



어휘 과업의 관여 부담이 고등학교 영어 학습자의 어휘 지식 습득과 정의적 영역에 미치는 영향*

엄은정(공주금성여자고등학교) 배지영(공주대학교)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: October 25, 2022
Revised: December 03, 2022
Accepted: December 30, 2022

Eun-Jung Eom (1st author)
Teacher, Gongju Keumsung
Girls High School
Tel: 041-854-6811
eunjung7849@gmail.com

Jiyoung Bae (corresponding
author)
Professor, Dept. of English
Education, Kongju Nat'l
Univ.
Tel: 041-850-8194
jybae423@kongju.ac.kr

* This study is based on the first author's master's thesis.

ABSTRACT

Eom, Eun-Jung and Jiyoung Bae. 2022. The impacts of task-induced involvement load on vocabulary acquisition and affective domain of Korean high school students. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 1538-1560.

This study aimed to investigate how tasks with the different “involvement loads”—various combinations of need, search, and evaluation—affect EFL learners’ vocabulary learning and affective domain. One hundred nine EFL students from Korean high school were divided into three groups, and each group performed different types of vocabulary tasks with different levels of involvement load: reading and comprehension questions with target words which were glossed in a text (Task 1), reading and comprehension questions and filling gaps with target words which were listed with glosses (Task 2) and writing sentences with target words which were listed with glosses (Task 3). Three aspects of vocabulary knowledge(form, meaning and use) were tested through the Active recall test and modified Vocabulary Knowledge Scale test. Further, a closed survey and an open-ended survey were conducted at the beginning and the end of the experiment to measure the effectiveness of tasks related to participants’ affective factors, such as interest, need, and attitude towards vocabulary learning. The results showed that Task 3 (the highest degree of involvement load) was more effective than Task 1 (the lowest degree of involvement load), but Task 2 did not yield retention significantly higher and lower than Task 1 and Task 3 respectively. Thus, the involvement load hypothesis was partially supported. This study offers implications for L2 vocabulary learning through the tasks with a high involvement load such as writing sentences that induce productive use of the vocabulary items in a new context and require high degrees of evaluation, as it is observed in Task 3. The finding of the study suggests that instructors or teachers should offer the opportunity for learners to choose vocabulary tasks based on their own interests in the classroom to draw positive attitude toward learning vocabulary. Such results can be used by vocabulary instructors or teachers of English as a foreign language (EFL) to design effective vocabulary tasks with proper difficulty levels.

KEYWORDS

involvement load hypothesis, task-induced involvement, incidental vocabulary learning

1. 서론

학습자의 어휘 지식은 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 능력의 기준이 되고, 나아가 학습자의 읽기 과정에 있어 핵심적인 역할을 한다. 그래서 수업에 사용되는 텍스트의 어휘를 숙달하지 못한 학습자는 교실 읽기를 완전히 이해하는 데 어려움을 겪는다(Coxhead, Stevens and Tinkle 2010). 어휘 지식에 대한 이러한 관점은 새롭게 학습한 어휘를 오랫동안 기억하는 것에 기초한 효과적인 어휘 학습 방법과 어휘 과업에 관한 관심으로 이어졌으며, 영어 어휘 지식과 이의 증진을 위한 적절한 어휘 과업 간의 긴밀한 연관성을 찾기 위한 논의는 끊임없이 이루어지고 있다. Laufer와 Hulstijn(2001)은 제2언어 어휘 학습 과제를 설계하고 실행하면서 새로운 단어를 처리하는 동안 학습자에게 요구되는 관여 정도를 관여 부담(involvement load)이라 명명하고, 이러한 관여 부담의 정도가 높은 과업을 수행한 학습자가 관여 부담의 정도가 낮은 과업을 수행한 학습자보다 단어를 더 효과적으로 기억할 것이라는 관여 부담 가설(involvement load hypothesis)을 제시했다.

교사가 설계한 어휘 과업을 통해 대부분의 어휘 학습이 진행되는 한국의 영어 학습 환경에서 서로 다른 관여도 수준을 가진 어휘 과업을 수행한 학습자들이 어휘 지식의 단기적 기억과 장기적 기억에 어떠한 차이를 보이는지에 대한 연구는 교사가 효과적인 어휘 과업의 설계에 앞서 어떤 점을 고려해야 할지에 대한 근거를 제공할 수 있다. 하지만 관여 부담 가설이 제시된 이후 최근 20여 년간 한국의 제2언어 학습자들을 대상으로 진행된 연구들을 살펴보면, 과업 설계에 있어서 서로 다른 관여도 수준을 설정했음에도 불구하고 한국의 제2언어 학습자를 대상으로 한 대다수의 연구들은 학습자들의 어휘 효과의 차이에 있어서 연구의 결과를 일반화시킬만한 유의미한 결과를 도출하지 못했으며 결과적으로 Laufer와 Hulstijn(2001)이 주장한 가설의 타당성을 부분적으로만 지지하고 있음을 확인했다. 또한 과업 수행 이전에 학습자가 단어를 이미 알고 있는 경우, 제시된 과업 활동을 통해 학습자들이 새로운 어휘를 학습했다고 단정하기 어렵다(최혜경 2015)는 점, 각각의 다른 과업을 수행한 학습자들이 정의적 영역에서는 어떠한 차이를 보였는지는 조사하지 못했다(지주연 2018)는 점, 그리고 과업 수행 이후 학습자들의 어휘 학습 태도 등의 정의적 영역에 대한 변화를 조사했지만 자기 평가를 기반으로 한 설문 방식으로만 진행되어 결과의 해석에 있어서 객관적 사실에 근거한 확실성을 보장하지 못했다(장혜지 2020)는 점 등의 제한점이 있었다. 따라서 본 연구에서는 이러한 제한점들을 보완하며 한국의 영어 학습자들을 대상으로 과업 관여도 가설의 타당성을 검증하고자 한다. 또한 효과적인 어휘 과업을 설계하기 위해서는 과업 수행 전후에 나타난 학습자의 정의적 영역, 즉, 어휘 학습 태도의 변화를 살펴볼 필요가 있기에 본 연구에서는 Laufer와 Hulstijn(2001)의 관여도 가설에 근거하여 과업의 관여도가 학습자들의 영어 어휘 지식 학습에 미치는 영향과 한국의 교육 환경에서 학생들에게 효과적인 어휘 과업이 무엇인지 알아보는 것을 연구의 목적으로 삼고 다음과 같은 연구 문제를 설정했다.

첫째, 어휘 과업의 관여도가 어휘의 형태, 의미, 사용의 측면에서 학습자의 단기적 기억에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 어휘 과업의 관여도가 어휘의 형태, 의미, 사용의 측면에서 학습자의 장기적 기억에 어떤 영향을 미치는가?

셋째, 어휘 과업의 관여도가 학습자의 어휘 학습 태도에 미치는 영향은 어떠하며 학습자들의 반응은 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 어휘 지식

2.1.1 어휘 지식의 정의

Nation(2001)에 따르면 단어를 안다는 것, 즉 어휘 지식은 세 가지 주요한 측면, 즉 형태(form), 의미(meaning), 그리고 사용(use)을 포함하며 이 세 가지 기준이 모두 충족되어야 새로운 어휘를 습득한 것이라고 한다. Nation(2001)은 형태(form) 측면의 하위 요소로 구어(spoken form), 문어(written form), 그리고 단어 구성소(word parts)를 제시했는데, 구어 형태의 단어를 안다는 것은 단어를 들었을 때 단어를 인식할 수 있는 것을 의미하고, 하나 이상의 음절을 갖는 단어를 적절한 강세와 함께 발음할 수 있는 것을 의미한다. 문어 형태의 단어를 안다는 것의 의미는 단어의 철자(spelling)를 보고 단어를 인식할 수 있는 것과 정확한 철자로 단어를 쓸 수 있는 것을 의미한다. 단어의 구성소를 안다는 것은 단어의 의미와 관련하여 단어를 구성하고 있는 어근, 접미사, 접두사 등을 인식할 수 있는 것과 이들 단어 구성소를 활용해 적절한 형태로 올바르게 단어를 구성해낼 수 있는 것을 의미한다고 할 수 있다.

다음으로 Nation(2001)이 제시한 의미(meaning) 측면의 하위 요소인 형태와 의미(form and meaning), 개념 및 지시 대상(concept and referents), 그리고 연상관계(associations)를 각각 살펴보면 다음과 같다. 먼저 형태와 의미는 어떤 단어의 형태나 의미 중 하나만 인식하는 것이 아니라 그 두 가지를 서로 연결(form-meaning connection) 지을 줄 아는 것을 의미한다. 개념과 지시 대상은 한 가지 이상의 의미 범주를 지닌 단어(특히 고빈도 단어)의 기저에 있는 근원적 개념(underlying concept)을 아는 것과 그 개념이 어떤 항목을 지칭하는 것인지 아는 것과 관련이 있다. 또 다른 하위 요소인 연상관계는 그 단어가 연상시키는 다른 단어들을 아는 것과 그 단어를 대신하여 사용할 수 있는 다른 단어들을 아는 것을 의미한다.

마지막으로 Nation(2001)이 제시한 사용(use) 측면의 하위 요소로 문법적 기능(grammatical functions), 연어(collocations), 그리고 사용 제약(constraints on use)을 각각 살펴보면 다음과 같다. 먼저 단어의 문법적 기능을 안다는 것은 단어가 어떤 형태의 정형화된 문법적 양식(pattern) 속에서 나타나는지를 알고 있거나 문법적 양식 속에서 그 단어를 사용할 수 있는 것을 나타낸다. 다음 하위 요소인 연어를 안다는 것은 단어가 어떤 유형의 단어와 함께 쓰이는지 알거나 실제로 그렇게 사용할 수 있는 능력을 갖추고 있다는 것을 뜻한다. 마지막 사용 제약은 언제, 어디서, 어느 정도의 빈도로 해당 단어를 만날 것으로 예상하는지와 언제, 어디서, 어느 정도의 빈도로 이 단어를 활용할 수 있는가와 관련된 하위 요소이다.

2.1.2 수용적 어휘 지식과 생산적 어휘 지식

Palmer(1921)는 언어 입력의 이해와 언어 형태의 생산이라는 언어 능력의 두 가지 뚜렷한 대조적 특징을 바탕으로 지식의 유형을 수용적 능력(receptive skills)과 생산적 능력(productive skills)으로 구분했다. 이러한 구분에 비추어 볼 때, 수용적 어휘 지식(receptive vocabulary knowledge)은 학습자가 단어를 듣거나 볼 때 이해할 수 있는 능력을 의미하며, 생산적 어휘 지식(productive vocabulary knowledge)은 학습자가 글을 쓰거나 말을 하기 위해 단어를 생산할 수 있는 지식을 의미한다.

Webb(2005)에 의하면, 실제로 교실에서 교사가 목표 어휘를 처음 교수할 때, 학습자에게 어휘의 의미를 말해주거나 문장 내 목표 어휘가 사용되는 용례를 보여주는 것에 그치는 경우가 많다. 다시 말해, 학습자가 어휘 항목을 철자에 맞게 써보거나 발음해 보는 등의 어휘를 직접 사용해 볼 기회가 현저히 적은 것이고, 이는 교실에서의 어휘 학습이 매우 수용적인 환경에서 발생하고 있다는 점을 보여준다. 같은 맥락에서 한국의 영어학습 환경에서도 어휘 학습을 위한 교실에서의 과업 역시 생산적 성격보다는 수용적 성격을 띤 과업이 더 많이 사용되는 것으로 관찰되는데, 이러한 양상은 생산적 어휘 과업보다 수용적 어휘 과업의 설계와 평가가 더욱 용이하다는 교사의 인식에 기인하는 것으로 보여진다.

2.1.3 어휘 지식의 폭과 깊이

어휘 지식의 폭(breadth of vocabulary knowledge)은 학습자가 알고 있는 단어의 수를 의미하며, 어휘 지식의 깊이(depth of vocabulary knowledge)는 학습자가 주어진 단어의 다양한 측면에 대해 갖고 있는 지식의 수준, 즉, 어휘 지식을 얼마나 깊이 있게 가지고 있는지를 나타낸다(Qian 1999). 일반적으로 어휘 평가 도구는 어휘 지식의 폭을 측정하는 것에 목적을 두고 있는 경향이 있는데, 이는 각각의 어휘가 하나의 답만을 작성할 것을 요구하고 있어 제한된 시간 내에 가능한 많은 단어를 측정할 수 있기 때문이다(Read 1993).

어휘 지식의 크기를 추정하기 위한 평가 도구는 개인의 전반적인 어휘 지식에 대한 대략적인 비교 추정치를 제공해주며 학습자를 수준에 맞게 배치하거나 측정 결과를 가시적으로 산출하고자 할 때 유용하다(Wesche and Paribakht 1996). 특히 Paribakht와 Wesche(1993a)가 고안한 Vocabulary Knowledge Scale(VKS)은 어휘 지식의 깊이를 측정하기 위한 대표적인 평가 도구로 꼽힌다(그림 1 참조).

<p>I. I have never seen this word.</p> <p>II. I have seen this word before, but I don't know what it means.</p> <p>III. I have seen this word before, and I <u>think</u> it means _____. (synonym or translation)</p> <p>IV. I know this word. It means _____. (synonym or translation)</p> <p>V. I can use this word in a sentence: _____.</p>

그림 1. Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht and Wesche 1993a)

VKS 측정 방식은 주어진 어휘에 대한 친숙도(levels of familiarity)를 바탕으로 구성된 수행 항목 척도에 학습자가 자신의 수행 수준에 따라 단어에 대한 지식의 정도를 스스로 표기하는 방식으로 활용된다. 이러한 자기보고식의 VKS 평가 도구는 5개의 척도로 구성되어 있으며, 이 척도의 범위는 글로 표현되어 제시된 특정 단어에 대해 학습자가 느끼는 생소함(unfamiliarity)에서부터 완전한 인식(recognition)에 이른다. 학습자들은 각각의 목표 어휘를 그림 1과 같은 형태의 VKS 평가지와 함께 부여받고, 특정 단어에 대해 스스로 어떻게 인식하고 있는지에 근거하여 범주 I부터 범주 V까지 응답할 것을 요구받는다. VKS 평가 도구에는 평가 대상인 피검사가 특정 단어에 대한 자신의 수용적 지식뿐만 아니라 생산적 지식을 증명해야 하는 항목이 포함되어 있다. 학습자는 제시된 단어를 한 번도 본 적이 없는 경우 범주 I에 응답하고, 단어를 본 적은 있지만 단어의 의미를 모를 경우 범주 II에 응답한다. 만일 학습자가 제시된 단어를 명확히 알고 있다고 판단하는 것이 불가능하지만 단어의 뜻을 추측해보고자 할 때, 학습자는 범주 III에 응답하고, 학습자가 제시된 단어를 명확히 알고 있을 때는 해당 단어의 동의어 혹은 번역을 제시하며 범주 IV에 응답한다. 더 나아가 제시된 단어를 사용하여 문장을 만들 수 있는 경우 범주 V에 응답한다.

2.2 의도적 어휘 학습과 우연적 어휘 학습

의도적인 학습(intentional learning)은 무언가를 배우고 그것을 기억하기 위한 의도를 갖는 학습 과정이며, 우연적 학습(incidental learning)은 무언가를 배우거나 기억하기 위한 의도 없이 일어나는 학습 과정이다. 언어 습득의 측면에서, 우연적 학습은 어휘 학습을 위한 효과적인 학습 방법이라고 여겨진다(Day, Omura and Hiramatsu 1991, Jenkins, Stein and Wysocki 1984). 우연적 어휘 학습(incidental vocabulary learning)이라는 용어는 어휘 학습을 목표하거나 의도하지 않았지만 학습자가 어휘를 학습하게 됐을 때 사용된다. 따라서 우연적 어휘 학습을 주제로 하는 실험 연구들에서 제2언어 학습자들은 추후 그 어휘를 기억해내는 테스트를 받게 될 것이라는 사실을 사전에 고지받지 못한 채, 정보 처리 과업(information-processing task), 읽기 과업, 또는 의사소통 과업 등을 수행하게 된다.

Laufer와 Hulstijn(2001)에 따르면, 의도적 어휘 학습(intentional vocabulary learning)을 주제로 하는 경험적 연구에서는 학습자에게 특정 단어 기억 전략을 제시했음에도 불구하고 학습자가 실제로 단어를 기억할 때 사용하는 기억 전략을 연구자가 온전히 통제하기 어려우므로 결과적으로 학습자들의 어휘 기억이 어떤 요소에 기인한 것인지 알기 어렵다. 이러한 이유로 효과적인 어

회 습득 방법을 밝히는 것에 목표를 둔 실험 연구는 일반적으로 우연적 어휘 학습 상황을 가정한다.

일반적으로 학습자가 읽기 활동 중 새로운 어휘에 반복적으로 노출될 때 우연적 어휘 학습이 일어날 가능성이 높지만, 단순히 읽기 지문 속 반복적으로 등장하는 어휘에 노출된다는 이유만으로 학습자가 해당 어휘를 반드시 학습할 것이라고 속단할 수는 없다(Saragi, Nation and Meister 1978). 따라서 우연적 어휘 학습 상황에서 효과적인 어휘 학습을 돕기 위한 과업을 고안할 때, 목표 어휘를 높은 빈도로 제공하는 것과 더불어 또 다른 요인이 고려될 필요가 있음을 알 수 있다.

학습자는 자신이 마주한 문제의 해결책이 주어졌을 때보다 그것을 직접 추론해야 하는 상황에서 더 많은 정신적인 노력을 투자할 것이며, 이러한 과정을 거쳐 얻게 된 정보는 더 잘 기억될 수 있다(Jacoby, Craik and Begg 1979)는 가정을 기반으로, 일부 연구자들(Coady and Nation 1988, Hulstijn 1992, Nation 1982)은 학습자가 읽기 과정 중 문맥에서 새로운 단어의 의미를 스스로 추론해야 할 필요성이 있다고 주장했다.

또한 학습자가 읽기 지문의 이해와 관련이 있다고 생각하는 어휘에 더 많은 주의를 기울이는 경향이 있으며(Hulstijn 1993), 어휘 주석을 제공하는 것이 우연적 어휘 학습에 긍정적인 영향을 미친다(Hulstijn 1992)는 주장도 있다. Oscarsson(1975)은 읽기 지문의 이해를 돕기 위해 모국어 어휘 주석을 제공하거나 모국어 사전을 사용하도록 하는 것이 효과적이라고 제안하기도 했다.

이처럼 학습자의 우연적 어휘 학습에 긍정적인 영향을 미치는 다양한 요인을 다룬 연구들은 교사가 과업을 설계할 때 무엇에 초점을 두어야 하는지를 시사하고 있으며, 과업의 관여도 수준에 대한 Laufer와 Hulstijn(2001)의 연구는 어떤 과업이 더 효과적인지에 관한 척도를 명확히 하는데 기여했다.

2.3 과업 관여도 가설

2.3.1 처리 수준 이론

어휘 학습과 학습자의 인지적 참여 수준의 깊이가 어떠한 관련이 있는지 밝히고자 하는 연구는 학습자가 학습한 어휘의 오랜 보존이 어떤 요인에 기인하는지에 대한 관심에서 출발했다. Craik와 Lockhart(1972)의 연구에서는 학습자에게 단어에 관한 다양한 질문에 답하게 함으로써 단어를 다른 수준의 깊이로 처리하도록 유도하였고, 이 같은 정보 처리 수준(levels of processing)의 차이가 학습자가 정보를 기억하는 정도에 어떤 영향을 미치는지 밝히고자 했다. Craik와 Lockhart의 주장에 따르면, 학습자가 새로운 어휘 항목의 구조적 특징이나 음운론적 특징에 관한 질문에 답할 때보다 새로운 어휘가 속하는 범주를 묻거나 그것이 문장 내 주어진 빈칸에 어울리는지 여부를 묻는 질문에 답할 때 학습자는 더 깊은 수준(deep level)에서 정보를 처리하게 되며, 이같이 어휘의 의미와 관련된 질문에 답해야 하는 상황, 즉, 더 깊은 처리 수준을 요구받을 때 어휘가 더 잘 기억된다.

하지만 이러한 주장은 정확히 어떤 요소들이 처리의 수준을 구성하는지 명확히 규정할 수 없으며, 한 수준이 다른 수준보다 깊다는 것을 어떻게 알 수 있는지를 평가하기 위한 지표를 제시하고

있지 않다는 비판을 받았다. 그러나 학습자의 기억 능력은 학습 의도에 의한 것이라기보다는 학습자가 수행하는 처리 활동의 성격에 의해 훨씬 더 많이 결정된다는 인지 심리학자들의 공통된 견해를 바탕으로 지식의 표현, 정보의 부호화와 검색, 그리고 정보의 기억을 다룬 후속 연구들은 새로운 어휘 정보를 더 정교하게 처리하는 것이 그렇지 않을 때보다 기억의 보존에 도움이 된다고 밝혔다(Anderson 2005, Baddeley 1997). 하지만 여전히 정보 처리의 수준과 양이 학습자들의 기억 현상과 어떠한 관련이 있는지에 대한 적절한 이론적 설명은 제공하지 못했다는 한계가 있으며, Laufer와 Hulstijn(2001)은 Craik와 Lockhart(1972)가 제시한 처리 수준 이론을 어휘 학습 과업의 관점에서 정교화시켰고, 이러한 시도는 과업 관여도 가설의 초석이 됐다.

2.3.2 과업의 관여 부담

Laufer와 Hulstijn(2001)은 제2언어 학습과 관련된 동기 요인을 다룬 선행 연구들(Crookes and Schmidt 1991, Oxford and Shearin 1994, Skehan 1989)이 제2언어 학습과 동기의 유의미한 상관관계를 밝혀주고 있지만, 학습자에게 제시할 과제를 분류하거나 조작할 수 있는 방법을 제시하고 있지는 않다고 지적했다. 이러한 공백에 착안해 Laufer와 Hulstijn(2001)은 다음과 같은 세 가지 요소, 즉, 새로운 단어의 의미를 결정하고자 하는 학습자의 필요성(need), 사전어를 통해 새로운 단어의 의미를 검색(search)하는 것, 그리고 어휘를 언어적 그리고 비언어적 상황에 적용할 수 있는지를 평가(evaluation)하는 것으로 구성된 관여(involve)의 개념을 제안한다. 관여의 첫 번째 구성 요소인 필요(need)는 학습자가 새로운 단어를 성취하고자 하는 동기와 관련된 요소로 비인지적 차원의 구성 요소이다. Laufer와 Hulstijn(2001)에 따르면, 학습자가 읽기 활동 중 모르는 단어에 대한 이해가 절대적으로 필요한 경우, 학습자는 해당 어휘를 학습하고자 하는 강한 필요성을 느낄 것이다. 또 다른 구성 요소인 검색(search)은 학습자가 모르는 단어의 의미를 구하기 위해 사전이나 교사를 통해 단어의 형태를 찾는 시도를 의미한다. 이는 학습자의 정보 처리, 즉 인지적 차원과 관련된 요소로서 단어의 형태와 의미 간의 관계에 학습자가 의도적으로 기울이는 주의(noticing)와 관련 깊다(Schmidt 1994). 마지막 구성 요소인 평가(evaluation)란 검색과 마찬가지로 관여의 인지적 차원과 관련되며, 주어진 단어를 다른 단어와 비교해보거나, 단어의 특정 의미를 다른 의미들과 비교하는 것, 또는 단어(형태와 의미의 쌍)가 문맥에 적합한지를 평가하기 위해 그 단어를 다른 단어들과 결합하는 시도를 포함한다.

Laufer와 Hulstijn(2001)에 의하면, 과업에서 이러한 관여 요소의 존재 여부는 과제의 관여 부담(involve load) 정도를 결정지을 수 있다. 자연스러운 의사소통 맥락에서 이루어지는 과업에서는 단어마다 각기 다른 관여 부담 정도가 유도되는 반면, 어휘 교육의 목표를 둔 교실 과업에서는 모든 단어에 대한 관여 부담 정도가 거의 동일한 수준으로 설계될 수 있다. Laufer와 Hulstijn(2001)은 이렇게 의도적으로 조정된 과제의 관여 부담을 과제 유도 관여도(task-induced involve load)라 지칭하고, 교실 환경에서 사용되는 어휘 과업들이 갖는 과제 유도 관여 부담의 정도를 관여 요소인 필요, 검색, 그리고 평가의 측면에서 표 1과 같이 분석했고, 관여 요소의 부재는 (-)기호로, 관여 요소의 적정 수준 포함은 (+)기호, 강한 수준 포함은 (++)기호로 표기했다(표 1 참조).

표 1. 과제 유형에 따른 관여 부담(Laufer and Hulstijn 2001, p. 18)

과제 유형	목표 어휘의 상태	필요	탐색	평가
1. 읽기와 이해문제	과제와 관련 없는 어휘 주석 제공	-	-	-
2. 읽기와 이해문제	과제와 관련된 어휘 주석 제공	+	-	-
3. 읽기와 이해문제	어휘 주석을 제공하지 않지만 과제와 관련됨	+	+	-/+
4. 읽기와 이해문제 및 빈칸채우기	독해와 관련된 어휘 목록을 지문 아래 제공	+	-	+
5. 문장 쓰기	어휘 목록 제공	+	-	++
6. 문단 쓰기	교사에 의해 선택된 개념들을 모국어로 제공하며 학습자는 L2 형태를 탐색	+	+	++
7. 문단 쓰기	학습자가 스스로 개념을 선택하고 탐색	++	+	++

지금까지 살펴본 내용을 토대로 Laufer와 Hulstijn(2001)이 주장한 관여 부담 가설의 세 가지 가정을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 우연히 처리된 단어의 기억은 필요, 검색, 그리고 평가 요소에 의해 결정된다. 둘째, 다른 요인들이 동일하다면, 높은 관여 부담과 함께 처리된 단어들이 낮은 관여 부담과 함께 처리된 단어들보다 더 잘 기억될 것이다. 셋째, 다른 요인들이 같다면, 높은 관여 부담을 필요로 하는 과제들이 낮은 관여 부담을 요구하는 과제들보다 단어 기억에 더 효과적일 것이다. 위와 같은 세 가지 가정에 의하면, 과업의 효과성은 과업이 유도한 관여 부담 정도에 의해 결정된다. 따라서 Laufer와 Hulstijn(2001)은 상이한 관여 부담 정도를 지닌 과제들이 우연적 어휘 학습에 미치는 영향에 관한 후속 연구를 제안했으며, 관여 부담 가설을 처음 제시한 Laufer와 Hulstijn(2001)을 비롯한 많은 연구자들은 이 가설의 타당성을 검증하기 위해 과업의 관여도가 실제 학습자들의 어휘 학습에 미치는 영향을 연구했다(Ghorbani and Rahmandoust 2012, Kim and Na 2010, Nassaji and Hu 2012, Pourakbari and Biria 2015, Reynolds 2017).

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구는 충청남도 소재 사립 인문계 여자고등학교 1학년에 재학 중인 109명의 학생들을 대상으로 진행되었다. 참여 학생들은 모두 17세의 여성이며, 1차시 50분을 기준으로 주에 4차시의 정규 영어 수업을 듣고 있다. 학생들의 영어 수준은 중급에 해당하며, 실험 시작 전 학기 초 새로운 학년의 교육내용을 이수하는 데 필수적인 교과별 기본 학습 내용을 학생들이 갖추고 있는지 진단하기 위해 실시된 2022학년도 기초학력 진단검사 중 영어 교과 영역에서 30점 만점을 기준으로 25.38점의 평균 점수를 보였으며, 학생들의 학력 진단 정도를 살펴보기 위해 실시되는 준거 참조 평가 방식의 2022학년도 3월 전국연합학력평가의 영어영역에서는 정규분포를 가정하지 않는 9등급 체계의 성적 산출 방식을 기준으로 평균 5.83등급의 성적을 보였다. 본격적인 실험 진행에 앞서 실험 시작 3주 전에 실시한 어휘 수행 평가 점수에 기반하여 참여자 집단을 두 학급씩 한 집단으로 묶어 총 세 집단으로 나누었고, 세 개의 동질 집단은 각각 읽기 및 이해 문제 풀기, 읽기 및 빈칸 채우기, 읽기 및 제한된 문장 완성하기의 세 가지 과업을 배정받았다. 읽기 및 이해 문제

풀기 과업은 가장 낮은 수준의 관여도를, 읽기 및 빈칸 채우기 과업은 중간 수준의 관여도를, 읽기 및 제한된 문장 완성하기 과업은 가장 높은 수준의 관여도를 갖기에 각 집단을 관여도 하, 중, 상 집단이라 명명했다. 세 그룹이 동질성을 갖고 있는지 확인하고자 3월 어휘 수행 평가 점수 결과에 대한 일원배치 분산분석을 실시했고, 그 결과 유의수준이 .05보다 크게 나타나($F = 1.793$, $p = .172$) 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는다는 것을 확인했다. 즉, 세 집단 간의 평균 점수 차이는 큰 차이를 보이지 않는 것으로 집단의 동질성이 확보되었음을 알 수 있다. 어휘 수행 평가 점수에 대한 일원배치 분산분석 결과를 정리하면 표 2와 같다.

표 2. 어휘 수행 평가 점수에 대한 일원배치 분산분석 결과

집단	과업	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
관여도 하	이해 문제 풀기 (Task 1)	35	21.40	16.139	1.793	.172
관여도 중	빈칸 채우기 (Task 2)	36	25.97	15.596		
관여도 상	제한된 문장 완성하기 (Task 3)	38	27.92	13.279		
합계		109	25.18	15.124		

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.2 연구 도구

본 연구에서는 어휘 과업 설계의 기반이 될 비슷한 수준의 읽기 지문을 여러 개 선정하고, 읽기 지문에서 추출한 어휘를 바탕으로 실험에 참여하는 세 집단을 대상으로 어휘 평가를 시행했다. 어휘 평가의 결과를 바탕으로 참여자들이 가장 많이 틀린 어휘를 목표 어휘로 선정했고, 이 어휘들이 포함된 읽기 지문을 어휘 과업의 기반이 될 연구 도구로 최종 선정했다. 실험 단계에서 사용된 과업은 참여자들이 속한 집단에 따라 부여된 읽기 및 이해 문제 풀기, 읽기 및 빈칸 채우기, 그리고 읽기 및 제한된 문장 쓰기 활동지로 구성되었으며, 표 3과 같이 상이한 관여 부담 정도를 갖도록 설계했다. 학습자의 어휘 학습 정도를 평가할 사후·지연 평가지는 두 가지 유형으로 구분하여 어휘 지식의 형태 측면을 측정하기 위해 능동적 회상 평가지를, 어휘 지식의 의미 및 사용 측면을 측정하기 위해 VKS 평가지를 연구 도구로써 활용했다. 마지막으로 학생들의 정의적 영역에서의 변화를 측정하기 위해 중립 반응 범주가 없는 6단계의 리커트(Likert)식 척도를 사용한 사전·사후 폐쇄형 설문지와 과업 수행 후 느낀 태도에 관한 집단별 개방형 설문지를 연구 도구로 사용했다.

표 3. 과업 유형별 관여 부담 정도

과업	관여도 요인			관여 부담 정도
	필요	탐색	평가	
주석이 있는 읽기 활동 및 이해 문제 풀기	+	-	-	하
주석이 있는 읽기 활동 및 빈칸 채우기	+	-	+	중
주석이 있는 읽기 활동 및 제한된 문장 쓰기	+	-	++	상

3.3 자료수집 및 분석

본 연구는 2022년 3월부터 4월까지 109명의 학습자를 대상으로 집단별로 총 3차시에 걸쳐 정규 영어 수업 시간에 실시되었다. 본격적인 실험에 앞서 학기 초 실시한 어휘 수행 평가의 점수를 기반으로 실험 집단을 세 개의 집단으로 구분했으며, 3월 2주 차에 진행된 1차시 수업에서 목표 어휘 선정에 대한 어휘 평가를 실시하고, 그 점수를 바탕으로 세 집단의 동질성을 다시 한번 검증했으며, 실험 전 학생들의 정의적 영역에 관한 사전 설문을 진행했다. 사전 설문 이후에 각 설문 문항 간의 신뢰도를 분석하고, 집단 간 정의적 영역 점수의 동질성을 검증했다. 3월 4주 차에 진행된 2차시 수업에서 집단별 서로 다른 관여도를 지닌 과업을 약 20분간 수행했고, 이후 능동적 회상 검사지와 VKS 검사지를 이용한 사후 어휘 평가를 각 10분씩 진행했다. 사후 어휘 평가가 종료된 직후, 학생들의 어휘 학습 태도에 대한 사후 설문을 10분간 진행했으며, 수업 외의 시간을 이용해 과업 유형과 학습 태도에 관한 심화 개방형 인터뷰 정보를 수집하기 위해 집단별 자발적인 참여를 원하는 학생들에게 약 10분간 추가 설문지 작성을 요청했다. 약 2주의 시간이 흐른 후 4월 2주 차에 진행된 3차시 수업에서 학생들에게 예고 없이 지연 어휘 평가를 실시했다. 실험이 종료된 이후 사후·지연 어휘 평가를 채점 기준에 맞게 채점하고, 정의적 영역 사전·사후 설문지의 반응을 정리하여 과업의 관여 부담이 학습자의 어휘 학습 효과와 어휘 학습 태도에 미친 영향을 비교 분석하였다. 본 실험에서 수집한 자료의 결과는 SPSS 25.0 통계 패키지 프로그램을 사용해 신뢰도 95% ($p < .05$) 수준에서 분석했다. 우선 실험 집단의 동질성을 검증하기 위해 3월 어휘 수행 평가 점수 및 목표 어휘 선정에 대한 사전 어휘 평가 점수 결과를 바탕으로 세 집단의 동질성 검증 분석을 진행했다. 다음으로 크론바흐 알파계수 분석을 통해 정의적 영역 사전 설문지의 문항 간 신뢰도를 확보하고, 집단 간 사전 설문 결과에 따른 일원배치 분산분석을 실시하여 집단 간 정의적 영역 점수의 동질성을 검증했다. 다음으로 두 가지 유형의 사후·지연 어휘 평가에 대한 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정 비교를 실시하여 평가 결과에 대한 통계적 유의미성을 판단하고자 했으며, 정의적 영역의 사후 설문 결과를 바탕으로 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정 비교, 그리고 대응표본 t 검정을 실시했다.

4. 연구 결과

4.1 어휘 과업의 관여 부담이 어휘 학습에 미치는 단기적 영향

4.1.1 전반적인 어휘 지식

서로 다른 관여 부담 정도를 지닌 과제가 학습자의 전반적인 어휘 학습에 미치는 단기적인 영향을 살펴보기 위해 각 집단의 사후 능동적 어휘 평가 점수와 사후 VKS 평가 점수를 분석했으며, 관여 부담이 높은 과제를 수행한 관여도 상 집단이 낮은 수준의 관여 부담을 지닌 과제를 수행한 관여도 하 집단보다 더 높은 평균 점수를 얻었음을 알 수 있었다. 일원배치 분산분석을 실시하여 이와 같은 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미한지를 판단하고자 했으며, 그 결과 유의확

률이 .05보다 낮아 사후 어휘 평가의 집단 간 평균 점수의 차이는 통계적으로 매우 유의미하다는 것을 표 4와 같이 확인할 수 있었다.

표 4. 능동적 회상과 VKS 평가의 일원배치 분산분석 결과

		SS	df	MS	F	p
능동적 회상	집단-간	235.398	2	117.699	12.080	.000***
VKS 평가	집단-간	4843.654	2	2421.827	6.059	.003**

*유의수준: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

유의미한 차이를 드러내는 집단을 더욱 면밀하게 살펴보고자 Scheffe의 사후 검정을 표 5와 같이 실시하였고, 그 결과 능동적 회상 평가와 VKS 평가 모두 관여도 하 집단이 다른 두 집단과 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

표 5. 능동적 회상 평가와 VKS 평가에 대한 사후 검정 비교

평가	집단(I)	집단(J)	MD	SE	p
능동적 회상	관여도 하	관여도 중	-2.202*	.741	.014*
		관여도 상	-3.573*	.731	.000***
	관여도 중	관여도 하	2.202*	.741	.014*
		관여도 상	-1.371	.726	.173
VKS	관여도 하	관여도 중	-10.936	4.745	.075
		관여도 상	-16.030*	4.683	.004**
	관여도 중	관여도 하	10.936	4.745	.075
		관여도 상	-5.093	4.649	.551

*유의수준: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

4.1.2 어휘 지식의 형태, 의미, 사용 측면

과제가 부담한 관여 수준에 따라 학습자의 어휘 지식의 형태 측면에 있어 단기적으로 어떤 효과가 나타나는지 알아보고자 유의확률 .05에서 각 집단이 능동적 회상 평가를 통해 얻은 전체 점수를 바탕으로 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정을 표 6과 같이 실시했다.

표 6. 어휘 지식 형태의 단기적 학습에 대한 일원배치 분산분석 결과

집단	N	M	SD	F	p	Scheffe
관여도 하 (a)	35	4.74	3.921	12.080	.000***	c,b > a
관여도 중 (b)	36	6.94	2.818			
관여도 상 (c)	38	8.32	2.505			
전체	109	6.72	3.427			

*유의수준: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

이 같은 결과는 어휘 지식의 형태 측면을 습득하는 데에 과업이 미치는 단기적인 효과를 알아보고자 할 때 빈칸 채우기 과업을 수행한 관여도 중 집단과 제한된 문장 완성하기 과업을 수행한

관여도 상 집단 사이에는 유의미한 차이를 발견할 수 없고, 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단과 비교했을 때 두 집단이 모두 유의미한 학습효과를 갖는다는 것을 의미하므로 Laufer와 Hulstijn(2001)의 가설을 부분적으로 지지하고 있음을 보여준다.

과제의 관여 부담 정도에 따라 각 집단이 어휘 지식의 의미 측면에 있어 단기적으로 어떤 효과를 보이는지 알아보고자 VKS 평가지 중 학습자의 어휘 지식의 의미 측면을 측정할 수 있는 네 번째 평가 범주에서 얻은 결과를 바탕으로 표 7과 같이 유의확률 .05에서 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정을 실시하였다.

표 7. 어휘 지식 의미 측면의 단기적 학습에 대한 일원배치 분산분석

집단	N	M	SD	F	p	Scheffe
관여도 하 (a)	35	17.80	12.859	9.745	.000***	c,b > a
관여도 중 (b)	36	25.58	9.336			
관여도 상 (c)	38	28.11	8.411			
전체	109	23.96	11.125			

*유의수준: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

각 집단의 평균 점수를 살펴보면, 제한된 문장 완성하기 과업을 수행한 관여도 상 집단의 평균 점수가 가장 높고, 뒤이어 빈칸 채우기 과업을 수행한 관여도 중 집단, 마지막으로 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단이 뒤따르고 있다. 하지만 어휘 지식의 형태 측면에서와 마찬가지로, 서로 다른 관여도 수준을 지닌 빈칸 채우기 집단과 제한된 문장 완성하기 집단 간의 통계학적 유의미한 차이는 발견되지 않아 역시 Laufer와 Hulstijn(2001)의 주장을 부분적으로만 지지하고 있다.

과제의 관여 부담 정도에 따라 각 집단이 어휘 지식의 사용 측면에 있어 단기적으로 어떤 효과를 보이는지 알아보고자 VKS 평가지 중 학습자의 어휘 지식의 사용 측면을 측정할 수 있는 다섯 번째 평가 범주에서 얻은 결과를 바탕으로 표 8과 같이 유의확률 .05에서 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정을 실시하였고, 관여도 상 집단과 관여도 하 집단 사이에 통계적으로 유의미한 차이가 있다는 것을 알 수 있었다.

표 8. 어휘 지식 사용 측면의 단기적 학습에 대한 일원배치 분산분석

집단	N	M	SD	F	p	Scheffe
관여도 하 (a)	35	6.11	7.907	4.985	.009**	c > a
관여도 중 (b)	36	10.39	9.515			
관여도 상 (c)	38	12.24	7.834			
전체	109	9.66	8.754			

*유의수준: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

하지만 과업의 관여 부담 정도를 중간 수준으로 조절하여 설계한 빈칸 채우기 집단에서는 통계적으로 다른 두 집단과 구별될만한 차이가 나타나지 않아 Laufer와 Hulstijn(2001)의 가설을 전적으로 지지하지는 못하고 있다.

4.2 어휘 과업의 관여 부담이 어휘 학습에 미치는 장기적 영향

4.2.1 전반적인 어휘 지식

서로 다른 관여 부담 정도를 지닌 과제가 학습자의 전반적인 어휘 학습에 미치는 장기적인 영향을 살펴보기 위해 각 집단의 사후 능동적 어휘 평가 점수와 사후 VKS 평가 점수를 분석했으며, 관여 부담 수준이 높은 과업을 수행한 집단이 더 높은 평균 점수를 얻었음을 알 수 있었다. 일원배치 분산분석을 실시하여 이와 같은 평균 점수의 차이가 통계적으로 유의미한지를 판단하고자 했으며, 그 결과 유의확률이 .05보다 낮아 사후 어휘 평가의 집단 간 평균 점수의 차이는 통계적으로 매우 유의미하다는 것을 표 9와 같이 확인할 수 있었다.

표 9. 능동적 회상과 VKS 평가의 일원배치 분산분석 결과

		SS	df	MS	F	p
능동적 회상	집단-간	121.947	2	60.973	3.776	.026*
VKS 평가	집단-간	4896.336	2	2448.168	7.191	.001**

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

어느 집단끼리 유의미한 차이를 드러내는지 더욱 면밀하게 살펴보고자 Scheffe의 사후 검정을 표 10과 같이 실시하였고, 그 결과 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단은 능동적 회상 지연 평가에서 제한된 문장 완성하기 과업을 수행한 관여도 상 집단과만 평균 점수의 차이에 있어서 통계적 유의미함을 나타내고 있고, VKS 지연 평가에서는 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단이 다른 두 유형의 과업을 수행한 관여도 중 집단과 상 집단 모두와 평균 점수의 차이에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있음을 확인했다.

표 10. 능동적 회상 평가와 VKS 평가에 대한 사후 검정 비교

평가	집단(I)	집단(J)	MD	SE	p
능동적 회상	관여도 하	관여도 중	-1.92857	.953	.135
		관여도 상	-2.48120*	.941	.035*
	관여도 중	관여도 하	1.92857	.953	.135
		관여도 상	-.55263	.934	.840
VKS	관여도 하	관여도 중	-11.61032*	4.379	.033*
		관여도 상	-15.94511*	4.322	.002**
	관여도 중	관여도 하	11.61032*	4.379	.033*
		관여도 상	-4.33480	4.291	.602

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.2.2 어휘 지식의 형태, 의미, 사용 측면

과제가 부담한 관여도에 따라 각 집단이 어휘 지식의 형태 측면에 있어 장기적으로 어떤 효과를 보이는지 알아보하고자 각 집단이 능동적 회상 검사의 지연 어휘 평가를 통해 얻은 총점을 기준

으로 표 11과 같이 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정을 실시하였다. 일원배치 분산분석을 실시한 결과 $p < .05$ 로 나타나, 학습자가 어휘 지식의 형태 측면을 습득함에 있어 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 있으며, 특히 관여도 하 집단과 관여도 상 집단 간에 평균 차이를 비교함에 있어 통계학적으로 유의미한 차이가 나타났음을 확인했다.

표 11. 어휘 지식 형태의 장기적 학습에 대한 일원배치 분산분석 결과

집단	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Scheffe
관여도 하 (a)	35	4.57	3.475	3.776	.026*	c > a
관여도 중 (b)	36	6.50	3.850			
관여도 상 (c)	38	7.05	4.596			
전체	109	6.07	4.120			

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

과제의 관여 부담 정도에 따라 각 집단이 어휘 지식의 의미 측면에 있어 장기적으로 어떤 효과를 보이는지 알아보고자 VKS 평가지 중 학습자의 어휘 지식의 의미 측면을 측정할 수 있는 네 번째 평가 범주에서 얻은 결과를 바탕으로 표 12와 같이 유의확률 .05에서 일원배치 분산분석과 Scheffe의 사후 검정을 실시하였다. 그 결과 관여도 상 집단과 관여도 하 집단 간에 유의미한 차이가 있다는 결과를 도출했고, 관여도 중 집단은 그 어느 집단과도 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않은 것으로 관측돼 관여도 가설을 부분적으로 지지하는 결과를 도출했다.

표 12. 어휘 지식 의미 측면의 장기적 학습에 대한 일원배치 분산분석

집단	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Scheffe
관여도 하 (a)	35	17.22	11.573	8.004	.001**	c > a
관여도 중 (b)	36	22.00	9.724			
관여도 상 (c)	38	26.21	7.109			
전체	109	21.93	10.185			

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

서로 다른 관여도를 지닌 과업을 수행한 각각의 집단에 속한 학습자들의 어휘 지식 사용 측면에서의 장기적 학습 효과를 표 13과 같이 비교한 결과, 통계학적으로 그 차이가 유의미하다는 결과($F = 5.519$, $p = .005$)를 끌어냈다. 이후 Scheffe의 사후 검정 분석을 실시한 결과, 관여도 상 집단과 관여도 하 집단 유의미한 차이를 확인했으며, 관여도 중 집단은 다른 두 집단과 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 못했다.

표 13. 어휘 지식 사용 측면의 장기적 학습에 대한 일원배치 분산분석

집단	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Scheffe
관여도 하 (a)	35	5.83	7.426	5.519	.005**	c > a
관여도 중 (b)	36	10.17	9.278			
관여도 상 (c)	38	12.03	7.568			
전체	109	9.42	8.464			

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.3 어휘 과업의 관여 부담이 학습자의 정의적 태도에 미치는 영향

4.3.1 폐쇄형 설문지 분석 결과

어휘 과업의 관여 부담이 학습자의 정의적 태도 변화에 미치는 영향을 알아보기 위해 사전에 실시했던 정의적 영역 설문지를 사후 어휘 평가 직후 실시했고, 유의수준 .05에 비추어 볼 때, 흥미, 필요성, 태도, 전략 영역 중 흥미를 제외한 나머지 영역에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 정의적 영역 중 유일하게 유의확률이 0.5보다 낮아 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 드러난 흥미 영역에서의 집단 간의 차이를 알아보기 위해 Scheffe의 사후 검정을 표 14와 같이 실시하였다.

표 14. 흥미 영역에 대한 사후 검정 비교

정의적 영역	집단(I)	집단(J)	MD	SE	p
흥미	관여도 하	관여도 중	.10270	.241	.914
		관여도 상	-.56075	.238	.067
	관여도 중	관여도 하	-.10270	.241	.914
		관여도 상	-.66345*	.236	.023*
	관여도 상	관여도 하	.56075	.238	.067
		관여도 중	.66345*	.236	.023*

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Scheffe의 사후 검정을 실시한 결과 정의적 영역 중 흥미 영역에서 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단은 다른 두 과업을 수행한 집단과 흥미 영역의 점수 차이에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으나, 제한된 문장 완성하기 과업을 수행한 관여도 상 집단과 빈칸 채우기 과업을 수행한 관여도 중 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이는 관여도 수준이 중간 수준인 과업과 관여도 수준이 가장 높은 과업 모두 평가 요소를 포함하고 있더라도, 평가 요소가 적정 수준으로 유도되는지, 아니면 강한 수준으로 유도되는지에 따라 학습자의 흥미 수준도 달라질 수 있다는 점을 시사한다. 이는 사후 어휘 평가 이후에 진행된 개방형 설문지의 집단별 응답에서 제한된 문장을 완성하는 과업을 수행한 관여도 상 집단의 학습자들이 제시된 우리말 뜻에 맞는 단어를 스스로 어휘 목록에서 찾아 문맥에 맞는 문장을 직접 생산하는 강한 수준의 평가 요소가 수반된 과업을 수행하며 평소에 어려워했던 작문 활동을 성공적으로 해내게 되어 과업에 흥미를 느꼈다고 응답한 것과도 일맥상통하는 부분이다.

비록 흥미를 제외한 다른 영역에서 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지는 않았지만, 정의적 영역의 전체 영역에 있어서 집단 내 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 알아보고자 대응표본 t 검정을 실시하여 집단 내 실험 전과 실험 후로 어휘 학습에 대한 정의적 영역의 변화를 살펴봤다. 먼저 표 15에서 알 수 있듯이, 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단의 집단 내 대응표본 t 검정 결과에 대해 살펴보면, 전체 정의적 영역에서 통계적으로 유의미한 향상이 나타났다($t = -5.832$, $p = .000$), 특히 필요성($t = -3.159$, $p = .003$) 및 태도($t = -4.267$, $p = .000$) 영역에서 유의확률이 .05보다 낮아 통계적으로 유의미한 향상을 확인했다.

표 15. 관여도 하 집단의 대응표본 *t*검정 결과

집단	영역	사전		사후		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
관여도 하 (N = 35)	흥미	3.56	.989	3.69	.907	-1.595	.120
	필요성	4.85	.779	5.07	.852	-3.159	.003**
	태도	4.22	.618	4.77	.870	-4.267	.000***
	전략	3.67	.799	3.75	.811	-1.903	.066
	전체	4.07	.633	4.32	.626	-5.832	.000***

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

다음으로 표 16에서 보듯이, 빈칸 채우기 과업을 수행한 관여도 중 집단의 집단 내 대응표본 *t*검정 결과에 대해 살펴보면, 유의수준 .05에서 이해 문제 풀기 과업을 수행한 집단과 마찬가지로 정의적 영역 전반에 대한 통계적으로 유의미한 향상($t = -4.976$, $p = .000$)을 확인했다. 각 영역별 점수를 비교해보면, 필요성을 제외한 나머지 모든 영역인 흥미($t = -2.231$, $p = .032$), 태도($t = -2.691$, $p = .011$) 그리고 전략($t = -3.638$, $p = .001$) 영역에서 통계적으로 유의미한 향상이 나타났다.

표 16. 관여도 중 집단의 대응표본 *t*검정 결과

집단	영역	사전		사후		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
관여도 중 (N = 36)	흥미	3.47	1.110	3.59	1.021	-2.231	.032*
	필요성	4.86	.735	4.99	.672	-1.948	.059
	태도	4.55	.617	4.70	.590	-2.691	.011*
	전략	3.66	.872	4.20	1.063	-3.638	.001**
	전체	4.14	.653	4.37	.604	-4.976	.000***

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

마지막으로 표 17에서 알 수 있듯이, 제한된 문장 완성하기 과업을 수행한 관여도 상 집단의 집단 내 대응표본 *t*검정 결과에 대해 살펴보면, 앞서 살펴본 두 과업을 수행한 집단들과 마찬가지로 전체 정의적 영역 점수에 있어서 유의확률이 .05보다 낮은 통계적으로 유의미한 향상($t = -5.137$, $p = .000$)을 보였으며, 하위 영역에 해당하는 흥미($t = -4.464$, $p = .000$), 필요성($t = -2.821$, $p = .008$), 태도($t = -2.543$, $p = .015$) 그리고 전략($t = -2.368$, $p = .023$) 등 모든 정의적 영역에서 통계적으로 유의미한 향상이 나타났다.

표 17. 관여도 상 집단의 대응표본 *t*검정 결과

집단	영역	사전		사후		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
관여도 상 (N = 38)	흥미	3.43	1.093	4.25	1.104	-4.464	.000***
	필요성	4.78	.823	5.08	.653	-2.821	.008**
	태도	4.33	.541	4.49	.607	-2.543	.015*
	전략	3.71	.995	3.85	.998	-2.368	.023*
	전체	4.06	.714	4.42	.624	-5.137	.000***

*유의수준: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.3.2 개방형 설문지 분석 결과

사후 어휘 평가 이후에 실시된 심화 개방형 설문지를 통해 각 집단별 자발적으로 적게는 7명, 많게는 13명이 응답에 참여해 총 24개의 설문 결과를 얻었다. 집단별 과업 유형이 학습자의 어휘 학습과 정의적 영역에 어떤 영향을 끼쳤는지에 대한 응답을 정리하면 표 18과 같다. 집단별 공통적으로 제공된 어휘 주석이 문제 풀이에 도움이 됐다는 긍정적인 응답이 있었고, 어휘 주석의 도움으로 과업을 성공적으로 수행했을 때 흥미와 자신감이 생겼다는 응답이 있었다. 집단별 세부 응답 내용을 살펴보면, 이해 문제 풀기 과업을 수행한 관여도 하 집단에서는 어휘 주석의 도움을 받아 푼 문제를 맞히었을 때 영어 독해를 잘하려면 어휘를 많이 알아야 한다는 것을 알았고 단어 학습에 대한 동기가 증진됐다는 응답이 있었고, 읽기 지문의 내용이 흥미롭지 않아 과업이 끝난 후에 관련 단어를 더 공부하고 싶은 마음은 없다는 부정적인 응답도 존재했다. 빈칸 완성하기 과업을 수행한 관여도 중 집단에서는 가장 많은 부정적 응답을 확인했으며, 어휘 주석이 있어도 지문에 모르는 단어가 많고, 평소 영어 해석을 잘하지 못하는 편이라 빈칸 채우기 과업이 어렵게 느껴졌다는 의견이 많았다. 제한된 문장을 완성하는 과업을 수행한 관여도 상 집단에서는 평소 영어 작문이 어렵게 느껴져 두려워했는데 단어의 뜻이 주어져 생각보다 쉽게 영어 문장을 작성할 수 있었다는 의견과 뜻만 알고 있던 단어들이 문장 속에서 어떻게 사용되는지 알 수 있었으며 혼자 힘으로 영작에 성공하여 과업 활동이 재미있게 느껴졌다는 긍정적인 응답들이 있었으며, 해당 과업을 통해 단어의 철자까지 암기되지 않는다고 다른 제시어들의 뜻도 제공됐으면 영작에 더 도움이 됐을 것 같다는 부정적인 의견도 확인할 수 있었다.

표 18. 집단별 개방형 설문지 응답 결과

관여도 하 집단	
긍정적 응답	<ul style="list-style-type: none"> · 어휘 주석이 문제 풀이에 도움이 됐다. · 모르는 단어가 없어 문제를 잘 풀어낼 수 있다는 자신감이 생겼다. · 영어 독해를 잘하려면 어휘를 더 많이 공부해야겠다고 느꼈다.
부정적 응답	<ul style="list-style-type: none"> · 읽기 지문의 소재가 흥미롭지 않아 과업이 끝난 후에도 단어를 더 찾아서 공부하고 싶은 마음이 들지는 않았다.
관여도 중 집단	
긍정적 응답	<ul style="list-style-type: none"> · 어휘 주석이 문제 풀이에 도움이 되어 재미있었다. · 문제를 풀며 한 번 더 단어에 주의를 기울이게 됐다.
부정적 응답	<ul style="list-style-type: none"> · 어휘 주석이 있어도 빈칸을 채우는 것이 어렵게 느껴졌다. · 어휘 주석에 포함된 단어 이외에도 지문에 모르는 단어가 많았다. · 문장 해석을 잘 못하는 편이라 빈칸에 들어갈 단어를 찾지 못했다. · 빈칸에 단어를 넣으면서도 정답이라는 확신이 들지 않았다.
관여도 상 집단	
긍정적 응답	<ul style="list-style-type: none"> · 영어 작문을 두려워했는데 단어의 뜻이 주어져 생각보다 쉬웠다. · 뜻만 알고 있던 단어의 문장 속 사용법을 알 수 있었다. · 혼자 힘으로 영작에 성공하여 과업 활동이 재미있었다.
부정적 응답	<ul style="list-style-type: none"> · 단어의 철자까지 암기되지는 않았다. · 다른 제시어들의 뜻도 제공됐으면 영작에 더 도움이 됐을 것 같다.

5. 결론

본 연구는 한국의 고등학생 영어 학습자를 대상으로 학습자의 어휘 지식의 세 가지 측면인 형태, 의미, 사용의 습득에 과업의 관여 부담이 미치는 단기적인 효과와 장기적인 효과 및 과업 수행 전후의 정의적 영역의 변화를 파악하고자 했다. 즉, 더 높은 수준의 관여 부담을 지닌 과업을 수행한 학습자들이 더 낮은 수준의 관여 부담을 지닌 과업을 수행한 학습자들보다 다양한 어휘 지식을 더 잘 학습하고 기억한다는 과업 관여도 가설의 타당성을 검증하고자 했으며, 상이한 관여도를 지닌 과업이 학생들의 흥미, 필요성, 태도, 전략 등의 정의적 영역에 어떤 영향을 끼치는지 확인하고자 했다. 과업의 관여 부담이 어휘 학습에 미치는 단·장기적인 효과를 알아보기 위해 실시된 능동적 회상 평가와 변형된 VKS 평가를 사용한 사후 검사 및 지연 검사의 결과에 따르면 관여도 수준이 가장 높은 과업을 수행한 집단이 관여도 수준이 가장 낮은 과업을 수행한 집단보다 학습한 전반적인 어휘 지식을 단기적으로나 장기적으로 더 잘 기억한다는 것을 알 수 있으며, 이는 본 연구에서 검증하고자 한 과업 관여도 가설을 부분적으로 지지한다. 또한 어휘 지식의 형태, 의미, 그리고 사용 측면에서는 과업의 관여도 수준이 가장 낮았던 집단보다 관여도 수준이 높은 집단들이 어휘의 형태를 단기적으로나 장기적으로 더 잘 기억하지만, 관여도 수준이 중간인 과업을 수행한 집단과 관여도 수준이 가장 높은 집단 간의 기억 효과는 통계적으로 검증되지 못했으므로 역시 과업 관여도 가설을 부분적으로만 지지하고 있음을 알 수 있다. 특히 어휘 지식의 사용 측면에서 관여 부담 정도가 학습자의 장기적인 기억에 미치는 효과를 알아보는 과정에서는 가장 높은 관여도를 지닌 과업을 수행한 집단과 가장 낮은 관여도를 지닌 과업 간의 차이만 발견할 수 있었기에 앞선 검증들 보다 더욱 제한적인 결과를 확인하며 Laufer와 Hulstijn(2001)의 과업 관여도 가설을 부분적으로 지지하고 있음을 밝혔다.

과업의 부담 정도가 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향을 알아보기 위해 사후 폐쇄형 설문지를 일원배치 분산분석으로 비교한 결과, 전체 정의적 영역 중 흥미 영역에서만 통계적으로 유의미한 차이를 발견했고, Scheffe의 사후 검정을 실시하여 가장 높은 관여도 수준을 지닌 과업을 수행한 집단과 중간 수준의 관여도 수준을 지닌 과업을 수행한 집단 간의 통계적으로 유의미한 차이를 발견할 수 있었다. 정의적 영역의 전체 영역에 있어서 과업 수행 전과 후에 집단 내 통계적으로 유의미한 차이가 존재할 것이라고 가정하고, 대응표본 *t*검정을 실시한 결과 모든 집단에서 과업 수행 전과 후에 정의적 영역의 전체 영역에 대한 유의미한 향상을 확인했으며, 세 집단 모두 공통적으로 유의미한 향상을 보인 태도 영역과 관련하여 과업의 관여 부담 정도와 관계없이 과업을 수행한 모든 집단은 어휘 학습에 있어서 학습자의 태도가 중요하다는 점에 공감하고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 사후 어휘 평가 이후에 실시된 집단별 심화 개방형 설문지의 응답 결과를 살펴보면 모든 집단에서 모국어로 제공된 어휘 주석은 주어진 문제를 해결하는 것에 도움이 됐다는 의견을 기재했는데, 이는 모국어 어휘 주석을 제공하는 것이 읽기 지문의 이해를 돕는 데 효과적이라는 Oscarsson(1975)의 제안과 어휘 주석의 제공이 우연적 어휘 학습에 긍정적인 영향을 미친다는 Hulstijn(1992)의 추정과 일맥상통하는 부분이기도 하다. 그밖에 읽기 지문의 소재가 흥미롭지 않아 어휘 학습 동기가 저하됐다는 응답, 단어의 철자까지 암기되지 않는 것 같다는 응답, 과업 유형 자체에 어려움을 느껴 어휘 학습 동기와 흥미가 저하되는 것 같다는 등의 응답들을 확인하였다.

지금까지 과업의 관여도가 학습자의 장·단기적 어휘 학습에 미치는 영향과 정의적 영역의 변화

를 함께 살펴봤다. 결과적으로 Nation(2001)이 구분한 어휘 지식의 세 가지 측면에 기반하여 과업 관여도 가설의 타당성을 검증하기 위해 진행된 본 연구는 과업 관여도 가설을 부분적으로 지지하는 결과를 도출했고, 관여 부담 정도가 높은 과업을 활용하는 것이 학습자의 장·단기적인 어휘 기억에 도움이 될 수 있다는 점을 일부 확인했다. 하지만 과업 관여도 가설의 검증에 있어서, Laufer와 Hulstijn(2001)이 제시한 관여 부담 정도에 따른 과업 유형을 토대로 과업을 설계했음에도 불구하고 중간 수준의 관여도를 지니도록 설계한 빈칸 완성하기 과업을 수행한 집단이 어휘 학습의 장·단기적 측면에서 다른 두 집단과의 통계적으로 유의미한 차이를 거두지 못한 점은 Laufer와 Hulstijn(2001)이 제시한 관여 부담 별 과업 유형이 실제 과업의 관여 부담 정도를 정확하게 드러내고 있지 못할 가능성을 시사한다. 실제 과업을 수행한 학습자들의 집단별 개방형 설문지 응답에 따라 빈칸 완성하기 과업의 유형을 수행하는 것에 대해 집단 내 하위권 학습자들의 심리적 부담감이 연구 결과에 작용했을 가능성도 있다. 한편, 어휘 과업의 수행이 학습자의 정의적 영역에도 긍정적인 영향을 끼친다는 연구 결과를 비롯하여, 예상보다 많은 학생들이 정의적 영역에 대한 사전 설문에서 적절한 어휘 학습 전략을 모르고 있다고 응답하거나, 독해 시 모르는 어휘의 의미를 추측하는 편이 아니며, 효과적인 영어 사건의 사용법을 모른다고 응답한 것에 비추어 볼 때, 어휘 학습이 이제는 개별 학습자의 몫이 아닌 교사의 더욱 적극적인 개입으로 이루어질 필요가 있음을 시사한다.

본 연구 결과를 토대로 교육 현장에 대해 시사하는 바는 다음과 같다. 첫째, 교사는 목표 어휘를 생산적으로 사용하도록 유도하는 과업을 제시하여 학습자의 효과적인 어휘 습득을 이끌어 낼 수 있다. 본 연구의 결과는 학습자가 새로운 문맥에서 맥락에 맞는 목표 어휘를 생산하도록 요구하는 가장 높은 수준의 관여 부담 정도를 지닌 과업을 수행할 때 어휘 항목을 단기 및 장기적인 측면에서 효과적으로 보존하는 모습을 보였다. 비록 과업의 효과성에 있어서 일부 결과의 차이가 통계적으로 유의하지 않았지만 주어진 맥락에 어울리는 어휘를 생산할 것을 요구하는 높은 수준의 평가 요소가 수반된 문장 완성하기 과업이 학습자의 수동적 참여를 요하는 읽기 및 이해 문제 풀기 과업보다 수동적이고 능동적인 어휘 지식의 습득에 효과적이라는 결과를 확인했다. 이는 새로운 어휘 정보를 더 정교하게 처리하는 것이 그렇지 않을 때보다 기억의 보존에 도움이 된다고 주장했던 Anderson(2005)과 Baddeley(1997)의 주장과 일치한다. 하지만 학습자가 스스로 어휘를 생산하도록 유도하는 과업은 학습자가 적정 수준의 L2 숙련도를 지니고 있어야 하므로, 학습자가 스스로 어휘를 맥락에 맞게 활용할 수 있을 정도의 충분한 어휘 지식의 크기를 갖추고 있는 경우 이 같은 형태의 생산적 어휘 과업이 더욱 효과적으로 작용될 수 있을 것이다. 둘째, 학습자의 효과적인 어휘 습득을 위해 새로운 단어에 학습자가 여러 번 노출될 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 본 연구에 참여한 학습자들은 사후 어휘 평가 이후 지연 어휘 평가가 실시되기 전까지 어휘 평가가 진행되지 않는 약 2주의 기간 동안 목표 어휘에 노출되지 않았기 때문에 학습자의 어휘 지식이 전반적으로 감소된 결과가 관찰됐다. 이는 Saragi, Nation 그리고 Meister(1978)가 주장한 바와 같이 학습자가 학습한 어휘 지식을 오래 보존할 수 있도록 교사가 가능한 한 목표 어휘 항목을 학습자에게 반복적으로 노출시킬 필요가 있다는 점을 시사한다. 셋째, 교실 환경에서 학습자에게 어휘 과제의 유형을 선택할 수 있는 기회가 확대될 필요가 있다. 본 연구에서는 교사가 설계한 세 가지 유형의 과업을 학습자에게 무작위로 배정하였고, 그 결과 학습자는 자신의 선호도와 관계없이 과업을 수행해야만 했다. 학습자들은 주어진 과업과 어휘 평가에 적극적으로 참

여했지만, 과업 수행 이후 진행된 정의적 영역에 관한 개방형 설문에서 부여받은 과업이 스스로 수행하기에 다소 어렵다고 느끼거나 평소 자신이 선호하지 않는 유형이었기에 추가적인 어휘 학습의 필요성을 느끼지 못했다는 일부 학습자들의 응답을 확인했다. 이처럼 과업에 흥미를 느끼지 못한 학습자의 경우 어휘 학습에 대한 부정적인 인식과 더불어 어휘 학습을 위해 자신의 시간을 할애하지 않으며, 어휘 학습 전략을 습득하려 하지 않아 효과적으로 어휘를 습득하지 못할 가능성이 있다. 이는 교실 현장에서 자발적 흥미에 기초하여 학습자가 스스로 어휘 과제를 선택할 기회가 확대될 필요가 있다는 점을 시사한다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구에 대한 제언을 전하자면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 결과는 충청남도 소재 사립 여자 고등학교의 1학년 학습자 109명의 자료를 토대로 분석된 것으로 선행연구들과의 비교에 있어 표본집단의 크기가 상대적으로 적고, 특정 성별과 연령대, 지역에 국한되어 있기에 연구의 결과를 일반화시키기 어렵다는 제한점이 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 성별 및 연령대, 그리고 다양한 영어 능숙도를 지닌 학습자들의 과제 수행 결과를 비교할 수 있는 연구가 필요할 것으로 보인다. 둘째, 연구 도구로 사용된 어휘 과업의 관여 부담 정도를 설정할 때 필요, 검색, 그리고 평가 중 평가 요인의 유무와 강도 조절만으로 과업 간 관여도의 차이를 조정함으로써 다른 관여 요인들을 배제하였기에 결과적으로 과업 관여도 가설의 타당성을 일반화하기에는 무리가 있다는 제한점이 있었다. 따라서 Laufer와 Hulstijn(2001)가 제시한 것처럼 목표 어휘의 상태 및 다양한 과업 유형을 활용하여 필요 요인 및 평가 요인의 강도 조절, 검색 요인의 유무 등 어휘 과업의 관여도를 조절하기 위한 다양한 시도가 과업의 설계 단계에서 더욱 세밀하게 이루어져야 할 것이다. 셋째, 본 연구에서 과업의 관여도 차이와 학습자의 어휘 학습 태도 간의 상관관계를 분석했을 때, 모든 집단에서 학습자의 정의적 영역에 유의미한 향상이 일어났다는 것을 확인했지만, 이러한 결과는 1차시 동안 이루어진 과업 수행으로 인한 결과라기보다는 사전 설문 이후 사후 설문까지 약 2주의 기간 동안 학생들이 나름대로 자신의 수준에 맞는 어휘 학습 전략을 터득했거나, 수업 시간에 이루어지는 우연적 학습 상황에서의 어휘 학습 경험을 통해 형성된 긍정적인 자기 인식에 기인했을 가능성도 배제할 수 없다는 제한점이 있다. 따라서 어휘 학습을 위해 설계된 과업의 관여도에 따른 학생들의 정의적 영역에의 실질적인 변화를 관측할 수 있는 방법이 고민되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 장혜지(Jang, H.). 2020. 과업 유형의 차이가 고등학생들의 다의어와 유사형태어 어휘 지식과 학습 태도에 미치는 영향: 관여도 가설을 중심으로(*The Effects of Task Type on Korean High School Students' Vocabulary Knowledge of Polysemy and Synforms and Learning Attitude: Centered on Involvement Load Hypothesis*). 석사학위 논문, 한국외국어대학교 (Master's thesis, Hankuk University of Foreign Studies).
- 지주연(Ji, J.). 2018. 과업 관여도 수준이 고등학생의 영어 어휘 지식 습득에 미치는 영향(*The Effect of Task-induced Involvement on Vocabulary Acquisition of High School Students*). 석사학위 논문, 한국외국어대학교(Master's thesis, Hankuk University of

- Foreign Studies).
- 최혜경(Choi, H.). 2015. 어휘 과업의 관여 부담이 고등학교 영어 학습자들의 어휘 학습 및 정적 영역에 미치는 영향(*Impacts of Task-Induced Involvement Load on Vocabulary Acquisition and Affective Domain of Korean High School Students*). 석사학위 논문, 이화여자대학교(Master's thesis, Ewha Womans University).
- Anderson, J. R. 2005. *Cognitive Psychology and Its Implications*. Basingstoke: Macmillan.
- Baddeley, A. D. 1997. Working memory and language processing. *Japanese Society of Aphasiology Journal* 17(3), 189–200.
- Coady, J. and I. S. P. Nation. 1988. Vocabulary and reading. In R. Carter and M. J. McCarthy, eds., *Vocabulary and Language Teaching*, 97–110. London: Longman.
- Coxhead, A., L. Stevens and J. Tinkle. 2010. Why might secondary science textbooks be difficult to read? *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 16(2), 37–52.
- Craik, F. I. and R. S. Lockhart. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11(6), 671–684.
- Crookes, G. and R. W. Schmidt. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41(4), 469–512.
- Day, R. R., C. Omura and M. Hiramatsu. 1991. Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7(2), 541–551.
- Ghorbani, M. R. and M. Rahmandoost. 2012. Higher task-induced involvement load enhances students' EFL vocabulary learning. *Journal of Language Teaching & Research* 3(6), 1202–1207.
- Hulstijn, J. H. 1992. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. Arnaud and H. Bejoint, eds., *Vocabulary and Applied Linguistics*, 113–125. London: Palgrave Macmillan.
- Hulstijn, J. H. 1993. When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal* 77(2), 139–147.
- Jacoby, L. L., F. I. Craik and I. Begg. 1979. Effects of decision difficulty on recognition and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18(5), 585–600.
- Jenkins, J. R., M. L. Stein and K. Wysocki. 1984. Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal* 21(4), 767–787.
- Kim, H. S. and Y. H. Na. 2010. Vocabulary learning and task-induced involvement. *Korean Journal of Applied Linguistics* 26(4), 183–211.
- Laufer, B. and J. Hulstijn. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22(1), 1–26.
- Nassaji, H. and H. C. M. Hu. 2012. The relationship between task-induced involvement load and learning new words from context. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 50(1), 69–86.

- Nation, I. S. P. 1982. Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research, *RELC Journal* 13(1), 14–36.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oskarsson, M. 1975. On the Role of the mother tongue in learning foreign language vocabulary: An empirical investigation. *ITL Review of Applied Linguistics* 27, 19–32.
- Oxford, R. and J. Shearin. 1994. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78(1), 12–28.
- Palmer, H. E. 1921. *The Oral Method of Teaching Languages: A Monograph on Conversational Methods Together with a Full Description and Abundant Examples of Fifty Appropriate Forms of Work*. Cambridge: Heffer.
- Paribakht, T. and M. Wesche. 1993a. The relationship between reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal* 11, 9–29.
- Pourakbari, A. A. and R. Biria. 2015. Efficacy of task-induced involvement in incidental lexical development of Iranian senior EFL students. *English Language Teaching* 8(5), 122–131.
- Qian, D. 1999. Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review* 56(2), 282–308.
- Read, J. 1993. The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing* 10(3), 355–371.
- Reynolds, B. L. 2017. Evidence for the task-induced involvement construct in incidental vocabulary acquisition through digital gaming. *The Language Learning Journal* 45(4), 466–484.
- Saragi, T., I. S. P. Nation and G. F. Meister. 1978. Vocabulary learning and reading. *System* 6(2), 72–78.
- Schmidt, R. 1994. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. *Implicit and Explicit Learning of Languages* 22, 165–209.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Webb, S. 2005. Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27(1), 33–52.
- Wesche, M. and T. S. Paribakht. 1996. Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review* 53(1), 13–40.

Examples in: English
Applicable Languages: English
Applicable Level: Secondary

부록

영어 어휘 학습 태도에 대한 설문지

영역	문항 번호	질문내용
흥미도	1	나는 영어 어휘 학습에 관심이 많다.
	2	나는 영어 어휘 학습이 즐겁고 재미있다.
	3	나는 영어 시험 문제를 풀 때 문법, 독해, 듣기 영역보다 어휘 문제를 푸는 것이 더 재밌다.
	4	나는 영어 독해 문제를 풀 때 모르는 어휘가 없으면 문제를 푸는 것이 더 재밌게 느껴진다.
	5	나는 내가 알고 있는 영어 어휘들을 사용하여 영어 문장을 작성하는 것에 흥미가 있다.
필요성	6	나는 영어 어휘를 알아야 영어로 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기를 잘 할 수 있다고 생각한다.
	7	나는 시간을 할애하여 어휘 학습을 해야 한다고 생각한다.
	8	나는 영어 독해를 할 때 어휘가 중요하다고 생각한다.
	9	나는 앞으로 살면서도 영어 단어를 공부해야 한다고 생각한다.
태도	10	나는 영어 학습을 할 때 말하기, 듣기, 쓰기보다 어휘 학습에 시간을 더 투자한다.
	11	나는 영어 학습에서 어휘를 공부할 때가 많다.
	12	나는 영어 어휘 학습에서 단어의 의미를 아는 것이 중요하다고 생각한다.
	13	나는 영어 어휘 학습에서 단어의 철자를 아는 것이 중요하다고 생각한다.
	14	나는 영어 어휘 학습에서 단어의 실제 사용 예(쓰임새)를 아는 것이 중요하다고 생각한다.
	15	나는 영어 어휘 학습에서 단어의 품사를 아는 것이 중요하다고 생각한다.
	16	나는 영어 어휘 학습 방법에 대해 배우면 어휘의 의미 파악이나 기억에 도움이 될 것 같다.
전략	17	나는 영어 독해를 할 때 어휘를 독해 전에 미리 공부하고 외운다.
	18	나는 영어 독해를 한 후 새롭게 알게 된 어휘를 다시 한번 공부하고 외운다.
	19	나는 평소 어휘를 학습할 때 나만의 어휘 학습 전략이 있다.
	20	나는 평소 독해를 할 때 모르는 어휘는 의미를 추측하는 편이다.
	21	나는 영어 독해를 할 때 어휘 주석이 제공되어 있는 것이 도움이 된다.
	22	나는 영어 사전을 효과적으로 사용한다.