



## 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](#)

교육학 석사 학위논문

면담 피드백이 한국 고등학생  
쓰기 능력에 미치는 효과



2009년 8월

부경대학교 교육 대학원

영어 교육 전공

양 윤 서

교육학석사 학위논문

면담 피드백이 한국 고등학생  
쓰기 능력에 미치는 효과

지도교수 조 윤 경

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2009년 8월

부경대학교 교육 대학원

영어 교육 전공

양 윤 서

# 양운서의 교육학석사 학위논문을 인준함

2009년 8월



주심 영어교육학박사 오준일 (인)

위원 영어학박사 배재덕 (인)

위원 교육학박사 조윤경 (인)

## 차 례

Abstract .....	vi
I. 서 론.....	1
1.1 연구의 필요성 및 목적 .....	1
1.2 연구 과제.....	5
1.3 연구의 제한점.....	5
II. 문헌 연구 .....	7
2.1 쓰기 교육의 중요성.....	7
2.2 과정중심 작문 지도법.....	9
2.3 교사 피드백에 대한 선행 연구 .....	12
2.3.1 서면 피드백에 대한 선행연구 .....	15
2.3.2 면담 피드백에 대한 선행연구 .....	19
III. 연구 방법.....	24
3.1 연구 참여자.....	24
3.2 연구 도구.....	25
3.3 실험처치.....	28
3.3.1 면담 피드백.....	28
3.3.2 서면 피드백 .....	31

3.4 자료 수집 절차 .....	34
3.5 자료 분석 방법.....	35
<b>IV. 연구 결과 및 논의.....</b>	<b>37</b>
4.1 사전 동질성 검증.....	37
4.2 면담 피드백이 문법 지식 향상에 미치는 영향.....	39
4.3 면담 피드백이 작문 능력 향상에 끼치는 영향.....	42
4.4 면담 피드백이 오류 반복에 끼치는 영향.....	46
4.5 면담 피드백에 대한 학습자들의 인식 및 태도 .....	50
4.5.1 사전 인터뷰 결과 .....	51
4.5.2 사후 인터뷰 결과 .....	52
4.5.2.1 영어 작문에 대한 태도 변화.....	52
4.5.2.2 학습자들의 피드백에 대한 평가 .....	53
4.5.2.3 학습자들의 피드백 활용.....	54
4.5.2.4 피드백이 작문에 대한 태도에 미치는 영향 .....	54
<b>V. 결론 및 제언 .....</b>	<b>58</b>
5.1 결론 .....	58
5.2 제언 .....	59
<b>참고 문헌.....</b>	<b>62</b>
<b>부록 .....</b>	<b>69</b>
1. 사전 문법 시험 검사지.....	69

2. 사후 문법 시험 검사지.....	74
3. 분석적 평가 채점 기준 .....	80
4. S1(면담)의 사전 작문과 점수.....	81
5. S1(면담)의 사후 작문과 점수.....	83
6. S2(서면)의 사전 작문과 점수.....	84
7. S4(서면)의 사후 작문과 점수.....	85



## 표 차 례

<표 1> 연구 참여자 정보 .....	25
<표 2> 사전·사후 문법 평가지 구성 .....	25
<표 3> 작문 과제 주제 .....	26
<표 4> 사전 인터뷰 항목 .....	27
<표 5> 사후 인터뷰 항목 .....	28
<표 6> 사전 문법 시험 점수에 대한 기술 통계 .....	37
<표 7> 개인별 문법 점수 및 모의고사 등급 .....	38
<표 8> 사전 작문 시험 점수에 대한 집단별 평균 .....	38
<표 9> 개인별 사전 작문 시험 점수 제시 .....	39
<표 10> 집단간 사전·사후 문법 시험 점수 비교 .....	40
<표 11> 개인별 사전·사후 문법시험 점수 비교 .....	41
<표 12> 집단간 사전·사후 작문 점수 평균 비교 .....	42
<표 13> 개인별 사전·사후 작문 점수 비교 .....	43
<표 14> 사후 작문 시험 점수에 대한 집단별 평균 .....	44
<표 15> 개인별 사후 작문시험 점수 .....	44
<표 16> 집단별 작문 과제의 글자수와 문장수 .....	46
<표 17> 개인별 작문 과제의 글자수와 문장수 .....	46
<표 18> 면담 피드백 집단과 서면 피드백 집단의 오류 반복수 비교 ...	47
<표 19> 개별 오류 반복수 .....	47
<표 20> 수일치 오류와 오류 수정 .....	48
<표 21> 시제일치와 오류수정 .....	49
<표 22> 품사 오류와 오류 수정 .....	49
<표 23> 전치사 오류와 오류 수정 .....	50



## 그림 차례

<그림 1> 면담 피드백 과정.....	30
<그림 2> 교사의 서면 피드백.....	32
<그림 3> 연구 참여자의 피드백에 대한 오류 수정 결과 .....	33
<그림 4> 집단간 사전·사후 문법 시험 점수 비교 .....	40
<그림 5> 개인별 사전·사후 문법 시험 점수 변화 .....	41
<그림 6> 개인별 사전·사후 점수 변화 .....	43



**The Effects of Teacher-conferencing  
on Korean High School Students' Writing**

Yang, Yun-Seo

*Graduate School of Education  
Pukyong National University*

**Abstract**

High school education and curriculum has put much emphasis on comprehension skills, such as listening and reading. But students haven't developed proper writing skills which should be regarded as vital for academic success. Also, the ability to communicate ideas and information effectively in English through the global digital network is of absolute importance. However, good English writing takes more than just encouraging students to write in English. Providing feedback is as important a process as writing itself. There have been numerous studies on effectiveness of peer feedback and teacher written feedback. But no research has been done on teacher-student conferencing. Teacher-student conferencing gives each student individualized attention, both cognitively and affectively, which is rarely possible under normal classroom conditions.

Recognizing the research gap, this study sought to examine the effectiveness of teacher-conferencing on high school students' writing under the following research questions: 1. Did the students who had teacher-conferencing have

more improved knowledge of grammar? 2. Did the students who received teacher-conferencing have better writing ability? 3. Did the students who received teacher-conferencing have fewer grammatical errors in their writing? 4. Did the students who received teacher-conferencing have more interest in English writing? 6 participants in this study were asked to write an essay and take a grammar test as their pre-test assessment. Based on that, they were divided into two groups. The one group was given teacher-conferencing on their 4 writings, while the other group was given written feedback from their teacher. After the study, they were asked to submit an essay and take a grammar test as a post-test evaluation. All the errors in their essays were counted and scores were given, and then the total scores were compared. In addition, to find out how their interest in writing had changed, two interviews were conducted before the assessment and after the assessment.

The first result is that the teacher conferencing group has more improved knowledge of grammar than the written feedback group. The second result is that the teacher conferencing group had higher scores on their writing than the written feedback group. The third result is that the teacher conferencing group got fewer grammatical errors than the written feedback group. The fourth result, based on the interview showed that the teacher conferencing group had higher level of interest and motivation in English writing than the written feedback group. Specifically, the difference between the teacher conferencing group and the written feedback group was more evident in the lower scoring students' writing. That is to say, the students who had lower scores showed lower interest and motivation among the written feedback group. It seems that the lower scoring students need person-to-person conferencing feedback to experience better results. In conclusion, the personalized conferencing is more effective in improving writing than is written feedback from the teacher.

The findings above have provided supportive evidence for the necessity of employing teacher-conferencing in Korean high school writing class especially among students of lower scores.



# I. 서론

## 1.1 연구의 필요성 및 목적

신체와 정신이 건강한 모든 인간은 모국어를 말하는 것은 자연스럽게 습득하지만 글을 쓰는 방법은 학습해야 한다. 이것은 쓰기가 자연스럽지 않은 활동이며 학습하기 어렵다는 것을 뜻한다. 더구나 학습자의 모든 지식이나 능력이 모국어보다 부족한 외국어로 쓰기를 하는 방법을 배운다는 것은 매우 어려운 과업임에 틀림없다. 이렇게 쓰기는 많은 시간과 노력이 필요하지만, 실제 언어 사용 환경에서는 학습자들이 외국어로 쓰기를 할 현실적 필요성이 거의 없어 유용성이 가장 적은 기능이라고 여겨져 왔다.

특히 우리나라에서는 이러한 쓰기에 대한 인식과 더불어 평가 시 채점의 어려움, 교사의 교수 기술 부족, 제한적 학습 시간, 입시위주의 교육 등으로 쓰기 지도가 소홀히 이루어지고 있고(강금진, 2005), 쓰기 지도가 이루어진다 하더라도 의사소통을 위한 쓰기 능력 자체를 향상시키기 보다는 다른 언어 기능의 향상을 돕기 위한 기술로 사용되는 보조적 역할에 그치는 경우가 많다. 현재 학교 현장에서 많은 노력을 하고 있는 것은 사실이나 쓰기가 거의 배제된 수업을 하고 있는 실태이다. 그 이유는 평가의 객관성에 있어서 있을 논란 때문이다.

평가가 물론 중요한 것은 사실이나 평가를 위해 정답만을 강요받는 공부를 하고 있다. 그래서 악순환의 고리를 끊지 못하고 있는 것이다. 영어의 정답을 외우지 못하면 영어를 잘 못한다고 생각하는 한국식 영어만을 받아

오고 있다. 이로 인해 OECD 국가 중에서 가장 많은 외국어 부문에 대한 투자가 있어 왔음에도 불구하고 가장 저조한 토플 점수를 기록했다. 영어는 자신의 생각, 정보를 모국어가 아닌 다른 언어로 주고 받을 수 있는 그릇일 뿐이다. 정말 먹어야 하는 음식 즉 정보에 초점을 맞추기 보다는 우리는 정확한 그릇을 가지고 있는 지에 대해서만 감시하는 역할을 교사들이 해 오고 있다. 우리의 교육 현실은 이런 생산(production)은 거의 없는 이해위주, 특히 평가를 위한 영어공부를 하고 있지만 시대적 필요성, 그리고 표현식 학습의 장점 때문에 쓰기교육의 필요성이 대두되었다.

최근에 과정 중심 접근법에 의한 쓰기 교육에 대한 관심이 높아지면서 학습자들의 쓰기 실력을 향상시키기 위한 방법에 대한 연구가 진행되고 있다. 또한 많은 학자들이 이전까지의 읽기와 듣기, 즉 이해 위주의 외국어 학습법의 한계를 지적하면서 표현식 학습 즉 말하기와 쓰기의 중요성이 대두되었다. 이를 TOEIC, TOEFL 등 중요시험에서 그대로 점수로 반영할 뿐 아니라 우리나라 학교 현장에서도 수행평가, 서술형 평가 등의 이름으로 쓰기가 점점 중요시 여겨지고 있다. 점수를 향상시키기 위한 목적에서 뿐 아니라 표현식 학습은 이해식 학습을 다져 주는 효과가 있다. Swain의 출력가설(Output Hypothesis)에 대해 de Bot(1996)는 다음과 같이 말하고 있다.

Output serves an important role in second language acquisition...because it generates highly specific input the cognitive system needs to build up a coherent set of knowledge.  
(p. 529)

따라서 영어수업에서 쓰기를 병행한다면 즉 옳은 문장을 생산하도록 요



구한다면 기존에 배운 것을 출력하기 위한 과정-즉 사고를 하게 되고 영어는 암기에 의존한다는 선입견을 버림으로써 전체적 흥미유발에 절대적 효과를 끼칠 것이라고 볼 수 있다. 그리고 다른 영역에 대한 이해도가 함께 증가한다는 것은 자명한 사실이다.

그러나 교사들이 이런 쓰기의 중요성을 인식하고 학생들에게 쓰기를 하도록 장려하는 것이 전부는 아니다. 학습자들이 쓴 작문은 많은 오류를 담고 있기 때문에 정확하고 논리적인 의미전달을 위한 오류 수정이 불가피하다. 교사가 제공한 피드백을 바탕으로 학습자들은 수정해서 자신의 글을 향상시키게 된다. 그런 불가피함에 의해서 자연스럽게 가장 활발한 관심을 얻는 분야가 피드백과 학습자 오류 수정에 관한 것이다(이미지, 2007).

연구초기에는 모국어와 그리하듯이 학습자의 내용을 강조하면 옳은 문법적 형태가 자연적으로 따를 것이라고 생각했다. 그러나 작문을 하는 데 있어서 지속적으로 드러나는 학습자들의 오류는 저절로 사라지는 것이 아니라는 것이 분명해졌다. 그리고 그런 오류들이 그들에게 학문적 전문적 분야에서 불리하게 작용하는 것을 경험하고서 학습자들은 문법 오류 수정의 부재에 대해 깊은 좌절감을 느끼게 되었다. 그래서 여러 학자들은 학생들의 쓰기 능력을 향상시키기 위해 피드백을 제공하는 방법에 대한 연구를 실시했다(Bates, Lane & Lange, 1993).

사실 학습자의 외국어 능력이 교사의 피드백에 의해 향상될 수 있는가의 문제는 오랜 기간 동안 논쟁거리였다. 이러한 논쟁에는 화석화를 방지하기 위해 모든 오류를 수정해야 한다는 주장(Higgs & Clifford, 1982), 오류 수정은 아무런 긍정적 효과를 주지 못한다는 주장(Krashen, 1984) 등 다양하다. 그러나 시간이 흐름에 따라 학습자들의 오류는 저절로 사라지는 것이 아니라는 것이 밝혀졌다(Ferris, 2003). 그리고 학생들은 문법 오류에 대한 피드백이 부족할 때 많은 어려움을 느끼고 있다(Ascher, 1993; Fox, 1992;

Frodesen, 1991). 여러 학자들의 연구 결과 오류 수정은 긍정적인 결과를 가져온다는 것이 밝혀졌다. Frantzen과 Rissell(1987)의 연구에서 학습자들의 92%가 교사가 표시한 오류를 수정할 수 있었다. Fathman과 Whalley(1990)의 연구에서는 문법 피드백을 받은 학생들 중 100%가 문법 점수가 더 높았다.

지금까지 학교 현장에서 있었던 오류 수정이란 것은 대개 교사의 서면 피드백이었다. 하지만 서면 피드백의 효율성에 대한 논란은 꾸준히 있어왔다. 서면 피드백은 또한 내용보다는 지나치게 문법적인 것에만 치우치는 경향이 있다(Sommers, 1982). 또한 교사의 지나친 시간적 부담감 때문에 등장한 동료 피드백은 학습자들이 동료의 능력을 신뢰를 하지 않는다는 면에서 그리 긍정적 결과를 낳지 못했다(Jacobs et al., 1998). 특히 학습자의 수준이 낮은 경우 동료들도 자신과 같은 입장인데 어떻게 자신들의 작문을 비평할 수 있는지 이해할 수 없다는 것이다(Mangelsdorf, 1992).

따라서 본 연구자는 교사 피드백 중에서 교사와 학습자간에 면담을 통해 피드백을 주는 방법을 연구하였다. 이 방법은 기존의 다른 교사 피드백인 서면 피드백으로는 불가능했던 학습자와의 의미 협상이 가능하다는 장점이 있다. 면담 피드백은 교사에게는 다양한 학습자의 요구에 맞춰 지도할 수 있는 장점이 있을 뿐 아니라 서면으로 일일이 적는 수고를 덜 수 있다. 또한 학습자 입장에서라도 자신의 강점과 약점을 분명하게 알 수 있는 기회가 된다. 일방적으로 교사의 판단 하에 수정해 주는 교사의 서면 피드백보다는 학습자가 직접 자신이 그런 어휘나 문장 구조를 사용한 것을 설명하는 방식인 면담 피드백을 사용함으로써 가장 바람직한 방향으로 작문이 나아가는 것을 경험할 수 있다. 쓰기를 가르치는 교사들은 서면 피드백보다는 일대일의 면담을 통해 학생들의 생각, 글의 구조, 오류를 토의하는 것이 더 효과적이라는 것을 느끼고 있다(Zamel, 1985).



지금까지 고등학생을 대상으로 한 교사와의 면담 피드백은 우리나라에서 연구가 거의 전무한 실정이다. 이에 연구자는 고등학생의 쓰기과제를 교사의 면담을 통해 오류 수정했을 때 학습자의 쓰기 능력과 정의적 영역에 어떠한 영향을 끼치는지를 서면 피드백을 실시한 학생들의 쓰기 능력 향상과 비교하여 연구하고자 한다.

## 1.2 연구 과제

본 연구의 구체적인 과제는 아래와 같다.

연구과제 1. 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 문법 지식이 향상되었는가?

연구과제 2. 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문 능력이 향상되었는가?

연구과제 3. 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문에 있어서 문법 오류의 반복이 낮아 졌는가?

연구과제 4. 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문에 대한 흥미도가 높아졌는가?

## 1.3 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 세 가지 연구 제한점을 가지고 있다.

첫째, 연구자가 지도하는 여섯 명의 고등학교 일학년을 대상으로 실시하였으므로 우리나라 고등학생 전체로 일반화하기에는 무리가 있다.

둘째, 연구자의 피드백이 아닌 다른 방법에 의해 정보의 입력을 받았을 가능성을 배제할 수 없다.

셋째, 일부 학생의 경우 일부러 수식어가 없는 단순한 문장으로 써서 오류 발생수를 낮추려고 하는 경우가 있었다. 이는 연구자의 본래 연구 의도와는 다른 것이나 통제할 수 없는 부분이었다.



## II. 문헌 연구

### 2.1 쓰기 교육의 중요성

쓰기 교육은 다음과 같은 이유로 꼭 필요하다. 첫째, 시대의 변화에 따라 점점 쓰기 능력 자체의 중요성이 커지고 있다. 국제어로서 영어의 중요성이 커지면서 점점 더 많은 사람들이 직업적이거나 학문적인 목적으로 영어 쓰기를 배울 필요성을 느끼고 있다. 게다가 인터넷을 통한 정보 교환이나 전자 우편, 전자 상거래 등이 보편화되고 있어 과거에 비해 영어 쓰기를 할 수 있는 상황이 많아져 효율적으로 쓰기를 할 수 있는 능력이 점점 중요해지고 있다.

둘째, 쓰기 교육은 전반적인 언어 사용 능력을 향상시키는 데 효과적인 방법을 제공한다. 많은 영어 교실에서 쓰기를 다른 언어 기능의 보조 활동으로 이용한 것은 쓰기가 학습자들이 배운 문법 구조나 숙어, 어휘 등의 학습을 강화시키는 것으로 생각했기 때문이다. 그러나 쓰기 교육은 언어의 형태와 관련된 학습 뿐 아니라, 학습자들의 본질적인 언어 능력을 강화시키는 종합적인 기술이다. Raimes(1983)에 의하면 학습자들은 쓰기를 할 때 필연적으로 새로운 언어에 완전히 몰입하게 되는 데, 자신의 생각을 표현하려고 노력하고 눈과 손, 그리고 뇌를 끊임없이 사용함으로써 자신의 언어 학습을 강화시킬 수 있기 때문이다.

셋째, 쓰기 교육을 통해 학습자들은 자기 발견적 학습을 할 수 있다. 쓰기 과정이 의미를 발견하는 과정(Zamel, 1987)이라고 할 때, 학습자들은 쓰

기를 하면서 자신의 생각을 생성하고 재구성하며 논리적으로 표현하는 방법을 찾게 된다. 이러한 과정에서 그들은 적절한 단어와 문장을 써야 할 진정한 필요성을 느끼게 되며, 표현들을 인식하고 유의미하게 사용할 수 있게 된다. 또한 문자 언어의 특성으로 인해 학습자들은 시간적인 여유를 가지고 다양한 언어 표현을 시험해 보거나 자신의 오류를 스스로 정정할 수 있는 기회를 가지고 있어 자신의 학습 과정을 돌이켜 볼 수 있도록 한다.

넷째, 쓰기 교육은 학습자에게 학습 과정에서 발생할 수 있는 문제를 해결 할 수 있는 능력을 향상시킬 수 있다(민찬규, 1994). 쓰기는 학습자가 글을 생성하는 것과 관련된 문제들을 해결하는 과정이다. 즉, 학습자들은 쓰기 활동 과정에서 예상하지 못하는 문제점을 스스로 알게 되는데, 이것을 완전히 해결할 때 까지 몇 번이고 같은 과정을 반복해야 할 수 있다는 것이다. 이러한 시도는 듣기, 말하기, 읽기 등과 같은 다른 언어 기능을 사용할 때 나타나는 문제에 대해 부정적인 회피보다는 적극적인 시도를 하게 함으로써 영어 습득을 전반적으로 촉진할 수 있도록 한다.

마지막으로, 쓰기 교육은 학생뿐만 아니라 학부모와 교사에게 학습자들의 학습 상태에 대한 유용한 정보를 쉽게 제공할 수 있다. 쓰기는 학습자 스스로 자신의 학습 상황을 알 수 있도록 하며, 교사에게는 학습자의 문제를 파악하도록 한다(Hedge, 1988). 학습자들의 쓰기 결과물은 학습에 있어 실패와 성공의 유용한 증거나 오류를 제공하여 교사가 학습자의 일반적인 문제뿐 아니라 학습자 개인의 문제들도 진단 할 수 있도록 한다. 따라서 쓰기는 유용한 피드백을 줄 수 있는 근거가 된다. 또한 학부모에게는 쓸 수 있는 능력이 언어를 배웠다는 증거와 관련되어 자신의 자녀들이 무엇을 성취했는지 쉽게 파악할 수 있게 한다.

사실 우리나라의 학생들은 넘쳐나는 영어 입력을 받고 있음에도 불구하고

고 유창한 영어를 하지 못하고 있다. Swain(1985)의 주장에 따르면 언어입력을 이해하는 것이 제 2 언어 습득에 대한 충분조건이 되지는 않는다. 불어 몰입 프로그램(French immersion program)에 대한 연구 결과, 학습자들은 풍부한 입력을 제공받았음에도 원어민과 의사소통할 단계에 왔을 때 더 이상 자기의 제 2언어 체계를 발전시키지 않아 결국 원어민 같은 수준에는 가지 못한다는 것이 확인되었다. 출력가설은 제2언어 습득에 있어 이해나 입력(input)의 역할을 과소평가하는 것이 아니라 출력도 그만큼 중요하다는 것을 강조한다. 제2언어 학습 과정에서 출력이란 제2언어를 생산(production)해 내는 학습자의 인지적 과정을 자극하여 더욱 확실히 다질 수 있도록 한다(Swain, 1985).

출력가설에서는 제2언어 습득 과정 전체에 걸쳐 출력이 적극적 역할을 담당한다고 주장한다. 학습자들은 입력에 대해서는 구문분석을 하지 않아도 내용을 대략적으로 이해하고 받아들이는 것이 가능하다. 그러나 출력을 요구받았을 때는 자기의 중간언어에 주의를 기울이면서 목표어와 자신의 중간 언어의 차이, 즉 중간언어의 문제점을 인식하게 됨으로써 자신들의 중간언어를 수정하게 되고 또한 제2 언어의 통사적 자질에 주목하게 된다(고외옥, 2003). 이상에서 언급된 바에 의해 쓰기가 영어의 다른 영역까지도 발전시킬 수 있으므로 학생들의 영어 학습을 도울 수 있는 다양한 쓰기에 관한 실험이 있어야 할 것이다.

## 2.2 과정중심 작문 지도법

과정 중심 작문 지도법은 결과 중심 작문 지도법의 한계를 극복하기 위해

나온 것이므로 결과 중심 작문 지도법을 먼저 알아보자. 작문에서 형태에 관심을 갖느냐 아니면 글쓴이에게 관심을 갖느냐에 따라 결과 중심 작문 지도법과 과정 중심 작문 지도법으로 나뉜다(손태호, 2007). 결과 중심의 쓰기 교육은 쓰기 지도 시 내용, 조직, 문법, 어휘, 기능 등의 기준을 미리 제시하고 학습자가 만든 최종 결과물이 기준에 얼마나 도달하였나를 측정하여 결과에 나타난 오류를 점검하고 수정하는 데 관심을 두고 있다. 따라서 글의 내용보다는 문법이나 수사학적 규칙을 강조한다. 또한 교사는 쓰기 과정에 적극적으로 참여하는 것이 아니기 때문에 교사의 피드백은 최종 결과물에 대해서 일시적이고 일방적이라 할 수 있다(이경희, 2008).

결과 중심 작문 지도법에서는 “글로 쓰인 결과물이 어떠해야 하는가 (what the product should look like)”에 주된 관심이 있었다(Brown, 2001, p. 335). 또한 Tribble(1996)은 결과 중심 작문 교수법을 사용하는 교사들은 학생들이 모방하거나 채택 할 수 있는 권위 있는 교재를 제시하여 좋은 모델을 많이 제시하는 교재를 사용한다고 설명한다. 이 교사들은 실수는 교정 또는 가능하다면 제거하는 것이 교사의 의무라고 생각하고 있으며 이런 맥락에서 교사의 역할은 정확성과 (규칙)순응의 개념을 학생들에게 심어주는 것이라고 기술한다.

그러나 결과 중심 작문 지도법은 큰 한계점을 가지고 있다. 첫째, 교사가 피드백을 주고 학생이 고쳐 쓰는 과정에 대한 고려가 없기 때문에 학습자가 쓰기 활동에 대한 연속적인 발달을 알 수가 없다 즉, 직선적이고 1회적으로 작문을 지도하여 작문을 다시 수정하는 과정을 제공하지 않는다. 둘째, 정확한 문법과 언어 형태 다시 말해서 결과물만 강조하여 글쓴이가 내용과 의미를 소홀하게 한다. 셋째, 교사는 모범적인 모델을 제공하고 학생은 글을 쓰고 교사는 학생이 제출한 결과물을 평가함으로서, 학습자는 능동적 참여를 할 기회가 없고 교사와 학생간의 상호작용이 제한적이다



(Badger & White, 2000).

이러한 결과 중심 작문 지도법의 문제점 때문에 과정 중심 작문 지도법이 작문 교사들의 관심을 받았다. 과정 중심 작문 지도법은 학생들이 직선적인 순서에 따라서 글을 쓰지 않는다는 사실을 관찰한 Emig(1971)에 의해서 과정의 중요성이 인식된 방법이다. 과정 중심 교수법은 쓰기를 하는 과정 자체에 초점을 맞추는 학습방법이다. 쓰기를 하는 과정을 사고 과정(thinking process)로 보고, 무엇을 쓰느냐보다는 어떻게 쓰느냐에 초점을 두고 지도한다. 좀 더 자세히 말하자면 쓰기 전 단계(pre-writing), 쓰기(writing), 쓰기 후 단계(post-writing)로 나눌 수 있다. 쓰기 전 단계에서는 글의 내용이나 구성을 위해 사고하고 자료를 수집하는 단계이며, 생각을 배열하는 단계이다. 쓰기단계에서는 수집하여 정리한 정보를 이용하여 문법이나 철자의 오류에 대해 생각하지 않고 글을 쓰는 단계이다. 쓰기 후 단계에서는 쓴 글을 스스로 수정하고 동료나 교사로부터 피드백을 받아 수정하는 단계이다(이경희, 2008).

이 과정 중심 쓰기 지도법에 대해 다른 학자가 주장한 것을 본다면 Tribble(1996)은 과정중심쓰기 지도법에서는 학습자들이 쓸 내용을 생각해 내고 자료를 수집하는 과정을 거쳐서 완성된 글을 출판하는 데까지 쓰기 활동의 순환적 사이클을 강조하였다. Zamel(1983)은 쓰기를 “비선형적이고 탐구적이고 생산적인 과정으로 보며, 그러한 과정을 거쳐서 글쓴이가 자신이 의도하는 의미에 근접하려고 시도하면서 아이디어를 발견하고 재형성하려는 과정”으로 간주한다. 장경숙(1997)은 이 과정중심 쓰기 지도법에서 교사의 할 일은 학습자들과 경험, 아이디어를 공유하면서 학습자의 생각을 발전시킬 수 있는 최적의 기회를 제공함으로써 학습자들이 글 쓰는 과정에 적극 참여하도록 하는 것이라고 하고 있다.

Murray(1980)는 글을 쓰는 사람이 글의 의미를 찾고자 쓰기와 교정의

과정을 반복하고 이들의 상호 작용을 통해 중요한 아이디어가 계속 확장되고 다듬어지는 데, 이러한 일련의 과정과 활동이 모두 쓰기 과정에 포함된다고 하였다. 이런 과정 속에서 학습자는 자신이 가진 지식을 출력해보는 과정을 자연스럽게 접하게 되고 출력하고자 하나 자신이 가지지 못한 지식에 대해서는 부족함을 느끼고 보완하고자 하는 생각을 갖게 되고 또 어렵게 자신이 만들어 낸 글에 대해 만족감을 느끼게 되고 이는 자신감으로 이어진다고 본다. 이처럼 쓰기는 단지 결과물을 통한 평가의 대상이기보다는 자신이 말하고자 하는 것을 표현해 가는 과정이다. 다시 말해서 일회적 결과물 중심이 아니라 아이디어를 생각해 내고 먼저 초안을 작성하고 몇 번의 자가 수정을 통해 최종적 글을 완성시킨다. 이 과정 중심의 학습이 학습자에게는 모두 자기의 현 지식상태를 점검하는 좋은 계기가 되고 보다 많은 학습에 대한 동기 부여가 것이다.

이와 같은 과정중심 쓰기 지도법은 학생의 협의를 통해 서로의 생각을 나누고 정리하는 과정을 거침으로써 영어로 글을 쓰는 것을 두려워하는 학생들에게 쉽게 다가갈 수 있도록 하는 이점이 있다고 하겠다.

## 2.3 교사 피드백에 대한 선행 연구

작문 과정 중에서 수정은 아주 중요한 과정이다. 왜냐하면 수정은 “학습을 강화할 뿐 아니라 전체적인 작문 과정의 통합된 부분(integral part)이기 때문이다”(Ur, 1996, p. 171). 이러한 수정 과정에서 반드시 관여하는 것이 피드백(feedback)이다. 사전에서 말하는 피드백은 교사가 학생의 반응을 보고 교사의 그 다음 지도내용 및 방법을 적절히 수정하는 것 또는 학생이 자신의 반응에 대한 옳고 그름을 알게 됨으로써 그 다음의 행동을 수정해 나가는 것이다(조성식, 1990).



수정이라는 것은 교사의 판단 하에 오류로 인식되는 것을 교정해 주는 것이다. 여기서 오류의 정의를 정리할 필요가 있겠다. 오류수정을 한다고 해도 오류의 정의를 내리는 일 자체도 쉽지는 않다. 예를 들어 어느 학습자가 쓴 단어보다 그 학생의 의도를 잘 표현하는 단어가 있다고 생각했을 때 그 전의 단어가 겉으로는 잘못되지 않아도 오류로 보고 교사는 수정할 수 있기 때문이다. 따라서 더 정확한 의미를 전달하지 못한 것조차도 오류로 볼 것인가의 문제가 있다. 그러나 본 연구에서는 피드백을 작문 과정과 연계하여, 작문과정에서 학생이 제시한 글에 교사가 다양한 반응을 제공하는 것으로 피드백을 정의하고자 한다.

오류에 대한 일반적 분류를 해보자면 일반적으로 행해지고 있는 가장 주요한 구분은 전체적 오류와 국지적 오류의 구분이다(Corder, 1967). 전체적 오류는 의사소통을 방해하는 오류이고 국지적 오류는 문맥의 이해를 흐리지 않는 오류이다. Ferris(2003)는 처치 가능한 오류(treatable error)와 처치 불가능한 오류(untreatable error)로 구분했다. 처치 가능한 오류는 학생들이 문법책을 참고하여 문제를 해결할 수 있는 것이고 처치 불가능한 오류는 명확히 설명하기 어려운 숙어, 연어, 전치사구, 혹은 다른 어휘적인 것이다.

또 다른 중요한 구분방법으로는 직접 피드백(direct feedback)과 간접 피드백(indirect feedback)이 있다(Hendrickson, 1978). 직접 피드백은 교사가 옳은 형태를 학생의 작문지에 직접 적어주는 것이다. 반면 간접 피드백은 학생들이 유도된 문제 해결(guided problem-solving)에 참여하도록 하는 것으로써(Lalande, 1982) 밑줄, 동그라미, 형광펜 등으로 오류가 있음을 표현해 주는 것이다. 교사가 오류 코드를 알려주면 학생들은 그 코드를 이용하여 옳은 형태가 무엇인지 추측해 보게 되고 코드가 주어지지 않으면 학생은 오류를 수정하면서 오류의 유형이 무엇인지도 밝혀내야 한다.

피드백의 내용에 따른 구분으로는 문법, 어휘, 기계적 영역에 중점을 두는 형태 중심의 피드백(form-based feedback)과 글의 내용과 구성에 중점을 두는 의미중심 피드백(meaning-based feedback)으로 구분된다. 그리고 형식 중심 피드백과 의미 중심 피드백을 통합한 유형인 통합형 피드백(integrated feedback)이 있다(봉민선, 2007).

오류수정을 해 주는 주체에 따른 구분으로는 교사에 의한 피드백, 학습자들의 오류 일지 작성(error logs), 자가 수정(self feedback), 동료에 의한 수정(peer feedback) 등이 있다(Ferris, 2002). 교사 피드백은 다시 서면 피드백과 개별 면담으로 나눌 수 있다. 서면 피드백은 교사가 학생의 글에 문자로 피드백을 제공하는 것이고, 개별 면담은 교사가 학생의 글을 읽고 글을 쓴 학생과 그 글에 대해 의견을 주고받는 것이다. 반면 동료 피드백은 동료 학생들이 다른 학생의 글에 문자나 구두로 피드백을 제공하는 것이다(Mittan, 1989).

Arndt(1993)의 연구에 따르면 학생들은 교사의 서면피드백과 면담 피드백을 모두 선호하지만 동료에 의한 피드백은 특정 상황에서만 선호한다고 했다. 그리고 Mendonca와 Johnson(1994)의 연구에 의하면 학생들은 교사 피드백과 동료 피드백을 모두 인정한다고 했다. 그러나 Schmid(1999)의 연구에 의하면 삼분의 일의 연구 참가자들이 단지 교사로부터만 피드백을 받기를 원한다고 했다. Saito(1994)에 의하면 학생들은 동료 피드백이나 자가수정보다는 어떤 유형이든 교사 피드백을 선호한다고 하였다. 즉 선행 연구에 따르면 동료 피드백은 교사 피드백에 비해 선호하는 경우가 낮다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 교사가 제공하는 두 가지 피드백인 서면 피드백과 개별 면담 피드백의 효과성을 비교 연구하고자 한다. 다음 절에서는 이 두 가지 피드백의 효과성과 방법에 대해 자세히 논의하겠다.

### 2.3.1 서면 피드백에 대한 선행연구

학생들에게 구두로 피드백을 주는 것이 중요하다는 주장이 있으나 교사의 서면 피드백이 대부분의 L2 작문 시간에서 사용되고 있다. 교사들은 많은 양의 피드백을 작문 종이위에 적어 줌으로써 작문 점수를 준 것에 대한 정당화를 한다. 이 방법은 학생 수와 시간의 제약이 따르는 교육 현장에서 대부분의 영작문 교사들이 사용하는 방법이다(정금희, 2007). 교사가 제공하는 서면 피드백의 방법에는 평가 질문을 제공하는 것, 평가 함께 내용이나 문법 등을 향상시킬 수 있는 암시를 제공하는 것, 평가 함께 형식적인 오류를 직접 수정해 주는 것, 그리고 교정 기호를 이용하여 간접적으로 오류를 표시해 주는 것 등 다양하다. 서면 피드백이 학생들에게 유용한 정보가 되기 위해서는 교사는 독자에게 관심을 갖는 독자로서 반응해야 하며, 문제점은 구체적인 지적과 함께 그에 대한 이유를 설명해 주고 반드시 수정을 위한 제안을 제공해야 한다(Keh, 1990). 하지만 선행 연구에 의하면 서면 피드백의 효율성에 대해 찬반 논란이 많이 있다. 이에 대해 좀 더 자세히 알아보자.

많은 연구들에서 교사의 서면 피드백이 작문 수정방법으로 효과적인지에 대한 의문을 제시하고 있다. 다음과 같은 Zamel(1985, p. 79)의 말을 통해 서면 피드백의 효과성에 대해 이해할 수 있다.

ESL writing teachers misread students text, are inconsistent in their reactions, make arbitrary corrections, write contradictory comments, provide vague prescriptions, impose abstract rules and standards, respond to texts as fixed and final products, and rarely make content-specific comments or offer specific

strategies for revising the texts.. The teachers overwhelmingly view themselves as language teachers rather than writing teachers.

제 1 언어학자들은 서면 피드백이 학생들의 작문에 이렇게 비효과적인 이유를 조사해 보았다. Knoblauch와 Brannon(1981)는 교사의 피드백과 학생들의 수정을 면밀히 조사하고 나서 교사의 서면 피드백이 학생의 작문에 큰 효과를 주지 못했다고 보고했다. 이러한 실패의 원인은 교사의 서면 피드백이 너무 포괄적이거나 너무 구체적이라서 또는 너무 표면적 특징에 집중하고 있기 때문이다.

제 2언어학자들도 비슷한 암울한 결과를 보고했다(Cohen, 1987; Semke, 1984; Zamel, 1985). 교사들이 작문의 피드백에 엄청난 노력을 쏟아 부었음에도 불구하고 실수는 계속 존재했다. 다른 관점에서의 연구는 교사 피드백이 비효과적인 이유를 밝혀내기 위해 노력했다. Zamel(1985)은 15명의 교사가 105명의 학생들의 작문에 해 준 피드백을 분석했다. 그 결과 교사들이 학생들의 글을 잘못 읽었거나 오류수정이 일관성이 없는 결과를 낳았다. 교사들은 문장 단위의 지엽적 오류에 집중했고 큰 의미와 관련된 오류를 간과했다. 또한 막연하고 추상적 반응을 제공하여 학생들을 혼란시켰고 다음 작문에도 개선 될 수 있도록 오류를 제공하지 않고 있었다.

Cohen(1987)은 학생들이 교사의 피드백에 대해 가지는 관점을 조사했다. 그 결과 20%의 학생들이 교사의 피드백을 읽지 않았고 특히 점수가 낮은 학생들은 더욱 그러하였다. Cohen은 또한 교사피드백을 활용하는 능력이 제한적이라는 것을 밝혀냈다. 대부분은 그것을 잠시 외우기만 했다. 그의 연구 결과 많은 경험이 없는 ESL 학습자들은 교사의 피드백을 자신의 차후의 작문에 반영하는 방법을 모르고 있었다.

교사 피드백의 효과를 보지 못한 또 다른 요인은 학생과 교사가 선호하는 피드백의 유형이 다르다는 것이다. Cohen(1987)과 Cohen와 Cavalcanti(1990)의 연구에 따르면 학생들은 내용에 대한 피드백을 선호하는 반면 정작 교사들은 문법에 대한 피드백만 제공한다는 것이다. Leki(1991)도 역시 학생들이 선호하는 피드백의 유형에 대해 연구했다. 그러나 이 연구에서는 약간 다른 결과가 나왔다. ESL 학생들은 오류 수정(error correction)과 작문수정(revision)을 동일시하고 있었고 ESL 학생들은 비록 그들이 내용과 구성에 관심이 많이 있었으나 교사가 오류를 수정해 주기를 바라고 있었다. 이것은 ESL 학생들이 모든 오류를 교사가 수정하여 줄 것이라는 비현실적 기대가 있다는 것을 의미한다. 이 수정(revision)과 표면적 오류(surface errors)를 동일시하는 오류와 완벽한 문법이라는 비현실적 기대 때문에 학생들의 오류 수정 발달이 부족하게 되었다.

그러나 초기 연구가 이렇게 교사의 서면 피드백에 대해 부정적인 증거를 제공(Cohen, 1987)한 반면 최근 연구에서는 교사의 피드백이 정서적으로 이로운 점이 있고 학생의 작문에 발전을 가져왔다는 연구 결과가 있다. Leki(1990)의 연구에서는 학생들이 교사 피드백에 대해 많은 기대를 하고 있고 높이 평가하고 있다고 하였다. Zhang(1995)은 여러 개의 피드백을 비교해 보고나서 교사 피드백이 동료 피드백이나 다른 피드백보다 정의적인 면에서 더 우수한 결과를 낳았다고 결론지었다. 그녀의 연구 결과에 따르면 동료 피드백이 우수하다는 연구 결과는 ESL 상황에서는 들어맞지 않는 것이다. Saito(1994)의 연구에서 밝힌 바에 의하면 ESL 학생들은 다른 피드백보다 교사 피드백을 선호하는 편이었다.

Ferris(1997)는 교사 반응에 대한 학생의 반응을 상세히 조사하였고 교사의 피드백과 학생의 수정과의 관계를 면밀히 조사하였다. Ferris의 연구에



따르면 전반적으로 학생들은 교사의 반응이 도움이 된다고 생각하고 있다, 또한 학생들은 교사가 초안에 대해 준 피드백을 나중에 준 피드백보다 여러 차례 더 읽어보는 것으로 조사되었다. 그리고 자기의 작문을 다시 읽어보는 학생들의 비율이 더 많았다. Ferris(1997)의 연구에서는 네 가지 기준으로 교사 피드백을 범주화하였다. 그 결과 교사가 사용한 많은 방법들이 효과가 있었다. 이 방법들에는 제한적인 문법 오류 수정(문법에 대한 일반적인 피드백과 함께 몇 가지 예를 들어줌), 정보나 수정을 요구하는 최소한의(marginal) 피드백, 그리고 명확한 수정을 요구하는 지침을 제공하는 구체적(text-specific) 피드백 등이 있었다.

어떤 연구자들은 교사의 피드백의 효과성을 향상시키는 전략을 조사했다. Brannon과 Knoblauch(1982)가 제시한 문단 분석법은 학생들로 하여금 각 문단의 주제를 적게 하여 학생들이 전체구조를 알 수 있게 한다. 이 방법은 ESL 학생들에게는 효과적이다. 왜냐하면 이것은 학생들로 하여금 그들 작문의 구성을 볼 수 있게 해 주는 비평가적 전략이기 때문이다(Leki, 1992). 다양한 다른 전략들도 효과적이라는 주장이 있다. Leki(1990)가 주장한 방법은 교사가 모든 오류에 피드백을 주는 것이 아니라 몇 가지 내용과 형식에만 피드백을 주는 것이다. Reid(1993)가 제안한 방법은 교사가 피드백을 주고 나서 학생들로 하여금 몇 가지만 수정해보게 하는 것이다. 그 외에 도움이 된다고 보는 구체적 방법들에는 사전쓰기 활동, 여러 번의 초안쓰기(multiple draft), 동료 수정과 자가 수정 방법 가르치기, 내용과 구성위주의 피드백 주기, 학생 상호간의 교류와 아이디어 공유 장려하기, 학생작품을 인쇄하기 등이 있다.

### 2.3.2 면담 피드백에 대한 선행연구

면담 피드백은 교사가 미리 학습자의 작문을 읽고 학습자와 면담을 하면서 피드백을 제공하는 방법이다. 하지만 교실현장에서 학습자 개개인과 면담을 통해 피드백을 제공하는 것은 현실적으로 어려움이 따르므로 주로 학습자의 수가 적은 소규모집단에만 적용할 수 있다는 단점이 따른다(봉민선, 2007). 개별 면담 피드백의 잠재적인 교육적 가치에 대해서는 많은 연구자들이 긍정적으로 생각하고 있으나 행정적 업무와 수업을 해야 하는 교사가 개별적 학생들과 면담을 하면서 피드백을 준다는 것이 교사에게는 또 다른 부담이 되기 때문에 우리나라의 현재의 교육현실상 실현 가능성이 낮아서 선행연구가 거의 전무한 실정이다.

그러나 면담 피드백이 효율적인 교사 피드백이라는 주장은 해외 학자들 사이에서는 꾸준히 있었다(Patthey-Chavez & Ferris, 1997; Zamel, 1985). 그리하여 해외 학자들의 주장을 위주로 사례 연구를 살펴보자. 면담 피드백을 제공해야 하는 가장 큰 이유는 서면 피드백의 효과성에 대한 의구심 때문일 것이다(Cohen & Cavalacanti, 1990). 1970년대 과정 중심 작문 지도법의 도래와 함께 많은 외국어 학자들은 개별 면담 피드백이 학습자와 일대일로 대면 할 수 있으므로 가장 이상적인 방법이라고 생각했다. 개별 면담 피드백에도 학자들마다 여러 가지 유형을 제시했다. 먼저 몇몇 학자들은 교실에서 면담식으로 하는 것을 제안한 학자도 있다(Elbow, 1973). 다른 학자는 교실에서의 면담보다는 교사의 연구실에서 하는 것이 더 낫다고 주장하기도 했다(Carnicelli, 1980). 다른 학자는 학생이 학생신분의 튜터로부터 피드백을 받는 것이 바람직하다고 하였다(Conrad & Goldstein, 1999).

비록 드물기는 하나 ESL 상황에서의 몇 가지 사례를 조사해 보자면

Goldstein과 Conrad(1990)의 연구에서는 학습자들의 참여 유형과 이것이 수정에 미치는 영향에 대한 연구가 있었다. 의미 협상을 하는 과정에서 학생 참여의 유형은 아주 다양했고 의미협상 중에 변화가 많은 경우 수정 결과는 성공할 가능성이 많았다. Patthey-Chavez와 Ferris(1997)의 연구에서는 초안, 면담 내용, 수정내용 등을 조사했다. 8명의 연구 참여자를 작문을 잘 하는 학생과 잘 못하는 학생으로 나누어 연구한 결과 잘 못 하는 학생인 경우 면담이 짧고 교사 주도적으로 되는 경향이 있었고, 잘하는 학생들은 자립적인 성향이 강한 편이었다. 이 연구를 통해 면담식 피드백은 아주 좋은 오류 수정 도구이며 면담 내용의 질적 양적 차이는 주로 학습자의 욕구, 능력, 그리고 인성의 차이에 기인한다는 것이 밝혀졌다.

면담방식을 지지하는 몇몇 연구자들은 대부분의 작문 활동을 면담 피드백으로 교체하자는 제안을 하기까지 했다(Carnicelli, 1980). L2연구자들도 면담 피드백에 대해 아주 긍정적인 생각을 하고는 있으나 L2 상황에서는 실제로 연구가 일어난 사례가 거의 없다. 가장 초기의 L2 면담 피드백은 Goldstein과 Conrad(1990)에 의해 일어난 것이다. 3명의 ESL 학생들이 교사와 일대일 면담에 참여하였고 의미 협상을 많이 거친 학생이 이후의 작문에서 더 나은 발전을 이루었다. Patthey-Chavez와 Ferris(1997)는 L1 학습자와 L2 학습자 모두 교사와 면담 이후 작문이 향상되었음을 보고하였다.

최근 L2 학습자를 대상으로 한 면담피드백에 관한 연구에 따르면 교사와 학습자간에 일어나는 사회적 역할(social role)이 중요하다고 드러났다. 교사들이 단지 학습자의 작문에 대해 규범적이거나 결정적(prescriptive or conclusive) 추론만 하는 것이 아니라 학습자와 연구자들이 구두로 주고받는 면담에 대해 서로 높은 흥미를 순간순간 보인다는 것이다. Strauss와 Xiang(2006)은 7명의 ESL 학습자가 교사와 면담에 참여하는 연구를 실시하였다. 결과에 따르면 처음에 불확실, 혼란스러움, 자기에 대한 낮은 평가



를 드러내던 학습자들이 점점 변화하여 적극적인 자세로 해결책을 제시하고 자신에 대해 저평가하던 학습자들이 점점 변화하여 적극적인 자세로 해결책을 제시하게 되었다. 대화상의 중재(dialogic mediation)를 하면서 학습자가 생각을 단어로 바꾸는 과정(pre-formulation)<sup>1)</sup>에 참여할 수 있다고 하였다. 생각을 말로 바꾸는 과정이 L2학습자들에게는 수정 자체보다 더 중요하다고 본다. 왜냐하면 생각을 단어로 바꾸는 것이 모국어 학습자가 하는 것과는 확연히 다르기 때문이다.

박은애(2009)의 연구의 목적은 컨퍼런스 대화를 통해 교사와 학생 간에 나누는 절충적 패턴을 고찰하고 컨퍼런스 필사를 분석해 컨퍼런스 세션을 통해 일어나는 고차원적 사고과정들의 다양한 유형들을 규명하고자 하였다. 연구 결과에 따르면 컨퍼런스 데이터는 학생들과 교사가 고차원적 사고활동을 했다는 것을 보여 주었는데 당면한 문제들에 대해 다수의 해결점을 찾고 학생들의 자발적인 사고능력을 배양하고 에세이의 명백한 구조적 문제점들을 해결하는 것 등이 그것이다. 글쓰기 컨퍼런스들은 학생들이 수업시간의 강의들을 통해 가질 수 있는 오해들을 해소하고 수업에서 논의된 가이드라인과 전략들을 보강하고 에세이의 문제가 되는 부분들을 명확하고 온전하게 다루고 문제가 되는 어느 부분들에 대한 교사의 오해를 해소하는데 중대한 역할을 한다는 것을 보여주었다.

교사들은 얼굴을 대면하고 학생들의 작문에 피드백을 줄 수 있다. 면담은 중요한 이점이 있다. 왜냐하면 일방적인 서면 피드백의 단점을 보완하여 대화를 통해 서로간의 의미 협상 과정을 거칠 수 있기 때문이다 (McCarthy, 1992). 이러한 상호 교류적인 특성 때문에 면담은 교사로 하여금 학생들의 다양한 문화적, 교육적, 작문의 요구에 부응할 수 있고 의미를 명확하게 할 수 있고 애매함을 해결할 수 있으며 작문 종이에 자세히

---

1) prelinguistic idea를 말로 바꾸는 것

적는 수고를 덜 수 있다. 학생들 입장에서는 면담은 학습방식을 개선하는데 도움을 줄 수 있고 학생의 장점과 약점을 분명히 알 수 있게 해 주고 자립할 수 있는 기술을 개발하게 해 주고 서면 피드백에 대한 질문을 하게 해 주고 차후의 수정 계획을 세울 수 있게 해 준다(Hyland, 2000).

교사들과 학생들 모두 면담이 제공하는 세부적인 토론 기회에 대해 긍정적으로 생각하는 경향이 있다. 연구 결과에 의하면 학생들은 전형적으로 서면 피드백보다는 더 집중적이고 쓸모 있는 면담 피드백을 선호하는 것으로 드러났다(Zamel, 1985). 면담은 학생들의 작문을 향상시킬 수 있는 범위에 따라 다양하다. 그리고 치밀한 준비를 요구한다. 면담이 성공적이기 위해서는 단지 수동적으로 받아들이기만 하기 보다는 질문도 많이 하고 의미도 명확히 하고 작문에 대해 토론도 많이 하는 등 학생들이 활발히 참여해야 한다. 구두로 주는 피드백은 차후의 수정에 영향을 미치기 때문에 좀 더 장기적인 영향을 미친다고 볼 수 있다(Patthey-Chavez & Ferris, 1997). 무엇보다도 전문가들이 면담 피드백을 지지하는 이유는 교사의 일방적인 지시보다는 상호적인 의미협상 과정이 있기 때문이다. 또한 어떤 오류(분석, 주장, 문장구조 오류, 어휘 오류)는 너무 복잡해서 서면 피드백만으로는 다 전달할 수 없다는 것이다.

그러나 몇몇 연구자들은 면담 방식에 대해 우려를 표현하고 있다. 먼저 학생의 측면에서는 학습자들이 개별적 관심을 받을 수 있고 교사와 대면하면서 그들의 작문에 대해 토론을 할 수 있는 기회를 부여 받을 수 있는 반면, 어떤 학생들은 이런 기회를 상당히 부담스러워 할 수도 있다. 면담은 교실 수업 상황과는 상당히 다르고 몇몇 학생들은 경험 면에서, 대인능력 면에서, 구두 언어를 이해하는 면에서 부족할 수 있다. 어떤 학습자들은 권위 있는 사람과 비격식적 자리에서 독대하는 것에 대해 문화적 이질감을 느낄 것이고 질문을 한다는 것은 상상도 못할 것이다(Goldstein & Conrad,

1990). 그러한 상황에서 학생들은 수동적으로 교사의 제안을 받아들이기는 하나 아무 평가 없이 작문에 반영하게 되는 결과를 낳을 수도 있다.

교사 입장에서 불리한 점은 면담은 상당한 시간을 요구하고 우수한 대인 기술을 요구한다. 게다가 참여자의 기대가 서로 일치하지 않을 수도 있다. 어떤 학생은 작문 기술을 향상시킬 목적이 아니라 교사가 다 알아서 교정해 주기만을 바라고 있을 수도 있고 어떤 학생은 대화하면서 오히려 회화 연습이 목적일 수도 있다. 교정(correction)과 피드백은 엄밀히 말해 다른 것이다. 교정은 학생의 글에 나타난 오류를 수정만 해주는 개념이고 피드백은 단지 오류를 수정하는 것이 아니라 다음 작문에 대한 입력으로 작용하는 전 과정을 지칭하는 말이다(박소연, 2007). 물론 이 사례는 ESL 상황 이기는 하지만 간과되어서는 안 될 부분이다. 즉 학생과 교사가 서로 다른 목적으로 연구에 임한다는 것은 면담 피드백의 효과를 떨어뜨리는 것이다.

이상의 연구들은 학습자 참여가 오류 수정에 미치는 영향이 어떠한지를 연구하여 면담을 통해 면담 피드백이 좋은 오류 수정 도구라는 것을 밝혔다. 그리고 우리나라 대학생들을 대상으로 면담 피드백을 실시하여 쓰기에 어떤 영향을 주는 지를 연구하였다. 그러나 이들 연구들은 주로 ESL 상황에서 실시된 것이고 우리나라 영어교육 현장에서 실시된 연구들은 주로 대학생들을 대상으로 한 것이다. 우리나라 고등학생들을 대상으로 하는 쓰기 지도법 중 정의적 인지적 영역에서 큰 도움을 줄 것으로 생각되는 면담 피드백에 대한 연구가 현재까지는 미흡한 실정이다. 이에 본 연구자는 우리나라 고등학생들을 대상으로 면담 피드백을 실시하여 쓰기 능력에 미치는 효과를 알아보고자 하고 작문에 대한 흥미도에 어떤 영향을 주는 지 연구하고자 한다.

## III. 연구 방법

### 3.1 연구 참여자

본 연구는 연구자가 근무하는 부산의 모 영어 학원에 수강중인 학생 중 A, B, C 고등학교 일학년애 재학 중인 여학생 네 명과 남학생 두 명을 선발하였다. 이들 연구 참여자들은 사전시험을 통해 두 집단, 즉 교사면담 피드백 집단과 서면 피드백 집단으로 나누었다. 영어 능숙도에 있어서 두 명씩 상·중·하로 나누어 관찰하였다. 연구 참여자들의 익명성을 보장하기 위해, 편의상 S1, S2, S3, S4, S5, S6로 칭하고자 한다. 교사 면담 피드백 집단에게는 쓰기 과제에 대해 개별적 면담을 통해 피드백을 제공하고, 서면 피드백 집단에게는 제출한 과제에 대해 서면으로 오류를 수정하도록 피드백을 제공하고 다시 제출하도록 하였다.

연구에 참여한 학생들은 모두 어학연수를 위한 목적으로 해외에 체류한 경험이 없었으며 모두 대학을 진학할 목적으로 공부하는 인문계 학생들이었다. 영어 작문을 해 본 경험은 단 한 번에서 토플의 에세이 작문까지 횟수의 차이는 많이 있었으나 모두 경험이 있는 상태였다. 연구 참여자들의 정보는 다음과 같다.

<표 1> 연구 참여자 정보

연구 참여자	피드백 유형	작문 경험	영어학습 기간	영어 능숙도	성별
S1	면담	있음	11년	상	여
S2	면담	있음	9년	중	여
S3	면담	있음	9년	하	여
S4	서면	있음	9년	상	여
S5	서면	있음	10년	중	남
S6	서면	있음	9년	하	남

### 3.2 연구 도구

첫째, 사전 문법 시험을 통해 실험 전 학생들의 문법 실력을 측정하였다. 사전 문법 시험은 Grammar Zone(이경란 외, 2005)의 기본편 1에서 발췌한 30문항(부록 1 참조)을 작성하였다. 실험 후에 사후 문법 시험을 통해 문법 실력의 향상도를 평가하기 위하여 역시 30문항을 작성하였다. 두 문법 평가지 모두 문항 구성은 사지 선다형으로 하였으며 문항만 다르게 작성하였다. 사후 문법 시험도 Grammar Zone 기본편 2의 workbook에 있는 문법 문제(부록 2 참조)에서 발췌한 것이다. 사전·사후 문법 문제의 난이도는 유사할 것으로 예상된다. 이를 출제하여 문법 실력의 향상을 두 집단별로 비교하였다. 사전·사후 시험 구성은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 사전·사후 문법 평가지 구성

과업유형	문항수	문항구성비	시간	배점
문장완성하기 (사지선다)	30	100%	10분	정답(1) 오답(0)



각 문항당 1점씩으로 30점 만점으로 하였다. 두 집단 간의 동질성을 좀 더 객관적으로 확보하기 위해 2008년 9월과 11월에 친 두 번의 교육청 모의고사 등급에 대한 정보 또한 수집하였다.

둘째, 실험 처치 후 연구 참여자들의 작문 능력의 향상을 조사하기 위하여 작문 시험을 작성하였다. 사전 주제는 ‘What is your winter vacation plan? Describe it in detail.’ 이고 사후 작문 주제는 ‘What is a very important skill a person should learn in order to be successful in the world today? Choose one skill and use specific reasons and examples to support your choice.’ 이다.

셋째, 4차에 걸친 실험용으로 제시한 주제는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 작문 과제 주제

구분	주제
작문1	Describe what your future dream is.
작문2	Some teenagers have jobs while they are still students. Do you think it is a good idea?
작문3	Some people believe that students should be given one long vacation each year. Others believe that students should have several short vacations throughout the year. Which viewpoint do you agree with? Use specific reasons and details to support your choice.
작문4	If you were asked to send one thing representing your country to an international exhibition, what would you choose? Why? Use specific reasons and details to explain your choice.

작문 1의 주제는 연구자가 제시하였고 두 번째 주제부터는 TOEFL의 writing 주제 중에서 선정하였다. 그 이유는 ETS와 같이 비교적 공신력 있는 기관에서 정한 주제를 선정하면 상대적으로 다른 비교 자료가 많이 있기 때문에 객관적 채점이 가능하고 다양한 소재를 얻을 수 있기 때문이다.

넷째, 사전·사후의 개별 인터뷰를 통해 작문에 대한 흥미도에 변화가 있었는지를 측정한다. 먼저 실험 전 작문에 대한 흥미도를 알아보기 위해 다음 <표 4>와 같은 문항으로 사전 인터뷰를 실시하였다. 아래 문항들은 연구 참여자들의 작문에 대한 경험 유무, 작문과제에 대한 부담감 정도, 작문의 필요성, 동기 부여 정도를 묻기 위한 의도로 제작되었다.

**<표 4> 사전 인터뷰 항목**

문항	내용
1	영어 작문을 해 본 적이 있는가?
2	영어 작문에 대한 느낌은 어떠한가?
3	영어를 잘 하기 위해 작문은 필요하다고 생각하는가?
4	작문을 잘 하고 싶은 생각이 있는가?

다음의 <표 5>는 실험 후 작문에 대한 정의적 변화를 묻기 위해 제작된 사후 인터뷰 항목이다. 아래 문항들은 사후에 연구 참여자들이 느끼는 작문에 대한 소감, 각각의 피드백 방식에 대한 소감, 피드백에 대한 활용, 그리고 작문에 대한 동기 부여 정도를 측정하기 위한 것이다.

<표 5> 사후 인터뷰 항목

문항	내용
1	영어 작문에 대한 느낌은 어떠한가?
2	피드백 방식에 대한 학습자의 생각은 어떠한가?
3	다음 작문에서 지적받은 오류에 대한 주의를 했는가?
4	영어 작문을 앞으로 계속 하는 것에 대해 어떻게 생각하는가?

### 3.3 실험 처치

실험집단인 면담 피드백 집단과 통제 집단인 서면 피드백 집단에게 각기 다른 방식의 피드백을 주었다. 면담 피드백 집단은 매번 제시한 작문 과제를 주제로 제출한 작문에 대해 연구자가 개인별 면담을 통해 피드백을 제시하였고 서면 피드백인 경우 서면에 피드백 내용을 작성하여 돌려주고 다시 학생이 수정해서 제출하는 방식이다. 이 두 가지 피드백에 대해 좀 더 자세히 살펴보려고 한다.

#### 3.3.1 면담 피드백

앞서 예를 든 면담 피드백을 받으면서 학생들은 4회의 작문을 제출하였고 매번 작문에 대해서 가장 빈번하게 발견되는 오류인 문법적인 부분인 관사, 수일치, 시제일치, 품사, 전치사, 접속사에 대한 오류 수정과 어휘부분인 적절한 어휘선택, 철자 오류 등을 위주로 매번의 작문마다 개별 면담을 통해 피드백을 주고 학습자에게 수정해 오도록 하였다. 과제 원본은 본 연구자가 보관하였고 복사본을 만든 후에 피드백을 주고 나서 피드백 준



사본을 다시 복사해서 본연구자가 보관하고 원본은 돌려주고 읽어보아 다음 작문에 주의할 것을 당부하였다.

S1과의 면담 피드백 과정을 다음의 예를 통해 살펴보자.

연구자 : 여기, 무슨 뜻으로 not all이라고 쓴거죠?

S1 : ‘그게 다는 아니다’라는 뜻으로요.

연구자 : 그렇다면 뭔가를 좀 더 보충해야 하지 않을까요?

S1 : (침묵)그럼...That's not all. 이라고 해야 하나요?

연구자 : 그렇죠. 그리고 they have to know to be with them 에서 to be 부분을 어떻게 바꿔야 할까요? 그들과 함께 공존하는 법이라는 뜻으로 쓴 것 같은 데 맞나요?

S1 : 아. 그러면(한참 생각) how to be with them 으로 의 문사를 넣어야 하겠네요.

연구자 : 그래요. 그런데 여기서는 계속 정보를 나열하고 있네요. 두 문장이 접속사 없이 그냥 연결되고 있지요?

S1 : 그럼 여기다가 and를 쓸까요?

연구자 : 그게 좋겠어요. 여기에 쓴 material of food 란 말은 음식재료란 뜻인가요?

S1 : 네 맞아요.

연구자 : 틀린 표현은 아니죠. 그런데 음식 재료란 단어가 있는데 그걸 쓰는 게 좋겠네요. 그 단어 기억나요?

S1 : 아, 맞다. ingredient 란 단어가 있었지.

연구자 : 그래요. 좋아요. 다음 번 작문도 이렇게 잘 써보도록 해요.

이상과 같이 매번의 작문과제에 대해 연구자는 수업외의 시간에 면담식 방법으로 문법, 어휘, 그리고 긍정적 격려 등을 제공하였다.

면담 피드백이 이루어지는 과정을 다음의 그림으로 살펴보자.

<그림 1> 면담 피드백 예시

Since I was young, I have always thought always think about my future. I just dreamed about my future because I didn't know or care about the reality. So I only thought about which job I wanted to have. And it was changed more than ten times. I realize the reality after I enter the high school. Now I think I have to decide what I entered really want to do, and prepare for it. But still, it's really hard for me to decide what I want to do exactly in details. I have so many things that I want to do in the future. redundant한 표현!  
First, I want to be a professor. I know it will take a lot of time. But I think this job is suitable for me. I can stand long time if I have a purpose.

< 수정할 것 >

· 시제 일치.      중복된 표현

위와 같이 면담 도중에 학습자의 오류를 지면에 적되 면담을 통해 학습자가 오류 수정 과정에 참여하면서 피드백을 제공한다.

### 3.3.2 서면 피드백

서면 피드백은 주어진 작문 주제에 대해 2주일의 기간을 주고 제출하게 한 다음 학습자가 작문을 제출하면 원본을 따로 복사해 둔 후 원본에 연구자가 오류가 있다고 판단된 부분에 줄을 그어 둔다. 전체적으로 여러 번 발생했다 싶은 오류의 코드를 여백에 한국말로 적어둔다. 예를 들면 ‘시제, 수일치, 접속사 빠짐, 전치사 고치기’ 등과 같이 알려 준다. 즉 개괄적인 오류 코드를 알려 주어 스스로 고쳐 보게 했다. 다음 시간에 학생이 오면 그 오류를 잘 생각해 보고 다음 시간에 고쳐 오도록 한다. 학습자들은 연구자가 표시해 둔 부분을 꼼꼼히 생각하고 고쳐서 다음 시간에 제출한다. 연구자가 의도했던 대로 오류를 고쳐 온 학습자도 있고 피드백의 의도를 잘 못 이해하고서 다르게 고쳐 온 경우도 있었다. 잘 이해가 되지 않았을 때 연구자의 의도를 묻는 학습자도 있고 의도가 이해되지 않으면 그냥 그대로 두는 학습자도 있었다. 연구자가 봤을 때 같은 오류가 계속 반복되는 경우에는 수업시간 직전에 잠깐 개념정리를 해 주었다. 그렇게 계속해서 4회의 작문에서 오류 수정과정을 거쳤다.

서면 피드백 방식을 다음의 예를 통해 살펴보자.

<그림 2> 교사가 제공한 서면 피드백

If I met this situation, I choose the Korean.

Korean is the best language in the world. 「Scientific , philosophical, Korean is proved by scientist and linguist.」 어순

Korean is phonetic signs, then this language is absolutely advantageous of the language using.

In addition, Korean is useful for computer industrial.

Korean is composed by forty spell, and Korean is easy to learn that beginner learns easily.

And Korean's pronunciation is easy to speak.

Other merits are various.

Korean has a right to receive the best language award.

And I send the Korean to international exhibition.

< 수정한 것 >

- 접속사      · 품사      · 수일치      · 시제 일치
- 전치사      · 어순

학생들은 자신이 제출한 작문에 교사가 위와 같이 피드백을 서면으로 제공하면 다음과 같이 오류 수정을 해서 교사에게 다시 제출하였다.

<그림 3> 서면 피드백 수정본

→ will choose  
If I met this situation, I choose the Korean.  
Korean is the best language in the world. 「Scientific ,  
philosophical, Korean is proved by scientist and linguist.」 어순  
↳ is being proved  
Korean is phonetic signs, then this language is absolutely  
advantageous of the language using.  
In addition, Korean is useful for computer industrial. → industry  
Korean is composed by forty spell, and Korean is easy to learn  
that beginner learns easily. → spells  
And Korean's pronunciation is easy to speak.  
Other merits are various.  
Korean has a right to receive the best language award.  
→ will send  
And I send the Korean to international exhibition.  
↳ As a result,  
< 수정한 것 >  
· 접속사      · 품사      · 수일치      · 시제 일치  
· 전치사      · 어순

이상과 같이 교사가 준 서면 피드백에 대해 연구 참여자들은 자신이 판단했을 때 가장 옳은 문법 형태로 수정하여 다시 제출한다.



### 3.4 자료 수집 절차

2008년 12월부터 2009년 3월까지 4개월에 걸쳐 자료 수집을 했다. 부산의 모 영어 학원에서 동일한 내용의 수업을 수강하는 학생들을 대상으로 작문을 정규수업 이외의 시간에 실험을 하였다. 먼저 이 연구를 진행하기 전에 위의 학생들의 영어 쓰기와 문법의 현재 실력을 알아보고 동질성을 확보하기 위해 사전 문법 시험을 쳤고 좀 더 객관적 평가를 위해 두 번의 모의고사 점수를 제출했다. 그리고 사전 작문 과제를 제출했다. 이 작문을 분석적 채점표(부록 3 참조)에 근거하여 점수를 매겼고 석사과정에 있는 다른 학생에게 부탁하여 다시 한 번 매겨 채점자 신뢰도를 확보하였다. 사전작문과 사후작문을 2명의 채점자가 분석 채점 방식으로 채점하였다. 전체 작문에 대한 평가자간 신뢰도는 피어슨 상관관계(Pearson product-moment correlation)로 측정하여 .94로써 높은 상관도를 보였다. 피드백 방식에 따른 작문에 대한 태도의 변화를 알아보기 위해 사전 인터뷰를 개별적으로 실시하였고 사전 동의하에 모두 녹음하고 전사하였다.

본 실험에서는 연구자가 제시한 주제로 약 2주 간격으로 4회의 작문을 제출했다. 피드백 방식을 두 팀에 대해 달리 주었다. 6명중 3명은 교사 면담 방식의 피드백을 주고 나서 고쳐 오도록 하였고 3명은 서면으로 피드백을 준 다음에 수정한 것을 제출하도록 하였다. 자료 수집이 끝난 후에는 개별 면담을 통해 학습자들의 작문에 대한 인식과 피드백 방식에 대해 의견을 물었다. 작문 능력의 향상 여부를 알기 위해 사후 문법 시험을 치고 사후작문을 제출했고 이를 채점표에 근거(부록 3 참조)하여 채점하였다. 사후 심층 인터뷰를 통해 쓰기에 대해 가지는 인식의 변화 여부를 알아보았



고 사전 동의하에 모두 녹음하여 전사하였다.

### 3.5 자료 분석 방법

연구 참여자 수가 적고 쓰기 과제도 참여자당 4부로 수가 적어 통계 분석법을 이용한 분석은 배제하였다.

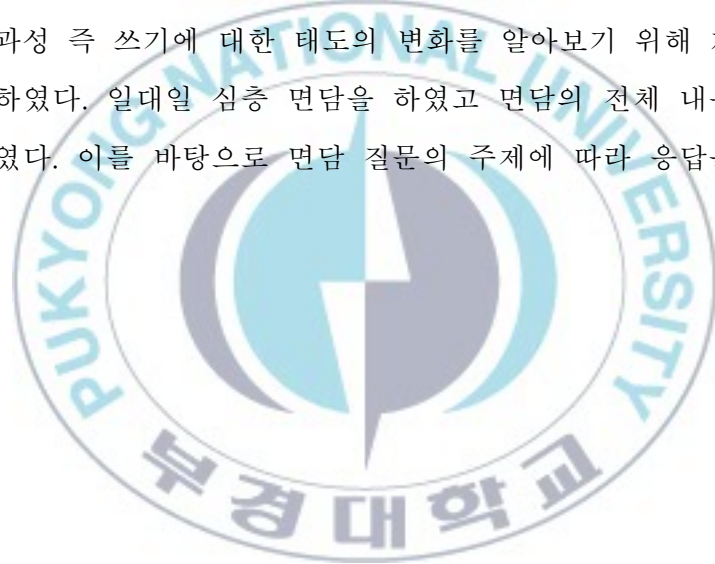
연구과제 1(교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 문법 지식이 향상되었는가?)을 알아보기 위해 사전 사후 문법 시험을 쳤고 문항당 1점씩 30점 만점으로 30문항을 쳤고 이를 채점하여 향상도를 측정하였다.

연구과제 2(교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문 능력이 향상되었는가?)를 위해 사전 사후 작문 주제에 따라 학습자들은 작문을 제출하였고 이를 본 연구자와 다른 석사과정의 학생과 함께 채점하여 채점표(부록 1 참조)에 근거하여 채점하여 실험 전과 후의 작문 실력의 향상을 측정하였다.

연구과제 3(교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문에 있어서 문법 오류의 반복이 낮아 졌는가?)을 측정하기 위해 4번의 본 작문 주제에 따라 학습자들이 작문을 제출하였고 연구자가 준 피드백 방식에 따라 어느 집단이 오류의 반복이 적어지는지를 측정하기 위해 작문의 오류를 앞에서 언급한 문법, 어휘, 철자 등을 기준으로 오류의 개수를 세었다. 그리고 집단별로 모두 합산하여 집단별 그리고 개별적으로 비교하였다. 각 참여자에게서 수집한 4개의 쓰기 과제를 비교 검토하여 유사 오류가 반복되는지 알아보았다. 4번의 작문을 통해 교사 면담을 받은 집단과 서면 피드백을 받은 집단 각각의 총 오류의 개수를 조사하고 다음 번 작문에서 개선된 오류의 개수를 살펴보고 두 집단 간의 개선 정도를 비교하였다. 그리고 이 분류에 속하지 않은 것은 오류 개수에 포함시키지 않았다. 위의 문법 사항들을 오

류 분석의 기준으로 삼은 이유는 다른 문법 사항이 개인적 특징에 따라 산발적으로 일어나는 반면 위의 오류들은 어느 학생을 막론하고 공통적으로 많이 일어나는 오류이며 꾸준히 발생하는 오류이므로 화석화를 막기 위해 지속적인 지도가 필요한 오류라고 생각되어 기준으로 했고 김영미(2008)의 기준을 참고하였다. 문장전체적인 의미가 통하지 않는 문장은 가장 결정적인 것을 오류로 분류하였다.

연구과제 4(교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문에 대한 흥미도가 높아졌는가?)에 답하기 위해 사후 작문까지 끝난 후에는 각 피드백 방식의 정의적 효과성 즉 쓰기에 대한 태도의 변화를 알아보기 위해 개별적인 면담을 실시하였다. 일대일 심층 면담을 하였고 면담의 전체 내용을 녹음하고 전사하였다. 이를 바탕으로 면담 질문의 주제에 따라 응답을 분석하였다.



## IV. 연구 결과 및 논의

이 장에서는 앞에서 언급된 연구 방법으로 조사된 결과를 살펴보고 이에 대해 논의하고자 한다.

### 4.1 사전 동질성 검증

이들의 집단별 성격을 알아보기 위해 아래 <표 6>와 같이 집단별 사전 문법 시험 평균과 표준편차를 구하였다.

<표 6> 사전 문법시험 점수에 대한 집단별 기술통계

집단	평균	표준편차
면담피드백 집단	14/30	4.58
서면피드백 집단	15/30	2.64

사전 시험을 통해 학생들의 문법 실력을 알아보았다. 면담 피드백 집단의 평균은 14점이고 서면 피드백 집단은 15점으로서 거의 비슷하다고 볼 수 있다. 사전 문법 시험 이외에도 좀 더 객관적인 동질성 확인을 위해 모의고사 점수에 대한 자료를 수집하였고 그 개인별 성적은 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 개인별 문법 점수 및 모의고사 등급

집단	학생	문법시험	모의고사 1	모의고사 2
면담 피드백 집단	S1(상)	19/30	100(1)*	98(1)
	S2(중)	13/30	76(3)	79(3)
	S3(하)	10/30	50(5)	54(5)
서면 피드백 집단	S4(상)	18/30	94(2)	85(2)
	S5(중)	14/30	76(3)	71(3)
	S6(하)	13/30	61(5)	63(5)

\*(괄호 안은 등급임)

면담 피드백 집단인 S1, S2, S3와 서면 피드백 집단인 S4, S5, S6의 사전 문법 시험과 모의고사 성적 결과에 따라 각각 상중하로 분류하였고 같은 능숙도에 있는 사람끼리 비교하였다.

다음 <표 8>는 사전 작문 시험점수이다. 아래의 두 집단은 구성과 철자에 있어서는 동일한 점수를 보였고 내용과 언어영역에서 면담 피드백이 각각 1.7점씩 높은 점수를 보임으로써 두 집단의 유의미한 차이는 거의 없다고 본다.

<표 8> 사전 작문시험 점수에 대한 집단별 평균

집단	내용	구성	언어	철자	총점
면담피드백	20/30	20/30	20/30	6.6/10	66.6/100
서면피드백	18.3/30	20/30	18.3/30	6.6/10	63.2/100

다음 <표 9>는 개인별 사전 작문 시험 점수이다. 아래의 표에 의해 실

험 전 사전 문법 시험 점수를 알아보았다. 이들의 점수가 피드백을 받은 후 어떠한 변화가 있는지를 향후 집단별로 그리고 개인별로 살펴 볼 것이다.

<표 9> 개인별 사전 작문 시험 점수 제시

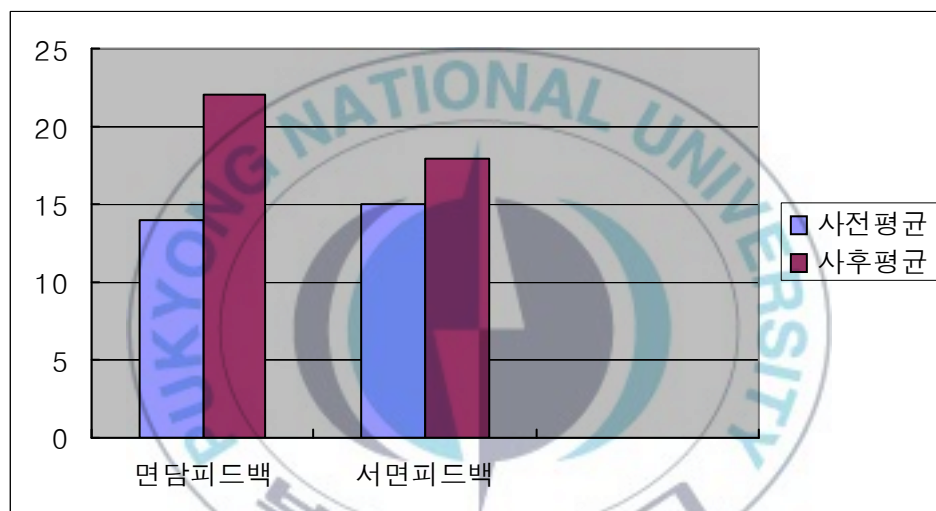
연구 참여자	피드백 유형	영어 능숙도	내용 ( /30)	구성 ( /30)	언어 ( /30)	철자 ( /10)	총점 ( /100)
S1	면담	상	25	25	25	8	83
S2	면담	중	20	20	20	8	68
S3	면담	하	15	15	15	4	49
S4	서면	상	20	25	20	10	75
S5	서면	중	20	20	20	4	64
S6	서면	하	15	15	15	6	51

## 4.2 면담 피드백이 문법 지식 향상에 미치는 영향

첫 번째 연구 과제인 교사 면담 피드백을 받은 경우에 문법 지식이 향상되었는지를 알아보기 위한 실험에서 사전·사후 문법 평가지를 통해 문법 실력의 향상 여부를 알아보았다. 그 결과는 다음 <표 10>, <그림4>와 같다. 면담 피드백 집단이 14점에서 22점으로 8점 상승했고 서면 피드백 집단은 14점에서 18점으로 4점 상승하였다.

<표 10> 집단간 사전·사후 문법시험 점수 비교

집단	사전점수		사후점수	
	평균	표준편차	평균	표준편차
면담피드백 집단	14/30	4.58	22/30	4.35
서면피드백 집단	15/30	2.64	18/30	7.54



<그림 4> 집단간 사전·사후 문법 시험 점수 비교

다음 <표 11>, <그림 5>는 개인별 사전·사후 문법시험 점수를 비교한 것이다. 개인별 점수의 변화를 살펴보자. S1과 S4는 가장 많이 8점씩 상승했다. 피드백 유형에 상관없이 상위권 학생은 문법 실력의 변화가 눈에 띄게 일어났다. S2와 S6도 각각 6점씩 상승했다. 중위권 학생들도 어느 정도 피드백을 이해하고서 활용하여 실력의 변화가 있었다. 그러나 하위권 학생인 경우 면담 피드백을 받은 학생은 7점 상승한 반면 서면 피드백을 받은 학생은 오히려 2점이 감소하여 서면 피드백이 낮은 점수의 학생에게는 효

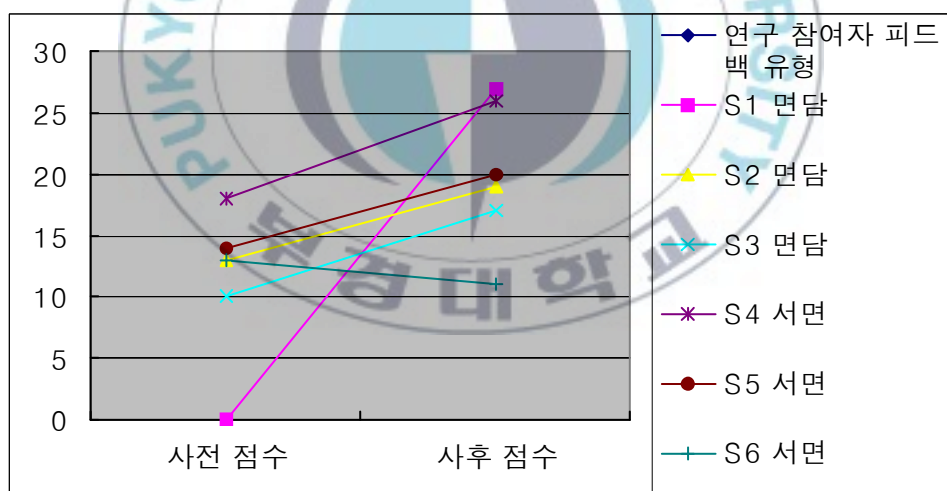


과가 없는 것으로 보였다.

<표 11> 개인별 사전·사후 문법시험 점수 비교

연구 참여자	피드백 유형	영어 능숙도	사전 점수	사후 점수	변화
S1	면담	상	19*	27	+ 8
S2	면담	중	13	19	+ 6
S3	면담	하	10	17	+ 7
S4	서면	상	18	26	+ 8
S5	서면	중	14	20	+ 6
S6	서면	하	13	11	- 2

\* 모든 점수는 30점 만점임



<그림 5> 개인별 사전·사후 문법 시험 점수 변화

#### 4.3 면담피드백이 작문 능력 향상에 끼치는 영향

두 번째 연구과제인 면담 피드백이 작문 능력에 끼치는 영향을 알아보기 위해 사후 작문 점수를 알아보았고 그 결과는 다음 <표 12>와 같다. 면담 피드백 집단은 작문 점수가 평균 6.7점 상승했고 서면 피드백은 받은 그룹은 1.6점 상승하여 면담 피드백 그룹의 상승이 훨씬 높았다.

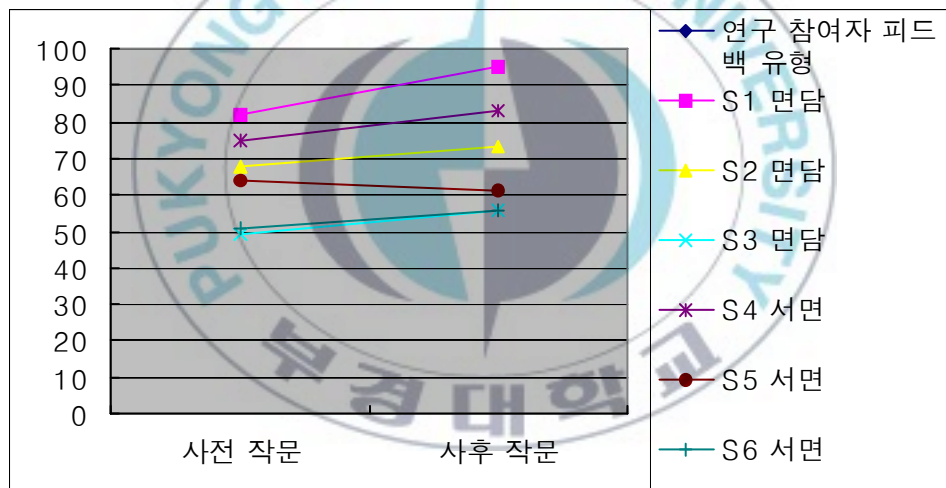
<표 12> 집단간 사전·사후 작문 점수 평균 비교

집단	사전 작문	사후 작문
면담 피드백 집단	66.3	73
서면 피드백 집단	65	66.6

다음 <표 13>, <그림 6>은 개인별 사전·사후 작문 점수를 비교한 것이다. 상위권 학생인 S1 과 S4는 피드백 유형에 상관없이 점수의 상승이 많이 일어났고 다른 학생들도 점수의 향상이 있었으나 서면 피드백을 받은 S5는 오히려 감소하였다. 비록 개별적인 특징이기는 하지만 작문 실력에 있어서도 중·하위권 학생들은 이와 같이 피드백을 활용하는 데 있어서 불안정한 모습이 관찰되었다.

<표 13> 개인별 사전·사후 작문 점수 비교

연구 참여자	피드백 유형	영어 능숙도	사전 작문	사후 작문	변화
S1	면담	상	82 <sup>2)</sup>	95 <sup>3)</sup>	+ 13
S2	면담	중	68	73	+ 5
S3	면담	하	49	56	+ 7
S4	서면	상	75 <sup>4)</sup>	83 <sup>5)</sup>	+ 12
S5	서면	중	64	61	- 3
S6	서면	하	51	56	+ 5



<그림 6> 개인별 사전·사후 점수 변화

다음 <표 14>는 구성표에 따른 집단별 사후 작문 점수의 평균이다. 위의 구성표에 근거한 점수를 기준으로 비교하자면 면담 피드백 집단이 비교

- 2) 부록 4 참조
- 3) 부록 5 참조
- 4) 부록 6 참조
- 5) 부록 7 참조

적 더 많이 상승하였다. 면담 피드백 집단은 사전 사후 비교할 때 평균 8점 상승했고 서면 피드백 그룹은 평균 13.3점 상승했다. 즉 집단별 비교에 있어서는 면담 피드백 집단의 점수가 더 많이 상승했다.

<표 14> 사후 작문시험 점수에 대한 집단별 평균

집단	내용	구성	언어	철자	총점
면담피드백 집단	25/30 (+5)*	21.6/30 (+1.6)	20/30 (0)	8/10 (+1.4)	74.6/100 (+8)
서면피드백 집단	21.6/30 (+3.3)	20/30 (0)	18.3/30 (0)	6.6/10 (0)	66.5/100 (+3.3)

\* 괄호 안은 사전 · 사후 점수의 차이임.

다음 <표 15>는 개인별 사후 작문시험 점수이다.

<표 15> 개인별 사후 작문시험 점수

연구 참여자	피드백 유형	영어 능숙도	내용 (30)	구성 (30)	언어 (30)	철자 (10)	총점 (100)
S1	면담	상	30(+ 5)*	30(+ 5)	25(0)	10(+ 2)	95(+ 12)
S2	면담	중	25(+ 5)	20(0)	20(0)	8(0)	73(+ 5)
S3	면담	하	20(+ 5)	15(0)	15(0)	6(+ 2)	56(+ 7)
S4	서면	상	25(+ 5)	25(0)	25(+ 5)	8(- 2)	83(+ 8)
S5	서면	중	20(0)	20(0)	15(- 5)	6(+ 2)	61(- 3)
S6	서면	하	20(+ 5)	15(0)	15(0)	6(0)	56(+ 5)

\*괄호 안은 사전·사후 작문 시험의 점수 차를 나타냄.

개인적인 작문 시험 점수의 변화를 살펴보자. S1이 교사의 면담 피드백을 받은 후 가장 큰 점수의 상승을 했다. 언어를 제외한 전체 영역에서 피드백을 잘 반영한 것으로 보인다. S2는 내용에 관한 피드백을 반영하였으나 다른 부분에 있어서는 변화가 없었다. 이상과 같이 각각 피드백을 반영하는 차이가 각자 다르기는 했으나 비교적 점수는 상승하였다. 그러나 S5는 사후작문에서 언어 즉 문법 영역에서 많은 작문 오류를 내어 오히려 점수가 낮아졌다. 꾸준한 피드백과 문법 수업을 통해 문법에 대한 이해도를 높일 필요가 있어 보인다.

앞서 점수에서 비교한 바와 같이 상위권 학생은 이미 상당한 문법, 어휘, 숙어 지식을 소유하고 있고 논리적 전개에 대한 이해를 하고 있는 상태이고 또한 영어 작문에 대한 동기 부여도 이미 되어 있는 경우가 많다. 그래서 피드백의 유형에 상관없이 어떤 유형의 피드백이든 받게 되면 작문의 질이 높아지는 것을 볼 수 있다. 그러나 점수가 낮은 학생은 이미 알고 있는 문법의 결핍, 상황에 맞는 어휘력의 부족, 글의 논리적 전개의 힘도 부족한 상태이기 때문에 서면으로 주는 피드백만으로는 작문 실력을 크게 향상시키기는 어렵다고 보인다. 문법 코드와 의미적 피드백을 주어도 어떻게 고치라는 말인지 알 길이 없으므로 작문의 질이 많이 향상되지는 않아 보인다. 따라서 S5와 같은 중·하위권 점수의 학생은 교사의 면담 피드백의 필요성은 더욱 절실히 느껴진다.

#### 4.4 면담 피드백이 오류반복에 끼치는 영향

다음으로 작문을 통한 오류반복수가 감소했는지를 알기 위해 4회의 작문을 분석하였다. 우선 아래의 <표 16>는 4회 작문과제의 글자수와 문장수이며 다음 <표 17>은 개인별 작문과제의 글자수와 문장수이다. 문장수를 처음부터 의도적으로 통제하지 않아서 상·중·하 비교대상끼리는 정확히 일치하지는 않으나 비교적 비슷함을 보여준다.

<표 16> 집단별 작문 과제의 글자수와 문장수

집단	글자 수	문장 수
면담피드백 집단	2253	210
서면피드백 집단	1967	186

<표 17> 개인별 작문 과제의 글자수와 문장수

연구 참여자	피드백 유형	영어 능숙도	단어수	문장수
S1	면담	상	978	106
S2	면담	중	789	69
S3	면담	하	486	55
S4	서면	상	877	82
S5	서면	중	713	66
S6	서면	하	377	38

다음 <표 18>는 면담 피드백을 받은 학생들과 서면 피드백을 받은 학생들의 작문에서 반복된 오류의 빈도의 총계를 살펴본 것이다. 면담 피드백 집단의 반복된 오류수는 총 99개이고 서면 피드백 집단인 경우 모두



132개로써 면담 피드백의 오류수가 더 적다.

<표 18> 면담 피드백집단과 서면 피드백집단의 오류반복수 비교

구분	작문1	작문2	작문3	작문4	사후	합계
면담피드백	37	16	13	14	19	99
서면피드백	48	26	20	19	19	132

다음 <표 19>에서는 개별 학생들의 오류수를 살펴보았다.

<표 19> 개별 오류 반복수

구분	연구 참여자	영어 능숙도	작문 1	작문 2	작문 3	작문 4	사후	합계
면담 피드백 집단	S1	상	11	5	3	4	4	27
	S2	중	12	5	5	6	3	31
	S3	하	14	6	5	4	12	41
서면 피드백 집단	S4	상	10	5	5	4	6	30
	S5	중	22	6	7	6	7	48
	S6	하	16	15	8	9	6	54

상위권 학생인 경우 면담을 받은 학생이 오류반복수가 3개 더 적었다. 중간 성적의 학생끼리 비교해 보면 면담을 받은 학생이 오류가 17개 적은 것으로 나타났다. 하위권 학생의 오류 개수를 보면 면담 피드백을 받은 학생의 오류수가 13개 역시 더 적은 것이 드러났다.

이로부터 성적이 상위 그룹인 학생일수록 오류가 감소하는 비율이 눈에 띄게 높은 것을 볼 수 있었고 하위 그룹인 학생일수록 피드백이 다음 작문에 바로 반영되는 비율이 낮은 것을 볼 수 있었다. 이는 문법과 어휘에 대한 사전 지식이 부족한 상태이어서 피드백에도 불구하고 작문에 반영할 수 있는 힘이 부족했을 것이라 추측한다.

개별적 특성이 있는 점을 살펴보자면 S5의 오류수가 월등히 많았던 이유는 첫 글자는 필수적으로 대문자라는 원칙을 처음에 엄수하지 않았기 때문에 처음에 오류수가 많았으나 피드백을 받으면서 두 번째 작문 이후로는 문법 오류의 반복은 많이 감소되었다.

다음은 꾸준히 반복되는 문법 오류의 사례를 <표 20>, <표 21>, <표 22>, <표 23>에서 살펴보고자 한다. 앞서 분류한 문법 오류 항목 중 비교적 지속적으로 반복되는 오류는 수일치, 시제일치, 전치사(잘못된 전치사, 빠뜨림 등), 그리고 접속사 등이 있었고 이중 몇 가지 예시를 보자면 다음 표와 같다.

<표 20> 수일치 오류와 오류 수정

연구 참여자	오류와 오류수정
S1	That encourage(⇒encourages) people to learn.
S1	It looks good on every shapes(⇒shape) of body.
S2	I have <u>many job</u> ( ⇒ many jobs) that I think.
S5	I wish all people <u>has</u> (⇒have) the sense of humor.

<표 21> 시제일치와 오류수정

연구 참여자	오류와 오류수정
S1	Since I was young, I <u>always think</u> (⇒have always thought) about my future.
S3	When I was a child, I <u>wish</u> (⇒ wished) to become a cook.
S3	When I was a child, we <u>are</u> (⇒were) doing everything with friends.
S5	If I met this situation, I <u>choose</u> (⇒would choose) Korean.

<표 22> 품사 오류와 오류 수정

연구 참여자	오류와 오류 수정
S2	I want to introduce hanbok to foreign(⇒foreigners).
S2	Food, clothing, shelter are the necessaries(⇒necessities) of life.
S3	Many students behave lazy(⇒lazily).
S3	It is <u>helped</u> (⇒helpful) to be successful in the world today.

<표 23> 전치사 오류와 오류 수정

연구 참여자	오류와 오류 수정
S2	You <u>care</u> (⇒care about) many things.
S3	We don't believe his word if we don't have confidence about(⇒in) him.
S5	Korean is composed <u>by</u> (⇒of) forty spells.
S5	Sense of humor is required <u>any situation</u> (⇒in any situation).

상위층인 S1과 S4는 어떤 오류든지 피드백을 제공함에 따라 많이 줄어들어서 작문의 회가 거듭될수록 아주 많이 개선되었으나 중간층 성적인 S2와 S4는 피드백을 준 오류는 개선이 되는 편이었으나 피드백을 주지 않는 것에 대해서는 계속 오류가 나타나는 것이 보였다. 하위권 성적의 S3과 S6은 피드백을 이해한 듯 해 보였으나 다른 작문에서는 유사한 오류가 꾸준히 발생함을 보였다. 하위권 성적의 학생이 가장 어려워하는 것은 전치사 오류로 판단되었다. 문법 학습 때 전치사 표현을 확실히 이해시키고 암기시키는 학습이 꼭 필요하다고 판단되었다.

#### 4.5 면담 피드백에 대한 학습자들의 인식 및 태도

여기서는 쓰기와 교사의 피드백의 효과성을 학습자의 인식과 태도 측면에서 검토해 보고자 한다. 연구 참여자들의 면담에서 얻은 자료는 앞서 연구도구에서 언급한 문항의 순서대로 제시되며 면담 내용은 본 연구자가 다시 정리하여 제시하였음을 미리 밝혀둔다. 먼저 사전 인터뷰 내용에 대한

분석이다.

#### 4.5.1 사전 인터뷰 결과

영어 작문 경험 여부를 묻는 질문에서는 연구 참여자 모두 개인차는 있었지만 해 본 적이 있다고 대답하였다. 몇몇 학생들의 응답 내용을 살펴 보자면 한 학생의 경우 학교에서 과제로 몇 번 제출한 적이 있었으며 학교에서 영어 몰입 수업이 있기 때문에 영어로 보고서를 써 내야 할 때가 종종 있었다고 했다. 그리고 작년에 토플 시험을 준비하면서 에세이를 쓴 적이 있을 정도로 비교적 많은 경험이 있었다. 반면 어떤 학생의 경우는 고등학교 들어와서 수행평가로 자신의 경험을 5줄 정도로 영어로 써서 제출한 적이 있었다고 있었는데 그 때 처음으로 작문을 해 보았다고 했다. 이처럼 학습자에 따라 개별적 차이는 많이 있으므로 이는 상중하 분류를 통해 각기 비교하기로 하였다.

두 번째로 영어 작문에 대한 느낌에 대해서는 참여자 모두가 전체적으로 부담스럽고 피하고 싶은 과제라고 대답하였다. 그 이유는 주로 생각을 많이 해야 하기 때문이고 시간이 많이 걸리기 때문이다. 몇 예를 보자면 한 학생의 경우 잘 써야 한다는 생각에 부담이 들고 시간이 참 많이 걸리겠다는 생각이 먼저 든다고 하였고 다른 학생의 경우 어떻게 표현하지 하는 생각에 좀 막막하고 답답하다는 생각이 든다고 하였다. 어떤 학생은 단순한 문장 구조만 쓰면 쓸 수 있으나 조금 복잡한 생각을 표현하려고 하면 단어가 부족하다는 생각이 든다고 하였다.

세 번째로 영작문의 필요성 여부에 대해 묻는 질문에서 그렇게 생각한다는 학생이 한 명 있었고 나머지 5명은 필요성을 못 느끼고 있었다. 오히려

어휘나 독해영역에 있어 더 부담을 많이 느끼고 있었다. 이는 수능시험에서 쓰기를 직접 평가하지 않고 있기 때문인 것으로 사료된다. 어떤 학생은 작문보다는 단어 외우는 것을 잘 하고 싶다고 하였다. 단어를 몰라서 모의고사 지문이 이해되지 않는다고 생각하고 있었다. 작문을 통해 실력을 키울 수 있다면 하고 싶으나 좀 더 직접적으로 모의고사 점수와 연관되는 공부를 하고 싶다고 하였다.

네 번째로 작문에 대한 기대를 묻는 질문에 대해서는 작문을 통해 실력이 좋아진다는 것에 대해서 한 명의 학생은 작문의 필요성을 강조하였고 긍정적 기대를 가지고 있었으며 학교에서 요즘도 한 번 씩 쓰기 과제를 내주고 또 학교에서 영어로 수업을 하기 때문에 말하기를 잘 하기 위해서라도 작문 공부는 필요하다고 생각하고 있었으나 나머지 5명은 작문이 요구하는 시간과 노력을 투자하는 것에 대해서 거부감을 표현하는 것으로 보였고 작문을 통해 영어를 잘 하게 된다는 것에 대해서는 불신을 표현하였다. 그리고 작문의 필요성을 느끼지 못하고 있고 귀찮다고 생각하고 있었다. 특별히 학교에서 요구하지도 않고 내신 잘 받는 데 꼭 필요하지는 않기 때문에 하지 싶지 않다고 말했다.

## 4.5.2 사후 인터뷰 결과

### 4.5.2.1 영어 작문에 대한 태도 변화

앞서 인터뷰했던 학생들을 실험 이후에 다시 인터뷰했다. 다음은 사후 인터뷰 내용을 전사하여 분석한 것이다. 첫 번째 질문에 대해 6명 모두 긍정적 반응을 보였다. 참여자들은 처음엔 잘해야 한다는 부담이 많았는데



이제는 그렇게 부담 없이 쓸 수 있다고 했다. 시간이 오래 걸리기는 하지만 작문의 효과에 대해서는 긍정적 평가를 하였다. 한 가지 주제를 가지고 자신의 생각을 쓰는 것이 국어나 논술 준비에도 도움이 될 것 같다고 만족해했다.

#### 4.5.2.2 학습자들의 피드백에 대한 평가

먼저 면담 피드백을 받은 학생들의 평가를 보자. 면담 피드백 집단은 전원 긍정적으로 생각하고 있었다. 서로 대화하면서 하는 이 방법이 훨씬 좋다고 하였고 서면 방식은 그냥 종이에 적힌 것을 한 번 보는 데서 그칠 뿐 다음에 별로 생각나지 않을 것 같다고 말하는 학생도 있었다. 교사와 대화하며 지적받은 것은 전에 자신이 이런 유형 틀렸었지 하면서 다음 작문에 좀 더 신경이 쓰인다고 하였다. 그러나 서면 피드백 집단의 경우 상위권 학생은 이 방법이 효과가 있다고 생각하고 있었고 면담방식으로 하면 면담할 때만 신경 쓰게 되고 시간이 지나면 생각이 나지 않을 것이라고 했다. 종이에 체크해 주신 오류들을 보면 꼼꼼이 생각하게 되고 다음에 작문할 때도 좀 더 신경이 쓸 수 있다고 하였다. 상위권 학생은 오류 자체의 수가 적으므로 수정해 보다가 이해가 안 되는 경우 질문을 하였으나 하위 학생들은 질문을 하지 않고 자기 추측으로 오류수정을 해 오고 이해가 되지 않는 경우는 그냥 제출하였다. 다음 인터뷰의 일부를 보자.

줄을 그어 놓은 게 뭘 고치라는 것인지 이해되는 것도 있었고 안 되는 것도 있었어요. 이해가 안 되어도 다음에 질문은 잘 안하게 돼요. 모르는 게 너무 많으니까요. 설명식(면담피드백)이 더 나을

것 같아요.(S6)

즉 상위의 학생은 오류수가 많지 않아 이해가 안 되는 부분을 질문을 했으나 낮은 수준의 학생은 오류수가 너무 많아 다 질문하기 부담스러워 했고 교사의 피드백을 이해하는 데 어려움이 있다고 말했다.

#### 4.5.2.3 학습자들의 피드백 활용

피드백 유형에 따라 가장 차이가 나는 질문이었다. 먼저 면담 피드백을 받은 3명의 참가자들은 모두 다음 작문에서 오류의 반복을 피하기 위해 신경 쓴다고 했고 신경 쓰면서 같은 실수는 반복하지 않기 위해 주의했다고 했다. 면담 피드백을 받은 한 학생은 본 연구자가 지적해 준 것이 아주 많이 신경 쓰인다고 하였다. 다른 면담 피드백을 받은 학생은 처음엔 한국어와 영어순서를 같다고 생각하고 작문할 만큼 기초수준이었으나 본 연구자가 그 부분을 계속 언급해 주어서 많이 고쳐졌다고 하였다.

한편, 서면 피드백을 받은 학생들은 상위의 학생들을 제외하고는 그렇게 큰 영향력을 받지 못한 듯 보였다. 상위 그룹인 한 학생은 작문지 아래에 개괄적으로 주는 서면 피드백을 보고서도 다음 작문에서 주의를 하는 편이라고 했으나 그 외의 중간 이하의 점수를 받은 서면 피드백 학생들은 도움을 많이 받지 못했다고 했다.

#### 4.5.2.4 피드백이 작문에 대한 태도에 미치는 영향

작문을 계속 하고 싶은 의향에 대해서는 서면 피드백을 받은 학생 한 명을 제외한 5명이 찬성하였다. 이번 실험 이후에도 작문을 계속 하는 것에

대해 면담 피드백의 학생들은 시험기간만 아니면 계속 하고 싶다고 생각하고 있었고 영어가 계속 향상될 것이라는 기대를 가지고 있었다. 어느 학생은 구체적으로 읽기와 말하기 할 때, 특히 말할 때 문장이 빨리 정확하게 만들어지는 것을 느꼈고 특히 읽기 할 때는, 글을 써 봤기 때문에 지문구조가 파악하기 쉬웠으므로 계속 작문을 통해 영어실력을 올리고 싶다고 하였다. 부정적인 의견으로는 서면 피드백을 받은 한 학생은 도움이 되는 건 알겠지만 힘이 많이 들어서 안 했으면 하는 생각이 든다고 하였다. 다음의 인터뷰 내용을 보자. S5는 중위권 학생으로 작문이 영어 흥미도에 미치는 효과는 있음을 인정하였으나 서면 피드백으로 인한 효과는 많지 않음을 보여주었다.

사실 썩 내키지는 않지요. 하지만 도움이 되는 것은 확실지만요. 전반적으로 영어 실력이 느는 느낌이 드는데요. 단어도 그냥 외우는 것이 아니라 쓰고 싶은 말을 찾아 쓰니까 잘 외워 지더라구요. 그렇지만 너무 힘들어요. 시간도 많이 걸려요.(S5)

즉 S5와 같은 하위권 학생들은 특히 서면 피드백의 경우는 정의적 영역에 있어서 연구자가 관찰하기에 면담 피드백보다 변화가 적었다고 판단된다.

지금까지의 인터뷰 내용을 요약해보자. 면담 피드백을 받은 학생들은 작문에 대한 흥미도가 더 높아졌는가에 대한 질문에 두 그룹의 학생들은 위와 같이 대부분 작문에 대해 아주 긍정적으로 생각하는 계기가 되었다고 하였다. 먼저 교사 면담 피드백을 받은 학생들은 자신들이 표현하고 싶었던 의미를 영어로 표현하지 못했을 때 면담을 하면서 “\_\_을 영어로 어떻게 표현 할지 몰라서 이렇게 썼어요”라고 자신의 의사를 표현할 때 교사가 영

어표현을 알려 줌으로써 궁금증을 바로 해소할 수 있어서 좋았다고 하였다. 또한 문법적인 것에 대한 개념 정리가 안 되었을 때 개념 정리도 함으로써 여러 가지로 만족스러웠다고 말하였다. 그래서 면담 피드백을 받은 학생들은 작문에 대한 흥미도는 확실히 증가했다고 볼 수 있다.

두 번째로 서면 피드백을 받은 학생들에게 인터뷰를 실시한 결과이다. 서면 피드백이 면담 피드백에 비해 작문 흥미도 향상에 기여하는 정도가 낮을 것이라고 예상한 것과는 달리 서면 피드백을 받은 학생들 중·상위권 학생들은 동일한 정도로 작문에 대한 흥미도의 향상을 보였다. 학생의 작문에 피드백을 준 후 집에서 수정해 오는 것에 대해 “선생님이 줄을 그어 준 것이 뭐가 잘못 되었을까 곰곰이 생각해 보는 과정이 저의 영어 실력 자체에 대해 생각을 해 볼 수 있는 좋은 기회가 되었어요. 그 자리에서 수정해 주셨으면 더 이상 숙고해 볼 기회를 가지지 못 했을 것 같아요”라고 말함으로써 서면 피드백 역시 학생들의 작문에 대한 흥미도 향상에 기여한 것으로 보인다. 그러나 점수가 낮은 학생들은 그만큼 오류가 많기 때문에 교사가 서면 피드백을 준 것을 다 이해하지 못하고 있었고 한두 가지 이외에는 질문을 하지도 않았다. 자신들이 모르는 것이 너무 많아서 묻기가 부담된다고 생각하고 있었다. 본 연구자가 설명해 주면 이해는 하지만 적극적으로 먼저 묻는 경우는 거의 없었다. 따라서 작문자체를 꾸준히 함으로써 오는 자연적인 발전은 기대할 수 있으나 서면 피드백으로 인한 정의적 효과는 보기 힘들다고 판단했다.

이상의 인터뷰를 통한 작문에 대한 흥미도 향상에 관한 결론을 내어 보자. 면담 피드백을 받은 학생 3명 모두는 아주 높은 흥미도의 향상을 보여주었고 계속 작문을 하는 것에 대해 긍정적 생각을 가지고 있었다. 서면 피드백을 받은 학생의 경우 상위권 학생인 S4는 작문을 통해 자아 성취감을 획득함으로써 작문을 긍정적으로 생각할 수 있는 계기로 보고 있으나

점수가 비교적 낮은 학생인 S5와 S6는 인식의 변화는 있었으나 두려움을 여전히 가지고 있는 것으로 드러났고 특히 S6는 작문을 계속하는 것에 대해 거부감을 가지고 있었다. 이는 면담만이 가지고 있는 기능, 즉 대화중에 교사가 주는 작문에 대한 자신감이나 격려의 기능이 크다는 것을 알 수 있다. 따라서 면담 피드백은 정의적 측면에서 특히 점수가 낮은 학생일수록 효과가 크다고 사료된다.



## V. 결론 및 제언

### 5.1 결론

본 연구의 결과는 다음과 같다.

연구과제 1(즉, 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 문법 지식이 향상되었는가?)에 대한 연구결과를 살펴보면, 사후 문법 시험을 통해 면담 피드백 집단은 평균 8점, 서면 피드백 집단은 평균 3점 상승하여 면담 피드백이 문법 지식 향상에 더 도움이 되는 것으로 드러났다.

연구과제 2(즉, 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문 능력이 향상되었는가?)에 대한 연구결과를 살펴보면, 면담 피드백 집단은 평균 8점 상승했고 서면 피드백 집단은 평균 3.3점 상승하여 면담 피드백이 작문 능력 향상에 더 효과적인 것으로 밝혀졌다.

연구과제 3(즉, 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문에 있어서 문법 오류의 반복이 낮아 졌는가?)에 대한 연구결과를 살펴보면, 전체 오류수를 비교할 때 면담 피드백을 받은 집단의 오류반복수는 99개이고 서면 피드백을 받은 그룹의 오류수는 132개로써 면담 피드백 집단의 오류 반복이 낮았으므로 면담 피드백이 서면 피드백보다 오류 반복을 줄이는 데 더 효과적인 것으로 보였다. 또한 피드백에 상관없이 성적이 높은 학생은 피드백을 반영하는 비율이 눈에 띄게 높은 것을 발견할 수 있었고 성적이 하위권인 학생은 피드백이 다음 작문에 바로 반영되는 비율이 낮은 것을 볼 수 있었다. 이는 문법과 어휘에 대한 사전 지식이 부족한 상태이어서 피드백에도 불구하고 작문에 반영할 수 있는 힘이 부족했을 것이라고 사료된다.

연구과제 4(즉, 교사 면담 피드백을 받은 학습자들은 작문에 대한 흥미도



가 높아졌는가?)에 대한 연구결과를 살펴보면, 흥미도에 있어서는 면담 피드백과 서면 피드백을 받은 학생들 두 집단 모두 영어 작문에 대한 흥미도가 전반적으로 증가하였다. 사전 인터뷰에서 작문에 대해 모두 두려움을 가지고 있고 부담을 가지고 있었으나 실험 후에는 모두 공통적으로 작문에 대해 긍정적으로 생각하고 있었다. 앞으로 계속 영어 작문을 하는 것이 어떠한 질문에 대해서는 S6(서면)를 제외하고는 5명 모두가 기꺼이 동의하였다. 하지만 연구자의 판단에 의하면 높은 점수대의 학생들은 피드백 유형에 상관없이 작문을 또 다른 도약을 위한 도전과제라고 생각하고서 기꺼이 작문을 계속 하면서 실력을 향상시킬 정신적 자세가 되어 있었으나 점수가 낮은 학생들 중 특히 서면 피드백을 받은 학생들은 피드백이 의미하는 것을 이해하지 못하고 그대로 제출하는 경우가 있었다. 이와 같이 인지적 해결이 안 되는 경우 흥미도로 바로 이어지기가 어렵다고 보인다. 다시 말해서 점수가 낮은 경우는 단순 서면 피드백만으로는 성취감을 맛보기가 어렵다고 판단된다. 따라서 실험군과 통제군 모두 작문에 대한 흥미도가 늘었다고 볼 수 있으나 교사 면담 피드백이 인지적 측면과 정의적 측면 모두에서 더 효과적이라고 볼 수 있다.

## 5.2 제언

바라는 점은 좀 더 장기적인 관점에서 면담과 서면 피드백을 비교하는 방법으로 학습자들의 오류 수정 정도를 관찰하는 연구가 있었으면 하는 것이 본 연구자의 바람이다. 그리고 본 연구자가 근무하는 학원에서 수강하는 학생들 6명을 대상으로 하였기 때문에 우리나라 고등학생 전체로 일반화하기에는 많은 무리가 있을 것이다. 왜냐하면 다른 학생들과 지적 배경,

선행 작문 경험, 동기부여 여부 등을 배제한 채 사전 시험 결과에 따른 분류만으로 실험에 임했기 때문에 다른 학생들에게도 동일한 결과가 나올 것이라는 장담을 할 수 없다. 따라서 다수의 학생을 가르치는 학교현장에서 교사가 비슷한 영어실력과 비슷한 동기부여 수준을 가진 학생들에게 그 수준에 맞는 정서적 격려와 언어적 피드백을 면담을 통해 제공하여 학생들의 영어에 대한 흥미도와 실력이 향상한다면 좋을 것이다.

이와 같이 본 연구는 면담 피드백을 제공했을 때 학생들의 영어 작문의 질적 개선이나 흥미도 상승이 서면 피드백에 비해 더 많이 일어나는지를 알아보는 실험이다. 오류 분석에 관한 결과 중심적인 연구는 여러 차례 있었으나 교사 면담을 통한 고등학생을 대상으로 하는 피드백 제공의 효과에 관한 과정 중심적 연구를 한 논문은 거의 없었다. 따라서 교사가 학생에게 면담 피드백을 제공하여 쓰기 능력에 도움을 줄 수 있는 방법을 거의 처음으로 시도했다는 것에 대해 의의를 가질 수 있을 것이다. 본 연구 결과가 피드백을 통한 학생들의 영어 작문 실력 향상 방법을 추구하는 교사들에게 도움이 되기를 바란다.

면담 피드백은 쏟아지는 영어에 관한 자료와 각종 영어 관련 수업에도 불구하고 영어에 대한 흥미를 갖지 못하는 학생들을 어떻게 하면 잘 지도할 수 있을까를 고민하는 교사들에게 그 효과성이 있다고 생각한다. 앞서 언급한 Swain(1985)의 주장과도 같이 언어입력을 이해하는 것이 제2언어를 완전히 습득에 대한 충분조건이 되지는 않는다. 학습자들에게 출력을 할 수 있는 기회를 제공하여야 한다. 제2언어 학습 과정에서 출력이란 제2언어를 생산(production)해 내는 학습자의 인지적 과정을 자극하여 더욱 확실히 다지는 기능을 한다. 그러기 위해서는 수업시간에 작문의 도입이 시급한 과제이고 작문에 대해 교사가 피드백을 개별적으로 제공함으로써 학습자가 개별적인 관심을 받으면서 영어에 대한 흥미가 생길 수 있는 좋은

기회가 되는 것이다.

정규 차시의 수업 계획이 짜여 있는 학교 현실에서 교사들에게 40명 남짓한 학생들에게 면담 피드백을 제공한다는 것은 현실적으로 쉬운 일이 아니다. 그래서 수준별 이동 수업이나 오후의 보충 수업 등을 통해서 활용해보는 것이 바람직하다고 생각한다.

본 연구는 영어에 대한 흥미를 갖지 못하는 학생들을 어떻게 하면 잘 지도할 수 있을까를 고민하는 교사들이 학생들에게 작문을 통한 영어에 대한 성취감을 맛보게 하고 개별적인 면담을 통해 긍정적 장려와 오류 수정을 포함한 피드백을 제공함으로써 영어에 대한 흥미도와 실력을 올릴 수 있는 목적으로 실시되었으므로 이를 잘 활용하기를 바라는 것이 본 연구자의 희망이다.



## 참고문헌

- 강금진. (2005). 읽기 자료를 활용한 고등학생 영어 쓰기 능력 향상 방안 연구. 박사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 고외옥. (2003). Dictogloss 활동을 통한 언어 형식 습득 양상 연구. 석사학위논문. 고려대학교, 서울.
- 김영미. (2008). 한국인 영어 학습자들의 문법적 오류 유형 분석: 고등학교 1학년 수준별 학급을 대상으로. 석사학위논문. 한양대학교, 서울.
- 이경란, 김종빈, 강혜진, 김진홍. (2005). Grammar zone workbook: 기본편 1. 서울: 능률교육.
- 이경란, 김종빈, 강혜진, 김진홍. (2005). Grammar zone workbook: 기본편 2. 서울: 능률교육.
- 민찬규. (1994). 영어교육과 쓰기교육. 영어교육, 48, 171-187.
- 박소연. (2007). 교사 피드백과 동료 피드백의 비교연구. 석사학위논문. 한양대학교, 서울.
- 박혜숙. (2006). 영어 쓰기 교육의 이해. 한국문화사.
- 봉민선. (2007). 교사와 동료 피드백이 중학생 영어 쓰기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문. 인하대학교, 인천.
- 손태호. (2007). 한국 고등학생 영어 쓰기 수업에서 동료 피드백과 교사 피드백의 효과 비교 연구. 석사학위논문. 부경대학교, 부산.
- 이경희. (2008). 중학생의 과정중심영어쓰기지도에 관한 사례 연구. 석사학위논문. 영남대학교, 경북.
- 이미지. (2007). 외국어 쓰기 활동에서의 오류일지의 효과. 석사학위논문.

- 부경대학교, 부산.
- 장경숙. (2003). Action research on effects of student-teacher writing conference. *영어교육연구*, 15(1), 1-30.
- 정금희. (2007). *교사 피드백이 고등학교 영어 쓰기 학습에 미치는 영향*. 석사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 조성식. (1990). *영어학 사전*. 서울: 신아사.
- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. N. Brock & L. Walters (Eds.), *Teaching composition around the Pacific Rim: Politics & pedagogy* (pp. 90-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ascher, A. (1993). *Think about editing*. Boston: Heinle and Heinle.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL compositions*. Boston: Heinle and Heinle.
- Brannon, L., & Knoblauch, C. H. (1982). On students' rights to their own texts: A model of teacher response. *College Composition and Communication*, 33, 157-166.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). New York: Longman.
- Carnicelli, T. (1980). The writing conference: A one-to-one conversation. In T. Donovan & B. McClelland (Eds.). *Becoming biliterate: Eight approaches to teaching compositions* (pp. 101-131). Urbana, IL: UCTE.
- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their compositions.

- In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57-69). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, A., & Cavalcanti, M. (1990). Feedback on written compositions: Teachers and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177) Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, S. M., & Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and Individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8, 147-180.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- de Bot, S. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 529-555.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: NCTE.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.



- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fox, L. (1992). *Focus on editing*. London: Longman.
- Frantzen, D., & Rissell, D. (1987). Learner self-correction of written composition: What does it show us? In B. VanPattern, T. R. Dvorak & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 92-107). Rowley, MA: Newbury House.
- Frodesen, J. (1991). Grammar in writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) (pp. 264-276). Boston: Heinle and Heinle.
- Goldstein, L., & Conrad, S. (1990). Student input and the negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24, 443-460.
- Hedge, T. (1988). *Writing, resource books for teachers*. 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.
- Higgs, T., & Clifford, R. (1982). The push toward communication. In T. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (pp. 57-79). Skokie, IL: National Textbook.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to learners. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S. (1998). Feedback on

- student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7, 307-318.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1981). Responding to student writing: Teacher commentary on student writing. *Freshman English News*, 10, 1-4.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory, and application*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Leki, I. (1990). Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *CATESOL Journal*, 3, 5-19.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annual*, 24, 203-218.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- McCarthy, S. J. (1992). The teacher, the author, and the text: Variations in form and content of writing conferences. *Journal of Reading Behaviour*, 24(1), 51-82.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46, 274-284.
- Mendonca, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations:

- Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28, 745-769.
- Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In D. M. Johnson & D. H. Rosen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 172-219). White Plains, NY: Longman.
- Murray, D. M. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. In T. R. Donovan & W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to the teaching of composition* (pp. 3-20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Park, L.-E. (2008). *The analysis of writing conferences in a Korean EFL context: Focused on negotiation patterns of revision and the effects of conferences*. Unpublished doctoral dissertation. Ehwa Womans University, Seoul.
- Patthey-Chavez, G. G., & Ferris, D. R. (1997). Writing conference and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31, 51-90.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-70.
- Schmid, L. M. (1999). *The effects of peer response on essay drafts*.

- Unpublished master's thesis. California State University, Sacramento, CA.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Sommers, N. (1982). Responding to a student writing. *College Composition and Communication*, 33, 148-56.
- Strauss, S., & Xiang, X. (2006). The writing conference as a locus of emergent agency. *Written Communication*, 23, 355-396.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 236-244). Rowley, MA: Newbury House.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- Zamel, S. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-102.
- Zamel, S. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 79-102.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4, 209-222.

## 부록 1

사전 문법 시험 검사지

빈칸에 들어갈 알맞은 말을 고르세요. \*표가 있는 문제는 들어 갈 수 없  
는 말을 고르세요.

1. A vegetarian is a person who \_\_\_\_ meat or fish.
- ① eat never                      ② eats never  
③ never eat                        ④ never eats
2. I'll email you as soon as I \_\_\_\_ home from work.
- ① get                                  ② got  
③ will get                          ④ am getting
- \*3. Our flight \_\_\_\_\_ at Jeju airport at 2 p.m.
- ① arrives                              ② is arriving  
③ will arrive                          ④ has arrived
4. A: Tom, someone is at the door. Can you get it?  
B: OK. \_\_\_\_\_
- ① I will                                  ② I'm going to  
③ I am                                    ④ I do





- st be                      ② must have been
- uld been                ④ should have been
- an \_\_\_\_\_ after he left a box on the table.
- ppear                    ② disappeared
- disappeared            ④ was disappeared
- well known \_\_\_\_\_ his books about dinosaurs.
- ② to
- ④ for

① should start                      ② start

③ has started                        ④ had started

① must be                      ② must have been  
③ should be                  ④ should have been

① disappear                      ② disappeared  
③ is disappeared                ④ was disappeared

(1) by                      (2) to  
 (3) as                    (4) for

① watch                      ② to watch  
③ watching                ④ watched

① to don't buy                      ② to buy not  
③ not to buy                        ④ to not buy

\*18. He dyed his hair \_\_\_\_\_ younger than he really is.

- |                 |                    |
|-----------------|--------------------|
| ① to look       | ② in order to look |
| ③ so as to look | ④ for looking      |

19. It was stupid \_\_\_\_\_ to trust strangers in a foreign country.

- |           |           |
|-----------|-----------|
| ① of him  | ② of his  |
| ③ for him | ④ for his |

20. First-class passengers \_\_\_\_\_ carry two pieces of baggage.

- |               |                  |
|---------------|------------------|
| ① allow       | ② allow to       |
| ③ are allowed | ④ are allowed to |

21. He had his car \_\_\_\_\_ yesterday.

- |           |           |
|-----------|-----------|
| ① wash    | ② washed  |
| ③ to wash | ④ washing |

22. There are some tips to avoid \_\_\_\_\_ a victim of terrorism.

- |               |             |
|---------------|-------------|
| ① becoming    | ② to become |
| ③ to becoming | ④ become    |

23. I'm very busy now, so please stop \_\_\_\_\_ me.

- |             |             |
|-------------|-------------|
| ① bother    | ② to bother |
| ③ bothering | ④ bothers   |

\*24. I'm really looking forward to \_\_\_\_\_.



## 부록 2

## 사후 문법 시험 검사지

빈칸에 들어갈 알맞은 말을 고르세요. \*표가 있는 문제는 들어 갈 수 없  
는 말을 고르세요.

1. If I \_\_\_\_\_ an actress, I could meet many famous actors.
- ① am                                  ② be  
③ were                              ④ have been
2. If she \_\_\_\_\_ born, my youth life would have been very lonely.
- ① were not                        ② was not  
③ have not been                ④ had not been
3. It's about time you \_\_\_\_\_ about Ryan. It's been years since he left you.
- ① forget                             ② forgot  
③ forgetting                       ④ have forgotten
- \*4. I \_\_\_\_\_ Hiddink, Korea could not have made it to the semi-final.
- ① without                          ② But for  
③ If it were not for              ④ If it had not been for

5. I studied about red blood cells \_\_\_\_\_ main function is to carry oxygen.

① who

② which

③ whose

④ what

6. He hardly ate anything; \_\_\_\_\_ worse, he said that the food was terrible.

① what is

② which is

③ that is

④ it is

7. A multiplex is a place \_\_\_\_\_ many movies are playing at the same time.

① which

② where

③ what

④ of which

\*8. This is a movie \_\_\_\_\_ Jang Dong-geon stars in.

① which

② that

③ where

④ (관계사 생략)

9. \_\_\_\_\_ busy you are, don't skip breakfast.

① However

② No matter

③ Although

④ If

10. I want to know where \_\_\_\_\_ .

① he live

② he lives

③ does he live

④ does he lives





- any
- ② any-some
- any
- ④ some-some
- road was under construction, so we had to take \_\_\_\_\_
- ② other
- ④ each other
- website is \_\_\_\_\_ that one.
- ② more useful than
- ④ usefuller than.

① this    ② that  
③ these                                        ④ those

① any-any                      ② any-some  
③ some-any                  ④ some-some

① one                      ② other  
③ another                ④ each other

① more useful as.                      ② more useful than  
③ usefuller as                            ④ usefuller than.

① much                                  ② even  
③ far                                      ④ very

① during                      ② for  
③ since                        ④ through



30. Hardly \_\_\_\_\_ my seat belt when he sped away in the car.

① I fastened

② I had fastened

③ had I fastened

④ had fastened I



## 부록 3

분석적 평가 채점 기준표 (박혜숙, p.188)

항목	세부항목	점수
내용 (content)	내용의 일관성(consistent focus) 주제와 관련된 정보의 적절한 이용 창의성(creativity of ideas) 명확하고 상세한 표현(details & clear ideas) 효과적인 결론(effective conclusion)	/30
구성 (organization)	서론, 본론, 결론의 구성 (introduction, body, conclusion) 단락구성(paragraphing) 논리적 구성(logical sequence) 수사적 기법의 사용(rhetoric convention)	/30
문법 및 어휘 (grammar & vocabulary)	문법 구조의 정확성(grammatical accuracy) 문법 구조의 수준(structural complexity) 어휘의 수준(level of vocabulary) 어휘의 적합성(appropriate word choice)	/30
기법 (mechanics)	철자법 및 구두법(spelling, punctuation) 편집(layout)	/10
총점		/100

## 부록 4

### S1(면담)의 사전 작문과 점수

In elementary school, I always expected vacation because I could play or take a rest. Actually vacation's real purpose is a break time for students. But, as I grew up, especially in high school, vacation is not only the time of rest, but also a great turning point. So I need to make a plan for this winter vacation.

During this vacation, I will study to get official certification of English and chinese, TEPS and HSK, at first. I have studied for these tests and they are very beneficial to get an admission for college. If I become a second grader, I would not have enough time to take a test. At that time, I will have to study for Korean SAT. There is TEPS test every month so I will take the test about twice. But there are about 4 HSK tests in a year so I can't take a test during this winter vacation. I can't take a test in spring so I will just prepare for the test during the vacation.

And next, I will make up for my math grade. Last year, math grade was unsatisfactory. I think that is because I didn't prepare in advance. So I will study math in advance for the next year. But I don't want to go to math academy. I will try to study by myself with internet lesson.

Until now, I couldn't concentrate only on these two subjects because I have to study for school's curriculum. But now, I know that I need to concentrate on some important subjects during vacation. If I prepare

some subjects, I would be able to have more time during the school term. This vacation plan is exactly what I needed. I hope that this plan would not be just an exterior.

내용	구성	언어	철자	총점
25/30	25/30	25/30	8/10	83/100





## 부록 5

### S1(면담)의 사후작문과 점수

Everyone wants to be successful. Not all intelligent people are always successful. Knowledge is needed but not all. I think leadership is the most important skill people should have in order to be successful in the world today. Being a leader is successful thing.

In these days, society becomes more divided and people have their own characteristics. So society needs people who can lead them. Leading various people is not easy. They have to know be with them and persuade them. Just being strong doesn't mean being a leader. Also some kind of power are needed but knowledge, knowing how to deal with them, care about people and confidence are more important. So leader can gain much recognition by society.

Being a leader can make the leader learn more. If you have leadership, you can stand in front of people as a leader. Understanding people whom you lead is important and after that you can realize what is needed for you, so you can improve yourself. Leadership makes people to represent the group. They will think they should not be fall behind they have to be ahead of people. That encourages people to learn.

These are the reasons why leadership is important to being successful. Leadership is not simple. That's why most leaders of society are respected.

내용	구성	언어	철자	총점
30/30	30/30	25/30	10/10	95/100

## 부록 6

### S2(서면)의 사전작문과 점수

The winter vacation is coming. I think this vacation will be turning point for students of same age. So, I decided to make to do list. First, I will study math for long time, because math determines my grade. Second, I will study Korean and read many books. I'm poor at Korean. So I will watch internet lesson. And I think reading a book will help me rise my score. Third, I will study English. Especially, I will study vocabulary. In addition to I want to volunteer if I can, expressly, I want to care for babies. And I want to cooking for my family. Especially, I want to make a cake because of last failure. I made a cake for my mother's birthday. The cake was a pie and it wasn't delicious. So, I will make a cake successfully.

I will read newspaper everyday and choose a column and write my opinions and summarize it. It will help my Korean score and essay test. And I will try not to watch TV so long. Though watching TV is interesting and informs world news, it disturbs my study. I think it's very hard. So I would rather study in school than in home.

I can't be sure that I will accomplish these plans. I try to do hard and if I achieve all of them, I will give a present to myself. So, I'm looking forward being this winter vacation.

내용	구성	언어	철자	총점
20/30	25/30	20/30	10/10	75/100

## 부록 7

### S4(서면)의 사후작문과 점수

There are so many things a person should learn so that she/he will be successful. Especially, I think that open mind is a very significant skill in the world today. Let's find reasons why people need open mind.

First, If you have open mind, you can come into close relation with various many people without prejudices. If not, you maybe will see people with glasses. Then, you can't make many friends. There are so many people in the world. And there are various people in the world. So, you should have open mind. If you are open minded, you can understand everyone in the earth.

Second, you gradually becomes optimistic. That a person doesn't have prejudices is equal with that the person is an optimist. If you are optimistic, you will never give up everything. And if you look on the bright side, you can see the way you solve problems though your circumstances are desperate.

Third, If you're open minded, you can accept various cultures. There are many countries and cultures in the world. So, you shouldn't only criticize them, you should understand and accept them.

In conclusion, If you have open mind, you will be able to be a global, optimistic person. I think a global, optimistic person will be successful in the world today. So, you should learn open mind!

내용	구성	언어	철자	총점
25/30	25/30	25/30	8/10	83/100

