

어휘 지도 방법이 어휘 학습전략 사용과 정의적 측면에 미치는 효과: 학생 설문 조사 분석을 중심으로

김 낙 북
(공주대학교)

Kim, Nahk-Bohk. (2005). The effects of a vocabulary instructional method on vocabulary learning strategy use and the affective domain: Focus on an analysis of students' survey responses. *English Language & Literature Teaching*, 11(3), 89-112.

This study investigated the effects of collocation-based vocabulary instruction for the experimental group (G2). It was compared to the traditional wordlist-based vocabulary instruction for the control group (G1). This results reflect the development of low level high school EFL learners' vocabulary learning strategy use and the positive change in the affective domain. In the analysis of the survey responses, G1 and G2 did not differ significantly on the first questionnaire. They did, however, differ significantly on the second questionnaire. G2 used more strategies to discover and to consolidate the meaning of the words by means of combining words. In terms of the affective domain, G2 participated more actively in the learning activities, which had a significant effect on vocabulary growth, memory, self-confidence, motivation, and cooperative learning. This is attributable to the fact that G2 was more inquisitive, interested, challenged, participatory, cooperative, and attentive than G1 in performing the vocabulary task activities. Moreover, the data collected from the questionnaire showed that G2 performed more interactive and dynamic activities in solving the given tasks.

[collocation-based vocabulary instruction/wordlist-based vocabulary instruction/vocabulary learning strategy use/affective domain/chunks, 연어 중심 어휘 지도/단어 목록 중심 어휘 지도/어휘 학습전략 사용/정의적 측면/뭉치말]

I. 서론

어휘력은 영어 학습에서 필수적이며, 종합적인 의사소통능력을 향상시키는데 강력한 예측자(predictor)이다. 그렇지만 전통적으로 많은 영어 교재나 언어 프로그램에서 어휘학습은 부수적인 관심만을 받아왔다. 즉, 읽기, 듣기와 같은 언어 기술에 관해서는 매우 구체적으로 연구되어 있지만 어휘에 관한 연구는 그리 많지 않다(Richards와 Renandya, 2002). 그러나, 많은 EFL/ESL 전문가들은 외국어 습득에서 읽기나 듣기의 향상을 위해 어휘 습득이 중요한 요소라고 주장한다(Huckin, Haynes & Coady, 1993; Nation, 1990, 2001; Nunan, 1999). 그럼에도 불구하고 교사들이나 언어 연구자들은 어휘 학습이 읽기나 듣기를 하는 동안 텍스트 속에서 자연스럽게 이루어진다는 믿음에 근거해서 직접적인 교수(direct instruction)의 필요성을 거의 혹은 전혀 느끼지 못해왔다고 지적한다(Coady, 1993; Zimmerman, 1993). 그 결과, 교실에서 어휘 지도를 위한 교수 활동은 소홀히 여겨졌다(Nunan, 1999).

또한, 지금까지 우리나라의 영어교육에 관한 연구는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 종합적인 언어 기술에 대해 집중되어 있고, 어휘와 같은 세부적인 언어 기술에는 별로 관심을 두지 않고 있다는 지적이 있다(이화자, 1996). 이와 같은 점은 교사의 교수전략과 학습자의 학습전략에 크게 영향을 미치는 교육과정에서도 나타나 있다. 즉, 중등학교 교육과정상에 다른 언어 기술은 명시적인 성취 기준이 제시되어 있는 반면, 어휘의 역할과 지도에 대해서는 명시적인 세부 사항이 없다. 그러나, 기본적으로 어휘력이 언어 학습에 중요한 역할을 한다는 점(McCarthy, 1990; Rivers, 1983; Zimmerman, 1997)과, 특히 최근 일련의 연구에서 학생들이 문법과 어휘라는 기초적인 영어 능력에서 입문 단계(threshold level)를 넘어야만 영어 읽기를 제대로 할 수 있다(박기표와 채정숙, 2000; Lee & Schallert, 1997; Song, 2001)는 점을 살펴볼 때, 입력단계에서 의사소통적이고 효과적인 문법과 어휘 지도의 중요성을 시사해준다.

이러한 중요성에도 불구하고 중등학교에서 어휘 지도의 방법은 주로 개별 단어에 중점을 둔 채, 읽기나 듣기 활동의 수반된 기능으로 여겨왔다. 학습자들은 빈번히 영어의 개별 단어를 한국어와 일대일 등치 관계(paired-translational equivalence)로 인식하고 기계적인 암기를 해왔다. 실제 수업활동에서의 어휘 학습도 원자적인 개별 단어에 중점을 두고 있으며(송희삼, 2000; 이소영, 2001), 중등 영어 교과서에서는 어휘 학습 활동 부분을 크게 다루고 있지 않고 대부분 읽기나 듣기 자료의 하단과 부록에 개별 단어 목록을 제시하고 있다(Kim, 2004). 그 결과, 명사 bike와 동사 ride의 개별 단어의 의미를 알고 있음에도 불구하고 함께 결합하여 더 큰 하나의 덩어리 어휘 항목인 'ride a bike'나 'bike-riding'의 생성 방법을 몰라 읽기와 듣기에서 어려움을 겪고 있으며, 말하기와 쓰기에서도 자신의 의사를 제대로 표현하지 못하고 있음을 자주 발견한다.

이와 같은 문제점을 극복하기 위해 수업 중 읽기나 듣기활동에서 부수적인 어휘지도를 탈피하여 본 수업 전 일정 시간을 할애하여 집중적인 어휘 중심 학습활동을 실시할 필요가 있다. 즉, 전통적인 단어 목록에 의한 개별 단어에 중점을 두고 영어와 한국어의 일대일식의 어휘 지도방법(예: book-책)과, 개별 단어가 빈번하게 다른 단어와 함께 결합하여 쓰이는 방식인 연어(collocation)에 중점을 둔 지도 방법(예: 명사+명사, 동사+명사, 형용사+명사, 동사+부사 등)간 학습자의 어휘 학습 전략 사용 정도를 비교·분석하고 보다 효과적인 어휘 지도 방법에 대한 방안 모색이 요청되고 있다.

또한, 언어외적 측면에서, Kang(2003)과 Rivers(1984)는 어휘 학습 연구에서 언어적, 인지적 측면만을 강조해왔고 정의적인 측면인 동기 등을 소홀히 취급하고 있다고 주장한다. 그러므로 어휘 지도 방법이 학습자의 정의적 측면에 어떠한 영향을 미치는지도 살펴볼 필요가 있다. 왜냐하면 영어 어휘 학습 활동은 단순히 개별 단어의 의미를 파악하는 수준을 넘어 학습자의 동기 부여 등 정의적 측면에 영향을 줄 뿐만 아니라 여타 언어 기술을 잘 수행할 수 있는 기본 틀을 제공해주기 때문이다(Richards & Renandya, 2002). 이에, 본 연구의 중점 연구 문제를 정리하면 다음과 같다.

1. 연어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 영어 어휘 학습전략 사용에 있어 차이가 있을 것이다.
2. 연어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 정의적 측면에 있어 변화의 차이가 있을 것이다.

II. 관련 선행 연구

1. 영어 어휘 습득에 관한 연구

통사와 음운에 대한 연구가 팽배하던 1970년대까지 어휘 습득에 관한 연구는 거의 무시되었다 해도 과언이 아니다. 그러나, 이 시기에도 외국어 교수의 초점을 형식이 아닌 의미에 둔 Wilkins(1972)는 “문법이 없이는 약간의 의미가 전달되지만 어휘가 없이는 의미가 전혀 전달되지 않는다”(p. 111)라고 하여 외국어 학습에서 어휘력의 중요성을 주장했다. Rivers(1983)도 “충분한 어휘력이 없으면 이미 습득한 구조나 기능을 사용할 수 없다”(p. 125)는 이유로 어휘 학습을 강조했다. 더 나아가 Clark(1993)은 언어 습득에서 어휘가 우선이며, 어휘가 없다면 어떤 구조도, 어떤 구문도 없을 것이라고 하면서 언어에서 뿐만 아니라 언어 습득에서도 어휘가 중심이라는 점을 강조했다. 이처럼 세부적인 언어능력에 대한 여러 논의를 통해 어휘의 중요성이 널리 인정되었음에도 불

구하고, 외국어 교육 분야에서 어휘는 오랫동안 문법구조(structure)와 언어기능(function)의 그늘에 가려 도외시되었고 학습자들이 풍부한 어휘를 익히는데 도움을 줄 수 있는 방법론과 기법에 대한 언어 교사들의 관심은 적었다(Allen, 1983).

그러나, 1980년대 후반부터 어휘 습득과 지도 방법에 대한 관심이 증대되면서 여러 연구가 있어왔다. Nation(1990)은 어휘에 대한 체계적이고 원리적인 접근방식이 필요한 이유로 언어 학습에서 어휘가 매우 중요하며, 학습자들이 수용적인 언어 사용과 표현적인 언어 사용에서 느끼는 많은 어려움은 불충분한 어휘에서 비롯된다는 점을 지적했다. 송미정(2003)은 세 가지 다른 유형의 단어 목록 제시 형태 — a) 영한 사전식 단어 목록(bilingual word list), b) 영영 사전식 단어 목록(monolingual word list), c) 영영한 사전식 단어 목록(bilingualized word list) —가 새로운 어휘의 기억과 사용에 미치는 영향을 연구했다. 연구 결과, 영영한 사전식의 단어 목록을 사용하여 어휘를 학습하는 것이 그 어휘의 정의적인 의미를 단기적으로 기억하고, 실제로 사용하는데 있어서 가장 효과적이라고 보고하고 있다. 또한, 영영한 단어 목록과 함께 영한 단어 목록이 제시된 경우 어휘의 정의적인 의미를 장기적으로 기억하고 사용하게 하는데 있어서 효과적이었다고 밝히고 있다.

어휘 지도에 관한 교실 연구에서, 송희심(2000)과 이소영(2001)은 고등학교 읽기 지도에서 문법 연습은 크게 줄었으나 단어는 여전히 강조되고 있다고 보고하고 있다. 그러나, 대부분의 경우 전 시간에 차시 과제로 부과된 단어를 간단한 퀴즈나 쪽지 시험 형식으로 확인하거나, 읽기 전 학습할 과제와 관련된 새로운 단어를 우리말로 설명해주거나 질의 응답식으로 확인하고, 읽기 중에는 단어나 표현 설명을 통한 문장별 해석을 하는 경우 낯선 단어나 표현이 나왔을 때 그 의미를 우리말로 설명하는 식이 대부분이라고 보고하고 있다. 또한, 교사가 단어와 숙어를 불러주면 학생들이 한국어말 뜻을 종이에 써서 제출하는 등 중학교 교사들 중 77%가 맥락을 제공하지 않은 채 새로운 단어를 설명하고 있다고 교사들의 응답 결과를 분석하고 있다(이소영, 2001; Joh & Choi, 2001). 이와 같은 분석 결과를 토대로 이소영(2001)은 교사들이 어휘 지도의 중요성을 인식하고 단어 학습을 강조하고 있지만 효과적인 지도는 아니라고 지적하고 있다.

어휘 학습의 효과를 유발하는 다양한 요인들에 대한 연구를 살펴보면, Nagy(1988)는 단어의 개념을 일단 이해한 후 반드시 반복이 필요하기 때문에 교사는 학생들이 새 단어에 여러 번 노출될 수 있도록 배려해야 한다고 주장하면서, 단어의 출현 빈도수(frequency of occurrence)가 어휘 습득에 큰 영향을 미친다고 설명했다. Brown(1993)에 따르면, 대부분의 ESL 학자들이 어휘의 중요성을 인식하고 있지만 단어를 학습하는 요인에 대해서는 거의 알지 못한다고 주장하면서, 단어 학습에서 중요한 요소로 빈도수와 현저성(saliency)을 들고 있다. 특히, 그는 단어의 현저성을 ‘the importance of a word’(p. 265)라고 정의하여 어휘 학습에 영향을 주는 한 요인으로 보고 있다.

하지만, 이와 같은 어휘 습득 이론과 지도 방법은 대부분 개별 단어 습득에 관한 것으로 실제 의사소통 과정에서의 단어의 구현은 개별 단어가 아니라 다른 단어와 결합한 문치말, 즉, 두 단어 이상이 결합하여 다단어 단위(multi-word units)를 구성하는 개념 조각인 언어의 형태로 나타나기 때문에 이에 대한 연구가 필요하다. 즉, 어휘 지식은 단지 개별 단어의 의미만을 아는 것이 아니라 그 이상의 것이다. 최근 들어 국내에서도 이에 대한 연구와 논의가 미흡하게나마 시작되고 있다.

Kim(2003)는 오랫동안 언어 사용 능력은 언어 구조에 대한 지식에 기반을 둔 것으로 여겨져 왔으나, 어휘는 두 단어 이상의 '문치말(chunks)'의 형태를 포함하며 이와 같은 문법화된 어휘가 언어의 기본이라는 어휘론자들(lexicologists)의 입장을 지지하고 있다. Ellis(2002)도 틀에 박힌 문치말(formulaic chunks)은 언어 습득 초기에도 일어나지만 숙달된 성인 언어 사용자도 의사소통에서 문법화된 문치말을 저장하고 검색하여 사용하기 때문에, 교실 언어 교수는 습득 초기부터 문치말화(chunking)를 통한 어휘 발달에 초점을 두어야 한다고 주장한다. 이와 같은 주장들은 어휘의 지위 변화와 함께 어휘의 개념이 어휘구나 틀에 박힌 어구를 포함하여 넓혀져 왔으며, 이는 의사소통이나 습득에서 초기 학습자들에게 중요한 역할을 한다고 제안한 Richards와 Renandya(2002)의 주장과 그 맥락을 같이 하고 있다.

언어 학습지도와 관련하여, 김성식(2004)은 초등학생을 대상으로 실험연구를 실시한 결과, 언어 단위로 어휘를 학습한 학급이 개별 낱말 단위로 어휘를 학습한 학급에 비해 더 효과적으로 어휘를 학습했다고 보고했다. 또한, 김낙복(2005)은 EFL 상황에서 언어적 어휘 학습(collocational vocabulary learning)을 실시함으로써 학습자가 언어의 입력(input)은 물론 수용(intake)과 출력(output)을 극대화시킬 수 있게 되고, 영어에 대한 지식(knowledge)뿐만 아니라 영어를 실제 의사소통을 위해 사용할 수 있는 기술(skill)을 향상시키는데 보다 효과적이라고 주장한다. 그렇지만 어휘 습득에 관한 연구와 논의는 대부분 언어적, 인지적 측면에 대한 것으로 학습자 측면에서 학습자가 실제로 어휘 습득 과정에서 어휘 지도 방법에 따른 어휘 학습전략을 어떻게 사용하고 있으며 어떠한 전략을 얼마만큼 사용하고 있는지와 그에 따른 정의적 측면에 관한 연구도 필요하다.

그러므로 학습자가 어휘 학습을 보다 효과적으로 수행하게 하기 위해서는 학습자의 인지적인 측면과 함께 자신감과 학습 참여도를 높일 수 있고 학습자간의 상호작용을 통한 협동 학습 활동 등 정의적인 측면도 고려되어야 한다. 왜냐하면 교실 환경에서의 언어 활동은 정의적, 인지적, 사회적 제 요인들이 복잡하고 다양하게 기능적으로 작용하기 때문이다(Ellis, 1994). 따라서, 과업의 안내자요 또 다른 학습자로서의 교사는 교사 자신과 학습자, 학습자 상호간의 상호작용을 언어적·비언어적 소통을 통해 감정이입(empathy)의 과정을 촉진하여 교수·학습의 목적을 추구할 수 있도록 도와야 한다.

L2 학습 환경에서 감정이입은 중대한 문제로 대두되고 있으며 의사소통은 고도의 감정이입을 필요로 한다(Brown, 2000). 또한, 외국어 학습에서 동기가 매우 중요하며 동기가 높은 학습자는 언어 습득과 성취를 잘 한다고 주장한다(Ellis, 1994; Kang, 2003).

실제로 현행 고등학교 10학년용 12종의 영어 교과서에서는 열린 교육 체제의 활성화와 영어교육의 궁극적인 목적인 의사소통능력 배양을 위한 노력의 일환으로 과업 중심(task-based)의 소집단 활동 제시에 주력하고 있다는 점과(한정원, 2003), 어휘 습득 연구에서 인지적인 측면만을 강조해왔고 정의적인 측면인 동기 등을 소홀히 취급했다는 주장(Kang, 2000; 2003)과 Rivers(1984)에 귀 기울일 필요가 있다.

2. 영어 어휘 학습전략에 관한 연구

어휘 학습전략에 관한 연구는 처음에 전반적인 언어 학습전략 연구의 한 부분으로 취급되어 간접적으로 이루어졌다. 언어 학습전략과 관련하여 자기 관찰(introspection)을 기초로 10가지의 전략을 제안한 Stern(1975) 이후 Canale과 Swain(1980)은 의사소통 능력의 하위 요소로 전략적 능력(strategic competence)을 포함시켜 의사소통능력을 기르기 위한 언어 학습에서 전략의 중요성을 강조했다. 학습전략에 대한 연구를 인지적 맥락에서 수행하기 위한 기초를 세우고자 했던 O'Malley와 Chamot(1990)은 언어 학습전략을 초인지(metacognitive) 전략, 인지(cognitive) 전략, 사회적/정의적(social/affective) 전략으로 분류했고, 지금까지 학습전략 연구 중에서 가장 종합적인 분류 체계를 시도한 Oxford(1990)은 언어 학습전략을 크게 직접적 전략과 간접적 전략으로 분류하고, 직접적 전략에는 기억 전략, 인지 전략, 보상 전략의 3가지로 구분했다. 그리고 간접적 전략은 초인지 전략, 정의적 전략, 사회적 전략의 3가지로 구분하였다.

이와 같은 분류는 향후 학습전략 연구에 많은 영향을 준 측면은 있지만, 언어학습 전반에 걸친 전략 분류로 그 범위가 너무 광범위하고 종합적인 측면과, 특히 어휘 부분을 주로 인지 전략으로 국한하여 간접적으로 취급했다는 문제점이 있다. 이는 지금까지 어휘 학습전략에 두드러진 관심을 기울이지 않은 면과 어휘를 소홀히 취급해 온 언어 연구의 역사와도 일맥 상통한다. 따라서, EFL 상황에서 우리는 ESL 학습자들이 외국어 학습에서 어휘 학습을 가장 중요한 부분으로 여기고 있다는 연구(Horwitz, 1988)나 ESL 고등학생들이 여타 다른 언어 학습활동보다 어휘 학습을 위해 전략을 더 많이 사용한다는 사실을 보고한 Chamot(1987)의 연구에 주목할 필요가 있다.

Schmitt(1997)는 지금까지 어휘학습 연구가 단편적이고 부분적으로 이루어지는 등 소홀히 다루어진 측면을 지적하면서 어휘에 초점을 둔 전략(lexically-focused strategies)을 분류할 필요성을 인식하고, Oxford(1990)의 언어 학습전략을 응용하여 일본 학습자들을 대상으로 연구한 결과를 바탕으로 어휘 학습전략을 의미 발견 전

략과 의미 통합 전략으로 구분하여 개발했다. 구체적으로, Oxford(1990)의 분류 체계를 토대로 L2 어휘 습득과 관련하여 의미 발견 전략 14개와 의미 통합 전략 44개의 총 58개 항목의 전략을 개발한 Schmitt(1997)는 영어를 학습하는 일본 학습자들을 대상으로 어휘 학습전략을 연구한 결과, 학습자의 나이에 따라 선호하는 학습 전략에 차이가 있음을 발견했다. 즉, 인지능력이 발달함에 따라 인지능력에 상응하는 어휘 학습전략을 선호하는 것을 발견하고, 어휘 학습 지도도 이러한 인지발달 단계를 감안하여 융통성 있게 이루어져야 함을 강조하고 있다.

국내에서는 Park(2001)이 Schmitt(1997)의 어휘 학습전략 중 의미 통합 전략 13개를 제외한 45개의 어휘 전략 항목으로 초, 중, 고, 대학생들의 영어 어휘 학습전략 사용을 연구하였다. 그 결과, 모든 연령의 학습자들이 이중언어 사전(bilingual dictionary)의 활용과 문맥을 통한 의미 추론을 가장 선호하는 어휘 학습전략이라고 설명했다. 이와 같은 결과는 일본 학습자들을 대상으로 어휘 학습 전략을 연구한 Schmitt(1997)의 연구 결과와 일치하는 것으로, Park(2001)은 이 두 가지 학습전략이 아시아 학습자들에게 보편적인 어휘 학습전략임을 보여주는 것이라고 추정하고 있다.

한편, 효과적인 언어 습득 전략에 있어 어휘에 초점을 둔 어휘적 접근방식(lexical approach)을 제안하고, 언어는 어휘화된 문법(lexicalized grammar)이 아니라 문법화된 어휘(grammaticalized lexis)로 구성된다고 강조한 Lewis(1997)는 ‘어휘란 무엇인가’라는 질문에 대해서 ‘어휘(vocabulary)’는 단어들(words) 이상이다’라고 주장했다. 그리고 그는 ‘어휘(lexis)’를 단어, 어휘, 고정 표현, 반고정 표현으로 분류하고 이와 같은 어휘는 언어 학습 자료에 자주 등장하는 특징이 있다고 설명하였다. 특히, Lewis(1997, 2000)와 그의 동료들은 단어 결합(combinations of words)을 통한 언어 학습전략이 영어의 네 기술을 향상시키는데 효과적인 방법이라고 제안하고 있다. 이와 같은 어휘 교수 전략은 학습자로 하여금 기존의 단어 목록 중심의 어휘 학습전략과 어휘 습득에 차이를 가져올 수 있으며, 품사를 기반으로 한 단어간 결합인 언어와 같은 어휘 항목에 익숙하도록 의식을 환기시킬 수 있음을 시사해 준다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 어휘학습 활동

연구 대상자는 충남 S시에 소재한 S고등학교 1학년생 120명으로 통제군(G1)과 실험군(G2)은 각각 60명이다.¹⁾ 연구 기간은 2학기 중간고사가 끝난 직후인 2003년 10월 10일부터 겨울 방학 직전인 2004년 1월 6일까지 약 3개월간이다. 집단 구성은 9월 숙달도

평가 결과 평균이 비슷한 두 반씩 한 집단으로 하고, 단어 목록 중심으로 어휘 학습 활동을 하는 통제군과 언어 중심으로 어휘 학습 활동을 하는 실험군을 표 1과 같이 분류하였다. 각 집단의 어휘 학습 활동은 영영한 사전과 주제별로 관련 단어를 제시한 어휘 학습장을 활용하고, 주제 중심의 과업 활동을 위해 5-6명이 소집단을 구성하여 협동학습 형태로 본 수업 전 20분 동안 어휘 중심 수업이 실시되었다. 다시 말해, G1에게는 전통적인 방식으로 주제별로 제시된 개별 영어 단어를 우리말로 익히도록 지도하였고, G2는 주어진 주제별 개별 단어를 품사별로 관찰하고 두 단어 이상을 조합하여 문치말(예, 명사+명사 water pollution, 동사+명사 make a decision) 형태로 익히도록 지도하였다.

표 1
집단별 참가자들의 구성

집단	인원	학년-과정	성별	어휘 학습 활동 유형	비고
G1	60	10학년 10-b	남(41), 여(19)	단어 목록 중심 활동	통제군
G2	60	10학년 10-b	남(31), 여(29)	언어 중심 활동	실험군

2. 연구 도구 및 자료 수집 방법

1) 연구 도구

본 연구는 학습자들이 실제로 어휘 학습 활동을 하면서 어떤 전략을 어느 정도 사용했는지, 어떤 전략에 중점을 두고 있는지 등 집단간 어휘 학습전략 사용 변화를 비교하기 위해 <부록 1>의 어휘 학습전략 분류표를 활용하여 두 차례에 걸쳐 설문조사를 실시했다. 또한, 어휘 학습 활동 결과에 대한 설문 조사를 <부록 2>의 내용으로 두 차례에 걸쳐 실시했다.

(1) 어휘 학습 전략 사용에 대한 설문

본 연구에서 사용한 어휘 학습전략 사용 설문지는 Oxford(1990)의 언어 학습전략을 응용하여 어휘 학습전략을 58개 문항으로 개발한 Schmitt(1997)의 어휘 학습전략 분류표와, Schmitt(1997)의 어휘 학습전략 분류표를 기초하여 Park(2001)이 한국 학생들의 어휘 학습전략을 조사·분석한 어휘 학습전략 분류표를 활용하여 일부 재구성한 것이

1) 실험전 두 집단이 동질 집단일 가능성을 검증하고자 100점 만점으로 숙달도 평가를 실시했다. 숙달도 평가(모의 학력평가) 결과 G1은 30.48, G2는 30.75로 유의한 차이를 보이지 않았다($t = -0.310, p = .758$). 이는 두 집단이 동질 집단일 가능성이 높음을 의미한다.

다. 다시 말해, 두 연구자들의 전략 분류표에 제시된 플래시 전략 사용은 0.6%정도로 미미했고 피험자가 고등학생이라는 점을 고려하여, 이 문항 대신에 단어간 결합 방식인 언어 학습전략으로 수정하여 활용했다. 구체적으로, 전략의 종류를 크게 의미 발견 전략(discovery strategies)과 의미 통합전략(consolidation strategies)으로 분류하고, 발견 전략에는 결정전략 7개 문항과 사회적 전략 5개 문항으로 분류하였다. 또한, 통합전략에는 사회적 전략 2개 문항, 기억전략 18개 문항, 인지전략 8개 문항, 초인지 전략 4개 문항으로 분류하여 총 44개 문항이다(부록 1 참조).

(2) 어휘 학습 활동 결과에 대한 설문

단어 목록 중심으로 어휘 학습 활동을 한 집단과 언어 중심으로 어휘 학습 활동을 한 집단간 어휘 학습 활동에 대한 학습자의 정의적 측면을 알아보고자 어휘 학습활동 중간단계와 마무리 단계에 각각 한 차례씩 두 번에 걸쳐 설문 조사가 실시되었다. 설문 내용은 크게 8개 항목 25문항이다(부록 2 참조).

2) 자료 수집 방법

먼저, 집단간 어휘 학습 전략 사용 정도를 알아보기 위하여 <부록 1>에서 보듯이 의미 발견 전략 12문항과 의미 통합 전략 32문항의 총 44문항으로 구성된 설문지를 활용하여 어휘 학습 전략 항목마다 다음 예와 같이 1번 ‘전혀 사용하지 않는다’, 2번 ‘별로 사용하지 않는다’, 3번 ‘어느 정도 사용한다’, 4번 ‘많이 사용한다’, 5번 ‘매우 많이 사용한다’의 5점 리커트 척도(Likert Scale)를 사용하여 조사하였다. 또한, 1차 설문 조사 시 학생들에게 용어나 내용의 이해를 돕기 위해 각 문항에 대한 설명을 제공함으로써 학생들이 어휘 학습 시 사용하는 전략을 가능한 한 정확히 선택하도록 유도했다.

다음으로, 집단간 어휘학습 활동을 통한 정의적 측면의 변화 정도를 알아보기 위하여 어휘 학습 활동 결과에 대한 설문을 실험 시작 3주 후에 실시한 1차와 실험이 끝날 무렵에 실시한 2차에 걸쳐 학생들의 생각을 보다 분명히 표현하도록 하기 위해 15번 문항을 제외하고 중간적 혹은 유보적 입장을 제거한 4점 척도를 사용하였다(부록 2 참조). 15번 문항은 어휘 학습 활동을 통해 ‘가장 영향을 받은 언어 기술’을 듣기, 읽기, 말하기, 그리고 쓰기 중에서 고르도록 하였다.

3. 결과 처리 방법

본 연구를 위한 자료 처리는 연구 문제 1인 ‘언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 영어 어휘 학습전략 사용에 있어 차이가

있을 것이다'를 검증하기 위해 5점 리커트 척도의 평균과 표준편차를 통해 집단간 사용 전략을 비교하고 t검정으로 집단간 차시별 유의성을 검증했다. 또한, 연구 문제 2인 '언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 정의적 측면에 있어 변화의 차이가 있을 것이다'를 검증하기 위해 차시별 t검정과 문항별 카이(χ^2) 검정을 통해 긍정적, 부정적 반응 빈도수의 유의성을 $p < .05$ 수준에서 검증했다. 다시 말해, 자료 처리는 '전혀/거의 그렇지 않다 <해당되는 경우가 전혀/거의 없다>'와 '대체로 그렇지 않다 <해당되는 경우가 50% 미만이다>'의 반응을 합쳐 '부정적 반응'으로, '대체로 그렇다 <해당되는 경우가 50%를 넘는다>'와 '아주 그렇다 <해당되는 경우가 대부분이다>'를 합쳐 '긍정적 반응'으로 분류하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 어휘 학습전략 사용 설문 조사 분석

연구 문제 1. 언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 영어 어휘 학습전략 사용에 있어 차이가 있을 것이다.

어휘 학습전략 사용 변화를 알아보기 위해 설문 조사를 통해 두 집단간의 차이를 비교하였다. 표 2에서 보듯이, 본 연구는 개별 항목에 대한 집단간의 어휘 학습전략 사용의 전반적인 경향성을 알아보고자 하였다. 개별 문항에 대해 t검정을 통해 평균과 표준편차를 알아본 결과, 1차에서는 대부분의 세부 전략에서 두 집단간 평균 차이가 크지 않았으나, 2차 조사에서는 전략 사용 정도의 차이가 많았다. 특히, 2차 조사에서 의미 발견을 위한 결정 전략 중 G2는 G1보다 품사를 분석 활용하고(1번), 어근과 접사(접두사, 접미사)를 분석(활용)하며(2번), 영영사전을 더 많이 사용(6번)하는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 영영한 사전을 활용하였는데 두 집단 모두 영한 부분은 비슷하게 활용하고 있으나 영영 부분은 G2가 G1보다 많이 활용하는 것으로 나타났다. 사회적 전략에 있어 G2는 G1보다 교사에게 해당 단어가 포함된 문장을 더 많이 질문하며(10번), 의미 발견을 위해 그룹 활동(12번)을 보다 활발히 하는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단보다 언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단이 의미 발견을 위한 전략을 보다 적극적으로 사용했다고 볼 수 있다. 그 이유는 아마도 학습 활동 과업에 있다고 보여진다. 단어 목록 중심 어휘 학습을 통한 의미 발견은 모르는 단어를 단순히 사전이나 단어 목록을 활용하거나 친구(급우)에게 물어서 이해할 수 있는 반면, 언어 활동은 사전이나 단어 목록의 활용과 친구(급우)

에게 물어서 의미를 발견하는데 한계가 있을 수 있다. 따라서, G2가 보다 더 적극적으로 교사에게 질문하거나 그룹 활동을 통한 브레인스토밍(brainstorming)으로 의미 발견 활동을 더 활발히 한 것으로 판단된다. 다음으로 통합 전략과 관련하여 1차에서 사회적 전략 사용은 두 집단간 큰 차이가 없었으나, 2차에서는 의미 강화를 위해 G2가 G1보다 그룹으로 의미를 공부하고 연습하는(13번) 경향을 더 많이 나타내고 있다. 이와 같은 결과는 의미 발견 시 그룹 활동 전략을 더 많이 사용하는 것과 맥을 같이 한다.

한편, 기억 전략에서는 세부 전략 전부에서 G2가 G1보다 적극적으로 기억전략을 사용하고 있는 것으로 나타났다. 특히, 핵심어를 사용한 단어 연습(27번), 단어의 품사 기억(29번), 단어의 의미를 다른 말로 바꾸어 말하기(30번), 속어(관용어법)의 단어들을 함께 학습하는(31번) 전략들은 많은 경우 원자적인 개별 단어보다 두 단어 이상을 조합하는 연어와 밀접한 관계가 있는 전략 항목이다.

인지 전략에서는 두 집단 모두 단어 목록을 활용하여 단어를 연습하거나(35번) 단어를 반복해서 쓰는 활동(34번)을 많이 하는 것으로 나타났다. 또한, 물건(해당 물체)에 라벨(label)을 붙여 단어를 연습하는 경우(38번)는 두 집단 모두 많이 사용하지 않은 전략으로 나타났다. 그러나, 어휘 노트를 활용하는 전략(40번)은 본 연구자가 구안하여 사용한 어휘 학습장의 활용 정도를 수행 평가에 반영하였기 때문에 두 집단 모두 적극적으로 사용하고 있는 것으로 나타났다. 또한, 해당 단어와 결합하는 단어를 함께 공부하는 전략(39번)은 G1보다 G2가 훨씬 많이 사용한 것으로 나타났다. 이는 어휘 문짓말을 인식하고 사용하는 전략으로서 많은 경우 (반)고정 어휘 결합에 주목하고 사용하는 전략이다. 이는 연어 중심 어휘 학습 활동의 영향일 것으로 판단된다.

이와 같은 결과는 어휘 지도에 있어 지금까지 단순한 정의 중심의 어휘 지도가 크게 효과적이지 못하다고 주장하는 어휘론자들은 하나의 단어를 안다는 것은 그 단어의 정의적 의미뿐만 아니라 어휘적 특성, 즉, 연어적 특성까지 함께 지도되어야 한다고 주장한 점(Hill, 2000; Willis, 1990)에 주목할 필요가 있음을 시사해 준다. 이와 같은 주장은 어휘 전략 사용에 있어 학습 후에도 알고 있는 어휘를 활용하여 말하거나 쓸 수 있도록 해야 한다는 점에서 특히 중요하다. 즉, 한 단어의 전후에서 빈번하게 반복되는 어휘의 문짓말을 함께 지도할 때에 비로소 한 과업 수행 결과가 다른 표본에도 적용될 수 있고(applicability), 한 과업 수행 결과가 다른 상황에도 유효하게 전이될 수 있으며(transferability), 실행한 과업 수행 결과와 유사한 상황이 주어질 경우 그 수행 결과가 선행 결과와 유사한 정도에 따라 반복가능성(replicability)을 높여 언어 출력의 일반화를 배가시킬 수 있다. 이런 관점에서, 궁극적으로 단어 목록 중심으로 어휘를 학습한 G1보다 연어 중심의 G2가 언어 학습을 보다 잘 수행할 수 있을 것으로 기대된다.

마지막으로, 초인지 전략에서는 대부분 전략 항목에서 두 집단 모두 1, 2차에 있어 큰 평균 차이를 보여주지 못하고 있다. 초인지 전략은 Oxford(1990)의 학습 전략 분류

표 2
집단간 어휘 학습전략 사용 설문 응답 분석 결과

전략 종류	세부 전략	G1				G2				
		1차		2차		1차		2차		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
의미 발견 전략	결정 전략									
	1. 품사를 분석(활용)한다	1.87	.812	2.10	.915	1.92	.869	2.70	1.078	
	2. 어근과 접사(접두사, 접미사)를 분석(활용)한다	1.98	1.033	2.07	.880	1.88	.783	2.77	1.140	
	3. 사용 가능한 그림이나 체크처를 분석(활용)한다	2.42	1.124	2.67	1.130	2.48	1.228	3.15	1.102	
	4. 문맥에서 의미를 추측한다	3.03	1.073	2.95	1.096	2.98	1.172	3.22	1.180	
	5. 영한 사전을 사용한다	3.28	1.250	3.40	1.278	3.25	1.271	3.42	1.239	
	6. 영영 사전을 사용한다	2.20	1.286	2.50	1.372	2.20	1.286	3.18	1.321	
	7. 단어 목록(word lists)을 사용한다	2.77	1.212	2.72	1.250	2.70	1.183	3.15	1.246	
	사회적 전략	8. 교사에게 의미를 물어본다	2.47	1.298	2.62	1.091	2.47	1.200	3.03	1.104
		9. 교사에게 동의어나 반의어를 물어본다	2.02	1.157	2.28	1.166	1.93	1.056	2.63	1.262
		10. 교사에게 해당 단어가 포함된 문장을 물어본다	2.08	1.154	2.27	1.148	2.22	1.043	2.97	1.134
		11. 급우나 친구에게 의미를 물어본다	3.12	1.166	3.13	1.228	3.13	1.228	3.32	1.282
12. 그룹 활동을 통해 의미를 발견한다		2.67	1.323	2.57	1.294	2.82	1.200	3.30	1.169	
사회적 전략	13. 그룹으로 의미를 공부하고 연습한다	2.55	1.199	2.87	1.228	2.67	1.323	3.32	1.228	
	14. 원어민과 상호교류(의사소통)한다	2.02	1.186	2.12	1.223	2.08	1.225	2.37	1.377	
의미 강화 통합 전략	기억 전략	15. 그 단어의 그림 표현(상)을 사용하여 단어를 공부한다	2.45	1.199	2.73	1.133	2.62	1.209	3.07	1.006
		16. 단어의 의미를 그려본다(상상한다)	2.57	1.155	2.62	1.106	2.65	1.147	3.07	.936
		17. 단어의 의미를 개인 경험과 연결시킨다	2.50	1.172	2.73	1.177	2.60	1.196	3.22	1.195
		18. 해당 단어를 동의어와 반의어와 연결시킨다	2.22	1.195	2.38	1.091	2.07	1.133	2.80	1.246
		19. 의미망을 사용하여 단어를 공부한다	2.20	1.005	2.42	1.109	2.23	1.095	3.02	1.228
		20. 단어들을 그룹으로(주제별 등) 만들어 공부한다	2.05	1.016	2.72	1.010	2.15	1.132	3.17	.960
		21. 문장에서 새로운 단어를 사용한다	2.20	1.162	2.38	1.121	2.18	1.066	3.15	1.117
		22. 단어의 철자를 공부한다	2.87	1.112	2.87	.929	2.92	1.293	2.97	1.057
		23. 단어의 음을 공부한다	2.38	1.136	2.67	1.174	2.48	1.214	2.92	1.139
		24. 공부할 때 새로운 단어를 큰소리로 말한다	2.33	1.271	2.53	1.321	2.37	1.221	2.72	1.316
		25. 단어의 형태(모양)를 그려본다(상상한다)	2.12	1.151	2.35	1.246	2.18	1.157	2.87	1.255
		26. 단어의 첫 글자에 밑줄을 친다	1.67	1.145	1.75	1.002	1.70	.997	2.35	1.313
		27. 핵심어(key word)를 사용하여 단어를 연습한다	2.78	1.379	2.57	1.254	2.67	1.398	3.22	1.195
		28. 단어의 접사(접두사, 접미사)와 어근을 기억한다	2.02	1.142	2.38	1.106	1.85	.936	2.83	1.278
29. 단어의 품사를 기억한다	1.95	1.141	2.28	1.195	2.03	1.025	3.23	1.125		
30. 단어의 의미를 다른 말로 바꾸어 말한다	2.10	1.258	2.38	1.043	2.12	1.223	3.10	1.069		
31. 숙어(관용어법)의 단어들을 함께 학습한다	2.42	1.306	2.78	1.180	2.43	1.226	3.40	1.045		
32. 신체 행위를 통해 단어를 연습한다	2.12	1.391	2.30	1.280	2.00	1.150	3.07	1.260		
인지 전략	33. 구두 반복을 통해 단어를 연습한다	2.80	1.246	2.92	1.154	2.87	1.384	3.22	1.091	
	34. 단어를 반복하여 쓴다	3.57	1.280	3.20	1.273	3.63	1.164	3.37	1.288	
	35. 단어 목록(word lists)을 활용하여 단어를 연습한다	2.70	1.280	2.93	.954	2.82	1.255	3.37	1.134	
	36. 수업 중 메모를 하여 단어를 공부한다	2.58	1.266	2.80	1.070	2.67	1.271	3.22	1.166	
	37. 교과서의 어휘 부분을 활용한다	2.65	1.260	2.72	1.121	2.55	1.185	3.30	1.013	
	38. 물건(해당 물체에 라벨(label)을 붙여 단어를 연습한다	1.78	1.106	2.45	1.333	1.88	1.209	2.58	1.357	
	39. 해당 단어와 결합하는 단어를 함께 공부한다	2.22	1.151	2.50	1.097	2.30	1.062	3.57	.851	
	40. 어휘 노트를 활용한다	2.27	1.233	3.02	1.017	2.35	1.162	3.32	1.142	
초 인지 전략	41. 영어 매체(노래, 영화, 뉴스방송 등)를 활용한다	2.68	1.479	3.05	1.213	2.83	1.342	3.42	1.266	
	42. 어휘 지식을 스스로 평가한다	2.20	1.246	2.72	.804	2.08	1.154	3.27	1.039	
	43. 모르는 단어는 건너뛰고 넘어간다	2.53	1.321	2.93	1.339	2.55	1.383	3.02	1.172	
	44. 단어를 여러 번 계속하여 공부한다	3.25	1.310	3.35	1.447	3.47	1.171	3.65	1.039	

체계에서 간접 전략에 해당하는 것으로 학습에 집중하기, 학습을 준비하고 계획하기, 학습을 평가하기와 같은 전략들이다. 자기 주도적 학습 활동이 낮은 본 연구의 피험자들은 자기 스스로 학습을 기획하고 모니터하는 간접 전략 사용에 있어, 많은 어휘를 잘 몰라 모르는 단어를 건너뛰고 넘어가기 때문에 어휘 지식을 스스로 평가하는 전략을 많이 사용하지 않는 것 같다(42번, 43번). 그러나, 영어 매체를 활용하거나(41번) 단어를 여러 번 계속하여 공부하는(44번) 것으로 나타났다.

이와 같은 어휘 전략 사용의 분석 결과, 학습자에게 어휘 학습 활동 시 전략 사용의 중요성을 인식시킬 필요가 있으며, 학습한 어휘를 활용하여 언어 습득이 어떻게 이루어지고 진행되는가를 관찰할 필요가 있다. 본 연구에서 G1과 G2의 학생들이 숙달도가 낮은 수준이라는 점(G1: 30.48점, G2: 30.75점)을 고려하면 기본적인 기억 전략을 넘어 이를 확장하고 모니터링할 수 있도록 인지 전략과 초인지 전략을 사용할 수 있도록 어휘 학습 지도 계획을 세울 필요가 있다.

한편, 집단간 어휘 학습 전략 사용의 차이가 유의한지를 알아보기 위해 1, 2차 설문 응답을 t검정한 결과, 표 3에서 보듯이 1차에서는 집단간 유의한 차이를 보이지 않았으나, 2차에서는 유의한 차이를 보여주고 있다. 이와 같은 결과는 G1과 G2간 어휘 학습 전략 사용에 있어 차이가 있다는 것을 의미한다. 수업 관찰 결과 언어 입력이라는 측면에서 살펴볼 때, G1은 교사의 언어 입력에 기계적 암기로 영어와 우리말의 일대일식으로 반응하는 경우가 많은 반면, G2는 학습자 스스로 단어간 관찰을 통해 반복적으로 어휘 결합을 위한 실험을 시도해보는 보다 적극적인 상호작용을 통한 입력이 이루어지고 있음을 보여주었다.

표 3
집단간 어휘 학습전략 사용 t검정 결과

시기	집단	평균	표준편차	t	p
1차	G1	2.42	.60	-.278	.782
	G2	2.63	.58		
2차	G1	2.45	.61	-3.965	.000
	G2	3.09	.09		

이는 G2의 학습자들이 G1 학습자들보다 상호작용과 과업 집착력이 더 강했다는 것에서 추정할 수 있다. 또한, 이와 같은 추정의 근거로 G1보다 G2가 어휘 학습 활동 과정에서 입력 언어 자료에 대해 보다 의식적 주목을 함으로써 어휘 학습전략 사용에 있어 의미 발견 전략과 의미 통합전략을 적극적으로 사용하고 있다는 점에서 찾을 수 있다. 또한, 이와 같은 적극적인 전략 사용은 언어 학습에서 모든 입력이 똑같은 가치 지니는 것은 아니며, 학습자는 인지적으로 주목된 입력(noticed input)이 수용과 효과

적인 정보 처리를 위해 보다 의식적으로 작동할 가능성이 크며, 이는 작동 기억(working memory)을 넘어 장기 기억에 도움을 줄 수 있는 가능성이 높다고 말할 수 있다.

2. 어휘 학습 활동 결과에 대한 설문 조사 분석

연구 문제 2. 언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 정의적 측면에 있어 변화의 차이가 있을 것이다.

어휘 학습 활동 결과에 대한 학생들 반응의 전체적인 경향을 살펴보면, 표 4에서 보듯이 먼저 1차 설문 조사에서 유의하게 긍정적인 반응을 보인 항목은 24개 문항 중 모두 9개이다. 본 연구에 참여한 학생들은 어휘 중심 학습 활동이 어휘력 향상에 도움이 되며(8번), 어휘를 기억하는데 효과가 있고(11번), 어휘학습 계획(목표)을 세워 실천하며(12번), 어휘를 활용하는데 효과가 있다(13번)고 응답했다. 또한, 어휘 학습장을 적극적으로 활용하고 있으며(19번), 어휘 학습장 활용이 어휘력 향상에 도움이 된다(20번)고 생각하고 있고, 수업 중 활용한 어휘 학습 방법을 혼자서도 적용해 보고(22번), 자기 평가와 집단 평가가 어휘 학습에 도움이 되며(24번), 혼자 학습할 때도 어휘력을 스스로 평가하고 점검하고(25번) 있는 것으로 나타났다.

한편, 유의하지 않은 반응을 보인 16개 항목들은 주로 정의적 영역(1, 2, 4, 5, 6, 7, 10번)과 협동 학습 활동에 따른 팀원간의 감정이입(16, 17, 18번)과 관계가 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 학습 초기에 학습 과업 수행 방법과 요령을 잘 알지 못하고 영어 자체를 어려워하는 낮은 수준의 학습자에게 새로운 어휘 학습 방법이 큰 부담으로 작용한 것으로 볼 수 있으며, 학습 초기에 팀원간 과업 분담이 잘 되지 않아 혼란을 준 면이 있고, 팀원 상호간 의사소통에 문제점이 있었던 결과라고 보여진다.

다음으로, 어휘 학습 활동이 끝날 무렵에 실시한 2차 설문 조사에서는 15번 항목을 제외한 24개 항목 중 15개에서 유의하게 긍정적인 반응을 보였다(표 4 참조). 2차 설문 조사 결과의 가장 큰 특징으로는 1차 설문 조사에서 유의한 반응을 보이지 않았던 정의적 측면의 흥미도(1번), 만족도(2번), 참여도(4번), 준비도(5번), 자신감(6번), 재미(7번), 동기 부여(10번)에서 유의성을 보여주었다.

이와 같은 결과를 종합적으로 살펴볼 때, 시간이 지나면서 어휘 학습 활동을 통해 학생들의 정의적 신념이 변화하였음을 알 수 있으며, 유의한 정의적 측면은 영어 학습에 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. 이러한 변화는 매우 바람직한 현상으로써, 언어 교육에서 특히 수준이 낮은 학생들에게 위에서 언급한 흥미, 자신감, 동기 부여와 같은 정의적 영역은 차후 학습 활동에 긍정적인 영향을 크게 줄 수 있는 변인들이다.

표 4
집단간 어휘 학습 활동 결과에 대한 설문 응답 분석 결과

문항	집단		1차				2차							
			부정적 반응		긍정적 반응		χ^2	p	부정적 반응		긍정적 반응		χ^2	p
			G1	G2	G1	G2			G1	G2	G1	G2		
1. 영어 공부에 대한 흥미도	35	36	25	24	.34	.853	35	20	25	40	7.552	.006		
2. 어휘 학습 활동의 만족도	41	43	19	17	.159	.690	38	25	22	35	5.647	.017		
3. 어휘 학습 활동과정의 어려움	52	53	8	7	.076	.783	41	34	19	26	1.742	.187		
4. 어휘 학습 활동의 참여도	33	39	27	21	1.250	.264	27	13	33	47	7.350	.007		
5. 어휘 학습 활동의 준비도	39	41	21	19	.150	.699	33	18	27	42	7.673	.006		
6. 영어 학습에 대한 자신감	46	45	14	15	.045	.831	35	23	25	37	4.805	.028		
7. 어휘 학습 활동의 재미	40	42	20	18	.154	.695	39	24	21	36	7.519	.006		
8. 어휘력 향상에 도움됨	33	22	27	38	4.062	.044	23	14	37	46	3.165	.075		
9. 어휘 학습전략 사용에 도움됨	41	34	19	26	1.742	.187	21	19	39	41	.150	.699		
10. 영어 학습에 동기 부여	31	24	29	36	1.645	.200	30	13	30	47	10.474	.001		
11. 어휘를 기억하는데 효과성	38	19	22	41	12.063	.001	25	14	35	46	4.596	.032		
12. 어휘 학습 계획(목표) 실천	33	22	27	38	4.062	.044	14	0	46	60	15.849	.000		
13. 어휘를 활용하는데 효과성	42	26	18	34	8.688	.003	25	22	35	38	.315	.575		
14. 영어실력 향상 도움됨	34	33	26	27	.034	.854	22	16	38	44	1.386	.239		
16. 협동 학습활동에서 상호작용성	34	33	26	27	.034	.854	26	19	34	41	1.742	.187		
17. 협동 학습활동의 효과성	31	26	29	34	.835	.361	24	14	36	46	3.851	.050		
18. 상호 묻고 가르치기 활동	29	28	31	32	.033	.855	17	5	43	55	8.015	.005		
19. 어휘 학습장 활용도	35	24	25	36	4.034	.045	21	14	39	46	1.976	.160		
20. 어휘 학습장 활용의 효과성	33	20	27	40	5.711	.017	28	11	32	49	10.978	.001		
21. 혼자 어휘 학습장 활용도	33	24	27	36	2.707	.100	18	8	42	52	4.910	.027		
22. 학습한 어휘 학습방법 적용도	47	37	13	23	3.968	.046	34	22	26	38	4.821	.028		
23. 자기 평가와 집단 평가 실시	50	46	10	14	.833	.361	9	6	51	54	.686	.408		
24. 평가가 어휘학습에 도움됨	42	31	18	29	4.232	.040	28	21	32	39	1.690	.194		
25. 어휘력을 평가하고 점검함	43	27	17	33	8.777	.003	12	5	48	55	3.358	.067		
15. 가장 영향을 받은 영어 기술은?	G1-듣기:7, 읽기:30, 말하기:6, 쓰기:17				G1-듣기:14, 읽기:21, 말하기:9, 쓰기:16				G2-듣기:15, 읽기:25, 말하기:5, 쓰기:15				G2-듣기:14, 읽기:24, 말하기:7, 쓰기:15	

그리고 어휘 학습 활동을 통해 가장 영향을 받은 영어 기술(15번)을 묻는 질문에 G1, G2 모두 1, 2차에 걸쳐 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 순으로 나타났다. 그러나, G1은 읽기에 있어 1차보다 2차에서 9명이 줄었고 듣기가 7명에서 14명으로 증가했다. 반면에, G2는 1, 2차에서 큰 변화가 없었다. 특이한 점은 1차에서 G1이 G2보다 읽기에 있어 응답자가 많았으나 2차에서는 G2가 G1보다 많았다. 이와 같은 변화는 시간 투입에 따른 어휘 활동이 많아지면서 G2가 읽기 기술에 영향을 많이 받았다고 볼 수 있다.

또한, 1차 설문 조사에서 유의하지 않았던 협동 학습 활동 항목인 16, 17, 18, 23, 24번 중에서 16번과 24번을 제외한 항목에서 유의성을 나타냈다. 이와 같은 결과는 학습 활동 초기에 문제점으로 지적되었던 과업 중심 학습에 따른 팀원간의 역할 분담과 과업

수행 곤란도가 지속적인 협동 학습을 통해 점차 감소되었음을 의미한다.

어휘 학습 활동 결과에 있어 단어 목록 중심으로 활동한 G1과 언어 중심으로 활동한 G2간의 비교 결과, 표 5에서 보듯이 1, 2차 모두에서 집단간 유의한 차이를 보였는데, 이는 언어 중심 어휘 학습 활동이 궁극적으로 영어 학습에 대한 자신감을 높여주고, 자신의 어휘력 향상과 기억력에 효과가 있다는 신념을 주는데 전통적인 단어 목록 중심의 어휘 학습 활동보다 더 효과적이었다는 것을 의미한다.

표 5
집단간 어휘 학습 활동 결과에 대한 t검정 결과

시기	집단	평균	표준편차	t	p
1차	G1	2.21	.40	-3.048	.003
	G2	2.56	.48		
2차	G1	2.45	.47	-4.378	.000
	G2	2.93	.47		

이와 같은 결과는 자기 평가와 집단 평가 뿐만 아니라 스스로 어휘 학습 계획을 세워 실천하고 어휘력을 스스로 점검하고 평가함으로써 자기 주도적 학습력을 신장시킬 수 있다는 점을 의미한다. 또한, 단어 목록 중심의 어휘 학습 활동은 학습자가 어휘 습득을 위한 다양한 인지적, 초인지적 전략을 사용하지 않고 반복과 기계적 암기에 의존하고 있다는 추정을 가능하게 해준다.

여기에서 우리는 외국어로서 영어를 배우는 주목적이 의사소통에 있다고 볼 때, 언어 사용과 운용 능력을 기르기 위해서는 원자적인 낱말 단위의 어휘 학습에서 탈피하여 다단어 문치말을 지향하는 언어적 어휘 학습을 통해 유창성은 물론 정확성을 함께 향상시켜야 한다는 당위성을 찾을 수 있다. 왜냐하면 언어는 자연스럽게 발생하는 텍스트와 대화에서 언어를 이해하고 생성하는데 가장 강력한 힘을 가진 개념이기 때문이다(Lewis, 1997; McCarthy, 1990). 즉, 모국어 화자의 유창성은 수많은 어휘구인 문치말의 저장과 재생을 통한 효율적인 사용에 있다. 따라서, 앞으로의 영어 어휘 학습전략 지도와 훈련은 개별 단어에 의존하는 단어 목록에 의한 어휘 학습을 넘어, 보다 이용가능성이 높고 의사소통적인 방향으로 재검토가 이루어져야 한다고 본다.

이와 같은 연구 결과를 통해 본 연구의 연구 문제 1인 ‘언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 영어 어휘 학습전략 사용에 있어 차이가 있을 것이다’와, 연구 문제 2인 ‘언어 중심으로 어휘 학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘 학습을 한 집단간에 정의적 측면에 있어 변화의 차이가 있을 것이다’에 대해 통계적으로 두 집단간에 차이의 유의성을 증명했다.

V. 결론

어휘는 언어 습득과 사용에 있어 가장 핵심적인 요소이다(Clark, 1994; Meara, 1992). 또한, 읽기에 있어 가장 방해되는 것은 빈약한 어휘력이다(임병빈, 1994; Knight, 1994; Nagy, 1988). 따라서, 언어 교사는 어휘 지도 방법과 학습자의 어휘 습득 과정에 많은 관심을 기울일 필요가 있다. 이런 측면에서, 본 연구에서는 중등학교 교실 수업에서 기존의 어휘 지도 방법이 대부분 단어 중심으로 이루어지고 있다(이소영, 2001)는 점과 읽기 과정 중 새로운 단어가 나오면 그에 해당하는 우리말을 가르쳐 주는 간접적인 지도 방법이라고 지적한 바(송희심, 2000)를 고려하여 낮은 수준의 학습자에게 직접적인 어휘 중심 수업을 실시하였다. 즉, 두 가지 어휘 지도 방법을 사용하여 단어 목록 중심의 통제군 G1과 언어 중심의 실험군 G2에게 본 수업 전 20분 정도의 집중적인 어휘 수업활동을 통해 두 집단간의 어휘 학습전략 사용 변화와 어휘 학습 활동 결과에 대한 정의적 측면의 변화의 차이를 알아보고자 하였다.

연구 결과, 어휘 학습전략 사용에 있어 두 집단간 어휘 의미 발견 전략과 통합 전략에 있어 1차에서는 유의한 차이를 보이지 않았으나, 1차 조사 후 2개월 후에 실시한 2차 조사 결과는 유의한 차이를 나타냈다. 특히, '단어 목록을 활용하여 단어를 연습'하거나, '단어를 반복해서 쓰기 활동'과 같은 인지 전략은 두 집단 모두 많이 사용하는 전략으로 나타났다. 그러나, 어휘 뭉치말을 이해하고 활용하는 활동과 직·간접적으로 관련이 있는 '핵심어를 사용한 단어 연습', '단어의 품사 기억', '단어의 의미를 다른 말로 바꾸어 말하기', '숙어(관용어)의 단어들을 함께 학습하기', '해당 단어와 결합하는 단어를 함께 공부하기' 전략들은 G2가 G1보다 많이 사용한 것으로 나타났다. 또한, 어휘 학습 활동 결과에 대한 설문 조사를 항목마다 카이(χ^2) 검증을 통해 긍정적, 부정적 반응 빈도수의 유의성을 검증한 결과, 언어 학습에서 중요한 역할을 하는 정의적 측면인 흥미도, 만족도, 참여도, 준비도, 재미, 자신감, 동기 부여에서도 두 집단간에 유의한 차이를 보여주었다.

이와 같은 결과는 단어 목록 중심의 어휘 학습은 개별 단어의 의미 파악에는 도움을 어느 정도 주고 있으나 학습자간의 상호 작용과 전략사용을 촉진시키는데 한계가 있음을 보여주고 있다. 반면에, 단어간 결합 활동을 통한 언어 중심 어휘 학습은 학습자에게 어휘 항목에 대해 보다 빈번한 의식적 주목과 탐구적인 발견 활동을 통한 동기 부여 및 협동학습을 강화하여 자신감과 참여도를 높이고 기억력과 어휘력 향상에도 도움을 주었음을 시사해준다.

따라서, 교실 상황에서의 어휘 학습 지도는 언어 습득에 영향을 미치는 학습자의 제반 정의적 측면을 고려함은 물론 학습전략 사용에 도움이 되고 학습 활동 결과의 전이 가능성, 적용 가능성, 그리고 반복가능성을 높일 수 있는 교수 전략이 필요하다. 이런

측면에서, 개별 단어 중심의 어휘 지도보다는 어휘와 문법을 통합적으로 접근할 수 있는 다양한 어휘 결합 활동을 촉진하여 언어 능력을 신장시킬 수 있도록 어휘 항목을 제시·활용하는 것이 궁극적으로 의사소통능력 향상을 위해 효과적인 방법이라고 생각한다.

참 고 문 헌

- 김성식. (2004). *초등학교 영어 교육을 위한 어휘 중심 교수법 수업 모형과 어휘 자료 개발에 관한 연구*. 박사학위 논문. 한국교원대학교. 충북 청원.
- 김낙북. (2005). 영어 연어의 고찰과 교수 방법에 관한 연구. *외국어교육*, 12(2), 141-165.
- 박기표, 채정숙. (2000). 외국어 독해의 문지방 가설에 관한 검증. *외국어교육*, 7(2), 259-276.
- 송미정. (2003). 단어 목록의 제시 형태가 새로운 어휘의 기억과 사용에 미치는 영향. *외국어교육*, 10(3), 237-261.
- 송희심. (2000). 한국의 영어 읽기교육 연구에 대한 고찰. *영어교육*, 55(4), 367-388.
- 이소영. (2001). 고등학교의 영어 읽기 지도 현황. *영어교육*, 56(4), 243-263.
- 이화자. (1996). 중·고등학생의 영어 어휘력 신장을 위한 효율적인 교수방법. *영어교육*, 51(2), 77-105.
- 임병빈. (1994). *영어교육론*. 서울: 형설출판사.
- 한정원. (2003). 고등학교 1학년 영어 교과서의 소집단 활동 비교 분석. *영어교육*, 58(4), 43-59.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Brown, C. (1993). Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language and vocabulary learning* (pp. 263-288). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.

- Chin, Cheongsook. (2004). EFL learners' vocabulary development in the real world: Interests and preferences. *English Teaching*, 59(2), 43-58.
- Clark, E. (1994). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it all in context. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.
- Ellis, N. C. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. *The Language Teacher*, 19(2), 12-16.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-148.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). London: Language Teaching Publications.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-94.
- Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (Eds.). (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Joh, Jeongsoon, & Choi, Seonghee. (2001). Towards innovative reading instruction in English classrooms: A study of middle school students. *English Teaching*, 56(1), 3-29.
- Kang, Dong-Ho. (2000). Motivation is such a complex process. *English Teaching*, 55(3), 3-39.
- Kang, Dong-Ho. (2003). The relationship between vocabulary learning and motivation in Korean primary school EFL classrooms. *English Teaching*, 58(2), 119-141.
- Kim, Duk-Ki. (2003). Chunking in foreign language learning. *Foreign Languages Education*, 10(4), 129-161.
- Kim, Nahk-Bohk. (2004). An collocational analysis of Korean high school English textbooks and suggestions for collocation instruction. *English Language & Literature Teaching*, 10(3), 41-66.

- Knight, S. (1994). Dictionaries use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Lee, Jeong-Won & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31(4), 713-739.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. (1992). Vocabulary in a second language: Vol. 3. *Reading in a Foreign Language*, 9, 761-837.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Park, Jun-Eon. (2001). Korean EFL learners' vocabulary strategies. *English Teaching*, 56(4), 3-30.
- Richards, J., & Renandya, W. A. (Ed.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1983). *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1984). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy

- (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Song, Mi-Jeong. (2001). The role of L2 proficiency in L2 reading: The threshold model revisited. *English Teaching*, 56(1), 31-51.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Wilkins, W. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins Cobuild.
- Zimmerman, C. B. (1993). *Teacher's perspectives of and strategies with lexical anomalies*. Paper presented at TESOL conference, Atlanta, Georgia.
- Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?: An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31, 121-140.

부록 1

어휘 학습전략 사용 설문지

※ 다음은 여러분들이 어휘를 학습할 때 어떤 방식으로 학습하는지를 알아보고자 합니다. 질문에 자기 생각을 표해주시기 바랍니다. (2003. 10., 2004. 1.)

★ 다음은 여러분들이 현재 영어 어휘 학습 형태를 알아보고자 하는 설문입니다.

학번: _____ 성명: _____

아래 제시된 설문은 여러분들이 영어로 된 글을 읽거나 영어로 글을 쓰고자 할 때 모르는 영어 어휘의 학습을 위해 어떤 방법을 사용하는지, 또한 영어 어휘 실력을 향상시키기 위해 실제로 어떤 방법을 사용하고 있는지 등의 학습 전략과 그에 따른 어휘 학습에 도움을 주고 있는 지에 대해 열거하고 있습니다. 본 설문지에서 정답은 없으며 여러분이 실제로 영어 어휘 학습을 하면서 어휘 학습과 관련하여 경험하고, 현재 활용하고 있는 방법을 성실하게 빠짐없이 응답해주시면 좋겠습니다. 본 설문조사 결과는 여러분의 개인별 영어 어휘 학습 지도에 매우 유용한 자료가 될 것입니다.

<작성요령> 각 설문 항목에 대해 여러분이 실제로 얼마나 자주 사용하는 지를 아래와 같이 해당 숫자에 동그라미를 표시하여 주시면 됩니다.

1. [① 2 3 4 5] 전혀 사용하지 않는다 <해당되는 경우가 거의 없다>
2. [1 ② 3 4 5] 별로 사용하지 않는다 <해당하는 경우가 50% 미만이다>
3. [1 2 ③ 4 5] 어느 정도 사용한다 <해당하는 경우가 50% 정도이다>
4. [1 2 3 ④ 5] 많이 사용한다. <해당하는 경우가 50%를 넘는다>
5. [1 2 3 4 ⑤] 매우 많이 사용한다 <해당하는 경우가 대부분이다>

I. 의미 발견 전략 (1-12)

1. [1 2 3 4 5] 품사를 분석(활용)한다.
2. [1 2 3 4 5] 어근과 접사(접두사, 접미사)를 분석(활용)한다.
3. [1 2 3 4 5] 사용 가능한 그림이나 제스처를 분석(활용)한다.
4. [1 2 3 4 5] 문맥에서 의미를 추측한다.
5. [1 2 3 4 5] 영한 사전을 사용한다.
6. [1 2 3 4 5] 영영 사전을 사용한다.
7. [1 2 3 4 5] 단어 목록(word lists)을 사용한다.
8. [1 2 3 4 5] 교사에게 의미를 물어본다.
9. [1 2 3 4 5] 교사에게 동의어나 반의어를 물어본다.
10. [1 2 3 4 5] 교사에게 해당 단어가 포함된 문장을 물어본다.
11. [1 2 3 4 5] 급우나 친구에게 의미를 물어본다.
12. [1 2 3 4 5] 그룹 활동을 통해 의미를 발견한다.

II. 의미 강화(통합) 전략 (13-44)

13. [1 2 3 4 5] 그룹으로 의미를 공부하고 연습한다.
14. [1 2 3 4 5] 원어민과 상호교류(의사소통)한다.
15. [1 2 3 4 5] 그 단어의 그림 표현(상)을 사용하여 단어를 공부한다.
16. [1 2 3 4 5] 단어의 의미를 그려본다(상상한다).
17. [1 2 3 4 5] 단어의 의미를 개인 경험과 연결시킨다.
18. [1 2 3 4 5] 해당 단어를 동의어와 반의어와 연결시킨다.
19. [1 2 3 4 5] 의미망을 사용하여 단어를 공부한다.
20. [1 2 3 4 5] 단어들을 집단(그룹)으로(주제별, 철자별 등) 만들어 공부한다.
21. [1 2 3 4 5] 문장에서 새로운 단어를 사용한다.
22. [1 2 3 4 5] 단어의 철자를 공부한다.
23. [1 2 3 4 5] 단어의 음을 공부한다.
24. [1 2 3 4 5] 공부할 때 새로운 단어를 큰 소리로 말한다.
25. [1 2 3 4 5] 단어의 형태(모양)를(을) 그려본다(상상한다).
26. [1 2 3 4 5] 단어의 첫 글자에 밑줄을 친다.
27. [1 2 3 4 5] 핵심어(key word)를 사용하여 단어를 연습한다.
28. [1 2 3 4 5] 단어의 접사(접두사, 접미사)와 어근을 기억한다.
29. [1 2 3 4 5] 단어의 품사를 기억한다.
30. [1 2 3 4 5] 단어의 의미를 다른 말로 바꾸어 말한다.
31. [1 2 3 4 5] 숙어(관용어법)의 단어를 함께 학습한다.
32. [1 2 3 4 5] 신체 행위를 통해 단어를 연습한다.
33. [1 2 3 4 5] 구두 반복을 통해 단어를 연습한다.
34. [1 2 3 4 5] 단어를 반복하여 쓴다.
35. [1 2 3 4 5] 단어 목록(word lists)을 활용하여 단어를 연습한다.
36. [1 2 3 4 5] 수업 중 메모를 하여 단어를 공부한다.

37. [1 2 3 4 5] 교과서의 어휘 부분을 활용한다.
38. [1 2 3 4 5] 물건(해당 물체)에 라벨(label)을 붙여 단어를 연습한다.
39. [1 2 3 4 5] 해당 단어와 결합하는 단어를 함께 공부한다.
40. [1 2 3 4 5] 어휘 노트를 활용한다.
41. [1 2 3 4 5] 영어 매체(노래, 영화, 뉴스 방송 등)를 활용한다.
42. [1 2 3 4 5] 어휘 지식을 스스로 평가한다.
43. [1 2 3 4 5] 모르는 단어는 건너뛰고 넘어간다.
44. [1 2 3 4 5] 단어를 여러 번 계속하여 공부한다.

부록 2

어휘 학습 활동 결과에 대한 설문지

다음은 현재까지 수업 중에 어휘 학습 활동에 대한 결과를 알아보고자 하는 설문입니다. 각 설문에 대해 현재 자신의 생각과 활동 경험에 대해 성실하게 해당번호에 ○표를 하고 그 이유를 써주세요. (2003. 11., 2004. 1)

<작성요령> 각 설문 항목에 대해 여러분이 현재까지 활동한 결과를 아래와 같이 해당 숫자에 동그라미를 표시하여 주시오 그 이유는? 에는 자신이 선택한 사항에 대해 어떤 면에서 어떻게 그런지 그 이유를 구체적으로 간단히 써주세요.

1. [① 2 3 4] 전혀/거의 그렇지 않다 <해당되는 경우가 전혀/거의 없다>
2. [1 ② 3 4] 대체로 그렇지 않다 <해당되는 경우가 50% 미만이다>
3. [1 2 ③ 4] 대체로 그렇다 <해당되는 경우가 50%를 넘는다>
4. [1 2 3 ④] 아주 그렇다 <해당하는 경우가 대부분이다>

1. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 나의 영어공부에 대한 흥미를 높여준다.
2. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동에 만족한다.
3. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동 과정이 쉽다고 느낀다.
4. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동에 적극적으로 참여한다.
5. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동을 위해 많은 과업을 열심히 준비한다.
6. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 나의 영어 학습에 자신감을 가져다 준다.
7. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동이 재미있다고 생각한다.
8. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 나의 어휘력 향상에 도움이 된다.
9. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 나의 어휘 학습 전략 사용에 도움이 된다.
10. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 나의 영어학습에 대한 동기 부여를 해주었다고 생각한다.
11. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동이 어휘(단어)를 기억하는데 효과가 있다.
12. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 스스로 어휘 학습 계획(목표)을 세워 실천하는데 도움을 준다.
13. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동이 어휘(단어)를 활용하는데 효과가 있다.
14. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습 활동이 나의 전반적인 영어 실력 향상에 도움을 준다.

15. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동이 어떤 영어 기술에 가장 많은 영향을 주고 있습니까?
① 읽기 ② 듣기 ③ 말하기 ④ 쓰기
16. [1 2 3 4] 나는 협동 학습 활동에서 나의 친구(팀원)들과 도움을 주고 받는다.
17. [1 2 3 4] 협동 학습 활동이 나의 어휘력 향상에 도움이 된다.
18. [1 2 3 4] 협동 학습 활동에서 친구들과 함께 묻고 가르치기 활동에 적극적이다.
19. [1 2 3 4] 나는 어휘 학습장 활용에 적극적이다.
20. [1 2 3 4] 어휘 학습장 활용이 나의 어휘력 향상에 도움이 된다.
21. [1 2 3 4] 혼자 학습할 때도 어휘 학습장 활용을 계속한다.
22. [1 2 3 4] 나는 수업 중 어휘 학습 활용 방법을 혼자 어휘 학습을 할 때에도 적용해 본다.
23. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동에 대한 자기 평가와 집단 평가를 실시한다.
24. [1 2 3 4] 어휘 학습 활동에 대한 자기 평가와 집단 평가가 어휘학습에 도움을 준다.
25. [1 2 3 4] 혼자 영어 학습을 할 때에도 어휘력을 스스로 평가하고 점검해 본다.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

김낙북

공주대학교 외국어교육원

340-702 충남 예산군 예산읍 대회리 1번지

Tel: 041-688-2585

Fax: 041-688-0096

E-mail: knpoke1@hanmail.net

Received in Jul. 2005

Reviewed by Aug. 2005

Revised version received in Sept. 2005