*영어어문교육* *제21권* 2호 2015년 여름

# 피드백 유형이 대학생의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향*

**조 미 행****
(충남대학교)
**이 정 원*****
(충남대학교)

**Cho, Mi-Haeng & Lee, Jeong-Won (2015). Effects of feedback types on college students' English writing performance.** ***English Language & Literature Teaching, 21*****(2), 175-195**.

The purpose of the current study is to investigate how EFL learners' error correction and writing performance is affected by the feedback types provided by the teacher. For this purpose, 38 college freshmen participated in this study. They were asked to take pre- and post-writing tests and write four essays. The teacher provided two different types of feedback (coded and uncoded) to learners' drafts, focusing mainly on language forms, and the learners were required to submit the revised drafts based on the teacher's feedback. The results of pre- and post-writing tests which were analyzed by the error rate showed a significant improvement in accuracy and fluency. This implies that recursive and constant writing practices with teachers' feedback and learners' self-correction had a positive effect on their English writing proficiency. Furthermore, coded feedback was more effective than the uncoded one for the improvement of Korean college students' writing performance. It is hoped that the findings of the study will arouse a greater interest in exploring the most effective form of teacher feedback in EFL college writing classes.

**[corrective feedback/feedback type/English writing performance, 교정적 피드백/피드백 유형/영어 쓰기 수행]**

## I. 서론

첨단 정보 통신기기의 발달로 영어 쓰기 교육에 대한 필요성이 강조되고 있

---

* 이 논문은 조미행의 박사학위논문을 수정 · 보완한 것임
** 제1저자, *** 교신저자

지만, 쓰기는 오랜 시간과 노력을 들여야 점진적으로 발달하며(Williams, 2005), 심리적·언어적·인지적 측면에서 학습이 가장 어려운 언어 기능으로 알려져 있다(Byrne, 1988). 우리나라 같은 EFL 상황의 학습자들에게는 영어 쓰기를 수행할 기회가 부족하기 때문에, 그들의 언어 수준이나 학습 환경 등을 고려해서 교사는 적절한 쓰기 지도법을 찾아야 하며, 쓰기 교육에서 교사의 주된 역할 중 하나는 학습자의 글에 피드백을 제공하는 것이다(최연희, 2009).

영어 쓰기 지도 교사들은 학습자의 글에 피드백을 제공하는 것에 관심이 많으며, 학습자에게 피드백을 제공하는 것이 학습자의 쓰기 능력 향상에 도움이 된다고 믿고 있다(Ferris, 2003; Hyland, 2003). 그러나 교사의 피드백이 영어 쓰기 학습에 효과적이라는 연구가 있는 반면(Chandler, 2004; Ferris, 1999, 2002; Lalande, 1982), 그 효과가 유의하지 않다는 결과도 있어서(Truscott, 1996, 1999) 피드백의 효과성에 대한 공방은 계속되고 있다.

그럼에도 불구하고 최근 영어 쓰기를 연구하는 대부분의 학자들은 교사 피드백의 효과를 지지하며, 어떤 피드백 유형이 가장 효과적인지에 대해 검증하고 있다(Chandler, 2004; Ferris & Roberts, 2001; Ferris, 2006). 현재는 제시된 피드백 유형만큼 연구 결과도 다양하게 나오고 있어 가장 효과적인 피드백 유형에 대한 결론을 내릴 수 없는 상황이다. 그러나 피드백의 긍정적인 효과를 검증하고 있는 연구 자료를 지속적으로 모아 피드백 유형별로 분류하는 연구가 진행 중이며, 학습자의 영어 쓰기 수준과 상황에 적합한 효과적인 피드백을 모색하고 있다(Ellis, 2009; Ferris, 2002, 2011).

영어 쓰기 교육 시 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 필요한 이유는 여러 학자들과 교사들이 이런 활동이 학습자의 쓰기 정확성을 향상시킬 수 있다고 확신하고 있고, 학습자들 스스로도 영어로 글을 쓸 때 교사로부터 피드백을 받아서 쓰기 정확성을 향상시키기를 원하기 때문이다(Hedgcock & Lefkowitz, 1996; Leki, 1991).

학습자의 작문에 나타난 오류 중 어떤 오류가 반드시 수정되어야 하는지에 대해 Hendrickson(1978)은 문맥의 의미 전달을 난해하게 만드는 정도에 따라 총체적 오류와 지엽적 오류로 분류하였지만, 두 범주 사이의 구분이 불분명하다는 단점이 있다(Brown, 2007; Ferris, 2002). 이를 보완하여, Ferris(1999)는 학습자가 스스로 수정 가능한 오류인지 수정이 어려운 오류인지에 따라 “수정 가능한(treatable)” 오류와 “수정 불가능한(untreatable)” 오류로 구분하였고, 이 개념은 여러 연구에서 사용되고 있다(Ferris, 2002, 2011; Ferris, Chaney, Komura, Roberts, & McKee, 2000).

학습자의 작문에 나타난 오류를 교사가 처치해 주는 방식에 따라 피드백 유형은 직접 피드백, 간접 피드백, 집중적 피드백, 비집중적 피드백, 내용 피드백 등으로 다양하게 나뉘는데, 그 중에서도 직접 피드백과 간접 피드백에 대한 효

과를 검증하는 연구가 주를 이룬다. 피드백의 유형과 쓰기 정확성 간에 유의한 관계가 없다는 연구 결과도 있지만(Robb, Ross, & Shortreed, 1986; Semke, 1984), 이와 반대로 직접 피드백이나 간접 피드백의 효과가 유의함을 주장하는 연구도 있다(Ellis, 2009; Ferris & Roberts, 2001; Frantzen, 1995; Lalande, 1982). 그 중에서 특히 간접 피드백이 쓰기 정확성 향상에 도움이 되며 장기적인 안목을 고려할 때 더 바람직한 피드백 유형이라는 연구 결과가 설득력을 얻고 있다(Ferris, 2002; Frantzen, 1995; Lalande, 1982).

교사의 피드백에 대해 가장 중요한 질문은 교사의 피드백이 학습자의 쓰기 능력 향상에 장기적 혹은 단기적으로 효과가 있는지에 대한 것이다(최연희, 2009). 쓰기 수업에서 오랜 기간에 걸쳐 피드백을 받은 학습자의 변화 과정을 다룬 연구에서 간접 피드백이 직접 피드백보다 더 효과적임을 보이고 있지만(Ferris 외, 2000), 아직까지 어떤 간접 피드백이 가장 효과적인 유형인지에 대한 결론은 분명하지 않은 상황이다.

우리나라에서도 피드백의 효과와 오류 수정 활동에 대한 연구가 다양하게 이루어지고 있다(김양희, 주미진, 2010; 김지현, 2013; 류영숙, 2007; 박성희, 2012; 우연순, 2013; Cha, 2004). 그러나 이러한 연구는 대부분이 피드백을 제공하는 대상(교사 또는 동료) 혹은 직접 피드백과 간접 피드백 제공에 따른 효과에 대한 것이었다. 쓰기 지도를 할 때, 학습자에게 오류 유형을 알려주고 이에 대해 학습자가 스스로 오류 문제를 해결하는 과정을 거치는 간접 피드백 유형이 장기적인 쓰기 능력 향상에 도움이 되며 학습자의 쓰기 정확성에 효과가 있다고 알려져 있다(Ferris, 2002; Frantzen, 1995; Lalande, 1982). 그러나 이러한 간접 피드백의 장점에도 불구하고 해외는 물론 우리나라에서도 직접 피드백과 간접 피드백 제공에 따른 영어 쓰기 효과에 대한 연구는 많은데 비하여 간접 피드백 유형 간의 효과를 비교한 연구는 거의 없는 실정이다.

따라서 본 연구의 목적은 EFL 상황에서 대학생들의 영어 쓰기 능력 향상을 위한 효과적인 피드백 유형을 알아보는데 있다. 이를 위해 학습자의 글에 “밑줄(uncoded)” 표시와 “밑줄+기호(coded)” 표시 방식의 두 가지 간접 피드백을 제시하고(Ferris, 2011), 이러한 피드백 유형이 학습자의 쓰기 유창성과 정확성에 미치는 영향과 그 효과성에 대해 분석해보고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구 질문을 구체화하면 다음과 같다.

1) 피드백 유형별 오류 수정 활동이 EFL 대학생의 영어 쓰기 유창성과 정확성에 어떤 효과를 미치는가?
2) 두 가지 간접 피드백 유형 중 EFL 대학생의 영어 쓰기 수행 능력에 어떤 피드백 유형이 더 효과적인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 쓰기 지도의 필요성 및 중요성

인터넷이나 SNS 등 전자 문명의 발달에 따라 영어 쓰기가 일상적인 의사소통의 필수 조건이 되고 있기 때문에 기본적인 영어 쓰기 능력은 반드시 갖추어야 하는 중요한 기능이 되고 있다. 쓰기는 의사소통의 중요한 기능임에도 불구하고 습득이 가장 어려운 언어 기능으로 알려져 있고(Byrne, 1988), 따라서 쓰기는 체계적이고 계획적인 교육을 받아야만 습득이 가능하다 (Raimes, 1983). 어떤 언어로든(모국어 포함) 글을 논리적으로 짜임새 있게 쓰는 것은 어려운 일이기 때문이다(Brown, 2007). EFL 환경에서나 제 2 언어로 글을 쓰는 학습자들이 모국어로 글을 쓸 때보다 계획적이지 못하고, 유창하지 않으며(단어를 더 적게 사용함), 정확하지 않고(오류를 더 많이 범함), 목표를 말하고 자료를 조직하는 것도 효과적이지 못한 것은 당연하다고 할 수 있다(Silva, 1993).

특히, 우리나라 영어교육 환경에서는 듣기와 읽기에 비해, 채점의 어려움, 교사의 기술 부족, 제한된 학습 시간, 입시 위주 교육 등의 이유로 영어 쓰기 지도 기회가 거의 없는 실정이다(김수월, 이정원, 2013). 따라서 학습자들이 다양한 상황에서 영어 쓰기를 할 수 있도록 체계적인 쓰기 교육이 필요하며, 이를 위한 효과적인 지도 방안에 대한 연구가 필요하다(권오량, 2004).

영어 쓰기에 대한 관심의 변화로 쓰기 지도의 중요성을 강조하는 연구가 많이 이루어졌는데, Raimes(1983)에 따르면 쓰기는 문법 구조와 어휘 표현을 강화시켜 주고, 학습자가 언어적 지식을 가지고 현재의 수준을 뛰어 넘는 모험을 해 볼 기회를 제공하며, 학습자가 사고를 글로 표현하려는 시도를 통해서 새로운 언어를 접하게 되므로 쓰기 교육은 중요하다. 민찬규(1994)는 쓰기를 문법 구조에 대한 이해를 돕고, 학습자가 생각이나 정보를 전달하는 의사소통능력을 갖추게 하는 종합적인 학습 기술이라고 했다. 따라서 교사가 다른 언어 기능을 강화시키는 쓰기 학습의 장점을 인식하고 활용하여 학습자의 쓰기 능력을 정확히 평가하고 그에 대한 피드백을 제공해야 한다(윤경옥, 이정원, 2014).

### 2. 쓰기에 대한 피드백

#### 1) 역할

EFL 상황에서 교사는 학습자들에게 유익하고 적절한 언어적 피드백을 제공할 수 있는 유일한 존재이다(Brown, 2007). 특히, 많은 학자들이 쓰기에서 학습자 작문에 대한 교사의 피드백은 학습자의 쓰기 발달을 강화시키는 가장 영향력 있는 쓰기 지도 방법이라고 지적했다(Chandler, 2004; Ferris, 1999, 2002; Lalande, 1982; Lee, 1997).

이러한 쓰기에 대한 피드백은 학자들마다 다양한 용어로 표현하고 있는데, “교정적 피드백(corrective feedback)”(Ellis, 2009), “오류 피드백(error feedback)”(Ferris, 2006; Ferris & Roberts, 2001), “오류 수정(error correction)”(Trustcott, 1996)이 대표적이다. Hyland(2003)에 따르면 피드백은 학습자가 작문 시 독자의 입장을 고려하게 만들고, 쓰기 능력을 향상시켜 명확한 생각을 전달하게 하며, 쓰기 장르에 대한 이해 능력을 개발하기 위한 지적 발판(scaffolding)을 제공하는 역할을 한다. 이에 비해 Ellis(2009)는 피드백을 작문에 나타난 오류를 수정해 주는 것에 그치지 않고, 다음 작문 활동에 어떻게 적용되는지 살펴보는 전체 과정을 일컫는 개념으로 보고 있다. Lalande (1982)는 쓰기 피드백을 글을 읽은 사람이 글을 쓴 사람에게 다시 쓰도록 정보를 주는 것으로 보고, 학습자에게 교육적 반응이 옳은지 그른지를 알려 주는 절차라고 했다. 이때 학습자로 하여금 안내 학습(guided-learning)과 스스로 문제를 해결하는(problem-solving) 쓰기 전략 활용이 반드시 필요하다고 주장하고 있다. 결국 쓰기에 대한 피드백은 학습자들의 쓰기 정확성 향상을 목적으로 문법적 오류를 수정해 주는 것이고(Trustcott, 1996), 교사와 학생 간에 서로 의사소통하는 기능을 하며(Cole & Chan, 1987), 학습자의 글쓰기를 고취시키며 강화시키는 역할을 한다(Raimes, 1991).

2) 유형

제 2 언어 혹은 EFL 학습자의 작문에 나타난 오류에 대해 교사가 제공하는 피드백 유형은 오류에 대해 명시적으로 표시하는 정도에 따라 직접 피드백과 간접 피드백으로 구분되는데, 직접 피드백은 교사가 학습자 오류에 대해 올바른 문법 형태를 명시적으로 제시해 주는 것이다(Ellis, 2009; Hendrickson, 1980). 이 유형은 학습자들이 작문을 수정하여 다시 쓰기를 할 때, 교사가 제안한 수정 내용에 대해 스스로 생각할 필요가 없기 때문에 오류에 대한 주의력이 부족해지기 쉽다는 단점이 있다. 그러나 수정을 위해 걸리는 시간을 단축하고 비교적 정확한 수정을 제공하며(이정원, 2009), 오류 수정에 대한 명시적인 안내를 해줄 수 있는 장점이 있다(Ellis, 2009). 따라서 언어 능력이 낮은 학생들에게 효과적일 수 있다(Ferris & Roberts, 2001).

간접 피드백은 학습자들에게 오류가 있다고 알려주고 스스로 문제를 해결해서 오류를 수정하도록 유도하는 유형으로, 오류에 대한 기호 표시의 유무에 따라 다시 오류 기호가 있는(coded) 유형과 오류 기호가 없는(uncoded) 유형으로 나눌 수 있다(Ellis, 2009; Ferris, 2011; Ferris & Roberts, 2001). 그 대표적인 예로 “밑줄” 표시 피드백 유형과 “밑줄+기호” 표시 피드백 유형이 있는데, “밑줄” 표시 유형은 교사가 오류가 있다는 사실을 학습자에게 인지시키기 위해 오류 부분에 밑줄을 그어주는 피드백으로, 학습자가 스스로 오류 유형을 추측하고 그 오류를 진단하여 문제를 해결하게 하는 피드백이다. 이 유형은 더

많은 인지 반응과 문제 해결능력을 이끌 수 있어 장기적으로 쓰기 정확성에 효과적일 수 있지만, 자칫 학습자가 오류 자체를 파악하거나 이해하는데 어려움을 느껴 오류 수정을 회피하거나 간과할 수 있으며, 쓰기 정확성 향상에 대한 학습 동기나 쓰기에 대한 흥미를 잃어버릴 위험도 있다(Ferris, 2002). 반면에, “밑줄+기호” 표시 피드백은 오류 부분을 밑줄로 표시하고 오류 유형을 구체적으로 명시해 주는 유형으로, 학습자들뿐만 아니라 교사들도 선호하는 피드백 유형으로, 특히 교사들은 이 피드백 유형이 반드시 필요하다는 의견까지 제시하기도 한다(Ferris, 2006; Ferris 외, 2000; Ferris & Roberts, 2001).

여러 연구에서 간접 피드백이 학습자의 쓰기 능력 향상에 도움이 된다고 보고하고 있지만(Ferris & Hedgcock, 2004; Frantzen, 1995; Lalande, 1982), 학습자 작문에 나타난 오류가 복잡하고 불확실해서 피드백을 분명하게 제공하기 어렵거나(Ferris & Roberts, 2001), 학습자가 오류를 지적 받더라도 자가-오류 수정을 할 만큼 제 2 언어 능력이 충분하지 못할 때도 있어 그 효과성에 문제가 있을 수도 있다(Ferris & Hedgcock, 2004; Frodesen, 1991).

## 3. 쓰기 오류

### 1) 유형

Burt 와 Kiparsky(1974)는 문맥 전체에서 의미 전달을 방해하는 오류를 총체적(global) 오류로, 문맥을 이해하는데 방해가 되지 않는 오류를 지엽적(local) 오류로 정의했다. 총체적 오류는 메시지가 왜곡될 수 있기 때문에 교정이 필요하지만, 지엽적 오류는 상대방이 메시지를 명확히 인식할 경우 수정 행위가 의사소통의 흐름을 방해할 수 있으므로 수정할 필요가 없다(Hendrickson, 1978). 그러나 그 구분이 쉽지 않은 경우가 많아 수정을 위한 피드백이 필요한 오류인지 아닌지 결정하는 것은 쉽지 않다(Ferris & Hedgcock, 2004).

총체적·지엽적 오류는 그 구분이 쉽지 않다는 점을 보완하여 Ferris(1999)는 오류를 수정 가능한(treatable) 것과 수정 불가능한(untreatable) 것으로 나누었다. 이는 교수법적으로 학습자가 스스로 자신의 오류를 수정할 수 있는지의 정도에 따라 오류를 구분한 것이다. 수정 가능한 오류는 문법 규칙에 영향을 받는 언어 구조와 관련된 오류로, 학습자들이 문법책이나 규칙 일람표를 보고 해결할 수 있어서 수정 가능하다. 한편, 수정 불가능한 오류는 특수성을 지닌 오류이기 때문에 학습자들이 습득된 언어 관련 지식이 있어야만 오류 수정이 가능하다. Ferris(2002)는 수정 가능한 오류의 예로 동사 시제와 형태, 주어-동사 일치, 관사, 명사의 단·복수 및 소유격, 쉼표 사용, 접속사, 작문 기법(구두법, 대·소문자, 철자) 등을 제시했고, 수정 불가능한 오류의 예로는 적절한 어휘 선택, 어순, 불필요한 어휘 사용이나 필요한 어휘 생략 등을 제시했다.

2) 분류 체계

ESL 쓰기 학습자들이 전형적으로 범하는 오류 유형을 기준으로 분류한 오류 유형 분류 체계로는 세 가지가 주로 사용되는데, 먼저 Chandler(2003)의 23 가지 오류 유형 분류 체계는 오류 유형이 너무 자세하여 피드백을 제공했을 때 학습자가 이해하기 힘든 것은 물론이고, 교사도 오류를 표시할 때 어려움이 많은 분류 기준으로 보인다. 이와 반대로 Ferris 와 Roberts(2001)는 오류를 동사부, 명사부, 관사, 어휘, 문장 구조의 다섯 범주로 분류했는데, 이 분류 체계는 학습자가 범한 오류를 분류하기에 범주가 크기 때문에 오류 유형이 지나치게 포괄적일 수 있다. 이에 비해 Ferris(2002)는 ESL 학습자가 일반적으로 흔히 범하는 오류를 광범위하게 포괄적이지 않으면서 지나치게 세부적이지도 않도록 <표 1>과 같이 15 가지 범주로 분류하고 있다.

**표 1**

**오류 유형 분류 체계(Ferris, 2002)**

| 오류 유형 |
|---|
| **형태 오류(morphological errors)** |
| 동사부: 동사의 시제, 동사의 형태, 주어-동사의 일치 |
| 명사부: 관사/한정사, 명사 어미-복수형/ 소유격 |
| **어휘 오류(lexical errors)** |
| 어휘 선택, 어휘 형태, 비격식 어휘 사용, 관용어구 오류, 대명사 오류 |
| **통사적 오류(syntactic errors)** |
| 문장 구조, 접속사 없는 문장 연결(run-ons), 불완전한 문장(fragments) |
| **기법 오류(mechanical errors)** |
| 구두법, 철자 |

아울러 Ferris(2002)는 교사가 쓰기 피드백에 소요하는 시간과 노력을 덜기 위해 오류 기호(error codes)를 사용할 것을 권하고 있다. 따라서 오류 분류 체계는 오류 기호를 사용하면서 학습자 수준에 맞게 조정·적용할 필요가 있다.

## III. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구 대상은 D 시 소재 C 대학교 1 학년 학생 38 명(남학생 19 명, 여학생 19 명)이었으며, 이 학생들이 본 연구에 유효한 실험 대상으로 선정되었다. 이 실험에 참여한 학습자들은 교양 필수 과정인 “글로벌 영어 3” 수업을 매주 두 시간씩 수강했다. 이 학생들은 대학 입학 초기에 학교에서 실시한 모의 토익에

응시하였고, 각 학급은 모의 토익 점수를 토대로 하여 수준별 수업을 위해 나눠진 동질 집단으로 구성되었다. 수업 시간에는 주로 TOEIC 의 R/C 를 위한 전략과 어휘를 학습하였고, 쓰기 과업 지도도 병행하여 이루어졌다.

이 학생들 중 4 명(11%)이 2 개월 미만의 짧은 해외 체류 경험이 있었으며, 토익 성적은 1 명(500-600 점 사이)을 제외한 나머지 학생들이 600-700 점 사이였다. 쓰기에 대한 피드백을 받아본 경험이 없는 학생은 31 명(82%)으로 비교적 많았고, 영어 학습 동기로 19 명(50%)이 "취업을 위해"를 선택했고, 그 외 "해외 여행"과 "인터넷 등 정보 수단"이 그 뒤를 이었다.

학생들은 사전·사후 쓰기 평가를 포함하여 총 6 회의 영어 작문과 총 4 회의 수정 활동을 실시했다. 쓰기 활동 과정과 채점 결과가 교과 성적에 반영된다는 점을 학생들에게 주지시켜 쓰기 과업에 대한 집중도와 참여도를 높였다.

## 2. 연구 도구

### 1) 사전·사후 쓰기 평가

본 연구에서는 실험 전 학습자들의 쓰기 능력을 가늠하기 위해 사전 평가를 실시했고, 총 4 회의 쓰기 과업에 대한 피드백을 받고 오류 수정 활동을 한 후, 실험 전에 비해 실험 후에 영어 쓰기 수행 능력에 어떤 변화가 있는지를 살펴보기 위해 사후 쓰기 평가를 실시했다. 사전 쓰기 평가와 사후 쓰기 평가에 대해서는 교사의 피드백이 제공되지 않았으며, 평가 결과는 실험 전·후 학습자의 쓰기 유창성 및 정확성의 향상 정도, 오류 비율의 감소와 오류 유형의 빈도 측정을 위해 사용되었다. 이 두 평가를 위해 수업 중 학습자에게 "My Best Friend"라는 동일한 주제로 작문하도록 하였으며(Kirkpatrick & Bell, 2010), 시간을 30 분으로 제한하였고 사전 사용은 허락하지 않았다.

### 2) 쓰기 과업

본 연구에서는 학습자에게 쓰기 과업으로 4회의 작문 활동을 수행하게 했고, 매 수업 중 30분 동안 실시했다. 이때, 두 가지의 쓰기 장르(기술체와 이야기체)가 사용되었는데, 기술체 글과 이야기체 글은 쓰기 수업의 시작 단계에서 권장되는 기본적인 쓰기 장르에 해당되므로(Knapp & Watkins, 2005), 쓰기 경험이 부족한 EFL 학습자들을 위한 쓰기 수업 초기 단계에 적합한 장르로 볼 수 있다(Chandler, 2003). 쓰기 과업에서 쓰기 장르별로 글의 조직, 내용 등을 포함한 모델 에세이를 안내 자료로 제공하였다. 학기 전반부에는 기술체 글을 두 차례 작성하고, 후반부에는 이야기체 글로 두 차례 작문하도록 했다. 기술체 글의 주제는 "My Interviewee: Find New Friends!"와 "My Favorite TV Shows"였고(Kirkpatrick & Bell, 2010), 이야기체 글의 주제는 "Write about

the most frightening (or difficult) experience you have ever had"와 "Write about an event that affected you greatly and would probably interest your classmates"로 정했다(Keith, April, & Elena, 2004).

3) 피드백 유형

학습자들이 영어 쓰기 시 범하는 오류를 교정하기 위해 두 가지 간접 피드백 유형을 사용했는데(Ellis, 2009; Ferris, 2011), 교사가 오류에 대해 밑줄만 표시해 주는 "밑줄" 표시 유형과 밑줄과 동시에 오류 유형을 기호로 표시해 주는 "밑줄+기호" 표시 유형이 그것이다. 학습자가 제출한 초고에 대해 제공된 이러한 피드백을 토대로, 학습자는 다음 수업 시간에 30 분 동안 스스로 오류를 수정한 후 수정본을 제출했다. 이때 "밑줄+기호" 표시 피드백 유형을 학습자가 잘 이해하도록 하기 위해 미리 Ingram 과 King(1988)의 오류 기호에 대한 설명을 제공했다. 피드백 제공 순서에서 오는 영향을 배제하기 위해, 장르 별로 학습자를 두 그룹으로 나누어 각 그룹에 두 가지 피드백 유형을 교차하여 제시하는 평형 구안(counterbalancing) 방법을 사용했다.

4) 오류 유형 분류 자료

학습자의 쓰기 과업에 나타난 오류를 분류하기 위해 Ferris(2002)가 제시한 오류 목록을 본 논문의 목적에 맞게 설명과 예시를 보완하여 적용했다. 그 내용을 정리하면 <표 2>와 같다. 학습자의 각 주제별 작문의 초고와 수정본에 나타난 오류를 이 표에 근거하여 분류했다.

**표 2**

**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 ),<br>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;<br>동사의 목적어로 사용되는 동명사, 부정사 포함 |
| 관용어구 | ID | 전치사 포함 |
| 문장 구조 | SS | 단어 생략, 어순, 문장이나 절 단위 오류 |
| 부정확한 접속사 사용 | CO | 접속사가 생략된 문장의 연결, 쉼표로 연결된 문장 및 접속사 관련 오류 |
| 작문 기법 | MEC | 구두점, 철자, 대·소문자 사용 |

## 3. 채점 및 분석 절차

### 1) 사전·사후 쓰기 평가

사전·사후 쓰기 평가 결과를 이용하여 학습자의 쓰기 능력을 알아보기 위해, TWE 채점 체계(6 점 척도)를 기준으로 한 총체적 채점(holistic scoring) 방식과 Hedgcock 와 Lefkowitz(1992)가 제시한 척도를 본 연구에 맞게 구성한 분석적 채점(analytical scoring) 방식을 사용했다. 분석적 채점의 평가 요소는 내용, 조직, 어휘, 문법, 기법으로, 각각 1-5 점으로 구성되었다.

학습자가 쓴 글에 대해 두 명의 채점자가 채점을 실시했다. 그 중 한 명은 미국인으로, 미국과 한국에서 10 년 이상 영어를 지도했으며, 현재 대학에서 작문 수업을 지도하고 있고, 특히 쓰기 교육 연수 프로그램에서 가르친 경력이 있었다. 또 다른 한 명은 연구자 중 한 명으로, 교육 경력은 10 년 이상으로 현재 대학에서 영어를 가르치고 있다. 사전·사후 쓰기 평가에 대한 채점자간 신뢰도를 분석한 결과, 사전 평가는 $\alpha = .914$, 사후 평가는 $\alpha = .879$ 였다.

### 2) 쓰기 유창성과 정확성

본 연구에서 다룬 피드백 유형과 오류 수정 정도를 분석하기 위해 유창성과 정확성을 살펴보았다. 유창성을 채점하기 위해 사전·사후 쓰기 평가와 네 번의 쓰기 과업 결과물의 단어 수(tokens)를 계산했다(Polio, 2003). 쓰기 정확성을 채점하기 위해서는 오류 비율을 계산했다(류영숙, 2007; Chandler, 2003; Ferris, 2006). 오류 비율은 학습자 작문에 나타난 전체 오류 수를 전체 단어 수로 나누어 백분율로 계산했는데, 이를 도식화하여 나타내면 다음과 같다.

$$\text{오류 비율}(\%) = \frac{\text{오류 수}}{\text{전체 단어 수}} \times 100$$

## 4. 분석 방법

사전·사후 쓰기 평가 결과와 학습자가 각 주제별로 수행한 네 차례의 작문 초고와 피드백 활용을 통한 오류 수정 활동 후에 제출한 수정본의 단어 수와 오류 수 및 오류 비율을 조사한 자료를 분석하기 위해 SPSS 21.0 을 사용했고, 유의 수준 $p < .05$ 에서 결과를 검증했다. 사전·사후 쓰기 평가에 대한 전체적 쓰기 능력 및 쓰기 유창성과 정확성의 차이, 그리고 쓰기 과업에 대한 피드백 유형에 따른 오류 추이를 분석하기 위해 $t$-검정을 실시했다.

# Ⅳ. 연구 결과

## 1. 사전·사후 쓰기 평가 결과 분석

### 1) 피드백의 효과 분석

교사의 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자들의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향을 알아보기 위해 학생들의 사전·사후 쓰기 평가 결과의 차이를 통계적으로 살펴보았는데, <표 3>에서 보듯이 사전·사후 평가 점수의 차이는 통계적으로 유의했다($p$ = .000).

**표 3**
**사전·사후 쓰기 평가의 총체적 채점 결과**

| 구분 | 인원 | 평균 | 표준편차 | $t$ | $p$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 사전 평가 | 38 | 6.26 | 1.48 | -5.908 | .000 |
| 사후 평가 | 38 | 7.74 | 1.45 | | |

다음으로 쓰기 평가의 영역별 점수를 채점한 결과, <표 4>에서 보듯이 모든 영역에서 사전 평가 점수에 비해 사후 평가 점수가 상승하였으며, 이러한 점수 차이는 통계적으로 유의했다($p$ = .000). 즉, 교사가 제공한 피드백을 활용하여 학습자 스스로 문제를 해결하고 오류를 수정하는 지속적인 쓰기 활동이 학습자들의 영어 글쓰기에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여주는 결과라고 할 수 있다 (Chandler, 2004; Ferris, 2006; Ferris & Roberts, 2001).

**표 4**
**사전·사후 쓰기 평가의 분석적 채점 결과**

| 영역 | | 평균 | 표준편차 | $t$ | $p$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 내용 | 사전 평가 | 6.05 | 1.29 | -6.228 | .000 |
| | 사후 평가 | 7.61 | 1.37 | | |
| 조직 | 사전 평가 | 5.76 | 1.34 | -5.241 | .000 |
| | 사후 평가 | 7.32 | 1.34 | | |
| 어휘 | 사전 평가 | 5.92 | 1.17 | -6.447 | .000 |
| | 사후 평가 | 7.39 | 1.31 | | |
| 문법 | 사전 평가 | 6.18 | 1.45 | -4.279 | .000 |
| | 사후 평가 | 7.32 | 1.19 | | |
| 기법 | 사전 평가 | 6.03 | 1.44 | -6.450 | .000 |
| | 사후 평가 | 7.63 | 1.13 | | |

2) 쓰기 유창성과 정확성 분석

쓰기 수업에서 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자들의 영어 쓰기 유창성과 정확성 향상에 미치는 영향을 알아보기 위해 학습자들의 사전·사후 쓰기 평가에서 작성한 글의 단어 수와 오류 수를 계산해서 얻어진 결과를 분석한 결과, <표 5>에서 보듯이 통계적으로 유의했다($p$ = .000). 즉, 영어 글쓰기에서 피드백을 활용한 수정 활동이 학습자의 쓰기 유창성 향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

**표 5**
**사전·사후 쓰기 평가의 평균 단어 수**

| | 평균 | 표준편차 | $t$ | $p$ |
|---|---|---|---|---|
| 사전 평가 | 108.95 | 32.05 | -4.580 | .000 |
| 사후 평가 | 131.61 | 32.48 | | |

다음으로 학생들의 쓰기 능력 정확성의 향상도를 알아보기 위해 사전·사후 쓰기 평가 결과에서 오류 비율을 살펴본 결과, <표 6>에서 보듯이 그 차이는 통계적으로 유의했다($p$ = .002). 이는 피드백을 활용한 수정 활동이 영어 쓰기의 정확성 향상에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

**표 6**
**사전·사후 쓰기 평가의 오류 비율**

| | 평균 | 표준편차 | $t$ | $p$ |
|---|---|---|---|---|
| 사전 평가 | 8.21 | 2.95 | 3.261 | .002 |
| 사후 평가 | 6.45 | 2.67 | | |

3) 오류 유형별 분석

학습자들의 사전·사후 쓰기 평가 결과에 나타난 오류 유형별 오류 비율을 기준으로 피드백 활용 후 오류 수정을 통해 어떤 오류가 감소했는지를 살펴본 결과, <표 7>에서 보듯이 사전 평가에 비해 사후 평가에서 주어-동사 일치, 문장 구조, 작문 기법에 대한 오류 비율이 유의적으로 줄었는데, 문장 구조 오류를 제외한 나머지 오류는 “수정 가능한(treatable)” 오류 유형에 속한다는 점을 고려할 때(Ferris, 2002), 주어-동사 일치와 작문 기법 오류는 교사의 지속적인 피드백을 통한 오류 수정 활동을 통해 오류 수를 효과적으로 줄일 수 있는 유형임을 시사한다.

**표 7**
**사전·사후 쓰기 평가의 오류 유형별 오류 비율**

| 오류 유형 | | 평균 | 표준편차 | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| 주어-동사 일치(sva) | 사전 평가 | .63 | .82 | 2.845 | .007 |
| | 사후 평가 | .21 | .42 | | |
| 문장 구조(ss) | 사전 평가 | .49 | .91 | 2.386 | .022 |
| | 사후 평가 | .17 | .40 | | |
| 작문 기법(mec) | 사전 평가 | 1.54 | 1.48 | 3.406 | .002 |
| | 사후 평가 | .61 | .89 | | |

제 2 언어 학습자들에게는 단기간에 “수정 불가능한(untreatable)” 오류 유형으로 알려진 문장 구조 유형에서 오류 비율이 유의하게 준 이유는 실험 참가자들이 중상위 수준의 영어 실력을 갖고 있었던 점을 감안할 때, 이들이 영어 문장 구조에 대한 어느 정도의 지식을 갖고 있었을 것으로 추측할 수 있으며, 실험 초기에는 영어 쓰기 경험이 부족하여 문장 구조에 대한 오류를 범했지만, 교사가 지속적으로 제공하는 피드백과 오류 수정 활동을 통해 문장 구조에 대한 지식을 영어 쓰기 수행에서 효과적으로 사용하여 이 유형의 오류를 줄인 것으로 생각된다. 따라서 “수정 가능한” 오류와 “수정 불가능한” 오류에 대한 구분을 적용하여 학습자의 영어 쓰기 수준을 고려하는 후속 연구가 필요해 보인다(Ellis, 2009; Ferris, 2002, 2011).

## 2. 쓰기 과업의 오류 분석

### 1) 쓰기 유창성과 정확성 분석

쓰기 과업이 순차적으로 진행됨에 따라 학습자가 작문한 네 개의 초고에서 단어 수를 조사했고, 이 초고의 단어 수를 교사의 피드백을 기반으로 한 학습자의 오류 수정 활동 후 제출된 수정본의 단어 수와 비교한 결과는 <표 8>과 같다. 각 쓰기 과업별로 초고와 수정본의 단어 수는 통계적으로 유의한 차이를 보였으며, 쓰기 과업이 진행되어 가면서 학습자들의 쓰기 양이 점진적으로 늘어난 것을 확인할 수 있다.

학습자들이 작문한 초고와 교사가 제공한 피드백을 활용한 후 오류를 수정한 수정본에서의 쓰기 정확성을 비교하기 위해, 초고와 수정본의 오류 비율을 계산한 결과, <표 9>에서 보듯이 쓰기 과업별 초고와 수정본의 오류 비율 평균은 모두 통계적으로 유의한 차이를 보이며 오류가 감소했음을 알 수 있다($p$ = .000). 이는 학습자가 작문 시 범한 오류에 대해 교사가 제공한 피드백을 활용하여 오류 수정을 한 것이 학습자의 쓰기 정확성에 긍정적인 영향을 미쳤기

때문으로 보인다. <표 6>의 사전·사후 평가에서 유의하게 줄어든 오류 비율 평균값보다 <표 9>의 쓰기 과업별 초고와 수정본의 오류 비율 평균값이 3 배 이상 높은 이유는 학습자의 글에 대한 교사의 피드백이 영향을 미친 결과로 볼 수 있다. 따라서 글의 종류, 형식, 주제에 따라 다양한 종류의 오류가 나타날 수 있지만 쓰기 활동이 지속적으로 진행되면서 학습자가 범하는 오류 수가 유의하게 줄어들었다는 점은 지속적인 영어 쓰기의 중요성을 확인하는 결과라고 할 수 있다(김수월, 이정원, 2013; Ferris, 2011).

**표 8**

**쓰기 과업별 초고와 수정본의 단어 수**

| 쓰기 과업 | | 평균 | 표준편차 | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| 기술체 글 1 | 초고 | 89.21 | 22.32 | -2.170 | .036 |
| | 수정본 | 92.42 | 25.76 | | |
| 기술체 글 2 | 초고 | 95.37 | 31.51 | -4.913 | .000 |
| | 수정본 | 99.47 | 29.49 | | |
| 이야기체 글 1 | 초고 | 127.34 | 36.36 | -3.030 | .004 |
| | 수정본 | 131.63 | 34.60 | | |
| 이야기체 글 2 | 초고 | 133.32 | 41.15 | -5.682 | .000 |
| | 수정본 | 139.50 | 41.08 | | |

**표 9**

**쓰기 과업별 초고와 수정본의 오류 비율 차이**

| 쓰기 과업 | | 오류 수 | 평균 | 표준편차 | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 기술체 글 1 | 초고 | 401 | 12.09 | 4.41 | 14.804 | .000 |
| | 수정본 | 159 | 4.79 | 3.33 | | |
| 기술체 글 2 | 초고 | 385 | 11.14 | 4.99 | 12.034 | .000 |
| | 수정본 | 179 | 4.97 | 3.53 | | |
| 이야기체 글 1 | 초고 | 521 | 11.29 | 4.14 | 9.706 | .000 |
| | 수정본 | 284 | 5.81 | 2.49 | | |
| 이야기체 글 2 | 초고 | 518 | 10.85 | 4.95 | 10.031 | .000 |
| | 수정본 | 258 | 5.23 | 3.25 | | |

2) 피드백 유형별 분석

총 4 회의 영어 쓰기 과업에 대하여 교사가 학습자에게 제공한 “밑줄” 표시와 “밑줄+기호” 표시 피드백에 따른 초고와 수정본의 오류 비율 차이는 <표 10>에서 보듯이 통계적으로 유의했다($p$ = .000). 이는 피드백 유형에 관계없이 학습자의 초고에 대해 교사가 제공한 피드백이 학습자의 쓰기 정확성 향상에

긍정적인 영향을 미친 것으로 볼 수 있다(Chandler, 2004; Ferris, 1999, 2002; Lalande, 1982; Lee, 1997).

**표 10**

**피드백 유형에 따른 초고와 수정본의 오류 비율**

| 피드백 유형 | | 평균 | 표준편차 | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| 밑줄 표시 | 초고 | 11.87 | 4.95 | 14.890 | .000 |
| | 수정본 | 5.87 | 3.21 | | |
| 밑줄+기호 표시 | 초고 | 10.82 | 4.22 | 17.321 | .000 |
| | 수정본 | 4.52 | 2.98 | | |

이번에는 초고와 수정본의 점수가 피드백 유형에 따라 유의한 차이를 보이는지 살펴본 결과, <표 11>에서 보듯이 초고에서는 유의하지 않았으나, 수정본에서는 유의했다($p$ = .005). 즉, 수정본에서 교사가 "밑줄+기호" 표시 피드백을 제공한 경우, 학습자들이 오류 수정을 더 정확하게 하여 "밑줄" 표시 피드백을 받은 경우보다 오류가 유의하게 줄어든 것으로 해석할 수 있다(Ferris, 2006). 이는 제 2 언어 학습자들을 대상으로 연구했을 때 이 두 가지 피드백의 효과 측면에서 통계적으로 유의한 차이가 없었던 Ferris 와 Roberts(2001)의 연구 결과와 상충되는 것으로, EFL 학습자들의 쓰기 오류 수정 양상이 제 2 언어 학습자들과 다를 수 있다는 점을 시사하는 결과로 볼 수 있다.

**표 11**

**초고와 수정본의 피드백 유형별 오류 비율**

| | 피드백 유형 | 평균 | 표준편차 | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| 초고 | 밑줄 표시 | 11.87 | 4.95 | -1.455 | .150 |
| | 밑줄+기호 표시 | 10.82 | 4.22 | | |
| 수정본 | 밑줄 표시 | 5.87 | 3.21 | 2.892 | .005** |
| | 밑줄+기호 표시 | 4.52 | 2.98 | | |

구체적으로 이 두 가지 피드백을 주었을 때 수정본에 나타난 오류 비율이 오류 유형별로 차이가 있는지를 살펴본 결과, <표 12>에서 보듯이 주어-동사 일치($p$ = .046), 명사의 소유격($p$ = .007), 부적절한 접속사($p$ = .030)에 대한 오류 유형에서 "밑줄+기호" 표시 피드백을 받은 학습자들이 오류 수정을 더 정확하게 하여 오류를 더 많이 줄인 것으로 나타났다. 이 세 오류는 Ferris (2002)가 분류한 수정 가능한 오류에 속하는 것으로, 이러한 오류는 EFL 학습자들이 자주 범하는 오류이기는 하지만, 지속적인 피드백 제공을 통해 수정 가능하다는 점을 보여주고 있다(Ferris, 2011).

**표 12**
**수정본의 오류 유형에 따른 피드백 유형별 오류 비율**

| 오류 유형 | 피드백 유형 | 평균 | 표준편차 | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| 주어-동사 일치 | 밑줄 표시 | .18 | .44 | 2.026 | .046* |
| | 밑줄+기호 표시 | .05 | .25 | | |
| 명사의 소유격 | 밑줄 표시 | .33 | .89 | 2.792 | .007** |
| | 밑줄+ 기호 표시 | .04 | .17 | | |
| 부적절한 접속사 | 밑줄 표시 | .34 | .72 | 2.210 | .030 |
| | 밑줄+기호 표시 | .13 | .34 | | |

## V. 결론 및 제언

본 연구는 대학 신입생을 대상으로 두 가지 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자들의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향을 알아보기 위해, 사전·사후 쓰기 평가 결과를 비교하고 쓰기 과업에서 오류 수정 활동의 효과를 알아보았다. 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 피드백을 활용한 오류 수정 활동은 학습자들의 쓰기 수행의 유창성과 정확성 향상에 도움이 되었다. 사전·사후 쓰기 평가 결과, 단어 수는 유의하게 늘었고, 오류 수는 유의하게 감소했다. 즉, 학습자들이 주제에 따라 쓰기 활동을 수행하고, 교사의 피드백을 근거로 스스로 오류를 수정하여 다시 쓰기를 해보는 순환적이고 지속적인 쓰기 과정이 학습자의 영어 쓰기 수행에 긍정적인 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

둘째, 두 가지 간접 피드백 유형인 “밑줄” 표시 피드백과 “밑줄+기호” 표시 피드백이 학습자의 오류 수정에 미치는 효과는 다르게 나타났다. 쓰기 과업에서 오류 수정 활동의 효과를 보면, 학습자들은 “밑줄” 표시 피드백을 받은 경우보다 “밑줄+기호” 표시 피드백을 받은 경우 오류 수를 유의하게 줄였다. 이는 학습자들이 오류 위치만 표시할 때보다 오류 유형을 명시적으로 알려줄 때 오류를 효과적으로 줄인다는 점을 알 수 있다.

이러한 연구 결과를 토대로 효과적인 영어 쓰기 교육을 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 대학 교육에서 학습자들에게 쓰기 교육의 기회를 늘여야 한다(윤경옥, 이정원, 2014; 이정원, 2009). 우리나라의 영어교육은 국제적으로 가장 널리 사용되고 있는 영어를 교육함으로써 국제적·사회적으로 필요한 글로벌 인재 양성을 위해 실제적 영어 사용 능력 향상을 위한 실용 영어 교육 강화에 목표를 두고 있다(교육과학기술부, 2009). 그러나 실제 영어교육 현장에서는 쓰기 기회를 많이 제공하지 못하고 있는 실정이다. 국내 대학의 영어 교육과정을 조사한 결과에 따르면(성명희, 현태덕, 이지연, 장형지, 2011), 59 개 교양영어 과목 중 17 개가 쓰기 관련 교과목이고, 나머지 대부분이 말하기 능력

에 치중하고 있다. 따라서 효과적인 의사소통을 위한 쓰기 교육을 위해서는 먼저 학습자들에게 다양한 쓰기 기회를 제공할 필요가 있다.

둘째, 학습자의 영어 쓰기 학습 배경을 고려하여 오류 수정에 가장 효과적인 피드백 유형을 모색해야 한다. 본 실험에 참가한 학생들의 경우 지속적인 쓰기 과업 수행 기회와 두 가지 간접 피드백 유형을 활용해서 오류를 수정해보는 경험을 통해 영어 쓰기 능력이 유의하게 향상된 것에서 알 수 있듯이, 피드백의 효과에 대한 다양한 연구를 통해 우리나라의 영어 쓰기 학습자에게 가장 효과적인 피드백 유형을 검증할 필요가 있다(Ferris, 2011).

셋째, 학습자들에게 오류에 대한 피드백을 제공할 때 교사는 “수정 가능한 오류” 위주로 피드백의 우선순위를 신중하게 결정해야 한다. 교사와 학습자가 한 번에 두세 가지의 주요한 오류 유형에만 집중할 때 오류 피드백이 가장 효과적이며, 이러한 선택적 오류-수정 전략은 학습자가 가장 범하기 쉬운 오류 유형을 찾는 데 도움이 되며 아울러 학습자가 그러한 오류와 관련된 문법 용어나 규칙을 완전히 익히는데 도움이 된다(Ferris & Roberts, 2001). 따라서 학습자가 자주 범하는 오류 중에서 특정 오류 패턴이 있고, 규칙 적용이 용이한 “수정 가능한” 오류에 초점을 두어 쓰기를 지도할 필요가 있다.

제 2 언어 및 EFL 학습자에게 효과적인 영어 쓰기를 지도하기 위해 적합한 피드백 유형에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있는 시점에서, 본 연구는 EFL 학습자에게 효과적인 피드백 유형을 모색하면서 이를 통해 학습자들의 영어 쓰기 수행 변화를 살피고자 했다. 다만 본 연구는 특정 지역의 대학생들을 대상으로 실시하였으므로 연구 결과를 일반화하기 위해서는 다양한 지역과 다양한 쓰기 수준을 갖춘 학습자를 대상으로 한 지속적인 연구가 필요해 보인다. 따라서 향후 피드백 유형과 오류 유형별로 학습자들이 범하는 오류를 분석하는 연구가 이루어져, 영어 쓰기 교육에 대한 통찰력을 제공함으로써 영어 쓰기 교육 발전에 기여할 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

교육과학기술부. (2009). *외국어과 교육과정*. 서울: 교육과학기술부.

권오량. (2004). 영어교육의 인식 전환에 대하여. *서울교육, 46*(2), 40-45.

김수월, 이정원. (2013). 협동적 쓰기 활동이 중학생의 영어 쓰기 관련 태도에 미치는 영향. *현대영어영문학, 57*(2), 1-23.

김양희, 주미진. (2010). 다양한 종류의 피드백이 영어작문 향상에 미치는 효과: 교사·동료 피드백의 비교 연구. *영어어문교육, 16*(4), 133-152.

김지현. (2013). 영어 작문수업에서 주어지는 쓰기 교정피드백이 정확성 향상에 미치는 영향: 피드백과 오류의 종류에 따른 분석. *교과교육학연구, 17*(2), 441-460.

류영숙. (2007). *The effects of different types of written corrective feedback on Korean college students' English writing.* 박사학위논문. 한양대학교 대학원, 서울.

민찬규. (1994). 영어교육과 쓰기 교육. *영어교육, 48*, 171-187.

박성희. (2012). *Effects of teacher feedback utilization practices on Korean EFL learners' revision and writing development.* 박사학위논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.

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

우연순. (2013). *초등 영어 학습자의 수준에 따른 쓰기 피드백의 효과 연구.* 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원, 서울.

윤경옥, 이정원. (2014). 쓰기 장르가 EFL 학습자들의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향. *영어교과교육, 13*(2), 159-178.

이정원. (2009). *영어교육의 이해.* 대전: 충남대학교 출판부.

조미행. (2015). *피드백 유형과 쓰기 장르가 대학생의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향.* 박사학위논문. 충남대학교 대학원, 대전.

최연희. (2009). *영어 쓰기 교육론 원리와 적용.* 서울: 한국문화사.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). New York: Longman.

Burt, M. K., & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. In J. Schumann & N. Stenson (Eds.), *New frontiers in second language learning* (pp. 71-80). Rowley, MA: Newbury House.

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.

Cole, P., & Chan, L. (1987) *Teaching principles and practice*. New York: Prentice Hall.

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. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring dynamics of second language writing* (pp. 119-140). Cambridge: Cambridge University 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.

Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing, 1(3)*, 255-276.

Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal, 80*(3), 287-308.

Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal, 62*(8), 387-425.

Hendrickson, J. M. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal, 64*(2), 216-221.

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

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

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

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

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

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

Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System, 25*(4), 465-477.

Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, *24*(3), 203-218.

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.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford: Oxford University Press.

Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in teaching of writing. *TESOL Quarterly, 25*(3), 407-430.

Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly, 20*(1), 83-93.

Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals, 17*(3), 195-202.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly, 27*(4), 657-677.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2), 327-369.

Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing, 8*(2), 111-122.

Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Boston. MA: McGraw-Hill.

**예시언어(Examples in): English**
**적용가능 언어(Applicable Languages): English**
**적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary**

조미행
대전시 유성구 대학로 99
충남대학교 인문대학 영어영문학과
E-mail: mhcho65@gmail.com

이정원
대전시 유성구 대학로 99
충남대학교 사범대학 영어교육과
E-mail: jeongwon@cnu.ac.kr

Received in April 15th, 2015
Reviewed in May 26th, 2015
Revised version received in June 5th, 2015

※ 본인이 투고한 논문은 다른 학술지에 게재된 적이 없으며 타인의 논문을 표절하지 않았음을 서약합니다. 추후 중복게재 혹은 표절된 것으로 밝혀질 시에는 논문 게재 취소와 일정 기간 논문 제출의 제한 조치를 받게 됨을 인지하고 있습니다.