



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

읽기를 통한 반복과 입력 강화가 부수적 어휘 습득에 미치는 영향



2021년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

김 은 희

문 학 박 사 학 위 논 문

읽기를 통한 반복과 입력 강화가 부수적 어휘 습득에 미치는 영향

지도교수 오 준 일

이 논문을 문학박사 학위논문으로 제출함



2021년 2월

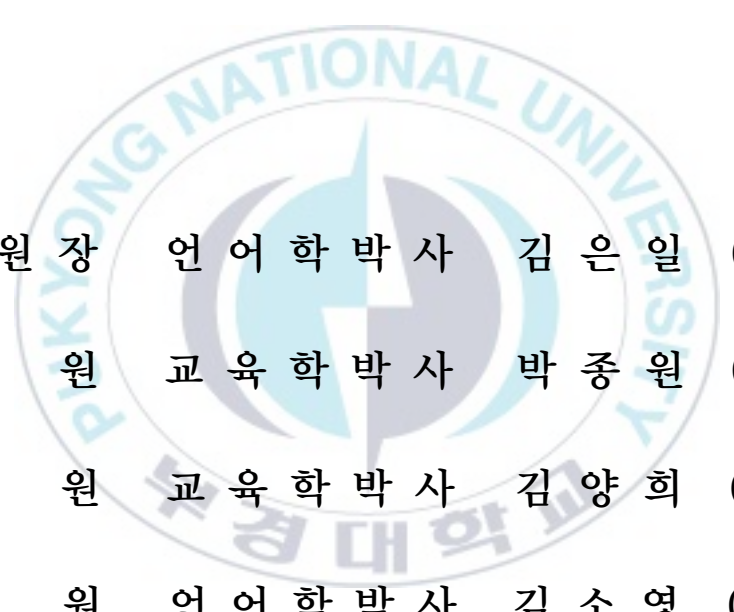
부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

김 은 희

김은희의 문학박사 학위논문을 인준함

2021년 2월 19일



위 원 장 언 어 학 박 사 김 은 일 (인)
위 원 교 육 학 박 사 박 종 원 (인)
위 원 교 육 학 박 사 김 양 희 (인)
위 원 언 어 학 박 사 김 소 영 (인)
위 원 응용언어학박사 오 준 일 (인)

목 차

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적 및 연구 과제	4
1.3 논문의 구성	5
II. 이론적 배경과 선행 연구	6
2.1 어휘 지식	6
2.1.1 어휘 지식의 의미와 범위	6
2.1.2 어휘 지식의 크기와 깊이	10
2.1.3 어휘 지식의 발달	16
2.1.4 어휘 학습 방법	19
2.1.4.1 명시적 학습과 묵시적 학습	19
2.1.4.2 의도적 학습과 부수적 학습	22
2.2 읽기와 반복 노출	25
2.3 시각적 입력 강화	31
2.3.1 주목 이론과 입력 강화	31
2.3.2 입력 강화가 습득에 미치는 영향에 관한 선행 연구	34

Ⅲ. 예비 연구	40
3.1 연구 과제	40
3.2 연구 참여자	40
3.3 연구 도구	41
3.3.1 읽기 자료와 목표 어휘 선정	41
3.3.2 어휘 시험지	43
3.4 자료 수집 및 분석	44
3.5 결과 및 논의	45
3.5.1 노출 빈도가 어휘 지식 습득에 미치는 영향	45
3.5.2 시각적 입력 강화가 어휘 지식 습득에 미치는 영향	50
3.6 예비 연구의 결론 및 제한점	53
Ⅳ. 연구 방법	55
4.1 연구 참여자	55
4.2 연구 도구	56
4.2.1 읽기 자료와 목표 어휘	56
4.2.2 어휘 시험	61
4.3 자료 수집 및 분석 절차	62
Ⅴ. 결과 분석 및 논의	65
5.1 단순화된 지문이 어휘 지식 습득에 미치는 영향	65
5.2 반복 노출이 어휘 지식 습득에 미치는 영향	68

5.3 입력 강화가 어휘 지식 습득에 미치는 영향	78
-----------------------------------	----

Ⅵ. 결론 및 제언 87

6.1 연구의 결론	87
------------------	----

6.2 연구의 제한점	90
-------------------	----

6.3 교육적 함의와 향후 연구 방향	91
----------------------------	----

참고 문헌	93
-------------	----

부 록	108
-----------	-----



표 목차

표 2.1 어휘 지식 목록	8
표 2.2 어휘 수준 시험 예시 문항	13
표 2.3 어휘 수준 시험 예시 문항	13
표 2.4 어휘 지식 척도	15
표 2.5 어휘 지식의 종류와 효과적인 학습 유형	22
표 3.1 목표 어휘 목록	43
표 3.2 노출 빈도별 어휘 시험 점수 기술통계	46
표 3.3 어휘 시험 반복측정 분산분석	46
표 3.4 빈도 구간별 어휘 시험 대응표본 t검정	48
표 3.5 노출 빈도별 목표 어휘 정답률	49
표 3.6 집단별 어휘 시험 점수 기술통계	51
표 3.7 빈도 구간별 어휘 시험 기술통계	52
표 4.1 연구 참여자 정보	56
표 4.2 연구 참여자 토의 성적	56
표 4.3 목표 어휘 목록	58
표 5.1 어휘 시험 점수의 기술 통계	65
표 5.2 어휘 시험의 반복측정 분산분석	66
표 5.3 어휘 시험의 대응별 비교	67
표 5.4 철자 인식 시험과 의미 인식 시험 점수의 기술 통계	67

표 5.5 철자 인식 시험과 의미 인식 시험 점수의 대응표본 t검정	68
표 5.6 노출 빈도별 어휘 시험 점수 기술 통계	69
표 5.7 노출 빈도별 어휘 시험의 반복측정 분산분석	70
표 5.8 빈도 구간별 어휘 시험 대응표본 t검정	71
표 5.9 노출 빈도 출현 간격별 어휘 시험 점수 기술 통계	72
표 5.10 노출 빈도의 출현 간격별 어휘 시험 반복측정 분산분석	73
표 5.11 노출 빈도별 목표 어휘 정답률	75
표 5.12 목표 어휘의 문맥 정보 등급	76
표 5.13 집단별 어휘 시험 점수의 기술 통계	79
표 5.14 집단별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(직후 시험)	80
표 5.15 집단별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(지연 시험)	80
표 5.16 집단별 빈도별 어휘 시험의 기술 통계	81
표 5.17 집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(철자 인식)	83
표 5.18 집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(범주)	83
표 5.19 집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(뜻 인식)	84
표 5.20 집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(뜻 회상)	84

그림 목차

그림 2.1 단어 연상 시험 예시 문항	14
-----------------------	----

부록

부록 1 지문 이해도 시험	108
부록 2 철자 인식 시험	109
부록 3 범주 고르기 시험	110
부록 4 뜻 인식 시험	111
부록 5 뜻 회상 시험	112



The effects of repetition and input enhancement of vocabulary learning through reading

Eunhee Kim

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

Abstract

The present study investigated the effects of repetition and input enhancement on incidental vocabulary learning from reading a graded reader. It also examined whether simplified texts such as graded readers are more helpful in acquiring certain aspects of vocabulary knowledge, namely, word-form recognition or meaning recognition. To ascertain whether words of different frequency of occurrence rate were more likely to be learned and retained, 12 target words with three different frequency of occurrence (2, 4, 6) were selected. Each frequency involved four different words, and two words among them appeared in the text at a relatively short distance from each other, while the other two words were a relatively long distance apart. Twelve nonsense words were used in the task to ensure that the subject had no prior knowledge of the target vocabulary.

Four measures of vocabulary knowledge - word-form recognition, word-category selection, meaning recognition and meaning recall tests - were administered to assess the degree of acquisition of vocabulary knowledge. In the experiment, 86 college students were randomly assigned to read either an enhanced or an unenhanced text that contained the target vocabulary. Soon after the task, four types of vocabulary test were conducted and a delayed test took place two weeks later.

The result of the repeated measures of variance analysis showed that word-form recognition learned the most and the meaning recall the least. Both of the immediate and delayed tests revealed a significant positive effect on vocabulary learning. When

all the tests were categorized into two groups in accordance with their characteristics of form-recognition and meaning-recognition, the mean scores showed that form-recognition was much higher than meaning recognition. The repeated measures of variance analysis were taken to identify statistical differences. As a result, the simplified text was determined to be better at acquiring word-form recognition than meaning recognition, and it led to a statistical difference.

More repeated encounters generally lead to more vocabulary learning. However, the effects of repetition were not observed consistently in this study. More frequent words were not more likely to be learned except when the meaning recall was statistically significant. Consistency was also not observed in the effects of the repetition interval of the target vocabulary. In order to determine the reason unexpected patterns of acquisition occurred, the correct answer rate of each word was examined. This proved to be over 70% in the word-form recognition, which means participants answered correctly 8 out of 12 questions. In contrast, a correct answer rate of 15% or lower was shown in the meaning recall in both the immediate and delayed tests.

Four repeated exposure words were shown to be more informative contextually in the text. The effects of contextual information rather led to more vocabulary learning in the study. In most vocabulary tests, the retention rate was quite high. More than 90 percent of word-form recognition and meaning recognition remained in the subjects' memory, and approximately 80 percent were remembered in word-category selection, while only 60 percent of the acquired words were remembered in the meaning recall test.

The mean scores of the input enhancement group were higher in meaning recognition and meaning recall in the immediate test, and higher in all vocabulary knowledge tests, except for word-form recognition, in the delayed test. However, input enhancement had significantly positive effects only on the delayed meaning recall test. The result revealed that input enhancement had a partially positive effect on the meaning recognition, and not on the acquisition of word-form recognition. The implication of the research findings are discussed, and directions for future studies are suggested.

I. 서론

1.1 연구의 필요성

언어 습득과 의사소통에서 어휘 지식은 필수적인 요소이다. 이러한 어휘 습득은 주로 읽기를 통해서 이루어지며(Joe, 1998; Krashen, 1989), 모국어 습득 뿐만 아니라 외국어 습득에서도 읽기는 어휘 지식 습득의 주요 근원으로 여겨지고 있다(Krashen, 1989; Laufer, 2001; Waring & Takaki, 2003). 하지만 영어가 모국어인 성인을 대상으로 쓰여진 책은 8,000에서 9,000개의 단어군을 알아야 글을 편안하게 읽을 수 있고(Nation, 2006), 학문적인 글을 이해하기 위해서는 약 1만 단어 상당의 어휘 지식이 있어야 한다(Schmitt, 2000). 외국어 학습자가 이러한 어휘 지식을 충족하지 못한 경우에는 읽기를 통한 어휘 습득을 기대하기 어렵다. 그런 까닭에 외국어 학습자에게는 그들의 수준에 적합한 어휘 수준으로 쓰여진 단계별 읽기 교재(graded readers)가 다양한 문맥 속에서 부수적 어휘 습득을 용이하게 하는 수단이 될 수 있다(Huckin & Coady, 1999; Nation & Waring, 2020; Wodinsky & Nation, 1988).

읽기를 통한 어휘의 반복 노출은 철자나 의미, 문법 요소 등 어휘 습득에 긍정적인 역할을 한다고 알려져 있고(Krashen, 1989; Matsuoka & Hirsh, 2010; Waring & Takaki, 2003; Web & Nation, 2017; Zahar, Cobb, & Spada, 2001), 그러한 이유로 어휘 습득에 필요한 반복 노출의 횟수에 주목한 연구가 지금까지 많이 진행되어 왔다. 선행 연구에서 도출된 어휘 습득이 일어나기 충분한 반복 노출 횟수는 2~3회(Vidal, 2011)에서부터 6회(Rott,

1999), 8회(Horst, Cobb, & Meara, 1998; Pellicer-Sánchez, 2016), 10회(Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Webb, 2007; Wodinsky & Nation, 1988) 혹은 20회 이상(Brown, Waring, & Donkaewbua, 2008; Waring & Takaki, 2003)까지 다양하게 제시하면서, 어휘 습득에 필요한 반복 노출 횟수에 대하여 일치된 의견을 내놓지 못하고 있다.

이처럼 어휘 습득에 필요한 반복 노출 횟수에 일치된 값을 제시하지 못한 이유는 여러 선행 연구에서 그 원인을 찾아볼 수 있다. 읽기 자료를 구성하고 있는 지문의 성격이나 어휘 지식의 여러 측면 중 어느 측면의 어휘 지식으로 습득의 정도를 측정하였는 가 등 다양한 요소의 영향에서 기인한다고 볼 수 있다(Waring & Takaki, 2003). 그리고 목표 어휘가 있는 문맥적 정보 또한 습득에 영향을 주는 요소 중 하나이기도 하다. 하지만 문맥적 정보가 어휘 습득에 미치는 영향을 살펴본 연구 또한 지금까지 많이 이루어지지 않았다.

목표 어휘의 반복 노출은 어휘 습득에 긍정적인 영향을 끼친다고는 하지만 목표 어휘에 노출되었다고 하더라도 이것이 자동적으로 습득으로 이어지는 것이 아니기 때문에 목표 어휘에 어느 정도 주목을 유도하는 노력이 필요하다. 특정 어휘에 노출이 많이 되었다 하더라도 학습자가 목표 어휘에 주의를 기울이지 않으면 학습이 일어나기 어렵기 때문이다. 한편으로 생각해 보면 부수적 어휘 습득은 우리가 생각한 것보다 좀 더 의도적일 수도 있다는 것이다(Gass, 1999). 새로운 단어를 접하게 되면 그 단어에 상당히 집중하게 되어 의도적으로 배우려고 하기 때문이다(Webb & Nation, 2017). Paribakht와 Wesche(1996)와 Ellis와 He(1999)도 학습자의 주목 관점에서 접근하여 학습자가 목표 어휘에 주의를 기울일 때 가장 좋은 결과가 나온다는 의견을 제시하였다. 부수적 습득에서도 어느 정도의 의식적인 주의가 필요하다는 점을 지적한 Schmidt(1990, 2010)는 주목 가설을 통해 학습

의 출발은 주목에서 시작하고, 입력 형태에 대한 주목이 제2언어 발달에 필수적이라는 의견을 피력하였다. 즉, 입력을 목표 언어를 흡수(intake)하는 전제 조건으로 본 것이다. 하지만 학습자가 언어의 형태와 의미에 동시에 주목하는 것은 쉬운 일이 아니다(Lee, 2007; VanPatten, 1990, 2002; Wong, 2001).

Sharwood Smith(1993)는 주의를 끌기 위한 방법으로 입력 강화(input enhancement)가 필요함을 강조하였다. 그는 학습자 스스로 학습하고 처리하는 내적 입력 강화와 교사나 책 등을 통한 외적 입력 강화로 구분하여 제시하였다. 외적 입력 강화 방법 중 표정이나 억양 등으로 학습자의 오류를 수정하거나 대문자, 굵은 글자체, 이탤릭체 등의 활자적 특징을 이용하여 입력을 조작하는 묵시적 방법으로 목표 언어를 입력 강화 방식을 제시하여 주목을 유도하여 목표 언어 습득 여부를 살펴보는 연구는 계속 진행되고 있다.

이처럼 활자적 특징을 이용한 입력 강화 방식이 실제로 주목을 유도하는가를 살펴본 연구에서는 노트 필기(note taking)(Izumi, 2002)나, 사고 발화(think aloud)(Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson, & Doughty, 1995) 혹은 시선 추적(eye tracking)(Godfroid, Boers, & Housen, 2013; Pellicer-Sánchez, 2016; Winke, 2013) 기법을 이용하여 살펴보았다. 그리고 대부분의 연구에서 입력 강화 방식이 실제로 주목을 이끄는 데 긍정적인 효과가 있다는 것에 의견을 같이하고 있다(Godfroid, Boers, & Housen, 2013; Izumi, 2002; Pellicer-Sánchez, 2016; Winke, 2013). 하지만 지금까지 입력 강화의 효과는 목표 언어 습득의 대부분이 문법 습득 측면에 편중되어 있었다. 입력 강화가 목표 언어 습득에 미치는 효과에 대한 연구는 문법적 요소 하나만 측정하거나, 지문 이해도나 주석 제공 여부, 명시적 지도 등과 비교하여 측정된 연구가 주로 이루어 졌고, 입력 강화가 목표 언어 습득에 미치는 효과 또

한 상반된 의견이 상존하고 있다. 반면, 입력 강화가 어휘 습득에 미치는 영향을 측정한 연구는 드물다.

지금까지의 선행 연구를 살펴보면 어휘 습득에 필요한 반복 노출 횟수를 다룬 연구는 다수 존재하지만 상이한 지문 길이와 실험 방법, 노출 빈도 등의 다양한 실험 설계로 인하여 습득이 일어나는 일치된 노출 횟수를 제시하지 못하고 있다. 하지만 어휘의 노출 빈도는 어휘 습득에 있어서 중요한 요소로 다양한 설계의 실험 방법을 통하여 습득이 일어나는 노출 빈도에 대해서 알아보고 많은 경험적 증거를 확보하여 여러 상황에 적용할 수 있는 기회를 제공하기 때문에 연구해 볼 만한 가치가 있는 분야로 판단된다.

본 연구에서는 외국어 학습자를 대상으로 한 단계별 읽기 교재를 활용하여 순수하게 문맥적 정보만으로 부수적 어휘 습득의 정도를 살펴봄으로써 외국어 학습 상황에서 단계별 읽기 자료가 다양한 어휘 습득에 미치는 영향에 대하여 다시 한번 확인해보고자 한다. 아울러 목표 어휘의 노출 빈도에 따라 어휘 지식 습득의 차이를 살펴보고 어느 종류의 어휘 지식 습득에 도움이 되는 지 살펴봄으로써 어휘 습득 측면에서 입력 강화의 효과를 제고할 수 있는 기회가 되리라 예상된다.

1.2 연구 목적 및 연구 과제

본 연구는 어휘 지식 습득에 있어서 읽기 활동을 통한 목표 어휘의 반복 노출과 입력 강화의 효과를 살펴보고자 한다. 그 결과로 목표 어휘의 습득에 적합한 반복 노출 횟수를 확인해 보고자 한다. 또한 입력 강화의 효과에 대한 선행 연구의 전제를 검증해봄으로써 어휘 습득 측면에서 입력

강화의 효과를 확인해보고자 한다. 이에 따라 구체적인 연구 과제는 다음과 같이 설정하였다.

- 1) 단순화된 텍스트가 어느 종류의 어휘 지식 습득에 도움이 되는가?
- 2) 어휘의 노출 빈도와 상이한 반복 간격이 다양한 측면의 어휘 지식 향상에 도움이 되는가?
- 3) 목표 어휘의 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 도움이 되는가?

1.3 논문의 구성

연구 과제에 답하기 위하여 본 논문은 다음과 같이 구성하였다. 제1장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구 과제, 논문의 구성을 서술한다. 제2장에서는 어휘 지식이 의미하는 바와 어휘 습득 있어서 읽기와 반복 노출의 효과, 시각적 입력 강화가 목표 언어 습득에 미치는 영향에 대하여 선행 연구를 통하여 살펴본다. 제3장에서는 예비 연구의 방법과 분석 결과, 그리고 그에 따른 시사점에 대하여 기술한다. 제4장에서는 본 연구 참여자와 연구 도구, 그리고 자료 수집 및 분석 방법에 대하여 기술한다. 제5장에서는 연구 질문 각각에 대하여 결과를 제시하고 논의한다. 제6장에서는 본 연구에서 얻은 결과를 연구 과제별로 요약하고, 그에 따른 시사점과 교육적 함의를 기술하고, 이를 바탕으로 앞으로의 연구에 대한 방향을 제시한다.

Ⅱ. 이론적 배경과 선행 연구

이 장에서는 본 연구의 바탕이 되는 이론과 관련된 선행 연구를 살펴보고자 한다. 먼저 1절에서는 어휘 지식과 어휘 습득에 관한 다양한 관점에 대하여 논하고, 2절에서는 부수적 어휘 습득에 대하여 읽기 활동과 반복 노출 측면에서 알아보며, 3절에서는 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 미치는 영향에 관하여 선행 연구를 통하여 논하고자 한다.

2.1 어휘 지식

입력에 대한 단순한 이해뿐만 아니라 언어를 유창하게 구사하기 위해서는 어휘에 대한 이해가 전제되어야 한다. 가령, 글에 대한 배경 지식이나 여러 전략 등과 같은 요소들이 글을 읽고 이해하는 데 영향을 주기는 하지만, 충분한 어휘 지식이 다른 어느 요소보다 선행되어야 한다(Laufer, 1997; Laufer & Goldstein, 2004; Stahl, 1983; Wilkins, 1972). 그런 까닭에 언어 사용에 있어서 기본이 되는 어휘 지식과 그 습득 방법에 관한 다양한 연구가 진행되어 오고 있다.

2.1.1 어휘 지식의 의미와 범위

단어를 안다는 것이 의미하는 바에 대하여 다양한 관점에서 논의되어 왔다. 어휘 학습에 대한 관심이 문법이나 읽기, 쓰기 학습에 대한 관심의 수

준에 미치지 못한 시기에 어휘의 중요성에 눈을 돌리게 한 Richards(1976)는 단어를 안다는 것이 무엇을 의미하는가에 대하여 여덟 가지 가정을 들어 설명하였다. 첫 번째 가정은 성인 어휘의 특성에 관한 것이고, 두 번째부터 여덟 번째까지는 단어를 안다는 것이 의미하는 바에 대하여, 즉 단어를 이해하고 사용하기 위하여 전제되어야 하는 어휘 지식을 일곱 가지 가정으로 설명하였다.

Richards(1976)는 첫 번째 가정으로 성인의 어휘는 언어의 다른 요소와 다르게 계속해서 발달한다고 보았다. 문장 체계(syntax)는 2세에서 12세 사이에 급속도로 발달하고 성인이 되어서는 거의 발달하지 않는 반면, 어휘는 독서나 직업에 따라 또는 다른 활동에 따라 성인이 되어도 계속해서 발달한다는 것이다. 두 번째 가정으로 단어를 안다는 것은 구두나 지면으로 접하는 어휘의 빈도 정도를 안다는 것이다. 예를 들면, ‘book’이라는 단어가 ‘manual’이나 ‘directory’보다 더 빈번히 쓰인다는 것을 안다는 것이다. 그리고 같이 어울려 나오는 단어에 관한 지식 또한 특정한 단어를 아는 지식에 포함된다고 보았다. 세 번째는 단어의 다양한 기능과 상황에 따른 사용 제약을 아는 것이다. 여기에는 시간적 차이(temporal variation), 지리적 차이(geographical variation), 사회적 차이(social variation), 대화 분야(field of discourse), 대화 방식(mode of discourse)에 적절한 단어가 무엇인지 아는 것이 포함된다고 하였다. 네 번째 가정은 단어가 통사적으로 어떻게 작용하는지(syntactic behavior)를 아는 것을 의미한다. 다섯 번째는 단어의 기본형(underlying form)과 파생형(derivations)을 아는 것이고, 여섯 번째는 한 단어와 다른 단어와의 관계(network of associations)를 인지한다는 것을 의미한다. 일곱 번째로는 단어의 뜻을 아는 것이고, 마지막 여덟 번째는 그 단어와 관련하여 그 단어가 가지고 있는 다른 의미도 아는 것을 포함한다.

Nation(1990)은 Richards(1976)의 어휘 지식에 대한 여덟 가지 가정을 기

반으로 단어의 수용적인 측면과 생산적인 측면을 추가하여 단어를 완전히 이해하거나 적절하게 사용하는 데 필요한 어휘 지식 목록을 제안하였다. 기존의 어휘 지식 목록을 보완하여 어휘 지식의 체계화를 꾀한 Nation (2001)은 단어를 안다는 것에 대하여 형태(form), 의미(meaning), 사용(use)의 세 가지 영역으로 구분하여 어휘 지식의 다양한 측면을 설명하였다.

표 2.1

어휘 지식 목록(Nation, 2001)

구어	R 이 단어가 어떻게 들리나?
	P 이 단어가 어떻게 발음이 되나?
형태 문어	R 이 단어가 어떻게 생겼나?
	P 이 단어는 어떻게 써지고, 철자는 무엇인가?
단어의 구성	R 이 단어에서 인식할 수 있는 부분은 무엇인가?
	P 의미를 표현하기 위해 단어의 어떤 부분이 필요한가?
어형과 의미	R 이 단어의 형태는 어떤 의미를 가지고 있는가?
	P 의미를 표현하기 위해 어떤 단어를 사용해야 하나?
의미 개념과 지시 대상	R 이 개념에는 무엇이 포함되어 있는가?
	P 이 개념이 나타내는 대상은 무엇인가?
연상 관계	R 이 단어가 어떤 다른 단어를 연상시키는가?
	P 이 단어 대신 쓸 수 있는 다른 단어는 무엇인가?
문법적 기능	R 그 단어는 어떤 패턴으로 나타나는가?
	P 이 단어는 어떤 패턴으로 사용해야 하는가?
사용 언어 관계	R 이 단어는 어떤 단어와 함께 나타나는가?
	P 이 단어는 어떤 단어와 함께 사용해야 하는가?
사용 제약 (사용역, 빈도 등)	R 어디서, 언제, 얼마나 자주 이 단어를 접할 수 있나?
	P 어디서, 언제, 얼마나 자주 이 단어를 사용할 수 있나?

Note. R: 수용적 지식(receptive knowledge), P: 생산적 지식(productive knowledge)

표 2.1에서 보듯이, Nation(2001)은 상위 세 가지 영역인 형태, 의미, 사용에 대하여 각각 하위 세 가지 요소로 구분하여 총 아홉 가지 측면에서 어휘 지식을 설명하였다. 세부적으로 살펴보면, 형태는 구어(spoken), 문어

(written), 단어의 구성(word parts)으로 구분하여 단어의 소리, 발음, 철자와 단어 구성 요소의 인식과 의미 파악에 필요한 것이 무엇인가를 설명하였다. 두 번째 측면인 의미는 어형과 의미, 개념과 지시 대상, 연상 관계(associations)로 구분하여 단어의 형태에 따른 의미 파악과 단어의 표현에 관한 지식으로 설명하였다. 마지막으로 사용은 문법적 기능, 연어 관계, 사용역이나 빈도 등을 포함한 사용 제약으로 단어의 출현 패턴, 어울려 나오는 단어와 그 사용에 관한 것, 단어의 사용 환경과 빈도에 대한 지식으로 제시하였다. 이러한 아홉 가지의 어휘 지식 측면에 대하여 각각 수용적인 지식과 생산적인 지식으로 나누어 설명하였다.

Meara(1996b)는 Richards(1976)가 제시한 어휘의 특성은 단어를 안다는 것이 의미하는 바에 대한 체계적인 설명이 아니라는 점을 지적하였다. 먼저 Richards(1976)는 목록에서 ‘가정’을 나열한 순서가 중요하다고 하였지만, Meara(1996b)는 그 나열한 순서에 문제가 있다고 보았다. 단어의 의미론적 가치나 그 단어와 연관성이 있는 다른 의미도 아는 것과 같이 중요한 부분을 일곱 번째, 여덟 번째로 나열하면서 어휘의 빈도와 같이 중요치 않은 것을 두 번째 순서로 뒀다는 점을 언급하였다. 그리고 목록에서 능동 어휘와 수동 어휘의 구분이 빠져있고, 어휘 지식의 성장에 대한 부분도 빠져있다는 점을 지적하였다. Meara(1996a)는 또한 Richards(1976)가 분류해놓은 어휘 지식 목록으로는 단어 지식의 여러 측면을 측정할 수 있는 도구를 만들기가 어렵다는 것을 문제점으로 보았다. 그리고 어휘 수업 계획에 적용될 수 있도록 제시한 어휘 목록이지만 오히려 어휘 지식의 특징을 분류하는 데 한정되어 있다고 하였다. 하지만 Nation(1990, 2001)의 어휘 지식 목록과 함께 어휘 지식에 관한 이론적 기반이 되었다는 사실은 부인할 수 없다(Meara, 1996b).

Schmitt와 Meara(1997) 또한 Richards(1976)와 Nation(1990, 2001)이 어휘

습득과 사용에 관한 체계를 세웠고, 그들의 어휘 지식 체계를 기반으로 어휘 습득에 관한 연구가 많이 진행되어왔던 것에는 동의하였다. 하지만 그들의 어휘 지식에 관한 이론은 단순한 서술이고, 다른 종류의 어휘 지식 습득 과정이나 상호 연관되어 작동하는 방식을 설명하지 못한다는 점을 한계점으로 지적하였다.

Schmitt(2000)는 Nation(1990)의 어휘 지식 목록을 인용하여 단어를 안다는 것은 그 단어의 의미와 사용역, 한 단어와 다른 단어와의 관계(word associations), 문어와 구어를 알며, 품사나 형태론과 같은 문법 지식을 아는 것을 포함한다고 설명하였다. Laufer(1997)는 여러 학자들이 언급한 내용을 정리하여 단어를 안다는 것은 일반적으로 다음에 나오는 여섯 가지의 지식을 아는 것을 의미한다고 하였다. 첫째는 발음과 철자의 형태를 아는 것이고, 둘째는 기본 형태소와 파생어, 굴절어와 같은 단어 구조를 아는 것이고, 셋째는 구나 문장에서의 통사적 패턴을 아는 것이다. 넷째로는 다양한 의미와 은유적으로 표현된 의미, 함축된 단어의 정서적 의미, 특정 상황에 적합한 단어의 화용론적 의미를 아는 것이다. 다섯째로는 동의어, 반의어, 하위어와 같이 어휘 관계를 아는 것이며, 마지막으로 연어를 아는 것이라고 하였다.

본 연구에서는 어휘 지식의 수용적 지식에 초점을 두어 어휘 습득에 대하여 살펴보려고 한다. 어휘의 형태를 인식할 수 있는지, 그리고 목표 어휘의 넓은 의미와 구체적인 의미를 파악할 수 있는지 등 수용적 측면의 어휘 지식의 습득 정도를 알아보려고 한다.

2.1.2 어휘 지식의 크기와 깊이

Anderson과 Freebody(1981)는 어휘 지식을 두 가지 측면으로 구분하였다.

첫 번째 측면은 얼마나 많은 단어를 알고 있느냐를 지칭하는 어휘 지식의 너비(breadth of knowledge)이고, 두 번째 측면은 한 단어에 대한 이해력 혹은 깊이(depth of knowledge)로 보았다. 어휘 지식의 깊이는 간단히 특정 단어를 얼마나 잘 알고 있느냐(Read, 1993; Nation, 2001)를 말하기도 한다.

어휘 지식의 크기는 언어의 성공적인 사용에 있어서 아주 중요한 결정 요소이다(Nation & Webb, 2011). 알고 있는 단어가 많을수록 언어를 더 능숙하게 사용할 가능성이 높기 때문이다. 하지만 모국어 학습자뿐만 아니라 제2언어 학습자에게 필요한 어휘 크기에 대해서는 연구자마다 다양한 추정치를 제시하고 있다. 먼저 읽기 활동에 필요한 어휘 수에 대하여 Nation(1990)은 300단어에서 400단어를 알면 단순화된 지문(simplified text)을 읽기에 충분하다고 보았고, 단순화되지 않은 지문(unsimplified text)을 무리없이 읽기 위해서는 3,000단어를 알고 있으면 충분하다고 하였다. Laufer(1992)는 단순화되지 않은 지문을 이해하는데 적어도 고빈도 3,000단어 수준의 수용적 어휘 지식이 필요하다고 보았다. Hirsh와 Nation(1992)은 독서를 즐기면서 하기 위해서는 최소 5,000단어족(word family)을 알아야 하고, 학습자가 3,000단어족을 알게 되면 대부분의 단계별 읽기 교재에 나오는 단어 중 98%가 이해 가능할 뿐만 아니라 구어 담화에서 사용되는 단어 95%를 알게 된다고 하였다. Hu와 Nation(2000)도 고빈도 3,000단어를 알게 되면 지문에 있는 약 98%의 단어를 알게 되어 소설의 내용을 사전의 도움이 없이도 이해가 가능하게 된다고 보았다. 앞서 언급된 고빈도 3,000단어 기준에 대하여 Schmitt와 Schmitt(2014)도 가장 적합한 임계치로 제안한 바 있다.

Dang과 Webb(2016)은 외국어 초급 학습자의 어휘 발달에 필요하다고 판단한 단어를 필수 단어 목록(Essential Word List; EWL)으로 제시하였다. 필수 단어 목록은 총 800개의 단어로 구성되었고, 세부적으로는 내용어 624개와 기능어 176개가 포함되어 있다. 내용어는 다시 50개의 단어를 한 그

룹으로 묶어서 12개의 하위 그룹을 구성하고 나머지 24개를 한 그룹으로 묶어서 전체 내용어로 구성하였다. 그들은 EWL을 일반 회화에서 매우 흔하게 사용되는 단어를 포함하고 있어서 초급 외국어 학습자에게 아주 유용한 어휘 목록으로 제시하였다.

어휘 지식의 크기를 측정하는 도구로 널리 알려진 것은 어휘 목록을 바탕으로 제작한 어휘 수준 시험(Vocabulary Levels Test)(Nation, 1983; Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001)이다. 이 시험은 4개의 빈도 수준별 단어(2,000단어, 3,000단어, 5,000단어, 10,000단어)와 학술 단어 수준(academic vocabulary level)으로 총 5개 부분으로 구성되어 있다. 영어가 모국어가 아닌 학습자를 대상으로 하는 진단 평가에 유용하게 사용되었으며, 어휘 크기 측정에 신뢰할 만한 도구로 여겨졌다(Read, 2000). 어휘 수준 시험의 예시는 표 2.2와 같다. 표에서 보듯이 어휘 수준 시험은 단어를 빈도 수준별로 어형과 의미 연결이 가능한가를 알아보는 것으로 수용적 어휘 지식을 측정하기 위한 시험이다. 이 시험의 가장 큰 가치는 학생들이 학습에 집중해야 하는 단어의 빈도 수준을 알려준다는 것에 가장 큰 가치가 있다고 하였다(Webb, Sasao, & Ballance, 2017).

새로운 버전의 어휘 수준 시험(Webb, Sasao & Ballance, 2017)은 Nation (2012)의 BNC/COCA 단어 목록을 기반으로 5개의 수준별 단어 지식(1,000단어, 2,000단어, 3,000단어, 4,000단어, 5,000단어)을 측정하기 위하여 고안된 시험이다. 수준별로 30개의 항목에 대하여 한 세트에 3개의 질문지로 10개의 세트로 구성된 시험이다. 새로운 형태의 어휘 수준 시험 예제는 표 2.3와 같다. 표에서 보듯이 제시된 의미에 해당하는 단어의 칸에 체크를 표시하여 답을 하는 방식이다. 새 버전의 어휘 수준 시험도 이전의 어휘 시험과 마찬가지로 어형과 의미 연결이 가능한 지 알아보는 수용적 어휘 지식을 측정하기 위한 시험이다. 새 버전의 어휘 수준 시험의 경우 예전의

어휘 시험과의 차이점을 다음과 같이 서술하였다. 새로운 버전의 어휘 시험은 영어로 의사소통을 하는데 큰 부분을 차지하는 1,000단어 수준의 어휘를 포함하여 학습자의 어휘 지식을 측정하였고, 또한 4,000단어 수준의 어휘를 포함하여 어휘 지식의 차이를 보다 잘 드러냈다는 것이다. 하지만 어휘 지식은 수용적 지식만을 측정한 것이고, 연어, 단어의 구성, 다의어와 같은 어휘 지식을 인지하고 있는 지를 나타내는 것은 아니라는 제한점이 있다고 하였다.

표 2.2

어휘 수준 시험 예시 문항(Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001)

2,000 word level		3,000 word level		5,000 word level	
1. copy		1. brilliant		1. artiller	
2. event	— end or highest point	2. distinct	— thin	2. creed	— a kind of tree
3. motor	— this moves a car	3. magic	— steady	3. hydrogen	— system of belief
4. pity	— thing made to be	4. naked	— without clothes	4. maple	— large gu on wheels
5. profit	— like another	5. slender		5. port	
6. trip		6. stable		6. streak	

표 2.3

어휘 수준 시험 예시 문항(Webb, Sasao, & Ballance, 2017)

	game	island	mouth	film	song	yard
land with water all around it		✓				
part of your body used for eating and talking			✓			
piece of music					✓	

학습자가 가진 어휘 지식의 질(quality)(Read, 1993)이나 특정 단어에 대한 지식의 종류 혹은 그 지식의 정도(Wesche & Paribakht, 1996) 등으로 이해되어지는 어휘 지식의 깊이에 대하여 Read(2004)는 일반적으로 측정되는

방식으로 정의하는 것이 더 정확하다고 하였다. 그는 세 가지 측정 방식을 제안하였는데, 첫 번째는 의미의 정확성(precision of meaning)이고, 두 번째는 포괄적인 단어 지식(comprehensive word knowledge), 마지막으로 네트워크 지식(network knowledge)을 측정하는 것이다.

어휘 지식의 깊이를 측정하는 가장 잘 알려진 도구는 Read(1993)의 단어 연상 시험(Word Associates Test)이다. 단어 연상 시험은 세 가지 수용적 측면 즉, 형태와 의미(form and meaning), 개념과 지칭(concept and referents), 그리고 연어(collocation)를 측정하기 위한 도구이다. 이 시험은 개별적인 측면에서 지식의 정도를 측정하기 위한 것이 아니라 세 가지 측면에서 지식의 정도를 측정하는 것에 중점을 둔 시험으로 문제에 제시된 단어의 동의어나 연어, 단어의 다른 의미 등에 해당하는 단어를 고르게 하는 방식으로 어휘 지식의 깊이를 측정하는 도구이다. 추측의 가능성을 줄이기 위해서 두 개의 상자에 각 4개의 선택지를 두어 총 여덟 개의 선택지로 제시하였고, 선택지는 모두 고빈도 형용사를 사용하였다. 단어 연상 시험의 예시 문항은 그림 2.1에 제시하였다.

그림 2.1

단어 연상 시험 예시 문항(Nation & Webb, 2011, p.228)

1. sudden

beautiful quick surprising thirsty

change doctor noise school

2. common

complete light ordinary shared

boundary circle name party

어휘 지식의 깊이를 측정하기 위한 다른 도구로 어휘 지식 척도(Vocabulary Knowledge Scale)(Wesche & Paribakht, 1996)가 있다. 어휘 지식

척도 예시 문항은 표 2.3에 제시하였다. 어휘 지식을 1에서 5까지 다섯 단계로 점수를 매겨서 어휘 지식의 깊이를 측정하는 것으로 1에서 2단계는 글로 표현된 수용적 지식을 측정하기 위한 것이고, 2에서 3단계는 형태와 의미의 수용적 지식을 측정하기 위한 것이고, 4단계는 문장에서 단어를 정확하게 사용하느냐이며 의미에 초점이 맞춰져 있다. 문장 쓰기는 연어와 같이 어휘의 다른 측면의 지식이 요구된다. 5단계는 문장을 문법적으로 정확하게 작성했는가에 초점이 맞춰져 있으며, 단어의 산출적 지식을 측정하기 위한 것이다.

표 2.4

어휘 지식 척도(Wesche & Paribakht, 1996)

Self-report categories		
I	I don't remember having seen this word before.	
II	I have seen this word before, but I don't know what it means.	
III	I have seen this word before, and I think it means _____.	
IV	I know this word. It means _____.	
V	I can use this word in the sentence: _____. (If you do this section, please also do section IV.)	

Self-report categories	Possible score	Meaning of scores
I	1	The word is not familiar at all.
II	2	The word is familiar, but its meaning is not known.
III	3	A current synonym or translation is given.
IV	4	The word is used with semantic appropriateness in a sentence.
V	5	The word is used with semantic appropriateness and grammatical accuracy in a sentence.

그 밖에 Webb(2005, 2007)은 형태, 형태와 의미, 문법적 기능, 연어, 단어의 연상 관계를 10개의 시험으로 실시하여 어휘를 얼마나 잘 알고 있는가

를 측정하였다. Schmitt(1998)는 철자, 연상 관계, 문법 기능, 의미 지식의 측정하기 위하여 인터뷰 방식을 도입하여 학습자가 가진 어휘 지식의 깊이를 알아보았다.

본 연구에서는 지금까지 살펴본 어휘 지식 중 Nation(2001)의 어휘 지식 목록에서 형태와 의미 영역에 해당하는 지식을 측정하고자 한다. 목표 어휘가 어떻게 생겼는지 파악하고 즉, 목표 어휘의 형태를 인식할 수 있는가, 그리고 단어의 형태에 따른 의미 파악이 가능한가를 측정하고자 한다. 이를 기반으로 철자 인식, 목표 어휘가 속한 범주 고르기, 그리고 목표 어휘의 의미 인식, 의미 쓰기까지 어휘 지식을 측정하기 위한 어휘 시험지를 작성하여 목표 어휘가 얼마나 많이 습득되었는가, 그리고 상이한 어휘 지식의 습득 차이를 살펴보고자 한다.

2.1.3 어휘 지식의 발달

어휘 지식의 두 측면인 수용적 어휘 지식과 생산적 어휘 지식은 구별되지만, 흔히 수용적 어휘 지식이 생산적 어휘 지식으로 점진적으로 발달한다고 알려져 있다(Melka, 1997; Palmberg, 1987). 이에 반하여 Meara(1996b)는 두 지식은 연속선 상에 있는 것이 아니라 명확히 구분할 수 있다는 의견을 내놓았다. 수용적 어휘 지식을 수동 어휘, 생산적 어휘 지식을 능동 어휘라고 불렀으며, 수동 어휘는 외부 자극에 의해서만 반응하는 항목으로 구성되어 있지만, 능동 어휘는 그렇지 않다는 것이다. 그래서 수동 어휘가 능동 어휘로 되게 하는 것은 이미 알고 있는 단어와 새로 배울 단어를 의도적으로 연결(association link)하는 것이 가장 효과적인 방법이라고 제안하였다.

이런 견해에 대하여 Melka(1997)는 수용적 어휘 지식과 생산적 어휘 지

식을 이분법으로 나누는 것은 문제가 있다고 보았다. 수용적으로 이해된 어휘 지식이 생산적으로 사용되기도 하기 때문에 연속체의 개념에서 해석되어야 한다는 것이다. 어휘가 가진 두 측면의 차이와 개념 정의에 있어서 어떤 요소가 영향을 끼치는지 살펴본 결과, 어휘의 두 측면을 ‘친숙함(familiarity)’과 ‘지식의 정도(degree of knowledge)’로 구분하였다. 어떤 수준의 ‘지식의 정도’에서 ‘친숙함’이 높다고 한다면, 이는 생산적 지식에 가깝다고 볼 수 있다는 것이다. 이것은 다의어의 다양한 의미와 연어나 숙어 또한 안다는 것을 의미한다(Nagy, 1997). 하지만 친숙함이 어느 시점이 되면 더 이상 수용적 지식이 아닌 생산적 지식이 되고, 수용적 지식은 어느 시점에서 생산적 지식으로 바뀌는지 답하기가 어렵다는 문제가 있다고 보았다. 단어를 안다는 것은 알고 모름을 확실히 구분할 수 있는 속성을 가진 것이 아니라 어떤 측면에서는 생산적이지만, 동시에 수용적 단계에 머물러 있는 경우도 있기 때문이다. 이와 같은 이유로 그 정도라는 것은 측정이 어렵고 불분명하다는 한계가 있다고 보았다. 따라서 ‘친숙함의 정도’와 ‘지식의 정도’는 연속체라고 보는 것이 더 적합하다는 것이다. 또한, 수용적 지식과 생산적 지식이 독립적인 두 시스템이 아니라 고유의 어휘 체계에서 수용적으로 혹은 생산적으로 사용이 되어 수용적 지식과 생산적 지식이 상호작용하는 관계에 있다고 보았다.

어휘 발달 또한 점진적인 과정을 통하여 이루어진다(Henriksen, 1999; Melka, 1997; Nation, 2001; Newton, 1995; Read, 2000; Schmitt, 2010). 학습자가 가지고 있는 모든 어휘 지식은 안다, 모른다고 나누어 지는 것이 아니라 지식이 전혀 없는 상태에서부터 정확한 지식을 가지는 상태까지 범위의 연속선 어디에 위치에 있는 것이다.

모든 어휘 지식은 연속선상에 있다고 본 Henriksen(1999)은 어휘 지식의 어느 측면이든 아무것도 모르는 상태에서 부분적인 지식으로 그리고 정확

한 지식으로 가는 범위 안에 있다고 보았다. 철자와 같이 아주 기본적인 지식도 이런 방식으로 작동을 한다고 하였다. Henriksen(1999)은 어휘 지식이 세 가지 측면에서 점진적으로 발달한다고 하였다. 첫 번째는 ‘부분적 지식-정확한 지식(partial-precise knowledge)’ 측면이고, 두 번째는 ‘지식의 깊이(depth of knowledge)’ 측면이고, 마지막으로 ‘수용적 지식-생산적 지식(receptive-productive knowledge)’ 측면이다. 어휘 지식이 이러한 연속선 상에 있기 때문에 말이나 텍스트의 의미를 파악하기 위해서 모든 단어를 완벽하게 이해해야 할 필요가 없는 경우도 있다고 하였다(Melka, 1997).

Schmitt(2010)는 어휘 지식은 점진적으로 발전할 뿐만 아니라 방법적인 면에서도 다양한 방식으로 발전한다고 보았으며, 다음 세 가지로 요약하였다. 첫째 어휘 지식은 여러 종류의 단어 지식으로 구성되어 있고, 모든 지식을 동시에 완전히 익힐 수는 없다는 것이다. 두 번째로 단어 지식의 각 측면은 일반적으로 점진적으로 발달하는데 개별 단어도 마찬가지로 점진적으로 발달한다는 것이다. 세 번째로 각 단어의 지식은 수용적 지식과 능동적 지식의 숙달 정도에서 다르다는 것이다. 그래서 수용적, 능동적 어휘 지식과 습득의 정도를 측정하려면 좀 더 세심한 도구를 개발할 필요가 있다고 보는 것이다(Newton, 1995).

요약하자면, 어휘 지식은 부분적인 지식에서 정확한 지식으로 점진적으로 발달한다는 것이다. 본 연구에서는 어휘의 발달이 기본 지식인 철자 인식에서부터 목표 어휘가 속한 의미 범주 고르기, 목표 어휘의 정확한 의미 파악, 그리고 뜻 쓰기 순으로 이루어 진다는 가정 하에 어휘 습득의 정도를 알아보고자 한다.

2.1.4 어휘 학습 방법

2.1.4.1 명시적 학습과 묵시적 학습

어휘 학습의 방법에는 목표 어휘에 직접적인 관심을 두고 주의를 기울이는 명시적 학습(explicit learning) 방법과 문맥의 메시지에 집중하는 과정에서 부수적으로 학습이 이루어지는 묵시적 학습(implicit learning) 방법으로 구분할 수 있다(Doughty & Williams, 1998; Ellis, 1994; Nation, 2001; Schmitt, 2000). 유사한 개념으로 Nation과 Newton(1997)은 어휘 지도법에 대하여 어휘만을 분리하여 지도를 하거나 어휘 연습 등으로 명시적으로 어휘를 학습할 수 있도록 지도하는 직접 어휘 지도법과 의사소통 과업이나 활동의 과정에서 자연스럽게 어휘를 지도하는 간접 어휘 지도법으로 어휘 학습 방법을 분류하였다.

명시적 학습은 어휘에 중점을 둔 자료와 활동을 통하여 배우고자 하는 내용을 의식하면서 학습이 이루어지는 것으로 의도적으로 언어 자체에 주의를 기울여 어휘를 습득하는 방법이다(Nation, 2001). 명시적 학습 혹은 지도법에 대한 효과성은 여러 연구에서 증명된 바 있다(Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Ellis, 1994; Nation, 2001; Nation & Coady, 1988; Norris & Ortega, 2000). 제2언어 지도에 관한 효과를 메타 분석한 Norris와 Ortega(2000)는 명시적 교수법이 묵시적 교수법에 비해 효과 크기가 크다는 결과를 제시하였다. Celce-Murcia와 Olshtain(2000)도 어휘 학습의 경우에는 목표 어휘의 의미를 형태와 함께 명시적으로 제시하고, 단어 목록 등을 활용한 반복 학습이 효율적이라고 하였고, Nation과 Coady(1998)는 읽기를 하기 전에 어휘를 먼저 가르치는 것이 지문을 이해하는 데 긍정적인 영향을 미치며, 특히 저빈도 어휘의 경우 효과가 더 크다고 하였다. 마찬가지로, Ellis(1994)는 어휘의 형태와 의미 지식을 서로 연결하는 데에는 명시적 어

휘 학습이 효과적이라고 하였다.

Paribakht와 Wesche(1997) 또한 읽기를 통한 어휘 습득과 읽기와 동시에 단어 의미 연결 등과 같은 어휘 강화 학습을 부차적으로 실시하는 실험을 통하여 부수적 학습과 명시적 어휘 학습의 효과를 비교하였다. 실험에서 명시적 어휘 학습으로 목표 어휘에 더 집중할 수 있기 때문에 어휘를 습득하는 데 더 효과적이라는 결과를 도출하였다. 그들은 학습 기간이 한정되어 있고, 구체적인 어휘 습득의 결과를 얻고자 할 경우에는 보다 집중적이고 명시적인 어휘 지도가 필요하다고 주장하였다. 이처럼 명시적 어휘 학습이 효과적인 이유에 대하여 Nation(2001)은 명시적 어휘 학습이 학습자가 주어진 입력에 더 집중하고 주의를 기울이도록 하기 때문이라고 하였다.

묵시적 학습은 반복 노출의 결과로 새로운 단어의 의미를 무의식적으로 습득한다는 가설을 바탕으로 두고 있으며, 그 때문에 반복의 영향을 강하게 받는다(Ellis, 1994). 이는 Krashen(1989)의 입력 가설과 Nagy, Herman과 Anderson(1985)의 부수적 어휘 학습 가설도 비슷한 맥락에서 해석될 수 있다. Krashen(1989)은 모국어에서처럼 제2언어 습득에서도 이해 가능한 입력이 주어졌을 때 습득이 무의식적으로 일어난다고 하였다. 이러한 언어 습득은 인식하지 못한 상태에서 이루어지기 때문에 습득 과정은 ‘부수적 학습’과 같다고 하였다. Nagy 외(1985)는 문맥을 통하여 목표 어휘를 반복적으로 접했을 때 어휘 습득이 가능하다고 하였다. 이러한 묵시적 어휘 학습은 우리가 사용하는 대부분의 어휘가 다양한 문맥에서 묵시적으로 습득된 것이라는 점에서 긍정적인 효과가 있다고 본다.

어휘 학습 종류에 따른 효과 측면에서 명시적 학습과 묵시적 학습으로 구분하여 설명한 Ellis(1994)는 어휘 학습을 ‘형태 학습’ 측면과 ‘의미 학습’ 측면으로 나누었는데, 어형의 인식과 산출은 주로 묵시적 학습을 통하여 일어나고 의미와의 연결 측면은 흔히 명시적으로 의식적인 과정을 통해 받

생한다는 점에서 명시적 학습과 묵시적 학습을 서로 구분할 것을 주장하였다. 묵시적 학습에는 자극에 대한 주의(attention)만 관련되어 있고, 다른 의식적인 조작은 관여하지 않고 반복의 영향을 강하게 받는다고 보았다. 반면, 명시적 학습은 상대적으로 더 의식적인 과정으로 학습자는 구조를 탐색하기 위해 가설을 세우고 그 가설을 검증한다고 하였다. 그래서 빈도, 발음, 철자 규칙성은 묵시적 학습이 효과적이며, 의미 측면은 명시적 학습이 효과적이라고 하였다. Ellis와 Sinclair(1996)도 유사한 의견을 제시하였다. 문법과 언어 사용 측면에는 패턴 인식과 산출이 관련되기 때문에 묵시적 학습이 효과적이고, 어휘의 사용 제약은 의미와 더 밀접하게 관련되어 있기 때문에 명시적 방법이 더 효과적일 것이라고 하였다.

Hulstijn(2001)은 명시적 어휘 지도와 묵시적 어휘 지도를 병행하는 것이 어휘 학습에 효과적이라고 주장한 바가 있다. 명시적 학습과 묵시적 학습을 각각 독립된 항목으로 구분하지 않고 연속체의 개념으로 보고 절충적으로 사용하여 어휘 학습의 목적에 따라 어휘 학습 방법을 적절히 사용하도록 권장한 바 있다(Nation, 2001).

이처럼 어휘 지식의 종류마다 다르게 적용되는 학습 유형의 관계에서 Nation(2001)은 명시적, 묵시적 학습 방법을 어휘 지식의 유형에 따라 어떤 방식이 더 효과적인 학습 방법인지를 제시하였다. 표 2.4에서 보듯이 어휘의 형태는 반복 노출을 통한 묵시적 학습법이 효과적이라고 보았고, 의미의 경우 강한 명시적 학습이, 어휘의 사용 중 문법이나 언어 학습의 경우에는 반복을 통한 묵시적 학습이 효과적이며 어휘의 사용 제약과 같은 경우에는 명시적 학습법을 효과적인 학습 방법으로 제안하였다.

표 2.5

어휘 지식의 종류와 효과적인 학습 유형(Nation, 2001)

어휘 지식의 종류		학습 유형	활동
	형태	주목을 포함한 묵시적 학습	반복 읽기를 통한 반복 노출
	의미	강한 명시적 학습	이미지와 상세화, 의도적 추론을 사용한 심층 처리 활동
사용	문법, 언어	묵시적 학습	반복
	사용 제약	명시적 학습	명시적 지도와 피드백

2.1.4.2 의도적 학습과 부수적 학습

대부분의 어휘 지식은 일반적으로 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 활동을 통해서 ‘부수적’으로 습득되거나 단어의 의미를 모국어로 적어 만든 단어 목록으로 학습하는 것과 같은 ‘의도적인’ 학습을 통해서 습득되는 것으로 본다(Coady, 1997; Ellis, 1994; Hulstijn, 2001; Nagy et al, 1985; Nation, 1990). 의도적 학습은 명시적 학습과, 묵시적 학습은 우연적 학습과 유사한 개념으로 언급되기도 하고, 각각의 개념을 구분하여 사용하기도 한다. 예를 들어, Hulstijn(2003)은 명시적 학습과 의도적 학습을 구분하여 다음과 같이 설명하였다. 명시적 학습은 특정 언어 형태의 기능이 무엇인지 이해하려고 노력하는 것과 같이 학습의 요점을 의식하면서 학습하는 것을 의미하고, 의도적 학습은 반복이나 암기법을 적용하는 것처럼 새로운 정보를 기억 속에 저장하려는 의도적 시도를 포함하는 것으로 두 개념을 구분하였다.

Krashen(1989)은 입력 가설에서 학습자는 지문의 메시지를 이해하면서 언어를 습득한다고 하였다. 이해 가능한 입력이 독서의 형태로 주어졌을 때 철자와 단어 습득이 가장 효과적이고, 언어 습득은 인식하지 못한 상태에서 이루어지게 때문에 습득의 과정은 ‘부수적 학습’과 같다고 하였다. 부수적 학습 가설을 제안한 Nagy 외(1985)에 따르면 부수적 학습은 읽기를

하는 동안 문맥을 통해서 발생하고, 자유롭게 이루어지는 읽기 활동이 학창 시절 어휘 습득이 이루어지게 하는 근원이라고 언급하면서 부수적 어휘 학습이 모국어 어휘 발달에서 어떻게 일어나는지에 대하여 설명하였다.

이러한 부수적 학습에 대하여 Huckin과 Coady(1999)는 어휘를 직접 설명하여 가르치는 것보다 나은 이점을 세 가지로 설명했다. 먼저, 학습자는 단어나 그림, 의미 등을 짝지어 연습하는 전통적인 학습 방식보다 단어의 사용과 의미에 대하여 많은 것을 감지할 수 있고, 둘째로 읽기와 어휘 습득이 동시에 가능하다는 교육적 효율성을 들었다. 마지막으로 학습자가 직접 선택한 읽기 자료로 어휘를 습득함으로써 학습자의 요구에 맞춰졌다는 점에서 학습자 중심이라는 장점이 있다고 하였다.

의도적 학습의 긍정적 효과는 Barcroft(2009)와 Laufer(2003) 등에서 확인할 수 있다. Barcroft(2009)는 스페인어가 모국어인 성인 영어 학습자를 대상으로 의도적 학습과 부수적 학습의 어휘 습득 효과를 비교하였다. 의미 파악을 위한 읽기 활동만 실시한 집단(부수적 학습)과 읽기 활동과 번역된 단어 학습을 병행한 집단(의도적 학습), 읽기 활동과 번역된 단어의 스페인어 동의어 쓰기(부수적 습득+의미), 읽기 활동과 번역된 목표 어휘 학습과 번역된 단어의 스페인어 동의어 쓰기(의도적 학습+의미)로 전체 4개의 집단으로 구성하였다. 영어를 스페인어로, 그리고 스페인어를 영어로 쓰는 목표 어휘 회상 시험을 실시한 결과, 4개의 집단 중 읽기 활동과 목표 어휘가 제공된 단어 학습을 병행한 의도적 학습 집단의 점수가 가장 높은 결과가 나타나 의도적 학습의 긍정적 효과를 뒷받침하였다.

Laufer(2003)는 외국어 학습자를 대상으로 읽기를 통한 두 종류 활동의 어휘 습득 효과를 알아보았다. 구체적으로, 그는 읽기 활동만 한 집단과 읽기 활동과 목표 어휘를 영어와 히브리어로 따로 제공한 집단으로 나누어 어휘 습득의 차이를 살펴보았다. 그 결과, 직접 학습을 통한 어휘 습득률이

읽기 활동만 실시한 집단의 부수적 학습을 통한 습득률보다 더 높게 나왔다. Laufer(2003)는 외국어 학습에서 어휘 습득을 읽기 하나만 가지고 하는 것은 최고의 선택이 아니라고 언급하면서 단어에 중점을 둔 활동을 겸한다면 학습자의 어휘 지식 발달에 중요한 역할을 할 것이라고 주장하였다. 하지만 Webb와 Nation(2017)은 이와 같은 결과에 대하여 장기간에 걸쳐 얻어지는 결과를 토대로 그 효과를 고려해 볼 필요가 있다고 하였다.

대부분의 연구에서는 부수적 학습이 목표 어휘를 배우려는 의도가 없는 상태에서 배우는 것으로 다른 활동의 ‘부산물’로 얻어지는 습득으로 언급되었다. 반면 Gass(1999)는 여러 연구를 기반으로 부수적 어휘 습득이 우리가 생각한 것보다는 좀 더 의도적일 수도 있다는 의견을 제시하였다(Webb & Nation, 2017). 우리가 새로운 단어를 보게 되면, 그 단어에 상당한 집중을 하게 되어 의도적으로 배우려고 한다는 것이다. 유사하게 Paribakht와 Wesche(1996)도 부수적 학습을 학습자의 주목 관점에서 접근하였고, Ellis와 He(1999)도 비슷한 관점에서 학습자가 대상 어휘에 주의를 기울일 때 가장 좋은 결과가 나온다는 의견을 제시하였다.

본 연구에서는 목표 어휘의 형태와 의미 습득을 읽기를 통한 묵시적 학습으로 알아보고 어떤 종류의 어휘 지식 습득에 더 도움이 되는 지 살펴보고자 한다. 또한 학습자가 목표 어휘에 주의를 기울일 때 가장 좋은 결과가 나온다는 점을 바탕으로 하여 본 연구에서는 목표 어휘에 주목을 유도하는 방법을 도입하여 반복 노출과 문맥을 통한 부수적 어휘 학습의 효과에 초점을 두어 어휘 습득의 정도와 효과를 살펴보고자 한다.

2.2 읽기와 반복 노출

읽기는 모국어뿐만 아니라 외국어 어휘 습득에서도 유용하다(Al-Homoud & Schmitt, 2009; Chen & Truscott, 2010; Day, Omura, & Hiramatsu, 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Grabe & Stoller, 1997; Horst, Cobb, & Meara, 1998; Huckin & Coady, 1999; Laufer, 2001; Nation, 2001; Root, 1999; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007; Webb & Nation, 2017). 학습자가 읽기를 통하여 모르는 단어를 반복해서 접하다 보면 단어의 다양한 측면에 대한 지식이 자연스럽게 축적될 가능성이 높아지기 때문이다.

이러한 부수적 어휘 습득을 위한 읽기 활동은 주로 다독을 통해서 이루어진다. 영어가 모국어인 성인을 대상으로 쓰여진 책을 편하게 읽을 수 있으려면 책에 사용된 단어의 98%를 알아야 하는데 이는 8,000개에서 9,000개의 단어군을 알아야 한다는 것을 의미한다(Nation, 2006). 이런 종류의 책에 사용된 단어는 초급이나 중급 정도의 영어 능숙도를 가진 외국어 학습자의 어휘 수준을 크게 상회하기 때문에 책을 편안하게 읽고 내용을 이해하는 데에는 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이러한 어려움을 피하기 위해서 상대적으로 고빈도에 해당하는 유용한 단어를 사용하여 학습자의 어휘 크기에 적합한 어휘 수준으로 쓰여진 단계별 읽기 교재(graded readers)를 많이 읽는 것으로 다독에 참여할 수 있으며, 이러한 읽기 교재가 부수적 어휘 습득의 기회를 제공한다고 볼 수 있다(Nation & Waring, 2020; Wodinsky & Nation, 1988).

Nation과 Wang(1999)은 외국어 학습자의 어휘 성장에 도움이 되기 위해서는 단계별 읽기 교재를 적어도 일주일에 한 권씩 읽고, 같은 수준의 책을 적어도 다섯 권씩 읽는 것을 적합한 읽기 활동으로 제안했다. 이렇게 함으로써 새롭게 접했던 단어를 학습자가 잊어버리기 전에 다시 접하게 되

어 어휘 성장의 기회가 확보된다고 하였다. 여러 단어를 한 번에 학습하는 것보다 학습할 단어를 처음 접한 후 일정한 간격을 두고 다시 반복해서 접하게 되면 습득이 더 잘된다는 것도 비슷한 맥락에서 해석될 수 있을 것이다(Dempster, 1988; Sobel, Cepeda, & Kapler, 2011).

이처럼 반복 횟수는 어휘 습득을 용이하게 하는 핵심 요소이다(Webb & Nation, 2017). 어휘에 반복 노출이 되면 그 어휘의 지식을 확장하는 데 도움을 주고, 반복되는 횟수가 많아질수록 어휘에 대한 새로운 지식이 장기간 기억될 가능성도 높아지기 때문이다((Brown, Waring, & Donkaewbua, 2008; Chen & Truscott, 2010; Horst, Cobb & Meara, 1998; Huckin & Coady, 1999; Kweon & Kim, 2008; Laufer & Rozovski-Roitblat, 2011; Nation, 2001; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Pigada & Schmitt, 2006; Rott, 1999; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007).

읽기로 얼마나 많은 단어를 습득할 수 있는가, 그리고 어휘 습득이 일어나도록 하려면 반복 횟수는 어느 정도가 적절한가에 대한 견해는 연구가마다 다르다. 먼저 Vidal(2011)은 세 권의 학술적 교재와 세 개의 강의를 듣는 것으로 각각 읽기와 듣기를 통한 부수적 어휘 습득에 관한 실험을 실시하였다. 읽기에서는 2~3회의 반복 노출이, 그리고 듣기에서는 5~6회의 반복 노출이 목표 어휘 습득에 상당한 도움이 된다는 결과를 제시하였다. Rott(1999)은 학습자가 목표 어휘에 6회 반복 노출되면 습득이 일어나기 충분하다고 하였다. 반면, Horst, Cobb과 Meara(1998)는 목표 어휘가 8회 이상 반복되면 상당한 습득이 일어난다고 하였다. Horst 외(1998)와 동일한 반복 횟수를 언급한 Pellicer-Sánchez(2016)는 반복 노출이 크게 도움이 되는 어휘 지식의 측면이 있다고 하였다. 구체적으로, 어형과 의미 인식 시험에서 반복 노출의 효과가 큰 것으로 나타났는데, 목표 어휘에 8회 노출되면 어휘 형태는 86%, 의미는 75%를 인지한다는 결과를 제시하였다. 아울러 목표

어휘에 3~5회 노출되면 목표 어휘를 잘 읽게 되고, 8회 노출되면 이전에 이미 알고 있던 단어와 비슷한 정도로 읽는다는 결과를 제시하였다.

단계별 읽기 교재와 단순화되지 않은 지문(unsimplified text)을 비교하여 어휘 습득에 필요한 반복 노출 횟수를 살펴본 Wodinsky와 Nation(1988)은 어휘 습득에는 원문보다 단계별 읽기 교재가 도움이 된다는 결과를 제시하면서, 습득이 일어나게 하기 위해서는 10회의 반복 노출이 필요하다고 하였다. Webb(2007)과 Pellicer-Sánchez와 Schmitt(2010)의 연구에서도 습득이 일어나기 위해서는 10회 혹은 그 이상의 반복 노출이 필요하다는 결론을 내놓았다. Brown, Waring과 Donkaewbua(2008)는 어떤 특정 단어의 습득을 위해서는 20회 이상의 반복 노출이 필요하기도 하고, 이와 같은 반복 횟수는 복합어의 부수적 습득에도 유사한 영향을 끼친다고 하였다(Durrant & Schmitt, 2010; Sonbul & Schmitt, 2013; Webb, Newton, & Chang, 2013). Waring과 Takaki(2013)도 목표 어휘의 습득이 일어나기 위한 반복 노출 횟수를 20회 이상으로 제시하였다. 그 밖에 연어나, 구문, 단어의 품사 등과 같은 어휘 지식을 습득하기 위해서는 더 많은 반복 노출이 필요하다고 하였다(Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Webb, 2007; Webb et al., 2013).

반복 노출의 효과를 수용적 어휘 지식과 능동적 어휘 지식으로 구분하여 살펴본 Webb(2005)은 두 어휘 지식 습득에 필요한 반복 노출의 정도는 차이가 있다는 결과를 도출하였다. 수용적 어휘 지식은 3회 반복 노출과 7회 반복 노출 사이에 습득의 차이를 거의 보이지 않는다고 보고하였다. 하지만 생산적 어휘 지식은 수용적 어휘 지식과는 다르게 어휘 습득이 일어나려면 7회 이상의 노출이 필요하다는 결과를 제시하였다. 유사한 결과가 Chen과 Truscott(2010)과 Webb(2007)의 연구에서도 나타났다. 수용적 지식보다는 생산적 지식을 습득하는 데 더 많은 반복 노출 횟수가 필요하다는 것이다. 어휘 습득의 수용적 측면과 생산적 측면을 비교한 여러 연구에서도

유사하게 생산적 어휘 지식 습득이 수용적 어휘 지식 습득보다 더 어렵다는 결과를 제시하였다(Griffin & Harley, 1996; Mondria & Wiersma, 2004; Webb, 2009). 생산적 측면의 어휘 지식을 습득한다는 것은 상당한 양의 수용적 지식 뿐만 아니라 생산적 지식도 습득한다는 것을 의미하지만, 수용적 어휘 지식의 습득은 수용적 어휘 지식만을 습득하는 것이기 때문에 생산적 어휘 지식 습득이 상대적으로 더 어렵다는 것이다(Webb, 2009). 이러한 어려움으로 인하여 생산적 어휘 지식의 습득이 수용적 어휘 지식 습득보다 목표 어휘 습득에 더 많은 반복 노출이 필요한 이유일 수 있다.

이처럼 어휘 습득에 필요한 목표 어휘의 반복 횟수는 연구가마다 다양하게 제시하고 있다. 기존 연구에서 어휘 습득이 일어나게 하는 반복 노출 횟수가 상이한 이유를 여러 측면에서 살펴보았다. 먼저, 읽기 활동에 활용된 읽기 자료의 종류에 따라 차이가 발생할 수 있다. 읽기 활동은 제2언어 학습자를 대상으로 작성된 단계별 읽기 교재를 사용했는 가(Bell, 2001; Cho & Krashen, 1997; Waring & Takaki, 2003), 원어민이 보는 원서를 이용했는 가(Horst et al, 1998, Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010), 단계별 읽기 교재와 영어 원서 둘 다를 활용하였는 가(Wodinsky & Nation, 1988), 학술 교재를 사용했는 가(Vidal, 2011)와 실험 대상으로 한 권의 책(Waring & Takaki, 2003)이 사용되었는 지, 아니면 복수의 책(Cho & Krashen, 1997)이 사용되었는 지에 따라 달라질 수 있을 것이다.

또 다른 이유는 어휘 습득의 정도를 측정하는 방법에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다. 선행 연구에서는 읽기를 통한 어휘 습득의 정도를 한 가지 어휘 시험, 예를 들면 철자와 의미 연결을 알아보기 위하여 다지 선다 형으로 측정을 하거나(Cho & Krashen, 1994; Day, Omura, & Hiramatsu, 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Pitts, White, & Krashen, 1989), 인터뷰 방식을 이용하거나(Pigada & Schmitt, 2006), 혹은 YES/NO 시험(Horst, 2005)으

로 알아보거나, 또는 어휘 지식의 여러 측면을 측정하기 위하여 복수의 어휘 시험(Waring & Takaki, 2003; Webb, 2005, 2007)을 통하여 알아봄으로써 측정 방법의 차이가 어휘 습득의 차이로 이어질 수 있는 것이다.

또한 습득이 일어나는 반복 횟수에 대하여 명확한 답을 하지 못하는 이유에 대하여 Webb과 Nation(2017)은 다양한 변인들이 개입할 수 있기 때문이라고 설명하였다. 그들은 특히, 단어의 특징, 단어에 대한 정보 이용 정도, 문맥 정보, 단어의 난이도가 습득에 영향을 끼치는 중요한 변인이며, 빈도의 영향 또한 분리하여 생각하기 어렵기 때문이라고 하였다.

Uchihara, Webb과 Yanagisawa(2019)도 어휘 습득의 차이를 다양한 변인에서 찾아보았고, 차이를 유발하는 원인으로 학습자 변인(learner variables), 처치 변인(treatment variables), 방법론적 변인(methodological variables) 등 세 가지 변인들로 제시하였다. 학습자 변인의 경우, 성인 학습자가 어린 학습자들에 비해 외국어 학습 경험이 많아서 모르는 단어 의미 추론에 효과적인 전략을 사용하며, 많은 어휘를 알고 있는 학습자가 목표 어휘를 접할 때 유추를 더 능숙하게 할 수 있다(Zahar et al., 2001). 같은 맥락에서 Elgort와 Warren(2014)도 숙달된 학습자일수록 모르는 단어를 반복해서 접했을 때 반복 노출의 혜택을 더 많이 받는다고 하였다. 두 번째 처치 변인의 경우, 피실험자가 하루동안 목표 어휘를 한꺼번에 여러 차례 노출된 경우보다 여러 날에 걸쳐 목표 어휘에 반복적으로 노출된 경우에 더 효과적으로 습득한다는 것이다. 그리고 입력 방식과 시각적으로 도움이 되는 도구를 사용했는가, 학습자의 인지적 개입의 정도와 상이한 반복 횟수를 두 번째 변인에 포함된다고 보았다. 마지막으로 세 번째 변인인 방법론적 변이로는 무의미어 사용, 시험의 사전 고지, 어휘 지식의 어느 부분을 측정하는가 등 어휘 습득에 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다.

목표 어휘의 노출 빈도와 읽기를 통한 어휘 습득에 관한 연구들에서 습

득률이 높게 나타나지 않은 이유에 대하여 Waring과 Takaki(2003)는 연구의 방법론적 오류 혹은 연구 설계에 있어서 부족한 부분이 있었기 때문이라고 하였다. 그들은 어휘 습득에 있어서 노출 빈도의 효과를 알아보고자 한다면 기억하는 목표 어휘를 회상하여 측정한 데이터가 부족(lack of retention data)하지 않은지, 어휘 지식의 깊이를 측정했는 지, 그리고 실험 도구 등을 검증할 필요가 있다고 하였다.

어휘 학습은 점진적인 과정이기 때문에 입력의 양(quantity of input), 글로 된 입력과 말을 통한 입력, 다양한 입력 횟수, 학습 기간, 의도적인 학습뿐만 아니라 부수적 어휘 학습 등 언어 학습 경험에 따라 달라지며, 어휘 지식이 많은 학습자가 노출 횟수에 비례하여 시간이 갈수록 더 많이 습득하는 매튜 효과(Matthew effect)가 있다(Webb & Nation, 2017).

고빈도 단어는 읽기를 통한 습득이 효과적이며, 본문에서 아는 단어의 비율이 최적화되었을 때 부수적 어휘 습득이 가능하다고 하였다. 본 연구에서는 이와 같은 학습이 일어나기 위한 조건이 충족하는 범위 내에서 어휘 습득의 정도를 알아보고자 한다. 읽기는 2~3회 정도의 반복 노출로 부수적 어휘 습득이 일어난다는 실험 결과를 제시한 Vidal(2011)와 습득이 일어나기 충분한 반복 노출 횟수를 6회로 제시한 Rott(1999)을 바탕으로 본 연구에서 목표 어휘의 노출 빈도를 2회, 4회, 6회로 설정하고, 지문에서 고빈도 2,000단어에 속하는 단어가 약 98% 충족하는 단계별 읽기 교재를 이용하여 부수적 어휘 습득의 정도를 살펴보고자 한다.

2.3 시각적 입력 강화

2.3.1 주목 이론과 입력 강화

어휘 습득은 학습자가 의미에 주목(Krashen, 1989)을 하거나, 혹은 의미와 어형에 주목(Ellis, 1995; Robinson, 1995)할 때 보다 효과적으로 일어난다고 알려져 있다. 제2언어 습득에서 입력의 중요성을 강조한 Krashen (1989)은 입력 가설을 통하여 이해 가능한 입력, 즉 학습자의 현재 수준보다 조금 높은 수준으로 입력이 주어졌을 때 습득이 발생하고 학습자의 언어 발달에 상당한 기여를 한다고 하였다. 이러한 이해 가능한 입력은 언어 발달에 필수 요소이고, 학습자가 의미에 주목을 할 때 습득은 부수적으로 발생한다는 것이다. 하지만 읽기를 통한 어휘 습득은 자동으로 이루어지는 것이 아닐 뿐만 아니라 문맥적 정보나 학습자의 주목 여부 등 다른 요소가 작용한다(Lawson & Hogben, 1996).

Krashen(1989)에 반하여 의식적인 주목을 강조한 Schmidt(1990)는 잠재 의식적 자각의 기여를 분명하게 배제하였다. 그러면서 부수적 습득에도 어느 정도의 의식적인 주의(conscious attention)가 필요하다는 점을 지적하였다(Schmidt, 1993). 학습의 출발은 주목(noticing)에서 시작하고 입력 형태에 대한 주목이나 의식적인 주의가 제2언어 발달에 필수적이라는 것이다. Schmidt(1990, 1993, 2010)는 주목 가설(noticing hypothesis)을 통하여 그 필요성을 주장하였다. 제2언어 학습자는 배우고자 하는 목표 언어에 먼저 주목을 해야 의식을 하게 되므로, 주목이 제2언어 습득에 있어서 대단히 중요한 역할을 한다는 것이다. 그래서 배우고자 하는 어형이나 의미에 대한 의식적인 인식이나 주목이 입력 처리 과정(input processing)에서 입력(input)된 목표 언어가 흡수(intake)되는 데 필요한 전제 조건이라고 하였다. 나아가

습득은 목표 언어에 집중한 결과로 나타나는 것이라고 하였다(Robinson, 1995; VanPatten, 1990). VanPatten(1990) 또한 입력 처리 과정에서 목표 언어의 의미나 언어 형태, 두 영역에 대하여 학습자의 의식적인 주의나 노력이 필요하고, 그 역할 또한 중요하다고 하였다.

Tomlin과 Villa(1994)는 주목과 유사한 개념으로 주의를 구성하는 세 가지 요소로 경계(alertness), 방향(orientation), 탐지(detection)를 제시하였다. 경계는 들어오는 자극이나 자료를 다루기 위한 전반적인 준비 상태를 의미하고, 방향은 들어온 정보나 자극에 대하여 주의(attention)를 구체적으로 어떻게 할당하는 가를 의미한다. 마지막으로 탐지는 자극에 대한 인지적 등록(cognitive registration)을 의미한다. 인지(awareness)는 외부 자극에 대한 학습자가 가지는 특정 마음의 상태로 정의하여 주의와 구분하였다. 주의에는 인지를 필요로 하는 것은 아니지만, 인지에는 주의가 필요하다고 보았고, 습득을 하려면 탐지가 필요하나 이와 같은 탐지에는 인지가 요구되는 것은 아니며 인지는 탐지할 수 있는 주변 환경을 만들어주는 역할을 한다고 하였다. 그래서 탐지에서 학습이 시작한다고 주장하였다. Tomlin과 Villa(1994)는 Schmidt(1990)의 주목이 선별적인 주목이라는 점에서 탐지로 재구성될 수 있다고 보았고, 탐지의 가능성을 높이는 방법으로 입력 강화(input enhancement)나 입력을 집중적으로 주는 것(input flooding)을 제안하였다.

Robinson(1995)은 주목을 탐지, 주의, 인지로 구성되어 있다고 하였다. Robinson(1995)의 탐지는 Tomlin과 Villa(1994)의 탐지와 의견을 같이 하였다. 탐지는 인지없이 발생할 수 있기 때문에 학습이 일어나기 위해서는 탐지에 주의를 기울이는 것이 필요하다는 점을 지적하였다. Schmidt(1990)의 주목 가설에서처럼 주의를 기울이지 않고는 기억에서 부호화(encoding)도 학습도 일어나지 않는다는 것이다. 인지는 주목에 있어서 아주 중요한 역할을 하는데 단순한 탐지와는 구별이 된다고 하였다. 주목은 단기 기억에

서 부호화한 결과이고, 학습을 위해서는 필요한 요소라는 것이다. 요약하자면 Robinson(1995)은 주목을 단기 기억에서의 인지와 연습이 있는 탐지로 정의하였고, 학습과 부호화 작업이 장기 기억을 위해서 필요하다고 하였다.

Sharwood Smith(1993)는 주의를 끌기 위한 활동에 대하여 초기에는 의식적 고양(consciousness raising)이라는 용어를 사용하여 의도적으로 특정 언어에 집중하는 것이 제2언어 발달을 용이하게 한다는 의견을 피력했다. 하지만 의식적 고양은 학습자의 내부 처리 과정에 초점을 맞추고 있어서 단순한 관찰조차 어렵기 때문에 후에 입력 강화라는 용어로 대체하였다. 두 용어의 차이는 입력과 흡수에 대하여 어떤 가정을 하느냐에 따라 달라진다고 하였다. 의식적 고양은 입력에 의해서 바뀌지는 학습자의 내적 상태를 의미하며 모든 입력이 지식을 의미하는 ‘흡수’가 된다는 것을 말한다. 반면 입력 강화는 입력의 측면만 조작하는 것을 의미하고, 입력에 대한 학습자의 결과에 대하여 어떠한 것이라는 가정은 하지 않는다.

Sharwood Smith(1993)는 입력 강화에 대하여 교사나 책 등을 통한 외적 입력 강화와 학습자 스스로 학습하고 처리하는 내적 입력 강화로 구분하였고, 외적 입력 강화는 다시 명시적 방법과 암시적 방법으로 구분하였다. 명시적 방법은 목표 언어에 대하여 메타 언어로 기술하고 설명하는 방법 등을 포함하는 반면 묵시적 방법은 표정, 억양 등으로 학습자의 오류를 수정하거나 대문자, 굵은 글씨체, 이탤릭체 등의 활자적 특징을 이용하여 입력을 조작하는 것이다.

요약하자면, 이해 가능한 입력으로 학습자가 의미에 주목할 때 습득이 부수적으로 이루어진다고 한 Krashen(1989)의 입력 가설에 반하여 Schmidt(1990)는 주목 가설을 통해 습득은 자동적으로 이루어지는 것이 아니라 목표 언어에 주목을 할 때 습득이 일어나기 때문에 의식적인 주목이 필요하다고 하였다. 이를 기반으로 본 연구에서는 학습자가 목표 어휘에 의도적

주목이 학습을 유발한다는 가정 하에 실험을 진행하고자 한다. 주목을 유도할 수 있도록 하기 위하여 Sharwood Smith(1993)의 묵시적 방법을 도입하여 목표 어휘를 굵은 글씨체와 밑줄로 표시하여 시각적으로 눈에 더 두드러지게 제공함으로써 학습자가 해당 어휘에 더 잘 집중할 수 있도록 유도한 시각적 입력 강화 방식이 목표 어휘 습득에 도움이 되는지 알아보고자 한다.

2.3.2 입력 강화가 습득에 미치는 영향에 관한 선행 연구

입력 강화는 학습자가 목표 언어 습득을 용이하게 하기 위한 수단으로 목표 언어에 대한 주목을 전제로 하고 있다. 이에 입력 강화 방식이 실제로 학습자의 주목을 유도하는 지를 알아보기 위하여 학습자의 시선의 움직임을 관찰하여 목표 언어에 대한 주목 여부를 살펴본 연구가 진행되었고, 이러한 연구에서 입력 강화가 실제로 목표 언어에 주목을 이끌어낸다는 긍정적인 결과를 확인한 바 있다(Godfroid, Boers, & Housen, 2013; Pellicer-Sánchez, 2016; Winke, 2013).

구체적으로 Pellicer-Sánchez(2016)는 학습자가 입력 강화 방식으로 제시된 목표 어휘에 실제로 주목을 하는 지 살펴보았다. 목표 어휘는 밑줄을 그어 제시한 입력 강화 방식을 사용하였다. 시선 추적(eye tracking) 기법을 도입하였고, 학습자가 새로운 단어를 접했을 때 주목 여부를 시선의 움직임으로 관찰하였다. 실험 결과에서는 학습자의 시선이 새로운 단어에 3~5번 정도 반복적으로 머무는 것이 발견되었다. 또한 목표 어휘로 되돌아가는 속도 또한 상당히 빨라진다는 것을 발견하였다. 이로써 목표 언어를 입력 강화하여 제시하였을 때 학습자의 주목을 유도한다는 것은 증명되었고, 목표 어휘에 밑줄을 그어 제시한 입력 강화가 긍정적인 효과가 있다는 결과도

도출이 되었다. 입력 강화된 입력이 주목을 유도한다는 점은 시선 추적 기법을 활용한 Winke(2013)에서도 확인되었다. 이 연구에서도 입력 강화가 목표 언어의 주목을 이끄는 데 유의미한 영향을 끼친다는 결과가 제시되었다. Godfroid, Boers와 Housen (2013) 또한 시선 추적 방식을 사용하여 무의미어로 제시된 목표 어휘에 대한 주목 여부를 관찰하였다. 학습자는 입력 강화된 목표 어휘에 시선이 더 오래 머무는 경향을 보였고, 입력 강화가 실제로 학습자의 주목을 이끌어 낸다는 결과가 도출되었다.

목표 언어 습득에 있어서 시각적 입력 강화의 효과에 관한 연구는 많은 부분 문법 습득 측면에서 이루어져 왔다. 예를 들면, 과거 시제(Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson, & Doughty, 1995; Leow, Egi, Nuevon & Tsai, 2003; Loewen & Inceoglu, 2016; Overstreet, 1998), 관계사절(Doughty, 1991; Izumi, 2002), 수동태(Lee, 2007), 접미사(Alanen, 1995), 소유격(Simard, 2009; White, 1998) 등을 목표 언어 항목으로 하여 시각적 입력 강화의 효과를 알아보기 위한 연구가 진행되었고, 목표 문법 습득에 대한 입력 강화의 효과는 전반적으로 긍정적인 것으로 드러났으나(Jourdenais et al, 1995; Lee, 2007; LaBrozzi, 2016; Overstreet, 1998;), 효과가 없다는 결과(Alanen, 1995; Izumi, 2002; Leow, 2001; Rott, 2007; Simard, 2009; Winke, 2013; Wong 2003)도 보고되고 있다.

구체적으로 살펴보면 Jourdenais 외(1995)는 스페인어 학습자를 대상으로 입력 강화가 스페인어 과거형과 불완전 과거형 습득에 미치는 영향에 대하여 알아보기 위해 목표 문법의 글자 크기를 크게 하고 색을 입힌 입력 강화된 지문을 제공받은 집단과 일반 지문을 제공받은 집단으로 나누어 실험을 진행하였다. 그림을 보면서 쓰기 과업을 실시하였고, 생각하고 있는 것을 입밖에 내어 말하게 하는 사고 발화(think-aloud) 과업도 함께 주어졌다. 사고 발화 과업에서는 두 집단 간의 차이를 보이지 않았고, 쓰기 과업에서

실험 집단이 통제 집단보다 더 정확하게 목표 문법을 사용하는 것으로 나타나 입력 강화가 목표 문법 습득에 효과적임을 시사하는 결과가 나왔다. Overstreet(1998)는 입력 강화의 효과와 함께 입력 강화가 지문 이해에 미치는 영향을 살펴보았다. 스페인어 과거 시제와 과거 진행형 구분에 관한 연구에서 실험 집단은 목표 문법을 다른 글자보다 글자 크기를 키우고, 굵은 글자체와 밑줄을 함께 표시한 지문을 제공받았다. 입력 강화 방식이 목표 문법 습득에는 효과가 있지만, 독해에는 방해가 된다는 결과를 제시하였다.

한국 고등학생 259명을 대상으로 입력 강화와 주제 친숙도가 지문 이해도와 수동태 지식 습득에 도움이 되는지 살펴본 Lee(2007)는 입력 강화가 목표 어형 습득에는 도움이 되지만, 지문 이해에는 부정적인 영향을 끼치고, 주제 친숙도는 입력 강화와 반대로 학습자의 지문 이해에는 도움이 되지만, 목표 어형 습득에는 효과가 없는 것으로 나타났다.

LaBrozzi(2016)는 스페인어 현재, 과거 형태소에 대한 철자 인식과 지문 이해에 대한 입력 강화의 효과를 알아보았다. 실험은 대학생 125명을 대상으로 실시하였다. 109명으로 구성된 실험 집단은 밑줄, 굵은 글씨체, 이탤릭체, 글자 크기 조정, 대문자, 글자체 변경 중 한 종류의 입력 강화 유형만 있는 지문을 읽는 과업을 수행하였고, 16명으로 구성된 통제 집단은 입력 강화가 없는 일반 지문을 제공받았다. 철자 인식에서는 목표 언어의 글자 크기를 확대 제시한 입력 강화 방식이 효과가 있는 것으로 드러났다. 그는 입력 강화가 유형에 상관없이 지문 이해를 저해하지 않는다는 결과를 제시하면서 입력 강화는 학습자에게 제2언어 습득을 용이하게 할 뿐만 아니라 그 역할 또한 중요하다고 주장하였다.

Alanen(1995)은 목표 문법 습득에 명시적 설명을 추가하여 시각적 입력 강화의 효과를 알아보았다. 영어가 모국어인 대학생 36명을 대상으로 핀란드어를 닮은 반가공어(semiartificial language resembling Finnish)로 구성된 지

문에서 위치 접미사와 자음 변화 인식에 대한 학습의 효과를 알아보았다. 연구 참여자는 일반 지문을 받은 통제 집단, 목표 문법의 형태를 이탤릭체로 표시한 지문을 제공받은 입력 강화 집단, 일반 지문과 목표 문법에 대한 명시적 설명을 제공받은 집단, 목표 문법에 대한 입력 강화와 명시적 설명이 제공된 집단 등 네 집단으로 나누어 실험을 실시하였다. 각 집단의 목표 문법에 대한 인식 정도를 확인한 결과, 입력 강화된 지문을 제공받은 집단이 다른 두 집단에 비해 목표 문법을 더 많이 인식한 것으로 나타났으나, 문장 쓰기 과제에서는 명시적 설명을 제공받은 두 집단의 결과가 높게 나왔다. 입력 강화가 목표 문법을 인식하고 이해하는 데는 효과가 있으나, 명시적 설명이 함께 제공되었을 때 학습이 발생하는 것으로 나타나 입력 강화만으로는 목표 문법을 습득하는 데 효과적이지 않을 수 있다는 결론을 제시하였다.

Izumi(2002)는 지문을 읽는 동안 지문 이해에 중요하다고 생각되거나, 필요하거나 혹은 유용하다고 생각되는 단어를 필기하게 하였다. 관계사절을 입력 강화한 지문을 제공받은 학생과 입력 강화가 없는 지문을 제공받은 학생이 실험 대상이 되었다. 목표 문법이 있는 단어를 적은 학생에게 점수를 주는 방식으로 주목 여부를 측정하였다. 측정 결과 입력 강화 집단이 통제 집단보다 목표 언어에 대한 필기를 더 많이 한 것으로 나타났다. 이로써 필기가 주목 여부를 측정하는 척도의 역할을 적절히 해낸 것으로 해석이 되었다. 이러한 점에서 시각적 입력 강화가 주목을 이끄는 데 긍정적인 역할을 하는 것으로 간주하였다. 하지만 시각적 입력 강화가 목표 언어 습득에는 긍정적인 효과를 보이지 않았다.

Lee(2007)의 연구를 모사한 Wong(2003)은 Lee(2007)와는 상반된 결과를 보고하였다. 입력 강화가 목표 문법 습득에는 도움이 되지 않으나 지문 이해에는 도움을 된다는 것이다. 이는 목표 문법 항목이 있는 문장 전체를

입력 강화하여 제시한 것이 학습자가 내용을 이해하는 데 도움을 주었을 가능성을 암시한다. Winke(2013) 또한 어형에 주목을 하면 할수록 의미 이해가 줄어든다는 결과를 제시한 Lee(2007)의 연구와는 달리 입력 강화가 목표 언어 습득에 유의미한 결과를 가져오지 못할 뿐만 아니라 지문 이해를 방해하지 않는다고 하였다.

Leow 외(2003)도 입력 강화가 목표 문법에의 주목 여부와 지문 이해에 대한 영향을 살펴보았다. 스페인어 과거완료와 가정법 현재 습득을 사고 발화를 통하여 효과를 살펴본 결과, 목표 언어 형태의 주목에는 효과가 거의 없다는 결과가 도출되었다. 시각적 입력 강화의 유형과 횟수에 관한 효과를 살펴본 Simard(2009)는 여덟 개의 입력 강화 방식을 유형별 혹은 여러 입력 강화 방식을 중복 사용하여 영어 복수형 습득에 효과가 있는지 관찰하였다. 실험 대상자에게는 모두 같은 지문이 제공되었지만, 지문에 제시된 입력 강화 유형은 달랐다. 각 집단은 목표 언어를 이탤릭체, 밑줄, 굵은 글자체, 강조 표시, 대문자를 각각 하나씩만 사용하여 제시된 지문을 제공받은 집단과 이탤릭체, 밑줄, 굵은 글자체, 강조 표시, 대문자를 모두 함께 사용하여 목표 언어를 제시한 지문을 받은 집단, 굵은 글자체, 밑줄, 대문자를 같이 제시한 지문을 제공받은 집단 그리고 입력 강화가 없는 지문이 제공된 집단으로 구성되었다. 각 집단은 제공받은 지문을 읽고, 지문의 내용을 시간순으로 적절하게 배열하는 정보 전달 과업을 수행한 후 다지 선다형의 사후 시험에 임했다. 시험 결과, 세 종류의 입력 강화 유형을 중복 제시된 지문을 받은 집단과 대문자만 제시된 지문을 받은 집단에서 습득의 효과가 긍정적이라는 결과가 나왔다. 이처럼 목표 언어 습득에 입력 강화의 효과 여부에 대한 불분명하며(Han, Park, & Combs, 2008; Wong, 2003), 상반된 결과가 상존하는 가운데 시각적 입력 강화가 문법 학습과의 관계를 기존 연구를 이용하여 메타 분석한 Lee와 Huang(2008)은 효과 크기는 작지

만 시각적 입력 강화가 문법 학습을 용이하게 한다고 하였다.

지금까지 이론적 배경에서 논의한 선행 연구를 종합적으로 살펴보면, 목표 언어 습득에서 입력 강화의 효과는 평가 항목, 실험 설계 방법, 처치 방법 등에 따라 다르게 나타났다. 입력 강화의 효과 여부에 대한 결과도 일관된 양상이 관찰되지 않았다. 대부분의 실험이 문법 습득 측면에서만 활발히 이루어졌고 어휘 습득 측면에서의 이루어진 연구의 수는 많이 부족하다는 점을 확인할 수 있었다. 아울러, 많은 선행 연구는 처치 직후 평가만 이루어졌다는 점에서 장기간에 걸친 효과를 확인하지 않았다는 것을 또 다른 문제로 들 수 있다. 부수적 습득이 일어나기 위한 반복 노출 횟수에 대해서도 일관된 결과를 보이지 않았으며, 이 또한 상이한 실험 설계나 평가 방법 등에서 기인했음을 부인할 수 없다.

이에 본 연구에서는 선행 연구에서 관찰된 문제점에 대하여 다음과 같이 접근하여 연구 과제에 임하고자 한다. 먼저, 부수적 습득을 알아보기 위한 목표 어휘의 반복 노출 횟수에 대해서는 2~3회 정도의 반복 노출이면 읽기에 충분하다고 제시한 Vidal(2001)의 연구와 습득이 일어나기 충분하다고 반복 횟수 6회를 제시한 Rott(1999)의 연구 결과를 바탕으로 2회, 4회, 6회로 설정하였다. 그리고 목표 어휘의 입력 강화 방식은 학습자의 주목을 보다 더 확실하게 이끌기 위해서 목표 어휘의 입력 강화 방식을 더 강화하여 제시하였다. 이렇게 하여 입력 강화가 학습자의 주목을 충분히 이끌어낼 수 있는 환경을 제공하고, 문맥적 추론을 통해서 목표 어휘의 부수적 습득의 효과 여부를 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 예비 연구

목표 어휘의 반복 노출의 효과와 입력 강화가 어휘 습득에 미치는 영향을 알아보고자 예비 연구를 실시하였다. 이는 예비 연구를 통해 연구 방법과 연구 도구를 사용함에 있어서 나타나는 문제점을 미리 파악하고 수정 보완하여 본 연구에 반영하기 위함이다.

3.1 연구 과제

예비 연구에서는 대학생 학습자를 대상으로 목표 어휘의 반복 노출이 다양한 어휘 지식 습득에 도움이 되는지 알아보고자 하였다. 또한 입력 강화가 어휘 습득도 도움이 되는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 구체적인 연구 과제를 다음과 같이 설정하였다.

1. 어휘의 노출 빈도가 어휘의 다양한 측면의 지식 습득을 향상시키는가?
2. 목표 어휘의 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 도움이 되는가?

3.2 연구 참여자

연구 참여자는 부산에 있는 대학교에 재학 중인 학부생으로, 1, 2학년

대상으로 개설된 영어 전공 교과목인 “기초영문법”과 “초급영작문” 수강생 58명이었다. 전체 참여자 중 52명이 영어 전공자였고, 타 전공이 6명으로 구성되어 있었고, 학년별로 보면, 1~2학년이 53명으로 연구 참여자의 대부분을 구성하고 있었다. 성별로 보면 남학생은 24명이고, 여학생은 34명이었다. 그리고 연구 참여자 중 해외 거주 경험이 있는 학생은 아무도 없었다. 연구 참여자 중 지연 시험에 참여하지 않은 학생 2명은 직후 시험 결과만 사용하였다.

3.3 연구 도구

예비 연구에는 읽기 자료와 어휘 지식 습득의 정도를 파악하기 위한 네 종류의 어휘 시험지를 제작하였다. 각 도구에 대한 자세한 설명은 다음과 같다.

3.3.1 읽기 자료와 목표 어휘 선정

읽기 활동을 위한 자료로 Oxford University Press의 Oxford Bookworms 단계별 읽기 교재 시리즈 중 1단계 *Sister Love and Crime Stories*(Escott, 2008)에 수록된 “Joey's Luck”을 활용하였다. 지문은 총 1,757단어로 구성되어 있고, 지문을 구성하고 있는 단어 중 고빈도 2,000단어에 속하는 단어가 98.8%로 이루어져 있고, Flesch Reading Ease Score는 97이고, Flesch Kincaid Grade Level은 1.8였다. 읽기 자료는 연구 참여자가 내용을 쉽게 이해할 정도라고 판단되는 아주 쉬운 수준의 글이었다.

목표 어휘 선정을 위하여 지문에서의 1회에서 6회까지 반복되는 단어를

노출 횟수별로 2개씩 무작위로 선정하였다. 1~2회, 3~4회, 5~6회 반복되는 단어를 각각 한 그룹으로 묶고, 각 그룹별로 4개의 단어가 구성되게 하였다. 그리고 7~20회 반복되는 단어 중 4개를 한 그룹으로 구성하였다. 하지만 7회 이상 반복되는 단어까지 무의미어(nonsense word)로 대체할 경우 지문에서는 모르는 단어가 6%가 넘게 되었다. 지문에 나오는 단어의 약 98%를 알아야 적절한 이해가 가능하다고 언급한 기존 연구(Hu & Nation, 2000; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010)를 참고하여 7회 이상의 반복 노출 되는 단어는 목표 어휘에서 제외하였다. 이렇게 하여 지문에서 아는 단어의 비율은 96.8%가 되었다. 고빈도 2,000단어의 범위를 벗어나는 단어는 그 단어 바로 위에 우리말로 단어의 뜻을 제시하였다. 그 결과, 지문에서 아는 단어의 비율은 약 98%로 조정되었고, 목표 어휘의 최대 노출 횟수는 Rott(1999)이 습득에 충분한 반복 횟수라고 언급한 6회가 되었다.

목표 어휘를 무의미어로 대체하기 위해서 Macquaire University 웹사이트에서 제공하는 “ABC nonword database”를 활용하였다. 무의미어 추출 조건으로 단어의 길이만 5~6자로 통제하여 100개의 단어를 무작위로 추출하였다. 추출된 단어 중 어미가 “s”로 끝나 동사나 명사의 복수형처럼 보이는 단어는 미리 제외를 한 후, 영어 원어민의 도움을 받아 영어처럼 보이는 단어를 골랐다. 목표 어휘는 총 12단어로 이루어졌고, 모두 1음절 단수형의 비교적 유추가 쉬운 명사로 구성되었다(표 3.1 참조).

목표 어휘는 무작위로 선정하였기 때문에 목표 어휘 간의 간격은 통제되지 않았다. 목표 어휘 간의 간격이 단어마다 상이하게 나타났다. 예를 들어 표 3.1에서 보듯이, 노출 빈도 2회 단어인 *flame*은 처음 출현과 다음 출현에는 60개의 단어를 사이에 두고 출현하였다. 노출 빈도가 3회 이상인 목표 어휘인 출현 간격 평균은 따로 표기하였다.

그리고 읽기 자료에는 목표 어휘 중 세 단어를 나타내는 그림이 지문에

제시되어 있었다. 또한 시각적 입력 강화의 효과를 확인하기 위하여 읽기 자료를 목표 어휘를 굵은 글씨체로 표시한 읽기 자료와 그렇지 않은 자료, 총 두 종류의 읽기 자료를 준비하였다.

표 3.1

목표 어휘 목록

원래 어휘	목표 어휘 (대체어)	노출 빈도	목표 어휘	
			출현 간격	간격 평균
friend	teene	1	-	-
sky	crolt	1	-	-
head	flane	2	60	-
name	rarsh	2	11	-
life	brepth	3	987 - 31	509
ticket	kreil	3	4 - 7	5.5
box	mesque	4	11 - 43 - 59	37.7
ship	sligue(그림)	4	5 - 33 - 12	16.7
hammer	slynch(그림)	5	78 - 84 - 91 - 9	65.5
place	vapse	5	667 - 10 - 72 - 4	188.3
lamp	plang(그림)	6	170 - 188 - 11 - 4 - 17	78
pub	tompse	6	8 - 16 - 21 - 21 - 531	119.4

3.3.2 어휘 시험지

읽기 활동 후 부수적 어휘 습득의 정도를 파악하기 위하여 네 종류의 시험지를 제작하였다. 어휘 지식이 철자 인식, 단어가 속한 범주 고르기, 단어의 뜻 인식, 뜻 쓰기 순으로 점진적으로 발전할 것(Chen & Truscott, 2010; Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Schmitt, 2010)이라는 전제 하에 네 종류의 어휘 지식을 측정할 수 있는 시험으로 구성하였다. 모든 시험은 12개 문항으로 구성되었고, 어휘 시험지의 목표 어휘의 순서는 어휘 시험 종류마다 다르게 제시하였다. 철자 인식 시험은 선택지를 네 개로 제시하였

고, 선택지는 목표 어휘의 모음 혹은 자음을 바꾸는 방식으로 제시하였다. 목표 어휘가 속한 범주를 고르는 시험은 선택지를 두 개만 제공하였고, 뜻 찾기 시험의 선택지는 사지선다형으로 제시하였으며, 문항별 선택지는 동일한 범주에 속하는 단어를 사용하였다. 마지막으로 L1 뜻쓰기 시험은 제시된 목표 어휘를 우리말로 그 뜻을 쓰게 하였다.

3.4 자료 수집 및 분석

예비 연구는 2017년 2학기 4주차 수업 시간에 실시하였다. 연구 참여자들에게 이 실험은 성적에 반영되지 않으며 결과는 연구 목적으로만 사용됨을 설명하였다. 그리고 읽기 활동 후 간단한 시험이 있을 것이라고 알렸지만, 시험 내용에 대한 어떠한 구체적인 설명은 하지 않았다.

목표 어휘를 굵은 글씨로 표시하여 제시한 읽기 자료와 그렇지 않은 자료, 두 종류의 읽기 자료를 연구 참여자들에게 무작위로 나누어 주었다. 지문을 읽는 시간에는 제한을 두지 않았지만, 연구 참여자 대부분은 20분 이내로 읽기 활동을 마쳤다. 모두가 읽기 활동을 끝난 후에는 읽기 자료를 모두 회수하고 네 종류의 어휘 시험지를 나누어 주고 각 어휘 시험에 답하도록 요청하였다. 어휘 시험은 10분 이내로 끝이 났다.

읽기 활동이 끝난 직후 연구 참여자들의 지문에 대한 이해도를 알아보기 위하여 객관식 10문항으로 구성된 간단한 독해 시험을 실시하였다. 독해 시험의 평균 점수는 10점 만점에 8.07점으로 연구 참여자 대부분이 읽기 자료의 내용을 전반적으로 잘 이해하고 있는 것으로 판단되었다.

어휘 시험은 철자 인식 시험, L1 뜻쓰기 시험, 단어가 속한 범주 고르기 시험, 뜻 찾기 시험 순으로 실시하여 앞서 실시한 시험이 이후 진행되는

시험에 영향을 덜 미칠 수 있도록 하였다. 첫 시험이 있고 2주 후 지연 시험을 실시하였다. 각 시험의 문항 순서는 직후 시험의 문항 순서와는 달리 하여 제시하였다. 지연 시험에서도 연구 참여자들 모두는 10분 이내에 시험을 마쳤다. 어휘 시험의 정답은 1문항에 1점을 배당하여, 12문항을 모두 맞췄을 경우 12점을 받게 하였다.

첫 번째 연구 질문인 어휘의 노출 빈도가 어휘의 다양한 측면의 지식 습득을 향상시키는가에 답하기 위하여 각 어휘 시험의 평균 점수를 비교하였고, 반복측정 분산분석을 실시하여 각 어휘 시험에서 빈도별 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보았다. 그리고 대응표본 t검정을 통하여 빈도 구간별 차이를 살펴보았다. 두 번째 연구 질문인 목표 어휘의 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 도움이 되는가에 답하기 위하여 각 집단의 어휘 시험 점수의 평균을 비교하였고, 일원배치 분산분석을 실시하여 시각적 입력 강화의 효과가 집단별로 차이를 보이는지 살펴보았다.

3.5 결과 및 논의

3.5.1 노출 빈도가 어휘 지식 습득에 미치는 영향

목표 어휘의 상이한 노출 빈도가 다양한 어휘 지식 습득에 미치는 영향을 알아보기 실시한 네 종류 어휘 시험 점수의 평균을 비교하였다. 어휘 시험 점수의 기술 통계는 표 3.2에 제시하였다. 표 3.2에서 보듯이, 직후 시험 결과에서 어휘 시험 점수의 평균 점수는 노출 빈도 5~6회 > 3~4회 > 1~2회 순으로 나왔고, 지연 시험에서는 철자 인식 시험(1~2회 > 5~6회 > 3~4회)을 제외한 모든 시험에서 직후 시험과 같은 양상으로 나타났다. 이

러한 결과가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위하여 실시한 반복측정 분산분석에서는 L1 뜻쓰기 시험($F=3.076$, $p=.054$)을 제외한 모든 시험에서 통계적으로 유의한 수준에서 어휘 시험 점수에 영향을 미치고 있음이 확인되었다(표 3.3 참조).

표 3.2

노출 빈도별 어휘 시험 점수 기술통계

		1 ~ 2회		3 ~ 4회		5 ~ 6회	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	철자 인식	1.76	1.247	1.93	1.425	2.48	1.112
	범주	2.28	1.089	2.43	1.045	2.90	.912
	L1 뜻찾기	1.31	.863	1.66	.909	1.67	1.098
	L1 뜻쓰기	.05	.223	.10	.360	.24	.572
지연 시험	철자 인식	1.95	1.102	1.29	.967	1.86	1.086
	범주	1.98	1.136	2.25	1.083	2.86	.980
	L1 뜻찾기	1.11	.985	1.55	.952	1.64	1.227
	L1 뜻쓰기	.00	.000	.05	.297	.21	.653

Note. 빈도 구간별 어휘 수: 4개

표 3.3

어휘 시험 반복측정 분산분석

효과: 빈도		Wilks의 람다 값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분 에타 제곱
직후 시험	철자 인식	.713	11.248	2.000	56.000	.000	.287
	범주	.806	6.728	2.000	56.000	.002	.194
	L1 뜻찾기	.885	3.621	2.000	56.000	.033	.115
	L1 뜻쓰기	.875	4.017	2.000	56.000	.023	.125
지연 시험	철자 인식	.754	8.797	2.000	54.000	.000	.246
	범주	.662	13.765	2.000	54.000	.000	.338
	L1 뜻찾기	.879	3.712	2.000	54.000	.031	.121
	L1 뜻쓰기	.898	3.076	2.000	54.000	.054	.102

목표 어휘의 반복적 노출이 그 어휘를 기억하는데 긍정적인 역할을 한다는 선행 연구(Chen & Truscott, 2010; Horst et al., 1998; Huckin & Coady, 1999; Nation, 2001; Rott, 1999; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007)를 뒷받침하는 결과가 도출되었지만, 예상과 다른 양상도 나타났다. 지연 시험 중 철자 인식 시험에서는 습득의 정도가 1~2회 > 5~6회 > 3~4회 순으로 나타났고, L1 뜻쓰기 시험에서는 통계적으로 유의미한 결과가 나오지 않았다.

노출 빈도의 효과에 대한 예상 밖의 양상이 지연 시험의 철자 인식 시험에서 나타났다. 이러한 예상 밖의 결과가 나타난 이유를 어휘 형태의 유사성(synformy)에서 찾아 볼 수 있다(Laufer, 1988, 1997). 어휘 시험에 제시된 오답 선택지는 목표 어휘의 자음 하나를 다른 자음으로 바꾸거나, 모음 하나 혹은 두 개를 다른 모음으로 대체하는 방식으로 제시되었다. 이렇게 구성된 선택지가 그 형태적 유사성 때문에 연구 참여자가 어휘의 형태를 인지하고 기억하는데 어려움을 유발하는 원인이 되었을 가능성이 있는 것으로 판단된다.

한편, L1 뜻 쓰기 시험에서 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않은 이유는 어휘 시험의 난이도에 기인한 것일 가능성도 있다. L1 뜻쓰기 시험은 다른 세 종류의 어휘 시험과는 달리 선택지가 제시되지 않다. Waring과 Takaki(2003)의 연구에서도 선택지가 주어지지 않은 뜻 회상 시험의 경우 습득한 어휘를 더 빨리 잊어버린다는 결과를 제시하면서, 이는 어려운 시험일수록 빨리 잊어버리는 경향을 보이기 때문이라고 하였다.

지연 시험의 철자 인식 시험과 L1 뜻쓰기 시험을 제외하고는 목표 어휘의 노출 빈도가 높을수록 습득이 잘 일어나는 결과가 도출되었다. 이러한 결과에 대하여 목표 어휘의 노출 빈도가 높아질수록 어휘 학습의 효과와 정비례하여 증가하는지 알아보기 위하여 빈도 구간별 대응표본 t검정을 실시하였다. 표 3.4에서 보듯이 노출 빈도가 높은 구간에서 전반적으로 평균

차이가 크게 나타났고, 통계적으로도 유의미한 영향을 미치고 있음이 확인되었다. 반면, 대응 1에서처럼 노출 빈도가 낮은 구간에서는 다른 구간에 비해 평균 점수의 차이가 적고, 통계적으로도 유의미한 차이를 보이는 어휘 시험도 적었다. 이는 노출 빈도 2회의 단어와 4회 단어에서는 습득의 차이를 보이지 않는다는 결과를 제시한 Rott(1999)과 L1 뜻쓰기 시험에서 5회 미만의 노출 빈도로는 습득이 거의 일어나지 않는다는 실험 결과를 제시한 Waring와 Takaki(2003)의 연구에서처럼 노출 빈도가 낮은 경우에는 빈도 간의 차이를 보이지 않을 뿐만 아니라 습득도 적게 일어나는 것에서 그 원인을 찾아볼 수 있을 것이다.

표 3.4

빈도 구간별 어휘 시험 대응표본 t검정

		대응1 (1~2회-3~4회)			대응2 (3~4회-5~6회)			대응3 (5~6회-1~2회)		
		평균	t	유의 확률	평균	t	유의 확률	평균	t	유의 확률
직후 시험	철자 인식	-.172	-.820	.416	-.552	-3.232	.002	.724	4.215	.000
	범주	-.155	-.964	.339	-.466	-2.913	.005	.621	3.505	.001
	L1 뜻찾기	-.345	-2.385	.020	-.017	-.106	.916	.362	2.227	.030
	L1 뜻쓰기	-.052	-1.137	.260	-.138	-2.403	.020	.19	2.824	.007
지연 시험	철자 인식	.661	3.771	.000	-.571	-3.425	.001	-.089	-.499	.620
	범주	-.268	-1.299	.199	-.607	-3.314	.002	.875	5.005	.000
	L1 뜻찾기	-.446	-2.343	.023	-.089	-.448	.656	.536	2.461	.017
	L1 뜻쓰기	-.054	-1.352	.182	-.161	-2.423	.019	.214	2.457	.017

목표 어휘의 습득이 노출 빈도와 무관하게 나타나는 등 예상 밖의 결과가 개별 어휘의 특성과 관련이 있는지 알아보고자 개별 목표 어휘의 정답률을 살펴보았다. 표 3.5에서 보듯이 노출 빈도가 가장 높은 단어의 습득이 항상 가장 많이 일어난 것은 아니었다. 예를 들어, 직후 시험의 철자 인식

시험에서는 반복 노출 횟수 5회인 slynch와 vapse의 정답률이 가장 높았고, 범주 시험에서는 노출 빈도와 무관하게 목표 어휘의 절반 정도에 해당하는 단어에서 70% 이상의 정답률을 보였다. 지연 시험에서는 범주 시험의 4회 이상 반복 노출되는 단어에서 빈도의 영향이 뚜렷하게 나타났다.

표 3.5

노출 빈도별 목표 어휘 정답률(%)

빈도별 목표 어휘	직후시험				지연시험			
	철자 인식	범주	L1 뜻찾기	L1 뜻쓰기	철자 인식	범주	L1 뜻찾기	L1 뜻쓰기
1 teene	27.7	65.6	61.9	3.3	48.2	57.1	53.6	0.0
1 crolt	39.5	76.2	19.4	0.0	46.4	53.6	16.1	0.0
2 flane	53.5	41.8	22.5	1.8	57.1	39.3	14.3	0.0
2 rarsh	55.6	44.9	27.7	0.0	42.9	48.2	26.8	0.0
3 brepth	48.5	39.8	12.0	1.7	30.4	50.0	16.1	0.0
3 kreil	56.4	79.4	60.1	3.6	44.6	67.9	53.6	1.8
4 mesque	44.9	48.0	32.5	3.5	32.1	41.1	39.3	3.6
4 sligue(그림)	43.0	76.3	60.5	1.8	21.4	66.1	46.4	0.0
5 slynch(그림)	72.4	71.1	32.9	17.3	53.6	66.1	30.4	1.8
5 vapse	79.3	60.8	33.5	0.0	64.3	64.3	33.9	12.5
6 plang(그림)	58.3	74.3	58.8	1.7	44.6	78.6	53.6	5.4
6 tompse	37.9	84.3	43.3	5.1	23.2	76.8	46.4	1.8

이와 같은 결과가 도출된 이유는 연구자가 통제하지 못한 다양한 변수들이 시험 점수에 영향을 끼쳤을 가능성이 있다. 첫째, 읽기 자료에 목표 어휘를 나타내는 그림을 들 수 있다. 노출 빈도 5회의 단어를 제외하고는 그림이 제공된 단어의 정답률이 같은 노출 빈도의 다른 단어보다 높게 나타났다. 목표 어휘를 나타내는 그림 등의 제시가 낮은 노출 빈도를 가진 단어의 습득을 촉진하는 이유가 되었을 가능성이 있는 것이다(Bisson, Heuven, Conklin & Tunney, 2014; Carpenter & Olson, 2011).

둘째, 목표 어휘 간의 출현 간격을 들 수 있다. 예비 연구에서는 같은

빈도의 목표 어휘의 출현 간격이 가깝게 반복된 단어일수록 대체로 높은 결과값을 보였다. 이는 목표 언어 형태의 입력이 집중적으로(input flooding) 이루어졌을 때 목표 언어 습득에 긍정적인 결과를 불러왔을 가능성이 있는 것으로 해석된다(Balcom & Bouffard, 2015; Szudarski & Carter, 2016).

셋째, 목표 어휘의 의미론적 특성과 문맥적 정보를 들 수 있다. 목표 어휘는 모두 명사로 동일한 품사로 구성되어 있지만, 구체적인 의미를 가진 단어가 추상적인 의미를 가진 단어보다 높은 습득률을 보였고, 이는 구체 명사가 추상 명사보다 습득이 용이한 것으로 해석할 수 있다(Groot & Keijzer, 2000; Laufer, 1997). 그리고 목표 어휘를 담고 있는 문맥 정보의 정도도 습득의 차이를 유발했을 가능성도 있다. Rott(1999)가 어휘 습득에는 6회 정도의 반복 노출이면 충분하다고 한 것은 지문에서 목표 어휘의 의미를 추측할 수 있는 문맥적 단서가 많아서 가능했다는 것이다. 이것은 문맥의 질이 노출 빈도보다 어휘 습득에 더 효과적일 수 있는 가능성이 있기 때문이다(Webb, 2008).

그 외 무의미어 사용을 들 수 있다. 연구 참여자가 이미 알고 있는 의미의 단어와 다른 형태의 목표 어휘로 인하여 의미 파악에 혼란이 야기되었을 가능성이 있다(Waring & Takaki, 2003).

3.5.2 시각적 입력 강화가 어휘 지식 습득에 미치는 영향

목표 어휘의 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 도움이 되는 지를 알아보기 위하여 시각적 입력 강화 집단과 통제 집단 간의 어휘 시험의 평균을 비교하였다. 두 집단의 어휘 시험 기술 통계는 표 3.6에 제시하였다. 표에서 보듯이 입력 강화 집단이 통제 집단보다 평균 어휘 시험 점수가 상대적으로 높게 나타난 것은 직후 시험에서는 범주 시험과 뜻찾기 시험에서 었

고, 지연 시험에서는 철자 인식 시험, 뜻찾기 시험, L1 뜻쓰기 시험에서 확인되었다. 이러한 어휘 시험의 평균 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위하여 일원배치 분산분석을 실시하였고, 통계적으로 유의미한 차이는 직후 시험 중 범주 시험($F=4.759$, $p=.033$)에서만 나타났다.

표 3.6

집단별 어휘 시험 점수 기술통계

		철자인식		범주		L1 뜻찾기		L1 뜻쓰기	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	실험집단	6.07	2.83	8.21	1.83	5.04	1.81	0.39	0.96
	통제집단	6.27	3.04	7.03	2.25	4.27	2.15	0.40	1.00
	전체	6.17	2.92	7.60	2.12	4.64	2.02	0.40	0.97
지연 시험	실험집단	5.11	2.28	6.93	2.40	4.61	1.85	0.36	1.03
	통제집단	5.07	2.19	7.25	1.71	4.00	1.72	0.14	0.36
	전체	5.09	2.21	7.09	2.07	4.30	1.80	0.25	0.77

시각적 입력 강화 집단과 통제 집단의 빈도 구간별 어휘 시험의 평균 점수를 비교하여 빈도 구간별로 차이가 있는지 알아보았다. 표 3.7에서 보듯이, 시각적 입력 강화 집단이 통제 집단보다 전반적으로 높은 평균 점수를 보인 것은 직후 시험에서만 나타났다. 지연 시험의 경우에는 빈도 구간별 시각적 입력 강화의 효과가 어휘 시험 사이에 일관성 있게 나타나지 않았다. 평균 점수의 차이를 보인 구간별 어휘 시험의 평균 점수가 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 알아보기 위하여 일원배치 분산분석을 실시하였으나, 차이를 보인 것은 직후 시험 중 분류 시험의 노출 빈도 5~6회($F=4.17$, $p=.046$)와 L1 뜻찾기 시험의 노출 빈도 5~6회($F=6.49$, $p=.014$)에서만 확인되었다.

표 3.7

빈도 구간별 어휘 시험 기술통계

			1 ~ 2회		3 ~ 4회		5 ~ 6회	
			평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	철자 인식	실험집단	1.89	1.166	1.82	1.416	2.36	1.062
		통제집단	1.63	1.326	2.03	1.450	2.60	1.163
		전체	1.76	1.247	1.93	1.425	2.48	1.112
	범주	실험집단	2.54	1.071	2.54	.922	3.14	.891
		통제집단	2.03	1.066	2.33	1.155	2.67	.884
		전체	2.28	1.089	2.43	1.045	2.90	.912
	L1 뜻찾기	실험집단	1.46	.962	1.54	.838	2.04	1.071
		통제집단	1.17	.747	1.77	.971	1.33	1.028
		전체	1.31	.863	1.66	.909	1.67	1.098
	L1 뜻쓰기	실험집단	.04	.189	.14	.448	.21	.499
		통제집단	.07	.254	.07	.254	.27	.640
		전체	.05	.223	.10	.360	.24	.572
지연 시험	철자 인식	실험집단	1.96	1.071	1.25	1.110	1.89	1.066
		통제집단	1.93	1.152	1.32	.819	1.82	1.124
		전체	1.95	1.102	1.29	.967	1.86	1.086
	범주	실험집단	1.86	1.239	2.29	1.272	2.79	.957
		통제집단	2.11	1.031	2.21	.876	2.93	1.016
		전체	1.98	1.136	2.25	1.083	2.86	.980
	L1 뜻찾기	실험집단	1.32	1.124	1.54	1.036	1.75	1.295
		통제집단	.89	.786	1.57	.879	1.54	1.170
		전체	1.11	.985	1.55	.952	1.64	1.227
	L1 뜻쓰기	실험집단	.00	.000	.11	.416	.29	.854
		통제집단	.00	.000	.00	.000	.14	.356
		전체	.00	.000	.05	.297	.21	.653

결과적으로 시각적 입력 강화는 목표 어휘의 넓은 의미를 추측하는 것에만 부분적으로 효과를 보였으며, 어휘 형태와 구체적인 의미 습득에는 유의미한 영향을 끼치지 못했다. 목표 어휘를 빈도별로 구분하여 살펴보았을 때에는 직후 시험의 분류 시험과 L1 뜻쓰기 시험 중 노출 빈도가 가장 높은 구간에서만 효과가 있다는 결과가 도출되었다.

이처럼 시각적 입력 강화의 효과가 뚜렷하게 나타나지 않은 이유에 대해서 몇 가지 관점에서 살펴볼 수 있다. 먼저 주목했다고 해서 입력이 자

동적으로 받아들여지는 것은 아닐 수 있다는 것이다(Gass, Svetics, & Lemelin, 2003). 그리고 비교적 쉬운 읽기 자료와 지문의 구성하는 아는 단어의 비율이 높았기 때문에 시각적 입력 강화의 효과가 미미했을 가능성이 있다. 지문의 수준이 연구 참여자가 이야기를 이해하는 데 지장이 없었던 이유로 목표 어휘에 집중하지 않았을 가능성이 있기 때문이다(Leow et al, 2003; Waring & Takaki, 2003). 또한 연구자가 통제하지 못한 목표 어휘의 노출 간격이 원인이 되었을 가능성도 있다. 앞서 언급한 바와 같이 목표 어휘는 노출 간격이 달리하여 지문에서 나타났는데, 5.5단어에서 509단어를 사이에 두고 출현했다. 목표 어휘가 집중적으로 노출되는 출현 간격이 좁은 단어와 비교해봤을 때 출현 간격이 넓은 단어는 그 효과가 미미했을 가능성이 있다. 마지막으로 연구 참여자의 영어 능숙도의 차이에 기인한 것일 수도 있다(Gass et al., 2003). 개인차가 시각적 입력 강화의 효과를 상쇄했을 가능성이 있기 때문이다.

3.6 예비 연구의 결론 및 제한점

예비 연구는 목표 어휘가 목표 어휘의 부수적 습득에 효과가 있는 지, 그리고 시각적 입력 강화가 어휘 지식 습득에 효과가 있는 지를 살펴보고자 하였다. 이를 알아보기 위해 읽기 자료를 활용하여 목표 어휘를 무의미어를 대체하고, 목표 어휘의 노출 빈도를 달리하여 제시하였다. 시각적 입력 강화의 효과를 확인하기 위하여 목표 어휘를 굵은 글씨체로 제시한 자료와 그렇지 않은 자료 두 종류의 읽기 자료를 준비하여 읽기 활동을 실시하였다. 읽기 활동 후 우연적 어휘 습득의 정도를 측정하기 위하여 철자 인식, 단어가 속한 범주 고르기, L1 뜻찾기, L1 뜻쓰기 시험을 실시하였다.

어휘 시험 점수의 평균을 비교해 봤을 때, 반복 노출 빈도가 높을 단어 일수록 습득이 높은 결과가 나왔다. 그리고 지연 시험 중 L1 뜻쓰기 시험을 제외한 모든 시험에서 빈도별 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미한 결과가 도출되었다. 하지만 빈도 구간별 차이를 알아본 사후 검정에서는 노출 빈도가 높은 구간에서만 전반적으로 큰 차이를 보였고 통계적으로 유의미한 수준에서 영향이 미치고 있음이 나타났다. 목표 어휘의 주목 여부가 어휘 습득에 미치는 영향을 알아보기 위한 시각적 입력 강화의 효과는 직후 시험 중 분류 시험에서만 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

예비 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 먼저, 예비 연구는 연구 참여자 수가 제한적이다. 둘째, 무의미어 사용으로 인한 한계점을 가지고 있다. 셋째, 짧은 길이의 지문과 목표 어휘 수가 12개에 불과한 것이다. 넷째, 그림, 목표 어휘의 출현 간격 등 읽기 자료에는 연구자가 통제하지 못한 여러 요소가 실험 결과에 영향을 끼쳤을 가능성이 있다. 이러한 제한점을 보완하여 본 연구에서는 어휘 지식 습득에 대한 반복 노출과 입력 강화의 효과를 확인할 필요가 있다.

IV. 연구 방법

본 연구는 반복 노출과 시각적 입력 강화가 부수적 어휘 습득에 미치는 영향을 살펴보고자 실시한 예비 연구의 제한점을 보완하여 실험을 실시하였다. 이 장에서는 본 연구의 참여자와 연구 도구, 연구 절차, 그리고 자료 수집과 분석 방법에 대하여 기술하고자 한다.

4.1 연구 참여자

본 연구에는 부산 소재의 대학교에서 영어 전공 교과목인 “초급영작문”과 “고급시사영어”를 이수 중인 학생 86명이 참여하였다. 연구 참여자의 구체적인 정보는 표 4.1, 4.2에 제시하였다. 이들을 전공별로 보면, 표 4.1에서 보듯이, 영어 전공자가 81명으로 총 참여 인원 86명 중 약 92%를 차지하였고, 그 외 전공자가 5명으로 참여자의 약 8%였다. 학년별로 보면, 2학년 27명, 3학년 37명, 4학년 22명이고, 성별로는 남학생 17명, 여학생 69명이 참여하였다. 연구 참여자 중 약 절반에 해당하는 41명의 학생이 공인 또는 모의 토익 성적을 소지하고 있었다. 표 4.2에서 보듯이, 공인 토익 성적 소지자는 총 35명으로, 취득 점수는 710점에서 990점까지 분포를 이루고 있었고, 모의 토익 성적 소지자는 6명으로, 580점에서 980점 사이의 점수를 보유하고 있었다. 연구 참여자들 중 캐나다, 미국, 필리핀 등 영어권 체류 경험자는 8명으로 짧게는 1개 학기에서 길게는 11년 동안 체류한 경험이 있는 학생들이었다. 연구 참여 학생 86명 중 지연 시험에 참여하지

않은 학생 2명의 경우에는 직후 실험 결과만 사용하였다.

표 4.1

연구 참여자 정보

	총인원	영어 영문	국어 국문	일어 일문학	국제 경영학	수해양 산업교육과	패션 디자인
전공	86명	81명	1명	1명	1명	1명	1명
성별	남	17명	16명	-	-	1명	-
	여	69명	65명	1명	1명	-	1명
학년	2학년	27명	27명				
	3학년	37명	34명	1명	1명	-	-
	4학년	22명	20명			1명	1명

표 4.2

연구 참여자 토익 성적

	어학성적 보유자	500점대	700점대	800점대	900점대	최저 점수	최고 점수
공인 토익	35명	-	35명	11명	17명	710점	990점
모의 토익	6명	1명	1명	1명	3명	580점	980점

4.2 연구 도구

4.2.1 읽기 자료와 목표 어휘

본 연구에서는 읽기 활동을 위한 자료로 예비 연구에서 사용한 Oxford Bookworms 단계별 읽기 교재 시리즈 1단계 책 중 *Sister Love and Other Crime Stories*(Escott, 2008)에 수록된 “Joey’s Luck”을 활용하였다. 총 1,757

단어로 구성되어 있는 읽기 자료에는 고빈도 2,000단어에 속하는 단어가 98.8%를 차지하고 있고, 지문의 Flesch Reading Ease Score는 97이고, Flesch Kincaid Grade Level은 1.8로 연구 참여자가 큰 어려움 없이 책의 내용을 이해할 수 있을 정도의 아주 쉬운 수준으로 판단되었다.

목표 어휘를 선정하기 위하여 먼저 지문에 나오는 내용어(content word)를 빈도별로 분류하였다. 목표 어휘의 최대 반복 노출 횟수는 Rott(1999)이 단어 습득에 충분한 반복 횟수라고 언급한 6회로 설정하고, 반복 노출 횟수가 2회, 4회, 6회인 단어로 각 4개씩을 선정하였다.

상이한 품사로 인하여 발생할 수 있는 습득의 차이를 최소화하기 위하여 목표 어휘의 품사는 통일하였다. 여러 품사 중 가장 쉽게 습득이 가능한 명사로만(Laufer, 1997; Rodgers, 1969) 목표 어휘를 구성하였다. 각 반복 노출 횟수별로 단어가 지문에서 처음 출현했을 때와 그 다음 출현 사이에 몇 개의 단어가 존재하는지 세어서 출현 간격 간의 평균을 계산한 후, 반복 노출 빈도별로 출현 간격의 평균이 비교적 좁은 단어(S: short distance) 2개와 출현 간격이 비교적 넓은 단어(L: long distance) 2개를 각각 선정하였다. 이렇게 함으로써 상이한 노출 빈도의 목표 어휘가 각 빈도별 출현 간격에 따라 어휘 습득의 차이가 발생하는 지 또한 살펴볼 수 있도록 하였다.

선정된 목표 어휘는 무의미어로 대체하여 실험에 이용하였다. 이를 위하여 Macquaire University 웹사이트에서 제공하는 “ABC nonword database”를 사용하였다. 무의미어 추출 조건으로 글자 수를 5~7자로 설정하였고, 200개의 단어를 무작위로 추출하였다. 목표 어휘의 품사를 명사로 통일하였기 때문에, 먼저 추출된 단어 중 어미가 -ed 혹은 s(s)로 끝이 나서 동사의 과거형이나 복수형처럼 보이는 단어는 제외하였다. 그런 후에 영어 원어민의 도움을 받아 영어처럼 보이는 단어를 골라내서 목표 어휘의 대체어로 선정하였다. 그리고 목표 어휘 books의 대체어는 단어의 어미에 ‘s’를 붙여 복

수형임을 표시하였다. 그렇게 하여 최종적으로 선정된 목표 어휘는 모두 5 글자로 구성된 1음절 단어가 되었다. 목표 어휘 목록은 표 4.3과 같다.

표 4.3

목표 어휘 목록

원래 어휘	목표 어휘 (대체어)	노출빈도	목표 어휘	
			출현 간격	간격 평균
name	barsh	2S	11	11
river	filge	2S	27	27
books	snats	2L	720	720
coat	crark	2L	395	395
ship	knorb	4S	5 - 33 - 12	16.7
wallet	grule	4S	10 - 65 - 79 - 47	67.0
window	troot	4L	194 - 214 - 576	328.0
place	zinth	4L	627 - 10 - 72 - 4	185.8
hammer	lench	6S	14 - 66 - 83 - 89 - 9	52.2
pub	ponth	6S	8 - 16 - 21 - 21- 530	119.2
bag	toice	6L	47 - 18 - 582 - 107 - 578	266.4
house	snilk	6L	277 - 178 - 176 - 176 - 416	244.6

Note. S: short distance, L: long distance

목표 어휘를 무의미어로 대체하여 어휘 습득의 정도를 알아본 연구는 지금까지 많이 진행되어왔다(Horst, 2005; Izumi, 2002; Kim, 2006; Lee, 2007; Leow, Egi, Nuevo, & Tsai, 2003; Park, 2004; Pellicer-Sánchez, 2016; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2005, 2007, 2008; Wong, 2003). 이는 어휘 습득의 정도를 알아보는 데 목표 어휘를 무의미어로 대체하였을 때 가질 수 있는 여러 장점 때문이라고 할 수 있다. 우선, 무의미어를 사용하게 되면 연구 참여자가 목표 어휘에 대한 사전 지식이 없다는 것이 확실히 보장된다. 따라서 사전 시험을 실시할 필요가 없다는 경제적 효율성을 들 수 있다. 또한, 직후 시험과 지연 시험 사이에 연구 참여자가 목표 어휘를 접

할 기회가 없기 때문에 시험 결과에 대한 신뢰성을 높일 수 있다. 그리고 단어 길이, 음절 수 등을 임의로 통제할 수 있어서(Nation & Webb, 2011; Webb, 2007) 목표 어휘의 물리적 특징으로 인하여 발생할 수 있는 습득의 차이를 사전에 배제할 수 있다는 장점이 있다. 이러한 이유를 바탕으로 본 연구에서는 목표 어휘를 무의미어로 대체하여 사용하였다.

지문에 대한 이해뿐만 아니라 모르는 단어의 의미를 적절하게 추측하여 부수적 어휘 습득이 일어나기 위해서는 지문에 나오는 단어 중 약 98%를 알아야 한다고 알려져 있다(Hu & Nation, 2000; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). 본 연구에서 사용된 읽기 자료는 고빈도 2,000단어 범위에 속하는 단어가 98.8%를 차지하고 있어서 부수적 어휘 습득이 가능한 조건을 갖추고 있다. 하지만 목표 어휘를 무의미어로 대체하면서 고빈도 2,000 단어 범위에 속하는 단어의 비율이 96.1%로 낮아져 결과적으로는 지문에서 모르는 단어의 비율이 높아졌다. 연구 참여자가 무의미어로 대체한 목표 어휘 이외에는 모르는 단어가 없도록 하기 위하여 고빈도 2,000단어의 범위를 벗어나는 단어는 그 단어 바로 위에 우리말로 단어의 뜻을 제시하였다. 이렇게 한 결과, 읽기 자료에서 고빈도 2,000단어를 포함하여 아는 단어의 비율이 97.3%로 조정되었다. Nation(2001)이 언급한 외국어 학습자가 텍스트를 충분히 소화하기 위해 알아야 하는 단어의 비율인 95%를 충족하였을 뿐만 아니라 고빈도 2,000단어의 범위를 벗어나는 단어의 의미를 해당 단어 바로 위에 제시함으로써 읽기 자료에서 고빈도 2,000단어를 기준으로 아는 단어의 비율을 98%에 가깝게 구성되어 모르는 단어의 의미를 적절하게 추측이 가능한 조건을 충족하게 되었다.

원 단계별 읽기 교재는 그림이 제공된 글이었다. 하지만 본 실험에서는 원래 읽기 자료에 있던 그림은 삭제한 후 연구 참여자에게 제공하였다. 본 연구는 목표 어휘의 입력 방식을 반복 노출 횟수와 시각적 입력 강화에 따

큰 어휘 습득의 효과를 보기 위한 실험이므로 그림을 통하여 목표 어휘의 의미를 추측할 수 있는 단서를 사전에 제거할 필요가 있었다. 외국어 학습에서 지문에 제공된 그림이 특정한 단어의 습득을 더 용이하게 할 수 있기 때문에(Barcroft, 2003; Carpenter & Olson, 2011) 본 연구에서는 문맥적 정보를 제외하고 목표 어휘의 의미를 파악할 수 있는 정보를 통제하고자 하였다. 결과적으로 목표 어휘는 5~6글자로 구성된 1음절 명사로 한정되었고, 읽기 자료에 제시된 그림을 제거하거나, 목표 어휘의 출현 간격을 조정하여 의미 추측에 영향을 주는 요소를 통제함으로써 목표 어휘의 의미 추측은 문맥을 통해서만 가능하도록 하였다.

본 연구는 또한 목표 어휘의 주목 여부가 어휘 습득에 도움이 되는가를 알아보고자 하는 목적이 있었기 때문에 목표 어휘를 눈에 두드러지게 표시하여 제시한 읽기 자료와 시각적 입력 강화 방식을 적용하지 않은 읽기 자료, 두 종류의 읽기 자료를 준비하였다. 예비 연구에서는 시각적 입력 강화 방식으로 목표 어휘를 굵은 글씨체로만 제시하여 실험을 실시하였으나, 이러한 방식이 어휘 습득에 유의미한 도움이 되지 않는다는 결론이 도출되었다. 그래서 목표 언어의 입력 강화 방식을 한가지 방식으로 제시한 것보다 여러 방식을 혼합하여 제시한 경우 외국어 습득에 좋은 결과를 도출한다는 연구(Simard, 2009)를 바탕으로 하여 본 연구에서는 목표 어휘의 시각적 입력 강화 방법을 보다 더 강화하여 제시하였다. 실험 집단 대상 읽기 자료의 목표 어휘는 굵은 글씨체와 함께 목표 어휘에 밑줄을 그어 제공하였다. 이렇게 보다 강화된 입력 방식이 목표 어휘에 주목을 유도하여 어휘의 부수적 습득에 도움이 되는지 알아보고자 하였다.

4.2.2 어휘 시험

어휘 시험은 읽기 활동 후 부수적 어휘 지식 습득의 정도를 알아보기 위하여 제작되었다. 어휘 습득이 철자 인식, 단어가 속한 범주 파악하기, 단어의 뜻 인식, 뜻 회상 순으로 점진적으로 발전할 것(Chen & Truscott, 2010; Henriksen, 1999; Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Schmitt, 2010)이라는 전제 하에 네 종류의 시험지를 제작하였다(부록 참조). 각 시험은 12개의 문항으로 구성되었고, 각 문항은 목표 어휘의 지식을 문도록 하였으며, 시험지 종류별로 목표 어휘의 순서는 서로 다르게 제시하였다. 예비 연구에서 뜻 회상 시험을 제외한 나머지 세 종류 시험에서 선택지의 개수를 시험마다 달리하여 실험을 실시하였다. 이러한 방식이 서로 다른 어휘 시험의 결과에 영향을 끼칠 가능성이 있으므로 본 연구에서는 선택지가 있는 시험의 경우 선택지의 개수는 문항마다 각 세 개씩 동일하게 제공하여 어휘 시험을 제작하였다.

철자 인식 시험의 선택지는 목표 어휘의 자음과 모음을 하나씩 바꾸는 방식으로 만들었다. 예를 들어, 목표 어휘 knorb의 경우에는 모음과 자음을 하나씩 바꾸어 knarg와 knirm으로 오답 선택지를 제시하였다. 목표 어휘가 속한 범주를 파악하는 시험에서는 선택지 간의 범주를 서로 다르게 하여 제시하였다. 예를 들면, 장소를 뜻하는 목표 어휘 zinth의 선택지는 감정, 장소, 색깔로 제시하여 선택지 범주의 유사성으로 인하여 혼란이 최소화될 수 있도록 제작하였다. 목표 어휘의 뜻을 고르는 시험의 경우에서도 마찬가지로 정답과 오답 선택지 간에 유사한 의미를 내포하지 않은 선택지를 사용하였다. 예를 들어, 이름을 뜻하는 목표 어휘 barsh의 선택지는 건물, 이름, 맥주로 제시하였다. 마지막으로 뜻 회상 시험은 제시된 목표 어휘의 의미를 우리말로 쓰게 하였다. 각 어휘 시험의 내적 신뢰도(Cronbach's

alpha)는 철자 인식 시험은 .727, 범주 파악하기 시험은 .523, 뜻 인식 시험은 .643, 그리고 뜻 회상 시험 .679로 나타났다.

4.3 자료 수집 및 분석 절차

본 실험은 2019년 1학기 수업 8주 차에 부산 소재의 대학교에서 영어영문학과 2학년과 3학년 전공 수업 시간을 이용하여 실시하였다. 연구 참여자들에게 실험의 결과는 성적과 무관하며 연구 목적으로만 사용된다는 점을 먼저 설명한 후 실험을 실시하였다. 실험 실시에 앞서 연구 참여자들에게 읽기 활동을 실시한 후 간단한 시험이 있을 거라고 알렸으나, 목표 어휘에 집중하지 않도록 하기 위해 시험 내용에 대한 구체적인 설명은 하지 않았다.

실험에는 목표 어휘를 밑줄 긋기와 굵은 글씨체, 두 가지 입력강화 방식을 사용한 읽기 자료와 특별한 표시가 없는 읽기 자료가 사용되었다. 이 두 종류의 읽기 자료를 연구 참여자들에게 무작위로 나누어 주고 읽기 활동을 실시하였다. 읽기 활동 시간을 특정하여 제한하지는 않았지만, 짧게는 8분 길게는 15분 안에 모든 참여자들이 읽기 활동을 마쳤다. 읽기 활동을 마친 후에 읽기 자료는 모두 회수하였고, 어휘 시험지에 답을 하도록 요청하였다. 어휘 시험지는 반드시 제공된 순서대로 실시하되 뒤에서 앞으로 되돌아가서 시험 문제를 풀지 않도록 당부하였다. 어휘 시험에 답하는 시간도 제한을 두지 않았으나 연구 참여자들 모두 5분 이내로 응답을 마쳤다.

본 연구에서는 연구 참여자들의 읽기 자료에 사용된 지문에 대한 이해도를 알아보고자 읽기 활동 직후 간단한 독해 시험을 실시하였다. 독해 시험은 전체 10문항으로 구성된 시험으로, 각 문항에 진술된 내용이 읽기 자

료의 내용과 일치 여부를 일치하면 T, 그렇지 않으면 F로 답하는 내용이었다. 그리고 독해 시험지의 지면을 활용하여 읽기 자료의 난이도에 대한 개인적인 생각을 표시하게 하였다. 읽기 자료의 난이도에 대한 인식은 ‘어렵다’에 1점, ‘보통이다’에 2점, ‘쉽다’에 3점으로 표시하게 하였다. 인식에 대한 평균 점수는 2.07로 나왔고, 연구 참여자 대부분이 보통 수준으로 인지하고 있는 것으로 판단되었다. 하지만 지문에 대한 이해도를 알아보기 위한 독해 시험의 평균 점수는 10점 만점에 8.63점으로 연구 참여자들이 지문을 전반적으로 잘 이해하고 있다고 여겨졌을 뿐만 아니라, 연구 참여자들 스스로 가지는 생각보다는 쉬운 수준의 지문이라는 판단이 들었다.

읽기 활동 직후 실시한 어휘 시험의 순서는 철자 인식 시험, 뜻 회상 시험, 단어가 속한 범주 고르기, 뜻 인식 순으로 진행하여 앞서 실시한 시험이 이후에 진행되는 시험에 영향을 덜 미칠 수 있도록 하였다. 그리고 습득한 어휘를 얼마나 잘 기억하고 있는지를 알아보기 위하여 직후 시험 실시 2주 후 지연 시험을 실시하였다. 시험지는 직후 시험과 동일한 내용으로 구성하였고, 각 문항의 순서와 선택지는 직후 시험의 순서와는 다르게 제시하였다. 모든 어휘 시험은 12개 문항으로 구성되었고, 다 맞췄을 경우 12점을 받을 수 있었다.

수집한 자료는 SPSS 25를 이용하여 분석하였고, 유의 수준은 .05로 설정하여 통계 검증을 실시하였다. 먼저 첫 번째 연구 질문인 단계별 읽기 교재와 같은 단순화된 텍스트(simplified text)가 어떤 종류의 어휘 지식 습득에 더 크게 기여하는가를 알아보기 위하여 먼저 네 종류의 어휘 시험 각각의 평균 점수를 비교하였다. 그리고 시험 내용의 성격에 따라 철자 인식과 뜻 인식으로 분류하여 평균 점수를 비교하였다. 뜻 인식 시험은 철자 인식 시험을 제외한 세 종류의 시험 결과를 평균한 점수를 활용하였다. 첫 번째 연구 질문에 답하기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하여 각 어휘 시험의

평균 점수를 비교하였고, 평균 차이가 어느 시험에서 나타나는 지 알아보기 위하여 Bonferroni 사후 검정으로 어휘 시험별로 비교하여 차이를 살펴보았다. 그리고 철자 인식 시험과 뜻 인식 시험의 평균 차이의 통계적 유의미를 파악하기 위하여 대응표본 t검정을 실시하였다.

두 번째 연구 질문인 반복 노출이 어휘 지식 습득에 미치는 영향을 알아보기 위하여 목표 어휘의 반복 노출 빈도를 독립 변수로 하고 어휘 시험을 종속 변수로 하여 목표 어휘를 노출 빈도별 어휘 시험의 평균 점수를 비교하였다. 각 어휘 시험에서 노출 빈도별 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미한 수준에서 어휘 시험 성적에 영향을 끼치는 지 확인하기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하였고, 목표 어휘의 빈도별 차이를 알아보기 위하여 Bonferroni 사후 검정으로 빈도별로 비교하여 살펴보았다. 노출 빈도별 목표 어휘의 출현 간격에 따른 차이를 알아보기 위하여 출현 간격을 달리 하는 목표 어휘를 독립 변수로 하고, 어휘 시험을 종속 변수로 하여 어휘 시험의 평균 점수를 비교하였고, 통계적 유의성이 있는 지 알아보기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하였고, 출현 간격 간 차이는 Bonferroni 사후 검증을 실시하여 알아보았다.

마지막으로 세 번째 연구 질문인 시각적 입력 강화의 효과가 어휘 습득에 도움이 되는 지 알아보기 위하여 입력 강화 집단과 통제 집단을 독립 변수로 하고 어휘 시험을 종속 변수로 하여 일원배치 분산분석을 실시하였으며, 입력 강화 집단과 통제 집단의 어휘 시험의 평균을 비교하고 그 결과를 분석하였다.

V. 결과 분석 및 논의

본 장에서는 과업 수행 후 실시한 실험 결과를 분석하여 제시하였다. 먼저 단순화된 지문이 어떤 종류의 어휘 습득을 용이하게 하는 지에 대한 분석 결과를 보고하고, 이어서 어휘의 반복 노출이 어휘 습득에 미치는 영향과 입력 강화의 효과에 대하여 논의하고자 한다.

5.1 단순화된 지문이 어휘 지식 습득에 미치는 영향

본 연구에서 활용된 단계별 읽기 교재처럼 단순화된 지문(simplified text)이 어느 종류의 어휘 지식 습득에 도움이 되는 지 알아보기 위하여 읽기 활동 직후 실시한 네 종류의 어휘 시험과 2주 후 실시한 네 종류 어휘 시험 점수의 평균을 비교하였다. 어휘 시험 점수의 기술 통계는 표 5.1에 제시하였다.

표 5.1

어휘 시험 점수의 기술 통계

	직후 시험		지연 시험	
	평균	표준편차	평균	표준편차
철자 인식	10.48	1.963	9.54	2.461
범주	6.43	2.314	5.13	2.157
뜻 인식	5.45	2.210	5.13	2.023
뜻 회상	.88	1.459	.53	1.203

Note. 어휘 시험별 문항수: 12개

표 5.1에서 보듯이, 직후 시험에서 어휘 습득은 철자 인식 > 범주 > 뜻 인식 > 뜻 회상 순으로 나타났고, 지연 시험에서는 어휘 습득은 철자 인식 > 범주 = 뜻 인식 > 뜻 회상 순으로 나타났다. 어휘 시험의 평균 차이가 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 지 알아보고자 반복측정 분산분석을 실시하였다. 표 5.2에서 보듯이 직후 시험과 지연 시험 모두에서 어휘 시험 간의 평균 점수는 통계적으로 유의미한 수준에서 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다.

표 5.2

어휘 시험의 반복측정 분산분석

	Wilks의 람다 값	F	가설자유도	오차자유도	유의확률
직후 시험	.044	605.596	3.000	83.000	.000
지연 시험	.059	422.452	3.000	80.000	.000

네 종류의 어휘 시험 중 어떤 시험에서 통계적으로 유의미한 차이가 발생했는지 확인하기 위하여 Bonferroni 사후 검증으로 알아보았다. 그 결과는 표 5.3에 제시하였다. 표 5.3에서 보듯이 지연 시험에서 동일한 평균값이 나온 범주 시험과 뜻 인식 시험을 제외한 모든 시험에서 통계적으로 유의미한 평균 차이를 보였다. 결과적으로 지연 시험의 범주 시험과 뜻 인식 시험을 제외하고는 비교적 습득이 용이하다고 여겨지는 철자 인식에서 습득이 가장 많이 일어났고, 다음으로 범주 파악하기, 뜻 인식, 마지막으로 다른 시험과 비교해서 상대적으로 어렵다고 여겨지는 뜻 회상 시험 순으로 나타났다. 결과적으로 어휘 습득이 철자 인식, 단어가 속한 범주 파악하기, 단어의 뜻 인식, 뜻 회상 순으로 점진적으로 발전할 것이라는 선행 연구와 의견이 같이하는 결과가 도출되었다(Chen & Truscott, 2010; Henriksen, 1999; Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Schmitt, 2010).

표 5.3

어휘 시험의 대응별 비교

	직후 시험			지연 시험		
	평균차이	표준오차	유의확률	평균차이	표준오차	유의확률
철자 인식 - 범주	4.047*	.312	.000	4.410*	.304	.000
철자 인식 - 뜻 인식	5.023*	.289	.000	4.410*	.310	.000
철자 인식 - 뜻 회상	9.593*	.237	.000	9.012*	.279	.000
범주 - 뜻 인식	.977*	.255	.001	.000	.284	1.000
범주 - 뜻 회상	5.547*	.261	.000	4.602*	.231	.000
뜻 인식 - 뜻 회상	4.570*	.222	.000	4.602*	.221	.000

Note. 평균 차이에 대한 유의수준: .05

다중 비교에 대한 조정: Bonferroni

다음으로는 단순화된 지문이 어휘 지식 중 철자 인식과 의미 인식으로 크게 구분하였을 때 습득의 차이를 알아보기 위하여 네 종류의 어휘 시험을 시험의 성격에 따라 철자 인식과 의미 인식 시험으로 나누어 보았다. 의미 인식 시험의 결과는 철자 인식 시험을 제외한 나머지 세 종류의 어휘 시험인 단어가 속한 범주 고르기, 뜻 인식, 뜻 회상 시험의 평균 점수의 합에 대한 평균값을 활용하였다. 철자 인식과 의미 인식의 습득 차이를 알아보기 위하여 철자 인식 시험과 의미 인식 시험 점수의 평균을 비교하였고, 기술 통계 결과는 표 5.4와 같다.

표 5.4

철자 인식 시험과 의미 인식 시험 점수의 기술 통계

	직후 시험		지연 시험	
	평균	표준편차	평균	표준편차
철자 인식	10.48	1.963	9.54	2.461
의미 인식	4.26	1.543	3.60	1.308

표 5.4에서 보듯이 직후 시험뿐만 아니라 지연 시험 모두에서 철자 인식

시험이 의미 시험보다 두배 이상의 평균 차이를 보였다. 이러한 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 대응표본 t검정을 실시하였고, 그 결과는 표 5.5에 제시하였다. 표 5.5에서 보듯이 직후 시험과 지연 시험 모두에서 통계적으로 유의미한 수준에서 어휘 시험 점수에 영향을 미치고 있음이 확인되었다.

표 5.5

철자 인식 시험과 의미 인식 시험 점수의 대응표본 t검정

	평균 차이	t	자유도	유의확률
직후 시험	6.22	25.646	85	.000
지연 시험	5.94	22.71	82	.000

Note. 평균 차이에 대한 유의수준: .05

결과적으로 단순화된 지문은 의미 인식보다는 철자 인식 습득을 더 용이하게 한다는 결과가 도출되었다. 이러한 결과는 앞서 언급한 것처럼 어휘 습득이 철자 인식부터 점진적으로 발전한다는 선행 연구와 같은 맥락에서 해석할 수 있을 것이다. 아울러 이러한 결과가 나타난 것은 두 어휘 시험의 난이도 차이에서 기인했을 가능성도 있다고 판단된다(Waring & Takaki, 2003). 단순히 목표 어휘의 형태를 파악하는 것과 비교해서 목표 어휘의 의미를 유추하고 회상하여 쓰는 문제에는 상대적으로 학습자가 어려움이 되었을 가능성이 있기 때문이다.

5.2 반복 노출이 어휘 지식 습득에 미치는 영향

지문에서 목표 어휘의 노출 빈도와 상이한 반복 간격이 어휘 지식 습득

에 미치는 영향을 알아보기 위하여 읽기 활동 직후와 2주 경과 후 네 종류의 어휘 시험 결과를 분석하였다. 각 어휘 시험의 기술 통계는 표 5.6에 제시하였다.

표 5.6

노출 빈도별 어휘 시험 점수 기술 통계

		2회		4회		6회	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	철자 인식	3.48	.822	3.55	.730	3.45	.777
	범주	1.85	1.000	2.33	1.011	2.26	1.238
	뜻 인식	1.31	.985	2.24	.969	1.90	1.074
	뜻 회상	.13	.369	.42	.847	.34	.679
지연 시험	철자 인식	3.19	1.064	3.28	.979	3.07	.934
	범주	1.43	.952	2.07	1.166	1.63	1.155
	뜻 인식	1.29	.863	2.05	.999	1.80	1.177
	뜻 회상	.06	.286	.18	.566	.29	.690

Note. 빈도별 단어 수: 4개

표 5.6에서 보듯이, 노출 빈도의 효과는 어휘 시험의 종류에 따라 다른 양상으로 나타났다. 먼저 직후 시험에서 철자 인식 시험의 결과를 살펴보면, 빈도의 효과는 4회 > 2회 > 6회 순으로 확인되었다. 빈도별 어휘 시험 평균 점수는 적은 차이를 보이기는 했으나, 노출 빈도가 가장 높은 단어의 습득이 가장 적게 일어난 예상 밖의 결과가 나타났다. 반복 노출이 많이 될수록 어휘 형태 학습의 효과가 크다는 선행 연구의 결과는 본 연구에서는 확인되지 않았다. 다음으로 단어가 속한 범주를 고르는 시험과 뜻 인식 시험에서는 4회 > 6회 > 2회 순으로 습득이 발생한다는 결과가 나왔고, 마지막으로 뜻 회상 시험에서만 6회 > 4회 > 2회 순으로 노출 빈도가 높을수록 어휘 시험의 평균 점수가 높게 나왔다. 결과적으로 뜻 회상 시험에서

만 반복 노출의 효과가 확인되었고, 어휘 습득에서 반복 노출의 긍정적인 역할에 관한 선행 연구(Chen & Truscott, 2010; Horst et al., 1998; Huckin & Coady, 1999; Nation, 2001; Rott, 1999; Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007, 2008)와 의견을 같이 하였다. 지연 시험에서의 습득의 효과는 직후 시험과 같은 양상으로 나타났다.

이와 같은 결과에 대하여 각 어휘 시험의 평균 차이가 통계적으로 유의미한 수준에서 영향을 미치는 지 알아보기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하였고, 그 결과는 표 5.7에 제시하였다. 표 5.7에서 보듯이, 철자 인식 시험(직후 시험: $F=.807$, $p=.450$, 지연 시험: $F=1.783$, $p=.175$)을 제외한 나머지 모든 시험에서 노출 빈도가 통계적으로 유의미한 수준에서 어휘 시험 점수에 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있었다.

표 5.7

노출 빈도별 어휘 시험의 반복측정 분산분석

		Wilks의 람다 값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
직후 시험	철자 인식	.981	.807	2.000	84.000	.450
	범주	.873	6.137	2.000	84.000	.003
	뜻 인식	.622	25.548	2.000	84.000	.000
	뜻 회상	.866	6.474	2.000	84.000	.002
지연 시험	철자 인식	.958	1.783	2.000	81.000	.175
	범주	.814	9.238	2.000	81.000	.000
	뜻 인식	.703	17.089	2.000	81.000	.000
	뜻 회상	.917	3.681	2.000	81.000	.031

결과적으로 직후 시험과 지연 시험 중 뜻 회상 시험에서만 단어의 노출 빈도와 비례하여 습득이 잘 일어났고, 통계적으로도 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 그 밖의 어휘 시험에서는 노출 빈도 4회의 어휘가 습득이

가장 잘 일어나는 예상 밖의 결과를 보였다. 그래서 각 어휘 시험에서 노출 빈도에 따른 학습의 효과가 구체적으로 어디에서 발생하는 지 살펴보고자 Bonferroni 사후 검정을 실시하였다(표 5.8 참조). 통계적으로 유의미한 수준에서 차이는 보인 구간은 직후 시험에서 철자 인식 시험을 제외한 노출 빈도 2회-4회 구간, 6회-2회 구간에서 주로 나타났음을 확인할 수 있었다. 지연 시험에서는 범주 시험과 뜻 인식 시험 중 빈도 구간 2회-4회 구간과 6회-2회 구간에서 차이를 보였다.

표 5.8

빈도 구간별 어휘 시험 대응별 비교

		2회 - 4회			4회 - 6회			6회 - 2회		
		평균 차이	표준 오차	유의 확률	평균 차이	표준 오차	유의 확률	평균 차이	표준 오차	유의 확률
직후 시험	철자 인식	-0.70	.072	1.000	.093	.080	.752	-.023	.083	1.000
	범주	-.477	.142	.004	.070	.139	1.000	.407	.149	.023
	뜻 인식	-.930	.134	.000	.349	.133	.031	.581	.120	.000
	뜻 회상	-.291	.090	.006	.081	.088	1.000	.209	.072	.014
지연 시험	철자 인식	-.084	.105	1.000	.205	.108	.185	-.120	.108	.798
	범주	-.639	.164	.001	.446	.137	.005	.193	.168	.767
	뜻 인식	-.759	.130	.000	.253	.151	.294	.506	.155	.005
	뜻 회상	-.120	.065	.203	-.108	.054	.147	.229	.085	.025

Note. 평균 차이에 대한 유의수준: .05
다중 비교에 대한 조정: Bonferroni

앞선 결과가 동일한 노출 빈도의 단어 중 서로 다른 출현 간격에 따른 차이에서 기인하는 것인지 알아보기 위하여 목표 어휘를 노출 빈도별로 출현 간격이 좁은 단어와 출현 간격이 넓은 단어에 대한 어휘 시험 점수의 평균을 비교하여 살펴보았다. 출현 간격으로 분류한 어휘 시험의 평균 점수의 기술 통계는 표 5.9에 제시하였다.

표 5.9

노출 빈도 출현 간격별 어휘 시험 점수 기술 통계

			2회		4회		6회	
			평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	철자 인식	S	1.83	.439	1.74	.490	1.59	.602
		L	1.65	.548	1.80	.456	1.86	.438
	범주	S	.98	.719	1.30	.670	1.28	.746
		L	.87	.610	1.02	.767	.98	.735
	뜻 인식	S	.51	.628	1.22	.710	1.02	.735
		L	.80	.749	1.02	.650	.87	.682
	뜻 회상	S	.08	.275	.26	.557	.13	.369
		L	.05	.212	.16	.430	.21	.488
지연 시험	철자 인식	S	1.67	.589	1.62	.601	1.39	.662
		L	1.52	.652	1.65	.575	1.70	.560
	범주	S	.80	.620	1.10	.806	1.02	.715
		L	.64	.691	.98	.715	.60	.748
	뜻 인식	S	.49	.632	1.04	.756	1.02	.749
		L	.80	.620	1.01	.595	.77	.738
	뜻 회상	S	.04	.188	.10	.335	.18	.446
		L	.02	.154	.08	.356	.11	.383

Note. S: short distance, L: long distance

빈도 출현 간격별 단어 수: 2개

노출 빈도가 같은 어휘의 시험에 대한 평균 점수 차이를 먼저 직후 시험에서 살펴보면 어휘 시험 간에 모두 다른 양상으로 나타났다(목표 어휘의 출현 간격: 표 4.3 참조). 노출 빈도 2회 단어의 경우 직후 시험과 지연 시험의 뜻 인식 시험을 제외한 모든 어휘 시험에서 출현 간격이 좁은 단어가 출간 간격이 넓은 단어보다 평균 점수가 높은 결과가 도출되었다. 노출 빈도 4회 단어의 경우에는 철자 인식 시험의 경우 출현 간격이 넓은 단어가 높은 평균 점수를 보였고, 나머지 시험에서는 출현 간격이 좁은 단어의

평균 점수가 높게 나왔다. 이와 같은 결과는 직후 시험과 지연 시험 모두에서 관찰할 수 있었다. 반면에 노출 빈도가 가장 높은 6회 단어의 경우, 직후 시험에서는 철자 인식 시험과 뜻 회상 시험에서 출현 간격이 넓은 경우에 습득이 더 잘 일어난다는 결과가 나왔고, 지연 시험에서는 철자 인식 시험에서만 출현 간격이 넓은 단어의 평균 점수가 높게 나왔다. 전반적으로 출현 간격이 좁은 단어의 습득이 더 잘 일어난다는 결과가 도출되었다.

반복 노출된 단어의 출현 간격에 따른 어휘 시험의 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 반복측정 분산분석을 실시하였고, 그 결과는 표 5.10에 제시하였다. 표 5.10에서 보듯이 지연 시험 중 뜻 회상 시험($p=.126$)의 제외한 모든 시험에서 목표 어휘의 노출 빈도별 상이한 출현 간격이 통계적으로 유의미한 수준에서 어휘 시험 점수에 영향이 있음을 확인할 수 있었다. 하지만 출현 간격에 따른 일정한 양상은 발견되지 않았다.

표 5.10

노출 빈도의 출현 간격별 어휘 시험 반복측정 분산분석

		Wilks의 람다 값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
직후 시험	철자 인식	.792	4.196	5.000	80.000	.002
	범주	.719	6.238	5.000	80.000	.000
	뜻 인식	.534	13.937	5.000	80.000	.000
	뜻 회상	.845	2.932	5.000	80.000	.018
지연 시험	철자 인식	.791	4.078	5.000	77.000	.002
	범주	.653	8.186	5.000	77.000	.000
	뜻 인식	.646	8.452	5.000	77.000	.000
	뜻 회상	.896	1.783	5.000	77.000	.126

앞서 살펴본 바와 같이, 목표 어휘의 노출 빈도뿐만 아니라 출현 간격의 차이에도 어휘 습득의 일어나는 일정한 양상은 확인되지 않았다. 그래서

그 원인을 세부적으로 알아보고자 각 어휘 시험별로 개별 목표 어휘의 정답률을 비교해 보았다. 노출 빈도별 목표 어휘의 정답률은 표 5.11에 제시하였다.

먼저 목표 어휘의 정답률을 철자 인식 시험을 살펴보면, 직후 시험에서는 목표 어휘의 노출 빈도와 상관없이 70% 이상의 정답률을 보였고, 이것은 지연 시험에서도 나타났는데, 노출 빈도 6회 단어 중 정답률 59.4%를 보인 ponth를 제외하고 모든 노출 빈도에서 약 70% 이상의 정답률을 보였다. 결과적으로 철자 인식 시험에서는 노출 빈도에 상관없이 전반적으로 높은 정답률을 보였다. 이를 정답 수로 환산하면 모든 연구 참여자가 12문항 중 적어도 8개 이상의 문항에 대하여 정답을答한 것이다. 범주 시험에서 70% 이상의 정답률을 보인 단어는 직후 시험의 노출 빈도 4회 단어인 grule(70.93%) 하나였고, 30% 미만의 정답률은 직후 시험의 노출 빈도 2회 단어인 crark(17.44%)과 지연 시험의 노출 빈도 2회 단어 crark(21.69%), 그리고 노출 빈도 6회 단어인 snilk(26.51%)였다. 나머지 단어에서는 최저 33.73% ~ 69.77%의 정답률을 보였다. 뜻 인식 시험에서 70% 이상의 정답률을 보인 단어는 노출 빈도 4회 단어인 zinth로 직후 시험(73.26%)과 지연 시험(71.08%) 모두에서 나타났고, 30% 미만의 정답률을 보인 단어는 직후 시험에서 노출 빈도 2회 단어인 filge(19.77%)와 노출 빈도 4회 단어인 stroot(29.07%), 그리고 지연 시험에서 노출 빈도 2회 단어인 filge(18.07%)와 crark(27.71%)에서 나타났다. 마지막으로 뜻 회상 시험에서는 직후 시험과 지연 시험 중 대부분의 문항에서 목표 어휘 정답률은 15% 이하로, 이는 12문항 중 두 문항 미만의 정답에答한 것에 해당한다. 결과적으로 개별 어휘의 정답률에서도 빈도의 효과는 확인할 수가 없었다.

표 5.11

노출 빈도별 목표 어휘 정답률(%)

빈도별 목표어휘		직후 시험				지연 시험			
		철자 인식	범주	뜻 인식	뜻 회상	철자 인식	범주	뜻 인식	뜻 회상
2S	barsh	93.02	47.67	31.40	6.98	79.52	34.94	31.33	3.61
2S	filge	89.53	50.00	19.77	1.16	87.95	44.58	18.07	0.00
	평균	91.28	48.84	25.59	4.07	83.74	39.76	24.70	1.81
2L	snats	88.37	69.77	45.35	2.33	79.52	42.17	51.81	0.00
2L	crark	76.74	17.44	34.88	2.33	72.29	21.69	27.71	2.41
	평균	82.56	43.61	40.12	2.33	75.91	31.93	39.76	1.21
4S	knorb	90.70	59.30	63.95	10.47	87.95	54.22	57.83	2.41
4S	grule	83.72	70.93	58.14	15.12	74.70	55.42	45.78	7.23
	평균	87.21	65.11	61.05	12.80	81.33	54.82	51.81	4.82
4L	stroot	82.56	46.51	29.07	5.81	73.49	51.81	30.12	2.41
4L	zinth	97.67	55.81	73.26	10.47	91.57	45.78	71.08	6.02
	평균	90.12	51.16	51.17	8.14	82.53	48.80	50.60	4.22
6S	lench	87.21	61.63	60.47	9.30	79.52	46.99	65.06	14.46
6S	ponth	72.09	66.28	41.86	3.49	59.04	55.42	37.35	3.61
	평균	79.65	63.96	51.17	6.40	69.28	51.21	51.21	9.04
6L	toice	91.86	46.51	39.53	15.12	84.34	33.73	40.96	8.43
6L	snilk	94.19	51.16	47.67	5.81	84.34	26.51	36.14	2.41
	평균	93.03	48.84	43.60	10.47	84.34	30.12	38.55	5.42

이처럼 개별 어휘에서 살펴본 어휘 시험의 결과에서도 빈도의 효과는 확인할 수 없었던 이유에 대해서 다른 변수가 시험 점수에 영향을 끼쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 예를 들면 문맥적 정보를 들 수 있다. 목표 어휘의 의미 습득에 있어서 노출 빈도보다 문맥의 질 혹은 문맥 정보의 긍정적인 역할에 더 무게를 둔 선행 연구(Cetinavci, 2014; Rott, 1999; Webb, 2008)를 기반으로 본 연구에서 목표 어휘와 문맥 정보와의 관계를 살펴보았다(표 5.12 참조). 본 연구에서 사용된 목표 어휘를 Webb(2007)이 제시한 기준을 기반으로 문맥 정보의 정도를 등급으로 매겨서 목표 어휘의 습득과

문맥적 정보의 관계를 살펴보았다.

표 5.12

목표 어휘의 문맥 정보 등급

빈도	목표 어휘	등급	빈도	목표 어휘	등급	빈도	목표 어휘	등급
2S	barsh	3	4S	knorb	3	6S	lench	2
2S	filge	1	4S	grule	3	6S	ponth	2
2L	snats	1	4L	troot	2	6L	toice	3
2L	crark	2	4L	zinth	3	6L	snilk	3
평균		1.75			2.75			2.50

표 5.12에서 노출 빈도별 목표 어휘의 문맥 정보를 살펴보면 노출 빈도 4회 단어가 목표 어휘의 의미를 유추할 수 있는 정보가 다른 노출 빈도의 목표 어휘보다 상대적으로 높다는 것을 확인할 수 있다. 실제로 목표 어휘의 의미 유추에 도움이 되었는 지 확인하기 위하여 직후 시험 중 뜻 인식 시험의 평균 점수를 노출 빈도별로 비교하여 살펴보았다(표 5.6 참조). 뜻 인식 시험에서 노출 빈도별 평균 점수는 4회(2.24) > 6회(1.90) > 2회(1.31) 순으로 노출 빈도 4회 단어의 평균 점수가 다른 노출 빈도 단어의 평균 점수보다 높다는 것을 확인할 수 있다. 이와 같은 결과는 지연 시험에서도 확인할 수 있었다(4회(2.05) > 6회(1.80) > 2회(1.29)). 이처럼 노출 빈도 4회의 단어가 가장 높은 습득의 결과를 보인 것은 의미 인식에 있어서 문맥적 정보가 목표 어휘의 의미 습득에 있어서 긍정적인 영향을 끼쳤을 가능성이 있기 때문으로 판단된다(Laufer & Rozovski-Roitblat, 2015, Webb, 2008).

지금까지 살펴본 결과에는 문맥적 정보 이외에 다른 변수가 어휘 시험에 영향을 끼쳤을 가능성이 있다. 먼저 철자 인식 시험에서는 연구 참여자 모두가 70%이상의 정답률을 보였다. 시험 문항의 난이도로 인한 천장 효과(Ceilling effect)의 가능성을 배제할 수 없다.

둘째, 목표 어휘의 출현 간격에서 그 원인을 찾을 수 있다. Webb과 Chang(2015)은 모르는 단어가 지문에서 나타나는 출현 간격도 부수적 습득에 영향을 준다고 하였다. 그리고 지문에서 목표 어휘가 집중적으로 입력이 되면 목표 어휘 습득에 긍정적인 결과를 가지고 온다고 하였다(Balcom & Bouffard, 2015; Szuarski & Carter, 2016; Trahey & White, 1993). 집중적인 입력은 철자 인식 시험에서 노출 빈도가 낮은 목표 어휘의 정답률에서 그 효과를 확인할 수 있었다(표 5.11 참조). 직후 시험에서 출현 간격이 좁은 노출 빈도 2회 단어의 정답률(91.28%)이 출현 간격이 넓은 노출 빈도 4회 단어의 정답률(90.12%)보다 높은 결과로 나타났다. 차이는 다소 적으나 같은 양상이 지연 시험에서도 확인할 수 있었다(83.74% : 82.53%). 목표 어휘가 집중적으로 주어졌을 때 습득이 잘 일어나는 가능성을 제시한 결과로 해석할 수 있을 것이다.

셋째, 어휘 시험의 낮은 신뢰도에서 그 원인을 찾아볼 수 있다. 네 종류 어휘 시험의 내적 신뢰도(Cronbach's alpha)는 철자 인식 시험이 .727이었고, 범주 시험이 .523, 뜻 인식 시험이 .643, 마지막으로 뜻 회상 시험이 .679였다. 범주 시험의 경우 특히 낮은 신뢰도를 보였다. 어휘 시험의 낮은 내적 신뢰도가 원인이 되었을 가능성이 있다고 판단된다.

넷째, 지문을 차지하는 높은 고빈도 단어의 비율이 원인이 되었을 가능성도 있다(Waring & Takaki, 2003). 고빈도 단어의 비율이 높으면 학습자는 지문 이해에 문제가 없다. 연구 참여자를 대상으로 지문 이해도를 알아보기 위하여 10개 문항으로 살펴본 결과, 지문 이해도에 대한 평균이 8.63점으로 나왔다. 이와 같은 결과는 연구 참여자가 지문을 충분히 이해했을 가능성을 의미하고, 또한 목표 어휘에 집중하지 않았을 가능성을 배제할 수 없다는 것을 의미하기도 한다.

다섯째, 본 연구에서 목표 어휘를 무의미어로 사용한 것이 연구 참여자

에게 어려움을 가중시켰을 가능성이 있다. 읽기 자료는 고빈도 2000에 속하는 단어가 98.8%로 이루어진 지문으로 아주 쉬운 수준이었다. 그리고 목표 어휘에 사용된 단어의 의미 모두도 연구 참여자가 이미 알고 있다고 짐작할 수 있을 정도로 쉬운 단어였다. 무의미어의 사용은 그 어휘에 대한 사전 지식이 없음이 보장되고 실험의 신뢰성을 높일 수는 있다. 하지만 이미 인지하고 있는 영어 단어의 의미와 상이한 형태의 목표 어휘를 접했을 때 연구 참여자가 목표 어휘의 의미를 파악하는데 어려움을 야기시켰을 가능성이 있는 것으로 판단된다(Waring & Takaki, 2003). 이는 새로운 단어를 습득하는데 이미 알고 있는 단어의 간섭으로 습득의 어려움을 겪게 되는 가능성(Henning, 1973; Meara, 1982)과 어휘의 형태와 의미 연결이 어려우면 습득이 어렵다는 것과 비슷한 맥락에서 해석될 수 있다(Laufer, 1997).

5.3 입력 강화가 어휘 지식 습득에 미치는 영향

목표 어휘의 의식적 주목 유도를 위하여 사용한 시각적 입력 강화가 어휘 지식 습득에 미치는 효과를 알아보기 위하여 입력 강화 집단과 통제 집단을 대상으로 실시한 어휘 시험 점수의 평균을 비교하여 살펴보았다. 두 집단의 어휘 시험 점수의 기술 통계는 표 5.13에 제시하였다.

표 5.13

집단별 어휘 시험 점수의 기술 통계

		입력 강화 집단		통제 집단	
		평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	철자 인식	10.21	2.465	10.74	1.255
	범주	6.28	2.414	6.58	2.228
	뜻 인식	5.51	2.501	5.40	1.904
	뜻 회상	1.12	1.712	.65	1.113
지연 시험	철자 인식	9.32	2.868	9.76	1.981
	범주	5.19	2.276	5.07	2.054
	뜻 인식	5.60	2.253	4.66	1.652
	뜻 회상	.69	1.506	.37	.767

Note. 어휘 시험 문항 수: 12개

표 5.13에서 보듯이, 직후 시험에서는 철자 인식 시험과 범주 시험에서는 통제 집단이 입력 강화 집단보다 어휘 시험 점수가 높게 나왔고, 뜻 인식 시험과 뜻 회상 시험에서는 입력 강화 집단이 통제 집단보다 높은 시험 점수의 결과로 나타났다. 지연 시험에서는 철자 인식 시험의 제외한 모든 시험에서 입력 강화 집단의 평균 점수가 상대적으로 높게 나왔다. 종합해 보면 입력 강화는 철자 인식 습득보다는 의미 인식 습득에는 도움이 된다는 결과가 도출되었다. 두 집단 간의 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미한 수준에서 어휘 시험 성적에 영향을 미치고 있는지 알아보기 위하여 일원배치 분산분석을 실시하였고, 결과는 표 5.14와 표 5.15에 제시하였다. 표에서 보듯이 통계적으로 유의미한 수준에서 차이를 보인 것은 지연 시험 중 뜻 인식 시험($F=4.646$, $p=.034$)에서만 확인할 수 있었다.

표 5.14

집단별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(직후 시험)

		제공합	df	평균 제공	F	유의확률
철자 인식	집단 간	6.151	1	6.151	1.608	.208
	집단 내	321.302	84	3.825		
	합계	327.453	85			
범주	집단 간	1.965	1	1.965	.364	.548
	집단 내	453.116	84	5.394		
	합계	455.081	85			
뜻 인식	집단 간	.291	1	.291	.059	.809
	집단 내	415.023	84	4.941		
	합계	415.314	85			
뜻 회상	집단 간	5.628	1	5.628	2.698	.104
	집단 내	175.209	84	2.086		
	합계	180.837	85			

표 5.15

집단별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석(지연 시험)

		제공합	df	평균 제공	F	유의확률
철자 인식	집단 간	4.148	1	4.148	.680	.412
	집단 내	494.358	81	6.103		
	합계	498.506	82			
범주	집단 간	.285	1	.285	.061	.806
	집단 내	381.257	81	4.707		
	합계	381.542	82			
뜻 인식	집단 간	18.204	1	18.204	4.646	.034
	집단 내	317.339	81	3.918		
	합계	335.542	82			
뜻 회상	집단 간	2.186	1	2.186	1.520	.221
	집단 내	116.488	81	1.438		
	합계	118.675	82			

이러한 결과에 대하여 목표 어휘의 노출 빈도를 고려한 입력 강화의 효과를 알아보고자 목표 어휘의 반복 노출 빈도별로 어휘 시험의 평균 점수를 비교하여 보았다. 그 결과는 표 5.16에 제시하였다.

표 5.16

집단별 빈도별 어휘 시험의 기술 통계

	어휘 시험	빈도	입력 강화 집단		통제 집단	
			평균	표준편차	평균	표준편차
직후 시험	철자 인식	2회	3.44	1.007	3.51	.592
		4회	3.44	.854	3.65	.573
		6회	3.33	.892	3.58	.626
	범주	2회	1.77	1.088	1.93	.910
		4회	2.40	1.050	2.26	.978
		6회	2.12	1.219	2.40	1.256
	뜻 인식	2회	1.37	1.070	1.26	.902
		4회	2.16	1.067	2.33	.865
		6회	1.98	1.205	1.81	.932
	뜻 회상	2회	.21	.466	.05	.213
		4회	.44	.934	.40	.760
		6회	.47	.827	.21	.466
지연 시험	철자 인식	2회	3.19	1.110	3.20	1.030
		4회	3.12	1.173	3.44	.709
		6회	3.02	1.070	3.12	.781
	범주	2회	1.57	.991	1.29	.901
		4회	2.02	1.179	2.12	1.166
		6회	1.60	1.270	1.66	1.039
	뜻 인식	2회	1.48	.890	1.10	.800
		4회	2.26	1.014	1.83	.946
		6회	1.86	1.299	1.73	1.049
	뜻 회상	2회	.10	.370	.02	.156
		4회	.24	.726	.12	.331
		6회	.36	.821	.22	.525

*빈도별 문항 수: 4개

앞서 살펴본 바로는 철자 인식 시험의 경우 직후 시험과 지연 시험 모두에서 통제 집단의 평균 점수는 입력 강화 집단보다 높게 나왔다. 이를

먼저 직후 시험에서 목표 어휘를 노출 빈도별로 살펴보면, 2회와 4회 반복 노출된 어휘에서는 통제 집단의 평균 점수가 높았고, 노출 빈도가 가장 높은 6회 단어에서는만 실험 집단의 평균 점수가 높게 나왔다. 범주 시험에서는 반복 노출 4회 단어의 경우 입력 강화 집단의 평균 점수가 높게 나왔고, 뜻 인식 시험에서는 노출 빈도 4회의 단어를 제외한 나머지 노출 빈도 단어에서 입력 강화 집단의 평균 점수가 높게 나왔다. 뜻 회상 시험에서는 모든 노출 빈도에서 입력 강화 집단의 평균 점수가 높은 결과로 나타났다. 다음으로 지연 시험의 결과를 살펴보면, 철자 인식 시험에서는 노출 빈도 2회와 6회 단어에서 입력 강화 집단의 평균 점수가 높은 결과가 나왔고, 범주 시험의 경우 반복 노출 2회 단어에서 입력 강화 집단의 평균 점수만 높게 나왔다. 뜻 인식 시험과 뜻 회상 시험의 경우는 입력 강화 집단의 평균 점수가 노출 빈도에 상관없이 높게 나왔다.

평균 점수의 차이를 보인 빈도 구간별 어휘 시험 점수에 대하여 일원배치 분산분석을 실시하여 통계적으로도 유의미한 차이를 보이는 지 살펴보았다. 결과는 표 5.17 ~ 표 5.20에 제시하였다. 각 표에서 확인할 수 있듯이 노출 빈도별로 입력 강화가 통계적으로 유의미한 차이를 보인 것은 직후 시험 중 뜻 회상 시험의 노출 빈도 2회 단어($F=4.342$, $p=.040$)와 지연 시험 중에서는 뜻 인식 시험 중 노출 빈도 2회 단어($F=4.148$, $p=.045$), 노출 빈도 4회 단어($F=4.037$, $p=.048$)에서 확인할 수 있었다.

표 5.17

집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석
(철자 인식)

		제공합	df	평균 제곱	F	유의확률
직후 시험	2회	집단 간	1	.105	.153	.696
		집단 내	84	57.349	.683	
		합계	85	57.453		
4회		집단 간	1	.942	1.783	.185
		집단 내	84	44.372	.528	
		합계	85	45.314		
6회		집단 간	1	1.407	2.368	.128
		집단 내	84	49.907	.594	
		합계	85	51.314		
지연 시험	2회	집단 간	1	.000	.000	.984
		집단 내	81	92.915	1.147	
		합계	82	92.916		
4회		집단 간	1	2.124	2.249	.138
		집단 내	81	76.502	.944	
		합계	82	78.627		
6회		집단 간	1	.200	.227	.635
		집단 내	81	71.366	.881	
		합계	82	71.566		

표 5.18

집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석
(범주)

		제공합	df	평균 제곱	F	유의확률
직후 시험	2회	집단 간	1	.570	.567	.454
		집단 내	84	84.465	1.006	
		합계	85	85.035		
4회		집단 간	1	.419	.407	.525
		집단 내	84	86.465	1.029	
		합계	85	86.884		
6회		집단 간	1	1.674	1.093	.299
		집단 내	84	128.698	1.532	
		합계	85	130.372		
지연 시험	2회	집단 간	1	1.612	1.794	.184
		집단 내	81	72.774	.898	
		합계	82	74.386		
4회		집단 간	1	.200	.145	.704
		집단 내	81	111.366	1.375	
		합계	82	111.566		
6회		집단 간	1	.083	.062	.805
		집단 내	81	109.339	1.350	
		합계	82	109.422		

표 5.19

집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석
(뜻 인식)

	df	평균 제곱	F	유의화률	df	평균 제곱	F	유의화률
직후 시험	집단 간	.291	.297	.587	집단 간	.570	4.342	.040
	집단 내	82.233	.979		집단 내	11.023	.131	
	합계	82.523			합계	11.593		
4회	집단 간	.570	.604	.439	집단 간	.047	.064	.801
	집단 내	79.302	.944		집단 내	60.884	.725	
	합계	79.872			합계	60.930		
6회	집단 간	.570	.491	.485	집단 간	1.407	3.125	.081
	집단 내	97.488	1.161		집단 내	37.814	.450	
	합계	98.058			합계	39.221		
지연 시험	집단 간	2.974	4.148	.045	집단 간	.104	1.279	.261
	집단 내	58.086	.717		집단 내	6.595	.081	
	합계	61.060			합계	6.699		
4회	집단 간	3.883	4.037	.048	집단 간	.280	.872	.353
	집단 내	77.924	.962		집단 내	26.009	.321	
	합계	81.807			합계	26.289		
6회	집단 간	.326	.234	.630	집단 간	.393	.823	.367
	집단 내	113.192	1.397		집단 내	38.667	.477	
	합계	113.518			합계	39.060		

표 5.20

집단별 노출 빈도별 어휘 시험 점수의 일원배치 분산분석
(뜻 회상)

종합해보면 본 연구에서 입력 강화의 효과는 뜻 인식 습득에서만 확인할 수 있었고, 목표 어휘의 노출 빈도를 고려하여 입력 강화의 효과를 살펴본 결과에서는 직후 시험과 뜻 회상 시험의 노출 빈도 2회 단어와 지연 시험 중 뜻 인식 시험의 노출 빈도 4회 단어에서만 확인이 가능했다. 즉, 입력 강화의 효과는 의미 인식에 있어서 부분적으로 효과가 있으며, 어휘 형태 습득과 구체적인 의미 습득에는 유의미한 영향을 끼치지 못한다는 결과가 도출되었다.

이처럼 입력 강화의 뚜렷한 효과를 확인할 수 없는 이유에 대해서는 여러 관점에서 생각해 볼 수 있다. 먼저, 학습의 출발을 주목이라고 하면서 주목의 중요성을 역설한 Schmidt(1990)는 목표 어휘에 주목했다면 자동적으로 흡수(intake)된다는 견해를 피력했지만, 실제로 강화된 형태가 주목을 이끌었을 수는 있으나 결과에서 나타난 것처럼 습득으로는 이어지지 못했다. 이는 그와 같은 주목으로 모든 입력이 자동적으로 받아들여지는 것이 아니라는 것을 나타내며(Gass, Svetics, & Lemelin, 2003), 한편으로는 목표 어휘에 주목하라고 하지 않았기 때문에 주목이 습득으로 이어지지 않았을 가능성도 있다(Lee, 2007; Winke, 2013).

두 번째로 어휘 지식의 종류에 따른 차이에도 이유를 찾을 수 있다. Webb(2008)은 목표 어휘의 의미 인식에는 노출 빈도보다 문맥의 질이 중요한 반면, 어휘 형태 습득에는 노출 횟수가 더 큰 영향을 끼친다고 하였다. 입력 강화의 효과는 노출 빈도가 가장 높은 6회 노출 단어에서는 확인이 되었지만, 낮은 어휘 시험에서는 확인할 수 없었던 이유가 된다고 판단된다.

앞서 언급한 바와 같이 읽기 자료가 비교적 쉬운 수준의 지문이었고, 아는 단어의 비율이 높은 것에서도 그 이유를 찾아 볼 수 있다. 실험에 사용된 지문은 Flesch Reading Ease Score는 97이고, Flesch Kincaid Grade Level 1.8

이었다. 지문은 고빈도 2,000단어에 속하는 단어가 98.8%를 차지하고 있다. 고빈도 2,000단어의 범위를 벗어나는 단어를 지역명이나 사람 이름 등 고유명사를 제외하고는 지문에 제시하여 목표 어휘를 제외하고 지문에서 모르는 단어를 최대한 제거하고자 하였다. 이렇게 구성된 단어로 지문의 난이도를 고려해 보았을 때 연구 참여자가 어려움 없이 내용을 이해할 수 있는 아주 쉬운 수준으로 판단되었다. 쉬운 단어와 지문 수준이 오히려 연구 참여자가 목표 어휘에 집중하지 않아도 되는 환경을 만들었을 가능성이 있다. 읽기 자료의 내용을 이해하고 흐름을 따라가는 데 지장이 없었기 때문에 목표 어휘에 집중하지 않았을 가능성이 되었다고 판단된다(Leow et al., 2003; Waring & Takaki, 2003).

마지막으로 연구 참여자의 언어 능숙도 차이가 원인이 되었을 가능성도 있다. 본 연구에는 2학년 27명, 3학년 37명, 4학년 22명이 참여하였다. Gass 외(2003)의 연구에 따르면 영어 능숙도 차이에 따라 주목하는 정도와 주목하는 영역이 다르다는 것이다. 대학생 1~3학년을 대상으로 시각적 입력 강화의 효과를 살펴보았는데, 1학년은 실험한 모든 영역에서 상당한 효과를 보였지만, 2학년은 어휘 시험에서만 긍정적인 결과가 도출되었다. 하지만 3학년은 모든 영역에서 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이와 같은 결과는 개인별로 상이한 영어 능숙도가 시각적 입력 강화의 효과를 상쇄했을 가능성이 있는 것으로 판단된다.

VI. 결론 및 제언

본 장에서는 읽기를 통한 반복 노출과 입력 강화가 부수적 어휘 습득에 미치는 영향에 대한 연구 결과를 연구 과제별로 요약하고자 한다. 아울러 연구 결과를 바탕으로 본 연구가 가지는 교육적 함의를 논하고자 한다.

6.1 연구의 결론

본 연구는 단순화된 지문이 어느 종류의 어휘 지식 습득에 더 도움이 되는지, 어휘의 노출 빈도와 상이한 반복 간격이 다양한 측면의 어휘 지식 향상에 도움이 되는 지, 그리고 목표 어휘의 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 도움이 되는 지를 알아보는 데 있었다.

이를 위해 단계별 읽기 교재를 활용하였다. 목표 어휘는 무의미어로 대체하였고, 목표 어휘의 빈도는 달리하여 제시하였다. 그리고 같은 노출 빈도를 가진 목표 어휘가 지문에서 출현 간격을 달리하여 나타났을 때 습득의 차이를 보이는 지 살펴보기 위하여 출현 간격이 좁은 단어와 출현 간격이 넓은 단어를 빈도별로 각각 두 단어씩 선정하였다. 또한 입력 강화의 효과를 살펴보기 위하여 목표 어휘를 굵은 글씨체와 밑줄로 제시한 읽기 자료와 입력 강화 방식을 적용하지 않은 읽기 자료, 두 종류의 읽기 자료를 준비하였다. 네 종류의 어휘 시험으로 어휘 지식의 습득 정도를 측정하였다. 각 어휘 시험의 평균 점수를 비교하여 단순화된 지문이 어느 종류의 어휘 지식 습득에 더 도움이 되는 지 알아보았고, 이를 다시 어휘 시험의

성격별로 구분하여 철자 인식과 의미 인식 중 어느 어휘 지식 습득을 향상시키는 지 알아보았다. 또한 빈도별 출현 간격별 목표 어휘의 습득의 차이를 비교하여 보았고, 입력 강화의 효과 또한 살펴보았다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫 번째 연구 과제인 단순화된 지문이 어느 종류의 어휘 지식 습득에 더 도움이 되는 가에서의 어휘 습득은 직후 시험에서는 철자 인식 > 범주 > 뜻 인식 > 뜻 쓰기 순으로 습득이 일어났고, 지연 시험에서는 철자 인식 > 범주 = 뜻 인식 > 뜻 쓰기 순으로 습득이 일어났고, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다. 크게 철자 인식과 의미 인식으로 구분하여 습득의 차이를 알아본 결과에서도 철자 인식 시험의 평균 점수가 의미 인식의 평균 점수를 크게 상회하는 결과가 나타났을 뿐만 아니라 통계적으로도 유의미한 수준에서 어휘 시험 성적에 영향을 미치고 있음이 드러났다. 어휘 습득은 철자 인식, 단어가 속한 범주 파악하기, 단어의 뜻 인식, 뜻 회상 순으로 점진적으로 발전(Chen & Truscott, 2010; Henriksen, 1999; Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Schmitt, 2010)할 것이라는 전제에 부합하는 결과가 도출되었다. 비슷한 맥락에서 단순화된 지문은 의미 인식보다는 철자 인식 습득을 더 용이하게 한다는 것을 확인할 수 있었다.

두 번째 연구 과제인 어휘의 노출 빈도와 상이한 반복 간격이 다양한 측면의 어휘 지식 향상에 도움이 되는 가였다. 결과부터 말하자면, 빈도의 효과에는 어휘 시험마다 다르게 나타났다. 철자 인식 시험에서는 노출 빈도 4회 > 2회 > 6회 순으로 습득이 일어났고, 범주와 뜻 인식 시험에서는 노출 빈도 4회 > 6회 > 2회 순으로 뜻 회상 시험에서는 노출 빈도 6회 > 4회 > 2회 순으로 습득의 결과가 나타났다. 직후 시험과 지연 시험 모두에서 같은 습득의 양상을 보였다. 반복 노출의 효과는 뜻 회상 시험에서만 확인할 수 있었고, 통계적으로 유의미한 수준에서 어휘 시험에 영향을 미

치고 있다는 결과가 도출되었다. 출현 간격에 따른 어휘 시험 비교에서도 마찬가지로 일정한 양상이 관찰되지 않았다. 그래서 개별 목표 어휘의 정답률을 살펴보고, 철자 인식 시험에서는 거의 모든 빈도의 어휘에서 70% 이상의 정답률을 보였고, 이는 어휘 시험 12개 문항 중 적어도 8개 이상의 문항에 대하여 정답에 답했다는 것을 의미한다. 범주 시험에서의 정답률은 빈도와 무관하게 넓은 분포로 나타났다. 70% 이상의 정답률은 직후 시험의 노출 빈도 4회 한 단어에서 나왔고, 30% 미만의 정답률은 직후 시험과 지연 시험의 노출 빈도 2회 단어와 지연 시험의 노출 빈도 6회 단어에서 나왔다. 뜻 인식 시험에서 70% 이상의 정답률을 보인 단어는 노출 빈도 4회 단어에서 나왔고, 30% 미만의 정답률은 노출 빈도 2회 단어에서 나왔다. 마지막으로 뜻 회상 시험에서는 직후 시험과 지연 시험의 대부분 어휘에서 두 문항 미만의 정답에 답한 것에 해당하는 15% 이하의 정답률을 보였다. 반복 노출은 어휘 습득을 용이하게 하는 핵심 요소(Web & Nation, 2017)이라고 했지만, 본 연구에서는 반복 노출의 효과에 대해서는 일정한 양상이 관찰되지 않았다.

본 연구는 목표 어휘의 입력 방식을 반복 노출 횟수에 따른 어휘 습득의 효과를 살펴보고자 원 읽기 자료에 있었던 그림을 삭제하여 연구 참여자에게 제공하였다. 문맥적 정보를 제외하고는 목표 어휘의 의미를 파악할 수 있는 정보를 통제하고자 한 이유였다. 결과적으로 본 연구에서 부수적 어휘 습득은 빈도의 효과보다는 문맥적 정보의 영향을 더 크게 받는다는 결과가 도출되었다. 이는 Rott(1999)가 습득이 일어나는 반복 노출 횟수를 6회 정도면 충분하다고 한 것과 노출 빈도보다는 문맥의 질이 어휘의 의미 습득에 더 효과적일 수 있다고 한 Webb(2008)의 의견과 맥락을 같이하며 그들의 연구를 뒷받침할 수 있는 결과로 나타났다.

세 번째 연구 과제는 입력 강화의 효과에 관한 것이었다. 입력 강화의

효과는 직후 시험에서는 뜻 인식 시험과 뜻 회상 시험에서 나타났고, 지연 시험에서는 철자 인식 시험을 제외한 나머지 세 종류의 어휘 시험에서 확인할 수 있었다. 하지만 통계적으로 유의미하게 어휘 성적에 영향을 미치는 것은 지연 시험의 뜻 인식 시험에서만 확인되었고, 입력 강화는 의미 인식에서만 부분적으로 효과가 있다는 결과로 나타났다. 입력 강화의 효과가 목표 어휘의 상이한 노출 빈도에 영향을 받는 지 살펴본 결과에서도 입력 강화의 효과는 의미 인식에서만 부분적으로 확인할 수 있었으며 어휘 형태 습득과 구체적인 의미 습득에는 유의미한 영향을 끼치지 못한다는 결과가 도출되었다. 지문에서 아는 단어의 비율이 너무 높은 것이 오히려 목표 어휘에 집중하는데 방해가 되는 요인이 되었을 가능성을 배제할 수 없다(Loew et al., 2003; Waring & Takaki, 2003).

6.2 연구의 제한점

본 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 우선 연구 참여자의 수가 제한적이었고, 대부분의 참여 학생이 다양한 학년의 영어영문학부 전공으로 소수의 학생은 영어권 국가 체류 경험 있는 등 영어 숙달도가 통제되지 않았기 때문에 연구 결과를 일반화하기 힘든 한계점이 있다. 둘째, 1,757개의 단어로 구성된 짧은 지문의 길이와 적은 수의 목표 어휘를 들 수 있다. 부수적 어휘 습득이 가능하도록 하기 위하여 지문에서 고빈도 2,000단어 범위에서 아는 단어의 비율을 98% 가까이 맞추어 따라 목표 어휘 수가 12개에 불과하였고 노출 빈도 또한 제한적으로 제시되었다. 그러므로 긴 지문과 다양한 빈도의 목표 어휘를 대상으로 부수적 습득을 살펴보는 것이 더 효과적일 것이다. 셋째, 목표 어휘를 무의미어로 사용하였다는 점이다. 무

의미어는 실험 이외에서는 접할 기회가 없다는 점에서 실험의 정확성을 기할 수 있다는 장점이 있으나, 기존에 알고 있던 의미와 다른 형태의 목표 어휘로 인한 혼란이 실험 결과에 영향을 끼쳤을 가능성이 있다. 넷째, 본 연구에서 중복 사용한 입력 강화의 효과에 대한 증거가 미미하다. 기존 연구에서 입력 강화의 효과에 대해서는 여전히 상반된 의견이 상존하고 있다. 어휘 습득 측면에서 입력 강화 효과뿐만 아니라 입력 강화의 제시 방법에 대한 많은 실증적 증거가 확보되면 입력 강화를 활용한 어휘 습득에 도움이 될 수 있을 것이라고 여겨진다.

6.3 교육적 함의와 향후 연구 방향

본 연구 결과를 바탕으로 본 연구가 가지는 교육적 함의를 다음 두 가지로 제시하고자 한다. 첫 번째로 일반적으로 어휘 습득의 주된 통로가 된다고 여겨지는 읽기를 통한 부수적 어휘 습득에서 목표 어휘의 반복 노출의 효과를 살펴봄으로써 어휘 습득에 있어서 필요한 노출 빈도를 다시 살펴보는 기회를 제공할 것이다. 또한 본 연구에서 부수적 어휘 습득에는 목표 어휘의 반복 노출 횟수보다 문맥적 정보가 많은 단어의 습득이 더 많이 일어나는 것을 관찰하였다. 문맥적 정보가 많은 읽기 자료를 활용한다면 적은 노출 빈도에서도 어휘 습득이 보다 효율적으로 이루어지는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 이처럼 부수적 어휘 습득에서 문맥적 정보의 역할 또한 다시 살펴보는 기회를 제공할 것이다.

두 번째로, 읽기 자료를 매개로 한 어휘 습득에서 입력 강화의 효과를 이해하는 데 필요한 기초 자료를 제공했다고 할 수 있다. 입력 강화는 문법 지식이나 지문 이해 등에 관한 선행 연구는 다수 존재하나, 어휘 습득

에 있어서 입력 강화의 효과에 대해서는 경험적 증거가 아직까지는 많이 부족한 실정이다. 본 연구에서 입력 강화의 효과에 대해서는 긍정적인 증거를 제공하지는 못했다. 하지만 앞서 언급한 제한점 등을 보완한 후속 연구로 경험적 증거를 확보하게 되면 어휘 학습에 있어서 유용한 정보를 제공할 수 있을 것이라 여겨진다.



참고 문헌

- 김은희, 오준일. (2019). 반복 노출과 시각적 입력 강화가 어휘 습득에 미치는 영향. *English Language Teaching*, 31(1), 21-42.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Barcroft, J. (2003). Effects of questions about word meaning during L2 Spanish lexical learning. *The Modern Language Journal*, 87(4), 546-561.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1(1). <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/article>.
- Balcom, P., & Bouffard, P. (2015). The effects of input flooding and explicit instruction on learning adverb placement in L3 French. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 1-27.
- Bisson, M., Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2014). The role of repeated exposure to multimodal input in incidental acquisition of

- foreign language vocabulary. *Language Learning*, 64(4), 855-877.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Carpenter, S. K., & Olson, K. M. (2011). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(1), 92-101.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cetinavci, B. M. (2014). Contextual factors in guessing word meaning from context in a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2670-2674.
- Cho, K. S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Chen, C., & Truscott, J. (2010). The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 693-713.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady and T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dang, T. N. Y., & Webb, S. (2016). Making an essential word list for beginners. In Nation, I. S. P. (Ed.), *Making and using word lists for*

- language learning and testing* (pp. 153-167). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.208.15ch15>
- Day, R. R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551.
- Dempster, F. N. (1988). The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist*, 43(8), 627-634.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431-469.
- 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. 197-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durrant, P., & Schmitt, N. (2010) Adult learners' retention of collocation from exposure. *Second Language Research*, 26(2), 163-188.
- Dupuy, B., & S. Krashen, S. D. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4(1&2), 55-63.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.
- Ellis, N. C., & Sinclair, S. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *Quarterly*

- Journal of Experimental Psychology Section A*, 49, 234-250.
- Elgort, I., & Warren, P. (2014). L2 vocabulary learning from reading: Explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning*, 64(2), 365-414.
- Escott, J. (2008). *Sister love and other crimes*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 319-333.
- Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, 53(3), 497-545.
- Godfroid, A., Boers, F., & Housen, A. (2013). An eye for words: Gauging the role of attention in incidental L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483-517.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, G., & Harley, T. A. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 17(4), 443-460.
- Groot, A. M. B., & Keijzer, R. (2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50(1), 1-56.
- Han, Z., Park, E. S., & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics*, 29(4), 597-618.

- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clock orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Hu, H. M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181-193.
- 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. 56-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). UK: Blackwell.
- Izumi, S. (2002). Output, input, enhancement and the noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promotion generation have on

- incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19(3), 357-377.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-216). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Kim, Y. (2006). Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 40(2), 341-373.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Kweon, S., & Kim, H. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 191-215.
- LaBrozzi, R. M. (2016). The effects of textual enhancement type on L2 form recognition and reading comprehension in Spanish. *Language Teaching Research*, 20(1), 75-91.
- Laufer, B. (1988). The concept of 'synforms' (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education*, 2(2), 113-132.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud, & H. Bejoing (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 129-132). London: Macmillan.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition:*

- A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391-411.
- Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research*, 19(6), 687-711.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Lee, S. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity in Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, 57(1), 87-118.

- Lee, S., & Huang, H. (2008). Visual input enhancement and grammar learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 307-331.
- Leow, R., Egi, T., Nuevo, A. M., & Tsai, Y. (2003). The roles of textual enhancement and type of linguistic item in adult L2 learners' comprehension and intake. *Applied Language Learning*, 13(2), 1-16.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11(2), 159-177.
- Loewen, S., & Inceoglu, S. (2016). The effectiveness of visual input enhancement on the noticing and L2 development of the Spanish past tense. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 89-110.
- Matsuoka, W., & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- Meara, P. (1996a). 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.
- Meara, P. (1996b). The vocabulary knowledge framework. <http://www.lognostis.co.uk/vlibrary>.
- 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.
- Nagy, W. (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. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.

- Nagy, W. E., Herman, P., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 2-25.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2012). Vocabulary size in a second language. *The encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1270>
- Nation, I. S. P. & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Longman.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 238-254) New York: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. New York, NY, Routledge.

- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Overstreet, M. (1998). Text enhancement and content familiarity: The focus of learner attention. *Spanish Applied Linguistics*, 2, 229-258.
- Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(2), 201-220.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 155-78.
- Paribakht, T. S., & 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. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1999). Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Park, E. (2004). Constraints on implicit focus on form: Insights from a study of input enhancement. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 4, 1-22.
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An eye-tracking study. *Studies in Second Language Study*,

38, 97-130.

- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 271-275.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp. 209-227). Amsterdam: John Benjamin.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Rodgers, T. S. (1969). On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7(4), 327-343.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners’ incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in*

- Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Rott, S. (2007). The effect of frequency of input-enhancements on word learning and text comprehension. *Language Learning*, 57(2), 165-199.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-148.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 206-226.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48(2), 281-317.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. UK: Palgrave MacMillan.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17-36.
- Schmitt, N., & Schmitt, B., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. *Learning Testing*, 18(55), 55-88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed in SLA:

- Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Simard, D. (2009). Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System*, 37(1), 124-135.
- Sobel, H. S., Cepeda, N. J., & Kapler, I. V. (2011). Spacing effects in real-world classroom vocabulary learning. *Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol.* 25, 763-767.
- Sonbul, S., & Schmitt, N. (2013). Explicit and implicit lexical knowledge: Acquisition of collocations under different input conditions. *Language Learning*, 63(1), 121-159.
- Stahl, S. A. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 33-50.
- Szudarski, P., & Carter, R. (2016). The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 245-265.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies, *Language Learning*, 69(3), 559-599.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on

- incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232-245.
- Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELJ Journal*, 40(3), 360-376.
- Webb, S. & Chang, A. C-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667-686.
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 61(1), 91-120.
- Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated vocabulary levels test: Developing and validating two new forms of the VLT. *International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69.
<https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web>

- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-39.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winke, P. M. (2013). The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension: A modified replication of Lee (2007) with eye-movement data. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 323-352.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Wodinsky, M., & Nation, I. S. P. (1988). Learning from graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 5(1), 155-161.
- Wong, W. (2001). Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 345-368.
- Wong, W. (2003). Textual enhancement and simplified input: Effects on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. *Applied Language Learning*, 13(2), 17-45.
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 541-572.

부록 1

지문 이해도 시험

성명: _____ 토익성적 _____ 공인: _____ 점 모의: _____ 점
 학년: _____ 전공: _____ 성별: 남 여 해외체류경험: 유(년), 무

이 시험은 여러분이 이야기를 읽고 내용을 정확하게 이해를 했는지 그리고 이야기에 사용된 어휘를 어느 정도 알게 되었는지를 알아보기 위하여 제작되었습니다. 시험 결과는 연구 목적으로만 사용되며, 성적과는 전혀 관련이 없습니다. 각 문항의 질문에 알맞은 답을 찾아 해당 칸에 체크(✓) 표시하여 주시기 바랍니다.

☐ 각 진술을 읽고 이야기의 내용과 일치하면 T, 그렇지 않으면 F에 ✓표시하십시오.

- | | | |
|------------------------------------|---|---|
| 1. 주인공 Joey의 고향은 아일랜드다. | T | F |
| 2. 집주인 Webb과 Joey는 오랜 친구 사이다. | T | F |
| 3. Joey는 집을 많이 소유하고 있다. | T | F |
| 4. Joey는 항상 본인이 운이 좋다고 생각한다. | T | F |
| 5. Joey의 직장은 Fleet Street에 있다. | T | F |
| 6. Webber의 집과 Goldman의 가게는 가까이 있다. | T | F |
| 7. Joey와 Goldman은 좋은 친구사이다. | T | F |
| 8. Goldman은 돈을 자신의 가게에 보관했다. | T | F |
| 9. Goldman은 Joey를 밤에 자신의 집으로 초대했다. | T | F |
| 10. Joey는 뉴욕으로 휴가를 보내기 위해 떠났다. | T | F |

자신의 생각에 해당하는 내용에 ✓ 표시 하세요.

읽기 자료가 (☐ 어렵다 / ☐ 보통이다 / ☐ 쉽다)고 생각한다.

부록 2

철자 인식 시험

☐ 각 단어 중 철자가 맞는 단어에 ✓ 표시하십시오.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. ___ barsh
___ burth
___ berst | 2. ___ fiky
___ farge
___ filge | 3. ___ skots
___ snats
___ smets |
| 4. ___ crimk
___ corm
___ crark | 5. ___ knorb
___ knarg
___ knirm | 6. ___ grake
___ grule
___ grole |
| 7. ___ triom
___ troupp
___ troot | 8. ___ zunch
___ zensh
___ zinth | 9. ___ lench
___ lanth
___ lotch |
| 10. ___ purth
___ ponth
___ panch | 11. ___ toice
___ taite
___ toyde | 12. ___ stelk
___ snilk
___ smalk |

부록 3

범주 고르기 시험

☐ 각 단어가 의미상 어느 범주에 해당하는 지 ✓ 표시하시오

예) king ✓ 사람
 사물
 장소

- | | | |
|---|---|---|
| 1. grule ___ 사물
___ 호칭
___ 의복 | 2. knorb ___ 호칭
___ 의복
___ 사물 | 3. crark ___ 공간
___ 의복
___ 사물 |
| 4. snilk ___ 호칭
___ 의복
___ 장소 | 5. toice ___ 의복
___ 장소
___ 사물 | 6. ponth ___ 사물
___ 장소
___ 의복 |
| 7. snats ___ 장소
___ 사물
___ 의복 | 8. filge ___ 장소
___ 사물
___ 호칭 | 9. barsh ___ 호칭
___ 의복
___ 장소 |
| 10. lench ___ 공간
___ 의복
___ 사물 | 11. zinth ___ 사물
___ 공간
___ 호칭 | 12. troot ___ 공간
___ 사물
___ 의복 |

부록 4

뜻 인식 시험

☐ 각 단어의 뜻에 ☒ 표시하시오.

- | | | | | | |
|-----------|---|-----------|---|-----------|---|
| 1. zinth | ☐ 감정
☐ 장소
☐ 색깔 | 2. troot | ☐ 의자
☐ 창문
☐ 탁자 | 3. lench | ☐ 망치
☐ 램프
☐ 신문 |
| 4. filge | ☐ 서점
☐ 상자
☐ 강 | 5. barsh | ☐ 건물
☐ 이름
☐ 맥주 | 6. snats | ☐ 책들
☐ 시계들
☐ 그림들 |
| 7. toice | ☐ 가방
☐ 현금
☐ 가게 | 8. ponth | ☐ 거리
☐ 술집
☐ 얼굴 | 9. snilk | ☐ 행운
☐ 연기
☐ 집 |
| 10. knorb | ☐ 기차
☐ 배
☐ 버스 | 11. crark | ☐ 가방
☐ 지갑
☐ 외투 | 12. grule | ☐ 지갑
☐ 동전
☐ 지폐 |

부록 5

뜻 회상 시험

☐ 각 단어의 뜻을 우리말로 쓰시오. 최대한 기억을 되살려 아는 대로 적으시기 바랍니다.

1. sants

2. knorb

3. filge

4. troot

5. lench

6. barsh

7. crark

8. ponth

9. snilk

10. toice

11. zinth

12. grule



감사의 글

제 논문이 잘 마무리될 수 있도록 도움을 주신 모든 분들께 이 지면을 통해 감사의 인사를 드립니다. 먼저, 이 논문을 시작하고 마무리할 수 있도록 아낌없는 도움을 주시고 늘 따뜻한 격려로 이끌어주신 지도 교수님이신 오준일 교수님께 받은 고마움은 짧은 글로 대신 할 수 없는 것 같습니다. 존경을 담아 감사의 말씀을 드립니다.

귀한 시간을 내어 논문 심사를 맡아주신 심사위원분들께도 감사의 말씀을 드립니다. 제 부족한 부분을 짚어 주시고 소중한 조언으로 도움을 주신 김은일 교수님, 박종원 교수님, 김양희 교수님, 김소영 교수님께 감사드립니다.

제 논문이 진행되는 동안 함께 고민하고 응원해주신 Derek McGovern 교수님, 신유선 선생님, 석남희 선생님, 주우정 선생님, 박주연 선생님께도 감사의 말씀을 전합니다. 지면으로 미처 언급하지는 못했지만, 저를 아끼고 항상 응원해주신 모든 분들께도 진심으로 감사드립니다. 마지막으로 가까운 곳에서 묵묵히 지켜봐주신 든든한 지원자이신 소중한 부모님과 가족에게 사랑과 감사의 마음을 전합니다.