

제2 언어학습자의 주목 및 영어 글쓰기에 대한 모델글과 재구성글의 역할에 관한 연구

A Study on the Role of Models and Reformulations in L2 Learners' Noticing and Their English Writing

황희정

중원대학교 교양대학

Hee Jeong Hwang(hjhwang@jwu.ac.kr)

요약

본 연구의 목적은 피드백으로서의 모델글과 재구성글이 제2 언어학습자의 주목과 영어 글쓰기에 미치는 영향을 파악하는 것이다. 연구참여자는 92명의 대학생으로 모델글을 비교하는 집단, 재구성글을 비교하는 집단과 통제 집단으로 나누어 3단계로 구성된 글쓰기 활동을 하였다. 1단계에서는 모든 집단이 1차 작문하면서 어려움에 관해 기록하였고, 2단계에서는 모델글 집단은 피드백으로서 제공된 모델글과 자신의 글을 비교하였고, 재구성글 집단은 재구성글과 자신의 글과 비교하였다. 이들 실험집단은 피드백으로서 제공된 글을 비교하면서 자신들이 주목한 요소를 필기하였다. 그리고 통제집단은 이 단계에서는 자신의 글을 읽기만 하였다. 3단계에서는 모든 집단이 1차 작문을 수정하였다. 본 연구 결과는 1차 작문 시 어려움 중 어휘표현을 가장 많이 보고하였으며, 모델글과 재구성글을 비교하는 과정에서 1차 작문 시 보고한 어려움보다 더 많은 요소를 주목하였고, 이를 수정 작문에 반영하였다. 그리고 피드백으로 제공된 모델글과 재구성글은 학습자의 글쓰기 향상에 도움이 되었던 것으로 나타났다. 이러한 결과는 모델글과 재구성글이 더 좋은 글을 쓰는데 기여하도록 영어 작문 수업에 활용할 필요가 있음을 시사한다.

■ 중심어 : | 피드백 | 모델글 | 재구성글 | 출력가설 | 주목 |

Abstract

This study aimed to explore the role of models and reformulations as feedback to English writing in L2 learners' noticing and their writing. 92 participants were placed into three groups: a models group (MG), a reformulations group (RG), a control group (CG), involved in a three-stage writing task. In stage 1, they were asked to perform a 1st draft of writing, while taking notes on the problems they experienced. In stage 2, the MG was asked to compare their writing with a model text and the RG with a reformulated version of it. They were instructed to write down whatever they noticed in their comparison. The CG was asked to just read their writing. In stage 3, all the participants attempted subsequent revisions. The results indicated that all the participants noticed problematic linguistic features the most in a lexical category, and models and reformulations led to higher rate of noticing the problematic linguistic features reported in stage 1 and contributed to subsequent revisions. It was also revealed that the MG and RG significantly improved with their writings of MG and RG on the post-writing test. The findings imply that models and reformulations result in better performance in L2 writing and should be promoted in an English writing class.

■ keyword : | Feedback | Models | Reformulations | Output Hypothesis | Noticing |

* 이 논문은 중원대학교 교내학술연구비 지원에 의한 것임 (과제관리번호: 2020-032)

접수일자 : 2022년 09월 22일

심사완료일 : 2022년 10월 11일

수정일자 : 2022년 10월 11일

교신저자 : 황희정, e-mail : hjhwang@jwu.ac.kr

I. 서론

제2 언어학습자의 오류에 대한 피드백이 관련 분야에서 오랫동안 논쟁이 되었음에도 그 영향을 관찰하는 연구가 계속 진행되고 있다. 그 이유로는 첫째, CLT(communicative language teaching) 중심의 언어 교육에서 피드백이 의사소통의 흐름을 저해한다는 Krashen(1982)의 affective filter 이론[1]에 반박하는 주장들이 제기되었기 때문이다[2][3]. 그리고, 두 번째 이유로는 피드백의 형태와 방법에 따라 그 효과가 다르게 나타난다는 연구가 보고되면서 이에 관한 관심과 주의가 집중되었기 때문이다[4][5].

오류수정으로서의 피드백은 정확한 언어습득을 목적으로 하는 교실 수업에서 매우 중요한 역할을 할 수 있다. 또한 학생의 오류를 근거로 언어 형태에 대한 인지(또는 주목)와 학습이 이루어지는 것이 언어 교육의 자기 주도적 학습의 출발점이 될 수 있다.

언어의 4가지 기능 중 ‘글쓰기(writing)’에 있어서도 오류수정으로서의 피드백 역할이 강조됨과 동시에 그 효과성에 관한 연구도 활발히 이루어지고 있다. 글쓰기에 대한 피드백을 제공하는 데 사전에 고려해야 할 사항은 교수자가 학습자의 글쓰기에서 오류수정을 어느 범위까지 그리고 어떠한 방식으로 수정해야 할 것인지에 관한 문제이다. 교수자가 학습자의 글에서 모든 오류를 일일이 수정해주면 교수자에 대한 학습자의 의존도가 높아 그 효과성이 낮을 수 있는 반면에, 일부 오류만을 수정해주면 수정하지 않은 부분에 대해서는 그 표현이 옳다고 판단하여 같은 오류가 계속 반복되는 화석화가 이루어질 수 있다. Qi와 Lapkin(2001)에 따르면, 교수자의 피드백이 명확하지 않거나, 학습자의 개별적 차이로 인해 제대로 인지하지 못하는 경우가 있어 그 효과성에 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다. 따라서, 피드백을 제공하기 전에 학습자의 수준과 영어 능력을 세밀하게 검토하여 이들에게 적절한 범위와 방법을 선택할 필요가 있다[6].

글쓰기에 대한 피드백과 관련하여 여러 학자에 의해 연구가 이루어지는 유형을 살펴보면, 크게 세 가지인 교정적 피드백 (corrective feedback), 모델글 (models) 그리고 재구성글(reformulations)로 나누어

진다[7-12]. 교정적 피드백(corrective feedback)은 학습자의 글쓰기에 나타난 오류 중 주로 언어 형태, 구문, 규칙 등에 대해 교정하는 것이고, 모델글(models)은 학습자가 작문한 것과 동일한 내용을 원어민 화자나 교사가 학습자의 영어 능력과 연령, 작문의 장르와 내용 등을 고려하여 작성한 글을 피드백으로써 모든 학생에게 공통으로 제공하는 것을 가리킨다[13]. 마지막으로, 재구성글(reformulations)은 원어민이나 교사가 학습자의 글에 기본적인 내용이나 방향을 보존하는 범위 내에서 교정하여 다시 작성한 글을 일컫는다[9].

이와 같은 3가지 피드백 유형 중 본 연구에서는 학습자의 글쓰기에 대한 피드백으로 제시된 모델글과 재구성글이 학습자의 주목을 유도하는지와 학습자의 작문 수정 과정에 영향을 미치는지를 확인하고, 또한 이러한 모델글과 재구성글이 전반적으로 글쓰기의 정확성에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 살펴보고자 한다. 본 연구를 수행하기 위한 구체적인 연구과제는 다음과 같다.

1. 학습자들은 영작하면서 느꼈던 어려움에 대한 요소를 피드백으로서의 모델글과 재구성글에서 주목하는가?
2. 학습자들이 1차 작문시 느꼈던 어려움 요소 중 피드백으로서의 모델글과 재구성글에 주목한 내용이 수정 작문에 어느 정도 반영되는가?
3. 피드백으로서의 모델글과 재구성글은 학습자들의 글쓰기 향상에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 글쓰기와 출력가설

제2 언어습득이론에서 작문에 대한 역할이 ‘글쓰기를 위한 학습(LW: learning to write)’ 즉, 제2 언어로 된 글을 읽고 쓸 줄 아는 능력을 습득하기 위한 학습으로 보는 견해에서 ‘학습을 위한 글쓰기(WLL: writing to learn language)’ 다시 말해, 글쓰기가 제2 언어 능력을 향상시키는 역할을 한다고 보는 견해로까지 그 의미가 확장되었다[14-16]. 글쓰기의 역할을 이러한 확장된 의미인 ‘학습을 위한 글쓰기’로 바라보는 시각에서 판단

하건대, 작문이 단순히 결과물로서의 완성된 글 자체가 아닌 그것을 산출해내는 과정에 초점을 두고 이 과정에서 학습자가 목표언어에 주목하고 인지하도록 유도함으로써 학습자의 제2 언어 능력이 발달한다고 보는 이른바, '과정 중심의 글쓰기 교육'에 관한 관심이 집중된 것으로 해석될 수 있다.

일찍이 작문의 역할을 '학습을 위한 글쓰기'로 보고 과정 중심의 글쓰기 교육에 관한 이론적 근거로 Swain(1995)의 출력가설(Output Hypothesis)이 제시되었다[17]. 출력가설의 핵심은 학습자가 목표언어에 대한 정확성과 유창성을 확보하기 위해서는 Krashen(1982)의 이해 가능한 입력(comprehensible input)뿐 아니라 출력의 기회가 주어지고 나아가 이해 가능한 출력(comprehensible output)이 필요하다는 것이다[1]. Swain(1995)의 이러한 출력가설에는 3가지 세부 기능인 주목 기능(noticing/triggering function), 가설 검증 기능(hypothesis-testing function), 그리고 상위언어적 기능(metalinguistic function)이 있다[17]. 주목 기능은 학습자가 상호작용의 환경에서 목표언어를 사용하여 의미 전달에 필요한 것을 정확하게 발화하거나 쓸 수 없을 때 그 차이를 인지하는 것(noticing the gap) 즉, 자신의 중간언어(interlanguage)가 부족하다는 것을 인지하게 되고, 이를 해결하기 위해 추후 노출되는 입력 자료에서 자신이 어렵게 여겼던 관련 요소에 주의를 기울이게 된다는 가설이다. 가설 검증 기능은 학습자가 목표언어에 대해 자신의 가설을 세우고 발화나 글쓰기를 통해 그 가설을 검증할 수 있게 되며, 상대방의 반응을 통해 자신의 중간언어를 발전시킨다는 가설이다. 상위언어적 기능은 학습자가 자신이 학습하는 언어를 되돌아보고 숙고하면서 학습자 자신의 언어 출력이 상위언어적 분석을 하도록 유도함으로써 자신의 언어 지식을 통제하고 내재화시킬 수 있다는 가설이다.

이러한 출력가설의 3가지 기능 중 본 연구가 초점을 두는 것은 출력의 주목 기능이다. 따라서, 본 연구에서는 제2 언어학습자가 글쓰기 출력 활동 후 후속적으로 제공되는 피드백을 통해 얼마만큼 목표언어에 주목하는지를 확인하고자 한다.

2. 피드백으로서의 모델글과 재구성글

모델글이 학습자의 글쓰기에 대한 피드백으로서의 잠재적인 가능성이 있음을 제시한 연구는 대체로 그림 내용을 이야기체 글로 영작하는 과업을 활용하여 단계별 글쓰기를 진행하면서 학습자의 중간언어와 목표언어에 주목하는 양상을 파악하였다.

예를 들면, Hanaoka(2007)의 연구에서는 4단계로 구성된 글쓰기 활동을 실시하였는데, 1단계에서 학습자는 제시된 그림을 보고 1차 작문을 하면서 어려움에 대해 기록하였다. 2단계에서는 원어민이 작성한 모델글과 자신의 글을 비교하면서 주목했던 것을 필기하였다. 3단계에서는 1단계에서 작성한 작문을 수정하는 2차 작문을 진행하였고, 마지막 4단계에서는 2차 작문을 진행한 지 2달 후에 다시 2차 작문을 수정하는 3차 작문을 진행하였다[8]. 분석 결과에 따르면, 작문 과정에서 어휘가 가장 압도적인 주목을 받았을 뿐만 아니라 학습자가 어려움으로 인지한 요소 중 대부분이 어휘와 관련이 있었다. 이를 통해 학습자가 글쓰기의 출력 활동과 모델글을 자신의 글과 비교하는 입력 활동의 모든 과정에서 의미 전달에 많은 영향을 미치는 어휘에 가장 많은 관심을 보였음을 알 수 있었다. 요약하자면, 글쓰기 출력 활동에서 학습자가 자신의 언어적 어려움을 인지 즉 자신의 중간언어의 부족함을 인지하게 되었고, 피드백으로 제공된 모델글을 통해 자신이 어렵게 여겼던 언어적 요소에 주목하고 나아가 그 어려움을 해결하는데 도움을 받았던 것으로 분석되었다.

학습자의 개별 작문 과업을 활용한 Hanaoka(2007)의 연구와 달리[8], Martinez Esteban과 Roca de Larios(2010)은 개별 작문 활동과 짝 협력 작문 활동에서 피드백으로 제공된 모델글에 대한 주목의 양상에 차이가 있는지를 연구하였다[13]. 결과는 1차 작문에서 작문의 형태가 개별 작문이든 협력 작문이든 상관없이 학습자가 가장 많이 주목하는 요소가 어휘였으며, 모델글과의 비교 단계에서는 내용과 표현 다음으로 어휘에 주목하는 빈도가 높게 나타나 Hanaoka(2007)의 연구 결과와 비슷하였다[8]. 또한, 모델글에서 어려움을 해결하기 위해 학습자의 주목 빈도수를 개별 작문과 협력 작문을 비교했을 때, 개별 작문 활동보다 협력 작문 활동이 학습자의 주목을 유도하는데 더 효과적인 것으로

나타났다.

반면에, 재구성글을 피드백으로 제공하여 그 효과를 확인한 연구를 살펴보면, 우선 Qi와 Lapkin(2001)의 연구가 있다[6]. 이들은 두 명의 중국 ESL 학생을 대상으로 3단계로 구성된 영어 글쓰기 활동을 통해 출력의 주목 기능을 검증하였다. 1단계에서 주어진 그림을 바탕으로 학습자 개별적으로 1차 작문을 하였고, 이를 가지고 원어민이 재구성하였다. 2단계에서는 학습자는 원어민이 재구성한 글을 읽으면서 자신이 작성한 글과 비교한 후 논의하였다. 그리고 이 두 단계에 걸쳐 학습자의 생각을 사고발화(think-aloud)하도록 하였으며, 이 과정에서 학습자가 어떤 것을 인지하였는지에 대한 경험을 즉각적으로 회고할 수 있는 인터뷰와 함께 녹화를 진행하였다. 3단계에서는 1차 작문을 수정하였다. 사고발화자료와 수정 작문을 분석한 결과에 따르면, 원어민이 재구성한 글과 자신의 글을 비교하면서 자신의 글에서의 문제점을 인지하고 이를 수정하는 데 효과적이었던 것으로 나타났다. 또한, 이들은 제2 언어학습자의 언어 능력 차이에 따른 비교에서 언어 숙달도가 높은 학습자가 주목한 항목들의 문제점을 해결하는데 더 유능하다는 결과를 근거로 언어 숙달도가 높은 학습자에게 원어민의 재구성글이 자신의 글에 대한 정확성 향상에 도움이 되지만, 초급수준의 학습자에게는 자신의 글과 재구성글의 차이에 주목하는 방법에 대해 교사의 개별적인 노력이 필요하다고 주장하였다. 그러나 전반적으로는 글쓰기 영역에서 재구성글의 효과가 오류수정 부호로 제공되는 교정적 피드백의 효과보다 더 우월함으로 학습자가 작성한 글과 그 결과물을 원어민이 재구성한 글을 비교한 후 수정하는 단계를 포함하는 과정 중심의 글쓰기 활동을 적극적으로 제안하였다.

Tocalli-Bellar와 Swain(2005)도 12명의 French 몰입교육을 받는 성인 학습자를 대상으로 자신들이 작성한 글과 그 결과물을 재구성한 글을 비교하는 과정에서의 인지적 갈등(cognitive conflict) 역할을 중점적으로 연구하였다[18]. 연구 결과를 통해 이들은 학습자가 비교 단계에서 자신의 글과 재구성글과의 다른 점에 대해 깨닫는 이러한 인지적 갈등이 자신의 언어사용을 재검증하고 생각을 명확하게 하는 자극제의 역할을 하게 되고 이러한 과정을 통해 학습자는 새로운 언어적

지식을 구성한다고 주장하였다.

한편, 피드백으로서 모델글과 재구성글을 통합적으로 비교 활용한 연구로는 Yang과 Zhang(2010)의 연구가 있다. 10명의 중국 ESL 대학생을 대상으로 짝 협력 작문 활동 과정을 분석했는데, 1차 작문에서 가장 많이 주목했던 문제점은 바로 어휘였으며 재구성글과 모델글의 통합 피드백과 자신의 글을 비교하는 과정에서도 어휘에 가장 많은 주목을 보였고 이를 자신들의 수정 작문에 반영함으로써 긍정적인 영향을 주었다는 결과를 제시하였다[19]. 또한 작문하는 과정에서 문법에 대한 주목 정도가 높게 나타났지만 제공된 피드백과 자신의 글을 비교하는 단계로까지는 이어지지 않았는데, 비교적 단순한 어휘 외에도 언어 형태 규칙과 같은 문법적 요소에도 학습자의 주목 정도를 높이려면 추가적인 주목 유도 활동이 필요할 것으로 사료된다.

Hanaoka 와 Izumi (2012)는 피드백으로서 모델글과 재구성글을 학습자들에게 제시하여 그 효과를 비교 관찰하였는데 재구성글에서는 학습자가 작문하면서 느꼈던 어려움 중 자신의 글 속에 대부분 시도한 어려움(overt problems)에 대한 해결책을 발견하였지만, 모델글에서는 시도한 어려움과 시도하지 않은 어려움(covert problems)에 대한 해결책을 거의 비슷한 비율로 발견하였다고 보고하였다[9].

피드백으로서의 모델글과 재구성글의 효과성을 입증한 위의 연구를 종합해보면, 제2 언어학습자가 글쓰기 과정에서 언어적 어려움을 인지하고 이를 해결하기 위해 제공된 피드백에서 주목하는 항목 중 어휘에 관한 관심이 가장 압도적으로 높았으며, 이러한 주목이 수정 작문에 반영된 결과를 보여주었다. 이처럼 글쓰기의 출력 활동에서 주목 기능이 중요한 역할을 함에 따라 학습자가 주목하는 요소들의 범위와 정도를 넓힐 수 있도록 다양한 시도가 이루어져야 할 것으로 판단된다.

따라서, 언어 숙달도가 낮은 초급수준의 학습자를 대상으로 하는 본 연구에서는 Qi와 Lapkin(2001)의 주장과 Yang과 Zhang(2010)의 연구 결과를 근거로 피드백으로서 제공되는 모델글과 재구성글을 단순히 비교하는 것에 그치지 않고 비교하면서 주목한 것을 필기하도록 하는 추가적인 주목 활동을 포함하고자 한다 [6][19].

III. 연구 방법

1. 연구참여자

연구참여자는 중부권 소재 대학교에서 교양 영어 교과목을 수강한 학생 105명이다. 해당 교과목은 전교생을 대상으로 주 2회 총 100분 동안 진행되는 필수 강좌로 개강 전에 실시된 모의 토익 형식의 영어시험 결과에 따라 수준별로 개설되었으며, 연구자가 담당하는 초급수준의 6개 분반을 임의로 실험집단과 통제집단으로 배정하였다. 총 105명의 학생 중 잦은 지각과 결석으로 인한 사전·사후 평가 및 단계별 작문 활동 중 한 단계라도 참여하지 않은 학생들은 제외되었다. 본 연구의 최종 대상자는 92명으로 남 34, 여 58, 인문계열 12명, 이공계열 27명, 의료보건 및 항공계열 53명이었다.

2. 연구 도구 및 절차

연구 절차는 Qi와 Lapkin(2001)의 연구를 바탕으로 제시된 그림을 보고 이야기를 영어로 작성하는 과제인 picture-based narrative task를 활용하여 3단계의 작문 과정으로 이루어졌다.

우선, 실험을 위한 수업 활동이 이야기체(narratives) 글쓰기이므로 사전·사후 평가를 글쓰기 과제로 구성하였다. 사전평가는 자신에게 가장 인상 깊었던 일에 대해, 사후평가는 자신이 과거에 봤던 가장 재미있었던 영화에 대해 이야기체로 작성하는 것이었다. 작문의 길이는 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 학습자의 영어 글쓰기 능력에 대한 정보를 충분히 제공할 수 있도록 100단어 내외로 정하였다[20].

1단계는 모든 집단의 학생들이 6개의 그림을 바탕으로 이야기체 글을 작성한(1차 작문) 후, 영작 시 어려웠던 점을 활동지(활동지1)에 기록하도록 요청되었다. 이 활동지는 학습자가 글을 쓴 후 작문하면서 느꼈던 어려움을 어휘 및 표현, 문법, 내용 등의 범주로 나누어 한글로 작성하는 활동으로 구성하였으며, 학생들이 쉽게 적을 수 있도록 예시와 주의사항을 활동지에 추가하였다. 1단계가 완료된 후에 1차 작문과 학생들이 작문하면서 느꼈던 어려움을 기록한 활동지는 교수자에게 제출되었다.

2단계에서는 통제집단의 학생들은 자신들의 1차 작

문을 단순히 읽기만을 하였지만, 두 실험집단의 학생들은 1단계에서 작성한 1차 작문과 피드백으로 제공된 모델글과 재구성글을 각각 비교하는 단계를 거쳤다. 그리고 실험집단의 학생들은 교수자로부터 받은 자신의 1차 작문과 집단별로 각각 다르게 제공된 글을 비교하면서 어려운 점으로 기록했던 문제의 해결책을 발견했는지와 자신이 미처 생각하지 못했던 문제점이나 새로 알게 된 것들을 구체적으로 활동지(활동지2)에 필기하였다. 모델글비교 집단에게 제공된 글은 그림 내용에 대해 강의 경력 5년 이상의 원어민 강사가 초급수준의 학생들에 맞추어 100단어 내외로 Word 문서로 작성하였다. 그리고 재구성글비교 집단에게 제공된 글은 원어민 강사가 학생들이 작성한 1차 작문을 바탕으로 가능한 원래의 의미를 손상하지 않는 범위 내에서 자연스럽게 수정한 후 연구자가 Word 문서로 작성하였다. 재구성글을 문서로 작성한 이유는 비교 단계에서 모델글비교 집단이 제공받는 글과 시각적으로 동일한 형태로 제공하기 위함이었다. 2단계가 완료된 이후에 통제집단은 1차 작문을 교수자에게 제출하였고, 두 실험집단의 학생들은 1차 작문, 비교글인 모델글 및 재구성글, 그리고 이 비교글과 자신의 글을 비교하면서 인지한 내용을 적은 활동지 모두를 교수자에게 제출하였다.

마지막 3단계에서는 모든 집단의 학생들이 1단계 활동에서 제시된 동일한 그림을 보면서 이야기체 글을 다시 작성하였다(2차 작문). 본 연구의 실험 수업 전반에 걸친 절차는 아래의 [그림 1]과 같다.

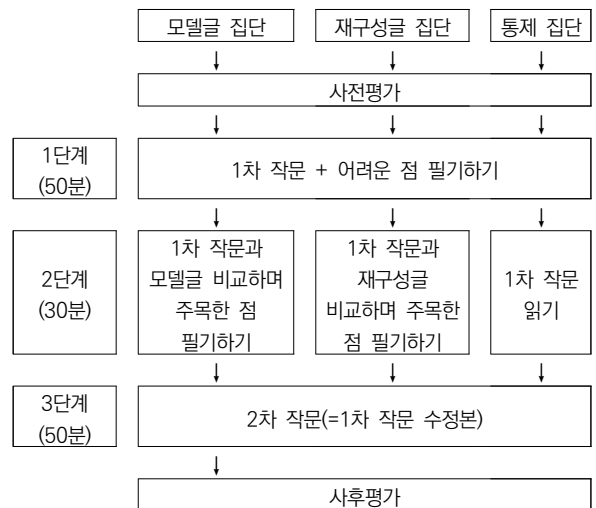


그림 1. 실험 절차

3. 자료 분석 방법

본 연구의 첫 번째 연구과제인 작문하면서 느꼈던 어려움을 피드백으로서 모델글과 재구성글에서 주목하는 지를 살펴보기 위해 활동지1과 활동지2의 내용을 Hanaoka(2007)가 분류법에 따라 어휘표현, 문법, 내용, 기타의 4개의 범주로 나누어 분석하였다[8].

두 번째 연구과제인 1차 작문 과정에서 느꼈던 어려움 요소 중 모델글과 재구성글에 주목하여 수정 작문에 반영한 정도를 살펴보기 위해 활동지1과 활동지2 분석 결과를 토대로 1차 작문과 수정 작문을 비교 분석하였다.

마지막 세 번째 연구과제인 글쓰기의 향상에 대한 영향을 측정하기 위해 사전·사후 평가 자료를 두 가지 기준으로 분석하였다. 우선, Hunt(1965)가 고안하여 객관적인 쓰기 평가 도구로 흔히 사용되는 T-unit 분석법을 활용하였다[21]. T-unit 은 문장 내의 주절과 주절에 포함된 종속절을 가리키는 것으로서, 문장 대부분은 1개의 T-unit으로 구성되어 있으며, 단문(simple sentences)뿐만 아니라 복문(complex sentences)이 1개의 T-unit으로 이루어진 경우도 있다. 하지만, 중문(compound sentences)으로 연결된 문장은 2개의 T-unit으로 구성된다. 글쓰기의 정확성 측정은 어휘의 정확한 철자법을 포함하여 문법적 오류가 없이 글을 파악하는 것이므로, T-단위당 오류의 수(error per T-unit)와 오류 없는 T-단위 비율(error free per T-unit)로 분석하였다. 정확성을 직접적으로 확인할 수 있는 오류 없는 T-단위 비율은 영작문 글 한편 내의 전체 T-단위 수에서 오류 없는 T-단위 수의 비율을 계산하여 측정하였다.

다음으로, 쓰기 평가 관련 연구인 Hidetoshi와 Tomoke (2004)에서 사용된 작문 평가표를 본 연구에 맞춰 어휘표현 10점, 문법 10점, 내용구성 10점으로 재구성하여 사용하였다[22]. 2명의 평가자가 채점한 사전·사후 평가 결과에 대한 채점자 간 신뢰도를 Pearson 상관관계로 검증한 결과 상관계수가 모두 .80 이상이었다. 사전평가 점수로 집단 간 동질성 검증을 하였고, 집단 내 사전·사후 평가 결과 차이는 대응표본 t 검정으로 분석하였고, 집단 간 사후평가 결과의 향상도 차이는 One-way ANOVA를 실시하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 학습자의 어려움과 모델글과 재구성글에서 주목한 요소

1.1 영작하면서 학습자가 느꼈던 어려움

우선, 첫 번째 연구과제의 일부분에 해당하는 1차 작문 시 학습자가 느꼈던 어려움을 분석한 결과를 [표 1]과 같이 제시하였다.

표 1. 1차 작문 시 학습자가 느꼈던 어려움

집단		모델글 집단	재구성글 집단	통제 집단	전체
어휘표현	빈도	113	112	117	342
	비율	49.3	46.9	46.1	47.4
문법	빈도	60	68	72	200
	비율	26.2	28.5	28.3	27.7
내용	빈도	41	45	48	134
	비율	17.9	18.8	18.9	18.5
기타	빈도	15	14	17	46
	비율	6.6	5.8	6.7	6.4
전체	빈도	229	239	254	722
	비율	100	100	100	100

[표 1]에서 보는 바와 같이, 모든 집단이 가장 많이 보고한 어려움은 어휘표현 항목(모델글집단 113개, 재구성글집단 112개, 통제집단 117개)으로 전체비율의 45% 이상을 차지하였다. 그 다음으로 많이 보고한 어려운 요소는 26% 이상을 차지한 문법 항목이었으며, 내용, 기타 항목이 그 뒤를 이었다. 이처럼 학습자들이 어휘표현에서 가장 많은 어려움을 느끼는 경향은 선행연구와 같은 결과를 보여주는 것으로서[8][9], 작문하면서 문법이나 내용에 비해 비교적 단순한 요소인 어휘표현을 가장 많이 접하게 되고 이를 모를 때 느끼는 어려움이 오래 기억이 남았기 때문일 수 있다.

1.2 모델글과 재구성글에서 주목한 요소

본 연구의 첫 번째 연구과제인 학습자들이 1차 작문하면서 느꼈던 어려움과 피드백으로 제공된 모델글과 재구성글에서 주목한 요소를 비교·분석하였다. [표 2]에 따르면, 모델글 집단은 1차 작문에서 229개 요소에 대해 어려움을 보고하였지만, 모델글과 비교하는 단계에서는 348개 요소에 주목한 것으로 나타났다. 재구성글 집단은 1차 작문에서 239개 요소에 대해 어려움을 보

고한 반면에, 재구성글과 비교하는 과정에서는 412개 요소에 주목하였다. 특히 재구성글 집단이 모델글 집단보다 비교글에서 주목한 요소가 더 많은 것으로 나타났는데, 이는 학습자의 글에 기본적인 내용이나 범위를 보존하면서 교정한 재구성글을 비교하면서 자신이 직접 작성한 글이 어떻게 교정되었는지에 관심이 더 집중되었던 것으로 추측된다. 이러한 추측을 확인하기 위해서는 설문조사나 인터뷰 등의 자극회상(stimulated recall)을 통한 후속 연구가 필요할 것으로 사료된다.

표 2. 1차 작문 시 느꼈던 어려움과 비교글에서 주목한 요소

집단		모델글 집단	재구성글 집단	전체	
1차 작문에서의 어려움	어휘 표현	빈도	113	112	225
		비율	49.3	46.9	48.1
	문법	빈도	60	68	128
		비율	26.2	28.5	27.4
	내용	빈도	41	45	86
		비율	17.9	18.8	18.4
	기타	빈도	15	14	29
		비율	6.6	5.8	6.1
	전체	빈도	229	239	468
		비율	100	100	100
비교글에서 주목한 요소	어휘 표현	빈도	143	169	312
		비율	41.1	41.0	41.1
	문법	빈도	86	126	212
		비율	24.7	30.6	27.9
	내용	빈도	110	106	216
		비율	31.6	25.7	28.4
	기타	빈도	9	11	20
		비율	2.6	2.7	2.6
	전체	빈도	348	412	760
		비율	100	100	100

그리고 위의 [표 2]에서 알 수 있는 한 가지 두드러진 결과는 두 실험집단 모두 1차 작문에서 보고한 어려움보다 비교글에서 주목한 요소가 훨씬 많았다는 점이다. 비교글에서 주목한 요소가 전체 760개를 차지하여, 1차 작문에서 보고한 전체 468개의 어려움에 비해 거의 300여개 요소를 더 많이 주목하였다.

이러한 결과를 근거로 판단하자면, 학습자가 작문을 할 때 미처 인지하지 못했던 요소들도 모델글이나 재구성글과 비교하면서 학습할 수 있기 때문에, 이러한 비교글이 학습자의 영작에 도움이 될 수 있을 것이다.

2. 수정 작문에의 반영 정도

두 번째 연구과제를 살펴보기 위해 1차 작문 시 어려움 관련 요소 중 피드백으로 제공된 모델글과 재구성글에 주목하여 수정 작문에 반영한 요소를 비교·분석한 결과를 아래의 [표 3]과 같이 제시하였다.

표 3. 1차 작문 시 어려움 관련 요소 중 비교글에서 주목하여 수정 작문에 반영한 정도

		모델글 집단		재구성글 집단		통제 집단		전체	
		어려움	수정	어려움	수정	어려움	수정	어려움	수정
어휘 표현	빈도	113	62	112	87	117	33	342	182
	비율	100	55.4	100	77.7	100	28.2	100	53.2
문법	빈도	60	23	68	35	72	15	200	73
	비율	100	38.3	100	51.5	100	20.8	100	36.5
내용	빈도	41	20	45	32	48	9	134	61
	비율	100	48.8	100	71.1	100	18.8	100	45.5
기타	빈도	15	3	14	10	17	6	46	19
	비율	100	20	100	71.4	100	35.3	100	41.3
전체	빈도	229	108	239	164	254	63	722	335
	비율	100	47.2	100	68.6	100	24.8	100	46.4

[표 3]에 따르면, 모델글 집단이 1차 작문 시 보고한 전체 229개 어려움 중 비교글에서 47.2%(108개) 요소에 주목하여 수정 작문에 반영하였으나, 재구성글 집단은 전체 239개 어려움 중 비교글에서 68.6%(164개) 요소에 주목하여 수정 작문에 반영함으로써 모델글 집단보다 더 높게 나타났다. 한편, 통제집단은 두 실험 집단과 비교하면 모든 항목에서 가장 낮은 비율(24.8%)의 반영 정도를 보였다.

세부 항목을 보면, 모델글 집단의 경우 어휘표현은 113개 어려움 요소 중 55.4%(62개), 문법은 60개 어려움 요소 중 38.3%(23개), 내용은 41개 어려움 요소 중 48.8%(20개) 요소에 주목하여 수정 작문에 반영하였다. 재구성글 집단의 경우, 어휘표현은 112개 어려움 요소 중 77.7%(87개), 문법은 68개 어려움 요소 중 51.5%(35개), 내용은 45개 어려움 요소 중 71.1%(32개) 요소에 주목하여 수정 작문에 반영한 것으로 나타났다. 통제집단의 경우, 어휘표현은 117개 어려움 요소 중 28.2%(33개), 문법은 72개 어려움 요소 중 20.8%(15개), 내용은 48개 어려움 요소 중 18.8%(9개), 기타는 17개 어려움 요소 중 35.3%(6개) 요소에 주목하여 수정 작문에 반영하였다.

분석 결과를 정리하면, 모델글과 재구성글에서 학습자들이 1차 작문하면서 어려움 요소로 가장 많이 보고한 어휘표현과 관련된 요소에 주목하여 수정 작문에 가장 많이 반영한 것으로 나타났다. 그 다음으로 많이 보고한 어려움 요소와 이에 주목하여 수정 작문에 반영한 것이 내용과 관련된 요소인 것으로 나타났다. 이는 피드백으로서 제공된 모델글과 재구성글이 학습자의 주목을 유도하는 역할을 하였음을 시사한다. 특히 비교글을 통해 학습자들이 작문하면서 느꼈던 어려움 요소 중 어휘표현과 내용에 관련된 요소들을 중점적으로 주목하였던 것으로 나타났다.

3. 글쓰기의 향상에 대한 영향

3.1 T-단위 분석 결과

세 번째 연구과제인 피드백으로서의 모델글과 재구성글이 글쓰기 능력향상에 미치는 영향력 여부를 정확성 측면에서 확인하기 위해 사전·사후 평가를 오류 없는 T-단위 수로 측정한 점수를 대응표본 *t* 검정과 One-way ANOVA로 분석하였다.

먼저, 사전평가 점수에서 동질적인 집단인지를 분석한 결과, *p*값의 유의수준 0.05 보다 높아 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 집단의 동질성이 확보되었다($F=1.341, p=.267$).

아래의 [표 4]에서 볼 수 있듯이, 두 실험집단 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과는 모델글과 재구성글이 학습자의 글쓰기 능력에 있어 정확성에 효과적임을 시사한다.

표 4. 집단 내 사전·사후 점수 변화에 대한 대응표본 *t* 검증 결과

집단	평가	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
모델글 집단	사전	7.68	1.423	-4.811	.000*
	사후	8.26	1.413		
재구성글 집단	사전	7.83	1.391	-4.855	.000*
	사후	8.76	.988		
통제 집단	사전	7.31	.965	-1.438	.161
	사후	7.50	.762		

* *p* < .05

[표 5]와 [표 6]은 제공된 피드백 유형에 따라 학습자의 글쓰기 능력의 정확성 향상에 어떠한 차이를 보였는지 확인하기 위해 분석한 결과이다.

표 5. 집단 간 사후 점수 변화에 대한 One-way ANOVA 결과

	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	<i>p</i>
집단-간	24.624	2	12.312	10.411	.000*
집단-내	105.246	89	1.183		
합계	129.870	91			

* *p* < .05

[표 5]에서 확인할 수 있듯이, 사후 평가 점수에서 집단 간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F=10.411, df=2, p=.000$).

표 6. Scheffe 사후 분석 결과

I	J	평균차 (I-J)	표준오차	<i>p</i>	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
모델글 집단	재구성글 집단	-.501	.281	.210	-1.20	.20
모델글 집단	통제 집단	.758*	.274	.025*	.08	1.44
재구성글 집단	통제 집단	1.259*	.279	.000*	.56	1.95

* *p* < .05

구체적으로 어느 집단에서 차이가 나타났는지를 확인하기 위해 [표 6]과 같이 Scheffe 사후 분석을 실시한 결과, 실험집단과 통제집단 사이에만 유의미한 평균 점수 차이가 있었다(모델글집단>통제집단 $p=.025$, 재구성글집단>통제집단 $p=.000$). 즉 모델글 집단과 재구성글 집단 간의 유의미한 차이는 없었으나($p=.210$), 통제집단과의 비교에서는 두 실험집단 모두 통계적 유의미한 차이를 보여 모델글이든 재구성글이든 상관없이 피드백으로서의 비교글 모두 학습자의 글쓰기 정확도에 효과적이었음을 알 수 있다.

3.2 글쓰기 향상도 변화

피드백으로서의 모델글과 재구성글이 학습자의 글쓰기의 전반적인 능력향상에 미치는 영향을 확인하기 위해 선행연구[22]에서 사용된 작문 평가 기준을 본 연구에 맞춰 재구성한 평가표를 근거로 사전·사후 평가 점수를 대응표본 *t* 검정과 One-way ANOVA로 분석하였다.

우선, 사전평가 점수를 통해 동질적인 집단인 것으로 검증되었으며($F=2.602, p=.080$), 수업 처치 전과 후의 평가점수를 분석한 결과를 [표 7]에서 제시하였다.

표 7. 집단 내 사전·사후 점수 변화에 대한 대응표본 t 검증 결과

집단	평가	평균	표준편차	t	p
모델글 집단	사전	10.23	1.309	-8.859	.000*
	사후	15.84	3.267		
재구성글 집단	사전	10.76	.951	-17.484	.000*
	사후	18.76	2.721		
통제 집단	사전	10.16	1.051	-.442	.662
	사후	10.34	2.194		

* p < .05

위의 [표 7]에 따르면, 모든 집단의 사후평가 점수가 향상되었으나 통제집단은 통계적 유의미한 차이가 없었고, 두 실험집단은 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과를 고려해보면, 피드백으로서의 모델글과 재구성글이 학습자의 글쓰기 향상에 영향을 미쳤던 것을 알 수 있다.

[표 8]과 [표 9]는 피드백 유형에 따라 학습자의 전반적인 글쓰기 향상에 어떠한 차이를 보였는지 확인하기 위해 분석한 결과이다.

표 8. 집단 간 사후 점수 변화에 대한 One-way ANOVA 결과

	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
집단-간	1123.147	2	561.573	73.856	.000*
집단-내	676.723	89	7.604		
합계	1799.870	91			

* p < .05

[표 8]은 사후평가 점수에서의 집단 간 유의미한 차이를 보여주는 결과이다(F=73.856, p=.000). 집단 간 유의미한 차이가 어느 집단에서 나타났는지를 알아보기 위해 Scheffe 사후 분석을 실시한 결과[표 9], 실험 집단과 통제집단 간의 통계적 유의미한 차이가 있어 (p=.000), 비교 단계에서 단순히 자신의 글을 읽으면서 비교한 통제집단에 비해 피드백으로서 모델글과 재구성글을 받은 실험집단이 더 효과적이었음을 알 수 있다. 그리고 두 실험집단 간의 통계적 유의미한 차이를 보여(모델글집단<재구성글집단 p=.000), 재구성글이 학습자의 글쓰기 향상에 더 효과적이었던 것으로 나타났다.

표 9. Scheffe 사후 분석 결과

집단		평균차 (I-J)	표준오차	p	95% 신뢰구간	
I	J				하한값	상한값
모델글 집단	재구성글 집단	-2.920*	.712	.000*	-4.69	-1.15
모델글 집단	통제 집단	5.495*	.695	.000*	3.76	7.22
재구성글 집단	통제 집단	8.415*	.707	.000*	6.65	10.17

* p < .05

위의 모든 통계적 결과를 요약해보면, 피드백으로서의 모델글과 재구성글 모두 학습자의 글쓰기 정확도 향상에 도움이 되었으며, 전반적인 글쓰기 향상에 영향을 끼쳤던 것으로 나타났다. 이는 선행연구에서와 유사한 결과를 보여주는 것으로서 본 연구를 통해 모델글과 재구성글의 효과성을 다시 입증하게 되었다[7][9][16].

한편, 모델글과 재구성글 간의 효과성을 비교해보면, 모델글보다 재구성글이 글쓰기 향상에 더 효과적이었음을 알 수 있다. 이는 모델글은 원어민 화자가 직접 작성한 글로서 학습자가 작문하면서 미처 인지하지 못했던 요소들이 학습될 수 있는 장점이 있는 반면에, 재구성글은 학습자 자신이 작성한 글을 바탕으로 하였기 때문에 더 많은 주목이 이루어졌고 나아가 글쓰기 향상에 더 효과적이었음을 시사한다.

V. 결론

본 연구는 제2 언어학습자들의 글쓰기에 대한 피드백으로 제공된 모델글과 재구성글이 학습자의 주목과 글쓰기에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하였다. 구체적으로 1차 작문 시 느꼈던 어려움 요소와 모델글과 재구성글을 비교하는 과정에서 학습자의 주목 요소, 그리고 이를 수정 작문에 반영하는 정도를 살펴보았다. 또한 피드백으로서의 모델글과 재구성글이 학습자의 글쓰기 향상에 미치는 영향을 살펴보았다.

연구 결과를 요약해보면, 첫째, 학습자들이 1차 작문 시 느끼는 어려움 요소 중 어휘표현 요소를 가장 많이 보고하였으며, 특이한 사항으로는 1차 작문에서 보고한 어려움보다 더 많은 요소를 피드백으로서의 모델글과 재구성글에서 주목하였다. 둘째, 학습자들이 모델글과 재구성글과 자신의 글을 비교하는 과정에서 1차 작문

시 어려움 요소로 가장 많이 보고한 어휘표현과 관련된 요소에 주목하여 수정 작문에 가장 많이 반영한 것으로 나타났다. 마지막으로, 피드백으로 제공된 모델글과 재구성글 모두 학습자의 글쓰기 향상에 영향을 끼쳤던 것으로 나타났으며, 모델글 집단보다 재구성글 집단의 점수가 통계적으로 유의미하게 높게 나타나 글쓰기 향상에 더 효과적이었던 것으로 결론지을 수 있다.

이러한 연구 결과는 모델글과 재구성글을 제2 언어학습자의 글쓰기에 대한 피드백으로 활용할 필요가 있음을 시사한다. 따라서 이를 효율적으로 적용할 수 있는 방안을 제언하고자 한다. 첫째, 피드백으로서의 모델글의 장점이 원어민 화자가 쓴 글에서 학습자가 작문할 때 미처 생각하지 못했던 요소들을 발견하고 이를 참고로 활용할 수 있기 때문에, 작문에 대한 모델글을 다양한 버전으로 제시함으로써 학습자의 주목 요소를 확장시킬 필요가 있다. 또한 피드백으로서의 재구성글의 장점이 학습자 자신의 글을 바탕으로 어떻게 윤색되었는지에 더 많은 주목을 유도할 수 있기 때문에, 학습자의 글을 재구성할 때 같은 의미의 다른 표현을 다양하게 제시하거나 개별 목표언어 형태에 대한 피드백을 제시하는 등의 포괄적인 교정을 포함하는 글로 재구성할 필요가 있다.

둘째, 모델글이나 재구성글과 자신이 작성한 글을 비교하는 과정에서 학습자의 주목은 글쓰기 향상에 중요한 역할을 하기 때문에, 이러한 주목을 촉진할 수 있도록 비교글로서 모델글과 재구성글을 순차적으로 모두 제공하거나 비교하는 과정에서 짝이나 그룹 활동을 통해 인지한 요소들을 토론하는 등의 다양한 활동을 추가할 필요가 있다(23-25).

단순히 모델글이나 재구성글을 비교한 후 작성한 수정 작문을 분석평가했던 기존의 선행연구(26)와 달리, 본 연구에서는 모델글과 재구성글의 어떤 요소들이 수정 작문에 반영되었는지를 비교·분석했다는 점에서 의의가 있다. 그러나, 이러한 의의에도 불구하고 글쓰기의 한 장르인 이야기체만을 활용하여 제한된 기간에 일회성으로 진행되었던 점은 본 연구의 한계점이 될 수 있다. 또한 과정 중심의 글쓰기 활동에서 학습자가 필기하여 보고한 내용을 더 심층적으로 분석하기 위해 설문 조사나 인터뷰 등의 자극회상을 포함하여 후속적으로

연구할 여지가 있을 것으로 사료된다.

참고 문헌

- [1] S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, 1982.
- [2] P. Allen, M. Swain, B. Harley, and J. Cummins, "Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education," *The development of second language proficiency*, pp.57-81, 1990.
- [3] S. Fotos and R. Ellis, "Communicating about grammar: A task-based approach," *TESOL quarterly*, Vol.25, No.4, pp.605-628, 1991.
- [4] R. Lyster and L. Ranta, "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms," *Studies in second language acquisition*, Vol.19, No.1, pp.37-66, 1997.
- [5] A. Mackey and J. Philp, "Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?," *The modern language journal*, Vol.82, No.3, pp.338-356, 1998.
- [6] D. S. Qi and S. Lapkin, "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task," *Journal of second language writing*, Vol.10, No.4, pp.277-303, 2001.
- [7] 제선미, 손태호, 조윤경, "영작문 피드백으로서의 모델글과 주목 유도 활동," *Foreign Languages Education*, 제21권, 제3호, pp.129-154, 2014.
- [8] O. Hanaoka, "Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task," *Language Teaching Research*, Vol.11, No.4, pp.459-479, 2007.
- [9] O. Hanaoka and S. Izumi, "Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing," *Journal of Second Language Writing*, Vol.21, No.4, pp.332-347, 2012.

- [10] Y. Sheen, "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles," *TESOL quarterly*, Vol.41, No.2, pp.255-283, 2007.
- [11] M. Shintani and R. Ellis, "The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article," *Journal of second language writing*, Vol.22., No.3, pp.286-306, 2013.
- [12] N. Shintani, R. Ellis and W. Suzuki, "Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures," *Language learning*, Vol.64, No.1, pp.103-131, 2014.
- [13] N. Martínez Esteban and J. Roca de Larios, "The use of models as a form of written feedback to secondary school pupils of English," *International Journal of English Studies*, Vol.10, No.2, pp.143-170, 2010.
- [14] Rosa M. Manchón, "Writing to learn the language: Issues in theory and research," *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, Vol.61, p.82, 2011.
- [15] J. Kormos, "The role of individual differences in L2 writing," *Journal of second language writing*, Vol.21, No.4, pp.390-403, 2012.
- [16] L. Ortega, "Epilogue: Exploring L2 writing-SLA interfaces," *Journal of Second Language Writing*, Vol.21, No.4, pp.404-415, 2012.
- [17] M. Swain, "Three functions of output in second language learning," *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*, pp.125-144, 1995.
- [18] A. Tocalli-Beller and M. Swain, "Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates," *International Journal of Applied Linguistics*, Vol.15, No.1, pp.5-28, 2005.
- [19] L. Yang and L. Zhang, "Exploring the role of reformulations and a model text in EFL students' writing performance," *Language Teaching Research*, Vol.14, No.4, pp.464-484, 2010.
- [20] A. Hughes, *Testing for language teachers*, Cambridge university press, 2003.
- [21] K. W. Hunt, "Grammatical Structures Written at Three Grade Levels," *NCTE Research Report*, No.3, 1965.
- [22] S. Hidetoshi and F. Tomoko, "Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms," *Language Teaching Research*, Vol.8, No.1, pp.31-54, 2004.
- [23] 최윤희, 김진선, "비대면 의사소통 교양 수업 사례 연구 - 성찰일지 및 피드백 활동을 중심으로," *한국콘텐츠학회논문지*, 제22권, 제8호, pp.444-454, 2022.
- [24] 서지영, "영화영어를 통한 영화리터러시 교육방안," *한국콘텐츠학회논문지*, 제21권, 제6호, pp.779-790, 2021.
- [25] 김병선, 윤택남, "초급수준의 영어학습자들이 경험한 그림을 활용한 영어 말하기 과업에 관한 연구," *한국콘텐츠학회논문지*, 제21권, 제10호, pp.603-612, 2021.
- [26] 손태호, 조윤경, "EFL 고등학생 영작문에서 예시글이 학습자의 주목과 수정에 미치는 영향," *새한영어영문학*, 제57권, 제2호, pp.109-130, 2015.

저 자 소 개

황 희 정(Hee Jeong Hwang)

정회원



- 2003년 2월 : McGill University (M.A)
- 2015년 8월 : 부산대학교(교육학박사)
- 2014년 3월 ~ 현재 : 중원대학교 교양대학 교수

〈관심분야〉 : 제2언어 습득론, 교육평가, 언어교수법 등