

짝 구성 유형이 영어어휘습득에 미치는 효과

Effects of Pair Types on English Vocabulary Acquisition

장용선

삼육대학교 영어영문학부

Yong-Seon Jang(jangys@syu.ac.kr)

요약

본 연구에서는 어휘 숙달도에 따라 짝을 세 가지 유형으로 구성하고 짝과 상호작용하면서 어휘 과제를 하는 것이 우연적인 어휘 습득에 미치는 효과의 차이를 가져오는지를 알아보았다. 본 연구에 참여한 대학생 46명은 상대적인 어휘 숙달도에 따라 상상(n=14), 상하(n=18), 하하(n=14) 등의 세 집단으로 나뉘었다. 우선 참여자들은 사전 어휘 지식을 측정하는 시험을 보았고, 짝과 함께 3주 동안 어휘 과제를 실시한 후 짝의 구성 유형이 어휘 습득에 미친 영향에 어떤 차이가 나는지를 알아보기 위해 수용적 및 산출적 어휘 지식을 평가하는 사후 시험을 보았다. 2주 후에는 실험 처치 효과의 지속 여부를 파악하기 위해 지연된 사후 시험이 시행되었다. 숙달도가 높은 학생들이 짝 활동을 통해 더 많은 학습 효과를 보았다는 선행 연구와 달리, 본 연구에서는 두 참여자의 어휘 숙달도가 같은 상상 집단 혹은 하하 집단보다 어휘 숙달도가 서로 다른 참여자가 짝을 이룬 상하 집단의 성취도가 전반적으로 더 높은 것으로 나타났다. 더욱이 협력적인 짝 활동은 상하 집단에 속한 상위 구성원뿐만 아니라 하위 학생들의 어휘 습득에도 효과가 있었고 이런 결과들을 종합하여 교육적인 시사점도 논의되었다.

■ 중심어 : | 어휘습득 | 어휘 숙달도 | 짝 활동 | 짝 구성 유형 | 협력학습 | 상호작용 |

Abstract

This study aimed at investigating the effects of grouping participants in pairs according to their relative vocabulary proficiency on the incidental improvement of vocabulary knowledge. Forty six university students were divided into three groups (high-high(n=14), high-low(n=18), or low-low(n=14)) and took part in the study. They performed three vocabulary activities in pairs as extra-class works. Data were collected from one receptive vocabulary knowledge test scores before treatment and two posttest scores after treatment. The results showed that, unlike former study results, HL dyads acquired more vocabulary receptively and productively than HH or LL dyads did, which demonstrated that collaborative pair activity was conducive to the growth of vocabulary knowledge. Furthermore, not only higher proficiency participants in HL pairs made greater vocabulary gains than participants in HH pairs did but also lower proficiency participants gained more vocabulary than participants in LL pairs did. Based on these results, we discussed pedagogical implications.

■ keyword : | Vocabulary Acquisition | Proficiency | Pair Activity | Pair Type | Collaborative Learning | Interaction |

1. 서론

제 2언어(이하 L2) 학습의 성패 여부는 L2로 원활하게 의사소통하는데 필요한 만큼의 어휘를 얼마나 빨리 습득하는가에 달려있다고 해도 과언이 아니다. 이는 어휘가 언어를 구성하는 가장 기본적인 요소이며[1] 의사소통에서 절대적으로 중요한 역할을 하기 때문이다[2]. 그렇다면 L2로 원활하게 의사소통하는데 얼마나 많은 어휘가 필요할까? 이 질문에 대해 일부 학자들은 듣기나 읽기 자료에서 사용된 어휘 중 대략 95%에 해당하는 빈도수가 높은 3,000~4,000 단어군(word family)을 일차적으로 습득할 필요가 있다고 말한다[3][4]. 그리고 나머지 5% 정도의 모르는 단어는 사전의 도움을 받지 말고 그 의미를 문맥으로부터 추론하여 텍스트 전체의 내용을 이해하라고 권고한다. 그러나 문제는 L2 학습자가 나머지 5% 가량의 모르는 단어의 의미를 모두 추론하기가 간단한 일이 아니라는 것이다. 이에 따라 어떤 학자들은 듣기나 읽기 자료에서 사용된 어휘 중 98% 정도에 해당하는 6,000~9,000 단어군을 습득하고 나머지 2%를 문맥으로부터 추론하는 것을 어휘 학습의 목표로 삼도록 제안한다[3][5]. 이 정도의 어휘 지식이 있으면 300개의 단어로 구성된 책 한 쪽에서 모르는 단어가 6개 이하이기 때문에[1] 듣기나 읽기를 하는 동안 단어를 몰라서 중단하는 일 없이 텍스트 전체의 내용을 이해할 수 있게 된다.

일반적으로 모국어의 어휘는 듣기나 읽기를 하는 동안 동일한 어휘에 반복적으로 노출됨으로써 우연적(incidental)으로 어휘 지식을 늘려갈 수 있다[6]. 반면에 L2의 어휘는 듣기나 읽기를 하면서 동일한 어휘를 지속적으로 접하는 것이 쉽지 않다. 따라서 계획적이고 의도적(intentional)으로 어휘에 초점을 맞춘 학습 활동을 꾸준히 함으로써 필요한 만큼의 어휘를 습득할 필요가 있다[7][8]. 이런 이유로 L2 교사와 학습자는 어휘 학습을 최우선 순위에 두고 상당한 시간과 노력을 기울여 어휘 지식을 늘려가고자 애쓴다. 그러나 L2 숙달도, 학습 목적, 학습 방법 등에서 개인차가 있음을 고려하면, 제한된 교실 공간에서 한정된 학습 시간에 교사가 의도적으로 필요한 양의 어휘를 전부 가르쳐서 습득하게 하

는 것은 쉬운 일이 아니다. 이에 따라 대부분의 L2 교사들은 효율적인 어휘 학습 전략을 가르쳐주고[9-11] 실제로 어휘 학습을 하는 책임은 각 개인에게 맡긴다. 이는 Schmitt의 연구[12]에서 제안된 58개의 어휘 학습 전략 대부분이 개인의 인지 활동과 관련이 있고 개별적인 인지 활동을 통해 학습이 이루어진다는 관점에서 보면 어느 정도 타당성이 있다.

하지만 어휘 학습을 개별적인 활동으로 제한하는 것은 언어의 의사소통적 기능을 고려하지 않은 것이다. L2 학습의 궁극적인 목적이 의사소통 능력을 기르는 것이고 의사소통의 핵심은 상호작용이라면[13] 동료와 상호작용하면서 협력하는 활동을 통해 어휘를 학습하는 방법도 적극적으로 활용되어야 한다. 실제로 58개의 어휘 학습 전략[12] 중에는 “그룹으로 단어의 의미를 학습하거나 연습하기”가 있으며, 혼자 할 때보다 짝과 함께 어휘 과제를 할 때 효과가 더 좋았다는 연구 결과도 보고되었다[14-16]. 이런 선행 연구들은 협력학습(collaborative learning)이 테스트 재구성[17], 문법[18] 또는 쓰기[19][20]뿐만 아니라 어휘 습득에도 효과가 있음을 실증적으로 검증했다는 점에서 의미 있는 연구들이다.

한편 모든 형태의 짝 활동이 L2 학습에 동일한 효과가 있는 것은 아니라는 연구 결과도 있으며[19][20], 짝의 구성 유형 중 숙달도가 높은 학습자끼리 짝을 이루었을 때 문법에 초점을 둔 언어 관련 담화(language related episode, 이하 LRE)가 더 많았다는 연구 결과도 보고되었다[17][21][22]. 이와 달리 숙달도가 다른 학습자끼리 짝을 이룰 때 상위의 구성원이 하위의 동료를 돕거나 가르침으로써 두 명 모두의 언어 지식이 향상되었다는 연구 결과도 있다[23][24]. 하지만 이런 선행 연구들은 짝 구성 유형이 어휘 학습에 미치는 효과의 차이를 알아 본 것은 아니다. 따라서 본 연구의 목적은 짝 구성 유형에 따라 어휘 학습에 미치는 효과의 차이가 있는지를 탐색해 보는 것이다. 그리고 본 연구에서는 어휘 지식 상·하위 군 중 짝 활동을 통해 어떤 군의 어휘 습득이 더 큰 영향을 받았는지도 알아보려고 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구 질문이 설정되었다.

- 1) 짝 구성 유형이 어휘 습득에 미치는 효과의 차이가 있는가?
- 2) 어휘 지식 상위와 하위로 나눌 때 결과의 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 짝 구성 유형이 언어 학습에 미치는 효과

L2 학습의 궁극적인 목표는 L2로 유창하게 의사소통할 수 있는 능력을 키우는 것이며, 이 목표에 도달하기 위해 학습자들은 L2로 말할 수 있는 기회를 많이 가져야 한다[13]. 그러나 전통적인 교사 중심의 교실에서 학습자들이 L2로 말할 수 있는 기회를 갖기란 쉽지 않은 일이다. 따라서 학습자들에게 L2 사용 기회를 많이 주기 위해 L2 교사들은 짝 활동을 자주 시키며[23][25], 이런 활동이 L2 학습에 효과가 있는지를 실증적으로 검증하려는 연구가 국내외적으로 활발하게 이루어져 왔다[26-29]. 이 연구들에 의하면, L2 교실에서 짝 활동을 통해 얻을 수 있는 유익을 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 공동의 학습 목표를 달성하기 위해 구성원 각자의 지식을 짝과 함께 공유하며[30] 상대방과 의미를 조율(negotiation of meaning)하는 과정에서 L2 사용 기회를 많이 가질 수 있고, 그 결과 의사소통 능력이 향상된다[13]. 둘째, 학습에 주도적으로 참여하게 함으로써 학습에 대한 책임감과 자립심을 갖게 하며[26] 내적 동기(intrinsic motivation)를 더 강하게 부여할 수 있다[13]. 셋째, 한 명을 대상으로 말하기 때문에 서투르거나 틀린 표현을 하는 것에 대한 두려움과 불안감을 덜고 편안한 분위기 속에서 상호작용하며 자발적으로 말화할 수 있는 기회를 높여준다[13]. 넷째, 짝 구성원 중 한 명이 일방적으로 상대방을 돕는 것이 아니라 서로 도움을 주고받으며 집합적 비계(collective scaffolding)를 놓음으로써 두 구성원 모두의 언어 지식을 향상시킬 수 있다[31].

그러나 모든 종류의 짝 활동이 언어 습득에 도움이 된다고 볼 수 없는 연구 결과들이 있다. 이 문제에 관해 짝 구성 유형을 세 가지로 나누어 살펴보자. 첫 번째 짝

구성의 유형으로, L2 숙달도가 낮은 학습자끼리 짝이 되었을 때 두 명 모두 L2 지식이 부족하고 과제조차 제대로 이해하지 못하기 때문에 짝 활동이 원활하게 이루어지지 않는다. 그 결과 짝 활동을 한 것이 언어 학습에 도움이 되지 못한 것으로 알려졌다[17][21][22].

두 번째 유형으로, 숙달도가 높은 학습자끼리 짝을 이루었을 때 짝 활동이 언어 학습에 미친 효과는 둘로 나뉘었다. 우선 짝 활동이 텍스트 재구성성에 미치는 효과를 알아본 Leeser의 연구[17]에서, 숙달도가 높은 학습자끼리 쌍을 이룬 HH 집단이 숙달도가 서로 다른 학습자끼리 쌍이 된 HL 집단이나 숙달도가 낮은 학습자끼리 쌍이 된 LL 집단보다 문법에 초점을 둔 LRE가 더 많았으며 이 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p < .05$). 이는 Yule과 Macdonald[32] 그리고 Williams[21][22]의 연구에서 나타난 결과와 맥을 같이 한다. 즉, 숙달도가 높은 학습자끼리 쌍을 이루었을 때 형태와 관련된 문제를 더 많이 해결하는 것으로 드러났다. 이런 결과는 짝 구성원 모두가 책임감과 협동심을 발휘하여 서로 상호작용하면서 공동으로 과제를 수행해야 함을 전제로 한다. 반면에 숙달도가 높은 학습자끼리 쌍을 이루었을 때 언어 학습에 효과가 없다는 연구 결과들도 있다[19][20]. 짝 활동이 텍스트 편집과 쓰기에 미치는 효과를 알아보려고 10쌍의 LRE를 분석한 Storch의 연구[19][20]에 의하면, 숙달도가 높은 학습자끼리 짝을 구성한 경우 수고를 덜고 과제를 빨리 끝내기 위해 반씩 분담하거나 때로는 혼자 과제를 하고 다른 동료는 수동적으로 활동하거나 심지어 무임승객(free rider)이 되려는 경향을 보였다. 그 결과 과제를 하는 과정에서 다루었던 문법 지식이 각 개인의 지식으로 전이되지 않아 처치 후 실시한 사후 시험 결과가 좋지 않은 쌍도 다수 발견되었다.

세 번째 유형으로, 숙달도가 서로 다른 학습자가 쌍을 이룬 경우 숙달도가 상대적으로 높은 학습자가 덜 숙달된 동료를 도와 언어 지식을 발전시켜 주며[24] 때때로 모르는 것을 가르치는 과정에서 자신의 언어 지식도 함께 향상되었다[24][33]. 특별히 세 번째 유형에서 주목할 점은 하위보다 상위 학습자의 성취도가 더 향상되었다는 것이다. 이는 상위의 구성원이 하위의 동료를

가르치거나 설명하면서 막연히 알던 것을 더 확실하게 이해할 수 있었기 때문이다[24]. Varonis와 Gass의 연구[34]에서도 숙달도가 서로 다른 구성원이 쌍을 이룬 경우에 상호작용과 의미의 조율을 더 활발하게 하는 것으로 드러났다. 그러나 Watanabe와 Swain의 연구[35]에서는 두 명 모두의 숙달도가 높은가 또는 두 구성원의 숙달도가 다른가에 관계없이 짝 활동을 협력적으로 했는지 여부가 언어 지식 향상에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 선행 연구를 기반으로 짝 구성과 활동에 대해 다음과 같은 교육적 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, L2 숙달도에 따라 짝을 어떻게 구성하는지 관계없이 협력적으로 짝 활동을 한 쌍에서만 과제를 하는 과정에서 다루었던 문법 지식이 각 개인의 지식으로 전이된다. 둘째, L2 숙달도가 낮은 학습자끼리 쌍을 이루면 두 명 모두의 L2 지식이 부족하기 때문에 짝 활동을 원활하게 하지 못하며 결과적으로 L2 학습에 도움이 되지 않는다. 셋째, 숙달도가 서로 다른 구성원이 쌍을 이루면 상호작용과 의미의 조율을 더 활발하게 하며, 숙달도가 높은 학습자가 숙달도가 낮은 동료의 언어 지식을 향상시키기 위해 돕거나 가르쳐주고 그 과정에서 자신의 언어 지식도 함께 발전된다. 넷째, 짝 구성원 모두가 책임감을 느끼고 협력하면서 과제를 수행하지 않을 경우, 다시 말해 한 명이 주도적으로 활동을 하고 다른 구성원은 수동적으로 따라가거나 심지어 무임승객이 되면 과제를 하는 과정에서 얻은 지식이 두 구성원 모두에게 전이되지 않기 때문에 L2 학습에 효과가 없다.

2. 짝 활동에 의한 어휘 습득

앞에서 논의한 것처럼 짝 활동이 언어 학습에 효과가 있으려면 두 구성원이 공동의 결과물을 만들기 위해 상호작용하면서 협력적으로 활동하는 것을 전제로 한다. 어린 아이의 경우, 자신의 지식을 상대방과 공유하고 의사소통이 막힐 때 의미를 조율하면서 공동으로 과제를 하는 것이 익숙하지 않기 때문에 짝 활동을 하는 것이 어휘 습득에 효과적이지 않다는 연구 결과가 있다[36]. 그러나 성인의 경우 짝과 상호작용하면서 어휘 과제를 하는 것이 혼자 하는 것보다 어휘 습득에 더 효과

가 있다는 연구 결과들이 보고되었다[14][16][28]. 우선 Baleghizadeh의 연구[14]에서 실험군은 짝과 함께 생각을 나누며 어휘 과제를 했고 대조군은 개별적으로 했다. 그 결과 처치 후 실시한 사후 시험에서 실험군은 대조군보다 더 높은 성취도를 보여주었고, 그 차이는 통계적으로 유의미했다($t=-8.20, p<.05$). 이런 결과는 두 구성원이 각자의 생각을 짝과 나누며 협력적으로 활동하면서 공동의 결과물을 만들었기 때문이다. Kim의 연구[28]도 짝과 함께 상호작용하면서 어휘 과제를 한 집단이 개인적으로 한 집단보다 처치 후의 사후 시험($t=5.631, p<.05$)뿐만 아니라 2주 후의 지연된 사후 시험($t=8.872, p<.05$)에서도 더 나은 결과를 보인 것으로 보고했다. 이는 짝과 함께 과제를 한 효과가 처치 후에 더 높게 나타날 뿐만 아니라 더 오랫동안 유지됨을 보여주는 의미 있는 연구 결과다. 더 나아가 Nassaji와 Tian의 연구[16]는 짝과 함께 과제를 한 것이 단어뿐만 아니라 구동사(phrasal verb) 습득에도 효과가 있음을 보여주고 있다. 이 연구에서 문장 완성하기(cloze)와 수정하기(editing) 과제를 개인적으로 한 대조군의 사전 시험 점수가 짝과 함께 활동한 실험군보다 높았지만, 사후 시험 결과는 오히려 실험군의 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 비록 두 집단의 점수 차이가 통계적으로 유의한 정도는 아니었지만 사전 시험과 사후 시험을 비교할 때 실험군의 상승비율이 대조군보다 훨씬 더 컸다.

이상의 선행 연구들은 동료와 상호작용하면서 협력적으로 짝 활동을 하는 것이 어휘 습득에 효과가 있음을 보여주고 있다. 그러나 짝의 구성 유형에 따라 어휘 습득에 미치는 효과의 차이를 비교한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 따라서 본 연구에서는 짝의 구성을 세 가지 유형으로 나누고 짝 활동이 어휘 습득에 미치는 효과 면에서 차이가 나는지를 탐색하고자 한다. 본 연구에서는 짝을 구성할 때 선행 연구를 기반으로 세 유형 즉, 두 명 모두의 어휘 숙달도가 높은 상하 집단, 두 구성원의 어휘 숙달도가 서로 다른 상하 집단, 그리고 두 명 모두의 어휘 숙달도가 낮은 하하 집단으로 나누었다. 이와 같이 짝 구성 유형을 달리하여 어휘 습득에 미치는 효과의 차이를 알아봄으로써, 본 연구를 통해 L2 교실에서 짝 구성을 어떤 유형으로 하는 것이 어휘

습득에 효과적인지에 관한 교육적 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

연구 참여자는 서울 소재의 한 대학교에서 동일한 원 어민 교사가 4개 반으로 나누어 지도하는 실용영어 과목을 수강한 58명의 1학년 학생들이다. 이들 중 사전 어휘 지식 시험, 짝 활동으로 3주 동안 실행된 어휘 과제, 실험 처치 후 실시된 사후 시험, 2주 후의 지연된 사후 시험 중 한 번이라도 빠진 12명을 제외하고 46명(남 13, 여 33)의 답안이 분석에 사용되었다. 실험 시작 전 참여자들의 사전 어휘 수준을 알아보고 상대적인 어휘 숙달도에 따라 실험 집단을 나누기 위해 사전 어휘 수준 테스트를 실시하였고, 그 결과는 [표 1]에 제시되어 있다.

표 1. 사전어휘시험 기술통계량 및 일원배치분산분석

집단	N	평균*	표준편차	F값	유의도
상상	14	94.07	4.32	16.452	.000
상하	18	83.06	16.44		
하하	14	68.29	9.99		
전체	46	81.91	15.51		

* 120점 만점

[표 1]에 나타난 것처럼 참여자들의 사전 어휘 수준은 전체 평균이 81.91점(SD=15.51)으로 120점 만점 중 68.26%의 정답률이었다. 어휘 성적 중위수를 기준으로 상대적인 어휘 숙달도에 따라 상상(n=14), 상하(n=18), 하하(n=14) 등의 세 집단으로 나누어 어휘 수준을 분석한 결과, 상상 집단의 평균은 94.07점(SD=4.32)으로 정답률이 78.39%이고, 상하 집단은 평균 83.06점(SD=16.44)으로 정답률이 69.22%이며, 하하 집단은 평균 68.29점(SD=9.99)으로 56.91%의 정답률을 보여 주었다. 세 집단의 동질성 검증을 위해, 참여자들의 어휘 수준 테스트의 성적 평균을 일원 분산분석(one-way ANOVA)으로 검정하였다. 검정 결과, 세 집단의 사전 어휘 수준은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=16.452, p<.05$). 셰페이(Scheffé) 사후검정 결

과, 이 차이는 상상 집단과 상하 집단 사이에 통계적으로 유의하였고($p<.05$) 상하 집단과 하하 집단 사이에도 유의한 것이었다($p<.05$).

2. 연구 도구

본 연구에서 사용된 도구는 다음과 같다. 첫째, 실험이 시작되기 전에 연구 참여자들의 인적사항을 조사하는 설문조사를 실시하였다.

둘째, 참여자들의 사전 어휘 지식을 평가하기 위해 객관성, 신뢰성, 실용성 등이 검증되어 선행 연구 [3][37][38]에서 자주 사용되는 Schmitt, Schmitt과 Clapham[39]의 어휘 수준 테스트(Vocabulary Levels Test, 이하 VLT)가 사용되었다. 본 연구에서 사용된 VLT는 어휘의 빈도 수준에 따라 2,000, 3,000, 5,000, 그리고 10,000 단어 수준으로 이루어졌고, 각 수준별로 30 문항씩 총 120문항으로 구성되었으며, 어휘 수준에 상관없이 문항별 배점은 1점씩이었다.

셋째, 짝 활동으로 어휘 과제를 수행한 것이 어휘 습득에 어느 정도 효과가 있는지를 알아보기 위해 선행 연구[37]에서 선별한 14개의 목표 단어를 사용하였고, 그 단어들은 [표 2]와 같이 명사 6개, 형용사 5개, 그리고 동사 3개였다.

표 2. 목표 단어

명사: antics, arsenal, crease, felicity, insolence, revelry
 형용사: auxiliary, languid, motley, morose, pompous
 동사: clinch, squint, straggle

넷째, [표 3]에 예시된 어휘 과제를 짝과 함께 매주 1회씩 3주 동안 총 3회 실시하여 공동의 결과물을 제출하게 했다.

표 3. 어휘 과제

◆ 빈 칸에 적합한 영어 단어를 우리말 주석을 참고하여 아래에 있는 보기에서 하나씩 골라 쓰세요. 그리고 확인을 위하여 두 번 더 쓰세요.

[유령]

She moves across the room like an () in her white nightgown.
 확인 () ()

-보기-

antics, apparition, arsenal, auspice, auxiliary, clinch, crease, endorse, expulsion, felicity, froth, insolence, languid, luscious, motley, mutilate, morose, opaque, pallid, pompous, predicament, revelry, scaffold, squint, straggle

어휘 과제는 목표 단어 14개를 포함하여 총 20개의 문항으로 구성되었으며, 앞 뒤 문맥상 빈칸에 가장 적합한 단어를 우리말 주석을 참고하여 25개의 보기 중에서 하나씩 골라 쓰고, 확인을 위해 선택한 단어를 두 번 더 쓰는 방식이었다. 따라서 참여자들은 3주 동안 목표 단어를 총 아홉 번 쓸 기회를 갖게 되었다. 3주 동안 목표 단어와 보기는 동일했으나 매주 다른 문장을 사용하여 매번 새로운 어휘 과제를 실시한다는 인상을 주었고, 반복 때문에 혹시 생길 수 있는 지루함을 피하고자 했다.

다섯째, 3회의 어휘 과제를 한 다음 주에 짝 구성 유형이 우연적인 어휘 습득에 미친 효과의 차이를 알아보기 위해 시험에 대한 예고를 미리 하지 않고 사후 시험을 시행했다. 그리고 2주 후에는 효과의 지속 여부를 알아보기 위해 지연된 사후 시험을 실시했다. 2회 실시한 사후 시험지는 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식을 평가하는 방식으로 목표 단어 14개의 습득 여부를 알아보기 위해 각각 14개의 문항으로 이루어졌고, 문항별 배점은 1점씩이었다. 수용적 어휘 지식을 평가하는 시험은 [표 4]에 예시된 바와 같이 영어 단어의 의미를 우리말로 쓰는 것이었다.

표 4. 수용적 어휘 지식 시험

◆ 아래 영어 단어의 의미를 우리말로 쓰세요.
apparition

그리고 산출적 어휘 지식을 측정하는 시험은 [표 5]의 예처럼 빈칸에 주어진 철자로 시작되는 영어 단어를 쓰는 방식이었다.

표 5. 산출적 어휘 지식 시험

◆ 빈 칸에 주어진 철자로 시작되는 영어 단어를 넣어 문장을 완성하세요.
문장 끝에 있는 우리말 정의를 참고하세요.
For a moment she was too surprised to speak and simply stared as if she were looking down on an (app).[유령]

2회의 사후 시험을 실시할 때 산출적 어휘 지식을 측

정하는 시험을 먼저 보고 답안지를 회수한 후 수용적 어휘 지식을 평가하는 시험을 실시함으로써 연습 효과를 최소화시켰으며, 두 시험에서 사용된 문장은 동일했지만 문제의 배열과 순서를 다르게 하였다.

3. 연구 절차

연구 참여자들은 학기 초에 인적 정보를 조사하는 설문지를 작성하고, 사전 어휘 지식을 측정하기 위해 VLT를 실시하였다. 본 연구에서 사용된 VLT 중 10,000 단어 수준의 어휘들은 연구 참여자들이 수강한 실용영어 과목에서 거의 사용되지 않는 것들이었다. 왜냐하면 실용영어 과목은 듣기와 말하기 위주로 진행되며 음성언어 자료의 98%는 7,000 단어군 이하에 해당되기 때문이다[3]. 목표 단어가 VLT 10,000 단어 수준에서 선별된 것이므로 참여자들이 사전 시험에서 목표 단어를 본 기억이 대부분 사라지도록 충분한 간격을 두고 9주차부터 실험이 진행되었다. 실험기간인 3주 동안 참여자들은 짝과 함께 목표 단어가 포함된 어휘 과제를 하였다. 짝을 구성하는 방법은 사전 시험의 결과를 모르는 상태에서 어휘 과제를 함께 하기 편한 상대방을 선택하는 것이었다. 따라서 참여자들은 상대적인 어휘 숙달도에 따라 상상, 상하, 하하 등의 세 집단 중 자신이 어떤 집단에 속하는지 모르는 상태에서 실험이 진행되었다. 실험이 진행된 방식은 월요일에 1쌍이 1부씩의 어휘 과제를 받고 목요일에 공동의 결과물을 제출하는 것이었다. 3회의 어휘 과제를 한 후, 12주차에 짝 구성 유형이 우연적인 어휘 습득에 미치는 효과를 알아보고자 사후 시험을 실시하였다. 어휘 과제는 짝과 함께 한 후 공동의 결과물을 제출하게 했지만 사후 시험은 개인별로 실시하였다. 이런 방식으로 짝 구성 유형이 어떤 집단의 어휘 습득에 더 큰 효과가 있었는지 뿐만 아니라 상·하위 참여자에게 미친 효과의 차이도 알아볼 수 있었다. 2주 후 효과의 지속 여부를 알아보기 위해 지연된 사후 시험을 시행하였다. 지연된 사후 시험의 문제는 사후 시험과 동일했지만 연습 효과를 최소화하려고 문제의 배열과 순서를 다르게 하였다. 이상의 연구 절차는 [표 6]과 같다.

표 6. 연구 절차

시기	절차
2주차	설문지 작성, 사전 시험 실시
9-11주차	모든 집단이 매주 1회씩 짝과 함께 어휘 과제 수행
12주차	개별적으로 사후 시험 실시
14주차	개별적으로 지연된 사후 시험 실시

IV. 연구 결과 및 논의

1. 짝 구성 유형의 영향

본 연구에서 짝 구성 유형을 상상, 상하, 하하 집단 등 세 가지로 구분한 것은 실험 전에 실시한 사전 시험의 결과를 기초로 이루어졌다. 따라서 상상 집단의 사전 어휘 수준이 다른 두 집단보다 높았고, 세 집단 간의 사전 어휘 지식 평균 점수는 통계적으로 유의미한 차이가 있었다($F=16.452, p<.05$). 슈페이(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과, 집단 간의 차이 모두 유의도가 $p<.05$ 로 이는 통계적으로 유의한 것이었다. 이렇게 사전 어휘 수준에서 차이가 나는 세 집단이 짝 활동으로 어휘 과제를 한 것이 어휘 습득에 어떤 효과를 미쳤는지 알아보기 위해 사후 시험을 실시하였고, 수용적 지식을 평가한 결과가 [표 7]에 제시되어 있다.

표 7. 사후 수용적 지식 및 일원배치 분산분석

집단	N	평균*	표준편차	F값	유의도
상상	14	4.21	2.54	13.993	.000
상하	18	7.28	2.27		
하하	14	3.50	1.54		
전체	46	5.20	2.73		

* 14점 만점

[표 7]이 보여주는 것처럼, 짝 활동으로 어휘 과제를 한 직후에 실시한 수용적 어휘 지식 사후 시험에서 어휘 숙달도가 상대적으로 다른 참여자끼리 짝을 구성한 상하 집단의 평가 결과가 세 집단 중 가장 높은 것으로 나타났다. 일원 분산분석(one-way ANOVA) 검정을 실시한 결과, 세 집단 간의 차이는 통계적으로 유의한 것이었다($p<.05$). 슈페이(Scheffé) 사후검정에서 상상 집단과 상하 집단, 그리고 상하 집단과 하하 집단 사이에 통계적으로 유의한 차이를 보여 주었다($p<.05$). 그

리나 상상 집단과 하하 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다($p>.05$).

다음으로 짝과 함께 어휘 과제를 한 것이 산출적 어휘 지식에 미친 영향을 알아보기 위해 [표 8]에 제시된 사후 시험 결과를 보자.

표 8. 사후 산출적 지식 및 일원배치 분산분석

집단	N	평균*	표준편차	F값	유의도
상상	14	4.64	2.01	3.237	.049
상하	18	5.72	2.86		
하하	38	3.64	1.67		
전체	14	4.76	2.41		

* 14점 만점

[표 8]에서 볼 수 있듯이, 산출적 어휘 지식 사후 시험에서도 상하 집단의 평가 결과가 세 집단 중 가장 높았다. 일원 분산분석(one-way ANOVA) 검정을 실시한 결과, 세 집단 간의 차이는 통계적으로 유의하였다($p<.05$). 그러나 슈페이(Scheffé) 사후검정에서, 상상 집단과 상하 집단, 그리고 상상 집단과 하하 집단 사이에는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$). 다만 상하 집단과 하하 집단 사이에는 유의도 $p=.05$ 정도의 차이가 있었다.

위의 [표 7]과 [표 8]에 나타난 결과는 목표 언어 숙달도가 높은 학습자들끼리 짝을 이루어 활동을 한 상상 집단이 상하나 하하 집단보다 짝 활동을 하는 동안 문법이나 형태에 초점을 둔 LRE를 더 많이 나누었고 학습 효과도 더 좋았다는 Leaser[17]와 Williams[21][22]의 연구 결과와 다르다. 본 연구에서 상대적 어휘 숙달도가 낮은 참여자끼리 짝을 구성한 하하 집단의 경우, 사전 어휘 시험 점수는 세 집단 중 가장 낮은 평균 68.29점($SD=9.99$)으로 정답률 56.91%였다. 하하 집단에서 특별히 주목할 점은 목표 단어가 속한 10,000 단어군의 사전 어휘 시험 점수가 30점 만점 중 평균 6.71점($SD=2.05$, 정답률 22.38%)이라는 것이다. 하하 집단은 짝 구성원 모두의 어휘 숙달도가 낮기 때문에 어휘 과제에서 사용된 문장을 이해하고 문맥에 적합한 단어를 넣어 문장을 완성하는 일이 쉽지 않았다. 이에 따라 짝과 함께 어휘 과제를 한 것이 어휘 습득에 별로 도움을 주지 못했다. 이것은 사후 시험 결과에 잘 나타나 있다.

이 집단은 수용적 지식 시험(정답률 25.00%)과 산출적 지식 시험(정답률 26.02%) 모두에서 세 집단 중 가장 낮은 점수를 받았으며, 사전 시험의 정답률 22.37%과 비교해 볼 때 별로 향상되지 않은 것을 알 수 있다. 이런 결과는 선행 연구[17][21][22]와 맥을 같이 한다. 즉, 숙달도가 낮은 학습자끼리 짝이 될 경우 문법이나 단어 형태에 초점을 둔 활동을 하는 것이 쉽지 않아 짝 활동에 의한 학습 효과를 별로 보지 못한다는 것이 본 연구에서도 확인되었다.

한편, 상대적 어휘 숙달도가 서로 다른 참여자끼리 짝 활동을 한 상하 집단의 경우 상상 집단보다 사전 시험 점수가 낮음에도 불구하고 사후 시험 점수는 더 높은 것으로 나타나 선행 연구[17][21][22]와 다른 결과를 보여 주었다. 상하 집단은 사전 어휘 수준이 120점 만점 중 83.05점(SD=16.44)으로 상상 집단의 사전 시험 평균 점수 94.07점(SD=4.32)보다 평균 11.01점 낮았다. 그러나 짝 활동의 효과는 상상 집단보다 상하 집단에게서 훨씬 더 크게 나타났다. 두 집단의 사후 시험 점수를 비교하면 상하 집단의 수용적 지식과 산출적 지식 시험 점수가 각각 7.28점(SD=2.27, 정답률 51.98%)과 5.72점(SD=2.86, 정답률 40.87%)인 것에 비해 상상 집단의 점수는 각각 4.21점(SD=2.54, 정답률 30.10%)과 4.64점(SD=2.01, 정답률 33.16%)이었다. 목표 단어가 속한 10,000 단어군의 사전 시험 점수를 고려하면 상하 집단에게서 나타난 짝 활동의 효과를 더 명백하게 볼 수 있다. 상하 집단의 10,000 단어군 사전 점수는 30점 만점 중 평균 9.83점(SD=4.36, 정답률 32.78%)으로 사후 시험의 정답률이 큰 폭으로 상승했다. 반면에 상상 집단의 10,000 단어군 사전 점수는 11.79점(SD=1.89, 정답률 39.29%)이었으나 짝 활동 후에 실시한 사후 시험의 정답률은 오히려 더 떨어진 것으로 나타났다. 이런 결과는 문법에 초점을 둔 과제를 혼자보다 짝 활동으로 했을 때 전반적으로 효과가 더 좋았다고 보고한 Storch의 연구 결과[30]와 일치하지 않는 것이다. 상하 집단의 경우 숙달도가 상위인 구성원이 하위의 동료에게 자신의 의견을 제시하고 의미를 조율하는 과정을 통해 상대방이 모르는 것을 가르치거나 도움을 주면서 공동의 결과물을 만든 것이 두 구성원 모두의 사후 시험 성적을 향

상시킨 것으로 보인다[23]. 이것은 숙달도가 서로 다른 구성원이 짝을 구성하여 짝 활동을 할 때 상위의 구성원이 하위의 동료에게 일방적으로 도움을 주는 것이 아니라 하위의 동료를 가르침으로 자신도 유익을 얻고 상대방에게도 유익을 줄 수 있다는 Van Lier의 주장[33]을 확인하는 하나의 사례로 볼 수 있다.

그에 반해서 상상 집단의 경우 두 구성원 모두의 어휘 지식이 상대적으로 높은 수준이기 때문에 서로 협력 하면서 어휘 과제를 하는 방법을 택하기보다 과제를 빨리 하기 위해 부분적으로 나누어 하거나 혹은 한 사람이 주도적으로 과제를 하고 다른 구성원은 소위 무입승객이 되기 때문에 실행 처치 후에 오히려 더 좋지 않은 결과를 보인 것으로 판단된다. 이것은 모든 짝 활동이 전반적으로 학습에 도움이 되는 것은 아니라는 Storch의 연구 결과[19][20]를 확인시켜주는 하나의 사례가 될 수 있다. 이런 결과가 생긴 이유는 두 명의 구성원이 서로 상호작용하면서 공동의 결과물을 만들지 않을 때 어휘 과제에서 다른 목표 단어가 각자의 지식으로 전이될 수 없고 어휘 과제를 하는 동안 일부분의 단어만 접하든지 둘 중 한 명은 목표 단어를 전혀 접하지 않는 경우도 있기 때문이다. 따라서 짝과 함께 과제를 하는 경우 협력적으로 짝 활동이 이루어질 수 방안을 확립하는 것이 무엇보다 중요하다.

다음은 짝 구성 유형이 어휘 습득에 미치는 효과의 지속 여부를 알아보자. 사후 시험 2주 후에 시험에 관한 사전 예고 없이 지연된 사후 시험을 실시하였다. 지연된 사후 시험은 사후 시험과 동일한 문제를 사용했지만 문제의 배열과 순서를 다르게 하여 연습 효과를 최소화 시켰다. 수용적 및 산출적 지식 시험의 결과가 각각 [표 9]와 [표 10]에 제시되어 있다.

표 9. 지연된 사후 수용적 지식 및 일원배치 분산분석

집단	N	평균*	표준편차	F값	유의도
상상	14	3.18	2.16	19.802	.000
상하	18	6.00	2.00		
하하	14	1.86	1.49		
전체	46	3.88	2.59		

* 14점 만점

표 10. 지연된 사후 산출적 지식 및 일원배치 분산분석

집단	N	평균*	표준편차	F값	유의도
상상	14	3.18	1.53	13.721	.000
상하	18	5.08	2.93		
하하	14	1.18	.99		
전체	46	3.32	2.62		

* 14점 만점

[표 9]와 [표 10]에서 볼 수 있듯이 지연된 사후 시험에서도 사후 시험과 유사한 결과가 나타났다. 즉, 어휘 숙달도가 상대적으로 다른 참여자들이 짝을 구성한 상하 집단이 수용적 및 산출적 어휘 지식 시험 모두에서 세 집단 중 가장 높은 점수를 얻었고 상상 집단이 그 뒤를 이었으며 하하 집단의 점수가 가장 낮았다. 일원 분산분석(one-way ANOVA) 검정을 실시한 결과, 수용적 및 산출적 지식 시험 모두에서 세 집단 간의 차이는 통계적으로 유의한 것이었다($p < .05$). 쉐페이(Scheffé) 사후검정에서 상상 집단과 상하 집단, 그리고 상하 집단과 하하 집단 사이에 통계적으로 유의한 차이를 볼 수 있었다($p < .05$). 그러나 상상 집단과 하하 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다($p > .05$). 사후와 지연된 사후 시험 점수의 차이가 통계적으로 유의한 정도인지를 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과, [표 11]과 [표 12]에서 볼 수 있는 것처럼 모든 집단이 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

표 11. 수용적 시험 및 사후-지연된 사후 대응표본검정

집단	N	t값	유의도	정답률 감소
상상	14	3.069	.009	7.4%
상하	18	4.808	.000	9.12%
하하	14	4.650	.000	11.73%
전체	46	7.274	.000	9.39%

표 12. 산출적 시험 및 사후-지연된 사후 대응표본검정

집단	N	t값	유의도	정답률 감소
상상	14	3.154	.008	10.46%
상하	18	2.361	.030	4.56%
하하	14	6.097	.000	17.6%
전체	46	6.065	.000	10.33%

이런 망각 효과는 하하 집단에게서 가장 두드러지게 나타났다. 따라서 짝과 함께 어휘 과제를 한 것이 하하 집단의 어휘 습득에는 도움이 되지 않았음을 거듭 알 수 있다. 여기서 한 가지 더 주목할 점은 상하 집단의 산출적 어휘 지식 시험의 감소폭이다. 산출적 어휘 시험은 단어를 많이 사용할 때 결과적으로 생길 수 있는 단어 사용 능력을 평가한다. 상하 집단의 경우 어휘 과제를 하는 동안 상대적으로 숙달도가 높은 학습자가 하위의 동료에게 가르치거나 도움을 주면서 상호작용할 기회를 많이 가질 수 있었다. 그 결과 두 구성원 모두 목표 단어를 여러 번 사용한 것이 기억에 더 오래 남기 때문에 사후 시험과 지연된 사후 시험 사이에 정답률 감소폭이 세 집단 중 가장 적었던 것으로 보인다.

2. 상위군과 하위군의 영향

본 절에서는 짝과 함께 어휘 과제를 한 것이 상하 집단 내에서 어휘 지식 상위와 하위로 구분할 때 효과의 차이가 있는지를 알아보려고 한다. 이를 위해 상하 집단의 상위군은 상상 집단 그리고 하위군은 하하 집단과 실험 처치 후의 결과를 각각 비교해 보았다. 우선 이들의 사전 어휘 수준과 독립표본 t-검정 결과를 살펴보면 [표 13]과 같다.

표 13. 사전어휘시험 기술통계량 및 독립표본검정

집단	N	평균*	표준편차	t값	유의도
상위	9	95.56	7.02	.631	.535
상상	14	94.07	4.32		
하위	9	70.56	13.16	.470	.643
하하	14	68.29	9.99		

* 120점 만점

[표 13]에서 볼 수 있듯이 사전 어휘 숙달도 면에서 상위군과 상상 집단은 통계적으로 유의미한 차이가 없으며($p > .05$), 하위군과 하하 집단도 마찬가지다($p > .05$). 이러한 동질성을 바탕으로 3주 동안 짝과 함께 어휘 과제를 수행한 것이 상-하위군 중 어떤 쪽에 더 효과가 있었는지 알아보았다. 우선 실험 처치 후 실시한 수용적 지식 사후 시험의 결과가 [표 14]에 제시되어 있다.

표 14. 사후 수용적 지식 및 독립표본검정

집단	N	평균*	표준편차	t값	유의도
상위	9	8.89	1.69	4.853	.000
상상	14	4.21	2.54		
하위	9	5.67	1.50	3.320	.003
하하	14	3.50	1.54		

* 14점 만점

[표 14]에서 보듯이 상위군과 상상 집단의 수용적 어휘 지식은 평균 4.67점(정답률 33.39%)의 차이가 있어 통계적으로 유의미하였으며($p < .05$), 하위군과 하하 집단 사이도 평균 2.17점(정답률 15.48%)의 차이를 보여 통계적으로 유의미하였다($p < .05$). 이런 결과는 짝 활동이 상하 집단에 속한 상·하위군 모두의 어휘 지식을 향상시키는데 효과적이었으며, 둘 중에서 상위군의 어휘 지식이 더 크게 향상되었음을 보여준다. 다음으로 산출적 지식 사후 시험의 결과를 [표 15]에서 보자.

표 15. 사후 산출적 지식 및 독립표본검정

집단	N	평균*	표준편차	t값	P값
상위	9	7.61	2.61	3.076	.006
상상	14	4.64	2.01		
하위	9	3.83	1.60	.271	.789
하하	14	3.64	1.67		

* 14점 만점

[표 15]에 제시된 시험 결과를 통해 알 수 있듯이 산출적 지식의 경우 수용적 지식과 다른 결과를 보여 주었다. 즉, 짝 활동이 상위군에게만 효과가 있었다. 상위군과 상상 집단 사이에는 평균 2.97점(정답률 21.21%)의 차이가 있어 통계적으로 유의미하였으나($p < .05$), 하위군과 하하 집단은 평균 0.19점(정답률 1.36%)의 차이밖에 없어 통계적으로 유의미하지 않고($p > .05$) 바닥효과(floor effect)를 드러냈다. 이는 어휘 숙달도가 상대적으로 다른 참여자들이 짝을 구성할 때 상위의 구성원이 하위의 동료에게 도움을 주거나 모르는 것을 가르치는 과정에서 상위군의 성취도가 더 높게 나타났다는 Webb의 연구[24]와 유사한 결과였다.

마지막으로 짝 활동이 상·하위군의 어휘 습득에 미치는 효과의 지속 여부에서 차이가 나는지를 알아보자.

[표 16]은 상·하위군의 지연된 수용적 지식 시험의 결과를 보여준다.

표 16. 지연된 사후 수용적 지식 및 독립표본검정

집단	N	평균*	표준편차	t값	유의도
상위	9	7.11	1.96	4.405	.000
상상	14	3.18	2.16		
하위	9	4.89	1.36	4.925	.000
하하	14	1.86	1.49		

* 14점 만점

[표 16]에서 볼 수 있듯이 상위군과 상상 집단의 수용적 어휘 지식은 평균 3.93점(정답률 28.09%)의 차이로 통계적으로 유의미하였으며($p < .05$), 하위군과 하하 집단 사이도 평균 3.03점(정답률 21.65%)의 차이가 있어 통계적으로 유의미하였다($p < .05$). 이것은 짝 활동이 상하 집단에 속한 상·하위군 모두의 수용적 어휘 지식을 향상시켰을 뿐만 아니라 효과가 더 오래 지속됨을 보여준다. 이와 같은 결과는 [표 17]에 제시된 것처럼 산출적 어휘 지식에서도 나타난다.

표 17. 지연된 사후 산출적 지식 및 독립표본검정

집단	N	평균*	표준편차	t값	유의도
상위	9	6.67	2.75	3.926	.001
상상	14	3.18	1.53		
하위	9	3.50	2.24	3.427	.003
하하	14	1.18	.99		

* 14점 만점

[표 17]에 제시되어 있듯이 상위군과 상상 집단의 산출적 어휘 지식은 평균 3.49점(정답률 24.92%)의 차이가 있어 통계적으로 유의미하며($p < .05$), 하위군과 하하 집단 사이도 평균 2.32점(정답률 16.58%)의 차이를 보여 통계적으로 유의미하였다($p < .05$). 이상의 결과는 짝 활동을 하는 동안 숙달도가 상대적으로 높은 구성원이 숙달도가 낮은 동료를 돕고 가르치는 과정에서 자신의 어휘 지식이 향상되었을 뿐만 아니라 동료의 어휘 지식을 높이는데 기여하였고 그 효과도 오래 지속되었음을 보여준다.

V. 결론 및 교육적 시사점

본 연구에서는 상대적인 어휘 숙달도에 따라 상상, 상하, 하하 등 세 가지 유형으로 짝을 구성하고 짝과 함께 3주 동안 어휘 과제를 한 것이 어휘 습득에 미친 효과에서 차이가 있었는지를 조사했으며, 다음과 같은 결과가 나타났다. 첫째, 3주 동안 짝 활동을 한 후 실시한 사후 시험과 2주 후의 지연된 사후 시험 모두에서 세 집단 중 상하 집단의 점수가 가장 높았다. 이는 숙달도가 서로 다른 학습자가 쌍을 이루었을 때 활발하게 상호작용을 하면서 협력적으로 짝 활동을 한 결과, 두 구성원의 언어 지식이 모두 향상되었다는 선행 연구[23][34]의 결과를 뒷받침하는 하나의 사례로 볼 수 있다. 둘째, 어휘 숙달도가 낮은 학습자끼리 짝이 된 경우 두 명 모두의 어휘 지식이 부족하기 때문에 짝 활동을 원활하게 하지 못했고, 그 결과 어휘 습득이 거의 이루어지지 않았다. 더욱이 하하 집단은 지연된 사후 시험에서 망각 효과가 세 집단 중 가장 컸다. 이런 결과는 숙달도가 낮은 학습자끼리 짝 활동을 한 경우 학습효과가 거의 없었다는 선행 연구[17][21][22]의 결과와 맥을 같이 하는 것이다. 셋째, 어휘 숙달도가 높은 학습자끼리 쌍이 된 상상 집단의 경우, 사전 어휘 지식 점수는 세 집단 중 가장 높았다. 그러나 처치 후 실시한 사후 시험 점수는 목표 단어가 속한 10,000 단어군의 사전 점수보다 오히려 하락했다. 이런 결과는 Storch의 연구 결과[19][20]처럼 두 구성원이 서로 협력하면서 공동의 결과물을 만들지 않고 한 사람이 주도적으로 어휘 과제를 하거나 부분적으로 나누어 함으로써 두 구성원 중 한 명은 목표 어휘에 노출되지 않았기 때문인 것으로 보인다. 넷째, 상하 집단에서 상위 구성원의 어휘 지식이 더 향상된 것은 하위의 동료가 모르는 것을 가르치면서 막연히 알던 어휘를 더 확실하게 이해할 수 있었기 때문인 것으로 판단된다[24][40].

이상의 연구 결과로부터 다음과 같은 교육적 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 선행 연구[17][21][22]의 결과에서 나타난 것처럼 숙달도가 낮은 학습자끼리 짝 활동을 하는 것은 L2 학습에 도움을 주지 않기 때문에 숙달도가 낮은 학습자끼리 짝이 되는 것은 가급적 지양해야 한다. 둘째, 협력적으로 하는 짝 활동만 언어 학습에 효

과를 미치지 때문에[35] L2 교사는 두 구성원 모두 적극적으로 짝 활동을 할 수 있도록 세심하게 지도하여야 한다. 셋째, 숙달도가 다른 학습자끼리 짝이 된 경우, 상위의 구성원이 하위의 동료를 일방적으로 돕는 것이 아니라 하위의 동료를 가르치는 것으로부터 자신의 언어 지식이 더 크게 향상될 수 있음을 인식시킴으로써 짝 활동을 활성화시킬 필요가 있다.

본 연구를 통해 협력적으로 짝 활동을 하는 경우 구성원 모두의 어휘 지식이 향상된 것을 볼 수 있었다. 하지만 본 연구는 몇 가지 제한점이 있다. 우선 본 연구는 짝과 함께 어휘 과제를 한 것이 상하 집단의 어휘 지식을 향상시키는데 가장 효과가 컸다는 것을 양적으로 분석하는 것에 그쳤다. 하지만 후속 연구에서는 짝 활동을 하는 모습을 녹음 혹은 영상 촬영하여 LRE를 분석하는 질적 연구를 추가하고 상위와 하위 학습자 중 누가 주도적으로 활동했는지를 확인할 필요가 있다. 이렇게 하면 짝 구성 유형이 어휘 습득에 어떤 영향을 미치는지 보다 분명하게 규명할 수 있을 것으로 사료된다. 그리고 Yule과 Macdonald의 연구[32]에서 지적된 다음의 논제도 후속 연구에서 확인할 과제 중 하나다. 즉, 숙달도가 서로 다른 학습자들이 짝 활동을 할 때 숙달도가 더 높은 학습자가 지배적인 역할을 맡으면 과제를 빨리 끝내기 위해 일방적으로 활동을 이끌면서 숙달도가 낮은 동료의 피드백을 받지 않고 상호작용을 거의 하지 않는 경향이 있으며 심지어 숙달도가 낮은 구성원은 무임승객이 되기도 한다. 반면에 숙달도가 낮은 구성원이 지배적인 역할을 맡으면 상호작용을 더 활발하게 하며 의미의 조율을 거쳐 문제를 해결함으로써 협력적으로 짝 활동을 한다. 이상의 제한점이 있음에도 불구하고 본 연구는 짝 활동의 범위를 어휘 습득으로 확대하는데 기여할 수 있을 것으로 본다.

참고 문헌

- [1] P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language 2nd ed.*, Cambridge University Press, 2013.
- [2] D. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, London: Edward Arnold, 1972.

- [3] P. Nation, "How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?," *Canadian Modern Language Review*, Vol.63, pp.59-82, 2006.
- [4] N. Schmitt, X. Jiang, and W. Grabe, "The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension," *The Modern Language Journal*, Vol.95, No.1, pp.26-43, 2011.
- [5] M. Hu and P. Nation, "Vocabulary Density and Reading Comprehension," *Reading in a Foreign Language*, Vol.13, No.1, pp.403-430, 2000.
- [6] W. Nagy, R. Anderson, and P. Herman, "Learning Word Meanings from Context during Normal Reading," *American Educational Research Journal*, Vol.24, No.2, pp.237-270, 1987.
- [7] T. Huckin and J. Coady, "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language," *SSLA*, Vol.21, pp.181-193, 1999.
- [8] S. Webb, "Receptive and Productive Vocabulary Sizes of L2 Learners," *SSLA*, Vol.30, pp.79-95, 2008.
- [9] 김금선, 임희주, "초등학교 5학년 영어 교과서 분석: 어휘학습전략 중심으로," *한국콘텐츠학회논문지*, 제14권, 제4호, pp.435-444, 2014.
- [10] 김성연, 이상희, "한국학생들의 영어 어휘 사용 능력 향상을 위한 어휘 지도 방안과 학습 전략," *영어교육연구*, 제20권, 제4호, pp.237-259, 2008.
- [11] 이화자, "중·고등학생의 영어 어휘력 신장을 위한 효율적인 교수방법," *영어교육*, 제51권, 제2호, pp.77-105, 1996.
- [12] N. Schmitt, *Vocabulary Learning Strategies*, In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, pp.199-227, Cambridge University Press, 1997.
- [13] H. D. Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy 3rd ed.*, Pearson Education, 2007.
- [14] S. Baleghizadeh, "The Effect of Pair Work on a Word-building Task," *ELT Journal*, Vol.64, No.4, pp.405-413, 2010.
- [15] Y. J. Kim, "The Contribution of Collaborative and Individual Tasks to the Acquisition of L2 Vocabulary," *The Modern Language Journal*, Vol.92, pp.114-130, 2008.
- [16] H. Nassaji and J. Tian, "Collaborative and Individual Output Tasks and Their Effects on Learning English Phrasal Verbs," *Language Teaching Research*, Vol.14, No.4, pp.397-419, 2010.
- [17] M. Leeson, "Learner Proficiency and Focus on Form during Collaborative Dialogue," *Language Teaching Research*, Vol.8, No.1, pp.55-81, 2004.
- [18] K. McDonough, "Learner-Learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context," *System*, Vol.32, pp.207-224, 2004.
- [19] N. Storch, "Patterns of Interaction in ESL Pair Work," *Language Learning*, Vol.52, No.1, pp.119-158, 2002.
- [20] N. Storch, "Using Activity Theory to Explain Differences in Patterns of Dyadic Interactions in an ESL Class," *The Canadian Modern Language Review*, Vol.60, No.4, pp.457-480, 2004.
- [21] J. Williams, "Learner-generated Attention to Form," *Language Learning*, Vol.49, No.4, pp.583-625, 1999.
- [22] J. Williams, "The Effectiveness of Spontaneous Attention to Form," *System*, Vol.29, pp.325-340, 2001.
- [23] M. Long, "Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input," *Applied Linguistics*, Vol.4, No.2, pp.126-141, 1983.
- [24] N. Webb, "Peer Interaction and Learning in Small Groups," *International Journal of Educational Research*, Vol.13, pp.21-40, 1989.
- [25] M. Swain and S. Lapkin, "Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together," *Modern Language Journal*, Vol.82, pp.320-337, 1998.

- [26] 서예은, 성귀복, “협동학습 기반의 Flipped Learning 모델 활용 수업이 영어성취도 및 태도에 미치는 영향,” *영어학*, 제15권, 제4호, pp.765-792, 2015.
- [27] Y. Bang, “The Use of Collaborative Work in a College EFL Reading Classroom,” *English Teaching*, Vol.57, No.3, pp.145-168, 2002.
- [28] Y. H. Kim, “How Do University Students Construct Text Meanings through Collaborative Reading?,” *Journal of Language Sciences*, Vol.19, No.2, pp.167-194, 2012.
- [29] F. Kuiken and I. Vedder, “The Effect of Interaction in Acquiring the Grammar of a Second Language,” *International Journal of Educational Research*, Vol.37, pp.343-358, 2002.
- [30] N. Storch, “Are Two Heads Better than One? Pair Work and Grammatical Accuracy,” *System*, Vol.27, pp.363-374, 1999.
- [31] R. Donato, “Collective Scaffolding in Second Language Learning,” In J. P. Lantolf and G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, pp.33-56, Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- [32] G. Yule and D. Macdonald, “Resolving Referential Conflicts in L2 Interaction: The Effect of Proficiency and Interactive Role,” *Language Learning*, Vol.40, No.4, pp.539-556, 1990.
- [33] L. van Lier, *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*, Pearson Education Limited, 1996.
- [34] E. M. Varonis and S. Gass, “Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning,” *Applied Linguistics*, Vol.6, No.1, pp.71-90, 1985.
- [35] Y. Watanabe and M. Swain, “Effects of Proficiency Differences and Patterns of Pair Interaction on Second Language Learning: Collaborative Dialogue between Adult ESL Learners,” *Language Teaching Research*, Vol.11, No.2, pp.121-142, 2007.
- [36] R. Ellis and R. Heimbach, “Bugs and Birds: Children’s Acquisition of Second Language Vocabulary through Interaction,” *System*, Vol.25, No.2, pp.247-259, 1997.
- [37] 장용선, “짝/모둠 활동이 영어 어휘 습득에 미치는 영향,” *한국콘텐츠학회논문지*, 제15권, 제7호, pp.629-642, 2015.
- [38] J. Jeon, “A Study of the Relationship between L1 Lemma Influence and L2 Vocabulary Acquisition,” *English Language Teaching*, Vol.25, No.1, pp.43-62, 2013.
- [39] N. Schmitt, D. Schmitt, and C. Clapham, “Developing and Exploring the Behavior of Two New Versions of the Vocabulary Level Test,” *Language Testing*, Vol.18, pp.55-88, 2001.
- [40] D. Wood, J. S. Bruner, and G. Ross, “The Role of Tutoring in Problem Solving,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.17, pp.89-100, 1976.

저 자 소 개

장 용 선(Yong-Seon Jang)

정회원



- 1996년 8월 : 경희대학교 영어영문학과(문학박사)
- 1992년 3월 ~ 현재 : 삼육대학교 영어영문학부 교수

<관심분야> : 어휘습득, 영어교육, 교육콘텐츠