



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.

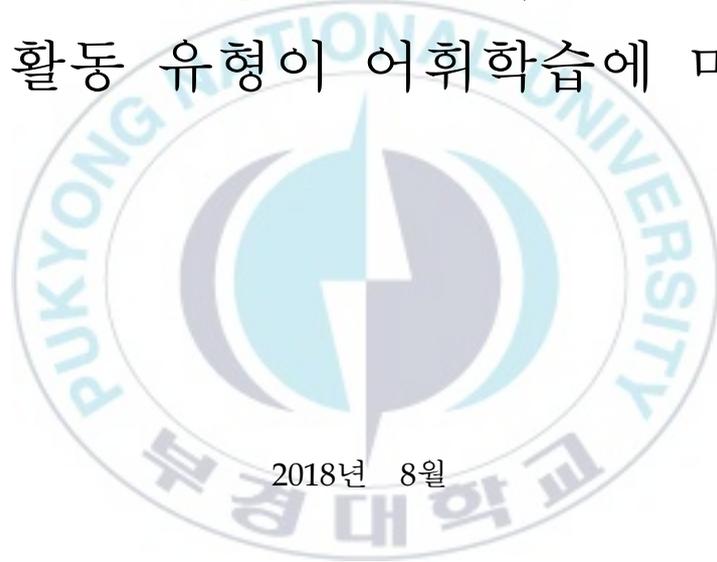
저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

문 학 박 사 학 위 논 문

영화를 활용한 명시적 · 암시적
어휘 학습 활동 유형이 어휘학습에 미치는 영향



2018년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

이 은 혜

문 학 박 사 학 위 논 문

영화를 활용한 명시적·암시적
어휘 학습 활동 유형이 어휘학습에 미치는 영향

지도교수 박 매 란

이 논문을 문학박사학위논문으로 제출함.

2018년 8월

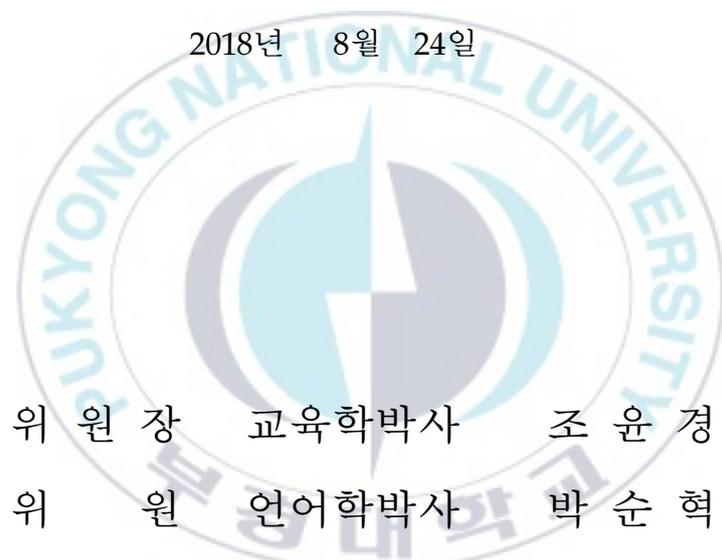
부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

이 은 혜

이은혜의 문학박사 학위논문을 인준함.

2018년 8월 24일



위원장	교육학박사	조윤경 (인)
위원	언어학박사	박순혁 (인)
위원	교육학박사	권선희 (인)
위원	교육학박사	이연준 (인)
위원	교육학박사	박매란 (인)

목 차

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적 및 연구과제	6
1.3 논문의 구성	7
II. 이론적 배경	8
2.1 어휘 지식	8
2.2 영화를 이용한 어휘 학습	19
2.3 어휘 학습 방법	29
2.4 학습자 어휘 수준에 따른 연구	40
III. 예비 연구	42
3.1 연구 과제	42
3.2 연구 참여자	42
3.3 연구 도구	43
3.3.1 설문지	43
3.3.2 어휘수준평가	43
3.3.3 어휘 시험지	44
3.3.4 영화	45
3.4 자료 수집 및 분석 절차	45
3.5 결과 및 논의	46
3.5.1 영화자막이 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향	46
3.5.2 영화자막이 학습자의 생산적 어휘지식향상에 미치는 영향	49
3.5.3 학습자의 정의적 영역과 생산적 어휘지식향상 간의 상관관계	50

3.5.4 어휘의 반복된 노출이 어휘 학습에 미치는 영향	51
3.6 예비연구의 결론 및 보완점	53
IV. 연구 방법	56
4.1 연구 참여자	56
4.2 연구 도구	59
4.2.1 영화	59
4.2.2 어휘 학습의 자료	61
4.2.3 목표 어휘	65
4.2.4 어휘 평가지	67
4.3 연구 절차 및 자료 분석	68
V. 결과 분석 및 논의	71
5.1 사전 동질성 검증	71
5.2 어휘학습활동유형이 어휘 학습에 미치는 영향	73
5.2.1 수용적 학습을 위한 의미적기 평가 결과	73
5.2.2 생산적 학습을 위한 문장구성 평가 결과	76
5.2.3 수용적·생산적 학습을 위한 평가 합계에 대한 결과	78
5.3 수준별 집단의 어휘 평가 점수 비교	80
5.3.1 상위 수준에 대한 결과	81
5.3.2 하위 수준에 대한 결과	85
5.3.3 학습자 어휘 수준과 집단 간의 상호작용	89
VI. 결론 및 제언	93
6.1 연구의 결론	93

6.2 연구의 제한점	96
6.3 교육적 함의 및 향후 연구방향	97
참고문헌	99
부록	121



표 목차

<표 1> 어휘 지식의 다양한 측면(Nation, 2001)	9
<표 2> 영화를 활용한 어휘학습에 관한 선행연구	27
<표 3> Nation(2001)의 어휘 지식과 효과적인 학습 방법	39
<표 4> 수준별 학습자에 따른 어휘 학습 선행연구	41
<표 5> 정의적 영역에 대한 설문지 조사 결과	47
<표 6> 정의적 영역에 대한 설문지 사전-사후 t 검정결과	48
<표 7> 철자시험과 단어연상시험의 사전-사후 분석 결과	49
<표 8> 정의적 영역과 생산적 어휘 지식 향상과의 상관관계 분석	51
<표 9> 단어의 범주 및 어휘 반복 횟수	52
<표 10> 철자시험과 단어연상시험의 반복횟수에 따른 정답률 비교 ...	52
<표 11> 연구 참여자의 기초 자료	57
<표 12> 어휘 수준 평가 결과	58
<표 13> 영화에 대한 기본 정보	60
<표 14> BNC 어휘 분석에 따른 목표 어휘 선정	66
<표 15> 어휘 평가지의 구성(Webb, 2007)	68
<표 16> 실험 참여자의 동질성 검정 결과	71
<표 17> 의미적기 사전평가에 대한 세 집단의 동질성 검증	72
<표 18> 문장구성 사전평가에 대한 세 집단의 동질성 검증	72
<표 19> ‘500 Days of Summer’ 결과에 대한 검정결과(수용적)	74
<표 20> ‘The Intern’ 결과에 대한 검정결과(수용적)	75
<표 21> 사후평가의 집단 간 일원분산분석결과(수용적)	76
<표 22> ‘500 Days of Summer’ 결과에 대한 검정결과(생산적)	77
<표 23> ‘The Intern’ 결과에 대한 검정결과(생산적)	77
<표 24> 사후평가의 집단 간 일원분산분석결과(생산적)	78

<표 25> 의미적기·문장구성 시험 총점에 대한 기술 통계	79
<표 26> 어휘 시험 총점에 대한 일원분산 분석 결과	80
<표 27> 상위수준 참여자의 시험결과에 대한 기술 통계	81
<표 28> ‘500 Days of Summer’에 대한 다변량 검정 결과(상위)	82
<표 29> ‘500 Days of Summer’에 대한 다중 비교 결과	82
<표 30> ‘500 Days of Summer’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(상위)	83
<표 31> ‘The Intern’에 대한 다변량 검정 결과(상위)	84
<표 32> ‘The Intern’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(상위)	85
<표 33> 하위수준 참여자의 시험결과에 대한 기술 통계	86
<표 34> ‘500 Days of Summer’에 대한 다변량 검정 결과(하위)	86
<표 35> ‘500 Days of Summer’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(하위)	87
<표 36> ‘The Intern’에 대한 다변량 검정 결과(하위)	88
<표 37> ‘The Intern’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(하위)	88
<표 38> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(의미적기)	90
<표 39> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(문장구성)	90
<표 40> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(의미적기)	91
<표 41> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(문장구성)	92

그림 목차

<그림 1> Richards(1976)의 어휘 지식에 대한 8가지 가정	12
<그림 2> 명시적-암시적 어휘 학습의 연속체	34
<그림 3> 명시적 어휘학습 자료의 예시: '500 Days of Summer'	62
<그림 4> 명시적 수업을 위한 대화문: '500 Days of Summer'	62
<그림 5> 'The Intern'의 명시적 어휘 학습 자료	64
<그림 6> 암시적 어휘학습 자료의 예시: '500 Days of Summer'	65
<그림 7> 연구 절차	69



The Effects of Explicit · Implicit Vocabulary Activities Through Movies on Vocabulary Learning

Eun Hye, Lee

Department of English Language and Literature, The Graduate School,
Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of explicit and implicit vocabulary learning through movies on learners' vocabulary knowledge. One hundred seventeen university students participated in this study from different departments and years. They were divided into three groups: explicit and implicit vocabulary learning groups and one control group. Before the experiment was started, they took a level test for vocabulary test with Vocabulary Size test by Laufer & Nation (1999).

The movie '500 Days of Summer (2009)' and 'The Intern (2015)' were shown to the participants and the subtitle was introduced in English. According to the Vocabulary Profile, the target vocabulary list was made with 24 words respectively from each movie. The target words range from K-3 to K-11 in British National Corpus. Two tests were used for evaluating learners' vocabulary competence; the meaning translation test for receptive vocabulary learning, and the sentence construction test for productive vocabulary learning.

The participants were asked to take pre, post of vocabulary learning. The mean scores of the two tests were compared and SPSS 21 version was used for statistical analysis.

The result of one-way analysis of variance showed that for the receptive vocabulary knowledge, the explicit and implicit groups both brought more gains in the post-test, but for the productive vocabulary knowledge, the implicit group only indicated more gains in the post-test with significant statistical result.

Two-way analysis of variance was conducted to see whether the participants who have higher level of vocabulary proficiency were influenced by specific method between explicit and implicit vocabulary learning. Its result does not support any other studies that showed a significant difference by learners' proficiency.

The Multivariate Analysis of Variance(MANOVA) was conducted to compare the two variances that were vocabulary level and the groups. The result showed that difference between 2 movies appeared. In the case of '500 Days of Summer', both levels improved their scores among three groups, but in the result of 'The Intern', it did not show any other pattern with meaningful statistical results.

The findings of the present study supported Nation (2001)'s eclectic application of two ways of teaching vocabulary partially. Based on the results, the implication of the research findings and pedagogical discussions for future studies were provided. Firstly, narrowed selection of movies that are theme-based is recommended because when learners are exposed to the same vocabularies repeatedly they can have more chance to acquire them. Range Program for analyzing movie scripts might be used to gather vocabulary data. Second, more studies for designing specific approach according to the aspects of vocabulary knowledge are required.

I. 서론

1.1 연구의 필요성

글로벌 시대를 살아가는 요즘, 의사소통을 위한 언어 교수법의 영향으로 어휘의 의미를 중요하게 여기는 움직임이 활발해지고 있다. 언어의 형태나 문법적인 부분만큼 어휘 교수에 대한 관심이 증가되었고, 다양한 방식으로 어휘 학습에 대한 접근이 이루어지고 있다. 특히 Wilkins(1972)와 Seal(1991)을 비롯한 많은 학자들이 의미전달을 위해서는 어휘 학습이 반드시 선행되어야 한다고 주장함에 따라 어휘의 중요성이 주목받고 있다. 특히 국제화 사회에서 의미전달이 정확히 이루어지는 것이 매우 중요하므로 영어를 지도하는 전문가들의 세심한 지도법이 요구되는 부분이기도 하다. 하지만 한상호(2003)와 Krashen(1989)에 따르면 외국어 학습에서 다수의 외국어 학습자들이 부진하는 이유로 어휘 학습에 대한 지도가 체계적으로 이루어지지 않고 있다고 지적한다.

우리나라의 경우를 살펴보면, 2015년 교육부는 영어과 교육과정에서 기본어휘목록에는 총 3,000개의 어휘를 제시되어 있고, 800개의 단어는 따로 표시하여 초등학교 과정에서 학습하도록 권장하였다. 실제, 우리나라 영어 교육 현장에서는 기존의 정의 중심의 어휘 학습이 기계적인 암기식의 어휘 학습으로 진행되어 많은 비판을 받아왔다(김현정, 2013). 또한 맥락을 통해 학습되기보다 읽기수업을 진행하기 전 명시적인 방법으로 주입시키는 기계적인 암기가 대부분이고 이러한 학습은 그 기억이 오래가지 못해 다른 언어영역(듣거나 말하기)으로 전달되지 못하고 있는 실정이다(박수정, 2008).

따라서 우리나라에서도 이러한 문제점을 인식하여 개별 단어의 의미를

문맥을 통해 지도하고자 하는 움직임이 있기는 하지만 대개의 경우, 한 문장이 소개되거나 어휘의 의미를 묘사하는 그림 제시로 제한되고 있고, 전후 문장이 주어진다고 해도, 연결되는 문맥의 제시가 인위적인 경우가 많다. 그 결과 학습자들은 오히려 단어의 의미를 추론하기가 어렵고 효과적인 어휘 학습이 제대로 이루어지지 않는 결과를 초래한다(손정서, 1999). 최근에는 교육부가 교육과정을 통하여 제시하였듯이 어휘 학습법에 있어서는 개별적 의미보다 맥락을 통한 다양한 의미와 사용법을 익히도록 권장하며 다양한 어휘 지도법을 제시하였다. 이는 다양한 어휘 자료를 활용하여 어휘를 학습할 때, 흥미가 높아지고 어휘 사용 능력도 신장되기 때문이라고 강조한다(2015, 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 14] 영어과 교육과정). 따라서 본 연구는 어휘 관련 학습법에 대한 고찰로 영어 교육 현장에 교육적 시사점을 제시하고자 한다.

어휘 학습을 효과적으로 진행할 수 있는 가장 큰 두 축은 명시적방법과 암시적인 방법이다(Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2005; Hatch & Brown, 1995; Hulstijn, 2001; Nation, 2001). 각 어휘학습법에 대한 효과를 검증한 연구들과 두 학습법의 효과 차이를 검증한 선행연구들이 국내·외에 소개되고 있고, 이러한 접근방식은 교수자가 어휘 학습법을 사용함에 있어 매우 유용하다. Schmitt(2000)는 학습자의 초기 학습 단계에서 기본 2,000 단어를 학습할 때 명시적 학습이 효과적이고, 그 후에는 암시적으로 단어를 습득하는 것이 적합하다고 하였다. 하지만 Coady와 Huckin(1997)은 단어 자체에 대한 주목보다는 읽거나 듣기와 같은 활동을 하면서 내용에 집중할 때 부수적으로 어휘가 학습되는 암시적 학습이 더욱 효과적이라고 주장한다. 이렇듯 시기에 따라, 학습 목표에 따라 상이하게 나타나는 학습 효과를 볼 때 명시적·암시적 어휘 학습 활동을 이용한 연구는 유의미하다고 볼 수 있다.

그렇다면 어떠한 어휘 학습도구를 언어 학습에 적용할 수 있을지에 대한 고찰이 필요하다. 언어 학습에 사용되는 도구는 날이 갈수록 급변하고 있다. 인터넷에서 풍부한 자료를 얻을 수 있을 뿐 아니라 다양한 멀티미디어 자료들이 쏟아져 나온다. 지식 정보화 사회, 국제화 시대에서 가장 널리 쓰이는 언어로써 영어 학습 도구에 대한 다양성 또한 끊임없이 강조되고 있다. 뿐만 아니라 서책형 언어 학습에서 벗어나 진정성 있는 자료(authentic material)나, 멀티미디어를 통한 언어 학습이 활발히 진행되고 있고 그에 따른 긍정적인 영향이 증명되는 상황이다(김지영, 2000; 차경애, 2006; 한종임, 2001; Brett, 1996; Gitsaki & Taylor, 2000; Morley, 2001; Sung, 2016).

Berk(2009)은 영화나 비디오를 보며 학습할 때 얻을 수 있는 20개의 잠재적 효과를 제시하였다. 우선, 학습자의 주의와 집중 및 흥미를 이끌어내고, 잇따르는 장면에 대한 기대감이 높아지며, 학습자가 장면에 따라 긴장하거나 감정이 완화될 수 있고, 상상력을 자극하며, 내용과 학습에 대한 태도를 향상시킨다고 하였다. 또한, 내용에 대한 기억을 높여주고, 창의성을 키워주며 생각의 흐름을 자극하고 심층적인 학습이 가능하도록 해줄 뿐 아니라, 자유롭게 표현할 수 있는 기회를 갖게 한다고 하였다. 뿐만 아니라 사용방법에 따라 협동학습의 장치로도 사용되고, 재미있는 학습상황을 연출할 수 있게 해주며, 학습자의 동기를 고무시키고, 시각적 장면과 함께 제시되어 주제에 대한 접근성을 높인다고 하였다.

뿐만 아니라 영화를 활용하여 언어학습을 하였을 때, 얻을 수 있는 교육적 효과들에 대한 연구는 활발히 이루어지고 있다. 특히 시각과 청각(multisensory) 자료를 동시에 사용할 수 있기에 큰 장점을 가지는 것은 물론 듣기와 발음, 내용이해 측면, 정의적 측면에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 연구 결과들이 나타나고 있다(강후동, 1999; 백자영, 2016; 안보라, 2012; 이태형, 2001; 이현지, 2009; Blosser, 1988; Borrás & Lafayette,

1994; Garza, 1991; Koolstra & Beentjes, 1999; Koskinen, Wilson, Gambreli, & Jensema, 1987; Markham, 1993; Neuman & Koskinen, 1992).

Mayer, Heiser 와 Lonn(2011)은 영화가 언어적 정보를 다양한 모드로 제시하여 학습이 더 잘 된다는 정보전달이론(information delivery hypothesis)을 주장하기도 하였다. 그리고 무엇보다도 가장 큰 장점으로 인정할 수 있는 영화매체의 활용은 바로 문화적인 측면이다(Flowerdew & Miller, 2005). Mendelssohn(1998) 역시 영화가 실제 영어권 화자들의 일상 생활을 언어적 및 비언어적 요소를 사용하여 외국어 학습자에게 제공되기 때문에 유용한 학습 교재로 사용될 수 있다고 말하였다. 이처럼 영화를 이용한 언어학습의 효과에 대한 긍정적인 측면은 연구를 통해 증명되고 있고, 점점 더 많은 디지털 도구가 등장하는 현 시대의 학습자들에게는 영화가 무엇보다 유용한 학습 자료가 되고 있음은 자명한 사실이다.

기존의 선행 연구들은 영화를 활용한 어휘학습유형이 학습자의 어휘 학습에 미치는 영향에 대한 부분을 충분히 다루지 못하고 있고, 그에 따른 결과 또한 실험 참여자의 연령과 언어 수준에 따라 상이하다.

그러므로 어휘 학습에 대한 효과적인 이론과 방법을 확립하고, 학습자 성향을 고려한 학습법을 제시하여 언어학습이 원활히 이루어지도록 독려하는 시도가 필요하다. 앞서 언급한 N세대의 성향과 어휘를 접목하여 공통점을 찾아볼 때, 멀티미디어를 활용한 어휘 학습이라는 개념을 떠올릴 수 있고, 영화는 적절한 소재가 될 수 있다.

영화를 활용하여 어휘학습 효과를 살펴 본 연구는 국내·외에서 활발하지 못한 상황이다. 한송이와 임자연(2017)은 애니메이션 영화를 활용하여 영어어휘 학습이 중학교 수준별 학습자에게 미치는 영향을 살펴보았다. 애니메이션 영화의 경우, 실험 참여자를 중학생으로 선정하였기에 대상자들

에게 흥미로운 맥락과 시각적인 정보를 제공할 수 있고, 사용되는 어휘 또한 참여자들에게 맞는 수준으로 고려되어 유의미한 결과를 얻을 수 있었다. 손정서(1999)는 마찬가지로 중학생을 대상으로 비디오를 활용한 어휘 지도가 어휘 학습에 미치는 영향을 살펴보았는데, 실험집단이 통제집단보다 수업 차시를 더 해 갈수록 어휘학습효과를 크게 나타내었고, 장기기억에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김현정(2013)은 애니메이션 영화를 활용한 어휘 학습 방법과 집단 유형이 중학교 영어 학습자의 어휘 학습과 태도에 미치는 영향을 살펴보았다. 단지 영화를 제시하는 것으로 그치는 것이 아니라 명시적인 어휘 학습법을 제시하였을 때, 어휘 학습에 효과가 있는 것으로 결과가 나타났다.

현재까지의 연구들의 제한점을 보면, 흥미와 동기를 북돋기 위한 매체로 영화를 사용하여 저학년이나 중학생을 대상으로 한 연구가 대부분이고, 단순히 영화를 활용한 수업이 어휘 학습에 미치는 효과 여부에만 치중되어 있었기에 어휘 학습 방법적인 면에서 접근한 시도는 찾아보기 힘들다. 덧붙여 영화를 학습자료로 사용한 어휘 학습에 대한 연구는 영화 외에 다른 멀티미디어 기반의 자료를 활용하는 수업에 확장되어 적용 가능하므로 연구의 가치가 있다고 생각된다.

또한 어휘 학습은 단순히 어휘의 형태나 뜻을 아는 것으로 습득이 되었다고 볼 수 없기에 읽거나 듣기를 바탕으로 하는 수용적 학습과 말하거나 쓰기를 위주로 하는 생산적 학습으로 나누어 볼 수 있다. 많은 연구자(Griffin & Harley, 1996; Kats & Fodor, 1963; Laufer, 1998; Nation, 2001; Richards, 1976)들이 어휘 지식에 대해 두 가지로 구분하여 어휘학습을 설명하였고, 이는 학습자의 어휘 층에 대한 정보를 섬세하게 알 수 있어 유용하다.

따라서 본 연구는 유의미한 맥락과 시각적인 이미지를 결합하여 제공하

는 영화 자료를 활용한 어휘 학습이 효과적이라는 타당한 근거(Danan, 1992)를 바탕으로 하여 대학생들을 대상으로, 학습자의 어휘 수준에 따른 어휘 학습 활동 유형의 효과차이를 살펴보고자 한다. 영화를 활용한 수업을 중심으로 어휘 학습 방법을 명시적인 방법과 암시적인 방법으로 상이하게 사용할 경우, 상위집단과 하위집단에 미치는 결과의 차이를 살펴보고자 한다.

1.2 연구 목적 및 연구 과제

본 연구의 목적은 영화를 활용한 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 어휘 학습에 미치는 영향을 알아보고 그 결과에 따른 교육적 시사점을 제시하는 것이다. 본 연구에서는 영화에 나타난 어휘를 명시적 또는 암시적인 어휘 학습 활동을 사용하여 학습하고, 학습자의 어휘 학습에 미치는 영향을 수용적 학습과 생산적 학습으로 나누어 알아보고자 한다. 또한 두 가지의 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 어휘 수준에 따라 미치는 영향에 차이가 있는지 검증하고자 한다. 이에 따른 연구 과제는 다음과 같다.

- 1) 영화를 활용한 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 어휘 학습에 영향을 미치는가?
- 2) 영화를 활용한 어휘 학습 활동 유형의 차이가 학습자의 어휘 수준에 따라 다른 영향을 미치는가?

1.3 논문의 구성

본 논문은 연구 과제들에 따라 여섯 개의 장으로 구성되었다. 먼저, 제 1장 서론에서는 본 연구의 필요성과 목적, 과제를 상술하였다. 제 2장에서는 영화를 이용한 어휘 학습 활동 유형과 어휘 학습에 대한 이론적 배경과 선행 연구에 대해 제시하고 수용적·생산적 어휘 학습으로 나누어 진행된 연구들을 소개한다. 또한 어휘 학습 방법에 있어 명시적·암시적 방법을 사용하여 실험한 연구들을 살펴본다. 제 3장에서는 본 연구에 앞서 실시한 예비 연구의 참여자와 방법, 절차와 결과, 그에 따른 제한점과 시사점을 서술한다. 제 4장에서는 본 연구의 참여자와 본 연구에 사용된 도구, 절차 및 자료 분석 방법을 밝힌다. 제 5장에서는 연구 과제에 따른 결과를 분석하고 그에 따른 논의를 제시한다. 제 6장에서는 각 연구 과제별로 나타난 결과를 요약하고 교육적 시사점과 교육적 함의, 향후 연구 방향등을 제시한다.

II. 이론적 배경

이 장에서는 본 연구의 이론적인 근거가 되는 가설과 그에 관련된 선행 연구들을 살펴보고자 한다. 먼저 1절에서는 어휘 지식에 대한 전반적인 개념과 이론들을 살펴보고 그에 따른 바른 정의를 규명하고자 한다. 이어서 2절에서는 영화를 이용한 어휘 학습에 관련된 다양한 연구들을 살펴보고 각 연구들의 결과를 분석하기로 한다. 다음으로 3절에서는 어휘 학습 방법에 대해 알아보고 각 어휘 학습법을 사용한 선행 연구들에 대해 논의한다.

2.1 어휘 지식

어휘를 아는 것, 단어를 아는 것에 대한 정의는 오랜 시간을 거슬러 많은 학자들에 의해 다양한 이론이 제시되어 왔다. 먼저, Nation(2001)은 단어를 아는 것에 포함되는 측면을 크게 형태(form), 의미(meaning), 사용(use)으로 나누고 그 세 가지 측면 속에 하위 요소 세 가지를 세부적으로 나누어 총 아홉 가지의 개념을 언급하였고, 각각의 개념을 수용적 지식(receptive knowledge)과 생산적 지식(productive knowledge)로 나누어 설명하였다. 형태는 발음과 철자로 나누어지고, 발음은 단어의 소리가 어떻게 들리는지에 대해 아는 지식을 뜻하고, 철자는 어떻게 쓰이는가에 대한 지식이다. 의미는 개념과 연상으로 나누어지고, 개념은 단어가 무엇을 의미하는지, 그것을 표현하기 위해 사용되는 단어가 무엇인지에 대한 지식을 말하고 연상은 특정한 단어를 대신하여 사용할 수 있는지에 관련된 지식을

말한다. 사용은 문법유형과 연어, 빈도와 적절성으로 나누어지는데 문법유형은 단어사용을 위해 요구되는 규칙을, 연어는 해당 단어 앞과 뒤에 올 수 있는 단어에 대한 지식이다. 빈도는 얼마나 자주 사용되어지는지에 대한 지식, 적절성은 어디에서 적합하게 사용되어지는가에 대한 지식을 말한다. 다음 <표 1>은 Nation(2001)의 다양한 어휘 지식의 측면을 나타내고 있다.

<표 1> 어휘 지식의 다양한 측면(Nation, 2001)

형태 (form)	구어(spoken)	R	들리는 어휘의 소리
		P	어휘의 발음
	문어(written)	R	어휘의 모습
		P	어휘의 문어체와 철자
	단어 접사(word parts)	R	인식되는 접사
		P	의미표현을 위해 요구되는 접사
의미 (meaning)	형태와 의미 (form and meaning)	R	단어가 나타내는 의미
		P	의미표현을 위해 사용되는 단어 형태
	개념과 지칭어 (concept and referents)	R	개념에 포함되는 것
		P	개념이 지칭하는 항목
	연상어 (associations)	R	연상되는 다른 단어들
		P	대신해서 사용할 수 있는 단어들
사용 (use)	문법적 기능 (grammatical functions)	R	단어가 나타나는 양식(pattern)
		P	단어 사용을 위해 요구되는 양식
	연어 (collocations)	R	함께 사용되는 단어
		P	함께 사용해야 하는 단어
	사용의 제한 (register, frequency)	R	단어가 사용되는 장소, 시간, 방법
		P	단어가 사용될 수 있는 장소, 시간, 방법

(참고: R=receptive knowledge, P=productive knowledge)

Nation(2001)의 주장에 의하면 수동적 어휘와 능동적 어휘는 약 2.2배의 차이가 난다고 하였다. 수동적 어휘는 주로 문맥 내에서 단어의 의미를 이해하도록 하고, 단어의 의미나 사용에 있어 서로 연관되는 일련의 단어들 즉, 어휘 군이나 집합 등의 생산적인 과정을 포함하여 학습하게 되므로 그 범위가 상대적으로 넓다. 반면, 능동적 어휘를 지도할 때는 주로 단어의 언어 관계나 통사적 기능, 함축적 의미, 단어 분석 등을 가르치므로 수동적 어휘의 범위가 더 넓어진다는 것이다. 수동적 어휘를 능동적 어휘로 많이 전환할수록 학습자의 어휘 학습은 효율적으로 이루어질 수 있다. 그는 어휘를 구분할 때 이해를 위한 지식과 표현을 위한 지식으로 설명하기도 하였는데, 이는 수용적 지식과 생산적 지식의 개념과 같다. 그는 어휘 지식을 두 가지 범주로 구분하여 논할 때, 독립적인 구분은 아니라고 언급하였다. 즉, 듣거나 읽기를 할 때, 학습자가 배경지식으로 의미를 생산해 내는 과정이 포함되어 있기에 수용적 지식에도 생산적 지식의 성격이 존재한다고 보았다.

Laufer(1998)가 제시한 어휘 지식은 Nation(2001)과 다소 다른 맥락에서 수동적 어휘(passive vocabulary)와 능동적 어휘(active vocabulary)로 구분하여 정의된다. 단어의 쓰임이나 의미를 이해하기 위해 필요한 지식을 수동적 어휘 지식으로 보고, 단어를 문맥에 맞게 사용하거나 작문에 직접 사용할 수 있는 지식을 능동적 어휘 지식으로 보았다(Meara, 1990; Read, 2000).

수동적 어휘는 외적 자극이 적절히 주어지면 활성화되는 어휘로 어휘가 제시되었을 때 이해 가능한 언어를 말하며, 주로 읽기와 듣기영역에 사용된다. 하지만 능동적 어휘는 언어 사용자가 직접 생산해 낼 수 있는 어휘를 말하고, 주로 쓰기와 말하기 영역에 사용된다. 덧붙여 수동적 어휘는 외부 자극을 이해하는 수준에 해당하므로 상대적으로 습득이 쉽고, 말화나

작문에 사용되는 능동적 어휘 지식은 표현에 관련되는 것이므로 비교적 습득이 느리며 그를 위한 연습과 노력이 요구된다고 하였다. 예를 들어 빈번히 사용하는 어휘의 경우, 의사소통이나 작문에 의해 수동적 어휘에서 전환되어 능동적 어휘 속에 포함될 수 있고, 반대로 그렇지 못한 어휘의 경우 그러한 전환이 일어나지 않는다는 것이다. 즉, 수동적 어휘에 학습자의 어휘 지식이 머무는 경우에는 어휘를 보거나 들었을 때 이해할 수는 있지만, 사용할 수는 없다고 보는 것이다. 따라서 그는 수동적 어휘 지식이 능동적 어휘 지식에 선행한다고 보았고, 이는 Nation(2001)의 주장과 일치한다. 그와 유사하게 Corson(1995) 또한 ‘수동적’과 ‘능동적’이라는 표현을 사용하였는데 그는 수동적 어휘가 능동적 어휘를 포함하는 것으로 설명하였다. 그는 ‘사용(use)’의 여부에 따라 수동적 어휘와 능동적 어휘를 구분하고, 수동적 어휘에는 ‘부분적으로 아는 어휘’에서 ‘사용이 가능한 능동적인 어휘’에 이르기까지 단계적인 어휘의 유형을 네 가지로 소개하였다.

Carter(1987)는 능동적인 어휘 사용을 위한 여러 가지 전략이 수행되어야 한다고 말하였다. 어휘를 상기할 수 있는 능력과 그 어휘를 사용할 통사적 틀과 기저 형태, 파생어에 대한 정보, 음성이나 문자에 어휘가 나타날 수 있는 가능성에 대한 예측, 어휘의 화용적 기능과 담화적 수준에 대한 지식, 고정 표현에 대한 모든 것들이 어휘 학습에 포함될 때 효과가 나타난다고 언급하였다.

Richards(1976)는 1970년대 중반 어휘적 능력(lexical competence)에는 단어의 언어적(linguistic), 심리언어학적(psycholinguistic), 사회언어학적(sociolinguistic)인 측면이 모두 고려되어야 한다고 말하며, 이는 세부적으로 단어 빈도(word frequency), 원어민 화자의 어휘 성장(vocabulary growth in native speakers), 연어(collocation), 사용역(register), 경우적 관계(case relations), 기저 형태(underlying forms), 단어 연상(word

association), 의미적 구조(semantic structure)가 포함된다고 하였다. 그는 8가지의 특성으로 자신의 주장을 펼쳤고 그에 따른 내용은 아래 <그림 1>에 제시되어 있다.

<그림 1> Richards(1976)의 어휘 지식에 대한 8가지 가정

1. 원어민 화자는 어휘층을 성인에 이르기까지 확장시키지만, 상대적으로 통사론적인 발달은 그러하지 못하다.
2. 단어를 안다는 것은 구어나 문어적 상황에서 그 단어를 다시 마주할 가능성의 정도를 아는 것을 말한다.
3. 단어를 아는 것은 기능과 상황의 변수에 따라 단어 사용에 부여되는 제약을 아는 것을 말한다.
4. 단어를 아는 것은 그 단어와 연관된 통사적 행동(syntactic behaviour)을 아는 것을 말한다.
5. 단어를 아는 것은 단어의 기저형을 알고, 그것에서 비롯되는 파생어(derivations)를 아는 것을 말한다.
6. 단어를 아는 것은 그 단어와 다른 단어 사이에 연상되는 관계의 망(network of associations)에 대한 지식을 포함한다.
7. 단어를 아는 것은 그 단어의 의미적 가치(semantic value)를 아는 것을 말한다.
8. 단어를 아는 것은 그 단어와 연관되는 다른 의미들을 아는 것을 포함한다.

그에 따르면 어휘라는 것은 독립되어 존재하는 것이 아니라 다른 단어들과의 관계를 통해 정의되어지는 것으로, 그 단어에 대한 올바른 이해를 위해서는 다른 단어와의 연관성을 배제할 수 없다고 말한다. 어휘의 기본적인 뜻을 비롯해, 함께 사용되는 단어들, 어떻게 사용되는지에 대한 전반적인 이해가 요구된다고 할 수 있다. 이는 어휘학습 과정이 복잡하게 얽혀 있음을 보여주는 대목이 되기도 한다(Aitchison, 1987; Carter & McCarthy, 1988). 또한 어휘 지식은 언어학적, 심리학적, 사회 언어적 요소

들을 포함한다.

Griffin과 Harley(1996)은 어휘 지식을 이해(comprehension)와 표현(production)으로 보았고, Stoller와 Grabe(1993)는 어휘 지식이 의미를 기억하는 능력과 의미를 유추하는 능력, 구두로 이야기 할 수 있는 능력과, 문맥을 이해하는 능력을 포함하며, 단어의 의미, 철자, 소리, 문법적 특성, 연어나 사용역, 단어의 형성과 사용 빈도 등이 어휘 지식 속에 모두 포함된다고 한다고 하였다. 이는 Read(2000)와 Schmitt(2000)의 주장과 같은 맥락에서 이해될 수 있다.

Read(2000)는 학자들마다 이해와 표현이라고 구분하는 것을 측정하는 방법의 차이에 의한 것이라고 지적하고, 어휘의 이해와 표현을 측정하는 방법에 대해 구별하는 것을 제시하였다. 어휘의 이해력은 목표어휘를 보고 자신의 언어로 의미를 번역(meaning translation)하거나 단어를 보고 주어진 의미 중에서 고를 수 있는 것, 또는 문맥 속에서 이해하는 능력을 말한다고 하였다. 반면에 표현은 모국어를 보고 목표어휘로 단어철자를 적거나, 문장을 보고 빈 칸에 들어갈 적절한 단어를 유추할 수 있는 것, 또는 말하기나 쓰기에서 그 단어를 사용할 수 있는 능력으로 앞서 언급된 분류와 같은 맥락을 따른다.

Melka(1997) 역시 어휘 지식을 이해와 표현으로 구분하였는데, 그는 이 두 가지 분류에 따른 지식의 정도가 있다고 설명하였다. 학습자가 처음 어휘를 접했을 때는 소리나 형태 등과 같은 한정된 지식을 가지지만, 반복하여 접하게 되면서 문법 특성이나, 사용 범위, 확장된 의미 등을 파악하게 되고 학습자는 다양하게 어휘를 사용할 수 있게 된다고 하였다. 이러한 차이를 친근감(familiarity)의 정도라고 표현하였고, 두 지식은 이분법적인 분리된 개념으로 볼 수 없고, 연장선에 있는 개념이라고 주장하였다. 이해지식이 표현 지식으로 전환되는 과정은 뚜렷하지 않아서 연속체적인 성격을

가지며, 상호작용적 관계에 놓여있다고 보았다.

McCarthy(1990)는 어휘 지식을 광범위하게 보고, 어휘 지식의 습득이 한번에 이루어지는 것이 아니라 순차적으로 되며, 지속적인 반복과 노출에 따라 가능하다고 언급하였으며, 단지 특정 어휘의 의미만을 아는 것은 그 단어를 아는 것이라고 할 수 없다고 보았다. 어휘의 철자와 발음, 문법적 사용이나, 규칙, 연어와 연합관계, 사용 빈도 등을 모두 알아야 한다고 주장하였다. 그는 이러한 광범위한 어휘 지식을 습득하기 위해서는 한 번에 이루어질 수 없고, 점차적인 반복과 지속적인 노출에 의한 학습이 요구된다고 언급하였다(김인석 & 정동빈, 1999; Cook, 2000; Schmitt, 2000).

Meara(1996)는 Richards(1976)의 어휘 지식에 대한 8가지 가정에 대한 항목별 비판을 가하면서 자신의 주장을 나타내었다. 예를 들면, 최근 언어학 이론이 문법적 모델로 돌아가는 상황에서 어휘의 통사적 자질(syntactic properties)이 주목받고 있음에도 불구하고 좁게 살펴보았다는 것을 지적하였고, 8가지 가정(assumptions)의 순서 또한 바르지 않다고 말한다. 또한 기존의 분류인 '능동적'인 측면과 '수동적'인 측면에 대한 언급도 빠져있을 뿐만 아니라 단어가 습득되는 조건에 대한 설명도 나타나지 않고, 심리언어학적인 부분이나 교수학적인 고려에 의한 가정이라기보다 단순한 기술적(descriptive) 언급이라고 평하였다. '가정(assumption)'이라는 용어의 사용도 적절치 않고, 그의 정의가 '단어 중심적 지식(word-centered knowledge)'이라고 단정하였다. 즉, 어휘 지식이 단어에 대한 지식이라는 것은 맞지만, 단순히 개별적인 단어의 이해만으로는 사용이 불가능하고 학습자의 목표어 어휘집(L2 lexicon)을 개발시키기 위해서는 단어의 범위를 벗어나야 한다고 주장한다. 그는 두 개의 대안을 제시하며 어휘 지식을 정의하고자 하였다. 그 첫 번째는 개별 단어에 대한 기술적 시도에서 벗어나는 것이다. 대신, 어휘집의 자질 면에서 전체로 살펴보면 다소 다른 차원의

분류가 학습자의 어휘 능력을 설명할 수 있다고 하였다: 얼마나 어휘집에 자동적으로 접근할 수 있는가, 얼마나 어휘구조가 어휘집에 잘 연결되는가. 두 번째 대안은 Richards(1976)의 접근은 학습자 중심(learner-centered)이 아닌 단어 중심(word-centered)이지만, 단어의 언어적 자질을 자세히 설명하지 못한다고 하였고, 오히려 단어를 발화에 통합시킬 수 있도록 학습해 가는 단계(stages)에 대해 언급하였다.

대부분의 연구자들이 어휘학습의 과정을 연속체(continuum)로 보았는데, Meara(1996)는 개별적 단계(discrete stage)로 보고, 문지방효과(threshold effect)라는 용어를 사용하였다. 그는 어휘 지식의 정도를 측정, 평가하는 Paribakht와 Wesche(2000)의 어휘 지식평가(Vocabulary Knowledge Scale: 이하 VKS)에 대해서도 1단계에서 5단계까지 주어지는 선택지에 대한 비판을 가하였다. 특히 5단계의 경우, '나는 이 단어를 문장에서 사용할 수 있다(예문 제시)'에서 학습자는 자신이 알고 있는 어휘를 사용하여 문장을 제시하여야 하고, 이에 따른 채점에 대해 제한점이 있을 것이라고 보았다. 하지만, 이 제한점을 이미 알고 있던 Paribakht와 Wesche(2000)는 VKS의 목적이 자기 보고서(self-report)의 개념이 강하고 전반적인 어휘 지식을 측정하는 것은 충분치 않다고 인정하였다.

지금까지 소개하였던 학자들의 이론은 용어의 차이는 있지만 크게 나누어 수용적 어휘(receptive vocabulary)와 생산적 어휘(productive vocabulary)로 구분하여 어휘 지식을 설명하였다. 하지만 이와 다른 구분으로 어휘 지식을 정의한 학자들의 견해가 아래 제시되어 있다.

Katz와 Fodor(1963)는 단어의 의미를 중심적 의미(core meaning)와 사전적 지식(encyclopedic knowledge)으로 구분하였다. 단어를 사용하는 사회구성원들이 일반적으로 공유하는 의미를 중심적 의미로 보고, 개인의 경험이나 신념에 따라 다른 의미를 가지는 것을 사전적 지식이라고 보았다. 그

들의 주장에 따르면, 단어의 의미는 명확하지 않은 경우가 있는데, 그 이유는 중심적 의미가 충분히 제시되지 않고 같은 단어라고 하여도 개인마다 다른 사전적 지식을 가지기 때문이라고 하였다.

Marconi(1997)는 어휘 능력을 지시 능력(referential aspect of lexical semantic competence: the ability to recognize occasions of use)과 추론 능력(inferential aspect of lexical semantic competence: the ability to recognize what follows inferentially)으로 구분하여 정의하였다. 추론 능력에는 어휘의 의미를 추론하고, 정의를 내리고, 유의어나 연관어를 찾고, 바꿔 말하는 등의 기법을 사용하여 능력을 향상시킬 수 있다고 하였다. 이 두 가지 개념은 서로 독립되기도 하지만 상보적인 능력을 말한다. 지시 능력은 단어를 실제로 사용하는 능력이고, 추론 능력은 어휘들 사이에 나타나는 연결망에 대한 이해 능력이라고 보았다. 또한 그는 어휘 지식을 ‘단어의 철자적 재현에 대한 지식(knowledge of the orthographic representation of words)’ 즉, Nation(2001)의 용어정리에서 ‘구어(written form)’에 해당하는 것으로 보았다. 엄격하게 말하면, 반응시간에 대한 계산이 이루어지므로 정보가 상기되어지는 ‘속도(speed)’로 정의하였다. 또한 어휘 지식이란 연구가 진행되는 맥락에 따라 다양한 방식으로 정의될 수 있기에, 이 지식을 측정할 때 사용되는 도구의 유형에 따라 변이성을 가진다고 볼 수 있다. 덧붙여, 무엇이 측정되고 어떻게 측정되는지가 불분명할 경우, 연구의 결과를 정확하게 해석하고 비교하는 것이 불가능하다고 지적하였다.

Hudson(2007)은 기존의 학자들이 두 범주로 나누어 보았던 어휘 지식의 연속체적인 성격을 어휘 지식의 ‘깊이’의 개념으로 보고 학습자가 목표 어휘에 대해 깊은 지식을 가질 때 목표 어휘에 대한 학습 효과가 높다고 말하였다. 새로운 어휘를 접할 때, 학습자는 수용적인 측면 즉 듣기와 읽기를

통해 형태나 소리를 알게 되고 점차적으로 그 어휘를 사용할 수 있는 단계로 가는 수직적인 과정으로 보았다. 따라서 수용적 지식을 알은 어휘 지식의 수준으로 명시하고 어휘 학습의 첫 단계에 속한다고 하였고, 생산적 지식은 더 깊은 차원의 지식으로 어휘 학습의 마지막 단계에 해당된다고 주장하였다.

지금까지 살펴본 다양한 학자들의 이론을 범주화 하면 네 가지로 나누어 살펴 볼 수 있다. 첫째, 쓰고 말하는 방식(written and spoken form)이다. 학습자가 목표 어휘를 다른 어휘와 비교하여 철자의 차이와 발음의 차이를 구별해 내는 것 즉, 정확한 발음과 철자를 아는 것이 기본적인 어휘 지식의 바탕이 된다. Huckin과 Bloch(1993)는 문맥에서 의미를 추측하는 것이 실패하는 경우, 학습자가 아는 단어와 유사한 철자를 마주하였을 때, 혼동하고 착각하여 오류를 범한다고 지적하였다. 발화되는 발음을 안다는 것은 청각적인 어휘의 특성을 아는 것을 의미하며 단어의 음소에 대한 지식 및 음소들의 연결과 소리에 대한 정보 또한 포함된다. 철자를 아는 것은 음절에 대한 지식과 음절의 구조를 분석하는 음운론적인 지식을 포괄한다고 하였다(Stahl & Murray, 1994).

둘째, 문법 양식과 연어(grammatical pattern and collocations)이다. Odlin과 Natalicio(1982)는 학습자가 품사에 대한 이해가 이루어지지 않고 단어의 의미만 알 때 오류를 범할 수 있다고 지적하면서 형태론적인 지식이 포함된 어휘 지식을 설명하였다. 단어의 기본형과 접사에 대한 이론인 형태론적인 정보 제공이 어휘 학습에 포함되어야 한다고 주장하였다. 형태소와 파생어, 굴절어를 포함한 단어 구조에 대한 지식을 말한다(Laufer, 1997). 연어 또한 마찬가지로 단어를 독립적인 항목으로 이해하는 것이 아니라 함께 사용되는 단어를 같이 학습하여 어휘층을 넓혀 나가는 것이 효율적인 어휘 학습으로 여겨졌다.

셋째, 빈도와 사용역(frequency and register)이다. 사용 빈도가 낮은 어휘의 경우, 학습자가 빈도에 대한 지식이 있으면 해당 단어를 부적절하게 자주 사용하는 부자연스러운 상황을 피할 수 있다. 이러한 단어의 빈도는 코퍼스(corpus)를 통해 알 수 있으므로 적절히 사용되어야 하는 사용역에 대한 학습을 포함하여 상황에 맞는 어휘 사용이 이루어지도록 지도하여야 한다. 시간이나 지리, 담론 양식이나, 담화 분야, 사회적 통념에 따라 변화하는 사용역에 대한 지식도 어휘 지식에 포함시켜 지도해야 한다.

넷째, 의미와 연상(meaning and association)이다. 단어를 마주하면 그 의미를 머릿속에 떠올릴 수 있고, 연관되는 다른 단어 또한 생각할 수 있게 된다. 이것은 단어가 가지는 여러 가지 의미를 나타내는 다의성과 은유적인 의미, 지칭하는 것과 함축하는 의미, 특정 상황에서 나타나는 의미, 동의어와 반의어 및 하의어와 같은 관계적인 지식 등을 모두 포함한다.

이처럼 어휘 지식에 대한 이론을 살펴본 결과, 단어를 안다는 것은 서로 다른 다양한 수준이 존재하고, 수준에 따른 어휘 지식이 점진적으로 습득이 된다는 것을 알 수 있다. 하지만 다양한 측면이 분리된 개념이라기보다 서로 연관되어 있으므로 효과적인 절차를 사용한 어휘 학습법에 대한 연구는 의미가 크다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 어휘 학습의 목적에 따라 어휘 학습법을 달리 하거나 통합하여 사용될 때 어휘 학습의 효과를 가져 올 수 있다.

어휘 지식이 어떻게 습득, 학습되어지는지에 대한 이론을 살펴보면 다음과 같다. 가장 대표적으로 Krashen(1988)은 이해 가능한 입력(comprehensible input: $i+1$)을 통해 언어 습득이 된다고 하였다. 학습자의 수준보다 조금 높은 수준의 어휘 자료에 계속적으로 노출될 때, 학습은 무의식적으로 일어난다는 것이다. Lockhart(2002)는 ‘강력한 부호화(robust encoding)’라는 개념을 설명하였는데 이는 어휘가 의미적으로 정교화 되는

것이 구조적으로 정교화 되는 것 보다 더 단어를 잘 기억하도록 돕기 때문에 ‘강력한’이라는 표현을 사용하였다. 학습자가 어휘를 학습할 때, 어떤 특정한 단어가 다른 단어보다 잘 학습되는 것에는 이유가 있다고 하였다. 예를 들면, 학습 자료 자체의 특성 즉 유의미성이나 사용되어지는 빈도, 시각적 이미지들이 포함된다.

Craik와 Tulving(1975)는 이 과정을 ‘언어화하는 정교화(encoding elaboration)’라고 명하였는데, 여기에서 정교화는 새로운 어휘에 의미적 특성을 추가적으로 더해감으로써 언어 입력과 관련된 언어화된 특징의 개수를 전체적으로 증가시키는 것을 말한다. 여러 개의 목표 단어들 중에서 학습자는 선호도를 등급으로 표시할 수 있고, 단어의 이미지를 만들어 낼 수 있으며, 한 단어가 특정한 개념의 하위개념이 되는 것을 이해하게 된다. 새로운 단어를 개인의 경험과 연결 짓는 활동들이 이에 속하고, 문맥의 복잡성과 일치성이 증가될수록 더 깊은 처리가 이루어진다(박수연, 2008).

2.2 영화를 이용한 어휘 학습

영어를 비롯한 언어학습의 특성을 고려할 때, 학습자는 단순한 학습에서 그치는 것이 아니라 실질적으로 사용할 수 있는 실용적인 측면을 생각한다. 특히 의사 소통 중심(Communicative Language Teaching)의 영어 교육이 목표가 되어 실제 언어 사용을 위한 언어학습이 추구되었고, 이에 따른 학습 자료 또한 실제적 자료로 전환되었다. 학습자가 발화상의 오류를 나타내어도 즉각적인 수정을 하지 않고 자연스러운 흐름을 시도할 수 있도록 유도하는 방향으로 바뀌었다. 뿐만 아니라 다양한 멀티미디어나 모바일,

언어 학습 장치들의 등장으로 영어 교사들은 자연스럽게 영화나 영상컨텐츠, 비디오 클립과 같은 실물 자료를 학습 현장에 도입하였고(Chapple & Curtis, 2000; King, 2002; Pavakanun & d'Ydewalle, 1992) 그에 따른 학습효과는 다양한 학습자를 대상으로 국·내외 연구자들에 의해 검증되고 있다. 자연스러운 의사소통 상황을 재현되고, 학습한 내용을 사용할 수 있는 여건이 마련될 때 학습효과는 극대화될 수 있다.

우리나라는 EFL(English as a Foreign Language)상황으로 영어를 사용할 수 있는 실제상황을 마주하기가 쉽지 않고, 교실 안에서 이루어지는 학습으로 많은 한계점을 가진다. 이러한 문제를 해결하기 위해 다양한 매체를 사용하고 있고, 이에 따른 교육적 효과는 언어 기능에 따라 효과적으로 나타나고 있다. 다양한 학자들에 의해 주장된 영화 활용 언어 수업의 장점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 영화는 실질적인 자료를 제공한다는 것이다(Berns & Erickson, 2001; Rowland, 2013). 이현지(2009)에 따르면 교수매체로 사용하는 영화는 서책형 교재에서는 제한적이었던 자료가 최신 어휘나 실제 원어민의 구사된 언어(spoken language)로 확장되어 노출된다는 점을 장점으로 언급하였다. 발음이나 억양 등이 인위적이지 않고 자연스러우며(Crawford, 2002), 실제 사용하는 표현이 등장하여 학습자들은 실제적인 자료를 학습 정보원으로 활용할 수 있다. 발화의 속도 면에서 또는 표준어 외의 속어가 사용되는 것도 원어민 화자들이 평소 사용하는 속도와 억양, 지역에 따른 악센트를 사용하므로 이에 따른 언어적 교육효과는 상승될 수 있다. Willis(1983)는 영화가 학습자들이 영어의 강세나 억양, 원어민의 말의 속도에 익숙해지도록 돕는데 유용한 자료임을 주장하였고 영화 매체의 중요성을 강조하였다.

Allwright(1981)과 Peacock(1997)은 영화가 학습자에게 조작이나 통제를

가하지 않은 실제적 자료를 제공한다고 하였고, Allan(1985)과 McKnight(1983) 또한 영화자료가 자연스러운 언어활동의 모습을 전반적으로 제공하여 학습자에게 실감나는 영어를 접할 수 있도록 돕는다고 하였다. 뿐만 아니라 영화는 실제적인 의사소통 상황을 제시하는 효과가 있어서 상황에 따라 달리 사용되는 어휘나 문장에 대한 노출이 가능하다. Rings(1992)는 문법적, 상황적, 문화적 상황을 고려한 실생활 언어 교재인 영화에 대해 언어 학습 자료로 사용할 것을 적극적으로 권하였다. 또한 Sherman(2003)은 영화를 교재로 사용하여 학습할 경우, 다양한 일상의 대화를 통해 자연스러운 상호작용을 익힐 수 있도록 돕는다고 하였고, 교실 상황과 교실상황 외에서도 연습할 수 있는 활동 기회를 제공해 주어 상호작용적 언어 표출을 가능하게 한다고 하였다.

둘째, 영화는 학습자가 사회·문화적 배경 지식을 자연스럽게 접할 수 있도록 돕는다(Arcario, Charman, Haines, Stempleski, & Tomalin, 1990; Duncan, 1989). Sherman(2003)은 비디오나 영화를 학습교재로 사용할 때, 목표어의 문화적인 측면이 학습자에게 노출되고, 다양한 일상의 대화를 보여줌으로서 자연스러운 상황을 재현한다고 하였다. 이를 통해 학습한 대화의 패턴이 언어습득에 효과적이라고 주장하며 간접경험으로 얻을 수 있는 장점들을 열거하였다. 영화에 소개되는 사람들을 통해 신념이나, 가치관, 살아가는 방식이나 의식주 형태, 풍습에 이르기까지 직접 가서 보지 않아도 간접적으로 경험할 수 있는 비언어적인 요소들이 풍부하다고 하였다. 특히 영화는 시각적인 장면을 보여줌으로 손짓이나 몸짓, 표정과 같은 언어 외에 부수적인 요소들이 함께 습득될 수 있는 좋은 학습 자료라고 언급하였다.

김덕용(2010)은 시청각자료 활용에서 애니메이션 영화는 중·고등학생들의 흥미를 끌고, 실제 생활 속에서 사용되는 실제적인 언어 상황을 잘 반

영해주기 때문에, 다양한 문화와 배경 지식을 얻을 수 있다고 하였다. 김은경(2006)은 영화 속에 사용되는 언어가 사회에 속하는 구성원들의 사상이나 가치관·세계관을 표현하고 있으며, 그 사회가 공유하고 유지해 온 문화의 수단으로 보았고, 이러한 영화를 통해 학습자들이 문화 속에 묻어나는 언어 학습이 가능하다고 주장하였고 이는 Phillips(1984)의 견해와 일치한다. Wagschal(1987)은 영상자료가 국제적인 이해와 대화를 위한 공동의 소재를 제공하기 때문에 일반상식을 길러주는데 도움이 되고, 다양한 관점에서 정보 매체에 접근할 수 있기에 민주적 접근 학습법을 제공한다고 하였으며 Willis(1983)는 영화가 언어외적인 요소들이나 사회적인 행동규범과 같은 모습을 간접적으로 보여줌으로써 학습자에게 목표어의 문화적 상황을 친근감 있게 다가갈 수 있도록 돕는다고 하였다. Herron, Dubreil 과 Corrie(2000)는 외국어 학습 초기 단계의 프랑스 학생들을 대상으로 영화를 활용한 문화 학습의 효과를 실험한 결과 비디오가 문화 교육에 효과적인 매체가 되었음을 보여주었다.

셋째, 영화를 언어 학습 자료로 사용할 때 효과적이라는 가장 타당한 이론적 근거가 되는 것은 Paivio(1991)의 이중부호화 이론(dual coding theory)이다. 즉, 언어 학습에 있어서 특히 어휘를 학습하고 기억하는데 있어서 시각적 정보와 언어적 정보를 함께 제시하는 영화의 구조는 언어학습에 매우 효과적이라는 것이다. 시각적 흔적은 언어적 요소보다 기억에 더 오래 선명히 남고, 시각적 요소가 제공되면 언어적 요소만 제공했을 때보다 어휘가 이중으로 기호화되기 때문에 습득이 더 잘 일어난다는 것이다. 이와 마찬가지로 Lonergan(1995)은 음성과 영상이 결합된 영화는 역동적이고 현실적인 실생활의 모습을 반영하고, 실제 언어가 사용되는 경험을 제공해 주기 때문에 의사소통 상황을 재현하는 학습자에게 유용하게 사용된다고 하였다. 따라서 시각적이거나 청각적인 교재를 한 가지만 사용했을

때보다 정보의 수용이 용이하고, 학습자에게 더 많은 자극을 줄 수 있다고 하였다.

이러한 이론에 반하여 Robinson(2003)과 Wickens(2007)은 학습자가 자막이 포함된 영화를 볼 때, 소리에는 집중하지 않는 것으로 가정하였다. 집중할 수 있는 능력(attentional capacity)이 제한되어 있는데, 시각적 이미지와 자막 텍스트, 음성 세 가지에 노출되면 학습자들은 선택적 집중(selective attention)을 사용한다고 주장한다. 이것은 인지적 과부하(cognitive overload)를 일으키고 작동 기억(working memory)에도 제한을 받게 하여 오히려 어휘 학습에 방해가 된다고 언급하였다(Baddeley, 1992; Chandler & Sweller, 1991; Miller, 1956; Sweller, 1999).

넷째, 영화를 활용한 언어학습은 학습자에게 흥미와 동기를 불러일으키고(원병관·권병철, 2000) 자신감 향상에 좋은 영향을 미친다. 박주은(2011)은 학습자의 동기를 자극하는 학습 자료로 영화가 가장 적합하다고 주장하기도 했다. 초등학교에서 대학에 이르기까지 미디어매체를 활용하여 학습자들의 언어 학습 동기를 향상시키고자 하는 시도가 끊임없이 시행되고 있고, 다수가 영화와 드라마를 활용한 멀티미디어 수업으로 진행되고 있다(최수영, 김선혜, 이현진 & 문현숙, 2011). 또한 영화는 그 주제와 장르, 형태가 무궁무진하게 다양하므로 학습자 수준에 맞는 자료 선정, 어휘 수준에 따른 선정이 가능하며 자신의 전공과 관심분야에 따른 분류로 선택의 폭이 매우 넓은 것이 최대 장점이라고 할 수 있다. Rogers와 Medley(1998)는 영화를 활용한 언어 수업은 문화에 대한 정보를 제공하므로 일반 교육용 교재 보다 학습자의 흥미를 불러일으키고 학습 의욕을 고취시킨다고 하였다(Peacock, 1997). 오대위(2001) 역시, 미디어 매체를 통해 배우는 어휘는 교재로 배울 때보다 흥미도 측면에서 교육 효과가 높다는 연구결과를 제시하였고, 학습자가 학습에서 재미를 느낄 때 무의식적으로 뇌 속에 잠

재적으로 남게 되어 학습의 효과가 크게 나타난다고 하였다.

마지막으로, 영화에서 보여주는 맥락(context)과 상황은 어휘를 비롯한 언어 학습 요소에 긍정적인 영향을 준다. 의도적으로 만들어진 교재를 벗어나 있는 그대로의 언어자료를 활용하기 때문에 자연스러운 맥락을 통한 의미 추론과 학습이 가능하다(안보라, 2012; Celce-Murcia, 2001). 이는 진정성이 높을수록 대화의 실제성이 높고, 그에 따른 교육적 효과 또한 높아진다고 추론할 수 있다. Nation과 Coady(1988)는 맥락 즉, 문맥의 정의에 대해 ‘주어진 지문(text)내에서 얻게 되는 형태적, 구문적, 담화적 정보’라고 하였고, 학습자들이 가지는 배경 지식도 포함된다고 하였다. 또한 문맥으로부터 어휘의 의미를 유추하는 것이 어휘의 기억(retention)에 효과적이라고 보았다. 추측하는 과정에서 학습자가 단어의 형태에 대한 정신적 작용을 일으키고 문맥과 자신의 세상적(world knowledge), 언어적 배경지식(linguistic background)을 연관시키게 되므로 보다 더 심화적인 처리과정이 일어나게 되어 어휘 기억에 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

영화 속에서 학습자들이 낯선 어휘를 마주하였을 때, 앞 뒤 문맥과 자신의 배경 지식, 장면과 소리 등을 최대한 활용하면서 동시에 일어나는 인지적 활동들이 그 어휘를 습득할 수 있도록 돕는 것이다. 또한 문맥 속에서 사용되는 어휘의 실례(example)를 보면 학습자 또한 의사소통의 목적으로 실제 담화(discourse) 속에서 사용할 수 있는 기회 또한 많아진다.

영화를 사용하지 않고, 문맥을 통해 어휘를 가르치고자 시도했던 연구자들은 문맥을 통해 어휘습득으로 이어지기 어렵다는 결론을 얻기도 하였다(Graves & Prenn, 1986). 그들은 문맥 속에서 단어의 의미가 추론될 만큼 충분한 정보를 제공하지 못할 경우 예측이 불가능한 점을 지적하였다(Jenkins & Dixon, 1983; Nagy, 1988). 문맥에서 단어의 의미를 추론하여 습득하기까지 시간이 오래 걸린다고 지적하는 연구들도 있고(Carter &

McCarthy, 1988; Sternberg, 1987), 오히려 추론하는 과정이 단어의 의미를 정의하는데 오류로 이끄는 경향(error-prone)이 있다고 보는 견해도 있다 (Kelly, 1990; Pressley, Levin, & McDaniel, 1987). 또한 Parry(1993)는 문맥 속에서 의미를 추측하는 것이 어휘의 장기기억(long-term retention)에 큰 도움이 되지 못한다고 주장하기도 하였다. 뿐만 아니라 학습자의 언어 수준을 고려하여 살펴보면, 하위 학습자들은 맥락으로부터 어휘의 의미를 이끌어내기가 중·상위 학습자들에 비해 어렵고 그 습득 속도 또한 매우 더디다고 하였다. 즉, 어휘를 유추할 때는 학습자 개인이 그 단서를 이용하는 능력에 영향을 미치는 변수들이 다양하기 때문에 그러하다(Sternberg, 1987).

하지만, 영화를 매체로 사용하여 어휘 학습을 진행할 경우, 지문에서 마주하는 이러한 한계점들을 극복할 수 있는 가능성이 높아진다. 장면과 스토리, 구성(plot)은 학습자의 추론능력을 높여줄 수 있고, 영화 속에 등장하는 주인공들의 표정, 손짓과 행동, 심지어 배경음악까지도 분위기와 내용을 파악할 수 있는 다양한 정보원으로 사용될 수 있다.

Danan(1992)은 비디오나 영화와 같은 시청각적 자료(audio-visual)가 앞뒤에 줄거리가 있기에 맥락을 제공하고 시각적 이미지를 동시에 제공하기 때문에 어휘 학습에 효과적이라고 말한다(Decarrico, 2001; Rice & Woodsmall, 1988; Rodgers, 2013).

또한 Laufer와 Roitblat-Rozovski(2011)는 맥락의 제시 없이 명시적으로 제시된 단어들만 학습하는 것은 학습자가 의미 있는 과업에서 그 단어를 활용하지 않을 경우 오래 기억되지 않는다고 하였다.

이와 같은 입장에서 Watts(1995)는 어휘를 지도할 때, 일방적인 주입식 지도보다 어휘를 반복해서, 이야기 혹은 주제를 중심으로 상황과 맥락 속에서 가르치기를 권하였다. 학생들이 기존에 가지고 있는 배경지식과 사진

지식을 활성화할 수 있도록 가르치고, 학습자가 단어에 대한 의미만을 아는 저차원적인 학습 수준에 그치지 않고 깊은 수준의 처리과정을 거치도록 상호작용하기를 제시하였다. 이처럼 어휘학습에서의 영화 활용의 타당성을 입증한 연구들은 다양하게 이루어져 왔다. 영화는 제 2외국어 학습자에게 목표어의 실제 상황을 보여주고, 다양한 억양과 몸짓, 태도 등을 스토리로 보여주기엔 적절한 언어 학습 도구가 되기에 충분하다.

Omaggio(1979)는 다양한 시각적 자료가 문맥적 정보를 제공하여 언어의 이해를 용이하게 한다고 하였고, Kellogg 와 Howe(1971) 및 Underwood(1989)도 어휘 학습 시 심상과 연결되면 더 잘 기억된다고 하였다. Koolstra와 Beentjes(1999)가 요약한 영화자막을 이용한 어휘학습의 효과는 다음과 같다. 첫째, 자막과 함께 제공되는 영화 자료는 언어학습, 특히 어휘 습득에 있어서 풍부한 맥락을 제공한다. 대사를 통해 목표 언어로 표현되는 구어를 접할 수 있고, 자막으로 나타나는 철자와 발음을 확인할 수 있으며, 시각적 이미지가 주는 상황적 맥락이 학습자로 하여금 어휘를 습득하는데 다양한 입력방식(input mode)으로 제공되어 도움이 된다. 둘째, 학습자는 보여지고(shown) 들려지는(said) 방식을 통해 동기가 향상된다. 같은 맥락에서 Neuman과 Koskinen(1992)은 음성과 시각의 조합이 학습자로 하여금 단어와 의미의 관계를 정립하는데 큰 도움이 된다고 하였다. 또한, 영화의 흥미로운 특성이 지문보다도 더 접근 가능한 매개체가 되고, 자막을 통해 의미를 처리해 가는 과정에서 상당한 성취감을 느낀다고 밝혔다. 이 주장에 대해 Salomon(1984)도 같은 입장을 나타냈다. 국내·외에서 영화를 활용한 어휘학습에 대한 효과를 살펴본 연구를 정리하면 다음 <표 2>과 같다. 국내 연구는 주로 초,중,고등학생을 대상으로 연구를 진행하였고, 국외 연구는 다양한 연령층을 대상으로, 평가항목도 어휘에만 국한되지 않고 다른 언어 기능의 측면도 살펴본 연구들이 제시되어 있다.

<표 2> 영화를 활용한 어휘 학습에 관한 선행연구

연구자	대상	연구영역	연구결과
김덕용 (2010)	중학교 1학년	어휘평가	실험> 통제
김현정 (2013)	중학교 3학년	단기·지연 어휘 표현력 어휘학습태도	차이 없음
배성용 (2008)	중학교 2학년	어휘평가, 장기기억	실험> 통제
손정서 (1999)	중학교 2학년	어휘평가, 어휘기억평가	실험> 통제
송진희 (2010)	초등학교 3학년	단어 연상 평가	부분적 유의함
안보라 (2012)	중학교 2,3학년	어휘평가	실험> d통제
정은영 (2008)	고등학교 1학년	듣기 및 어휘능력평가	긍정적 결과
한송이 & 임자연 (2017)	중학교 2학년	어휘평가	차이 없음
Baltova (1999)	high school students	c-cloze	positive
Danan (1992)	college students	fill in the blank & translation	reversed subtitling (positive)
Koolstra & Beentjes (1999)	Netherlands & children grade 4-6	vocabulary acquisition & recognition of words	positive
Koskinen et al., (1987)	learning disabled students	word recognition & oral reading skills	positive
Markham (1999)	advanced university level ESL	listening word recognition (select the word)	positive

Montero Perez, Peters, Clarebout, & Desmet (2014)	university students	form & meaning recognition, meaning recall, clip association	positive
Neuman & Koskinen (1992)	middle school ESL	reading & vocabulary knowledge (distinguish words)	positive
Rice & Woodsmall (1988)	preschool children	vocabulary recognition	positive

위 <표 2>에서 살펴본 바와 같이, 영화를 활용한 어휘학습에 대한 다양한 연구를 통해 알 수 있는 바는 크게 두 가지로 살펴볼 수 있다. 첫째, 영화를 활용한 어휘학습이 문어 형태 인식(written form recognition)과 구어 형태 인식에 도움이 된다는 것이다(Markham, 1999; Neuman & Koskinen, 1992; Sydorenko, 2010). 하지만, 이는 자막에 나타난 독립된 단어 형태(word forms)를 분리시키고, 그것에 집중하게 하여서 자연스럽게 인지(noticing)하도록 자극하는 결과이고(Winke, Gass, & Sydorenko, 2010), 이러한 인지는 습득 과정의 첫 단계가 된다(Huckin & Coady, 1999; Hulstijn, 2001). 이러한 주목(attention)이 부수적인 자극으로 지속되어 학습자의 어휘 학습에 긍정적인 효과를 가져 온다고 보았다.

둘째, 영화자막은 학습자의 정신적 내부 어휘집(mental lexicon)속에 형태와 의미(form-meaning connection)를 연결해주고(Van Patten, William, & Rott, 2004), 이러한 연결은 어휘항목 습득 과정에서 중요한 역할을 담당하여, 목표 어휘를 습득할 뿐 아니라 사용(production)의 측면에도 도움이 된다고 보았다(Huang & Eskey, 1999-2000; Neuman & Koskinen,

1992).

하지만 기존 연구들의 한계점을 살펴보면, 각 연구 참여자의 대상이 다르고, 영어 능력의 차이가 있어 결과에 대한 일반화는 불가능하고, 어휘 속에 포함되는 평가의 측면 또한 다양하여 구어적 평가(aural)와 문어적(written)평가에서 오는 능력 차이 또한 고려되지 않았다. 앞서 살펴본 바와 같이 어휘 지식은 단순히 일회적인 평가로 그 능력을 평가할 수 없고, 수용적 지식과 생산적 지식과 같은 다른 두 가지 형태의 방식(mode)으로 평가되어야 하므로 기존의 연구들은 제한점을 가진다. 뿐만 아니라 영화를 통한 어휘 교수와 학습 방안에 대한 연구가 상대적으로 부족하고, 현장에 적용할 수 있는 학습모형과 교수 방법에 대한 연구가 실제로 이루어지지 않고 있기에 본 연구는 영화를 활용하여 명시적·암시적 어휘 학습 방법으로 수업을 진행하고 그에 따른 어휘 지식을 수용적 지식과 생산적 지식으로 나누어 평가하여 그 효과를 검증하고자 한다.

2.3 어휘 학습 방법

영어 교육 현장에서 문법 지식이 부족하여도 부분적인 의미전달이 되지만 어휘가 없이는 의미가 전혀 전달되지 않는다고 주장한 Wilkins(1972)의 주장과 더불어 다양한 어휘 지도 방법에 대한 연구가 진행되었다(Coady & Huckin, 1997; Rivers, 1981; Seal, 1991).

Brown(1974)는 다양한 어휘 지도 방법을 아홉 가지로 분류하여 설명하였다. 우선, 첫 번째로 연어(collocation)를 소개하면서 목표어휘에 연결될 수 있는 단어를 함께 가르쳐야 한다고 하였고, 연속 변차어(clines) 즉, 비

슷한 의미 범주의 어휘를 연속선상에서 함께 학습하여야 한다고 주장하였다. 예를 들면 ‘cold/warm/hot’과 같이 정도를 나타낼 수 있는 연속적인 개념을 말한다. 다음으로 어휘군(clusters)을 이루는 단어를 함께 제시하고, 빈칸 채우기(cloze procedure)를 통해 빠진 단어를 채우는 연습으로 글의 일관된 구성을 이루도록 가르치는 방식이다. 또한 문맥(context)을 참고하여 지문내의 특질에 따른 유추나 형태소 분석이 이루어지며, 사전 찾기(consultation)를 활용하거나 새로운 어휘를 정리한 카드 목록을 작성하여 단어를 익히도록 제시하였다. 덧붙여 그림을 묘사하듯이 자유로운 표현의 기회 즉, 창조성(creativity)을 제공하고, 모르는 어휘의 의미를 적절히 추측하도록 가르치는 방법으로 요약하였다.

우리나라의 경우, 70년대 이후에 가장 널리 사용되었던 어휘 지도 방법은 정의 중심의 어휘 지도 방법(definitional approach)으로 개별 단어의 의미를 우리말 정의와 함께 학습하는 방식을 사용하였고, 부수적으로 앞 뒤 문맥 상황을 추론하는 문맥 중심 어휘 지도 방법(contextual approach)을 사용하였다. 앞서 언급한 정의 중심의 어휘 지도 방법은 단어 지식을 단순화하여 의미 전달에 사용해야 하는 것으로 어휘 교육에는 한계가 있고, 또한 문맥 중심 어휘 지도 방법도 충분한 정도의 단서를 제시받지 못하면 의미를 유추하는 것이 불가능할 수 있다. 이처럼 어휘 학습은 다양한 측면의 능력을 길러야 하는 다소 복잡한 과정임을 알 수 있고, 이러한 문제를 해결하기 위해 효과적인 방법에 대한 연구가 진행 및 수정되고 있는 상황이다(Jenkins & Dixon, 1983).

Schmitt(2000)의 주장에 따르면 어휘 학습과 습득은 학습자가 가지는 개별의 경험세계에 따라 차이가 있다고 하였다. 사전적인 의미를 아는 것을 넘어 학습자가 가지고 있는 기존의 배경 지식, 어휘 지식, 문화적 요소들이 모두 포함되어 학습되기 때문에 그러하다. 즉, 특정 단어에 대해 ‘의미’를

알아도 ‘문법적 특성’이나 ‘사용’에 대한 부분은 지식이 부족할 수 있다. 이는 학습자가 어휘에 대한 한 측면은 알고 있어도 다른 측면의 지식은 부족할 수 있고, 어휘에 대한 부분적 지식(partial knowledge)이 있다는 것이다. 따라서 그는 어휘가 여러 번 노출되는 방식으로 어휘를 학습하는 것이 점차적인 어휘 지식을 쌓아갈 수 있기에 효율적이라고 주장한다. 이처럼 어휘 학습은 직선적으로 이루어지는 단일적인 활동이 아니라 잊어버리고 다시 기억하며 심화되어 가는 비선형적 구조의 활동이라고 볼 수 있다.

어휘 학습 방법에 대해 많은 연구자들이 다양한 방법을 제시하였는데 크게 명시적(explicit) 학습법과 암시적(implicit) 학습법으로 구분하는 것이 일반적이다(Beck & Mckeown, 1991; Ellis, 1994; Huckin & Coady, 1999; Nation & Newton, 1997; Seal, 1991; Sökmen, 1997). 이를 다르게 표현한 학자들은 의도적(intentional) 접근과 우연적(incidental) 접근으로 나누어 설명하였다.

이에 대한 정의를 먼저 살펴보면, Doughty와 Williams(1998)는 명시적 접근은 학습자가 학습하는 내용과 항목에 대해 주의하도록 지시하는 접근법으로, 암시적 접근은 의미전달에 간섭을 최소화하는 범위 내에서 학습자가 형태에 초점을 맞추도록 주의를 이끄는 접근이라고 하였다. Ellis(1994)는 학습자가 학습이 진행되는 동안 가설을 세워 검증하면서 이루어지는 의식적 조작을 명시적 학습으로 보고, 이러한 조작 없이 자연스럽게 학습이 일어나도록 하는 과정을 암시적 학습으로 보았다. Nation(2001)은 학습자가 학습하고자 하는 내용이 무엇인지 분명히 인식하고 학습에 임하는 경우를 명시적 학습이라고 정의하고, 암시적 접근에 대해서는 문맥을 통해 어휘가 학습되지만 읽기와 듣기(수용적)를 통해 어휘를 학습하는 것부터 시작하여 일상적인 언어 사용에서 어휘를 학습하는 것에 이르기까지 학습자가 메시지를 주고받으며 이해하는데 주의를 기울이는 것을 우연적인 학습법으로

보고 보다 광범위하게 정의하였다. 암시적 어휘 학습은 학습자들이 책이나 대화지문 속에서 이야기를 듣는 과정 중에 문맥을 통해 학습될 수 있고, 그 핵심은 메시지에 초점이 있다고 하였다. Hatch와 Brown(1995)은 교사의 관점에서, 명시적 어휘 교수란 교사가 미리 계획하고 설계한 방식에 따라 의도적으로 어휘 학습을 하는 것이라고 하고 교사가 어휘의 의미를 소개한 후 학습자의 이해 정도를 확인하는 것으로 보았다. Nagy, Herman과 Anderson(1985)은 학습자가 모르는 어휘가 나올 때마다 그 단어의 정의와 설명을 제시하는 방법을 직접적·명시적 지도법이라고 하고, 학습자가 읽기 과정 중에 문맥이나 자신의 배경 지식을 이용하여 의미를 스스로 이해하도록 이끄는 방식을 간접적·암시적 지도법이라고 하였다. 정의에 대한 공통점을 보면, 암시적 학습법은 1980년대 자연주의에 영향을 받아 학습자의 활동에 간섭을 최소화하고, 학습자가 어휘 학습이 진행됨을 인식하지 못한 상태에서 어휘 습득이 일어나는 방식을 취한다(MacWhinney, 1997; Sökmen, 1997).

암시적 학습에 대한 정의를 보면, Hulstijn(2001)과 Schmitt(1994)는 학습자가 어휘를 학습하고 있음을 인지하지 못한 채 어휘가 습득되도록 유도하는 방식을 말한다고 하였다. 이들은 더 세부적으로 암시적 학습과 우연적 학습을 구분하기도 하여 우연적 학습은 어휘 학습을 목적으로 하지 않은 상황에서 어휘를 습득하는 것이라고 하였지만 일반적으로는 혼용하여 사용되고 있다. Gass(1999)는 암시적 학습에 대해 학습자가 형태가 아니라 의미에 초점을 둔 결과로 일어나는 부산물과 같은 개념으로 보았고, 다양한 언어활동이 일어나는 맥락 속에서 의미에 주의를 기울이는 동안 인식하지 못한 채 새로운 어휘를 부수적으로 자연스럽게 학습하게 되는 것이라고 정의하였다.

이러한 두 가지 접근법에 대해 많은 연구자들이 이론을 제시하였다

(Coady & Huckin, 1997; Meara, 1996; Schmitt & McCarthy, 1997). DeKeyser(2003)도 제 2언어 학습의 이론과 실제적 측면에서 명시적·암시적 학습의 과정과 그 역할을 이해하는 것은 필수적이라고 언급하였다.

이에 대한 이론의 대표자인 Ellis(1994)는 명시적·암시적 어휘 학습이론을 네 가지 접근 방식으로 설명하였다. 강한 암시적 학습가설(strong implicit-learning hypothesis), 약한 암시적 학습 가설(weak implicit-learning hypothesis), 약한 명시적 학습가설(weak explicit-learning hypothesis), 그리고 강한 명시적 학습가설(strong explicit-learning hypothesis) 이 네 가지 분류는 연속체 상에 놓여 있고, 강한 암시적 학습가설에서 강한 명시적 학습가설까지 이동이 가능하고, 그 정도에 따른 위치 분류가 된다는 특징을 가진다. 그는 또한 각 분류에 해당하는 수준을 제시하였다. 우선, 강한 암시적 학습 가설에 속하는 경우, 단어는 무의식으로 대량 습득될 수 있고, 새로운 단어의 의미는 전적으로 반복되어지는 노출을 통해 습득되며 모국어 학습 상황에서도 정당화되어진다고 하였고 이는 Krashen(1988, 1989)에 의해 지지받기도 하였다.

두 번째 범주인 약한 암시적 학습 가설 단계에서 단어는 그 단어가 학습자에게 적어도 학습되어야 하는 단어임을 알게 하여, Schmitt(1990)의 연구에 의해 주장된 언어인식(language-awareness) 즉, 주목(attention)과 의식화(consciousness-raising)가 어느 정도 일어나도록 해야 하고, 그 작업이 매우 중요한 단계로 언급되었다. 그 단계가 지나면 기존의 지식과 새로운 입력 사이를 비교하는 단계를 지나 새로운 가정을 설정하고, 그 가설을 검증하는 단계를 거쳐 언어 처리 과정이 이루어진다고 하였다.

세 번째 범주인 약한 명시적 학습 가설단계에서는 Hulstijn(1992)과 Sternberg(1987)의 연구 결과를 바탕으로 하였는데, 이 단계에서 학습자는 정보처리에 있어서 능동적으로 개입하고, 새로운 단어에 주목할 뿐 아니라

선택적으로 주의를 기울이며, 문맥을 통한 추측으로 그 단어를 습득하여 장기 기억 보유량을 높인다고 보았다.

마지막으로 강한 명시적 학습 가설단계에서는 인지전략(cognitive strategy)을 사용하고 이미지를 연상하며 핵심어 기법(key word technique)등을 적극적으로 활용할 수 있다고 하였고 나아가 계획하거나 모니터링을 하는 상위 인지전략들 또한 사용할 수 있는 단계로 보았다. Craik와 Lockhart(1972)는 어휘학습이 일어날 때 뇌의 처리 수준의 깊이가 깊을수록 어휘가 많이 오래도록 장기기억에 머물게 된다고 주장하였는데 그 이론이 설득력을 얻는 대목이라고 할 수 있다. 이에 대한 도식을 이재근과 정은숙(2005, p. 31)은 아래와 같이 표현하였다.

<그림 2> 명시적-암시적 어휘 학습의 연속체

	암시적 (implicit)	명시적 (explicit)	
약 (weak)	B(-)	C(+)	
강 (strong)	A(--)	D(++)	
implicit	A (--)	B (-)	C (+)
			D (++)
			explicit

위 <그림 2>에서 알 수 있듯이 두 가지 접근법은 분리된 항목이 아닌 연속체 상의 개념으로 이해하는 것이 바람직하다. A단계에 해당하는 학습 가설은 모국어 어휘 습득과 관련이 되므로 본 연구에서는 B단계의 암시적 학습가설을 사용하여 통제집단에게 수업을 실시하고, 명시적 어휘 학습법

을 위해서는 영화에 나타나는 문맥을 통한 추측기법을 주로 사용하게 되므로 D단계인 강한 명시적 학습가설을 이용하여 어휘를 지도하였다.

이 두 접근법 가운데 어느 쪽이 어휘 학습에 효과적이었는지 살펴보는 많은 연구들이 있었지만, 그 결과는 상이하게 나타났다. 먼저 국내에서 이루어진 연구들을 보면, 김영민(2008)은 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 목록 제시 형태의 의도적 어휘 학습과 문맥을 통한 우연적 어휘 학습의 효과를 비교한 결과, 단기간 많은 양의 어휘를 학습하는 경우에는 의도적 학습이 더 효과적이었고, 장기간 어휘를 학습하는 경우에는 실험집단과 통제집단이 차이가 없음을 밝혔다.

나경희와 김남희(2008)은 실업계 고등학교 2학년을 대상으로 명시적 어휘지도의 효과를 알아보고자 정의 활용 어휘지도를 사용한 집단과 암시적 어휘지도의 효과를 알아보기 위한 문맥추론을 활용한 어휘지도를 사용한 결과, 후자의 방법을 사용한 집단이 사후 평가에서 높은 점수를 얻게 되었다. 이재근과 정은숙(2005)은 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 암시적·명시적 어휘 지도법을 사용하여 학습자의 어휘력과 흥미도 및 자신감 향상에 대한 연구를 실시한 결과, 두 가지 접근 모두 유의미한 변화를 가져왔지만, 서로의 방법 사이에 차이로 인한 유의미한 값은 얻지 못했다. 하지만, 영어 숙달도에 따른 수준의 차이는 상위 수준의 학습자에게는 명시적 지도법이, 하위 수준의 학습자에게는 두 가지 지도법이 모두 효과적이었음을 나타내었다. 그들이 덧붙여 제안한 것을 보면, 명시적이거나 암시적인 접근은 연속체 상의 개념으로 보아야 하므로 접근하는 비율의 조절이 이상적으로 이루어지기 위해 지속적인 연구가 요구된다고 하였다. 이외에도 김인옥과 한승연(2008), 윤미선과 맹은경(2011), 이지현과 김유정(2005) 등이 두 가지 접근법을 사용하여 실험을 진행하였지만, 일관된 결과를 얻지는 못했다.

국외에서 진행된 연구들을 살펴보면, 어휘 학습에 효과적인 학습법에 대한 연구가 대부분이었으나 그에 따른 결과는 다양하게 나타났다. 먼저, 명시적 어휘 학습법이 더 효과적이라고 주장한 연구는 학습자의 언어 숙달도에 따라 차이를 보여주었다. Folse(2004)에 따르면 언어 능숙도가 낮은 학습자는 모르는 어휘의 의미를 맥락에서 추론하는 것이 어렵기 때문에 명시적 지도가 필요하다고 보았고, Hunt와 Beglar(2005)도 읽기자료를 풍부하게 제공하면서 명시적인 어휘지도가 뒷받침되기를 권하였다. 또한 Paribakht와 Wesche(1997)는 명시적인 어휘 활동을 하였던 집단의 학생들이 단어를 접할 때 통사적, 음운적 정보에 노출되어 더 효과적인 어휘 학습을 가능하게 하였다고 밝혔다. 많은 연구들에서 맥락이 수반되지 않은 명시적인 어휘 지도가 필수적이라고 주장하였고, 이들의 연구는 직접적인 어휘 교수를 진행한 것이 어휘 발달에 더 큰 효과를 주었다고 밝혔다 (Bahrick & Phelps, 1987; Johnson & Pearson, 1984; Laufer & Shmueli, 1997; Prince, 1996). Schmitt(2000)는 학습해야 할 정보에 대한 명확한 접근이 학습자로 하여금 집중할 수 있도록 돕기 때문에 정보를 습득할 기회가 높아진다고 하였고, 특히 초급수준에 머무는 학습자는 기본적인 어휘 실력이 갖추어지기까지는 명시적 접근법이 사용되어야 한다고 주장하였다.

Altman(1997)은 학습자가 정보를 조작하는 과정에 많이 관여할수록 장기기억으로 이어진다는 견해를 나타내었고, Ellis(1997) 또한 단순한 노출로 어휘가 습득되는 것이 아니므로 어휘의 형태와 의미를 학습하는 단계에서는 반드시 명시적 학습 과정이 필요하다고 밝혔다. 특히 Richards(2000)는 명시적인 어휘 학습을 사용하여 빈도수가 높은 기본 어휘들 (high-frequency words)을 알면 문어(written language)에서 나타나는 저빈도의 어휘들(low-frequency words)을 마주하여도 추측하여 의미를 파악할 수 있기에 도움이 된다고 하였고, 학습자가 정보를 더 많이, 깊이 조작

할수록 그 정보를 잘 기억하게 한다는 원리를 피력하였다.

Sökmen(1997)은 학습자가 어휘를 배우는 과정에서 어휘를 조작할 때, 자신의 경험에 연결시키는 인지적 과정이 매우 중요하다고 밝혔다. 이는 인지적 과정을 통해 어휘가 연합되고, 그 연합이 강화되면 학습이 활발히 이루어진다고 하였다. 그는 명시적 학습법으로 기존의 단어와 새로운 단어 통합하기, 단어 많이 접하기, 심화된 깊이로 처리하기, 이미지 연상하기, 학습자의 세계와 새로운 단어 연결 짓기, 독립적인 학습 전략 사용하기 등을 제시하였다.

하지만, 이에 상반되는 견해들도 다수 존재한다. Krashen(1989)은 부수적인 어휘학습(incidental vocabulary learning) 즉, 암시적인 어휘학습이 의도적인 방법보다 더 좋은 결과를 얻었다고 하였다. 뿐만 아니라 어휘 학습법의 효과성에 대해 정의적 변인(affective variance)과 연관 지어 설명하였다. 제 2언어 습득에 있어 큰 영향을 미치는 정의적 요인에는 학습자의 동기나 자신감, 두려움 등이 포함되는데 학습자가 어휘를 학습하고 있다는 인식을 하지 못한 채 어휘 학습을 받으면 학습자는 낮은 두려움의 상태로 학습에 임하기 때문에 어휘 습득이 더 효율적이라고 하였다. 또한 이해 가능한 입력에 문맥을 더해 계속적으로 자연스럽게 노출되면 어휘를 습득하는 것이 가능하다고 하였다. Huckin과 Coady(1999) 및 Joe(1995)는 암시적 어휘 학습이 맥락 내에서 의미 추론을 통해 이루어지고, 의미를 추론하는 과정을 통해 단어의 정확한 의미나 사용법을 다양하게 알아가게 된다고 하였다.

Schmitt(1995)는 ‘처리과정의 깊이 가설(the depth of processing hypothesis)’을 소개하며 보다 정교하게 사고하고 조작하며 처리하는 과정이 수반되는 정신 활동이 새로운 정보가 장기기억으로 가는데 효율적이라는 이론을 제시하였다. 이는 처리하는 어휘의 양적인 측면이라기보다 질적

인 측면에 초점을 맞춘 것이다. 그리고 그는 명시적 어휘 학습법이 학습자들을 오히려 수동적으로 만들고 학습속도 또한 늦춘다고 비판하면서 자연스럽게 어휘를 습득하게 하는 것이 부호화를 향상시킨다고 언급했다. Nagy(1997) 또한 상급 수준의 언어 능숙도를 가진 학습자에게는 명시적인 교수 방법이 적절치 않다고 하였고 Stahl(1986) 역시 어휘 학습 시 단어 목록과 정의만을 제공하는 것은 이해력에 도움이 되지 않고, 정의와 함께 그 단어가 쓰인 문장이나 맥락을 함께 제공할 때 어휘 학습이 보다 효과적으로 나타난다고 하였다.

Duppy와 Krashen(1993)은 프랑스어를 목표 언어로 학습하는 학생들을 대상으로 진행한 연구에서 영화를 보는 활동을 통해 1시간에 5-10여 개의 단어를 우연적으로 습득하였다고 밝혔다. 이는 자신의 기본 어휘 수준보다 조금 높은 이해 가능한 입력을 통해 무의식적으로 어휘가 습득될 수 있고, 어휘력이 향상되기 위해서는 자연스러운 문맥을 제공하는 것이 어휘 습득에 효과적임을 입증해 주는 연구였다. Elley(1989)는 7-8세 아이들을 대상으로 듣기 수업을 이용한 암시적 어휘 학습에 대해 연구한 결과, 명시적인 설명이 없어도 약 15%의 새로운 어휘를 학습한 것으로 결과를 얻었고, 학습자들은 언어 자체가 아닌 유의미한 의사소통 문맥 속에서 어휘를 습득하는 것으로 나타났다. Simcock(1993)은 초점을 둔 의사소통적 활동의 수행으로 학습자의 암시적 어휘 습득에 긍정적인 효과를 가져왔다고 보고하였고, Joe(1995)는 과업을 수행한 실험집단과 비교집단이 목표 어휘의 의미를 완전히 알았고 어휘를 정확하게 사용하였으며, 새로운 문맥과 구조 속에서도 활발하게 어휘를 사용하고자 시도했던 학습자들의 어휘력이 크게 향상되었음을 나타내었다.

지금까지 살펴본 두 가지 접근법 즉, 명시적·암시적 어휘 학습을 각각의 독립된 두 개의 항목으로 보지 않고 연결되어 있는 연속체(explicit·

implicit vocabulary learning continuum)의 개념으로 보고 적절한 비율로 적용하기를 제시하는 학자들도 있다(유병진, 2012; 천유진, 2009; Coady & Huckin, 1997; Meara, 1996; Nation, 2001). 이들은 절충적 사용법에 대해 주장하며 어휘 학습 목적에 따라 다양한 어휘 학습 방법을 적절히 사용하도록 권장한다. Nation(2001)은 어휘 지식에 대한 효과적인 학습 방법으로 어휘 지식의 종류에 따라 적합한 어휘 학습법을 활동과 함께 사용하도록 제안하였는데, 형태와 의미, 사용의 영역으로 나누어 정리하여 아래 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> Nation(2001)의 어휘 지식과 효과적인 학습 방법

어휘 지식의 종류	어휘 학습 방법	활동
형태 (Form)	주목을 포함한 암시적 학습	반복된 읽기로 반복하여 마주하기(encounter)
의미 (Meaning)	강한 명시적 학습	이미지와 상세화, 의도적 추론을 사용한 심층처리 활동
문법과 연어	암시적 학습	반복
사용 사용의 제약	명시적 학습	명시적 안내와 피드백

기존의 선행연구를 정리하면, 어느 방법이 더 효과적이었는지에 대한 연구가 대부분이고, 다른 변인과 결합을 통한 어휘방법적 접근은 드물다. 선행연구에 사용된 어휘 학습 방법 또한 명시적 접근은 주로 교사가 단어 뜻을 제공하면 학습자가 받아 적는 기계적인 형식이 대부분이었고, 암시적 방법은 후행활동으로 진행된 연습문제 풀이형식으로 진행되었다. 국외연구들은 다소 국내연구에 비해 적극적인 과업을 요구하기도 하였으나 제한적인 수준에 그친다. 따라서 본 연구는 Ellis(1994)의 네 가지 분류법을 참고

하여 명시적·암시적 어휘지도법을 적용하여 수업을 진행하고, 그에 따른 평가를 수용적 지식평가와 생산적 지식평가의 두 가지 형태로 진행하였다.

두 가지 방법에 따른 수업 활동에 대해 Nation(2001)은 명시적 방법에 사용할 수 있는 여러 가지 과업을 소개하였다. 가장 기본적으로 목표 어휘가 적힌 단어 목록을 제시하여 그 의미를 모국어로 쓰게 하거나, 단어 카드에 그림과 의미를 함께 제시하는 것, 단어 노트에 리스트를 작성하여 반복학습하게 하는 것, 사전을 사용하여 모국어 또는 목표어로 풀이하여 이해하는 것, 단어를 분류 하는 것 등이 속한다. 학습자는 언어 자체에 집중하게 되고 그 과정을 통해 의도적, 계획적으로 어휘 학습을 하게 된다. 반면, 암시적 어휘 학습을 위한 활동으로는 듣기나 읽기 활동 속에 제공되는 문맥을 통해 학습자가 화자나 저자로부터 전달 받는 메시지에 집중하게 되고 그런 과정을 통해 어휘가 부수적으로 학습되어지도록 설계한다. 결론적으로, 명시적 어휘 지도에서는 자세한 설명을 하거나 의도적인 추측을 할 수 있도록 뇌 작용의 ‘깊은 수준의 처리(deep processing)’와 ‘상위인지전략(metacognitive strategies)’의 사용을 수반하고, 암시적 어휘 지도에서는 이러한 처리 과정이 포함되지 않는다.

2.4 학습자 어휘 수준에 따른 연구

어휘 수준이 차이나는 학습자를 상이한 교수법으로 어휘학습을 하도록 하는 것이 효과적이라는 이론을 바탕으로 수준별 연구가 이루어지고 있다. 특히 우리나라의 경우 7차 교육과정에서 시작된 수준별 영어교육의 일환으로 학급 내 수준별 수업이나, 학급 별 수준별 수업으로 진행되어 왔다. 수

준별 교육과정은 학생 개인의 능력의 차이를 고려하여 적정 수준의 학습 내용을 제공하는 것에 그 목적이 있다. 특히 영어 과목은 유아시기부터 개인차가 크게 나는 측면이 있기에 수준별 지도를 실시할 경우 학생 개인의 학업 성취력을 보다 효율적으로 높여 줄 수 있다는 장점이 있다. 어휘학습에 대한 연구 중에서 어휘 학습법이 학습자의 어휘 수준에 따라 미치는 영향을 알아본 선행연구들을 정리하여 아래 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 수준별 학습자에 따른 어휘 학습 선행연구

연구자	대상	수준	연구영역	연구결과
강은정, 신상근 (2017)	초등 6학년	상/하	어휘학습 정의적 태도	수준별과 무관함
김귀현 (2003)	초등 6학년	상/중/하	프로그램 개발 및 적용	긍정적
김유희 (2011)	고등 1학년	상/하	어휘학습전략	수준 차에 따른 결과 차를 보임
박수연 (2008)	중학 2학년	상/하	어휘학습	수준 차에 따른 결과 차를 보임
백성경 (2010)	중학 3학년	상/중/하	어휘학습	수준 차에 따른 결과 차를 보임

위 <표 4>에서 알 수 있듯이 학습자의 수준에 따라 사용할 수 있는 적절한 어휘 학습 방법에 대한 연구가 많지 않다. 이에 본 연구는 명시적·암시적 어휘 학습법으로 학습자의 어휘 지식에 미치는 효과에 대한 연구에 덧붙여 학습자의 수준이라는 변인을 추가하여 이에 따르는 효과의 차이를 검증하고자 한다.

Ⅲ. 예비 연구

영화를 활용한 명시적·암시적 어휘 학습 방법이 학습자의 어휘 지식에 미치는 영향을 알아보는 본 연구에 앞서 예비 연구를 실시하였다. 이는 예비 연구를 통하여 연구 방법과 도구를 사용하여 적용함에 있어서 나타나는 제한점을 발견하고 수정 및 보완하여 본 연구에 반영하기 위함이다.

3.1 연구 과제

예비 연구에서는 영화 자막이 학습자의 정의적 영역과 생산적 어휘 지식에 미치는 영향을 알아보려고 하였다. 이를 위하여 설정한 연구 과제는 다음과 같다.

- 1) 영화자막이 학습자의 정의적 영역에 영향을 미치는가?
- 2) 영화자막이 학습자의 생산적 어휘 지식 향상에 영향을 미치는가?
- 3) 학습자의 정의적 영역과 생산적 어휘 지식 향상은 상관관계를 가지는가?

3.2 연구 참여자

예비 연구에는 2017년 1학기 영상 영어 수업을 수강하는 부산 소재 대학교의 대학생 44명이 참여하였다. 신입생이 19명으로 가장 많았으며, 2학년에서 4학년까지 다양한 학년과 다양한 전공의 학생들이 참여하였다. 남녀 성별은 비슷하였고, 학생 중 18명은 토익점수를 소지하였는데, 평균점수는 553점이었다. 연구 참여자들 중에 41%가 영어 능력 향상을 위해 영상 영어 수업을 수강하였고, 32%는 영화를 좋아하여 수강한 것으로 나타났다. 40%의 참여자들이 한 학기 동안 두 편의 영화 감상을 희망하였고, 절반 이상의 참여자들이 한글 자막을 먼저 보고 영어자막을 보기를 선호하였다.

3.3 연구 도구

3.3.1 설문지

영화 자막이 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향을 알아보기 위해 설문지를 사용하였다. 5개의 문항이 각각 참여자의 흥미, 자신감, 동기, 영어능력이 향상될 것이라는 기대감, 그리고 문화적 지식이 향상될 것이라는 기대감에 대한 질문이었다. 선택지는 ‘매우 그렇다(5)’에서 ‘전혀 그렇지 않음(1)’으로 5단계 리커트 척도(Likert Scale)로 구성되었고, 설문지는 사전·사후에 두 번 사용되었다.

3.3.2 어휘수준평가

실험에 앞서 참여자들의 어휘 수준을 알아보기 위해 수준평가를 실시하였

다. Laufer와 Nation(1999)이 제시한 어휘 수준 평가(Vocabulary Level Test)의 생산적 유형(productive version)으로 18문항을 사용하여 진행하였고, 이는 참여자의 수용적 어휘와 생산적 어휘 간의 차이를 고려하였기 때문이다. 시험 형태는 영어문장이 주어지고 빈칸의 들어갈 어휘의 일부가 주어지 참여자들은 문장을 읽고 들어갈 단어를 유추하여 빈칸을 채우도록 하였다. 18개 문항 중 83%이상이 되는 15개 문항을 맞추었을 때, 그 단계의 어휘를 알고 있다고 간주하였다.

3.3.3 어휘 시험지

영화 자막이 학습자의 생산적 어휘 지식에 미치는 영향을 알아보고자 두 가지 어휘 시험지가 사용되었다. 첫 번째는 철자시험(the spelling test)으로 목표 어휘 35개에 대한 원어민의 발음을 두 차례 듣고 받아 적는 형식(dictation)으로 진행되었다. 목표 어휘는 참여자의 수준평가 결과에 따른 것이다. 평가 결과, 참여자의 어휘 수준이 K-2000(words are grouped into frequency bands such as the first 1000, second 1000, and so on) 이하로 나타났고, 이에 따라 연구자는 K-2(24개), K-3(8개), K-4(3개)에 해당하는 목표어휘를 35개 선정하였다. 이 목표어휘는 형용사의 특성 상 구체성이 떨어지는 것을 감안하여 명사와 동사를 각각 15개 선정하고 형용사는 5개로 선정하였다. 두 번째는 단어연상시험(the word associates test)이다. Read(1993)가 제시한 단어연상시험은 총 40개의 문항으로 이루어져있고 모두 형용사로 구성된다. 형용사들이 실제 영어에서 흔히 쓰는 표현을 학습자가 인지하고 있는지에 대해 알아보는 평가로 제시어에 따르는 연상어는 두 범주로 나누어 각 4개의 선택지가 나타난다. 학습자는 각 범주에서 제

시어와 함께 어울리는 어휘를 두 개씩 선택하여 모두 맞을 경우 정답으로 인정된다. 하지만, 본 예비 연구는 참여자의 생산적 어휘 지식에 대한 연구이므로 단어연상시험 또한 참여자가 목표어휘를 보고 연상되는 단어를 적는 방식으로 실시되었다. 두 가지 어휘 시험은 사전과 사후에 두 번 실시하였다.

3.3.4 영화

본 연구의 사용된 영화는 ‘The Intern(2015)’으로 Nancy Meyers가 감독하였고, Anne Hathaway와 Robert De Niro가 주연을 맡았다. 본 영화를 선택한 이유는 현재 한국 사회에서 취업과 고용에 대한 문제가 중요한 쟁점이 되고 있고, 대학생 참여자들이 관심을 가지는 분야로 고려되었기 때문이다. 뿐만 아니라 고령화 시대로 접어들고 있는 상황에서 은퇴 후 삶을 고민하는 주인공의 모습이 참여자들의 부모님 세대를 연상하게 할 수 있어 공감대가 형성될 것으로 간주하였다. 자막은 영어로 제시되었고, Laufer와 Nation(1999)의 어휘 프로파일러에 전체 자막 중 대화문과 독백문을 분석한 결과 전체 참조어(token: total number of words)가 14,090개, 유형(type: different form/spelling)이 1,913개, 가족어(family: root forms)가 1,222개로 나타났다.

3.4 자료 수집 및 분석 절차

2017년 3월에 시작된 영상 영어 수업에서 첫 시간에 사전 설문지 작성과

어휘수준평가를 실시하였고, 어휘수준평가 결과에 따라 목표 어휘를 영화에 나타난 빈도수를 고려하여 35개 선정하였고 두 개의 어휘 시험지(철자 시험, 단어연상시험)로 사전 시험을 실시하였다. 영화자막을 사용하여 9주 동안 영상 영어 수업을 진행하고, 종강 전 사후 설문지 작성과 사후 어휘 시험을 동일하게 실시하였다. 모든 통계적 분석은 SPSS 21을 사용하여 진행하였다.

3.5 결과 및 논의

3.5.1 영화자막이 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향

영화자막이 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향을 알아보기 위해 설문지를 분석한 결과는 다음 <표 5>와 같다. 각 영역은 흥미, 자신감, 동기, 영어 능력 향상에 대한 기대감, 그리고 문화지식 습득에 대한 기대감으로 모두 5개의 영역이었고, 각 영역에 대한 문항은 각 1개의 문항이 주어졌다. 5단계 리커트 척도로 답변하고 그에 대한 응답률을 제시하였다. 사전-사후 설문지 작성 결과를 비교하였을 때, 보다 많은 참여자들이 5가지 정의적 영역 항목에서 ‘대체로 그러함’과 ‘매우 그러함’에 응답하였음을 알 수 있다.

<표 5> 정의적 영역에 대한 설문지 조사 결과

참여자 (N=44)	사전 사후	전혀 그렇지 않음	별로 그렇지 않음	보통	대체로 그러함	매우 그러함
흥미	사전	0	1 (2.3%)	8 (18.2%)	18 (40.9%)	17 (38.6%)
	사후	2 (4.5%)	0	5 (11.4%)	22 (50%)	15 (34.1%)
자신감	사전	0	4 (9.1%)	15 (34.1%)	16 (36.4%)	9 (20.5%)
	사후	1 (2.3%)	3 (6.8%)	15 (34.1%)	19 (43.2%)	6 (13.6%)
동기	사전	0	2 (4.5%)	13 (29.5%)	16 (36.4%)	13 (29.5%)
	사후	1 (2.3%)	3 (6.8%)	11 (25%)	24 (54.5%)	5 (11.4%)
영어 능력 향상에 대한 기대감	사전	0	1 (2.3%)	15 (34.1%)	17 (38.6%)	11 (25%)
	사후	1 (2.3%)	4 (9.1%)	15 (34.1%)	17 (38.6%)	7 (15.9%)
문화 지식 습득에 대한 기대감	사전	1 (2.3%)	4 (9.1%)	19 (43.2%)	11 (25%)	9 (9.1%)
	사후	1 (2.3%)	1 (2.3%)	7 (15.9%)	23 (52.3%)	12 (27.3%)

위 <표 5>는 참여자들이 정의적 영역에 대한 설문지에 응답한 결과로 사전-사후 응답률을 제시한 것이다. ‘흥미’와 ‘문화지식 습득에 대한 기대감’ 영역에서 80%를 넘거나 80%에 가까운 참여자들의 응답이 영화자막의 긍정적 효과를 가져올 것으로 기대하였고, 이는 지금까지 연구에 의해 밝혀진 결과를 지지한다(안효선, 2012; Ahn, 2013; Holobow, Lambert & Sayegh, 1984; Ozdemir, Izmirli, & Sahin-Izmirli, 2016). ‘자신감’과 ‘동기’ 영역은 ‘대체로 그러함’과 ‘매우 그러함’이 사전-사후 차이를 나타내지 않는

다. 하지만, ‘영어 능력 향상에 대한 기대감’ 영역은 63.6%에서 54.5%(‘대체로 그러함’과 ‘매우 그러함’)로 다소 감소한 것을 볼 수 있다. 이러한 답변의 통계적 분석 결과는 다음과 같다.

<표 6> 정의적 영역에 대한 설문지 사전-사후 t 검정결과

참여자 (N=44)	대응표본 t-검정			t	p
	평균 (사전-사후)	평균 차	SD		
흥미	4.16	4.11	.05	1.293	.233
자신감	3.68	3.59	.09	1.411	.427
동기	3.91	3.64	.27	1.370	1.320
영어능력 향상에 대한 기대감	3.86	3.57	.29	1.250	1.568
문화지식 습득에 대한 기대감	3.52	4.00	-.48	1.303	-2.430

*p < .05

위 <표 6>은 ‘흥미’ 영역의 사전 설문지 평균값이 4.16점에서 사후 설문지 평균값이 4.11점으로 하락하고, ‘자신감’과 ‘동기’, ‘영어능력 향상에 대한 기대감’ 영역 또한 같은 추세를 나타낸다. 하지만 ‘문화지식 습득에 대한 기대감’은 사전 평균값 3.52점에서 .48점 향상하여 4.00점의 사후 평균값을 나타내고 이는 통계적으로 유의미한 결과를 나타낸다($t = -2.430$, $p = .019$). 이를 통해 영화자막이 학습자의 ‘문화지식 습득에 대한 기대감’ 영역과 관련하여 긍정적인 효과를 미칠 수 있음을 추론할 수 있다.

3.5.2 영화자막이 학습자의 생산적 어휘 지식향상에 미치는 영향

영화자막이 학습자의 생산적 어휘 지식향상에 미치는 영향을 살펴보기 위해 단어형태를 평가하는 철자시험과 단어의미를 평가하는 단어연상시험이 사용되었다. 철자시험과 단어연상 시험의 사전-사후 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표 7> 철자시험과 단어연상시험의 사전-사후 분석 결과

시험 유형	평균	t-검정		t	p
		평균차	SD		
철자 시험	사전	23.45			
	사후	26.84	-3.386	6.131	-3.664
단어 연상 시험	사전	11.07			
	사후	20.93	-9.864	8.503	-7.694

p< .01, *p< .001

위 <표 7>은 철자시험의 경우, 사전 평균 점수가 35개 항목 중에서 23.45점으로 상당히 높은 것을 보아 이유를 분석해 볼 필요가 있다. 먼저, 시험의 유형이 참여자들의 정답률을 높였던 것으로 추정할 수 있다. 이는 철자시험이 발음을 듣고 철자를 받아 적는 것으로, 이미 발음 중심의 음향학(phonetic)을 학습하여 숙지하고 있는 참여자들에게 고득점을 이끌어 낸 것으로 그 원인을 돌릴 수 있다. 다음으로 수준평가의 결과가 참여자들의 어휘 수준을 정확하게 파악하지 못한 것으로 생각해 볼 수 있다. 어휘에 대한 많은 연구들에서 수용적 어휘 지식이 생산적 어휘 지식보다 넓은 것으로 밝혀졌다(Aitchison, 1987; Laufer & Paribakht, 1998; Nation, 2001). 이를 고려한다면, 생산적 어휘 지식 평가지로 수준평가를 하여 참여자의

내재된 어휘 수준을 정확히 파악하지 못하고 목표 어휘가 선정된 것으로 볼 수 있다. 이를 확인하기 위해 정답률에 대한 분석을 실시하였을 때, 높은 정답률을 보인 것은 K-2 수준의 어휘였음을 알 수 있었다. 따라서 철자시험 사후 평균 점수가 크게 상승하지 못한 것은 천장 효과(ceiling effect)의 영향이었음을 배재할 수 없다. 철자시험의 사전-사후 t-검정 분석 결과는 .01수준에서 유의미한 것으로 나타났다.

다음으로 단어연상 시험에서는 주어진 목표 어휘로 문장을 작성하는 것 또한 정답으로 인정하였고 0점에서 3점으로 부분점수를 허용하였다. 이는 어휘 지식이 단순히 옳고 그름의 이분법적인 문제가 아닌 ‘알게 알거나 깊게 아는’ 연속체의 개념이기 때문이다(Nation, 2001). 시험지는 2명의 원어민 교사가 각각 채점하였고, 평가자간 신뢰도는 Cronbach 알파 계수 $\alpha = .991$ 로 신뢰성을 확보하였다. 단어연상 시험의 사전-사후 평균 점수는 11.07점에서 9.86점 상승한 20.93점이었고 .001수준에서 유의미한 값으로 나타났다. 그러므로 영화자막이 학습자의 생산적 어휘 지식에 미치는 영향은 긍정적인 것으로 추론할 수 있다.

3.5.3 학습자의 정의적 영역과 생산적 어휘 지식향상 간의 상관관계

학습자의 정의적 영역과 어휘 지식 간의 상관관계에 대한 연구들(안효선, 2012; Vanderplank, 1990)은 연구 대상과 방법에 따라 상이한 결과를 나타내고 있지만, 생산적 어휘 지식과의 관계를 구체적으로 살펴본 연구는 별로 많지 않아 본 연구의 의미가 크다고 할 수 있다. 이를 위해 정의적 영역을 알아보고자 사용했던 설문지결과와 두 어휘시험 결과에 대한 상관관계를 분석하였다.

<표 8> 정의적 영역과 생산적 어휘 지식 향상과의 상관관계 분석

	정의적영역	철자시험	단어연상시험
정의적 영역	1	-.389**	-.227
철자시험	-.389**	1	.481**
단어연상시험	-.227	.481**	1

**r < .01

위 <표 8>에서 볼 수 있듯이, 정의적 영역과 철자시험간의 관계는 상관관계 계수 -.389로 .01수준에서 유의미한 것으로 나타났지만, 부적 관계임을 볼 때 추가적인 연구가 요구된다. 정의적 영역과 단어연상시험은 상관관계수 -.227로 낮은 부적 상관관계를 나타냈다. 하지만 두 어휘시험 간의 상관관계는 상관계수 .481로 유의미한 값을 나타냈다.

3.5.4 어휘의 반복된 노출이 어휘 학습에 미치는 영향

Nation과 Webb(2011)에 따르면 어휘의 반복된 노출로 학습자가 목표어휘를 자주 마주칠수록 어휘 습득의 기회가 높아진다고 하였다. 이와 마찬가지로 Nation(2001) 또한 한 단어를 학습할 때, 한 번의 마주침으로 그 단어에 대한 많은 측면의 정보를 익힐 수 없기 때문에 효과적으로 단어가 반복되도록 어휘 학습 지도를 하는 것이 중요하다고 주장하였다. 이에 따라 본 예비 연구에서는 목표 어휘가 영화자막에 등장하는 횟수에 따른 어휘 습득에 대해 추가적으로 알아보았다. 영화의 특성 상 다양한 맥락 속에서 대화하는 장면을 통해 반복되는 어휘가 학습자의 어휘 습득에 미치는 영향

또한 의미 있는 분석으로 고려되었다. 아래 제시된 <표 9>에서는 35개의 목표 어휘가 속하는 범주와 빈도수가 제시되어 있다.

<표 9> 단어의 범주 및 어휘 반복 횟수

반복	K-2	K-3	K-4	합계
1회	4	4	0	8
2-3회	12	2	1	15
4-6회	7	1	2	10
7-9회	1	1	0	2
합계	24	8	3	35

위 <표 9>에 따르면 각 목표 어휘가 영화자막에 1회에서 9회까지 반복적으로 나타난 것을 알 수 있다. 모든 목표어휘의 70%이상의 어휘(35개 중 25개)가 2회에서 6회 반복된 것 또한 알 수 있다. 이러한 반복 횟수 정보를 가지고 참여자들의 철자시험과 단어연상시험의 정답률을 분석해 본 결과는 다음과 같다.

<표 10> 철자시험과 단어연상시험의 반복횟수에 따른 정답률 비교

반복	철자시험		단어연상시험	
	사전(평균)	사후(평균)	사전(평균)	사후(평균)
1회 (8개)	20.13 5.72%	32.5 9.23%	13.63 3.87%	23.75 6.75%
2회 (12개)	32.75 6.20%	37.33 7.07%	11.83 2.24%	27.17 5.15%
3회 (3개)	73.33 55.55%	94 85.07%	16 12.12%	27.33 20.7%
4회	228.88	255.25	17.13	24.38

(8개)	65.02%	72.51%	4.87%	6.92%
5회	13	12	12	26
(1개)	29.55%	27.27%	27.27%	59.09%
6회	34	37	24	34
(1개)	77.27%	84.09%	54.55%	77.27%
9회	41	44.5	9.5	29.5
(2개)	46.59%	50.57%	10.8%	33.52%

위 <표 10>은 목표 어휘의 반복횟수에 따른 정답률이 각 시험 유형에 따라 사전과 사후 평가에서 향상되는 정도를 나타낸다. 예를 들어 1회 노출되었던 어휘가 총 8개인 경우, 정답의 평균 점수를 44명의 참여자가 모두 정답을 맞추었을 때의 점수로 나눈 비율을 제시하였다. 반복횟수에 해당하는 목표 어휘의 특성이 완전히 배제될 수는 없지만 제시된 분석표에 따르면 철자시험의 경우, 3회 반복 제시되었던 3개의 항목이 평균 73.33점에서 94점으로(55.55% → 85.07%) 가장 많이 향상된 비율을 보인다. 단어 연상시험의 경우, 5회 반복 제시된 1개의 항목이 평균 12점에서 26점으로(27.27% → 59.09%) 가장 높은 향상률을 보였다. 하지만, 적게 노출된 항목과 최대 9회까지 반복 노출된 항목의 정답률 상승에는 특별한 양상이 나타나지 않았다.

3.6 예비 연구의 결론 및 보완점

본 예비 연구는 영화자막이 학습자의 정의적 영역과 생산적 어휘 지식 향상에 미치는 영향을 알아보기로 영화자막을 제시한 영상 영어 수업을 진

행하고 사전과 사후에 설문지와 어휘 시험을 실시하였다. 또한 그 결과를 바탕으로 본 연구에 적용할 연구 도구나 절차상의 문제들을 보완하고자 하였다. 실험 전 수준평가로 참여자들의 기본 어휘 수준을 측정하고, 그에 따라 목표 어휘를 선정하였으며 철자시험과 단어연상시험으로 사전과 사후시험을 실시하고 결과를 도출하였다. 정의적 영역의 경우, 흥미와 자신감과 동기와 영어능력향상에 대한 기대감의 4가지 항목은 영화자막의 영향이 긍정적으로 미치지 않은 것으로 나타났고, 문화지식습득에 대한 기대감의 한 영역만이 사전-사후 비교에서 유의미하게 향상되었다. 이는 영화자막이 학습자의 정의적 영역에 다소 영향을 미치지 않는다는 선행 연구들(전지연, 2011; Kalyuga, Chandler, & Sweller, 2004; Sweller, Merrienboer, & Pass, 1998)을 지지한다. 하지만 본 예비 연구가 정의적 영역에 대한 영향을 알아보기 위해 작성한 설문지는 한 문항이 한 영역에 대한 정보를 묻고 있기에 제한점이 컸고 그에 따른 결과가 큰 의미를 가진다고 추론하기 어렵다.

본 예비 연구에서 영화자막이 학습자의 생산적 어휘 지식향상에 미치는 영향을 알아보고자 실시한 두 어휘 시험에 대한 결과를 살펴보면, 철자시험의 경우 사전 점수 평균이 23.45점으로 35개의 목표 어휘 중 67% 이상의 어휘를 이미 아는 것으로 나타난 것은 예상치 못한 결과로 분석할 필요가 있었다. 참여자의 기존 어휘 수준을 알고자 실시한 수준평가가 적절히 설계되지 못하였거나 철자시험에서 듣고 받아 적는 시험 형태의 설계가 바람직하지 못한 것으로 그 원인을 돌릴 수 있다. 이러한 부분을 보완하기 위해 본 연구에서는 수준평가에 대한 구체적인 고려와 시험 유형에 대해 개선할 필요가 있었다.

본 연구가 가지는 제한점들을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자의 수가 제한적이었고 통제집단의 부재로 인한 실험설계의 제한점이 크다고 할 수 있다. 둘째, 실험 도구에 대한 전반적인 검토와 수정이 필요하다.

수준평가가 참여자의 기존 어휘 수준을 정확히 반영하지 못하였기 때문에 실험 전반에 걸친 결과가 정확하게 도출되지 못하였기 때문이다. 셋째, 영화자막이 학습자의 정의적 영역에 미친 영향에 대한 상호 연계성이 불분명하다. 영화자막만으로 독립변수가 되었는지를 알아보기 위한 실험설계가 뒷받침되어야 하고 이를 반영한 실험이 진행되어야 한다. 이러한 제한점들을 고려하여 본 연구에서는 수준평가에 대한 보완, 설문지 내용의 보충, 시험지 제작에 대한 구체적인 수정이 필요하다.



IV. 연구 방법

본 연구는 영화를 활용한 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 어휘 학습에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 예비 연구에서 발견된 제한점과 한계점을 수정하여 연구 참여자를 늘리고, 통제집단을 포함하여 실험 설계를 보완하였다. 본 장에서는 연구 참여자와 연구 도구 및 절차 소개, 자료 수집 절차와 분석 방법에 대해 기술하고자 한다.

4.1 연구 참여자

본 연구를 위해 부산 소재 대학의 대학생 117명이 참여하였다. 참여자들은 2017년 2학기 영상 영어 수업을 수강하였고, 초기 수강 인원은 147명이었으나 사전과 사후 시험에 모두 참여한 인원만을 연구의 대상으로 삼았다. 이들은 영화를 소재로 하여 수업을 진행하는 영상 영어 수업의 특성을 고려하여 영화를 활용한 명시적 어휘 학습 활동 유형을 사용한 집단(N=43)과, 암시적 어휘 학습 활동 유형을 사용한 집단(N=43), 어떠한 처치도 하지 않은 통제 집단(N=31)으로 나누어 실험을 진행하였다. 남·여의 비율은 40%와 60%를 이루고, 1학년이 64명으로 가장 많았으며, 전공자별 구분에서는 자연공학 전공학생들이 43명으로 참여자의 37%를 차지했다. 참여자들 중에 45명은 토익점수를 가지고 있었고, 평균점수는 598점이었다. 또한 이들 중에 21명은 여행이나 어학연수 등의 목적으로 해외에 체류한 경험이 있었다. 연구 참여자의 초기조사자료를 보면 다음 <표 11>과 같다.

<표 11> 연구 참여자의 기초 자료

항목	세부항목	명시적집단 (N=43)	암시적집단 (N=43)	통제집단 (N=31)	합계
성별	남	19	19	9	47
	여	24	24	22	70
학년	1학년	30	23	20	73
	2학년	6	8	6	20
	3학년	1	7	0	8
	4학년	6	5	5	16
전공	자연공학	14	16	13	43
	인문사회	10	14	15	39
	해양과학	1	0	0	1
	경영	9	7	10	26
	기타	5	2	1	8
토익점수 구간	220-465	2	2	1	5
	470-725	8	5	8	21
	730-855	5	2	7	14
	860-990	1	3	1	5
해외체류 경험	-	7	9	5	21

위 <표 11>을 살펴보면, 각 집단 속에 구성원들의 성별과 학년 및 전공의 배분 비율은 유사함을 알 수 있다. 토익점수의 경우, 평균점수가 위치한 구간 470-725점에 속하는 참여자들이 명시적 집단과 통제집단에 8명으로 동일하게 가장 많았고 암시적 집단은 5명으로 집계되었다.

Laufer와 Nation(1999)의 어휘수준평가(Vocabulary Size Test)를 실시하

여 집단 내에서 K-6와 K-7에 해당하는 참여자를 상위 수준에, K-2에서 K-5에 해당하는 참여자를 하위 수준으로 구분하였다. 어휘수준평가는 총 70개의 문항으로 이루어졌고 모두 선택형이었으며 한국어 버전으로 실시되었다. 예비 연구에서 사용했던 수준평가는 Laufer와 Nation(1999)의 어휘수준평가로 생산적 유형을 18문항 사용하였지만, 결과적으로 참여자의 정확한 어휘 수준을 나타내지 못하여 결과도출에 어려움을 초래하였으므로 변경하였고, 다음 <표 12>은 어휘수준평가 결과에 따른 상·하위 집단의 인원을 나타내고 있다.

<표 12> 어휘 수준 평가 결과

집단	어휘 수준	인원	레벨
명시적 집단	상위	27	K-6,7
	하위	16	K-2,3,4,5
	합계	43	
암시적 집단	상위	15	K-6,7
	하위	28	K-2,3,4,5
	합계	43	
통제 집단	상위	14	K-6,7
	하위	17	K-2,3,4,5
	합계	31	

위 <표 12>는 어휘 수준 평가에 따른 상위수준, 하위수준에 대해 각 집단 내 비율을 나타내고 있다. 명시적 집단이 다른 두 집단에 비해서 상위수준에 해당하는 연구 참여자가 상대적으로 많고, 하위수준에 해당하는 연구 참여자가 적은 것으로 나타났다.

4.2 연구 도구

본 연구에서는 영화를 활용한 어휘 학습을 명시적으로 혹은 암시적으로 실시하여 그 차이를 얻고자 함으로 영화자료와, 학습자료, 두 가지 어휘 시험지를 연구 도구로 사용하였다.

4.2.1 영화

본 연구에 사용된 영화는 ‘500 Days of Summer(2009)’와 ‘The Intern(2015)’으로 총 두 편이다. 영화를 소재로 하는 영상영어 수업에서 영화를 선정하는 기준을 제시한 연구자들(이자원, 2000; 차미숙, 2003)은 주제와 내용 및 선정성이나 폭력성 등을 고려하도록 제안한다. 또한 사용되는 언어기능이나 문법구조, 구어 표현이 실제로 활용될 수 있는지, 학습 활동으로 활용될 수 있는지에 대한 고려를 바탕으로 선택되어야 한다. 본 연구가 시작될 때 학생들을 대상으로 기초 설문 조사를 한 결과 영상 영어 과목을 수강한 목적에 대한 질문에 49명의 참여자가 ‘영화를 좋아해서’ 신청하였고, 30명의 참여자가 ‘영어 실력을 향상시키고 싶어서’ 신청하였다고 답변하였다. 이와 같은 결과를 볼 때 영화를 이용한 수업을 진행하고자 할 때 고려되어야 하는 여러 가지 기준들 중에 흥미는 큰 영역을 차지한다고 할 수 있다. 이러한 참여자의 요구를 고려하고 다양한 선정기준에 맞는 영화로 선정하였다. 두 편의 영화를 간단히 소개하면 다음과 같다. 대학생들이 공감할 수 있는 사랑과 우정, 연애 이야기를 비선형구조로 그린 ‘500 Days of Summer’와 취업과 회사생활, 부모님 세대의 시니어 인턴을 소재로 한 ‘The Intern’이다. 또한 두 편의 영화 모두 독백과 노래가사 또한 빈

번히 사용되어 이를 포함하여 자막 분석 자료에 추가하였고, 그 결과는 다음 <표 13>과 같다.

<표 13> 영화에 대한 기본 정보

영화제목	500 Days of Summer(2009)	The Intern(2015)
감독	Marc Webb	Nancy Meyers
장르	로맨틱 코미디&드라마	코미디
등급	PG-13	PG-13
주인공	Joseph Gordon Levitt Zoey Deschanel	Anne Hathaway Robert De Niro
상영시간	95분	121분
token (total number of words)	7,720개	14,090개
자막 분석 결과 type(different form/spelling)	862개	1,913개
word family (root forms)	592개	1,222개

위 <표 13>은 두 영화에 대한 언어적 정보를 제공한다. 영화 선정에서 있어, 언어의 기능적 측면 뿐 아니라 언어적 측면에서 학습자들의 수준에 적절한 것이 되어하고 문법적으로 너무 복잡하거나 어려운 영화는 지양해야 한다(김은경, 2006)는 권장사항을 고려하였다.

본 연구의 목적은 영화를 활용하여 명시적인 방법과 암시적인 방법으로 어휘 학습을 하였을 때 나타나는 학습 효과의 차이를 검증하는 것이므로 영화에 등장하는 대사 자막에 대해 분석하였다.

4.2.2 어휘 학습의 자료

연구 참여자들은 영화를 활용하여 명시적으로 또는 암시적으로 어휘 학습을 하였고, 통제집단은 이러한 과정 없이 기존의 영상 영어 수업으로 진행하였다. 명시적 어휘학습 활동지는 교수자가 어휘의 뜻을 명확히 제시하고 영화에서 등장하는 대사를 해석하면서 참여자가 뜻을 익히고 실제 문장에서 사용되는 방법에 노출되도록 하였다. 명시적 어휘 학습의 방법으로 영화를 시청하기 전 목표 어휘와 다른 어휘를 함께 소개하고 그 정의를 설명하였으며 시청 후에는 영화 속에 실제 사용되었던 문장이나 대화, 독백 문 속에 목표 어휘에 대한 학습을 추가적으로 진행하였다. 명시적 어휘 학습 활동으로는 Nation(2001)과 Seal(1991)이 제시한 방법으로 우리말 뜻에 해당하는 목표어휘를 쓰고, 품사와 뜻에 대해 완성하는 활동으로 구성되어 진행하였다.

반면에 암시적 어휘 학습 방법으로는 Pattison(1987)이 제시하였던 과업 6가지 유형과 Willis(1996)의 과업을 참조하여 수업에 적용하였다. 영화의 trailer를 보고 영화를 요약하고 앞으로 재현될 장면들을 상상하고 추측하면서 목표 어휘를 사용해 보거나, 영화 속 내용과 일치하는 문장을 찾는 활동 등을 통해 자연스럽게 목표 어휘에 노출되도록 하였다. 참여자들은 개인의 예상과 실제 결말이 일치하는지에 대한 기대감으로 수업에 참여하였다. 명시적·암시적 어휘학습자료를 모두 제시하기에는 지면의 제한이 있으므로 본문에 일부를 제시하고 추가적 자료는 부록으로 첨부하였다. 다음은 '500 Days of Summer' 영화에 대한 명시적 어휘학습 활동의 자료에 대한 예시로 목표어휘에 대한 의미가 명시적으로 제시되어 있음을 알 수 있다.

<그림 3> 명시적 어휘학습 자료의 예시: '500 Days of Summer'

* 목표 어휘에 따른 대사 발췌 및 내용 파악
(ex: stem, rummage, lick)
▶ This belief stemmed from(-에서 시작되다) early exposure to sad British
poop music.
▶ Rummaging for(찾아 뒤지다, 살피다) answers in the pages.
Living in a den of thieves.
▶ Narration:
I love the way she sometimes licks(훤다) her lips before she talks.

위 <그림 3>과 같이 대화하는 맥락과 상황이 필요한 부분에는 대화문을 소개하여 제시하기도 하였다. 시청각 자료의 최대 장점인 시각과 청각을 동시에 제공한다는 점에서 참여자들은 장면을 시각적으로 보면서 동시에 자막을 이용한 대사 읽기를 통해 목표 어휘에 대한 주목을 원활히 할 수 있었다.

<그림 4> 명시적 수업을 위한 대화문: '500 Days of Summer'



Tom answers the door. It's Paul (in hospital scrubs).
 Paul: You son of a bitch
 He walks inside without waiting for an invite.
 Paul: Last night, Karaoke night?
 Tom: (anxious) Shhh.
 Paul: The same girl you'd been whining(흐느끼다) and crying and bitching about for weeks now?
 Tom: I have not been...
 Paul: The same girl you said was way out of your league and you'd have no chance with no matter what. That girl?
 Tom: Paul, seriously...
 Paul: Did you bang her?
 Tom: No!
 Paul: Blow job?
 Tom: N!
 Paul: Hand job?
 Tom: No, Paul, no jobs. I'm still unemployed. We just kissed.

위 <그림 4>는 명시적으로 목표어휘에 대한 노출을 하여 대화문 속에서 뜻을 제시하여 의미를 파악하는 자료이다. 참여자들은 주어진 대화문의 전체적인 내용을 이해하고 실제 그 어휘가 사용되어지는 상황이나 맥락 또한 학습하게 된다. 장면을 제시함으로써 이해를 돕고 어휘의 쓰임을 통해 어휘학습을 확장시킨다. 참여자들은 먼저 영화를 보고 전체적인 스토리, 지금 제시되는 장면에 대한 이해를 하고, 세부적인 문장에 대한 설명과 어휘 접근을 시도하게 된다. 주인공들이 마주하는 상황에서 주고 받을 수 있는 대화를 먼저 예상하고, 그에 대한 표현을 떠올리고, 실제 영화에서 제시된 어휘와 바꿔 쓸 수 있는 어휘가 있는지 생각해본다. 이러한 활동을 통하여 참여자들은 목표어휘에 대한 반복학습을 하게 되고 반복적인 노출과 처리는 어휘습득을 더욱 용이하게 할 수 있다.

<그림 5> 'The Intern'의 명시적 어휘 학습 자료

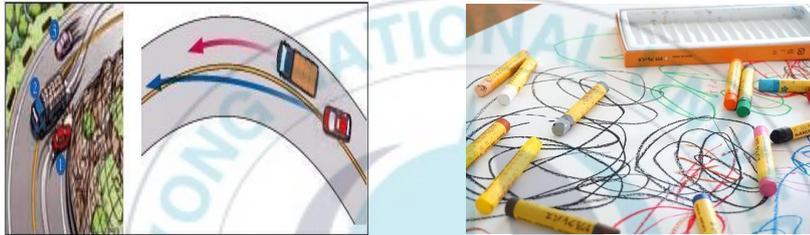
Ben's Narration:
 Freud said, "Love and work. Work and love. "That's all there is." Well, I'm retired, and my wife is dead.
 As you can imagine, that's given me some time on my hands.
 My wife's been gone for three and a half years.
 I miss her in every way. And retirement?
 That is an ongoing, relentless(가차 없는, 혹독한) effort in creativity.
 At first, I admit I enjoyed the novelty of it.
 Sort of felt like I was playing hooky.
 I used all the miles I'd saved and traveled the globe.
 The problem was, no matter where I went,
 as soon as I got home,
 the nowhere-to-be thing hit me like a ton of bricks.
 I realized the key to this whole deal was to keep moving.
 Get up, get out of the house, and go somewhere.
 Anywhere. Come rain or shine, I'm at my Starbucks by 7:15.

위 <그림 5>는 목표 어휘에 대한 명시적인 설명으로 참여자들이 의미에

대한 인식을 도와줄 뿐만 아니라 맥락 속에서 어떻게 사용되는지에 대한 노출도 함께 제공한다. 대화문을 통해서는 실제로 그 어휘가 사용되는 문장을 접할 수 있고, 독백문에서는 스토리를 통한 흐름에 따라 어휘의 의미에 접근할 수 있다.

<그림 6> 암시적 어휘학습 자료의 예시: '500 Days of Summer'

* 다음 그림을 보고 설명하십시오



1. 첫 번째 그림을 보고 떠오르는 표현은?
2. 두 번째 그림을 보고 떠오르는 표현은?

위 <그림 6>은 학습자가 어휘에 주목하지 않고 그림을 묘사할 때 자연스럽게 어휘를 떠올리도록 안내하는 암시적 어휘 학습 유형의 예시이다. 활동이 끝나고 학습자들이 추측한 내용에 대한 확인을 진행하면서 자연스럽게 목표 어휘에 노출되도록 지도한다. 또한, 영화를 다 보고 자신만의 결말을 지어보는 활동을 통해 목표 어휘를 사용할 수 있도록 기회를 제공하였다.

4.2.3 목표 어휘

본 연구의 사용될 목표 어휘를 선정하기 위해서 참여자들이 사전 실시한 수준평가 자료를 참고로 하고 BNC(British National Corpus)의 어휘 분석을 활용하여 각 영화 자막에서 24개의 목표 어휘를 선정하였다.

<표 14> BNC 어휘 분석에 따른 목표 어휘 선정

	Target words	BNC	갯수
'500 Days of Summer'	adolescent, stem	K-3	2
	compatible, consistency, lick, shatter, rack, stab	K-4	6
	crooked, smack, unleash, vicious	K-5	4
	ascribe, cosmic, knobby, whining	K-6	4
	intoxicated, pry	K-7	2
	puss, rummage, quarterback	K-8	3
	reek	K-9	1
	doodling	K-10	1
	famish	K-11	1
	합계	-	24
	'The Intern'	genuine	K-3
cemetery, humiliate, grid		K-4	5
clone, rhetorical		K-5	3
bust, hack, relentless		K-6	4
nauseous, evict, hamper, mercury		K-7	3
gadget, hump, uncanny		K-8	2
accomplice, condescent		K-9	1
vestige		K-10	1
demented		K-11	1
freaked		K-12	1
dawdle		K-13	1
lisp		K-14	1
heist		-	1
합계	-	24	

위 <표 14>는 목표 어휘 목록을 나타낸다. 참여하는 세 집단의 수준평가 결과 최저 레벨이 K-2이고 최고 레벨이 K-7로 평균 레벨이 K-5에 해

당하였고 목표 어휘는 K-3에서 K-14에 걸쳐 분포되도록 하였다. 목표 어휘의 수는 Miller(1956)가 제시했듯이 단기기억이 정보를 처리하여 기억하기 쉬운 용량을 참고하였다. 어휘에 대한 선행 연구에서는 실제 어휘나 무의미어를 목표어휘로 사용하지만(Ghorbani & Rahmandoost, 2012; Keating, 2008; Kim, 2008) 본 연구에서는 실제 영화에 등장하는 대사의 어휘를 목표 어휘로 선정하였다.

4.2.4 어휘 평가지

사전과 사후에 실시된 어휘 평가는 참여자의 어휘 지식을 수용적 지식과 생산적 지식으로 구별하여 측정하기 위해 두 종류로 구성되었다. 어휘 지식을 측정하기 위한 다양한 방법을 제시한 연구자를 살펴보면, 앞서 언급하였듯이 Nation(2001)은 어휘 지식을 크게 형식과 의미, 사용으로 나누고 세부 항목들을 구분한 후, 모든 항목을 수용적 지식과 생산적 지식으로 나누어 체계화하였다. Stuart(2004) 또한 10개의 테스트로 목표 어휘를 평가하도록 제시하였는데 철자법과 문법적 기능, 통사론, 연상, 의미와 형태의 5가지를 각각 수용적 지식과 생산적 지식으로 나누었다. 본 연구에서는 Webb(2007)이 제시한 방식을 따라 단어형태나 의미의 수용적인 회상(receptive recall of form and meaning)을 번역(translation)의 유형으로 평가하고, 어휘에 대한 생산적인 지식측정(productive knowledge of word)을 위해 문장구성(sentence construction) 평가를 사용하였다. 즉, 수용적 어휘 지식을 측정하기 위한 의미적기(meaning translation)와 생산적 어휘 지식을 측정하기 위한 문장구성으로 평가하였다. 의미적기 평가는 사전에 명시된 여러 의미 중에 속하는 의미를 적은 경우 정답으로 인정하여 1점을 부

여하여 연구자가 평가하였다. 문장구성 평가는 의미가 맞는 것을 선 조건으로 하여 문장 의미 전달에 있어 흐름을 방해하지 않는 수준 내에서 문법적 오류를 허용하여 정답으로 인정하여 1점을 부여하였고 부분 점수는 허용하지 않았다. 두 명의 원어민 평가자가 채점하고 평가자 간 신뢰도는 Cronbach 알파계수 $\alpha = .891$ 로 평가자 간 신뢰도를 확보하였다.

<표 15> 어휘 평가지의 구성(Webb, 2007)

평가유형	어휘 측면	문항 수	
		'500 Days of Summer'	'The Intern'
의미적기 (meaning translation)	수용적	사전/사후	사전/사후
	학습	24문항	24문항
문장구성 (sentence construction)	생산적	사전/사후	사전/사후
	학습	24문항	24문항
합계	-	48문항	48문항

위 <표 15>는 어휘 평가지의 구성에 대한 정보를 제공한다. 각 영화에서 목표어휘로 선정된 24개의 단어에 대해 두 가지 형태로 사전과 사후평가를 실시하였다.

4.3 연구 절차 및 자료 분석

본 연구는 2017년 2학기 영상 영어 수업 수강자를 대상으로 한 학기에 걸쳐 진행되었다. 먼저, 2017년 9월 초 연구 참여자들의 어휘 수준을 파악

하기 위한 수준평가를 실시하였고, 그 결과에 따른 목표 어휘 선정 후 사전 평가를 두 개의 어휘 시험지로 실시하였다. 참여자들에게 평가의 결과가 자신의 성적에 어떠한 영향도 주지 않을 것을 알리고 앞으로 진행될 수업이나 사후 평가에 대한 어떠한 예고도 하지 않았다. 수준평가는 문항이 많아 소요시간을 30분으로 여유 있게 허용하였고, 사전평가 또한 시간의 제약은 두지 않았다. 다만, 목표 어휘에 대한 학습이 전혀 없었기에 의미적 기 평가와 문장구성 평가 모두에서 소요된 시간은 10분 이내로 진행되었다. 뿐만 아니라 학습자의 수준에 따라 어휘 학습 방법이 미치는 영향을 구별하여 살펴보기 위해 수준평가 결과로 각 집단별 상위수준과 하위수준으로 참여자를 구분하였다. 연구 절차는 다음 <그림 7>과 같다.



위 <그림 7>은 전체적인 연구 절차의 흐름을 나타낸다. 1단계에서 세 집단 모두 어휘수준평가를 실시하여 동질성 검증을 하였고, 어휘수준평가 결과를 바탕으로 각 집단 내에서 상위수준과 하위수준을 분류하였다. 2단계에서는 '500 Days of Summer'에 대한 사전 평가를 두 가지 시험 형태로 진행하고, 3단계에서는 각 차시 당 100분 수업으로 6차시 영상영어 수업을 진행하였다. 4단계에서는 '500 Days of Summer'에 대한 사후 평가를 사전 평가와 동일한 시험지를 사용하여 실시하고, 동시에 'The Intern'에 대한 사전 평가를 진행하였다. 5단계에서는 각 차시 당 100분 수업으로 7차시 영상영어 수업을 실시하고 마지막 6단계에서는 동일한 평가지로 'The Intern'에 대한 사후평가를 실시하였다.

본 연구에서는 평가한 모든 자료들에 대해서 SPSS 21을 사용하여 통계 분석을 하였고, 유의 수준은 .05로 설정하였다. 첫 번째 연구 과제인 영화를 활용한 어휘학습 활동 유형이 학습자의 어휘 학습에 영향을 미치는지 알아보기 위해 각 집단의 평균을 비교하기 위한 일원분산분석(one-way ANOVA)이 사용되었다. 이때 어휘 학습 활동 유형의 차이가 학습자의 어휘 학습에 영향을 미치는지 알아보기 위해 어휘 학습 활동을 독립변수로 두 어휘 시험의 점수를 종속변수로 설정하였다. 두 번째 연구과제인 학습자의 수준에 따라 어휘 학습에 다른 영향을 미치는지 살펴보기 위해 상위, 하위 집단의 차이를 볼 수 있는 이원분산분석(two-way ANOVA)이 사용되었다. 이때 집단과 학습자의 수준을 독립변수로, 어휘 점수들을 각각 종속변수로 설정하였다. 또한 상위와 하위 수준 집단 내에서 각각 수용적 학습과 생산적 학습의 차이를 분석하기 위해 다변량 검정(MANOVA)을 사용하였다.

V. 결과 분석 및 논의

본 장에서는 영상 영어 수업 전과 후에 실시한 어휘평가에 대한 결과를 제시한다. 영화를 소재로 명시적·암시적 학습 활동을 사용하여 어휘를 학습하고 어휘 학습 유형의 차이가 학습자의 어휘 학습에 어떠한 영향을 미치는지 논의하고자 한다.

5.1 사전 동질성 검증

실험에 앞서 세 집단의 동질성을 검증하고자 일원배치분산분석 ANOVA를 사용하여 Levene의 분산 동질성 검증 값을 도출하였고, 그 결과는 다음과 같다.

<표 16> 실험 참여자의 동질성 검정 결과

집단	N	M	SD	F	p
명시적	43	5.53	1.334		
암시적	43	4.58	1.531	5.207	.153
통제	31	5.03	1.169		

위 <표 16>에서 알 수 있듯이 명시적 집단의 어휘수준평가 평균은 5.53이고 암시적 집단의 어휘수준평가 평균은 4.58, 통제집단의 어휘수준평가 평균이 5.03으로 유의값 .05에서 동질성을 확보하였다($F=5.207$, $p=.153$).

또한 두 영화에서 추출하여 선정된 목표어휘로 작성된 사전 평가지에 대한 결과를 통해 각 집단의 동질성 여부를 살펴보면 다음과 같다.

<표 17> 의미적기 사전평가에 대한 세 집단의 동질성 검증

		명시적	암시적	통제	F	P
'500 Days of Summer'	평균	2.30	2.91	2.23	.941	.393
	표준편차	2.099	2.724	2.432		
'The Intern'	평균	1.86	1.88	1.58	.327	.722
	표준편차	1.712	1.735	1.728		

위 <표 17>은 두 영화의 의미적기 평가에 대한 세 집단의 동질성 검증 결과이다. 우선 '500 Days of Summer'의 경우, 사전평가 평균이 명시적 집단, 암시적 집단, 통제집단의 순서로 각각 2.30, 2.91, 2.23점이고 유의확률값이 .393으로 동질성이 확보되었고, 'The Intern'의 경우 또한 같은 순서로 사전평가의 평균값이 각각 1.86, 1.88, 1.58점으로 나타났으며 유의미한 통계값(F=.327, p= .722)을 가지므로 동질한 집단으로 볼 수 있다. 문장구성 평가에 대한 검증 결과를 보면 다음과 같다.

<표 18> 문장구성 사전평가에 대한 세 집단의 동질성 검증

		명시적	암시적	통제	F	P
'500 Days of Summer'	평균	.40	1.02	.52	1.626	.201
	표준편차	1.116	2.425	.962		
'The Intern'	평균	.63	.21	.29	2.471	.089
	표준편차	1.215	.638	.739		

위 <표 18>에서 알 수 있듯이 ‘500 Days of Summer’의 경우, 문장구성 사전평가를 통한 결과를 보면 암시적 집단의 평균이 1.02로 가장 높고, 명시적 집단이 .40점, 통제집단이 .52점으로 차이를 보이지만 유의확률 값은 .201($F=1.626$)로 동질적인 집단으로 볼 수 있고, ‘The Intern’의 경우에도 유의미한 통계값($F=2.471$, $p= .089$)을 얻어 세 집단 모두 동질한 집단으로 간주할 수 있다.

5.2 어휘 학습 활동 유형이 어휘 학습에 미치는 영향

어휘 학습 활동 유형의 차이가 어휘 학습에 영향을 주는지 알아보기 위해 집단별로 두 가지 어휘 시험을 각각 실시하여 비교하였다. 첫 번째 시험인 의미적기(meaning translation)는 학습자의 수용적 지식을 위한 것이고, 두 번째 시험인 문장구성(sentence construction)은 학습자의 생산적 지식을 측정하기 위한 것이다(Webb, 2007). 첫 번째 연구 과제였던 영화를 활용한 명시적·암시적 어휘 학습법이 학습자의 어휘 지식에 미치는 영향에 대한 결과를 분석하기 위해 각 집단의 사전평가와 사후평가의 결과를 살펴보면 다음과 같다. 모든 평가는 24개의 문항으로 이루어져 있다. 먼저 수용적 학습을 확인하기 위해 실시한 의미적기 평가에 대한 두 영화의 결과를 살펴보고자 한다.

5.2.1 수용적 학습을 위한 의미적기 평가 결과

본 연구는 학습자에게 제공하는 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이

학습자의 어휘 학습에 미치는 영향을 살펴보고자 하며, 특히 학습자의 어휘 학습을 수용적 학습과 생산적 학습으로 나누어 결과를 살펴보고자 한다. 따라서 본 장에서는 ‘500 Days of Summer’와 ‘The Intern’ 두 영화에 대한 수용적 학습에 상응하는 의미적기 평가 결과를 바탕으로 분석한다.

<표 19> ‘500 Days of Summer’ 결과에 대한 검정결과(수용적)

집단	사전-사후	N	M	SD	t	p
명시적	사전	43	2.30	2.099	-7.035	.000
	사후	43	6.81	4.019		
암시적	사전	43	2.91	2.724	-8.711	.000
	사후	43	8.14	4.229		
통제	사전	31	2.23	2.432	-1.378	.178
	사후	31	3.10	3.026		

위 <표 19>는 첫 번째 영화인 ‘500 Days of Summer’를 보고 실시한 의미적기 평가의 결과이다. 명시적 어휘 학습 유형을 사용하여 수업을 진행한 명시적 집단의 사전·사후 차이 검정 결과를 보면 먼저 사전점수평균이 2.30점, 사후점수평균이 6.81점으로 약 4.5점 향상되었고 통계적($t=-7.035$, $p=.000$)으로도 유의한 것으로 나타났다. 암시적 집단의 경우도 사전점수평균이 2.91점, 사후점수 평균이 8.14점으로 5.23점 향상이 되어 오히려 명시적 어휘 학습 유형을 사용한 집단보다 더 큰 향상정도를 보이고 이 평균 차는 통계적($t=-8.711$, $p=.000$)으로 유의미한 것으로 나타났다. 통제집단의 경우 특정한 어휘 학습 유형을 사용하지 않았는데, 사전점수평균 2.23점에서 사후평균점수 3.10점으로 다소 점수가 향상되기는 하였지만 유의미한 통계결과($t=-1.378$, $p=.178$)를 보여주지 못했다. 이러한 결과를 통

해 의미적기 평가, 즉 수용적 어휘학습의 향상정도는 명시적·암시적 활동 유형 집단 모두 효과가 있음을 알 수 있다. 다음으로 두 번째 영화인 ‘The Intern’의 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표 20> ‘The Intern’ 결과에 대한 검정결과(수용적)

집단	사전- 사후	N	M	SD	t	p
명시적	사전	43	1.86	1.712	-3.887	.000
	사후	43	2.93	1.737		
암시적	사전	43	1.88	1.735	-1.860	.070
	사후	43	2.44	1.843		
통제	사전	31	1.58	1.728	.135	.893
	사후	31	1.55	1.748		

위 <표 20>은 ‘The Intern’에서 목표어휘로 선정된 24개 단어에 대한 의미적기 평가 결과이다. 명시적 집단의 평균이 2.93점으로 세 집단 중에서 가장 높은 점수를 나타내고 통제집단이 1.55점으로 가장 낮은 점수를 나타낸다. 이에 대한 통계값을 살펴보면, 명시적 집단만이 p값이 .000으로 유의미함을 알 수 있고, 나머지 두 집단은 유의미한 결과값을 얻지 못한 것으로 보아 본 영화에서는 수용적 학습을 위해서는 명시적 집단만이 영향을 주었다는 것을 추론할 수 있다. 다음으로 사후 시험에 대한 각 집단의 결과값의 평균을 비교하기 위해 명시적 집단과 암시적 집단, 통제집단결과로 일원분산분석을 실시하였고 그 결과는 다음 <표 21>과 같다.

<표 21> 사후평가의 집단 간 일원분산분석결과(수용적)

영화		제공합	df	평균 제공	F	유의 확률	사후 검증 결과
'500 Days of Summer'	집단-간	474.915	2	237.46	15.883	.000	암시적>
	집단-내	1704.384	114	14.951			명시적
	합계	2179.299	116				
'The Intern'	집단-간	34.620	2	17.310	5.465	.005	명시적>
	집단-내	361.073	114	3.167			암시적
	합계	395.692	116				

위 <표 21>은 각 영화에 대해 세 집단이 다른 어휘 학습 활동 유형을 사용하여 학습 한 후 사후평가를 실시하고 그에 대한 일원분산 결과를 살펴본 것이다. 수용적 학습에 대한 평가로 실시한 의미적 시험에 대해 두 영화가 상이한 결과를 나타냄을 볼 수 있다. '500 Days of Summer'에서는 유의미한 통계값($F=15.883$, $p=.000$)으로 암시적 방법이, 'The Intern'에서는 마찬가지로 유의미한 통계값($F=5.465$, $p=.005$)으로 명시적 방법이 다른 두 가지 방법보다 효과적임을 추론할 수 있다.

5.2.2 생산적 학습을 위한 문장구성 평가 결과

명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 생산적 학습의 측면에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시한 문장 구성 평가 결과를 살펴보면 다음과 같다.

<표 22> '500 Days of Summer' 결과에 대한 검정결과(생산적)

집단	사전-사후	N	M	SD	t	p
명시적	사전	43	.40	1.116	-7.016	.000
	사후	43	3.21	2.825		
암시적	사전	43	1.02	2.425	-2.271	.082
	사후	43	2.21	3.426		
통제	사전	31	.52	.962	.000	1.000
	사후	31	.52	1.262		

위 <표 22>는 각 집단이 '500 Days of Summer'에 대해 학습한 후 생산적 학습의 측면에 미치는 영향을 살펴보기 위해 실시한 문장구성평가에 대한 결과를 나타낸다. 명시적 집단은 유의미한 통계값($t=-7.016$, $p=.000$)을 보이고, 나머지 두 집단은 동일한 결과를 도출하지는 않았다. 이를 통해, 생산적 학습을 위한 어휘 학습 활동 유형으로 명시적 방법이 효과적일 수 있음을 알 수 있다.

<표 23> 'The Intern' 결과에 대한 검정결과(생산적)

집단	사전-사후	N	M	SD	t	p
명시적	사전	43	.63	1.215	-.224	.824
	사후	43	.67	1.410		
암시적	사전	43	.21	.638	-.184	.855
	사후	43	.23	.812		
통제	사전	31	.29	.739	.649	.522
	사후	31	.19	.654		

위 <표 23>은 두 번째 영화에 대한 평가 결과로 세 집단 모두 각각의 p 값이 명시적 집단, 암시적 집단, 통제집단의 순서로 .824, .855, .522로 나타나 어떠한 집단도 생산적 학습에 대해 영향을 받지 않은 것으로 알 수 있다.

<표 24> 사후평가의 집단 간 일원분산분석결과(생산적)

영화		제공합	df	평균 제공	F	유의 확률	사후 검증 결과
'500 Days of Summer'	집단-간	131.102	2	65.551	8.531	.000	명시적>
	집단-내	875.974	114	7.864			암시적
	합계	1007.077	116				
'The Intern'	집단-간	5.737	2	2.869	2.638	.046	명시적>
	집단-내	123.955	114	1.087			암시적
	합계	129.692	116				

위 <표 24>는 문장구성 사후 평가에 대한 집단 간의 평균 비교를 위해 일원분산분석을 실시한 결과이다. 두 영화 모두 유의한 통계값으로 (F=8.531, p= .000; '500 Days of Summer,' F=2.638, p= .046; 'The Intern') Scheffe 사후 검증 결과가 명시적 집단이 암시적 집단 보다 효과적임을 동일하게 나타내었다.

5.2.3 수용적·생산적 학습을 위한 평가 합계에 대한 결과

학습자에게 실시한 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형의 차이가 두 가지 형태의 시험에 대한 합계 결과로 어떠한 영향을 미치는지 살펴보면 다

음과 같다.

<표 25> 의미적기·문장구성 시험 총점에 대한 기술 통계

사후 시험	집단	N	사후	
			평균	표준편차
'500 Days of Summer'	명시적	43	10.02	5.440
	암시적	43	10.35	5.875
	통제	31	3.61	3.676
	합계	117	8.44	5.934
'The Intern'	명시적	43	3.60	2.470
	암시적	43	2.67	2.179
	통제	31	1.74	1.962
	합계	117	2.77	2.339

위 <표 25>에서는 영상 수업 진행 후 실시한 두 어휘 시험의 총점을 비교하였고, 그에 따른 기술 통계를 영화별로 각각 제시하였다. '500 Days of Summer'의 경우 명시적 집단, 암시적 집단, 통제집단이 각각 10.02, 10.35, 3.61점을 받았다. 'The Intern'의 경우에는 같은 순서로 사후시험의 평균이 각각 3.60, 2.67, 1.74점을 받았다. 이는 각각의 두 어휘점수의 총점을 비교했을 때와 다소 다른 순서임을 알 수 있다. 암시적 집단이 첫 번째 영화에서는 가장 높은 평균점수를 보였고, 명시적 집단이 두 번째 영화에서 가장 높은 평균 점수를 나타냈다. 이에 덧붙여 어휘 점수의 총점이 유의미한 통계값을 가지는지 확인하기 위해 의미적기 평가와 문장구성 평가의 점수를 합산하여 그 총점에 대해 일원분산 분석을 실시한 결과는 다음에 제시된 <표 26>과 같다.

<표 26> 어휘 시험 총점에 대한 일원분산 분석 결과

	제공합	df	평균 제공	F	유의 확률	사후검정 결과	
'500 Days of Summer'	집단-간	986.790	2	493.395	18.155	.000	암시적>
	집단-내	3098.099	114	27.176			명시적>
	합계	4084.889	116				
'The Intern'	집단-간	63.113	2	31.5556	6.293	.003	명시적>
	집단-내	571.656	114	5.015			암시적>
	합계	634.769	116				

위 <표 26>에서 알 수 있듯이 '500 Days of Summer'의 사후 평가 합계 점수에서 유의미한 차이가 있음을 확인할 수 있고(F=18.155, p= .000), 암시적 집단이 다른 두 집단보다 Scheffe 사후 검정 결과가 효과적인 것으로 나타났다. 'The Intern'의 경우에는 유의미한 통계값으로(F=6.293, p=.003) 명시적 집단이 다른 두 집단보다 효과가 더 큰 결과를 보여준다.

5.3 수준별 집단의 어휘 평가 점수 비교

학습자의 영어 숙달도에 따라 어휘 학습 활동 유형의 차이가 어휘 학습에 미치는 영향을 알아보기 위해 각 집단을 상위와 하위 수준으로 구분하고 결과를 분석하였다. 각 집단은 실험 시작 전 실시한 어휘수준평가의 결과에 따라 K-6과 K-7단계에 속하는 참여자들을 상위 수준으로, K-2에서 K-5단계에 속하는 참여자들을 하위 수준으로 정하였다. 이러한 수준은 명시적 집단, 암시적 집단, 통제집단 내에서 각각 분류되었다.

5.3.1 상위 수준에 대한 결과

본 장에서는 각 영화가 상위 수준의 참여자에게 수용적 학습과 생산적 학습 측면에서 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고 그에 따른 결과를 제시하였다. 수용적 학습의 측면을 위해 의미적기 평가를, 생산적 학습의 측면을 위해 문장구성 평가를 실시하였다. 그에 따른 결과제시를 위해 상위 집단의 두 시험에 대한 기술 통계를 영화별로 살펴보면 다음과 같다.

<표 27> 상위수준 참여자의 시험결과에 대한 기술 통계

영화	유형	점수	명시적 (N=27)	암시적 (N=15)	통제 (N=14)	합계 (N=56)
'500 Days of Summer'	의미적기	M	7.15	8.20	3.64	6.55
		SD	4.478	4.127	3.713	4.488
	문장구성	M	3.33	1.00	.79	2.07
		SD	3.076	2.699	1.528	2.897
'The Intern'	의미적기	M	3.19	3.07	1.50	2.73
		SD	1.922	1.870	1.990	2.023
	문장구성	M	.78	.47	.14	.541
		SD	1.625	1.246	.535	1.334

위 <표 27>은 상위수준 참여자의 평가 결과를 영화별로, 시험의 유형별로 제시한 결과이다. '500 Days of Summer'의 의미적기 평가에서는 암시적 집단이 적은 상대적으로 적은 인원 에 비해 세 집단에서 가장 높은 평균 점수 8.20점을 나타내었고, 문장구성 평가에서는 명시적 집단이 3.33의 평균점수로 가장 높음을 알 수 있다. 'The Intern' 영화에서는 두 형태의 시험 모두 명시적 집단이 각각 3.19와 .78점으로 세 집단에서 가장 높은 점수를 나타내었다. 이에 대해 다변량 검정을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 28> '500 Days of Summer'에 대한 다변량 검정 결과(상위)

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
절편	Pillai의 트레이스	.696	59.511 ^b	2.000	52.000	.000
	Wilks의 랏다	.304	59.511 ^b	2.000	52.000	.000
	Hotelling의 트레이스	2.289	59.511 ^b	2.000	52.000	.000
	Roy의 최대근	2.289	59.511 ^b	2.000	52.000	.000
집단	Pillai의 트레이스	.321	5.059	4.000	106.000	.001
	Wilks의 랏다	.704	4.982 ^b	4.000	104.000	.001
	Hotelling의 트레이스	.385	4.904	4.000	102.000	.001
	Roy의 최대근	.233	6.176 ^c	2.000	53.000	.004

위 <표 28>을 보면, Pillai의 트레이스 값을 비롯한 모든 효과값의 유의 확률이 .05보다 작음을 알 수 있고, 이는 명시적·암시적·통제집단에 각각 다르게 사용한 어휘 학습 활동 유형이 상위 집단에 미친 영향이 다를 수 있다. 어떤 집단이 큰 영향을 주는지 살펴보기 위해 Scheffe의 사후검정을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 29> '500 Days of Summer'에 대한 다중 비교 결과

종속 변수	(I)집단	(J)집단	평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	사후검증 결과
의미 적기	명시적	암시적	-1.05	1.355	.741	
		통제	3.51*	1.386	.049	
	암시적	명시적	1.05	1.355	.741	암시적>
		통제	4.56*	1.564	.020	명시적
통제	명시적	-3.51*	1.386	.049		
	암시적	-4.56*	1.564	.020		

	명시적	암시적	2.33*	.860	.032	
		통제	2.55*	.860	.020	
문장 구성	암시적	명시적	-2.33*	.860	.032	명시적>
		통제	.21	.993	.977	암시적
	통제	명시적	-2.55*	.880	.020	
		암시적	-.21	.993	.977	

위 <표 29>는 첫 번째 영화 '500 Days of Summer'의 두 가지 형태 시험의 결과에 영향을 주는 어휘 학습 활동 유형의 다중 비교 분석 결과이다. 의미적기 평가에서는 암시적 집단이 명시적 집단보다 큰 영향을 주고, 문장구성 평가에서는 이와 상반된 결과로 명시적 집단이 암시적 집단보다 큰 영향을 미치는 결과를 나타내었다. 이에 따르는 개체-간 효과 검정결과를 살펴보면 다음 <표 30>과 같이 나타난다.

<표 30> '500 Days of Summer'에 대한 개체-간 효과 검정 결과(상위)

소스	종속 변수	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균제곱	F	유의도
수정 모형	의미적기	168.818 ^a	2	84.409	4.764	.013
	문장구성	83.357 ^b	2	41.679	5.838	.005
절편	의미적기	2059.348	1	2059.35	116.233	.000
	문장구성	149.628	1	149.628	20.960	.000
집단	의미적기	168.818	2	84.409	4.764	.013
	문장구성	83.357	2	41.679	5.838	.005
오차	의미적기	939.022	53	17.717		
	문장구성	378.357	53	7.139		
합계	의미적기	3513.000	56			
	문장구성	702.000	56			
수정 합계	의미적기	1107.839	55			
	문장구성	461.714	55			

위 <표 30>은 ‘500 Days of Summer’ 영화에 대한 상위 수준 참여자의 평가 결과에 따르는 개체-간 효과 검정 결과이다. 세 집단의 차이가 상위 수준 참여자에게 미친 영향은 의미적기 평가(F=4.764, p= .013)와 문장구성 평가(F=5.838, p= .005) 모두 유의미한 통계값을 나타내었다. 다음으로 영화 ‘The Intern’ 대한 결과를 살펴보고자 한다.

<표 31> ‘The Intern’에 대한 다변량 검정 결과(상위)

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
절편	Pillai의 트레이스	.637	45.584 ^b	2.000	52.000	.000
	Wilks의 람다	.363	45.584 ^b	2.000	52.000	.000
	Hotelling의 트레이스	1.753	45.584 ^b	2.000	52.000	.000
	Roy의 최대근	1.753	45.584 ^b	2.000	52.000	.000
집단	Pillai의 트레이스	.143	2.044	4.000	106.000	.093
	Wilks의 람다	.858	2.073 ^b	4.000	104.000	.090
	Hotelling의 트레이스	.165	2.100	4.000	102.000	.086
	Roy의 최대근	.157	4.171 ^c	2.000	53.000	.021

위 <표 31>에 제시된 결과에 따르면, 집단의 차이에 대한 유의확률 값이 Roy의 최대근을 제외하고 모두 유의하지 않다. 따라서 모두 기각할 수 없으므로 ‘The Intern’에서는 세 집단의 상이한 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 어휘 학습에 미치는 효과차이는 없다고 볼 수 있다. 이에 따르는 개체-간 효과 검정 결과를 보면 다음과 같다.

<표 32> ‘The Intern’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(상위)

소스	종속 변수	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의도
수정 모형	의미적기	28.475	2	14.237	3.840	.028
	문장구성	3.814	2	1.907	1.074	.349
절편	의미적기	343.119	1	343.119	92.543	.000
	문장구성	10.989	1	10.989	6.189	.016
집단	의미적기	28.475	2	14.237	3.840	.028
	문장구성	3.814	2	1.907	1.074	.349
오차	의미적기	196.507	53	3.708		
	문장구성	94.114	53	1.776		
합계	의미적기	643.000	56			
	문장구성	114.000	56			
수정 합계	의미적기	224.982	55			
	문장구성	97.929	55			

위 <표 32>를 참고하면 ‘The Intern’의 경우, 수용적 학습을 위한 의미적기 평가에서 유의미한 통계값($F=3.840$, $p=.028$)을 나타내고, 문장구성평가에서는 p 값이 .349로 유의미한 결과를 얻지 못했다. 이를 통해 수용적 학습에는 어휘 학습 활동 유형이 영향을 주지만 생산적 학습에는 영향을 미치지 않는 것으로 추론할 수 있다.

5.3.2 하위 수준에 대한 결과

명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이 하위 수준의 참여자에 미치는 영향에 대해 알아보고자 각 영화를 학습하고 실시한 두 가지 형태의 시험 결과는 다음과 같다.

<표 33> 하위수준 참여자의 시험결과에 대한 기술 통계

영화	유형	점수	명시적 (N=16)	암시적 (N=28)	통제 (N=17)	합계 (N=61)
'500 Days of Summer'	의미	M	6.25	8.11	2.65	6.10
	적기	SD	3.152	4.358	2.344	4.214
	문장	M	3.00	2.86	.29	2.18
	구성	SD	2.422	3.638	.985	3.014
'The Intern'	의미	M	2.50	2.11	1.59	2.07
	적기	SD	1.317	1.771	1.583	1.621
	문장	M	.50	.11	.24	.25
	구성	SD	.966	.416	.752	.699

위 <표 33>은 하위수준 참여자의 평가 결과를 영화와 시험의 유형별로 제시하였다. '500 Days of Summer'와 비슷한 양상으로 의미적기 평가에서는 암시적 집단이 세 집단에서 가장 높은 평균 점수 8.11점을 나타내었고, 문장구성 평가에서는 명시적 집단이 3.00의 평균점으로 가장 높음을 알 수 있다. 'The Intern' 영화에서는 두 형태의 시험 모두 명시적 집단이 각각 2.50과 .50점으로 가장 높은 점수를 나타내었다.

<표 34> '500 Days of Summer'에 대한 다변량 검정 결과(하위)

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
절편	Pillai의 트레이스	.724	74.707 ^b	2.000	57.000	.000
	Wilks의 랏다	.276	74.707 ^b	2.000	57.000	.000
	Hotelling의 트레이스	2.621	74.707 ^b	2.000	57.000	.000
	Roy의 최대근	2.621	74.707 ^b	2.000	57.000	.000
집단	Pillai의 트레이스	.354	6.247	2.000	116.000	.000
	Wilks의 랏다	.653	6.766	2.000	114.000	.000
	Hotelling의 트레이스	.520	7.274	2.000	112.000	.000
	Roy의 최대근	.496	14.390	2.000	58.000	.000

위 <표 34>는 ‘500 Days of Summer’에 대한 하위 수준 참여자들의 평가 결과를 다변량 검정 분석한 것으로 유의확률값을 보면, 모든 효과값이 유의미한 것으로 나타났다. 이는 하위 수준 참여자들에게 각 집단의 어휘 학습 활동 유형이 미치는 효과가 유의미함을 알 수 있다. 덧붙여 개체-간 효과 검정 결과를 아래 표에 제시하였고 이는 동일한 결과를 지지한다.

<표 35> ‘500 Days of Summer’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(하위)

소스	종속 변수	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균제곱	F	유의도
수정 모형	의미적기	315.849 ^a	2	157.924	12.220	.000
	문장구성	84.058 ^b	2	42.029	5.288	.008
절편	의미적기	1841.231	1	1841.231	142.472	.000
	문장구성	240.948	1	240.948	30.317	.000
집단	의미적기	315.849	2	157.924	12.220	.000
	문장구성	84.058	2	42.029	5.288	.008
오차	의미적기	749.561	58	12.923		
	문장구성	460.958	58	7.948		
합계	의미적기	3334.000	61			
	문장구성	835.000	61			
수정	의미적기	1065.410	60			
합계	문장구성	545.016	60			

위 <표 35>를 참고하면 의미적기 평가와 문장구성 평가 모두에서 유의미한 통계값으로 하위 수준 참여자들에게 각각 영향을 주었음을 알 수 있다. 다음으로 두 번째 영화 ‘The Intern’에 대한 결과를 살펴보았다.

<표 36> ‘The Intern’에 대한 다변량 검정 결과(하위)

	효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
절편	Pillai의 트레이스	.623	47.154 ^b	2.000	57.000	.000
	Wilks의 람다	.377	47.154 ^b	2.000	57.000	.000
	Hotelling의 트레이스	1.655	47.154 ^b	2.000	57.000	.000
	Roy의 최대근	1.655	47.154 ^b	2.000	57.000	.000
집단	Pillai의 트레이스	.092	1.391	4.000	116.000	.241
	Wilks의 람다	.910	1.372	4.000	114.000	.248
	Hotelling의 트레이스	.097	1.352	4.000	112.000	.255
	Roy의 최대근	.067	1.937	2.000	58.000	.153

위 <표 36>을 보면, 영화 ‘The Intern’에 대한 평가결과가 집단별 차이를 나타내는지 알 수 있다. 두 가지 형태의 시험에서 모든 유의확률 값 즉, Pillai의 트레이스 값이 .241, Wilks의 람다 값이 .248, Hotelling의 트레이스 값이 .255, 그리고 Roy의 최대근 값이 .153으로 모든 값이 통계적으로 유의하지 않음을 통해 하위수준에서 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형의 차이는 어휘 학습의 효과에 영향을 미치지 않음을 알 수 있다. 아래 <표 37>은 개체-간 효과 검정의 결과이고 이는 다변량 결과와 마찬가지로 동일한 경향을 나타낸다.

<표 37> ‘The Intern’에 대한 개체-간 효과 검정 결과(하위)

소스	종속 변수	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균제곱	F	유의도
수정 모형	의미적기 문장구성	6.941 1.574	2 2	3.471 .787	1.335 1.646	.271 .202

절편	의미적기	244.417	1	244.417	94.009	.000
	문장구성	4.519	1	4.519	9.450	.003
집단	의미적기	6.941	2	3.471	1.335	.271
	문장구성	1.574	2	.787	1.646	.202
오차	의미적기	150.796	58	2.600		
	문장구성	27.737	58	.478		
합계	의미적기	418.000	61			
	문장구성	33.000	61			
수정	의미적기	157.738	60			
합계	문장구성	29.311	60			

위 <표 37>을 참고하면 의미적기 평가와 문장구성 평가 모두 유의도 값이 각각 .271과 .202로 유의하지 않은 결과를 나타내므로, 하위 수준 역시 상위 수준과 마찬가지로 어휘 학습 활동 유형의 차이가 어휘 학습에 영향을 미치지 않는 것으로 추론할 수 있다. 이러한 결과는 강은정, 신상근(2017)의 연구결과와도 일치함을 알 수 있다. 그들은 교수 매체의 차이가 학습자의 능숙도에 따라 다른 결과를 초래하는지 알아보려고 하였으나 유의미한 결과를 얻지 못하였다.

5.3.3 학습자 어휘수준과 집단 간의 상호작용

의미적기 평가와 문장구성 평가에서 상위수준과 하위수준의 변수와 명시적·암시적·통제집단의 변수 간에 상호작용 여부를 알아보려고 이원분산 분석을 실시하고 그 결과를 제시하였다. 먼저 '500 Days of Summer'의 의미적기 평가에 대한 결과는 다음과 같다.

<표 38> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(의미적기)

소스	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의도
수정모형	490.717 ^a	5	98.143	6.452	.000
절편	3900.577	1	3900.577	256.407	.000
집단	445.679	2	222.840	14.648	.000
수준	11.884	1	11.884	.781	.379
집단*수준	4.565	2	2.283	.150	.861
오차	1688.583	111	15.212		
합계	6847.000	117			
수정합계	2179.299	116			

위 <표 38>에서 알 수 있듯이 학습자의 어휘 수준에 따라 의미적기 시험에서는 유의미한 차이를 나타내지 않았지만($F=.781, p=.379$), 어휘 학습법을 달리 한 집단 간에는 유의미한 차이를 보여주었다($F=14.648, p=.000$). 하지만 어휘 수준과 집단 간에 상호작용효과는 존재하지 않는 것으로 나타났다($F=.150, p=.861$). 이와 마찬가지로 문장구성 평가에 대한 결과를 아래 <표 39>에 제시하였다.

<표 39> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(문장구성)

소스	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의도
수정모형	167.762 ^a	5	33.552	4.437	.001
절편	382.394	1	382.294	50.572	.000
집단	120.360	2	60.180	7.959	.001
수준	3.208	1	3.208	.424	.516
집단*수준	32.245	2	16.122	2.132	.123
오차	839.315	111	7.561		
합계	1537.000	117			
수정합계	1007.07	116			

위 <표 39>에서 알 수 있듯이 문장구성시험에서도 의미적기 시험의 결과와 유사한 경향을 보였다. 학습자의 어휘 수준에 따라 유의미한 차이를 보이지 않았고($F=.424, p=.516$), 어휘 학습법을 달리 한 집단 간에는 유의미한 차이를 보여주었다($F=7.959, p=.001$). 하지만 어휘 수준과 집단 간에 상호작용효과는 나타나지 않았다($F=2.132, p=.123$). 이를 통해 명시적·암시적 어휘 학습법의 차이는 학습자의 어휘 지식에 영향을 미치지만 상위·하위 수준에 따라 다른 영향을 미치는 지에 대한 연구 결과는 도출할 수 없었다. 다음으로 ‘The Intern’에 대한 결과를 아래에 제시하였다.

<표 40> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(의미적기)

소스	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의도
수정모형	48.389	5	9.678	3.093	.012
절편	585.619	1	585.619	187.167	.000
집단	31.720	2	15.860	5.069	.008
수준	7.293	1	7.293	2.331	.130
집단*수준	4.941	2	2.471	.790	.457
오차	347.304	111	3.129		
합계	1061.000	117			
수정합계	395.692	116			

위 <표 40>은 영화 ‘The Intern’에 대한 것으로 상위 수준과 하위 수준 참여자들이 어휘 학습 활동 유형에 영향을 받는지에 대한 결과를 나타낸다. 먼저 수준에 따른 통계값은 p값이 .130($F=2.331$)으로 유의미하지 못하므로 상위수준과 하위 수준에 대한 영향은 미치지 않은 것으로 추론할 수 있다. 하지만 각 집단에 대한 차이는 p값이 .008($F=5.069$)을 나타내어 학습자의 어휘 학습에 미치는 효과가 다름을 알 수 있다. 또한 집단과 수준에

있어서 교호작용 또한 발생하지 않았음을 알 수 있다($F=.790, p=.457$). 생산적 어휘 학습에 대한 결과로 문장구성 평가에 따른 이원분산 분석 결과를 보면 다음과 같다.

<표 41> 학습자수준과 어휘 학습법의 이원분산 분석결과(문장구성)

소스	제Ⅲ유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의도
수정모형	7.841	5	1.568	1.428	.220
절편	14.967	1	14.967	13.634	.000
집단	4.144	2	2.072	1.887	.156
수준	.894	1	.894	.814	.369
집단*수준	.966	2	.483	.440	.645
오차	121.852	111	1.098		
합계	147.000	117			
수정합계	129.692	116			

위 <표 41>은 영화 ‘The Intern’에 대한 문장구성 평가에 대한 결과로 집단과 수준에 따른 이원분산분석 결과이다. 먼저 상위와 하위로 나눈 수준의 차이는 p값이 .369($F=.814$)로 유의미하지 않은 통계값을 나타내고, 집단의 차이가 주는 영향 또한 유의미하지 않음을 알 수 있다($F=1.887, p=.156$). 집단과 수준 간의 교호작용의 경우 또한 p값이 .645($F=.440$) 유의미하지 않아서 서로 간의 상호작용은 존재하지 않은 것으로 나타났다.

VI. 결론 및 제언

본 장에서는 영화를 활용하여 어휘 학습 활동 유형을 달리한 처치가 학습자의 어휘 학습에 미치는 영향에 대한 연구 결과를 연구과제별로 요약하고자 한다. 더불어 연구 결과를 바탕으로 본 연구가 가지는 교육적 함의를 논하고자 한다.

6.1 연구의 결론

본 연구는 다양한 어휘 학습 활동 유형 중에서 영화를 활용하여 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형을 사용하여 영상영어 수업을 진행하고, 이러한 차이가 학습자의 수용적·생산적 어휘 학습에 미치는 영향을 각각 알아보려고 하였다. 또한 학습자의 어휘 수준에 따라 어휘 학습 활동 유형의 차이가 다른 결과를 초래하는지 살펴보려고 하였다. 이를 위해 연구자는 세 집단을 대상으로 동일한 두 영화를 사용하여 어휘 학습활동을 다르게 처치하여 수업을 진행하였고, 두 가지 어휘 시험을 통하여 어휘 학습을 평가하고 결과를 비교하였다. 어휘 수준에 따라 세 집단의 학생들을 다시 세부적으로 상위수준과 하위 수준으로 나누어 각 수준의 학생들의 점수를 비교분석하였다. 그에 따른 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫 번째 연구 과제는 ‘영화를 활용한 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이 학습자의 어휘 학습에 영향을 미치는가’에 대한 결론은 다음과 같다. 두 영화의 분석 결과가 다소 상이하게 나타났다. 먼저 수용적 학습의 경우,

‘500 Days of Summer’에서는 암시적 방법이 명시적 방법보다 더 효과가 크게 나타났고, 이는 어휘의 표현영역의 향상을 위해 암시적 어휘 학습법이 효과적이라는 유병진(2012)과 이재근·정은숙(2005)의 결과와 같은 맥락을 이룬다. 하지만 ‘The Intern’은 반대의 결과로 명시적 방법이 암시적 방법보다 더 유의미한 통계값을 나타내었다. 다음으로 생산적 학습의 경우, 두 영화 모두 명시적 방법이 암시적 방법보다 더 학습효과가 큰 것으로 일치하였고, 이러한 연구 결과는 Hunt와 Beglar(2005), Schmitt(2000)의 주장과 같은 맥락을 이룬다. 두 가지 형태의 시험의 합계로 분석하였을 때는 수용적 학습의 결과와 같은 경향을 보여, ‘500 Days of Summer’에서는 암시적 방법이, ‘The Intern’에서는 명시적 방법이 더 효과적인 것으로 결과를 나타내었다. 이러한 결과가 나타난 원인을 분석할 때 영화의 차이가 매개 변수가 되었을 가능성을 배제할 수 없다. Vocabulary Profiler(Laufer & Nation, 1999)를 통하여 영화를 분석한 결과, ‘The Intern’의 경우 참조어(token)와 유형(type), 가족어(word family)의 개수가 ‘500 Days of Summer’의 해당어에 비해 두 배 가량이 되었고 이는 연구 참여자의 어휘 학습 형태에 영향을 미칠 수 있는 변수가 된다. 하지만 생산적 학습을 위한 문장구성 평가에서 나타난 두 영화의 공통된 결과는 주목할 가치가 있다. Nation(2001)이 어휘의 의미 측면을 학습하기에 명시적 어휘 학습 활동이 효과적이라고 주장한 것을 참고하면 어휘의 의미를 명확히 알고 문장으로 구성할 수 있도록 지도하여 어휘를 학습하는 방법이 유의미한 효과를 가져 온다는 것은 고무적인 결과이다.

두 번째 연구과제인 ‘학습자의 어휘수준에 따라 영화를 활용한 어휘 학습 활동 유형의 차이가 다른 영향을 미치는가’에 대한 결론은 다음과 같다. 연구에 참여자 117명을 크게 세 집단으로 즉, 명시적 집단과 암시적 집단, 그리고 통제집단으로 나누었고 다시 세부적으로 각 집단 내에서 어휘 수준

에 따라 상위와 하위로 나누었다. 상위수준과 하위수준의 학습자들에게 어휘 학습 활동 유형을 명시적·암시적으로 처치한 것에 대한 결과는 첫 번째 연구과제의 결과와 유사하게 영화에 따라 상이하게 나타났다. 먼저 ‘500 Days of Summer’의 경우, 상위 수준과 하위 수준 모두 유의미한 통계값으로 세 집단의 차이가 나타나는 결과를 얻었다. 특히 수용적 학습을 위한 의미적기 평가에서 암시적 방법이 명시적 방법보다 효과적임을 보였고, 생산적 학습을 위한 문장구성 평가에서는 상반된 결과로 명시적 방법이 암시적 방법보다 효과적임을 나타내었다. 이러한 결과는 수준을 고려하지 않고 전체 참여자를 대상으로 하였던 첫 번째 연구과제의 결과와도 동일하다. 하지만 ‘The Intern’의 경우에는 상위 수준과 하위 수준 모두 수준에 따라 명시적·암시적 어휘 학습 활동 유형이 미치는 영향은 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 또한 참여자의 어휘 수준을 두 개로 나눈 것과 명시적·암시적·통제집단으로 어휘 학습 활동 유형을 세 개로 나눈 것에 대한 이원 분산 분석을 실시한 결과는 의미적기와 문장구성 평가 모두의 경우 집단과 수준이 서로 상호작용하는 결과는 두 영화 모두에서 얻지 못하였다. 다만 두 형태의 시험 모두, 두 영화에서 집단의 차이는 유의미한 값을 얻게 되어 이를 통해 알 수 있는 사실 즉, 명시적이거나 암시적인 어휘 학습 활동 유형이 각각 다른 어휘 학습에 다른 효과를 주고 있음은 명백하다.

본 연구의 수준별 학습자에 대한 결과는 하위 수준의 학습자에게 명시적·암시적 어휘 지도법이 모두 효과적이었고, 상위 수준의 학습자에게는 명시적 어휘 지도법이 더 효과적이었다는 이재근과 정은숙(2005)의 결과와 상반된다. 또한 생산적 지식의 평가에서 상위 수준의 학습자와 하위 수준의 학습자에게 어휘학습의 차이가 미치는 효과가 존재한다고 언급한 한송이·임자연(2017)과도 상반된 결과를 얻었다. 즉, 그들은 상위학습자들이 하위학습자들에 비해 목표어휘를 쓰거나 문맥을 통해 목표어휘를 처리하는

능력이 그러한 차이를 초래했다고 설명하였다. Nation과 Hwang(1995)의 연구에서는 상위 학습자들이 어휘에 대한 기본적 지식을 가지고 있고 선수 능력이 있기에 암시적 어휘교수법을 사용할 때 어휘학습 효과가 상승된다고 보고하였는데 본 연구에서는 그러한 결과를 얻지는 못하였다.

연구 결과에서 공통적으로 나타난 결과는 생산적 어휘 학습을 위한 지도 법에는 명시적인 방법이 효과적이라는 것이다. 그러므로 학습자가 말하거나 쓰기를 통해 표현하는 능력을 함양시키기 위해서 교사는 어휘에 대한 적극적인 명시적 지도를 수반하고 그에 따른 활동 또한 함께 적용되도록 어휘 지도 방법을 설계해야 한다.

6.2 연구의 제한점

본 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구는 대학생들을 대상으로, 두 편의 영화로 수업을 하고 실험이 진행되었기에 다양한 학습자 층에 일반화하여 적용하기는 제한점이 있을 수 있다. 즉, 멀티미디어와 영상물에 관심을 많은 중·고등학생들을 대상으로 하였다면 다른 결과를 얻을 수도 있다는 점이다.

둘째, 영화선정에 대한 공통된 근거를 마련하지 못한 점을 들 수 있다. 두 영화에 대한 내용이 중첩되거나 주제나 다루는 소재 등이 같은 범주로 분류되면 사용되는 어휘가 반복적으로 나타날 가능성이 높아지고 이로 인한 어휘의 습득이 용이할 수 있다(Nation, 2001; Schmitt, 2000). 하지만 본 연구에서는 영화의 참조어와 유형, 가족어의 개수가 상이하고, 내용과 소재 면에서 차이를 나타내어 보다 유의미한 결과를 얻지 못했던 제한점을 가진

다.

셋째, 명시적 어휘 학습활동 유형과 암시적 어휘 학습활동 유형을 사용하여 수업을 진행함에 있어 다양한 활동과 처치를 충분히 제공하지 않았던 점을 제한점으로 들 수 있다. 많은 연구자들에 의해 다양한 어휘 학습법이 소개되었지만, 연구자의 선택으로 분류된 점을 고려할 때 연구 결과에 대한 해석을 일반화시키기에는 어려움이 있다. 또한, 명시적·암시적 지도가 명확히 분리되어 적용되기보다 혼합되어 제시되는 부분을 통제하지 못한 점, 즉 어휘 지도의 특성이 강하게 반영되지 못한 것이 연구 결과에 영향을 준 것으로 판단된다.

6.3 교육적 함의 및 향후 연구방향

본 연구가 가지는 교육적 함의는 다음과 같다. 첫째, 기존의 선행연구들이 영화의 일부 장면을 10분-15분 가량 제시하거나 비디오 클립을 사용하여 실험을 진행해왔지만, 본 연구는 한 학기에 걸쳐 두 편의 영화를 전체로 감상하고 그에 따른 평가를 실시한 것이 다른 연구와 구별되는 부분이다. 또한 향후 연구에서 두 편의 영화에 국한하지 않고 주제별로 혹은 분야별로 영화를 섬세하게 분류(narrowing)하여 제시한다면 단계별 독서(graded reader)에서 얻을 수 있는 효과와 마찬가지로 주제 중심 어휘 학습 측면에서 더 유의미한 결과를 얻을 수 있을 것으로 예상된다.

둘째, 선행연구들은 단순히 영화를 활용한 수업이 어휘 학습에 효과가 있는지에 대한 연구가 대부분이었지만, 본 연구는 어휘 학습 방법적인 측면을 접목시킨 점으로 보아 의미가 크다고 할 수 있다. 국·내외에서 명시

적·암시적 어휘 학습법에 대한 절충적 사용에 대한 연구가 실시되어 왔지만, 대부분의 연구는 적절히 통합하여 사용할 것을 권하는 수준에 머물러 있고 교사가 수업 목적에 맞게 비율을 조정하여 적용하도록 제시하지만(이재근·정은숙, 2005) 그에 따른 세부 연구가 요구되는 상황이다. 예를 들어 Nation(2001)의 경우 어휘 지식의 측면에 따라 적용될 수 있는 어휘 학습법을 제시하였지만, 수용적 지식과 생산적 지식에 대한 학습법은 제시하지 않았다. 따라서 어휘 지식의 다양한 측면에 대한 적절한 어휘 지도법을 찾기 위한 향후 연구를 설계하고 실험을 실시하여 영어 어휘 교육 현장에 적용할 것을 제시한다.

셋째, 사후 시험으로 끝나지 않고 지연 사후 시험을 설계하여 참여자의 어휘 습득의 지연에 관한 추가 연구를 향후 실시할 것을 제안한다. 사후 시험 이후 참여자들이 목표 어휘를 회상할 수 있는 있는 활동을 제공하고, 기억의 기간을 적절하게 예상하여 지연사후 기간을 설정하는 것도 권장된다. Nation(2001)의 주장하였듯이 연구자들이 지연 사후 시험(delayed post-test)을 설계하여 연구에 적용시키고자 할 때, 처치로부터 학습자가 얻은 어휘 지식을 유지하기 위해 고려해야 되는 간격의 중요성을 고려하여 섬세하게 연구 설계를 수립한다면 교육적 시사점을 가져올 것으로 예상된다.

본 연구가 가지는 제한점을 보완하고 영화 선정에 있어 세심한 고려를 바탕으로 향후 연구를 설계한다면 교육적 시사점이 클 것으로 예상된다. 또한 본 연구에서 밝히지 못한 어휘의 장기 기억을 위해 요구되는 어휘 학습법에 대한 향후 연구 및 두 가지 이상의 어휘 평가를 적용하여 실험하는 연구도 설계하여 진행된다면 유의미할 것으로 기대된다.

참고 문헌

- 강은정, 신상근. (2017). 환경 인쇄물 기반 어휘 활동이 초등학교 영어 학습자의 어휘 학습 결과와 정의적 태도에 미치는 영향. *교과교육학연구*, 21(5), 598-609.
- 강후동. (1999). 캡션시청책략이 제한된 언어능력 학생들의 듣기이해에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 6, 297-323.
- 교육부. (2015). *영어과 교육과정*. 교육부 고시 2015-74.
- 김귀현. (2003). 웹 기반 초등학교 수준별 학습 시스템 개발 및 적용: 영어 어휘 학습을 중심으로. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원, 대구.
- 김덕용. (2010). *Silent Viewing* 기법을 활용한 영어 어휘 수업 연구. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원, 경기.
- 김영민. (2008). 목록 제시 형태의 의도적 어휘 학습과 문맥을 통한 우연적 어휘 학습 비교: 고등학생의 영어 어휘 학습을 중심으로. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원, 경기.
- 김유희. (2011). 수준별 학습자의 어휘 학습 전략 사용 연구: 실업계 고등학교 1학년 학생을 대상으로. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원, 서울.
- 김은경. (2006). 영화클립을 활용한 형태 초점 의사소통 접근방법이 중학교 학습자의 문법 능력 및 정의적 측면에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 김인석, 정동빈. (1999). 초등영어 교육을 위한 새로운 어휘목록의 제시에

- 관한 연구. *초등영어교육*, 5(1), 105-140.
- 김인옥, 한승연. (2008). 그림 사전 만들기 활동을 통한 초등영어 명시적 어휘 지도의 효율성 분석. *영어영문학연구*, 50(3), 89-110.
- 김지영. (2000). 멀티미디어를 활용한 영어 듣기 수업: 그 효과와 학습자 태도에 관한 연구. *응용언어학*, 16(1), 119-141.
- 김현정. (2013). 어휘학습 방법과 집단 유형이 중학교 영어 학습자의 어휘 학습과 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 나경희, 김남희. (2008). 어휘 지도방법이 실업계 고등학생들의 어휘학습 및 영어 성취도에 미치는 효과. *언어학연구*, 13, 53-73.
- 박수연. (2008). 어휘 학습활동 유형이 중학교 학습자의 어휘 학습에 미치는 영향: 핵심어 기법과 문장 만들기 기법을 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 박수정. (2008). 시청각 자료를 활용한 어휘 수업과 문맥 중심방법의 어휘 수업 비교 연구. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원, 서울.
- 박주은. (2011). 영화를 이용한 대학의 교양 영어 교육. *영어영문학연구*, 37(2), 225-247.
- 백성경. (2010). 우리나라 중학생 수준별 영어 학습자의 효과적인 어휘 학습 방안 연구: 중학교 3학년 소집단의 사례 연구. 석사학위논문, 총신대학교 교육대학원, 서울.
- 배성용. (2008). 영어 어휘학습을 위한 애니메이션 활용방안: *Peanuts*의 활용 사례를 중심으로. 석사학위논문, 동국대학교 교육대학원, 서울.
- 백자영. (2016). 애니메이션 영화자막이 중학생의 듣기능력 및 학습태도에 미치는 영향에 관한연구. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 충남.

- 손정서. (1999). *비디오를 활용한 어휘 지도가 어휘 학습에 미치는 영향: 우리나라 중학생을 중심으로*. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 송진희. (2010). *애니메이션 활용 수업이 초등학생의 영어 어휘력과 흥미도에 미치는 영향*. 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원, 서울.
- 안보라. (2012). *영화를 활용한 영어수업이 중학생 어휘 습득에 미치는 영향*. 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.
- 안효선. (2012). *영화자막이 중학생들의 영어듣기 및 정의적 영역에 미치는 영향*. 석사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.
- 오대위. (2001). *멀티미디어를 기반으로 한 영어단어 연상기억 학습구현*. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.
- 원병관, 권병철. (2000). 멀티미디어를 이용한 영어교육, *강원도립대학 논문집*, 3, 183-197.
- 유병진. (2012). *명시적, 암시적 학습법의 질충 비율에 따른 어휘 학습 효과 비교*. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원, 경기.
- 윤미선, 맹은경. (2011). 스토리텔링과 플래시 카드를 활용한 어휘 학습의 효과 비교연구. *영어교과교육*, 10(3), 163-185.
- 이자원. (2000). 영화선정기준에 관한 연구. *STEM Journal*, 1(1), 47-64.
- 이재근, 정은숙. (2005). 초등학교 영어 학습자의 어휘력, 흥미도 및 자신감 향상을 위한 암시적/명시적 어휘 지도와 그 결과. *영어교과교육*, 4(1), 27-63.
- 이지현, 김유정. (2005). 유아의 어휘습득에 있어서 명시적, 직접적 어휘 지도법과 맥락적, 간접적 어휘 지도법의 효과의 차이. *열린유아교육연구*, 10(4), 297-316.
- 이태형. (2001). 영화의 캡션과 한글 자막이 영어 청해에 미치는 효과.

Multimedia-Assisted Language Learning, 4(1), 122-145.

- 이현지. (2009). 영화를 활용한 통합적 영어지도 방안연구: 고등학교 특기 적성 영어교육 중심으로. 석사학위논문, 강원대학교 교육대학원, 강원.
- 전지연. (2011). 애니메이션 영화 한글자막을 활용한 영어수업이 학습자의 듣기능력과 정의적 영역에 미치는 영향. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원, 서울.
- 정은영. (2008). 웹 기반 영화 활용을 통한 어휘 및 듣기 능력 고찰 연구. 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.
- 차경애. (2006). 비디오를 활용한 영어 수업의 학습자 반응 연구. *STEM Journal*, 7(1), 95-120.
- 차미숙. (2003). DVD 영화를 활용한 고등학교 영어 교수방안 연구: 영화 「죽은 시인의 사회」를 중심으로. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원, 부산.
- 천유진. (2009). 보드게임을 통한 우연적 어휘 학습이 중학교 영어 학습자의 어휘 의미 습득과 읽기 능력 향상에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 최수영, 김선혜, 이현진, 문현숙. (2011). 영어 공교육 강화를 위한 멀티미디어 프로그램 활용방안 및 사례연구. *한국교원대학교 교육연구원*, 27(1), 153-177.
- 한상호. (2003). 대학생의 영어 어휘 능력과 어휘학습 전략의 상관관계. *영어교육연구*, 15(1), 239-269.
- 한송이, 임자연. (2017). 애니메이션 영화를 활용한 영어어휘 학습이 중학교 수준별 학습자에게 미치는 영향. *Studies in English Education*, 22(4), 331-355.

- 한애경. (2006). 영화 콘텐츠를 이용한 영어교육. *한국기술교육대학교 논문집*, 12(1), 337-348.
- 한중임. (2001). 인터넷을 활용한 영어 학습활동 방안. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 4(2), 244-263.
- Ahn, M, R. (2013). The Impact of Subtitled online video clips on incidental vocabulary learning. *STEM Journal*, 14(2), 135-151.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Allan, M. (1985). *Teaching English with video*. London: Longman.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.
- Altman, R. (1997). Oral production of vocabulary: A case study. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 69-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arcario, P., Charman, A., Haines, D., Stempleski, S., & Tomalin, B. (1990). *Using video to promote cross-cultural understanding*. Academic session at TESOL San Francisco.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over 8 years. *Journal of Experimental Psychology*, 13(2), 344-349.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31-48.
- Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.),

- Handbook of reading research 2* (pp. 789–814). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, R. A. (2008). Music and music technology in college teaching: Classical to hip hop across the curriculum. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(1), 45–67.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 29–60.
- Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy. *The highlight zone: Research@work5*. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- Blosser, B. J. (1988). Television, reading and oral language development: The case of the Hispanic Child. *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 13(1), 21–42.
- Borras, I., & Lafayette, R. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *Modern Language Journal*, 78(1), 61–75.
- Brett, P. (1996). Using multimedia: An investigation of learner's attitude. *Computer Assisted Language Learning*, 9(2–3), 191–212.
- Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problem of collocation. *RELC Journal*, 5(2), 1–11.

- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Allen and Unwin.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Routledge.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419-433.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Corson, D. J. (1995). *Using English words*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory record. *Journal of Verbal Learning Behaviour*, 11(6), 671-684.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current*

- practice* (pp. 80–91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42(4), 497–527.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce–Murcia (Ed.), *Teaching English as a second and foreign language* (pp. 285–300). Boston: Heinle & Heinle.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Malden, MA: Blackwell.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duncan, A. M. (1989). Exploiting the shock value to explain the other culture. Paper presented at TESOL Monterey.
- Duppy, B., & Krashen, S. D. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a second language. *Applied Language Learning*, 4(1), 55–63.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–187.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word–class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.),

- Vocabulary: Description acquisition, and pedagogy* (pp. 122-139).
Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Garza, T. (1991). Evaluating the use of captioned video material in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258.
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 319-333.
- Ghorbani, M. R., & Rahmandoost, M. (2012). Higher task-induced involvement on vocabulary learning and reading comprehension. *The Journal of Modern British & American Language & Literature*, 26(3), 231-250.
- Gitsaki, C., & Taylor, R. (2000). *Internet English*. Oxford: Oxford University Press.
- Graves, M., & Prenn, M. (1986). Costs and benefits of various methods of teaching vocabulary. *Journal of Reading*, 29(7), 596-602.
- Griffin, G., & Harley, T. A. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 17(4), 443-460.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herron, C., Dubreil, S., & Corrie, C. (2000). Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students. *Calico*

Journal, 17(3), 395-429.

- Holobow, N. E., Lambert, W. E., & Sayegh, L. (1984). Paring script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning*, 34(2), 59-76.
- Huang, H. C., & Eskey, D. E. (1999-2000). The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a second language (ESL) students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96.
- Huckin, T., & Bloch, J. (1993). Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181-193.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). Basingstoke, UK: Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hunt, A., & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 23-59.
- Jenkins, J. R., & Dixon, R. (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 237-260.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158.
- Johnson, D. D., & Pearson, P. D. (1984). *Teaching reading vocabulary* (2nd ed.). New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (2004). When redundant on-screen text in multimedia technical instruction can interfere with learning. *Human Factors*, 46(3), 567-581.
- Katz, J. J., & Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39(2), 170-210.
- Keating, G. E. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Kellogg, G. S., & Howe, M. J. A. (1971). Using words and pictures in foreign language learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 17(2), 89-94.
- Kelly, P. (1990). Guessing: No substitute for systematic learning of lexis. *System*, 18(2), 199-207.
- Kim, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, Y. J. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*,

58(2), 285-325.

- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523.
- Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research & Development*, 47(1), 51-60.
- Koskinen, P. S., Wilson, R. M., Gambrelli, I. B., & Jensema, C. J. (1987). *Using the technology of closed-captioned television to teach reading to handicapped students* (Performance Report, United States Department of Education, Grant N. G-00-84-39967). Falls Church, VA: National Captioning Institute.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Prentice Hall/Pergamon.
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.

- Laufer, B., & Nation, I. S. P. (1999) *Vocabulary size test*. Retrieved on July, 11, 2017 from the World wide web:
<http://victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/Vocab-size-test-Korean.pdf>
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 364-391.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89-103.
- Laufer, B., & Roitblat-Rozovski, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Research*, 15(4). 391-411.
- Lockhart, R. S. (2002) Levels of processing, transfer-appropriate processing, and the concept of robust encoding. *Memory*, 10(5-6), 397-403.
- Lonergan, J. (1995). *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Implicit and explicit processes: Commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 277-281.
- Marconi, D. (1997). *Lexical competence*. Boston: MIT Press.
- Markham, P. (1993). Captioned television videotapes: Effects of visual support on second language comprehension. *Journal of Educational Technology System*, 21(3), 183-191.
- Markham, P. (1999). Captioned videotaped and second-language listening

- word recognition. *Foreign Language Annals*, 32(3), 321-328.
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2011). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 187-198.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McKnight, M. (1983). *Review and analysis of present video use in EFL teaching*. MA Thesis, University of Wales, Cardiff, UK.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6(2), 150-154.
- Meara, P. (1996). The dimension of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-54). Oxford: Oxford University Press.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendelsohn, D. J. (1998). Teaching listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81-101.
- Meyers, N. (Director). (2015). *The intern* [Motion picture] . United States: Waverly Films.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.

- Montero Perez, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 18(1), 118-141.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 69-85). Boston: Heinle & Heinle.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Nagy, W. E. (1997). On the role of context in first-and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Hwang, K. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23(1), 35-41.

- Nation, I. S. P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Research and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Neuman, S. B., & Koskinen, P. S. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly, 27*(1), 94-106.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research, 11*(2), 159-177.
- Odlin, T., & Natalicio, D. (1982). Some characteristics of word classification in a second language. *The Modern Language Journal, 66*(1), 34-38.
- Omaggio, A. (1979). Pictures and second language comprehension: Do they help? *Foreign Language Annals, 12*(2), 107-116.
- Ozdemir,, M., Izmirli, S., & Sahin-Izmirli, O. (2016). The effects of captioning videos on academic achievement and motivation: Reconsideration of redundancy principle in instructional videos. *Educational Technology & Society, 19*(4), 1-10.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language*

- vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200).
Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.
- Parry, K. (1993). Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. In T. Huchin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 109-129). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Pattison, P. (1987). *Developing communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavakanun, U., & d'Ydewalle, G. (1992). Watching foreign television programs and language learning. In F. L. Engel, D. G. Bouwhuis, T. Bösser & G. d'Ydewalle (Eds.), *Cognitive modelling and interactive environments in language learning* (pp. 193-198). Berlin: Springer.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Phillips, J. K. (1984). Practical implications of recent research in reading. *Foreign Language Annals*, 17(4), 285-296.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Prensky, M. (2006). "Don't bother me mom-I'm learning." St. Paul,

MN: Paragon House.

- Pressley, M., Levin, J. R., & McDaniel, M. A. (1987). Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches. In M. G. McKewon & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 107-123). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary* (pp. 1-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rice, M. L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. *Child Development*, 59(2), 420-429.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Richards, J. C. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rings, L. (1992). Authentic spoken texts as examples of language variation: Grammatical, situational, and cultural teaching models. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 30(1), 21-34.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 631-678). Malden, MA: Blackwell.
- Rodgers, M. P. H. (2013). *English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage attitudes and captions*. Doctorial dissertation, Victoria University of Wellington.
- Rogers, C. V., & Medley, F. W. (1998). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21(5), 467-478.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494-505.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658.
- Schmitt, N. (1995). The word on words: An interview with Paul Nation. *The Language Teacher*, 19(2), 5-7.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language

- learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmitt, R. W. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of language* (pp. 165-210). London: Academic Press.
- Seal, B. D. (1991). *Vocabulary learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simcock, M. (1993). Developing productive vocabulary using the 'ask and answer' technique. *Guidelines*, 15(2), 1-7.
- Sökmen, A. J. (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.
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 662-668.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. Mekeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stoller, F. L., & Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In T.

- Huckin., M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp 24-45). Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- Stuart, W. (2004). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
- Sung, T. S. (2016). Project-based classes using mobile phone. *STEM Journal*, 17(3), 129-144.
- Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- Sweller, J., Merrienboer, J. V., & Pass, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73.
- Underwood, J. (1989). HyperCard and interactive video. *CALICO*, 6(3), 7-20.
- Vanderplank, R. (1990). Paying attention to the words: Practical and theoretical problems in watching television programs with unlingual subtitles. *System*, 18(2), 221-234.
- Van Patten, B., Williams, J., & Rott, S. (2004). Form-meaning connections in second language acquisition. In B. Van Patten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (pp. 1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wagschal, P. H. (1987). Literacy on the electronic age. *Educational Technology*, 27(6), 5-9.
- Watts, S. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 399-424.
- Webb, M. (Director). (2009). *500 days of summer* [Motion picture]. United States: Fox Searchlight Pictures.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary learning. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Wickens, C. D. (2007). Attention to the second language. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 45(3), 177-191.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and language learning*. London: Edward Arnold.
- Willis, J. (1983). The role of visual element in spoken discourse: Implications for the exploitation of video in the EFL classroom. In J. McGovern (Ed.), *Video applications in English language teaching* (pp. 29-42). Oxford: Pergamon Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.

부록 1

Vocabulary Size Test

Direction: There are all 70 questions with divided line in every 10 item. When you have an unknown word, please stop that range.

Student ID:

Student Name:

1. see: They saw it.

- a. 잘랐다
- b. 기다렸다
- c. 보았다
- d. 시작했다

2. time: They have a lot of time.

- a. 돈
- b. 음식
- c. 시간
- d. 친구들

3. period: It was a difficult period.

- a. 질문
- b. 기간
- c. 해야 할 일
- d. 책

4. figure: Is this the right figure?

- a. 대답
- b. 장소
- c. 시간
- d. 숫자

5. poor: We are poor.

- a. 돈이 없다

b. 행복하다

c. 매우 흥미 있다

d. 힘들게 일하는 것을 싫어한다

6. drive: He drives fast.

- a. 수영하다
- b. 배우다
- c. 공을 던지다
- d. 차를 운전하다

7. jump: She tried to jump.

- a. 물 위에 누워있다
- b. 갑자기 뛰어오르다
- c. 길가에 차를 세우다
- d. 아주 빨리 움직이다

8. shoe: Where is your shoe?

- a. 돌보는 사람
- b. 금고, 저금통
- c. 펜, 연필
- d. 신발

9. standard: Her standards are very high.

- a. 구두 뒷굽
- b. 학교성적
- c. 요구한 금액
- d. 수준

10. basis: I don't understand the basis.

- a. 이유
- b. 단어들
- c. 도로 표지판
- d. 기본원리

11. maintain: Can they maintain it?

- a. 유지하다
- b. 확대 시키다
- c. 더 나은 것을 얻다
- d. 얻다

12. stone: He sat on a stone.

- a. 돌
- b. 의자
- c. 양탄자, 깔개
- d. 나무

13. upset: I am upset.

- a. 피곤한
- b. 유명한
- c. 부유한
- d. 불행한

14. drawer: The drawer was empty.

- a. 서랍
- b. 차고
- c. 냉장고
- d. 동물의 집

15. patience: He has no patience.

- a. 인내심
- b. 여유시간

- c. 믿음
- d. 정직함

16. nil: His mark for that question was nil.

- a. 매우 나쁜
- b. 영점인
- c. 매우 좋은
- d. 중간인

17. pub: They went to the pub.

- a. 술집
- b. 도박장
- c. 쇼핑센터
- d. 수영장

18. circle: Make a circle.

- a. 스케치
- b. 빈 공간
- c. 원(형)
- d. 큰 구멍

19. microphone: Please use the microphone.

- a. 전자레인지
- b. 마이크
- c. 현미경
- d. 휴대폰

20. pro: He's a pro.

- a. 사립탐정
- b. 미련한 사람
- c. 기자
- d. 직업으로 하는 운동선수

21. soldier: He is a soldier.
- 사업가
 - 학생
 - 금속 공예사
 - 군인
22. restore: It has been restored.
- 다시 말해졌다
 - 다른 사람에게 주어졌다
 - 더 낮은 가격이 주어졌다
 - 다시 새것처럼 만들어졌다
23. jug: He was holding a jug.
- 주전자
 - 격식 없는 대화
 - (챙이 달린) 모자
 - 폭탄
24. scrub: He is scrubbing it.
- 가는 선을 새기고 있다
 - 고치고 있다
 - 깨끗하게 하기 위해 세계 문지르고 있다
 - 간단한 그림을 그리고 있다
25. dinosaur: The children were pretending to be dinosaurs.
- 해적
 - 요정
 - 용
 - 공룡
26. strap: He broke the strap.
- 약속
 - 뚜껑
 - 접시
 - 끈
27. pave: It was paved.
- 막혔다
 - 나뉘져 있었다
 - 금테가 둘러있었다
 - (도로가) 포장되어 있었다
28. dash: They dashed over it.
- 돌진하였다
 - 천천히 움직였다
 - 싸웠다
 - 빨리 보았다
29. rove: He couldn't stop roving.
- 술 마시는 것
 - 배회하는 것
 - 허밍 하는 것
 - 열심히 일하는 것
30. lonesome: He felt lonesome.
- 은혜를 모르는
 - 피곤한
 - 외로운
 - 힘이 넘치는
31. compound: They made a new compound.
- 동의
 - 혼합물
 - 사업하는 팀

d. 추측

32. latter: I agree with the latter.

- a. 교회에서 온 남자
- b. 주어진 이유
- c. 마지막 것 (후자)
- d. 대답

33. candid: Please be candid.

- a. 조심하다
- b. 동정하다
- c. 공평하다
- d. 솔직하다

34. tummy: Look at my tummy.

- a. 두건
- b. (사람의) 배
- c. 털이 있는 작은 동물
- d. 엄지손가락

35. quiz: We made a quiz.

- a. 화살 통
- b. 심각한 실수
- c. 간단한 시험
- d. 새장

36. input: We need more input.

- a. (정보, 자원) 투입
- b. 노동자
- c. 나무에 난 구멍을 메우는 것
- d. 돈

37. crab: Do you like crabs?

- a. 게

b. 팬케이크

c. 딱딱한 칼라 (깃)

d. 귀뚜라미

38. vocabulary: You will need more vocabulary.

- a. 단어
- b. 규칙
- c. 돈
- d. 총

39. remedy: We found a good remedy.

- a. 해결책
- b. 대중식당
- c. 조리법
- d. 숫자체계

40. allege: They alleged it.

- a. 우겨댔다
- b. 남의 생각을 도용했다
- c. 증거를 댔다
- d. 주장에 강하게 반대했다

41. deficit: The company had a large deficit.

- a. 적자
- b. 가치하락
- c. 지출계획
- d. 저축

42. weep: He wept.

- a. 졸업했다
- b. 울었다
- c. 죽었다

d. 걱정했다

43. nun: We saw a nun.

- a. 지렁이
- b. 끔찍한 사고
- c. 수녀
- d. 오로라 (극 지방에 나타나는 매우 밝은 빛)

44. haunt: The house is haunted.

- a. 장식되어 있다
- b. 임대되어 있다
- c. 비어 있다
- d. 귀신이 많이 있다

45. compost: We need some compost.

- a. 강력한 지지
- b. 더 나아질 수 있게 도와줌
- c. 콘크리트
- d. 퇴비

46. cube: I need one more cube.

- a. 연결고리
- b. 네모난 벽돌, 주사위
- c. 받침 없는 긴 컵
- d. 종이딱지

47. miniature: It is a miniature.

- a. 아주 작은 모형
- b. 현미경
- c. 아주 작은 생물
- d. 대쉬 마크 (-)

48. peel: Shall I peel it?

- a. 물에 담그다

b. 껍질을 벗기다

c. 희게 만들다

d. 잘게 썰다

49. fracture: They found a fracture.

- a. 골절 (뼈에 간 금)
- b. 작은 조각
- c. 짧은 코트
- d. 귀한 보석

50. bacterium: They didn't find a single bacterium.

- a. 세균
- b. 빨강거나 오렌지색의 꽃이 피는 식물
- c. 낙타
- d. 장물 (훔쳐서 판 물건)

51.

devious: Your plans are devious.

- a. 교활한
- b. 잘 전개된
- c. 잘 계획되지 않은
- d. 필요이상으로 비싼

52. premier: The premier spoke for an hour.

- a. 판사
- b. 교수
- c. 탐험가
- d. 수상

53. butler: They have a butler.

- a. 남자 시종인 (집사)

- b. 나무 자르는 기계 (전기 톱)
 c. 가정교사
 d. 지하 창고
54. accessory: They gave us some accessories.
 a. 비자
 b. 공식적인 명령
 c. 선택권
 d. 부속품
55. threshold: They raised the threshold.
 a. 깃발
 b. 반응 시점
 c. 천정
 d. 이자
56. thesis: She has completed her thesis.
 a. 논문
 b. 판결
 c. 첫 임기
 d. 치료 연장
57. strangle: He strangled her.
 a. 목 졸라 죽였다
 b. 모든 것을 주었다
 c. 납치했다
 d. 찬양했다
58. cavalier: He treated her in a cavalier manner.
 a. 배려심이 없는
 b. 공손한
 c. 서투르게
 d. 형제처럼
59. malign: His malign influence is still felt.
 a. 악의 있는
 b. 좋은
 c. 중요한
 d. 비밀스러운
60. veer: The car veered.
 a. 갑자기 방향을 바꿨다
 b. 흔들렸다
 c. 큰 소리를 냈다
 d. 옆으로 미끄러졌다
61. olive: We bought olives.
 a. 기름진 열매
 b. 향기가 나는 분홍, 빨강 꽃
 c. 남자 수영복
 d. 꽃삼
62. quilt: They made a quilt.
 a. 유언장
 b. 동의서
 c. 누비 이불
 d. 깃털 펜
63. stealth: They did it by stealth.
 a. 거금을 들여
 b. 남을 협박하여
 c. 매우 비밀스럽게
 d. 문제를 알리지 않고
64. shudder: The boy shuddered.

- a. 낮은 소리로 말했다
- b. 거의 넘어졌다
- c. 떨어졌다
- d. 크게 말했다

65. bristle: The bristles are too hard.

- a. 질문
- b. 짧고 뾰족한 털
- c. 접이식 침대
- d. 신발의 바닥

66. bloc: They have joined this bloc.

- a. 약단
- b. 도적무리
- c. 선발대에 속한 군인들
- d. 국가연합

67. demography: This book is about demography.

- a. 지적학과
- b. 수학

- c. 해양학
- d. 인구통계학

68. gimmick: That's a good gimmick.

- a. 사다리
- b. 지갑
- c. 주의를 끄는 행동이나 물건
- d. 현명한 계획이나 속임수

69. azalea: This azalea is very pretty.

- a. 진달래
- b. 실크
- c. 인도 여성이 입는 드레스 (사리)
- d. 조개

70. yoghurt: This yoghurt is disgusting.

- a. 진흙
- b. 상처
- c. 달고 새콤한 맛이 나며 걸죽한 유제품
- d. 가지

부록 2

사전/사후 의미적기 시험지: '500 Days of Summer'

Write down the meaning of words and make a sentence with it.

Student Number:

Student Name:

Q	words	meaning
1	adolescent	
2	stem	
3	compatible	
4	consistency	
5	lick	
6	shatter	
7	rack	
8	stab	
9	crooked	
10	smack	
11	unleash	
12	vicious	
13	ascribe	
14	cosmic	
15	knobby	
16	whining	
17	intoxicated	
18	pry	
19	puss	
20	rummage	
21	quarterback	
22	reek	
23	doodling	
24	famish	

부록 3

사전/사후 문장구성 시험지: '500 Days of Summer'

Write down the meaning of words and make a sentence with it.

Student Number:

Student Name:

Q	words	sentence construction
1	adolescent	
2	stem	
3	compatible	
4	consistency	
5	lick	
6	shatter	
7	rack	
8	stab	
9	crooked	
10	smack	
11	unleash	
12	vicious	
13	ascribe	
14	cosmic	
15	knobby	
16	whining	
17	intoxicated	
18	pry	
19	puss	
20	rummage	
21	quarterback	
22	reek	
23	doodling	
24	famish	

부록 4

사전/사후 의미적기 시험지: 'The Intern'

Write down the meaning of words and make a sentence with it.

Student Number:

Student Name:

Q	words	meaning
1	acquisition	
2	cemetery	
3	humiliate	
4	grid	
5	clone	
6	bust	
7	hack	
8	nauseous	
9	relentless	
10	evict	
11	hamper	
12	mercury	
13	gadget	
14	hump	
15	uncanny	
16	accomplice	
17	condescend	
18	rhetorical	
19	vestige	
20	demented	
21	freaked	
22	dawdle	
23	lisp	
24	heist	

부록 5

사전/사후 문장구성 시험지: 'The Intern'

Write down the meaning of words and make a sentence with it.

Student Number:

Student Name:

Q	words	sentence construction
1	acquisition	
2	cemetery	
3	humiliate	
4	grid	
5	clone	
6	bust	
7	hack	
8	nauseous	
9	relentless	
10	evict	
11	hamper	
12	mercury	
13	gadget	
14	hump	
15	uncanny	
16	accomplice	
17	condescend	
18	rhetorical	
19	vestige	
20	demented	
21	freaked	
22	dawdle	
23	lisp	
24	heist	

부록 6

명시적 어휘 학습 활동: 'The Intern'

Target Vocabulary: (1) acquisition

1. meaning in Korean: _____
2. meaning in English: _____
3. examples with the word: _____
4. lines from the film:

Ben: Hi, I'm Ben Whittaker. I received an e-mail about an interview for the senior intern program.

Patty: Hey, Ben. How's it going?

Ben: It's going good, real good. Thank you.

Receptionist: Excellent. Take a seat around the corner, and someone from talent acquisition will come get you.

Ben: Thank you. Talent acquisition?

Target Vocabulary: (2) vestiges

1. meaning in Korean: _____
2. meaning in English: _____
3. examples with the word: _____
4. lines from the film:

Davis: Okay, what's the deal with the handkerchief? That one I just don't get at all.

Ben: Okay. It's essential. That your generation doesn't know that is criminal. The best reason to carry a handkerchief is to lend it. Hmm. Ask Jason about this. Women cry, Davis. We carry it for them. One of the last vestiges of the chivalrous gent.

부록 7

암시적 어휘 학습 활동(1): 'The Intern'

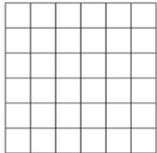
1. What can you see in the picture? Describe each in English.
2. Can you guess what is referred in the pictures?
3. Afterwards, make a sentence with the correct answer.

1.  • (a) cemetery

2.  • (b) gadget

3.  • (c) hump

4.  • (d) grid

5.  • (e) clone

부록 8

암시적 어휘 학습 활동(2): 'The Intern' (장면 제시를 통한 어휘의 의미 추측하기)



Jules: Okay. Oh, thanks, but you don't have to. I can open the door.

Ben: Sure

Jules: Okay, so this shouldn't take more than an hour. But if you can't stay here, I'll call Becky, and then she'll find you, and then you can just pull up...

Ben: Don't worry. I'll be here.

Jules: I think I forgot to eat today.

Ben: Should I pick you up some sushi?

Jules: No, I eat too much mercury. I'll be fine. I'm good. I'm actually kind of nauseous, so..

1. Can you summary the content of scene above?

2. Why did Jules mention 'mercury' & 'nauseous'?

감사의 글

본 논문이 마무리되기까지 모든 상황과 여건을 인도해주시고 큰 은혜를 베푸신 하나님께 감사를 드립니다. 또한 작은 지면을 빌어 도와주신 모든 분들에게 큰 감사의 뜻을 전하고자 합니다. 먼저 지도교수님이신 박매란 교수님께 말할 수 없는 감사의 마음을 가지고 있습니다. 박사과정을 시작 하면서부터 지금까지 부족함이 많았던 저에게 늘 격려의 말씀을 해주시고 섬세히 지도해주셨기에 미흡하지만 논문을 완성할 수 있었습니다. 또한 논문의 주제로 고민할 때 아낌없이 조언해 주시고 지도해주신 오준일 교수님께도 이 지면을 빌어 감사의 말씀을 전하고 싶습니다. 1학기 차 수업에서 질적 연구에 대한 지식이 전혀 없을 때, 다양한 방법으로 설명해주신 박종원 교수님께도 감사드립니다.

아울러 바쁘신 와중에도 귀한 시간을 내주셔서 논문 심사를 맡아주신 교수님들께 머리 숙여 감사드립니다. 심사 위원장을 맡아주시고 통계적인 부분에 대한 세세한 지도를 해주신 조윤경 교수님, 전체적인 논문의 흐름에 대해 중심을 잡을 수 있도록 도와주신 박순혁 교수님께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 특히 멀리까지 발걸음 해주신 권선희 교수님과, 이연준 교수님께서도 따뜻하게 격려해주시고 논문이 잘 수정되도록 조언해주셔서 감사드립니다.

논문을 완성하기까지 많은 어려움과 힘든 시간들이 있었지만, 도와주신 많은 분들이 계셨기에 더욱 겸손하게 되고, 또 이러한 시간을 통해 소중한 도움을 주신 분들을 잊지 않고 기억하며 받은 사랑을 갚아나가도록 노력하겠습니다. 마지막으로 지금까지의 오랜 여정을 묵묵히 기도로 응원해주시

고 바쁠 때 마다 도움을 지원해 주신 양가 부모님과 식구들, 박사과정을 시작하도록 동기부여를 해 주었던 남편 전대일씨, 가장 바쁜 시기에 아프지 않고 씩씩하게 자라준 첫째 이레, 태중에서 함께 논문일정을 잘 소화해 준 둘째 기쁨이에게 큰 사랑과 감사를 전합니다.

