



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](#)

석사학위논문

교정피드백에 대한
초등영어 교사와 학생의 인식에 대한 연구

A study on Elementary English
Teachers' and Students'
Perception of Corrective Feedback

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

박미란

2016년 2월

교정 피드백에 대한
초등영어 교사와 학생의 인식에 대한 연구

A study on Elementary English
Teachers' and Students'
Perception of Corrective Feedback

지도교수 김익상

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

박미란

2015년 11월

박 미 란의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 인

심사위원 인

심사위원 인

제주대학교 교육대학원

2015년 12월

목 차

국문 초록	i
I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구내용	3
II. 이론적 배경	4
1. L2 학습에서의 피드백	4
2. L2 교실에서의 교정피드백	5
3. 선행연구	12
III. 연구 대상 및 방법	16
1. 연구 대상	16
2. 연구 방법 및 도구	16
3. 연구 결과 처리 및 분석	20
IV. 연구 결과 및 논의	21
1. 설문참여자 현황	21
2. 설문 조사 결과 및 분석	24
V. 결론 및 제언	49
참고 문헌	53
ABSTRACT	57
부 록	61

표 목 차

〈표 II-1〉 Lyster와 Ranta (1997)의 교정피드백 유형	12
〈표 III-1〉 학생 설문지 문항의 주제별 분류	18
〈표 III-2〉 교사 설문지 문항의 주제별 분류	20
〈표 IV-1〉 교사 설문참여자 현황	22
〈표 IV-2〉 학생 설문참여자 현황	23
〈표 IV-3〉 학생의 교정피드백 경험 및 그 영역	24
〈표 IV-4〉 교정피드백에 대한 교사 인식	26
〈표 IV-5〉 교정피드백 제공 주체에 대한 교사 인식	27
〈표 IV-6〉 교정피드백 제공 영역에 대한 교사 인식	28
〈표 IV-7〉 교정피드백 제공 범위에 대한 교사 인식	28
〈표 IV-8〉 교정피드백 제공 시기에 대한 교사 인식	29
〈표 IV-9〉 교사들의 유형별 교정피드백에 대한 평가	30
〈표 IV-10〉 교사들이 선호하는 피드백 유형	31
〈표 IV-11〉 교사들이 선호하는 이유	31
〈표 IV-12〉 교사들이 선호하지 않는 피드백 유형	32
〈표 IV-13〉 교사들이 선호하지 않는 이유	32
〈표 IV-14〉 오류에 대한 학생 인식	33
〈표 IV-15〉 교정피드백의 메타인지적 효과에 대한 학생 인식	34
〈표 IV-16〉 교정피드백의 메타인지적 효과에 대한 학생 인식	35
〈표 IV-17〉 교정피드백의 인지적 효과에 대한 학생 인식	35
〈표 IV-18〉 교정피드백의 정의적 영향에 대한 학생 인식	36
〈표 IV-19〉 교정피드백 제공 주체에 대한 학생 인식	37
〈표 IV-20〉 교정피드백 제공 영역에 대한 학생 인식	38
〈표 IV-21〉 교정피드백 제공 범위에 대한 학생 인식	39
〈표 IV-22〉 교정피드백 제공 시기에 대한 학생 인식	40
〈표 IV-23〉 교정피드백 유형에 대한 학생 인식	41
〈표 IV-24〉 학생들이 받고 싶은 유형 및 받고 싶지 않은 유형과 이유	44

〈표 IV-25〉 교사와 학생의 선호하는 교정피드백 제공방법 비교	46
〈표 IV-26〉 교사와 학생이 선호하는 교정피드백 유형 및 이유	47
〈표 IV-27〉 교사와 학생이 선호하지 않는 교정피드백 유형 및 이유	49

그림 목 차

〈그림 IV-1〉 교사와 학생이 선호하는 교정피드백 유형	48
〈그림 IV-2〉 교사와 학생이 선호하지 않는 교정피드백 유형	50

국 문 초 록

교정피드백에 대한 초등영어 교사와 학생의 인식에 대한 연구

박 미 란

제주대학교 교육대학원 초등영어교육전공
지도교수 김 익 상

본 연구는 초등 영어교사와 초등학생들의 교정피드백에 대한 인식을 살펴보고자 실시하였다. 초등 영어 수업에서의 효과적인 교정피드백 수행방안을 찾기 위하여 교사와 학생, 그리고 학년별 학생들 간의 교정피드백에 대한 인식의 차이를 비교, 분석하였다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구 문제를 아래와 같이 설정하였다.

첫째, 초등 영어 교사와 학생들은 교정피드백을 중요하게 인식하고 있는가? 만약 그렇다면 초등 영어 교사와 학생들이 생각하는 교정피드백의 효과는 무엇인가?

둘째, 초등 영어 교사와 학생들이 선호하는 교정피드백 유형과 교정피드백의 제공 주체, 제공 영역, 제공 범위, 제공 시기와 각각의 이유는 무엇인가?

셋째, 초등 영어 교사와 학생, 그리고 학년별 학생들 간의 교정피드백에 대한 인식과 선호도에 차이를 보이는가?

위의 연구 문제를 해결하기 위해 제주에 위치한 한 초등학교의 4,5,6학년 학생 309명과 초등학교 교사 40명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지 문항은

Hendrickson (1978)과 Lyster와 Rnata (1997)를 바탕으로 제작되었다. 자료 분석 결과 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 학생과 교사 모두 교정피드백에 대해 긍정적인 인식을 가지고 있었다. 박현진 (2012)의 연구와는 달리 교사와 학생 모두 교정피드백이 인지적, 정의적 측면에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대하고 있었다. 이런 결과를 바탕으로 교사는 교정피드백에 대한 다양한 접근을 통해 학생들의 영어 실력과 영어에 대한 자신감을 증진시키기 위해 노력해야 할 것이다.

둘째, 학생과 교사 모두 문법과 어휘 영역에 대하여 학생의 오류 생성 직후에 실시되는 교정피드백에 대한 요구가 높은 것을 알 수 있었다. 그러나 다른 학년과는 달리 4학년 학생들은 발음에 대한 교정피드백 요구가 현저히 높은 것으로 나타났다. 교정피드백 제공 주체에 대해서는 학생과 교사의 인식에 큰 차이를 보였다. 학생들이 교사로부터의 분명한 교정피드백을 요구하는 것과 달리 교사는 교사의 명시적, 묵시적 지도에 대하여 학생 스스로 오류를 수정하는 것이 가장 바람직하다고 인식하고 있었다. 그리고 흥미롭게도 학생들은 학년이 올라갈수록 교사와 더불어 또래 친구들로부터 교정피드백을 받길 원하는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 교사는 학생들의 정의적, 인지적인 측면에 유념하며 교정피드백을 제공하는 방법과 시기 등을 고려해야 할 것이다.

셋째, 교사와 학생 모두 학생들이 그들의 영어사용이 틀렸다는 것을 인지함으로써 흥미와 자신감을 잃을 수 있다는 점에서 교정피드백의 5가지 유형 중 명시적 교정을 가장 부정적으로 인식하고 있었다. 반면에 아이러니하게도 4학년과 5학년 학생들은 다른 교정피드백 유형에 비해 명시적 교정을 가장 선호하는 것으로 나타났다. 이를 통해 학년이 낮은 학생일수록 교사의 의도를 분명하게 파악할 수 있는 유형을 선호한다는 사실을 알 수 있었다. 그러나 교사들은 학생들 스스로 자신의 영어 실력을 향상시킬 수 있고 교사의 의도를 분명하게 이해시킬 수 있을 것이라는 기대감에서 이끌어내기 유형을 가장 선호하는 것으로 나타났다. 교사들과 마찬가지로 6학년 학생들도 이끌어내기를 선호하였고 명시적 교정에 대해 강한 거부감을 가지고 있었다. 이러한 결과를 통해 교사는 남을 의식하는 경향이 강한 고학년 학생들의 정의적 특성을 고려하여 오류를 수정하고 교정피드백을 제공하는 노력이 필요하다는 사실을 알 수 있었다.

이러한 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

한국의 초등 영어 교사들은 교정피드백의 중요성과 유용성을 인식하고 있음에도 불구하고 적절한 교정피드백을 제공하는 교수법에 대한 지식이 부족하고 교정피드백 제공에 대한 실제적인 효과를 경험하지 못한 경우가 많다. 그러므로 교사들은 적절한 교정피드백의 제공 시기와 활용 방법에 대해 충분한 교육을 받아야 할 것이다. 또한 교사들은 교정피드백 제공에 영향을 미치는 학생들의 정의적, 인지적 특성들을 이해하고 있어야 한다.

교사들은 학생들의 학년 또는 나이에 의한 개별적 특성을 반영하여 교정피드백을 제공하는 것이 바람직하다. 낮은 학년의 학생들일수록 교사의 의도를 분명하게 파악할 수 있다는 점에서 명시적 교정을 선호하는 반면에 사춘기 시기에 접어든 고학년 학생들에게 교사의 명확한 의사전달보다 창피함이나 불안감과 같은 부정적인 감정을 유발하지 않는 유형이 더 효과적일 것이다. 이런 학생들은 교사가 자신의 실수를 다른 친구들 앞에서 지적하는 경우 영어에 대한 자신감과 흥미를 잃을 수 있다. 따라서 교사는 학생들의 이러한 특성을 이해하고 소규모 그룹활동이나 짝활동을 통해 학생들 서로간의 교정피드백을 제공할 수 있는 충분한 기회를 제공해 주어야 할 것이다. 학습자 중심 교육의 관점에서도 고학년 학생들은 그들의 언어 능력을 향상시키기 위하여 스스로 오류를 수정할 필요가 있다.

마지막으로, 이 연구의 결과는 교정피드백의 인지적, 정의적 측면의 효과에 대해 부정적이었던 기존의 몇몇 연구와는 다른 결과를 보였다. 따라서 한국 영어 교육의 실정에 맞는 교정피드백의 효과와 필요성을 밝히기 위하여 좀 더 광범위하고 면밀한 연구가 필요할 것으로 보인다.

주요어 : 초등영어교육, 교정피드백

I. 서 론

1. 연구의 필요성

피드백(feedback)이란 학습자가 자신의 중간언어(interlanguage)를 교정하는데 사용될 수 있도록 주어지는 정보를 의미한다 (Ellis, 1994). Cole과 Chan (1994)은 피드백이란 학습자의 학습을 위한 과정과 결과에 대해 교정적인 정보를 제공하여 학습효과를 극대화하기 위한 제시물이라고 하였다. 피드백은 학생들의 오류를 수정해주는 것을 포함하여 학습자 반응 전반에 관한 교사의 평가, 확인, 설명을 의미하는 포괄적 교수행위라 볼 수 있다.

1. 학습자의 오류를 수정해줘야만 하는가? (Whether or not)
2. 학습자의 오류를 수정해야하는 적절한 시기는 언제인가? (When)
3. 어떤 오류를 수정해줘야 하는가? (Which)
4. 오류를 어떻게 수정해줘야 하는가? (How)
5. 누가 오류를 수정해야 하는가? (Who)

위와 같은 질문에 대한 답을 얻기 위하여 L2 (제2언어 또는 외국어) 교육에서의 오류 수정에 대한 연구는 계속 되고 있다. 피드백은 교사와 학생간의 인지적, 정의적 상호작용이기 때문에 교사는 피드백을 통하여 학습자들에게 목표언어를 보다 분명하게 전달할 수 있으며, 학습자는 교사의 피드백을 통해 자신의 언어를 발전시키고 목표언어에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있는 기회를 제공받는다. 특히, 교사가 학생의 정의적 태도에 반응함으로써 학습 동기를 강화시킬 수 있다는 점에서 영어 수업에서의 피드백은 더욱 중요하다고 할 수 있다.

기존의 초등학교 영어 교육과정에서는 학생들의 학습 활동 중 오류가 발생하더라도 의사소통에 지장을 주지 않거나 정확성에 초점을 맞춘 활동이 아니라면 즉각적인 오류 수정을 하지 않도록 명시되었다 (교육과학기술부, 2011). 그러나 최근에 개정된 교육과정에서는 의사소통에 지장을 주지 않는 한 교사의 즉각적인 오류 수정을 피하고, 학생 스스로 오류를 발견하고 수정할 수 있도록 다양한 교정

적 피드백을 제공한다고 명시하여 유창성을 강조함과 동시에 정확성을 위한 교정 피드백의 필요성을 밝히고 있다 (교육과학기술부, 2015). 그러나 영어에 대한 흥미 함양과 유창성에 초점을 두었던 기존의 초등영어 교육과정에 대한 인식이 강하게 남아있고 다인수 학급과 제한된 영어 수업시간 등의 실제 초등 영어 교육 현장의 한계를 이유로 교사들이 실제 수업에서 피드백을 활용하는 데에는 어려움이 있다고 한다.

하지만 초등학교의 초기 영어 학습 단계에서 학생들의 오류에 대한 수정이 이루어지지 않을 경우 학생들이 잘못된 언어를 지속적으로 사용하는 화석화현상 (fossilization)이 생겨 추후 정확한 표현을 활용하는데 어려움을 받을 수 있다. 또한 교사는 수업 시간에 생성되는 학생들의 여러 오류를 피드백하는 과정을 통해 학생들의 목표 언어 이해도와 자신의 교수 방법에 대해 고찰해 볼 수 있는 기회를 제공받을 수 있으므로 교사는 수업 중 학생 오류에 대해 피드백을 적극적으로 실시하고 학생은 피드백을 통해 자신의 영어 활용 능력을 향상시키기 위한 노력을 기울여야 할 것이다. 즉, 의사소통의 도구로써 영어를 배우기 시작하는 초등학교 학습자들이 오류를 인식하고 적절한 언어를 사용할 수 있도록 지원하는 효과적인 교사 피드백이 반드시 필요하다고 할 수 있겠다.

교정피드백 (corrective feedback)에 대한 선행연구는 대학생은 비롯한 성인학습자를 대상으로 하는 연구와 교정 피드백이 쓰기 성취도에 미치는 영향과 관련된 연구가 대부분이다 (Kim, 2011; Park, 2013; 박주희, 2010; 이보영, 2013; 이가형, 2011). 초등학생을 대상으로 하는 연구로는 김성수와 안경자 (2014)의 몰입식 영어교실에서 교정 피드백과 학습자 업테이크 분석, 이은경 (2013)의 쓰기와 말하기 피드백의 효과 비교에 대한 연구, 김재중 (2013)과 우연순 (2013) 등의 쓰기 학습과 교정피드백에 대한 연구가 있지만 교정피드백에 대해 초등학생과 교사가 어떤 생각을 가지고 어떻게 접근하고 있는지에 대한 연구는 거의 찾아보기 힘들다. 즉, 이제까지의 연구에서는 피드백의 효과에 대한 연구가 상당수를 차지한 반면에 수업의 주체인 학생과 교사가 가지고 있는 피드백 인식에 대한 연구는 전무한 실정이었다. 따라서 학습자의 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역에도 큰 영향을 미치는 피드백의 성격을 고려해 보았을 때 피드백에 대한 학습자 중심의 연구가 반드시 필요할 것으로 판단된다.

본 연구는 말하기 영역의 교정 피드백에 대한 연구로서 실제 일반 초등학교 영어 수업에서의 피드백에 대한 학습자 중심의 연구라고 할 수 있다. 외국어 교육에서 학습자 중심 교육은 학습자들의 언어 능력 신장 뿐 만 아니라 자발성과 능동성을 기를 수 있으며 동시에 학습자의 정의적인 면을 고려할 수 있다는 점에서 영어 학습의 초기 단계인 초등학교 시기에 영어에 대한 흥미와 관심을 지속적으로 유지시켜 주기에 알맞은 방법인 것이다. 이에 본 연구에서는 초등 영어 학습자들과 초등 영어교사들이 가지고 있는 교정피드백에 대한 인식을 밝히고 초등학교 영어 교실에서의 효과적인 교정 피드백 수행 방안에 대해 고찰하고자 한다.

2. 연구내용

위에서 논의한 연구의 필요성을 토대로 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 초등 영어 교사와 학생들은 교정피드백을 중요하게 인식하고 있는가? 만약 그렇다면 초등 영어 교사와 학생들이 생각하는 교정피드백의 효과는 무엇인가?

둘째, 초등 영어 교사와 학생들이 선호하는 교정피드백 유형과 교정피드백의 제공 주체, 제공 영역, 제공 범위, 제공 시기와 각각의 이유는 무엇인가?

셋째, 초등 영어 교사와 학생, 그리고 학년별 학생들 사이에 교정피드백에 대한 인식과 선호도에 차이가 있는가?

본 연구는 위와 같은 연구 문제에 대한 답을 찾고 논의함으로써 초등영어교육에서의 교정피드백의 활용 가치를 제고해 보고자 하는 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. L2 학습에서의 피드백

피드백이란 학생의 학습 행동에 대한 교사의 적절한 반응으로서 학습을 성공적으로 이끌기 위한 교사와 학생의 의사소통 행위이다 (임태민과 백석운, 2009). 피드백은 학습자의 언어적 오류를 교사나 동료 학습자, 혹은 스스로가 수정을 하는 언어적 측면에 국한된 바로잡기 행위인 오류수정 (error correction)을 포함하여 학습자의 반응 전반에 대한 교사의 평가, 확인, 설명 등이 포함된 보다 포괄적인 교수 행위를 말한다. 따라서 L2 교실에서의 피드백은 다인수 학급에서도 학습자의 언어능력을 증진시키는데 필요한 정보를 제공하는 교사와 학생 간의 의미 있는 의사소통 기회를 제공할 뿐 만 아니라, 그 피드백으로 인하여 같은 수업에 참여하고 있는 다른 학생들도 자신의 오류나 실수를 스스로 되돌아보고 자신의 언어를 점검하고 수정할 수 있는 간접적인 효과도 유발할 수 있다.

Cole & Chan (1987)은 피드백을 아동이 학습에 대하여 반응을 하기 위한 진지한 노력을 시도한 다음에 주어지는 정보이며, 아동이 성취 과정 또는 결과의 적절성을 확인해 보고 학습의 진전 정도를 조정해 볼 수 있도록 도와주는 정보라고 하였다. 이 정보에는 과제에 대한 설명, 논문과 각종 시험에 대한 점수, 학생들이 배우려는 노력에 대한 평가, 질문에 대한 학생 대답의 언어적, 비언어적 반응 등을 포함한다. 또한 결과에 대한 이유를 설명하거나, 학습의 부족한 부분을 보충하기 위해 교수-학습과정 외의 부가적 정보를 학습자에게 제공하는 것이라고 하였다 (Cole & Chan, 1994). 다시 말해, 교실의 학습상황에서 학생들의 질적, 양적인 성취에 관하여 학생들에게 정보를 제공해 주고자 하는 모든 형태의 의사소통을 피드백이라 할 수 있는 것이다. 그리고 학습자에게 제공되는 피드백의 정보는 다음의 세 가지 구성 요소를 가지고 있다. 첫째, 피드백은 학습자가 어떠한 행동 유형을 나타낸 후 일어나며, 둘째, 피드백은 학습자에 의해 관찰될 수 있으며, 셋째, 피드백은 학습자 행동의 결과를 보여주는 것이다. 요약하면, 피드백은 학습자의 수행에 대한 정보라고 할 수 있다(신동로와 서길주, 2001).

Ausubel (1963)은 피드백은 학업수행에 관한 정보로서 잘못된 답을 교정해주

고, 학습과제를 완벽히 숙달했는지의 여부를 밝힐 수 있다고 주장하였다. 그리고 더 나아가 피드백을 통해 학습결과에 대한 학습자의 정답에 대한 확신이 발생되고 이를 통해 결과적으로 학습이 확실히 이루어진다고 밝혔다.

요약하면, 피드백이란 학습의 동기를 유발시키고, 학생들의 학습에 대한 과정, 결과, 행동, 반응, 노력에 대한 정보를 제공하여 학습자의 질적, 양적인 학업성취를 도와주는 모든 형태의 의사소통이라고 정리할 수 있다.

2. L2 교실에서의 교정피드백

본 연구는 초등 영어 학습자들과 초등 영어교사들이 가지고 있는 교정 피드백에 대한 인식에 그 초점을 두고 있다. 따라서 본 장에서는 L2 교실 현장에서의 여러 가지 피드백 중에서 학습자의 언어사용에 대해 옳고 그름의 정보를 제공하고 학생들의 실수나 오류를 수정하는 교정피드백을 중심으로 교정피드백에 대한 언어이론, 교정피드백의 개념과 유형에 대해 살펴보고자 한다.

가. 교정피드백의 언어이론

Krashen (1981)은 문법적 교수법을 지양하고 모국어 습득 과정을 모방하게 하는 자연주의 교육철학에 바탕을 둔 언어입력 가설 (input hypothesis)을 주장했다. 학습자가 아는 것보다 한 단계 더 어려운 내용(i+1) 즉, 이해 가능한 언어 입력 (comprehensible input)을 충분히 제공하면 언어 습득이 활발히 일어난다고 주장하였다. 이 때, 학습자들이 그들의 수준, 능력(i) 보다 한 단계 더 어려운 언어(+1)에 노출되는 것을 강조하였으며 더불어 듣고, 이해하는 능력을 키우는 것이 중요하다고 하였다. Krashen은 이 가설을 통해 의사소통 상황에서의 언어 습득 과정을 중시하기는 하였지만 학습자의 습득된 언어 자체가 스스로 충분히 오류를 수정, 점검 할 수 있다는 모니터 가설 (monitor hypothesis)을 통해 피드백의 필요성을 부정했다.

입력 (input)에 대한 중요성보다 학습자의 발화, 표현기회 등과 같은 출력

(output)의 중요성을 강조한 이론이 Swain (1985)의 출력가설 (output hypothesis)이다. 이 가설에서 Swain은 학습자들이 자신의 출력을 문법적으로 재조직하고 유의미하게 사용할 수 있는 기회를 가져야 한다고 주장했다. Swain은 캐나다의 한 불어 몰입 프로그램에서 학생들이 충분히 이해 가능한 언어 입력에 노출되었음에도 불구하고 원어민과 같은 언어 능력을 습득하지 못하는 것을 보고 이는 학생들이 교실에서의 말할 기회가 제한적이기 때문이라고 하였다. 즉, 입력이 양이 부족해서가 아니라 이해 가능한 출력 (comprehensible output)이 제한적이기에 학생들의 언어습득이 효과적으로 이루어지지 못했다는 것이다. 이 실험을 통해, 제2언어 수업에서 학생들에게 이해 가능한 언어 입력도 중요하지만 이와 더불어 학생들이 직접 발화 (output)를 해보는 기회도 중요하다고 주장하였다.

학습자들은 출력을 통해 의사소통적 목적 달성을 위해서 자신의 중간 언어를 사용하게 되고 이때 언어 형태에 주의를 기울여 목표언어와 자신의 중간 언어의 차이, 즉 중간 언어의 문제점을 인식하게 됨으로써 중간 언어 체계를 발전시킨다. 다시 말해 언어의 유창성과 정확성을 둘 다 향상시키기 위해서는 이해 가능한 언어 입력 뿐 아니라 이해 가능한 출력이 반드시 필요한 것이다 (조혜진, 2009). 이에 대하여 Swain & Lapkin (1995)은 학습자가 중간언어의 문제점을 스스로 해결하지 못할 때 적절한 시기에 교사가 피드백을 주는 것은 아주 중요하다고 말하고 있다.

Long (1985)이 제시한 상호작용 가설 (interaction hypothesis)에서는 언어 습득이 상호작용을 통해서 이루어진다고 하였다. 상호작용 과정에서 의미를 정확히 이해하고 전달하는 의미협상 (negotiation of meaning)을 통해 효과적인 언어 습득이 가능하다는 것이다. Long은 이해 가능한 언어 입력은 수정된 상호작용의 결과로써 학습자는 상호작용 과정에서 빈번히 일어나는 상호작용적 수정 (interactional modification)을 통해서 언어를 습득하게 된다고 하였다.

나. 교정피드백의 개념과 유형

Schachter (1991)는 교정피드백을 학습자의 발화에 오류가 있다는 사실을 알려주기 위해 시도되는 오류 뒤에 바로 따라오는 교사의 모든 행동이라고 정의하였다.

으며, Lightbown과 Spada (1999)는 학습자의 목표어 사용이 잘못되었다는 것을 알려주는 표시라고 정의하였다.

교정피드백은 중간언어와 목표언어 사이의 차이를 학습자가 주목할 수 있게 도와주는 기회를 제공하여서 의미 협상을 통하여 이전의 잘못된 발화를 고칠 수 있다는 점에서 목표언어 발달을 촉진시킨다 (Long, 1996). 학습자들은 의미협상 과정을 통해 언어를 습득할 수 있다는 상호작용 가설 (interaction hypothesis)을 제시한 Long (1983)은 언어 학습 단계를 언급하며 피드백의 역할을 강조하였다. 그의 연구에서 언어 학습은 상호작용을 통해 제시되는 입력, 수정된 상호작용 (modified interaction), 언어 산출의 단계를 거친다고 하였다. 특히 Long은 수정된 상호작용 단계에서 교정피드백을 중요한 매개체로 인식하였다.

Long (1996)은 학습자의 학습 과정을 확인할 수 있는 피드백 유형을 명료화 요구 (clarification request), 재확인 (confirmation checks), 이해도 확인 (comprehension checks)로 제시하였는데 이를 통해 상호 의사소통을 위한 교정 피드백의 가치와 필요성을 재확인 할 수 있다..

Ellis (1994)는 교정피드백을 암시적 피드백과 명시적 피드백으로 구별할 수 있다고 하였다. 암시적 피드백은 학생들의 대화 상황에 방해를 주지 않는 선에서 학생들이 자신의 발화를 재조직하게끔 하는 재확인과 같은 피드백 유형이다. 암시적 피드백으로는 되고쳐주기 (recast), 반복 (repetition), 명료화 요구 등이 있다. 반면에 명시적 피드백은 분명한 오류 수정을 위해 문법적인 설명을 하는 것과 같이 학습자의 오류에 대해 교사가 분명한 설명을 통해 오류 수정을 돕는 피드백 유형이다. 명시적 피드백으로는 명시적 교정 (explicit correction), 이끌어내기 (elicitation), 메타언어학적 피드백 (metalinguistic feedback) 등이 있다.

Lyster와 Ranta (1997)는 6가지 교정피드백을 제시하였는데, 4개의 초등수준의 불어 몰입수업에서의 오류 수정 경향을 분석하여 Ellis (1994)의 명시적 피드백과 암시적 피드백의 개념을 발전시켰다. 본 연구에 사용된 설문조사도 Lyster와 Ranta (1997)의 6가지 교정피드백 유형에 근거하여 진행되었다. 그들이 제시한 6가지 교정피드백을 예를 들면 다음과 같다.

a. 명시적 교정 (explicit correction)

명시적 교정은 학습자의 오류에 대해 올바른 형태를 분명하게 제공하는 피드백 유형이다. 교사는 오류를 수정해 주면서 “Oh, you mean...”, “You should say...” 등과 같은 표현을 사용하며 학생들의 발화가 틀렸다는 것을 분명히 알려준다.

[명시적 교정 발화 예시]

S: The day... tomorrow.

T: Yes. No, the day before yesterday.(명시적 교정)

(Panova & Lyster, 2002; 송현정, 2014, p 11에서 재인용)

b. 되고쳐주기 (recast)

되고쳐주는 학생들의 발화 중 오류를 빼고 학생들의 전체 혹은 일부 발화를 교사가 다시 재조직(reformulation)해 주는 피드백 유형이다. 이 피드백 유형은 바꿔 다시 말하기(paraphrase)라고 표현되기도 한다. 되고쳐주는 학생들에게 틀렸다는 것을 분명히 알려주기 보다는 교사가 다른 언급 없이 학생들의 오류를 수정하여 발화해 주기 때문에 간접적인 피드백 유형이라고 분류되기도 한다. 이 되고쳐주는 학생들의 모국어를 사용하여 말하는 것에 반응하여 번역해주는 것도 포함된다.

[되고쳐주기 발화 예시]

S: Yes, I have to... to find the answer on... on the book also?

T: In the book, yes, Both... in the book. (되고쳐주기)

S: In the book (repair/반복)

(Panova & Lyster, 2002; 송현정, 2014, p 12에서 재인용)

위의 발화예시에서 학생은 책에서 답을 찾아야 한다는 의미를 전달하기 위해 “on the book”이라고 표현하였다. 교사는 이 비문법적 발화를 고쳐주기 위하여 학생의 집중을 유도하거나, 틀렸음을 알려주기 보다는 학생의 잘못된 표현을 “in the book”이라고 수정해줄 뿐이다. 교사의 이런 피드백 이후 학생은 자신의 실수

를 깨닫고 다시 “in the book”이라고 발화(repair)하는 것을 볼 수 있다.

c. 명료화 요구 (clarification request)

Spada와 Fröhlich에 의하면 명료화 요구는 학생들의 발화를 교사가 이해하지 못했거나 학생들이 비문법적 발화를 하였을 때 교사가 학생들에게 이를 지적하는 피드백 유형이다. 이 피드백 유형은 “Pardon me.”와 같은 표현이 수반될 수 있고, “What do you mean by [error]?”와 같은 말을 사용하여 오류를 반복한 표현이 나올 수 있다.

[명료화 요구 발화 예시]

S: I want practice today, today.

T: I'm sorry? (명료화 요구)

(Panova & Lyster, 2002; 송현정, 2014, p 13에서 재인용)

학생의 오류에 대하여 교사는 “I'm sorry?”라는 표현을 통해 학습자에게 오류가 있음을 알려주고, 학생이 다시 재구조화 (reformulation)하여 발화할 수 있도록 유도한다. 이러한 명료화 요구 피드백 유형은 상호간의 의미협상 (negotiation of meaning)을 통해 수정된 발화를 돕고 좀 더 명확한 의사소통을 촉진하는 수정방법이라 할 수 있다 (송현정, 2014).

d. 메타언어학적 피드백 (metalinguistic feedback)

메타언어학적 피드백 유형은 학생들의 오류가 수정된 정확한 형태와 관련된 언급 (comment)이나 정보, 학생 발화에 적격한 표현과 관련된 질문이 포함된다. 일반적으로 “Can you find your error?”, “No, not X.”, “No.”와 같은 표현을 사용하여 학생들의 발화에 오류가 존재하고 있음을 분명히 알려준다. 메타언어학적 피드백은 학생들의 오류에 대해서 문법적인 설명을 제공하고, 어휘 오류일 경우에 대해서는 단어의 정의를 제공한다. 이와 같은 메타언어학적 피드백은 오류의 본질에 초점을 두고 있으며 학생들로 하여금 그 정보를 이끌어내기 위해 시도하기도 한다.

[메타언어학적 피드백 발화 예시]

S: I am here since January.

T: Well, Okay, but remember we talked about the present perfect tense?

(Lyster, 2004; 송현정, 2014, p 14에서 재인용)

학생은 1월 이후부터 계속 이곳에 있었다는 사실을 전달하고자 했다. 학생이 원하는 뜻을 정확하게 전달하기 위해서는 현재완료형 시제를 사용하여야 한다. 그래서 교사는 학생에게 오류를 직접 수정해 주지 않고 관련된 문법 지식을 상기시켜 줌으로써 학생 스스로 오류를 인지하고 수정할 수 있도록 유도하고 있다.

e. 이끌어내기 (elicitation)

교사가 학생들로부터 올바른 형태를 직접적으로 이끌어 내기 위하여 다음의 3가지 기술을 사용한다. 첫째, 교사는 “fill the blank” 전략을 사용하여 학생들로 하여금 자기 스스로 자신의 발화를 완성해나가도록 이끌어 준다. 둘째, 옳은 형태를 이끌어내기 위하여 “How do we say X in French?”와 같은 질문을 사용한다. 단, 이 때 사용하는 질문은 yes or no의 단답식 질문이 아니라 개방형 질문이어야 한다. 그리고 마지막으로 교사는 종종 학생들에게 자신들의 발화를 재형성할 수 있도록 요구할 수 있다.

[이끌어내기 발화 예시]

S: The dog can runs.

T: The dog can runs? The dog can . . . (이끌어내기)

(Lyster & Ranta, 1997, p 64)

f. 반복 (repetition)

반복은 교사가 학생 발화 중 오류가 있는 부분만을 단독으로 반복하는 피드백을 말한다. 대부분의 경우 교사는 학생들에게 그들의 오류를 강조해주기 위하여 교사 자신의 억양을 조절하기도 한다.

[반복 발화 예시]

S: I have difficulty with... with formulating a sentence to say, um... can you send back a letter of re... a letter of return?

T: A letter of return?

(Lyster & Ranta, 1997, p 64)

학생은 “a letter of return”라는 자신이 알고 있는 단어를 활용하여 “회신”이라는 의미를 전달하고자 하였다. 이에 대해 교사는 학생의 오류를 직접 수정해 주지 않고 학생 발화 중 오류(“a letter of return”)를 억양을 높여 반복함으로써 학생의 수정을 이끌어내고자 하였다.

이제까지 살펴본 Lyster와 Ranta (1997)의 6가지 교정피드백 유형을 정리하면 아래의 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> Lyster와 Ranta(1997)의 교정피드백 유형

명시적 교정	교사가 학습자의 오류에 대해 올바른 형태를 분명하게 제공하는 유형의 피드백이다. 학생들이 교사가 수정해준 내용을 정확히 다시 발화해보도록 한다. T: Oh, You mean... T: You should say (수정된 내용).
되고쳐주기	학생들의 발화 중 오류를 빼고 교사가 학생들의 전체 혹은 일부 발화를 재조직하는 피드백 유형이다. 일반적으로 “Use this word.”, “You should say..”등과 같은 언급 없이 오류 자체에만 초점을 두기 때문에 다른 유형의 피드백보다 분명하다.
명료화 요구	학생들의 발화를 교사가 이해하지 못하거나 비문법적인 발화를 하였을 때 이를 지적하고 학생들로 하여금 다시 발화해 볼 것을 요구하는 유형의 피드백이다. 이 유형의 피드백은 반복(반복)과 재구조화(reformulation)이 요구된다. T: Pardon me? T: What do you mean by (error)?

메타언어학적 피드백	교사가 학생들의 오류를 직접적으로 수정해주는 것이 아니라 학생들의 발화에 대해 정보, 질문, 코멘트 등을 제공하여 학생들이 스스로 수정해 보도록 하는 유형의 피드백이다. 교사는 학생들의 오류에 대한 문법적인 설명과 단어의 정의 등을 제공한다.
이끌어내기	학생들로 하여금 스스로 수정할 수 있도록 이끄는 유형의 피드백이다. 학생들에게 스스로 자신이 틀린 부분을 고쳐 발화할 수 있도록(fill in the blank) 요구하거나 옳은 형태를 이끌어 내기 위하여 질문을 사용하거나 자신의 발화를 재형성할 수 있도록 기다려주는 기술을 사용한다.
	T: How do we say X in French?
반복	학생들의 오류를 교사가 그대로 반복함으로써 학생들 스스로 오류를 인식하고 수정해 볼 수 있도록 하는 유형의 피드백이다. 대부분의 경우 교사는 학생들에게 오류를 강조하기 위해 그들의 억양을 조절하기도 한다.

(Lyster & Ranta, 1997)

3. 선행연구

가. 교정피드백의 유형에 관한 연구

교정피드백의 유형에 관한 대표적인 Lyster와 Ranta (1997)의 연구는 캐나다의 프랑스어 몰입 교육의 현장에서 총 14개 주제의 13개의 프랑스어 미술시간 몰입 수업 18.3시간을 전사하여 교정피드백과 학생들의 교사의 피드백에 대한 시도, 업데이트 반응에 관한 자료를 토대로 6가지 교정피드백의 유형을 제시하였다. 교사들이 6개의 교정피드백 유형의 사용 분포는 다음과 같다: 되고쳐주기 55%, 이끌어내기 14%, 명료화 요구 11%, 메타언어학적 피드백 8%, 명시적 교정 7%, 반복 5%. 교사들의 교정피드백 유형 사용빈도는 되고쳐주기가 가장 높았으나 이 유형의 학생들의 업데이트 반응을 유도하는 비율은 31%로 낮았다. 이와는 반대로 이끌어내기가 100%로 가장 높은 빈도를 나타냈다. 학생 스스로의 수정을 유도하는

피드백 유형은 명료화 요구, 반복, 이끌어내기, 메타언어학적 피드백인 것으로 밝혀졌다. 특히, 이끌어내기와 메타언어학적 피드백은 학생들이 교사의 발화를 단순 반복하는 것보다 오류 수정에 더 많은 영향을 주는 것으로 나타났다. 이 연구에서 Lyster와 Ranta는 교사들이 교정피드백을 제공할 때, 단순히 모든 피드백 유형 중 사용 빈도가 50%가 넘는 되고쳐주기에 의지하기보다 교사들이 가지고 있는 모든 범주의 기술을 고려해야 할 것을 제안하였다. 즉, 교사들은 학생들이 교사의 다양한 교정피드백을 통해 학생 스스로 오류에 반응하고 수정하는 기회를 보장하여야 한다고 하였다.

Li (2013)는 Lyster와 Ranta (1997)를 바탕으로 오류는 발전적이며 언어지식을 내면화하는 데에는 시간이 소요되기 때문에 오류에 대하여 교정피드백을 제공하는 것이 바람직하다고 밝히면서 교정피드백을 누가, 언제, 어떻게 실시해야 하는가에 대해 연구하였다. 기본적으로 교정은 학생 스스로가 자발적으로 수정해야 한다고 하였다. 왜냐하면 자기 수정을 장려하는 피드백은 교실 수업에서 더욱 활발한 교류를 유도하며 학생들의 동기부여에 도움이 되기 때문이다. 그러나 지나친 피드백은 학습자의 자율성을 좌절시키기 때문에 초기에는 되고쳐주기, 명시적 교정, 메타언어학적 피드백 등의 직접적 교정피드백보다 명료화 요구, 이끌어내기, 반복 등의 간접적 교정피드백을 활용해야 한다고 하였다. 오류 수정의 시기는 과업 중간 (online corrective feedback)과 과업 후 (offline corrective feedback)로 나눌 수 있으며, 어떤 것을 수정해 주어야 하는가에 대한 문제에 대해서는 교사는 비체계적이고 일시적인 실수 (mistake)가 아니라 언어지식의 부족에서 기인하는 오류에 대하여 반응해야 한다고 제안하였다.

나. 교정피드백의 효과에 관한 연구

초등 영어 학습자의 수준에 따른 쓰기 피드백을 연구하기 위해 우연순 (2013)은 초등학교 6학년 학생들을 상위그룹과 하위그룹으로 나눠 쓰기 피드백의 효과를 분석하였다. 그 결과 첫째, 상위 그룹의 학생들은 직접 수정과 간접 수정에 대한 교정률이 높게 나타났으나 하위 그룹 학생들은 간접 수정의 경우 상위 학생들에 비해 낮은 교정률을 보였다. 둘째, 상위 학생들은 모든 오류 유형에 대하여 높은

교정률을 보였고, 하위 그룹 학생들은 어휘, 문장 구조, 대문자 및 구두점 관련 오류 교정률은 높았으나, 동사와 명사, 소유격 관련 오류에 대한 교정률은 낮게 나타났다. 셋째, 오류 유형에 따른 정확도를 중심으로 쓰기 피드백이 장기적 글쓰기 정확도 향상에 주는 영향을 분석해 본 결과 상위그룹은 명사의 복수형, 소유격, 대문자 및 구두점 관련 오류에 유의미한 향상을 보였으나 하위 그룹 학생들은 모든 오류 유형에 대해 향상을 보이지 않았다. 넷째, 모든 그룹의 학생들은 교사로부터 피드백 받기를 원하는 것으로 나타났다. 이런 결과를 통해 우연순 (2013)은 쓰기 학습에서 초등 상위 학습자들에게는 성취감을 이끌어 낼 수 있는 간접 수정 피드백이, 하위 학습자들에게는 직접 수정 피드백과 영어에 대한 원리, 문법을 포함한 피드백이 효과가 있다는 것을 밝혔다. 즉, 학습자의 수준에 따른 쓰기 피드백 제공이 효과적일 것이라고 하였다.

김성수 (2013)는 초등 영어 학습자의 말하기 수준에 따른 효과적인 교정피드백을 밝히기 위하여 연구 대상 학급에 언어 입력 제공 피드백 (되고쳐주기, 명시적 교정)과 발화 유도 피드백 (프롬프트)를 제시하였다. 그 결과 첫째, 상위 수준 학습자들에게는 문법 오류가, 하위 수준 학습자들에게는 어휘 오류가 가장 많이 발견되었음을 알 수 있었다고 한다. 둘째, 모든 학생들에게 언어 입력 제공 피드백이 효과적이었고 특히 그 효과는 하위 수준 학습자들에게서 크게 나타났다고 하였다. 셋째, 모든 학습자에게 교사는 문법 유형에 대한 피드백 제공 비율이 높았으며, 상위 수준 학습자들은 발화 유도 피드백, 하위 수준 학습자들은 언어 입력 제공 피드백을 선호하는 경향을 보였다고 한다. 즉, 이 연구는 수준별로 오류 발생 유형과 피드백 선호도, 학습자의 오류를 수정하는데 효과적인 피드백 유형에 차이가 있음을 보여주고 있다.

이은경 (2013)은 초등학생을 대상으로 교정피드백의 효과가 말하기와 쓰기에 따라 어떻게 나타나는지 문법 항목 (형용사의 비교급, 동사의 현재진행형)과 문법 구조의 규칙성 (과거 동사의 규칙)으로 나누어 분석하였다. 그 결과 첫째, 입력 제공 교정피드백 유형 (말하기의 되고쳐주기, 쓰기의 직접 수정)은 전달매체 즉 말하기와 쓰기에 따라 학생들의 문법 사용에 영향을 주지 않았다. 둘째, 출력 유도 교정피드백 유형 (말하기의 이끌어내기, 쓰기의 간접 수정)을 제공할 때, 학습자에게는 말하기보다 쓰기 교정피드백이 문법 학습에 더 효과적이었다. 셋째, 교정

피드백의 전달매체는 규칙 기반인 과거 동사 사용에서는 쓰기 교정피드백에서 높게 나타났으나 불규칙 동사 사용에는 전달매체에 따른 효과가 없었다. 연구 결과, 교정피드백 전달매체는 유형에 따라 학습자의 문법 구조 습득에 다른 영향을 미칠 수 있음을 보여주었다.

다. 교정피드백의 인식에 관한 연구

고등학교 영어 쓰기 수업에서 제공되는 오류 수정 피드백에 대한 학생들의 인식을 조사한 이보영 (2013)은 학습자들이 쓰기의 정확성을 중요하게 생각하고 있으며 쓰기 학습에서 교사의 피드백에 대한 교육적 효과에 높은 기대감을 가지고 있다고 하였다. 또한 학습자들은 문법 영역에 대한 피드백, 교사로부터의 피드백, 글에 있는 모든 오류에 대한 피드백 그리고 직접 피드백 유형을 선호하는 것으로 나타났다. 영어능력수준에 따라 선호하는 오류 수정 피드백 제공 방법에 차이가 있었는데 중위그룹과 하위그룹 학생들은 직접 피드백, 상위그룹 학생들은 간접 피드백을 가장 선호하였다.

그러나 이보영 (2013) 이외에는 초등학교 학생들의 실제 수업과 관련된 교정피드백의 인식에 대한 연구는 거의 없었다. 영어학습의 기초단계인 초등학교에서 영어에 대한 기초 지식을 마련하는 것도 중요하지만, 영어에 대한 흥미와 자신감을 갖는 것 또한 중요하기에 학습자 중심의 연구 즉, 교정피드백에 대한 교사, 학생의 인식과 관련된 지속적인 연구가 필요할 것으로 보인다. 왜냐하면 언어 교실 밖의 의사소통에서는 발화자 스스로가 자신의 발화 오류를 수정하는 경향이 있지만, 제2언어 교실에서는 주로 교사가 학습자의 발화를 수정해 주는 경향이 많기 때문이다.

Ⅲ. 연구 대상 및 방법

1. 연구 대상

본 연구는 제주시에 소재한 A 초등학교 4, 5, 6학년 학생 총 309명과 제주 시내 초등영어교육에 관심 있는 교사 동아리 회원 16명과 제주시에 소재한 B 초등학교 교사 24명 총 40명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 교정피드백에 대한 인식의 학년별 차이를 알아보기 위하여 A 초등학교 4, 5, 6학년에서 무작위로 학년별로 4개 반을 선정하여 조사하였다. 학생들에게 배부한 309부의 설문지 중 미완성이거나 부실하게 응답한 설문지 30부를 제외한 279부를 분석 자료로 사용하였으며 교사들의 설문지는 모두 분석에 활용하였다.

2. 연구 방법 및 도구

가. 연구 방법

본 연구는 초등 영어 수업에서 학생들이 가지고 있는 교정피드백에 대한 인식과 선호하는 교정피드백 영역 및 유형을 분석하고 학년별 인식의 차이가 있는지도 또한 교사와 학생간의 인식의 차이가 있는지 살펴보고 이를 통해 효과적인 교정피드백 수행 방안에 대해 고찰해보고자 한다. 이를 위해서 초등학교 4, 5, 6학년 학생과 초등교사 40명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

나. 연구 도구

설문지 설계는 이보영 (2013)의 설문지 형식을 참고하였다. 그의 설문지는 고등학생을 대상으로 쓰기 지도에 관한 피드백을 연구하기 위해 작성된 것이었기 때문에 본 연구에 그대로 적용하기에는 어려움이 있어서 설문지의 기본 토대는 유지하되 본 연구의 대상과 목적에 맞게 재구성하였다.

설문지 문항은 Hendrickson (1978)이 제시한 교정피드백의 5가지 질문과 Lyster와 Ranta (1997)가 제시한 6가지 교정피드백의 유형을 토대로 하여 제작되었다.

1) 학생 설문지

학생 설문지는 그 대상이 초등학생이기에 피드백이라는 용어를 그대로 사용하지 않고 초등학생 수준에서 용어를 쉽게 이해할 수 있도록 "선생님께서 여러분의 실수나 잘못을 고쳐주려고 하는 것"이라고 풀어 설명하였다. 그 밖의 용어들도 초등학생 수준에서 이해할 수 있도록 쉬운 낱말을 사용하였다.

설문문항은 총 19 문항으로, 설문참여자의 실태를 조사하기 위한 2 문항, 초등 영어 수업에서 교사의 교정피드백에 대해 가지고 있는 생각을 묻는 5 문항, 교정 피드백의 제공방법에 대한 선호도를 묻는 4 문항, 유형별 교정피드백에 대한 학생들의 평가를 위한 7 문항, 마지막으로 교정피드백에 대한 학생들의 자유로운 의견을 묻는 1 문항으로 구성되었다. 교정피드백에 대한 생각과 유형별 교정피드백에 대한 학생들의 평가를 묻는 10 개의 문항은 4 단계로 '그렇게 생각하지 않는다.'에서 '그렇게 생각한다.'로 응답할 수 있도록 제작하였다. 각 영역별 자세한 문항 정보는 다음과 같다.

<표 III-1> 학생 설문지 문항의 주제별 분류

문항번호	주제	
1, 2	설문 응답자의 기본 정보	
3	교정피드백에 대한 인식	영어에서 유창성과 정확성의 중요성
4		교정피드백의 업테이크 가능성
5, 6, 7		교정피드백의 인지적, 정의적 효과
8, 9, 10, 11	학습자들이 선호하는 교정피드백의 제공방법	
12, 13, 14, 15, 16	각각의 유형별 교정 피드백에 대한 평가	
17, 18	선호 또는 선호하지 않는 교정피드백 유형	
19	교정피드백에 대한 자유로운 의견	

설문문항 3번부터 7번은 학생들의 교정피드백에 대한 인식을 묻기 위한 문항이다. 3번 문항에서는 학생들에게 영어 사용에 있어 정확성의 중요성에 대한 의견을

묻고 있다. 교정피드백이 유창성보다는 정확성과 더 관련이 있기 때문에 학생들이 영어에서 정확성을 얼마나 중요하게 생각하는지에 대한 응답을 분석하여 교정 피드백의 중요성에 관한 학생들의 인식을 알아볼 수 있을 것으로 기대하였다. 4번 문항은 학생들이 교정피드백을 받은 후 이것을 기억하여 다음 발화에 이를 활용할 수 있는지 즉, 학생들의 이해 및 업테이크 반응과 관련된 문항이다. 5번부터 7번 문항은 피드백의 효과에 대한 학생들의 인식을 묻고자 하였다. 수업 중 타인에게 이루어지는 교정피드백을 통해 또 다른 학습의 기회를 제공받는 기회를 가질 수 있는지를 묻는 5번 문항을 통해 교정피드백의 부가적인 효과를 학생들이 인식하는지 알아보고자 하였다. 그리고 6번과 7번은 각각 교정피드백의 인지적 효과와 정의적 효과에 대한 문항이다.

설문지의 마지막 영역은 실제 일어날 수 있는 오류상황을 제시하고 교사의 교정피드백의 예를 보고 각각의 유형에 대한 학생들의 생각을 평가하도록 하였다. 이를 통해 학생들이 선호하는 피드백 유형이 나타날 수 있을 것으로 기대하였다. 여기에 제시된 교정피드백의 유형은 Lyster와 Ranta (1997)를 따랐다. 그들이 제시한 6가지 중 메타언어학적 피드백은 제외하였다. 초등학교 영어 수업에서는 문법에 관한 설명이 어렵기 때문에 이 유형은 설문조사에서 의미가 없을 것이라 판단되었기 때문이다.

유형별 교정피드백에 대한 평가를 위해 제시된 학생 오류의 예는 설문참여 학생들이 이해할 수 있도록 초등학교 3학년 교과서¹⁾에 포함된 단수, 복수의 개념이 활용되는 문장으로 선정하였다 (I have three dogs.). 영어는 단수 개체와 복수 개체를 구분하는 수 개념을 표현하는 문법범주가 있어 가산명사의 경우 복수 개체를 나타낼 때는 반드시 특정 복수 형태로 실현된다. 한국에서도 소위 복수 표지라는 형태소 ‘-들’이 있어 복수 개체를 표현한다고 하는 반면에 ‘-들’이 없는 무표 형태의 명사도 복수의미를 표현하기도 한다 (정경숙, 2011). 즉, 영어는 많은 경우 명사 끝에 ‘-(e)s’를 첨가하여 발음하면 되는 비교적 쉬운 규칙임에도 불구하고 모

1) 김혜리 외, (2013), 초등학교 영어 3~4①, YBM. Lesson 6. How many zebras?
 윤여범 외, (2013), 초등학교 영어 3~4①, 천재교육, Lesson 11. How many pigs?
 이재근 외, (2013), 초등학교 영어 3~4①, 대교. Lesson 5. How many apples?
 이재희 외, (2013), 초등학교 영어 3~4①, 천재교육. Lesson 7. How many tigers?
 함순애 외, (2013). 초등학교 영어 3~4①, 천재교육. Lesson 5. How many dogs?

국어인 한국어와 다른 개념의 복수 형태이기 때문에 설문지에 제시된 예는 발화에서 많은 오류가 발생하는 형태의 문장이다.

2) 교사 설문지

교정피드백에 대한 학생과의 인식 차이를 살펴보기 위한 목적을 가지고 있기 때문에 학생설문지의 기본적인 틀을 그대로 유지하였다.

설문문항은 교정피드백에 대한 14개의 문항과 설문 응답자의 교직경력과 영어 수업경력을 묻는 문항으로 이루어졌다. 교사 설문지는 수업 중 실제 많이 제공했던 피드백 내용에 관한 1 문항, 초등 영어 수업에서 교사들이 교정피드백에 가지고 있는 생각을 묻는 4 문항, 교정피드백의 제공방법에 대한 의견을 묻는 4 문항, 교정피드백에 대한 자유로운 의견을 묻는 1 문항, 그리고 마지막으로 유형별 교정피드백에 대한 교사들의 평가를 위한 4 문항으로 이루어졌다. 학생 설문지와 마찬가지로 교정피드백에 대한 생각을 묻는 4 개의 문항은 4 단계로 ‘그렇게 생각하지 않는다.’에서 ‘그렇게 생각한다.’로 응답할 수 있도록 제작하였다. 각 영역별 자세한 문항 정보는 다음과 같다.

<표 III-2> 교사 설문지 문항의 주제별 분류

문항번호	주제	
1	피드백에 대한 교사의 경험	
2	교정 피드백에 대한 생각	영어 수업에서 교정피드백 제공의 중요성
3		학생들의 교정피드백 업테이크 가능성에 대한 의견
4, 5		교정피드백의 인지적, 정의적 효과
6, 7, 8, 9	학습자들이 선호하는 교정피드백의 제공방법	
10	교정피드백에 대한 자유로운 의견	
11, 12	유형별 교정 피드백에 대한 평가	
13, 14	선호 또는 선호하지 않는 교정피드백 유형	

3. 연구 결과 처리 및 분석

본 연구를 수행하는데 있어서 회수된 자료 중 무성의한 반응을 보인 응답자는 통계처리에서 제외시켰으며 여기서 사용된 구체적인 실증분석방법은 다음과 같다.

첫째, 조사대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 일반적인 특성에 따라 수업에서 교정피드백에 대한 인식을 살펴보기 위하여, 평균차이 검증인 일원변량분석(One way ANOVA)을 실시하였다.

셋째, 일반적인 특성에 따라 수업에서 교정피드백에 대한 교사와 학생들의 인식을 살펴보기 위하여, 범주형 자료에서 비모수 기법인 교차분석을 실시하여 집단 간의 차이를 살펴보았다.

본 연구의 통계처리는 SPSSWIN 21.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 설문참여자 현황

가. 교사

설문에 참여한 교사는 모두 40명이다. 설문 대상은 초등영어교육에 관심이 많은 교사들이 자발적으로 조직한 동아리 회원 16명과 제주시내 B초등학교 교사 24명으로 이루어져 있다. 영어동아리에 소속된 16명의 교사는 모두 영어전담이거나 영어 수업 경력이 많았고 일반 교사들인 경우 현재 영어 전담교사제와 영어회화 전문강사 도입으로 인해 영어수업 경력이 길지 않았다. 배부된 설문지 40부가 모두 설문 분석에 활용되었다. 그 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 교사 설문참여자 현황

		빈도 (%)
성별	여자	40 (100%)
교직 경력	5년미만	7 (17.5%)
	5년이상-10년미만	22 (55.0%)
	10년이상-15년미만	11 (27.5%)
	15년이상	0
영어 수업 경력	1년미만	10 (25.0%)
	1년미만	10 (25.0%)
	1년이상-3년미만	20 (50.0%)
	3년이상-5년미만	10 (25.0%)
	5년이상-8년미만	0
	8년이상	0

설문에 참여한 교사들의 영어 수업 경력 (담임, 전담 구분 없이 영어 수업에 참여했던 경력)은 <3년~5년>인 경우가 전체의 50%(20명)로 가장 많았으며, <1년 이상~3년 미만>과 <5년 이상~8년 미만>인 경우가 각각 10명으로 25%씩 차지하였다.

영어 수업을 진행할 때 가장 많은 피드백을 하게 되는 영역에 대한 질문에 전체

응답자의 72.5%인 29명의 교사가 어휘영역이라고 응답하였다. 그 다음으로는 문법 (8명, 20%), 발음(2명, 7.5%)의 순이었다. 어휘는 다른 영역들에 비해 학생들의 오류에 짧은 시간 동안 가장 큰 효과를 줄 수 있고, 학생 자신이 영어 표현을 사용함에 있어 오류를 범했다는 사실이 분명히 드러나고, 교사가 피드백을 주고 그것을 수정한 결과 또한 분명히 나타나는 영역이기에 교사들이 다른 영역에 비해 피드백 비율이 높은 것으로 판단된다. 이와는 반대로 학생들의 오류가 잘 드러나지 않고, 교사 또한 발음에 대한 확신을 가지기 어려워 발음영역에 대한 피드백 비율이 상대적으로 낮은 것으로 보인다. 이 결과는 설문조사의 대상이 한국인 영어교사에 국한된 본 연구의 한계이기도 하다. 모국어를 가르치는 원어민보조교사인 경우 학생들의 발음 오류를 쉽게 발견하고 쉽게 수정해 줄 수 있기 때문에 발음에 대한 피드백 비율이 본 조사의 결과보다 더 높을 것으로 예상된다.

나. 학생

설문에 참여한 4, 5, 6학년 학생은 모두 309명이다. 그 중 무성의한 반응을 보인 30부를 제외한 279부의 설문지를 분석하였다. 그 결과는 아래 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 학생 설문참여자 현황

	빈도 (%)
4학년	87 (31.2%)
5학년	102 (36.6%)
6학년	90 (32.3%)
전체	279 (100%)

설문이 실시된 학교는 제주시내 위치한 대규모 학교로서 영어수업은 영어전담 교사와 원어민보조교사 그리고 영어회화전문강사가 진행하고 있다. 본 설문조사는 1학기말인 7월에 학급별로 진행되었으며, 학년별 4 개 학급을 무작위로 선정하여 조사를 실시하였다.

학생들이 가지고 있는 교정피드백에 대한 인식과 선호하는 교정피드백의 제공방법 및 유형에 대해 조사하기 전에 학생들의 교정피드백에 대한 경험을 물어보았다.

<표 IV-3> 학생의 교정피드백 경험 및 그 영역

		4학년	5학년	6학년	$\chi^2(p)$
교정피드백을 받은 경험	있다	24 (27.6%)	98 (96.1%)	18 (20.0%)	136.50*** (.000)
	없다	63 (72.4%)	4 (3.9%)	72 (80.0%)	
교정피드백을 받은 영역	문법	1 (4.2%)	32 (32.7%)	3 (16.7%)	40.052*** (.000)
	발음	8 (33.3%)	6 (6.1%)	5 (27.8%)	
	낱말(단어)	10 (41.7%)	59 (60.2%)	10 (55.6%)	
	기타	5 (20.8%)	1 (1.0%)	0	
합계		24 (100%)	98 (100%)	18 (100%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

학생들의 교정피드백을 받아본 경험은 전체 응답자 279명 중 140명(50.18)이 받아본 경험이 있다고 답하였고, 139명(49.82)가 받아본 경험이 없다고 답하였다. 전체 응답자의 교정피드백에 대한 경험이 비슷한 정도로 나타났으나 이 문항을 학년별로 분석해보았을 때 흥미로운 점이 발견되었다. 5학년의 경우에 교정피드백을 받아본 경험이 있다고 응답한 경우가 96.1%로 높게 나타났으며, 6학년은 20%로 나타나, 상대적으로 낮게 나타났다 ($p<.001$). 교정피드백을 받아본 경험에 대한 답변이 학년별로 일관성이 보이지 않은 것으로 미루어보아, 이는 학년별 특성이 아니라 수업을 진행하는 교사의 특성에 따른 것으로 판단된다. 즉, 영어수업을 진행하는 교사가 교정피드백에 대해 어떤 인식을 가지고 있느냐에 따라 학생들이 교정피드백을 제공받을 수 있는 기회가 달라진다는 것이다.

교정피드백을 받아본 경험이 있는 학생 중 79명(60.3%)의 학생들이 교사들로부터 어휘영역에 교정피드백을 받아보았다고 대답하였다. 이 결과는 교사들이 피드백을 제공한 영역 중 어휘 영역이 가장 많은 비율을 차지한 것과 같은 맥락이라고 할 수 있다. 교사와 학생을 대상으로 한 본 설문조사 결과를 통해 의미전달의 기본 요소라 할 수 있는 어휘영역에 대한 교정피드백이 가장 많이 이루어지고 있다는 사실을 알 수 있다. 오류가 분명히 나타나며 지적과 수정이 쉽고, 학생들에게 교사가 의도하는 바를 정확하게 전달할 수 있는 영역이기 때문이라고 판단된다. 이는 또한 다른 것보다 쉽게 수정할 수 있고 오류의 수정 형태도 다른 것보다 좀 더 보편성을 가지고 있는 경우 더 자주 피드백이 이루어진다는 연구 결과(Todd, 1999; 김유미, 2004, p. 35에서 재인용)와 비슷한 맥락이다.

이 밖에 학생들이 문법 오류에 대한 교정피드백을 받아본 경험이 예상외로 낮은 까닭은 정확성보다 유창성을 강조하는 초등학교 영어수업의 특성을 고려하였을 때, 수업 중 일어나는 학생 발화에서 문법오류에 대해 교사들이 크게 염려하지 않는 것으로 보인다.

2. 설문 조사 결과 및 분석

가. 교사 설문 결과 및 분석

교사들에게 제공된 설문지는 크게 교사들이 가지고 있는 교정피드백에 대한 인식, 교정피드백 제공방법에 대한 교사 인식, 교정피드백 유형에 대한 교사 평가 등 세 부분으로 분류할 수 있다. 그 각각에 대한 설문의 결과는 다음과 같다.

1) 교정피드백에 대한 교사 인식

교사들의 교정피드백에 대한 인식 설문 결과는 <표 IV-4>에 나타나 있는데, 모든 교사들이 수업 중에 학생들에게 교정피드백을 제공하는 것을 긍정적으로 인지하고 있음을 알 수 있다.

영어 수업시간에 학생들에게 피드백을 제공하는 것이 중요한지에 대한 질문에 전체 응답자의 60%가 대체로 긍정적이었으며, 40%는 아주 긍정적인 반응을 보인 것으로 보아 모든 교사들이 교정피드백을 제공하는 것이 중요하다고 인식하고 있음을 알 수 있었다. 교정피드백을 제공하는 것이 수업 중 이루어지는 의사소통에 방해가 될 수 있다는 교정피드백에 대한 교사들의 부정적인 인식에 대해 논의한 박현진(2012)의 연구와는 대조적인 결과이다. 본 연구와 박현진(2012)의 연구 모두 그 대상이 제한적이기 때문에 일반적인 결과를 얻기 위해서는 좀 더 많은 교사들에 대한 연구가 필요할 것으로 판단된다.

<표 IV-4> 교정피드백에 대한 교사 인식 (n=40)

	그렇게	그렇게	그렇게	그렇게	평균
	생각하지	생각하지	생각하는	생각한다	
	않는다	않는 편이다	편이다	생각한다	
	1	2	3	4	
영어 수업 시간에 학생들에게 피드백을 제공하는 것은 중요하다고 생각한다.			24 (60.0)	16 (40.0)	3.40
학생들은 자신의 실수나 잘못에 대해 제공된 피드백을 기억하고 그것을 활용하여 다음에 같은 실수를 하지 않을 것이다.		2 (5.0)	35 (87.5)	3 (7.5)	3.02
피드백은 학생들의 영어 실력을 향상시킬 수 있는 수업 요소이다.			30 (75.0)	10 (25.0)	3.25
피드백 제공은 학생들이 영어에 대한 자신감과 흥미를 갖는데 방해가 된다.	4 (10.0)	33 (82.5)	3 (7.5)		1.97

<표 IV-4>에 의하면 전체 응답자 중 95%가 학생들에게 피드백을 제공했을 경우 학생들은 그것을 기억하고 활용하여 다음에 같은 실수를 하지 않을 것으로 기대한다고 답하였다. 이는 교정피드백에 대한 효과 또한 긍정적으로 판단하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 그리고 피드백이 학생 영어 실력을 향상시킬 수 있는 요소인가에 대한 질문에 모든 교사들이 긍정적으로 대답하였다.

교정피드백을 제공하는 것은 기본적으로 학생들의 오류를 발견하고 이를 수정해주는 것이므로 “영어에 대한 자신감과 흥미 향상”이라는 초등학교 영어교육의 목표와는 상반된 것으로 인식되어 왔다. 그러나 이번에 실시한 설문조사 결과 많은 교사들 (전체 응답자의 92.5)이 교정피드백을 제공한다고 해서 학생들이 영어에 대한 자신감과 흥미를 갖는 데 방해되지 않는다고 판단하는 것으로 나타났다.

2) 교정피드백 제공방법에 대한 교사 인식

교사들이 영어 수업에서 선호하는 교정피드백 제공방법에 대해 살펴보았다. 교정피드백 제공방법은 크게 교정피드백 제공 주체, 제공 내용, 제공 범위 그리고 제공 시기로 나누어 살펴보았다. 먼저, 교정 피드백 제공 주체에 대한 설문 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 교정피드백 제공 주체에 대한 교사 인식

교사	친구	스스로 교정	교재	기타	합계
8	8	24	0	0	40
(20%)	(20%)	(60%)	(0)	(0)	(100%)

수업 시간 중 교정피드백을 제공하는 주체에 대한 질문에 총 40명의 응답자 중 24명(60%)의 교사가 학생 스스로 제공해야 한다고 대답하였다. 그리고 그 다음으로는 교사와 친구가 각각 8명씩(20%)으로 같은 비율을 차지하였다. 이는 같은 설문 문항에 교사라고 대답한 비율이 가장 높았던 학생 설문조사 결과와 상반되는 결과이다. 즉, 교사들은 학생 스스로가, 학생들은 교사가 교정피드백을 제공하는 것이 중요하다고 판단하고 있는 것이다. 이러한 설문 결과는 자기주도 학습이 강조된 최근 교육과정의 성격 및 경향과 맞물려 교사들은 학생들 스스로 자신들의 오류를 발견하고 수정하는 것을 기대하고 있는 것으로 분석된다. 그러나 스스로 오류를 발견하고 수정하는 것은 영어 학습을 갓 시작한 초등학교 학생들에게는 어려운 과업이다. 따라서 교사는 학생들 스스로 교정피드백을 제공할 수 있을 것이라는 막연한 기대를 가지는 것 보다, 학생들이 오류를 발견하고 수정할 수 있도록 발판을 제공하는 역할을 해야 할 것으로 판단된다.

다음으로, 영어 수업 시간에 제공하는 교정피드백 중 가장 중점을 두어야 하는 영역에 대한 조사를 실시하였는데 그 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 교정피드백 제공 영역에 대한 교사 인식

문법	발음	어휘	기타	합계
18	0	20	2	40
(45%)	(0)	(50%)	(5%)	(100%)

50%의 교사들은 어휘 영역에 대하여 교정피드백을 제공해야 한다고 응답하였고 그 다음으로 문법 45%, 기타 (모든 영역에 대해 실시해야한다) 5%라는 결과가 나왔다. 이는 의미전달의 기본요소인 어휘 영역에 대해 교정피드백을 제공함으로써 학생들이 표현하고자 하는 의미를 정확하게 전달할 수 있도록 하려는 교사들의 의도가 있는 것으로 분석된다. 또한 문법 영역에 대해 교정피드백을 제공하는

것이 중요하다는 대답이 어휘영역과 비슷한 수치로 나타났는데 이는 각각 45.5%와 48.3%의 5, 6학년 학생들이 문법 영역에 대해 교정피드백을 제공받길 원한다는 학생 설문조사 결과와 상통하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 교사와 학생 모두 영어에서 정확성에 대한 요구가 높은 것으로 해석할 수 있다.

이번 조사결과에서 흥미로운 점이 발견되었는데 발음영역에 대하여 교정피드백을 제공해야 한다고 응답한 교사는 한 명도 없었다는 것이다. 이는 교사들의 발음에 대한 부족한 자신감, 원어민보조교사에게 기대하고 의존하는 경향이 많은 탓으로 분석된다.

이어서 학생들에게 주어지는 교정피드백의 적절한 범위를 묻는 질문에서 교사들은 <표 IV-7>와 같이 수업 시간에 배운 내용 즉, 목표언어와 관련된 오류에 대해 교정피드백을 제공하는 것이 90%로 가장 중요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

<표 IV-7> 교정피드백 제공 범위에 대한 교사 인식

학생의 모든 오류	수업 내용과 관련된 오류	의사소통에서의 오류	오류 수정 불필요	기타	합계
0 (0)	36 (90%)	4 (10%)	0 (0)	0 (0)	40 (100%)

이 결과를 통해 목표언어를 정확하게 이해하고 활용할 수 있도록 해야 한다는 교사들의 책임감과 목표언어로 새롭게 학습한 문장 중 잘못된 문장 형태의 반복적인 사용으로 오류가 화석화될 수 있기에 그것을 미연에 방지하고자 하는 교사들의 의지를 알 수 있었다. 그러나 이러한 화석화현상은 수업 중 새롭게 학습한 목표언어를 잘 못 이해함으로써 나타날 수도 있지만 이미 학생들이 학습했고 자주 활용하고 있는 일반적인 의사소통 상황의 발화에서도 발생할 수 있다. 따라서 교사는 교육과정에 제시된 목표언어와 관계된 오류뿐만 아니라 활발한 의사소통 상황에 방해가 되지 않는 선에서 학생들의 다양한 오류를 수정해 줄 필요가 있을 것이다.

교사들에게 교정피드백을 언제 제공해야 하는가에 대한 질문의 결과는 아래 <표 IV-8>과 같이 나타났다.

<표 IV-8> 교정피드백 제공 시기에 대한 교사 인식

오류 생성 직후	활동 후	수업 마무리	다음 수업시간	기타	합계
22 (55%)	18 (45%)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	40 (100%)

설문 결과, 학생들의 실수나 잘못 바로 직후가 55%로 가장 높게 나타났으며, 수업 중 학생들의 활동이 마무리 된 후가 45%로 나타났다. 이는 학생들에게 물어본 같은 질문과 같은 결과를 보였다. 학생들의 오류 생성 직후에 피드백을 제공했을 경우, 학생들이 스스로의 발화를 잘 기억하고 의사소통의 상황을 이해할 수 있기 때문에 피드백의 효과도 높아질 수 있을 것이다. 그러나 학생의 발화가 이루어지는 의사소통 상황에 교사가 의도적으로 개입하여 피드백을 제공하기 때문에 수업의 흐름뿐만 아니라 의사소통의 자연스러운 흐름도 깨지기 쉽다. 따라서 교사는 자연스럽게 피드백을 제공하여 수업과 의사소통 흐름의 단절을 최소화할 수 있도록 해야 하겠다.

3) 유형별 교정피드백에 대한 교사 평가

교사들에게 Lyster와 Ranta (1997)가 제시한 교정피드백의 6가지 유형 중 메타언어학적 피드백을 제외한 5가지 유형에 대하여 학생들의 영어 능력을 향상시킬 수 있는 유형과 자신감을 심어줄 수 있는 유형에 대하여 평가하도록 질문하였다. 그 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 교사들의 유형별 교정피드백에 대한 평가

<영어 능력 향상에 도움이 될 것으로 판단되는 유형>					
되고쳐주기	명시적 교정	명료화 요구	이끌어내기	반복	합계
2 (5%)	0 (0)	6 (15%)	32 (80%)	0 (0)	40 (100%)
<영어에 대한 자신감 향상에 도움이 될 것으로 판단되는 유형>					
되고쳐주기	명시적 교정	명료화 요구	이끌어내기	반복	합계
1 (2.5%)	0 (0)	7 (17.5%)	29 (72.5%)	3 (7.5%)	40 (100%)

영어 능력 향상에 가장 도움이 될 것 같은 유형의 경우에는 이끌어내기가 80%로 가장 높게 나타났으며 두 번째로 명료화 요구가 15%로 나타났다. 영어에 대한 자신감을 향상시키는데 도움이 되는 피드백 유형도 72.5%로 이끌어내기가 가장 높게 나타났다. 즉, 영어 능력 향상이라는 인지적인 요소와 영어에 대한 자신감 향상의 정의적 요소에 도움이 될 것 같은 교정피드백 유형으로 교사들은 모두 이끌어내기를 선택한 것을 알 수 있다.

각 요소별로 좀 더 자세히 살펴보면, 영어 능력 향상에 도움이 될 것으로 판단되는 유형으로 이끌어내기가 80%로 가장 많았고 그 다음으로는 명료화 요구 15%, 되고쳐주기 5%로 나타났다. 그리고 영어에 대한 자신감 향상에 도움이 될 것으로 판단되는 유형으로는 역시 이끌어내기가 72.5%로 가장 많았고, 명료화 요구 17.5%, 반복 7.5%, 되고쳐주기 2.5%였다. 이 결과를 보면, 학생의 오류를 발견하고 수정하는 주체가 교사가 되는 되고쳐주기, 명시적 교정의 방법보다는 교사의 반응에 따라 학생 스스로 오류를 깨닫고 수정하도록 유도하는 명료화 요구, 이끌어내기, 반복 등의 방법이 인지적, 정의적 효과가 더 클 것이라고 교사들은 기대하고 있는 것을 알 수 있다.

다음으로는 각각의 유형별 교정피드백에 대하여 교사가 수업 중 가장 유용하다고 여기고 수업에 직접 활용하고 싶은 유형과 그 까닭에 대한 질문을 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

<표 IV-10> 교사들이 선호하는 피드백 유형

되고쳐주기	명시적 교정	명료화 요구	이끌어내기	반복	합계
1 (2.5%)	0 (0)	5 (12.5%)	30 (75%)	4 (10%)	40 (100%)

<표 IV-11> 교사들이 선호하는 이유

자신감 부여	흥미 유발	영어실력 향상에 도움	교사의 의도 전달 수월	기타	합계
2 (5%)	3 (7.5%)	26 (65%)	9 (22.5%)	0 (0)	40 (100%)

교사들이 가장 선호하는 교정피드백 유형으로는 전체 응답자의 75%가 선택한 이끌어내기인 것으로 나타났다. 그리고 그 다음으로 명료화 요구와 반복이 각각 12.5%와 10%로 나타났다. 이는 위의 인지적, 정의적 영역에 도움이 될 것이라 판단된 유형과 유사한 결과이다.

교사들이 교정피드백 유형을 선호하는 까닭으로 학생들의 영어 실력 향상에 도움을 줄 수 있기 때문이라고 응답한 경우가 65%로 가장 많았고 그 다음으로는 22.5%로 교사가 알려주고자 하는 내용을 분명하게 전달 할 수 있기 때문이라고 응답하였다. 이번 설문문항의 결과를 통해 교사들은 교정피드백 유형을 선택하여 제공함에 있어 학생들의 영어 실력 향상을 가장 크게 고려하고 있다는 것을 알 수 있었다.

다음으로는 교사들이 선호하지 않는 피드백 유형과 그 까닭에 대한 질문 분석이다. 그 결과는 아래와 같다.

<표 IV-12> 교사들이 선호하지 않는 피드백 유형

되고쳐주기	명시적 교정	명료화 요구	이끌어내기	반복	합계
5 (12.5%)	29 (72.5%)	3 (7.5%)	1 (2.5%)	2 (5%)	40 (100%)

<표 IV-13> 교사들이 선호하지 않는 이유

자신감 상실	흥미 저해	실력 향상에 도움 안 됨	교사의 의도 전달 어려움	기타	합계
28 (70%)	8 (20%)	0 (0)	4 (10%)	0 (0)	40 (100%)

교사들의 72.5%는 명시적 교정을 가장 선호하지 않는 것으로 나타났다. 그 까닭으로는 70%가 학생들의 자신감을 떨어뜨린다고 생각하고 있으며, 20%는 영어에 대해 흥미를 갖는 데 방해가 될 수 있다고 여기고 있다. 교정피드백의 여러 유형 중 명시적 교정은 교사가 학생의 오류를 분명하게 지적하고 바른 형태를 제공할 수 있지만 학생들의 발화가 틀렸다는 것을 분명히 알려주기 위해 사용하는 “Oh, you mean . . .”, “You should say . . .” 와 같은 발화가 학생들의 자신감과 흥미를 떨어뜨릴 수 있기에 교사들이 이 유형을 가장 선호하지 않는 것으로 판단된다.

나. 학생 설문 결과 및 분석

학생들에게 제공된 설문지는 크게 학생들이 가지고 있는 교정피드백에 대한 인식, 교정피드백 제공방법에 대한 학생들의 인식, 교정피드백 유형에 대한 학생 평가 등 세 부분으로 분류할 수 있다. 그 각각에 대한 설문의 결과는 다음과 같다.

1) 교정피드백에 대한 학생 인식

영어 발화에 있어 정확성이란 오류 없이 문법적으로 완벽한 문장을 사용하여 자신이 전달하고자 하는 것을 표현해 내는 것으로 유창성과 대비되는 개념이다. 즉, 의미전달의 측면보다 형태적인 측면을 강조하는 것이다. 학생들이 정확성을 중요시한다면 자연스럽게 영어 사용에서의 오류를 줄이기 위해 교정피드백을 제공받는 것을 선호하기 때문에 학생들이 영어의 정확성을 얼마나 중요하게 생각하고 있는지의 문항을 분석해봄으로써 교정피드백에 대한 학생들의 인식을 살펴볼 수 있다.

교정피드백에 대한 학생들의 인식을 알아보기 위해 총 5가지 질문을 제시하였고 그 첫 번째로 학생들의 영어에서 정확성이 중요한가에 대해 질문하였다. 그 결과는 다음과 같다.

<표 IV-14> 오류에 대한 학생 인식

나는 영어로 말할 때 실수나 틀린 점이 없이 정확하게 말하는 것이 중요하다고 생각한다.					
	4학년	5학년	6학년	합계	$\chi^2(p)$
전혀 그렇게 생각하지 않는다	5 (5.7%)	10 (9.8%)	10 (11.1%)	25 (9.0%)	10.00 (.125)
그렇게 생각하지 않는 편이다	10 (11.5%)	21 (20.6%)	15 (16.7%)	46 (16.5%)	
그렇게 생각하는 편이다	40 (46.0%)	36 (35.3%)	45 (50.0%)	121 (43.4%)	
매우 그렇게 생각한다	32 (36.8%)	35 (34.3%)	20 (22.2%)	87 (31.2%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

<표 IV-14>에 의하면 전체 응답자 중 31.2%가 영어로 말할 때 실수나 틀린 점이 없이 정확하게 말하는 것이 중요하다는 점에 매우 동의하는 것으로 답하였고, 43.4%가 어느 정도 중요하다고 응답하였다. 즉, 전체 응답자 중 74.6%가 정확한 표현을 구사하는 것이 중요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 이는 영어 사용에 있어 정확성 보다 유창성을 더 강조하는 초등 영어 교육의 목표와는 다른 결과를 보여준다. 이 설문 결과를 통해 학생들은 정확한 표현을 사용하기 위해 교사의 교정피드백에 대해 높은 기대감을 가지고 있는 것을 알 수 있다. 이는 교정피드백이 의사소통에 방해가 될 수 있으므로 효과적이지 않다고 생각하는 교사들이 있는 반면 대부분의 학습자들은 피드백을 가능한 많이 받기를 기대했다는 박현진(2012)의 연구와도 비슷한 양상을 보인다.

교사가 제공하는 교정피드백을 기억하고 다음에 이를 활용할 수 있는가, 즉 교정피드백이 나의 영어실력 향상과 오류 생성을 줄이는데 도움을 줄 수 있는가에 대한 질문의 결과는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 교정피드백의 메타인지적 효과에 대한 학생 인식

나는 영어 수업시간에 선생님께서 고쳐주는 내용을 기억하고 그것을 활용하여 다음에 같은 실수를 하지 않을 수 있다.					
	4학년	5학년	6학년	합계	$\chi^2(p)$
전혀 그렇게 생각하지 않는다	2 (2.3%)	13 (12.7%)	3 (3.3%)	18 (6.5%)	16.083* (.013)
그렇게 생각하지 않는 편이다	8 (9.2%)	15 (14.7%)	13 (14.4%)	36 (12.9%)	
그렇게 생각하는 편이다	38 (43.7%)	42 (41.2%)	47 (52.2%)	127 (45.5%)	
매우 그렇게 생각한다	39 (44.8%)	32 (31.4%)	27 (30.0%)	98 (35.1%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

<표 IV-15>를 통해, 전체 설문 응답자 중 80.6%가 영어 수업시간에 이루어지는 교정피드백을 기억하고 그것을 활용하여 다음에 같은 실수를 하지 않을 것이라는 교정피드백의 효과에 대하여 긍정적으로 인식하는 것을 알 수 있었다. 학년 별로는 6학년의 경우에 긍정적으로 나타났으며, 5학년은 상대적으로 부정적인 응답을 보였다 (p<.05). 즉, 전반적으로 학생들은 자신이 생성한 오류에 대해 교정피

드백을 받음으로써 정확한 표현이 가능할 것이라는 기대를 가지고 있는 것이다. 이것은 정확한 표현을 구사하는 것이 중요하다고 여기고 이를 통해 교정피드백의 필요성을 인식하고 있는 앞 조사 결과와 더불어 교정피드백의 필요성과 중요성을 다시 한 번 확인한 결과라고 할 수 있겠다.

교정피드백의 부가적인 효과를 인식하고 있는지 알아보기 위한 질문에서 학생들은 타인에게 이루어지는 교정피드백을 통해 또 다른 학습의 기회를 제공받는 것으로 나타났다. 그 결과는 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 교정피드백의 메타인지적 효과에 대한 학생 인식

나는 선생님께서 다른 친구의 실수나 잘못된 답을 고쳐 주시는 것을 보고 새롭게 배우기도 한다.					
	4학년	5학년	6학년	합계	$\chi^2(p)$
전혀 그렇게 생각하지 않는다	4 (4.6%)	7 (6.9%)	5 (5.6%)	16 (5.7%)	6.851 (.335)
그렇게 생각하지 않는 편이다	6 (6.9%)	8 (7.8%)	7 (7.8%)	21 (7.5%)	
그렇게 생각하는 편이다	34 (39.1%)	55 (53.9%)	45 (50.0%)	134 (48.0%)	
매우 그렇게 생각한다	43 (49.4%)	32 (31.4%)	33 (36.7%)	108 (38.7%)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

‘선생님께서 다른 친구의 실수나 잘못된 답을 고쳐주시는 것을 보고 새롭게 배우기도 한다’라는 질문에는 학년별 차이는 없었으며, 38.7%의 학생이 아주 긍정적으로 48.0%의 학생이 긍정적으로 인식함으로써 전체적으로 86.7%의 학생이 타인이 교정피드백을 받을 때 간접적으로 자신도 도움을 받는다고 밝혔다.

다음으로는 ‘선생님께서 실수나 잘못을 고쳐 주시려는 것을 통해 나의 영어 실력이 좋아질 수 있을 것이라고 생각된다’라는 질문이다. 그 결과는 아래와 같다.

<표 IV-17> 교정피드백의 인지적 효과에 대한 학생 인식

나는 선생님께서 실수나 잘못을 고쳐 주시려는 것을 통해 나의 영어 실력이 좋아질 수 있을 것이라고 생각한다.	4학년	5학년	6학년	합계	$\chi^2(p)$
전혀 그렇게 생각하지 않는다	1 (1.1%)	8 (7.8%)	4 (4.4%)	13 (4.7%)	14.793* (.022)
그렇게 생각하지 않는 편이다	6 (6.9%)	7 (6.9%)	9 (10.0%)	22 (7.9%)	
그렇게 생각하는 편이다	30 (34.5%)	46 (45.1%)	47 (52.2%)	123 (44.1%)	
매우 그렇게 생각한다	50 (57.5%)	41 (40.2%)	30 (33.3%)	121 (43.4%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

모든 학년에서 80% 이상이 수업 중에 이루어지는 교정피드백이 자신의 영어 실력을 향상시키는데 인지적으로 도움이 되는 방안이라고 인식하고 있었고 불과 12.6%의 학생이 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 한 가지 특별한 것은 4학년의 경우는 5, 6학년보다 긍정적인 성향이 높아 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.

교정피드백에 대한 인식을 알아보기 위해 ‘나는 선생님께서 나의 실수나 잘못을 고쳐주시려 할 때 영어에 대한 자신감이 없어지고 불안해진다’라는 마지막 질문을 제시하였다. 이는 교정피드백이 학생들의 정의적인 측면에 영향을 미치는 정도를 알아보기 위해 실시한 것으로 그 결과는 표 <IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 교정피드백의 정의적 영향에 대한 학생 인식

나는 선생님께서 나의 실수나 잘못을 고쳐주시려 할 때 영어에 대한 자신감이 없어지고 불안해진다.	4학년	5학년	6학년	합계	$\chi^2(p)$
전혀 그렇게 생각하지 않는다	59 (67.8%)	57 (55.9%)	32 (35.6%)	148 (53.0%)	23.488*** (.001)
그렇게 생각하지 않는 편이다	20 (23.0%)	27 (26.5%)	29 (32.2%)	76 (27.2%)	
그렇게 생각하는 편이다	5 (5.7%)	13 (12.7%)	23 (25.6%)	41 (14.7%)	
매우 그렇게 생각한다	3 (3.4%)	5 (4.9%)	6 (6.7%)	14 (5.0%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

이 질문에 53.0%의 학생이 ‘전혀 그렇게 생각하지 않는다’라고 답하였고, 27.2%의 학생이 ‘그렇게 생각하지 않는다’라고 답함으로써 대부분의 학생들은 교정피드백이 심리적으로 부담스럽지 않다고 생각하는 것으로 나타났다. 특히 주목할 것은 통계적으로 유의미할 정도로 학년이 올라갈수록 자신감이 없어지고 불안해진다는 응답이 많아지는 것으로 보아 고학년일수록 선생님의 지적을 받으면 불안해하는 것을 알 수 있다. 이 결과는 고학년 학생들의 교정피드백에 대한 자유 진술과도 상통한다. 고학년 학생들은 ‘친구들 앞에서 나의 실수를 고쳐주지 않았으면 좋겠다.’, ‘부끄럽지 않게 고쳐주었으면 좋겠다.’라는 등의 의견을 개진함으로써 교정피드백에 대한 불안한 정서를 드러내고 있다. 따라서 교사는 교정피드백을 제공할 때, 학생들의 학년별 심리 특성을 이해하여 고학년으로 갈수록 개인적으로 전체 학생 앞에서 오류를 지적하기 보다는 소집단 내에서 동료의 도움으로 또는 학생 스스로 오류를 수정할 수 있도록 유도하는 것이 좋겠다. 그리고 가능하면 학생들의 오류를 관찰 수집하여 전체 수업에서 알맞은 방법으로 학생들에게 알리는 것도 좋은 방법이다.

2) 교정피드백 제공방법에 대한 학생 인식

이번에는 학생들이 영어 수업에서 선호하는 교정피드백 제공방법에 대해 살펴보고, 그 결과를 학년별로 분석해 보았다. 교정피드백 제공방법은 교사 설문 문항과 동일하게 교정피드백 제공 주체, 제공 내용, 제공 범위 그리고 제공 시기로 나누어 살펴보았다.

설문에 응답한 4, 5, 6학년 학생 각각 60.9%, 55.9%, 38.9%가 ‘영어 수업시간에 나의 실수나 잘못을 고칠 때 가장 도움이 되는 대상’으로 교사를 꼽았다. 그러나 6학년 학생들이 가지고 있는 교사에 대한 기대감이 상대적으로 낮았으며 또래 친구들을 선택한 학생들의 비율이 높았다. 또래 친구들로부터 도움을 받는다는 응답이 4학년은 5.7%에 불과하였으나 5학년 11.8%, 6학년 30.0%로 학년이 높아질수록 통계적으로 유의미한 차이가 있다는 것을 알 수 있다 ($p < .001$).

<표 IV-19> 교정피드백 제공 주체에 대한 학생 인식

피드백 제공 주체	4학년	5학년	6학년	합계 (평균)	$\chi^2(p)$
교사	53 (60.9%)	57 (55.9%)	35 (38.9%)	145 (52.0)	36.858*** (.000)
친구	5 (5.7%)	12 (11.8%)	27 (30.0%)	44 (15.8%)	
스스로 고침	20 (23.0%)	30 (29.4%)	13 (14.4%)	63 (22.6%)	
교재	9 (10.3%)	3 (2.9%)	15 (16.7%)	27 (9.7%)	
기타	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

고학년일수록 학생들의 수준 차가 커짐으로써 수준이 상대적으로 낮은 학생들은 많은 학생들 앞에서 교사에게 피드백 받는 것을 부담스러워하면서 자기보다 영어를 잘하는 학생들에게 도움을 청하는 비율이 높아지는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 교사는 수업을 계획, 운영할 때 고학년으로 갈수록 짝 활동 등을 통해서 서로의 오류를 발견, 수정해 주는 기회를 제공하는 것이 바람직 할 것이다. 그러나 또래로부터 피드백을 받을 경우, 쉽고 친근한 분위기에서 자신의 실수나 오류를 고칠 수 있다는 장점이 있지만 잘못된 내용을 전달 받을 수 있다는 점을 교사는 경계해야하고 교사가 피드백 과정을 개입하거나 추후 그 내용을 확인할 필요가 있을 것으로 판단된다.

다음으로, 학생들이 교정피드백을 받길 원하는 영역에 대한 조사를 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-20>과 같다.

설문조사를 전체적으로 분석했을 경우 문법에 대한 교정피드백의 요구가 40.1%로 가장 높게 나타났으며, 발음 29%, 어휘 26.2% 순으로 나타났다. 학년별로는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 바, 4학년은 발음 영역을 수정 받기를 원하고 있으며, 5학년과 6학년은 문법의 수정을 가장 선호하는 것으로 나타났다 ($p < .001$).

<표 IV-20> 교정피드백 제공 영역에 대한 학생 인식

피드백 제공 내용	4학년	5학년	6학년	합계 (평균)	$\chi^2(p)$
정확한 표현(문법)	22 (25.3%)	47 (46.1%)	43 (47.8%)	112 (40.1%)	23.430*** (.001)
올바른 발음(발음)	40 (46.0%)	19 (18.6%)	22 (24.4%)	81 (29.0%)	
알맞은 단어(어휘)	20 (23.0%)	33 (32.4%)	20 (22.2%)	73 (26.2%)	
기타	5 (5.7%)	3 (2.9%)	5 (5.6%)	13 (4.7%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

문법 영역에 대한 교정피드백의 높은 요구가 반영된 이 결과는 정확성을 중요하다고 판단하는 학생들이 상당수를 차지한 <표 IV-14>의 결과와 맥락을 같이하는 것으로 보인다. 더군다나 학년이 올라갈수록 영어 수업 내용이 어려워지고 문장의 길이도 길어짐에 따라 학생들이 문법에 대한 부담감과 정확한 표현에 대한 의무감을 가지고 있는 것으로 판단된다.

교사의 교정피드백에 대해 가장 선호하는 제공 범위를 묻는 질문의 결과는 <표 IV-21>와 같다.

<표 IV-21> 교정피드백 제공 범위에 대한 학생 인식

피드백 제공 범위	4학년	5학년	6학년	합계 (평균)	$\chi^2(p)$
학생의 모든 오류	13 (14.9%)	18 (17.6%)	12 (13.3%)	43 (15.4%)	9.948 (.269)
목표언어와 관련된 오류	38 (43.7%)	50 (49.0%)	39 (43.3%)	127 (45.5%)	
일반적인 의사소통에서의 오류	28 (32.2%)	31 (30.4%)	37 (41.1%)	96 (34.4%)	
오류 수정은 불필요	4 (4.6%)	2 (2.0%)	2 (2.2%)	8 (2.9%)	
기타	4 (4.6%)	1 (1.0%)	0 (.0%)	5 (1.8%)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

수업 중 이루어지는 목표언어와 관련된 오류에 피드백을 받는 것을 4학년 43.7%, 5학년 49.0%, 6학년 43.3%로 모든 학년에서 동일하게 가장 선호하는 것으로 나타났다. 또한 많은 학생들이 일반적인 의사소통에서 발생하는 오류에 대해 교정피드백을 받길 원하였다. 이 결과는 학생들은 모든 오류가 아니라 수업과 관련되거나 일상적인 대화에서 발견되는 중요한 오류 몇 가지에 중점을 두고 이를 수정하고 싶어 한다는 것을 보여준다. 즉, 학생들 스스로 영어표현에서 정확성을 높이기 위해 교정피드백의 필요성을 인식하고 있고 교정피드백의 영향을 긍정적으로 받아들이고 있음을 알 수 있다.

교정피드백 제공방법에 대한 마지막 질문으로 학생들이 언제 교사로부터 교정 피드백을 받길 원하는지 물어 보았다. 그 결과는 아래 <표 IV-22>와 같다.

<표 IV-22> 교정피드백 제공 시기에 대한 학생 인식

피드백 제공 시기	4학년	5학년	6학년	합계 (평균)	$\chi^2(p)$
오류 생성 직후	56 (64.4%)	56 (54.9%)	60 (66.7%)	172 (61.6%)	
활동 후	15 (17.2%)	19 (18.6%)	13 (14.4%)	47 (16.8%)	
수업 마무리	8 (9.2%)	15 (14.7%)	13 (14.4%)	36 (12.9%)	6.885 (.549)
다음 수업시간	4 (4.6%)	8 (7.8%)	2 (2.2%)	14 (5.0%)	
기타	4 (4.6%)	4 (3.9%)	2 (2.2%)	10 (3.6%)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

설문 결과 학습자들은 자신이 생성한 실수나 오류 직후에 교정피드백을 받길 원하는 것으로 나타났다. 이는 4, 5, 6 학년에서 모두 공통적으로 나타났으며 세 학년에서 모두 반 이상의 학생들이 오류 생성 직후의 피드백을 가장 선호하였다. 이는 Willis와 Willis (2007)가 주장한 바와 차이를 보이는데 그 연구에서는 학생들은 과제를 수행하는 중에는 특별한 언어구조에 포커스를 맞추려는 성향이 없으며 수업 중 맥락에 방해되기 때문에 교정피드백을 과업 후 단계에서 제공하는 것이 유리하다고 하였다.

3) 유형별 교정피드백에 대한 학생 평가

Lyster와 Ranta(1997)가 제시한 6가지 유형 중 메타언어학적 피드백을 제외한 5가지 유형에 대하여 학생들은 각각의 유형별로 교정피드백의 인지적 효과(영어실력 향상에 도움이 되는 방법)와 정의적 효과(영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법)에 대하여 평가하였다. 그 결과는 <표 IV-23>과 같다.

<표 IV-23> 교정피드백 유형에 대한 학생 인식

			4학년	5학년	6학년	합계	F	p
되고쳐주기	인지적 효과	M	3.25	3.00	2.87	3.04	6.226**	.002
		SD	.65	.78	.77	.75		
	정의적 효과	M	3.16	2.81	2.61	2.86	11.460***	.000
		SD	.76	.78	.77	.80		
명시적 교정	인지적 효과	M	2.84	2.75	2.46	2.68	4.862**	.008
		SD	.78	.88	.91	.87		
	정의적 효과	M	2.78	2.51	2.04	2.44	14.825***	.000
		SD	.92	.96	.85	.96		
명료화 요구	인지적 효과	M	2.78	2.84	2.54	2.73	3.252*	.040
		SD	.81	.83	.89	.85		
	정의적 효과	M	2.77	2.75	2.38	2.64	5.514**	.004
		SD	.90	.89	.92	.92		
이끌어내기	인지적 효과	M	3.03	2.86	2.98	2.95	1.142	.321
		SD	.77	.81	.82	.80		
	정의적 효과	M	3.00	2.76	2.83	2.86	1.764	.173
		SD	.82	.89	.90	.88		
반복	인지적 효과	M	2.97	3.00	2.99	2.99	.041	.960
		SD	.75	.87	.87	.83		
	정의적 효과	M	3.00	2.86	2.67	2.84	3.403*	.035
		SD	.73	.92	.89	.86		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

‘[방법 1] 직접적으로 내가 틀린 것을 고쳐 다시 말해준다(되고쳐주기)’의 경우에 영어 실력 향상에 도움이 될 것이라고 응답한 경우에 4점 만점의 리커트 척도에서 평균 3.04점으로 나타났다, 학년별로 분석해 보았을 때 4학년이 3.25점으로 가장 높게 나타났으며, 6학년의 경우에는 2.87점으로 가장 낮게 나타났다 (p<.01). ‘영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다’의 경우에 전체적으로는 평균 2.86점으로 나타났으며, 4학년이 3.16점으로 가장 높게 나타났으며, 6학년의 경우에는 2.61점으로 가장 낮게 나타났다 (p<.01). 이 결과를 통해 되고쳐주기 유형은

전반적으로 4학년 학생들에게 긍정적으로 인식되고 있는 것을 알 수 있었다. 즉, 4학년 학생들은 5,6학년 학생들에 비해 교사의 직접적이고 분명한 교정피드백에 대한 요구가 높은 것으로 분석된다.

[방법 2] 선생님께서 “아니야!”라는 말과 함께 바른 표현으로 고쳐 다시 말해준다(명시적 교정)의 경우에 영어 실력 향상에 도움이 될 것이라고 응답한 경우에 4점 만점의 리커트 척도에서 평균 2.68점 나타났다. 이는 다른 유형과 비교해 봤을 때 가장 낮은 점수이다. 학년별로 분석해보면 4학년이 2.84점으로 가장 높게 나타났으며 6학년의 경우에는 2.46점으로 가장 낮게 나타났다 ($p<.01$). 영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다의 경우에 평균 2.44점으로 다른 유형과 비교했을 때 가장 부정적으로 평가되었음을 알 수 있었다. 학년별로는 4학년이 2.78점으로 가장 높게 나타났고, 6학년의 경우에는 2.04점으로 낮게 나타났다 ($p<.001$). 인지적 효과뿐만 아니라 정의적 효과에 대해서도 학생들은 이 유형을 다른 유형에 비해 가장 부정적으로 평가하였다. 이는 교정피드백을 제공하는 과정에서 교사가 “아니다.”, “틀렸다.” 등과 같은 언어를 사용하여 학생들의 발화를 평가한다는 인식을 심어주기 때문에 다른 유형에 비해 낮은 점수가 나온 것으로 해석할 수 있다. 그러나 4학년인 경우 고학년에 비해 긍정적으로 평가하는 것을 알 수 있었는데 이는 고학년보다 상대적으로 교사의 피드백에 대한 불안감이 낮게 나타난 앞선 조사 결과와 비슷한 양상을 보이는 것으로 분석된다.

[방법 3] 틀린 부분을 직접적으로 말하지 않고 “뭘라고 말했지?”라는 말로 나의 표현이 틀렸음을 알려주고 내가 고쳐보게 한다(명료화 요구)의 경우에 영어 실력 향상에 도움이 될 것이라고 응답한 경우에 4점 만점의 리커트 척도에서 평균 2.73점 나타났으며, 5학년이 2.84점으로 가장 높게 나타났으며, 6학년의 경우에는 2.4점으로 가장 낮게 나타났다 ($p<.05$). 영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다의 경우에 평균 2.64점으로 나타났으며, 4학년과 5학년이 2.7점대로 높게 나타났으며, 6학년의 경우에는 2.38점으로 나타나 낮게 나타났다 ($p<.00$). 이 유형을 비롯하여 6학년 학생들은 전반적으로 자신들의 오류를 직접적으로 지적하는 유형에 대한 인식이 부정적인 것을 알 수 있다.

[방법 4] 선생님께서 나의 틀린 부분만 빼고 반복해 말해주면 나는 내가 틀렸음을 알아채고, 나의 잘못을 내가 스스로 고쳐본다(이끌어내기)의 경우에 영어

실력 향상에 도움이 될 것이라고 응답한 경우에 4점 만점의 리커트 척도에서 평균 2.95점 나타났으며, 4학년이 3.03점으로 가장 높게 나타났으며, 5학년의 경우에는 2.86점으로 나타나 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다의 경우에 평균 2.86점으로 나타났으며, 4학년이 3.00점으로 가장 높게 나타났으며, 5학년의 경우에는 2.76점으로 나타나 낮게 나타났으나, 유의한 차이를 보이지 않았다. 이끌어내기 유형인 경우 학생 스스로 오류를 수정해본다는 점에서 인지적 정의적 효과에 대한 기대감이 높아 모든 학년의 학생들이 긍정적으로 판단하는 것으로 보인다.

‘[방법 5] 틀린 표현 전체를 선생님께서 다시 한 번 반복해 말해주시면 나 스스로 틀린 점을 찾아 고쳐본다(반복)’의 경우에 영어 실력 향상에 도움이 될 것이라고 응답한 경우에 4점 만점의 리커트 척도에서 평균 2.99점 나타났으며, 학년별로는 유의한 차이를 보이지 않았다. 영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다의 경우에 평균 2.84점으로 나타났으며, 4학년이 3.00점으로 가장 높게 나타났으며, 6학년의 경우에는 2.67점으로 가장 낮게 나타났다 ($p < .05$).

각각의 유형별 교정피드백이 학생 자신의 영어실력향상에 도움이 되느냐는 질문에 학생들은 전반적으로 모든 유형에 대하여 ‘그렇게 생각하는 편이다’라고 평가하였다. 특히, 되고쳐주기과 반복인 경우 각각 긍정적인 대답이 리커트 척도 3.04점과 2.99점으로 많은 학생들의 지지를 받았다. 여기서 흥미로운 점은 이 두 가지 유형이 서로 상반되는 성격의 유형이라는 것이다. 되고쳐주기인 경우 교사가 직접적으로 틀린 것을 고쳐 학생들에게 알려주면 학생들이 그것을 듣고 다시 발화하는 것으로 학습자보다 교사 주도의 직접적인 피드백 유형이다. 그러나 반복은 교사가 어떤 언급도 없이 억양이나 강세에 차이를 두고 틀린 표현이 포함된 학생의 발화를 그대로 반복하면 학생들이 스스로 오류를 생성했다는 것을 눈치 채고 틀린 점을 찾아 고쳐보는 학생 주도의 간접적인 피드백 유형이다.

교정피드백의 각각의 유형들이 영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법인가에 대한 질문에는 되고쳐주기, 이끌어내기, 반복의 유형에는 각각 리커트 척도 2.86점, 2.86점, 2.84점으로 긍정적인 평가가 이어졌다. 반면에 명시적 교정과 명료화 요구 유형은 상대적으로 부정적으로 생각하는 것으로 나타났다. 이는 학생들이 자신의 실수에 대하여 교사가 ‘맞다, 틀렸다’라는 평가를 내리거나(명시적 교

정), ‘다시 한 번 생각해볼래? 뭐라고 말했지?’ 등과 같은 지적을 하는 것(명료화 요구)을 다른 학생들의 평가와 시선에 민감하게 작용하는 시기임을 간주했을 때 부담스럽게 생각하기 때문이라고 판단된다.

다음으로는 각각의 유형별 교정피드백에 대하여 수업 중 학생들이 가장 받고 싶은 유형과 그렇지 않은 유형, 그리고 그 까닭에 대한 질문에 대한 분석이다. 그 결과는 아래의 <표 IV-24>와 같다.

<표 IV-24> 학생들이 받고 싶은 유형 및 받고 싶지 않은 유형과 이유

		4학년	5학년	6학년	합계	$\chi^2(p)$
받고 싶은 방법	되고쳐주기	21 (24.1)	19 (18.6)	18 (20.0)	58 (20.8)	21.331** (.006)
	명시적 교정	29 (33.3)	28 (27.5)	15 (16.7)	72 (25.8)	
	명료화 요구	13 (14.9)	15 (14.7)	7 (7.8)	35 (12.5)	
	이끌어내기	14 (16.1)	17 (16.7)	32 (35.6)	63 (22.6)	
	반복	10 (11.5)	23 (22.5)	18 (20.0)	51 (18.3)	
이유	자신감 부여	20 (23.0)	24 (23.5)	22 (24.4)	66 (23.7)	3.030 (.932)
	흥미 유발	9 (10.3)	9 (8.8)	4 (4.4)	22 (7.9)	
	실력 향상에 도움	31 (35.6)	38 (37.3)	35 (38.9)	104 (37.3)	
	교사 의도 파악 수월	22 (25.3)	27 (26.5)	23 (25.6)	72 (25.8)	
	기타	5 (5.7)	4 (3.9)	6 (6.7)	15 (5.4)	
받고 싶지 않은 방법	되고쳐주기	19 (21.8)	27 (26.5)	20 (22.2)	66 (23.7)	22.421** (.004)
	명시적 교정	24 (27.6)	42 (41.2)	45 (50.0)	111 (39.8)	
	명료화 요구	29 (33.3)	13 (12.7)	17 (18.9)	59 (21.1)	
	이끌어내기	8 (9.2)	9 (8.8)	1 (1.1)	18 (6.5)	
	반복	7 (8.0)	11 (10.8)	7 (7.8)	25 (9.0)	
이유	자신감 상실	46 (52.9)	50 (49.0)	60 (66.7)	156 (55.9)	14.413 (.072)
	흥미 저해	11 (12.6)	18 (17.6)	13 (14.4)	42 (15.1)	
	실력 향상 도움 안 됨	9 (10.3)	19 (18.6)	5 (5.6)	33 (11.8)	
	교사의도 파악 어려움	14 (16.1)	10 (9.8)	8 (8.9)	32 (11.5)	
	기타	7 (8.0)	5 (4.9)	4 (4.4)	16 (5.7)	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

흥미롭게도 학생들이 가장 선호하는 피드백 유형 (25.8%)과 가장 선호하지 않는 피드백 유형 (39.8%)이 모두 명시적 교정으로 나타났다.

학생들이 가장 선호하는 피드백 유형으로는 명시적 교정 다음으로 이끌어내기와 되고쳐주기가 각각 22.6%와 20.8%로 선호하는 것으로 나타났으며 명료화 요구는 상대적으로 가장 낮게 나타났다. 그러나 이 결과를 학년별로 분석해 본 결과는 전체 응답자의 결과를 분석한 것과 차이가 있다. 4학년과 5학년 학생들

이 가장 선호하는 피드백 유형은 각각 33.3%와 27.5%로 명시적 교정이 가장 높게 나타났으며, 6학년은 이끌어내기 (35.6%)가 가장 높게 나타났다 ($p < .01$). 이는 계속해서 고학년으로 갈수록 교정피드백에 대해 상대적으로 불안감을 느낀다는 앞선 조사 결과와 그 의미가 통하는 것이라 할 수 있겠다.

학생들이 가장 선호하지 않는 피드백 유형으로는 앞에서 밝힌 바와 같이 명시적 교정을 선택한 학생이 가장 많았다. 이는 전체 학생의 39.8%이며 학년별로 분석하였을 때 4학년 27.6%, 5학년 41.2%, 6학년 50.0%로 모든 학년에서 이 유형에 대한 거부감이 많은 것으로 나타났다.

다른 유형에 비하여 학생이 틀렸다는 것을 분명히 전달하는 명시적 교정의 특성이 다른 학생들의 평가와 시선에 민감한 특성을 지닌 학생들에게 거부감을 불러일으킨 동시에 교사의 의도가 분명하고 자신의 실수를 분명하게 수정할 수 있기 때문에 긍정적으로 평가되기도 한 것으로 분석된다.

3. 교사와 학생의 교정피드백 인식 비교

이제까지는 초등학교 영어 수업에서의 교정피드백에 대한 교사와 학생의 인식과 선호하는 교정피드백의 유형에 대하여 알아보았다. 본 장에서는 교사와 학생의 교정피드백에 대한 인식과 선호하는 교정피드백 유형에 차이에 대해 논의하고자 한다. 앞 장에서 사용했던 설문조사 데이터를 사용하여 분석에 활용하였다.

가. 교사와 학생의 선호하는 교정피드백 제공방법 비교

교정피드백의 제공방법 즉, 제공주체, 제공영역, 제공범위, 제공시기에 대하여 교사와 학생의 설문조사 결과를 비교한 표는 아래 <표 IV-25>와 같다.

<표 IV-25> 교사와 학생의 선호하는 교정피드백 제공방법 비교

		교사	학생	$\chi^2(p)$
제공주체	선생님	8 (20.0%)	145 (52.0%)	29.672*** (.000)
	친구	8 (20.0%)	44 (15.8%)	
	학생 자신	24 (60.0%)	63 (22.6%)	
	교재	0	27 (9.7%)	
	기타	0	0	
	합계	40 (100%)	279 (100%)	
제공영역	정확한 표현 (문법)	18 (45.0%)	112 (40.1%)	18.641*** (.000)
	올바른 발음 (발음)	0	81 (29.0%)	
	알맞은 단어 (어휘)	20 (50.0%)	73 (26.2%)	
	기타	2 (5.0%)	13 (4.7%)	
	합계	40 (100%)	279 (100%)	
제공범위	모든 오류	0	43 (15.4%)	28.224*** (.000)
	수업 내용 관련 오류	36 (90.0%)	127 (45.5%)	
	일반적 의사소통 오류	4 (10.0%)	96 (34.4%)	
	오류 수정 불필요	0	8 (2.9%)	
	기타	0	5 (1.8%)	
	합계	40 (100%)	279 (100%)	
제공시기	오류 생성 직후	22 (55.0%)	172 (61.6%)	22.466*** (.000)
	활동 후	18 (45.0%)	47 (16.8%)	
	수업 마무리	0	36 (12.9%)	
	다음 수업시간	0	14 (5.0%)	
	기타	0	10 (3.6%)	
	합계	40 (100%)	279 (100%)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

영어 수업시간에 나의 실수나 잘못을 고칠 때, 가장 큰 도움이 되는 것(제공주체)의 경우에 학생은 선생님이라고 응답한 경우가 높게 나타났으며, 교사는 학생 스스로라는 응답이 높게 나타나, 유의한 차이를 보였다 ($p < .001$). 즉, 학생과 교사가 서로에게 기대하는 바가 큰 것을 알 수 있었다.

교정피드백 제공 영역에 대해서는 교사는 알맞은 단어(어휘)라고 응답한 경우가 높게 나타났으며, 학생은 올바른 발음이라고 응답한 경우가 상대적으로 높게 나타났다 ($p < .001$). 다음으로 교정피드백 제공 범위에 대해서는 학생은 나의 모든 실수나 잘못을 고쳐준다고 자연스러운 대화에 방해되는 실수나 잘못 몇 가지를 고쳐준다고의 경우가 높게 나타났으며, 교사는 수업 시간에 배운 내용과 관련된 나

의 실수나 잘못을 고쳐준다가 높게 나타나 유의한 차이를 보였다($p < .001$). 교정 피드백을 제공하는 시기와 관련해서는 교사와 학생 모두 오류 생성 직후 또는 하고 있던 활동이 끝난 후에 고쳐준다가 높게 나왔다. 즉, 교사와 학생 모두 가능한 오류 발생 후 빠른 시간 안에 교정 피드백을 제공하는 것을 선호하는 것으로 나타났다.

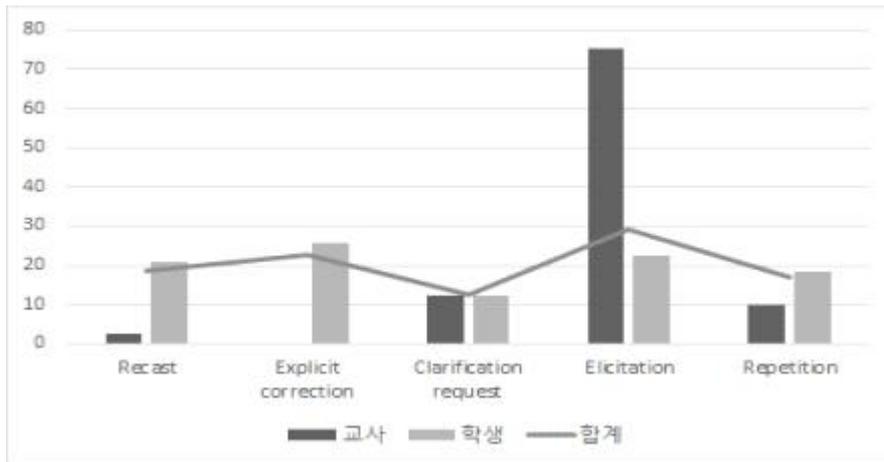
나. 교사와 학생이 선호하는 교정 피드백 유형

교사와 학생의 선호하는 교정 피드백 유형에 대한 내용을 살펴본 결과 교사는 이끌어내기, 학생은 명시적 교정, 이끌어내기, 되고쳐주기가 높게 나타났음을 알 수 있다 ($p < .001$). 항목별 자세한 결과는 <표 IV-26>과 같다.

<표 IV-26> 교사와 학생이 선호하는 교정 피드백 유형 및 이유

		교사	학생	$\chi^2(p)$
선호하는 유형	되고쳐주기	1 (2.5%)	58 (20.8%)	51.014*** (.000)
	명시적 교정	0	72 (25.8%)	
	명료화 요구	5 (12.5%)	35 (12.5%)	
	이끌어내기	30 (75.0%)	63 (22.6%)	
	반복	4 (10.0%)	51 (18.3%)	
	합계	40 (100%)	279 (100%)	
이유	자신감 부여	2 (5.0%)	66 (23.7%)	13.710** (.008)
	흥미 유발	3 (7.5%)	22 (7.9%)	
	영어 실력 향상에 도움	16 (40.0%)	104 (37.3%)	
	교사 의도 파악이 수월	19 (47.5%)	72 (25.8%)	
	기타	0	15 (5.4%)	
	합계	40 (100%)	279 (100%)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



<그림 IV-1> 교사와 학생이 선호하는 교정피드백 유형

학생의 경우 선호하는 유형이 다양한데 반해 교사인 경우 이끌어내기 유형을 선호한다는 응답이 75%로 다른 유형에 비해 압도적으로 많았다. 학생의 경우 자신들의 영어 실력과 선호 학습유형, 개개인의 성향, 성격 등의 개인차가 있고 이와 같은 요소가 선호하는 교정피드백 유형에 영향을 미치지만 교사인 경우 학생들에 비해 개인적인 요소보다 학생들의 영어 실력 향상에 도움을 주고, 자신들의 의도를 비교적 정확히 전달할 수 있는 방안을 고려하는 경향이 크기에 이 질문에 대한 결과가 한 유형으로 집중된 것으로 분석된다. 이를 통해 교사들은 학생들 개개인의 특성과 성향을 고려하기 보다는 수업 목표를 학생들에게 달성시키고 비교적 쉽게 자신들의 의사를 전달할 수 있는 것에 중점을 두고 교정피드백을 제공하고자 한다는 것을 알 수 있었다. 그러나 앞서서도 다루었듯이 교정피드백을 제공하는 것은 학생들의 인지적인 요소뿐만 아니라 영어 학습에 대한 정의적인 태도와도 관련이 깊기에 교사들은 학생들 개개인의 특성을 고려하여 학생들의 성향에 맞는 다양한 유형의 교정피드백을 제공할 필요가 있을 것으로 판단된다.

예를 들면, 학생들 스스로가 자신들의 오류를 발견하고 스스로 자신들의 발화를 재형성해야 하는 이끌어내기, 반복 등과 같은 유형의 교정피드백은 영어에 대한 자신감이 부족한 학생이나 영어에 대한 기본기가 탄탄하지 못한 학생들에게는 더욱 부담을 주고, 교사들의 의도하는 영어 실력 향상이라는 목표를 달성하기 어려움이 있을 수 있다. 따라서 교사는 교정피드백을 제공함에 있어 학생 개개인의

특성과 성향, 영어 실력 등의 개인적 요소 등도 함께 고려하여야 할 것이다.

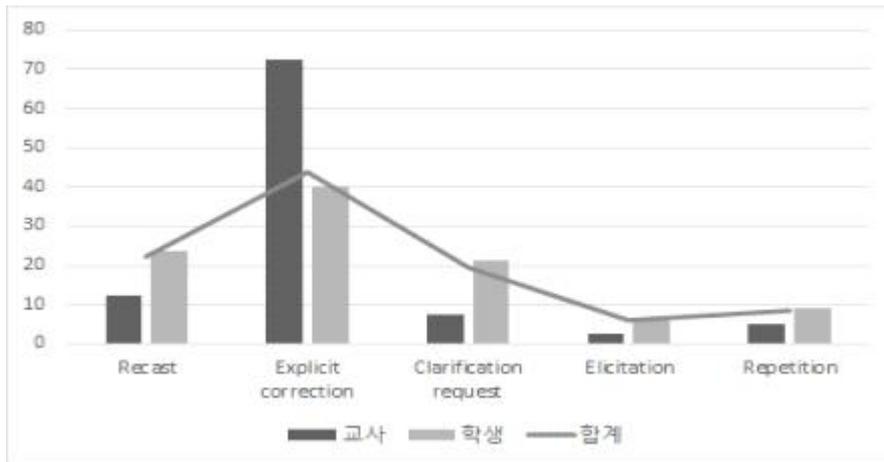
다. 교사와 학생이 선호하지 않는 교정피드백 유형

교사와 학생이 선호하지 않는 교정피드백 유형과 그 까닭을 비교한 결과는 <표 IV-27>과 같다.

<표 IV-27> 교사와 학생이 선호하지 않는 교정피드백 유형 및 이유

		교사	학생	$\chi^2(p)$
선호하지 않는 유형	되고쳐주기	5 (12.5%)	66 (23.7%)	15.406** (.004)
	명시적 교정	29 (72.5%)	111 (39.8%)	
	명료화 요구	3 (7.5%)	59 (21.1%)	
	이끌어내기	1 (2.5%)	18 (6.5%)	
	반복	2 (5.0%)	25 (9.0%)	
합계		40 (100%)	279 (100%)	
이유	자신감 상실	28 (70.0%)	156 (55.9%)	8.842** (.007)
	흥미 저해	8 (20.0%)	42 (15.1%)	
	실력 향상 도움 안 됨	0	33 (11.8%)	
	교사의도 파악 어려움	4 (10.0%)	32 (11.5%)	
	기타	0	16 (5.7%)	
합계		40 (100%)	279 (100%)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



<그림 IV-2 > 교사와 학생이 선호하지 않는 교정피드백 유형

교사와 학생 모두 각각 72.5%와 39.8%로 명시적 교정에 대한 거부감이 강하게 나타났다. 이는 올바른 형태를 분명하게 제공할 수는 있지만 학생들에게 틀렸다는 점을 분명히 전달한다는 명시적 교정의 특성이 학생들이 영어에 대한 자신감을 떨어뜨릴 수 있을 것이라는 기대 때문인 것으로 분석된다.

명시적 교정은 다른 어떤 유형보다도 학생들이 교사의 의도를 정확하게 이해하고 오류 수정을 명확하게 할 수 있는 장점이 있지만 앞서 학생들을 대상으로 한 설문조사 결과에서도 나타났듯이 다른 사람들의 시선을 의식하는 성향이 강한 초등학교 학생들의 특성 상 거부감이 생길 수 있다. 교사와 학생의 설문조사 결과를 비교 분석 한 결과 이러한 점을 교사도 분명하게 인지하고 있는 것으로 판단된다. 이는 교정피드백이 학생들이 영어에 대한 정의적 태도에 영향을 미친다는 점을 교사들은 다시 한 번 인지하고 교정피드백을 제공함에 있어 교사의 효율성뿐만 아니라 학생 특성을 이해하고 이를 반영해야 한다는 사실을 다시 한 번 확인시켜준 설문 결과라고 할 수 있겠다.

V. 결론 및 제언

의사소통의 도구로써 영어를 배우기 시작하는 초등학교 학습자들이 오류를 줄이고 적절한 언어를 사용할 수 있도록 지원하는 효과적인 교사 피드백은 초등 영어수업에서 중요한 요소 중의 하나이다. 그러나 이제까지 초등학교 영어 교육에서 교정피드백의 연구는 쓰기 혹은 말하기 등 영어의 한 영역에 집중되거나 그 효과에만 초점을 둔 것이 대부분이었다. 그러나 학습자의 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역에도 큰 영향을 미치는 교정피드백의 성격을 고려해 보았을 때 학습자 중심의 교정피드백에 대한 인식을 살펴보고 실제 초등영어교육 현장에서 수업을 진행하고 있는 초등 영어교사와 학생들이 교정피드백에 대해 어떻게 생각하는지 살펴볼 필요성에 대해 본 연구는 출발하였다.

본 연구는 초등 영어 학습자들과 초등 영어교사들이 가지고 있는 교정피드백에 대한 인식을 밝히고, 더 나아가 초등학교 영어 교실에서의 효과적인 교정 피드백 수행 방안을 제시하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 제주시에 위치한 A 초등학교 4,5,6학년 학생 309명과 초등학교 교사 40명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 교사와 학생에게 실시된 설문지는 크게 교정피드백에 대한 인식을 묻는 문항과 교정피드백의 유형에 대한 평가 문항으로 구성되어 있었다. Hendrickson(1978)과 Lyster와 Ranta(1997)를 참고하여 총 6개의 교정피드백 유형 중에서 초등학교 영어 수준에서 벗어난 메타언어학적 피드백을 제외한 5가지 유형(되고쳐주기, 명시적 교정, 명료화 요구, 이끌어내기, 반복)에 대하여 설문조사 하였다. 그 결과를 종합, 분석해서 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 학생과 교사 모두 교정피드백에 대해 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 학생들은 정확한 영어 표현을 중요하게 생각하고 있으며 이를 위해 교정피드백을 받는 것이 도움이 된다고 생각하고 있었다. 또한 많은 학생들이 교정피드백을 받는다고 해서 영어를 사용하는 것에 불안을 느끼거나 자신감이 떨어진다고 생각하지는 않았다. 즉, 학생들은 영어 실력향상이라는 인지적 측면에 대한 기대와 정의적 측면에 대한 기대도 긍정적인 것으로 나타났다. 교사도 교정피드백을 제공하는 것은 중요하다고 인식하고 있었으며, 학생과 마찬가지로 교정피드백이 영어에 대한 자신감과 흥미를 갖는 데 방해가 되지는 않을 것이라고 판단하

고 있었다. 즉, 교정피드백을 제공하는 것이 의사소통에 방해가 되어 부정적인 인식이 많다는 기존의 연구(박현진, 2012)와는 달리 교사와 학생 모두 교정피드백이 학생들의 인지적, 정의적 측면에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대하고 있었다. 이런 결과를 바탕으로 교사는 교정피드백에 대한 다양한 접근을 통해 학생들의 영어 실력과 영어에 대한 자신감을 증진시키기 위해 노력해야 할 것이다.

둘째, 학생과 교사가 선호하는 교정피드백의 제공방법, 즉 교정피드백의 제공주체, 제공 영역, 제공 범위, 제공 시기에 대한 결과이다. 학생과 교사 모두 문법과 어휘 영역에 대하여 학생의 오류 생성 직후에 실시되는 교정피드백에 대한 요구가 높은 것을 알 수 있었다. 그러나 4학년 학생들의 올바른 발음에 대한 교정피드백에 대한 요구가 5,6학년 학생들에 비하여 유의하게 높은 것으로 보아 올바른 발음에 대한 교정피드백 방안도 숙고할 필요가 있겠다. 교정피드백 제공 주체에 대해서는 학생과 교사의 인식에 큰 차이를 보였다. 학생들이 교사로부터의 분명한 교정피드백을 요구하는 것과 달리 교사는 교사의 명시적, 묵시적 지도에 대하여 학생 스스로 오류를 수정하는 것이 가장 바람직하다고 인식하고 있었다. 그리고 흥미롭게도 학생들은 학년이 올라갈수록 교사와 더불어 또래 친구들로부터 교정피드백을 받길 원하는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 교사는 학생들의 정의적, 인지적인 측면에 유념하며 교정피드백을 제공하는 방법과 시기 등을 고려해야 할 것이다.

셋째, 각각의 교정피드백 유형에 대한 교사와 학생의 평가는 선호하지 않는 유형에 대해서는 같은 결과가 나왔으나 선호하는 유형에서는 차이를 보였다. 교사와 학생 모두 학생들이 그들의 영어사용이 틀렸다는 것을 인지함으로써 흥미와 자신감을 잃을 수 있다는 점에서 교정피드백의 5가지 유형 중 명시적 교정을 가장 부정적으로 인식하고 있었다. 반면에 아이러니하게도 4학년과 5학년 학생들은 다른 교정피드백 유형에 비해 명시적 교정을 가장 선호하는 것으로 나타났다. 이를 통해 학년이 낮은 학생일수록 교사의 의도를 분명하게 파악할 수 있는 유형을 선호한다는 사실을 알 수 있었다. 교사들은 학생들 스스로 자신의 영어 실력을 향상시킬 수 있고 교사의 의도를 분명하게 이해시킬 수 있을 것이라는 기대감에서 이끌어내기 유형을 가장 선호하는 것으로 나타났다. 교사들과 마찬가지로 6학년 학생들도 이끌어내기를 선호하였고 명시적 교정에 대해 강한 거부감을 가지고 있

었다. 이러한 결과를 통해 교사는 남을 의식하는 경향이 강한 고학년 학생들의 정의적 특성을 고려하여 오류를 수정하고 교정피드백을 제공하는 노력이 필요하다는 사실을 알 수 있었다.

넷째, 대체적으로 교사와 학생의 교정피드백에 대한 인식과 평가는 유사한 것으로 분석된다. 그러나 설문조사를 전체적으로 살펴봤을 때, 교정피드백을 제공하는 대상과 선호하는 교정피드백 유형에서는 교사와 학생의 의견에 차이를 보이는 것으로 나타났다. 전반적으로 교사는 학생들 스스로 오류를 발견하고 스스로 그 오류를 수정해보는 기회를 갖고 이를 통해 스스로 영어 실력을 쌓아가는 학생주도의 방법을 선호하는 것으로 나타났다. 그러나 학생들은 학년이 올라갈수록 친구나 교사를 의식하는 경향이 있으며, 교사에게 분명한 교정피드백을 제공받아 이를 통해 영어 실력을 향상시키고자 했다. 영어 학습의 초기 단계인 초등학교 시기에는 영어에 대한 탄탄한 기초를 마련하는 것도 중요하지만 영어에 대한 흥미와 관심을 갖도록 하고 이를 지속적으로 유지시키는 것도 중요하므로, 학습자 중심 교육의 시각에서 영어 교육을 바라볼 필요가 있다. 다시 말해, 학생들의 정의적인 측면을 고려한 수업이 이루어져야 하기 때문에 교사는 교정피드백을 제공함에 있어 학생의 특성을 이해하고 학생들이 선호하는 교정피드백 유형을 학년에 따라 제공해야 한다. 타인의 시선을 민감하게 의식하기 시작하는 고학년으로 갈수록 ‘틀렸다’, ‘아니다’라는 부정적인 표현 사용을 자제하고, 학생들이 이해하기 쉽도록 분명하게 오류를 수정해 주어야 한다. 그리고 학년에 상관없이 오류를 생성한 문장의 길이나 구조가 복잡하거나 영어에 대한 부담을 많이 느끼는 학생일수록 되고쳐주기와 같은 부담 없는 교정피드백을 제공하고, 간단한 문장에서의 실수 또는 그 오류를 스스로 수정할 수 있을 만한 실력을 갖춘 학생에게는 학생들이 스스로가 발화를 재형성할 수 있는 이끌어내기와 같은 유형을 제공해야 할 것이다.

아울러 본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 한정된 지역의 학생들과 교사들로 설문조사를 실시했기 때문에 더욱 일반화된 결과를 얻기 위해서는 광범위한 지역과 대상으로 확대한 후속 연구가 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서 제시된 교정피드백의 유형은 외국에서 연구된 결과를 활용

한 것이다. 따라서 선행 연구와 본 연구의 설문조사 대상의 영어 수업 환경의 차이에 대해서는 고려하지 못하였다. 그러므로 우리나라에서 이루어지는 영어 수업 시간의 교정피드백 유형을 분석하는 연구가 필요할 것이다.

이과 같은 결과를 토대로 학생들의 인지적, 정의적 측면과 교사, 학생의 교정피드백에 대한 인식을 바탕으로 초등영어 수업에서 효과적인 교정피드백을 제공하기 위하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 한국의 초등 영어 교사들은 교정피드백의 중요성과 유용성을 인식하고 있음에도 불구하고 적절한 교정피드백을 제공하는 교수법에 대한 지식이 부족하고 교정피드백 제공에 대한 실제적인 효과를 경험하지 못한 경우가 많다. 그러므로 교사들은 적절한 교정피드백의 제공 시기와 활용 방법에 대해 충분한 교육을 받아야 할 것이다. 또한 교사들은 교정피드백 제공에 영향을 미치는 학생들의 정의적, 인지적 특성들을 이해하고 있어야 한다.

둘째, 교사들은 학생들의 학년 또는 나이에 의한 개별적 특성을 반영하여 교정피드백을 제공하는 것이 바람직하다. 낮은 학년의 학생들일수록 교사의 의도를 분명하게 파악할 수 있다는 점에서 명시적 교정을 선호하는 반면에 사춘기 시기에 접어든 고학년 학생들에게 교사의 명확한 의사전달보다 창피함이나 불안감과 같은 부정적인 감정을 유발하지 않는 유형이 더 효과적일 것이다. 이런 학생들은 교사가 자신의 실수를 다른 친구들 앞에서 지적하는 경우 영어에 대한 자신감과 흥미를 잃을 수 있다. 따라서 교사는 학생들의 이러한 특성을 이해하고 소규모 그룹활동이나 짝활동을 통해 학생들 서로간의 교정피드백을 제공할 수 있는 충분한 기회를 제공해 주어야 할 것이다. 학습자 중심 교육의 관점에서도 고학년 학생들은 그들의 언어 능력을 향상시키기 위하여 스스로 오류를 수정할 필요가 있다.

마지막으로, 이 연구의 결과는 교정피드백의 인지적, 정의적 측면의 효과에 대해 부정적이었던 기존의 몇몇 연구와는 다른 결과를 보였다. 따라서 한국 영어 교육의 실정에 맞는 교정피드백의 효과와 필요성을 밝히기 위하여 좀 더 광범위하고 면밀한 연구가 필요할 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부. (2011). **초등학교 교육과정 해설**(고시 제 2011-361호). 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부. (2015). **초등학교 영어과 교육과정**(고시 제 2015-74호). 서울: 교육과학기술부.
- 김미영. (2008). **피드백 유형이 한국 대학생 학습자의 영어 말하기 능력에 미치는 영향**. 이화여자대학교 교육대학원.
- 김성수, 안경자. (2014). 한국 초등영어 학습자의 말하기 능력 수준에 따른 말하기 오류 양상 및 교사의 교정 피드백. **현대영어영문학**, 58(1), 93-121.
- 김성수. (2013). **초등 영어 학습자의 말하기 능력 수준에 따른 말하기 오류 양상 및 교사의 효과적인 교정 피드백**. 서울교육대학교 교육대학원.
- 김유미. (2004). **교사의 피드백과 오류 수정에 관한 연구**. 한양대학교 교육대학원.
- 김재중. (2013). **초등영어일기쓰기에서 교사 피드백 유형이 학생의 영어 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향**. 공주교육대학교 교육대학원.
- 김젤라. (2014). **초등영어 말하기 수업에서 교정적 피드백이 학습자의 자기 효능감에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 교육대학원.
- 김혜련. (2009). **초등영어 수업의 교사와 학생의 상호작용 과정에 나타난 교사의 스캐폴딩 분석**. 경인교육대학교 교육대학원.
- 박주희. (2010). **교사 피드백 유형이 중학생 영어 쓰기 정확성 향상에 미치는 영향**. 한국교원대학교 교육대학원.
- 박현진. (2012). **고등학생 학습자들의 영어 말하기 오류와 오류 수정 피드백에 대한 분석**. 인하대학교 교육대학원.
- 송현정. (2014). **교정피드백에 대한 예비교사의 신념: 교정피드백 유형별 효과성 및 선호도 인식 연구**. 한국외국어대학교 교육대학원.
- 신동로, 서길주. (2001). 교사의 교정적 피드백이 자기 효능감 향상과 학업성취에 미치는 영향. **교육과정연구**, 19(1), 319-342.
- 우연순. (2013). **초등 영어 학습자의 수준에 따른 쓰기 피드백의 효과 연구**.

- 서울교육대학교 교육대학원.
- 이가형. (2011). **교사 피드백의 유형이 영어쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 교육대학원.
- 이보영. (2013). **고등학교 영어 쓰기 지도에서 오류 수정 피드백에 관한 학습자 인식 연구**. 연세대학교 교육대학원.
- 이은경. (2013). **초등영어교사의 말하기 피드백과 쓰기 피드백의 효과 비교**. 서울교육대학교 교육대학원.
- 임태민, 백석윤. (2009). **초등수학 수업에서의 피드백 유형 및 학생의 반응**. 서울교육대학교 한국초등교육. 20(1). 37-54.
- 정경숙. (2011). **영어 복수 명사 번역과 한국어 형태소 '-들'의 의미**. 새한영어영문학. 53(3). 237-262.
- 조혜진. (2009). **출력 가설을 활용한 영어 수업이 학습자의 말하기 능력에 미치는 영향**. 한양대학교 교육대학원.
- 최지혜. (2014). **학습자 중심의 실제적 쓰기 활동을 통한 초등학교 6학년 학생들의 학습태도 및 영어 쓰기 능력 신장 방안**. 한국교원대학교 교육대학원.
- 한상미. (2001). **한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구**. 외국어로서의 한국어교육. 25. 453-505.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford: Grune & Stratton.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. S. (1987). *Teaching principles and practice*. New York: Prentice Hall.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. S. (1994). *Teaching principles and practice*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). **Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice**. *Modern Language Journal*, 62. 387-398.

- Kim, Ji-Hyun. (2013). Learner understanding of written corrective feedback and its relationship with immediate uptake and repetition in EFL classrooms. *English Teaching*, 68(3), 109-130.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Li, Shaofeng. (2013). Oral corrective feedback. *ELT journal*, 68(2), 196-198.
- Lightbown, P. M., & Spada, M. (1999). *How languages are learned (Revised edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds), *Handbook of second language acquisition*, (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Park, Eun. (2013). Collaborative feedback for language development in L2 writing. *Modern Studies in English Language & Literature*, 57(2), 281-305.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7(2), 89-102.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of

comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & S. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371 - 391.

Tudor. (1996). *Learner-centeredness as language education*. New York: Cambridge University Press.

A B S T R A C T

A study on Elementary English Teachers' and Students' Perception of Corrective Feedback

Park, Mi Ran

Major in Elementary English Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Prof. Kim, Iksang

This study purports to examine how corrective feedback is perceived by elementary English teachers and students. It also explores and analyzes the differences between teachers and students as well as among the students in order to search for effective ways to use corrective feedback in the elementary English classroom. For the purpose, the study addresses three research questions.

Firstly, do teachers and students attach an importance to the corrective feedback? If so, what kind of effect do they think the corrective feedback produce?

Secondly, what kind of corrective feedback do they prefer, who do they think provide the feedback, which error do they think should be corrected,

and when do they think is the suitable time to correct? And why?

Thirdly, are there any differences in their preferences and thoughts between teachers and students as well as among the three different grades?

The survey was conducted with 309 students (fourth, fifth, and sixth graders) and 40 teachers at an elementary school in Jeju. The questionnaire items are based on Hendrickson (1978) and Lyster and Ranta (1997). The results and findings have led to the following conclusions.

Firstly, both students and teachers have positive perception of corrective feedback. Contrary to Park (2012), corrective feedback is considered helpful in cognitive development as well as in affective enhancement. This suggests that teachers should make efforts to develop their students' English ability and to enhance their confidence by making various approaches to corrective feedback and heightening positive expectations for it.

Secondly, the results show that both teacher and students similarly prefer corrective feedback to be given right after students make the error, especially in the areas of grammar and vocabulary. The only exception is that fourth graders express a significant greater need for corrective feedback in pronunciation. As for the subject who offers corrective feedback, however, there is a significant difference. Teachers consider it most desirable for the students to correct for themselves when either explicit or implied feedback is offered, whereas students expect their teachers to correct the errors with explicit corrective feedback. Interestingly enough, more and more students wish to receive corrective feedback from peers as well as teachers as they grow older. This means that teachers need to consider both the cognitive and affective aspects in deciding how and when to provide which corrective feedback.

Thirdly, both teachers and students have the most negative opinions about explicit correction among the five types of corrective feedback, because students can lose their confidence and interest by thinking their English is

not correct. Nonetheless, it seems ironic that both 4th and 5th graders prefer explicit correction to other types of corrective feedback. This indicates that younger students want the teacher's intention clearly declared. On the other hand, teachers prefer elicitation because they think it best way for students to understand the teacher's intention and to improve their English skills for themselves. Like teachers, 6th graders prefer elicitation and strongly dislike explicit correction. This suggests that teachers should make efforts to take older students' self-consciousness into account when correcting their errors.

Based on those findings, the study can put forward some proposals.

Korean elementary English teachers lack the teaching skill to provide appropriate corrective feedback and do not experience its actual effects, even though they acknowledge the importance and usefulness of corrective feedback. Thus, they should be trained well enough to find ways of utilizing appropriate corrective feedback at a suitable time. Teachers also need to know to take students' personality, cognition, and affect into account when providing corrective feedback.

In addition, it would be desirable for the teacher to deal with the students differently according to their grade or age. Explicit correction is preferred by lower-grade students, for it clearly states teachers' intention. From upper graders who are around the onset of puberty, however, it is better not to provoke such negative emotions as anxiety or humiliation. They often lose their confidence and interest if an error is pointed out to the whole class. Instead, teachers need to offer them plenty of opportunity to receive corrective feedback from peers during their pair work or small group activity. Even from the perspective of learner-centered education, upper-grade students are required to correct their errors for themselves as they develop language competence.

Finally, the results of the present study are different from those of several previous studies that reported negative effects of corrective feedback on the

cognitive and affective aspects. Thus, further comprehensive and close research will be needed to examine the necessity and effect of corrective feedback in the field of English education in Korea.

Keyword: elementary English education, corrective feedback

부 록

[부록 1] 교사용 설문지

영어 수업에서 교정피드백에 대한 교사와 학생들의 인식 비교

영어 수업에서 선생님들과 학생들이 가지고 있는 피드백에 대한 생각을 비교하기 위한 목적으로 실시하는 설문지입니다. 피드백에 대한 솔직한 의견을 정성껏 답변해 주시기 바랍니다. 본 조사는 익명으로 진행되며, 설문조사의 답변은 연구목적 이외에 다른 목적으로 사용되지 않음을 알려드립니다. 감사합니다.

▶ 선생님들의 기본 정보를 묻는 질문입니다. 해당란에 √로 표시하여 주시기 바랍니다.

구 분	① 남자 () ② 여자 ()
교 직 경 력	① 5년 미만 ()
	② 5년 이상~10년 미만 ()
	③ 10년 이상~15년 미만 ()
	④ 15년 이상~20년 미만 ()
	⑤ 20년 이상 ()
영어수업경력	① 1년 미만 ()
	② 1년 이상~3년 미만 ()
	③ 3년 이상~5년 미만 ()
	④ 5년 이상~8년 미만 ()
	⑤ 8년 이상 ()
* 담임, 전담 구분 없이 영어 수업에 참여했던 선생님들의 실제 경력에 표시해주시기 바랍니다.	

8. 학생들에게 주어지는 피드백의 적절한 **범위**는 어디까지라고 생각하십니까?

- ① 학생들의 모든 실수나 잘못
- ② 수업 시간에 배운 내용(목표언어)과 관련된 실수나 잘못
- ③ 일상적인 의사소통에 방해되는 실수나 잘못
- ④ 어떤 실수나 잘못도 고쳐주지 않는다.
- ⑤ 기타()

9. 학생들에게 피드백은 **언제** 제공되어야 한다고 생각하십니까?

- ① 학생들의 실수나 잘못 바로 직후
- ② 수업 중 학생들의 활동이 마무리 된 후
- ③ 수업 정리단계에
- ④ 다음 수업시간에
- ⑤ 기타()

10. 기타 피드백과 관련한 선생님들의 경험이나 하고 싶은 말을 간단히 써 주시면 감사하겠습니다.

Ⅲ. 다음은 피드백의 다양한 유형을 나타낸 것입니다. 해당하는 칸에 ○표시를 해주시기 바랍니다.

[예]



[유형 1]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Dogs! (dogs!)</div>  → 직접적으로 학생들이 틀린 것을 고쳐 다시 말해준다.
[유형 2]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">No, You should say "dogs"! (아니야, dogs라고 해야지)</div>  → 선생님께서 “아니야!”라는 말과 함께 바른 표현으로 고쳐 다시 말해준다.
[유형 3]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Sorry? (뭐라고 말했지?)</div>  → 틀린 부분을 직접적으로 말하지 않고 “뭐라고 말했지?”라는 말로 나의 표현이 틀렸음을 알려주고 내가 고쳐보게 한다.
[유형 4]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">You have three... (유...너는 세 마리의 무엇을 가지고 있다고?)</div>  → 선생님께서 나의 틀린 부분만 빼고 반복해 말해주면 나는 내가 틀렸음을 알아채고, 나의 잘못을 내가 스스로 고쳐본다.
[유형 5]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">I have three dog?! (세 마리의 개가 있다?)</div>  → 틀린 표현 전체를 선생님께서 다시 한 번 반복해 말해주시면 나 스스로 틀린 점을 찾아 고쳐본다.

영어 수업에서 교정피드백에 대한 교사와 학생들의 인식 비교

영어 수업에서 피드백(선생님께서 여러분의 실수나 잘못을 고쳐주려고 하는 것)에 대한 여러분의 생각을 알아보기 위해 실시하는 설문지입니다.

본 조사에는 여러분의 이름을 쓸 필요가 없고 응답한 내용은 다른 사람에게 알려지지 않습니다.

감사합니다.

I. 여러분의 기본 정보를 묻는 질문입니다. 해당란에 √로 표시하여 주시기 바랍니다.

1. 몇 학년입니까?

- ① 4학년 ② 5학년 ③ 6학년

2. 영어 수업 시간에 피드백(선생님께서 나의 실수나 잘못을 고쳐주려고 하는 것)을 받아본 경험이 있습니까?

- ① 있다 ② 없다(→ 3번 문항으로 가세요)

2-2 있다면, 다음 중 피드백(선생님께서 나의 실수나 잘못을 고쳐주려고 하는 것)을 받아본 것에 **모든** √로 표시해주세요.

- ① 문법 ② 발음 ③ 낱말(단어)
④ 기타()

10. 선생님께서 고쳐주셨으면 하는 나의 실수는 어디까지 입니까?

- ① 나의 모든 실수나 잘못을 고쳐주신다.
- ② 수업 시간에 배운 내용과 관련된 나의 실수나 잘못을 고쳐주신다.
- ③ 자연스러운 대화에 방해되는 실수나 잘못 몇 가지를 고쳐주신다.
- ④ 어떤 실수나 잘못도 고쳐주지 않는다.
- ⑤ 기타()

11. 선생님께서 언제 나의 실수나 잘못을 고쳐주셨으면 합니까?

- ① 내가 실수한 바로 다음에 고쳐주신다.
- ② 수업 중 하고 있던 활동이 끝난 후에 고쳐주신다.
- ③ 수업을 마무리할 때 고쳐주신다.
- ④ 다음 수업시간에 고쳐주신다.
- ⑤ 기타()

Ⅲ. 다음은 선생님께서 잘못을 고쳐주는 다양한 방법을 나타낸 것입니다. 각각의 방법에 대해 여러분의 생각에 √표시를 해주세요.

	<p>“나에게는 3마리의 개들이 있어“라는 표현에서 dog가 아니라 dogs 라고 말해야 바른 표현이 됩니다.</p>
	<p>내가 만약 이런 잘못을 했다면... 선생님께서 나의 잘못을 어떻게 고쳐주시면 좋을까요? 아래의 방법들에 대해 여러분은 어떻게 생각합니까?</p>

12.

Dogs!
(dogs!)



[방법 1] 직접적으로 내가 틀린 것을 고쳐 다시 말해준다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나의 영어 실력향상에 도움이 되는 방법이다.				
영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다.				

13.

No, You should say "dogs"!
(아니야 dogs라고 해야지!)



[방법 2] 선생님께서 “아니야!”라는 말과 함께 바른 표현으로 고쳐 다시 말해준다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나의 영어 실력향상에 도움이 되는 방법이다.				
영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다.				

14.

Sorry?
(뭐라고 말했지?)



[방법 3] 틀린 부분을 직접적으로 말하지 않고 “뭐라고 말했지?”라는 말로 나의 표현이 틀렸음을 알려주고 내가 고쳐보게 한다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나의 영어 실력향상에 도움이 되는 방법이다.				
영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다.				

15.

You have three...
(음...너는 세 마리의 무엇을 가지고 있다고?)



[방법 4] 선생님께서 나의 틀린 부분만 빼고 반복해 말해주면 나는 내가 틀렸음을 알아채고, 나의 잘못을 내가 스스로 고쳐본다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나의 영어 실력향상에 도움이 되는 방법이다.				
영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다.				

16.

I have three dog?!
(세 마리의 개가 있다?)



[방법 5] 틀린 표현 전체를 선생님께서 다시 한 번 반복해 말해주시면 나 스스로 틀린 점을 찾아 고쳐본다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나의 영어 실력향상에 도움이 되는 방법이다.				
영어에 대한 자신감을 심어줄 수 있는 방법이다.				

[방법 1]

Dogs!
(dogs!)

[방법 2]

No, You should say "dogs"
(아니야, dogs라고 해야지!)

방법 3]

Sorry?
(뒤라고 말했지?)

[방법 4]

You have three...
(음...너는세 마리의 무엇을 가지고 있다고?)



[방법 5]

I have three dog?!
(세 마리의 개가 있다?)

17. 위의 5가지 방법 중 **내가 가장 받고 싶은 방법**을 한 가지만 고르시오.

- ① 방법 1 ② 방법 2 ③ 방법 3 ④ 방법 4 ⑤ 방법 5

17-1 그 이유는 무엇입니까? 한 가지만 고르시오.

- ① 영어를 말하는데 자신감을 준다.
- ② 영어에 대한 흥미를 높일 수 있다.
- ③ 나의 영어실력 향상에 도움을 준다.
- ④ 선생님이 말씀하시는 내용을 이해하기 쉽다.
- ⑤ 기타 ()

18. 위의 5가지 방법 중 내가 가장 받고 싶지 않은 방법을 한 가지만 고르시오.

- ① 방법 1 ② 방법 2 ③ 방법 3 ④ 방법 4 ⑤ 방법 5

18-1 그 이유는 무엇입니까? 한 가지만 고르시오.

- ① 틀렸다는 생각에 자신감이 낮아진다.
- ② 영어에 대한 흥미가 떨어진다.
- ③ 선생님께서 고쳐주는 내용을 잘 이해할 수 없다.
- ④ 나의 영어실력 향상에 도움을 주지 않는다.
- ⑤ 기타 ()

19. 영어 수업시간에서 피드백(선생님께서 실수나 잘못을 고쳐주는 것)에 대한 여러분의 의견이나 하고 싶은 말이 있으면 간단히 적어주세요.

※ 설문에 답해주셔서 감사합니다. ※