영어어문교육 *제19권* 4호 2013년 겨울

코퍼스를 활용한 학습 활동이 대학생의 영문법 학습능력에 미치는 영향*

정 송 휘**
(한남대학교)
김 남 순***
(한남대학교)

Jung, Song Hwi & Kim, Namsoon. (2013). Effects of corpus-based learning on college students' English grammatical competence. *English Language & Literature Teaching, 19*(4), 375-402.

The purpose of this study is to examine the effects of corpus-based learning on college students' English grammatical competence inductively. A total of 126 Korean university students from low to intermediate level of language proficiency participated in the study for two and a half hours per week over a four-week period in 2013: Sixty-four students of the experimental group learned English grammar rules using a set of corpus-based tasks inductively, while 62 students of the control group learned English grammar rules following teacher's instructions deductively. Results of the study indicate that the corpus-based learning group, the experimental group, made much higher progress in their learning of both simple and complex grammar rules than the teacher-guided control group. Regarding the students' understanding of grammar rules, the experimental group understood difficult grammar rules better than the teacher-guided control group. The study suggests that corpus-based learning help learners better in their understanding of English grammar rules when they are taught inductively using the corpus data collected from a natural communicative situation. For this reason, an effective use of corpus-based authentic materials will be very helpful in developing learners' grammatical competence in English. Further studies are needed in relation to the effective use of corpus data for different college student groups with the higher level of language proficiency or even for other different age groups of students in the elementary or secondary schools.

[corpus-based learning/grammatical competence, 코퍼스 활용학습/학습능력]

---

* 본 논문은 제1저자의 학위 논문 일부를 수정 보완한 것임.
** 제1저자
*** 교신저자

교보문고 KYOBO Book Centre

Ⅰ. 서론

최근에는 컴퓨터 과학기술의 발전으로 축적된 코퍼스(corpus)의 관찰을 통하여 동시에 많은 양의 실제적인 언어 데이터를 확인하는 일이 가능해졌다. 과거에는 언어학자들이 지극히 개인적인 언어적 직관에 의존해서 언어를 분석했지만, 이제는 컴퓨터를 이용하여 언어 현상을 분석하고, 객관적인 자료를 제시하며, 언어의 제현상을 증명할 수 있게 되었다(Fox, 1998).

코퍼스는 일정한 상태에 있는 특정 언어의 모습과 특성을 파악하기 위하여 자연언어 텍스트를 선별하여 모은 것이다(Sinclair, 1991). 또한 코퍼스 자료는 어구색인(concordance) 프로그램을 통하여 키워드(key word)를 중심으로 정렬된 것으로 언어 학습자가 문법을 학습할 경우, 귀납적으로 문장 구조를 쉽게 파악할 수 있도록 하는 자료중심학습(data-driven learning)도 가능하게 한다. 언어 학습자들은 자료중심학습을 통하여 스스로 문법 규칙을 발견하는 과정을 거치면서 학습 동기를 갖게 되고, 학습에 대한 흥미를 유발하기도 한다(Harmer, 1987).

언어 교실에서 쓰일 수 있는 코퍼스 자료는 교사 혹은 저자의 직관에 의존하여 머릿속에서 만든 자료가 아닌, 모국어 화자가 실생활에서 사용하는 진정성(authentic) 있는 자료이다. 모국어 화자가 사용하는 풍부한 자연 언어는 언어 학습의 모델로서 충분한 가치가 있으며, 실제로 학습자에게 많은 도움을 줄 수 있다(Biber & Reppen, 2002; Johns, 1994). 그러나 최근 코퍼스 자료의 유용성이나, 언어 학습에 미치는 교육적 효과를 제시하는 연구들이 활발해지고 있음에도 불구하고, 언어교실 현장에서는 아직도 코퍼스 자료가 등한시 되고 있다(Tribble, 2001). 코퍼스 자료의 활용이 꺼려지는 이유는 해당 코퍼스의 방대한 자료를 정리하여 수업에 알맞게 적용시키는 것이 교사와 학생의 상당한 노력과 시간을 필요로 하기 때문이다. 따라서, 한국 학습자의 언어 수준에 맞게 코퍼스의 양과 길이를 통제하여 점진적으로 코퍼스를 활용한 학습에 익숙해지도록 지도하는 것이 필요하다(이현진, 이은주, 2010).

본 연구에서는 우리나라 대학의 영어교육 현장에서 코퍼스 자료를 활용한 문법학습의 교육적인 효과에 대해 알아보고자 한다. 연구는 코퍼스를 활용한 문법학습반을 실험 집단으로, 그리고 전통적인 문법학습반을 통제 집단으로 나누어 실험 수업이 실시된 후, 그 결과를 분석하고 논의하는 것으로 진행되었다. 코퍼스 자료는 문법 규칙의 복잡성과 라쉬모형(Rasch Model)에 따른 문법의 난이도에 따라서 분류되었고, 두 집단에게 각각 투여되었다 본 연구의 가설은 다음과 같다.

1. 단순한 문법규칙 학습에서, 코퍼스를 활용한 귀납적 문법학습과 연역적인 규칙 제시가 있는 전통적인 문법학습 간에는 문법 문항의 난이도에 따라서 문법 규칙의 이해도 향상에 차이가 나타날 것이다.

교보문고 KYOBO Book Centre

2. 복잡한 문법규칙 학습에서, 코퍼스를 활용한 귀납적 문법학습과 연역적인 규칙 제시가 있는 전통적인 문법학습 간에는 문법 문항의 난이도에 따라서 문법 규칙의 이해도 향상에 차이가 나타날 것이다.

II. 선행 연구

코퍼스 연구는 영역이 확대되면서 다양한 분야에서 활용되어 왔다. 최근에는 코퍼스 자료가 언어 교실에서도 주요한 학습 자료로 이용되는 추세이다. 코퍼스를 활용한 문법 교육의 효과를 검증하는 선행 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

코퍼스를 활용하여 문법항목을 가르쳤던 이진우(2008)의 연구에서는, 교사의 전통적인 설명을 듣고 난 후, 문법 문제를 풀어본 통제 집단과, 코퍼스 언어입력을 받고 짝 활동을 통하여 공통된 문법규칙을 도출하는 활동을 한 집단 간의 이해능력을 조사한 결과, 실험 집단이 문법 규칙의 이해도에서 유의한 향상이 있었음이 확인되었다. 김향신과 안병규(2004)는 코퍼스를 기반으로 하는 문법학습의 효과를 검증하였다. 그들은 인문계 고등학교 2학년 학생을 대상으로, 코퍼스를 활용하여 문법 규칙을 학습한 실험 집단과 전통적 방식인 교사의 설명을 통하여 문법 규칙을 학습하는 통제 집단을 각각 60명씩 선정하여 6주 동안 실험을 실시하였다. 그 결과, 주어진 코퍼스를 활용한 자료에 대해 만족도가 클수록 학생들의 수업 참여도가 높았고, 문법 규칙의 습득도 증가하였으며, 코퍼스를 활용한 협력학습 집단이 전체적으로 문법 규칙의 습득력을 크게 향상시켰다. 결국, 코퍼스를 활용한 문법 규칙 수업이 교사의 설명식 수업보다 더욱 효과적임이 입증되었다.

이수진(2006)은 한국 고등학생 120명을 대상으로 코퍼스를 활용한 문법 수업의 학습 성취도에 대한 효과를 연구하였는데, 그 결과, 코퍼스를 활용한 수업에서 학생들의 성취도가 매우 높게 나타났다. 또한 코퍼스 자료를 활용하기 위해서는 문맥 전체를 활용해야 한다는 코퍼스 수업의 특성으로 인해 학습자들이 언어 직관능력이 향상된다는 부수적인 결과도 나타났다. 김승태(2006)는 영어교육용 소규모 코퍼스를 구축하여 연어와 패턴 문법을 지도하는 방안에 대한 연구에서, 교육용 코퍼스를 활용해서 연어와 패턴 문법을 학습한 실험 집단이 통제 집단에 비해서 어휘와 문법 지식이 우수하다는 결론을 얻었다. 홍선이와 오선영(2008)은 비슷한 의미이지만 취하는 목적어의 종류가 다른 동사 7조와, 의미는 유사하되 보문 구조의 형태가 다르거나 보문 구조에 따라 의미가 달라지는 동사 7조를 선택하여 실험을 실시하였다. 그들은 Cobb의 *The Compleat Lexical Tutor*를 활용하여 고등학생 수준에 맞도록 코퍼스 자료를 편집하여 지도한 결과, 어휘 학습의 증진에 효과가 있음을

교보문고 KYOBO Book Centre

증명하였다. 특히 상위 학습자들이 하위 학습자들보다 더 높은 학습효과를 얻게 되었다. 그러나 문법 학습의 경우, 상·하위 학습자 모두에게 전통적인 학습 방식과 코퍼스를 활용한 학습 간에 유의한 학습 효과 차이는 나타나지 않았다.

언어의 능숙도에 따라 코퍼스를 활용한 연구도 있다. 특히, 코퍼스를 활용하여 어휘, 쓰기, 문법과 관련된 여러 실험 연구에서 긍정적인 결과를 얻어낸 연구들에서는 상위권의 학습자들을 대상으로 한 경우가 주로 긍정적인 결과가 나타났다(김향신, 2004; 이진우, 2008; 홍광기, 2009; 홍선이와 오선영, 2008; Kennedy & Miceli, 2001; Tribble & Jones, 1997). 이와 달리, 중·하위권 학습자들에게 코퍼스 자료를 활용한 경우에도, 긍정적인 결과를 얻게 된 연구도 있다. Kennedy와 Miceli(2001)는 중위권 학습자들을 대상으로 코퍼스 사용의 양식과 탐구, 관찰 행동을 연구하여 긍정적인 결과를 얻어냈다. 또한 Yoon과 Hirvela(2004)의 연구에 따르면, 상위권 학생보다 오히려 중위권 학생들이 코퍼스 활용에 대하여 긍정적인 태도를 갖고 있었다. Gaskell과 Cobb(2004)는 다양한 연령층을 대상으로 코퍼스 기반 학습을 실시하고, 쓰기 오류 교정에 대한 실험을 실시한 결과, 중·하위권 학습자들이 코퍼스를 이용한 쓰기 학습활동에 효과가 있음을 증명하였다. 본 실험의 참가자들도 중하위권 학생들이므로, 위의 선행 연구를 살펴볼 필요가 있다.

문법 규칙의 복잡성과 난이도에 따른 교수법에 대한 연구도 있다. Krashen (1982)은 언어 형식에 있어서 형태의 단순성과 의미의 명료성을 근거로 하여 습득하기 쉬운 규칙과 어려운 규칙으로 나누었으며, 언어 학습 과정에서 습득될 수 있는 지식을 몇 가지의 단순한 규칙들로 제한하였다. 예를 들면, 3인칭 단수형 '-s'를 학습하는 문법 항목의 경우, 형태로는 단순하지만 그 적용에 있어서는 문장 전체의 주어와 시제를 고려해서 적용해야 하는 어려운 규칙으로 분류될 수도 있다. Krashen은 문법 규칙 학습에는 명시적인 교수법보다는 암시적인 교수법이 더욱 효과적임을 암시하고 있다. Reber(1989)는 복잡한 규칙은 오직 암시적으로만 학습될 수 있으며, 반면, 단순한 규칙은 명시적인 교수법이 효과적이라고 주장하였다. DeKeyser(1995)도 단순하고 쉬운 규칙에 대해서는 명시적 교수법이 암시적 교수법보다 효과적이라고 주장하였다. Robinson(1996)도 규칙의 종류를 쉬운 규칙과 어려운 규칙으로 각각 구분하고, 쉬운 규칙은 명시적 교수를 받은 집단이 우수하나, 어려운 규칙은 암시적 교수를 받은 집단이 효과적이라는 데에 동의하고 있다. William과 Evans(1998)도 쉬운 규칙학습에는 명시적 방법이, 그리고 어려운 규칙학습에는 암시적 방법이 더 효과가 있음을 증명하였다. 반면, 강나연(2003)의 연구에서는, 쉬운 규칙학습에는 교수법에 따른 유의한 차이가 없었으나, 어려운 규칙학습에서는 명시적인 교수법을 적용하는 것이 더욱 효과적이었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

김낙복(2010)은 코퍼스를 적용한 연구가 언어 분석을 위한 사례 적용에 그치지 않고, 실제 영어교실 현장에 적용하여 교육학적 의의를 마련할 수 있는 연구들이 필요함을 지적하고 있다. 또한, 고광윤(2011)은 2001년부터 2010년까지 발표된 모든 국내 학술지 게재 논문과 학위 논문에서, 코퍼스 기반 영어어휘와 관련된 연구, 총 130건 이상을 조사하였다. 고광윤의 연구 결과에 따르면, 여러 코퍼스관련 연구들이 어휘의 빈도수와 관련된 논문이 대다수이었다. 또한 타당성과 신뢰성이 확보되지 못한 경우가 많고, 뚜렷한 이유 없이 주제와 내용이 중복되고, 심지어는 여러 해에 걸쳐 반복 사용된 경우도 있음이 지적되었다. 앞으로 코퍼스 자료를 영어교육 현장에서 실제 적용한 뒤, 그 유용성과 학습 효과에 대한 실용적인 연구가 더욱 활발해 질 필요가 있다.

이에 따라, 본 연구에서는 코퍼스 관련 문법학습 집단이 전통적인 문법 학습 집단과 비교하여, 문법 규칙의 복잡성과 문항의 난이도에 따라 문법 능력 향상에 집단 내, 집단 간 차이가 어떠한지 알아보고자 하였다. 또한, 본 실험 참여자의 수준이 중하위권 성인 학습자인 반면, 기존 코퍼스 관련 연구가 주로 상위권 학습자를 대상으로 하였기 때문에 기존 연구 결과와 어떻게 다를 지도 살펴볼 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 대학생 성인학습자를 대상으로, 코퍼스를 활용한 문법학습과 전통적인 문법학습을 각각 실험 집단과 통제 집단으로 나누어 실험을 실시하고, 문법 규칙의 복잡성과 난이도에 따라서, 또한 문법 규칙의 이해도에 있어서 집단 간의 차이 여부를 알아보고자 한다.

1. 연구 대상

본 연구는 대전 소재 4년제 사립 대학에 재학 중인 남녀 대학교 1학년 학생을 대상으로 실시되었다. 이들은 대학수학능력시험의 영어영역 성적이 평균 4~5등급의 중하위권 수준의 학습자들로서, 영어 비전공자이며, 총 참여자는 남녀 대학생 126명(남자 67명, 여자 59명, 평균연령 21.3세)으로 구성되었다. 실험 집단은 코퍼스를 활용하여 실험에 참여한 학생 64명으로, 통제 집단은 전통적인 문법 수업에 참여한 학생 62명으로 구성되었다.

두 집단의 동질성 여부는 집단을 독립 변인으로 하고, 총 점수와 문항 난이도에 따라 구분한 난이도 상 문항 점수, 그리고 난이도 하 문항 점수를

교보문고 KYOBO Book Centre

종속변인으로 하는 *t*-검정을 수행하였다. 그 결과, 총 점수에서 실험 집단(평균 54.15)과 통제 집단(평균 51.06) 사이에는 유의한 차이가 없었다($t = 1.56$; $p > .05$). 따라서, 동질한 집단으로 간주할 수 있다.

문항의 난이도에 따른 차이를 검증한 결과, 난이도 상 문항 점수는 등분산 가정을 충족하였으며(F=.14, p=.70), 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 21.14)과 전통적인 문법학습 집단(평균 19.22) 사이에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 난이도 하 문항 점수에서도 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 33.01)과 전통적인 문법학습 집단(평균 31.83)의 점수 차이는 통계적으로 유의하지 않았다(난이도상: $t = 1.81$; $p > .05$; 난이도하: $t = 1.07$; $p > .05$). 따라서 본 실험에 참여한 두 집단은 동질 집단으로 간주되었다.

2. 연구 도구

실험에 사용된 코퍼스 자료와 관련하여 문법 문항의 신뢰도와 타당도 검증에는 문항반응이론이 적용되었다. 또한 문항의 난이도는 라쉬모형(Rasch Model)을 활용하여 검증하였다.

1) 수업 자료 제작

본 연구의 실험에 사용된 문법항목과 관련하여 안면 타당성을 확보하기 위한 사전 조사가 실시되었다. 즉, 경험 있는 영어 교사 7명에게 8개의 문법항목 규칙에 대한 설문지 조사를 실시하였다. 설문지 내용은 Robinson (1996)이 제시한 문법규칙의 복잡성을 구분하는 방식과 유사하게 구성하여 문법 항목의 복잡성 정도를 평가하도록 하였다. 설문지 조사결과에 따라서, 본 연구에서 사용된 단순한 문법은 주어와 동사의 수 일치, 동명사와 to 부정사를 목적어로 취하는 동사, 지각 동사와 사역 동사, 간접 의문문의 어순으로, 복잡한 문법은 가정법, 도치구문, 수동태, 현재완료로 분류되었다. 8가지의 목표 문법과 관련된 코퍼스 자료는 학습자의 수준에 적합하도록 제작되었다. 본 실험에서는 코퍼스 자료를 분석하는 소프트웨어 도구로 Cobb (2012)의 *The Compleat Lexical Tutor(v.6.2)* 프로그램(http://www.lextutor.ca/)이 사용되었고, 그에 따라 어휘, 어휘 구, 어구 색인이 추출되었다(부록 1 참고).

실험 집단은 코퍼스 자료를 통하여 목표문법 구조에 노출되어, 문법 규칙을 발견해 나가는 귀납적인 문법학습 지도를 받았고, 통제 집단은 동일한 문법 내용에 대하여 대학교에서 자체 편집한 문법 교재를 가지고, 교사의 연역적인 규칙 설명이 있는 전통적인 문법학습 지도를 받았다(부록 1, 2 참고).

교보문고 KYOBO Book Centre

2) 사전·사후 문법평가지

사전·사후 문법평가지는 단순한 규칙(1-4회차), 복잡한 규칙(5-8회차), 난이도 상·하에 따라 각각 24문제씩 총 96문제로 구성되었다. 그러나 문항반응이론을 적용하여 신뢰도와 타당도를 통계적으로 검증한 결과, 4문제가 부적합하다고 판단되어, 최종적으로 92문항이 선정되었다.

각 평가지 문항은 해당 문법규칙의 이해 여부를 평가하는 문제로서, 문장을 읽고 문법상 옳고 그름을 판단하는 문제와, 빈 칸에 들어갈 알맞은 형태를 고르는 문제로 이루어져 있다. 평가 문항은 시중에 나와 있는 문법 교재인 *This is Grammar 고급*(김경숙, 2008)과 교육과정평가원에서 제작한 모의고사 및 대학수학능력시험 기출문제를 참고하여 구성되었다(부록 3 참고).

3. 실험 전 절차

1) 실험도구 제작과정

사전 평가지와 사후 평가지의 동질성을 검증하기 위하여, 대전광역시에 소재한 입시학원에 재학하는 고등학생 46명(남24명, 여22명)을 대상으로 예비실험(pilot test)을 실시하였다. 실험 이전의 실험도구 제작 기간은 2012년 10월 1일 ~ 2013년 2월 22일까지였다. 사전문법 평가점수를 바탕으로 실험 집단과 통제 집단의 전반적인 영어문법 능력에 대하여 유의수준 .05를 기준으로 독립표본 *t*-검정을 통해 수준별과 집단 별 분석을 실시하였다. 그 결과, 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었으므로, 실험에 참여한 두 집단은 동질 집단일 가능성이 높았다.

평가지 신뢰도 및 타당도 검증에는 R 프로그램(R Development Core Team, 2012)과 SPSS 20 프로그램(IBM SPSS Statistics, 2013)이 사용되었다. 기존의 BILOG나 Facets과 같은 통계 프로그램은 접근성이 용이하지 않지만, 상대적으로 R 프로그램은 양적적률상관관계 및 문항특성곡선 등 세부적인 정보들이 다각도로 제공되고, 웹에서 무료로 이용할 수 있는 편리한 장점이 있다.

(1) 문항반응이론의 검증

본 연구에서는 사전·사후 문법평가지 문항들이 평가 문항으로서 제 역할을 할 수 있도록 제작된 문항인지의 여부를 알아보고자 문항반응이론 (Item Response Theory: IRT)을 이용하였다.

우선, 예비실험 학원생 46명을 대상으로 기초통계값을 산출한 결과, 사전·사후 문법 평가를 통해 얻은 총 점수의 평균은 58.69, 표준편차 15.01, 중앙

교보문고 KYOBO Book Centre

값은 60의 범위를 나타냈다. 총 96개의 사전·사후 문법 전체 문항에 대하여 문항의 내적 신뢰도는 Cronbach's alpha 와 양적적률상관관계(point-biserial correlation)를 이용하여 R 프로그램을 통해 검증하였다. 총 96문항의 Cronbach's alpha 는 .92로 나타났다. 아래 표 1을 구성하고 있는 항목을 살펴보면, 96개의 문항 (item) 번호가 나열되어있고, 각 문항을 포함(included) 시켰을 때의 결과값과 각 문항을 배제(excluded)시켰을 때의 결과값이 나열되어있다. 양적적률상관 계수는 문항변별도 지수와 유사하게 해석되기도 하는데, 일반적으로 능력이 높은 피험자가 정답을 맞히고, 능력이 낮은 피험자가 오답을 한다면 문항 들이 제대로 기능하는 문항으로 볼 수 있고, 양적적률상관관계값도 모두 양수(+)로 나온다. 그러나, 반대로 정답을 한 피험자의 총점이 낮고, 오답을 한 피험자의 총점이 높다면 이 문항은 부적절한 문항으로써 양적적률상관 계수 값이 음수 (-)로 나타난다. 따라서, 아래 표 1에서 보는 바와 같이, 사전·사후 문법 평가지의 96문항에 대한 양적적률상관계수 값이 음수(-)가 나온 문항 4, 29, 50, 78번 문항은 제외될 필요가 있었다.

최종적으로 92개 문항이 추려졌고, 기초 통계값을 산출한 결과, 사전·사후 문법 평가를 통하여 얻은 총 점수의 평균은 56.11, 표준편차 15.11, 중앙값은 58의 범위를 보였다. 또한 총 92개 문항에 대하여 R 프로그램을 사용하여 신뢰도를 재 검증하였다. 그 결과, Cronbach's alpha 값은 .93으로 상승되었고, 양적적률상관관계값도 모두 양수(+)로 나와 적절한 문항들로 간주되었다.

(2) 문항의 난이도 분류를 위한 라쉬모형(Rasch Model)과 일차원성 검증

총92개로 추려진 사전·사후 문법 평가지는 문항의 난이도를 상·하로 분류하기 위하여 문항반응이론 중, 라쉬모형을 사용하였다. 라쉬모형은 1953년 덴마크의 수학자 George Rasch가 개발하여 처음 소개하였으며, 측정 이론에 관한 중요성을 인식한 미국 시카고대학의 Benjamin D. Wright 교수에 의하여 실용화되고 이론적 발전을 거듭하였다(이충휘, 2004; 지은림 & 채선희, 2000). 라쉬모형은 피험자가 특정 문항에 응답할 확률이 해당 문항의 난이도와 피험자의 능력 차이에 의해 결정된다는 것을 기본 논리로 하고 있다. 즉, 라쉬모형은 문항반응이론에 근거하고 있으나, 문항 난이도, 문항 변별도, 피험자의 추측을 고려하는 다른 문항반응 모형들과 달리, 기본적으로 문항 난이도만을 고려하여 피험자의 능력을 추정하기 때문에 특수한 형태의 문항반응 모형으로 취급된다. 라쉬모형은 여러 가지 추정모형 중에서 가장 간단하고 편리하게 자료를 분석할 수 있어서 교육학, 심리학, 재활분야 등의 평가에 널리 이용되고 있다. 아래의 그림 1에서 보는 바와 같이, 라쉬모형 공식은 로지트(logit)값 [log(p/1-p)]으로 변환되어 피험자와의 능력추정치와 문항난이도의 추정치를 산출한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 1

사전·사후 문법 평가지 96개 문법항목 신뢰도 및 양적적률상관관계

Point Biserial correlation Item	Included	Excluded
i1	0.05	0.03
i2	0.43	0.40
i3	0.12	0.11
i4	**-0.03**	**-0.06***
i5	0.28	0.25
i6	0.20	0.17
i7	0.09	0.07
i8	0.27	0.24
i9	0.16	0.13
i10	0.21	0.18
I11	0.20	0.17
i12	0.31	0.28
i13	0.22	0.19
i14	0.17	0.14
i15	0.41	0.39
i16	0.24	0.22
i17	0.37	0.34
i18	0.62	0.60
i19	0.42	0.39
i20	0.31	0.28
i21	0.53	0.50
i22	0.22	0.19
i23	0.53	0.52
i24	0.10	0.07
i25	0.61	0.59

Point Biserial correlation Item	Included	Excluded
i26	0.13	0.11
i27	0.30	0.28
i28	0.24	0.21
i29	**-0.01**	**-0.05***
i30	0.23	0.21
i31	0.08	0.05
i32	0.54	0.52
i33	0.46	0.43
i34	0.53	0.51
i35	0.14	0.11
i36	0.57	0.54
i37	0.50	0.48
i38	0.36	0.33
i39	0.27	0.25
i40	0.46	0.44
i41	0.47	0.45
i42	0.49	0.47
i43	0.40	0.38
i44	0.16	0.13
i45	0.40	0.38
i46	0.44	0.43
i47	0.41	0.38
i48	0.31	0.28
i49	0.40	0.37
i50	**-0.04**	**-0.08***

Point Biserial correlation Item	Included	Excluded
i51	0.23	0.22
i52	0.61	0.59
i53	0.42	0.39
i54	0.31	0.28
i55	0.44	0.42
i56	0.30	0.28
i57	0.54	0.52
i58	0.05	0.02
i59	0.39	0.36
i60	0.34	0.31
i61	0.64	0.62
i62	0.64	0.62
i63	0.48	0.45
i64	0.19	0.15
i65	0.51	0.49
i66	0.46	0.44
i67	0.57	0.55
i68	0.26	0.23
i69	0.57	0.55
i70	0.38	0.35
i71	0.40	0.37
i72	0.32	0.29
i73	0.28	0.24
i74	0.33	0.31
i75	0.31	0.29

Point Biserial correlation Item	Included	Excluded
i76	0.21	0.18
i77	0.48	0.45
i78	**-0.04**	**-0.07***
i79	0.46	0.43
i80	0.15	0.13
i81	0.42	0.39
i82	0.30	0.27
i83	0.08	0.05
i84	0.52	0.49
i85	0.34	0.31
i86	0.37	0.35
i87	0.34	0.31
i88	0.36	0.34
i89	0.46	0.43
i90	0.37	0.35
i91	0.64	0.62
i92	0.57	0.54
i93	0.19	0.17
i94	0.07	0.03
i95	0.27	0.24
i96	0.27	0.24

Cronbach's alpha .92

그림 1

Rasch 모형 공식

$$P(X_{ni}=x)=\frac{e^{\beta_n-\delta_i}}{1+e^{\beta_n-\delta_i}}$$

피험자능력 $\beta_n, n=1,2,\cdots N$, 문항의 난이도 $\delta_i, i=1,2,\cdots$

교보문고 KYOBO Book Centre

사전·사후 문법 평가지의 라쉬모형을 구현하기 위하여 전제 조건인 일차원성(unidimensionality assumption)과 지역독립성 검증(local independence assumption)도 필요하였다. 일차원성 검증은 표 2에서 보듯이, 요인 분석으로 검증하였다. 요인 분석을 통해 나온 값 중에서, 첫 번째 요인이 20%가 넘으면 일차원성이 있는 것으로 간주할 수 있다(Reckase, 1979). 그리고 일차원성 가정이 충족되면, 지역독립성 가정도 충족한다고 할 수 있다 (Hambleton, Swaminathan, Algina, & Coulson, 1978).

아래 표 2에서 볼 수 있듯이, 사전·사후 문법평가지의 총 92개 문항에 대한 요인분석 결과, 첫 번째 요인은 12.14% 로 나타났다. 두 번째 요인은 6.55%, 세 번째 요인은 5.34%로 분산이 나타났다.

표 2

사전·사후 문법 평가지 요인분석 결과

성분	설명된 총 분산		
	합계	% 분산	% 누적
1	11.17	12.14	12.14
2	6.03	6.55	18.70
3	4.91	5.34	24.05

추출 방법 : 주성분 분석

각 분산 값은 Reckase(1979)가 제안한 첫 번째 요인이 20%을 넘어야 한다는 기준에는 미치지 못하는 것을 알 수 있다. 그리하여 차선의 방법으로, 첫 번째 요인이 다른 요인보다 상대적으로 효과가 크다는 것을 입증하기 위하여 다음과 같은 절차를 거쳐 일차원성을 입증하였다. 즉, 첫 번째 요인을 두 번째 요인으로 나눈 값을 두 번째 요인을 세 번째 요인으로 나눈 값으로 다시 나누어서, 첫 번째 요인이 상대적으로 효과가 클 경우, 일차원성 검증이 전제된 것으로 간주된다(Ra & Hwang, 2011). 예를 들면, 표 2에서 보듯이, 첫 번째 요인의 값을 두 번째 요인의 값으로 나누면 (12.14/6.55) = 1.85가 되고, 두 번째 요인은 다시 세 번째 요인으로 나누면 (6.55/5.34) = 1.22가 된다. 이렇게 얻은 값들을 다시 나누면 (1.85/1.22) = 1.51의 값을 가진다. 결국 비율로 보면, 첫 번째 요인이 20%를 넘지는 못하지만 두 번째, 세 번째 나오는 요인들에 비해 크기가 상대적으로 크다는 것이 증명되었다. 따라서, 사전·사후 문법 평가지의 요인분석 결과, 두 평가지는 라쉬모형을 구현하기 위한 선행 조건인 일차원성이 충족 된다고 할 수 있다.

(3) 사전·사후 문법능력 평가지 난이도 구분

사전·사후 문법능력 평가지의 난이도를 구분하기 위하여 라쉬모형을

교보문고 KYOBO Book Centre

활용하였다. 즉, 라쉬모형 공식을 로지트값 [log(p/1-p)]로 변형시켜 나오게 된 수치를 기반으로, 평균과 표준 편차를 계산하여 평균이 0, 표준 편차 1인 정규 분포를 따르도록 정규화 하였다. 정규화된 값은 언어적 표현에 의한 문항난이도 범위(성태제, 2012, p. 222)와 비교하여 쉬운 문항과 어려운 문항으로 나누어졌다. 0을 기준으로 높은 값이 난이도가 높은 문항이고, 0을 기준으로 낮은 값이 난이도가 낮은 문항이다. 표 3에서 보듯이, 사전·사후 문법능력 평가지 92문항은 라쉬모형에 의한 난이도 별로 분류될 수 있다.

표 3

라쉬모형에 의한 사전·사후 문법 평가지 난이도 구분

회차	사전/사후	문법규칙	난이도	문항번호
1-4	사전검사	단순	상	7,8,10,11,12,13,14,15,18,19,22
1-4	사전검사	단순	하	1,2,3,5,6.9.16.17,20,21,23,24
1-4	사후검사	단순	상	31,32,33,34,35,39,41,43,45,46,48
1-4	사후검사	단순	하	25,26,27,28,30,36,37,38,40,42,44,47
5-8	사전검사	복잡	상	51,54,56,58,59,60,62,63,65,66,68,72
5-8	사전검사	복잡	하	49,52,53,55,57,61,64,67,69,70,71
5-8	사후검사	복잡	상	74,75,76,77,80,81,82,83,88,91,93,94
5-8	사후검사	복잡	하	73,79,84,85,86,87,89,90,92,95,96

라쉬모형을 활용한 난이도 검증 결과, 난이도 상 46개, 난이도 하 46개로 고르게 분포된 것으로 확인되었다. 그리하여 사전·사후 문법능력 평가지는 표3에서 제시한 난이도 구분에 따라서 92개의 문항으로 적절하게 구성될 수 있었다(부록 3 참조).

4. 실험 절차

본 실험 수업에는 대전광역시에 소재한 4년제 대학교의 1학년 학생, 126명이 참가하였고, 참가자들은 실험 집단과 통제 집단으로 나누어 실험에 응하였다. 참가자들의 영어 수준은 중하위 그룹에 속하였다. 본 실험은 2013년 3월 2일부터 6월 13일까지 진행되었다. 실험·통제 집단 간의 동질성을 검사한 결과, 두 집단 간에는 유의한 차이가 없었다(t = 1.56; p > .05). 사전·사후 문법능력 평가지는 단순한 규칙(1-4회차)과 복잡한 규칙(5-8회차), 난이도 상·하로 구분되어 있다. 실험 집단과 통제 집단 모두에게 매주 2회, 각각 75분간 총 8가지 문법규칙을 학습하는 수업으로, 2013년 3월~6월 사이에 4주 동안 총 8차시에 걸쳐 실시되었고, 1-4회차는 단순한 문법규칙, 5-8회차는

교보문고 KYOBO Book Centre

복잡한 문법규칙에 관한 수업이었다. 아래의 그림 2에서 보듯이, 본 실험에서 실험 집단(64명)은 *The Compleat Lexical Tutor(v.6.2)* 의 코퍼스 자료를 활용하여 8가지 문법항목에 대한 교재를 만들어, 자료중심학습(DDL)의 암시적·귀납적 방법으로 진행되었다. 통제 집단(62명)은 전통적인 문법수업 방법인 교사의 명시적 설명에 따른 연역적 문법학습으로 진행되었다.

그림 2

실험·통제집단 문법수업 내용 및 절차

		실험집단	통제집단
교수방법		귀납적 문법교수	연역적 문법교수
수업절차		코퍼스 언어관찰 ↓ 조별활동 ↓ 규칙도출 및 연습문제 적용	문법항목제시 및 설명 ↓ 예문제시 ↓ 연습문제 풀이
수업활동		코퍼스활용 목표문법 관찰 및 예측 ↓ 코퍼스 자료 활용 조별 활동 ↓ 문법 규칙 도출 ↓ 문법 규칙 검증, 수정 및 일반화	학습목표 문법 교사 설명 ↓ 교사가 예문 및 규칙 제시 ↓ 예제를 통한 규칙 강화
각 차시별 수업내용	단순한 문법규칙	1차시 : 주어와 동사의 수일치 2차시 : 동명사와 to부정사를 목적어로 취하는 동사 3차시 : 지각동사와 사역동사 4차시 : 간접의문문의 어순	
	복잡한 문법규칙	5차시 : 가정법 6차시 : 도치구문 7차시 : 수동태 8차시 : 현재완료	

실험 결과는 SPSS 20 프로그램(IBM SPSS Statistics, 2013)을 사용하여 분석되었으며, 모든 통계 분석은 신뢰도 95%($p < .05$) 수준에서 유의도 검증을 하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

이 장에서는 문법 규칙의 복잡성과 난이도에 따른 실험·통제 집단의 사전·사후 평가점수를 분석하여, 코퍼스를 활용한 문법수업(실험) 집단과 전통적인 문법수업(통제) 집단 간의 학습 효과의 차이를 확인하고자 한다. 또한 코퍼스를 활용한 학습법이 유의한 효과가 있었는지의 여부를 살펴보고자 한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

1. 실험·통제 집단 내 사전·사후검사 문법이해도 분석

1) 실험 집단의 사전·사후 문법 이해도 차이

실험 집단의 학습자가 문법교육 전후의 문법 점수에 차이가 있는지를 확인하기 위하여, 각 회차의 사전·사후 문법검사 점수를 비교하는 대응표본 *t*-검정을 실시하였다.

표 4
실험 집단의 사전·사후 점수 비교

	N	Mean	SD	t(df)	*p*
사전검사전체	64	24.57	7.03	-6.96(63)	.00
사후검사전체	64	29.57	5.17		
1-4사전검사 총점	64	13.09	3.04	-1.94(63)	.05
1-4사후검사 총점	64	13.96	3.64		
5-8사전검사 총점	64	11.48	5.03	-6.86(63)	.00
5-8사후검사 총점	64	15.60	2.81		
난이도 하 사전검사	64	15.65	3.89	-3.99(63)	.00
난이도 하 사후검사	64	17.35	2.95		
난이도 상 사전검사	64	8.92	3.78	-6.79(63)	.00
난이도 상 사후검사	64	12.21	3.39		
1-4사전_난이도하	64	8.90	1.85	3.26(63)	.00
1-4사후_난이도하	64	7.98	2.00		
1-4사전_난이도상	64	4.18	1.89	-5.47(63)	.00
1-4사후_난이도상	64	5.98	2.47		
5-8사전_난이도하	64	6.75	2.83	-7.83(63)	.00
5-8사후_난이도하	64	9.37	1.79		
5-8사전_난이도상	64	4.73	2.58	-4.45(63)	.00
5-8사후_난이도상	64	6.23	1.76		

그 결과, 표 4에 제시된 바와 같이, 코퍼스를 활용한 문법 학습자집단은 전체 사전·사후 검사에서 유의한 차이가 있었다($t(63)=-6.96$, $p<.001$). 이를 구체적으로 살펴보면, 5-8회차, 즉 복잡한 문법규칙 학습의 사전·사후 검사 점수에 유의한 차이가 있었고($t(63)=-6.86$, $p<.001$), 1-4회차, 즉 단순한 문법 규칙 학습의 사전·사후 검사점수에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그리고 문항의 난이도에 따른 사전·사후 문항점수를 비교한 결과, 난이도가 낮은 사전·사후 문항의 검사점수(각 평균 15.65와 17.35; $t(63)=-3.99$, $p<.001$),

교보문고 KYOBO Book Centre

난이도가 높은 문항들의 사전·사후 검사점수(각 평균 8.92와 12.21; $t(63)$=-6.79, p <.001)가 모두 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이러한 결과를 보다 구체적으로 확인하기 위하여 문법의 규칙 복잡성과 문항 난이도에 따라 사전·사후 검증을 실시하였다. 즉, 1-4회차의 낮은 난이도 문항의 사전·사후 검사 결과, 각각 평균 8.90, 평균 7.98로 유의한 차이가 있었고($t(63)$=3.26, P <.01), 1-4회차의 높은 난이도 문항의 사전·사후 검사 결과 역시, 평균 점수가 각각 4.18과 5.98로 차이가 있는 것으로 나타났다($t(63)$=-5.47, p <.001). 5-8회차의 낮은 난이도 문항, 그리고 높은 난이도 문항의 사전·사후 검사점수도 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t(63)$=-7.83, p <.001; $t(63)$=-4.45, p <.001).

2) 통제 집단의 사전·사후 문법 이해도 차이

통제 집단의 학습자가 문법교육 전후의 문법 점수에 차이가 있는지를 확인하기 위하여 각 회차의 사전·사후 문법검사 점수를 비교하는 대응표본 t-검정을 을 실시하였다.

표 5

통제 집단의 사전·사후 점수 비교

	N	Mean	SD	$t(df)$	p
사전검사전체	62	24.83	5.93	-2.10(61)	.04
사후검사전체	62	26.22	6.40		
1-4사전검사 총점	62	13.11	3.30	.97(61)	.33
1-4사후검사 총점	62	12.62	3.99		
5-8사전검사 총점	62	11.72	4.09	-3.85(61)	.00
5-8사후검사 총점	62	13.59	3.38		
난이도 하 사전검사	62	15.38	3.40	-2.37(61)	.02
난이도 하 사후검사	62	16.45	3.81		
난이도 상 사전검사	62	9.45	3.14	-.83(61)	.40
난이도 상 사후검사	62	9.77	3.38		
1-4사전_난이도하	62	8.40	1.88	2.82(61)	.00
1-4사후_난이도하	62	7.62	2.41		
1-4사전_난이도상	62	4.70	2.05	-.79(61)	.43
1-4사후_난이도상	62	5.00	2.34		
5-8사전_난이도하	62	6.98	2.20	-6.05(61)	.00
5-8사후_난이도하	62	8.82	2.00		
5-8사전_난이도상	62	4.74	2.31	-.11(61)	.90
5-8사후_난이도상	62	4.77	1.90		

교보문고 KYOBO Book Centre

그 결과, 표 5에서 보듯이, 전체 사전·사후 검사에서 평균점수 24.83과 26.22로 유의한 차이가 있었다($t(61)=-2.10$, p <.05). 또한 구체적인 조건으로 사전·사후 점수 결과를 비교하기 위하여 각 회차 별, 그리고 문항 난이도를 추가하여 분석하였다. 그 결과, 1-4회차의 사전검사 총점(평균 13.11)과 사후 검사 총점(평균 12.62)에는 유의한 차이가 없었지만, 5-8회차의 사전·사후 검사점수에 유의한 차이가 있었다($t(61)=-3.85$, p <.001). 난이도가 낮은 문항의 사전 점수(평균 15.38)와 사후 점수(평균 16.45)는 유의한 차이가 있으며 ($t(61)=-2.37$, p <.05), 난이도가 높은 문항들의 사전·사후 검사점수(각 평균 9.45와 9.77)는 차이가 없었다.

끝으로, 각 회차의 문항 난이도에 따라 사전·사후 검사점수를 비교한 결과는 다음과 같다. 1-4회차의 낮은 난이도 문항의 사전-사후 검사결과, 각각 평균 8.40, 평균 7.62로 유의한 차이가 있었고($t(61)=2.82$, p <.01), 1-4회차의 높은 난이도 문항의 사전·사후 검사결과는 평균 점수 4.70과 5.00으로 차이가 없었다. 5-8회차의 낮은 난이도 문항에서 사전검사 점수(평균 6.98)와 사후 검사 점수(평균 8.82)는 유의한 차이가 있었으나($t(61)=-6.05$, p <.001), 난이도가 높은 문항으로 구성된 5-8회차의 사전·사후 검사점수에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 실험·통제 집단 간 사전·사후 검사 문법이해도 분석

두 집단의 학습자가 수행한 문법검사 점수에 차이가 있는지 확인하기 위하여, 각 집단을 독립 변인으로 하고 검사 회차(문법 규칙의 복잡성)와 문항 난이도를 종속변인으로 하는 독립 표본 t-검정을 수행하였다.

표 6

실험·통제 집단 간 사전·사후 점수 비교 검증

		N	Mean	SD	$t(df)$	p
전체점수	실험	64	54.15	10.94	1.56(124)	.12
	통제	62	51.06	11.19		
사전검사전체	실험	64	24.57	7.03	-.22(124)	.82
	통제	62	24.83	5.93		
사후검사전체	실험	64	29.57	5.17	3.23(124)	.00
	통제	62	26.22	6.40		
난이도상 문항 전체	실험	64	21.14	6.06	1.81(124)	.07
	통제	62	19.22	5.78		
난이도하 문항 전체	실험	64	33.01	6.01	1.07(124)	.28
	통제	62	31.83	6.31		

교보문고 KYOBO Book Centre

1-4사전검사 총점	실험	64	13.09	3.04	-.03(124)	.97
	통제	62	13.11	3.30		
5-8사전검사 총점	실험	64	11.48	5.03	-.29(124)	.76
	통제	62	11.72	4.09		
1-4사후검사 총점	실험	64	13.96	3.64	1.96(124)	.05
	통제	62	12.62	3.99		
5-8사후검사 총점	실험	64	15.60	2.81	3.63(124)	.00
	통제	62	13.59	3.38		
1-4사전_난이도하	실험	64	8.90	1.85	1.50(124)	.13
	통제	62	8.40	1.88		
1-4사전_난이도상	실험	64	4.18	1.89	-1.48(124)	.14
	통제	62	4.70	2.05		
1-4사후_난이도하	실험	64	7.98	2.00	.89(118)	.37
	통제	62	7.62	2.41		
1-4사후_난이도상	실험	64	5.98	2.47	2.29(124)	.02
	통제	62	5.00	2.34		
5-8사전_난이도하	실험	64	6.75	2.83	-.51(118)	.60
	통제	62	6.98	2.20		
5-8사전_난이도상	실험	64	4.73	2.58	-.01(124)	.98
	통제	62	4.74	2.31		
5-8사후_난이도하	실험	64	9.37	1.78	1.63(124)	.10
	통제	62	8.82	2.00		
5-8사후_난이도상	실험	64	6.23	1.76	4.47(124)	.00
	통제	62	4.77	1.90		
사전 중 난이도하	실험	64	15.65	3.89	.41(124)	.68
	통제	62	15.38	3.40		
사전 중 난이도상	실험	64	8.92	3.78	-.85(124)	.39
	통제	62	9.45	3.14		
사후 중 난이도하	실험	64	17.35	2.95	1.49(124)	.13
	통제	62	16.45	3.81		
사후 중 난이도상	실험	64	12.21	3.39	4.04(124)	.00
	통제	62	9.77	3.38		

표 6에서 보듯이, 먼저 전체 점수에서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 54.15)과 전통적인 문법학습 집단(평균 51.06)은 차이가 없었고, 사전검사 전체 점수에서도 유의한 차이는 나타나지 않았다. 그러나, 사후검사 전체점수에서는

교보문고 KYOBO Book Centre

코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 29.57)이 전통적인 문법학습 집단(평균 26.22)에 비하여 점수가 높았다($t(124)=3.23$, p <.01). 모든 회차의 사전·사후 검사를 통틀어 난이도가 높은 문항과 낮은 문항에 대해서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단과 전통적인 문법학습 집단은 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이와 같은 실험 결과는 코퍼스를 활용한 문법학습이 전통적인 문법학습보다 영어 문법규칙의 이해도 향상에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 것을 보여준다.

또한 각 회차의 사전·사후 검사총점에서는 5-8회차, 즉 복잡한 문법규칙이 포함되는 학습의 사후 검사에서만 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 15.60)이 전통적인 문법학습 집단(평균 13.59)보다 점수가 높았다($t(124)=3.38$, p <.001). 이를 구체적으로 확인하기 위하여 각 회차의 검사문항 난이도에 따라 비교하였는데, 그 결과, 1-4회차 사후 검사의 높은 난이도 문항에 대하여 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 5.98)과 전통적인 문법학습 집단(평균 5.00)의 점수 차이와 5-8회차 사후검사의 높은 난이도 문항에서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 6.23)과 전통적인 문법학습 집단(평균 4.77)의 점수 차이만 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(각각 $t(124)=2.29$, p <.05; $t(124)=4.47$, p <.001). 1-8회차 전체에 대한 비교 결과, 난이도가 높은 문항의 사후검사에서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 12.21)과 전통적인 문법학습 집단(평균 9.77)의 점수 차이만 유의하였고($t(124)=4.04$, p <.001), 다른 조건에서는 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났다.

본 연구에서 수행한 각 집단의 사전·사후검사 점수비교는 코퍼스를 활용한 문법학습과 전통적인 문법학습이 각각 학습자의 문법 수준을 향상시킬 수 있는지를 확인하기 위한 것이었다. 따라서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단에서 1-4회차의 사전·사후검사 점수를 제외한 모든 조건에서 사전·사후 검사 점수 차이가 나타난 것은 코퍼스를 활용한 문법학습의 효과가 있다는 것을 의미한다. 또한 전통적인 문법학습 집단의 결과와 비교했을 때에 코퍼스를 활용한 문법학습 결과는 몇 가지 차이점을 보이는데, 그 중 중요한 부분은 복잡한 문법규칙을 학습하는 5-8회차의 사전·사후검사 점수이다. 즉, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단에서는 5-8회차의 난이도와 상관없이 학습 후의 검사 결과가 높았다. 전통적인 문법학습 집단에서는 5-8회차 전체의 사전·사후검사 점수가 높아졌지만, 이를 구체적으로 보면, 난이도가 낮은 문항에 대해서만 유의한 결과를 보였을 뿐 높은 난이도의 문항에서는 사전·사후검사 점수 사이에 차이가 없었다. 또한 난이도에 따른 사전·사후검사 점수를 비교했을 때에도, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단에서는 난이도에 상관없이 사전·사후검사 점수 차이가 나타났지만, 전통적인 문법학습 집단에서는 높은 난이도 문항에서 사전·사후검사 점수 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 전통적인 문법학습에서는 높은 난이도에 따른 학습의 효과가 나타나지 않지만, 코퍼스를

교보문고 KYOBO Book Centre

활용한 문법학습의 경우에는 높은 난이도의 문항에 대해서도 학습의 효과가 나타난다는 것을 의미한다.

또한 복잡한 문법규칙에 대한 학습 결과가 전통적인 문법학습보다 코퍼스를 활용한 문법학습이 검사 점수의 향상 폭이 크게 나타났다. 코퍼스를 활용한 문법학습이 암시적·귀납적으로 문장 구조를 쉽게 파악할 수 있도록 하는 자료중심학습을 가능하게 한다는 맥락에서 볼 때, 이러한 결과는 복잡한 규칙은 오직 암시적으로만 학습될 수 있다고 주장한 Reber(1989)의 주장과 일치한다. 또한 어려운 규칙은 암시적 방법이 더 효과가 좋다는 William과 Evans (1998)의 연구 결과를 뒷받침 한다. 반면, 어려운 규칙에서 암시적 교수를 받은 집단이 유의한 영향을 받지 않았다는 Robinson(1996)의 연구와 어려운 규칙은 명시적 교수법을 받는 것이 더 효과가 있었던 강나연(2003)의 연구와는 대조되는 결과를 나타냈다.

실험·통제 집단에 따른 점수 차이를 비교 분석한 결과, 각각의 학습 이전에 수행하는 사전검사 점수결과에서는 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이는 두 집단이 동일한 수준의 영어문법 실력을 가지고 있다는 것을 보여준다. 반면에, 사후 검사에서는 집단 간에 점수 차이가 나타났다. 이는 각 학습 방식에 따른 효과에 차이가 있다는 것을 의미한다.

코퍼스를 활용한 문법학습 집단과 전통적인 문법학습 집단의 전체 점수에서는 차이가 없었지만, 사후검사 전체점수에서는 코퍼스를 활용한 문법학습 집단의 점수가 전통적인 문법학습 집단의 점수보다 높았다. 또한 코퍼스를 활용한 문법학습 집단의 사전·사후검사 점수 비교에서 보았듯이, 난이도가 높은 문항에 대해서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 전통적인 문법학습 집단에 비하여 높은 점수를 얻은 것을 확인할 수 있다. 사후검사 전체에서 난이도가 높은 문항, 그리고 복잡한 문법규칙이 포함되는 5-8회차의 사후검사에서 높은 난이도로 구성된 문항을 비교했을 때가 여기에 해당된다.

이러한 결과는 단순한 문법규칙과 복잡한 문법규칙에서 코퍼스를 활용한 문법학습과 연역적인 규칙 제시가 있는 전통적인 문법학습 간에는 문법 문항의 난이도에 따라 문법 규칙의 이해도 향상에 차이가 있을 것이라는 본 논문의 가설을 뒷받침 하고 있다. 즉, 사전·사후 검사점수 비교해 본 결과, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 문법 규칙이 복잡하고 난이도가 높은 문항을 전통적인 문법학습 집단보다 더욱 잘 이해한 것으로 간주된다.

3. 실험·통제 집단 간 사전·사후 검사의 점수 차이

본 연구는 코퍼스를 활용한 문법학습과 전통적인 문법학습이 학습 결과에 차이를 가진다는 가설을 검증하기 위하여 각 문법교수 시행이전과 이후에

교보문고 KYOBO Book Centre

문법검사를 실시하여 점수를 비교하였다. 그러나 두 집단의 수행 차이를 확인하기 위해서는 각 집단에서 사전·사후검사 점수차이를 비교한 것과 마찬가지로 학습 이전과 이후의 점수 차이가 각 집단에서 어떻게 나타나는지를 확인하여야 한다. 따라서 집단을 독립 변인으로 하고, 사전·사후 검사점수 차이를 종속변인으로 하는 *t*-검정을 실시하였다.

1) 문법 규칙의 복잡성에 따른 집단 간 사전·사후 검사 점수 차이 비교

먼저 전체 회차에서 사전검사 점수와 사전검사 점수 차이에 대한 분석을 한 결과는 표 7과 같다.

표 7

문법 규칙의 복잡성에 따른 집단 간 사전·사후 점수차이의 비교

	집단	N	평균	표준편차	$t(df)$	p
사전-사후검사 점수차 전체	실험	64	5.00	5.74	3.70(124)	.00
	통제	62	1.38	5.19		
단순문법규칙 사전-사후검사 점수차	실험	64	.87	3.60	2.02(124)	.04
	통제	62	-.48	3.91		
복잡문법규칙 사전-사후검사 점수차	실험	64	4.12	4.80	2.90(124)	.00
	통제	62	1.87	3.82		

표 7에 제시된 바와 같이, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단은 학습 이전과 학습 이후의 검사점수 차이가 평균 5.00으로 평균 1.38의 전통적인 문법학습 집단 보다 점수 향상이 큰 것으로 나타났다($t(124)=3.70$, $p<.001$).

복잡한 문법규칙 학습단계인 5-8회차에서의 사전·사후검사 점수차이를 비교한 결과도 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 4.12)이 전통적인 문법학습 집단(평균 1.87)보다 점수 차이가 크게 향상된 것으로 나타났다($t(124)=3.70$, $p<.001$). 단순한 문법규칙 학습단계인 1-4회차에서의 사전·사후검사 차이를 비교한 결과, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단은 평균 .87점의 점수가 향상됨을 확인할 수 있었다. 그러나 전통적인 문법학습 집단은 오히려 사전검사 점수에 비하여 -.48점 떨어진 점수를 보였고, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 사전·사후에서 더 큰 변화를 보임과 동시에 점수가 향상이 있었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

2) 난이도에 따른 집단 간 사전·사후검사 점수차이 비교

검사 문항의 난이도에 따른 집단 간 사전·사후검사 점수 차이를 비교하기 위하여 각 조건에 대하여 *t*-검정을 실시한 결과는 표 8과 같다.

표 8

난이도에 따른 집단 간 사전·사후점수 차이의 비교

	집단	N	평균	표준편차	$t(df)$	p
난이도 높은 문항의 전체 사전-사후점수 차이	실험	64	3.29	3.88	4.77(124)	.00
	통제	62	.32	3.04		
난이도 낮은 문항의 전체 사전-사후점수 차이	실험	64	1.70	3.40	1.03(124)	.30
	통제	62	1.06	3.53		
단순한 문법규칙에서 난이도 높은 문항의 전체 사전-사후점수 차이	실험	64	1.79	2.62	3.06(124)	.00
	통제	62	.29	2.89		
단순한 문법규칙에서 난이도 낮은 문항의 전체 사전-사후점수 차이	실험	64	-.99	2.25	-.37(124)	.70
	통제	62	-.77	2.16		
복잡한 문법규칙에서 난이도 높은 문항의 전체 사전-사후점수 차이	실험	64	1.50	2.69	3.38(124)	.00
	통제	62	.03	2.12		
복잡한 문법규칙에서 난이도 낮은 문항의 전체 사전-사후점수 차이	실험	64	2.62	2.68	1.73(124)	.08
	통제	62	1.83	2.38		

표 8에서 보듯이, 먼저 난이도가 높은 문항 전체의 사전·사후검사 점수 차이를 비교한 결과, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 3.29)이 전통적인 문법학습 집단(평균 3.22)보다 사전·사후검사 점수차이가 컸고($t(124)=4.775$, $p<.001$), 난이도가 낮은 문항 전체의 집단 간 사전·사후검사 점수 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

이를 구체적으로 살펴보기 위하여 문법규칙의 복잡성으로 구분한 각 회차에서 문항 난이도에 따른 집단 간 사전·사후검사 점수차이를 비교하였다. 먼저 단순한 문법규칙에서 높은 난이도 문항에 대한 사전·사후검사 점수차이를 비교한 결과, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 1.76)이 전통적인 문법학습 집단(평균 .29)보다 사전·사후검사의 점수 차이가 컸다. 그러나 동일한 규칙에서 낮은 난이도 문항에 대한 집단 간 사전·사후 검사점수의 차이는 유의하지

교보문고 KYOBO Book Centre

않았다. 복잡한 문법규칙을 학습한 회차에서는 높은 난이도 문항에 대한 사전·사후 검사의 코퍼스를 활용한 문법학습 집단(평균 1.50)과 전통적인 문법 학습 집단(평균 .03)간의 점수 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났으나 ($t(124)=3.386$, p <.001), 난이도가 낮은 문항에 대해서는 집단 간에 사전·사후 검사 점수의 차이가 없는 것으로 나타났다.

4. 논의

코퍼스를 활용한 문법학습과 전통적인 문법학습의 차이를 비교하기 위하여 각 학습 집단이 문법 학습을 하기 전에 실시한 문법 검사점수와 문법 학습 이후에 실시한 문법 검사점수의 차이를 비교하였다. 즉, 문법학습 이후에 실시한 사후검사 점수가 문법 학습 이전의 사전검사 점수보다 높다면 문법 학습 효과가 있었다는 것을 의미하기 때문에 사전·사후검사의 점수 차이를 확인할 필요가 있었다. 따라서 집단 간 사전·사후검사 점수차이를 비교한 결과에서 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 전통적인 문법학습 집단보다 점수 차이가 높게 나타난 것은 코퍼스를 활용한 문법학습의 효과를 보여주는 것으로 해석할 수 있다.

구체적으로 문법 규칙의 복잡성과 문항의 난이도에 따른 전체 조건에서 사전·사후검사 점수를 비교하였을 때, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단의 점수 차이가 전통적인 문법학습 집단에 비하여 크게 나타났는데, 이는 단순한 문법 규칙과 복잡한 문법규칙 조건 두 가지 모두에서 동일한 결과를 얻을 수 있었다. 이러한 결과는 코퍼스를 활용한 문법학습이 전통적인 문법학습에 비하여 단순한 문법규칙 학습은 물론 복잡한 문법규칙 학습에서도 효과가 있음을 보여주는 것이다.

또한 각 문법학습 결과를 검증하기 위한 검사지 문항은 라쉬모형에 따라 낮은 난이도 문항과 높은 난이도 문항으로 구성되었기 때문에 학습자가 각 난이도에 따라 어떠한 차이를 보이는지를 확인할 수 있었다. 문항의 난이도에 따라 단순한·복잡한 문법규칙에서 사전·사후검사 점수에 어떠한 차이가 나타나는지를 확인한 결과, 낮은 난이도에서는 집단 간 차이가 나타나지 않았지만, 높은 난이도 문항에 대해서는 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 전통적인 문법 학습 집단에 비해 사전 검사 점수보다 사후 검사 점수가 높게 향상된 것을 확인할 수 있었다.

이러한 연구 결과는 코퍼스를 활용한 문법학습이 전통적인 문법학습보다 유의한 효과가 있음을 증명한 이전의 연구 결과들을 뒷받침하는 것이라고 할 수 있다(김승태, 2006; 김향신과 안병규, 2004; 이수진, 2006; 이진우, 2008).

교보문고 KYOBO Book Centre

Ⅴ. 결론

1. 연구의 요약

본 연구의 목적은 우리나라의 대학영어 교육현장에서 코퍼스를 활용한 문법학습의 교육적 효과에 대해 알아보는 것으로, 코퍼스를 활용한 문법학습과 전통적인 문법학습 집단 간에 문법 규칙의 복잡성과 난이도에 따라서 학습 효과에 차이가 있는지를 알아보고자 했다.

실험 결과 분석과 논의 내용을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 1-4회차의 사전·사후검사 점수를 제외한 모든 조건에서 사전·사후 검사 점수 차이가 나타났다. 이는 코퍼스를 활용한 문법학습의 효과가 유의하다는 것을 의미한다.

둘째, 전통적인 문법학습 집단의 결과와 비교했을 때에 코퍼스를 활용한 문법학습 집단의 결과는 몇 가지 차이점을 보인다. 그 중 중요한 것은, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단에서는 난이도에 상관없이 사전·사후검사 점수의 차이가 나타났지만, 전통적인 문법학습 집단에서는 높은 난이도 문항에서는 사전·사후검사 점수의 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 전통적인 문법학습에서는 높은 난이도에 따른 학습 효과가 나타나지 않지만, 코퍼스를 활용한 문법학습의 경우에는 높은 난이도의 문항에 대해서도 학습의 효과가 나타난다는 것을 보여준다.

셋째, 복잡한 문법규칙에 대한 학습 결과에서 전통적인 문법학습보다 코퍼스를 활용한 문법학습 집단에서 검사점수의 향상 폭이 크게 나타나는 것을 확인할 수 있다. 코퍼스를 활용한 문법학습이 암시적·귀납적으로 문장 구조를 쉽게 파악할 수 있도록 하는 자료중심학습을 가능하게 한다는 점에서, 이러한 결과는, 복잡한 규칙은 오직 암시적으로 학습될 수 있다는 Reber(1989)의 결과와 일치하였다. 또한 어려운 규칙은 암시적 방법이 더 효과가 좋다는 William과 Evans(1998)의 연구 결과를 뒷받침 한다.

넷째, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단과 전통적인 문법학습 집단의 전체점수에서는 차이가 없었지만, 사후검사 전체점수에서는 코퍼스를 활용한 문법학습 집단의 점수가 전통적인 문법학습 집단의 점수보다 높았다. 또한 사후 검사 전체에서 난이도가 높은 문항, 그리고 복잡한 문법규칙이 포함되는 5-8회차의 사후 검사에서 높은 난이도로 구성된 문항을 비교했을 때, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 전통적인 문법학습 집단에 비하여 높은 점수를 얻은 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 사전·사후 검사 점수의 비교에서 코퍼스를 활용한 문법학습이 문법 규칙이 복잡하고 난이도가 높은 문항에 대해 전통적인 문법학습보다 더 효과적이라는 것을 의미한다.

교보문고 KYOBO Book Centre

다섯째, 문법 규칙의 복잡성과 문항의 난이도에 따른 전체 조건에서 사전·사후검사 점수를 비교하였을 때, 코퍼스를 활용한 문법학습 집단의 점수 차이가 전통적인 문법학습 집단에 비하여 크게 나타났는데, 이는 단순한 문법규칙과 복잡한 문법규칙 조건 두 가지 모두에서 동일한 결과를 얻을 수 있었다. 이러한 결과는 코퍼스를 활용한 문법학습이 전통적인 문법학습에 비하여 단순한 문법규칙 학습은 물론 복잡한 문법규칙 학습에서도 효과가 있음을 보여주는 것이다.

여섯째, 각 사전·사후 검사지 문항은 라쉬모형에 따라 낮은 난이도 문항과 높은 난이도 문항으로 나누고, 난이도에 따라 단순한 문법규칙과 복잡한 문법규칙에서 사전·사후검사 점수에 어떠한 차이가 나타나는지를 확인하였다. 그 결과, 낮은 난이도에서는 집단 간 차이가 나타나지 않았지만, 높은 난이도 문항에 대해서는 코퍼스를 활용한 문법학습 집단이 전통적인 문법학습 집단에 비해 사전검사 점수보다 사후검사 점수가 높게 향상된 것이 확인되었다.

2. 연구의 시사점

이상의 연구 결과는 언어 연구자들과 교사에게 문법 학습에서 코퍼스를 활용하는 방안에 대해 다음과 같은 시사점을 제공한다. 첫째, 본 실험 결과, 단순한 문법규칙뿐만 아니라 복잡한 문법규칙의 경우에도 코퍼스를 활용한 암시적·귀납적 문법수업이 유의한 효과가 있었다. 복잡하고 어려운 규칙에 있어서는 명시적 교수법이 더 효과가 있다는 기존의 연구와는 다른 결과가 제시되었다(강나연, 2003; 임수영, 2012; DeKeyser, 1995).

둘째, 본 연구에 참여한 대상은 대부분 중하위권의 대학생들이었고, 이들의 사전·사후 문법평가 점수를 보면, 코퍼스를 활용한 문법 집단이 문항의 난이도와 문법 규칙의 복잡성 두 가지 측면 모두에서 상대적으로 높게 상승한 것을 볼 수 있다. 코퍼스를 활용한 언어 학습은 대부분 상위권 학생들에게 적합하다고 했던 기존의 연구 결과와 상이하다(김향신, 2004; 이진우, 2008; 홍광기, 2009; 홍선이, 오선영, 2008; Kennedy & Miceli, 2001; Tribble & Jones, 1997). 학습자의 수준별 언어 능숙도에 대한 연구는 좀 더 심도 있게 다루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서, 라쉬모형의 전제조건인 일차원성 가정과 지역독립성 가정을 충족시키는데 필요한 각 분산 값이 Reckase(1979)가 제안한 첫 번째 요인이 20%을 넘어야 한다는 기준에는 미치지 못했다. 그러나, 차선책으로 Ra와 Hwang(2011)이 제시한 일차원성 검증 방법을 따랐다. 추후에 다차원 라쉬모형으로 연구해본다면 결과 값이 다르게 나올 수도 있으므로, 이 부분에 대한 후속 연구가 필요하다.

교보문고 KYOBO Book Centre

언어 학습에서 학습자는 수동적인 입장에서 교사가 전달해 주는 문법이나 어휘 지식을 단순히 받아들이는 것이 아니다(김정렬, 이동주, 전희철, 2012). 학생들도 어떤 문장 구조에 대하여 스스로 살펴 보고 세운 가설을 검증해 보거나 자신이 발견한 어떤 규칙을 문법 책에서 발견해 봄으로써 학습자 스스로 연구 활동을 통하여 인지하고 학습할 수 있다. 학습자에게 코퍼스를 통하여 어휘 학습이나 문장구조 학습방법이 있다는 사실을 알려줌으로써 학습에 대한 흥미와 관심을 끌 수 있다(김정렬, 이동주, 전희철, 2012). 최근 개정 교육과정에서는 교사에 의한 연역식 수업 교육에서 탈피하여 학습자 스스로 학습 과제를 찾아내고, 해결하는 자기주도적 학습이 강조되고 있다. 이를 뒷받침하는데 유용한 학습 도구가 바로 암시적·귀납적 학습이 가능한 코퍼스 자료를 활용 하는 것이다. 물론, 코퍼스를 활용한 언어 학습의 가장 큰 장점은 빈도(frequency) 분석일 것이다. 그러나 숫자 몇 개로 방대한 언어를 대신 할 수 없듯이, 앞으로 양적 연구뿐만 아니라 질적 연구도 병행할 필요가 있다.

참고문헌

강나연. (2003). *입력 강화 활동이 고등학교 영어 학습자의 수동태 학습에 미치는 영향.* 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

고광윤. (2011). 코퍼스 기반 어휘분석 유감, *대한언어학회, 19*(1), 41-60.

김낙복. (2005). *연어 중심 영어 어휘 교수. 학습에 관한 연구.* 충남대학교 대학원 박사학위 논문.

김낙복. (2010). 명시적인 어휘적 연어 지도가 문법적 연어 능력에 미치는 영향. *영어어문교육, 16*(3), 141-160.

김승태. (2006). *영어 교육용 코퍼스 개발과 활용을 통한 연어와 패턴 문법 지도 방안.* 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

김정렬, 이동주, 전희철. (2012). 코퍼스 언어학과 영어교육, 서울: 한국문화사.

김향신, 안병규. (2004). 코퍼스를 활용한 협력 학습이 문법 규칙 수용에 미치는 영향. *외국어교육, 11*(2), 325-347.

김향신. (2004). *코퍼스를 활용한 협력학습이 문법규칙 수용에 미치는 영향.* 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

성태제. (2012). 문항제작 및 분석의 이론과 실제, 서울: 학지사.

이진우. (2008). *코퍼스 자료를 활용한 문법 학습 활동이 고등학생의 영어 문법 규칙 이해 및 표현에 미치는 영향 연구.* 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이수진. (2006). *코퍼스를 활용한 영문법 지도 연구.* 석사학위논문. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.

교보문고 KYOBO Book Centre

이충휘. (2004). 연구방법론, 서울: 계축문화사.

이현진, 이은주. (2010). 코퍼스를 기반으로 한 어휘 과제가 고등학생의 영어 어휘 학습과 태도에 미치는 영향. *영어어문교육, 16(4), 239-265.*

임수영. (2012). *코퍼스를 활용한 문법 학습이 문법 규칙의 복잡성에 따라 고등학생의 문법 이해와 정의적 반응에 미치는 영향.* 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

지은림, 채선희. (2000). Rasch 모형의 이론과 실제, 서울: 교육과학사.

홍광기. (2009). *학습자의 영어 능숙도에 따른 코퍼스 기반 영어 문법 지도의 효과.* 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍선이, 오선영. (2008). 한국 고등학생들을 대상으로 한 코퍼스 기반 어휘 및 문법 학습의 효과. *영어교육연구, 20*(1), 261-283.

Biber, D., & Reppen, R. (2002). What does frequency have to do with grammar teaching? *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 199-208.

Cobb, T. (2012). *The Compleat Lexical Tutor. v. 6.2.* Retrieved October 10, 2012, from the World Wide Web: http://www.lextutor.ca/

DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies on Second Language Acquisition, 17*(3), 379-410.

Fox, G. (1998). Using corpus data in the classroom. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 25-43). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gaskell, D., & Cobb, T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors? *System, 32*, 301-319.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., Algina, J., & Coulson, D. (1978). Criterion-referenced testing and measurement: A review of technical issues and developments. *Review of Educational Research, 48*(1), 1-47.

Harmer, J. (1987). *Teaching and learning grammar*. London: Longman.

Johns, T. (1994). From printout to hand out: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 293-313). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kennedy, C., & Miceli, T. (2001). An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology, 5*(3), 77-90.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* New York: Prentice Hall.

Ra, J-M., & Hwang, S-.H. (2011). Reexamining the construction of the serious leisure inventory and measure. *Journal of Leisure and Recreation Studies, 35*(1), 107-116.

R Development Core Team. (2012). *A language and environment for statistical*

교보문고 KYOBO Book Centre

computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. Retrieved October 15, 2012, from http://www.Rproject.org/.

Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology, 118*(3), 219-235.

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics, 4*(3), 207-230.

Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(1), 27-67.

Sinclair, J. (1991). *Corpus concordance collocation.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Tribble, C., & Jones, G. (1997). *Concordance in the classroom*. Houston, TX: Athelstan.

Tribble, C. (2001). Small corpora and teaching writing. In M. Ghadessy, A. Henry & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT. Studies in corpus linguistics* (pp. 381-408). Amsterdam: John Benjamins.

Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 139-155). Cambridge: Cambridge University Press.

Yoon, H., & Hirvela, A. (2004). ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 13*, 257-283.

부록 1

실험집단의 코퍼스를 활용한 문법 교재의 예

♠ 도치구문 ♠

1. 다음의 자료를 잘 살펴보고, 아래 물음에 답하시오.

2 ... onetheless as Moseley (1980) has pointed out, **there are many areas** of overlap between urban and ru ...
5 .... in sports cl Sara looks good in sports clothes. **so does Kate**. so does I don't think Kate is fat at all ...
6 ... ing that Fromm ought to do this kind of work. **nor do I** think that alienation is nothing more than a ...
8 .... ing this. Pardon? And I don't like this weather. **neither do I**. It's terrible, isn't it? Sometimes it's cold ...
11 .... ograph needle were stuck in one groove only **seldom is it** so simple as to be a matter of his obviou ...
14 ... s stenching thing that you can smell, but very **rarely can you** see it. Again if you re rely on LPG ...
17 ... requent curious glances back over my shoulder. **no sooner would I** turn my head away from the count ...

<규칙> 도치(inversion)는 S + V 의 어순이 ( ) + ( )로 바뀐 것이며, 문두에 ( ) 또는 ( )가 나오면 어순에 도치가 일어난다.

① 밑줄 표시되어 있는 단어들의 품사는?

② 위 코퍼스 자료 중 6~15번에 나오는 단어들의 공통된 의미는?

③ 위 ①번의 바로 오른쪽 첫 번째 나오는 단어들의 품사는?

④ 위 코퍼스 예문들은 모두 (ⓐ)구문 이며, (ⓐ)구문은 (ⓑ) + (ⓒ) + (ⓓ) 의 어순으로 이뤄진다.

교보문고 KYOBO Book Centre

<예제3> 괄호 안의 주어와 동의를 나타내는 neither / nor 를 사용하여 각 대화를 완성하시오.
② "Mary hasn't arrived yet." "_____." (her brother)
<예제4> 괄호 안의 부정어구를 강조하기 위한 도치 문장을 만드시오.
He had no sooner finished dinner when she walked in the door. (No sooner)
→ _____.

부록 2
통제집단의 전통적인 연역적 문법 교재의 예

♣도치구문♣
: 도치는 문장을 구성하는 요소들(주어, 동사, 목적어, 보어)의 위치가 바뀌는 것을 말한다. 도치를 하는 이유는 첫째, 강조를 하기 위해서, 둘째, 문장의 균형을 위해 또는 의미상의 혼란을 피하기 위해서이다.
• 부정어나 부정어구가 문두에 올때
: 부정어구+조동사/be동사+주어+동사원형의 어순이 된다.
ex) Hardly ever, neither, never, no sooner...than, nor, not only...but also, not until, only, then, rarely, scarcely...when, seldom...등
= Only under difficult circumstances can we find real friendship.
• <neither+(조)동사+주어>
: either 와 neither는 긍정의 첨가 문장에서 so, too와 아주 유사하게 쓰인다. 그러나 either 와 neither는 부정의 동의를 나타내는 데 사용된다. 조동사, be동사, do, did, done에 대한 동일한 규칙이 여기에도 작용된다.
ex) She hasn't seen the new movie yet. + I haven't seen the new movie yet.
= She hasn't seen the new movie yet, and I haven't either.
= She hasn't seen the new movie yet, and neither have I.
※ 연습문제
다음 문장의 밑줄 친 부분을 문두에 놓고 바꾸어 쓰시오.
• They came to an agreement only after a long discussion.
• I did not realize how important she was to me until she went away.
• I will never allow such a thing to happen.

부록 3
사전·사후 문법 능력 평가지 예시

※ 문법상 적절한 것을 고르시오.

(사전검사/ 단순한 문법규칙: 1-4회차/ 난이도상)
15. The answer to the question depends on _____ .
① what does he believe
② what he believe
③ what he believes
④ that what he believes

(사전검사/ 단순한 문법규칙: 1-4회차/ 난이도하)
16. I only did the work because they made me _____ it.
① do
② to do
③ did
④ doing

교보문고 KYOBO Book Centre

(사후검사/ 복잡한 문법규칙: 5-8회차/ 난이도상)

81. If she had told me the truth, _____ less angry.

① I'll be
② I would be
③ I would been
④ I would have been

(사후검사/ 복잡한 문법규칙: 5-8회차/ 난이도하)

86. My parents _____ for more than twenty years.

① married
② are married
③ have been marring
④ have been married

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): College

정송휘
한남대학교 일반대학원 영어교육과
306-791 대전광역시 대덕구 한남로 70
Tel: (042) 487-2531
Email: jungsonghwi@gmail.com

김남순
한남대학교 사범대학 영어교육과
306-791 대전광역시 대덕구 한남로 70
Tel: (042) 629-7411
Email: nsk@hnu.kr

Received in October 15th, 2013
Reviewed in November 26th, 2013
Revised version received in December 5th, 2013

교보문고 KYOBO Book Centre