

## 번역수업의 교수자 피드백 및 학습자 만족도 연구 - 통번역대학원 석사과정을 중심으로\*

김 선 주  
(한국외대)

### 1. 서론

피드백의 정의는 학자에 따라 조금씩 상이하지만 일반적으로 통번역교육에서 피드백이라 함은 번역수업에서 첨삭, 서면 피드백(written corrective feedback) 등의 용어로 사용되고 있다. 그러나 본고에서 피드백은 교수자가 번역을 제출한 학습자에게 제공하는 모든 형태의 정보와 평가(Schulze 2003)를 의미하며, 서면 피드백뿐만 아니라 구두 피드백을 모두 포함한다.

피드백은 정의뿐만 아니라 피드백의 종류 역시 피드백의 내용과 방식, 제공자에 따라 다양하게 분류되고 있어 피드백의 연구 범위는 매우 방대하다고 할 수 있는데, 피드백의 종류 중 피드백의 내용에 관해서는 연구가 상당히 이뤄진 반면, 피드백의 전달 방식과 관련해서는 선행연구가 부족한 실정이다. 이에 본고에서는 양질의 번역수업을 위해 피드백의 전달 방식에 더욱 관심을 가질 필요가 있다고 보고, 피드백의 방식에 대해 중점적으로 살펴보고자 한다.

\* 본 논문은 필자의 박사학위 논문 중 일부를 발췌하여 수정, 보완한 것이다.

작문 및 외국어 교육에서의 피드백 관련 연구 흐름을 간략하게 살펴보면 80년대 후반 이후부터 지금까지 다양한 피드백의 종류와 그 효율성에 대한 연구가 주를 이루고 있는데(Ferris and Roberts 2001; Chandler 2003; Bitchener 2008; Ellis et al. 2008; van Beuningen et al. 2012), 그중 대부분은 ESL<sup>1)</sup>상황에서 직접/간접 피드백 혹은 국부적/전체적 피드백과 같이 두 대조적인 피드백 방식을 비교하여 어느 방식이 학습자의 글쓰기 능력 향상에 더 효과적이었는지를 보여주고 있다. 이에 대해 정영철(2014)은 우리나라와 같은 EFL<sup>2)</sup>상황에서는 다양한 종류의 피드백 방식을 동시에 사용하여 통합적인 관점에서 피드백 방식에 대해 연구할 필요가 있다고 지적하고 있으며, 필자 또한 어느 한 가지 피드백 방식이 절대적인 효과가 있다고 보지 않는다.<sup>3)</sup> 따라서 본고에서는 여러 가지 방식의 피드백이 상호보완적인 관계가 있다고 보고, 다양한 종류의 피드백 방식을 통합적인 관점에서 고찰하고자 한다.

한편, 2000년대에 들어 외국어 및 번역교육 현장에서는 교수자 중심의 수업에서 학습자 중심의 수업으로 수업방식이 변화함에 따라 학습자의 입장에서 본 피드백에 대해 조명하고 있다(Kiraly 2000). 이러한 패러다임의 전환으로 인하여 학습 결과에 초점을 맞춰 교수자가 잘못된 부분을 지적하고 시정하는 식의 결과물 중심의 교수법에 대해 학습자가 교수자의 평가를 의식하여 과제를 수행함으로써 학습효과에 부정적인 영향을 미친다는 문제가 제기되었으며, 이러한 문제의 해결책으로써 학습자가 능동적이고 자율적으로 학습전략을 습득할 수 있는 과정 중심의 교수법 및 피드백 연구가 주목받고 있다.

그러나 작문 및 외국어 교육에서 그 효율성이 입증된 피드백(Hedgcock and Lefkowitz 1992; Ferris 1997; Chandler 2003)은 번역수업에서 이미 많은 교수자들에 의해 행해지고 있음에도 교수자 개개인이 제공하는 피드백의 유형 및 방식이 서로 다르고 공유되지 않아 교수자의 입장에서는 피드백 자체가 매우

- 
- 1) ESL(English as a Second Language): 제2 언어로서 현지에서 영어를 배우는 외국인들을 대상으로 하는 영어 수업을 의미한다.
  - 2) EFL(English as a Foreign Language): 외국어로서 영어를 배우는 외국인들을 대상으로 하는 영어 수업을 의미한다.
  - 3) 본 연구의 목적은 대조군과 실험군을 두고 특정 피드백의 효율성을 확인하거나 직접/간접 피드백 혹은 구두/서면 피드백과 같이 두 대조적인 피드백 방식을 비교 분석하고자 함이 아님을 밝혀둔다.

고된 작업으로 인식되고 있다(김도훈 2017: 4). 또한 교수자들은 타 교수자의 피드백 방식을 참고하는 등 정보의 공유를 원하지만, 피드백에 대한 정보를 얻기 어려운 것이 현실이다.

이에 본 연구에서는 국내 통번역대학원 번역수업 교수자 30명을 대상으로 현재 어떠한 방식으로 피드백을 제공하고 있는지 광범위하게 그 실태를 파악한 뒤 해당 피드백 방식을 선택한 이유를 분석함으로써 통번역대학원 번역수업에 있어서 피드백 방식의 현주소를 점검했다. 또한 피드백 연구의 흐름을 반영하여 학습자 중심 교수법 연구의 측면에서 문헌 연구와 두 차례의 예비조사 결과를 통해 학습자의 만족도가 높은 것으로 나타난 5가지 방식의 피드백(직접 피드백<sup>4)</sup>, 번역과정 피드백, 개별 구두 피드백, 중간 피드백<sup>5)</sup>, 긍정적 피드백)을 보다 체계적으로 설계하여 한일과 BA수업에서 제공한 뒤, 이에 대한 학습자 만족도를 3학기에 걸쳐 고찰하였다.

본 연구의 목적은 통번역대학원 번역수업에서 피드백 방식에 대한 학습자와 교수자의 인식을 통합적인 관점에서 고찰하고, 나아가서는 본고에서 분석한 결과를 향후 번역교육에 도입하는 방안을 모색하는 데 있다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위해 본고에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 통번역대학원 번역수업 교수자들은 어떠한 피드백 방식을 제공하고 있는가? 둘째, 통번역대학원 번역수업 교수자들이 제공하는 피드백 방식에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? 셋째, 교수자의 피드백 방식에 대하여 통번역대학원 한일과 BA 번역수업 학습자들은 어떠한 반응을 보이는가? 넷째, 피드백 방식에 대한 교수자와 학습자의 인식에는 어떠한 공통점과 차이점이 있는가?

이와 같이 본고에서는 번역수업에 있어서 보다 유용한 피드백 방식을 모색

- 
- 4) 엘리스(Ellis 2008)에서 언급한 피드백의 6가지 유형 중 교수자가 직접 학생들의 오류를 수정해주는 서면 피드백 방식을 의미하며 즉, 교수자가 대안을 제시하는 방식을 말한다. 이와 반대로 간접 피드백은 교수자가 오류 부분을 명시만 하고 학생들이 수정하도록 하는 서면 피드백 방식을 의미한다.
  - 5) 본고에서 사용되는 중간 피드백은 피드백의 시기와 관련한 유용성을 고찰하기 위하여 학기 중간에 교수자가 학습자에게 제공하는 개별 맞춤형 피드백 방식을 의미한다. 피드백의 제공시기와 관련해서는 일반적으로 쓰기 전, 쓰기, 수정, 다시 쓰기 단계로 분류(Harmer 2001)하는 경우가 많으나, 본 연구에서는 보다 거시적인 관점에서 한 학기를 기준으로 학기 초, 학기 중간, 학기 말로 분류하였다.

하기 위하여 상기의 연구문제를 바탕으로 수업의 두 주체인 교수자와 학습자의 입장을 모두 살펴보고자 한다. 특히, 실제 석사과정 번역수업에서 제공된 다양한 피드백 방식에 대한 학습자 만족도 및 의견을 심층면담 및 설문조사 등을 통해 다각도로 살펴봄으로써, 각 피드백 방식의 유용성을 고찰하고 실제 번역 교육 현장에서 활용할 수 있는 구체적인 피드백 방식을 모색하고자 한다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1 피드백의 분류 및 효용성

피드백의 분류는 학자에 따라 상이하다. 엘리스(Ellis 2008)는 피드백의 유형을 6가지로 나누고 있는데 첫째, 교수자가 직접 학습자의 오류를 수정해주는 직접 피드백(Direct Corrective Feedback), 둘째, 교수자가 오류 부분을 명시만 하고 학습자가 수정하도록 하는 간접 피드백(Indirect Corrective Feedback), 셋째, 교수자가 약어를 기호로 사용하는 등 오류의 종류만 단서로 제공하여 학습자 스스로 수정하도록 하는 메타언어를 활용한 피드백(Metalinguistic CF), 넷째, 특정 범주의 오류만 집중적으로 피드백을 제공하는 선택적 오류 피드백(Focused and unfocused CF), 다섯째, 학습자들이 코퍼스<sup>6)</sup> 및 콘코던스<sup>7)</sup> 프로그램을 활용하여 자신의 작문에 피드백을 받는 컴퓨터 활용 피드백(Electronic Feedback), 여섯째, 원어민의 직접 피드백과 학습자의 교정하기 작업방식이 혼합되어있는 고쳐쓰기(Reformation)가 그것이다.

그러나 엄밀히 말하자면 이는 서면 피드백의 유형을 분류한 것이다. 앞서 설명하였듯이 일반적으로 번역수업에서 피드백이라 함은 서면 피드백을 지칭하는 경우가 많으나 본 연구에서는 서면 피드백과 구두 피드백을 모두 포함하여 피드백의 범위를 확장하여 살펴보기로 한다. 따라서 서면 피드백의 유형과 관

6) 언어연구에 사용되고 있는 텍스트의 수집물로서 단어이건 텍스트 전체이건 간에 컴퓨터 내에 저장된 방대한 언어 수집물을 말한다(Hunston 1995).

7) 학습자들이 자신의 작문을 교정하기 위해 영어를 모국어로 사용하는 사람들이 일상에서 사용하는 말을 모아놓은 것을 말한다(조정원 2011).

련하여 본고에서는 엘리스(Ellis 2008)의 피드백 6유형 중 직접 피드백과 간접 피드백의 개념을 채택하여 사용하였으며, 교수자가 대안 및 이유(코멘트)를 제시하지 않는 피드백 유형인 메타언어를 활용한 피드백 또한 간접 피드백으로 간주하였다.

피드백의 유형을 분류한 국내 선행연구를 살펴보면 이미경(2011)은 피드백을 내용 측면(형식 피드백과 내용 피드백)과 제공자 측면(교수자, 동료, 자아 피드백)으로 분류하고 있으며, 이은자(2009)는 영역(내용/형식 피드백)과 성격(부정적/긍정적 피드백), 표현(직접적/간접적 피드백), 매체(오프라인/온라인 피드백), 제공 시기(즉각/지연 피드백)에 따라서 분류하고 있다. 그러나 본 연구에서는 피드백의 내용 및 영역보다는 피드백의 제공방식에 더 무게를 두고 살펴보고자 함으로, 피드백의 유형과 관련해서는 피드백 분야에서 가장 많이 주목받고 있는 직접 피드백과 간접 피드백을 중점적으로 살펴보고자 한다.

직접/간접 피드백의 상대적인 효용성을 비교하는 연구는 피드백 연구의 중심에 있었으며(Suh 2014: 796), 오랜 논쟁의 대상이 되고 있으나 아직까지 어느 쪽이 더 효과적이라고 말하기는 어렵다. 직접 피드백의 효용성을 주장하는 연구는 많다(Chandler 2003; van Beuningen, De Jong and Kuiken 2008; Bitchener and Knoch 2010). 찬들러(Chandler 2003)는 직접 피드백은 교수자가 복잡한 언어적 오류를 해결하기 위한 충분한 정보를 제공하고 더 명확하고 즉각적인 피드백을 제공하기 때문에 효과적이지만, 간접 피드백은 학습자들이 오류를 인지할 뿐 문제를 해결하는 데 시간이 너무 오래 걸리기 때문에 효과적이지 않다고 지적하면서, 간접 피드백이 효과가 있으려면 학습자들이 어느 정도 언어 수준에 도달해야 한다고 하였다. 비트체너와 크노치(Bitchener and Knoch 2010) 또한 한 번의 직접 피드백만으로도 작문의 정확도가 향상되었다는 연구 결과를 밝히면서 직접 피드백이 고급 학습자의 작문 정확도 향상에 도움을 준다고 하였다.

반면, 간접 피드백의 효용성을 주장하는 선행연구도 적지 않다(Lalande 1982; Ferris 2004; Bitchener 2012). 라랑드(Lalande 1982)는 간접 피드백이 학습자가 오류를 스스로 찾아서 수정하도록 만들기 때문에 궁극적으로 문제 해결 능력을 기르는 데 효과가 있다고 하였으며, 페리스(Ferris 2004) 또한 간접 피드백이 구체성과 명시성은 부족하지만 지적된 문제에 대해 학습자가 꼼꼼이 생각

할 수 있는 기회를 제공해 주어 궁극적으로 글쓰기 능력을 향상시키는 데 도움이 된다고 하였다. 비트체너(Bitchener 2012) 역시 간접 피드백은 학습된 지식을 더 깊이 활용할 수 있도록 해주기 때문에 가장 효과적인 교정방식이라고 주장한다. 그러나 이에 대해 서(Suh 2014)는 반대로 목표언어에 대한 학습된 지식이 없는 학습자에게 간접 피드백은 효과가 없다고 주장했으며, 조정원(2011) 역시 간접 피드백은 오류 교정 효과가 직접 피드백에 비해 장기간 지속되는지 그 여부에 대해 정확한 결론이 없는 상태라고 하였다.

한편, 통번역대학원 번역수업에 있어서 직접/간접 피드백과 관련한 연구로는 김도훈(2017)이 한영과 교수자 2인을 대상으로 서면 피드백의 활용 현황을 연구한 사례가 있는데, 연구 결과 영한 번역에서는 두 교수자 모두 간접 피드백을 사용하였으며, 한영 번역에서는 간접 피드백과 직접 피드백을 혼용하였다고 밝혔다. 그 이유에 대해 김도훈은 영한 번역은 목표언어가 한국어이기 때문에 어법이나 문법에 대한 설명이 필요 없었기 때문이라고 추론했는데, 이처럼 직접/간접 피드백의 효용성에 대해서는 학자들뿐만 아니라 교수자들 사이에서도 의견이 상이하다는 사실을 알 수 있다. 따라서 본고에서는 현재 통번역대학원 번역수업 교수자들과 학습자들이 직접/간접 피드백에 대하여 어떻게 생각하고 있는지 확인한 뒤 이에 대해 논의하고자 한다.

그렇다면 본 연구에서 주목하고 있는 피드백의 제공방식을 기준으로 한 피드백에 대한 선행연구를 살펴보겠다. 홍(Hong 2011)은 결과물을 전달하는 방식(서면/구두 피드백)과 피드백 제공자와 수신자 수(일대일/일대다/그룹 내 피드백)에 따라 피드백을 분류하고 있으며, 이미경(2011)은 서면 피드백과 면 대면으로 제공하는 피드백, 면담 형식의 피드백 등으로 분류하고 있다. 이처럼 서면 피드백에 대한 한계점을 인식한 학자들에 의해 구두 피드백의 효용성을 검증한 선행연구들 또한 상당수 이뤄지고 있는데, 작문 및 외국어 교육 분야에서는 구두 피드백의 필요성(Goldstein and Conrad 1990)과 각각에 대한 효용성(Sheen 2010) 및 두 가지 피드백을 동시에 제공하는 수업의 효과(Bitchener, Stuart and Cameron 2005)에 대한 연구 등이 꾸준히 수행되고 있다.

그 내용을 살펴보면 이미경(2011: 147)은 서면 피드백이 구어가 아닌 문어로 이뤄지고 있다는 점에서 그 전달 효과나 학습자의 인식이 떨어질 수 있다는 점을 단점으로 지적하고 있으며, 비트체너, 스투어트와 캐머런(Bitchener, Stuart

and Cameron 2005)은 직접 피드백과 5분간의 개별 구두 피드백(one-on-one conferences)을 함께 제공한 결과, 과거시제와 정관사의 정확도가 향상되었다고 보고하고 있다. 파테 차베스와 페리스(Patthey-Chavez and Ferris 1997) 또한 교수자와의 일대일 구두 피드백을 바탕으로 학생들이 자신의 글을 수정한 결과, 글의 질적 수준이 향상되었으며, 이는 상세한 설명이 부족한 서면 피드백의 한계를 구두 피드백을 통해 극복할 수 있는 가능성을 보여주는 것이라고 주장한다.

정영철(2016) 역시 서면 피드백은 지적된 내용이 왜 문제가 되는지 그리고 어떻게 수정해야 하는지 상세한 설명이 부족한 경우가 있으므로 실제 수정으로 이어지는 데 한계가 있다고 하면서, 구두 피드백과 서면 피드백은 각각 장단점이 있으며 상호 보완해주는 역할을 하기 때문에 동시에 사용할 필요가 있다고 주장했다. 정양수(2012) 또한 학습자들은 교수자와 유대감이 지속되고 있다는 사실을 확인받고 싶어 하며, 주기적인 면담을 통해 교수자가 제시한 피드백에 대해서 논의할 수 있는 시간을 원한다고 하였다. 이러한 관점에서 본고에서는 학습자와의 상호작용을 증대시키고 서면 피드백의 단점을 보완하기 위한 방법으로, 개별 구두 피드백 방식을 설계하고 학기 중간과 학기 말에 개별 구두 피드백을 실시한 뒤 이에 대한 학습자 만족도를 살펴보기로 한다.

## 2.2 교수자 피드백에 대한 학습자 반응

기존의 피드백 연구가 교수자의 입장에서 바라본 피드백의 효용성에 초점을 맞췄다면 본 연구는 학습자의 입장에서 바라본 피드백의 수용성에 초점을 맞추고 있다. 2000년대 들어 학습자의 입장에서 본 피드백에 대해 조명하고 있다고는 하나(이미경 2011: 146), 개별 학습자들이 교수자의 피드백을 어떻게 받아들이고 있는지에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다(한정화와 김은정 2013: 218). 기존의 교수자 피드백에 대한 학습자 인식 연구 결과를 살펴보면 학습자들의 반응은 대체로 긍정적이지만 부정적인 측면도 다소 있는 것으로 보인다.

김정자(2013)는 학습자들이 교수자들에게 칭찬받기를 원하고 있으며, 부족하거나 수정해야 할 부분에 대해서는 구체적인 지적을 요구했다고 보고하고 있다. 박준범(2017) 또한 학습자들이 유독 교정의 방식으로 제공된 첨삭에 대해 높은 빈도로 수용하지 않는 반응을 보였다고 밝혔는데, 이에 대해 박준범은 지

금까지의 침착이 가지고 있는 소위 빨간펜으로 대표되는 이미지에 부정적인 인식이 강하다는 사실을 방증하는 결과라고 하였다. 그리고 페리스(Feris 1995)와 헤지콕과 레프코위츠(Hedgcock and Lefkowitz(1992) 등의 연구 결과를 토대로 교수자 피드백에 대한 학습자 반응을 정리해보면, 교수자가 읽기 어려운 정도의 문자로 피드백을 제공하거나 이해하기 어려운 부호 등을 사용하여 피드백을 제공했을 때 학습자들은 좌절감을 느끼며, 교수자가 의도하는 바가 무엇인지 이해하기 어려울 때 더 혼란을 겪는다는 사실을 알 수 있다.

그렇다면 피드백의 제공 방식에 대한 학습자 반응 선행연구 결과를 살펴보겠다. 정영철(2016)은 학습자들이 서면 피드백과 구두 피드백을 비슷한 정도로 선호한다고 하면서도 실제 글을 수정할 때는 서면 피드백이 상대적으로 더 도움이 되었다고 보고했는데, 이러한 결과에 대해 정영철은 서면 피드백이 더 구체적이고 명시적이므로 수정하기에 더 쉽기 때문으로 해석된다고 분석하고 있다. 서면 피드백의 선호도 및 구체성은 본 연구에서도 주목하고 있는 주제이므로 4.2절에서 서면 피드백의 구체성에 대한 통번역대학원 학습자 만족도를 살펴본 뒤 논의하고자 한다.

또한 정영철은 학습자가 동료와 교수자로부터 받고 싶어 하는 피드백 순서는 직접적, 국부적, 전체적, 간접적 피드백 방식이라고 하였는데, 이를 통해 학습자들이 간접 피드백보다 직접 피드백을 선호한다는 사실을 알 수 있다. 그러나 학습자의 선호도와 실질적인 학습효과에는 차이가 있을 수 있으므로, 본고에서는 4.3절에서 직접 피드백과 간접 피드백, 그리고 서면 피드백과 구두 피드백에 대한 교수자의 인식과 학습자의 인식을 비교 분석해 보고자 한다.

마지막으로 통번역대학원 학습자의 인식을 고찰한 선행연구를 살펴보면, 김한식(2008)은 통번역수업에서 다루는 텍스트와 통번역 결과에 대한 피드백 및 강의평가에 초점을 맞추어 교수자와 학습자를 대상으로 설문조사를 실시했는데, 대부분의 학습자들이 더 엄격하고 많은 지적을 받고 싶어 한다는 결과가 나타났다. 또한 통번역대학원 한영과 2학년 학생들을 대상으로 실행연구를 수행한 권상미(2017)는 개별 면담을 통해 학습자와 교수자 간 상호 유대감과 이해도가 증진되어 친밀도가 높아졌다고 보고하였으며, 학습자들이 구체적이고 개별적인 피드백을 가장 좋게 평가했다고 밝혔다.

이상의 연구 결과를 살펴보았을 때 교수자와 학습자 간에는 인식의 차이가



있을 수 있으므로 균형 있는 피드백을 제공하기 위해서 교수자와 학습자 간에 소통이 필요하다는 사실을 알 수 있다. 또한 교수자 간에도 피드백 제공방식에 있어서 주목하는 바가 다를 수 있으므로, 다양한 언어를 담당하는 교수자들의 의견을 살펴볼 필요가 있을 것이다. 이에 본고에서는 다양한 피드백 방식에 대한 교수자의 의견 및 학습자의 반응을 분석 및 고찰함으로써 어느 한 가지 피드백 방식으로의 통일을 꾀하는 것이 아니라, 피드백 방식을 다양화하여 균형 있는 피드백을 제공할 수 있는 방법을 모색하고자 한다.

### 3. 연구방법

#### 3.1 통번역대학원 번역수업 교수자 피드백 실태조사

본 연구는 크게 교수자 피드백 실태조사와 학습자 만족도 연구로 나뉜다. 연구방법은 정량 연구와 질적 연구방법을 사용하였으며, 교수자 서면 피드백 분석과 학습자 설문조사 분석은 기술통계를 활용하여 분석하고, 교수자와 학습자의 심층면담 분석은 3단계에 걸쳐 코딩<sup>8)</sup> 작업을 수행하였다. 교수자와 학습자의 연구 방법을 간략하게 표로 나타내면 <표 1>과 같다.

<표 1> 교수자 및 학습자 연구방법

	교수자 피드백 방식	학습자 반응
연구방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 서면 피드백 분석</li> <li>• 심층 면담(1회)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 설문조사</li> <li>• 심층면담(2회)</li> <li>• 기타 데이터 분석</li> </ul>
데이터	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 서면 피드백</li> <li>• 심층 면담 전사본</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 설문조사지</li> <li>• 심층면담 전사본</li> <li>• 수업일지</li> </ul>

본 연구에서는 피드백을 중심으로 통번역대학원 번역수업의 현주소를 알아

8) 코딩(coding)은 연구하는 현상의 내면적 구조를 분석하기 위하여 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면 등을 조사하여 일정한 코드를 부여함으로써 자료를 체계화하는 작업을 말한다(조용환 1999: 41).

보고 이를 바탕으로 학습자 만족도 연구 결과 논의를 하기 위하여 먼저 교수자 30명(한국외대, 이화여대, 계명대, 서울외대, 제주대 통번역대학원 등 전국에 소재한 통번역대학원에서 번역수업을 맡고 있는 영어, 중국어, 일본어, 스페인어, 프랑스어, 독일어, 러시아어, 아랍어 교수자)을 대상으로 2018년도 1학기에서 2019년도 1학기에 걸쳐 피드백 방식에 대한 실태조사를 실시하였다. 또한 본 연구에서 살펴보고자 하는 것은 피드백의 내용이 아니라 피드백 방식이므로 본질적으로 언어의 문제는 상관이 없다고 판단하여 AB/BA 번역수업 교수자를 모두 포함시켰다.

한편, 언어의 방향은 교수자 요인 및 과목 요인과 밀접한 관계가 있으므로, 두 번째 연구질문인 “통번역대학원 번역수업 교수자들이 피드백 방식을 제공함에 있어서 영향을 미치는 요인은 무엇인가?”에 대한 답을 구하기 위하여 다양한 언어 및 언어 방향을 포함하였다. 또한 교수자 요인 6가지(담당과목, 연령, 성별, 강의 경력, 전공 언어권 체류 경험, 모국어)를 조사하여 통번역대학원 번역수업 교수자들의 피드백에 대한 인식을 다각도로 살펴보았다. 먼저 현재 통번역대학원 번역수업 교수자들이 어떤 방식으로 피드백을 제공하고 있는지 알아보기 위하여 30명의 교수자 서면 피드백 데이터를 수집하여 분석하였는데, 본 연구에서 사용한 교수자 서면 피드백 분류 기준표는 <표 2>와 같다.

<표 2> 교수자 서면 피드백 분류 기준표

기준	피드백의 유형 및 제공방법
피드백의 성격	• 비판적 피드백, 긍정적 피드백 • 비판적+긍정적 피드백
피드백의 표현	• 직접 피드백, 간접 피드백
피드백의 매체	• 수기, PC
피드백의 분량	• 적은 편, 보통, 많은 편
그 외 특별한 피드백 방식	• 총평 및 번역 평가표 제공 등
담당 과목에 따른 피드백 제공방식의 차이	• 차이가 있다 • 차이가 없다

그러나 <표 2>의 분류 기준에 따라 교수자 서면 피드백을 분석하는 도중 몇 가지 문제점이 드러났는데, 간접 피드백을 제공 시 밑줄과 기호 등 자신만의 독특한 방법으로 피드백을 주는 사례가 많았으며, 이럴 경우 내용 및 교수자의

의도를 정확하게 파악하기 어려웠다. 게다가 한국어와 일본어를 제외한 언어로 적혀있는 경우 직접 피드백인지 간접 피드백인지조차 파악하기 어렵다는 문제(수기는 더욱 해독이 어려움)에 부딪혔다. 그 외에도 서면 피드백 분석과정에서 각각의 교수자들이 그들만의 특별한 방식으로 피드백을 제공하고 있는 사례를 발견하게 되어 기존의 분류 기준에 몇 가지 피드백 방식을 추가하여 심층면담(약 15~20분)을 실시하였다. 이를 통해 필자의 주관적인 해석에 의존하지 않고 해당 교수자의 의견을 상세히 듣고 확인하는 절차를 거쳐 서면 피드백 데이터 분석의 한계점을 보완하였다. 교수자 심층면담 질문지는 <표 3>과 같다.

<표 3> 교수자 심층면담 질문지

기 준	유 형	비 고
피드백의 성격	<input type="checkbox"/> 긍정적 <input type="checkbox"/> 긍정적+비판적 <input type="checkbox"/> 비판적	긍정적(서면/구두)
피드백의 표현	<input type="checkbox"/> 직접 <input type="checkbox"/> 간접	직접 피드백의 구체성 (이유 및 추가 설명)
피드백의 매체	<input type="checkbox"/> PC <input type="checkbox"/> 수기	
일대일 구두 피드백의 유무(횟수 및 시기 등)	<input type="checkbox"/> 있음 <input type="checkbox"/> 없음	
피드백의 분량		과제물(A4용지 1장)당 100자 이하: 적은 편, 100~200자: 보통, 200자 이상: 많은 편
그 외 방식 (총평, 국부적 피드백 등)		담당 과목에 따라 피드백 방식(직접/간접, 분량)이 달라지는가?

본 실태조사 내용은 해당 교수자들의 오랜 강의 경험과 노하우로 이루어진 소중한 정보이므로 익명으로 처리해 줄 것을 요청받은 경우가 많았기 때문에 서면 피드백 자료는 신지 않고 최대한 그 피드백 방식만을 드러내고자 하였다. 또한 서면 피드백 자료 요청 및 심층면담을 수행하기 전에 본 연구의 취지 및 목적에 대해 충분히 설명하였으며, 연구 참여자의 동의하에 서면 피드백을 제공받은 뒤 추후 심층면담을 녹음과 동시에 진행하였다.

### 3.2 통번역대학원 BA번역수업 학습자 만족도 연구

학습자 만족도 연구 참여자는 한국외대 통번역대학원에서 일한 번역수업을 수강했던 2018학년도 1학기(10명), 2018년도 2학기(10명), 2019학년도 1학기 학습자(8명) 총 28명으로 모두 1학년을 대상으로 하였다. 앞서 설명했듯이 교수자 피드백 실태조사는 피드백 방식에 대한 교수자들의 일반적 경향 파악을 목적으로 하였기에 정량 연구에 무게를 두고 연구를 수행한 반면, 학습자 만족도 연구는 질적 연구에 무게를 두고 진행하였다. 본 연구에서는 한 학기 동안 5가지 피드백 방식(직접 피드백, 번역과정 피드백<sup>9)</sup>, 중간 피드백, 개별 구두 피드백, 긍정적 피드백)을 동시에 제공하였으며 각 피드백 방식에 대한 개별 학습자의 만족도를 설문조사 및 심층면담 등의 결과 분석을 통해 다각도로 고찰하였다.

학습자 만족도 연구 절차를 간단하게 설명하면 다음과 같다. 본 연구의 시작점은 2016학년도 1학년 2학기(1차 예비조사)와 2017학년도 1학년 2학기(2차 예비조사)로, 14명(각각 8명, 6명)의 학습자들을 대상으로 다양한 방식의 피드백에 대한 학습자 만족도를 조사하였다. 1~2차 예비조사 결과를 간략히 정리하면 다음과 같다. 첫째, 직접/간접 피드백에 대한 선호도 조사 결과 14명 중 11명이 직접 피드백을 선호하는 것으로 나타났다. 둘째, 개별 구두 피드백의 시기 및 횟수에 대한 조사 결과, 중간 피드백에 대한 선호도가 높다(6명 중 6명)는 사실을 확인하였으나 1차(8명 중 6명이 1회)와 2차(6명 중 5명이 2회)의 결과가 상이하였다. 이는 1차 예비조사의 경우 고민상담 형식의 개인면담의 성격을 띠었지만, 2차 예비조사에서는 개인 맞춤형 피드백의 성격을 띠었기 때문으로 추측된다. 따라서 본 연구에서는 2차 예비조사의 결과에 주목하여, 보다 체계적으로 개별 구두 피드백을 설계하여 연구를 수행하였다. 셋째, 번역과정 피드백에 대한 선호도 조사 결과 8명 중 7명이 선호하는 것으로 나타났다. 다만, 번역과정 피드백은 2차 예비조사 시에는 수행되지 않았으므로 본 연구에서 만족도를 다시 확인하고자 한다. 마지막으로 긍정적 피드백의 경우 2차 예비조사에서 추

9) 질(Gile 2009: 10)에서 언급한 정의를 토대로 번역 결과물에 대한 피드백이 아니라 번역과정에 대한 피드백을 말하며, 본 연구에서는 번역 과제를 수행하면서 학습자가 고민했던 사항을 3가지 쓰게 하고 그에 대해 교수자가 서면 피드백을 제공하는 방식을 의미한다.

가 실시한 항목이었는데, 6명의 학습자 모두가 도움이 된다고 답하였다.

이와 같이 부분적으로 실시하기는 하였으나 예비조사 결과 직접 피드백, 번역과정 피드백, 중간 피드백, 개별 구두 피드백, 긍정적 피드백 방식에 대해 학습자 만족도가 매우 높았으므로, 본 연구에서 이들 5가지 피드백을 보다 체계적으로 설계하여 세 차례에 걸쳐 연구를 수행한 뒤 각각의 피드백에 대한 학습자 반응을 다각도로 분석 및 고찰하였다. 본 연구의 설계표는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학습자 만족도 연구 설계표

교수자 피드백	직접 피드백, 번역과정 피드백, 중간 피드백, 개별 구두 피드백, 긍정적 피드백	
	구체적인 피드백 방식	분석대상
1주차	수업방식 설명	① 연구자 수업일지 ② 심층면담 녹음파일 ③ 학습자 E-MAIL 및 E-CLASS 데이터 ④ 설문조사지(의명) ⑤ 강의평가서(의명)
2~6주차	서면 피드백 제공 (직접 피드백, 번역과정 피드백, 긍정적 피드백)	
7~8주차	구두 피드백 제공 (중간 피드백, 개별 구두 피드백, 긍정적 피드백) *7주차는 서면 피드백도 제공함	
9~14주차	서면 피드백 제공 (직접 피드백, 번역과정 피드백, 긍정적 피드백)	
15~16주차	구두 피드백 제공 (개별 구두 피드백, 긍정적 피드백) *15주차는 서면 피드백도 제공함	

학습자 만족도 연구에서 학기 초부터 학기 말까지 순차적으로 제공한 5가지 피드백 방식을 시간 순서대로 정리하면 다음과 같다. 서면 피드백은 매주 전체 학습자에게 직접 피드백 방식으로 제공하였다. 2차회에 걸친 예비조사 결과 간접 피드백보다 직접 피드백에 대한 학습자 만족도가 월등히 높았기에 학습자 수용도를 고려하여 교수자가 대안을 제시하고 그 이유도 제공하는 방식을 사용했다. 또한 학습자들이 매주 번역 과제를 제출하면서 해당 번역을 수행하는 과정에서 가장 고민됐던 부분 3가지를 작성하게 하고 그에 대한 피드백을 서면으로 제공하였다.

다음으로 피드백 제공자와 수신자 수(일대일/일대다)와 관련한 학습자 만족도를 확인하기 위하여 2회에 걸쳐 ‘개별 구두 피드백’을 제공하였다. ‘개별 구두 피드백’은 일대일 피드백 방식 중에서 서면이 아닌 구두로 피드백을 제공하

는 소위 개인 면담과 유사한 방식을 사용하고 있으나, 고민 상담 등의 면담 기능보다는 서면 피드백을 보완하기 위한 구체적인 개별 맞춤형 피드백 제공에 초점을 맞춘 피드백을 의미하므로 개인 면담과는 차이가 있다. 또한 개별 구두 피드백(학습자 1명당 약 20분)을 학기 중간(중간고사 대체)과 학기 말(기말고사 후 제공) 두 차례 제공함으로써 피드백의 제공 시기와 관련하여 그 효용성을 살펴보고자 하는 바가 다르므로 ‘중간 피드백’과 용어를 구분하여 사용하였다.

마지막으로, 피드백의 성격과 관련하여 긍정적 피드백에 대한 학습자 만족도를 살펴보기 위해 서면 피드백과 구두 피드백을 제공할 시 칭찬 및 격려 등의 긍정적 피드백을 제공하였다. 학습자 만족도 연구에서는 상기한 5가지 방식의 교수자 피드백을 3차례에 걸쳐 동일하게 적용한 후 수업일지, 설문조사지, 심층면담, 강의평가 및 기타 분석 도구를 활용하여 학습자 만족도를 다각도로 분석했다.

## 4. 분석 결과 및 논의

### 4.1 통번역대학원 번역수업 교수자의 피드백 실태조사 결과

본 절에서는 통번역대학원 번역수업 교수자 30명의 서면 피드백 및 심층면담 분석 결과를 4.1.1항에서 (1) 피드백의 성격, (2) 피드백의 표현, (3) 피드백의 매체, (4) 일대일 구두 피드백의 유무, (5) 피드백의 분량, (6) 그 외 특별한 피드백 방식으로 나누어 살펴본 뒤 4.1.2항에서 교수자 요인 및 과목 요인이 피드백 방식에 미치는 영향에 대해 고찰해 본다.

#### 4.1.1 통번역대학원 번역수업 교수자의 피드백 양상

통번역대학원 번역수업 교수자에게 현재 주로 어떠한 성격의 피드백을 제공하고 있는지 질문한 결과 교수자 30명 중 19명은 비판적 피드백과 긍정적 피드백을 함께 제공한다고 답했으며, 9명이 비판적 피드백을, 2명이 긍정적 피드백을 주로 제공한다고 답했다. 본 연구에서는 긍정적 피드백에 대한 학습자 만족도에 주목하고 있으므로, 긍정적 피드백을 제공한다고 답한 교수자에 한하여

‘긍정적 피드백을 서면 피드백에도 제공하는가?’라고 질문했는데, 19명 중 15명이 서면 피드백의 형태로도 긍정적 피드백을 제공한다고 답했으며, 4명은 구두 피드백의 형태로 긍정적 피드백을 제공한다고 답하였다.

다음으로 어떻게 피드백을 표현하는지, 즉 교수자가 대안을 제시하는 직접 피드백과 대안을 제시하지 않고 학습자가 생각하게끔 하는 간접 피드백 중 어떤 피드백을 제공하고 있는지에 대한 질문에 교수자 30명 중 15명이 직접 피드백과 간접 피드백을 혼용하여 제공한다고 답했으며, 12명이 직접 피드백을, 3명은 간접 피드백을 제공한다고 답했다. 이와 같은 결과는 교수자들이 학습자에게 대안을 제시하는 방식에 대해 의견이 나뉜다는 것을 보여준다. 특히, 간접 피드백에 대해서는 문제가 있다는 의견을 제시하는 교수자가 있는 반면에 교수자가 대안을 제시하기보다는 학습자가 오류의 이유를 생각하게 만들어야 한다는 의견을 제시하는 교수자도 있었다.

이러한 결과는 통번역대학원 번역수업이기에 나올 수 있는 결과라고 추측된다. 기존의 직접/간접 피드백의 효용성에 관한 연구들은 주로 학부생을 대상으로 진행되었기에 간접 피드백의 효용성에 대해 의문을 제기하는 경우가 많았는데, 찬들러(Chandler 2003)는 간접 피드백의 경우 학습자들이 오류를 인지할 뿐 해결하는 데 시간이 너무 오래 걸리며 간접 피드백이 효과가 있으려면 어느 정도 언어 수준에 도달해야 한다고 주장했다. 이러한 관점에서 봤을 때 본 연구 대상인 통번역대학원 학습자들은 언어 수준이 상당히 높다고 볼 수 있으므로 교수자들이 간접 피드백을 사용하는 이유 역시 납득이 가는 부분이다. 그러나 본 실태조사 분석 결과를 봤을 때 선행연구 결과들과 마찬가지로, 석사과정 번역수업에서 역시 직접/간접 피드백의 효용성에 대해서 어느 한 가지 방식이 효과적이라고 단정 지을 수 없으며, 학습자의 만족도와는 별개로 교수자들이 각자의 가치관에 따라 다양한 피드백 방식을 시도하고 있음을 확인할 수 있었다.

이어서 통번역대학원 번역수업 교수자들이 주로 어떠한 매체를 통해 피드백을 제공하고 있는지 살펴보겠다. 심층면담 결과, 교수자 30명 중 17명이 PC로 서면 피드백을 제공하고 있으며, 11명은 수기로 서면 피드백을 제공한다고 답했다. 나머지 2명은 서면 피드백을 제공하지 않는다고 답했는데, 이들은 첨삭은 제공하지 않고 구두 피드백으로 수업시간에 피드백을 제공하고 있다고 답하

였다. 이러한 결과를 통해 교수자 30명 중 절반 이상이 컴퓨터를 활용하여 서면 피드백을 제공하고 있다는 사실을 알 수 있는데, 그 이유로는 “반복된 내용을 써야 하는 경우가 많아 PC가 편해서”, “참고자료를 넣어주려면 공간에 한계가 있어서” 등이 있었다. 반면, 수기로 제공하는 교수자들은 “섬세하고 정교하게 표현할 수 있어서”, “정성스러운 느낌이 들어서”와 같은 이유를 들었다.

다음은 현재 통번역대학원 번역수업 교수자들이 일대일 구두 피드백을 제공하는지에 대한 결과이다. 심층면담 결과 교수자 30명 중 18명이 일대일 구두 피드백을 제공하지 않는다고 답했으며, 12명은 일대일 구두 피드백을 제공한다고 답했다. 본 연구에서는 개별 구두 피드백에 대한 학습자 반응에 주목하고 있으므로, 일대일 구두 피드백을 제공한다고 답한 교수자에 한하여 ‘한 학기에 몇 번 일대일 구두 피드백을 제공하는가?’라고 질문했는데, 12명 중 7명이 1회 제공한다고 답했으며, 4명은 최소 1회 많으면 2회 제공한다고 답했다. 나머지 1명은 수업마다 10분 정도 학습자 1명당 5~6줄가량의 일대일 구두 피드백을 제공한다고 하였다.

이어서 일대일 구두 피드백의 제공 시기에 대해 질문한 결과, 일대일 구두 피드백을 1회 제공한다고 답한 7명의 교수자 중 5명은 ‘중간고사 이후에 제공한다’고 답했으며, 2명은 ‘기말고사가 끝난 후 제공한다’고 답했다. 중간고사 이후에 제공한다고 답한 교수자들은 그 이유로 “수업을 잘 따라오는지 점검하기 위해서”, “교수자 피드백의 만족도를 확인하기 위해서”, “향후 수업의 방향성을 위해서” 등을 들었는데, 이는 중간 피드백과 상호작용적 피드백의 목적이라고 볼 수 있다. 필자 역시 중간 피드백의 효용성에 주목하여 중간고사를 대신하여 개별 구두 피드백을 제공하고 학습자의 반응을 조사하였으므로 4.2절에서 결과를 살펴보고 4.3절에서 함께 논의하고자 한다.

다음으로 현재 통번역대학원 번역수업 교수자들이 서면 피드백 분량을 어느 정도 제공하고 있는지를 살펴보겠다. 피드백 분량에 대해 교수자들은 명확한 기준이 없으므로 대답하기 어렵다고 답했기 때문에, 본 연구에서는 30명의 교수자 서면 피드백 분석결과를 바탕으로, 한 과제물당(약 A4 1장) 피드백으로 기입한 글자 100자 이하를 적은 편, 100~200자는 보통, 200자 이상을 많은 편으로 분류하였다. 그 결과, 교수자 30명 중 13명이 적은 편, 8명이 보통, 7명이 많은 편으로 분류되었으며 2명은 서면 피드백을 제공하고 있지 않으므로 없음



으로 분류하였다. 다만, 서면 피드백에 국한하지 않고 구두 피드백을 포함하여 교수자 피드백 분량을 물었을 때 해당 2명의 교수자는 수업시간 100분 중 30분 이상 구두 피드백을 제공한다고 답하였다.

마지막으로 통번역대학원 번역수업 교수자들의 자신만의 특별한 피드백 방식에 대해 자유롭게 구술한 내용을 살펴보고자 한다. 본고에서 이 부분에 주목한 이유는 상기의 5가지 범주를 벗어나 자신만의 노하우를 이야기한 내용임에도 불구하고 공통적인 의견이 많았기 때문이며, 교수자가 특별히 신경 쓰고 있는 피드백 방식이야말로 통번역대학원 번역수업의 현주소를 알 수 있는 대목이라고 판단했기 때문이다. 30명의 교수자들이 이야기한 자신만의 특별한 피드백 방식 중 공통적인 내용을 응답률이 높은 순서대로 나열하면 다음과 같다.

첫째, 긍정적 피드백에 신경을 쓴다. 둘째, 간접 피드백을 제공한다. 셋째, 서면 피드백을 하지 않거나 최소화한다. 넷째, 총평을 쓴다. 기타 의견으로는 평가표를 제공한다, 다양한 피드백을 시도한다, 결과물보다 과정을 중시한다, 상호작용적 피드백에 신경을 쓴다 등이 있었다. 상기 의견 중 ‘기타’로 기술한 교수자의 특별한 피드백 방식은 본 연구에서 수행 중이거나 향후 연구과제로 삼고자 하는 내용이기도 하다. 기타 의견은 소수 의견이라는 점에서 번역과정 중심의 피드백 및 상호작용적 피드백이 많이 활용되고 있지 않다는 방증이기도 하므로 학습자 의견을 분석한 후 교수자 인식과 비교해보고자 한다.

#### 4.1.2 교수자 요인 및 과목 요인이 피드백 방식에 미치는 영향

먼저 교수자 요인에 따라 피드백 방식에 차이가 난다고 생각하느냐는 질문에 교수자 30명 중 6명이 차이가 난다고 답하여 교수자 요인은 피드백 방식에 크게 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. ‘교수자 요인에 따라 피드백 방식에 차이가 난다’고 답한 교수자 의견을 분석한 결과, 교수자 요인 중 피드백 방식에 영향을 미치는 주요 요소로는 ‘모국어(체류경험)’, ‘강의경력’이 있었다. 교수자 요인이 피드백 방식에 영향을 미친다고 답한 교수자 6명 중 2명은 모국어가 A언어인지 B언어인지에 따라 차이가 난다고 답했다. 예를 들어 모국어가 한국어인 교수자인 경우 AB과목을 맡았을 때 자신감이 상대적으로 떨어지며, 감수가 필요하다든지 피드백 분량에도 차이가 난다고 답하였다. 이 경우 모국어 요인과 과목 요인은 맥을 같이 한다고 볼 수 있을 것이다.

또한 교수자 요인 중 피드백 방식에 영향을 미치는 요소로 ‘강의 경력’이 있었는데, 아무래도 서면 피드백은 물리적인 시간과 에너지가 많이 소요되기 때문에 강의를 막 시작했을 때보다는 점점 분량이 줄고 좀 더 효율적인 방식의 피드백으로 바뀐다는 의견이 있었다. 그 외 피드백 방식에 영향을 미치는 교수자 요인으로는 ‘교수자의 가치관’, ‘교수자의 선호도’ 등이 있었다.

다음으로 과목 요인에 따라 피드백 방식에 차이가 난다고 생각하느냐는 질문에 교수자 30명 중 21명이 차이가 난다고 답했으며, 9명이 차이가 나지 않는다고 답하여 과목 요인은 피드백 방식에 상당히 영향을 미치는 것으로 나타났다. ‘과목 요인에 따라 피드백 방식에 차이가 난다’고 답한 21명의 교수자 심층면담 전사 데이터를 분석한 결과, 크게 두 가지 요인이 영향을 미치는 것으로 나타났는데 ‘텍스트 장르’와 ‘언어 방향’이 그것이다.

텍스트 장르에 따라 피드백 방식에 차이가 난다고 답한 교수자들은 담당 과목 중 ‘정보적 텍스트’에 해당하는 산업경제번역과 정치법률 번역수업에서는 ‘직접 피드백’을 제공하는 경향이 있으며, ‘표현적 텍스트’에 해당하는 일반번역이나 문학 번역수업에서는 ‘간접 피드백’을 제공하는 경향이 있다는 사실을 알 수 있었다. 그 이유로는 일반번역이나 문학번역의 경우 대안을 제시하는 것보다는 풍부한 토론을 통해 학습자들이 많은 대안을 가져가도록 하기 위해서라는 의견이 많았으며, 토론의 여지가 많은 표현적 텍스트의 경우 정확도 위주의 피드백보다는 가독성 위주의 피드백을 제공하기 때문이라는 의견이 있었다.

한편, 언어 방향에 따라 차이가 난다고 답한 교수자들은 담당과목 중 ‘AB번역’을 맡을 경우에는 ‘직접 피드백’을 제공하는 경향이 있으며, ‘BA번역’을 맡을 경우에는 ‘간접 피드백’을 제공하는 경향이 있다고 하였다. 그 이유로는 AB번역은 비문이나 오류가 많아 문장구조 및 문법에 대한 피드백을 제공해야 하는 경우가 많기 때문에, BA번역은 학습자들이 대부분 한국어가 모국어이기 때문에 스스로 생각하게 하는 방식을 선택한다는 의견이 많았다.

이러한 결과는 직접 피드백은 문법적 정확성 향상에 도움이 되고 간접 피드백은 비문법적 정확성 향상에 도움이 된다고 주장한 비닝겐, 더 용과 쿠이켄(Beuningen, De Jong and Kuiken 2012)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 또한 본 연구 결과는 영한 번역에서는 두 교수자 모두 간접 피드백을 사용했으며, 한영 번역에서는 간접 피드백과 직접 피드백을 혼용하여 사용했다고 밝힌 김도훈

(2017)의 연구결과와도 유사하다. 김도훈은 이와 같은 결과에 대해 영한 번역은 목표언어가 한국어이므로 어법 및 문법에 대한 설명이 필요 없었기 때문일 것으로 추측하였는데, 본 연구에서는 교수자 심층면담을 통해 언어방향에 따라 피드백 방식이 달라지는 구체적인 이유를 확인할 수 있었다.

이 밖에도 언어 방향에 따라 피드백 방식에 차이가 난다고 답한 교수자들 중 다수가 언어 방향이 피드백 분량에도 영향을 미친다고 하였는데, 그 이유로 BA 번역수업은 토론을 자유롭게 할 수 있어 피드백 분량이 많아지기 때문이라고 말했다. 그러나 반대로 AB 번역수업이 지적할 부분이 많아 피드백 분량이 많아진다고 답한 교수자도 있었다. 마지막으로 과목 요인은 아니지만 여러 교수자들이 학생 수준 및 학년에 따라 피드백 방식이 달라진다는 의견을 제시하였으므로 추가로 기술하고자 한다. 학년에 따라 피드백 방식이 달라진다고 답한 교수자들은 1학년 수업에서는 직접 피드백을, 2학년 수업에서는 간접 피드백을 제공하는 경향을 보였는데, 이는 1학년을 대상으로 한 학습자 만족도 연구 결과와도 연관성이 있으므로 다음 절에서 논의하고자 한다.

#### 4.2 통번역대학원 BA 번역수업 학습자 만족도 분석 결과

본 절에서는 교수자 피드백에 대한 통번역대학원 BA 번역수업 한일과 학습자 28명의 설문조사지 및 심층면담 분석 결과를 (1) 직접 피드백, (2) 긍정적인 피드백, (3) 번역과정 피드백, (4) 개별 구두 피드백, (5) 중간 피드백에 대한 만족도 분석 결과로 나누어 살펴본 뒤 그 이유에 주목하여 논의하고자 한다. 첫 번째로, 본 연구에서 주목한 피드백 표현 방식은 ‘직접 피드백’이었는데, 학습자가 선호하는 서면 피드백 방식이 무엇인지 설문 조사한 결과, 미응답한 1명(익명으로 실시)의 학습자를 제외한 27명의 학습자 중 20명이 직접 피드백을 선호한다고 답했다. 좀 더 구체적으로 그 내용을 살펴보면, (1) 대안과 이유를 함께 제시해 주는 것을 선호한다고 답한 학습자가 17명, (2) 대안만 간결하게 제시가 3명, (3) 밑줄과 함께 이유를 제시해 주는 것을 선호한다고 답한 학습자가 7명, (4) 밑줄만 제시하는 것을 선호한다고 답한 학습자는 0명이었다. 이 중 (3), (4)는 간접 피드백에 해당한다고 볼 수 있는데, 이와 같은 결과를 통해 학습자들은 교수자가 대안이나 밑줄만 제시하는 것보다는 이유 및 추가 설명을

구체적으로 제공해 주기를 바란다는 사실을 확인할 수 있다.

학습자들이 직접 피드백 및 간접 피드백을 선호하는 이유를 분석한 결과 직접 피드백을 선호하는 이유로는 (1) 수업에서는 자세한 첨삭을 듣기 어렵기 때문에, (2) 수업 내용은 잊혀질 수 있지만 서면 피드백을 보면 다시 이해할 수 있어서, (3) 토론 후 읽어보면 총정리가 되는 느낌이어서, (4) 대안과 이유가 없으면 왜 잘못했는지 모르기 때문에 등이 있었다. 한편, 간접 피드백을 선호하는 이유로는 (1) 사교하는 힘도 중요하다고 생각하기 때문에, (2) 답을 제시하면 생각할 여지가 줄어들기 때문에, (3) 정답을 알려주기보다 이유를 알려주고 생각할 수 있게 해주는 게 좋다 등이 있었는데, 이를 통해 학습자들 역시 간접 피드백을 제공하는 교수자의 의도를 인지하고 있다는 사실을 알 수 있었다.

두 번째로 피드백의 성격 측면에서 ‘긍정적 피드백’에 대한 학습자 의견을 확인한 결과이다. 통번역대학원 한일과 1학년 학습자들에게 정서적인 피드백(칭찬 또는 격려)이 번역능력 향상에 영향을 미치는지에 대해 물어본 설문조사 결과, 미응답한 1명의 학습자를 제외한 27명의 학습자 중 14명이 매우 영향을 미친다고 답했으며, 12명이 약간 영향을 미친다고 답하여(나머지 1명은 별로 영향을 미치지 않는다고 답함) 전반적으로 긍정적인 피드백에 대한 만족도가 높은 것으로 나타났다.

또한 긍정적 피드백이 번역능력 향상에 영향을 미친다고 생각하는 이유에 대해 학습자들은 (1) 자신감이 생기기 때문에, (2) 사랑이나 따뜻함, 믿음이 느껴져서 발전하고 있는 느낌이 들고 더 열심히 하고 싶어지기 때문에, (3) 자신의 강점을 파악하고 자신의 번역에 자신감을 가질 수 있어서, (4) 긍정적이고 적극적인 태도로 번역에 임할 수 있기 때문에, (5) 지적을 받으면 자신의 실력에 자괴감을 느끼기 때문에 라고 말하였다. 학습자가 자신의 글에 대한 교수자의 칭찬을 통해 긍정적인 정서를 강화할 수 있다는 사실은 이미 여러 선행연구(박진옥 2013; 김정자 2015; 박준범 2017)를 통해 밝혀진 바 있는데, 본 연구를 통해 칭찬의 동기부여 효과와 긍정 강화 효과를 확인할 수 있었으며, 성인(석사과정생)에게도 칭찬은 학습에 매우 영향을 미치는 요인이라는 사실을 확인할 수 있었다.

세 번째로 번역과정 피드백에 대한 학습자 만족도를 살펴보겠다. 본 연구에서는 번역 결과물이 아닌 번역과정 중의 고민사항을 주석으로 달고 그에 대한

피드백을 교수자가 제공하였는데, 이러한 피드백 방식에 대해 어떻게 생각하는지 설문 조사한 결과, 미응답한 1명의 학습자를 제외한 27명 중 19명이 매우 도움이 된다고 답했으며, 8명은 약간 도움이 된다고 답했다. 번역과정 피드백이 도움이 된다고 생각하는 이유로는 (1) 고민사항을 쓰면서 내가 어떤 면을 의식하고 번역하는지 스스로 확인할 수 있어서, (2) 고민사항을 구체화하고 피드백을 받는 과정에서 번역전략이 명확해져서, (3) 고민사항을 미리 적어봄으로써 토론이 활발해질 수 있어서, (4) 번역과정에서 어려운 점을 직접 질문할 수 있어서 등이 있었다.

한편, 학기별 선호도를 분석한 결과, 번역과정 피드백에 대해 1학년 1학기 학습자보다 1학년 2학기 학습자들이 만족도가 조금 더 높다는 사실을 확인할 수 있었는데(2018년도 1학기: 6명, 2학기: 8명, 2019년도 1학기: 5명), 이는 1학기 학습자들에 비해 2학기 학습자들이 조금 더 심화학습이 이루어진 상태이므로 번역의 결과물뿐만 아니라 과정의 중요성을 인지하게 된 것이 영향을 미친 결과라고 추측된다. 주목할 만한 사실은 2학기 학습자들은 직접/간접 피드백의 선호도 결과에 있어서도 1학기 학습자들에 비해 간접 피드백을 선호한다고 답했다(간접 피드백을 선호한다고 답한 7명 중 4명이 소수인 2학기 학습자임)는 것이다. 이러한 결과 역시 번역과정 피드백의 중요성과 함께 스스로 사고하는 것의 중요성을 인지한 결과라고 유추된다. 그러나 이에 대해서는 추후 좀 더 많은 1학년 2학기 학습자들을 대상으로 후속 연구를 통해 그 결과를 확인할 필요가 있을 것이다.

네 번째로 학기 중간에 이루어진 교수자의 ‘중간 피드백’에 대한 학습자 만족도를 분석한 결과이다. 중간 피드백이 번역 능력 향상에 도움이 준다고 느끼는가에 대한 응답 결과, 미응답한 1명의 학습자를 제외한 27명의 학습자 중 18명이 매우 도움이 된다고 답했으며, 9명이 약간 도움이 된다고 응답했다. 이러한 결과를 봤을 때 교수는 매주 학습자의 번역 결과물에 대해 구체적인 피드백을 제공하는 것도 중요하지만 거시적인 관점에서 학기 중반에 학습자의 현 상태를 점검하고 방향성을 알려줄 필요가 있다고 판단된다.

이 같은 사실은 중간 피드백이 어떤 점에서 효과적이라고 생각하는지 기술한 내용에서도 확인할 수 있다. 중간 피드백이 도움이 된다고 생각하는 이유로 학습자들은 (1) 중간 점검을 통해 나에게 도움이 되는 학습 방향을 설정할 수

있어서, (2) 학기 초부터 중간까지의 문제점을 지적받음으로써 후반에 개선할 수 있도록 해줘서, (3) 학기 초와 비교해서 어떤 점이 개선되었고 어떤 점은 보완이 필요한지 점검할 수 있어서, (4) 나의 약점과 강점을 파악할 수 있어서 등을 들었다. 이처럼 학습자들은 중간 피드백에 대해 높은 만족도를 보이고 있었는데, 특히 ‘서면 피드백’과 ‘전체 구두 피드백’, ‘개별 구두 피드백’, 그 외 선호 방식 중 어떠한 방식으로 중간 피드백을 받기를 원하는지 물어본 결과, 27명의 학습자 중 22명이 ‘개별 구두 피드백’을 선호한다고 답하여(서면 피드백: 4명, 상관없음: 1명) 대체로 개별 구두 피드백을 선호하는 것으로 나타났다.

본 연구에서는 ‘개별 구두 피드백’의 효용성에 주목하고 있으므로, 중간 피드백의 방식으로서 가장 높은 선호도를 보인 개별 구두 피드백에 대해서 학습자들이 어떤 점에서 효과적이라고 생각하는지, 즉 서면 피드백이 아닌 구두 피드백의 장점을 무엇이라고 생각하는지에 살펴보고자 한다. 다섯 번째, 개별 구두 피드백이 번역 능력 향상에 도움이 된다고 생각하는 이유에 대해 학습자들은 (1) 학생마다 개인차가 있기 때문에 개인적으로 하는 게 나은 것 같다, (2) 궁금한 점을 묻거나 더 상세한 지도를 받을 수 있어서, (3) 개인 대 개인의 장소에서만 편하게 할 수 있는 상담도 있기 때문에, (4) 수업 때 물어보기 망설였던 질문도 할 수 있고 좀 더 깊이 있는 대화를 할 수 있어서, (5) 서면은 지면의 한계가 있지만 구두는 쌍방이 충분히 의견 교환을 할 수 있어서라고 답했다.

그렇다면 학습자들은 개별 구두 피드백을 언제, 몇 번 제공 받기를 원하는 것일까? 설문조사 결과, 미응답한 1명의 학습자를 제외한 27명 중 18명이 중간과 기말(2회)을 선호한다고 답했으며, 7명이 중간(1회)을 선호하는 것으로 나타났다. 이어서 1명이 학기 말(1회)을 선호한다고 답했으며, 나머지 1명은 3회 이상을 선호한다고 응답했다. 이는 학기 중간에 개별 구두 피드백을 해주기를 바라는 학습자가 26명(96%)에 달한다는 사실을 의미한다. 특히, 27명의 응답자 중에서 학기 중간(1회)을 선호한다고 답한 7명 중 6명이 1학년 2학기 학습자라는 점은 주목할 만하다. 반면, 학기 중간과 기말(2회)을 선택한 학습자가 2명을 제외하고 모두 1학년 1학기 학습자라는 사실을 통해 학기별로 선호도에 차이가 있음을 알 수 있는데, 이를 고려했을 때 개별 구두 피드백은 모두가 선호하는 학기 중간에 제공하는 것이 효과적일 것으로 판단된다.

이와 유사한 결과는 ‘개별 구두 피드백의 분량’에 대한 의견에서도 나타났

다. 교수자가 개별 구두 피드백을 몇 분 정도 제공해 주기를 바라는지 질문한 결과, 학습자 27명 중 10명은 20분 이내를 선호한다고 답하였으며, 8명은 20~30분 정도, 7명은 20분, 2명은 30분 이상이라고 답했는데, 비교적 짧은 시간에 달하는 10~20분이라고 답한 학습자 대부분이 1학년 2학기 학습자였다. 즉, 1학년 2학기 학습자 중 절반 이상(6명)이 20분 이내라고 답했기 때문에 1학년 1학기 학습자 중 과반수(10명)가 30분 이상을 선택했음에도 불구하고 결과적으로 연구 참여자 약 3분의 1(10명)이 10~20분을 선호한다는 결과가 나왔다는 사실을 알 수 있다.

이상의 분석 결과들을 통해 통변역대학원 1학년 2학기 학습자들은 1학년 1학기 학습자들과는 달리 교수자에게 긴 시간 여러 번의 개별 구두 피드백을 받는 것보다는 효율적인 개별 구두 피드백을 더 선호한다는 사실을 유추할 수 있으나, 이러한 경향을 확인하기 위해서는 보다 많은 데이터가 필요하므로, 1학년 2학기 학습자들을 대상으로 후속 연구를 진행하는 것을 향후 과제로 삼고자 한다.

### 4.3 교수자와 학습자의 인식 비교 분석 결과

이상의 분석 결과를 통해 피드백 제공 방식에 대한 교수자와 학습자의 인식 간에는 몇 가지 공통점과 차이점이 존재한다는 사실을 알 수 있었다. 교수자와 학습자는 긍정적 피드백과 중간 피드백의 필요성에 대해서는 인식을 같이하고 있었으나, 서면 피드백의 구체성과 개별 구두 피드백의 필요성에 대해서는 다소 인식 차가 있음을 알 수 있었는데 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘긍정적 피드백’에 대해 교수자와 학습자는 그 인식에 공통점이 있었다. 교수자 피드백 실태조사 결과 교수자 30명 중 21명(70%)이 긍정적 피드백을 제공하고 있었으며, 심층면담 분석결과에서도 자신만의 특별한 피드백 방식으로 ‘긍정적인 피드백에 신경을 쓴다’라는 대답이 가장 많이 거론된 점으로 보아 현재 통변역대학원 번역수업 교수자들이 지적과 함께 칭찬을 어떤 방식으로 제공할지 고민하고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 한편, 학습자들 역시 27명 중 26명(96%)이 ‘긍정적인 피드백은 번역능력 향상에 영향을 미친다’고 답하였으며, 심층면담 분석 결과에서도 긍정적 피드백에 대해 ‘동기부여’ 효과, ‘긍정강화’ 효과가 있다고 인식하고 있음을 확인할 수 있었다.

둘째, ‘중간 피드백의 필요성’(개별 구두 피드백의 시기)에 대한 인식에서도 교수자와 학습자 간에 공통점을 발견할 수 있었다. 교수자의 일대일 구두 피드백 제공 시기 분석 결과, 일대일 구두 피드백을 제공한다고 답한 12명의 교수자 중 10명의 교수자가 학기 중간에 피드백을 제공하고 있었으며, 심층면담 분석 결과에서도 ‘수업에 잘 따라오는지 점검하기 위해서’, ‘남은 수업을 개선하는 등 향후 수업의 방향성을 위해서’, ‘학생들에게 피드백을 받기 위해서’ 등 상호작용적 피드백의 일환으로, 학기 중간에 일대일 구두 피드백 방식을 선택하고 있음을 알 수 있었다. 학습자들 또한 중간 피드백에 대한 설문조사 결과, 27명 중 27명(100%)이 만족한 것으로 나타나 기말 피드백보다 중간 피드백에 대한 학습자 선호도가 월등히 높은 것으로 나타났다.

그러나 교수자의 일대일 구두 피드백에 관한 실태조사 결과, 30명의 교수자 중 18명(60%)가 일대일 구두 피드백을 제공하지 않고 있다는 사실을 봤을 때 셋째, ‘개별 구두 피드백’에 대한 인식에는 교수자와 학습자 간에 다소 간극이 존재한다는 것을 알 수 있다. 심층면담에서 교수자들은 일대일 구두 피드백을 제공하지 않는 이유에 대해 ‘내성적인 학생들이 부담스러워 할까봐’, ‘1학년은 일대일 구두 피드백이 별 의미가 없다는 말을 들어서’, ‘토론시간이나 쉬는시간에 해결이 가능하기 때문에’라고 말했으나, 심층면담에서 학습자들은 ‘개별 맞춤형 피드백’을 받을 수 있다는 점과 ‘상호작용적 피드백’이 가능하다는 점에서 개별 구두 피드백에 대해 매우 긍정적인 반응을 보여, 교수자와 학습자 간에 의견이 엇갈리는 모습을 볼 수 있었다.

넷째, ‘서면 피드백의 구체성’에 대해서도 교수자와 학습자의 인식에는 차이점이 있었다. 교수자 실태조사에서는 직접 피드백을 제공한다고 답한 교수자가 30명 중 12명(40%), 간접 피드백을 제공한다고 답한 교수자가 18명(60%, 직접+간접 피드백 포함)으로 나타났으며, 교수자의 서면 피드백 분량을 분석한 결과에서는 2명이 서면 피드백 없음, 13명이 적은 편으로 나타났다. 이 경우의 피드백 방식은 밑줄 및 기호로 표시한 간접 피드백 방식이거나 이유 없이 대안만 간결하게 적는 직접 피드백 방식이었다. 심층면담 분석 결과에서도 교수자들은 자신만의 특별한 피드백 방식으로 ‘서면 피드백을 하지 않거나 최소화한다’가 ‘긍정적 피드백에 신경을 쓴다’ 다음으로 많았는데, 이러한 인식 역시 학습자의 선호도 결과와는 다소 거리가 있는 내용이었다.



학습자들은 직접 피드백 중에서도 간결하게 대안만 제시하는 방식이 아니라 대안과 이유를 모두 써주는 방식을 선호(27명 중 17명)하는 것으로 나타났으며, 간접 피드백을 선호한다고 답한 경우에도 밑줄만 그어 오류를 표시하는 것이 아니라 명확한 이유를 병기했을 때 수용하는 것으로 나타났다. 그 이유에 대해 학습자들은 ‘이유를 알아야 다음에도 같은 실수를 하지 않기 때문에’, ‘이유를 알려주면 스스로 더 나은 대안을 찾기 위해 고민하게 되고, 그런 과정 자체가 성장할 수 있는 시간이라고 생각하기 때문에’라고 말했는데, 교수자와 학습자가 소통을 통해 이러한 간극을 좁혀나간다면 보다 효과적인 피드백 방식을 모색할 수 있을 것으로 기대된다.

## 5. 결론

본고에서는 양질의 번역수업을 위해 피드백의 전달 방식에 주목하여 번역수업의 두 주체인 교수자와 학습자의 인식을 양적, 질적 분석을 통해 통합적인 관점에서 고찰하였다. 각 연구 문제에 대한 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 통번역대학원 번역수업 교수자들이 현재 어떠한 피드백 방식을 제공하고 있는지에 대해 1) ‘피드백의 성격’에 관하여 조사·분석한 결과, 교수자 30명 중 63%는 비판적 피드백과 긍정적 피드백을 함께 제공하고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 30%는 비판적 피드백을 주로 제공하고 있으며, 7%는 긍정적인 피드백을 주로 제공하는 것으로 나타났다. 2) ‘피드백의 표현’에 관한 실태조사 결과, 교수자 30명 중 50%는 직접 피드백과 간접 피드백을 혼용하여 제공하는 것으로 나타났으며, 40%는 직접 피드백을, 10%는 간접 피드백을 제공하고 있는 것으로 나타났다. 3) ‘피드백의 매체’에 관한 실태조사 결과, 교수자 30명 중 56%는 PC로, 37%는 수기로, 7%는 서면 피드백을 제공하지 않는 것으로 나타났다. 4) ‘일대일 구두 피드백’에 관한 조사 결과, 30명 중 60%는 일대일 구두 피드백을 제공하지 않고 있으며, 40%는 제공하고 있는 것으로 나타났다. 5) 자신만의 특별한 방식에 관한 심층면담 분석결과, 교수자들이 공통적으로 이야기한 특징으로는 ‘긍정적 피드백에 신경을 쓴다’, ‘간접 피드백을 제공한다’, ‘서면 피드백을 하지 않거나 최소화한다’, ‘총평을 쓴다’ 등이 있었다.

둘째, 교수자가 제공하는 피드백 방식에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 분석한 결과, ‘교수자 요인’과 ‘과목 요인’이 영향을 미친다는 사실을 알 수 있었으며, 교수자 요인보다는 과목 요인에 의해 피드백 방식에 차이가 나타난다는 사실을 확인했다. 과목 요인 중 피드백 방식에 영향을 미치는 요소로는 텍스트 장르와 언어 방향 등이 있었다. 예를 들어, ‘정보적 텍스트와 AB 과목의 경우에는 직접 피드백을 제공한다’고 답한 교수자가 많았으며, ‘표현적 텍스트와 BA 과목의 경우에는 간접 피드백을 제공한다’고 답한 교수자가 많았다.

셋째, 5가지 피드백 방식에 대하여 통번역대학원 한일과 BA 번역수업 학습자의 만족도 및 의견을 분석한 결과, 1) 직접 피드백에 대한 의견으로 대안과 함께 오류의 이유를 함께 기술해줄기를 바라는 학습자가 가장 많았다(63%). 2) 긍정적 피드백에 대해서는 52%의 학습자가 번역능력 향상에 매우 영향을 미친다고 답했으며, 44%가 약간 영향을 미친다고 답했는데 그 이유로는 ‘자신감을 얻을 수 있어서’, ‘자신의 강점을 알 수 있어서’, ‘과제와 수업에 임하는 태도에 변화를 주기 때문에’라는 의견이 많았다. 3) 번역과정 피드백에 대해서 학습자들은 70%가 매우 만족, 30%가 만족한다고 응답하여 전체적으로 높은 만족도를 보였다. 그 이유로는 ‘자기진단이 가능해져서’, ‘자신만의 고민이 해소되기 때문에’라는 의견이 가장 많았다. 4) 중간 피드백에 대해서는 27명의 학습자 중 67%가 매우 도움이 되었다, 33%가 약간 도움이 됐다고 답했으며, 그 이유로는 ‘중간 점검을 할 수 있어서’, ‘학기 후반에 적용할 수 있어서’라는 의견이 많았다. 5) 개별 구두 피드백에 대해서는 81%가 선호한다고 답했으며, 15%는 서면 피드백을 선호한다고 답했다(나머지 4% 둘 다 선호). 그 이유로는 ‘개별 맞춤형 피드백을 제공받을 수 있어서’, ‘상호작용적 피드백이 가능하기 때문에’라는 의견이 가장 많았다.

넷째, 피드백 방식에 대한 교수자와 학습자의 인식에 공통점과 차이점이 존재한다는 사실을 확인했다. 교수자와 학습자는 긍정적 피드백과 중간 피드백의 필요성에 대해서는 그 인식에 공통점이 있었으나, 서면 피드백의 구체성과 개별 구두 피드백의 필요성에 대해서는 차이점이 있었다.

이상의 분석 결과를 통해 본 연구에서는 다음과 같은 결론을 도출하였다. 첫째, 학습자들의 직접 피드백에 대한 높은 선호도를 확인했다. 통번역대학원 한일과 1학년 학습자들은 간접 피드백의 효용성을 인지하고 있음에도 교수자가

대안을 제공하는 직접 피드백 방식을 선호하였다. 반면, 교수자들은 직접 피드백과 간접 피드백을 혼용하여 제공하는 경우가 많았으며, 텍스트 장르와 언어 방향에 따라 피드백 방식을 달리한다고 답한 경우가 많아 학습자의 선호도와 교수가 생각하는 효용성은 일치하지 않을 수 있다는 사실을 알 수 있었다.

특히, 직접/간접 피드백의 효용성은 80년대 후반부터 지금까지 피드백 연구의 중심에 있는 주제이며, 기존의 연구들이 주로 직접/간접 피드백을 비교하여 어느 방식이 더 효과적인지를 논하는 경우가 많았기에 본 연구에서도 이에 대한 교수자와 학습자의 인식에 주목하였다. 그러나 2장에서 살펴보았듯이 수십 년이 지난 지금도 이 중 어느 하나가 다른 방식보다 효과적이라고 단정 짓지 못하고 있으며, 본 연구 결과에서도 교수자마다 의견이 엇갈리고 있으므로 교육현장에서도 직접/간접 피드백의 효용성에 대해서는 논란의 여지가 있음을 확인할 수 있었다. 따라서 이는 어느 한쪽을 제공해야 한다기보다는 학습자의 수준(학년 등)과 선호도를 고려하여 교수가 선택해야 할 문제라고 여겨지며, 교수의 대안 역시 다양한 대안 중 하나라는 점을 명확히 한다면 추가적인 대응을 교수가 제공해 주는 것도 학습자에게 도움이 된다고 생각한다.

둘째, 교수자와 학습자의 상호적인 피드백의 필요성을 확인하였다. 사회적 구성주의 기반 수업이 보편화되면서 최근 들어 상호작용적 피드백에 대한 관심이 높아지고 있으나, 본 연구 결과 학습자들은 ‘수업 시간만으로는 교수자와 소통이 충분하게 이루어지지 않는다’고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 한편, 교수자 피드백 실태조사 분석 결과에서는 약 1/3에 해당하는 교수자만이 일대일 구두 피드백을 제공하고 있는 것으로 나타나, 일대일 구두 피드백의 필요성에 대하여 교수자와 학습자 간에 다소 인식 차이가 있음을 알 수 있었다. 그러나 상호작용적 피드백은 수업의 질을 향상시키기 위해 학습자뿐만 아니라 교수자에게도 매우 필요하므로, 교수는 개별 피드백을 통하여 학습자와 소통할 필요가 있다고 판단되며, 개별 피드백의 방식에 대해서 역시 학습자와의 소통을 통해 효과적인 방법을 모색할 필요가 있을 것으로 보인다.

셋째, 중간 피드백의 필요성을 확인했다. 본 연구 결과, 학기 중간 점검용으로 제공된 ‘중간 피드백’에 대한 학습자 만족도는 매우 높았으며, 교수자 실태조사 결과에서도 일대일 구두 피드백을 제공한다고 답한 교수자 중 대다수가 학기 중간에 제공한다고 답하여 학습자의 요구와 일치하는 모습을 보였다. 따

라서 개별 맞춤형 피드백을 제공한다면 그 시기로는 학기 말보다 학기 중간에 제공할 것을 제안한다. 또한 본 연구에서는 중간 피드백 방식으로 개별 구두 피드백을 선호한다고 답한 학습자들이 대다수였으나, 서면 피드백을 선호한다고 답한 학습자 역시 적지 않았으므로, 중간 피드백을 어떻게 제공할 것인지에 대해서는 학습자 선호도 조사 결과를 따르는 것도 좋은 방법일 것이다.

마지막으로, 번역과정 피드백에 대한 학습자의 높은 선호도를 확인했다. 학습자들은 번역과정 피드백에 대해, 기존의 서면 피드백은 번역 결과물에 대한 피드백이 주를 이루고 있어 번역과정에 대한 피드백이 신선하다는 의견이 많았으며, 자기 진단 및 개인 맞춤형 피드백의 효과가 있어 좋다고 평가하였다. 다만, 교수자 실태조사 결과에서는 극소수의 교수자만이 서면 피드백에서 번역과정에 대한 피드백을 제공하고 있었기 때문에 아직 교육 현장에서는 적극적으로 사용되는 방식이 아니라는 사실을 확인할 수 있었다.

그러나 학습자 만족도 분석 결과, 번역과정 피드백은 서면 피드백으로도 개별 구두 피드백과 유사한 상호작용적 피드백의 효과를 낼 수 있다는 점과 내향적인 학습자들이 글로써 자신의 의견을 피력할 수 있는 장을 마련해 준다는 점에서 효용성이 크다는 사실을 발견하였다. 번역과정 피드백의 단점으로 시간적 과부하와 학생의 부담감 등이 지적되곤 하는데, 복잡한 방식이 아닌 간단한 방법의 번역 의사결정 과정 및 문제점에 관한 보고서(번역과정 중 고민사항 3가지 쓰기) 방식으로도 학습자들의 선호도가 높았다는 점을 봤을 때, 번역과정 피드백은 절차를 간소화하더라도 충분히 유의미한 피드백 방식이라고 판단된다.

본 연구는 선행연구가 부족한 석사과정 번역 수업 피드백 분야에서 특정 피드백 방식이 아닌 서면/구두 피드백 등의 다양한 피드백 방식에 대해 교수자와 학습자의 인식을 통합적인 관점에서 고찰했다는 점에서 의의가 있다. 반면, 분석 대상자 수의 제한으로 인하여 추리 통계를 사용할 만큼 데이터를 확보하지 못했다는 점에서 일반화하기 어렵다는 한계가 있다. 또한 현실적인 어려움으로 인해 교수자와 학습자의 분석 대상이 다르다는 점도 아쉬움이 남는다. 따라서 향후 타 언어학과의 교수자 및 학습자의 동의를 얻어 후속 연구를 수행함으로써 본 연구의 결과를 폭넓게 검증할 필요가 있을 것이다.

## 참고문헌

- 권상미 (2017) 『전략기반 통역수업의 교수요목 설계를 위한 실행연구: 한-영 동시 통역을 중심으로』, 한국외국어대학교 통번역대학원 박사학위논문.
- 김도훈 (2017) 「번역 교육에 있어서의 서면교정피드백에 대한 연구」, 『언어학연구』 22(1): 1-16.
- 김정자 (2013) 「학생들은 자신의 글에 대한 교사의 반응을 어떻게 받아들이는가?: 초등학교 4학년 한 학급의 사례를 중심으로」, 『국어교육학연구』 46: 243-274.
- 김정자 (2015) 「학생의 글에 대한 교사 반응 사례연구」, 『작문연구』 26: 143-176.
- 김한식 (2008) 「통번역 강의 진행에 관한 의식조사」, 『동일어문연구』 23: 13-29.
- 박준범 (2017) 『침삭논평에 대한 글쓰기 학습자의 반응 양상과 그 영향에 관한 연구 - 교수자 침삭을 중심으로』, 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 박진옥 (2013) 「유아교육에서 칭찬의 교육 효과와 적용」, 『MeFOT 창의인성연구』 2(2): 129-143.
- 이미경 (2011) 「학부과정 번역수업에서의 피드백 방법에 따른 효과 및 학습자의 피드백 인식 비교」, 『번역학연구』 12(3): 141-168.
- 이은자 (2009) 「교사 침삭 피드백의 원리와 방법」, 『작문연구』 9: 123-152.
- 정양수 (2012) 「영어쓰기 과정에서 제공되는 피드백 유형과 제공방법에 대한 학습자의 요구 분석 연구」, 『현대영미어문학』 30(1): 31-56.
- 정영철 (2016) 「영작문 수업에서 문자 피드백과 구두 피드백 제공하기」, 『현대영미어문학』 34(1): 195-219.
- 조용환 (1999) 「질적 기술, 분석, 해석 = Qualitative Description, Analysis, and Interpretation」, 『교육인류학연구』 2(2): 27-63.
- 조정원 (2011) 『콘코던스 직접/간접 활용 피드백이 작문 오류교정 및 학습전략 사용에 미치는 영향』, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한정화, 김은정 (2013) 「고등학생 영어쓰기에서 교사의 간접 형태 오류 수정 피드백의 효과」, 『영어영문학』 18(3): 215-233.

- Bichener, John (2008) 'Evidence in Support of Written Corrective Feedback', *Journal of Second Language Writing* 17(2): 102-118.
- Bichener, John (2012) 'A Reflection on "the Language Learning Potential" of Written CF', *Journal of Second Language Writing* 21: 348-363.
- Bichener, John and Ute Knoch (2008) 'The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students', *Language Teaching Research* 12(3): 409-431.
- Bichener, John and Ute Knoch (2010) 'Raising the Linguistic Accuracy Level of Advanced L2 Writers with Written Corrective Feedback', *Journal of Second Language Writing* 19(4): 207-217.
- Bichener, John, Young Stuart and Denise Cameron (2015) 'The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing', *Journal of Second Language Writing* 14: 191-205.
- Chandler, Jean (2003) 'The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 student Writing', *Journal of Second Language Writing* 12: 267-296.
- Ellis, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford UP.
- Ellis, Rod, Younghee Sheen, Mihoko Murakami and Hide Takashima (2008) 'The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context', *System* 36: 353-371.
- Ferris, Dana (1995) 'Student Reactions to Teacher Response in Multi-draft Composition Classroom', *TESOL Quarterly* 29(1): 33-53.
- Ferris, Dana (1997) 'The Influence of Teacher Commentary on Student Revision', *TESOL Quarterly* 31(2): 315-339.
- Ferris, Dana (2004) 'The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where Are We, and Where Do We Go from Here? (and What Do We Do in the Meantime...?)', *Journal of Second Language Writing* 13: 49-62.
- Ferris, Dana and Roberts Barrie (2001) 'The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students', *Journal of Second*

- Language Writing* 10: 161-184.
- Gile, Daniel (2009) *Basic Concepts and Models for Translator and Interpreter Training*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Goldstein, Lynn and Susan Conrad (1990) 'Student Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences', *TESOL Quarterly* 24(3): 443-460.
- Harmer, Jeremy (2001) *The Practice of English Language Teaching*, third edition, Essex: Pearson Education.
- Hedgcock, John and Natalie Lefkowitz (1992) 'Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction', *Journal of Second Language Writing* 1(3): 255-276.
- Hong, Jiang (2011) 'Feedback in Interpreter Training', *Interpretation and Translation* 13(1): 161-174.
- Hunston, Susan (1995) 'A Corpus Study of Some English Verbs of Attribution', *Functions of Language* 2(2): 133-158.
- Kiraly, Don (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester and Northampton: St. Jerome.
- Lalande, John (1982) 'Reducing Composition Errors: An Experiment', *Modern Language Journal* 66: 140-149.
- Patthey-Chavez, Genevieve and Dana Ferris (1997) 'Writing Conferences and the Weaving of Multi-voiced Texts in College Composition', *Research in the Teaching of English* 31(1): 51-90.
- Schulze, Mathias (2003) 'Grammatical Errors and Feedback: Some Theoretical Insights', *CALI CO Journal* 20(3): 437-450.
- Sheen, Younghee (2010) 'Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback in the ESL Classroom', *Studies in Second Language Acquisition* 32: 203-234.
- Suh, Bo-Ram (2014) 'The Effectiveness of Direct and Indirect Coded Written Feedback in English as a Foreign Language', *Language Research* 50(3):

795-814.

Van Beuningen, Catherine, Nivja De jong and Folkert Kuiken (2008) 'The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback on L2 Learners' Written Accuracy', *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156: 279-296.

Van Beuningen, Catherine, Nivja De Jong and Folkert Kuiken (2012) 'Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing', *Language Learning* 61(2): 1-41.



[Abstract]

## **Feedback in Master's Translation Courses: Instructor Approaches and Student Receptivity**

Sun-ju Kim

(Hankuk University of Foreign Studies)

This study aims to gain an integrated perspective on perceptions by learners and instructors toward feedback methods in translation studies training provided at graduate schools of translation and interpreting, and to explore their application in translation training. To realize these goals, the study presents the following research questions. (1) What feedback methods do teachers at graduate schools of translation and interpreting provide during translation classes? (2) What factors have an impact on how instructors provide feedback methods during translation classes? (3) How do learners react to different method of feedback provided during translation classes in the BA direction? (4) What common factors and differences exist between instructors and learners' perceptions regarding the feedback methods being provided? Based on analysis results, the following conclusions can be reached. First, learners recognize the benefits of indirect feedback but prefer direct feedback. Second, interactive feedback is necessary between instructors and learners. Third, learners have a high level of acceptance for mid-term assessment feedback and process-oriented feedback.

Keywords: direct feedback, process-oriented feedback, mid-term assessment feedback, one-on-one conferences feedback, positive feedback

주제어: 직접 피드백, 번역과정 피드백, 중간 피드백, 개별 구두 피드백, 긍정적 피드백

김선주

한국외국어대학교 통번역대학원 한일과 특임강의교수

labenda17@hanmail.net

관심 분야: 번역교육, 통역교육, 피드백, 학습자 심리

논문 투고: 2023년 11월 15일

1차 심사 완료: 2023년 12월 1일

2차 심사 완료: 2023년 12월 13일

게재 확정: 2023년 12월 18일