

# 위키를 활용한 상호작용이 산출적 어휘 지식에 미치는 영향

## Effects of Interaction using Wiki on Productive Vocabulary Knowledge

장용선

삼육대학교 영미어문학부

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

### 요약

본 연구의 목적은 의사소통 중심의 수업에서 동료 및 교사와 위키를 활용하여 상호작용하는 것이 우연적으로 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 효과가 있는지를 알아보는 것이다. 대학 1학년 학생 82명이 두 집단으로 구분되어 본 연구에 참여했다. 4-5명이 한 조가 되어 7-10분 길이의 영화를 만드는 프로젝트에서 조원들과 교사는 위키로 상호작용하면서 협동하여 영어 대본을 만들었다. 38명(과정 집단)은 위키로 상호작용하면서 영어 대본을 만드는 과정 중에 수시로 교사의 피드백을 받고 수정하면서 최종본을 만들었다. 반면에 44명(결과 집단)은 조원들이 위키로 협력하여 1차 대본을 작성하고 그 결과물에 대해 교사의 피드백을 1회 받은 후 수정하여 최종본을 만들었다. 참여자들의 사전 어휘 지식을 측정하기 위해 어휘 지식 시험을 시행했고, 실험 처치 후에 산출적 어휘 지식의 습득과 유지를 측정하는 사후 시험을 두 번 보았다. 본 연구에서 나타난 결과는 위키를 활용하여 동료 및 교사와 상호작용할 때 어휘를 계속 사용할 기회가 많았던 것이 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 도움이 되었으며, 과정 집단이 결과 집단보다 조금 더 큰 폭으로 점수가 상승되었다는 점이다. 이러한 결과들을 종합하여 교육적인 시사점도 논의되었다.

■ 중심어 : | 의사소통 중심 수업 | 상호작용 | 우연적 습득 | 산출적 어휘 지식 |

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the efficacy of interaction using Wiki in communication-oriented classes taught by native teachers on the incidental improvement of productive vocabulary knowledge. Eighty two university freshmen participated in the study and they were divided into two groups. Thirty eight students(Process Group) received process feedback from the teacher while forty four students(Result Group) received result feedback. They were given a short movie project working in a group of four or five people to practice interaction between peers and between students and the teacher. Data were collected from one receptive and three productive vocabulary knowledge test scores. The results showed that interaction using Wiki was conducive to the growth of productive vocabulary knowledge incidentally due to continuous opportunities to use vocabulary. The students of process feedback group made greater gains of productive vocabulary than those of result feedback group. Based on these results, pedagogical implications are discussed.

■ keyword: | Communication-oriented Class | Interaction | Incidental Acquisition | Productive Vocabulary Knowledge |

\* 이 논문은 2014년도 삼육대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구된 것임.

접수일자 : 2014년 02월 05일

심사완료일 : 2014년 04월 21일

수정일자 : 2014년 04월 07일

교신저자 : 장용선, e-mail : jangys@syu.ac.kr

## I. 서론

어휘는 의사소통에서 가장 기본적인 요소로서 어휘력을 향상시키는 것은 제 2언어(L2) 학습에서 대단히 중요하다[18]. 특히 L2를 유창하게 구사하려면 읽기나 듣기 자료를 이해하는데 필요한 수용적(receptive) 어휘 지식뿐만 아니라 자신의 생각, 감정, 아이디어 등을 말이나 글로 표현할 수 있도록 산출적(productive) 어휘 지식도 함께 길러야 한다[21]. 일반적으로 모국어(L1)의 경우 읽기와 듣기를 하는 과정에서 같은 어휘에 반복적으로 노출됨으로써 자연스럽게 우연적인(incidental) 방법으로 어휘를 습득할 수 있다[15]. 하지만 L2를 학습할 때는 학습 시간이 제한되고 같은 어휘에 지속적으로 노출될 기회도 충분하지 않기 때문에, 교사가 계획적이고 의도적인(intentional) 방법으로 어휘를 지도하고, 학습자 각자가 어휘에 초점을 맞춘 활동을 통해 어휘를 익혀야 하는 것으로 알려져 왔다[11][22]. 그러나 L2 어휘 습득을 연구하는 많은 연구자들은 L1뿐만 아니라 L2의 경우에도 개별 어휘보다 전체적인 메시지에 초점을 맞추면서 읽기나 듣기를 하는 과정에서 우연적인 어휘 습득이 가능하다고 말한다. 구체적인 예로, L2 학습에서 수준별 읽기 자료[24][26], 강의 교재[5], 소설[10] 등을 읽거나, 이야기 듣기[7], TV 시청[23], 원어민 교사가 가르치는 수업[25] 등을 듣는 것을 통해 우연적인 어휘 습득이 가능하다는 경험적 연구 결과들을 확인할 수 있다. 이런 연구들은 주로 개인적으로 읽기나 듣기를 하는 과정에서 우연적인 어휘 습득이 가능함을 보여주고 있는데, 그 기저에는 어휘란 교사가 가르치는 것보다 학습자가 스스로 학습해야 한다는 생각이 깔려 있다.

사실 제한된 교실 공간, 한정된 학습 시간, 개인차, 개인적인 학습 특성 등을 고려하면, 원활하게 의사소통을 하고 다양한 자료를 사전의 도움 없이 읽고 들을 수 있을 만큼 필요한 양의 어휘를 교사가 전적으로 지도해서 학습시킨다는 것은 거의 불가능하다. 따라서 지금까지 교사가 했던 역할은 효과적인 어휘 학습 방법을 알려주고 학습자 개인이 어휘 학습에 대한 책임을 지게 했다. 그리고 개인이 어휘를 학습할 때 도움을 주는 방법 중

하나로 CALL 즉 컴퓨터 보조 언어 학습(Computer Assisted Language Learning) 방식을 어휘 학습에도 적용하는 것이다[3]. 컴퓨터를 활용하면 학습자 개인의 수준과 특성에 맞추어서 어휘 학습의 수준과 속도를 정할 수 있다는 것이 장점이다.

한편 어휘 학습의 주체가 학습자 자신이라는 생각에서 대두되는 문제도 있다. 이것은 언어의 주요한 기능 중 하나가 의사소통이기 때문에 언어 학습의 목표는 의사소통 능력을 길러주는 것이 되어야 한다는 것이며, 의사소통은 홀로 하는 것이 아니라는 점이다. 따라서 둘 또는 여러 명이 의사소통할 경우에도 우연적인 어휘 습득이 가능한지 연구할 필요가 있다. 최근에 의사소통 능력을 향상시키기 위해 L2 언어 교실에서 주로 사용되는 수업 방식은 의사소통 중심의 수업으로, 여기서 가장 핵심이 되는 것은 상호작용(interaction)이고, 학습자들이 동료 간에 또는 학습자와 교사 사이에 원활하게 상호작용하는 것이 의사소통 중심 수업의 성공 여부를 결정짓는다고 해도 과언이 아니다[6]. 상호작용은 주로 짝 활동(pair work)이나 모둠 활동(group work)에서 의견을 서로 교환하는 것으로서, 상호작용을 하면서 협력하는 학습은 어휘 습득에 기여한다는 결과를 보고한 연구들도 있다[12][16]. 이런 결과는 학습자들이 동료 및 교사와 상호작용 중에 상대방의 어휘를 듣고 이해할 뿐만 아니라 자신의 생각을 표현하기 위해 어휘를 산출할 기회가 많았기 때문이라고 볼 수 있다.

최근에 개인용 컴퓨터와 스마트폰을 활용하여 시·공간의 제약을 받지 않고 학습자 간 또는 학습자와 교사 사이에 상호작용을 하는 경우가 많다. 특히 Web 2.0 서비스의 하나인 위키(Wiki)를 상호작용의 수단으로 활용하여 협동 학습하는 것이 효과가 있다는 연구 결과도 보고되었다[2][4]. 위키는 협동적 웹사이트로서 어떤 참가자든지 웹 브라우저상에서 새로운 페이지를 생성하고 수정하는 것이 허용되며, 위키의 장점으로는 온라인 공간에서 시·공간의 제약을 받지 않고 어떤 주제에 관해 공동으로 편집하여 결과물을 작성할 수 있는 공개성과 수정 가능성을 들 수 있다[4]. 게다가 개인의 의견을 개진하고 교사의 피드백을 받은 후 수정하는 일을 동시에 할 수 있으며, 글의 흐름을 즉시 파악하여 또 다른

의견을 제시하고 수정된 내용에 관해 교사의 피드백을 받는 일을 연속적으로 할 수 있다는 점에서 위키는 협동 학습을 위해 유용하게 활용될 수 있다. 이러한 상호작용 과정에서 학습자들은 동료나 교사가 사용한 어휘를 많이 접하게 되고, 자신의 의견을 개진하기 위해 능동적으로 어휘를 산출하게 된다.

앞에서 언급한 것처럼 같은 시·공간에서 하는 상호작용이 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 효과가 있다는 것은 선행 연구를 통해 밝혀졌다[12]. 그러나 상호작용의 기회를 한정된 시·공간을 초월하여 온라인 공간으로 확대할 경우, 어휘 습득에 어떤 영향을 미칠지 연구된 것은 거의 없다. 따라서 본 연구의 목적은 온라인 협동 학습 도구로서 위키를 활용하여 상호작용하는 것이 우연적인 산출적 어휘 지식에 어떤 영향을 미치는지 탐색하는 것이다. 본 연구에서는 조별 활동을 하는 과정 중에 수시로 교사의 피드백을 받은 집단과 활동의 결과물에 대해 교사로부터 1회 피드백을 받은 집단을 비교해서 분석하고, 어휘 지식 상·하위군 중 어떤 군의 어휘 지식이 더 많이 변화되었는지도 알아보고자 한다.

이를 위해 다음과 같은 연구 질문을 설정하였다.

- 1) 위키를 활용하여 상호작용하는 것이 우연적으로 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 효과가 있는가? 또한 조별 활동 과정 중에 수시로 교사의 피드백을 받는 것과 조별 활동의 결과물에 대해 교사로부터 1회 피드백을 받을 때 결과의 차이가 있는가?
- 2) 위키를 활용하여 상호작용하는 것이 어휘 지식 상위와 하위로 나눌 때 결과의 차이가 있는가?
- 3) 위키를 활용하여 상호작용하는 것이 어휘의 의미 외에 철자, 형태, 및 통사 지식에도 효과가 있는가?

## II. 선행 연구

의사소통 중심의 수업에서 가장 핵심이 되는 것은 동료 간에 또는 학습자와 교사 사이에 상호작용하는 것으로, Brown은 생각, 감정 및 아이디어를 서로 교환하고

동료의 피드백을 받는 과정에서 언어를 이해하고 표현함으로써 의사소통 능력을 기를 수 있다고 주장한다[6]. 게다가 상호작용은 어휘 습득에도 효과가 있다는 연구 결과들이 있다[8][12][16]. 우선 Ellis, Tanaka와 Yamazaki는 영어를 외국어로 학습하는 일본 고등학생을 대상으로 실시한 경험적 연구에서 상호작용에 의해 어휘를 입력했을 때 더 많은 어휘 습득이 이루어졌다는 결과를 보고했다[8]. 이런 결과는 Long의 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)에 의하면[14] 짝과의 상호작용을 통해서 이해할 수 있는 어휘 입력이 더 많았기 때문이라고 볼 수 있다. Kim의 경험적 연구에서도 짝을 이루어 상호작용하면서 과제를 하는 것이 어휘 습득에 효과가 있음을 보여준다[12]. Kim은 한국어를 외국어로 학습하는 32명을 대상으로 개인적으로 과제를 할 때와 짝을 이루어 서로 협력하여 과제를 하는 것 중에서 어떤 방법이 어휘 습득에 더 효과가 있는지를 연구했다. 이 연구에서 짝으로 과제를 한 집단이 개인적으로 한 집단보다 처치 후에 바로 실시한 사후 어휘 시험( $t=5.631, p<.05$ ) 및 2주 후에 유지(retention) 효과를 알아보기 위해 시행한 후속 시험( $t=8.872, p<.05$ )에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 보여주었다. 이처럼 상호작용이 어휘 습득에 효과가 있음을 Nassaji와 Tian의 연구에서도 확인할 수 있다[16]. Nassaji와 Tian은 캐나다에서 영어를 제2언어로 학습하는 26명의 연구 참여자들에게 짝과 개인으로 집단을 구분하여 두 유형의 구 동사(phrasal verb) 과제를 하도록 했다. 하나는 빈 칸에 알맞은 구 동사를 넣어 문장을 완성하는 것 이고(cloze), 또 하나는 주어진 문장에서 틀린 구 동사를 문맥에 맞도록 수정하는 과제(editing)였다. 이 연구에서 두 유형의 시험 모두 개인적으로 과제를 수행한 집단의 사전 시험 점수가 짝으로 과제를 한 집단보다 더 높았다. 그러나 사후 시험에서는 짝으로 과제를 수행한 집단이 더 나은 결과를 보여 주었다. 두 집단의 차이는 통계적으로 유의미하지는 않았다. 하지만 개인적으로 과제를 수행한 집단이 cloze와 editing에서 각각 17.67%와 36.10% 상승하였으나 짝으로 과제를 한 집단은 각각 26.87%와 48.15% 상승하였다는 점에서, 짝을 이루어 상호작용하는 것이 어휘 습득에 효과가 있음을

볼 수 있다.

이상의 선행 연구들은 짝 활동이나 모둠 활동에서 동료들과 상호작용하는 것이 어휘 습득에 효과가 있음을 보여주고 있다. 그러나 기존의 연구들은 같은 시·공간에서 상호작용이 이루어질 때 어휘 습득에 어떤 영향을 미쳤는지를 다루고 있다. 영어를 제2언어로 학습하는 ESL 환경에서는 동료들과 상호작용하는 것이 비교적 원활하다. 하지만 한국의 EFL 학습자들은 수업 시간에 짝 활동이나 모둠 활동에서 상호작용을 적극적으로 하지 않으려는 경향이 있으며, 조별로 상호작용하면서 협력 학습하도록 과제를 주면 조별 모임을 위한 시간과 장소를 조정하기가 쉽지 않다. 그리고 조원 모두가 협력해서 과제를 수행하는 경우라도 때로는 무임승차하는 조원들도 있는 것이 현실이다[4]. 이런 문제를 고려하여 본 연구의 참여자들에게는 상호작용을 익숙하게 하려는 목적으로 시간과 장소의 제약을 받지 않고 모든 조원들이 참여해 상호작용할 수 있는 위키를 활용하여 조별 활동을 하게 했다.

이와 같이 한정된 시·공간을 초월하여 온라인 공간으로 상호작용을 확대할 경우 어휘 습득에 어떤 효과가 있는지를 연구한 것은 별로 없다. 그리고 상호작용할 때 피드백의 유형이 영어작문에 어떤 영향을 미치는지 비교하는 연구는 있지만[1], 교사의 피드백 유형이 달라짐에 따라 어휘 습득 결과에 차이가 있는지도 연구될 필요가 있다. 따라서 본 연구는 위키를 활용하여 상호작용의 기회를 온라인으로 확대할 경우 어휘 습득에 어떤 효과가 있을지 그리고 교사의 피드백 유형에 따라 결과의 차이가 있는지를 확인할 수 있을 것으로 기대된다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구에는 서울 소재 4년제 대학교에서 2013년 1학기에 실용영어 과목을 수강한 1학년 5개 반 총 90명의 대학생이 참여하였다. 이 중 결석 또는 개인적인 사정으로 사전, 사후, 그리고 후속 평가를 모두 응시하지 않

은 4명과 대학에 입학하기 전 영어 사용국가에서 1년 이상 영어를 학습한 경험이 있는 4명을 제외하고 82(남 25, 여 57)명의 답안이 분석에 사용되었다. 실용영어는 월요일부터 목요일까지 매일 1시간씩 한 반에 16-18명 정도의 학생들을 대상으로 원어민이 가르치는 과목으로서, 의사소통 능력을 향상시키려는 목적으로 듣기와 말하기 위주로 진행되는 수업이었다. 의사소통 중심의 수업 방식에서 가장 핵심이 되는 것이 상호작용인데[6], 대학에 입학하기 전 주로 듣기와 읽기 중심의 수업을 통해 영어를 학습하던 한국의 EFL 학습자들에게 짝 활동이나 모둠 활동에서 자신의 생각, 감정, 아이디어 등을 교환하는 상호작용은 익숙한 수업 방식이 아니다. 이런 배경을 가진 학생들이 상호작용에 익숙해지도록 하는 것이 실용영어 과목의 성공 여부를 결정짓는 것이기 때문에, 원활한 상호작용 연습을 위해 영화(short movie) 프로젝트를 과제로 주었다. 이 과제는 4-5명이 한 조가 되어 6주 동안 7-10분 정도의 단막극을 위하여 영어 대본(대략 A4용지 4장)을 쓰고 대본의 내용을 공연하면서 동영상 결과물을 제출하는 협동 프로젝트였다. 과제를 수행하기 위해 조원들은 온라인 협동 학습 도구인 위키를 사용하여 서로 협력하면서 영어 대본을 만들고 교사의 피드백을 받아 수정한 후 최종본을 만들었다. 교사 및 조원들과 상호작용을 하는 것은 프로젝트를 수행하는 목적을 달성할 뿐만 아니라 부수적으로 어휘를 산출할 수 있는 기회도 많이 줄 수 있었다. 이 수업에서는 어휘를 의도적으로 학습시키지 않았다. 그러나 짝 활동이나 모둠 활동을 하면서 어휘를 산출할 수 있는 기회가 많았기 때문에, 이 수업을 수강하는 학생들은 위키를 활용한 상호작용이 우연적인 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 어느 정도 영향을 미치는지 조사하는 본 연구를 위해 적합한 대상이었다. 연구에 참여한 학생들은 두 집단 즉, 과정 집단(Process Feedback Group)과 결과 집단(Result Feedback Group)으로 구분하였다. 과정 집단(n=38)에 속한 학생들은 위키로 협동하여 영어 대본을 만드는 과정 중에 위키로 교사의 피드백을 수시로 받으면서 필요할 때마다 수정하는 방법으로 최종본을 만들었다. 반면에 결과 집단(n=44)은 조원들이 협동하여 대본을 만든 후에 위

키로 교사의 피드백을 1회 받고 수정한 후 최종본을 만들었다. 그리고 위키를 활용한 상호작용이 어휘 지식 상·하위군 중 어떤 군의 어휘 지식을 향상시키는데 더 영향을 미치는지 알아보기 위해 참여자들의 수용적 및 산출적 어휘 지식을 알아보는 사전 평가 점수의 중위수를 기준으로 상·하위군을 나누었다.

## 2. 연구 도구

실험 참여자들의 수용적 및 산출적 어휘 지식을 평가하는 도구로 <http://www.lex tutor.ca>에서 제공하는 어휘 수준 테스트(Vocabulary Levels Test, 이하 VLT)와 산출적 어휘 수준 테스트(Productive Vocabulary Levels Test, 이하 PVLТ)를 각각 사용하였다. 객관적이고 신뢰할 수 있는 측정 도구로 알려진[13][20] 기존의 VLT[17]와 PVLТ[13]는 어휘 빈도 수준에 따라 2,000, 3,000, 5,000, 대학 수준, 10,000 단어 수준 등 총 5개 수준의 어휘 지식 테스트로 구성되어 있다. 그러나 본 연구에서는 5,000과 10,000 단어군 수준의 경우 너무 어려워 통계적으로 바닥 효과(floor effect)를 만들 가능성이 있기 때문에[19] 평가에 포함시키지 않았다. VLT는 아래 [표 1]의 예와 같이 오른쪽에 있는 세 개의 설명과 관련이 있는 단어를 왼쪽에 있는 6개의 보기 중에서 하나씩 선택하여 괄호에 번호를 쓰는 시험 방식이다.

표 1. 수용적 어휘 지식 시험

bench	
2. charity	( 6 ) part of a country
3. fort	( 2 ) help to the poor
4. jar	( 1 ) long seat
5. mirror	
6. province	

그리고 PVLТ는 아래 [표 2]의 예와 같이 빈 칸에 제시된 철자로 시작되는 단어를 넣어 문장을 완성시키는 시험 방식이다.

표 2. 산출적 어휘 지식 시험

The dress you' re wearing is lov___. (lovely)
Teenagers often ad___ and worship pop singers. (admire)
He finally att___ a position of power in the company. (attained)

본 연구에서 사용된 측정 도구는 각 수준별로 18문항으로 구성된 시험이었고, 문항별 배점은 1점씩이었다. PVLТ를 채점할 때에는 정확한 철자뿐만 아니라 문맥에 적합한 동사 및 명사 어미를 쓴 답안만 정답으로 처리하였다. 그 이유는 어휘를 산출할 때 단어의 의미뿐만 아니라 철자, 형태, 그리고 통사에 관한 지식도 있어야 되기 때문이다[18].

## 3. 연구 절차

2013년 1학기 첫째 주에 실험 문항의 난이도와 시험 시간의 적정성을 알아보기 위해 연구 참여자들과 비슷한 수준의 한 반을 선택하여 예비 실험을 시행하였다. 둘째 주에 참여자의 인적 정보를 묻는 설문지를 작성한 후, VLT와 PVLТ 사전 평가를 같은 차시에 45분 동안 실시하였다. VLT와 PVLТ에 나오는 단어가 중복되는 경우도 있고 PVLТ보다 VLT에 더 많은 어휘 정보가 있다. 따라서 혹시 있을지도 모르는 연습 효과를 배제하기 위해 두 시험 사이에 간격을 없앴고, 시험 순서도 PVLТ를 먼저 시행하고 모든 답안지를 회수한 후 VLT를 시행하였다. 각 시험의 문항은 54개였으며 문항 당 1점을 부과하여 만점은 각각 54점이었다. 셋째 주부터 참여자들은 다른 반과 동일하게 듣기와 말하기 위주로 진행되는 정규 수업을 받았다. 동시에 의사소통 중심 수업의 성공 여부를 결정짓는 상호작용에[6] 익숙하도록 연습시키는 것이 목적인 영화 프로젝트를 6주에 걸쳐 수행하였다. 각 조원들은 위키를 활용하여 상호작용을 하면서 영어 대본과 동영상 만들었다. 과정 집단은 영어 대본을 만드는 과정 중에 위키로 교사의 피드백을 수시로 받으면서 필요할 때마다 수정하여 최종본을 만들었고, 결과 집단은 우선 조원들이 위키로 상호작용하면서 협동하여 대본을 만든 후, 위키로 교사의 피드백을 1회 받아 수정하고 최종본을 만들었다. 그리고 여덟 주에 위키를 활용한 상호작용과 피드백의 종류가 우연적인 산출적 어휘 지식에 미치는 효과를 알아보기 위해 사후 평가를 실시하였다. 사후 평가가 있는 후 참여자들은 듣기와 말하기 위주로 진행되는 의사소통 중심의 수업을 정상적으로 했고, 4주 후에 위키를 활용한 상호작용의 효과가 어느 정도 지속되는지 알아

보기 위해 후속 평가를 시행하였다. 사전, 사후, 후속 평가 모두에서 동일한 텍스트와 시험 문항이 사용되었지만, 연습 효과를 최소화하기 위해 문제의 배열과 순서를 다르게 했다. 이런 방식은 선행 연구들에서도 널리 사용되고 있으며[7], 사전과 사후 시험 사이에 6주 그리고 사후와 후속 시험 사이에 4주의 기간은 연습 효과를 최소화할 수 있을 정도의 간격으로 판단된다.

이상의 연구 절차를 간단히 표로 나타내면 다음의 [표 3]과 같다.

표 3. 연구 절차

시기	절차
2주차	VLT 및 PVLТ 사전 시험 실시
3-8주차	과정 집단 - 프로젝트 과정 중에 수시로 교사의 피드백을 받음
	결과 집단 - 프로젝트 1차 결과물에 대해 교사의 피드백을 1회만 받음
9주차	PVLТ 사후 시험 실시
13주차	PVLТ 후속 시험 실시

#### IV. 결과 및 논의

본 연구에 참여한 82명의 인적사항을 조사한 결과 참여자들은 모두 대학 1학년 학생으로 나이는 17살에서 21살 사이였고(M=18.38, SD=.70), 남학생 25명(30.5%)과 여학생 57명(69.5%)으로 구성되었으며, 대학에 입학하기 전 영어권 국가에서 학습한 경험이 없는 것으로 나타났다.

##### 1. 위키에 의한 상호작용의 영향

우선 실험 처치 전 각 집단의 수용적 및 산출적 어휘 지식과 집단 간의 차이를 알아보기 위해 사전 시험을 실시했고, 그 결과는 [표 4]와 [표 5]에 각각 제시되어 있다.

표 4. VLT 사전 시험 결과 및 독립표본 T 검정

집단	N	평균*	표준편차	t	p
과정	38	36.92	10.31	.556	.580
결과	44	38.11	9.10		
전체	82	37.56	9.64		

\* 54점 만점

표 5. PVLТ 사전 시험 결과 및 독립표본 T 검정

집단	N	평균*	표준편차	t	p
과정	38	11.50	6.57	1.835	.070
결과	44	14.73	8.96		
전체	82	13.23	8.06		

\* 54점 만점

[표 4]에 나타난 것처럼 참여자의 VLT 시험 결과는 54점 만점 중 전체 평균이 37.56(SD=9.64)으로 정답률이 69.56%이고, 과정 집단(평균=36.92, SD=10.31, 정답률=68.37%)이 결과 집단(평균=38.11, SD=9.10, 정답률=70.57%)보다 평균1.19점 낮은 수준이었다. 그리고 [표 5]에서 보듯이 PVLТ 시험 결과는 54점 만점 중 전체 평균이 13.23(SD=8.06)으로 정답률이 24.50%이고, VLT의 경우와 마찬가지로 과정 집단(평균=11.50, SD=6.57, 정답률=21.30%)이 결과 집단(평균=14.73, SD=8.96, 정답률=27.28%)보다 평균3.23점 낮았다. 참여자들의 PVLТ 정답률이 30%도 안 되는 것은, 일반적으로 수용적 어휘 지식과 비교해서 산출적 어휘 지식이 많이 떨어진다는 선행 연구의 결과와 유사하다[9]. 이것은 한국의 EFL 학습자들이 대학 입학을 위해 듣기와 읽기 위주로 영어를 학습함으로써 수용적 어휘 지식은 있지만, 말하거나 쓰기 능력을 개발시키는데 비중을 작게 두고 있기 때문에 어휘를 산출할 기회가 그렇게 많지 않았던 것이 원인으로 보인다. 두 집단 간의 평균의 차이가 있는지 알아보기 위해 독립표본 T 검정을 실시한 결과 수용적 어휘 지식(t=.556, p=.580)과 산출적 어휘 지식(t=1.835, p=.070) 모두에서 두 집단은 통계적으로 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 두 집단 간의 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식은 동일한 것으로 간주되었다.

사전 시험 결과 두 집단의 산출적 어휘 지식이 통계적으로 유의미한 차이가 없다는 것을 바탕으로 6주 동안 위키를 활용한 상호작용을 한 것이 어휘 지식을 향상시키는데 어떤 효과가 있는지 알아보기 위해 사후 평가를 실시하였고, 그 결과는 [표 6]에 제시되어 있다.

표 6. PVLТ 사후 시험 결과 및 대응표본 T 검정

집단	N	평균	표준편차	t	p
과정	38	14.71	8.32	-5.673	.000

결과	44	17.55	10.19	-5.880	.000
전체	82	16.23	9.42	-8.205	.000

[표 6]이 보여주는 것처럼 6주 동안 위키를 활용하여 상호작용을 하면서 어휘를 적극적으로 산출한 결과 참여자 전체의 PVLТ 사후 시험 평균 점수는 16.23점 (SD=9.42, 정답률=30.06%)이고 사전 시험과의 평균 점수 차이가 3점으로 22.68% 상승했다. 이것이 통계적으로 유의미한 차이인지 알아보기 위해 대응표본 T 검정을 실시한 결과  $t=-5.673(p=.000)$ 으로 위키를 활용한 상호작용이 참여자들의 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 효과가 있었음을 알 수 있다. 그러면 피드백의 종류에 따라 두 집단이 산출적 어휘 지식에서 어떤 변화를 보였는지 살펴보자. 우선 조원들이 협동하여 영어 대본을 만드는 과정 중에 수시로 교사의 피드백을 받으면서 필요할 때마다 수정하고 최종본을 만든 과정 집단은 PVLТ 사후 시험 평균 점수가 14.71점(SD=8.32, 정답률=27.24%)으로 사전 평가와의 평균 점수 차이가 3.21점이었고 사전 평가보다 27.91% 상승한 것으로 드러났다. 이것은 통계적으로 유의미한 차이였다( $t=-5.673, p=.000$ ). 반면에 조원들이 협동하여 대본을 만든 후에 교사의 피드백을 1회 받은 결과 집단은 PVLТ 사후 시험 평균 점수가 17.55점(SD=10.19, 정답률=32.5%)으로 사전 평가와의 평균 점수 차이가 2.82점이었고 사전 평가보다 19.14% 상승했으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있었다( $t=-5.880, p=.000$ ). 사전 시험에서 과정 집단의 평균 점수가 결과 집단보다 3.23점 낮아 결과 집단 평균 점수의 78.07% 수준이었지만, 사후 시험에서 그 차이는 2.83점으로 줄어 83.87% 수준이 되었다. 따라서 위키를 활용한 상호작용이 결과 집단보다 과정 집단의 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 조금 더 큰 효과가 있었음을 알 수 있다. 두 집단 간의 평균의 차이는 독립 표본 T 검정을 실시한 결과 사전 시험 때와 마찬가지로 사후 시험에서도 통계적으로 유의미하지 않았다( $t=1.366, p=.176$ ).

한편 위키를 활용한 상호작용이 산출적 어휘 지식에 미친 효과가 어느 정도 지속되는지 알아보기 위해 4주 후에 후속 평가를 했고, 그 결과는 [표 7]에 있다.

표 7. PVLТ 후속 시험 결과 및 사후-후속 대응 T 검정

집단	N	평균	표준편차	t	p
과정	38	15.03	8.42	-.850	.401
결과	44	18.91	10.13	-3.780	.000
전체	82	17.11	9.52	-3.326	.001

후속 평가에서 참여자 전체의 평균 점수는 17.11점 (SD=9.52, 정답률=31.69%)으로 사후 시험보다 0.88점 (5.42%) 상승했으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t=-3.326, p=.001$ ). 이것은 참여자들이 위키를 활용하여 상호작용을 하면서 프로젝트를 한 후에, 동료 및 교사와 상호작용을 하는 것이 익숙하게 되어 어휘를 계속 산출하였기 때문으로 판단된다. 과정 집단도 후속 시험 평균 점수가 15.03점(SD=8.42, 정답률=27.83%)으로 사후 시험보다 0.32점(2.18%) 상승했지만 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다( $t=-.850, p=.401$ ). 그러나 사후 시험에서 과정 집단보다 평균 점수 상승폭이 작았던 결과 집단은 후속 시험에서 평균 점수가 18.91점(SD=10.13, 정답률=35.02%)으로 사후 시험보다 1.36점(7.75%) 상승했고  $t=-3.780$ 로  $p<.001$  수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 두 집단 간의 평균의 차이를 알아보기 위해 독립 표본 T 검정을 실시한 결과 사전, 사후 시험과 마찬가지로 후속 시험에서도 통계적으로 유의미한 차이가 없었다( $t=1.869, p=.065$ ).

한편 집단별로 세 번의 시험 결과를 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 통해 분석한 결과 과정 집단 ( $F=2.369, p=.098$ )과 결과 집단( $F=2.093, p=.127$ ) 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이것은 Nassaji와 Tian의 연구에서 나타난 결과와 유사하다[16]. 즉, 결과 집단의 사전 시험 점수가 과정 집단보다 더 높았지만 결과 집단은 사후 시험에서 19.14% 상승하였으나 과정 집단은 27.91% 상승하였다는 점에서 교사와 수시로 상호작용하는 것이 어휘 습득에 더 효과가 있음을 보여준다.

## 2. 상위와 하위 군의 차이

다음은 위키를 활용한 상호작용이 어휘 지식 상·하위 군의 결과에 차이가 있는지 알아보기. [표 8]에는 과정

및 결과 집단 상·하위군의 사전, 사후 그리고 후속 시험 결과가 제시되어 있다.

표 8. 상·하위군 PVLТ 사전, 사후, 후속 시험 결과 평균(표준편차)

집단	군	N	사전	사후	후속
과정	상	19	16.89(4.20)	21.63(5.30)	22.11(5.12)
	하	19	6.11(3.11)	7.79(3.60)	7.95(3.69)
결과	상	25	19.96(8.16)	23.56(8.61)	24.76(8.72)
	하	19	7.84(3.86)	9.63(5.75)	11.21(5.81)

[표 8]에서 볼 수 있는 것처럼 과정 집단의 경우 상·하위군은 사전 시험보다 사후 시험 평균 점수가 4.74점(28.06%)과 1.68점(27.50%) 각각 높아져 비슷한 비율로 상승했다. 그리고 두 군의 사전-사후 대응표본 T 검정 결과는 통계적으로 .01 수준에서 모두 유의미한 차이가 있었다(상위:  $t=-5.415$ ,  $p=.000$ ; 하위:  $t=-3.113$ ,  $p=.006$ ). 후속 시험에서도 상·하위군은 평균 점수가 0.48점(2.22%)과 0.16점(2.05%) 각각 증가하였고, 사후-후속 대응표본 T 검정 결과(상위:  $t=-.900$ ,  $p=.380$ ; 하위:  $t=-.294$ ,  $p=.772$ ) 통계적으로 유의미한 차이가 없다는 점에서 두 군의 어휘 지식은 비슷하게 변한 것을 알 수 있다. 이것은 조별 활동을 하는 과정 중에 교사가 피드백을 함으로써, 조별 활동의 문제점 중 하나인 무임승차하는 조원 없이 상·하위군에 속한 학생 모두가 참여하여 영어 대본을 만들고 수정하는 과정에서 어휘를 산출한 것이 원인이라고 판단된다. 반면에 결과 집단의 경우 실험 처치 후 실시한 두 번의 어휘 시험에서 상·하위군은 다른 비율로 변화했다. 상위군은 사후 시험에서 3.6점(18.04%) 상승했지만 하위군의 평균 점수는 1.79점(22.83%) 증가하였고, 후속 시험에서도 상위군은 1.2점(5.09%) 그리고 하위군은 1.58점(16.41%) 상승하여 상·하위군의 변화 비율이 달랐다. 이와 같은 차이는 통계적으로도 볼 수 있는데, 상위군은 .001 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었지만( $t=-5.740$ ,  $p=.000$ ), 하위군은 .05 수준에서 유의미한 차이가 있었다( $t=-2.591$ ,  $p=.018$ ). 사후-후속 대응표본 T 검정 결과도 상위군은 .05 수준에서 유의미한 차이를 보였으나( $t=-2.591$ ,  $p=.039$ ), 하위군은 .01 수준에서 유의미한 차이가 있었다( $t=-3.690$ ,  $p=.002$ ). 상·하위군별로 세 번의 시험 결

과를 ANOVA를 통해 분석하고 셰페이(Scheffé) 사후 검정을 실시한 결과 과정 집단의 상위군은 통계적으로 유의미한 차이가 있었고( $F=6.572$ ,  $p=.003$ ), 사전-사후 시험에서 차이가 있는 것으로 나타났다( $p=.016$ ). 하지만 하위군은 유의미한 차이가 없었다( $F=1.641$ ,  $p=.203$ ). 결과 집단에서는 상위군( $F=2.159$ ,  $p=.123$ )과 하위군( $F=1.982$ ,  $p=.148$ ) 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보여주지 않았다.

다음은 참여자 전체를 어휘 지식 상·하위군으로 나누어 비교해 보자. [표 9]에는 참여자 전체 상·하위군의 사전, 사후 그리고 후속 시험 결과가 제시되어 있다.

표 9. 전체 상·하위군 PVLТ 사전, 사후, 후속 시험 결과 평균(표준편차)

군	N	사전	사후	후속
상위	44	18.64(6.85)	22.73(7.35)	23.61(7.43)
하위	38	6.97(3.57)	8.71(4.82)	9.58(5.08)

[표 9]에서 보듯이 상위군의 경우 사전 시험보다 사후 시험에서 평균 점수가 4.09점(21.94%) 높아진 반면에, 하위군은 1.74점(24.96%) 증가하였고, 두 군은 통계적으로 .01 수준에서 모두 유의미한 차이가 있었다(상위:  $t=-7.867$ ,  $p=.000$ ; 하위:  $t=-4.013$ ,  $p=.006$ ). 한편 후속 시험에서는 상·하위군의 평균 점수가 0.88점(3.87%)과 0.87점(9.99%) 각각 증가하였고, 사후-후속 대응표본 T 검정 결과(상위:  $t=-2.294$ ,  $p=.027$ ; 하위:  $t=-2.425$ ,  $p=.020$ ) 통계적으로 .05 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 상·하위군별로 세 번의 시험 결과를 ANOVA를 통해 분석한 결과에서도 상위군( $F=5.958$ ,  $p=.003$ )과 하위군( $F=3.250$ ,  $p=.043$ ) 모두 통계적으로 유의미한 차이를 볼 수 있었다.

### 3. 오답 유형의 분석

본 연구에서 산출적 어휘 지식을 평가하기 위해 실시한 PVLТ는 목표 단어의 시작 부분을 일부분 제시해주고 나머지 철자를 넣어 문장을 완성시키는 방식이었다. 따라서 문맥에는 맞지만 목표어가 아닌 유사한 의미의 단어를 제시하였기 때문에 오답으로 채점될 가능성은 거의 없었다. 그러나 빈 칸에 맞는 목표어인 경우라도



철자가 정확하지 않거나 동사 및 명사 어미가 문맥에 맞지 않을 경우 오답으로 처리했다. 이것이 PVLТ 사전, 사후 그리고 후속 시험의 결과에 어떤 변수로 작용했는지 알아보기 위해 오답의 유형을 분석해 보았다. [표 10]에는 의미상 빈칸에 들어 갈 단어는 맞지만, 철자, 품사, 동사 및 명사 어미 등의 오류 때문에 오답으로 처리된 결과가 제시되어 있다.

표 10. 형태 및 문법 오류의 평균(표준편차)

유형	사전 시험	사후 시험	후속 시험
철자	1.27(1.03)	1.55(1.23)	1.28(1.18)
품사	0.82(0.92)	1.40(1.21)	1.18(1.12)
동사어미	1.83(1.09)	1.95(1.04)	1.89(1.11)
명사어미	0.09(0.28)	0.11(0.35)	0.22(0.52)

2장의 [표 2]에 예시된 것처럼 PVLТ 시험은 빈 칸에 의미상 적합한 단어를 넣어 문장을 완성시키는 시험 방식으로, 한국의 EFL 학습자들에게 익숙한 선다형(multiple choice) 문항 시험과 방식이 다르다. 그리고 단어의 의미를 아는지의 여부뿐만 아니라 철자, 형태, 동사 등에 관한 지식도 있는지를 평가한다[18]. 이런 유형의 시험에서 수용적으로 알고 있는 어휘라도 철자, 품사, 동사 및 명사 어미 등을 틀리지 않게 산출하기가 쉽지 않다. 구체적인 예로, lovely를 써야 문맥에 맞지만 철자 e를 빼고 쓴 것과 같은 철자의 오류가 사전 시험에서 평균 1.27점으로 오답 전체(40.77점)에서 3.12%의 비율이었다. 이런 철자의 오류는 사후 시험에서 평균 1.55점으로 오답 전체(37.77점)의 4.10%이며, 후속 시험에서는 평균 1.28점으로 전체 36.89점 중 3.47%의 비율로 위키에 의한 상호작용이 철자의 오류를 개선시키는데 영향을 미치지 못한 것으로 보이며, 통계적으로도 유의수준 .05에서 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(사전-사후:  $t=-1.815$ ,  $p=.073$ ; 사후-후속:  $t=1.902$ ,  $p=.061$ ). 세 번의 시험 결과를 ANOVA로 분석하였을 때도 유의미한 차이가 없기는 마찬가지였다( $F=1.560$ ,  $p=.212$ ). 다음으로 lovely 대신 loving과 같이 다른 품사를 쓴 경우를 보면, 사전 시험에서 평균 0.82점(2.01%)의 오류가 있었던 것이 사후와 후속 시험에서는 각각 1.40점(3.71%)과 1.18점(3.20%)으로 실험 처치 후 실시한 사후 시험에서 품사의 오류가 늘어난 것을

볼 수 있다. 이런 차이는 통계적으로도 유의미한 것이었다(사전-사후:  $t=-3.950$ ,  $p=.000$ ; 사후-후속:  $t=1.754$ ,  $p=.083$ ). 세 번의 시험 결과를 ANOVA로 분석하였을 때도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며( $F=6.045$ ,  $p=.003$ ), 쉐페이(Scheffé) 사후검정 결과 사전-사후에서 유의미한 차이가 있었다( $p=.003$ ). 문법의 오류 중 가장 많은 것은 현재·복수형 동사인 admire 대신에 단수형 admires나 과거형 admired를 쓴 경우처럼 동사 어미를 틀리게 쓰는 것으로, 사전 시험에서 평균 1.83점(4.49%)이었고 사후와 후속에서는 각각 1.95점(5.16%)과 1.89점(5.12%)으로 비율이 조금 상승하였다. 그러나 이것은 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다(사전-사후:  $t=-.980$ ,  $p=.330$ ; 사후-후속:  $t=.522$ ,  $p=.603$ ). 세 번의 시험 결과를 ANOVA로 분석하였을 때도 유의미한 차이가 없기는 마찬가지였다( $F=.261$ ,  $p=.770$ ). 마지막으로 명사의 단·복수를 틀린 경우는 별로 없었으며(사전: 0.22%; 사후: 0.29%; 후속: 0.60%), ANOVA 분석에서도 세 번의 시험 결과가 유의미한 차이를 보여주지 않았다( $F=2.645$ ,  $p=.073$ ). 이는 주어 위치에 명사가 필요한 경우 의미상 맞는 단어를 알 경우 뒤 따라 오는 동사와 수가 일치하는 단·복수 형태를 쓰는 것에 어려움이 없었던 것이 원인이라고 판단된다.

## V. 결론 및 교육적 시사점

의사소통 중심의 수업에서 학습자 사이 또는 학습자와 교사 간에 상호작용하는 것이 핵심이라는 점에는 이견이 없지만[6], 한국의 EFL 학습자들은 수업 시간에 짝 활동이나 모둠 활동에서 상호작용을 적극적으로 하지 않는 경우가 많다. 그리고 조별로 상호작용하면서 협력 학습하도록 과제를 주면 조별 모임을 위한 시간과 장소를 조정하기가 쉽지 않으며, 조원 모두가 협력해서 과제를 수행하는 경우도 있으나 때로는 무임승차하는 조원들도 있는 것이 현실이다[4]. 이런 문제를 고려하여 본 연구의 참여자들에게는 상호작용을 익숙하게 하려는 목적으로 시간과 장소의 제약을 받지 않고 모든 조원들이 참여해 상호작용할 수 있는 위키를 활용하여 조별 활동을 하게 했다. 이런 상호작용 과정에서 어휘를

산출할 수 있는 기회가 많았던 것이 우연적인 산출적 어휘 지식에 어떤 효과가 있는지 알아보았고, 그 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 참여자들은 어휘를 의도적이고 계획적으로 지도받지 않았지만, 6주 동안 위키를 활용하여 상호작용하면서 어휘를 적극적으로 산출한 것이 참여자 전체의 어휘 지식을 22.68% 정도 향상시켰고, 사후 시험 4주 후에 실시한 후속 평가에서도 그 효과가 지속되는 것을 볼 수 있었다. 집단별로 보면, 영어 대본을 만드는 과정 중에 교사로부터 수시로 피드백을 받은 과정 집단이 27.91% 상승한 반면에 조원들이 협동하여 대본을 만든 후에 교사의 피드백을 1회 받은 결과 집단은 19.14% 향상되었다. 이것은 위키를 활용하여 조별 활동을 하는 과정 중에 교사가 수시로 피드백을 하는 것이 어휘 습득에 더 효과가 있음을 보여준다.

둘째, 과정 집단의 상·하위군이 비슷한 비율로 산출적 어휘 지식이 상승하였다는 것은 조별 활동의 과정 중에 교사로부터 피드백을 받으면 조원 모두가 더 적극적으로 조별 활동에 참여하게 되기 때문이라고 볼 수 있다. 이는 교사의 피드백 시점이 조별 활동을 할 때 모든 조원이 참여하게 만드는 하나의 동기가 될 수 있음을 시사해 준다. 하지만 결과 집단과 참여자 전체의 경우 상위군보다 하위군의 어휘 지식이 더 많이 상승한 것을 볼 때, 오프라인에서 다른 사람을 의식해 상호작용에 참여하지 않던 하위군의 학습자들이 온라인에서 더 적극적으로 상호작용하였다고 판단할 수 있다.

셋째, 문맥에 맞는 단어를 넣을 때, 철자, 품사, 동사 및 명사 어미 등에 관한 어휘 지식이 향상되지 않은 것을 볼 수 있었다. 이는 6주의 기간 동안 위키에 의한 상호작용을 한 것이 전반적인 어휘 지식을 익히는데 충분하지 않았기 때문이라고 보이며, 시간을 늘려 그 효과를 검증할 필요성을 제기한다.

본 연구를 통해 위키에 의한 상호작용이 우연적인 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 어느 정도 효과가 있음을 볼 수 있었다. 하지만 본 연구는 몇 가지 제한점이 있다. 우선 연구 참여자들이 대학생이기 때문에 한 학기 동안으로 한정해서 데이터를 수집할 수밖에 없었다. 후속 연구에서는 데이터 수집을 1년이나 그 이상으로 늘려 위키에 의한 상호작용이 어휘 습득에 미치는 장기

적인 효과를 파악할 필요가 있다. 위키에 의한 상호작용을 한 집단과 그렇게 하지 않은 집단을 비교하지 못한 것도 본 연구의 제한점이다. 이런 제한점이 있음에도 불구하고 본 연구는 어휘 습득에 관한 연구 범위를 위키를 활용한 상호작용으로 확대하는데 기여할 것으로 기대된다.

## 참고 문헌

- [1] 김양희, 주미진, “다양한 종류의 피드백이 영어작문 향상에 미치는 효과: 교사·동료 피드백의 비교 연구”, *영어어문교육*, 제16권, 제4호, pp.133-152, 2010.
- [2] 김연순, 정현미, “위키(Wiki) 활용이 협력학습과정과 협력학습결과에 미치는 영향”, *교육과학연구*, 제41권, 제3호, pp.93-118, 2010.
- [3] 김주균, “영어 어휘력 향상을 위한 CALL (Computer-Assisted Language Learning) 도구의 효과 분석”, *Multimedia-Assisted Language Learning*, 제14권, 제3호, pp.155-173, 2011.
- [4] 박성재, “협력학습에 대한 학생들의 인식과 효과적인 협력 학습을 위한 위키의 활용”, *한국문헌정보학회지*, 제47권, 제1호, pp.399-417, 2013.
- [5] 신상근, “강의 교재 읽기를 통한 우연적 어휘 학습에 관한 연구”, *Foreign Language Education*, 제13권, 제3호, pp.321-337, 2006.
- [6] H. D. Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy 3rd ed.*, Pearson Education, 2007.
- [7] R. Brown, R. Waring, and S. Donkaewbua, “Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-While-Listening, and Listening to Stories,” *Reading in a Foreign Language*, Vol.20, No.2, pp.136-163, 2008.
- [8] R. Ellis, Y. Tanaka, and A. Yamazaki, “Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings,” *Language Learning*, Vol.44, No.3, pp.449-491, 1994.

- [9] M. Fan, "How Big is the Gap and How to Narrow It? An Investigation into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners," *RELC Journal*, Vol.31, No.2, pp.105-119, 2000.
- [10] M. Horst, T. Cobb, and P. Meara, "Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading," *Reading in a Foreign Language*, Vol.11, pp.207-223, 1998.
- [11] T. Huckin and J. Coady, "Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language," *SSLA*, Vol.21, pp.181-193, 1999.
- [12] Y. Kim, "The Contribution of Collaborative and Individual Tasks to the Acquisition of L2 Vocabulary," *The Modern Language Journal*, Vol.92, pp.114-130, 2008.
- [13] B. Laufer and P. Nation, "A Vocabulary-size Test of Controlled Productive Ability," *Language Testing*, Vol.16, No.1, pp.33-51, 1999.
- [14] M. Long, "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition," In W. Ritchie and T. Bathia (Eds.), *Handbook of Research on Second Language*, pp.413-468, San Diego, CA: Academic Press, 1996.
- [15] 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.
- [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] P. Nation, "Testing and Teaching Vocabulary," *Guidelines*, Vol.5, pp.12-25, 1983.
- [18] P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, 2001.
- [19] B. Park, "Does the PVL T Provide an Accurate Measure of Productive Vocabulary Knowledge?," *English Teaching*, Vol.67, No.2, pp.159-182, 2012.
- [20] D. Qian, "Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension," *The Canadian Modern Language Review*, Vol.56, No.2, pp.282-307, 1999.
- [21] N. Schmitt, *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2000.
- [22] S. Webb, "Receptive and Productive Vocabulary Sizes of L2 Learners," *SSLA*, Vol.30, pp.79-95, 2008.
- [23] S. Webb and M. Rodgers, "Vocabulary Demands of Television Programs," *Language Learning*, Vol.59, No.2, pp.335-366, 2009.
- [24] R. Waring and M. Takaki. "At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader?," *Reading in a Foreign Language*, Vol.15, No.2, pp.130-163, 2003.
- [25] H. Wode, "Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Language Classroom," *SSLA*, Vol.21, pp.243-258, 1999.
- [26] M. Wodinsky and P. Nation, "Learning from Graded Readers," *Reading in a Foreign Language*, Vol.5, No.1 pp.155-161, 1988.

저 자 소 개

장 용 선(Yong-Seon Jang)

정희원



- 1980년 2월 : 삼육대학교 영어영문학과(학사)
  - 1982년 8월 : 한국외국어대학교 영어과(석사)
  - 1996년 8월 : 경희대학교 영어영문학과(박사)
  - 1992년 3월 ~ 현재 : 삼육대학교 영미어문학부 교수
- <관심분야> : 어휘습득, 영어교육, 교육콘텐츠