

초등영어 교사의 피드백의 유형과 특징 분석*

박영예

대구교육대학교

Park, Young-Ye. (2015). An analysis of types and characteristics of feedback in elementary school English teachers' talk. *Modern English Education*, 16(1), 153-173.

This study aimed to analyze types and characteristics of feedback in elementary school English teachers' talk. For this purpose, two 5th grade English teachers who taught the same unit of the textbook were observed and their lessons were transcribed. Their talk, especially feedback given after the students' responses, was analyzed in terms of cognitive feedback as well as affective feedback. The results were as follows. First, classroom interactions in both classes were relatively limited to the structure of IR and IRE, thus follow-up feedback to elicit the students' responses was rarely observed. Second, among affective feedback, both teachers provided positive feedback most frequently to give praise. Third, in terms of cognitive feedback, the teachers gave feedback for negotiation of meaning to some extent, but seldom provided feedback for scaffolding. Finally, no feedback for maintaining the direction of the lesson was observed in either class where the teachers controlled most of the activities. Based on the findings, it is implied that elementary school English teachers should improve their skills in providing more cognitive feedback to derive the students' responses more frequently, increasing affective feedback that encourages the students' participation, and supporting the students with various types of scaffolding.

[teacher talk/teacher feedback/elementary English/
교사발화/교사 피드백/초등영어]

I. 서론

영어를 제2언어로 배우는 ESL 환경에 비해 우리나라처럼 영어를 외국어로 배워야 하는 EFL 환경에서는 교사의 언어입력이 학생들의 영어 발달에 더욱 중요한 영향을 미치게 된다. 이런 이유 때문에 교육부는 교사의 적극적인 영어사

* 본 연구는 2013년 대구교육대학교 학술연구비 지원을 받아 이루어졌음

용을 권장하며 영어로 진행되는 영어수업(TEE: Teaching English in English)을 정책적으로 강조해왔다. 제한된 언어 노출환경에서 영어를 배우는 EFL 상황의 학생들에게 교사는 유일한 언어모델이 될 뿐만 아니라, 교실 내에서 교사가 제공하는 언어 입력이 목표언어의 주된 노출 환경이 되기 때문이다(신용진, 1999; Chaudron, 1988).

영어수업에서 교사가 제시하는 언어 입력의 특성을 분석한 연구들이 그 동안 적잖이 이루어졌다. 특히 최근에는 원어민 교사와의 협동수업에서 나타나는 교사발화를 분석하여 원어민 교사와 한국인 교사의 발화 특징을 비교한 연구(박선호, 임희진, 2009; 이새롬, 장경숙, 2011; 정주용, 고정민, 2010)들이 활발하게 이루어졌다. 교사발화를 분석한 연구들에서 나타난 몇 가지 특징을 살펴보면, 한국인 교사들은 원어민 교사에 비해 전체적인 발화의 양은 많으나 제한된 어휘의 사용으로 인해 어휘변이도가 낮은 편이며(이새롬, 장경숙, 2011), 한국인 교사는 정보주기와 지시하기의 발화를 많이 사용한 반면에 원어민 교사는 질문하기의 발화를 많이 사용하는 것으로 나타났다(박선호, 임희진, 2009). 또한 원어민 교사들이 추론형 질문(referential questions)을 많이 사용하는 것에 반해 한국인 교사들은 전시형 질문(display questions)을 상대적으로 더 많이 사용하고 있음이 관찰되었다(박선호, 임희진, 2009; 이승복, 2005).

위와 같이 교사 발화를 분석한 연구의 결과들이 시사하는 것은 영어 학습의 형태에 따라 교사의 발화는 영향을 받게 되며 그 특징이 다르게 나타난다는 점이다. 원어민 교사와의 협동수업에서도 어느 교사가 수업을 주도하느냐에 따라 교사의 발화 양상이 달라지게 되며, 어떤 차시에 무슨 학습을 하느냐에 따라서도 교사의 발화 특징이 달라질 수 밖에 없다. 원어민 교사와의 협동수업이 아니라 한국인 교사의 단독 수업에서는 교사의 신념이나 교수 방식에 따라 교사 발화에서 또 다른 특징을 나타낼 수 있다.

교사가 발화를 통해 학습에 필요한 입력을 어떤 형태로 제공하는지도 물론 중요하지만, 학생의 응답에 대해 교사가 어떤 내용의 피드백을 제공하느냐에 따라 교실 내에서 학생과의 언어적 상호작용이 달라지기 때문에 이 또한 중요하다(Tunstall & Gipps, 1996). 그 동안 교사의 발화 분석 연구가 많이 이루어졌지만 교사와 학생의 상호작용 과정에서 제시되는 교사의 피드백에 초점을 맞춰 이루어진 연구는 여전히 적은 편이다(김민정, 이은주, 2011). 또한 대부분의 교사발화 연구가 원어민 교사와의 협동수업 형태로 이루어지는 수업을 대상으로 이루어진 것이 많았다. 최근에 초등학교 현장에서 원어민 교사 지원 정책이 점차 축소되면서 궁극적으로는 원어민 교사의 투입 없이도 한국인 교사들이 혼자서 영어수업을 진행할 수 있어야 하는 추세로 바뀌어가고 있다. 따라서 한국인 교사들이 단독으로 영어수업을 진행할 때 나타내는 교사발화의 특징에 대한 분석을 바탕으로 효율적인 교사발화 제시 방안을 모색할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 한국인 교사의 단독수업에서 나타나는 교사의 발화 특징을 알아 보고자 한다. 이를 위해 초등학교 5학년 학생들을 가르치는 2명의 영

어 전담 교사의 발화를 관찰하고, 특히 교사가 학생들과의 상호작용 과정에서 피드백으로 제시하는 발화에 초점을 맞춰 상호작용의 구조와 두 교사의 피드백 유형에서 나타난 공통점과 차이점을 분석하였다. 아울러 본 연구의 결과를 바탕으로 초등 교사들이 영어 수업을 진행할 때 효율적인 피드백을 제공하기 위해 필요한 개선 방안도 함께 제안하였다.

II. 연구배경 및 선행연구

1. 영어학습에서 교사 발화의 역할

교사 발화는 학생들의 학습을 돕기 위해 교사가 학생들의 수준에 맞춰 사용하는 조정된 언어를 가리킨다(Chaudron, 1998). 학생들의 언어 능력 수준에 따라 교사의 발화가 전체 수업에서 차지하는 비율이 달라지겠지만 교사 발화는 전체 수업 중 이루어지는 발화에서 약 70%를 차지할 만큼 큰 비중을 차지하고 있는 것으로 밝혀졌다(Musumeci, 1996). 수업에서 언어적 상호작용은 수업의 의미와 질을 좌우 할 만큼 중요한 의미를 갖고 있기 때문에(노경주, 1999), 우리나라와 같이 영어를 외국어로 배우면서 영어를 사용할 수 있는 기회가 주로 교실로 제한되어 있는 경우에는 교사의 발화가 수업의 대부분을 차지하는 것은 결코 바람직하지 않다. 따라서 학생들이 상호작용을 하면서 자연스럽게 발화를 할 수 있는 기회를 주기 위해서는 교사와 학생간에 적극적인 의미협상을 통한 상호작용의 과정이 필요하며 이때 교사의 체계적인 발화는 결정적 역할을 하게 된다.

영어수업에서 교사 발화는 학생과의 효과적인 상호작용을 이끌어내고 유지하기 위해 매우 중요하다. 영어수업에서 이루어지는 상호작용은 보통 교사의 시작 발화(Initiation)-학생의 응답(Response)-교사의 평가적 피드백(Evaluation)으로 이루어지는 IRE 구조(Mehan, 1979)이거나 또는 교사의 시작 발화(Initiation)-학생의 응답(Response)-교사의 평가적 피드백(Feedback)으로 이루어지는 IRF 구조인 경우가 일반적이다(Sinclair & Coulthard, 1975). 교사의 발문 능력에 따라 피드백 없이 IR 구조만 나타나는 경우도 흔히 발견 할 수 있다. 평가적 피드백이 제시될 경우에 학생들의 정확한 응답에 대해서는 칭찬에 해당되는 긍정적인 평가가 제시될 것이고, 학생들의 틀린 응답에 대해서는 오류를 인식하게 하는 부정적인 평가가 제공되는 것이 일반적이다. 이런 IRE 구조에서는 학생들의 응답에 대해 교사의 평가가 제공됨으로써 더 이상의 정보 교환을 위한 상호작용이 이루어지지 않고 한 번의 발화 교환으로 끝나게 된다.

그러나 Wells(1993)는 교사의 피드백과 함께 상호작용이 한 번으로 끝나는 경우도 있지만 여러 차례 응답과 피드백을 교환함으로써 상호작용이 확장되는 경우가 있어 이를 시작 발화(Initiation)-응답(Response)-후속 움직임(Follow-up-move)으로 차별화 하였다. 교사는 후속 움직임의 피드백을 통해 학생들로부터 정보

를 알아내기 위한 질문을 다시 함으로써 학생들이 계속 상호작용에 참여할 수 있게 하기 때문에 위와 같은 IRF 구조의 교사 발화가 학생들의 활발한 언어학습을 위해서는 좀 더 바람직하다고 할 수 있다. 이런 IRF 구조에서 교사는 점검(check), 바꿔 말하기(rephrase), 확장(extend), 단서제공(give clues) 등과 같은 다양한 유형의 발화를 후속발화로 제공하게 된다(Jarvis & Robinson, 1997). 특히 IRF 구조에서 교사가 어떤 유형의 발화를 후속 움직임의 피드백으로 제공하는가에 따라 학생들 응답의 적극성이 달라지게 되는데, 예를 들면 교사가 학생들에게 보기를 주고 선택을 유도하는 유형의 발화가 학생들의 활발한 응답을 이끌어낸다고 한다(S. Chang, 2006).

2. 교사피드백과 상호작용

피드백의 개념은 학자마다 여러 가지 관점에서 다양하게 정의를 내리고 유형의 분류도 연구 관점에 따라 다르게 나타나고 있다(이애진, 김신혜, 2011). 학생들이 수행한 과제나 응답에 대해 평가적인 정보나 보충을 위한 부가적인 정보를 제공 또는 설명하는 것을 피드백이라고 보는(진송화, 장선미, 2012) 좁은 의미의 정의도 있지만, 좀더 넓은 의미로 정의하자면 학습자의 발화에 대해서 대화에 참여한 상대방으로부터 받는 정보를 피드백이라고 할 수 있다(주경진, 이혜문, 2013). 따라서 넓은 의미의 교사 피드백은 수업 중에 교사가 학생의 응답과 관련하여 제공하는 모든 발화를 가리키는 것으로 정의할 수 있다. 피드백의 내용에 따라 즉각적 피드백과 지연 피드백(Edward & Mercer, 1987), 직접피드백과 간접피드백, 긍정적 피드백과 부정적 피드백, 인지적 피드백과 정의적 피드백으로 분류할 수 있다(Brown, 2000; 김정렬, 이정일, 2007에서 재인용).

교실수업에서 교사는 일반적으로 학생들보다 상위의 언어능력을 가지고 있으며 언어입력의 모델로서 피드백을 제공하게 된다. 교사는 언어입력을 통한 상호작용을 하면서 학생들이 독립적으로는 문제를 해결할 수 없으나 도움을 받았을 때 문제를 해결할 수 있는 근접발달 영역(Vygotsky, 1978)을 고려하게 되고, 이 때 학생들에게 필요한 스캐폴딩(scaffolding)을 제공 하기 위해 언어적 지원을 목적으로 피드백을 제공하게 된다. Bruner(1978)에 의해 처음 사용된 스캐폴딩의 개념은 어린이들이 모국어를 습득할 때의 과정 연구에 적용되었지만(진제희, 2002), 이제 제2언어 연구에서도 그 중요성을 인식하고 학생들의 언어습득 촉진을 위해 교사의 스캐폴딩 사용을 강조하고 있다.

또한 교사는 의사소통 과정에서 나타나는 어려움이나 문제점을 해결하기 위해, 학생들에게 자신이 한 말을 이해하였는지 확인하는 질문을 하거나(이해확인) 또는 학생들에게 다시 한번 반복하여 말해주는(발화반복) 등의 후속 움직임에 해당되는 피드백을 통해 의미협상을 하게 된다. 이처럼 교사의 적절한 피드백은 학생들과의 상호작용에서 의미협상을 이끌어내는 역할을 하기 때문에(박덕재, 2002; 주경진, 이혜문, 2013), 피드백의 유형을 파악하면 교사가 학생들과

의 상호작용 과정에서 발생한 언어적 문제점을 어떻게 극복하고 있는지 이해할 수 있다.

의미협상을 시도하면서 교사가 제공하는 피드백은 학생들의 발화를 적극적으로 이끌어내기도 하지만 학생들로 하여금 잘못된 언어형식에 주목하여 자연스럽게 오류를 수정하는 결과도 이끌어낸다고 한다(Musumeci, 1996). 그러나 이승민(2013)의 연구에서는 교사가 의미협상을 위한 피드백을 제공하였을 때 보다 언어형식에 초점을 맞출 수 있도록 교정적 피드백을 제공하였을 때, 학생들의 오류수정에 효과적이었음을 밝히고 있어 교사의 피드백 유형에 따라 학생과의 상호작용 양상과 학습효과는 달라질 수 있음을 확인할 수 있다.

이처럼 교사는 학생들과의 상호작용을 위해 질문을 하게 되고 학생들이 응답한 내용에 대해 피드백을 제공함으로써 학생들의 발화를 지속적으로 격려하게 된다. 교사가 제공하는 피드백에 따라 학생들은 언어 이해를 쉽게 할 수 있으며 또한 언어 출력을 적극적으로 할 수 있기 때문에 영어 학습과정에서 교사의 피드백은 영어학습의 효과를 결정짓는 중요한 역할을 한다. 그러나 교사가 자칫 수업 통제를 많이 하게 되면 교사 중심의 수업을 하게 됨으로써 교사의 발화는 많아지는 반면, 학생들의 활발한 상호작용이 제한되고 학생발화의 기회도 적어지게 되므로(이애진, 김신혜, 2011) 교사는 언어적 상호작용을 효율적으로 조절할 수 있게 피드백 사용을 전략적으로 할 필요가 있다.

3. 교사 피드백과 관련된 선행연구

지금까지 교사발화 연구는 수업 중 이루어지는 교사와 학생의 상호 작용을 관찰하여 교사가 어떤 형태의 질문을 하는지에 초점을 맞춰 분석한 것이 많았다. 이들 연구는 IRE 구조와 IRF 구조의 상호작용에서 나타나는 교사의 시작 발화뿐만 아니라 후속 움직임에 해당되는 발화를 모두 포함하여 분석하고 있다. 이들 연구는 교사 발화의 전체적인 양상이나 유형을 분석하여 교실수업의 상호작용을 이해하는데 매우 유용한 정보를 제공하였다. 그러나 고정민(2009)의 지적처럼 그 동안의 교사 발화 연구는 후속 움직임에 해당되는 피드백의 과정을 좀더 상세하게 살펴보지 못한 한계가 있었으나, 최근에는 교사의 피드백에 초점을 맞춰 분석한 연구들이 이루어지기 시작하면서 교사발화를 좀 더 다양한 측면에서 이해할 수 있게 되었다.

진송화와 장선미(2012)의 연구는 영어캠프에 참여한 3학년 학생들을 지도한 원어민 교사의 피드백을 대상으로 교사주도 교정 피드백과 학생주도 교정 피드백으로 분류하여 이에 따른 학습자의 반응을 함께 분석하였다. 교사가 가장 많이 사용한 ‘칭찬하기’ 피드백은 예상과 다르게 학생주도의 교정을 많이 이끌어 내지 못한 것으로 나타났다. 또한 교사주도의 ‘되고쳐주기’ 피드백도 학생들에게 교정의 학습효과가 기대만큼 나타나지 않았다. 교정적 피드백 사용과 관련하여 한국인 초등교사와 원어민 교사의 피드백 특징을 분석한 김민정과 이은주

(2011)의 연구에서도 비슷한 결과가 나타났다. 한국인 교사는 명시적 오류 수정을 위한 피드백을 많이 사용하고 원어민 교사는 암시적 오류 수정을 위한 피드백을 많이 사용한 점이 대조적이었으나, 모두 학생들의 오류수정 성공률 측면에서는 효과가 적었던 것으로 나타났다.

이승민(2013)은 6학년을 가르치는 영어교사의 수업에서 교사의 상호작용적 피드백이 언어형식 학습에 미치는 영향을 알아보기 위해, 교사가 제공하는 피드백을 의미협상적 피드백과 교정적 피드백으로 분류하여 그 효과를 살펴보았다. 교사가 제공하는 피드백이 모두 학생들의 활발한 영어 사용을 유도 하는데 효과적이었으나 언어형식 학습을 위해서는 교정적 피드백으로서 제시된 암시적 피드백이 좀더 효과적이었음을 밝히고 있다.

김진실과 김정렬(2014)은 초등 영어수업과 중학교 영어수업에서 나타나는 교사의 발화를 비교하였는데, 특히 피드백 형태의 발화는 중학교보다 초등학교 수업에서 더 많이 사용되고 있음을 발견하였다. 초등교사들이 학생들의 반응에 대해 자주 피드백을 제공한 것과는 달리, 중학교 교사들은 학생들의 발화에 피드백을 하지 않거나 또는 질문 후에 학생들의 응답을 기다리지 않고 교사가 바로 다음 발화를 하는 경우가 많이 발견되었다.

초등영어 수업에서 교사가 학생들에게 언어적 지원을 위한 피드백으로 제공하는 스키펴딩 발화를 분석한 김수정(2010)의 연구에서 교사들은 전체 발화 중 스키펴딩 발화를 50% 미만으로 사용하였으며, 반복, 칭찬, 이해확인 등과 같이 제한된 유형의 스키펴딩만 제공하는 것으로 나타났다. 초등영어교사들의 스키펴딩 사용능력을 향상시키기 위해 동료 코칭의 방법을 적용하여 그 변화를 살펴본 정미란과 선규수(2013)의 연구 결과를 보면, 제한된 유형의 스키펴딩을 사용하던 교사들이 점차 다양한 유형의 스키펴딩을 사용하며 학생들에게 피드백을 제공하는 긍정적인 변화가 일어났으며, 이는 자연스럽게 IR과 IRE 구조에 치중되어 있던 상호작용이 IRF 구조의 증가로 이어졌다. 이를 통해 초등교사들이 교사 발화의 향상을 통한 효과적인 상호작용의 중요성을 인식하는 것이 영어수업의 효율성을 높이는데 매우 중요한 역할을 한다는 시사점을 제시하고 있다.

III. 분석대상 및 연구 방법

1. 분석대상 및 수업

본 연구에서는 5학년을 가르치고 있는 영어 전담교사 2명을 대상으로 분석이 이루어졌으며 편의상 A교사와 B교사로 지칭하기로 한다. 두 교사는 모두 여교사로서 5년의 교직 경력과 2년간 영어를 가르친 경력이 있으며, 대학에서 영어 교육을 전공하지 않았고 대학원에 재학한 경력도 없다는 점에서 서로 공통점을

갖고 있다. 또한 두 교사가 근무하는 학교들은 모두 소도시에 위치하고 있으며 교육환경에서 큰 차이가 없다는 점도 비슷하다. 학생들의 경우에 대도시 지역 처럼 영어 선행학습을 많이 하는 학생의 수가 상대적으로 적은 편이며 한 반에서 영어 사교육을 받고 있는 학생의 비율이 30% 내외인 것으로 나타났다. 따라서 교사발화를 비교하기 위해 이와 같이 비슷한 교육여건과 교수경험을 갖고 있는 두 교사가 본 연구의 대상으로 적절하다고 판단하였다. 교사발화의 비교를 위해 두 교사의 수업 중에서 동일한 단원의 같은 차시 수업을 분석하였는데 6단원 'I get up at seven every day.'의 2차시 수업이 이에 해당된다. 본 연구에서 분석 대상이 된 두 교사의 수업 내용을 요약하면 표 1과 같다.

표 1
분석 대상 수업에 대한 정보

수업단계	A 교사	B 교사
도입	<ul style="list-style-type: none"> •공 던지며 인사하기 •전차시 복습 •학습 목표 추측 및 제시 	<ul style="list-style-type: none"> •인사, 노래 부르기 •동기유발-스토리텔링 •학습 목표 추측 및 제시
전개	<ul style="list-style-type: none"> •전체학습(Listen & Speak) •모둠학습(Look & speak) •짝활동(Let's Practice) 	<ul style="list-style-type: none"> •전체학습(Listen & Speak) •모둠학습(Look & Speak) •전체학습(Let's Sing) •모둠학습(Let's Play) •수준별 활동(모둠학습)
정리	<ul style="list-style-type: none"> •공 던지기 활동하며 복습하기 •학습내용 평가(개별활동) 	<ul style="list-style-type: none"> •그림보고 추측하기 •과제 제시및 차시 예고

A교사와 B교사는 단원 별 6차시로 구성된 수업에서 2차시를 가르쳤기 때문에 하루 일과를 나타내는 표현을 듣고 이해한 후 말할 수 있도록 하는데 초점을 맞춰 수업을 운영하였다. 영어 수업은 차시에 따라 활동의 특성이 다르게 나타나도록 구성이 되어 있다. 따라서 같은 단원일지라도 연습활동의 비중이 좀 더 큰 차시인지 또는 표현활동의 비중이 좀 더 큰 차시인지에 따라 교사의 발화와 상호작용에 차이가 있게 마련이다. 본 연구에서는 이런 변인에 따른 교사발화의 차이를 최소한으로 통제하기 위해 동일한 차시를 선정하였다. 특히 교사의 발화가 좀 더 많이 관찰될 수 있는 장점 때문에 교사중심의 활동 비중이 큰 2차시 수업을 선정하였다. 그러나 같은 단원의 동일한 차시의 수업을 선정하였다더라도 각 교사의 교수방식에 따른 수업의 재구성이 있을 수 있기 때문에 이런 변인까지 통제하지 못한 것은 본 연구의 제한 점임을 밝혀둔다.

2. 피드백 분석방법

피드백의 유형을 분류하기 위해 그 동안 이루어진 교사 발화 연구에서 사용된 분류 기준을 분석한 결과, 학생들의 잘못된 발화를 수정하기 위한 교정적 피드백에 초점을 맞춰 제한된 분류 기준만 사용한 경우가 많았다. 또한 의미협

상을 목적으로 하는 발화와 스캐폴딩을 목적으로 하는 발화가 구분되지 않은 채 사용된 경우도 있었다. 이에 본 연구에서는 교사 피드백과 관련된 선행연구(고정민, 2009; 김수정, 2010; 김진실, 김정렬, 2014; 이승민, 2011; 이애진, 김신혜, 2011; 정미란, 선규수, 2013; 진송화, 장선미, 2012)에서 사용된 기준을 모두 살펴 보고 아래 표 2와 같이 좀 더 체계적으로 재 분류 한 뒤 이 기준에 따라 분석하였다.

표 2
교사의 피드백 유형 분석 기준

분류기준	유형	내용	
의미 협상	이해확인 (Comprehension check)	교사의 의도를 학생이 이해했는지 확인하기	
	확인질문(confirmation check)	교사가 학생이 의미한 것을 다시 확인하기	
	명료화요구(clarification request)	다시 설명하거나 바꿔 말하도록 요청하기	
	발화반복(repetition)	교사 자신 혹은 학생의 발화를 반복하기	
	반복요청(repetition request)	학생이 한 발화를 다시 말하도록 요청하기	
인지적 피드백	재구성(reformulation)	학생의 발화를 바탕으로 다시 재구성하여 말해주기	
	완성(completion)	학생의 발화를 완성해주기	
	정교화(modification)	학생의 이해를 돕기 위해 다른 말이나 또는 새로운 것을 추가해 다시 말해주기	
	모델링(modelling)	학생이 틀린 부분을 바르게 말해주기	
	스캐폴딩	확장요구(expansion request)	학생의 발화를 확장하도록 요구하기
		예시(demonstration)	학생에게 발화를 예시하기
		코멘트(comment)	학생의 응답에 대한 교사의 생각 말해주기
		단서주기(hint)	학생의 이해나 발화를 돕기 위한 단서 주기
		번역하기(translation)	한국어 응답을 영어로 바꿔주기
	제안하기(suggestion)	학생의 발화를 유도하기 위해 제안하기	
방향 유지	방향유지(direction maintenance)	과제에 대한 학생의 관심을 지속시키고 주의를 환기시키기	
	칭찬(praise)	학생의 응답에 대해 칭찬하기	
	정의적 피드백	격려(encouragement)	학생의 좌절감 감소를 위해 격려하기
		참여유도(invitation)	과제에 참여하여 발화하도록 유도하기

본 연구에서는 넓은 의미의 피드백의 정의에 따라 교사가 상호작용 과정에서 학생의 응답에 대해 제공하는 모든 발화를 교사 피드백으로 간주하였다. 수업

중 교사에 의해 제공된 피드백을 분석하기 위하여, 연구자가 직접 수업에 참관하지 않고 녹화된 두 교사의 수업 동영상을 시청하면서 수업 과정을 전사하였으며 수업의 전사는 Walsh(2011)가 제시한 전사 체계를 바탕으로 이루어졌다. 먼저 연구자가 전사된 내용을 반복적으로 읽으면서 교사와 학생의 상호작용 구조를 분석하였으며, 연구자가 1차적으로 분류한 상호작용 구조와 피드백 유형의 결과는 초등영어 지도 경험이 있고 대학원에서 영어교육을 전공하고 있는 2명의 영어 전담 교사에게 전사자료와 분류기준표를 제공하여 재 검토하는 과정을 거쳤다.

상호작용 구조의 분석 예시는 아래 표 3에 나타나 있다. 예시 1처럼 교사의 시작 발화 후에 학생의 응답이 있었지만 학생의 응답에 대한 교사의 피드백이 제공되지 않은 채 교사의 다음 발화로 이어지면서 언어적 교환이 끝난 경우에는 IR 구조 1회로 분류하였고, 예시 2처럼 학생의 응답에 대해 교사의 평가적 피드백이 제공된 다음 해당 학생과 더 이상의 언어적 교환이 이어지지 않고 종료되었을 경우에는 IRE 구조가 1회 나타난 것으로 분류하였다. 예시 3과 예시 4처럼 학생의 응답에 대해 평가적 피드백이 아닌 다른 형태의 피드백이 제시된 경우에는 IRF 구조로 분류하였다. 이때 많이 발견된 것은 아니지만 예시 4에 나타난 것처럼 교사의 피드백에 대해 학생의 응답이 다시 이루어지고 교사의 피드백이 Wells(1993)가 의미한 후속 움직임의 형태로 제공됨으로써 다시 학생의 응답이 이루어져 한 차례 이상의 언어적 교환이 발생한 I-R-F-R-F의 경우는 IRF' 구조로 차별화하여 분류하였다. 본 연구에서 분석하고자 하는 피드백의 유형은 IRE 구조와 IRF와 IRF' 구조에서 나타난 교사 피드백에 초점을 맞춰 분류하였다.

표 3
상호작용 구조의 분석 예시

번호	예시	분류
1	T: Do you like story? Ss: Yes! T: Please listen carefully.	IR
2	T: What time do you go to bed? Umm.....지수? S: I go to be at 10 o'clock every day. T: Perfect! T: Now let's practice with your partner	IRE
3	T: Can you guess what they are talking about? S: I think she is hungry. T: Yes. I think so too. She is hungry. Okay, now let's listen.	IRF
4	T: Pick one item of them. Let's make a question sentence. What time do you have breakfast? S: What time do you breakfast? T: Do you have breakfast? S: What time do you have breakfast? T: Good. Make a clock first. OK, answer please.	IRF'

IV. 분석 결과 및 논의

1. 상호작용 구조의 분석결과

본 연구에서 분석된 두 수업의 상호작용 구조를 살펴보면, 학생이 먼저 발화를 하면서 시작한 상호작용은 없었으며 전형적인 영어수업의 모습대로 교사의 시작 발화를 통해 상호작용을 시작한 것으로 나타났다. 제 2언어를 배우는 교실에서 대부분의 상호작용이 IRE 구조로 이루어진다는 비판을 받아왔으며(정미란, 선규수, 2013) 우리나라의 영어수업에서 이루어지는 상호작용의 대부분이 IR 구조로 이루어진다는 그 동안의 연구결과를 언급한 고정민(2009)의 지적처럼, 본 연구에서 관찰된 두 교사 모두 IR구조와 IRE 구조에 의한 상호작용을 가장 많이 한 것으로 나타났다.

표 4에 제시된 것처럼 A 교사의 경우에는 IR 구조가 가장 많았으며 IRE 구조와 IRF 구조는 동일하게 관찰되었다. A 교사의 수업에서는 단순히 질문과 응답에 초점을 맞춰 학생들의 이해를 확인하기 위한 발문이 많이 이루어졌는데, 이 과정에서 교사는 평가적 피드백도 제공하였지만 학생들의 응답만 듣고 더 이상의 피드백을 제시하지 않은 채 상호작용이 종료된 IR 구조가 많았다. 그러나 A 교사는 학생들의 발화를 유도하면서 한번 이상의 언어적 교환이 이루어지는 후속 움직임의 피드백을 제공한 IRF'의 구조가 나타난 반면, B 교사에게는 이런 구조의 상호작용이 발견되지 않았다. B 교사는 A 교사보다 질문-응답의 IR 구조는 적었으며, 평가적 피드백을 제시한 IRE 구조의 상호작용이 상대적으로 더 많이 이루어졌다. 학생들의 후속발화를 유도하기 위한 피드백의 제공은 A 교사보다 적게 나타났다.

표 4

교사와 학생의 상호작용 구조

	A 교사	B 교사
IR 구조	42	29
IRE 구조	27	33
IRF 구조	24	16
IRF' 구조	3	0
합계	96	78

2. 교사 피드백의 유형 분석 결과

두 교사의 피드백을 유형별로 분석한 결과는 표 5에 나타나 있다. 피드백의 양적인 측면에서 살펴보면, A 교사는 B 교사보다 약 2배에 해당하는 피드백을 학생들에게 제공한 것으로 나타났다.

표 5
교사 피드백의 유형

분류기준	유형	A 교사	B 교사	
의미협상	이해확인	5(4.0)	13(20.1)	
	확인질문	13(10.5)	3(4.6)	
	발화반복	20(16.1)	17(26.2)	
	계	38(30.6)	33(50.9)	
인지적 피드백	재구성	4(3.2)	0(0)	
	모델링	4(3.2)	1(1.5)	
	확장요구	0(0)	1(1.5)	
	스캐폴딩	예시	2(1.6)	0(0)
		코멘트	0(0)	1(1.5)
		도움주기	1(0.8)	0(0)
		제안하기	0(0)	1(1.5)
	계	11(8.9)	4(6.0)	
정의적 피드백	칭찬	38(30.6)	28(43.1)	
	참여유도	37(29.9)	0(0)	
	계	75(60.5)	28(43.1)	
합계		124(100)	65(100)	

A 교사는 전체 피드백 중에서 정의적 피드백의 비율이 60.5%나 되어 B교사(43.1%)에 비해 정의적 피드백을 상대적으로 많이 제시한 것으로 나타났다. 반면 B 교사는 전체 피드백 중에서 정의적 피드백보다 인지적 피드백(56.9%)을 조금 더 사용하여 A 교사와는 대조를 이루었다. 초등영어 교사용 지도서에 제시된 교사의 발문 유형을 분석한 이재근과 이동한(2004)의 연구 결과에서는 교사의 발문이 정의적 측면의 발문보다 인지적 측면의 발문에 지나치게 치우쳐 있음을 지적하였는데, 본 연구에서 관찰된 두 교사의 경우에는 인지적 피드백이 상대적으로 큰 비중을 차지하지는 않았다. 교사 피드백의 유형 분석 결과를 좀 더 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

1) 정의적 피드백

두 교사 모두 정의적 피드백으로 제시한 발화 중에서 칭찬을 하는 발화가 가장 많은 비중을 차지하고 있었으며 격려를 하기 위한 피드백의 사용은 이루어지지 않았다. A 교사에게는 참여를 유도하기 위한 피드백 사용이 발견되었으나 B 교사에게는 발견되지 않았다. B 교사는 게임 활동을 진행할 때도 참여를 유도하는 정의적 피드백을 전혀 제시하지 않은 반면, A 교사는 게임 활동 뿐만 아니라 수업의 진행과정에서 학생들의 응답을 들은 뒤 참여를 유도하기 위한 피드백을 매우 적극적으로 활용하였다. A 교사는 참여를 유도하기 위해 "Are you ready to start?" "Team A can make a question sentence?" "Let's ask Team three, one two three." "Another volunteers?" "Let's answer." 등의 다양한 피드백을 제공하였다.

초등학생들의 정의적 특성을 고려할 때 교사의 긍정적인 칭찬은 학생들의 적

극적인 응답을 이끌어 낼 수 있다는 점에서 매우 중요하다. 따라서 두 교사 모두 칭찬의 발화를 가장 적극적으로 사용했다는 점은 바람직하다. 그러나 교사의 칭찬은 주로 학생들의 발화 행위에만 초점을 맞추는 것이 대부분이어서 학생들의 발화 내용은 소홀히 하는 경우도 발견되었다. 아래 예시 5와 예시 6에 나타난 것처럼, 학생들의 발화에 모두 오류 표현이 있었지만 두 교사 모두 즉시 칭찬의 피드백을 제공하여 학생의 응답 행위를 긍정적으로 평가하는 공통점이 있다. 이 상호작용은 연습단계의 활동을 하는 과정에서 이루어진 것이므로 B 교사가 학생이 틀린 부분을 바르게 고쳐 말해주는 모델링 피드백을 제공한 것은 적절하다고 할 수 있다. 이러한 모델링 피드백은 Lochman(2002)이 제시한 오류수정의 방법 중에서 되교쳐주기(recast)에 해당되는 암시적인 오류 수정을 나타낸다. 반면 A 교사는 표 5의 분석 결과에서 알 수 있듯이 B 교사보다 모델링 피드백을 통해 학생의 오류를 수정해준 정도가 더 많았지만 아래 예시처럼 학생의 오류에 전혀 신경 쓰지 않고 칭찬만 한 경우도 발견되었다.

[예시 5: A 교사]

T: What time do you have breakfast, Chanmo?

S: I...seven thirty everyday.

T: OK, you make a clock. OK. Let's answer one more time.

S: (칠판의 시계판을 움직이며) I *am seven thirty* everyday.

T: Wow! You are excellent. Everyone, give a big hand to Chanmo.

Go back to your seat. Ok. Chanmo, you're very good.

[예시 6: B 교사]

T: So, Please fill in the blanks and make a dialog.

T: OK. Did you finish? OK. who wants to fill in the first line? OK. 재우!

S: Oh, I'm sleepy. *What time does it now?*

T: Aha! Very good. I'm sleepy. What time is it now? Very good.

2) 인지적 피드백

(1) 의미협상을 위한 피드백

두 교사 모두 인지적 피드백 중에서 스캐폴딩을 위한 피드백보다 의미협상을 위한 피드백의 사용을 훨씬 많이 하였다. 두 교사 모두 스캐폴딩을 위한 피드백 사용은 10% 미만이어서 교사의 인지적 피드백이 학생들과의 의사소통의 문제를 극복하기 위한 의미협상에 치중되어 있음을 알 수 있다. A 교사는 전체 피드백 중에서 의미협상 피드백을 30.6% 사용한 반면, B 교사는 50.9%나 사용하여 학생들과의 상호작용 과정에서 B 교사가 의미협상을 좀더 활발하게 했음을 짐작할 수 있다.

두 교사가 사용한 의미협상 피드백을 유형별로 살펴보면, A 교사와 B 교사 모두 학생의 대답을 들은 후 학생 발화를 반복하여 말해주는 피드백을 가장 많이 사용하였다. 예시 7에서 알 수 있듯이 A 교사는 카드를 활용한 게임 활동을 할 때 학생들의 발화를 반복하여 피드백으로 제시하는 경우가 많이 나타났다. 이 활동은 교사가 학생을 소그룹으로 나눈 뒤 질문과 응답을 통해 그룹별 경쟁을 유도한 게임이었는데 이 때 교사가 학생들의 응답을 반복하여 확인 한 후 점수 부여를 했기 때문에 발화반복이 많이 이루어지게 된 것을 알 수 있다. 이처럼 발화 반복은 전영주(2013)의 연구에서도 나타난 것처럼 수업 중 교사의 발화에서 큰 비중을 차지하고 있으며, 이는 교사가 특히 목표 표현 학습에 초점을 맞춰 지도할 때 더 많이 나타나게 된다.

[예시 7: A 교사]

S: I get up at 3:40 everyday.

T: **3:40 everyday**, wow! You get three points.

S: I go to school at seven o'clock everyday.

T: **Seven o'clock**, ah! You get just one point.

B 교사 또한 예시 8에 나타난 것처럼 대화를 듣고 이해를 확인하는 활동에서 학생들의 응답을 단순히 그대로 반복하는 피드백을 제공하고 있었다. 이 수업은 2차시의 기초적인 말하기 활동에 중점을 두어야 하는 수업이었으나, 대부분의 교사 발화가 학생들의 이해 확인에 초점을 맞춘 전시질문 위주로 이루어지다 보니까 다양한 피드백의 형태가 나타나지 않고 단지 학생들의 응답을 반복함으로써 확인하는데 그치고 있었다.

[예시 8: B 교사]

T: What time does she have lunch?

Ss: At 12:10.

T: **At 12:10**. Very good.

T: What time does she get up?

Ss: At 7 o'clock.

T: Yes. **At 7 o'clock.**

두 교사가 발화반복의 의미협상 피드백을 가장 많이 사용한 공통점은 있었으나, 그 다음으로 많이 사용한 피드백 유형에서는 두 교사 간에 차이가 발견되었다. A 교사는 예시 9에 나타난 것처럼 학생들의 발화를 확인하기 위한 의미협상의 목적으로 확인질문을 많이 사용하였다. 이 때 A 교사는 학생들의 응답을 의문문형태로 반복하며 확인을 유도하는 피드백을 제공하였다. B 교사도 확인 질문을 통한 의미협상을 시도하였으나 매우 제한적으로 3 회만 이루어졌다.

예시 10에서 알 수 있듯이 두 번 모두 한 학생이 교사의 질문에 응답을 하면 전체 학생에게 그 응답 내용이 맞는지 확인하는 것으로 확인질문 피드백을 사용하였다.

[예시 9: A 교사]

Ss: I go home at 8 o'clock every day.

T: **Go home 8 o'clock?** Wow, you get three points.

Ss: I get up 8 o'clock every day.

T: **8 o'clock? This card?** You get just one point.

[예시 10: B 교사]

S: I do my homework at 4 o'clock.

T: Wow, very good. **Is it right?**

Ss: Yes!

T: 현주

S: I go to bed at 10 o'clock.

T: Wow, very good. **Is it right?**

Ss: Yes.

한편 B 교사는 학생들이 교사의 발화를 제대로 이해했는지 확인하기 위한 피드백을 더 많이 사용하였다. B 교사의 발화에서 나타난 특징 중 하나는 A 교사에 비해 'okay'를 매우 빈번하게 사용하고 있었는데 이는 교사 고유의 언어습관 때문인 것으로 추측된다. 예시 11에 나타난 것처럼 B 교사는 학생들의 응답 후에 거의 습관적으로 'okay'라는 단어를 추임새처럼 사용하고 있었으며, 특히 학생들의 이해를 확인할 때도 이를 가장 많이 사용하였다. 반면 A 교사는 예시 12에서 볼 수 있듯이 학생들의 이해를 확인하는 과정에서 주로 활동에 대한 설명을 한 후에 'Can you do that?' 과 같은 질문을 제시하였지만 매우 제한적으로 사용하였다. 이런 이해확인 피드백의 제시는 교사들이 자신들의 발화를 학생들에게 이해시키기 위한 의미협상 과정(Bygate, 1987)에서 자주 사용되는 것이다.

[예시 11: B 교사]

T: This activity, you can ask and answer with your partner, okay?

Ss: Yes.

T: **And fill in the clock. Okay?**

[예시 12: A 교사]

T: Can you remember the song that we learned last class?

Ss: Yes.

T: Can you remember? Okay.

Let's sing a song and go around the classroom, and fine the matching card to the song.
Then touch that card. **Can you do that?**)

Ss: Yes

T: Are you ready?

(2) 스캐폴딩을 위한 피드백

두 교사의 수업에서 학생들에게 언어적 도움을 주기 위한 스캐폴딩 피드백은 매우 미미하게 이루어졌다. A 교사(8.9%)가 B 교사(6.2%)보다는 스캐폴딩 피드백을 약간 더 제공하기는 하였으나 전체 피드백에서 차지하는 비율을 살펴보면 두 교사 모두 스캐폴딩 피드백은 매우 미흡할 뿐만 아니라 제한된 유형의 스캐폴딩만 제공했음을 알 수 있다. 이런 결과는 초등영어 교사들의 스캐폴딩 분석에 초점을 맞춰 연구한 김수정(2010)과 전연주(2010)의 분석 결과와 동일하다. 교사들은 스캐폴딩을 제공할 때 반복, 칭찬, 이해확인 등의 한정된 유형만을 사용하거나(김수정, 2010), 경력이 적은 교사뿐만 아니라 경력이 많은 교사도 공통적으로 반복, 발화유도, 정보 요구 등과 같은 스캐폴딩에 제한하여 사용하고 있음을 발견하였다(전연주, 2010).

A 교사는 학생의 발화가 미흡하거나 오류가 포함되어 있을 때 학생의 발화를 바탕으로 재구성하여 피드백을 제공하거나, 또는 올바른 형태로 고쳐서 교사가 수정된 표현으로 발화를 해주는 방법(모델링)으로 스캐폴딩을 제공하였다. 예시 13에서 나타난 것처럼 A 교사는 학생들이 오류 표현으로 응답했을 때 이를 되고쳐 말해주는(recast) 암시적인 방법으로 피드백을 주기도 하였지만 예시 14처럼 학생들이 단어 수준으로 응답한 것을 문장 형태로 재구성하여 피드백을 해줌으로써 학생들이 적절한 발화를 할 수 있도록 도움을 주고 있는 것을 발견할 수 있었다. 이처럼 교사가 재구성을 해주는 경우 학생들은 현재의 발화 수준에서 다음 수준으로 발전할 수 있게 되며 교사의 스캐폴딩을 통해 학생들의 잠재적 언어능력이 점차 확장할 수 있게 된다는 점에서 중요하다.

[예시 13: A 교사]

S: What time do you go to home?

T: **Not go to home, just go home.** Once again. Let's ask.

S: What time do you go home?

S: I do my homework at forty o'clock everyday.

T: **Four o'clock everyday. Not forty o'clock.** Once again.

S: I do my homework at four o'clock everyday.

T: You're perfect.

[예시 14: A 교사]

T: Everyone, look at me please. What's this?

Ss: Question mark!

T: Yes, it's a question mark. I'll put it in the bag.

T: I'll pick up one item of them. What's this?

Ss: Rice bowl.

T: Yes, it's a rice bowl. I'll make a question sentence about this.

한편 B 교사도 스캐폴딩 피드백을 매우 제한적으로 사용하였기 때문에 학생들의 언어적 잠재능력을 이끌어내기 위한 언어적 지원에 해당되는 발화는 4회만 관찰되었다. 예시 15처럼 학생들의 응답에 대해 교사의 생각을 말해주는 피드백(코멘트)을 통해 학생들의 응답이 교사가 기대한 응답이었음을 간접적으로 수긍하는 모습을 보여주었다. 또한 예시 16에 나타난 것처럼 학생들이 날씨를 말하는 응답을 듣고 좀더 날씨에 대한 묘사를 확장하여 발화할 수 있도록 교사가 발화반복과 함께 확장요구를 위한 스캐폴딩을 제공하는 것이 발견되었다.

[예시 15: B 교사]

T: Can you guess what they are talking about?

S: I think she is hungry.

T: Yes. I think so too. She is hungry.

Okay, now let's listen.

[예시 16: B 교사]

T: Let's look outside. How is the weather?

Ss: It's sunny.

T: Yes. It's sunny and it's. . .

Ss: Hot.

T: Yes. It's too hot. Okay.

V. 결론 및 제언

본 연구는 5학년을 가르치는 두 명의 영어 전담교사를 대상으로 동일한 단원의 교수 과정을 관찰한 뒤, 교사가 수업 중에 사용한 교사 피드백의 유형을 분석하는 것에 그 목적이 있었다. 그 동안 선행연구에서 피드백과 스캐폴딩의 분류가 체계적인 기준에 따르지 않고 서로 혼용되어 사용되거나 분류가 모호한 경우가 많았으나 본 연구에서는 이를 좀더 체계적으로 분류하여 분석에 적용하고자 하였다. 본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 얻게 되었다.

첫째, 두 교사의 상호작용 구조를 분석한 결과에서 두 교사 모두 IR 구조와 IRE 구조의 상호작용이 많았던 반면 IRF 구조의 상호작용은 상대적으로 적게 나타났다. 특히 학생들과의 활발한 상호작용을 이끌어내기 위해 학생들의 응답에 대해 교사가 후속 움직임(Wells, 1993)의 피드백을 제공하는 IRF'의 구조는 매우 미미하게 나타났다. 이는 초등영어 교사들의 발화가 여전히 IR 구조와 IRE 구조에 치중되어 있음을 가리키며, 학생들의 적극적인 발화를 이끌어내기 위한 피드백보다는 교사의 평가적 피드백을 통해 상호작용이 한차례의 교환으로 끝나게 되는 발화 위주로 수업을 운영하고 있음을 나타낸다.

둘째, 두 교사가 사용한 피드백의 유형을 분석한 결과를 보면 A 교사는 인지적 피드백보다는 정의적 피드백의 사용이 더 많이 이루어진 반면, B 교사는 정의적 피드백보다 인지적 피드백을 더 많이 사용한 것으로 나타났다. 그러나 두 교사 모두 정의적 피드백 중에서는 칭찬의 피드백을 가장 많이 제공하여 초등학생들의 정의적 측면을 잘 고려하고 있음을 알 수 있다. 특히 영어 교과는 학습불안감이 높을 수 있기 때문에 교사의 이런 피드백 사용은 학생들로 하여금 자신감을 갖고 적극적으로 수업에 참여하게 만드는 긍정적인 효과가 있다는 점에서 바람직하다. 그러나 수업의 운영 과정에서 연습 중심의 단계에서는 교사가 학생들의 응답 행위는 칭찬하되 정확한 목표표현의 연습을 위해 학생들의 오류에 주목하여 이를 수정해줄 필요가 있음에도 불구하고 적절한 피드백을 제시하지 않고 칭찬만 하는 것은 개선될 필요가 있다.

셋째, 두 교사 모두 인지적 피드백 중에서 의미협상을 위한 피드백은 많았지만 스캐폴딩을 위한 피드백은 극히 적게 사용된 공통점이 있다. 이는 실제 교실수업에서 교사가 제공하는 스캐폴딩이나 의미협상이 매우 미미하다는 지적(Foster, 1998; Musumeci, 1996; 이승민, 2011에서 재인용)과 부분적으로 일치하는 결과로써 교실에서 교사의 도움을 받아 학생들이 자신의 잠재된 언어능력을 도출할 수 있는 언어적 지원을 충분히 받지 못했다는 것을 의미한다. 교사는 학생들보다 상위의 언어능력을 갖고 있는 언어입력 제공자로서 학생들의 근접발달영역에 필요한 스캐폴딩을 적절하게 제공해줄 필요가 있다.

넷째, 교사 피드백 중에서 방향유지를 위한 피드백은 두 교사의 수업에서는 전혀 사용되지 않았다. 이는 정미란과 신규수(2013)의 연구에서 교사들이 동료 코칭을 받기 전의 수업에서 나타난 결과와 일치한다. 방향유지 피드백은 학생들이 수업에 잘 집중하면서 원활하게 과제를 할 수 있도록 교사가 수업의 관리 차원에서 자주 사용하게 되는 피드백이라고 할 수 있다. 그런데 두 교사의 수업에서 이런 피드백이 전혀 사용되지 않은 것은, 2차시 수업이기 때문에 아직은 본격적인 표현활동보다는 듣기와 말하기 중심의 연습에 치중된 활동이 많았던 탓에 다소 교사중심의 수업으로 진행된 것에서 그 이유를 찾아볼 수 있다. 교사가 전반적으로 수업을 통제하는 정도가 높았기 때문에 학생들은 교사의 통제하에 수업에 잘 집중하고 있었고 이로 인해 교사가 굳이 수업의 방향유지를 위한 피드백을 제공할 필요가 없었던 것으로 해석할 수 있다.

교사가 제공하는 적절한 피드백은 학생들과의 의미협상을 이끌어낼 수 있는 전략이며, 이는 의사소통을 위한 수업에서 중요한 요소가 되고(박덕재, 2002) 학생들의 잠재된 언어능력을 이끌어내는데 도움을 주는 역할을 하기 때문에 반드시 필요하다. 초등영어를 가르치는 교사들이 피드백을 좀 더 효율적으로 사용하기 위한 방안으로 다음과 같이 제안한다.

첫째, 학생들과의 상호작용이 한 차례의 언어적 교환으로 끝나버리는 것보다는 학생들의 응답을 지속적으로 이끌어내며 한 차례 이상의 활발한 교환이 이루어질 수 있도록 후속 움직임의 피드백 사용을 늘리기 위한 노력이 필요하다. 둘째, 초등영어 수업에서 정의적 피드백이 갖는 긍정적인 효과는 중요하지만, 학생들의 언어적 발달을 위해 교사는 인지적 피드백의 사용 비중을 정의적 피드백보다 좀 더 늘리는 것이 바람직하다. 셋째, 정의적 피드백을 사용할 경우 교사는 단지 칭찬에 국한된 피드백만 제공하는 것 보다는 참여를 유도하는 피드백의 사용도 적절한 비중으로 늘리는 것이 전반적으로 학생들의 적극적인 참여를 유도하는데 효과적이다. 넷째, 교사는 다양한 유형의 스캐폴딩 피드백 사용을 늘려서 학생들이 학습한 표현을 바탕으로 영어를 사용할 수 있도록 언어적 지원을 활발하게 해주어야 한다. 교사들이 사용하는 스캐폴딩 피드백의 유형에 따라 학생들의 영어학습에 어떤 영향을 미치는지 알아보는 연구가 후속 연구로 이루어져서 피드백의 효과를 검증하는 것도 필요함을 제안한다. 다섯째, 교사들은 영어수업에서 교사의 발화 능력에 따라 학생발화와 언어적 상호작용이 영향을 받는다는 중요한 사실을 자각할 필요가 있으며, 교사 자신의 피드백 과정을 성찰하고 분석해보는 교육이 교사인식 변화에 긍정적인 영향을 미친다는 사실(정미란, 선규수, 2013)을 고려하여 이런 지속적인 교육이 영어교사들에게 제공되어야 한다. 마지막으로, 본 연구에서는 교사 주도하에 활동의 통제가 비교적 많은 2차시 수업을 1회씩만 관찰한 결과를 분석하였기 때문에 교사들이 영어수업 과정에서 제시하는 발화의 다양한 측면을 분석하는데 한계가 있다. 따라서 다각적인 측면에서 교사발화 연구가 실행되어 그 결과를 바탕으로 교사의 효율적인 피드백 사용 방안을 제시할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 고정민. (2009). 영어로 진행하는 중학교 영어수업에서 시작 움직임과 후속 움직임을 중심으로 살펴본 교사-학생 상호작용. *Foreign Languages Education*, 16(3), 377-400.
- 김민정, 이은주. (2011). 초등학생 발화 오류에 대한 원어민 교사와 한국인 교사의 오류수정 피드백 유형 및 반응. *현대영어교육*, 12(3), 206-229.
- 김수정. (2010). *초등영어수업의 교사와 학생의 상호작용 과정에 나타난 교사의 스캐폴딩 분석*. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.

- 김진실, 김정렬. (2014). 영어수업에 나타난 초등학교와 중학교 교사 발화 차이. *Foreign Languages Education*, 21(2), 177-204.
- 김정렬, 이정일. (2007). 비디오 피드백의 유형에 따른 초등학교 영어 말하기 학습 효과. *영어교과교육*, 6(1), 89-108.
- 노경주. (1999). 교사-학생 상호작용에서 교환되는 교실언어의 유형 연구. *교육사회학연구*, 9(2), 97-119.
- 박덕재. (2002). 교사의 피드백이 언어수행에 미치는 영향. *Foreign Languages Education*, 9(2), 153-171.
- 박선호, 임희진. (2009). 초등학교 영어 협동수업에 나타난 내국인과 원어민 교사의 발화 및 상호작용 연구. *초등영어교육*, 15(3), 57-84.
- 신용진. (1999). 영어교실에서 교사와 학생간의 상호 대화 촉진 방안. *언어학*, 7(1), 283-303.
- 이새롬, 장경숙. (2011). 초등영어 원어민 협력 수업에서 나타난 한국인과 원어민 교사 발화 분석. *초등영어교육*, 17(1), 299-325.
- 이승민. (2011). 초등영어 수업의 의사소통 활동에서의 상호작용 분석: 스캐폴딩과 의미협상, 요구되는 발화를 중심으로. *영어교과교육*, 10(3), 187-211.
- 이승민. (2013). 말하기 중심 의사소통 활동에서 교사의 상호작용적 피드백이 언어형식 학습에 미치는 영향. *초등영어교육*, 19(4), 189-213.
- 이승복. (2005). 초등영어 교사 교실영어 비교 연구. *영어교육*, 60(2), 161-183.
- 이에진, 김신혜. (2011). 유치원 영어교사의 피드백에 나타난 스캐폴딩 유형. *현대문법연구*, 62, 217-239.
- 이재근, 이동한. (2004). 초등학교 영어 지도서에 제시된 scaffolding 발문 유형 분석. *영어교육연구*, 16(3), 239-256.
- 전연주. (2010). *초등영어교육에서 임상장학을 통한 교사의 언어적 스캐폴딩 변화에 관한 질적 사례연구*. 석사학위 논문, 한국외국어대학교, 서울.
- 전영주. (2013). 교사발화 분석을 통한 영어교사 심화연수의 수업능력 향상도 연구. *한국영어어문학*, 13(3), 671-693
- 정미란, 선규수. (2013). 초등영어교사의 언어적 스캐폴딩과 상호작용 유형 변화. *영어교육연구*, 18(2), 135-158.
- 정주용, 고정민. (2010). 원어민과 한국인의 초등 영어 수업에서 교사와 학습자의 발화 사례 연구. *초등영어교육*, 16(1), 121-146.
- 주경진, 이혜문. (2013). 피드백과 피드백의 수용이 제2언어 습득에 미치는 영향. *영어영문학*, 59(5), 837-861.
- 진송화, 장선미. (2012). 몰입식 영어 캠프에서의 교사와 학생들과의 상호작용에 관한 연구: 교사의 피드백을 중심으로. *초등영어교육*, 18(1), 225-245.
- 진제희. (2002). 교실 상호작용에서 나타난 교사의 역할: 스캐폴딩 관점에서. *국제한국어교육학회지*, 13(1), 243-264.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison

- Wesley Longman.
- Bruner, J. (1978). *The role of dialogue in language acquisition*. In A. Sinclair, R. Javella, & W. Levelt. (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Chang, Sunmee. (2006). Talk, Talk, Talk!: IRE and IRF in the language classroom. *The Journal of Studies in Language*, 20(2), 127-148.
- Edward, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The developmental understanding in the classroom*. New York: Routledge.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
- Jarvis, J., & Robinson, M. (1997). Analyzing educational discourse: An exploratory study of teacher response and supports to pupils' learning. *Applied Linguistics*, 18(2), 212-228.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 271-283.
- 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, 286-325.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). How does your teacher help you make your work better?: Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse language in action*. New York: Routledge.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1-17.

예시언어(Examples in): English
적용가능언어(Applicable Languages): English
적용가능수준(Applicable Levels): Elementary

박영예
대구교육대학교 영어교육과
705-715 대구시 남구 중앙대로 219
Tel: (053)620-1429
Email: yypark@dnue.ac.kr

Received 10 December 2014
Revised 26 January 2015
Accepted 15 February 2015