(2002), Oxford(1990), 그리고 Block(1986)의 독해전략을 참고하여 문제해결 독해전략, 총체적 독해전략, 그리고 지원적 독해전략으로 나누었다.

독해전략은 독해과제를 수행할 때 적절한 독해전략을 사용하는 것이 학습 효과에 도움이 되며 학습자의 독해전략 능력을 향상시키는 데도 도움이 되기에 중요한 요소이다. 그러므로 글의 의미를 이해하는데 있어서 어떤 전략을 사용해야 하고 어떻게 그것들을 사용해야 성공적일 수 있는지 아는 것이 중요하며, 전략은 목표 언어에 능숙한 제2 언어 독자거나 그렇지 않은 독자에게나 도움이 된다(Mokhtari & Sheorey, 2002).

III. 연구 방법

1. 연구문제

본 연구에서는 우리나라 고등학교 영어학습자가 사용하는 독해전략을 독해전략 설문지와 사고구술(TAP) 실험을 통해 알아보려고 한다. 본 연구를 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 고등학교 영어학습자가 실제 사용하는 영어독해전략은 무엇인가? 둘째, 고등학교 수준별 영어학습자가 실제 사용하는 독해전략은 무엇이며 각 그룹 간 전략 차이는 무엇인가?

2. 연구대상

본 연구는 경상남도 G군에 소재한 세 곳의 인문계 고등학교 1, 2, 3학년 85명을 대상으로 독해전략 설문지 조사와 사고구술(TAP) 실험을 진행하였다. 연구 참여자들의 수준별 분반은 2015년 3월에 실시한 전국연합학력평가 성적을 기준으로 각 학교 해당 교사가 분류한 자료를 바탕으로 본 연구에 활용하기 위한 연구등급을 설정하였다.

3. 연구절차

서울특별시 교육청 홈페이지에서 고등학교 3학년 전국연합학력평가 2003년도부터 2007학년도 기출 문제를 내려 받은 후 서울시교육청(2003)의 2003학년도 3월 고3 전국연합학력평가 문항 분석표, 그리고 경기도교육청(2003)의 2003학년도 4월 고3 전국연합학력평가 문항 분석표에 따라 사고구술(TAP) 실험에 적용할 독해문제들을 추론적 이해, 종합적 이해, 그리고 적용력 등 총 6가지로 분류하였다. 그리고 학습자들의 흥미를 유발하기 위하여 QR 코드와 스마트폰을 활용하여 실험을 진행하였다. 연구 참여자들은 독해전략 설문지를 먼저 작성한 후 연구자의 설명을 따라 실험에 참여하였다. 연구자는 연구 참여자의 녹음 파일을 분석하고 코딩한 후 자료 분석을 하였다.

4. 연구도구

본 연구에서는 독해전략 설문지와 사고구술(Think Aloud Protocol: TAP)활동을 실시하였다. 먼저 독해전략 설문지는 Mokhtari & Sheorey(2002)가 제작한 ‘독해전략 설문지(SORS)’를 사용하였다. 이는 청소년과 성인 ESL 학습자들의 초인지 자각과 교과서, 기사 등과 같은 학문적인 자료를 읽을 때 사용하는 독해전략을 알아보기 위하여 만들어졌다. 설문지는 문제해결 독해전략, 지원적 독해전략, 그리고 총체적 독해전략을 측정하는 것으로써 총 30문항으로 구성되어 있다.

사고구술(TAP)이란 학습자가 글을 읽을 때 머릿속에 떠오르는 것들을 말로 표현하는 것이다. 이 활동은 과정중심 읽기와 전략 중심 읽기에 적합하며 사고구술(TAP)을 통해 교사는 학습자가 문제 해결을 하는 사고과정을 알 수 있으므로 오류 등을 바로 잡아 줄 수 있는 장점이 있으므로 학습자들의 활동으로 아주 유용하다(박은주, 이성은, 2008).

5. 사고구술(TAP) 및 독해전략 설문지 자료 분석

연구자는 독해전략 설문지와 사고구술(TAP)을 실시한 음성 파일을 글로 옮긴 후 코딩 작업을 하였다. SPSS 20.0을 이용하여 자료 분석을 하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 사고구술(TAP) 실험 결과

본 연구에 참여한 연구 참여자들이 문제가 요구하는 전략과 관계없이 사고구술(TAP)을 활용하여 독해문제를 풀 때 전체 영어 학습자가 가장 많이 사용한 전략은 사실적 이해력으로 나타났다. 그 다음으로 많이 사용한 전략으로는 추론적 이해력, 어휘력, 문법, 적용력, 그리고 종합적 이해력 순이다. 본 결과를 통해 대다수의 연구 참여자들이 각 문제가 요구하는 독해전략이 아닌 사실적 이해력 전략을 사용하여 독해 문제를 해결한 것을 알 수 있다.

또한 수준별 영어 학습자들이 각 문제가 요구하는 전략에 맞는 전략을 사용하였는지 여부를 알아본 결과, 영어 성적이 우수한 학습자일수록 문제가 요구하는 전략을 정확히 파악하여 정확한 독해전략을 사용하고 있음을 알 수 있다. ‘하 그룹이 ‘상’ 그룹보다 사고구술(TAP) 길이가 긴 것으로 나타났는데 이는 ‘하’ 그룹이 독해과제를 수행할 때 단어 혹은 문장 등을 반복해서 말하며 핵심을 찾지 못한 결과로 인한 것을 알 수 있다. 이와 대조적으로 ‘상’ 그룹 혹은 문제가 요구하는 전략을 정확히 파악할 수 있는 능력이 우수한 연구 참여자 몇몇 경우에는 문제가 요구하는 전략에 알맞게 핵심만 짚어가며 문제를 신속하게 푼 것으로 나타났다. 더불어 수준별 학습자들 모두가 사실적 이해력 전략을 가장 많이 사용하는 것을 알 수 있는데 이는 대부분의 학습자들이 각 문제가 요구하는 전략을 정확하게 파악하지 못한 결과라고 볼 수 있다.

2. 독해전략 설문지 결과

독해전략 설문지를 통해 전체 독해전략의 빈도 조사 결과, 고등학교 영어 학습자들이 독해과제를 수행할 때 가장 많이 사용한다고 생각하는 독해전략은 지원적 독해전략으로 나타났으며 가장 적게 사용하고 있다고 생각하는 독해전략은 총체적 독해전략으로 나타났다. 영어 독해과제를 수행할 때 메모하는 방법과 글 이해력을 높이는 방법 등과 같이 활용도가 낮은 전략들을 활성화 시킬 수 있도록 지도한다면 영어 학습자들의 독해과제 수행 능력이 더욱 향상될 것으로 기대된다.

또한 본 연구와 관련된 독해전략을 바탕으로 구성된 ‘표 1’을 활용하여 연구 참여자들 스스로가 많이 사용한다고 생각하는 독해전략과 실제로 독해과제를 수행했을 때 사용한 독해전략의 일치 여부를 살펴보았다.

표 1
독해전략 설문지와 사고구술 전략 매치

설문지 전략	설문지 문항번호	사고구술 전략	독해문제 문항번호
총체적 독해 전략(GLOB)	1 3 4 6 8	종합적 이해력	6 7 8 9 10
	12 15 17 20	사실적 이해력	21 22 23 24 25
	21 23 24 27	문법성 판단력	26 27 28 29 30
지원적 독해 전략(SUP)	2 5 10 13 18 22 26 29 30	어휘력	16 17 18 19 20
문제해결 독해 전략(PROB)	7 9 11 14	추론적 이해력	1 2 3 4 5
	16 19 25 28	적용력	11 12 13 14 15

그 결과 연구 참여자들 스스로가 많이 사용한다고 생각하는 독해전략은 지원적 독해전략이지만 사고구술(TAP)을 통해 그들이 가장 많이 사용하는 전략은 사실적 이해력의 특징이 포함된 총체적 독해전략인 것으로 나타났다. 이와 반대로 연구 참여자들 스스로가 적게 사용한다고 생각하는 전략은 총체적 독해전략이고 실제로 연구 참여자들이 가장 적게 사용한 전략 역시 종합적 이해력의 특징을 포함하고 있는 총체적 독해전략으로 나타났다.

본 연구를 통해 대다수의 영어 학습자들이 독해과제를 수행할 때 많이 사용하는 전략과 그들이 평소에 많이 사용하고 있다고 생각한 독해전략이 다른 것을 알 수 있다. 이를 통해 대다수가 독해전략의 특징을 정확하게 파악하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 효율적인 독해학습이 이루어지기 위해서는 영어 학습자와 교사가 독해전략의 중요성과 필요성 그리고 독해전략 활용 방법

을 인지하여야 하며, 독해전략을 활용한 활동을 많이 하여야 한다.

3. 실험참관 결과

연구자가 직접 설문 조사와 사고구술(TAP) 실험을 시행하며 참관을 한 결과, 대다수의 연구 참여자들이 QR 코드의 존재와 사용 방법에 대하여 신기해하는 반응을 보였고 재미있다고 스스로 더 많은 문제를 푸는 것을 볼 수 있었다.

사고구술(TAP) 실험을 통해 대다수의 연구 참여자들이 어휘와 문법 관련 문제를 가장 어려워하고 싫어하는 것을 알 수 있었다. 또한, ‘하’ 그룹에 속한 연구 참여자들의 경우 같은 단어, 혹은 문장을 반복해서 읽음으로써 사고구술(TAP) 길이가 ‘상’ 그룹에 속한 연구 참여자들에 비해 긴 것을 알 수 있다. 이에 반해 ‘상’ 그룹에 속하거나 문제가 요구하는 전략을 정확히 파악할 수 있는 연구 참여자들 몇몇은 각 전략이 요구하는 핵심만 짚어서 문제과제를 신속하게 해결하였다.

참고문헌

- 경기도교육청. (2003). 2003 학년도 4월 고3 전국연합학력평가 문항 분석표.
- 김현아. (2007). 영어 독해 능력 향상을 위한 효율적인 독해 전략 지도. *教育研究論叢(CBNU Journal of Educational Research)*, 28(3), 189-199.
- 박은주, 이성은. (2008). 사고 구술 활동이 이야기 텍스트의 추론적 이해능력에 미치는 영향. *한국초등국어교육*, 37, 129-184.
- 서울특별시교육청. (2003). 2003 학년도 3월 고3 전국연합학력평가 문항 분석표.
- 지순정, 전지현. (2012). L2 독해전략 활용과 독해촉진요인에 관한 연구. *언어과학*, 19(4), 251-274.
- 한국교육과정평가원. (2014). 2015 학년도 통합형 수능 영어 영역 학습 안내 및 Q&A 자료집.
- 한국교육과정평가원. (2015). 2016 학년도 통합형 수능 영어 영역 학습 안내 및 Q&A 자료집.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers

양정화

서라벌중학교 영어과

010-06 서울특별시 강북구 삼양로 115길 37-9

Tel: (02)905-1065 / C.P.: 010-6356-1229

Email: hwa1988@hanmail.net

김묘경

숙명여자대학교 영어영문학부

04310 서울시 용산구 청파로 47길 100

Tel: (02) 710-9321 / C.P.: 010-4304-2846

Email: incairo@sookmyung.ac.kr

TEE 수업에 대한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구

장모나, 김희진

사이버한국외국어대학교 TESOL대학원

I. 연구의 필요성과 목적

교육부는 2010년부터 교실영어사용의 활성화를 위해 TEE(Teach English in English) 인증제를 실시해왔다. TEE 인증을 취득한 한국인 교사는 초등학교에서 영어교과전담교사로서 원어민보조교사와 협력수업을 할 수 있다. 인구밀도가 낮은 제주도의 영어전담교사 배치율은 전국의 평균을 밑돌고 있으며, 1년 단위로 계약하며 배치되는 원어민보조교사는 잦은 교체이동으로 정규교사와 같은 역할을 수행하기가 쉽지 않다. 이런 배경 하에서 제주도에서는 2010년부터 초등학교 내국인 교사의 TEE 인증제가 시행되어 왔으나, 이에 대한 기존 연구는 없는 실정이다. 본 연구는 제주도내 112개 초등학교에 재직 중인 영어담당교사와 TEE 인증교사들이 가지고 있는 TEE 수업과 원어민교사 대체 가능성에 대한 인식을 설문을 통해 조사해보고자 한다. 또한 제주 시내 9개 초등학교의 학생과 학부모 각 240명을 대상으로 TEE 수업에 대한 만족도를 알아보는 것을 목적으로 한다.

II. 선행 연구

1. 영어로 진행하는 영어수업(TEE) 관련 논의

2010년 이후 영어로 진행하는 영어수업(TEE)에 대한 관심이 늘어나면서, 영어교육에 있어서 TEE에 대한 연구가 이루어졌다. TEE 관련 연구는 교사와 학생들의 인식에 관한 문제와 영어로 하는 수업에 대한 동기, 불안 등의 분석(이지은, 2011), TEE 수업에 대한 효과, 그리고 성취도와 관련된 연구(박성근, 2014) 등이 있다. 또한 TEE를 통한 영어교육시스템 혹은 영어교육 정책의 개선방향 등(맹은경, 2009; 조미원, 2013)이 연구 되었다. 그러나 기존 연구들은 인구밀도가 높은 서울·경기 지역을 중심으로 이루어 졌고 제주도 중심의 분석은 찾기 힘든 상황이다.

2. 원어민교사와 비원어민교사의 비교 연구

Medgyes(1992) 이후 원어민교사가 대체할 수 없는 비원어민교사 만의 장점을 인정하고 특히 교사로서의 교수능력을 강조한 연구(Braine, 2005; Cecilia Tang, 1997)와 두 그룹의 교사들에 대한 고유의 역할을 모두 인정하여 팀티칭이나 협력교수

방안을 제안하는 연구(Liu, 2008; Tajino&Tajino, 2000) 등이 있다. 특히 많은 국내의 연구들이 비원어민교사의 역량강화에 주목하고 있는데(민찬규, 2008; 이영주&이명애, 2011; 정우미, 2009; 조미원, 2013; 2012), 비원어민교사에게 영어구사능력 신장의 기회를 제공하고 원어민교사를 대체 할 수 있는 방안의 일환으로 교사연수제도 개발과 다양한 연수기회의 제공을 제안하고 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에 참여한 대상자는 크게 교사, 학생, 학부모 그룹이다. 제주도내 112개의 모든 초등학교에서 영어교과목을 담당하는 교사와 TEE 인증을 소지한 교사는 총 184명이다. 이번 연구를 위해 총 184명의 영어교과목 담당 교사와 TEE 인증교사를 대상으로 TEE 수업에 대한 설문 조사를 실시하였다. 또한 제주 시내 9개교에 재학하는 240명의 학생과 240명의 학부모들을 대상으로 TEE 수업에 대한 만족도 조사를 실시하였다.

2. 연구 도구

교사를 대상으로 한 설문은 1) TEE 실행 및 인증취득 동기/희망 및 미 희망요인, 2) TEE 수업관련 인식 및 원어민교사 대체 여부, 3) 원어민교사 활용의 효율성 관련 인식 등 3개 영역에서 총 15개의 자유 반응형 문항으로 진행하였다. 학생과 학부모를 대상으로 한 설문은 1) 원어민교사와 비원어민교사의 학업 효율성 비교, 2) TEE 수업 만족도 등 2개 영역에서 총 7개 자유 반응형 문항으로 진행했다.

IV. 연구 결과

TEE 인증 소지 교사들은 영어에 대한 관심과 초등교사의 기본 역량이라는 필요성에 의해 TEE 인증을 취득하였으며, 응답교사들의 66.99%는 50% 이상의 교실영어를 사용하고 있었다. 교실영어 사용이 어렵다고 답변한 교사들은 학생들의 이해능력 부족을 가장 큰 장애요인으로 꼽았다. TEE 인증 취득에 관심이 없는 교사들의 경우 동기가 충분하지 않거나 TEE 인증을 받지 않아도 영어수업을 진행하는데 어려움이 없기 때문으로 나타났다. TEE 인증제도의 필요성에 대해 응답교사들의 68.11%는 제도의 지속적인 보완 및 운영을 통해 원어민교사를 대체 할 수 있는 내국인교사 양성이 필요하다고 답변하였다.

전체 응답교사들 중 74.85%는 TEE 인증교사의 원어민보조교사 대체 가능성에 대해 긍정적인 의사를 밝혔다. 긍정적인 가능성을 답한 교사들 중 45.08%는 그 요인을

소요되는 비용에 비해 원어민보조교사의 자질이 보장되지 못하기 때문이라고 답변했다. 전체 응답교사들 중 25.15%는 그 가능성이 거의 없거나 전혀 없다고 답했는데, 가장 많은 31.91%의 답변을 차지한 요인은 학생과 학부모들이 아직도 원어민보조교사를 더 신뢰하는 경향이 있기 때문이라고 답변하였다.

TEE 수업을 받아온 응답학생들의 85.20%는 내국인교사의 TEE 수업에 대한 학업 효율성이 원어민교사의 경우와 비교하여 더 높다고 답변했다. 학생들은 한국인교사가 자신들의 모르는 부분을 더 잘 이해해주고, 한국어 사용이 가능하다는 것을 장점으로 들었다. 또한 80.83%의 학생들은 향후에도 한국인교사의 TEE를 활용한 영어수업을 받고 싶다는 의사를 밝혔다. 응답 학부모들 중 69.43%는 자녀가 원어민교사보다는 내국인교사와 TEE 수업을 통해 영어를 배울 때 학업 효율성이 더 높다고 답변했다. 또한 TEE 인증교사가 같은 모국어 사용자로서 학생들에 대한 이해가 높고 정규교사이기 때문에 신뢰도가 높다는 것을 장점으로 들었다. 그러나 TEE 수업에 참가하는 학생과 학부모들은 내국인교사가 진행하는 TEE 수업에 만족하면서도 학생의 경우는 19.17%, 학부모의 경우는 49.34%가 향후 원어민교사에게 수업을 받고 싶다는 의사를 밝혔다. 다시 말해 원어민교사에 대한 수요가 여전히 존재한다고 할 수 있다. 다만 학생들보다는 학부모 그룹에서 수요가 더 높다는 것이다.

V. 시사점

본 연구는 제주도내 초등학교에서 실시되고 있는 TEE 수업 현황과 이에 따른 교사, 학생, 학부모의 인식과 만족도를 알아보았다. 제주도 초등학교에서 영어교과목을 담당하거나 TEE 인증을 소지한 교사들은 한국인 영어전담교사가 TEE를 활용하여 50%이상 영어로 진행하는 영어수업을 가장 이상적인 TEE 수업형태로 제안했다. 이는 지난 10년 이상 막대한 예산을 투자하여 시행해온 원어민보조교사 제도에 대한 효율성을 확신하지 못하는 것이 주된 요인으로 밝혀졌다. 그러나 영어가 좋아서 영어심화연수에 적극 참여하고 TEE 인증 취득에 관심을 가졌던 교사라도 응답자 중 45%는 영어전담교사가 아니기 때문에 영어수업을 할 기회가 없다는 것을 맹점으로 꼽았다.

앞으로 TEE 인증제는 원어민교사를 대체할 수 있는 제도로 개선되고 발전되어야 할 것이다. 또한 내국인영어교사의 역량강화를 위해 원어민보조교사의 역할 역시 중요하다는 점을 인식하여, 두 그룹의 교사들이 각자의 노력과 상호 협력을 통해 교육예산 절감 및 교육효과의 최대화를 이루기 위한 개선책 연구에 더 많은 관심이 뒤따라야 할 것이다.

참고문헌

- 맹은경. (2009). 영어로 진행되는 영어수업에 대한 초등교사 및 학생들의 인식 조사. *Modern English Education*, 10(1), 177-206.
- 민찬규. (2009). 영어로 진행되는 영어수업에 대한 교사 의식 조사. *영어교육연구*, 20(20), 171-192.
- 박성근. (2014). *TEE 인증교사의 인식 및 태도 변화 연구*. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원, 청주.
- 이명주, 이명애. (2011). 영어로 진행되는 영어수업(TEE)에 대한 중고등학교 영어교사들의 인식 조사. *Modern English Education*, 12(3), 322-341.
- 이지은. (2011). *TEE 수업에 대한 초등학교 교사와 학생의 인식연구*. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.
- 정우미. (2009). *영어로 진행되는 영어수업에 대한 연구*. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원, 서울.
- 조미원. (2013). 영어로 진행되는 영어수업(TEE)에 대한 교사들의 인식조사. *현대영미어문학*, 31(2), 115-151.
- Braine, G. (2005). A history of research on non-native speaker English teachers. In Llurda, Enric (Ed.), *Non-native Language Teachers*(pp. 13-23) Hongkong: Springer US.
- Liu, L. (2008). Co-teaching between native and non-native English teachers: An exploration of coteaching models and strategies in the Chinese primary school context. *Reflections on English Language Teaching*, 7(2), 103-118.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349.
- Tajino, A. & Tajino, Y. (2000). Native or non-native: What can they offer? Lesson from team-teaching in Japan. *ELTED: English language teacher Education and Development*. *ELT Journal*, 54(1).
- Tang, C. (1997). The identity of the nonnative ESL teacher on the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL QUARTERLY*, 31(3), 577-579.

김희진

사이버한국외국어대학교

Email: hijean@cufs.ac.kr

Exploring a Teacher's Questioning and Feedback in English Language Art Classroom

Jung Ryu

Bucheon High School

I. INTRODUCTION

Not only educators but also stakeholders are concerned with effective teaching to improve student performance and learning motivation. It is assumed that when students get high quality teaching at school, they are more likely to perform well. Among many elements in teaching practice, teachers' verbal statements including questioning and feedback are important factors to determine quality teaching. Research questions that I found intriguing were: 1. What types of questions does a teacher dominantly use during instructional hours? 2. What types of feedback does a teacher dominantly use during instructional hours?

II. LITERATURE REVIEW

1. Teachers' Questioning as an Epicenter of Instruction

Much of teacher and student interaction occurred during instructional time play a critical role in that classroom talk can not only scaffold student thinking but also help construct content knowledge, determining the nature of discourse during English Language Arts classroom. Raised by teachers, questions can be used as an instructional cues to call for students' particular responses or thinking (Ozuem & Lancaster, 2014). Ozerk (2001) indicates that teachers' questions can be categorized depending on orientations in relation to curriculum. Academic questions involve topics and content knowledge in unites, whereas nonacademic questions include issues or practical guidelines for classroom management. Also, academic questions can be subdivided in accordance with "level of cognitive performance" (Ozerk, 2001). Citing *Benjamin Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*, Ozerk explained six levels of cognitive performance where questions at each level are required to do intellectual activities. At the bottom of Bloom's Taxonomy are the questions at the knowledge and comprehension levels, where these questions include recall or patterned responses. At this level, questions are typically lower order cognitive questions whose purpose is to find right or wrong answers. At the upper level, on the other hand, questions at the application, analysis, synthesis and evaluation are higher order questions requiring critical thinking.

According to Sardareh et al. (2014), closed ended questions corresponding to questions at the knowledge and comprehension level as indicated by Ozerk, are expected to be avoided by classroom teachers in that these questions are not beneficial for students to enhance autonomy, discouraging them to think and reflect learning processes. Instead, teachers are expected to use open-ended questions to promote students' higher order thinking skills which make deep-learning occur. It is reported that "good" questions provoke student thinking coming from their previous experience, and develop creative thinking (Roth, 1996). In other words, effective questions allow students to elicit their explanations, elaborate previous answers and, furthermore, predict what students expect to answer. A study conducted in British, however, shows that non-academic questions addressing classroom management, closed questions and open questions account for 57 %, 35%, and 8%, respectively (Wragg, 1993). These are what opposes to good questions suggested by Ozeum & Lancaster (2015). They summarize the nature of good questions as ones to reflect a genuine desire to find knowledge and to help think beyond the immediate data or experience.

2. Types of Feedback

Literature noted that effective feedback should be 1) intentional, 2) overt, 3) prompt, 4) direct, 5) specific, and 6) positive (Conroy et al., 2009). Two specific types of feedback were instructive feedback and corrective feedback. Instructive feedback aimed to provide additional information in a relatively short amount of time. Students could have an opportunity to respond correctly in accordance with target material. Corrective feedback allowed students to become aware of their errors and further provided them with chances to increase the likelihood of correct answers in the future. These two types of feedback were effective since students could expand their knowledge and learn from their mistakes (Conroy et al., 2009).

Tunstall et al.'s (1996) four types of feedback illustrated that teachers used these types of feedback to help motivate learners and to help them master contents. Furthermore, learners could associate their ability with their performance goals. Four types of feedback included "rewarding/punishing," "approving/disapproving," "specifying attainment/specifying improvement," and "constructing achievement/constructive" (Tunstall & Gripps, 1996). The first type, "rewarding/punishing," aimed to facilitate classroom management. Rewards or praise could be used to motivate students. The second type, "approving/disapproving," included comments on students' performance. Teachers did overall evaluative feedback on students' works. The third type, "specifying attainment/specifying improvement," was descriptive and identified both aspects of successful attainment and something to be corrected. Finally, "constructing achievement/constructive" feedback included description that helped students engage in a task in future. In sum, these four types of feedback helped students and teachers to build a positive learning environment and to provide extensive learning opportunities.

III. RESULTS AND DISCUSSION

The results were from observations of a 10th grade Language Arts classroom during a semester in 2014 and classroom interactions between the teacher and students were quite consistent throughout the semester. A series of observations were conducted to explore teachers' questioning and feedback patterns, which is based on an ethnographic perspectives. According to descriptive findings from the analysis of classroom discourses, students generally responded to the teacher's questions, and based on the students' responses, the teacher provided positive or negative feedback. When the students' answers were correct, the teacher provided praise or confirmed their answers. For wrong answers (there were not many wrong answers in this study), the teacher gave the correct answers or asked more questions to elicit correct answers. Classroom interactions mainly occurred between the teacher and students, rather than between students.

Teacher-centered classroom

A teacher's questioning is a critical factor in eliciting students' responses. The teacher's pattern of questioning sets students' expectation and helps them to generate appropriate forms of answers during classroom interactions (Sitko & Slemon, 1982). However, not all questions have the same quality to increase student's cognitive and language development. Some questions stimulate students' responses with quality answers, whereas other questions just test students' memorization to remember partial information. Sitko & Selmon (1982) pointed out that many teachers use cognitive-memory or factual-recall types of questions during the class. The findings in Table 1 are consistent with previous research that most teachers tend to ask factual-recall questions during instructional hours.

Table 1

Percentage of teacher and student talk (Average per class)

Teacher Talk (%)	Student Talk (%)
Number of line / Total lines	Number of lines / Total lines
258/321 = 81%	63/321 = 19%

The classroom teacher, Ms. King, dominated the talk and students passively responded to her questions. Waiting time for students' answers was also very short. Before students' completed their answers, she added more information or encouraged other students to answer the questions. The low amount of student talk represented that the teacher had control over classroom discourse, which made following turn-taking practice difficult between them. Another disadvantage of dominant teacher talk was that this practice made it harder for the teacher to assess students' strengths as well as weaknesses, because students did not have opportunities to show their knowledge and understanding of content (Leung & Mohan, 2004). Most of all, the teacher mainly depended on her lecture and spent most of the time in providing examples to support her explanations. For example, Ms. King's questions were limited to asking factual information, instead of assessing students' performance and promoting learning. The first extract shows that students did not expand their ideas, but responded to the teacher's questions.

As for the types of feedback, she provided it based on whether students' answers were correct or incorrect. When students' answers were what she expected, she praised them, confirmed their answers, and added more information by asking more questions. There were not many incorrect answers from students during this class, but the teacher immediately responded that the answer was not correct without adding more information. Therefore, this study focuses more on the teacher's positive feedback than negative ones.

Extract 1)

T: The next thing is, what is a compromise? Can you guys tell me what a compromise is? Don't read up there.

S: A midway between two extremes.

T: **Yes, good.** A compromise, that's making a concession, making an agreement, coming to a middle.

.....

T: Listen. Everybody will go before you leave, so I suggest you listen. Go ahead, Eric.

S: The topic was...

T: **That's good.**

Extract 1 showed how Ms. King used positive feedback with students. In the context, it could be interpreted more as a positive statement than literal praise. After confirming a student's answer, she added more information to explain the definition of "a compromise." In the second conversation, she praised Eric's topic but did not provide high quality constructive feedback about the topic. Also, no "specific, accurate, and process-oriented feedback," what we called effective feedback, was found throughout this lesson.

To summarize Ms. King's questioning and feedback pattern, the following are the results of this study.

- The teacher's talk dominated classroom discourse.
- The teacher depended on lecture style instruction.
- The teacher used factual-recall questions
- The teacher rarely provided constructive feedback.

The findings of this study have limitations. In spite of consistency in the classroom pattern, it will be necessary to analyze more classroom interactions to see how teachers use different types of question strategies

and feedback to motivate students. In addition, I found that this teacher provided written feedback to individual students along with rubrics in the lesson. In this case, her students may receive more individualized constructive feedback than in the aural format. Finally, I only observed one 10th grade Language Arts classroom, which makes it harder to generalize to other settings. More consideration would be needed to see how the teachers and students think about questioning and feedback effects through individual or focus group interviews.

REFERENCES

- Conroy, M., Southerland, K., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior Winter*, 18-26.
- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom context. *Language Testing*, 21 (3): 335-359.
- Özerk, K. (2001). Teacher-Student Verbal Interaction and Questioning, Class Size and Bilingual Students' Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 353-367.
- Ozuem, W., & Lancaster, G. (2015). Questioning: a path to student learning experience. *Education+ Training*, 57 (5), 474-491.
- Sardareh, S. A., Saad, M. R. M., Othman, A. J., & Me, R. C. (2014). ESL Teachers' Questioning Technique in an Assessment for Learning Context: Promising or Problematic? *International Education Studies*, 7 (9), 161.
- Sitko, M., & Slemon, A. (1982). Developing teachers' questioning skills: the efficacy of delayed feedback. *Canadian Journal of Education*, 7 (3): 109-121.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22, 4: 389-404.
- Wragg, E. C. (2002). *Primary teaching skills*. Routledge.

Jung Ryu
92-70 Kyungin-ro, Soa-gu, Bucheon,
Gyeonggi-do, Korea
Tel: (032) 611-9431 / C.P.: 010-8910-4150
Email: skynism@hanmail.net

예비 영어 교사들의 자기평가 활용 마이크로티칭의 효과

김지은

가톨릭관동대학교

I. 서론

교사의 자질 중 가장 중요한 것은 좋은 수업의 기준에 부합하는, 실제 수업 능력일 것이다. 교사 임용 시험에서도 수업실연의 시간과 배점을 늘려 실제 수업의 평가를 강화하였다. 최근 예비교사들의 이러한 실제 수업 능력을 향상시키기 위한 방법으로 많이 사용되는 것이 마이크로티칭(microteaching) 분석방법이다. 마이크로티칭은 1963년 스탠포드 교사능력 평가 지침(Stanford Teacher Competence Appraisal Guide)을 개발하고 이를 교사 교육에 적용함으로써 발전하게 되었고 1980년대에 비디오 분석을 통한 교육이 이루어졌다고 한다. 마이크로티칭은 주로 한 차시의 수업을 계획하되, 실제 수업 장면을 축소한 수업을 녹화하고, 이를 바탕으로 수업을 분석한 다음, 동료나 자기 피드백을 통해 반성하는 것이다(정태희, 2004, 조영남, 2011). 미국을 비롯한 외국의 경우는 이미 1960년대부터 마이크로티칭과 관련한 연구들이 진행되어 오고 있는 반면, 국내에서는 2010년에 실시된 3주기 교원양성기관 평가지표 중 ‘수업행동분석실의 확보 및 활용’ 과 ‘예비교사 수업수행능력’으로 본격적으로 관심을 갖게 된 것으로 보여진다. 따라서 이에 대한 연구가 마이크로티칭의 중요성에 비해서는 많지 않다. 특히 마이크로티칭 절차 중에는 자기평가도 포함 되는데, 예비교사 스스로가 여러 자료들을 바탕으로 평가 항목을 만들고 이를 바탕으로 자기평가를 하는 완전히 예비교사 주도적인 자기평가를 바탕으로 한 마이크로티칭에 대한 연구는 찾아보기 어렵다. 마이크로티칭에서 1차 녹화와 2차 녹화의 차이가 1차 녹화에서는 평가 항목 숙지 부족인 경우도 있는데, 예비교사들이 평가 항목에 대해서 토론하고 주도적으로 선정하는 경우는 이러한 영향을 줄일 수 있을 것으로 판단된다. 또한 평가항목에 대해서 충분한 토론과 숙지가 이루어진 경우, 1차 평가에서의 피드백 경향도 그렇지 않은 경우와 달라질 것으로 예측된다. 따라서 본 연구는 예비교사들이 한국교육과정 평가원의 수업 전문성 일반 기준(2006)과 최윤영, 이정량, 김수연 (2012) 등의 자료를 중심으로 본인들이 만든 평가 기준을 바탕으로 본인의 수업을 평가하고 다시 녹화하여 자기평가와 교사평가를 바탕으로 재평가했을 때의 효과를 살펴보고, 자기주도적 자기평가를 통한 마이크로티칭의 효과를 알아보는 것을 그 목적으로 한다.

II. 연구 방법

본 연구에서는 예비 영어교사들의 마이크로티칭 효과를 알아보기 위해 사범대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 하였다. 먼저 1차 마이크로티칭을 녹화한 자료를 바탕으로 자기 자신의 수업을 관찰, 평가하고 본인의 수업을 반성한 후, 2차 마이크로티칭을 다시 실시하였는데, 1차 마이크로티칭 후에 교사가 준비한 자료를 바탕으로 소그룹으로 평가항목을 재구성하여 자기평가 항목을 만들도록 하였다. 예를 들면, 학생들의 동기를 유발 방법에 대한 내용이나, 효과적이고 유의미한 활동이 포함되었는지, 학생들과의 상호작용은 잘 되었는지, 영어 사용은 어떠한지 등의 내용이 포함되었다. 이 항목들은 다시 전체 수업에서 토론되고 하나의 평가 항목으로 통일하였다. 본인들이 만든 자기평가 항목을 바탕으로 자신의 1차 수업에 대하여 10점 척도로 점수를 주고 이에 대한 서술형 보고서를 제출하였다. 서술형 보고서는 본인의 수업에서 잘된 부분과 제대로 이루어지지 않은 것을 모두 서술하였다. 이후 개인적인 수업 연습의 시간을 약 한 달간 가진 후에 동일한 주제로 2차 마이크로티칭을 하고, 동일한 자기평가지로 자신의 수업을 평가하고, 1차와 마찬가지로 서술형 보고서를 제출하였다. 마이크로티칭의 시간은 약 15분 정도로 개인적으로 시연하도록 하고, 수업은 컴퓨터를 사용하지 않고 종이에 붙이는 자료와 판서 중심의 수업을

하도록 하였다. 마이크로티칭의 주제는 예비교사들이 원하는 주제를 영어 교과서를 바탕으로 자유롭게 선정하도록 하였는데, 주제와 교과서의 부분은 1차와 2차가 동일하도록 하였다. 두 번의 마이크로티칭이 끝난 후에는 1차와 2차 자기 평가 점수의 차이를 SPSS로 분석하였다. 또한 1차와 2차 마이크로티칭 이후의 자기 보고서의 내용을 분석하여 마이크로티칭의 효과를 질적으로도 분석하였다.

III. 연구 결과 및 논의

예비 교사들은 평가 항목을 크게 수업 전 후 정리, 교수방법, 상호작용, 교실영어사용, 교실운동으로 나누었으며, 수업 전 후 정리에는 1. 인사와 일상생활에 대한 관심표현으로 수업 전, 후 환기를 하였는가? 2. 지난 차시 수업내용에 대한 간단한 복습과 본 차시 학습내용에 대한 연관성 제시를 하였는가? 3. 본 차시 학습목표와 주요학습내용에 대한 적절한 요약 및 정리를 하였는가?가 포함되었고, 교수방법에는 4. 명확한 학습목표 제시, 학생의 흥미와 동기를 유발할 수 있는 주제와 연관된 학습활동을 하였는가? 5. 학습활동에 대한 명료한 설명과 적절한 학습자 집단구성 및 역할분담을 하였는가? 6. 학습활동의 평가 기준을 제시 하였는가? 가 포함되었다. 상호작용에는 7. 교사와 개별학습자, 교사와 전체 학습자 및 학습자 간 상호작용 독려를 하였는가? 8. 학습자의 질문에 대한 적절한 답변 및 학습활동에 대한 피드백 제공 하였는가? 가 포함되었고, 교실영어에는 9. 교사 영어의 전달력, 명료성, 유창성, 정확성이 있는가?가, 교실 운동에는 10. 자연스럽게 매끄러운 교사의 자신감 있는 수업진행을 하였는가?가 각각 포함되었다.

이를 바탕으로 자기평가를 한 결과 평가 점수의 평점에서 1차와 2차에 유의미한 차이가 있었으며, 특히 상호작용과 교실 영어, 교실운동에서 그 차이가 컸다. 예비 교사들이 직접 평가항목을 만들어 보았기 때문에 이미 평가가 될 요소들은 1차에서도 모두 포함했고 신경을 썼으나, 자신감이나 교실 영어에서의 유창성, 자연스러운 상호작용은 1차를 바탕으로 한 자기 평가 이후 많이 향상된 것으로 보인다. 서술형 평가에서는 1차 평가에서는 시선처리나 태도에 대한 내용이 많았으나, 2차 평가에서는 현저하게 줄어든 것을 알 수 있었다.

참고문헌

- 교육인적자원부. (2006). 영어교육 혁신 방안정책 참고자료. 서울: 교육인적자원부 학교정책 추진단.
 정태희. (2004). 마이크로티칭 기법을 활용한 발표수업이 대학생의 자기효능감에 미치는 효과, *교육과정연구*, 22(4), 189-208.
 조영남. (2011). 마이크로티칭과 초등 예비교사교육; 초등 예비교사들의 인식과 자기평가를 중심으로, *초등교육연구*, 24(1), 65-84.
 최윤영, 이경량, 김수연 (2012). 예비 영어 교사의 영어 수업 진행 능력 평가를 위한 평가 도구 개발 연구: 신뢰도, 타당도, 문항의 질 검증. *Foreign Languages Education*, 19(3), 315-340.
 Chung, T. H. (2004). The Effect of Speech Activity using Microteaching on Self-Efficacy, *The journal of curriculum studies*, 22(4), 189-208.

김지은
 가톨릭관동대학교 영어교육과
 210-701 강원도 강릉시
 Tel: (033)649-7816 / C.P.: 010-4197-5282
 Email: jjeunkim@cku.ac.kr

고등학생의 영어 학습 스타일과 학습 전략 차이에 관한 연구

김혜선

대구남동초등학교

김묘경

숙명여자대학교

I. 서론

과거 영어 수업에서 학습자의 흥미나 수준을 다 파악하지 않고 교사 중심의 전통적인 수업방식과 교과서만을 이용한 점은 꾸준히 비판적이었다. 우리나라에서는 7차 교육 과정부터 수준별 수업을 시도하여 영어 점수별로 반을 나누어 자신의 수준에 맞는 수업을 듣도록 하였다. 이러한 수준별 수업 효과에 대한 연구들이 보고되고 있지만, 실질적으로 학습자가 어떠한 수업을 원하는지, 흥미와 동기부여를 줄 수 있는 수업방법과 자료는 무엇인지에 대한 자료는 부족하다.

본 연구에서는 영어 수업을 듣고 있는 고등학교 상·중·하의 외국어 학습 스타일과 외국어 학습 전략을 비교 분석해 어떠한 차이가 있는지 보고자 한다. 또한, 수준별 수업에 대한 만족도와 두 집단 사이에 외국어 학습 스타일과 학습 전략에 대한 인식을 비교 분석해 보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 영어 교수법의 역사

외국어 습득 이론과 교수방법에 대한 이론의 수업을 고려한다면, 인간 행동의 가장 근본적 측면이라 할 수 있는 정의적 측면을 바탕으로 학습자의 언어 습득을 이해해야 한다. 정의적 영역(affective domain)은 자기존중, 귀인이론과 자기 효능감, 억압, 위험수행, 불안, 동기로 이루어져있다. 학습자에게 외국어 학습 스타일과 학습전략의 사용이 단순히 수업에서의 흥미나 동기유발을 이끌어내기 위한 것은 아니다. Carl Rogers는 모든 학습은 학습자의 장기기억으로 보내주기 위한 것이며, 새 정보를 이전에 알고 있는 것이나 학습한 것과 관련시키도록 하는 인지전략인 정교화가 필요하다고 주장했다.

2. 외국어 학습 스타일과 학습전략

학습 스타일(learning style)이란 학습자들이 어떠한 방식으로 학습 환경에서 반응하고, 지각하고, 상호작용 하는지의 비교적 안정된 지표를 가진 인지적, 정서적이며 생리학적인 특징들로 고려되어 진다는 것을 의미한다. 학자에 따라 다양한 분류로 나누어지지만, 본 연구에서는 크게 대부분의 학습자에게 나타나고 있으며 선호하는 장 독립성과 장 의존성, 시각적·청각적·신체적 스타일로 구분 지으려 한다. Chapelle과 Roberts(1986)는 장 독립성의 스타일은 외국어 학습에 있어서 전통적이며, 분석적이며, 필기시험과 구두시험을 측정하기에는 성공적인 방법이라 주장했다. 자신의 공감적, 사회적 외향성, 타인에 대한 감수성으로 인해 외국어 의사소통적인 측면에서도 긍정적인 결과를 가져온다고 하였다. 또한, Elliot(1995a, 1995b)에 의하면 장 독립성과 발음의 정확성 사이에는 연관성이 있으며 효과적인 외국어 유창성을 기대할 수 있다고 했다.

Reid(1987)는 시각적인 학습 스타일과 청각적인 학습 스타일에 있어서 다양한 문화를 가진 학습자가 섞인 연구를 하였다. 자기 보고 설문지의 결과에 의하면 학습자 자신의 학습 스타일의 선호도를 평가했으며, 한국 학습자는 주로 미국인 학습자 보다는 시각적인 스타일을 선호했다. 일본인 학습자는 중국인과 아랍 학습자 보다는 청각적인 스타일을 조금 더 선호하였다.

학습전략은 O'Malley와 Chamot(1990)에 의해 종합적인 연구를 해 왔으며 이전의 분류보다 종합적이며 체계적으로 나누었다. 학습 전략은 크게 상위인지 전략, 인지 전략, 사회 정의적 전략으로 나누어지며 세부적으로는 24가지 전략으로 나타났다. Oxford(1990)의 학습 전략 분류는 더 광범위하고 구체적으로 분류하였으며 교수자에게 중요성과 관심을 갖도록 만들었으며, 학습 전략은 크게 직접 전략과 간접 전략으로 분류된다. 직접 전략은 학습에 직접적으로 영향을 미치는 전략으로 기억전략· 인지전략· 보상전략으로 분류되며, 간접 전략은 간접적으로 영향을 미치는 전략으로 초인지 전략· 사회적 전략· 정의적 전략으로 분류된다. 현재 널리 사용되고 있는 외국어 학습 설문지인 Oxford(1990a)가 개발한 언어 학습 전략 목록(Stratgy Inventory for Language Learning)이 있다. SILL은 50개의 전략 항목을 포함하여 학습전략을 측정하기 위해 Likert 척도를 이용해 의사소통 전략을 통합한 분류체계를 제시하였다.

III. 연구 방법

외국어 학습 스타일과 학습 전략을 위해 선행연구들에서 사용된 설문지를 비교하여 Wintergerst의 2인(2002)의 Learning Style Indicator(학습스타일지표)과 Oxford(1990a)의 Strategy Inventory for Language Learning(SILL)을 고등학생이 이해하기 쉽도록 약간 수정 보완하여 설문조사를 실시하였다. 대구시 인문계 고등학교 여섯 군데의 1,2학년 학생 637명을 대상으로 선행연구를 참고해 재구성한 설문조사를 실시하였고 교사 3명과 학생 10명을 대상으로 한 사후 인터뷰를 시행하였다. 수집된 자료의 결과를 위해 SPSS(20.0 ver.)프로그램을 사용하여 통계 처리를 하였으며 응답자의 기본적인 사항과 문항별 수치를 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였다. 각 문항별, 하위범주별 결과를 알아보기 위해 평균 수치와 분산분석을 실시하였으며 구체적인 평균차이 검증을 상· 중· 하 간의 Bonferroni 사후검정을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 결론

1. 외국어 학습 스타일과 외국어 학습 전략 설문조사 결과

1) 외국어 학습 스타일에 대한 조사 결과

수준별 영어 수업을 듣고 있는 상· 중· 하 간의 외국어 학습 스타일에 대한 조사 결과에서 세 그룹간의 차이는 존재하였다. 다만, 설문지 문항 19번은 그룹 활동과 관련된 스타일을 나타낸 질문에서는 상· 중· 하 모두 평균 숫자의 차이가 없다고 나타났으며 모든 학생들이 좋아하지 않는 것으로 나타났다. 그 이유를 인터뷰 조사로 물어본 결과 대부분의 고등학생들이 다른 친구들과 외국어 학습을 하게 되면 집중을 잘 못하거나 놀게 되기 때문에 혼자서 학습을 많이 하는 방법을 선호한다고 하였다.

표 1

외국어 학습 스타일에 대한 조사 결과

요인	구분	응답자 수	평균(5)	표준편차	유의확률
Project Orientation 프로젝트지표	상	165	2.46	0.67	.00
	중	303	2.81	0.59	
	하	169	3.17	0.66	
Group Activity Orientation 그룹활동지표	상	165	2.90	0.88	.001
	중	303	2.96	0.85	
	하	169	3.22	0.88	

Individual Activity Orientation 개인활동지표	상	165	2.46	0.73	.00
	중	303	2.76	0.66	
	하	169	3.15	0.79	

2) 외국어 학습 전략 조사 결과

수준별 영어 수업을 듣고 있는 상·중·하 간의 외국어 학습 전략에 대한 조사 결과에서 세 그룹간의 조사 결과는 기억전략, 인지전략, 보상전략, 상위인지 전략, 정의적 전략과 사회적 전략 사이의 상·중·하 간의 차이가 나타났으며 ‘상’ 반이 ‘하’ 반보다 ‘중’ 반이 ‘하’ 반 보다 여섯 가지의 전략들을 더 잘 사용하였고 알고 있었다.

표 2

외국어 학습 전략 조사 결과

요인	구분	N(명)	평균(5)	표준편차	유의확률
Memory Strategy 기억전략	상	165	2.96	0.64	.00
	중	303	3.21	0.62	
	하	169	3.50	0.7	
Cognitive Strategy 인지전략	상	165	2.69	0.67	.00
	중	303	2.99	0.64	
	하	169	3.31	0.67	
Compensation Strategy 보상전략	상	165	2.82	0.73	.00
	중	303	3.08	0.69	
	하	169	3.47	0.73	
Metacognitive Strategy 상위인지 전략	상	165	2.67	0.79	.00
	중	303	2.95	0.72	
	하	169	3.42	0.75	
Affective Strategy 정의적 전략	상	165	3.02	0.68	.00
	중	303	3.24	0.61	
	하	169	2.57	0.65	
Social Strategy 사회적 전략	상	165	3.23	0.92	.00
	중	303	3.51	0.82	
	하	169	3.82	0.80	

3) 학생 인터뷰 결과

열 명의 고등학생들에게 연구와 관련된 추가질문을 하였고, 인터뷰의 결과 상위 집단에 있는 학생은 영어 학습의 흥미와 재미를 느꼈으며 다양한 학습 스타일을 사용하면서 자신만의 학습 방법으로 만들었다. 대체적으로 영어를 공부나 학문이 아닌 의사소통의 한 수단으로 인식하고 있었다. 하위집단에서는 자신만의 구체적인 학습 스타일과 전략을 가지고 있거나 사용하지 않는 학생이 대부분이었다. 영어를 공부라 생각하고 부담스러워하고 어려워하고 왜 배워야 되는지조차 모르는 학생이 많았지만, 상위집단에서는 정확한 목표가 있으며 구체적인 학습 스타일과 전략을 파악해서 스스로 동기부여가 되도록 학습하고 있었다.

2. 결론 및 시사점

전체적인 데이터 분석 결과, 수준별 수업을 듣고 있는 고등학생의 상위집단과 하위집단간의

외국어 학습 스타일과 학습 전략에서 차이를 보였다. 외국어 학습 스타일에서 상위집단이 하위집단보다 프로젝트 활동, 그룹 활동과 개인 활동에서 높은 수치를 나타냈으며, 의사소통적인 것과 활동적인 것이 두드러지게 나타났다. 상위집단과 하위집단 사이에서는 영어를 대하는 사고와 태도의 차이도 존재한다는 것을 발견 하였다. 상위 집단은 자신만의 다양한 스타일을 알고 있으며 활용하는 것으로 나타났다. 그러나 그룹 활동과 관련된 스타일을 나타낸 질문에서는 상·중·하 모두 평균 숫자의 차이가 없다고 나타났으며 모든 학생들이 좋아하지 않는 것으로 나타났다. 그 이유를 사후 인터뷰 조사로 물어본 결과 대부분의 고등학생들이 다른 친구와 외국어 학습을 하게 되면 집중을 잘 못하거나 효율성이 떨어지게 되므로 혼자서 학습을 많이 하는 스타일을 가진다고 하였다.

외국어 학습 전략에서는 상위 집단이 하위집단보다 기억전략, 인지전략, 보상전략, 초인지 전략, 정의적 전략과 사회적 전략 사이의 차이가 존재했으며 더 잘 활용하는 것으로 나타났다. 학습전략의 활발한 사용은 영어 능력과 관련이 있다는 점을 다시 확인하였으며 특히 인지전략과 상위인지전략이 성공적인 학습자들과 밀접한 관련이 있음을 발견하였다.

본 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫 번째, 수준별 영어 수업을 듣고 있는 고등학생의 외국어 학습 스타일과 학습 전략을 높이기 위해서는 통해 학습자가 영어에 대해 관심을 갖도록 교사는 다양한 수업준비를 해야 한다. 또한, 각각 학습자의 성격과 학습 방법, 특성 등을 파악하여 흥미와 동기부여를 할 만한 수업자료를 제시 해야 한다. 두 번째, 수준별 영어 수업을 듣고 있는 고등학생의 영어를 대하는 부정적인 태도와 인식도 고치도록 노력해야 하며, 영어권 문화 · 규범 · 가치관을 배울 수 있도록 교사의 철저한 자료준비가 필요하다.

즉, 교사는 수업에 있어서 학습자의 학습 스타일을 고려하고, 수업 환경과 내용에 따라 자신의 학습 스타일을 고려하고 확대할 수 있도록 기회를 제공하는 것이 필요하다. 그러기 위해선 학습자들에게 학업에 대한 외적 및 내적 동기를 부여하고, 동시에 학습자들이 가장 많이 사용하고 있는 전략 외에 다양한 학습 전략을 소개하여 이를 활용할 수 있도록 관심을 기울여야 할 것이다.

참고문헌

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th). Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*(3th). White Plains, NY : Pearson Education
- Chapelle, C. & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence a predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36, 27-45.
- Elliott, A. (1995b). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *Modern Language Journal*, 79, 530-542.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York : Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990a). *Language learning strategies:What every teacher should know*. New York : Newbury House.
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Rogers, C. (1977). *Carl Rogers on personal power*. New York: Delacorte.
- Wintergerst, A., DeCapua, A., &Verna, M. (2002). An Analysis of One Learning Styles Instrument for Language Students. *TESL Canada Journal*, 20, 16-37.

42985 대구광역시 달성군 논공읍 논공로 258 (북1리 1-23번지)

Tel: (053) 235-1210 / C.P.: 010-6290-6927

Email: lovekhs1004@naver.com

김묘경

숙명여자대학교 영어영문학부

04310 서울시 용산구 청파로 47길 100

Tel: (02) 710-9321 / C.P.: 010-4304-2846

Email: incairo@sookmyung.ac.kr

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 전문기 (건국대)			
15:00-15:25	Online Tools for English Language Learning Glenn Stockwell (Waseda Univ.)	백주현 (부산교대)	장지연 (명지대)
15:25-15:50	대학 온라인 영어 학습시스템 개발 및 운영 사례 하종범 (금오공대)	남은희 (한경대)	허선민 (우송대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	제2언어 학습자 영어 작문 코퍼스 비교 분석 전문기/김지은/소미현 (건국대)	이영아 (청주교대)	최경희 (한양여대)
16:30-16:55	The Effect of Listening Comprehension Through Vocabulary Learning by the Computer-Assisted Multimedia 이유화 (계명대)	전윤실 (협성대)	남은희 (한경대)
16:55-17:20	자아존중감과 영어학습 성취도, 흥미도 관계 연구: 나르시시즘과 불안감을 중심으로 김주연 (세계사이버대)	장지연 (명지대)	윤서영 (백석대)

Online Tools for English Language Learning

Glenn Stockwell

Waseda University

I. INTRODUCTION

Deciding on what tools to choose from the ever-increasing range of possibilities is a difficult task for language teachers, and this can be very stressful for those who are new to the field. The rapid developments in technology mean that providing lists of available technologies is a challenging undertaking, and there is a need to consider the technologies according to their functions rather than looking at individual technologies. The purpose of this paper is to identify potential categories for learning tools to allow teachers to have a clearer idea of where they may fit their learning needs.

II. CATEGORIES OF ONLINE TOOLS

Research into technology use in second language teaching and learning has revealed that there are trends in the technologies that have been used over time. It should be noted, however, that there are likely to be overlaps between the categories, and some tools may fit into more than one category. The types of tools are not limited to the platform through which they are used (i.e., desktop vs. laptop vs. tablet vs. mobile phones, etc.), therefore these have not been considered as tools per se. The categories are presented below:

Communication tools: This includes various forms of computer-mediated communication tools text-based tools like email and messenger tools (Stockwell & Harrington, 2003), but it also includes newer means of communication including video and audio chat (Wang, 2004) as well as social networking tools (Mok, 2013).

Learning management tools: Commercial and free learning management systems (LMS) have been around for some time and include tools such as Blackboard and Moodle (e.g., Broadaway, 2012). These have typically required administrators to manage servers, but other options are becoming available where this is taken care of by third-party organizations.

Courseware: These are tools that are intended specifically for language learning, and will generally include some form of instructional design, which also encompasses a teaching approach and feedback on learner output. There are many commercial courseware packages available that have been the focus of research (e.g., Silsbee & Grogan, 2012).

Resources/Information repositories: Typically accessed through the Internet, there is an enormous amount of information that is available for learners. Accessing this can take place through search engines or other database tools (e.g., concordancers), and some degree of curating is necessary to make it manageable for learners (Simina & Hamel, 2005).

Educational games: Providing learning opportunities through games is an area that has attracted a good deal of interest in recent years with the goal of sustaining task engagement, but teachers are still faced with the challenge of balancing the educational and entertainment aspects (Cornillie, Clarebout, & Desmet, 2012).

Virtual environments: These are tools that enable learners to immerse themselves in an environment, typically using avatars which can interact with others and elements inside the environment. These may include tools that have no inherent purpose apart from interaction between participants (Peterson, 2010) or various forms of role-playing games (Rama, Black, van Es, & Warschauer, 2012).

Generic tools: There are a range of tools such as word processors, presentation software, and audio and video

players which are not specifically designed for learning purposes but which can be used for language learning depending on how they are used (e.g., Flowers, 2015).

III. CONCLUSION

Using tools effectively in language teaching and learning environments depends heavily on understanding the potential uses of the tools and seeing how they may fit into the larger picture. Seeing how these tools have been used in practice can provide insights as to how they may be used in a wider range of contexts.

REFERENCES

- Broadaway, R. (2012). Content-based instruction using Moodle: Teaching with TEDTalks. *The JALT CALL Journal*, 8 (3), 211-231.
- Cornillie, F., Clarebout, G., & Desmet, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics. *ReCALL*, 24 (3), 257-278.
- Flowers, S. (2015). Friendship and reciprocity as motivators in CSCL. *The JALT CALL Journal*, 11 (3), 191-212.
- Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study. *ReCALL*, 22 (3), 273-292.
- Silsbee, S., & Grogan, M. (2012). Developments in ongoing English classes using electronic courseware for multi-level repeaters. *The JALT CALL Journal*, 8 (3), 243-252.
- Mok, J.C.H. (2012). Facebook and learning: Students' perspectives on a course. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 2(3), 131-143.
- Rama, P.S., Black, R.W., van Es, E., & Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in World of Warcraft. *ReCALL*, 24 (3), 322-338.
- Simina, V., & Hamel, M.-J. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *ReCALL*, 17 (2), 217-228.
- Stockwell, G., & Harrington, M.W. (2003). The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions. *CALICO Journal*, 20 (2), 337-359.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8 (3), 373-396.

Glenn Stockwell
Waseda University
1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo, Japan, 169-8050
Tell: +81252863878
Email: gstock@waseda.jp

대학 온라인 영어 학습시스템 개발 및 운영 사례

하종범

금오공과대학교

I. 서론

본 연구는 K대학이 학부교육 선도대학 육성사업(ACE사업)의 일환으로 자체 개발한 온라인 영어 학습시스템을 자체 시범 운영하여 그 효과와 문제점을 파악하여 합리적인 운영방안을 제시하는데 그 목적을 둔다.

II. 이론적 배경

1. 웹/모바일 기반 영어학습

조세경(1998)에 따르면, 웹기반 영어 학습은 능동적인 학습, 자발적인 학습, 상호 작용적인 학습, 협동 학습, 실제적인 학습을 가능하게 하여 원어민을 대신할 수 있는 가장 좋은 매체로 등장하고 있다. 정양수(2000)는 웹이 영어교육에 기여하는 이점을 아래와 같이 제시하고 있다.

- 영어학습에 대한 긍정적 태도를 길러줌
- 무한한 정보를 접할 수 있는 기회 제공
- 영어학습을 촉진시키는 새롭고 효율적인 교재가 됨
- 학습자들의 학습의욕을 고취시킴
- 학습자 중심의 영어학습 가능
- 학습자 특성에 맞는 영어학습 가능

이에 따른 온라인 영어 학습 시스템을 제작하여 상용화하여 운영하는 업체들이 늘어나고 있고, 대학 등 교육기관에서 이러한 온라인 학습 시스템을 도입하는 경우도 종종 있다.

III. kit 온라인 영어 학습 및 평가 시스템

1. 개발 목적

K대학은 2012년 ACE사업의 재정지원 대학으로 선정되었으며, 이에 글로벌 역량강화 사업의 일환으로 본 시스템을 개발하게 되었다. K대학의 경우, 재학생들의 낮은 영어 능력으로 인해 대학에서의 전공학습과 양질의 취업을 하는데 걸림돌이 되고 있고, 기존 영어 교과과정만으로는 기초가 떨어지는 학생들을 아우르지 못하는 것이 현실이다. 동시에 외부 업체에서 제공하는 온라인 영어 학습시스템 도입 방안은 주기적으로 사용료를 지불해야 한다는 재정적 부담이 있는 바, 상대적으로 적은 비용으로 K대학 학생들의 특성을 최대한 반영한 자체 온라인 영어 학습시스템을 구축하게 되었다.

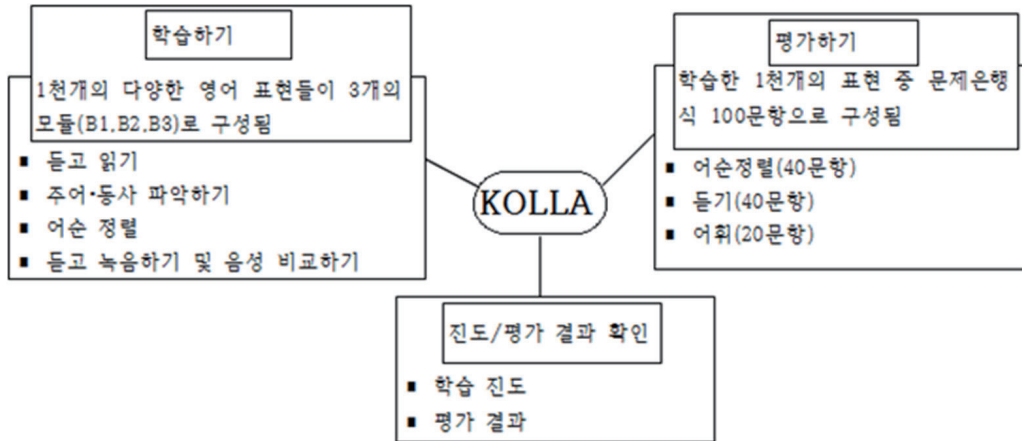
2. 시스템 구성

시스템은 학습과정과 평가과정으로 나뉘어지며, 학습과정은 1천개의 기본 영어문장으로 구성된 3개의 모듈(B¹1, B2, B3)로 구성된다. 학습과정은 단계1 (듣고 읽기), 단계2 (주어·동사 파악하기), 단계3 (어순 정렬), 단계4 (듣고 따라하기)로 구성되며, 평가과정은 단계1 (어순정렬 40문항), 단계2

¹ 여기서 B는 초급(beginner)을 의미하며, 추후 2단계 사업 선정 시 중급(intermediate)과 고급(advanced) 과정 개발을 염두에 둔 것이다.

(듣기 40문항), 단계3(어휘 20문항)으로 총 100문항으로 구성된다.

그림 1 시스템 구성



3. 구동 시스템 요구사항

구동 시스템 요구사항은 아래와 같다.

표 2

구동시스템 요구사항

구분	시스템 환경
운영체제	CentOS 5
언어	JAVA
데이터베이스	MySql 5
웹 어플리케이션 서버	Apache Tomcat 6

IV. 시스템 운영

1. 시스템 운영 현황

1학년 교양필수 교과목 “영어읽기와이해”를 수강하는 1,553명의 학생들을 대상으로 교과목과 연동한 과제 형태로 진행하였다. 학기 초에 시스템의 목적, 구성, 사용방법 등에 관한 안내를 하고, 과제 요구사항으로 학습과정 1회 및 평가 3회 수행해야 한다는 지침을 전달 하였다. 아울러 교강사는 시스템의 관리자 모드에서 과제 진행사항을 수시로 모니터링하여 학생들의 진도 관리를 하도록 하였다.

2. 시스템 운영 결과 및 논의

1) 평가 점수 결과

모든 학습 과정과 3회의 평가를 완수한 1,012명의 학생에 대한 평가 결과를 보면, 표 1에서와 같이 사전 평가 점수에 비해 3차 평가 점수가 낮게 나왔다. 이는 평가 점수가 아닌 평가 여부만 교과목 성적에 과제점수로 반영되었고, 더욱이 기말시험 기간과 과제 종료 시기가 근접하여 학생들이 막바지에 성실하게 3차 평가에 임하지 않은 탓으로 보인다.

표 1

1차 및 3차 평가 점수

평가	평균	인원
1차 평가	76.10	1,012
3차 평가	71.52	1,012

2) 시스템 사용 만족도

표 2에서 보듯이 전반적인 만족도는 3.09으로 보통(3)을 약간 상회하는 정도인데, 학생 설문 결과에 의하면 시간에 비해 너무 방대한 분량의 학습량을 책정한 것과 서버 접속의 잦은 오류가 주요인으로 지적되었다. 아울러 콘텐츠 자체의 난이도와 단조로움 등이 원인으로 제시되었다.

표 2

KOLLA에 대한 전반적인 만족도는?

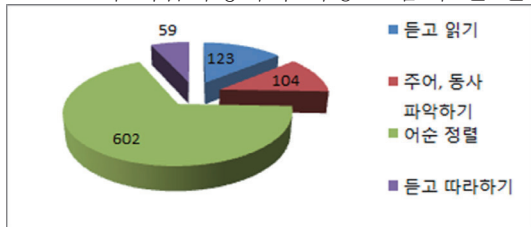
만족도	인원	비율(%)
전혀 만족하지 않는다	75	7.37
다소 만족하지 않는다	168	16.50
보통이다	454	44.60
다소 만족한다	234	22.99
매우 그렇다	77	7.56
결측값	10	0.98
합계	1,018	100
		3.09

아울러 담당 교강사별로 시스템에 대한 학생들의 전반적인 만족도, 과제 수행 성실도와 시간 분배 정도, 기초 영어 능력 향상에 대한 인식에 대한 유의미한 차이를 보였다. 교강사 설문 결과를 통해 볼 때, 이는 오프라인 수업시간 중 온라인 과제 수행에 대한 모니터링과 영어 학습에 대한 동기부여를 얼마나 적극적으로 했는가에 따라 다른 것으로 나타났다. 특히, 교강사 인터뷰를 통해 볼 때, KOLLA 시스템에 대한 교강사의 긍정적인 평가 및 믿음이 학생들의 과제 수행 태도에 영향을 미친 것으로 나타났다.

시스템에서 가장 도움이 된 단계를 묻는 설문에서 59.1%의 학생이 어순 정렬을 꼽았는데, 듣고 읽기와 주어-동사 파악하기는 각각 12.1%와 10.2%로 별 차이가 없었고, 5.8%의 학생들만이 듣고 따라하기가 가장 도움이 되었다고 응답하였다. 이는 ACE 포럼과 심포지엄에서 듣고 따라하기 녹음 기능에 대한 청중들의 긍정적인 반응과는 사뭇 다른 결과인데, 수업과 연동하여 과제 수행을 한다는 압박감으로 인해 상대적으로 시간을 더 요구하는 듣고 따라하기에 대해 매력을 느끼지 못한 것으로 사료된다.

그림 2

KOLLA의 학습과정에서 가장 도움이 된 단계는?



3) 시스템 사용 후기

- 영어 어순공부에 도움이 많이 되었습니다.
- 영어 기초실력을 다질 수 있었다.
- 영어를 듣고 따라 하는 연습을 할 수 있어서 상당히 좋았다.
- 덕분에 영어실력이 엄청 향상되었습니다. 감사합니다.
- 이런 좋은 서비스를 무료로 제공해주셔서 감사합니다.
- 난이도가 적절하고 지루하지 않았다.
- 한 학습을 한 문장으로 공부한다는 것이 마음에 들었습니다.
- 영어공부를 쉬면서 할 수 있어서 좋았다.
- 평소 시험 말고는 영어에 접할 기회가 없었는데 콜라로 인해 하루에 조금씩이라도 공부를 할 수 있었다.

- 서버가 불안정해요.
- 너무 쉬웠다.
- 좋은 프로그램 인 것 같지만 좀 더 난이도 조절 했으면 좋겠다!
- 문항수가 너무 많습니다.
- 3번 틀리면 해당 문제의 어법 등에 대한 지식을 알려주고 넘기게 해주세요.
- 발음속도가 너무 느려서 하는데 너무 오래 걸린다.

V. 개선사항 및 향후 운영 방안

먼저 콘텐츠 측면에서, 교양 교과목과 연계하기에는 과제 분량이 과다한데 이를 합리적인 분량으로 조정할 필요가 있으며, 임의적인 영어문장을 사용하기 보다는 기초 토익 빈출 문장 등 보다 실용적인 문장을 활용하여 학습동기 부여를 할 필요가 있다. 시스템 측면에는, 서버 오류를 미연에 방지할 수 있는 시스템이 필요하여 외부업체에 용역을 주어 교내 LMS에 탑재하여 재학생들이 자율적으로 사용할 수 있도록 함으로써 서버 오류 문제는 해결하였고, 교수학습개발센터 전담 직원을 배치였다. 마지막으로 제도·운영상의 측면에서, 전적으로 자율적인 과제로 운영하기 보다는 수업과 연동하여 진행해야 하며, 특히 명확한 진도표(예: B1, B2, B3에 대한 각 진도표)에 따라 체계적으로 운영을 해야 할 필요가 있다. 아울러 본 시스템은 하위권 학생들을 대상으로 제작한 것이니만큼 필요한 학생들이 사용할 수 있도록 하고, 굳이 필요 없는 학생들은 수준에 맞는 다른 과제 활동을 할 수 있도록 제도를 마련해야 할 것이다. 향후 운영 시, 온라인 단독으로 운영하지 않고 교과과정과 연동하여 교강사의 지도 하에 과제, 퀴즈 등의 용도로 사용하되, 단기 주기로 과제수행 사항을 확인할 필요가 있다.

참고문헌

- 정양수. (2000). WBI(Web-Based Instruction)에 기초한 영어교육을 위한 이론적 재검토. *영어영문학연구*, 44(2), 213-227.
- 조세경. (1998). 전자우편의 영어교육에의 활용방안. *멀티미디어언어교육*, 1(1), 213-227.

하중범

금오공과대학교 교양교직과정부

39177 경북 구미시 대학로 61

Tel: (054)478-7862 / C.P.: 010-4624-6354

Email: jbha@kumoh.ac.kr

제 2언어 학습자 영어 작문 코퍼스 비교 분석

전문기·김지은·소미현

건국대학교

본 발표는 영어 텍스트 및 에세이 자료 분석에 효과적으로 이용될 수 있는 텍스트 분석 시스템인 TEES (Text & Essay Evaluation System) 시스템을 활용하여 제 2언어 영어 학습자 작문 코퍼스를 비교 분석한 결과를 제시한다.

TEES 시스템은 광범위한 측정치들에 기반해 영어 에세이의 이해도 및 난이도를 분석하는데 활용된다(Jeon, 2014). 구체적으로 TEES 시스템은 대용량 코퍼스에 기반해 구축된 절대적 평가 준거에 의해 영어 에세이의 이해도와 난이도를 분석한다.

TEES 시스템은 표 1에 제시된 것처럼 영어 텍스트 및 영어 에세이의 이해도 및 난이도 분석 외에 영어 텍스트 및 에세이 내에 포함된 문장들의 언어학적 구조를 분석하는데 활용될 수 있다. 또한 제 2언어 영어 학습자들이 작성한 영어 에세이 내에 포함된 영어 문법 오류들을 분석하는데 활용될 수 있다(Jeon, 2014).

본 발표는 TEES 시스템이 제공하는 다양한 유형의 텍스트 측정치들에 기반해 제 2언어 영어 학습자의 에세이 자료를 분석한 결과를 제시한다.

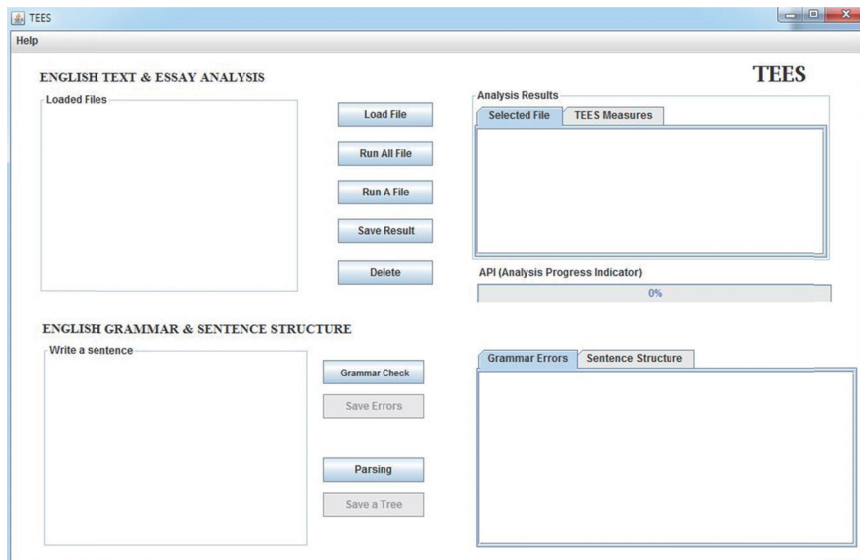


표1. TEES 시스템 캡처 화면

TEES 시스템은 크게 텍스트 가독성 분석 측정치, 텍스트 응집성 분석 측정치, 통사적 복잡성 분석 측정치, 어휘 분석 측정치, 텍스트 표지어 분석 측정치와 같은 텍스트 특질들을 분석할 수 있는 측정치들을 산출한다.

본 발표는 이러한 다양한 측정치들을 이용하여 제 2언어 학습자 영어 작문 코퍼스를 비교 분석한 결과를 제시한다. 구체적으로 제 2언어 영어 학습자 코퍼스인 ICLE(International Corpus of Learner English) 코퍼스로부터 다양한 국적의 대학생들이 작성한 영어 에세이 자료들을 발췌하여 TEES 시스템을 이용해 비교 분석한 결과를 제시한다.

참고문헌

Jeon, M. (2014). Analyzing the cohesion of English text and discourse with automated computer tools. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(2), 123-133.

전문기

건국대학교

서울시 광진구 능동로 120번지 05029

Tel: (02)450-3356 / C.P.: 010-7671-1165

Email: mjeon1@konkuk.ac.kr

김지은

건국대학교

서울시 광진구 능동로 120번지 05029

Tel: (02)450-3335 / C.P.: 010-9432-1273

Email: ellybyu@konkuk.ac.kr

소미현

건국대학교

서울시 광진구 능동로 120번지 05029

Tel: (02)450-3335 / C.P.: 010-7121-8724

Email: mihyun7942@konkuk.ac.kr

The Effect of Listening Comprehension Through Vocabulary Learning by the Computer-Assisted Multimedia

Yu-hwa Lee
Keimyung University

I. INTRODUCTION

The second language learners who participate in listening comprehension activities feel the necessity that much more vocabulary is required to better hear. Many educators try to help learners enhance their listening skills by providing computer-based activities. For the last 20 years, the computer has been perceived as a useful tool in teaching and learning of listening skill. Multimedia Language Learning Multimedia materials like videotape, audiotape or computer-based activities; PPT, UCC are becoming increasingly common in second language classrooms. With this Computer-Assisted Language Learning (CALL), learners can practice hearing vocabulary words, sentence structure, and dialogues as well as they improve listening ability in specific listening tasks. By taking advantage of this multimedia effectively to achieve vocabulary, we investigate the effectiveness of listening comprehension. Thus, the more the young learners utilize multimedia for acquiring vocabulary, the more they come to comprehend listening. For this study, researcher would like to search the information about the term of CALL, previous research related to CALL, and methods which can improve listening skill in SLA.

II. LITERATURE REVIEW

It is the combination of media that increase the pedagogical characteristics of multimedia listening regarding the quantity and quality of comprehensible input which promotes the model of a wider range of activities that can be tailored to accommodate students' preferences, needs, level of proficiency and learning style (Brett, 2006). Computer-assisted language learning (CALL) is succinctly defined in a seminal work by Levy (1997: p. 1) as "the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning". CALL embraces a wide range of ICT applications and approaches to teaching and learning foreign languages, from the "traditional" drill-and-practice programs that characterized CALL in the 1960s and 1970s to more recent manifestations of CALL, as used in a virtual learning environment and Web-based distance learning. It also extends to the use of Computer-mediated communication (CMC), language learning in virtual worlds, and Mobile-assisted language learning (MALL). The term CALI (Computer-assisted language instruction) was in use before CALL, reflecting its origins as a subset of the general term CAI (Computer-assisted instruction). CALL fell out of favor among language teachers, however, as it appeared to imply a teacher-centered approach (instructional), whereas language teachers are more inclined to prefer a student-centered approach, focusing on learning rather than instruction. CALL began to replace CALI in the early 1980s and it is now incorporated into the names of the growing number of professional associations worldwide.

The current philosophy of CALL puts a strong emphasis on student-centered materials that allow learners to work on their own. Such materials may be structured or unstructured, but they normally embody two important features: interactive learning and individualized learning. CALL is essentially a tool that helps teachers to facilitate the language learning process. It can be used to reinforce what has been already been learned in the classroom or as a remedial tool to help learners who require additional support. Brett (2006) also suggested that the extended use of multimedia not only to deliver sound but also to include video transformed the computer roles from provider of mechanical patterns into a provider of real information that users can manipulate. Brett

said that since recent CALL applications are no longer based on text and graphics, students are presented with new learning environments that expose them to new learning experience. Brett found that the increasing focus on multimedia in CALL necessitates a renewed examination of complementary nature of the visual and auditory channels in listening and viewing comprehension.

According to SLA theories (Krashen, 1983), as much of comprehensible input as possible is needed for the second language learning process. The interactionists of SLA theory considered interaction as a crucial factor for language acquisition since it can promote negotiation of meaning. The notion of interaction in CALL was extended to include person-computer interaction during a task completion by a single user (Chapelle, 2003) A key component of this theory provides guidance for the design of instructional materials, which should contain features that enhance input through modifications (Chapelle, 2003) such as added redundancy and change of input mode. In four skills, listening is widely recognized as one of the most important skill for all second language learners. In general, background knowledge of vocabulary correlates with listening comprehension in a specific task strongly. In previous other researches, a smaller number of studies (Brett, 2006) investigated the use of multimedia for listening comprehension. Brett (2006) found that 86.9% of students believed that multimedia applications would improve their listening skills. Also, in questionnaires, participants preferred multimedia for listening over media such as video and audio. Finally, learners had better listening comprehension scores on a multimedia task than on a paper and pencil task in which the input was delivered via video and audio tapes. In addition, there are more studies related to multimedia and listening comprehension in the past and also still this area of study is popular. This study addressed the following research questions;

1. How much will multimedia help and affect elementary school advanced level students' vocabulary learning?
2. How much will vocabulary knowledge acquired by multimedia be effective on listening ability?
3. How much will multimedia affect students' satisfaction with the class?

III . METHOD

1. Participants

Participants in my study are 20 six-graders of J elementary school which I am working as a temporary English teacher in D city. They are all thirteen years old. This school opened extra English class after main school curriculum. It is called "After-school English Creative Genius Class (방과후 영어 창의 영재반)" Among the students, 12 are girls and 8 are boys. Most students are attending English academy after school as well as they have learned English for more than five years. I managed this course from September to November for three months. The students who are interested in increasing their English ability enrolled to participate in this special class. But mostly high ranking students on their school test could join this class. It is one of the school's educational programs in order for high ranking students to make much smarter students.

2. Procedure

This study used not only pretest and posttest but also a survey. Pretest is for checking the student initial level of vocabulary and basic listening ability. The posttest is for proving their extent of development on vocabulary and listening ability through the participation of this program. The survey is for understanding students' feeling or satisfaction after joining this class. Through the survey, I wanted to compare the difference between two different teaching ways; for first two weeks, students are not exposed to multimedia. While they are studying, students learned vocabulary through English teacher's live voice instead of multimedia. But visual colored-flashcards were allowed to let the student comprehend new words. On the other hand, for the next two

weeks, students could get some help about acquiring new vocabulary using computer visual materials such as ppt images or video clips or Youtube. There was no limitation to use any computer-assisted materials.

A pretest/posttest of vocabulary part and listening part conducted both the treatment group and the control group. The pretest is to check students' listening comprehension and vocabulary acquisition. It was measured using an immediate multiple-choice vocabulary, and then three month later, they took post-test in the same way using multiple choices test. After one month, students were surveyed to answer the questions, for example, "Are you satisfied this listening class?" "Are the materials useful?". The answers must be chosen five different levels like these; completely agree, a little agree, so-so, a little disagree, and completely disagree. In the end, open-question was allowed as well. "Do you have anything to say about this course?" "How did you feel two different learning styles?"

IV. RESULTS AND DISCUSSION

According to total average score, the latter period which was exposed to multimedia is higher than the first two weeks without multimedia. On the survey, students' satisfaction toward the class with multimedia is higher than the other class as well. When young students learn new vocabulary, they can acquire them through active and visual materials supported by multimedia. If they are exposed to multimedia often, they do not feel difficulties and they more comfort in class. Images of new words seemed to last in their brain longer rather than only a teacher's verbal explanation. The young students' learning characteristics and strategies are also important elements. The more they are satisfied the class which is exposed to multimedia environment, the better they achieve the goals. We can see that the class satisfaction affected on learners' learning desire. The effect of the result seemed to be from multimedia's influence. Even though the teacher had to prepare a lot of work for visual materials by using a computer before each class, the students looked very satisfied while they are participating in English class with multimedia. Therefore, this environment can affect not only their ability of acquiring new vocabularies but also listening ability. In addition, it can affect learners' class satisfaction.

The more the learners are exposed to multimedia, the more they increase their vocabulary ability. When the elementary students acquire new vocabulary through multimedia, the students are helpful and effective for listening ability. When the students were exposed to multimedia, they had higher satisfaction and comfort and also preferred to the class using multimedia. Through the experiment, it is proved that CALL is one of the most important factors in SLA, especially for young learners. CALL has important potential for English language teaching. If used properly with clear educational objectives, CALL can interest and motivate learners of English.

CALL can provide communicative meaningful language learning environments. Good quality and well-designed CALL software can offer a balance of controlled practice and free communicative expression to the learners, including immediate feedback. In the future, with the advance of computer technologies, it is expected that CALL will be able to absorb some teaching functions. However, despite greater user-friendliness, and effectiveness, CALL will never replace the teacher. Like other new technologies, CALL is not a magic solution to language teaching.

REFERENCES

- Brett, E., (2006). A Blended-learning Pedagogical Model for teaching and Learning EFL Successfully Through and Online Interactive Multimedia Environment. *CALICO Journal*, 23(3).
- Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on teaching and research in the age of information and communication*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jan L. Plass & Dorothy M. Chun. (1998). Supporting Visual and Verbal learning Preferences in a

- Second-Language Multimedia learning Environment. *Journal of Educational Psychology*, 90.
- Karshen, S., D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *TESOL Quarterly*, 17(2), 300-305
- Levy, M (1997). *Computer Assisted Language Learning*. New York: Oxford University Press. *TESOL Quarterly*, 28(1), 49-79.

Yu-hwa Lee
Keimyung University
Daegu, Korea
Tel: 053) 635-9447
Email: u-hwa3720@hanmail.net

자아존중감과 영어학습 성취도, 흥미도 관계 연구: 나르시시즘과 불안감을 중심으로

김주연
세계사이버대학

I. 서론

본 연구의 목적은 제 2 언어로 학습하는 한국의 대학생들을 대상으로 나르시시즘과 불안감에 따른 자아존중감과 영어학습 흥미도 그리고 영어학습 성취도와의 관계를 살펴보는 것이다. 여러 연구에서 자아존중감은 학습자의 학업성취도를 예측할 수 있는 가장 강력한 심리적 변인이라고 언급되고 있다(이성희, 2006). 자아존중감이 낮은 학습자는 높은 수준의 자아존중감을 지닌 사람보다 자신의 학습과제를 스스로 계획하고 주도하려는 경향이 낮게 나타난다(박현숙, 배영주, 정선영, 2002). 한편, 외국어 불어감은 외국어 성취도를 예견하는 변인 중이 하나로 언급되고 있으며(Young, 1991), 영어학습 흥미도와 영어능력은 정(+)의 상관관계가 있는 것(김주연, 2014)으로 알 수 있다. 따라서 연구 목적에 따른 가설을 아래와 같이 설정한다.

가설 1: 영어학습능력과 학습 흥미는 높은 상관관계가 있을 것이다.

가설 2-1: 외국어에 대한 불안감이 높고 낮음에 따라 자아존중감이 영어학습능력에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 3-1: 외국어에 대한 불안감이 높고 낮음에 따라 자아존중감이 영어학습흥미에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 3-2: 나르시시즘의 높고 낮음에 따라 자아존중감이 영어학습흥미에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

II. 연구 대상 및 기술통계

본 연구는 총 175명의 학생들에 대한 응답을 바탕으로 분석을 하였다. 응답자 중 남성은 51.4%(90명), 여성은 48.6%(85명)이었으며, 평균 연령은 20.96세(표준 편차 = 3.44세)였다. 본 연구에서 사용된 척도 중 자아존중감과 나르시시즘, 외국어에 대한 불안감은 다문항 척도로 측정하였으며, 각각에 대한 문항내적합치도 Cronbach' alpha 값은 자아존중감 .915, 나르시시즘 .774, 외국어에 대한 불안감 .792로 모두 0.7이상으로 나타나 본 연구에 사용된 척도들 모두 비교적 신뢰도가 높은 문항들이라고 볼 수 있었다. 본 연구에 사용된 모든 척도들에 대한 기술 통계는 아래 표 1과 같다.

표 1
척도별 기술 통계표

척도 이름	평균(N=150)	표준편차
학습에 대한 흥미도	4.67	1.65
학습능력 지각	3.97	1.49
자아존중감	5.31	1.17
나르시시즘	4.76	1.13
외국어에 대한 불안감	4.12	.82

III. 연구 결과

1. 상관분석

학생들의 자아존중감과 학습에 대한 흥미도, 그리고 자신의 학습능력에 대한 지각의 정도 간에 유의미한 상관 관계가 있는지 알아보기 위하여, 이변량 상관 분석을 실시한 결과, 자아존중감과 흥미도($r(175) = .257, p < .001$), 자아존중감과 학습능력 지각($r(175) = .283, p < .001$) 간에 유의미한 정적 상관 관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 학습에 대한 흥미도와 학습능력 지각 간에 있어서도, 매우 높은 정적 상관 관계가 존재하는 것으로 나타났다, $r(175) = .609, p < .001$ (가설 1 지지).

2. 조절효과 분석

1) 외국어에 대한 불안감의 조절효과

먼저, 자아존중감이 학습에 대한 흥미도에 미치는 영향이 외국어에 대한 불안감의 수준에 따라 달라질 수 있는지 알아보기 위하여, 일변량분석을 실시하여 상호작용의 효과를 알아보았다. 그 결과, 유의미한 상호작용의 효과는 나타나지 않았다, $F(1, 171) = .866, p = .353$ (가설 3-1 기각).

그리고 자아존중감이 학습능력 지각에 미치는 영향 또한 외국어에 대한 불안감의 수준에 따라 달라질 수 있는지 알아보기 위하여, 마찬가지로 방법으로 분석한 결과, 여기에서도 유의미한 상호작용의 효과는 나타나지 않았다, $F(1, 171) = .006, p = .940$ (가설 2-1 기각).

2) 외국어에 대한 불안감의 조절효과

자아존중감이 학습에 대한 흥미도에 미치는 영향이 이번에는 나르시시즘의 수준에 따라 달라질 수 있는지 알아보기 위하여, 일변량분석을 실시하여 상호작용의 효과를 알아보았다. 그 결과, 유의미한 상호작용의 효과는 나타나지 않았다, $F(1, 171) = .001, p = .977$ (가설 3-2 기각).

그리고 자아존중감이 학습능력 지각에 미치는 영향 또한 외국어에 대한 불안감의 수준에 따라 달라질 수 있는지 알아보기 위하여, 마찬가지로 방법으로 분석한 결과, 여기에서도 유의미한 상호작용의 효과는 나타나지 않았다, $F(1, 171) = 1.781, p = .184$ (가설 2-2 기각).

참고문헌

- 김주연. (2014). 셀프리더십과 영어학습 성취도, 흥미도의 관계 연구: 성별과 불안감을 중심으로. *현대영어교육*, 15(2), 201-224.
- 박현숙, 배영주, 정선영. (2002). 간호대학생의 자아존중감, 자기효능감, 대응방법 및 학업. 취업 스트레스에 관한 연구. *정신간호학회지*, 11(4), 621-631.
- 이성희. (2006). 학습동기향상 프로그램이 학습부진 간호대학생의 학업적 자기효능감, 학습습관 및 자아존중감에 미치는 효과. *한국간호교육학회지*, 12(1), 5-12.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-437.

김주연
세계사이버대학 실용영어과
12771 경기도 광주시 오포읍 태재로 90
Tel: (031)785-3459 / C.P.: 010-8750-5246
Email: jooyunk217@naver.com

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 맹은경 (아주대)			
15:00-15:25	Using a Picture-naming Task to Assess Bilingual Proficiency 강상구 (청주대)	송고은 (중앙대)	심은숙 (상지대)
15:25-15:50	Globalization and Language Ownership with Reference to English in Korea 배연숙/김양희 (부경대/안동대)	이제영 (세한대)	이보경 (명지대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Students' Attitudes, Goal Orientations and Imagined Success in L2 Learning: A Case of Korean EIL Context 조영교 (경남대)	주혜라 (선문대)	김현진 (청주교대)
16:30-16:55	Korean EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety According to Age 신미리 (고려대)	김봉규 (목포대)	배연숙 (부경대)
16:55-17:20	Long Distance Learning and Tourism English for Communicative Competence 김정희 (백석예술대)	이원석 (성공회대)	이노신 (호서대)

Using a Picture-naming Task to Assess Bilingual Proficiency

Sang-Gu Kang

Cheongju University

I. INTRODUCTION

Being a proficient speaker of a language involves diverse skills. Among others, access to a lexicon is the starting point of combining words appropriately to form phrases and sentences. Maintenance of and access to this system, especially for a bilingual speaker, is not a simple task. Although there might be no limit to the memory space in the lexicon, time and resources needed to keep all parts of the system in the foreground of processing could be difficult. Learning another language does not remove the older language, but does push it more to the background and it accordingly becomes more difficult to access (De Bot, 2004). The most important factor that contributes to the maintenance of the lexicon is probably frequency of its usage; the more often it is activated, the more accessible it becomes. This creates a natural cycle in which a language becomes less accessible through infrequent use, and its speaker becomes reluctant to use it, further decreasing its accessibility (O'Grady et al., 2009).

A widely acknowledged psycholinguistic reflex of accessibility is speed; a highly activated lexical item can be accessed faster compared to items that are less activated. Therefore, frequent use of a lexical item strengthens activation, which in turn facilitates faster access. Thus, naming times have been used to measure language strength in bilinguals over several decades. Ervin (1961) reports the use of picture-naming response time (RT) to evaluate English-Navaho and English- Italian bilinguals. Gollan, Montoya, Cera & Sandoval (2008) also used picture-naming times to probe the effects of frequency and age with English-Spanish bilinguals. RT is also frequently used in longitudinal or cross-sectional studies. Mägiste (1979) divided her Swedish-German bilingual participants into eight groups depending on their length of residence in Sweden. Based on different RTs of the groups, she estimates that it takes from four to six years to become a balanced bilingual under optimal conditions. Other studies such as Fozard, Vercruyssen, Reynolds, Hancock & Quilter (1994) use both cross-sectional methods and longitudinal analyses to investigate the correlation between age and RT.

These studies report that error rates and RTs correlate with factors such as proficiency (Ervin 1961; Mägiste 1979) and word frequency (Gollan et al. 2008), all of which have the potential to affect the speed of word retrieval from the lexicon. In this study, however, the factors of primary interest are proficiency in Korean and English, and word frequency level since they appear to be related to English attrition. As acknowledged in many studies, including O'Grady et al.(2009), infrequent language use lowers accessibility to the language in question, which in turn eventually leads to further language loss. This could be extrapolated to word use; words used less frequently would be more vulnerable to attrition.

II. THE HALA PROJECT

The Hawai'i Assessment of Language Access (HALA) project seeks to exploit the diagnostic potential of speech production latencies to develop a simple test that can be used to assess the relative strength of languages for bilingual speakers and communities. The HALA project focuses on a comparative measure – speed of access to words in one language relative to the speaker's other language(s) (O'Grady et al., 2009). Thus, the comparison is not made between two different speakers; that is, a speaker responding faster than another speaker is not of central interest. Rather, a single speaker's RT to the pictures in two or more languages at a certain point of time is the critical measure. For instance, if RT in Korean turns out to be faster than in English, it indicates that Korean is the dominant language for that participant at that certain point of time.

The HALA instrument consists of a body-part naming task. In the task, participants are presented with a series of

body-part pictures. Following a beep, the pictures are presented at a predetermined rate in a sequence that has been incorporated into a video file, which can be downloaded and played on either a PC or a Macintosh computer. Participants simply name each picture as it appears on the screen before them. Their responses are digitally recorded for subsequent analysis of accuracy and RTs (O’Grady, 2009).

The results of recent work that has made use of the project have been encouraging. O’Grady et al. (2009) report a strong correlation between language strength and RTs in 11 highly proficient bilingual speakers of English and Korean, who considered English to be their stronger language. The participants exhibited a very high level of accuracy in both languages with no statistical difference. However, naming times were significantly faster in English, which corresponded with the participants’ self-report of English dominance. In a later study, Tang (2011) diagnosed the bilingual situation in Truku, where Mandarin Chinese is the dominant language over the endangered Truku language. Overall, all four different age groups demonstrated Mandarin dominance in terms of both accuracy and RTs, with Mandarin dominance decreasing as age increased. Hamilton, Perla, and Robinson (2013) also report the bilingual situation in Pitung Bang of eastern Indonesia. Besides the official language, Indonesian, an Alor-Pantar language, Adang, is spoken in the region. HALA measures demonstrate that younger adults are more proficient in Indonesian than Adang, while older adults showed an opposite trend.

III. METHOD

1. Participants

The participants were two girls, referred to with pseudonyms, Hera and Rita. They are sisters and were aged 8;3 and 6;5 when they started participating in the HALA project. They had been living in Honolulu, Hawaii for two years before returning to Korea when they began their participation. Thus, the HALA project began after approximately 18 months after their return to Korea. When Hera and Rita returned to Korea from Hawaii, they were fluent English speakers with very limited Korean proficiency. They seemed to understand some degree of Korean, but their Korean production was limited to a very few vocabulary items such as greetings. The mother also reported that they rarely spoke Korean, and when they did, they did not sound native-like.

2. Material

In the HALA body-part naming task, 31 items were divided into two strata: 17 items in stratum 1 and 14 in stratum 2 (Table 1). Stratum 1 comprises frequently used body parts, which are expected to be elicited more easily than the less frequently used items in stratum 2.

Table 1. *Test items by stratum*

High frequency / stratum 1			Low frequency / stratum 2		
back	hand	nose	ankle	fingernail	toe
ear	head	shoulder	arm	forehead	wrist
eye	knee	stomach	cheek	heel	
face	leg	teeth	chin	neck	
fingers	lips	tongue	elbow	palm	
foot	mouth		eyebrow	thumb	

Before the actual testing began, participants went through a practice session that consisted of six non-body-part objects such as book and cup. Next, they saw a black-and-white photo of a body part appear on a computer screen. An example of a test item is provided in figure 1. The photo’s appearance was synchronized with a short beep to

attract participants' attention. While the photo remained on the screen, the participants' task was to respond by naming the red-circled body part as quickly as possible. After a picture had remained on the screen for 4 seconds in stratum 1 and 4.5 seconds in stratum 2, a picture of the next item appeared automatically, replacing the previous picture. The whole procedure was audio-recorded in a wav. file for later analysis of accuracy and RT; the recording was done with Audacity 1.2.6 and the embedded microphone on the computer.

Figure 1. Test item for body-part "leg"



3. Design and procedure

Hera and Rita were tested twice for each session at their home, once in Korean and once in English, with at least three days between each test. They were tested on three different sessions over a seven-month span. Thus, there was about a three-month interval in between the sessions (Table 2). There were two versions of the test: the sequence of pictures was shuffled for the second test in order to prevent participants from being affected by any memory of the first test. For both versions, though, all items in stratum 1 were presented before any item from stratum 2 appeared.

Table 2. Participants' age and months after return at each session

	session 1	session 2	session 3
Hera	8;3 / 18 mon.	8;6 / 21 mon.	8;10 / 25 mon.
Rita	6;5 / 18 mon.	6;8 / 21 mons	7;0 / 25 mon.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

1. Accuracy

Not surprisingly, both Hera and Rita always demonstrated higher proportion of correct responses in stratum 1 (high-frequency items) than in stratum 2 (low-frequency items) in both Korean and English. However, the language strength displayed in the two strata varied. Hera's accuracy in stratum 1 reached the ceiling in all three sessions for both languages, which indicates that she was proficient in frequently used body-part terms in both languages. However, in stratum 2, her Korean accuracy was higher than English in all sessions suggesting Korean dominance over English in less frequently used body-term names (Figure 2). Paired t-test results showed statistical significance at session 2 ($p < 0.01$) and session 3 ($p < 0.05$).

Rita's accuracy data in stratum 1 also exhibit proficiency in both languages. She was able to perfectly name all body-parts in English at session 1 and her Korean accuracy was quite high as well at 0.824. Then, her English accuracy at sessions 2 and 3 slightly dropped to match her Korean accuracy at 0.882 (Figure 3). However, a clear change in language dominance is suggested in her stratum 2 data. At session 1 she scored better in English than Korean but the trend reversed at session 2, and at session 3 the huge difference between the accuracies of the two languages indicate that Korean is clearly the more dominant language. Only data from session 3 shows statistic

significance ($p < 0.01$).

Figure 2. Hera's accuracy

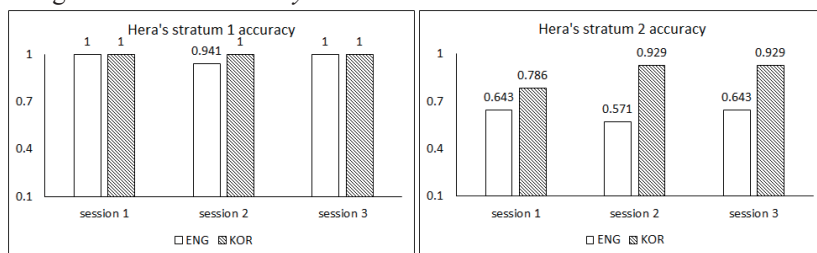
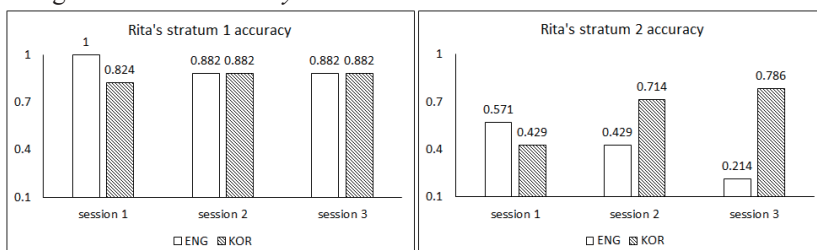


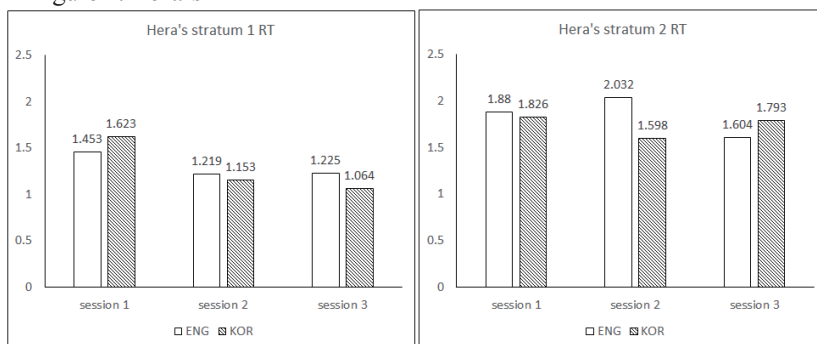
Figure 3. Rita's accuracy



2. Response Time

Just as participants scored better on stratum 1 than stratum 2, RT was always faster with high-frequency words than with low-frequency words in both languages. It is difficult to tell in which language Hera responded faster in stratum 1 as the RTs in the two languages are quite similar throughout the sessions; no statistical significance was found in any session. Her stratum 2 data also do not reveal any statistical difference between the RTs of the two languages but she responds about half second slower to English than Korean at session 2 suggesting that Korean might be slowly gaining dominance around this period (Figure 4).

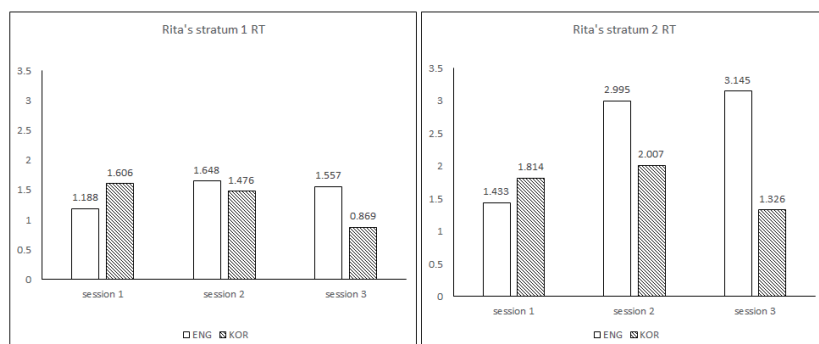
Figure 4. Hera's RT



Rita's stratum 1 RT demonstrates changing proficiency in her language dominance (Figure 5). At session 1, a paired t-test result shows that she responded significantly faster in English ($p < 0.05$). While there is no significant difference at session 2, Rita responded faster in Korean at session 3 ($p < 0.005$). This suggests that her English was more dominant at the beginning of this project and later the dominance switched to Korean by the end of the project. Rita's stratum 2 RT data exhibits a similar trend. At session 1, she reacted faster in English although no statistical significance was found. However, in the later two sessions, her Korean response is obviously quicker although statistical significance was not found due to small sample size resulting from shrinking English accuracy rate (refer to Figure 3 above). Overall, Rita's RT data suggest that her language dominance might have started to

switch from English to Korean at around session 2.

Figure 5. Rita's RT



REFERENCES

- Costa, A., and M. Santesteban (2004) Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.
- De Bot, K. (2004). Introduction: Special issue on language attrition. *International Journal of Bilingualism*, 8, 233-7.
- Ervin, S. (1961) Learning and recall in bilinguals. *American Journal of Psychology*, 74, 446-51.
- Fozard, J., Verduyssen, M., Reynolds, S., Hancock, P. A., and R. Quilter (1994) Age differences and changes in reaction time: The Baltimore longitudinal study of aging. *Journal of Gerontology*, 49(4), 179-89.
- Gollan, T., Montoya, R., Cera, C., and T. Sandoval (2008) More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*, 58, 787-814.
- Hamilton, A., Perla, J., and L. Robinson (2013) A psycholinguistic assessment of language change in eastern Indonesia: Evidence from the HALA project. In M. Jones & S. Ogilvie, (eds.), *Keeping Languages Alive: Documentation, Pedagogy and Revitalization*. Cambridge University Press.
- Mägiste, E. (1979) The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 79-89.
- O'Grady, W. (2009) Assessing heritage language competence. Manuscript of a speech at 2009 summer heritage institute at UIUC, Urbana-Champaign, IL.
- O'Grady, W., Schafer, A., Perla, J., Lee, O., and J. Wieting (2009) A psycholinguistic tool for the assessment of language loss: The HALA project. *Language Documentation and Conservation*, 3(1), 100-12.
- Tang, A. (2011) From diagnosis to remedial plan: a psycholinguistic assessment of language shift, L1 proficiency, and language planning in Truku Seediq. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Hawai'i at Mānoa.

Sang-Gu Kang
Cheongju University
298 Daeseong-ro Cheongwon-gu, Cheongju-si
Chungcheongbuk-do, 28503, Korea
Email: kangsg39@hanmail.net

Globalization and Language Ownership with Reference to English in Korea

Yeonsuk Bae

Pukyong National University

Yanghee Kim

Andong National University

I. INTRODUCTION

The prevailing view on English in Korea is a language of inner circles like British and America (Lee 2011; Park 2009). The study reviews what English is used as a global language means and what perspectives are available in the literature. First, this study examines common perspectives on the use of English for international purposes. Secondly, the study examines how English as a global language is viewed in Korea ELT. The local sense of the global language maintains English associated with nations rather than some universal use of English, as the notion of language ownership is related to dominating ideology in language education. Then, this study suggests that English as a global language should be recognized in ELT and should reflect local needs with respect to teaching culture and language. For alternative models, the study introduces Grammar of Culture proposed by Holliday (2009).

II. ENGLISH FOR INTERNATIONAL USE AND PERSPECTIVES

A global language refers to the language used as a means of communication across cultures. English is distinguished from foreign languages. Kachru(1992) points out differences between English and other foreign languages in Anglo countries. A foreign language is learned in order to communicate with native speakers. However, English is used among non-native speakers as well as native ones. In reality, the ratio of non-native speakers to native speakers to be about 3:1 indicates a greater number of non-native speakers(Crystal 2003). The large number of international students has become the majority in Anglophone universities compared to minor native speakers(Jenkins 2006). Using English, non-native speakers communicate with one another as well as native ones.

III. ISSUES ABOUT ENGLISH EDUCATION IN KOREA

The concept of English as a lingua franca has been well received and advocated by the scholars (Crystal, 2003; Graddol, 2006; Jenkins, 2006; Mckay, 2002). This could mean that English language as a medium of communication is not owned by the native English speakers any more, but owned by the users of English language no matter who they are. Then, the question on whose culture should be taught in English language learning should be reconsidered. Culture has been recognized as an important element in teaching a language to achieve better communication and to even obtain language proficiency(Byram, 1989; Byram, Morgan, and Colleagues, 1994; Seelye, 1993; Valdes, 1986;). However, there has been a long standing debate on whose culture should be taught in order to cultivate English language learners as effective communicators, and even as cosmopolitans in the modern global society, as aimed by Educational policy makers. Under the concept of a lingua franca, we speak neither American English nor British English, but English to communicate with people around the world. Therefore, the issue of whose culture may not be a matter of concern any longer, but the way of negotiating various cultures the English users could encounter should be focused.

One of the issues in the studies about culture (see Kim, Oh and Yang, 2009; Jeng, 2013; Lim, 2015) could be its vast quantity and variety that always lead to the question of whose culture and how much should be dealt in the textbook along with the linguistic elements. In other words, culture seems to be considered one of the aspects of English language learning which could easily become another burden for not only English learners but also non-native English teachers who are not familiar with various kinds of culture. Furthermore, it seems that the concept of lingua franca has not found its place in English language education, although the practicality and appropriateness of it have been widely acknowledged. Holliday (2009) illuminates the closely intertwined issue of culture in English language education in the era of lingua franca.

In this respect, we would like to raise the awareness of the concept of 'Grammar of Culture' developed by Holliday(2013) which could open the possibility of not seeing culture as a source of teaching and learning but investigating culture on non-essentialist lines by providing a practical framework to analyze intercultural communication. The reason why we are particularly interested in this concept is that it seems to be the sole piece of work which concisely illustrates the process of constructing culture, emphasizing the role of non-native English speakers not as English learners but English users who are carrying their own identities in this process.

IV. INTRODUCING 'GRAMMAR OF CULTURE' TO LEARN AND TEACH ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Using English as the medium of communication could mean the speakershood of the language is owned by the speakers themselves, rather than native speakers born and raised in the English-speaking West under the "global English paradigm" (Jenkins, 2007: 19, Citing Holliday, 2009: 149). Lingua franca movement which is built from the observation of communication between non-native English speakers in diverse international settings claims "freedom from native speaker standards and culture (Seidlhofer, 2002), tolerance for linguistic diversity (Seidlhofer, 2006, p.44)"(Holliday, 2009: 149). In other words, the diversity of English can be "negotiated and developed by ELF speakers themselves rather than imposed from "above" by native speakers"(Jenkins, 2006: 36, Citing Holliday, 2009: 149). Then, culture along with English should be also negotiated by EFL speakers.

In order to position ourselves as non-native English speakers who have capability to negotiate culture in the context of intercultural communication, the below diagram devised by Holliday (2014) would be very useful. The diagram is a simplified version but it could be more comprehensible to introduce and grasp the concept of 'Grammar of Culture'.

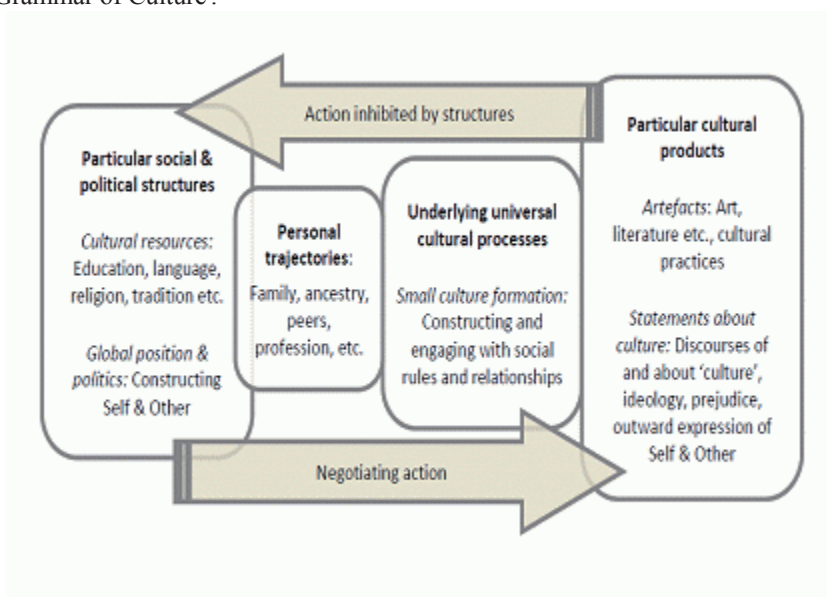


Figure 1. Simplified version of 'Grammar of Culture'

What is important in this concept of 'Grammar of culture' is that we as a human have the potential to deal with culture, drawing on their cultural resources. The extent to which this cultural activity can be successful depends on 'how far existing structures are confirmed or resisted'(Holliday, 2014: 3). Therefore, the role of non-native English speakers as 'cultural innovators'(Holliday, 2014: 3) should be considered important to have the ownership of not only English language we speak but also culture we share and negotiate in the global setting. Holliday (2009) strongly calls on the Centre, here major English speaking countries who are arguing their ownership of English, "must withdraw from defining the nature of culture and language, to allow Periphery educators and students to claim English and English language education in their own terms"(2009: 144). In return, we, Periphery educators, should be able to acknowledge English as a medium of communication rather than the language of power native English speaking countries in order to keep up with this suggestion.

REFERENCES

- Byram, M. 1989. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., C. Morgan, and Colleagues. 1994. *Teaching-and-learning language and culture*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Crystal, D. 2003. *English as a Global Language (2nd)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, D. 2006. *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language*. London: British Council.
- Holliday, A. 2009. The role of culture in English language education: key challenges. *Language and Intercultural communication* 9(3), 144-155.
- Holliday, A. 2013. *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture*. Oxon: Routledge.
- Holliday, A. 2014. *A grammar of culture: a brief description*. Available at <http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/02/grammar24c.pdf>.
- Jenkins, J. 2006. The spread of EIL: a testing time for testers. *ELT Journal* 60(1), 42-50.
- Jenkins, J. 2007. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. 1992. *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kim, Y. S. 2007. *Korean Adults' attitudes towards varieties of English*. MS in Applied Linguistic. The University of Edinburgh.
- Kim, K. H. 2008. The development of English curriculum for teaching culture. *Journal of the Korea English Education Society* 7(2), 17-37.
- Lee, J. S. 2011. Globalization and Language Education: English Village in South Korea. *Language Research* 47(1), 123-149.
- Lim, J. 2015. An Analysis of the Cultural Contents in High School English Textbooks under the National Curriculum. Revised in 2009. *The Linguistic Association of Korea Journal* 23(1), 183-20.
- Lin, H. Y. 2014. The Ideological Construction of English: A Critical Review on the Discourse of English in East Asia. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 18(1), 219-240.
- Mckay, S. L. 2002. *Teaching English as An International Language: Rethinking Goals and Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Park, J. K. 2009. English fever in South Korea: Its history and symptoms. *English Today* 25(1), 50-57.
- Seelye, H. 1993. *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Seidlhofer, B. 2002. Habeas corpus and divide et impera: 'Global' English and applied linguistics, In K. Spellman Miller & Thompson, P. (eds.), *Unity and diversity in language use*. London: BAAL and Continuum. 198-220.

Seidlhofer, B. 2006. English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't. In R. Rubdy & Saraceni, M. (eds.), *English in the world*. London: Continuum. 40-50.

Yeonsuk Bae
Department of English Language and Literature
Pukyong National University
45, Yongso-ro
Nam-Gu.
Busan, 48513, Korea
Tel: 010-7611-3164
E-mail: clairebae1@gmail.com

Yanghee Kim
Department of English Education
Andong National University
(Seongcheon-Dong) 1375
Gyeongdong-Ro, Andong-Si
Andong, 760-749, Korea
Tel: 054-820-5532
E-mail: kyh2015@anu.ac.kr

Students' Attitudes, Goal Orientations and Imagined Success in L2 Learning: A Case of Korean EIL Context

Young-Gyo Cho

Kyungnam University

I. INTRODUCTION

With the spread of English as an international language (EIL), the linguistic map of the world has changed to the extent that EFL countries contain the greatest number of English-knowing and English-using population (Brutt-Griffler, 2002; Graddol, 2007). This demographic distribution of English speakers has brought the notion of intelligibility (Jenkins, 2007, 2009; Kachru, 1992; McKay, 2002) as an emerging norm, as L2 learners' need for international communication is correspondingly on the rise. What is more noticeable is that the unprecedented diffusion of English via education systems around the world, either as a second or foreign language, has caused changes to people's attitudes toward English, oftentimes obscuring the conventional understanding of the language as solely belonging to Anglo-American and British people. Scholarly debates so far over the ownership of the English language have ended up with transferring the right to those who actually use the language (Brutt-Griffler, 2002; Canagarajah, 2006; Widdowson, 1994), and in the circumstances where the majority of English speakers are virtually nonnative, English users' attitudes toward the language may no longer sustain as they used to be (Jenkins, 2007, 2009). This matter of language attitudes surrounding English has received considerable research attention so far but has been mainly investigated in multilingual contexts where the language serves as a medium of natural communication (see Jenkins, 2007), and hence, those learners in the educational settings have been largely out of researchers' primary concern.

The purposes of this study are first to examine university students' attitudes toward English learning in EIL context of Korea in a way to get a distinctive view of Korean L2 learners' attitudes toward English, and second to identify the qualitative contents of goal orientations and definitions of success in English learning in students' own words. The following research questions have guided the current study.

1. What attitudes do Korean university students have toward English?
2. What goal orientations and definition of success do they have in learning the English language?

II. LITERATURE REVIEW

Language attitudes in the contemporary era are closely associated with the global expansion of English as the world language (Coetzee-Van Rooy, 2006; Ushioda, 2006). The basic reasoning here involves the shared conception that English as a global language has caused many changes to learners' attitudes toward English in that the soaring number of nonnative English speakers worldwide began to denationalize the ownership of the language (Brutt-Griffler, 2002; Seidlhofer, 2011; Widdowson, 1994) and English learners' contribution to the development of the world language is conceived as legitimate efforts (McKay & Bokhorst-Heng, 2008). These changes are directly and indirectly associated with attitudinal dimensions in the learner, and the relevance is readily found in the fact that the daily based language use and increase in direct and indirect contact with the language expanded learners' sense of belonging to the international community. This conceptual disintegration from the image of 'a native speaker' as a model for their language acquisition is a potential cause for questioning the stability of the traditional construct of language attitudes; particularly the concept of integrativeness (Gardner, 1985, 2001) is on the challenge as the notion's assumption of psychological affiliation with the native speaker community began to be replaced by the importance of individuals' communicative

proficiency, in which intelligibility serves the key to the success in L2 communication.

Theoretical explications of the expansion of English as the world language have focused more on the ideological issues as suggested by linguistic imperialism (Phillipson, 1992) in which the language spread was seen as the result of the expansion of imperial powers by the Inner Circle countries, particularly the US. However, many cases in the EFL nations indicate that each nation's adoption of English as the international language was for their national interest, not for any other ideological reasons, and their basic concern in promoting the English language education at the national level was to raise their national competitiveness in the global community. The spread of English into Korea was a typical case for this situation. The expansion of English into the nation, as such, and people's growing contact with the language have widened the base for the condition where English is seen as international, not foreign any longer in Korean society. The perceptual affinity we feel toward English in every encounter may serve as the evidence.

III. METHODS

1. Participants

A total of 121 university students studying intensive English programs in a metropolitan city of Korea participated in the study. These students were taking 3 different classes with two native English teachers and a Korean English instructor. This sampling consists of 68 female and 53 male students in gender, and their majors vary from engineering to social sciences with a dominant ratio of humanities students. About 33% of the participants reported that they use English out of class on a daily basis, and about 67% of them reported as zero. The mean of participants' TOEIC scores was 702.

2. The Instrument and Data Collection

The major instrument used in the study is a questionnaire that measures participants' attitudes toward English learning. The instrument comprises a total of 48 items including both 5-point Likert scales and open-ended questions about L2 learning goals and definitions of success in L2 learning. The items regarding attitudinal components deal with the three categories (cognitive, affective and behavioral aspects) and each category was computed for its reliability score. As part of the survey, the participants also reported their TOEIC scores and this was used as reference to their L2 proficiency.

The participants also wrote English learning essays reflecting their experience as L2 learners. No specific topic was given for their writing, as the aim of collecting these papers was to uncover the descriptive contents of the participants' understanding and perception of English learning including their goal orientations for learning the language. The researcher explained the purpose of the current study to the students in each participating class encouraging them to present their own feeling and reasoning regarding English learning. As a result of this, a total of 65 essays were collected and the essays varied in length from a single sentence to a couple of paragraphs for the longest ones.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

1. Analyses of Students' Attitudes toward English

The first feature from the current data sets indicates that these participants are not equal in the attitudinal composition where cognitive and affective attitudes are stronger than the behavioral attitudes. These participants

reveal very positive attitudes cognitively and affectively, but such positivity is not observed in their behavioral component. While the strongest means among the cognitive section are found in learners' self-awareness of the role of English as a medium of international communication (M=4.48) and their perceived significance of learning English (M=4.45), their positive understanding of the values of learning English seems to provide the base for their perception where English is seen as a key to their social mobility in Korean society (M= 4.37). However, it may be inconsistent with their perception of the practical values of learning the English language that the participants have a negative attitude toward solely instrumental purposes for English learning; they assert that gaining good test scores is important but it cannot precede becoming functionally skillful in communicating in English.

Consistent with the results in the survey, the students' general liking of English is also observed in their reflection papers and the major theme therein involves strong interest in foreign cultures. Their positive attitudes mostly involve their intrinsic liking of the English language; in their understanding, English symbolizes an access to foreign culture and perhaps for this reason, English is conceived as a cool language by this L2 learning cohort. Another dimension in their underscoring of the needs for studying English relates to their desire for advancing English communicative competence; in many cases, students report that their learning is primarily based on utilitarian purposes of achieving good scores in job related exams, but beyond such social perceptions there seems to be a line of intrinsic propensity surrounding English learning in their mind, which presumably gets involved in their general aspiration to become a good speaker of English.

With respect to the varieties of English, the participants show that the standard model for their English learning is American English (M=3.79). They present that American English is the standard that provides norms for Englishes in the world (M=3.72). Some cases in their reflection indicated that they want to speak American English as they will work in an international business. In a summative sense, these students' perception of the Standard English is strongly attached to American English.

2. Analysis of Goal Orientations and Definitions of L2 Success among Students at Different Proficiency Levels

To examine students' English learning goals depending on their English proficiency, all the participants are divided into two groups according to their proficiency levels (defined by TOEIC scores): high proficiency group above the overall mean of 702 and low proficiency group below the mean. The results show that students' descriptive accounts on their L2 learning goals concern mainly three themes, i.e., communication-oriented, job-oriented, and orientation toward linguistic mastery of the L2 and its culture. Despite the ratio differences between them, the two groups share these themes as a composite of learning goals and Table 1 provides the specificity of the contents in each group.

Table 1

Goal Orientations and Definitions of L2 Success by Proficiency Levels

Descriptions	High proficiency (%)	Low proficiency (%)
Goal Orientations		
Communication-oriented	39.6%	43.7%
Job (TOEIC scores)-oriented	43.8%	51.8%
Orientation for linguistic(L2) mastery & cultural interest	16.6%	4.5%
Definitions of L2 Success		
Communication ability	45.0%	54.29%
Self-confidence/ persistence	30.0%	15%
Linguistic mastery of L2 (4 skills)	15.0%	18.6%
Cultural understanding & Job	10.0%	12.1%

The highest proportion of goal orientations in this population is found in their concern with gaining good test scores, sometimes coupled with their desire for a good career; the percentage in high proficiency group approaches about 44% while the lower group reveals a lot higher percentage (about 52%). That is, students with both high and low proficiency agree that their English learning is basically driven by their practical concern with good English scores which they believe will allow them to succeed in later life. Noticeably yet, this propensity is a lot stronger among the low-achievers as indicated in the percentage.

REFERENCES

- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40, 9-34.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). Integrativeness: Untenable for world Englishes learners? *World Englishes*, 25(3-4), 437-450.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Graddol, D. (2007). *English next*. London, England: British Council.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Kachru, B. B. (1992). (Ed.). *The other tongue: English across cultures* (2nd ed.). Champagne Urbana, IL: University of Illinois Press.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. NY: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: OUP.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity and autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(2), 148-161.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-381.

Young-gyo Cho
Kyungnam University
7 Kyungnam Dae Hak-ro, Masan Hapcho-gu
Changwon, 631-701, Korea
Tel: (055)249-2249 / C.P.: 010-3878-3684
Email: younggyo@buffalo.edu

Korean EFL Learners' Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety According to Age

Miri Shin
Korea University

I. INTRODUCTION

In order to be successful in L2 learning, many crucial elements are required. To date, improving English learners' communicative competence has been significantly considered in Korean society since the National English Curriculum (7th, 2007 and 2009 revisions) reflected the importance of it in teaching and learning English. Among factors related to the improvement of communicative competence, this current study focuses mainly on learner characteristics, Beliefs about Language Learning (BALL) and Foreign Language Anxiety (FLA).

The aims of this study are to investigate FLA and BALL of Korean EFL primary school students and high school students as well as to examine the relationship between these two variables. Specifically, this study has the following three research questions: 1) Compare the levels of FLA between primary school students and high school students; 2) Describe differences of BALL according to age; 3) Examine the relationship between Korean EFL learners' BALL and their levels of FLA.

II. LITERATURE REVIEW

1. FLA

According to Horwitz et al. (1986), FLA is defined as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors associated with classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (p. 128) and not simply a composite of other anxieties. Moreover, a substantial number of studies including Aida (1994), Horwitz et al. (1986), Saito and Samimy (1996), have proved that FLA negatively affects the performance of learners. Thus, it seems undeniable that FLA has a detrimental effect on language learners' L2 achievements.

2. BALL

BALL demonstrates diverse opinions held by second/foreign language learners. According to Young (1991), BALL is one of six possible sources of FLA in language learning. Horwitz (1983, 1988) proposes five major components of BALL: 1) the nature of language learning; 2) the difficulty of language learning; 3) learning and communication strategies; 4) motivations and expectations; and 5) foreign language aptitude. In addition, Horwitz (1988) states that language learners' unrealistic and inappropriate beliefs could impede learning by increasing the level of anxiety in classroom setting.

III. METHOD

1. Participants

A total of 452 subjects selected by convenience sampling of the researcher participated in this research. Among them, 243 participants were 6th grade public primary school students located in Daegu city, and the rest of the 209 participants were 2nd grade private high school students in Kyung-San, approximately one hour and

half away from the center of Daegu city.

2. Instruments

To compare two groups, it was indispensable to use the same questionnaire sheet unlike many other studies which provided a modified original version of Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI)¹ and Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)² for primary students. The survey was composed of BALLI, FLCAS and a background questionnaire that was translated into Korean.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

1. Comparison of FLA between Korean EFL primary school students and high school students

To answer the first research question, FLCAS (Horwitz et al., 1986) was used, and the collected data demonstrates that primary students are not very anxious in English class, and high school students feel quite nervous while learning English, but it must be noted that there are no items which averages over 4, indicating that high school students are not extremely nervous, just relatively more tense and anxious compared to the counterpart.

2. Description of differences in BALL according to age

BALLI (Horwitz, 1983, 1988, 2013) was used in order to answer the second research question, and the subjects' responses have shown significant differences with several items according to age. In general, the younger group appears to have a more optimistic attitude towards English learning. To be specific, it was revealed that primary school students are more confident in their English ability, and tend not to believe that "English is a difficult language to learn". They also have more integrative motivation compared to the high school students. In contrast, the high school students show relatively low confidence in their ability to learn English, and believe that English is difficult to learn. However, they are more seriously aware of the importance of communicative competence as proved by the fact that they attach less importance to learning English grammar while more of the primary school students think learning English grammar is fairly important. In spite of these differences between the groups, both groups strongly place weight on vocabulary learning, repetition and practice, and excellent pronunciation in English learning.

3. Identifying the relationship between BALL and FLA

As stated above, learners' BALL has been regarded as one of the sources of inducing FLA. Thus, to measure how closely they are related, statistical data analysis techniques, such as factor analysis, correlation analysis, and step-wise multiple regression analysis, were used. As a result of factor analysis, 5 major factors were extracted, but only the latter 4 factors were significantly correlated to FLA. Based on the result from the correlation analysis, multiple-regression analysis was performed, and it shows that factor 5 (Self-confidence in English Learning) has a great influence on the levels of FLA. In other words, learners who are confident about their English ability and believe English is not difficult to learn tend to have low FLA. This result confirms the finding from a study conducted by Truitt (1995), which also examined the relationship between BALL and FLA of Korean university students. In his study, it was discovered that two belief factors were significantly correlated

¹ The use of BALLI was permitted by Elaine K. Horwitz.

² The use of FLCAS was permitted by Elaine K. Horwitz.

with FLA: “self-efficacy/ confidence in speaking” and “the ease of learning English” (p.83). In conclusion, results from the current study also could bolster the claims of Horwitz (1988) and Young (1991), which are that learners’ BALL are one of the possible sources of FLA.

REFERENCES

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Horwitz, E. K. (1983). *Beliefs about foreign language inventory*. Unpublished Instrument, The University of Texas at Austin.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125- 132.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. In A. L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learners strategies in language leaning* (pp. 119- 129). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). Beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (2013). *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Truitt, S. N. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(5), 426-439.

Miri Shin
Korea University
145, Anam-ro, Seongbuk-gu,
Seoul, Korea
C.P.: 010-7564-8348
Email: dream106113@korea.ac.kr

Long Distance Learning and Tourism English for Communicative Competence

Jonghee Kim

Baekseok Art University

I. INTRODUCTION

The purpose of this study is to survey opinions of students who took camera chatting classes for tourism English, and find out best ways to develop tourism English teaching methods and textbooks for communicative competence. Tourist guide communicative competence comes with the linguistic competence of English with multiple skills on communication, which is the clear knowledge on the subject matter, the appropriate way of transferring message, the proper format of language, and consideration of audience reaction. In addition, there is a big demand of need of new tourism English textbooks which contained student's requires such as authentic materials and practical dialogues. In this study, I want to develop tourism English teaching methods using camera chatting program for communicative competence. It targets Korean university students who are majored in tourism. Therefore, this thesis is focused on not only studying theoretical background on tourism English teaching methods but also researching learner's needs and current Tourism English materials market.

II. LITERATURE REVIEW

Studies of Camera Chatting.

1. World English Acquisition Through CCDL Project –by Bokmyung Chang, Modern English Education 6(2)
2. English Education Through English Chatting in the EFL Class by Kim, Mi Ji (Seokang Uni.)
3. A strategy for using foreign language on-line chatting in teaching composition. Foreign Language Education , 9(4) by Park, OKsuk
4. Application of a real- time chatting program in the elementary English class. The Journal of English Language Teaching 12(1) by Lee, Donghan & Lee, Byungchun

III. RESULTS AND DISCUSSION

1. World English Acquisition Through CCDL Project –by Bokmyung Chang

“ Live on” chatting program -attach web camera on pc, decide time to meet each other, and have a conversation watching the face on computer hearing voice and using letters. Let the students save the record of the chatting in USB and handed in to the professor.

Result of survey :

Topics of conversation Greetings & Introductions (65.7%), Comparison of cultures of Japan and Korea (57.14%), Campus life (17.14) How to study English (11.4%)

Average chatting time: 30min-1hr (82.5%) , Under 30 min (11.4%) , 1hr-1hr 30min (5.7%)

Preference of making conversation: 1:1 (52.42%), small group (48.57%) ,

How many time is proper in BWCCDLP? 1/week (82.85%) , 1/2weeks (11.4%) , as he or she wants (2.85%)

What was the most impressive thing?: Students highly evaluated that they could communicate with foreigners.

Do you think that your communicative competence has improved?: Yes(60%), No(40%)

After this semester do you want to communicate with the other party's students? Yes (55%) ,No (45%) ,(Yes is not absolutely strong.)

To be improved 1) awareness of the importance of web chatting for the participants, 2) adjustment of time schedule- There were problems of making time schedules 3) Need various topics-Most cases, greetings & self introduction

2. English Education Through English Chatting in the EFL Class by Kim, Mi Ji

Theoretical Implications:

As mentioned above, the main purpose of this study is to find out how to utilize English chatting in order to learn English more efficiently. ... one is for ordinary people in a free atmosphere and the other is for certain enrolled students with an obvious and common purpose under guided conditions and relatively restricted atmosphere.

The main concern is which is more communicative and argumentative because it must not be just simple pattern drills to contribute to the English at high school. The same drills and simple greetings and personal questions are not enough for high school students to improve their ability in communication and argumentation.

As a matter of fact, this result is not very surprising in light of the fact that, the frequencies of the interchange repertoires such as DJF, AOQ< in Vilmii's differ greatly from those in MSN chat. This tells us that Vilmii's participants tended to be more focused on the issues under discussion than the MSN chat participants while MSN chatters spent more time than the Vilmii's students on marking socially expected sentiments involving thanking, greeting, apologizing and so on.

Conclusion

When children become familiar with social scenes and joint attentions, they show better competence in language acquisition. Though my students are not children, they are aged from 17 to 19, they can be regarded as the same stage as children in foreign language learning stages. I hope my students to enlarge social skills in language.

Furthermore, mobile telephone added convenience of attending conversations for main issues of our society. Whenever they wish, wherever they are, it is possible to check their e-mail, to send messages to friends, to connect chatting rooms or sites in the internet. They don't hesitate any more to raise voices in cyber space. This can be curious what is going on in other world and can be motivated to learn English to participated in conversation about issues throughout the world. So teachers may develop new methods using mobiles and information technologies.

3. A strategy for using foreign language on-line chatting in teaching composition. Foreign Language Education , 9(4) by Park, OKsun

The study argues that, if we have an adequate and systematic teaching procedure, using foreign language on-line discussion forums in class is not impossible, but rather quite effective, even for beginners or lower intermediate students.

4. Application of a real-time chatting program in the elementary English class. The Journal of English Language Teaching 12(1) by Lee, Donghan & Lee, Byungchun

This study has examined the performance of six sixth grade students in a real time chatting program for eight months. The study investigates the process of pre-training program and subjects' reactions to the realtime chatting program in the realtime interaction between subjects and their interlocutors.

In the process of applying the real time chatting program to the subjects, two main problem appeared; 1) interference of other computer users to the chatting problems in the computer lab after class period. 2) subjects' weakness in English vocabulary for the realtime chatting.

REFERENCES

- Chang, Bokmyung. (2005). World English Acquisition Through CCDL Project. *Modern English Education* 6(2).
- Kim, Mi Ji. (2003). English Education Through English Chatting in the EFL Class , Seokang University.
- Lee, Donghan & Lee, Byungchun 2005). Application of a real- time chatting program in the elementary English class. *The Journal of English Language Teaching* 12(1) , 371-394.
- Park, Ok suk. (2002). A strategy for using foreign language on-line chatting in teaching composition. *Foreign Language Education* , 9(4)

Jonghee Kim

Baekseok Art University

Bangbae-dong, Seocho-gu

Seoul, Korea

Tel: (02)520-0262 / C.P.: 010-2805-1206

Email: bell2@bau.ac.kr

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 이유진 (단국대)			
15:00-15:25	한국 선교사의 특수목적영어(ESP)로서의 선교영어연수에 대한 요구 분석 정혜란/최윤희 (Africa Inland Mission International/총신대)	이명관 (안양대)	원은석 (목원대)
15:25-15:50	Effects of Feedback Types on Proficiency and Gender 박종원 (부경대)	예진희 (용인송담대)	정채관 (한국교육과정 평가원)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Managing and Running Debating Classes at a Korean University Gavin Farrell (HUFS)	윤성규 (선문대)	박혜숙 (군산대)
16:30-16:55	Why Do Korean Primary School Students Not Make Case Errors in Sentences? 홍선호 (서울교대)	송민종 (성결대)	강상구 (청주대)

한국 선교사의 특수목적영어(ESP)로서의 선교영어연수에 대한 요구 분석

정혜란, 최윤희

Africa Inland Mission International, 총신대학교

I. 서론

짧은 역사에도 불구하고 그 동안 한국교회는 많은 선교사들을 해외로 파송하였다. 이들 한국 선교사들이 여러 사역지에서 효과적으로 선교하도록 지원하고, 예비 선교사들이 효과적으로 해외선교를 수행하도록 국제어로서의 영어를 준비시키는 일은 매우 중요하다. 따라서, 본 연구는 선교사와 예비 선교사들의 특수목적영어(ESP)로서의 선교영어연수에 대한 요구는 어떠한지를 분석하고자 한다. 이에 따라, 연구 질문은 첫째, 선교사들의 영어연수와 선교 현장의 영어사용 상황과 필요는 어떠한가, 둘째, 사역 중인 선교사들과 예비 선교사들의 영어 영역별 능숙도 자기평가 및 영어 향상 요구도는 어떠한가 이다.

II. 연구 방법

위의 연구 질문들을 파악하기 위해서 선교 현장에서 사역 중이거나 일정 기간 단기선교사로 사역한 선교사들 74명을 대상으로 영어사용 상황과 영어 향상에 대한 요구를 이 메일 혹은 지필 설문조사 방법으로 조사하였다. 또한, 국내 선교 훈련 중인 예비 선교사들 39명의 선교영어 훈련 및 영어 영역별 능숙도에 대한 자기평가와 선교 사역 시 영어의 중요도에 관한 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사 결과는 SPSS 통계 프로그램을 통해 분석하였다. 장. 단기 선교사 10명과 선교영어훈련 사역자 1명을 대상으로 반구조 질문지와 심층인터뷰로 설문조사도 실시하였다.

III. 연구 결과 및 논의

연구 문제 첫번째의 결과, 현장 사역 중인 선교사들은 쓰기와 어휘표현 능력의 향상을 원하고 있으며 선교지 현장에서 영어 듣기와 영어 말하기가 더 중요하며 필요하다고 인식하고 있었다. 말하기와 듣기 훈련은 이미 현장 선교사들이 영어훈련을 받을 때에도 중요하게 반영되었던 것으로 조사되었다. 둘째, 연구문제의 결과, 예비 선교사들은 자신의 영어 능숙도를 현장 선교사들보다 더 낮게 평가하고 있었으며, 말하기와 쓰기 그리고 어휘표현, 영문법 영역에서 현저히 부족하다고 인식하였고, 따라서 영어향상 요구도가 매우 높은 것으로 나타났다. 또한, 영어로 성경을 제시하고 설교하는 적극적인 사역과 관련된 언어 영역에 대한 향상 요구도가 높음을 볼 수 있었다.

성경과 관련된 어휘표현 준비, 성경 지리, 인명의 영어 발음, 영어찬양 인도와 기도훈련, 성경공부 인도, 영어 설교 훈련을 필요로 하고 있었다. 장기간 선교 사역을 할 때 선교사들은 문서작성, 토론과 회의 진행을 해야 할 필요성을 갖고 있었으며, 다국적 선교사들과 현지 동역자들 간의 협력 사역을 위한 수준 있는 영어 능력을 요구하고 있었다. 또한 타문화 이해와 영어문화 교육이 필요하며 영어 발음훈련이 동반되어야 한다고 인터뷰를 통해 언급하였다. 영어로 선교 관련 글쓰기, 영어로 출판하는 것은 중요성은 한국 선교 국제화를 위해 필요하며, 예비 선교사들의 영어 연수 또한 매우 중요하다고 나타났다. 뿐만 아니라 초기 사역과 생활의 적응을 위한 정보와 영어 문서, 서류 및 이 메일 쓰기의 중요성이 예비선교사들에게 매우 중요하게 나타났다. 단기 사역자들을 위한 선교 영어 기초코스 역시 단기간 현장 사역자들이

효과적으로 사역을 위해 필요한 것으로 나타났다.

본 연구는 이러한 결과를 통해 현장 요구를 반영하여 사역 현장의 선교사와 선교를 준비하는 예비선교사에게 필요한 특수목적영어(ESP)로서의 선교영어 교육 프로그램 개발에 교육적 의의를 제공한다.

참고문헌

- 김한성. (2005). 21세기 선교와 영어, 서울: 생명나무, 150.
- 김한성. (2014). 타문화권 사역을 위한 통합 영어 훈련 시스템을 위한 예비 연구, *신학저널*, 19, 247-287.
- 박은옥. (2009). 무역영어 수업자료와 필요성 분석에 대한 연구, *The international commerce & law review* 33, 257-279.
- 박은영. (2007). ESP로서의 선교영어 정립을 위한 기초연구, *신학과 세계*, 58, 175-205.
- 박은영. (2010). *선교영어 English for Mission*, 서울: KMC, 208.
- 안희열. (2009). 시대와 현장변화에 따른 선교훈련의 변화요구, *KMQ*, 8, 49-55.
- 이계절. (2013). 한인선교사들의 현지어 학습현황과 개선방향 제언, *KAM Journal*, 1, 45~53.
- 차재국. (1999). *선교영어회화 & 영어기도법*. 서울: 기독교문서선교회.
- 황혜진. (2001). 국제회의 커뮤니케이션을 위한 ESP 교과과정개발 연구, *외국어교육* 8 (1), 319-340.
- 황혜진. (2001). 특정목적의 영어학습을 위한 내용중심의 언어교수법에 관한 연구, *비서학논총* 10 (1), 87-99.
- Chen, Y. (2006). From common core to specific. *Asian ESP Journal June*, 1 (3), 24-46.
- Dickerson, L. (2006). Teaching English to missionaries. *EMQ*, 192-198.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*, Cambridge University Press, 173.
- Laborda, J. G. (2011). Revisiting materials for teaching languages for specific purposes, *The Southeast Asian Journal of English language Studies*, 17 (1), 102-112.
- Liaw, M. L. (2009). *2009 International symposium on ESP & its application in nursing & medical English education*. Panel Discussion: Contexts in ESP, English Department National Taichung University
- Myles, J. (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships, *TESL-EJ*, 13 (1). 1-24.

정혜란

Africa Inland Mission Int., Korea

경기도 성남시 분당구 운중로 90 한울교회 5층

Tel: (070)7097-9097 / C.P.: 010-8516-2032

Email: hyeran2032@daum.net

최윤희

충신대학교 영어교육과

서울시 동작구 사당로 143

Tel: (02)3479-0525 / C.P.: 010-7503-1852

Email: yhchoi@csu.ac.kr

Effects of Feedback Types on Proficiency and Gender

Chongwon Park

Pukyong National University

I. INTRODUCTION

In explaining the success or failure of learning outcomes, no consensus can be made in concluding that a specific teaching method or practice, more specifically written CF, can exclusively affect the results because learning or acquiring a language is a very complex social phenomenon, and numerous variables may interact with each other (Younghee Sheen & Ellis, 2011). Thus, in order to fully understand the acquisition processes and outcomes in writing, it is necessary to explore the relationships among variables given that written CF may be affected by other convincing variables in one way or another.

Therefore, the purpose of this study is to explore how the two mediating variables, namely, gender and proficiency, interact with written CF. By doing so, the researcher hopes that the results of this study can possibly extend our current knowledge of how the effects of written CF can be mediated by gender and proficiency and ultimately lead to the success or failure of written CF.

II. LITERATURE REVIEW

Table 1 capsulizes the related previous studies and extends their gaps with the current study.

Table 1

A Detailed Description of Previous Studies and Its Extension to Current Study

Main focus of the study	Previous studies	Current study
Feedback modes	Direct vs Indirect (Van Beuningn et al. (2012), Van Beuningn et al. (2008))	Dynamic written corrective feedback
Error items emphasized	Article or some linguistic errors (Stefanou (2014), Bitchener & Knoch (2010))	Linguistic, organization, and content
Modes of acquisition	Accuracy (Stefanou (2014), Guo (2015))	Accuracy
Genre	Narrative	Opinion
Research period	Short and long term	Short and long term
Strategy of inquiry	Quantitative (Shintani et al. (2014), Rummel (2014))	Quantitative
Measurement range of errors	100 per words or unknown	100 per words
Data collection and analysis	Learners' writing samples	Learners' writing samples
Students' writing proficiency level	Advanced (Bitchener & Knoch, (2010), Bitchener (2005)) Intermediate (Sheen (2007), Shintani & Ellis (2013))	Intermediate

	Pre-intermediate (Guo, (2015)) Low Intermediate (Bitchener (2008), Bitchner & Knock (2009)) Post-intermediate (Bitchener et al. (2005))	
Number of subjects	20-72	224

Although previous studies on WCF offer some insights, further research is still needed in terms of exploring diverse genres (an exclusively “opinion paragraph” in this study), an extension of the focus of WCF from solely linguistic categories to organization and content, and provision of overall pictures of language development by looking at accuracy, fluency, and complexity at the same time. Thus, informed and guided by the previous studies, the following research question is deduced:

Do different types of WCF (comprehensive vs. selective) have a positive effect on accuracy, fluency, and complexity in opinion paragraph writing tasks?

III. RESULTS AND DISCUSSION

Table 2 reports the results of the analysis focusing on the main effects of two intervening variables.

Table 2
ANOVA Results for Level and Gender

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F-value	P-value
Model	3	309.05	103.02	4.78	0.003
Gender	1	4.96	4.97	0.23	0.63
Level	2	308.85	154.43	7.17	0.00
Error	221	4760.95	21.54		
Corrected Total	224	5070.00			

p<.01: statistically significant

Mean square is reported as the least squares estimate.

The results of two-way ANOVAs indicate that there were no main effects in gender, $F=0.23$, $p=0.63$, ns. However, there was a significant main effect in level, $F=7.17$, $p=.000$ ($p<.01$). To identify the degrees of effects of student levels on WCF, the difference between pre-and post-test scores for LSMEAN was administered. Table 3 represents the results. Considering the fact that the numbers of gender and levels are not balanced in this study, Least Squares Means (LSMEAN) was applied; this was calculated on the basis of least squares estimate.

Table 3
LSMEAN Differences between Pre-and Post-Test Scores

Group	DIFF LSMEAN	Standard Error
Advanced	-1.0420	0.9983
Intermediate	1.2580	1.1627
Low	7.6136	0.9162

In addition, Table 4 reports the results of LSMEAN for effect group.

Table 4
LSMEAN for Effect Group

	Advanced	Intermediate	Low
Advanced		0.1171	0.0001
Intermediate	0.1171		0.0001
Low	0.0001	0.0001	

p<.01: statistically significant

As can be seen in Table 3, the difference between low and advanced group of learners showed a statistically significant result, $p=.0001$ ($p<.01$). A significant difference was also found between low and intermediate level students, $p=.0001$ ($p<.01$). Based upon the results of this analysis, it is therefore safe to conclude that the feedback method used in this study was effective for the intermediate and low level of learners who participated in this study. However, the same feedback method did not change the advanced group of learners' overall writing quality in the long term.

REFERENCES

- Beuningen, van, H., De Jong N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing, *62*(1), 1-41.
- Bitchener, John. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 17*(2), 102-118. doi: 10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, John. (2009). Measuring the effectiveness of written corrective feedback: A response to "Overgeneralization from a narrow focus: A response to Bitchener (2008)". *Journal of Second Language Writing, 18*(4), 276-279. doi: 10.1016/j.jslw.2009.06.001
- Bitchener, J., & Knoch., U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 19*(4), 207-217.
- Bitchener, John, Young, Stuart, & Cameron, Denise. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 191-205. doi: 10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written corrective types, error categories and proficiency levels*. Unpublished doctoral thesis, AUT University, Auckland, New Zealand.
- Rummel, S. (2014). *Student and teacher beliefs about written CF and the effect these beliefs have on uptake: A multiple case study of Laos and Kuwait*. AUT University, Auckland, New Zealand.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences, and Second Language Learning*: Springer.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly, 41*(2), 255-283.
- Shintani, N, Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning, 64*(1), 103-131. doi: 10.1111/lang.12029
- Stefanou, C. (2014). *L2 article use for generic and specific plural reference: The role of written corrective feedback, learner factors and awareness*. Unpublished doctoral thesis, Lancaster University, UK.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-Review of Applied Linguistics, 156*, 279-296.

APPENDIX

Typical Examples of the Most Frequently Occurring Learner Errors

1. Linguistic domain

- 1) Agreement: However, so many merits which has mentioned above can cover the uncomfortable relationship between them.
- 2) Sentence types: Animals turn their back to their owners for their prays. Because animals have different thinks with humans (delete period and small letter with b).
- 3) Articles: ...because I had pet when I was young (*a* is needed).
- 4) Verbs: The silver stream where we can jump into (no main verb).
- 5) Adjectives: I think it is the most easy way for kids.
- 6) Prepositions: You tend to buy expensive clothes to your child.
- 7) Word order: So, I decided to hard study.
- 8) Comparison: And, actually they like more mother than me.
- 9) Demonstrative: But I can't buy all that musics and save that CDs.
- 10) Verbal: I must to do it.
- 11) Adverb: I believe that it is so much important factor.

2. Organizational domain

- 1) Title for a paragraph
- 2) Indentation in the beginning of a paragraph
- 3) Clear demonstration of introduction, body, and conclusion
- 4) Parallelism: Living in a city, I can dance in a club, I can go to the beauty room. I can do many things (A conjunction is needed between the word room and I).
- 5) Mechanics: I was quite selfish before I have a pet named looloo.

3. Content domain

- 1) Overall level of coherence in a writing sample
- 2) Connectives: The last, a few people attend university to increase knowledge.
- 3) Meaning: Pets wear clothes and shoes as well as dying.
- 4) Word choice: So, I think that puppy really can be my good young brother, they often can cure my mother's lonely motion.
- 5) Usage: Most of puppies can become our brother (*the* is needed).

Chongwon Park
Division of English Language and Literature
Pukyong National University
599-1, Daeyeon 3-Dong, Nam-Gu,
Busan, 608-737, Korea
Tel: (051) 629-5386/C.P.: 010-3044-0769
Email: chongwonpark@pknu.ac.kr

Managing and Running Debating Classes at a Korean University

Gavin C. Farrell

Hankuk University of Foreign Studies

I. INTRODUCTION

It is scary to most people to speak in front of an audience. To participate in a debate raises the stakes even higher—a debater needs to think quickly on their feet in response to the opposing side. Standing while reading from notes, speaking and thinking all simultaneously is one of the most challenging intellectual tasks possible. This short paper will outline the management of running a debating class, including how to give feedback.

II. PARLIAMENTARY STYLE

Parliamentary debating has its origins in England and is still used there by debating societies such as the Oxford Union Society and the Cambridge Union Society (Freeley, 1986). The style of debating presented here will be a modified version of the Canadian University Society for Intercollegiate Debate (CUSID). In Canadian parliamentary debating The House is run by Mr. or Madame Speaker. Parliamentary debating is the most common style of debating around the world (Broda-Bahm, Kempf & Driscoll, 2004). All comments are addressed to the speaker and the use of “you” is avoided at all times. A timekeeper is needed for all debates, and this is something all students should be trained to do. There are two sides in this debating style: The Government and The Opposition. The Government is comprised of the Prime Minister and Minister of the Crown. The Opposition is comprised of the Member of Opposition and Leader of the Opposition. The times are gradually increased as the debaters gain experience.

Table 1

Typical times for a 16 week semester

	Prime Minister	Member of the Opposition	Minister of the Crown	Leader of the Opposition	Prime Minister's Rebuttal
weeks 3-4	3	3	3	3	2
weeks 4-5	4	4	4	5	3
weeks 6-12	5	5	5	6	3
weeks 13-16	6	6	6	7	3

The debate takes place within the context of the House (Crossman, 2015). The Government has the responsibility to present a constructive case. The PM introduces the case and sets limitations on the resolution. For example, in the resolution ‘Be it resolved that the less a government governs, the better it is’ the PM may limit debate to domestic issues only. The MO either accepts or rejects the PM’s definition, and gives reasoning for their opinion of the resolution. The MO attacks the Government’s plan as their rebuttal and then offers their own arguments as to why the Government is wrong. The Minister of the Crown (MC) is to defend the case presented by the PM, to rebut the MO’s arguments, and to offer their own substantive arguments. The Leader of the Opposition has the responsibility of summarizing the debate, starting with a rebuttal of the Government case, and then offering their own arguments. Finally the PM has a 3-minute rebuttal to restate their case, explain why it should stand, and detail the flaws in the Oppositions arguments.

III. SCHEDULING

This will be dealt with in the presentation, though it should be noted that it is a futile to not have flexibility built into

the schedule. Any number of factors can affect the schedule: students dropping the class, students having military duty, or preferring certain weeks to debate or not debate. Planning the whole semester is impossible. In a two hour class there is enough time for two debates and feedback, and it is important that debates start right away as any time wasted at the beginning of the class takes away from the feedback at the end of class. What is recommended is that debates be scheduled three or four weeks in advance with the last week having just one debate, so that there is time to put the schedule on the board using a data projector. This will be illustrated in the presentation.

IV. TYPICAL TROUBLE SPOTS

Every semester the first three challenges face are (in order): filling time, speaking and not reading, and clash. Impressing upon students that they must fill their time is essential. When I first taught debating we wasted the first two or three weeks simply getting students to speak for their allotted time. Only when they are able to fill their time can other matters be stressed, so from the very beginning a stern warning is given: “Not filling your time is a fail.” The second difficulty students have is speaking and not reading a prepared speech. The good news is that the students are hard-working and prepare their speeches. The bad news is that they read their prepared speeches. Even the first speaker, the Prime Minister (PM), needs to deliver their speech in a spoken way, and not read. For the other three debaters the problem is that what they have prepared might not be relevant to what has been presented. For example, in a debate where the resolution is ‘This House believes that there is no such thing as true love’ the Opposition cannot predict how the PM will define ‘true love.’ This comes from an actual debate a couple of semesters ago. The Prime Minister tried to be tricky and define ‘true love’ as ‘the love of pop idols.’ Luckily the Opposition was fast on their feet and debated the resolution according to the PM and won. But had the Opposition prepared a written speech about a traditional definition of ‘true love’ then it would be worthless because it would not have conformed to the PM’s definition. Too often the habit of students is to anticipate what the PM will say and read a prepared text. This results in a very low grade. Basically all the speeches, save the PM’s opening speech, and have rebuttal and half argument. The rebuttal *cannot* be prepare before class. It can only be done during the debate. This leads to the third and most challenging aspect of debating: clash. Crossman defines clash as “the act of engaging your opponent’s arguments in a direct manner as possible” (2015, p. 76). Debaters filling their time can be accomplished in the first week if warned properly. Speaking and not reading usually takes about half the semester (8 weeks) for all students in a class to be able to do this. Clash however is something that is dealt with all semester. It is definitely the hardest task in debating. To do this the Member of Opposition (MO) must listen to the PM’s case and take notes. While the PM is speaking the MO must be preparing rebuttals that go directly against what the PM has said. This task continues once the MO starts their own speech, that is, they will be speaking to the audience, referring to their notes *and* developing ideas to attack the PM. There are few intellectual tasks more demanding. This idea of clash is revisited throughout the semester.

V. FEEDBACK AND EVALUATION

Feedback can be given to debaters in two ways: individualised feedback and whole class feedback. Bringing a laptop to class is an efficient and clear way to give individual debaters feedback. At the end of class all feedback is emailed to a nearby photocopy shop so that students can get their feedback immediately after class. This is a sample score sheet for one debater:

Thursday Advanced Debating Scoring Sheet

This House believes that Korea respects its elders.

Date: Thursday, March 19 - week 12

Prime Minister: student x

Minister of the Crown:

Member of the Opposition:

Leader of the Opposition:

Criteria	Rate: 1-10	Comments
Greeting	√	
Opening statement is clear, and well organized	7	boundaries: believes=government has enough credibility respect=elders are treated with respect (1 year older? age?) Korea values elders
Arguments in support of position are stated clearly, relevant, and well informed	6-7	- to listen to them, to protect them from harm - public seating - when speaking using honorifics - unique to Korea (??) - accepted norm - pension has increased (try not to anticipate or guess what Opposition will say?) - grandparents: shown respect
Rebuttal to opposing side's argument is clear and effective; clash is obvious	7	reframing without valid reason√ (yes, they didn't give a good reason to reframe) Opp: elders not being respected Opp: elders not respected due to Internet - elders are those who we will become, they are experts
Closing statement clearly states and effectively summarizes the team's position		
Organization of speech flows logically	4	(improvement needed here; number points)
Style of speaking engages the audience; appropriately formal	8	passionate √
Body language matches and/or enhances content of speech		try some
Teamwork is referring to partner's points and supporting them		
Overall preparedness, effectiveness, and professionalism in the debate		
POIs		dodged POI but could have answered 'yes' respect them regardless; but quick answer√ - took a hit on POI on elderly in poverty

Grade for debate: B++

Whole class feedback varies from class to class. The same three points as outlined in the previous section are the beginning of a 'numbered point' system I developed. 1 is to fill time and if notified properly debaters can accomplish this in their first debate. 2 is reading, not speaking. 3 is clash, the most difficult concept and task in debating. At the beginning of the semester is useful to write on the board the arguments presented by the PM. Then ideas that go against the PM's case can be written on the board directly so students can see what is expected. After collecting rebuttal points it is very useful for the teacher to model how the MO could present them. Throughout the semester this idea of clash and developing rebuttals is discussed again and again. Even the most experienced debater can improve their rebuttal. Students should have one single notebook for the whole semester, and which is used for debating class only. Each week two or three points are addressed (any more than this can overwhelm students). By the end of the semester each student should have the same set of feedback points, usually around 20 points. Again, feedback to each class is individualised. It is important that whole class feedback on the board include positive points as well as areas to improve. For example, if everyone fills their time in the first debate it is noted as such, and students are told that this is a good foundation. Of if all had good organization, the students are complimented. As the semester progresses the feedback gets to be more advanced. For example, near the end of the semester feedback will include things like using hand motions, mastering 'the pause,' using rhetorical techniques, or summarizing the philosophy of the opponent instead of just rebutting point by point. Grades during the semester are something of a tricky matter. First, winning or losing teams are not indicated at all so as to avoid discouraging students. If a student makes an egregious error such as having no rebuttal at all, or not filling their time, the grade is 'ungraded' as an F seems too harsh. Of course, as the semester progresses the students

progress and their grades increase. Thus an averaging of grades will mean that their earlier debates when they had little experience can disproportionately lower their overall grade. Without making this explicit to students, their final debating grade is near what they were able to achieve. The final exam is a take home reflective task, and this is where having a good notebook is needed. For example, a typical question would be for students to list all the numbered feedback points and indicate which one or two were most useful and explain why. Other typical exam questions include:

- In what part of debating did you improve most?
- What resolution provided the most clash? Why do you think this was?
- What part of debating would you like to improve most if you were to take another debating class? Why?
- In what ways did debating help you? How did it make you a better thinker or student?
- Describe how your note-taking skills developed over the semester.
- You are more comfortable speaking in front of an audience now. Comment on how and why you became more comfortable.
- Consider body language and gestures. How can they be effective? How did you use body language in debating?
- How did your reading change because of debating? (This includes newspapers and texts for your other classes.)
- What was the best debate of the semester? Why do you think so?
- What was your best debate of the semester? Why do you think so?

For each question it has proved effective to require a minimum word count per answer. Normally 100 words is enough.

VI. CONCLUSION

Debating is an “intellectual sport where you can use everything available to you to win” (CUSID, 2005). Debating is a worthwhile course for students for a number of reasons. Most commonly students comment that they most appreciated losing (or reducing) their fear of speaking in front of an audience. But there are other elements that provide students with life skills, such as learning to listen critically to real world political arguments. It is a supremely student-centered class where the professor takes only a fraction of class time for feedback. By practicing regularly students are sure to improve over the course of a semester.

REFERENCES

- Behl, W. (1953). *Discussion and debate*. New York: Ronald Press
- Broda-Bahm, K., Kempf, D., & Driscoll, W. (2004). *Argument and audience: Presenting debates in public settings*. New York: International Debate Education Society.
- Crossman, M. (2015). *Burden of proof: An introduction to argumentation and guide to parliamentary debate*. Boston: Cengage.
- Freeley, A. (1986). *Argumentation and Debate*. Belmont, California: Wadsworth Publishing.
- CUSID (2005). CUSID central debating guide. Retrieved from https://debate.uvm.edu/dcpdf/cusid_central_debating_guide.pdf
- Trefethen, V. (2007). *Strategic debate*. Monument, CO: Monument Publishing

Gavin Farrell
Hankuk University of Foreign Studies
Main Administrative Building #106
Dongdae-mun, Imun-dong 270
Seoul 130-791
Email: gavin.farrell@hufs.ac.kr

Why Do Korean Primary School Students Not Make Case Errors in Sentences?

Sun-Ho Hong

Seoul National University of Education / University of Essex

I. INTRODUCTION

Babies generally start to produce their first word around the time of their first birthday. Although the baby's productive vocabulary expand by about five words a month until it reaches around 30 words at age 1;6 (1 year and 6 months). Throughout this single-word stage, babies' utterances typically comprise single words spoken in isolation. During this single-word stage, it is not easy to find any clear evidence of the acquisition of grammar, in that babies do not make use of inflections. They do not add the plural *-s* ending to nouns, or the past tense *-d* ending to verbs. Furthermore, they do not combine words together to form two- and three-word utterances yet. At around the age of 1;6, the first visible signs of grammar are found in babies' speech. They start to make productive use of inflections, and similarly start to produce elementary two- and three-word utterances such as *Want Teddy, Eating cookie, Daddy gone office*, etc. From this point on, there is a rapid expansion in their grammatical development, until by the age of around 30 months they have usually acquired most of the inflections and core grammatical constructions used in English, and are able to produce adult-like sentences.

One of the most interesting phenomena found in babies' grammatical development is the following Case errors that one or two years old babies produce:

- (1) *Me* got bean (Stefan 1;5). *Me* do (Helen 1;6). *Me* talk. *Me* look (Stephen 1;7)

However, the above Case errors are very rare in the Korean primary school students' data in Choi(2014) and Lee(2015). In this paper, it will be considered why this difference occurs between the babies' utterances and the Korean primary school students' data in a linguistic perspective.

II. LINGUISTIC REVIEW

1. Prefunctional Stage Models

One idea dealing with the difference comes from a prefunctional stage view. The prefunctional stage is in fact a stage at which structures contain only items carrying interpretable features and no functional categories like *v*, *T* and *C*. As in Radford (1990), the earliest pronouns babies seem to use are accusatives rather than nominatives, and they use accusative pronouns not only as objects but also as subjects, as shown below:

- (2) a. *Me* do it. *Me* do. *Me* want. *Me* help. *Me* get it (Bethan 1;8)
b. *Him* gone (Hayley 1;8) *Me* come in. (Bethan 1;8)

Radford (1990, 2006) maintains that the accusative form of the pronoun is the only form used by the babies at the relevant stage, and hence that the relevant pronouns are caseless forms because there is no case contrast between accusative pronouns like *me* and nominative pronouns like *I* if the babies concerned have not acquired nominatives like *I*. The relevant pronouns can be assumed to carry only interpretable phi-features like person,

number and gender features, but no uninterpretable and unvalued case feature. It can be assumed that at the prefunctional stage these early pronouns used by babies are not true functors, because they do not carry the uninterpretable case feature. However, such an assumption has theoretical problems in the type of intransitive subject+verb structures such as the example in (2b). *Come* and *go* belong to a special class of verbs known as *unaccusative verbs*. Their apparent subjects originate as their complements, and are not assigned the accusative case which the complement of a verb would normally be expected to receive. Thus, generally unaccusative clauses containing a TP constituent allows the subject nouns to move to specifier position within TP. Yet, such an assumption would clearly be incompatible with the idea that babies' initial clauses are prefunctional VPs. Thus, the key claim being made here is that the prefunctional analysis cannot provide a principled account of subject-verb word order in unaccusative clauses like those in (2b).

In much the same way, Rizzi's (1992, 1994, 2000) truncation analysis also provides an interesting way of accounting for the reason why babies and young children at the relevant stage alternate between producing nominative and accusative subjects, as shown in the following examples:

- (3) a. *Him* go on there b. *He* goes around (Angharad 1;10)
 (4) a. *Me* get apple b. *I* don't know (Jem 2;4)
 (5) a. *Me* having a house b. Can *I* have it? (Michelle 2;5)
 (6) a. *Him* wanting to walk b. *She's* waking up (Hannah 2;6)

According to Rizzi's (1992, 1994, 2000), young children go through a stage (generally lasting until around their third birthday, but in some cases lasting rather longer) in which they alternate between producing full adult-like functional structures (e.g. clauses containing CP and TP) and truncated structures in which they omit one of more of the layers of functional superstructure found in the corresponding adult structures (either the CP layer of clause structure, or both the CP and TP layers). Thus, the accusative-subject structures in the (a) examples in (3)~(6) seem to be non-finite clauses, in that they contain infinitive forms like *go/get* and progressive participle forms like *having/wanting*. If we take them to be non-finite VPs, (3a/5a) will have the respective structures shown in (7a/b) below:

- (7) a. [_{VP} Him [_V go] on there] b. [_{VP} Me [_V having] a house]

On this view, the structures in (7) are **truncated clauses**, lacking the TP and CP layers of functional structure found in adult English. The verbs in them are non-finite because the relevant structures are VPs which lack the TP layer of structure which contains the T constituent that is the locus of finiteness in adult English. Thus, in the above examples in (3)~(6), the alternation between producing nominative and accusative subjects shows that the young children's functional categories are developing and their grammatical structures are building up. However, Rizzi's truncation analysis still contains theoretical problems in the type of intransitive subject+verb structures like (2b) and (3).

2. Continuity Models

An alternative idea dealing with the above theoretical problem that baby and child language contains in the type of intransitive subject+verb structures is the Continuity Hypothesis. According to this hypothesis, all adult syntactic structure (and in particular, all functional structure) is already 'in place' by the time babies start to produce their earliest multiword utterances. Since a key assumption within the continuity model is that babies'/children's phrases and sentences have the same structure as their adult counterparts, babies also have full (adult-like) competence in syntax.

Young children initially go through a stage (which typically lasts until some point between their third and

fourth birthdays) during which they alternate between producing finite verb forms (like those italicised in ‘Daddy *plays/played* with me’ and bare infinitive-like verb forms like that italicised in ‘Daddy *play* with me’). In Wexler (1994, 1998, 1999, 2003), Poeppel and Wexler (1993), Bromberg and Wexler (1995), Harris and Wexler (1996), Schütze and Wexler (1996), Schütze (1997), Wexler, Schütze and Rice (1998), this phenomena have been treated and termed as the Optional Infinitive/OI stage. The question which arises within a continuity framework model which assumes that babies/children have full adult-like competence from the outset is how babies/children come to produce bare verb forms in contexts where adults require finite verb forms inflected for tense and agreement. The answer given by Wexler (1994, 1998, 1999, 2003) is that although children often correctly mark T for tense and agreement in main clauses (so resulting in a structure containing a finite verb inflected for tense and agreement), they sometimes omit the tense and/or agreement features of T (resulting in a structure containing a bare verb). For obvious reasons, Wexler, Schütze and Rice (1998) refer to this as the ATOM (= Agreement and Tense Omission) model. Consider first how ATOM accounts for children alternating between *s*-inflected main verbs like *plays* and infinitive-like bare verbs such as *play* in sentences like *Daddy plays/play with me*. When the child produces the finite form *plays*, the relevant clause is assumed to contain a TP headed by a T constituent carrying a tense/agreement affix fully specified for both (present) tense and (third person singular) agreement, as shown in highly simplified form below:

(8) [TP Daddy [T Af_{3SGPRES}] play with me]

The affix is lowered onto the verb PLAY by the morphological operation of Affix Hopping, forming [_v PLAY+Af_{3,SG,PR}]. The continuity model assumes that there is continuity between adult and child grammars in respect of how affixes are spelled out, so that a baby/child who has acquired all the relevant verbal affixes found in adult English will spell out affixes on regular verbs in the normal manner. However, the core assumption of ATOM is that babies/children sometimes leave the affix in T underspecified for either tense, or agreement, or both – so that alongside TPs containing a fully-specified T like (8) above, babies/children at the OI stage will produce TPs like those in (9) below containing an underspecified T:

(9) a. [TP Daddy [T Af_{PAST}] play with me yesterday]

b. [TP Daddy [T Af_{3SG}] play with me yesterday]

c. [TP Daddy [T Af] play with me yesterday]

Once again, the affix will subsequently be lowered onto the verb by Affix Hopping. In a structure like (9a) where T is marked for past tense but not agreement, the affix will be spelled out as *-d*; hence the verb will be spelled out as the past tense form *played*. But in structures like (2b) and (2c) where T carries no tense feature, the affix will receive a null spellout by default, resulting in the bare verb form *play*.

III. DISCUSSION

In Choi (2014) and Lee (2015), such above Case errors are very rare at subject positions in finite clauses in the Korean primary school students’ data. Within the ATOM model, case errors on subjects are said to be the result of T being underspecified for agreement..

In Radford (2006), the Case Assignment Conditions found in adult English are along the lines presented in simplified form in below:

- (10) A nominal (i.e. noun or pronoun expression) is assigned
- (i) nominative case if in the domain of an agreeing T constituent
 - (ii) genitive case if in the domain of a genitive-case-assigning head
 - (iii) accusative case if in the domain of an accusative-case-assigning head (e.g. a transitive V, P or C)
 - (iv) default case (= accusative in English) if not in the domain of any case-assigning head

The following dialogue shows how these case conditions work:

- (11) a. SPEAKER A: I have heard that he is not taking the exams
 b. SPEAKER B: Him not taking them? Wow!

In (11a), the subject pronouns *I/he* are assigned nominative case via (10i) by the present-tense T constituents *have/is* which agree with them in person and number. In (11b) the object *them* is assigned accusative case via (10iii) by virtue of falling within the domain of the transitive verb *taking*. The subject *him* in (11b) is assigned default (accusative) case via (10iv) by virtue of not falling within the domain of any case assigner: although the subject *him* in (11b) occupies the specifier position within TP, the relevant T constituent is unspecified for agreement, and this means that T cannot assign nominative case to the subject; and since *him* does not immediately follow a transitive verb either, it is in a position where it does not fall within the domain of any case assigner, and so receives default accusative case by (10iv).

Like this, in the case of Korean primary school students, since they are already above more than 10 years old, they have the complete functional categories in their first language grammar. Thus, such Case errors are rare at subject positions in finite clauses.

REFERENCES

- Budwig, N. (1995) *A Developmental-Functionalist Approach to Child Language*, Erlbaum, Mahwah NJ.
- Chomsky, N. and Berwick R. (2016) *Why Only Us: Language and Evolution*. MIT Press, Cambridge Mass.
- Hyams N. (1986) *Language Acquisition and the Theory of Parameters*, Reidel, Dordrecht
- Hyams N. (1996) 'The underspecification of functional categories in early grammar' in H Clahsen (ed) *Generative Perspectives on Language Acquisition*, 91-127 Benjamins, Amsterdam.
- Hyams, N. & K. Wexler (1993) 'On the grammatical basis of null subjects in child language', *Linguistic Inquiry* 24: 421-459.
- Radford A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*, Blackwell, Oxford
- Radford A. (2006) 'Children's English: Principles and Parameters Perspectives', ms.
- Rizzi L. (1992) 'Early Null Subjects & Root Null Subjects', *Geneva Generative Papers* 102-114.
- Rizzi L. (1994) 'Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives', *Language Acquisition* 3: 371-393
- Rizzi L. (2000) 'Remarks on early null subjects' in M-A Friedemann & L Rizzi (eds) *The Acquisition of Syntax*, Longman, London, 269-292.
- Schütze C. (1997) *INFL in Child and Adult Language: Agreement, Case and Licensing*, PhD diss., MIT.
- Schütze C. & Wexler K. (1996) 'Subject case licensing and English root infinitives', in A. String fellow et al (eds) *Proceedings of BUCLD 20 vol 2*, Cascadilla Press, Somerville Mass., 670-681.
- Wexler K. (1994) 'Optional infinitives, head movement and the economy of derivation', in D. Lightfoot and N. Hornstein(eds) *Verb Movement*, Cambridge University Press, 305-350.
- Wexler K. (1998) 'Very early parameter-setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage', *Lingua* 106: 23-79.

- Wexler K. (1999) 'Maturation and growth of grammar' in W Ritchie & TK Bhatia (eds) *Handbook of Child Language Acquisition*, Academic Press, London
- Wexler, K. (2003) 'Lenneberg's dream: Learning, normal language development, and specific language impairment', in Y. Levy and J.C Schaeffer (eds) *Language Competence Across Populations*, Lawrence Erlbaum Associated, Mahwah, New Jersey.
- Wexler, K. (2013) 'A new theory of null subject of finite verbs in young children', In *Generative Linguistics and Acquisition: Studies in honor of Nina M. Hyams*, Misha Becker, John Greenstead and Jason Rothman(eds) 325-254 John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia
- Wexler K, Schütze C. & Rice M. (1998) 'Subject case in children with SLI and unaffected controls: Evidence for the Agr/Tns Omission Model', *Language Acquisition* 7: 317-344.

Sun-Ho Hong

Seoul National University of Education / University of Essex

96 Seocho Joongang-ro, Seocho-gu

Seoul, 06639, Korea

Tel: (02)3475-2566 / C.P.: 010-6674-2566

Email: shong@snue.ac.kr / shong@essex.ac.uk

시간	발표 제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 황정희 (평택대)			
15:00-15:25	예비교원이 제작한 독해 평가 문항 질 탐색 및 인식 조사 이호 (중앙대)	김정희 (백석대)	곽혜영 (고려대)
15:25-15:50	융합과 영어교육의 뉴 프레임: 인공지능(AI)기반 영어교육 디자인 이노신/이신재/이재영/이주희 (호서대)	성현미 (군산대)	이은희 (경희사이버대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	Using a Popular TV Comedy Series in Teaching English 장선미 (호서대)	정보현 (한밭대)	김현주 (단국대)
16:30-16:55	A Study on Korean University Students' Self-Directed Learning of English 신인영/황정희 (남서울대/평택대)	심은숙 (상지대)	이호 (중앙대)
16:55-17:20	웹블로그를 활용한 교실 안, 교실 밖 언어학습활동 지원의 효과성 최재호 (상명대)	하종범 (금오공대)	안경자 (서울교대)

예비교원이 제작한 독해 평가 문항 질 탐색 및 인식 조사

이호

중앙대학교

I. 서론

국내의 영어 평가 학계에서도 예비교원의 영어 평가자로서의 자질을 다루거나 평가 전문성 함양 과정을 구체적으로 다룬 연구는 찾아보기 쉽지 않다. 구체적으로, 국내의 영어 평가 관련 연구의 경향과 현황을 정리한 신상근(2015)과 교사교육의 과거 연구들을 분석한 안경자(2015)의 논문에서도, 예비 교원들의 평가 전문성 함양과 관련된 연구들을 찾아보기 어려운 실정이다. 특히 예비교원들이 독해 평가를 실습하는 훈련 과정에서 독해 평가를 어떻게 수행하는지에 대한 연구는 전무하다 할 수 있다.

연구자는 예비교원들에 의한 독해 문항 제작 과정을 탐색해야 할 필요성을 인식하여, 본 연구를 설계하였다. 본 연구로부터 예비 교원의 영어 독해 평가 문항 제작 과정에서 나타날 수 있는 문제점, 또한 예비 교원의 문항 출제 훈련에 대한 인식을 살펴보고자 한다. 연구질문 1은 “예비교원들이 제작한 세 가지 유형(빈칸추론, 문맥상 부적절한 단어 선택, 요지/제목/주제)의 문항의 질은 어떠한가?”이며, 연구 질문 2는 “각 유형별 출제 난이도 및 독해 출제에 대한 예비교원들의 인식은 어떠한가?”이다.

II. 이론적 배경

지금까지, 수용 기술(receptive skill) 문항 제작을 주제로 한 기존 연구는 매우 드문 실정이다. 그러나, Green 과 Hawkey(2011)가 사례연구를 통하여 독해 문항 출제 과정을 다루었는데, 그들은 고부담 영어 시험(high-stakes test)인 International English Language Testing System(IELTS)에서 고도로 훈련된 4 명의 문항 출제자들이 지문을 어떻게 선정하고 수정하는지를 탐색하였다. 그들의 연구에서, 문항 출제자들은 지문의 진정성을 보존하고자 노력하지만, 본격적인 문항 작성의 과정 중에서 단어 난이도를 낮추거나 정답으로서 명백하게 인식될 수 있는 내용을 고쳐 쓰는 등 시험의 성격에 맞추어 지문을 수정하는 작업을 적극적으로 수행하였다고 보고하였다. 영어 듣기 평가 제작과 관련하여, Salisbury(2005)는 그녀의 박사 논문의 일부분인 단일사례연구를 통해서, 초보 출제자와 숙련된 출제자의 문항 출제 방식의 차이를 조명하고 숙련된 출제자인 Anne 의 영어 듣기 출제 수행 과정을 언어구술기법(verbal protocol analysis)에 의거하여 살펴보았다. 이 두 가지 연구는 모두 전문가의 입장에서 문항 출제 과정을 사례 연구로 살펴본 공통점이 있다.

전문가의 입장이 아닌, 수험자들이 직접 문항 출제 및 평가 제작에 참여한 연구도 드물게 있어왔다. Kim(2006)은 강의조교를 지원하고자 하는 외국인 대학원생의 영어 능력을 측정하는 시험 상황에서, 수험자인 학생이 평가개발팀원으로서 문항 작성 세부 계획서를 같이 제작하였을 때, 시험 개발 과정에서 원어민 팀원 및 전문가와 어떠한 상호작용을 하는지, 어떠한 의사결정 구조를 갖게 되는지를 조사하였다. 그 결과 수험자는 적극적으로 자기의 의견을 피력하며, 원어민 팀원과 상호 대립하는 모습을 보이기도 하였지만, 수험자 친화적이고 대면타당도가 향상된 시험을 만드는 데 기여를 했음을 보고하고 있었다. Fellez(2004)는 학습자들이 직접 선다형 문항을 출제하면서 한 차원 높은 인지적 전략을 사용하여 교과 내용을 심도깊게 습득하였음을 언급하였다. 그는 출제를 통해서 학생들이 측정하고자 하는 내용을 명확히 인식하고자 한다면서, 이는 결국 학습 내용의 비판적 내면화와 연결이 됨을 제시하였다. 다만, Fellez 주장을 뒷받침하는 연구 분석이 설문지 응답을 통한 학습자들의 인식 조사에만 그쳤다는 점에서 다소의 아쉬움이 있다.

III. 연구 방법

본 연구 참여자는 서울의 한 사범대학에 재학 중인 51 명의 대학생으로서, 모두 영어교육을 주전공으로 하거나, 복수 전공하면서 교사 자격증 취득 과정에 있는 예비교원들이다. 영어 독해 평가 실습 첫 단계로, 연구자는 학생들에게 읽기 평가 문항 유형들을 소개하고 문항 작성의 유의점을 간략하게 설명한 후, 학생들은 각 유형에 맞는 예제 문항들을 참고하여 유형별로 1 지문 1 문항을 작성하였다. 추후 51 명의 학생들 중 18 명이 독해 영역에 대하여 평가 문항을 만드는 과제를 수행하였다. 독해 문항 출제 과제와 관련하여, 연구자는 학생들에게 빈칸 추론, 요지/주제/제목/주장, 문맥상 부적절한 단어 선택 유형의 문항들을 출제하도록 하였으며, 각 유형에 적합한 세 개의 읽기 지문을 학생들에게 제시하였다. 학생들은 그 읽기 지문에 근거하여 각기 세 개의 평가 문항을 제작하였다. 마지막 정규 수업 시간에 51 명의 모든 학생들은 대략 15 분간 진행된 설문지 조사에 참여하였으며, 독해 문항을 출제한 학생들 중 자발적으로 인터뷰에 참여하겠다고 의사를 밝힌 6 인의 참여자들을 대상으로 심층 인터뷰를 시행하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 연구질문 1: 독해 문항의 질 평가

예비교원들은 제목 유형(평균 3.58), 문맥상 부적절한 어휘 선택 유형(평균 3.44), 빈칸 추론 유형(평균 3.30)의 순서대로 문항 수행 평가에서 낮은 점수를 받았다. 평가 항목으로는 유형 적합성과 중복정답 시비여부 측면에서 문항이 만족할 만한 수준에 이르렀다는 평가가 가능한 반면, 오답 제작의 정성적인 측면, 즉 보기가 지문의 내용을 충분히 반영하여 얼마나 수험자들의 반응을 이끌어 낼 수 있는지를 평가하는 항목에서는 다소 낮은 평가를 받은 것이 특징이다.

2. 연구질문 2: 예비교원의 독해 평가 출제에 대한 인식

유형별 출제 난이도와 관련하여, 다중 응답이 허용되는 폐쇄형 설문 문항 분석에서 예비교원들은 추론/비추론 유형, 빈칸 추론의 순으로 출제 난이도가 높은 것으로 인식한 반면, 단답형 설문 문항에서 수험자들은 빈칸 추론 유형의 문항이 출제하기에 제일 까다롭다고 기술하였고, 면담을 통해서도 빈칸 추론 유형을 주목하여 출제의 어려움을 호소하였다. 반대로, 수험자의 사실적 이해력을 평가하는 두 가지 유형인 일치/불일치와 정보 찾기 유형 문항은 출제하기도 쉬웠던 것으로 인식되고 있었다.

독해 문항 출제 인식과 관련하여, 다수의 예비교원들은 출제 목적으로 지문을 읽을 때 주어진 유형과 관련 있는 부분을 선택하여 읽거나, 지문의 완전한 이해를 위하여 정독하는 전략을 채택하였음을 알 수 있었다. 그리고 독해 문항 출제자로서의 인식과 관련하여, 다수의 예비교원들은 출제자로서의 본인의 영어 독해 능력이 다소 부족하다는 인식을 표출하였으나 출제 훈련을 통하여 출제자로서의 자신감이 향상되었다고 응답하였다. 인터뷰 면담 결과나 단답형 설문 문항 분석을 통하여, 예비교원들은 출제자로서의 중요한 요건으로 영어 독해 능력과 출제 경험을 언급하며, 평가자로서의 전문성에 대하여 확신을 가지지 못하는 이유가 출제 경험과 독해 능력이 부족하다는 본인 스스로의 인식 때문임을 시사하고 있었다.

V. 결론

본 연구는 예비교사들이 직접 출제한 독해 문항을 문항평가척도에 의하여 평가한 후, 평가 문항 제작에 어떤 문제점이나 개선점이 있는지를 찾아보았다. 또한, 각 문항 유형의 출제 난이도에 대한 참여자의 의견을 구하였고, 문항 출제에 대한 예비교사들의 인식도 살펴보았다.

본 연구는 다음과 같은 시사점을 제공하고 있다. 첫째, 예비교원들의 영어 평가 전문성 함양을 위한 현장 친화적인 출제 교육 프로그램을 확대 시행할 필요가 있다. 김신영(2007)이 밝혔듯이, 기존의 영어 평가 교육 과정은 전문적인 이론 중심으로 경도되어 있어서 실제 교수 환경에서 요구되는 실제적인 평가의 기술들을 제대로 습득하지 못하고 있다. 본 연구에서도 예비교원들은 영어평가 실습 시간의 확대에 대하여 매우 적극적인 지지의 입장을 표명하고 있으며 경험을 출제자의 중요한 요건으로 생각하고 있다. 따라서, 예비교원들을 위하여 실제 교육 현장과 유사한 평가 환경을 조성하고 그 환경에서 문항 출제 기술 및 채점 기술 등을 직접 훈련하고 습득할 수 있도록 해야 한다.

둘째, 각 독해 문항 유형별로 출제 난이도와 관련된 요소를 파악하여 예비교원 혹은 현직 교사들에게 문항을 효과적으로 출제할 수 있는 지침이 개발되어야 한다. 본 연구에서 출제 난이도가 가장 높다고 인식되었던 빈칸 추론 문항의 경우, 빈칸 안의 답변이 명확하도록 구체화시켜주는 주위 근거들의 배치 요령이나 지문에서 지극히 지엽적인 부분을 다시 고쳐 써서 오답으로 활용하는 방법 등 문항 유형에 따라서 실제적인 문항 출제의 지침이 제시될 필요가 있다. 궁극적으로는 모든 독해 유형에 걸쳐 완성도 높은 문항의 출제에 필요한 인지적 요소 등을 탐색하여 예비교원들이나 현직 교사들에게 하나의 문항 설계의 기초로서 제공되어야 할 것이다.

마지막으로, 본 연구는 예비영어교사가 출제해야 할 영어독해 문항을 수능 유형으로 국한시킨 측면이 있다. 영어교사가 실제 교육 현장에서 출제해야 할 독해 문항으로는 내신 관련 시험 문항, 서술형 문항 등 영어 수능 시험이 담지 못하는 다양한 유형의 문항이 있음에도 불구하고, 본 연구에서는 주로 수능의 영어 독해 문항 출제 연습에만 초점이 이루어졌다. 따라서 후속 연구로서는 영어교사가 출제해야 할 영어 독해 문항의 유형을 교육 현장에 맞게 더 다변화시키고 아울러 서술형 문항 출제 과정도 탐색해 볼 필요가 있다. 또한, 문항을 오류 없이 잘 제작하는 학생들과 그렇지 못한 학생들 간의 차이가 어디에서 비롯된 것인지, 학생들의 영어 실력, 학습 경험, 문항 제작 경험 등의 개인 변인들을 연구할 필요가 있다.

참고문헌

- 신상근. (2015). 50년간 영어교육에 게재된 영어 평가 관련 논문 분석. *영어교육*, 70(5), 109-32.
- 안경자. (2015). 영어교육에 게재된 영어 교사교육 관련 연구 분석. *영어교육*, 70(5), 161-92.
- Fellenz, M. (2004). Using assessment to support higher level learning: The multiple item choice item development assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 703-19.
- Green, A., & Hawkey, R. (2011). Re-fitting for a different purpose: A case study of item writer practices in adapting source texts for a test of academic reading. *Language Testing*, 29(1), 109-29.
- Kim, J. T. (2006). *The effectiveness of test-takers' participation in development of an innovative web-based speaking test for international teaching assistants at American colleges*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Salisbury, K. (2005). *The Edge of Expertise? Towards an Understanding of Listening Test Item Writing as Professional Practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, London.

부록 문항 평가 척도표

- 제목/요지/주제(24 점)
 1. 모든 보기들이 해당 유형에 맞게 제시가 되어 있는가?
4 점: 그렇다 3 점: 3 개 보기 2 점: 2 개 보기 1 점: 1 개 보기
 2. 정답이 단 하나만 존재하는가?
4: 단 한 개만 존재 3: 중복 정답 1 개 2: 중복 정답 2 개 이상 1: 무답
 3. 문항 지시문(stem)이 명확하고 어법/문법 오류가 없는가?
4: 명확하고 무오류 3: 명확하나 사소한 오류 1 가지
2: 명확하나 사소한 오류 2 가지 1: 오류가 없으나 불명확 혹은 문항 지시문에 심각한 오류
 4. 오답의 역할을 하는 보기들이 주어진 지문과 관련이 있는가?
4: 오답 보기 세 개 모두 주어진 지문과 관련이 있음 3: 오답 보기 두 개만 관련
2: 오답 보기 한 개만 관련 1: 오답 보기가 모두 관련이 없음
 5. 문항의 보기들이 명확하고 어법/문법 오류가 없는가?
4: 4 개 보기 모두 명확 & 무오류 3: 3 개 2: 2 개 1: 1 개
 6. 지문을 이해하고 나서야 오답을 추려낼 수 있도록 보기를 구성하였는가?
4: 그렇다.
3: 지문 이해 없이 내용적 측면에서 기술적으로 오답 추론 가능한 보기 하나
2: 지문 이해 없이 형식적 측면에서 기술적으로 오답 추론 가능한 보기 하나
1: 지문 이해 없이 기술적으로 오답 추론 가능한 보기 2 개 이상
- 문맥상 부적절한 단어 선택(16 점)
 1. 모든 보기들이 해당 유형에 맞게 제시가 되어 있는가?
4 점: 그렇다 3 점: 3 개 보기 2 점: 2 개 보기 1 점: 1 개 보기
 2. 정답이 단 하나만 존재하는가?
4: 단 한 개만 존재 3: 중복 정답 1 개 2: 중복 정답 2 개 이상 1: 무답
 3. 문항 지시문(stem)이 명확하고 어법/문법 오류가 없는가?
4: 명확하고 무오류 3: 명확하나 사소한 오류 1 가지
2: 명확하나 사소한 오류 2 가지 1: 오류가 없으나 불명확 혹은 문항 지시문에 심각한 오류
 4. 주어진 보기에서 지정된 단어가 주위 맥락에서 추정할 수 있는 것인가?
4: 4 개의 보기 단어가 주위 맥락에서 추정 가능 3: 3 개의 보기 2: 2 개의 보기 1: 1 개 보기
- 빈칸 문장 추론(20 점)
 1. 모든 보기들이 해당 유형에 맞게 제시가 되어 있는가?
4 점: 그렇다 3 점: 3 개 보기 2 점: 2 개 보기 1 점: 1 개 보기
 2. 정답이 단 하나만 존재하는가?
4: 단 한 개만 존재 3: 중복 정답 1 개 2: 중복 정답 2 개 이상 1: 무답
 3. 오답의 역할을 하는 보기들이 지문의 내용을 반영하고 변용 되었는가?
4: 오답 보기 모두 지문 내용을 반영하고 변용 출제
3: 오답 보기 모두 지문 내용을 반영하나 변용되지 않는 보기 하나 있음
2: 오답 보기 모두 변용되었으나 내용을 반영하지 않는 보기 하나 있음
1: 2 개 이상의 오답 보기가 반영하지 않거나 변용되지 않음
 4. 문항의 보기들이 명확하고 어법/문법 오류가 없는가?
4: 4 개 보기 모두 명확 & 무오류 3: 3 개 2: 2 개 1: 1 개
 5. 지문을 이해하고 나서야 오답을 추려낼 수 있도록 보기를 구성하였는가?
4: 그렇다.
3: 지문 이해 없이 내용적 측면에서 기술적으로 오답 추론 가능한 보기 하나
2: 지문 이해 없이 형식적 측면에서 기술적으로 오답 추론 가능한 보기 하나
1: 지문 이해 없이 기술적으로 오답 추론 가능한 보기 2 개 이상

이호

중앙대학교 영어교육과

서울시 동작구 흑석동

Tel: (02)820-5393 / C.P.: 010-2354-4479

Email: holee@cau.ac.kr

융합과 영어교육의 뉴 프레임: 인공지능(AI)기반 영어교육 디자인

이노신, 이신재, 이재영, 이주희
호서대학교

I. 서론

최근 언론에서는 향후 10년 이내에 완벽한 수준의 인공지능기반의 자동 통번역기가 출현할 것을 예고하였다¹. 이러한 상황이 현실화 된다면 영어를 비롯한 기타 외국어를 전혀 교육받지 못한 사람도, 통번역기의 사용법에 능숙해진다면 아무런 문제 없이 외국인들과 의사소통을 할 수 있는 시대가 된다는 것이다. 현재의 추세로 본다면 이것은 실제로 다가올 가능성이 상당히 높다. 굳이 영어교육을 전혀 받지 않더라도 모국어만 제대로 구사할 수 있다면, 이를 기반으로 통번역기를 활용하여 영어사용자들과 아무런 지장 없이 대화하고 소통할 수 있게 될 것이다. 사실 현재 이미 제작되어 사용되고 있는 자동통번역기를 사용하더라도 일상회화 정도는 아무런 문제없이 해결 할 수 있다. 오랫동안 국내외에서는 기계번역(machine translation)에 대한 상당한 연구 데이터와 기술을 축적해왔으며, 이를 바탕으로 자동통번역기를 개발하여 동종어군에 속하는 일부 언어들의 경우에는 일상적 교양수준단계까지의 상호 통번역 정확도가 이미 90%수준에 이른 것으로 추정하고 있다².

인문학과 공학의 특성들을 합쳐놓은 융복합기술의 급격한 발전은 영어교육의 미래방향과 모습 또한 지금과는 엄청나게 다른 모습과 판도로 변화시킬 것이다. 미국의 물리학자인 커즈와일(Curzweil, Ray, 1948-현재)³은 그의 저서에서 싱귤래리티 (Singularity)라는 단어를 정의하고 있다. 인류사의 특이점인 싱귤래리티가 오는 시점인 2045년이 되면 인간의 수명은 약 500살까지 늘어날 수 있다. 수명만 늘어나는 것이 아니라 노화도 방지되어 영원한 젊음을 유지하며 생활할 수 있다. 이때 인간은 기계와 결합하여 사이보그의 형태로 존재할 것이다. 그 이전 단계인 2029년이 되면 인간의 지능을 능가하는 인공지능이 출현함으로써 인간세상은 인공지능의 통제와 지배를 받을 수 있다. 싱귤래리티는 우리말로 특이점으로 번역하고 있는데, 기술적 발전이 특이점이라는 단계에 이르면 그때부터는 폭발적인 진보가 오게 되는데 이것은 기존의 공동체에서 사실상 통제가 불가능한 상태의 예측하기 힘든, 경우에 따라서는 기존의 공동체 자체를 붕괴시키거나 엄청난 타격을 가하는 단계를 말한다.

금년이 2016년도이다. 올해엔 인공지능 알파고가 바둑에서 인간 최고수를 4:1로 제압해 버렸다. 그 이후로도 인공지능은 폭발적인 진화를 거듭하여, 이제 더 이상 바둑에서 그 어떤 인간도 인공지능을 이길 수 없는 수준이 되어 버렸다. 경우의 수가 무한대라 볼 수 있는 바둑에서만큼은 인공지능이 인간을 이기기 매우 힘들며, 비슷해지려면 일러도 2030년대쯤으로 전문가들이 예상했었는데 최소한 15년이상 빨리 다가온 현실에 많은 이들이 충격에 휩싸여 버렸다. 그런데 문제는 바둑이 아니라 이런 능력을 가진 인공지능이 그 동안 인류가 경험해온 언어소통문제를 해결할 수 있는 도구로서 이미 응용되고 집중 개발되어 왔다는 점이다. 일례로써 스마트폰에 탑재된 응답 형 비서는 스마트폰의 소유자가 음성 또는 문자로 알고자 하는 정보에 대한 질문을 했을 때, 이것을 인식하고 이에 대한 적절한 답변을 제시할 수 있다. 이것은 그 프로그램이 그 질문내용을 파악한 뒤 신속하게 빅 데이터를 검색하여 이를 기반으로 가장 적절한 답변들을 음성 또는 문자로 해 줄 수 있다는 것이다. 이 빅데이터는 바로 슈퍼컴퓨터에 의해 운영되는 클라우드 서버에 저장되어 있으며, 여기에 저장된 데이터중에서 답변의 가치가 있는 내용들을 단 1초이내에

¹ 경향신문2016.02.01) <https://www.youtube.com/watch?v=cr9L4zhawhk>

² 인공어족에 속하는 언어들 중 구글(Google)번역기 기반 영어-스페인어, 영어-독일어 간의 상호 통번역 정확도를 가리킴. 여기서 일상적 교양수준이라는 것은 신문기사 문장을 말함

³ 커즈와일의 약력은 특이하다. 그는 현재 작가이자, 물리학자이고, 컴퓨터공학자이자 MIT교수로 재직하고 있으며, 그가 설립한 단체인 싱귤래리티대학(Singularity University)은 학생 수 80명의 소형대학으로 인류의 미래방향에 대하여 연구하고 있다.

분류하고 제시하는 것은 바로 인공지능 알고리즘이 담당하고 있다.

전세계에서는 매일 수십억의 인류가 최소한 104가지 종류의 언어⁴로 수백억 회씩 구글(Google) 검색엔진에 접속하고 있으며, 그들이 입력한 내용들은 일정한 통계 알고리즘 과정을 거친 뒤 데이터로 저장되어 분류되고 있다. 이와 더불어 구글에 고용된 직원들은 전세계를 돌아다니며 필요한 데이터들을 계속적으로 저장하고 있는 중이다. 이렇게 급속도로 발전하고 있는 융복합분야는 기존의 학문영역들이 이에 대한 신속한 대응을 하지 못한다면 다시는 복구될 수 없는 치명적인 결정타를 가할 수 있는 가능성이 매우 높다. 이러한 엄청난 조류는 영어교육의 영역과 환경에도 상당한 변화를 줄 것을 예고하고 있으며, 예고한 것처럼 10년이내에 완벽한 통번역기가 등장한다면, 효과적인 준비 및 사전대응이 없을 때는 현재 영어학습의 수요 및 시장도 나날이 잠식되어 돌이키기 힘든 타격을 가할 것이며 이것은 현실적으로 더 이상 인류가 알파고를 이길 수 없는 것처럼 되어버릴 것이다.

따라서 본 논문에서는 인공지능을 활용한 영어교육의 방향에 대하여 논의해 보기로 하였다. 특히 ESP(English for Special Purpose)의 가치를 중심으로 분석 및 논의해 보기로 한다. 이와 더불어 인공지능과 VR 및 IoT기술의 비약적 발전을 이룰 수 있는 미래에 멀티미디어 영어교육에 대한 개념은 현재와 분명히 다를 수 있으며, 따라서 미래형 멀티미디어 영어교육에 대한 모형을 제시해 보기로 한다.

II. 미래 영어교육의 필요성

서론에서 제시한 바와 같이 가까운 미래에 영어교육은 다양한 도전에 직면 할 수 있다. 그리고 그 도전은 이 분야에 종사하는 전문가들이 미처 정확히 인식하지 못한 사이에 순식간에 거리를 좁히며 원하는 원치 않든 아랑곳하지 않고 시장논리에 의해 일방적으로 다가올 가능성이 매우 높다. 하지만 그때는 이미 준비하고 대응할 수 있는 시간이 없을 것이며, 영어교육은 관련 종사자들의 의지와는 관계없이 변화를 주도하는 커다란 물결의 흐름 속에 미래를 맡길 수 밖에 없을 것이다.

우선 가까운 미래에는 다음의 질문이 다시 대두 될 수 있다. “(인공지능이 언어소통장벽을 허물어준 마당에) 영어교육은 또는 외국어교육은 과연 더 이상 필요한 것인가?” 앞으로 영어교육의 미래는 이 질문에 분명한 답을 제시할 수 있어야만 미래의 방향이 설정될 수 있을 것이다. 이 질문에 대한 답변이 제대로 대응을 못하여 “전기자동차 또는 수소자동차가 대세인 미래에 대기오염 및 각종 공해유발의 원인인 가솔린과 경유차를 계속 운행해야만 하는가?”⁵와 같은 “아니오”라는 답변밖에 나올 수 없는 질문으로 바뀌어서는 매우 곤란하다.

그런데 이에 대한 답변은 지금으로써 “예”가 될 수 밖에 없을 것이다. 특히 ESP기반의 영어교육이 활성화되었을 때, 영어교육은 지금과 같이 시민교육적 개념을 기반으로 한 일반 교양수준의 영어교육 및 과정에서 더욱 세분화되고 전문화 된 위상을 갖춘 영어교육으로 전이될 필요가 있다. 서론에서 언급한 바와 같이 이미 국내외에서 개발되어 사용되는 자동통번역기의 경우는 특정 언어들에 대한 정확도가 상당히 높다. 국내에서 2013년도부터 개발되어 2015년도에 시스템에 인수된 자동통번역 서비스 지니톡의 경우에는 한/영, 한/중, 한/일의 통번역 서비스를 상당히 높은 정확도를 자랑하며 일반 사용자들로 하여금 아무런 불편함을 느끼지 못한 상태에서 사용할 수 있도록 하고 있다. 현재 널리 상용화가 되지 않은 이유는 유료화 서비스를 하고 있기 때문이다. 무료서비스를 하고 있는 구글번역기의 경우는 한국어 서비스의 정확도가 그렇게 높지 못하다. 이것은 구글의 입장에서 볼 때 한국어는 다른 주요 언어들에 비해서 경제적 효과가 낮기 때문일 수도 있다. 중국어는 간체와 번체로 나누어 서비스를 하고 있으며, 일본어의 경우는 영/일 번역의 정확도가 영/한의 경우보다 높기 때문에 한/일 번역 후, 일본어로 번역된 내용을 일/영의 순서로 번역했을 때, 한/영 번역의 과정을 거친 것 보다 일반적으로 더 높게 나오고 있다. 그러나

⁴ 2016년 5월 15일 현재 구글번역기에서 통번역서비스하고 있는 언어의 종류 수

⁵ 2025년을 전후하여 세계 각국에서는 모든 비전기차의 생산 및 운행을 금지시키고자 하는 법안을 입법하고 이를 바탕으로 정책화 시키고자 노력하고 있다.

구글번역기는 매일같이 전세계로부터 엄청난 양의 데이터를 수집할 수 있으므로 한국어 번역에 대한 정확도 또한 가까운 시일의 어느 시점부터 대폭적으로 높아질 것으로 예상하고 있다.

만일 스마트폰을 사용하여 앞으로 높은 정확도를 보일 무료 통번역서비스를 활용할 수 있는 환경이 조성된다면, 수많은 학습자들이 사실상 현재와 같은 영어학습을 받아야 할 필요성을 더 이상 느끼지 못하고 그러한 서비스를 최대한 활용하며 일상화시킬 수 있다. 이런 상황은 현실적으로 실현될 가능성이 상당히 높다고 볼 수 있는데, 그런 상황에서도 영어교육은 오히려 더 많고 다양한 수요를 창출하고 미래 향배의 가능성을 현재보다 더욱 다양화시킬 수 있는 능력을 키워 나가야 한다.

이러한 것들을 가능하게 만들 수 있는 방법 중의 하나가 바로 특수목적(ESP) 영어교육이라고 볼 수 있다. 이것은 자동통번역기의 서비스 능력이 일반통번역이나 낮은 교양수준은 완벽에 가깝게 시행할 수 있지만, 특정 전문분야에 이르면 전문분야의 민감성으로 일반통번역보다 훨씬 더 모호성문제에서 까다로울 수 밖에 없다. 단어, 구, 절, 문장이 컨텍스트의 변화 속에서 일으키는 바둑의 경우의 수보다 더 주관적이며 복잡하고 다양할 수 있는 모호성(ambiguity)의 문제에 대한 해결이야말로 미래 통번역기의 성공여부를 가늠하는 핵심어이다(페트로프, Petrov, 2016).

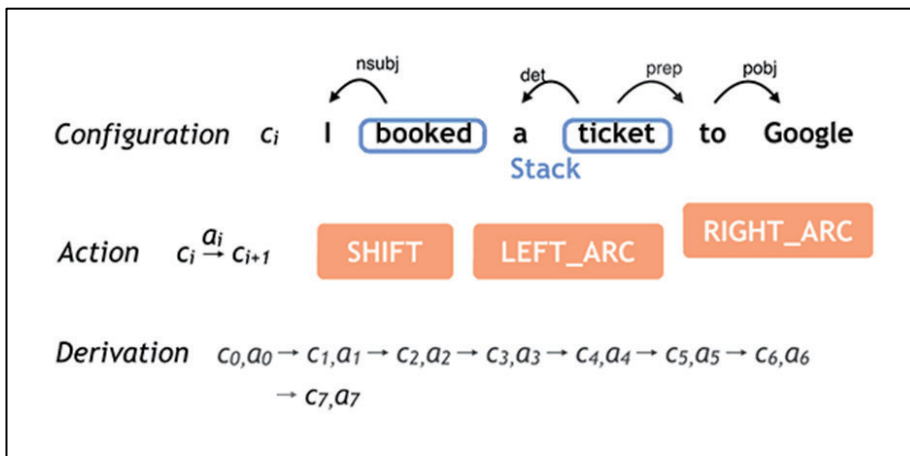


그림 1. 구글에서 연구 중인 모호성(ambiguity)문제 해결을 위한 도식

김남희에 의하면 ESP는 다음과 같이 세분될 수 있다. 즉 ESP는 목적성 및 사용환경에 따라서 학문적 환경 및 목적성을 기반으로 한 EAP(English for Academic Purposes)와 전문직종의 환경 및 목적성을 기반으로 한 EOP(English for Occupational Purposes)로 분류될 수 있다. 이러한 분야에서는 영어가 도구화되어 각 분야의 전문적 학문체계 및 내용들을 학습하거나 의료, 법률, 특허 서비스 또는 호텔관광이나 항공직종분야 같은 전문직종의 업무들을 이해하고 처리하기 위해 사용된다. 또한 EOP의 경우는 EPP(English for Professional Purposes)와 EVP(English for Vocational Purposes)로 나눌 수 있다. EPP는 상위전문직종 종사자들을 위한 영어로써 의사, 변호사, 약사, 전문경영인과 같은 집단에서 필요로 하는 영어를 말한다. EVP는 일반전문직종에 종사하는 집단을 위한 영어로서 관광영어, 항공영어, TOEIC와 같은 것들이 이에 해당한다.

이러한 분류체계를 통하여 ESP의 종류들을 나눌 수가 있는데, 이것은 하위단계로 내려갈수록 더욱 세분화되고 확장된 전문분야들이 나올 수 밖에 없게 된다. 예를 들어 공학이나 의학 또는 외교에서 사용되는 용어들은 컨텍스트의 변화에 따라서 같은 단어라도 의미가 또한 매우 민감하게 변화 할 수 있다. 특히 최근에 미래의 산업관도뿐만 아니라 인류사회 전체에 전방위적 변화의 파장을 미칠 것으로 예상하고 있는 인공지능, VR(Virtual Reality, 가상현실), AR(Augmented Reality, 증강현실), IoT(Internet of Things, 사물인터넷)의 경우는 분야의 특성상 끊임없이 유사하거나 또는 이질적인 분야들과 융복합적인 작업을 수행해 나갈 수 밖에 없다. 그러므로 여기서 계속적으로 발생하는 ESP의 필요성을 충족시켜 줄 수 있는 프로그램들이 개발되어야 할 필요가 있다.

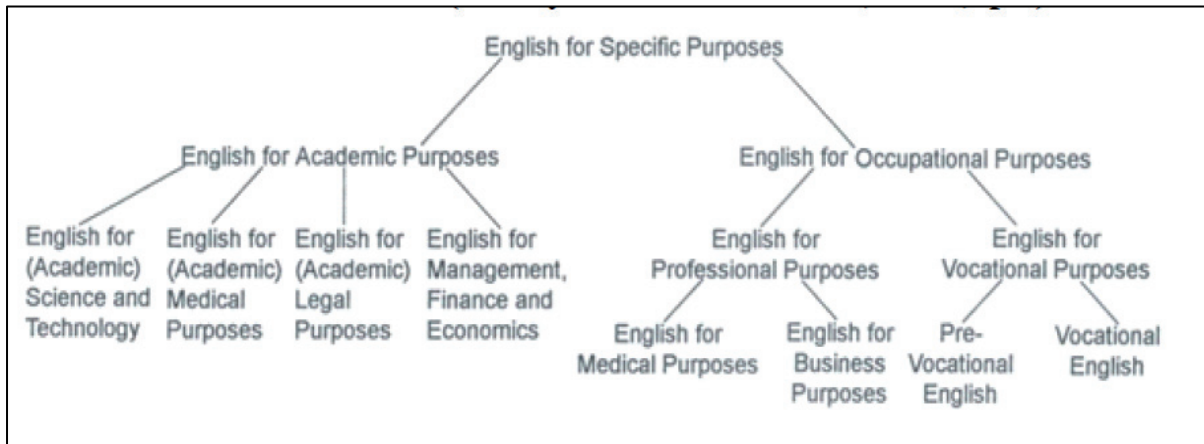


그림 2. ESP 분류체계

IV. 결론

인류는 앞으로 자신들이 건설해온 인가사회의 발전뿐만 아니라, 그 동안 자신들의 통제영역 밖에 있었던 생물학적인 진화조차도 상당부분 스스로 통제하게 될 것으로 예측하고 있다. 즉, 인류는 자신들이 개발한 기계 및 팩토리 랩에서 생산한 맞춤형 신체부품을 이식함으로써 스스로 진화의 속도를 조절해 나갈 수 있는 존재가 될 것으로 예상하고 있다. 미래의 영어교육 또한 과거에는 소정의 교육효과를 거두기 위해서 거의 인간 스스로 거의 모든 것들을 떠맡았다면, 현재는 컴퓨터 기반의 멀티미디어 도구를 사용함으로써 시간과 공간의 제약에서 일정하게 벗어나서 교육효과의 극대화를 꾀하고 있다. 그리고 향후 10년을 전후해서는 마치 인류의 진화방향에 맞추는 것처럼 영어교육환경은 더욱 기계와 협업하는 양상을 보이게 될 것이다. 굳이 원어민과 대화하지 않아도, 원어민보다 언어구사능력이 훨씬 탁월할 수 있는 인공지능과 소통하면서 외국어를 학습할 수 있는 환경이 조성될 것으로 예상된다. 이러한 상황 속에서 영어교육의 미래는 인공지능을 기반으로 하여 VR, IoT와 같은 첨단 멀티미디어 기술들을 어떻게 효과적으로 조합하여 교육효과의 극대화를 실현할 수 있을 것인가에 달려있다고 판단된다. 특히 영어교육전문가와 인공지능은 ESP환경을 기반으로 상호 협력해 나갈 수 있는 교육과정과 모형을 제작해 나가야 한다. 이러한 제작을 돕기 위하여 그림 3과 같은 체계도를 제시하고자 한다.

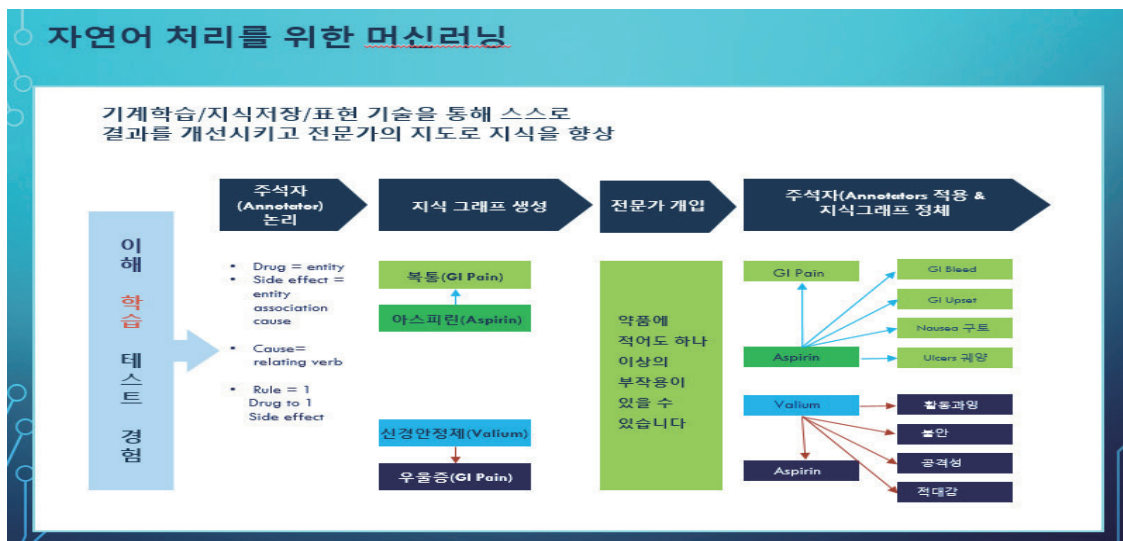


그림 3. 자연어 처리를 위한 머신러닝

그림 3은 인간이 사용하는 자연어를 어떻게 인공지능이 학습하고 처리하는지를 보여주고 있다. 예를 들어, Aspirin(아스피린)이라는 단어를 입력 값으로 제시하면, 인공지능은 이 단어에 대한 정확한 정보를 데이터화 시키지 못하면 적절한 컨텍스트에서 사용할 수가 없다. 따라서 이 과정에서 인간과 기계 사이에 다양한 소통이 발생하게 되며, 또한 보편적 시스템 위에 각 개인마다 서로 차이를 보이는 맞춤형 영어교육 시스템으로 짜일 것이다. 영어교육에 대한 인공지능과의 협업환경에서 맞춤형 영어교육으로 갈 수 밖에 없는 이유는, 개인마다 흥미와 방향이 다르고 교육의 정도가 다르기 때문이다. 이러한 미래의 영어교육환경에서는 기계가 단순한 도구의 역할에서 인간과 소통하는 인공지능기반 협조자의 역할로 바뀔 것이다. 이것은 인간과 기계가 서로 소통함으로써 한 교실에서도 학생들의 숫자만큼 다양한, 그리고 상황에 따라서는 이보다 더 다양한 맞춤형 교육환경을 만들어 낼 수 있다는 것과 맥락을 같이한다. 특히 인간과 기계가 상호 협조하는 환경에서 영어교육은 ESP로 더욱 심화되어 나갈 수 밖에 없게 된다.

참고문헌

- 김현진·성명희 (2006). 현장 친화적 ESP 교육과정 개발을 위한 모형 연구. *영어영문학 연구* 48. 85-104.
- 서정목, 권영수(2013). 교양과목, 특수목적언어 및 전공과목의 융복합교육을 통한 국제전문자격증 취득방안, *교양교육연구* 7(1), 213-254.
- Acerbi, A & R. A. Bentley. (2013). Robustness of emotion extraction from 20th century English books. In Proceedings of the IEEE International Conference on Big Data.
- Curzweil, Ray. (2006). *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. New York: Viking.
- Petrov, Slav. (2016). Improved Transition-Based Parsing and Tagging with Neural Networks. In proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing.

이노신

호서대학교 영어영문학과/(융합)나노바이오트로닉스학과
 충남 아산시 배방읍 호서로 79번길 20(우)31499
 충남 천안시 동남구 호서대길 12(우)31066
 Tel: 041-560-8183 Mobile: 010-6485-5998
 Email: nohshn@daum.net

이신재

호서대학교 대학원 (융합)나노바이오트로닉스학과
 충남 아산시 배방읍 호서로 79번길 20(우)31499
 Tel: 041=560-8183 Mobile: 010-7224-5591
 Email: winterwoods@naver.com

이재영

호서대학교 대학원 (융합)나노바이오트로닉스학과
 충남 아산시 배방읍 호서로 79번길 20(우)31499
 Tel: 041-560-8183 Mobile: 010-2263-0516
 Email: lcurial@naver.com

이주희

호서대학교 대학원 (융합)나노바이오트로닉스학과
 충남 아산시 배방읍 호서로 79번길 20(우)31499
 Tel: 041-560-8183 Mobile: 010-7651-6451
 Email: darl91@naver.com

Using a Popular TV Comedy Series in Teaching English¹

Sunmee Chang

Hoseo University

I. INTRODUCTION

A number of studies on utilizing audiovisual materials, such as films, TV dramas, sitcoms, and so forth, have been conducted. Now it is well-known that audiovisual materials are sources of authentic input of language and culture that are a great help in stimulating and facilitating the learning of foreign or second language. However, not all teachers welcome these materials in that they don't know what to teach and how to use the materials. This paper is intended to show an example of an audiovisual material that can be effectively used for teaching adult learners especially at advanced or higher level. A popular TV comedy series, *Frasier*, well-written and full of linguistic and cultural contents, is selected. Characteristics of each character, unique linguistic features/discourse of characters, and intertitles that are almost exclusively found in the show are discussed. The learners will be able to acquire linguistic and cultural knowledge at the same time as they go through an episode by episode or a segment by segment of the show with the guide of the teacher. *Frasier* is so full of linguistically and culturally rich contents that more research from a perspective of applied linguistics or sociolinguistics is expected.

II. LITERATURE REVIEW

The benefits of using dramas, sitcoms, and movies as authentic materials have been discussed through a variety of empirical studies. What they found are synthesized like this. In a word, learners have great interests in them. They can easily attract the learners' attention and stimulate their curiosity about various cultures because of their storytelling style (Roell, 2010). An audiovisual material provides an immediate access to the content and makes the students, who are bored and intimidated, enthusiastically discuss it with insight, which traditional text hardly offers (Smilanich & Lafreniere, 2010). Moreover, many studies conducted also have shown that the audiovisual materials proved to be an effective media for learning (Bahrani & Soltani, 2012; Bueno, 2009; Corbett, 2003; Damle & Kaptan, 2014; Smilanich & Lafreniere, 2010). They show expressions of people involved in the process of communication, their emotions, human errors and their effects on the whole communication process. Learners may get involved in the situations provided in the material as if they are part of the situations and understand them in depth and can answer critical questions from the teacher. For some learners, the demands of the texts are just too great and they seem to be incapable of discussing contents in them but it is just their inability to interact meaningfully with print texts that diminish their ability to respond critically. Surprisingly, these same learners come alive during the class using an audiovisual material, excitedly offering their own opinions on the contents of the material (Smilanich & Lafreniere, 2010). Getting learners attention and making them have fun as they learn must be essential factors for using audiovisual materials as beneficial pedagogical ones.

It is well-known truth that language and culture are inseparable. As culture is learned, learners are aware of speech acts, connotations, appropriate or inappropriate behavior. When cultural knowledge is learned with linguistic knowledge through an audiovisual material, it is not only the social customs of culture that must be considered, but also how these can be interpreted and understood in meaningful way. As learners and teachers alike come to better understand cultural constructs and to grasp more fully the social relevance of cultural markers, students will learn factual knowledge but should also learn about the hows and whys of culture (Moran, 2001).

¹ This is an excerpt from an article "Using a popular TV comedy series in teaching English: Focusing on *Frasie*" published in *STEM Journal*, 16(4), 25-50.

Since audiovisual materials vividly illustrate the fears, dreams, challenges and expectations of ordinary people, the learners' feelings, the learners' capacity for empathy and being non-judgemental towards people of different cultural and linguistic backgrounds can be naturally and positively enhanced (Mendenhall, Kuhlmann, & Stahl, 2001). If there is appropriate guidance from teachers, a wide variety of audiovisual materials can provide valuable exercises in interpreting cultural features and developing intercultural awareness (Holliday, Hyde, & Kullman, 2010). Eventually, learners are given "an opportunity to understand various cultures through observation and discussion of various discourses, intercultural themes, or international/domestic events (Chao, 2013: p. 250).

The audiovisual materials are not easily applied in the classroom because teacher needs much preparation and corresponding English proficiency and literacy in this media. But, things are changing so fast that adaptation to new paradigm is strongly recommended even in the field of language education. To make things easier for the practitioners in using this kind of media, certain models and guidance seem to be necessary.

III. FRASIER AS A GOOD TEACHING MATERIAL

This study selected *Frasier*, a comedy series, as the teaching material for adults at advanced or higher level, in that its overall linguistic features are much more complicated than other popular TV shows and are intricately interwoven with characteristics of characters, their discourse patterns and various themes and plots (Graham, 1996). Each episode of the series is extraordinarily hilarious but still keeps its dignity with solid plots. In most of other popular sitcoms or drama, characters draw laughter from audience usually by doing superficial wordplay or forging contrived situations, but in *Frasier*, most of laughing points are created as the plot gets thicker in the context of episodes. So, deeper understanding is needed to have a good laugh.

It is easy for the teacher to choose the episode he/she thinks suitable for the intended lesson. For example, you can use episode 19 of season 1(1-19) for looking at Frasier's father Martin's attached feeling for his old chair, even though some segments of fusses around the chair are found here and there. And the main character Frasier's unsuccessful relationship with women is well depicted in 9-1. Of course a series of failures with his romantic life is all around the whole episodes. Teachers can select episodes or certain segments depending on the themes or specific topics the teachers decide for teaching.

Adult learners, even if they are at beginners' level, don't like to drill such as a boring dialogue between customers and waiters at a restaurant in the name of English learning. It is needless to say that adult learners at advanced level need and want to study English in different ways. Plots, themes, and issues in *Frasier* are very attractive to the advanced adult learners for their variety and uniqueness. Together with linguistic components, they learn about some interesting psychological facts, complicated man and woman relationship, life styles of a high society, and some political or social issues through talks of characters of the show.

One more thing that is really unique about *Frasier* is that each episode is broken up into several chapters and right before each one, there is an intertitle that says what the following scene is about. The title is presented in a various forms, foreshadowing the following scene directly or indirectly. Figuring out or understanding the meaning and the role of the title of the scene would be very exciting activity for the learners.

Based on what mentioned above, it can be said that *Frasier* seems to be very appropriate to advanced adult learners in many ways and moreover, the events, plots, and themes in all episodes are very relevant to learners' everyday life.

There are a variety of points that show the uniqueness of *Frasier* as a teaching material, such as unique characters and their discourse styles. Most of all, the most prominent feature of *Frasier*, which is very much distinguished from other TV shows, is using 'intertitles.' Intertitle is a piece of printed text positioned in the midst of the scenes of a film or a drama at various points generally to convey character dialogue: "dialogue intertitles", or descriptive narrative material related to the following scenes: "expository intertitles" (Chisholm, 1987).

Who started to call the term, intertitle, is not known. We can trace its existence back in as early as in 1910 (Gaudreault, 2013). Intertitles were usually used with silent films to show dialogues from preceded scenes or

explain them. In modern films and dramas, intertitles are used to supplement, or to distinguish various acts of a film. However, they are most commonly used as part of epilogues of historical dramas or films made based on true stories to explain properly what happened to the depicted characters and events after the conclusions of the stories.

Even though the use of intertitles became scarce, they are still occasionally used as a special device in some films, dramas, and sitcoms. Amongst them, their being used in a comedy series *Frasier* seems exquisite and unique, because the texts of intertitles foreshadow the following scenes in a variety of ways. Here are some examples of intertitles from episodes of *Frasier*:

- #1 Foot in mouth disease (from 1-13)
- #2 The unkindest cut of all (from 2-2)
- #3 Dead man talking (from 4-10)
- #4 Seattle, we have a problem (from 8-16)
- #5 No zombies were harmed in the filming of this episode (from 10-5)

The interesting thing about intertitles in *Frasier* is that they are not simple explanations that supplement the following scenes. Each of intertitles has own quality and characteristics. Intertitles introduced above are randomly from some scenes of the whole episodes. It is obviously noticed that all of them look very familiar. They are all parodies of something, such as song titles, movie titles, lines from classic pieces, and so on. Specifically, #1 is already used as a colloquial phrase that means a symptom of saying accidentally something offensive or stupid. It is inspired by the name of a disease, “hoof and mouth disease.” In the scene following the intertitle, Frasier says things very embarrassing at the breakfast table with his father and his girlfriend caught when she came out of his father’s room in the morning. #2 is a line from Shakespeare’s *Julius Caesar* where “the unkindest cut” from Brutus killed Caesar. When Eddie, Martin’s dog, fathers a litter of puppies by neighbor’s dog, Frasier gets mad at Martin who is supposed to have had Eddie neutered. Eddie gets “the unkindest cut” after all. #3 is a parody of “dead man walking,” a traditionally used phrase in prisons to announce a condemned prisoner being walked to the place of execution. When Crane brothers were in high school, they pulled a fire alarm to avoid P. E. class and blamed the other student, who was summarily expelled. And now they find him in prison. Feeling guilty about it, Frasier visits the man in prison to reconcile. Some funny fusses are caused. #4 is from a well-known phrase “Houston, we have a problem.” The phrase has been misquoted because original phrase is “Houston, we’ve had a problem” uttered by an astronaut of Apollo 13. The scene following the intertitle stars Jon Glenn, a former astronaut, who replaces Frasier for a documentary narration work Roz is directing. Frasier takes it as a big deal and shows insecure behavior. #5 is a parody of a part of movie credits, “no animals were harmed in the filming of this movie,” in case animals are used in the movie as certain objects to be experimented or killed. The following scene is a part of episode where Halloween trick is played among characters. Zombie is one of disguises used for the Halloween in this episode.

Other than those mentioned above, there are more variety of parodies, such as classics, song lyrics, lines from movies and plays, expressions, and so on. Intertitles are the most interesting elements of *Frasier* in that they have critical roles progressing stories and providing a variety of linguistic features, parodies, and metaphors that attract the learners’ attention. More detailed analysis would be necessary to effectively take advantage of them in using for teaching English.

IV. CONCLUSIONS

Access to wide range of audiovisual materials is getting very easy for the people around the world with rapid technological developments. Many researchers underscored the pedagogical values of audiovisual materials to be incorporated into language and culture learning. Like films and drama, *Frasier*, a comedy sitcom series, is assumed to be efficient and appropriate teaching device to develop the language learners’ language skills and stimulate

intellectual curiosity about something more than language. It seems that its capacity to arouse the learners' motivation and their potential to engage the learners in learning can hardly be denied. Linguistic features and cultural features to be learned in *Frasier* are not 'where are you going,' or 'how old are you.' As the learners engage in characters' characteristics, their discourse, plots, and themes, they reach the goals of learning, acquiring both linguistic and cultural knowledge. For its abundance and variety of applied linguistic contents in *Frasier*, the learners at advanced or higher level are recommended to be taught. Themes and plots are not appropriate for the learners under age 19. The learners at relatively higher level would be able to fully understand and enjoy *Frasier's* uniqueness. Scripts and video clips are easily found online because the show had ended quite a while ago. So, both the teacher and the learners can easily get themselves exposed to the material as they deal with *Frasier*.

Needless to say, the exploration in this paper focusing on what to teach and how to use an audiovisual material touches a tip of the iceberg. But, it would shed more light on what other researchers have investigated on the pedagogical value of utilizing audiovisual materials as the source of authentic linguistic and cultural input. How to teach seems to be very dependent on the teacher and what to teach is more looked in this paper in that *Frasier* has rarely been used as a teaching material in spite of its unique qualities. An empirical research with a certain group of learners is expected to compensate the limitation of this study.

It is not an exaggeration that almost every episode and every line of *Frasier* are worthy of being studied. So, not to mention more about language learning, more research from a perspective of sociolinguistics or applied linguistics are highly feasible.

REFERENCES

- Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). An overview on how to utilize authentic language input for language teaching. *Language in India*, 12(2), 800-807.
- Bueno, K. A. (2009). Got film? Is it a readily accessible window to the target language and culture for your students? *Foreign Language Annals*, 42(2), 318-339.
- Chao, T. (2013). A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 247-265.
- Chisholm, B. (1987). Reading intertitles. *Journal of Popular Film and Television*, 15(3), 137-142.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Damle, B., & Kaptan, S. (2014). Theater and film in case method of teaching. *Journal of Commerce & Management Thought*, 5(1), 91-100.
- Gaudreault, A. (2013). Titles, subtitles, and intertitles: Factors of autonomy, factors of concatenation. *Film History: An International Journal*, 25 (1-2), 81-94.
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Mendenhall, M. E., Kuhlmann, T. M., & Stahl, G. K. (Eds.). (2001). *Developing global business leaders: Policies, processes, and innovations*. Westport, CT: Quorum Books.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Roell, C. (2010). Intercultural training with films. *English Teaching Forum*, 48(2), 2-15.
- Smilanich B., & Lafreniere, N. (2010). Reel teaching = Real learning: Motivating reluctant students through film studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 604-606.

Sunmee Chang
 Department of English Language and Literature
 Hoseo University
 12 Hoseodae Gil, 31066, Cheonan, South Korea
 Tel: (041)560-8178 / C.P.: 010-3894-3164
 Email: schang@hoseo.edu

A Study on Korean University Students' Self-Directed Learning of English

Inyoung Shin & Junghee Hwang

Namseoul University & Pyeongtaek University

I. INTRODUCTION

Recently, the demand and interest in web-based online education (e-learning) has rapidly expanded among students and teaching practitioners worldwide due to the unprecedented development of information communication technology and internet network system (Kim, J., 2008). The environment of teaching and learning English as a foreign language (EFL) in Korea is not an exception. Korea's Ministry of Education, Science and Technology introduced their "Adapting ICT into Education Master Plan and the Promotion Plan for using ICT in Schools," highlighting that ICT can provide various teaching-learning materials and real-life experience (Han, 2001). With the support from the government for the ICT-integrated learning system, an increasing number of Korean universities have offered online type English courses (Kim, J., 2013).

Online education appears to have several advantages over conventional classroom instruction. One of the biggest advantages is that learners in the context of online education may access information and lectures they want to take, without any obstacles in terms of time and space. Due to such benefit, the recent success of Massively Open Online Courses (MOOCs) has enormously changed the preferences and attitudes towards online learning (Knox, 2014), and more and more students are keen on learning via online. However, despite the benefit and popularity of online education, the interaction between students and instructor is often minimized in online-based instruction. The distance between student and instructor requires the student to self-direct their motivation, confidence, and cognitive abilities in the context of e-learning.

Wilson (1997) hypothesized that the use of self-directed behaviors are more critical for effective learning when e-learning is the main instructional method than in traditional classrooms. Self-directness refers to the processes whereby students activate and sustain behaviors, cognitions, and affects that are systematically oriented toward the attainment of learning goals (Zimmerman, 1989). Self-directed learning is "the ability to be metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in the learning process" (Zimmerman, 1989, p. 4). Therefore, self-directed learners approach educational tasks with confidence, diligence, and resourcefulness. They are aware when they have mastered a particular skill or set of skills and use appropriate strategies for attainment of goals they have yet to accomplish.

The relationship between self-directed learning (SDL) and academic performance has been empirically established, including high school students in traditional settings (Hashemian & Soureshjani, 2011). Few studies, to date, however, have addressed the dynamics between SDL and academic performance in the online learning context of higher education. This study, therefore, aims to examine the relationship between learners' regulated levels and their academic performance. This study will focus on specific SDL behaviors: intrinsic motivation (IM), extrinsic motivation (EM), time and environment management (TM), self-regulation (SR) and learning strategy (LS) and how they are independently related to a learner's academic performance in an online-based course. It also investigates whether a relationship exists between the employment of SDL behaviors and the domain of learning in which instruction is taking place.

II. THE STUDY

This study was conducted in a 2 credit asynchronous online TOEIC class as an elective course of liberal arts programs over a semester at S university located in Cheonan, Korea. The total number of students was 288, and their majors and school years varied. At the first week of the semester, one of the researchers asked the whole students to take the online pre-test in order to evaluate their TOEIC Reading Comprehension (RC) skill. Eliminating void data, 51 students who acquired the range of 65-85% scores on the pre-test were considered as a group with the similar RC abilities, and were chosen as participants of the present study.

Both a questionnaire for measuring SDL levels and semi-structured interviews were used as research tools. In order to design the questionnaire, the whole students of the course were asked to voluntarily write down their own learning approaches or strategies in taking the online course through the open discussion section at the course website over the semester in which face to face interactions between students and the instructor and students themselves were rarely allowed. A number of students shared their tips or strategies on being self-directed in order to take the online course. Their descriptions of learning approaches were carefully analyzed and 19 emerging distinctive learning approaches related to SDL were itemized to formulate the SDL questionnaire with five points Likert scales.

Right after finishing the class of the semester, the participants were asked to fill in the SDL questionnaire about their learning behaviors while taking the course. Then the participants took the post-test including TOEIC RC questions. By using the factor analysis with the IBM SPSS Statistics V22, the 19 SDL approaches in the questionnaire were divided into 5 SDL categories: 3 for intrinsic motivation (IM), 3 for extrinsic motivation (EM), 4 for time and environment management (TM), 4 for self-regulation (SR) and 5 for learning strategy (LS). Then the questionnaire data were analyzed depending on the 5 SDL categories by using descriptive statistics. In addition, the correlation and regression analyses between the participants' SDL levels and academic performance of the post-test were carried on with the SPSS. Furthermore, among the questionnaire respondents, 3 students showing high SDL levels and 3 students with low SDL levels were selected, and semi-structured interviews were conducted with them to examine their actual experiences of activating SDL abilities in taking the online English course for about 30-40 minutes by recording their voices.

III. RESULTS AND DISCUSSION

In the SDL questionnaire, students showed the highest mean values of the SDL level for EM (3.97). Then they were highly self-directed in SR (3.75) and TM (3.46). Participants showed slightly low autonomy in LS (3.27) and IM (3.10) compared to other SDL categories. The results indicate that students are highly motivated to acquire high grades of the course or TOEIC scores. As the participants were mostly seniors of the university, achieving a good grade or a TOEIC score were essentially important to get jobs. They thus may have taken the course because of social pressure rather than their own desires. They appeared to maintain self-regulated behaviors relatively well and control study time and environment when they took the online course. In contrast, participants tended to be less interested in and rarely enjoyed taking the TOEIC class, and were not seriously concerned with learning strategies which might actually heighten their TOEIC scores.

Table 1
Pearson's Coefficients between autonomy and performance

SDL categories	IM	EM	TE	SR	LS
ρ	0.258	0.412	0.404	0.389	0.365

Pearson's correlational coefficients (ρ) were calculated to measure the relationship between SDL values and academic performance of individual students as shown in Table 1. The results showed statistically valid relationships ($0.258 < \rho < 0.412$). Students' EM demonstrated the highest relationship with their performance, and then TM and SR demonstrated strong relationships with performance. These results indicate that students who have high EM, TM or SR levels may have more chances of learning TOEIC RC skills through online courses.

In the interviews, Yoonho (Pseudo name) who had a greatly improved post-test score as well as high EM, TM or SR levels stated:

The online class focuses on learning basic formats of TOEIC questions and solving exercises, and not on hands-on practical skills. So I don't think there are big differences between online and offline TOEIC classes. I am used to listening to EBS lectures from my high school, and if I learn the same subject, online courses will be more effective than off-line courses... I took the course to get a high TOEIC score, and I think if I work hard for the course a high grade will just follow... I do not have any class on Tuesday. So, for 2 hours from 10 am -12 pm on Tuesday, I take 2 units of the course of the week and then solve questions of the textbook of the online course and other supplementary materials. (Yoonho)

In summary, this study has highlighted that university students' SDL levels cause significant impact on their academic performance in asynchronous online English classes. That is, in order to elevate the efficiency of online education, learners' own self-controlled behaviors significantly affect their learning outcomes. Also the present study has attempted to analyze major distinctive components of SDL behaviors and their dynamics for learners to take online courses successfully. Additionally, given that it is difficult to measure students' SDL levels (Benson, 2011), this research attempted to design the SDL questionnaire as an effective SDL measurement tool, particularly for asynchronous online English classes. In recognition of the more expanding requirements of online courses in the current era, understanding individuals' SDL levels and providing appropriate learner training programs to address the SDL capacity of students who intend to take online courses would be enormously beneficial for effective online language teaching and learning.

REFERENCES

- Kim, Jeong-Yeol. (2008). e-Learning 과 영어교육. 한국문화사.
- Benson, P. (2011) (2nd ed.). *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Pearson.
- Han, T. (2001). *Training materials of ICT application education for supervisors, research report*. Ministry of Education & Human Resources Development, Korea Education & Research Information Service.
- Hashemian, M. & Soureshjani, H. (2011). The interrelationship of autonomy, motivation, and academic performance of Persian L2 learners in distance education contexts. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 319-326.
- Kim, Jeong Yeon. (2013). English speaking motivation and achievement in on-offline blended learning context. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 29(2), 21-47.
- Knox, J. (2014). Digital culture clash: "Massive" education in the e-learning and digital cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177.
- Wilson, J. (1997). *Self-regulated learners and distance education theory*. Retrieved May 20, 2061 from the University of Saskatchewan, Educational Communications and Technology Web site: <http://etad.usask.ca/802papers/wilson/wilson.PDF>.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational*, 81, 329-339.

Inyoung Shin
Namesoul University
91 Daehak-ro, Seonghwan-eup, Sebuk-gu, Cheonan-si
Chungcheongnam-do
Tel: (041)580-2300
Email: honggildong@gamil.com

Junghee Hwang
Pyeongtaek University
111 Yongie Dong, Pyeongtaek
Gyeonggi-Do
Tel: (031) 659 8388
Email: jhwang@ptu.ac.kr

웹블로그를 활용한 교실 안, 교실 밖 언어학습활동 지원의 효과성

최재호
상명대학교

I. 서론

현대사회의 주요한 특징인 지식기반사회와 신자유주의 경제로의 이행은 사회 전반에 걸쳐 많은 변화를 가져왔다. 교육에 있어서도 자율적 학습자를 강조하는 학습자 중심교육의 등장과 컴퓨터 테크놀로지를 활용한 교육에 대한 관심과 실천이 확대되고 있다. 학습자 중심교육은 학생이 학습의 주도적 역할을 담당하는 교육접근 및 방법론으로서, 21세기 인재상을 구현할 수 있는 효과적인 교육으로 인식되고 있다. 21세기 인재란, 급변하는 사회에서 지식의 창의적이고 통합적인 활용을 통해 변화에 적극 대응하고 다양한 문제를 해결하는 자기 주도적 인재를 의미한다. 우리나라에서는 교육선진화 사업, 학부교육선진화 사업, 산학연계사업 등을 통해 대학교육이 실천적 역량 중심의 교육을 강화할 수 있도록 지원해오고 있다. 이런 맥락에서 자기조절학습은 자기주도적 학습자의 특징을 잘 담고 있는 교육이론이라 할 수 있다. Zimmerman 등의 학자들이 제시한 자기조절학습은 자신이 세운 학습목표를 달성하기 위해 자발적이고 체계적으로 동기와 인지, 그리고 자원을 조절하고 활용하는 학습이라 할 수 있다. 이 특징은 변화하는 현대사회를 주도적으로 이끌어 갈 인재의 주요한 자질로 볼 수 있다. 하지만 자기조절학습에 대한 연구들은 주로 자기조절학습이 학습자의 학업성취에 미치는 결과에 대한 연구였고 자기조절학습이 어떤 학습활동을 통해 강화되는지에 대한 연구는 충분히 진행되지 못하고 있다.

자기조절학습과 더불어 교육의 새로운 방향을 제시하는 또 다른 접근은 테크놀로지의 교육적 통합이다. 컴퓨터 테크놀로지를 중심으로 한 기술의 발달은 기술, 산업영역 뿐 아니라 사회, 문화 전반에 이르러 영향을 끼치고 있다. 교육에서도 테크놀로지의 교육적 통합에 대한 논의와 실천이 확대되고 있다. 특히 상호작용적이고 개방적인 웹기반 기술은 학습자중심, 자기주도적 학습을 위한 효과적인 도구로 주목받고 있다. 하지만, 웹 테크놀로지의 교육적 활용에 대한 연구는 웹기반 테크놀로지 활용이 학업성취도나 만족감에 미치는 영향에 대한 평가연구 위주로 이루어져 왔고 학습과정에서 어떤 역할을 하는 지에 대한 연구는 부족하다. 따라서 교육이론에 바탕한 학습 모델과 웹의 특성이 학생의 학습에 어떻게 영향을 주는지를 세밀히 살펴봄으로서 극단적인 테크놀로지 지상주의나 경시대도를 벗어나, 효과적인 테크놀로지의 교육적 통합의 방법을 제시할 수 있을 것이다.

본 연구는 자기조절학습과 웹 테크놀로지의 교육적 활용에 대한 기존 연구의 결과와 보완점을 바탕으로 상호작용적 블로그 활용이 자기조절학습과 학습관련활동에 미치는 영향을 연구하고자 한다.

II. 연구방법

영어필수 및 선택과목을 수강하는 서울 소재 대학교의 재학생을 대상으로 영어수업에서의 상호작용적 웹기반 학습활동의 영향에 대한 연구를 실시하였다. 총 54명의 학생이 참여 하였으며 분반 별로 각각 27명의 학생들이 실험집단과 통제집단으로 분류되었다. 연구는 실험조치 전/후 검사와 실험조치, 분석으로 진행하였다. 사전/사후 검사는 자기조절학습의 요소인 동기, 인지전략, 자원활용전략 검사와 영어평가, 영어학습 활동 설문검사를 실시하였다. 실험집단과 통제집단은 읽기 중심의 영어 학습을 하였고, 동일한 교재를 사용하였고 같은 범위의 내용을 다루었다. 실험은 한 학기동안 진행 되었고, 수업은 동일 강사에 의해 동일 교재를 중심으로 집단 간 최대한 유사한 방식으로 진행되었다. 실험 조치로 상호작용적 블로그 활용을 하였는데, 실험집단에서는 구글

블로그를 통해 간단한 수업 공지 및 학습 참고 자료 공유 등을 하였고, 단원별로 질문을 블로그에 올리도록 하였다. 학생들의 질문은 학생들이 상호 답변을 하도록 유도하였고, 학생의 답변이 불충분할 경우, 강사가 수업 시간을 통해 보충하였다. 통제집단은 필요한 수업 공지는 기존 학습관리시스템 (Learning Management System)에 공지하거나 수업시간을 통해 구두로 하였고, 수업 시간 중 질의/응답 활동을 통해 학생들의 질문에 강사가 대답을 하는 형식으로 진행하였다.

학생들의 사전/사후 검사 결과는 사전검사 결과를 공변량으로 하는 공분산분석 (ANCOVA)을 통해 집단간 사후검사결과와의 차이를 분석하였다. 각 종속변수간의 상관관계를 분석하기 위해 상관관계 분석을 실시하였다.

III. 결과 및 논의

블로그를 사용한 상호학습적 활동이 자기조절학습, 학습활동, 및 성취도에 미치는 영향에 대한 연구 결과, 자기조절학습에서 통제소재와 리허설에만 유의한 영향이 발견되었고 다른 하위요인들에서는 실험조치의 효과가 나타나지 않았다. 유추할 수 있는 원인으로 첫째, 본 연구의 실험조치의 한계와 성격이다. 본 연구에서 활용한 블로그를 활용한 상호학습활동이 간단한 일정 안내와 본문 내용에 관한 질문과 간단한 답변 활동이 주를 이루고 있어, 리허설과 같은 간단한 인지전략이외의 비판적 사고, 정교화, 조직화 같은 보다 통합적이고 고차적 인지사고를 자극할 요소가 부족하였다. 그리고 구글 블로그 사용이 익숙치 못한 학생들이 많아 블로그 활동에 대한 동기유발이 잘 안되었을 수 있다. 두 번째로 자기조절학습은 학생의 전반적인 능력을 나타내는 지표로서 장기간에 걸쳐 발달하는 특질이기 때문이다. 따라서, 본 실험 기간이 유의미한 자기조절학습의 향상을 평가하기에 다소 짧은 기간일 수 있다. 실제로, 비록 유의한 차이는 아니지만, 실험 집단이 대부분의 영역에서 통제집단보다 높은 평균값을 보였다. 따라서, 본 연구 기간의 기간 및 실험 조치의 성격으로 인해 자기조절학습 능력에 대한 영향이 미미한 것으로 밝혀졌고, 향후 장기적이고 포괄적인 학습활동을 통해 자기조절 능력에 미치는 영향을 면밀히 살피는 연구가 필요하다. 학습활동과 학업성취도 영역에서는 블로그를 활용한 상호작용적 학습이 학습시간 및 다양한 학습활동, 그리고 영어 성취도에 유의미하게 긍정적인 영향을 미쳤다. 특히 영어성취도는 학습한 내용에 대한 단어, 문법, 독해와 관련된 평가였고, 상호작용적 질문활동이 학생들의 내용에 대한 이해와 과지를 증가시킨 것으로 여겨진다.

자기조절학습, 영어학습활동, 영어성취도간의 상관관계 분석은 이 영역간의 상관관계가 대체로 높지 않음을 보여준다. 하지만 몇 가지 드러난 유의한 상관관계는 앞서 논의된 결과에 대한 해석을 제공한다. 우선, 영어성취도와 유의한 상관관계를 이루는 것은 효능감, 리허설, 조직화인데, 리허설은 실험집단이 통제집단 보다 유의하게 높은 능력으로 나타나 실험집단의 높은 영어성취도를 일부 설명해 준다. 그리고 영어시간, 학습활동은 성취도와 상관관계가 없지만 리허설과는 유의한 상관관계를 보여, 영어시간, 학습활동과 성취도간의 간접적 관계를 유추하게 한다. 따라서, 실험집단의 높은 영어시간, 학습활동, 그리고 성취도를 유의하게 높은 리허설의 영향으로 추정할 수 있다. 하지만, 이의 과학적 검증을 위해서는 추가적인 연구가 필요하다.

Jaeho Choi
Sangmyung University
20 Hongjimun 2-gil, Jongno-gu
Seoul, 111-743, Korea
Tel: (02)781-7584
Email: 21clearn@gmail.com

시간	발표제목 및 발표자	사회자	토론자
좌장: 김성혜 (한국교육과정평가원)			
15:00-15:25	워드 카드를 활용한 어휘 교수와 학습자들의 개별적 학습 전략을 활용한 어휘 학습의 효과 맹창길/임자연 (함현고/서울시립대)	나경희 (충북대)	김주연 (세계사이버대)
15:25-15:50	초등영어 수업 정리 단계에 대한 교사와 학생의 인식 김수진/안경자 (서울일원초/서울교대)	김지은 (가톨릭관동대)	오마리아 (전주교대)
15:50-16:05	휴 식		
16:05-16:30	원어민 영어교사의 근무평정에 대한 연구 한은희 (나사렛대)	이온순 (고려대)	곽혜영 (고려대)
16:30-16:55	Children's Learning Strategy Use to Improve the Writing Skills in Learning EFL in Korea 권은숙 (계명대)	한은희 (나사렛대)	배은실 (아주대)
16:55-17:20	Translocal Literacy Practices with Korean Local Readers of English 허선민/서영미 (우송대/인천대)	장은숙 (한국복지대)	장형지 (선문대)

워드 카드를 활용한 어휘 교수와 학습자들의 개별적 학습전략을 활용한 어휘학습의 효과

맹창길, 임자연

함현고등학교, 서울시립대학교

I. 서론

1. 연구의 배경

의사소통 교육에서 어휘의 중요성 - Wilkins(1972), Nation (2001) 외

언어학습에서 어휘의 중요성

어휘만으로 의사소통 가능

1,000개 어휘가 의사소통의 70%~80%를 차지

1,500개~2,000개의 어휘 고빈도로 사용

어휘학습: 고빈도 → 저빈도

교육과정 - 의사소통능력 신장: 어휘의 중요성

2015개정 교육과정: 어휘 학습 강조

암묵적 / 부수적으로 학습되는 모국어, 반면에 외국어인 영어는 명시적 학습 필요

2. 연구의 목적

고등학교 3학년 교실에서 워드카드를 활용한 교사의 어휘지도를 통한 어휘학습 접근법과 학습자 각자의 개별전략을 기반으로 실시한 어휘학습 접근법을 비교 분석하고자 함.

학습자의 수준이 어떻게 영향을 미치는가?

연구문제:

① 개별 학습전략을 활용한 어휘학습 집단과 워드카드를 활용한 교사의 지도를 통해 어휘를 학습하게 되는 집단 간의 어휘학습 결과는 어휘의 수용적 지식과 산출적 지식 측면에서 유의미한 차이를 보일 것인가?

② 상위권과 하위권으로 구분되는 학생들의 영어실력과 개별학습과 교사 지도로 나눈 어휘학습 방법은 어휘학습의 효과적인 측면에서 각각 어떤 연관성이 있는가?

③ 일정한 시간이 지난 후, 두 어휘학습 방법의 보존효과는 어떤 차이가 있으며, 무엇이 더 오랜 시간 동안 학습효과를 유지시킬 수 있는가?

II. 이론적 배경

1. 어휘 지식의 정의

· 어휘 지식 = 수용적 지식 + 산출적 지식

· 어휘학습 = 수용 → 산출, 수용 > 산출

· 어휘지식 = 형태+의미+사용 (Nation, 2001)

2. 언어학습에서 어휘의 중요성

Widdowson (1978): 의사소통 → 문법의 정확성 < 적절한 어휘 사용

윤현숙 (2011): 영어쓰기 능력을 결정하는 가장 중요한 기준 → 어휘력

Laufer와 Nation(1995): 어휘학습 순서: K1→K2→ Academic Word List, Off-list

Nation (2001): 지문의 어휘 중 최소 80% 이상을 알고 있어야 함

Shin 외 (2012): 읽기능력 → 문법지식 < 어휘지식

3. 어휘 학습 전략

Schmitt(1997): 의미발견 전략과 기억 강화 전략

III. 연구 방법

1. 어휘 학습 자료

- 고등학교 교과서 총 20권의 본문과 2009학년도에서 2013학년도까지 최근 5개년의 수능 시험에 나온 어휘를 분석. 수능시험에는 출제되었지만 교과서에는 없는 어휘목록을 추출하여 그 중 208개를 활용.

2. 실험 참가자

- 인문계 고등학교 3학년 120명 학생 - 교수학습 집단(60명)과 개별학습 집단(60명)
- 각 집단 내 영어성적 상위권 30명 + 하위권 30명

3. 실험 설계

- 어휘시험의 평가 영역: 수용 + 산출
- 시험 문항 유형: 인식(영어 → 우리말), 회상(우리말 → 영어)
- 사전평가: 208개 모두 제시 → 정답률 0% 40개 추출
- 사후평가: 처치 후 인식 및 회상 평가 실시
- 지연사후평가: 4주 후 인식 및 회상 평가 실시

4. 실험 절차

	개별학습	교수학습	비교
	시간	10분	10분
1차시	학습량	20개	20개
2차시	학습방법	개별학습	교수학습
	학습자료	개별학습지	워드카드
	시간	10분	10분
3차시	학습량	20개	20개
4차시	학습방법	개별학습	교수학습
	학습자료	개별학습지	워드카드
	시간	10분	10분
5차시	학습량	40개	40개
6차시	학습방법	개별학습	교수학습
	학습자료	개별학습지	워드카드
7차시	회상평가	영어 → 우리말 의미	수업 초반
	인식평가	우리말 의미 → 영어	수업 후반
4주후	회상평가	영어 → 우리말 의미	수업 초반
	인식평가	우리말 의미 → 영어	수업 후반

IV 연구 결과 및 논의

1. 설문결과

- 어휘학습전략 사용 비교
 - 결정전략: 문맥 또는 글의 논리적 구조로 추측
 - 강화전략: 소리 내어 반복, 연관, 기계적 방식
→ 전략사용 유의미한 차이 X
(예외: 어휘학습을 위해 계획과 목표 설정)

2. 사후 평가

1) 집단간 비교

	I(개별학습)		T(교수학습)		t 값	p 값
	M	SD	M	SD		
인식(recognition)	23.33	11.002	30.17	7.596	-3.959	.000***
회상(recall)	14.62	10.004	19.52	10.751	-2.585	.011*

2) 수준별 집단간 비교

	상위권						하위권					
	I(개별)		T(교수)		t 값	p 값	I(개별)		T(교수)		t 값	p 값
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD		
인식	30.93	5.051	32.73	5.994	-1.258	.214	15.73	10.062	27.60	8.236	-4.999	.000***
회상	21.30	7.057	22.97	10.552	-.719	.475	7.93	7.834	16.07	9.958	54.95	.001***

3. 지연사후평가

1) 집단 간 수준별 비교

	상위권						하위권					
	I(개별)		T(교수)		t 값	p 값	I(개별)		T(교수)		t 값	p 값
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD		
인식	23.60	5.876	28.13	7.798	-2.543	.014*	11.30	8.714	21.97	7.898	-4.968	.000***
회상	20.23	7.999	21.53	9.123	-.587	.560	7.50	7.825	16.63	8.211	-4.411	.000***

4. 사후평가와 지연사후평가 비교

1) 개별학습집단

		전체				상위권				하위권			
		M	SD	t 값	p 값	M	SD	t 값	p 값	M	SD	t 값	p 값
인식	사후	23.33	11.002	3.117	.002**	30.93	5.051	5.184	.000***	15.73	10.062	1.824	.073
	지연	17.45	9.631			23.60	5.876			11.30	8.714		
회상	사후	14.62	10.004	.408	.684	21.30	7.057	.548	.586	7.93	7.834	.214	.831
	지연	13.87	10.137			20.23	7.999			7.50	7.825		

2) 교수학습집단

		전체				상위권				하위권			
		M	SD	t 값	p 값	M	SD	t 값	p 값	M	SD	t 값	p 값
인식	사후	30.17	7.596	3.504	.001***	32.73	5.994	2.562	.013*	27.60	8.236	2.704	.009**

	지연	25.05	8.380		28.13	7.798		21.97	7.898		
회상	사후	19.52	10.751		22.97	10.552		16.07	9.958		
	지연	19.08	8.952	.240	.811		.563	.576		-.240	.811
					21.53	9.123		16.63	8.211		

5. 결론 및 제언

1) 결론

- 연구문제1: 어휘학습효과 = 개별학습 < 교수학습
- 연구문제2: 수준별 학습효과 = 상 < 하
- 연구문제3: 보존효과 = 개별학습 < 교수학습

2) 제언

- 한계: 완벽한 통제 불가, 교수 < 어휘카드?
다른 변인 존재 가능성
- 제언: 독해력 향상을 위한 선행과제 어휘력 배양
어휘력 배양: 학생 → 학생+교사
- 향후 연구: 다양한 환경 / 다른 교수 방법 검증 필요

참고문헌

- 교육과학기술부. (2011). 영어과 교육과정. 서울: 교육과학기술부.
- 윤현숙. (2010). 한국 학생들의 영어 작문에 나타난 생산적 어휘에 관한 분석. *영어학* 10(1), 85-104.
한국교육과정평가원. 2015 교육과정 개정 시안. <http://ncic.re.kr/mobile.revise.board.view.do> 2015년 11월 29일
- Compleat Lexical Tutor. Laufer와 Nation의 빈도수에 의한 어휘 4단계 분류. <http://www.lextutor.ca>
2015년 11월 29일 검색하였음.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production, *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- McCarthy, M. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Shin, Y., & Kim, Y. (2012). Assessing the Relative Roles of Vocabulary and Syntactic Knowledge in Reading Comprehension, *Korean Journal of Applied Linguistics*, 28(2), 169-198.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, acquisition and pedagogy* (pp.199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

맹창길
서울시립대학교/합천고등학교
15017 경기도 시흥시
Tel: (031)430-8250
Email: mck1207@korea.kr

임자연
서울시립대학교 영어영문학과
02504 서울 동대문구 서울시립대로
Tel: (02)6490-2521
Email: limjy@uos.ac.kr

초등영어 수업 정리 단계에 대한 교사와 학생의 인식

김수진·안경자

서울일원초등학교·서울교육대학교

I. 서론

수업 정리는 본 차시에 학습한 내용을 정리하는 것으로, 이미 학습한 내용과 새롭게 학습한 내용을 연결시킬 뿐 아니라 학생들에게 성취감을 갖게 한다고 알려져 있다(민덕기, 이승민, 심규남, 2013). 학습자들은 수업 후반부에 제시된 학습 내용을 가장 잘 기억한다는 점에 근거하여, 수업 정리는 매 수업시간마다 수반되어야 하는 필수적인 단계로 주장되었다(Schempp, 2003). 또한 오랫동안 많은 교육학자들은 효과적인 교수·학습을 실현하기 위해서는 수업 정리가 꼭 필요하다고 인식해오고 있다(Hirst & Bailey, 1983; Hudgins & Cone, 1992).

Cavanaugh, Heward(1996)와 Schorow(1990)는 수업 마지막 5분에서 일어나는 일들이 학생들의 학습 효과에 큰 영향을 미친다는 연구 결과를 발표하였고, Bailey(1990)에 따르면 수업 정리는 학습자들의 성취감을 불러일으키고 향상시킬 뿐만 아니라 이 단계에서 학습 목표가 달성되기도 한다고 하였다. 또한 수업 중 중요하게 다루어졌던 내용을 정리하기 위해 시간을 할애하는 것이 학생들의 교육적 성과를 향상시켰음이 밝혀졌다(Schorow, 1990).

다른 교과와 달리 영어과에서는 수업 정리 단계에 대해 연구한 사례가 거의 없었다. 따라서 본 연구를 통해 초등 영어에서의 수업 정리 단계에 대한 현황을 살펴보고 효과적인 방법을 모색하고자 한다. 이에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 영어 수업 정리의 실태는 어떠하며, 이에 대한 교사들의 인식은 어떠한가?

둘째, 초등학교 학생들을 대상으로 한 영어 수업 정리의 효과 및 선호도는 어떠한가?

II. 이론적 배경

수업 정리의 목적은 학생들이 본 차시에 배웠던 학습 내용을 좀 더 오래 기억하게 하기 위한 것이므로 필요에 따라 수업 중간에도 행해질 수 있다(Hamilton, 1988). 그러나 본 연구에서는 일반적인 의미로 수업 마지막 부분의 정리 단계를 연구하고자 한다. Wolf와 Supon (1994) 역시 수업 정리는 수업 후반부에 행해지는 것으로서 교사가 학생들이 배운 것을 분석하고 좀 더 확장하여 이해하고 탐구할 수 있는 기회를 제공하기 위한 환경을 조성하는 시간이라고 정의하였다.

III. 연구 방법

본 연구의 대상은 서울특별시 소재 초등학교 영어교사 100명 및 I 초등학교 6학년 4개 반 99명의 학생이었다.

연구도구는 첫째, 초등 영어교사 및 초등학생 대상 설문지이다. 교사용 설문지 구성은 총 17개 문항으로 구성되어 있으며, 현재 초등 영어 수업 정리가 어떻게 이루어지고 있는지 그 실태를 알 수 있는 내용과 수업 정리에 대한 초등 교사들의 인식이 어떠한지를 알 수 있는 내용으로 문항이 구성되었다. 학생용 설문지는 학생들이 수업 정리에 대해 전반적으로 어떻게 인식하고 있는지, 수업 정리 시간에 대해 어떻게 생각하고 있는지, 한국어 수업 정리의 필요성을 느끼고 있는지, 어떤 종류의 수업 정리 활동을 선호하는지 등의 객관식 문항 23개와 주관식 문항 4개로 구성되었다.

둘째, 초등 영어교사 및 초등학생 대상 심층 면담을 실시했다. 일대일 심층 면담은 반구조화된 면담(semi-structured interview) 형식으로 진행하였다. 6명의 교사를 대상으로 1번씩 총 6번의 면담을 실시하였고, 교사 1인당 30~40분 정도의 시간이 소요되었다. 학생 면담도 역시 일대일 면담으로 실시되었고, 수준별로 고른 분포를 고려하여 16명을 선정하였다. 면담은 2번씩 총 32번이 실시되었는데, 정리 활동의 효과 및 선호도에 대한 학생들의 구체적이고 자세한 답변을 얻기 위함이었다. 1차 면담은 약 20분, 2차 면담은 약 10분 정도가 소요되었다.

수업 절차 및 정리 방법은 <표 1>과 같다. 학생들의 정리 방법 선호도 및 효과를 알아보기 위해 약 3개월 간 4개 단원(10-13단원)의 수업을 영어로 진행했다. 각 단원의 전반적인 수업 흐름은 같으나 각 차시의 언어 기능 및 교사를 대상으로 한 설문조사를 고려하여 수업 정리 방법을 표 1과 같이 달리하였다. 한국어 정리를 제외한 정리 방법들은 모두 영어로 진행했다.

표 1
단원 별 수업 절차 및 정리 방법

구분	1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시
수업 단계	분위기 조성 및 전시학습 상기 → 제시 → 연습 → 발화					단원 평가
	그림 카드 활용	릴레이 말하기	퀴즈 또는 발표	학습지	한국어 정리	

설문 및 심층 면담을 통해 자료를 수집한 후 빈도 분석, 내용 분석이 이루어졌고, 면담 후에는 내용을 전사하였다. 전사본을 여러 차례 읽고 의미 있는 진술들을 나열한 뒤 대범주 안에서 단위로 묶어 범주화했다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 초등학교 영어 수업 정리의 실태

1) 수업 정리 계획·실행·시간·방법

설문 조사 결과 일반적으로 수업 정리를 계획하고 있는 교사의 비율은 45%로 드러났다. 대부분의 교사가 수업 정리까지는 계획하지 않고 있었고, 시간 부족으로 정리 단계를 건너뛰고 있었다. 또한, 매 차시 학습해야 할 기능에 따라 수업을 정리하고 있는 교사는 27%로 그 수가 적었다. 심층 면담 결과에서 교사 A는 수업 정리가 본 활동의 연장선이라 생각하여 정리 활동을 따로 계획하지 않고 시간의 여유가 있을 때만 정리를 하는 것으로 드러났다. 대부분의 교사가 그 중요성과 필요성을 인식하고 있음에도 불구하고 이에 대한 계획 및 실행을 적극적으로 하지는 않고 있었다.

표 2는 교사들이 실제로 사용하고 있는 활동들을 기능별로 분류해 본 것이다. 말하기 중심의 활동이 대부분이었고, 언어의 이해 기능(receptive skill)보다 표현 기능(productive skill)에 초점이 맞추어져 있었다. 많은 교사들이 기능에 따라 효과적으로 정리하는 방법을 잘 알지 못해 정리를 잘 하지 않게 된다고 언급했다. 따라서 정리 활동의 개발과 정리 단계에 대한 교수 지침이 개발될 필요가 있음을 알 수 있었다.

표 2
기능에 따른 수업 정리 방법의 구분

기능	수업 정리에 사용되는 활동들	
듣기 중심의 활동	·듣고 O/X 표시해보기 ·O/X 퀴즈	·Q&A 형식의 정리 · 간단한 게임(듣기중심)
말하기 중심의 활동	·Q&A 형식의 정리 퀴즈(말하기 중심) ·교사의 발화 반복하기 ·학생들 스스로 키워드 찾아 말해보기 ·문장 외워 말하기 ·짜과 대화해 보기	·발표 그림카드 이용 ·노래 및 찬트(chant) ·상황에 맞는 문장 말해보기 ·돌아가며 한 문장씩 말하기
읽기 중심의 활동	·문장 여러 번 읽기 ·교과서 대화문 읽어보기	·교과서에 있는 표현 다시 읽어보기
쓰기 중심의 활동	·학습지 ·키워드 찾아 적기	·1~2 문장으로 영어 노트에 적기 ·화이트보드를 이용한 쓰기 활동

2. 초등학교 영어 수업 정리에 대한 교사들의 인식

1) 영어 수업 정리 단계의 의미와 목적 및 타 교과와의 다른 점

많은 교사가 정리 단계는 학습 목표와 관련한 중요한 표현들을 다시 확인하며 수업을 마무리하는 시간이라고 했다. 또한, 학생들의 성취도를 점검하는 목적을 가진다고 언급했다.

설문과 면담 결과, 영어 수업 정리는 '말하기 중심의 수업 정리', '상황과 맥락을 반영한 수업 정리', '기능(차시)에 따른 수업 정리의 차별화', '기본적인 학습 내용의 반복 및 연습의 강화' 측면에서 타 교과와 달라야 한다고 응답했다. 영어과는 학생마다 수준 차이가 크기 때문에 정리 시 본시에 학습한 내용에서 심화한 내용으로 나아간다면, 학습 불균형은 더 심해질 수 있다. 내용의 확장보다는 기본적인 내용의 반복 및 연습 차원에서 진행되어야 한다. 또 다른 활동의 시작이 아닌, '기본적인 내용'을 가지고 모든 학생들이 말해볼 수 있게 하는 실제적인 상황을 만들어 주는 것도 중요하다.

2) 수업 정리의 중요성·방법·주체

83%의 교사가 매 차시 수업 정리는 필요하다고 인식하고 있었고, 54%의 교사가 차시 별로 기능을 달리하여 수업 정리 방법을 다르게 마련해야 한다고 응답했다. 면담에서는 현재 수업이 대부분 기능 별로 중점적으로 흘러가기 때문에, 수업 정리도 그에 따른 활동으로 구성되어야 한다고 언급했다. 정리 단계의 주체 부분에서는 그 의견이 분분했지만, 종합해 보았을 때, 정리 시간에는 학습자가 주체가 되어 자신의 성취도를 파악하고 점검하여 부족한 부분을 채우는 동안 교사는 학습자가 핵심적인 부분을 놓치지 않도록 조력자의 역할을 하는 균형적인 시각이 바람직하다고 생각된다.

3) 한국어 수업 정리의 필요성

설문 결과 58%의 교사가 수업 내용에 따라 정리 시간에 사용하는 언어가 달라야 한다고 인식하고 있었고, 면담에서도 '과제 제시하기', '단어나 문법 설명하기', '평가방법 설명하기' 등 정리 단계에서 설명될 수 있는 것들에 대해서는 한국어로 정리하는 것이 효과적이라고 응답했다. TEE에서의 권고사항에 비추어 봤을 때, 정리 단계도 마찬가지로 적용되어야 한다는 의견도 있었다.

3. 영어 수업 정리의 효과 및 선호도

1) 영어 수업 정리에 대한 학생들의 인식

과반 수 이상의 학생들(60.6%)이 수업 정리의 필요성을 느끼고 있었고, 수업 정리 시 새로운 내용을 학습할 수 있다고 언급했다. 이는 학습자들이 정리 단계에서 이해하지 못했던 학습 내용들을 알게 되어 습득한다는 것을 알 수 있다. 면담 결과에서는 몇몇 학생들이 한국어로 수업 정리 시 TEE 수업에서 영어로 이해하지 못한 부분을 명확하게 이해할 수 있어 보충 효과가 있었고, 집중이 흐트러질 수 있는 정리 단계에서 집중력을 유지할 수 있다고 답했다.

[S3, S7 학생과의 면담]

R: 영어 수업 시간이 왜 필요해?

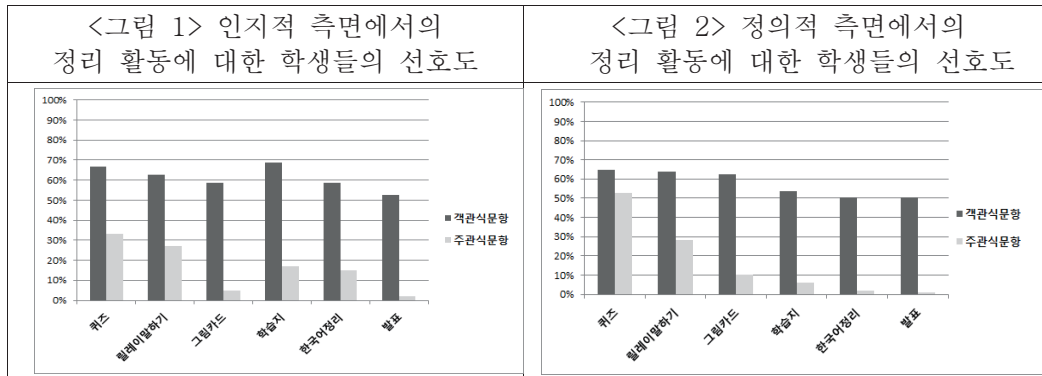
S3: 배울 때마다 헛갈리는 게 많아요. 근데 마지막에 수업 정리를 해주시면 명확하게 헛갈리는 게 정리 되는 느낌이니깐…… 도움이 많이 되는 것 같아요……. 뭔가 수업 정리를 하면 내 생각이 구체적이게 되고 좀…… 머리가 깔끔해지는 느낌이에요.

R: 한국어 수업 정리가 도움이 되었어?

S8: 선생님이 이해 못했던 부분을 한국어로 다시 정리해주시니까 이해가 잘 가요. 한국어로 설명해주시면 영어로 이해가 가지 않았던 부분이 보충되니까. 영어와 한국어로 연결이 잘 되면서 좋은 것 같아요.

2) 수업 정리 활동에 대한 학생들의 효과 및 선호도

과반 수 <그림 1>과 <그림 2>는 학생들이 인지적 또는 정의적 측면에서 효과적이었다고 응답한 정리 활동을 그래프로 정리한 것이다. 설문의 종류에 따라 그 순서에는 차이가 있지만, '퀴즈'와 '릴레이 말하기(돌아가며 배운 표현을 말하는 활동)'는 인지적 측면과 정의적 측면에서 공통적으로 가장 효과적인 정리 활동이라고 할 수 있다.



V. 결론

본 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 초등 영어 수업에서 정리는 반드시 실행되어야 한다. 많은 교사들이 수업 정리의 중요성과 필요성을 인식하고 있었고, 학생들도 수업 정리의 효과를 실감하고 있었다. 둘째, 초등 영어 수업의 정리 단계는 내용의 심화·확장보다는 기본적인 내용의 반복 및 연습 차원에서 진행되어야 한다. 셋째, 효과적인 다양한 정리 활동과 초등 영어 수업의 정리 단계에 대한 교수 지침이 개발될 필요가 있다. 넷째, 초등 영어 수업에서 한국어 사용을 통한 효과적인 수업 정리 방법에 대한 후속 연구가 필요하다. 다섯째, 영어 수업 정리의 유무가 실제로 학생들의 성적 향상을 반영할 수 있는지 후속 연구를 통해 증명할 필요가 있다.

본 연구는 그동안 크게 주목하지 않았던 초등영어 수업 정리 단계의 중요성과 그 가치를 밝혔다는데 의의가 있다. 따라서 본 연구가 초등 영어 교육에서의 수업 정리 단계에 대한 인식 및 효과적인 적용방안의 발전에 기여하기를 기대해 본다.

참고문헌

- 민덕기, 이승민, 심규남. (2013). *초등영어 수업방법의 원리와 실제*. 서울: 한빛문화.
- Bailey, G. D. (1990). Set and closure revisited. *Nassp Bulletin*, 64(436), 103-110.
- Hamilton, J. B. (1988). *Summarize a lesson*. Winterville, GA: American Association for Vocational Instructional Materials.
- Hirst, W. A., & Bailey, G. D. (1983). A study to identify effective classroom teaching competencies for community college faculty. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 227 890)
- Hudgins, J. M., & Cone, W. H. (1992). Principals should stress effective teaching elements in classroom instruction. *Nassp Bulletin*, 76(542), 100-105.
- Schorow, S. (1990, March 6). Quick review at classes' end pays off. *The Philadelphia Inquirer*, 7-8.
- Shempp, P. G. (2003). *Teaching sport and physical activity: Insights on the road to excellence*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wolf, P., & Supon, V. (1994). Winning through student participation in lesson closure. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 694)

김수진
 서울일원초등학교
 135-946 서울시 강남구 영동대로4길 20
 Tel: (02)445-7813
 Email: destiny01@hanmail.net

안경자
 서울교육대학교 영어교육과
 06639 서울시 서초구 서초중앙로 96
 Tel: (02)3475-2565
 Email: kjahn@snu.ac.kr

원어민 영어교사의 근무평정에 대한 연구

한은희

나사렛대학교

I. 서론

우리나라 영어교육의 현장에서 원어민 영어교사가 교육의 비중을 차지하게 된 계기는 1995년부터 초·중·고등학교에서 실시한 EPIK(English Program in English)으로 부터 비롯되었다고 볼 수 있다(박준언, 1997). 영어교육에서 원어민 영어교사의 역할이 말하기와 듣기와 같이 부분적인 것에서 영어 의사소통능력을 향상을 위한 영어몰입수업, 영어캠프, 영어마을, 영어체험교실 등 그 활용이 넓어졌다. 원어민 영어교사가 우리나라 영어교육에 미치는 영향이 커지면서 원어민 영어교사의 활용과 효율성에 대한 논의와 연구가 지속적으로 진행되어왔다(이진경, 2011; 이경희, 2012). 특히 사교육에서 원어민 영어교사의 자질에 대한 질문이 많아지고 부정적인 언급이 도출되면서 공교육에서의 원어민 영어교사의 자질에 대한 연구는 관심이 대상이 되었다(방영주, 2007). 따라서 본 연구는 공교육에서 영어 수업을 하는 원어민 영어교사에 대한 근무성적 평정서를 분석하여 원어민 영어교사의 질 관리에 대한 현황을 살펴보고, 원어민 영어교사의 효과성을 제안하는 데에 있다.

II. 이론적 배경

1. 원어민 영어교사

우리나라 영어교육의 현장에서 원어민 영어교사가 차지하는 비율은 1995년 EPIK프로그램의 실시로 증가되는 추세였으나 2012년부터 원어민 교사를 초청하는 교육청과 지방자치단체에서 채용 예산을 줄이면서 그 수가 줄어들고 있다(동아일보, 2012). 원어민 영어교사에 대한 본격적인 연구는 EPIK이 실시되면서 시작되었다. 박기화(1996)는 원어민 영어교사의 운영에 대한 문제점을 지적하고 그 대안을 제시하였으며 김혜련과 고경석(2008)은 원어민 영어교사의 활용정책에 대한 방향을 제시하였다. 원어민 영어교사의 자질에 대하여 교수방법과 기술이 필요하다는 것을 주장하여 방영주(2007) 원어민 영어교사의 연수와 활용에 대한 요구가 나타났다. 이러한 연구의 결과로 효율적인 영어수업 운영이 이루어질 수 있는 체계화된 연수의 필요성이 제시되었다(박정숙 & 김대진, 2000). 원어민 영어교사에 대한 연구 중 가장 빈번히 이루어진 부분은 한국인 영어교사와 진행하는 협력수업에 대한 것이었다. 이러한 연구로 한국인 영어교사의 장점인 영어교과 지도경험과 교수법에 대한 전문성과 원어민 영어교사의 장점으로 영어능력으로 나타났다(박선호 & 금선숙, 2011). 이러한 원어민 영어교사에 대한 단점을 보완하고 장점을 부각시킬 수 있는 방법 중의 하나는 원어민 교사에 대한 적절한 평가인 것이다.

2. 원어민 영어교사에 대한 평가

원어민 영어교사에 대한 평가는 다양한 지표로 제안되어왔다. 민찬규, 김진석, 나경희와 강후동(2014)은 원어민 영어교사의 활용에 대한 효과성을 분석을 위해 평가 지표를 설정하였으며 원어민 영어교사의 수업과 관련하여 재학생 영어구사능력 향상도 평가지표, 재학생 영어수업능력 향상도 평가지표, 원어민 강사 강의 만족도 평가지표로 제안하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 우리나라 C도의 C시에 초등학교에서 근무하는 15명의 원어민 영어교사의 근무성적 평정서를 분석하였다. 근무성적 평정서는 원어민 담당 책임교사가 평정사항을 작성한 것이며 평정자는 학교장이다. 원어민 영어교사의 국적은 모두 미국이며 근무 연수는 1년에서 2년이다. 연구에 참여한 모든 원어민 영어교사는 TESOL 자격증을 소지하고 있으나 학부의 전공분야는 각각 다르며 우리나라 초등학교에서 근무하기 전 교육경험은 없다.

2. 연구 도구

본 연구에 사용된 근무성적 평정서는 원어민 영어교사가 근무하는 학교로 전달되어 매 학기말 제출하여 1년에 2회 실시하였다. 평정서의 항목은 5 가지로 나누어져 있으며 첫 번째 항목은 품성인화로 책임감, 품위유지, 협동자세가 기준으로 제시되어 있고, 두 번째 항목은 근무태도로 직무수행자세, 근무시간준수, 근무적극성이 기준이며, 세 번째 항목은 학습지도로 교재연구, 자료제작, 교수학습방법개선의지, 수업열의도가 기준이고, 네 번째 항목은 학생지도로 학생의 이해, 학생과의 친화력이 기준으로 제시되어 있으며, 마지막 항목은 문화환경으로 한국문화와 자국문화의 친화력(국제화 환경구성)이 기준이다. 평정자는 종합평정과 기타의견을 기술하도록 되어 있다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 품성인화

원어민 영어교사의 품성인화 항목에서 가장 우수한 평가를 받은 기준은 책임감으로 원어민 영어교사들이 담당할 수업을 성실히 수행하고 있다는 것을 보여 준다. 협동자세에 대한 평가도 긍정적이며 품위 유지에 대한 기준은 교사로서의 품위를 익혀가고 있는 것으로 나타났다.

2. 근무태도와 문화환경

근무태도에 대한 항목에서는 근무수행자세는 매우 긍정적으로 나타났고 근무시간을 지키는 것도 우수한 것으로 나타났다. 한국문화와 자국문화에 대한 친화력에서 자국문화를 알리는 것보다 한국문화에 대한 관심이 매우 높은 것으로 나타났다.

3. 학습지도와 학생지도

원어민 영어교사의 학습지도에 대한 평정에서 교재연구와 자료제작부분에서 매우 우수하다는 평가는 하였으며 특히 자료제작(활동 프로그램, 동영상 등)부분에서 긍정적이었다. 교재의 연구로는 교과서에서 요구되는 내용뿐만 아니라 그 내용과 연계되는 부분 특히 자국에서 사용되는 영어표현을 사용하여 학생들에게 조금 더 많은 기회를 얻게 하였다. 그러나 교수학습방법에서는 교수법에 대한 연구가 조금 더 필요하며 수업에 적용하는 것이 요구된다고 나타났다. 학생지도에서 학생과의 친화력은 매우 긍정적으로 나타났고 수업시간 외에도 학생들과 대화를 하며 이해를 하려고 노력하는 모습을 높이 평가하였다. 특히 수업 외 활동으로 영자신문 만들기, 영어방송 등을 학생들과 함께 하여 학생지도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

참고문헌

- 김혜련, 고경석. (2008). 초등학교 원어민 영어보조교사 활용실태: 경기도를 중심으로. *초등영어교육*, 14(2), 23-43.
- 동아일보. (2012). 영어 원어민 교사 철수, 교육 불평등 논란 점화. 월드와이드웹: <http://news.donga.com/3/all/20120319/44873910/1>에서 2016년 4월 5일 검색했음.
- 민찬규, 김진석, 나경희, 강후동. (2014). 초,중등영어교사 양성기관의 원어민 강사 활용 정책에 대한 효과성 분석을 위한 평가 지표 설정의 방향. *한국초등교육*, 25(3), 93-110.
- 박기화. (1996). 원어민 영어 교사 활용을 위한 제언. *Foreign Languages Education*, 3(1), 29-42.
- 박선호, 금선숙. (2011). 자기평가 및 동료평가를 통한 내국인 및 원어민 교사 초등 영어 팀티칭 연구. *초등영어교육*, 17(3), 33-65.
- 박정숙, 김대진. (2000). 원어민 영어교사 팀티칭의 교육효과: 대체적 수업모형과의 비교 실험. *Foreign Languages Education*, 7(1), 97-121.
- 박준연. (1997). 원어민 교수에 의한 대학생 의사소통 영어교육의 운영 결과 분석. *영어교육*, 52(1), 161-183.
- 방영주. (2007). 효율적인 원어민 영어교사 자질에 대한 인식. *현대영어교육*, 8(3), 341-365.
- 이경희. (2012). 대학 교양영어 수업에서의 원어민교수와 비원어민 교수에 대한 학생들의 인식 및 태도 연구. *영미어문학*, 105, 275-301.
- 이진경. (2011). 영어 원어민 교사의 수업 행동과 교육적 지식. *영어교육*, 66(4), 213-235.

한은희

나사렛대학교 항공비즈니스영어학과
31172 충청남도 천안시 서북구 월봉로 48
Tel: (041)570-1522 / C.P.: 010-2255-5139
Email: ehhan@kornu.ac.kr

Children's Learning Strategy Use to Improve the Writing Skills in Learning EFL in Korea

Eunsook Kwon
Keimyung University

I. INTRODUCTION

In Korea, an English education for elementary school reform to raise basic communication skills and to help learners have interest and confidence. Among four skills, listening and speaking skills have been focused to improve communicative competence. Writing is much more neglected in primary classrooms than the other language skills. It tends to be significant at later stages of primary and secondary education. In this circumstance, there is a compelling need for teachers to have a better understanding of how EFL writing instruction can assist learner writers to prepare for the demands of academic study. In recent years, language learning strategies (LLS) have been investigated for improving language skills, little has been investigated on Korean young EFL learners and their use of learning strategies. Some research has focused on the effects of strategy instruction (SI) among adults and adolescents (Cohen, 2011; Lee, 2007; O'Malley & Chamot, 1990). However, little classroom-based work has been done in investigating the effects of SI on EFL writing in children. Particularly, little work has been done in this area in Korea, where the majority language is Korean and where students study EFL as a required school subject. English curriculum in Korea focuses on oral interaction, so there is a serious need for research in this writing area.

II. LITERATURE REVIEW

This review begins with effects of learning strategy use and then presents strategy instruction on competences and skills areas, and the research on particular methods of strategy instruction.

1. Effects of strategy instruction on competences and skills areas

Many researchers argued that the more proficient learners were, the more strategies they used (Bruen, 2001; Chamot & Kupper, 1989; Park, 1997). Park (1997), especially, noticed that proficient learners seemed to use more cognitive and social strategies. However, other studies showed that the number of strategies used by non-proficient learners was similar to that of proficient (Vann & Abrahams, 1990). For example, Chamot and El-Dinary (1999) studied elementary school children who took bilingual classes, and did not find any significant differences between proficient and non-proficient students in terms of frequency of strategies when they performed think-around protocols. The age of the participants might also have affected the results. For example, children seem to use more social strategies than adults do (Purdie & Oliver, 1999).

2. Research questions

The following research questions were addressed:

1. What are the effects of SBI on students' writing strategy use?
2. What is the relationship between students' writing strategy use and L2 achievement as measured by success on EFL writing interaction tasks?
3. Are there any differences among students with different writing proficiency in relation with writing strategy use?

III. METHOD

1. Participants

This study investigated the writing strategies in Korean children writing activities. Participants (N=70) completed essay writing and the acrostic poem. They have English classes three times per week in the fifth grade. Most of them have started learning English in their third grade. Among them, two proficient learners of English writing were chosen for interviews of data analysis. Many researchers argued that the more proficient learners were, the more strategies they used (Bruen, 2001; Charmont & Kupper, 1989; Park, 1997)

All students were told that the purpose of the study was to find out which strategies the children used to facilitate their learning of EFL.

2. Method

The survey solicited the following information: the enjoyment of English, understanding English, English writing ability, and the experience of poem writing and essay writing in English. The survey was administered to Korean young EFL learners and the data collected from all three classes were conducted free production in the written forms.

3. Data collection

The steps of the procedure and the instruments were tested in a ten-week pilot study before the SBI intervention. The pilot study involved all 5th grade classes. As the SBI intervention was done in gradual steps, the instruments used for strategy assessment varied according to each step. The majority of the data for this study were collected by two 5th grade classes over a three month period. The students provided strategy based instruction based on their texts and interests and most of the source texts they used. Two interviews were conducted and recorded with five students, with each ranging from anywhere between 10 minutes. The earlier asked students about English and English writing background. The interviews took place in one location, English room. Two interviews were conducted in Korean. The students were asked questions that explored the students' understanding of writing strategies. These interviews were intended to reveal the students' own perspectives on their writing strategies.

The steps of the instruments

1. Personal English background questionnaire (survey)
2. Pre- and post- writing strategy survey
3. Pre- and post- writing test
4. Grouping by Low, Intermediate, advanced level
5. SBI instruction
6. Observation and field notes
7. Interviews with student

VI. RESULTS AND DISCUSSION

This study investigates young EFL learners' writing strategies and compared the higher-proficient writers' strategies to those of the lower-proficient peers. Strategies were measured by means of the modified questionnaire originally developed by Petric and Czarl (2003).

The treatment group showed statistically significant gains in writing from pre- to post-test and outperformed the control group. Especially, the high level students improved the most in vocabulary. This study seeks to investigate the impact of writing SBI on young writers on their strategy use as well as their English writing competence.

The quantitative results suggest that the SBI was successful in improving both the students' writing competence and their strategy use. The qualitative results show that the students became more aware of their strategy use. Using a pre-/post- test and experimental/control group design, this study found that the intervention brought about significant improvements in the participants' writing competence and overall use of writing strategies. There was no consistent relationship between L2 proficiency and the type of writing strategies students used in L2 writing. Cumming (1989): proficiency in the L2 did not affect the type of writing strategies used by the writers. Van Weijen et al. (2009): L2 proficiency did not influence the writing process.

V. CONCLUSION

This study has tips for teaching young EFL learners how to write in English with writing strategies and learners' strategy use. 1. It investigated the impact of writing SBI on young writers in an EFL context. 2. The positive effects from the SBI provided a better alternative pedagogical approach to teaching writing in primary school. 3. It worked out a practical SBI model for future studies in a similar teaching context to replicate.

REFERENCES

- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Essex, UK: Pearson Longman.

Eunsook Kwon
Keimyung University
Aram Hall 105, Dalgubeoldaero 2800,
Dalseogu, Daegu, 42601, Korea
Tel: (053)580-5731 / C.P.: 010-8852-0775
Email: ruchia26@hotmail.com

Translocal Literacy Practices with Korean Local Readers of English

Seonmin Huh & Young-Mee Suh

Woosong University & Incheon National University

The purpose of this study is to understand how Korean local readers of English are involved in translocal literacy practices about other cultures and social contexts. This study described how Korean elementary school readers of English engaged in translocal literacy, imagining others' lives and critiquing the social issues they have identified in the texts. Translocal literacy is defined as literacy engagement that indicates localities, such as particular places, countries, and social spaces and especially the one with border-crossing or with indication of more than one location. Previous research did not foreground local readers' translocal literacy connections, as translocal literacy was perceived as relevant only to immigrants or those engaging in translocal movements. However, even local readers are exposed to translocal spaces, beliefs, and values. Therefore, analyzing translocal literacy practices with local readers are important to pay attention to.

A qualitative case study research design guided the analysis of the six Korean elementary school students' literacy engagement with two researchers. These students met with the researchers for 28 one-hour class sessions over two years. These students are from upper-middle class families and high-achievers in academics. However, except one student, the other five students have not been abroad for extensive periods of time. They have not had interacted with foreigners or other people from diverse cultural backgrounds beyond their own Korean cultural boundaries. The data of students' interactions with teacher, their artifacts, such as writing, drawing, posters, and dialogue scripts created were collected. All the interactions were video-taped and transcribed.

For data analysis, translocal literacy was tracked with spatial markers in students' discourse. Our finding showed that in local readers' translocal literacy practices, imagination plays an important role in making the silenced or unknown perspectives visible, as these students needed to imagine outside their own cultural boundaries to connect to those from marginalized backgrounds. In their process of enacting translocal literacy practices, their imagined movements were dynamically marked throughout multiple locations that they physically and imaginatively navigated. When dynamic localities were indicated in the interactions and reader responses, these local readers' imaginations had greater potential to embrace critical perspectives that their local community did not necessarily encourage them to consider important.

Seonmin Huh

Woosong University

171 Dong-daejeon-ro, Dong-gu

Daejeon, Korea

Tel: (070)4609-0131 / C.P.: 010-4103-3595

Email: seonmin30@hotmail.com

Young-Mee Suh

Incheon National University

12, Gaebeol-ro, Songdo-dong,

Yeonsu-gu, Incheon, Korea

Tel: (02)3285-8972 / C.P.: 010-6511-8972

Email: ymsuh012@naver.com

포스터 발표

좌장: 박은영 (홍익대)

장소: 3층 복도

시간 (15:30-17:00)	발표 제목 및 발표자
01	In-service Program for Elementary School English Teacher in Korea 김채은 (한국교육과정평가원)
02	Suggestions for an Effective University Preparatory English Camp Program 성명희 (을지대)
03	The Features on the Acquisition of English Present Perfect by Chinese EFL Learners: A Comparative Corpus Study 유일 (연세대)
04	A New Model: English as an Intercultural Language (EiCL) 이강영 (충북대)
05	The Study of Effective English Vocabulary Teaching to Develop Autonomy for Korean College Students 김정선 (한양대)
06	How Do Pre-service Primary English Teachers Perceive their ELT Skills? 김현진 (청주교대)

In-service Program for Elementary School English Teacher in Korea

Chae-Eun Kim

Korea Institute for Curriculum and Evaluation/
Korea University

Previous research stresses the importance of having systematic evaluation at the heart of a program in EFL settings. The present research was based on two main assumptions. First, it is important for every teacher in-service training program to have a system for regular internal evaluation. Second, the field of in-service program outside of Korea for Korean-English-teacher remains under-researched.

The subjects were 25 elementary school English teachers in Gyeonggi-do, Korea. The trainee teachers, all-full-time English teachers, participated in a half-year full-time in-service EFL teacher-training program—where they take courses in Korea for 4 months and take part in practicum for 2 month in the USA. The qualitative methods (trainee interviews, trainee questionnaires, classroom observation) were used for investigating how all participants think of in-service program they entered.

The main purposes of participation in the program were mainly (1) to get a high level of expertise in elementary school English teaching (i.e. effective teaching skills); (2) to have opportunities to enhance teaching skills and to share pedagogical skills and materials with skilled English teachers; (3) to improve their language ability. Also, the teachers responded that they were satisfied with the in-service program because the training program offered many courses on ‘principle of English learning and teaching, which are followed by various teaching skills. However, they did not feel that their language proficiency was not improved much because the curriculum of the program gave more emphasis on academic knowledge (i.e. theoretical background, pedagogical skills etc.) than enhancing language skills.

In this regard, the dual-program between 4-months-courses in Korea and 2-month courses in USA provided elementary school English teachers to take systematic programs satisfying both theoretical information and practicum possibilities. However, they still think that in-service program needs more target-language-practice-sessions in English-speaking countries to improve language skills (i.e. offering one-to-one or group speaking meeting with native speakers of English).

Chae-Eun Kim
Korea University
Anam-dong 5Ga, Seongbuk-Gu, Seoul 136-701
Email: alohachaeun@gmail.com

Suggestions for an Effective University Preparatory English Camp Program

Myeong-Hee Seong

Eulji University

There are differing ways that universities in Korea have operated their preparatory programs for students entering universities. However, the common feature of these programs is the desire to create a foundation of basic academic abilities in order to reduce the knowledge gap between high school and university level courses. For this, some Korean universities provide basic academic courses such as math, science, English and university adjustment programs, etc. Thanks to globalization, many countries view English communication skills as a necessity. As a result, the need for English proficiency in Korea has created opportunities for informal means of English teaching. Language learners need to know how to empower themselves by taking opportunities in various social and cultural situations inside and outside the classroom (Lee, 2008). In response to this ideal, aside from general English courses, there is also demand for English to be the language of instruction for other courses. Via the ‘teaching English through English’ policy, English has often been required to be used in various major courses apart from general English classes.

A large body of research has shown the effects of English Camps, on general language acquisition, to be positive. However, at the time of this study, little research has been conducted on the efficacy of immersive English programs held for incoming university students. This study was designed as exploratory research to suggest the effectiveness of immersive English programs on incoming university students. For this, the study analyzes an immersive English program held at a university. Further, the results of this study aim to suggest skills and techniques that can produce an effective university preparatory English camp program. This data was obtained by investigating the participants’ perception of the preparatory program.

Given the various forms that immersion programs can take, as well as, their benefits not extending to every aspect of language acquisition, immersion programs have inherent strengths and weaknesses. Since immersion programs are commonplace and relied upon, across Korea, for students at all levels of skill and education, it is imperative to understand all aspects of immersion programs in order to tailor them to university and student needs. As a result, the University Preparatory English Program (UPEP) used for this study, was designed with a few significant differences compared to typical immersion programs. Specific differences include: timing and stage in the education process, content and material creation and usage, activities, and interaction with native speakers.

The University Preparatory English Camp (UPEP) conducted its inaugural run during the final two weeks of January, 2016. UPEP was designed specifically for students who anticipated entering E University in the upcoming semester. It was fully funded by the University and was designed to be an English language immersion program that focused on introducing students to university level English classes, as well as, exposure to learning other materials taught in English.

A total of 50 students were participated in UPEP during the study period. All student participants came from different high school throughout South Korea, and all of them were expected to enter E. University at the time of the program. Five native English speaking instructors participated. All instructors were full-time faculty members at E. University with 4-10 years of experience. Two instructors were American, one Canadian, one Irish, and one British. UPEP was divided into three skills levels: Beginner, Intermediate, High-Intermediate. Class sizes were limited to, no more than, 18 students with the smallest class containing 15. Students were placed into their appropriate levels based on the results of a preliminary phone-speaking test used to measure their basic speaking and listening skills. In anticipation of this the Coordinator scheduled particular instructors

to teach certain levels based on instructor preference and experience with students of similar levels. UPEP courses were taught by members of the E. University faculty.

The goals of UPEP were to expose students to the rigors of a college schedule and production requirements, while at the same time improving their abilities in, and comfort level with, communications in English. UPEP was only two week, six hour per day, program. As a result, the goals for language acquisition were less about quantifiable knowledge, and more about communications skills, primarily speaking and listening and confidence, both in the classroom, and when communicating with a native speaker. With the most focus given to speaking and listening in English, instructor's lessons incorporated, and facilitated dialogues with the instructor, as well as, in groups. Every students spoke in class every day with both their peers and their instructors. This culminated in the student's final video project. Beginner level students were asked to copy a scene from their favorite movie or TV show. Translations to English were required in the case of a non-English scene, however, this did not happen. Intermediate students were asked to film a reimagining of an old fairy-tale set in modern times. High-Intermediate students were asked to create a unique story. This process reflected the time constraints of an average university student, while at the same time, exercising each of the 4-skills, and reinforcing the goal of improving English listening and speaking skills via their hours of group work and instructor feedback during the process.

Classes began at 9 am and finished at 4 pm. From beginning to end and during all break times and after class counseling, communications between students and staff were done in English regardless of an instructor's Korean language skills. During this same time, in the presence of instructors, English usage was reinforced and the expectation to use the English language was clearly communicated. Instructors for UPEP had a minimum of 5 years of teaching experience at the university level. Further, UPEP was designed to expose students to the requirements of studying at the university level. This includes: scheduling, prioritizing, group work, public speaking, deadlines and seeking help when necessary.

The design and success of UPEP was measured via the perception of both the students and instructors who participated in the program. For all participants a questionnaire was conducted at the end of the program. The student questionnaire contained four categories measuring their perception on: UPEP, Instructors, Post program self-reflection, Satisfaction overall. The four categories contained a total of 23 questions. For these questions students were asked to rate the extent to which they agreed with each statement on a five-point Likert-type scale. Ratings ranged from "strongly agree" to "strongly disagree." Scores were computed by assigning points to each of the 23 questions. Further, there were a total of six open-ended questions used to garner feedback for further research questions and UPEP programs. Of the 23 questions given to students, there were no statistically significant responses for the "disagree" and "strongly disagree" options. This is when both options are taken individually and when combined. Alternatively, there were six items which scored an 80% agreement, or strong agreement, rating. These items are:

6. Were the instructors prepared for class and were they enthusiastic?—98% agree. (41%SA)
7. Did the instructors provide good content and proper explanation? – 92% agree (27%SA)
8. Were the instructors professional? – 90% agree (29%SA)
9. Was the classroom environment pleasant? – 90% agree (29%SA)
10. Did the instructors manage the class properly? – 84% agree (14%SA)
20. Was the program overall satisfactory? – 80% agree (27%SA)

Instructor questionnaires were composed of a different battery of questions, while maintaining the use of the five-point scale, with the fifth position being labeled as "Not Applicable." Aside from general demographic information, the instructor survey consisted of six categories including: Student Preliminary Levels, Class Materials, Class Effectiveness, Student Performance, Program Design and Implementation, and Instructor Self-Evaluation. Further, there were a total of seven open-ended questions used to garner feedback for further

research questions and UPEP feedback. Open-ended, opinion based, questions were asked in order to guide the development of the UPEP program, as well as, to find quantitative evidence in support of, and feedback to follow, for the design of future studies on the effectiveness of the UPEP style of immersion programs. Six general open questions were set.

1. What, if anything, do you feel is the greatest benefit of UPEP at E. University?
2. What, if anything, do you feel is the least effective thing about UPEP at E. University?
3. Regarding technology and materials, how could the UPEP program improve in the future?
4. Regarding scheduling, which classes should be added or removed from UPEP; please explain.
5. Regarding staffing, how could scheduling or staffing change to create improvements in UPEP.
6. In general, how could the UPEP program improve in the future?
7. Additional Comments: Please use the space below to write any general comments regarding UPEP.

The results of the survey for both students and instructors were successfully able to provide the feedback necessary to design future research question for UPEP and similar programs. Further, the surveys provided useful feedback for ways to improve UPEP in the future and some basic evidence for the perceived effectiveness of immersive language programs.

In terms of continuing to facilitate immersive programs, our results showed that UPEP gave the students more confidence in their ability to speak and a comfortable environment in which to do so. Based on the qualitative data provided about, there are some general conclusions that can be drawn. First, the Instructors for immersive language programs are a key component to the student's overall experience. Our data show that our instructors were the most valuable aspect of the UPEP program based on student perceptions. Further, student and instructor feedback also demonstrated the need to reduce and refocus the materials used in the classroom. Our data show that there was a level of stress and lack of interest associated with the exceptional workload created during the two-week program. We believe this factor contributed to the low number of students who would recommend UPEP to a friend. Further research should be done to measure students' perceptions on the amount of work they will expected to achieve prior to entering immersion programs, and then comparing that data to overall satisfaction at the conclusion of the program.

Analysis of the data revealed the most valuable aspects of the camp according to each group of participants. For the students it was learning and practicing spoken English with native speakers. "...reading and writing skills did not improve significantly due to the short nature of camp." "Many students said they did not have adequate time to prepare for the final performance." "...the next camp needs to infuse a few more fun elements and reduce some of the seriousness of the final performance" The statements show that there is much that can be improved on for the UPEP program. Specifically, more focus on the soft communication skills could benefit the program with a reduced emphasis on 4-skills based education. One instructor, with 8 years of experience at the university level, and multiple experiences in immersion programs said: "The vast majority of students [in my classes] participating in the camp (about 85%) had never experienced a camp – ANY camp – before"

...the greatest benefit of this camp was that students improved their speaking skills as well as their self-confidence." "Students overcame a real fear of speaking in English, which is an excellent preparation for their first semester."

UPEP was specifically designed as an immersion program for students who had already committed and were prepared to attend university. The purpose was to prepare them in, in general, for the rigors of their first semester, while at the same time exposing them to education through English and foreign instructors, with the goal of leaving them more prepared than their peers who did not participate in UPEP. Further studies should compare the perceptions of students who participated in the program with students who did not. This should be done during the first week of class, with follow up throughout the first semester. A comparison of students' perceptions, as well as, academic performance, could provide further evidence as to the efficacy of immersion

programs for university students, as well as, specifically targeted groups of students, as in the case of UPEP. UPEP was generally successful with the students provided clear qualitative evidence that the Instructors are a key to making them feel comfortable, while the material used was the key to creating stress and displeasure with aspects of the program. Further study is needed on the exact correlation of these things, but we believe that this study provides a good foundation for the further analysis of demographically target immersion programs like UPEP.

REFERENCES

- Batstone, R (2002). 'Contexts of engagement.' A discourse perspective on "intake" and "pushed out put." *System*, 30, 1-14.
- Beare, K. (2012) *The challenge of teaching listening skills*. About.com Guide. The New York Times Company. http://esl.about.com/cs/teachinglistening/a/a_tlisten.htm
- Brown, D. H. (1997). *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy 2nd ed.* White Plains, NY: Pearson Education Company.
- Cha, Miyang. (2010). A comparison of the use of lexical words in study abroad and at home context. *Modern English Journal*, 11(2), 216-234.
- Cho, Dongwan. (1999). A case study of an immersion English program: POSTECH Live-in English program. *English Teaching*, 53 (2).
- Clement, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. C. (2003). Willingness to communicate in a second language: the effect of context, norms, and vitality. *The Journal of Language and Social Psychology*, 22, 190-209.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 4, 31-60.

Myeong-Hee Seong
Eulji University
553 Sanseongdaero, Sujeong-gu, Seongnam-si
Gyeonggi-do, 461-713, Korea
Tel: (031)740-7255 / C.P.: 010-7664-0426
Email: seong@eulji.ac.kr

The Features on the Acquisition of English Present Perfect by Chinese EFL Learners—A Comparative Corpus Study

LIU YI

Yonsei University

I. INTRODUCTION

As its form ‘has/have + V-ed’ presented, English present perfect is composed of its past and present components. Leech (1971:30) claimed that present perfect is “past-time-related-to-present-time”. Hence, both English present perfect and simple past tense can be used to convey a past-time action, which may be difficult for EFL learners especially those whose mother languages are lack of present perfect. Thus, it is important to study how learners use English present perfect, for examining to what extent the learners have acquired it.

And according to previous studies (McCawley, 1971; Comrie, 1976; and McCoard, 1978), we can summarize four different kinds of usage about English present perfect. As is shown below:

- (1). I have got a cold. (Resultative)
- (2). Have you ever eaten shark’s fin? (Experiential)
- (3). I have learnt English for five years. (Persistent)
- (4). Mary has just finished her assignment. (Recent)

In this study, the frequency occurrence about four different usages of present perfect is investigated in order to examine the difference between native and non-native speakers in using English present perfect. Besides, different English language proficient learners’ writings are enrolled to check whether the learners’ proficiency affect their using present perfect. Hence, in this study the following two questions are introduced: 1. How frequently the native speakers and Chinese learners use English present perfect in argumentative essays, with regard to four different usages of present perfect ? 2. Does different language proficiency influence learners using English present perfect?

II. LITERATURE REVIEW

The previous studies about ESL learners’ English present perfect acquisition have largely focused on L1 interference (Collins, 2002; Liu, 2009; Bao & Jin, 2010) and learners’ misuse (Han, 2006; Montrul, 2009; Hu, 2010; Duan, 2011), but both of them are closely connected to learners’ errors. In another word, former studies emphasized on revealing learners’ incorrect language production and analyzing the potential reasons. However, they failed to consider the correct output by learners, and in order to get a whole picture of learners’ language acquisition, both the incorrect and correct output should be taken into consideration (Ellis, 1985). Therefore, in this study, the learners’ correct outputs of English present perfect are examined.

Besides, almost all the previous studies have failed to investigate different usages of English present perfect. In the present study, four different usages of perfect will be examined from both native speakers’ corpus and Chinese learners’.

III. Methodology

The present study is based on two corpora: LOCNESS and CLEC. But only university students’ writings are enrolled from both native and non-native speakers. Besides, intermediate and advanced level of Chinese learners’

writings are also included. Hence, there are three subsets of corpora to be analyzed: essays from American and British university students, CLEC-ST3, and CLEC-ST6. In addition, the software of WordSmith 6.0 and SPSS 18.0 are applied in this study to calculate the using frequency of present perfect in each corpus.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

Table 1 and Table 2 show the overall using frequency of English present perfect and different usages of each perfect. Table 3 and Table 4 present the result of Chi-Square test that is used to check the difference between each group in using present perfect.

Table 1

Overall occurrence of Present Perfect

Corpora	Present perfect	Sentences	Percentage (%)
CLEC (ST3)	641	16084	3.9853
CLEC (ST6)	1045	13354	7.8253
LOCNESS	1429	14333	9.9699

Table 2

Different usages of English Present Perfect across corpora

	Resultative (%)	Experiential (%)	Persistent (%)	Recent (%)	Total (%)
CLEC-ST3	409 (63.81%)	110 (17.16%)	72 (11.23%)	50 (7.80%)	641 (100%)
CLEC-ST6	510 (48.80%)	260 (24.88%)	158 (15.12%)	117 (11.20%)	1045 (100%)
LOCNESS	633 (44.30%)	544 (38.06%)	175 (12.25%)	77 (5.39%)	1429 (100%)

Table 3

The Comparison of occurrence frequency about resultative perfect

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
CLEC (ST3) & (ST6)	4.577 ^a	1	.032
CLEC (ST3) & LOCNESS	8.052 ^a	1	.005
CLEC (ST6) & LOCNESS	.502 ^a	1	.478

Table 4

The Comparison of occurrence frequency about experiential perfect

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
CLEC (ST3) & (ST6)	1.929 ^a	1	.165
CLEC (ST3) & LOCNESS	11.060 ^a	1	.001
CLEC (ST6) & LOCNESS	3.916 ^a	1	.048

From the above analysis, we may conclude that native speakers use English present perfect significantly more than Chinese EFL learners. However, in some specific usage of present perfect, Chinese learners use it more than native speakers, such as resultative perfect. And it manifests that the learners use fewer and fewer resultative perfect as their rising English proficiency. And the difference between ST-3 and ST-6 learners, as well as ST-3 and native speakers, is significant ($p < .05$). On the contrary, learners use more and more experiential perfect along with their improving English proficiency, but EFL learners with far less than native speakers ($p < .05$).

In general, this study reveals Chinese college EFL learners' unique features in using different usages of present

perfect. However, Chinese learners acquire English present perfect in the classroom settings, in which EFL teachers and textbooks play an important role. Hence, this study hopes to provide some implication to EFL teachers and textbook compilers.

REFERENCES

- Collins, L. (2002). The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*, 52, 43-94.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duan, M. (2011). A corpus-based study of the misuse of tenses in the English composition of Chinese college students. *English Language Teaching*, 4(4), 173-180.
- Ellis, R. (1985). Understanding second language acquisition. *Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Leech, G. N. (1971). *Meaning and the English Verb*. London : Longman.
- Montrul, S. (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 239-269.

LIU YI

Yonsei University

50 Yonsei ro, Seodaemun-gu

Seoul, 03722, Korea

C.P.: 010-4009-1276

Email: liuyi6182760@hotmail.com

A New Model: English as an Intercultural Language (EIcL)

Kang-Young Lee

Chungbuk National University

Among recent models of English, English as an intercultural language (EIcL) has been theoretically discussed in the applied linguistics profession (Corbett 2003; K.-Y. Lee 2013; Sifakis 2004): that is, English today, beyond the general description of post-colonial and institutionalized varieties, is being defined as the linguistic diversity realized by all global users. This nourishes the creation of ‘multidialectal English speakers/listeners’ with intercultural insight and knowledge by supporting linguistic and cultural diversity with cultural tolerance. This presentation will provide learners/teachers of the contemporary English with what EIcL is and it consists of and how it has to be realized in ELT classrooms. This might help the contemporary English teachers/learners understand the main issues gravitating around EIcL and create a better/safe way to mutual communication in English.

REFERENCES

- Acar, A. (2006). “Models, norms and goals for English as an international language pedagogy and task-based language teaching and learning”, *Asian EFL Journal*, Vol. 8 No. 3, pp. 174-191.
- Alptekin, C. (2002). “Towards intercultural communicative competence in ELT”, *ELT Journal*, Vol. 56 No.1, pp. 57-64.
- Ates, B., Eslami, Z., and Wright, K. L. (2015). “Incorporating world Englishes into undergraduate ESL education courses”, *World Englishes*, Vo. 34 No. 3, pp. 485-501.
- Breaux, J. M., and Brown, M. L. (2011). “235 Korean university students’ attitudes towards varieties of English”, Paper presented at the meeting of the 19th Annual KOTESOL 2011 International Conference. Seoul, Korea.
- Brown, K. (2005). “World Englishes: pedagogical practices in the TESOL preparatory sequence”, In Burns, A. (Ed.), *Teaching English in a global context*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 19-33.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: a study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2006). “Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language”, *Language Assessment Quarterly*, Vol. 3 No. 3, pp. 229-242.
- Csizer, K., and Kontra, E. (2012). “ELF, ESP, ENL, and their effect on students’ aims and beliefs: a structural equation model”, *System*, Vol. 40 No. 1, pp. 1-10.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language (2nd. Ed.)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1985). “Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle”, In Quirk, R. & Widdowson, H. G. (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-33.
- Kachru, B. B. (1998). “English as an Asian language”, *Link & Letter*; Vol. 5, pp. 89-108.
- Kachru, B. B. and Nelson, C. L. (2001). “World Englishes”, In Burns, A. & Coffin, C. (Eds.), *Analyzing English in a global context*. London and New York: Routledge, pp. 9-25.
- Ke, I-C., and Cahyani, H. (2014). “Learning to become users of English as a lingua franca (ELF): how ELF online communication affects Taiwanese learners’ beliefs of English”, *System*, Vol. 46, pp. 28-38.
- Kubota, R. (2001). “Teaching world Englishes to native speakers of English in the USA”, *World Englishes*, Vol.

20 No. 1, pp. 47-67.

- Lee, K-Y. (2012). "Teaching Intercultural English learning/teaching in world Englishes: Some classroom activities in South Korea", *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 11 No. 4, pp. 190-205
- Lee, K.-Y. (2013). "Another EIL: English as an intercultural language", *Language Research*, Vol. 49 No. 2, pp. 291-10.
- McKay, S. L. (2003). "Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions", *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 13 No. 1, pp. 1-22.
- Matsuda, A. (2003). "Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language", *TESOL Quarterly*, Vol. 37 No. 4, pp. 719-729.
- Matsuda, A. (2008). "Foreword", In Dogancay-Aktuna, D. & Hardman, J. (Eds.), *Global English language teaching and teacher education*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 5-7.
- Pan, L., and Block, D. (2011). "English as a "global language" in China: an investigation into learners' and teachers' language beliefs", *System*, Vol. 39 No. 3, pp. 391-402.
- Rajagopalan, K. (2004). "The concept of world Englishes and its implication for ELT", *ELT Journal*, Vol.58 No.2, pp. 111-117.
- Rousseau, P. (2012). "A world Englishes study of Korean university students: effects of pedagogy on language attitude", Unpublished master's thesis. School for International Training, Vermont.
- Seidlhofer, B. (2001). "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca", *The International Journal of Applied Linguistics*, Vo. 11 No. 2, pp. 133-158.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press
- Sharifian, F., and Marlina, R. (2012). "English as an international language (EIL): an innovative academic program", In Matsuda, A. (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 140-153.
- Sifakis, N. (2004). "Teaching EIL – teaching international or intercultural English? what teachers should know", *System*, Vol. 32, pp. 237-250.

Kang-Young Lee
Chungbuk National University
28644, Chungdae-ro 1, Seowon-gu, Cheongju city,
Korea
Tel: (043) 261- 3746 / Mobile: 010-4232-3580
Email: kangyounglee@cbnu.ac.kr

The Study of Effective English Vocabulary Teaching to Develop Autonomy for Korean College Students

Jungseon Kim
Hanyang University

This study examines the English vocabulary teaching to enhance students' autonomy and vocabulary ability. It also highlights the importance of positive affective aspects in language study. Three instruments were employed to collect data from students: vocabulary tests, questionnaires and self-reports. Rather than working with an experimental group and a control group, this study took place with an intact group inside a real class situation. It was conducted over one semester with 23 volunteer Korean college students. In this research, these vocabulary exercises were designed to develop learners' autonomy for English and called VEA which means 'vocabulary exercises for autonomy'. VEA were distributed 10 times at the beginning of the class. A *t*-test was used to compare the difference of the vocabulary pre- and post-test and the pre- and post-questionnaires on the affective aspects. The results indicate that VEA and class activities had a positive influence on the volunteer Korean college students. In particular, the students in the lower group achieved greater vocabulary proficiency than those in the higher group. According to self-reports, the Korean college students who participated showed more interest, had a better attitude towards the class, and had more self-confidence in English.

Table 1
Classroom Procedure

Step	Time		Guideline	Agent
1	5-10 min	VEA	Vocabulary exercise	Students
2	10-15min		Checking answers	Students
3	10-15min		Vocabulary lesson	Teacher
4	Class Time after VEA		Class lesson (TOEIC)	Teacher

Table 2
Improvement in Vocabulary Proficiency

N	Pretest		Posttest		Paired-Difference		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
23	4.478	2.520	7.087	1.755	-2.608	2.658	-4.706	.000*

* $p < 0.05$

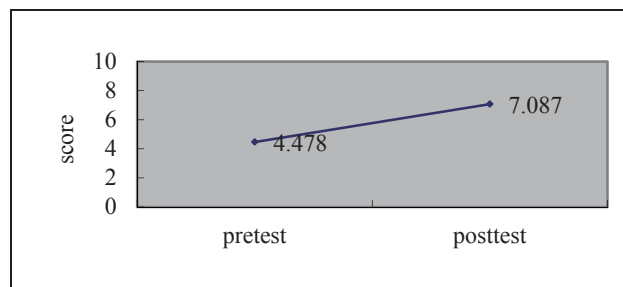


Figure 1. Vocabulary Proficiency Test

Table 3
Results of the Lower and Higher Groups

Level	N	Pre-test		Post-test		Paired-Difference		<i>t</i>	<i>P</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
The lower	11	2.454	1.368	6.909	1.972	-4.454	1.368	-10.79	.000*
The higher	12	6.333	1.775	7.250	1.602	-.916	2.429	-1.307	.218

* $p < 0.05$

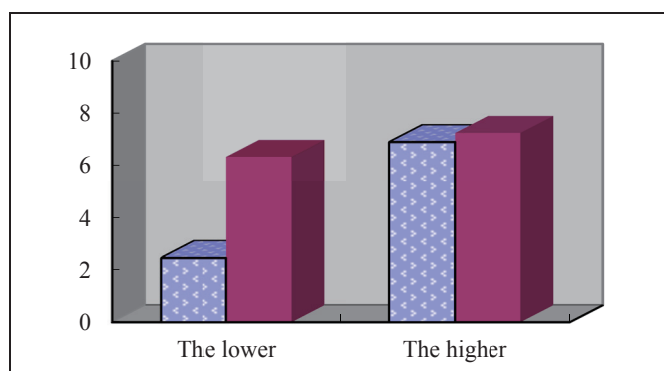


Figure 2. Results of the Lower and Higher Groups

Consequently, all data reinforces the fact that these tasks worked positively towards vocabulary proficiency, interest and self-confidence because every process and result are mutually supported and interrelated in this study. Therefore, the results of this study provide useful grounds to verify the previous claims regarding the benefits of using vocabulary exercises to facilitate vocabulary proficiency (Herman, 2003; J. I. Jeon, 2007; McCarthy, 1990; Nation, 2008). A significant difference of this study from the previous studies would be the process of the class for autonomy. Students did not to memorize words simply to do the obligatory coursework for scores, but learners were given a choice on how to study, and opportunities to discuss their answers. This process focused on the learners' autonomy and it boosted their vocabulary proficiency, interest and self-confidence.

REFERENCES

- Herman, F. (2003). Differential effects of reading and memorization of paired associates on vocabulary acquisition in adult learners of English as a second language. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(1), 1-16.
- Jeon, In-Jae. (2007). The relationship between Korean EFL learners' vocabulary ability and vocabulary learning strategies. *English Teaching*, 62(1), 31-55.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Jungseon Kim
Dept of English Language Education
Hanyang University
133-791, Haedangdong, Sungdonggu
Seoul Korea
Tel: (02) 2220-0221
Email: grace519jsk@gmail.com

How Do Pre-service Primary English Teachers Perceive their ELT Skills?

Hyun Jin Kim

Cheongju National University of Education

The present study is designed to investigate how pre-service primary English teachers perceive their English teaching skills. It is argued that the teachers' beliefs affect their teaching in general including teacher talk modification in ESL classrooms. It is generally accepted that teaching is greatly affected by the belief systems of teachers. Teachers' beliefs influence their consciousness, teaching attitude, teaching methods and teaching policies, and finally, learners' development. According to Horwitz (1987), the formation of teachers' educational beliefs in language teaching/learning process will influence indirectly on forming effective teaching methods and will bring about the improvement of learners' language learning abilities. In this context, the present study explores the pre-service teachers' perception of their English language teaching skills and tries to give feedback on their perception while they are receiving pre-service teaching program for their future professional development. For this purpose, 40 pre-service teachers were asked to do the survey on the beliefs about English language teaching skills and perceptions of their English language teaching skills, and their responses were analyzed. The results will be discussed and suggestions for the pre-service program will be proposed.

REFERENCES

- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed.). White Plains, New York: Longman.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, New York: Longman.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed.). New York: Arnold.
- Deller, S. (2003). "The Language of the Learner." *English Teaching Professional*, 26.
- Doff, A. (1988). *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Fang, Z. 1996. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp.119-129), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26, 507-535.
- Johnson, K. E. 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Kern, R. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71-85.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice teaching. *Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Reid, J. M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Soodak, L., & Podell, D. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Tatto, M.T. 1998. The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education* 49 1, pp. 66–77.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. 2006. Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yang, N-D. (2000). What do prospective teachers think about teaching English to children? *Selected Papers from the Ninth International Symposium on English Teaching* (pp.556-565). Taipei, Taiwan: Crane Publishing Co.

Hyun Jin Kim

Cheongju National University of Education

135 Sugok-dong, Heundeok-gu

Cheongju, Choongbuk, Korea

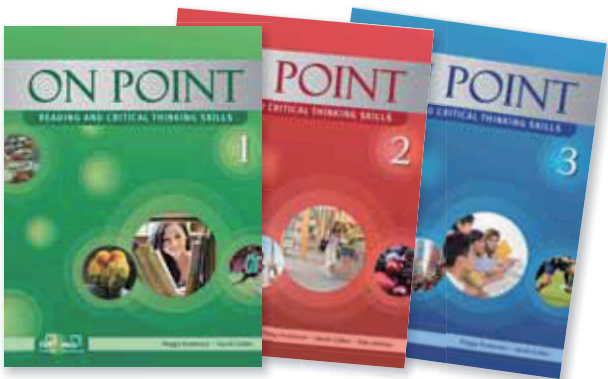
Tel: 82+43-299-0822

Email: 37hjkim@hanmail.net

NEW

ON POINT 1-3

비판적인 사고, 평가와 분석능력을 향상시키는 독해 교재!



대상: 고등 고급 - 일반
Units: 12 (14-16 pages / unit)
구성: Workbook 포함
홈페이지 제공: Answer Key, Translations, Free MP3, Transcripts, Word List
Compassdigibooks 제공: Answer Key, Translations, MP3, Transcripts, Word List, Test Bank, Teacher's guides, Class Slides

ON POINT 로

*The Atlantic, The Independent, The Telegraph*를 읽는다!

- ★ Reading Skills, 사고 능력 향상을 위한 연습문제
- ★ 각 주제에 연관된 쓰기 연습 문제
- ★ 체계적인 학습으로 academic 한 어휘력 향상
- ★ 학생들 스스로 의견을 제시할 수 있는 토론 활동
- ★ Margin questions, footnote definitions를 통한 심도 있는 Reading

On Point 1



On Point Worksheet 1

