



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](#)

교육학석사 학위논문

외국어 쓰기 활동에서 오류 일지의 효과



2007년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

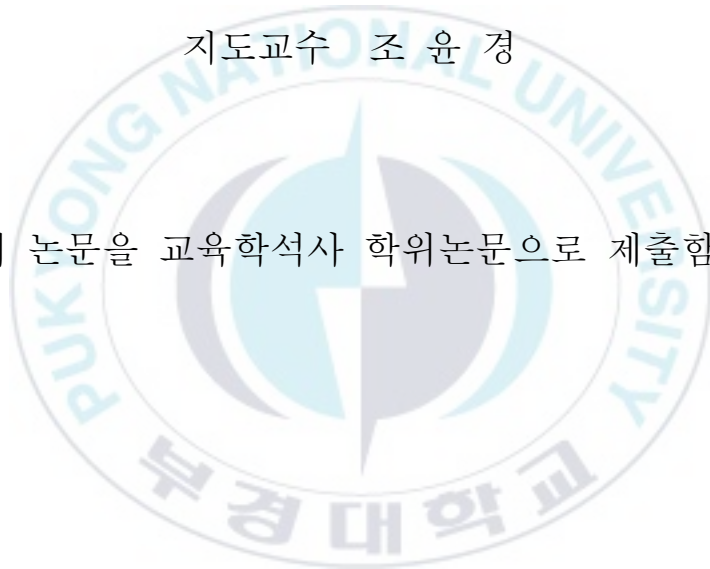
이 미 지

교육학석사 학위논문

외국어 쓰기 활동에서 오류 일지의 효과

지도교수 조 윤 경

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2007년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

이 미 지

이미지의 교육학석사 학위논문을 인준함

2007년 8월 일



주 심 교육학박사 박 매 란 (인)

위 원 언어학박사 박 순 혁 (인)

위 원 교육학박사 조 윤 경 (인)

차 례

Abstract	v
I. 서 론	1
1.1 연구의 필요성과 목적	1
1.2 연구 문제	5
1.3 연구의 제한점	5
II. 이론적 배경	7
2.1 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육	7
2.2 교사 오류 수정의 효과	11
2.3 오류 일지에 관한 선행 연구	14
III. 연구 방법	19
3.1 연구 참여자	19
3.2 연구 도구	21
3.3 자료 수집 절차	24
3.4 분석 방법	25
IV. 연구 결과 및 논의	26
4.1 오류 일지 작성이 어휘와 문법적 정확도 향상에 미치는 영향	26
4.2 오류 일지 작성에 대한 학습자들의 인식 및 태도	33
4.2.1 한국어에서 쓰기의 중요성	33
4.2.2 교사 피드백의 필요성	35
4.2.3 학습자의 교사 피드백 활용	36

4.2.4 오류 일지가 오류 인식에 미치는 영향	38
4.2.5 오류 일지가 오류 수정에 미치는 영향	39
V. 결론 및 제언	43
참고 문헌	46
부록	52



<표 차례>

<표 1> 연구 참여자 개별 정보	20
<표 2> 오류 일지 모형 및 예시	21
<표 3> 면담 항목	23
<표 4> 집단 간 작문 과제의 총 글자 수와 어절 수	27
<표 5> 오류 일지를 작성한 집단과 작성하지 않은 집단의 오류 빈도 ..	27
<표 6> 오류 일지를 작성한 A, B, C의 오류 빈도	29
<표 7> 오류 일지를 작성하지 않은 D, E, F의 오류 빈도	30



<부록 차례>

<부록 1> 학습자의 쓰기 과제와 교사의 피드백 실례	52
<부록 2> 학습자의 오류 일지 작성의 실례	53



The Effects of Error Logs in Foreign Language Writing

Yi, Miji

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

This paper presents a study on the effects of using error log entries on Korean as a Second Language (KSL) student writing. In recent years, there has been an increasing amount of interest in instructor feedback and student correction among KSL writing teachers and researchers. However, in the field of Korean education there has been no practical research done on student self-editing strategies that utilize teacher feedback. Therefore, this study proposes keeping error logs as a way of helping KSL writers focus on their patterns of written errors and thus take responsibility for their progress. Furthermore, this study specifies the effectiveness of error logs in Korean language classrooms and offers suggestions on resolving problems with their application and implementation.

The first chapter focuses on the purpose of this study, which is to investigate the effectiveness of keeping error logs as well as students' views and attitudes towards error logs.

The second chapter reviews a brief history of KSL writing education and the effects of teacher feedback on the accuracy of student writing based on previous studies. Research findings on error logs in L2 writing will also be examined.

The experimental methods and procedures employed in this study are described in the third chapter. The subjects were 6 upper beginning-level KSL students at a Korean language institute in Busan, South Korea. Each student was required to produce 8 writing assignments for this research over a 3 month period. The students' writing assignments contained written feedback from the teacher. The experimental group of students then wrote an error log after receiving the teachers' feedback. All the data from the students were cross-checked as they moved from one assignment to the next.

In the fourth chapter, the conclusions and implications of this study are described. An analysis of the frequency of lexical and grammatical error types in students' writing, and their views and perceptions about error logs are presented in this chapter. The effectiveness of error logs based on these results were examined.

In the last chapter, a brief summarization of the results of this study is presented and some suggestions are offered as solutions to the problems identified in this study.

I. 서론

1.1 연구의 필요성과 목적

그동안 제 2언어로서의 한국어 교육(teaching Korean as a second language)은 외국어 교수법의 흐름을 따라 청화식 교수법(Audiolingual Method)에서 의사소통 중심 교수법(Communicative Language Teaching)으로 변화해 왔다. 그리하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 통합적인 지도를 통한 의사소통 능력(communicative competence)함양을 그 목표로 하고 있다(김형근, 2001). 여기에서 말하는 의사소통 능력은 단순히 구두 의사소통 능력만을 뜻하는 것이 아니라 문자를 통한 의사소통 능력을 포함한다. 즉, 다양한 학습을 통해 음성 언어와 문자 언어를 사용하여 한국어로 의사소통 할 수 있는 능력을 기르는 것이 한국어 교육에서 말하는 의사소통 능력의 함양으로 간주된다. 그러나 제 2언어로서의 한국어 교육에서 쓰기 교육은 듣기, 말하기, 읽기 교육에 비해서 중요성이 소홀하게 여겨져 왔고, 이에 대한 연구도 다른 영역에 비해 상대적으로 활발하게 이루어지지 않았다.

실제로 우리나라에서 제 2언어로서의 한국어를 학습하고 있는 외국인들 중에는 대학교나 대학원 공부를 목적으로 한국어를 공부하는 유학생들이 많다. 이런 유학생들에게는 일상생활에서 음성언어를 통해 표현되는 한국어 능력보다는 오히려 대학 생활을 위한 한국어 쓰기 능력이 중요한 경우가 많다. 노트 필기, 시험 답안 작성, 보고서, 논문 등을 위해서는 쓰기 능력이 필수적이기 때문이다. 이해영(2004)에 의하면 한국에서 공부하는 많은 외국인 유학생들이 유학을 성공적으로 마치지 못하고 중도에 포기하고

있다고 한다. 입학 시험에서부터 최종적인 논문 쓰기에 이르기까지 대부분의 쓰기 과정은 학업의 평가와 직결되는 것인데, 외국인의 경우 한국어로 자신의 사고를 오류 없이 표현하는 것이 어렵기 때문이다. 유학생들의 학문 활동에 가장 자주 필요한 언어 기술이 쓰기(김정숙, 1999)인데 반해 한국어 교육의 네 가지 영역 가운데 쓰기 능력이 가장 부족하다는 연구 결과(백봉자, 1987)와 한국어 학습자들이 가장 어렵다고 여기는 영역이 쓰기라는 연구 결과(김영만, 2001)는 쓰기 교육의 필요성을 잘 보여주고 있다.

최근 쓰기 교육 연구 분야에서는 과정 중심 접근법(process-oriented approach)에 의한 쓰기 교육이 주목을 받으면서(Hedge, 1988; Murray, 1980; Nunan, 1998; White & Arndt, 1991) 각 과정에서 학습자들의 쓰기를 향상시키는 데 도움을 줄 수 있는 다양한 방법들이 모색되고 있다. 이러한 과정 중심 쓰기 교육에서 가장 관심을 얻고 있는 분야 중 하나는 바로 피드백과 학습자 수정에 관한 것이다. 교사는 학습자의 쓰기에 대해 촉진자와 반응자로서 역할을 하게 되는데 이때 가장 중요한 역할 중 하나가 학습자들에게 피드백을 제공하는 것이다. 학습자들은 제공받은 피드백을 활용하여 수정 활동을 하고 이를 통해서 자신의 글을 향상시키게 된다.

사실 L2 학습자들의 쓰기 능력이 교사의 피드백을 통해 향상되는지에 대해서는 오랜 논쟁이 있어 왔다(이에 대한 자세한 문헌 연구는 Ferris, 2003, 2004를 참조). 오류 수정(error correction)이 L2 쓰기의 정확성에 미치는 영향에 대한 많은 연구가 반복적인 수정과 피드백이 L2 쓰기의 정확성에 도움이 되지 않는다는 부정적인 결과를 보여주었다(Truscott, 1996, 1999). 하지만 다른 연구에서는 L2 학습자들에게 이러한 피드백은 꼭 필요한 것이며 L2 학습자들의 쓰기 능력이 피드백으로부터 사실상 효

과를 얻는다고 주장하고 있다(Doughty & Williams, 1998). 또한 Ferris와 Roberts(2001)의 최근 연구는 오류 수정이 적절하게 사용되면 효과가 있다는 것을 보여준다. 제 2언어로서의 한국어 교육 현장에서 이루어진 연구로는 이수민(2002)의 연구가 있는데 교사 피드백에 의해 학습자가 어떤 수정 활동을 하였을 때 그것이 소극적 변화이든 적극적 변화이든 간에 전체적인 글의 향상을 이끄는 데 도움이 되는 것으로 나타났다. 오류에 대한 피드백의 효과에 대한 이 논쟁은 아직은 결론나지 않았지만, 실제로 많은 학습자들은 그들의 오류가 수정되기를 원하고 있으며 교사의 피드백이 자신들의 쓰기에 도움을 준다고 믿고 있다(Ferris, 1995; Ferris & Roberts, 2001). 따라서 현장의 교사들은 학습자의 쓰기에 대하여 지속적으로 피드백을 제공할 필요가 있다고 여겨진다.

이러한 오류 수정에 있어서 중요한 것은 학습자들이 오류 수정의 중요성을 인식하고 제공받은 피드백을 활용하여 쓰기 능력을 향상시킬 수 있도록 도와주는 것이다. 학습자들이 교사의 피드백을 받은 후 이를 스스로 내재화시켜 활용하지 못한다면 결국 쓰기 능력에 아무런 도움이 되지 않을 것이기 때문이다. 이미혜(2000)는 제 2언어로서의 한국어를 공부하고 있는 대부분의 학습자들이 피드백이 주어졌을 때 한 번 읽어보는 것만으로 끝내버려 실질적인 쓰기 향상에 도움을 받지 못하고 있음을 관찰하였다. 따라서 교사는 학습자가 교실 밖에서 이를 활용할 수 있도록 유도하고, 다양한 방법을 제시하며, 학습자가 전략적으로 이들을 사용할 수 있도록 도와야 한다고 제언하였다. 그러므로 교실 현장에서 가장 많이 사용되고 있는 서면 피드백(written feedback)과 더불어, 피드백을 받은 후 수정본을 작성하기, 수업 시간에 쓰기에서 자주 나타나는 문법 오류에 대해서 설명하기(in-class grammar mini lesson), 교사와 학습자 간의 면담을 통해 피드백에 대하여 논의하기 등 다양한 활동을 제시하는 것이 바람직하

다고 말했다. 그러나 실제 교육 현장에서 교사들이 학습자들의 작문에 피드백을 제공하는 것은 그것만으로도 방대한 시간과 노력을 필요로 하는 것이다. 또한 전문적인 쓰기 시간이 따로 없는 수업 여건을 고려할 때 이러한 서면 피드백 제공 이외에 피드백에 대하여 학습자와 일일이 면담을 가지거나 수업 시간을 할애하여 수정 활동을 유도하는 것은 거의 불가능하다고 할 수 있다. 따라서 학습자가 수업 시간 외에 교사의 도움을 받지 않고도 스스로 사용할 수 있는 효과적인 피드백 활용 방법이 있다면 학습자들에게는 물론, 시간적 제약으로 인해 서면 피드백 외의 다른 방안의 적용에 부담을 느끼고 있는 현장의 교사들에게 큰 도움이 될 것이다.

이에 본 연구에서는 학습자들이 교사로부터 제공받은 피드백에 대하여 관심을 기울이고 자신의 오류에 효과적으로 집중할 수 있는 방안으로 오류 일지(error log) 작성에 대해 논의하고 그 효과성을 검증하고자 한다. 오류 일지 작성은 학습자들이 자신들의 쓰기에 나타난 오류들을 의식적으로 몇 가지 카테고리에 따라 기입하고 수정함으로써 반복적으로 나타나는 주요한 오류를 스스로 인식할 수 있게 해주며, 다음번의 작문에서는 같은 오류를 피할 수 있도록 도와준다(Ferris, 2002). 그동안 ESL과 EFL 학습자를 대상으로 오류 일지 작성이 쓰기 능력에 미치는 효과에 대한 몇 차례의 연구가 있어 왔다(Ferris & Helt, 2000; Komura, 1999; Lalande, 1982; Roberts, 1999). 하지만 이들 연구에서는 오류 일지 외에도 다른 항목들이 변인으로 제시되었고, 오류 일지가 단독 변인으로 제시된 경우에도 오류 일지의 범주가 너무 다양하여 그 결과의 해석에 어려움이 있었다. 또한 제 2언어로서의 한국어 교육 분야에서는 오류 일지에 대한 연구가 한 차례도 이루어지지 않았음을 감안할 때 오류 일지의 효과성에 대해 더 자세히 연구할 필요가 있다고 여겨진다.

따라서 본 연구는 제 2언어로서의 한국어 교육에 있어서 오류 일지 작

성을 통해 학습자의 쓰기 능력, 특히 어휘와 문법적 정확도가 향상되는지를 살펴보고 학습자의 반응 및 태도를 살펴봄으로써, 오류 수정 활동에 있어서 향상 방안을 고찰해 보는 데 목적이 있다.

1.2 연구 문제

본 연구에서는 다음과 같은 두 가지 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 오류 일지 작성이 어휘와 문법적 정확도 향상에 도움을 주는가?

둘째, 오류 일지 작성에 대한 학습자의 인식 및 태도는 어떠한가?

1.3 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 가진다. 첫째, 본 연구에서는 연구 참여자의 개별 사례를 조사함으로써 전체적 양상을 살펴보았다. 그러나 본 연구에서 분석된 연구 참여자는 단 6명으로 그 결과를 일반화시키기에는 무리가 있다. 둘째, 본 연구에서는 연구 참여자로부터 쓰기 과제를 수집하여 어휘적, 문법적 오류의 빈도 및 오류 개선율과 반복률을 측정하였다. 이때 학습자의 작문에서 예상되는 오류의 범주를 미리 구분하여 그 범주에 따라 일정한 문형을 제시한 것이 아니라 자유로운 작문 내에서 나타나는 오류를 분석하였다. 따라서 연구 참여자가 특정한 오류의 형태를 사용하지 않거나 회피함으로써 오류의 반복률이 낮아졌을 가능성이 있다. 그러므로 오류의 빈도를 일반화하여 해석하기는 어렵다. 셋째, 오류 일지를 작성한 집단과 작성하지 않은 집단은 모두 한 반에서 한국어를 배우는 학습자들이었으므로 오류 일지를 쓰는 활동이 오류 일지를 쓰지 않은 집단

에게 영향을 주었을 가능성이 있다. 마지막으로, 연구 참여자로부터 수집한 자료를 본 연구자가 단독으로 분석하였다. 따라서 결과 해석의 주관성을 배제할 수 없음을 밝혀둔다.



II. 이론적 배경

2.1 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육

쓰기(writing)는 형태적인 요소에 초점을 맞춘 초보적인 단계의 전사행위부터 내용과 생각을 전달하는 의사소통 수단으로서의 창의적이고 자유로운 글쓰기까지를 모두 포함하는 개념이다. 이러한 쓰기는 외국어 교수법의 흐름에 따라 개념을 달리해 왔다. 1970년대 이전에는 결과 중심 접근법(product-oriented approach)에 의한 쓰기 교육이 주류를 이루었다. 이러한 쓰기 교육에서는 작문이란 단순히 화자의 말을 문자로 나타내는 것이라고 생각하여 결과물로서의 글을 중요시하였다. 따라서 쓰기 교육은 학습자의 주관이 개입되지 않은 객관적인 텍스트를 만들어내는 데 초점을 두었고, 짜임새 있고 오류 없는 텍스트를 형식과 문법에 맞게 모방하는 것이 주된 쓰기 활동이었다. 또한 결과 중심 쓰기에서 학습자는 교사가 제시하는 쓰기의 모범을 그대로 모방하고 변형하는 수동적인 역할을 수행하며 교사는 학습자의 글을 읽고 이미 결정된 쓰기의 형식에서 벗어난 오류만을 지적하여 쓰기 결과를 점검하는 역할을 하였다. 이때 쓰기는 1회적이고 순차적으로 진행되는 직선적인 과정으로 여겨졌으므로 작문을 다시 수정하는 과정을 제공하지 않았다.

그러나 1970년대에 들어 쓰기가 의사소통의 수단으로 인식되기 시작하면서 기존의 결과 중심 접근법에 의한 쓰기 교육은 쓰기의 본래 목적인 의사소통에서 벗어날 뿐만 아니라, 문법이나 말하기, 듣기, 읽기 등 다른 기능의 보조 수단이나 평가 도구로 전락할 수 있다는 점에서 비판을 받았

다. 따라서 글쓴이의 생각과 의도를 자유롭게 표현하고 전달하는 창의적인 쓰기 교육으로 초점이 옮겨지게 되었다. 즉, 쓰기의 개념이 결과 중심에서 과정 중심으로, 텍스트 중심에서 구체적 상황과 맥락을 강조하는 방향으로, 개인적인 인지 과정으로부터 사회적인 상호 작용을 강조하는 방향으로 바뀌게 되었다(원진숙, 1999).

과정 중심 쓰기 교육의 특징은 다음의 몇 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 과정 중심 접근법에서는 학습자가 여러 단계를 거치면서 쓰기를 구성해 가는 과정을 중시한다. 따라서 쓰기의 결과물보다는 학습자들이 스스로 글을 구상하고, 계획하고, 쓰고, 수정하는 과정에 관심을 가진다. 둘째, 쓰기는 정해진 순서대로 진행되는 선형적인 과정이 아니라 반복, 순환하는 과정으로 여겨진다. 셋째, 학습자는 쓰기 활동의 주체가 되며 자신에게 흥미로운 주제로 자기 발견적인 내용의 글을 쓴다. 넷째, 교사는 쓰기 과정에 적극적으로 개입하여 학습자가 글을 쓸 수 있도록 안내해 주고 학습한 내용을 최대한 활용할 수 있도록 촉진하는 역할을 수행한다. 그리하여 쓰기의 시범자 또는 동료 저자로서 쓰기의 시범을 보이며, 학습자들을 도와 주고 안내하는 조언자로서의 역할도 수행한다(Shih, 1986).

제 2언어로서의 한국어 교육 현장에서 쓰기 교육 역시 위에서 언급한 외국어 쓰기 교육의 흐름과 크게 다르지 않게 발전해 왔다. 다만 한 가지 다른 것은, 한국어 교육에서 쓰기에 관한 연구는 백봉자(1987)를 시작으로 하여 1990년대에 들어서야 본격적으로 연구되기 시작했다는 점이다. 한국어 교육 현장에서의 쓰기 교육은 다음의 몇 가지 주요한 변화를 겪으며 발전해 왔다.

1990년대 초반까지의 한국어 쓰기 수업은 청화식 교수법(Audiolingual Method)의 영향으로 인한 문법 형태 중심의 연습과 통제적 쓰기(controlled writing) 활동으로 정의될 수 있었다. 이때의 쓰기는 언어 교

육 영역에서 개발해야 할 주요 수단이라기보다는 구두 숙달도의 향상을 도모하는 부차적인 언어 기술로 간주되거나, 문법적인 정확성을 향상시키거나 검증하는 언어 기술로 활용되었다. 따라서 결과 중심의 쓰기 교육이 우세하였다.

그러나 1990년대 중반 이후 의사소통 교수 학습법이 한국어 교육 현장에 도입되면서 통제적 쓰기와 유도적 쓰기(guided writing)에서 자유로운 쓰기(free writing)로 중점이 옮겨지게 되었고, 과정 중심 쓰기 교육이 일반화되기 시작했다. 1990년대 후반부터는 한국어 쓰기 교육에 관한 논의가 비교적 활발하게 진행되었다. 1990년대 후반과 2000년대 초반의 쓰기 연구는 대부분 과정 중심 쓰기를 다루고 있는데, 이 중 몇 개의 연구례로 들자면 다음과 같다.

먼저, 김정숙(1999)은 쓰기 활동을 말하기, 듣기, 읽기와 같이 의사소통 행위이며 목표에 도달하기 위해 사고를 조직하고 구성하는 문제 해결 과정이라고 보았다. 따라서 학습자가 자신의 의사를 효과적으로 전달하기 위해 사용할 수 있는 다양한 전략 개발을 위한 쓰기 교육의 필요성을 강조하였다. 또한 담화 능력 배양을 위한 한국어 쓰기 교육을 위해 과정 중심의 쓰기 활동 유형을 제시하였다.

또 다른 연구로는 정현경(1999)이 있는데, 그는 기존의 결과 중심의 쓰기 교육이 결과물에만 치중하여 형식적이고 기계적으로 이루어졌음을 지적하면서 과정 중심 쓰기 이론에 입각한 쓰기 방안을 제시하였다. 이는 쓰기 전 활동, 쓰기 활동, 쓰기 후 활동으로 구분되는 것이었다. 또한 받아쓰기, 살 붙여 바꿔 쓰기, 모방하여 쓰기, 정교화하기, 자유 작문 등을 실제 한국어 교실 수업에서 활용할 수 있는 쓰기 활동 유형으로 제안하였다.

김정애(2000)는 이전의 연구가 쓰기 활동의 유형만을 제시하는 데 그쳐

학습자들이 쓰기에서 실제로 겪게 되는 어려움에 도움을 줄 수 있는 방안이 부족하다고 느끼고 학습자들이 효과적으로 의사 전달을 할 수 있도록 글쓰기 과정에서 피드백이 이루어질 필요가 있다고 주장하였다. 그리고 이때 사용될 수 있는 피드백의 유형으로 교사와의 협의, 교사의 코멘트, 동료의 피드백을 제시하였다.

최근에는 제 2언어로서의 한국어 교육 분야에서 과정 중심 쓰기 접근법이 확산되면서 학습자의 오류 분석에 대한 연구와 교사의 피드백과 학습자 반응 간의 관계를 살펴보는 연구도 등장하기 시작했다. 예를 들어, 한국어 교육 분야에서는 정현경(1999)이 최초로 교사의 피드백과 학습자 수정의 관계에 대한 논의를 시작하였다. 이 연구에서 교사의 피드백은 과정 중심 쓰기 교육에서 쓰기 후 활동의 하나로 제시되었는데, 피드백의 유형에 따른 학습자 수정의 차이와 교사가 피드백을 할 때 유의할 점들을 논의하였다. 그는 교사가 피드백을 할 때 학습자들이 혼란스럽지 않도록 일관성을 가지고 명확하게 해야 하며 모순성을 배제하도록 주의해야 한다고 말했다. 그리고 교사의 피드백이 형태적인 면에만 치중해서는 안 되며 학습자의 오류를 일일이 지적해주기 보다는 학습자가 스스로 오류를 수정할 수 있도록 유도해 주는 것이 중요하다고 말했다. 또한 직접적인 수정과 간접적인 수정을 통한 실례를 보이며 간접 수정이 학습자들로 하여금 글 전체의 내용과 구성, 문법적 요소에 모두 눈을 돌릴 수 있게 해 준다고 하였다.

그 후에 진행된 연구로는 이수민(2002)의 연구가 있었는데, 이 연구에서는 과정 중심 쓰기 교육에서 교사의 피드백과 학습자 반응을 연구하는 것이 아주 중요하다고 보았다. 그는 제 2언어로서의 한국어를 공부하는 학생들을 대상으로 교사의 서면 피드백이 학습자 수정을 이끌어낼 수 있는지를 알아보고 피드백의 길이와 유형, 의도에 따라 학습자 수정 반응이

달라지는지를 조사하였다. 그 결과 대체적으로 짧은 길이의 피드백과, 문법적인 피드백, 그리고 교사가 학습자에게 직접적으로 수정을 요청한 피드백이 가장 효과적인 수정을 이끌어내는 것으로 나타났으며 긍정적인 피드백이 가장 적은 반응을 이끌어내는 것으로 나타났다. 그러나 피드백의 유형에 관계없이 교사의 피드백을 토대로 학습자들이 수정 활동을 했을 때 그것이 크든 적든 간에 전체적으로 학습자의 글에 향상을 가져올 수 있다는 결과를 얻었다.

이상에서 언급된 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육의 흐름을 살펴보면, 최근 쓰기의 중요성에 대한 인식이 점차 확산되면서 쓰기 교육에 대한 연구가 증가하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 과정 중심 쓰기 접근법의 영향으로 인해 교사 피드백과 학습자 수정에 대한 연구와 학습자들의 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 방안들에 대한 연구도 늘어나는 추세다. 그러나 아직까지 이러한 연구들은 구체적인 한국어 교실 맥락에서 실험적인 고찰을 통해 이루어지기보다는 이론적인 고찰에 머물러 있는 실정이다. 따라서 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육에서 더 다양한 실험적인 연구가 이루어질 필요가 있을 것이다.

2.2 교사 오류 수정의 효과

앞에서 살펴 본 바와 같이 과정 중심 쓰기 교육에 대한 연구는 제 2언어로서의 한국어 교육 분야에서 점차 활발하게 진행되고 있다. 이렇게 과정 중심 쓰기 교육이 그 범위를 넓혀 감에 따라 쓰기의 대상이나, 쓰기의 과정, 학습자의 역할은 물론, 그 안에서 교사가 수행하는 역할에 대한 인식도 변하게 되었다. 기존의 결과 중심 쓰기 교육에서 교사의 역할이 완성된 학습자의 글을 평가하는 것에 한정되어 있었다면, 과정 중심 쓰기

교육에서 교사의 주요한 역할은 학습자의 쓰기 활동을 돕고, 조언하고, 촉진하며 반응하는 것이다. 특히 교사의 역할 중에서 중요한 부분을 차지하는 것은 학습자의 쓰기 활동에 대해 피드백을 제공하고, 수정 활동에 도움을 주는 것이다. 그리고 학습자가 효과적으로 글을 쓰기 위한 전략을 사용할 수 있도록 안내해 주는 것이다. 따라서 과정 중심 한국어 쓰기 교육에서도 교사의 피드백과 오류 수정에 대한 관심이 높아지고 있다.

그러나 실제로 교사의 피드백이 학습자의 오류 수정에 도움을 줄 수 있는지, 그리고 학습자의 쓰기 정확도를 향상시킬 수 있는지에 대한 해답은 아직 분명하게 나오지 않은 상태다. 그동안 EFL과 ESL 쓰기 교육 분야에서도 교사의 피드백과 학습자들의 쓰기 정확도 향상과의 관계는 오랫동안 논의되어 온 주제였다(Corder, 1971; Ferris, 1999; James, 1998; Reid, 1998; Truscott, 1996, 1999). Truscott(1996, 1999)의 연구가 교사의 피드백이 학습자의 쓰기 능력, 특히 문법적 정확도를 향상시키는 데 도움을 줄 수 없음을 주장했음에도 불구하고, 많은 연구들은 오류에 대한 교사의 피드백이 단기적¹⁾으로는 학습자들의 쓰기 정확도를 향상시키는 데 도움을 줄 수 있음을 보고하였다(Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 1995, 1997; Lalande, 1982).

예를 들어, Frantzen과 Rissell(1987)은 쓰기 과제를 수행한 학습자들이 교사의 피드백을 받은 후 다시 쓰기를 했을 때 교사가 수정해 준 오류 중 92퍼센트를 스스로 수정해 낼 수 있었다는 것을 보여준다. 그리고 Fathman과 Whalley(1990)의 연구에서는 교사에게 문법적 피드백을 받은 학습자들은 모두 다시 쓰기를 하였을 때 초안보다 훨씬 더 높은 문법 점수를 받았다. 또한 최근 연구(Ferris & Helt, 2000)에서 92명의 ESL 학습

1) 여기서 말하는 ‘단기적’이라는 의미는 학습자가 교사로부터 피드백을 받은 후 같은 글에 대해 고쳐 쓰기(revision)를 한 경우나 목표 오류 패턴을 설정하고 한 학기에 걸쳐 수정한 경우를 이야기하는 것이다.

자들은 교사의 피드백을 받은 후 고쳐 쓰기를 하였는데 이들은 모두 오류를 성공적으로 수정해 낸 것으로 나타났다. 이들은 5,700개가 넘는 오류 중 85퍼센트를 효과적으로 수정한 것으로 드러났다. 제 2언어로서의 한국어 교육에서는 이수민(2002)의 연구가 있었다. 이 연구에서는 교사의 피드백 중 대부분이 그것의 유형에 관계없이 학습자 수정에 효과가 있었으며 교사의 피드백에 의해 학습자가 수정 활동을 하였을 때 그것이 전체적으로 글의 질을 향상시킨다는 결과가 나타났다.

사실 L2 영역에서 교사의 피드백과 학습자의 쓰기 능력 향상에 대한 연구들은 위에서 언급한 연구들과 같이 단기적인 것들이 대부분이었으며 장기적인 연구는 몇 차례에 지나지 않았다. 그 중 Kepner(1991)의 연구는 교사에게서 오류 수정을 받은 학습자들의 쓰기 정확도가 수정을 받지 않은 학습자들에 비해 시간이 지남에 따라 향상된다는 결과를 보여주었다. 그러나 Polio, Fleck과 Leder(1998)의 연구는 교사 피드백을 받은 집단과 받지 않은 집단 사이에 쓰기 능력 향상의 차이가 없었다는 결과를 얻었다. 그리고 Semke(1984)의 연구에서는 학습자로부터 얻은 자료의 분석 결과가 불분명하여 교사 피드백의 효과를 결론내리기 힘들었다. 또한 몇몇 연구들은 교사의 피드백을 받지 않은 통제 집단을 두는 대신 학습자들의 학기 초와 학기 말의 시험 점수를 비교하거나 또는 학기 초와 학기 말의 쓰기 과제를 분석하여 문법적 지식과 정확성을 비교하는 실험을 하였다(Chandler, 2000; Ferris, 1995, 1997; Ferris & Helt, 2000). 이 연구들은 학습자들의 쓰기 정확도가 시간이 지남에 따라 향상하는지를 측정하여, 교사의 피드백을 받은 학습자들이 실제로 쓰기 정확도가 향상되었음을 보고하였다. 그러나 이러한 연구들에서는 교사의 피드백을 전혀 받지 않은 통제 집단이 없었기 때문에 장기적으로 관찰된 학습자의 쓰기 능력 향상이 온전히 교사의 피드백에 기인하는 것이라고 주장하는 것은 어려울 것

이다.

이렇듯 교사의 피드백과 학습자들의 쓰기 정확도 향상에 대한 논의는 아직 결론지어지지 않은 상태다. 그러나 많은 연구자들이 주장하듯이, 학습자들은 교사의 피드백이 필요하다고 느끼며 그것이 그들의 쓰기를 향상시키는 데 도움이 된다고 여기고 있다(Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Ferris & Helt, 2000). 따라서 이 논의에 대한 정확한 결론이 날 때까지 교사는 피드백이 학습자들의 쓰기 능력에 도움을 줄 수 있다는 가정하에 지속적으로 학습자들의 과제에 피드백을 제공해야 할 것이다. 또한 학습자들이 독립적으로 자신들의 오류를 수정할 수 있도록 도와주는 방법들을 찾기 위해 노력해야 할 것이다.

2.3 오류 일지에 관한 선행 연구

L2 쓰기 교육 현장에서 교사들은 끊임없이 학습자들의 오류에 여러 가지 유형의 피드백을 제공하고 있고, 학습자들의 쓰기 능력 신장을 위한 전략을 연구하고 있다. 물론 교사의 서면 피드백만이 학습자들의 쓰기 정확도나 전반적인 쓰기 능력 향상을 돕기 위한 유일한 방법은 아니다. 교사가 학습자의 쓰기 과제에 서면 피드백을 주는 대신 교사-학습자 간의 일대일 면담(conference)을 통해 피드백을 주는 방법도 있으며 동료 수정(peer correction)을 통해 피드백이 주어질 수도 있다. 그러나 여러 가지 제한점으로 인해 대부분의 L2 교육 현장에서 교사들은 서면 피드백을 가장 많이 활용하고 있다.

이렇게 교사의 서면 피드백이 가장 일반적인 피드백 제공 방법으로 널리 사용되고 있음에도 불구하고 여기에는 큰 제한점이 하나 따른다. 그것은 바로 학습자들이 교사의 피드백에 주의를 기울이지 않을 수 있다는 점

이다(Truscott, 1996). 따라서 학습자들이 교사의 피드백을 통해 자신의 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 교사의 피드백을 받은 후 이를 활용할 수 있는 활동이나 전략이 필요하다고 여겨진다. Brown(2001)은 학습자들의 쓰기에서 가장 효과적인 수정 결과를 얻기 위해서는 교사의 서면 피드백과 더불어 면담 피드백이 함께 주어져야 한다고 하였고, 많은 연구에서 교사로부터 피드백을 받은 직후 수정본을 작성하는 것(revising), 쓰기에서 자주 나타나는 문법 오류에 대해 수업 시간에 설명하는 것, 그리고 오류 일지를 기입하는 것 등이 학습자의 쓰기 능력을 향상시키는 데 도움을 줄 수 있는 전략으로서 제안된 바 있다(Ferris, 2002).

또한 이러한 전략의 효과를 검증한 연구들도 있었는데, 많은 연구가 쓰기 과제에 대한 교사의 피드백을 받은 후, 학습자들로 하여금 바로 수정본을 작성하도록 하는 것이 학습자들의 쓰기 능력에 도움이 된다는 결과를 보여주었다.(Ferris, 1995, 1997; James, 1998; Krashen, 1984). 또한 교사의 피드백을 주는 것과 동시에, 수업 시간에 학습자들의 쓰기에 나타난 문법 오류에 대해 지도하는 시간을 가지는 것은 실제로 학습자들의 쓰기 정확도를 향상시킬 수 있는 것으로 나타났다(Ferris, 1995; Frantzen & Rissell, 1987; Lalande, 1982).

이와 같은 맥락으로 한국어 교육 분야에서는 이미혜(2000, p. 147)가 교사의 피드백을 활용하여 쓰기 능력을 증진시킬 수 있는 학습자 전략으로 다음과 같은 방법을 제시하였다.

- 여러 번 반복해서 읽거나 써 보면서 암기하도록 한다.
- 수정 내용을 작문 노트에 메모하고 암기한다.
- 문법서나 참고 자료를 활용하여 확인하고 메모한다.
- 교사의 자세한 설명을 듣는다.
- 주위의 한국 사람들에게 물어서 설명을 듣는다.

- 지적 받은 내용을 스스로 범주화하거나 목록화한다.
- 교사의 코멘트에 해당하는 부분을 교정하여 다시 쓴다.
- 이전의 작문에 적용하여 수정한다.

그러나 위에서 언급한 면담 피드백, 수정본 작성하기, 수업 시간에 문법 오류에 대해서 설명하기와 같은 전략들은 모두 수업 시간 내에 또는 교실 안에서 이루어지는 방법들로, 이를 실제 수업에 적용하기 위해서는 많은 시간과 노력이 필요하다. 따라서 전문적으로 쓰기 교육만을 위한 시간이 따로 배정되어 있지 않은 제 2언어로서의 한국어 교육 현장에서 이러한 방법을 실행하는 것은 어려움이 따를 것으로 예상된다. 하지만 이 중에서 오류 일지를 기입하는 것은 교실 안에서뿐만 아니라 교실 밖에서도 학습자가 스스로 사용할 수 있는 전략이라고 여겨진다. 따라서 본 절에서는 학습자들이 교사의 피드백을 효과적으로 활용하고 쓰기 정확도에 향상을 가져올 수 있는 방안으로 오류 일지에 대해 알아보하고자 한다.

오류 일지는 여러 연구에서 L2 학습자들이 교실 밖 환경에서 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 방안으로서 제안된 바 있다(Bates, Lane, & Lange, 1993; Ferris, 1995; Lalande, 1982). 이들 연구에서는 오류 일지가 학습자들이 자신들의 쓰기에서 반복적으로 나타나는 오류의 주요 패턴과 오류의 발생 빈도에 주목할 수 있도록 해 줌으로써 쓰기 정확도가 향상되는 데 도움을 줄 수 있을 것이라 보았다.

그러나 지금까지 단 4개의 연구만이 오류 일지의 효과성에 대한 검증을 시도해 왔다(Ferris & Helt, 2000; Komura, 1999; Lalande, 1982; Roberts, 1999). 이 중 Lalande(1982)의 연구에서 실험 집단은 쓰기 과제에 대하여 교사로부터 간접적이고 부호화된 피드백(indirect coded feedback)을 받았으며 피드백을 받은 직후 수업 시간에 즉시 고쳐 쓰는 과정을 거쳐 오류 일지를 작성하였다. 반면 통제 집단은 교사로부터 직접적인 피드백(direct

feedback)과 수업 시간 내 문법 지도(in-class grammar instruction)를 받고 오류 일지는 작성하지 않았다. 이 실험에서 오류 일지를 기입한 집단은 학기가 끝날 무렵 통제 집단에 비해 쓰기에 있어서의 정확도가 더 향상된 것으로 나타났다. 그러나 이 두 집단은 오류 일지 외에도 피드백의 종류, 수업 시간 중의 수정 활동, 수업 시간 내 문법 지도라는 적어도 3개 이상의 변인을 가지므로 오류 일지의 효과만을 단독으로 검증하는 데는 어려움이 따른다.

반면 Komura(1999), Roberts(1999), 그리고 Ferris와 Helt(2000)의 연구는 오류 일지만을 단독 변인으로 두고 자료를 수집, 분석하였다. Komura(1999)와 Roberts(1999)의 연구에서 학습자들은 교사의 피드백과 함께 쓰기 과제를 돌려받은 후 수정본을 작성하였는데, 연구 결과 교사의 피드백을 활용하여 오류 일지를 기입한 학습자들과 그렇지 않은 학습자들 간에 별 차이가 없는 것으로 드러났다. 한편, Ferris와 Helt(2000)는 한 학기에 걸쳐 오류 일지의 효과성을 살펴보았는데, 오류 일지를 작성한 집단의 학습자들이 작성하지 않은 집단보다 쓰기 정확도가 크게 향상된다는 결과를 얻었다.

위의 연구들에서 얻은 자료들만으로 오류 일지의 효과성을 결론짓기는 아직 어려운 일이다. 또한 오류 일지를 실제로 사용하는 데 있어서도 여러 가지 문제점이 존재하고 있다. Roberts(1999)가 언급했듯이 오류 일지가 너무 많은 오류의 항목을 포함하고 있는 경우, 학습자들이 오류 일지에 사용된 문법적 용어와 오류 일지 작성 요령을 충분히 숙지하지 못한 경우, 그리고 오류 일지 기입이 다른 교실 활동과 연관되어 있지 않은 경우 오류 일지 작성은 학습자들에게 어려운 활동이 될 수 있다. 그러나 이러한 실행상의 문제만 해결된다면 오류 일지 기입은 교사의 피드백을 활용하는 훌륭한 전략이 될 수 있을 것으로 기대된다.

선행 연구들을 종합해 볼 때 오류 일지의 효과성은 더 연구해 볼 필요가 있다고 여겨진다. 기존의 연구들에서 오류 일지는 학습자가 자신의 오류를 인식하고 오류를 개선시키기 위한 전략으로서 분석되기는 하였으나 오류 일지를 다른 변인들과 함께 연구에 적용하였거나 실행상의 문제점으로 인해 그 효과성을 결론짓기에는 무리가 있었다. 그리고 제 2언어로서의 한국어 교육 현장에서 오류 일지에 대한 연구는 단 한 차례도 이루어지지 않았다는 점을 감안할 때 기존 연구의 단점을 보완한 오류 일지에 대한 연구는 의의가 있을 것으로 생각된다.

또한 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육에서 학습자의 오류나 교사의 피드백에 대한 연구는 모두 학습자의 오류와 교사의 피드백을 분석한 후, 쓰기 교육에서 적용할 수 있는 전략과 방안을 제시했을 뿐, 실제로 그 방안을 적용하여 효과성을 검증한 실험은 거의 없다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 오류 일지 사용이 실제로 학습자의 쓰기 정확도, 특히 어휘와 문법적 정확도에 있어서 향상을 가져올 수 있는지를 분석하여, 앞으로 제 2언어로서의 한국어 교육 현장에서 학습자의 쓰기 능력을 신장시키기 위한 전략으로서의 가치를 살펴보고자 한다.

III. 연구 방법

이 장에서는 II장에서 살펴 본 이론적 배경을 바탕으로 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육에서 오류 일지 작성이 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향과 오류 일지에 대한 학습자들의 인식과 태도를 알아보기 위한 연구의 방법적인 측면을 제시하고자 한다.

3.1 연구 참여자

본 연구는 부산 A대학교 국제교류교육원에서 제 2언어로서의 한국어를 학습하고 있는 중국인 학습자 6명을 연구 대상으로 삼았다. 연구 참여자들은 어느 정도의 간단한 자유 작문이 가능한 초급 II 수준(한국어능력시험 기준 시 2급에 해당²⁾)의 학습자였다. 연령은 20대였고, 성별은 모두 여

- 2) 한국교육과정평가원의 한국어능력시험 평가기준에 따르면 한국어능력 2급의 학습자는 일상생활에 필요한 언어 기능과 공공시설 이용에 필요한 기본 기능을 수행할 수 있다. 약 1,500~ 2,000개의 어휘를 이용하여 일상적, 친숙한 소재에 관한 내용을 이해, 표현할 수 있으며 공식적, 비공식적 상황에서 언어를 구분하여 사용할 수 있다. 구체적인 내용은 다음과 같다(<http://www.topik.or.kr> 참조)

등급	영역	평가 기준
2급	말하기	- 일상생활에 필요한 기본적인 의사소통을 할 수 있다. - 적절한 기능어를 사용하여 전화, 주문, 요청, 제안을 할 수 있다. - 단순한 감정 표현을 이해하고 말할 수 있다.
	어휘 문법	- 일상생활에 자주 사용되는 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. - 공공시설 이용 시 자주 사용되는 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. - 자주 쓰이는 조사와 연결 어미를 이해하고 바르게 사용할 수 있다. - 관형형, 높임법, 불규칙 활용, 자주 쓰이는 보조용언을 바르게 사용할 수 있다.
	쓰기	사용빈도가 높은 조사, 연결어미를 사용하여 문장을 구성할 수 있다.

자였다. 이들은 모두가 고등학교 졸업 이상의 학력을 가졌으며 6명 모두 대학 입학이나 편입, 또는 대학원 입학을 목적으로 한국어를 공부하고 있었다.

연구 참여자들은 전원 중국인 유학생으로 모국어는 동일하였다. 6명 모두가 연구자가 직접 교수하는 초급 II반의 학습자들이었으므로 수업에서의 입력(input)의 양과 형태(type)는 동일하였다. 다만 이들 학습자가 교실 밖에서 받는 입력(input)의 양과 질은 연구자의 통제 밖에 있었음을 밝혀둔다. 다음의 <표 1>은 연구 참여자들의 개별 정보를 보여준다.

<표 1> 연구 참여자 개별 정보

연구참여자	중국 출신지역	연령	학력	한국어학습목적	한국 체류기간	오류 일지 작성 여부
A	절강성 항주시	25	대졸	대학원 입학	2개월	○
B	산서성 유차시	21	고졸	대학교 입학	2개월	○
C	요녕성 단동시	20	고졸	대학교 입학	2개월	○

	· 일상생활에 관한 간단한 대화를 구성할 수 있다. · 일상적, 친숙한 소재에 대해 생활문을 쓸 수 있다. · 간단한 메모, 편지 안내문 등의 실용적인 글을 쓸 수 있다.
듣기	· 구별하기 어려운 음운이나 음운의 변동을 식별할 수 있다. · 일상생활과 관련된 평이한 질문을 듣고, 대답할 수 있다. · 일상생활과 관련된 이야기를 듣고, 내용을 파악할 수 있다. · 실생활에서 자주 접하는 간단한 안내방송 등의 실용적 담화를 듣고 내용을 파악할 수 있다.
읽기	· 실생활에서 자주 접할 수 있는 표지어의 의미를 이해할 수 있다. · 일상생활과 관련된 설명문이나 생활문 등의 글을 읽고, 내용을 파악할 수 있다. · 실생활에서 자주 접하는 간단한 광고나 안내문 등의 실용문을 읽고, 정보를 파악할 수 있다.

D	삼서성 보게시	24	대재	대학교 편입	2개월	X
E	광동성 심천시	25	대졸	대학교 편입	2개월	X
F	하북성 랑방시	21	고졸	대학교 입학	2개월	X

3.2 연구 도구

본 연구에서 사용된 연구 도구로는 오류 일지가 있는데, 학습자들이 자신의 오류를 기입하는 오류 일지는 Ferris(2002)에서 제시된 것을 한국어 상황에 맞게 수정하여 사용하였다. 오류 일지의 내용은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 오류 일지 모형 및 예시

오류 종류 (Error type)	나의 오류 (Errors)	수정 (Possible corrections)
맞춤법 (spelling)	색 <u>각</u> 했어요. 저는 <u>팬</u> 차나요.	생 <u>각</u> 했어요. 저는 <u>팬</u> 찮아요.
어휘 (vocabulary)	컴퓨터를 <u>놀</u> 았어요. 김치찌개가 <u>더</u> 워요.	컴퓨터를 <u>했</u> 어요. 김치찌개가 <u>뜨</u> 거워요.
시제 (tense)	저는 어제 학교에 <u>가</u> 요. 다음 주에 해운대에 <u>갔</u> 어요.	저는 어제 학교에 <u>갔</u> 어요. 다음 주에 해운대에 <u>갈</u> 거예요.
조사 (particle)	저는 한국어 <u>가</u> 공부해요. 교실 <u>앞</u> 에 만나요.	저는 한국어를 공부해요. 교실 <u>앞</u> 에서 만나요.
어순 (word order)	그 친구는 <u>잘</u> 공부를 합니다.	그 친구는 <u>공부</u> 를 잘 합니다.

문법 (grammar)	배가 <u>고파서</u> 식당에 갑시다.	배가 <u>고프니까</u> 식당에 갑시다.
기타 (miscellaneous)	<u>먹지 말다고 몰래 빼</u> 묻습니다. (무슨 뜻이에요?)	먹지 말자고 맹세했습니다.

위의 오류 일지 모형에 나타난 오류의 종류는 다음과 같이 구분되었다. 단어의 형태를 잘못 쓴 경우와 발음과 표기법을 혼동하여 쓴 경우는 맞춤법(spelling) 오류로 분류했다. 또한 어휘의 뜻을 잘못 이해하여 사용했거나 상황에 맞지 않게 사용한 경우는 어휘(vocabulary) 오류에 해당되며, 과거, 현재, 미래 등의 시제와 동사가 일치하지 않는 경우는 시제(tense) 오류로 구분되었다. 조사(particle) 오류는 격조사, 보조사, 접속조사 등을 잘못 사용한 경우를 모두 포함하는 것이며 어순(word order) 오류는 주어, 동사, 부사 등의 순서가 잘못 배치된 경우를 의미하는 것이었다. 또한 연구 참여자들이 학습하고 있는 한국어 교재(김중섭 외 4인, 2001)에 문법으로서 명시되어 있는 보조 용언이나 어미 항목 등을 잘못 활용한 경우는 문법³⁾(grammar) 오류로서, 의미를 파악할 수 없는 오류나 그 외 다른 범주에 해당하지 않는 오류는 기타(miscellaneous) 오류로 분류되었다.

연구를 시작하기 전 연구 참여자들에게 오류 일지에 쓰인 용어와 오류

3) 여기에서 말하는 ‘문법’이라는 의미는 제 2언어로서의 한국어 교재에서 ‘문법’이라고 통합적으로 제시되어 있는 ‘보조 용언’ 및 ‘어미’ 등을 가리키는 것이다. 한국어 교재에 포함되어 있는 다양한 문법 항목들은 ‘보조 용언’이나 ‘종결 어미’, ‘연결 어미’ 등과 같은 구체적인 용어로 범주화되어 제시되지 않고, ‘문법’으로서 통합되어 나타난다. 실제로 한국어 교육에서 외국인을 위한 한국어 문법 체계 및 용어를 표준화하자는 논의가 계속 이루어지고 있으나 아직 한국어 교재에서 사용되고 있는 문법 용어나 체계는 통일되어 있지 않은 상태다. 따라서 제 2언어로서의 한국어 교육에서 문법 항목을 기능별, 의미별로 범주화하여 범주 중심의 문법 체계를 구성할 필요가 시급한 실정이다(방성원, 2002). 이러한 이유로 본 연구의 오류 일지 모형에서는 학습자들이 비교적 쉽게 그 용어를 인지하고 있는 문법 항목인 ‘조사’나 ‘시제’ 등을 제외한 ‘보조 용언’과 ‘어미’ 등은 교재에 제시된 대로 ‘문법’으로서 분류하였다.

분류법에 대하여 충분한 정보를 제공하였고, 예를 보여줌으로써 오류 일지 기입 방법을 구체적으로 설명하였다. 그리고 자료 수집이 끝난 후 연구 참여자들과의 개별적인 면담(interview)을 통해 쓰기와 교사의 피드백, 그리고 오류 일지의 효과성에 대한 학습자들의 관점을 알아보았다. 면담에 사용된 문항의 내용은 <표 3>과 같았다.

<표 3> 면담 항목

문항	내용
1	한국어에서 쓰기는 중요하다고 생각하는가?
2	쓰기 과제에서 교사의 피드백이 필요하다고 생각하는가?
3	쓰기 과제를 돌려받은 후 선생님의 피드백을 꼼꼼하게 확인하는 편인가?
4	교사의 피드백을 어떻게 활용하는가?
5	오류 일지 작성이 오류를 인식하는 데 도움을 주었는가?
6	오류 일지 작성이 오류 수정에 도움을 주었는가?

1번에서 4번까지의 면담 항목은 쓰기와 교사의 피드백에 대한 학습자들의 관점을 알아보기 위한 것으로 연구 참여자 모두에게 질문하였고, 5에서 6번까지의 항목은 오류 일지의 효과성을 알아보기 위한 질문으로 오류 일지를 작성한 참여자(A, B, C)에게만 질문하였다.

3.3 자료 수집 절차

본 연구는 2006년 9월에서 12월에 걸쳐 부산 A대학교 초급 II 수준에서 제 2언어로서의 한국어를 학습하는 학습자들을 대상으로 실시되었다. 수업의 과제로서 쓰기 과제가 주어졌으며, 학습자들이 제출한 과제에 대해 본 연구자가 맞춤법, 어휘, 문법, 시제, 조사, 어순 등에 대해서 피드백을 주었다. 학습자들의 오류는 이들의 수준이 초급임을 고려하여 직접적인 방식(directive feedback)⁴⁾으로 수정되었다. 연구자의 피드백이 포함된 학습자의 과제를 복사한 후 원본은 되돌려 주고 복사본은 보관하였다. 6명의 참가자 중 3명(A, B, C)은 되돌려 받은 쓰기 과제 상의 피드백을 참고로 자신의 오류를 앞의 <표 2>와 같은 범주로 나누어 오류 일지를 작성했다. 반면, 나머지 3명(D, E, F)은 교사의 피드백만 받고 오류 일지에 대한 과제는 요구받지 않았다.

한 학습자당 약 3개월에 걸쳐 총 8회 쓰기 활동에 참여하였는데 각 쓰기 과제는 2주 간격으로 제시되었다. 또한 오류 일지를 작성하는 집단의 학습자들은 쓰기 과제를 할 때마다 오류 일지를 과제로서 제출하였다. 그리하여 총 6명의 학습자들에게서 얻은 48부의 쓰기 자료와 오류 일지 작성 집단으로부터 수집한 24부의 오류 일지가 본 연구에서 분석되었다.

또한 자료 수집이 끝난 후 개별 심층 면담을 통해 오류 일지 활동에 대한 학습자들의 태도 및 인식을 알아보았다.

4) 간접적인 피드백(indirective feedback)이 학습자로 하여금 더 많은 인지적인 사고를 가능하게 하고, 자신들의 오류에 대해 더 숙고할 수 있게 해주므로 더 효과적이라는 연구가 많지만(Bates, Lane, & Lange, 1993; Ferris, 1995; Ferris & Roberts, 2001; Lalande, 1982; Reid, 1998), 학습자들이 지적당한 오류를 스스로 수정할만한 L2 숙달도에 도달하지 못한 경우 직접적인 피드백이 더 효과적일 수 있다는 연구가 있다(Brown, 1994; Ferris & Hedgcock, 1998; Frodesen, 1991)(Ferris, 2002, 재인용).

3.4 분석 방법

본 연구에서는 연구 참여자의 수가 적고 이들로부터 수집한 쓰기 과제도 각 참여자당 8부로 그 수가 적은 점을 감안하여 통계분석을 이용한 분석은 배제하였다. 대신, 각 참여자들에게서 수집한 8부의 쓰기 과제를 비교 검토(cross-check)하여 유사 오류가 반복하여 나타나는지 아니면 개선되었는지를 알아보았다. 또한 학습자들의 변화가 오류 일지의 영향에 의한 것인지 아니면 시간상의 효과(maturation effects)로 보아야 할 것인지를 알아보기 위해 오류 일지를 쓰지 않은 집단을 통제 집단으로 삼아 두 집단의 차이를 비교하였다.

즉, 8차에 걸친 작문을 통해 오류 일지를 작성한 집단과 오류 일지를 작성하지 않은 집단의 오류의 총 개수를 조사하고, 이 중 다음 번 작문에서 개선된 오류의 개수와 반복되어 나타난 오류의 개수를 구체적으로 살펴보고 오류 일지 작성과 학습자들의 어휘와 문법적 정확도와의 관계를 알아보고자 한다.

또한 실험 기간이 끝난 후에, 오류 일지의 효과성을 학습자들의 인식 측면에서 알아보기 위해 개별적인 심층 면담을 실시하였다. 학습자들과의 일대일 심층 면담이 진행되었으며 면담의 전체 과정을 녹음하고 면담 내용을 전사(transcription)하였다. 이렇게 작성된 전사 자료에 바탕을 두어 면담 질문의 주제에 따라 연구 참여자들의 응답을 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

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

4.1 오류 일지 작성이 어휘와 문법적 정확도 향상에 미치는 영향

실제로 오류 일지를 작성한 학습자들은 교사에게 받은 피드백을 참고하여 자신들의 오류를 맞춤법, 어휘, 시제, 조사, 어순, 문법, 그리고 기타의 7가지 범주로 나누어 기입하였다. 그러나 본 연구에서는 이 7가지 범주를 크게 어휘적 오류(lexical errors)와 문법적 오류(grammatical errors)로 나누어 결과를 분석하였다. 따라서 오류 일지 상의 맞춤법과 어휘의 항목이 어휘적 오류로 통합되었고, 시제, 조사, 어순, 문법이 문법적 오류로 통합되어 분석되었다. 그리고 기타 오류는 본 연구가 보고자 하는 쓰기에 있어서의 어휘, 문법적 정확도와 관련이 없으므로 결과 분석에서는 제외되었다.

따라서 학습자들의 작문 과제에서 나타나는 어휘적 오류와 문법적 오류를 먼저 살펴본 후 이들 오류가 8차에 걸친 작문을 통하여 개선되는지 아니면 동일하거나 비슷한 패턴의 오류가 반복되는지의 빈도를 살펴보았다.

먼저 다음의 <표 4>는 오류 일지를 작성한 집단과 오류 일지를 작성하지 않은 집단에게서 수집한 작문 과제의 총 글자 수와 어절 수를 보여준다. 이 표를 통해 두 집단이 쓴 작문의 길이가 거의 동일했음을 알 수 있

다.

<표 4> 집단 간 작문 과제의 총 글자 수와 어절 수

집단 \ 글자·어절 수	총 글자 수	총 어절 수
오류 일지를 작성한 집단	80,200	2,550
오류 일지를 작성하지 않은 집단	80,330	2,604

다음으로 오류 일지를 작성한 집단과 작성하지 않은 집단의 전체 오류 빈도의 총계를 살펴보았는데, 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 오류 일지를 작성한 집단과 작성하지 않은 집단의 오류 빈도

오류 집단	어휘적 오류			문법적 오류		
	총 개수	개선된 개수 (개선율)	반복된 개수 (반복률)	총 개수	개선된 개수 (개선율)	반복된 개수 (반복률)
오류 일지를 작성한 집단	61	16 (26%)	4 (7%)	114	33 (29%)	18 (16%)
오류 일지를 작성하지 않은 집단	67	13 (19%)	5 (7%)	112	13 (12%)	18 (16%)

먼저 오류 일지를 작성한 집단의 쓰기 과제에서는 총 61개의 어휘적 오

류가 발견되었다. 이 오류 중 쓰기 과제가 8차까지 진행되면서 효과적으로 수정된 것으로 분석된 오류는 모두 16개로, 26%의 개선율을 보였다. 반면, 8차에 걸친 과제에서 동일하게 반복된 오류는 총 4개였고, 오류 반복률은 7%로 나타났다. 어휘적 오류에서는 오류가 수정된 비율이 반복된 비율보다 높았다. 문법적 오류를 살펴보면, 총 114개의 문법 오류 중에서 33개는 개선된 것으로 나타났고, 18개는 동일한 패턴으로 반복되어 나타난 것으로 확인됐다. 오류 개선율은 29%, 반복률은 16%로 어휘적 오류와 마찬가지로 개선된 오류가 반복된 오류보다 더 많은 것으로 드러났다.

한편 오류 일지를 작성하지 않은 집단의 경우에 어휘적 오류가 총 67개로 집계되었는데, 이 중 13개(19%)는 수정되었고 5개(7%)는 수정되지 않은 것으로 나타났다. 오류 일지를 작성한 집단과 비교했을 때 오류 개선율은 다소 낮은 편이었고, 오류 반복률은 동일하였다. 그러나 여전히 오류가 개선된 경우가 반복된 경우보다 많았다. 문법적 오류에 있어서는 총 112개 중에서 13개(12%)가 수정된 것으로, 18개(16%)는 수정되지 않은 것으로 나타났다. 즉, 오류가 개선된 경우보다 개선되지 않은 경우가 더 많았다. 이는 오류 일지를 작성한 집단과 비교했을 때 오류 반복률은 비슷했지만 개선율에 있어서는 크게 떨어지는 수치였다.

그리고 각 집단 내에서도 오류 빈도의 차이가 나타나므로 다음의 개별 분석표를 통해 그 결과를 살펴보겠다. 다음에 제시된 <표 6>은 오류 일지를 작성한 연구 참여자 A, B, C의 오류 빈도표이며 <표 7>은 오류 일지를 작성하지 않은 연구 참여자 D, E, F의 오류 빈도표다.

<표 6> 오류 일지를 작성한 A, B, C의 오류 빈도

연구 참여자 \ 오류	어휘적 오류			문법적 오류		
	총 개수	개선된 개수 (개선율)	반복된 개수 (반복률)	총 개수	개선된 개수 (개선율)	반복된 개수 (반복률)
A	28	6 (21%)	1 (4%)	38	6 (16%)	4 (11%)
B	13	5 (38%)	0 (0%)	29	12 (41%)	4 (14%)
C	20	5 (25%)	3 (15%)	47	15 (32%)	10 (21%)

먼저 <표 6>에서 A의 경우에는 어휘적 오류와 문법적 오류 모두 개선율이 반복률보다 높은 것으로 나타났다. 어휘적 오류를 살펴보면 총 28개의 오류 중에서 6개(21%)가 수정되었으며 1개(4%)가 반복된 것으로 보인다. 또한 문법적 오류에서는 16%에 해당하는 오류가 개선되었으며, 11%에 해당하는 오류가 반복되어 나타났다.

B의 오류 빈도표를 살펴보면 다른 학습자들에 비해 상대적으로 높은 오류 개선율을 보인다는 것을 알 수 있다. 먼저 어휘적 오류를 살펴보면 총 13개의 어휘 오류 중 5개를 수정하여 38%의 높은 오류 개선율을 보였으며, 반복률은 0%로 나타났다. 문법적 오류 개선율도 다른 학습자에 비해 현저히 높았는데 총 29개의 오류 중 12개(41%)가 효과적으로 개선된 것으로 나타났다. B의 오류 개선율이 전체적으로 높게 나타난 것은 다른 학습자에 비해 자신의 오류에 더 집중하고, 오류 일지 사용을 통해 교사의 피드백을 효과적으로 활용했기 때문으로 해석되는데 이는 다음 절의 면담 자료 분석 결과에서 더 자세히 논의하도록 하겠다.

오류 일지를 작성한 C의 경우에도 역시 어휘적 오류와 문법적 오류 모

두에서 개선율이 반복률보다 높다는 것을 표에서 확인할 수 있다. C의 경우 문법적 오류의 개선율은 32%로 높은 편이지만, 오류의 반복률도 21%로 다른 참여자에 비해 다소 높게 나타난 것을 볼 수 있다. 이는 다른 참여자들은 다음번 작문에서 예전의 오류 어휘와 문법을 사용하지 않은 경우도 많았지만 C는 작문에 사용하는 문법의 개수도 많은데다가 예전에 한번 사용한 문법을 다시 사용하는 경우가 많아서 자연히 반복률도 높게 나타난 것으로 고려된다.

위에서 오류 일지를 사용한 집단의 개별 오류 빈도표를 살펴본 결과, 오류 개선율과 반복률에 있어서 학습자 간의 정도의 차이는 있었지만, 비슷한 패턴을 보인다는 것을 알 수 있다. 오류 일지를 사용한 집단의 학습자들은 모두 어휘적 오류에 있어서 개선율이 반복률보다 높게 나타났으며 문법적 오류에 있어서도 역시 개선율이 반복률보다 높게 나타났다는 것을 알 수 있다.

다음은 오류 일지를 작성하지 않은 집단의 개별 오류 빈도표이다.

<표 7> 오류 일지를 작성하지 않은 D, E, F의 오류 빈도

연구 참여자 \ 오류	어휘적 오류			문법적 오류		
	총 개수	개선된 개수 (개선율)	반복된 개수 (반복률)	총 개수	개선된 개수 (개선율)	반복된 개수 (반복률)
D	20	3 (15%)	2 (10%)	45	2 (4%)	7 (16%)
E	19	4 (21%)	2 (11%)	29	5 (17%)	7 (24%)
F	28	6 (21%)	2 (7%)	38	6 (16%)	4 (11%)

<표 7>에서 학습자 D의 어휘적 오류를 살펴보면 총 20개의 오류 중 15%의 오류가 개선되었고, 10%의 오류가 반복된 것으로 나타났다. 또한 문법적 오류에서는 총 45개의 오류 중 2개(4%)의 오류가 수정되었고, 7개(16%)의 오류가 반복된 것으로 나타났다. 즉, 어휘적 오류에서는 오류 개선율이 반복률보다 높은 것으로 나타났으나, 문법적 오류는 반복률이 개선율보다 높은 것으로 나타났다.

학습자 E도 비슷한 패턴의 결과를 보여주었다. E의 경우 역시 어휘적 오류에 있어서는 오류가 수정된 경우(21%)가 반복되어 나타난 경우(11%)보다 높은 것을 알 수 있었다. 그러나 문법적 오류는 총 29개의 오류 중 24%의 오류가 반복하여 나타났고, 오류가 개선된 경우는 17%로 오류 반복률이 개선율보다 크게 나타났다.

동일한 패턴의 결과를 보이는 D, E와는 달리 오류 일지를 사용하지 않은 집단의 학습자 F는 다소 다른 결과를 보여주었다. F의 경우에는, 어휘적 오류는 총 28개의 오류 중에서 21%가 수정된 것으로, 그리고 7%는 반복된 것으로 드러났고, 문법적 오류는 38개 중 16%가 개선된 것으로, 11%는 개선되지 않은 것으로 드러났다. 즉, 오류 일지를 사용하지 않은 집단의 학습자로서는 유일하게 어휘적 오류와 문법적 오류 모두 개선율이 반복률보다 높게 나타났다. F가 D, E와는 다른 결과를 보인 것은 평소에 쓰기 과제에 대한 교사의 피드백을 활용하는 적극적인 태도와 전략을 가지고 있었기 때문으로 여겨진다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음 절의 면담 자료 분석 결과에서 논의하도록 하겠다.

이상에서 오류 일지를 작성한 집단과 작성하지 않은 집단의 전체 오류 빈도표와 개별적인 오류 빈도표 분석을 통해 연구 참여자들의 어휘적, 문법적 오류 개선율과 반복률을 살펴보았다. 위의 결과로부터 얻은 잠정적인 결론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 오류 일지를 작성한 집단과 작성하지 않은 집단 모두 어휘적 오류의 개선율이 반복률보다 높게 나타났다. 이때 오류 일지를 작성한 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 전체적인 향상도가 조금 더 높게 나타났다.

둘째, 오류 일지를 작성한 집단은 전체적으로 문법적 오류의 개선율이 반복률보다 높은 것으로 나타났으며, 오류 일지를 작성하지 않은 집단은 문법적 오류 반복률이 개선률보다 높았다. 물론 여기에서 문법적 오류 반복률이 개선율보다 높다는 사실이 문법적 정확도가 향상되지 않았다는 것을 의미하지는 않으며, 오류 일지를 작성하지 않은 집단 내에도 문법 오류 개선율이 반복률보다 높은 경우(F)가 발견되었다. 하지만 두 집단 간 개선율과 반복률의 차이를 검토해 볼 때 오류 일지를 작성한 집단이 그렇지 않은 집단보다 문법적 정확도가 더 많이 향상된 것으로 해석될 수 있을 것이다.

셋째, 각 집단 내에서도 약간의 개인 간 변이성(variability)이 나타났는데 이는 교사의 피드백에 대한 개인의 태도와 관점, 그리고 교사의 피드백 활용 전략의 차이에서 기인된 것으로 보인다. 이에 대해서는 다음 절에서 더 논의하기로 하겠다.

4.2 오류 일지 작성에 대한 학습자들의 인식 및 태도

본 절에서는 쓰기와 교사의 피드백, 그리고 오류 일지의 효과성을 학습자들의 인식과 태도 측면에서 검토해 보고자 한다. 연구 참여자들의 면담에서 얻은 자료는 아래 문항의 순서대로 제시되며, 이들이 초급 단계임을 고려하여 면담 내용은 본 연구자가 다시 정리하여 제시하였음을 미리 밝혀둔다.

가. 한국어에서 쓰기는 중요하다고 생각하는가?

나. 쓰기 과제에서 교사의 피드백에 필요하다고 생각하는가?

다. 쓰기 과제를 돌려받은 후 교사의 피드백을 꼼꼼하게 확인하는 편인가?

라. 교사의 피드백을 어떻게 활용하는가?

마. 오류 일지 작성이 오류를 인식하는 데 도움을 주었는가?

바. 오류 일지 작성이 오류 수정에 도움을 주었는가?

4.2.1 한국어에서 쓰기의 중요성

오류 일지 작성과는 관계없이 연구에 참여한 모든 학습자들은 한국어를 학습하는 데 있어서 쓰기가 중요하다고 생각하고 있었다. 이유로는 한 언어를 배울 때는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4가지 영역을 모두 습득해야 하기 때문이라고 응답하였으며, 이 4가지 언어 기능을 균형 있게 발달시키는 것 또한 중요하다고 하였다. 연구 참여자들은 모두 대학교 생활에서 쓰기가 차지하는 부분에 대해서도 언급하였는데 대학교에 다닐 때 리포트를 쓰거나 시험을 쳐야 하므로 쓰기 능력이 필수적이라고 응답하였다. 또한 졸업한 후에 한국 회사에서 일하거나 한국과 관계있는 일을 하게 될

경우, 문서 작업을 해야 하므로 쓰기가 중요하다고 인식하고 있었다.

이상의 내용은 6명의 연구 참여자 모두에게서 공통적으로 나타난 응답이었는데, 오류 일지를 작성한 집단의 학습자 B는 쓰기가 중요한 이유에 대해 조금 다른 의견을 추가적으로 제시하였다. B는 말할 때는 상황에 맞춰 이야기를 해야 하므로 배운 문법을 사용할 기회를 얻기가 힘들지만, 쓰기에서는 배운 문법을 의도적으로 사용해 볼 수 있고, 교사의 피드백을 가장 많이 받을 수 있는 영역이므로, 쓰기는 꼭 필요하다고 보았다.

연구 참여자들은 한국어 수업 시간에 하는 쓰기 활동에 대해서도 언급하였는데, 연구 참여자 A의 말을 인용하면 다음과 같다.

쓰기는 중요하지만 수업 시간에 쓰기 활동을 많이 하는 것은 싫어요. 시간도 오래 걸리고 쓰는 동안 이야기도 할 수 없어서 지루해요. 쓰기는 집에서 혼자 연습할 수 있으니까 수업 시간에는 선생님이나 친구들이랑 말하기 연습을 더 많이 했으면 좋겠어요.

또한 연구 참여자들은 쓰기 시간은 쓰기 과제를 하는 것만으로 충분하다고 여겼으며 교과서에 나와 있는 쓰기 부분만을 간단하게 학습하는 것이 적당하다고 느끼고 있었다. 다음은 연구에 참여한 E의 면담 자료다.

쓰기를 너무 많이 하는 것도 너무 적게 하는 것도 안 좋은 것 같아요. 책에 매 단원마다 쓰기가 있으니까 그것만 선생님하고 같이 공부해도 충분할 것 같아요. 평소에도 쓰기 숙제가 많아서 수업 시간에 너무 많이 쓰면 부담스러워요.

위의 내용을 살펴보면 연구에 참여한 학습자들 모두가 쓰기의 중요성을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 연구 참여자들은 실제로 한국

어 수업 시간에 쓰기를 위해 시간을 많이 할애하는 것은 부담스럽다고 생각하고 있었다.

4.2.2 교사 피드백의 필요성

면담의 두 번째 질문인 “쓰기 과제에서 교사의 피드백이 필요하다고 생각하는가?”에 대하여 오류 일지를 사용한 집단과 오류 일지를 사용하지 않은 집단 모두 교사의 피드백은 반드시 필요한 것이라고 응답하였다. 그리고 교사로부터 지속적이고 상세한 피드백을 받기를 원하는 것으로 나타났다. 이들은 교사가 자신들의 작문에 피드백을 해 주지 않는다면 작문에서 어디가 틀렸는지를 알 수 없기 때문에 피드백은 꼭 필요하다고 보았다. 연구에 참여한 A의 말을 인용하자면 아래와 같다.

쓰기 과제를 했는데, 선생님이 수정해 주지 않는다면 불안할 것 같아요. 내가 글을 잘 쓰고 있는지, 어디가 틀렸는지, 문법을 제대로 사용했는지 알 수가 없어요. 제가 한국말을 아주 잘한다면 상관없겠지만, 저는 아직 초급반이고 한국말을 잘 몰라요. 그래서 선생님이 피드백을 자세하게 많이 해 주면 좋겠어요.

교사의 피드백에 대한 이런 관점은 ESL과 EFL 연구에서 나타난 학습자들의 관점과도 일치하는 것이었다(Ferris, 1999; Ferris & Hedgcock, 1998; Frantzen, 1995; Leki, 1991). 이들 연구에서 L2 쓰기 학습자들은 교사가 자신들의 쓰기 과제에 피드백을 해 주는 것을 기대하며, 이러한 피드백이 매우 중요하다고 여기는 것으로 나타났다. 따라서 교사의 피드백이 없을 시에는 학습자들의 불안이 증가할 수 있으며, 학습자들이 교사에 대한 신뢰를 잃을 수도 있다고 하였다.

또한 본 연구의 참여자들은 교사의 서면 피드백 중에서 간접적인 피드백보다는 직접적인 피드백을 선호하는 것으로 나타났다. 교사로부터 간접적인 피드백을 받았을 경우, 우선 왜 틀렸는지를 파악해야 하고, 이를 수정하기 위해서 상대적으로 많은 시간이 필요할 것 같다고 이야기했다. 그러나 결국 무엇이 어떻게 틀렸는지 알 수 없거나 올바른 수정 대안을 찾지 못할 경우 그냥 포기해버리거나 좌절하는 경우가 생길 수 있을 것이라고 언급하였다. 그러나 본 연구의 참여자들이 자신들의 쓰기 과제에 대하여 교사의 직접적인 피드백을 선호하는 경향은 학습자들의 전반적인 경향이라기보다는 연구 참여자들이 아직 자신의 오류를 스스로 수정할만한 능력이 부족한 한국어 초급 단계에서 공부하고 있기 때문인 것으로 해석된다.

4.2.3 학습자의 교사 피드백 활용

연구 참여자들은 교사의 피드백의 활용 방법에 대한 질문에 대해, 쓰기 과제를 돌려받으면 교사의 피드백이 있는 부분을 한 번이나 두 번 정도 읽어 보면서 자신이 틀린 오류를 확인한다고 대답하였다. 그러나 틀린 오류를 자신이 직접 다시 수정해보거나 다시 쓰기를 해 보는 경우는 거의 없다고 응답하였다. 이런 응답은 오류 일지를 사용한 집단이나 사용하지 않은 집단 모두에게서 공통적으로 나타난 응답이었다.

몇몇 참여자들은, 보통은 교사의 피드백을 잘 확인하는 편이지만 가끔은 확인하지 않는 경우도 있으며, 시험을 치기 전에 한꺼번에 확인하거나 다른 작문 과제를 할 때 참고할 만한 것이 있으면 그때 들춰 본다고 하였다. 다음은 오류 일지를 작성한 학습자 C의 면담 자료다.

쓰기 숙제를 받으면, 어디가 틀렸는지 한 번 읽으면서 확인해요. 그리고 다시 한 번 더 보면서 내가 틀린 단어나 문법을 외워요. 그리고 다음에 쓸 때 생각나지 않으면 다시 한 번 더 봐요.

면담을 통해 알 수 있었던 것은, 연구 참여자들은 모두 어떤 방식으로든 교사의 피드백을 확인하며 그것으로부터 도움을 받고 있다는 것이었다. 그러나 이들은 대부분 교사의 피드백을 단순히 읽어보고, 틀린 부분을 다시 공부하는 방법만으로 자신들의 오류를 수정하기 위하여 노력할 뿐, 다른 구체적인 피드백 활용 전략을 가지고 있지 않았다.

그러나 연구 참여자 중 오류 일지를 작성하지 않은 집단의 학습자 F는 교사의 피드백을 활용하는 일종의 전략을 가지고 있는 것으로 나타났다. F는 교사의 피드백을 받으면 틀린 문법을 먼저 확인한 후, 교과서에서 그 문법을 찾아서 다시 공부한다고 하였다. 그런 다음, 그 문법을 사용하여 문장을 만들어 보거나 일기를 쓸 때 문법을 다시 사용해 본다고 하였다. F가 자기 나름의 피드백 활용 전략을 가지고 있는 것은 주목할 만한 것이었는데, 이는 앞 절의 오류 빈도 분석 결과와 연관시켜 생각해 볼 수 있을 것 같다.

앞 절의 개별 오류 빈도표를 살펴보면, 오류 일지를 작성한 집단의 학습자들(A, B, C)은 어휘적 오류와 문법적 오류 모두에서 오류가 개선된 경우가 반복되어 나타난 경우보다 많았다. 반면, 오류 일지를 작성하지 않은 세 명의 학습자(D, E, F) 중 두 명의 학습자(D, E)는 어휘적 오류에 있어서는 오류 개선율이 반복률보다 높은 것으로 나타났지만, 문법적 오류에 있어서는 오류 반복률이 개선율보다 높은 것으로 나타났다. 그러나 이 중 F는 유일하게 어휘적 오류에서뿐만 아니라 문법적 오류에서도 개선율이 반복률보다 더 높은 것으로 나타났다. 오류 일지를 쓰지 않은 세 명의 학습자 중에서 F만이 다른 결과를 얻은 것은, 교사의 피드백을 읽고

확인하는 것으로 끝내는 다른 두 명과는 달리 교사 피드백을 구체적으로 활용하는 전략을 가지고 있었기 때문에 여겨진다. F의 경우에는 자신만의 피드백 활용 전략이 있었고, 오류 일지를 사용한 집단에게는 오류 일지 작성이 교사 피드백을 활용하는 전략으로 제시되었음을 생각해 본다면 이들의 오류 개선율이 동일한 패턴으로 나타난 것은 교사 피드백을 활용하는 전략에 기인한다고 해석될 수 있다. 따라서 이러한 결과는, 학습자들에게 교사의 피드백을 효과적으로 활용하기 위한 구체적인 피드백 활용 전략을 알려줄 필요성이 있음을 보여준다.

4.2.4 오류 일지가 오류 인식에 미치는 영향

연구 참여자 중 오류 일지를 작성한 3명의 학습자 A, B, C에게는 오류 일지의 효과성을 알아보기 위해 2가지 질문을 추가로 하였다. 그 중 하나가 오류 일지가 자신들의 오류를 인식하고 오류의 패턴을 파악하는 데 도움이 되었는지의 여부였다. 분석 결과는 아래와 같다.

오류 일지를 기입한 학습자 중 A와 B는 오류 일지를 쓰는 것이 자신의 오류를 인식하는 데 어느 정도 도움이 되었다고 보고한 반면, C는 오류 일지가 오류 인식에 별로 도움이 되지 않은 것 같다고 보고하였다. 먼저 A는 오류 일지를 기입할 때는 잘 몰랐지만 다 기입하고 난 후에 전체적으로 다시 한 번 보면 자신이 자주 범하는 오류의 범주를 파악할 수 있었다고 이야기했다. 또 B는 오류 일지가 오류의 패턴이나 종류를 발견하는데 큰 도움이 되었다고 언급했다. B는 평소에는 교사의 서면 피드백을 확인하지 않는 경우도 가끔 있었는데, 오류 일지를 쓰면서 꼭 한 번은 확인하게 되었으며, 오류 일지를 통해서 자신이 많이 틀리는 부분들과 문법을 확인할 수 있었음을 언급했다. A와 B의 응답을 살펴보면, 오류 일지는 오

류의 종류별로 따로 기입할 수 있도록 나누어져 있으므로 자신이 자주 범하는 오류를 유형별로 확인하기 쉬운 장점이 있다고 여겨진다.

한편, 두 명의 학습자 A, B와는 달리, C는 오류 일지를 쓰고 난 후 처음 몇 번은 자신의 오류를 확인해 보았지만, 나중에는 일부러 시간을 내어 오류 일지를 본 적이 없다고 이야기했다. 오류 일지가 과제의 일부로서 제시되었기 때문에 의무적으로 쓰기만 했을 뿐 자신의 오류를 인식하는 데 크게 도움을 받은 것 같지는 않다고 응답했다. 그러나 비록 본인은 오류 일지로부터 도움을 받지 못했으나 다른 학습자들이 오류 일지를 의식적으로 작성한 후 확인한다면 오류 인식에 도움이 될 수 있을 것 같다고 덧붙였다.

학습자들과의 면담에서 알 수 있는 것은 오류 일지를 작성하는 데는 의식적인 노력이 수반되어야 한다는 것이다. 그렇지 않으면, 단순히 자신의 오류를 다른 종이에 옮겨 적는 기계적인 활동이 될 수 있기 때문이다. 즉, 오류 일지는 작성하는 것보다 작성한 후 확인해 보는 작업이 더 중요하다고 판단된다.

4.2.5 오류 일지가 오류 수정에 미치는 영향

마지막으로, 오류 일지 작성이 오류를 수정하는 데 도움을 주었는지, 특히 어휘와 문법적 향상에 도움이 되었는지를 학습자들의 관점에서 알아보았다. 오류 일지를 기입한 3명의 학습자 중 2명(A, C)은 오류 일지 작성이 자신들의 오류 수정에 별로 도움을 준 것 같지 않다고 이야기했다. 이들은 자신들이 오류를 수정할 때 교사의 피드백으로부터 도움을 받은 것은 사실이지만, 그 외에 오류 일지가 부가적인 도움을 준 것 같지는 않다고 말했다. A와 C는 모두 오류 일지가 과제의 일부였기 때문에 의무적으

로 이를 작성했다고 말했다. 따라서 오류 일지를 쓴 후에는 한 번 읽어본 적은 있지만 다음번의 쓰기 과제나 오류 수정 활용을 위해서 다시 오류 일지를 활용한 적이 없다고 하였다. 이들은 오류 일지를 작성하는 것을 큰 부담으로 느끼는 것으로 나타났다. 그 이유는 쓰기 공책에서 교사의 피드백을 확인한 후 이를 다시 따로 분리된 종이로 나누어 준 오류 일지에 기입해야 했기 때문이었는데, 이 과정은 시간도 많이 걸리고 아주 귀찮았다고 말했다.

반면, 학습자 B는 오류 일지를 작성하는 것이 자신의 오류 수정에 도움이 되었다고 답변했다. B는 오류 일지를 작성하면서 교사의 피드백을 받으면 즉시 확인하고 공부하는 습관이 생긴 것 같다고 이야기했다. B 역시 처음에는 교사의 피드백으로부터 지적된 오류를 오류 일지에 옮겨 쓰는 활동을 시간 소모적으로 여겼다고 고백했다. 그러나 실제로 다른 작문 과제에서 예전에 한 번 사용했던 패턴의 문장을 다시 쓰려고 하는 경우 일일이 공책을 찾아볼 필요 없이 오류 일지만을 확인하면 원하는 패턴의 문형을 빨리 찾을 수 있었다고 언급했다. 오류 일지는 문법은 문법 란에, 그리고 어휘는 어휘 란에 구분하여 기입되어 있었으므로, 자신이 예전에 틀렸던 특정 어휘나 항목을 보려고 하는 경우에 범주별로 찾기가 편리하다고 지적했다. 실제로 B는 오류 일지를 기입한 후 자신이 틀린 오류를 범주별로 꼼꼼하게 살펴보았으며, 오류 일지를 따로 모아 두었다가 다음번 쓰기 과제를 할 때 필요한 부분을 참고했다고 말했다.

위의 답변은 앞 절에서 이미 살펴 본 오류 빈도표 결과와 관련시켜 해석할 수 있을 것 같다. 앞에서 살펴본 오류 빈도표에서 오류 일지를 작성한 학습자 중 B가 어휘 면에서나 문법 면에서나 오류가 가장 크게 개선된 것으로 나타났었다. 물론 오류 일지를 사용했지만 오류 수정에 도움을 받지 못했다고 응답한 A와 C의 경우도 똑같이 어휘적 오류와 문법적 오

류에서 개선율이 반복률보다 크게 나타났다. 그러나 B의 오류 개선율이 다른 학습자에 비해 눈에 띄게 높았던 것은 본인이 이야기했듯이 오류 일지를 적극적으로 활용한 결과로 해석될 수 있을 것 같다.

이상으로 쓰기와 교사의 피드백, 그리고 오류 일지에 대한 학습자들의 인식 및 태도를 알아보았는데, 분석 결과를 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 모든 연구 참여자들은 제 2언어로서의 한국어를 학습하는 데 있어서 듣기, 말하기, 읽기와 마찬가지로 쓰기의 중요성을 인식하고 있었다. 둘째, 연구 참여자들은 교사의 피드백은 반드시 필요한 것이라 생각하고 있었으며, 교사의 피드백이 자신들의 쓰기 능력 향상에 도움이 된다고 생각했다. 셋째, 학습자들은 교사의 피드백을 읽어보는 것 외에는 다른 피드백 활용 전략을 가지고 있지 않은 것으로 나타났다. 따라서 교사는 오류 일지와 같은, 피드백을 활용할 수 있는 다양한 전략을 가르쳐 줄 필요가 있을 것으로 여겨진다. 넷째, 오류 일지를 작성하는 것은 학습자가 자신의 오류를 인식하는 데 도움을 줄 수 있는 것으로 나타났다. 그러나 오류 일지를 작성한 후 자신의 오류의 패턴을 발견하고 인식하기 위해서는 의식적으로 오류 일지를 검토해 보는 노력이 필요한 것으로 나타났다. 마지막으로, 오류 일지를 작성하는 것이 학습자의 오류 수정에 도움이 되었는지의 여부는 학습자에 따라 그 응답이 달랐다. 오류 일지를 작성한 학습자 중 2명이 오류 일지가 오류 수정에 도움이 되지 않았다고 응답했는데, 이러한 면담 결과는 앞서 학습자들의 쓰기 과제를 분석하였을 때 얻은 결과와 상충되는 것이었다. 실제로 오류 일지를 작성한 집단의 오류 개선율이 오류 일지를 작성하지 않은 집단에 비해서 더 높게 나타났으므로 두 집단 간의 차이가 오류 일지의 효과에 기인하는 것이라고 추정할 수 있었다. 그러나 이 중 2명의 학습자가 이러한 향상의 원인을 오류 일지에 있다고 생각하지 않는 것으로 드러남으로써 실제로 오류 일지가 학습자들의 쓰기

정확도를 향상시키는 데 직접적으로 공헌했는지를 밝히는 것은 어려운 것으로 보인다. 그러나 오류 일지를 적극적으로 활용한다면 이것이 교사의 피드백을 활용하여 자신의 오류를 수정하고 쓰기를 향상시키는 데 도움이 될 것으로 생각된다.



V. 결론 및 제언

본 연구는 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육 현장에서 학습자들이 교사로부터 오류 수정을 받은 후 오류 일지를 기입하는 것이 그들의 쓰기 정확도 향상에 도움이 되는지, 그리고 학습자들이 스스로 자신의 오류를 인식하는 데 도움을 줄 수 있는지를 분석하였다.

분석 결과를 통하여 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 오류 일지를 작성한 학습자들의 문법적 오류와 어휘적 오류가 오류 일지를 작성하지 않은 학습자들에 비해 더 많이 개선된 것으로 나타났다. 오류 일지를 사용하지 않은 집단 역시 어휘적 오류가 개선되었으나 이는 오류 일지를 사용한 집단의 개선율에 비해서는 낮은 수치였으며, 문법적인 오류에 있어서는 개선된 비율보다 반복된 비율이 더 높은 것으로 나타났다. 둘째, 구체적으로 학습자들의 개별 오류 개선율을 검토해 보았을 때, 오류 일지를 작성한 학습자 중에서 한 학습자가 눈에 띄는 향상을 보인 것으로 나타났는데, 이는 오류 일지에 대해 긍정적인 인식을 가지고 이를 적극적으로 활용한 결과로 해석된다. 셋째, 오류 일지를 사용하지 않은 집단 내에서도 문법적 오류와 어휘적 오류에서 모두 향상을 보인 학습자의 경우가 관찰되었다. 이 학습자의 경우, 오류 일지를 작성하지는 않았지만, 교사의 피드백을 받으면 이를 바탕으로 글을 써 보는 식의 피드백 활용 전략을 가지고 있었다. 본 연구에서 오류 일지를 작성한 학습자들과 이 학습자가 다른 참여자들에 비해 높은 오류 개선율을 보인 것은 교사의 피드백을 활용하는 전략을 사용했기 때문인 것으로 해석될 수 있을 것 같다. 마지막으로, 오류 일지를 작성한 학습자들을 대상으로, 오류 일지에 대한 학습자들의 태도와 인식을 조사하였는데, 학습자들이 자신의 오류를 인식하고 오류의 반

복 패턴을 발견하는 데 오류 일지가 도움을 줄 수 있다는 사실을 발견하였다. 그러나 오류 일지 작성이 오류 수정에 도움을 주었는지에 대해서는 학습자들의 의견이 일치하지 않았다. 오류 일지를 작성한 학습자 중 단 1명만이 오류 일지가 오류 수정에 도움이 되었다고 응답함으로써 실제로 오류 일지가 학습자들의 쓰기 정확도 향상에 도움을 주었는지의 여부를 가리는 것은 힘들 것으로 보인다. 그러나 오류 일지를 효과적으로 사용한 학습자의 사례를 검토해 볼 때 오류 일지 작성은 교사의 피드백을 활용하여 쓰기 정확도 향상에 도움을 줄 수 있는 전략으로서의 충분한 가치가 있다고 여겨진다. 또한 오류 일지를 작성하는 것은 학습자가 교실 밖의 환경에서 교사의 도움 없이 스스로 사용할 수 있는 전략이므로 학습자가 자신의 쓰기 능력 향상에 더 능동적으로, 책임감을 가지고 참여할 수 있다는 점에서 의미가 있다고 생각된다.

본 연구에서는 오류 일지를 실제로 사용할 때, 절차상의 번거로움이 문제점으로 제기되었다. 학습자들은 오류 일지를 쓸 때 쓰기 과제와 분리된 다른 종이에 자신들의 오류를 따로 기입해야 했고, 나중에 교사의 피드백을 활용하기 위해서는 쓰기 과제를 한 공책과 오류 일지를 각각 따로 봐야 했으므로 이를 불편하게 여겼다. 따라서 오류 일지를 따로 사용하는 것 대신에 교사의 피드백을 받은 쓰기 과제의 아래 부분이나 여백을 이용하여 범주별로 오류를 간단하게 정리한다면 이를 보완할 수 있는 방안이 될 수 있을 것 같다. 또한 오류 일지를 작성하는 학습자가 오류 일지를 활용하지 않거나 이에 대해 부정적인 인식을 가지게 되는 경우, 오류 일지를 작성하는 것은 오류 인식에 도움을 주는 하나의 과제일 뿐, 그 이상의 의미를 가질 수 없다는 점을 알 수 있었다. 이러한 결과는 곧 오류 일지 기입의 과업을 제시하기 전에 교사가 학습자들에게 오류 일지 기입의 효과성을 강조하고 지속적인 수업 활동의 하나로 제시하는 것이 중요함을

보여준다.

이와 같이 본 연구는 한국어 쓰기 교실에서 오류 일지라는 구체적인 쓰기 능력 향상 전략의 효과성을 규명하고 이를 효과적으로 활용할 수 있는 방안에 대하여 고찰해 보았다. 본 연구는 제 2언어로서의 한국어 교육 현장에서 오류 일지의 효과성을 밝혀내고자 하는 첫 연구였다는 점에서 가치가 있을 것이다. ESL, EFL 쓰기 교육 분야에서는 오류 일지 사용에 대한 연구가 여러 차례 있었지만, 그 효과성이 정확하게 검증되지 않아 더 많은 후속 연구가 필요한 상태였고, 제 2언어로서의 한국어 교육 분야에서는 오류 일지에 대한 연구가 이루어진 바가 없었다. 뿐만 아니라 한국어 쓰기 교육 분야에서 학습자들의 쓰기 능력 향상을 위한 전략들이 여러 연구를 통해 제안되기는 하였으나 실제로 실험적 고찰을 통해 이러한 전략들의 효과성을 검증한 연구가 거의 없었다. 따라서 본 연구는 학습자들이 교사의 피드백을 활용하여 쓰기 능력에 도움을 줄 수 있는 전략 중 하나인 오류 일지를 한국어 쓰기 교실 상황에 구체적으로 적용했다는 데 그 의의를 가질 수 있을 것이다.

따라서 본 연구 결과가, 오류 일지 기입의 적용 방법에 대한 통찰력을 제공하는 데 도움이 되기를 바란다. 또한 앞으로 제 2언어로서의 한국어 쓰기 교육 분야에서도 오류를 효과적으로 수정할 수 있는 방안에 대한 다각적인 후속 연구가 이루어져, 많은 한국어 교사와 학습자들에게 보다 실제적이고 적용 가능한 교수 전략과 학습 전략이 제시될 수 있기를 기대한다.

참고 문헌

- 김영만. (2001). 학습자 중심의 한국어 교육 방안. *외국어교육연구논집*, 15, 31-46.
- 김정숙. (1999). 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육. *한국어교육*, 10(2), 195-213.
- 김정애. (2000). *과정 중심의 한국어 쓰기 교육 방안 : 피드백을 이용한 다시 쓰기 전략을 중심으로*. 미출간 석사학위논문. 이화여자대학교, 서울.
- 김중섭, 조현용, 방성원, 홍윤기, 호정은. (2001). *한국어 초급 II*. 서울: 경희대학교 출판국.
- 김형근. (2001). *외국어로서의 한국어 읽기와 쓰기 교수학습에 관한 통합적 연구*. 미출간 석사학위논문. 국민대학교, 서울.
- 방성원. (2002). 한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안. *한국어교육*, 13(1), 107-125.
- 백봉자. (1987). 교포 2세의 한국어와 쓰기 교육. *이중언어학*, 3(1), 63-83.
- 원진숙. (1999). 쓰기 영역 평가의 생태학적 접근. *한국어학*, 10(1), 191-232.
- 이미혜. (2000). 과정 중심의 한국어 쓰기 교육. *한국어교육*, 11(2), 133-150.
- 이수민. (2002). *한국어 쓰기 교육에서 교사의 피드백이 학생 수정에 미치는 영향 연구*. 미출간 석사학위논문. 연세대학교, 서울.
- 이해영. (2004). 학문 목적 한국어 교과과정 설계 연구. *한국어교육*, 15(1), 137-164.

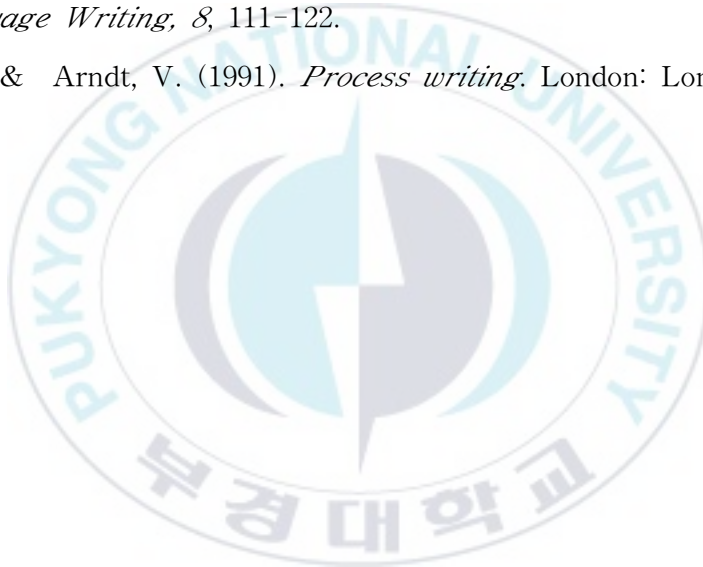
- 정현경. (1999). *외국어로서의 한국어 쓰기 교육-과정 중심의 접근을 통하여*. 미출간 석사학위 논문. 고려대학교, 서울.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL compositions*. Boston: Heinle and Heinle.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffee, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles*. London: Longman.
- Chandler, J. (2000, March). *The efficacy of error correction for improvement in the accuracy of L2 student writing*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, Canada.
- 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 Cliffee, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, A., & Cavalcanti, M. (1990). Feedback on written compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147-60.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 3, 315-336.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- 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.
- Ferris, D. R. (2004). The "Grammar Correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?) *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R., & Helt, M. (2000, March). Was Truscott right?: New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes.

- Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, Canada.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing, 10*, 161-184.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *Modern Language Journal, 79*, 329-344.
- Frantzen, D., & Rissell, D. (1987). Learner self-correction of written compositions: What does it show us? In B. VanPatten, T. R. Dvorak & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 92-107). Cambridge, MA: Newbury House.
- Frodesen, J. (1991). Grammar in writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 264-76). Boston: Heinle and Heinle.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- James, D. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *Modern Language Journal, 75*, 305-313.
- Komura, K. (1999). *Student response to error correction in ESL classrooms*. Unpublished master's thesis. California State University, Sacramento, CA.

- Krashen, S. D. (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. (1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- 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.
- Nunan, D. (1998). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Longman.
- Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). If only I had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.
- Reid, J. (1998). Responding to ESL student language problems: Error analysis and revision plans. In P. Byrd & J. M. Reid (Eds.), *Grammar in the composition classroom: Essays on teaching ESL for college-bound students* (pp. 118-137). Boston: Heinle & Heinle.
- Roberts, B. J. (1999). *Can error logs raise more than consciousness? The effects of error logs and grammar feedback on ESL students' final 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.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617-648.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.



부록 1

학습자의 쓰기 과제와 교사의 피드백 실례

◇ 여러분 나라의 계절과 날씨에 대해서 쓰세요.

중국이 큰 나라 이어서 북쪽에서 남쪽까지 날씨가 달라요. 제 고향 항주의
 ↳ 여씨 * N 이어씨 (받침이) 달라요 '르' 불규칙.
 계절이 한국과 같아요. 봄에 날씨가 따뜻해요. 꽃이 피고 풀이 성장해요. 사람들이
 ↳ 자라요.
 가족하고 연인하고公園에 가고 유산해요. 서후월에 나무가 많이 있어요. 관광객도
 ?? 산에 가요?
 사에서 돌아요?
 와요. 여름은 온 후에 날씨가 참 더워요. 항상 배워 (죄) 오도가 3부도 이예요 (제)지
 이 회 N 이어씨 (받침이)
 예우 (받침x)
 미니 스커트를 입고 더워요. 매일 일코 일에서 전부터 하고 밖에까지 나와요. 그리고
 어 * Vst 이어씨 (여)도 ↳ * N 이어씨 + AV
 태풍이 가끔 와요. 그때는 가을이 더 따뜻하지만 바람이 매우 해요. || 가을이 제 태어나는
 ↳ 바람이 세다. ↳ 태어난 Aust (의) 과
 계절을 이예요. 날씨가 선선하고 파랗게 많이 있어요. 이 계절에 여행이 제일
 좋아요. 겨울에 날씨가 아주 좋고 눈이 가끔 와요. 제가 겨울을 싫어서 매일 집에서
 ↳ 하
 자요. 겨울 후에 봄이 다시 오고 새해 이예요. * 저는 N 을/를 싫어하다
 제가 N 이/가 싫다
 ↳ 겨울이 끝난 후에
 ☆ '유산하다'는 사전에서 다시 찾아보세요.

부록 2

학습자의 오류 일지 작성의 실례

오류 종류 (Error type)	나의 오류 (Errors)	수정 (Possible correction)
맞춤법 (spelling)	1. 달라요 2. 최고 온도 3. 저는 4. 멜론 5. 겨울	1. 달라요 2. 최고 온도 3. 저는 4. 에어컨 5. 겨울
시제 (tense)		
어휘 (vocabulary)	1. 풀이 성장해요. 2. 바람이 커요. 3. 유산해요	1. 풀이 자라요. 2. 바람이 세다. → 바람이 세요. 3. 산에 가요
조사 (particle)	1. 여름은 온 후에 날씨가 더워요.	1. 여름이 온 후에 날씨가 더워요.
문장 구조 (sentence structure)		시제
문법 (grammar)	N이어서 } → 1. 중국이 큰 나라 이어서 날씨가 달라요. 여서 } 2. 항상 때문 최고 온도가 38도 이예요. V+어(아/어) 3. 미니스커트를 입도 더워요. N에서+AV 4. 매일 에어컨 밑에 컴퓨터를 해요. N예요. 5. 가을이 제 태어나는 계절을 이예요. N이예요. 6. 겨울 후에 봄이 다시 오고 새해 이예요.	1. 중국이 큰 나라 여서 날씨가 달라요. 2. 항상 때문 최고 온도가 38도 예요. 3. 미니스커트를 입어도 더워요. 4. 매일 에어컨 밑에서 컴퓨터를 해요. 5. 가을이 제 태어난 계절을 이예요. 6. 겨울 끝난 후에 봄이 다시 오고 새해예요.
기타 (miscellaneous)		