

오류수정 피드백 유형이 한국 중학교 학습자들의 개작 활동에 미치는 영향

황정화*

신사중학교

이희경

연세대학교

Hwang, Jung-Hwa & Lee, Hee-Kyung. (2011). The effects of different types of error feedback on writing revision of Korean middle school students. *Modern English Education*, 13(1), 235-262.

The purpose of this study was to investigate the effects of different types of error-correction feedback on Korean middle school students' writing. Twenty-four advanced level of first grade middle school students were chosen. The subjects were randomly divided into three groups and performed three consecutive composition tasks. All of three different types of feedback, electronic feedback, conference and written feedback, were provided for each group in a different order. The effects of different types of feedback were measured by comparing the rate of errors produced and corrected between the first and revised draft. In pre and post writing test, students showed great improvement in the number of words produced, but the number of errors in two tests did not differ, implying no improvement of their writing accuracy. Further, the teacher's feedback on errors had positive effects on students' revision activity. Students made correct revisions about 60% to 70% of their first errors in their revised writing. Yet, the type of feedback provided and the tasks assigned did not have any relationship with the correction activities. Further classroom implications are suggested based on the study results.

[English writing/error feedback/electronic feedback/written feedback/revision/
쓰기/오류 피드백/전자피드백/쓰기피드백/수정]

* 제1저자: 황정화, 교신저자: 이희경

I. 서론

제2 외국어 습득에 있어 교사의 오류수정의 방법에 대해서 지금까지 많은 이견과 논의가 진행되어 왔다. 예를 들어, 어떤 연구자들은 오류의 고착화(fossilization)를 방지하기 위해 오류 수정이 필요하다고(Higgs & Clifford, 1982; Lalande, 1982) 주장하는 한편, 다른 연구자들은 다음 글을 쓰는데 생산적인 도움이 될 수 있도록 특정한 오류 패턴만을 지적하는 선택적인 수정이 중요하다고 말한다(Bates, Lane & Lange, 1993; Ferris, 1995a; Hendrickson, 1978). 그런가 하면, 오류수정은 필요하지 않으며 비효율적일 뿐만 아니라 학습자들이 글을 쓰는 과정을 방해함으로 글쓰기 학습에서 배제되어야 한다고 주장하는 견해도 적지 않다(Cook, 1991; Corder, 1981; Krashen, 1984; Selinker, 1992; Truscott, 1996). 이렇게 오류 수정에 관한 교사 입장에서의 여러 이견에도 불구하고 중요한 점은 제2외국어 학습자들은 교사로부터 오류수정을 받고 싶어 한다는 점이다(Cohen & Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995b; Ferris & Roberts, 2001; Hedgecock & Lefkowitz, 1994; Leki, 1991; Truscott, 1996).

본 연구에서는 언어의 4가지 영역의 균형 있는 발달을 목표로 하는 제7차 이후의 교육과정에서 자신의 의견과 감정을 표현하는 의사소통 기능으로서 재조명 받기 시작한 영어 쓰기 교육에서 효과적인 오류의 수정 방법에 대해 알아보고자 한다. 학습자들의 의사소통 기능으로서의 글쓰기 능력 향상을 위해 서울 시교육청에서는 단계적으로 서술형문항의 비율을 현재 30%이상에서 2012년도에는 50%이상으로 증가시킬 계획이다(서울특별시교육청, 2010). 그러나 초등학교 3학년 때부터 영어교육을 시작한다고는 하나 문자 교육이 초등학교 고학년이 되어야 시작한다는 점, 또한 글쓰기 영역이 시험에 반영되고 수업 시간에 적용되기 시작한 것이 제7차 교육과정 이후부터임을 고려할 때, 중학교에서의 영어 글쓰기는 유창성에 도달하기 위한 준비과정이라 볼 수 있다. 또한 중학교 글쓰기 과정에서는 학습자들이 자유롭게 자신의 뜻을 표현할 수 있는데 필요한 정확성에 대한 학습도 이루어져야 한다. 이런 의미에서 글쓰기의 오류수정은 학습자들로 하여금 영어 글쓰기에 친숙해 지는 경험을 쌓게 해주며 글쓰기의 정확성을 향상시킬 수 있는 방법으로 중학교 영어교육 현장에서 매우 유용하게 활용할 수 있는 활동이라고 할 것이다.

이러한 글쓰기의 중요성과 현장에서의 적용가능성을 고려하여, 본 연구에서는 서울 지역의 중학교 1학년 상위권 학습자들을 대상으로 오류수정을 위한 다양한 피드백의 형태에 따라 학습자들의 글쓰기 능력의 향상이 어떻게 차이가 나는지를 살펴보고자 한다. 영어 글쓰기 교육에 대한 관심은 증가하고 있으나 글쓰기 교육에 가장 중요한 역할을 하고 있는 교사의 피드백 유형에 따른 효과의 차이에 대해 중등교육 현장에서 이루어진 연구는 매우 드물다. 실제로 피드백을 주는 방법에 대해 다양한 것들이 제안되고 있다. 예를 들어, 직접적으로 학생의 글에 교사가 글 주변에 글과 코드를 활용하여 피드백을 주거나, 학생들

을 직접 만나 면담을 하며 피드백을 제공하기도 하고, 최근에는 전자문서를 활용하여 학생의 글에 교사 또한 전자 문서 형식으로 피드백을 제공하기도 한다. 이러한 피드백은 피드백의 매체와 방법이 다르기 때문에, 학생들의 선호도와 전달된 교사 피드백의 반영 여부가 다를 수 있다. 본 연구에서는, 일반 현장에서 가장 많이 쓰일 수 있는 이 세 유형에 대한 학생선호도와 피드백의 반영에 따른 수정 후 오류 감소 정도의 차이에 대한 비교 연구를 통해 현장의 교사에게 영작문 교육에 도움이 될 수 있는 정보를 제공하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 글쓰기 능력에 대한 정의

본 연구에서 학생들의 글쓰기 능력을 평가하기 위한 글쓰기 능력의 정의는 크게 정확성과 유창성으로 구분된다. 우선 정확성이란 글을 읽는 사람이 텍스트 안에 제공된 단서들만으로 글쓴이의 의도를 파악할 수 있도록 정확한 언어와 또렷한 표현을 사용하는 것을 의미한다(Olshtain, 2007). 글쓰기 정확성이란 의사소통을 원활하게 하는데 필요한 하위(bottom-up) 요소들로, Brown(2001)에 따르면 효과적인 의사소통을 위한 글쓰기를 위해서는 영어에서 받아들여지는 표현을 따라야 하며, 정확한 문법을 사용하고, 독자들이 글을 쉽게 이해할 수 있도록 일관성을 유지해야 한다. Chandler(2003)는 오류수정 피드백이 글쓰기 정확성에 미치는 영향에 대해 살펴본 연구에서, 글쓰기 정확성의 하위 요소들로 문법과 어휘를 다루었으며, Brunton(2009)은 글쓰기 정확성을 정확한 문법 구사력이라고 정의하였다.

한편, 글쓰기의 유창성이란 글을 쓰는 속도와 정확성, 그리고 그 기술을 유동성 있게 사용하는 정도를 말한다(Segalowitz, Segalowitz & Wood, 1998). 이러한 수행능력은 관찰이 어려운 근본적인 인지적 유창성에서 비롯되며 인지과정이 얼마나 자동적으로 이루어지는지가 관건이다. 그러나 인지과정의 변화는 측정이 어려운 관계로 많은 연구에서 일정한 시간 동안 학습자들이 생산하는 단어 수로 글쓰기 유창성을 측정하였다.

2. 글쓰기에서 오류수정의 효과

Truscott(1996)는, 많은 교사들은 오류수정이 학습자들에게 도움이 될 것이라고 믿는 한편, 실제로 학습자들에게 가장 효과적인 오류 수정 방법에는 특별히 관심을 갖지 않는다고 했다. 또한 오류수정이 제2 외국어 글쓰기의 정확성 향상에 긍정적인 영향을 미칠 수 없었던 이유는 교사가 제공한 피드백이 불완전하고 정확하지 않기 때문이라고 했다(Cohen & Cavalcanti, 1990; Cohen & Robbins,

1976; Truscott, 1996; Zamel, 1985).

반면, Ferris와 Helt(2000)는 피드백의 정확성과 완성도에 관한 연구에서 오류수정이 학습자들의 글쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 얻었다. 연구결과 89% 정도의 수정사항이 정확했으며, 3.6% 정도가 틀린 것으로 7%가 불필요한 것으로 나타났다. 위와 같이 오류수정 피드백의 효과를 관찰하는 연구에서는 주로 학습자들이 지적 받은 오류를 얼마만큼 개작에 반영하는가가 주요 문제로 대두된다. 개작은 과정중심 글쓰기의 중심이 되는 과정으로, 주어진 피드백에 따라 자신의 글을 수정하는 수동적인 작업 그 이상이다. Zamel(1985)는 개작활동의 능동성을 강조하며 개작활동은 검토가 아닌 재구성(reformulation) 활동이라 정의했다. 또한 개작은 학습자의 본연의 의도와 실제 결과물이 일치하는지를 평가하는 사고 과정인 것이다. 그러므로 개작활동의 관찰을 통해 오류수정 피드백이 학습자의 인지변화와 글쓰기 능력에 미치는 영향에 대해 알아볼 수 있으며 특정 피드백에 대한 평가도 가능하다.

한편, 오류수정의 장기적 효과에 대해서는 이전까지의 연구가 충분한 증거를 제공하지 못하고 있다(Truscott, 1996). 이는 장기적으로 피드백을 받은 실험집단과 피드백을 받지 않은 통제집단간의 차이를 보는 연구가 부족했기 때문인데, 사실 학습자들에게 학습의 기회를 불공평하게 제공해야 하는 윤리적인 이유에서 이러한 연구는 교실현장에서 이루어지기가 쉽지 않을 것이다. 다만 대안으로, 오류수정을 받은 집단이 장기적으로 글쓰기의 정확성에 향상을 보였는지에 대한 연구만이 주로 이루어져 왔다. 마찬가지로, 본 연구에서도 학습자들을 실험, 통제 집단으로 구분하는 것이 아니라, 서로 다른 피드백으로 오류 수정을 받은 실험 집단간의 피드백 전후의 글쓰기 능력의 변화를 비교하고자 한다.

그리 많지는 않지만 국내에서도 한국의 영어학습자들을 대상으로 한 오류 수정의 효과와 인식을 보고하고 있다. 전은경과 민찬규(2009)는 중학생의 영어 저널쓰기에서 교사의 피드백 유형이 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향에 대한 연구를 통해 의미중심의 피드백과 형식중심의 피드백 모두 학습자들의 전반적인 저널쓰기 능력 향상에 도움을 주었다고 보고하고 있다. 총 12회의 저널 쓰기지도를 통해 T-unit과 문장 결합 유형과 같은 문장 성숙도를 분석하였는데 그 결과, 의미와 형식 중심의 피드백 유형 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 꾸준한 글쓰기 피드백은 의미나 형식중심의 피드백 유형에 상관없이 학생들의 글쓰기 능력에 효과적임을 보여준다. 게다가, 학습자들은 교사와 학생이 글을 통해 상호 작용하는 피드백에 대한 긍정적인 인식을 갖고 있는데, 예를 들어 김나경과 이은주(2009)는 대학생들을 대상으로 한 설문조사에서 대부분의 학습자들은 교사의 오류수정피드백에 대해 긍정적이고 적극적인 태도를 보였고, 가능한 많은 오류수정을 제공받기를 원하고 그것이 자신의 언어 습득에 도움을 준다고 인식하고 있음을 밝힌 바 있다.

Soh(1995)는 일찍이 이렇게 교사가 제공하는 피드백이 의사소통 글쓰기에 매우 중요한 역할을 한 점을 강조한 바 있다. 피드백은 제공하는 방식에 따라 문

자 피드백(written feedback), 개인 면담(individual conference), 동료수정(peer correction)의 세 유형으로 구분할 수 있고(이정원, 홍영주, 2001), 제공하는 내용에 따라 의미중심, 형식 중심으로 나눌 수 있는데(Leki, 1990), 본 연구에서는 제공하는 방식에 따른 효과를 보고자 한다. 이는 한국의 중등영어교육 현장에서의 영작문에 대한 연구도 거의 없을 뿐만 아니라 피드백의 효과 연구는 거의 부재한 점을 고려하면, 일단은 교사와 학생의 상호작용에 방식에 따른 피드백의 효과에 대한 연구가 선행되는 것이 더 의미 있다고 보여지며, 이미 전은경과 민찬규(2009)의 연구에서 피드백의 내용에 따른 수정 효과는 큰 차이가 없다고 밝혀졌기 때문이다. 다만, 본 연구에서는 동료 수정 피드백 대신 전자 피드백을 이용하였는데, 이는 실제 교육현장에서 본 연구의 대상인 중학교 1학년 학생이 동료 수정을 하기는 사실상 매우 어려움이 따르기 때문이다.

3. 피드백 유형과 개작활동

과정중심글쓰기에서 개작활동을 유도하는 교사피드백의 유형은 다음과 같다.

1) 문자피드백(written feedback)

문자피드백은 학생들의 글에 교사가 직접 체계화된 채점 기준을 바탕으로 수정 사항을 기입하는 방법이다. 다양한 요소들이 학습자들로 하여금 교사의 문자피드백을 이해하고 반영하는데 영향을 미치는 것으로 나타났다. Conrad와 Goldstein(1999)은 학습자들이 교사가 직접적으로 수정이 필요하다고 언급하지 않은 코멘트들에 대해서는 수정하려는 시도조차 하지 않았으며 시도를 하더라도 또 다른 오류를 범한다는 것을 발견했다. 또한 Ferris(1998)와 Hyland와 Hyland(2001)의 연구에서도 정확하고 구체적으로 명시되지 않은 코멘트의 의도를 학습자들이 이해하는데 어려움을 겪는다는 것이 발견되었다. 그러므로 문자피드백을 제공하기에 앞서 일관성 있는 채점의 질 유지를 위해 정확한 채점기준과, 체계화된 오류표식 등에 대한 계획이 철저하게 세워져야 하며, 정해진 채점 시스템에 대한 사전 교육이 교사와 학습자들에게 이루어져야 한다.

2) 면담피드백(conference)

면담피드백 과정의 중심에는 쌍방향의 의사소통을 통하여 지식을 구성하는 Vygotsky의 비계(scaffolding)이론이 있다. 즉 교사와 학생 사이의 쌍방향의 대화를 통하여 피드백이 제공되고 그 과정에서 학습자들은 자신의 글뿐만 아니라 글쓰기 능력의 향상까지 경험하게 된다(Williams, 2002).

면담의 가장 큰 장점은 학습자 개인의 다양한 문화적, 환경적 배경 그리고 글쓰기 능력을 고려하여 오류를 수정하거나 글의 모호함을 지적할 수 있다는

점이다. 또한 종이에 직접 글을 써가며 표시를 하는 작업 시간을 줄일 수 있으며 학습자들에게 문자피드백에 대한 질문을 할 수 있는 기회를 제공하며 수정 활동을 계획할 수 있게 돕는다. Hyland(2000)는 이 과정을 통해 학습자들이 자신의 강점과 약점에 대해 이해하게 되고 독립성을 기르게 된다고 주장했다. 그러나 많은 연구에 의하면 면담이 학습자들의 글쓰기 능력을 향상시키는데 미치는 영향은 상황에 따라 각기 달랐으며 그렇기에 학습자들이 적극적으로 참여할 수 있도록 사전에 상담을 꼼꼼하게 설계하는 것이 중요하다고 강조하였다.

3) 컴퓨터를 활용한 전자피드백(electronic feedback)

많은 연구자들이 컴퓨터가 학습자들에게 힘을 실어주고 글쓰기 학습을 협동적으로 만들어 가는데 기여한다고 한다. Warschauer, Turbee 와 Roberts(1996)는 컴퓨터를 매개로 한 의사소통이 언제든 원하는 때에 질문을 할 수 있고 논의에 대한 주도권을 잡을 수 있으므로 학습자들로 하여금 더욱 적극적이며 독립적으로 글에 대한 피드백을 받게 한다고 했다. 그러나 이메일이나 Microsoft Word의 Comment Function 등의 컴퓨터 프로그램을 사용한 교사의 피드백이 학습자들의 수정 활동에 미치는 영향에 대한 연구는 아직까지 충분하게 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 위에서 언급한 세 종류의 피드백에 따른 오류수정의 효과를 비교하고자 한다.

본 연구에서는 위에서 살펴본 세 가지의 피드백 유형이 중학교 학습자들에게 어떠한 영향을 미치고 어떤 피드백이 가장 효과적인지를 알아보고자 다음과 같은 연구 질의를 설정하였다.

1. 학습자들은 자신의 개작(revision) 과정에 교사의 피드백을 반영하는가?
2. 오류수정을 제공받은 학습자들의 글쓰기 정확성과 유창성이 향상되는가?
3. 개작에 나타난 수행 결과는 학습자들이 받는 교사의 피드백의 유형, 즉 문자, 면담, 전자피드백에 따라 어떻게 다른가?
4. 학습자들은 오류수정을 위한 다양한 피드백에 대해 어떻게 생각하는가?

III. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 강남의 한 중학교에 다니는 1학년 상급반 1반인 학습자 24명을 대상으로 실시되었다. 이 학교에서는 수준별 학습을 위해 내신성적을 기준으로 2개 학급을 상, 중, 하의 3개 수준으로 나누고 있다. 사전 설문조사 결과, 해외에 3개월 이상 거주하거나 여행한 학생부터 5년 이상 거주한 경험을 묻는

질문에서 8명(33%)의 학생을 제외한 16명(67%)의 학생들이 그렇다고 대답했다. 주당 영어 공부를 하는 시간에 대해서는 20명(83%)에 달하는 학습자들이 학교 수업 외에도 1~3시간 혹은 그 이상의 시간을 영어 학습에 투자한다고 대답했다. 이중 6명(25%)의 학습자들은 일주일에 5시간 이상 영어를 공부한다고 했다.

또한 영어로 글을 얼마나 자주 쓰느냐는 질문에 20명(83%)의 학습자들이 가끔 또는 자주 쓰고 있다고 대답했다. 이는 이 집단 학습자들의 영어에 대한 높은 관심과 열의를 보여준다. 학습자들의 영어 글쓰기에 대한 동기를 묻는 설문 문항에서는 외적 동기에 관련된 항목에 18명(76%)가 응답한 반면, 내적 동기에 관련된 항목에선 5명(24%)만이 긍정적인 반응을 보였다. 외적 동기 항목 안에서 특히 시험에 관련되어 성적 향상(41.7%)과 서술형 문항(45.8%)을 위해 영어 글쓰기 공부를 한다는 응답이 많아 학습자들이 영어 글쓰기를 배우는 가장 큰 목적이 시험에 관련된 것임을 알 수 있었다.

이 학습자들은 한 학급의 학생들이며, 이들을 표 1과 같이 8명씩 3개의 집단으로 무작위로 나누었다. 이 세 집단은 실험 직전에 실시한 중간고사 성적에서 집단간 평균의 유의미한 차이가 없는 동질 집단으로 나타났다($F = .124, df = 2, p = .883$). 각 집단은 세 개의 동일한 작문과제를 수행하지만 각기 다른 유형의 피드백인 전자피드백, 면담 그리고 문자피드백을 서로 다른 순서로 제공받았다.

표 1
집단 별 활동 계획표

| 과제 | A(8명) | B(8명) | C(8명) |
|---------|-------|-------|-------|
| 1. 우리문화 | 전자피드백 | 면담피드백 | 문자피드백 |
| 2. 여행경험 | 면담피드백 | 문자피드백 | 전자피드백 |
| 3. 그림묘사 | 문자피드백 | 전자피드백 | 면담피드백 |

2. 연구 도구

1) 사전, 사후 글쓰기 능력 시험

오류수정피드백이 학습자들의 글쓰기 능력에 미치는 영향에 대해 알아보고자 이들의 수준에 부합하는 글쓰기 능력 검사를 실험 전, 후에 실시하여 학습자들의 글쓰기 능력 변화를 분석했다. 사전 시험(부록 1)은, 교과서에서 다루지는 주제와 비슷하되, 진정성(authenticity) 높은 외부 자료를 활용하였다. 상급반이고 비교적 영어 실력이 다른 지역에 비해 우수한 학생임을 고려하여 중 1 수준에는 다소 어려울 수 있는 한 단락의 *sampled writing* 과업을 제시하였다. 즉, 광고나 뉴스 글을 제시하고, 이 글을 바탕으로 주어진 주제에 맞게 20분 동안 자유롭게 글을 쓰도록 하였다. 사후 시험은 사전 시험 4주 후에 같은 형식으로 진

행되었다.

2) 설문지

학생들의 오류수정 피드백에 대한 인식을 알아보기 위해 설문을 실시하였다. 우선 사전 설문조사의 첫 번째 부분은 학습자들이 교사 오류수정에 대해 가지고 있는 인식과 그 효과에 대한 총 8문항의 5점 척도로 이루어진 질문에 답하도록 하였다. 또한 실험에 사용되었던 3가지 문자, 면담 그리고 전자피드백에 관한 학습자들의 선호도에 대한 선택형 문항과 개방형 문항을 추가하였다. 마지막으로 학습자들이 연구에 참여하면서 글쓰기 활동에 대해 느낀 점과 앞으로 수업 시간에 어떤 활동을 하면 좋을지에 대해 자유롭게 응답할 수 있도록 하였다. 이는 중학교 1학년 영어교육과정에서 학습자들의 글쓰기 활동에 대한 구체적인 피드백 지침이 마련되지 않은 상황에서 학습자들의 의견을 최대한 수업에 반영할 수 있는 계기를 마련하기 위함이었다.

3) 글쓰기 과제와 피드백 평가 기준

학습자들에게 주어진 공통된 글쓰기 과제는 학습자들이 당시 배우고 있는 중 1 교과서의 3개의 단원에서 선정되었다. 과제의 예를 부록 2에 제시하였다.

표 2
과제물 유형과 목표

| 과제 | 주제 | 장르 | 언어 |
|----|------------|-----|------|
| 1 | 우리나라 문화 소개 | 설명문 | 현재시제 |
| 2 | 여행 경험 나누기 | 기행문 | 과거시제 |
| 3 | 그림 묘사하기 | 편지 | 전치사 |

피드백 유형이 학습자들에게 미치는 영향을 알아보기 위해, 피드백의 내용은 오류수정에 초점을 맞췄고, 오류수정을 제공하는 방법도 Ferris와 Helt(2000)가 제시한 오류의 종류와 코드에 근거하여 이루어졌다. 오류 역시 Ferris(1999)가 정의한 지도가 가능한 오류(treatable error)와 불가능한 오류(untreatable error)로 구분하여, 지도가 가능한 오류는 간접수정(indirect feedback)을, 지도가 불가능한 오류는 올바른 어휘나 언어 형식을 제공하는 직접수정(direct feedback)을 제공하였다.

3. 연구 절차

학습자들은 중간 고사 이후인 2010년 6월부터 총 4주 동안 주당 2차시씩 총 8차시에 걸친 정규 영어 수업 시간에 글쓰기 활동을 하고 세 가지의 피드백을 받았다. 글쓰기 활동 외에 설문조사는 아침 자습 시간 30분을 활용하여 이루어졌으며, 면담이나 질문은 점심시간을 활용하여 개인의 필요에 따라 시간을 안배하여 진행했다. 연구 초반에 사전 설문조사와 글쓰기 능력 검사가 이루어졌으며, 4주 후에는 사후 설문검사와 글쓰기 능력 검사를 진행하였다.

학생들은 오류 수정 활동이 있는 수업 초기에 Ferris와 Helt(2000)에 의해 제시된 오류의 종류와 오류수정 방법에 대한 사전 교육을 받았다. 그 후 학습자들은 동일한 주제와 형식의 영작 과제 3편을 정해진 시간 안에 작성하여 제출했다. 각 과제당 20분씩 총 6차시에 걸쳐 수업 시간 안에 수업의 일부로 자연스럽게 영작을 하고 제출하면, 다음 시간에 피드백을 제공받았다. 그 후로 피드백에 대한 질의응답을 포함하여 다시 20분간 개작활동을 하며 동일한 글을 수정했다. 개작된 글은 다시 교사에 의해 수집되었다. 각 8명으로 구성된 세 집단의 학생들은 아래의 세 방식의 피드백을 서로 다른 순서로 제공받으며 주어진 세 과업을 완성하였다. 즉, 같은 글쓰기 과제에 대해 제 1집단은 전자 피드백을, 제 2집단은 면담을, 마지막 집단은 문자 피드백을 받았고, 두 번째 과제에 대해서는 각 집단은 첫 번째 과제에서 받지 못했던 피드백을, 마찬가지로 세 번째 과제도 이전의 두 과제에서는 받지 못했던 피드백을 제공받았다.

1) 전자피드백

학습자들은 교실에 배치된 6개의 노트북을 사용하여 수업시간 20분 동안 과제를 작성하고 전자파일을 이메일로 교사에게 제출하였다. 교사는 Microsoft Word 수정 프로그램을 사용하여 과제물을 Ferris와 Helt(2000)의 오류수정 코드(부록 3)와 오류수정 방법에 따라 수정한 후 학습자들에게 다시 보냈다. 학습자들은 다음 수업 시간 20분 동안 자신의 email을 확인하고 글을 수정하여 email로 최종적으로 제출했다.

2) 면담피드백

학습자는 수업 시간에 주어진 20분 동안 과제를 작성하고 정해진 점심시간에 직접 교사를 찾아왔다. 교사는 학생과 함께 글을 읽어가며 Ferris와 Helt(2000)에 의해 제시된 오류코드와 방법으로 글을 수정했다. 이때 학습자들에게 무리하게 질문할 것을 요구하거나 적극적으로 오류수정에 참여할 것을 강요하지 않았다. 그러나 학습자들이 질문할 경우 반드시 반응했다. 수정된 글은 다음 수업 시간에 배부되고, 학습자들은 자신의 글을 20분 동안 개작하여 교사에게 최종본을

제출했다.

3) 문자피드백

학습자들은 노트에 수업 시간 중 20분 동안 과제를 완성하여 교사에게 제출하고, 교사는 제시한 오류코드와 방법을 사용하여 학생이 제출한 노트에 직접 피드백을 제공하였다. 다음 시간에 피드백이 담긴 노트를 제공받은 학습자들은 자신의 글을 20분 동안 수정, 개작하여 다시 교사에게 노트를 제출한다. 문자피드백을 주고받는 동안 학습자들은 언제든지 자유롭게 교사에게 질문할 수 있었다.

4. 분석 방법

학습자들이 제출한 과제들은 표 3에 제시된 오류 유형과 코드를 사용하여 분석하였다. 또한 학습자들의 각 피드백에 대한 반응은 표 3과 같이 총 7가지의 유형으로 나누어 분석하였다. 이들은, Ferris와 Helt (2000)가 제시한 6가지의 반응 유형(학습자들이 지적 받은 사항을 수정하려 시도하였는지, 수정을 했다면 성공적으로 했는지 그렇지 못했는지, 문제가 있다고 지적된 내용을 대체하거나 삭제했는지, 마지막으로 교사의 지적을 간과했는지의 여부)과 수정을 함으로써 새로운 오류를 양산하는 경우에 해당하는 총 7가지로 나누어 진다. 표 3에는 각각의 7가지 피드백 반영 유형과 함께 각각에 대한 실제 학생의 예를 제시하였다.

표 3
피드백에 대한 반응의 유형과 실제 예시

| 반응 유형 | 정의 | 실제 학생의 예 |
|------------------------------|------------------------|--|
| 수정된 오류 (error corrected) | 교사가 지적한 사항에 대해 오류를 수정함 | 수정 전: On Tuesday, I left * <u>to/SS(sentence structure)</u> Paris. It was beautiful. 수정 후: On Tuesday, I left Paris. It was beautiful. (A 그룹, ID: 1번, 전자피드백) |
| 잘못된 수정 (incorrect change) | 수정을 하긴 했으나 틀림 | 수정 전: Kimchi is * <u>Art(article)/most</u> famous Korean food. 수정 후: Kimchiis *a most famous Korean food. (B 그룹, ID: 3번, 면담피드백) |
| 변화 없음 (no change) | 지적 사항에 대한 반응이 없음 | 수정 전: Girls Generation is a 9 * <u>members/WF(word form)</u> girl group. |

| | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | | 수정 후: Girls Generation is a 9 * <u>members</u> girl group. (C그룹, ID: 8번, 문자피드백) |
| 내용 삭제 (deleted text) | 수정하려 시도하기 보다는 지적 받은 내용을 삭제함 | 수정 전: There are lots of cafes, restaurants, stores and galleries. They are all * <u>funny/WC(word choice)</u> . I enjoy Insadong. 수정 후: There are lots of cafes, restaurants, stores and galleries. I enjoy Insadong. (A 그룹, ID: 5번, 문자피드백) |
| 정답으로 대체 (substitution, correct) | 교사가 지적한 내용과는 다른 방법으로 글을 수정함 | 수정 전: No car day is * <u>SS(sentence structure)/Sunday</u> from 10 AM to 10 PM. 수정 후: You should not bring your car on Sunday from 10 AM to 10 PM. (B 그룹, ID: 7번, 전자피드백) |
| 오답으로 대체 (substitution, incorrect) | 교사가 지적한 내용과는 다른 방법으로 글을 수정했으나 틀림 | 수정 전: * <u>SS(sentence structure)/Subway</u> * <u>they are/ S/P(singular-plural)</u> 5-10 minutes from Jonggak Station and 5 minutes from Anguk Station. 수정 후: * <u>Subway takes/ID(idiom)</u> 5-10 minutes from Jonggak Station and 5 minutes from Anguk Station. (C 그룹, ID: 2번, 면담피드백) |
| 새로운 오류 (new error) | 수정을 하면서 새로운 오류를 양산함 | |

각 피드백에 대한 학습자들의 반응 정도는 백분율로 나타냈고, 이후 3개의 피드백 유형에 대한 학습자들의 반응을 독립 변수인 피드백 유형이 과제 변수에 내재된 디자인의 이원분산분석(two-way nested ANOVA)으로 분석했다. 이원분산 내재분석은, 연구자가 보고자 하는 변인의 각 수준이 연구의 주요 관심이 되지 않는 또 다른 변인의 다른 수준에 내재되어 있을 때에 이용하는 분석으로, 주요 관심이 되지 않는 변인 자체의 효과뿐만 아니라 연구의 주요 대상이 되는 주요 변인과의 상호작용의 효과를 산출해 주어 순수한 관심 변인의 효과를 알 수 있게 해준다. 본 연구에서 주요 쟁점은 피드백의 종류의 효과이나, 각 피드백의 유형에 따라 각각 다른 과제가 제시됨에 따라 과제의 효과와, 과제와 피

드백 종류의 상호작용의 효과를 미리 파악하여 순수한 피드백 종류의 효과만을 보고자 하였으므로, 이원분산 내재분석을 활용한 것이다.

한편, 학습자들의 영작의 정확성과 유창성의 변화를 보기 위하여 사전과 사후 글쓰기 시험을 비교, 분석하였다. 두 시험에서 나타난 오류 수를 크게 동사 오류, 명사오류, 관사오류, 어휘오류, 문장오류의 총 5개의 오류로 구분하여 비교하고, 두 시험간의 오류 수의 차이를 T검증을 실시하여 그 차이를 보았다. 또한 유창성의 변화를 위해 두 시험에서의 단어 수를 비교 분석하여 그 증가 추이를 분석하였다. 사전, 사후시험에서의 오류의 7가지 구분의 분석은 주관적인 판단을 요하므로, 채점자 신뢰도를 확보하고자, 무작위로 20개의 학생의 작문을 두 명의 채점자가 분석하고 그 결과를 비교하였다. 채점자간 신뢰도는 .92($p < .05$)로 비교적 높게 나타났다. 마지막으로, 피드백의 유형에 따른 인식 조사를 알아보기 위한 설문은 간단한 기술 통계를 활용하여 분석하였다. 본 연구의 유의 수준은 $p < .05$ 으로 설정하여, 통계적 유의미성을 논하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 사전, 사후 글쓰기 능력 평가

사전과 사후 글쓰기 시험에 나타난 학생들의 총 오류 수는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. Bitchener, Stuart와 Cameron(2005)이 오류유형을 분석할 때 하나의 동일한 집단으로 분류하는 것이 아니라 언어 영역을 나누어 연구해야 한다고 한 것과 같이, Ferris와 Helt(2000)가 제시한 5가지 오류 유형으로 오류를 구분하였고, 특정 유형별 오류가 총 오류 수에서 차지하는 비율을 비교하였다. 그 결과, 표 4와 같이 문장에 관련한 오류 외에는 통계적으로 유의미한 차이를 발견할 수 없었다. 즉, 문장에 관련된 오류만 $p < 0.05$ 의 수준에서 유의미한 차이를 보였다.

표 4
사전, 사후 글쓰기 시험의 오류 유형별 점수 비교(N=24)

| 오류유형 | 시험 | 평균(%)* | 표준편차 | T | p |
|------|----|--------|-------|---------|--------|
| 동사 | 사전 | 16.9 | 24.64 | -1.0372 | 0.3104 |
| | 사후 | 24.4 | 28.36 | | |
| 명사 | 사전 | 7.0 | 11.38 | -0.9901 | 0.3324 |
| | 사후 | 12.2 | 20.18 | | |
| 관사 | 사전 | 15.13 | 19.05 | 0.6595 | 0.5161 |
| | 사후 | 11.42 | 15.85 | | |
| 어휘 | 사전 | 37.42 | 35.83 | -0.0051 | 0.9960 |
| | 사후 | 37.46 | 31.07 | | |
| 문장 | 사전 | 15.13 | 19.48 | 2.1796* | 0.0398 |
| | 사후 | 6.17 | 12.53 | | |

* 전체 오류에서 특정 오류가 차지하는 분포의 평균임.

위의 분석결과, 오류수정피드백이 특정 언어 영역의 오류를 감소시키는데 큰 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다. 이는 아마도 10주에서 한 학기 동안에 걸쳐 연구를 진행했던 사전 연구들(Chandler, 2003; Ferris & Helt, 2000; Semke, 1984; Sheppard, 1992)과 비교해 볼 때, 본 연구가 언어 능력의 향상의 효과를 보기에는 다소 짧은 기간인 것으로 판단된다.

한편, 교사의 오류수정피드백을 제공받는 활동을 통해 20분 동안 학습자들이 글쓰기에 사용했던 단어 수를 비교해 보았다. 표 5에서 알 수 있듯이 사후 시험에는 학생들의 작문에 나타난 단어 수는 전반적으로 증가하였다. 24명의 연구 대상자 중 6명은 사후검사에서 사전검사에서 사용했던 단어 수의 2배 이상의 글자를 사용했다. 반면 단어 수가 감소한 학습자는 단 한 명도 없었다. 이들 24명은 사후영작시험에서 사전시험대비 평균 67%의 단어 수의 향상을 보였다. 이 학습자들의 단어 수의 평균 차이를 종속표본 T 검증으로 분석해 본 결과 사전, 사후 검사에서 학습자들이 사용한 단어 수의 평균은 $p < 0.05$ 수준에서 유의한 차이가 있었다($t = 7.93, p = .001$).

표 5
 각 학습자 별 단어 수 상승 정도

| 학습자 | 사전검사 단어 수 | 사후검사 단어 수 | 상승% |
|-----|--------------|--------------|-------|
| 1 | 66 | 98 | 48.5 |
| 2 | 111 | 195 | 75.7 |
| 3 | 53 | 115 | 117.0 |
| 4 | 50 | 107 | 114.0 |
| 5 | 43 | 79 | 83.7 |
| 6 | 49 | 84 | 71.4 |
| 7 | 22 | 35 | 59.1 |
| 8 | 79 | 123 | 55.7 |
| 9 | 43 | 91 | 111.6 |
| 10 | 34 | 76 | 123.5 |
| 11 | 64 | 85 | 32.8 |
| 12 | 20 | 25 | 25.0 |
| 13 | 59 | 100 | 69.5 |
| 14 | 92 | 103 | 12.0 |
| 15 | 73 | 97 | 32.9 |
| 16 | 52 | 104 | 100.0 |
| 17 | 26 | 45 | 73.1 |
| 18 | 49 | 60 | 22.4 |
| 19 | 66 | 86 | 30.3 |
| 20 | 44 | 81 | 84.1 |
| 21 | 45 | 99 | 120.0 |
| 22 | 87 | 123 | 41.4 |
| 23 | 46 | 50 | 8.7 |
| 24 | 37 | 70 | 89.2 |
| 평균 | 54.58 | 88.13 | 66.7 |

위의 결과를 통해서 4주에 걸친 개작활동이 학생들의 정확성의 향상에는 크게 기여하지는 못했으나, 적어도 유창한 글쓰기의 기본이며 과정 중심의 자유작문의 중요한 목표중의 하나인 많은 단어의 산출에는 유의미한 영향을 주었음을 알 수 있다.

2. 학생들의 오류 수정 정도

표 6은 과제별로 피드백이 주어지기 전에 각 집단이 보인 총 오류수의 평균, 즉 오류로 지적된 건수의 평균과 이 오류를 바르게 수정한 경우의 건수는 총 어느 정도 인지를 비율로 나타낸 것이다. 바르게 수정한 경우란 표 3의 피드백의 반응 유형 중에 첫 번째에 해당하는 것으로 교사의 피드백이 학생에게 가장 효과적으로 작용한 경우를 의미한다.

표 6
총 오류 중 바르게 수정된 오류의 비율

| 과제 | 집단(피드백 종류) | 총 오류 건 수 | 수정된 오류의 비율(%) |
|---------|------------|-------------|---------------|
| | | 평균(표준편차) | 평균(표준편차) |
| 1. 우리문화 | A(전자) | 3.63(3.11) | 66.68(35.64) |
| | B(면담) | 6.38(4.63) | 70.09(37.70) |
| | C(문자) | 9.50(6.21) | 65.31(31.51) |
| 2. 여행경험 | C(전자) | 5.50(3.70) | 64.29(27.81) |
| | A(면담) | 4.75(2.49) | 74.16(25.24) |
| | B(문자) | 4.75(4.13) | 47.30(41.68) |
| 3. 그림묘사 | B(전자) | 2.00(1.07) | 91.68(15.14) |
| | C(면담) | 13.00(4.07) | 72.80(14.51) |
| | A(문자) | 5.00(3.78) | 74.71(25.33) |

위의 결과에 의하면 학생들은 주어진 피드백의 유형과 과제에 상관없이 모든 경우에 60%이상 70% 가까이 바른 교정을 하고 있었다. 즉, 학습자들은 교사의 오류수정피드백에 상당 부분 정확하게 반응한 것이다. 위의 피드백 반응에 대해 바르게 수정한 정도는 세 번째 과제, 그리고 전자 피드백을 받은 경우에 더 많이 나타났으나, 그룹의 인원 수가 적고 편차가 매우 큰 관계로 과제($F = .746$, $df = 22$, $p = .770$)별 피드백의 종류에 따른($F = 1.014$, $df = 22$, $p = .467$) 집단 별로 유의미한 차이를 발견할 수 없었다.

3. 피드백의 종류에 따른 학습자의 반응 양상의 차이

다음으로, 학습자들의 작문에 나타난 최초의 오류에 제공된 피드백에 대한 학습자의 7가지 반응 유형이 피드백과 과제에 따라 차이가 있는지를 알아보았다. 우선, 7가지 반응 유형의 분포는 과제별, 피드백의 종류에 따라 아래 표 7과 같이 나타났다. 7가지 반응 유형에 따른 분포의 평균을 종속변수로 하고 피드백과 과제를 독립변수로 하는 two-way nested ANOVA를 실시하였다. 위에서 언급했듯이, 본 연구는 각 그룹의 학습자들이 과제에 따라 다른 피드백을 제공받는 형태로 피드백의 유형이 과제에 내포(nested)되어 있는 연구 디자인으로 설계되었다.

표 7
과제와 피드백의 종류에 따른 7가지 반응 유형의 분포

| 과제 | 피드백 | 수정 | 잘못 수정 | 변화 없음 | 내용 삭제 | 정답 대체 | 오답 대체 | 새오류 |
|----|-----|------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| 1 | 전자 | 평균 | 66.68 | 8.33 | 8.33 | 4.16 | 0.00 | 0.00 |
| | | 표준편차 | 35.64 | 15.41 | 15.41 | 11.77 | 0.00 | 0.00 |
| | 면담 | 평균 | 70.09 | 6.70 | 15.18 | 3.13 | 9.08 | 2.09 |
| | | 표준편차 | 37.70 | 9.819 | 34.67 | 8.84 | 17.38 | 5.90 |
| | 문자 | 평균 | 65.35 | 15.88 | 2.20 | 0.74 | 5.69 | 9.41 |
| | | 표준편차 | 31.51 | 19.40 | 6.22 | 2.09 | 11.49 | 11.15 |
| 2 | 전자 | 평균 | 64.29 | 7.01 | 12.39 | 0.00 | 1.39 | 2.78 |
| | | 표준편차 | 27.81 | 13.48 | 27.20 | 0.00 | 3.92 | 7.85 |
| | 면담 | 평균 | 74.16 | 5.75 | 13.78 | 2.09 | 5.63 | 0.00 |
| | | 표준편차 | 25.24 | 13.88 | 28.04 | 5.90 | 10.50 | 0.00 |
| | 문자 | 평균 | 47.30 | 0.95 | 0.00 | 1.39 | 5.55 | 2.50 |
| | | 표준편차 | 61.68 | 1.19 | 0.00 | 3.92 | 11.87 | 7.071 |
| 3 | 전자 | 평균 | 91.68 | 4.16 | 0.00 | 4.16 | 0.00 | 0.00 |
| | | 표준편차 | 15.15 | 11.77 | 0.00 | 11.77 | 0.00 | 0.00 |
| | 면담 | 평균 | 72.80 | 9.53 | 5.44 | 6.25 | 5.13 | 0.00 |
| | | 표준편차 | 14.51 | 9.14 | 7.62 | 7.15 | 4.43 | 0.00 |
| | 문자 | 평균 | 74.71 | 14.44 | 0.00 | 1.79 | 7.289 | 1.79 |
| | | 표준편차 | 25.33 | 20.52 | 0.00 | 5.06 | 13.67 | 5.06 |

표 8
오류를 맞게 수정한 경우에 대한 Two-way Nested ANOVA 결과

| Source | Sum of Squares | df | MS | F | Sig. |
|-----------|----------------|----|-----------|--------|-------|
| Intercept | 349461.93 | 1 | 349461.93 | 305.85 | .0000 |
| 피드백 | 1921.57 | 2 | 960.78 | .84 | .48 |
| 과제(피드백) | 6855.60 | 6 | 1142.60 | 1.29 | .27 |

표 8은 표 3에서 제시한 7가지의 반응 양상 중에서 첫 번째인 오류를 맞게 수정한 분포에 대한 ANOVA로 결과이다. 표 8에 따르면 최초의 오류를 바르게 수정한 경우는 피드백이나 과제의 유형에 따라서 아무런 영향을 받지 않는 것으로 나타났다($p = .48$). 즉, 교사가 피드백을 온라인으로 주든지, 면대면으로 제공하든지, 그리고 종이에 문자로 제공하든지 상관없이 학생들은 피드백에 올바르게 반응하여 정확한 수정을 하는 정도에는 차이를 보이지 않았다.

다른 6가지의 반응 유형에 대해서도 위와 같이 two-way nested ANOVA를 실시하였다. 아래 표 9와 같이 ‘대체 후 수정’의 경우만 피드백의 효과가 유의미한 차이를 보였으며($p = .003$) 다른 어떤 반응 유형도 과제나 피드백에 따른 효과가 유의미하게 나타나지 않았다. ‘대체 후 수정’의 세 개의 다른 피드백에 대한 사후 검증 테스트에서 어느 쌍도 서로 유의미하게 차이를 보이지 않았다. 즉, 교사의 수정 지시에 직접 따르지 않고 학습자가 임의로 다른 말을 대체하여 수정에 성공한 경우에도, 제공된 피드백이 무엇이냐에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

표 9
대체 후 수정한 경우에 대한 Two-way Nested ANOVA 결과

| Source | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------|----------------|----|-------------|-------|-------|
| Intercept | 1403.62 | 1 | 1403.62 | 84.89 | .0000 |
| 피드백 | 564.73 | 2 | 282.37 | 17.08 | .003 |
| 과제(피드백) | 99.21 | 6 | 16.54 | .16 | .985 |

위의 결과를 종합해 보면, 교사의 피드백에 반응하는 유형의 빈도는 피드백 유형에 따라 또한 과제에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 즉 어느 특정한 피드백이 학습자들의 오류수정에 더욱 효과적이었다고 결론짓는 데에 본 연구는 한계가 있음을 보여준다.

4. 학습자들의 오류수정에 대한 인식 조사

1) 오류수정이 글쓰기 능력 향상에 미친 영향

오류수정 활동에 관한 학습자들의 의견에 대한 설문조사 결과, 복잡하고 낮설 수 있다는 염려와는 달리 학습자들의 대부분이 오류수정에 사용되었던 코드를 이해하는데 어려움을 겪지 않은 것으로 나타났다. 또한 인터넷을 능숙하게 사용하는 세대답게 컴퓨터로 글을 작성하는데 어려움을 겪지 않은 것으로 나타났다(50%). 자신이 쓴 초안을 다시 수정하는 개작활동에 대해서도 학습자들은 대부분 긍정적인 반응을 보였다. 그러나 개작 활동의 중요성을 인식하고 있을 지라도 학습자들은 같은 글을 여러 번 쓰는 과정이 지루하다는 반응을 보였다. 이는 조금 더 다양하고 흥미로운 개작활동이 중학교 과정에서 개발되고 도입될 필요가 있음을 제시한다.

또한, 글쓰기 피드백 활동을 통해 글쓰기 능력이 향상되었냐는 질문에 학습자들은 긍정적인 반응을 보였다. 부정적인 반응을 보인 학습자들이 없었으며 70.8%에 해당하는 학습자들이 글쓰기 능력이 향상되었다고 대답했다. 그리고 이번 글쓰기 활동을 통해 자신감이 향상되었고 대답한 학생도 62.5%에 달했으며, 부정적인 반응을 보인 학습자는 한 명도 없었다.

표 10
오류수정 활동에 대한 설문조사 결과

| 항목 | 1(%) | 2(%) | 3(%) | 4(%) | 5(%)* |
|--|------|------|------|------|-------|
| 채점 기준 코드는 이해하기 쉬웠다. | 20.8 | 20.8 | 41.7 | 12.5 | 4.2 |
| 컴퓨터로 글을 쓰는 것이 손으로 쓰는 것보다 어려웠다. | 4.2 | 8.3 | 37.5 | 25.0 | 25.0 |
| 교사가 고쳐준 것을 이해했다면 다시 써야 할 필요가 없다. | 4.2 | 8.3 | 29.2 | 33.3 | 25.0 |
| 똑 같은 글을 두 번 쓰는 것은 지루했다. | 0.0 | 8.3 | 37.5 | 45.8 | 8.3 |
| 교사가 고쳐준 글을 다시 한 번 더 써보면서 확인하는 것이 중요하다. | 29.2 | 41.7 | 20.8 | 8.3 | 0.0 |
| 같은 글을 여러 번 쓰는 과정이 글쓰기 능력 향상에 도움이 된다. | 25.0 | 45.8 | 25.0 | 4.2 | 0.0 |
| 나는 이번 글쓰기 활동을 통해 글쓰기 능력이 향상되었다. | 20.8 | 50.0 | 29.2 | 0.0 | 0.0 |
| 나는 이번 글쓰기 활동을 통해 글쓰기에 대해 자신감이 생겼다. | 20.8 | 41.7 | 37.5 | 0.0 | 0.0 |

*1=아주 그렇다, 2=대체로 그렇다, 3=그저 그렇다, 4=대체로 그렇지 않다, 5=전혀 그렇지 않다, N=24)

2) 피드백 유형에 따른 학습자의 인식

전자, 면담, 문자 피드백이 학습자들의 글쓰기 능력에 서로 다른 영향을 미칠 수 있다는 것은 통계적으로 증명할 없었다. 그러나 설문조사를 통해 각 피드백에 대한 학습자들의 의견을 조사해 본 결과 학습자들은 66.7%로 면담피드백을 압도적으로 선호하는 것으로 나타났고, 그 다음으로 문자피드백(20.8%), 마지막으로 전자피드백(12.5%)을 선택했다.

학습자들의 선호에 대한 이유를 조금 더 자세히 알고자 개방형 질문으로 각 피드백에 대해 느낀 점을 서술하게 한 결과 아래와 같은 응답을 얻을 수 있었다.

전자피드백에 대해서는 오류수정이나 글을 쓰는데 필요한 언어적 부분보다는 컴퓨터라는 매개로 글을 쓰는 방법에 대한 언급이 많았다. 전자피드백의 장점으로 학습자들은 컴퓨터의 장점인 간편하고, 깔끔하며, 수정이 쉬운 것을 꼽았다. 그러나 반면에 컴퓨터와 인터넷을 사용하는 것에 대한 불편함에 대한 언급도 많았다. 특히 타자가 느리거나 이메일 계정이 없는 학습자들의 경우 컴퓨터로 글을 쓰는 것이 불편하다는 의견이 많았다. 또한 교사의 피드백이 언제 올지 모르고, 인터넷이 끊기거나 컴퓨터가 고장 나 피드백을 확인하지 못하거나 수정을 할 수 없었다고 응답한 학습자들도 있었다.

문자피드백에 대해서는 학습자들은 무엇을 틀렸는지 알 수 있어 수정하는데 도움이 되었다는 의견을 제시했다. 그 외에도 시간과 장소에 구애 받지 않고 지적 사항을 언제나 볼 수 있다는 점, 손으로 직접 글을 써봄으로써 얻게 되는 장점인 글을 쓰면서 틀린 것을 기억할 수 있거나 웬지 더 집중하게 된다는 의견 등을 제시했다. 그러나 문자피드백은 무엇을 틀렸는지에 대한 정보는 제공하지만, 그것을 어떻게 고쳐야 하는지 그리고 왜 틀렸는지에 대해 설명해 주지 않는 단점이 있다는 의견이 많았다. 또한 교사가 오류를 수정할 때 사용했던 Ferris와 Helt(2000)의 오류코드가 이해하기 어려웠다는 반응도 있었다. 코드를 쓰지 말고 한글로 틀린 것을 설명해 주면 좋겠다는 의견도 있었다.

면담피드백에 대해서는 교사의 피드백을 이해하는 것이 쉽고, 틀린 것에 대한 교사의 설명을 직접 제공받을 수 있다는 점에서 긍정적인 반응을 보였다. ‘무엇을 틀렸는지 정확하게 이해한다’, ‘어떻게 오류를 고쳐야 하는지 알 수 있다’와 같은 의견들이 많았다. 또한 학습자들은 교사와의 상호관계에 대해서도 많은 의미를 부여한다는 것을 발견했다. ‘직접 대화해서 좋다’, ‘일대일 대화라 좋다’, ‘교사가 편안하다’라는 피드백 제공자에 대한 언급이 종종 있었으며 그와는 반대로 교사와의 일대일 면담이 어색하다는 의견과 혼자서 상담하는 것에 대한 부담감을 들어낸 학습자들도 있었다. 또한 면담피드백은 교사와의 면담 시간을 맞추기가 어렵다는 점과 면담을 하는데 오랜 시간이 걸린다는 점 그리고 그로 인해 기다려야 한다는 단점을 지니고 있다고 학습자들은 대답했다.

3) 오류수정이 특정 언어영역에 미치는 영향

교사의 피드백을 제공받고 싶어 하는 언어 영역에 대해 표 11에서와 같이, 학생들은 문법에 대한 피드백을 갈망하는 것으로 나타났다. 표현과 내용이 그 뒤를 따랐다. 또한 실제로 교사가 수업 시간에 주로 지도해 주는 영역이 무엇 이냐는 질문에도 문법이 가장 높은 점수를 받았다. 뒤를 이어 맞춤법을 선택했 는데, 맞춤법은 학습자들이 피드백을 받고 싶은 영역에서는 가장 낮은 점수를 받았다. 마지막으로 교사의 오류수정이 가장 도움이 되는 영역을 선택하는 항 목에서도 문법이 가장 높은 점수를 받았다. 반면에 교사의 내용 영역에 대한 피드백은 많은 도움이 되리라고는 기대하지 않는 것으로 나타났다.

표 11
피드백 희망 영역에 대한 설문조사 결과 (N=24)

| 문항 | 문법* | 맞춤법 | 표현 | 단어 | 내용 |
|----------------------|-----|-----|----|----|----|
| 피드백을 받고 싶은 영역 | 87 | 77 | 85 | 45 | 64 |
| 수업 시간에 주로 받는 피드백 영역 | 105 | 80 | 65 | 56 | 54 |
| 나에게 가장 도움이 되는 피드백 영역 | 110 | 67 | 77 | 61 | 45 |

* 120점 만점 (5점x24명) 척도임. 5개의 리커트 척도를 1~5점으로 환산하여 점수를 계 산 함. 예를 들어, 아주 그렇다=5점, 전혀 그렇지 않다=1점.

마지막으로 학습자들은 대부분 오류수정 피드백 활동을 통해 작문 실력이 향 상되었다는 긍정적인 반응을 보였다. 특히 ‘원래 글 쓰는 것을 싫어하고 표현, 문법을 많이 틀리는데 매 시간 마다 영어 쓰기를 하다 보니 도움이 많이 된 것 같다’, ‘이번 기회를 통해 글을 어떻게 쓰는지 깨달았다. 앞으로도 글을 꾸준히 쓰고 싶다’와 같이 영어로 글을 쓰는 것에 대해 두려움이 있었던 학습자들이 글쓰기에 대한 자신감이 향상된 모습을 보였다.

또한 ‘꾸준히 글을 쓰고 싶다’와 ‘자유주제로 글쓰기를 하고 싶다’는 의견이 많았다. 이는 이번 연구에 참여한 연구 집단이 학업동기수준이 높은 상급반 학 습자들이라는 점에서 다른 수준의 학습자들에게까지 적용하기에는 어려움이 있 겠지만, 오류수정 활동이 학습자들의 글쓰기에 대한 학습 동기를 향상시키는데 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여준다.

V. 결론

본 연구 결과 중학교 1학년 학습자들에게 교사의 피드백은 문장 수준의 오류 수정을 제외하고는 영작의 정확성에는 큰 향상을 미치지 못하나, 과정 중심의

글쓰기의 기본인 유창성의 향상에는 상당한 효과가 있음을 알 수 있었다. 또한 과제의 종류에 따라, 피드백의 유형에 따라, 학습자들의 오류의 수정의 정도나 다른 수정 반응에 대한 양상에는 차이가 없음을 알 수 있었다. 그러나, 전반적으로 학생들은 최초의 오류를 어떤 피드백이 주어지든지 70% 가까운 확률로 올바르게 수정하는 사실을 볼 때, 교사의 피드백은 분명 글의 정확성을 위한 오류 수정에 도움이 되는 것으로 보인다.

그리고, 피드백을 주는 교사의 교수 활동이 학습자들에게 정의적인 측면에서 매우 긍정적인 효과를 주는 것으로 나타났다. 학생들은 특히 면대면으로 진행되는 오류 지적 활동인 면담 피드백을 압도적으로 선호하고 있다는 점은 주목해야 할 것이다. 학습자들은 영어 작문 활동에서 교사와의 직접적인 교류를 원하고 이를 잘 활용하고자 하는 의지를 보이고 있는 것이다.

현재 국가적으로 한국의 중등 학습자들의 영어 글쓰기 능력 신장에 많은 노력을 기울이고 있음에도 불구하고 실제 교실현장에서는 교사가 적용할 수 있는 피드백 방법과 기준에 대한 지침이 많이 부족한 것이 현실이다. 이에 대한 방안으로, 본 연구자들은 현 연구 결과를 토대로 중학교 교실현장에 적용 될 수 있는 피드백 방안에 대해 다음과 같은 제안을 하고자 한다.

무엇보다도 우선, 학습자들이 이해하기 쉽고, 수정이 용이한 체계화된 오류수정 방식과 표식방법의 개발이 필요하다. 본 연구에서 사용된 Ferris와 Helt(2000)의 15가지 오류유형과 코드인 경우, 중학교 수준에서는 아직 사용되지 않는 언어형식이 포함되어 있으며, 코드가 영어로 되어있어 다양한 수준의 학습자들이 사용하기에는 무리가 있다. 그러므로 한국 중학교 현실에 맞는 오류유형의 구분과 코드에 대한 연구가 필요하다.

또한, 학습자들이 면담피드백을 가장 선호한다는 사실을 비추어 볼 때, 중학교 학습자들은 자신의 글을 향상하는데 있어 교사의 개입을 중요한 요소로 인식하고 있음을 알 수 있다. 그러나 현실적으로 교사가 학습자 개개인에게 알맞은 피드백을 제공하는데 어려움이 많은 실정이다. 현재 수준별 학급 편성을 위해 정규 교사 외에 영어전담 교사를 별도로 배치하는 것처럼 인적 지원을 확대하여 한 교사 당 담당해야 하는 학생 수를 줄이는 노력이 필요하다. 그리고 아직 글쓰기를 전문적으로 지도해 본 적 없는 현직 교사들을 위해 다양한 연수프로그램들이 진행되어야 한다.

다양하고 재미있는 수정과 개작활동의 개발 역시 중요하다. 학습자들은 동일한 글을 여러 번 수정하며 쓰는 개작활동이 필요하다고 인식하면서도 지루하다고 생각하는 경향을 보였다. 이를 위해 다양한 방식으로 글을 수정하는 개작활동에 대한 연구와 개발이 필요하다.

마지막으로 다양한 글쓰기 평가 방법의 개선과 개발이 시급하다. 우리 나라와 같이 영어를 의사소통 도구로 사용할 필요와 기회가 적은 EFL 환경에서 학습자들은 평가에 의해 가장 많은 동기 부여를 받게 된다. 실제로 이번 연구를 진행하는 과정에서 연구에 사용된 글쓰기 과제들이 기말고사의 서술형 문항으

로 이어지지 못하고 평가에 사용된 글쓰기 활동과 성격이 다르자 학습자들은 더 이상 예전처럼 글쓰기 활동에 적극적으로 참여하지 않은 것이 관찰되었다. 그러므로, 학습자들의 글쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 기존의 문장 단위의 글쓰기 평가에서 진정성(authenticity)을 띤 다양한 글쓰기 평가가 교육현장에 도입되어야 한다. 예를 들어 수업 시간에 쓴 영문 기사 중 잘 된 작품들을 학급 신문이나 학교 영자신문에 게재하여 교내 상을 수여하거나, 수행평가로 친구나 교사와 대화식 일기(dialogue journal)를 쓸 수 있다. 또한 수업시간에 쓴 글들을 모아 포트폴리오를 만들 수도 있다. 이처럼 기존의 문법 지식을 확인하기 위한 문장단위의 글쓰기가 아닌 뚜렷한 목적을 지닌 의사소통 기능 중심의 글쓰기 활동을 위한 적절한 평가가 이루어져야 학습자들의 글쓰기 목표의식과 동기를 향상 시킬 수 있을 것이다.

본 연구는 위에 제시한 의미있는 연구 결과와 시사점을 도출하고 있음에도 불구하고, 다음과 같은 한계를 지닌다. 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 우선, 4주라는 짧은 시간 동안 글쓰기 능력을 측정하는 데는 한계가 있었다. Ferris(2004)가 주장했듯 글쓰기 능력은 단기간에 측정할 수 있는 것이 아니다. 둘째, 오류수정피드백을 제공 받은 이후에도 개작에 오류수정이 제대로 반영되지 않은 경우, 오류수정이 학습자들의 글쓰기에 미치는 영향에 대해 설명할 수 없었다. 학습자들은 개작활동을 하는 과정에서 동일한 오류를 반복하기도 하고, 새로운 오류를 만들기도 했다. 이는 오류수정피드백을 제공받는 횟수에 의한 것일 수도 있고, 학습자 개인의 학습방법이나 성향에 의한 것일 수도 있다. 그러므로 학습자들의 글쓰기에 영향을 미치는 매개변인에 대한 더욱 다양한 양적, 질적 연구가 필요하다.

셋째, 글쓰기에 대한 학습자들의 선수학습이라는 변인에 대한 통제가 부족했다. 이번 연구에 참여한 학습자들의 대다수가 이미 사교육을 통하여 글쓰기 피드백을 경험한 상태였다. 그러므로 사전 경험의 여부에 따라 학습자들의 피드백에 대한 태도가 이미 형성되었으며 이것이 연구결과에 반영되었을 가능성이 높다.

또한, 본 연구에 참여한 대부분의 학습자들이 영어권 국가를 여행하거나 거주해 본 경험이 있을 정도로 영어교육에 관심이 많은 지역의 상급반 학습자들을 대상으로 했고, 그 인원 역시 매우 적었다. 교실상황에서의 교사가 피드백을 줄 수 있는 인원수의 한계로 인한 것이지만, 적은 수의 샘플은 본 연구의 많은 통계 분석에서 유의미한 결과를 도출해 내는 데 한계를 드러냈다. 추후의 연구는 좀더 대표성을 띄는 중학생을 대상으로 많은 인원을 통해 재연될 필요가 있다.

참고문헌

- 김나경, 이은주. (2009). 대학에서의 영어 말하기 오류 수정 피드백과 학습자 반응: 교사와 학습자의 태도를 중심으로. *영어어문교육*, 15 (4), 237-264.
- 서울특별시교육청. (2010). *초3부터 서술형 평가 확대, 학생부에 창의적 교과활동 기재: 서울 창의성 계발을 위한 평가 개선 기본 계획발표*. 서울: 서울특별시 교육청.
- 이정원, 홍영주. (2001). 과정중심 피드백이 영어 쓰기능력 향상에 미치는 영향. *영어교육*, 56 (2), 265-285.
- 전은경, 민찬규. (2009). 영어 저널쓰기에 교사의 피드백 유형이 학습자의 쓰기 능력 신장에 미치는 영향. *영어교육연구*, 21(4), 293-313.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL compositions*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bitchener, J., Stuart, Y., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principle an interactive approach to language pedagogy*. NY: Pearson Education.
- Brunton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were. *System*, 37, 600-613.
- Chandler, J. (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.
- Cohen, A., & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cohen, A., & Robbins, M. (1976). Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learning characteristics, and learners' expectations. *Language Learning*, 26, 45-66.
- Conrad, S., & Goldstein, L. (1999). ESL student and revision after teacher written comments: Texts, contexts and individuals. *Journal of Second Language Learning*, 8, 147-180.
- Cook, V. J. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. R. (1995a). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal*, 4(4), 18-22.
- Ferris, D. R. (1995b). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition

- classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, D. R. (1998). *How does teacher feedback affect student revision? A pilot comparison between ESL and NES writing teachers and their students*. Paper presented at the 32nd Annual TESOL convention, Seattle, WA.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. R. (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, D. R., & Helt, M. (2000). *Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, B.C.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Hedgecock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Higgs, T., & Clifford, R. (1982). The push toward communication. In T. Higgs(Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (pp. 57-79). Skokie, IL: National Textbook Company.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4, 33-54.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory, and application*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalande, J. F. II (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing* (pp. 57-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 45, 605-655.
- Olshtain, E. (2007). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. NY: Cambridge University Express.
- Segalowitz, S. J., Segalowitz, N. S., & Wood, A. (1998). Assessing the development of automaticity in second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 19,

53-67.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.

Soh, Y. H. (1995). Writing communicatively. *English Teaching*, 50, 97-116.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

Warschauer, M., Turbee, L., & Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System*, 24(1), 1-14.

Williams, J. (2002). Undergraduate second language writers in the writing center. *Journal of Basic Writing*, 21, 73-91.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 18, 79-102.

부록 1 사전 시험

Seoul Food Taste Tour



We love Korean food. Love it! We can't emphasize that enough. It's one of our favorite aspects of living in Korea: being able to eat Korean food everyday. Recently, we were given the opportunity to go on a Korean Food Taste Tour, organized by Daniel Gray of Seoul Eats. And, you know, we feel like we should be getting more involved with events like this; they're great ways of getting foreigners in touch with one another, and it's a fun way of trying out new stuff. We've been here for two years almost, and a lot of the food we tried on this tour was new to us. Altogether, it was a great experience, and we recommend it to all who plan on visiting or staying in Korea. So check out our video of the Korean Food Taste Tour, and then Sign Up for one yourself.

[Apr 10, 2010, <http://www.eatyourkimchi.com/>]

You are organizing a Korean Food Taste Tour for one day. Choose a traditional food and introduce it.

부록 2

글쓰기 과제 1 예시

Task 1: Travel Diary



On Tuesday, I left Rome. On Wednesday, I was in Paris. The weather was cloudy, and the food was excellent! I went to the Louvre Museum. It was fantastic! On Saturday, I went to London. The weather was gloomy, and the food was quite fattening. I did not enjoy the food that much. But all in all, I spent some wonderful time in Europe.

Write a travel diary. Write about a place that you have been to. Where did you do? What did you do? What did you see? What did you eat? How did you feel?

(조건: 3 단어 이상의 완전한 문장으로 쓰시오, 15문장 이상 쓸 것, 과거 시제를 사용할

부록 3

오류 종류 및 채점 시 사용된 코드[Ferris와 Helt(2000)에서 인용]

| 오류종류 | 코드 | 내용 |
|------------------------------|----------------------------|--|
| 어휘 선택 | WC(Word Choice) | 스펠링 오류, 대명사의 사용, 격식에 어긋나는 어휘의 사용, 관용적 표현이 어색한 경우 등 제외 |
| 동사 시제 | VT(Verb Tense) | |
| 동사 형식 | VF(Verb Form) | |
| 어휘 형식 | WF(Word Form) | 동사 형식 오류는 제외(-s, -es, ing, -ed 등의 사용) |
| 관사 | Art(Article) | |
| 단수-복수 | S/P(Singular-plural) | 명사 어미 변형에 대한 것 -s, -es |
| 대명사 | PR(Pronouns) | |
| 접속사 없이 쉼표(,)로 이은 문장 | RO(Run-on) | 독립적인 절의 연결을 위한 쉼표(,) 사용 포함 |
| 문장의 단위 | FR (Fragment) | |
| 구두법 | PU(Punctuation) | 쉼표(,), 단위 등 |
| 철자 | SP(Spelling) | |
| 문장 형식 | SS(Sentence Structure) | 빠지거나 불필요한 어휘의 사용, 문장에서 단어의 순서 배열 등의 문제 포함. 쉼표(,) 절이나, 끊김 없이 문장을 이어 쓰는 것, 단위 등에 관련된 것은 제외 |
| 격식 | INF(Informal) | 학습을 위한 글쓰기 격식에 어긋나는 표현이나 어휘를 사용할 경우 |
| 관용어 | ID(Idiom) | 관용적 쓰임에서 어긋날 경우 |
| 주어와 동사의 일치 | SV(Subject-verb agreement) | 단수 복수의 구분에서 오는 오류나 동사의 형식 오류는 제외 |
| 그 외 | N/A | 분류될 수 없는 오류 |

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

오류수정 피드백 유형이 한국 중학교 학습자들의 개작 활동에 미치는... 262

황정화
신사중학교
서울시 서초구 잠원동 신반포한신아파트2차 105-901
H.P.: 010-9278-4710
Email: megan81@cyworld.com

이희경
연세대학교
120-749 서울시 서대문구 신촌동 134
Tel: (02) 2123-6265/H.P.: 010-4662-2308
Email: heelee@yonsei.ac.kr

Received 14 December 2011
Revised 6 February 2012
Accepted 15 February 2012