

한국어교육에서의 피드백 연구 동향 분석

장현묵 · 정운규 · 김수연 · 이승연*

Abstract

Jang, Hyunmuk, Jung, Woongyu, Kim, Soo-Yoon & Lee, Seungyeon. 2014. 9. 30. **A Study on the Research Trends of Feedback Studies in Korean Language Education.** *Bilingual Research* 56, 313-339. This study aims to consider the feedback-related research results which have been studied so far by and large in Korean language education. It also aims to arrange their results, and examine the limits of research to lay the future directions and tasks in this area. As a result of analysing 63 studies which are focused on feedback in priority, it was found the feedback studies in Korean language education to be in progress at intermediate learner-centered, Chinese learner-centered, learner for academic purpose-centered, and writing-speaking education-centered. Also, an empirical research of the experiment-oriented is mainly composed, while the research with a theory related to feedback is to seek and it is also small in number. Based on these analyses, four future directions for consideration are suggested; research for consideration of the diverse learners' variables, a feedback research on the basis of a theory, consideration of the feedback concept and type classification which reflected the distinctiveness of Korean language education, and research of the feedback guidance development which can give a big help in the teaching-learning field. It is considered that these research can be useful in establishing the direction of feedback research planning that is in progress consistently. (Sejong University · Sejong University · Sejong University · Korea University)

【Key words】 feedback(피드백), corrective feedback(수정적 피드백), explicit/implicit learning(명시적/암시적 학습), research trends analysis(연구 동향 분석)

* 장현묵: 제1저자, 정운규, 김수연: 공동저자, 이승연: 교신저자

1. 서론

본 연구는 그간 한국어교육 분야에서 진행되어 온 피드백 관련 연구들을 종합적으로 고찰하여 지금까지의 성과를 정리하고, 연구의 한계를 검토한 후 그 내용을 바탕으로 앞으로의 연구 방향과 과제를 제시하는 것을 목적으로 한다.

제2언어 습득에서 피드백(feedback)이란 ‘학습자의 발화 중 목표어와 같지 않은 것(nontargetlike L2 production)에 대한 반응’을 의미한다(Li, 2010:309).¹⁾ 제2언어 학습 상황에서 피드백은 다양한 방법으로 지속적으로 학습자에게 제공되는데, 학습자는 이를 통해 자신의 중간언어를 교정하고, 나아가 자신이 수행해야 할 과업을 명료하게 인식할 수 있다(Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979:351-352). 따라서 그 역할의 중요성을 고려할 때 피드백은 정확하고 일관성 있게 제공되어야만 학습자의 의사소통 능력 향상으로 이어질 수 있다(한상미, 2001b:454).

외국어 교수·학습에서 피드백의 이러한 중요성이 부각되기 시작한 것은 인지주의의 등장으로 학습자의 의식적인 언어 학습이 강조되기 시작하면서부터이다. Vigil & Oller(1976)에서는 정의적·인지적 피드백이 언어 입력의 내재화 정도를 결정한다고 보았으며, 학습자들은 피드백을 통해 중간언어와 목표어의 차이를 인식하고 자신의 언어적 오류를 교정할

1) Chaudron(1988)에서는 ‘학습자에게 오류 사실을 알리기 위한 교사의 모든 행위(any teacher behavior following an error that minimally attempts to inform the learner of the fact of error)’로, Lightbown & Spada(1999)는 ‘학습자들이 사용한 목표어가 정확하지 않다는 것을 알리는 교사의 다양한 반응(Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect)’과 같이 피드백을 정의하여 ‘교사로부터 받게 되는 다양한 반응’을 피드백의 핵심이라 보았다. 그러나 최근 연구에서는 피드백 제공의 주체로 교사가 여전히 중요하게 여겨지긴 하나 그 외에도 ‘학습자 자신’, ‘동료 학습자’ 등이 제공하는 피드백 역시 중요하게 다루어지고 있다. 따라서 본고에서도 피드백 제공의 주체를 교사에 한정짓지 않는다.

수 있게 된다고 하였다.²⁾

한국어교육에서도 피드백은 학습자의 의사소통 능력 향상에 직접적인 영향을 미치는 중요한 요인으로 인식되고 있으며, 한국어교육 연구자들은 15년 동안 연구 성과를 축적해 왔다고 할 수 있다. 이제는 그동안의 연구에서 다루어 온 피드백의 유형과 효율성, 대상 학습자, 연구 방법 등을 검토하여 연구의 경향을 성찰할 시점이 되었다고 할 수 있다.

이러한 성찰은 한국어교육에서의 피드백 연구가 좀더 체계적이고 균형 잡힌 연구로 나아가고, 다양한 계층의 한국어 학습자들을 폭넓게 수용하며, 보다 전문적 연구가 필요한 부분을 발견하고 이를 보완할 수 있도록 하는 계기가 될 것이라 기대할 수 있다. 또한 이는 한국어교육에서의 피드백에 관심을 두고 연구를 계획하는 이들에게 연구의 방향을 구체화하는 데 도움을 줄 자료를 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구의 배경

2.1. 피드백의 개념

Chaudron(1988)이 처음으로 언급한 ‘수정적 피드백(corrective feedback)’은 다양한 의미를 지닌다. 그는 ‘오류의 처치(treatment of error)’라는 표현을 사용하여 ‘학습자들의 발화 오류에 뒤이어 일어나는 교사의 행동’, ‘학습자에게 오류가 있음을 알리고자 하는 행위’를 피드백으로 보았다. 또한 Sheen(2006)에서는 ‘자연스러운 일상적 상황 혹은 교육적 상황에서 학습자들이 자신의 발화와 목표 언어(target language) 간의 차이를 알아차릴

2) Vigil & Oller(1976)는 긍정적·부정적, 정의적·인지적 피드백 개념을 통해 중간언어의 화석화에 대한 이론적인 설명을 시도하면서 특히 정의적·인지적 측면에서 긍정적인 피드백이 언어형태의 내재화 정도를 결정한다고 주장하였다. 그러나 Selinker & Lamendella(1979)는 중간언어의 화석화에 대해 피드백 외의 다른 요인들도 영향을 미칠 수 있다고 지적하였다(Brown, 2007 재인용).

수 있게 해주는 것'을 피드백이라고 하였다.

교사의 주된 임무 중 하나는 학습자의 과업에 대하여 오류를 수정할 수 있도록 피드백을 주는 것이며(Ur, 1996) 이는 외국어 교사에게 가장 기대되는 역할이기도 하다(Hedge, 2000). 다시 말해 학습자에게 그들이 목표어에 대해 잘못 알고 있는 특정 부분을 수정할 수 있도록 피드백을 제공하는 것은 언어 교수에 있어서 꼭 필요한 일(Chandler, 2003)이라고 할 수 있다.

이렇듯 언어 교수에서 중요한 역할을 담당하고 있는 피드백은 '부정적 증거(negative evidence)', '부정적 피드백(negative feedback)', '교정(repair)' 등의 용어로도 불리며, '형태 초점 교수법(focus on form)' 등 관련 분야에서도 함께 연구되고 있다(Lyster & Ranta, 1997; Schachter, 1991).

기존의 연구 중에는 피드백이 정의적 측면에서 학습자의 자신감을 상실하게 할 수도 있으며, 반드시 학습자의 반응(response)과 채택(uptake)을 불러일으키는 것은 아니기 때문에 항상 유용하고 효과적이라고 할 수는 없다고 주장하기도 한다(Scrivener, 2005; Truscott, 1996). 그러나 대다수의 연구에서는 피드백이 학습자들의 언어습득을 효과적으로 돕는다고 주장하며 피드백의 긍정적 기능에 주목하고 있어(Nobuyoshi & Ellis, 1993; Oliver, 1995; Mackey & Philp, 1998; Russell & Spada, 2006; Mackey & Goo, 2007; Lyster & Saito, 2010; Li, 2010 등) 그 교육적 가치를 인정하고 있다.

2.2. 피드백의 유형

피드백 유형은 정보를 제공하는 방법, 정보를 제공하는 주체 등의 기준에 따라 다양하게 분류될 수 있다. Lyster & Ranta(1997)는 피드백을 제공하는 방법에 따라 피드백을 다음과 같은 6가지 유형으로 정리하였다.

첫째, 명시적 수정(explicit correction)은 학습자의 발화가 틀렸다고 분명히 지적한 후 수정된 형태를 명시적으로 제공해주는 유형이다. 둘째, 고쳐 말하기(recast)는 학습자의 발화가 틀렸다고 직접적으로 얘기해주지 않고 오류의 일부 또는 전부를 새로 만들어주거나 변화시켜 정답을 제공하는 유형이다. 셋째, 명료화 요구(clarification requests)는 학습자의 발화가 제대로 이해하기 힘들거나, 학습자의 발화에 오류가 있음을 인지시켜 주기 위하여 고쳐 말하라고 지적하는 유형이며, 넷째, 상위언어적 피드백(metalinguistic feedback)은 문법적 설명 또는 어휘의 의미 등을 제공하여 학습자의 발화에 오류가 있음을 지적하는 유형이다. 다섯째, 유도하기(elicitation)는 학습자로부터 올바른 형태를 직접적으로 끌어내기 위해 질문하거나, 스스로 수정하도록 유도하는 유형이고, 여섯째, 반복하기(repetition)는 학습자의 잘못된 발화만을 반복하는 유형이다.

이러한 6가지 유형은 오류를 명확히 알려주고 수정된 형태를 직접적으로 제공하였는지 여부에 따라 다시 명시적 피드백과 암시적 피드백으로 나뉜다.³⁾ 이는 직접 피드백과 간접 피드백으로 불리기도 한다(Ferris, 2006).

Rinvolutri(1994)는 실제 수업 현장을 관찰한 내용을 바탕으로, 피드백 제공의 주체가 훨씬 복잡하다는 점을 지적하였다. 그는 피드백을 제공 주체에 따라 ‘발화자로서 스스로에게 주는 피드백’, ‘언어 학습자로서 스스로에게 주는 피드백’, ‘동료로서 특정 동료에게 주는 피드백’, ‘동료로서 학습자 집단 전체에게 주는 피드백’, ‘학습자 개인으로서 교사에게 주는 피드백’, ‘교사가 학습자에게 주는 피드백’, ‘제3자가 주는 피드백’의 7가지 유형으로 세분화하였다. Ellis & Shintani(2014)에서도 피드백의 주

3) Lightbown & Spada(2006)는 명시적 수정 및 상위 언어적 피드백을 명시적 피드백으로, 고쳐 말하기를 암시적 피드백으로 구분하였으며, Ellis(2012)는 이들의 기준과 일치하지만 유도하기를 명시적 피드백에, 명료화 요구 및 반복하기를 암시적 피드백에 추가하였다.

체는 ‘교사’(교사 수정) 외에도 ‘학습자 자신’(자가 수정), ‘다른 학습자’(동료 수정) 등이 될 수 있음을 지적하였다. 본 연구에서는 위와 같은 연구를 토대로 <표 1>과 같이 피드백의 유형을 정리하고, 피드백 연구 자료를 분류하는 기준으로 활용하였다.

<표 1> 피드백의 유형

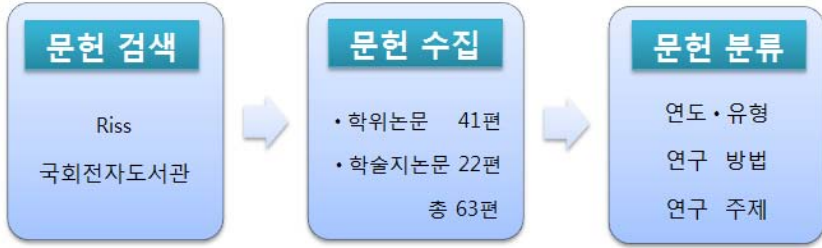
기준	유형	세부 유형
방법	명시적 피드백 (직접 피드백)	명시적 수정(explicit correction) 상위 언어적 피드백(metalinguistic feedback) 유도하기(elicitation)
	암시적 피드백 (간접 피드백)	고쳐 말하기(recast) 명료화 요구(clarification requests) 반복하기(repetition)
주체	학습자(자가)	발화자로서 스스로에게 주는 피드백 언어 학습자로서 스스로에게 주는 피드백
	동료	동료로서 특정 동료에게 주는 피드백 동료로서 학습자 전체에게 주는 피드백
	교사	교사가 학습자에게 주는 피드백

외국어 교육 혹은 제2언어 습득 분야의 피드백 연구에서 ‘피드백의 개념’과 ‘피드백의 유형’에 대한 논의를 간략하게 검토해 보았다. 이러한 논의들이 한국어교육학에서는 어떻게 다루어져 왔는지 3장에서 살펴보고자 한다.

3. 연구 방법 및 결과 분석

3.1. 연구 방법 및 절차

본 연구를 진행한 절차를 도식화하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 연구 절차

2014년 6월말까지 한국어교육 분야에서 발표된 학위논문과 학술지논문 4) 중 피드백에 관한 내용을 담고 있는 연구를 수집하여 분석하였다. 자료 검색 및 수집은 학술 연구 정보 서비스 사이트인 ‘RISS(www.riss.kr)’와 ‘국회전자도서관(dl.nanet.go.kr)’을 활용하였으며, 검색 키워드는 ‘피드백’, ‘feedback’, ‘오류 수정’, ‘오류 교정’ 등을 사용하였다.⁵⁾ 수집 대상은 국내 석·박사학위논문과 한국연구재단의 등재(후보)지에 실린 논문으로 제한하였다.

먼저 RISS에서 키워드 검색을 통해 추출한 연구문헌 목록을 작성한 뒤, ‘국회전자도서관’에서 동일 키워드로 검색한 결과에서 RISS의 결과와 중복되는 연구들은 제외한 나머지를 추가하여 연구문헌 목록을 보완하였다. 이렇게 선정된 논문의 내용을 살펴보면서 실제로 피드백을 주요 내용으로 다루고 있는 것만을 선별하여 최종 목록을 작성하였다.

위의 절차를 거쳐 수집된 문헌 자료는 학위논문 41편, 학술지논문 22편, 총 63편으로⁶⁾ 집계되었다. 이 자료들을 본 연구의 분석 대상으로 최

4) 정기 간행되는 학술지에 게재된 논문은 편의상 학술지논문으로 칭한다.
 5) 익명의 심사자 중 한 분의 제안한 대로 ‘error’로도 검색해 보았으나, 영어교육 분야의 논문이 검색되고 한국어교육 분야의 논문으로 볼 수 있는 결과가 없어 검색어로 추가하지 않았다.
 6) 한국어교육 분야에서 발표된 피드백 관련 연구 자료를 최대한 수집하기 위하여 학술지 검색사이트에서 여러 차례 검색을 거치고, 수집된 연구문헌에 수

종 결정하고 이를 크게 연도별, 연구 유형별(학위논문/학술지논문)로 1차 분류해 보았다. 이어 연구 방법, 연구 주제(언어 기능 및 피드백 유형)로 분류하여) 연구 동향 및 추이, 그리고 연구의 성과를 분석해 보았다.

3.2. 연구 동향 분석

3.2.1. 연도 및 간행 유형 분석

지금까지 발표된 피드백 관련 논문의 연도별, 간행 유형별 동향을 살펴보면 다음과 같다.

<표 2> 연도별·간행 유형별 연구 추이

연도	00	01	02	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	합계
학위논문	1	0	1	2	1	3	7	4	7	4	3	5	3	41
학술지논문	0	1	1	2	0	2	4	2	2	2	1	3	2	22
합계	1	1	2	4	1	5	11	6	9	6	4	8	5	63

<표 2>에서 확인할 수 있듯이 피드백에 관한 내용은 2000년도에 들어 연구되기 시작했다.⁸⁾ 당시 대학원을 중심으로 한국어교육학 전공이 개설되면서 연구 주체가 늘고 연구의 관심 영역이 다양화되면서 피드백에

록된 참고문헌을 찾아 자료를 보완하였으나 통계 결과의 정확성에는 오차가 있을 수 있으며, 연구의 누락에 관해서는 전적으로 연구자들에게 책임이 있음을 밝혀 둔다.

- 7) 수집된 문헌의 제목, 목차, 내용 등을 확인하여 분류하였고, 분류가 애매한 문헌의 경우에는 상의를 통해 의견을 조율하였다.
- 8) 2000년을 전후로 발표된 연구 중 피드백에 관한 논의를 포함한 연구로 손연자(1999), 이미혜(2000), 한상미(2001a) 등이 있었으나, 이들 연구는 피드백을 주제로 했다가보다는 ‘과정 중심의 쓰기 교육’이나 ‘학습자 오류’, ‘수업 중 교사 발화’에 대한 연구에서 피드백을 부차적으로 언급하는 수준에 머물렀기 때문에 본 연구의 대상에서 제외하였다.

관한 연구에도 관심이 확대된 것으로 보인다. 이러한 배경 하에서 ‘쓰기 교정 단계에 필요한 피드백 유형’에 관한 연구로 석사학위논문이 발표되었으며⁹⁾ 2001년에는 피드백을 주제로 한 학술지논문 1편, 2002년에는 학위논문과 학술지논문이 각각 1편씩 발표되어 연구의 흐름을 이어갔다. 이후 2004년까지 후속 연구가 발표되지 않다가 2005년에 들어 학위논문 2편, 학술지논문 2편이 발표된 후 2014년까지 피드백에 관한 연구는 꾸준히 이어지고 있다.

전반적으로 봤을 때 피드백을 주제로 한 연구는 학술지논문(22편)보다 학위논문(41편)에서 더 활발히 수행되어 왔으며 학위논문 중에서는 석사학위논문이 주를 이루고 있다.¹⁰⁾

3.2.2. 연구 방법 분석

다음은 대상 문헌 63편을 그 연구 방법에 따라 분류해 보았다. 이를 통해 지금까지 피드백에 관한 연구가 주로 어떠한 연구 방법을 선호해 왔는지 확인할 수 있을 것이다. 연구 방법론의 분류법은 성태제(2006)를 참고하되¹¹⁾ 이를 본고의 연구 상황에 맞게 수정하여, ‘문헌연구’, ‘실험연구’, ‘조사연구’, ‘관찰연구’ 네 유형으로 나누었다.¹²⁾ 한 연구에서 두

9) 김정애(2000)는 과정 중심 쓰기 교육에서 학습자가 피드백을 이용하여 자신의 글을 교정할 수 있도록, 다시 쓰기 단계에 제공되어야 할 피드백의 유형을 제시하였다.

10) 이는 박사학위논문 수에 비해 석사학위논문의 수가 많기 때문에 관찰되는 현상이기도 하다.

11) 성태제(2006)에서는 연구방법을 실험연구, 조사연구, 관찰연구, 문화기술연구, 역사적 연구의 다섯 가지로 분류하고 있으나, 문화기술연구 방법의 경우 피드백 주제에 적합하지 않다고 판단하여 제외하였다. 그리고 역사적 연구의 경우 선행연구고찰과 문헌연구를 모두 포괄하는 용어로서 부적합하다고 판단하여 문헌연구로 수정하여 사용하였다.

12) ‘문헌연구’는 기존의 연구 자료를 수집하고 종합하여 특정한 사실을 발견하거나 이론을 발전시키기 위한 연구를 말한다. ‘실험연구’는 특정 변수를 변

가지 이상의 방법을 사용했다고 보인 경우에는 중복표기를 하였다. 정리된 내용을 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 방법에 따른 분류

	문헌연구	실험연구	조사연구	관찰연구
학위논문	2	34	14	4
학술지논문	3	5	12	7
합계	5	<u>39</u>	<u>26</u>	11

피드백 관련 연구는 실험연구(39편)와 조사연구(26편)가 두드러지는데, 이 중에서도 실험연구의 수가 압도적이다. 반면 관찰연구는 11편, 문헌연구는 5편으로 수가 비교적 적었다.

실험연구를 통해 피드백이 학습자 오류 감소나 언어능력 향상에 미치는 영향을 밝히고자 한 연구로는 이수민(2002), 이수미(2007), 박주현(2007), 김지숙(2008), 강현경(2008), 임수진(2008), Du(2010), 김남형(2010), 안지은(2012), 박영지(2013), 송운옥(2014) 등이 있다.

실험연구가 활용된 이유는 피드백이라는 연구 주제의 특성에서 기인한 것으로 볼 수 있다. 2장에서 살펴본 바와 같이 피드백의 주체, 피드백을 제공할 수 있는 방법 등은 상황에 따라 매우 다양하다. 따라서 피드백의 효과 역시 상황에 따라 다양하게 나타날 수밖에 없다. 제2언어 학습 상황에서 피드백이 나타내는 효과를 밝히기 위해서는 교수-학습 상황과 피드백 방식을 구체적으로 설정하여 집단 간의 차이를 확인할 필요가 있는데, 실험연구가 이에 타당한 방법이므로 선호되었을 것이라 보인다.

화 또는 조작한 결과로 생기는 효과를 검증하기 위한 연구를 말하며, ‘조사연구’는 표본을 추출하여 이들을 대상으로 설문지, 면접 등의 체계적인 방법을 통해 특정 연구 문제에 관련된 사람들의 속성이나 행동 또는 태도를 연구하는 방법을 말한다. 마지막으로 ‘관찰연구’는 관찰 대상의 행동 특성을 객관적이고 계획적으로 관찰해서 분석하는 연구를 말한다.

조사연구는 주로 ‘피드백 효과에 대한 학습자들의 인식’에 대한 조사(김영주, 2008; 2010 등), ‘피드백 유형별 선호도 및 교사와 학습자 간의 선호도 차이’ 조사(Damron·김영주, 2009; 설수연·김영규, 2013; 김지은·이승현, 2013 등) 등 인식 및 선호도 조사를 위한 연구가 주를 이루었다.

문헌연구에는 기존의 연구들을 종합하여 피드백 제공 방안을 제시한 연구(박선희, 2008)와 동료 피드백을 활용한 교육 방안을 제시한 연구(박영지, 2009) 등이 있으며, 관찰연구는 제2언어 수업을 녹화하여 수업에 사용된 피드백의 종류를 확인한 연구(최은정·김영주, 2011; 임철성, 2014 등), 교사 피드백에 대한 학습자의 반응을 조사한 연구(이석란, 2005) 등이 있었다.

학위논문에서는 대체로 실험연구와 조사연구(설문조사, 인터뷰 등)를 병용한 복합연구(나원주, 2008; 김민정, 2000; 노혜남, 2008; 박인애, 2008; 신아다, 2010; 채상이, 2011; 박영지, 2013; 정혜란, 2013)가 다수를 차지하였다. 이는 학위논문의 연구 범위가 넓고 포괄적인 내용을 다루기 때문에 나타난 특성으로 분석할 수 있다.

3.2.3. 언어 기능별 분석

언어 기능별 연구는 주로 쓰기 영역과 말하기 영역으로 대별할 수 있다. 쓰기 영역에서의 피드백 연구는 학위논문 28편, 학술지논문 6편으로 전체 연구의 54%를 차지했고, 말하기 영역에서의 피드백 연구는 학위논문 9편, 학술지논문 13편에서 다루어 전체의 35%를 차지했다. 결과를 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 언어 기능별 피드백 연구

	쓰기	말하기	기타
학위논문	<u>28</u>	9	5
학술지논문	6	<u>13</u>	3
합계	<u>34</u>	22	8

지금까지 한국어교육학 분야에서 발표된 연구의 수가 충분치 않은 상황에서 쓰기와 말하기 영역의 연구 편수 차이가 유의미한 결과를 보인다고 말하기는 어려울 것이다. 다만 전반적으로 연구가 쓰기 영역에 좀더 치중되어 있다는 점과 학위논문은 쓰기 영역에¹³⁾, 학술지논문은 말하기 영역에 각각 집중되어 있다는 점을 확인할 수 있었다.

이는 쓰기가 말하기에 비해 자료의 수집과 처리가 용이하여 연구의 실용성을 확보해 주기 때문에 좀더 적극적으로 선택된 것으로 보인다. 특히 학위논문의 경우 비교적 규모가 큰 자료를 다루기 때문에 말하기 자료를 다루는 일이 쉽지 않을 것이라 짐작된다. 그러나 학술지 논문은 규모에 대한 부담이 학위논문에 비해 상대적으로 적기 때문에 말하기 자료를 보다 적극적으로 다루고 있다고 짐작된다.

3.2.4. 피드백 유형별 분석

지금까지의 연구에서는 주로 피드백의 다양한 유형과 효과, 특정 언어 기능에서의 피드백 연구, 학습자 변인에 따른 피드백, 대상 언어 항목별 피드백 등을 주제로 다루었다.¹⁴⁾ 본 연구에서는 연구 주제 가운데 비교

13) 이는 2005년 이후 특히 학위논문을 중심으로 쓰기 영역에 대한 관심이 증대되어 그에 따라 연구 편수가 증가한 사실과 관련이 있다.

14) 그러나 연구 내에 주제가 명시되어 있지 않거나 앞서 언급한 여러 주제가 특별한 설명 없이 복합적으로 다루어진 연구들도 많아 연구를 주제별로 일목요연하게 정리하는 일이 쉽지 않았다.

적 자주 다루어진 ‘피드백 제공 방법’과 ‘피드백 제공 주체’를 중심으로 피드백 유형별 연구 경향을 살펴볼 것이며, 그 외에 주목할 만한 내용은 기타에서 따로 밝히도록 하겠다.

1) 피드백 제공 방법

본 연구에서는 Ellis(2012)의 분류에 따라 피드백을 ‘암시적(간접적) 피드백’과 ‘명시적(직접적) 피드백’으로 대별하였다(본고의 <표 1> 참조).¹⁵⁾ 분석 대상 논문 중에는 해당 연구에서 어떤 유형의 피드백을 다루고 있는지 명기하지 않은 경우가 다수였기 때문에 분류 기준을 세워 유형화하는 일이 쉽지 않았다. 따라서 우선 일반적인 분류법을 취하여 연구를 유형화한 후 내용을 살펴보았다.

피드백 방식에 관해서는 암시적 피드백은 21편에서, 명시적 피드백은 20편에서 다루어져 양적인 면에서 큰 차이를 보이지 않았다. 그러나 피드백의 종류가 명확히 제시되지 않았으며, 연구진의 검토에서도 어느 한 쪽으로 보기 어려운 연구가 32편으로 분류되어 가장 많은 수를 차지했다. 이는 연구자들 간에 피드백의 유형과 그 방법에 대한 합의가 이루어지지 않았거나 혹은 피드백의 유형에 대한 인식이 아직 보편화되어 있지 않았음을 보여주는 결과라고 할 수 있을 것이다.

암시적 피드백과 명시적 피드백이 쓰기와 말하기 기능별¹⁶⁾로 분포하

-
- 15) 다만 연구진의 자의적 분류와 그로 인한 분석 오류를 피하기 위해 다음과 같은 기준을 세웠다. 첫째, 대상 논문에서 피드백 유형을 밝혔다면 그 유형으로 분류하였다. 둘째, (피드백 유형이 명시되지 않았다면) 연구에 등장한 피드백이 학습자 오류를 다루는 방식이 명확히 두 유형 중 하나에 속한다고 판단되면 해당 유형으로 분류하였다. 이러한 두 가지 기준을 적용하여도 분류가 어려운 경우는 ‘기타’로 처리하였다.
- 16) 연구자에 따라 피드백의 유형을 언어 기능별로 다르게 분류하기도 한다. 그러나 본 연구에서는 오류 지적과 수정이 명시적인가 그렇지 않은가를 분류 기준으로 삼았으므로 쓰기 영역과 말하기 영역을 각각 다른 피드백 유형을 기준으로 분석하지 않았음을 밝힌다.

고 있는 양상을 정리하면 <표 5>와 같다.¹⁷⁾

<표 5> 쓰기와 말하기 영역의 피드백 제공 방법별 분류

피드백 방법	언어 기능			말하기			합계
	쓰기	쓰기	말하기	쓰기	말하기	말하기	
	학위 논문	학술지 논문	소계	학위 논문	학술지 논문	소계	
암시적/간접적	9	3	12	1	8	9	21
명시적/직접적	8	3	11	3	6	9	20
기타	18 ¹⁸⁾	3	21	6	5	11	32
계	35	9	44	10	19	29	73

분석 결과 쓰기 영역과 말하기 영역에서는 ‘암시적 피드백’을 다룬 연구가 각각 12편과 9편, ‘명시적 피드백’을 다룬 연구는 11편과 9편으로 두 유형의 피드백이 거의 비슷한 비중으로 다루어졌다.

연구 성과를 좀더 자세히 살펴본다면, 쓰기 영역에서의 피드백과 그 효과를 다룬 연구 가운데 이수미(2007), 설수연(2011)이 주목할 만하다. 이수미(2007)는 ‘재형태화 피드백’을 통한 작문의 형태 오류 수정 효과에 대해 연구하였는데, ‘재형태화’는 모국어 화자가 학습자의 작문 내용을 그대로 보존하면서 최대한 모국어 화자들이 쓰는 것처럼 형태화하여 다시 쓰는 것(이수미, 2007:2)으로, 재형태화 피드백이 쓰기 오류를 교정

17) 중복 분류된 논문은 학위논문 9편, 학술지논문은 8편으로 명시적 피드백과 암시적 피드백을 모두 다루었다.

18) 쓰기 영역에서 피드백을 다루고 있는 학위논문 28편 중 피드백 유형을 구체적으로 밝히지 않은 연구가 18편(김정애, 2000; 김은주, 2002; 나원주, 2008; 강현경, 2008; 주지현, 2010; 박영지, 2013; 배외순, 2014 등)으로 나타났다. 박영지(2013)에서는 16명의 학습자를 대상으로 교사에 의한 면담과 서면 피드백을 실시하고 그 효과를 비교 분석하였으며, 배외순(2014)에서는 10명의 중, 고급 학습자들을 대상으로 피드백 평가표를 활용한 동료 피드백을 실시한 후, 동일 언어권 학습자 간의 피드백 제공은 효과적이지 않다는 결론을 얻었다.

하는 데 효과적임을 밝혔다.

또한 설수연(2011)은 ‘직접적 피드백’과 ‘메타언어적 피드백(metalinguistic feedback)’을 제공받는 두 실험집단과 피드백 처치를 받지 않는 통제집단을 대상으로 하여 조사 오류의 교정 효과를 살펴보았다. 그 결과 직접적 피드백 제공하는 것이 학습자들의 조사 습득에 유의미한 영향을 미친다는 점을 밝혔다.¹⁹⁾

말하기 영역에서는 ‘고쳐 말하기(recast)’에 대한 연구가 주를 이루고 있는데, 임수진(2008), 김남형(2010) 등이 그러한 연구에 해당된다. 임수진(2008)은 ‘오류 고쳐 되말하기’가 한국어 학습자의 형태 습득에 미치는 영향을 살펴보고, 학습자의 반응과 형태 습득의 관련성을 고찰하고자 하였으며, 김남형(2010)은 교사와 학습자 사이의 상호작용 중에 우연히 이루어지는 ‘고쳐 말하기’가 학습자의 정확성에 어떤 영향을 미치는가에 대해 연구하였다.

2) 피드백 제공 주체

피드백은 Rinvoluceri(1994)와 같이 제공자와 제공받는 이의 조합에 따라 일곱 가지 상황으로 구분되기도 하고, Ellis & Shintani(2014)에서처럼 제공자만 고려하여 셋으로 구분되기도 한다. 본 연구에서도 Ellis & Shintani(2014)에서와 같이 피드백 제공 주체를 크게 ‘학습자 자신’, ‘동료 학습자’, ‘교사’의 셋으로 나누어 살펴보았다.²⁰⁾

19) 그러나 연구에서도 밝히고 있듯이 동일한 실험 집단을 대상으로 같은 날 두 가지 연구가 순차적으로 진행되어 학습자들의 입력 처리 부담이 높아졌으며, 그 결과 이 실험에서 학습자들이 보인 수행의 결과를 신뢰하기 어려워 보인다. 이는 Ferris(2004)에서도 지적한 피드백 연구의 문제점으로 ‘진정한 의미의 통제 집단이 존재하지 않는다.’의 또 다른 예를 볼 수 있는 연구라고 할 수 있다.

20) ‘학습자가 스스로에게 주는 피드백’은 다른 사람의 도움 없이 스스로 자신의 오류를 수정하는 것으로 몇몇 연구에서 ‘자기 점검식 피드백’, ‘자기 피드백’, ‘자기 수정’ 등의 용어로도 표현되었다. ‘동료가 주는 피드백’은 주로

분류는 연구 제목이나 연구 내용 중에 주체에 관한 내용이 명시적으로 기술된 것들로 제한하였다. 또한 둘 이상의 피드백 주체에 대해 다루고 있는 경우는 중복 표기하였다. 정리된 결과를 제시하면 <표 6>과 같다.²¹⁾

<표 6> 피드백 제공 주체별 분류

	학습자 자신	동료 학습자	교사	기타
학위논문	7	10	26	3
학술지논문	1	3	15	6
합계	8	13	41	9

<표 6>에서 보는 바와 같이, 학위논문과 학술지논문에서는 모두 피드백의 주체로 ‘교사’에 주목하고 있다. 이는 피드백은 교사에 의해 주어진다라는 전통적 관념을 반영하는 것이기도 하며, 한국어 교실에서의 피드백이 주로 한국어 교사에 의해 주어지고 있으며, 나아가 교실 활동이 교사에 의해 주도되고 있는 모습을 간접적으로 보여준다고 할 수 있다. 이는 교실 내에서 동료 피드백이 활성화되지 못한 것, 학습자 자가 수정에 대한 관심 부족 등을 함께 나타낸다고 할 수 있다.

한편 앞서 3.2.2에서 살펴본 연구방법에 있어 우위를 점하고 있는 실험연구의 설계에서도 교사 피드백의 ‘방식’을 변인으로 한 연구가 압도적으로 많았던 점도 주목할 만하다. 이는 지금까지 한국어교육에서의 피

한국어 수업에서 동료 학습자가 오류를 발생시킨 학습자에게 피드백을 제공하는 경우로 ‘동료 피드백’, ‘학습자 간 피드백’ 등으로 사용되기도 하였다. ‘교사가 주는 피드백’은 한국어 교수-학습 상황에서 수업을 진행하는 교사가 학습자에게 제공하는 피드백으로 ‘교사 피드백’이라는 용어로도 사용되었다.

21) 중복으로 분류한 논문은 학위논문 41편 중 5편으로 ‘동료/교사 피드백’, ‘자가/교사 피드백’ 등의 연구이다. 학술지논문에서는 총 22편 중 2편이 ‘동료/교사 피드백’, ‘자가/동료/교사 피드백’으로 중복 처리되었다.

드백 연구가 ‘학위논문-실험연구-교사 피드백’이라는 세 축을 중심으로 진행되어 왔음을 잘 보여준다.

학술지논문에서는 학습자 피드백을 다룬 연구가 1편, 동료 피드백 연구가 3편으로 전체 25편 중 4편만이 교사 외의 주체에 대해 다루고 있으며,²²⁾ 학위논문에서는 학습자 피드백과 동료 피드백이 각각 7편, 10편 이었고, 이 중 11편은 피드백의 주체와 피드백 효과의 상관관계를 살폈다. 이 외에 피드백의 주체가 특정되지 않거나 확인하기 어려운 연구들(김미옥, 2007; 김영주, 2008; 신혜순, 2010; 채상이, 2011 등)과 제3의 피드백 제공 주체 활용에 대해 다룬 연구도 있었다.²³⁾

3.2.4. 기타

이 외에 학습자 변인, 초점 언어 항목 등에서도 몇 가지 주목할 만한 사항이 있다. 먼저 실험연구의 참가자들이 대부분 중급 학습자에 편중되어 있다는 점이다. 이는 언어 지식이 부족한 초급 학습자나 언어 정보가 풍부한 고급 학습자보다는, 어느 정도 한국어 의사소통 능력을 갖추고 있으면서 여전히 언어 학습의 필요성을 느끼며 학습에 대한 동기가 강한 중급 학습자들이 연구 대상으로 적절하다고 판단한 결과라고 생각해 볼 수 있다.

피드백 연구 가운데 학습자 변인에 중점을 둔 연구가 많지는 않았는데, 다음 연구들은 특정 학습자 부류를 대상으로 하였다는 점에서 살펴볼 만하다. 중급 학습자를 대상으로 한 연구(김정애, 2000; 이수미, 2007; 김민정, 2000; 김세영, 2009; 오나리, 2014 등), 중국인 학습자를 대상으

22) 이 중 3편에서는 교사 피드백도 함께 다루고 있어, 실제로 교사 피드백 이외의 주체에 대해 다룬 연구는 한 편(앤드류변, 2005)에 불과하였다.

23) 심현주(2011)에서는 한국 외의 지역에서 한국어를 배우는(KFL) 학습자를 대상으로 하여 한국어 단모음 발음을 학습자 스스로 교정하기 위해 프라트(Praat) 프로그램을 활용하는 방안을 제안하였다.

로 한 연구(서정수, 2005; 조아라, 2006; 박연희, 2009; 배외순, 2014 등), 학문 목적 학습자를 대상으로 한 연구(박인애, 2008; 김유진, 2012; Du, 2010 등) 등이 그 예가 된다. 중급 학습자, 중국인 학습자, 학문 목적 학습자는 국내에서 요구가 높은 학습자 부류기 때문에 비교적 다른 학습자들에 비해 연구가 활발히 이루어진 것으로 보인다.

피드백 제공 대상 언어항목으로 ‘문법’이 가장 높은 빈도로 다루어지는 점이 특징이다(김은주, 2002; 임수진, 2008; 박주현, 2007; 신아다, 2010; 이은하·안지은·김영규, 2014 등). 이는 현행 한국어교육이 의사소통적 접근법을 기반으로 하되, 그 안에서 형태 초점 교육(focus on form)을 구현하는 데 피드백을 적극적으로 활용하고 있음이 반영된 것이라 생각할 수 있다.

이 외에 어휘(진제희, 2005; 이석란, 2005; 조아라, 2006 등), 철자(박주현, 2007; 송운옥, 2014), 발음(심현주, 2011) 영역에서의 피드백 연구가 있었으며, 쓰기에서는 글쓰기 과정 중의 피드백에 관한 연구(박인애, 2008; 명민경, 2009; 주지현, 2010 등)도 있었다.

이밖에 이메일을 활용한 피드백(나원주, 2008; 정혜란 2013), 온라인 피드백(신혜순, 2010) 등 매체 활용 피드백에 관한 연구들도 간혹 있었다. 나원주(2008)는 ‘자기 점검식 피드백’이 한국어 학습자의 쓰기 지도에 유용한 피드백 도구인지를 검증하고자 하였다. 그는 실험 과정에서 피드백의 전달과 작문의 제출을 용이하게 하기 위해 컴퓨터 문서 작성 프로그램과 이메일을 사용하였다. 정혜란(2013)은 이메일을 통한 수정적 피드백의 효과에 대해, 신혜순(2010)은 인터넷 커뮤니티에서의 피드백에 대해 다루었다.

이러한 연구 경향은 최근 피드백 연구가 학습자 변인별, 언어 항목별, 매체별로 다양화된 연구가 진행되고 있음을 알 수 있게 한다.

4. 한국어교육 연구의 향후 과제

지금까지 논의한 내용을 통해 살펴본 한국어교육에서의 피드백 연구 동향을 정리하면 다음과 같다.

(1) 피드백에 관한 연구는 2000년대부터 시작되었으며, 2007년 이후에 연구의 주제가 다양해지는 등 점차 더 많은 관심을 모으기 시작하였다. (2) 한국어교육에서 피드백 연구는 ‘학위논문’, ‘실험 연구’, ‘교사 중심 피드백 연구’가 주를 이룬다. (3) 언어 항목으로는 문법에 관한 피드백이 중점적으로 다루어졌으며, 언어 기능으로는 쓰기 영역에서의 연구가 활발히 이루어졌다.

이러한 분석 내용과 이 외에 확인된 사항들을 토대로 한국어교육에서의 피드백 연구의 과제와 향후 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 다양한 학습자 변인에 초점을 둔 연구가 필요하다. 본 연구의 분석을 통해 지금까지의 연구가 중급 학습자, 학문 목적 학습자, 중국인 학습자에 집중되어 있음을 확인할 수 있었다. 이는 학문목적 중국인 학습자가 국내 한국어교육의 중심을 이루는 학습자 부류였기 때문에 나타난 당연한 결과였다고 할 수 있다. 그러나 이제는 한국어 교수·학습 환경이 다변화되어 가고 있으며, 다양한 학습자가 한국어교육의 수요자가 되어 가고 있다는 점을 고려해야 한다. 즉, 제2언어 또는 외국어로서의 한국어 교수·학습 환경에서의 피드백과 그 효과에 대한 연구, 다문화 가정 학습자의 연령과 피드백의 관련성 연구, 문화권별 학습자들의 피드백 유형별 선호도 등 다각적 연구가 필요한 시점이라 할 수 있다.

둘째, 피드백에 관한 실험적 연구(empirical research)도 중요하지만, 이를 뒷받침할 수 있는 이론적 근거를 정립하는 것도 필요하다. 한국어교육에서의 피드백 연구가 몇몇 연구를 제외하고는 이론을 기반으로 하지 않는다는 점은 연구의 결과를 일반화시키거나 현장에 적용하는 데 제약이 따를 수 있음을 의미한다. 그간 제2언어 습득(Second Language Acquisition) 분

야에서는 ‘보편문법 기반 이론(UG-based theories)’, ‘인지-상호주의 이론(Cognitive-interactionist theories)’, ‘사회문화 이론(Sociocultural Theory)’ 등을 이론적 바탕으로 하여 피드백의 역할과 기능에 대한 관점을 명확히 하고 피드백 방식에 관한 논의를 할 수 있게 해 왔다. 그러나 한국어교육에서는 이러한 이론과의 연계 혹은 독자적인 이론 개발이 부족한 상황이다. 피드백의 교육적 기능과 활용 목적 등을 보다 체계적으로 논하기 위해서는 이론적 고찰과 정리가 우선되어야 할 것이다.

셋째, 앞서 언급한 대로 기존의 국외 연구 성과를 참고하되 한국어교육의 특수성을 고려한 피드백 연구의 관점과 방법 역시 정립되어야 한다. 국내 연구를 살펴보면 피드백의 정의 및 관련 용어, 분류법 등 대부분의 주요 개념과 분류를 외국어 교육 연구에서 차용하고 있는 것이 현실이다. 그러나 각 언어마다 학습자들의 학습 목적과 습득 환경, 또한 습득 양상이 다르다는 점을 감안할 때, 외국의 이론과 분류 체계 등을 답습하는 데서 벗어나야 한다. 즉, 한국어교육에서의 피드백의 재개념화가 필요하며 한국어 교수·학습의 특수성을 반영한 피드백 유형 개발을 시도해야 할 것이다.

마지막으로, 교사가 실제 수업에 적용할 수 있는 구체적인 피드백 방안과 주의할 점 등을 다룬 교사용 지침(feedback guideline 또는 manual)의 개발 연구가 필요하다. 지금까지의 연구에서는 한국어 교사가 참고할 만한 피드백 지침을 개발하는 데는 큰 관심이 없었던 것으로 보인다. 그러나 앞서 말한 대로 외국어 교사의 중요한 역할과 임무 중 하나가 학습자로 하여금 잘못된 언어 사용을 바로잡고 올바른 언어습득을 할 수 있도록 돕는 것이므로 교사에게 피드백에 관한 지식과 그 활용 기술은 반드시 필요하다. 따라서 교사의 피드백 능력을 키울 수 있는 지침서 개발에도 관심을 기울여야 할 것이다. 물론 이러한 지침은 획일적이고 단편적인 내용을 담기보다는 다양한 교수·학습 상황, 학습자 변인 등을 고려하여 탄력적으로 활용할 수 있는 형태여야 하며, 현장에 바로 적용할 수

있을 만큼 구체적인 내용을 담고 있어야 할 것이다.

5. 결론

지금까지 한국어교육 분야에서 연구된 피드백 관련 연구의 동향을 종합적으로 검토하고, 이들 연구의 특징과 지금까지의 연구가 보여 온 한계점에 대해 논의하였다. 그리고 이를 바탕으로 한국어교육에서의 피드백 연구가 나아가야 할 방향과 과제를 제시하였다. 한국어교육에서의 피드백 연구가 좀더 다각적이고 균형 잡힌 연구로 발전하고, 교수·학습 현장에서 필요로 하는 실제적이고 실용적인 내용을 충실히 반영할 수 있도록 하는데 본 연구가 기초자료로서 활용될 수 있기를 기대한다.

<참고 문헌>

- 손연자(1999). 한국어 글쓰기 교육의 실태와 방안. <새국어생활> 6호, 국립국어연구원. 101쪽~119쪽.
- 이미혜(2000). 과정 중심의 한국어 쓰기 교육: 작문 수업을 중심으로. <한국어교육> 11호, 국제한국어교육학회. 133쪽~150쪽.
- 한상미(2001a). 외국어로서의 한국어 교육에서 교사말 연구: 상호작용 기능에 따른 유형을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- Brown, H. D.(2007). *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education.
- 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.
- Chaudron, C.(1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N.(2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, London: Routledge.
- Gass, S., & Varonis, E.(1994). Input, interaction, and second language production.

- Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 283-302.
- Gass, S., & Mackey, A.(2012). *The Routledge handbook of Second Language Acquisition*, London: Routledge.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S.(1979), Consequences of individual feedback on behavior in organization. *Journal of Applied Psychology*, 64(4). 349-371.
- Li, S.(2010). The effectiveness of correct feedback in SLA: a meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Lightbown, P. M., & Spada, N.(1999). *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.(1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition, In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of language acquisition* (pp. 413-468). NewYork: Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L.(1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K.(2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302.
- Mackey, A., & Goo, J. M.(2007). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (ed.) *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning* (pp. 379-452). Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. & Philp, J.(1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R.(1993). Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203-210.
- Oliver, R.(1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 459-481.
- Rinvolucri, M.(1994). Key concepts in ELT: Feedback. *English Language Teaching Journal*, 48(3), 287-288.
- Russell, J., & Spada, N.(2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris & L. Ortega (eds.) *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-64). Amsterdam: John Benjamins.
- Schachter, J.(1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7(2), 89-102.

- Scrivener, J.(2005). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*, Oxford: Macmillan Education.
- Sheen, Y.(2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392.
- Truscott, J.(1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Ur, P.(1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

<학술지 논문>

- 김미옥(2007). 쓰기 오류 수정에 관한 연구, <외국어교육> 14호, 한국외국어교육학회. 429쪽~451쪽.
- 김영주(2010). 한국어 학습자와 교사의 구어오류수정에 대한 인식 연구, <한국어교육> 21호, 국제한국어교육학회. 23쪽~44쪽.
- 김영주(2008). 중국인 한국어 학습자들의 구어오류수정에 대한 인식 조사: 학문 목적 학습자를 중심으로, <이중언어학> 37호, 이중언어학회. 25쪽~60쪽.
- 김은주(2002). Development of writing accuracy through error feedback - A longitudinal study of writing in Korean, <한국어교육> 13호, 국제한국어교육학회. 279쪽~306쪽.
- 김지숙(2008). 암시적 피드백과 명시적 피드백이 조사 오류에 미치는 영향: 베트남 학습자를 대상으로, <이중언어학> 36호, 이중언어학회. 93쪽~114쪽.
- 김지은·이승현(2013). 한국어 학습자 작문에 대한 교사 피드백 연구: 교사 피드백 실험과 설문조사를 바탕으로, <우리말연구> 32호, 우리말학회. 133쪽~158쪽.
- 김창구(2011). 구어 오류 처치에 대한 한국어교사와 학습자의 인식 조사, <동북아문화연구> 27호, 동북아시아문화학회. 61쪽~81쪽.
- 니보리 유카·김영주(2012). 구어오류수정에 대한 학습자 인식과 교실 실험: KFL 일본인 학습자를 중심으로, <외국어교육> 19호, 한국외국어교육학회. 327쪽~355쪽.
- 박선희(2008). 학습자의 근접발달영역 척도를 활용한 오류수정적 피드백 제공 방안, <한국어교육> 19호, 국제한국어교육학회. 1쪽~36쪽.
- 박주현(2007). 교사 피드백 방법이 한국어 학습자 작문 형태 오류 감소에 미치는 영향, <한국어교육> 18호, 국제한국어교육학회. 131쪽~154쪽.
- 설수연·김영규(2013). 한국어 쓰기 피드백에 대한 학습자와 교사의 인식 및 선호 차이에 관한 연구, <한국어교육> 24호, 국제한국어교육학회. 109쪽~138쪽.
- 앤드류변(2005). 고급 KFL 학습자 작문 교육에 관한 연구: “학습자간의 피드백”

- 을 이용하여, <한국어교육> 16호, 국제한국어교육학회. 299쪽~325쪽.
- 이석란(2009). 교사의 오류 수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구, <외국어교육> 16호, 한국외국어교육학회. 457쪽~485쪽.
- 이은하·안지은·김영규(2014). 개인차, 피드백 유형 및 규칙 복잡성 간의 상호작용이 한국어 학습자의 제2언어습득에 미치는 효과 연구, <이중언어학> 54호. 이중언어학회. 273쪽~314쪽.
- 임수진(2008). 오류 고쳐 되말하기가 한국어 학습자의 형태 습득에 미치는 영향, <응용언어학> 24호, 한국응용언어학회. 271쪽~292쪽.
- 임철성(2014). 미국의 한국 계승어 교사들의 오류 피드백 의식과 그 활용에 관한 연구, <교과교육학연구> 18권 1호. 73쪽~84쪽.
- 조은숙(2013). 학습자 변인에 따른 오류수정에 대한 학습자의 인식 연구, <어문학> 121호, 한국어문학회. 73쪽~106쪽.
- 진제희(2005). 한국어 수업에 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구, <이중언어학> 28호, 이중언어학회. 371쪽~390쪽.
- 최은정·김영주(2011). 한국어 초급 교실에서의 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응, <응용언어학> 27호, 한국응용언어학회. 107쪽~129쪽.
- 한상미(2001b). 한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구, <외국어로서의 한국어 교육> 25호, 연세대학교 한국어학당. 453쪽~505쪽.
- Damron, J., & Kim, Y. J.(2009). 한국어 숙달 정도에 따른 미국대학 한국어 학습자의 오류 수정 선호 연구, <한국어교육> 20호, 국제한국어교육학회. 337쪽~358쪽.
- Jung, J. Y.(2010). A Classroom Study on the Efficacy of Interactional Feedback for Korean Particles, <한국어교육> 21호, 국제한국어교육학회. 107~129쪽.

<학위 논문>

- 강현경(2008). 동료 피드백이 한국어 학습자의 쓰기에 미치는 영향 연구, 한국의국어대학교, 석사학위논문.
- 권유진(2012). 모둠별 피드백 제공 훈련이 한국어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김남형(2010). 고쳐 말하기가 한국어 학습자의 정확성 향상에 미치는 효과, 경희대학교 석사학위논문.
- 김민정(2008). 교사 피드백과 동료 피드백이 한국어 다시 쓰기에 미치는 영향 비교, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김민지(2013). 자기피드백을 활용한 한국어 발음교육 방안 연구: 중.고급 중국인 학습자를 대상으로, 부산대학교 석사학위논문.
- 김세영(2009). 교사 피드백 후 학습자의 다시쓰기가 한국어 쓰기 능력의 정확성

- 향상에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김유진(2012). 동료 피드백을 활용한 한국어 발표 교육 방안 연구, 동국대학교 석사학위논문.
- 김정애(2000). 과정 중심의 한국어 쓰기 교육 방안: 피드백을 이용한 다시 쓰기 전략을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 나원주(2008). 자기 점검식 피드백이 한국어 학습자의 쓰기능력 향상에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 노미연(2012). 한국어 학습자의 구어 오류와 후속 상호작용 분석 연구: 인터뷰 평가 담화를 중심으로, 동국대학교 박사학위논문.
- 노혜남(2008). 내용 피드백을 통한 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상 방안 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 니보리 유카(2013). 일본 내 한국어 교실에서의 구어오류수정 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 명민경(2009). 한국어 과정 중심 쓰기 교육에서의 학습자 오류 분석을 통한 교사 피드백 효율성 연구, 한양대학교 석사학위논문.
- 박연희(2009). 한국어 쓰기에서 교사의 피드백 유형이 문법 오류 수정에 미치는 영향 연구: 직접 피드백과 간접 피드백을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 박영지(2013). 교사의 피드백 유형이 한국어 학습자의 쓰기 능력 및 정서적 측면에 미치는 영향: 면담 피드백과 서면 피드백을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박영지(2009). 한국어 쓰기 과정에서의 동료 피드백 선행 교육 방안, 고려대학교 석사학위논문.
- 박인애(2008). 한국어 학습자간 피드백 활용 방안 연구, 부산외국어대학교 석사학위논문.
- 박주현(2007). 교사 피드백 방법이 학습자 작문의 형태 오류 감소에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박효은(2008). 자기수정을 통한 차이 주목하기가 한국어 말하기 정확성에 미치는 영향: 원인 연결어미와 연결표현을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 배외순(2014). 한국어 쓰기 과정에서 동료 피드백 효과 연구, 영남대학교 석사학위논문.
- 설수연(2011). 서면으로 제공되는 수정적 피드백, 제2언어적성 및 학습자 태도가 한국어 조사 습득에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 송은정(2007). 쓰기 피드백 유형에 따른 한국어 학습자 향상도 연구, 한국외국어대학교, 석사학위논문.
- 신아다(2010). 교사 피드백이 한국어 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향: 문법

- 항목을 중심으로, 영남대학교, 석사학위논문.
- 신혜순(2010). 인터넷 커뮤니티를 활용한 한국어 쓰기 교육 연구: 온라인 피드백의 분석을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 심현주(2011). 한국어 단모음 발음 자가 교정을 위한 프라트(Praat) 활용 기초 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 안지은(2012). 오류 고쳐 되말하기와 개인차 요인이 중국인 한국어 학습자의 단형 사동 습득에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 오나리(2014). 수정적 피드백 방법이 한국어 학습자의 단형사동 습득에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이석란(2005). 교사의 오류 수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이수미(2007). 재형태화 피드백이 한국어 쓰기에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이수민(2002). 한국어 쓰기 교육에서 교사 피드백이 학생 수정에 미치는 영향 연구, 연세대학교 석사학위논문.
- 이진주(2011). 특정 항목을 대상으로 한 집중 피드백이 한국어 학습자의 문법적 정확성에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 임수진(2008). 오류 고쳐 되말하기가 한국어 학습자의 형태 습득에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 임형욱(2013). 한국어 쓰기에서 학습자 간 상호평가적 협의와 수정 양상 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 조아라(2006). 한국어 말하기 수행 평가의 역류효과 비교 연구: 수정적 피드백을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정혜란(2013). 이메일을 통한 수정적 피드백이 학문 목적 한국어 학습자의 작문에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 주지현(2010). 과정 중심 한국어 쓰기 교육 방안 연구: 피드백 활동을 중심으로, 부산대학교 석사학위논문.
- 채상이(2011). 대화식 저널 쓰기와 교사의 피드백에 따른 한국어 쓰기 능력 향상 연구, 공주대학교 석사학위논문.
- 최수원(2010). 중급 한국어 쓰기에서 자가 점검식 주석 피드백의 효용성 연구, 배재대학교 석사학위논문.
- 한기훈(2010). 학습자의 자기 수정 활동이 한국어 말하기 능력에 미치는 영향: 중급 학습자를 대상으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 한상미(2001a). 외국어로서의 한국어교육에서 교사말 연구: 상호작용 기능에 따른 유형을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- Du, F.(2010). 자기 피드백과 교사 피드백이 중국인 한국어 학습자의 발음 오류

인식 및 수정에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.

장현묵(Jang, Hyunmuk)
세종대학교 국어국문학과
143-747 서울시 광진구 군자동 98번지
전화번호: 010-7793-4824
전자우편: julie_blush@naver.com

정운규(Jung, Woongyu)
세종대학교 국어국문학과
143-747 서울시 광진구 군자동 98번지
전화번호: 010-9007-2819
전자우편: omichan1018@naver.com

김수연(Kim, Soo-Yoon)
세종대학교 영어영문학과
143-747 서울시 광진구 군자동 98번지
전화번호: 02-3408-3302
전자우편: ashleykim1211@gmail.com

이승연(Lee, Seungyeon)
고려대학교 언어정보연구소
136-701 서울시 성북구 안암로 145
전화번호: 02-3290-1648
전자우편: momohk@korea.ac.kr

접수일자: 2014년 8월 11일
심사(수정)일자: 2014년 8월 20일
게재확정: 2014년 9월 17일