

중학생들의 영어 말하기 과제 유형별 선호도, 효과성, 난이도 인식 연구*

하영은 (중앙대)

이진화 (중앙대)**

Ha, Young-Eun and Jin-Hwa Lee. 2020. Middle school students' perception of English speaking tasks in terms of preference, effectiveness, and difficulty. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 20, 642–661. This study investigated how Korean middle school students perceive different types of English speaking tasks in terms of preference, effectiveness, and difficulty, and which task design features affect their perception. In addition, this study explored the relationship among the three aspects of perception. A total of 97 middle school students participated in a questionnaire survey. They rated preference, effectiveness, and difficulty of nine speaking tasks, which were classified by four design features and subsequent key dimensions (i.e., input medium, interaction relationship, cognitive processes, and outcome scope) based on Ellis' task framework. The results showed that interaction relationship (i.e., one-way vs. two-way) and outcome scope (closed vs. open) significantly affected the participants' perception. Specifically, the participants preferred closed tasks to open tasks and felt that the former are easier than the latter. They also perceived that one-way tasks are more effective than two-way tasks in enhancing their speaking ability, although they tended to consider the former more difficult. The correlation analysis further revealed that the participants' task preference was moderately related with their perception of task effectiveness. The correlation between task preference and difficulty was weaker, with little correlation between task effectiveness and difficulty. Based on the results, pedagogical suggestions for designing and selecting tasks for task-based language teaching were discussed.

Keywords: task-based language teaching (TBLT), English speaking tasks, task classification, task perception, middle school students

1. 서론

과제중심 교수법(task-based language teaching, TBLT)은 1990년대 이후 의사소통중심 교수법의 확산과 함께 제2언어교육 분야에서 유망한 교수법으로 주목받아 왔다. 과제중심

* 본 연구는 제1저자의 석사논문 자료를 재분석한 것임.

** 제1저자: 하영은, 교신저자: 이진화

교수법은 과제(tasks)라는 틀 속에서 언어를 통합적으로 제시하면 학습자가 이를 분석하여 언어를 습득하게 된다는 ‘분석적 교수요목(analytic syllabus)’에 기반을 두고 있다(Long and Crookes 1992). 학습자들은 과제 수행이라는 명확한 목적을 가지고 제2언어를 유의미하게 사용하면서 실제적인 의사소통 및 상호작용을 경험할 수 있으며 이 과정에서 언어 형태에 대한 주목하기, 흥미와 자신감의 고취 등의 효과를 기대할 수 있다(Willis 1996).

과제중심 교수법은 우리나라의 2015 개정 교육과정에도 반영되어 있는데, 교수·학습 및 평가의 방향이라는 항목에서 상호작용 및 협업 능력 증진을 위해 과제의 사용을 권장하고 있다. 이를 기반으로 최근 발행된 중등 영어 교과서에는 다양한 과제들이 제시되어 있으며 특히 말하기와 관련된 과제가 다수를 이룬다. 그러나 이러한 과제의 선정과 배열이 어떤 기준과 원리에 따라 이루어지고 있는지는 불분명하다. 대개는 해당 단원에서 다루는 주제, 의사소통 기능, 언어 형식을 담을 수 있는 과제를 제시하는 데 초점을 두고 있다.

그러나 과제중심 교수법이 효과를 거두기 위해서는 일회성 과제 사용에서 벗어나 교육과정이나 교수요목 수준에서의 체계적인 고려가 필요하다. 이를 위해서는 과제를 어떻게 선정하고 배열할 것인지에 대한 기준이 마련되어야 한다. 연구자들은 과제가 요구하는 언어적 복잡성, 인지적 복잡성, 의사소통 요구, 과제 수행 조건 등을 과제 선정 및 배열의 기준으로 제안해 왔다(Robinson 2001, Skehan 1998). 그러나 과제 자체의 객관적인 복잡성 못지않게 중요한 것이 학습자들이 느끼는 복잡도 및 난이도이다. Robinson(2001)은 과제 본연의 특성에 기인하는 과제 복잡도(task complexity)와 학습자 변인과의 결합으로 인식되는 과제 난이도(task difficulty)를 구분할 것을 제안하고 있다. 과제 자체는 단순할지라도 학습자의 흥미나 능숙도가 낮다면 복잡하게 느껴질 수 있고, 반대로 복잡한 과제라 할지라도 학습자의 높은 적성이나 동기 등으로 인해 어렵지 않게 느껴질 수도 있기 때문이다. 따라서 과제 자체의 복잡도뿐만 아니라 학습자들이 과제에 대해 느끼는 인식을 함께 조사하여 과제 선정 및 배열에 적극적으로 고려할 필요가 있다.

기존에도 과제에 대한 학습자들의 인식을 조사한 연구들이 일부 이루어졌지만, 과제를 체계적으로 유형화하여 제시하기보다는 대개 여러 가지 속성이 혼재된 과제들을 나열하는 방식을 취하고 있어 연구 결과를 과제 설계에 적용하거나 확장하기가 어렵다(예, 성귀복, 김은주 2011, 심선영 2010). 또한, 기존 연구들은 학습자의 인식 가운데서 주로 과제에 대한 선호도를 조사하였다(예, 김은이 2014, 이현빈 2016, 장하나 2011). 학습자의 과제 선호도는 과제 참여도에 영향을 미치는 중요한 요소임에는 분명하지만, 학생들이 좋아하는 과제가 반드시 교육적으로 바람직하거나 효과적인 과제인지에 대해서는 의문의 여지가 있다. 특히 상대적으로 영어 수준이 낮고 나이가 어린 중학생의 경우 재미있고 쉬워 보이는 과제들을 선호할 가능성이 크기 때문에, 과제 선호도를 기준으로 과제를 선정하거나 배열하게 되면 다소 재미없거나 어렵지만 영어 학습에 효과적인 과제들을 배제할 우려가 있다. 이러한 문제를 해소하기 위해서는 과제에 대한 학습자들의 인식을 다각적인 측면에서 조사할 필요가 있다. 이와 관련하여 중고등학생들의 과제 선호도와 과제 효과성 인식을 조사한 성귀복과

김은주(2011)의 연구는 흥미로운 결과를 제시한다. 이 연구에서 중고등학생들은 과제 선호도보다 과제 효과성을 더 높게 평가하였는데 이는 자신들이 좋아하지 않는 과제일지라도 영어 능력 향상에는 도움이 된다는 점을 인식하고 있음을 시사한다. 이처럼 만일 중고등학생 수준에서도 과제 선호도와 별개로 과제 효용성을 평가할 수 있다면, 이를 반영하여 과제를 선정하고 배열하는 방안을 고려해볼 직하다. 그러나 이 연구는 과제 선호도와 과제 효용성 간의 관계를 직접적으로 조사하지 않아 두 구인의 연관성을 완전히 배제할 수 없다. 따라서 학습자들의 과제 선호도, 효용성, 난이도 인식을 함께 조사하여 그 관련성을 면밀히 살필 필요가 있다.

이에 본 연구는 중학교 영어 교과서에 제시된 다양한 말하기 과제들을 설계 요소별로 유형화하여 제시한 후 이에 대한 학생들의 선호도, 효과성 및 난이도에 대한 인식을 조사하고 그 관련성을 살펴보았다. 구체적으로 본 연구에서 제기한 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 중학생들의 말하기 과제 선호도, 효과성, 난이도 인식에 영향을 미치는 과제 설계 요소는 무엇인가?
- 2) 중학생들의 말하기 과제 선호도, 효과성, 난이도 인식은 서로 관련이 있는가?

2. 선행연구

2.1 과제의 정의 및 분류

과제중심 교수법의 핵심은 과제를 활용하여 제2언어를 가르치는 것이다. 그렇다면 과제중심 교수법에서의 과제란 무엇이며 구체적으로 어떤 과제들을 사용해야 할까? 지난 30여 년간의 많은 연구와 시행에도 불구하고 과제에 대한 정의는 여전히 모호하고 다양하다. Long(2016)은 과제중심 교수법 관련 연구들의 성과와 쟁점을 정리하면서, ‘과제’와 ‘과제중심 교수법’이라는 용어가 학자마다 각기 다른 의미로 사용되고 있음을 지적하였다. 이러한 용어의 혼선 문제를 해결하기 위한 노력의 하나로, 학자들은 과제의 다양한 정의들을 면밀히 분석하여 다른 학습활동과 과제를 구분해 주는 핵심 자질들, 가령, 의미 초점, 의사소통 문제, 실생활과의 관련성, 과제 완수를 위한 언어적, 비언어적 자원의 활용, 명확히 규정된 결과(outcome) 등을 추출하였다(Ellis 2009, Skehan 1998).

과제의 의미가 분명해지면 다음은 과제의 분류와 선정이 이루어져야 한다. 그동안 다양한 과제들이 연구나 교육현장에서 사용되었지만 이를 분류하고 체계화하는 노력은 상대적으로 미흡했다. 과제의 이름만 살펴보아도, 어떤 과제들은 내용에 초점을 두고 있고(예, direction task, shopping task) 어떤 과제들은 담화 유형을 지칭하는 등(예, narrative task, description task) 분류 기준이 제각각이다. 이처럼 각기 다른 층위와 기준의 과제들을 일목

요연하게 분류하고 이들의 상대적인 난이도를 파악하는 것은 과제 선정 및 배열을 위해서 필수적인 작업이다. Brown, Hudson, Norris와 Bonk(2002)는 과제기반 수행평가에 활용하기 위하여 다양한 과제들을 난이도 측면에서 유형화하였다. 이들은 미국의 비영어권 대학생들을 대상으로 요구조사를 시행한 후 이를 토대로 다섯 가지 주제(건강과 여가, 여행, 음식과 식사, 일, 대학 생활)의 103개 과제를 개발한 다음, 표 1과 같이 여섯 가지 특성 면에서 +/−로 코딩하였다. 코딩에 사용된 여섯 개 범주는 Skehan(1998)의 세 가지 과제 처리요소(언어적 복잡도, 인지적 복잡도, 의사소통 요구)를 다시 각각 두 개의 하위 범주로 나눈 것이다. 연구자들은 코딩 결과 +의 숫자를 기준으로 과제 유형을 구분하였는데, 여기에서의 과제 유형이란 과제 난이도/복잡도에 가까운 개념이다. 즉, 과제 A01과 A05는 내용 면에서 전혀 다른 과제이지만 난이도/복잡도 측면에서 유사한 수준에 속한다고 볼 수 있다. Brown 외의 과제 분류는 수행평가를 목적으로 이루어졌기 때문에 수업이나 교재개발에 그대로 적용하기는 어렵지만 이러한 분류체계를 갖추는 것은 과제 선택 및 배열에 있어서 매우 유용한 정보를 제공한다.

표 1. Brown 외(2002)의 과제 분류 예시(p. 23)

	처리요소 => 특성 =>	언어적 구사		인지 작용		의사소통 조절	
		범위	입/출력 소스	입/출력 구성	입/출력 가용	모드	반응 수준
↓ 주제 & 과제 ↓	과제유형						
A01. 영화 고르기	5	+	+	−	+	+	+
A02. 적절한 영화 선택하기	4	+	+	−	+	+	−
A03. 주말 계획하기	2	−	+	+	−	−	−
A04. 파티 가는 길 안내받기	2	−	−	+	−	−	+
A05. 데이트 서비스 이용하기	5	+	+	+	+	−	+

한편, 연구와 교육 분야에서의 과제는 연구자의 접근법에 따라 다양한 방식으로 분류되어 왔다. 가령, Willis(1996)는 교육적 관점에서 교재에 흔히 사용되는 과제들을 목록 만들기, 순서 정하기/분류하기, 비교하기, 문제 해결하기, 개인 경험 공유하기, 창의적 과제로 구분하였다. 이것은 학습자들이 수행해야 할 작업의 성격을 기준으로 한 것이다. 반면, Prabhu(1987)는 인지적 측면에 초점을 두어 정보차 과제, 추론 과제, 의견차 과제로 나누고, 이 가운데 추론 과제가 학습자 간 협상을 촉진하는 데에 가장 효과적이고 이어서 정보차, 의견차 과제 순이라고 주장하였다. Pica, Kanagy와 Falodun(1993)은 심리언어학적 관점에서 과제 분류 기준을 제시하였는데 상호작용 방식(일방향 vs. 양방향), 상호작용 요구(필수 vs. 선택), 목적 지향성(수렴 vs. 발산), 결과물 방식(폐쇄 vs. 개방)이라는 네 가지 측면에서 과제를 분류하였다. 가령, 직소의 경우 상호작용이 양방향이고 필수적이며 참가자

들이 모두 동의(수렴)하는 폐쇄적(즉, 답이 정해져 있는) 결과물을 가진다.

이처럼 다양한 과제 분류 기준을 참조하여 Ellis(2003)는 표 2와 같은 과제 분류틀을 제안하였다. 이 분류틀은 과제를 크게 네 가지 설계 요소, 즉 입력, 조건, 과정, 결과의 특성을 기준으로 분류한다. 각 요소는 다시 2~4개의 하위 핵심 차원으로 구분되는데, 가령 과제의 입력자료는 매체와 구성 측면으로 나누어 분석할 수 있다. Ellis(2003)는 더 나아가 이와 같은 분류틀을 기반으로 과제 난이도를 예측하였는데, 입력자료 매체 면에서는 시각, 문어, 구어 자료 순으로, 상호작용 측면에서는 양방향 과제가, 인지적 과정 측면에서는 정보 교환하기, 추론하기, 의견 교환하기 순으로, 수행 결과 범위 측면에서는 폐쇄형이 더 쉬울 것으로 예측하였다.

표 2. Ellis(2003)의 과제 분류틀(p. 217)

설계 요소	핵심 차원
입력	1. 매체(a. 시각, b. 구어, c. 문어) 2. 구성(a. 치밀한 구조, b. 느슨한 구조)
조건	1. 정보 배열(a. 분산, b. 공유) 2. 상호작용 관계(a. 일방, b. 양방) 3. 상호작용 요구(a. 필수, b. 선택) 4. 방향성(a. 수렴, b. 확산)
과정	1. 인지(a. 정보교환, b. 의견교환, c. 설명/추론) 2. 담화 모드(a. 독백, b. 대화)
결과	1. 매체(a. 시각, b. 구어, c. 문어) 2. 담화 영역/장르(e.g., 묘사, 주장; 레시피, 정치연설) 3. 범위(a. 폐쇄, b. 개방)

그러나, Ellis(2003)가 지적하고 있듯이, 각 설계 요소가 미치는 영향력의 크기가 다르고 요소 간 상호작용 가능성을 고려할 때, 이러한 예측은 어디까지나 추정이며 실증적 검증이 필요하다. 더불어, Robinson(2001)의 제안처럼 과제 고유의 복잡도와 학습자들이 인식하는 과제 난이도가 다르다면, 과제 고유의 특성에 따라 과제를 분류하고 복잡도를 예측하는 것만으로는 충분하지 않으며, 이를 실제 학습자들이 어떻게 인식하는지 조사할 필요가 있다.

2.2 학습자들의 과제 인식에 관한 선행 연구

과제 유형에 관한 그동안의 연구들을 살펴보면, 과제 유형과 습득과의 관계를 조사하거나(예, 최윤희 2013, Lim and Lee 2015) 교과서의 과제 유형을 분석한 연구들(예, 김혜련 2007)은 상당히 이루어졌으나, 학습자들을 대상으로 과제 유형에 대한 인식을 조사한 연구는 상대적으로 적으며 이 경우에도 대부분 과제 선호도에 초점을 두고 있다.

박수영(2009)은 중학교 2학년 교과서의 듣기 활동을 분석하여 빈도수가 높은 13가지 유형을 추출한 후 126명의 학생들을 대상으로 선호도를 조사하였다. 학생들이 가장 좋아하는다

고 답한 활동은 들은 내용과 일치하는 그림 고르기였고, 이어서 화자 간의 분위기, 태도 파악하기, 선다형 질문에 답하기, 들은 내용과 쓰인 내용 일치시키기 순이었다. 김남숙(2011)은 이와 비슷한 연구를 중학교 2학년 교과서의 읽기 활동에 대해 시행하였다. 읽기 활동은 전, 중, 후 단계로 나누어 분석하였고, 이 가운데 22개의 활동을 예시와 함께 114명의 중학교 2학년 학생들에게 제시한 후 선호도, 난이도를 물었다. 이 두 연구는 학생들이 실제 사용하는 교과서의 활동을 분석하여 이에 대한 학생들의 선호도를 조사했다는 점에서 의미가 있으나, 조사 대상 활동을 과제라고 보기에는 무리가 있다. 연구자들은 활동과 과제라는 용어를 구분하지 않고, 교과서 분석에서 추출한 활동을 설문 조사에서는 과업 유형이라는 용어로 대체하여 사용하고 있다. 그러나 앞서 지적인 바와 같이 과제는 의미 초점, 해결해야 할 의사소통 문제의 내포, 실생활과의 관련성, 명확한 결과물 등과 같은 요소들을 가지고 있다는 점에서 일반적인 학습활동과 구분된다. 이런 점에서 과제는 학습활동의 일부이지만 모든 학습활동이 과제는 아니다. 중학교 2학년 학생 260명에게 국가교육과정의 듣기 성취기준에 기반한 과제 유형을 제시하여 선호도를 조사한 김은이(2014)의 연구나, 말하기 활동을 제시, 연습, 활용 단계로 나누어 제시한 후 중학생 224명에게 선호도를 조사한 김보미와 김성연(2015)의 연구 역시 과제라기보다는 학습활동을 대상으로 하고 있다.

이와는 달리 이현빈(2016)은 기존 연구자들의 과제 분류 기준을 참조하여 과제를 시각형-청각형, 외향형-내향형, 폐쇄형-개방형, 장의존형-장독립형으로 구분한 후 105명의 중학교 2학년 학생들의 선호도를 조사하였다. 학생들은 시각형, 내향형, 폐쇄형, 장독립형 과제를 선호하는 것으로 나타났다.

성귀복과 김은주(2011) 역시 Willis(1996)의 분류에 따라 여섯 가지 유형(목록 만들기, 순서 정하기/분류하기, 비교하기, 문제 해결하기, 개인 경험 공유하기, 창의적 과제)의 과제를 중고등학교 교사 60명과 학생 382명에게 제시하고 이에 대한 인식을 조사하였다. 특히 이들은 과제 선호도뿐만 아니라 과제 효과성을 함께 조사하였다. 분석 결과, 모든 유형의 과제에서 ‘보통’ 수준의 선호도를 가지고 있다고 답한 학생들의 비율이 가장 높았고 ‘선호하지 않는다’라는 응답이 그 뒤를 이었다. 유형별로 비교해 보면, 목록 만들기, 순서 정하기/분류하기, 비교하기, 문제 해결하기, 경험 공유하기, 창의적 과업 순으로 높은 선호도를 보였으나 그 차이는 유의미하지 않았다. 한편, 과제 효과성에 대해서는, 선호도와 마찬가지로 ‘보통’이라는 응답이 가장 높았지만 ‘효과적’이라는 응답이 두 번째를 차지해, 선호도보다는 더 긍정적인 인식을 나타냈다. 이러한 결과는 중고등학교 수준에서도 선호도와 효과성을 구분하여 과제를 평가하고 있음을 보여준다.

이와 유사한 결과는 심선영(2010)의 연구에서도 발견된다. 이 연구에서는 고등학교 1학년 학생 111명에게 10가지 유형의 과제(열거하기, 의견교환, 분류하기, 추론차, 대화와 역할극, 의사소통전략, 문제해결, 의사결정, 차례 맞추기, 정보차)를 제시하고 각각에 대한 흥미와 도움이 되는 정도를 10점 척도로 답하게 하였다. 남학생, 여학생 모두 문제해결 과제에 대한 흥미가 가장 높았고, 의사소통전략 과제를 가장 싫어하였다. 효과성 측면에서는 남

학생의 경우 분류하기 과제가, 여학생은 차례 맞추기 과제가 가장 도움이 된다고 답하였다. 주목할 점은 남학생, 여학생 모두 흥미가 적다고 답한 의사소통전략 과제가 영어 학습 유용성 측면에서는 높은 평가를 받았다는 점이다. 이는 학습자들이 자신들의 호불호와 상관없이 특정 과제 유형의 효과성을 평가하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 비교적 나이가 어리고 영어 수준이 제한적인 학습자들의 경우 흥미 위주로 과제를 평가하고 효과에 대한 평가는 어려운 것이라는 일반적인 예상과 차이를 보인다.

영어 능력이 제한적인 학습자들에게 우려되는 또 다른 문제는 이들이 쉬운 과제만을 선호할 가능성이다. 이를 검증하기 위해서는 과제 선호도와 난이도의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 그러나 중고등학생을 대상으로 두 가지 개념을 함께 조사한 연구는 드물고, 대학생들을 대상으로 한 김해동(2005)의 연구가 있어 참조할 만하다. 김해동은 대학생 38명에게 세 가지 주제의 개방형 과제와 폐쇄형 과제를 수행하게 한 후 과제에 대한 학생들의 흥미도, 유용도, 난이도를 설문지와 비디오 분석을 통해 조사하였다. 연구 결과 과제 유형은 학습자들의 흥미도에 유의미한 영향을 미쳤는데, 개방형 과제에 대한 흥미도가 폐쇄형 과제보다 높았다. 하지만 유용도나 난이도의 경우에는 과제 유형의 영향이 나타나지 않았다. 한편, 흥미도, 유용도, 난이도 간의 관련성을 조사한 결과, 흥미도와 난이도, 유용도와 난이도 간에는 유의미한 상관관계가 없었으나 유용도와 흥미도 간에는 상당히 높은 상관관계($r = .67$)가 나타났다. 이는 과제의 난이도와 상관없이 영어 학습에 도움이 된다고 느끼는 과제일수록 학생들의 흥미도 역시 높았음을 의미한다. 그러나 영어 수준이 제한적인 중학생의 경우에도 같은 양상을 보일 지에 대해서는 실증적인 연구가 필요하다.

이에 본 연구는 중학생을 대상으로 영어 말하기 과제 유형에 대한 선호도, 효과성, 난이도를 함께 조사하였다. 또한, 기존 연구들이 여러 층위의 과제들을 같은 차원으로 나열한 것과 달리, 본 연구에서는 네 가지 과제 설계 요소별로 과제를 유형화하였다. 이는 특정 과제 유형의 선호도, 효과성, 난이도를 아는 것보다는, 과제의 어떤 설계 요소가 학습자들의 인식에 영향을 미치는지를 파악하는 것이 효과적인 과제의 개발, 선정, 배열에 도움이 되기 때문이다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구의 참여자는 서울시 동작구 소재 중학교 2학년에 재학 중인 97명으로, 남학생이 24명, 여학생이 73명이었다. 설문 조사는 5개 학급을 대상으로 이루어졌고 참가 여부를 자유롭게 선택할 수 있었기 때문에 응답자들의 영어 수준은 상에서부터 하까지 다양했다. 1학년 2학기는 자유학기였기 때문에 지필고사를 시행하지 않았고, 응답자들이 기억하는 1학년

1학기 기말고사 영어성적은 80점 이상이 61명, 80점 미만이 36명이었다. 본 연구가 이루어진 시기와 가장 근접한 영어평가는 대략 한 달 후에 시행된 2학년 1학기 기말고사로, 학교 공시자료에 따르면 2학년 전체 학생의 영어 평균은 73.7점, 표준편차는 20.4점이었다. 다만 이는 2학년 재학생 187명 전체에 대한 자료이고 이 가운데 절반가량만이 본 연구에 참여했기 때문에 참가자들의 정확한 영어 수준과는 다소 차이가 있을 수 있다.

3.2 연구 도구

중학생들의 영어 말하기 과제 유형에 대한 선호도, 효과성, 난이도를 알아보기 위하여 표 3과 같이 4개 영역, 총 33개 문항으로 구성된 설문지를 개발하였다.

표 3. 설문지 문항 구성

구분	구성 내용	문항 수
기본 배경정보 (선택식)	성별(남, 여) 1학년 1학기 기말고사 영어성적	2
과제중심수업 인식 (5점 척도)	과제중심수업의 일반적인 효과성	1
과제 유형별 인식 (5점 척도)	1) 입력매체-시각형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	2) 입력매체-문어형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	3) 상호작용-일방형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	4) 상호작용-양방형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	5) 인지과정-정보교환형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	6) 인지과정-의견교환형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	7) 인지과정-설명/추론형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	8) 결과범위-폐쇄형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
	9) 결과범위-개방형 과제: 선호도, 효과성, 난이도	3
과제 유형 비교 (기입식)	9개의 과제 유형 중 선호도, 효과성, 난이도가 가장 높은 과제 유형 선택 및 이유 기술	3
총 문항 수		33

먼저 응답자의 배경정보를 확인하고 과제중심수업 시행의 전반적인 효과에 대해 물었다. 다음으로 말하기 과제 유형별로 선호도, 효과성, 난이도를 묻는 문항 27개를 제시하였다. 말하기 과제 유형은 Ellis(2003)의 분류틀(표 2 참조)을 토대로 하였다. 네 개의 설계 요소를 모두 포함하되, 전체 과제 유형 수가 응답자들이 구분하여 답하기 어려운 수준으로 많아지는 것을 방지하기 위하여, 설계 요소별 핵심 차원은 분류 기준이 명확한 것으로 하나씩만 선정하였다. 입력자료 요소에서는 매체(시각형, 문어형), 조건 요소에서는 상호작용 방식(일방향, 양방향), 과정 요소에서는 인지 과정(정보교환형, 의견교환형, 추론형), 결과 요소에서는 범위(폐쇄형, 개방형)에 따라 유형을 구분하였다. 그 결과 총 9개의 과제 유형이 도출되었다.

과제 유형에 대한 학생들의 이해를 돕기 위해 각각의 유형에 대한 예시를 중학교 영어 교과서에서 찾아 문제와 함께 제시하였다. 이때 친숙도의 영향을 배제하기 위하여 연구 대상 중학교에서 채택하지 않은 영어 교과서 2종을 참조하였다. 말하기 과제 유형별 문항은 그림 1과 같이 구성하였다. 먼저 교과서에서 추출한 말하기 과제 예시를 보여준 후, 이에 대한 선호도, 효과성, 난이도를 묻는 세 가지 문항을 제시하였다. 응답은 5점 리커트 척도에서 해당하는 번호를 선택하는 방식으로 이루어졌다. 과제 유형별 인식을 묻는 문항이 끝난 후에는, 9개 과제 유형 전체에서 선호도, 효과성, 난이도가 가장 높은 유형을 하나씩 고르고 그 이유를 쓰게 했다.

※ 아래의 문항 4번~30번은 각 영어 과제 유형에 대해 여러분이 어떻게 생각하는지를 묻는 질문입니다. 다음의 내용을 보고 해당되는 곳에 √표시를 해주세요.

←—————|—————|—————|—————|—————→
 ① ② ③ ④ ⑤
 매우 그렇지 않다 그렇지 않다 보통이다 그렇다 매우 그렇다

(가) 실제 지도를 보고 가고 싶은 곳을 고른 뒤 가장 빨리 갈 수 있는 방법을 설명하세요.



4. 여러분은 영어 수업 시 활동(가)와 같이, 주어진 그림을 보고 설명하는 유형의 활동을 선호하나요?
① ② ③ ④ ⑤

5. 위와 같은 활동이 여러분의 영어 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 생각하나요?
① ② ③ ④ ⑤

6. 위와 같은 활동에 대해 여러분은 어려움을 느끼나요?
① ② ③ ④ ⑤

그림 1. 과제 유형별 선호도, 효과성, 난이도 문항 예시(입력자료-시각형 과제 유형)

3.3 자료 수집 및 분석 방법

설문 조사는 연구자가 직접 학급을 방문하여 설문지를 배부하고 회수하는 방식으로 이루어졌다. 먼저 조사의 목적을 설명하고 해당 조사가 익명으로 시행되며 연구 목적 외에는 사용되지 않음을 안내한 후 참여를 요청하였다. 원하지 않는 학생들의 경우 설문에 참여하지 않았고, 응답자들의 경우 설문을 마치는 데에 대략 15분가량이 소요되었다.

수집된 자료 중 양적 자료에 대해서는 SPSS 25.0을 이용하여 평균과 표준편차를 구하고 추론통계를 시행하였다. 설계 요소별로 과제 유형 간 선호도, 효과성, 난이도 차이 검증은

위해서 대응표본 t-검정(paired t-test)과 반복측정 일원분산분석(repeated measure ANOVA)을 시행하였다. 선호도, 효과성, 난이도 간의 관계를 조사하기 위해서는 각 과제 유형별로 피어슨 상관관계 분석을 시행했다. 유의수준은 모두 $p < .05$ 로 정하였다. 설문지 마지막의 기입식 세 문항의 경우, 응답율이 매우 저조하여 분석에서 제외하였다.

4. 결과

4.1 과제 설계 요소에 따른 말하기 과제 선호도, 효과성, 난이도 인식

4.1.1 설계 요소별 말하기 과제 선호도 비교

표 4는 각 과제 유형에 대한 선호도 응답 분포를 나타낸 것으로, 응답 비율이 20% 이상인 경우 굵은 글씨로 표시하였다.

표 4. 말하기 과제 유형별 선호도: 빈도(%)

설계 요소	과제 유형	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
입력 매체	시각	10(10)	18(19)	48(50)	19(20)	2(2)
	문어	10(10)	26(27)	44(45)	12(12)	5(5)
상호작용	일방	9(9)	22(23)	34(35)	26(27)	6(6)
	양방	6(6)	23(24)	41(42)	22(23)	5(5)
인지 과정	정보교환	3(3)	30(31)	43(44)	16(16)	5(5)
	의견교환	8(8)	17(18)	38(39)	26(27)	8(8)
	추론	7(7)	24(25)	42(43)	18(19)	6(6)
결과 범위	폐쇄	5(5)	11(11)	36(37)	36(37)	9(9)
	개방*	6(6)	25(26)	36(37)	24(25)	5(5)

Note. * '결과 범위-개방형 과제'에 대해 1명 미응답; 굵은 글씨는 응답률 20% 이상을 나타냄.

먼저 입력 매체 측면에서 보면 두 과제 유형 모두 '보통이다'는 응답이 가장 많았으나, 시각형 과제의 경우 '그렇다'는 응답이 두 번째로 높은 반면 문어형 과제의 경우 '그렇지 않다'는 응답이 두 번째로 많아, 시각형 과제에 대한 선호도가 더 높음을 알 수 있다. 다음으로 상호작용 측면에서는 두 과제 유형 모두 '보통이다'는 응답이 가장 높았고 '그렇지 않다'와 '그렇다'가 비슷한 수준으로 뒤를 이어, 두 과제 간 두드러진 차이는 나타나지 않았다. 인지 과정에 따른 과제 유형에서도 세 과제 모두 '보통이다'는 응답이 가장 높았다. 그러나 정보교환 과제와 추론 과제에서는 '그렇지 않다'는 대답이, 의견교환 과제에서는 '그렇다'는 답변이 두 번째로 많아, 후자에 대한 선호도가 좀 더 높은 것을 알 수 있다. 마지막으로 결과 범위가 폐쇄형인 경우 '보통이다'와 '그렇다'는 응답이 같은 빈도로 가장 높았으나 개방

형 과제의 경우에는 ‘보통이다’에 이어서 ‘그렇다’와 ‘그렇지 않다’는 응답이 비슷하게 나타나 폐쇄형 과제의 선호도가 더 높은 것으로 나타났다.

이와 같은 설계 요소별 과제 유형 간 선호도 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 참가자들의 응답을 점수화하여 대응표본 t-검정과 반복측정 일원분산분석을 시행한 결과, 표 5와 같았다. 과제 유형 선호도에 영향을 미친 설계 요소는 수행 결과의 범위($p = .006$)로, 폐쇄형 과제에 대한 선호도가 개방형 과제에 대한 선호도보다 유의미하게 높았다. 하지만 입력 매체, 상호작용 관계, 인지 과정 요소들은 학생들의 과제 선호도에 유의미한 차이를 가져오지 않는 것으로 나타났다.

표 5. 설계 요소에 따른 과제 선호도 비교

설계 요소	과제 유형	평균	표준편차	t/F	p
입력 매체	시각	2.85	.928	.751	.455
	문어	2.75	.979		
상호작용	일방	2.98	1.060	.083	.934
	양방	2.97	.962		
인지 과정	정보교환	2.90	.895	2.134	.121
	의견교환	3.09	1.052		
	추론	2.92	.986		
결과 범위	폐쇄	3.34	.982	2.792	.006
	개방	2.97	.989		

4.1.2 설계 요소별 말하기 과제 효과성 인식 비교

각 말하기 과제 유형이 말하기 능력 향상에 도움이 되는지를 묻는 질문에 학생들은 표 6과 같이 답하였다. 모든 과제 유형에서 ‘보통이다’와 ‘그렇다’는 응답이 20% 이상의 높은 비율을 보여, 말하기 과제의 효과성에 대한 응답자들의 인식이 대체로 긍정적임을 알 수 있다. 그러나 두 응답의 비율은 과제 유형에 따라 차이를 보였다. 가령, 입력 매체 측면에서 문어형 과제의 경우 ‘보통이다’의 응답이 더 높은 반면, 시각형 과제는 ‘그렇다’는 응답이 더 높았다. 상호작용 요소와 관련해서는 양방향 과제의 경우 두 응답 간 차이가 크지 않았으나 일방향 과제의 경우 ‘그렇다’는 응답이 크게 높아, 일방향 과제의 효과성을 더 높이 평가하고 있음을 보여주었다. 한편, 인지 과정 측면에서는 추론 과제의 경우 ‘그렇다’ 응답이 다소 낮게 나타나 정보교환 과제나 의견교환 과제보다 효과성에 대한 인식이 상대적으로 낮음을 알 수 있다. 결과 범위와 관련하여 폐쇄형 과제에서는 ‘보통이다’는 응답이 52%로 압도적으로 높았지만, 개방형 과제의 경우 ‘보통이다’와 ‘그렇다’의 응답이 큰 차이를 보이지 않고 ‘매우 그렇다’의 비율도 더 높아, 후자에 대한 효과성 인식이 좀 더 긍정적임을 보여준다.

표 6. 말하기 과제 유형별 효과성: 빈도(%)

설계 요소	과제 유형	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
입력 매체	시각	5(5)	18(19)	28(29)	37(38)	9(9)
	문어	3(3)	13(13)	40(41)	32(33)	9(9)
상호작용	일방	1(1)	11(11)	30(31)	44(45)	11(11)
	양방	2(2)	14(14)	35(36)	38(39)	8(8)
인지 과정	정보교환	2(2)	17(18)	37(38)	35(36)	6(6)
	의견교환	3(3)	12(12)	36(37)	36(37)	10(10)
	추론	3(3)	11(11)	46(47)	31(32)	6(6)
결과 범위	폐쇄	3(3)	6(6)	50(52)	33(34)	5(5)
	개방*	3(3)	8(8)	38(39)	34(35)	13(13)

Note. * '결과 범위-개방형 과제'에 대해 1명 미응답; 굵은 글씨는 응답률 20% 이상을 나타냄.

대응표본 t-검정과 반복측정 일원분산분석 결과, 표 7에 제시된 바와 같이 학생들의 과제 효과성 인식에 유의미한 차이를 가져온 설계 요소는 상호작용뿐이었다($p = .037$). 학생들은 양방형 과제보다는 일방형 과제가 말하기 능력 향상에 더 도움이 된다고 인식하고 있었다. 또한, 비록 유의미한 수준에는 미치지 못했지만, 결과 범위와 관련하여 학생들은 폐쇄형 과제보다 개방형 과제가 더 효과적이라고 인식하는 경향을 보였다($p = .063$).

표 7. 설계 요소에 따른 과제 효과성 인식 비교

설계 요소	과제 유형	평균	표준편차	t/F	p
입력 매체	시각	3.28	1.038	.451	.653
	문어	3.32	.930		
상호작용	일방	3.55	.878	2.114	.037
	양방	3.37	.905		
인지 과정	정보교환	3.27	.896	1.404	.248
	의견교환	3.39	.942		
	추론	3.27	.860		
결과 범위	폐쇄	3.31	.799	1.885	.063
	개방	3.48	.940		

4.1.3 설계 요소별 말하기 과제 난이도 인식 비교

표 8은 각 말하기 과제에 대해 학생들이 느끼는 어려움을 나타낸 것이다. 모든 말하기 과제에서 '보통이다'는 응답이 가장 높았고, 대체로 '그렇지 않다'는 응답이 그 뒤를 이어, 학생들이 느끼는 과제 난도는 높지 않은 것으로 나타났다. 하지만 일방형 과제, 추론 과제, 개방형 과제에 대해서는 '그렇다'의 비율이 '그렇지 않다'의 비율과 같거나 높아, 다른 과제에 비해서는 어렵다고 인식하고 있음을 보여준다.

표 8. 말하기 과제 유형별 난이도: 빈도(%)

설계 요소	과제 유형	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
입력 매체	시각	15(15)	21(22)	40(41)	14(14)	7(7)
	문어	16(16)	23(24)	37(38)	15(15)	6(6)
상호작용	일방	14(14)	20(21)	33(34)	25(26)	5(5)
	양방	14(14)	24(25)	42(43)	12(12)	5(5)
인지 과정	정보교환	13(13)	22(23)	40(41)	16(16)	6(6)
	의견교환	16(16)	19(20)	41(42)	16(16)	5(5)
	추론	13(13)	19(20)	41(42)	19(20)	5(5)
결과 범위	폐쇄	20(21)	26(27)	38(39)	8(8)	5(5)
	개방*	11(11)	21(22)	38(39)	21(22)	5(5)

Note. * '결과 범위-개방 과제'에 대해 1명 미응답; 굵은 글씨는 응답률 20% 이상을 나타냄.

각 설계 요소가 말하기 과제에 대한 난이도 인식에 영향을 미쳤는지를 통계적으로 분석한 결과, 표 9와 같았다.

표 9. 설계 요소에 따른 과제 난이도 인식 비교

설계 요소	과제 유형	평균	표준편차	t/F	p
입력 매체	시각	2.76	1.107	.522	.603
	문어	2.71	1.108		
상호작용	일방	2.87	1.115	1.915	.059
	양방	2.69	1.034		
인지 과정	정보교환	2.79	1.070	.716	.490
	의견교환	2.74	1.083		
	추론	2.84	1.058		
결과 범위	폐쇄	2.49	1.066	4.439	.000
	개방	2.88	1.049		

과제 유형 간 유의미한 차이는 결과 범위 요소에서 발견되었는데($p = .000$) 폐쇄형 과제 보다는 개방형 과제를 더 어렵게 느끼고 있었다. 또한, 비록 유의수준에는 미치지 못했지만 상호작용 측면에서 일방형 과제를 양방형 과제보다 더 어려워하는 경향을 보였다($p = .059$). 이러한 결과는 상호작용 면에서는 양방형 과제가, 결과 범위 측면에서는 폐쇄형 과제가 더 쉽다는 Ellis(2003)의 난이도 예측과 일치한다. 하지만 시각 자료가 문어 자료보다 쉽고, 인지 과정 면에서 정보교환, 추론, 의견교환 순으로 난도가 높아진다는 Ellis의 예측과는 차이를 보인다.

4.2 말하기 과제 유형별 선호도, 효과성, 난이도 간의 관계

말하기 과제에 대한 학생들의 선호도와 효과성, 난이도 인식이 서로 관련되어 있는지 살펴보기 위하여 표 10과 같이 과제 선호도, 효과성, 난이도의 평균 점수를 비교하였다.

표 10. 말하기 과제 선호도, 효과성, 난이도 평균 점수

설계 요소	과제 유형	선호도	효과성	난이도
입력 매체	시각	2.85	3.28	2.76
	문어	2.75	3.32	2.71
상호작용	일방	2.98	3.55*	2.87
	양방	2.97	3.37*	2.69
인지 과정	정보교환	2.90	3.27	2.79
	의견교환	3.09	3.39	2.74
	추론	2.92	3.27	2.84
결과 범위	폐쇄	3.34*	3.31	2.49*
	개방	2.97*	3.48	2.88*

Note. * 두 평균 간 차이가 통계적으로 유의미함을 나타냄.

세 가지 개념에 대한 학생들의 평균 점수는 차이를 보였다. 선호도는 두 개의 과제를 제외하고는 모두 보통 수준(3점)보다 약간 낮은 점수를 보인 반면, 효과성에 대해서는 모든 과제에서 보통 수준보다 높은 점수를 보였다. 이는 학생들이 대체로 말하기 과제를 선호하지 않지만 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 인식하고 있음을 의미한다. 이러한 결과는 중고등학생을 대상으로 과제 선호도와 효과성을 조사한 성귀복과 김은주(2011)의 연구 결과와 일치한다. 해당 연구에서도 학생들은 선호도보다 효과성에서 더 긍정적인 응답을 보였다. 난이도와 관련해서는 모든 과제에서 보통 수준 미만의 점수를 보여, 말하기 과제에 대해 특별히 어려움을 느끼지는 않는 것으로 나타났다.

각 개념별로 전체 과제 유형을 비교해 보면, 학생들이 가장 선호하는 과제는 폐쇄형 과제로, 두 번째를 차지한 의견교환 과제와 상당한 차이를 보였다. 반면, 문어형 과제에 대한 선호도는 가장 낮은 것으로 나타났다. 효과성 측면에서는 일방형 과제, 개방형 과제 순으로 높게 나타났다. 그런데 흥미로운 점은 이 두 가지 과제의 난도가 가장 높았다는 점이다. 즉, 학생들은 일방형 과제와 개방형 과제를 가장 어렵게 느끼면서도 말하기 능력 향상에 가장 도움이 된다고 인식하고 있었다.

세 가지 개념 간의 관계를 좀 더 자세히 알아보기 위하여 피어슨 상관관계 분석을 시행한 결과, 표 11과 같았다. 선호도와 효과성은 모든 과제에서 유의미한 긍정적 상관관계를 보였고 중간 수준의 상관계수값(.359 ~ .634)을 가지고 있었다. 즉, 학생들은 영어 말하기 능력 향상에 효과적이라고 생각하는 과제일수록 더 높은 선호도를 보였다. 한편, 6개의 과제에서는 선호도와 난이도 간에 유의미한 부정적 상관관계가 나타났는데 이는 쉬운 과제일수록 선

호도가 더 높아짐을 의미한다. 다만 이들의 상관계수값은 $-.226 \sim -.386$ 으로 낮은 수준을 보였다. 마지막으로 효과성과 난이도 간의 유의미한 상관관계는 단 두 개의 과제에서만 발견되었고, 상관계수값 역시 $-.304, -.210$ 으로 낮았다.

표 11. 말하기 과제 선호도, 효과성, 난이도 상관관계

설계 요소	과제 유형	선호도-효과성		선호도-난이도		효과성-난이도	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
입력 매체	시각	.532**	.000	-.320**	.001	-.141	.167
	문어	.454**	.000	-.249*	.014	-.304**	.003
상호작용	일방	.359**	.000	-.293**	.004	-.095	.356
	양방	.623**	.000	-.386**	.000	-.210*	.039
인지 과정	정보교환	.606**	.000	-.196	.054	-.181	.076
	의견교환	.605**	.000	-.226*	.026	-.186	.068
	추론	.542**	.000	-.113	.270	-.146	.155
결과 범위	폐쇄	.634**	.000	-.146	.154	.029	.782
	개방	.514**	.000	-.278**	.006	-.141	.169

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$

이러한 결과를 종합하면 학생들의 과제 선호도는 학생들이 인식하는 효과성과 가장 관련이 깊고 다음으로 난이도와 관련이 있어 보인다. 그러나 학생들이 인식하는 과제의 효과성은 과제의 난이도와는 관련이 매우 낮거나 거의 없는 것으로 보인다. 이는 학생들이 세 가지 개념을 나름대로 구분하여 과제를 인식하고 있음을 시사한다.

5. 논의 및 결론

본 연구는 영어 말하기 과제를 네 가지 과제 설계 요소, 즉 입력 매체, 상호작용 관계, 인지 과정, 결과 범위의 측면에서 9개로 유형화한 후, 중학교 2학년 학생들을 대상으로 선호도, 효과성, 난이도 인식을 조사하였다. 학생들의 과제 인식에 유의미한 영향을 미친 과제 설계 요소는 상호작용 관계와 수행 결과의 범위였다. 먼저, 상호작용 관계는 과제 효과성 인식에 유의미한 차이를 가져왔는데, 학생들은 양방향 과제보다는 일방향 과제가 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 인식하고 있었다. 또한, 유의미한 수준에는 미치지 못했으나 난이도 면에서 일방향 과제를 좀 더 어렵게 인식하는 경향을 보였다. 수행 결과의 범위는 선호도와 난이도에 유의미한 영향을 미쳤다. 학생들은 폐쇄형 과제를 더 선호했고, 더 쉽게 느끼고 있었다. 하지만 효과성 측면에서 개방형 과제를 좀 더 높게 평가하는 경향을 보였다.

대학생을 대상으로 개방형 과제와 폐쇄형 과제에 대한 흥미도, 유용도, 난이도를 조사한 김해동(2005)의 연구에서도 두 과제 유형은 선호도에서 유의미한 차이를 보였다. 하지만

본 연구 결과와는 반대로 개방형 과제를 더 선호하였고 난이도와 유용도는 비슷한 수준으로 인식하였다. 이러한 차이는 연구 대상의 인지 발달 수준과 영어 능숙도와 관련이 있어 보인다. 김해동의 연구에서 대학생들은 개방형 과제를 선호하는 이유로, 좀 더 깊이 고민하게 되고 자신의 생각을 자유롭게 말할 수 있으며 다른 학습자들의 생각을 알게 되기 때문에 흥미롭다고 답했는데, 바로 이러한 특징들이 중학생들에게는 오히려 부담이 될 수 있다. 자신의 생각을 구성하여 즉석에서 표현하는 능력은 물론 영어 능력까지 제한적인 상황에서 개방형 과제는 더 어렵게 느껴지고 선호도 역시 떨어지는 것으로 보인다. 한편, 김해동의 연구는 수행 결과에 따른 두 가지 과제 유형만을 조사하였기 때문에, 다른 설계 요소들이 학습자의 인식에 미치는 영향이 학습자의 나이와 영어 능숙도에 따라 달라지는지는 확인할 수 없다. 따라서 성인 학습자를 대상으로 다양한 설계 요소가 과제 인식에 미치는 영향을 살펴는 후속연구가 필요하다.

본 연구의 결과는 과제를 설계하거나 선정하는 데에 있어서 유익한 길잡이를 제공해준다. 과제중심 교수법의 전제는 과제를 적절히 설계하고 조절함으로써 학습자의 언어 수행 양상을 변화시키고 개발할 수 있다는 것이다(Robinson 2001, Skehan 1998). 여기에는 과제의 어떤 요소를 어떻게 조절하여 기대하는 결과를 도출할 것인가의 문제가 뒤따른다. 또한, 이 과정에서 과제 요소들이 학습자의 과제 인식에 어떤 영향을 미치는지 파악하여 그 효과를 극대화하는 방식으로 과제를 설계해야 한다. 본 연구 결과에 따르면 입력자료의 매체를 조절하거나 과제 수행 과정에서의 인지 작용을 바꾸는 것보다는 상호작용 방식이나 수행 결과의 범위를 조절하는 것이 학생들의 과제 인식에 더 큰 영향을 미치는 만큼, 과제 설계 시에 이 두 가지 요소를 적극적으로 활용할 필요가 있다. 이때 학생들의 나이와 영어 능숙도를 고려해야 한다. 본 연구와 같이 상대적으로 나이가 어리고 영어 능숙도가 제한적인 학습자들이라면, 수행 결과의 범위를 폐쇄형으로 설계하는 편이 학생들의 과제 선호도를 높이거나 체감 난도를 낮추는 데에 효과적일 수 있다. 만일 과제 효용성에 대한 학생들의 인식을 높여 학습 동기를 북돋우고자 한다면 과제의 상호작용 방식을 일방형으로 설계하는 것이 유리할 것이다.

한편 두 번째 연구문제와 관련하여 학생들의 과제 선호도, 효과성, 난이도 간의 관계를 조사한 결과, 학생들이 느끼는 선호도와 난이도는 보통 수준보다 낮았지만 효과성에 대해서는 긍정적으로 인식하고 있었다. 이는 중학생들이 말하기 과제를 선호하지는 않지만 이를 수행하는 것이 말하기 능력 향상에 도움이 된다는 점을 인식하고 있으며, 우려와 달리 말하기 과제를 크게 어려워하지 않음을 보여준다. 흥미로운 점은 세 개념 간 상관관계 분석 결과 모든 과제 유형에서 학생들의 선호도가 효과성과 가장 높은 관련성을 보였다는 것이다. 이는 대학생을 대상으로 한 김해동(2005)의 연구 결과와 비슷한 것으로, 본 연구의 참가자들은 자신들의 말하기 능력 향상에 도움이 된다고 생각하는 과제에 대해 높은 선호도를 보인 것이다. 하지만 김해동의 연구와 달리, 6개 과제에서는 선호도가 난이도와도 부정적 상관관계를 나타냈는데, 이는 영어 능숙도가 제한적인 중학생들의 경우 아무래도 어려운 과제

보다는 쉬운 과제를 선호하기 때문으로 보인다. 그러나 두 개념 간 상관관계는 선호도와 효과성 간 상관관계만큼 높지 않았다. 효과성과 난이도는 대부분의 과제에서 유의미한 상관관계를 보이지 않아, 과제가 어렵다고 해서 효과성을 낮게 평가하지는 않음을 보여준다.

이러한 결과는 매우 고무적이다. 아직 나이가 어린 중학생들임에도 불구하고 과제에 대한 선호도, 효용성, 난이도를 구분하여 인식하고 있으며, 일반적인 예상과 달리 쉬운 과제만을 선호한다거나 좋아하지 않는 과제에 대해서는 효과가 없다고 생각하는 것은 아님을 보여준다. 오히려 일방형 과제나 개방형 과제에 대한 인식에서 볼 수 있듯이, 학생들은 비록 상대적으로 어렵게 느끼더라도 해당 과제를 수행하는 것이 자신들의 말하기 능력 향상에 도움이 되리라는 것을 잘 알고 있었다. 또한, 쉬운 과제보다는 영어 말하기 능력 향상에 도움이 되는 과제를 선호한다는 결과는, 향후 과제를 설계하거나 선택할 때 학생들이 인식하는 효과성이 중요한 판단 기준이 될 수 있음을 시사한다. 이때 난이도와 선호도는 부가적인 기준으로 고려할 만하다. 가령, 학생들이 가장 효과적이라고 판단한 일방형 과제나 개방형 과제의 경우 학생들이 느끼는 난도가 다른 과제보다 높은 만큼, 과제 개발자나 교수자는 이를 낮추어 줄 방안을 적극적으로 모색할 필요가 있다. 구체적으로는 과제에 대해 더 상세히 안내하거나, 언어적인 도움을 더 풍부하게 제공하거나, 과제 수행 시간을 충분히 부여하는 방식 등이 있을 수 있다.

본 연구는 중학생들의 과제 선호도, 효용성, 난이도 인식에 영향을 미치는 과제 설계 요소를 확인하고 세 가지 인식 간의 관계를 조사함으로써 향후 과제를 설계하거나 선정하고 배열하는 데에 유용한 정보를 제공했다는 점에서 의미가 있다. 하지만, 본 연구는 리커트 척도 방식의 설문 조사에 기반하고 있어 학습자들의 과제에 대한 인식을 깊이 있게 보여주지 못한 한계가 있다. 향후에는 면담 조사를 병행하여 학습자들의 선호도, 효과성, 난이도 평가의 근거나 이유 등을 좀 더 세밀하게 조사할 필요가 있다. 또한, 학습자들의 인식이 실제 과제의 효과성이나 난이도와 다를 수 있으므로, 학습자들에게 실제 다양한 과제 유형을 시행하게 하여 각 유형의 난이도와 효과성을 측정된 후 이를 학습자들의 인식과 비교할 필요가 있다.

References

- 김남숙(Kim, N. S.). 2011. 중학교 2학년 영어 교과서 읽기활동 분석과 과업 유형 선호도 조사(*An Analysis of and Students' Preferences on Reading Tasks in Middle School Second Grade English Textbooks*). 석사학위 논문, 부경대학교, 부산 (Master's thesis, Pukyong National University, Pusan).
- 김보미·김성연(Kim, B. and S.-Y. Kim). 2015. 영어 학습자의 말하기 불안, 의사소통 전략, 의사소통 과업 선호도(English language learners' speaking anxiety,

- communication strategy, and communicative task preference). 《현대영어교육》(*Modern English Education*) 16-1, 175-194.
- 김은이(Kim, E. Y.). 2014. 한국 중학교 학생들의 영어 듣기 전략 및 듣기 성취도와 과제 선호도(*Korean Middle School Students' Strategy and Achievement in English Listening and Preferences for Listening Task*). 석사학위 논문, 한양대학교, 서울(Master's thesis, Hanyang University, Seoul).
- 김해동(Kim, H.). 2005. 영어 교재의 과제 유형에 대한 학습자의 반응 연구(*An analysis of the learners' responses to different types of tasks in ELT materials*). 《외국어교육》(*Foreign Languages Education*) 12-3, 191-218.
- 김혜련(Kim, H.-R.). 2007. 초등영어 교재의 과제 분석 및 평가(*An analysis and evaluation of tasks in the elementary school English textbooks*). 《경인교육대학교 교육논총》(*The Journal of Education*) 27-1, 153-170.
- 박수영(Park, S.). 2009. 중학교 2학년 영어 교과서의 듣기 활동 분석과 능력별 과제 유형의 선호도 및 듣기 수업에 관한 인식 분석(*An Analysis of Listening Tasks in Middle School English Textbooks and Students' Preferences based on their English Proficiency and Perception on Teaching Listening Skills*). 석사학위 논문, 부경대학교, 부산(Master's thesis, Pukyong National University, Pusan).
- 성귀복·김은주(Seong, G. and E. Kim). 2011. 중·고등학교 영어 교사와 학생들의 과제중심교수(TBI)에 대한 인식 연구(*Teachers' and students' perception of task-based instruction in middle school and high school English class*). 《중등영어교육》(*Secondary English Education*) 4-1, 3-32.
- 심선영(Shim, S. Y.). 2010. 영어 교과서 말하기 과업에 따른 고등학생들의 선호도 연구(*An Analysis of Speaking Task Preference of Korean High School Students*). 석사학위 논문, 중앙대학교, 서울(Master's thesis, Chung-Ang University, Seoul).
- 이현빈(Lee, H.-B.). 2016. 중학생의 영어 학습 스타일과 과제 선호도의 관계(*The Relationship between English Learning Style and Task Preference of Middle School Students*). 석사학위 논문, 숙명여자대학교, 서울(Master's thesis, Sookmyung Women's University, Seoul).
- 장하나(Chang, H.). 2011. 한국 초등학생들의 학습 스타일과 과제 선호도(*Korean EFL Elementary Learners' Learning Style and Task Preference*). 석사학위 논문, 건국대학교, 서울(Master's thesis, Konkuk University, Seoul).
- 최윤희(Choe, Y.). 2013. 국가영어능력평가시험 2급 쓰기 과제 유형이 한국 영어 학습자의 쓰기 수행에 미치는 영향(The effects of writing task types in the National English Ability Test Level 2 on Korean EFL learners' English writing performance). 《영어학》(*Korean Journal of English Language and Linguistics*)

- 13-1, 161-186.
- Brown, J. D., T. Hudson, J. Norris and W. J. Bonk. 2002. *An Investigation of Second Language Task-based Performance Assessments*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19-3, 221-246.
- Lim, C. and J.-H. Lee. 2015. The effects of task modality and type on Korean EFL learners' interactions. *The Journal of Asia TEFL* 12-2, 87-123.
- Long, M. H. 2016. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 5-33.
- Long, M. H. and G. Crookes. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 27-56.
- Pica, T., R. Kanagy and J. Falodun. 1993. Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In S. Gass and G. Crookes, eds., *Task-based Learning in a Second Language*, 9-34. Clevedon: Multilingual Matters.
- Prabhu, N. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson, ed., *Cognition and Second Language Instruction*, 287-318. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17, 38-62.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

예시 언어(Examples in): 영어(English)

적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)

적용가능 수준(Applicable Level): 중학생(Secondary)

하영은(Ha, Young-Eun), 대학원생(Graduate Student)
교육대학원 영어교육전공(English Education Major, Graduate School of Education)
중앙대학교(Chung-Ang University)
서울시 동작구 흑석로 84(84, Heukseok-ro, Dongjak-gu, Seoul 06974)
E-mail: euny1126@naver.com

이진화(Lee, Jin-Hwa), 교수(Professor)
영어교육과(Dept. of English Education)
중앙대학교(Chung-Ang University)
서울시 동작구 흑석로 84(84, Heukseok-ro, Dongjak-gu, Seoul 06974)
Tel: 02) 820-5400
E-mail: jinhlee@cau.ac.kr

논문 접수(Received): 2020년 10월 10일(October 10, 2020)
논문 수정(Revised): 2020년 10월 22일 (October 22, 2020)
게재 확정(Accepted): 2020년 10월 26일 (October 26, 2020)