영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

한국 대학생의 영어 기술체 글쓰기에 나타난 오류 분석

조 미 행
(충남대학교)

Cho, Mi-Haeng (2018). An error analysis of EFL Korean college students in English descriptive writing. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 169-193.

The purpose of this study is to analyze EFL learners' error types and feedback effects in English descriptive writing. 60 Korean college students had 30 minutes to write each of two descriptive essays in class and responded to a questionnaire. Participants were also required to correct each language form error in their first drafts across two feedback conditions. This study examined participants' error rates of the first and revised draft to categorize EFL learners' error types and differentiate the effects of the teacher's feedback. The results of the descriptive writing tasks analyzed by error rate indicate a significant improvement in accuracy and fluency after revision. Detailed error analysis on descriptive writing indicates that the error types related with nouns are more frequent and treatable than those with verbs, which were the two main error types in the previous EFL writing studies regardless of genres. There was a subtle statistically insignificant difference to correct each error type with different types of teacher's feedback due to the varying proficiency level of each group but it showed a tendency that the more explicit feedback the teacher provided, the less error rate students made. The findings suggest teachers consider the benefits of writing genres as well as explicit feedback types when analyzing error types.

[English writing/error analysis/error types/feedback/descriptive writing, 영어 쓰기/오류 분석/오류 유형/피드백/ 기술체]

I. 서론

국제 공용어인 영어를 이용하여 이메일이나 SNS로 새로운 지식과 정보를 신속하게 교환해야 하는 최근 상황으로 인하여, EFL 학습자들에게 실시간으로 의사소통하는 데 필요한 영어 쓰기 능력은 더욱 중요한 언어 기능으로 강조되고 있다. 실시간 쓰기 의사소통 능력이란 기존의 쓰기 기능이 충분한 시간을 가지고 언어를 산출하는 경향이 있었다면, 요즘은 점차 말하기 기능에서나 볼 수 있던

즉흥적이고 직관적인 언어 능력도 쓰기에서 요구된다는 것을 시사한다. 그러나 EFL 영어 교육 상황에서 학습자에게 쓰기 기능은 여전히 외국어 학습에서 가장 어려운 언어 기능일 뿐 아니라(Byrne, 1988), 교수자에게도 쓰기 교육은 시간과 부담이 가장 큰 교수 영역으로 알려져 있다. 게다가 청해와 독해 위주의 대학 입시 평가 방법이 교사와 학습자 모두에게 말하기·쓰기의 표현 능력(productive skills)을 향상시키려는 노력을 간과하게 만드는 경향이 있다(박지선, 이문복, 2012). 따라서 시대에 맞는 영어 쓰기 교육의 방향을 제시해주고 쓰기 수업 개선을 위해 실용화가 용이한 구체적이고 체계적인 영어 쓰기 연구에 대한 새로운 접근이 필요한 시점이라 하겠다.

실시간 의사소통에 필요한 영어 쓰기 능력이 강조되고 있는 시류에 맞추어, 장르-중심 교수 학습은 쓰기 교육에서 문법과 텍스트를 명시적으로 가르치는 것을 강조하고 있고 이를 적용한 연구에서 학습자의 쓰기 향상에 효과적이라는 결과를 보여주고 있다(Knapp & Watkins, 2005). 영어로 표현할 기회가 제한된 EFL 학습자들을 위한 영어 쓰기 수업에서 교사는 기초적이고 폭넓게 활용될 장르를 우선적으로 제공할 필요가 있다. Knapp과 Watkins(2005)는 기술체(descriptive) 글쓰기를 쓰기 경험이 부족한 EFL 학습자들의 수업 초기 단계에 적합한 장르라고 주장하고 있고, 쓰기 수업의 시작 단계에 도입할 기본적인 쓰기 장르로 기술체 글을 권장하고 있다. 하지만 기술체 글에 대한 다양하고 구체적인 연구는 거의 이루어지지 않고 있는 실정이다(조미행, & 이정원, 2015b; Reppen, 2002).

아울러 영어 글쓰기 기회가 부족한 EFL 학습자들에게 쓰기 오류가 발생하는 것은 피할 수 없는 일이고, 학습자 오류에 대한 교수자의 피드백 제공 또한 필연적 임무라 할 수 있다. 이러한 EFL 쓰기 수업 시간에 효율적으로 피드백을 제공하기 위하여, 학습자가 범하는 오류 중에서 발생 빈도가 높아서 의사소통에 방해가 된다거나 자칫 상대방에게 의도치 않은 영향을 미칠 수 있는 오류 유형에 우선적으로 피드백이 제공되어야 한다(Ferris, 2011). 더불어 교사는 학습자의 오류 수정에 가장 효과적인 피드백 제공 방법을 고려해 볼 필요가 있다(이수나, & 이상기, 2016; 조미행, & 이정원, 2015a; Ferris & Roberts, 2001).

EFL 한국 학습자의 영어 쓰기에서 의사소통에 방해가 될 정도로 빈번하게 발생하는 오류에 대한 연구는 자료 수집과 재원 확보가 쉽지 않아 수행된 사례가 많지 않기 때문에 교사가 쓰기 수업에 반영할 구체적인 연구 자료 확보가 어려운 실정이다. 따라서 학습자의 필요에 맞추어 기본적이고 필수적인 쓰기 장르로 범위를 좁혀서 실용적이고 체계적인 쓰기 교육 연구가 필요한 시점이라 하겠다. 특히 EFL 쓰기 수업의 시작 단계에서 권장되는 기본적인 쓰기 장르인 기술체에 나타난 학습자의 빈번한 오류 분석은 쓰기 교육 현장의 구체적이고 효과적인 쓰기 지도 자료로 활용되어 쓰기 수업 개선의 토대를 마련할 것으로 본다.

본 연구는 기술체 글쓰기를 통해서 EFL 학습자들이 가장 빈번하게 범하는 오류의 유형과 빈도를 분석함으로써 학습자의 언어체계를 규명하고, 그 쓰기 과정

에서 교사가 제공하는 피드백 종류가 학습자의 오류 수정에 미치는 영향을 알아보고, 각 오류 유형별로 피드백에 따른 학습자의 오류 수정 양상 및 쓰기 향상을 검증하여, 기초적 쓰기 장르인 기술체 글에 나타난 오류 분석 결과를 제시함으로써 쓰기 교육 현장에 용이하고 구체적인 수업자료로 활용되는 것을 목표로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구 질문을 구체화하면 다음과 같다.

1) 영어 기술체 글쓰기에 제공된 피드백 활동이 EFL 대학생의 영어 쓰기 유창성과 정확성에 어떤 효과를 미치는가?
2) 영어 기술체 글쓰기에 나타나는 오류의 유형과 빈도는 초고와 수정본에 따라 어떤 양상으로 나타나는가?
3) 영어 기술체 글쓰기에 나타나는 오류 유형은 피드백 제공 방법에 따라 오류 수정에 어떤 차이를 보이는가?

II. 이론적 배경

1. 쓰기 장르

1) 장르-중심 교육

90년대부터 최근 수십 년간, 장르-중심 쓰기 교육은 ESL/EFL 교수 및 연구에 활기를 불어 넣으며 가장 영향을 많이 주는 쓰기 교수법으로 주목을 받고 있다(Hyland, 2004). Johns(2002)에 의하면, 쓰기 장르는 언어 교육에서 가장 중요하고 영향력이 있는 개념이다. 장르-중심 교수 학습은 쓰기 교육에서 문법과 텍스트를 명시적으로 가르치는 것을 강조하고 있으며, 이를 적용한 최근 연구에서 학습자의 쓰기 향상에 그 효과를 드러내고 있다(Knapp & Watkins, 2005).

Hyland(2004)는 장르-중심 쓰기 선행연구들이 대부분 ESL 학습자를 중심으로 이루어지고 있어서 EFL 연구 영역까지 확장되지 못하는 실정이라고 지적하면서, EFL 쓰기 교육에서 장르가 폭넓게 그리고 실용적으로 활용될 수 있도록 동기를 부여해 주기 위하여 장르-중심 쓰기 교육의 장점을 제시해 주고 있다. 장르-중심 교육은 명시적이고(explicit), 체계적이고(systematic), 학습자-필요에 근거하며(needs-based), 텍스트의 문화 양식에 접근하도록 힘을 실어주고(empowering), 학습자의 학습 및 창의성을 지원하며(supportive), 학습자의 도전 의식과 이해를 위한 지략을 제공하여 비판적이며(critical), 학습자에게 자신있게 교수하도록 교사의 의식을 상승시키는(consciousness-raising) 장점들이 있다(Hyland, 2004).

장르-중심 쓰기 교육은 EFL 환경에서 교사가 학습자들에게 쓰기 장르와 관련

하여 문법을 명시적으로 지도함으로써 쓰기 능력 향상에 도움을 줄 수 있다(조미행, 이정원, 2015b). Kress(1989)는 각 장르가 다른 장르와 구별되고 특별히 인지할 수 있는 언어적 자질을 지니고 있다고 주장한다. 이는 장르마다 그 장르에 적합한 특정 언어 자료와 문법이 있으므로, EFL 영어 쓰기 수업에서 교사는 해당 장르와 관련된 문법적인 자질들에 대한 지식을 학습자의 쓰기 향상을 위하여 효과적으로 활용할 필요가 있음을 시사한다.

장르를 쓰기 교육에 접목하는 인식은 학자마다 의견이 분분하다. 장르는 너무 복잡하고 다양하고 가변적이어서 사실상 교실 환경에서 가르칠 수 없다는 주장도 있고, 반면에 장르는 분명하게 정해져 있고 명료한 것이어서 간단하게 공식처럼 학습될 수 있다는 의견들도 있다(Hyland, 2004). Knapp과 Watkins(2005)는 장르는 체계의 일부이고 특정한 방식으로 구조화된 것으로 사회적 상호작용 안에서 생성되는 것이라고 주장하고 있다. 또한 장르란 결과물이나 텍스트 유형이라고 하기보다는 오히려 기술하기(describe), 설명하기(explain), 지시하기(instruct), 주장하기(argue), 이야기하기(narrate) 등과 같이 사회적 과정으로서의 장르(genre as social process)로 일반적 모델을 보여주고 있다. 특히 기술하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 이야기하기를 쓰기 교육 현장에서 가장 많이 다루고 있는 5 가지 기초 장르라고 소개하고 있으며 장르-문법 관련 연구에서 활용되기를 권장하고 있다.

쓰기 교육을 어려워하는 EFL 교사들이 장르를 수업에 도입하고자 할 때, 각 장르별 문법적·구조적 자질들을 구체적으로 연구한 자료가 풍부하다면 쓰기 과정을 효율적으로 지도할 수 있는 구체적인 방향을 제시할 수 있다. 이 때 교사는 영어로 표현할 기회가 제한된 EFL 학습자들에게 기초적이고 교실 밖에서도 폭넓게 활용될 장르를 우선적으로 제공할 필요가 있다.

2) 기술체 글쓰기

기술체 글쓰기는 모든 쓰기 학습 분야에서 가장 폭넓게 사용되는 장르 중의 하나이며 언어 사용자가 가장 먼저 학습하는 능력 중의 하나로써 어느 언어 체계에서도 기초적인 기능 중의 하나이다(Knapp & Watkins, 2005). Tompkins(2003)는 쓰기 수업에서 사용될 수 있는 장르 중 하나로 기술체 글쓰기를 제시하고 있으며, Reppen(2002)은 쓰기 수업을 위한 수업 절차에서 기술체는 다른 장르보다 미리 다루어야 할 장르라고 언급하면서 그 이유를 기술체는 다른 장르에도 병행하여 활용될 수 있는 기초 장르이기 때문이라고 설명하고 있다. 이러한 이유로 조미행과 이정원(2015b)은 쓰기 장르를 중심으로 제작된 영어 쓰기 교재에서 기술체가 다른 장르보다 앞서 소개되는 경향이 있다고 보고 있다(Keith, April, & Elena, 2004; Kirkpatrick & Bell, 2010). 따라서 기술체 글쓰기는 쓰기 학습 시작 단계에서 다루어야 하는 기초 장르로써 모든 학습 분야에서 가장 폭넓게 활용될 장르이기 때문에, 기술체 글쓰기를 쓰기 학습 초기에 우선적으로 도입하여

교수할 필요가 있음을 시사한다.

기술체 글쓰기와 관련된 EFL 학습자를 대상으로 수행된 대부분의 선행연구들은 기술체 장르를 학습자들의 쓰기 향상을 보여 주는 쓰기 유형으로 이용하고 있다. Majid와 Stapa(2017)는 말레이시아에서 16세 학습자 6명을 대상으로 페이스북을 이용한 기술체 글쓰기 향상에 미치는 영향을 고찰하였다. Sumarsih와 Sanjaya(2013)는 인도네시아에서 8학년 32명을 대상으로 학습자 중심의 TPS (Think Pair Share) 테크닉을 활용한 기술체 글쓰기(3회)의 쓰기 향상을 보여주었다. 우리나라에서 Koh(2018)는 기술체 글쓰기에 나타난 형용사와 한정사에 대한 학습자들의 지식을 분석하였다. 조미행과 이정원(2015b)은 기술체 글과 이야기체 글에 나타난 오류 양상을 비교하였다.

앞서 살펴본 바와 같이 쓰기 교육에 기술체 글쓰기를 활용한 선행연구들은 주로 쓰기 유형으로만 활용하고 있다. 하지만 장르-중심 교육에서 강조하는 것처럼 기술체 글쓰기에만 나타나는 문법 자질을 조사하여 그 결과를 교육 현장에서 명시적으로 가르칠 때 활용할수 있는 연구 자료는 여전히 부족하다. 따라서 기술체 글쓰기에 나타나는 문법 자질과 실제 학습자들의 오류에 대한 면밀한 연구로 구체적인 자료를 교육 현장에 지속적으로 제시하는 것이 EFL 학습자에게 시의적절한 장르-중심 쓰기 전략에 도움을 주는 방식이라 할 수 있다.

2. 오류 유형과 분류체계

영어 쓰기 교육에서 교수자는 학습자들이 범하는 오류 유형에 대해 효과적으로 피드백을 제공하기 위해서, 오류 처치 시행 전에 미리 심사숙고해 볼 수 있는 오류 유형과 체계적인 오류 분류 기준이 필요하다.

1) 오류 유형

오류 유형에 대한 최근의 ESL/EFL 연구 동향은 학습자들이 실제 글쓰기에서 빈번하게 범하는 오류 빈도를 살펴보고 있으며, 이 때 나타난 오류에 대해 학습자-중심의 오류 수정을 조력할 수 있는 유형인지 아닌지를 규명해 보려는 방향으로 가고 있다(조미행, & 이정원, 2015a; Ferris, 1999; Ferris & Hedgcock, 2004).

Ferris(1999)는 쓰기 수업을 통해 ESL/EFL 학습자가 스스로 수정 가능한 오류(treatable error)와 수정 불가능한 오류(untreatable error)로 나누고 있다. 수정 가능한 오류는 주로 문법 규칙에 영향을 받는 언어 구조와 관련된 오류이다. 반면에, 수정 불가능한 오류는 모국어 화자들처럼 습득된 언어 관련 지식이 있어야만 수정이 가능한 것으로 ESL/EFL 학습자가 쓰기 수업을 통해서 스스로 수정하기는 어려운 오류 유형이다. Ferris(2002)는 수정 가능한 오류의 유형으로 동

사 시제와 형태, 주어-동사 일치, 관사, 명사의 단·복수 및 소유격, 쉼표 사용, 접속사, 작문 기법(구두법, 대·소문자, 철자) 등을 예시로 들고있고, 수정 불가능한 오류의 유형으로는 어휘 선택, 어순, 불필요한 어휘 사용이나 필요한 어휘 생략 등을 예시로 들고있다.

Knapp과 Watkins(2005)에 의하면, 각 장르마다 구별되는 문법적 특징이 있으며 기술체 글에서는 현재 시제, 관계 동사(is/are, has/have), 감정·행동·용도를 표현하는 동사(lay, like, live 등), 명사에 구체적 정보를 추가하는 형용사, 장소나 시간에 대한 정보를 더해주는 부사(구) 등이 주로 사용되는 경향이 있다고 한다. 쓰기 수업에서 교수자는 장르에 따라 빈번하게 나타나는 오류 유형에 관심을 두고 피드백을 제공할 필요가 있다(Ferris, 2002).

2) 오류 분류체계

오류 유형을 분류하는 국내 및 국제적 학술 연구는 일반적으로 다른 학자들의 선행연구에서 자료로 사용했던 유형화된 오류 분류체계를 기반으로 하고 있다. 즉, 각 연구자가 본인의 연구에 적합한 오류 분류 체계를 기존 오류 분류체계에서 선택적으로 보완하여 사용하는 것으로 나타났다. 하지만 EFL 영어 학습자들을 대상으로 이루어진 오류 관련 선행연구는 연구자 성향에 따라 각기 다른 오류 분류체계를 사용하고 있으며, 심지어 같은 분류체계를 적용하더라도 실험에 참여한 학습자의 수나 영어 능숙도에 따라 결과가 달라서 일관성을 찾기가 어렵다는 문제가 제기되고 있다(Hwang, 2012). 이는 학습자들의 영작문에 나타난 오류 현황을 체계적으로 파악하기 위해 EFL 쓰기 연구에 적합한 분류체계가 구축되고 이를 토대로 지속적으로 추가 연구가 필요함을 시사한다.

Ferris(2002)의 15가지 범주의 오류 분류체계가 표 1과 같이 소개된 이후, 최근 대표적인 오류 유형에 대한 연구에서 자주 활용되고 있다.

표 1

오류 유형 분류 체계(Ferris, 2002)

오류 유형
형태 오류(morphological errors)
동사부: 시제, 형태, 주어-동사 일치
명사부: 관사/한정사, 명사 말단(복수형/ 소유격)
어휘 오류(lexical errors)
단어 선정, 단어 형태, 비격식 사용, 관용어 오류, 대명사 오류
통사적 오류(syntactic errors)
문장 구조, 접속사 연결 없는 문장(run-ons), 불완전한 문장(fragments)
기법 오류(mechanical errors)
구두법, 철자

아울러 Ferris(2002)는 ESL 학습자에게 자주 나타나는 오류를 체계적으로 분류해 주면서 교사가 피드백을 제공할 때 소요하는 시간과 노력을 덜 수 있는 오류 기호(error codes)도 간편하게 제시해 주고 있다. 이 분류체계는 ESL 학습자의 쓰기 오류 유형에 대한 연구의 토대로 많이 활용되고 있으며, 점차 EFL 쓰기 연구의 오류 분석체계로 확장되어 오류 및 피드백 관련 연구에서 보완·활용되고 있다(이수나, & 이상기, 2016; 조미행, & 이정원, 2015a; 한영주, 2014; Hwang, 2012).

3. 오류에 대한 피드백 제공

1) 피드백의 명시성

영어 작문으로 표현할 기회가 제한된 EFL 학습자들에게 쓰기 오류가 발생하는 것은 피할 수 없는 일이고, 또한 쓰기 교육에서 학습자 오류에 대한 교수자의 피드백 제공도 필연적이다. 특히 학습자의 오류가 빈도가 높고 상대방에게 의도치 않게 작용하여 의사소통에 방해가 되는 것이라면 우선적으로 피드백이 제공되어야 한다(Ferris, 2011). 교수자가 제공하는 피드백 유형은 명시적 표시 정도에 따라 대표적으로 직접/간접피드백으로 구분되고 있으며, 그 중에서 간접 피드백은 명시적 표시 방법에 따라 종류가 구체화되고 있고 그 용어는 학자마다 다르게 사용되고 있다(Ellis, 2009; Ferris, 2011).

직접 피드백은 오류 내용이 완전히 명시적으로 주어지는 피드백 유형이므로 학습자가 자가 수정 단계에서 주의력이 부족해진다는 단점이 지적되고 있기 때문에, 의사소통 중심 교수법에 기반을 둔 영어 쓰기 관련 문헌 연구에서는 형태초점(focus on form) 형식의 간접 피드백이 효과적이라는 결과들이 제시되고 있다(Ferris & Hedgcock, 2004; Frantzen, 1995; Lalande, 1982).

간접 피드백은 직접 피드백보다 덜 명시적인 차이를 두어 학습자가 오류를 자가 수정하는 유형으로, 대표적으로 오류 기호 표시의 유무에 따라 오류 기호가 있는(coded) 것과 오류 기호가 없는(uncoded) 것으로 나눌 수 있다(Ellis, 2009; Ferris, 2011; Ferris & Roberts, 2001). 구체적인 방법으로 “밑줄”만 표시한 피드백과 “밑줄+기호”가 모두 표시되는 피드백이 있다(조미행 & 이정원, 2015b). “밑줄” 방법은 학습자가 스스로 오류를 파악하거나 이해하는데 어려움이 있어 오류 수정을 회피하거나 간과할 수 있다는 단점이 지적되고 있기 때문에 교사가 학습자의 영어 능숙도에 따라 선택적으로 적용할 필요가 있다(Ferris, 2002). 한편 “밑줄+기호” 방법은 기호를 이용하여 오류 유형을 간접적으로 명시해 주는 것으로 학습자/교수자 모두 선호하는 피드백이며, 여러 연구에서 현장 교사들이 쓰기 수업에 반드시 필요한 피드백 유형이라는 의견을 제시하고 있다(Ferris, 2006; Ferris 외 4인, 2000; Ferris & Roberts, 2001).

2) 피드백의 효과

피드백 제공에 따른 효과에 대한 논란이 지속되고 있지만 최근에는 피드백 제공의 효과를 긍정적으로 인정하고 있으며, 그 효과를 유의하게 검증하여 체계적인 연구 결과를 수렴하기 위한 추가 연구가 ESL/EFL 쓰기 교육에서 진행되고 있다(Chandler, 2003, 2004; Ferris, 2002, 2006; Ferris & Roberts, 2001; Hyland, 2003; Lalande, 1982). 그러나 일반적으로 피드백에 대한 명시성의 차이가 쓰기 향상에 미치는 효과가 다를 것이라는 추측에도 불구하고, 관련된 여러 연구 결과는 일관성 있게 검증되지 못하고 있다. 이런 현상에 대해 학자들은 학습자 작문에 나타난 오류가 복잡하고 불확실해서 피드백을 분명하게 제공하기 어렵고(Ferris & Roberts, 2001), 학습자가 오류를 지적 받더라도 영어 능숙도에 차이가 있어 그 효과성에 문제가 있을 수도 있다고 주장하고 있다(Ferris & Hedgcock, 2004; Frodesen, 1991).

ESL 학습자를 대상으로 피드백의 명시적 정도를 다르게 적용한 Ferris와 Roberts(2001)의 연구에서 “밑줄”과 “밑줄+ 기호”피드백 방법은 모두 학습자의 쓰기 정확성을 향상시켰으나, 한 학기 단기 실험으로 나타난 결과로는 두 방법의 효과 차이를 입증하기 어렵다고 보고하고 있다. EFL 학습자를 대상으로 이수나와 이상기(2016)는 명시성에 차이를 둔 세 종류의 피드백(밑줄, 밑줄+ 기호, 밑줄+ 단서)을 제공하여 그 효과를 세 가지 오류 유형(관사, 어휘 선택, 명사 형태)으로 살펴보았다. 그 결과, 모든 피드백 유형이 학습자의 쓰기 정확성 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으나 명시성의 정도에 따른 상호간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다고 하였다. 한편 조미행과 이정원(2015a)은 쓰기 능숙도가 동일한 대학생을 대상으로 명시성에 차이(밑줄, 밑줄+ 기호)를 두어 피드백을 제공한 결과, 학습자의 쓰기 정확성 향상에 긍정적인 영향이 있었으며 명시성의 정도에 따른 상호간 차이도 더 명시적인 “밑줄+ 기호” 방법이 통계적으로 유의하게 효과적이라고 보고하고 있다.

ESL/ EFL 선행연구를 종합해 볼 때, 피드백에 대한 명시성의 차이가 오류 수정에 미치는 영향에 대한 일반적인 추측이 일관성 있게 검증되려면 장르에 따른 오류 유형 분석과 학습자 능숙도가 중요한 요인임을 시사하고 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 쓰기 과업과 피드백이 실시된 대상은 D 시 소재 C 대학교 학생 60 명(남 31 명, 여 29 명)이며, 교양 영어 수업을 매주 두 시간씩 15 주간 수강했다. 수업 시간에는 TOEIC 의 R/C 를 위한 전략을 주로 학습하였고, 쓰기 과업 지도도

병행하여 이루어졌다. 학기 초에 실시한 기초 설문 중에서 토익 성적을 기준으로 두 그룹으로 나누어 피드백이 제공되었다. 학습자 전원이 600-700 점 사이 성적을 가진 그룹(26 명)에는 “밑줄” 표시 방법을 사용하였고, 학습자 성적이 400-600 사이 고르지 않는 그룹(34 명)에는 “밑줄+ 기호” 표시 방법을 사용하였다. 토익 점수가 쓰기 능력을 직접 대변한다고 단정하기 어렵지만, 일반적 영어 능숙도 측면에서 “밑줄” 방법을 사용한 그룹과 “밑줄+ 기호” 방법을 사용한 그룹은 표 2 에서 보듯이 평균이 유의하게 차이가 있다고 할 수 있다.

표 2
쓰기 수업 수강자의 토익점수 분포

피드백 \ Toeic	400-499	500-599	600-699	*t*	*p*
밑줄+ 기호(*n = 34*)	5	10	19	4.614	.000***
밑줄(*n = 26*)	0	0	26		

***$p < .001$

쓰기와 관련된 기초 설문에서 참여자들은 학습하기 가장 어려운 언어 기능이 쓰기라고 응답했고(47%), 그럼에도 98%(58 명)가 영어 쓰기의 필요성을 느낀다고 인정하였다. 98%(59 명) 이상이 기존 영어 수업에서 피드백을 받아본 경험이 전혀 없었고, 쓰기에 자신감이 부족하다고 답한 학생은 52 명(87%)으로 비교적 많았다. 수업 중 쓰기 시간 30 분이 주어진다면 대략 15 문장 정도의 두 단락(12%), 7 문장 이상의 한 단락(63%), 그리고 나머지 25%는 몇 문장 정도 가능할 것 같다고 학습자 스스로 진단했다. 영어 학습 동기로 34 명(57%)이 “취업”을 선택했고, “여행”과 “인터넷 외 정보 수단”이 그 뒤를 이었다.

학기 초 실시한 설문을 포함하여 학생들은 두 가지 주제의 기술체 작문과 교사의 피드백을 활용한 수정 활동을 실시했다. 쓰기 활동 과정과 결과가 성적에 반영된다는 점을 학생들에게 주지시켜 쓰기 과업에 대한 참여도를 높였다.

두 명의 교수자가 오류 분류체계를 근거로 학습자 작문의 복사본을 사용하여 각자 오류를 체크한 후에 오류 유형을 협의하였고, 이를 적용하여 피드백을 실시했다. 한 명은 미국인으로, 미국과 한국에서 14 년 이상 영어를 지도했으며, 쓰기 교육 연수 프로그램에서 가르친 경력이 있었다. 또 다른 한 명은 본 연구자로 수업 중 쓰기 과업을 수행하였고, 학습자의 초고와 수정본에 나타난 오류의 유형을 분류하고 분석하였다.

2. 연구도구

1) 기술체 글 쓰기 과업

본 연구에서는 학습자에게 기술체 글로 수업 중 30분 동안(timed impromptu task) 작문 활동을 2회에 걸쳐 수행하게 하였다. 글의 주제는 인물을 묘사하는

“Find New Friends!”와 사건을 묘사하는 “My Favorite TV Shows” (Kirkpatrick & Bell, 2010)로 정했다.

2) 피드백 제공 방법

학습자들이 제출한 글의 오류를 교정하기 위해 각 그룹마다 명시성이 다른 피드백(“밑줄”과 “밑줄+기호”) 방법을 사용하였다. 이러한 피드백은 학습자가 제출한 초고에 대해 제공되었고, 이를 토대로 학습자는 다음 수업 중에 30분 동안 스스로 오류를 수정한 후 수정본을 제출하였다(timed impromptu error correction). 특히 “밑줄+기호” 그룹에게는 피드백 제공 이전에 Ingram과 King (1988)의 오류 기호에 대한 설명을 제공하여 학습자의 이해를 도왔다.

3) 오류 유형 분류

학습자의 쓰기에 나타난 오류를 분류하기 위해 Ferris(2002)가 제시한 오류 목록의 설명과 예시를 기초로 하였고, 이를 보완한 조미행과 이정원(2015a)의 오류 분류표를 근거로하여 학습자 작문의 초고와 수정본에 나타난 오류를 표 3에 적용하여 분류하였다.

표 3

오류 분류표

오류 유형	기호	설명 및 예시
동사의 시제	VT	동사 시제
동사의 형태	VF	조동사 + 동사 원형, 그 외 동사 생략(주로 be 동사 생략), be 동사+ 일반 동사 원형(이중 동사 사용)
주어-동사 일치	SVA	현재 시제의 3 인칭 단수 일치 및 주어-동사 일치
관사 사용	ART	한정사 포함
명사의 복수형	NN	대명사 포함
명사의 소유격	NP	대명사, 무생물의 소유격, 이중 소유격
어휘 선정	WC	전치사 예외
단어 형태	WF	동사, 명사, 관사 부분 예외; 동사의 목적어로 사용되는 동명사, 부정사 포함
관용어구	ID	전치사 포함
문장 구조	SS	단어 생략, 어순, 문장이나 절 단위 오류
부정확한 접속사 사용	CON	접속사가 생략된 문장의 연결, 쉼표로 연결된 문장 및 접속사 관련 오류
작문 기법	MEC	구두점, 철자, 대·소문자 사용

4) 설문지

기술체 글쓰기 과업을 수행하기 전 학기 초에 학습자 60명의 영어 능력 및 영

어 쓰기와 관련된 학습자 기초자료 수집을 위해 설문을 실시하였다.

3. 자료분석

본 연구에서 다룬 기술체 글의 오류 유형과 학습자의 오류 비율을 분석하기 위해 단어 수(tokens)를 계산하고(Polio, 2003), 오류 비율을 계산하였다(조미행, 이정원, 2015b; Chandler, 2003; Ferris, 2006). 오류 비율은 학습자 작문에 나타난 전체 오류 수를 전체 단어 수로 나누어 백분율로 계산하였다. 아울러 오류 수정 정도를 측정하기 위하여 초고의 오류 비율을 초고의 오류비율에서 수정본의 오류비율을 뺀 값으로 나누어 백분율로 계산하였다(조미행, & 이정원, 2015b).

4. 분석 방법

학습자가 수행한 작문 초고와 피드백 활용 후 수정하여 제출한 수정본의 단어 수와 오류 수, 그리고 오류 유형에 따른 오류 비율을 조사한 자료를 분석하기 위해 SPSS 24.0 을 사용했고, 유의 수준 $p < .05$ 에서 결과를 검증했다. 그리고 피드백 유형에 따른 오류 추이와 오류 유형에 따른 오류 비율을 분석하기 위해 t 검정을 실시했다. 설문을 통하여 수집된 자료는 일차적으로 기술통계가 사용되었다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 기술체 글쓰기 과업의 오류 분석

1) 쓰기 유창성과 정확성: 단어 수와 오류 비율

기술체 글쓰기에서 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자들의 영어 쓰기 유창성과 정확성 향상에 미치는 영향을 알아보기 위해 학습자의 단어 수와 오류 비율을 표 4와 같이 살펴보았다.

강좌를 수강한 60명이 두 가지 주제로 작문한 기술체 글 초고(120개)와 교사의 피드백 제공 후 학습자가 수정한 수정본(120개)의 단어 수와 오류 비율을 분석하였다. 두 가지 주제의 기술체 글 모두에서 단어 수는 유의하게 늘었으며, 초고에서 피드백을 거쳐 수정본으로 가는 과정에서 오류 비율도 유의하게 준 것으로 나타났다. 이는 기술체 글쓰기에서 학습자들에게 피드백을 활용한 수정활동은 영어 쓰기의 유창성과 정확성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

표 4

쓰기 과업별 단어 수와 오류 비율(*N*=60)

구분	쓰기 과업	*M*	*SD*	*t*	*p*
단어수 (Tokens)	과업1-초고	84.58	21.80	-2.874	.006**
	과업1-수정본	87.53	24.57		
	과업2-초고	92.08	29.65	-3.707	.000***
	과업2-수정본	94.97	28.65		
오류비율 (Error rate)	과업1-초고	13.05	5.88	14.497	.000***
	과업1-수정본	5.89	4.51		
	과업2-초고	13.70	6.86	9.279	.000***
	과업2-수정본	7.22	4.62		

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

2) 피드백 제공 방법에 따른 초고와 수정본의 오류 비율

실험에 참여한 두 그룹은 교사에 의해 각기 다른 방법으로 피드백을 제공받았다. 이 때 학습자가 초고에서 수정본으로 오류을 고쳐가는 과정에서 만든 수정 결과가 학습자의 쓰기 정확성에 영향을 준 것인지를 알아보기 위해 오류 비율을 기준으로 검증하였다. 기술체 초고에 나타난 오류에 대해 “밑줄+기호” 피드백을 받은 그룹(N = 34)과 “밑줄” 피드백을 받은 그룹(N = 26)의 오류 비율을 초고와 수정본을 기준으로 분석한 결과는 표 5와 같다.

표 5

피드백 방법에 따른 과업별 초고와 수정본의 오류 비율

피드백	쓰기 과업	*M*	*N*	*SD*	*t*	*p*
밑줄+기호 (coded)	과업1-초고	13.86	34	6.84	9.877	.000***
	과업1-수정본	6.64	34	5.52		
	과업2-초고	15.15	34	7.35	6.274	.000***
	과업2-수정본	8.27	34	5.02		
밑줄 (uncoded)	과업1-초고	12.00	26	4.23	11.112	.000***
	과업1-수정본	4.91	26	2.45		
	과업2-초고	11.80	26	5.74	7.925	.000***
	과업2-수정본	5.83	26	3.69		

***p < .001

기술체 글쓰기에 사용된 두 개의 주제에 따른 학습자의 초고(과업 1-초고, 과업 2-초고)를 교사가 “밑줄+기호” 그룹과 “밑줄” 그룹으로 나누어 피드백을 제공하였고, 학습자는 피드백을 토대로 오류를 수정하여 다시 쓰기로 수정본(과업 1-수정본, 과업 2-수정본)을 제출하였으며, 이 자료에서 오류 비율을 도출하였다. 그 결과, 학습자에게 제공된 “밑줄+기호”와 “밑줄” 방법은 학습자의 쓰기 오류를 유의하게 줄였다(p < .001). 이는 기술체 글쓰기에서는 교사의 피드백이 학습자의 오류를 통계적으로 유의하게 감소시키는 효과가 있음을

보여준다.

따라서 학습자가 기술체 작문으로 쓰기 과업을 수행할 때, 그 쓰기 과정에서 피드백이 주어지면 단어 수를 늘이는 것은 물론 오류를 줄여 쓰기의 유창성과 정확성을 향상시킬 수 있음을 시사하고 있으며, 향후 교육 현장에서 그 효과를 극대화할 구체적인 방법을 제시하는 연구가 지속되어야 함을 시사하고 있다.

3) 오류 유형별 초고와 수정본의 오류 비율

학습자가 작문한 기술체 글의 초고(120개)에서 나타난 오류 비율과 교사의 피드백을 활용해서 다시 쓰기 후 제출한 수정본(120개)의 오류 비율을 12개의 각 오류 유형별 평균비교로 분석한 결과는 표 6과 같다.

표 6
오류 유형별 초고와 수정본의 오류 비율 평균비교

오류 유형	작문	*M*	*SD*	*t*	*p*
동사 시제(vt)	초고	.23	.61	2.19	0.03*
	수정본	.15	.48		
동사 형태(vf)	초고	.62	1.09	4.64	0.00 ***
	수정본	.17	.53		
주어-동사 일치(sva)	초고	.79	1.47	4.76	0.00 ***
	수정본	.18	.50		
관사(art)	초고	2.39	1.69	8.80	0.00 ***
	수정본	1.23	1.29		
명사-복수형(nn)	초고	1.32	1.56	5.36	0.00 ***
	수정본	.57	.93		
명사 소유격(np)	초고	.59	1.25	2.94	0.00 ***
	수정본	.28	.78		
어휘 선정(wc)	초고	1.32	1.74	4.34	0.00 ***
	수정본	.88	1.46		
단어 형태(wf)	초고	.93	1.32	4.92	0.00 ***
	수정본	.48	.93		
관용어구(id)	초고	.92	1.00	6.30	0.00 ***
	수정본	.46	.79		
문장 구조(ss)	초고	.88	1.33	5.65	0.00 ***
	수정본	.38	.87		
접속사(con)	초고	.64	.92	3.75	0.00 ***
	수정본	.37	.74		
작문 기법(mec)	초고	2.75	3.29	6.53	0.00 ***
	수정본	1.41	2.14		

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

ESL 학습자에게 빈번하게 나타나는 12 가지 각 오류 유형의 오류 비율을 살

펴 본 결과, 학습자들에게 피드백을 활용한 수정활동이 각 오류 유형의 오류를 줄이는데 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 이는 기술체 글에서 교사의 피드백은 모든 오류 유형에서 오류를 감소시켜 학습자의 글쓰기 향상을 이끌어 낼 수 있는 가능성을 시사한다.

2. 기술체 글쓰기에 나타난 오류 분석

1) 기술체 글 초고에 나타난 오류 유형과 빈도

기술체 글에서 빈번하게 나타나는 오류를 살펴보기 위해 학습자의 초고에서 조사한 오류를 표 3에 제시한 오류 분류표를 기준으로 유형별로 세분화하여 오류 비율을 조사하였고, 그 결과를 백분율화하여 오류 빈도를 살펴보고자 하였다.

표 7

***초고에 나타난 오류 유형별 오류 비율과 빈도**

오류 유형	오류 비율	백분율(%)
동사 시제(vt)	1.06	1.94
동사 형태(vf)	2.21	4.22
주어-동사 일치(sva)	3.03	5.92
관사(art)	9.66	18.49
명사-복수형(nn)	5.21	10.10
명사 소유격(np)	2.32	4.54
어휘 선정(wc)	4.92	9.20
단어 형태(wf)	3.4	6.48
관용어구(id)	3.63	6.98
문장 구조(ss)	3.3	6.36
접속사(con)	2.51	4.97
작문 기법(mec)	9.78	18.85

*초고의 총 단어 수(10,600 개) 기준: 기술문 주제 1(5,525 개), 주제 2(5,075 개)

학습자들이 처음 작문한 초고에서는 표 7에서 보는 바와 같이, 구두점, 철자, 대·소문자의 사용에서 생기는 작문 기법(18.85%)과 관사 사용(18.49%) 이 가장 빈번하게 나타났다. 이는 EFL 학습자의 쓰기에서 가장 흔하게 나타나는 오류가 작문기법과 관사의 오류라는 기존 여러 연구결과와 유사함을 알 수 있다(송민영, 배주경, 신동광, 2013; 임상봉, 2018; 한영주, 2014). 이어서 명사와 관련된 오류 중에는 명사의 단·복수형(10.10%)이 매우 빈번하게 나타나고 있다. 그 다음으로

어휘 선정(9.2%), 관용어구(6.98%), 단어 형태(6.48%), 문장 구조(6.36%), 주어-동사 일치(5.92%), 부정확한 접속사 사용(4.97%)과 명사의 소유격(4.54%)이 뒤를 이었다.

하지만 기술체 글쓰기를 중심으로 오류 유형을 분석한 본 연구에서 동사의 형태(4.22%)와 동사의 시제(1.94%)의 오류 유형은 가장 드물게 나타나는 오류로 조사되었다. 이는 일반적으로 EFL 학습자에게 의사소통에 지장을 주는 가장 빈번한 오류 유형이 주로 동사군이나 명사군이라는 선행연구(Cha, 2004; Kim, 2010)들과 상이한 양상으로 나타난 결과로써 영어 쓰기 수업에서 오류에 대한 과업을 수행할 때 쓰기 장르는 교사가 고려해 봐야할 주요한 요인임을 확인할 수 있다. 따라서 EFL 학습자의 쓰기에 흔히 나타나는 오류가 동사군이나 명사군과 관련되었다고 주장하는 선행연구는 글의 주제나 장르를 크게 고려하지 않고 문장단위나 자유작문에 나타난 오류 유형을 연구한 것이 대부분이므로, 본 연구 결과에 이어 향후 학습자의 작문 오류와 관련된 연구에서는 오류 유형을 쓰기 장르와 병행하여 구체적으로 고찰해 볼 필요가 있음을 시사한다.

2) 기술체 글 수정본에 나타난 오류 유형과 빈도

교사의 피드백을 활용하여 학습자 스스로 오류를 수정한 수정본에서는 각 오류 유형의 빈도가 어떻게 나타나는지를 보기 위해 수정본의 오류 비율을 살펴보고, 이것을 백분율한 빈도를 분석한 결과는 표 8과 같다.

표 8

***수정본에 나타난 오류 유형별 오류 비율과 빈도**

오류 유형	오류 비율	백분율(%)
동사 시제(vt)	0.69	2.50
동사 형태(vf)	0.56	2.35
주어-동사 일치(sva)	0.68	2.73
관사(art)	4.88	19.47
명사-복수형(nn)	2.14	8.10
명사 소유격(np)	1.08	4.95
어휘 선정(wc)	3.02	10.89
단어 형태(wf)	1.71	6.70
관용어구(id)	1.81	7.02
문장 구조(ss)	1.49	6.25
접속사(con)	1.38	5.64
작문 기법(mec)	5.24	20.89

*수정본 총 단어 수(10,950 개) 기준: 기술문 주제 1(5,698), 주제 2(5,252)

오류 비율을 기준으로 기술체 글쓰기 수정본에서 나타난 오류 유형의 빈도를

살펴 본 결과는 초고의 결과와 거의 유사하였다. 작문 기법(20.89%)과 관사 사용(19.47%)이 초고와 마찬가지로 가장 빈번한 오류로 나타났다. 그러나 초고에서 세 번째로 빈도가 높던 명사의 단·복수형(8.1%)은 오류 수정 과정을 통해서 어휘 선정(10.89%)보다 수정이 매우 잘 된 결과를 보인다. 이는 적절한 어휘 선택과 관련된 오류는 학습자가 혼자서 수정하는 것은 어려운 오류인 것으로 보이는 반면, 명사의 단·복수형은 언어 구조와 관련된 오류로서 학습자 스스로 해결할 수 있는 오류유형임을 보여주는 결과라고 할 수 있다(Ferris, 1999).

다음으로 Ferris(1999)가 영어 쓰기 배경지식이 충분하지 못한 ESL 학습자가 혼자 힘으로는 수정하기 힘든 오류 영역이라고 인정한 관용어구(7.02%), 단어 형태(6.7%), 문장 구조(6.25%)에 대한 오류 비율의 빈도는 초고와 비교하여 수정본에서도 변화가 거의 없었다.

하지만 주어-동사 일치와 관련된 오류는 초고(5.92%)보다 수정본(2,73%)에서 현저하게 감소한 것으로 보아 학습자의 자가-수정으로도 효과가 큰 오류 유형임을 알 수 있다. 이 결과는 기술체 오류에 흔히 나타나는 주어-동사 일치 오류는 명사의 단·복수형의 오류와 마찬가지로 언어 구조와 관련된 오류로서 학습자가 간접적으로 피드백을 받더라도 스스로 수정 가능한 오류 유형임을 확인시켜주고 있다(Ferris, 1999). 이는 기술체 글쓰기를 교육할 때 명사의 단·복수형과 주어-동사 일치에 대한 언어 구조를 명시적으로 지도하면 글쓰기 향상을 이끌어 낼 수 있다는 가능성을 시사한다.

3. 피드백 제공 방법에 따른 오류 분석

1) 피드백 제공 방법에 따른 단어 수와 오류 비율

학습자의 초고에서 피드백 제공 방법에 따라 수정본으로 오는 과정의 단어 수와 오류 비율 변화를 독립 t 검정을 통해 분석한 결과는 표 9와 같다.

표 9

피드백 제공 방법에 따른 단어 수와 오류 비율

	작문	피드백(능숙도)	*M*	*SD*	*t*	*p*
단어 수	초고	밑줄+기호(하)	87.66	25.09	-.320	.750
		밑줄(상)	89.21	27.78		
	수정본	밑줄+기호(하)	89.43	25.24	-.850	.397
		밑줄(상))	93.63	28.87		
오류 비율	초고	밑줄+기호(하)	14.51	7.08	2.355	.020*
		밑줄(상)	11.91	4.99		
	수정본	밑줄+기호(하)	7.46	5.31	2.680	.008**
		밑줄(상)	5.37	3.14		

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

본 연구를 위한 쓰기 과업을 실행하기 전 기초 설문조사에서 실험에 참가한 학습자 그룹은 표 2와 같이 토익성적을 기준으로 영어 능숙도에 차이가 있었다. 이러한 학습자의 일반적인 영어능숙도를 토대로 각 그룹에 제공할 피드백 유형을 명시성의 정도에 따라 다르게 적용하였다. 영어 능숙도가 상대적으로 낮은 그룹(N = 34)에는 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백을 제공하였고, 높은 그룹(N = 26)에는 "밑줄" 피드백을 제공하였다.

초고에서 영어 능숙도의 수준에 따른 두 그룹의 단어 수는 영어 능숙도가 높은 그룹에서 다소 많게 나와서 쓰기 유창성에 다소 차이는 있었지만 통계적으로 유의하지는 않았다. 또한 피드백이 활용된 수정본에서도 영어 능숙도가 높은 그룹이 단어 수를 평균적으로 더 많이 사용하였다는 것을 보여 주지만 통계적으로 유의할 정도는 아니었다. 이는 동일한 주제로 작문한 EFL 학습자의 기술체 글에서 영어 능숙도가 다른 두 그룹의 피드백 제공에 따른 단어 수는 통계적으로 유의한 차이가 없었는데 이는 수업 중 30분의 제한된 작문 시간이 영향을 준 것으로 풀이된다.

반면에 오류 비율은 단어 수의 결과와는 다른 양상을 보였다. 먼저 학습자의 초고에서 영어 능숙도가 높은 그룹이 상대적으로 낮은 그룹보다 오류 비율이 통계적으로 유의하게 낮게 나왔다. 이는 수업 중 제한된 시간에 이루어진 기술체 글 작문에서 영어 능숙도가 높은 학습자가 낮은 학습자보다 오류를 적게 범하며 유의한 차이를 보였고(p = .020), 이는 쓰기의 정확도(오류 비율)가 더 뛰어나다는 것을 의미한다. 더구나 피드백을 활용한 학습자의 수정본에서도 초고와 유사한 결과를 보인다. 영어 능숙도가 높은 그룹에게 상대적으로 덜 명시적인 피드백을 제공했음에도 불구하고 학습자들은 오류를 효과적으로 수정하여 오류를 유의하게 적게 범하였다(p = .008). 기술체 쓰기 수업에서 교수자는 학습자의 영어 능숙도에 따라 명시적 차이를 둔 피드백 유형으로 오류 수정을 도왔지만, 두 그룹 간 영어 능숙도의 차이로 인하여 오류 비율은 초고(p = .02)에서도 수정본(p = .008)에서도 능숙도가 높은 학습자가 낮은 학습자보다 정확하게 오류를 수정하여 오류 비율을 통계적으로 유의하게 낮추고 있다는 것을 확인해 준다.

이는 더 명시적으로 "밑줄+기호" 표시 피드백을 제공받은 학습자들이 덜 명시적인 "밑줄" 표시 피드백을 제공받은 학습자들보다 오류를 용이하게 줄여나가는 경향이 있긴하지만 통계적으로 유의한 차이가 나는 것으로 해석할 수 없다는 Ferris와 Roberts(2001)의 결과와 유사함을 보여준다. 반면에 본 연구 결과는 ESL 학습자를 대상으로 한 Ferris(2006)의 연구 결과와는 다른 양상을 보여준다. Ferris(2006)는 "밑줄"과 "밑줄+기호" 피드백의 효과에 대한 연구에서 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백이 학습자의 오류를 통계적으로 유의하게 줄일 수 있다는 결과를 보여주었다. EFL 선행연구에서도 조미행과 이정원(2015a)은 본 연구에서 사용한 두 가지 피드백 방법을 사용하였지만 "밑줄+기호" 피드백이 학습자의 오류를 통계적으로 유의하게 줄였다는 본 연구와 상이한 결과를 보여주고 있

다. 따라서 ESL/EFL 학습자를 대상으로 이루어진 피드백 효과에 대한 연구 결과가 일관되지 않고 상충되는 이유를 추가적으로 논의할 필요가 있겠다.

Ferris (2011)는 학습자와 교수자 모두 “밑줄+ 기호”처럼 더 명시적인 피드백을 선호하고 있으며 효과를 인정하고 있지만, 아직까지 이 추측을 뒷받침할 연구가 부족하여 결론이 일관성 있거나 분명하지 못한 상황이라고 보고하고 있다. 이런 맥락에서 볼 때, 본 연구 방법과 유사한 EFL 환경에서 선행연구한 조미행과 이정원(2015a)의 결과가 본 연구 결과와 대조를 이룬다는 것은 연구 절차에서 추가로 고려해야 할 변인이 있다는 것을 짐작하게 한다. 두 연구 절차를 비교해 볼 때, 조미행과 이정원(2015a)은 실험 집단을 영어 능숙도를 토대로 동질 집단으로 구성하였고, 본 연구는 영어 능숙도가 서로 다른 실험 집단으로 구성되었다. 이는 기술체 글쓰기에서 피드백 제공 방법에 따른 오류 수정 효과는 학습자들의 영어 능숙도에 따라 다른 결과를 낳을 수 있다는 것을 암시한다. 따라서 향후 쓰기 장르 및 피드백 제공 방법에 따른 학습자 오류 분석과 관련된 연구에서 학습자의 영어 능숙도가 추가적으로 고려되어야 하는 변인이라는 점을 시사하고 있다.

2) 초고의 오류 유형별 오류 비율

학습자의 초고에서 두 그룹간 오류 유형별로 오류 비율의 차이가 있는 지 알아보기 위하여, 독립 t검정을 실시하였다. 피드백이 제공되기 전 초고에서 두 그룹간 각 오류 유형에 따른 오류 비율을 검정한 결과 중에서 통계적으로 유의한 오류 유형을 중심으로 표 10에 정리하였다.

표 10

초고의 오류 유형별 오류 비율 평균비교

오류 유형	피드백(능숙도)	*M*	*SD*	*t*	*p*
동사 시제(vt)	밑줄+ 기호(하)	.330	.716	2.128	.036*
	밑줄(상)	.108	.417		
어휘 선정(wc)	밑줄+ 기호(하)	1.696	2.043	4.34	.003**
	밑줄(상)	.821	1.083		
작문 기법(mec)	밑줄+ 기호(하)	3.236	3.626	6.53	.053
	밑줄(상)	2.109	2.689		

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

학습자 초고에서는 동사의 시제(p = .036), 어휘 선정(p = .003)과 관련된 오류에서 두 그룹간 유의한 차이를 보였으며, 작문 기법(p = .053) 오류도 두 그룹간 거의 유의할 정도로 차이가 있었다. 다시 말해서 피드백이 제공되기 전의 학습자 초고에서는 영어능숙도가 상대적으로 높은 그룹이 낮은 그룹보다 동사의 시제와 어휘 선정과 관련된 오류를 적게 범하고 그 정도는 통계적으로 유의하였고, 작문

기법 오류도 영어능숙도가 높은 그룹이 덜 범하는 경향이 있었다.

3) 피드백 제공 방법에 따른 수정본의 오류 유형별 오류 비율

피드백이 제공된 이후, 학습자의 수정본에 두 그룹간 오류 유형별 학습자의 오류 수정 정도에 차이가 있는 지 알아보기 위하여 수정본의 오류 비율을 독립 t검정을 실시하였다. 피드백 활용 후 학습자의 수정본에서 두 그룹간 각 오류 유형에 따른 오류 비율을 검정한 결과 중에서 통계적으로 유의한 오류 유형을 중심으로 정리하였다. 명사의 소유격과 어휘 선정과 관련된 오류에서 유의한 차이가 있었으며 상세한 내용은 표 11과 같다.

표 11

피드백 제공 방법에 따른 수정본의 오류 유형별 오류 비율 평균비교

오류 유형	피드백(능숙도)	*M*	*SD*	*t*	*p*
명사 소유격(np)	밑줄+ 기호(하)	.118	.429	-2.434	.018*
	밑줄(상)	.493	1.047		
어휘 선정(wc)	밑줄+ 기호(하)	1.222	1.762	3.340	.001**
	밑줄(상)	.433	.726		

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

명사의 소유격(p = .018)에 대한 오류 유형에서는 “밑줄+ 기호” 피드백을 받은 학습자들이 능숙도가 상대적으로 낮은 그룹임에도 불구하고 오류 수정을 더 정확하게 하여 오류를 더 많이 줄인 것으로 나타났다. 이는 기술체 글쓰기에서 명사의 소유격과 관련된 오류는 더 명시적인 피드백이 긍정적인 효과를 보인다는 것을 확인할 수 있다. 영어능숙도가 낮은 그룹이 영어능숙도가 높은 그룹을 상대로 오류를 더 효과적으로 줄여 통계적으로 유의할만큼 성공적으로 오류 수정을 했다는 점에 주목할 필요가 있다. 명사의 소유격과 관련된 오류는 Ferris(2002)가 분류한 수정 가능한 오류에 속하는 것으로, EFL 학습자들이 자주 범하는 오류이기는 하지만, 교사의 피드백 제공을 통해 수정 가능하다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다(Ferris, 2011).

한편 어휘 선정(p = .001)에 대한 오류 유형에서는 능숙도가 높은 “밑줄” 피드백을 받은 학습자들이 오류를 통계적으로 유의하게 더 많이 줄인 것으로 나타났다. 어휘 선정과 관련된 오류는 Ferris(2002)가 분류한 EFL 학습자가 단기간에 수정하기 어려운 오류에 속하는 것으로, EFL 학습자들이 “밑줄+ 기호” 피드백과 같은 더 명시적인 피드백을 받더라도 영어 능숙도가 일정 수준에 이르지 못하면 수정이 용이하지 않다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다(Ferris, 2011).

본 연구에 참여한 학습자 그룹간 영어 능숙도 차이로 인하여 명시성에 따른 피드백 효과를 유의하게 규명하는데는 제한점이 있었지만, 기술체 글쓰기에서는

Ferris(2002)가 분류한 수정 가능한 오류가 학습자 자가-수정이 더 용이함을 확인할 수 있었고 이런 오류 유형에는 더 명시적인 “밑줄+ 기호” 피드백이 효과적임을 짐작하게 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 EFL 학습자를 대상으로 하는 쓰기 수업에서 기술체 글에 나타나는 오류 유형의 특징과 빈도를 알아보고, 교사가 제공하는 피드백을 활용하는 학습자의 오류 수정 활동의 효과를 알아보았다. 두 가지 주제의 기술체 글로 작문한 학습자의 초고와 교사의 피드백이 활용된 학습자의 수정본의 오류 비율로 검증한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 기술체 글쓰기를 수행한 쓰기 과업에서 학습자는 교사가 제공한 피드백을 활용하여 쓰기 유창성과 정확성을 효과적으로 향상시킨 것으로 나타났다. 쓰기 과업에 참여한 60명이 작문한 두 가지 주제의 기술체 글 초고(120개)와 피드백을 통한 학습자 오류 수정이 적용된 수정본(120개)의 단어 수와 오류 비율을 분석한 결과, 단어 수는 유의하게 늘어났고, 오류 비율은 유의하게 줄었다. 이는 기술체 글에 나타나는 대부분의 오류는 교사의 피드백을 통해서 단시간에 감소 효과를 볼 수 있음을 짐작하게 한다.

더불어 교사의 피드백 제공 방법에 따른 학습자의 오류 수정 효과를 알아보기 위해 초고와 수정본의 오류 비율을 기준으로 검증하였는데, 두 가지 피드백(“밑줄+ 기호”와 “밑줄”)방법은 학습자의 쓰기 오류를 유의하게 줄였다. 이는 기술체 글쓰기 수업에서 교사의 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자의 쓰기 오류를 줄여 쓰기 정확성을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

둘째, 쓰기 장르 중 기술체 글쓰기에서 가장 빈번하고 반복적으로 나타나는 오류를 알아보기 위해 12 가지 오류 유형별로 초고를 조사해 본 결과, 학습자가 가장 범하기 쉬운 오류는 작문 기법, 관사 사용이었고 이어서 명사의 단·복수형, 어휘 선정, 관용어구, 단어 형태, 문장 구조, 주어-동사 일치, 부정확한 접속사 사용, 명사의 소유격 순으로 나타났다. 한편 빈도의 끝순서에 동사의 시제와 동사의 형태 오류가 나타난 것은 쓰기 장르가 오류 유형에 영향을 주는 요소임을 확인해 준다.

반면 수정본에 나타난 오류 유형의 빈도를 살펴 본 결과는 초고의 것과 거의 유사하였으나, 명사의 단·복수형과 주어-동사 일치와 관련된 오류는 피드백을 통한 학습자 자가-수정이 다른 오류 유형보다 잘 이루어져 오류 빈도가 초고보다 낮게 나타나는 것을 보여준다. 초고와 수정본의 오류 유형을 분석해 볼 때, 기술체 글쓰기 수업에서는 동사의 시제나 동사 형태 관련 오류 수정보다 명사의 단·복수형

과 주어-동사 일치에 대한 오류 유형의 언어 구조를 명시적으로 지도하면 쓰기 정확성을 향상시킬 수 있다는 가능성을 시사한다.

셋째, 피드백이 제공되는 방법이 각 오류 유형별로 학습자의 오류 수정 활동에 미친 영향을 검증하였는데, 상대적으로 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백이 긍정적 효과를 보였으나 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 이 결과에는 두 가지 요인이 작용했을 가능성을 짐작하게 된다. 먼저, 기술체 글에서 학습자가 주로 범한 오류 유형은 학습자 자가-수정이 용이한 오류이기 때문이고, 나머지 요인은 본 연구의 실험 그룹간 영어 능숙도의 차이라고 추정할 수 있다.

결론적으로 명시성의 차이가 있는 피드백 유형별 분석결과, 본 연구에 참여한 그룹간 영어 능숙도 차이로 인하여 피드백 효과를 유의하게 규명하는데는 제한점이 있었지만, 기술체 글쓰기에서는 Ferris(2002)가 분류한 수정 가능한 오류 유형이 학습자 자가-수정에 더 용이함을 확인할 수 있었고 이런 오류 유형에는 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백이 효과적이라는 교수 전략을 이끌어 낼 수 있었다.

이러한 연구 결과를 토대로 장르-중심 쓰기 수업과 관련된 오류 분석 연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, EFL 학습자들에게 기초적이고 폭넓게 활용될 장르를 우선적으로 제공할 필요가 있다. 국내 대학의 영어 교육과정은 말하기에 치중하고 있어서 영어로 쓰기를 표현하는 기회가 제한되어 있다(성명희, 현태덕, 이지연, 장형지, 2011). 하지만 첨단 기술로 인하여 쓰기를 이용한 의사소통이 실시간으로 이뤄지는 시대의 요청이 있으므로, 영어 쓰기과정 도입이 시급함을 짐작할 수 있다. 이 때 본 연구에서 제시한 최근 쓰기 향상에 효과를 드러내고 있으며 명시적이고, 체계적이고, 학습자의 필요에 맞춘 장르-중심 쓰기를 적절한 교수법으로 채택할 가치가 있음을 시사한다(Hyland, 2004; Knapp & Watkins, 2005).

둘째, EFL 학습자의 전반적인 오류 유형 분석을 위하여 일관되고 체계적인 오류 분류 기준을 오류 분석 연구에 적용하는 방안을 모색해야 한다. 선행연구된 문헌 연구를 종합해 보면, 연구자 성향에 따라 다양한 분석체계를 적용해 분석하고 있는 실정이다. 더욱이 같은 분류체계를 적용하더라도 일관성 있는 결과를 제시하지 못해 실제 교육환경이나 오류 분석 연구에 기여하는 바가 미약하다(Hwang, 2012). 향후 오류 분석에 적용될 일관되고 체계적인 오류 분류체계를 모색하게되면, 그 연구 결과는 EFL 학습 현장 교사에게 실제적인 교수 전략을 세우는데 시간과 노력을 덜어주는 대안이 될 수 있다.

셋째, 학습자들에게 오류에 대한 피드백을 제공할 때 교사는 해당 장르의 특정한 언어 자질(문법)을 확인하여, "수정 가능한 오류" 위주로 피드백의 우선순위를 신중하게 결정해야 한다(Ferris & Roberts, 2001). 교사는 하나의 장르와 관련하여 학습자가 자주 범하는 오류 중에서 특정 언어 자질을 찾고, 수정 가능한 오류에 초점을 두어 명시적 피드백을 설계할 필요가 있다.

본 연구는 기술체 글쓰기에 나타나는 학습자의 빈번한 오류 유형을 분석하여 기술체가 지니고 있는 특정한 언어 자질(문법)을 확인하였고, 관련 문헌 연구를 종합해 보면서 여전히 EFL 쓰기 수업 자료로 활용될 각 장르별 추가적이고 지속적인 오류 분석 연구의 필요성을 제시했다는 점에서 의의를 가진다. 또한 최근 다양하게 이루어지고 있는 피드백의 효과를 명시적인 차이에서 연구 맥락으로 했다는 점에서, 향후 피드백 관련 연구에서 쓰기 장르와 학습자의 영어 능숙도 차이를 고려하는 쓰기 수업 설계에도 기여할 수 있을 것으로 전망된다. 그러나 수업 규모와 배정된 시간에 제한이 있어 모집단의 크기가 크지 않았던 점은 본 연구의 한계점으로 지적되며, 충분한 인원과 다양한 쓰기 수준을 갖춘 학습자를 대상으로 한 후속 연구들을 통하여 본 연구의 결과들을 지속적으로 검증하여 영어 쓰기 교육 발전에 기여할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

박지선, 이문복. (2012). NEAT 말하기·쓰기 평가 도입에 대비한 고등학교 영어 말하기·쓰기 교수·학습 현황 분석. *현대영어교육, 13*(2), 121-149.

성명희, 현태덕, 이지연, 장형지. (2011). 대학 영어 선이수를 위한 표준교육과정 개발 방향 제안. *현대영어교육, 12*(2), 140-157.

송민영, 배주경, 신동광. (2013). 국가영어능력평가시험 2·3 급 쓰기 문항유형별 어법상의 오류 분석. *외국어교육, 20*(3), 269-296.

이수나, 이상기. (2016). 교사의 간접 피드백 유형이 중학교 영어 학습자의 쓰기 정확성에 미치는 영향. *영어교과교육, 15*(3), 205-223.

임상봉. (2018). 대학신입생들의 영어글쓰기에 나타난 영문법 사용의 오류에 대한 연구. *현대영미어문학, 36*(1), 301-328.

조미행, 이정원. (2015a). 피드백 유형이 대학생의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향. *영어어문교육, 21*(2), 175-19.

조미행, 이정원. (2015b). EFL 학습자의 영어 작문에서 쓰기 장르가 오류 수정에 미치는 영향. *영어교과교육, 14*(2), 245-262.

한영주 (2014). 대학생 영작문의 문법 오류분석. *영어학, 14*(4), 525-548.

Byrne. D. (1988). *Teaching writing skills* (2nd ed.). London: Longman.

Cha, K.-A. (2004). An error analysis of Korean university students' writing. *Foreign Languages Education, 11*(2), 149-169.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296.

Chandler, J. (2004). A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 345-348.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, *63*(2), 97-107.

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, MI: The University of Michigan Press.

Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (5th ed.). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., & McKee, S. (2000). *Perspectives, problems, and practices in treating written error*. Colloquium presented at International TESOL Convention, March 14-18, 2000, Vancouver, BC.

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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. *The Modern Language Journal, 79*(3), 329-344.

Frodesen, J. (1991). Grammar in writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed, pp. 246-276). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.

Hwang, E. (2012). Comparisons of L2 learners' written performance by two types of error analysis. *Modern English Education, 13*(4), 25-46.

Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System, 31*(2), 217-230.

Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbour, MI: University of Michigan Press.

Ingram, B., & King, C. (1988). *From writing to composing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A. M. (2002). Destabilizing and enriching novice students' genre theories. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 237-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Keith, S. F., April, M.-V., & Elena, V. S. (2004). *Great paragraphs: An introduction to writing paragraphs*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Kim, J.-H. (2010). Grammar error correction in L2 Writing: Effects, types of errors, and types of feedback. *Foreign Languages Education, 17*(1), 1-30.

Kirkpatrick, B., & Bell, T. (2010). *Model essays 1.* Midview: Learners.

Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing.* Sydney, Australia: UNSW Press.

Koh, S.-R. (2018). An analysis of ESL students' knowledge and use of adjectives and determiners in English descriptive writing. *English Language & Literature Teaching, 24*(2), 111-133.

Kress, G. (1989). Texture and meaning. In R. Andrews (Ed.), *Narrative and argument* (pp. 131-156). Milton Keynes: Open University Press.

Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal, 66*(2), 140-149.

Majid, A. H. A., & Stapa, S. H. (2017). The Use of Scaffolding Technique via Facebook in Improving Descriptive Writing among ESL Learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 23*(4), 77-88.

Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 35-65). New York: Cambridge University Press.

Reppen, R. (2002). A genre-based approach to content writing instruction. In J. C. Richards & W. A. Renanday (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 321-327). Cambridge: Cambridge University Press.

Sumarsih, M., & Sanjaya, D. (2013). TPS as an Effective Technique to Enhance the Students' Achievement on Writing Descriptive Text. *English Language Teaching, 6*(12), 106-113.

Tompkins, G. (2003). *Literacy for the 21st century: Teaching reading writing in pre-kindergarten through grade 4*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

예시언어(Examples in): English, Korean
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

조미행
충남대학교 영어영문학과
대전시 유성구 대학로 99
Email: mhcho65@gmail.com

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018