



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](#)

고 정 민 교수지도

석사학위청구논문

교사의 오류수정 유형에 따른
성인영어학습자의 발화 반응 연구
-수정적 피드백을 중심으로-

2010

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

임 이 랑

교사의 오류수정 유형에 따른
성인영어학습자의 발화 반응 연구
-수정적 피드백을 중심으로-

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2009년 11월

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 영어교육전공
임 이 랑

인 준 서

임이랑의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구는 성인영어학습자들이 범하는 오류 유형을 분류하고 이에 대한 교사의 수정적 피드백과 이에 대한 학습자의 반응을 분석함으로써 성인영어학습자의 영어교육과정에 적용할 수 있는 구체적인 교수 방향을 모색하는데 그 목적이 있다. 특히, 학습자들의 오류유형에 따라 어떠한 피드백과 오류수정 유형이 효과적인지 알아보기 위하여 학습자들의 반응을 관찰, 분석하였다.

이를 위하여 본 연구는 S전자 임직원을 대상으로 이루어진 3개월 과정의 상급반 영어 회화 수업에 참가한 토익 750점 이상의 학습자 10여 명과 캐나다 국적의 교사 1명을 대상으로 하였다. 학습 시 사용된 교재는 대학생을 위한 “Small Group Discussion Topics”이며 기간은 연구자 본인이 한 달간 8회기의 수업에 직접 참관하여 수업 내용을 보이스 레코더로 녹취 후 전사한 뒤 이를 분석하였다.

연구방법은 EFL(English as a Foreign Language)교실 상황에서 원어민 교사 1명과 10여 명의 학습자들 간의 학습상황을 관찰한 뒤 수업내용에 나타나는 학습자들의 오류 유형을 분석하고, 이에 대한 교사의 수정적 피드백유형과 학습자 반응을 분류하였다. 학습자들의 오류유형에 대한 분류기준은 발음, 문법, 어휘, 기타의 4가지 분류를 따랐으며, 교사의 수정적 피드백에 대한 분류는 Lyster와 Ranta(1977)에서 제시한 기준을 따랐다. 학습자 반응 유형에 대한 분류는 성공적 수정(sucessful repair), 수정 필요(need repair), 무수정(no uptake)의 3가지 유형으로 분류했다.

관찰 결과 오류 유형으로는 문법적 오류(62.05%)가 가장 많이 나타났고, 그 다음이 어휘(33.85%), 발음(2.56%), 기타(1.54%) 순이었다. 수정적 피드백의 유형으로는 오류고쳐 말하기가 55.90%로 가장 많이 사용되었으며, 명료화 요구(16.92%), 유도(15.38%), 명시적 수정(8.21%), 반복(3.59%)의 순이었다. 학습자의 반응은 성공적 수정이 34.87%, 수정 필요가 27.18%, 무수정이 37.95%였고, 이와 같이 학습자의 반응이 수정보다 무수정이 많은 점으로 볼 때, 원어민 교사의 오류 수정에 문제점이 있음이 드러났다.

오류별 수정 반응 순위는 발음(60.00%), 어휘(42.42%), 기타(33.33%), 문법(29.75%) 순으로 문법적 오류에 대한 수정을 이끌어내기 가장 어려운 것으로 드러났다.

이러한 문법적 오류에 대하여 원어민 교사의 수정적 피드백 유형을 보면 오류고쳐 말하기(67.77%)가 가장 많이 사용되었고, 그 다음으로 유도(14.05%), 명료화 요구(9.92%), 명시적 수정(5.79%), 반복(2.48%)의 순이었으며, 각각의 피드백 유형별 반응성공률을 보면 유도(47.06%), 명시적 수정(42.86%), 반복(33.33%), 오류고쳐 말하기(25.61%), 명료화 요구(25.00%)의 순으로 나타났다.

연구 결과, 영어학습자가 말하기를 할 때 가장 많이 범하게 되고, 교사가 학습자로부터 성공적 수정을 이끌어내기 가장 어려운 문법적 오류에 대해 어떤 교수법이 효율적일지 앞으로 많은 연구가 있어야 할 것으로 보이며, 학습자뿐만 아니라 원어민 교사에 대해서도 체계적인 교육이 필요할 것으로 보인다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	2
3. 연구의 제한점	3
II. 이론적 배경	5
1. 오류(Error)의 개념과 유형	5
1) 오류의 개념	5
2) 오류의 유형	6
2. 수정적 피드백(corrective feedback)	8
1) 수정적 피드백의 개념과 유형	8
3. 학습자 반응(Learner Uptake)	11
1) 학습자 반응의 유형	11
2) 학습자의 오류처리 순서(Error treatment sequence)	13
III. 연구방법	24
1. 연구 대상	24
2. 연구 도구	24
1) 발화 오류	24
2) 수정적 피드백	26
3) 발화 반응	30
3. 연구 절차	32
IV. 연구 결과 분석	34
1. 정량분석	34
1) 유형별 빈도	34
(1) 학생 발화 오류 빈도	34
(2) 교사의 수정적 피드백 빈도	35

(3) 학생의 반응 빈도	36
2) 유형들 간의 관계	38
(1) 학생 발화 오류 유형에 따른 교사의 피드백 유형별 빈도	38
(2) 교사의 피드백 유형에 따른 학생의 반응 유형별 빈도	40
(3) 학생 발화 오류 유형과 학생의 반응 유형	43
(4) 유형들 간의 관계	45
(5) 문법 오류에 대해 성공적 수정 반응을 유도하는 요인	49
2. 정성분석	55
1) 수정적 피드백을 중심으로 - 단일 오류 수정 사이클	55
(1) 명시적 수정	55
(2) 오류고쳐 말하기	57
(3) 명료화 요구	58
(4) 유도	59
(5) 반복	61
2) 복수 오류 수정 사이클	61
V. 결론	64
참 고 문 헌	67
Abstract	71

표 차 례

<표 1> 피드백 유형 (Lyster & Ranta, 1997, p. 46)	10
<표 2> Lyster와 Ranta의 수정적 피드백의 효과에 관한 선행연구	23
<표 3> 발화 오류 유형별 빈도수	34
<표 4> 수정적 피드백 유형별 빈도수	35
<표 5> 반응 유형별 빈도수	36
<표 6> 오류 유형에 따른 교사의 수정적 피드백 유형별 빈도	38
<표 7> 교사의 수정적 피드백 유형에 따른 학생 반응 유형별 빈도	40
<표 8> 오류 유형에 따른 학생 반응 유형 빈도	43
<표 9> 유형들 간의 관계	45
<표 10> 학생 반응 유형에서 보는 수정적 피드백 유형 빈도	50
<표 11> 문법 오류에 대한 수정적 피드백과 성공적 수정	52
<표 12> 문법 오류의 성공적 학생 반응에서 사이클 간 비교	54

그림 차례

<그림 1> 오류처리 순서(Lyster & Ranta, 1997)	15
--	----

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 세계화, 국제화의 추세에 따라 영어 교육에 대한 관심이 매우 증가하고 있다. 특히 국제적인 교류가 증대로 외국어 사용 빈도가 늘어나면서 일반 성인들 역시 지속적인 영어 교육으로써 경쟁력을 갖추고자 하는 욕구가 늘어나고 있다. 이러한 시대적 상황 속에서 일반 성인들을 대상으로 한 영어교육의 실태를 살펴보았을 때 그 방법 및 연구 실정이 매우 미비한 것으로 나타나고 있다. 또한 우리나라는 EFL(English as a foreign language) 학습 환경이기 때문에 다양한 상황에서 영어를 접할 기회가 부족하므로 영어 학습 효과에 있어서 더욱 어려움을 겪을 수밖에 없는 상황이다.

한편 영어교육에 있어 상호작용을 통한 의미 교섭을 강조하는 상호작용 가설(interaction hypothesis)에 따른 의사소통 중심 교육이 강조되고 있다. 상호작용 가설에서는 언어습득이 학습자가 언어를 그대로 흡수하는 일방적인 방법에 의해서가 아니라 사회적인 상호작용을 통해 이루어진다고 보았다. 이러한 관점이 의사소통 중심 교수법(CLT, Communicative Language Teaching)에도 영향을 미치게 된 것이다.

이러한 연구의 흐름 속에서 우리나라 영어교육에서도 최근 10여 년간 많은 변화가 있어왔다. 대표적인 변화로 ‘정확성(accuracy)’에서 ‘유창성(fluidity)’으로, 언어의 사용법(usage)에서 언어의 사용(use) 중심으로 강조점이 바뀐 것을 들 수 있는데 이는 곧 언어 습득을 문법이나 구조에 대한

지식의 습득이 아닌 의사소통 능력의 신장으로 보는 관점에 기인한다(교육부, 2000). 이러한 변화는 일방향적인 교수법에서 탈피하여 쌍방향적인 상호작용 중심의 교수법으로 옮겨가고 있음을 나타낸다. 최근 한국과 일본의 초등영어 교사들이 사용하는 교실영어를 분석한 연구에 의하면, 교사들의 교수 담화 책략, 즉 의사소통 전략은 교사의 수업진행 및 원활한 흐름에 매우 큰 영향을 미치고 있음이 드러났다(김남순, 2001). 그러나 의사소통 언어교수법에서 강조하는 유창성에 치중한 나머지 영어사용의 정확성과 문법능력의 발달을 저해하였으며 이는 오히려 영어사용의 정확성을 떨어뜨려 결과적으로는 의사소통을 어렵게 하는 요소가 되고 있다는 문제가 제기되고 있다. 이에 따라 제 7차 교육과정에서는 문법을 교육 내용에서 배제함으로써 유창성에만 치중한 나머지 문법 능력의 발달을 저해하였다는 문제점을 개선하기 위해 그동안 소홀히 하였던 문법과 어휘지도의 중요성을 다시금 인정하는 교육과정을 제시하고 있다.

따라서 본 연구에서는 성인 영어학습자의 발화에서 나타난 오류에 대한 교사의 반응을 교사와 학생의 상호작용을 통하여 관찰한 뒤 이를 토대로 학생들의 오류유형과 교사의 수정적 피드백, 그리고 학습자 반응에 대하여 분석하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하여 연구를 진행한다.

연구문제 1: 외국인 교사와 성인 영어 학습자의 상호작용에서 학습자의 오

류유형은 어떠한가?

연구문제 2: 학습자의 오류유형에 대한 교사의 수정적 피드백은 어떠한 형태가 나타나는가?

연구문제 3: 교사의 수정적 피드백에 대한 학습자의 반응은 어떠한 형태로 나타나는가?

즉, 본 논문은 외국인 교사와 성인 영어학습자의 상호작용 중 나타나는 발화반응을 살펴보고 이중 나타나는 학습자의 오류유형을 분석한 뒤 이에 대한 교사의 수정적 피드백을 관찰한다. 이후 교사의 수정적 피드백에 따라 학습자의 반응이 어떻게 달라지는지 분석하여 효과적인 오류수정 전략을 모색하고자 한다. 분석방법으로는 오류유형과 수정적 피드백 유형, 학습자 반응 등을 백분율로 나타내어 빈도분석을 한 뒤 이를 정량 분석하였으며 교사와 학습자의 수업내용 전사자료 등을 통한 정성적 분석방법을 함께 사용하여 그 내용을 살펴보았다.

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 상급자 수업의 특성상 형태 중심 수업보다는 의사소통 중심 수업으로 진행되었기에 오류에 보다 관대하여 교사의 적극적인 피드백과 학생의 능동적인 발화 반응을 연구하기에 부족한 점이 있었다.

둘째, 동일한 교사와 동일한 클래스의 한 가지 수업만을 대상으로 하였고 학습자 변인, 교사 변인, 수업 변인을 고려하지 못했기에 여기에서 도출된 결과만으로 이론을 일반화하기에는 부족하다는 제한점이 있다.

셋째, 자료 수집에 있어서도 보이스 레코더로 녹음한 내용을 전사하였기에 수업 중 교사의 감정적인 표정이나 몸짓까지 기록하기에는 역부족이었다. 이러한 이유로 정의적 피드백(affective feedback)의 분석을 하지 못한 제한점이 있다.

II. 이론적 배경

1. 오류(Error)의 개념과 유형

1) 오류의 개념

Brown(1993)은 학습자의 언어를 분석하기 위해서는 실수와 오류를 구별하는 것이 매우 중요하다고 하였다. 실수는 수행 오류로서 임의적 추측이나 과실에서 오는 잘못이다. 즉 자기가 이미 정확하게 체계는 알고 있지만 빠르게 사용하는데 실패한 것으로 능력의 부족에서 나타나는 결과가 아니라, 단지 발화하는 과정에서 어떤 종류의 중단 또는 불완전한 결과가 나타나는 것이다. 이런 착오나 실수는 학습자의 내재적 언어능력과는 상관없이 주의 부족 등 우연한 원인에 의해 나타나는 결과로서 되풀이 되지 않으며 체계성도 갖고 있지 않다(제소영, 1996 재인용).

반면 오류란 모국어 화자가 사용하는 성인 문법으로부터 일탈된 모습을 보이는 것으로 학습자의 중간언어능력을 반영한다. 예를 들어 학습자가 “Can does John sing?”이라고 묻는다면 이것은 학습자가 ‘모든 의문문에는 Do 조동사를 앞세워야 한다’라고 알고 있는 언어수준을 반영하는 것이다. 그러므로 이것은 실수가 아닌 오류 즉 목표어에 대한 그의 능력의 일부를 반영한 오류를 발화한 것이다.

학습자가 중간언어에서 행하는 오류의 원인에 대하여 Brown(2000)은 다음과 같이 설명하였다. 이것은 언어간 전이(interlingual transfer)인데 모국

어 문법체계에서 영향을 받는 것이다. 전이는 이전의 지식이나 경험이 이후의 학습에 옮겨지는 것을 가리킨다. 선행학습이 현재의 과제를 학습하는데 도움을 주는 경우, 즉 이전에 배운 것이 현재 학습하는 내용에 정확히 적용되는 경우를 가리켜 긍정적인 전이라고 한다. 반면, 이전의 지식이 이후의 과제수행에 방해가 되는 경우를 부정적 전이라고 하는데, 이를 가리켜 간섭(interference)이라고 부를 수 있다. 다시 말해 언어의 전이는 학습자가 모국어에 대한 지식을 새로 학습하는 목표어에 적용하거나 연관시켜 목표어 학습을 효과적으로 이루려는 전략이다.

2) 오류의 유형

학습자가 범하는 오류를 분류하는 방법에는 여러 가지가 있으며 분류하는 사람의 관점이나 목적에 따라 달라질 수 있다. 주요학자들의 오류 분류 방법을 살펴보면 다음과 같다.

Richard(1971)는 언어학습자의 모국어간섭에 의한 오류와 학습자의 언어배경과 상관없이 발생하는 언어내적 및 발달과정상의 오류의 두 가지로 구분하고 있다. 그리고 후자를 다시 규칙학습의 일반적인 특징을 반영하는 언어내적 오류와 학습자가 교실에서 교과서에서 제한된 경험으로부터 목표언어에 대한 가설을 세우려고 할 때 나타나는 발달과정상의 오류로 나누어 제시하고 있다. 또한 그는 언어내적 및 발달과정상의 오류를 언급하면서 영어를 학습하는 외국인에게서 흔히 나타나는 오류를 네 가지로 분류하고 있는데, 규칙의 과잉적용, 규칙제한의 인식부족, 규칙의 불완전한 적용, 그리고

제한된 경험으로 인하여 외국어에 대한 잘못된 가정을 세우려는 시도가 그것이다.

오류의 범주에 대하여 Taylor(1975)는 규칙 확대의 오류, 언어전이에 의한 오류, 번역사의 오류, 어원이 불확실한 오류, 그리고 그 밖의 오류의 다섯 가지 범주로 나누고 있다. Bert(1975)는 전반적 오류(global error)와 국부적 오류(local error)로 구분하고 있는데, 전자는 통사구조상 오류 및 담화 상에서 빚어지는 오류로 메시지가 잘 전달되지 않아 의사소통의 단절을 가져오는 오류이고, 후자는 문장 일부분만 잘못된 경우로 화자가 의도한 메시지 전달은 가능하다.

문법 오류에 대한 설명으로 Pica(1994)는 오류의 유형을 과잉일반화, 과용, 생략, 유추의 네 가지 범주로 구분하고 있다. Chaudron(1988)은 문법적인 오류가 언어학습을 할 때 가장 빈번하게 일어나지만 오류수정의 범주에서는 가장 낮은 비율을 차지한다고 설명하였다. 그러나 단어나 담화의 오류는 빈번하게 일어나지 않음에도 오류로 처리하여 수정하는 비율이 가장 높다고 설명하고 있다. 또한 Celce-Murcia와 Goodwin(1991)은 언어를 학습할 때 나타나는 오류가 오류수정의 방법적인 선택을 제한한다고 하였다.

Brown(1994)은 오류의 범주를 다각적인 면에서 기술하고 있다. 수학적인 형태별 범주에 따라 첨가, 생략, 대치, 재배열의 네 가지로 나누고, 언어학적인 범주에 따라 음운 혹은 철자, 문법, 담화의 네 가지로 구분하고 있으며, 또한 오류형성의 단계별로 체계전단계, 출현단계, 체계적 단계, 안정화단계의 네 단계로 구분하였다. Corder(1973) 역시 오류의 발전단계를 설명하였는데 체계전 오류(presystematic error), 체계적 오류(systematic error), 체계

후 오류(postsystematic error)로 구분하고 이를 다시 수정가능성과 규칙에 대한 설명능력으로 나누고 있다.

Todd(1999)는 의사소통을 방해하는 오류나 언어를 학습할 때 빈번하게 구체적으로 나타나는 오류는 다른 오류보다 더 중요하게 다루어진다고 하였다. 또한 오류수정의 가능성도 교사의 결정에 영향을 미친다고 하였다. 어떤 오류는 다른 것보다 쉽게 수정할 수 있고 오류의 수정 형태도 다른 것보다 좀 더 보편성을 가지고 있어 다루기 쉽거나 오류의 본모기를 일반적인 규칙으로 보여줄 수 있어 규칙에서 예외적인 오류보다 더 자주 다루어진다고 하였다.

문형숙(2008)의 연구에서는 학습자 오류를 발화된 오류와 발화 실패 오류로 크게 나누고, 발화된 오류는 다시 어휘, 문법, 발음, 기타로 세분하였다. 구체적으로 어휘오류는 어휘의 첨가, 누락, 형태의미의 유사성으로 인한 오류, 해석 등의 오류가 포함되며 발음 오류는 단음, 액센트, 인토네이션 등의 오류를 말한다. 문법 오류는 활용, 시제, 조사, 어순 등의 오류를 말하며 기타 오류는 위의 어느 오류로도 볼 수 없는 경우, 듣기, 문자 미습득 등의 초보적인 오류도 포함된다. 발화실패 오류는 무응답, 불완전 등의 경우가 해당된다.

2. 수정적 피드백(corrective feedback)

1) 수정적 피드백의 개념과 유형

교사의 수정적 피드백은 학습에 있어 매우 중요한 요소이다. 수정적 피드

백(corrective feedback)은 부정적 피드백(negative feedback)이나 부정적 증거(negative evidence)로 불리기도 하는데 이것은 목표어와 차이가 나는, 학습자의 발화에 주목하고 이에 대한 정보를 교사가 학습자에게 제공하는 것을 의미한다. Lightbown과 Spada(1999)는 수정적 피드백을 학습자가 목표 언어의 사용이 잘못되었다는 것을 알려주는 표시라고 정의하였으며, Schachter(1991)는 수정적 피드백을 학습자의 발화에 오류가 있다는 사실을 알려주기 위해 시도되는 오류 뒤에 바로 따라오는 교사의 모든 행동이라고 정의하였다. 그에 따르면 수정적 피드백은 명시적(explicitly)으로 또는 암시적(implicitly)으로 제공될 수 있다. 이때 명시적 피드백은 문법적인 설명이나 명시적인 오류수정을 말하고 암시적 피드백은 교사가 우연적, 간접적으로 오류를 수정해 주는 것을 말한다. 암시적 피드백의 예에는 오류고쳐 말하기(recast), 재확인(confirm check), 명료화 요구(clarification request), 반복피드백(repetition), 얼굴 표정과 같은 준언어적 사인(paralinguistic sign)을 포함한다.

Lyster와 Ranta(1997)는 수정적 피드백이 언어학자에 의해서는 부정적 증거, 담화분석가에 의해서는 교정(repair), 심리학자에 의해서는 부정적 피드백(negative feedback), 제 2언어를 가르치는 교사와 연구자들에게는 수정적 피드백으로 불린다고 설명하면서, 그들의 실험적 연구를 통하여 6가지의 서로 다른 유형의 수정적 피드백을 발견하였다. 발화에서 교정을 일으키는 교사의 피드백으로 명시적 수정(explicit correction)과 오류고쳐 말하기(recast), 명료화 요구(clarification requests), 메타 언어적 피드백(metalinguistic feedback), 유도(elicitation), 반복(repetitions)의 6가지 피드

백 유형을 제시하였다. 피드백 유형에 대한 내용은 다음 <표1>와 같다.

<표 1> 피드백 유형 (Lyster & Ranta, 1997, p. 46)

-
1. 명시적 수정 : 잘못된 부분의 정확한 형태를 명시적으로 제시하여 주는 피드백이다. 교사는 정확한 형태를 제시하면서 학생의 잘못 말한 부분을 지적한다 .

 2. 오류 고쳐 말하기 : 교사가 학생의 오류를 포함한 발화의 전부나 부분을 오류를 제거하고 교정한 상태로 발화하는 것이다. 바꾸어 말하기 (paraphrase)와 같은 것으로 학생이 말한 모국어의 목표어로 번역하는 것도 포함한다.

 3. 명료화 요구 : 교사가 학생의 발화를 잘 알아듣지 못했거나, 학생의 발화에 잘못된 형태가 있어서 교정이 필요한 경우에 제시하는 피드백이다. 이해나 정확성에 관하여 문제를 제기할 때 제시하는 피드백 유형이다.

 4. 메타 언어적 피드백 : 정확한 형태를 제시하여 주지 않으면서 학생발화에 대하여 제시하는 코멘트, 정보, 질문을 의미한다.

 5. 유도 : 학생으로부터 정확한 형태를 도출하기 위하여 사용하는 3가지 정도의 기술을 의미한다. 첫째로 교사가 발화 중 전략적으로 멈춤으로서 학생들로 하여금 자신의 발화를 완성하도록 유도하는 방법, 둘째로 학생들로부터 정확한 형태를 도출하기 위하여 질문을 사용하는 방법이 있다. 마지막으로 교사는 때때로 학생들의 발화를 그들 스스로 교정하도록 묻는다.

 6. 반복 : 학생의 발화 중 잘못된 부분을 교사가 반복하는 것이다. 대부분 교사는 억양을 사용하여 잘못된 부분을 강조한다.
-

한편, 수정적 피드백은 중간언어(interlanguage)와 목표언어사이의 차이를 학습자가 주목할 수 있게 도와주는 기회를 제공하여 의미협상을 통하여 이전의 잘못된 발화를 고칠 수 있다는 점에서 목표언어 발달을 촉진시킨다 (Long, 1996; Schmidt, 1990). Long(1996)은 수정적 피드백이라 불리던 교사의 피드백을 긍정적 증거와 부정적 증거로 나누면서 교사 피드백에 대한 보다 분석적인 관점을 제시하였다. 긍정적 증거란 문법적으로 맞고 또 수용 가능한 목표어 발화모델을 학습자에게 제공하는 것을 일컫는다. 그의 주장에 따르면 학습자 발화에 오류가 있을 경우, 교사는 대화의 흐름을 가로채지 않으면서 학습자 발화를 변형하고자 확인점검과 같은 응답을 하게 되는데, 이 경우 부정적 증거와 동시에 교사는 긍정적 증거를 제공한다는 것이다. 반면 Truscott(1999)는 학습자가 교사의 수정을 받아들일 어떤 준비도 되어있지 않을 때 수정적 피드백이 제공된다면 그것의 효과는 보장할 수 없다고 지적한다. 또한 교사의 수정적 피드백이 제공되기 전에 학습자에게 스스로 수정할 수 있는 기회를 제공한다면 그 후에 처치되는 교사의 수정적 피드백이 효과를 더욱 높일 수 있다고 설명하면서 수정적 피드백에서 교사의 역할만을 강조하지 말고 학습자의 역할도 고려해야한다고 주장하였다.

3. 학습자 반응(Learner Uptake)

1) 학습자 반응의 유형

Lyster와 Ranta(1997)는 학습자 반응(Learner Uptake)을 “학생의 발화의 부분에 관심을 끌려고 했던 교사의 의도에 대하여 반응하여, 교사의 피드백

후에 바로 따라오는 학습자들의 발화”라고 정의하였다. Ellis(2001)는 학습자 반응이 교사의 피드백이 없었을 경우에도 발생할 수 있다고 이야기 하면서 더 넓은 개념으로 정의했다. 그는 학습자 반응은 성공적일수도 성공적이지 않을 수도 있다고 설명하였다.

Lyster와 Ranta(1997)에 따르면 학습자 반응이 일어날 경우 다음의 두 반응이 일어날 수 있다. 첫째는 피드백이 초점을 둔 오류를 교정하는 결과를 가져오는 학습자 반응과 여전히 교정을 요구하는 결과를 가져오는 학습자 반응이 있다. 만약 학습자 반응이 없다면 발화한 학습자나 다른 학습자에 의해 주제가 계속 진행되고 교사의 의도는 숨겨지고 만다. 교사가 학습자의 즉각적인 발화반응을 가질 기회를 주지 않고 바로 이야기를 진행해 나감으로 학습자 반응이 생기지 않는 경우도 있다. 교정은 한 학습자의 순서에 발화된 오류를 정확하게 수정하는 것을 의미한다. 교정에는 4가지 종류가 있다. 교사가 정확한 형태를 포함하여 학습자에게 제공한 피드백을 따라하는 반복 피드백(repetition), 교사가 제시한 정확한 형태를 반복하고 학습자가 긴 발화로 통합시키는 포함(incorporation), 스스로 고치는 자기교정(self-repair), 다른 학생들에 의해 제공되는 동료교정(peer-repair)이 있다. 교정이 요구되는 경우(need repair)는 6가지 경우로 분류하였는데, 교사의 피드백에 ‘yes’, ‘no’ 로 대답하는 승인(acknowledgement), 초기에 자신이 했던 오류를 다시 학습자가 반복하는 같은 오류(same error), 교사의 피드백에 반응은 하였지만 다른 종류의 오류가 만들어지는 다른 오류(different error), 교사의 피드백에 반응은 하되 교사가 강조한 언어적인 부분을 피하여 반응을 하는 오프 타겟(off target), 교사의 피드백에 반응하기를 망설이

는 주저(hesitation), 학습자의 초기의 발화중의 일부분만 교정한 부분적 교정(partial repair)이 있다.

김지숙(2009)의 연구에서는 교사 피드백에 이어지는 학습자 반응 유형에 대하여 성공적 수정(successful repair), 수정필요(Need repair), 무수정(No repair)로 분류하였는데, 성공적 수정이란 교사의 피드백에 이어지는 학생 오류에 대한 교정발화 또는 성공적인 수정결과를 내는 반응을 말한다. 수정필요란 교사의 피드백에 이어지는 학생오류에 대해 부분적 교정결과를 내는 반응 또는 첫 번째 오류에 대해 정확치 않은 수정된 반응, 피드백을 무시한 반응이거나 피드백의 내용을 단순히 인정만 하는 반응을 말한다. 무수정이란 오류에 어떤 교정결과를 얻지 못하는 반응을 의미한다.

2) 학습자의 오류처리 순서(Error treatment sequence)

Lyster와 Ranta(1997)가 말한 오류처리 순서는 학습자의 발화 중에 적어도 하나의 오류가 포함되어있을 때 시작된다. 이때 오류가 포함된 발화 후에 교사의 수정적 피드백이 따라오는 경우와 그렇지 않은 경우가 있을 수 있다. 교사로부터 수정적 피드백이 제공되지 않았을 경우, 주제 계속화(topic continuation)가 일어난다. 교사로부터 수정적 피드백을 받았을 경우에는 학습자의 즉각적인 발화반응으로 이어지는 경우와 그렇지 않은 경우로 분류된다. 학습자의 즉각적인 발화반응으로 이어진 경우, 학습자가 처음 만들었던 오류가 있는 발화는 교정(repair)되거나 혹은 이어진 경우이 요구되는 상태로 (need repair)진행된다. (re발화가 경우이 요구된 상태라면(needs repair) 교사에 의해서 다시 수정적 피드백이 제공될 수도 있다. 교사가 다시 수정적 피

드백을 주지 않을 경우에는 주제 계속화(topic continuation)가 이루어진다. 만약 교정이 일어났다면 주제 계속화(topic continuation) 혹은 교사에 의해 제공되는 수정과 관련된 강화(reinforcement)로 이어진다.

<그림1> 오류처리 순서(Lyster & Ranta, 1997), p44

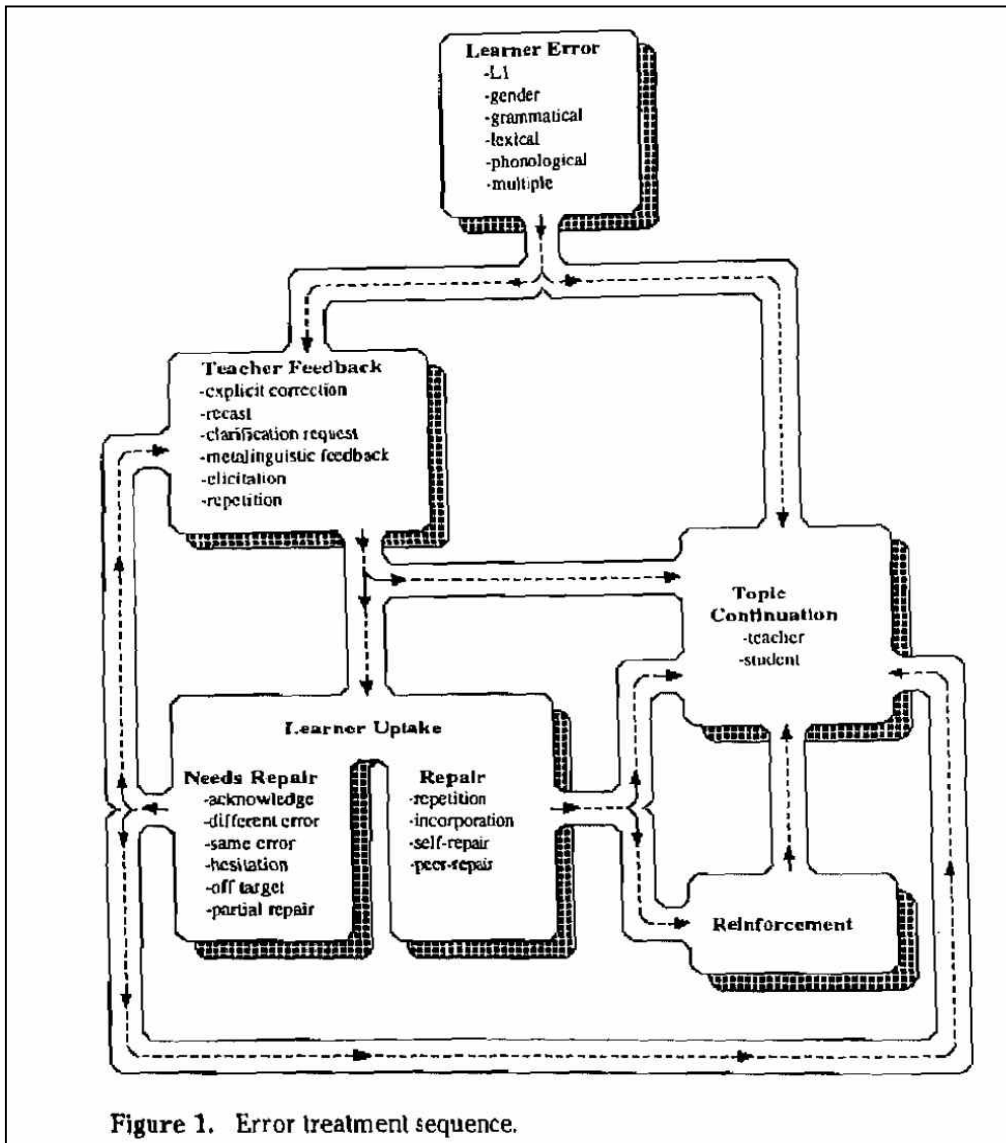


Figure 1. Error treatment sequence.

4. 선행연구

학습자 반응과 수정적 피드백에 관련된 연구는 많은 학자들로부터 다양하게 이루어져왔다. Lightbown과 Spada(1990)는 ESL집중 프로그램에서 수정적 피드백과 형태중심교수¹⁾사이의 관련성을 연구하였는데, 그 결과로 수정적 피드백과 형태중심활동이 제공되는 의미-기반 교수법을 통해서 학습자들의 전반적인 언어능력은 가장 잘 발달된다고 주장하였다. 그러나 이 연구에서는 수정적 피드백의 유형에 대한 분석적 연구는 이루어지지 않았다.

Carroll 과 Swain(1993)은 부정적 피드백의 여러 가지 유형의 효과에 대한 연구를 위해 실험 집단을 처치, 통제집단 둘로 나누어 한 집단은 명시적 피드백을, 다른 집단은 암묵적 피드백을 제공하였다. 그 결과는 두 유형의 피드백 모두가 학습자의 언어발달에 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 이러한 Carroll & Swain(1993)의 연구는 너무 짧은 기간 동안 행해졌기 때문에 학습자들이 장기기억과 관련한 면에서 충분한 근거를 제공하지 못한다는 비판을 받았다.

Lyster와 Ranta(1997)는 4개의 아동 몰입프로그램 교실을 대상으로 18.3시간의 수업을 전사하고 교실 관찰 도구인 Communicative Orientation of Language Teaching Scheme(이하 COLT로 약칭)을 이용하여 분석하였다. 교실 내에서 발생할 수 있는 오류처리순서를 규정하고 학습자가 오류를 일

1) 형태에 초점을 둔 교수법(focus on form instruction)의 유형으로 입력의 쇄도(Input flood), 언어필수과제(task-essential language), 입력향상(input enhancement), 협상(negotiation), 상호작용 과제(interaction enhancement), 다시쓰기과제(dictogloss task), 과잉오류수정(Garden path Technique), 규칙설명(rule explanation), 수정적 피드백(corrective feedback)이 있다.

으킬 때 교사가 사용한 피드백의 유형을 명시적 수정, 오류 고쳐 말하기, 명료화 요구, 메타 언어적 피드백, 유도, 반복 여섯 가지와 두 가지 이상이 결합된 복합적 피드백(multiple feedback)으로 분류하였다. 그 결과 교사는 학습자 오류의 62%에 대하여 피드백을 제공하였고 그 중 오류고쳐 말하기(55%)가 가장 많았다. 그러나 오류 고쳐 말하기에 대한 학습자 반응(learner uptake)빈도가 31%에 불과해 그 효과가 크지 않았다. 그들은 오류 고쳐 말하기가 학습자 중심의 교정(student-generated forms of repair)을 할 기회를 주지 못했다는 점에서 문제가 있음을 지적하고 학습자 중심의 교정이 일어날 수 있도록 메타 언어적 피드백, 유도, 명료화 요구, 반복과 같은 피드백을 다양하게 사용할 것을 제안하였다.

이에 대한 후속 연구로써 Lyster와 Ranta(1998a)에서는 언어학습 중 학습자가 일으키는 오류의 유형과 교사 피드백 유형과의 관계를 고찰하였다. 어휘오류에는 형태협상(negotiation of form, 55%)²⁾이, 형태 오류에는 오류고쳐 말하기(72%)가 많이 사용되는 것으로 나타났다. 한편 학습자의 즉각적인 자가교정인 오류고쳐 말하기는 음운오류교정에, 어휘 및 형태 오류의 교정에는 형태 협상이 더 많이 사용된 것으로 나타났다. Lyster(1998a)는 형태 오류의 교정율이 낮은 점을 들어 오류고쳐 말하기는 학습자의 주의를 자신의 오류와 교사의 발화의 차이에 집중시키지 못한다고 지적하면서 교실에서 수정적 피드백이 아닌 긍정적 증거로 사용되어야 한다고 주장하였다.

이어 Lyster(1998b)에서는 학습자의 선행 발화에 대한 교사의 반복이라는

2) Lyster(1998a)에서 말하는 형태 협상이란 Lyster와 Ranta(1997)에서 분류한 수정적 피드백 중 명시적 피드백과 오류고쳐말하기를 제외한 메타언어적 피드백, 유도, 설명요구, 반복을 일컫는다.

점에서 같은 기능을 가진 오류고쳐 말하기와 비수정적 반복(noncorrective repetition)³⁾을 비교하였다. 그 결과 비수정적 반복이 2배 가까이 많이 일어났으며 학습자의 교정율은 비수정적 반복(1%)이 오류고쳐 말하기(18%)를 훨씬 밑돌았다. 그러나 오류고쳐 말하기는 학습자의 발화를 감소시켜 교사와의 상호작용을 촉진시키지 못하기 때문에 효율적이지 못하다고 주장하면서 피드백으로서의 반복은 반복 그 자체일 때보다 다른 피드백과 함께 사용되었을 때 더 효과적이라고 하였다(임수진, 2008 재인용).

Lyster의 일련의 연구들은 오류고쳐 말하기가 발생 빈도가 높음에도 그것이 가진 모호성 때문에 효과는 오히려 적다고 지적하였다. 그러나 연구들의 관찰대상이 되었던 의미중심적 몰입프로그램 교실이 아니라 언어에 초점이 맞춰진 의사소통적 교실에서 모호성은 감소될 수 있다. 다시 말해, 몰입프로그램 교실에서는 교사로부터 피드백을 받는다 하더라도 즉각적으로 교정반응을 보이지 않을 가능성이 언어교실보다 높다는 것이다. 그리고 오류고쳐 말하기의 모호성을 지적한 연구들이 교실 내외의 제1언어 및 제2언어학습에서 그 효용성을 전면적으로 부인할 수 있을 만큼 그 정도나 수적인 면에서 유의한 결과가 나타나지 않았다(Long, 2007).

반면 Ellis 외 (2001)의 연구에서는 오류고쳐 말하기가 가장 많이 사용되었으며 Lyster(1998b)의 연구결과와 달리 오류수정의 성공률도 가장 높게 나타났다. 이와 같은 상반된 결과는 Lyster(1998b)의 연구가 초등학교 4학년

3) 오류고쳐 말하기가 학습자의 오류발화(ill-formed utterance)에 대한 교사의 피드백인데 반해, 비수정적 반복은 학습자의 정확한 발화에 대한 피드백을 의미한다. Lyster(1998a)에서 오류고쳐말하기는 교실에서 수정적 피드백이 아닌 긍정적 피드백으로 사용되어야 한다고 주장하였는데 이를 뒷받침하기 위한 후속연구로 실시되었다.

어린이 학습자를 대상으로 하였고 Ellis(2001)의 연구는 성인학습자를 대상으로 하였기 때문이라는 지적도 있다(김숙영, 2009 재인용).

Moroishi(2001)는 숙달도가 서로 다른 미국의 JFK 교실을 관찰하였다. 여섯 개의 교실을 15시간에 걸쳐 관찰하여 수정적 피드백의 유형을 분석하였다. 그 결과 오류고쳐 말하기(52%)가 가장 빈도가 높았으나 이에 대한 학습자의 반응과 교정을 이끄는 데에는 유도, 명시적 수정, 명료화 요구가 오류고쳐 말하기보다 더 효과적이라고 보고하였다. 이는 Lyster와 Ranta(1997)의 결과와 유사하다.

이와 함께 학습자 스스로 형태수정을 하도록 이끄는 다양한 피드백의 사용이 주장되었는데 Celce-Murica 와 Olshtain(2000)은 수정적 피드백에서 학습자들의 적극적인 자기 수정활동의 필요성을 주장하면서 여러 말하기 활동과 함께 자기 분석활동을 제시하였다. 학습자들이 비디오로 자신들의 발화를 녹화하여 보는 것은 학습자들의 구두 전달능력을 향상시킬 수 있는 자기분석을 유도하며 구두 전달 능력을 향상시키는데 도움이 될 수 있다고 주장하였다. Lynch(2001)도 학습자들의 자기 수정 활동의 효과를 밝히는 연구를 진행하였다. 말하기 수행을 녹음한 뒤에 그 일부분을 받아 적고 짝과 함께 고치고 싶은 부분을 학습자들에게 수정하게 하였다. 그 결과 자신의 발화와 짝의 발화에 비슷한 비율로 주의를 기울였으며 이러한 주의를 목표어의 형태상·의미상 정확한 표현들에 대해서 생각을 구체화할 뿐만 아니라 학습자에게 자연스럽게 목표어와 중간어의 차이를 깨달을 수 있도록 하는 기회를 제공한다고 주장하였다. 이와 유사하게 Ohta(2001)는 오류고쳐 말하기에 초점을 두고 교실에서 교사 중심수업 상황일 때와 동료 학습상황일 때

어떻게 작용하는지 7명의 학습자를 대상으로 분석하였다. 학습자의 반응은 동료학습상황이 교사중심상황보다 높았으나 주의집중도는 교사중심상황이 우세하였다. 그리고 동료에게 주어진 교사의 피드백을 통해서도 학습자가 목표언어항목을 습득한다는 사실을 밝혀내었다. Ohta(2001)에 따르면 교사가 형태에 대한 명시적 수정을 할 경우, 학습자들은 단순히 자신의 발화와 수정발화를 비교할 기회를 얻게 되지만 교사가 보다 암묵적 수정을 할 경우 학습자는 자신의 발화를 재형성하는데 자신의 목표어 지식을 사용하게 된다고 지적하고 있다. 즉 수정적 피드백은 그 유형에 따라 학습자의 언어발달에 다른 영향을 미칠 수 있다는 것이다.

수정적 피드백과 학습자 반응과 관련된 국내연구로 김유미(2003)의 연구에서는 서울 소재 2개 중학교 3학급의 영어 수업을 분석하였다. 분석 결과 학생의 응답은 대체로 맞는 것으로 나타났지만, 오류의 유형은 발음과 단어, 해석에서 주로 발견되었고, 피드백 유형으로서는 단순히 학생의 응답이나 답변이 맞음을 동의하는 피드백이 가장 빈번하게 일어났다. 오류수정의 유형에서는 학생의 발화를 재형성하거나 정답유도하기 같은 암시적 방법이 많이 사용되었고 피드백 제공시기는 학생의 발화가 끝난 후가 가장 많았다. 안서경(1994)은 교사 7명의 서울시내 중2 영어수업을 대상으로 교사와 학생의 언어 상호작용을 분석관찰한 결과, 발음에 대한 오류수정이 가장 많이 나타났으며, 교사, 오류수정 대상에 따라 오류수정 방법이 다르게 나타난다고 하였다. 사용빈도가 높은 오류수정방법은 질문(question), 틀린 곳이나 바른 답을 다시 한 번 반복하기(repetition), 학생에게 반복을 요구하기(repeat), 정답제공(provide), 설명하기(explanation)순이었다. 김미영(2008)은 피드백

유형이 말하기 능력의 정확성, 유창성, 복잡성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 메타 언어적 피드백, 반복 피드백, 명료화 요구 피드백, 명시적 오류 수정 피드백의 네 집단으로 나누어 실험을 한 결과, 모든 집단에서 향상이 있었으며, 정확성 면에서는 명료화 요구 피드백, 유창성 면에서는 반복 피드백, 복잡성 면에서는 명료화 요구와 명시적 오류 수정 피드백이 가장 큰 효과가 있었음을 확인하였다.

Ellis 와 Sheen(2006)의 연구에서는 언어습득에 있어서 오류고쳐 말하기(recast)의 재검토가 이루어졌다. 그들은 다른 수정적 피드백 형태의 비교 연구에서 recast의 가치는 다소 과장되었으며 많은 연구자들이 인지적 관점에서만 recast를 평가해왔다고 주장하며 recast의 구체적 특성에 대한 평가의 필요성과 recast가 일어나는 사회적 심리적, 교육적 상황을 보다 잘 이해할 것을 설명하였다. Ellis 와 Sheen(2006)은 오류고쳐 말하기가 동일한 구조로 구성된 것이 아니며 매우 다양한 형태로 존재한다고 하였다. 또한 오류고쳐 말하기는 의사소통 장면과 교육적 장면에서 기능적으로 매우 다르게 나타나며 학습자의 상호작용에 따라, 그리고 학습자의 발달적 준비에 맞춰져 있는지에 따라 매우 다르게 나타날 수 있다고 하였다. 즉, 오류고쳐 말하기는 사회적 관계가 없는 상태에서는 일어나지 않으며 오류고쳐 말하기의 효과는 학습자의 수용성을 결정짓는 사회심리학적 요인에 의하여 영향을 받을 것이라는 것이다.

수정적 피드백의 효과에 관한 선행연구를 종합해 볼 때 수정적 피드백에는 명시적 수정, 오류 고쳐 말하기, 명료화 요구, 메타 언어적 피드백, 유도, 반복 등의 유형이 있으며 대부분의 연구에서 오류고쳐 말하기가 가장 빈도가 높게 사용되었다. 그러나 학습자 반응으로 살펴보았을 때 명시적 수정이

나 메타 언어적 피드백, 유도 등과 같은 형태협상이 오류고쳐 말하기에 비해 효과적이라고 밝힌 연구가 많았다. 그러나 이는 학습자 반응에만 의존한 것이므로 학습자의 즉각적인 반응만이 습득을 증명하는 유일한 수단이 될 수 없다는 점을 고려(Mackey & Philip, 1998; Ohta, 2001)할 때 수정적 피드백의 효과가 보다 다양한 방법으로 입증되어야 할 것이다.

<표 2> Lyster와 Ranta의 수정적 피드백의 효과에 관한 선행연구

연구자	대상	피드백 유형의 분류	최다빈도 피드백	학습자 반응	결과
Lyster와 Ranta (1997)	캐나다 초급아동 몰입프로그램 27개교실 183시간	① 명시적수정 ② 오류고쳐 말하기 ③ 명료화 요구 ④ 메타언어적 피드백 ⑤ 유도 ⑥ 반복 ⑦ 복합적 피드백	오류고쳐 말하기 (55%)	오류고쳐 말하기: 교정(18%) 교정 필요(13%) 반응 없음(69%)	1. 학습자 반응이 저조함. 2. 오류고쳐 말하기의 모호함을 지적함 3. 메타언어적 피드백, 유도, 설명, 요구 반복 등 다양한 피드백 사용을 제안.
Lyster (1998a)	상동	상동 단, ③~⑥을 형태협상으로 묶어서 분류함.	-어휘오류: 형태협상 (55%) -형태오류: 오류고쳐 말하기 (72%)	-형태, 어휘오류 교정반응: 형태 협상이 오류고쳐 말하기보다 효과 높음. -음운오류 교정반응: 오류고쳐 말하기가 형태협상보다 효과 높음.	1. 형태오류에서 오류고쳐 말하기는 학습자의 주의를 이끌지 못하여 교정율이 낮다고 지적함. 2. 오류고쳐 말하기가 교실에서 수정적 피드백이 아닌 긍정적 증거로 사용되어야 한다고 주장함.
Lyster (1998b)	상동	① 오류고쳐 말하기 ② 비수정적 반복	비수정적 반복	-오류고쳐 말하기: 교정(18%) 교정필요(13%) 반응없음(69%) -비수정적 반복: 교정(1%) 교정필요(4%) 반응없음(95%)	1. 오류고쳐 말하기는 학습자의 발화를 감소시켜 상호작용을 촉진시키지 못한다고 지적함. 2. 반복은 다른 피드백과 함께 사용되었을 때 더욱 효과적이라고 주장함.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 삼성전자 임직원을 대상으로 이루어진 3개월 과정의 수업에 참가한 토익 750점 이상의 학습자이다. 학습자는 모두 10명이며 이중 7명이 남성이고 3명이 여성이다. 강사는 캐나다 국적이며, 교재로는 대학생을 위한 “Small Group Discussion Topics”를 사용한 상급반 영어 회화의 토론식 수업이며 이 중 1달 과정에 직접 참관하며 8차례의 수업(Ancient Life on Mars / College Cheating / Cyber War / Environment / Human Cloning / Revising History / Telelearning / The Risks of Smoking)을 보이스레코더로 녹취한 뒤 전사하였다.

2. 연구 도구

본 연구는 학생의 오류와 이에 따른 교사의 수정적 피드백 그리고 이 수정적 피드백에 대한 학습자의 즉각적인 발화 반응을 관찰 분석하게 된다. 따라서 학습자의 오류 유형과 교사의 수정적 피드백 유형 그리고 학습자의 즉각적인 발화반응 유형에 대한 기준이 필요하게 된다.

1) 발화 오류

본 연구에서 오류의 유형은 발음, 문법, 어휘, 기타의 4가지 분류를 따랐다.

다른 오류 분류 유형에 비해서 원인에 대한 접근보다는 발화된 형태에 따른 분류 기준이며, 참관자인 본 연구자를 비롯해서 보조 연구자의 오류 유형에 대한 분류 기준의 일치성을 높여 주는 분류 기준이라고 할 수 있겠다. 다시 말해, 발화오류에 대한 이해가 쉬운 분류 기준으로 학습자가 발화하는 모든 오류에 대한 분류가 가능한 일반적인 분류기준이다. 다만, 오류 자체의 발생 원인에 중점을 둔 선행연구들에 비해서 오류의 발생원인 등에 대한 고찰은 부족한 분류기준이다. 하지만 본 연구의 목적은 오류의 발생 원인보다는 오류에 대한 교사의 수정적 피드백의 효과 부분에 중점을 두고 있으므로 되도록 오류에 대해서 이해가 쉬운 분류 기준이 의미가 있다고 판단이 된다.

발화된 오류의 발음 오류는 음운론 상의 오류로서 초급 수준에서 많이 발생하며 고급 수준에서는 화석화(fossilization)된 것일 경우가 많고 다른 오류에 비해 많은 경우 실수에 의해 발생한다(문형숙, 2008).

문법 오류는 어휘 오류와 함께 빈번히 발생할 것으로 예상되는 오류 유형이며 또한 다양한 수정적 피드백이 이루어질 수 있을 것이다. 활용, 시제, 관사, 어순, 해석 등의 오류에 대한 것들이 포함된다.

어휘 오류는 학습자의 영어 수준에 상관없이 일어날 수 있는 오류 유형으로서 학습 수준에 따라 습득한 어휘의 양이 달라지는 영어에서 기인한다.

기타 오류는 학습자의 발화 실패 또는 언어의 전이 과정 중 모국어와 외국어와의 간섭현상에서 기인하는 비정형의 표현에 해당하는 것으로 문법, 어휘, 발음 오류에는 해당하지 않는 것들을 이에 포함시켰다.

학습자의 발화 오류 모두에 대한 교사의 피드백은 사실상 어려운 점이 있다. 강의의 목적과 수준에 부합되는 방향에서 교사는 소기의 목적을 위해

학습자의 오류에 대해 인지하고도 피드백을 하지 않고 넘어갈 수 있으며 이런 부분은 사실상 교사의 학습 방식에 차이가 난다고 할 수 있다. 본 연구의 목적은 학습자의 발화 오류에 대한 교사의 피드백 유형에 의미를 두므로 사실상 피드백이 이루어진 오류에 대해서만 다뤄지게 될 것이다. 하지만 그렇더라도 연구 대상자들의 모든 발화된 오류와 이에 대한 교사의 수정적 피드백이 이루어진 비율 등도 충분히 고려해 볼만한 가치가 있는 사항이므로 모든 발화 오류에 대해서 참관과 전사의 과정을 거쳐서 빈도와 유형에 대해서 파악을 하였다.

2) 수정적 피드백

교사의 수정적 피드백은 본 연구에서 가장 핵심이 되는 연구 도구이다. 학생의 오류 유형에 따라 빈번이 발생하는 수정적 피드백 유형에 대한 분석은 물론 학습자의 즉각적 발화반응이 제대로 이루어지는 수정적 피드백 유형 또한 분석을 해야 되기 때문이다. 따라서 교사의 학습 방향에 한정된 분류 기준 보다는 모든 교사의 수정적 피드백을 분류할 수 있는 기준을 도구로 사용해야 된다.

이번 연구에서는 Lyster & Ranta(1997)의 피드백 유형을 사용하였다.

먼저, 명시적 수정(Explicit correction)이란 잘못된 부분의 정확한 형태를 명시적으로 제시하여 주는 피드백이다. 교사는 정확한 형태를 제시하면서 학생의 잘못 말한 부분을 지적한다.

예) "Oh, you mean," "You should say."

예) S: The dog runs fastly.

T: 'Fastly' doesn't exist. 'Fast' doesn't take *-ly*. That's why I
picked 'quickly'.

(Lightbown & Spada, 1999)

오류고쳐 말하기(Recast)란 교사가 학생의 오류를 포함한 발화의 전부나
부분의 오류를 제거하고 교정한 상태로 발화하는 것이다. 바꾸어 말하기
(paraphrase)와 같은 것으로 학생이 말한 모국어를 목표어로 번역하는 것도
포함한다.

예) S: When you're phone partners, did you talk long time?

T: When you were phone partners, did you talk for a long time?

(Lightbown & Spada, 1999)

명료화 요구(Clarification requests)란 교사가 학생의 발화를 잘 알아듣지
못했거나, 학생의 발화에 잘못된 형태가 있어서 교정이 필요한 경우에 제시
하는 피드백이다. 이해나 정확성에 관하여 문제를 제기할 때 제시하는 피드
백 유형이다.

예) "What do you mean by X?"

예) T: How often do you wash the dishes?

S: Fourteen.

T: Excuse me.

S: Fourteen.

T: Fourteen what?

S: Fourteen for a week.

(Lightbown & Spada, 1999)

메타 언어적 피드백(Metalinguistic feedback)이란 정확한 형태를 제시하여 주지 않으면서 학생 발화에 대하여 제시하는 코멘트, 정보, 질문을 의미한다.

예) "Can you find your error?" "No, not X."

예) S: We look at the people yesterday.

T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?

(Lightbown & Spada, 1999)

유도(Elicitation)이란 학생으로부터 정확한 형태를 도출하기 위하여 사용하는 3가지 정도의 기술을 의미한다. 첫째로 교사가 발화 중 전략적으로 멈춤

으로써 학생들로 하여금 자신의 발화를 완성하도록 유도하는 방법, 둘째로 학생으로부터 정확한 형태를 도출하기 위하여 질문을 사용하는 방법이 있다. 마지막으로 교사는 때때로 학생들의 발화를 그들 스스로 교정하도록 묻는다.

예) “No, not that, It’s a...” “How do we say X in French?”

예) S: My father cleans the plate.

T: Excuse me, he cleans the??

S: Plates?

(Lightbown & Spada, 1999)

반복(Repetition)이란 학생의 발화 중 잘못된 부분을 교사가 반복하는 것이다. 대부분 교사는 억양을 사용하여 잘못된 부분을 강조한다.

예) S: He’s on the bathroom.

T: Bathroom? bedroom. He’s in the bedroom.

(Lightbown & Spada, 1999)

교사의 수정적 피드백은 중간언어와 목표언어사이의 차이를 학습자가 주목할 수 있게 도와주는 기회를 제공하여 의미협상을 통해 이전의 잘못된 발화를 고치면서 목표언어 발달을 촉진시킨다. 따라서 이러한 피드백은 학습자의 발화에 오류가 있다는 사실을 알려주기 위해서는 오류 뒤에 바로 따라오

는 교사의 모든 행동으로 정의될 수 있다. 다만 언어적인 수단을 벗어난 몸짓과 같은 비언어적 수단을 이용한 교사의 피드백은 연구에서 고려하지 못한 한계가 있다. 이런 비언어적 수단을 제외한 언어적 수단을 이용한 교사의 행동은 명시적과 암시적으로 크게 나눌 수 있는데 연구 도구인 명시적 수정 피드백과 같은 경우가 명시적이며 오류고쳐 말하기 피드백, 명료화 요구 피드백, 메타 언어적 피드백, 유도 피드백, 반복 피드백 등은 모두다 암시적으로 제공되는 피드백 유형으로 볼 수 있다.

3) 발화 반응

학생의 즉각적인 발화반응 유형은 성공적 수정, 수정필요, 무수정의 3가지 영역으로 구분할 수 있다.

성공적 수정은 교사의 수정적 피드백이 이루어지고 난 후 학습자가 오류에 대한 올바른 수정을 인지하고 발화한 경우이다. 즉, 피드백이 효과적으로 이루어져서 학습자가 오류를 인지하고 수정된 형태로 발화를 함으로써 성공적인 피드백과 학습자 발화반응이 이루어진 경우이다.

예) S: One of those ladies, a little girl, she wear a short... short.... short skirt... a short skirt.

T: She's wearing a short skirt?

S: Yeah, she's wearing a short skirt.

(Nassaji, 2007, p529)

수정 필요는 교사의 수정적 피드백에 대한 학습자의 발화 반응에 여전히 오류가 남아 있는 형태로서 다시금 교사의 수정적 피드백이 요구되는 상황이다. 이는 또 하나의 오류 발생과 이에 대한 수정적 피드백으로 볼 수도 있지만, 본 연구에서는 기존 오류에 대한 교사의 피드백 수정에 대한 발화 반응으로 보며 이를 통해서 수정적 피드백의 효과에 대한 분석 기준으로 삼게 된다.

예) S: And they... the... three people pointed her.

T: Three people are pointing at her.

S: pointing her.

(Nassaji, 2007, p529)

무수정은 교사의 수정적 피드백에 대한 학습자가 기존의 오류에 대한 어떠한 조치도 이루어 지지 않은 상황을 의미한다. 즉, 오류가 전혀 수정이 되지 않은 상태이거나 교사의 피드백을 학습자가 무시하거나 아니면 단순히 수긍만 하고 발화하지 않은 상태 등이 포함된다. 즉, 학습자가 수정하려는 의지가 나타나지 않는 형태에 대한 분류 기준이다.

예) S: Her hair is bind above her head.

T: Oh, her hair is tied back.

S: Yeah

(Nassaji, 2007, p530)

우선 학생의 오류에 대한 교사의 수정적 피드백과 이에 대한 학생의 반응은 단일 오류 수정 사이클로 명명을 하였다. 하지만 앞서 언급한 학생의 반응 중 수정 필요와 무수정의 경우에는 또 다른 학생의 오류로 파악하고 교사의 수정적 피드백이 이루어 질 수 있다. 일단 이런 경우 학생의 반응 중 수정 필요의 경우에는 수정 필요의 발화 내용을 다시 오류의 분류 유형 기준에 맞춰서 빈도를 파악하였다. 즉 또 다른 단일 오류 수정 사이클로 앞으로의 표에 가산을 하였다. 다만 효과적인 수정적 피드백에 대한 논의를 위해서 이러한 하나의 오류에 대한 수정적 피드백이 성공적 수정을 이끌어 내지 못하고 다시 수정적 피드백이 이루어지는 경우를 복수 오류 수정 사이클로 명명을 하고 빈도를 파악하였다. 복수 오류 수정 사이클의 경우 성공적 수정이 이루어 질 때까지 교사의 수정적 피드백이 계속 이루어질 것이며 이 횟수 또한 두 번에서 세 번으로 늘어 날 수 있다. 이러한 횟수에 대해서는 따로 빈도를 파악하지 않았다. 이는 횟수보다는 단일이나 복수냐의 분류 자체에서 큰 의미를 이끌어 낼 수 있다는 전제가 바탕이 되었다.

3. 연구 절차

본 연구에서는 본 연구자가 수업에 직접 참관하고, 전사된 자료를 통해서, 다시 한 번 보조 연구자의 협의를 통해서 학습자들의 발화 오류를 확인하였다. 연구자에 의해 확인된 발화 오류는 312개, 보조 연구자에 의해 확인된 오류는 317개였으며, 보조 연구자가 확인할 수 없었던 발음 오류 8개를 포함하여 오류 성립 여부에 대하여 연구자와 보조 연구자의 의견이 일치되지

않은 발화의 개수는 13개였다. 연구자와 보조 연구자가 함께 재검토 과정을 거친 후 총 오류 개수는 325개로 확인되었다. 확인된 오류를 중심으로 교사의 수정적 피드백과 학생의 발화 반응을 정량 분석에서 1차적으로 빈도를 파악하며 빈번하게 이루어지는 오류 수정 사이클을 파악하였다. 다음으로 정성분석에서 대표적인 단일 오류수정 사이클과 복수 오류 수정 사이클을 전사된 자료에서 발췌해서 검토하였다.

IV. 연구 결과 분석

1. 정량분석

1) 유형별 빈도

(1) 학생 발화 오류 빈도

본 연구자가 직접 참관하고 전사가 이루어진 8일차의 수업 내용에서 학생의 발화 오류는 325번 나타났다. 이 중 문법 오류가 62.05%의 비율로 가장 많이 발생했고, 다음으로 어휘 오류가 33.85%, 발음 오류 2.56%, 기타 오류 1.54%의 순서대로 나타났다.

이러한 결과는 안서경(1994)의 연구결과에서 발음에 대한 오류수정이 가장 많이 발생한 것과 대조적이다. 이는 연구 대상으로 삼은 수업의 참가자들이 상급자 수준의 회화실력을 가지고 있으므로 발음 부분에서의 오류의 발생 비율이 떨어졌다고 볼 수 있다. 다만 어휘의 경우에는 학습자의 수준에 상관없이 빈번하게 발생한다는 수치를 보여주었다. 문법이 다른 오류들에 비해서 월등히 높은 비율을 차지하게 된 것은 모국어와 학습 대상어인 영어 간의 차이에서 기인하는 장애 때문으로 판단된다. 모국어를 외국어로 전이하는 과정에서 오는 간섭 현상 때문인 경우도 있지만 영어의 특수한 복잡성을 규칙화 시키려는 경향에서 비롯되며 이는 규칙과잉적용에 의하여 발생하는 원인이 더 크다는 것을 기존의 선행연구에서 이미 언급되어 있었다.

<표 3> 발화 오류 유형별 빈도수

오류 유형	학생 발화 오류				합계
	발음	문법	어휘	기타	
빈도 (비율%)	8 (2.56%)	202 (62.05%)	110 (33.85%)	5 (1.54%)	325 (100%)

(2) 교사의 수정적 피드백 빈도

교사의 수정적 피드백은 학생의 모든 오류에 대해서 이루어지진 않았다. 교사가 학생의 모든 오류에 일일이 피드백을 해주기는 사실상 한계가 있다. 교사의 교습 방식이나 학습 목표 및 주제에 따라서 오류에 대한 수정적 피드백 비율은 차이가 날 수 있을 것이다. 전체적인 학습 목표의 향상을 위해서 어느 정도의 오류는 묵시하고 넘어가는 교습법이 좀 더 나은 수업 결과를 이끌 수 있다면 모든 부분에 대한 수정적 피드백을 해 줄 필요는 없을 것이다.

본 연구대상이 된 수업에서 교사의 수정적 피드백은 학생의 발화 오류에 대해서 60% 정도 이루어졌다. <표 4>에서 수정적 피드백 발생빈도는 195건으로 학생의 발화 오류 325건에 대해서 60%를 차지한다.

교사의 수정적 피드백은 오류고쳐 말하기 피드백이 55.90%로서 가장 많이 나타났고, 다음으로 명료화 요구 피드백 16.92%, 유도 피드백 15.38%, 명시적 수정 피드백 8.21%, 반복 피드백 4.59% 순이다. 특이하게도 메타 언어적 피드백은 0건으로 이번 연구 대상인 수업에서 교사는 메타 언어적 피드백을 한 번도 사용하지 않았다. 이에 대한 설명은 정성분석에서 좀 더 고찰해 보

왔다.

<표 4> 수정적 피드백 유형별 빈도수

수정적 피드백 유형	교사의 수정적 피드백 유형						합계
	명시적 수정 피드백	오류고쳐 말하기 피드백	명료화 요구 피드백	메타 언 어적 피드백	유도 피드백	반복 피드백	
빈도	16	109	33	0	30	7	195
(비율%)	(8.21%)	(55.90%)	(16.92%)	(0.00%)	(15.38%)	(3.59%)	(100%)

(3) 학생의 반응 빈도

195건의 교사의 수정적 피드백에 대한 학생의 반응 빈도는 195건이다. 이는 학생의 반응 유형에 무수정을 포함시켰기 때문에 교사의 수정적 피드백이 발생하면 학생의 반응은 당연히 발생되고 분석에 포함이 되기 때문에 발생건수가 동일한 것이다.

195건의 학생의 반응에 각각의 유형이 차지하는 비율은 무수정 37.95%, 성공적 수정 34.87%, 수정 필요 27.18%로 나타났다. 이를 통해 볼 때 교사의 수정적 피드백의 성공률은 과반을 넘지 못한다는 것을 볼 수 있다. 즉, 교사의 수정적 피드백이 학생의 오류의 수정에 효과적이지 못하다는 것을 보여주고 있다. 50%를 넘지 못하는 수정적 피드백의 효과는 결국 교사가 학생의 오류를 수정하는데 효과적인 피드백을 제시하지 못한다는 의미이며, 따라서 어떤 오류에 대해서 어떤 수정적 피드백을 사용하여 어떤 학생 반응을 이끌어 냈는지를 살펴보고 효과적인 수정이 이루어질 수 있는 수정적 피드백 유형을 찾아보는 과정이 필요하다.

<표 5> 반응 유형별 빈도수

수정 유형	학생의 반응 유형			합계
	성공적 수정	수정 필요	무수정	
빈도	68	53	74	195
(비율%)	(34.87%)	(27.18%)	(37.95%)	(100%)

2) 유형들 간의 관계

(1) 학생 발화 오류 유형에 따른 교사의 피드백 유형별 빈도

학생의 발음 오류 발생 빈도는 8건이었지만 그 중 5건에 대해서 교사의 수정적 피드백이 이루어졌으며 모두 다 오류고쳐 말하기 피드백만 이루어졌다.

학생의 문법 오류 발생 빈도는 202건으로 이중 121건에 대해 교사의 수정적 피드백이 이루어 졌다. 메타 언어적 피드백을 제외한 나머지 수정적 피드백 유형이 모두 사용되어 졌으며 이중 오류고쳐 말하기 피드백이 82건으로 67.77%의 비중을 차지하고 있다. 다음으로 유도 피드백이 14.05%, 명료화 요구 피드백 9.92%, 명시적 수정 피드백이 5.79%, 반복 피드백 2.48%순으로 나타났다.

학생의 어휘 오류 발생 빈도는 110건으로 이 중 66건에 대해서 교사의 수정적 피드백이 이루어 졌다. 메타 언어적 피드백을 제외한 나머지 수정적 피드백 유형이 모두 사용되어 졌으며 이 중 명료화 요구 피드백이 21건으로 31.82%의 비중을 차지하고 있다. 다음으로 오류고쳐 말하기 피드백이 30.30%, 유도 피드백 19.70%, 명시적 수정 피드백 12.12%, 반복 피드백 6.06% 순으로 나타났다.

학생의 기타 오류 발생 빈도는 5건이며 이중 3건에 대해서만 교사의 수정적 피드백이 이루어졌으며 오류고쳐 말하기 피드백이 2건, 명시적 수정 피드백이 1건 이루어졌다.

<표 6> 오류 유형에 따른 교사의 수정적 피드백 유형별 빈도

오류 유형	수정적 피드백 유형	빈도(비율%)		오류 유형 발생 빈도
발음	오류고쳐 말하기 피드백	5	5	8
		(100%)	(100%)	
문법	명시적 수정 피드백	7	121	202
	오류고쳐 말하기 피드백	82		
	명료화 요구 피드백	12		
	유도 피드백	17		
	반복 피드백	3		
어휘	명시적 수정 피드백	8	66	110
	오류고쳐 말하기 피드백	20		
	명료화 요구 피드백	21		
	유도 피드백	13		
	반복 피드백	4		
기타	명시적 수정 피드백	1	3	5
	오류고쳐 말하기 피드백	2		

(2) 교사의 피드백 유형에 따른 학생의 반응 유형별 빈도

<표 7>는 사실상 본 연구에서 살펴보고자 하는 부분의 초입이 되는 부분이다. 수정적 피드백의 유형에 따른 학생 반응 유형을 따져보고 효과적인 수정적 피드백 유형이 무엇인가를 살펴보기 위해서 고려해야 할 필수적인 표이다.

교사의 수정적 피드백은 195건이 이루어졌으며 이에 따른 학생 반응 유형도 195건임을 앞에서 언급한 바 있다. 이 중 오류고쳐 말하기 피드백이 109건으로 가장 많은 비중을 차지하며 이에 따른 학생 반응 유형은 무수정이 55건으로 50.46%를 차지하는 것을 볼 수 있다. 다음으로 성공적 수정이 27.52%, 수정 필요가 22.02% 순으로 나타난다. 즉 교사의 수정적 피드백의 대부분을 이루는 오류고쳐 말하기 피드백의 성공률은 사실상 50%를 넘지 못한다는 것을 알 수 있다.

다음으로 많은 빈도를 나타내는 명료화 요구 피드백은 성공적 수정이 42.42%를 차지하며 수정필요 30.30%, 무수정 27.27% 순으로 나타나서 오류고쳐 말하기 피드백에 비해서는 높은 성공적 수정 학생 반응을 이끌어 내는 수정적 피드백임을 알 수 있다.

유도 피드백은 성공적 수정 50.00%, 수정필요 33.33%, 무수정 16.67% 순으로 나타난다.

반복 피드백은 성공적 피드백이 57.14%, 수정필요 28.57%, 무수정 14.29%이다.

명료화 요구 피드백과 유도, 반복 피드백 유형은 오류고쳐 말하기 피드백

과달리 성공적 수정을 이끌어 내는 비율이 높은 것을 볼 수 있다. 이에 반해 명시적 수정 피드백은 수정필요 43.75%, 성공적 수정 31.25%, 무수정 25.00%로서 성공적 수정 반응이 오류고쳐 말하기보다 조금 높지만 다른 수정적 피드백 유형에 비해서 낮은 것을 알 수 있다.

<표 7>는 사실상 오류 유형을 고려하지 않았으므로 본 연구에서 보고자 하는 결론에 곧바로 이르지 못하는 한계가 있다. 따라서 연구 결론을 위해서는 수정적 피드백 유형과 학생 반응 유형뿐만 아니라 학생의 오류에 대해서도 고려하는 과정이 필요하다. 이에 대한 논의는 추후 이루어 질 것이다. 다만 주목할 점은 대부분의 수정적 피드백 유형이 오류고쳐 말하기 피드백에 이루어진 점을 볼 때 사실상 다른 오류 수정 피드백은 많이 발생하지 않았고, 따라서 단순히 성공률로 오류 수정 피드백 유형 간을 비교하는 데는 발생 빈도의 차이를 무시할 수 없다는 것이다.

<표 7> 교사의 수정적 피드백 유형에 따른 학생 반응 유형별 빈도

수정적 피드백 유형	학생 반응 유형		빈도(비율%)
	성공적 수정	수정 필요	
명시적 수정 피드백	5 (31.25%)	7 (43.75%)	16 (100%)
	4 (25.00%)		
오류고쳐 말하기 피드백	30 (27.52%)	24 (22.02%)	109 (100%)
	55 (50.46%)		

명료화 요구 피드백	성공적 수정	14 (42.42%)	33 (100%)
	수정 필요	10 (30.30%)	
	무수정	9 (27.27%)	
유도 피드백	성공적 수정	15 (50.00%)	30 (100%)
	수정 필요	10 (33.33%)	
	무수정	5 (16.67%)	
반복 피드백	성공적 수정	4 (57.14%)	7 (100%)
	수정 필요	2 (28.57%)	
	무수정	1 (14.29%)	

(3) 학생 발화 오류 유형과 학생의 반응 유형

<표 8>은 오류 유형에 따른 학생 반응 유형의 빈도이다. 즉, 어떤 오류 유형이 교사의 수정적 피드백을 통해서 성공적으로 고쳐졌는지를 보고자 하는 것이다. 즉, 어떤 수정적 피드백을 사용하는지를 고려하지 않고 일단 수정적 피드백이 이루어지면 어떤 유형이 가장 잘 수정되는지를 볼 수 있는 표이다.

문법 오류가 가장 빈번하게 발생했지만 성공적 수정의 비율은 29.75%인데 반해 발음은 60.00%, 어휘는 42.42%, 기타는 33.33%임을 볼 수 있다. 이러한 결과는 발음의 오류에 대해서는 성공적 수정을 위한 효과적인 수정적 피드백이 있다는 방증이라고 볼 수도 있다. 많지 않은 오류에 대해서 이에 대한 수정도 다른 오류 유형에 비해서 높은 것은 그만큼 수정을 해주기도 쉽다는 의미로 받아들일 수 있다. 이에 반해 문법은 대부분의 학생 발화 오류를 차지하면서도 효과적인 수정이 이루어지기 힘들다고 이해할 수 있고 따라서 문법 오류에 대한 효과적인 수정적 피드백 유형이 무엇인지를 알아보는 것이 유용하다고 생각할 수 있다.

<표 8> 오류 유형에 따른 학생 반응 유형 빈도

오류 유형	학생 반응 유형	빈도(비율%)	
발음	성공적 수정	3 (60.00%)	5 (100%)
	무수정	2 (40.00%)	
문법	성공적 수정	36 (29.75%)	121 (100%)
	수정필요	33 (27.27%)	
	무수정	52 (42.98%)	
어휘	성공적 수정	28 (42.42%)	66 (100%)
	수정필요	19 (28.79%)	
	무수정	19 (28.79%)	
기타	성공적 수정	1 (33.33%)	3 (100%)
	수정필요	1 (33.33%)	
	무수정	1 (33.33%)	

(4) 유형들 간의 관계

본 연구에서 가장 핵심이 되는 표인 <표 9>은 학생 발화 오류 유형에 따른 수정적 피드백 유형과 이에 따른 학생 반응 유형에 대한 빈도를 보여준다. 또한 발음 오류의 빈도와 수정적 피드백 유형의 빈도도 같이 보여주면서 학생 반응 오류의 성공적 수정의 비율까지도 볼 수 있다.

발음 오류는 오류고쳐 말하기 피드백만 이루어졌고 이에 따른 학생의 반응 유형은 성공적 수정 유형이 3건으로 60.00%를 차지한다. 즉, 발음에 대해서는 연구 대상이 된 교사는 오류고쳐 말하기 피드백을 사용했고 이의 성공률은 최소한 50%를 넘는다는 것을 알 수 있다.

기타 오류 유형에 명시적 수정 피드백과 오류고쳐 말하기 피드백이 사용되었고 명시적 수정 피드백의 경우에는 무수정으로 학생의 반응이 나타나서 성공률이 0%가 되었다. 이에 반해 오류고쳐 말하기 피드백은 성공적 수정 반응이 1건, 수정 필요 반응이 1건으로 나타나서 50%의 성공률을 보였다.

발음과 기타 오류 유형의 경우에는 사실상 연구 대상이 된 수업에서 많이 발생하지도 않았고 따라서 이에 대한 교사의 수정적 피드백도 많이 이루어질 수 없었다. 따라서 이에 대한 결과의 비율을 문법과 어휘와 같은 비중으로 해석하는 데에는 무리가 있다고 할 수 있다. 따라서 이들 오류와 수정적 피드백에 대한 해석의 일반화에는 조금 무리가 있다고 생각된다.

두 번째로 빈번하게 발생한 어휘 오류의 경우 메타 언어적 피드백을 제외한 나머지 모든 수정적 피드백이 이루어졌다. 가장 많이 이루어진 수정적 피드백 유형은 명료화 요구 피드백으로서 성공적 수정 학생 반응을 이끌어

낸 비율도 52.38%이다. 다음으로 많이 이루어진 오류고쳐 말하기 피드백의 경우에는 전체 수정적 피드백 유형의 30.30%를 차지하면서 성공적 학생 반응 비율은 25.00%이다. 유도 피드백은 19.70%의 비율로 이루어졌으며 성공적 수정 학생 반응을 이끌어낸 비율도 53.85%로 다른 수정적 피드백 유형에 비해서 높은 성공적 수정 학생 반응률을 이끌어 내었다. 명시적 수정 유형은 12.12%를 차지하며 성공적 수정 학생 반응률은 25.00%로 나타났다.

66건의 어휘 오류에 대한 수정적 피드백에서 가장 높은 빈도를 나타내는 수정적 유형과 학생 수정 반응은 오류고쳐 말하기 피드백에 따른 무수정 학생 반응 11건과 명료화 요구 피드백 유형에 따른 성공적 학생 반응 11건이다. 이를 통해 볼 때 학생의 어휘 오류에 대해서 오류고쳐 말하기 피드백은 성공적 수정 학생 반응률 25.00%에서도 볼 수 있듯이 가장 낮은 성공적 수정 학생 반응을 유도하는 피드백 유형이라는 것을 알 수 있다.

반면 명료화 요구 피드백과 유도 피드백의 경우에는 50% 이상의 성공적 수정 학생 반응을 이끌어 낼 수 있는 무난한 수정적 피드백 유형이라는 것을 표에서 알 수 있었고, 반복 피드백 유형의 경우에는 75.00%의 성공적 수정 학생 반응을 이끌어 낼 수 있으며 다만 전체 빈도수가 66건 중 4건에 불과해서 효과성을 입증하는 데는 조금 무리가 있다고 할 수 있다.

가장 많은 비중을 차지하며 사실상 본 연구에서 핵심이 되는 오류 유형인 학생의 문법 오류 유형은 121건으로 메타 언어적 피드백 유형을 제외한 다른 모든 수정적 피드백 유형이 이루어졌다. 오류고쳐 말하기 피드백이 82건으로 67.77%의 비중을 차지하는데 반해 성공적 수정 학생 반응은 25.61%에 불과한 것을 볼 수 있다. 반면 유도 피드백은 14.05%를 차지하면서도 성공

적 수정 학생 반응율은 47.06%로 다른 수정적 피드백 유형들에 비해 비교적 높은 성공적 수정 학생 반응율을 보이고 있으나 50% 넘지 못하는 한계가 있다. 즉 문법 오류에 있어서 어떤 수정적 피드백 유형도 효과적이라고 볼 수 없다.

<표 9> 유형들 간의 관계

오류 유형	수정적 피드백 유형	학생 반응 유형	빈도(비율%)		
			성공적	수정필요	무수정
발음	오류고쳐 말하기	성공적	3 (60.00%)	5 (100%)	5
		무수정	2 (40.00%)		
문법	명시적 수정	성공적	3 (42.86%)	7 (100%)	121
		수정필요	3 (42.86%)		
		무수정	1 (14.29%)		
	오류고쳐 말하기	성공적	21 (25.61%)	82 (100%)	
		수정필요	19 (23.17%)		
		무수정	42 (51.22%)		
	명료화 요구	성공적	3 (25.00%)	12 (100%)	
		수정필요	4 (33.33%)		
		무수정	5 (41.67%)		

	유도	성공적	8 (47.06%)	17 (100%)	
		수정 필요	6 (35.29%)		
		무수정	3 (17.65%)		
	반복	성공적	1 (33.33%)	3 (100%)	
		수정 필요	1 (33.33%)		
		무수정	1 (33.33%)		
어휘	명시적 수정	성공적	2 (25.00%)	8 (100%)	
		수정 필요	4 (50.00%)		
		무수정	2 (25.00%)		
	오류고쳐 말하기	성공적	5 (25.00%)	20 (100%)	
		수정 필요	4 (20.00%)		
		무수정	11 (55.00%)		
	명료화 요구	성공적	11 (52.38%)	21 (100%)	
		수정 필요	6 (28.57%)		
		무수정	4 (19.05%)		

	유도	성공적	7 (53.85%)	13 (100%)	
		수정 필요	4 (30.77%)		
		무수정	2 (15.38%)		
	반복	성공적	3 (75.00%)	4 (100%)	
		수정 필요	1 (25.00%)		
	기타	명시적 수정	무수정	1 (100%)	
오류고쳐 말하기		성공적	1 (50.00%)	2 (100%)	
		수정 필요	1 (50.00%)		

(5) 문법 오류에 대해 성공적 수정 반응을 유도하는 요인

앞서 문법 오류에 있어서 어떤 수정적 피드백 유형도 효과적이지 못하다는 사실을 살펴보았다. 50%를 넘지 못하는 성공적 수정 학생 반응율은 사실상 문법 오류 수정에 있어서 성공적 수정 반응을 유도하는 요인에 대한 또 다른 방향에서의 분석이 필요하다는 것을 암시한다.

본 연구에서는 사실상 모든 오류 수정 사이클을 단일 사이클로 파악하고 빈도를 파악하였다. 즉 학생의 오류에 대해서 교사의 수정적 피드백과 이에 따른 학생의 반응을 하나의 사이클로 보고 빈도를 파악한 것이다. 하지만 사실상 하나의 오류에서 시작된 오류 수정 사이클은 복수의 오류 수정 사이클로 이어질 수 있다. 즉 문법 오류에 대한 교사의 특정 수정적 피드백에 학생이 무수정이나 수정필요 반응을 보였다면 교사는 이 반응을 또 하나의 오류로 보고 다시 이를 수정하기 위해서 수정적 피드백을 제공하며 학생이 또 이에 반응하는 복수 오류 수정 사이클이 이루어질 수 있는 것이다.

<표 10>에서는 학생 반응 유형에 따른 수정적 피드백 유형의 빈도를 볼 수 있다. 즉 성공적 수정이 이루어진 36건에 대해서 오류고쳐 말하기 피드백이 21건으로 58.33%를 차지한다는 것을 알 수 있다. 이를 통해서 성공적 수정을 이끌어 내는 수정적 피드백 유형은 오류고쳐 말하기 피드백이라고 결론 내리는 것은 잘못된 것이다. 왜냐하면 오류고쳐 말하기 피드백이 사실상 121건으로 수정적 피드백 유형에서 높은 비율을 차지하므로 성공적 수정에서도 많은 비중을 차지할 수 있기 때문이다.

<표 10> 학생 반응 유형에서 보는 수정적 피드백 유형 빈도

학생 반응 유형	수정적 피드백 유형	빈도(비율%)	
성공적 수정	명시적 수정 피드백	3 (8.33%)	36 (100%)
	오류고쳐 말하기 피드백	21 (58.33%)	
	명료화 요구 피드백	3 (8.33%)	
	유도 피드백	8 (22.22%)	
	반복 피드백	1 (2.78%)	
수정필요	명시적 수정 피드백	3 (9.09%)	33 (100%)
	오류고쳐 말하기 피드백	19 (57.58%)	
	명료화 요구 피드백	4 (12.12%)	
	유도 피드백	6 (18.18%)	
	반복 피드백	1 (3.03%)	
무수정	명시적 수정 피드백	1 (1.92%)	52 (100%)
	오류고쳐 말하기 피드백	42 (80.77%)	

	명료화 요구 피드백	5 (9.62%)
	유도 피드백	3 (5.77%)
	반복 피드백	1 (1.92%)

<표 11>은 오류 유형 중 문법 오류 유형을 수일치, 시제, 관사, 전치사, 기타로 세분화하여 각각의 수정적 피드백 유형과 성공적 수정의 빈도를 파악한 표이다. 가장 많이 발생한 오류 유형은 수일치, 시제, 관사, 기타, 전치사 순이었으며, 수정적 피드백과 관련하여 수일치 오류에서는 오류 고쳐 말하기가 33%로 가장 많이 이루어졌지만, 성공적 수정률은 27.27%로 나타났다. 반면 수일치 오류에서 유도 피드백은 16.00%의 비율로 나타났지만, 37.50%의 성공적 수정률로 가장 높은 수정률을 보여주고 있다. 시제 오류 또한 오류 고쳐 말하기가 71.88%로 가장 높은 비율로 이루어졌지만, 성공적 수정률은 26.09%에 그치고 있다. 그리고 유도 피드백은 6.25%에 불과하지만, 성공적 수정률은 50.00%로 시제 오류에서도 가장 높은 성공률을 보여준다. 관사 오류도 마찬가지로 오류 고쳐 말하기의 비율이 63.64%인데 반해, 성공적 수정률은 28.57%이며, 유도 피드백은 27.27%인데 반해 33.33%로 오류 고쳐 말하기 보다는 높은 성공률을 보여주고 있다. 전치사와 기타 오류에서도 오류 고쳐 말하기의 비중은 87.50%, 41.67%로 가장 많이 나타난 수정적 피드백 유형이지만, 성공적 수정률은 각각 28.57%, 0.00%로 높지 못한 것을 볼 수 있다.

<표 11> 문법 오류에 대한 수정적 피드백과 성공적 수정

오류 유형 (빈도)*		수정적 피드백	빈도**(비율%)		성공적 수정 (성공률)
문법	수일치 (67)	명시적 수정	2 (4.00%)	50 (100%)	1 (50.00%)
		오류 고쳐 말하기	33 (66.00%)		9 (27.27%)
		명료화 요구	7 (14.00%)		0
		유도	8 (16.00%)		3 (37.50%)
		반복	0 (0.00%)		0
	시제 (49)	명시적 수정	3 (9.38%)	32 (100%)	0 (0.00%)
		오류 고쳐 말하기	23 (71.88%)		6 (26.09%)
		명료화 요구	3 (9.38%)		1 (33.33%)
		유도	2 (6.25%)		1 (50.00%)
		반복	1 (3.13%)		0 (0.00%)
	관사 (30)	명시적 수정	1 (9.09%)	11 (100%)	1 (100%)
		오류 고쳐 말하기	7 (63.64%)		2 (28.57%)
		명료화 요구	0 (0.00%)		0
		유도	3 (27.27%)		1 (33.33%)
		반복	0 (0.00%)		0
	전치사 (25)	명시적 수정	0 (0.00%)	16 (100%)	0

		오류 고쳐 말하기	14 (87.50%)			4 (28.57%)
		명료화 요구	0 (0.00%)			0
		유도	1 (6.25%)			1 (100%)
		반복	1 (6.25%)			1 (100%)
	기타 (31)	명시적 수정	1 (8.33%)	12 (100%)		1 (100%)
		오류 고쳐 말하기	5 (41.67%)			0 (0.00%)
		명료화 요구	2 (16.67%)			1 (50.00%)
		유도	3 (25.00%)			2 (66.67%)
		반복	1 (8.33%)			0 (0.00%)

*오류 유형별 발생 빈도

**수정적 피드백이 이루어진 빈도

앞서 살펴 본 <표 8>을 통해서 연구자가 주목한 점은 36건의 성공적 수정이 이루어진 오류 수정 사이클 중에서 앞서 언급한 단일 오류 수정 사이클과 복수 오류 수정 사이클의 비율이었다. <표 12>에서 볼 수 있듯이 36건 중 단일 오류 수정 사이클은 13건이며 복수 오류 수정 사이클 23건에 비해서 적은 비중을 차지하는 것을 알 수 있다. 즉, 성공적 수정을 이끌어 내는 오류 수정 사이클은 대부분 복수 오류 수정 사이클을 거쳤다는 것을 알 수 있다. 이는 다시 말해 학생의 오류에 대한 성공적 수정을 위해서는 한 번의

수정적 피드백보다는 여러 번 수정적 피드백을 통해서 학생이 스스로 자신의 오류에 대해서 수정할 수 있도록 교사의 수정적 피드백이 이루어져야 효과적인 수정적 피드백 과정이 될 수 있다는 것이다.

<표 12> 문법 오류의 성공적 학생 반응에서 사이클 간 비교

단일 오류 수정 사이클	복수 오류 수정 사이클	오류 수정 사이클
13	23	36
(36.11%)	(63.89%)	(100%)

2. 정성분석

1) 수정적 피드백을 중심으로 - 단일 오류 수정 사이클

학생의 발화 오류에 대한 교사의 수정적 피드백과 이를 통한 학생의 반응이라는 단일 오류 수정 사이클을 교사의 수정적 피드백 유형을 중심으로 실제 예를 살펴보려고 한다.

(1) 명시적 수정

앞서의 정량 분석에서 학생의 발화반응 유형 중 성공적 수정이 31.25%로 오류고쳐 말하기 피드백에 비해 조금 높지만 다른 수정적 피드백 유형에 비해 낮은 수치를 보이는 명시적 수정 피드백의 실제 예는 다음과 같다.

예) S: Yeah. Out of what I can't see and what I can't experience. Space is so large. I think there is a... spaces in normal large.
 I think I believe there is ah... a lot of solar systems?
 T: Guys, space is singular. We refer to it as space, not spaces ok?
 You're right, solar system.
 S: Yeah. Space.

상기의 예는 학생의 문법 오류 유형에 교사가 명시적 수정 피드백을 사용해서 성공적 수정을 이끌어 낸 경우이다. 학생의 수일치 표현에 있어서 잘못된 점을 교사가 설명을 통해서 수정해 주고 이에 대해 학생은 잘못된 표현을 고쳐서 다시 표현하는 성공적 수정이 일어난 사례이다. 상기의 경우는 앞서 정량 분석에서 성공적 수정 반응률이 42.86%에 이르렀는데 이는 오류 고쳐 말하기 피드백이나 명료화 요구 피드백에 비해서 높은 수치였다.

예) S1: What's the meaning of it?
 T: You mean the meaning of this? I'll tell you meaning later actually(웃음) after we read it. All right? I'll give you a try.
 It's a little harder today. Ok? Last day it was easy one. So, this Monday evening little harder.
 Charles, give it a try. (웃음)
 S2: How much ground would a groundhog hog,

if a groundhog could hog ground?

A groundhog would hog all the ground he could hog, if a groundhog could hog ground.

상기의 예는 학습자의 발화 실패나 언어의 전이 과정에서 모국어와 외국어와의 간섭현상에서 기인하는 비정형의 표현에 해당하는 것으로 문법, 어휘, 발음 오류에는 해당하지 않는 기타 오류에 대해서 교사가 명시적 수정 피드백을 제공한 사례이다. 다만 위 사례에서는 교사가 학생의 발화 반응을 기다리지 않고 대화를 지속하였는데, 이와 같은 경우는 다른 사례에서도 빈번하게 발생하였다. 본 연구에서는 이와 같은 경우를 모두 무수정으로 처리하였다.

(2) 오류고쳐 말하기

교사의 수정적 피드백 유형 중 가장 높은 빈도를 나타냈지만, 학생의 발화 반응 유형 중 성공적 수정이 27.52%로 그쳐 다른 수정적 피드백 유형에 비해 가장 낮은 성공적 수정을 이끌어 낸 오류고쳐 말하기 피드백의 실제 예는 다음과 같다.

예) S: So I'm very busy these days. That's why I got this class..

T: took.

S: ...took this class from today.

예) S: If there is elephant status?

T: Statue?

S: Yes, statue at your house, you can get a lot of money.

상기의 예는 학생의 어휘 발화오류에 대해 교사가 오류고쳐 말하기 피드백을 제공하고 학생으로부터 성공적 수정 발화반응을 이끌어 낸 사례이다. 상기의 경우는 앞서 정량 분석에서 성공적 수정 반응률이 25.00%로서 수정적 피드백 유형 중 가장 낮은 성공적 수정 반응률을 나타냈다.

예) S: Sometimes I wrote my name, but red color prohibited from the Chosun Dynasty.

T: Color red is prohibited from the Chosun Dynasty? Oh, ok

S: Except the king, so in China the red color is... means the power, so as the power. But Chinese think red color means absolute power.

상기의 예는 오류고쳐 말하기 피드백을 교사가 제공했지만, 학생은 무수정 발화반응을 나타낸 사례이다. 오류고쳐 말하기 피드백은 가장 낮은 성공적 수정 반응률(27.52%)을 보이는데 위의 예처럼 학생이 교사의 수정적 피드백에 수정하려는 의지를 나타내지 않고 어떠한 조치를 취하지 않는 경우가 많았다는 것을 의미한다. 이는 오류고쳐 말하기 수정적 피드백이 교사와 학생

의 상호작용을 전제로 성공적인 오류수정을 이끌어 나가고자 하는 취지에서
는 조금 부족한 수정적 피드백 유형임을 나타낸다.

(3) 명료화 요구

학생의 발화 오류 중 어휘 오류에 있어서 가장 높은 성공적 수정 빈도를
보인 명료화 요구 피드백의 실제 예는 다음과 같다.

예) S: What area?

T: What area? You mean 'which area'?

S: Yes, which area?

상기의 예는 학생의 문법 발화 오류에 대해서 교사가 명료화 요구 피드백
을 제공해서 학생의 성공적 수정 반응을 이끌어 낸 사례이다. 명료화 요구
피드백은 문법 발화 오류에 대해서는 25.00%의 성공적 수정 반응률로서 수
정적 피드백 유형 중 가장 낮은 성공적 수정 반응률을 나타냈다.

예) S: One of my coworker. He forgot his homepage when he was in
college. It still alive.

T: (웃음) It still alive?? (웃음) What do you mean?

S: I mean it is still on internet. There were a lot of information.(웃
음)

상기 예는 학생의 어휘 발화 오류에 대해 교사가 명료화 수정 피드백을 사용하였지만 학생은 여전히 수정이 필요한 상태인 수정 필요 발화 반응을 보인 사례이다.

(4) 유도

문법 오류에 있어서 성공적 수정 반응률이 47.06%, 어휘 오류에 있어서 성공적 수정 반응률이 53.85%로 다른 수정적 피드백에 비해 높은 성공적 수정 반응률을 보이는 유도 피드백의 실제 예는 다음과 같다.

예) S: Uh, but in Korea two face mean is action.
T: Two face mean is action? What does this mean exactly?
S: It means uh, acting.

상기의 예는 학생의 문법 발화 오류에 대해서 교사가 유도 피드백을 제공하여 학생의 성공적 수정 발화 반응을 이끌어 낸 사례이다. 위 경우는 문법 발화 오류에 대한 수정적 피드백의 성공적 수정 반응률에서 가장 높은 47.06%의 성공률을 보이는 경우이다.

예) S1: I think education system find us what we are good at. They need to help us find my talent.

T: Your talent? (침묵)

S2: Korean education system is focus studying, you should memorize a lot of thing and... and it makes us not interesting in the subject.

위의 예시는 학생의 문법 발화 오류에 유도 피드백을 제공한 앞서 예시와 동일한 경우이지만 학생의 무수정 발화 반응이 나타나고 있다. 교사가 수정적 피드백을 제공하고 학생의 발화 반응을 기다렸지만 학생은 아무런 반응을 보이지 않았고 다른 한 학생이 주제를 이어서 대화를 지속한 경우이다.

(5) 반복

학생의 발화 오류 중 문법 오류에서 33.33%의 성공적 수정 반응률을 이끌어 낸 반복 피드백 유형의 실제 예는 다음과 같다.

예) S: Uh, in my university I write it down in the desk.

T: In the desk?

S: mmm.. on the desk. It's a small table, but didn't check.

상기의 예는 학생의 문법 발화 오류에 대해 교사가 반복 피드백을 제공해서 성공적 수정 발화 반응을 이끌어 낸 사례이다. 전치사를 잘못 사용한 학

생의 표현을 그대로 교사가 반복해서 표현함으로써 학생이 스스로 잘못된 부분을 인지하고 수정한 경우이다.

2) 복수 오류 수정 사이클

학생의 첫 번째 발화 오류에 대해서 교사가 수정적 피드백을 취했지만 성공적 수정을 이끌어 내지 못하고 다시 한 번 더 교사의 수정적 피드백이 나타나게 된 복수 오류 수정 사이클은 실제 예는 다음과 같다.

예) S: How about astoning?

T: Sorry?

S: Astoning.

T: You mean astonishing? It could be a good one. That's positive.

S: Astonishing. That's positive?

상기의 예는 학생의 어휘 발화 오류에 대해 교사가 유도 피드백을 제공하였지만 무수정 발화반응이 일어났고 이에 대해 다시 교사가 오류고쳐 말하기 피드백을 제공하여 성공적 수정 발화반응을 이끌어낸 사례이다.

예) S: Fox changed woman.
 T: Uh? What do you mean?
 S: Fox changed a woman.
 T: Do you mean that a fox changed into a ??
 S: Ah into a woman.

상기의 예는 학생의 문법 발화 오류에 대해 교사가 명료화 요구 피드백을 제공하였지만 수정필요 발화반응이 일어났고 이에 대해 다시 교사가 유도 피드백을 제공하여 성공적 수정 발화반응을 이끌어낸 사례이다.

예) S: Kind of two faces.
 T: Two faced you mean.
 Guys, in English, we use the expression as 'Two-faced', like the girl is two-faced.
 S: Yeap, two faced.

상기의 예는 학생의 문법 발화 오류에 대해 교사가 오류 고쳐 말하기 피드백과 명시적 수정 피드백을 동시에 제공하여 학생의 성공적 수정 발화 반응을 이끌어 낸 사례이다. 이와 같이 한 번의 학생 발화 오류에 대해 복수의 수정적 피드백을 동시에 제공한 경우도 복수 오류 수정 사이클에 포함시켰

다.

앞서 정량분석에서 보았듯이 성공적 수정을 이끌어 낸 오류 수정 사이클 중 복수 오류 수정 사이클이 단일 오류 수정 사이클에 비해 각각 63.89%와 36.11%로 더 높았다.

V. 결론

이상에서 성인 영어학습자들의 발화 오류에 대한 수정적 피드백의 유형과 그에 따른 반응 유형, 그리고 이들 간의 관계를 알아보았다.

먼저 오류 유형으로는 문법적 오류(62.05%)가 가장 많이 나타났고, 그 다음이 어휘(33.85%), 발음(2.56%), 기타(1.54%) 순이었다. 영어 학습에 있어서 문법적 오류가 다른 유형의 오류보다 압도적으로 많이 발생하는 이유는 모국어와 학습대상어 간의 차이에서 생기는 장애 때문이며, 구체적으로는 모국어를 외국어로 전이하는 과정에서 오는 간섭 현상 때문인 경우도 있지만, 영어의 특수한 복잡성을 규칙화시키려는 경향, 즉 규칙과잉적용에 의하여 발생하는 원인이 더 크다 하겠다(김경일, 1983). 또한, 연구 대상이 된 학습자들이 상급반에 해당하는 클래스임을 고려할 때, 문법적 오류는 학습자의 레벨에 상관없이 가장 광범위하게 일어나는 오류임을 알 수 있다.

수정적 피드백의 유형으로는 오류고쳐 말하기 피드백이 55.90%로 가장 많이 사용되었으며, 명료화 요구(16.92%), 유도(15.38%), 명시적 수정(8.21%), 반복(3.59%)의 순이었다. 이를 통해 분석 대상이 된 원어민 교사는 오류고쳐 말하기 피드백을 가장 많이 사용한다는 것을 알 수 있다.

학습자의 반응은 성공적 수정이 34.87%, 수정 필요가 27.18%, 무수정이 37.95%였고, 이와 같이 학습자의 반응이 수정보다 무수정이 많은 점으로 볼 때, 원어민 교사의 오류 수정에 문제점이 있음이 드러났다.

오류별 수정 반응 순위는 발음(60.00%), 어휘(42.42%), 기타(33.33%), 문법(29.75%) 순으로 문법적 오류에 대한 수정을 이끌어내기 가장 어려운 것으

로 드러났다.

이러한 문법적 오류에 대하여 원어민 교사의 수정적 피드백 유형을 보면 오류고쳐 말하기(67.77%)가 가장 많이 사용되었고, 그 다음으로 유도(14.05%), 명료화 요구(9.92%), 명시적 수정(5.79%), 반복(2.48%)의 순이었으며, 각각의 피드백 유형별 반응성공률을 보면 유도(47.06%), 명시적 수정(42.86%), 반복(33.33%), 오류고쳐 말하기(25.61%), 명료화 요구(25.00%)의 순으로 나타났다. 이를 볼 때, 오류고쳐 말하기 피드백이 가장 많이 사용되었음에도 불구하고 반응성공률은 지극히 낮았으며, 기타 피드백 유형을 보아도 반응성공률은 모두 50% 미만으로 비효율적임을 알 수 있다. 따라서 유도 피드백 유형의 반응성공률이 가장 높다고 해서 그 한 가지만을 고집하라고 권장하기에는 무리가 있다.

이에 성공적 수정이 일어난 경우만을 따로 분석하여 피드백의 어떤 요인이 성공적 수정의 결과를 유도했는가를 살펴볼 필요가 있다. 문법적 오류에 대하여 성공적 수정 반응이 일어난 경우를 오류 처리 과정의 사이클로 분류해 보았더니, 단일 오류 수정 사이클이 36.11%, 복수 오류 수정 사이클이 63.89%로 나타났으며, 성공적 수정이 일어날 때까지 3회를 넘기는 경우는 없었다. 즉, 어떤 오류에 대하여 한 가지 수정적 피드백을 제시하는 것보다, 성공적 수정이 일어날 때까지 여러 개의 수정적 피드백을 제시하는 것이 효과적이라는 결론을 내릴 수 있다.

이와 같은 분석 결과는 다음과 같은 시사점을 보여 주고 있다.

첫째, 영어학습자가 말하기 시 가장 많이 범하게 되고, 교사가 학습자로부터 성공적 수정을 이끌어내기 가장 어려운 문법적 오류에 대해 어떤 교수법

이 효율적일지 앞으로 많은 연구가 있어야 할 것으로 보인다. 1차적 피드백에 대해서는 어떤 유형으로 피드백을 해도 곧바로 성공적인 수정 반응이 일어난 경우는 적으므로, 성공적인 수정이 일어날 때까지 다양한 유형의 피드백을 제공하는 것이 학습에 효과적일 것으로 생각된다.

이와 관련하여, 교사는 자신이 어느 한 수정법만을 고집하고 있지 않은지, 다양한 수정법을 골고루 사용하고 있는지 스스로 체크해 보는 것도 좋은 방법일 것이다. 또한, 오류가 일어날 때마다 일일이 피드백을 제공하는 것은 바람직하지 않으며, 반복되는 오류와 치명적인 오류에 초점을 맞추는 것이 중요하다. 그리고 오류 수정 과정 중 또 다른 오류가 발생하는 경우도 있으므로 이때 교사가 우선적으로 학습시키려는 의도에서 벗어나지 않도록 주의해야 할 것이다.

둘째, 학습자뿐만 아니라 외국인 교사에 대해서도 체계적인 교육이 필요할 것으로 보인다. 본 연구에서는 외국인과 한국인 교사 간 우열의 차는 없다고 전제하였다. 다만, 외국인 교사와 한국인 학습자 간, 한국인 교사와 한국인 학습자 간의 상호작용은 분명히 차이가 있을 것이다. 때문에 그 차이를 인식하고 교수 및 학습에 있어서 적절히 활용해야 할 것이다. 어떤 유형을 다룰 때에 외국인 교사와 한국인 교사가 각각 더 효과적인지, 또한 학생의 일반적, 주관적 개인특성에 따라 어떤 형태의 교수법이 효과적인지 이에 대한 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 김남순(2001). 초등 영어 교사의 교수 담화 책략. *한국영어교육학회*, 53(1), 103-131.
- 김미영(2008). 피드백 유형이 한국 대학생 학습자의 영어 말하기 능력에 미치는 영향. 석사학위논문. 이화여자대학교, 서울.
- 김유미(2004). 교사의 피드백과 오류수정에 관한 연구. 석사학위논문. 한양대학교, 서울.
- 김영미(2008). 한국인 영어학습자의 문법적 오류유형 분석. 석사학위논문. 한양대학교, 서울.
- 김월란(2006). 교수방법의 차이가 초등학교 영어 문법학습에 미치는 효과. 석사학위논문. 부경대학교, 부산.
- 김지숙(2009). 몰입교육에서 영어사용을 위한 대립균형 교수학습 전략 모형 연구. 석사학위논문. 중앙대학교, 서울.
- 문형숙(2008). 오류수정 유형에 따른 학습자 반응 고찰. 석사학위논문. 제주대학교, 제주.
- 안서경(1994). 교실 수업 담화구조 분석. 석사학위논문. 서울대학교, 서울.
- 제소영(1996). 영어 학습 초기에 발생하는 오류에 대한 연구. 석사학위논문. 연세대학교, 서울.
- Brown, H. D. (2000). *Principle of language learning and teaching* (4th ed.). New York: addison Wesley Longman, Inc.

- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Celce-Murica, M. & Olshtain, E.(2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Celce-Murica, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25, 288-309.
- Corder, S. P. (1981) *Errors Analysis and Interlanguage*. Oxford university press.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How language are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & B.K. Bahtia (Eds.) *Handbook of second language acquisition*. (pp. 413-468). New York : Academic Press.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant : Transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55(2), 124-132.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake : Negotiation of Form in Communicative Classroom. *Studies*

in Second Language Acquisition, 19, 37-66.

- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and repair in immersion classrooms. *Language Learning, 48*(2), 183-218.
- Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition, 20*(1), 51-81.
- Mackey, A., & Philip, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recast, responses, and red herrings? *Modern Language Journal, 82*, 338-356.
- Mckey, S. (2003). Teaching English as an international language : The Chilean context. *EFL Journal, 57*(2), 139-146.
- Moroish, M. (2001). Recast and learner uptake in the Japanese discourse. In X. Bonch-Bruevich, W. Crawford, J. Hellermann, C. Higgins & N. Nguyen (EDS.), *The past, present, and future of the second language research: Selected proceedings of the 2000 second language research forum.* (pp. 197-208). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition process in the classroom: Learning Japanese.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Pica, T. (1994). 'Research on negotiation: What does it reveal about

second language acquisition?' *Language Learning*, 44, 493-527.

Ellis, R. (2001). 제 2언어습득. 박경자, 장미경, 오은진 공역. 서울 : 박이정.

Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. 128-158.

Taylor, Berry P. (1975). Toward a theory of language acquisition. *Language Learning*, 24(1).

Todd, R. W. (1999). *Classroom teaching strategies*. Europe: Prentice Hall.

Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction? *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 347-366.

Abstract

An Analysis of Response (uptake) of Students - Focusing on Corrective Feedback

Lim, Yirang
Major In English Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

This study categorized the types of errors committed by adult students of English and conducted an analysis of the response (uptake) of students. The study aims to propose more effective methods of pedagogy for teaching English to adult students. Particularly, the study observed and analyzed the uptake of students to better understand effective ways to conduct feedback in accordance to the types of errors committed by students.

To conduct such research, employees of Company 'S' participating in a 3 month advanced English class designed for students with TOEIC scores over 750 points was surveyed. A total of 10 students and 1 instructor participated in the study. The textbook used for the class was "Small Group Discussion Topics". A total of 8 classes were recorded during a one month period followed by dictation for use in analysis.

As for the research method, the class contents within a EFL (English

as a Foreign Language) classroom with 10 students and one instructor were observed, followed by analysis of error types committed by students. The feedback provided by the instructor for such errors were then categorized. The categorization of the errors committed by students were separated into four types of pronunciation, grammar, vocabulary, and others. As for the types of feedback provided by the instructor, the standard as provided by Lyster and Ranta(1977) was utilized. For successful correction (repair, uptake), three types were defined as successful repair, need repair, and no uptake.

The results of the study are as follows. First, errors stemming from grammar were most frequent (62.05%), followed by vocabulary (33.85%), pronunciation (2.56%), and others (1.54%).

As for types of corrective feedback, recast was most frequent at 55.90%, followed by Clarification Request (16.92%), Elicitation (15.38%), Explicit Correction (8.21%), and Repetitions (3.59%). As for Learner uptake, successful repair was shown in 34.87% of cases, need repair in 27.18%, and no uptake in 37.95%. Such results demonstrated a problem in the error correction of the instructor when considering that there were more cases of no uptake