

DOI: <http://dx.doi.org/10.16933/sfle.2017.31.1.141>

다중지능이론에 기반한 활동이 외국어로서 한국어 학습에 미치는 효과: 비디오 프로젝트를 중심으로

한혜민

(홍콩이공대학교)

김선아¹⁾

(홍콩이공대학교)

Han, Haemin, & Kim, Sun-A.(2016). Efficacy of multiple intelligences activities on learning Korean as a foreign language: The case of a video project. *Studies in Foreign Language Education*, 31(1), 141-166

This study aimed to corroborate the efficacy of classroom activities based on the theory of Multiple Intelligences (MI) by analyzing the learners' performance in a video project. Overseas classroom environments for Korean-language learning have faced manifold problems, such as lack of time for practice, large class sizes, and fewer exposures to the Korean language outside the classroom. Hence, classroom activities for Korean as a Foreign Language (KFL) learners should be designed to enhance Korean-language communication skills more effectively and efficiently. Classroom activities based on the MI theory are known to be motivational and effective for foreign-language acquisition, but their specific effectiveness on KFL learning has not been investigated yet. To examine the efficacy of MI activities on KFL learners, the performance in a final video project of an experimental group that had received more types of MI activities throughout one semester was compared with that of a control group. During the semester, the experimental group was more actively

1) 제1저자: 한혜민, 교신저자: 김선아

engaged in seven types of MI activities, while the control group had four kinds of limited MI activities. The results of the video project show that the experimental group created scenarios and videos in a significantly better way than the control group. This suggests that more various classroom MI activities mobilized learners' MI and enhanced their problem-solving skills to complete a comprehensive task in a KFL classroom.

I. 서론

한국어 교수자라면 아마도 제한된 수업 시간 내 학습자들의 의사소통능력을 효과적으로 이끌어 낼 수 있는 학습 활동에 대해 고민해 본 적이 있을 것이다. 특히 해외 한국어 교육환경에서처럼 한국어 노출이 교실 수업에만 국한되어 있는 상황이라면, 교실에서의 활동은 보다 실제적이고 학습자의 참여를 높일 수 있도록 흥미롭게 구성되어야 할 뿐만 아니라 활동 과정에서 한국어 발화가 적극적으로 이루어지도록 해야 한다. 이에 대해 Kim, Han, 과 Shin(2015)은 해외 한국어 교수-학습의 특수한 상황을 고려해서 학습 활동을 설계할 필요가 있음을 주장하며 하워드 가드너(Howard Gardner)의 '다중지능이론(Theory of Multiple Intelligences)'을 활용한 교실 활동들을 제안하였다. 다중지능이론의 창시자인 가드너는 일상생활에서의 실질적인 문제들을 해결하는 능력, 개인이 새로운 지식을 습득할 수 있는 방법을 알아내거나 만들어 내는 잠재적 능력을 지능이라고 정의하면서(Campbell, 2012), 개인마다 주어진 문제를 해결하기 위한 능력을 언어지능, 논리수학지능, 신체운동지능, 시공간지능, 음악지능, 인간친화지능, 자기성찰지능, 자연친화지능의 8가지로 나누었다.

본고에서는 가드너가 말한 '지능'이 외국어 교수-학습시 과제 중심 활동을 수행하는데에도 필요한 능력이라고 가정하였는데, 외국어 학습은 주어진 상황에서 해결해야 할 과제를 목표 언어를 사용하여 해결해 내야한다는 점에서 가드너의 주장과 맥락을 같이 한다고 보았다. 즉, 본 연구는 학습자들이 외국어를 배울 때 학습자 개인의 다양한 영역의 지능을 자극하는 과제 중심 수업 활동에 지속적으로 참여한다면, 나중에는 목표어를 사용해서 해결해야 하는 복잡한 문제를 더 효과적으

로 풀어낼 수 있을 것이라는 전제에서 출발했다. 구체적으로는 다중지능이론에 기반한 활동을 한국어 교수-학습 현장에 적극적으로 적용하면, 학습자들에게 내재된 여러 지능 영역을 자극하여 학습자들의 흥미와 학습 주도력을 향상시킬 뿐만 아니라 궁극적으로는 학습자들의 목표어 수행능력까지 높일 수 있다고 보았다. 다양한 다중지능영역의 활동이 직접적으로 외국어 학습자들의 목표 언어활동의 성취 향상으로 이어짐을 보여주는 연구로는 Haley(2004), 배두분·임정민(2003)이 있고 다중지능 이론을 활용한 교수 학습 사례를 제시한 김종훈(2005)의 연구가 있지만, 이들은 모두 목표어가 영어인 경우였다. 한국어 교육에서 다중지능이론에 대한 연구는 이제 시작된 단계로서 아직 많은 연구가 되어있지 않은 상태이다. 현재까지 다중지능이론을 한국어 교육과 연결한 연구로는 노래를 활용한 한국어 어휘 학습 방안을 제시한 정지현(2011), 다중지능이론을 바탕으로 한국어 교재 과제를 분석한 박선영(2012), 해외 한국어 교수자들이 활용하는 교실 활동을 다중지능이론의 관점에서 분석한 Kim, Han, 과 Shin(2015) 정도를 찾을 수 있다. 그러나 아직까지 다중지능이론을 활용한 한국어 학습 활동의 효과를 실험을 통해서 밝힌 연구는 나와 있지 않다.

이러한 배경에서 본 연구는 외국어로서 한국어 학습자들이 다중지능이론을 기반으로 한 교실 학습 활동을 다양하게 경험한 것이 한국어 학습 및 사용에 어떠한 영향을 미쳤는지를 실증적으로 살피는 것을 목표로 삼았다. 특별히 한국어 수업의 여러 가지 활동 중에서도 학기 말에 실시한 비디오 프로젝트에 대한 학습자들의 수행 결과에 초점을 두었다. 비디오 프로젝트는 '홍콩 소개'라는 주제로 학습자들이 한 학기 동안 학습한 문법과 어휘를 사용하여 시나리오를 작성하고 직접 비디오를 제작해야 하는 과제 중심 활동으로서, 시나리오와 비디오는 학습자들의 언어능력을 측정할 수 있고 다중지능을 활용하여 표현할 수 있는 자료로 판단되었기 때문이다. 구체적으로 본 연구에서는 다양한 다중지능영역의 활동을 경험한 실험군의 학습자들과 제한된 다중지능영역의 활동만을 경험한 대조군의 학습자들이 참여한 비디오 프로젝트 결과물인 시나리오와 비디오 영상을 비교하여, 다중지능이론에 기반을 둔 교실 활동이 학습자들의 프로젝트 수행에 어떤 영향을 미쳤는지 알아보고자 하였다. 프로젝트 학습은 실제적인 자료를 사용하여 학습자가 주도적으로 각자의 역할을 수행하며 자신의 경험을 활용하여 지식을 구성하는 활동이므로(이해영, 2000), 학습자들은 홍콩 소개를 주제로 한 비디오 프로젝트의 성공적인

완수라는 문제 해결에 있어 자신들의 다중지능을 최대한 적극적으로 활용할 것이라고 가정하였다. 구체적으로는 한 학기 동안 더욱 다양한 다중지능영역의 활동을 수행한 실험군 학습자들의 비디오 프로젝트의 결과물(즉, 시나리오와 비디오 영상물)이 다중지능영역 활동에 제한적으로 노출된 대조군 학습자들의 결과물보다 더 다양한 다중지능영역을 포함할 뿐만 아니라 더욱 창의적인 구성을 하여, 궁극적으로 한국어 교육의 목표인 의사소통 능력이 더욱 향상되었을 것이라는 가설을 세웠다. 이를 다각적으로 살펴보기 위하여 프로젝트 결과물의 분석은 '내용 및 과제 수행', '글의 구조 및 전개', '언어 사용의 언어적 능력과', '창의성', '다중지능영역'으로 작품의 기능별 범주를 나누어 보는 분석적 채점 방식을 적용했는데, 자세한 연구 방법은 다음 장에서 서술하였다.

II. 연구 방법

1. 참가자

본 연구를 위한 자료 수집 대상은 2016/17 학년도 2학기(2016년 1월~4월) 동안 홍콩 소재의 한 대학에서 '초급 한국어 2'²⁾(이후 초급 2로 통칭) 수업을 수강한 36명의 학생들이었다. 다양한 다중지능이론에 기반을 둔 활동을 경험한 실험군은 총 15명(남학생 3명, 여학생 12명)으로 구성되었다. 대조군에 속한 학생들은 총 21명(남학생 3명, 여학생 18명)이었는데, 대조군의 학습자들은 Kim, Han, 과 Shin(2015)에서 해외 한국어 수업에서 가장 많이 사용되는 교실 학습 활동이라고 나타난 두 가지 지능영역(언어지능과 인간친화지능)만을 강조한 다중지능 활동에만 노출되었다. 실험군은 교사 A, 대조군은 교사 B³⁾가 교수하였는데, 실험군과 대

2) 초급 2의 수강 기준은 이전 학기에 '초급 한국어 1'을 마쳤거나, '초급 한국어 1'을 마친 수준에 해당하는 레벨테스트를 통과하면 되었다. 실험이 진행된 홍콩이공대학교의 한국어 부전공의 한국어 교육과정은 '초급 한국어 1', '초급 한국어 2', '중급 한국어 1', '중급 한국어 2', '고급 한국어 1', '고급 한국어 2'의 단계로 이루어져 있으며, 이전 단계를 이수해야 다음 단계를 수강할 수 있으므로 다른 단계를 동시에 수강하는 것은 불가능하다. 각 단계 당 수업 시간은 39 시간으로서, 국내 대학 부설 어학기관의 평균적인 한 학기 수업 시간인 200시간과 상당한 차이가 있다(Kim, Han, & Shin, 2015).

3) 교사 A와 교사 B는 모두 30대의 한국어 모국어 화자인 여성이었으며 홍콩이공대학교에서의

조군에 모두 동일한 교과서와 수업자료를 사용하였고, 수업 진도, 기본 활동 및 평가방법 역시 동일하게 설정했다. 학기 초에 실시한 처치 전 시험(pre-test) 결과, 실험군과 대조군에 속한 학생들의 한국어 수준은 차이가 없었고($t(33) = 1.54, p > .05$)⁴⁾, 실험군과 대조군은 8가지 다중지능영역 면에서도 차이를 보이지 않았다(언어지능: $t(31) = -.808, p > .05$; 논리수학지능: $t(31) = 1.106, p > .05$; 시공간지능: $t(31) = -.498, p > .05$; 신체운동지능: $t(31) = -.403, p > .05$; 음악지능: $t(31) = .969, p > .05$; 인간친화지능: $t(31) = .822, p > .05$; 자기성찰지능: $t(31) = -.310, p > .05$; 자연친화지능: $t(31) = -.423, p > .05$)⁵⁾. 초급 2 과목의 평가 항목과 채점 기준은 '퀴즈 20%', '말하기 시험 20%', '쓰기 시험 30%', '비디오 프로젝트 20%', '과제 10%'로서 두 반 모두 동일했다.

표 1. 연구 대상

항목	실험군	대조군
인원수	15 명	21 명
교사	A	B
성별	남 3, 여 12	남 3, 여 18
한국어 수준	초급 2 (초급 1 을 수강한 학생이거나 레벨테스트를 통과한 학생)	
평가(공통)	퀴즈 20%, 말하기 시험 20%, 쓰기 시험 30%, 비디오 프로젝트 20%, 과제 10%	

2. 학습 활동의 설계

다중지능영역과 세부 활동은 Kim, Han, 과 Shin(2015)의 연구에서 분류한 각 지능 영역별 활동⁶⁾들을 사용하였다. 초급 2 수업의 실험군과 대조군에 공통적으로

한국어 강의경력이 4년으로 동일하였다. 실험군과 대조군의 강의 내용에 있어서 동일성을 위하여 다중지능영역 활동 부분을 제외하고 초급 2의 수업 단계인 도입, 제시, 연습, 활동 내용을 동일하게 적용하였다.

- 4) 한국어 수준에 대한 처치 전 시험에는 실험군에서 한 명이 참여하지 않았다.
- 5) 실험군과 대조군 학습자들의 8개 영역의 다중지능은 Armstrong(1993)의 다중지능영역에 관한 설문 48개(각 지능영역에 6개의 문항이 배정되었음)를 5단계의 리커트척도로 변환하여 시험을 시작하기 전인 학기 초에 측정하였다. 다중지능영역 설문을 실시할 때 실험군에서 1명, 대조군에서 2명이 결석하여 참여하지 못했다.
- 6) 다중지능영역별 활동은 김선아·신승희(2014)와 Kim, Han, 과 Shin(2015)에서 실시한 교수자

사용된 지능 영역은 언어지능(예: 선생님의 설명, 강의 듣기, 소집단 혹은 전체토론), 시공간지능(예: 차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기), 인간친화지능(예: 짝활동, 그룹 프로젝트, 인터뷰, 대화하기), 자기성찰지능(예: 개인 연습 및 학습)의 4가지였다. 언어지능과 시공간지능은 주로 교수자가 어휘나 문법을 설명할 때 사용한 음성언어와 시각 자료에서 활용되는 것이고, 인간친화지능은 수업 내 활동이 주로 짝활동과 인터뷰로 이루어지기 때문에 사용되었고, 개인 과제로 준 워크북 활동은 자기성찰지능 영역에 해당된다. 반면에 실험군에는 대조군에도 사용한 4가지 지능 영역에 더하여, 신체운동지능, 논리수학지능, 음악지능⁷⁾을 활용한 총 7가지의 다중지능 영역의 활동을 골고루 적용했을 뿐만 아니라, 시공간지능 영역의 경우에는 이를 더욱 적극적으로 활용하도록 하는 활동(예: 길찾기, 그리기, 그림 이야기하기)으로 구성하여 시공간지능이 더욱 자극되도록 했다. 수업 진행은 실험군과 대조군 모두 공통으로 퀴즈(단어 받아쓰기, 질문 듣고 응답 쓰기), 교과서 대화문 읽기, 단어 및 문법 설명, 드릴 연습, 활동, 대화문 바꿔서 외우기 순으로 진행하였다.

표 2. 다중지능영역 및 해당 활동⁸⁾

지능 영역	활동 내용
언어지능	선생님의 설명 혹은 강의 듣기, 소집단 혹은 전체 토론, 이야기하기(스토리텔링), 단어 게임, 오디오 파일 듣기, 외워서 말하기(암기)
논리수학지능	문법(관계) 설명, 추측 혹은 예견하기, 이야기에 숨어있는 문제 풀기, 단어나 문장을 순서대로 배열하기, 참·거짓 판단하기, 인과관계 분석
시공간지능	차트/표/그림/사진 등 시각자료 이용, 비디오 보기, 마인드 맵 그리기, 그리기 혹은 색칠하기, 만화나 그림 이야기하기, 지도 읽기(길 설명, 길 찾기 등)

대상 설문에서 유의미한 결과가 나온 설문을 바탕으로 하여, 배두분·임정민(2003), 김혜련(2000), Haley(2001)에서 제시한 다중지능 영역 별 활동 목록에서 비슷한 활동들끼리 분류한 후, 각 지능 영역별로 6가지 활동을 선별해서 구성한 것이다.

7) Kim, Han, 과 Shin(2015)에서 해외 대학의 교수자들에게 설문조사를 실시한 결과, 수업 중 다중지능 영역 별 활동 사용정도는 인간친화지능 > 언어지능 > 논리수학지능 > 자기성찰지능 > 시공간지능 > 자연친화지능 > 신체운동지능 > 음악지능 순이었지만, 교수자들이 실제 효과적이었다고 제안한 활동은 신체운동지능, 시공간지능, 논리수학지능 순이었다.

8) Kim, Han, 과 Shin(2015)의 400쪽에서 재인용.

신체운동지능	체험적 활동(만들기, 조립하기, 요리하기 등), 현장 학습, 역할 놀이 혹은 역할극 만들기, 마임 혹은 제스처게임, 춤추기 혹은 율동, 술래잡기 혹은 사람 찾기
음악지능	단어, 문법 등을 외우기 위한 간단한 구호 만들기, 노래하기, 노래 가사 들으며 빈칸 채우기, 소리 듣고 알아맞히기, 광고에 사용되는 노래(시엠송)만들기, 학생 참여 높이기 위한 배경 음악 사용
인간친화지능	짝과 연습하기(짝 활동), 짝 가르치기, 집단 브레인스토밍 혹은 집단 문제 해결, 그룹 프로젝트, 인터뷰, 대화하기
자기성찰지능	개인 연습 및 학습(문제 해결), 개인 프로젝트, 묵독하기, 일기 쓰기, 자기 생각과 감정 표현하기, 자기 평가하기
자연친화지능	동물을 소재로 한 활동, 식물을 소재로 한 활동, 환경을 주제로 한 프로젝트, 분류·범주화하기, 유사점과 차이점 찾기, 특징 파악하기

3. 연구 내용과 절차

1~2주차⁹⁾에는 실험군과 대조군 모두 동일한 활동을 하였다. 실험군과 대조군에 공통적으로 사용한 활동은 교사 따라 읽기, 외워서 말하는 언어지능활동과 문답 연습인 짝활동, 그룹별로 이야기하기, 인터뷰의 인간친화지능활동이다. 언어지능활동과 인간친화지능 활동은 의사소통을 위해 대화를 통해 학습해야 하는 외국어 수업의 특성상 가장 높게 활용되는 지능이기도 하며, 상호작용을 통해 의사소통기능을 길러야 하는 외국어 학습을 위해서는 필수적으로 활용해야 하는 지능이기도 하다.

실험군에 차별적으로 적용한 활동들을 구체적으로 살펴보면, 3~4주차에는 ‘-(으)로 가다/오다/다니다’ 문형을 연습하면서 시공간지능을 적극적으로 활용한 ‘길 찾기’와 ‘지도그리기’ 활동을 진행했다. ‘길 찾기’는 2단계로 이루어진 과제중심활동으로, 1단계에서는 3명 혹은 4명이 1조로 구성된 각 그룹에 캠퍼스 실제 지도를 나누어주고 현재 위치에서 그룹별로 부여된 목적지(도서관, 학생회관, 학생식당, 커피숍, 수영장, 체육관, 본관 등)를 찾아가는 방법을 한국어로 설명하도록 하였다. 2단계에서는 각 그룹에서 한 명씩 모여서 새로운 그룹을 형성하였는데, 새로운 그

9) 1~2주차는 수강정정기간으로서 학습자의 변동이 있으므로 실험군과 대조군의 활동에 차이를 두지 않았다.

룹에서는 1단계에서 각자의 그룹에 부여되었던 목적지 가는 법을 한국어로 돌아가면서 설명하고, 조원의 설명을 듣는 동안 나머지 조원들은 캠퍼스 지도를 보고 그 목적지를 찾아 표시하는 시공간지능 활동을 하였다. '지도그리기'는 자기가 사는 동네를 그린 후, 짝에게 설명하는 활동으로 이 역시 시공간지능에 해당하는 활동이었다. 반면, 대조군에서는 '-(으)로 가다/오다/다니다' 문형의 연습은 활동지에 주어진 단어를 활용한 드릴 연습과 길 찾거나 실물 지도 없이 장소 명사(빵집, 슈퍼마켓, PC방, 지하철역, 아파트 등)만으로 된 활동지를 통해 장소의 위치를 물어보고 '-(으)로 가다/오다/다니다'를 활용하여 답하는 짝활동으로만 진행하였는데, 이는 인간친화지능을 강조한 활동이었다.

3~4주차의 또 다른 목표 문법인 격식체 '-ㅂ/습니다, ㅂ/습니까?' 드릴 연습에서 대조군은 동사/형용사 활용 드릴 연습으로 진행한 반면, 실험군에서는 이를 신체운동지능에 해당하는 '단어 게임'으로 바뀌어서 진행하였다. '단어 게임'은 3명이 한 조로 나뉘어 주어진 동사/형용사의 격식체 현재, 과거, 미래 활용을 정확하고 빠르게 말하는 팀이 이기는 것을 규칙으로 하였는데, 각 조원은 자신이 맡은 동사 활용형을 반드시 일어나서 말하고 앉음으로써 신체운동지능을 활용하도록 했다.

5~6주차에는 신체운동지능 중심 활동으로 캠퍼스 '런닝맨'을 진행하였다. '런닝맨' 활동은 한국 예능 프로그램인 '런닝맨'의 게임 포맷을 활용하여, 각 단계별 미션을 부여하고 주어진 시간 안에 가장 문제 해결을 많이 한 그룹이 우승하는 활동이다. 15명의 실험군 학생을 5명씩 3그룹으로 나누었고, 그룹 별로 첫 지령 장소를 알려주었다. 문제를 내는 학생은 고급 한국어 수업을 듣는 3명의 학생들이었고, 해당 장소에서 고급 한국어반 학생들이 내는 퀴즈나 문제¹⁰⁾를 맞히면 다음 지령지를 알려주는 형식으로 진행했다. 30분 간 진행된 활동에서 학생들은 각 단계의 문제를 해결하며 여러 지능을 활용해야 했다. 런닝맨 활동에는 총 50분이 소요되었는데, 같은 시간에 대조군에서는 활동지에 제시된 문장을 높임말로 바꾸고 말하는 짝활동을 진행하였다.

9~10주차, 11~12주차에는 실험군에서는 목표 문형인 '-(으)르래요, -(으)르까

10) 런닝맨 활동에서 제시된 퀴즈와 문제는 3~6주차에서 학습했던 어휘, 문법, 표현을 사용해서 대답해야 한다. 예를 들어, 'A에서 B까지 어떻게 가요?'라는 질문에 '-(으)로 가다/돌다' 문형을 사용해서 대답한다거나, '연세가 어떻게 되세요?', '어머니(아버지) 생신이 언제세요?'처럼 높임말을 사용해서 대답을 하고, 관형형 표현을 사용해서 친구를 소개를 하는 문제들로 이루어져 있다.

요' 드릴 연습 시에 해당 문형이 포함된 K-pop 노래를 선별하여 음악지능을 활용한 드릴 연습을 진행한 반면, 대조군에서는 음악을 활용하지 않은 채로 드릴 연습을 하였다. 또한 실험군에서는 9~12주차에 모두 담화 상황을 제시하고 신체운동지능인 역할극 만들기를 진행한 반면, 대조군에서는 교과서 본문을 바꿔 말하는 활동을 했다. 한 학기 동안 학습한 문법, 실험군 활동과 대조군의 활동 사항을 비교, 정리한 것은 다음의 표와 같다.

표 3. 수업 중 다중지능적용활동 비교

주차	목표문법	실험군 활동	대조군 활동
1-2	<ul style="list-style-type: none"> · -(으)르 거예요 · 무슨/어느 · -고 · 부정의문문 	<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(외워서 말하기, 따라 읽기) · 인간친화지능(짝활동, 그룹 활동, 인터뷰) · 시공간지능(차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기) · 자기성찰지능(수업 후 과제 수행) · 시공간지능(그림 그리기, 그림 이야기하기) · 음악지능(배경음악) 	-
3-4	<ul style="list-style-type: none"> · -지요? · 이/그/저 · 격식체 · -(으)로 · 르불규칙 	<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(외워서 말하기, 따라 읽기) · 인간친화지능(짝활동, 그룹 활동, 인터뷰) · 시공간지능(차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기) · 자기성찰지능(수업 후 과제 수행) · 언어지능(단어 게임) · 시공간지능(길 찾기, 지도 그리기) · 음악지능(배경음악) 	-
5-6	<ul style="list-style-type: none"> · 한테/한테서 · 형용사 관형형 · 높임말 · -지만 	<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(외워서 말하기, 따라 읽기) · 인간친화지능(짝활동, 그룹 활동, 인터뷰) · 시공간지능(차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기) · 자기성찰지능(수업 후 과제 수행) · 신체운동지능(체험적 활동) · 논리수학지능(이야기에 숨어 있는 문제 풀기, 인과관계 분석) · 음악지능(배경음악) 	-

7-8	<ul style="list-style-type: none"> · -(으)/ㄴ/는데 · -고 싶다/싫어하다 · -아/어서(이유) · 동사 관형형 	<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(외워서 말하기, 따라 읽기) · 인간친화지능(짝활동, 그룹 활동, 인터뷰) · 시공간지능(차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기) · 자기성찰지능(수업 후 과제 수행)
9-10	<ul style="list-style-type: none"> · -고 있다 · -(으)래요 · -(이)나 · -밖에 · -(으)르까요? 	<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(외워서 말하기, 따라 읽기) · 인간친화지능(짝활동, 그룹 활동, 인터뷰) · 시공간지능(차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기) · 자기성찰지능(수업 후 과제 수행) · 신체운동지능(역할극 만들기, 사람 찾기) - · 음악지능(드림 연습)
11-12	<ul style="list-style-type: none"> · -아/어서(시간) · -겠-(추측) · -네요 · 흥분규칙 동사 · (과거) 관형형 	<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(외워서 말하기, 따라 읽기) · 인간친화지능(짝활동, 그룹 활동, 인터뷰) · 시공간지능(차트/표/그림/사진이 제시된 파워포인트 수업 자료 보기) · 자기성찰지능(수업 후 과제 수행) · 신체운동지능(역할극 만들기) - · 음악지능(드림 연습)
총계		<ul style="list-style-type: none"> · 언어지능(7) · 인간친화지능(6) · 시공간지능(8)¹¹⁾ · 자기성찰지능(6) · 논리수학지능(1) · 신체운동지능(3) · 음악지능(5)

11) 실험군과 대조군에 공통적으로 사용된 어휘와 문법 설명을 위해 교수 자료에 포함된 차트, 그림, 사진, 표는 학습자들의 시공간지능 영역을 자극한 활동이라고 볼 수 있다. 그러나 이와 별도로 실험군에는 '비디오 자료 활용', '지도 읽기(길 설명, 길 찾기)', '그리기', '그림 이야기하기' 등의 좀 더 적극적인 시공간지능영역 활동을 덧붙였다.

III. 연구 결과

1. 전체 수업 평가항목 수행 결과

앞서 언급한대로, 본 연구는 홍콩이공대학의 초급 2 단계 수업에서 진행되었고, 연구에 참가한 해당 수업의 평가 항목은 퀴즈 20%, 말하기 시험 20%, 쓰기 시험 30%, 비디오 프로젝트 20%, 과제 10%로 구성되어 있었다. 각 평가 항목에 대한 실험군과 대조군의 수행능력을 비교해 보았는데, 그 결과는 아래 표와 같다.

표 4. 실험군과 대조군의 전체 수업 평가항목 수행 결과 비교

	실험군			대조군			<i>t</i>	df
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
퀴즈	14 ¹²⁾	16.77	1.37	21	17.51	1.63	-1.40	33
말하기	14	15.43	2.95	21	15.38	2.18	0.055	33
쓰기	14	22.03	4.23	21	23.05	4.30	-0.69	33
비디오	14	17.36	0.50	21	14.33	2.42	4.60***	33
숙제	14	9.79	0.80	21	9.86	0.36	-0.36	33

****p* < .001

퀴즈, 말하기, 쓰기, 숙제에서는 실험군과 대조군의 차이가 없었지만, 비디오 프로젝트에서는 실험군이 대조군보다 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 얻었다. 이는 본 연구에서 가설로 설정한 바와 같이, 수업시간에 다양한 다중지능을 활용한 활동에 참여한 실험군의 학습자들이 대조군의 학습자들에 비해 비디오 프로젝트를 더 효과적으로 수행할 것이라는 예상을 지지하는 결과였다.

2. 비디오 프로젝트

비디오 프로젝트는 총점의 20%에 해당하며 학생들은 팀을 이뤄서 ‘홍콩 소개’라는 주제로 10분 내외의 비디오를 완성해야 하는 과제였다. 실험군의 경우 한 팀은

12) 실험군은 본래 15명으로 시작했으나, 1명이 학기 후반부에 수강철회를 하여 그 때 실시한 평가에 참가하지 못했다. 따라서 실험 결과를 분석할 때에는 이 학생을 제외하여, 실험군에 속한 학생 총수는 14명이 되었다.

5명씩 총 3팀으로 구성되었고, 대조군에서는 6명으로 구성된 한 팀을 제외한 나머지 세 팀은 5명씩으로 구성되었다. 본고에서는 비디오 프로젝트의 결과물인 시나리오와 비디오 영상을 한 학기 동안의 다중지능기반 활동이 한국어 습득에 끼친 영향을 가장 잘 볼 수 있는 자료라고 생각하였다. 그 이유는 비디오 프로젝트의 기반이 되는 시나리오는 대화문으로 되어 있어 초급 학습자들에게 적합한 형식의 쓰기일 뿐만 아니라, 대화문 만들기 연습은 실험군과 대조군에서 모두 공통적으로 매 수업 시간에 수행한 활동이었고 시나리오에 사용한 언어 사용 정도, 글의 내용 등의 범주를 평가하면 의사소통 능력 또한 측정할 수 있기 때문이었다. 학생들이 시나리오를 작성할 때에는 한 학기 동안 배운 문법과 어휘를 사용하도록 했으며, 배우지 않은 문법과 어휘를 사용하는 것은 금지했다. 이러한 제한을 둔 이유는 습득한 문법과 어휘를 정해진 범위 안에서 최대한 활용하게 하려는 의도였고, 따라서 시나리오 분석을 통해 실험군과 대조군의 한국어 능력의 차이를 살펴볼 수 있으리라 추정했다. 시나리오를 기반으로 제작한 비디오는 학생들의 창의성과 다중지능 사용 정도가 가장 많이 드러나는 부분으로서, 다양한 형식과 내용으로 전개될 가능성이 많기 때문에 비디오 또한 분석대상으로 삼았다. 시나리오의 내용 전개 및 구성, 그리고 이에 대한 비디오 제작은 학생들의 자율에 맡겼다. 교실에서 진행된 다양한 다중지능기반 활동에 참가함으로써 개인이 가진 다양한 지능 영역이 충분히 자극될 수 있는 환경에 처해왔던 실험군의 경우, 이들의 시나리오와 비디오에는 대조군의 시나리오와 비디오와는 다른 양상을 보일 것이라고 예측했다.

비디오 프로젝트는 팀 프로젝트로 진행되었는데, 이해영(2000)에서는 팀 프로젝트 활동은 학습자 간의 지식 공유를 활성화하고 개인이 생각할 수 없었던 부분을 협력 활동을 통해 문제 해결에 도움이 된다는 점, 역할 분담을 하며 개인의 개별적 지능을 최대한 활용하게 된다는 장점이 있다고 했다. 비디오 프로젝트에 누가 얼마만큼의 부분을 담당했는지는 정확히 확인되지 않는다는 한계점이 있지만, 한편의 비디오를 제작하기 위해서는 아이디어 회의부터 내용 구상, 시나리오 작성, 비디오 촬영, 편집, 업로드까지 여러 단계가 요구되기 때문에 학습자간의 협력이 전제되지 않고서는 결과물이 나올 수 없는 과제이다. 또한 비디오 총 시간 안에서 각 팀원의 출연 분량이 균등해야 함을 가이드라인으로 설정함으로써 각자 역할을 수행할 수 있도록 하였고 시나리오 작성 시 출연 부분은 본인이 작성하도록 하였다.

1) 채점 기준

쓰기 평가는 보통 종합적 평가와 분석적 평가로 나눌 수 있는데, 종합적 평가는 작문의 전체적인 인상을 보고 평가를 하는 방법이고 분석적 평가는 기능별 범주를 나누어 보는 방법이다¹³⁾. 분석적 채점은 작문지를 객관적이고 신뢰도 있게 평가 가능하고, 쓰기 능력을 차별화하고 서열화하기에 적합하며, 학습자의 작문 능력 중 어떤 부분이 부족한지를 가시화할 수 있으므로(김정숙, 2010; 신현단, 2012), 본고에서는 분석적 평가를 시나리오 채점의 틀로 선택했다.

본고에서는 선행연구로 신현단(2012), 조남민(2012), TOPIK의 한국어 쓰기 채점 기준, 오세영(2013), Campbell(2012)의 다중지능기반 프로젝트 채점 기준을 참고로 하여 틀을 구상하였다. 보통 학문적 글쓰기에서는 설명문, 논설문, 감상문 등의 장르별 글쓰기가 이루어지지만, 시나리오의 평가에 대한 선행연구나 평가 기준이 제시된 연구는 없었기 때문이었다.

먼저, 신현단(2012)에서는 자유 쓰기의 채점 기준¹⁴⁾을 설정하며 이전의 연구에서 채점 기준이 ‘정확성, 적절성’의 관점과 ‘글의 구조, 내용, 문법’의 텍스트 분석 단위가 채점 요소로 기술됨을 밝히면서, 이에 대한 하위 채점 요소에 대해 다음과 같이 상세히 기술해야함을 주장했다.

조남민(2012)에서는 선행연구를 통해 13가지의 평가 범주의 분류와 채점 기준을 추출하였고, 종합적 채점과 분석적 채점을 비교 분석하였는데, 분석적 채점에서 총체적 채점에 가장 영향을 주는 범주는 논리성이며 가장 낮은 범주는 문체적 요소임을 회귀분석을 통해 밝혔다. 평가자들 간에 채점에 영향을 미치는 요소를 분석해봤을 때 가장 영향을 끼치는 요소의 순서는 논리성→적절성(글의 목적에 따른 내용 조직과 기술 방식의 적절성)→독창성→응집성→문장→명료성→적절성(주제의 적절성), 다양성과 깊이→일관성, 문법 및 기술적 문제→어휘→강조성→문체적 요소의 순으로 나타남을 제시했다.

TOPIK 쓰기 평가 기준은 작문형 쓰기에 해당하는 부분만을 살펴보았다¹⁵⁾. 배점은 초급 기준으로 내용 및 과제 수행, 글의 전개 구조처럼 ‘내용’부분에 해당하

13) 김정숙(2010)은 종합적 평가와 분석적 평가 결과를 비교하며 특징 및 장·단점을 제시하였는데, 자세한 사항은 본고의 부록 1에 정리해 놓았다.

14) 신현단(2012)의 채점 기준은 부록 2에 제시하였다.

15) TOPIK의 서답형 채점 기준은 홈페이지(<http://www.topik.go.kr>)를 참고하였는데, 자세한 사항은 부록 3에 제시하였다.

는 배점이 총 15점이고, 언어사용과 사회언어학적 기능에 해당되는 부분이 15점이다. 범주별로 자세히 살펴보면, 내용 및 과제 수행 범주의 채점 근거는 '주제에 맞는 글을 완성하였는가, 제시된 내용을 모두 포함하고 있는가, 내용을 풍부하고 다양하게 포함하고 있는가'이며, 글의 전개 및 구조 범주의 채점 근거는 '시작과 마무리를 적절하게 구성하였는가, 내용의 전환에 따라 문단을 적절히 구성하였는가, 단락 간의 연결이 긴밀하며 자연스러운가'이다. 언어 사용 범주의 채점 근거는 '초/중/고급 수준의 어휘와 문법을 다양하게 사용하였는가, 초/중/고급 수준의 어휘와 문법을 정확하게 사용하였는가?'이다. 본고에서는 위와 같은 TOPIK 기준 중 내용 및 과제수행, 글의 전개 구조와 언어 사용 범주의 채점 기준을 참고하였다.

또한 시나리오에는 창의성이 두드러지는 글쓰기이므로, '창의성' 채점에 대한 선행 연구로서 김정덕(2009)의 평가 준거를 기반으로 김정자(2001), 박종훈(2004), 박수자(2004)의 논의를 종합한 오세영(2013)의 창의성의 채점 기준¹⁶⁾도 참고하였다. 본고에서 말하는 '창의성'이란 주어진 과제를 창의적인 방식으로 해결하는 능력을 뜻하는 것으로, 수업 활동에서 다중지능영역기반 활동을 많이 경험한 학습자일수록 창의성이 높을 것이라고 예상하였다. 창의성 평가 기준은 내용의 창의성과 표현의 창의성으로 나뉘지고, 내용의 창의성은 '평범한 내용, 창의적 내용, 진부한 내용, 일탈적 내용'으로 기준이 세분화 되어 1점에서 6점까지의 차등을 두었고, 표현의 창의성 또한 '평범한 표현, 창의적 표현, 진부한 표현, 일탈적 표현'으로 세분화 되며 1점에서 6점까지의 점수를 주도록 했다.

다중지능을 활용한 개별화 수업에서 Campbell(2012)은 학생들이 학습에 있어서 한 가지 혹은 두 가지 지능에 일관되게 의지하는지, 연구 전략이 향상되었는지, 프로젝트가 잘 진행되는지 알아보기 위해서 다음과 같은 평가 기준표를 제시했다. 이 평가표는 비디오에 다중지능 요소가 얼마나 포함되어 있는지 살펴보기에 유용하다고 판단하여 참조하였다.

16) 오세영(2013)의 채점 기준은 부록 4에 제시하였다.

표 5. 다중지능 프로젝트 채점 기준(Campbell, 2012)

평가기준	프로젝트								코멘트
	1	2	3	4	5	6	7	8	
효율적인 안내와 함께 시작함									
잘 조직되어 있음									
효율적인 연구를 수행함									
주요 개념들을 이해함									
좋은 지원 자료를 제공함									
좋은 사례를 들고 내용을 정교화 함									
효율적인 발표 기술을 활용함									
시각 자료가 포함됨									
음악 자료가 포함됨									
운동 요소가 포함됨									
대인관계 요소가 포함됨									
자기이해 요소가 포함됨									
논리수학적 요소가 포함됨									
효율적인 언어 요소가 포함됨									

위에서 살펴본 선행연구들을 참고하여 시나리오와 비디오 결과물의 평가 기준을 '내용 및 과제수행', '글의 전개 및 구조', '언어사용', '다중지능 요소', '창의성'이라는 다섯 가지 범주로 나누었는데, 배점은 각 20점으로 범주마다 동일한 점수를 부여하였다. 시나리오에 대해서는 '내용 및 과제수행', '글의 전개 및 구조', '언어사용'을 평가하였고, 비디오에 대해서는 '다중지능 요소'와 '창의성'에 초점을 두고 채점하였다. '내용 및 과제 수행', '글의 전개 및 구조', '언어 사용' 등의 범주는 작문 채점 기준에 공통적으로 포함되어 있는 기준을 추출하여 구성하였다. 그러나 한국어 쓰기 채점에 관해서는 설명문, 논설문, 에세이 쓰기 등에 대해서는 어느 정도의 연구가 되어 있지만 시나리오 및 프로젝트의 평가 기준은 거의 확립

되지 않았는데, 특히 다중지능의 요소를 채점하는 기준은 따로 제시된 연구가 없었다. 따라서 '다중지능요소'는 Campbell(2012)의 다중지능 프로젝트에 대한 평가 기준을 참고하여 이에 대한 범주를 따로 구분하였다. 마지막으로 '창의성'은 '홍콩 소개'라는 프로젝트 주제를 해결하기 위해서 창의적 사고를 통해 구성한 내용과 사용할 수 있는 문법과 표현을 어떤 부분에 참신하게 사용했는지를 볼 수 있는 범주라고 판단하여 설정한 항목이다.

표 6. 본 연구의 비디오 프로젝트 채점 기준

대상	영역	채점 요소	배점	점수 부여
시나리오	내용 및 과제수행	1) 주제에 맞게 글을 전개하였는가? 2) 내용을 풍부하고 다양하게 표현했는가? 3) 내용이 통일적으로 주제를 향하고 있는가?	20	상 14~20 중 7~13 하 0~6
	글의 구조 및 전달력	1) 각 내용이 서로 잘 연결되어 있는가? 2) 등장인물의 발화가 잘 전달되며 대화가 자연스럽게 이어지는가?	20	상 14~20 중 7~13 하 0~6
	언어 사용	초급 2에서 학습한 문법과 어휘를 적절하고 정확하게 사용하였는가?	20	상 14~20 중 7~13 하 0~6
비디오	다중지능 요소	시각 자료, 음악 자료, 운동 요소, 대인 관계, 자기 이해, 논리 수학적 요소가 골고루 포함 되었는가?	20	상 14~20 중 7~13 하 0~6
	창의성	1) 진부한 내용인가, 평범한 내용인가, 창의적 내용인가? 2) 주어진 조건에서 시나리오의 배경 설정, 내용 등이 창의적으로 표현되었는가?	20	상 14~20 중 7~13 하 0~6

2) 분석 결과

시나리오 채점자는 총 3인으로 성별은 모두 여자였고 국내 대학부설 한국어 교육기관에서 교육 경력이 각각 2년, 8년, 9년인 한국어 강사들이었다. 3인의 채점자의 평가신뢰도를 높이기 위하여 평가는 총 두 번에 걸쳐 시행하였는데, 첫 번째

평가는 문법과 어휘 항목을 제공하여 시나리오만 채점하도록 했고, 점수 차이가 많이 난 시나리오를 대상으로 평가자 간의 이견을 공유하고 채점 기준을 조율하였다. 두 번째 평가에서는 시나리오와 비디오를 모두 채점했는데, 채점자 세 명 모두 시나리오에 대해서는 '내용 및 과제수행', '글의 전개 및 구조', '언어 사용' 항목을, 비디오에 대해서는 '다중지능요소'와 '창의성'을 채점하였다¹⁷⁾. 채점자들에게는 공통적으로 한 학기 동안 학습자들이 배운 문법, 교실 활동 내용, 어휘 리스트와 함께 시나리오와 비디오 링크를 제공하였다. 분석 대상 시나리오와 비디오가 실험군에 해당하는지 대조군에 해당하는지는 채점의 공정성을 위해 밝히지 않았다. 세 명의 채점자가 시나리오와 비디오를 다섯 개의 범주별로 평가한 결과를 실험군과 대조군으로 나누어서 살펴보았는데, 다음과 같다.

표 7. 실험군과 대조군의 시나리오와 비디오 평가 결과

대상	영역	실험군			대조군			t	df
		N	M	SD	N	M	SD		
시나리오	내용 및 과제수행	14	13.50	2.10	21	12.52	0.91	1.89	33
	글의 전개 및 구조	14	13.26	2.23	21	11.35	0.41	3.87***	33
	언어 사용	14	11.62	1.95	21	11.10	2.10	0.74	33
비디오	다중지능요소	14	14.67	1.60	21	10.41	1.09	9.38***	33
	창의성	14	14.93	1.75	21	10.13	1.78	7.86***	33

*** $p < .001$

실험군과 대조군의 시나리오와 비디오에 대한 세 명의 채점자의 평가 결과를 t -test로 비교했을 때, 동일한 문법, 표현, 어휘를 학습한 상황에서도 실험군에 속한 학습자들은 대조군보다 비디오 프로젝트를 위한 시나리오의 '글의 전개 및 구조', '다중지능요소', '창의성' 면에서 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 받았다.

17) 비디오 프로젝트 채점에 대한 채점자 간 신뢰도는 Intraclass Correlation Coefficient(ICC)를 도출하여 살펴보았다. ICC 결과, '내용 및 과제수행'($-0.350, F(34, 70) = .741, p > .05$)을 제외한 '글의 전개 및 구조'($.421, F(34, 70) = 1.728, p < .05$), '언어사용'($.674, F(34, 70) = 3.068, p < .05$), '다중지능 요소'($.483, F(34, 70) = 1.935, p < .05$), '창의성'($.692, F(34, 70) = 3.246, p < .05$)의 네 가지 영역에서는 모두 상당한 정도($.421 \sim .692$)의 채점자 간 신뢰도를 보였다.

다. 즉, 한 학기라는 길지 않은 시간 동안 다중지능을 자극하는 다양한 교실 활동을 경험한 실험군이 대조군에 비해서 더 월등한 시나리오의 전개와 구성을 보였고, 비디오 제작 면에서 다양한 다중지능요소를 활용하고 창의성을 발휘했다는 것이다. 조직력과 독창성을 더 요구하는 시나리오의 구성과 전개, 다중지능요소와 창의성 면에서 실험군이 대조군보다 더 뛰어났다는 사실은 다양한 다중지능영역에 기반한 활동이 학습자들로 하여금 실제 의사소통 상황에서 대면하게 되는 여러 문제를 적극적으로 창의적으로 해결할 수 있도록 도왔다는 뜻으로도 해석할 수 있다. 이 결과는 배두본·임정민(2003)에서 도출된 다중지능별 코너 학습을 적용한 영어 수업이 포트폴리오 평가에 긍정적인 영향을 끼친다는 결과와 일맥상통한다.

반면에 시나리오의 '내용 및 과제수행', 시나리오의 '언어 사용'에서는 실험군과 대조군의 차이가 유의미하지 않았다. 시나리오의 '내용 및 과제수행' 범주의 평가 기준은 '주제에 맞게 글을 전개하였는지, 내용이 통일적으로 주제를 향하고 있는지'를 평가하는 것이므로, 동일한 주제를 가지고 과제를 수행하는 조건이 동일했으므로 유의미한 차이를 보이지 않은 것으로 보인다. '언어 사용' 범주의 평가는 '초급 2에서 학습한 문법과 어휘를 적절하고 정확하게 사용하였는가?'에 관한 것이었다. 실험군과 대조군이 동일한 문법과 어휘, 표현을 학습하고 이를 활용하는 방법에서는 별 차이를 보이지 않았다는 결과가 나왔다. 즉, 언어 사용 자체에 대해서는 한 학기 동안 교실에서 경험한 다양한 다중지능 활동이 그다지 큰 영향을 미치지 않았다는 것인데, 이는 배두본·임정민(2003)에서 다중지능별 코너 학습을 적용한 영어 수업이 전통적인 학업 성취도 평가와 관련해서는 별다른 영향을 보이지 않았다는 결과와 동일한 맥락이라고 할 수 있다.

3) 학습자 피드백

학습자 피드백은 실험군과 대조군 모두를 대상으로 실시한 설문조사를 취합한 결과이다. 설문 문항은 총 5문항으로 구성되어 있었는데, 3문항은 '한국어 수업 활동 선호도, 활동이 한국어 의사소통 능력에 영향을 끼쳤는지, 비디오 프로젝트를 수행하면서 다양한 언어지식을 적용할 수 있었는지'의 정도에 대하여 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 5단계의 리커트 척도로 응답하도록 하였다. 이 가운데 프로젝트에 대한 학생들의 피드백을 살펴보면, 실험군과 대조군을 합하여 '

비디오 프로젝트를 수행하는 동안 수업 시간에 배운 다양한 언어 기술을 활용할 수 있었는가'에 대해 '매우 그렇다'라고 응답한 학생이 33명 중 14명(42.42%), '그렇다'라고 대답한 학생은 19명(58.57%)이었다. 피드백을 준 학습자 33명 모두 프로젝트를 수행하면서 적극적으로 습득한 문법, 어휘 등을 사용했음을 알 수 있다. 비디오 프로젝트는 모든 다중지능 영역 활동을 통합적으로 골고루 활용할 수 있고, 수업을 통해 습득한 어휘와 문법을 시나리오 작성에 표현할 수 있어서 학습의 효과를 기대할 수 있다고 예상했는데, 학습자들의 피드백 또한 긍정적이었다.

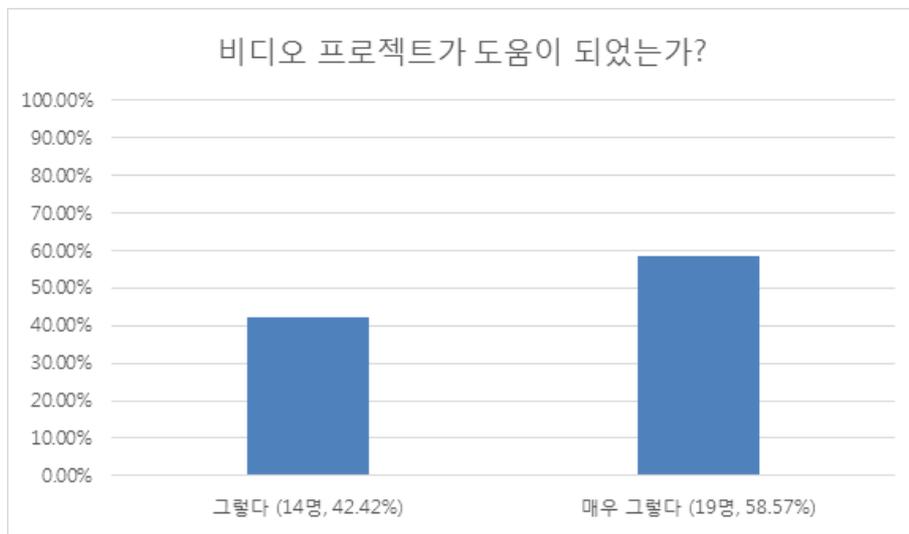


그림 1. 비디오 프로젝트 학습자 의견

열린 응답으로 수업 중 가장 재미있었던 활동을 '비디오 프로젝트'라고 대답한 학생은 응답자 33명 가운데 14명(42.42%)이었다. 답변을 자세히 살펴보면, 습득한 한국어로 반 친구들과 함께 직접 시나리오를 쓰고 영상을 만들 수 있다는 점이 재미있었고, 시나리오를 외워서 연기를 하면서 동사 활용과 불규칙 동사를 익히는데 도움이 되었다는 응답도 있었다. 따라서 비디오 프로젝트가 학습자 스스로의 참여를 이끌어 내고 주어진 과제의 목표를 달성하기 위해 여러 가지 언어 전략을 사용했다는 점을 알 수 있다.

기타 답변의 경우, 실험군은 시공간지능 활동인 '길 설명', 신체지능활동인 '런닝맨' 활동이 가장 유익했다고 대답한 반면, 대조군의 경우 비디오 프로젝트 다음으로 유익한 활동으로는 인간친화지능인 '짜 활동'이라고 대답했다. 이를 미루어 볼 때, 실험군은 한 학기 동안의 수업 중에서 여러 지능을 활용한 활동에 노출되어 경험했기 때문에, 프로젝트 수행 시에도 대조군보다 다양한 지능을 활용하기가 용이했음을 알 수 있다.

IV. 결론

본 연구는 한국어 학습 시 개인의 다양한 지능 영역을 자극할 수 있는 다중지능 활동 수업을 적극적으로 운영함으로써 학습자들의 목표어를 사용한 문제 해결 능력과 궁극적으로는 의사소통 능력을 향상시킬 수 있을 것이라는 가정을 가지고 시작되었다. 이를 위해 한 학기 동안 실험군의 한국어 학습 활동에 다양한 다중지능이론에 기반한 활동을 적용하였고, 다양한 다중지능 활동이 한국어 학습에 미친 영향을 살펴보기 위해서 실험군과 대조군의 학기 말 비디오 프로젝트 수행결과를 비교하였다. 그 결과, '내용 및 과제 수행', '언어 사용'이라는 두 개의 범주를 제외한 나머지 세 가지 평가 항목('글의 전개 및 구조', '다중지능요소', '창의성')에서 다양한 다중지능기반 활동을 경험한 실험군이 대조군보다 통계적으로 유의미하게 더 높은 점수를 받았다. 이는 한 학기 동안 보다 다양한 다중지능영역의 활동에 참여함으로써 다중지능이 더 많이 단련된 실험군에 속한 학습자들이 의사소통 상황에서 문제 해결에 보다 효과적인 전략을 사용하였고, 더욱 적극적으로 의사소통을 했다고 해석할 수 있다. 또한 다중지능기반 활동은 학습자들의 내재된 지능 영역을 자극하여 학습자들의 흥미와 학습 주도력을 향상시켜 의사소통능력 신장에 도움을 주었고, 나아가 학습자가 목표어를 활용한 과제를 더 창의적으로 해결할 수 있도록 했음을 알 수 있다. 그러나 본 실험은 여러 교육 기관 및 전체 교육 과정 전반에 걸친 실험이 아닌, 해외의 대학 한 곳에서 초급 수준의 한국어 과목을 수강하는 학생들을 대상으로 실시했다는 점에서 그 한계점이 있다.

지금까지 한국어 교육 분야에서 다중지능이론을 적용한 연구는 물론 프로젝트 수업의 효과를 증명하는 연구도 거의 전무하다는 점에서 본 연구의 의미를 찾을 수 있다. 앞으로 다중지능이론에 기반한 활동과 의사소통의지(Willingness to

Communicate, WTC)의 상관관계를 밝히는 연구 및 다각적으로 다중지능이론을 평가할 수 있는 도구의 개발, 다중지능이론기반 교수-학습 모델 및 교육과정 연구 등의 후속연구가 필요할 것으로 생각된다.

참고문헌

- 김선아, 신승희. (2014). 교수자 설문을 통해 본 한국의 유·초등 중국어 학습자를 위한 활동 활용현황. *중국어문학논집*, 88, 141-177.
- 김정덕. (2009). *중학교 쓰기 수업과 평가를 위한 루브릭 사례 연구*, 미출간 박사학위논문, 한양대학교, 서울.
- 김정숙. (2010). 한국어 쓰기 능력 평가 방안: 종합적 채점과 분석적 채점 결과를 중심으로. *이중언어학*, 43, 81-99.
- 김정자. (2001). *필자의 표현 태도 연구*. 미출간 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 김종훈. (2005). 다중 지능 이론을 활용한 영어 교수학습 활동. *언어학 연구*, 10(2), 175-194.
- 김혜련. (2000). 초등영어교육에서 다중지능 이론의 적용 가능성 탐색. *Foreign Languages Education*, 7(1), 46-67.
- 박선영. (2012). *아동·청소년 대상 한국어 교재의 과제 활동 연구: 다중지능(MI)을 바탕으로*. 미출간 석사학위논문, 계명대학교, 대구.
- 박수자. (2004). 국어과 평가와 창의적 사고력. *한국초등국어교육*, 24, 167-193.
- 박종훈. (2004). 쓰기 평가를 통해 본 국어과 창의성 개념 설정의 문제. *국어교육학 연구*, 20, 383-406.
- 배두분, 임정민. (2003). 다중지능 이론을 적용한 중학교 영어 수업의 연구. *영어교과교육*, 21(1), 47-67.
- 신현단. (2012). 한국어 자유 쓰기 평가 문항과 채점 기준 개발 연구. *영주어문*, 23, 263-284.
- 오세영. (2013). 정보글 쓰기 평가에서의 '창의성' 채점 양상 연구. *한어문교육*, 28, 59-93.

이해영. (2000). 프로젝트 활동을 활용한 한국 문화 학습. *Foreign Languages Education*, 7(2), 409-434.

정지현. (2011). 노래를 활용한 초급 한국어 학습자의 어휘 교육 방안 연구: 다중 지능 유형별 활동을 중심으로. 미출간 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.

조남민. (2012). 한국어 쓰기 평가 구인과 채점 기준에 관한 연구. *언어와 문화*, 8(3), 251-273.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. 문용린, 유경재 역 (2007). *다중지능*. 서울: 웅진지식하우스

Armstrong, T. (1993). *Seven kinds of smart: Identifying and developing your many intelligences*. New York: Plume.

Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. 황윤한, 조영임 역 (2012). *다중지능을 활용한 개별화 수업*. 서울: 아카데미프레스.

Haley, M. H. (2004). Learner-centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *Teachers College Record*, 106, 163-180.

Kim, S.-A., Han, H., & Shin, S. H. (2015). 해외 대학 한국어 학습자를 위한 학습활동 활용 현황 조사: 다중지능이론을 중심으로. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(Supplement 1), 391-417.

부록

부록 1. 종합적 채점과 분석적 채점(김정숙, 2010)

	종합적 채점	분석적 채점
채점 방식	평가 대상물을 전체적인 인상으로 평가	평가 범주 구분을 하고 범주 별 수행 능력을 상세히 기술한 후 그 기준에 맞추어 평가
장점	빠른 평가가 가능하며 실용적임	문어 수행 능력을 구성하는 수행의 다양한 측면의 평가가 가능

	발달 정도가 다른 하위 기술 평가 가능
단점	발달 단계가 다른 하위 기술의 구사력에 대한 정확한 평가나 진단 정보를 제공하지 못함 글의 전체적인 면을 놓칠 수 있으며 평가 시간이 많이 걸림

부록 2. 쓰기 하위 채점 요소(신현단, 2002)

채점 요소	채점 관점	채점 비율 (%)	하위 채점 요소	점수 부여 방식
구조	적절성	20	글이 전체적으로 '도입하기→ 내용설명하기/내용 열거하기→ 마무리하기'와 같은 매끄러운 설명적 구조를 갖추었는가?	구조에 따라 20/15/10 점
내용전개	적절성	20	글에 사용된 각각의 문장들이 통일적으로 주제를 향하고 있는가? 글에 사용된 각각의 문장들이 응집성 있게 연결되었는가?	적절성 위배 요소당 1 점 감점
문법	적절성, 정확성	20	사용한 표현, 문장이 문법적으로 정확한가? 선택된 문법 요소가 적절한가?	적절성 및 정확성 위배 요소당 1 점 감점
표기법	정확성	20	맞춤법에 맞게 썼는가? 문장 부호를 바르게 썼는가? 띄어쓰기는 정확한가?	적절성 및 정확성 위배 요소당 1 점 감점
어휘 및 표현	유창성	20	사용한 어휘의 양이 풍부한가? 사용된 문장 구조가 다양한가?	어휘의 양: 10 점 만점으로 부족한 수만큼 감점 문장 구조 다양성: 10 점/5 점

부록 3. TOPIK 홈페이지 서답형 채점 기준

구분	채점 근거	배점	
		초급	중·고급
내용 및 과제 수행	1) 주제에 맞게 글을 완성하였는가? 2) 제시된 내용을 모두 포함하고 있는가? 3) 내용을 풍부하고 다양하게 표현하였는가?	9	9
글의 전개 구조	1) 시작과 마무리를 적절하게 구성하였는가? 2) 내용의 전환에 따라 문단을 적절히 구성하였는가? 3) 단락 간의 연결이 긴밀하며 자연스러운가?	6	6
언어 사용	초/중/고급 수준의 어휘와 문법을 다양하게 사용하였는가?	9	7
	초/중/고급 수준의 어휘와 문법을 정확하게 사용하였는가?	6	5
사회언어학적 기능	문어적 특징이 드러나는 어휘나 문법(종결형, 어미, 조사 등)을 사용해 문어의 특성을 살려 글을 썼는가?	0	3

부록 4. 쓰기 창의성 평가 기준(오세영, 2013)

평가기준		6	5	4	3	2	1
창의성	내용의 창의성	A 평범한 내용					
		B 창의적 내용					
		C 진부한 내용					
		D 일탈적 내용					
표현의 창의성	A 평범한 표현						
	B 창의적 표현						
	C 진부한 표현						
	D 일탈적 표현						

부록 5. The Effectiveness of Activity Survey

Name: _____

For each item below, circle the number that best describes your judgement from 1(Strongly Disagree) to 5(Strongly Agree).

Item	Strongly Disagree		Average		Strongly Agree
	1	2	3	4	5
1. I enjoyed the activities in Korean class.					
2. The in-class activities helped me to improve my Korean communication skills.					
3. I was able to apply various language skills learned in this class by completing the video project.					

4. Which activity was the most interesting to you and why?

Activity Name	
Reason	

5. Any suggestions or feedback about the activities used in this class?

<Korean Abstract>

한혜민·김선아. (2016). 다중지능이론에 기반한 활동이 외국어로서 한국어 학습에 미치는 효과: 비디오 프로젝트를 중심으로. *외국어교육연구*, 3(1), 141-166

본 연구는 비디오 프로젝트 분석을 통해 다중지능이론을 기반으로 한 교실 활동의 효과를 실증적으로 보여주는 것을 목적으로 하고 있다. 해외 한국어 교수-학습 환경에서는 한국어 연습 시간이 부족하고, 대규모 수업으로 운영해야 하며, 교실 외에는 한국어 노출 기회가 전혀 없다는 단점이 있다. 따라서 해외 한국어 학습자들을 위한 교실 활동은 학습자들의 흥미를 자극하여 자기주도학습을 증진시킬 수 있는 과제기반활동을 적극적으로 활용함으로써 한국어를 사용하여 주어진 문제를 해결하고 궁극적으로 한국어 의사소통능력을 신장시킬 수 있도록 설계되어야 한다. 학생들의 흥미와 학습주도력을 향상시키는 효과가 있다고 알려진 다중지능이론에 기반한 활동을 해외 한국어 수업에 적용하면 학습자들에게 내재된 여러 지능 영역을 자극하여 보다 효과적인 교수-학습 환경을 조성할 수 있을 것이라고 가정하였다. 이를 위해서 홍콩의 한 대학에서 한국어를 배우고 있는 학생들을 대상으로 실증적인

연구를 시행하였다. 다중지능이론에 기반한 활동의 효과 측정을 위해서 실험군은 다양한 다중지능영역에 해당하는 교실 활동을 경험했고, 대조군은 외국어 학습에 필요한 제한적인 다중지능영역의 활동만을 수행하였다. 평가 대상은 그룹 프로젝트의 결과물인 시나리오와 비디오였다. 분석적 채점 방식을 사용하여 평가한 결과, '내용 및 과제 수행', '언어 사용'이라는 두 개의 범주를 제외하고, '글의 전개 및 전달력', '다중지능요소', '창의성'면에서 다양한 다중지능영역의 활동을 경험한 실험군이 대조군보다 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 받았다. 이는 가설에서 예측한 바와 같이, 다중지능이론에 기반한 활동이 학습자들에게 내재된 지능 영역을 자극하여 학습자들의 흥미와 학습주도력을 향상시킴으로써 효과적인 교수-학습 환경을 조성했으며, 다양한 다중지능이론에 기반한 활동을 경험한 학습자가 실제 의사소통시 발생하는 과제를 적극적으로 해결할 수 있었음을 보여주는 것이다.

Key words: Multiple Intelligences, Project learning, Classroom activities, Korean as a foreign language / 다중지능이론, 프로젝트 학습, 교실 활동, 외국어로서의 한국어 교육

Examples in: Korean

Applicable Languages: Korean

Applicable Levels : University

Han, Haemin

AG502, Department of Chinese and Bilingual Studies

The Hong Kong Polytechnic University

Hung Hom, Kowloon, Hong Kong

TEL: +852-2766-6367

E-MAIL: hannah.han@polyu.edu.hk

Kim, Sun-A

AG514, Department of Chinese and Bilingual Studies

The Hong Kong Polytechnic University

Hung Hom, Kowloon, Hong Kong

TEL: +852-2766-7563

E-MAIL: ctskim@polyu.edu.hk

received in December 31, 2016

revised version received in January 25, 2017

revised version accepted in January 27, 2017