

개방적 과업 수행이 초등영어 학습자의 말하기 및 정의적 영역에 미치는 영향*

이혜정** · 엄철주***

(여수한려초등학교 · 전남대학교)

Yi, Hechong & Uhm, Chul Joo. (2024). Effects of open-task-based performance on English speaking and the affective domain in elementary English education. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 32(4), 25-49. This study aimed to examine the effects of open-task-based performance on English speaking skills and the affective domain in elementary English education. The classes included activities such as list-making, song lyric modification, role-playing, and group collaboration tasks. Data for analysis were collected through pre- and post-speaking evaluations, questionnaires, self-evaluation sheets, and additional questionnaires. The findings indicated that open-task-based language performance improved learners' speaking abilities and enhanced their confidence, particularly in the affective domain. Moreover, the learners perceived task-based instruction as beneficial in improving their English speaking proficiency, with collaboration among group members identified as the most important factor in completing the tasks. Based on these results, it is recommended that, to effectively implement task-based language teaching in elementary English education, various language-integrated tasks with low cognitive load should be applied, along with efforts to promote the generalization of this approach.

주제어(Key Words): 개방적 과업 수행(open-task based performance), 말하기 능력(speaking ability), 인지적 부담(cognitive load), 학습자 주도(student-directed), 협력(collaboration)

* 이 연구는 제1저자가 박사학위 논문을 준비하면서 수정 · 보완한 논문의 일부입니다.

** 제1저자

*** 교신저자

1. 서론

시대가 변화하면서 영어 교육의 강조점도 언어 구조에 중심을 두는 교육에서 실생활 의사소통 능력 신장을 강조하는 방향으로 변화하고 있다. 하지만 현재 우리나라 영어 교실에서는 여전히 언어 형태를 중시하는 PPP(Presentation, Practice, Production) 수업 절차가 주를 이루고 있다. 이는 새로운 교육과정(2022, 교육부)에서 강조하는, 학생들의 삶과 직접적으로 연계된 과업 중심 학습과는 거리가 있다. 과업 중심 수업(Task-based Language Teaching)은 학습 참여자 간의 상호 작용 과정을 통해 실생활 과업을 완성하고 결과물을 생산하는 데 초점을 맞춘 언어 학습 방법이다(Skehan, 1998; Willis, 1996). 이는 의미 중심의 목표어 사용, 인지 과정 촉진, 적극적 상호 작용, 피드백 제공을 통해 의사소통 능력의 유창성, 정확성, 복잡성을 효과적으로 신장시킬 수 있는 장점이 있다(Skehan, 1998). 이러한 과업 중심 접근법은 교사들도 상황에 적합한 의사소통 능력을 개발하고 과업 학습에 대한 동기 부여의 이점으로 환영하고 있다(Van den Branden, 2006).

그런데 이러한 교수법을 적용할 경우, 교사들은 자신의 과거 학습 경험에 의해 형성된 신념에 강하게 영향을 받는 것으로 나타났다(Johnson, 1994; Numrich, 1996). 이는 언어 학습에서 강조점에 따라 접근법을 달리 할 수 있다는 것을 의미한다. 즉, 학습자들 간의 상호 작용을 중시하고 의미 있는 언어 사용을 원한다면, 강한 해석의 과업 중심 수업(Task-based Language Teaching)을 선택할 수 있다(Willis, 1996). 반면, 교실 상황에서 좀 더 익숙하고 형태 초점을 고려하는 수업을 원한다면, 약한 해석의 과업 지원 수업(Task-supported Language Teaching)을 적용할 수 있다(Ellis, 2003). 즉, 학습자의 수준, 수업 주도성, 목표 언어 사용 등에 따라 과업 중심 수업의 접근 방법을 달리 선택 할 수 있다.

이러한 과업을 기반으로 한 수업은 과업의 유형(Willis, 1996), 구성 요소(Nunan, 1989), 그리고 과업 수행 관련 요인들(Robinson, 2001)에 따라 그 효과가 달라질 수 있다. 예를 들어, 여러 가지 정답이 가능한 개방형 과업(open task)과 정답이 하나이거나 제한된 수의 정답만 있는 폐쇄형 과업(closed task)은 매우 다른 상호 작용 패턴을 유발한다(Nunan, 1991). 이는 학습이 이루어지는 대상이나 상황에 따라 달라질 수 있으며, 폐쇄형 과업에서는 학습자들 간에 더 적극적인 상호 작용이 발생할 수도 있다(Nunan, 1991; Willis, 1996). 반면, 개방형 과업에서는 발화량과 다양성 측면에서 더 긍정적인 효과가 나타날 수 있다(이승민, 김진영, 2011). 이에 덧붙여 Willis는 개방형과 폐쇄형의 중간 유형을 제시하며 이 유형에서는 또 다른 상호 작용 양상이 나타날 수 있다고 밝히고 있다. 학습자 간의 이러한 상호 작용은 성공적인 언어 능력 향상에 매우 중요한 요소이며, 이를 위해 광범위한 언어 입력이 필수적이다(Ellis, 2005). 또한, 입력(input)은 과업의 출발점을 이루는 데이터로, 실제 의사소통 과업에서는 다양한 출처(sources)에서 얻어질 수 있다(Nunan, 1989).

2022 개정 교육과정에서는 실제 의사소통 능력의 향상과 함께 학습자 주도성을 강조하

고 있다. 이는 과업 중심 수업의 학습자 중심(student-centered) 접근과 맥을 같이 하며, 과업 수행 과정뿐 아니라 결과까지도 영향을 미칠 수 있다. 즉, 과업 수행 시 입력 자료의 활용, 학습자 간의 협력, 개인 능력의 조율, 시간 관리 등 여러 가지 요인들을 학습자가 스스로 처리할 수 있어야 한다는 것을 의미한다.

따라서 본 연구에서는 초등학교 과업 중심 수업에서 언어 입력 출처, 수행 과정에서의 자율성, 결과 형식, 발표 방식 등 과업 수행 과정의 개방 정도를 달리한 개방적 과업 중심 수업의 효과를 알아보고자 한다. 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 다루고자 한다.

첫째. 개방적 과업 수행이 초등영어 학습자의 말하기 능력에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째. 개방적 과업 수행이 초등영어 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째. 과업 중심 수업에 대한 초등학교 학습자의 인식은 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1. 과업의 정의와 유형

초등학교 교실에서 과업 중심 수업을 전개하기 위해서는 정확한 과업에 대한 정의와 유형에 대해 살펴볼 필요가 있다. 실생활 관련성을 강조하는 개념들(Long, 1985; Skehan, 1996), 언어 학습 상황에서 언어를 가르치는 방법으로서의 개념들(Breen, 1987; Prabhu, 1987), 그리고 교실 상황에서의 개념 정의 (Ellis, 2003; Willis, 1996) 등이 강조하는 바에 따라 여러 가지로 분류될 수 있다. Willis, D 와 Willis, J(2007)는 다음 질문에 ‘예’라고 답할 수 있을 때의 활동이 과업에 가깝다고 주장하고 있다. 학습자들이 그 활동에 흥미를 느끼는가?, 의미에 초점을 맞추고 있는가?, 결과가 있는가?, 결과에 의해 성공 여부를 판단하는가?, 완료가 우선인가?, 실제 과업 활동과 관련이 있는가? 등이다. 즉, 과업은 실생활과 관련된 의미에 초점을 맞추고 결과를 도출하는 활동으로 볼 수 있다. 또한, 과업은 다양한 유형으로 분류가 된다. 특정 언어적 특징이 상호 작용 속에서 자연스럽게 나타나는 집중 과업(focused task)과 다양한 표현을 자유롭게 사용하는 비 집중 과업(unfocused task)이 있다(Ellis, 2005). 추가로, 학습자가 실생활에서 수행해야 하는 실생활 과업(real-world- tasks)과 이를 준비하기 위해 교실에서 수행하는 교육적 과업(pedagogic task)이 있다(Nunan, 1989).

한편으로 과업을 사고와 관련된 인지적 과정에 초점을 맞춰 바라보는 견해도 있다. Prabhu(1987)는 과업을 정보차(information gap), 추론차(reasoning gap) 및 의견차(opinion gap) 활동으로 구분하고 있다. 또한, Willis(1996)는 인지적 복잡도에 따라 목록 작성(listing), 순서 및 분류(ordering and sorting), 비교(comparing), 문제 해결(problem solving), 개인 경험 공유(sharing personal experience), 창의적 과업(creative tasks)으로 과업을 분류하였다.

또한 초보 학습자에게 쉽게 구현할 수 있는 과업 유형으로 위의 여섯 가지 과업 유형 중 창의적 과업을 조사하기(surveys)로 대체하여 제시하고 있다.

또 다른 측면으로는 과업의 결과에 초점을 맞춘 접근 방식이 있다. Nunan(1991)은 정해진 답이 없는 개방형 과업(open task)과 하나의 정답 또는 제한된 수의 정답이 있는 폐쇄형 과업(closed task)으로 구분하였다. Nunan의 연구에서는 의미별로 20장의 카드를 분류하는 폐쇄형 과업과 나쁜 습관을 주제로 한 토론을 다룬 개방형 과업이 분석되었다. 연구 결과, 중하 수준에서 중 수준의 학습자들에게는 상대적으로 폐쇄형 과업이 개방형 과업보다 더 많은 수정된 상호 작용을 유도한다는 사실이 발견되었다. 이러한 결과에 초점을 맞춘 분류를 좀 더 세분화하여, Willis(1996)는 과업이 구조화되어 있는지, 목표가 구체적인지, 달성하는 방법 및 결과의 수에 따라 개방형과 폐쇄형으로 구분하고 있다. 즉, 폐쇄형 과제는 매우 구조화되고 구체적인 목표가 있으며, 가능한 결과도 하나이며 이를 달성하는 방법도 하나이다. 반면에 개방형 과제는 느슨한 구조에 목표가 덜 구체적이다. 이에 더해 Willis는 개방형과 폐쇄형의 중간에 위치하는 유형이 있음을 밝히고 있다. 즉, 순서 정하기나 실생활 문제 해결 과업과 같은 논리형 문제는 특정한 목표와 하나의 정답 또는 결과가 있기 때문에 폐쇄형으로 분류될 수 있지만, 그 목표에 도달하는 방법은 다양하기 때문에 학습 결과는 다를 수 있다. 이는 결국 과업 수행 과정에서 절차가 개방될 수 있음을 의미한다(Samuda & Bygate, 2008). 이러한 점에서 볼 때, 본 연구에서의 과업 유형은 Willis가 제시한 중간형 과업과 가깝다고 볼 수 있다. 예를 들어, ‘목록 만들기’와 같은 특정한 목표가 있어 폐쇄형 과업에 가깝지만, 학습자의 주도성이 개방의 정도를 나타낸다고 할 때, 목표에 도달하는 방법이 다양하고 결과물이 달라질 수 있다는 점에서 개방형 과업에 가깝다고 할 수 있다.

2.2. 과업 수행 절차 및 구성 요인

과업을 중심으로 하는 수업 절차는 언어 형태, 의미, 교실 상황에서의 적용 가능성 등을 고려하여 다르게 구조화될 수 있다. Willis(1996)는 과업 수업 절차를 크게 과업 전(pre-cycle), 과업(Task cycle: task, planning, report), 언어 초점(language focus: analysis, practice)의 세 단계로 구분하였다. 이는 학습할 언어 형태를 먼저 제시하는 PPP 수업과 달리, 언어에 대한 처리가 수업의 마지막에 이루어진다는 점에서 기존 수업과의 차별성을 명확히 보여주고 있다. 즉, 과업 중심 수업은 언어 형태보다는 의미에 중점을 두며, 학습자 간의 상호 작용을 통한 과업 수행 과정에서 언어 학습이 이루어진다. 이는 의미에 중점을 두는 강한 의미의 TBLT(Task-based Language Teaching)이다. 반면, Ellis(2003)는 교실에서의 적용 가능성을 고려하여 과업을 전통적인 언어 교수 절차에 통합하는 약한 의미의 TSLT(Task-supported Language Teaching)를 제안하고 있다. 여기에서 초보 학습자를 위해 제시된 수업 절차는 다르게 적용할 수도 있다(Willis, 1996). 첫째, 노출(exposure)을 증가시켜

사전 과업 단계를 길게 하고 과업 주기를 짧게 구성할 수 있다. 둘째, 긴 과업보다는 짧은 과업 세트로 구성한다. 셋째, 학습자가 자신감을 얻을 때까지 계획 및 보고 단계를 생략한다. 넷째, 언어 초점에서는 단어와 구에서 점차 문법으로 이동하지만, 초보 학습자는 이를 생략할 수 있다.

이러한 과업 수업을 구성하는 데는 여러 가지 요소가 포함된다. Nunan(1989)은 과업의 전반적인 결과와 관련된 목표(goals), 과업의 출발점이 되는 데이터인 입력(input), 학습자가 실제로 수행해야 할 활동(activities), 교사와 학습자의 역할(roles), 과업이 수행되는 교실 환경(settings)을 과업의 구성 요소로 정의하였다.

과업 중심 수업에서 과업 참여자 간의 협력적 상호 작용은 과업 달성을 위해 중요한 요소이다. 이는 학습자가 혼자서는 해결할 수 없는 문제를 더 능숙한 타인과의 상호 작용을 통해 해결할 수 있다는 Vygotsky(1978)의 근접발달영역(Zone of Proximal development) 개념과도 밀접하게 관련되어 있다. 즉, 학습자는 혼자 문제를 해결하기보다는 자신보다 수준이 높은 동료 학습자나 교사로부터 도움을 받는 것이 더 효과적이다. 이러한 접근은 전통적인 수업에서 교사가 획일적인 수준으로 가르칠 때 발생하는 문제를 해결하기 위한 방안으로, Willis(1996)가 언어 수준이 높은 학습자와 낮은 학습자를 과업 중심 수업에서 같은 집단으로 구성하는 방법과도 일치한다. 또한, Krashen(1985)이 주장한 'i+1', 즉, 이해 가능한 언어 입력(Comprehensible Input)도 협력적 상호 작용 상황에 적용시킬 수 있다. 이는 학급 내 다양한 수준을 가진 모든 학습자에게 교사가 적절하게 'i+1'을 제공하기가 어려울 수 있다는 점을 강조한다. Ellis(1991)는 짝 활동이나 모둠 활동에서 학습자들이 더 많은 말과 더 긴 문장을 사용하지만, 문법적 정확성의 차이는 크지 않다고 주장하였다. 따라서, 과업 중심 수업에서 수준이 다른 학습자끼리의 모둠 구성은 효과적인 학습자 상호 작용을 위해 필요하다는 것을 알 수 있다.

이 외에도 각각의 요소들과 더불어 실제 과업 수행에 영향을 미치는 다양한 요인들이 있다. Robinson(2001)은 인지적 요인인 과업 복잡성(task complexity), 상호 작용 요인인 과업 조건(task conditions), 그리고 학습자 요인인 과업 난이도(task difficulty) 등 세 가지 요인을 제시하였다. 예를 들어, 과업 복잡성의 경우, 과업 전 단계(pre-task stage)에서 과업이 복잡하고 생소할수록 과업의 인지적 요구에 따라 준비하는 데 더 많은 시간이 필요하다(Willis, 1996). 이는 인지적으로 더 간단한 과업이 오류율이 낮고 과업 완료 시간도 더 빠르다는 것을 의미한다. 이와 관련하여 Skehan(1996)은 시간 압박을 의사소통 스트레스요인 중 하나로 지적하며, 단순한 의미를 전달하기 위해 과도한 정신적 처리가 요구되지 않도록 해야 한다고 말했다. 또한, Robinson(2001)이 제시한 과업 조건에는 과업이 개방형인지 폐쇄형인지, 또는 참여자의 구성이나 친밀감 정도 등 학습자 간의 관계가 포함된다. 반면에 과업 난이도는 동기, 불안, 자신감과 같은 정의적 요인뿐 아니라 적성, 능숙도, 지능 등 학습자 개인의 능력 차이를 포함한다. Brindly(1987)는 이에 덧붙여 이전 학습 경험, 언어 능력, 관련 문화 소

유 여부가 학습을 더 쉽게 만드는 요인이라고 언급했다.

2.3. 선행연구

본 연구와 관련하여 초등영어 교육에서 학습자 간 협력적 상호 작용 방법, 목표에 따른 결과를 반영하는 과업 유형, 그리고 과업 수행 과정에서의 과업 수행 조건 및 인지적 부담 등은 학습 결과에 영향을 미치는 중요한 요소들이다. 김진영(2018)은 영어 말하기 학습에서 효과적인 과업 적용을 위해 과업 유형, 수행 조건 및 영어 수준이 미치는 영향을 분석한 결과, 적절한 인지적 부담과 상호 작용이 말하기 능력에 큰 영향을 미친다고 결론지었다. 이러한 상호 작용과 관련하여 이승민과 김진영(2022)은 학습자 수준에 따른 모둠 구성이 상호 작용에 미치는 영향을 연구하였다. 그들의 연구에 따르면 이질 모둠이 동질 모둠보다 영어 학습 및 핵심 표현 학습에서 더 높은 향상도를 보였으며, 상 수준의 경우 동질 모둠이 이질 모둠보다 더 활발하게 상호 작용하는 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 바탕으로, 학습을 촉진하기 위해서는 일정 수준의 선행 지식이 필요하다는 결론을 제시하였다. 또한, 박찬진과 김정렬(2018)은 초등학교 6학년을 대상으로 한 과업 중심 수업을 연구하였다. 그들은 발표 연습, 실제 발표, 퀴즈 활동의 세 단계로 이루어진 수업 과정을 관찰하고 분석하였다. 그 결과, 과업 집중도가 비 과업 집중도보다 높았으며, 교사 주도적 학습보다 학생 주도적 학습에서 집중도가 소폭 상승했다. 또한, 양방향 과업 집중도가 단방향 과업 집중도보다 높았고, 수렴적 과업이 발산적 과업보다 집중도가 높다는 결과를 확인하였다.

한편, 사전 과업 시간과 인지적 부담과의 관계를 알아보기 위해 이지은(2011)은 72명의 초등학생을 대상으로 과업 중심 학습에서 과업 준비 시간과 말하기에 미치는 영향을 연구하였다. 이 연구에서 학습자들은 제시된 그림을 설명한 후 그 그림 속 이야기를 다시 말하도록 하였다. 그 결과, 적절한 과업 계획 시간과 더불어 구체적인 지시를 제공하면 어린 EFL 학습자의 말하기 능력이 크게 발전될 수 있다는 결과를 얻었다.

다양한 과업 유형 중에서 개방형 과업과 폐쇄형 과업에 대한 분류는 과업 목표에 따른 결과물의 다양성에서 차이를 보인다. 하지만 교과서 활동을 분석하여 개방형과 폐쇄형 과업을 만들어 내는 것은 쉽지 않기 때문에 이에 대한 연구는 많지 않은 편이다. 이승민과 김진영(2010)은 초등학교 6학년 학생들을 상, 중, 하의 수준별로 모둠을 구성하고 방과 후 시간을 이용하여 개방형 과업과 폐쇄형 과업의 효과를 알아보기 위한 실험 수업을 진행하였다. 그 결과, 개방형 과업이 폐쇄형 과업에 비해 의사소통 능력 신장에 더 효과적이라는 것을 발견하였다. 또한, 흥미도, 참여도, 자신감 같은 정의적 영역뿐만 아니라 발화량과 다양성 측면에서도 개방형 과업이 더 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

위의 연구 내용들을 종합해 보면, 적절한 인지적 부담, 학습자 간의 활발한 상호 작용, 그리고 과업의 개방성이 과업 중심 수업에 영향을 미치는 중요한 요소임이 분명하다. 이를

고려하여 본 연구는 각 단위, 같은 차시에 동일 유형의 과업을 반복하게 함으로써 인지적 부담을 낮추고자 한다. 학습자 중심(student-centered)은 과업 중심 수업의 대표적 특징 중 하나이다. 그러나 대부분의 경우, 교사는 정보 제공자, 또는 조력자, 안내자 등 다양한 역할로 과업 수행 과정에 관여하는 모습을 보인다. 아울러, 적절한 교사의 도움이 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난다. 하지만 교사의 도움을 최소화하고 과업 수행의 모든 과정을 개방하는 학습자 주도의 과업 수행에 관한 연구는 드물다. 따라서, 본 연구에서는 언어 입력 자료 출처, 과업 수행 과정, 결과물의 내용 및 발표 방법 등 과업 수행 절차를 개방하는 개방적 과업 수행 수업을 실시하고, 그 결과를 분석하여 이에 대한 시사점을 제시하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 연구자가 영어 수업을 담당하고 있는 초등학교 4학년 학생 72명으로, 4개 반을 2개 반씩 묶어 실험집단과 비교집단으로 구분하였다. 두 집단의 동질성을 확인하기 위해 사전 말하기 평가를 실시한 후 t-검증을 수행한 결과, 두 집단이 동질 집단임을 확인하였다. 수업을 위한 모둠 구성은 모둠장 역할을 할 수 있는 상위 수준 학생과 중위 및 하위 수준 학생을 함께 배치하여 이질 집단으로 구성하였다. 본 연구에서의 실험 수업은 실험집단, 비교집단 모두 1주일에 2회씩 정규 영어 수업 시간에 연구자가 진행하였다. 학생들을 대상으로 8월 말부터 12월 초까지 17주간 매주 2차시씩 총 5개 단원의 수업을 진행하였다.

3.2. 연구 도구

3.2.1. 영어 말하기 평가 도구

3.2.1.1. 말하기 평가 채점 기준표

본 연구에 사용된 사전·사후 말하기 평가는 이승민(2003)과 정효준(2019)의 채점 기준표를 표 1과 같이 수정하여 사용하였다. 지금까지의 초등학교 영어과 교육과정에서는 의사소통 과정에서 표현의 정확성보다 유창성을 더 중시해 왔기 때문에, 유창성 항목에 더 높은 점수를 부여하였다. 이러한 채점 기준표를 바탕으로 사전 및 사후 말하기 평가 채점은 연구자와 영어 교담 교사가 함께 진행하였다. 평가 전에 채점 기준에 대해 상세히 설명하고 협의하였으며, 1단원 내용을 바탕으로 구성된 예시 평가 문항으로 파일럿 평가를 진행하여 신뢰도를 높이며 노력하였다. 또한, 두 평가자 간의 점수 일치도를 확인하기 위해 실시한 Pearson 상관관계수는 0.886으로 매우 높은 상관관계를 나타냈다.

표 1. 사전·사후 말하기 평가 채점 기준표

평가 항목	점수	척도
유창성	5-6	머뭇거림 없이 자연스러운 속도로 완전한 문장을 사용하여 의사소통한다.
	3-4	약간의 머뭇거림과 중간중간 중단 및 반복이 있으나 의사소통에 큰 어려움은 없다.
	1-2	대화의 시도는 있으나 진행되지 못하거나 낱말 수준에 머물며, 의사소통이 어려워 상대방에게 의미 전달이 안 된다.
정확성	3	의사전달이나 표현이 정확하여 이해가 쉽다.
	2	의사전달이나 표현에 오류가 있지만 이해는 가능하다.
	1	의사전달이나 표현에 오류가 많아 이해할 수 없다.
발음	3	강세와 억양이 자연스럽고 발음이 명확하며 이해가 쉽다.
	2	발음이 다소 부자연스럽고 불명확하지만 이해할 수 있다.
	1	강세와 억양이 부자연스러우며 대부분의 발음이 서투르고 불명확하여 이해하기 어렵다.

3.2.1.2. 말하기 평가지

말하기 평가지는 정효준(2019)의 평가지 유형을 참고하여 사전과 사후 각각 5문항으로 표 2와 같은 내용으로 구성하였다. 교과서의 ‘My Work’에 제시된 그림을 사용하여 각 단원의 핵심 언어 형식을 중심으로, 그림을 보고 상황에 맞게 응답하도록 구성하였다. 표 3은 학습자의 평가 방식에 대한 이해와 두 평가자 간의 평가 점수 일치도를 높이기 위해 연습용으로 제작된 평가 예시 문항이며, 실제 사전·사후 평가 문제도 이러한 형식으로 구성되었다.

표 2. 사전·사후 말하기 평가 내용

구분	단원명	문항별 평가 내용
사전 평가	2. Let's Play Soccer	① 운동을 제안하고 답하는 대화하기
	3. I'm Happy	② 감정이나 상태를 묻고 답하는 대화하기
	4. Don't Run!	③ 금지하거나 지시하는 말하기
	5. Where Is My Cap?	④ 위치를 묻고 답하는 대화하기
	6. What Time Is It?	⑤ 시각을 묻고 답하며 무엇을 할 시간인지 대화하기
사후 평가	7. Is This Your Watch?	① 물건의 주인인지 묻고 답하는 대화하기
	8. I'm a Pilot	② 직업을 묻고 답하는 대화하기
	9. What Are You Doing?	③ 현재 하고 있는 동작을 묻고 답하는 대화하기
	10. How Much Is It?	④ 물건의 가격을 묻고 답하는 대화하기
	11. I Get Up Early	⑤ 생활 습관을 묻고 답하는 대화하기

표 3. 말하기 평가 예시 문항

♣ 두 사람이 짝을 이루어 A 역할과 B 역할을 미리 정해 주세요	
[연습 문항] 자신과 다른 사람을 소개하며 대화를 나눠 보세요	
1  2 	
교사 지시	
그림처럼 자신을 소개하고 인사를 나눠 보세요. A가 먼저 자기소개를 하고, 이어서 B가 자기소개를 합니다.	B가 그림 속 두 사람 중 한 명을 먼저 소개하고, A가 나머지 한 사람을 소개해 보세요 서로 소개 받은 사람처럼 인사해 보세요.
학생 간 예시 대화	
A: Hello. My name is Tom. B: Hi, Tom. My name is Lisa. A: Nice to meet you. B: Nice to meet you too.	B: Mr. Han, this is my mother. A: Mom, this is my teacher, Mr.Han. B: Nice to meet you. A: Nice to meet you too.

3.2.1.3. 말하기 평가 실시 방법

사전 및 사후 말하기 평가에서 연구자는 실제 평가에 참여하여 평가를 진행하였다. 먼저, 사전 평가를 진행하기 전에 표 3에 제시된 예시 문항을 통해 평가 방법을 안내하고 익히도록 하였다. 실제 평가에서는 학습자들이 학급 번호에 따라 차례대로 2명씩 짝을 이루어, 평가지에 제공된 그림과 지시문을 확인한 후, 말하는 순서를 바꿔가며 문답식 말하기 평가를 진행하였다. 평가 문제를 명확히 이해시키기 위해 연구자는 각 평가 문항에 제시된 그림의 상황을 설명하고 말하는 순서를 안내하여 학습자들이 평가 절차를 충분히 인지하고 평가에 임할 수 있도록 하였다. 또한, 모든 학습자의 평가는 녹화하여 연구자와 다른 동료 채점자가 이 영상을 보고 채점을 진행하였다.

평가 시기는 학습자들의 장기기억을 통한 학습 효과를 측정하기 위해 지연된 평가 방식(delayed testing)을 활용하였다. 즉, 사전 평가는 1학기 수업이 끝난 후 일주일 뒤에 실시되었고, 사후 평가는 연구 수업이 종료된 후 일주일 뒤에 진행되었다. 또한, 과업 수행 과정을 관찰하거나 과업 수행 결과 발표 장면을 녹음하여 이를 전사함으로써, 모둠원 간의 상호 작용 및 발표 시 사용된 영어 표현 등의 결과물을 연구 결과 분석에 활용하였다.

3.2.2. 정의적 영역 평가 도구

3.2.2.1. 설문지

개방적 과업 수행이 학생들의 정의적 영역(자신감, 흥미, 동기)에 미치는 영향을 알아보기 위해 임유리(2017)와 정효준(2019)의 설문 내용을 참고하여 설문지를 작성하였다. 설문 문항은 영역별로 자신감 7문항, 흥미 7문항, 동기 7문항으로 영역별로 동일하게 구성하였으며, 각 문항은 Likert 척도를 사용하여 1단계(전혀 그렇지 않다)부터 5단계(매우 그렇다)까지 응답하도록 하였다. 사전 설문 검사 결과를 바탕으로 측정한 설문지의 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)는 0.793으로 내적 일관성이 확인되었다.

3.2.2.2. 자기 평가

각 실험 수업마다 과업 유형별 학습자들의 과업 수행에 관한 생각의 변화를 알아보기 위해 자기 평가지를 제작하여 사용하였다. 이 평가지에는 정의적 영역 설문지와 연계하여 학습에 대한 흥미, 자신감, 동기, 그리고 말하기 능력에 대한 자신감을 포함하였다. 구체적인 설문 문항으로는 ‘오늘 영어 수업은 재미있었다’, ‘오늘 어휘 목록 만들기 활동에 자신 있게 참여했다’, ‘오늘 수업 시간에 잘한 것 같아 더 열심히 하고 싶다’, ‘오늘 배운 표현을 잘 말할 수 있다’ 등이 있다. 문항 간의 내적 일관성을 측정하기 위해 7단원의 세 가지 과업 유형별로 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)를 측정한 결과 목록 만들기는 0.724, 노래 가사 바꾸기는 0.769, 역할극은 0.817로 모두 수용가능한 수준 이상의 신뢰도를 가지고 있음을 확인하였다.

3.2.3. 과업 중심 수업에 대한 질문지

학습자들의 과업 중심 수업에 대한 인식이나 과업 유형에 대한 선호도를 알아보기 위해 7개 문항으로 구성된 질문지를 제작하였고, 자유롭게 서술하도록 하였다.

4. 과업 수행 조건에 따른 과업별 수업의 실제

4.1. 수업 모형 개발

4.1.1. 교과서 단원 활동 분석

연구자가 사용하는 C 출판사의 교과서는 1단원이 4차시로 구성되어 있다. 1차시에서 3차시까지 PPP 수업 구조로 진행되며, 마지막 4차시는 배운 내용을 활용하여 역할극과 모둠 협력 활동을 하도록 구성되어 있다. 실험 수업 전, 연구자는 주로 교과서에 제시된 활동 순서에 따라 PPP 수업을 진행하였지만, 어휘 카드, 학습지, 그리고 다양한 출처에서 가져온 게임 등도 학습자료로 활용하였다. 아래 표 4는 C 교과서에 제시된 단원별 학습 활동 내용을 나타낸다.

표 4. C 교과서의 차시별 활동 내용

차시	활동 내용
1	• 대화 듣고 주요 표현 따라 말하기, 주요 표현 연습하기, 놀이하며 익히기
2	• 실제 상황에서의 표현 알기, 낱말과 어구 읽기, 놀이하며 표현 말하기, 노래 부르며 익히기, 그림 보며 이야기 만들기
3	• 문장 읽기, 낱말과 어구 읽고 쓰기, 놀이하며 배운 표현 활용하기
4	• 역할극 또는 모둠 협력 과업 하기, 배운 내용 확인하기

4.1.2. 단위 별 차시별 과업 내용

본 연구에서의 실험 수업은 각 단위별로 목록 만들기, 노래 가사 바꾸기, 역할극(홀수 차시) 또는 모둠 협력 과제(짝수 차시)와 같은 동일한 유형의 수업을 반복적으로 실시하였다. 실험집단과 비교집단 모두 같은 유형의 과업으로 실험 수업이 진행되었으며, 다음의 표 5는 단위 차시별 과업 내용이다.

표 5. 단위에 따른 차시별 과업 내용

단위명	차시	차시별 과업
7. Is This Your Watch?	1	분실물 보관함에 있을 만한 물건에 관한 어휘 목록 작성하기
	3	‘Is This Your Watch?’노래 가사 바꾸어 부르기
	4	‘연못의 요정’으로 역할극 하기
8. I’m a Pilot	1	장래 희망 직업에 관한 어휘 목록 작성하기
	3	‘I’m a Singer’노래 가사 바꾸어 부르기
	4	장래 희망 직업을 대표하는 명함 디자인하기
9. What Are You Doing?	1	현재 하고 있는 동작을 나타내는 어휘 목록 작성하기
	3	‘What Are You Doing?’노래 가사 바꾸어 부르기
	4	‘진저브레드맨’으로 역할극 하기
10. How Much Is It?	1	알뜰 시장에 팔 만한 물건들에 대한 어휘 목록 작성하기
	3	‘How Much Is It?’노래 가사 바꾸어 부르기
	4	판매자와 구입자가 되어 알뜰 시장 활동하기
11. I Get Up Early	1	하루 일과에 관한 어휘 목록 작성하기
	3	‘I Eat Breakfast Every Day’노래 가사 바꾸어 부르기
	4	‘왕자와 거지’로 역할극 하기

4.1.3. 과업 수행 조건

본 연구에서 실험 수업에 적용되는 과업 유형은 Willis(1996)가 제시한 폐쇄형과 개방형 사이에 위치하는 형태이다. 즉, 표 5에 제시된 바와 같이 구체적인 과업 목표와 결과가 있다는 점에서는 폐쇄형에 가깝지만, 과업을 수행하는 과정에 다양한 방법이 있다는 점에서는 개방형에 가깝다. 본 연구에서는 과업 수행 과정의 개방성 정도가 미치는 영향을 확인하기 위해, 김진영(2011)이 분류한 개방형 과업 요소를 기반으로 표 6과 같이 언어 입력 자료 출처, 과업 수행 과정, 결과물 내용, 발표 방식에서 두 집단 간에 차이점을 두었다.

과업 수행에서 언어 입력 자료의 출처(sources)는 교수·학습 자료와 언어 경험이 풍부한 모둠원 및 교사의 도움을 포함한다. 실험집단은 스마트폰이나 태블릿 PC, 모둠원의 선행 경험, 교과서나 학습자료 등 다양한 언어 입력 자료의 출처를 모둠원 간의 협의를 통해 결정한다. 반면, 비교집단은 교사가 안내하고 제공하는 자료인 교과서나 학습지를 주로 사용하며, 모둠원의 선행 언어 경험도 주요 출처로 활용된다.

과업 수행 과정에서 실험집단에서의 교사의 역할은 학습자들이 자율적으로 과업을 수행할 수 있도록 지원하고, 필요한 언어 입력 출처를 안내하며, 학습자들이 도움을 요청할 경우 간접적으로 돕는 것이다. 예를 들어, 학습자가 “선생님, 이렇게 ‘read’만 써도 되나요?”라고 물으면, 교사는 “현재 하고있는 동작의 낱말 끝부분에 공통적으로 뭐가 들어 가나요?”와 같은 힌트를 제공하여 모둠 내에서 문제를 해결하도록 유도한다. 또한, 3인칭 관련 질문이 있을 때는 “3학년 때 ‘Who is she?’라고 물었을 때 뭐라고 대답했나요? ‘I ‘m’이라고 하면 맞을까요?”와 같이 이전 학습 경험과 연관시킨다. 인터넷 검색 중 “선생님, 이거 이상해요?”라는 질문에는 “‘청소하다’로 검색하지 말고 ‘청소하는 중’으로 검색해 보세요”라고 검색 요령을 안내하여 스스로 해결 방법을 찾도록 유도한다. 다만, 화석화 측면을 고려하여 어려운 발음이나 헷갈리는 문법적 문제, 입력 자료의 적합성 판단 등 초등 4학년 수준에서 해결하기 어렵다고 판단 될 경우에는 직접적인 답을 제공하여 도움을 준다. 반면, 비교집단에서 교사는 과업 주제를 제시하고 교과서와 같은 필요한 언어 자료의 출처를 제시하며, 수행 과정 전반을 안내하고 요청이 있을 경우 직접적인 답변을 제공한다.

모둠원의 역할 분담, 과업 내용 선정, 결과물 구성 방식에서 실험집단은 모둠원 간의 협의를 통해 자율적으로 결정하는 반면, 비교집단은 약간의 자율성이 있지만 주로 교사의 안내를 따른다. 예를 들어, 실험집단은 어휘 목록 작성 시 역할을 협의하고, 인터넷 검색 및 자료 찾기 등의 역할도 논의한다. 반면, 비교집단은 모둠장이 주로 목록 작성을 하고 나머지는 교과서 등에서 자료를 찾아 제시하는 역할을 한다. 과업 내용 선정에서도 실험집단은 제목과 입력 자료 선택을 협의하여 결정하며, 영어 어휘와 뜻 기재 방식에 대해서도 논의한다. 비교집단은 교과서 단원명이나 과업명을 제목으로 하고 영어와 우리말 뜻을 함께 적는 방식으로 진행한다.

과업 수행 결과 발표에서도 두 집단 간 차이가 있다. 목록 만들기 과업의 경우, 실험집

단은 발표 내용의 범위와 방식을 모둠원 간의 협의를 통해 자율적으로 결정하는 반면, 비교집단은 교사의 안내를 따른다. 실험집단은 영어 어휘만 포함할지, 뜻도 함께 포함할지, 또는 언어 형식으로 묻고 답할지를 스스로 결정하며, 발표 방식에서도 한 목소리로 할지 역할을 나누어 할지를 논의한다. 반면, 비교집단은 목록의 어휘와 뜻을 발표하며, 모둠원이 같은 목소리로 발표하거나 어휘와 뜻을 나누어 발표한다.

덧붙여서, 과업 수행 후에 이루어지는 언어 분석(Analysis) 단계는 교사가 주도하는 전체 학습 활동이다. 이때 실험집단에서는 ‘스펠링이 맞나요?’ 또는 ‘이 낱말을 두 모둠이 다르게 썼는데, 어느 것이 맞나요?’와 같은 질문을 통해 학습자들이 스스로 오류를 인지하도록 유도한다. 다만 이러한 활동에서도 학습자들이 스스로 오류를 발견하지 못할 경우, 교사는 직접적인 도움을 제공한다. 반면, 비교집단에서는 교사가 직접 오류나 표현을 수정해 준다.

표 6. 과업 수행 과정에서의 조건

수행 조건	실험집단 과업 수행	비교집단 과업 수행
언어 입력 자료의 출처	수업에서 활용하는 교수·학습 자료, 디지털 기기, 동료 학습자 ■ 학습자 주도적 다양한 내용의 언어 입력 자료 수집	교사가 제시하는 교수·학습 자료, 동료 학습자, 교사
수행 과정	수행 방식에서의 자율성 ■ 모둠 협의에 의한 자율적 수행	교사의 안내에 따른 과업 수행
결과물 내용	결과물 내용 선정의 자율성 ■ 모둠 협의에 의한 자유로운 내용 선정	교과서 내용 바탕의 결과물
결과 발표 방식	결과 발표 방식의 자율성 ■ 모둠원 협의를 통한 자율적 발표 방식 결정	교사의 안내 방식에 따른 발표

4.1.4. 과업 유형별 수업 모형

본 연구의 수업 모형은 두 집단 모두 Willis(1996)의 과업 중심 수업 모형을 바탕으로 하였다. 이 수업 모형은 의미를 중심으로 하는 강한 TBLT 모델로, 언어 형식에 좀 더 초점을 두고 이에 대한 연습이 우선시되는 약한 TBLT나 일반적으로 교실에서 이루어지는 교사 주도형 PPP 학습모델과는 차별화된다. 즉, 의미교섭을 위한 학습자 간의 상호 작용이 중요한 요소로 자리 잡고 있다. 그러나 본 연구의 참여자는 초등학교 4학년으로, 과업을 수행하기 위해 영어로 상호 작용을 하기에는 가지고 있는 영어 입력량이 절대적으로 부족하다고 볼 수 있다. 따라서 과업 수행 과정에서 학습자들은 모국어로 소통하며, 단원별로 1차시는 낱말이나 어구 목록 만들기, 3차시는 노래 가사 바꾸기, 4차시는 역할극 또는 창의적 과업 수업으로 구성하였다. 다음 표 7은 1차시 목록 만들기 유형의 수업 모형의 예시이다.

표 7. 목록 만들기 과업 수업 모형

단계		실험집단 과업 수행	비교집단 과업 수행
과업 전 단계 (Pre - task)		• 상황 제시하기 -단원 소개 그림 살펴보기 -배경 경험 활성화(개인 경험 환기) • 언어 형식 제시하기 -Mini Talk 대화 듣기 • 과업 제시	• 상황 제시하기 -단원 소개 그림 살펴보기 -배경 경험 활성화(개인 경험 환기) • 언어 형식 제시하기 -Mini Talk 대화 듣기 • 과업 제시
과업 단계 (Task cycle)	과업 실행 (Task)	• 과업 해결 방법 논의 -목록의 제목 결정하기, 언어 입력 자료 출처 선택하기, 목록에 포함될 내용 정하기, 어휘 목록 관련 장소나 시간 한정하기, 역할 나누기, • 과업 수행 -모둠 협의에 따른 과업 수행하기 -교사의 간접적, 또는 직접적 도움 받기	• 과업 수행 과정 안내 -모둠장과 모듬원의 역할, 목록 제목, 언어 입력 자료 출처, 목록에 포함될 내용 등 • 안내된 과업 수행 -교사의 안내에 따른 과업 수행 -직접적인 교사의 도움 받기
	준비 (Planning)	• 발표 내용 결정하기 -영어 어휘만 또는 뜻과 같이 -목록의 어휘를 사용한 문장 형식 등 • 발표 방식 정하기 -모듬원이 통일된 목소리로 -모듬원끼리 발표할 내용을 나눠서 -묻고 답하는 식으로 -몸동작도 하면서 • 발표 연습하기	• 발표 준비 및 연습하기 -교사의 안내에 따른 발표 연습하기 -발표 내용에 목록의 어휘와 뜻 포함하기 -모듬원이 함께 한목소리로 -분담하여 어휘 말하고 뜻 말하기
	발표 (Report)	• 모듬별 발표	• 모듬별 발표
언어 초점 단계 (Language focus)	언어 분석 (Analysis)	• 오류 점검 -교사의 질문을 통한 철자 점검 및 낱말이나 어구의 적합성 확인하기 • 새롭게 사용된 언어 표현 확인하기	• 오류 점검 -철자나 의미가 적절하지 않은 어휘에 대한 교사의 점검
	언어 연습 (Practice)	• 과업 결과물을 이용한 연습 -목록을 활용한 기본 문형 연습	• 과업 결과물을 이용한 연습 -목록을 활용한 기본 문형 연습
자기 평가			

5. 연구 결과

본 연구에서는 학습자 주도의 개방적 과업 수행이 학습자의 말하기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향을 분석하기 위해 JAMOV version 2.3.28 통계 프로그램을 사용하였다. 두 집단 간의 비교는 독립 표본 t-검증을 통해 이루어졌으며, 각 집단의 사전 및 사후 변화는 대응 표본 t-검증으로 확인하였다. 또한, 실험 수업 과정에서 과업 유형에 따른 학습자의 생각 변화를 파악하기 위해 Likert 5단계 척도로 구성된 자기 평가 결과를 분석하였다. 더불어 과업 중심 수업에 대한 학습자들의 의견을 조사하기 위해 7개 문항으로 구성된 질문지의 답변을 종합하여 분석하였다.

5.1. 개방적 과업 수행이 영어 말하기 성취도에 미치는 영향

5.1.1. 집단 간 사전·사후 말하기 검사 결과

실험 연구 시작 전에 실시한 실험집단과 비교집단의 사전 말하기 검사와 개방적 과업 실험 수업이 학습자의 영어 말하기 능력에 미치는 영향을 확인하기 위해 진행한 사후 말하기 검사 결과는 표 8과 같다. 사후평가에서 실험집단의 평균에는 긍정적인 변화가 있었지만, 독립 표본 t-검증 결과 사전 및 사후평가 모두에서 두 집단 간의 평균 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($t=0.03$, $p>.05$; $t=1.48$, $p>.05$).

표 8. 실험·비교 집단의 사전·사후 말하기 평가 결과

구분	집단	사례 수	평균	표준편차	t	df	p
사전 평가	실험집단	36	78.1	19.9	0.03	70.0	0.978
	비교집단	36	78.0	23.0			
사후 평가	실험집단	36	85.9	23.8	1.48	70.0	0.142
	비교집단	36	77.8	22.9			

$p<.05$

5.1.2. 집단 내 사전·사후 말하기 검사 결과

각 집단 내에서의 사전 및 사후 말하기 검사 비교 결과는 표 9와 같다. 대응표본 t-검증 결과, 실험집단에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($t=3.23$, $p<.05$). 반면, 비교집단에서는 통계적으로 유의미한 차이가 거의 없었다($t=0.06$, $p>.05$). 즉, 개방적 과업 수행 수업이 영어 말하기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

표 9. 실험·비교 집단 내의 사전·사후 말하기 평가 결과

집단	구분	사례수	평균	표준편차	t	df	p
실험 집단	사전 검사	36	78.1	19.9	-3.23	35.0	0.003
	사후 검사	36	85.9	23.8			
비교 집단	사전 검사	36	78.0	23.0	0.06	35.0	0.953
	사후 검사	36	77.8	22.9			

p<.05

위 실험 결과에서 알 수 있듯이, 개방적 과업 수행이 이루어진 실험집단 학습자의 말하기 능력이 교사 안내에 따라 과업을 수행한 비교집단에 비해 더 향상되었다. 실험집단은 학습자 간의 상호 작용이 중요한 강한 해석의 TBLT(Wills, 1996) 교수 절차에 따라 적극적인 의사소통을 통해 자기 주도적 과업 수행(self-directed task performance)을 이루었다.

실험반 학습자들은 모바일 기기와 더불어 이질적인 집단 구성으로 인하여 언어 수준이 더 높거나 다양한 언어 경험을 가진 동료 학습자들로부터 더 많은 언어 입력과 도움을 받았다. 이 과정에서 주어진 과업 문제를 독립적으로 해결하기 위해 모둠 구성원 간의 활발한 상호 작용이 이루어졌고, 언어 표현에 반복적으로 노출되면서 이러한 표현을 더 잘 인식하게 되었던 것으로 추정된다. 이러한 인식은 학습자들이 적절한 표현을 결정하기 위해 계속 생각하게 만들었으며, 이는 기억을 촉진하고 입력의 결과물인 말하기에도 영향을 미쳤을 것으로 보인다.

반면, 비교집단은 교과서나 학습지 등의 자료에서 과업 수행을 용이하게 하는 낱말, 구문, 대화 문장 등의 언어 자료를 제공받았고, 교사의 도움과 안내에 따라 과업을 완수하여 과업 수행이 더 쉬워지는 장점이 있었다. 그러나 상호 작용 과정에서 학습자가 스스로 결정을 내려야 할 내용은 많지 않았다. 결국, 학습은 협상의 산물이며, 협상이 학습을 촉진한다고 볼 수 있다(Breen & Candlin, 1980).

5.2. 개방적 과업 수행이 정의적 영역에 미치는 영향

5.2.1. 집단 간 정의적 영역에 대한 설문 결과

사전 검사와 비교 검사를 통해 실험집단과 비교집단의 정의적 영역에서의 변화를 확인하였다. 다음 표 10은 사전 및 사후 검사 결과를 보여준다. 실험집단의 사전 검사 평균 점수는 67점, 사후 검사 평균 점수는 72.5점이었다. 비교집단의 사전 검사 평균 점수는 67.3점이었고, 사후 검사 평균 점수는 75.6점으로 두 집단 모두 긍정적인 변화를 보였다. 평균 점수를 비교해 보면, 비교집단이 약간 더 나은 결과를 나타냈지만, 독립 표본 t-검증 결과 두 집단 간에는 사전과 사후 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없었다($t=-0.11$, $p>.05$; $t=1.07$, $p>.05$).

표 10. 실험·비교 집단의 사전·사후 정의적 영역 검사 결과

구분	집단	사례수	평균	표준편차	t	df	p
사전 검사	실험집단	36	67.0	10.4	-0.11	70.0	0.912
	비교집단	36	67.3	10.8			
사후 검사	실험집단	36	72.5	9.1	-1.07	70.0	0.290
	비교집단	36	75.6	14.8			

p<.05

5.2.2. 집단 내 정의적 영역에 대한 설문 결과

5.2.2.1. 실험집단의 정의적 영역에 대한 결과

실험집단의 정의적 영역에 대한 사전 및 사후 설문 검사 결과는 표 11과 같다. 전체 평균은 사전 검사에서 67.0에서 사후 검사에서 72.5로 긍정적으로 상승하였으며, 대응 표본 t-검증 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다($t=-3.11$, $p<.05$). 자신감, 흥미, 동기와 같은 정의적 영역의 세부 요소에서도 평균 점수가 상승하였으나, 대응 표본 t-검증 결과 통계적으로 유의미한 차이는 자신감에서만 나타났다($t=-3.32$, $p<.05$). 반면, 흥미와 동기($t=-1.84$, $p>.05$; $t=0.42$, $p>.05$)에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

표 11. 실험집단의 정의적 영역 검사 결과

영역	구분	사례수	평균	표준편차	t	df	p
전체	사전검사	36	67.0	10.4	-3.11	35.0	0.004
	사후검사	36	72.5	9.1			
자신감	사전검사	36	21.9	5.6	-3.32	35.0	0.002
	사후검사	36	25.1	3.5			
흥미	사전검사	36	20.2	6.3	-1.84	35.0	0.074
	사후검사	36	22.3	3.9			
동기	사전검사	36	24.6	4.8	-0.42	35.0	0.677
	사후검사	36	24.9	3.7			

p<.05

5.2.2.2. 비교집단의 정의적 영역에 대한 결과

비교집단의 정의적 영역에 대한 사전 및 사후 검사 결과는 표 12에 제시되어 있다. 전체 평균 점수는 사전 검사에서 67.3점이었으나, 사후 검사에서는 75.6점으로 8.3점 상승하였다. 대응 표본 t-검증 결과, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다($t=-3.36$, $p<.05$).

세부 요소인 자신감과 흥미에서도 각각 유의미한 차이가 나타났지만($t=-3.60$, $p<.05$; $t=-3.44$, $p<.05$), 동기에서는 통계적으로 유의미한 변화가 없었다($t=-0.68$, $p>.05$).

표 12. 비교집단의 정의적 영역 검사 결과 비교

영역	구분	사례수	평균	표준편차	t	df	p
전체	사전검사	36	67.3	10.8	-3.36	35.0	0.002
	사후검사	36	75.6	14.8			
자신감	사전검사	36	21.9	4.7	-3.60	35.0	0.001
	사후검사	36	25.2	5.7			
흥미	사전검사	36	20.1	5.6	-3.44	35.0	0.002
	사후검사	36	24.4	6.3			
동기	사전검사	36	25.4	4.4	-0.68	35.0	0.501
	사후검사	36	26.1	5.4			

$p<.05$

위의 분석을 바탕으로 실험집단과 비교집단의 정의적 영역 결과를 종합해 보면, 사전 및 사후 검사에서 두 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 집단 내 검사에서는 두 집단 모두 긍정적인 변화가 확인되었고, 비교집단의 향상도가 조금 더 높은 것으로 나타났다. 두 집단 모두 사전 및 사후 비교 검사에서 통계적으로 유의미한 향상도를 보였으며, 특히 실험집단에서는 자신감에서, 비교집단에서는 자신감과 흥미 영역에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 반면, 동기 영역에서는 두 집단 모두 통계적으로 유의미한 변화가 없었다.

정의적 영역에서 두 집단 모두 긍정적인 변화를 볼 수 있었던 요인은 이질적인 모듈 구성과 과업 중심 수업이라는 학습자 주도(student-directed)의 새로운 수업 방식의 적용인 것으로 보인다. 이는 Willis, D와 Willis, J(2007)의 제안처럼 수준이 다른 학습자들을 같은 집단으로 구성함으로써, 수업 과정에서 수준이 높은 학습자가 수준이 낮은 학습자를 지원하고, 동시에 자신도 도우면서 배울 수 있는 기회를 가지게 되었다는 점에서 의미가 있다. 또한, 교사 주도의 PPP 수업 대신 학습자 간의 상호 작용이 더욱 활발해지는 새로운 경험을 하게 되었다. 이는 학습자의 정의적 여과장치(affective filter)를 낮추고 적극적 참여를 유도하여, 영어 말하기에 대한 자신감과 영어 학습에 대한 흥미를 높이는 데 기여했을 것으로 추정된다.

비교집단이 실험집단보다 더 나은 결과를 보인 이유는 과업 수행에 대한 인지적 부담(cognitive load)과 제한된 시간이 영향을 미쳤기 때문으로 보인다. 두 집단에게 주어진 과업 수행 시간은 동일했지만, 실험집단은 과업 수행 과정에서 역할 분배, 다양한 입력 출처로부터 적합한 언어 자료 찾기와 선택, 결과물 내용 및 발표 방식 등을 모두 스스로 결정해야

했다. 이로 인해 교사의 안내에 따라 과업을 수행한 비교 집단에 비해 해야 할 일이 더 많아졌다. 또한 교사로부터의 직접적인 도움 대신 조언을 듣고 스스로 해결해야 하는 상황에서, 더 많은 부담감과 시간 압박을 느꼈을 것으로 보인다. 이는 결국 과업을 해결하는 데 있어 시간 압박이 존재하며(Bygate, 1987), 과도하지 않은 적절한 수준의 인지적 부담이 필요하다는 점을 시사한다(Brindley, 1987). 즉, 과도한 인지적 부담은 오히려 부정적인 영향을 줄 수 있음을 보여준다.

5.3. 학생 자기 평가 결과

실험 수업 과정에서 각 과업 유형에 따른 개방적 과업 수행이 정의적 영역에 미치는 영향을 파악하기 위해 단위별, 과업 차시별로 조사한 자기 평가 결과는 표 13과 같다. 세 가지 유형의 과업 중 목록 만들기 과업에서는 두 집단 모두 긍정적인 변화를 보였고, 노래 가사 바꾸기 과업에서는 비교집단에서만 긍정적인 변화가 나타났다. 반면, 역할극 및 창의적 과업에서는 두 집단 모두 뚜렷한 변화가 확인되지 않았다.

표 13. 자기 평가 결과표

과업 구분	집단		7단원	8단원	9단원	10단원	11단원
목록 만들기	실험집단	평균	13.8	14.6	15.8	15.1	17.4
	비교집단		13.5	14.7	15.5	14.3	16.8
	실험집단	표준편차	3.09	3.27	2.91	4.06	2.65
	비교집단		4.69	4.07	4.76	6.33	3.43
노래 가사 바꾸기	실험집단	평균	15.5	13.5	15.7	16.6	15.6
	비교집단		13.8	15.4	16.1	17.7	16.4
	실험집단	표준편차	3.28	4.05	3.84	2.73	3.49
	비교집단		3.83	5.11	4.61	3.08	4.22
역할극 및 창의적 과업	실험집단	평균	16.8	15.7	16.3	16.0	16.2
	비교집단		17.5	17.3	18.7	18.1	16.7
	실험집단	표준편차	3.55	4.13	3.4	3.83	3.47
	비교집단		2.77	3.50	3.05	3.21	4.39

위의 표에서 보는 바와 같이, 실험집단은 목록 만들기 과업에서 더 점수가 높았고, 비교집단은 노래 가사 바꾸기와 역할극 및 창의적 과업에서 점수가 더 높았다. 이러한 차이는 각 과업 유형과 관련된 다양한 수준의 개방성에 기인한다고 볼 수 있다. 구체적으로 목록을 작성할 때, 실험집단은 교과서나 인터넷 활용, 목록 내용 및 작성 방식, 발표 방식 등을 자

유롭게 결정할 수 있었다. 반대로 비교집단은 교과서에 제시된 낱말, 어구를 바탕으로 정해진 목록 작성 방식에 따라 목록을 작성해야 했으며, 언어 수준이 높은 모둠원의 선행 경험이나 교사의 도움에 의존해야 했다. 이는 학습자가 쉽고 단순한 과업 유형에서는 인지적 부담이 크지 않아 더 개방적인 과업 수행을 선호하는 경향이 있음을 시사한다.

또 다른 과업 유형인 노래 가사 바꾸기나 역할극 및 창의적 과업에서는 다른 양상이 나타났다. 이미 배운 노래에 부분적으로 가사를 바꾸는 비교집단과는 달리, 실험집단은 전혀 다른 노래에 배운 표현을 가사로 연습하고 발표를 했다. 또한, 역할극 과업에서도 비교집단은 교과서에 제시된 역할극을 듣고 그대로 연습하거나 조금 변형해서 발표한 반면, 실험집단은 교과서에 제시된 그림만을 힌트로 하여 대사를 구성하여 발표했다. 이는 실험집단에서 학습자 사이에 과업을 해결하기 위해 더 많은 상호 작용이 있었다고 추측할 수 있다. 또한 결정해야 하는 단계가 많아 인지적으로 부담을 느꼈을 수도 있고 이러한 요인이 결과에 영향을 끼쳤을 것으로 볼 수 있다.

결국 과도하지 않은 적절한 인지적 부담이 주어지는 과업이 더 나은 결과를 낼 수 있다 (김진영, 2018; Skehan, 1996)는 것을 알 수 있다.

5.4. 질문지 결과

실험 수업이 끝난 후, 실험집단과 비교집단의 두 집단 학습자를 대상으로 과업 중심 수업에 대한 7가지 질문을 포함한 질문지를 작성하여 자유롭게 답변하도록 하였다. 그 결과는 다음 표 14와 같다.

표 14. 과업 중심 수업에 대한 질문지 응답 결과

질문	응답 결과		
	응답 내용	실험집단(36명)	비교집단(36명)
1. 과업 중심 수업을 하면서 좋았던 점은 무엇이었으며 그 이유는 무엇인가요?	영어 실력 향상	16	9
	친구와 함께 해서	12	13
	재미	8	12
	없음		2
2. 과업 중심 수업을 하면서 힘들었던 점은 무엇이었으며 그 이유는 무엇인가요?	친구들과의 협력	17	21
	시간 부족	8	7
	과업 자체의 어려움	6	5
	발표의 어려움	3	
	없음	2	3

질문	응답 결과		
	응답 내용	실험집단(36명)	비교집단(36명)
3. 과업 중심 수업이 영어 말하기에 도움이 된다고 생각하는가요?	도움이 됨	35	32
	도움이 안 됨		4
	모름	1	
4. 과업 중심 수업을 계속하고 싶은가요?	계속하고 싶음	33	28
	그만 하고 싶음	3	8
5. 특별히 계속했으면 하는 과업 유형은 무엇인가요?	역할극	13	11
	목록 만들기	7	6
	노래 가사 바꾸기	7	3
	창의적 과업	4	9
	없음	3	4
	모두 다	2	2
	모름		1
6. 그만했으면 하는 과업 수업 유형은 무엇인가요?	없음	20	15
	노래 가사 바꾸기	9	6
	역할극	3	3
	목록 만들기		3
	창의적 과업	3	5
	모두	1	2
	기타		2
7. 과업 중심 수업을 잘하기 위해서 중요하다고 생각하는 것은 무엇인가요?	모둠원과 협력	14	16
	영어 실력	10	9
	연습, 노력	5	
	교사 설명 잘 듣기		4
	집중력	4	1
	자신감, 흥미, 동기	1	2
	기타	최선 다하기 1, 모르겠음 1	발표 1, 영어 교류 1, 시험 1, 없다 1

질문지의 응답이 자유 기술형이었음에도 불구하고 두 집단의 응답 결과에는 큰 차이가 없었다. 과업 중심 수업의 긍정적인 측면에 대해 두 집단 모두 친구들과의 협력 학습을 좋아하며, 영어 실력이 향상되었고, 수업이 재미있었다고 공통적으로 응답했다. 과업 수행 과정에서 어려움으로는 두 집단 모두 모둠원 간의 의견 차이나 협력 부족, 시간 부족, 과업

자체의 어려움을 지적했다. 과업 중심 수업을 계속하고 싶다는 응답은 실험집단이 비교집단보다 조금 더 많았고, 그만하고 싶다는 응답은 비교집단이 약간 더 많았다. 어떤 유형의 과업을 계속하고 싶은지에 대한 질문에는 두 집단 모두 ‘역할극’을 가장 선호한다고 답했다. 실험집단은 ‘목록 만들기’와 ‘노래 가사 바꾸기’를 다음으로 선호한다고 응답한 반면, 비교집단은 ‘시장 놀이’와 ‘목록 만들기’를 선호한다고 밝혔다. 중단하고 싶은 과업 유형에 대해서는 두 집단 모두 ‘없음’이 가장 많았고, 그 다음으로 ‘노래 가사 바꾸기’가 많았다. 과업 중심 수업을 잘하기 위해 중요하다고 생각하는 요소에서는 두 집단 모두 모둠 구성원과의 협력을 가장 중요하게 생각했으며, 그 다음으로 영어 능력을 꼽았다.

위 질문지 내용을 종합해 보면 몇 가지 특징을 발견할 수 있다. 우선, 학습자들이 과업 중심 수업을 좋아하고 잘하는 이유 또는 어려움을 느끼는 가장 중요한 이유는 동료 학습자와의 협력이었다. 실제로 ‘자기 평가’의 자유 기술란에서도 “모둠원끼리 협력이 잘돼서 오늘 수업이 재미있었어요.” 혹은 “○○ 때문에 힘드니 모둠을 바꿔 주세요.”와 같은 표현이 주요하게 나타났다. Robinson(2001)의 주장처럼, 이는 과업에 참여하는 학습자의 성별과 상호 친숙도가 과업의 결과에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

또한, 학습자들은 과업 중심 수업에 대해 전반적으로 긍정적인 태도를 보였다. 이는 교과서나 교사 중심의 PPP 수업과는 차별화된 새로운 유형의 수업 경험에 기인한 것으로 보인다. 즉 교사 주도의 반복적인 연습 활동이 중심인 수업에서는 학습자들이 수동적인 수밖에 없었지만, 과업 중심 수업에서는 학습자들이 과업 문제를 협력적이고 주도적으로 해결할 수 있었다. 이러한 수업 과정이 재미있을 뿐만 아니라 영어 말하기 능력 향상에도 도움이 된다고 생각하기 때문에, 대부분의 학습자들은 이러한 수업 방법을 계속하고 싶다고 표현했다. 특히, 보다 개방적인 과업 수행을 경험한 실험집단은 비교집단보다 과업 중심 수업에 대해 더욱 긍정적인 태도를 보였다. 개방적 과업 수행은 학습자가 주도적으로 과업을 완수해야 한다는 점에서 인지적 부담을 느낄 수 있지만, 이러한 접근이 말하기 능력 향상뿐만 아니라 정의적 영역에서 자신감을 높이는 중요한 요소로 작용했을 가능성이 있다.

6. 결론 및 제언

본 연구는 초등학교 영어 수업에서 개방적 과업 중심 수업의 적용이 영어 말하기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향을 고찰해 보고자 하였다. 이를 위해 Willis(1996)의 과업 유형과 교과서 활동을 재구성하여 목록 만들기, 노래 가사 바꾸기, 역할극 및 창의적 과업 등의 과업 유형을 적용하고, 말하기 및 정의적 영역에서의 결과를 분석하여 학습자들의 과업 중심 수업에 대한 인식을 파악하였다. 본 연구를 통해 얻게 된 결론은 다음과 같다.

첫째, 개방적 과업 수행 수업은 초등학교 영어 말하기 능력 향상에 효과적이었다. 이는

교사의 안내에 따른 과업 수행보다 학습자가 적극적으로 상호 작용하고 자기 주도적으로 과업을 수행하는 것이 말하기 능력 향상에 더 유용하다는 것을 시사한다.

둘째, 개방적 과업 수행 수업은 정의적 영역에서 흥미나 동기 부여에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았지만, 자신감 향상에는 효과적이었다. 이는 서로 다른 수준의 이질적인 모둠을 통한 협력적 상호 작용이 자신감 향상에 기여했음을 보여준다. 그러나 제한된 시간 내에 스스로 결정하여 과업을 수행하는 과정에서 느끼는 인지적 부담이 흥미나 동기 부여에 긍정적인 영향을 미치지 않은 것으로 보인다. 이러한 이유로 인지적으로 부담이 적은 과업 유형에서 더 나은 결과를 얻을 수 있음을 확인하였다.

셋째, 학습자들은 과업 중심 수업에서 동료와의 협력을 가장 중요한 요인으로 인식하고 있으며, 과업 중심 수업이 영어 말하기 능력 향상에 효과적이라고 생각하여 지속되기를 바라는 것으로 나타났다.

본 연구를 바탕으로 초등학교 영어교육에서 개방적 과업 중심 수업이 효과적으로 적용되기 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 과업 수행에 언어의 모든 기능이 연관되어 활용되므로, 말하기뿐만 아니라 다른 언어 기능의 변화도 분석할 필요가 있다.

둘째, 인지적 부담이 적은 다양한 유형의 과업을 선택하고 적용하여 학습에 대한 흥미를 높이는 노력이 필요하다.

셋째, 과업 중심 수업을 일반화할 수 있도록 시간 확보 문제와 학습 동기 유발에 대한 지속적 연구가 필요하다.

넷째, 학습자들이 동료와의 협력을 가장 중요한 요소로 인식하는 점을 고려하여, 말하기 능력 향상을 위한 동료 학습자 간의 협력을 증진시키는 방안에 대한 연구가 필요하다.

다섯째, 다양한 출처(sources)에서 언어 입력 자료를 얻기 위해 디지털 기기를 활용하기 좋은 환경을 조성해야 한다.

참고문헌

- 교육부. (2022). *영어과 교육과정*. 교육부 고시 제 2022-33호[별책 2]. 서울: 교육부.
- 김진영. (2011). *초등학교 영어 수업에서 개방형 과업의 구안과 적용*. 미출간 석사학위논문. 청주교육대학교 교육대학원, 청주, 충북.
- 김진영. (2018). *과업의 인지적 부담과 영어 학습: 과업과 학습자 특성이 말하기 학습에 미치는 영향*. 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청주, 충북.
- 박찬진, 김정렬. (2018). 과업 집중 분석법을 통한 우수 초등영어 수업의 과업 조건 분석. *교원교육*, 34(1), 121-142.

- 이승민. (2003). *초등학교 학생들의 과업에 근거한 영어 의사소통 능력 측정모형개발과 적용*. 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청주, 충북.
- 이승민, 김진영. (2010). 초등학교 영어 수업에서 개방형 과업의 구안과 적용. *한국중원 언어학회*, (18), 173-195.
- 이승민, 김진영. (2022). 협력 활동에서 수준별 모듈 구성이 상호 작용과 영어 학습에 미치는 영향. *초등영어교육*, 28(3), 55-78.
- 이지은. (2011). *과제 중심 영어 학습에서 과제 준비 시간과 교수가 초등학생 말하기에 미치는 영향*. 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청주, 충북.
- 임유리. (2017). *과업중심교수법이 초등영어 학습자의 영어 학습동기와 영어 음성언어 능력에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 중앙대학교 교육대학원, 서울.
- 정효준. (2019). *초등영어 말하기 수업-자기 평가 연계를 위한 교수·학습 모형 개발 및 적용*. 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 청주, 충북.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Chandlin & D. F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks (Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7)* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Brindley, G. (1987). Factors affecting task difficulty. In Nunan, D. (Ed.), *Guidelines for the development of curriculum resources* (pp. 45-56). Adelaide National Curriculum Resource Centre.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 439-452.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131-153.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language classroom. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Van den Branden, K. (2006). Training teachers: Task-based as well? In K. Van den Branden (Ed), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 217-248). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

이혜정

59701 전라남도 여수시 여문1로 80

여수한려초등학교 교사

전화: 061-690-2200

이메일: yhj702000@hanmail.net

엄철주

61186 광주광역시 북구 용봉로 77

전남대학교 사범대학 영어교육과 교수

전화: 062-530-2440

이메일: cjuhm@jnu.ac.kr

Received on October 29, 2024

Revised version received on November 12, 2024

Accepted on December 31, 2024

