*영어어문교육, 15*권 **4**호 **2009**년 겨울

대학에서의 영어 말하기 오류수정 피드백과 학습자 반응: 교사와 학습자의 태도를 중심으로

김나연*
(숙명여자중학교)
이은주**
(이화여자대학교)

Kim, Nayun & Lee, Eun-Joo. (2009). An analysis of corrective feedback and learner uptake in college EFL class: With a focus on teachers' and learners' attitude. *English Language & Literature Teaching, 15*(4), 237-264.

The present study explores patterns of teachers' corrective feedback and learners' uptake in Korean EFL undergraduate classroom setting. It also examines consistencies and discrepancies in the perception of corrective feedback by teachers and learners. Teachers' and learners' preferences and perception of corrective feedback are further analyzed to determine whether or not those differ from actual practices in English language learning classrooms. The results of the study are as follows. First of all, teachers' corrective feedback type varied according to the learners' error type and English proficiency level. There was a lack of consistency between the teachers' feedback practices and the learners' error types. Second, for the phonological errors, learners' data witnessed the most frequent uptake on recast. For the other error types, however, the learners' uptake rates were high for the explicit corrective feedback. Third, the teachers' explicit knowledge of corrective feedback was rather low and the preferences differed from teacher to teacher. The teachers' feedback perception and preferences did not consistently reflect their actual practices. Finally, patterns of the learners' expectations of corrective feedback varied according to learners' proficiency level. Teachers' and learners' expectations of corrective feedback were also compared and some mismatches were detected.

[corrective feedback/uptake/feedback preference, 오류수정 피드백/학습자 반응/피드백 선호]

---

* 제1저자 ** 교신저자

I. 서론

영어 수업에서 교사는 학습자 언어에 대해 다양한 형태의 피드백을 제공하고 오류를 어떤 방법으로 수정하여 학습자의 제2언어 습득에 도움을 줄 것인가에 관한 문제를 고민하게 된다. 교실 상황에서 즉석에서 구두언어로 이루어지는 교사의 피드백은 학습자가 외국어 학습에서 받을 수 있는 피드백 중 매우 큰 비중을 차지한다. 그러나 그 특성상 교사가 피드백에 대한 충분한 이해를 바탕으로 일관된 기준을 가지고 사용하지 않으면 효과가 떨어지기 쉬우며, 학습자가 교사의 오류수정 피드백을 충분히 인지하고 자신의 언어 습득으로 이어가는 것도 쉽지 않다.

의사소통 중심의 영어 말하기 수업이 중시되는 요즘 교사의 오류수정 피드백에 관한 지식과 신념 확립, 또한 그것을 효과적이고 체계적으로 실행하는 것이 영어 교육에 있어 중요한 요소로 인식되고 있다. 그러나 교사의 오류수정과 외국어 습득과의 관계가 명확하게 밝혀지지 않았기 때문에 교사들은 신뢰할 만한 이론적 근거를 찾지 못한 채 교사 개인의 경험적 근거에 바탕을 둔 피드백을 제공하는 경우가 많고, 이에 따라서 교사 오류수정 피드백에 대한 일관성이나 효율성의 문제가 제기되기도 한다. 또한 교사의 피드백에 대한 학습자 입장에서의 인식과 기대 그리고 필요와 요구 등에 대한 연구가 부족하여 교사 피드백이 학습자의 필요나 요구에 부합하여 제공되기 어렵고 효과적이고 능동적으로 학습자의 언어 습득을 촉진하는데 뒷받침되지 못하고 있으므로 교사 피드백에 관한 구체적이고 실증적인 연구가 필요하다.

본 연구에서는 교사의 오류수정 피드백과 반응이 실제 교실 환경에서 어떻게 이루어지고 있는지 관찰하고 피드백에 대한 인식과 태도에 있어 교사와 학습자는 어떠한 차이를 보이는지 비교 분석하는 것을 목적으로 한다. 본 연구의 연구 질문은 다음과 같다.

1. 대학생 영어 말하기 수업에서 학습자 오류와 교사의 오류수정 피드백 유형, 그리고 피드백에 대한 학습자 반응의 분포와 특징은 무엇인가?
2. 교사의 오류 피드백에 대한 이해와 인식 그리고 실제 수행은 어떠한가?
3. 교사와 학습자의 오류수정 피드백에 대한 태도에 어떠한 차이가 있는가?

II. 선행 연구

학습자의 발화에 대한 오류수정 피드백(corrective feedback)과 그에 대한 학습자의 반응(uptake)을 분석한 연구들은 다양한 수업 환경에서 진행되어 왔다. 많은 연구에서는 피드백의 종류와 관계없이 피드백을 받은 집단이 피드백을 받지 않은 집단보다 제2언어 습득에 긍정적인 효과가 있음을 밝히고,

교사의 피드백이 학습자의 언어 발달에 중요한 역할을 한다고 강조하고 있으나(Bitchener & Knoch, 2009; Ellis, Loewen, & Erlam, 2006; Lightbown & Spada, 1990; McDonough & Mackey, 2006), 그 효과가 아직 명확하게 입증되지 않았다.

1990년대 이후의 오류수정에 관한 연구는 어떤 오류수정 유형이 학습자의 언어 습득에 도움을 주는지 밝히기 위해 오류수정의 효과를 객관적으로 입증하려는 시도로 발전되었다. 가령, Ellis, Basturkmen과 Loewen(2001), Gass와 Lewis(2007), Lyster와 Ranta(1997), Mackey와 Oliver(2003), Ohta(2000), 그리고 Panova와 Lyster(2002)의 연구에서는 학습자 반응과 학습자 교정(learner repair)을 오류수정 유형의 측정 도구로 사용하여 피드백에 대한 학습자의 인지와 효과를 밝히려는 시도를 하였다. 특히 Lyster와 Ranta(1997)에서는 학습자 반응을 토대로 오류수정 유형의 효과를 보다 객관적으로 논하려는 시도를 하였다. 이전의 오류수정 연구가 연구자의 주관적 기술에만 의존하였다면 Lyster와 Ranta(1997)의 연구는 자연스러운 수업 환경을 대상으로 하면서도 분석적인 도구를 개발하였다는 데 큰 의의가 있다.

자연스러운 수업 상황에서 피드백과 그에 따른 학습자의 반응을 관찰한 연구에서는 대부분 오류 고쳐 되말하기(recasts)가 가장 빈번하게 사용되는 피드백으로 보고되고 있으나 이에 대한 학습자 반응은 다른 유형의 피드백에 비해 적은 편이고 학습자 반응 또한 교사의 피드백을 단순하게 모방하는 것에 그치는 것으로 관찰되었다(Lee, 2007; Lyster & Ranta, 1997).

Lyster와 Ranta(1997)의 후속 연구인 Lyster(1998)에서는 학습자 오류의 유형에 따른 교사의 피드백 유형과 그에 대한 학습자의 반응을 관찰하였다. 그 결과 어휘 오류에 대해서는 유도 피드백(elicitation), 상위 언어적 피드백(metalinguistic feedback), 명확화 요구(clarification requests), 반복(repetition) 피드백을 포함하는 형태 협상(negotiation of form) 유형의 피드백이 빈번하게 사용되었고, 문법과 발음에 관련된 오류에서는 오류 고쳐 되말하기 피드백이 빈번하게 사용된 것으로 관찰되었다. 그러나 학습자의 반응에서는 발음에 관련된 오류를 제외하고는 형태 협상에 해당하는 피드백을 받았을 때 가장 활발하게 나타나 형태 협상에 해당하는 피드백이 학습자의 언어 습득에 도움을 줄 가능성이 더 높은 것으로 보인다고 보고하고 있다. 이는 학습자에게 출력(output)의 기회를 제공하게 되고, 목표 언어 형식을 단순히 들어보는 것에 그치는 오류 고쳐 되말하기 방식과는 달리 해당 항목을 재생하도록 강요 받는다는 점에서 언어 학습에 더 유용하다(Seong, 2006).

오류수정과 피드백에 관한 연구에서는 또한 다양한 학습 환경에 따른 오류수정과 피드백의 효과를 분석하였다. 예를 들면, Sheen(2004)은 불어 몰입 수업, 캐나다와 뉴질랜드의 ESL(English as a Second Language) 환경, 그리고 한국의 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서 교사의 오류수정

피드백과 그에 대한 학습자의 반응 양상을 관찰하였다. 그 결과 오류 고쳐 되말하기가 다른 유형의 피드백보다 그 사용 빈도가 높았으며, 의미보다는 형식에 초점을 둔 수업에서 그 효과가 크다고 보고하고 있다. 이 연구는 수업의 환경과 학습 목표 그리고 초점에 따라 효과적인 피드백이 변화함을 보여준다.

Lee(2007)는 Lyster와 Ranta(1997)의 연구를 바탕으로 한국 초등학교의 영어 몰입식 수업 환경에서의 교사의 오류수정 유형을 분석하고 학습자의 반응 유형에 따른 효과를 관찰하였다. Lee(2007)의 연구에서도 역시 오류 고쳐 되말하기 피드백이 가장 많이 사용되었으나 학습자의 반응을 살펴보면 오류 고쳐 되말하기가 오류수정을 효과적으로 이끌어 내지 못했음을 알 수 있다. 특히 유도 피드백의 경우 사용 빈도수는 가장 낮았으나 가장 효과적인 방법으로 나타났고, 명확화 요구, 상위 언어적 피드백, 유도 피드백, 반복 피드백과 같은 형태 협상 기술을 촉진하는 피드백 방법들이 더욱 효과적이라는 결론을 내렸다.

오류수정 피드백을 분석한 또 다른 연구로는 김영은(2007)의 연구를 들 수 있다. 김영은(2007)은 중학교 수업에서 학습자의 음운적 오류, 문법적 오류, 어휘적 오류, 해석상의 오류에 대하여 교사가 주는 피드백의 유형을 분석하였고, 교사의 피드백에 대한 신념과 학습자들의 기대가 실제 수업과 어떠한 차이가 있는가에 대해 연구하였다. 분석 결과 교사와 학습자는 자기 교정 유도 피드백(initiations to self-correct)을 지향해야 할 피드백으로 인식하였으나 실제로는 오류 고쳐 되말하기를 가장 빈번하게 사용하였다. 오류 유형별로는 음운적 오류, 어휘적 오류, 해석상의 오류에 있어서는 자기 교정 유도 방식에 의한 오류수정의 비율이 낮았으나 문법적 오류의 경우에는 자기 교정 유도의 비율이 다른 교정보다 예외적으로 높았다. 이는 문법 학습에 있어서는 언어적 형태에 중점을 두게 되어 형태 협상을 위해서는 학습자가 자기 교정 유도 방식을 많이 사용한다는 Lochtman(2002)의 연구 결과와 일치한다. 학습자의 피드백 선호를 살펴보면 대체적으로 학습자 자기 교정 유도를 선호하고 있지만 문법적 오류의 경우에는 교사가 옳은 형태를 직접 제시해주는 오류 고쳐 되말하기 피드백을 보다 더 선호하고 있었다. 이는 학습자들이 문법적 항목에 어려움을 느끼고 있기 때문으로 보이며 오류수정의 기회가 다시 주어졌을 때도 옳은 형태를 발화하지 못한 경우 체면 손상에 대한 부담을 가지고 있기 때문인 것으로 해석하고 있다.

지금까지 수행된 오류수정 피드백에 관한 국내와 국외의 선행 연구는 주로 제2언어 수업에서 오류의 형태와 효과를 분석한 연구로 이루어져 있으며, 최근에는 피드백과 언어 습득의 연관성을 찾는데 주된 노력이 이루어지고 있으나 그 효과가 명확히 밝혀지지 않았고 또한 교사의 오류 피드백의 실제 수행과 신념에는 어떠한 차이가 있으며 학습자의 수준에 따라 피드백에 대한 인식이 변화하는지 분석한 연구는 매우 드문 실정이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 서울 소재 B대학과 C대학의 3명의 영어 원어민 교사와 그 교사들이 담당하고 있는 15개 반의 대학생 영어 말하기 학습자 340명의 상호작용이다. 본 연구는 교사의 오류수정 피드백에 중점을 두고 있기 때문에 상호작용의 범위는 교사와 학습자 간의 상호작용으로 제한하였다.

관찰 대상인 각 학급과 교사의 구성은 아래 표 1과 같다. 표 1에 제시된 바와 같이 각 교사의 하나의 능숙도 수준별로 3학급씩을 연구 대상으로 삼았고 수준별 비교는 A교사의 초급과 B교사의 초급 학급을 함께, B교사의 중급과 C교사의 중급 학급을 함께 그리고 고급은 C교사가 담당했던 3학급을 대상으로 하였다. A교사는 B대학, B와 C교사는 C대학의 교사이다. A교사는 미국 교포로 22년간 한국에서 영어 수업 경험이 있는 40대 여자 교사이고, B교사는 미국 뉴욕 출신의 영어 원어민으로 3년간 한국에서 영어를 가르친 경험이 있는 30대 남자 교사, C교사는 캐나다 출신의 영어 원어민으로 한국에서 5년간 영어를 가르친 경험이 있는 40대 남자 교사이다. 이들 교사와 설문에 참여한 나머지 교사들은 모두 영어 교육 관련 학사 이상의 학력을 소지하고 있다.

표 1

학습자 구성 및 관찰 시간

	A 교사			B 교사						C 교사					
학습자 수준	초급			초급			중급			중급			고급		
학급	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5	C-6
학급별 학습자수(명)	29	33	33	21	22	15	26	25	20	20	25	25	12	16	18
학습자수(명)	95			58			71			75			46		
수준별 학습자수(명)	153						146						46		
녹화시간(분)	300			300			300			300			300		
총 녹화시간(분)	1,500 (약 25시간)														

각 수업은 100분 동안 진행되었고 각 교사의 각 수준 별로 세 수업씩 300분, 모두 합해 1,500분(25시간)의 수업이 관찰과 함께 녹화되었다. 학습자의 수준은 각 대학에서 전체 학생을 대상으로 수학능력시험 외국어 영역의 평가를 바탕으로 학급을 편성하여 초급, 중급, 고급으로 나누었고, 수준별로는 동일한

교재로 수업이 진행되었다. 수업 관찰 당시 진행되었던 수업 내용을 살펴보면 다음의 표 2와 같다. 표 2에서 나타난 바와 같이 초급과 중급 수준은 특정 문법 사항을 익히는 것이 주요 학습 목표였고 고급 수준은 특정한 목표 문법 사항 없이 특정 주제에 관련한 어휘와 표현을 익힌 뒤 그것을 토대로 학습자에게 자율적인 발화의 기회를 많이 주는 수업이 진행 되었다.

표 2

관찰 대상 학급의 학습 내용

관찰 수업		학습 목표
A교사	초급	소유격 이용 묻고 답하기
B교사	초급	I like... I'd like...의 사용
B교사	중급	현재 진행시제 / 현재 입고 있는 옷 묘사
C교사	중급	현재 진행시제 / 현재 입고 있는 옷 묘사
C교사	고급	정치 관련 용어 및 표현 익혀서 토론

녹화된 수업의 코딩(coding)은 먼저 전체 수업 내용을 흐름에 따라 불완전하게 전사한 다음 교사와 학습자의 상호작용이 이루어지는 부분의 연속체를 골라 완전하게 전사하였다. 그 이후에 오류 수정 피드백 연속체를 학습자의 오류 유형, 교사 오류 수정 피드백 유형, 학습자의 반응 유형으로 미리 정해 놓은 유형 분류에 따라 나누고 그 자료를 연구 대상으로 삼았다. 학습자 오류의 유형과 교사의 오류 수정 피드백의 유형, 학습자 반응의 유형 분류는 Lyster와 Ranta(1997)를 바탕으로 이루어 졌다.

2. 연구 자료 및 절차

1) 수업 현장 관찰 녹화

수업 현장에서 발생되는 오류의 유형에 따른 교사의 오류수정 피드백 유형 그리고 그에 대한 학습자 반응의 분포와 특징이 어떠한지 조사하기 위하여 15개 반의 영어 말하기 수업을 비디오 녹화 하였고 그 내용을 코딩하여 분석하였다. 녹화된 수업의 코딩을 위하여 먼저 전체 수업 내용을 흐름에 따라 불완전 전사한 후 교사와 학습자의 상호작용이 이루어지는 부분의 연속체를 선택하여 완전하게 전사하였다. 그리고 오류수정 피드백 연속체를 학습자의 오류 유형, 교사 오류수정 피드백 유형, 학습자의 반응 유형으로 미리 정해 놓은 유형 분류에 따라 나누고 그 자료를 연구 대상으로 삼았다.

(1) 오류 유형 분석의 틀

학습자 오류는 원어민 또는 유창한 영어 화자가 학습자의 발화를 잘못 되었거나 불완전한 학습이라고 간주하는 언어의 사용을 의미한다(Richards & Schmidt, 2002). 본 연구에서는 Lyster와 Ranta(1997)에서 채택하였던 학습자 오류의 종류를 토대로 오류의 유형을 문법 오류(grammatical error), 발음 오류(phonological error), 어휘 오류(lexical error), 권유되지 않은 L1 사용(unsolicited use of L1) 4가지로 분류하였다. 그러나 Lyster와 Ranta(1997)의 연구는 몰입 학급을 대상으로 한 것이므로 통제된 L1 사용을 오류 유형으로 포함시켰으나 본 연구에서는 한국의 EFL 말하기 수업을 관찰하였기 때문에 L1 사용 자체를 오류로 분리하는 것은 무리가 있고 실제로 발생빈도가 낮아 그 대신 L1에 영향을 받아 잘못 사용한 표현이나 어휘를 오류의 한 가지 유형으로 포함시키고 'L1 오류'로 구분하였다. 본 연구에서 나타난 오류 유형에 따른 예를 살펴보면 다음과 같다.

① 문법적 오류: 원어민 화자의 언어 사용 형식에서 벗어난 학습자의 언어를 의미한다. 복수형, 부정형, 시제, 주어·동사의 수 일치, 전치사, 대명사, 소유격 등의 잘못된 사용이 포함된다.

(B교사 중급 수준 발화 중)

S: He wearing a shirt [문법적 오류]

T: He is wearing a shirt. [오류 고쳐 되말하기]

② 발음 오류: 분절적인 요소의 오류와 단어 강세, 문장 강세, 높낮이 등에 해당하는 초분절적인 오류로 나눌 수 있는데 실제 수업 관찰 결과 발생하는 대부분의 발음 오류와 교사의 피드백 연속체는 분절적인 요소의 오류였기 때문에 관찰 대상을 분절적인 발음 요소로 한정하였다.

(C교사 중급 수준 발화 중)

S: [skət] ['skirt'의 발음오류]

T: Ya! Close. That's just a pronunciation problem.
It's not a [skət].
It's a skirt. skirt, skirt, skirt. [명시적수정]

S: skirt, skirt, skirt [학습자 반응]

③ 어휘 오류: 정확하지 않거나 적절하지 않은 어휘의 사용을 의미한다. 또한 학습자가 적절한 어휘를 몰라 대답을 못하거나 L1을 사용하여 대답한 경우도 그것이 어휘의 문제였다는 것이 판단되면 어휘 오류 유형으로 분류하였다.

(C교사 고급 수준 발화 중)

S: disorder people? [어휘오류]

T: disorder people...hmm.. disorder? [반복 피드백(repetition)]

S: For example... don't hear. [학습자 반응] [어휘오류]

T: Ah, disabled [명시적 수정]
S: Ah, disabled! [학습자 반응]

④ L1 오류: 한국어에서 외래어로 잘못 사용하고 있는 단어의 사용과 한국식 사고가 낳은 어색한 표현들을 L1 오류 유형의 범주에 포함시켰다. 이는 단순히 어휘를 상황에 맞지 않게 잘못 사용하는 등의 어휘 오류 유형과는 차별된다.

(C교사 중급 수준 발화 중)
S: one-piece [L1 오류]
T: We don’t call that one-piece. It’s not a one-piece.
It is one piece of clothing, but we don’t call it a one-piece. It's a dress. [명시적 수정]
S: dress. [학습자 반응]

(2) 교사 오류수정 피드백 유형

본 연구에서는 Lyster와 Ranta(1997)에서 제시한 교사 오류수정 피드백의 유형을 유형 분류의 틀로 사용하였다

① 명시적 오류수정 피드백(explicit correction): 잘못된 부분의 정확한 형태를 명시적으로 제시하여 주는 피드백이다. 교사는 정확한 형태를 제시하면서 학습자의 잘못 말한 부분을 지적한다.

(B교사 초급 수준 발화 중)
S: PC room [L1 오류]
T: Koreans usually say PC room,
but in English we say Internet cafe. [명시적 수정]

② 오류 고쳐 되말하기(recast): 교사가 학습자의 오류를 포함한 발화의 전부나 부분을 오류를 제거하고 교정한 상태로 발화하는 것이다.

(A교사 초급 수준 발화 중)
S: This is my [madəl] [‘mother'의 발음오류]
T: mother [오류 고쳐 되말하기]

③ 명확화 요구 피드백(clarification request): 교사가 학습자의 발화를 잘 알아 듣지 못했거나, 학습자의 발화에 잘못된 형태가 있어서 교정이 필요한 경우에 제시하는 피드백 유형이다.

(C교사 고급 수준 발화 중)
S: [puər] campaign [‘pure'의 발음오류]
T: pardon? [명확화 요구 피드백]
S: pure [학습자 반응]

④ 상위 언어적 피드백(metalinguistic feedback): 정확한 형태를 제시하여 주지 않으면서 학습자의 발화에 대하여 제시하는 정보와 질문을 의미한다.

(C교사 고급 수준 발화 중)
S: idealist [문법오류]
T: From all we know it has to be plural.[상위 언어적 피드백]

⑤ 유도 피드백(elicitation): 학습자로부터 정확한 형태를 도출하기 위하여 사용하는 기술을 의미한다. 교사가 발화 중 전략적으로 멈춤으로써 학습자들로 하여금 자신의 발화를 완성 하도록 유도하는 방법이 그 예이다.
(A교사 초급 수준 발화 중)
S: What's your sister name? [문법오류]
T: What's your... [유도 피드백]

⑥ 반복 피드백(repetition): 학습자의 발화 중 잘못된 부분을 교사가 반복하는 것이다.
(C교사 중급 수준 발화 중)
T: what can be here to emphasize ‘the biggest’?
S: totally [어휘오류]
T: totally the biggest? [반복 피드백]

⑦ 복합 피드백: 두 개 이상의 피드백이 함께 제공된 경우를 의미한다.
(C교사 중급 수준 발화 중)
T: What is Floura wearing?
S: Uhm… She wearing …. [문법오류]
T: She wearing? What kind of verb do we need here?
[반복 - 상위 언어적 피드백]
S: She is wearing…. [학습자 반응]

위에서 제시된 예와 같이 교사의 오류수정 피드백 유형을 분류하였고 두 명의 분석자가 독립적으로 분류한 후에 같이 비교하여 그 이견을 좁혀가는 것으로 유형 분류 작업이 진행되었다.

(3) 학습자 반응 유형

본 연구에서는 Lyster와 Ranta(1997)를 바탕으로 학습자 반응 유형을 분류하였다. Lyster와 Ranta(1997)는 학습자의 즉각적인 발화 반응(uptake)을 ‘학습자의 발화 중에서 관심을 끌려고 했던 교사의 의도에 대하여 반응하며, 교사의 피드백 후에 바로 따라오는 학습자들의 발화’로 정의 한다. 교사의 오류수정에 뒤이어 학습자의 즉각적인 구두 발화가 있었다면 ‘학습자 반응 있음’의 범주에 속하고 이는 오류의 수정 여부에 따라 ‘교정 완료 학습자 반응(repair)’과 ‘재 교정 필요 학습자 반응(needs repair)’으로 나뉜다. 교사의 오류수정에 뒤이어 학습자의 즉각적인 구두 발화가 없었다면 ‘학습자 반응 없음(no uptake)’에 해당한다.

2) 설문지

교사와 학습자간의 피드백에 대한 태도와 선호도 차이를 분석하여 비교하기 위해 실제 수업 관찰이 이루어졌던 교사를 포함한 13 명의 원어민 교사와 수업에 참여한 340 명의 학습자에 대한 설문조사도 실시하였다. 설문은 수업 관찰이 모두 끝난 후에 이루어 졌다.

(1) 교사 설문지

본 연구의 교사 설문지는 교사의 오류수정 피드백에 대한 이해 정도와 태도 내지는 신념을 알아보고 오류 피드백 수행을 간접적으로 알아보기 위해 제작되었다. 교사 설문지의 구성은 다음의 표 3 과 같다.

표 3

교사 설문지 구성

부분	문항 내용	문항 유형	문항 수
Ⅰ	오류수정 피드백에 대한 명시적 지식	선택형 문형	4
Ⅱ	오류수정 피드백에 대한 태도	리커트식 5점 척도	18
Ⅲ	오류수정 피드백의 수행	개방형 문형	8

표 3에 나타난 바와 같이 설문지는 크게 세 부분으로 구성되어 있는데 첫째 부분에서는 교사의 오류 피드백에 관한 명시적 이해 정도를 알아보기 위해 학습자의 오류 발화와 오류 피드백을 주는 교사의 짧은 대화 예문을 주고 각 예문에서 사용된 교사 오류 피드백의 종류를 보기에서 고르는 문항 유형으로 구성하였다. 오류 피드백의 종류 분류는 Lyster와 Ranta(1997)를 바탕으로 하였으며 교사들의 피드백에 대한 명시적 지식을 묻는 설문 문항들은 Lightbown과 Spada(1999)에서 소개된 피드백 유형별 예문을 인용하였다.

둘째 부분은 교사의 오류수정 피드백에 대한 태도와 신념, 선호를 알아보는 문항들로 구성되었다. 둘째 부분은 총 18문항이며 리커트(Likert)식 5점 척도를 활용하였고 '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'로 응답할 수 있도록 제작하여, 각각 1점~5점으로 환산할 수 있도록 하였다.

셋째 부분은 교사의 오류 피드백 실제 수행이 태도와 어떠한 차이를 가지고 있고 오류 유형에 따라 교사가 제공하는 피드백 유형이 어떻게 달라지는지 간접적으로 알아보기 위한 문항들로 구성하였다. 학습자가 오류를 범하는 상황을 오류 유형별로 제시하였고 그 상황이라면 어떠한 방식으로 피드백을 줄 것 인지 지필하고 그러한 피드백을 선택한 이유를 작성하도록 하였다.

(2) 학습자 설문지

학습자 설문지는 교사가 주는 오류수정 피드백에 대한 학습자의 태도와 선호를 조사하고 오류 유형에 따라 선호하는 피드백 유형이 있는지 알아보기 위해 크게 두 부분으로 제작되었다. 첫째 부분은 학습자의 오류 피드백에 대한 선호도와 태도를 묻는 질문들로 교사 설문지의 두 번째 부분과 같은 방식이며, 학습자와 교사 간에 오류수정 피드백에 대한 태도에 어떠한 차이가 있는지 알아보기 위하여 교사의 설문지 문항과 대응되도록 구성하였다. 두 번째 부분은 오류의 유형에 따라 선호하는 교사 오류수정 피드백 유형을 묻는 문항으로 구성되었다. 또한 전반적으로 어떤 피드백 유형을 선호하고 현재 수업을 담당하는 교사가 어떠한 오류 피드백을 가장 많이 사용한다고 생각하는지 묻는 문항을 포함시켜 학습자가 교사의 오류 피드백에 대해 얼마나 인지하고 있는지 간접적으로 살펴보았다.

각 문항의 응답이 학습자의 수준별로 어떠한 차이가 있는지 살펴보기 위해 SPSS 통계 프로그램으로 일변량 분산분석을 실시하였고, 교사와 학습자의 오류 피드백에 대한 인식과 선호 차이는 T-검증을 통해 분석하였다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. 학습자 오류, 교사 오류수정 피드백, 학습자 반응

1) 학습자 오류 유형 분포와 교사의 오류 피드백 분포

각 교사별 학습자 수준별 오류 발생과 그에 따른 오류수정 피드백 분포를 살펴보면 모든 학급에서 90%에 가까운 비율로 교사의 오류 피드백을 받은 것으로 나타났다. 수준별로 분류한 오류 유형별 교사의 오류수정 피드백 분포는 아래의 표 4와 같다.

표 4

오류 유형별, 수준별 오류수정 분포

수준	초급	중급	고급	합계
문법 오류	78/88(88.6%)	71/73(97.3%)	17/21(81.0%)	166/182(91.2%)
발음 오류	38/40(95.0%)	20/20(100%)	10/12(83.3%)	68/72 (94.4%)
어휘 오류	21/24(87.5%)	63/63(100%)	49/51(96.1%)	133/138(96.4%)
LI 오류	1/3(33.3%)	5/5(100%)	0(0%)	6/8(75.0%)
합계	138/155(89.0%)	159/161(98.8%)	76/84(90.5%)	373/400(93.3%)

전반적인 오류 발생 빈도는 문법 오류 > 어휘 오류 > 발음 오류 순이었으나,

초급 학습자의 경우 그 순서가 문법 > 발음 > 어휘로 나타났으며 고급 수준 학습자의 경우 어휘 > 문법 > 발음의 순으로 빈도가 나타났다. 오류 유형별 피드백 유형을 살펴보면 전체적으로는 문법 오류가 가장 많이 나타났으나 오류수정 피드백을 받은 비율은 다른 오류 유형에 비해 조금 낮은 것으로 나타났다. 그 다음에 많이 나타난 오류 유형은 어휘 오류인데, 어휘 오류에 대한 교사의 오류수정 피드백 비율이 가장 높았다(96.4%). L1 오류에 대한 교사의 오류수정 피드백 비율(75%)이 가장 낮게 나타났으나 L1 오류의 발생 빈도가 매우 낮아 비율을 논하기 어렵다.

수준별로 살펴보면 초급 수준에서 문법 오류 유형이 다른 유형에 비해 월등히 많이 발생했으나 오류수정 피드백을 가장 많이 받은 오류 유형은 발생 빈도가 2순위인 발음 오류이다. 중급에서도 마찬가로 문법 오류가 가장 빈번하게 일어났으나 다른 오류 유형들이 모든 오류에 대해서 피드백을 받은 반면 문법 오류에 대해서는 피드백이 일어나지 않은 경우가 있었다. 고급 수준에서는 어휘 오류가 가장 빈번하게 발생하였고 교사의 오류수정 피드백도 어휘 오류에 대해 가장 높았다.

2) 교사의 오류수정 피드백 유형의 분포

(1) 오류수정 피드백 유형 분포

전반적인 교사 오류수정 피드백의 유형 분포를 살펴보면 명시적 수정이 가장 많이 사용되었고 그 뒤를 이어 오류 고쳐 되말하기가 많이 사용되었다. 이는 Lyster와 Ranta(1997), Panova와 Lyster(2002), Lee(2007) 등의 연구에서 오류 고쳐 되말하기(recast)가 가장 많이 사용되는 피드백으로 제시된 것과는 차이를 보이고 있다. 수준별로 오류수정 피드백 유형의 분포를 살펴보면 다음 표 5와 같다. 초급 수준에서는 오류 고쳐 되말하기가 가장 많이 사용되었으며, 명시적 수정이 그 뒤를 따랐다. 유도, 상위 언어적 피드백, 명확화 요구, 반복 피드백을 이르는 형태 협상(negotiation of form)의 촉진을 가져오는 피드백 중에서는 상위 언어적 피드백이 가장 많이 사용되었다.

표 5

수준별 오류수정 피드백 유형 분포

수준	초급	중급	고급	합계
명시적 수정	37(26.8%)	80(50.3%)	33(43.4%)	150(37.5%)
오류 고쳐 되말하기	63(45.7%)	39(24.5%)	25(32.9%)	127(31.8%)
명확화 요구	8(5.8%)	0(0%)	2(2.6%)	10(2.5%)
상위 언어적 피드백	17(12.3%)	10(6.3%)	8(10.5%)	35(8.8%)
유도	7(5.1%)	2(1.3%)	3(3.9%)	12(3.0%)
반복	1(0.7%)	13(8.2%)	1(1.3%)	15(3.8%)

복합 피드백	5(3.6%)	15(9.4%)	4(5.3%)	24(6.0%)
피드백 없음	17(11.0%)	2(1.2%)	8(9.5%)	27(6.8%)
합계	138(100%)	159(100%)	76(100%)	400(100%)

중급 수준에서는 명시적 수정(50.3%)이 전체 오류 피드백 유형 중 반 이상을 차지하였다. 고급 수준에서는 중급과 마찬가지로 명시적 수정(43.4%)이 가장 많이 사용 되고 오류 고쳐 되말하기(32.9%)가 그 뒤를 이었다.

교사별로 수준에 따라 사용한 오류 피드백 유형을 살펴본 결과 B교사가 초급 수준의 학습자에게 오류 고쳐 되말하기를 다른 피드백에 비해 현저히 많이 사용하는 것으로 나타났고 C교사는 전반적으로 명시적 수정 피드백을 많이 제공하는데 특히 중급 수준에 대하여 그 비율이 높은 것으로 나타났다. 이러한 영향으로 초급 수준에서는 전반적으로 오류 고쳐 되말하기 피드백이, 중급 수준에서는 명시적 수정 피드백이 가장 높은 비율로 나타났다. 이는 교사의 피드백에 관한 수행의 차이에 따라 학습자가 받게 되는 오류수정 피드백이 달라질 수 있음을 보여준다.

(2) 오류 유형에 따른 교사 오류수정 피드백 유형 분포

교사의 오류수정 피드백 유형을 학습자의 오류 유형에 따라 살펴보면 아래 표 6과 같다. 가장 높은 비율로 발생했던 문법 오류 유형에서는 오류 고쳐 되말하기 피드백이 43.4%로 가장 많이 제공되었고 명시적 수정이 24.7%로 그 뒤를 이었다. 이는 전반적으로는 명시적 수정 피드백의 제공 비율이 가장 높았던 것과는 차이가 있다. 형태 협상 기술을 요하는 피드백 유형은 18.5%로 나타났고 그 중에서는 상위 언어적 피드백이 8.2%로 가장 높게 나타났다. 이는 김영은(2007)에서 문법적 오류에 대해서는 학습자 자기 교정 유도 피드백의 비율이 오류 고쳐 되말하기보다 더 많이 사용된 것과는 차이가 있다. 어떠한 피드백도 제공 받지 않은 비율도 8.8%로 나타나 다른 오류 유형에 비해 피드백이 제공되지 않은 비율이 높았다. 이는 특정 문법 사항의 습득이 학습 목표가 아니었거나 문법 오류가 발생하는 빈도가 높아 학습자 발화가 의미를 크게 해치지 않는 경우 또, 수정 가능성이 없는 항목에 대해서는 교사가 의사소통을 자연스럽게 이끌려고 한 것과 관련이 있을 수 있다.

표 6

오류 유형에 따른 오류수정 피드백 유형 분포

오류 유형	문법 오류	발음 오류	어휘 오류	LI 오류	합계
명시적 수정	45(24.7%)	21(29.2%)	79(57.2%)	5(62.5%)	150(37.5%)
오류 고쳐 되말하기	79(43.4%)	33(45.8%)	15(10.9%)	0(0%)	127(31.8%)
명확화 요구	1(0.5%)	9(12.5%)	0(0%)	0(0%)	10(2.5%)

상위 언어적 피드백	15(8.2%)	1(1.4%)	19(13.8%)	0(0%)	35(8.8%)
유도	7(3.8%)	0(0%)	5(3.6%)	0(0%)	12(3.0%)
반복	11(6.0%)	1(1.4%)	3(2.2%)	0(0%)	15(3.8%)
복합 피드백	8(4.4%)	3(4.2%)	12(8.7%)	1(12.5%)	24(6.0%)
피드백 없음	16(8.8%)	4(5.6%)	5(3.6%)	2(25.0%)	27(6.8%)
합계	182(100%)	72(100%)	138(100%)	8(100%)	400(100%)

발음 오류 유형에 대해서도 오류 고쳐 되말하기가 45.8%로 가장 높게 나타났고 명시적 수정이 29.2%로 그 뒤를 따랐다. 형태 협상 중에서는 명확화 요구가 12.5%로 가장 높게 나타났다. 어휘 오류 유형에 있어서는 명시적 수정이 57.2%로 빈도수가 가장 높게 나타난 반면 오류 고쳐 되말하기 피드백은 10.9%의 비율로 다른 오류 유형에 비해 적게 사용되었고 상위 언어적 피드백이 13.8%로 두 번째로 많이 제공된 피드백 유형이었다. 이는 전체적으로 명시적 수정 피드백 유형이 가장 높은 비율을 차지하게 하는 요인이 되었다.

3) 학습자 반응의 유형 분포

(1) 전반적인 학습자 반응

교사의 오류수정 피드백에 대한 학습자 반응을 살펴보면, 60.1%가 즉각적인 반응(immediate uptake)을 보였다. 그 중 오류에 대한 수정으로 나타난 교정 완료 반응(repair)이 54.5%로 나타났고, 5.6%는 재교정(needs repair)이 필요한 반응이었다. 이와 같이 오류수정 피드백에 대하여 학습자의 반응이 있었던 경우가 반응이 없었던 39.9%보다 높은 것으로 나타났다.

표 7

학습자 반응의 유형 분포

수준	반응/피드백	학습자 반응 있음		학습자 반응 없음
		교정 완료 반응	재교정 필요 반응	
초급	80/138(58.0%)	72(52.2%)	8(5.8%)	58(42.0%)
중급	102/159(64.2%)	95(59.7%)	7(4.4%)	57(35.8%)
고급	42/76(55.3%)	36(47.4%)	6(7.9%)	34(44.7%)
합계	224/373(60.1%)	203(54.5%)	21(5.6%)	149(39.9%)

초급, 중급, 고급 수준별로 분류해 보면 모든 수준에서 비슷한 비율로 학습자의 반응이 나타났고 중급에서 64.2%로 조금 더 높게 나타났다. 이는 중급 수준에서는 초급 수준에 비해 명시적 오류수정 피드백이 암시적 피드백이라고 할 수 있는 오류 고쳐 되말하기보다 많이 사용되었고, 고급 수준에 비해서는 형태 협상 기술 피드백에 해당하는 피드백의 사용 많이

나타나 다른 수준에서보다 학습자들이 오류를 수정할 가능성이 높은 것으로 분석된다.

(2) 수준별, 오류 유형에 따른 학습자 반응

모든 수준에서 발음 오류 유형에 대해서는 암시적 피드백이라고 할 수 있는 오류 고쳐 되말하기 피드백이 가장 많이 제공 되었지만 다른 오류 유형에서와는 달리 학습자의 반응의 비율도 가장 높은 것으로 나타나 발음 오류 유형에 대해서는 학습자의 오류수정 피드백 인지도가 높고 이로 인해 학습자의 발음 오류수정에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 가정 할 수 있다. 중급과 고급은 교사의 오류수정 피드백에 대한 학습자 반응이 오류 유형별로 비슷한 양상을 띠었고 초급 수준에서는 어휘 보다는 문법 오류 유형에 대한 학습자 반응이 높은 것으로 나타났다.

(3) 수준별, 교사 오류수정 피드백 유형에 따른 학습자 반응

다음 표 8에서는 초급, 중급, 고급 수준에서 교사 수정 유형에 따른 학습자 반응 유형을 제시하고 있다.

표 8

교사 수정 유형에 따른 학습자 반응 유형

수준	교사 수정 유형	합계 횟수	학습자 반응 있음	학습자 반응 없음
초급	합계	138(100%)	80(58.0%)	58(42.0%)
	명시적 수정	37(100%)	21(56.8%)	16(43.2%)
	오류 고쳐 되말하기	63(100%)	25(39.7%)	38(60.3%)
	명확화 요구	8(100%)	8(100%)	0(0%)
	상위 언어적 피드백	17(100%)	16(94.1%)	1(5.9%)
	유도	7(100%)	6(85.7%)	1(14.3%)
	반복	1(100%)	1(100%)	0(0%)
	복합 피드백	5(100%)	3(60.0%)	2(40.0%)
중급	합계	159(100%)	102(64.2%)	57(35.8%)
	명시적 수정	80(100%)	59(73.8%)	21(26.3%)
	오류 고쳐 되말하기	39(100%)	11(28.2%)	28(71.8%)
	명확화 요구	0(%)	0(0%)	0(0%)
	상위 언어적 피드백	10(100%)	10(100%)	0(0%)
	유도	2(100%)	2(100%)	0(0%)
	반복	13(100%)	10(76.9%)	3(23.1%)
	복합 피드백	15(100%)	10(66.7%)	5(33.3%)
고급	합계	76(100%)	40(52.6%)	36(47.4%)
	명시적 수정	33(100%)	16(48.5%)	17(51.5%)
	오류 고쳐 되말하기	25(100%)	8(32.0%)	17(68.0%)
	명확화 요구	2(100%)	2(100%)	0(0%)

상위 언어적 피드백	8(100%)	8(100%)	0(0%)
유도	3(100%)	3(100%)	0(0%)
반복	1(100%)	1(100%)	0(0%)
복합 피드백	4(100%)	2(50.5%)	2(50.5%)

Lee(2007) 그리고 Lyster와 Ranta(1997)와 같은 선행 연구에서 초급 수준에서는 오류 고쳐 되말하기가 가장 빈번하게 사용되는 오류수정 피드백이라고 보고하고 있다. 본 연구에서도 오류 고쳐 되말하기 피드백이 가장 많이 사용되었으나 이 유형에 대한 학습자 반응의 비율(39.7%)이 명시적 수정(56.8%)에 대한 반응의 비율보다 낮아서 학습자의 즉각적인 반응을 이끄는데 효과적이지 않은 것으로 나타났다. 이는 의미 보다는 형식에 초점이 맞추어진 수업에서 오류 고쳐 되말하기가 그 효과가 크다고 주장한 Sheen(2004)의 연구와 차이가 있다. 그러나 분석 결과 오류 고쳐 되말하기 피드백이 많이 제공되었던 발음 오류 유형에 대한 반응 비율이 높았던 것이 본 분석 결과에 영향을 미친 것으로 나타나 발음 오류에 대해서는 오류 고쳐 되말하기 피드백이 학습자의 즉각적인 반응을 유도하는데 도움이 되는 것으로 나타났다. 형태 협상 기술 피드백에 따른 학습자 반응의 비율은 85.7%에서 100%로 명시적 수정 보다 높아 대부분 연구에서 밝혔던 형태 협상 기술 피드백의 효과를 입증하고 있다.

중급 수준에서는 명시적 수정 피드백에 대한 학습자의 반응(73.8%)이 형태 협상 기술 피드백을 제외하고 가장 높게 나타났고, 반응의 비율이 가장 낮았던 오류 고쳐 되말하기 피드백 유형(28.2%)과 차이가 컸다. 이는 대부분의 연구에서 오류 고쳐 되말하기가 제공되는 비율은 높으나 학습자의 반응 비율이 낮아 효과가 적은 것으로 판단된다는 것과 같은 결과이다. 자가 수정을 유도할 수 있는 형태 협상 기술 피드백에 대한 반응 비율이 높아 가장 효과가 있는 것으로 나타났으나 그 중 상위 언어적 피드백과 유도 피드백에서 모두 반응이 있었던 것과는 달리 반복 피드백에 대한 반응 비율이 76.9%로 낮게 나타났다.

고급 수준에 있어서도 초급, 중급 수준과 마찬가지로 형태 협상 기술 피드백이 100%로 학습자 반응의 비율이 가장 높았다. 이 경우 학습자의 반응이 없었던 비율이 0%로 고급 수준의 학습자는 다른 수준과는 달리 모든 형태 협상 기술 피드백에는 반응을 하였다. 그 다음으로 명시적 수정에 대한 학습자 반응이 48.5%로 나타났으나 학습자 반응이 없었던 비율이 51.5%로 더욱 높았다. 또한 오류 고쳐 되말하기 피드백에 대한 학습자 반응 비율이 32%로 다른 오류수정 피드백에 비해 그 비율이 낮은 것으로 나타나 대부분의 연구 결과를 입증하고 있다(Lee, 2007; Lyster & Ranta, 1997).

2. 교사의 오류 피드백에 대한 이해와 태도

교사들의 오류 피드백에 대한 명시적 지식 수준을 설문을 통해 알아본 결과 대부분의 교사들이 영어 교육 관련 수업을 통해 오류 피드백의 용어에 노출되어 본 적이 있으나 명시적으로 그 분류를 정확히 이해하고 있지는 못한 것으로 나타났다. 개방형 문형으로 오류 피드백에 관련된 훈련을 받은 적이 있는지 있다면 언제 어떻게 받았는지에 관한 설문지 문항의 답을 살펴보면 설문에 참여했던 교사 13명 중 4명이 교육을 받은 적이 없다고 답변했고 4명이 영어교육 프로그램을 통해서 이론적인 교육을 받았고 어느 정도 도움이 된다고 답변했다. 또 나머지 5명은 영어교육 프로그램을 통해 이론적인 교육을 받은 적이 있지만 너무 오래되어 기억이 나지 않거나 실질적이지 못했다고 응답했다. 이를 종합해 볼 때, 교사의 오류 피드백에 대한 명시적 이해가 높지 않을 뿐 아니라 실제적인 훈련을 받은 경험이 있는 교사도 적은 것으로 보인다.

교사의 피드백에 관련한 신념과 선호에 관한 답변의 중요 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 교사들은 학습자들의 오류를 모두 고쳐주는 것(5점 척도에서 평균 1.8)이 아니라, 선별적으로 피드백을 주어야 한다(평균 4.6)고 생각하는 것으로 나타났다. 둘째, 오류 유형에 따라 다른 유형의 피드백을 주어야 하는지에 관한 문항에서는 대체적으로 그렇다고 답하였다(평균 4.2). 학습자의 성격(학습 스타일)에 따라 피드백을 달리해야 한다고 생각하는 비율도 높았으며(평균 4.3), 학습자의 영어 수준에 따라 피드백을 달리해야 한다고 생각하는 비율도 높았다(평균 4.5). 이와 같이 교사들은 학습자의 수준에 따라, 학습 스타일에 따라 그리고 학습자가 범하는 오류 유형에 따라 피드백 선정 기준이 달라져야 한다고 생각하는 것으로 나타났다.

오류 유형에 따른 피드백의 선호도에 관한 설문의 답변 결과 전체적으로 학습자의 자가 수정을 유도하는 피드백을 주는 것을 가장 선호하는 것으로 나타났고 수업관찰 대상이었던 교사들도 같은 결과이다. 이는 교사의 오류 피드백 실제 수행과 비교해 보면 큰 차이가 있는 것이다. 따라서 교사들은 자가 수정 피드백을 선호하는 경향이 있지만 실제 수행에서는 여러 가지 이유로 이것이 잘 이루어지지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 문법 오류에 있어서는 의미를 해치거나 그렇지 않거나 모두 학습자의 자가 수정을 유도하는 피드백이 월등히 많이 선호되었고 그 다음으로는 의미를 해치지 않는 경우에는 오류 고쳐 되말하기가, 의미의 왜곡을 가져 올 수 있는 경우에는 명시적 오류수정이 선호되었다. 발음 오류의 경우에는 두 상황 모두 틀린 부분을 지적하고 바로 답을 알려주는 명시적인 피드백을 가장 선호하는 것으로 나타났고 오류 고쳐 되말하기가 그 뒤를 따랐다. 교사의 피드백에 대한 위와 같은 태도는 Lyster와 Ranta(1997), Lyster(1998)에서 문법 오류와 발음 오류 유형에 대하여 오류 고쳐 되말하기가 실제 수업에서는 가장 많이 사용되었음을 밝혔던 것과 차이가 있다. 발음 오류에 있어서는 학습자에게 자가 수정의

기회를 주는 방법은 선호되지 않았고 발음은 중요하게 생각하지 않거나 개선이 쉽게 되지 않는다는 이유 등으로 발음이 중점이 되는 수업이 아니라면 피드백을 주지 않겠다는 응답도 있었다. 이는 실제 교사 수행에서는 발음 오류에 대부분 피드백을 해주는 것으로 보아 신념과 차이가 있는 것으로 나타났다. 어휘 오류에 있어서는 의미를 해치는 경우에는 명시적인 피드백을 선택할 가능성이 높고 의미를 해치지 않는 경우에는 오류 고쳐 되말하기로 자연스럽게 넘어갈 가능성이 높은 것으로 나타났다. 이는 Lyster와 Ranta(1997) 그리고 Lyster(1998)에서 어휘 오류의 경우 학습자의 자가 수정을 가져 올 가능성이 높은 형태 협상 기술이 문법 및 발음 오류에 비해 많이 사용됨을 밝히고 있는 것과는 차이가 있다. 모국어에서 비롯된 잘못된 표현에 관련된 오류에 대해서는 학습자의 자가 수정을 유도하는 피드백을 줄 가능성이 큰 것으로 보인다. 이것은 많은 교사가 이유에서 답하였듯이 원어민인 교사가 학습자 발화의 의미를 잘 몰라 그것을 명확히 하는 과정이 필요하기 때문인 것으로 보인다.

3. 교사와 학습자의 오류 피드백에 대한 태도 차이

1) 학습자의 오류 피드백에 대한 태도와 선호

학습자의 오류 피드백에 대한 인식과 선호를 알아보고 교사의 피드백 신념과는 어떠한 차이가 있는지 살펴보고자 학습자 설문을 실시하였다. 전반적으로 학습자들은 교사의 오류수정 피드백에 대해 긍정적이고 적극적인 태도를 보였으며, 가능한 많은 오류수정을 제공받기를 원하고 그것이 자신의 언어 습득에 도움을 준다고 생각하는 비율이 높았다. 교사와 마찬가지로 학습자들도 오류 유형이나 학습자의 수준, 성격 등에 따라 교사의 오류수정 피드백 수행이 달라져야 한다고 생각하는 비율이 높았으나 자신이 특별히 선호하는 피드백의 유형이 있는 것은 아닌 것으로 보인다.

각 문항의 응답이 학습자의 수준별로 어떠한 차이가 있는지 살펴보기 위해 SPSS 통계 프로그램을 이용하여 일변량 분산분석(ANOVA)를 실시한 결과, 학습자 수준에 따라 학습자의 설문 응답이 통계적으로 유의미한 차이($p < .05$)를 보이는 문항이 총 18개 문항 중 6개로 나타났다(표 9 참고).

표 9

학습자 수준별 유의미한 차이가 있는 오류 피드백 인식 설문 문항

	수준	평균	표준편차	F값	*p*값
4. 나의 오류를 공개적으로 고쳐주면 창피하다	초급	3.29	1.207	4.937	.008
	중급	2.92	1.008		

	고급	2.87	1.067		
5. 내가 반복하여 범하는 오류만 고쳐주었으면 좋겠다	초급	3.58	1.134	25.632	.000
	중급	2.73	1.038		
	고급	2.74	1.021		
7. 피드백을 줄 때 나의 잘못된 부분을 알려주고, 맞는 표현을 바로 알려주셨으면 좋겠다	초급	4.30	.744	7.041	.001
	중급	3.99	.779		
	고급	3.96	.868		
10. 나의 오류를 알려주시면 맞는 표현을 따라 하면서 오류를 고치려고 노력한다	초급	4.25	.721	4.184	.016
	중급	4.05	.680		
	고급	4.00	.667		
15. 현재 나의 교수님은 내가 틀릴 때 마다 모두 고쳐준다	초급	3.73	1.002	15.384	.000
	중급	3.23	.808		
	고급	3.11	.605		
18. 교수님이 한국어를 사용하여 오류를 고쳐 주시면 도움이 많이 된다	초급	4.16	.745	14.917	.000
	중급	3.81	.886		
	고급	3.22	.987		

중급과 고급 학습자에 비해 초급 학습자들은 공개적으로 오류를 고쳐주는 것에 대해 부끄럽게 생각하는 경향이 있고, 현재 자신의 교사가 오류를 범할 때마다 피드백을 준다고 생각하는 비율도 높았다. 초급 학습자는 반복적으로 범하는 오류에 대해서만 피드백을 받기를 중급이나 고급 학습자보다 더 원하는 것으로 나타났다. 이는 초급 학습자들이 범하는 오류의 유형과 빈도가 중급이나 고급보다 많고 공개적인 오류 피드백에 대한 부담과 연관이 있는 것으로 보인다. 초급 학습자는 또한 오류 피드백 유형에 있어서 틀린 부분과 맞는 답을 바로 알려주는 명시적인 피드백을 중급이나 고급 학습자에 비해 더욱 선호하는 것으로 나타났다. 그리고 오류 피드백에 따라 오류를 수정하려고 노력하는데 있어서도 다른 수준보다 적극성을 띠는 것으로 보인다. 마지막으로, 중급이나 고급 학습자에 비해 교사가 한국어를 사용하여 피드백을 주면 도움이 된다고 느끼는 빈도가 높게 나타났다. 이것을 종합해 보면 초급 수준 학습자들은 교사의 오류수정 피드백에 대해서 긍정적이고 적극적인 태도를 보이나 자신의 영어 숙달도가 낮아 피드백에 대해 심리적인 위축이 있은 것으로 보여 교사의 피드백 수행에 각별한 주의가 필요할 것으로 보인다.

오류 유형에 따라 가장 선호하는 피드백 유형을 묻는 설문 결과를 살펴보면 문법 오류를 제외한 나머지 오류 유형에 대해서 학습자는 교사가 명시적으로 잘못된 부분과 답을 함께 알려 주는 피드백을 선호하는 것을 알 수 있다. 문법 오류 유형에 대해서는 자가 수정의 기회를 제공 하는 것이 기억에 오래 남고

도움이 크게 되는 등의 이유로 선호하는 것으로 나타났다. 이것을 선호하는 이유의 응답을 살펴보면 학습자들이 문법 오류를 문법 규칙에 맞게 자가 수정할 수 있는 여지가 있고 그럴 때에 습득으로 이어질 가능성이 더 높다고 느끼기 때문인 것으로 나타났다. 오류 유형에 상관없이 전반적으로 어떤 오류 피드백 유형이 좋다고 생각하는지에 대해서도 자가 수정의 기회를 제공 받는 것을 높게 평가하는 것도 이와 같은 이유에서이다. 나머지 오류 유형에 대해서는 학습자 자신이 자가 수정할 수 있는 능력이 부족하다고 생각하여 교사가 답을 알려 주는 피드백 유형을 선호하는 것으로 보인다.

현재 나의 교사가 사용하는 피드백 유형을 인지하고 있는지 간접적으로 알기 위하여 포함한 문항을 살펴보면 명시적 피드백, 오류 고쳐 되말하기, 자가 수정의 기회를 주는 피드백 순으로 나타났다. 이는 수업 관찰 분석에서 나타난 실제 교사의 수행 빈도 분포 전반과 비슷하게 나타나 교사의 오류수정 피드백을 인지하고 있는 학습자도 상당 수 있는 것으로 보인다. 그러나 잘못된 인지를 하는 학습자의 수도 적지 않은 빈도를 나타내고 있어 효과적인 제2언어 습득을 돕기 위해서는 특별한 주의가 필요하다.

2) 교사와 학습자의 오류 피드백에 대한 인식과 선호 차이

설문을 통해 알아본 교사와 학습자의 오류 피드백에 대한 인식과 선호 결과를 바탕으로 둘 사이의 차이를 살펴보고자 교사와 학습자 설문지의 대응되는 문항의 결과를 T-검증을 통해 문항 반응의 차이 검증을 실시하였고, 그 자료를 분석한 결과 다음 표 9에서 제시된 것과 같이 총 15개 문항 중 10개 문항에서 학습자와 교사의 응답이 통계적으로 유의미한 차이(p < .05)를 보이는 것으로 나타났다.

표 10

교사와 학습자 사이에 유의미한 차이가 있는 피드백 설문 문항

문항	대상	평균	표준편차	t값	p값
1. 나의 모든 오류를 고쳐주기를 원한다	학생	3.93	.795	10.504	.000
	교사	1.77	.725		
2. 나의 오류를 선별적으로 고쳐 주기를 원한다	학생	3.19	1.054	-9.393	.000
	교사	4.62	.506		
3. 나의 오류를 고쳐주면 영어 실력 향상에 도움이 된다고 생각한다	학생	4.32	.683	2.985	.010
	교사	3.85	.555		
4. 나의 오류를 공개적으로 고쳐주면 창피하다	학생	3.08	1.122	-3.898	.001
	교사	3.77	.599		
6. 내가 영어로 말하고 있을 때 방해가 되므로, 오류가	학생	2.04	.908	-3.820	.002

있더라도 교수님이 고쳐주지 않았으면 좋겠다	교사	3.31	1.182		
7. 피드백을 줄때 나의 잘 못된 부분을 알려주고, 맞는 표현을 바로 알려주셨으면 좋겠다	학생	4.13	.804	7.991	.000
	교사	2.69	.630		
10. 나의 오류를 알려주시면 맞는 표현을 따라 하면서 오류를 고치려고 노력한다	학생	4.14	.704	4.055	.001
	교사	3.00	1.000		
11. 교수님이 고쳐준 오류는 오랜 기간 동안 기억에 남는다.	학생	3.96	.748	5.840	.000
	교사	2.38	.961		
13. 오류의 종류에 따라 고쳐주는 방법이 달라져야 한다고 생각한다	학생	3.59	.846	-3.121	.008
	교사	4.23	.725		
14. 학생의 성격에 따라 오류를 고쳐 주는 방법이 달라져야 한다고 생각한다.	학생	3.74	.986	-2.648	.019
	교사	4.31	.751		

학습자들은 최대한 많은 오류 피드백을 기대하지만 교사들은 학습자들의 모든 오류에 대해 피드백을 주어야 하는 것은 아니라는 신념을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이와 관련되어 교사는 학습자 오류를 선별적으로 고쳐주어야 한다고 생각하는 반면, 학습자는 그렇게 생각하는 비율이 낮았다. 또한, 교사는 학습자가 말하는 중간에 의사소통의 흐름을 방해하지 않기 위해 오류 피드백을 자제하는 것이 좋다고 생각하였고, 학습자는 그렇게 생각하는 비율이 낮았다. 학습자는 오류를 개선하기 위한 노력에 있어서도 교사의 인식보다 적극적인 태도를 가지는 것으로 보였다. 그리고 학습자들은 오류 피드백을 받았을 때 오랜 기간 동안 기억에 남는다는 응답 비율이 높아 그렇게 생각하지 않는 교사의 인식과 차이가 있는 것으로 나타났다.

이와 같이 학습자들은 전반적으로 피드백이 자신의 영어 실력 향상에 도움이 된다고 생각하고 오류 피드백에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있으며 교사보다 더욱 적극적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. 교사는 학습자에 비해 오류수정 피드백은 오류의 유형에 따라, 학습자의 학습 스타일에 따라 선별적으로 이루어져야 한다는 신념이 높으며 학습자들의 피드백에 대해 갖고 있는 긍정적이고 적극적인 성향에 대해서 의견을 달리한다.

이와 같이 학습자의 오류 유형과 수준에 따라 교사간에 제공하는 피드백의 유형과 그에 따른 학습자의 반응이 다른 것을 알 수 있다. 또한 교사의 오류수정 피드백에 대한 인식과 그 수행이 일치하지 않으며 학습자의 인식과 선호와도 차이가 있음이 밝혀졌다.

Ⅴ. 결론

본 연구에서는 대학영어에서 3 명의 교사가 담당하는 초, 중, 고급 수준의

영어 말하기 위주의 수업 관찰을 통하여 학습자의 오류 유형과 그에 따른 교사의 피드백 유형, 그리고 학습자의 반응 유형을 학습자의 수준과 교사별로 분석하여 그 양상을 살펴보았다. 또한, 교사의 오류 수정 피드백에 대한 명시적 지식과 인식 및 태도를 조사하고 그것이 학습자 오류에 대한 교사의 실제 피드백 수행과 어떠한 관계가 있으며 학습자의 오류 피드백에 대한 인식과 선호는 교사와 어떠한 차이가 있는지 살펴보았다.

본 연구를 통해 얻은 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 오류수정 피드백 유형의 특징은 각 교사와 학습자의 수준, 오류의 유형에 따라서 조금씩 다른 분포를 나타냈다. 특히 교사에 따라 오류 유형별로 일관된 경향성 없이 서로 다른 양상을 보이고 있음을 알 수 있었다.

둘째, 교사의 오류수정 피드백에 대한 학습자의 즉각적인 반응을 살펴보면 발음 오류에 대해서 암시적 피드백이라고 할 수 있는 오류 고쳐 되말하기가 가장 많이 사용되었고 그에 따른 학습자의 반응 비율도 다른 피드백의 반응보다 높아 학습자의 언어 습득으로 이어지는 긍정적인 효과가 기대된다. 그러나 다른 오류 유형에서는 명시적 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 비율이 높아 명시적 수정 피드백을 제공하는 것이 학습자의 언어 발달에 도움을 줄 수 있을 것으로 보인다. 대부분의 연구에서 형태 협상 기술 피드백에 대하여 학습자의 반응이 높게 나타나 학습자의 자가 수정을 유도 할 수 있는 형태 협상 기술 피드백의 중요성을 강조하고 있는데 반해 본 연구에서는 명시적 수정이 더욱 효과적인 것으로 나타났다. 이는 본 연구의 대상인 한국 대학생 학습자의 학습 스타일과 수업에 대한 인식 그리고 EFL상황 등을 고려해 봤을 때 능동적으로 수업에 참여하는 것을 기대하기 어려운 현실과 관련이 있다고 할 수 있다. 이것을 종합해 보면 오류 피드백에 대한 활발한 연구를 통해 우리나라 교육 현장에 맞는 효과적인 오류 피드백에 대한 고찰이 필요하고 그것을 효과적으로 제시할 수 있는 방법의 개발도 필요하다고 할 수 있다. 그에 따라 수준별, 오류 유형별, 학습자 유형별 오류수정 피드백 선정 기준의 경향을 알려주고 그것의 실제적인 사용을 위한 교사 훈련 교육도 필요할 것으로 보인다.

셋째, 오류수정 피드백에 대한 교사들의 명시적 이해가 부족하고 각 교사마다 피드백에 대한 태도가 다르다는 것을 알 수 있었다. 실제 피드백 수행과 비교 하였을 때도 교사들의 피드백에 대한 신념과 인식이 실제 수행에 그대로 반영되지 못하고 있음이 나타났다. 또한, 많은 교사가 피드백을 주는 자신만의 기준이 있다고 답하였고 오류 유형, 학습자의 수준, 학습자의 학습 스타일 등에 따라 제공하는 피드백의 유형이 달라져야 한다고 생각하는 비율은 높았는데 실제로는 그것이 크게 달라지지 않거나 명확한 기준을 살펴보기 어려웠다.

넷째, 학습자의 교사 오류수정 피드백에 대한 태도와 인지를 설문을 통해 조사한 결과 몇 개의 문항에서 오류수정 피드백에 대한 태도가 수준에 따라

통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 초급 수준의 학습자들은 다른 수준에 비해 교사 피드백에 대해 소극적인 반응을 보였다. 또한, 학습자의 태도를 교사의 것과 비교해 보았을 통계적으로 유의미한 차이를 보인 문항들이 많이 있었으며 대부분의 문항에 있어서 학습자가 교사보다 오류수정 피드백에 대해 긍정적이고 적극적인 반응을 보였다. 교사는 학습자의 피드백에 관련한 이해를 돕는 동시에 교사와 학습자 간에 피드백에 대한 신념과 선호에 차이가 있음을 파악하여 학습자의 필요와 요구가 무엇인지에 대한 고민과 함께 학습자의 제2언어 습득을 최대한 도울 수 있는 방향으로 이견을 좁혀가는 것이 바람직하겠다. 또한, 본 연구와 같은 교사 오류수정 피드백에 대한 학습자와 교사의 인식과 태도와 수행 분석을 바탕으로 실제 영어 교육 현장에서 효과적인 오류수정 피드백의 수행에 적용할 수 있는 후속 연구가 진행되기를 기대한다.

참 고 문 헌

김영은. (2007). 학습자의 오류에 대한 교사의 오류수정: 학습자 자기 교정 유도를 중심으로. *영어어문교육, 13*(1), 111-131.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal, 63*(3), 204-211.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning, 51*, 281-318.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, 339-368.

Gass, S. M., & Lewis, K. (2007). Perceptions about interactional feedback: Differences between heritage language learners and non-heritage language learners. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 79-100). Oxford: Oxford University Press.

Lee, Jiae. (2007). Corrective feedback and learner uptake in English immersion classrooms at the primary level in Korea. *English Teaching, 62*(4), 311-334.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in the communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 429-448.

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.

Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning, 48*, 183-218.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form on communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 37-66.

Mackey, A., & Oliver, R. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classroom. *The Modern Language Journal, 87*, 519-533.

McDonough, K., & Mackey, A. (2006). Responses to recasts: Repetitions, primed production, and linguistic development. *Language Learning, 56*(4), 693-720.

Ohta, A. (2000). Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In J. K. Hall & L. Verplaese (Eds.), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly, 36*(4), 573-595.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* London: Longman.

Seong, G. (2006). Pedagogical functions of conversational repair strategies in the ESL classroom. *English Language & Literature Teaching, 12*(1), 77-101.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research, 8*(3), 263-300.

부록

교사 설문지

Ⅰ. Some types of corrective feedback are given on the right side below (①~⑥), and examples of error-feedback dialogues between a student and a teacher are provided on the left side boxes (Question # 1~4: The underlined parts are the errors that students made). Please name each example dialogue with one of the feedback types (①~⑥) that you think matches best. If you are not sure, just write down ‘I’m not sure’ rather than guessing the answer.

1. ( ) Student: I <u>go</u> to church yesterday. Teacher: Oh, you went to church yesterday.	① explicit explanation ② recasts ③ clarification requests
2. ( ) S: I go to church yesterday. T: You need past tense there. You have to say ‘went’ instead of ‘go’.	

3. ( ) S: We look at the people yesterday. T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?	④ metalinguistic feedback ⑤ elicitation ⑥ repetition
4. ( ) S: He is in the bedroom. T: Bedroom? Bathroom. He is in the bathroom.	

Ⅱ. Teachers' Preference for Corrective Feedback

Read the following statements and check one number (①~⑤) that best describes your preference for each statement.

1. Teachers should correct all errors students make when they are speaking English.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

2. Teachers should correct students' error selectively.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

3. Students learn more when teachers correct their speech.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

4. Students may feel embarrassed if the teacher corrects their errors in front of the class.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

5. Teachers are obliged to provide correction if students display a pattern in their errors.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

6. Students should practice speaking English freely. Teachers should not correct student errors during speech.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

7. When I am correcting a student, I point out what they got wrong and provide the correct form immediately.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

8. When I am correcting a student, I point out what they got wrong, but do not provide the correct form immediately so that students can have time to think about their errors.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

9. I prefer to use nonverbal cues such as head shaking or snapping to signal student errors.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

10. Students generally try to correct and practice their errors immediately after the teacher provides the correct form.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

11. Students remember the corrective feedback given to them for a long time.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

12. I believe that students have preference over other correct corrective feedback types.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

13. I believe that corrective feedback should be given differently according to the error types.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

14. I believe that corrective feedback should be given differently considering students' learning style.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

15. I do have my own standard of giving corrective feedbacks.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

16. I have been trained to give effective feedback.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

17. I want to have a chance to be introduced and trained on corrective feedback.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

18. I believe feedback types should differ according to students' English proficiency level.

① strongly disagree ② disagree ③ neither agree nor disagree ④ agree ⑤ strongly agree

Ⅲ. Suppose you have noticed student's errors as in the following boxes in your class (1-8). How would you correct those errors? (What kind of corrective feedback do you want to provide?) and why? While you are answering, you would probably think it will depend on the situation.

(For example, you might think it will depend on student's proficiency level. If so, explain how it would be different in detail.) Please feel free to write your opinion, beliefs and experiences on feedbacks. If you think it's better to leave the error without giving any feedback just answer 'I won't provide any feedback' and the reason why you think that is better. (The underlined parts are the errors that students made.)

1. Teacher: What did you do yesterday?
   Student: I go to church.
   (T:)
   Why?
2. T: What did you do when you felt thirsty while you were climbing up the mountain?
   S: I stopped drinking.
   (T:)
   Why?
3. T: What do Koreans eat as staple food?
   S: Koreans eat rice [lais].
   (T:)
   Why?
4. T: Would you like something to drink?
   S: I'd like coffee[ca**p**i], please.
   (T:)
   Why?
5. S: I want to adapt a daughter when a get married.
   (T:)
   Why?
6. S: I used too much time doing my homework.
   (T:)
   Why?
7. T: What's the matter?
   S: I don't feel good. I feel like overeat.
   (Korean students often misuse this expression as 'throwing up')
   (T:)
   Why?
8. S: It's very hot. Let's turn on the aircon.
   (T:)
   Why?

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary, Tertiary

김나연
숙명여자중학교
135-270 서울특별시 강남구 도곡동 91
Tel: 02-3277-3788
Email: petite@ezville.net

이은주
이화여자대학교 사범대학 영어교육과
120-750 서울특별시 서대문구 대현동 11-1
Tel: 02-3277-3788
Email: eunlee@ewha.ac.kr

Received in October, 2009
Reviewed in November, 2009
Revised version received in December, 2009