



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 일 환 교수 지도  
석사학위 청구논문

고급 한국어 학습자를 위한 말하기  
피드백 효과 연구

2024

성신여자대학교 일반대학원  
국어국문학과  
박 종 우

고급 한국어 학습자를 위한 말하기  
피드백 효과 연구

김 일 환 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2023년 11월

성신여자대학교 일반대학원

국어국문학과

박 종 우

# 인 준 서

박종우의 석사학위 논문으로 인준함

2023년 11월

심사위원장 백 복 자 (서명인)

심사위원 김 일 환 (서명인)

심사위원 장 미 경 (서명인)

성신여자대학교 일반대학원

## 논문 개요

이 연구는 고급 수준의 한국어 학습자들의 말하기 능력 향상을 위한 효과적인 말하기 피드백 방법을 탐색하는 연구이다. 이를 위해, 1년 동안 고급 수준의 한국어 학습자 7명의 말하기 발표, 토론, 그리고 모의 OPI에서의 발화를 녹취하고 분석하였다. 또한 교사의 말하기 피드백 제공 부분을 전사하고, 학습자들의 개별적인 오류 양상을 조사하였다. 이러한 과정을 통해 학습자들의 말하기 정확성과 유창성이 개선되었는지 확인하였고, 학습자들의 pre-OPI 결과와 post-OPI 결과를 비교하여 말하기 피드백이 학습자들에게 미친 영향을 확인하였다.

연구 결과 교사의 말하기 피드백이 학습자들의 개별적인 특성을 고려하여 제공되고 1회성 피드백이 아닌 지속적이고 점진적인 말하기 피드백이 제공되었을 때 학습자들의 말하기 정확성과 유창성이 향상되었음을 확인할 수 있었다. 또한 고급 수준의 학습자들에게 제공되는 피드백은 말하기 전략과 구조를 스스로 활용할 수 있도록 하는 피드백이 효과적임을 확인하였다. 아울러 설문조사 결과를 통해 고급 학습자들은 스스로 오류를 해결할 수 있도록 도움을 받을 수 있는 피드백을 선호한다는 점도 확인되었다.

이 연구는 이러한 결과를 토대로 고급 수준의 한국어 학습자들을 대상으로 하는 수업에서 어떻게 말하기 피드백을 활용하고 수업에 연계할 수 있는지에 대한 교수 전략을 제시했다는 점에서 한국어교육 분야에 참고 자료가 될 것이다.

# 목 차

## 논문 개요

I. 서론 .....	1
1. 연구 목적 및 필요성 .....	1
2. 선행연구 및 이론적 배경 .....	3
II. 연구 대상 및 방법 .....	15
1. 말하기 피드백 연구 대상 .....	15
2. 말하기 피드백 자료 수집 및 절차 .....	21
3. 말하기 피드백 방법 .....	25
III. 연구 결과 및 평가 .....	37
1. 말하기 오류 개선 .....	37
2. 말하기 피드백과 학습자 반응 .....	41
3. 말하기 성취도 평가 결과 .....	44
IV. 결론 .....	47

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

## 표 목 차

<표 1> Krashen의 5가지 입력 가설 .....	4
<표 2> 효과적인 형성적 피드백을 위한 세 가지 조건 .....	7
<표 3> 스캐폴딩 수정 피드백의 개념 .....	9
<표 4> ILR Scale 중 2+ 이상을 판별하는 기준 .....	16
<표 5> 연구 대상 학습자의 KFOP 참여 전 한국어 말하기 OPI 결과 .....	16
<표 6> ACTFL OPI의 말하기 수준 구분(Advanced Low, High) .....	17
<표 7> 학기 시작 전 학습자들의 말하기 취약점 분석 .....	25
<표 8> 2021년 9월 24일 모의 OPI 학습자5 27:28~29:29 전사 자료 .....	30
<표 9> 학습자들의 첫 번째 발표 오류 빈도 분석(2021.9.10.) .....	38
<표 10> 학습자들의 최종 발표 오류 빈도 분석(2022.6.3.) .....	39
<표 11> 학습자들의 최초 모의 OPI 오류 빈도 분석(2021.11.) .....	40
<표 12> 학습자들의 최종 모의 OPI 오류 빈도 분석(2022.5.) .....	40
<표 13> 말하기 피드백에 대한 설문조사 결과 .....	41
<표 14> 학습자5의 말하기 평가 중 발취 .....	45

## 그림 목 차

<그림 1> KFOP 고급 한국어 미디어 수업 주별 운영 .....	18
<그림 2> 2021 가을 학기 고급 한국어 미디어 수업 주제 .....	19
<그림 3> 2021 고급 언론 한국어 발표 평가서(실제 자료) .....	22
<그림 4> 말하기 피드백의 어휘 및 표현 오류 및 확장 예시 .....	28
<그림 5> 말하기 내용과 구조에 대한 피드백 .....	31
<그림 6> 말하기 유창성 향상을 위한 피드백 흐름 .....	35
<그림 7> 학습자들의 pre-OPI 및 post-OPI 결과 .....	44

# I. 서론

## 1. 연구 목적 및 필요성

본 연구는 고급 수준의 한국어 학습자들을 위한 말하기 피드백을 제공하고 학습자의 반응 및 피드백의 효과를 분석함으로써 효과적인 말하기 피드백 방법을 모색하고 제안하는 데 그 목적이 있다.

최근 몇 년간 한류의 확산으로 인해 한국 및 한국어에 대한 관심이 증대되면서 한국어 학습자 수는 지속적으로 증가하고 있다.<sup>1)</sup> 한국어 학습자 수가 증가하면서 주목할 만한 현상은 각 대학의 한국어교육기관에 등록한 외국인들 중 학문 목적 학습자들의 지속적인 증가(서진숙, 박혜경 2016)와 과거 초·중급 수준의 학습자가 다수를 차지하던 대학 부설 한국어 교육 기관에 고급 수준의 학습자가 증가했다는 점이다(김가람, 2023). 이러한 고급 수준의 한국어 학습자들이 증가하는 원인으로 과거 한국을 방문하여 대학 부설 한국어교육기관에서 한국어를 수강했던 것과는 달리 학습자들의 온라인 한국어 강좌에 대한 접근이 쉬워지고 현지 한국어교육기관이 증가했다는 점을 꼽을 수 있다. 한국어 학습자들은 과거에 비해 더욱 손쉽게 유튜브(Youtube), 누리세종학당, 한국어 학습 애플리케이션 등의 온라인 한국어 강좌에 접속할 수 있게 되었으며 세종학당재단의 지원을 받는 한국어교육기관이 확대되고 세계 각국의 대학이 한국어 전공 학과를 늘리면서 한국어 학습자들은 자국에서 초급 혹은 중급 수준의 한국어를 수강할 수 있게 되었다.

---

1) 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr/>)의 '연도별 외국인 유학생 수'의 통계 자료에 따르면 최초 집계한 1999년 3,418명의 외국인 유학생 수는 2021년 152,821명으로 매년 꾸준히 증가하고 있으며 특히 2017년 한류가 확산되기 시작한 전후로 급격히 증가한다는 것을 알 수 있다.

이후 한국 대학(원)에 진학하거나 교환학생 프로그램을 이용하려는 유학생 비중이 증가하면서 자연스럽게 고급 수준의 한국어 학습자의 수가 증가하게 된 것이다. 이러한 추세에 발맞춰 각 대학 부설 한국어교육기관들은 한국어 사용 능력 6등급 체계로 수용하기 어려운 고급 수준의 한국어 학습자들 혹은 이미 6급 과정을 이수한 한국어 학습자들을 위한 별도의 프로그램을 마련하거나 과정을 개설하고 있다.<sup>2)</sup> 이러한 고급 학습자들을 위한 프로그램의 주요한 과제 중 하나는 한국어 사용 능력 6급 이상의 학습자들의 한국어 말하기 능력을 어떻게 향상하는가에 대한 방법을 찾는 것이며 본고에서는 이러한 문제 해결 방법의 일환으로 교사의 말하기 피드백을 언급하고자 한다.

이미 제2 언어 습득 과정에서 수정적 피드백(corrective feedback)에 대한 일부의 부정적 견해(Krashen, 1982)<sup>3)</sup>에도 불구하고 한국어 교육 영역에서 지속적으로 수정적 피드백에 대한 논의가 이어지고 있다. 이는 이해 가능한 입력만으로는 학습자들의 지속적이고 반복적인 오류를 해결할 수 없을 뿐만 아니라 이러한 오류들이 학습자들의 학습 의욕을 저하시키고 자신감을 떨어뜨리는 등 기존의 수업 방식만으로는 한계가 있다는 점(전경선, 심윤진, 2022)이 드러나면서 보다 적극적이고 직접적인 교사의 역할을 모색하는 과정에서 나온 현상이라고 할 수 있다. 특히 한국어 사용 능력 6급 이상의 고급 학습자들은 이미 대학 부설 한국어교육기관이나 기타 매체를 이용하여 목표 문법 및 목표 어휘들을 학습했음에도 불구하고 출력 오류의 양상이 다양하고 개별적인 양상을 보인다. 초급 학습자들과 중급 학습자들이 말하기 활동에서 단순한 어휘 사용 오류 및 조사나 시제와 같은 문법적 오류를 보

---

2) 서울대학교 언어교육원(연구반-한국어 심화과정), 연세어학당(최고급한국어과정), 고려대학교(최상급과정), 경희대학교 국제교육원(한국학과과정), 경희대학교 한국어센터(정규과정) 등 주요 대학의 한국어 교육 과정이 이미 한국어 사용 능력 6급을 상회하는 학습자들을 위한 과정을 개설하고 운용하고 있다.

3) Krashen은 이해 가능한 입력(comprehensible input)만으로 언어 습득이 가능하기 때문에 지나친 수정적 피드백이 오히려 학습자의 언어 습득을 방해한다고 언급했다.

이는 반면 고급 학습자들을 위한 수업의 특성상 고급 학습자들은 다양한 주제에 대해 발표, 토론 등에 참여하면서 의사소통에 보다 적극적으로 참여하게 되는데 이 과정에서 이러한 단순 오류들의 빈도는 적어지고 주로 말하기의 구성이나 구조의 어색함, 상황에 따른 적절한 화용의 오류, 문화적 이해 부족에 따른 표현 오류 등의 오류가 발생하기 시작한다. 이 과정에서 교사들은 고급 학습자들을 위한 적절한 피드백을 제공함으로써 고급 학습자의 말하기 정확성과 유창성을 향상시키고 학습자들이 수업의 주체로 참여할 수 있도록 독려하며 동기를 부여해야 한다. 따라서 초급 혹은 중급 학습자들에 대한 피드백과는 차별화된 말하기 피드백에 대한 논의가 필요하다.

이에 본고에서는 한국어 사용 능력 6급 이상의 고급 학습자들의 말하기 능력을 향상할 수 있는 피드백을 제안하고 고급 학습자들의 반응과 성과에 대해 논의하고자 한다.

## 2. 선행연구 및 이론적 배경

제2 언어 습득에 있어 피드백에 대한 논의는 Krashen(1977)이 제시한 제2 언어 습득에 대한 5가지의 입력 가설(input hypothesis) 중 모니터 가설(monitor hypothesis)<sup>4)</sup>을 기반으로 활발하게 언급되기 시작했다.

Krashen(1977)은 모니터 기능이 과도하게 사용될 경우 자연스러운 의사소통을 방해할 수 있기 때문에 적절하게 조절하는 것이 필요하다고 했음에도 불구하고 많은 연구자들은 수정적 피드백이 학습자들의 오류를 수정하고 개선할 수 있다는 입장을 보였다. Lyster & Lanta(1997)는 수정적 피드백과

---

4) Krashen의 모니터 가설은 학습자가 자신의 언어 출력을 모니터링하고 교정하는 역할에 대해 설명하면서 학습자들이 습득한 문법 규칙들이 내부적인 '모니터' 역할을 하기 때문에 학습자들의 쓰기, 말하기 출력을 수정하고 개선한다고 했으며 이는 이후 제2 언어 습득에 있어 피드백이 학습자들의 오류를 개선할 수 있는 방안으로 논의되기 시작한 이론의 근거가 되었다.

학습자의 반응(uptake) 사이의 관계에 대해 연구를 진행하면서 ‘메타언어적

<표 1> Krashen의 5가지 입력 가설

Acquisition-learning hypothesis	언어 습득(acquisition)과 언어 학습(learning)은 별개의 과정이며, 실제 의사소통 능력은 주로 ‘습득’을 통해 발달한다.
Natural order hypothesis	문법 구조는 자연스러운 순서에 따라 습득되며, 문법 구조의 복잡성이나 의도적인 문법 지도와는 별개로 발달한다.
Input hypothesis	제2 언어 습득은 우리가 이해할 수 있는 입력(i+1)을 받았을 때 일어난다.
Affective filter hypothesis	감정적 필터(affective filter)가 낮으면 언어 입력이 더 잘 흡수되고 습득이 촉진된다.
Monitor hypothesis	학습자의 발화에서 오류를 감지해 잘못된 표현을 개선하거나 수정한다.

피드백(metalinguistic feedback)<sup>5)</sup>과 ‘유도(elicitation)’가 학습자들의 수정 반응을 가장 많이 유도했으나 ‘고쳐 말하기(recast)’의 단순 오류 지적이나 본인 스스로 오류를 수정하는 방식은 효과가 미미했다고 언급했다. 이러한 결과를 토대로 교사의 수정적 피드백이 적절하게 사용된다면 의사소통을 방해하지 않고 더 정확한 산출을 얻을 수 있다고 주장했다. 이후 많은 연구자들은 제2 언어 습득에 있어 학습자들이 자신의 발화에서 발생한 오류를 인식하고 수정할 수 있는 방안으로 수정적 피드백을 대안으로 제시한다. 이러한 연구들은 주로 학습자들의 쓰기와 말하기에 대한 것들이 많았는데 이는 수정적 피드백이 문법, 어휘 등의 학습자 오류를 수정하는 데 중점을 두었기 때문이다. 특히 학습자의 말하기에 대한 수정적 피드백의 목표는 학습자

5) Ellis, R., “Corrective Feedback and Teacher Development”, L2 Journal, 1, 2009, p. 8에서 수정적 피드백의 전략을 Explicit Correction, Recast, Repetition, Metalinguistic explanation, Elicitation, Paralinguistic signal, Clarification request 6가지로 분류했으며 Metalinguistic explanation은 언어 규칙에 대한 정보를 제공하거나 오류의 성격에 대해 설명하는 것이며 Elicitation은 학습자가 스스로 오류를 수정할 수 있도록 암시적 질문이나 단서를 던지는 것을 의미한다.

가 생산하는 말하기의 정확성과 유창성을 동시에 달성하는 것이기 때문에 학습자들이 자신의 오류를 인식하고 수정하는 과정에서 목표 언어에 더 가까워지는 동시에 목표 언어에 대한 자신감도 고취시킬 수 있으며 정보 전달과 의견 교환 등의 의사소통 능력을 향상시키는 동시에 말하기의 반응성을 높여 발화 상황에 즉각적으로 대처할 수 있는 능력을 키울 수 있다는 장점이 있다. 그러나 제2 언어 습득에서 수정적 피드백이 모든 상황에 효과적이지는 않으며 여러 변인에 의해 수정적 피드백의 효과가 떨어질 수도 있다는 점들도 언급되고 있다.

Kluger & DeNisi(1996)<sup>6)</sup>는 수정적 피드백에 대한 논문들을 분석하여 수정적 피드백이 학습자의 언어 습득에 어떤 영향을 미쳤는지 조사하였는데 대체로 피드백은 학습자들의 언어 습득 향상에 영향을 미쳤으나 일부의 학습자들에게는 수정적 피드백이 오히려 학습자의 언어 습득에 부정적인 영향을 미쳤다는 점도 함께 언급했다.

Hattie & Timperley(2007)는 수정적 피드백이 학습자들의 언어 습득 효과를 개선시킬 수 있다는 점에는 동의하면서도 학습자들의 학습 환경과 학습자 개별 특성에 따라 다양한 유형과 피드백을 개발해야 하며 교사가 제공하는 피드백 이외에도 동료 수정(peer-repair)과 자기 수정(self-repair) 등의 다양한 방식을 통해 피드백을 제공할 수 있어야 한다고 주장하면서 보다 넓은 의미에서의 피드백의 개념을 강조했다. 이는 동일한 피드백을 제공하더라도 피드백을 수용하는 학습자들의 특성과 수업 환경 등 다양한 변수를 고려한 피드백이 제공되어야 한다는 의미로 실제 교육 현장에서 피드백 대상에 대한 분석 및 효과를 예측하고 접근해야 한다는 의미이다. 이처럼 제2

---

6) Kluger & DeNisi(1996)는 “The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory”, Psychological bulletin, 1996. 에서 수정적 피드백에 대한 131개의 연구를 분석하여 피드백을 받은 38%의 학습자의 피드백 결과가 부정적이었다고 밝히며 ‘Feedback Intervention Theory’를 제안했다. 이 이론을 통해 피드백을 받아들이는 학습자들의 특성에 따라 피드백의 내용, 방법, 받아들이는 정도 등을 고려해야 한다고 하였다.

언어 습득에 있어 수정적 피드백의 긍정적인 측면과 부정적인 측면이 동시에 존재한다는 점이 연구 결과로 밝혀지면서 연구자들은 피드백의 효과를 개선할 수 있는 다양한 방법을 모색한다.

Ellis, Loewen, & Erlam(2006)은 수정적 피드백은 학습자에게 피드백을 제공하는 방식에 따라 명시적 피드백(explicit feedback)과 암시적 피드백(implicit feedback)으로 구분하여 피드백의 효과가 어떻게 달라지는지에 대한 연구에서 학습자들에게 세 가지 유형의 피드백(명시적 수정, 고쳐말하기, 메타언어적 피드백)을 제공한 후 학습자들의 문법 습득에 어떤 영향을 미치는지 실험을 진행했다. 이 연구에서 세 가지 유형의 피드백 모두 학습자들에게 피드백 성과를 도출했는데 그중에서 메타언어적 피드백이 가장 큰 개선을 보였다고 언급했다. 이러한 결과 역시 교사가 학습자들에게 피드백을 제공할 때 학습자들의 개별적 특성과 요구에 맞춰 피드백의 접근 방식과 전략이 조정되어야 한다는 점을 보여준다.

이러한 명시적 피드백과 암시적 피드백의 구분과는 달리 피드백을 제공하는 시점에 따라 피드백의 효과가 다르게 나타날 수 있다는 연구도 진행되었다. Fu, M. & Li, S.(2022)은 학습자들의 말하기에서 보이는 오류들을 수정하는 데 있어 교사의 피드백을 즉각적인 피드백(immediate corrective feedback)과 지연 피드백(delayed corrective feedback)<sup>7)</sup>으로 나누어 실험을 진행하였다. 이 과정에서 즉각적인 피드백이 학습자들의 말하기에서 발생하는 문법적 오류를 보다 효과적으로 수정할 수 있다고 주장했는데 이 연구는 3개의 대조군을 구성하여 총 3번의 말하기 수업을 통해 피드백 시기를 조절한 후 학습자들의 성취도를 분석했다는 점에서 의미가 있다고 할 수 있으나 온라인 수업이라는 환경과 지연 피드백을 제공하기 이전에는 연습 과정이

---

7) Fu, M. & Li, S.(2020)는 145명의 학습자를 대상으로 세 번의 말하기 수업을 통해 수업 중 제공되는 피드백을 즉각적인 피드백으로 규정하고 마지가 수업 후 제공되는 피드백을 지연 피드백으로 규정하며 피드백의 제공 시기에 따른 학습자들의 성취도를 연구했다.

제공되지 않았다는 점에서 즉각적인 피드백이 모든 상황에서 학습자의 오류를 수정하는 데 효과적이라고 보기에는 한계가 있어 보인다.

Shute(2014)는 형성적 피드백(formative feedback)<sup>8)</sup>을 제안하면서 학습자에게 즉각적인 피드백이 효과적이라는 주장에 대해 모든 학습자에게 적용되는 것은 아니며 피드백이 언제 제공되는가에 대한 문제보다는 학습자의 개별 성취도에 따라 피드백을 수용하는 양상이 다르게 나타난다고 보았다. 성취도가 낮은 학습자들은 즉각적인 피드백을 통한 학습 효과가 크지만 성취도가 높은 학습자들의 경우에는 지연된 피드백을 선호한다는 것이다. 또한 피드백에 포함되어 있는 정보의 양과 복잡한 정도에 따라 피드백의 효과는 달라질 수 있다고 보았다.

<표 2> 효과적인 형성적 피드백을 위한 세 가지 조건

Formative feedback	학습자가 충분한 시간을 갖고 반응할 수 있어야 한다.
	적절한 수준의 복잡함과 난이도를 갖춘 명확한 목표가 설정되어야 한다.
	학습자가 자신의 오류에 대해 수정할 수 있는 기회와 방법을 제공받을 수 있어야 한다.

Cholle, Marsella, & Scherer(2022) 역시 즉각적인 피드백과 지연 피드백에 효과에 대한 연구에서 학습자들을 무작위로 3개의 그룹으로 나누어 3회의 짧은 발표를 하도록 한 후 즉각적인 피드백을 제공한 그룹과 지연 피드백을 제공한 그룹, 피드백을 제공하지 않은 그룹으로 나누어 실험을 진행했다. 이 실험에 따르면 즉각적인 피드백의 경우 발표의 몰입도를 높이고 학

8) 형성적 피드백은 학습자가 어떤 영역에서 어려움을 겪고 있는지 확인하고 어떻게 그것들을 극복할 수 있는지에 대한 정보를 제공하는 피드백으로 직접적인 수정 방안을 제시하거나 오류를 알아채게 하는 질문 등 다양한 형태로 제공된다.

습자의 발표 동기를 향상시킨다고 보았다. 또한 지연 피드백은 학습자별 성취도에 맞게 계획된 피드백을 제공했을 때 말하기 능력 향상이라는 긍정적인 효과가 있었다고 언급하면서 두 가지 피드백 모두 적절한 계획과 상황에 맞춰 제공될 경우 효과가 있다고 보았다.

King, Melissa & Behnke(2000)에서도 실험을 통해 즉각적인 피드백과 지연 피드백이 학습자들의 프레젠테이션에 어떤 영향을 미치는지에 대해 연구를 진행했다. 이들에 따르면 리허설 등을 통해 미리 계획되고 정리된 프레젠테이션에서는 즉각적인 피드백이 더 효과적이며 논리적이고 복잡한 사고 과정이 필요한 연설 등의 경우에는 지연 피드백이 효과적이었다. 이러한 결과는 학습자들에게 주어진 말하기에 대한 정보 처리 과정을 이해하여 피드백 제공 시점을 최적화할 필요가 있다는 것을 보여준다.

이처럼 학습자의 말하기에 대한 피드백을 구분하고 실험하는 과정에서 어느 특정한 형태의 말하기 피드백의 성과를 보이는 경우보다 피드백 제공 시점, 피드백의 종류, 학습자의 언어 수준, 교사의 역량 등 여러 변인이 피드백의 효과를 극대화하거나 오히려 효과를 반감시킬 수 있다는 사실이 드러나면서 연구자들은 피드백을 제공하는 교사의 역할과 피드백을 수용하는 학습자의 반응 등 다양한 각도에서 피드백의 효과를 연구했다.

Zarei & Rezadoust(2022)는 120명의 제2 언어 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하여 말하기 활동에 불안감을 표출하는 학습자들을 2 개의 그룹으로 분류하여 스캐폴딩 피드백(scaffolded feedback)<sup>9)</sup>과 비 스캐폴딩 피드백(unscaffolded feedback)을 제공한 후 피드백의 유형보다 교사가 스캐폴딩 피드백을 활용하는 것이 학습자들의 말하기 능력을 향상시키고 불안감을 줄

---

9) 스캐폴딩 피드백(scaffolded feedback)은 학습자 요구와 필요에 맞게 조정된 피드백의 유형이다. 교사는 학습자의 특성과 요구에 맞춰 단계별로 피드백을 제공하며 각 단계는 이전 단계를 기반으로 제공된다. 이러한 피드백 단계를 거쳐 학습자는 점진적으로 언어 능력을 향상할 수 있을 뿐만 아니라 더욱 독립적이고 자율적으로 언어 습득에 참여할 수 있다는 장점이 있다. 반면에 비 스캐폴딩 피드백(unscaffolded feedback)은 학습자의 요구에 맞춰 조정되지 않은 피드백을 의미하며 통상 직접적인 오류 수정 피드백을 의미한다.

이는 것이 더 효과적이라고 밝혔다.

<표 3> 스캐폴딩 수정 피드백의 개념

점진적 지원 Gradual support	학습자의 언어 수준에 따른 피드백 제공
오류 중심 Error-centered	학습자 오류 해결하는 피드백 제공
즉각적이고 목표 Immediate and targeted	학습자의 오류에 대한 즉각적인 피드백 제공
지원적이고 건설적 피드백 Supportive and constructive	학습자가 오류 원인을 이해할 수 있도록 설계하고 수정 방법에 대한 지침을 제공하는 피드백
다양한 지원 Variability in support	직접 수정을 포함하되 자기 수정이 가능할 수 있도록 다양한 단서 제공
자율성 촉진 Autonomy promotion	학습자가 자율적으로 오류를 수정할 수 있도록 돕는 피드백
차별화된 지도 Differentiated instruction	개별 학습자의 특정 요구와 숙련도 수준에 맞는 차별화된 피드백 제공
피드백 루프 Feedback loops	피드백을 받은 학습자에게 지속적인 피드백을 제공함으로써 정확성을 향상시킬 수 있는 피드백
긍정적인 학습 환경 Positive learning environment	학습자가 오류를 범해도 편안함을 느끼는 동시에 오류를 학습과 개선의 기회로 여길 수 있는 환경을 조성하는 피드백

Shoostari, Zohreh & Jalilifar(2018) 역시 학습자의 말하기 능력 제고를 위한 실험 결과를 토대로 스캐폴딩 수정적 피드백을 제안했다. 60명의 학습자들에게 말하기의 정확성과 유창성을 테스트한 후 세 그룹으로 나누어 스캐폴딩 피드백을 제공한 그룹, 동기 부여 스캐폴딩 피드백을 제공한 그룹, 두 가지 피드백을 함께 제공한 그룹 학습자들에게 설문조사와 인터뷰를 진행했다. 이 실험에 참가한 학습자들은 두 가지 피드백을 함께 제공한 피드백이 가장 효과적이었다고 응답했으며 스캐폴딩 피드백에 대해 긍정적으로 응답했다. 이러한 실험들은 단순한 오류 수정으로 그치는 피드백이 아니라 학습자들이 자신의 오류를 스스로 수정할 수 있도록 점진적인 피드백을 지속적으로 제공하여 말하기의 정확성과 유창성을 향상시킬 수 있는 피드백의

유형을 제시하고자 했다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

이러한 스캐폴딩 피드백은 초급 학습자들에 비해 고급 학습자들의 말하기 능력을 향상시키는 데 더 유용한데 그 이유는 교사가 직접 오류를 지적하는 대신 오류를 수정할 수 있는 방법과 전략을 제안하여 학습자가 자신의 오류를 인식하고 수정할 수 있는 기회를 주기 때문이다. 실제로 한국어 사용 능력 6급 이상의 학습자들은 논리적인 구조의 발표나 토론, 말하기 전략이 요구되는 프레젠테이션, 심층적인 문화 이해를 바탕으로 한 말하기, 추상적인 주제에 대한 의견 제시하기 등의 말하기와 의사소통에 참여하는데 이 과정에서 생산하는 문법 사용 오류와 어휘 사용 오류의 비중은 크지 않은 반면 말하기의 구성이나 구조의 문제나 문화 이해의 부족에 따른 논리성 결여 문제 등 보다 심층적이고 복잡한 양상을 보이게 된다(Tree & Meijer, 1999)10). 따라서 교사는 학습자의 말하기 피드백을 제공할 때 오류를 수정하는 피드백 이외에 말하기의 구성과 구조 등에 대해 전략적 피드백을 제공할 수 있어야 한다. Gani 외(2015)에서도 말하기 수준이 낮은 학습자들과 고급 수준의 학습자들이 말하기 능력을 개발하는 데 사용하는 학습 전략을 연구하여 두 그룹의 학습자들이 사용하는 말하기 전략 간 차이점을 조사했는데 고급 수준의 학습자들은 말하기 능력 향상을 위해 다양한 학습 전략11)을 적절하게 사용하는 반면 말하기 수준이 낮은 학습자들은 학습 전략이 적절하게 사용되지 않았다고 언급했다. 이는 학습자들이 자신의 말하기 학습 전략을 인식하는 동시에 의도적으로 발화 전략을 사용할 수 있도록 훈련이 필요하며 이러한 역할을 교사의 말하기 피드백이 담당할 수 있어야 한다는 점을

---

10) Tree & Meijer(1999)는 "Building syntactic structure in speaking", *Journal of Psycholinguistic Research* 28, pp.71 - 90. 에서 지적 수준과 언어 수준이 높은 학습자들이 구문을 사용하여 전략적으로 말하기의 구조를 만들고 복잡하고 추상적인 구문을 생성하는 특징을 가진다고 언급했다.

11) Gani 외 두 명의 연구자는 고급 학습자들은 말하기 능력 향상을 위해 인지적, 보상적, 정서적, 사회적 전략을 사용한다는 점을 밝혔다.

시사한다.

고급 학습자들의 한국어 말하기 능력 제고라는 측면에서 교사의 말하기 피드백이 효과를 거두기 위해서는 교사의 역할과 판단이 중요하다. 이는 교사가 개별 학습자들의 언어 숙달도 수준을 정확히 판단하고 피드백에 대한 학습자 요구를 파악한 후 학습자에게 피드백을 전략적으로 제공해야 하기 때문이다. 이러한 피드백은 교사로 하여금 피드백을 준비하기 위해 많은 시간을 할애하게 할 뿐만 아니라 학습 목적에 따라 학습자들의 피드백 수용 정도를 파악해야 하기 때문에 한국어교육 현장에서 학습자들의 개별 특성과 요구를 반영한 피드백을 제공하는 것은 쉽지 않다(김호정, 정연희, 2016)<sup>12)</sup>. 그럼에도 불구하고 전략적인 피드백을 통해 학습자들 스스로 오류를 수정하고 개별 학습자들에게 가장 적절한 말하기 피드백 방식을 찾는 연구는 한국어교육 영역에서도 지속되고 있다.

전경선 외(2022)는 한국어교육 분야에서 말하기 피드백과 관련된 키워드로 2000년 이후 국내외 학술지를 검색하여 48편의 논문을 선정 후 피드백의 유형, 제공 주체, 연구 방법, 연구 대상 등의 기준으로 분류하여 분석한 연구를 통해 즉각적인 피드백과 명시적 피드백이 가장 많이 연구되었다는 점을 언급하면서 다양한 학습자 변수를 고려하지 못했다는 점을 문제로 제기했다. 또한 말하기 피드백과 관련된 논문 대부분이 초급 수준의 학습자와 중급 수준의 학습자를 대상으로 이루어졌다는 점도 언급했는데 이는 최근 증가하는 고급 학습자들의 말하기 연구가 상대적으로 부족하다는 점을 의미하는 것이다. 아울러 최근까지 한국어교육 분야의 말하기 피드백과 관련된 연구들이 단기간의 실험에 의한 결과를 토대로 이루어지고 있으며 교사들이 수업 현장에서 충분한 시간을 확보하지 못해 단시간에 피드백을 제공하고

---

12) 김호정, 정연희(2016)에서 피드백을 제공하는 교사들의 '교수 일지'를 토대로 교사들이 학습자에게 피드백을 제공할 때 가장 어려운 점으로 다인 구성의 학급과 제한된 수업 시수를 꼽았다.

있다는 점도 문제점으로 지적되고 있다.

진제희(2004)는 10명의 교사와 30명의 중국인 학습자의 수업에서 발생하는 의사소통 문제를 세 가지 유형(이해 문제, 반응 문제, 관계 문제)으로 구분한 후 교사들의 말하기에 대한 수정적 피드백이 형태적 오류 해결에 집중되어 있으며 의미 협상은 이루어지지 않았다고 언급했다. 이러한 결과는 교사가 학습자들의 오류에 대해 형태 수정에 집중하면서 짧은 수업 시간에 교사와 학습자 간 충분한 협상이 이루어지지 않았다는 것을 보여준다. 이 연구는 교사와 학습자 간 협상에 대한 필요성을 제시했다는 점과 학습자의 반응을 분류하여 문제가 발생하는 상황을 정리했다는 의미가 있으나 연구 범위가 학습자의 문법적 오류에만 국한되었고 실험에 참여한 학습자들의 한국어 말하기 수준이 정의되지 않았다는 점을 한계로 볼 수 있다.

유 나(2022)에서는 고급 학습자들을 대상으로 직접 피드백과 간접 피드백에 초점을 맞춰 실험을 진행한 후 고급 학습자들이 피드백 제공 기간 중 오류를 스스로 인지하고 스스로 수정하려는 자기 주도적인 학습 태도를 보이고 교사와 학습자 간의 상호작용과 의사소통을 촉진했다는 점에서 간접 피드백이 고급 학습자들에게 더 효과적이라고 주장했다. 이 연구는 고급 학습자들만을 대상으로 한 피드백 연구라는 점, 초급 학습자들에게 주어지는 피드백과 고급 학습자들에게 주어지는 피드백이 달라야 하며 학습자의 수정률과 수정방식을 통해 객관성을 높였다는 점, 피드백 과정에서 교사와 학습자 간의 의사소통과 학습자의 반응을 다루었다는 점에서 의미가 있지만 쓰기에 대한 피드백에 대한 연구라는 점에서 본고의 논의와는 다른 측면이 있다.

고급 학습자들의 말하기 피드백에 대한 연구로 장미경(2006)을 예로 들 수 있다. 이 연구에서는 실제 고급 수준의 학부 및 대학원생들의 발화를 분석하여 평가지를 제공하는 방식의 피드백에 대해 언급했는데 고급 학습자들에게 제공하는 피드백 유형을 제시했다는 점에서 의미가 있으나 고급 학습

자들의 말하기 오류를 수정하는 구체적인 피드백 방식을 제시하지 않았고 지속적인 피드백을 통해 고급 학습자들의 말하기에 어떤 영향을 미치고 개선되었는지에 대한 언급이 없다. 서진숙 외(2016)에서 한국어 사용 능력 5급 이상의 학문 목적 학습자<sup>13)</sup>들의 학부 수업에서의 발표에 대한 피드백과 피드백에 대한 설문조사를 실시하고 분석하는 연구를 진행했다. 이 연구도 고급 학습자의 발표에 대한 피드백 결과를 토대로 설문조사, 면담, 면담 분석을 실시하여 교사의 말하기 피드백에 대한 학습자의 인식과 반응을 연구했다는 데 의미가 있으나 한국어교육 측면의 피드백이 아닌 전공 수업에서의 피드백이었다는 점과 피드백이 구체적으로 어떻게 제공되었는지에 대한 언급이 없다는 점이 한계로 보인다.

김지현, 조희영(2021)의 연구는 피드백을 활용한 수업 모형을 제시했다는 점에서 기존의 한국어교육 영역의 피드백 관련 논문들과 차별화된다. 이 연구에서 학습자들은 말하기 활동을 녹음하여 SNS로 공유한 후 교사가 피드백을 진행하고 동료 피드백을 거쳐 평가까지 이루어지는데 연구 결과 학습자들에게 말하기에 대한 동기를 부여하고 자기 수정이 이루어지며 말하기 기회를 부여할 수 있다는 긍정적 측면이 보고되었다. 비록 온라인 수업이라는 한계와 중급 수준의 학습자들을 대상으로 연구가 진행되었다는 한계에도 불구하고 말하기 피드백을 말하기 수업의 일환으로 전환하는 것이 가능하다는 점을 보여주었다는 점에서 의미가 크다고 하겠다.

이처럼 한국어교육 영역에서도 학습자의 말하기에 대한 피드백에 대해 지속적으로 연구가 이루어지고 있음에도 불구하고 피드백이 제공되는 여건에 따라 고급 학습자의 말하기에 대한 피드백에 대한 연구는 제한적일 뿐만 아니라 그 수도 매우 적은 것이 현실이다. 앞서 언급했던 것처럼 최근 대학

---

13) 제2 언어 습득에 있어 학문 목적 학습자는 일반 목적 학습자와 구별되는 용어로 학습의 주 목적이 학문적인 활동, 즉 대학 진학 및 수업 참여, 논문 작성, 연구 등을 위해 제2 언어를 습득하려는 학습자들을 말한다.

부설 한국어교육 기관에 한국어 사용 능력 6급 이상의 학습자들이 증가하고 6급 이상의 학습자들을 대상으로 한 과정들이 개설되는 추세에서 초·중급 학습자들의 발화와 달리 고급 학습자들의 발화는 양적인 측면이나 질적인 측면에서 월등하기 때문에 고급 학습자들의 말하기 능력 향상에 특화된 피드백에 대한 연구가 필요하다. 이러한 요구에서 출발하여 본 연구는 한국어 사용 능력 6급 이상의 학습자들의 말하기 능력 제고를 위한 피드백을 제안하고 피드백의 성과를 추적 관찰하여 최종적으로 어떤 성과를 거두었는지 확인할 것이다.

## II. 연구 대상 및 방법

이 장에서는 고급 수준의 학습자들을 위한 말하기 피드백을 진행하는 데 있어 피드백의 대상을 어떻게 선정했는지 밝히고 학습자의 발화를 통해 자료를 수집하는 방식 및 절차에 대해 언급한 후 학습자가 생산한 말하기에 대한 교사의 피드백이 어떻게 진행되었는지를 살펴볼 것이다.

### 1. 말하기 피드백 연구 대상

이미 언급했듯이 본 연구의 목적은 고급 학습자의 말하기에 대한 효과적인 피드백을 제시하고 말하기 피드백이 학습자들의 말하기에 어떤 영향을 미쳤는지에 대해 밝히는 것이다. 이러한 연구 목적에 부합할 수 있는 학습자들의 말하기 피드백을 연구하기 위해 K대학에서 교환학생으로 1년간 한국어를 연수하는 학습자 7명을 선정하고 2021년부터 2022년까지 1년간 연구를 진행하였다.<sup>14)</sup> 이 학습자들은 모두 TLF(The Language Flagship)에 참여한 학습자들로<sup>15)</sup> 한국어 플래그십 프로그램을 담당하는 미국 대학에서 3년간 한국어를 학습한 후 1년간 한국에서 KFOP(Korean Flagship Overseas Program) 과정을 이수하는 한국어 학습자들이다. 본 연구에 참여한 학습자들의 한국어 말하기 수준은 한국에 입국한 직후 ILR scale 2+ 이상<sup>16)</sup>의 수

---

14) 본 연구의 연구윤리 확보를 위해 모든 연구 과정은 교육부훈령 ‘연구윤리 확보를 위한 지침’을 준수하고 연구대상자의 개인 정보 및 사생활의 보호를 위해 학습자 7명 전원에게 ‘개인정보 수집 이용 처리동의서’를 작성하여 말하기 피드백과 관련된 녹음 자료 및 전사 자료 사용을 익명으로 처리하여 학술적인 목적으로 사용하는데 동의 서명을 받았다.

15) TLF는 장미경(2006)에서 이미 소개되었듯이 미국 국방부 산하 언어교육기관 NSEP(National Security Education Program)가 주관하는 프로그램으로 아랍어, 러시아어, 중국어, 힌디어, 한국어 등 미국의 안보를 위해 전략적으로 중요한 언어를 대상으로 대상 언어 및 국가의 전문가를 양성하는 프로그램이다.

16) 국제 언어 평가 기준인 ILR scale에서 정의하는 말하기 숙달도는 다음과 같다.

준으로 모든 학습자들의 한국어 말하기 숙달도는 상이다. 아래의 표는 KFOP에 참여하기 전 OPI<sup>17)</sup> 결과를 정리한 것이다.

<표 5> 연구 대상 학습자의 KFOP 참여 전 한국어 말하기 OPI 결과

Speaking	Pre Cap Test Date	Pre Cap Test	Pre Cap Score ILR	Pre Cap Score ACTFL
학습자1	2021-02-19	OPI	2	IH
학습자2	2021-02-17	OPI	2+	AM
학습자3	2021-02-17	OPI	2	IH
학습자4	2021-02-18	OPI	2	AL
학습자5	2021-02-16	OPI	2+	AM
학습자6	2021-02-16	OPI	2	AL
학습자7	2021-02-16	OPI	2	IH

<표 4> ILR Scale 중 2+ 이상을 판별하는 기준

ILR 2+	다양한 주제에 대해 이해하고 대화할 수 있으며 간단한 이야기와 표현이 가능하다. 또한 일상적인 상황에서 의사소통이 가능하며 기본적인 어휘 및 문법을 사용할 수 있다.
ILR 3	다양한 주제에 대한 의사소통이 가능하고 일반적인 주제에 대한 논의와 토론이 가능하다. 또한 복잡한 문장을 구성하고 의견을 표현할 수 있지만 상황에 따라 듣기에 어려움이 있을 수 있다.
ILR 3+	광범위한 주제에 대한 의사소통이 가능하며 복잡하고 전문적인 주제에 대한 논의가 가능하다. 언어 능력이 뛰어나며 언어적 문제 해결 및 다양한 언어 상황에 대응할 수 있다.
ILR 4	전문적이고 복잡한 주제에 대한 의사소통이 가능하며 전문 분야에서 토론 및 의견을 개진할 수 있다. 언어 능력이 매우 뛰어나며 일반적으로 사용되는 언어 능력을 상회한다.

17) OPI(Oral proficiency interview)는 ACTFL이 개발한 언어 평가 도구로 학습자들의 실제 의사소통 능력을 측정하기 위해 사용된다. OPI는 학습자가 해당 언어를 정확하게, 유창하게, 문맥에 맞게 사용할 수 있는지 측정하며 일상 대화, 설명, 논의, 의견 개진 등 다양한 상황에서의 언어 사용을 측정하여 말하기 능력에 대한 종합적인 평가를 제공한다.

학습자 7명은 2021년 7월에 KFOP에 참여했으며 참여할 당시의 말하기 숙달도는 전원 고급 수준<sup>18)</sup>이었다. 이 학습자들이 도달해야 할 말하기 최종 목표는 ILR scale 3 이상이며 ACTFL OPI 기준으로 Advanced high 이상이다.<sup>19)</sup>

<표 6> ACTFL OPI의 말하기 수준 구분(Advanced Low, High)

	<b>Advanced Low</b>	<b>Advanced High</b>
의사소통	다양한 사회적 주제를 다룰 수 있음	다양한 주제에 대해 효과적으로 논의할 수 있음
유창성	어느 정도 유창하지만 복잡한 주제에서 중단하거나 망설임이 보일 수 있음	상당한 유창성을 보이며 자연스러운 언어 사용이 가능
어휘 사용	어느 정도 제한된 어휘를 사용하며 정확성이 떨어질 수 있음	어휘력을 확장할 수 있으며 다양한 주제에 대한 어휘를 활용할 수 있음
문법 사용	일반적인 문법 사용은 정확하지만 복잡한 구조에서 오류가 발생할 수 있음	높은 수준의 문법 정확성을 보이며 비교적 복잡한 구조도 사용할 수 있음
문화적 이해	전반적인 문화적 이해를 수반하지만 세부적인 차이를 모를 수 있음	대상 언어와 관련된 문화적 차이를 이해하며 적절한 언어 사용이 가능함
상황별 말하기	익숙한 맥락의 의사소통이 가능하지만 낯선 상황에서 어려움을 겪을 수 있음	다양한 상황에 대처할 수 있으며 상대적으로 추상적인 주제나 개념에 대해서 논의할 수 있음
의사소통 전략	기본적인 의사소통 전략을 사용하지만 복잡한 상호작용에는 어려움을 겪을 수 있음	의사소통 전략을 적절하게 활용할 수 있음
서술	일반적인 서술은 가능하나 상세한 내용을 전달하는 것은 어려울 수 있음	이야기를 효과적으로 전달하고 상세한 묘사가 가능함

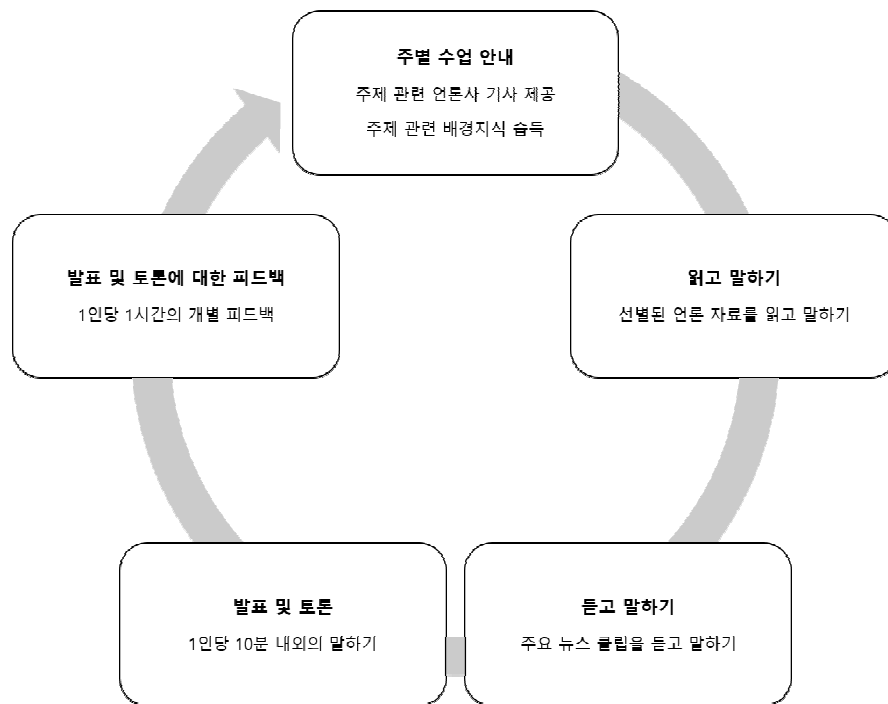
18) 본 연구의 고급 학습자는 ACTFL OPI 기준 Advanced Low 이상을 의미한다.

19) ACTFL Proficiency Guideline 2012 참조.

<https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines>

본 연구에서 이 학습자들을 말하기 피드백 연구 대상으로 선정한 이유는 이들의 한국어 습득 방식이 기존의 한국어 사용 능력 6등급 체계의 수업 방식과 달리 말하기 중심 수업이 가능하기 때문이다. 학습자들은 매주 읽고 말하기, 듣고 말하기 수업을 통해 한국의 주요 현안들에 대해 배경지식을 습득하고 금요일마다 발표 및 토론에 참여한다.

<그림 1> KFOP 고급 한국어 미디어 수업 주별 운영



이 과정에서 학습자들은 수업을 통해 매주 습득한 내용을 이해하고 요약하는 과정을 거치면서 끊임없이 주제와 관련된 말하기를 생산하게 되며 한국 학부생 튜터들과 함께 발표 및 토론을 준비하는데 이 과정에서도 주제와 관련된 말하기를 생산하게 된다. 수업 주제들은 과제 중심 말하기에 특화되어 있으며 학습자들은 주제마다 발표의 핵심이 되는 기능에 맞춰 발표 및

토론을 준비하게 된다.

아래 그림은 학습자 7명이 참여한 실제 고급 한국어 미디어 수업 일정표의 일부이다.

<그림 2> 2021 가을 학기 고급 한국어 미디어 수업 주제

	Topic	Mon	Wed	Fri
1주	[Culture] Understanding commonalities and differences. Korea and Korean from a foreigners perspectives.		9/1 Speaking1	9/3 Speaking2
2주	[Environment] Analyzing the cause and finding a solution. Global warming and climate change.	9/6 Reading	9/8 Listening	9/10 Presentation
3주	[Society] Analyzing social phenomena and suggesting directions. The phenomenon of male and female hatred in Korean society.	9/13 Reading	9/15 Listening	9/17 Presentation
4주		9/20 Holiday	9/22 Holiday	9/24 Reading1
5주	[Debate1] Decide position and discuss Pros and cons of exempting intellectual property rights of COVID-19 vaccine.	9/27 Reading2	9/29 Listening	10/1 Debate
6주		10/4 Holiday	10/6 Speaking1	10/8 Speaking2
7주	[North Korea] Understand through media data. The lives of North Koreans through pictures.	10/11 Holiday	10/13 Speaking3	10/15 Special lecture
8주	Midterm	10/18 Reading	10/20 Listening	10/22 Writing
9주	Free topic presentation.	10/25 Presentation1	10/27 Presentation2	10/29 Presentation3
10주		11/1 Reading1	11/3 Reading2	11/5 Listening1
11주	[International] Analyzing and predicting diplomatic relations. The US and China's hegemony competition.	11/8 Listening2	11/10 Special lecture	11/12 Presentation
12주	[Society] Understanding and forecasting changes. Metabus trend and future society.	11/15 Reading	11/17 Listening	11/19 Special lecture
13주	[Debate2] Presenting logical opinions. Pros and cons of nuclear power generation.	11/22 Reading	11/24 Listening	11/26 Debate

그림 2를 통해 알 수 있듯이 각 주제는 한국의 사회, 문화, 경제, 외교 등의 주제를 아우르고 있으며 각각 차이점 이해하기, 원인을 분석하고 해결 방안 모색하기, 자신의 입장을 정하고 토론하기, 분석하고 예측하기 등 과제

를 해결하도록 구성되어 있으며 매주 새로운 주제와 관련된 신규 어휘에 노출되게 된다. 학습자들은 매주 발표 및 토론을 통해 말하기 활동을 하게 되며 이때 생산하는 말하기에 대해 학습자 한 명당 1시간 정도의 개별 피드백이 매주 제공된다. 이러한 고급 미디어 한국어 수업이 가진 특징들은 여타 기관의 한국어 수업과 차별화되는 특징을 가지고 있으며 이러한 특징들이 고급 학습자들의 말하기 피드백을 연구하는 데 장점이 될 수 있는데 이를 정리하면 다음과 같다.

- ① 지속적인 연구 가능: 학습자들은 1년간 프로그램에 참여하기 때문에 장기적이고 지속적인 연구가 가능하다.
- ② 외부 변수의 최소화: 프로그램은 말하기 습득에 특화되어 있으며 말하기 피드백의 영향을 분석하는 과정에서 결과에 영향을 미칠 수 있는 외부 변수를 최소화할 수 있다.
- ③ 맞춤형 피드백 가능: 프로그램은 학습자들의 언어 수준, 언어 습관, 학습자 요구 등의 특정 목적에 맞게 피드백을 제공할 수 있다.
- ④ 피드백을 통한 커리큘럼 개발: 학습자들의 약점 및 요구에 맞춘 피드백을 활용하여 신규 수업을 구성하고 개발할 수 있다.
- ⑤ 측정 가능한 결과: 숙달도 평가, 유창성 및 오류 분석 등의 결과를 통해 말하기 피드백이 학습자들의 말하기 능력 향상에 미치는 영향을 평가하기 용이하다.
- ⑥ 피드백의 활용: 프로그램에서 제공되는 말하기 피드백의 결과는 다른 고급 한국어 학습자들을 위한 모델을 제공할 수 있으며 효과적인 말하기 피드백 전략을 세우는데 도움이 될 수 있다.
- ⑦ 실제 자료를 통한 피드백: 프로그램의 모든 수업 자료는 최신 언론사 뉴스 및 보도 자료를 사용하기 때문에 말하기 피드백은 실제적이며 실질적인 의사소통이 가능한 말하기를 가능하게 한다.

## 2. 말하기 피드백 자료 수집 및 절차

본 연구를 진행하기 위해 사용된 연구 자료는 두 가지로 수집되었다. 첫 번째는 프로그램에 참여한 7명의 학습자들이 참여하는 고급 한국어 미디어 수업에서 매주 실시하는 주제 발표 및 토론을 녹음한 음성 자료와 교사가 제공한 말하기 피드백 자료이다.<sup>20)</sup> 학습자들의 음성 자료는 모두 전사하지 않았으며 말하기 피드백에서 언급된 말하기 오류 부분을 전사하였다. 학습자의 발화 맥락을 이해하고 말하기 피드백이 왜 제시되었는가에 대한 논리적 이해를 위해 앞뒤 발화도 함께 전사하였다. 발표 및 토론에 대한 교사 피드백은 중간고사와 프로젝트 주간 등을 제외하고 가을 학기에 총 8회가 제공되었으며 1년간 총 17회가 제공되었다. 고급 한국어 미디어 수업의 피드백은 학습자가 처음 접하는 한국의 정치, 경제, 사회, 외교, 문화 등에 대한 주제를 수업을 통해 학습한 후 생산한 말하기에 대한 피드백이라는 점에서 다양한 주제에 대한 어휘 및 표현 사용이 어떻게 개선되었는지 확인이 용이하고 매주 진행되는 피드백을 통해 학습자들의 말하기 유창성과 정확성 향상에 대한 추이를 확인하는 모니터링이 가능하다는 장점이 있다.

두 번째는 학습자들이 학기 초와 학기 말에 실시하는 모의 OPI 내용을 녹음한 음성 자료와 교사가 제공한 피드백 자료이다. 프로그램에 참여한 학습자들은 한국에 입국하기 전에 pre-OPI에 응시하게 되며 이 결과에 따라 프로그램의 커리큘럼과 난이도가 조정된다. 이후 1년을 마무리하고 미국으로 돌아가 최종적으로 post-OPI에 응시하는데 이 결과는 학습자들이 TLF의 학사 학위를 받을 수 있는 지표가 된다.<sup>21)</sup> 따라서 매 학기 post-OPI에 대비

---

20) 학습자들의 발표 및 토론에 대한 말하기 피드백은 교사가 제공한 평가지를 통해 진행된다. 평가지에는 학습자의 문법적 오류, 어휘적 오류, 내용의 충실도, 전체 발화의 구조적 문제점, 유창성과 관련된 정보들이 기록되며 학습자별로 말하기 스킬을 향상시킬 수 있는 조언이 첨부된다.

21) TLF에 참여한 학습자들은 미국에서 본인의 전공을 가지고 있으며 TLF에 참여한 후 TLF

하기 위해 학습자 한 명당 2회의 모의 OPI가 제공되며 모의 OPI 1회당 1시간의 교사 피드백이 제공되고 1년간 총 4회의 모의 OPI가 진행된다.

<그림 3> 2021 고급 언론 한국어 발표 평가서(실제 자료)

**3주차 말하기 피드백 (학습자 3)**

발표 주제: 한국 사회의 남녀 혐오 현상

발표 과제: 한국 사회 현상을 분석하고 방향 제시하기

발표 일시: 9. 17

발표 구조	발표 구조는 김치녀와 한남총의 정의로 시작하여 SNS의 익명성 악용과 언론사의 자극적인 기사로 인해 남녀 혐오 현상이 심화되었다고 주장하며 해결책으로 남녀가 서로 존중하는 문화가 확산되어야 한다는 말로 마무리했습니다.	
발표 내용	-전체적인 말하기 구조가 잘 구성되었으나 내용적인 부분에서 추가되어야 하는 정보가 누락되었습니다. -김치녀와 한남총 등의 용어로 남녀가 서로 비방하게 된 계기 -남녀가 서로 존중하는 문화를 정착시킬 수 있는 구체적인 방법 및 방안	
어휘 및 표현	<ul style="list-style-type: none"> <li>관심을 가지려고~</li> <li>서로 존중하는 마음이 넓게 퍼지면</li> <li>언론사들이 일부러 분위기를 나쁘게~</li> <li>관심이 점점 올라가게 됩니다</li> <li>정부는 이러한 문제들을 미리 추측하고~</li> <li>서로 비난을 그만하고</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-을/를 끝다 (관심, 이목, 눈길)</li> <li>-이/가 확산되다</li> <li>-분위기를 조성하다</li> <li>-관심이 증가하다/증폭하다</li> <li>-예측/예상/추측하다</li> <li>-중단하다</li> </ul>
발음 및 유창성	<ul style="list-style-type: none"> <li>문장이 끝나지 않았을 때 '음...', '어...' 자주 사용</li> <li>기타 비스무리한 표현 사용</li> </ul>	
교사 제안	<ul style="list-style-type: none"> <li>어떤 사실을 말할 때 사건을 1~2개 예로 들어보세요.</li> <li>자기 의견을 말할 때 근거를 제시해야 합니다.</li> <li>해결책을 제시할 때 실현 가능한 해결책을 제시해야 합니다.</li> <li>발화시 한 문장 단위로 쉬지 않고 끝까지 말하는 연습을 하세요.</li> <li>경음과 격음을 구분할 수 있도록 녹음을 해보고 저에게 제출하세요.</li> <li>발표 연습을 미리 녹음하고 들어보는 습관을 가져보세요.</li> </ul>	

모의 OPI에 대한 피드백은 고급 한국어 미디어 수업에 대한 피드백과는

에서 제공하는 한국어 전문가 과정 학사 학위를 추가로 받게 된다. 학위를 받을 수 있는 조건은 OPI 숙달도 기준 Advanced High이며 이보다 낮은 평가를 받게 될 경우 TLF 수수료증(Certificate)만 수령하게 된다.

달리 ACTFL 주관 OPI 워크숍을 이수한 교사가 OPI 테스터 역할을 담당하며 학습자와 개별적으로 질의응답 형식의 인터뷰를 진행한다. 인터뷰 과정은 음성 파일로 녹음되고 녹음된 자료를 바탕으로 평가서를 작성하여 피드백이 진행된다. 모의 OPI에 대한 피드백 자료는 학습자의 스키마를 기반으로 학습자가 익숙한 주제에 대해 점진적으로 질문의 난이도를 높이는 방식으로 진행되기 때문에 학습자의 발화 전략, 어휘 및 표현, 말하기 구조에서 취약한 부분을 확인하기 용이하다.<sup>22)</sup> 이러한 약점은 교사에 의해 제시되며 지속적인 모니터링을 통해 개선될 수 있도록 피드백을 제공할 수 있다는 장점이 있다.

이렇게 수집된 자료는 다음과 같은 절차를 거쳐 연구하였다.

첫 번째 단계는 선행 연구를 검토하는 단계로 말하기 피드백 연구를 위한 학습자 발화를 전사하는 방식을 확인하였다.

두 번째 단계는 자료를 수집하는 단계로 7명의 학습자가 생산한 말하기에 대한 녹음 자료를 날짜별로 분류하고 주제별 기능을 확인하였다.

세 번째 단계는 학습자들이 생산한 발화에 대해 교사가 제공한 평가를 확인하는 작업이다. 이 과정을 통해 학습자들이 개별적으로 가지고 있는 취약점을 정의하고 분류하는 작업을 진행하였다. 이 과정이 중요한 이유는 학습자들이 가진 개별적인 취약점에 대해 교사들의 피드백이 맞춤형으로 제공되었는지 확인하는 과정이기 때문이다.

네 번째 단계는 학습자들이 생산한 발화에 대한 평가를 토대로 녹음 자료를 전사하는 단계이다. 매 회 5분에서 15분 사이의 발표 전체를 전사하는 것은 비효율적이기 때문에 평가서에서 지적된 부분을 확인하는 형식으로 부분 전사를 진행하였다.

---

22) OPI의 과정은 학습자와의 인사 및 자기소개부터 시작한다. 인터뷰 초반 warm-up 과정을 거치면서 학습자가 친숙한 주제들을 파악한 후 점진적으로 질문의 수준을 높이면서 진행된다. 따라서 학습자의 스키마는 테스터가 질문을 만드는데 중요한 역할을 하며 학습자의 스키마가 없는 주제에 대해서는 질문을 피한다.

다섯 번째 단계는 학기 초반의 학습자 발화와 학기 말의 학습자 발화를 비교하는 작업을 진행하여 학습자의 말하기가 어떻게 개선되고 있는지 확인하는 작업을 진행했다.

여섯 번째 단계는 교사의 피드백에 대한 학습자의 반응을 살펴보는 단계로 설문지를 제작하여 학습자들이 교사의 말하기 피드백에 대해 어떤 반응을 보이는지 확인했다.

마지막으로 프로그램에 참여하기 전의 말하기 숙달도와 1년간의 프로그램을 마친 후 학습자들이 도달한 숙달도를 비교하여 학습자의 말하기가 어느 정도 개선되었는지 확인했다.

### 3. 말하기 피드백 방법

이 절에서는 학습자들이 생산한 말하기 자료에 대해 교사들이 어떤 방식으로 학습자들의 언어 수준 및 개별적인 특성에 맞춰 피드백을 제공했는지, 교사의 말하기 피드백이 한국어 말하기의 어휘 및 표현, 문법, 말하기 구조, 유창성, 발음 등에 어떻게 피드백을 제공했는지에 대해 분석한 방법에 대해 언급할 것이다. 본 연구에 사용된 말하기 피드백은 모두 지연 피드백으로 학습자들의 발화를 녹음한 후 평가서와 함께 제공되는 피드백 방식이며 수업 중 교사와 학습자 간에 발생하는 즉각적인 피드백은 제외하였다.

#### 1) 학습자들의 말하기 취약점 분석

학습자들은 본격적으로 가을 학기에 참여하기 전 7월과 8월 사이에 3주간 여름집중과정에 참여한다. 이 과정을 통해 학습자들은 고급 한국어 미디어 수업을 진행하기에 앞서 매주 20시간의 한국어 문법, 어휘, 표현, 화용, 문화 등 전반적인 한국어 수업을 듣게 된다. 여름집중과정은 학습자들의 개별적 취약점을 분석하는 주요한 시기로 교사들은 9월부터 시작되는 수업 주제를 결정하고 자료를 제작하는데 중요한 역할을 한다. 아래의 표는 3주간의 수업을 통해 드러난 대상 학습자들의 말하기 취약점을 요약한 것이다.

<표 7> 학기 시작 전 학습자들의 말하기 취약점 분석

구분	취약점 요약
학습자1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 말하기 유창성이 좋은 편이지만 조사 오류가 많아 정확성이 떨어짐</li> <li>● 한국 생활 경험이 있어 구어적 표현 사용이 좋음</li> <li>● 격식적인 표현에 어려움이 있음</li> <li>● 말하기 구조를 세우고 말하기보다 즉흥적으로 말하는 경우가 많아 말하기 전략이 필요해 보임</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 발음은 내국인 수준으로 오류가 보이지 않음</li> <li>● 한자어 사용에 취약함</li> </ul>
학습자2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 말하기 정확성이 뛰어나지만 한 문장이 완전히 준비된 후 발화하는 성격이라 유창성이 떨어짐</li> <li>● 구어적인 표현 및 화용 사용에 있어 어려움이 있음</li> <li>● 발표 등의 격식적 표현 사용에 익숙함</li> <li>● 스스로 말하기 구조를 고민함</li> <li>● 경음과 격음 발음이 구별되지 않는 경향이 있음</li> <li>● 고급 어휘를 다수 알고 있으나 주제에 따라 다름</li> </ul>
학습자3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 적극적으로 말하기에 참여하고 유창성이 좋은 편이나 문법적 오류가 다수 발견됨</li> <li>● 구어적인 표현이 익숙하지만 격식적인 표현 사용이 어려움</li> <li>● 논리적인 말하기 구조를 선호하지만 어려움이 있음</li> <li>● 전체적인 발음에 문제가 없음</li> <li>● 한자어 사용에 취약함</li> </ul>
학습자4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 말하기 유창성이 뛰어난 편이지만 문장 중간에 멈춤이 잦음. 자신감이 결여되어 망설임이 자주 보임</li> <li>● 구어적인 표현 및 화용을 적절하게 사용함</li> <li>● 말하기 전략을 사용하고 말하기 구성이 잘 이루어지는 편</li> <li>● 발음에 가끔 오류가 발견됨</li> </ul>
학습자5	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 말하기 정확도가 높은 편이며 유창성도 가지고 있으나 발화 속도가 느림. 휴지 부분이 다수 보임</li> <li>● 다양한 표현과 어휘를 사용하고 있으나 연어 사용에 오류가 간혹 보임</li> <li>● 말하기 구조에 대해 크게 주의를 기울이지 않음</li> <li>● 전체적인 발음에 문제가 없음</li> <li>● 학습 의지가 매우 강하며 언어학적인 분석을 통해 이해하려는 경향</li> </ul>
학습자6	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 교포 학습자로 유창성과 정확성이 뛰어남</li> <li>● 격식적인 표현과 어휘에 취약함</li> <li>● 말하기 구조를 거의 사용하지 않고 즉흥적으로 문장을 구성하려는 경향</li> <li>● 한자어 및 고급 어휘 사용에 취약함</li> <li>● 본인이 관심을 갖지 않은 주제에 대해 학습 의지가 없음</li> </ul>
학습자7	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 말하기 유창성 및 정확성이 떨어짐</li> <li>● 다양한 표현을 사용하지 못하고 교과 과정에서 학습한 어휘 및 표현만을 사용하려는 경향</li> <li>● 말하기 구조는 인식하고 있으나 종종 지연이 발생하고 문장 단위로 말하기가 이루어지지 않음</li> <li>● 한자어 및 고급 어휘 사용에 취약함</li> <li>● 학습 의욕이 높음</li> </ul>

이렇게 학습자들의 말하기 취약점을 분석하는 것은 향후 말하기 피드백의 진행 방식을 설정하는 데 있어 매우 중요한 과정이며 피드백을 통해 학습자의 말하기가 얼마나 개선되었는가를 확인하는데 필요하다. 이 과정은 수업을 진행한 교사 3명이 모여 작성한 것으로 교사들은 매주 회의를 통해 학습자들의 취약점을 어떻게 개선하고 있는지 논의하며 이때 종합적인 분석을 통해 학습자들에게 맞춤형 피드백을 계획하게 된다.

## 2) 어휘 및 표현에 대한 피드백<sup>23)</sup>

학습자들의 발표와 모의 OPI에서 생산한 어휘 및 표현 오류는 주로 낮은 주제와 연관된 한자어들과 어색한 연어 사용이 다수를 이루고 있다. 교사들은 프로그램 초기 단계에서 주로 명시적인 수정 피드백을 제공하며 가장 많이 사용되는 것은 고쳐 말하기이다. 그러나 말하기 피드백이 반복될수록 어휘 및 표현에 대한 암시적인 피드백과 메타언어 피드백이 늘어나는데 이는 학습자들 스스로 어휘의 의미를 유추하고 확장할 수 있도록 의도적으로 점진적인 변화를 준 것이다. 이러한 어휘 및 표현에 대한 피드백은 초급 학습자들에게 제공되는 피드백과는 차별화된다. 고급 학습자들이 다루는 수업 주제는 대부분 시사적인 주제들이고 논의와 숙고가 필요한 주제들임을 감안할 때 다수의 한자어와 구어적 표현들이 사용된다. 따라서 말하기에서 발견된 어휘 오류 하나를 고쳐 그 어휘를 확실하게 기억하는 것보다 목표 어휘의 사용 방법과 유사한 어휘로의 확장을 통해 말하기에서 어떻게 그 어휘들을 사용할 것인가에 대한 피드백이 필요하다. 강현진, 이을지(2023)<sup>24)</sup>에서

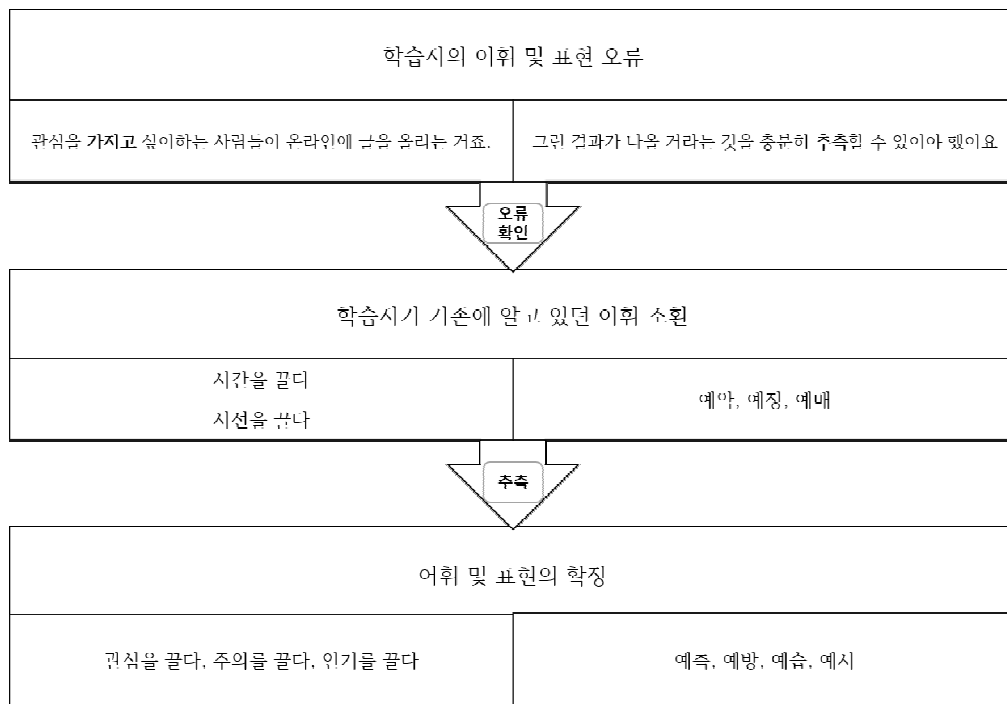
---

23) KFOP에 참여하는 학습자의 말하기에는 문법적 오류가 매우 적고 오류가 발생하더라도 대부분 조사 오류에 그치기 때문에 문법 피드백을 따로 제공하지 않고 표현 오류에 대한 피드백을 제공하는 과정에서 언급한다.

24) 강현진, 이을지(2023)은 고급 학습자들은 한자어 학습에서 '자기조직화(self-organization)'를 통해 어휘의 틀을 형성하며 음절의 소리로 새로운 단어의 의미를 '유추'할 수 있다는 점을

실험을 통해 고급 학습자들은 ‘유추’를 통해 어휘 지식을 형성한다고 언급했듯이 교사들은 학습자들 스스로 문맥 속에서 어휘의 의미를 유추하고 확장할 수 있는 능력을 고려하여 학습자들이 기존에 인지하고 있던 어휘들을 소환하고 새로운 한자어의 동일한 음절과 비교하는 방식으로 한자어 어휘를 확장시키기 때문에 하나의 어휘 오류는 적게는 2~3개의 어휘로, 많게는 5~6개의 어휘까지 확장되게 된다. 이는 학습자들에게 익숙한 어휘들을 통한 연상 작용을 이용하는 방식으로 학습자들이 자주 생산하는 연어 역시 기존에 학습자들이 인지하고 있던 연어를 기준으로 ‘비교하고’, 새롭게 ‘생산하는’ 방식으로 표현 확장이 이루어진다.

<그림 4> 말하기 피드백의 어휘 및 표현 오류 및 확장 예시



실험을 통해 밝혀냈다. 즉, 일정 기간을 거쳐 학습한 한국어 어휘부가 틀의 역할을 하고 이러한 틀을 통해 한자어의 의미를 유추할 수 있는 직관이 형성된다는 의미이다.

이 과정을 거친 후 중요한 것은 피드백을 받은 어휘와 표현을 사용하여 문장 단위의 말하기를 시행하는 것이다. 교사들은 메타언어 피드백을 제공하고 학습자들이 확장된 어휘 및 표현들을 사용해 대답할 수 있도록 유도한다. 이 과정을 통해 학습자들은 어휘 및 표현을 정확하게 사용하여 말하기를 할 수 있게 된다. 고급 학습자의 경우 어휘 및 표현의 미세한 뉘앙스를 자유자재로 사용할 수 있는 것이 주요하기 때문에 이러한 피드백 후 확장된 어휘 및 표현들을 사용하여 문장을 구성해 보는 연습은 매우 중요하다고 하겠다.

### 3) 말하기 내용 및 구조에 대한 피드백

고급 학습자들이 고급 한국어 미디어 수업 발표에서 생산하는 발화는 개별적으로 대략 5분~10분 정도이며 모의 OPI의 경우 전체적인 시간은 1시간 가량 소요되나 질의응답 형식이기 때문에 고급 수준의 경우 테스트의 질문당 1~5분가량의 분량이 대부분이다. 학습자들은 특정 주제에 대해 발표를 하거나 추상적 사고와 논리가 필요한 질문에 대해 응답할 때 ‘말하기 구조’를 사용하게 되는데 이러한 말하기 구조는 학습자의 발화를 평가할 때 주요한 지표 중 하나이다. Tree & Meijer(1999)<sup>25)</sup>는 학습자들이 복잡한 발화를 준비할 때 기존에 학습한 구문들을 구조화하는 과정을 거치는데 이러한 구조화 과정을 거쳐 추상적이고 복잡한 말하기가 가능하게 된다고 언급했다. 아울러 Novitasary 외(2022)<sup>26)</sup>에서 학습자들에게 발표를 효과적으로 구조화하는 방법을 학습시키는 것이 말하기 능력을 향상시킬 수 있다고 밝히면서

---

25) Tree & Meijer, “Building Syntactic Structure in Speaking”, Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 28, No. 1, 1999. 참조

26) H. Novitasari, Syafryadin, D. Sofyan, “The Rhetorical Structure of Students’ Presentation in Speaking Class”, Academic Journal of English Language and Education, Vol. 6, No. 2, 2022. 참조

교사가 학습자들의 발표 능력 향상을 위해 구조화하는 방법에 대해 명확한 지침을 내려야 함을 강조했다. 아래의 <표 8>은 모의 OPI에서 교사가 제시한 질문에 대해 학습자 5가 응답한 내용을 전사한 것이다.

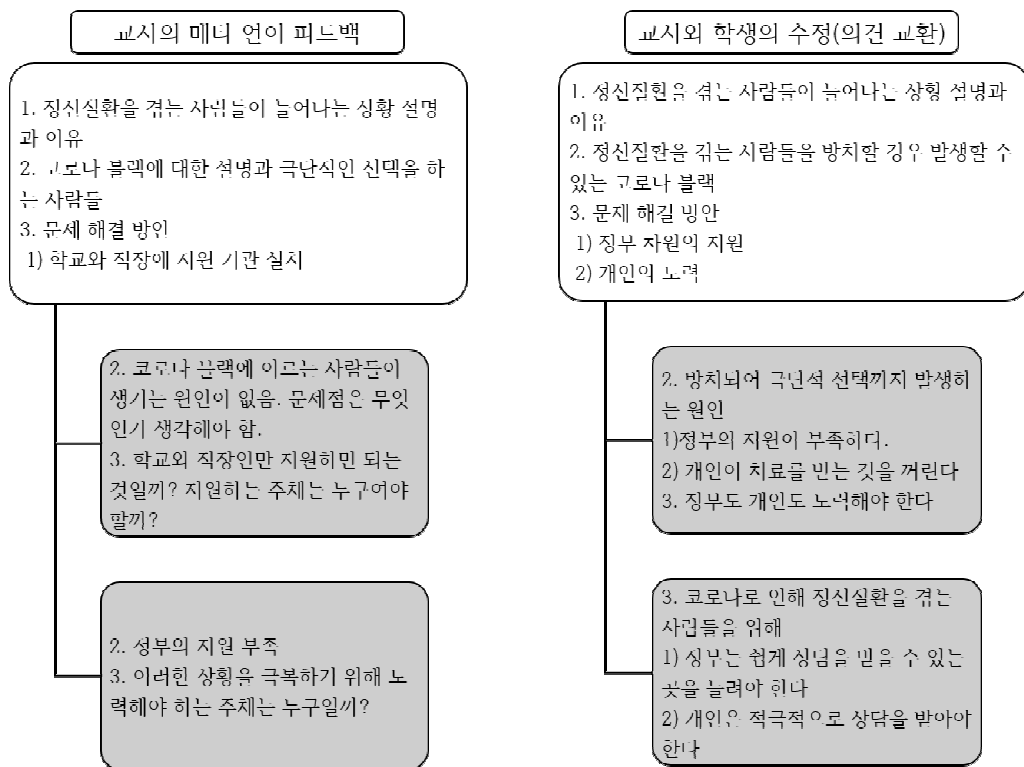
<표 8> 2021년 9월 24일 모의 OPI 학습자5 27:28~29:29 전사 자료

<p><b>교사: 코로나로 인한 정신적인 문제가 심각해지는 상황에 대해 설명하고 해결할 수 있는 방법에 대해 말해보세요.</b></p> <p>저는 작년에 어떤 기사를 읽어본 적이 있는데 특히 지금 코로나 상황 때문에 어떤 사람들이 조금 더 불안증과 우울증을 많이 느끼고 있기 때문에 정신 건강이 점점 나빠지는 것 같아요. 그리고 사실상 이런 정신 질병들이 너무 오랫동안 존재했던 것인데 최근에 사람들이 인식하기 시작해서 더 많은 관심을 끌고 있는 것 같아요. 이걸 사람들이 좀 더 용기를 내서 자유롭게 자신의 상황을 드러내고 있기 때문인 것 같아요. 좀 더 주변 사람한테 원하는 것을 활발하게 주장하는 사람들이 있기 때문이에요. 최근에 코로나 블루와 코로나 레드라고 뉴스에서 사람들이 우울증과 분노를 겪는다는 소식을 들었어요. 그리고 코로나 블랙이라는 영화도 나왔어요. 그래서 코로나 블루는 무슨 불안증과 우울증을 말하는 건데 사람들이 밖으로 나가지 못하고 친구들이랑 만날 수 없기 때문에 그리고 항상 한 방에 갇혀 있기 때문에 사람들이 더 우울증을 호소하고 있는 거죠. 사람들이 이 상황을 빨리 극복할 수가 없기 때문에 그리고 답답하기 때문에 이것은 분노로 퍼지고 있어요. 그리고 코로나 블랙은 좀 더 극단적인 단계인데 사람들이 극단적으로 다운이 있기 때문에 자살도 하고 있는데 우울증이 너무 심하기 때문이에요. 그래서 어 그래서 이 무슨 문제를 해결하기 위해서 좀 더 많은 어떤 지원을 제공하고 있고 그런 일들을 하고 있으니까 장신 건강을 위한 노력이 좀 더 많이 생긴 것 같아요. 일단은 그냥 어떤 공동 시설에서 이런 지원을 설치해야 한다고 생각해요. 예를 들어서 학교에서 학습자들도 이런 정신 질병에 시달리고 있을 수도 있기 때문에 그 학습자들을 무슨 지원하기 위해서 이렇게 하기 위해서 그런 서비스를 설치하면 좋을 것 같고 직장에서도 너무 힘든 시기를 보내고 있는 직원들을 지원하기 위해서 소 개소를 체결하면 좋을 것 같아요.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

교사는 학습자의 발화를 녹음한 자료를 확인하는 과정에서 말하기 구조가 불완전한 부분을 찾아 구조화하고 내용을 정리한 후 학습자의 말하기 피드백을 실시한다. 이 과정에서 교사가 전사한 내용은 글로 제시하지 않고 요약된 형식으로 제시한 후 녹음 파일을 함께 들으며 구조적으로 부족한 부분

을 확인시킨다. 교사는 설명의 예시가 없거나 주장에 대한 근거가 부족한 부분, 해결책을 제시했으나 실현 불가능하거나 추상적이고 막연한 부분을 알려주고 어떻게 보완하면 더 좋은 말하기가 될 수 있을지 학습자와 의견을 교환한다. 교사는 학습자의 발화에서 어떤 부분을 가감할 것인가에 대해 지속적으로 질문을 던지고 학습자는 자발적으로 자신의 발화에서 부족했던 점을 교사에게 제시한다. 아래의 그림은 <표 8>에서 전사한 학습자의 발화에 대한 내용과 구조에 대한 피드백 방식을 정리한 것이다.

<그림 5> 말하기 내용과 구조에 대한 피드백



학습자는 교사가 자신의 발화를 요약한 부분을 확인하고 교사와의 의견수

럼 과정을 거쳐 보다 구조가 명확한 말하기가 되기 위해 필요한 것이 무엇인가에 대해 고민하는 과정을 거친다. 이러한 말하기 구조에 대한 피드백은 학습자의 발화를 교사가 요약하고 논리적인 비약이나 부족한 근거 제시 등을 지적하기 때문에 교사 개인의 개별적 역량이 피드백의 질을 좌우하게 되는데 학습자들이 최대한 동일한 양질의 피드백을 받을 수 있도록 다음과 같은 주의 사항을 숙지해야 한다.

- ① 교사들은 말하기 내용과 구조에 대한 피드백 스킬 제고를 위해 주기적으로 함께 회의에 참여하여 피드백 방식을 통일해야 한다.
- ② 교사들은 말하기 내용과 구조에 대한 피드백을 제공할 시 학습자가 사용하지 않은 어휘나 표현, 문장을 되도록 사용하지 않아야 하며 학습자의 오류로 인해 의미 전달이 이루어지지 않는 어휘 및 표현은 학습자에게 미리 의미를 확인하게 한 후 피드백을 진행해야 한다.
- ③ 교사는 학습자 스스로 파악한 말하기의 구조적 문제점에 대해 의견을 제시할 수 있으나 내용의 가감, 말하기 구조의 변경에 있어 최종적인 결정은 학습자가 해야 한다.
- ④ 학습자는 본인의 발화에 대한 말하기 구조에 대한 피드백 후 피드백을 반영한 말하기 활동에 참여해야 하며 본인의 발화를 재녹음하여 교사에게 제출해야 한다.

위에서 언급한 말하기 구조에 대한 피드백은 매주 새로운 주제와 과제에 대한 발표 및 토론 이후 이루어지는데 1년간 지속적인 피드백을 통해 학습자 스스로 말하기를 구조화하고 말하기 전략을 사용하는데 유용하며 교사가 학습자의 말하기 성취도를 지속적으로 모니터링할 수 있다는 장점이 있다. 이러한 장점 이외에도 학습자가 생산한 말하기 구조에 대한 피드백은 몇 가

지 장점을 가지고 있는데 이를 정리하면 다음과 같다.

① 명확성 및 이해가능성 향상

학습자들은 자신의 발화에 대해 더 명확하게 이해가 가능하게 되며 올바른 어순, 적절한 문장 연결, 사고의 논리적 흐름에 대해 확인할 수 있다.

② 유창성 및 응집력 향상

다양한 문장 구조 사용, 논리적인 흐름 유지, 익숙한 구문 사용을 통해 말하기의 유창성을 향상시키고 보다 응집된 말하기가 가능해진다.

③ 정확성 향상

교사와 함께 자신의 발화를 다시 듣는 과정에서 발생한 오류들이 말하기 구조에 어떤 영향을 미치는지 확인하고 수정하는 과정을 통해 말하기의 정확성을 향상시키고 유지할 수 있다.

④ 말하기 확장

말하기 구조에 대한 피드백을 통해 학습자는 다른 주제에 대한 말하기 활동에 유사한 구조를 사용하여 말하는 것이 가능해진다.

⑤ 말하기 전략 수립

OPI와 같은 인터뷰에서 질문에 대해 응답할 때 미리 말하기 구조를 만들어 전략적으로 말하기의 논리를 확보할 수 있다.

이러한 말하기의 구조적 피드백은 학습자의 언어 수준에 따른 점진적 지원, 학습자가 오류 원인을 이해할 수 있도록 설계하고 수정 방법에 대한 지침을 받을 수 있는 지원적이고 건설적인 피드백, 학습자가 자율적으로 오류를 수정할 수 있도록 돕는 자율성 촉진, 장기적이고 지속적인 피드백을 제공함으로써 정확성을 향상시킬 수 있는 피드백 루프, 학습자가 한 시간가량

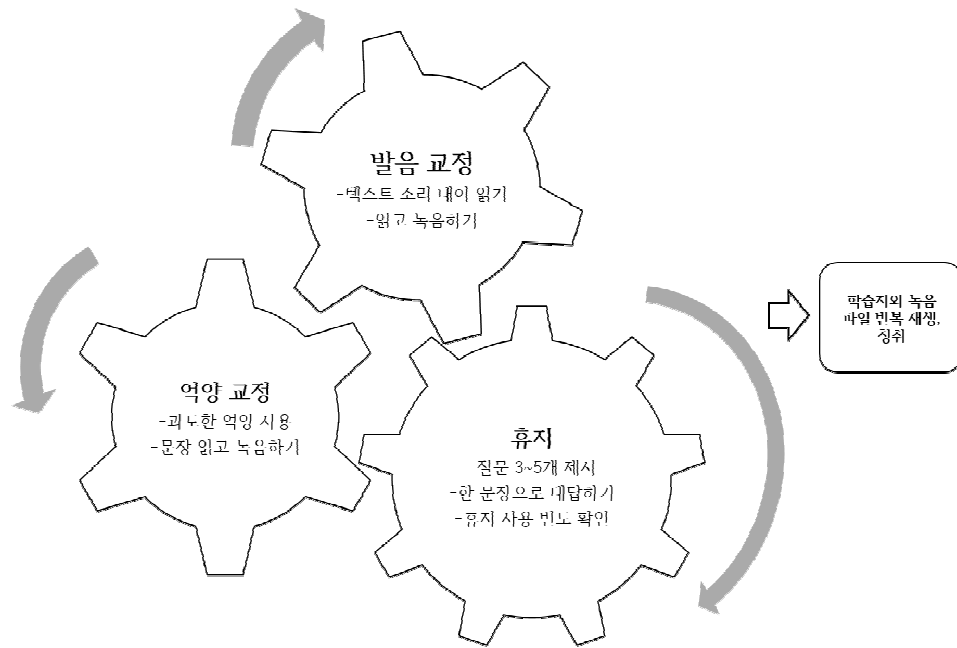
의 피드백에 참여하여 교사와 의사소통을 진행할 수 있는 학습 환경 등의 측면에서 스캐폴딩 말하기 피드백의 특징을 가지고 있다.

#### 4) 유창성에 대한 피드백

한국어교육 영역에서 한국어 학습자의 발음 교육에 대한 연구는 이미 많이 연구되었으나 학습자의 말하기 유창성을 향상시킬 수 있는 방안에 대한 연구는 많지 않다. 그나마 최근 한국어 말하기의 유창성에 대한 연구들 중 고급 한국어 미디어 수업에서 제공하는 말하기 피드백에 적용할 수 있는 연구로 유천연, 원미진(2020)을 들 수 있는데 실험을 통해 학습자의 유창성에 영향을 미치는 요소로 휴지와 발화속도라는 점을 밝혔으며 중급 학습자의 경우에는 발화속도가 영향을 미쳤지만 고급 학습자의 경우에는 발화속도보다 휴지가 더 큰 악영향을 미쳤다고 밝혔다. 정승혜, 김영주(2022)에서는 의미 있는 실험을 통해 발화속도와 초분절음이 말하기 유창성에 영향을 미친다는 점을 언급했다. 실제로 고급 한국어 미디어 수업을 수강하는 학습자의 말하기 유창성을 저해하는 요소들 중 가장 큰 영향을 미치는 요소는 말 더듬, 동일 구문의 반복, ‘엄’과 같은 잣고 긴 휴지 등의 ‘말하기 지연’과 억양이다. 여기에서 말하기 속도와 구별되는 말하기 지연이라고 표현한 이유는 고급 학습자의 경우 전체적인 말하기 속도가 유창성을 좌우하는 것이 아니라 한 문장을 마무리하지 못하는 상황에서 발생하는 말하기 지연이 유창성을 떨어뜨리기 때문이다. 실제 학습자의 전체 발화에서 한 문장이 적절한 속도로 마무리된 후 문장 사이에 발생하는 어느 정도의 휴지는 유창성이 떨어진다기보다 질문에 대한 신중함을 표시하는 기능도 수행하기 때문이다. 이처럼 말하기 지연과 억양이 말하기 유창성에 영향을 미친다는 점은 OPI에서 고급어휘 사용에 능숙하고 문법 사용이 정확하더라도 말하기 지연이

발생하고 억양이 명확하게 드러나지 않은 학습자들에 비해 어느 정도의 문법 오류가 있음에도 불구하고 말하기 지연과 억양이 강조된 말하기를 구사하는 학습자들이 더 높은 평가를 받은 사례들을 통해 확인할 수 있다.<sup>27)</sup> 따라서 교사가 학습자의 말하기 유창성을 향상시키기 위해 우선적으로 제공하는 피드백은 ‘문장 단위로 말하기’와 ‘과도한’ 억양 사용이다. 이는 학습자 발화의 전달력을 제고하기 위한 피드백으로 학습자의 발화가 청자에게 명확하게 들리도록 한 방식이다. 잦고 긴 휴지 사용을 일종의 부정적 말하기 습관으로 규정하고 한 문장을 말하더라도 휴지가 발생하지 않는 발화가 가능해야 한다.

<그림 6> 말하기 유창성 향상을 위한 피드백 흐름



27) 매년 pre-OPI와 Exit-OPI의 평가결과를 확인했을 때 문법 및 어휘의 정확성이 높지만 유창성이 떨어지는 학습자보다 유창성이 높은 말하기를 구사하는 학습자가 더 높은 평가를 받은 사례가 발생하는데 이는 고급 한국어 미디어 수업의 중간고사와 기말고사에서 실시하는 읽기, 듣기 시험에서 높은 성적을 받은 학습자들이 낮은 성적을 받은 학습자들 간에 역전 현상이 벌어지는 현상으로 확인할 수 있다.

교사는 청자 역할을 수행하며 학습자의 발화가 명확하게 들리지 않는 원인을 찾아 문제점을 제시하게 되는데 발음 및 억양에 문제가 있다고 판단될 경우 바로 텍스트의 일부분을 소리 내어 읽게 하고 녹음한다. 이 과정에서 학습자는 어절 단위로 과도할 정도의 ‘약강’ 억양을 사용하도록 한다. 이후 학습자의 발화를 녹음한 파일을 반복 재생하면서 발음 및 억양 교정을 시도하는데 이 과정에서도 학습자가 자신의 발음과 억양에 어떤 문제가 있는지 스스로 파악하게 하는 것이 중요하다. 만약 학습자가 발화에 휴지가 많이 발생할 경우 교사는 학습자에게 한 문장으로 대답할 수 있는 질문을 던지고 학습자가 휴지를 사용하지 않도록 문장 단위 대답을 요구한다. 학습자는 의식적으로 자가 교정을 수행하고 이 과정은 녹음 및 반복 청취를 통해 말하기 유창성 향상에 기여하게 된다.

### Ⅲ. 연구 결과 및 평가

이번 장에서는 2장에서 언급한 말하기 피드백 방식을 통해 1년간 피드백을 제공받은 학습자들의 발표 및 모의 OPI 발화에 어떤 성과가 있었는지 밝힐 것이다. 이를 밝히기 위해 3장은 세 부분으로 구성하여 첫 번째로 프로그램 초반과 후반 학습자들의 말하기를 전사한 자료를 비교하여 어떤 변화가 있었는지 확인하고 두 번째로 말하기 피드백에 대한 설문지에 학습자들이 어떤 반응을 보였는지 확인한 후 마지막으로 학습자들이 프로그램에 참여하기 전 pre-OPI 결과와 1년 과정을 마친 후 응시한 post-OPI의 결과를 비교할 것이다.

#### 1. 말하기 오류 개선

고급 한국어 미디어 수업에 참여한 학습자들은 수업 시간에 문법 및 어휘 사용이나 말하기에 대한 피드백을 제공받지 않는다.<sup>28)</sup> 학습자들이 유일하게 자신의 말하기 오류를 확인하고 개선할 수 있는 방법은 매주 제공되는 1시간의 말하기 피드백과 한 학기에 2회 제공되는 모의 OPI 피드백 총 4회의 피드백에 참여하는 것이다. 따라서 학습자의 말하기가 개선되었다면 말하기 피드백이 학습자의 발화 능력 향상에 영향을 미쳤다는 것을 가정할 수 있다. 물론 여기에는 수업 외적인 요인, 즉 매주 이틀간 참여하는 인턴십 활동, 매주 2시간 동안 진행되는 언어도우미와의 활동 등 한국 생활이 학습자의 말하기 개선에 영향을 미쳤다는 점을 간과할 수는 없으나 이러한 변수는

---

28) KFOP에 참여한 학습자들은 월, 수, 금 3일간 75분씩 고급 한국어 미디어 수업에 참여하며 수업에서 문법 및 어휘는 따로 다루지 않는다.

제외하고 말하기 피드백에 한정 지어 실시한 설문조사를 통해 피드백의 성과를 논할 수밖에 없다.<sup>29)</sup>

학습자들이 1년간 참여한 발표 및 토론 17회에 대한 말하기를 전사한 자료 중 첫 번째 발표는 가을 학기가 시작된 9월 10일에 시행되었다.

<표 9> 학습자들의 첫 번째 발표 오류 빈도 분석(2021.9.10.)

	어휘 오류	표현 오류	휴지	발음 오류	발표 시간
학습자1	5회	4회	13회	2회	6' 21"
학습자2	3회	3회	7회	1회	7' 11"
학습자3	6회	5회	12회	1회	6' 10"
학습자4	4회	4회	4회	5회	8' 15"
학습자5	2회	3회	3회	1회	7' 21"
학습자6	3회	3회	3회	0회	4' 35"
학습자7	6회	5회	5회	6회	5' 17"

학습자들의 첫 번째 발표는 “지구 온난화와 기후 변화”에 대한 발표로 읽고 말하기 수업과 듣고 말하기 수업 후 실시되었다. 수업 전 주에 발표 주제와 관련한 언론사 기사를 선별하여 제공하였고 발표 과제는 ‘원인을 분석하고 해결 방안을 모색하기’로 학습자들은 지구 온난화 현상의 원인을 설명하고 자신이 생각하는 해결 방안을 제시하는 발표였다. 학습자들은 6일의 발표 준비 시간이 주어졌으며 프로그램에 참여하기 전에 동일한 주제에 대한 수업을 받은 경험은 없었다.

오류 분석 결과 예상과는 달리 어휘와 표현 오류가 적었는데 발표 특성상 학습자들이 이미 주제와 관련된 자료를 통해 신규 어휘들에 익숙해졌다는 점과 발표 준비 과정에서 자신의 발표에 사용할 어휘 및 표현 사용에 대해

29) KFOP에 참여하는 학습자들은 고급 한국어 미디어 수업 이외에도 매주 2회 인턴십에 참여하여 실무 업무에 투입된다. 또한 매주 2시간 학부생 언어도우미와 본인의 관심사에 대해 말할 수 있는 기회를 갖게 된다. 1년간의 한국 생활이 학습자의 말하기 능력 향상에 영향을 준다는 부분은 간과할 수 없는 부분이나 문법 및 어휘 오류의 개선, 말하기 구조의 변화 등에 미치는 영향은 계량화할 수 없으므로 본 연구에서는 제외한다.

학습했다는 점이 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 학습자들의 발표는 공통적으로 ‘엄...’, ‘어...’와 같은 휴지를 자주 발견되었으며 문장 단위의 발화가 자주 끊기는 경향을 보였다. 이러한 결과는 학습자들이 수업을 거쳐 준비한 발표의 경우 정확도는 높다고 하더라도 유창성을 평가할 때 낮은 평가를 받을 수밖에 없다는 점을 보여준다. 학습자들의 발표 구조는 전반적으로 대동소이했으며 이는 발표 주제의 난이도가 높지 않으며 과제 역시 문제의 원인과 해결책을 제시하는 것이었기 때문에 논리적인 흐름에 있어 문제가 발견된 학습자들은 없었다. 이러한 오류들에 대해 교사는 학습자들에게 한 시간가량의 말하기 피드백을 제공했으며 최종 발표는 17번째 발표로 6월 3일에 실시되었다.

<표 10> 학습자들의 최종 발표 오류 빈도 분석(2022.6.3.)

	어휘 오류	표현 오류	휴지	발음 오류	발표 시간
학습자1	2회	1회	3회	0회	7' 11"
학습자2	2회	0회	1회	0회	6' 45"
학습자3	3회	2회	4회	0회	8' 50"
학습자4	3회	3회	0회	3회	9' 22"
학습자5	0회	1회	0회	0회	8' 48"
학습자6	3회	1회	3회	0회	5' 13"
학습자7	2회	2회	3회	2회	5' 45"

발표 주제는 “금리 인상과 경제의 상관관계”이며 첫 번째 발표 주제에 비해 상대적으로 난이도가 높은 경제 관련 주제였음에도 불구하고 학습자들의 오류 빈도 및 휴지 사용 빈도가 개선되었음을 보여준다. 이러한 결과는 학습자들이 발표 형식에 익숙해졌다는 점과 발표 준비가 능숙해졌다는 점을 고려해도 말하기의 정확도와 유창성이 최초 발표에 비해 비약적으로 향상되었다는 점을 보여준다. 이러한 결과는 모의 OPI에도 동일하게 확인할 수 있는데 아래의 표는 10월~11월에 실시한 최초 모의 OPI의 전사 자료에서 발

견된 오류와 그다음 해 5월에 실시한 모의 OPI를 전사한 자료에서 발견된 오류를 분석한 것이다.

<표 11> 학습자들의 최초 모의 OPI 오류 빈도 분석(2021.11.)

	어휘 오류	표현 오류	휴지	발음 오류	인터뷰 시간
학습자1	28회	13회	23회	5회	34' 21"
학습자2	19회	10회	21회	7회	37' 15"
학습자3	27회	12회	19회	4회	42' 09"
학습자4	16회	8회	33회	16회	45' 17"
학습자5	12회	5회	14회	2회	36' 08"
학습자6	27회	5회	21회	0회	28' 42"
학습자7	33회	13회	39회	17회	35' 15"

<표 12> 학습자들의 최종 모의 OPI 오류 빈도 분석(2022.5.)

	어휘 오류	표현 오류	휴지	발음 오류	인터뷰 시간
학습자1	13회	4회	6회	0회	38' 19"
학습자2	8회	4회	3회	5회	36' 21"
학습자3	9회	6회	7회	4회	45' 27"
학습자4	11회	5회	11회	8회	41' 11"
학습자5	4회	1회	3회	0회	51' 13"
학습자6	26회	5회	20회	0회	31' 45"
학습자7	17회	11회	18회	6회	33' 22"

OPI는 학습자의 스키마를 기반으로 질문의 난이도를 점진적으로 높이는 방식으로 학습자들은 테스터가 어떤 질문을 던질지 미리 예측할 수 없다. 따라서 발표에서 보이는 오류 양상과 달리 모의 OPI에서의 오류 빈도가 높은 편이며 잦은 오류는 학습자의 말하기 정확성과 유창성을 평가하는데 부정적인 요소로 작용한다. 교사는 말하기 피드백을 제공하는 과정에서 1회성 오류 수정이 아닌 지속적이고 점진적인 피드백을 제공하기 때문에 학습자별로 드러나는 말하기 취약 부분을 모니터링하고 오류가 수정될 때까지 피드

백 과정에서 문장을 생성하고 말하는 연습을 실시한다. 이러한 과정을 거친 학습자들의 최종 모의 OPI 오류 양상 분석 결과는 말하기 피드백이 긍정적으로 작동하고 있다는 점을 시사한다. 학습자 6을 제외한 대부분의 학습자들의 오류가 괄목할 만한 수준으로 개선되었으며 말하기의 유창성을 저해하는 요소들이 상당 부분 개선되었음을 확인할 수 있다.

## 2. 말하기 피드백과 학습자 반응

학습자들에게 제공된 말하기 피드백이 어느 정도 성과가 있었는지를 확인하기 위해 프로그램에 참여한 학습자들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 학습자들이 말하기 피드백을 어떻게 받아들이고 활용하고 있는지 확인하기 위한 하나의 방식이며 이를 통해 학습자들의 개별적인 요구와 반응을 확인하고 피드백 전략을 개선할 수 있다는 점에서 효과적이다. 설문조사는 15문항으로 구성되어 있으며 ‘피드백에 있어 학습자의 요구’, ‘피드백에 대한 학습자 평가’ 두 부분을 확인하기 위해 작성되었다. 설문지는 두 학기에 걸쳐 학기 말에 제공되었으며 총 2회의 동일한 설문 결과의 평균을 표기한 것이다. 각 문항의 최고점은 5점이고 질문에 대해 부정적일수록 점수는 낮다.

<표 13> 말하기 피드백에 대한 설문조사 결과

설문 문항	평균
1. 나는 피드백을 통해 교사가 모든 오류를 고쳐 주기를 원한다.	2.3
2. 나는 피드백을 통해 나의 가장 큰 문제점 위주로 고쳐 주기를 원한다.	4.5
3. 나는 나의 오류를 확인한 후 스스로 수정하는 과정을 교사가 확인해 주기를 원한다.	5.0
4. 나는 학습자들의 개별적인 특성에 따라 피드백이 달라져야 한다고 생각한다.	4.0

5. 나는 피드백에서 교사가 오류 부분만 빨리 고쳐 주는 것을 원한다.	1.3
6. 나는 피드백에서 내 스스로 오류 부분에 대해 생각할 수 있는 충분한 시간을 주는 것을 원한다.	4.5
7. 나는 말하기 능력을 향상시키기 위해 교사가 제시하는 방법과 제안이 필요하다고 생각한다.	5.0
8. 나는 나의 말하기 구조에 대해 피드백을 받는 것이 필요하다고 생각한다.	5.0
9. 나는 피드백을 통해 발표 능력이 향상되었다고 생각한다.	4.5
10. 나는 피드백을 통해 말하기 정확성이 향상되었다고 생각한다.	4.5
11. 나는 피드백을 통해 말하기 유창성이 향상되었다고 생각한다.	5.0
12. 나는 지금의 피드백 방식보다 더 효과적인 피드백 방식이 필요하다고 생각한다.	1.0
13. 나는 피드백을 통해 나의 말하기 습관과 문제점을 알게 되었다.	5.0
14. 나는 피드백을 통해 더 나은 말하기에 대해 생각하고 말하는 습관이 생겼다.	5.0
15. 나는 말하기 피드백을 통해 피드백을 받기 이전에 비해 말하기에 대한 자신감이 생겼다.	4.5

1번과 2번 문항은 학습자들이 원하는 피드백 형식을 확인하는 문항으로 고급 학습자의 특성이 잘 드러난 결과라고 할 수 있다. 학습자들은 한 시간 가량의 피드백에서 모든 오류에 대해 피드백을 받는 것에 거부감을 보이는 것이 확인되었는데 이는 발표 및 토론에서 발생한 오류들을 검토하는 과정에서 단순 실수나 교사의 메타언어 피드백만으로도 수정이 가능한 오류들에 대해 일일이 피드백을 제공하는 것에 피로감을 보인다는 것을 알 수 있다. 학습자들은 오히려 자신의 발화에서 가장 큰 문제점이 무엇인가에 대해 확인하려고 하며 스스로 문제점을 해결하려는 성향을 보인다. 이러한 성향은 3번 문항의 결과로도 확인할 수 있다.

4번 문항은 학습자에게 개별적인 피드백을 제공할 필요성이 있는가에 대한 질문으로 학습자들은 자신의 특성을 고려한 피드백을 선호한다. 이러한 응답 결과는 교사가 획일적이고 일괄적인 말하기 피드백을 지양하고 학습자의 개별적인 특성에 따라 맞춤형 피드백을 제공해야 한다는 방향성을 제시한다고 하겠다.

5번과 6번 문항은 명시적이고 즉각적인 수정에 대한 평가를 묻는 문항으로 고급 학습자들이 요구하는 피드백 방식이 드러난 결과라고 할 수 있다. 선행연구에서 언급했듯이 초급 및 중급 학습자들의 경우 즉각적이고 명시적인 피드백을 선호한다. 반면에 고급 학습자들의 경우 스스로 오류를 수정할 수 있는 시간을 확보해 주는 것이 필요하다는 점을 확인할 수 있다.

7번과 8번 문항의 결과는 말하기 피드백이 단순한 오류 수정의 과정이 아니라 장기적으로 학습자의 말하기 능력을 제고할 수 있도록 학습자의 개별적인 특성에 맞춘 학습 전략을 제공하는 것이 필요하다는 점을 시사한다. 이는 고급 학습자들이 오류 수정보다 교사의 시각에서 제공하는 조언과 말하기 전략 수립에 대해 큰 의미를 두고 있다는 것을 보여주는 것이다.

9번부터 12번 문항은 학습자들에게 제공된 말하기 피드백에 대한 학습자들의 평가로 말하기의 정확성과 유창성 향상에 기여했는가에 대한 질문이다. 대부분의 학습자들이 말하기 피드백에 대해 긍정적으로 평가했으며 이는 1년간의 말하기 피드백이 학습자들에게 긍정적인 평가를 받았다고 할 수 있겠다.

13번부터 15번 문항은 말하기 피드백이 학습자들 스스로 문제점을 해결하고 말하기 전략을 수립할 수 있도록 기능을 했는지 확인하는 문항이다. 설문 결과는 학습자들이 말하기 활동을 시작하기 전 자신의 말하기 취약점에 대해 인식하고 스스로 문제점을 개선하기 위해 말하기 전략을 사용함과 동시에 말하기 활동에 대한 자신감을 고취시킬 수 있도록 말하기 피드백이 순기능을 했다는 점을 시사한다.

15개의 문항 이외에 설문지 마지막에는 말하기 피드백에 대한 의견을 주관식으로 수렴했으며 대부분의 학습자가 의견을 제시하기보다는 말하기 피드백에 대한 만족도를 언급했다.

### 3. 말하기 성취도 평가 결과

프로그램에 참여한 학습자들에게 1년간 제공되었던 말하기 피드백의 성과를 확인하기 위한 방법으로 pre-OPI와 post-OPI의 결과를 비교하는 방식을 사용했다. OPI는 학습자들의 말하기 숙달도가 어느 정도 향상되었는지를 확인할 수 있는 평가다. 말하기 피드백은 지속적으로 학습자들에게 명확한 이해를 제공하는 동시에 어떤 부분을 개선해야 하는지에 방향을 제시했으며 이는 말하기 피드백이 학습자로 하여금 자신의 말하기에서 오류를 인식하고 수정하는 데 기여했다는 점을 부정할 수 없다. 앞서 언급했듯이 OPI는 일상적인 질문부터 추상적인 답을 요하는 질문까지 다양한 주제에 걸쳐 말하기를 구사하게 하는 평가이기 때문에 수업 내용을 학습한 후 실시하는 발표 및 토론과는 달리 학습자의 스키마를 기반으로 한 전반적인 말하기 능력이 요구된다. 따라서 pre-OPI와 post-OPI 결과를 비교하는 것은 의미 있는 작업이라고 할 수 있겠다.

<그림 7> 학습자들의 pre-OPI 및 post-OPI 결과

	Speaking							
	Pre Cap Test Date	Pre Cap Test	Pre Cap Score ILR	Pre Cap Score ACTFL	Post cap Test Date	Post Cap Test	Post Cap ILR	Post Cap ACTFL
학습자1	2021-02-19	OPI	2	IH	2022-06-23	OPI	2+	AH
학습자2	2021-02-17	OPI	2+	AM	2022-06-23	OPI	3	AH
학습자3	2021-02-17	OPI	2	IH	2022-06-23	OPI	2+	AM
학습자4	2021-02-18	OPI	2	AL	2022-06-23	OPI	3	AH
학습자5	2021-02-16	OPI	2+	AM	2022-06-23	OPI	3+	S
학습자6	2021-02-16	OPI	2	AL	2022-07-18	OPI	2+	AM
학습자7	2021-02-16	OPI	2	IH	2022-06-23	OPI	2+	AM

위 결과를 보면 학습자 4, 5 학습자는 ILR Scale 2 단계 향상을 보였고

나머지 학습자들은 한 단계 향상을 보였다. ACTFL 기준으로 학습자 1은 3 단계 향상을 보였으며 학습자 3, 5, 7은 2 단계 향상이 있었다. 초급 및 중급 학습자와 달리 고급 수준의 학습자의 말하기 수준이 한 단계 이상 향상되었다는 점은 말하기 피드백을 제외한 많은 부분의 영향이 있었음을 인정하더라도 분명 유의미한 결과를 얻었다고 할 수 있다. 그 이유는 KFOP 과정에는 과제 및 주제 중심의 콘텐츠를 활용한 수업이 중심이며 학습자에게 개별적으로 제공되는 말하기 피드백 이외에 말하기의 정확성과 유창성을 향상시키기 위한 별도의 수업이 없기 때문이다.

학습자들의 말하기 평가 결과를 확인할 수 있는 방법은 프로그램 자체 평가 결과를 확인하는 것으로도 유사한 결과를 얻을 수 있다. 매 학기 실시하는 중간평가와 기말평가의 말하기 평가에서도 말하기 피드백이 거듭될수록 학습자들의 말하기 정확성과 유창성이 향상되는 것을 확인할 수 있으며 말하기 구조가 명확해지면서 말하기의 논리적인 흐름이 형성되는 것을 확인할 수 있었다.

<표 14> 학습자5의 말하기 평가 중 발췌

사실 이것은 최대한의 노력인 것 같아요. 왜냐하면 이미 말씀드렸듯이 미국 대중이 이런 교사의 열악한 환경을 바라보며 낮은 월급 아주 무슨 부족한 자료 뭐 그런 것들을 보면서 이 교사 일을 하고 싶지 않은 사람들이 많은데... 뭐 이렇게 노력을 통해서 이 무슨... 투입된 돈을 통해서 이렇게 교사들의 월급을 높일 수 있으면 그것은 아주 큰 도움이 될 수 있다고 생각해요. 하지만...그래서 이런...무슨... 노력을 통해서 월급도 계산할 수도 있고 그리고 교사들의 연수 기회도 더 많이 제공할 수도 있고 그리고 보너스 인센티브를 통해서 코로나19 상황으로 무슨... 발생한 스트레스도 좀...낮출 수 있고... 그것은 좋은 노력인 것 같은데 아직 개선해야 하는 부분은 그냥 대중의 무슨 전반적인 인식 그런 것을 개선해야 한다고 생각을 해요. 그래서 대중이 이 교사의 일을 얼마나 중요한지 그리고 이런 일이 없어졌다면 사회가 어떻게 생길지 어떻게 될지 대중이 그런 생각을 하게 된다면 이렇게 교사를 좀 더 많이 존중할 것 같아요. 그래서 인식 개선은 사실 아주 무슨...그런 주제이긴 하지만 사람들이 그냥 자기의 사고방식을 좀 고치면 이런 문제가 많이 개선될 것 같아요.  
(21.10.16 학습자5)

생각을 잠깐 정리하고 말씀드릴게요.  
 아마 부정적인 영향부터 시작하자면 그냥 사람은 누구나 음악을 만들 수 있어요.  
 그래서 이 음악을 통해서 자신의 목소리를 좀 내주고 사람들한테 진짜 전달하고  
 싶은 메시지를 좀 자유롭게 전달할 수 있어요.  
 하지만 어떤 경우에는 사람들이 이런 힘을 악용해서 되게 논란이 되는 그런  
 메시지를 전달하거나 아니면 그냥 되게... 어떤 사람들을 비하하는 말이나 그런  
 것들을 다 음악으로 표현할 수 있기 때문에 아마 그 음악을 듣는 사람들이 그  
 메시지를 통해 오해하거나 아니면 진짜 자신에게 무슨 영향을 미치도록 하는  
 거예요.  
 그래서 그런 측면에서는 음악이 어느 정도로 너무 자유로운 산업 이니까, 너무  
 자유로운 활동이니까 이렇게 오해를 부를 수 있는 소지가 있어요.  
 그리고 사실 제가 봤을 때 악영향보다 좀 더 긍정적인 영향이 더 있는 것  
 같아요.  
 긍정적인 영향에 대해 생각해 보면 제가 아까 말씀드렸듯이 음악을 통해서  
 자신을 자유롭게 표현할 수 있고 그리고 많은 사람들이 그냥 하고 싶은 말을  
 전달할 수 있어요.  
 우리는 자신의 말을 자유롭게 할 수 있는 그런 기본권을 가지고 있어서 음악은  
 예술, 연극 그런 것도 마찬가지로 그냥 말 대신에 다른 방법으로 자신을  
 표현하는 하나의 방법이에요.  
 음악 자체는 여러 장르가 있기도 하고 그리고 사람의 성향에 맞는 그런 다양한  
 것들이 있어서 누구나 이런 음악을 통해서 즐기며 보낼 수 있고 그렇게 긍정적인  
 기능을 하는 거죠. (22.6.10 학습자5)

두 개의 학습자 5 발화는 말하기 피드백에서 학습자에게 제시한 문제점들이 상당 부분 개선되었음을 확인할 수 있다. 첫 번째 평가에서 학습자 5는 다수의 휴지로 인해 말하기가 중단되었으며 억양이 없어 전달력이 떨어진다는 평가를 받았다. 그러나 마지막 평가에서 휴지 부분이 상당 부분 개선되었으며 억양이 강조되면서 전달력도 향상되었음을 확인할 수 있다. 학습자 5는 교사의 말하기 피드백을 통해 지속적으로 자신의 약점에 대해 확인하였으며 개선하려는 노력을 지속했다. 이러한 결과가 말하기 평가에 반영되어 문제점들이 개선되었다는 점은 말하기 피드백이 학습자의 발화를 개선하는데 역할을 했다고 할 수 있겠다.

#### IV. 결론

이 연구는 고급 수준의 한국어 학습자들이 증가함에 따라, 그들의 말하기 능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 말하기 피드백에 대한 연구였다. 플래그십 프로그램에 참여한 고급 수준의 학습자들을 대상으로 1년간 말하기 피드백을 제공하였으며, 그 결과를 통해 학습자들의 말하기 숙달도 향상에 대한 분석을 수행하였다.

연구 결과, 지속적인 말하기 피드백은 고급 학습자들의 말하기 숙달도를 향상시키는데 효과적이었다. 또한 고급 수준의 학습자들에게 제공되는 말하기 피드백은 초급 혹은 중급 수준의 학습자들을 위한 피드백과 구별되어야 하며, 학습자의 개별적인 성향을 고려하여 제공되어야 한다는 점도 밝혔다. 이러한 말하기 피드백은 단순 오류 수정에 초점을 맞추는 것이 아닌, 학습자가 스스로 말하기 전략을 수립하고 말하기 구조를 만들 수 있도록 돕는 피드백이 되어야 한다. 또한, 1회 또는 단기간 제공되는 말하기 피드백에 비해 학습 기간 동안 정기적으로 제공되는 피드백이 효과적인 것으로 확인되었다. 하지만, 이러한 피드백 제공을 위해서는 학습자의 말하기 수준과 개별적 성향을 파악할 수 있는 교사의 역량이 필요하며, 그에 따른 시간과 노력이 필요하다는 점도 명시하였다.

이 연구에서 제안된 말하기 피드백은 플래그십 프로그램의 특수성이 크다. 따라서 이러한 프로그램의 특수성은 실질적인 말하기 피드백 연구의 한계로 평가할 수 있다. 또한, 학습자들의 말하기 숙달도 향상에 영향을 미친 다른 변수를 고려하지 않았다는 점도 한계로 지적할 수 있겠다. 그러나 이 연구는 장기적이고 지속적인 말하기 피드백 방식을 제안함으로써, 고급 학습자들에 특화된 말하기 피드백 연구의 부족함을 보완할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 또한 한국어 사용 능력 6급 이상의 고급 학습자들을 위해 특

화된 수업에서 말하기 피드백을 활용한 수업을 구상하거나 활용하는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

연구의 한계와 관련한 부분에 대한 논의는 이후의 연구를 위한 발판이 될 것이며 이 연구를 통해, 고급 수준의 한국어 학습자들의 말하기 능력 향상에 도움이 될 수 있는 효과적인 말하기 피드백 방안에 대한 연구가 활발해졌으면 한다.

## VI. 참고문헌

- 김가람(2023), 『최고급 교환 학생 학습자의 한국어 조사 오류 원인 연구』, 한글 제84권 제2호, 631-658쪽.
- 김서형(2019), 『한국어 교육에서의 교사 고쳐말하기와 학습자 반응 간의 상관관계 연구』, 한국언어문화학 제16권(1), 61-96쪽.
- 김지현, 조희영(2021), 『피드백을 활용한 비대면 한국어 말하기 수업 사례 연구』, 교사교육연구 제60권(1), 21-36쪽.
- 김호정, 정연희(2016), 『한국어 수업 중에 이루어지는 수정적 피드백에 대한 실험연구』, 우리말연구 제47호, 213-252쪽.
- 서진숙, 박혜경(2016), 『교수의 수정적 피드백에 대한 학문 목적 학습자의 인식과 반응』, 인문연구 77권, 179-210쪽.
- 유 나(2022), 『고급 한국어 학습자의 서면 오류수정 피드백 수용 양상 연구』, 국어로서의 한국어교육, 65권, 105-133쪽.
- 유천연, 원미진(2022), 『한국어 학습자의 말하기 과제에 나타난 유창성 분석』, 외국어로서의 한국어교육 제56권, 265-284쪽.
- 이미진(2017), 『한국어 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응』, 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 장미경(2006), 『한국어 고급 학습자 대상 말하기 수업 구성의 실제』, 한국언어문화교육학회 학술대회, 43-51쪽.
- 전경선, 심윤진 (2022), 『한국어교육에서의 말하기 피드백 연구 동향과 과제』, 한국어 교육 33권 1호, 159-186쪽.
- 정승혜, 김영주(2022), 『한국어 학습자의 구어 유창성이 한국어 원어민의 언어 태도에 미치는 영향』, 이중언어학, 제88호, 229-263쪽.
- 진제희(2004), 『한국어 교실 교사-학습자 간 대화에 나타난 의사소통 문제

- 유형』, 한국어 교육 제15권 제3호, 253-274쪽.
- 한상미(2001), 『한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구』, 외국어로서의 한국어교육 25권, 453-505쪽.
- Alavi, SS., Foo, TCV. & Amini, M. (2015), L2 Learners' Proficiency Development through Noticing Feedback, IJMMU, Vol2(5), pp. 25-41.
- Aleksandrzak, M. (2011), Problems and challenges in teaching and learning speaking at advanced level, Glottodidactica vol.37(1), pp. 37-48.
- Areta, DP. & Purwanti, IT. (2021), Factors contributing to EFL learners' speaking performance, IJEBP, Vol. 5 No. 1, pp. 60-78.
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis, Language Teaching Research, Vol.20(4), pp. 436-458.
- Chollet, M., Marsella, S. & Scherer, S. (2022), Training public speaking with virtual social interactions: effectiveness of real-time feedback and delayed feedback, Journal on Multimodal User Interfaces Vol.16, pp. 17-29.
- Ellis, R. (2009), Corrective Feedback and Teacher Development, L2 Journal, Vol.1(1), pp. 3-18.
- Ellis, R. (2009), Corrective Feedback and Teacher Development, L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators, Vol.1(1), pp. 3-18.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006), Implicit and explicit corrective

- feedback and the acquisition of L2 grammar, *Studies in Second Language Acquisition* , Vol.28(2), pp. 339-368.
- Fu, M. & Li, S. (2022), The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.44(1), pp. 2 - 34.
- Gani, SA., Fajrina, DF. & Hanifa, R. (2015) Students' learning strategies for developing speaking ability, *Studies in English language and education*, 2(1), pp. 16-28.
- Hartono, D. (2018), Corrective feedbacks and their implications on learners' uptakes in academic speaking class, *ELE*, Vol.4(1), pp. 01-11.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007), The power of feedback, *Review of Educational Research*, Vol.77(1), pp. 81-112.
- Khoram, A., Bazvand, AD. & Sarhad, JS. (2020), Error feedback in second language speaking: Investigating the impact of modalities of error feedback on intermediate EFL students' speaking ability *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1) pp. 63 - 80.
- King, E., Young, J. & Behnke, R. (2000), Public speaking performance improvement as a function of information processing in immediate and delayed feedback interventions, *Communication Education*, 49(4), pp. 365-374.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1999), The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory, *Psychological bulletin*, 119(2), pp. 254 - 284.

- Krashen, S. (1977), Some issues relating to the monitor model, *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Miami, Florida, Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 144-158.
- Li, S. (2010), The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta analysis, *Language Learning*, Vol.60(2), pp. 309-365.
- Loewen, S. (2012), The role of feedback, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, pp. 24-40.
- Lyster, R. & L. Ranta.(1997), Corrective feedback and learner uptake, *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 37-66.
- Lyster, R. (1998), Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms, *Language Learning* 48(2), pp. 183-218.
- Novitasari, H. & Syafryadin, S. (2020), The Rhetorical Structure of Students' Presentation in Speaking Class, *ENGLISH FRANCA, AJELE*, Vol. 6(2), pp. 263-288.
- Rashti, NB. & Tous, MD. (2016), Does Learners' Proficiency Level Affect OralCorrective Feedback Preferences, *International Journal of Linguistics*, Vol.8(4), pp. 150-163.
- Shooshtari, ZG., Jalilifar, A. & Ostadian, M. (2018), A mixed methods study of scaffolded corrective feedback and motivational scaffolding in EFL oral production accuracy and fluency *ALR Journal* Vol.2(3), pp. 34 - 47.

- Shute, V. J. (2014), Focus on formative feedback, ETS Research Report Series, 2007(1) pp. 1-47.
- Swain, M. (1985), Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Tree, J & Meijer, P (1999), Building syntactic structure in speaking, *Journal of Psycholinguistic Research* 28, pp. 71-90.
- Tree, J. & Meijer, P. (1999). Building syntactic structure in speaking, *Journal of Psycholinguistic Research* volume 28, pp. 71-90.
- Zarei, A. & Rezaoust, H. (2020), The effects of scaffolded and unscaffolded feedback on speaking anxiety and self-efficacy, *JMRELS*, Vol7(4), pp. 111-132.
- Zhang, J.,Cao, X. & Zheng, N. (2022), How Learners' Corrective Feedback Beliefs Modulate Their Oral Accuracy: A Comparative Study on High- and Low-Accuracy Learners of Chinese as a Second Language, *Frontiers in Psychology*, Vol. 13.

# **ABSTRACT**

## **Study on the effects of speaking feedback for advanced Korean learners**

**Park Jong Woo**  
**Department of Korean Language and Literature**  
**Graduate School of**  
**Sungshin University**

This study explores effective speaking feedback methods to enhance the speaking abilities of advanced Korean learners. For this purpose, the speeches, discussions, and utterances in mock OPIs of seven advanced Korean learners were recorded and analyzed for one year. In addition, the parts of the teacher's speaking feedback were transcribed, and the individual error patterns of the learners were investigated. Through these processes, it was confirmed whether the accuracy and fluency of the learners' speaking improved, and the impact of speaking feedback on the learners was confirmed by comparing the pre-OPI and post-OPI results of the learners.

The results of the study have shown that when teachers' speaking feedback is provided considering the individual characteristics of the learners and is continuously and gradually given, the accuracy and

fluency of the learners' speaking improved. In addition, it was confirmed that the feedback that helps advanced learners to utilize speaking strategies and structures on their own is effective. The survey results also confirmed that learners prefer feedback that helps them to solve errors on their own. This study presents teaching strategies on how to effectively utilize speaking feedback in classes for advanced Korean learners and how to link it with classes based on these results. This will be an important reference in the field of Korean education.