

과제 중심 학습에서 어휘 능력의 구성요소와 평가

김 연 진
(가톨릭대학교)

Kim, Yeon Jin. (2006). Vocabulary assessment based on construct definition in task-based language learning. *English Language & Literature Teaching*, 12(3), 123-145.

The purpose of this study is to propose an efficient vocabulary assessment model in task-based language learning and to verify the viability of this assessment model. Bachman and Palmer (1996) pointed out the fact that many language tests focus on just one of the areas of language knowledge. However, researchers suggested that it is necessary to acknowledge the needs of several analytic scales, which can provide separate ratings for different components of the language ability to be tested. Although there were many studies which tried to evaluate the various aspects of vocabulary ability, most of them measured only one or two factors. Based on previous research, this study proposed an assessment model of general construct of vocabulary ability and tried to measure vocabulary ability in four separate areas. The subjects were two classes of university level Korean EFL students. They participated in small group discussion via synchronous CMC. One class used a lexically focused task, which was proposed by Kim and Jeong (2006) and the other class used a non-lexically focused task. The results showed that the students with a lexically focused task significantly outperformed those with a non-lexically focused task in overall vocabulary ability as well as four subdivisions of vocabulary ability. In conclusion, the assessment model of separate ratings is a viable measure of vocabulary ability and this can provide elaborate interpretation of vocabulary ability.

[vocabulary assessment, 어휘 평가]

I. 서론

최근 영어교육 연구에 있어서 두드러진 특징 가운데 하나는 의사소통 능력의 함양을 강조하기 시작하면서부터 어휘가 가진 다양한 의미와 어휘의 사용 능력에 대한 보다 근본적인 관심을 가지게 되었다는 것이다. 어휘를 보다 효과적으로 학습하고 상황에 맞는 적절한 표현을 사용할 수 있는 능력을 가지도록 하는 것이 영어 교육의 관심을 끌게 되었다는 것이다.

영어 교육에 있어서 어휘 습득의 중요성, 효과적인 어휘 지도 방법, 그리고 어휘 습득 전략 지도에 대한 많은 연구가 이루어졌다. 이들은 어휘의 습득이 맥락 안에서 이루어져야 하고, 의미 있는 어휘의 사용을 자연스럽게 유도하는 학습 방법이 어휘 능력을 단기적으로 뿐만 아니라, 장기적으로도 향상시킬 수 있다고 주장하였다. 하지만, 선행 연구들은 어휘 능력의 평가에 있어서 학습자가 어휘의 의미를 알고 있는지를 모국어로 번역하게 하거나, 그림과 주어진 어휘를 연결하는 과제를 시행하거나, 또는 목표 어휘를 듣고 이와 관련 있는 항목을 고르게 하는 등의 방법을 사용하여 어휘능력을 평가하였다.

어휘 능력의 다면적이고, 심층적인 특성을 감안할 때, 이러한 단일 형태의 평가 도구만으로는 전반적인 어휘 능력이 향상되었는지, 향상되었다면 어휘 능력의 어떠한 측면이 향상되었는지를 구체적으로 지적하지 못하는 한계를 보였다. 예를 들면, 어휘 목록을 만들어 의도적으로 암기하는 방법과 같이 어휘의 모국어 의미를 기억하는 데는 효과적인 학습 방법이 실제로 어휘 사용 능력을 향상시키지 못하는 학습 방법일 수도 있다는 지적을 피할 수 없었고, 어떤 학습 방법이 어떤 효과를 가지고 있으며 그 한계가 무엇인지에 대하여 정확히 설명할 수 없었다.

따라서 본 연구는 첫째, 어휘 능력을 구성하고 있는 다양한 요소들을 평가에 반영하기 위하여 어휘 능력 측정의 개념적 구성 요소를 정의하고, 이에 따른 평가 도구를 설계하였다. 이것은 어휘 능력을 단일 구성 요소로 보고 어휘의 특정 측면을 평가하고 그 평가의 결과를 어휘 능력 전반에 확대하여 해석하였던 연구의 문제점을 보완하고, 평가의 결과를 교육 현장에 적용하는데 있어서도 보다 구체적인 효과와 한계를 지적하고자 하려는 것이다. 둘째, 과제 중심 학습에 있어서의 학습 효과는 과제의 설계와 어휘 능력의 평가가 가장 중요한 요소라고 할 수 있는데, 본 연구에서 사용된 과제는 김연진과 정동빈(2006)이 제안한 어휘 집중 과제이다. Bearden(2003)의 연구와 Smith(2003)의 연구에서 비모국어 화자들이나 언어 수준이 낮은 학습자들로 이루어진 과제 중심 학습의 경우, 학습자들이 새로운 어휘를 적극적으로 사용하지 않고, 오히려 여러 형태의 회피전략을 사용하는 문제를 지적한 바 있다. 김연진과 정동빈(2006)은 학습자들의 의사소통 회피 전략의 사용으로 의도한

어휘 습득이 이루어지지 않는 문제를 극복하기 위한 과제의 형태로서 어휘 집중 과제를 제안한 것이다. 어휘 집중 과제란 과제를 수행하면서 동시에 어휘 능력을 향상시키기 위한 과제로서 어휘의 출력(output)을 집중적으로 유도하는 과제를 말한다. 이는 학습자들이 과제를 수행하면서 어휘 사용을 적극적으로 유도하고, 새로운 어휘에 자연스럽게 학습자들의 주의를 집중하게 하는 과제라고 주장한다. 본 연구에서는 어휘 집중 과제를 사용한 동시적 CMC 상황에서의 우연적인 어휘 습득 효과를 측정하고 평가하는데 있어서 어휘 능력 전반에 대한 평가에서 더 나아가 어휘 능력의 구성 요소 영역별로 측정하고 평가하여 과제의 효과를 보다 분석적으로 해석하여 교육현장에 적용해 보려고 한다.

II. 이론적 배경

1. 어휘 능력의 측정과 평가

어휘 습득에 관한 선행 연구를 분석해 보면, 어휘 능력의 일부에 대한 평가가 대부분이었다. 목표 어휘에 대한 모국어로의 번역 능력을 측정하거나(김경아, 2005), 읽기 지문 속에서의 어휘의 뜻을 적도록 하였다(김정렬과 황지영, 2006). 그림이나 사진을 주고 적당한 어휘를 찾는 방법(Jones, 2004; Smith, 2004)을 사용하기도 하고 어휘 결정과제(lexical recognition task)를 사용하여, 어휘를 인지하고 판단을 내리는 속도에 근거하여 어휘의 자동화정도를 측정하려는 시도도 있었다(De Bot, Cox, Ralston, Schaufeli & Weltens, 1995). 이러한 연구들은 어휘 능력을 단순히 의미 지식에 국한된 것으로 상정하고, 어휘를 안다는 것은 곧 그 의미를 알고 있는 것이라는 정의에 근거하여 평가가 이루어진 결과라고 할 수 있다.

하지만, Read(2004)는 다음의 이유로 어휘를 따로 떼어서 그 의미 지식만을 평가하는 것에 대하여 비판한다. 첫째, 이러한 평가의 점수는 학생의 어휘 실력으로 일반화하기에는 너무 제한적이다. 둘째, 많은 어휘의 의미를 알고 있다고 해서 반드시 훌륭한 언어 실력을 갖는 것은 아니다. 언어 능력을 발달시키기 위해서는 의사소통을 효과적으로 하기 위해서 알아야 할 다른 능력들의 발달도 동시에 중요하다. 셋째, 학습자들은 주어진 어휘 목록의 의미를 아는 것이 중요한 것이 아니고, 실제 의사소통 상황에서 이러한 어휘들을 적절하게 사용할 수 있는 능력이 중요한 것이다. 따라서 일반적으로 행해지는 수용적(receptive) 능력에 대한 평가보다는 생산적 능력(productive)에 대한 평가가 더 중요하다고 주장한다. 넷째, 실제 의사소통 상황에서는 어휘만 따로 존재하는 것이 아니고, 문장이나 문단의 일부로 존재하며, 맥락

에 따라서 같은 어휘도 다양한 의미를 갖게 된다. 다섯째, 실제 의사소통 상황에서는 제한된 어휘만을 가지고도 다른 전략들을 적절히 사용하여 어휘의 부족을 상쇄할 수 있는 경우가 많이 있다. 따라서 어휘에 대한 평가는 이를 따로 떼어서 하는 것 보다는 과제 수행에 필요한 어휘 능력을 측정하여야 한다고 한다.

조선미(1996)의 연구에서도 어휘의 의미구조는 동의어, 반의어, 연어, 어형변화, 단어연합, 그리고, 자유 연상 등의 의미장(semantic field approach)에 의하여 이해할 수도 있고, 어휘가 가지고 있는 단순한 의미만을 기억하는 개별적 접근법(discrete approach)에 의하여 접근할 수도 있다고 지적한 바 있다.

어휘의 다면적 특성과 어휘 지식의 깊이를 평가하려는 시도가 이루어지기도 했다. 예를 들면, Nagy, Herman과 Anderson(1985)의 연구에서는 두 가지 검사를 사용하여 어휘 능력을 평가하였다. 하나는 어휘 지식의 작은 차이도 변별해 내기 위하여 목표 어휘의 의미를 설명하게 하는 인터뷰를 시행하고, 그 설명은 네 가지 척도(0: 정확한 지식이 없음-3: 완전한 정답)에 근거하여 평가되었다. 두 번째 검사는 사지선다형의 문제들로 구성되어 있었는데, 목표 어휘의 동의어를 선택하는데 있어서, 세 수준의 난이도를 가진 문제들을 제시하여, 난이도별로 어휘 지식의 수준을 평가하려는 노력을 하였다. Joe(1995)는 지문을 읽고 자연스럽게 어휘를 습득하는 제2언어 학습자를 대상으로 어휘 지식을 측정하는데 있어서 세 가지 방법을 사용하였다. 첫째는 지문에 나왔었던 단어에 대한 난이도가 다른 선다형 문제였다. 둘째는 목표 어휘의 의미를 설명하게 하는 인터뷰를 시행한 것이었고, 셋째는 학습자가 지문의 내용을 다시 말하게 하고, 목표 어휘가 학습자의 표현에서 어떻게 사용하였는지를 평가하는 것이었다. Joe는 다양한 평가 방법을 사용함으로써 어휘 능력을 다양한 각도에서 평가하고 분석할 수 있다고 주장하였으나, 어휘 구성 요소에 대한 개념적인 분석은 없었다.

국내의 연구 중, 김윤정(2006)은 문장 내에서의 연어의 사용이 적절한지 아닌지를 판단하게 하여 연어 능력을 평가하였고, 송미정(2003)은 어휘의 수용적 능력과 생산적 능력을 나누어 평가하였다.

선행 연구에서 제시한 다양한 기준은 어휘 능력을 평가하는데 있어서 유용하고 의미 있는 도구임에는 분명하였다. 하지만, 이들은 어휘 능력의 구성요소에 대한 개념을 전체적으로 평가하지 못하는 한계를 보였다. 이 한계를 보완하고자, 본 실험의 어휘 평가는 어휘 의미 지식과 어휘 사용 능력, 어휘의 맥락 의존적인 형태와 맥락 독립적인 형태, 생산적 기술과 수용적 기술, 그리고 이전에 노출되었던 맥락에서와 전혀 새로운 맥락에서의 어휘능력을 다면적으로 평가해보려고 하였다. 이는 어휘 지식의 깊이와 영역을 독립적으로 평가해 보고, 과제 중심 어휘 학습을 통하여 습득된 어휘 능력이 어떤 측면에서 더 효과적인지를 분석해 볼 수 있기 위해서이다.

이를 구체적으로 평가한 문항의 형태는 선다형, 빈칸 채우기, 모국어로 번역하기, 문맥에 적절한 단어 넣기 등의 형태를 취하였다. 이들 중 선다형과 모국어 번역하기는 수용적 어휘 능력 측정의 형태를, 문맥에 적절한 단어 넣기는 생산적 어휘 능력을 측정하는 형태로 설계되었다.

2. 어휘 평가의 개념적 구성 요소에 대한 정의

Bachman과 Palmer(1996)는 많은 검사들이 언어의 한 가지 영역의 지식을 평가 하는데 초점을 맞추고 있다고 지적하였다. 따라서, 언어 능력의 다양한 구성 요소들을 분리해서 평가할 수 있는 평가 도구가 사용되어야 한다고 한다. 이것은 몇 가지의 분석적 척도를 사용해야 하는데, 평가의 대상이 되는 언어 영역의 구성 요소를 무엇으로 정의하느냐에 따라서 평가 척도의 구성이 달라진다고 한다.

그렇다면, 어휘의 구성 요소를 어떻게 정의할 것인가? 학자에 따라서 서로 다른 구성 요소를 정의하고 있다. Richards(1976)에 의하면, 어휘를 안다는 것은, 첫째, 모국어 화자의 문법 지식이 비교적 안정적으로 변하지 않는 것에 비해서 어휘 지식은 일생 동안 계속해서 확장된다는 것을 알고 있는 것이다. 둘째, 구어와 문어에서 그 어휘가 쓰일 수 있는 가능성을 알고 있는 것을 의미하고, 어떤 다른 표현들과 함께 쓰일 수 있는지도 알아야 한다. 셋째, 어휘가 사용되는 상황이나 기능의 변화를 알고 그 사용의 한계도 알고 있어야 한다. 넷째, 어휘의 문법적 사용을 안다는 것을 의미한다. 다섯째, 어휘로부터 변형되어 사용될 수 있는 다른 형태의 어휘까지도 알고 있다는 것을 의미한다. 여섯째, 어휘의 연합과 그 관계를 안다는 것을 의미한다. 일곱째, 어휘의 의미적인 가치를 알고 있다는 것을 의미한다. 여덟째, 그 어휘가 가지고 있는 여러 가지 다른 의미를 이해하고 있다는 것을 의미한다. Richards(1976)의 어휘 능력에 대한 정의는 어휘 능력의 복잡한 성격을 잘 대변해주고 있다고 평가 받고, 또한 인용되어 왔다.

Nation(1990)은 어휘의 다면적 성격을 한층 더 체계적으로 발전시켰다. 어휘 지식을 형태, 위치, 기능, 의미의 네 개 영역으로 나누고, 다시 어휘의 수용적 지식과 생산적 지식으로 분류하였다.

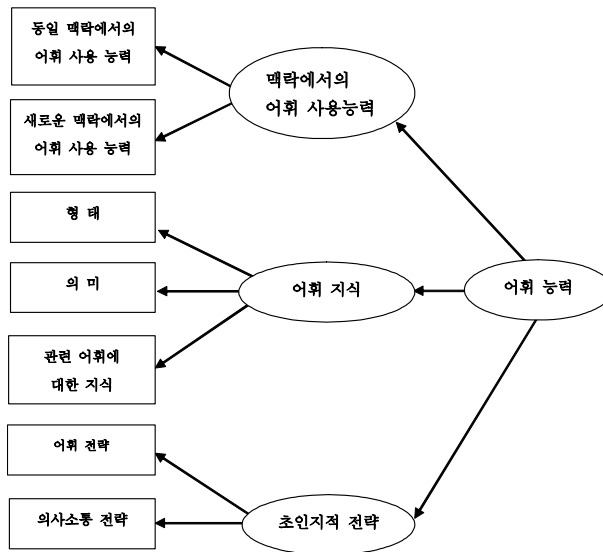
한편 Meara(1996)은 어휘 지식의 깊이에 관심을 두고 어휘 지식을 분류하였다. 개별 단어에 대한 의미를 알고 있는지의 선택적 어휘 지식과 일반적인 어휘의 수준을 말하는 종합적 어휘 지식으로 나누고, 일반적인 어휘 수준을 평가하는데 있어서도 어휘의 크기(개수)를 말하는 것과 어휘 지식이 얼마나 잘 구조화되어 있는가를 말하는가를 나누어 접근하였다.

Chapelle(1994)은 어휘 능력의 세 구성 요소는 어휘 사용의 맥락에 대한 지식,

어휘 지식과 그 기저의 과정에 대한 지식, 그리고 어휘 사용의 초인지적 전략에 대한 지식을 포함한다고 주장하였다.

위에서 살펴보았듯이, 어휘능력에 대한 개념적 구성요소를 어떻게 정의하느냐에 따라서 어휘 평가의 영역과 방법이 달라지고, 어휘 능력에 대한 정의는 학자들에 따라서 다소의 차이를 보인다. 이 연구에서는 Chapelle(1994), Bachman과 Palmer(1996), 그리고 Nation(1990)이 제시하였던 어휘 능력 구성 요소를 응용하여 EFL 상황에 적합한 어휘 능력을 그림 1과 같이 정의하고, 이 정의에 근거하여 과제 중심 학습에 의한 어휘 능력의 변화를 보다 다면적이고 심층적으로 측정하고 평가하여 보려고 한다.

그림 1
어휘 능력의 개념적 구성요소



III. 연구 방법

본 연구는 영어를 외국어로 학습하는 한국의 대학생들을 대상으로 어휘 집중 과제의 효과를 분석하는데 있어서, 어휘능력의 개념적 구성 요소를 정의하였다. 또한 이 개념적 구성 요소에 따른 평가 도구를 설계하여 어휘 능력 전반에서의 효과와

어휘 영역별 향상 효과를 나누어 살펴보았다.

본 장에서는 연구 대상 및 절차, 측정 도구의 설계와 신뢰도, 타당도 분석, 그리고 통계처리 방법의 순으로 기술해 보도록 하겠다.

1. 연구 대상 및 절차

이 연구는 경기도 소재 4년제 C대학에서 영어 관련 학과를 전공하거나 복수 전공하고 있는 2학년, 3학년, 4학년 학생들을 대상으로 실시되었다. 이 연구는 학생들의 수강신청에 의한 학급을 별도의 조절 없이 그대로 이용하였고, 학급 편성은 학생들의 선택에 따라 이루어 졌다. 두 반의 어휘 수준의 차이에 대하여는 사전 어휘 검사를 실시하였다. 사전 어휘 검사 결과 두 학급의 목표 어휘에 대한 지식에 유의미한 차이가 없는 것으로 밝혀졌으므로, 임의로 두 반 중 한 반을 실험반으로 나머지 한 반을 통제반으로 선정하였다.

연구의 절차는 다음과 같다. 학습자들은 5분 동안 동일한 읽기 지문을 읽고, 40분 동안 미리 짜여진 분단별로 실험반은 어휘집중 과제를 통제반은 일반 의사결정 과제를 사용한 동시적 CMC 학습을 수행하였다. 이들은 주어진 과제를 MSN 메시지를 사용하여 토론을 하였고, 이를 마치고 난 후 각 분단의 조장들은 토론 내용을 파일에 저장하여 이메일로 연구자에게 보내도록 했다.

5분간의 휴식이 있고 나서, 1차 사후 어휘 검사가 이루어 졌다. 검사(I)는 수용적 어휘 능력을 측정하는 형태로 이루어졌고, 검사(II)는 생산적 어휘 능력을 측정하는 형태로 이루어져 있었다. 실험 후 일주일 이 지난 후 사전 예고 없이 1차 사후 검사와 동일한 형태의 지연 사후 검사가 수행되었다.

실험이 40분 동안의 CMC를 활용한 과제 중심학습의 효과로 한정된 것은 어휘 집중 과제를 사용한 CMC 상황에서의 어휘의 우연적 학습의 효과를 평가해 보려는 것이기 때문이었다. 학습자들은 CMC를 통한 과제 중심 학습 활동을 하면서, 자신들의 어휘 습득이 평가 받을 것이라는 사실을 알게 되면 우연적 어휘 습득의 효과를 평가할 수 없었기 때문에 동일한 학습자들에게 반복해서 실험을 시행할 수 없었기 때문이다.

2. 측정 도구

1) 측정 도구의 개념적 구성 요소

이 연구에서는 Chapelle(1994), Bachman과 Palmer(1996), 그리고 Nation(1990)이

제시하였던 어휘 능력 구성 요소를 응용하여 EFL 상황에 적합한 어휘 능력을 그림 1과 같이 정의하였다. 이 평가 모형에 따르면, 어휘능력은 단순히 어휘의 의미를 알고 있는 것에 그치지 않고, 문장 속의 맥락에 따른 어휘 사용 능력, 그리고, 어휘를 습득하고 사용하고, 이해하는데 영향을 미치는 초인지적 전략(metacognitive strategies)까지도 포함하여야 한다고 본다.

그림1의 어휘 능력의 개념적 구성요소를 자세히 살펴보면, 첫째, 어휘가 실제 의사소통 상황에서 사용될 때에는 문장 안에서 기능하게 되고, 어휘만 독립적으로 기능하지 않는다. 따라서 어휘의 의미를 아는 것에 그치지 않고, 이를 문장 안에서 사용하는 능력을 가지고 있어야 의사소통 상황에서 사용할 수 있을 것이다. 맥락에 따른 어휘 사용 능력은 다시 동일한 맥락에서의 어휘 사용 능력과 새로운 맥락에서의 어휘 사용 능력을 포함한다고 본다. 이전에 주어졌던 지문에서와 동일한 형태의 문장 속에서 어휘를 사용하는 것은 새로운 문장 속에서 어휘를 사용하는 능력과는 다르다고 볼 수 있다. 어휘 사용 능력 면에서 볼 때, 새로운 문장 속에서 목표 어휘를 사용할 수 있다는 것은 어휘 지식을 새로운 상황에 응용할 수 있다고 해석될 수 있을 것이고, 이후 의사소통 상황에서 목표 어휘가 생산적인 형태로 나타날 확률이 더 높다고 할 것이다. 선행 연구에서도 학습자가 목표 어휘를 이전에 접했던 맥락이 아닌 새로운 맥락에 까지 확장하여 사용할 수 있으면 보다 더 많은 어휘지식을 습득한 것으로 간주하였다(Paribakht & Wesche, 1993).

둘째, 본 연구에서 어휘 능력의 개념적 구성 요소로서 어휘 지식은 어휘의 형태, 의미 지식, 그리고 다른 어휘들과의 관계로 구성되어 있다고 본다. 일반적으로 어휘 지식은 읽거나 듣기 상황에서 어휘의 의미를 이해하는 수용적인 지식으로 생각된다. 하지만, 어휘의 의미장 이론에 의하면, 어휘지식의 정의에는 그 차체의 의미 이외에도, 다른 어휘들과의 관계, 철자법, 문법적 지식, 언어 등에 대한 지식을 포함해야 한다고 한다. 같은 맥락에서 Nation(1990)도 어휘 지식의 다면적 요소를 철자, 발음, 문법적 형태, 상대적 빈도, 언어, 그리고 어휘 사용의 제한점으로 분류한 바 있다. 또한 Henriksen(1999)은 어휘 지식이 어휘 지식의 정확성, 어휘 지식의 깊이, 수용적-생산적 능력으로 분류될 수 있다고 주장하였다.

마지막으로 초인지적 전략은 Chappelle(1994)에 의하면, 어휘 전략과 의사소통 전략으로 구성되어 있다고 한다. 어휘 전략이란, 주어진 문맥이나 상황에서 목표 어휘를 유추하여 내는 능력을 말하고, 의사소통 전략이란, 의사소통 상황에서 특정한 어휘나 표현이 생각나지 않을 때 사용하는 전략들을 말한다. Tarone(1978)이 제시하였던 의사소통 전략의 분류를 보면, 학습자들은 표현하고자하는 어휘가 떠오르지 않을 때, 말하고자 하는 내용을 포기해 버리거나, 우회적인 다른 표현으로 설명하기도 한다. 또한, 동일한 모국어를 사용하는 학습자들 간에는 모국어에 의존하기도 하고,

대화의 상대방에게 도움을 청하기도 한다. 이런 의사소통 전략은 실제 의사소통 상황에서는 어휘지식의 불완전한 부분과 부족을 의사소통 전략이 효과적으로 보완해 줄 수 있기 때문에 이 두 가지 전략적 능력을 동시에 포함시켰다. 그러나, 전략적 능력은 측정상의 문제로 본 연구에서는 측정할 수 없었다. 어휘의 전략적 능력을 측정하기 위해서는 모르는 어휘를 사용해야 하는 의사소통적 상황을 주고 이것을 해결하기 위한 다양한 전략의 구사를 관찰해야 하는데, 이것을 평가하기 위해서는 새로운 상황에서 별도의 평가 절차가 요구되는 어려움이 있었다. 그러므로, 본 연구에서는 초인지적 전략이 어휘 능력에서의 중요한 요소라는 점은 인정하지만 실제로 측정하지는 못했다. 따라서 실제 어휘 능력에 대한 측정은 맥락에 따른 어휘사용 능력과 어휘지식으로 구성되었다고 상정하고 측정 도구를 설계하였다.

2) 측정도구의 구성

측정 도구를 설계하는데 있어서 고려의 대상이 되었던 또 하나의 사항은 어휘의 수용적 지식과 생산적 지식(receptive and productive knowledge)이다. 일반적으로 ESL이나 EFL 학습자들의 경우 어휘의 의미를 구별하는 능력(수용적 지식)과 출력하는 능력(생산적 지식)의 수준에 차이가 있다. 어휘 능력 검사는 1차 사후 검사와 지연 사후 검사가 동일한 것이었다. 이는 모두 40문항으로 이루어져 있다. 보다 구체적으로 살펴보면, 1-12는 어휘의 모국어로의 의미 지식, 13-15는 목표어휘의 반의어, 16-20은 목표 어휘의 동의어, 21-28은 읽기 지문에서 나왔던 문장 속에서 목표 어휘의 사용, 29-40은 새로운 문장 속에서의 목표 어휘의 사용을 측정하는 문항으로 구성되었다. 40문항 모두 목표 어휘로 지정된 12개 어휘에 대한 지식을 위에서 제시한 평가 모형에 따라 다면적으로 평가하기 위한 것이었다.

수용적 지식과 생산적 지식은 별도의 평가지를 사용하였다. 부록에 첨부된 어휘 지식 검사(I)은 수용적 지식을 측정하는 문항들로 구성되었다. 1-12 문항은 모국어 의미를 묻는 문제인데, 이것은 주관식 문제 이기는 하지만, 주어진 영어 어휘를 보고 모국어 의미를 생각하게 하는 것이므로 Takara(1984)의 연구에서와 같이 수용적 지식으로 분류한다. 또한, 관련 어휘를 찾아서 고르는 문제도 주어진 예문 중에서 적절한 문항을 고르는 것이므로 수용적 지식에 해당한다. 반면, 문맥에 적당한 어휘를 생각해서 쓰도록 하는 문제는 생산적 지식을 측정하는 문항으로 분류된다.

어휘의 생산적 지식을 측정하는 문항으로 구성된 어휘 지식 검사(II)에 있어서는 Laufer와 Nation(1999)의 어휘 능력 검사에서 제시한대로 목표 어휘의 첫 글자를 주고, 목표 어휘를 회상하도록 하였다. Laufer와 Nation(1999)의 연구에 의하면, 이런 문항에서 목표 어휘를 정확하게 회상하였던 학생들은 다른 상황에서도 목표 어휘를

생산적으로 사용할 수 있었다고 한다. 또한, 첫 글자를 지정해 주지 않으면, 새로운 맥락에서의 어휘 사용을 평가하는 문항(29~40)의 경우에는 동의어나 다른 표현을 사용하는 경우에 어휘 능력의 측정이 어렵기 때문에 이들의 연구 도구를 사용하였다.

3) 측정 도구의 신뢰도

본 연구에서 사용된 측정 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 이용하였다. 신뢰도를 각 문항별로, 영역별로 분석해 본 결과 신뢰도에 문제가 있는 두 개의 문항은 삭제하였다. 다음의 표는 최종적으로 내적 일관성을 결여한 항목들(28, 36)을 제거하고 얻은 신뢰도 분석의 결과이다.

표 1
사후 어휘 검사문항의 신뢰도 분석

문항수	측정 영역	개별 문항	Cronbach α
38	목표어휘 지식(전체)	1-27, 29-35, 37-40	.907
사후 어휘 검사	모국어로의 의미	1-12	.724
8	관련어휘에 대한 이해	13-20	.611
7	동일 맥락에서의 사용	21-27	.809
11	새로운 맥락에서의 사용	29-35, 37-40	.907

위의 표 1에서 사후 어휘 검사의 전체 신뢰도는 .907로 높았다. 하지만, 각 영역별 신뢰도는 전체 신뢰도에 비해, 상대적으로 낮았는데, 이는 전체 문항을 각 영역별로 나누게 되어 문항수의 감소로 인한 것으로 판단된다. 하지만 문항 전체의 신뢰도가 .907이고, 모든 세부 영역에서 신뢰도는 .60이상이었으므로, 이 평가 도구는 신뢰도 있는 측정도구라고 볼 수 있다.

4) 측정 도구의 타당도

타당성에 대한 검토는 연구하고자 하는 개념을 측정하는 구성 요소 자체가 측정에 얼마만큼 반영되고 있는지를 파악하는 것이다. 이군희(2002)에 의하면, 타당성에 대한 검토는 기준 타당성, 내용 타당성, 그리고 개념 타당성으로 구분 할 수 있다. 본 연구에서는 내용 타당성을 높이기 위해서 연구 설계 단계에서 어휘 능력이라는

개념에 대한 세분화된 구성 요소를 이론적으로 살펴보고, 이러한 이론적 관계의 모형에 의거하여 측정 도구를 작성하였다. 개념 타당성에 대한 검토는 연구하고자 하는 개념을 측정하는 구성 요소 자체가 측정에 얼마만큼 반영되고 있는지를 살펴보는 것으로 이는 일반적으로 Pearson 적률 상관 계수를 사용하여 검증된다.

본 연구에서는 어휘 능력에 대한 개념을 모국어 지식, 관련 어휘, 동일문맥에서의 사용 능력, 새로운 문맥에서의 사용 능력으로 구분 짓고, 이들 간의 상관관계를 Pearson의 적률 상관관계 계수로 산출해 보았다.

표 2
어휘 지식 검사 문항의 타당도 분석

	모국어 지식	관련 어휘	동일 맥락	새로운 맥락
모국어 지식	1			
관련 어휘	.694**	1		
동일 맥락	.420**	.414**	1	
새로운 맥락	.446**	.367**	.586**	1

Pearson correlation, ** p< 0.01

표 2에서 볼 수 있듯이, 네 가지 개념들의 상관관계수가 모두 양의 계수를 보이고 있다. 또한 유의 확률이 0.01보다 낮은 경우에는 적률 상관관계에서 별표 두 개(**)로 표시되었는데, 모든 항목에서, 각 개념들 간의 상관관계가 0.01 유의 수준에서 유의한 것으로 산출되었다. 따라서 통계적으로 이들 변수들 간에는 정적인 관계를 가지게 되며, 이 측정 도구는 개념 타당성이 있다고 볼 수 있다.

3. 통계처리 방법

본 연구에서 사용된 검사 결과들은 SPSS 12.0 통계 처리 프로그램을 사용하여 분석하였다. 어휘 능력의 영역별 차이와 유지를 알아보기 위해서, 1차 사후 검사와 지연사후 검사 결과의 각 영역별 두 집단의 점수 차이에 대한 통계는 다변량 분산 분석(MANOVA)를 사용하여 분석하였다. MANOVA를 사용한 이유는 독립 변수의 수가 하나이고, 종속 변수의 수가 4개이므로 상관관계가 높은 네 변수의 차이를 밝히는 데 적절하다는 이유였다. 또한 ANOVA나 t 검증을 여러 번 실시하게 되면, 1종 오차의 확률이 커지므로 이를 최소화하기 위하여 MANOVA가 사용되었다. MANOVA를 통하여 종속 변수들 간의 차이가 있는지를 살펴보고, 차이가 있다면 어느 변수에 기인한 것인지를 밝히기 위하여 다시, ANOVA를 시행하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

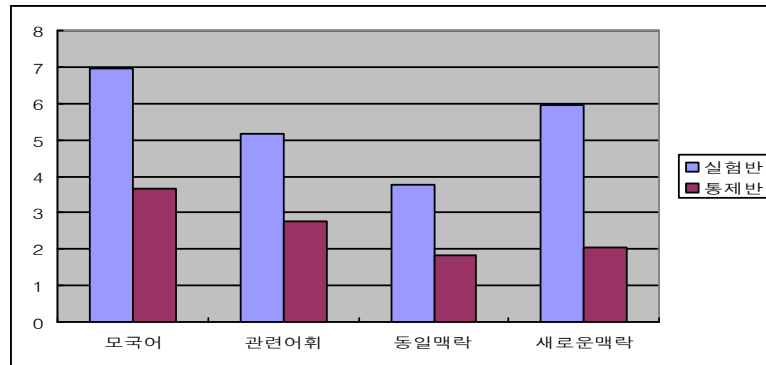
1. 1차 사후 검사에서의 어휘 지식 검사 결과

어휘 집중 과제를 사용한 집단의 어휘 능력 검사 점수가 일반 의사 결정 과제를 사용한 집단의 어휘 능력 검사 점수와 비교하여, 어휘 영역별로 수업 이후에 얼마나 향상되었는지를 보기 위하여 어휘 능력의 구성 요소를 총점과 네 영역 점수로 나누어 측정하였다: 목표 어휘의 모국어 의미 지식에 대한 검사, 관련 어휘에 대한 이해, 읽기 교재의 맥락에서의 회상 검사, 새로운 맥락에서의 어휘 사용 능력 검사. 이들 영역을 따로 나누어 살펴봄으로써, 학습자들의 어휘 학습이 어느 한 영역에서만, 차이를 가져오는 것인지, 아니면 모든 영역에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 가져오는지를 살펴 볼 수 있고, 지연 사후 검사와의 비교를 통해서 이들의 차이가 유지되는지, 만약 유지된다면 어느 영역에서 더 잘 유지되는지도 비교해 볼 수 있을 것이다. 표 3은 사후 어휘 능력 검사에서의 두 집단의 전체 평균과 각 영역별 어휘 지식에 관한 점수들의 기술통계 결과이다. 여기에서 알 수 있듯이, 모든 영역의 평균에 있어서 실험반이 통제반보다 높았다.

표 3
1차 사후 검사 결과의 기술통계

영역	집단	N	평균	표준편차
전체(38)	실험반	32	21.70	6.58
	통제반	33	10.29	5.80
모국어 지식(12)	실험반	32	6.97	2.01
	통제반	33	3.67	2.53
관련 어휘(8)	실험반	32	5.16	1.51
	통제반	33	2.76	1.52
동일 맥락(7)	실험반	32	3.77	1.91
	통제반	33	1.83	2.02
새로운 맥락(11)	실험반	32	5.81	3.70
	통제반	33	2.03	2.73

그림 2
어휘 영역별 어휘 검사의 평균 비교



이러한 평균의 차이가 우연에 의한 것인지, 통계적으로 유의미한 것인지를 알아보기 위하여 다변량 분산분석을 행하였다. 다음 표 4는 영역별 검사 결과의 다변량 분산분석 결과이다.

표 4
사후1차 검사에서의 어휘 영역별 다변량 분산분석 결과

변인		MANOVA			ANOVA			
독립변인	종속변인	Hotelling의 트레이스	F	df	p	F	df	p
집단	모국어지식	1.016	15.242	4, 60	.000	33.736	1, 61	.000
	관련어휘					40.816		.000
	동일맥락					15.609		.000
	새로운 맥락					22.055		.000

표 4에서 어휘 집중 과제에 대한 다변량 분산분석 결과가 제시되어 있다. 이 결과를 살펴보면, 어휘 집중 과제를 수행한 집단과 일반 의사결정 과제를 수행한 집단들의 영역별 어휘 능력(모국어 지식, 관련 어휘, 동일맥락 사용 능력, 및 새로운 맥락 사용 능력)에 차이가 있는지를 알아볼 수 있다. 다변량 분산 분석 결과, (Hotelling's $T^2=1.016$, $F=15.242$, $p<.05$) 모든 영역에서 두 집단의 어휘 능력이 동일하지는 않다고 할 수 있다. 그렇다면 이것이 네 개의 종속 변수 중 어느 변수에 주로 기인하는가를 조사해 보기 위하여 각 종속 변인별로 집단에 따른 차이를 일원 분산 분석한 결과 이러한 차이는 네 영역 모두에서 나타나고 있는 것으로 판명되었

다(네 영역의 p값이 모두 .000이다). 즉, 학습자들의 어휘 능력은 실험반과 통제반에 있어서 모국어 의미 지식, 관련 어휘, 동일 맥락, 그리고 새로운 맥락에서의 사용 능력 등 모든 영역에 있어서 차이가 있다고 볼 수 있는 것이다. 따라서, 이 영역들에서의 집단간의 차이는 어휘 집중 과제의 사용이 어휘 집중 과제를 사용하지 않은 경우보다 어휘 습득에 있어서 효과가 있는 것으로 볼 수 있다.

2. 지연 사후 검사에서의 어휘 지식 검사 결과

과제 중심 어휘 학습을 통하여 습득한 어휘 능력의 장기적인 유지를 알아보기 위해 일주일 후에 지연 사후 검사가 시행되었다. 지연사후 검사는 1차 사후 검사와 동일한 형태의 검사로 이루어 졌는데, 이것은 수업 직후와 그 일주일 후의 어휘 영역별 능력의 변화를 비교해 보기 위한 것이었다. 우선 지연 사후 검사에서의 어휘 능력의 영역별 기술통계 결과는 다음 표 5와 같다.

표 5
지연 사후 검사에서의 어휘 영역별 기술 통계

영역	집단	N	평균	표준편차
전체(38)	실험반	32	14.48	7.67
	통제반	31	7.34	4.25
모국어 지식(12)	실험반	32	5.89	3.07
	통제반	31	3.20	2.27
관련 어휘(8)	실험반	32	5.00	2.18
	통제반	31	3.03	1.47
동일 맥락(7)	실험반	32	1.48	1.65
	통제반	31	0.50	0.87
새로운 맥락(11)	실험반	32	1.86	2.37
	통제반	31	0.52	0.65

그림 3
지연 사후 검사에서의 어휘 영역별 평균 비교

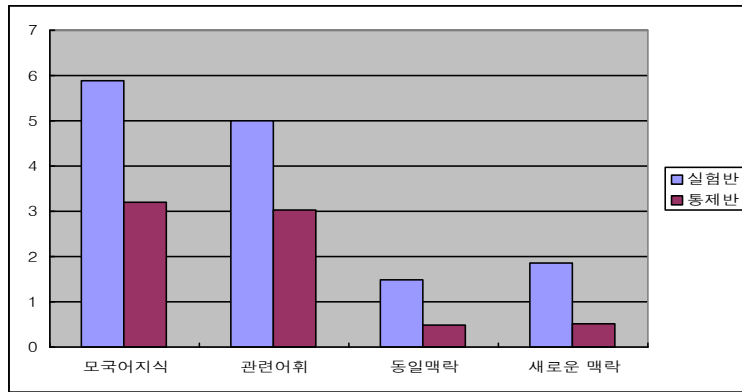


그림 3에서 알 수 있듯이, 1차 사후 검사 때 보다는 감소하였지만, 모국어 지식, 관련 어휘, 동일 맥락, 새로운 맥락의 모든 영역에 있어서 실험반의 평균이 통제반의 평균보다 높았다. 이것은 일주일의 시간이 지난 후에도, 실험반의 학습자들이 더 많은 어휘 지식을 가지고 있었음을 알 수 있다. 하지만, 이들의 차이가 우연에 의한 것인지 아니면 통계적으로 유의미한 것인지를 알기 위해서 다변량 분산분석을 실시하였다. 그 결과는 표 6에 나타나 있다.

표 6
지연 사후 검사에서의 어휘 영역별 다변량 분산분석 결과

변인		MANOVA			ANOVA			
독립변인	종속변인	Hotelling의 트레이스	F	df	p	F	df	p
집단	모국어지식	0.355	5.142	4, 58	.001	15.453	1, 61	.000
	관련어휘					17.463		.000
	동일맥락					8.679		.005
	새로운 맥락					9.300		.003

다음은 지연 사후 검사에서 어휘 집중 과제의 효과는 영역별로 차이가 있다고 할 수 있는지 살펴보겠다. 실험반과 통제반 사이에 모든 영역의 어휘 능력에 대한 검사 점수에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다 (Hotelling's $T^2=3.355$, $F=5.142$, $p<.05$). 그러므로 집단 별로 모든 영역의 어휘 능력이 동일하지는 않다고 할 수 있다. 이러한 결론이 주로 어느 변수에 기인하는지를 알아보기 위하여 각 종속 변인 별로 집단에 따른 차이를 일원 분산 분석한 결과, 이러한 차이는 1차 사후 검사 때와 마찬가지로 어휘의 네 영역에서 모두 나타난 것으로 판명되었다. 즉, 실험반과 통제반의 학습자들은 어휘 능력 검사의 네 영역에 있어서 모두 통계적으로 유의미한 차이를 나타낸다고 해석할 수 있는 것이다.

1차 사후 검사와 지연 사후 검사의 영역별 평균을 비교하여 보면, 두 집단의 차이가 모국어 영역과 관련어휘 영역에서는 상당히 유지되고 있는 반면, 동일 맥락과 새로운 맥락 영역에서는 줄어들고 있는 것으로 나타났다. 이것은 두 가지로 해석될 수 있다.

첫째, 모국어 영역과 관련어휘를 묻는 문제는 수용적 능력을 측정하는 문제였고, 동일 맥락과 새로운 맥락은 생산적 능력을 측정하는 회상문제였기 때문이었던 것으로 생각할 수 있다. 일반적으로 EFL 학습자들이 수용적 능력과 생산적 능력 사이의 차이가 크고, 생산적 능력보다 수용적 능력에서 높은 점수를 보여주는 경향이 있음을 감안하면 맥락 내에서의 사용 능력을 측정하는 것 자체가 다른 두 영역의 변별 능력 보다 난이도 면에 있어서 더 어려웠다고 할 수 있을 것이다.

둘째, 어휘 집중 과제 학습이 생산적 능력을 향상시키는 데 있어서의 효과가 장기적으로는 어휘 집중 과제를 사용하지 않은 집단의 경우와 큰 차이가 없는 것으로 볼 수 있다. 이것은 어휘 집중 과제를 사용하여도, 이를 주도적으로 사용하는 참여자의 경우는 출력의 기회를 갖게 되지만, 다른 참여자들은 대리적 학습 경험을 통하여 이를 습득하게 되므로 학습 효과의 생산적 능력에 대한 지속적 유지가 이루어지지 않는다고 할 수도 있을 것이다. 하지만, 수용적 능력에 비하여 생산적 능력이 점수의 감소가 많기는 하지만, 표 6에서 볼 수 있듯이, 두 집단간에는 생산적 능력(동일 맥락과 새로운 맥락)에서 여전히 유의미한 차이를 보여주므로, 학습의 효과의 유지에 대하여 부정할 수는 없을 것이다.

V. 결론

본 연구는 어휘 능력의 평가에 있어서, 이제까지의 연구들이 어휘가 가지고 있는 다면적인 특성에 대한 종합적이고 세분화된 평가가 이루어지지 못했다는 것을 지적

하였다. 이제까지의 많은 선행연구들이 어휘 능력을 단순히 의미 지식을 가지고 있는 것으로 이해하여, 과제의 설계와 평가에 응용하여 왔거나, 어휘 능력의 일부분에 대한 평가에 그쳐서 어휘 능력의 다면적인 특징을 대변하여 주지 못하였다. 이것은 어휘 습득을 분석하는데 있어서도 어휘의 사용능력과 의미지식, 문법적 기능, 관련 어휘와의 관계 등 어느 영역에서 어떤 효과를 보이는지를 지적해 내지 못하는 한계를 보였다고 하겠다.

최근의 언어 능력 평가 연구자들은 이러한 문제점을 보완하여, 어휘 능력의 평가에도 어휘능력의 개념적 구성요소를 다면적으로 정의하고, 이에 따른 평가가 이루어져야 한다고 주장한 바 있다. 본 연구에서는 이러한 주장을 어휘 능력 평가에도 적용하여 어휘 능력에 대한 개념적 구성요소를 정의하고, 연구자의 평가 모형을 제시하여, 이것에 의거한 다면적인 평가 도구를 설계하였다.

이 평가도구의 실제 적용 가능성을 보여주기 위하여, 본 연구에서는 CMC를 활용한 과제 중심 학습에 있어서 우연적 어휘 습득의 효과를 높이기 위하여 목표 어휘의 산출을 강하게 유도하는 어휘 집중 과제의 사용이 어휘 능력 향상에 미치는 영향을 어휘 영역별로 나누어 살펴보았다.

연구 결과, 어휘 집중 과제를 사용한 집단의 학습자들은 어휘 집중 과제를 사용하지 않은 집단의 학습자들보다 1차 사후 검사와 지연 사후 검사에서 전반적인 어휘 능력에서 더 높은 성적을 보여주었고, 이 연구에서 설정한 어휘 능력의 네 영역(모국어 의미지식, 관련 어휘, 동일 맥락에서의 사용, 새로운 맥락에서의 사용)을 따로 분리하여 보았을 때도 모든 영역에서 통제반보다 우수한 성적을 보였다. 이것은 어휘 집중 과제가 어휘의 크기뿐만 아니라 깊이에 있어서도 효과적인 습득을 돕는다고 할 수 있겠다.

실험반의 어휘 능력의 수용적 지식과 생산적 지식의 측면에 있어서는, 지연 사후 검사에서 생산적 지식 측정 점수가 상대적으로 더 많은 감소를 가져왔는데, 이것은 과제의 효과가 생산적 지식의 유지에 크게 기여하지 못했을 수도 있고, 생산적 지식에 취약함을 보이는 EFL 학습자의 특성 때문일 수도 있다.

결론적으로 보다 세분화된 어휘 능력 측정 도구의 개발은 생산적 어휘 능력의 증감과 수용적 어휘 능력의 증감을 구분하여 비교해 볼 수 있고, 과제의 효과가 어느 영역에 어떤 효과를 가지고 있는지도 살펴볼 수 있고, 그 결과를 차후 과제의 설계와 교육 프로그램의 평가에 응용할 수 있다.

평가 실행상의 이유로 어휘 능력 구성 요소의 모든 영역을 평가하지는 못하였지만, 이후 후속 연구에서는 이들 영역을 모두 포괄하는 보다 종합적이고, 세분화된 평가도구의 개발이 요구된다고 하겠다.

참고문헌

- 김경아. (2005). *영어 학습자의 어휘 습득에 대한 교수방법과 연습문제의 효과*. 박사 학위논문. 서울대학교, 서울.
- 김연진, 정동빈. (2006). EFL 학습자들의 어휘 습득을 위한 동시적 CMC 과제의 설계와 그 효과. *영어교육연구*, 18(2), 203-224.
- 김윤정. (2006). 언어능력이 대학생들의 영어 능숙도와 영작문 능력에 미치는 영향. *영어어문교육*, 11(4), 189-208.
- 김정렬, 황지영. (2006). 다독프로그램을 적용한 초등학교 영어 클럽 활동반 운영 방안. *영어교육연구*, 18(2), 243-270.
- 송미정. (2003). 단어 목록의 제시형태가 새로운 어휘의 기억과 사용에 미치는 영향. *외국어 교육*, 10(3), 237-261.
- 이군희. (2002). *사회 과학 연구 방법론*. 서울: 법문사.
- 조선미. (1996). 중학교에서의 영어 어휘 지도. *영어어문교육*, 2(4), 131-161.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bearden, R. (2003). *Chatting in a foreign language: An interactional study of Spanish oral vs. computer-assisted discussion in native speaker and non-native learner dyads*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, TX.
- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10(2), 157-187.
- De Bot, K., Cox, A., Ralston, S., Schaufeli, A., & Weltens, B. (1995). Lexical processing in bilinguals. *Second Language Research*, 11(1), 1-19.
- Henriksen, B. (1999). The dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158.
- Jones, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language, Learning, & Technology*, 8(3), 122-143.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second*

- language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge, Cambridge University Press.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.
- Read, J. (2004). *Assessing vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Smith, B. (2003). *Taking students to task: Task-based computer mediated communication and negotiated interaction in the ESL classroom*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Arizona, AZ.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 365-398.
- Takara, S. (1984). Evaluation of students' knowledge of English vocabulary in the Finnish comprehension school. *Reports from the Institute for Educational Research*, 350. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77. Teaching and learning English as a second language* (pp. 194-203). Washington, DC: TESOL.

부 록

1. 사후 어휘 능력 검사 (I)

* 다음 단어의 뜻을 한국어로 쓰시오.

1. gregarious
2. forgery
3. graphology

4. parlor
5. malicious
6. divulge
7. slant
8. reserve
9. validity
10. grant
11. skepticism
12. diffident

* 다음 주어진 단어의 반대말을 고르시오.

13. diffident

a) social or lively	b) precocious
c) distrustful	d) unassertive
14. divulge

a) advocate	b) proclaim	c) conceal	d) absorb
-------------	-------------	------------	-----------
15. malicious

a) talkative	b) good	c) receptive	d) adroit
--------------	---------	--------------	-----------

* 다음 중 밑줄 친 단어의 문장 속에서의 의미와 같은 단어를 고르시오. (비슷한 말)

16. John is so gregarious that he always comes over for a visit.

a) mean	b) hostile
c) sociable	d) ridiculous
17. The signature was turned out to be an artful forgery.

a) deception	b) conformity
c) whip	d) credence
18. When he comes, bring him into the parlor.

* 다음의 문장을 완성하기 위해 가장 적당한 단어를 쓰시오.

29. He spent 5 years in prison for f_____.

30. The lawyer provided the v_____ of his client's claim that the car accident was not his fault.

31. Ann is so d_____ that she finds talking to a stranger to be an awkward and unpleasant experience.

32. A g_____ child who ran up to everyone on the playground and wanted to be his friend.

33. He did not d_____ the source of the information.

34. The president will not endure the m_____ and cruel treatment from his company commander.

35. G_____ is the study of handwriting especially for the purpose of character analysis.

36. The bank robbers were trying to r_____ the money from the bank.

37. A: I am going to go to Paris next week.
 B: Oh, that's great. Then, could you take Marie with you?
 A: Well, I don't know. I can't give you my answer right now.
 B: Take your time. I don't think you will accept my offer without
 r_____.

38. The genie of the lamp g_____ Aladdin three wishes.

39. My family doesn't have any religion.
 We have s_____ about religion.

40. The old farmhouse had a small front p_____.
We used to have some coffee there.

예시 언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

김연진

가톨릭대학교 언어문화학부 영어영미문화전공

420-743 경기도 부천시 원미구 역곡2동 산43-1

Tel: (011) 9737-6961

Email: yeonjin85@hanmail.net

Received in July. 2006

Reviewed by Aug. 2006

Revised version received in Sept. 2006