

딕토글로스 활동을 통한 초등학교 학습자의 듣기·쓰기 성취도 및 정의적 영역 변화 연구*

박현자**

사능초등학교

표경현

단국대학교

Park, Hyun-Ja & Pyo, Kyong-Hyon. (2017). Changes in elementary school students' listening/writing achievement and affective domain through dictogloss. *Modern English Education*, 18(3), 141-164.

Dictogloss is a focus-on-form instruction task which contributes to the development of accuracy through meaning-focused listening and writing activities. This study is aimed at exploring possible changes of listening and writing achievement and affective domain when dictogloss activities were implemented to elementary students. For the study objective, forty-one fifth-grade elementary students participated in eight forty-minute sessions of dictogloss instruction for six weeks. Four types of activities were used for dictogloss lessons: traditional dictogloss, picture dictation, partial dictation dictogloss, and scrambled dictogloss. To gather research data, listening and writing tests were administered along with a survey questionnaire before and after the dictogloss classes. Since listening and writing tests used for this study were formative assessment, Wilcoxon matched pairs signed rank test, a non-parametric test for repeated t-test, was used. The main findings of the study are as follows: First, there was a significant improvement in students' listening and writing achievement. Compared to listening, writing achievement has greatly improved during the experimental period. Second, the affective domain also significantly improved; in particular, students' anxiety level decreased and confidence increased. Research and pedagogical implications are provided at the end of the paper.

[dictogloss/achievement/listening/writing/affective domain/
딕토글로스/성취도/듣기/쓰기/정의적 영역]

* 본 연구는 제1저자의 석사학위 논문 일부를 수정·보완한 것임.

** 제1저자: 박현자, 교신저자: 표경현

I. 서론

2007년 개정 영어 교육과정에서는 교사와 학생의 활발한 상호작용, 학생 중심의 수업 계획, 다양한 의사소통 전략 사용, 영어로 수업 진행 등을 강조하고 의사소통중심 교수법을 바탕으로 학생중심의 효과적인 의사소통 활동을 위한 교수·학습 방법을 적용하도록 강조하고 있다(Ministry of Education & Science Technology, 2009). 의사소통중심 교수법은 유창성과 실제적 유용성을 기반으로 정확성을 이끌어 내는데 그 목적이 있었으나, 현장에서의 교육은 음성 언어 위주의 유창성을 강조한 나머지 문자 언어와 정확한 언어 형태 습득에 부족한 결과를 초래하게 되었다(Doughty & Williams, 1998).

제2언어 습득에서 언어입력과 출력의 대한 논쟁도 계속되고 있다(H. J. Hwang, 2005). Krashen(1985)에 의하면 언어습득이란 이해 가능한 입력이 충분히 제공될 때 이루어진다고 한다. 하지만 몰입 프로그램에 대한 다수 연구에 따르면, 충분한 입력이 제공되었음에도 몰입 프로그램의 학습자들이 담화능력에 비해 말하기와 쓰기 능력이 원어민에 비해 뒤쳐졌으며, 그 이유를 출력의 제한 때문이라고 보았다(Harley & Swain, 1984; Swain, 1985, 1995; Swain & Lapkin, 1995). 특히 Swain(1985)은 캐나다에서 8년 동안의 프랑스어 몰입프로그램 연구에서 충분한 이해 가능한 입력을 받는 것뿐만 아니라, 의미 있는 출력 활동을 통해 학습자가 자신의 언어적 문제점을 인식하고 목표언어와의 비교를 통해 의미뿐만 아니라 형태에 집중하여 언어 습득을 가능하게 한다는 출력가설을 주장하게 된다. 출력중심 활동은 의사소통적인 맥락에서 언어의 형태에 집중하도록 하는 것이 효과적임을 강조한다(Harley, 1998; Izumi, Bigelow, Fujiwara, & Fearnow, 1999; Swain & Lapkin, 1995).

출력중심 활동과 더불어 목표언어에 대한 문법 지도가 필요하며(Ellis, 1997), 문법 또한 의미 있는 의사소통 상황 속에서 습득되도록 해야 한다고 주장한다(Celce-Murcia, 1991; Long & Crookes, 1992). Long(1996)은 형태중심 접근법(focus on forms)과 의미중심 접근법(focus on meaning)과 구분하여 통합적으로 의미에 바탕을 둔 형태초점 접근법(focus on form)을 제시하였다. 형태초점 접근법은 언어의 형식을 분리하여 지도하는 것이 아니라 학습자가 유의미한 상황 속에서 목표언어의 형태에 주목하도록 하여 정확성과 맥락적인 유창성을 모두 키울 수 있는 접근방법일 것이다.

이러한 형태초점 접근법 활동 중 하나로 딕토글로스(dictogloss) 기법은 기존의 받아쓰기와는 달리 개인 또는 소집단이 함께 듣기를 하며 받아 적은 중심 단어나 문장으로 구성원간의 배경지식을 활용하고, 충분한 토의를 거쳐 원문과 최대한 비슷한 텍스트로 재구성하도록 하는 활동이다. 학습자들은 언어의 네 가지 기능을 모두 사용하면서 협동학습의 기법으로 실수나 오류에 대한 부담감이 덜하고 원문과의 비교분석을 통해 스스로 오류를 수정할 수

있다. 이러한 딕토글로스 활동의 과정은 소집단 협력활동 속에서 의미협상을 유도하는 이해중심 활동으로 개개인의 학습자들이 정보를 공유하며 협력할 수 있도록 한다(Jacobs & Small, 2003). 따라서 인지적 측면의 향상뿐만 아니라 정의적 영역에서도 효과를 기대할 수 있다. 또한 Murray(1994)와 Wajnryb(1990)은 딕토글로스 활동이 전통적인 받아쓰기와는 달리 의사소통적 맥락을 포함하고 언어 형태와 기능을 인식하도록 돕고, 학습자들이 자신의 출력 활동을 스스로 평가해보도록 유도할 수 있다고 하였다.

초기 딕토글로스 활동은 듣기와 쓰기를 위주로 하고, 의미 협상이나 쓰기의 정확성을 요구하는 특성 때문에 하위 학습자들에게 적용이 힘든 것으로 여겨졌다. 그러나 딕토글로스의 큰 장점은 활동의 유형 및 방법, 내용의 선정을 다양하게 변형하여 적용 가능하다는 점이다. 따라서 초등학교 학습자들에게 맞도록 딕토글로스를 변형한다면 기존 교육과정 속에서 활용 가능성이 크다. S. J. Kim(2014), H. J. Jeon(2012), Y. S. Cha(2012), S. H. Park과 H. J. Song(2013)은 초등학교 학습자들을 대상으로 듣기와 쓰기능력 향상에 대한 딕토글로스 활동의 교육적 효과를 살펴보았고, 결과적으로 딕토글로스 활동의 긍정적인 효과를 주장하였다. 그러나 이들 연구는 특정 문법 항목이나 교과 혹은 교과 외 자료를 재구성한 수업을 그 내용으로 하고 정규교과가 아닌 그 외 시간을 활용한 연구로, 정규교과시간의 각 단원이 제시한 듣기와 쓰기 성취도 목표를 어느 정도 달성했는지를 확인하기에 어려움이 있다.

언어학습에 있어 교과서가 아닌 다른 자료를 재구성하여 학생의 흥미를 이끌 수 있는 실제적이고 진정성 있는 텍스트를 제공하는 것도 좋은 방법이지만 기초가 아직 부족한 초등 학습자들에게는 교과서가 제시하는 학업 성취도를 높이는 것이 필요하다. 검정된 교과서의 지문과 제공되는 양질의 듣기자료를 이용하여 자료의 실용성과 정확성을 높이고 정규교육과정에 따라서 체계화된 수업에 적용할 수 있는 활동이 필요하다.

특히 본 연구자가 근무하는 학교의 학습자들은 도시와 비교하여 교육열이 상대적으로 낮고, 사교육의 기회가 적기 때문에 공교육을 통한 영어 학습 의존도가 더 크다. 3·4학년 군과는 달리 단어와 문장의 길이가 증가되는 5학년이 되면서 쓰기에 대한 부담감이 상승하고 영어에 대한 흥미와 자신감이 줄어드는 학습자들을 많이 관찰할 수 있었다. 이런 부담감은 성취도 하락으로 이어지며 더 많은 수준차이를 야기한다.

이러한 특정한 수업환경 속에서 본 연구자는 교과서의 자료를 충분히 활용하여 많은 학습자들이 수업목표 도달에 도움을 줄 수 있으며, 협동학습의 구조로 정의적으로 거부감이 적고, 특히 쓰기에 어려움이 많은 하위학습자들이 비율이 높은 환경에서 쓰기 능력 향상에 효과적인 딕토글로스 활동이 해결점이 될 수 있을 것으로 주목하게 되었다. 출력중심의 활동으로 딕토글로스가 학습자들의 듣기·쓰기 성취도를 변화시킬 수 있을 뿐만 아니라 정의적 영역에도 긍정적인

영향을 줄 수 있다는 선행연구 결과를 토대로 본 연구자가 담당하고 있는 정규수업 속에서 다양한 디토클로스 수업 모형을 개발·적용하고자 한다.

이에 본 연구는 교과서의 지문과 듣기자료를 활용하여 각 차시에 적합하도록 변형한 디토클로스 활동을 수업에 적용하여 초등 학습자의 듣기와 쓰기 성취도, 정의적 영역의 변화를 알아보는데 그 목적이 있다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 디토클로스 활동 수업 전·후 초등영어 학습자의 듣기 성취도에 어떠한 변화가 있는가?
- 2) 디토클로스 활동 수업 전·후 초등영어 학습자의 쓰기 성취도에 어떠한 변화가 있는가?
- 3) 디토클로스 활동 수업 전·후 초등영어 학습자의 정의적 영역에 어떠한 변화가 있는가?

II. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 형태초점 교수법

Krashen(1982)은 입력가설에서 제2언어는 이해 가능한 언어를 충분히 제공받고 정의적 필터를 낮추어 입력을 받아들일 수 있도록 하면 자연스럽게 제2언어를 습득하게 되고 표현기능도 습득될 수 있다고 하였다. 그러나 20세기 후반에 들어서면서 여러 연구 결과에서 입력의 제공이 유창성과 이해능력향상에는 효과가 있었으나 학습자의 언어가 화석화되고 정확성에 부족함을 지적했다(McLaughlin, 1987; Swain, 1985).

Swain(1985)은 캐나다에서 실시한 몰입식 불어 실험 수업에서 장기간의 목표언어 입력을 제공받았음에도 높은 수준의 언어 능력을 성취할 수 없었던 것이 언어의 출력을 의무화하지 않아 문법적, 사회언어학적으로 적합한 언어의 기능을 습득하지 못했음을 지적했다. 즉 언어 습득에는 이해 가능한 입력뿐 아니라 출력이 있어야 한다는 것을 출력가설로 제시하였다.

출력가설의 영향을 받아 Long(1996)은 Krashen의 입력가설을 수정하였다. 입력은 의식적인 과정으로, 입력의 수정과 의미 협상을 강조하였다. 더 나아가 Long(1996)은 원어민 혹은 비원어민과의 상호작용이 조정과 습득과정을 촉진시킨다는 상호작용가설(Interaction Hypothesis)을 주장했다. 즉 의미 협상이 학습자의 내적 능력, 선택적 집중, 그리고 출력을 좀 더 생산적으로 연결하기 때문이라고 했다. Long(1996)의 상호작용이론은 의사소통 속에서 학습자가 언어형태에 대한 선별적 주의를 강조하여 형태초점 교수법(focus on form instruction)의 토대가 되었다.

형태초점 교수법은 의사소통능력이 의미와 언어의 형태에 대한 학습이 균형적으로 이루어져야 한다는 요구 속에 등장하였다. 형태초점 교수법은 Long(1996)에 의해 제안된 교수법으로 의미에 중심을 두어 학습자들이 의사소통과 문법 형태의 정확성을 동시에 높일 수 있는 교수법이다. Spada(1997)는 Long(1996)보다 더 나아가 주의 집중을 명시적·암시적 방법으로 제시하면서 “학습자들이 언어 형태에 관심을 가지도록 명시적 또는 암시적으로 유도하는 교육적 노력”(p. 73)으로 형태초점 교수법을 정의하였다.

형태초점 교수법에는 다양한 교수법들이 활용되고 있다. 입력강화(Smith, 1993), 문해해결활동(Willis, 1996), 딕토글로스(Wajnryb, 1988), 과제중심학습(Hornby, 2010) 등의 다양한 활동들이 포함된다. 본 연구는 초등영어 학습자에게 적합한 딕토글로스 활동을 선택하여 연구해 보고자 한다.

2. 딕토글로스

Wajnryb(1990)에 의해 고안된 딕토글로스(dictogloss)는 받아쓰기(dictation)와 어휘(glossary)의 합성어로 문법 받아쓰기(grammar dictation)라고도 불리는 짧은 글을 받아쓰기 하는 활동이다. 딕토글로스 활동은 전통적인 받아쓰기와는 달리 학습자는 내용이나 정보를 듣고 이를 바탕으로 소집단 내에서 문장을 재구성해야 한다. 이 과정에서 학습자들은 자신의 배경지식을 이용하여 집단 내에서의 상호작용을 통해 문장을 재구성하고 마지막으로 피드백을 받는 과정에서 언어의 형태와 문법에 집중할 수 있는 기회를 가지게 된다(Kowal & Swain, 1994; Wajnryb, 1990).

Ellis(2003)는 딕토글로스 활동이 문법적 구조를 지도하기 위한 교수기법으로 목표 언어 형태를 포함한 지문을 받아쓰기하는 활동이라고 정의 내린다. Nunan(1999)은 맥락 속에서 문법적 구조를 가르치기 위한 장치로서, 교사는 짧은 글을 읽고 학습자들은 자신이 받아쓴 내용을 소집단 단위로 협동하여 원문을 복구하도록 하는 것이라고 정의하고 있다. Ellis(2003)는 딕토글로스 활동이 과업 기반 교수법 중 하나로 의사소통을 기반으로 한 언어 형태 초점 기법이라 정의하였다. 또한 학습자가 학습자의 언어지식을 이용하여 글을 재생산하므로 정보차 활동으로도 볼 수 있다고 했다.

Wajnryb(1990, p. 5)에 의한 딕토글로스 활동의 절차는 표 1과 같다. 딕토글로스 활동을 세부적으로 나누어 보면 준비(pre-dictation), 받아쓰기(dictation), 재구성(reconstruction), 분석 및 수정(analysis with correction)의 4단계로 나누어 볼 수 있다.

TABLE 1
Dictogloss Procedure

Stage	Details of Procedure
1	Teacher lets students listen to short text at normal speed twice.
2	While listening, students write down what they hear.
3	Students construct new text based on their notes.
4	Students reconstruct their text for accuracy and consistency.
5	Students correct their work through comparison/analysis/feedback.

첫째, 준비 단계에서는 디토글로스 활동에 들어가기 전 학습자들의 선행지식과 동기 및 배경지식을 제공하는 단계이다. 교사는 주제와 관련된 설명, 그림, 실물, 어휘 등의 정보를 제공하여 주제와 잘 활용할 수 있도록 하거나, 어휘 또는 핵심 표현에 대한 점검활동으로 학습자들이 주제와 관련하여 학습자들이 들을 내용을 예측하도록 도와준다. 그리고 학습자들을 소집단으로 구성하여 두고, 디토글로스 활동의 각 단계와 방법, 주의 사항을 잘 안내하여 활동 시 혼란이 없도록 한다.

둘째, 받아쓰기 단계로 교사가 정상속도로 두 번 읽어 주거나 녹음테이프를 들려주게 된다. 속도는 텔레비전 뉴스의 말하기와 비슷함을 의미하며 문장 사이는 5초 정도의 간격을 주는 것이 좋다. 처음 듣기에서 학습자들은 메모를 하지 않고 단어의 의미나 전체 내용을 생각하며 듣기에만 집중하도록 한다. 두 번째 듣기에서는 중요 단어나 구를 받아 적으면서 듣는다. 이때 학습자는 중심 내용과 핵심 어휘를 중심으로 적되, 모든 지문을 다 적지 않도록 지도한다.

셋째, 재구성 단계에서 학습자들은 자신이 적은 내용을 바탕으로 짝이나 그룹으로 모여 자신들이 쓴 내용을 모아 서로 의논하며 전체 텍스트를 재구성한다. 학습자들은 동료학습자와 합의하여 글의 일관성, 논리, 문법을 점검하며 텍스트를 재구성한다. 이때 교사는 학생들의 그룹 활동을 지도·감독하는 역할로 언어적 입력을 직접 제공하지 않도록 해야 하며, 가벼운 오류는 지적하는 것은 괜찮으나, 오류 지적으로 학습자들이 정작 집중해야 하는 부분을 놓치지 않도록 해야 한다. 즉, 교사는 재구성에서 나타나는 다양한 오류들을 모니터링 한다. 활동 시 원문과 얼마나 똑같은지 보다는 학습자의 언어를 이용하여 문법적으로 정확하고 전체 내용 흐름상 일관성이 있도록 재구성됨이 중요함을 학생들에게 상기시킨다.

마지막으로 분석 및 수정 단계에서는 각 그룹이 재구성한 텍스트를 실물 화상기나 프로젝터를 통해 학습자들이 토론을 통해 비교·분석하거나, 원문을 복사해서 나누어 주어 수정 및 검토하여 피드백을 제공받도록 한다.

이러한 절차의 디토글로스 활동은 학습자들을 협동학습에 참여하게 함으로써

실제 문맥 속에서 문법적인 요소에도 초점을 맞추도록 하는 활동임을 알 수 있다. 다수의 연구가 딕토글로스를 주제로 언어적, 정의적 효과성에 대해 다루었으며(Brown, 2001; Cheong, 1993; Kowal & Swain, 1994, 1997; Lim & Jacobs, 2001; Llewyn, 1989; Nabei, 1996; Storch, 1998; Swain, 1999; Swain & Lapkin, 1998; Swain & Miccoli, 1994) 대부분 연구에서 긍정적인 효과를 제공하고 있다.

Jacobs와 Small(2003)은 딕토글로스의 효과를 잘 제시하였는데, 먼저 학습자의 자율성을 높이고, 소그룹 협동학습으로 협동심을 키울 수 있으며, 내용 중심의 통합 교육이 용이하다고 하였다. 그리고 형태보다는 의미에 초점을 두고 개개인의 학습자들은 서로의 정보를 공유하여 다양성과 상호협력적인 기술을 배울 수 있다고 하였다. 마지막으로 교사는 가르치는 사람이 아니라 함께 학습에 참여하는 조력자 및 학습 동료자로서 긍정적인 역할을 할 수 있다고 밝혔다.

Jacobs와 Small(2003)은 교육적 효과와 함께 딕토글로스를 교수자가 학습자의 수준과 흥미에 적합하게 활용할 수 있도록 8가지 유형으로 제시하였으며 각각의 특징은 아래와 같다.

1. 그림 딕테이션(picture dictation): 교사가 들려주는 텍스트를 듣고 학생들이 그림을 그린다.
2. 의견 딕토글로스(dictogloss opinion): 학습자가 재구성한 텍스트에 대한 의견을 내용에 추가한다.
3. 학생 통제 딕테이션(student-controlled dictation): 학생들이 텍스트를 읽어주는 도중 듣기를 멈추거나 뒤로 혹은 앞으로 돌려 녹음기처럼 통제할 수 있다. 또한 학습자가 직접 주제나 텍스트를 정할 수 있다.
4. 협상 딕토글로스(dictogloss negotiation): 전체 텍스트를 모두 듣고 협상을 하는 것이 아니라 학습자의 능력 수준에 따라 텍스트를 섹션으로 나누어 협의하도록 한다. 이때 섹션은 학습자에 따라 한 문장 혹은 그 이상이 될 수도 있다.
5. 요약 딕토글로스(dictogloss summaries): 듣기 활동 후 전체 텍스트를 그대로 재구성하는 것이 아니라 텍스트의 주요 핵심에 초점을 맞추어 요약하도록 한다. 이때 학습자는 쓰기를 하지 않도록 할 수도 있다.
6. 가공 딕토글로스(elaboration dictogloss): 텍스트를 재구성한 뒤 협의를 통해 형용사나 부사를 이용해 문장을 변형시키거나 개인의 경험이나 의견을 더 넣어 텍스트를 더 풍성하게 만든다.
7. 학생 대 학생 딕테이션(student-student dictation): 교사가 아니라 학생들이 돌아가면서 서로에게 텍스트를 읽어 준다. 일반적인 딕토글로스 활동에 익숙해졌을 때 적용할 수 있다.

8. 문장 스크램블 딕토글로스(scrambled sentence dictogloss): 학습자에게 문장을 섞어서 나누어 준 후 텍스트를 듣고 순서대로 문장을 논리적으로 정렬하게 한다.

Thornbury(1997)는 지문을 읽어주는 대신 프로젝터를 이용하여 시각적으로 텍스트의 일부를 부여하거나 첫 글자를 제공하여 힌트를 줄 수도 있는 “부분적 받아쓰기(partial dictation)”를 제시하여 학습자에게 기억해야 하는 양을 조절할 수 있도록 하였다. 또한 위에서 제시한 방법뿐만 아니라 교사는 학습자의 수준에 따라 유형, 듣기 제시 횟수, 협의 방법 및 순서, 중간 끊어 읽기의 삽입여부 등 다양한 요인을 변형할 수 있다.

딕토글로스 활동을 위한 텍스트는 학습자의 능력에 따라 신중하게 선정되어 활동의 효과를 높일 수 있어야 하며, Zorona(2010)는 주의점을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 딕토글로스는 상호작용 텍스트(interactional text)보다는 교류 텍스트(transactional text)가 더 적합하다. 지시하거나 대화 위주의 텍스트 보다는 강의나 스토리가 문장 재구성이 더 용이하기 때문이다. 둘째, 지문의 길이를 잘 조절한다. 중간 단계는 2분 정도의 길이로 한 수업에서 협의와 문장 재구성 그리고 피드백이 일어나도록 계획해야 한다. 셋째, 듣기 자료를 미리 녹음하여 스피드와 목소리를 일관적으로 유지하여 학생들이 잘 알아들을 수 있도록 하는 것이 좋다. 넷째, 딕토글로스 지문 자료는 학습자과 비슷하거나 한 단계 낮은 수준이 적절하다. 어려운 지문은 학생들에게 내용의 의미보다는 단어나 문법에 집중하여 전체 의미의 흐름을 놓치지 쉽기 때문이다. 다섯째, 듣기 자료를 등급을 매겨 학습자의 능력에 따라 짧고 느린 자료에서 더 실제적인 텍스트에 가깝도록 길이와 속도를 선택해야 한다.

3. 선행 연구

딕토글로스에 대한 선행 연구는 받아쓰기에 주로 사용되는 듣기와 쓰기, 그리고 문법 능력 의 향상에 관한 연구가 초기 진행되었으나, 그 이후 읽기와 말하기 영역에 대한 연구도 진행되고 있다. 그리고 초창기에는 주로 성인이나 고등학생을 대상으로 한 연구가 활발했으나 최근에는 딕토글로스를 다양하게 적용하면서 초등학생을 대상으로 한 연구도 많이 실시되었다.

초등학생을 대상으로 Y. J. Seo(2016)는 딕토글로스 활동이 쓰기에 유의미한 향상이 있었으며, 정의적 영역에서는 자신감과 흥미도 향상이 있었음을 보여주었다. 그러나 연구가 영어 수업시간외 수업을 이용하여 3개월 동안 8차시로 진행되어 정규교과시간을 활용한 결과로 보기는

어렵다. S. H. Park과 H. J. Song(2013)은 초등학생을 대상으로 16주간 8차시의 딕토글로스 활동을 통한 수준별 지도로 문법성, 듣기, 쓰기 능력의 향상을 살펴보았다. 교육과정에 제시된 의사소통중심 수업을 실시한 비교반에 비해 수준별 딕토글로스 수업을 실시한 실험반이 유의미한 쓰기 능력의 향상을 보였으며, 특히 상위 집단보다는 하위 집단에게 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 그러나 정의적인 영역에서의 유의미한 변화는 없었다. S. J. Kim(2014)은 딕토글로스를 활용한 주제-중심 수업모형을 적용하였는데 사전활동, 딕토글로스 활동, 사후 활동의 순서로 총 5주간 12회에 걸쳐 실시되었다. 초등 학습자의 유창성, 어휘, 언어구성, 이해력의 4가지 영역 중에 유창성을 제외한 영역에서는 유의미한 효과가 있었으며, 듣기 능력에도 긍정적인 효과가 있었다. 정의적 영역에서는 적극성에 유의미한 효과가 있었다.

Y. J. Ye(2015)는 중학생을 대상으로 영어 쓰기 정확성을 연구하기 위해 플립러닝을 기반으로 실험반과 비교반을 나누어 진행하였다. 실험반 학생들은 사전에 온라인 강의를 듣고 딕토글로스 활동을 진행하였으며, 비교반은 딕토글로스 수업만을 진행하였다. 실험 반에서는 정확도에 유의미한 향상과 특히 실험반의 표준편차가 줄어들어 학습자간 격차를 줄이는 데 기여했음을 밝혔다. 그리고 자신감에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다.

대학교 수준에서 이루어진 연구를 살펴보자면, 먼저 O. H. Park(2013)은 대학생들을 대상으로 4개월 동안 15주의 수업 중 총 12회의 딕토글로스 수업을 한 결과, 학습자들의 쓰기 능력을 요소 별로 나누어 과업완수, 담론, 정확성, 유창성, 담론의 순서로 향상이 되었음을 보여주었다. 정의적인 영역에서도 자신감에서는 유의미한 향상이 있었으나 협동심은 오히려 줄어드는 현상을 보였다. 협동학습에서 실력이 부족해서 조원에게 피해를 준다거나, 참여가 부족한 조원들에 대한 불만을 그 원인으로 분석하고 있다.

이어 H. S. Lee(2011)는 딕토글로스 활용 영어청취 학습이 대학생 학습자 대상 듣기 능력 신장에 효과가 있는지를 연구하였는데, 이 연구를 통해 딕토글로스 수업은 듣기 성취도와 수업에 대한 긍정적인 태도를 가져다 주었다고 결론 지었다. M. R. Joo(2014) 또한 대학생들을 대상으로 딕토글로스 듣기 학습이 토익 듣기 파트별 성취도와 수업태도에 미치는 영향을 살펴보았는데, 그 결과로 듣기 성취도는 향상된 반면, 정의적 영역 중 자신감은 향상되지 않음을 보여주었다. 반면 M. K. Lee(2013)는 대학생들을 대상으로 14주간 딕토글로스 수업을 실시한 후 통제반과의 토익 듣기 성적을 비교하였는데, 실험반의 토익 듣기 성적이 유의미한 향상을 보이지 않았다고 보고하였다.

위에서 살펴본 선행연구가 정규 교과가 아니라 재구성된 주제로 하거나, 교과과정 교과시간 외 소수의 학생을 대상으로 한 경우가 많았다(단,

대학교육 제외). 또 그 내용도 선정된 문법적 형태학습이나 어휘 등의 특정한 영역의 학습에 있어서의 효과 검증을 목적으로 전통적인 디토글로스 활동을 적용한 연구가 대부분이었다. 본 연구는 사교육의 기회가 적고, 하위 학습자가 많은 지역의 학생에게 학교의 정규교과에서 제시되는 듣기와 쓰기의 기본 성취도 변화를 목적으로 두었기 때문에 정규 수업 시간을 이용하여 초등 학습자들에게 적합한 디토글로스 모형을 설계·적용함으로써 차시별로 적용 빈도를 높여 디토글로스 활동의 효과를 검증하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 실험은 디토글로스 활동이 초등영어 학습자의 듣기와 쓰기 성취도에 미치는 영향을 연구하기 위하여 경기도 남양주 소재 공립 S초등학교 5학년을 대상으로 실시하였다. 5학년 총 2개 학급 학생 41명을 대상으로 실험을 하였으며, 3월 중순에 전학 온 학생은 실험에서 제외하였다. S초등학교는 읍 소재지에 위치하며 총 11학급인 소규모 학교로서 사회적 배려대상자가 전체 학생의 30%를 차지하며 부모들의 교육열이 상대적으로 낮아 영어 사교육을 받지 못한 학생들이 대부분이다. 실험 대상지의 대부분이 영어실력이 높지 못한 편이고 특히, 쓰기영역에서 어려움을 많이 보이고 있다. 또한 5학년은 습득할 어휘의 양이 증가하고, 문장 위주의 쓰기가 시작되어 3·4학년 군에 비해 수업 흥미도와 자신감을 떨어지며, 특히 상위 성취도 학습자와 하위 성취도 학습자 사이의 쓰기의 수준이 커지는 학년이다. 따라서 본 연구는 5학년 학생을 대상으로 선택하여 디토글로스 수업을 진행하였다.

2. 연구 기간 및 설계

본 연구는 5학년 2개 반 41명을 대상으로 디토글로스 활동이 초등영어 학습자의 읽기와 쓰기 성취도에 미치는 영향을 연구하기 실시되었으며, 기간은 2017년 3월 2주에서 2017년 4월 2주까지 총 6주 동안 주 3회 정규 수업시간을 이용하여 실시되었다. 수업시간은 40분을 1차시로 진행하였고, 한 단원은 총 7차시로 1, 3, 4차시에는 교과서 활동 후 디토글로스를 실시하고 7차시에는 전체 활동으로 구성하였다. 듣기와 쓰기 성취도 능력의 변화와 흥미, 자신감, 불안감 등의 정의적 영역 및 수업태도의 변화를 알아보기 위해 사전·사후 성취도 평가와 사전·사후 학습자 설문을 실시하였다.

수업 설계는 교과과정에 충실하면서 딕토글로스 활동을 부분 또는 전체 활동으로 구성하였으며, 딕토글로스 활동의 텍스트는 교과서의 지문, 노래, 대화문을 이용하여 교과서를 충분히 활용하여 교사가 활동을 위해 텍스트를 재구성하거나 듣기자료를 따로 녹음하거나 준비해야 하는 번거로움을 없애고, e-교과서로 제공되는 텍스트와 듣기 자료를 활용하여 다양한 딕토글로스 활동에 사용하였다.

3. 연구 도구

실험 대상자의 전반적인 영어 학습 실태를 알아보기 위해 설문지를 이용한 사전 설문조사를 실시하였다. 본 연구를 위해 사용된 연구 도구를 표 2에 정리되어 있다. 딕토글로스 활동을 통한 초등영어 학습자의 듣기와 쓰기 성취도 변화 양상을 알아보기 위해 사전과 사후에 듣기·쓰기 성취도 평가를 준비하였다. 사전 성취도 평가는 4학년 2학기 교과내용으로 구성하였고, 사후 성취도 평가는 5학년 1, 2단원 교과 내용을 바탕으로 구성하였다. 사전·사후 평가 내용은 상이하지만 문항의 구성은 동일하였다. 딕토글로스 수업에 대한 정의적 영역의 변화를 알아보기 위해 학습자들의 흥미도, 자신감, 불안감 협동과 협동학습 선호도를 중점으로 사전·사후 설문지를 설계하였다.

TABLE 2
Research Instruments

Unit & Materials (Pre-experiment Class)	Experiment Class	Unit & Materials (Post-experiment Class)
4th Grade (Whole Units)	Dictogloss Activities (6 Weeks)	5th Grade (Units 1 & 2)
Pre-achievement Test (Listening & Writing)		Post-achievement Test (Listening & Writing)
Pre-survey (Affective Domain)		Post-survey (Affective Domain)

1) 사전·사후 듣기·쓰기 성취도 평가

학습자의 능력 변화를 알아보기 위한 양적 자료를 얻기 위해 사전과 사후에 듣기·쓰기 성취도 평가를 실시하였다. 평가지는 D출판사의 초등학교 교과서의 교사용 문제은행에서 단원평가 문항들을 이용하여 연구의 목적과 초등학교 영어 듣기와 쓰기 성취 영역에 적합하도록 수정·보완하여 연구자가 제작하였다.

듣기 평가지는 15점 만점의 10개의 문항으로, 쓰기 평가지는 15점 만점의 13개 문항으로 표 3과 같이 구성하였다.

TABLE 3
Description of Listening & Writing Achievement Tests

Skill	Number of Items		Points	Pattern
	Pre-test	Post-test	15 (Total)	
Listening	10	10	1 pt * 7 Items = 7 pt	Paper-and-Pencil
			2 pt * 2 Items = 4 pt	
			4 pt * 1 Item = 4 pt	
Writing	13	13	1 pt * 11 Items = 11 pt	Paper-and-Pencil
			2 pt * 2 Items = 4 pt	

듣기 평가지는 S. J. Kim(2014)의 검사지 문항을, 쓰기 평가지는 H. S. Shin (2014)의 쓰기 검사지 문항 유형을 참고하였으며, 사전과 사후 평가문항을 동일하게 구성·실시하였다. 듣기·쓰기 평가지는 단어, 문장, 대화문 의미 이해를 위한 6개 문항 유형으로 구성되었으며, 특히 듣기 영역의 평가유형은 단답형 또는 4지 선다형으로 구성되었다.

사전 듣기와 쓰기 평가 내용은 실험 참여자들이 지난 2016년 2학기에 학습한 4학년 2학기 7단원에서 12단원에서 제시된 필수 어휘와 성취 기준을 달성했는지를 문도록 단원별로 고르게 출제하였다. 실험 후 듣기·쓰기 평가지 또한 5학년 12 단원의 성취기준을 바탕으로 평가내용을 구성하였다. 또한 사후 평가의 유형과 문항은 사전 평가와 동일하도록 듣기 10문항, 쓰기 13문항으로 각 15점 만점으로 구성하였다.

2) 정의적 영역 설문조사

듣기와 쓰기의 성취도 변화뿐만 아니라 디토클로스 활동 수업 이전과 이후의 학습태도와 정의적 영역에의 변화를 확인하고자 설문조사를 실시하였다. 설문지는 학습자의 흥미도, 자신감, 불안감, 그리고 협동심으로 구성된 정의적 영역과 수업활동의 형태에 대한 선호도를 묻는 학습태도에 대한 문항으로 구성하였다. 정의적 영역의 각 하위 영역은 각 3문항으로 구성되어 사전과 사후에 실시하였고, 사후 설문지는 사전 설문지와 동일하되, 설문지 마지막 부분에서 디토클로스 활동에 대한 의견을 묻는 3문항을 추가하여 구성하였다(사후 정의적 영역 학습자 설문지 부록 1 참고). 각 문항은 “매우 그렇다”, “대체로 그렇다”, “보통이다”, “대체로 그렇지 않다”, “전혀 그렇지 않다”로 5단계 리커드 척도를 사용하였다. 학습자 설문지 각 영역의 신뢰도 검사 분석 결과는 표 4와 같다. 흥미도의 신뢰도가 0.857로 가장 높고, 불안감, 자신감, 협동심의

순으로 나타났다. 각 영역의 다소 적은 문항 수를 고려해 볼 때 Cronbach α 계수 0.5 이상을 확보한 각 영역의 문항을 신뢰할 수 있는 것으로 판단된다.

TABLE 4
Reliability Test of Student Survey Questionnaire

Section	Cronbach α Coefficient	Number of Items
Interest	.857	3
Confidence	.671	3
Nervousness	.708	3
Cooperation	.505	3

3) 딕토글로스를 활용한 활동의 설계

딕토글로스를 활용한 수업을 실시하기 위해 먼저 교과서 분석을 바탕으로 각 차시에 알맞은 영역을 선정하였다. 그리고 학생들의 난이도에 적합하도록 딕토글로스 활동을 선별하여 교과서 내용을 대체하였다. 총 7차시 중 4회 적용하고 그 외 3차시 교과서 중심의 활동을 실시하였다. 1, 3, 4, 7차시에 적용된 딕토글로스 활동을 표 5에서 확인할 수 있다.

1차시는 단원의 새로운 단어와 표현을 소개하고 교과서의 <Listen and Repeat> 활동 후 그림 딕테이션을 실시한다. 학습자들은 교과서의 대화문 지문을 사용하여 들은 내용을 바탕으로 그림을 완성하는 활동이다. 지문이 대화문으로 그리는데 어려움이 있으므로 장면 별로 인물이나 상황을 간단히 제시하여 주요 표현을 듣고 이해한 내용을 간단히 그릴 수 있도록 하는 활동으로 구성했다. 그림뿐만 아니라 간단한 단어를 이용해 들은 지문을 최대한 자세하게 나타내도록 했으며, 영어뿐만 아니라 한국말로도 메모를 허용하여 하위 학생들의 참여를 높일 수 있도록 하였다.

3차시는 교과서의 <Hello, Words!>와 <Think and Say> 활동 이후 문장 스크램블 딕토글로스 활동으로 계획하였다. 3차시가 말하기와 읽기를 목표로 하는 바, 교과서의 목표에 적합하도록 딕토글로스 활동 중에 읽기 연습이 포함될 수 있는 문장 스크램블 딕토글로스를 선택하였다. 원래 문장 스크램블 딕토글로스는 문장을 섞어서 학습자에게 나누어 준 후 논리적인 순서대로 문장을 놓게 하는 것이었으나, 초등학교 학습자에 맞도록 단어 카드를 맞추어 문장을 만들어 보도록 하였다. 교과서에서 제시된 노래를 이용하여 목표 언어의 연습이 이루어지도록 하였으며, 교과서의 노래 가사를 단어 별로 나누어 작은 카드로 만들어 노래를 들은 후에 짝과 함께 단어를 배열하여 문장을 만들어 노래가사를 완성하도록 하였다. 노래는 학생들이 원하는 만큼 들려주어 횟수를 제한하지 않았으며, 과제를 일찍 완성한 경우는 반복하여 완성 속도를 빠르게 하는 데 도전하도록 하였다.

TABLE 5
Lesson Content for Periods

Period	Section Activities	Details of Section Activities
1	Listen and Repeat	Listen and repeat
	Dictogloss	Picture dictogloss
	Look and Say	Listen and speak major expressions
2	Talk! Talk	Do roleplay using major expressions
	Talk and Play	Do speaking activities listening to target functions
3	Hello, Words!	Read and understand new words expressing emotions
	Think and Say	Exchange greetings completing facial expressions
	Dictogloss	Word scrambled sentences dictogloss
4	Let's Read	Read simple sentences
	Read and Do	Understand text
	Dictogloss	Partial dictation(student-to-student dictation)
5	Read and Write	Complete sentences using words or phrases
	Think and Write	Completing dialogues
6	Write and Play	Writing target language forms
	Project	Project activity using target functions and language forms
7	Dictogloss	Long dialogue dictogloss

4차시에는 교과서의 읽기연습을 위한 <Let's Read>와 <Read and Do> 활동 이후 부분적 받아쓰기 활동을 한다. 교과서의 대화문을 정보차 활동 (information gap)으로 구성하여 학생들이 짝을 이루어 서로 읽어주고 들은 내용을 바탕으로 서로 없는 내용을 보완하여 지문을 완성하는 활동이다. 학습지는 A, B 두 가지 형태로 학생들에게 제시되며, 활동을 마치게 되면 학습지를 바꾸어 한 번 더 실시하여 전체 문장을 모두 연습할 수 있도록 하였다. 그리고 하위 학습자를 위해 “How do you spell~?”로 모르는 단어철자 질문할 수 있도록 하였다.

마지막 7차시에는 제일 난이도가 높은 전통적인 디토클로스를 실시하였다. 교과서 2차시에 제시된 긴 대화문을 듣기 지문으로 이용하여 수업 전체를 디토클로스 활동으로 설계하여 각자 들은 내용을 공유하고 내용을 재구성하여 전체지문을 완성하도록 한다. 각자 들은 내용을 메모하여 재구성하여 모둠원들과 완성한 전체 지문을 제출하도록 하였다. S. J. Kim(2014)은 초등학교 학습자를 대상으로 하위 능력의 학생들에게 모국어로 요약하여 적거나, 소리 나는 대로 적기(FL-dictogloss)가 긍정적인 효과를 나타냈다고 했다. 이에 본 연구자도 쓰기

활동에 불안감을 가지는 하위 학생들의 참여를 위해 모국어를 이용할 수 있도록 하였다.

4. 자료 분석 방법

본 연구에서 사용된 듣기·쓰기 성취도 평가는 사전에 명세화된 목표에 의해서 제작된 형성평가로서, 준거 참조 평가(criterion-referenced test)이다. 준거 참조 평가의 결과는 정규성(normal distribution)을 전제할 수 없으므로 비모수 통계(non-parametric statistics) 방법을 사용하였다. 사전·사후 성취도 변화를 살펴보기 위한 모수 통계(parametric statistics) 방법인 대응표본 t -검정(repeated t -test) 대신 비모수 검사에 해당하는 *Wilcoxon matched pairs signed rank* 검정을 사용하여 추론통계 분석의 정확성을 높였다.

딕토글로스 활동을 통한 정의적 영역의 학습자 반응 결과 또한 모수 통계 분석을 위한 정규성 검사 전제 조건이 충족되지 못해, 정의적 영역 흥미도, 불안, 자신감, 협동 4영역의 변화를 살펴보기 위해 모수 통계 방법인 대응표본 t -검정 대신 비모수 검사에 해당하는 *Wilcoxon matched pairs signed rank* 검정을 사용하였다. 그 후 딕토글로스 활동에 대한 추가 문항 결과에 대해서는 분포만을 알아 보기 위해 빈도분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 딕토글로스 사전·사후 듣기 성취도 변화

모든 학습자들은 딕토글로스 활동 일주일 전과 마지막 수업 다음날 동일한 양식의 듣기 성취도 평가를 받았다. 사전·사후 듣기 성취도 평가 변화를 살펴보기 위해 비모수 통계 분석 *Wilcoxon matched pairs signed rank* 검정으로 분석하였고, 그 결과는 표 6과 같다. 딕토글로스 전·후 듣기 성취도 평가 차이의 표준화된 검정값 결과는 전후 듣기 성취도 평가 중위수 차이가 0이라는 귀무가설을 유의수준 0.00005에서 기각하였다($z = -5.022, p < 0.00005$). 즉, 딕토글로스 수업이 학습자의 듣기 능력에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있는 결과이다.

TABLE 6
Wilcoxon Matched Pairs Signed Test for Listening Achievement Test

Post-test – Pre-test (Listening)	<i>n</i>	Average Rank	Rank Sum	<i>z</i>
Rank(Bigger Pre-test)	1	5.50	5.50	-5.022*
Rank(Bigger Post-test)	33	17.86	589.50	
Same Rank	7			
Sum	41			

Note. * $p < 0.00005$

2. 디토글로스 사전·사후 쓰기 성취도 변화

디토글로스 활동을 활용한 수업 후 학습자의 쓰기 성취도 변화를 살펴보기 위해 15 점 만점의 동일한 문항의 평가를 실험 전후에 실시하였으며, *Wilcoxon matched pairs signed rank* 검정 분석의 결과는 표 7 과 같다. 디토글로스 전후 쓰기 성취도 평가 차이의 표준화된 검정값 결과는 전후 쓰기 성취도 평가 중위수 차이가 0 이라는 귀무가설을 유의수준 0.00005 에서 기각하였다($z = -5.519$, $p < 0.00005$). 이는 디토글로스 수업이 학습자의 쓰기 성취도 향상에 효과적이었음을 알 수 있다.

TABLE 7
Wilcoxon Matched Pairs Signed Test for Writing Achievement Test

Post-test – Pre-test (Writing)	<i>n</i>	Average Rank	Rank Sum	<i>z</i>
Rank (Bigger Pre-test)	0	0.00	0.00	-5.519*
Rank (Bigger Post-test)	40	20.50	820.00	
Same Rank	1			
Sum	41			

Note. * $p < 0.00005$

3. 디토글로스 사전·사후 정의적 영역 변화

다음은 디토글로스를 활용한 수업이 학습자들의 학습태도와 정의적 영역 변화에 미치는 영향을 설문지를 통해 조사한 결과이다. 흥미도, 자신감, 불안감, 그리고 협동심의 4개 영역으로 나누고 각 영역은 3개 문항으로 구성하여 합산한 후, 이를 *Wilcoxon matched pairs signed rank* 검정으로 분석하였다. 사후 설문지는 사전 설문지의 내용에 디토글로스 수업이 듣기와 쓰기 능력 향상에 대해 도움이 되었는지를 묻는 문항과 디토글로스 활동에 대한 호감을 묻는 문항을 추가하였다.

디토글로스 활동 후 학습자들의 정의적 영역에 어떠한 변화가 생겼는지를 표 8을 통해 살펴보면, 먼저 자신감과 불안감에서 유의미한 차이를 나타냈다. 그 중 자신감은 사후 검사지의 순위합 값이 861.00으로 나타나 가장 큰 변화를 보여주었고($z = -5.599$, $p < 0.00005$), 다음으로 불안감에서 유의미한 변화를

보여주었다($z = -3.113, p < 0.005$). 그 외 정의적 영역 중 흥미도, 협동에서 긍정적인 변화를 확인할 수 있지만, 통계적으로 유의미한 변화를 보이지 않았다. 이는 딕토글로스 수업이 자신감, 불안감 정의적 영역에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

TABLE 8
Wilcoxon Matched Pairs Signed Test for Affective Domains

Post-test – Pre-test	<i>n</i>	Average Rank	Rank Sum	<i>z</i>
Interest				
Rank (Bigger Pre-test)	11	9.27	102.00	-1.878
Rank (Bigger Post-test)	15	16.60	249.00	
Same Rank	17			
Sum	43			
Confidence				
Rank (Bigger Pre-test)	0	.00	.00	-5.599**
Rank (Bigger Post-test)	41	21.00	861.00	
Same Rank	0			
Sum	41			
Anxiety				
Rank (Bigger Pre-test)	25	21.20	530.00	-3.113*
Rank (Bigger Post-test)	11	12.36	136.00	
Same Rank	7			
Sum	43			
Cooperation				
Rank (Bigger Pre-test)	16	15.44	247.00	-.601
Rank (Bigger Post-test)	17	18.47	314.00	
Same Rank	10			
Sum	43			

Note. * $p < 0.005$ ** $p < 0.00005$

사후 설문지에서 살펴본 딕토글로스 수업이 듣기와 쓰기 능력 향상에 대해 도움이 되었는지를 묻는 문항과 딕토글로스 활동에 대한 호감을 묻는 문항에 대한 빈도분석의 결과가 표 9에 정리되어 있다.

TABLE 9
Frequency Analysis of Students' Perceptions on Dictogloss Activities

Items	Strongly Agree	Somewhat Agree	Neutral	Somewhat Disagree	Strongly Disagree
1. Dictogloss improves my listening ability.	15 (36.6%)	7 (17.0%)	17 (41.5%)	2 (4.9%)	0 (0%)
2. Dictogloss improves my writing ability.	14 (34.1%)	10 (24.4%)	13 (31.7%)	4 (9.8%)	0 (0%)
3. I want more dictogloss activities in class.	12 (29.3%)	8 (19.5%)	15 (36.6%)	4 (9.8%)	2 (4.9%)

딕토글로스 수업이 듣기능력 향상에 도움이 된다고 응답한 비율은 전체 53.6%가 “대체로 그렇다” 이상의 효과가 있다고 생각하는 것으로 나타났으며, 쓰기 능력 향상에 58.5%가 “대체로 그렇다” 이상의 긍정적인 반응을 보였다. 학습자는 딕토글로스 활동이 듣기와 쓰기 능력 향상에 도움이 된다고 생각했으며, 딕토글로스 활동을 계속하고 싶은지를 묻는 문항에는 48.8%가 딕토글로스 활동에 대한 긍정적인 반응을 보이는 것으로 나타났다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 사교육의 기회가 적고 학업성취도가 낮은 초등 영어 학습자를 대상으로 딕토글로스를 활용한 수업을 실시한 후 학습자들의 듣기 및 쓰기 능력, 그리고 정의적 영역 및 학습 태도에 어떠한 변화가 나타나는지 살펴보고자 진행되었다. 이를 위해 경기도 소재 S초등학교 5학년 41명을 대상으로 6주 동안의 딕토글로스를 활용한 수업을 8회 적용하여 진행하였다. 교재는 대교 영어 교과서를 기본으로 총 7차시로 구성되어 있는 2개의 단원을 1차시에는 그림 받아쓰기(*picture dictogloss*), 3차시에는 스크램블 딕토글로스(*scrambled-dictogloss*), 4차시에는 부분적 받아쓰기(*partial-dictation*)로 학습자들이 직접 읽어 주었으며, 7차시에는 전통적인 딕토글로스(*long dialogue dictogloss*) 활동을 실시하여, 단원별 4회, 2개 단원 총 8회의 딕토글로스를 활용한 수업을 실시하였다.

실험수업 이후 듣기와 쓰기 성취도 평가와 정의적 영역에서의 설문 조사를 실시하여 변화를 분석하였으며, 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 딕토글로스 수업 전후 듣기 평가 순위값 합 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타나 딕토글로스를 활용한 수업이 학습자의 듣기 성취도 변화에 긍정적으로 영향을 미쳤다. 둘째, 딕토글로스를 활용한 수업이 학습자의 쓰기 성취도 변화에 어떠한 영향에 미쳤는지에 대해, 딕토글로스 수업 전후 쓰기 평가 순위값 합 차이(Rank Sum = 820.00)가 듣기 평가 순위값보다 크게 높은 수치를 보여주었다. 이는 딕토글로스 활동을 통해 학습자들의 듣기 능력에 비해 쓰기 능력이 더 향상되었음을 보여줘 딕토글로스 활동의 쓰기 성취도 향상에 더 효과적임을 알 수 있었다. 이러한 연구결과는 딕토글로스 활동이 듣기와 쓰기 영역에서 상위 집단보다 하위 집단에 더 효과적이라는 S. H. Park과 H. J. Song(2013)의 연구결과와 거의 동일하게 보인다. 그러나 정의적 영역에서의 결과는 다음 내용과 같이 다소 상이한 부분이 있다.

딕토글로스 수업이 초등학습자의 자신감, 불안감 정의적 영역에서 긍정적 변화를 보여주었다. 구체적으로 살펴보면 자신감 영역에서 가장 큰 변화 차이를 보였으며, 불안감 영역이 그 뒤를 따랐다. 그 외 정의적 영역에서 포함된 흥미도, 협동에서 또한 딕토글로스 수업 이후 긍정적인 변화를

보였지만, 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 정의적 영역에서 유의미한 차이를 전혀 보이지 않았던 S. H. Park과 H. J. Song(2013)의 연구결과와 다른 부분으로써 주목할 부분이다. 본 연구에 참여하였던 학습자들은 사후 딕토글로스 수업이 듣기능력 향상에 도움이 된다는 질문에 대해 전체 53.6%가, 쓰기능력 향상에 도움이 된다는 질문에 대해 전체 58.5%가, 마지막으로 딕토글로스 활동을 계속하고 싶은지를 묻는 질문에 대해 48.8%가 응답하여 딕토글로스 활동에 대한 긍정적인 반응을 보이는 것을 확인할 수 있었다.

본 연구의 결과를 토대로 초등학교 영어학습자를 대상으로 딕토글로스를 활용한 수업에 대해 다음과 같은 이론적·교육적 함의를 얻을 수 있다. 첫째, 본 연구는 성취도 하위 학습자가 다수인 교실 상황에 적합한 딕토글로스 활동 모형을 개발·적용 후 듣기와 쓰기 성취도 변화에 긍정적인 효과가 있음을 검증하였다. 이는 현장 교사들이 교육과정과 학습자의 성취도 능력을 고려하여 딕토글로스 활동모형을 선택·적용한다면 학생들의 성취도에 의미 있는 변화를 기대해 볼 수 있음을 시사한다. 이와 더불어 학습자 듣기·쓰기 성취도 변화를 검증하기 위해 사용된 *Wilcoxon matched pairs signed rank* 검정은 무조건적으로 모수 정규성을 전제하여 *t*-검정 결과를 보고한 기존 연구와 연구방법 면에 있어서 차별성을 보이고 있다.

둘째, 본 연구에서 여러 가지 딕토글로스 활동 모형을 개발하여 적용해 보았다. 그러나 본 연구에서 활용된 활동 모형 이외 다양한 학습자와 학습 환경을 고려해 볼 때 적용해 볼 수 있는 딕토글로스 활동 모형은 다양하다. 딕토글로스 활동은 교과서 차시 구성, 난이도에 맞도록 활동을 선택한 이후에도 학습자들의 쓰기에 대한 부담을 덜고 참여를 이끌어 내기 위한 다양한 변형이 필요하다. 학습자 수준을 고려한 수준별 과제나, 보충자료를 제공하거나, 듣기자료 제시 횟수를 조정하는 것들이 그 대표적인 예시가 될 수 있을 것이다. 앞으로 딕토글로스 활용 수업 모형 연구가 더 활발히 진행되어 초등 영어 학습자에게 적합한 자료와 방법이 고안되고 보급되어야 할 것이다.

다음으로 현 연구를 이어 진행할 수 있는 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 6주간 실험이 진행되었지만 연구기간이 길어질 경우 듣기, 쓰기, 그리고 정의적 영역에 다른 결과가 나올 수 있다. 특히 영어 교과시간을 이용하여 학습자들의 학습목표 달성에 지속적으로 효과적인지를 장기간의 딕토글로스 적용을 수업을 통한 연구로 검증된다면 의미가 커질 것이다. 딕토글로스 활동의 효용성과 문제점 그리고 해결 방안에 대한 사례가 축적된다면, 다양한 학습자를 대상으로 한 딕토글로스 활동 효과에 대한 일반화가 이루어질 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 듣기·쓰기 평가와 설문을 통한 양적 연구로 실제 학습자들이 딕토글로스 활동을 하면서 느끼는 태도나 정의적인 면을 심층 조사하기에는 한계점이 있다. 그러므로 학습일지나, 교수일지, 심층면담,

수업관찰 등으로 디토클로스 활동으로 인한 학습자의 태도 변화, 활동에 대한 반응, 수업에 대한 참여도 변화의 자료를 심층적으로 수집하여 연구할 필요가 있다. 이러한 질적 연구가 바탕이 된다면 디토클로스 활동을 초등 영어학습자에게 좀 더 효과적으로 적용할 수 있는 방법을 고안할 수 있을 것이다.

REFERENCES

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Celce-Murica, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cha, Yong-Seok. (2012). *Effects of filmic literature text based dictogloss on elementary English language learners' listening proficiency and affective domain*. Unpublished master's thesis, Gyeongin National University of Education, Incheon.
- Cheong, C. W. Y. (1993). *The dictogloss procedure as vehicle of grammatical consciousness-raising: A case study*. Unpublished master's thesis, National University of Singapore, Singapore.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus-on-form in classroom second language acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching. In A. Davies, C. Cripser, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hornby, U. A. J. (2010). *Using the dictogloss in the high school foreigner language classroom: Noticing and learning new grammar*. Unpublished master's thesis, University of Texas, Austin.
- Hwang, Hee-Jeong. (2005). The roles of input and output in L2 acquisition. *The New Korean Journal of English Language and Literature*, 47(3), 253-276.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second Language acquisition. *Studies in Second language acquisition*, 21(3), 421-452.

- Jacobs, G., & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-15.
- Jeon, Hyeon-Ju. (2012). *A study on the effects of dictogloss using animations*. Unpublished master's thesis, Gyeongin National University of Education, Incheon.
- Joo, Mee-Ran. (2014). The effects of dictogloss listening activity on each part of TOEIC LC and learning attitude: Focusing on low proficiency level learners. *English 21*, 27(2), 273-291.
- Kim, So-Jeong. (2014). *Study of theme-based teaching model through the use of dictogloss: Focusing on primary school students*. Unpublished master's thesis, Dankook University, Yongin.
- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
- Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistics awareness in French immersion classroom? In K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 284-309). New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lee, Hyo-Shin. (2011). Analyzing the effects of English news listening lessons using dictogloss at university level. *Foreign Languages Education*, 18(1), 225-251.
- Lee, Myong-Kwan. (2013). The effects on English listening abilities via dictogloss. *Modern English Education*, 14(4), 21-42.
- Lim, W. L., & Jacobs, G. (2001). *An analysis of students' dyadic interaction on a dictogloss task*. Retrieved from ERIC database. (ED 456649)
- Llewyn, S. (1989). The dictogloss procedure and grammatical consciousness-raising: Classroom-based research. *Prospect*, 5(1), 31-37.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bahtia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 16(1), 27-56.
- McLaughlin, E. (1987). *Theories of second language learning*. New York: Routledge.
- Ministry of Education and Science Technology. (2009). *Explanation of elementary school curriculum: Foreign Language (English)*. Seoul: MEST.
- Murray, H. (1994). Inside dictogloss: An investigation of small group writing task. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 60, 67-84.

- Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 59-74.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Park, Ok-Hee. (2013). The effect of dictogloss on university students' listening and writing ability. *Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(5), 453-479.
- Park, Seon-Ho, & Song, Hyeon-Jin. (2013). Effects of differentiated instruction using dictogloss on enhancing elementary school students' English abilities and affective attitudes. *Korean Journal of Applied Linguistic*, 29(4), 249-288.
- Seo, You-Jung. (2016). *The effects of differentiated instruction using dictogloss on elementary students' English grammar and writing ability and affective domain*. Unpublished master's thesis, Seoul National University of Education, Seoul.
- Shin, Hee Sook. (2014). *The effect of different grouping methods in small group cooperative learning on elementary students' English writing ability*. Unpublished master's thesis, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul.
- Smith, M. S. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction in second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87.
- Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative reconstruction task. *ELT Journal*, 52(4), 291-300.
- Swain, M (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In W. A. Renandya & C. S. Ward (Eds.), *Language teaching: New insights for language teacher* (pp. 125-147). Singapore: Regional Language Centre.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problem in output and cognitive processes they generate: A step toward second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 371-391.
- Swain, M., & Miccoli, L. S. (1994). Learning in contents-based collaborative structure course: The experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, 12(1), 15-28.
- Thornbury, S. (1997). Reformation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing.' *ELT*

Journal, 51(4), 326-334.

Wajnryb, R. (1988). The dictogloss method of language teaching: Text based communicative approach to grammar. *English Teaching Forum*, 26(3), 35-38.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

Ye, Yun-Ju. (2015). *The study of accuracy in English writing with flipped learning model*. Unpublished master's thesis, Dankook University, Yongin.

Zorona, V. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners. *English Language Teaching*, 3(1), 42-52.

부록 1

사후 정의적 영역 학습자 설문지

	항목	문항	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
흥미도	1	나는 영어 수업이 재미있다.					
	2	영어는 내가 좋아하는 과목 중 하나이다.					
	3	열심히 공부해서 영어 실력을 높이고 싶다.					
자신감	4	나는 영어 시간의 내용을 잘 알아들을 수 있다.					
	5	실수를 해도 부끄럽지 않다.					
	6	노래, 챗트, 게임, 역할극 등을 친구들 앞에서 하고 싶은 생각이 든다.					
불안감	7	누가 영어로 질문하면 못 알아 들을까 봐 불안하다.					
	8	내가 한 답이 틀리까 봐 걱정이다.					
	9	친구들 앞에서 발표하기 불안하다.					
협동	10	혼자보다 여럿이 함께 하는 것이 덜 불안하다.					
	11	모둠원이나 짝과의 활동에 거부감이나 부담감을 느낀다.					
	12	모둠원들과 협동하는 활동을 많이 하고 싶다.					
심화설문	13	딕토글로스 활동은 듣기 능력 향상에 도움이 된다.					
	14	딕토글로스 활동은 쓰기 능력 향상에 도움이 된다.					
	15	딕토글로스 활동을 계속 하고 싶다.					

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary

박현자

사능초등학교

12140 경기도 남양주시 진건읍 사릉로 372번길 2

Tel: 031-574-1726/H.P.: 010-9184-3845

Email: threesmam@naver.com

표경현

단국대학교 외국어대학 영어과

31116 충남 천안시 동남구 단대로 119

Tel: 041-550-3136/H.P.: 010-2408-1321

Email: khpyo@dankook.ac.kr

Received 25 June 2017

Revised 4 August 2017

Accepted 14 August 2017