



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시, 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리, 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지, 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

이야기 읽기가 초등영어 학습자의
부수적 어휘 학습에 미치는
영향



2008년 8월

부경대학교교육대학원

초등영어교육전공

김 민 정

교 육 학 석 사 학 위 논 문

이야기 읽기가 초등영어 학습자의
부수적 어휘 학습에 미치는
영향

지도교수 오 준 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2008년 8 월

부경대학교교육대학원

초등영어전공

김 민 정

김민정의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2008 년 8 월 27 일

주 심 교육학박사 박 매 란 (인)

위 원 교육학박사 John Stonham (인)

위 원 언어학박사 오 준 일 (인)

목 차

영 문 초 록	i
I. 서론	1
1.1 연구의 목적과 필요성	1
1.2 연구 문제.....	2
1.3 연구의 한계점.....	3
1.4 용어의 정의.....	3
II. 이론적 배경	5
2.1 어휘교육의 중요성.....	5
2.2 부수적 어휘 학습	8
2.3 이야기 읽기-어휘와 읽기를 중심으로	12
2.4 관련연구	16
2.4.1 이야기책 읽기의 효과.....	16
2.4.2 이야기책 읽기와 어휘학습.....	18

Ⅲ. 연구 방법.....	21
3.1 연구 과제.....	21
3.2 연구 대상.....	22
3.3 연구 도구.....	23
3.3.1 어휘지식척도.....	23
3.3.2 이야기책.....	27
3.4 연구 설계 및 수업의 실제	29
3.4.1 연구 설계	30
3.4.2 수업의 실제	30
3.5 자료수집 절차 및 분석	32
Ⅳ. 분석결과 및 논의.....	35
4.1 신뢰도 비교	35
4.2 이야기책 읽기가 부수적 어휘 학습에 미치는 영향.....	36
4.3 영어 성취수준에 따른 부수적 어휘학습.....	47
4.4 문항별 사전·사후 검사의 평균 및 표준편차 비교	58
Ⅴ. 결론 및 제언	68
참 고 문 헌	71

표 목 차

<표 1> 어휘지식척도를 응용한 4단계 척도.....	25
<표 2> 어휘지식척도를 응용한 4단계 점수.....	26
<표 3> 동화책에서 추출한 어휘목록.....	26
<표 4> 이야기책 별 수집 자료	32
<표 5> 사전-사후 검사 신뢰도 비교.....	35
<표 6> 이야기 1의 사전 및 사후검사의 기술통계.....	36
<표 7> 이야기 1 읽기의 효과에 대한 t 검정결과.....	37
<표 8> 이야기 2의 사전 및 사후검사의 기술통계.....	39
<표 9> 이야기 2 읽기의 효과에 대한 t 검정결과.....	40
<표 10> A반 이야기 3의 사전 및 사후검사의 기술통계.....	41
<표 11> A반 이야기 3 읽기 효과에 대한 t 검정결과.....	42
<표 12> B반 이야기 3의 사전 및 사후검사의 기술통계	44
<표 13> B반 이야기 3 읽기 효과에 대한 t 검정결과.....	45
<표 14> 이야기 1 읽기가 상수준 학습자에게 미치는 효과.....	47
<표 15> 이야기 1 읽기가 하수준 학습자에게 미치는 효과.....	48
<표 16> 이야기 2 읽기가 상수준 학습자에게 미치는 효과.....	49
<표 17> 이야기 2 읽기가 하수준 학습자에게 미치는 효과.....	51
<표 18> 이야기 3 읽기가 A반 상수준 학습자에게 미치는 효과.....	52

<표 19> 이야기 3 읽기가 A반 하수준 학습자에게 미치는 효과.....	54
<표 20> 이야기 3 읽기가 B반 상수준 학습자에게 미치는 효과.....	55
<표 21> 이야기 3 읽기가 B반 하수준 학습자에게 미치는 효과.....	57
<표 22> 이야기 1의 문항별 평균 및 표준편차 비교	59
<표 23> 이야기 2의 문항별 평균 및 표준편차 비교	61
<표 24> A반 이야기 3의 문항별 평균 및 표준편차 비교.....	64
<표 25> B반 이야기 3의 문항별 평균 및 표준편차 비교	66



그림 목차

<그림 1> 자발적 읽기가 언어 능력에 미치는 영향(Krashen, 1993).....	14
<그림 2> 어휘지식척도(Paribakht & Wesche, 1997)	21
<그림 3> 한 번의 이야기책 읽기에 노출 후 어휘 학습의 변화.....	30
<그림 4> 이야기 1의 사전검사와 직후검사의 평균비교	58
<그림 5> 이야기 2의 사전검사와 사후검사의 평균비교	60
<그림 6> A반 이야기 3의 사전검사와 사후검사의 평균비교.....	63
<그림 7> B반 이야기 3의 사전검사와 사후검사의 평균비교.....	65

Effects of Storybook Reading on Elementary School English Learners' Incidental Vocabulary Learning

Min Jeong Kim

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

This study investigated the effects of incidental vocabulary learning through reading. To develop the communicative competence of elementary school students, they have to know a lot of vocabulary. Incidental vocabulary learning through reading can help these students acquire much of this vocabulary. Young native learners also acquire most of their vocabulary through reading.

One hundred and fourteen fifth grade students in the Busan area participated in this study. They were divided into two levels based on their English competence. The students were read an English story book once a week by their English teacher. The teacher also helped them understand the content of the story in English, for example, by paraphrasing the difficult sentences to simple ones. The teacher would ideally explain a vocabulary word only once, and if absolutely necessary, twice.

A pre-test was taken before reading a book with their teacher, and a post-test was taken immediately after reading. Both tests

were Vocabulary Knowledge Scale tests. The student then took the same post-test one more time after one week. The students were exposed to the words only through reading. There was no explicit vocabulary learning and no reinforcement activity to learn the new words.

The data was analyzed using the SPSS program to arrive at the dependent samples t-test. The results of this study can be summarized as follows:

1. Reading a book significantly affects the elementary school learners' incidental vocabulary learning. The scores on the post tests were significantly better than those on the pre-test.
2. Reading a book significantly affects incidental vocabulary learning in both high-level students and low-level students. The vocabulary acquisition scores on post-tests were significantly better than those on the pre-tests.

The results of the study show that reading books can improve elementary school learners' vocabulary abilities. Even though there was only a single exposure to the book, students were able to acquire many of the new words. This suggests that reading books should be encouraged for elementary school learners to incidentally improve their vocabulary abilities.

I. 서론

1.1 연구 목적과 필요성

본 연구의 목적은 원어민과 실제 접촉의 기회가 적은 한국의 상황에서 효율적인 어휘학습의 일환으로 이야기 읽기를 통한 부수적 어휘 학습의 교육적 의미를 살펴보고 이야기 읽기활동이 부수적 어휘학습에 미치는 영향을 살펴보고자 하는 것이다. 영어로 된 이야기책을 모국어의 번역이나 명시적 방법을 거치지 않고 교사의 몸짓이나 실물을 활용한 영어설명을 통해 모르는 어휘의 의미를 추론하고 전체 이야기를 이해하는 과정을 통해 이야기 읽기 직후의 어휘습득의 정도를 파악하고 시간이 경과한 1주후 어휘의 기억 정도를 비교하여 한 번의 이야기 읽기 활동에 노출된 학습자들의 어휘력의 향상을 부수적 어휘학습의 관점에서 보고자 한다.

초등영어 교육은 기본적인 영어 의사소통 능력의 신장을 목표로 하며, 이 목표를 달성하기 위해서는 무엇보다도 어휘력을 신장시켜야 한다. 어휘의 중요성과 어휘 지식에 대한 인식이 새롭게 대두되면서 폭넓게 어휘지식을 질적으로 넓힐 수 있는, 읽기 활동을 통한 부수적인 어휘학습이 주목받고 있다.

초등학교 학생들을 대상으로 한 어휘연구는 동화 및 이야기책을 중심으로 한 여러 가지 방법들의 효과성에 관한 연구(구애란, 2002; 김은영, 2002; 서순영, 2000; 정은이, 2000; 조경숙, 1997; 조경숙, 서순영, 2001)속에서 나타나거나 어휘지도방법에 관한 연구(원명옥, 2007; 이진숙, 2000; 장은숙,

2003, 정주영, 2004)로 이루어졌다.

어휘학습과 부수적 어휘학습에 초점을 둔 실험연구는 대부분 중·고등학생을 대상으로 한 연구나 제 2외국어로 영어를 사용하는 학습자를 대상으로 한 연구였다(원명옥, 2007; 윤선주, 2004; 이진숙, 2000; Elley, 1980; Elley & Mangubhai, 1983).

초등영어에서 이루어진 어휘지도에 관한 연구들은 이야기책 읽기를 여러 읽기 방법들을 적용하여 효과성을 증명하거나 어휘지도방법에 관한 연구가 대부분이었다. 연구의 실험집단은 수업시간을 동화책 읽기에 집중적으로 할애하거나 재량 시간 또는 아침활동시간을 활용하여 동화책 읽기와 어휘강화 및 반복활동을 읽기와 병행하여 실시한 것으로 어휘습득이나 언어능력의 향상을 이룬 것이어서 명시적 방법과 부수적 방법의 효과성이 혼재되어 있었다.

이야기책 읽기활동 후 어휘력이 신장된 대부분의 연구들에서 사교육의 영향 또한 배제할 수 없었다. 본 연구대상자들이 속한 학교 급지에도 사교육현장에서 동화책이나 챗터북을 사용한 수업이 이미 진행 중인 경우를 볼 수 있었다. 이에 가능한 사교육의 영향을 배제하고 부수적 어휘학습에 영향을 줄 수 있는 명시적이고 반복적인 어휘학습, 독서 후 활동을 통한 언어능력신장 등의 요인들을 통제하고 한 번의 책읽기에 따른 어휘력의 향상 정도를 살펴보고자 한다.

1.2 연구 문제

이상에서 논의된 연구의 목적과 필요성에 근거하여 본 연구에서 다루고자 하는 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 영향을 주는가?

둘째, 영어 성취수준에 따라 이야기 책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 미치는 영향이 다른가?

1.3 연구의 한계점

본 연구는 다음과 같은 한계점을 가지고 있어 본 연구의 결과를 확대 해석하거나 일반화시키는 데 이를 신중히 고려할 필요가 있다.

첫째, 연구의 기간이 짧아 장기간의 언어 능력의 변화 관찰에 대한 제한이 뒤따른다.

둘째, 읽기 자료를 극히 제한된 일부의 영어 읽기 책으로 선정한 까닭에 교재의 특성이 다른 연구 결과에 미칠 가능성을 충분히 통제하지 못하였다.

1.4 용어의 정의

본 연구에서 부수적 어휘학습은 의도하지 않은 상태에서 학습된 것 (incidental vocabulary learning as learning without intending to learn)으로 이야기를 전체적으로 읽는 과정에서 부차적으로 학습되는 것을 의미한다.

다. 다시 말해 학습자의 관심은 전체로서의 글의 흐름의 의미를 이해하는 것에 초점을 두고 있으며 새로운 어휘의 학습은 이러한 과정 중에 자연적인 결과로서 일어나는 것이다. 이야기책을 듣거나 읽기를 할 때 학습자가 새로운 단어를 학습하려고 명확하게 의도하지 않았으나 의미이해에 초점을 둔 언어적 인지활동의 산물로 어휘를 학습하게 되는 것이라고 하였다.

본 연구에서 이야기 읽기란 이야기책을 다양한 형태 즉, 스물북, 실물화상기 투영과 교사 제작 자료로 제시하고, 교사는 문장을 읽어주며 어려운 어휘에는 동의어나 마임 등의 간단한 설명을 덧붙여 책을 읽어 주는 행위를 의미한다. 학습자는 교사의 영어설명의 도움을 받아 삽화와 문장을 눈으로 함께 읽으며 어휘가 문맥에서 사용된 의미를 이해하고자 노력한다. 교사는 생동감 있고 흥미롭게 이야기를 영어로만 들려주고 학습자들의 반응을 살피어 이해를 확인하며 이야기 읽기를 진행한다.

교사가 문장을 읽는 동안 어려운 어휘는 쉬운 영어로 풀어주거나 동의어 등을 활용하여 설명할 수 있도록 하는데 교사의 설명은 2번으로 제한하여 이야기의 흐름을 방해하지 않는 범위에서 실시한다. 본 연구에서 학습자는 이야기 읽기와 관련된 여러 어휘학습활동과 독서 후 활동은 하지 않고 한번의 책읽기에만 노출되도록 한다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 어휘의 중요성을 교육과정에서 다루어지는 어휘와 일상에서 필요한 어휘를 비교하여 살펴보고 이야기 읽기와 부수적 어휘학습에 대해 살펴보고자 한다.

2.1 어휘교육의 중요성

의사소통 과정에서 어휘 지식은 필수적이기 때문에 어휘 지식이 없으면 의사소통이 원활하게 될 수 없다. 의사소통 능력에 대하여 독창적인 개념을 정의한 Canale과 Swain(1980)은 의사소통 능력의 하위 범주를 문법능력, 담화능력, 사회·언어적 능력, 전략적 능력의 네 가지로 나누었다. 이 중, 문법능력은 “어휘지식, 형태소의 규칙에 관한 지식, 통사론, 문장수준의 의미론과 음운론”을 포함하는 능력이라고 말하고 있다. 이와 같이 어휘지식은 문법능력의 한 영역을 차지하는 의사소통 능력의 필수적인 요소로 인식되고 있다.

Grabe(1991)는 언어의 ‘ceiling’ 혹은 ‘threshold’에 대해 언급했는데 ELS 학생들이 그들의 읽기능력을 발전시키려면 넘어야 할 것 즉, 읽기를 시작한 모국어 화자 어린이 수준에 해당하는 정도의 어휘 지식이나 기본적인 동사 구조를 알아야만 교재(text)와 상호작용하여 의미 구축을 할 수 있다고 했다. 이렇게 어휘 습득은 언어 습득의 가장 기초적이면서 기본적인 면임이 강조되고 있으며 많은 어휘를 정확히 잘 학습하는 것이 제2언어 습득

에 필요한 것이라 할 수 있다.

많은 초, 중, 고등학생들은 여전히 문맥을 고려하지 않고 기계적으로 반복되는 훈련을 통해 어휘를 암기하고 있다. 이렇게 단편적인 어휘 지식을 알게 되는 것은 어휘의 질적인 면에서 그 어휘의 의미를 진정으로 습득하였다고 볼 수 없다. 다양한 문맥 내에서 서로 조금씩 다른 의미로 쓰여진 것을 접하면서 어휘의 양뿐만 아니라 어휘의 질적인 면의 증가가 필요하다.

초기 언어 학습단계에서는 주로 어휘를 먼저 배우게 되는데 어휘는 의사소통을 위해서 필수적이므로 어휘 교수·학습 활동은 매우 중요하다. 어휘는 의사를 전달하거나 교환할 때 자연스럽게 사용할 수 있어야 한다. 그러므로 단순히 어휘량을 늘리기 위한 목적에서 암기식으로 어휘 자체만 학습할 것이 아니라, 음성어휘나 문자어휘를 의사소통 상황에서 적절하게 사용할 수 있도록 학습자가 흥미 있고 유의미한 맥락 속에서 자연스럽게 습득할 수 있도록 해야 한다(Krashen & Terrell, 1983).

실제 필요한 어휘와 교육과정에 제시된 어휘를 살펴보면 영어가 모국어인 대학교 1학년 학생들은 일반적으로 기본 어휘 약 17,000개와 파생어를 합쳐서 총 30,000개의 어휘를 알고 있으며, 교육을 받은 성인은 기본 어휘와 파생어를 합쳐서 총 200,000개의 단어를 알고 있다고 한다. 물론 외국어 학습자가 이 정도의 수준까지 도달하리라고는 기대하기 어렵다. 외국어로 자연스럽게 의사소통을 하려면 학습자는 상당히 풍부한 어휘가 있어야 하고 사용되는 단어들을 충분히 활용할 수 있는 능력이 있어야만 한다(McCarthy, 1990).

어휘의 크기와 관련하여 West(1960)는 외국어 학습자들이 의사소통에 필요한 기본 어휘 수는 1,200개 정도라고 하였고 Laufer(1998)는 어휘의 기본적인 수준에 도달하기 위해서는 3,000 어휘군, 5,000단어, 그리고 독서를

위한 어휘 수는 5,000어휘군(8,000단어) 정도가 필요하다고 하였다.

Nation(1990)은 새로이 접하는 단어를 맥락을 통해 빠르게 추측하고 학습하기 위해서는 적어도 텍스트에 나오는 어휘의 95% 정도를 알고 있어야 한다고 하였다. 이를 위해서는 3,000개의 단어가 필요하고 2,000~3,000개 정도의 단어를 알면 청소년 이상의 성인 학습자들이 접하는 소설 텍스트를 맥락을 통해서 이해할 수 있다는 것을 보여주었다.

한편 2007년 개정 초등학교 교육과정에서 학년별 어휘를 살펴보면 현행 초등 450낱말 내외에서 초등 500낱말 이내로 개정되었으며, 7~10학년 1,250낱말 내외에서 1,290낱말 이내로 증대되었고 전체 1,700낱말 내외에서 전체 1,790낱말 이내로 소폭 증대되었다. 어휘부분에서는 학년별 새로운 어휘수의 소폭 증대, 기본 어휘목록의 어휘수 증대 등을 들 수 있다.

어휘부분의 논의내용은 기본어휘 목록표 수정보완 즉 기본 어휘 목록표의 타당성 확보와 어휘 지침 수정 보완에 관한 것이다. 개정의 내용을 살펴보면 원활한 의사소통과 자연스런 표현을 위한 어휘수 증대 요구를 반영할 필요가 있고 이를 위해 급격한 학습 부담을 주지 않는 범위내의 소폭의 증가와 학교급간 학습 부담을 완화하기 위하여 학년별 어휘 수를 일부 조정하는 안을 고시하고 있다.

어휘의 중요성을 반영한 개정교육과정에서 제시한 어휘의 수도 실제 필요한 어휘의 양과 비교하면 큰 차이가 난다. 이것은 이야기책 읽기를 통한 부수적 어휘학습의 필요성을 한 번 더 설명해 주는 것과 같다. 절대적으로 부족한 어휘습득을 모국어화자가 그러했듯이 이야기책 읽기를 통해 보완할 수 있다.

2.2 부수적 어휘 학습

1980년 초반부터 많은 읽기 연구학자들은 모국어 화자의 어휘 습득에 관심을 가졌다. 모국어 화자의 연령이나 교육정도에 따라 어휘수가 다르고 다양한 차이가 있으나 일반적으로 어휘습득이 어린 시절 정규교육과정 중에 아주 빠른 속도로 일어나고 있으며 어른이 되어서는 천천히 어휘습득이 일어난다는 것을 알 수 있었다. 이 단어들의 대부분은 부모나 교사에 의한 형식적인 방법으로 학습된 것이 아니고 모국어 화자들이 다른 사람과의 말이나 글을 접할 때 부수적으로 습득되는 것이라는 것이 일반적인 견해이다.

부수적이라는 용어는 어휘습득을 이야기 할 때 논쟁의 대상이 되고는 한다. 실제로 학습자는 과제를 완성하고 나서 어휘시험을 칠 것이라는 사전 경고 없이 주어진 읽기나 듣기 과제 수행 후 어휘시험을 실시한다. 이것은 학습자의 관점에서 무의식중에 어휘 학습이 일어난다는 말은 아니다. 학습자의 관심은 전체로서의 텍스트의 의미를 이해하는 것에 초점을 두고 있으며 새로운 어휘의 학습은 이러한 과정 중에 자연적인 결과로서 일어나는 것이다.

외국어 어휘 학습의 초기단계에서는 직접적인 어휘지도가 필요하다. 그러나 직접적인 어휘 지도를 통해 습득되는 어휘의 양은 제한적이고, 어휘를 사용할 수 있는 상황의 부족으로 인하여 많은 양의 어휘를 습득하는 데는 어려움이 따른다. 따라서 외국어 어휘 습득을 위한 방법도 모국어 학습과 유사한 방법으로 다양한 상황에서의 자연스런 노출을 통해 부수적으로 어휘를 습득하도록 하는 것이 필요하다.

부수적 어휘 습득의 과정을 연구한 de Bot 등(1997)에 따르면 학습자가 맥락과 목표단어 자체에 관심을 두어야만 부수적 어휘 습득이 일어날 수

있다고 했다. 부수적 어휘 습득은 학습자가 전혀 의도하지 않는 무관심한 상태에서 학습이 일어난 경우로 간주하기 보다는 학습자의 관심을 초점적 관심과 주변적 관심으로 구별하여 부수적 학습은 주변적 관심에 의해 일어나는 것으로 생각해 본다(원명옥, 2007).

읽기 자료나 듣기 자료에 새로운 어휘가 전체적인 의미이해에 방해가 될 만큼 나타나지 않고 문맥을 이용하여 새 어휘의 의미를 짐작할 수 있는 정도라면 학습자의 관심이 어휘 자체에 있지 않다 하더라도 상당한 어휘학습이 이루어진다.

이야기책 읽기 활동에 사용할 읽기자료에 대해 살펴보고자 한다.

동화책을 먼저 살펴보면 학교차원의 도서구입, 학생들 각자 영어책을 친구와 바꿔 읽기, 교사가 인쇄물로 만들어 놓은 책읽기 등의 많은 방법들을 통해 많은 수의 책을 확보하고자 노력하고 있다. 실제 연구에 있어서도 하나의 시리즈물 전부를 읽기와 자음독, 다독을 통해 읽기 자료에 많이 노출될 것을 강조하고 있다.

다양한 읽기를 할 수 있는 방법으로 교실 한 구석에 영어 학습코너를 마련하고 거기서 어린이들의 흥미를 자극할 수 있는 동화책을 비치하여 쉬는 시간에 자유롭게 볼 수 있게 하는 것을 하나의 방법이다. 초등영어 학습자에게 가장 권장되고 있는 것은 ESL/EFL 학습자를 위한 동화책, 영미 문화권의 어린이들을 위한 동화책이나 그림사전 등을 들 수 있다(김영숙, 2002).

인터넷과 컴퓨터 소프트웨어를 활용한 동화책도 있는데 전자동화 자료로 판매되는 리빙북스(*Living books*)시리즈를 비롯한 CD-ROM 타이틀이 많이 보급이 되어 있다. 이외에도 많은 인터넷 사이트에서 소리파일이나 플래시로 제작된 동화책을 쉽게 찾을 수 있다. 모국어화자들이 이용하는 사이트에서도 회원가입을 하지 않고도 여러 종류의 읽기 자료를 접할 수 있

다.

교사가 만든 동화책을 사용할 수도 있다. 상업적인 자료에 비해 시간과 노력이 들어가지만 친숙함을 줄 수 있고, 전하고자 하는 학습목표문장을 학습자의 수준에 맞게 재편성하여 만들 수 있다는 장점이 있다. 빅북의 형태로 만들 수도 있고 플래쉬 카드를 만들듯이 코팅하여 아동의 수준에 맞는 책을 만들 수도 있다.

한 단어를 제대로 습득하려면 우선 학습자가 언어 사용의 맥락에 자주 노출되어야 한다. Nation(1990)은 어휘 습득을 위해 최소한 5-16회의 노출이 있어야 한다고 주장하였으며 Huckin과 Coady(1999), Nagy 등(1985)는 완전한 습득을 위해 다양한 맥락에서 최소한 10회의 노출은 있어야 한다고 가정하였다. Meara(1980)는 새로운 단어가 학습될 가능성은 10회의 노출보다는 훨씬 많은 회수가 필요하며, 제2언어의 경우에는 대략 100회의 노출이 필요할 것이라고 추측하였다(원명옥, 2007).

해당 어휘가 어휘 학습의 비중에 어느 정도 중요한 역할을 하느냐의 정도에 따라 어휘의 돌출성이 달라진다. 중요한 어휘들은 돌출성을 갖게 되고 어휘의 습득에 영향을 준다. 초등학습자들이 상상력을 동원하여 새로운 어휘들을 이미지화시키는 방법은 어휘 학습에 큰 효과를 보이고 있다(이화자, 1996)

학습자의 선행학습정도, 제시된 어휘의 개념이나 그 의미에 대한 선행지식이나 친숙한 정도 등에 따라 어휘학습의 난이도는 달라진다. 반복학습이 이루어지면 해당 어휘를 개념화 하는 것이 쉽다. 동화책 읽기활동 후 어휘 강화활동 및 반복연습이 이루어지는 것도 어휘의 개념화를 위한 것이다. 같은 단어라도 다른 맥락에서 다시 접하고 문맥 속에서 그 의미를 되새기면 어휘에 대한 기계적인 암기를 통한 이해와는 다른 완전한 습득이 이루어 질 것이다.

노출빈도와 더불어 해당 어휘 자체의 특성이 습득의 정도에 영향을 미칠 수 있다. 주어진 단어의 지시대상이 구체적이고 친숙한 것이라면 학습자는 더 쉽게 그 단어를 습득할 것이다. 외국어 학습자들의 어휘 발달 과정에 관한 연구에서 어휘가 가지는 구체성과 추상성은 단어의 의미적 구분에 있어서 중요한 역할을 한다.

학습된 단어를 언제 테스트하였는지가 습득을 위한 노출의 빈도에 영향에 미치는 또 하나의 변인이 될 수 있다. Nagy 등(1985)은 읽는 동안 하나의 어휘를 학습할 가능성을 10~25%로 추정하였는데, 2년 후의 연구에서는 학습가능성을 5%정도로 계산하고 있다. 이러한 차이는 2년 후의 연구에서 읽기과제는 직후가 아닌 6일이 지나서 어휘검사를 한 것이기 때문이었다.

70년대와 80년대에는 주로 간접어휘 학습 유형인 묵시적 및 부수적 어휘 학습이 이루어졌는데 학습자들에게 단어를 이해시키는데 시간이 너무 많이 걸리고 정확히 이해되지 못하는 경우가 많아 비효율적이라는 지적을 받아왔다. 이로 인해 90년대 들어서는 직접학습에 속하는 명시적 방법으로 전환되었다가 현재에는 부수적인 방법이 다시 부각되면서 명시적 방법과 부수적 방법이 상호 배타적인 것이 아니라 상호 보완적으로 작용하여 어휘 습득에 긍정적 효과를 보임은 많은 연구들이 증명하고 있다.

부수적인 어휘학습의 단점들, 즉 읽기를 통해 습득될 것이라고 기대되는 많은 단어들이 사실은 독자에 의해서 무시된 채 그냥 넘어가는 경우가 많다는 점과 독자들이 읽기를 하는 중에 모르는 단어의 의미를 추론해야 할 때, 종종 그 의미를 잘못 추론하는 경우가 상당히 많다는 점 등의 한계점들을 보완하기 위해 본 연구에서는 교사가 개입되어 보완적인 역할을 할 수 있도록 하였다.

2.3 이야기 읽기 - 어휘와 읽기를 중심으로

외국어 교육에서 문학을 활용하는 것은 지난 몇 년 동안 크게 증가하고 있다. 문학 교재에서 얻은 자료와 활동들은 학습자의 상상력에 호소하고, 학습 동기를 증가시키며, 무엇보다도 풍부하고 유의미한 문맥들을 창조해 낸다는 점에서 학습에 큰 도움을 준다. 특히 어휘 습득의 측면에서 살펴보면 이야기에 나오는 새로운 언어의 대부분은 완전히 문맥화가 되어 있고 청자가 그 의미를 이해할 수 있는 기회를 한 번 이상 가질 수 있도록 보통 여러 번 반복된다. 학습자가 이야기를 더 잘 이해할 수 있도록 보통 여러 번 반복된다.

학습자가 이야기를 더 잘 이해할 수 있도록 부가적인 정보(시각 자료 등)가 주어진다면, 새로운 단어를 소개하는 일은 그리 어렵지 않을 것이다. 그러므로 이야기에 포함되어 있는 어휘들을 자연스럽게 받아들일 수 있고 비교적 오래 기억할 수 있다는 점에서 이야기 읽기의 가치는 더욱 크다고 할 수 있다.

이야기 들려주기(Storytelling)란 이야기를 단순히 읽어 주는 것이 아니라 어린이들을 직접 바라보면서 그들의 반응에 따라 감정이나 목소리의 크기, 속도, 침묵 등을 조절하여 생동감 있고 흥미 있게 이야기를 전달하는 것이라 정의할 수 있다. 교사는 학습자들의 이해여부를 알아차리기 쉽고 학습자들은 들려주는 이야기가 책에서 나오는 것이 아닌 매우 사적인 것으로 받아들이며 읽는 것보다 이해하기 쉬우며 흥미와 영어능력의 향상에 긍정적인 효과를 보인다(김은영, 2002). 교사가 이야기를 책 없이 들려 줄 수 있도록 충분히 내용을 숙지하고 연습을 해야 하며 영어로 말할 때 실수를 할 수도 있다.

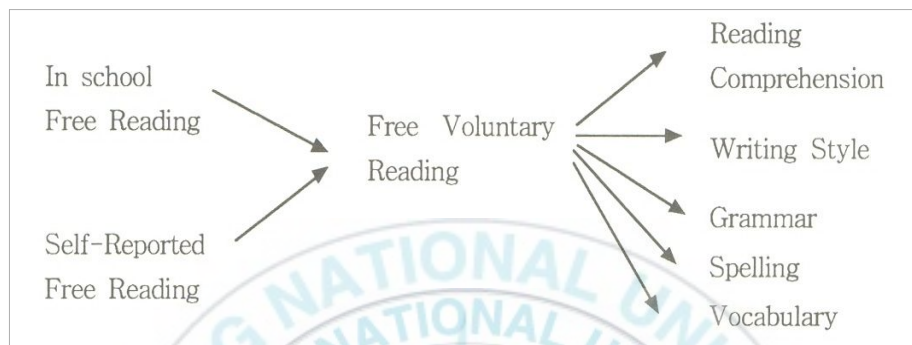
소리내어 읽기(Reading Aloud)란 교사가 학생들에게 책을 읽어주는 것을 의미하는 것으로 이야기의 내용이 길거나 내용을 전부 기억하기 어려운 경우 이야기책을 활용하여 소리내어 읽기방법을 사용하면 큰 부담없이 수업에 활용할 수 있는 기법이다. 영어를 실수할 염려가 없고 책속의 그림들이 학습자의 이해를 돕고 학습자들이 다음 장면을 예상하기 쉬운 대신 책속의 글을 대개 정확하고 경제적이고 반복적이지 않아 듣는 사람을 어렵게 하거나 이야기 들려주기보다는 이해나 흥미가 다소 떨어 질 수 있다(박혜진, 2002).

본 연구에서는 기존의 소리 내어 읽기방법과 이야기 들려주기의 개념을 병행하여 이야기 읽기를 사용하기로 한다. 즉 이야기를 소재로 학습자들이 문자가 제시된 영어 이야기책을 교사가 소리 내어 이야기를 읽어준다. 교사가 읽기 자료를 소리내어 읽어주는 것뿐만 아니라 학습자의 반응을 관찰하고 적절한 질문을 제시하여 어휘와 문맥 이해 여부를 확인하는 상호작용이 가능하며 교사가 생동감 있고 자연스러운 읽어주기를 보여주어 학습자의 흥미를 높이고 교사의 읽기를 듣고 같이 읽어나가면서 간접적으로 읽기 전략이나 추론의 방식을 학습할 수 있다. 초등학교 학습자의 수준을 고려하여 교사가 개입된 이야기 읽기 활동은 결국 학습자 스스로 읽기를 할 수 있는 것을 목표로 하며 읽기 과정 속에서 부수적으로 어휘학습이 상당량 일어날 것이라 사려 된다.

초등학교 학습자의 경우에는 영어를 학습하는데 있어서 삶의 유지를 위한 목적 같은 필연적인 동기는 없지만 흥미를 통하여 2차적 동기를 유발할 수 있다. 읽기 동기의 유발과 지속을 위해서는 학습자들이 읽고 싶은 책을 스스로 선택하여 읽는 것이 중요하다고 했다. 책을 읽은 후에 아동들에게 읽기에 대한 부담감을 줄 수 있는 독서 감상문과 같은 보고서의 작성은 자제해야 한다. 교실에서 이야기책을 활용한 수업은 이러한 자율독으로 가는

안내문과 같은 역할을 한다.

<그림 1> 자발적 읽기가 언어 능력에 미치는 영향(Krashen, 1993)



<그림 1>은 Krashen(1993)이 자발적 읽기와 관련된 여러 연구결과를 종합하여 얻은 가설로 읽기를 통해 향상될 수 있는 언어 능력을 보여준다. 이는 학교 교육에서 이루어지는 자발적 읽기를 통해 독해력과 문체, 문법, 철자 쓰기, 어휘력이 향상된다는 것을 보여주는 것으로 본 연구의 이야기 읽기 또한 어휘력 향상에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 자발적 읽기는 아동이 자신의 수준에 맞는 읽기 자료를 선택해 읽음으로써 내용을 이해하면서 책을 읽게 되어 독해력과 문체, 문법, 철자 쓰기, 어휘력이 향상되는데 이를 위해 풍부한 읽기자료 및 환경, 심리적 부담 없이 편안한 마음으로 읽기 자료를 접할 수 있는 안락한 환경이 조성되어야 할 것이다.

Day 등(1991)은 일본의 고등학생과 영어를 외국어로 사용하는 대학생들 대상으로 이야기를 읽게 한 후 그 이야기에 나오는 단어를 중심으로 어휘 평가를 한 결과 이야기를 읽은 실험 집단의 학생들이 이야기를 읽지 않은 통제집단의 학생들보다 훨씬 더 많은 어휘를 알고 있는 것으로 결과가 나타났다.

Knight(1994)초등영어 학습자들은 개별 단어의 뜻을 모르더라도 억양이나 제스처, 얼굴 표정 등을 통해 전체 이야기의 줄거리를 짐작할 수 있으며 언어 발달의 측면에서 볼 때 이러한 의미 해석 능력은 어린이들이 모국어에서 새로운 개념이나 표현들을 배우는 방법들과 같은 것이다. 영어 이야기를 이해하기 위해 이야기 속에 나오는 모든 단어들을 알아야 할 필요는 없으며 교사가 읽어주거나 들려주는 이야기를 잘 듣고 이야기와 관련된 그림이나 삽화를 보며 교사의 억양이나 제스처, 얼굴표정 등을 통해 지적인 추측을 하게 된다.

어휘를 효과적으로 익힐 수 있는 방법으로 이야기 읽기를 이용하는 것은 이야기의 앞, 뒤 문맥을 통해 그 뜻을 알 수 있기 때문이다. 모국어 독서전략에서도 이미 많이 학습된 부분으로 새로운 어휘의 주변에 있는 언어적 환경의 의미론적인 단서들을 사용하여 새 어휘의 의미를 추측할 수 있는 것이다.

외국어의 어휘지도는 모국어와는 달리 환경상의 제약이 따르므로 더욱 효과적인 지도가 요구된다. 학생들이 다양한 맥락에서 어휘를 반복해서 접하도록 해야 한다(Watts, 1995)는 주장과 시각적이고 구체적인 어휘 제시가 되도록 한다(Sokmen, 1997)는 주장의 공통점은 문맥중심의 반복적인 지도와 어휘의 제시에서 그 의미를 명확하게 알 수 있는 시각적인 자료의 중요성을 들고 있다.

이완기 등(1998)의 내용을 중심으로 살펴보면 맥락 중심지도, 즉 교사는 항상 자연스런 대화의 맥락 속에서 어휘를 가르쳐야 하고 새로운 어휘는 학생들이 이미 알고 있는 언어구조 속에 넣어 소개하여 관련 어휘와의 통합지도를 해야 한다고 했다. 어휘는 항상 하나의 화제에 속한 것을 가르쳐야 한다고 말하며 이야기 속에서 어휘지도를 할 때 이야기 내용과 관련이 있는 주제를 선택하여 지도해야 효과적이라고 한다.

2.4 관련 연구

2.4.1 이야기책 읽기의 효과

구애란(2002)은 사전 어휘 검사로 동질집단으로 구성된 6학년 각 28명씩을 실험집단과 통제집단으로 구성하였고 이들은 상위집단 8명, 중위집단 9명, 하위집단 11명으로 수준별로 대상을 선정하여 실험집단에는 다양한 수준의 동화책 150권 정도를 비치하고 아침활동 시간의 10분 정도를 활용하여 아동 스스로 읽고 싶은 책을 읽도록 하였다. 4개월의 실험연구 결과 영어 동화 자율독을 실시한 실험집단이 통제집단에 비해 높은 어휘력 향상의 효과를 나타내었다.

김영숙(1997)은 교육과정에 주어진 500여개 내외의 제한된 어휘로 학습한 어린이들은 의사소통 생활에 적절히 대처하기 어려운 경우가 많고 그 이유는 실제 의사소통이 이루어지는 교실 밖에서는 언제든지 모르는 어휘에 접할 가능성이 많은데 교육과정에 주어진 어휘로만 학습한 어린이들은 모르는 어휘에 노출된 경험이 없기 때문이라 했다. 따라서 어휘수 제한의 폭을 넓혀서 이야기 자료를 초등학교 현장에 널리 활용하여야 한다고 주장하였다.

이희숙(1987)은 언어 형식에 구애되지 말고 동화적인 요소를 조기에 도입해야 함을 강조했다. 모국어나 외국어에 있어 수용력(receptive power)이 표현력(productive power)을 훨씬 능가하므로, 동화를 통해 상상력·창의력을 일깨우고, 어휘력·청취력·독해력을 개발하며 올바른 가치관을 심어주자고 주장한다.

이희숙(1999)은 이야기의 구조 속에 의미 정보와 일화신상적 사건 정보를 통합 구성하여 언어 형식 및 이야기의 내용을 기억·학습하기 용이하도록

록 하는 인지 과학적 접근법을 이야기하고 있다. 이러한 인지 과학적 접근법에 기초하여 전통적으로 널리 통용되어 오던 이야기 기법(storytelling techniques)을 이론적으로 체계화한 외국어 교수법이 이야기 교수법(Storytelling)이라고 할 수 있다고 했다.

Elley와 Mangubhai(1983)는 피지 섬의 4, 5학년 학생들을 3그룹으로 나누어 30분씩 매일 영어 시간에 그룹별로 활동하도록 하는데 1그룹은 전통적인 기계식 학습법 2그룹은 자유평독, 3그룹은 빅북을 읽어주기를 하였다. 2년 후 2, 3그룹학생들의 읽기, 쓰기, 문법에서 1그룹보다 탁월한 발전을 이룬 것으로 보고하고 있다.

Krashen(1993)은 독서를 하는 사람이 읽기와 쓰기 유형에서 보다 나은 성과를 보이며 학교에서 자유평독을 한 경우 역시 같은 결과를 보였다고 했다. 여가선용활동으로서 독서는 이해력과 어휘력, 그리고 읽는 속도 향상에도 가장 효과를 나타냈다고 보고한다.

Oller(1983)는 일련의 사건 순서들로 텍스트를 조직했을 때 학생들이 이해하기 쉽고 기억·재생하기도 용이하다고 하였다. 즉 흥미를 끝마친 일화 속에서 어린이들을 끌어 들일 때 학습효과가 높다는 것이다. 사람은 이야기의 구조적 측면에 민감할 뿐만 아니라 이야기의 내용을 하나의 고정된 순서에 의한 사건도식, 즉 하나의 기억항목(chunk)로 기억하기 때문에 그 기억이 오래가고 또한 기억하기도 쉽다. 여기서 우리는 영어 이야기가 왜 초등영어 학습에 효과적인지 중요한 시사점을 얻을 수 있다. 영어 이야기는 재미있는 사건들의 연속이며 다음 사건을 예측하기 쉽고 학습 내용이 줄거리와 함께 기억되어 쉽게 잊혀 지지 않는다는 장점이 있다.

위 연구들은 이야기 읽기활동이 어휘력, 읽기와 쓰기능력의 향상, 기억력의 지속과 모르는 어휘에 잘 노출되어 의사소통력이 향상될 수 있도록 한다는 것을 주장하고 있다.

2.4.2 이야기책 읽기와 어휘 학습

김수경(2003)은 동화책을 읽기 전에 실시한 검사 1의 평균점수가 1.94에서 책을 한 번 읽은 후의 검사 2에서 2.54, 두 번 읽은 후의 검사 3에서 2.83의 점수를 얻었으며 검사간의 차이가 통계적으로 유의미함을 밝혀 전체적으로 영어 동화책 읽기를 통해 어휘가 부수적으로 습득이 됨을 증명하였다. 어휘 강화활동이 없는 단순 반복적 읽기와 어휘 강화활동이 융합된 반복읽기 간에 어휘습득의 차이를 비교하는 연구에서 부수적 어휘학습에 영향을 미치나 두 처치 간에 유의미한 차이는 없다는 것을 밝혔다. 품사별 습득정도는 명사, 동사, 형용사 중에 명사의 습득정도가 가장 높았다.

박혜정(2005)은 학자들의 이론과 사례분석을 통하여 동화를 통한 영어수업이 영어 어휘학습에 효과적임을 밝히고, 보다 성공적인 수업 방안을 제시하고자 했으며 영어동화를 활용한 영어수업으로 간접적 어휘학습 효용성과 어휘의 기억정도와 흥미도 향상을 보여 주었다.

서순영(2000)은 소리내어 읽기방법이 읽기 흥미 및 영어습득에 긍정적인 영향을 미치며 수준별 집단에 따른 읽기에 대한 흥미 형성 및 어휘 습득에 효과가 있는데 모든 집단에 음성어휘 습득과 문자어휘 습득이 모두 유의미한 평균치의 향상을 가져 왔고 특히 상위 집단과 중위 집단이 하위집단에 비하여 실험 처치에 대한 효과가 보다 빨리 나타나는 것으로 밝히고 있다.

신현숙(2002) 초등영어에서 이야기 들려주기를 통한 부수적 어휘학습 지도방법으로 어휘를 학습한 결과 어휘력, 의미기억정도, 흥미도의 향상이 이루어진 것으로 보고 있다. 실험집단은 확대삽화 자료로 영어 이야기를 들려준 뒤 모든 어휘 학습 게임을 할 때 어휘를 담은 문장을 불러주는 것을 부수적 어휘학습법으로 처치하고 통제집단은 확대삽화 자료로 영어 이야기

를 들려준 뒤 모든 어휘 학습 게임을 할 때 목표어휘만 불러주는 직접 어휘 학습법을 처치하였다. 사전 어휘의 의미 파악정도 검사와 사후평가로 어휘 인지도와 기억력평가로 듣기 평가를 실시하였다.

이경아(2004) 실험집단은 동화를 활용하여 이야기 속의 문맥을 통해 간접적으로 어휘를 지도하였고 반복과 다양한 언어적·비언어적 표현을 사용하였다. 이에 비해 통제 집단은 일반적인 어휘지도절차에 따라 직접적인 어휘학습방법을 사용하였는데

동화 속에 제시된 어휘를 선별하여 기초로 하되 교사의 설명, 그림카드 등의 시각자료와 간단한 어휘중심의 게임으로 구성하여 8권의 동화책으로 6학년 학생들을 주2회 재량시간을 이용하여 적용한 결과 동화를 활용한 실험집단의 어휘학습이 직접적 어휘학습을 통한 통제집단 어휘학습 보다 유의미한 어휘력 향상이 있었음을 보여 주고 있다.

조경숙(1997)은 초등 4·5학년 학생 80명을 대상으로 삽화나 그림이 많은 책을 공급하여 교사와 함께 하는 소리내어 읽기활동을 실시한 후 책읽기에 대한 아동들의 태도 변화와 언어능력 향상에 대한 효과를 조사하였다. 그 결과 아동들은 책읽기에 매우 긍정적인 태도를 보였고 어휘력과 읽기 능력이 향상된 것으로 나타났다.

Nicholson(1991)은 Elley(1980)의 연구를 다시 한 번 실행하여 소리내어 읽기가 어휘력 향상에 미치는 영향을 검증하였고 결과는 하위 집단은 2%, 중위 집단은 4%, 상위집단은 10%의 어휘 습득률을 보였다.

위의 연구들에서 소리내어 읽기방법을 처치한 후 연구대상자들은 어휘력을 비롯한 언어능력과 태도면에서 긍정적 효과를 보이고 있으며 성취수준이 상과 중인 집단에서 높은 성과를 보였다.

선행연구들에서 알 수 있듯이 영어 동화책의 사용은 학습자의 영어능력 향상에 도움이 되지만 영어 시수가 부족, 새로운 어휘학습에 대한 부담과

동화활동자료에 대한 부재 등의 이유로 대부분 실행하지 못하고 있다. 초등영어 수업에 읽기를 통한 부수적 어휘학습의 효과성 연구는 미흡한 실정이며 한 번의 이야기책 읽기활동이 초등학습자의 어휘력 향상에 미치는 효과에 대한 연구가 필요하다고 사료된다.

본 연구는 한 번의 이야기책을 읽기를 통해 어휘습득에 미치는 영향을 살펴보고자 실험반과 통제반을 두지 않고, 읽어주는 여러 가지 방법적인 면에 초점을 맞추지 않으며 사전검사와 이야기 읽기 후 사후검사를 통해 이야기 읽기가 의사소통능력 향상에 미치는 효과를 살펴보고자 한다. 영어 동화책에 한 번의 노출 후 어휘 습득향상을 살펴보고 이야기책 읽기의 여러 방법들 보다는 한 번이라도 이야기책에 접하여 읽어 보는 그 자체가 어휘력의 향상에 도움이 되는 지를 살펴보고자 한다.

초등영어 학습자를 대상으로 한 이야기 읽기가 부수적 어휘학습에 긍정적인 영향을 준다면 재량시간이나 아침활동 혹은 특별활동 시간을 이용해 영어 이야기책 읽기활동을 진행할 수 있도록 연간 계획을 수립하여 이야기책 읽기 활동을 실시한다면 초등영어 학습자의 어휘력 및 영어능력은 향상될 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

어휘의 양을 늘리기 위한 목적에서 암기식으로 명시적으로 어휘 자체만 학습할 것이 아니라, 음성어휘나 문자어휘를 자연스러운 의사소통 상황에서 알맞게 사용할 수 있도록 어휘를 맥락 속에서 자연스럽게 접할 수 있어야 하는데 현재 교육과정상에 배당된 영어 시수로는 턱없이 부족한 형편이다.

이에 대한 대안으로서 이야기책 읽기가 어휘 학습에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 기존의 연구에서 부수적 어휘 습득에 관한 효과성은 다수 증명된 바 본 연구에서는 다른 요인들은 배제한 한 번의 이야기책 읽기가 부수적 어휘 학습에 미치는 효과를 알아보하고자 한다.

한 번의 노출로 최소한의 효과가 있다면 부족한 영어 시수와 영어를 접할 수 있는 환경의 부족을 채울 수 있는 방안으로 이야기책 읽기를 실천할 수 있을 것이다. 아래에서는 본 연구에 적용한 연구 방법을 연구 과제, 연구 대상, 연구 도구, 연구 설계 및 수업의 실제와 자료수집 절차 및 자료 분석의 순서로 기술한다.

3.1 연구 과제

본 연구에서 다루고자 하는 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 영향

을 주는가?

둘째, 학습자의 영어 성취수준에 따라 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 미치는 영향이 다른가?

3.2 연구 대상

연구자는 부산광역시 소재 N초등학교 5학년 세 학급의 학생 126명이다. A, B, C반중 A반은 두 번 연구에 참여하였다. 처음 연구에 참여했던 4, 5, 6학년 학생으로 구성된 영어 동화부서 학생 12명은 통계적인 의미를 갖기에 대상자 수가 적어 연구자가 5학년 세 학급의 연구결과의 비교자료로 사용하며 본 연구에는 포함시키지 않는다. 세 학급의 경우, 사전-사후-1주일 후 평가에 일관되게 참여를 하지 않았거나 제출 학습지가 성실하지 못한 학생들 12명은 연구 대상에서 제외하였다.

연구 대상자들이 다니는 초등학교는 ‘나’ 급지에 속하고 학생들의 학구열이 비교적 높으며, 주변의 평판에 근거한다면 ‘가’ 급지와 유사하다. 학교 주변에 유명학원들이 많이 있고 학부모의 영어 학습에 관한 관심이 많은 곳이다. 사교육에 비교적 많이 노출이 되어 있으며, 주변의 대학가의 외국어 교육원을 이용하는 학생들, 학습지, 영어 동화책, 영어 이야기책 읽기, 전화영어 학습, 단과식의 영어 학습 등 다양한 형태의 사교육에 노출이 되어 있었다.

학생들 간의 성취수준도 편차가 크다. 주어진 기사 내용에 바탕을 두긴 하지만 기사를 읽고 이야기를 요약하거나 편지를 쓰는 기본 형태를 보고 답장을 하는 수준의 학생부터 영어 알파벳을 보고 단어를 읽는 수준까지

다양한 성취수준의 학생들이 모여 있었다. 그러나 대부분의 학생들은 교육 과정에 명시된 성취수준에는 이미 도달되어 있었으며 연구 대상자 모두 영어 공부의 필요성은 공감하였다.

상수준의 소수 학생들은 유명 영어동화책은 이미 접한 것이 많았고 동화책에 비해 영어문장이 많이 적힌 *Buck and His Truck*과 같은 챗터북류의 책을 접한 경험이 있는 학생들도 있어 실험에 이용할 책을 고르는 것이 다소 까다로웠다. 그러나 전체적으로는 아직 이야기책이나 짧은 기사 등의 읽을거리 속에서 실제적인 영어에 접하는 경험은 부족하여 이야기책 읽기를 지속적으로 실시하고 그 효과에 대한 검증이 필요하다고 사료된다.

3.3 연구 도구

3.3.1 어휘지식척도

본 연구에 사용된 어휘 검사 도구는 어휘지식척도(Paribakht & Wesche, 1997; 그림 3 참조)에 근거하여 제작되었다. 이 도구는 원래 캐나다 오타와 대학의 Sima Paribakht와 Mari Wesche가 어휘지식의 깊이를 측정하기 위해 개발하였으며, 부수적 어휘 습득에 관한 최근의 연구들에 점차 많이 사용되고 있다. 본 연구자는 초등학생들의 수준에 맞게 이 도구를 수정하여 어휘지식 검사지를 만들었다.

<그림 2> 어휘지식척도(Paribakht & Wesche, 1997)

Self-report categories	
I	I don't remember having seen this word before.
II	I have seen this word before, but I don't know what it means.
III	I have seen this word before, and I <u>think</u> it means ____ (synonym or translation)
IV	I <u>know</u> this word. It means _____. (synonym or translation)
V	I can use this word in a sentence: _____. (Write a sentence.) (If you do this section, please also do Section IV.)

먼저 각 동화책별로 예비 연구에서 연구 대상자들이 모를 것이라고 확인된 어휘 10개씩을 선정하여 사전 및 사후용 어휘 검사지를 제작하였다. 사전 검사지와 사후검사지의 어휘문항은 동일하게 구성하였다. 연구 대상자들이 모르는 단어를 추출하기 위해 연구자는 각 동화책을 이용한 수업 2주 전에 구두로 여러 단어의 의미파악정도를 확인하고 대부분의 학생들이 모른다고 생각되는 어휘들을 골랐다.

한 권의 이야기책에 5회 정도의 빈도수를 보이는 어휘들을 추출하려 노력하였다. 기존의 동화책들 중에서 패턴북으로 같은 형식의 문장을 반복해서 이야기하는 이야기책의 경우 같은 어휘의 빈도수가 높았으나 초등학교 5학년 학습자의 발달단계를 고려하였을 때 적절하지 않거나 너무 쉬운 단어인 경우가 많아 해당 사항에서 제외하였다.

연구자는 선행 연구에 근거하여, 어휘 지식의 척도를 전혀 본 적도 없고 뜻도 모르는 단계, 뜻은 모르지만 어휘의 형태를 인식하는 단계, 어휘의 형태를 인식하고 동시에 뜻을 어렴풋이 아는 단계, 어휘의 형태를 인식하고 동시에 뜻을 거의 확실하게 아는 단계 등 모두 네 단계로 구분될 수 있다

고 간주하고 각 검사지의 어휘문항을 제작하였다.

<표 1> 어휘지식척도를 응용한 4단계 척도

단계	내용
I	이 단어를 본 적도 없고 뜻도 모르겠어요.
II	본적은 있는 것 같은데 뜻은 모르겠어요.
III	본 적이 있어요. 아마 뜻은 _____ 일거예요 (뜻을 적어 보세요)
IV	이 단어의 뜻을 알고 있어요. 그것은 _____ 이에요.

점수는 <표 2>처럼 수험자의 각 단어에 대한 대답에 따라 달라진다. 시험지는 I 단계에서 IV단계 까지를 평가하도록 되어 있으며, I 단계는 1점, II 단계는 2점, III 단계는 3점 그리고 IV 단계는 4점을 부여한다. 다만, III, IV 단계에서 단어를 혼동한 경우 2점을 주며 사후 검사에서 IV 단계에서 질적인 확장이 필요한 단어를 기존에 학습자가 이미 알고 있던 단어로 대답한 경우 해당 이야기책을 읽고 습득이 일어났다고 보기 어려워 3점을 부여하기로 하였다.

<표 2> 어휘지식척도를 응용한 4단계 점수

단계	점수		점수의 의미
I	→	1	단어의 형태와 의미를 전혀 모른다.
II	→	2	단어에 친숙도가 있으나 의미를 알지 못한다.
III	→	3	단어의 의미가 허용되거나 기본적인 어휘의 의미를 적었다.
IV	→	4	정확한 동의어나 번역이 이루어 졌으며 문맥에 따른 어휘의 의미를 이해하고 있다.

각 동화책에 추출한 목표 어휘 목록은 다음과 같다.

<표 3> 동화책에서 추출한 어휘목록

책 제목 문항	<i>Buck and His Truck</i>	<i>Seven Blind Mice</i>	<i>Don't Do That</i>
1	rusty	blind	competition
2	skid	pillar	stuck
3	stuck	spear	conjurer
4	rumble	breezy	fire brigade
5	roar	supple	hurt
6	dash	sturdy	scientist
7	dump	strange	measure
8	gasp	set out	tie
9	lorry	cliff	tickle
10		nothing but	work

이 어휘표는 초등영어 교육과정상에 제시된 어휘표를 고려하지 않고 학생들이 모를 것이라 생각되는 어휘들을 추출한다는 기준 하에 만들어졌다. 이야기책에 등장하는 빈도수가 5회 이하로 나타나더라도 이야기책의 삽화나 교사의 설명으로 이해를 돕고자 하였다.

3.3.2 이야기책

방과후 사교육의 영어 학습 유형을 조사하고 학생들이 영어 공부에 투자하는 시간과 학생들이 읽은 영어 책의 이름이나 수를 알아보기 위해 간단한 설문 조사 및 구두질문을 통하여 학생들에 대한 기초적 정보를 가지고 책을 선택하였다. 이야기책에 한 번의 노출이 어휘학습에 미치는 영향을 알아보기 위해 선택한 이야기책은 해당 학급의 피험자들에게 노출이 되지 않은 자료를 이용하였다.

대부분의 이야기 읽기와 관계되는 교재는 허구(fiction)에 해당하는 동화책이나 패턴이 일정한 책(pattern book) 등이 주를 이루고 5학년 학생들이 모를 만한 단어 10가지를 추출하기에는 부족할 만큼 짧은 이야기가 많았다. 이에 아동의 발달단계에 맞는 호기심을 자극하거나 문맥을 통한 유추를 할 만한 잘 모르거나 아예 처음 볼만한 어휘가 들어간 어휘를 10가지 정도 추출할 만한 책을 선정하였다. 사전 설문조사를 실시하여 학생들에 관한 기초조사를 실시하고 이야기책에 노출을 확인하여 총 5권의 책을 가지고 실험을 시작하고 실험결과를 도출할 수 있는 3권을 최종 확정하였다.

구체적으로 연구에 사용된 이야기책은 다음과 같다.

*Buck and His Truck*의 저자는 Vivian French이며 Walker Books에서 2005년에 발간된 책이다. 이후 편의상 이야기 1이라 한다. 라이벌이었던 두

사람이 친구가 되고 더 나아가 동업자가 되는 과정을 쉽고 재미있는 문장으로 보여준다. 그림 동화의 다음 단계로 읽을 수 있는 비교적 짧은 지문과 재미난 삽화가 들어있는 챕터북이다. 이야기 속에 광고문, 편지글, 일기 등 다양한 양식의 글들이 포함되어있고 전체 5장으로 구성되어 있으며 동의어를 사용하여 자연스럽게 이야기를 전개하여 나간다.

*Seven Blind Mice*의 저자는 Ed Young이며 Puffin Books에서 2002년에 발간된 책이다. 이후 편의상 이야기 2이라 한다. 이 이야기는 인도의 옛 이야기를 근거로 만들어진 책이다. 여러 다른 버전의 책들 중에서 초등학교 학습자의 눈높이에 맞는 문장의 길이, 색깔의 사용과 창의적 이야기 구성을 볼 수 있는 책이다. 교훈적인 내용과 요일, 서수, 색깔 등 다양한 영어적인 요소를 이야기를 읽어나가는 과정에서 자연스럽게 습득할 수 있도록 만들어졌다.

*Don't Do That*의 저자는 Tony Ross의 1992년 작품으로 문진미디어에서 발간된 책이다. 이후 편의상 이야기 3이라 한다. 넬리라는 아이가 장난으로 코 속에 집어넣은 손가락이 빠지지 않는 재미있는 발상으로 이야기는 시작된다. 코에 끼인 손가락을 빼기위해 교사, 엄마, 의사, 경찰, 마술사, 농부, 소방대원, 호언장담하던 과학자까지 모두가 동원되지만, 결국 이 문제를 해결하는 것은 어린 아이이다. 아이들의 말에 귀를 기울일 필요가 있음을 넬리의 사건을 통해 전달하고자 하였다.

3.4 연구 설계 및 수업의 실제

3.4.1 연구 설계

본 연구는 한 집단을 대상으로 사전 어휘 검사를 실시하고 이야기책을 한 번 읽고 난 후 사후 검사를 실시한다. 영어외의 한글 번역의 설명을 피하고 학습자들이 한 두 개의 어휘가 아닌 이야기에 집중하도록 하며 한 번의 이야기 읽기 후에 사후검사지에서 어휘의 양적·질적인 변화를 살펴보고 1주일 후 같은 사후 검사지를 이용하여 새로 습득한 어휘의 기억의 정도를 살펴보고자 한다.

연구자는 6학년 아동들 중에서 상그룹에 속하는 계발활동부서 학생들의 도움을 받아 초등학교 5학년 교과서에 제시되어 있지 않은 단어를 중심으로 5학년 아동이 모를 것이라 예상되는 단어를 내용어 위주로 추출하여 어휘지식 검사지를 제작하였다.

교육과정상 한단원은 통상 2주 동안 주2회 수업을 하도록 되어 있으나 학습자들이 영어로만 이야기책 읽기 활동에 한 번 노출 후 어렵פות하게 이해하고 있는 단어에 대한 기억의 회상정도를 고려하여 이야기책은 1주일에 1권씩으로 정하여 실시한다. 직후 검사와 시간이 일주일 경과한 후 검사를 사전 점수와 직후검사의 결과와 비교할 수 있을 것이다.

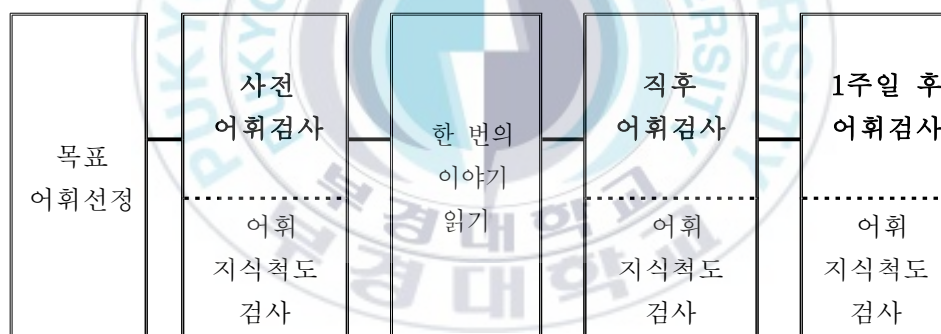
부수적 어휘 학습에 영향을 주는 여러 요인들 중에 학습된 단어를 언제 테스트하였는지가 습득을 위한 노출의 빈도에 영향에 미치는 또 하나의 변인이 될 수 있다고 했다. 이론적 배경에서 언급한 것과 Nagy 등(1985)는 읽는 동안 하나의 어휘를 학습할 가능성을 10~25% 로 추정하였는데, 2년 후의 연구에서는 학습가능성을 5%정도로 낮게 계산되었던 것은 2년 후의

연구에서 읽기과제는 직후가 아닌 6일이 지나서 어휘검사를 한 것이기 때문이다.

사전 검사지는 이야기 읽기 활동 1주전에 실시하여 이야기를 읽을 때 미리 모르는 단어에 염두에 두고 읽지 않도록 하며 사후 검사지는 사전 검사지의 4단계에 “정확한 뜻은 기억나지 않지만 이런 부류의 단어에 속하는 것 같다”는 항목을 추가하여 이야기를 읽고 난 직후와 1주후에 실시하여 어휘의 양적이고 질적인 변화를 파악하고 시간의 추이에 따른 기억정도를 살펴본다.

본 연구의 설계를 도식으로 나타내면 다음과 같다.

<그림 3> 한 번의 이야기책 읽기에 노출 후 어휘 습득의 변화



3.4.2 수업의 실제

이야기책 읽기를 30여명의 학생들에게 실시하고자 하니 전달과정에서 잘 들리지 않거나 보이지 않는 경우가 있어 책의 성격과 교실 사정을 고려하여 이야기책의 읽기의 방식을 선택하였다. 교사의 손짓 등의 몸동작과 어

조의 변화를 통하여 간단하고 쉬운 영어의 사용을 통해 이야기책 읽기를 진행하였다.

학습자가 어려워하는 어휘들은 동작이나 몸짓을 이용하거나 오역의 위험이 있을 때는 동의어 정도로 힌트를 주었다. 하나의 모르는 어휘에 너무 집중하면 전체 문맥의 자연스러운 흐름을 놓치게 되므로 2번이상의 설명은 자제하였다.

이야기 1은 이야기 내용이 길어 멀티미디어 자료로 만들 수 없어 복사하여 스물북의 형태로 만들어 한 권씩 책을 보면서 읽을 수 있도록 하였고 교사는 실물화상기를 이용하여 실제 책을 보여주고 읽어주기를 하였다. 이야기 2의 경우 책의 색깔이 주는 효과가 중요하므로 실물화상기를 이용하여 책의 그림을 큰 화면에 비추어 읽어주기를 하였다. 이야기 3의 경우 본 연구에서는 파워포인트 화면에 등장인물의 상황에 따라 달리 녹음된 음성 자료가 삽입하여 제작된 자료를 프로젝션 TV에 비추어 학습자들과 같이 보며 어휘 확인정도의 설명을 의미가 같은 쉬운 영어 문장으로 이야기책 읽어주기를 하였다.

3.5 자료수집 절차 및 분석

이야기책 별 수집 자료는 다음과 같다.

<표 4> 이야기책 별 수집 자료

책이름	이야기 1	이야기 2	이야기 3	
대상학반	A반	C반	A반	B반
실험설계	사전-직후	사전-직후-1주후	사전-직후-1주후	
책읽기 시간	40분	20분	30분	30분
문 제수	각 9문항	각 10문항	각 10문항	각 10문항
상수준 학생수	20명	14명	20명	12명
하수준 학생수	12명	13명	11명	12명
실험참여인원수	32명	27명	31명	24명

이야기책 읽기를 매 주 한 번 책의 길이에 따라 일정 시간을 할애하여 사전 검사지를 이야기 읽기 직전에 실시하고 이야기책을 읽고 나서 직후검사를 바로 실시하였다. 그리고 일주일후 검사를 다시 실시한다. 이야기책 읽기활동을 기준으로 사전검사와 직후검사, 1주후 검사 총 세 번의 어휘검사를 실시하였다.

이야기 1을 시행한 A반은 32명의 학생들이 실험에 참가했다. 9문항으로 사전 검사, 사후 검사를 시행하였다. 이야기 2를 시행한 C반은 32명의 학

생 중 결시자를 배제하고 27명의 자료를 구하고 10문항으로 사전, 직후 그리고 1주일 후 검사를 시행하였다.

이야기 3을 시행한 A, B반도 10문항으로 사전, 직후 그리고 1주일 후 검사를 시행하였다. A반의 경우 32명의 학생 중 결석생 1명을 배제하고 31명의 학생들의 자료를 대상으로 데이터를 얻는다. B반은 32명의 학생 중 결시자를 배제하고 24명의 자료를 구하고 10문항으로 사전, 직후 그리고 1주일 후 검사를 시행하였다. 성취수준을 상집단과 중/하집단, 즉 두 집단으로 나눈다.

사전 검사와 사후 검사지를 실시하기 전에 학습자들에게 검사지는 성적에 들어가는 것이 아니라 그들의 어휘습득과정을 알아보기 위한 것이라고 교사의 설명을 통해 검사지에 대해 시험과 같은 스트레스를 받지 않고 편안한 분위기에서 검사에 임하도록 하였다.

사전 검사지는 이야기책 들려주기 바로 직전에 5분 정도에 실시하고 학습자는 이야기책을 읽는 동안에 스물북, 원본교재와 교사를 보면서 이야기의 흐름을 따라 가게 되고 이런 이야기 읽기 활동 후 교사가 사후 검사지를 배부하고 직후검사를 바로 실시하였다. 그리고 일주일후 수업시작과 동시에 1주일 후 검사를 다시 실시한다.

사전 검사지의 경우 사전 검사지의 단어를 읽고 학습자의 어휘지식 유무에 따라 검사지에 답변을 하도록 한다. 4단계 항목 중에서 각 어휘에 대한 자신의 상태를 스스로 판단하여 해당란에 동그라미를 하도록 하였다. 1, 2단계는 동그라미를 하면 되고 3단계는 “본적이 있어요, 아마 뜻은 _____ 일거예요.”(뜻을 적어보세요) 라고 표 안에 제시하였고 수험자는 그 단어의 뜻을 기억해내서 해당 어휘 옆 3단계 란에 적어 넣도록 하였다. 4단계의 경우, “이 단어의 뜻을 알고 있어요.” (뜻을 적어보세요)라고 학습자의 입장에서 알고 있다는 확신이 들면 선택하도록 기술하였고 해당어휘의 4단계

란에 자신이 확신하는 어휘의 뜻을 적도록 하였다.

연구대상자들이 제시된 어휘를 다른 어휘와 착각한 것으로 보이는 경우에는 그 어휘에 대한 뜻을 4단계에 적었더라도 2단계의 점수인 2점을 부여했다. 그리고 직후 검사에서 묻는 어휘의 뜻을 이야기책을 읽기 전에 알고 있던 단어의 의미만을 적은 경우 즉, 이야기책에서 work라는 단어가 “일하다”가 아니라 “효과가 있다”라고 쓰였을 경우, 수험자가 “일하다”라고 적은 경우 사전검사에서는 4점이지만 직후검사에서도 “일하다”라고 적으면 3점을 주었다. 이는 이야기책에서 해당 어휘의 의미를 이해하지 못한 것으로 보았기 때문이다.

이야기 1의 경우 책 내용이 다소 길고, 학습자들 대부분에게 익숙하지 않은 챗터북으로 한 시간을 전체 할애하여 이야기책 읽기 활동과 사전, 직후 검사를 시행하였다.

연구 가설을 검증하기 위한 자료 분석은 두 집단 간의 평균을 비교하는데 사전과 사후 성적을 비교하여 두 집단의 평균을 비교하므로 종속표본 t 검정을 실시한다. 실험집단의 학습자를 상, 중, 하집단으로 나누어 성취수준에 따른 이야기책 읽기의 영향정도를 알아보기로 하였으나 교육과정상의 성취기준으로 학생들을 상, 중, 하 수준으로 나누어 보니 중수준과 하수준의 숫자가 적었다. 중수준과 하수준의 학생들 수를 합쳐서 상집단과 중·하집단으로 나누었으며 유의수준의 정도를 0.05로 본다. 통계분석은 SPSS 프로그램으로 사용하여 이야기책 읽기활동에 한 번 노출된 학습자들의 어휘 습득 정도를 분석하여 어휘습득에 미치는 영향을 살펴보기로 한다.

IV. 분석결과 및 논의

4.1 신뢰도 비교

세권의 책을 사전검사-이야기책 한 번 읽기-사후검사의 절차로 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 영향을 주는지에 대한 실험을 해 보았다. 어휘지식척도를 사용하여 실험을 한 결과 신뢰도 계수를 계산할 결과, 적은 문항 수에도 불구하고 신뢰도가 <표 5>와 같이 전반적으로 높게 나타났다.

<표 5> 사전-사후 검사 신뢰도 비교

신뢰도 요약표	사전	직 후	1주일 후	비 고
이야기 1	.4489	.8439		A
이야기 2	.8040	.8124	.8711	C
이야기 3	.8330	.9055	.9047	A
	.6966	.8297	.8977	B

사전검사와 이야기 읽기 후 사후검사를 실시하였을 때 점수 차이가 크게

나타났다면 이는 처치 효과가 있음을 말해준다. 이때 사전검사 자료와 사후검사 자료는 동일한 연구대상에게 검사를 두 번 실시하여 얻은 자료이기 때문에 서로 독립적이지 않으며 서로 종속되어 있으므로 본 연구에서는 종속(대응)표본 t 검정으로 연구 질문들에 대해 답하고자 한다.

4.2 이야기책 읽기가 부수적 어휘학습에 미치는 영향

이야기책 읽기가 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 영향을 주는지 알아보기 위해 각 이야기책 읽기에 참여한 집단의 사전 및 사후 검사 점수를 비교하였다. 먼저 각 이야기책의 사전 및 사후 검사 점수의 기술통계는 <표 6>과 같다.

<표 6> 이야기 1의 사전 및 사후검사의 기술통계

	사전	직후
평균	15.00	18.78
표준편차	(2.24)	(3.97)
사례수	32	

<표 6>에서 보듯이 이야기 1의 직후 검사 점수(평균 18.78)가 사전 검사 점수(평균 15.00)보다 높았다. 사전검사에 비해 직후검사의 결과를 비교해보면 3.78정도의 향상을 보였다. 한 번의 책읽기 후 직후검사에서 3.78정도

의 점수향상이 있었다는 사실로 보아 한권의 책을 교사의 영어 설명을 통해 읽고 난 후 어휘점수의 향상을 볼 때, 이야기책 읽기가 학습자들의 부수적 어휘 습득에 기여하는 것으로 미루어 짐작할 수 있다.

이러한 차이가 통계적으로 유의한 지 알아보기 위해 연구자는 t 검정을 실시하여, 사전검사와 직후검사 점수의 통계적 차이를 비교해 볼 수 있었다.

이야기 1의 t 검증 결과는 <표 7>와 같다.

<표 7> 이야기 1 읽기의 효과에 대한 t 검증결과

구분	사전-직후총점
평균	-3.78
표준편차	3.54
사례수	32
t 점수	-6.05
유의확률	.000

사전검사와 직후검사간의 차이 평균은 -3.78, 표준편차는 3.54이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -6.05, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘습득에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

이야기 1을 한 번 읽고 난 후 사후 검사 결과를 읽기 전과 비교해 보았을 때 초등학교 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. 비교적 긴 내용의 이야기책임에도 불구하고 한 번의

노출만으로도 효과를 볼 수 있었기 때문에 반복 읽기 활동과 직·간접적 방법으로 사후 읽기활동을 보강한다면 어휘습득에 결정적 효과를 보일 것이라 추측할 수 있다.

한 번의 이야기책 읽기가 부수적 어휘학습에 효과를 미치는 것은 문맥의 자연스러운 흐름을 통해 어휘를 학습하였기 때문이라 말할 수 있을 것이다. 또한 이야기 1의 경우 주인공 Buck과 Larry가 서로 같은 의미의 어휘를 반복적으로 보여 주었고 여러 형식의 글속에서 자연스럽게 어휘가 등장하게 만든 책의 구성에도 영향을 받았다고 할 수 있을 것이다.

이야기 속 주인공 Buck의 "Buck's truck is the best!"(Vivian French, 2005, p.13) 라는 말에 Larry 역시 "Larry's Lorry is the greatest!"(Vivian French, 2005, p.14) 라고 외치는 문장이 삽화와 함께 말주머니 속에 등장한다. 책의 구성이 잘 조직되어 챗터북 인데도 그다지 어렵다는 생각 없이 학습자들은 문장을 읽으면서 어휘간의 관계와 의미를 유추한다. 또한 영국식의 "lorry" 라는 생소한 어휘도 주인공 "Buck's truck"과 함께 처음 어휘가 제시된 후 1장에서만 11번이 등장한다. "lorry"의 어휘 돌출성도 높고 노출 빈도수도 높아 한 번의 이야기책 읽기활동으로도 부수적 어휘학습에 긍정적 영향을 끼친다고 말할 수도 있다.

학습자가 어휘의 반복학습이나 독후 여러 가지 활동이 아닌 한 번의 책 읽기에 노출된 직후에 책에서 나온 어휘에 대한 사전검사와 같은 직후검사를 실시하였을 때 사전 검사에 비해 어휘 점수의 향상을 볼 수 있었다. 이것으로 한 번의 책읽기가 초등영어 학습자의 어휘의 향상에 효과가 있다고 말할 수 있으나 이는 부수적 어휘의 습득으로 보아야 할지, 같은 검사지에 대한 단순 암기 효과 등의 일시적 효과로 보아야 할지 의문이 날 수 있어 이에 직후 1주일 후 검사를 추가로 실시하여 한 번의 책읽기를 통한 부수적 어휘 습득의 효과를 살펴보기로 하였다.

<표 8> 이야기 2의 사전 및 사후검사의 기술통계

구분	사전	직후	1주후
평균	14.33	17.93	19.15
표준편차	(3.26)	(4.18)	(5.07)
사례수	27		

<표 8>에서 보듯이 이야기 2의 직후 검사 점수(평균 17.93)가 사전 검사 점수(평균 14.33)보다 높았고, 1주후 검사 점수(평균 19.15)는 직후 검사 점수보다 높게 나타났다. 사전검사에 비해 직후검사의 결과를 비교해 보면 3.6정도의 향상을 보였으며, 직후 검사와 1주후 검사결과를 비교하면 1주후 검사에서 망각이 일어나지 않고 1.22만큼 점수향상이 있었다. 사전과 1주후 점수를 보아도 1주후 점수가 4.82 만큼의 증가가 이루어졌다. 따라서 이 이야기책의 경우, 이야기책 읽기가 학습자들의 부수적 어휘 습득에 기여하는 것으로 보인다.

이러한 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 연구자는 t 검정을 실시하여, 사전검사와 직후검사, 직후 검사와 1주후 검사 그리고 사전검사와 1주후 검사 점수의 차이를 비교해 볼 수 있었다.

이야기 2 읽기의 효과에 대한 검증 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 이야기 2 읽기의 효과에 대한 t 검정결과

구분	사전-직후총점	사전-1주후	직후-1주후총점
평균	-3.59	-4.81	-1.22
표준편차	3.89	4.11	3.80
사례수	27	27	27
t 점수	-4.79	-6.08	-1.67
유의확률	.000	.000	.107

사전검사와 직후검사간의 차이 평균은 -3.59, 표준편차는 3.89이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -4.79, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다. 한편, 사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -4.81, 표준편차는 4.11이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -6.08, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 -1.22, 표준편차는 3.80이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -1.67, 유의확률은 .107로서 유의수준 .05에서 통계적 차이가 없다고 말할 수 있다. 1주일 후에 망각이 있을 거라는 예상과 달리 직후검사와 통계적 차이가 없음을 알 수 있었고 이야기책을 읽기 전보다 어휘습득에 영향이 아직 미치고 있음을 추론할 수 있다.

이야기 2를 한 번 읽고 난 후 사후 검사 결과를 사전 검사결과와 비교해 보았을 때 초등학교 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. 사전검사와 사후검사의 차이를 이야기책을 읽었기 때문에 나타난 결과라고 말할 수 있다. 이야기 2의 경우 색의 사용이 돋보이는 책이다. 이야기책의 색감이 뛰어나 학습자들이 이야기에 집중을 잘하여 혹은 어휘들이 영상성이 높아서 부수적 어휘학습에 긍정적인 영향을 준 것으로 생각할 수도 있다. 사전에 검사지에서 그저 단어만을 보고 어휘지식척도지에 표시를 하고 이야기책을 보니 색깔이 화려하고 제시되는 어휘들도 영상성이 높은 것들 많아 학습자가 이야기를 읽으며 상상의 나래를 펴고 집중하여 읽었기 때문에 사후 검사에서 높은 점수를 나타내었다고 볼 수도 있다는 것이다. 혹은 사전 검사지 작성 후 같은 검사지로 직후검사를 실시하였고 또한 1주후 검사를 실시하여 동일 지식 어휘척도지에 대한 적용이 사후 검사의 점수를 높여 부수적 어휘학습에 효과를 주었다고 볼 수도 있다.

이야기책에 한 번의 노출만으로도 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 부수적 어휘학습의 여러 방법들을 사후 읽기활동으로 보강한다면 어휘습득에 결정적 효과를 보일 것으로 사료된다.

<표 10> A반 이야기 3의 사전 및 사후검사의 기술통계

구분	사전	직후	1주후
평균	19.77	26.87	26.45
표준편차	(4.61)	(7.40)	(7.29)
사례수	31		

<표 10>에서 보듯이 A반 이야기 3의 직후 검사 점수(평균 26.87)가 사전 검사 점수(평균 19.77)보다 높았고, 1주후 검사 점수(평균 26.45)는 직후 검사 점수보다 낮게 나타났다. 사전검사에 비해 직후검사의 결과를 비교해보면 7.1정도의 높은 향상을 보였으며, 직후 검사와 1주후 검사결과를 비교하면 1주후 검사의 평균이 직후검사보다 0.42정도 낮은 점수를 보였으나 이야기를 듣기 전에 실시한 사전검사보다는 6.68정도로 높은 점수를 보였다. 사전 점수와 1주후 점수가 이야기 2의 4.82보다 2.58높은 점수를 보여 이야기 3의 읽기가 학습자들의 부수적 어휘 습득에 기여하는 정도가 이야기 2보다 높은 것으로 보인다.

이러한 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 연구자는 t 검정을 실시하여, 사전검사와 직후검사, 직후 검사와 1주후 검사 그리고 사전검사와 1주후 검사 점수의 차이를 비교해 볼 수 있었다.

A반 이야기 3 읽기 효과에 대한 검증 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> A반 이야기 3 읽기 효과에 대한 t 검정결과

구분	사전-직후총점	사전-1주후	직후-1주후총점
평균	-7.10	-6.68	.42
표준편차	5.29	5.51	2.99
사례수	31		
t 점수	-7.46	-6.75	.78
유의확률	.000	.000	.440

A반의 이야기 3의 사전검사와 직후검사간의 차이 평균은 -7.10이고 표준

편차는 5.29이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -7.46, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다. 한편, 사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -6.68, 표준편차는 5.51이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -6.75, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다. 그리고 직후검사와 1주후 검사간의 평균은 0.42, 표준편차는 2.99이다. 직후검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 .78, 유의확률은 .440으로서 유의수준 .05에서 통계적 차이가 없다고 말할 수 있다.

이야기책 한 번 읽기를 한 직후에 비해 1주후에 약간의 점수하락이 있었으나 1주일 후에 망각이 있을 거라는 예상과 달리 직후검사보다는 약간 떨어진 점수이지만 사전 검사보다는 높은 점수를 보였다. 통계적 유의성을 살펴볼 때 직후검사와 1주후 검사는 통계적 차이가 없음을 알 수 있으므로 직후검사와 같이 이야기책을 읽기 전보다 어휘습득에 영향을 미치고 있음을 추론할 수 있다.

이야기 3을 한 번 읽고 난 후 사후 검사 결과 읽기 전과 비교해 보았을 때 초등학교 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. 사전검사와 사후검사의 차이는 첫째, 이야기책을 읽었기 때문에 부수적 어휘학습에 긍정적 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 또한 이야기 3은 전자책의 형태로 화면에 제시하였고 어휘들도 직업과 삽화가 상황과 함께 제시되어 영상성이 높은 어휘가 많은 책이다. 삽화도 상황을 머릿속으로 그림을 그릴 수 있게 해준다. 더군다나 원어민 성우의 목소리 연기가 첨가되어 부수적 어휘학습의 효과가 더 높게 나타났다고 추론할 수

있다.

한 번의 이야기 읽기 활동으로 어휘습득에 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 반복학습 및 부수적인 방법으로 사후 읽기활동을 보강한다면 어휘습득 증가에 많은 도움이 될 것으로 사료된다.

<표 12> B반 이야기 3의 사전 및 사후검사의 기술통계

구분	사전	직후	1주후
평균	19.25	28.08	27.38
표준편차	(3.95)	(6.31)	(7.64)
사례수	24		

<표 12>에서 보듯이 B반 이야기 3의 직후 검사 점수(평균 28.08)가 사전 검사 점수(평균 19.25)보다 높았고, 1주후 검사 점수(평균 27.38)는 직후 검사 점수보다 낮게 나타났다. 사전검사에 비해 직후검사의 결과를 비교해보면 8.83정도의 높은 향상을 보였으며, 직후 검사와 1주후 검사결과를 비교하면 1주후 검사의 평균이 직후검사보다 0.7정도 낮은 점수를 보였으나 이야기를 듣기 전에 실시한 사전검사보다는 8.13정도로 높은 점수를 보였다. 사전 점수와 1주후 점수가 이야기 2의 4.82 보다 2배 가까이 높은 점수를 보여 이야기 3 읽기가 학습자들의 부수적 어휘 습득에 기여하는 것으로 보인다.

이러한 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 연구자는 t 검정을 실시하여, 사전검사와 직후검사, 직후 검사와 1주후 검사 그리고 사전검사와 1주후 검사 점수의 차이를 비교해 볼 수 있었다.

B반 이야기 3의 읽기 효과에 대한 t 검증 결과는 <표 13>에 제시하였다.

<표 13> B반 이야기 3 읽기 효과에 대한 t 검증결과

구분	사전-직후총점	사전-1주후	직후-1주후총점
평균	-8.83	-8.13	0.71
표준편차	4.78	4.88	3.99
사례수	24	24	24
t 점수	-9.06	-8.15	0.87
유의확률	.000	.000	.394

사전검사와 직후검사간의 차이 평균은 -8.83, 표준편차는 4.78이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -9.06, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -8.13, 표준편차는 4.88이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 -8.15, 유의확률은 .000으로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 0.71, 표준편차는 3.99이다. 직후검사

와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 값은 0.87, 유의확률은 .394로서 유의수준 .05에서 통계적 차이가 없다고 말할 수 있다.

이야기책 한 번 읽기를 한 지 1주일 후에 망각이 있을 거라는 예상과 달리 직후검사보다는 약간 떨어진 점수이지만 사전 검사보다는 높은 점수를 보였고 통계적 유의성을 살펴볼 때 직후검사와 1주후 검사는 통계적 차이가 없음을 알 수 있으므로 이야기책을 읽기 전보다 어휘습득에 영향을 미치고 있음을 추론할 수 있다.

이야기 3을 한 번 읽고 난 후 사후 검사 결과 읽기 전과 비교해 보았을 때 초등학교 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. 한 번의 이야기 읽기 활동으로 어휘습득에 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 반복학습 및 명시적·부수적 방법으로 사후 읽기활동을 보장한다면 어휘습득 증가에 많은 도움이 될 것으로 사료된다.

세권의 이야기책은 전반적으로 사전검사보다 사후검사의 점수가 더 높았고 t 검정 결과도 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이로써 한 번의 이야기책 읽기활동이 초등학교 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 준다고 말할 수 있다. 그러나 이 차이를 각 이야기책의 특성이나 어휘의 돌출성, 빈도수, 영상성 때문이라고도 말할 수 있을 것이다. 또한 동일한 어휘 검사지를 사용하여 검사지에 대한 친숙함이나 동일 지식을 검사하기 때문이라고 말할 수도 있을 것이다.

여러 가지 변인들이 있을 수 있지만 한 번의 이야기책 읽기활동으로도 부수적 어휘학습에 긍정적 영향을 미치고 있어 부수적 어휘학습의 여러 방법들을 독후 적용한다면 어휘습득률은 더욱 높을 것이라 사료된다.

4.3 영어 성취수준에 따른 부수적 어휘학습

앞에서 이야기를 한 번 읽은 것이 초등 영어 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 준다는 사실을 알 수 있었다. 이제, 연구문제 2, 연구 대상자의 영어 성취수준에 따라 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 미치는 영향이 다른가에 대한 답을 도출해 보고자 한다.

이야기 1을 한번 읽기활동 후 A반의 상수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 이야기 1 읽기가 상수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후
평균	-5.40
표준편차	3.15
사례수	20
t 점수	-7.66
유의확률	.000

A반 상수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -5.40, 표준편차는 3.15이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -7.66, 유의확률은 .000로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다. 이야기 1을 한 번 읽고 난후, 사후 검사 결과 읽기 전과 비교

해 봤을 때 초등학교 학습자중 A반의 상수준 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. 한 번의 노출만으로도 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 간접적 방법으로 사후 읽기활동을 보강한다면 어휘습득에 결정적 효과를 보일 것으로 사료된다.

이야기 1을 한번 읽기활동 후 A반의 하수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 15>와 같다.

<표 15> 이야기 1 읽기가 하수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후
평균	-1.08
표준편차	2.31
사례수	12
t 점수	-1.62
유의확률	1.33

A반 하수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -1.08, 표준편차는 2.31이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -1.62, 유의확률은 .133으로서 유의수준 .05에서 통계적 의미를 보이지 않는다. 따라서 하수준의 초등학생들에게는 이야기 1을 한 번 읽은 것이 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주지 않은 것으로 분석되었다.

이야기 1을 한 번 읽고 난 후 사후 검사 결과 읽기 전과 비교해 봤을 때

초등학교 학습자중 A반의 상수준 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있었고 A반의 하수준의 학생들에게는 유의미한 차이가 없었으므로 하수준의 학생들을 대상으로 한 추후연구 혹은 이야기책의 특징이 하수준의 학습자들에게 미치는 영향에 대한 추후연구의 필요성을 생각하게 한다. 책의 특성상 다소 길이가 긴 챕터북이며 어휘와 문장이 다소 어려워 상수준의 학습자들에게는 이해 가능한 입력이 될 수 있었으나 하수준의 학습자들에게는 부수적 어휘학습에 긍정적 영향을 미치지 못한 것이 아닐까 생각해 본다. 추측을 하여 어휘의 의미를 유추하기 위해 알아야 할 최소 어휘의 수준이 상수준과 하수준이 달라 결과가 다르게 나온 것이라 추론해 본다.

이야기 2를 한번 읽기활동 후 C반의 상수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 16>과 같다.

<표 16> 이야기 2 읽기가 상수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후	사전-1주후	직후-1주후
평균	-4.00	-5.93	-1.92
표준편차	4.29	3.50	3.79
사례수	14		
t 점수	-3.48	-6.34	-1.90
유의확률	.004	.000	.079

C반 상수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -4.00, 표준편차는 4.29이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -3.48, 유의확률은 .004로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -5.93, 표준편차는 3.50이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -6.38, 유의확률은 .000로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 -1.92, 표준편차는 3.79이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -1.90, 유의확률은 .079로서 유의수준 .05에서 직후 검사와 1주후 검사 간에 통계적 차이가 없다고 말할 수 있다. 1주일 후에 망각이 있을 거라는 예상과 달리 직후검사보다 어휘의 질과 양이 약간의 증가를 보였으나 통계적 차이는 없음을 알 수 있었다.

하수준의 학습자를 비교해 볼 때 이야기 2의 경우, 이야기 1과는 다르게 사전-1주후검사에서 부수적 어휘학습의 긍정적 효과를 보이고 있다. 이는 이야기책의 길이가 이야기 1에 비해 짧은 동화책이고 영상성이 뛰어나며 구체적인 내용어가 많이 들어있는 책이기 때문일 것이라 추론해 보며 수준에 맞는 이야기책의 분석 및 개발이 이루어져야 할 것이다.

이야기 2를 한 번 읽고 난후와 사후 검사 결과를 읽기 활동 전 사전검사 결과와 비교해 봤을 때 초등학교 학습자중 C반의 상수준 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. 한 번의 노출 만으로도 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 간접적 방법으로 사후 읽기활동을 보장한다면 어휘습득에 결정적 효과를 보일 것으로 사료된다.

이야기 2를 한번 읽기활동 후 C반의 하수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 17>와 같다.

<표 17> 이야기 2 읽기가 하수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후	사전-1주후	직후-1주후
평균	-3.15	-3.61	-0.46
표준편차	3.53	4.51	3.82
사례수	13		
t 점수	-3.22	-2.88	-0.43
유의확률	.007	.014	.671

C반 하수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -3.15, 표준편차는 3.53이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -3.22, 유의확률은 .007로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 하수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -3.61, 표준편차는 4.51이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -2.88, 유의확률은 .014로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 A반 하수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 -0.46, 표준편차는 3.82이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은

-0.43, 유의확률은 .671로서 유의수준 .05에서 직후 검사와 1주후 검사 간에 통계적 차이가 없다. 그러나 A반의 하수준의 학습자들 역시 1주일 후에 망각이 있을 거라는 예상과 달리 직후검사와 거의 흡사한 정도의 어휘 습득상태를 보이고 있었다.

이야기 2를 한 번 읽고 난 후 사후 검사 결과 읽기 전과 비교해 봤을 때 초등학교 학습자중 C반의 하수준 학습자의 부수적 어휘 습득에 긍정적으로 미치는 효과가 있음을 알 수 있다. C반의 상수준에 비해 새로 습득한 어휘에 대한 기억정도가 높은 편은 아니지만 사전검사와 비교하면 통계적으로는 차이가 있으므로 한 번의 이야기책 읽기에 노출만으로도 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 독후 어휘습득에 대한 간접적 방법의 학습을 통해 사후 읽기활동을 보강한다면 어휘습득에 결정적 효과를 보일 것으로 사료된다.

이야기 3 을 한번 읽기활동 후 B반의 상수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 이야기 3 읽기가 A반 상수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후	사전-1주후	직후-1주후
평균	-9.45	-8.80	.65
표준편차	4.56	4.44	2.89
사례수	20		
t 점수	-9.27	-8.86	1.01
유의확률	.000	.000	.327

A반 상수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -9.45, 표준편차는

4.56이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -9.27, 유의확률은 .000로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -8.80, 표준편차는 4.44이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -8.86, 유의확률은 .000로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 .65, 표준편차는 2.89이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 1.01, 유의확률은 .327로서 유의수준 .05에서 직후 검사와 1주후 검사 간에 통계적 차이가 없다고 말할 수 있다. 1주후 검사에서 직후검사보다 어휘의 습득량이 감소하였고 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 알 수 있었다.

이야기 3을 한 번 읽고 난 후 사후검사 결과 읽기 전과 비교해 봤을 때 직후검사 때에는 유의미한 차이를 보여 부수적 어휘학습에 긍정적 효과를 많이 보인 반면 1주후에 부수적 어휘학습에 영향을 미치지 않았다. 그러나 사전검사와 1주후 검사는 유의미한 차이가 있으므로 직후검사와 1주후 검사 간에 유의미한 차이가 없지만 전반적으로 부수적 어휘 학습에 긍정적 영향을 준다고 말할 수 있다.

이야기책에 한 번의 노출만으로도 효과를 보이는 만큼 지속적인 읽기 활동과 사후 읽기활동이 보강한다면 어휘습득에 결정적 효과를 보일 것으로 사료되므로 장기간의 기간을 두고 진행된 연구가 필요하다고 사료된다. 직후검사에서 급격하게 습득된 어휘를 지속시킬 방법들에 대한 연구도 필요하다.

이야기 3 한 번의 이야기 읽기활동이 A반의 하수준의 학습자에게 미치

는 효과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 이야기 3 읽기가 A반 하수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후	사전-1주후	직후-1주후
평균	-2.82	-2.82	.000
표준편차	3.66	5.31	3.26
사례수	11		
t 점수	-2.56	-1.76	.000
유의확률	.029	.109	1.000

A반 하수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -2.82, 표준편차는 3.66이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -2.56, 유의확률은 .029로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 사전과 직후검사에서 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -2.82, 표준편차는 5.31이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -1.76, 유의확률은 .109로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 A반 하수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주지 않는 것으로 분석되었다. 통계적으로 의미가 없는 것으로 어휘습득량이 지속되지 않고 처음 증가된 만큼 유지되는 것으로 해석할 수 있다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 0.00, 표준편차는 3.26이다. 사전검사

와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 .000, 유의확률은 1.00로서 유의수준 .05에서 직후 검사와 1주후 검사 간에 .05에서 통계적 차이가 없다는 것을 알 수 있다. A반의 상·하수준의 학습자들의 사전검사와 직후검사만이 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 직후검사와 1주후 검사사이에는 그전에 습득된 어휘량에 긍정적인 변화가 없다. 파워포인트를 활용하여 큰 TV로 소리파일을 넣고 음향도 삽입하는 등의 부수적 어휘학습이 많은 영향을 줄 것이라는 예상과는 달리 이야기책을 읽기 전과 읽고 난 직후 유의미한 차이를 보이나 1주후에는 통계적으로 유의미한 차이가 없고 부수적 어휘학습에도 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다.

A반 학습자가 이야기 3을 한 번 읽고 난 후 직후 검사 때 습득한 것을 계속 지속시키려면 반복적으로 책읽기를 하여 어휘노출빈도를 높이거나 어휘강화 활동 등이 병행하는 것이 필요하다.

이야기 3 한 번의 이야기 읽기활동이 B반의 상수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 20>와 같다.

<표 20> 이야기 3 읽기가 B반 상수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후	사전-1주후	직후-1주후
평균	-10.58	-10.58	-.250
표준편차	3.60	3.95	2.73
사례수	12		
t 점수	-10.17	-9.50	-.32
유의확률	.000	.000	.000

B반 상수준 학습자의 사전검사와 직후검사간의 평균은 -10.58, 표준편차는 3.60이다. 사전검사와 직후검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -10.17, 유의확률은 .000로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 사전과 직후검사에서 상수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

사전검사와 1주후 검사간의 평균은 -10.58 표준편차는 3.95이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -.250 유의확률은 .109로서 유의수준 .05에서 한 번의 이야기 읽기 활동이 A반 하수준 학습자의 부수적 어휘학습에 영향을 주는 것으로 분석되었다.

직후검사와 1주후 검사간의 평균은 -.250, 표준편차는 2.73이다. 사전검사와 1주후 검사의 차이에 대한 통계적 유의성을 검정한 결과 t 통계값은 -.32, 유의확률은 .00로서 유의수준 .05에서 직후 검사와 1주후 검사 간에 .05에서 통계적 차이가 있다는 것을 알 수 있다. A반의 상·하수준의 학습자들의 결과와는 달리 B반 상수준 학습자들의 사전검사와 사후검사 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 같은 이야기책으로 같은 교사가 읽어 주는데 학습자의 어휘 선행학습정도나 친숙도 등에 따라 결과가 달라졌다. 부수적 어휘학습에 관한 학습자 연구가 기대된다.

이야기 3 한 번의 이야기 읽기 활동이 B반의 하수준의 학습자에게 미치는 효과는 <표 21>와 같다.

<표 21> 이야기 3 읽기가 B반 하수준 학습자에게 미치는 효과

대응표본 t 검정	사전-직후	사전-1주후	직후-1주후
평균	-7.08	-5.30	1.67
표준편차	5.30	4.27	4.89
사례수	12		
t 점수	-4.63	-4.39	1.18
유의확률	.001	.001	.262

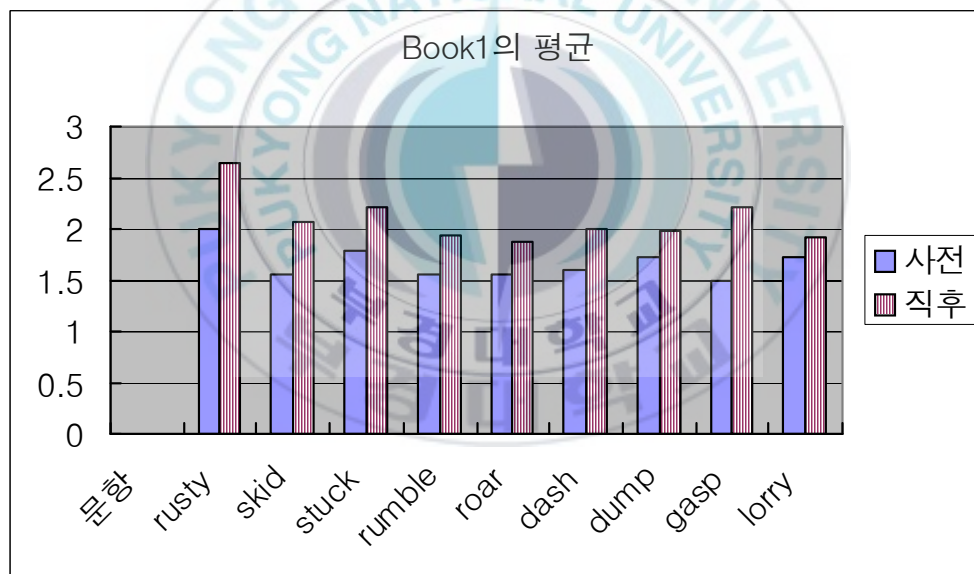
B반 하수준 학습자들의 사전-직후검사 결과 유의확률 .001로 통계적으로 유의미한 차이를 보인다. 또한 사전-1주후 결과 역시 .001로 통계적으로 유의미한 차이를 보여 이야기읽기가 부수적 어휘학습에 긍정적 영향을 준다는 사실을 추론할 수 있으며 직후-1주후검사 결과 유의확률 .262로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않지만 사전-1주후 점수가 유의미한 차이를 보이므로 이야기활동을 하기전과 비교하면 부수적 어휘학습이 일어났음을 알 수 있고 통계적으로 유의미한 정도의 차이를 나타내려면 직후 읽기 후 어휘강화 활동이나 이야기 읽기 빈도수를 늘이는 활동을 하면 될 것으로 사료된다.

4.4 문항별 사전, 사후검사의 평균 및 표준편차 비교

이야기 1의 경우 내용이 길며 다소 어려운 어휘항목을 검사하였으나 동의어가 대칭을 이루면서 등장하기 때문에 이해에 큰 어려움이 없었고 책의 삽화와 교사의 설명을 통해 전체 이야기의 흐름을 이해하도록 하였다.

이야기 1의 문항별 사전검사와 사후검사의 평균 및 표준편차를 비교해 보면 아래와 같다.

<그림 4> 이야기 1의 사전검사와 직후검사의 평균비교



<그림 4> 이야기 1의 사전검사와 직후검사의 평균비교 그래프를 보면 *rusty*와 *gasp*가 큰 차이로 증가됨을 볼 수 있다. *rusty*는 삽화그림을 가리키며 이해를 확인하였는데 초등 학습자에게 어려운 단어인데도 책읽기 활동 후 습득률이 높았다. *gasp*는 깜짝 놀라는 동작을 하며 쉬운 영어와 마임으로 그 의미를 설명하였는데 이 단어 역시 습득률이 높았다.

이야기 1의 사전과 사후 검사의 문항별 점수의 평균과 표준편차를 비교하면 <표 22>와 같다.

<표 22> 이야기 1의 문항별 사전, 사후 검사의 평균 및 표준편차 비교

문항번호		사전	직후
		평균(SD)	평균(SD)
1	rusty	2.00(.842)	2.63(.907)
2	skid	1.56(.564)	2.06(.619)
3	stuck	1.78(.751)	2.22(.706)
4	rumble	1.56(.504)	1.94(.504)
5	roar	1.56(.504)	1.88(.336)
6	dash	1.59(.499)	2.00(.622)
7	dump	1.72(.457)	1.94(.564)
8	gasp	1.50(.508)	2.22(.942)
9	lorry	1.72(.457)	1.91(.530)

1번 어휘 *rusty*의 경우 삽화가 잘되어 있어 단어의 영상성을 높아 부수적 어휘학습이 잘되어 사전·사후검사 점수 차가 .63으로 아주 크게 나타났다. 어려운 어휘라도 몸동작을 표정과 같이 나타낸 것은 추측하여 이해하는 정도가 높았다. 예를 들어, *stuck* 같은 어휘에 대한 설명 할 때, 무언가에 끼어 갑갑한 표정과 동작으로 어휘의 의미를 쉽게 파악하였다.

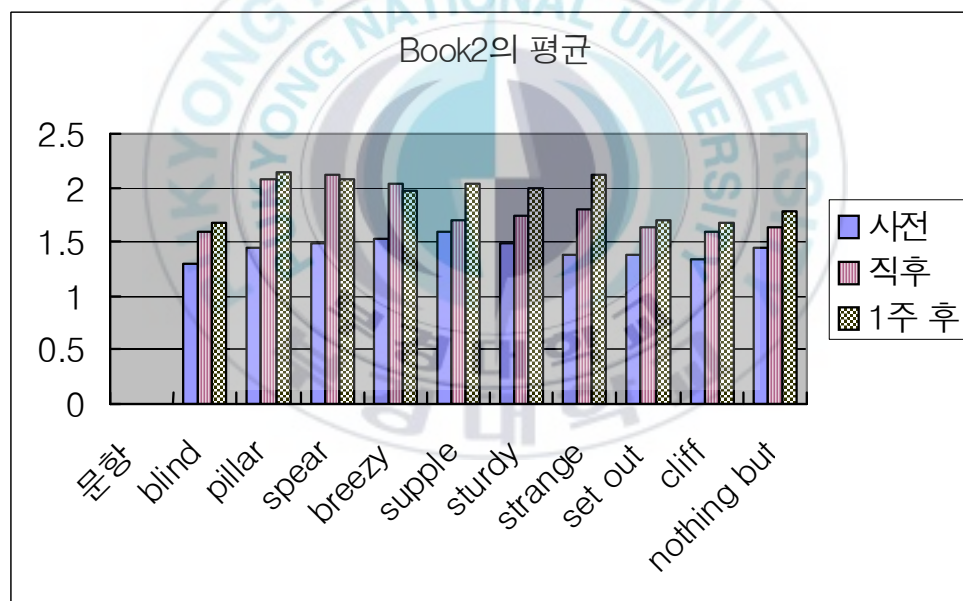
어휘 선정을 할 때 학습자들이 처음 접하고 이야기책에 5-6회 정도 나타나는 어휘를 선정하려 했으나 내용이 학습자의 발달수준에 맞으면서 5-6회 노출되는 모르는 어휘를 찾기가 어려웠다. 따라서 선택된 어휘들은

품사 등이 고려되지 않은 어휘들이다.

어휘의 노출빈도로 볼 때 어려운 영국식 단어인 lorry를 설명할 때는 라이벌 Buck의 truck이 결정적인 힌트가 되며 각장에 보이는 Larry의 lorry에는 “Larry’s lorry”(Vivian French, 2005, p.13)라고 글자가 적혀 있어 어휘의 노출빈도로 볼 때 습득이 용이함을 알 수 있다.

이야기 2의 문항별 사전검사와 사후검사의 평균 및 표준편차를 비교해보면 <그림 5>와 같다.

<그림 5> 이야기 2의 사전검사와 사후검사의 평균비교



이야기 2의 사전검사와 사후검사의 평균비교 그래프를 살펴보면 *pillar*, *spear*, *supple*, *sturdy* 와 *strange*가 큰 폭으로 상승한 것을 볼 수 있다. *blind*는 장님이라는 개념을 습득한 학습자도 있으나 생활 속에서 접해 본 창문의 블라인드 정도로 생각하고 집중하지 않은 학생들이 있었다고 추론

할 수 있다. 또한 한 번의 책읽기활동을 통해 새로운 개념을 추가하는 과정에서 영어로만 설명을 하여 잘못 이해하는 부분에 대한 수정이 정확히 이루어지지 않은 점들도 부수적 어휘학습에서 유의해야 할 부분임을 알 수 있다. 교사는 학습자가 오해하거나 집중하지 않는 부분에서 어휘의 개념을 올바르게 습득할 수 있도록 다양한 기법을 준비해야 할 것이라 사료된다.

이야기 2의 사전과 사후 검사의 문항별 점수의 평균과 표준편차를 비교하면 <표 23>와 같다.

<표 23> 이야기 2의 문항별 사전, 사후 검사의 평균 및 표준편차 비교

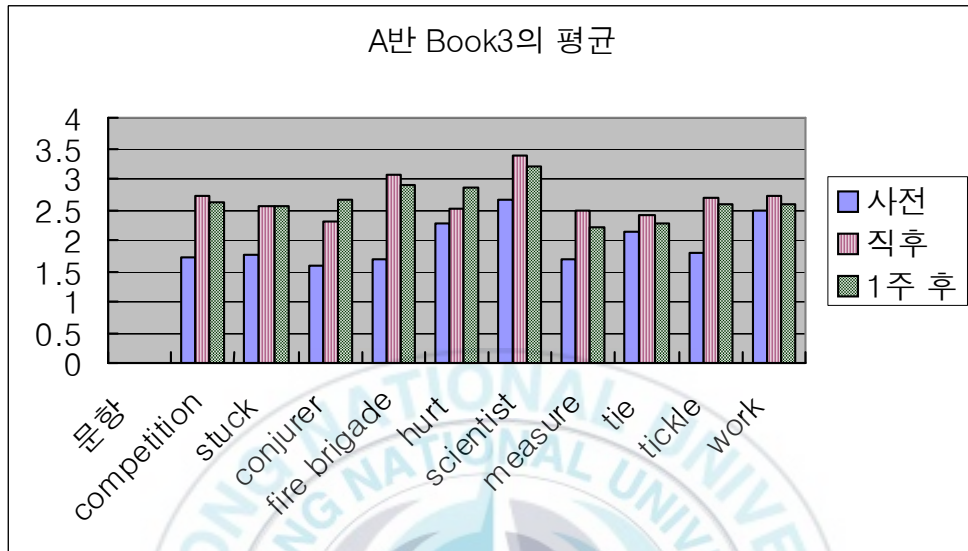
문항번호		사전	직후	1주 후
		평균(SD)	평균(SD)	평균(SD)
1	blind	1.30(.465)	1.59(.500)	1.67(.480)
2	pillar	1.44(.577)	2.07(.958)	2.15(1.027)
3	spear	1.48(.509)	2.11(.934)	2.07(.917)
4	breezy	1.52(.51)	2.04(.854)	1.96(.759)
5	supple	1.59(.572)	1.70(.465)	2.04(.808)
6	sturdy	1.48(.700)	1.74(.656)	2.00(.832)
7	strange	1.37(.492)	1.81(.681)	2.11(.847)
8	set out	1.37(.492)	1.63(.492)	1.70(.465)
9	cliff	1.33(.555)	1.59(.572)	1.67(.555)
10	nothing but	1.44(.506)	1.63(.492)	1.78(.506)

이야기책을 읽을 때 단어에 대한 한국어 해석을 배제하고 영어로만 설명을 하였는데 이 과정에서 비슷한 의미의 형용사이며 철자도 비슷하나 그 의미가 차이가 나는 단어들이 제시될 때 학습자들은 오히려 혼돈스러워 하였다. 특히 형용사를 설명할 때는 설명을 돕기 위한 명사와 혼돈하거나 다른 뜻일 거라 추론하는 과정에서 오역하기도 하였는데 설명 횟수의 제한으로 동의어 정도의 힌트만 주고 동작과 표정으로 설명을 했다. 이런 때에는 한국어 해석이 좀 더 짧은 시간에 설명할 수 있는 방법이 될 수도 있을 것이다. 검사 후 형용사의 점수결과가 예상보다 높게 나왔다는 사실을 알 수 있었다.

문항별 평균과 표준편차를 비교해 볼 때 특정 품사들보다 이야기를 들려주는 과정에서 교사가 영어로만 어휘를 설명할 때 문맥상 유추하기 쉽거나 구체물인 경우 이야기를 빨리 이해하는 듯 보였다. 직후 검사에서는 10문항 모두 향상된 점수를 보였고 1주일 후 검사에서는 *spear*는 0.04만큼의 점수 하락이 있었으나, 이 단어는 직후검사에서 사전 검사의 점수보다 0.59로 가장 많이 향상된 점수를 보였다. 구체어의 추론이 쉬웠고 점수들이 많이 높게 나온 것을 알 수 있다. 따라서 1주일 후 점수가 직후보다는 하락했으나 사전검사와 비교해 보면 향상된 점수임을 알 수 있다. 추론 및 회상도가 높았으며 사후 기억지속력도 높았다.

이야기 3의 문항별 사전검사와 사후검사의 평균 및 표준편차를 비교해 보면 <그림 6>과 같다.

<그림 6> A반 이야기 3의 사전검사와 사후검사의 평균비교



첫 장면에서 주인공의 예쁜 코 대회 삽화와 상황을 보고 *competition*이라는 초등학습자에게 다소 복잡해 보이는 어휘에 대한 개념을 이해하는 정도가 높았다. 직업을 나타내는 어휘가 상황이 그려진 삽화를 보고 어휘의 통사적 특징을 조합하여 단어에 대한 그림을 그려 머릿속으로 구조화하는 학습자들이 많았다. *measure*의 경우 구체물인 자를 이용하여 그 의미 이해를 성공적으로 이루었으나 철자인식에는 좀 더 반복연습이 필요하다.

<표 24> A반 이야기 3의 문항별 사전, 사후 검사의 평균 및 표준편차 비교

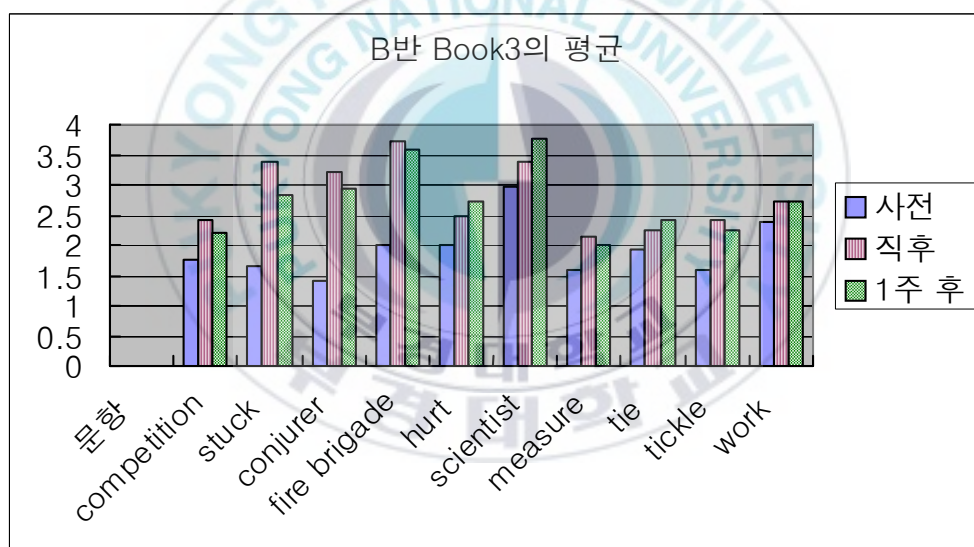
A반 book3 문항번호		사전	직후	1주 후
		평균(SD)	평균(SD)	평균(SD)
1	competition	1.74(.445)	2.71(1.040)	2.61(1.022)
2	stuck	1.77(.425)	2.54(.995)	2.54(.995)
3	conjuror	1.58(.502)	2.32(1.013)	2.65(1.050)
4	fire brigade	1.68(.652)	3.06(1.062)	2.90(1.220)
5	hurt	2.26(.855)	2.52(.851)	2.87(1.024)
6	scientist	2.65(1.19)	3.39(1.022)	3.19(1.078)
7	measure	1.68(.653)	2.48(1.029)	2.22(.845)
8	tie	2.13(.763)	2.42(.992)	2.29(.8244)
9	tickle	1.81(.749)	2.68(1.107)	2.58(1.026)
10	work	2.48(.724)	2.74(.930)	2.58(.765)

*competition*의 경우도 어려운 단어이지만 주인공이 친구들과 예쁜 코대에 입상한 삽화를 보여 주며 초등학습자의 경험속의 시합이나 대회 개념들을 예를 들어 설명하니 직후검사와 1주후 검사에서 큰 향상을 보였다. *fire brigade* 역시 *fire*는 학습자들에게 익숙하지만 *fire brigade* 개념은 낯설어 하였다. 단어 친숙도가 높은 단어와 연관 짓고 삽화를 이용하니 그

개념을 쉽게 이해하여 사후 검사의 점수가 상당히 높았다. *tickle*의 경우 어휘 자체만으로는 친숙도가 아주 낮은 어휘이나 삽화와 교사의 동작을 통해 그 개념을 형성한 후 단어에 대한 친숙도가 높아진 것으로 볼 수 있다. 또한 이 단어는 전체 내용에서 중요한 역할을 하여 단어가 포함된 부분을 설명할 때 학습자들의 집중도가 높았다.

B반의 이야기 3의 문항별 사전검사와 사후검사의 평균 및 표준편차를 비교해 보면 <그림 7>과 같다.

<그림 7> B반 이야기 3의 사전검사와 사후검사의 평균비교



A반과 같이 친숙한 개념으로 인식된 *scientist*가 높은 점수를 보였고 *stuck*은 영상성이 높아 상황을 머릿속으로 그려 어휘습득이 잘 된 것으로 본다. 직업어휘의 경우는 A반과 같이 삽화와 상황, 어휘의 통사적 구조에서도 정보를 얻어 쉽게 습득을 하는 것으로 사료된다.

A반의 어휘 습득력에 비해 낮은 향상도를 보이고 있으나 전체적인 어휘

습득력의 증감은 유사한 결과를 보인다. 이야기책 읽기에 집중하는 정도와 분위기도 어느 정도 영향을 주는 것으로 추론할 수 있다.

B반 이야기 3의 문항별 사전과 사후 검사의 평균과 표준편차를 비교하면 <표 25>와 같다.

<표 25> B반 이야기 3의 문항별 사전, 사후 검사의 평균 및 표준편차 비교

B반 book3 문항번호		사전	직후	1주 후
		평균(SD)	평균(SD)	평균(SD)
1	competition	1.75(.676)	2.42(.974)	2.21(1.021)
2	stuck	1.67(.481)	3.38(.970)	2.83(1.341)
3	conjurer	1.42(.504)	3.21(1.10)	2.92(1.283)
4	fire brigade	2.00(1.063)	3.71(.807)	3.58(.974)
5	hurt	2.00(.834)	2.50(1.103)	2.71(1.197)
6	scientist	2.96(1.20)	3.38(1.173)	3.75(.7371)
7	measure	1.58(.584)	2.15(.947)	2.00(1.063)
8	tie	1.92(.584)	2.25(.989)	2.42(.974)
9	tickle	1.583(.584)	2.42(1.139)	2.25(1.113)
10	work	2.38(.770)	2.71(.751)	2.71(.693)

이야기책을 읽을 때 단어에 대한 한국어 해석을 배제하고 영어로만 설명을 하였는데 이야기책에 직업에 관한 그림들이 나와 있어 *conjurer* 같은 단어

도 문맥과 삽화힌트, 교사의 설명이 도움이 되어 직후검사에서 높은 점수를 보였다. *measure*의 경우도 자를 들고 단어를 설명하니 훨씬 그 의미 이해를 잘했으나 문자에 대한 인식도가 낮아 점수의 차는 크지 않았다. *tie* 같은 경우도 실제 손으로 묶으면서 영어 설명을 하였고 그림에서도 주인공 Nellie의 코와 공원의 벤치를 줄로 묶어 놓은 그림이 있어 그 의미이해에는 성공했으나 문자와 그 의미를 연결하는 활동에서는 좀더 반복학습이 필요함을 알 수 있었다.

단어에 친숙도에 따라 어휘 습득량 역시 비례한다. 삽화와 학습자의 선행학습배경, 친숙도가 영향을 주어 *fire brigade*, *scientist* 는 높은 어휘 습득량을 보였다. *work*의 경우 사전검사에서 높은 점수를 보였는데 이는 “일하다”라는 뜻을 알고 있는 학생들이 많기 때문이다. 그런데 직후검사에서 “일하다”를 그대로 적은 학생들은 3점의 부여하고, “효과가 있다”, “작용하다” 등의 이야기책에서 쓰인 의미를 적은 학생들만 4점을 부여하였다. 문항별 평균과 표준편차를 비교해 볼 때 이야기를 들려주는 과정에서 교사가 영어로만 어휘를 설명할 때 문맥상 유추하기 쉽거나 동화책의 그림힌트, 교사가 영어로만 설명하기 쉬운 단어들인 경우 추론 및 회상도가 높았으며 사후 기억지속력도 높았다. 두 반 모두 전반적으로 사전검사에 비해 사후 검사에서 높은 점수를 보여 이야기책 읽기활동의 효과성을 읽을 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 영어 이야기책 읽기가 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 미치는 영향을 알아 보고자하는 의도에서 시작되었다. 이야기책 읽기에 한번 노출된 학습자의 영어 성취수준에 따라 부수적 어휘학습에 미치는 영향정도를 살펴보고자 한다. 영어 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자의 어휘능력 향상에 기여를 하는지를 어휘력 향상정도를 살펴 추론하고자 한다.

본 연구에서는 주 1~2회로 할당된 정규 영어 교과시간의 일부를 할애하여 어휘강화활동이나 반복연습의 활동이 배제된 한 번의 이야기책 읽기 활동만을 실시한 후 학습자의 부수적 어휘학습의 변화를 측정하려 하였다. 또한 성취 수준별로 미치는 영향을 살펴보았다.

이야기책에 5회 정도 반복되고 연구대상자들이 모르는 어휘들을 추출하여 동일 집단에 동일한 조건으로 읽기활동 전에 사전 검사를 실시하고 한번의 이야기책 읽기를 실시한 후 직후검사를 실시하였다. 일주일이라는 시간이 경과한 후, 1주후에 같은 어휘지식척도 검사지로 어휘력의 습득정도를 검사하여 보았다. 이야기책의 형태는 스물북, 실물화상기에 투영, 전자자료로 동화책을 만들어 제시하였다.

이와 같은 연구 목적에 의해 다음의 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 영향을 주는가?

둘째, 영어 성취수준에 따라 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 미치는 영향이 다른가?

연구 문제와 관련하여 얻어진 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 이야기책의 형태나 종류와 상관없이 그리고 독후활동으로 직접적이거나 명시적으로 어휘학습이나 관련 활동을 하지 않고 한 번의 이야기책 읽기 활동만을 통해 어휘지식척도 검사결과 사전 검사보다 사후검사에서 전반적으로 높은 점수를 보이며 직후검사 뿐만 아니라 1주후 검사에서도 전반적으로 점수의 향상과 유의미한 차이를 보여 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 긍정적인 영향을 준다는 사실을 알 수 있다.

둘째, 영어 성취수준을 상집단과 중·하집단으로 나누어 그 효과성을 살펴보니 정도의 차이는 있었으나 상집단과 중·하집단 모두에게 전반적으로 긍정적인 영향을 미치는 것을 볼 수 있었다. 이에 영어 성취수준에 관계없이 한 번의 이야기책 읽기 활동이 초등영어 학습자들의 부수적 어휘학습에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

위에서 살펴본 결과들을 정리해보면 한 번의 이야기책 읽기 활동은 성취수준에 관계없이 초등영어 학습자의 부수적 어휘학습에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 이야기책의 길이와 종류에 크게 관계없이, 독후활동으로 반복적인 어휘강화학습이 없이도 교사의 이야기책 읽기를 통해 초등학교 학습자들의 어휘학습에 긍정적인 효과를 준 것을 볼 수 있다.

이야기책 읽기를 하고 교사의 계획 하에 관련된 명시적이거나 부수적인 어휘학습 활동들이 병행한다면 부수적으로 습득된 어휘력이 완전히 습득되고 어휘력은 훨씬 향상될 것이며 중등학교에서 갑자기 어휘수가 급격히 늘어나는 것에도 문제없이 적응하게 될 것이다. 더 나아가 스스로 자신의 수준에 맞는 이야기책을 선택하여 읽는 습관을 키워 어휘력을 키워 나갈 수 있을 것이며 책 읽는 즐거움도 누리게 될 것을 기대한다.

본 연구는 이야기책 읽기활동이 초등학교 학습자들의 부수적 어휘학습에 영향을 주는지를 살펴보기 위해 시작되었다. 한 번의 이야기책 읽기가 부

수적 어휘학습에 긍정적인 효과를 준다는 사실을 알게 되어 꾸준한 책읽기가 초등영어 학습자의 어휘력에 가져올 긍정적인 효과를 추론해 볼 수 있다.

책의 종류에 상관없이 이야기책 읽기활동이 부수적 어휘학습에 영향을 주는지를 살펴보고자 하였는데 학습자의 성취 수준에 따라 효과적인 이야기책의 종류에 대한 연구와 성취 수준별로 효과적인 어휘전략에 관한 연구가 필요하며 많은 수의 이야기책과 연구대상자를 대상으로 한 연구가 이어지기를 기대한다.

한 번의 이야기책 읽기 활동의 제한점을 교사의 설명으로 보완하였는데 이야기책의 삽화나 프로젝션 TV를 통한 영상자료 등이 부수적 어휘 습득에 도움을 주었다. 영상성에 대한 보다 심도 깊은 연구가 기대되며 같은 단어가 문맥 속에서 5회-10회 정도 반복되고 학습자의 발달단계에 적절한 내용으로 구성된 이야기책 자료에 대한 연구개발이 후속되어야 할 것이다. 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적인 측면의 긍정적 효과를 위해서도 이야기가 재미있고 색감이 뛰어나며 창의적인 내용으로 학습자를 자극할 수 있는 좋은 이야기책의 개발 및 목록화가 필요하다.

이야기책을 설명할 때 교사의 설명이 큰 영향을 미쳤는데 후속연구에서는 교사의 사용하는 영어 설명 등이 학습자의 부수적 어휘학습에 미치는 영향을 살펴보아야 할 것이다. 노출빈도에 대한 연구와 어휘의 돌출성이나 영상성과 학습자요인에 대한 보다 체계적인 초등 학습자들을 대상으로 한 추후연구가 필요하다고 사료된다.

참고문헌

- 구애란. (2002). 영어동화 자율독이 읽기 흥미 및 어휘력 향상에 미치는 영향. 부산교육대학교 석사학위 논문.
- 김수경. (2003). 아동의 영어 동화책 읽기를 통한 부수적 어휘습득. 진주교육대학교 석사학위 논문.
- 김영숙. (1997). 초등영어 기본어휘에 관한 제안. 초등영어교육, 3(3), 5-15
- 김영숙. (2002). 초등영어 어휘 교육. 서울: 한국문화사.
- 김은영. (2002). 스토리텔링을 활용한 초등 영어 학습이 어휘력 향상에 미치는 효과. 광주교육대학교 석사학위 논문.
- 박혜정. (2005). 영어동화활용을 통한 어휘지도연구. 단국대학교 석사학위 논문.
- 박혜진. (2002). 초등영어 이야기지도: Storytelling과 Reading Aloud 기법의 비교연구. 청주교육대학교 석사학위 논문.
- 서순영. (2000). Reading Aloud기법이 읽기 흥미 및 어휘 습득에 미치는 영향. 부산교육대학교 석사학위 논문.
- 신현숙. (2002). 초등영어에서 Storytelling을 통한 간접식 어휘학습 지도방법. 동의대학교 석사학위 논문.
- 원명옥. (2007). 초등 영어 어휘의 부수적 습득을 위한 지도 방법. 영어교육연구, 19(1), 203-208.
- 윤선주. (2004). 읽기를 통한 간접 어휘학습. 전남대학교 석사학위 논문.
- 이완기, 정용주, 신재철, 조정숙, 김재혁, 나기연, 고경석, 부경순, 김광수, 김영민. (1998). 초등영어지도법. 서울: 문진미디어.
- 이경아. (2004). 동화를 활용한 영어 어휘지도. 한양대학교 석사학위 논문.

- 이진숙. (2000). 이야기 읽기를 통한 초등학생의 L2 어휘습득에 관한 연구. *영어교육연구*, 21, 39-40.
- 이진숙. (2001). 영어 어휘 습득의 효과적인 방법에 관한 연구. *현대영어교육*, 2(2), 201-221.
- 이화자. (1996). EFL 학습자들의 어휘추측 책략으로서의 형태소 정보와 문맥 단서의 이용 능력. *응용언어학*, 9(10), 171-189.
- 이희숙. (1987). Communicative approach to FLES program. *영어교육*, 33, 79-112.
- 이희숙. (1999). 21세기를 위한 초등 영어교육 : 문학과 이야기 교수법의 중요성을 중심으로. *초등영어교육*, 5(1), 5-48.
- 장은숙. (2003). 어휘학습의 단계성을 고려한 효과적인 어휘학습방안. *영어교육연구*, 15(2), 154-157.
- 정주영. (2004). *효과적인 영어 어휘 학습 방법*. 홍익대학교 석사학위 논문.
- 정은이. (2000). *초등학교에서 Reading Aloud 기법을 통한 어휘력 향상에 관한 연구*. 부산교육대학교 석사학위 논문.
- 조경숙. (1997). 초등학교에서의 영어 읽기 프로그램 적용 연구. *초등교육연구*, 11, 263-284.
- 조경숙, 서순영. (2001). 소리내어 읽어주기 활동이 초등 영어 읽기 흥미 및 어휘습득에 미치는 영향. *초등영어교육*, 7(2), 223-243.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Day, R. R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-551.

- de Bot, K., Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 309-330.
- Elley, W. B. (1980). A comparison of content interest and structuralist reading program in Nuie Primary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 15, 30-55.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- French, V. (2005). *Buck and his truck*. London, England: Walker Books.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181-194.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA : The Alemany Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.

- McCarthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246.
- Nagy, W., Herman P. A. & Anderson R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International Ltd.
- Nicholson, T. (1991). *Natthew effects in learning new words while listening to stories*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego, CA. Lincoln.
- Oller, J. W. Jr. (1983). Story writing principles and ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17(1). 39-53.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). *Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development*. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, T. (1992). *Don't do that*. Seoul: Moonjin Media.
- Sokmen, A. (1997). *Current trends in teaching second language vocabulary*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, S. M. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 399-424.

- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth vs. breath. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-39.
- West, M. (1960). *Teaching English in difficult circumstances*. London: Longman.
- Young, Ed (2002). *Seven blind mice*. New York: Puffin Books.

