*영어어문교육 16*권 4호 2010년 겨울

# 다양한 종류의 피드백이 영어작문 향상에 미치는 효과: 교사·동료 피드백의 비교 연구

김 양 희*
(부경대학교)
주 미 진**
(강원대학교)

**Kim, Yanghee & Joo, Mijin. (2010). The effectiveness of diverse types of written feedback: Comparative study of teacher and student feedback.** ***English Language & Literature Teaching, 16*****(4) 133- 152.**

There is disagreement, among researchers, on the benefits of corrective feedback on L2 learners' written output. Some scholars advocate the usefulness of corrective feedback while some claim that error correction is ineffective and even harmful. So far, however, research outcomes cannot settle this debate. Based on this debate, this study examines whether there is a difference among diverse types of feedback on the effects of L2 learners' writing improvement. This study found that teacher's direct feedback was more effective than any other types of feedback on the effect of participants' writing improvement. In particular, teacher's direct feedback helped their improvement on grammar, mechanics, and form. Among the types of peer feedback, self-correction was the most effective. In teacher feedback, form-focused feedback had more effects than content-focused feedback, but no difference with regard to peer feedback. In addition, teacher's content-focused feedback was more effective than peer's content-focused feedback. Overall, in all types of feedback, teacher feedback was more effective than peer feedback. However, direct (form-focused) feedback was the most effective in teacher feedback, and self-correction in peer feedback. The least effective feedback in both teacher and peer feedback was indirect (form-focused) feedback, which is simple underlining of errors.

**[teacher and peer, direct and indirect, content-focused and form-focused feedback,** 교사와 동료 피드백, 직접 간접 피드백, 내용중심 형태중심 피드백]

---

* 제1저자
** 교신저자

교보문고 KYOBO Book Centre

## Ⅰ. 서론

지난 10여 년간, 작문 수업에서 작문오류(error)에 관한 연구의 적절한 해석에 관심을 둔 상당한 논의가 되어 왔었다. 주된 논의의 주제는 왜 교사가 학생들의 작문 오류에 대해 수정(correction)을 해야 하는가와 교사가 어떻게 오류를 수정하는가에 대한 것이었다. 하지만, 이 두 가지의 근본적인 이슈에 대한 상반된 의견은 다음과 같다. 1996년 Truscott가 Language Learning 저널 지에 게재한 재검토 논문 "The case against grammar correction in L2 writing classes" 에서 주장하기를 제2 외국어를 학습하는 학생들의 작문에 대한 모든 형태의 오류 수정은 효과적이지 않을 뿐 아니라, 잠재적으로 학습자에게 해를 끼치며 반드시 무시되어야 한다고 했다. Truscott의 논문 이후 학생들의 작문에 대한 문법적 오류에 대한 수정을 해야 하는지 그리고 어떻게 수정을 해야 하는지에 대한 논쟁이 연구자들과 교사들 사이에 상당한 관심사가 되어왔었다. 확고한 Truscott의 주장에 반기를 든, Ferris(1999)가 주장하기를 그의 논쟁은 미성숙하며, 어떤 학생들에게는 효과적인 작문에 대한 오류 수정이 그들의 작문에 도움이 될 수 있다고 하였다. 또한 Ferris는 Truscott이 그의 주장을 뒷받침하기 위해 그가 인용한 자료는 항상 불완전하다고 주장하였다. Chandler(2003) 또한 Truscott의 주장은 통계적으로 확실한 증거에 바탕을 두어 사실을 설명할 필요가 있다고 충고하였다.

작문 오류수정에 대한 이러한 상반된 의견에도 불구하고, 미래 연구의 공통초점은 작문에 대한 어떤 교수법, 기술, 접근방법이 학생들의 단기간 그리고 장기간의 작문향상에 도움이 되는지를 연구하는 것이고(Bitchener, Young, & Cameron, 2005), 제2 외국어로서 영어 작문의 정확성과 유창성을 향상시키기 위해서 오류수정(error correction)이 효과적인 방법인지에 대한 문제를 해결할 현존하는 자료가 불충분하다는 것이다(Chandler, 2003). 이러한 논쟁에 바탕을 두어, 본 연구는 제2언어로서 영어를 학습하는 한국인 학습자들이 영작문 작성과정에서 나타나는 오류에 대해 교사 또는 동료가 제시하는 피드백 유형에 따라 학습자 교정을 통해 쓰기 향상에 기여할 수 있는지, 또 기여한다면 어떤 유형의 그리고 누구의 피드백이 더 효과적이고 덜 효과적인지를 조사하고자 한다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 전문용어에 대한 이해와 전반적 논쟁

작문오류수정에 관한 대부분의 연구는 수정전략의 효과(the effects of

교보문고 KYOBO Book Centre

strategies)에 대해 관심을 기울여 왔었다—즉, 다양한 방법의 오류수정 기술(techniques)들이 어떻게 학생들의 작문에 영향을 끼치는 가였다(Ferris & Helt, 2000; Frantzen, 1995; Sheppard, 1992). 이러한 연구들이 정확한 결론을 제시하지 못하긴 했지만 작문을 가르치는 교사들에게는 몇 가지 중요한 쟁점을 불러일으켰다고 본다. 먼저, 작문교사는 학생의 작문오류에 직접 피드백을 주어야 하는지 아님 간접 피드백을 주어야 하는지를 결정해야 한다는 것이다. 직접 오류 피드백(Direct error feedback or overt correction)은 학생들의 잘못된 문장에 대한 정확한 형태(forms) 혹은 구조(structures)의 단서나 규정(provision)을 포함한다. 간접 오류 피드백(Indirect error feedback)은 학생들의 작문 오류에 대한 정확한 형태 혹은 구조를 제공함이 없이 단순히 오류를 범한 부분에 줄 등을 그어 수정을 알려주는 것을 의미한다(Lee, 2004). 전반적으로 이 두 종류의 피드백에 대한 연구의 다른 증거들이 있는데 예를 들어, 간접적 오류 피드백이 직접적 오류 피드백보다 학생들의 장기 작문 향상에 도움이 된다고 제안하는 연구들(Ferris, 2003; Frantzen, 1995; Lalande, 1982)이 있었다. Ferris (2002)는 직접적 오류 피드백은 학생 스스로가 수정할 수 없는 오류(untreatable error)가 있을 때나 초보의 수준에 있는 학생들에게는 적절할지 모르지만, 직접적 오류 피드백의 위험은 학생들이 쓴 글의 의미를 잘못 해석할지도 모른다고 주장하고 있다. 하지만, Leki(1991)의 연구에서는 대부분의 ESL 학생들은 그들의 작문 오류에 대해 직접 피드백을 받기를 선호한다는 연구 결과를 낳았다.

내용중심 피드백(Content-based feedback)은 영작문의 내용 및 구성(organization)에 초점을 맞추어 교사가 전반적인 논평(comment)을 주어 학습자들로 하여금 교정을 하도록 지시하는 것을 말한다. 내용(content)중심과 형태(form)중심에 관한 한, 영작문을 가르치는 교사가 학생들의 아이디어나 내용에 대한 피드백과 영작의 언어학적 형태에 대한 피드백을 복합하는 것을 피해야 한다는 주장과 복합적인 피드백을 주장하는 의견의 충돌이 있어왔었다. 예를 들어, 내용과 언어학적 형태 모두 피드백을 받은 학생이 교정을 하는 동안에 영작의 향상을 보였다는 연구들도(Ashwell, 2000; Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 1997) 있지만, 많은 연구자들이 제안하기를 교사는 학생들이 가장 필요로 하는 부분에 피드백을 주어야 한다고 주장하고 있다(Ferris & Hedgcock, 2005).

이전 연구들에서 교사의 오류수정(error correction)과 명시적 문법수업(explicit grammar instruction)이 제2 외국어를 학습하는 학생들에게 이익이 되는지에 관련해서 교사와 연구자들 사이에서 논점이 되어왔었다. 반면에 많은 전문가들은(심지어 Truscott을 포함해서) 제2 외국어를 학습하는 학생들이 자기 수정(self-correction)을 통해서 독립적인 그리고 독자적인 편집자가 되도록 돕기 위한 목적으로 전략적인 훈련을 시킬 필요가 있다고

교보문고 KYOBO Book Centre

하였다(Ferris & Hedgcock, 2005).

## 1. 다양한 피드백과 그 효과들

### 1) 직접피드백과 간접피드백

Ferris(1995)는 학생들이 간접피드백을 통해서 좀 더 혜택을 얻는다고 주장하는데 왜냐하면 학생들이 작문에 자기수정을 할 때 그들의 언어학습 과정에 더 적극적으로 참여하기 때문이라고 했다. 하지만, 이러한 가설은 아직 확증된 것이 아닌데, 그 이유는 직접적 간접적 피드백의 상대적인 효과를 조사하던 연구들의 결과들이 그렇다 할 결론을 내리지 못했기 때문이다. 즉, 학생과 교사 모두 간접 피드백 보다 직접 피드백을 선호한다고 밝힌 연구들(Chandler, 2003; Ferris & Roberts, 2001; Ferris, Cheyney, Komura, Roberts, & McKee, 2000; Komura, 1999; Rennie, 2000; Roberts, 1999)에 반하여, 어떤 연구들(Ferris & Helt, 2000; Frantzen, 1995; Lalande, 1982; Rob, Ross, & Shortreed, 1986)은 간접 피드백이 시간에 걸쳐 직접 피드백보다 정확도에 있어서 효과가 크거나 직접 피드백과 비슷한 수준의 효과를 본다고 결론을 내렸다.

좀 더 자세히 설명하면, Lalande(1982)의 종단적 연구는 간접적 피드백을 받은 학생들이 직접피드백을 받은 학생들보다 영작실력 향상을 보였다고 밝혔다. Frantzen(1995)와 Rob et al.(1986)의 연구들은 반면에, 직접피드백과 간접피드백 모두가 동등하게 효과적이라는 결론을 내렸다. 하지만 Lalande와 Rob at al. 연구들은 둘 다 수정을 받지 않은 통제집단(control group)이 없었고, 통계적인 명백한 차이점을 보이지 못했다. Ferris et al.(2000) 의 연구는 간접적 피드백이 차후작문의 정확도를 향상시키는데 가장 효과적인 것으로 밝힌 반면에, 직접 피드백을 받은 학생들이 가장 정확한 수정을 했다고 밝혔다. Ferris(2002)는 또한 직접적 오류수정(88%)이 간접적 오류수정(77%)보다 좀 더 정확한 수정을 이끌었다고 보고했다. Lalande (1982)와 Ferris et al.(2000)의 연구들과는 달리, Chandler(2003)는 직접 피드백이 수정뿐만 아니라 차후 작문에 있어서 가장 큰 영작의 정확도를 이끌어 냈다는 결론을 내렸다. Beuningen, Jong, & Kuiken (2008)의 연구는 오류수정이 학생들의 작문 정확도 향상에 효과적이라는 결론과 함께 직접적 간접적 피드백 모두 단기간 효과를 보인 반면에 직접 피드백은 단지 장기간의 효과가 있다고 설명했다.

### 2) 내용중심피드백과 형태중심피드백

내용중심 피드백과 형태중심 피드백에 대한 분분한 결과를 보여주는 선행

교보문고 KYOBO Book Centre

연구들을 살펴보겠다. Semke(1984)는 형태중심 피드백의 효과와 내용중심 피드백의 효과를 비교한 결과 형태중심 피드백은 학생들의 작문 정확도에 효과를 주지 못했고 그들 작문의 유창성에도 부정적인 효과를 주었다고 밝혔다. 그리고 내용중심 피드백을 받은 학생들이 형태중심 피드백을 받은 학생들보다 두 번째 원고를 수정하기 위해 두 배의 시간을 보냈다고 했다. Kepner(1991)은 내용중심 피드백과 형식중심 피드백을 각각의 그룹에 제공하여 쓰기 능력향상에 미치는 영향을 연구하였다. 연구의 결과 영어 쓰기의 정확성, 즉 형식적 영역에서는 두 그룹 모두 향상되지 않았고, 내용적 영역에서 형식 피드백을 받은 그룹보다 내용 피드백을 받은 그룹이 현저한 쓰기 능력의 향상을 보였다. 따라서 형식중심 피드백은 쓰기의 형식적 영역과 내용적 영역 모든 분야에 도움이 되지 않는다고 주장하였다.

Fathman과 Whalley(1990)은 대학생들을 상대로 세 종류의 피드백(형식, 내용, 그리고 형식과 내용 피드백)을 받은 집단과 피드백을 받지 않은 집단을 설정하여 그 효율성을 조사한 결과 피드백을 받지 않은 집단은 다시 쓰기 과정을 통해서 성적이 향상되긴 했지만, 피드백을 받은 집단은 더 많은 성적의 향상을 보였다고 했다. 또한 형식 피드백을 받은 집단은 두드러지게 문법의 정확도에서 변화를 보여 주었고, 내용 피드백을 받은 집단은 내용 부분에서 향상을 보였다. 두 피드백을 동시에 받은 집단에서는 모든 학생이 형식 피드백의 목표인 문법적 정확도에서 향상을 보였지만 내용 부분에서는 77%의 학생만이 점수 향상을 나타냈다. Ferris(1997)는 학생들의 첫 번째 작문과 두 번째 작문을 자료로 학습자들이 교사의 피드백을 받고 수정을 했을 때 쓰기 능력의 향상이 있는지에 대한 연구를 했다. 교사 피드백은 글 전체에 대한 총평, 표면적인 문법오류, 그리고 긍정적인 칭찬 등이 포함되었다. 그 결과 내용에 대한 교사의 반응에 대하여 학습자들은 두 번째 원고에서 꽤 많은 긍정적인 변화를 보였고 문법에 대한 교사의 피드백에도 긍정적인 향상을 보였다고 하였다. Ashwell(2000) 또한 형식 피드백과 내용 피드백을 학습자에게 순차적으로 준 효과와 동시에 피드백을 준 효과에 대한 연구를 하였다. 그 결과 형식과 내용 피드백을 동시에 받은 집단이 영작의 향상을 보였다.

다양한 피드백 효과에 대한 연구의 결과가 분분하지만 한 가지 일관된 발견은 제 2외국어를 학습하는 학습자들이 교사로부터 오류수정을 받기를 원한다는 것이다(Cohen, 1987; Ferris & Roberts; 2001; Ferris et al., 2000; Komura, 1999; Leki, 1991; Rennie, 2000). Ferris와 Roberts(2001)에 따르면, 가장 인기가 있는 피드백은 오류에 줄을 그어 설명(underlining with descriptions)하는 것이었고 직접 오류 수정 그리고 오류에 줄을 긋는 것(simply underlining)이 뒤를 이었다. Chandler(2003)는 교사의 직접적 수정과 오류에 줄을 긋는 것이 오류의 형태를 설명하는 것보다 학생들의 영어 작문의 정확성과 유창성에 더 효율적인 것으로 나타났다. 심지어

교보문고 KYOBO Book Centre

오류에 줄을 긋는 피드백은 장기간 오류를 줄이는 효과가 있다는 결론을 보여 주었고, 교사가 오류에 줄을 긋는 피드백은 교사의 시간 절약에 효과적이었다. 게다가 학생들은 자기수정으로부터 좀 더 많이 배운다고 느꼈다고 한다.

3) 교사피드백과 동료피드백

교사의 피드백에 대한 학생들의 견해에 대한 연구들(Arndt, 1993; Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Saito, 1994; Straub, 1997)의 일관적인 결론은 학생들은 교사의 피드백에 감사하며 가치 있게 여기고 그들의 작문 향상에 도움이 된다는 것이다. 예를 들어, Zhang(1999)은 미국의 두 대학에 있는 ESL 학생들을 연구한 결과 94%의 학생들이 교사 피드백을 동료 피드백보다 더 선호한다는 것이다. Tsui와 Ng(2000)는 홍콩에 있는 고등학교의 ESL 학생들의 작문에 대한 교사와 동료의 피드백에 대한 효과를 연구한 결과 교사의 피드백을 선호하는 학생들이 훨씬 많았다.

동료 피드백에 관한 한, Villamil와 De Guerrero(1998)는 교사 피드백과 비교 없이, 동료 피드백이 작문의 질적인 면에 있어서 긍정적인 혜택이 있었고 학습자의 자율성에 영향을 주었다. Hirvela(1999)와 Liu와 Hansen (2002)의 연구 결과는 동료 피드백 활동이 교실의 공동사회를 형성하는데 도움이 되었다고 하였다. 하지만 동료 피드백에 대한 단점을 밝힌 연구들도 있다. Leki(1990)는 동료 피드백의 몇 가지 잠정적인 문제를 지적했다; 예를 들어, 동료 간의 피드백은 편집에 있어서 너무 표면적인 부분에 초점을 맞추는 경향이 있고, 동료들의 피드백은 막연하고, 도움이 되지 않는 평을 한다는 것이다.

## III. 연구방법

### 1. 연구과제

본 연구는 제2언어로서 영어를 학습하는 한국인 학습자들이 영작문 작성과정에서 나타나는 오류에 대해 교사 또는 동료가 제시하는 피드백 유형에 따라 학습자 교정을 통해 쓰기 향상에 기여할 수 있는지, 또 기여한다면 어떤 유형의 그리고 누구의 피드백이 더 효과적이고 덜 효과적인지를 조사하고자 한다. 그러므로 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

(1) 직접 피드백과 간접 피드백이 학습자 쓰기 향상에 미치는 영향에는 차이가 있는가?
(2) 형태중심 피드백과 구성중심 피드백이 학습자의 쓰기 향상에 미치는 영향에는 차이가 있는가?
(3) 교사 피드백과 동료 피드백이 학습자 쓰기 향상에 미치는 영향에는 차이가 있는가?

## 2. 연구 참여자

본 연구에는 부산소재 P 대학교의 영작문수업을 수강하는 36명의 대학생들이 참여하였다. 수업은 2009년 2학기 계절 학기에 개설되었으며, 총 36명의 학생 중 여자가 18명(60%) 남자가 12명(40%)으로 구성되었다. 전공은 건설, 경영, 영문, 전기공학, 화학, 유아교육, 물리, 수학, 일본어, 전자컴퓨터, 신문방송 학과 등 다양하였고, 학년은 1학년 3명(10.3%), 2학년 2명(5.6%), 3학년 16명(44.4%), 4학년 8명(22.2%)으로 구성되었다. 학생들의 영어 실력은 토익 성적이 평균 678점(400점 ~ 930점)으로 중상 정도라 볼 수 있다. 총 수강생은 36명이었지만 학생들의 매 시간 출석률에 따라 유형별 영작문 작성은 31편에서 28편으로 차이가 있었다.

## 3. 연구 도구

실험에 사용된 4가지 유형의 피드백은 다음과 같다.
(1) 직접(형태중심) 피드백(direct form-focused feedback): 회수된 영작문의 학습자 오류에 대해 교사 또는 동료가 문법, 어휘, 철자표기(mechanics)와 같은 형태적 측면의 오류를 범한 부분을 수정하여 알려주고 학습자들에게 재배부하여 학습자들로 하여금 교정을 하도록 지시한다.
(2) 간접(형태중심) 피드백(indirect form-focused feedback): 회수된 영작문의 학습자 오류에 대해 교사가 읽어보고 오류를 범한 부분을 알려주기 위하여 형태적 측면의 오류부분에 밑줄을 그어 학습자들에게 재배부하여 학습자들로 하여금 교정을 하도록 지시한다.
(3) 내용 중심 피드백(content-focused feedback): 회수된 영작문의 글의 내용 및 글의 구성(organization)에 초점을 맞추어 교사가 전반적인 논평(comment)을 주고 재배부하여 학습자들로 하여금 교정을 하도록 지시한다.
(4) 자기수정(self-correction): 회수된 영작문의 학습자의 오류에 대해 교사의 아무런 암시 없이 학습자들에게 다시 배부된 작문으로 학습자들은 자신이 쓴 문장 중 스스로 오류를 발견하여 교정하도록 지시한다.

본 연구에서 직접 피드백과 간접 피드백의 효과성을 연구하기 위해서는 (1)직접(형태중심) 피드백, (2) 간접(형태중심) 피드백 그리고 (4) 자기수정을

교보문고 KYOBO Book Centre

받은 전후의 영작문 성적 결과를 이용하여 조사되었고, 형태중심과 내용중심 피드백의 효과성을 조사하기 위해서는 (1)직접(형태중심) 피드백과 (3) 내용중심 피드백을 받은 전후의 영작문 성적 결과를 이용하여 연구되었다.

## 4. 실험절차

자료 수집을 위하여 영작문 수업은 쓰기과정 자체를 중시하는 학생중심 수업인 과정중심 접근법(process approach)을 이용하여 진행되었다. 작문의 과정은 주로 개별학습으로 이루어졌고 두 차례에 걸친 협동학습도 병행하였다.

학생들은 7가지 다른 주제(self-introduction, thank-you letter, party, special place, favorite photo, my seal, and movie review)에 대한 영작문을 작성토록 지시되었으며, 각 영작문 작성에는 40~50분이 소요되었다. 첫 번째 영작문에 대해서는 교사가 직접(형태중심) 피드백을 제공하였고, 두 번째 영작문에 대해서는 동료가 직접(형태중심) 피드백을 주었다. 세 번째 영작문에 대해서는 교사가 간접(형태중심) 피드백을 제시하였고, 네 번째 영작문에 대해서는 동료의 간접(형태중심) 피드백이 주어졌다. 그리고 다섯 번째 영작문은 교사가 내용중심 피드백을 주었고, 여섯 번째 영작문은 동료의 내용중심 피드백이 주어졌다. 마지막 영작문에 대해서는 피드백 없이 자기수정만을 통해 최종안을 완성하고 제출토록 지시하였다. 학생들은 교사 또는 동료로부터 받은 각 피드백을 이용하여 최종안(second draft)을 수정작업을 거쳐 완성하고 교사에게 제출하였다. 교사 피드백은 작성된 영작문을 회수하여 수업 후 각 영작문을 읽고 유형에 따라 피드백을 주었고, 동료 피드백은 각 영작문이 완성된 후에 수업 시간 중 바로 교환하여 20~30분의 충분한 시간을 소요하여 피드백을 주도록 지시하였다. 제출된 각 최종안은 5년 이상의 영작문 평가 경력을 가진 2명의 선생님이 Hughes (2003, pp. 101-102)의 평가표를 이용하여 채점하였다. 모든 영작문은 점수의 신뢰성을 위해 두 명의 선생님이 채점한 점수의 평균값을 본 연구에 사용하였다.

## 5. 분석 방법

실험 결과의 통계처리에는 SPSS 통계 패키지를 사용하였다. 본 실험의 참여자 수가 적은 관계로 정규성 검정을 실시하였지만, 검정 결과 대부분의 집단이 유의수준 .05보다 크므로 정규분포를 따른다고 판단하여 모수 검정을 실시하기로 결정하였다. 따라서 각 유형별 피드백이 쓰기향상에 미치는 영향을 알아보기 위하여 $t$ 검정과 One-way ANOVA 검정을 실행하였다.

교보문고 KYOBO Book Centre

## 6. 연구의 제한점

본 논문이 제시하고 있는 실험 연구에는 다음과 같은 제한 점이 존재한다.

첫째, 실험 대상의 수가 한정되어 있고 부산 소재 대학교의 대학생만으로 구성되었으므로, 타 지역 학생들을 대상으로 할 경우 연구결과가 달라질 수 있다. 따라서 본 연구 결과를 한국 대학생 전체로 해석하는 데에는 어려움이 있다.

둘째, 본 연구는 실험 기간이 한 학기에 걸쳐 실시되었으므로 학습자들의 쓰기 향상을 정확히 측정하기에는 한계가 있다고 보인다. 그러므로 좀 더 장기간에 걸쳐 실험이 실행된다면 실험 결과가 다르게 나올 수도 있다.

셋째, 본 연구에서는 7가지 다른 주제에 따라 학습자들이 영작문을 작성토록 지시되었는데 개인의 특징에 따라 주제의 난이도가 다를 수 있으므로 정확한 쓰기 향상의 정도를 측정하였다 보기에는 어려움이 있다.

넷째, 본 연구에서는 분석적 평가방법을 사용하여 5가지 평가항목에 따라 점수가 주어졌는데, 여러 요인들로 인하여 채점자들이 각 항목의 능력을 정확하게 항목별로 나누어 평가하였다고 보기에는 어려움이 있다.

그러나 이러한 연구의 제한 점에도 불구하고 본 연구의 결과는 여러 유형의 피드백이 한국의 대학생들에게 얼마나 효과적인지에 대한 유용한 정보를 줄 것이며, 향후 교사 또는 동료 피드백 방법의 활용에 많은 도움이 되리라 생각한다.

# IV. 결과

## 1. 직접 피드백과 간접 피드백의 효과성 비교

직접 피드백과 간접 피드백의 효과성을 비교하기 위하여 학생들의 초안과 최종안의 성적을 대응표본 $t$ 검증을 이용하여 분석하였다. 분석결과, 각 피드백(직접 피드백, 간접 피드백, 자기수정)을 받기 전에 작성된 학생들의 초안보다는 피드백을 받은 후 작성된 최종안이 대부분의 평가항목에서 더 높은 성적을 받았음을 알 수 있었다($p<.05$). 유의한 성적 향상이 없었던 것은 동료의 직접 피드백을 받은 후 최종안 평가 항목 중 Vocabulary, Fluency 이었고, 교사의 간접 피드백을 받은 후는 Organization, 그리고 동료의 간접 피드백을 받은 후는 Grammar, Organization이었다. 교사와 동료 모두의 간접 피드백은 Organization의 향상에는 유의한 영향을 주지 않은 것으로 보인다. 특이한 점은 동료의 간접 피드백은 학생들의 Grammar 향상에는 조금의 도움도 주지 않은 점이다($p=1.000$). 이와 같이 몇 평가항목에서 통계적으로 유의한 향상이 없었음을 보이긴 했지만, 전반적

교보문고 KYOBO Book Centre

으로는 각 피드백 후 최종안에서 쓰기 향상이 있었다고 볼 수 있다.

초안과 비교해서 최종안이 어느 정도 향상되었는지 알아보기 위하여 각 피드백 타입의 초안에서 최종안으로의 성적 차, 즉 향상 정도를 가려 각 피드백이 쓰기 향상에 미치는 영향에는 차이가 있는지 알아보고자 ANOVA 검증을 실시하였다. 표 1은 유의한 통계적 향상의 차가 있는 것만 제시하였다.

표 1

ANOVA 사후검정 Bonferroni 결과

| | 종속변수 | (I)그룹 | (J)그룹 | 평균차 (i-j) | 표준 오차 | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 교사 피드백 | Gra | 직접 피드백 | 간접 피드백 | .309 | .094 | .008 |
| | | 직접 피드백 | 자기 수정 | .318 | .095 | .007 |
| | Mec | 직접 피드백 | 간접 피드백 | .314 | .094 | .007 |
| | | 직접 피드백 | 자기 수정 | .283 | .096 | .024 |
| | For | 직접 피드백 | 간접 피드백 | .449 | .116 | .001 |
| 동료 피드백 | Gra | 직접 피드백 | 간접 피드백 | .422 | .110 | .001 |
| | | 자기 수정 | 간접 피드백 | .603 | .106 | .000 |
| | Mec | 직접 피드백 | 간접 피드백 | .614 | .103 | .000 |
| | | 직접 피드백 | 자기 수정 | .345 | .102 | .006 |
| | Flu | 자기 수정 | 직접 피드백 | .424 | .102 | .000 |
| | | 자기 수정 | 간접 피드백 | .374 | .106 | .003 |
| | Total | 자기 수정 | 직접 피드백 | .960 | .306 | .013 |
| | | 자기 수정 | 간접 피드백 | 1.581 | .316 | .000 |

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

*Note.* Gra= Grammar, Mec=Mechanics, For=Form, Flu=Fluency

표 1에 의하면 교사의 직접 피드백이 교사의 간접 피드백, 자기수정보다 학생들의 Grammar, Mechanics, Form 향상에 기여했으며, 동료의 직접 피드백도 Grammar, Mechanics의 향상에 있어 동료의 간접 피드백, 자기수정보다 더 효과적이었음을 알 수 있다. 즉, 교사, 동료 피드백 모두에 있어서 직접 피드백이 간접 피드백보다는 Grammar, Mechanics 향상에 있어 더 도움이 되었다는 것을 의미한다. 하지만 Fluency 향상에 있어서는 자기수정이 동료의 직접 피드백, 간접 피드백보다 효과적이었고 동료

교보문고 KYOBO Book Centre

피드백에서는 자기수정이 대부분의 항목에서 직접, 간접 피드백보다 효과적이었다는 것은 주목할 만하다(표 1, 4 참조).

교사와 동료 피드백의 효과성을 비교하기 위하여 대응차 평균과 *t*값을 비교해보면, 직접, 간접 피드백 모두에서 교사 피드백을 받은 후의 쓰기 향상이 동료 피드백을 받은 후의 쓰기 향상보다 컸음을 알 수 있었다. 즉, 교사 피드백이 두 가지 피드백 타입 모두에서 더 효과적이었음을 말해준다. 교사, 동료의 직접, 간접 피드백을 받은 후의 학생들의 쓰기 향상 정도를 막대그래프로 비교해 보면 교사 피드백이 학생들에게 더 효과적이었음을 분명히 나타내준다(그림1, 그림 2).

그림 1

직접 피드백의 효과성 비교

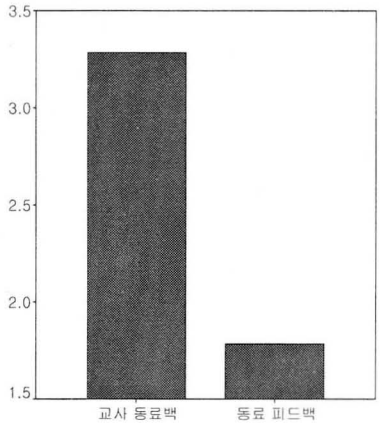
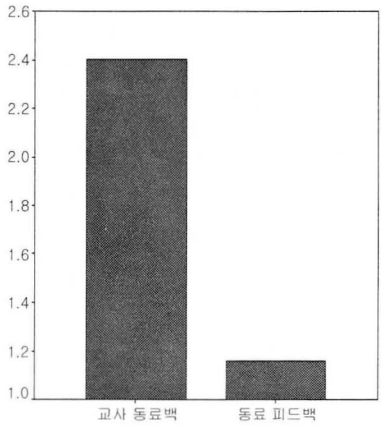



그림 2

간접 피드백의 효과성 비교




결론적으로 교사의 직접 피드백이 학습자의 쓰기 향상에 더 효과적이었다 판단된다. 직접 피드백은 간접 피드백 또는 자기수정보다 Grammar, Mechanics, Form의 향상에 있어 특히 도움이 되었다. 동료 피드백 유형 중에서는 전반적으로 자기수정이 직접, 간접 피드백 보다는 쓰기 향상에 유용하였다. 그리고 두 피드백 유형 모두에서 교사 피드백이 동료 피드백보다는 효과적이었음을 알 수 있었다.

## 2. 형태중심 피드백과 내용중심 피드백의 효과성 비교

내용중심 피드백의 효과성과 비교하기 위하여 형태중심 피드백으로는 직접(형태중심) 피드백을 이용하였다. 대응표본 *t*검정을 통하여 내용중심 피드백을 받기 전후의 영작문 성적을 비교해 보면 피드백을 받기 전 초안보다 받은 후 수정된 최종안에서 성적 향상이 있었음을 알 수 있었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

동료의 형태중심 피드백과는 달리, 교사, 동료 모두의 내용중심 피드백에서는 모든 평가항목이 최종안에서 성적 향상이 있었다($p<.05$).

직접, 간접 피드백 효과성 비교에서와 마찬가지로 피드백 제공 전의 초안과 제공 후의 최종안의 성적의 차를 이용하여 피드백이 쓰기 향상에 미치는 영향을 조사하기 위하여 독립표본 $t$ 검정을 실시하였다(표 2).

표 2

독립표본 t 검정 결과

| | 평가항목 | 피드백 타입 | 평균 | 표준편차 | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 교사 피드백 | Gra | 형태중심 | .922 | .404 | 4.271 | .000 |
| | | 내용중심 | .483 | .404 | 4.271 | .000 |
| | Voc | 형태중심 | .406 | .346 | -1.469 | .147 |
| | | 내용중심 | .550 | .422 | -1.469 | .147 |
| | Mec | 형태중심 | .766 | .381 | 3.268 | .002 |
| | | 내용중심 | .450 | .379 | 3.268 | .002 |
| | Flu | 형태중심 | .609 | .375 | 1.011 | .316 |
| | | 내용중심 | .500 | .473 | 1.011 | .316 |
| | For | 형태중심 | .578 | .383 | 3.044 | .003 |
| | | 내용중심 | .233 | .504 | 3.044 | .003 |
| | Total | 형태중심 | 3.281 | 1.408 | 2.251 | .028 |
| | | 내용중심 | 2.433 | 1.558 | 2.251 | .028 |
| 동료 피드백 | Gra | 형태중심 | .422 | .442 | .553 | .582 |
| | | 내용중심 | .362 | .399 | .553 | .582 |
| | Voc | 형태중심 | .172 | .485 | -.935 | .354 |
| | | 내용중심 | .276 | .368 | -.935 | .354 |
| | Mec | 형태중심 | .828 | .485 | 3.860 | .000 |
| | | 내용중심 | .379 | .415 | 3.860 | .000 |
| | Flu | 형태중심 | .094 | .483 | -1.803 | .077 |
| | | 내용중심 | .293 | .366 | -1.803 | .077 |
| | For | 형태중심 | .266 | .568 | .050 | .961 |
| | | 내용중심 | .257 | .528 | .050 | .961 |
| | Total | 형태중심 | 1.781 | 1.373 | -.144 | .886 |

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

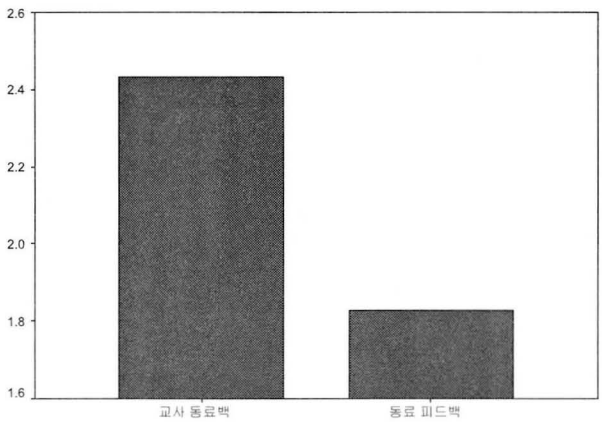
*Note.* Gra=Grammar, Voc=Vocabulary, Mec=Mechanics, Flu=Fluency, For=Form

교보문고 KYOBO Book Centre

표 2에서 교사의 형태중심 피드백이 전반적으로 학생들의 쓰기 향상에 있어 더 효과적이었음을 보여주며, 특히 Grammar, Mechanics, Form에 있어 유의한 성적 향상이 있었음이 조사되었다. 형태중심 피드백이 내용중심 피드백보다도 Form 향상에 있어 유용했다는 것은 의외의 결과로 보여진다. 반면, 동료의 형태중심 피드백은 Mechanics에서만 유의한 성적 향상의 차를 보여주었고 전체적으로는 형태, 내용중심 피드백 간에 성적향상의 차가 없었고 오히려 평균값을 보면 내용중심 피드백이 약간 더 쓰기향상에 기여한 것으로 보여진다(형태중심 피드백: 1.781, 내용중심 피드백: 1.828). 마지막으로, 교사와 동료의 내용중심 피드백의 효과성을 평균을 통해 살펴보면 앞서 다른 피드백 유형과 마찬가지로 교사 피드백이 학생들의 쓰기 향상에 더욱 기여했음을 알 수 있었다.

그림 3

내용중심 피드백의 효과성 비교




요약하면, 교사 피드백에서는 전반적으로 형태중심 피드백이 내용중심 피드백보다 학생들의 쓰기 향상에 있어 유의한 차를 보인 반면, 동료의 피드백 유형 간에는 효과성에 있어 차이가 없었음을 볼 수 있다. 그리고 예측한대로 교사의 형태중심 피드백이 Grammar, Mechanics 향상에서 더 유용했음을 알 수 있는데, Form의 향상에도 내용중심 피드백보다 기여했음은 의외의 결과라 보인다. 그리고 앞서 다른 피드백과 마찬가지로 교사의 내용중심 피드백이 동료의 내용중심 피드백보다 효과적이었다.

## 3. 전체 피드백간의 효과성 비교

지금까지는 직접, 간접 피드백 그리고 형태, 내용중심 피드백간의 효과성을 비교해 보았다. 본 섹션에는 전체적으로 학생들에게 있어 어느 피드백이

교보문고 KYOBO Book Centre

가장 그리고 덜 쓰기 향상에 있어 효과적이었는지 조사하기 위하여 초안에서 최종안으로의 성적 향상 정도를 조사하여 표로 나타내었다 (표 3, 표 4).

표 3

교사 피드백 효과성 비교

| 평가항목 | 피드백 유형별 효과성 순서 |
|---|---|
| Gra | 직접 (형태중심) 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 >= 자기수정 > 내용중심 피드백 |
| Voc | 내용중심 피드백 > 자기수정 > 간접 (형태중심) 피드백 > 직접 (형태중심) 피드백 |
| Mec | 직접 (형태중심) 피드백 > 자기수정 > 간접 (형태중심) 피드백 >= 내용중심 피드백 |
| Flu | 직접 (형태중심) 피드백 > 자기수정 > 내용중심 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 |
| For | 직접 (형태중심) 피드백 > 자기수정 > 내용피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 |
| Total | 직접 (형태중심) 피드백 > 자기수정 > 내용피드백 >= 간접 (형태중심) 피드백 |

*Note.* >= 조금 더 크거나 같다.

Gra= Grammar, Voc=Vocabulary, Mec=Mechanics, Flu=Fluency, For=Form

표 4

동료 피드백 효과성 비교

| 평가항목 | 피드백 유형별 효과성 순서 |
|---|---|
| Gra | 자기수정 > 직접 (형태중심) 피드백 > 내용중심 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 |
| Voc | 자기수정 > 내용중심 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 > 직접 (형태중심) 피드백 |
| Mec | 직접 (형태중심) 피드백 > 자기수정 > 내용중심 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 |
| Flu | 자기수정 > 내용중심 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 > 직접 (형태중심) 피드백 |
| For | 자기수정 > 내용중심 피드백 > 직접 (형태중심) 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 |
| Total | 자기수정 > 내용중심 피드백 >= 직접 (형태중심) 피드백 > 간접 (형태중심) 피드백 |

*Note.* Gra= Grammar, Voc=Vocabulary, Mec=Mechanics, Flu=Fluency, For=Form

교사 피드백 중에서는 전반적으로 직접(형태중심) 피드백이 효과적이었음을 알 수 있고, 의외로 자기수정도 효과적이었으며, 가장 덜 효과적인 피드백 유형은 밑줄을 그어 오류를 지적해 준 간접(형태중심) 피드백인 것으로 보인다<표 3>. 교사 피드백과는 다르게 동료 피드백은 전반적으로 자기수정이 쓰기 향상에 가장 효과적이었고 간접(형태중심) 피드백이 가장

교보문고 KYOBO Book Centre

덜 효과적이었음을 알 수 있다. 주목되는 점은 간접(형태중심) 피드백은 교사, 동료 피드백 모두에서 학생들에게 다른 유형의 피드백보다는 쓰기향상에 덜 기여했음을 볼 수 있다<표 4>.

지금까지 살펴 본 전반적인 교사와 동료의 피드백의 효과성을 요약해보면, 대체적으로 교사 피드백이 모든 피드백 유형에서 학생들의 쓰기 향상에 더 기여했음을 알 수 있는데 피드백간의 가장 큰 차이점은 교사 피드백의 경우는 직접(형태중심) 피드백이 가장 효과적으로 쓰기 향상에 기여한 반면, 동료 피드백은 특별한 피드백이 없는 자기수정이 가장 효과적이었음을 알 수 있었다. 그리고 의외로 두 피드백 타입모두에서 자기수정은 효과적인 반면, 간접(형태중심) 피드백이 상대적으로 덜 효과적이었음을 알 수 있었다.

## V. 요약 및 논의

직접 피드백과 간접 피드백의 효과성을 비교하기 위하여 학생들의 초안과 최종안의 성적을 분석한 결과, 각 피드백(직접 피드백, 간접 피드백, 자기수정)을 받기 전에 작성된 학생들의 초안보다는 피드백을 받은 후 작성된 최종안이 대부분의 평가항목에서 더 높은 성적을 받았음을 알 수 있었다($p<.05$). 교사의 직접 피드백이 교사의 간접 피드백, 자기수정보다 학생들의 Grammar, Mechanics, Form 향상에 기여했으며, 동료의 직접 피드백도 Grammar, Mechanics의 향상에 있어 동료의 간접 피드백, 자기수정보다 더 효과적이었음을 알 수 있다. 즉, 교사, 동료 피드백 모두에 있어서 직접 피드백이 간접 피드백보다는 Grammar, Mechanics 향상에 있어 더 도움이 되었다는 것을 의미한다. 하지만 Fluency 향상에 있어서는 자기수정이 동료의 직접 피드백, 간접 피드백보다 효과적이었고 동료 피드백에서는 자기수정이 대부분의 항목에서 직접, 간접 피드백보다 효과적이었다는 것은 주목할 만하다. 이 연구의 결과는 Ferris(2002)의 연구, 즉; 직접적 오류수정(88%)이 간접적 오류수정(77%)보다 좀 더 정확한 수정을 이끌었다는 것과, Chandler(2003)가 직접 피드백이 수정뿐만 아니라 차후 작문에 있어서 가장 큰 영작의 정확도를 이끌어 냈다는 결론과 유사하다. 게다가 학생들은 자기수정으로부터 좀 더 많이 배운다고 한 긍정적인 결과 또한 본 연구와 일치를 한다.

유의한 성적 향상이 없었던 것은 동료의 직접 피드백을 받은 후 최종안 평가 항목 중 Vocabulary, Fluency 이었고, 교사의 간접 피드백을 받은 후는 Organization, 그리고 동료의 간접 피드백을 받은 후는 Grammar, Organization이었다. 교사와 동료 모두의 간접 피드백은 Organization의 향상에는 유의한 영향을 주지 않은 것으로 보인다. 본 연구가 제안하는 것은 Grammar, Mechanics, Form의 향상을 위해서는 학생들의 오류에(교사

교보문고 KYOBO Book Centre

동료에 상관없이) 직접 피드백을 주는 것이 효과적이고 Vocabulary의 향상을 염두에 둔다면 동료의 직접 피드백보다 교사의 피드백을 제안하고 있다. Fluency의 향상에 목적이 있다면 교사는 자기수정을 활용하는 것이 효과적이며, 교사와 동료 모두의 직접, 간접 피드백은 Organization의 향상에는 유의한 영향을 주지 못했기 때문에 교사는 학생들의 글의 구성의 향상을 위해서 또 다른 형태의 피드백(예를 들어, Teacher-student conference)을 적용할 필요성을 시사하고 있다.

내용중심 피드백과 형태중심 피드백의 효과성의 비교에 있어서는, 교사의 형태중심 피드백이 전반적으로 학생들의 쓰기 향상에 있어 더 효과적이었음을 보여주며, 특히 Grammar, Mechanics, Form에 있어 유의한 성적 향상이 있었음이 조사되었다. 반면, 동료의 형태중심 피드백은 Mechanics에서만 유의한 성적 향상의 차를 보여주었고 전체적으로는 형태, 내용중심 피드백 간에 성적향상의 차가 없었다. 요약하면, 교사 피드백에서는 전반적으로 형태중심 피드백이 내용중심 피드백보다 학생들의 쓰기 향상에 있어 유의한 차를 보인 반면, 동료의 피드백 유형 간에는 효과성에 있어 차이가 없었음을 볼 수 있다. 연구방식과 대상의 차이로 본 연구와 정확하게 일치하는 연구의 결과는 없지만 Fathman과 Whalley(1990)의 일부 결과인 교사의 형식 피드백을 받은 집단은 두드러지게 문법의 정확도에서 변화를 보여 주었다는 측면에서는 일치를 하고 있다. 동료 피드백의 유형 간에 효과성에 있어서 차이가 없는 이유를 예측하건대, 영작문 과목을 수강하는 학생들 간의 영어 실력에 있어서 그다지 차이가 없었고 피드백에 대한 정확한 훈련을 받지 않은 단계라 막연한 피드백으로 차후의 피드백에 영향을 주지 못했을 것으로 추정된다. 하지만 동료 피드백이 차후의 피드백에 영향을 주지 못했기 때문에 단순히 피하기보다는 한 가지 적절한 방법은 초안의 작문에 대해서는 동료 피드백을 활용하고 차후의 작문에서는 교사의 피드백을 사용해서 좀 더 다양한 피드백의 형태를 영작문 수업에 적용해서 활발한 학습이 이루어지도록 하고 차후의 교사의 피드백으로 영작의 실력 향상에 도움을 줄 필요가 있다. 동료 피드백의 효과를 위한 또 다른 해결책은 교사가 학생들 간의 피드백을 효율적으로 할 수 있게 훈련을 시킬 필요가 있다. 동료피드백 훈련을 통해서 동료 간의 피드백을 가치 있게 여기고 신념 할 수 있도록 해서 영작의 향상에 긍정적인 효과가 있을 수 있게 큼 할 필요가 있을 것이다(Min, 2006).

전체적으로 학생들에게 있어 어느 피드백이 가장 그리고 덜 쓰기 향상에 있어 효과적이었는지 조사하기 위하여 초안에서 최종안으로의 성적 향상 정도를 조사한 결과, 대체적으로 교사 피드백이 모든 피드백 유형에서 학생들의 쓰기 향상에 더 기여(e.g., Arndt, 1993; Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Saito, 1994; Straub, 1997)했음을 알 수 있는데 피드백간의 가장 큰 차이점은 교사

교보문고 KYOBO Book Centre

피드백의 경우는 직접(형태중심) 피드백이 가장 효과적으로 쓰기 향상에 기여한 반면, 동료 피드백은 특별한 피드백이 없는 자기수정이 가장 효과적이었음을 알 수 있었다. 주목되는 점은 간접(형태중심) 피드백은 교사, 동료 피드백 모두에서 학생들에게 다른 유형의 피드백보다는 쓰기향상에 덜 기여했음을 볼 수 있다. 본 연구의 결과는 Ferris와 Roberts(2001)의 연구와 다소 일치를 하는데; 즉, 가장 인기가 있는 피드백은 오류에 줄을 그어 설명(underlining with descriptions)하는 것이었고 직접 오류 수정 그리고 오류에 줄을 긋는 것(simply underlining)이 뒤를 이었다는 결론에서 간접(형태중심, 즉 simply underlining)이 가장 덜 효과적이라는 점에서는 본 연구와 일치한다. Chandler(2003)의 연구 결과 중의 하나인 학생들이 자기수정으로부터 좀 더 많이 배운다고 느끼는 점은 본 연구와 일치를 한다. 해석하면, 교사 피드백의 경우는 직접(형태중심) 피드백이 가장 효과적으로 쓰기 향상에 기여했다는 결론은 학생들이 단순히 수정된 형태를 인지하고 차후의 수정에 옮기기 때문에 학생들의 언어 습득의 입력(input for acquisition)인 긍정적 증거(positive evidence)가 될 것이고, 교사 혹은 동료로의 간접 형태중심 피드백이 가장 덜 효과적인 이유는 학생들이 자기 수정을 하기 위해서 이미 습득된 그들의 능력(previously acquired competence to self-correct)에 의존하기 때문이다(Chandler, 2003). 또 다른 해석은, 오류에 줄을 그은 형태에만 너무 집중을 해서 수정을 하려고 한 것이 전체적인 영작 향상에 방해가 되었을지 모른다. 자기수정이 의외로 효과를 거둔 원인은 어느 특정 오류에 집중함이 없이 전반적으로 형태 혹은 내용을 수정한 결과일지도 모른다. 학생들이 자기 스스로의 오류를 발견하고 수정함으로써 차후의 작문에 덜 오류를 범하고 효과적이라는 연구의 결과는 다음의 연구들(Lalande, 1982; Ferris & Roberts, 2001; Leki, 1991)과 일치한다.

이전 연구에서 이미 설명을 했듯이 다양한 피드백 효과에 대한 연구의 결과가 분분한데 그 이유로는 아마도 연구방법의 차이, 연구 기간의 차이, 조정 집단의 유무, 영어작문과 수정의 목적, 피드백을 주는 대상, 학습자가 학습하는 환경(e.g., EFL or ESL context) 등일 것이다. 본 연구에서도 이미 연구의 한계점을 지적하였듯이, 연구의 결과가 일반화되기는 힘들지만 이 연구가 보여주듯이 교사의 직접 피드백이 가장 학생들의 영작 향상에 영향을 주었기에 먼저 이 피드백 타입을 교실에서 가장 많이 적용할 필요가 있고, 피드백의 목적에 따라 피드백의 형태가 달라질 필요가 있다. 즉, 그 목적이 형태의 향상에 있는지 아니면 내용에 있는지 아니면 자기 학습의 목적에 따라서 달라질 필요가 있다는 것이다.

교보문고 KYOBO Book Centre

## 참고문헌

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 and pedagogy* (pp. 90-116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing, 9*, 227-258.

Beuningen, C. G., Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *Review of Applied Linguistics, 156*, 279-296.

Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14,* 191-205.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 267-296.

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: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). 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, 31*, 315-339.

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), 1-11.

Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: implications for second language students.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Ferris, D. R., Chaney, S., Komura, K., Roberts, B., & McKee, S. (2000). Perspectives, problems, and practices in treating written error. *Colloquium presented at the International TESOL Convention.* Vancouver, B. C.

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

교보문고 KYOBO Book Centre

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 American Association of Applied Linguistics Conference. Vancouver, British Columbia, 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*(3), 161-184.

Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *Modern Language Journal, 79,* 244-329.

Hedgcock, J., & Lefkowitz. N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 4, 51-70.

Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal, 8*(2), 7-12.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.* Master's thesis, California State University, Sacramento.

Lalande, J. F. II. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal, 66*, 140-149.

Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: the case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing, 13*, 285-312.

Leki, I. (1990). Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *CATESOL Journal*, *3*, 5-19.

Leki, I. (1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annuals, 24,* 203-218.

Liu, J., & Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students'revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing, 15*, 118-141.

Rennie, C. (2000). *Error feedback in ESL writing classes: what do students really want?* Master's thesis, California State University, Sacramento.

Robb, R., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly, 20*(1), 83-95.

Roberts, B. J. (1999). *Can error logs raise more than consciousness? The effects of error logs and grammar feedback on ESL students' final drafts*. Master's thesis, California State University, Sacramento.

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.

교보문고 KYOBO Book Centre

Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, *17*, 195-202.
Sheppard, K. (1992). Two feedback types: do they make a difference? *RELC Journal, 23*, 103-110.
Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, *31*, 91-119.
Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2), 327-369.
Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, *9*(2), 147-170.
Villamil, O. S., & De Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, *19*(4), 491-514.
Zhang, S. (1999). Thoughts on some recent evidence concerning the affective advantage of peer feedback. *Journal of Second Language Writing*, *8*(3), 321-326.

**예시 언어(Examples in): English**
**적용가능 언어(Applicable Language): English**
**적용가능 수준(Applicable Levels): College**

김양희
Division of English Language and Literature
Pukyong National University
599-1, Daeyeon 3 dong, Namgu
Pusan, Korea
Tel: 051-629-0722 / Cell: 010-7728-7595
E-mail: ykim777@hotmail.com

주미진
Department of English Language and Cultural Studies
Kangwon National University
245-711, 1 Joongang-ro, Samcheok-si
Gangwondo, Korea
Tel: 033-540-3491 / Cell: 010-6657-7965
E-mail: ing116@kangwon.ac.kr

Received in October 12, 2010
Reviewed in November 20, 2010
Revised version received in December 15, 2010

교보문고 KYOBO Book Centre