

초등학생의 발화 오류에 대한 원어민 교사와 한국인 교사의 오류수정 피드백 유형 및 반응*

김민정[†], 이은주[‡]

이화여자대학교

Kim, Min-Jung & Eun-Joo Lee. (2011). A study on the types and effects of the teachers' corrective feedback on elementary school students' speech errors. *Modern English Education*, 12(3), 206-229.

The present study aims to explore the types of the elementary school students' speech errors, the corrective feedback of a native teacher and a Korean teacher, and subsequent uptake of the students during English speaking elementary school classes. For these purposes, a 4th-grade English class was recorded for 28 hours and selectively transcribed to examine the parts where teacher gave feedback to students on speech errors. The main results of this experiment are as follows. First, the most frequent errors made by students are in the following order: vocabulary errors; grammatical errors; phonological errors; and lastly errors caused by context misinterpretations. Second, the ways that a native teacher and a Korean teacher provided the corrective feedback were different. The Korean teacher preferred explicit corrective feedback while the native teacher provided recast feedback most often. Third, the most successful corrective feedback leading to students' repair was recast for the Korean teacher and elicitation for the native teacher. Next, the answers to the questionnaire showed that large number of students liked to have their errors corrected by teachers. In terms of timing, students preferred to receive feedback directly after the error was made. Lastly, an interview with teachers revealed that individual teachers had their own rules in providing feedback to certain types of speech errors.

[corrective feedback/feedback type/speech errors/오류수정/피드백
유형/발화오류]

* 본 논문은 제1저자의 학위논문 일부를 수정 보완한 것임.

[†] 제1저자

[‡] 교신저자

I. 서론

조기 영어교육의 필요성과 더불어 초등영어교육이 강화되어 2008년부터 초등학교에 원어민 교사와 영어 회화 전문 강사가 배치되고 있다.¹ 이에 따라서 원어민 영어교사와의 협동수업에 대한 효과적인 교수법 또는 원어민 교사와 초등학생간 상호관계에 대한 연구 관심이 높아지고 있다. 원어민 영어교사에 대한 연구들은 주로 영어로 진행되는 영어수업의 특성, 원어민 영어교사의 활용방안이나 현황분석 등 주로 행정적인 관점이나 교사간의 상호작용에 대한 주제를 중심으로 많이 이루어졌다(박약우, 2006; 조인희, 2011).

초등학생의 영어 습득의 양상을 분석하기 위해서는 실제 교실에서 영어 학습을 할 때 초등학생이 어떠한 특징을 보이는지 고찰하는 연구가 필요하나 이러한 연구는 여전히 부족한 실정이다. 특히 교실 상황에서 원어민 교사와 한국인 교사의 상호작용과 피드백이 어떠한 영향을 끼치는지에 대한 연구는 매우 미약한 상황이다. 그 이유는 대부분의 오류수정 피드백에 대한 연구가 성인 학습자를 대상으로 수행되어 왔으며, 초등학교를 대상으로 한 실험에서도 주로 영어실력이 상·중급 이상인 학습자를 대상으로 연구가 수행되고 원어민 교사 또는 한국어 교사 단독으로 각각 분석한 실험이 지배적이어서, 현재 초등학교에서 시행되고 있는 원어민 교사와 한국인 교사의 협동 수업에 대한 연구가 많이 수행되지 않았기 때문이다.² 실제 초등학교 영어 수업에서 나타난 교사와 학생 간의 상호작용의 특성을 밝히고 또한 초등영어교실에서 발생하는 의사소통의 특성을 설명하기 위하여 교사의 오류수정 피드백은 어떠한 형태를 띠는지 분석하는 연구가 필요하다. 이에 따라서 본 연구에서는 원어민 교사와 한국인 교사의 다양한 오류수정 피드백과 초등 학습자와의 상호작용을 분석하여, 학습자의 즉각적인 반응을 통해 가장 효과적이고 바람직한 오류수정 피드백에 대하여 고찰하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 교사의 학생 발화 오류 수정

¹ 국내의 원어민 영어교사 배치 현황을 살펴보면 2010년 총 8,546명으로 전국 초·중등학교의 81%에 원어민 영어교사가 배치되어 있으며 앞으로 전체 학교에 원어민 영어교사가 배치될 계획이다(교육과학기술부, 2010).

² 협동 수업은 교실 내 원어민 교사와 초등학습자의 의사소통 단절문제를 보완하기 위해서 한국인 영어회화 전문강사를 배치한 것이다(이승복, 2005; 정주용, 고정민, 2008; Chin-Hyon Kim, 2004).

교실 영어교육에서 의미협상(negotiation of meaning) 개념의 등장으로 영어 습득에 대한 연구는 상호작용을 통한 습득에 초점이 맞춰졌다. 그러나, 교실 수업 관찰 연구에 따르면 학습자들의 흥미 감소 그리고 수업의 진도 때문에 의미협상 및 오류수정이 거의 발생하지 않았다고 보고되고 있다(Musumeci, 1996). 특히 초등영어 교육과정에서는 학습자의 정의적인 이유로 인하여 교사의 오류수정은 되도록 감소되어야 한다는 연구도 있으나 이는 한편 진정한 의사소통의 기회를 감소시키며 이에 따른 외국어 습득의 기회를 박탈한다고 할 수 있다.

초등학생 영어 수업에서 많은 경우 의사소통 단절(communication breakdown) 문제가 지적되고 있다. 이와 같이 초등 영어교육에서 의사소통 단절 문제가 심각한 이유는 학습자들이 학습과정에서 의미교섭을 하려는 노력을 하지 않고(Boulima, 1999), 그것이 습관으로 화석화되어 고착화될 가능성이 높기 때문이다. 따라서 의사소통능력 배양을 위하여 학습자와 교수자가 의사소통 단절 문제에 대한 심각성을 인식하고 교실 내에서 상호간에 다양한 노력을 하는 것이 필요하다. 의사소통 단절 시 영어학습자의 오류수정에 대한 필요 인식 또는 학습자 본인의 수정을 받고자 하는 의지에 관한 연구들이 이러한 주장을 뒷받침하고 있다(권윤희, 2010; 김영은, 2007).

영어과 교육 과정의 목표에 제시되어 있듯이 우리나라의 초등 영어는 흥미나 자신감 등 정의적인 영역을 강조한 것이 특징이며, 기초적인 의사소통을 할 수 있는 기본을 갖추는 것 역시 중요한 목표 중의 하나이다. 따라서 초등 영어 교실 상황에서 말하기 수업 중 교사의 오류수정은 이 두 가지 관점에서 논의되어야 한다. 본 연구에서는 교사의 오류수정이 학습자의 흥미나 자신감에 어떠한 영향을 미치는지 고찰하고, 교사의 수정에 대한 학습자의 기대가 무엇인지 살펴보고 그리고 의사소통을 촉진시키기 위해서는 어떠한 종류의 오류수정이 필요한지 알아보고자 한다.

2. 선행연구

1) 교사와 학생의 상호작용

교사와 학생의 상호작용 모델은 다양하게 제시되었는데 그 중 Mehan(1979)은 교사와 학습자의 상호작용에 대한 구조를 IRE(Initiation→Response→Estimation)로 제시하였다. 즉, IRE 구조에서는 교사와 학습자의 대화가 교사의 질문으로 시작되고 이에 대하여 학습자가 대답하면 교사는 다시 학습자의 대답을 평가한다는 것이다. IRE구조에서는 교사가 마지막 단계인 평가에서 학습자의 답이 정답인지 오답인지 확인해 주며 그 단계에서 사실상 학생과 교사의 상호작용은 종료된다. 이러한 교실 내 상호작용 구조에서 주로 연구가 수행된 것은 첫 번째 단계인 교사의 질문에 대한 연구이다. 예를 들면, Long과

Sato(1983)는 교사의 질문 유형을 전시 질문(display questions)과 추론 질문(referential questions)으로 분류하고 교실 상황에서 교사는 지식이나 언어능력을 확인하고자 하는 목적으로 전시 질문을 더 많이 사용한다고 보고하고 있다.

교사의 발화뿐만 아니라 학생의 발화 및 이에 따르는 상호작용을 같이 분석한 연구로는 정주용, 고정민(2008)을 들 수 있다. 정주용, 고정민은 원어민 교사의 수업이 영어 사용량, 교사와 학습자의 발화 비율, 학습자의 응답 수준, 상호작용, 의미협상, 문법에 대한 접근 방식 측면에서 한국인 교사보다 우수하다고 밝혔다. 교사가 사용한 질문의 종류에도 차이가 있었는데, 원어민 교사는 추론 질문(83%)을 전시 질문(17%)보다 압도적으로 많이 사용한 반면, 한국인 교사는 멀티미디어 자료를 듣고 내용 이해를 확인하는 전시 질문(95%)을 보다 더 많이 사용하였다. 교사가 시작한 상호작용에 있어서도 원어민과 한국인의 상호작용 구조에 차이가 있었다. 또한 의미협상은 한국인 교사 수업에서는 전혀 발생하지 않았는데 원어민 교사 수업에서는 총 11회 발생했고, 이 중 5회가 성공하였다. 원어민 교사와 한국인 교사의 학생과의 상호작용을 다룬 또 다른 연구로는 이승복(2005)을 들 수 있다. 이승복은 원어민 및 한국인 교사와 학생과의 상호작용을 살펴보기 위하여 교사발화를 분석하였다. 그에 의하면 상호작용의 구조적인 측면에서 한국인 교사는 주로 IR(Initiation→Response) 구조를 사용한 반면, 원어민 교사는 IRF(Initiation→Response→Feedback)³ 구조를 사용하였다. 그의 연구는 원어민 교사와 한국인 교사의 발화를 비교하여 발화 특징을 살펴본 첫 번째 연구라는 점에서 큰 의의가 있지만 교사와 학생 사이의 상호작용에 대한 연구라기 보다는 발화 분석에 중점을 두었다.

이상의 연구를 종합해 보면 영어말하기 수업에서 원어민 교사와 한국인 교사의 상호작용 접근법에 차이가 있었다. 대부분의 연구에서는 원어민 교사가 한국인 교사보다 전시 질문보다 추론 질문을 제시하고 의미협상을 성공적으로 이끈다고 보고되고 있지만 한국인 교사는 의미협상을 이끌지 못하고 학생과의 상호작용도 적은 것으로 나타났다. 또한, 교사와 학습자간의 상호작용에서 교사 질문에 대한 연구는 상당히 진전이 되었지만, 학습자의 반응이나 이에 따른 교사의 피드백에 대한 연구는 미흡한 실정이다.

2) 오류수정 피드백

³ IRF(Initiation→Response→Follow-up)는 교실에서의 상호작용으로 상호작용이 단 한 번의 교환으로 끝나는 것이 아니라 다음 단계로 발전되어 여러 차례의 교환이 나타나고 이를 통해 대화가 확장될 수 있다는 것을 의미한다(Wells, 1996).

학습자의 발화에 대한 오류수정 피드백에 대한 관점은 교수법에 따라서 차이가 있다. 유창성이 강조되는 교수법에서는 오류수정 피드백에 대하여 부정적으로 바라보는 시각이 지배적이었으나, 최근 교수법에서는 유창성과 정확성이 함께 요구됨에 따라서 외국어 교실에서 학생의 오류를 어떠한 방식으로 처치해 줄 것인가에 대한 논의가 본격적으로 이루어지고 있다(Allwright & Bailey, 1991; DeKeyser, 1993). 오류수정 효과에 대한 초기 연구로는 DeKeyser(1993)를 들 수 있는데 그는 학습자의 정서적 측면에서의 오류수정의 효과를 연구하였다. 그에 의하면 오류의 수정여부가 외국어 능력에 있어서 유의미한 차이를 가져오지 않는 반면, 정서적인 면에서는 뚜렷한 차이를 나타낸다고 보고하고 있다. 즉, 학습의욕이나 외적 동기부여가 적은 학습자에게는 오류수정이 효과적인 반면 의욕이 넘치고 외적 동기가 충분한 학습자에게는 오류수정이 효과적이지 않다는 결과를 제시하였다.

오류수정 피드백의 효과를 직접적으로 분석한 Lyster와 Ranta(1997)의 연구에서는 외국어 수업에서 학습자 발화에 대한 오류수정 피드백과 그에 대한 학습자의 즉각적인 반응을 토대로 오류수정의 유형에 따른 효과를 밝히고자 하였다. 그들의 연구에서는 학생의 잘못된 발화에 대하여 부정적 또는 긍정적 신호를 보낸 결과 학생들이 자신의 오류를 이해하고 정확하게 수정하는데 도움을 받았다고 보고하였다. 이러한 결과는 오류수정 피드백의 긍정적 기능을 강조한 것이라고 볼 수 있다.

최근에 수행된 연구에서는 교사의 직접적 피드백보다 학습자 스스로 수정을 유도하는 피드백이 보다 더 효과적이라고 보고되고 있다. Lochman(2002)은 오류수정 피드백을 ‘명시적 오류수정’, ‘오류 고쳐 되말하기’(recast), ‘자기 교정유도 피드백’(initiations to self-correct)으로 분류하고, 이 중 ‘자기 교정유도 피드백’을 4개의 하위범주(설명요청[clarification request], 메타언어적 피드백[meta-linguistic feedback], 유도[elicitation], 반복[repetition])으로 구분하였다. 분석 결과, Lyster와 Ranta(1997)의 결과와는 대조적으로 학습자 자신이 오류를 직접 교정하도록 했던 방식이 가장 많이 사용되는 것으로 밝혀졌다. 특히, ‘유도’ 피드백의 경우 빈도수는 적었으나 가장 효과적인 방법으로 관찰되었고, ‘설명요청’, ‘메타언어적 피드백’, ‘유도’, ‘반복’과 같은 형태 협상 기술을 촉진하는 피드백 방법들이 효과적이라는 결론을 내렸다.

학습자 스스로 오류를 수정하는 피드백의 효과를 입증하고자 한 국내 연구로는 권윤희(2010), 김영은(2007), 그리고 정주용, 고정민(2008)을 들 수 있다. 김영은은 중학교 수업에서 학습자의 오류에 대하여 교사가 제공하는 피드백의 유형을 분석하였고, 교사의 피드백에 대한 신념과 학습자의 기대가 실제 수업과 어떠한 차이가 있는가에 대해 연구 하였다. 분석 결과 교사와 학습자는 ‘자기 교정유도 피드백’을 지향해야 할 피드백으로 인식하였으나 실제로 가장 빈번하게 사용하였던 피드백은 ‘오류 고쳐 되말하기’였다. 교사가 제공하는 피드백과 교사의 피드백에 대한 신념과는 어떠한 차이가 있으며

학습자의 수준에 따라 피드백에 대한 인식이 변화하는지 분석한 연구로는 김나연, 이은주(2009)가 있다. 그들의 연구에서는 대학의 영어 말하기 수업에서 수준별 학생의 오류의 유형 분포와 그에 따른 오류수정 피드백의 유형 분포를 분석하였다. 그 결과 각 교사와 학습자의 수준, 오류 유형에 따라 각각 다른 분포 성향을 관찰할 수 있었으며, 오류수정 피드백에 대한 교사들의 이해도는 명확하지 않았고, 각 교사마다 피드백에 대한 태도 및 신념이 다름을 확인할 수 있었다.

이와 같이 현재까지 수행된 오류수정 피드백에 관한 국내외 선행 연구는 주로 학습자의 오류의 형태와 그에 따른 교사의 피드백의 효과를 분석한 연구로 이루어져왔고, 학생의 수준과 학습 활동과 연계하여 어떠한 피드백 및 전략으로 접근해야 할 지에 대한 구체적인 논의는 부족한 실정이다. 특히, 오류수정 피드백에 대한 논의의 시발점이 된 배경이 의사소통 언어 교수법이었기 때문에, 기존의 연구는 자연스럽게 몰입 영어교육의 학생들을 대상으로 실시되어 왔다. 본 연구에서는 초등학교 영어 초급반의 영어수업시간을 토대로 하여 교사의 오류 수정 피드백에 대한 신념과 수행의 차이, 그리고 피드백을 받는 초등학생 학습자의 피드백에 대한 인식이 어떠한지 분석하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 질문

본 연구에서는 초등학생의 말하기 수업에서 학생의 오류와 교사의 피드백의 유형 및 특징, 효율적인 피드백의 유형, 그리고 피드백에 대한 기대와 선호도에 대하여 고찰하고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 초등학생 영어 말하기 수업에서 학생이 범하는 오류와 이에 대한 원어민 교사와 한국어민 교사가 제공하는 피드백의 유형 및 특징은 무엇인가?
- 2) 초등학생 영어 말하기 수업에서 피드백을 받은 학생들의 즉각적인 반응에서 나타난 가장 효율적인 피드백은 무엇인가? 원어민 교사와 한국어민 교사의 피드백별 성공율에 어떠한 차이가 있는가?
- 3) 교사와 학습자의 오류수정 피드백에 대한 기대와 선호도에는 어떤 특징이 있는가?

2. 실험 대상

본 연구는 서울 H 초등학교의 영어 말하기 수업 중 영어 원어민 교사와 한국인 교사가 담당하고 있는 4학년 3개 반 73명을 대상으로 하였다. 본 연구에서는 교사와 학습자 간의 상호작용으로 범위를 제한하여, 3월 둘째 주부터 5월 첫째 주까지 매주 영어 말하기 수업을 14차시까지 녹화하였고 그 내용을 전사하여 분석하였다. 영어수업시간은 매시간 40분 기준으로 총 1,680분이었다. 매주 각 반은 2번의 영어 수업시간이 있었는데 첫 번째 수업은 원어민 교사와 한국인 영어회화 선생님이 함께 가르치는 협동수업 방식의 수업이었고, 두 번째 수업은 한국인 영어회화 선생님의 단독 수업이었다.

관찰 대상인 각 학급과 교사의 구성은 표 1에 제시된 바와 같다. 각 반의 영어수준은 회화 초급단계로 수준 차이가 크게 없었으며, 원어민 교사는 10년 경력을 가진 40대 중반의 여자 교사였고, 한국인 영어교사는 초등학교 등 저학년들을 대상으로 수업을 한 경력이 약 3년 정도인 교사였다.

표 1

학습자 구성 및 관찰시간

| 학급 | 4-1 | | 4-2 | | 4-3 | |
|--------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|
| 학습자수준 | 초급 | | | | | |
| 교사주체 (매주) | 원어민+ 한국인 교사 | 한국인 교사 | 원어민+ 한국인 교사 | 한국인 교사 | 원어민+ 한국인 교사 | 한국인 교사 |
| 학습자수(명) | 24명 | | 25명 | | 24명 | |
| 총학습자(명) | 73 | | | | | |
| 녹화시간(분) | 280 | 280 | 280 | 280 | 280 | 280 |
| 총녹화시간(분) | 1,680(약 28시간) | | | | | |

수업내용은 금성출판사(고경석 외 7인)의 영어교과서1과(How are you?), 2과(How's the weather?), 3과(You look great!)의 생활 영어 표현을 익히는 것으로 어휘와 표현을 익힌 뒤, 그것을 토대로 학습자에게 자율적인 발화 기회를 많이 주는 수업이 진행되었으며 각 3반의 학습내용은 동일하였다. 매 차시 학습과정은 교사가 그림이나 사진을 보여주고 그날 학습할 내용에 대하여 학생의 관심을 유발한 후, CD로 내용을 한번 듣고, 교사가 설명하는 식으로 진행하였으며, 다양한 시청각 자료를 활용하여 상황별 일상생활 영어를 학습하였다.

3. 연구절차 및 자료수집

본 연구에서는 학습자의 오류, 교사의 오류수정 피드백, 그에 따른 학습자의 반응을 유형분류 기준에 따라 분류하고 그 자료를 연구대상으로 삼았다. 또한

수업 관찰과 학생을 대상으로 한 설문지 및 각 교사와의 인터뷰를 토대로 연구가 수행되었다. 수업 관찰 후 녹화된 수업은 먼저 전체 수업 내용을 흐름에 따라 불완전 전사한 후 교사와 학습자 간의 상호작용이 이루어지는 부분의 연속체를 선택하여 완전하게 전사하였다. 분석의 신뢰도를 얻기 위하여 자료의 전사 과정 및 오류유형과 피드백의 분류 과정에 수업 담당교사가 함께 참여하였다.

학습자를 대상으로 한 설문지에서는 학습자들의 오류유형에 대한 생각과 선호도를 알아보기 위하여 문항을 작성하였다. 오류유형에 따라 학습자가 개인적으로 선호하는 방법들에 대해서 피드백을 받는 방식을 선택하는 방식으로 설문을 작성하였다. 오류를 수정하는 방식을 선호한다면 구체적으로 그 과정이 어떠한지, 피드백을 받았을 때 학습자가 느끼는 감정에 대한 문항도 추가하였다.

교사를 대상으로 한 인터뷰를 위하여 교사의 오류수정 피드백에 대한 생각과 선호도를 오류유형에 따라서 각 유형에 가장 알맞다고 생각하는 피드백이 무엇인지, 초등학교 영어말하기 수업에서 가장 중요하고 지향해야 될 피드백이 어느 것이라고 생각하는지 등을 확인하였다. 또한 원어민 교사와 한국인 교사의 오류수정 선호 피드백과 실제 수행의 차이를 관찰하였다.

4. 연구 자료 분석

1) 오류의 유형

본 연구에서는 Lyster와 Ranta(1997)를 바탕으로 오류의 유형을 분류하였다. Lyster와 Ranta에서는 음운상 오류(phonological error), 어휘상 오류(lexical error), 문법상 오류(grammatical error), 권장되지 않은 모국어의 사용(unsolicited use of L1)으로 구분하였지만, 본 연구에서는 마지막 항목 대신에 초등학생 영어초급 수준임을 감안하여 수업내용이나 맥락을 이해하지 못했을 때라는 해석상 오류라는 항목을 추가하였다.⁴ 본 연구에서 사용한 네 종류의 오류 유형은 표 2와 같다.

표 2
오류 유형 분류표

| 오류 유형 | 의미 |
|--------|---|
| 음운상 오류 | 초분절적인 요소인 강세, 높낮이 등을 포함할 수 있으나, 본 연구에서는 확실한 의미의 차이를 가져올 수 있는 분절적인 발음 요소만으로 한정 |

⁴ 해석상 오류의 분류는 김영은(2007)을 참고하였다.

| | |
|--------|---|
| 어휘상 오류 | 정확하지 않거나 적절하지 않은 어휘의 사용을 의미. 학습자가 적절한 어휘를 알지 못해 대답을 하지 못하거나 상황에 맞지 않는 단어를 발화하는 것도 어휘의 문제로 분류 |
| 문법상 오류 | 원어린이 표준적으로 구사하는 언어방식에서 벗어난 학습자의 언어적인 요소를 의미. 주로 시제나 주어동사의 수의 일치, 또는 주어 또는 서술어의 부제, 소유격, 부정형, 복수형 등의 잘못된 사용 등이 이에 해당 |
| 해석상 오류 | 해석상의 오류로 보통 분류하지만 본 연구는 말하기 수업이므로 상황에 대한 이해의 부족으로 학습자가 문맥을 잘못 해석해서 잘못된 오류로 분류 |

2) 피드백의 유형

본 연구에서는 표 3에 제시된 바와 같이 Lochtman(2002)에서 제시한 교사 오류수정 피드백의 유형을 단순화하여 크게 두 가지로 교사가 오류수정을 주도했을 때 사용하는 교사 주도 피드백과 학생에게 오류수정 기회를 제공할 때 사용하는 학습자에게 교정기회 제공하는 피드백으로 분류하였다.

표 3
피드백의 유형 분류표

| 피드백의 유형 | 의미 |
|---|---|
| (1) 교사 주도 | |
| <ul style="list-style-type: none"> • 명시적 오류수정 피드백 | 잘못된 부분의 정확한 형태를 명시적으로 제시하는 피드백. 교사는 정확한 형태를 제시하면서 학습자의 발화 중 오류가 있는 부분을 지적 |
| <ul style="list-style-type: none"> • 오류 고쳐 되말하기(recast) | 교사가 학습자의 오류를 포함한 발화의 전부나 부분 오류를 제거하고 교정한 상태로 발화 |
| (2) 학생에게 교정기회 제공 | |
| <ul style="list-style-type: none"> • 명시화 요청 (clarification request) | 교사가 학습자의 오류를 한번에 알아듣지 못했거나, 학습자의 발화에 오류가 있어서 교정이 필요할 경우 다시 한번 학습자로 하여금 수정을 할 수 있도록 명시화를 요구하는 방식 |
| <ul style="list-style-type: none"> • 메타언어적 피드백(meta-linguistic feedback) | 수사적으로 오류가 있음을 알려주어 학습자가 직접 오류를 수정할 수 있게 하는 방법으로 교사가 정확한 형태에 대한 정보를 주거나 질문을 제공하여 학생에게 힌트를 제시 |
| <ul style="list-style-type: none"> • 유도하기(elicitation) | 학습자로부터 정확한 형태를 도출하기 위해 사용하는 기술. 예를 들면, 교사가 발화하는 중에 전략적으로 멈춤으로써 학습자로 하여금 자신의 발화를 완성하도록 유도하는 방식 |
| <ul style="list-style-type: none"> • 오류반복(repetition) | 학습자의 발화 중 잘못된 부분을 교사가 반복하거나, 오류가 있는 부분만을 상승역양으로 반복하여 학습자의 자기 교정을 유도하는 오류 수정방식 |

3) 학습자의 반응 유형

학습자의 반응 유형은 Lyster와 Ranta(1997)를 바탕으로 학습자의 즉각적인 발화 반응(uptake)을 학습자의 발화 오류 중 교사의 의도에 대하여 반응하며 교사의 피드백 후 바로 따라오는 학습자의 즉각적인 발화로 정의하였다. 학습자의 즉각적인 발화가 있었다면 학습자 반응 있음에 속하고 이는 오류의 수정 여부에 따라 교정완료와 재교정 필요로 구분하였다. 교사의 오류수정에 뒤이어 학습자의 즉각적인 구두발화가 없었다면 학습자 반응 없음으로 구분하였다.

학습자의 즉각적인 발화 반응이 교정완료가 되었을 때 오류수정이 성공적으로 수행(repair)되었다고 분류하였다. 학생이 교사의 피드백에 반응을 했더라도 오답을 말하여 재교정이 필요하다(needs repair)든지 아니면 무반응(no uptake)의 경우는 오류수정이 실패하였다고 분류하였다. 이를 정리하면 그림 1과 같다.

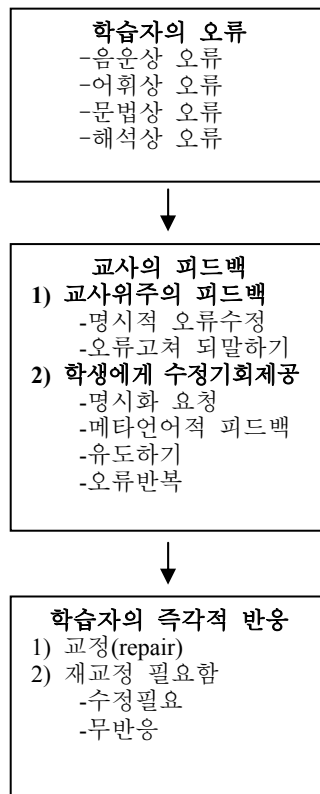


그림 1. 학습자의 오류, 피드백 및 반응 관계(Lyster & Ranta, 1997, p. 44).

IV. 연구결과 및 논의

1. 학생의 오류분포

각 교실에서 가장 빈번하게 관찰되었던 오류의 분포는 표 4와 같다. 표 4에 제시되어 있듯이, 가장 빈도수가 많은 오류는 어휘상의 오류로 42.35%를 차지하였다. 그 다음으로 문법상의 오류, 음운상의 오류, 해석상의 오류의 순으로 나타났다.

표 4

오류 유형별 분포

| 오류의 유형 | 발생빈도수 | 백분율 (%) |
|--------|-------|---------|
| 음운상 오류 | 21 | 24.71 |
| 어휘상 오류 | 36 | 42.35 |
| 문법상 오류 | 22 | 25.88 |
| 해석상 오류 | 6 | 7.06 |

오류 유형에서 가장 빈번하게 나타난 오류는 어휘상 오류로 대표적인 예는 다음 <예 1>과 같다. 다음 <예 1>에서는 학습자가 *square*라고 대답해야 되는 질문에 *rectangle*이라고 답변한 어휘상 오류의 예이다.

<예 1>

T: *What shape is it?*

S: *Rectangle.*

T: *No, it's not rectangle, but square.*

두 번째로 빈번하게 나타난 오류인 문법상 오류의 대표적인 예는 <예 2>와 같다. <예 2>에서는 *I'm sleepy*라고 대답해야 되는데, 서술어를 빠뜨려서 문법상 오류를 범한 예이다.

<예 2>

T: *How are you?*

S: *I sleepy.*

T: *I sleepy? You mean you are sleepy?*

세 번째로 빈번하게 나타난 오류인 음운상의 오류의 예는 <예 3>과 같다. <예 3>에서는 cloudy의 발음을 잘못하여 오류를 범한 예이다.

<예 3>

T: *How's the weather?*

S: *cloudy* [kloudi]

T: *not cloudy* [kloudi] *but cloudy* [klaudi]

네 번째로 나타난 오류인 해석상의 오류의 예는 <예 4>과 같다. <예 4>에서는 학습자가 문맥을 잘 못 해석하여 오류를 범한 예이다.

<예 4>

T: *Hot, sunny, cloudy, snowy... what else do you know?*

S1: *Tornado.*

T: *Good! What else?*

S2: *Monday.*

T: *No, Monday is not weather.*

본 연구에서는 학습자들이 어휘>문법>발음 순서로 어려움을 느끼는 것으로 나타났는데, 이는 수준별 학습자의 오류유형을 분석한 김나연, 이은주(2009)의 실험결과와 차이가 있다. 김나연, 이은주에서는 학습자가 느끼는 어려움의 순서가 ‘문법 > 발음 > 어휘’ 순서였다. 이는 본 연구와 학습 내용과 과정이 다르고 영어수준이 다른 초등학생과 대학생이라는 대상의 차이 때문이라고 해석할 수 있다.

또한, 초등학교의 학습 내용이 실생활 표현을 익히는 것으로 대부분의 경우 발음이나 문자구조에 대한 전체적인 이해도는 높은 반면, 영어를 접한 기간이 짧기 때문에 국어와 외국어 어휘의 차이에 대한 이해가 부족하다는 점을 관찰할 수 있었다. 해석상의 오류는 상대적으로 적은 수치로 나타났는데, 이는 학습 단원의 주제 자체가 학기 초여서 그리 어렵지 않기 때문에 상황에 대한 이해가 전체적으로 높았던 것으로 해석된다.

2. 교사별 피드백 성향

원어민 교사와 한국인 교사의 수정피드백 총 빈도수를 관찰한 결과는 표 5에 제시되어 있다. 한국인 교사나 원어민 교사 모두 뚜렷한 특징을 나타내었는데, 오류유형에 관계없이 한국인 교사가 가장 빈번하게 제시한 피드백은 ‘명시적 오류수정’으로 47.92%인 반면, 원어민 교사의 경우는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백으로 반 이상을(51.35%) 학생의 잘못된 부분을 해당 부분만 고쳐서 발화하고 있었다.

두 번째로 자주 사용하는 피드백 방법으로 한국인 교사는 ‘오류 고쳐 되말하기’를 사용하였으며, 원어민 교사는 ‘명시적 오류수정’을 사용하였다. Lochtman(2002), 김영은(2007), 권윤희(2010)의 선행 연구에서 주장하듯이 두 가지 방법은 모두 교사 위주의 피드백으로서, 본 실험의 수업이 교사 주도의 수업형태임을 증명해준다. 한국인 교사 및 원어민 교사의 오류수정 피드백 성향이 교사 주도형 피드백을 약 70%이상 제공하고 있었으며, 이는 권윤희(2010)의 실험결과와 일치한다.

표 5

교사별 오류수정 피드백의 빈도수

| | 교사 주도 | | 학습자에게 교정기회 제공 | | | 총계 | |
|-----------------|------------|------------|---------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 명시적 오류수정 | 오류고쳐 되말하기 | 명시화 요청 | 메타언어적 피드백 | 유도 하기 | | 오류 반복 |
| 한국인 교사의 빈도수 (%) | 23 (47.92) | 12 (25.00) | 7 (14.58) | 2 (4.17) | 1 (2.08) | 3 (6.25) | 48 (100) |
| 원어민 교사의 빈도수 (%) | 8 (21.62) | 19 (51.35) | 2 (5.41) | 3 (8.11) | 5 (13.51) | 0 (0.00) | 37 (100) |

1) 한국인 교사 피드백 빈도수 및 분포

원어민 교사와 한국인 교사가 제공하는 오류수정 피드백의 차이를 구체적으로 고찰하고자 한국인 교사가 학생 오류 유형별로 제공한 피드백을 세분화하였는데 그 결과는 그림 2와 같다.

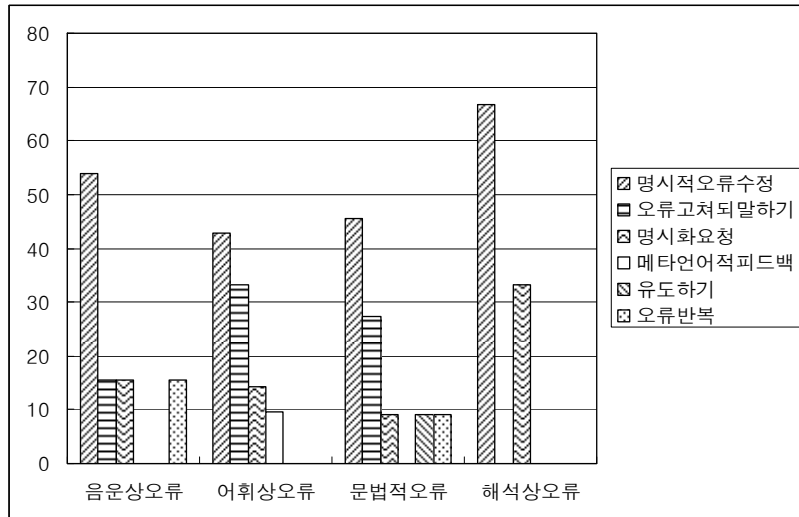


그림 2. 한국인 교사의 오류 유형별 수정 피드백 분포.

한국인 교사의 오류수정 피드백의 유형 분포를 살펴보면 명시적 수정이 압도적으로 많이 사용되었고, 그 다음으로 ‘오류 고쳐 되말하기’가 높았다. 이는 몰입교육 환경에서 이루어진 Lyster와 Ranta(1997) 및 Jiae Lee(2007)의 연구결과와 차이를 보이고 있지만, 김나연, 이은주(2009)의 결과와는 일치되는 부분이다. 같은 환경에서 실험한 김영은(2007)의 연구결과와도 차이가 있었다. 그의 실험에서는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백이 가장 빈번한 것으로 관찰되었는데, 이는 학생의 수준차이에서 온 것으로 생각된다. 그의 실험에서는 학력이 높은 중학교 3학년 대상이었고, 그에 따른 교사의 피드백도 달라진 것으로 해석할 수 있다.

그 다음으로는 명시화를 요청(14.58%)하거나 오류를 반복하는 피드백을 제공(6.25%)하였는데, 이는 김나연, 이은주(2009)의 결과와 차이가 있다. 김나연, 이은주는 ‘명시적 오류수정’(57.2%) 다음으로 ‘메타언어적 피드백’(13.8%)이 높았다. 이는 모든 수준의 학습자를 대상으로 하였으나, 본 연구에서는 영어초급자만을 대상으로 하여 피드백을 주는 양상이 달랐기 때문에 해석할 수 있다.

2) 원어민 교사 피드백 빈도수 및 분포

원어민 교사가 제공한 피드백을 오류 유형별로 분석한 결과는 그림 3과 같다. 원어민 교사는 압도적으로 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백을 제공하고 있었는데, 이는 Lyster와 Ranta(1997) 및 Jiae Lee(2007)의 연구결과와 일치한다. 두 번째로 자주 사용한 방법은 ‘명시적 오류수정’이었다.

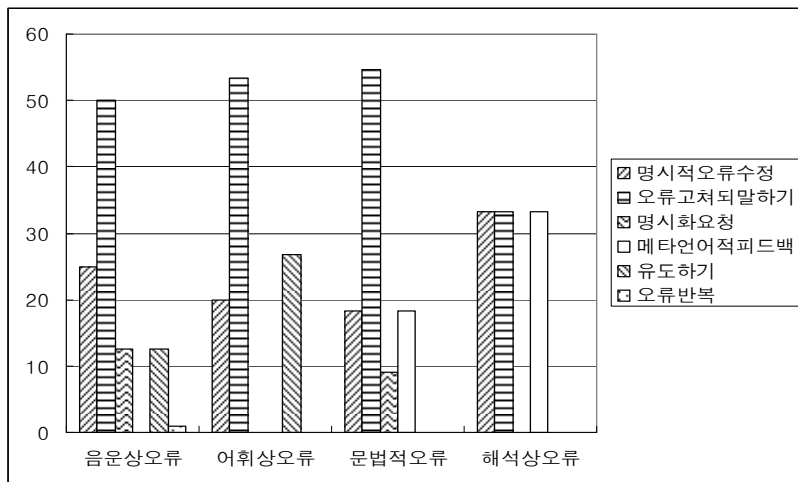


그림 3. 원어민 교사의 오류 유형별 수정 피드백 분포.

학습자에게 교정기회를 제공하는 학습자교정 유도 피드백으로는 ‘메타언어적 피드백’ 방법이 문법적 오류나 해석상의 오류가 있을 때 빈번히 사용하였다. 그 외에, 어휘상의 오류를 학생이 범하였을 때는 학습자의 자기 교정을 유도하기 위해서 전략적으로 멈춰서 학생이 오류를 수정 하게끔 하는 ‘유도하기’ 방법을 빈번히 사용하고 있었는데(26.67%), 교사의 의도적인 노력이 수업 수행 시 반영된 것으로 해석된다. 이는 나중에 원어민 교사의 설문지 대담으로 본인이 가장 지향해야 되고 가장 효율적이라고 생각하는 피드백 방법을 ‘유도하기’로 대답하였던 것에서 확인할 수 있다.

특히, 학습자가 발음을 잘못 발음하였을 경우에, 원어민 교사는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백을 2번의 오류 중 1번 꼴로 상당히 빈번하게 제공하였다. 이는 김영은(2007)의 연구결과와도 일치하는 부분이다. 김영은의 연구에서는 음운적 오류의 70.6%에 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백을 제공해주고 있었다.

오류유형에 따라서 각 교사가 주는 피드백의 유형도 차이가 있음을 알 수 있다. 예를 들어 학습자가 발음에서 오류를 범하면 원어민 교사는 그 잘못된 발음을 반복하지 않았지만, 한국인 교사는 그 발음을 유사하게 모방하여 학생으로 하여금 직접 수정하도록 유도하였다. 이에 반해 원어민 교사는 잘못 발음된 부분을 의도적으로 멈춰서 무엇인가 수정이 필요하다는 것을 학생이 알아채게 유도하거나 명시화를 요구하여 학생이 교정하도록 도왔다.

3. 학습자 반응의 유형 분포

원어민 교사와 한국인 교사의 수정 피드백 중 가장 효율적인 피드백을 알아보기 위해 교사피드백에 대한 학습자의 즉각적 반응을 살펴본 결과 표 6과 같이 한국인 교사가 원어민 교사보다 학생의 즉각적인 오류수정을 이끌었음을 알 수 있다.

표 6

교사의 피드백에 반응한 학습자의 유형분포

| | 오류수정성공(%) | 오류수정실패(%) | 총계 |
|--------|-----------|-----------|----|
| 한국인 교사 | 22(45.83) | 26(54.16) | 48 |
| 원어민 교사 | 14(37.84) | 23(62.16) | 37 |
| 총계 | 36(42.35) | 49(57.64) | 85 |

한국인 교사의 피드백을 받은 학생들은 45.83%에 달하는 오류를 즉각적으로 수정하였다. 반면, 원어민 교사의 피드백의 경우에는 37.84%의 오류가 수정되었다. 이는 한국인 교사가 주로 제공하는 피드백이 명시적 수정 피드백이었다는 결과와 같은 맥락에서 해석할 수 있다.

교사가 학생의 발화오류에 피드백을 주어 성공적으로 교정을 한 대표적인 예는 예 5와 같다. 예 5에서는 학생이 문법상 오류에 대해 교사가 명시적으로 오류수정하는 피드백을 주었는데, 학생은 성공적으로 오류를 교정하였다.

<예 5>

T: *How are you?*

S1: *I sad.* ← (문법상 오류)

T: *You should not say I sad. you should say I am sad or I'm sad.* ← (명시적 오류수정피드백)

S1: *Ah! I am sad.* ← (오류수정 성공)

1) 한국인 교사와 원어민 교사의 피드백 별 성공률

교사가 제공한 피드백별 성공율을 비교하여 학생의 즉각적인 반응을 이끈 피드백을 알아본 결과는 그림 4와 같다. 그림 4에 나타난 바와 같이 각 교사가 제공하는 피드백에 따른 학습자의 즉각적인 반응은 상이하게 나타났다. 가장 효과적인 피드백을 확인한 결과, 한국인 교사의 경우는 ‘오류 고쳐 되말하기’였고(66.67%), 원어민 교사는 ‘유도하기’ 피드백이었다(60%). 원어민 교사의 경우 ‘오류반복’은 0%로 나타났다. 한국인 교사도 학생주도의 ‘유도하기’ 피드백을 상당 부분 제공하고 있었으나 성공률 면에서 원어민 교사에 비해 저조하였다(0%). 이는 박선호, 임희진(2009)에서 한국인 교사 주도 협동수업의 경우 교사의 발화가 지시하기와 같은 교사 주도의 수업에 집중되었다는 것과 일치한다.

표 7

한국인 교사와 원어민 교사의 오류수정 피드백별 성공율

| 피드백 유형 | 한국인 교사 | 원어민 교사 |
|-----------|--------|--------|
| 명시적 오류수정 | 43% | 25% |
| 오류고쳐 되말하기 | 67% | 37% |
| 명시화요청 | 29% | 50% |
| 메타언어적 피드백 | 50% | 33% |
| 유도하기 | 0% | 60% |
| 오류반복 | 33% | 0% |

표 7에 나타난 바와 같이 ‘명시적 오류수정’보다 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백의 성공률이 높다는 것을 확인할 수 있었고, 원어민 교사는 한국인

교사에 비해 각 피드백별로 전체적으로 고르게 학생의 교정을 이끌고 있음을 알 수 있었다. 이는 정주용, 고정민(2008)이 설명한 바와 같이 원어민 교사는 암시적인 접근 방법을 택하여 학생의 발화오류를 수정하도록 유도하고 있는 결과를 뒷받침한다.

2) 한국인 교사와 원어민 교사의 오류유형별 성공률

오류유형별로 원어민 교사와 한국인 교사의 오류수정 피드백에 대한 교정성공률에 대한 결과는 표 8에 제시되어 있다.

표 8

한국인 교사와 원어민 교사의 오류유형별 성공률

| 오류의 유형 | 한국인 교사 | 원어민 교사 |
|--------|-----------|-----------|
| 음운상 오류 | 6 (27%) | 5 (36%) |
| 어휘상 오류 | 11 (50%) | 5 (36%) |
| 문법상 오류 | 5 (23%) | 3 (21%) |
| 해석상 오류 | 0 (0%) | 1 (7%) |
| 총계 | 22 (100%) | 14 (100%) |

각 오류유형별 분포도를 살펴보면, 원어민 교사가 한국인 교사보다 다양한 오류유형에 대해 성공적인 교정을 고르게 도출하고 있음을 확인할 수 있다. 이는 원어민 교사가 한국인 교사보다 피드백을 주는 단계에서 대화를 확장하거나 학습자가 계속 발화할 수 있도록 다양한 피드백과 기회를 제공한다는 정주용, 고정민(2008)의 연구결과를 뒷받침한다.

4. 교사와 학습자의 오류 피드백에 대한 관점

1) 학습자 설문지

설문지는 영어말하기 시간에 오류를 범하였을 때, 교사로부터 받고 싶은 피드백의 유형과, 피드백을 받고 싶은 시기, 피드백을 받았을 때 창피하게 느끼는지, 그리고 오류수정의 필요여부를 묻는 문항으로 구성하여 총 73명을 대상으로 실시하였다. 설문조사의 결과는 표 9 및 표 10과 같다. 전반적 오류수정 방식에 대하여 학습자는 많은 경우(45.21%) 교사가 직접 명시적으로 고쳐주는 방식을 선호하였다. 반면, 세부적으로 발음이나 단어를 잘못 대답한 오류, 상황에 대한 해석 문제를 포함하여 철자를 잘못 대답한 오류에서는

과반수가 ‘오류 고쳐 되말하기’ 방식을 선호하였다. 상황에 대한 이해를 잘못 해석하였을 때에 관한 문항에서는 학생들에게 한 번 더 기회를 주는 방식이 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백과 함께 가장 선호하는 방식이라고 답변하였다. 이는 학습자 교정 유도하는 방식이 초등학생입장에서도 선호되고 있음을 알 수 있다.

표 9
유형별 오류에 대한 선호하는 피드백

| 문항 | 답변 | 빈도수 | 백분율(%) |
|-----------|------------|-----|--------|
| 음운상 오류 | 명시적오류수정 | 23 | 31.51 |
| | 오류 고쳐 되말하기 | 32 | 43.83 |
| | 학생교정요청 | 16 | 21.92 |
| 어휘상 오류 | 명시적오류수정 | 21 | 28.77 |
| | 오류 고쳐 되말하기 | 33 | 45.21 |
| | 학생교정요청 | 19 | 26.03 |
| 문법상 오류 | 명시적오류수정 | 22 | 30.14 |
| | 오류 고쳐 되말하기 | 30 | 41.10 |
| | 학생교정요청 | 19 | 26.03 |
| 해석상 오류 | 명시적오류수정 | 15 | 20.55 |
| | 오류 고쳐 되말하기 | 29 | 39.73 |
| | 학생교정요청 | 29 | 39.73 |
| 전반적 오류 | 명시적오류수정 | 33 | 45.21 |
| | 오류 고쳐 되말하기 | 24 | 32.88 |
| | 학생교정요청 | 14 | 19.18 |
| | 기권 | 2 | 2.74 |

이와 같은 교사피드백 선호도에 대한 결과는 교육열과 영어수준이 높은 중학교 3학년을 대상으로 하였던 김영은(2007)의 선호도 실험결과와 뚜렷한 차이를 보이고 있다. 그의 실험에서는 학생들은 대체로 학습자 자기 교정 피드백을 선호하였고, 문법적 오류의 경우에는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 방식을 선호하였다. 또한, 능숙도가 낮은 학습자의 경우 자기 교정 유도보다 교사의 ‘오류 고쳐 되말하기’ 전략을 뚜렷이 선호하였는데 자기 교정에 대한 자신감이 없었기 때문이라고 해석하였다.

표 10과 같이 오류수정을 받고 싶은 시기에 대해 총 33명(70%)이 오류를 발화한 그 즉시 피드백을 받고자 한 반면에 총 14명(30%)의 학생은 수업을 마치고 또는 나중에 피드백을 받기를 선호하였다. 오류수정 피드백을 받았을 때, 학습자가 느끼는 정서적인 감정에 대한 질문에서는 전혀 창피하지 않다는 대답은 27.40%였지만, 나머지 과반수는 창피하다(21.92%)고 느끼거나 보통으로 느낀다(46.58%)고 대답하였다. 한편, 오류수정을 받을 때 창피하다면, 오류 수정 절차가 필요하지 않다고 느끼는지에 관한 문항에 대하여 대다수의 학생들이(80.82 %) 피드백을 받고 싶어 한다고 대답했다. 이는 권윤희(2010)의

연구결과와 일치하는 대목으로 학생들은 정의적으로 창피하게 느낌에도 불구하고 수정을 받고 싶어하는 것으로 나타났다.

표 10

오류수정에 대한 학생의 태도 및 정의적 측면

| 문항 | 답변 | 빈도수 | 백분율(%) |
|---------|--------|-----|--------|
| 오류수정시기 | 바로 | 33 | 45.21 |
| | 나중에 | 14 | 19.18 |
| | 기권 | 26 | 35.62 |
| 창피한가 | 창피하다 | 16 | 21.92 |
| | 창피하지않다 | 20 | 27.40 |
| | 보통이다 | 34 | 46.58 |
| | 기권 | 3 | 4.11 |
| 수정받고싶은가 | 그렇다 | 59 | 80.82 |
| | 안받고 싶다 | 11 | 15.07 |
| | 기권 | 3 | 4.11 |

2) 교사 인터뷰

오류수정 피드백에 대한 교사의 생각 및 신념을 알아보기 위해 인터뷰를 실시한 결과, 그림 4와 같이 오류유형별 본인이 제공하는 피드백에 대한 기준이 전혀 다를 수 있다. 가령, 한국인 교사는 음운상의 오류일 때 학생에게 명시화를 요청하여 다시 한 번 발음의 잘못을 상기시켜 수정하려고 하는 반면, 원어민 교사는 명시적으로 이 발음은 잘못되었다고 지적해주는 방법을 선호하였다. 문법적 오류에 대한 피드백으로 한국인 교사는 명시적으로 바로 잘못된 점을 지적하는 방식을 선호하는 반면, 원어민 교사는 ‘유도하기’나 ‘메타언어적 피드백’ 방법을 사용하여 학습자로 하여금 본인이 다시 한번 생각해서 수정할 수 있게끔 하는 학습자 주도의 수정피드백을 선호하는 것으로 나타났다.

| 오류의 유형 | 교사 주도 | | 학습자에게 교정기회 제공 | | | |
|--------|----------|-------------------------------|---------------|-----------|------|------|
| | 명시적 오류수정 | 오류 고쳐 되말하기 | 명시화요청 | 메타언어적 피드백 | 유도하기 | 오류반복 |
| 음운상 오류 | ■ | | ■ | | | |
| 어휘상 오류 | | ■ | | ■ | | |
| 문법상 오류 | ■ | | | ■ | ■ | |
| 해석상 오류 | | | ■ | | | ■ |
| | ■ | 한국인 교사가 피드백 제공시 중요하다고 생각하는 신념 | | | | |
| | ■ | 원어민 교사가 피드백 제공시 중요하다고 생각하는 신념 | | | | |

그림 4. 교사 인터뷰 결과.

3) 교사별 실제수행과의 차이

교사별 오류수정피드백에 대한 자신의 신념과 실제 수행간의 차이를 알아보기 위해서, 오류수정 피드백의 유형과 한국인 교사가 오류유형별 자신이 효율적으로 생각하는 피드백의 유형을 비교해 보았다(그림 5참조).

| 오류의 유형 | 교사 주도 | | 학습자에게 교정기회 제공 | | | |
|------------|----------|------------|---------------|-----------|------|-------|
| | 명시적 오류수정 | 오류 고쳐 되말하기 | 명시화요청 | 메타언어적 피드백 | 유도하기 | 오류반복 |
| 음운상 오류 | 53.85 | 15.38 | 15.38 | 0 | 0 | 15.38 |
| 어휘상 오류 | 42.86 | 33.33 | 14.29 | 9.52 | 0 | 0 |
| 문법상 오류 | 45.45 | 27.27 | 9.09 | 0 | 9.09 | 9.09 |
| 해석상 오류 | 66.67 | 0 | 33.33 | 0 | 0 | 0 |
| 선호하는 피드백방법 | | | | | | |

한국인 교사가 피드백제공시 중요하다고 생각하는 신념

그림5. 한국인 교사 인터뷰조사와 실제의 차이 비교(%).

그림 5에 의하면 한국인 교사는 음운상의 오류의 경우 ‘명료화 요청’이 가장 효율적이라고 생각했지만, 실제 수업에서는 ‘명시적 오류수정’ 피드백을 가장 많이 제공하였다. 어휘상의 오류에 있어서는 ‘메타언어적 피드백’이 가장 효율적인 방법이라고 답변하였으나, 실제 수업에서는 명시적으로 오류를 지적하는 경우가 과반수였다. 한편, 문법적 오류에 있어서는 교사의 신념과 오류 수정의 수행이 일치하여 ‘명시적 오류수정’을 가장 효과적으로 생각하고 또한 실제 수업에 있어서도 가장 빈번하게 사용하였다. 해석상의 오류에 있어서는 ‘명료화 요청’이 효과적이라고 생각하였으나 실제 수행에 있어서는 ‘명시적 오류수정’을 가장 빈번하게 사용하였다.

가장 효과적인 피드백방법에 대해 묻는 질문에서는 명시적으로 오류를 지적해서 교사가 직접 수정해주는 것이라고 생각하는 반면, 교사가 지향해야 할 피드백 방법으로는 학습자에게 직접 자신이 교정기회를 갖는 방법 중에서도 교사가 전략적으로 오류가 있는 부분을 멈춰 기회를 주는 ‘유도하기’ 방법이라고 대답하였다. 이는 학생들이 자신의 발화 중 무엇인가 잘못되어있다는 것을 교사가 전략적으로 발화를 중지함으로써 학생들이 알아채도록 돕고 이를 통하여 자신의 발화오류를 찾을 수 있기 때문이라고 설명된다.

오류수정피드백에 대한 원어민 교사의 신념과 실제 수행간의 차이는 그림 6에서 확인할 수 있다.

| 오류의 유형 | 교사 주도 | | 학습자에게 교정기회 제공 | | | |
|------------|----------|------------|---------------|-----------|-------|-------|
| | 명시적 오류수정 | 오류 고쳐 되말하기 | 명시화요청 | 메타언어적 피드백 | 유도하기 | 오류 반복 |
| 음운상 오류 | 25 | 50 | 12.5 | 0 | 12.5 | 0 |
| 어휘상 오류 | 20 | 53.33 | 0 | 0 | 26.67 | 0 |
| 문법상 오류 | 18.18 | 54.55 | 9.09 | 18.18 | 0 | 0 |
| 해석상 오류 | 33.33 | 33.33 | 0 | 33.33 | 0 | 0 |
| 선호하는 피드백방법 | | | | | | |

원어민 교사가 피드백제공시 중요하다고 생각하는 신념

그림 6. 원어민 교사 인터뷰조사와 실제의 차이 비교(%).

음운상의 오류는 명시적으로 잘못된 부분을 지적하는 방법이 가장 효율적이라고 생각한다고 대답했지만, 실제로는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 방식을 사용한 것으로 관찰되었다. 어휘상의 오류에 있어서는 본인의 신념과 일치하게 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백을 사용했다. 문법상 오류에 있어서는 ‘메타언어적 피드백’과 ‘유도하기’ 피드백을 제공하여 학생이 다시 한번 생각해서 교정해보도록 하는 것이 중요하다고 생각했지만 실제로는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백을 절반 이상(54.55%) 제공하고 있었다. 교사가 지향해야 되며 가장 효율적인 수정피드백으로는 ‘유도하기’ 피드백을 꼽았는데 그 이유는 초급이나 고급학생들 모두에게 적용하기가 쉽고, 학생으로 하여금 완전한 문장을 만들 수 있도록 이끄는 중요한 역할을 하기 때문이라고 하였다.

종합해보면, 원어민 교사와 한국인 교사 모두 오류수정 피드백이 중요하다고 믿고 있었으며 각 오류유형에 따라 다른 피드백을 제공해야 한다고 답변하였다. 그러나 실제 수행에서는 교사별로 차이가 있었으며 다양한 피드백을 제공하였던 교사는 원어민 교사였다. 원어민 교사와 한국인 교사의 협동수업의 효율성을 높이고 학생과의 상호작용을 높이기 위해서는, 두 교사의 피드백유형의 차이를 이해하고 학습자를 참여시키도록 유도하여야 하며, 의미협상 및 형태협상의 기회를 더 많이 제공함으로써 각 교사 모두 수업의 질을 향상시킬 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 초등학생 영어말하기 지도 시 원어민 교사와 한국인 교사의 오류수정 피드백의 특징을 고찰하기 위하여 실시되었다. 본 연구에 의하면, 한국인 교사는 명시적으로 오류를 지적하고 수정해주는 피드백을 가장 많이

사용한 반면, 원어민 교사는 ‘오류 고쳐 되말하기’ 피드백 방법을 빈번하게 사용하였다. 이는 원어민 교사와 협동수업이 효과적으로 분업화 될 수 있다는 가능성을 시사하며(김경미, 이충현, 2005), 수업 전 협의시간을 갖고 교사 상호간에 모니터를 해 줌으로써 피드백의 질을 향상 시켜야 한다는 주장을 뒷받침한다. 또한, 피드백의 효과를 알아보기 위해서 교사의 피드백을 받은 학생의 즉각적인 반응을 관찰한 결과, 오류수정 성공률은 그리 높지 않았다. 이는 각 교사가 가장 빈번하게 사용했던 피드백이 그리 효과적이지 않았다는 것을 시사한다. 따라서 교육 목적이나 학습 활동, 학습자의 정의적 특성 등과 같은 학습자 변인을 고려하여 교사는 그에 맞는 적합한 오류수정 피드백에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다.

학생의 오류수정 선호도에 대한 설문조사 실시 결과, 대부분의 학생은 교사의 수정피드백을 받고 싶어 한다고 답변하였으며, 해석상 오류에 있어서는 학생이 직접 수정하는 피드백을 선호하는 것으로 보고되었다. 이는 오류수정 주체로서 자기 교정을 원하는 학생이 많고, 자기 교정에 대해 긍정적인 생각을 가지고 있다는 것을 의미한다. 따라서 교사는 교사 주도 교정 방법 대신, 학생에게 직접 자기 교정을 유도하는 여러 가지 전략도 모색하여야 할 것이다. 학습자 교정 요청 피드백은 자신의 발화에서 무엇이 오류인지 잘 모르는 학습자에게 자신의 잘못된 발화와 목표어 간의 차이에 주목할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 교육적 의미가 있다. 또한 자신이 직접 올바르게 발화하는 기회를 받게 되고 또 거기서 오는 성취감과 자신감이 있어서 학습효과가 증진된다는 권유희(2010)의 주장을 뒷받침한다. 인터뷰를 통하여 원어민 교사와 한국인 교사의 학생오류수정에 대한 신념 분석 결과 교사는 교사 주도 교정 방식보다 학습자가 직접 교정하도록 유도하는 피드백이 중요하다는 것을 인지하고 있었다. 그러나 실제 피드백과 신념 간에는 차이가 매우 큰 것으로 조사되었는데, 이는 교사의 오류수정 피드백에 대한 훈련이 필요하다는 것을 반증해준다.

연구에 참여한 교사 발화를 기준으로 살펴보면 한국인 교사의 상호작용이 대체로 학생에게 영어에 해당하는 한국어 표현을 지속적으로 질문하여 자연스러운 대화가 나타나지 않는 경우가 많았다. 따라서 한국어 사용은 학습자의 이해도를 크게 해치지 않는 한 자제되는 것이 바람직할 것이다. 또한 학생들로부터 발화를 지속적으로 이끌어 내기 위한 효과적인 피드백 제공 방법에 대한 연구도 수행되어야 한다. 가령, 교사 피드백의 질적인 구분 없이 피드백 제공 유무에만 초점을 맞추는 것이 아니라, 더 나아가 어떤 유형의 피드백을 주는 것이 학습자의 영어습득에 도움이 되는가에 대한 연구는 계속 되어야 한다. 정주용, 고정민(2008)이 제안하였듯이 원어민 교사가 사용한 목표어를 학습하고 나서 이를 이용하여 개인적 질문을 하는 방법 또는 이후에 다시 개인 질문을 전시 질문으로 바꾸는 방법은 우리나라 영어 수업시간에 쉽게 적용할 수 있는 효과적인 방법일 수 있을 것이다. 교사에게 효과적인

피드백을 받을 때, 학생과 교사간의 상호작용이 보다 더 효과적으로 나타날 수 있기 때문이다.

이와 같은 연구 결과를 토대로 하여, 초등학교 영어학습자가 발화 시 가장 많이 관찰되는 어휘상 오류에 대하여 어떠한 처치나 교수법이 바람직한지에 대해 후속 연구가 많이 수행되어야 할 것이다. 또한, 영어를 외국어로 학습하는 교실 상황에서 나타나는 교사와 학습자의 상호작용의 특징을 밝히고 이를 실제 영어 교수와 학습에 적용시키기 위하여는 다양한 능숙도의 학습자를 대상으로 한 오류 수정 피드백에 관한 체계적인 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2010). *질의·회신 사례집*. 서울: 교육과학기술부.
- 권윤희. (2010). *초등 영어 학습자의 발화에 대한 교사의 오류 수정 유형: 학습자 자기 교정 유도를 중심으로*. 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 김경미, 이충현. (2005). 영어협동수업이 초등학생의 정의적 영역에 미치는 영향과 효율적인 협동수업의 방향. *초등영어교육*, 11(2), 133-171.
- 김나연, 이은주. (2009). 대학에서의 영어말하기 오류수정 피드백과 학습자 반응: 교사와 학습자의 태도를 중심으로. *영어어문교육*, 15(4), 237-264.
- 김민정. (2011). *초등학생 영어말하기 수업에서 학생의 발화오류에 대한 교사의 오류수정 피드백 유형 및 반응에 대한 연구*. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김영은. (2007). 학습자의 오류에 대한 교사의 오류수정 학습자 자기 교정 유도를 중심으로. *영어어문교육*, 13(1), 111-131.
- 박선호, 임희진. (2009). 초등학교 영어 협동수업에 나타난 내국인과 원어민 교사의 발화 및 상호작용 연구. *초등영어교육*, 15(3), 57-84.
- 박약우. (2006). 원어민 교사와 내국인 교사의 역할. *한국초등영어교육학회회보*, 20, 5-10.
- 이승복. (2005). 초등 영어 교사 교실영어 비교연구. *영어교육*, 60(2), 161-183.
- 정주용, 고정민. (2008). 원어민과 한국인의 초등영어 수업에서 교사와 학습자의 발화사례 연구. *초등영어교육*, 16(2), 121-146.
- 조인희. (2011). 영어로 진행되는 영어수업(TEE)에 대한 개념적 혼란: 설문조사 문항에 나타난 개념상 불일치를 중심으로. *현대영어교육*, 12(1), 221-243.
- Allwright, R. L., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boulima, J. (1999). *Negotiated interaction in target language classroom discourse*. Philadelphia: John Benjamins.

- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77(4), 501-514.
- Kim, Chin-Hyon. (2004). Is EFL learning really served by the idea of using English as the only language of communication in classrooms? *Modern English Education*, 5(1), 29-41.
- Lee, Jiae. (2007). Corrective feedback and learner uptake in English immersion classrooms at the primary level in Korea. *English Teaching*, 62(4), 311-334.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Education Research*, 37(3), 271-283.
- Long, M. H., & Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake negotiation of form on communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 37-66.
- Mehan, H. (1979). *Learning lesson*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross purposes. *Applied Linguistics*, 17(3), 286-325.
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 74-101.

김민정
이화여자대학교 영어교육과
120-750 서울시 서대문구 이화여대길 52
Tel: (02) 3277-2647
Email: monicakim@ewhain.net

이은주
이화여자대학교 영어교육과
120-750 서울시 서대문구 이화여대길 52
Tel: (02) 3277-3788
Email: eunlee@ewha.ac.kr

Received 15 July 2011

Revised 22 August 2011

Accepted 14 September 2011