

동화 기반 · 활동 기반 언어 지도가 초등학생의 언어 습득에 미치는 영향

박청아 · 홍선호*

(중일초등학교 · 서울교육대학교)

Park, Chunga & Hong, Sun-ho. (2017). The effects of story-based and activity-based collocation instruction on elementary students' collocation acquisition. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 25(3). 133-151. The purpose of this study was to examine the effects of story-based and activity-based collocation instruction on collocation acquisition and affective domain of elementary fourth graders. The results of this study were as follows. Firstly, both experimental groups had significant improvement in collocation recognition and recall, but there was no significant differences between two groups. Secondly, experimental group 1 showed more positive effects on learning motivation, interest, confidence compared to experimental group 2. It is, therefore, necessary to enhance the awareness about the importance of collocation instruction and develop various collocation instruction methods and learning activities to acquire collocation more effectively.

주제어(Key Words): 언어(collocation),재인(recognition), 회상(recall)

1. 서론

오늘날 급격하게 변화하는 세계화와 지식 정보화 사회에서 국제어로서 영어의 위상은 날로 커지고 있다. 이에 발맞추어 우리나라 초등학교 영어 교육은 영어에 흥미와 자신감을 가지고 일상생활에서 사용되는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것을 목표로 하고 있다(교육과학기술부, 2011).

기본적인 의사소통을 하기 위해서는 어휘 지식 및 어휘 사용 능력을 필수적으로 갖추어야 하며 여러 연구 결과가 이를 뒷받침하고 있다. Wilkins(1972)는 문법 없이는 약간의 의

* 박청아: 제 1 저자, 홍선호: 교신저자

미만 전달될 수 있지만 어휘 없이는 어떤 의미도 전달될 수 없다고 하였으며, Coady와 Huckin(1997)은 성공적인 의사소통을 위해 가장 필요한 요소는 어휘력이라고 하였다. Nunan(2000) 또한 언어 학습 초기 단계에서 언어 형식보다는 어휘가 학습을 촉진시킬 수 있다고 하였다. 이 외에도 많은 학자들이 언어 학습 및 의사소통에 있어 어휘의 중요성을 강조한 바 있다(Cook, 1994; Rivers, 1983; Seal, 1991; Willis, 1996).

그러나 언어 학습에 있어 어휘가 갖는 중요성에도 불구하고 실제 초등 영어 교육 현장에서 어휘 지도와 학습은 부수적인 것으로 큰 관심을 받지 못했다. 그러나 풍부한 어휘가 의사소통 능력의 바탕이 된다는 점을 고려할 때 현장의 영어 교사들은 어휘 지도의 중요성을 인식하고 학습자의 흥미 유발 및 효과적인 어휘 습득을 위한 어휘 지도 방법을 끊임없이 연구해야 할 것이다.

영어로 성공적인 의사소통을 하기 위해서는 많은 어휘를 아는 것도 중요하지만 이를 적절하게 결합하여 상황에 맞게 사용하는 것도 매우 중요하다. Nation(2001)은 어떤 단어를 안다는 것은 형태, 의미, 사용에 대한 지식을 포함하는 것으로 그 단어의 형태, 개념과 연상에 대한 지식과 함께 문법적 기능, 함께 쓰이는 언어, 사용하는데 있어서의 제약까지 아는 것이라고 하였다. Lewis(1993)는 어휘접근법(lexical approach)을 주창하며 어휘의 의미를 개별적으로 학습하는 것보다 여러 어휘 간의 결합, 즉 연어에 대해 학습하는 것이 더 효과적이라고 주장하였으며 Hill(2000)은 2000개의 개별 단어를 알고 있는 학습자는 매우 제한적으로 의사소통 할 수 있지만 2000개의 개별 단어에 대한 언어적 능력을 지닌 학습자는 더 나은 의사소통 능력을 가질 수 있다고 하였다.

이렇듯 많은 학자들이 언어 학습의 중요성을 역설해왔음에도 불구하고 지금까지의 어휘 학습은 개별 단어와 모국어 뜻의 일대일 대응 방식 위주로 이루어져 왔으며, 단어들이 어떻게 어울려서 사용되는지와 같은 언어 지도는 거의 이루어지지 않았다. 이런 상황에서 우리나라 초등학교 영어 학습자들의 언어 지식은 개별 어휘 지식에 비해 뒤떨어질 수밖에 없으며 이는 결국 의사소통 능력의 저하로 이어지게 된다. 이러한 관점에서 여러 단어들이 어떻게 결합되어 사용되는지를 가르치는 언어 지도는 학습자의 어휘력 및 궁극적으로는 의사소통 능력 향상에 지대한 영향을 미친다고 할 수 있다.

언어 지도에 대한 국내 연구들을 살펴본 결과, 언어를 활용한 교수·학습 방법을 제시하거나 개별 단어 학습에 비해 언어 학습이 영어 능력 향상에 미치는 효과를 분석하는 연구가 주를 이루었으며 다양한 언어 지도 방법과 그 효과에 대한 비교·분석 연구는 매우 드물었다. 또한, 초등학교 5-6학년 이상을 대상으로 한 연구에 비해 영어 학습의 초기 단계에 있는 초등학교 3-4학년을 대상으로 한 연구는 매우 적었다.

따라서 본 연구는 개별 낱말 중심 어휘 지도보다 언어 중심 어휘 지도가 초등학생의 어휘 능력 향상에 효과적이라는 전제 하에 동화를 활용한 언어 지도와 게임 등 다양한 활동을 활용한 언어 지도 방법을 구안하여 초등학교 4학년 학생들에게 적용하였을 때 언어 습득과 정

의적 영역에 어떠한 변화가 있는지 살펴보고 보다 효과적인 어휘 지도 방법에 대해 고찰하는 것을 목적으로 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도가 초등학교 4학년의 언어 습득에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도가 영어 학습에 대한 학습자의 정의적 영역에 어떠한 영향을 미치는가?

2. 이론적 배경

2.1. 언어

언어의 어원은 라틴어 cum(with)과 locus(place)의 합성어로 ‘서로 함께 놓는 것’을 뜻한다(Singleton, 2000). 언어에 대한 정의는 학자들마다 다양한데(Palmer, 1933; Firth, 1957; Lewis, 1997; Hill, 2000; Sinclair, 1991; Willis, 2003; Mitchell, 1975) 이를 종합하면 언어란 둘 이상의 개별 단어들 이 습관적이고 전형적으로 함께 사용되는 방식이라고 할 수 있다.

언어를 단어들 이 함께 나타나는 방식으로 본다면 그 정의는 매우 광범위하여 많은 종류의 어휘 항목들을 포함하게 되며(Lewis, 2000) 여러 학자들이 다양한 기준에 따라 언어를 분류하였다. Hill(2000)은 언어적 강도에 따라 언어를 고유 언어(unique collocations), 강한 언어(strong collocations), 약한 언어(weak collocations), 중강도 언어(medium-strength collocations)의 네 가지 유형으로 구분하였다. Benson 외 2인(1997)은 언어를 크게 어휘적 언어와 문법적 언어로 구분하였다. 어휘적 언어는 두 개의 동등한 어휘 구성요소가 결합한 것으로 명사, 형용사, 동사, 부사와 같은 내용어로만 구성되며, 문법적 언어는 내용어가 전치사, 부정사, 절과 같은 문법적 구조와 결합한 것으로 한 구성요소가 다른 구성요소에 종속된다. Lewis(2000) 또한 언어의 범위를 매우 넓게 보고 20가지의 언어 유형을 제시하였다.

많은 학자들이 언어 학습의 중요성에 대해 역설하였는데 Lewis(1997)는 단어는 대개 홀로 쓰이기보다는 두 단어 이상이 결합되어 사용되기 때문에 부분보다는 전체로 학습하는 것이 효율적이라고 하였으며 McCarthy(1990)는 언어는 강한 언어적 쌍(collocational pairs)이 많은 부분을 차지하고 있으므로 언어의 적절성(collocational appropriacy)에 대한 지식이 언어 능력에 중요한 역할을 한다고 하였다. Ellis(2001)는 개별 단어보다 문치말에 여러 번 노출되고 이것이 장기 기억 속에 저장될 때 언어의 이해와 산출이 더 효율적으로 이루어질 수 있다고 하였으며 Twaddell(1973)은 학습자의 어휘를 확장시키기 위해서는 L2 학습

의 초기 단계부터 구 단위의 패턴을 가르치는 것이 중요하다고 주장하였다. 또한, 언어를 사용하면 무언가를 말하고자 할 때마다 언어를 재구성할 필요가 없기 때문에 보다 효율적인 언어 사용이 가능하며(Nattinger, 1988) 대화에 참여하는 사람들이 보다 큰 담화 구조에 집중할 수 있다(Nattinger & DeCarrico, 1992).

언어 지도에 관한 국내의 선행 연구를 살펴보면 한미향(2007)과 김미영(2011)은 대학생들을 대상으로 언어 유형별 평가를 실시하여 영어 숙달도와 언어 지식의 상관관계 및 언어 사용상의 오류를 분석하였다. 김성식(2004)은 3-6학년 학생들을 대상으로 어휘 중심 수업 모형을 개발하여 적용한 결과, 개별 낱말보다 언어 단위로 어휘를 학습한 반이 어휘를 더 효과적으로 학습했다고 하였으며 김혜연, 김혜련(2015)은 4학년 학생들을 대상으로 어휘접근법에 기반한 어휘 지도를 실시한 결과, 어근 중심 어휘 지도가 장기적인 어휘 기억 및 활용에 도움을 준다고 밝혔다. 이재근, 김민경(2008)은 6학년 학생들에게 어휘접근법을 활용한 어휘 지도를 실시한 결과, 의사소통 능력 및 흥미도와 자신감을 포함한 정의적 영역에서 유의미한 향상이 있었다고 하였다. 또한, 황소영(2013)은 6학년 학생들을 대상으로 한 언어 중심 어휘 지도가 학습자의 듣기·말하기 능력 및 자신감에 긍정적인 변화를 가져왔다고 하였으며 김민희(2011)는 5학년 대상으로 언어를 활용한 스토리텔링 영어 수업을 실시한 결과, 실험반과 비교반 간 읽기 능력 향상에 유의미한 차이가 있음을 확인하였다. 이처럼 국내의 선행 연구는 언어 사용상의 오류 분석, 언어를 활용한 교수·학습 방법 개발, 개별 단어 지도에 비해 언어 지도가 갖는 효과에 대한 연구가 주를 이루었다. 또한, 중·고등학생과 대학생 및 성인들을 대상으로 한 연구가 많았으며 초등학교에서는 5-6학년을 대상으로 한 연구가 대부분으로 3-4학년을 대상으로 한 연구는 부족하였다.

2.2. 기억과 어휘 학습

기억에 대해 설명하는 주요 이론으로 정보 처리 이론(information processing theory)이 있다. 강정구(1996)에 따르면 정보 처리 이론에서 기억은 부호화(encoding), 저장(storage), 인출(retrieval)의 세 단계를 거치게 된다. 먼저 부호화 단계는 정보를 분류하거나 유목화하여 시각, 청각, 미각, 후각, 의미 등 수용할 수 있는 부호로 바꾸어 기억 속에 입력하는 과정이다. 저장 단계는 부호화된 정보를 파지하는 상태를 말한다. 마지막으로 인출 단계는 저장된 정보를 기억탐색과정을 통해 사용하는 과정이다. 이 때, 기억이 인출되는 유형으로 재인(recognition)과 회상(recall)의 두 가지가 있다. 재인의 경우 현재의 경험이 일어날 때 어떤 단서가 제시되어 인출 과정을 돕지만 회상의 경우 피험자 스스로 보다 많은 인출 작업을 해야 하기 때문에 회상이 재인보다 더 어렵다고 볼 수 있다.

어휘 습득에 있어 기억은 매우 중요한 역할을 한다. 기억은 지속 시간에 따라 감각 기억(sensory memory), 단기 기억(short-term memory), 장기 기억(long-term memory)로

구분될 수 있다(Atkinson & Shiffrin, 1968). 감각 기억은 외부로부터 감각 기관을 통해 투입된 정보가 감각 등록기(sensory register)에 약 1초 내지 4~5초의 매우 짧은 순간 동안 저장되는 것이다. 단기 기억은 의식 기억(consciousness memory) 또는 작동 기억(working memory)이라고도 불리는데, 선택된 정보가 약 20초 미만으로 저장되고 그 용량은 한 번에 5~9개 항목으로 매우 제한적이다. 장기 기억은 고도로 조직화되어 있고 용량에 제한이 없으며 비교적 영속적이다. 정보를 효과적으로 부호화하여 장기 기억에 저장하면 기존의 정보와 상호 연결되어 정보의 인출 가능성이 보다 높아진다.

3. 연구 방법 및 내용

3.1. 연구 대상

본 연구는 경기도 소재의 J초등학교 4학년 4개 학급 100명을 대상으로 하였다. 사전 평가 결과 동질성이 확보된 4개 학급을 실험집단 1(50명), 실험집단 2(50명)로 구분하였으며 각각 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도를 실시하였다.

3.2. 연구 설계

본 연구는 언어 재인과 회상 및 정의적 영역에 대한 사전 검사를 실시한 후 독립표본 t-검증을 실시한 결과, 동질성이 확보된 초등학교 4학년 4개 학급을 실험집단 1과 실험집단 2로 구분하여 실험 수업을 실시하였다. 실험 수업은 10주 동안 주 2회씩 정규 영어 수업 시간을 활용하여 이루어졌으며 실험집단 1은 동화를 통해 문맥 속에서 언어를 학습하고 실험집단 2는 학습지 및 게임 등 다양한 활동을 통해 언어를 학습하도록 하여 지도 방법을 차별화하였다. 각 단원 4차시에 해당 단원에서 학습한 언어에 대한 단기 언어 평가를 실시하였으며 모든 수업이 끝나고 3주 후 전체 학습 언어에 대한 장기 언어 평가를 실시하였다. 본 연구의 독립변인은 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도이며 종속변인은 인지적 영역에서의 언어 재인·회상 정도와 정의적 영역에서의 학습 동기, 흥미도, 자신감의 변화 정도이다.

3.3. 연구 도구 및 자료 분석 방법

본 연구는 연구 문제를 검증하기 위한 도구로 사전·단기·장기 언어 평가, 사전·사후 정의적 영역 평가를 사용하였다. 언어 평가는 수용적 기억 측면의 재인 평가와 활용적 기억 측면의 회상 평가로 나누어 진행되었다. 언어 재인·회상 평가지는 Koya(2005), 박성경(2011)에서 사용된 평가 문항을 참고하여 연구자가 직접 제작하였으며 실험 수업에서 학습한 목표 연

어를 평가 문항으로 하였다. 연어 재인 평가지는 총 40문항으로 4지선다형 객관식 평가로 제작하였으며 연어 회상 평가지는 총 40문항으로 주어진 문장의 빈칸을 채우는 주관식 평가로 제작하였다. 단, 단기 연어 재인·회상 평가지는 해당 단원에서 학습한 연어를 평가 문항으로 하여 각각 8문항씩 제작하였다. 사전·단기·장기 연어 재인·회상 평가지는 동일한 평가 문항과 유형으로 구성되었으나 이전 평가에 의한 영향을 최소화하기 위해 문항 배열 및 측정과 직접적인 관련이 없는 어휘들은 바꾸어 제작하였다. 또한, 초등학교 4학년 학습자의 수준을 고려하여 연어 재인·회상 평가지 모두 우리말 뜻을 함께 제공하였으며 주관식인 연어 회상 평가를 먼저 실시한 후 객관식인 연어 재인 평가를 실시함으로써 선택지 기억에 의한 효과를 방지하고자 하였다. 초등학교의 경우 쓰기 영역이 매우 취약하기 때문에 본 연구에서는 연어 회상 평가 채점 시 학습자가 해당 연어 표현을 아는지에 중점을 두어 한 두 개의 철자 오류는 맞는 것으로 처리하였다. 실험 연구에 사용한 연어 재인·회상 평가 문항의 예시는 다음과 같다.

표 1. 연어 재인·회상 평가 문항 예시

연어 재인 평가 문항 예시	다음 문장의 ()에 들어갈 알맞은 단어를 보기에서 고르시오. Let's () soccer. 우리 축구하자. ① do ② play ③ have ④ go
연어 회상 평가 문항 예시	다음 문장의 ()에 알맞은 단어를 써 넣어 문장을 완성하십시오. Let's () soccer. 우리 축구하자.

사전 정의적 영역 설문지는 이정은(2010), 황소영(2013), 이재근, 정은숙(2006)에서 사용되었던 문항들을 참고하여 연구 목적에 맞게 재구성하였다. 정의적 영역 설문지는 ‘그렇지 않다(1)’, ‘대체로 그렇지 않다(2)’, ‘보통이다(3)’, ‘그렇다(4)’, ‘매우 그렇다(5)’의 5점 척도로 학습 동기 5문항(1~5번), 흥미도 5문항(6~10번), 자신감 5문항(11~15번)으로 구성하였다. 사후 정의적 영역 설문지는 사전에 사용한 설문지와 동일한 문항들로 구성하되 동화 기반 연어 지도 및 활동 기반 연어 지도에 관한 주관식 심화 설문을 포함하였다. 연어 평가 및 정의적 영역 평가 결과는 SPSS 프로그램으로 독립표본 t-검증을 실시하여 집단 간, 집단별로 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 확인하였다.

3.4. 실험 수업

본 연구는 교과서 분석 결과 및 Hill(2000), Lewis(2000), Benson 외 2인(1997)의 연

어 분류를 참고하여 약한 언어 및 중강도 언어, '동사+명사', '형용사+명사', '부사+형용사', '구동사', '반 고정 표현', '전치사+명사', '명사+전치사'를 중심으로 단원별 지도 언어를 선정하였으며 김영미(2001)가 제시한 동화 선정 방법을 고려하여 실험집단 1에 적용할 영어 동화를 선정하였다. 선정 동화는 Ellis와 Brewster(1991)의 이야기 개작 방법을 참고하여 교육과정 상의 학습 주제와 언어 표현 및 학습자의 언어 수준에 맞게 각색하여 활용하였다.

표 2. 단원별 지도 언어 및 영어 동화 선정

단원	지도 언어	영어 동화
7. Where are you?	Where are/is ~?, wash one's hands, brush one's teeth, cook some food, wash the dishes, clean the room, read a book, do one's homework, in the bedroom/bathroom/kitchen/living room	Where is cupcake?
8. Let's play baseball	play soccer/baseball/basketball/badminton/tennis/table tennis, ride a bike, fly a kite, go swimming, play with, sounds good, Sorry, I can't.	Play with me
9. Don't enter, please	Don't enter/shout/push/touch, line up, pick up, watch out, be careful	Monster manners
10. What day is it?	What day ~?, have a nice/bad day, have a janggu class, time for, all day, on Monday/Tuesday/Wednesday/Thursday/Friday/Saturday/Sunday	The very hungry caterpillar
11. How much is it?	want this T-shirt/belt/jacket/hat/skirt/sweater, nice T-shirt/belt/jacket/hat/skirt/sweater, How much ~?, nine hundred won, seven thousand won, Here you are., too expensive, Wait a minute.	My mom is too busy with shopping

실험집단 1과 실험집단 2의 구체적인 차시별 수업 절차는 다음과 같다.

표 3. 차시별 수업 절차

차시	실험집단 1	실험집단 2
1차시	-Look and Listen -Listen and Repeat -Listen and play	-Look and Listen -Listen and Repeat -Listen and Play
2차시	-Look and Say -Sing! Sing!	-Look and Say -Sing! Sing!

	-Talk and Play	-Talk and Play
3차시	-Look and Read(동화를 통한 어휘 제시) -Read and Write(동화 기반 언어 학습: 합창독, 함께 읽기, 동화 빈 칸 채우기, 동화 순서대로 언어 배열하기, 동화 문장 재배열하기 등) -Sounds and Letters	-Look and Read(언어 카드를 통한 어휘 제시) -Read and Write(활동 기반 언어 학습: 언어 스파게티, 빈 칸 채우기, 문장 재배열하기, 언어 노트, 언어 암호 풀기, 언어 읽기, 틀린 문장 고치기, 언어 찾기 등) -Sounds and Letters
4차시	-Activity(언어 독후 활동: 만화 그리기, 역할극, 미니북, 동화 광고지, 언어 사전) -단기 언어 평가	-Activity(언어 게임 활동: 언어 도미노, 언어 보드게임, 언어 카드게임, 언어·문장 재배열 게임) -단기 언어 평가

1-2차시에서는 두 집단 모두 교과서와 지도서에 제시된 내용을 중심으로 음성 언어 위주의 수업을 실시하였다. 3-4차시에서는 두 집단 모두 개별 낱말이 아닌 언어를 중심으로 어휘를 학습하였으며 ‘read’와 ‘book’, ‘fly’와 ‘kite’를 개별적으로 익히는 것이 아니라 ‘read a book’, ‘fly a kite’와 같이 하나의 언어 표현으로 익히는 식이었다. 그러나 실험집단 1은 동화를 통해 언어를 인식하고 동화 내용과 맥락에 기반을 둔 독후 활동을 실시하며 실험집단 2는 언어 카드를 통해 언어를 인식하고 학습지 및 게임 등 맥락적 요소가 적은 활동을 실시하여 지도 방법을 다르게 하였다. 4차시에는 두 집단 모두 단기 언어 평가를 실시하였다.

실험집단 1은 동화 기반 언어 지도를 받는 집단으로 ‘읽기 전 단계-읽기 중 단계-읽기 후 단계’의 일반적인 스토리텔링 수업 절차를 연구 목적에 맞게 재구성하였다. 3차시에서는 먼저 책 제목과 삽화를 살펴봄에 내용 추측하기 활동을 하였다. 다음으로 교사가 동화를 읽어 주면서 학습할 어휘 및 문장을 제시하고 간단한 문답을 주고받으며 동화 내용과 어휘의 의미를 파악하도록 하였다. 이후 합창독(chorus reading), 함께 읽기(shared reading), 동화 빈 칸 채우기, 동화 순서대로 언어 배열하기 등 동화 기반의 언어 학습을 통해 동화의 문맥 속에서 언어 및 문장을 학습할 수 있도록 하였다. 4차시에서는 역할극, 미니북 만들기 등 다양한 언어 독후 활동을 통해 자연스럽게 목표 언어에 대한 반복 학습이 이루어질 수 있도록 하였다.

실험집단 2는 활동 기반 언어 지도를 받는 집단으로 3차시에서는 먼저 언어 카드를 통해 어휘 및 문장을 제시하고 어휘의 의미를 파악하도록 하였으며 이후 언어 스파게티, 문장 재배열하기, 언어 암호 풀기 등 활동 기반의 언어 학습을 실시하였다. 4차시에서는 언어 도미노, 언어 보드게임 등 다양한 언어 게임을 통해 3차시에서 학습한 언어를 적용해볼 수 있도록 하였다.

4. 결과 분석 및 논의

4.1. 언어 습득 결과 분석

4.1.1 집단 간 단기 언어 습득 결과 분석

실험 처치 직후 두 실험집단 간 언어 습득 정도를 비교·분석하기 위해 각 단원 4차시에 단기 언어 평가를 실시하였다. 다음은 두 실험집단의 단기 언어 평가 t-검증 결과이다.

표 4. 집단 간 단기 언어 평가 결과

영역	집단 구분	N	평균	표준편차	t	df	p
재인	실험집단 1	50	34.64	7.97	-1.084	0.281	0.940
	실험집단 2	50	36.12	5.45			
회상	실험집단 1	50	28.66	12.91	-0.407	0.685	0.969
	실험집단 2	50	29.66	11.64			

p**<.05, p***<.01

단기 언어 재인 평가 결과를 살펴보면 실험집단 1의 평균 점수는 34.64점, 실험집단 2의 평균 점수는 36.12점으로 약간의 차이는 있으나 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다(p>.05). 단기 언어 회상 평가 결과를 살펴보면 실험집단 1의 평균 점수는 28.66점, 실험집단 2의 평균 점수는 29.66점으로 이 또한 미세한 차이는 있으나 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다(p>.05). 즉, 단기 언어 재인·회상 평가 결과 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

4.1.2. 집단 간 장기 언어 습득 결과 분석

모든 실험 수업이 끝나고 3주 후 사전·단기 언어 평가와 동일한 유형의 장기 언어 평가를 실시하였다. 다음은 두 실험집단의 장기 언어 평가 t-검증 결과이다.

표 5. 집단 간 장기 언어 평가 결과

영역	집단 구분	N	평균	표준편차	t	df	p
재인	실험집단 1	50	32.26	8.37	-0.076	98	0.940
	실험집단 2	50	32.38	7.49			
회상	실험집단 1	50	24.20	13.20	0.039	98	0.969
	실험집단 2	50	24.10	12.35			

p**<.05, p***<.01

장기 언어 재인 평가 결과를 살펴보면 실험집단 1의 평균 점수는 32.26점, 실험집단 2의 평균 점수는 32.28점으로 미세한 차이만 있을 뿐 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 장기 언어 회상 평가 결과를 살펴보면 실험집단 1의 평균 점수는 24.20점, 실험집단 2의 평균 점수는 24.10점으로 이 또한 약간의 차이는 있으나 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 즉, 단기 언어 재인·회상 평가와 같이 장기 재인·회상 평가에서도 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

4.1.3. 집단별 사전-단기 언어 습득 결과 분석

실험 수업의 단기적인 효과를 알아보기 위해 집단별 사전 언어 평가와 단기 언어 평가 결과를 비교·분석하였다. 다음은 두 실험집단의 사전-단기 언어 평가 t-검증 결과이다.

표 6. 집단별 사전-단기 언어 평가 결과

영역	집단 구분	N	사전 점수		단기 점수		t	p
			평균	표준 편차	평균	표준 편차		
재인	실험집단 1	50	27.88	9.42	34.64	7.97	-3.875	0.000***
	실험집단 2	50	27.52	8.35	36.12	5.45	-6.102	0.000***
회상	실험집단 1	50	17.30	12.79	28.66	12.91	-4.420	0.000***
	실험집단 2	50	14.76	11.39	29.66	11.64	-6.471	0.000***

p**<.05, p***<.01

표 6을 살펴보면 실험집단 1의 언어 재인 평가 평균 점수는 27.88점에서 34.64점으로 6.76점, 언어 회상 평가 평균 점수는 17.30점에서 28.66점으로 11.36점 향상되었으며 실험집단 2의 언어 재인 평가 평균 점수는 27.52점에서 36.12점으로 8.6점, 언어 회상 평가 평균 점수는 14.76에서 29.66점으로 14.9점 향상되었다. 이러한 사전-단기 언어 평가 평균 점수 차이는 두 실험집단 모두 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 즉, 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도 모두 초등학교 4학년 학습자의 단기적인 언어 재인·회상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

4.1.4. 집단별 사전-장기 언어 습득 결과 분석

실험 수업의 장기적인 효과를 알아보기 위해 집단별 사전 언어 평가와 장기 언어 평가 결과를 비교·분석하였다. 두 실험집단의 사전-장기 언어 평가 t-검증 결과는 다음과 같다.

표 7. 집단별 사전-장기 언어 평가 결과

영역	집단 구분	N	사전 점수		장기 점수		t	p
			평균	표준 편차	평균	표준 편차		
재인	실험집단 1	50	27.88	9.42	32.26	8.37	-2.458	0.016**
	실험집단 2	50	27.52	8.35	32.38	7.49	-3.064	0.003***
회상	실험집단 1	50	17.30	12.79	24.20	13.21	-2.654	0.009***
	실험집단 2	50	14.76	11.39	24.10	12.35	-3.932	0.000***

p**<.05, p***<.01

표 7에 따르면 실험집단 1의 언어 재인 평가 평균 점수는 27.88점에서 32.26점으로 4.38점, 언어 회상 평가 평균 점수는 17.30점에서 24.20점으로 6.9점 향상되었으며 실험집단 2의 언어 재인 평가 평균 점수는 27.52점에서 32.38점으로 4.86점, 언어 회상 평가 평균 점수는 14.76에서 24.10점으로 9.34점 향상되었다. 두 실험집단 모두 사전 평가 점수에 비해 장기 평가 점수가 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 이는 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도 모두 초등학교 4학년 학습자의 장기적인 언어 재인·회상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다.

4.2. 정의적 영역 평가 결과 분석

4.2.1 집단 간 정의적 영역 평가 결과 분석

표 8은 실험집단 1과 실험집단 2의 집단 간 사후 정의적 영역 평가 결과를 비교·분석한 것이다.

표 8. 집단 간 사후 정의적 영역 평가 결과

영역	집단 구분	N	평균	표준편차	t	df	p
학습 동기	실험집단 1	50	21.40	2.84	3.889	98	0.000***
	실험집단 2	50	18.16	5.16			
흥미도	실험집단 1	50	19.46	4.79	2.460	98	0.016**
	실험집단 2	50	16.84	5.81			
자신감	실험집단 1	50	21.28	3.60	2.459	98	0.016**
	실험집단 2	50	19.06	5.27			

p**<.05, p***<.01

표 8에 따르면 학습 동기, 흥미도, 자신감 영역에 있어 실험집단 1의 평균 점수가 실험집단 2의 평균 점수보다 각각 3.24점, 2.62점, 2.22점 높았으며 이러한 평균 점수 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이는 두 집단이 실험 수업 전 사전 평가에서는 동질한 집단이었으나 서로 다른 방법의 연어 지도를 실시한 후 두 집단 간의 차이가 커졌음을 의미하는 것으로 활동 기반 연어 지도에 비해 동화 기반 연어 지도가 학습자의 학습 동기, 흥미도, 자신감 향상에 더 효과가 있다는 것을 보여준다.

4.2.2 집단별 사전-사후 정의적 영역 평가 결과 분석

표 9는 실험집단 1과 실험집단 2의 사전-사후 정의적 영역의 변화를 비교·분석한 것이다.

표 9. 집단별 사전-사후 정의적 영역 평가 결과

영역	집단 구분	N	사전 점수		사후 점수		t	p
			평균	표준 편차	평균	표준 편차		
학습 동기	실험집단 1	50	20.04	4.11	21.40	2.84	-1.926	0.057*
	실험집단 2	50	18.44	4.88	18.16	5.16	0.279	0.781
흥미도	실험집단 1	50	18.66	4.71	19.46	4.79	-0.841	0.402
	실험집단 2	50	17.26	5.83	16.84	5.81	0.361	0.719
자신감	실험집단 1	50	19.54	4.40	21.28	3.60	-2.164	0.033**
	실험집단 2	50	18.54	5.15	19.06	5.27	-0.499	0.619

p* < .1, p** < .05

표 9에 따르면 실험집단 1은 학습 동기, 자신감 영역에서 사전-사후 평균 점수 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으나 흥미도 영역에서는 사전-사후 검사 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 실험집단 2는 학습 동기, 흥미도, 자신감 모든 영역에서 사전-사후 검사 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과를 바탕으로 동화 기반 연어 지도가 학습자의 학습 동기, 자신감 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

4.2.3 사후 심화 설문 결과 분석

동화 기반 연어 지도와 활동 기반 연어 지도에 대한 학습자들의 반응을 보다 심도 있게 살펴보기 위해 자유 서술식의 사후 심화 설문을 실시하였다. 다음은 사후 심화 설문문에 대한 특징적인 응답 내용을 정리한 것이다.

표 10. 사후 심화 설문 응답 결과

문항	응답 내용
언어 중심 어휘 학습에 대한 생각	배운 것이 잘 떠오르고 영어 공부가 더 잘 된다. 같이 쓰이는 단어와 함께 배우니 어떤 상황에서 어떻게 쓸지 더 잘 알게 되었다. 문장을 쓰는데 도움이 되었다. 영어 실력이 향상된 느낌이 든다. 더 구체적이고 깊이 있게 배울 수 있었다. 새롭고 재미있다. 뿌듯하고 자랑스러웠다.
동화 기반 언어 학습에 대한 생각 (실험집단 1)	단어가 어떻게 쓰이는지 알게 되었고 어휘 실력이 늘었다. 동화에 나오는 표현들을 수업 시간 이외에도 사용한다. 동화로 공부하니 더 재미있다.
활동 기반 언어 학습에 대한 생각 (실험집단 2)	단어의 쓰임 등 단어에 대해 더 알고 이해하게 되었다. 게임이 어휘를 외우는데 도움이 되었다. 철자를 더 잘 알게 되었다. 상황에 맞는 어휘가 잘 떠오른다. 가끔 배운 어휘들을 사용한다. 게임을 하니 재미있고 집중하게 되었다.

실험집단 1과 실험집단 2의 공통 문항으로 언어 중심 어휘 학습에 대한 생각을 묻는 문항에서 절반 이상의 학생들이 긍정적인 반응을 보였으며 동화 기반 언어 학습과 활동 기반 언어 학습에 대한 생각을 묻는 문항에서도 '재미있다', '단어의 쓰임을 알게 되었다', '수업 시간 이외에도 배운 어휘들을 사용한다'와 같은 긍정적인 응답이 많았다. 이상의 사후 심화 설문 분석 결과를 통해 많은 학생들이 동화 기반 언어 학습과 활동 기반 언어 학습에 대해 긍정적인 생각을 갖고 있다는 것을 확인할 수 있다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도가 초등학교 4학년 학습자의 언어 습득 및 정의적 영역에 미치는 영향을 비교하여 살펴봄으로써 초등학교에서 보다 효과적인 어휘 지도 방법에 대해 고찰하고자 하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 언어 재인·회상 평가 분석 결과, 실험집단 1과 실험집단 2 모두 사전 평가 점수에 비해 단기, 장기 평가 점수가 유의미하게 향상되었으나 두 집단 간에 유의미한 차이는 없는

것으로 나타났다. 즉, 초등학교 4학년 학생들의 언어 습득에 있어 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도가 미치는 영향은 큰 차이가 없는 것으로 볼 수 있다. 이는 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도 모두 초등학교 4학년 학습자의 언어 습득에 효과가 있었으나 10주라는 짧은 기간 동안 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 관찰하기에는 한계가 있었던 것으로 보인다.

둘째, 정의적 영역 평가 분석 결과, 학습 동기, 흥미도, 자신감에서 실험집단 1과 실험집단 2 사이에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 활동 기반 언어 지도에 비해 동화 기반 언어 지도가 초등학교 4학년 학습자의 학습 동기, 흥미도, 자신감 향상에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다. 이는 동화 읽기 및 다양한 독후 활동을 통해 문맥 속에서 언어를 학습하면서 학습자 스스로 재미와 새로움 및 어휘력에서의 향상을 느꼈기 때문으로 보이며 기존의 연구 결과와도 상통하는 것이다. 반면, 실험집단 2의 경우 실험 수업 이전에도 여러 가지 게임과 활동지 등 활동 위주로 수업이 이루어져왔기 때문에 정의적 영역에 있어 유의미한 변화를 관찰하기는 어려웠던 것으로 보인다.

셋째, 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도에 대한 학습자의 반응을 보다 심도 있게 살펴보기 위해 사후 심화 설문을 실시하고 분석한 결과, 많은 학생들이 어휘 학습 시 개별 낱말보다 언어로 학습하는 것을 더 선호하며 동화 기반 언어 지도와 활동 기반 언어 지도에 대해 긍정적인 생각을 가지고 있는 것으로 나타났다.

이상의 결과를 바탕으로 비록 10주라는 짧은 기간 동안 언어 습득에 있어 두 집단 간에 유의미한 차이를 관찰하기에는 어려움이 있었으나 학습 동기, 흥미도, 자신감의 정의적 영역에 있어 동화 기반 언어 지도를 실시한 실험집단 1의 효과가 더 높게 나타났다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 점을 고려할 때 보다 장기간에 걸쳐 심도 있는 연구가 이루어진다면 동화 기반 언어 지도를 통한 정의적 영역에서의 향상이 언어 습득에 있어 두 집단 간 유의미한 차이로까지 이어질 수 있을 것이라 기대해 볼 수 있다.

본 연구의 결과를 바탕으로 우리나라 초등영어 어휘 지도와 관련하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 학습자의 흥미와 학습 동기를 이끌어내고 효과적으로 언어를 습득할 수 있는 다양한 언어 지도 방법과 학습 활동이 개발되어야 한다. 본 연구에서는 영어 동화와 게임 등의 활동을 활용한 언어 지도 방법에 대해서만 다루고 있으나 이 외에도 광고, 인터넷 매체 등 다양한 학습 자료를 활용한 언어 지도 방법에 대해 지속적이고 체계적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한, 이러한 연구를 바탕으로 효과적인 언어 수업 모형과 학습 활동을 개발·제시하여 현장의 교사들이 적극적으로 활용할 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 학습자 수준에 따라 적절한 언어 학습 방법과 활동 자료가 개발·적용되어야 한다. 다양한 언어 학습 방법의 효과는 학습자 수준에 따라 다르게 나타날 수 있다. 따라서 학습자 수준에 따라 다양한 언어 학습 방법의 효과가 어떻게 다른지 살펴보는 것도 의미가 있을 것

이며 학습자의 필요와 요구에 따라 차별화된 언어 활동을 제공함으로써 효과적인 어휘 학습이 이루어지도록 해야 할 것이다.

셋째, 언어 학습의 중요성에 대한 인식의 제고가 필요하다. 의사소통 능력을 갖추기 위해서는 풍부한 어휘력이 뒷받침되어야 하며 언어를 통한 어휘 학습의 효과는 여러 연구들에 의해 증명된 바 있다. 본 연구에서도 두 가지 언어 지도 방법 모두 학습자의 언어 습득에 효과적인 것으로 나타났다. 따라서 언어 학습의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 영어 교육과정 및 교과서 개발 시 초등학교에서 지도할 수 있는 언어 목록과 구체적인 지도 방법을 제시해야 한다.

넷째, 본 연구는 초등학교 4학년 학생들만을 대상으로 한 바 학년에 따라 어떠한 언어 지도 방법이 더 효과적인지 살펴볼 것을 제안한다. 초등학교 4학년 학생들을 대상으로 한 본 연구에서는 언어 습득에 있어 두 실험집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았으나 초등학교 고학년 및 중·고등학교 학생들에게는 다른 연구 결과가 나타날 수 있다. 따라서 학년에 따라 효과적인 언어 지도 방법이 무엇인지 살펴볼 필요가 있으며 그 결과를 바탕으로 학습자의 인지적·정의적 수준에 맞는 언어 지도 방법을 적용해야 할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2011). *초등학교 교육과정 해설(V)*. 서울: 교육과학기술부.
- 강정구. (1996). *현대학습심리학*. 서울: 문음사.
- 김미영. (2011). 한국 영어 학습자의 언어 인식과 언어 사용 오류에 관한 연구. *새한영어영문학*, 53(1), 151-173.
- 김민희. (2011). 언어를 활용한 스토리텔링 초등영어 수업의 효과. 석사학위논문. 광주교육대학교 교육대학원.
- 김성식. (2004). *초등학교 영어 교육을 위한 어휘 중심 교수법 수업 모형과 어휘 자료 개발에 관한 연구*. 박사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 김영미. (2001). *동화로 가르치는 초등영어*. 서울: 문진미디어.
- 김혜연·김혜련. (2015). 어휘접근법 기반의 어휘지도가 초등영어 학습자의 어휘 활용 능력에 미치는 영향. *초등영어교육*, 21(4), 115-139.
- 박성경. (2011). 초등 6학년 학습자들의 수용적·생산적 언어 지식 습득 분석. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 이재근·김민경. (2008). 어휘접근법을 활용한 어휘 지도가 초등학생 영어 의사소통능력에 미치는 영향. *영어교과교육*, 7(2), 153-173.
- 이재근·정은숙. (2006). 초등학교 영어 학습자들의 정의적 영역 측정 도구 개발에 관한 연구.

- 영어교과교육, 5(2), 53-91.
- 이정은. (2010). 초등영어 수업에서 연어를 활용한 어휘학습지도의 효과. 석사학위논문. 공주교육대학교 교육대학원.
- 한미향. (2007). EFL 학습자의 언어 사용과 오류. *영어교육연구*, 19(3), 245-264.
- 황소영. (2013). 언어 중심 어휘 지도가 초등학교 학습자의 듣기·말하기 능력 및 정의적 영역 향상에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation 2: Advanced in research and theory*. New York: Academic Press.
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1997). *The BBI dictionary of English word combinations*. Philadelphia, MA: John Benjamins.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1994). Universal grammar and the learning and teaching of second language. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. London: Penguin Books.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocation success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). Hove, England: Language Teaching Publications.
- Koya, T. (2005). *The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, Waseda University, Tokyo.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*.

- Hove, England: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, T. F. (1975). Linguistic “going on”: Collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record. *Archivum Linguisticum*, 2, 35-69.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 62-82). London: Longman.
- Nattinger, J. R., & Decarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. New York: Longman.
- Palmer, H. E. (1933). *Second interim report on English collocation*. Tokyo: Kaitakusha.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seal, B. D. (1991). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 296-311). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, D. (2000). *Language and the lexicon: An introduction*. New York: Oxford University Press.
- Twaddell, F. (1973). Vocabulary expansion in the TESL classroom. *TESOL Quarterly*, 10, 19-32.
- Wilkins, W. A. (1972). *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Willis, D. (2003). *Rules, patterns, and words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Essex: Longman.

〈부록〉 정의적 영역 설문지

※ 자신에게 가장 가깝다고 생각하거나 일치하는 곳에 체크해주시기 바랍니다.

번호	내용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	대체로 그렇지 않다	그렇지 않다
1	나는 영어를 잘하고 싶다.					
2	나는 영어 공부가 중요하다고 생각한다.					
3	나는 영어 수업 시간에 열심히 참여한다.					
4	학교에서 영어를 배우는 시간이 더 많아졌으면 좋겠다.					
5	나는 영어를 잘해서 외국인 친구를 사귀고 싶다.					
6	나는 다른 과목에 비해 영어를 좋아한다.					
7	나는 영어 시간에 무엇을 배울지 궁금하다.					
8	나는 영어 수업이 재미있다.					
9	나는 새로운 영어 표현을 익히는 것이 재미있다.					
10	텔레비전, 거리 간판 등에 나오는 영어를 듣거나 보면 그 뜻을 알고 싶다.					
11	나는 한 번 알게 된 영어 표현을 잘 잊어버리지 않는 편이다.					
12	나는 주어진 상황을 두, 세 단어로 표현할 수 있다.					
13	나는 영어 시간에 긴장되거나 떨리지 않는다.					
14	새로운 영어 표현을 배우면 수업 시간 이외에도 사용해 본다.					
15	나의 영어 실력이 점점 좋아지고 있다고 생각한다.					

16. 1학기에는 영어 단어를 개별 낱말(예: living room)로 배우고, 2학기에는 연어(예: in the living room)로 배웠는데 이에 대한 느낌은 어떠한가요?(사후 심화 설문)

17. 영어 동화를 통해 연어 중심의/다양한 연어 활동으로 어휘 학습을 한 것이 영어 어휘 능력 향상에 도움을 주었나요? 구체적으로 써 보세요.(사후 심화 설문)

박청아

16991 경기도 용인시 기흥구 중동 1098

중일초등학교

전화: (031)546-3313

이메일: chung9012@naver.com

홍선호

06639 서울시 서초구 서초동 1650

서울교육대학교 영어교육과

전화: (02)3475-2566

이메일: shong@snue.ac.kr

Received on July 20, 2017

Revised version received on September 25, 2017

Accepted on September 30, 2017