

# 짝/모둠 활동이 영어 어휘 습득에 미치는 영향

## Effects of Pair/Group Work on English Vocabulary Acquisition

장용선

삼육대학교 영미어문학부

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

### 요약

본 연구의 목적은 동료들과 상호작용하면서 짝 또는 모둠 활동에 의해 어휘 과제를 하는 것이 어휘 습득에 효과가 있는지를 탐색하는 것이다. 대학생 112명이 세 집단으로 나뉘어 본 연구에 참여했다. 짝 집단(n=42)은 두 명씩 짝을 이루어 수업 시간 외에 3회의 어휘 과제를 한 후 공동의 결과물을 제출했고, 모둠 집단(n=32)은 4-5명이 한 조를 이루어 수업 시간에 과제를 해서 공동의 결과물을 제출했다. 대조군으로서 개별 집단(n=38)은 수업 시간 외에 혼자 어휘 과제를 하는 전통적인 방식이었다. 연구 참여자들의 사전 어휘 지식을 측정하기 위해 어휘 지식 시험을 시행했고, 실험 처치 후에 수용적 및 산출적 어휘 지식의 습득을 측정하는 사후 시험을 보았으며, 2주 후에 효과의 지속 여부를 평가하는 지연된 사후 시험을 실시했다. 본 연구에서 나타난 결과는 수업 시간에 동료들과 상호작용하면서 어휘 과제를 한 모둠 집단의 성취도가 가장 높았으며, 수업 시간 외에 과제를 한 짝 집단은 개별 집단보다 결과가 좋지 않았다. 어휘 지식 상·하위 군으로 구분하여 분석한 결과 어휘 숙달도가 높은 참여자들이 협력적인 모둠 활동을 통해 더 많은 어휘를 습득한 것으로 나타났다. 이런 결과들을 종합하여 교육적인 시사점도 논의되었다.

■ 중심어 : | 협력 | 동등성 | 상호성 | 상호작용 | 짝 활동 | 모둠 활동 |

### Abstract

The aim of this study is to investigate the efficacy of pair/group work on the improvement of receptive and productive vocabulary knowledge. One hundred and twelve university students participated in the study and they were divided into three groups. Pair work group(n=42) performed three vocabulary activities in pairs as extra-class works, and Individual work group(n=38) did them alone. On the other hand, Group work group(n=32) did the activities in groups consisting of four or five people during the class. Data were collected from one pretest and two posttest scores. The results showed that collaborative group work was conducive to the growth of both receptive and productive vocabulary knowledge. In contrast, pair groups who do not work collaboratively gained least vocabulary knowledge among three groups. From collaborative group work, participants in higher proficiency levels made greater vocabulary gains than those at lower levels. Based on these results, pedagogical implications are discussed.

■ keyword : | Collaboration | Equality | Mutuality | Interaction | Pair Work | Group Work |

## I. 서론

어휘는 의사소통에서 가장 기본적인 요소 중 하나로서 제 2언어(이하 L2) 학습이 성공적이 되려면 어휘 학습이 대단히 중요하며[24], 선행 연구들은 어휘 학습의 일차적인 목표로 빈도수가 높은 순서를 따라 3,000~4,000 단어군(word family)의 습득을 제시한다[23][27]. 이런 제안의 근거는 3,000~4,000 단어군이 듣거나 읽기 자료에서 사용된 어휘의 95%에 해당되며 나머지 5% 가량의 모르는 단어군은 사전의 도움이 없어도 문맥으로부터 의미를 추론하여 전체 텍스트의 내용을 이해할 수 있다는 것이다. 더 나아가 어휘 학습의 목표로 듣거나 읽기 자료에서 사용된 어휘 중 대략 98%인 6,000~9,000 단어군이 제시되기도 한다[11][24]. 단어군에는 개별 단어의 기본형(base form)뿐만 아니라 굴절형(inflected form)과 접사를 첨가하여 파생된 단어들도 포함된다. 예를 들어, *suggest*, *suggested*, *suggesting*, *suggestive*, *suggestion* 등은 모두 한 개의 단어군 *suggest*에 속한다. 따라서 6,000~9,000 단어군을 안다는 것은 실제로 300개의 단어로 구성된 책 한 쪽에서 모르는 단어가 6개 이하임을 의미하며[24], 이 정도의 어휘 지식이 있으면 듣거나 읽기를 할 때 모르는 단어 때문에 중단하는 일 없이 텍스트 전체를 이해할 수 있게 된다.

이런 점을 인식하고 L2 교사와 학습자는 L2 교실에서 어휘 학습을 최우선 과제로 삼고 어휘 학습에 상당한 시간과 노력을 할애한다. 그러나 개인마다 L2 숙달도가 다르고 학습하는 방법도 차이가 있음을 고려하면, 교사가 제한된 교실 공간에서 한정된 학습 시간에 계획적이고 의도적인 방법으로 필요한 만큼의 어휘를 전부 가르치기란 쉽지 않은 일이다. 그리고 듣거나 읽기를 하는 과정 중에 같은 어휘를 반복적으로 접함으로써 자연스럽게 우연적으로 어휘를 습득할 수 있는 L1의 경우와[21] 달리, L2 특히 영어를 외국어로 배우는 EFL 학습자는 같은 어휘에 매우 제한적으로 노출되기 때문에 우연적인 방법으로 어휘를 습득하는데 한계가 있다[12]. 그러므로 많은 경우 학습자 개인에게 어휘 학습의 책임이 부과되고, 교사는 효과적인 어휘 학습 방법과

책략을 가르치는 역할을 맡으며, 이에 따라 다양한 어휘 학습 방법과 책략에 대한 연구가 국·내외적으로 활발하게 이루어지고 있다[1][2][4][26].

우선 어휘 학습 방법으로는 사전적 정의를 중심으로 하는 학습, 문맥에서 어휘의 의미를 추론하는 학습, 어휘 관계를 활용하는 학습, 단어 형성 규칙을 활용하는 학습, 시각 자료를 활용하는 학습, 게임을 이용한 학습 방법 등이 제안되었다[4][5]. 그리고 어휘 학습 책략으로는 전반적인 언어 학습 책략[25]을 응용하여 의미 발견 책략 14개와 기억 강화 책략 44개 등 총 58개의 책략이 제시되었다[3][26]. 이 책략들은 대부분 개인의 인지 활동과 관련이 있는 것들로서, 학습은 개별적인 인지 활동을 통해 이루어진다는 관점에서 보면 유용한 책략들이다. 하지만 언어의 의사소통적 기능과 사회문화 이론(sociocultural theory)의 발전을 토대로[9][34], 어휘 학습이 개별적인 인지 활동뿐만 아니라 사회적 맥락 속에서 동료 간에 상호작용과 협력(collaboration)의 과정을 통해서도 이루어질 수 있다는 연구 결과들이 보고되었다[15][22]. 이런 선행 연구들은 둘씩 짝지어 상호작용하는 협력 학습이 주로 텍스트 재구성[18], 문법[20], 쓰기[30][31] 등의 학습에 어떤 효과가 있는지 검증하던 것을 개별 학습의 차원에서 접근되던 어휘 학습으로 연구 범위를 확대시키고 있다는 점에서 의미 있는 연구들이다.

그러나 4~5명이 상호작용하는 모둠 활동(group work)이 읽기[7][16][29]와 문법에 초점을 둔 텍스트 재구성(dictogloss)[17]에 미치는 효과는 연구되어 왔지만, 어휘 학습에 어떤 효과가 있는지에 대한 연구는 거의 없다. 따라서 본 연구의 목적은 짝 또는 모둠 활동이 어휘 습득에 어떤 영향을 미치는지 탐색하는 것이다. 그리고 본 연구에서는 어휘 지식 상·하위 군 중 짝 또는 모둠 활동을 통해 어떤 군의 어휘 지식이 더 많이 변화되었는지도 알아보고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구 질문을 설정하였다.

- 1) 둘씩 짝지어 상호작용하는 짝 활동이 어휘 습득에 효과가 있는가?
- 2) 4~5명이 상호작용하는 모둠 활동이 어휘 습득에 효과가 있는가?

- 3) 짝 또는 모듬 활동이 어휘 지식 상위와 하위로 나눌 때 결과의 차이가 있는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 짝 또는 모듬 활동에 의한 언어 학습

짝 또는 모듬 활동은 교사를 중심으로 활동하는 것보다 학습 효과가 크기 때문에 L2 교실에서 자주 사용되며[19][33], 이런 활동에 의한 협력 학습이 L2 학습에 미치는 효과를 검증하기 위해 국·내외적으로 많은 연구가 이루어져 왔다[7][16-18]. 선행 연구들이 제시하는 짝 또는 모듬 활동의 장점은 다음과 같다. 첫째, 동료 간에 상호작용과 협력을 통해 과제를 수행하는 과정에서 목표 언어를 활용할 수 있는 기회가 더 많다. 둘째, 혼자 학습할 때보다 동료 간에 상호작용하는 것이 L2 학습에 대한 불안감을 덜어 준다. 셋째, 학습에 대한 책임감과 자립심을 더 갖게 한다. 넷째, 언어 능력을 발전시키도록 서로 도움을 주고받는 집단적 비계(collective scaffolding)를 설정한다[9]. 하지만 동료와 상호작용하는 활동들이 언어 학습을 용이하게 하려면, 협력 학습의 정의대로[14] 짝 또는 모듬에 속한 구성원 각자가 공동의 목표를 성취하기 위해 주어진 과제를 수행하는 과정에서 책임감과 협동심을 발휘하여 공동으로 과제를 성취하고, 그에 따른 결과를 공동으로 보상받는 것이 전제되어야 한다. 이 전제가 충족되지 않고 특정한 개인이 짝 또는 모듬 활동을 주도적으로 이끌어 가고 다른 구성원은 수동적으로 따라가면, 언어 학습에 효과가 없다는 연구 결과들이 보고되었다[18][30][31].

우선 Leeser는 스페인어를 제 2언어로 배우는 21쌍의 미국 학생들을 대상으로 짝 활동이 텍스트 재구성에 미치는 효과를 검증하였다[18]. 이 연구에서 나타난 결과는 짝 활동이 모든 학습자들에게 유익을 준 것이 아니라 숙달도(proficiency)가 높은 학습자들끼리 짝을 이루었을 때 문법에 초점을 둔 언어 관련 담화(language related episode, 이하 LRE)[32]가 더 많았으며, 숙달도가 높은 학습자가 숙달도가 낮은 동료와 짝을 이룰 때 문법에 초점을 둔 LRE가 통계적으로 유의미한 차이가

날만큼 작았다는 것이다.

짝의 구성과 활동 시 유의할 점은 Storch의 연구에서도 볼 수 있다[30][31]. Storch는 호주에서 영어를 L2로 학습하는 33명의 외국인들을 대상으로 짝 활동이 텍스트 편집과 쓰기에 미치는 효과를 알아보기 위해 10쌍의 LRE를 분석했다. 그 결과 짝 활동이 협력적으로 이루어진 쌍에서만 짝 활동에서 다른 문법 지식이 각 개인의 지식으로 전이된다는 점을 확인하고, 다음과 같이 짝의 구성을 동등성(equality)과 상호성(mutuality)의 측면에서 네 가지 유형으로 구분하였다. 여기서 동등성은 각 참여자가 과제를 수행할 때 가지는 주도권의 정도와 관련이 있고, 상호성은 활동에 기여한 수준을 나타낸다. 첫째, 동등성과 상호성이 모두 높은 협력적 짝(collaborative pair)의 경우, 과제를 수행하는 과정에서 문법이나 어휘 등 언어와 관련된 문제가 있을 때 두 사람의 지식을 함께 사용하여 서로가 받아들일 수 있는 공동의 결과를 만든다. 이 협력적 쌍의 LRE는 각자가 의견을 제시하고 설명하며 상대방의 제안이나 평가를 듣고 질문하는 방식으로 구성되어 있다. 그리고 한 사람이 자신의 주장을 반복적으로 제시하면서 상대방에게 받아들여도록 강요하는 대신에, 상대방의 표현이나 제안을 따라하고 반복하며 서로에게 도움을 주고받는 집단적 비계를 설정한다[9]. 둘째, 동등성은 높으나 상호성이 거의 없는 지배적/지배적(dominant)인 쌍으로, 두 참여자가 활동 과정이나 결과에 대해 서로 주도권을 갖고자 상대방에게 기여할 기회를 거의 주지 않는다. 따라서 이들의 LRE는 상대방의 의견을 묻지 않고 각자의 입장을 강조하기 위해 지시적인 표현을 자주 사용하며 자신의 주장만을 반복한다. 그리고 언어 관련 문제가 생길 때 의견의 일치 여부를 보지 못하고 모두가 받아들일 수 있는 공동의 결과를 만들지 못한다. 그렇지만 이 쌍의 경우 둘 다 숙달도가 높기 때문에 과제를 분담하여 수고를 덜고 활동을 빨리 끝내려는 경향을 보이기도 한다. 셋째, 동등성과 상호성이 모두 낮은 지배적/수동적(passive)인 쌍으로, 지배적인 참여자가 주도권을 갖고 활동을 이끌어 가며 다른 참여자는 수동적이고 추종하는 역할을 한다. 따라서 지배적인 참여자가 주장하는 대로 과제를 수행하고, 자신의 생각을 상대방에게 별도

로 설명하지 않기 때문에 비교적 짧은 시간 안에 과제를 끝낸다. 넷째, 동등성은 낮지만 상호성이 높은 전문가(expert)/초보자(novice)로 구성된 쌍이다. 이 쌍의 경우 보다 숙달된 참여자는 덜 숙달된 동료에게 자신의 제안을 확인시키고 상대방이 갖고 있는 정보를 요청하는 방식으로 구성원 모두가 활동에 협력적으로 참여하도록 장려하면서 공동의 결과를 만든다. 그리고 보다 숙달된 참여자는 덜 숙달된 동료의 언어 지식이 발전되도록 비계를 설정하고, 그 과정에서 자신의 언어 지식도 발전된다.

이상의 선행 연구는 짝 활동에 대해 교육적으로 몇 가지 점을 시사한다. 첫째, 협력적으로 짝 활동을 하는 경우에만 언어 학습에 효과가 있다. 둘째, 짝 활동은 결과보다 과정에 초점을 둘 때 구성원 각자가 유익을 얻는다. 셋째, 짝 활동의 장점을 알려주어 모든 구성원이 적극적으로 참여하도록 사전에 교육시켜야 한다. 넷째, 짝 활동에서 틀린 결정이 개별적으로 과제를 수행할 때도 여전히 틀린 지식으로 전이된 것으로 보아, 짝 활동에서 학습자들이 내리는 결정을 교사가 감독하고 추수 지도를 통해 틀린 것을 수정해 주어 올바른 지식을 갖게 할 필요가 있다.

한편, 모둠 활동의 효과를 검증한 연구에서 Kim은 41명의 한국인 EFL 학생 3~4명이 한 조가 되어 읽기 활동을 할 때, 서로 협력하여 텍스트의 의미를 이해할 수 있고, 이 과정에서 숙달도가 높은 학습자가 숙달도가 낮은 동료에게 도움을 주어 모르는 단어의 의미를 익히게 함을 확인하였다[16]. Bang도 116명의 한국인 EFL 학생 5~6명이 한 조가 되어 읽기 활동을 할 때, 상호작용 집단(n=57)이 개별집단(n=59)보다 처치 후에 실시한 사후 시험( $p < .01$ )과 지연된 사후 시험( $p = .002$ )에서 통계적으로 유의미한 차이가 있을 정도로 성취도가 높음을 보고했다[7]. 하지만 모둠 활동이 언어 습득으로 귀결되지 않은 연구 결과도 있다. Kuiken과 Vedder는 텍스트 재구성 활동 후 참여자들의 수동태 습득 정도를 조사하기 위해 3~4명으로 구성된 상호작용 집단의 LRE를 분석하고 처치 후에 2회의 사후 시험을 실시했다[17]. 그 결과 모둠 활동 과정에서 수동태를 주목하는 LRE가 다수 있지만, 상호작용 집단(n=20)의 결과가 개

별 집단(n=14)에 비해 통계적으로 유의미한 차이를 보여주지 않았다(사후 시험,  $p = .452$ ; 지연된 사후 시험,  $p = .407$ ). 그 이유는 모든 구성원들이 공동으로 과제를 수행하는 과정에 참여하기보다 어떤 개인이 다른 동료보다 더 주도적으로 활동을 이끌어 갔기 때문이다[30].

## 2. 짝 활동이 어휘 습득에 미치는 효과

Ellis와 Heimbach는 어린 아이의 경우 동료들과 상호작용을 능숙하게 하지 못하기 때문에 짝 또는 모둠활동이 어휘 습득에 별다른 효과가 없다는 연구 결과를 보고했다[10]. 그러나 자신의 의견을 제시하고 상대방과 의미를 조율(negotiation of meaning)하면서 공동으로 과제를 수행할 수 있는 성인의 경우 동료들과 상호작용하면서 짝 또는 모둠 활동을 하는 것이 어휘 습득에 효과가 있다는 연구 결과들이 있다[6][15][22]. Long의 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)에 의하면[19], 이런 결과는 동료들과 상호작용하는 과정에서 이해할 수 있는 입력(comprehensible input)이 더 많이 주어졌기 때문이라고 볼 수 있다.

우선 동료와 상호작용하면서 짝 활동하는 것이 어휘 습득에 효과가 있는지 검증하기 위해 Baleghizadeh는 이란의 EFL 대학생 40명에게 목록에 제시된 어휘 중에서 빈칸에 들어갈 어휘를 선택한 후 접사를 첨가하여 문맥에 맞는 단어를 형성하게 했다[6]. 연구 참여자 중 26명은 생각-짝-나누기(Think-Pair-Share) 기법[8]으로 짝 활동을 하였고 14명은 개별적으로 과제를 했다. 제출한 과제를 평가한 결과, 짝 활동으로 공동의 결과물을 만든 집단의 평균 점수는 15점 만점 중 12.30점(표준편차 1.31)이었고 개별적으로 한 집단은 평균 7.57점(표준편차 1.65)으로 그 차이는 통계적으로 유의미했다( $t = -8.20$ ,  $p = .001$ ). 이런 결과는 한 사람이 자신의 생각을 일방적으로 주장하며 결과를 만들지 않고, 각자의 생각을 짝과 나누며 협력적 대화(collaborative dialogue)와 형태에 대한 조율(negotiation about form)을 통해[32] 공동의 결과를 만드는 생각-짝-나누기 기법으로 짝 활동을 하였기 때문이다. Kim도 한국어를 외국어로 학습하는 32명을 대상으로 실시한 연구에서 짝과 상호작용하면서 과제를 하는 것이 어휘 습득에 효과가 있다

는 사례를 보고했다[15]. 이 연구에서 짹과 과제를 한 집단과 개인적으로 한 집단을 비교한 결과, 처치 후에 실시한 사후 시험( $t=5.631, p<.05$ ) 및 2주 후에 유지(retention) 효과를 알아보는 지연된 사후 시험( $t=8.872, p<.05$ ) 모두에서 짹 집단이 더 많은 어휘를 습득한 것으로 확인되었다. Nassaji와 Tian도 캐나다에서 영어를 L2로 학습하는 26명을 대상으로 짹 활동이 구동사(phrasal verb) 습득에 미치는 효과를 검증했다[22]. 이 연구에서 두 유형의 과제 즉, 빈 칸에 맞는 구동사를 넣어 문장을 완성하기(cloze)와 주어진 문장에서 틀린 구동사를 문맥에 맞도록 수정하기(editing)를 한 후에 사후 시험을 실시했다. 그 결과 두 유형의 시험 모두 개인 집단의 사전 시험 점수가 짹 집단보다 더 높았지만, 사후 시험에서는 짹 집단의 결과가 더 높았다. 비록 두 집단의 사후 시험 결과가 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았지만, 개인 집단이 완성하기(17.67%)와 수정하기(36.10%)에서 상승한 비율보다 짹 집단이 완성하기(26.87%)와 수정하기(48.15%)에서 상승한 비율이 더 컸다는 점에서, 짹과 상호작용하면서 과제를 하는 것이 어휘 습득에 더 효과가 있음을 알 수 있다.

이상의 선행 연구들은 동료들과 상호작용하면서 협력적인 짹 또는 모듬 활동을 하는 것이 읽기, 쓰기, 문법, 어휘 습득 등에 효과가 있음을 보여주고 있다. 그러나 기존의 연구들은 짹 또는 모듬 활동 각각의 효과를 알아보고 있고, 동시에 두 활동의 효과를 비교한 연구는 거의 없다. 더욱이 어휘 습득에 미치는 효과에 대한 연구는 동료들과 상호작용을 비교적 원활하게 하는 ESL 환경에서 이루어진 것이다. 따라서 짹 또는 모듬 활동을 적극적으로 하는 것에 익숙하지 않은 문화적 배경에서 자란 한국의 EFL 학습자들의 경우에도 이 활동들이 어휘 습득에 효과가 있는지 연구될 필요가 있다. 그리고 모든 조원들이 협력적으로 상호작용을 할 때와 구성원 중 일부가 활동을 이끌어 갈 때 어휘 습득에 미치는 효과 면에서 차이가 있는지도 검증할 필요가 있다 [30][31]. 이런 문제를 고려하여 짹 활동 참여자들에게는 수업 시간 이외에 짹과 함께 3회 어휘 과제를 해서 결과물을 제출하도록 했고, 모듬 활동은 수업 시간에 교사의 감독 하에 조별 활동을 하게 했다. 본 연구는 상

호작용의 형태에 따라 짹 또는 모듬 활동이 언어 학습 특히 어휘 습득에 미치는 효과와 그 교육적 가치를 검증한 선행 연구들을 바탕으로 [6][15][22][30] 짹 또는 모듬 활동의 고안에 교육적 시사점을 주고자 한다. 그리고 어떤 형태의 짹 또는 모듬 활동이 어휘 습득에 효과가 있는지를 확인할 수 있을 것으로 기대된다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구는 S시 소재 4년제 대학교에서 2014년 1학기에 실용영어 과목을 수강한 학생 중 10개 반 총 144명의 대학생을 대상으로 이루어졌다. 이 중 결석 또는 개인적인 사정으로 세 번의 어휘 과제, 사전, 사후, 그리고 지연된 사후 시험 중 한 번이라도 빠진 25명과 대학에 입학하기 전 영어 사용국가에서 1년 이상 영어를 학습한 경험이 있는 7명을 제외하고 112(남 49, 여 63)명의 답안이 분석에 사용되었다. 이들은 92%가 1학년(103명)이었고, 나머지는 2학년(1명), 3학년(3명), 그리고 4학년(5명)이었다. 실용영어 과목은 한 반에 12-14명 정도의 소규모 학생들을 대상으로 1주일에 매일 1시간씩 4회를 원어민이 가르치는 과목으로서, 의사소통 능력을 향상시키는 것이 주요한 목적이었다. 이에 따라 목표 언어로 의사소통하는 환경을 만들기 위해 동료와 함께 짹 또는 모듬 활동에 의해 과제를 수행하도록 장려했다. 그러므로 이 수업을 수강하는 학생들은 짹 또는 모듬 활동이 어휘 습득에 어느 정도 영향을 미치는지 조사하는 본 연구를 위해 적합한 대상이었다. 연구에 참여한 학생들은 무작위로 세 집단 즉, 두 명씩 짹을 이루어 과제를 수행한 짹 집단( $n=42$ ), 4-5명이 한 조를 이룬 모듬 집단( $n=32$ ), 그리고 개별적으로 과제를 한 개별 집단( $n=38$ )으로 구분되었다. 그리고 참여자들의 수용적 어휘 지식을 평가한 사전 시험 점수의 중위수를 기준으로 상·하위 군을 나누고, 짹 또는 모듬 활동이 어휘 지식 상·하위 군 중 어떤 군의 어휘 습득에 더 영향을 미치는지 알아보았다.

2. 연구 도구

첫째, 연구 참여자들의 나이, 성별, 학년, 전공 등의 분포와 영어 사용국가에서의 학습 경험을 알아보기 위해 학기 초 2주차 수업 시간에 설문조사를 실시하였다.

둘째, 참여자들의 사전 어휘 지식을 평가하고 집단의 동질성을 확인하기 위한 도구로서 Schmitt, Schmitt과 Clapham이 개발한 어휘 수준 테스트(Vocabulary Levels Test, 이하 VLT)가 사용되었다[28]. VLT는 객관성, 신뢰성, 실용성 등이 검증된 평가 도구로 알려졌고[13][24], 어휘의 빈도 수준에 따라 2,000, 3,000, 5,000, 대학 수준, 10,000 단어 등 총 5개 수준의 테스트로 구성되어 있다. 하지만 대학 수준의 어휘들이 대부분 3,000과 5,000 단어 수준에 포함되어 있기 때문에[13], 본 연구에서는 대학 수준을 평가에 포함시키지 않았다. VLT의 시험 방식은 오른쪽에 주어진 세 개의 우리말 주석과 관련이 있는 영어 단어를 왼쪽에 있는 6개의 보기 중에서 하나씩 선택하여 각각의 괄호에 번호를 쓰는 것으로서, [표 1]의 예와 같다.

표 1. 어휘 수준 테스트

1. alternative	
2. ambiguous	( 6 ) 궁극적인, 최후의
3. empirical	( 1 ) 대신할 수 있는
4. ethnic	( 4 ) 인종의, 민족의
5. mutual	
6. ultimate	

본 연구에서 사용된 VLT는 각 수준별로 30문항씩 총 120문항으로 구성되었고, 문항별 배점은 1점씩이었다. 각 수준별로 연구 참여자가 획득한 점수는 그 수준에서 알고 있는 단어군의 비율을 나타낸다[13]. 예를 들어, 각 수준에서 획득한 점수가 수준별 순서대로 27, 28, 24, 12점이라면 단어 수준의 전체 크기는 Jeon의 계산 방식을 따라[13] 12,600이 된다((2,000 x 27 ÷ 30) + (3,000 x 28 ÷ 30) + (5,000 x 24 ÷ 30) + (10,000 x 12 ÷ 30)). 따라서 이 시험에서 얻을 수 있는 최대 점수는 20,000이다.

셋째, 목표 단어 14개는 다음의 과정을 거쳐 선별되었다. 연구 참여자들이 수강한 실용영어는 듣기와 말하기 위주로 진행되는 과목이며 음성언어로 된 자료의

98%는 7,000 단어군 정도에 해당한다[24]. 따라서 10,000 단어군에 속한 단어는 수업 시간에 사용될 기회가 거의 없어 어휘 과제를 수행한 것이 어휘 습득에 어떤 효과가 있는지를 검증하기에 적합한 것으로 판단된다. 이런 근거로 사전 시험의 10,000 단어 수준에서 보기로 제시된 60개 중 많은 참여자들이 틀린 순서대로 20개의 단어가 선정되었다. 1차로 선정된 20개 단어의 정답률은 최저 6.25%에서 최대 20.54%에 그쳤다. 다음으로 이 과목을 가르친 경험이 풍부한 원어민 교사에게 20개의 단어 중에서 수업 시간에 사용될 가능성이 있는 어휘 옆에 V 표시를 하도록 했다. 이 단계에서 6개의 단어(정답률 16.96%~20.54%)가 제외되고 최종적으로 명사 6개, 형용사 5개, 동사 3개 총 14개의 단어가 목표 단어(정답률 6.25%~16.96%)로 선별되었으며, 그 단어들은 [표 2]에 제시되어 있다.

표 2. 목표 단어

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

넷째, 실험을 위한 어휘 과제는 집단별로 매주 1회씩 3주 동안 수행되었으며, 문항 수는 목표 어휘를 포함하여 20개였다. 과제의 내용은 앞 뒤 문맥상 빈칸에 들어갈 가장 적합한 단어를 25개의 보기에서 골라 세 번 쓰는 것으로서, [표 3]의 예와 같다.

표 3. 어휘 과제

◆ 빈 칸에 필요한 영어 단어를 우리말 정의를 참고하여 뒷면에 있는 보기에서 하나씩 골라 쓰세요. 그리고 확인을 위하여 두 번 더 쓰세요. [주름]
She closed her eyes tight and burrowed her face into the ( ) of his neck.
확인 ( ) ( )

이런 방식으로 참여자들은 목표 단어를 9번 쓸 기회를 가질 수 있었다. 하지만 목표 단어가 매주 다른 문장에서 사용되어 반복 때문에 생길지 모르는 지루함을 피했다.

다섯째, 실험 처치가 있는 후 바로 다음 주에 짝 또는 모둠 활동이 어휘 습득에 어떤 효과가 있는지 알아보기

위해 사후 시험이 실시되었고, 2주 후에 효과의 지속 여부를 알아보는 지연된 사후 시험이 시행되었다. 참여자들이 목표 단어를 별도로 암기하지 않도록 2회의 사후 시험에 대한 예고는 없었다. 따라서 사후 시험들은 어휘 과제를 수행한 것이 우연적인 어휘 습득에 어떤 효과가 있는지를 알아보는 것이었다. 사후 시험지와 지연된 사후 시험지는 수용적 어휘 지식을 측정하는 14개의 문항과 산출적 어휘 지식을 알아보는 14개의 문항으로 동일하게 구성되었다. 그러나 시험이 반복되어 목표 단어의 의미를 우연히 학습하게 되는 연습 효과를 최소화하기 위해 두 시험에서 목표 단어가 사용된 문맥이 달랐고 문제의 배열과 순서도 다르게 했다. 수용적 어휘 지식을 측정하는 시험은 영어 단어의 의미를 우리말로 주석을 달게 하는 것으로서, [표 4]의 예와 같다.

표 4. 수용적 어휘 지식 시험

◆ 아래 영어 단어의 정의를 우리말로 쓰세요.  
crease

산출적 어휘 지식을 알아보는 시험은 앞 뒤 문맥상 빈칸에 가장 적합한 영어 단어를 쓰는 것으로서 보기가 주어지지 않았다. 이에 따라 객관적인 평가를 위하여 목표 단어와 유사한 의미의 다른 단어를 제시하지 않도록 목표 단어의 시작 부분이 제시되었고, 나머지 철자를 넣어 문장을 완성하게 했으며, 그 예는 [표 5]와 같다.

표 5. 산출적 어휘 지식 시험

◆ 괄호 속의 철자로 시작되는 영어 단어를 넣어 문장을 완성하세요.  
괄호 위에 있는 우리말 정의를 참고하세요.  
[주석]  
I noticed a tiny (cr ) appear above Gemma' s right eyebrow.

### 3. 연구 절차

학기 초 2주차에 연구 참여자의 인적 정보를 묻는 설문지를 작성한 후, VLT 평가를 실시하였다. 3주차부터 6주 동안 참여자들은 다른 반과 동일하게 정규 수업을 하면서 같은 반에 있는 동료들과 서로 친해져 상호작용과 협력하는 활동을 편안하게 할 수 있는 시간을 갖게 했다. 9주차부터 3주 동안 매주 1회씩 목표 단어가 포함

된 어휘 과제를 집단별로 수행했다. 개별 집단은 월요일에 과제를 받아 수업 시간 외에 한 후 목요일에 제출하였다. 짝 집단도 개별 집단처럼 수업 시간 외에 과제를 하는 방식이었지만, 두 명에게 한 부의 과제물만 주고 짝 활동을 통해 공동의 결과물을 제출하게 했다. 반면에 모듬 집단은 수업 시간에 4-5명이 한 조를 이루어 상호작용하면서 공동으로 과제를 하도록 한 조에 한 부씩 과제물을 주었고 공동의 결과물을 제출하게 했다. 12주차에 짝 또는 모듬 활동이 어휘 습득에 미치는 효과를 알아보기 위해 사후 시험을 실시하였고, 2주 후에 효과의 지속 여부를 알아보기 위해 지연된 사후 시험을 시행하였다.

이상의 연구 절차를 표로 간단히 나타내면 다음의 [표 6]과 같다.

표 6. 연구 절차

시기	절차
2주차	설문지 작성, VLT 사전 시험 실시
9-11 주차	짝 집단 - 짝과 함께 3회의 어휘 과제 수행
	모듬 집단 - 4-5명의 모듬이 3회의 어휘 과제 수행
	개별 집단 - 개별적으로 3회의 어휘 과제 수행
12주차	사후 시험 실시
14주차	지연된 사후 시험 실시

## IV. 결과 및 논의

본 연구에 참여한 남학생 49명(43.75%)과 여학생 63명(56.25%) 총 112명의 인적사항을 조사한 결과, 참여자들의 나이는 18살에서 27살 사이였고(M=19.23, SD=1.68), 영어 학습 기간은 평균 10.18년(SD=.65)이며, 대학에 입학하기 전 영어권 국가에서 학습한 경험이 없는 것으로 나타났다. 실험 처치 전, 각 집단 학생들의 어휘 지식과 집단 간의 차이를 알아보기 위해 사전 시험을 실시하였고, 그 결과는 [표 7]에 제시되어 있다.

표 7. 사전 어휘 시험의 기술 통계량

집단	N	평균*	표준편차	F값	P값
짝	42	10973.02	2532.73	.078	.925
모듬	32	10857.29	3006.50		
개별	38	10749.12	2030.72		
전체	112	10863.99	2505.48		

\* 20,000점 만점

[표 7]에 나타난 것처럼 연구 참여자의 VLT 시험 결과는 20,000점 만점 중 전체 평균이 10863.99점(SD=2505.48)으로 정답률이 54.32%였다. 세 집단 중 짝 집단의 평균이 10973.02점(SD=2532.73, 정답률=54.87%)으로 가장 높았고, 그 다음으로 모듬 집단의 평균이 10857.29점(SD=3006.50, 정답률=54.29%)이었으며, 개별 집단의 평균이 10749.12점(SD=2030.72, 정답률=53.75%)으로 가장 낮았다. 각 집단 간에 사전 시험 평균의 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 통해 분석한 결과 세 집단은 통계적으로 유의한 차이가 없는 동질적 집단인 것으로 나타났다( $F=.078, p=.925$ ).

1. 짝 또는 모듬 활동의 영향

사전 시험에서 각 집단별 어휘 지식이 별 차이가 없다는 것을 바탕으로 3주 동안 어휘 과제를 수행한 것이 어휘 습득에 미친 효과가 집단별로 어떤 차이를 보여주었는지 알아보기 위해 사후 시험을 실시하였고, 수용적 지식과 산출적 지식의 결과가 [표 8]과 [표 9]에 각각 나타나 있다.

표 8. 사후 시험(수용적 지식)의 기술 통계량

집단	N	평균*	표준편차	F값	P값
짝	42	5.02	2.93	5.472	.005
모듬	32	7.27	2.98		
개별	38	5.72	2.85		
전체	112	5.90	3.03		

\* 14점 만점

표 9. 사후 시험(산출적 지식)의 기술 통계량

집단	N	평균*	표준편차	F값	P값
짝	42	5.13	2.26	8.818	.000
모듬	32	5.95	2.97		
개별	38	3.36	2.84		
전체	112	4.76	2.86		

\* 14점 만점

[표 8]에 나타난 것처럼 집단별로 나누어 활동한 직후 실시한 사후 시험의 수용적 어휘 지식 결과는 14점 만점 중 전체 평균이 5.90점(SD=3.03)으로 정답률이 42.14%였다. 세 집단 중 모듬 집단의 평균이 7.27점

(SD=2.98, 정답률=51.93%)으로 가장 높았고, 그 다음 순위는 개별 집단으로 평균이 5.72점(SD=2.85, 정답률=40.86%)이었다. 사전 시험에서 평균 점수가 가장 높았던 짝 집단은 평균이 5.02점(SD=2.93, 정답률=35.86%)으로 세 집단 중 가장 낮았다. 모듬 집단은 교사가 감독하는 상태에서 수업 시간에 4-5명이 한 조가 되어 과제를 수행했다. 이에 따라 모든 조원들이 상호작용하면서 협력하여 공동의 결과물을 만드는 과정에서 집합적 비계를 설정할 수 있었고[9], 공동으로 터득한 어휘 지식이 각자의 지식으로 전이될 수 있었기 때문에[30][31] 가장 많은 어휘를 습득한 것으로 판단된다. 반면에 짝 집단의 경우 수업 시간 외에 짝 활동에 의해 과제를 수행하도록 지시를 받았지만, 협력적인 짝 활동을 하는 대신에 과제를 부분적으로 나누어 하거나 한 사람이 주도적으로 하고 다른 동료는 수동적으로 활동함으로써 과제를 수행하는 과정에서 두 사람이 동시에 어휘를 습득할 수 있는 기회가 적었던 것으로 사료된다. 이런 결과는 짝 또는 모듬 활동이 모두 다 학습에 도움이 되는 것은 아니라는 Storch의 연구 결과를[30][31] 뒷받침한다. 따라서 짝 또는 모듬 활동으로 나누어지기 전에 이 활동들이 협력적으로 이루어질 수 있는 방안을 먼저 확보하는 것이 중요하다. 집단 간에 사후 시험 평균이 차이가 나는지를 알아보기 위해 ANOVA를 통해 분석한 결과 통계적으로 유의한 차이가 있어서( $F=5.472, p=.005$ ) 협력적인 모듬 활동이 어휘 습득에 효과가 있음을 볼 수 있었다. 쉐페이(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과 짝 집단과 모듬 집단의 평균에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $p=.006$ ).

[표 9]에 나타난 것처럼 사후 시험의 산출적 어휘 지식 결과는 14점 만점 중 전체 평균이 4.76점(SD=2.86, 정답률=34%)으로 수용적 어휘 지식보다 정답률이 8.14%만큼 적었다. 세 집단 중 모듬 집단의 평균이 5.95점(SD=2.97, 정답률=42.5%)으로 가장 높은 것은 수용적 어휘 지식의 경우와 같다. 이런 점은 모든 조원들이 상호작용하면서 협력적으로 공동의 결과물을 만들고 그 과정에서 집합적 비계를 설정함으로써, 공동으로 터득한 산출적 어휘 지식도 각자의 지식으로 전이될 수 있음을 확인시켜 준다. 다음 순위는 짝 집단으로 평균

이 5.13점(SD=2.26, 정답률=36.64%)이었고, 개별 집단은 평균 3.36점(SD=2.84, 정답률=24%)으로 세 집단 중 가장 낮았다. 집단 간에 산출적 어휘 지식의 평균이 차이가 있는지를 알아보기 위해 ANOVA를 통해 분석한 결과 통계적으로 유의한 차이가 있어서( $F=8.818, p=.000$ ) 동료 간의 상호작용이 산출적 어휘 지식을 향상시키는데 효과가 있음을 알 수 있었다. 쉐페이(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과 개별 집단과 짝 집단의 평균( $p=.015$ ), 그리고 개별 집단과 모듬 집단의 평균( $p=.000$ )에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 그러나 짝 집단과 모듬 집단 간에는 정답률이 5.86% 차이가 있지만 통계적으로 유의한 차이는 아닌 것으로 나타났다( $p=.427$ ).

한편, 효과의 지속 여부를 알아보기 위해 미리 예고하지 않고 사후 시험 2주 후에 지연된 사후 시험을 실시하였다. [표 10]과 [표 11]에 지연된 사후 시험의 수용적 지식과 산출적 지식의 결과가 각각 제시되어 있다.

표 10. 지연된 사후 시험(수용적 지식)의 기술 통계량

집단	N	평균*	표준편차	F값	P값
짝	42	4.20	3.18	6.819	.002
모듬	32	6.91	2.18		
개별	38	5.29	3.68		
전체	112	5.34	3.28		

\* 14점 만점

표 11. 지연된 사후 시험(산출적 지식)의 기술 통계량

집단	N	평균*	표준편차	F값	P값
짝	42	4.04	3.63	2.823	.064
모듬	32	4.94	3.12		
개별	38	3.13	2.63		
전체	112	3.99	3.22		

\* 14점 만점

[표 10]에 나타난 것처럼 지연된 사후 시험의 수용적 어휘 지식 결과는 전체 평균이 5.34점(SD=3.28)으로 정답률이 38.14%였고 2주 전에 실시한 사후 시험과 비교하면 0.56점 정도 감소한 것으로서, 이는 사후-지연된 사후 대응표본 T 검정 결과 통계적으로 유의한 차이가 있어서 망각 효과가 나타났다( $t=2.436, p=.016$ ). 세 집단 중 모듬 집단의 평균이 6.91점(SD=2.18, 정답률=49.36%)으로 가장 높았고, 사후 시험 때보다 0.36점 감

소했다. 하지만 사후-지연된 사후 대응표본 T 검정 결과 통계적으로 유의한 차이는 아니었다( $t=.741, p=.465$ ). 이처럼 효과가 지속된 이유는 4-5명이 한 모듬으로 활동하며 공동으로 과제를 수행하는 과정에서 모든 구성원들이 각자의 지식을 함께 투입하고 집합적 비계를 설정함으로써 서로 서로 도움을 주고받았기 때문인 것으로 사료된다. 사후 시험의 결과와 마찬가지로 개별 집단이 평균 5.29점(SD=3.68, 정답률=37.79%)으로 모듬 집단 다음으로 높았고, 사후 시험과의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다( $t=1.217, p=.231$ ). 개별 집단과 모듬 집단의 경우 지연된 사후 시험의 결과가 사후 시험보다 통계적으로 유의미한 차이를 보일 정도로 감소하지 않았지만, 짝 집단은 평균 4.20점(SD=3.18, 정답률=30%)으로 세 집단 중 점수가 가장 낮을 뿐만 아니라 사후 시험과 지연된 사후 시험의 평균이 통계적으로 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타났다( $t=2.224, p=.032$ ). 이것은 Storch에서 지적된 것처럼[30][31] 짝 활동이 협력적으로 이루어지지 않고 과제를 일부분씩 나누어 하거나 한 사람만 주도적으로 하고 다른 사람은 무임승차함으로써 두 사람이 과제를 함께 수행하는 과정에서 두 사람 모두 유익을 얻을 수 있는 기회가 적었기 때문인 것으로 판단된다. 집단 간에 지연된 사후 시험 평균이 차이가 있는지를 알아보기 위해 ANOVA를 통해 분석한 결과 통계적으로 유의한 차이가 있었고( $F=6.819, p=.002$ ), 쉐페이(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과 짝 집단과 모듬 집단의 평균에서 통계적으로 .01 수준에서 유의미한 차이가 있었다( $p=.002$ ).

[표 11]에서 볼 수 있듯이 지연된 사후 시험의 산출적 어휘 지식 결과는 전체 평균이 3.99점(SD=3.22, 정답률=28.5%)이었다. 이는 사후 시험과 비교하면 0.77점 정도 감소한 것으로서, 통계적으로 유의한 차이였다( $t=3.657, p=.000$ ). 세 집단 중 모듬 집단의 평균이 4.94점(SD=3.12, 정답률=35.29%)으로 가장 높았지만 사후 시험보다 1.01점 정도 하락한 것이고, 이 차이는 통계적으로 유의했다( $t=2.410, p=.022$ ). 짝 집단도 평균이 4.04점(SD=3.63, 정답률=28.86%)으로 사후 시험보다 1.09점 정도 점수가 낮아져 통계적으로 유의한 차이를 보여 주었다( $t=2.643, p=.012$ ). 개별 집단은 평균 3.13점

(SD=2.63, 정답률=22.36%)으로 사후 시험과 통계적으로 유의한 차이가 없었다( $t=.993, p=.327$ ). 집단 간에 산출적 어휘 지식의 평균이 차이가 나는지를 알아보기 위해 ANOVA를 통해 분석한 결과 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다( $F=2.823, p=.064$ ). 이는 세 집단의 산출적 어휘 지식 점수가 전체적으로 낮아 통계적으로 바닥효과(floor effect)를 만들었기 때문이라고 볼 수 있다.

## 2. 상위와 하위 군의 차이

어휘 과제를 집단별로 나누어 수행한 것이 어휘 지식 상위와 하위로 구분할 때 결과에 차이가 있는지 알아보기 위해 VLT 시험 점수의 중위수를 기준으로 상위와 하위로 나누었다. 우선 상위군의 사전 시험 결과는 20,000점 만점 중 전체 평균이 12,798.81점(SD=921.79, 정답률=63.99%)이었으며, 세 집단 중 짝 집단의 평균이 13,046.03점(SD=1,170.07, 정답률=65.23%)으로 가장 높았다. 모둠 집단의 평균은 12,935.42점(SD=429.38, 정답률 64.68%)이었으며, 개별 집단의 평균은 12,410.53점(SD=821.25, 정답률 62.05%)으로 세 집단 중 사전 시험 점수가 가장 낮았다. 하지만 각 집단 간에 사전 시험의 평균은 ANOVA 분석 결과 통계적으로 유의할 정도의 차이는 아니었다( $F=2.787, p=.071$ ).

세 집단의 동질성을 바탕으로 3주 동안 어휘 과제를 수행한 것이 어휘 습득에 미친 효과가 집단별로 차이가 있는지 알아보았다. [표 12]에는 수용적 어휘 지식을 평가한 사후 시험과 지연된 사후 시험의 결과가 상위와 하위로 구분되어 나타나 있다.

표 12. 상·하위 수용적 지식의 사후·지연된 사후 시험 결과

집단	군	N	사후 시험	지연된 사후 시험
짝	상	21	5.55(3.10, 39.63%)*	4.76(3.00, 34.01%)
	하	21	4.50(2.72, 32.14%)	3.64(3.32, 26.02%)
모둠	상	16	8.34(2.19, 59.60%)	7.81(2.10, 55.80%)
	하	16	6.19(3.32, 44.20%)	6.00(1.90, 42.86%)
개별	상	19	6.89(2.16, 49.25%)	7.00(3.13, 50.00%)
	하	19	4.55(3.03, 32.52%)	3.58(3.45, 25.56%)
전체	상	56	6.80(2.76, 48.60%)	6.39(3.07, 45.66%)
	하	56	5.00(3.05, 35.71%)	4.29(3.18, 30.68%)

\* 14점 만점, 괄호 안은 표준편차와 정답률

[표 12]가 보여주는 것처럼 상위군의 경우 모둠 집단

이 사후 시험과 지연된 사후 시험에서 각각 8.34점과 7.81점으로 세 집단 중 가장 높았으며, 두 시험 간의 차이는 0.53점으로 사후-지연된 사후 대응표본 T 검정 결과 통계적으로 유의한 차이가 아니었다( $t=1.173, p=.259$ ). 선행 연구들에 의하면[30][31] 이런 결과는 모든 구성원들이 협력하며 공동으로 과제를 수행할 때 전체적으로 깨달은 어휘 지식이 구성원 각자의 지식으로 전이되어 지속적으로 유지되었기 때문이다. 반면에 짝 집단은 사전 어휘 시험 점수가 가장 높았음에도 불구하고 사후 시험과 지연된 사후 시험에서 각각 5.55점과 4.76점으로 가장 낮은 결과를 보여주었다. 더욱이 주목할 점은 두 시험 간의 정답률 차이에서 모둠 집단(3.8% 감소)과 개별 집단(0.75% 증가)에 비해 짝 집단이 5.62% 감소하여 다른 두 집단보다 더 큰 변동성을 보였다는 것이다. 선행 연구들에 의하면[18][30][31], 이런 결과는 짝 활동이 협력적으로 이루어지지 않았기 때문이라고 볼 수 있다. 2장에서 언급하였듯이, 짝 구성의 유형 중 지배적/지배적인 쌍은 둘 다 속달도가 높기 때문에 상호작용하면서 공동의 결과를 내는 대신에 과제를 분담하여 결과물을 빨리 만들려는 경향을 보인다. 지배적/수동적인 쌍도 한 참여자만 주도권을 갖고 활동하며 다른 참여자는 수동적으로 따라가거나 더 심한 경우 무임승차하기 때문에 비교적 짧은 시간 안에 과제를 끝낼 수 있는 장점이 있다. 그러나 두 유형의 쌍 모두 3회의 과제를 하는 과정에서 두 구성원 모두 목표 단어에 접근하지 않고 한 사람만 과제를 하거나 또는 부분적으로 목표 단어에 접근함으로써 어휘 과제를 하는 과정에서 두 참여자가 동시에 어휘를 습득할 수 있는 기회가 없었던 것으로 보인다. 상위 군의 집단 간에 수용적 어휘 지식의 평균은 사후 시험( $F=5.431, p=.007$ )과 지연된 사후 시험( $F=5.969, p=.005$ )에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 이런 통계적 차이의 근원을 알아보기 위해 Scheffé(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과, 짝 집단과 모둠 집단의 평균이 사후 시험과 지연된 사후 시험에서 유의확률이 각각  $p=.007$ 과  $p=.008$ 으로서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 개별 집단과 짝 집단의 평균이 지연된 사후 시험에서 통계적으로 거의 유의한 수준의 차이가 있었다( $p=.052$ ).

사후 및 지연된 사후 시험에서 짜 집단이 다른 두 집단보다 통계적으로 유의한 수준의 차이가 난 원인은 위에서 지적한 것처럼 협력적으로 짜 활동을 하지 않았기 때문이라고 판단된다.

한편, 하위군의 사전 시험 결과는 20,000점 만점 중 전체 평균이 8,929.17점(SD=2,048.44, 정답률=44.65%)이었으며, 세 집단 중 개별 집단의 평균이 9,087.72점(SD=1,405.38, 정답률=45.44%)으로 가장 높았다. 그 다음으로 짜 집단의 평균은 8,900.00점(SD=1,660.29, 정답률 44.5%)이고 모듬 집단의 평균은 8,779.17점(SD=3,046.84, 정답률 43.90%)으로서, 집단 간에 사전 시험의 평균은 ANOVA 분석 결과 통계적으로 유의한 차이가 없어 세 집단은 동질적인 것으로 나타났다( $F=.099$ ,  $p=.906$ ). 어휘 과제를 집단별로 수행한 후 실시한 사후 시험에서도 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다( $F=1.749$ ,  $p=.184$ ). 하지만 지연된 사후 시험에서는 .05 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $F=3.527$ ,  $p=.036$ ). 슈페이(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과 개별 집단과 짜 집단 간에는 유의확률이  $p=.998$ 로 차이가 없이 비슷한 수준이었지만, 개별 집단과 모듬 집단 그리고 짜 집단과 모듬 집단 사이에는 유의확률이 각각  $p=.073$ 과  $p=.074$ 로서 통계적으로 유의한 수준은 아니지만 어느 정도 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후 시험과 지연된 사후 시험의 결과를 보면, 사전 어휘 지식 점수가 근소하게나마 가장 낮은 모듬 집단의 점수가 사후 시험과 지연된 사후 시험에서 각각 6.19점과 6.00점으로 세 집단 중 가장 높았다. 이것은 상위 군의 경우와 마찬가지로 결과로서, 어휘 과제를 수행할 때 모듬에 속한 모든 구성원들이 협력하며 공동으로 활동하는 과정에서 집합적 비계를 설정함으로써[9] 숙달도가 높은 구성원들의 어휘 지식이 늘었을 뿐만 아니라 숙달도가 낮은 구성원들의 어휘 지식도 함께 발전되었음을 보여준다. 두 시험에서 짜 집단과 개별 집단의 결과는 서로 엇갈렸다. 사후 시험에서는 독립표본 T 검정 결과 통계적으로 유의한 차이는 아니었지만( $t=.058$ ,  $p=.954$ ) 개별 집단의 점수가 4.55점으로 짜 집단의 4.50점보다 약간 높았다. 이와 반대로 지연된 사후 시험에서는 짜 집단이 3.64점으로 개별 집단의 3.58점보다 약

간 높은 점수였는데, 이 차이도 통계적으로 유의한 것은 아니었다( $t=-.060$ ,  $p=.953$ ).

다음은 어휘 과제를 수행한 것이 상·하위 군의 산출적 어휘 지식에 미친 효과가 집단별로 차이가 있는지 알아보았다. [표 13]에는 산출적 어휘 지식을 평가한 사후 시험과 지연된 사후 시험의 결과가 제시되어 있다.

표 13. 상·하위 산출적 지식의 사후·지연된 사후 시험 결과

집단	군	N	사후 시험	지연된 사후 시험
짜	상	21	5.88(2.36, 42.01%)*	5.21(3.44, 37.25%)
	하	21	4.38(1.92, 31.29%)	2.86(3.49, 20.41%)
모듬	상	16	6.50(2.69, 46.43%)	6.28(2.97, 44.87%)
	하	16	5.41(3.21, 38.62%)	3.59(2.72, 25.67%)
개별	상	19	4.82(2.74, 34.40%)	4.18(2.60, 29.89%)
	하	19	1.89(2.15, 13.53%)	2.08(2.27, 14.85%)
전체	상	56	5.70(2.63, 40.69%)	5.17(3.10, 36.93%)
	하	56	3.83(2.79, 27.36%)	2.80(2.92, 20.03%)

\* 14점 만점, 괄호 안은 표준편차와 정답률

[표 13]에서 볼 수 있는 것처럼 상위 군의 경우 짜 또는 모듬 활동을 통해 어휘 과제를 수행한 집단들이 개별적으로 과제를 한 집단보다 사후 시험과 지연된 사후 시험 모두에서 점수가 더 높았다. 이것은 개별적으로 과제를 할 때보다 동료들과 함께 상호작용하면서 과제를 수행하는 과정에서 어휘를 산출할 수 있는 기회가 더 많았기 때문이라고 사료된다. 상위 군의 집단 간에 사후 시험( $F=1.927$ ,  $p=.156$ )과 지연된 사후 시험( $F=2.066$ ,  $p=.137$ )의 평균은 ANOVA 분석 결과 통계적으로 유의한 차이를 보여 주지는 않았다. 하지만 하위 군의 집단 간에는 사후 시험( $F=9.967$ ,  $p=.000$ )에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 이것은 슈페이(Scheffé) 사후검정을 실시한 결과 짜 집단과 개별 집단( $p=.008$ ) 및 모듬 집단과 개별 집단( $p=.000$ ) 사이에 통계적으로 유의한 차이 때문에 생긴 것이다. 지연된 사후 시험에서는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났는데( $F=1.185$ ,  $p=.314$ ), 이는 세 집단의 산출적 어휘 지식 점수가 전체적으로 낮아 통계적으로 바닥효과(floor effect)를 만들었기 때문이라고 판단된다. 하위 군의 사전 어휘 지식 점수는 상위 군의 점수에 비해 69.77% 수준이었다. 수용적 어휘 지식을 평가한 사후 시험(73.49%)과 지연된 사후 시험(67.18%) 그리고 산출적

어휘 지식의 사후 시험(67.24%)에서 이 정도 비율로 상·하위 군의 점수가 분포된 것을 볼 수 있다. 그러나 산출적 어휘 지식의 지속 여부를 평가한 지연된 사후 시험에서 그 비율은 54.23%로 떨어졌다. 이것은 숙달도가 높은 학습자보다 숙달도가 낮은 학습자가 동료와의 상호작용 효과를 덜 보았다고 보고한 선행 연구들과 [18][35] 동일한 결과다.

## V. 결론 및 교육적 시사점

본 연구에서는 짝 또는 모둠 활동에 의해 어휘 과제를 한 것이 어휘 습득에 어떤 효과가 있는지를 조사했으며, 그 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 3회의 어휘 과제 후에 실시한 사후 시험과 2주 후의 지연된 사후 시험 모두에서 세 집단 중 모둠 집단의 점수가 가장 높았다. 따라서 협력적인 모둠 활동은 수용적 및 산출적 어휘 지식을 동시에 향상시키는데 효과적인 것으로 나타났다. 둘째, 사전 시험 점수가 가장 높았던 짝 집단은 사후 시험과 지연된 사후 시험에서 모두 수용적 어휘 지식 시험의 점수가 개별 집단보다 낮았다. 그러나 산출적 어휘 지식 시험에서는 개별 집단의 점수보다 높았다. 셋째, 상·하위 군으로 구분할 때, 상위 군의 결과는 참여자 전체의 결과와 유사했다. 즉, 모든 종류의 시험에서 세 집단 중 모둠 집단의 점수가 가장 높았다. 그러나 참여자 전체의 결과와 다르게 수용적 어휘 지식 시험에서는 개별 집단의 점수가 짝 집단보다 높았고, 산출적 어휘 지식 시험에서는 짝 집단의 점수가 개별 집단보다 더 높았다. 하위 군의 경우 상위 군과 마찬가지로 모둠 집단의 점수가 모든 종류의 시험에서 가장 높았다. 수용적 어휘 지식 시험에서는 짝 집단과 개별 집단의 점수가 거의 비슷했지만, 산출적 어휘 지식 시험에서는 짝 집단의 점수가 개별 집단보다 조금 높았다. 하위 군에서 특별히 주목할 점은 세 집단의 산출적 어휘 지식 점수가 전체적으로 낮다는 것이다.

이런 연구 결과로부터 다음과 같은 점을 제안해 볼 수 있다. 첫째, 본 연구에서 4-5명이 한 조를 이루어 동료들과 상호작용하면서 모둠 활동을 한 집단이 모든 종

류의 시험에서 다른 두 집단에 비해 더 좋은 결과를 보였다. 이것은 각 모둠의 구성원들이 공동의 결과물을 만드는 과정에서 각자 갖고 있는 어휘 지식을 함께 투입하고 집합적 비계를 설정할 때, 서로 서로 도움을 주고받으며 공동으로 터득한 어휘 지식이 각자의 지식으로 전이될 수 있음을 보여준다. 둘째, 두 명이 짝을 이루어 어휘 과제를 한 집단은 대부분의 시험에서 세 집단 중 결과가 가장 좋지 않았다. Storch의 연구에서 지적된 것처럼[30][31], 짝 활동을 할 때 두 참여자가 적극적으로 참여하여 공동으로 과제를 하지 않고 결과물을 빨리 만들기 위해 과제를 분담하거나 한 참여자만 주도적으로 활동하면서 다른 참여자는 수동적으로 따라가고 더 심한 경우 무임승차할 수 있다. 이런 경우 한 사람만 목표 단어에 접근하거나 혹은 부분적으로 접근함으로써 두 참여자가 동시에 어휘를 습득할 수 있는 기회가 상실될 수도 있다. 따라서 짝 또는 모둠 활동을 계획하는 단계에서 모든 구성원들이 협력적으로 활동에 참여하게 만드는 방안을 강구하여야 한다. 셋째, 선행 연구들의 결과에서 나타난 것처럼[18][35], 본 연구에서도 짝 또는 모둠 활동을 통해 숙달도가 높은 학생들이 숙달도가 낮은 학생들보다 더 큰 효과를 보았다. 따라서 숙달도가 낮은 학생들도 동료와 함께 활동하는 것으로부터 효과를 볼 수 있는 방안이 모색되어야 한다. 더 나아가 짝 또는 모둠 활동을 하는 목적은 숙달도가 낮은 학생들이 숙달도가 높은 동료로부터 일방적으로 도움을 받는 것이 아니라 동료와 협력하며 공동의 결과물을 만드는데 모두가 기여하고 서로 서로 도움을 주고받는 것임을 인식하게 할 필요가 있다. 마지막으로 산출적 어휘 지식을 평가하는 시험에서 짝 집단과 모둠 집단이 개별 집단보다 더 나은 결과를 보여준 것을 보면 동료와 상호작용하는 활동이 개별적으로 어휘 과제를 하는 것보다 어휘를 산출할 수 있는 기회를 더 많이 준다는 것을 알게 된다.

본 연구를 통해 짝 또는 모둠 활동을 협력적으로 하는 것이 어휘 지식을 향상시키는데 효과가 있음을 볼 수 있었다. 하지만 본 연구는 몇 가지 제한점이 있다. 우선 본 연구는 처치 후에 나타난 결과를 양적으로 분석하는 것에 그쳤다. 후속 연구에서는 참여자들의 활동

을 녹화하든지 혹은 녹음하고 LRE를 분석하는 질적 연구를 추가하면 짝 또는 모둠 활동의 구성 유형이 어휘 습득에 어떤 영향을 미치는지 보다 분명하게 규명할 수 있을 것으로 사료된다. 이런 제한점이 있음에도 불구하고 본 연구는 어휘 습득에 관한 연구 범위를 동료 간에 상호작용을 하며 짝 또는 모둠 활동을 하는 것으로 확대하는데 기여할 수 있다.

### 참 고 문 헌

- [1] 김금선, 임희주, “초등학교 5학년 영어 교과서 분석: 어휘학습전략 중심으로”, 한국콘텐츠학회논문지, 제14권, 제4호, pp.435-444, 2014.
- [2] 김성연, 이상희, “한국학생들의 영어 어휘 사용 능력 향상을 위한 어휘 지도 방안과 학습 책략”, 영어교육연구, 제20권, 제4호, pp.237-259, 2008.
- [3] 오희정, “어휘 지도가 어휘 능숙도별 어휘 책략 사용과 성취도에 미치는 효과”, 영어학, 제12권, 제3호, pp.451-472, 2012.
- [4] 이화자, “중·고등학생의 영어 어휘력 신장을 위한 효율적인 교수방법”, 영어교육, 제51권, 제2호, pp.77-105, 1996.
- [5] 전선화, 김혜동, “영어 학습 활동책의 어휘 활동에 대한 학습자 선호도 분석”, 현대영미어문학, 제31권, 제1호, pp.1-21, 2013.
- [6] S. Baleghizadeh, “The Effect of Pair Work on a Word-building Task,” *ELT Journal*, Vol.64, No.4, pp.405-413, 2010.
- [7] Y. Bang, “The Use of Collaborative Work in a College EFL Reading Classroom,” *English Teaching*, Vol.57, No.3, pp.145-168, 2002.
- [8] E. Barkley, K. Cross, and C. Major, *Collaborative Learning Techniques*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.
- [9] 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.
- [10] 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.
- [11] M. Hu and P. Nation, “Vocabulary Density and Reading Comprehension,” *Reading in a Foreign Language*, Vol.13, No.1, pp.403-430, 2000.
- [12] T. Huckin and J. Coady, “Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language,” *SSLA*, Vol.21, pp.181-193, 1999.
- [13] 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.
- [14] D. Johnson and R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (Fourth edition), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1994.
- [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] 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.
- [17] 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.
- [18] M. Leeser, “Learner Proficiency and Focus on Form during Collaborative Dialogue,” *Language Teaching Research*, Vol.8, No.1, pp.55-81, 2004.
- [19] 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.
- [20] K. McDonough, "Learner-Learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context," *System*, Vol.32, pp.207-224, 2004.
- [21] 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.
- [22] 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.
- [23] P. Nation, "How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?," *Canadian Modern Language Review*, Vol.63, pp.59-82, 2006.
- [24] P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language 2<sup>nd</sup> ed.*, Cambridge University Press, 2013.
- [25] R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1990.
- [26] N. Schmitt, "Vocabulary Learning Strategies," In N. Schmitt and M. McCarty (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, pp.199-227, Cambridge University Press, 1997.
- [27] 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.
- [28] 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.
- [29] Y. Shim, "Collaborative Reading in a University EFL Classroom," *English Language Teaching*, Vol.21, No.4, pp.149-167, 2009.
- [30] N. Storch, "Patterns of Interaction in ESL Pair Work," *Language Learning*, Vol.52, No.1, pp.119-158, 2002.
- [31] 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.
- [32] M. Swain, *The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, pp.97-114, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [33] 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.
- [34] L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [35] J. Williams, "Learner-generated attention to form," *Language Learning*, Vol.49, No.4, pp.583-625, 1999.

#### 저 자 소 개

장 용 선(Yong-Seon Jang)

정회원



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

<관심분야> : 어휘습득, 영어교육, 교육콘텐츠