



국내 초·중등 학습자를 대상으로 한 영작문 피드백 연구 동향

오신유 · 이진화 (중앙대학교)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: July 4, 2024

Revised: August 3, 2024

Accepted: August 27, 2024

Shinyu Oh (First Author)

Ph.D. Candidate, Department of English Education, Chung-Ang University

Jin-Hwa Lee (Corresponding Author)

Professor, Department of English Education, College of Education, Chung-Ang University; 84, Heukseok-ro, Dongjak-go, Seoul, Korea, 06974; Email: jinhlee@cau.ac.kr

ABSTRACT

Oh, Shinyu and Jin-Hwa Lee. (2024). A study on the research trends of feedback on English writing for elementary and secondary school students in Korea. *Korea Journal of English Language and Linguistics* 24, 953-978.

This paper conducts a critical interpretative synthesis of 31 studies that investigated feedback on English writing in the context of Korean elementary and secondary school education from 2000 to 2024. A systematic review was conducted focusing on three aspects: 1) study distribution and research methods, 2) the effects of feedback and mediating factors on English writing ability, and 3) learners' perceptions of feedback and its mediating factors. The majority of studies concentrated on high school and elementary school students, with a predominance of mixed and quantitative methods. Feedback was primarily provided by teachers in a written offline mode. The relative effects of various feedback types on English writing, typically measured by students' performance on revised texts and/or independent English writing tests, varied depending on school levels, proficiency levels, and target language areas. Overall, direct feedback was beneficial for and preferred by elementary school students, especially those with low proficiency, for correcting simple errors. In contrast, higher-level students favored indirect feedback, which allowed them to self-correct errors. Additionally, high school students benefited more from meaning-focused feedback rather than form-focused feedback in correcting complex structures. Overall, learners experienced increased achievement, interest, and confidence when addressing their errors through feedback. This paper concludes by suggesting potential topics for further research and pedagogical implications based on these findings.

KEYWORDS

English writing, corrective feedback, feedback type, research synthesis

1. 서론

21 세기 지식정보사회에서는 다양한 매체의 발달로 인해 음성언어뿐만 아니라 문자언어를 통한 의사소통 능력이 점점 더 중요해지고 있다. 특히 SNS 나 온라인을 통한 의사소통이 확산되면서 쓰기는 학문적 목적의 표현 수단에서 일상의 소통 수단으로 자리하고 있다. 이러한 추세에 발맞추어 최근 고시된 2022 개정 교육과정에서는 쓰기 기능을 말하기와 함께 ‘표현(production)’ 영역으로 통합하고 기존에 ‘이해(reception)’ 영역보다 낮게 설정하였던 성취기준을 동일한 수준으로 설정하였다(교육부 2022). 그러나 그동안 우리나라 교육 현장에서 영어 쓰기 교육은 입시 위주의 수업, 교과서 내 쓰기 과업 유형 부족, 영어 쓰기 평가의 어려움, 영어 쓰기 활동 할애 시간 부족 등과 같은 다양한 이유로, 읽기(독해)와 듣기 교육에 비해 상대적으로 적은 관심을 받아왔다(이유나 2014, 최종원 2017).

이와 같은 영어 쓰기의 중요성 및 교실 현장에서의 어려움을 고려하여 그동안 적절한 쓰기 지도법에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔으며, 이 가운데서도 피드백(feedback)에 대한 연구가 특히 많은 관심을 받아왔다. 피드백이란 일반적으로 누군가의 수행이나 이해에 대해 제공하는 정보(Hattie and Timperley 2007)를 모두 일컫는다. 이때 제공되는 정보의 내용에 따라, 학습자들의 글의 장점을 부각하는 긍정적 피드백(positive feedback)과 학습자들로 하여금 오류를 수정할 수 있도록 하는 부정적 피드백(negative feedback) 혹은 교정적 피드백(corrective feedback)으로 분류된다(정양수 2021, Long 1996).

우리나라 영어 교실 상황에서의 피드백은 대부분 오류에 대한 정보를 제공하는 부정적 피드백이나 교정적 피드백을 의미한다. 피드백은 학습 목표, 학습자의 언어 수준, 쓰기 과정 단계에 따라 달라지며, 이를 분류하는 방법 또한 매우 다양하다. 학습자에게 제공된 피드백은 학습자의 쓰기 지식과 정확성을 향상시키는 데에 중요한 역할을 하며(Hyland and Hyland 2006, Park et al. 2016), 학습자의 비판적 사고 및 학습자 주체성 향상에 도움이 된다고 밝혀져 왔다(Kahyalar and Yilmaz 2016, Miao et al. 2006). 그러나 이러한 피드백의 효과는 피드백 제공자, 제공 방식, 내용, 대상 등에 따라 상이하며, 학습자의 언어 수준 및 피드백에 대한 태도 등에도 결부되어 있어 일관된 결과를 얻기가 어렵다. 따라서 단일 연구 결과에 의존하기보다는 오랜 기간 축적된 연구결과물을 통합하고 재분석한 종합 연구를 통해 피드백의 효과 및 관련 변인들의 영향을 확인할 필요가 있다. 그동안 쓰기 피드백 연구에 대한 메타분석 및 종합 연구가 이루어져왔으나 해외 연구를 대상으로 한 경우가 많고, 한국인 학습자를 대상으로 이루어진 종합 연구의 경우에는 대상 논문 수가 너무 적거나(이송은 2019) 대학생 대상 연구가 주를 이루어(김선영, 백지원 2016) 그 결과를 초·중등 영어 쓰기 교육에 적용하기가 어렵다.

이에 본 연구는 현재 학교 현장에서 미진한 영어 쓰기 교육에 대해 실질적인 정보를 제공하고 추후 연구 방향을 모색하고자, 2000 년부터 현재까지 우리나라 초·중·고 학교급에서 수행된 영어 쓰기 피드백 연구를 질적 분석하였다. 수집된 연구는 연구 시기 및 방법, 피드백 제공 양상(피드백 주제, 모드, 방식, 내용 등)을 분석하였고, 연구 결과는 피드백 효과와 피드백에 대한 학습자 인식 측면으로 구분하여 분석하고 종합하였다. 본 연구에서 제기한 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 2000 년부터 2024 년까지 국내 초·중·고 대상 영어 쓰기 피드백 연구의 분포 및 방법은 어떠한가?
- 2) 동 기간 내 연구에서 영어 쓰기 피드백이 영어 능력 발달에 미치는 효과 및 관련 변인들의 영향은 어떠한가?
- 3) 동 기간 내 연구에서 영어 쓰기 피드백에 대한 인식 및 관련 변인들의 영향은 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 L2 쓰기 피드백 유형

쓰기는 오랜 시간과 노력이 요구되며 점진적으로 발달하는 영역으로 학습자들에게는 심리적·언어적·인지적 측면에서 가장 어려운 학습기능으로 알려져 왔다(Byrne 1988, Williams 2005). 외국어로 글을 쓰는 경우 이러한 어려움은 가중될 수밖에 없으며, 이러한 상황에서 학습자에게 제공되는 피드백은 L2 쓰기 능력 향상에 중요한 역할을 한다. 인지적 측면에서 피드백은 학습자가 올바른 언어 입력을 수용하고 중간언어 체계를 재구조화하여 습득에 이를 수 있도록 도와주고, 사회문화적 측면에서는 일종의 사회적 상호작용으로서 학습자 혼자 생성할 수 없는 언어 형태들을 생성할 수 있도록 도와줌으로써 잠재적 발달 수준에 이를 수 있도록 한다(Ellis and Shintani 2014).

그러나 이와 같은 피드백의 효과는 피드백의 내용과 제공 방식에 따라 달라질 수 있으므로, 피드백 연구에서는 피드백의 분류 및 유형화가 매우 중요하다. 그동안 연구자들은 다양한 방식으로 피드백을 분류하였다. Lyster 와 Ranta(1997)는 L2 학습자들이 교실에서 구두로 제공받는 피드백을 되말하기(recasts), 유도하기(elicitation), 반복(repetition), 상위언어 피드백(metalinguistic feedback), 명시적 수정(explicit correction), 명료화 요구(clarification requests)로 구분하였다. 그러나 이 여섯 가지 유형은 각각의 피드백의 양상을 기술한 것에 가까우며, 여기에는 여러가지 차원(dimension)이 혼재되어 있는데, 가령, 명시적 수정은 피드백의 명시성을 언급하고 있지만 나머지 유형의 경우 명시성에 관한 언급이 없다. 이에 Ellis 와 Shintani(2014)는 Lyster 와 Ranta(1997)의 여섯 가지 피드백 유형을 제 2 언어습득 이론에 기반을 둔 두 가지 차원을 고려하여 표 1 과 같이 재분류하였다. 첫 번째 차원에서는 피드백 제공자의 수정 의사가 암시적인지(implicit), 아니면 학습자에게 명백하게 전달되는지(explicit)에 따라 분류하였고, 두 번째 차원에서는 제공된 피드백이 언어 입력을 제공하는 역할을 하는지(input-providing), 아니면 학습자로 하여금 언어를 생성하도록 촉진하는지(output-prompting)에 따라 분류하였다. 이 두 가지 차원을 결합하면, 되말하기는 암시적인 언어 입력 제공 피드백에 해당하고, 상위언어 설명과 유도하기는 명시적 산출 촉진 피드백으로 분류된다.

표 1. 교정적 피드백 분류(Ellis and Shintani 2014, p. 265)

구분	암시적 방식	명시적 방식
입력 제공형	되말하기	명시적 수정
산출 촉진형	반복, 명료화 요구	상위언어 설명, 유도하기

이상의 피드백은 오류 발생 직후 즉각적으로 제공되는 구두 피드백을 분류한 것이고, 일반적으로 영어 쓰기 피드백은 교사와의 면담(conference)을 통한 피드백을 제외하면 대부분 시간이 경과된 후 서면으로 제공된다. 서면 피드백은 속성상 명시적일 수밖에 없기 때문에 Ellis와 Shintani(2014)는 명시성 대신 직접성을 기준으로 삼아 서면 피드백을 직접 피드백(direct feedback), 간접 피드백(indirect feedback), 그리고 상위언어 피드백(metalinguistic feedback), 재구성(reformulation) 등으로 구분하였다. 직접 피드백은 학습자에게 오류의 교정 형태를 제공해 주는 것이고, 간접 피드백은 교정 형태는 제공하지 않으면서 원, 밑줄, 기호 등을 통해 오류의 존재를 암시하는 방식이다. 상위언어 피드백은 오류에 대한 문법적 설명을 제공하는 것을 말하고, 재구성은 본래 내용은 유지하면서 새로운 표현으로 기술해 주는 방식을 일컫는다.

한편, 피드백은 제공자가 누구인지에 따라 교사 피드백, 동료 피드백, 자기 피드백으로 나눌 수 있다. 한국 교실 환경에서는 교사 피드백을 당연시해 왔고 그 결과 과도한 교사 부담으로 인해 쓰기 교육이 축소되는 결과를 가져왔지만, 최근에는 학습자 간 주고받는 동료 피드백이나 학습자 스스로 검토하고 수정하는 자기 피드백의 효과가 입증되면서(Kang 2019) 실제 활용 빈도가 높아지고 있다. 또한 최근에는 에듀테크나 인공지능을 활용한 자동 피드백의 제공도 가능하다.

피드백 유형을 내용을 기준으로 분류해 보면, 목적에 따라 학습자 글의 장점을 부각하는 긍정적 피드백(positive feedback)과 잘못된 점을 지적하는 부정적 피드백(negative feedback), 학습자들로 하여금 오류를 수정할 수 있도록 하는 교정적 피드백(corrective feedback)으로 나눌 수 있다. 혹은 피드백의 내용에 따라, 학습자들에게 칭찬과 격려 등을 제공하는 정의적 피드백(affective feedback)과 오류에 대한 내용을 제공하는 인지적 피드백(cognitive feedback)으로 구분할 수도 있다. 후자의 경우 다시 어떠한 요소에 초점을 두는지에 따라 형태초점(form-focused), 의미초점(meaning-focused), 모든 요소를 제시하는 통합적 피드백(integrated feedback)으로 나눌 수 있다. 또한 피드백 범위를 사전에 정한 특정 오류 유형에 한정하는지 여부에 따라 초점 피드백(focused feedback)과 비초점 피드백(unfocused feedback)으로 구분할 수도 있다. 이처럼 피드백은 제공 모드(구두/서면), 제공 방식(명시성, 직접성), 제공자(교사/동료/자기), 내용(긍정적/부정적/교정적, 정의적/인지적, 형태/의미/통합), 수정 범위(초점/비초점) 등과 같이 다양한 기준으로 분류할 수 있다.

2.2 국내 영어 쓰기 피드백 관련 종합 연구

학습자들의 쓰기 실력 향상을 위한 피드백 및 오류 수정 관련 연구들이 축적되면서 이를 메타분석하거나 종합하는 연구가 가능해졌다(김선영, 백지원 2016, 이송은 2019, Kang 2022, Kim 2013, Liu and Brown 2015). 이와 같은 종합연구는 쓰기 피드백과 관련하여 다양한 질문에 대한 답을 제공해 줄 수 있다. Loewen(2012)은 제 2 언어 피드백 연구에서 다루는 주요 이슈들로, 제 2 언어 교실에서의 피드백 발생 양상 및 특징, 제 2 언어 학습에 미치는 효과, 이러한 효과에 영향을 미치는 피드백의 속성과 맥락적 특징 등을 제시하였다. 이처럼 다양한 이슈들이 제기되는 이유는 그림 1에서 볼 수 있듯이 피드백이 학습자에게 제공되어 L2 학습으로 이어지기까지 수많은 요소들이 관여하기 때문이다. 우선, 피드백 제공 단계에서는 누가, 언제, 어떤 피드백을 어떤 방식으로 얼마나 제공하는지에 따라 학습 효과가 달라질 수 있다. 또한 동일한 피드백이 제공되더라도 학습자의 나이, 성별, 영어 능숙도, 학습 스타일, 학습 경험, 맥락, 학습 목적 등의

학습자 변인에 따라 효과는 얼마든지 달라질 수 있다. 효과 측정 기준이나 방식 역시 효과성 판단에 영향을 미칠 수 있다. 가령, 피드백 직후 학습자의 채택(uptake)을 효과로 볼 것인지, 아니면 독립적인 평가를 통해 향상도를 측정할 지, 혹은 어느 정도 시간이 흐른 후의 지속적인 효과를 기준으로 삼을지에 따라 다른 결론을 도출할 수 있다. 이처럼 수많은 요소들이 쓰기 피드백 효과에 영향을 미침에도 불구하고, 개별 연구들은 이 가운데 제한적인 일부 요소만을 대상으로 삼아 각기 다른 연구 디자인, 측정 방식, 자료 분석 방식을 사용하여 조사하기 때문에 서로 상반된 결과를 도출하는 경우가 많다. 종합 연구는 이러한 개별 연구의 한계를 뛰어넘어, 다양한 요소들을 한꺼번에 조망하면서 연구 결과를 체계적으로 종합하고 축적할 수 있도록 해준다.

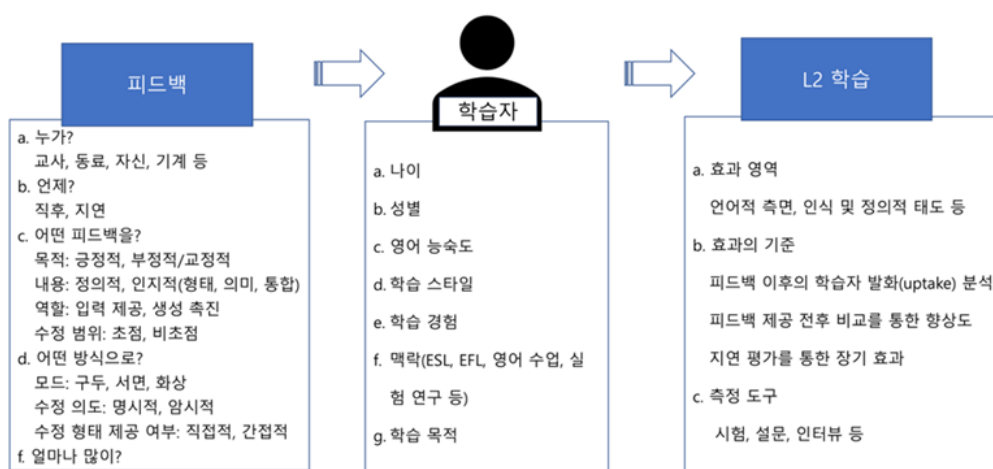


그림 1. L2 피드백 효과에 영향을 미치는 요인들

L2 쓰기에서의 피드백 효과에 관한 종합 연구는 주로 해외 연구를 대상으로 이루어져 왔다(Kang 2022, Kang and Han 2015, Truscott 2007). 초창기 종합 연구인 Truscott(2007)에 따르면, 쓰기 교정적 피드백은 실험 집단과의 비교 연구 5 개에서는 낮지만 부정적 효과가 있었고($d = -.155$), 사전-사후 비교 연구 7 개에서는 낮은 긍정적 효과가 발견되었다($d = .148$). 이러한 결과를 토대로 Truscott 은 교정적 피드백이 쓰기 정확성에 미치는 효과가 미미하다고 주장하였다. 비교적 최근에 이루어진 Kang(2022)의 연구에서는 1980 년부터 2019 년까지 국제저널에 출판된 교정적 피드백에 관한 논문 25 편을 대상으로, 교정적 피드백이 쓰기 정확성 향상에 미치는 단기적, 장기적 효과뿐만 아니라, 이 과정에 영향을 미치는 매개 변인에 대해 조사하였다. 피드백 제공 이후 실험집단과 통제집단 간 쓰기 정확도를 비교한 결과, 교정적 피드백은 직후 시험에서는 중간크기($g = .62$)의 효과를, 지연 시험에서는 중소크기($g = .46$)의 효과를 나타냈다. 한편, 피드백 유형은 직후 시험과 지연 시험 모두에 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 간접 피드백의 효과가 직접 피드백보다 컸다. 또한 쓰기 과제 유형으로 그림 서술하기가 주어졌을 때 피드백 효과가 큰 것으로 나타났다. 반면, 나이와 학교급은 유의미한 영향을 보이지 않았다. 하지만 중등 학교 대상 연구가 3 편에 불과하고, 다양한 모국어와 L2 를 대상으로 한 연구들이 포함되어 있어 이러한

결과를 우리나라 초·중등 영어교육 상황에 그대로 적용하기는 어렵다. 또한 피드백 효과를 문법 정확성 측면에서만 살피고 있다는 점에서 제한적이다.

영어 작문에서의 피드백 효과와 관련하여 국내 연구를 대상으로 한 종합 연구는 많지 않다. 이송은(2019)은 총 23 편의 연구를 메타분석 하였는데, 이 가운데 7 편이 국내에서 이루어진 연구이다. 분석의 초점은 피드백 유형 간 효과 비교에 있었는데, 연구자는 수집된 연구의 피드백 유형을 직접적 교사 피드백, 간접적 교사 피드백, 동료 피드백으로 분류하고 각 범주별 효과크기를 측정하였다. 그 결과 교사의 직접 및 간접 피드백은 학습자의 영어 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으나 동료 피드백의 효과는 통계적으로 유의미하지 않았다. 그러나 국내 연구 수가 제한적이고, 피드백 유형을 너무 단순화하여 범주화 한 점, 기타 변인에 대한 분석이 이루어지지 않았다는 점에서 한계가 있다.

이에 비해 김선영과 백지원(2016)은 국내 한국인 학습자 대상 영어 피드백 연구에 대해 보다 다각적인 분석 결과를 보여준다. 이들은 23 편의 연구를 대상으로 학습자별 언어 능숙도, 목표 언어 구조, 피드백 제공 횟수 및 처치 도구, 연구 설계(피드백 유형, 통제 집단 유무, 평가자간 신뢰도 보고 여부, 평가 도구)를 세밀하게 분석하였다. 분석 대상 연구들은 2 편을 제외하고는 모두 대학생을 대상으로 하고 있었고, 토익 점수를 기준으로 초급에서 중상 수준을 보였다. 목표 언어 구조면에서는 모든 오류를 포괄적으로 다루거나, 관사, 시제에 대한 피드백을 제공하는 연구가 많았다. 한편, 실험연구를 중심으로 분석한 결과, 피드백은 대체로 정확성 향상에 효과적이었지만 피드백 유형별 차이는 명확하지 않아 추가 연구가 필요한 것으로 나타났다.

이처럼 국내 영어 쓰기 교육에서의 피드백 효과에 관한 종합 연구들이 일부 수행된 바 있지만, 분석에 포함된 연구 대부분이 대학생을 대상으로 하고 있고, 분석 대상 연구 수가 매우 적어 변인들을 체계적으로 분류하고 각각의 영향을 파악하기 어렵다. 또한 피드백의 효과를 언어적 정확성 위주로 제한적으로 분석했다는 한계가 있다. 이에, 본 연구는 한국 초·중·고 학생들을 대상으로 수행된 영어 쓰기 피드백 연구들을 수집하여 종합 분석하였다. 피드백의 영향을 폭넓게 파악하기 위하여 피드백 효과를 양적으로 측정한 연구뿐만 아니라 피드백의 특성 및 학습자의 인식과 태도를 조사한 질적 연구도 모두 분석 대상에 포함하였다.

3. 연구방법

3.1 분석대상

본 논문에서는 국내 초·중·고 영어 학습 환경에서의 쓰기 피드백과 관련된 연구 동향을 분석하기 위해 다음과 같은 절차를 통해 자료를 선정하였다. 첫째, 논문 수집 단계에서 학술논문 데이터베이스인 RISS 와 KCI 를 활용하였으며, 국문 학술 검색에는 ‘영어’, ‘피드백’, ‘쓰기’, ‘작문’, 영문 학술 검색에는 ‘English’, ‘ESL/EFL’, ‘L2’, ‘Writing/Written’, ‘Composition’, ‘Feedback’을 키워드로 사용하여 논문을 검색한 후, 모든 논문을 하나씩 검토하면서 분석 대상 논문을 선별하였다. 학위논문이 소논문으로 출판되어 동일 연구가 중복되는 경우를 배제하기 위해, 분석 대상은 학술지 게재 논문으로 제한하였다.

둘째, 검색 대상은 2000 년 1 월부터 2024 년 2 월까지의 영어 쓰기 피드백 연구로 한정하였다. 검색 기간을 2000 년 이후로 정한 이유는, 기존의 영작문 피드백 종합 연구(김선영, 백지원 2016, 이송은 2019, Kang 2022)의 분석 결과 2000 년 이전 연구는 찾아보기 힘들기 때문이다.

셋째, 우리나라 국가수준 교육과정의 적용 대상에 해당하는 학교급에서의 연구 결과를 종합하는 것을 목적으로 하여, 국내 초·중·고 학교급에서의 연구로 분석 대상을 제한하였다. 따라서 대학생 혹은 성인 대상 연구 및 영어 피드백과 관련한 종합 연구(혹은 메타 분석) 연구는 제외하였다.

넷째, 메타분석을 시행하는 종합 연구의 경우 시험 등을 통해 효과성을 측정하는 양적 연구만을 분석 대상으로 삼는 반면, 본 연구는 질적 분석을 시행함으로써 피드백을 통한 영어 글쓰기의 향상뿐만 아니라 피드백에 대한 학습자의 인식 등을 조사한 연구까지 모두 분석 대상에 포함시켰다. 이상의 절차를 거쳐, 최종적으로 국문 24 편, 영문 7 편, 총 31 편의 연구가 분석 대상으로 선정되었다.

3.2 분석 방법

종합 연구에서 중요한 것은 수집된 자료에서 무엇을 어떻게 분석할 것인가이다. 즉, 명확한 분석 범주와 기준을 수립해야 한다. 본 연구에서는 최종적으로 추출된 31 편의 연구들을 종합적으로 분석하기 위해, 1 차 코딩에서는 원자료(raw data)에 제시된 연구 정보(연구자, 출간연도), 연구 대상, 연구 변인, 연구 방법 및 도구, 피드백 유형 및 세부 정보 등을 그대로 사용하여 엑셀 파일에 정리하였다. 이후 해당 자료를 반복적으로 읽으면서 개별 연구들에서 공통적으로 발견되는 변인들과 수준을 귀납적으로 도출하였다. 이를 토대로 표 2 의 분석틀을 수립하였다.

표 2. 분석틀

영역	변인	범주		
연구 정보	출간 연도	1) 2000~2005 4) 2016~2020	2) 2006~2010 5) 2021~2024	3) 2011~2015
	연구 대상	1) 초등학생	2) 중학생	3) 고등학생
	연구 방법	1) 양적 연구	2) 질적 연구	3) 혼합 연구
	자료 수집 도구	1) 영작문 수정본 4) 설문지	2) 영작문 시험 5) 면담	3) 문법 시험 6) 기타
피드백 유형	제공자	1) 교사 3) 자신	2) 동료 4) 에듀테크(AI, 애플리케이션 등)	
	모드	1) 구두(온/오프라인)	2) 서면(온/오프라인)	
	분류 기준	1) 방식(직접, 간접, 상위언어, 재구성 등)		
		2) 명시성(명시적, 암시적 등) 3) 내용(형식, 의미, 통합, 구성, 정서 등) 4) 기타(구조화, 예시글 활용 방식 등)		
측정	측정 영역	1) 영어 능력(수정본 개선, 영작문 능력, 영문법 능력, 지연 효과) 2) 인식(효과, 선호, 정의적 영역, 기타)		
	연구 기간	개방형		
	피드백 제공 횟수	개방형		

먼저, 연구 정보에서는 출간 연도, 연구 대상, 연구 방법 및 도구를 분석하였다. 출간 연도는 5 년을 단위로 구분하였다. 연구 대상은 초등학생, 중학생, 고등학생으로 구분하고, 한 연구에 복수의 집단이 포함된 경우, 각 집단에 대하여 코딩하였다. 연구 방법은 양적, 질적, 혼합 연구로 분류하였다. 피드백의 효과를 검증하기 위해 사전 사후 시험을 시행한 후 그 결과를 SPSS 와 같은 통계 프로그램의 활용하여 분석하거나, 오류 사용 빈도나 반영률을 분석한 경우, 설문지 결과를 빈도나 수치로 분석한 경우는 양적 연구로 분류하였다. 연구자가 피드백 과정을 관찰하거나 면담을 통해 피드백 유형 및 상호작용 과정을 질적으로 분석한 경우는 질적 연구로 분류하였다. 양적 연구 방법과 질적 연구 방법을 모두 사용한 경우는 혼합 연구로 분류하였다. 각 연구에서 사용한 자료 수집 도구는 영작문 수정본, 별도의 영작문 시험, 문법 시험, 설문지, 면담, 기타로 분류하였다.

두번째 영역은 피드백 유형에 관한 것으로 제공자, 모드, 분류 기준으로 나누어 분석하였다. 제공자는 교사, 동료, 자기(self), 에듀테크 활용으로 구분하였다. 제공 모드는 구두 피드백과 서면 피드백으로 분류하였는데, 각각은 다시 온라인과 오프라인으로 세분하였다. 피드백 분류 기준은, 피드백 유형을 독립 변인으로 삼아 효과를 측정한 실험 연구에 한하여 분석하였다. 즉, 복수의 집단을 대상으로 각기 다른 유형의 피드백을 제공한 후 정확도나 작문 능력에 있어서의 집단 간 차이를 조사한 연구들에서 어떤 분류 기준과 유형을 사용하였는지 조사하였다. 단일 집단에게 피드백을 제공한 후 효과를 측정한 실험 연구나(장하영, 김태은 2023), 작문 수업에서 나타나는 피드백 양상 및 결과를 분석한 기술 연구(박해인 2019, 진송화, 장선미 2016)의 경우에는 개별 피드백 유형의 상대적 효과를 명확히 보여주기 어렵기 때문에 코딩에서 제외하였다. 피드백 유형은 일차적으로 개별 연구에서 사용한 용어를 개방형으로 코딩한 후, 이러한 피드백 유형 분류에 사용된 기준(방식, 명시성, 내용, 기타)이 무엇인지 재분석하였다.

세번째 영역인 측정에서는, 해당 연구가 피드백이 영어 능력에 미친 효과를 측정한 것인지, 아니면 피드백에 대한 인식을 조사한 것인지로 구분하였다. 전자는 다시 구체적인 측정 요소에 따라, 피드백 제공 직후 즉각적인 수정본 개선도, 별도의 시험을 통한 일반적인 영작문 능력 및 영문법 능력 변화, 지연 효과로 세부 코딩하고, 추가적으로 연구 기간과 피드백 제공 횟수를 개방형으로 코딩하였다. 피드백 인식 연구는, 피드백 효과, 선호, 정의적 영역에 대한 인식으로 세부 코딩하였다.

3.3 자료 분석

문헌 고찰 및 두 연구자 간 논의를 통해 표 2 의 분석틀을 확정된 후, 첫 번째 연구자가 먼저 31 개의 개별 연구에 대해 범주별 코딩을 수행하였다. 이후 두 번째 연구자가 개별 연구들을 하나씩 확인하면서 코딩 결과를 재검토하였다. 대부분의 코딩에 대해 두 연구자의 분석이 일치하였고, 이견이 있는 경우에는 협의를 통해 일치에 이르렀다.

코딩 결과를 토대로, 먼저 전체 분석 대상 논문들의 출간 연도, 연구 대상 및 연구 방법의 분포를 살펴보았다. 이후 연구의 측정 영역을 기준으로 1) 영어 능력 측면에서의 피드백 효과 연구와 2) 피드백에 대한 인식 연구로 나누고, 각 연구 유형별로 주요 변인을 중심으로 연구 분포 및 결과를 살펴보았다. 영어 능력에 미치는 효과와 인식을 모두 조사한 논문 17 편에 대해서는

효과를 조사한 부분과 인식을 조사한 부분을 분리하여 분석하였다. 그 결과 피드백이 영어 능력에 미치는 효과를 분석한 연구는 총 26 편, 피드백에 대한 인식을 살핀 연구는 총 22 편이 분석에 포함되었다.

4. 결과

4.1 전체적인 연구 동향

그림 2 는 2000 년부터 2024 년까지 기간별로 출간된 국내 영어 쓰기 피드백 논문 수를 나타낸 것이다. 분석 대상 기간 동안 국내 초·중·고등학생 대상 영어 쓰기 피드백 연구는 2002 년에 처음 1 편이 출간되었으나 이후 5 년간은 이어지지 않다가 2008 년에 다시 등장하였다. 이후 지속적인 증가 추세를 보여 2011-2015 년 동안 14 편의 논문이 출판되었고, 특히 2015 년 한 해에만 6 편의 연구가 출간되었다. 그러나 2016 년 이후에는 다시 관련 연구 게재수가 감소하는 추세를 보였다.



그림 2. 기간별 영어 쓰기 피드백 논문 수

이러한 결과는 2001 년부터 2020 년까지 국내 영어 쓰기 연구 1495 편을 텍스트 마이닝 기법으로 분석한 박은희(2021)의 연구 결과와 차이가 있다. 해당 연구에서는 영어 쓰기 연구가 지속적인 증가세를 보였고, 이 가운데도 특히 동료 평가(120 편, 10%)와 교정 피드백 관련 연구(65 편, 4%)가 활발히 이루어졌다. 하지만 이는 대학생, 성인 학습자 대상 연구를 모두 포함한 것으로, 본 연구 결과와의 차이는 그만큼 초·중·고등학생보다는 대학생이나 성인 학습자를 대상으로 한 피드백 연구가 많았음을 시사한다. 실제로 본 연구에서도, 대상 연구 선정을 위하여 처음에 학교급을 지정하지 않고 국내 영어 피드백 관련 연구를 검색한 결과 총 214 편이 추출되었는데, 이 중 대학생 및 성인 학습자를 대상으로 한 연구가 183 편(85.5%)에 달하였고 초·중·고등학생 대상 연구는 31 편(14.5%)으로 양적으로 현저히 부족한 실정임을 재확인할 수 있었다.

표 3 은 31 편의 논문을 학교급과 연구 방법 측면에서 분석한 결과이다. 고등학생을 대상으로 한 연구가 15 편(48.4%)으로 가장 많았고, 이어서 초등학생 대상 연구 11 편(35.5%), 중학생 대상 연구 5 편(16.1%)이 수행되었다. 영어 쓰기 활동은 복합적인 언어적, 인지적 능력을 요구하기 때문에 비교적 영어 능숙도 및 인지 수준이 높은 고등학생 대상 연구가 많은 것은 충분히 예측가능한 결과이다. 하지만 초등학생보다 상대적인 언어 및 인지 수준이 높고 자유학기제 및 수행 평가 등으로 쓰기 활동 기회가 풍부한 중학교 대상 연구 수가 가장 적었다는 점은 의외이다.

표 3. 학교급별 피드백 연구 분포 및 연구 방법

연구 방법	초등학교	중학교	고등학교	논문 총합(%)
양적 연구	1	4	8	13(41.9)
질적 연구	1	0	0	1(3.2)
혼합 연구	9	1	7	17(54.9)
논문 총합(%)	11(35.5)	5(16.1)	15(48.4)	31(100.0)

개별 연구들이 사용한 연구 방법을 살펴보면, 혼합 연구가 전체 31 편 중 17 편(54.9%)으로 전체 분석 대상 연구의 과반 이상을 차지하였다. 혼합 연구를 사용한 연구들은 대체로 양적 분석을 기반으로 피드백의 효과성을 측정함과 동시에 후속 면담 및 소감문 분석 등을 통해 피드백에 대한 학습자 인식 및 태도를 분석하는 방식을 취하는 경우가 많았다(Ha and Kim 2023, Park and Kim 2016). 김지나와 진송화(2015)의 연구는 사례 연구(case study)를 표방하고 있어 일차적으로는 질적 연구에 해당되지만, 학생들의 에세이 노트뿐 아니라, 설문지를 활용하여 수업 및 교수 만족도, 글쓰기 활동에 대한 인식을 리커트 척도를 사용하여 조사하였다는 점에서 혼합 연구에 속한다. 전체 분석 대상 연구 중 양적 연구는 13 편(41.9%)이었고, 대체적으로 피드백 제공자, 방식, 내용 등에 따른 효과 연구, 설문지를 활용한 학습자들의 피드백에 대한 인식 및 태도 관련 연구가 이에 해당한다(전은경, 민찬규 2009, Goo and Lee 2015). 질적 연구로는 초등학생을 대상으로 한 장하영과 김태은(2023)의 연구가 유일했다. 피드백 효과 측정을 위해 사전, 사후 쓰기 평가를 시행하였지만 “주어+동사 구조 습득, 문장 오류 감속 및 다양한 문형의 사용”과 같은 “질적 변화”(p. 159)를 분석하였고, 학생들의 사전 쓰기 경험 및 사후 인식 조사 설문 결과 역시 “질적으로 분석하였다”(p. 158)고 보고하고 있다.

연구 방법을 학교급별로 분석해 보면, 초등학교에서는 혼합 연구가, 중학교와 고등학교에서는 양적 연구가 더 높은 빈도를 보였다. 이는 초등학생들에게는 설문지 혹은 시험지와 같은 단일 연구 도구 이외에 면담과 소감문, 교사의 관찰일지 등 다양한 연구 방법을 활용하여, 비교적 어린 학습자들을 대상으로 얻어진 양적 데이터의 제한점을 보완하려는 노력으로 보인다. 이러한 경향은 개별 연구에서 사용한 자료 수집 도구 유형 및 수를 분석한 표 4의 결과에서도 확인할 수 있다.

표 4. 피드백 연구에서의 자료 수집 도구

자료 수집 도구	초등학교	중학교	고등학교	논문 총합(%)
영작문 수정본	6	1	7	14(45.2)
영작문 시험	7	3	6	16(51.6)
영문법 시험	1	1	1	3(9.7)
설문지	7	4	6	17(54.8)
면담	6	1	4	11(35.5)
기타	2	0	1	3(9.7)
연구 당 평균 도구 수	2.6	2	1.7	2.1

Note. 중복 계수 허용

초등학생 연구의 경우 피드백을 반영한 영작문 수정본, 별도의 영작문 시험, 설문지, 면담이 거의 비슷한 빈도로 많이 사용된 반면, 중학생과 고등학생 대상 연구에서는 면담의 사용이 초등에

비해 적었다. 또한, 연구당 평균 도구 수에서도 초등학교 연구는 평균 2.6 개를 사용한 반면, 중학생 연구는 2 개, 고등학교 연구는 1.7 개의 연구 도구만을 사용한 것으로 나타났다.

4.2 피드백이 학습자의 영어 능력에 미치는 효과에 관한 연구 동향

4.2.1 피드백 효과 연구의 전반적인 동향

총 31 편의 논문 가운데 피드백이 영어 능력에 미치는 효과를 조사한 연구는 26 편이었다. 이들 연구가 피드백 효과의 근거로 삼기 위해 측정한 영역을 구체적으로 살펴보면 표 5 와 같다. 피드백 효과를 검증하기 위하여 가장 많은 연구에서 측정한 것은 피드백을 받은 후의 영작문 능력의 변화였다. 효과 연구 26 편 중 16 편의 연구가 별도의 영작문 시험을 실시하였는데, 이 가운데 1 편(Woo 2009)은 사후 영작문 시험만을 시행하여 실험 그룹 간 차이를 비교하였고, 나머지 15 편은 피드백 제공 전과 후에 영작문 시험을 시행하여 그 결과를 비교하였다. 다음으로 13 편의 연구는 피드백을 반영하여 작성된 수정본의 개선 정도를 토대로 피드백 효과를 검증하였다. 주어진 피드백을 반영하여 문법 형태 오류가 개선되었는지를 분석한 연구들이 많았고(한정화, 김은정 2013, 황정화, 이희경 2012), 그 밖에 문형의 다양성, 문장 수 증가 등의 효과를 측정한 연구들도 발견되었다(장하영, 김태은 2023, 진송화, 장선미 2016). 드물지만 별도의 문법 시험을 시행하여 피드백이 영어 문법 능력에 미치는 효과를 분석한 연구도 3 편 발견되었다(김유정, 홍선호 2017, 이수나, 이상기 2016, Woo 2009). 피드백의 지연 효과를 살핀 연구는 2 편에 불과했는데, 노경진(2008)은 3 일, 우연순(2013)은 3 개월의 지연 효과를 측정하였다.

표 5. 피드백 효과 연구에서의 효과 측정 영역

측정 영역	하위 영역	논문 수(%)
피드백이 영어 능력에 미치는 효과 (k=26)	별도 영작문 시험을 통한 영작문 능력 변화	16(61.5)
	피드백 제공 직후 수정본의 개선	13(50.0)
	별도 문법 시험을 통한 영문법 능력	3(11.5)
	지연 효과	2(7.7)

Note. 중복 계수 허용

피드백 효과를 측정하기 위하여 연구자들이 수업 활동이나 사전, 사후 시험에 사용한 영작문 과업을 분석한 결과, 표 6과 같았다.

표 6. 피드백 연구에서의 영작문 과업 유형

영작문 과업 유형	초등학교	중학교	고등학교	논문 총합(%)
의견 개진하기	1	0	5	6(22.2%)
그림 보고 이야기 쓰기	0	1	3	4(14.8%)
정보 전달하기	3	0	1	4(14.8%)
서술하기	0	1	2	3(11.1%)
묘사하기	0	1	1	2(7.4%)
영작하기	1	0	1	2(7.4%)
자유 글쓰기	1	0	0	1(3.7%)
혼합	3	2	0	5(18.5%)

Note. 중복 계수 허용

초등학교 수준에서는 글을 읽고 내용을 전달하는 “정보 전달하기” 과업(엄지현, 김태은 2013, 2014)과, 수업과 관련된 다양한 주제로 글을 쓰는 “혼합” 유형(박해인 2019, 우연순 2013)이 가장 많았는데, 이는 부족한 영어 능력으로 인해 주어진 입력과 예시글을 토대로 제한적인 글쓰기만이 가능하기 때문인 것으로 보인다. 반면, 이러한 제약으로부터 좀 더 자유로운 고등학교 수준에서는 주어진 주제에 대한 의견 및 찬반 입장을 근거와 함께 제시하는 “의견 개진하기” 과업(강석창, 민찬규 2015, 박가영, 임현우 2013)이 가장 빈번하였고, 이어서 “그림 보고 이야기 쓰기” 과업(노경진 2008, 손태호, 조윤경 2015)이 많이 나타났다.

표 7 은 피드백 효과에 중요한 영향을 미치는 연구 기간과 피드백 제공 횟수를 조사한 것이다. 26 편 가운데 7 편(26.9%)은 기간을 파악하기 어려웠는데, 가령, 한정화와 김은정(2013)은 5 차시에 걸쳐 연구를 진행했다고 보고하고 있으나 차시 간 시간 간격을 언급하지 않아 전체 기간을 파악하기 어려웠다. 가장 짧은 기간의 연구(노경진 2008)는 사전 영작문부터 사후 영작문까지 총 4 일이 걸렸고 가장 긴 연구(진송화, 장선미 2016)는 30 주에 걸쳐 이루어졌다. 대체로 피드백 효과를 측정하는 연구들은 최소 1 개월 이상에서 길게는 한 학기(4 개월)에 걸쳐 연구를 진행하고 있었다. 그러나 이러한 연구 기간은 사전 시험에서부터 사후 시험까지의 기간을 의미하는 것으로, 피드백 빈도나 강도와 반드시 일치하지 않는다. 이에 교수 효과에 직접적인 영향을 주는 피드백 제공 횟수를 추가적으로 분석한 결과, 횟수를 파악하기 어려운 경우가 2 편(7.7%) 있었고, 단 한번 제공한 경우도 3 편(11.5%) 있었다. 그러나 대다수의 연구(20 편, 76.9%)는 3 회 이상의 피드백을 제공하고 있었고, 이 가운데 3 편(11.5%)은 10 회 이상의 피드백을 제공하기도 하였다.

표 7. 피드백 효과 연구에서의 연구 기간 및 피드백 제공 횟수

연구 기간	논문 수(%)	피드백 제공 횟수	논문 수(%)
언급 없음	7(26.9)	언급 없음	2(7.7)
1개월 미만	1(3.9)	1	3(11.5)
1개월 이상 ~ 2개월 미만	5(19.2)	2	1(3.9)
2개월 이상 ~ 3개월 미만	5(19.2)	3 ~ 5	12(46.2)
3개월 이상 ~ 4개월 미만	3(11.6)	6 ~ 9	5(19.2)
4개월 이상	5(19.2)	10 ~ 15	3(11.5)

지금까지는 피드백이 학습자의 영어 능력에 미치는 효과를 조사한 연구들의 전반적인 연구 동향을 살펴보았다. 다음에서는 피드백 효과에 영향을 미치는 주요 매개 변인인 피드백 제공자, 모드, 유형을 중심으로 이들 연구의 분포 및 주요 결과를 살펴보기로 한다.

4.2.2 피드백 제공자에 따른 효과

피드백의 효과는 누가 제공하느냐에 따라 학습자들의 선호도 및 반영 정도가 달라지기 때문에 쓰기 학습에 있어서 피드백 제공자는 중요한 변인으로 작용한다. 표 8 은 26 편의 피드백 효과 연구에 나타난 피드백 제공자를 분석한 결과이다. 교사 피드백을 제공한 경우가 총 21 번(80.8%)으로 가장 많았고, 이어서 동료 피드백이 7 번(26.9%), 자기 피드백과 에듀테크 활용 피드백이 각 1 번씩 발견되었다. 동료 피드백에 비해 교사 피드백 제공 사례가 3 배나 높은 것은, 교사 피드백이 학습자의 영어 작문 능력 향상에 교육적인 효과를 지닌다는 일반적인 인식을

반영한 것으로 보인다(Hyland 2003). 이러한 현상은 특히 초등학교와 중학교에서 두드러졌는데, 이는 연구자들이 초등학생과 중학생의 인지 및 영어 수준의 제약으로 인해 동료 피드백의 시행에 부담을 느끼기 때문으로 보인다.

교사 피드백을 좀 더 자세히 살펴보면, 한국인 교사가 피드백 제공자인 경우가 대다수였지만, 몇몇 연구의 경우에는 원어민 교사가 유일한 피드백 제공 주체였으며, 원어민 교사와 한국인 교사가 함께 피드백을 제공하는 연구도 발견되었다(우연순 2013, 현지혜, 이정원 2015). 이러한 경우 교사의 피드백 제공 언어가 또다른 피드백 효과 변인으로 작용할 수 있다.

표 8. 피드백 효과 연구에서의 피드백 제공자

피드백 주체	초등학교	중학교	고등학교	논문 총합(%)
교사	8	4	9	21(80.8)
동료	2	0	5	7(26.9)
자기	0	0	1	1(3.8)
에듀테크 활용	0	0	1	1(3.8)

Note. 중복 계수 허용

동료 피드백 역시 제공자 유형을 세분할 수 있다. Ha와 Kim(2023)은 한 명의 동료에게 피드백을 받는 경우와 다수의 동료에게 피드백을 받는 경우를 구분하고, 이 때 익명으로 받는 경우와 제공자를 식별할 수 있는 경우로 구분하여 연구를 수행한 후 사후 영작문 능력의 변화를 조사하였다. 연구 결과, 한 명의 동료 피드백보다는 여러 명의 동료들로 피드백을 제공받았을 때에 영작문 향상도가 높았고, 익명의 동료보다는 식별된 동료로부터의 피드백이 영어 능력 향상에 더욱 도움이 된 것으로 나타났다. 이는 학습자들이 피드백 제공자에 대한 정보를 바탕으로 주어진 피드백의 신뢰성을 판단하고 이를 영작문에 반영함을 보여준다.

일부 연구는 교사 피드백과 동료 피드백의 효과를 직접 비교하였다. Woo(2009)는 교사 피드백만 받은 집단과 동료 피드백과 교사 피드백을 함께 받은 집단의 영작문 능력과 문법 능력을 별도의 시험을 통해 비교하였다. 그 결과, 두 집단 모두 문법 시험에서는 향상을 보였지만, 사후 영작문 시험에서는 동료 피드백과 교사 피드백을 함께 받은 집단이 교사 피드백만 받은 집단보다 우수한 수행을 보였다. 김지영(2002)의 연구에서는 5 명의 고등학생에게 일련의 영작문 과정에서 동료 피드백과 교사 피드백을 교차로 제공하고 각 피드백의 반영 정도를 분석하였다. 흥미롭게도 피드백 반영율은 교사 피드백이 동료 피드백보다 높았지만, 작문의 향상 측면에서는 동료 피드백이 더 효과적이었다. 이는 학생들이 교사 피드백은 무조건적으로 수용하여 기계적으로 반영함으로써 최소한의 수정에 그치는 반면, 동료 피드백의 경우에는 타당성을 판단하여 동의 가능할 때에만 선택적으로 의견을 수용하여 작문을 효과적으로 수정했기 때문으로 나타났다.

한편, 피드백 효과 연구 중 자기 피드백의 효과를 살펴본 연구는 Kang(2019)의 연구가 유일했다. 이 연구는 본래 고등학생들을 대상으로 동료 피드백의 효과를 조사한 연구로, 자기 교정은 비교집단에게 시행되었다. 연구 결과 자기 교정은 동료 피드백만큼은 아니었지만 사후 시험에서 유의미한 향상을 보였다.

보다 최근에는 에듀테크를 활용하여 피드백을 제공한 연구가 시행되었다. 심다래와 김해동(2024)은 고등학생들에게 ChatGPT를 활용하여 답화 및 맥락 피드백을 제공한 결과 영어 수정본에서 유의미한 개선 효과를 발견하였다. 이전에도 영작문 교육에서 Grammarly 등과 같은

AI 문법 검사기를 활용하여 피드백을 제공하고 그 효과를 조사한 연구는 상당수 있었으나, 연구 대상이 대부분 대학생으로 한정되어 있었다(Shin and Kim 2022). 최근 영어교육 분야에서의 ChatGPT 활용 방안에 대한 뜨거운 관심을 고려할 때, 향후 초·중·고등학생을 대상으로도 에듀테크를 활용한 쓰기 피드백 연구가 더 활발히 이루어질 것으로 예상된다.

4.2.3 피드백 모드에 따른 효과

표 9 는 26 편의 피드백 효과 연구에서 피드백이 제공된 모드를 구두와 서면 피드백으로 구분하여 계수한 결과이다. 영어 쓰기 과업에 대한 피드백을 서면으로 제공한 경우가 27 회로, 구두로 제공한 경우보다 거의 4 배 이상 많았다. 이는 작문 과정에서 즉석으로 피드백을 제공하기보다는 시간 차를 두고 서면으로 제공하는 것이 일반적이고, 이러한 방식이 오류 및 수정 사항의 표기를 용이하게 한다는 장점이 반영된 것으로 보인다. 서면 피드백에서는 온라인과 오프라인 방식이 모두 사용되고 있었으며, 특히 온라인의 경우 온라인 게시판, 엔트리, 페이스북을 활용하여 쓰기 내용에 대한 피드백뿐만 아니라 정서적 격려와 같은 피드백이 제공되기도 하였다(박가영, 임현우 2013, 윤채은, 김태은 2019). 구두 피드백의 경우에는 모두 오프라인으로 진행되었으며, 학습자가 작성한 작문을 가지고 면담 형식으로 피드백을 주거나(황정화, 이희경 2012), 하위 학습자들의 경우 서면으로 제시된 피드백에 대한 이해를 돕기 위해 구두 피드백을 추가로 제공하는 경우(엄지현, 김태은 2013, 2014)가 있었다.

표 9. 피드백 효과 연구에서의 피드백 모드

피드백 모드		초등학교	중학교	고등학교	논문 총합(%)
구두 피드백	오프라인	3	1	2	6(23.1)
	온라인	0	0	0	0(0.0)
서면 피드백	오프라인	8	4	10	22(84.6)
	온라인	2	1	2	5(19.2)

Note. 중복 계수 허용

황정화와 이희경(2012)은 이러한 피드백 모드가 영어 작문에 미치는 영향을 직접적으로 조사하였다. 해당 연구에서는 중학생들을 대상으로 교사가 면담 피드백(구두-오프라인), 전자 피드백(서면-온라인)과 문자 피드백(서면-오프라인)을 각각 제공한 후, 별도의 영작문 시험을 통해 문법 오류 유형별 점수를 비교하였다. 연구 결과, 세 가지 피드백 모드는 오류 수정에 있어서 유의미한 차이 없이 비슷한 효과가 있는 것으로 나타났다.

4.2.4 피드백 유형에 따른 효과

영어 쓰기 피드백과 관련하여 교육자의 주요 관심사 가운데 하나는 어떤 유형의 피드백이 가장 효과적인가의 문제일 것이다. 26 편 중 10 편은 이 질문에 답하기 위하여 다양한 유형의 피드백을 제공한 후 그 효과를 비교하였는데, 이때 피드백을 분류하고 유형화한 기준은 표 10 과 같았다.

표 10. 피드백 유형별 효과 비교 연구에서의 피드백 분류 기준

피드백 분류 기준(범주)	초등학교	중학교	고등학교	논문 총합(%)
방식(직접, 간접, 상위인지 등)	2	0	1	3(30)
명시성(명시적, 암시적)	0	1	0	1(10)
내용(형식, 의미, 담화 등)	0	1	3	4(40)
기타	0	0	2	2(20)
논문 총합(%)	2(20)	2(20)	6(60)	10(100)

피드백 유형 비교 연구는 고등학생을 대상으로 한 연구가 6 편으로 과반을 넘었고, 초등학생과 중학생을 대상으로 한 논문이 각 2 편씩 출간되었다. 가장 많은 연구에서 채택한 피드백 분류 기준은 피드백의 내용으로, 주로 형식 중심 피드백(문법, 대소문자, 구두점, 철자, 단락 구분 등)과 의미 중심 피드백(내용, 구성 등)의 효과를 비교하였다(강석창, 민찬규 2015, 김우영 2012, 전은경, 민찬규 2009). 이러한 연구들은 대체로 모든 유형의 피드백이 학습자들의 작문 능력을 향상시키는 데에 있어서 효과가 있음을 보여주었다. 다만, 전은경과 민찬규(2009)의 연구에서는 의미 중심 피드백이 관계사절, 종속절 등과 같이 복잡한 구문을 사용하는 데에 있어서 형식 중심 피드백보다 효과적이었다. 고등학생 집단에게 형식 중심 피드백, 의미 중심 피드백, 통합 피드백을 제공한 후 영작문에 미치는 효과를 분석한 김우영(2012)은, 각 피드백 유형의 효과가 학습자의 능숙도에 따라 차이를 발견하였다. 형식 중심 피드백을 받은 집단의 경우 하 수준 학생들의 작문에서는 큰 폭의 향상이 이루어졌지만 상 수준은 변화가 없었고 중 수준은 오히려 점수가 감소하였다. 의미 중심 피드백의 경우에도 하 수준 학생의 작문은 향상되었으나 상, 중 수준 학생들에게는 효과가 없었다. 마지막으로 형식과 의미 모두에 초점을 둔 통합 피드백의 경우에는 상, 중, 하 수준 모두에서 향상이 나타났다. 이러한 결과를 토대로 통합 피드백이 학습자 수준에 상관없이 효과적이라고 주장하였다. 한편, 심다래와 김해동(2024)은 피드백 내용을 형식과 의미 대신 문장 단위와 담화 단위 피드백으로 구분하였다. ChatGPT 를 활용하여 고등학생들에게 어휘·문법 피드백과 담화·맥락 피드백을 각각 제공한 후 수정본을 비교한 결과, 담화·맥락 피드백을 받은 학생들의 점수가 유의미하게 높았다. 이는 ChatGPT 를 활용하는 경우 담화 단위 피드백이 문장 단위 피드백보다 효과적임을 의미한다.

초등학생을 대상으로 한 피드백 유형 비교 연구는 주로 내용보다는 제공 방식을 중심으로 이루어졌다. 김유정과 홍선호(2017)는 초등학생들에게 직접 피드백과 간접 피드백을 제공한 후 문법 오류 수정 양상을 조사한 결과, 직접 피드백을 받은 집단은 동사 오류가, 간접 피드백을 받은 집단은 명사 관련 오류가 감소하는 것을 발견하였다. 그러나 문법 시험에서는 두 가지 피드백 유형 모두 유의미한 효과를 가져오지 못했다. 또한 학습자들을 능숙도 수준으로 구분하여 분석한 결과 상위 학습자는 두 가지 피드백 유형 모두에서 동사 오류가 감소하였지만, 하위 학습자의 경우에는 양쪽 모두 문법 오류 교정 효과가 미비하였다. 이와 같은 직접 피드백과 간접 피드백 효과와 학습자 능숙도 간 상호작용은 우연순(2013)의 연구에서도 명확히 드러난다. 초등학생을 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누고 각 집단에게 직접 피드백과 간접 피드백을 모두 제공한 후 각각의 효과를 분석한 결과, 상위 집단은 두 가지 방식 피드백 모두 효과가 있었으나 하위 집단의 경우 직접 피드백만이 효과적이었다. 또한, 피드백 제공 이후 장기적 효과면에서 상위 집단은 동사, 명사, 대문자 및 구두점 등 작문 전반에 걸쳐 유의미한 향상을 보였지만, 하위

학습자는 모든 오류 유형에서 유의미한 향상이 발견되지 않았다. 이상의 연구는 간접 피드백의 경우 하위 수준의 초등학생들에게 효과를 거두기 어려움을 시사한다. 하지만, 능숙도 수준이 다른 초등학생 5 명에게 직접 피드백과 간접 피드백을 선별적으로 혼합하여 제공한 후 각 학생의 피드백 반영 양상을 분석한 박해인(2019)은, 간접 피드백이 이해 가능한 수준에서 적절하게 제공된다면 학생의 능숙도 수준이 낮다 하더라도 글쓰기 향상에 효과적임을 보고하였다. 한발 더 나아가, 엄지현과 김태은(2014)은 능숙도 수준과 상관없이 교사의 질문 피드백이 초등학생들의 설명문 글쓰기 향상에 도움이 될 뿐만 아니라, 유창성의 경우에는 상위 학습자보다 오히려 하위 학습자들에게 더욱 효과적임을 발견하였다.

초등학생을 대상으로 한 연구는 대체로 직접 피드백의 효과에 대해서는 큰 이견이 없고 간접 피드백의 효과를 둘러싼 결과의 차이가 존재하는 반면, 고등학생을 대상으로 한 연구에서는 다른 결과가 나타난다. Choi(2017)는 고등학생 세 집단에 각각 직접, 간접, 상위인지 피드백을 제공한 후 각 집단의 시기별 작문에서의 동사 시제와 관사 사용 양상을 비교하였다. 그 결과, 상위인지 피드백은 과거 시제 사용에, 간접 피드백은 관사 사용에 긍정적인 효과가 있었다. 반면, 직접 피드백은 오히려 부정적인 효과를 나타냈다. 이러한 결과는 피드백 유형의 상대적 효과가 학교급, 학습자 능숙도, 목표 언어 영역에 따라 달라짐을 보여준다.

피드백 유형화 기준으로 명시성을 채택한 연구는 드물었는데 이는 쓰기 피드백의 속성상 일정 수준 이상의 명시성을 떨 수밖에 없기 때문으로 보인다. 따라서 명시성에 따른 유형화는 모두 간접 피드백을 대상으로 이루어졌는데, 이수나와 이상기(2016)는 중학생에게 간접 피드백의 일종으로, 오류 항목에 밑줄 긋기(가장 비명시적), 밑줄과 함께 오류 코드 표시하기, 밑줄과 함께 설명 제공하기(가장 명시적) 피드백을 각각 제공하고, 자기 수정을 한 비교집단과의 쓰기 정확성을 비교하였다. 그 결과, 간접 피드백을 받은 실험집단은 모두 비교집단보다 우수한 수행을 보였으나, 실험집단 간 유의미한 차이는 없었다. 즉, 명시성 정도와 상관없이 모든 유형의 간접 피드백이 쓰기 정확성을 높이는 데에 효과가 있었다.

피드백의 내용, 제공 방식, 명시성과 같이 일반적으로 피드백 유형화에 널리 사용되는 기준 이외에 다른 방식으로 피드백을 유형화하여 상대적 효과를 측정한 연구도 2 편이 있었다. 이들 연구는 모두 고등학생을 대상으로 이루어진 점이 주목할 만하다. 박현희와 김은정(2020)은 동료 피드백을 시행함에 있어서 구조화 정도에 따른 효과를 비교하였다. 비구조화, 기본 구조화, 정교화한 구조화 방식으로 각각 동료 피드백을 제공한 후 작문 평가 점수를 비교한 결과, 적절한 분량으로 장점과 개선점을 제안해 주는 기본 구조화 형식이 가장 효과적인 것으로 나타났다. 손태호와 조운경(2015)은 피드백 자체를 달리하기보다는 피드백에 대한 학생들의 활동을 다양화하였다. 작문 예시글을 일종의 피드백으로 제시한 후, 한 집단은 주목한 것을 필기하게 하고, 다른 집단은 주목한 것에 밑줄을 긋게 함으로써 피드백에 대한 주목도(noticing)를 높이려 하였다. 이들의 수정본을 비교한 결과, 필기하기 집단의 수정 비율이 밑줄긋기 집단보다 높게 나타났는데, 이는 필기하기 집단에서 더 높은 주목하기와 수정이 이루어졌음을 의미한다.

4.3 피드백에 대한 인식 연구 동향

4.3.1 피드백 인식 연구의 전반적인 동향

피드백이란 피드백 제공자와 대상자 간 상호작용을 유발하는 도구로서 이에 대한 학습자의 선호도 및 인식이 피드백 수용 및 효과에 영향을 미칠 수 있기 때문에 학습자들의 피드백에 대한 인식을 파악하는 것은 매우 중요한 연구 과제이다. 본 연구 대상 논문에서 초·중·고등학생을 대상으로 영어 피드백에 대한 인식을 조사한 연구는 총 22 편이었다. 이 가운데 가장 많이 조사된 영역은 표 10 에서 볼 수 있듯이 피드백에 대한 학습자의 정의적 태도로 16 편의 논문이 발견되었다. 이들은 다양한 피드백 제공자 및 유형이 학습자들의 영어 쓰기 자신감, 동기, 피드백 만족도, 쓰기 불안감 등에 어떤 영향을 미쳤는지를 사전, 사후 설문과 면담을 통해 분석하였다(엄지현, 김태은 2014, 한정화, 김은정 2013).

표 10. 피드백 인식 연구에서의 측정 영역

측정 영역	하위 영역	논문 수(%)
영어 피드백에 대한 인식 (k=22)	정의적 태도	16(72.7)
	효과	12(54.5)
	선호	11(50.0)
	기타(피드백에 대한 이해도)	2(9.0)

Note. 중복 계수 허용

다양한 피드백 유형이 영어 능력, 문법, 영작문 능력 향상에 도움이 되었다고 느끼는지를 조사한 연구는 총 12 편이 발견되었다(장하영, 김태은 2023, Choi 2017). 대체로 학습자들은 제공된 피드백이 쓰기 능력(이규희, 안경자 2019, 이수나, 이상기 2016, Choi 2017) 및 어휘 습득(윤채은, 김태은 2019)에 효과적이라고 인식하고 있었다. 11 편의 연구는 학습자들이 선호하는 피드백 제공자 또는 제공 방식을 조사하였다(우연순 2013, 윤채은, 김태은 2019, 이규희, 안경자 2019). 그 밖에 우연순(2013)과 이수나와 이상기(2016)는 제공된 피드백에 대한 학습자들의 이해도를 조사하였는데 두 연구 모두 중간 이상 수준의 이해도를 보고하였다. 다만, 우연순(2013)의 연구에서는 상위 학습자들에 비해 하위 학습자들의 간접 수정 피드백에 대한 이해도가 낮았는데, 이는 피드백 제공 방식을 결정할 때 학습자의 능숙도 수준을 적극적으로 고려해야 함을 보여준다.

다음에서는 학습자들이 피드백 제공자와 피드백 제공 방식에 대해 가지고 있는 인식을 중심으로 주요 연구 결과를 살펴보기로 한다.

4.3.2 피드백 제공자에 대한 학습자 인식

교사 피드백에 대한 학습자 인식을 조사한 연구들은 초·중·고 모든 학교급에서 전반적으로 유사한 결과를 보였다. 초등학생의 경우, 교사 피드백을 통해 문법적 오류를 발견하고 수정 기회를 제공받는다는 점에서 긍정적으로 인식하고 있었고, 교사 피드백에 따라 작문을 수정하면서 영어 글쓰기에 대한 자신감, 흥미 등이 향상된다고 답하였다(엄지현, 김태은 2014, 우연순 2013). 중학생 및 고등학생들도 교사의 피드백을 긍정적으로 인식하여 이를 적극적으로 반영하고자 하였고(진송화, 장선미 2016), 특히 온라인 피드백보다는 교사와 면대면으로 진행되는 면담 피드백을 훨씬 선호하였다(황정화, 이희경 2012).

대부분의 연구가 교사 피드백에 대해서는 긍정적 인식을 보인 데 반해, 동료 피드백에 대한 학습자의 인식은 연구 시기별로 차이를 보였다. 22 편의 인식 연구 가운데 동료 평가를 포함한

연구는 10 편이 있었는데, 가장 초기 연구인 김지영(2002)의 연구에서 고등학생들은 동료 피드백보다는 교사 피드백을 훨씬 더 신뢰하고 실제 수정에도 더 많이 반영하는 것으로 나타났다. 하지만 이후에 출판된 연구에서는 동료 피드백에 대해 보다 긍정적인 인식과 태도가 발견된다. 고등학생을 대상으로 원어인 교사의 직접 및 간접 피드백과 동료 피드백에 대한 인식을 조사한 Goo 와 Lee(2015)에서, 교사의 직접 피드백을 받은 학생들은 교사 의존성이 높고 동료와의 상호작용에 부정적인 반면, 동료 피드백을 받은 학생들은 동료와의 상호작용을 즐기고 교사 의존성 또한 감소하는 것으로 나타났다. 보다 최근의 연구에 따르면, 제한적인 영어 능력으로 인하여 동료 피드백이 어려울 것으로 예상되는 초등학생들도 동료 피드백에 대해 긍정적 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다. 윤채은과 김태은(2019)의 연구에서 초등학생들은 처음에는 교사 피드백을 선호했으나 동료 피드백을 경험한 후에는 칭찬과 격려를 포함한 정서적 피드백을 지원받는 동료 피드백을 교사 피드백보다 더 선호하였다. 한편, 동료 피드백과 관련하여 학습자들의 역할이 피드백을 제공하는 주체인지 혹은 수용자인지에 따라 피드백 선호도에 차이가 있었다. Ha 와 Kim(2023)의 연구에서, 피드백 제공자로서의 학습자는 복수의 피드백 제공자 가운데 한명으로 참여하여 익명으로 피드백을 제공하는 것을 선호하는 반면, 자신이 피드백을 받게 되는 경우에는 신원을 알 수 있는 제공자로부터의 피드백을 선호하였다. 이는 피드백을 주는 사람에 대한 신뢰와 인식이 중요하게 작용함을 보여주는데, J.-O. Kim(2012)은 이 때 제공자의 영어 능력이 중요한 기준이 됨을 시사한다. 영재 프로그램 중학생을 대상으로 한 이 연구에서 학습자들은 영재반 동료 피드백에 대해서는 교사의 피드백과 비슷한 수준의 수용 의사를 보인 반면 일반 학교의 동료 피드백에 대해서는 유보적인 태도를 보여, 피드백 제공자가 교사인지 학생인지보다는 피드백 제공자의 영어 능력을 중요시하였다. 또한, Kang(2019)은 고등학생들이 동료 피드백에 대해 긍정적이고 수용적 태도를 가진 경우 작문 능력이 효과적으로 향상되었다는 결과를 통해, 동료 피드백에 대한 긍정적 태도와 영어 능력 향상 간 관련성을 보여주었다.

한편, 학습자 자기주도성이 영어교육에서 중요한 자질로 부각되면서 자기 피드백에 대한 관심이 대두되었는데, 본 연구에서는 3 편의 관련 연구가 발견되었다(이규희, 안경자 2019, Kang 2019, Park and Kim 2016). Park 과 Kim(2016)은 고등학생을 대상으로 자기 및 동료 피드백의 효과에 대한 인식 변화를 살펴보았는데, 학생들은 동료 피드백은 글쓰기에 대한 책임감과 자신감을 높이는 데에 기여하고, 자기 피드백은 메타 인지 전략의 사용에 도움이 된다고 답했다. 초등학생을 대상으로 피드백 인식 및 선호도를 조사한 이규희와 안경자(2019)의 연구에서는 학습자의 능숙도가 피드백 제공 주체에 대한 선호도에 중요한 영향을 미침을 보여주었다. 상위 수준 학생들은 자기 피드백, 교사 피드백, 동료 피드백 순으로 선호한 반면, 중위 수준 학생들은 교사 피드백, 자기 피드백, 동료 피드백 순의 선호도를 보였고, 하위 수준은 교사 피드백, 동료 피드백, 자기 피드백 순으로 나타났다. 이는 자기 피드백이 효과를 발휘하기 위해서는 일정 수준 이상의 영어 능력이 요구됨을 시사한다.

4.3.3 피드백 제공 방식에 대한 학습자 인식

피드백 제공 방식에 대한 학습자들의 인식은 영어 능숙도에 따라 차이를 보였다. 학교급과 관계없이 대체로 학습자 수준이 낮은 경우 간접 피드백보다 직접 피드백을 선호하는 경향을

보였다. 예를 들어, 우연순(2013)의 연구에서 상위 학습자들은 간접 피드백을 통해 스스로 작문을 수정하며 성취감을 느끼는 반면, 하위 그룹의 경우 피드백에 대한 전반적인 이해가 낮기 때문에 직접 피드백을 선호하였다. 능숙도 수준뿐만 아니라 오류 유형 또한 학습자들의 피드백 제공 방식에 대한 인식에 영향을 미쳤다. 중학생 대상으로 간접 피드백에 대한 인식을 조사한 이수나와 이상기(2016)의 연구에서 상위 학습자들은 대체로 작문 오류에 대한 간단한 설명을 선호하지만, 하위 학습자들은 수정이 어려운 오류에 대해서는 보다 명시적인 교사의 피드백을 선호하는 경향을 보였다. 이는 고등학생을 대상으로 한 인식 조사에서도 유사하게 나타났는데, 한정화와 김은정(2013)의 연구에서 문장 구조 오류와 같이 내용이 모호하고 수정 난이도가 어려운 경우 교사의 직접 피드백을 요구하는 경향이 발견되었다.

요약하자면, 학습자들은 어려운 유형의 수정일수록 간접 피드백보다는 직접적이고 명시적인 피드백을 선호함을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 상위 학습자들의 경우, 간접 피드백을 통해 스스로 작문을 재수정하는 과정에서 성취감, 영어 학습에의 흥미와 자신감을 얻는 등의 긍정적 효과를 인식하고 있는 것으로 나타났다.

5. 요약 및 제언

정보기술 및 기기 발달로 인해 의사소통 수단으로서 쓰기의 역할과 비중이 커지고 있음에도 불구하고, 학교 교실에서의 영어 쓰기 교육은 제한적으로 이루어져 왔다. 그 근간에는 여러가지 현실적인 제약이 자리하고 있으나 교사 입장에서 일차적으로 직면하게 되는 가장 큰 어려움은 학생들의 작문에 대하여 어떻게 효과적으로 피드백을 제공해 줄 것인지의 문제이다. 그동안 국내에서 이와 관련된 연구들이 지속적으로 이루어져 왔고 이를 기반으로 한 종합 연구 또한 시행되었으나 성인 학습자를 대상으로 한 연구가 다수를 이루고 있어, 초·중·고등학생에게 영어 작문 피드백이 어떻게 작용하고 있는지를 파악하는 데에는 한계가 있었다. 이에 본 연구에서는 2000 년 이후 현재까지 축적된 국내 초·중·고 학교급에서의 영어 쓰기 피드백 관련 연구들을 크게 1) 전반적인 동향, 2) 영어 능력 향상 효과, 3) 학습자 인식 측면에서 분석하고 종합하였다.

첫 번째 연구문제와 관련하여 전반적인 연구 동향을 살펴본 결과, 국내 영어 쓰기 피드백 관련 연구 총 214 편 가운데 초·중·고 대상 연구는 31 편으로, 대학 및 성인 학습자 대상 연구에 비해 그 수가 매우 제한적이었다. 시기별로는 2011 년 이후 급증했다가 최근에는 다시 확연한 감소세를 보이고 있었다. 학교급별로 살펴보면, 고등학생 대상 연구가 가장 많았고 초등학생 대상 연구도 상당히 이루어졌으나, 중학생 대상 연구가 상대적으로 부족하였다. 아직 영어 및 인지 수준이 제한적인 초등학생이나 입시 중심 교육으로부터 자유롭기 어려운 고등학생에 비해 중학생은 자유학년제, 수행평가 등을 활용하여 보다 다양하고 적극적인 쓰기 활동이 가능한 점을 고려했을 때, 향후 중학생 대상 영어 작문 피드백 연구가 좀 더 활발히 이루어질 필요가 있다.

연구 방법면에서는 혼합 연구가 가장 많았고 양적 연구가 그 뒤를 이었으며 질적 연구는 단 1 편이 발견되었다. 이처럼 혼합 연구가 많은 것은 영어 교육 분야 전반에 걸친 추세로서, 양적 연구와 질적 연구의 단점을 보완할 수 있기 때문이다(Riazi 2017). 특히 초등학교 대상 연구에서 여러 가지 연구 도구를 복합적으로 사용한 혼합 연구가 많이 이루어졌는데 이는 어린 학생들을

대상으로 설문지나 시험을 통해 양적 데이터를 수집하는 경우 생길 수 있는 한계를 면담이나 관찰일지 등을 통해 보완하려는 타당한 노력으로 보인다.

두 번째 연구문제와 관련하여 전체 31 편 연구 가운데 영어 쓰기 피드백이 영어 능력에 미치는 효과를 조사한 연구 26 편을 대상으로 세부 분석을 시행한 결과 다음과 같은 특징을 발견할 수 있었다. 첫째, 피드백 효과 검증을 위한 방법으로 대다수 연구들은 별도의 영작문 시험을 통해 피드백 제공 이후의 전반적인 쓰기 능력 향상도를 측정하거나 혹은 피드백 제공 직후 수정본의 개선도를 분석하였다. 이 때 사용한 쓰기 과업 유형은 연구마다 다양했는데, 쓰기 과업 유형에 따라 피드백 효과가 달라질 수 있음을 고려할 때 연구 설계 시 이에 대한 고려가 필요하며 연구 간 비교 및 종합을 위해서도 쓰기 과업 유형에 대한 보다 세밀한 기술이 필요해 보인다. 둘째, 연구 기간 면에서는 대다수의 연구가 1 개월 이상 시행되었고 4 개월 이상 시행된 연구도 5 편이나 있었다. 또한 대부분 최소 3 회 이상의 피드백을 제공하고 있었는데 이는 교수 효과 연구의 속성상 처치 기간과 빈도가 높을수록 좋은 효과를 기대할 수 있기 때문으로 보인다. 다만 한가지 아쉬운 점은 대부분의 효과 연구가 처치 직후의 효과를 측정하는 데에 그치고 있다는 점이다. 본 연구 대상 중 지연 효과를 조사한 연구는 단 2 편에 불과하였고 그나마 1 편은 3 일 후에 측정한 것이었다. 따라서 추후 연구에서는 지연 사후 시험을 포함하여 피드백의 단기적 효과뿐만 아니라 장기적 효과를 측정할 필요가 있다.

다음으로 효과 연구의 구체적인 시행 양상 및 주요 결과를, 피드백 효과에 영향을 미칠 수 있는 주요 변인인 제공자, 모드, 유형을 중심으로 살펴보았다. 우선 피드백 제공자 측면에서는 학교급과 상관없이 교사 피드백 연구가 다수를 이루었고 동료 피드백에 대한 연구가 일부 이루어졌다. 이는 학교 현장에서 영어 작문에 대한 피드백은 여전히 교사의 몫이라는 인식이 반영된 것으로 보인다. 별도로 분석한 학습자들의 인식 연구에서도 교사 피드백에 대한 긍정적 인식과 선호는 높게 나타났다. 그러나, 교사 피드백과 동료 피드백의 효과를 비교한 연구에 따르면, 교사 피드백만 받은 경우보다 두 가지 유형의 피드백을 함께 받은 경우가 더욱 효과적이었다(Woo 2009). 따라서 학교 현장에서 교사의 피드백만을 제공하기보다는 동료 피드백을 적절히 병행하는 편이 바람직하다. 반면, 자기 피드백이나 에듀테크를 활용한 피드백 연구는 각 1 편에 불과하여 추후 더 활발한 연구가 요구된다. 2022 개정 교육과정에서는 다변하는 미래사회에 발맞춰 교육에서도 다양한 인공지능 프로그램의 접목을 목표로, “다양한 매체 자료와 정보 통신 기술 등을 수업과 학습에서 활용하며, 교수, 학습 활동과 평가를 유기적으로 연계하여 학습의 효율성을 극대화한다”고 밝히고 있다(교육부 2022, p. 5). 따라서 교사나 동료 위주의 피드백 제공 방식에서 벗어나 Chat GPT 와 같은 인공지능 프로그램을 작문 피드백 보조 도구로 활용하는 방안 및 효과를 연구할 필요가 있다. 이와 관련하여 최근 손희정(2023)은 대학생들을 대상으로 AI 기반 자동쓰기평가와 교수자 피드백에 대한 학습자 인식, 태도 및 효과를 분석하였는데, AI 기반 자동쓰기평가는 학습자 흥미, 자신감 및 편리성 측면에서 긍정적인 결과를 보였지만 초급 수준의 학습자들의 경우에는 자동쓰기평가 도구의 한계로 인해 교사의 지도와 피드백이 더욱 필요하다는 결과를 얻었다. 따라서 초·중·고등학생을 대상으로 유사한 연구를 시행하여 그 타당성을 검증할 필요가 있다.

피드백 제공 모드 면에서는 분석 대상 연구 다수가 서면 오프라인 피드백 방식을 취하고 있었고, 일부 연구만이 서면 온라인 피드백, 구두 오프라인 피드백을 시행하고 있었다. 이러한 모드가 중학생 영작문 오류 수정 효과에 영향을 미치는지 조사한 연구에 따르면, 학습자들은

교사의 면담 피드백을 선호하였으나 실제적인 작문 오류 수정에서는 유의미한 차이가 없었다(황정화, 이회경 2012). 다만 연구 수가 제한적이어서 피드백 제공 모드의 효과를 완전히 배제하기는 어렵다.

피드백 유형별 효과를 비교한 연구는 10 편이 발견되었는데, 이러한 연구에서 중요한 점은 이론적 틀이나 명확한 분류체계를 토대로 일관성 있는 분류 기준에 따라 피드백 유형을 선정하고 시행하는 것이다. 가령, 직접 피드백과 명시적 피드백은 동일한 피드백 유형처럼 보일 수 있지만 분류 기준이 다르다. 직접 피드백은 올바른 형태를 제시해 주는지 여부를 기준으로 간접 피드백과 대비되는 개념이고, 명시적 피드백은 수정 의사가 학습자에게 얼마나 명확히 전달되는지를 기준으로 암시적 피드백과 대비된다. 따라서 명시적 피드백이라 하더라도 수정된 형태를 제시하지 않는다면 직접 피드백이 아니다. 본 연구에서 분석한 연구의 다수는 이러한 피드백 유형의 선정 기준, 용어 선택 및 정의에 있어서 엄밀성이 부족했다. 각기 다른 기준에 기반한 용어를 혼용하기도 하고, 특정 유형의 피드백을 제공했다는 언급만 있을 뿐 구체적인 예시가 제시되지 않아 정확히 어떤 피드백을 제공하였는지 파악하기 어려운 경우도 있었다. 본 연구에서는 피드백 분류 기준을 내용(형식, 의미, 담화 등), 제공 방식(직접, 간접, 상위인지 등), 명시성(명시적, 암시적)으로 구분하고 이에 따라 개별 연구들을 재분석하였는데, 그 결과 각 기준을 사용한 연구가 4 편, 3 편, 1 편 발견되었다. 피드백 분류 기준의 선택은 학교급에 따라 차이가 있었는데, 초등학교급에서는 피드백 제공 방식을 기준으로 직접 피드백과 간접 피드백을 비교한 연구만이 이루어졌고, 고등학교급에서는 피드백 내용을 기준으로 형식 중심 피드백(문법, 대소문자, 구두점, 철자 등)과 의미 중심 피드백(내용, 구성 등)을 비교하는 연구가 더 많았다. 특정 피드백 유형의 효과는 학교급, 학습자의 능숙도 수준, 피드백 대상 항목, 오류 수정 난이도 등에 따라 상이했다. 초등의 경우, 상위 학습자에게는 직접 피드백, 간접 피드백 모두 효과적이었으나 하위 집단의 경우 직접 피드백만 효과가 있거나 아예 효과가 없었다(김유정, 홍선호 2017, 우연순 2013). 하지만 간접 피드백이 이해 가능한 수준에서 제공된다면 학생의 능숙도와 상관없이 효과적이라는 연구도 있었으며(박해인 2019, 엄지현, 김태은 2014), 고등학생을 대상으로 한 연구에서는 직접 피드백이 오히려 부정적 효과를 나타내기도 하였다(Choi 2017). 형식 중심 피드백과 의미 중심 피드백의 효과는 대체로 비슷하였고 복잡한 구문에 대해서는 의미 중심 피드백이 좀 더 효과적인 것으로 나타났다(전은정, 민찬규 2009). 하지만 중위 및 상위 수준 고등학생들에게는 두 가지 피드백 모두 효과가 없었고 두 가지를 결합한 통합적 피드백만이 모든 능숙도 수준에서 효과적이었다(김우영 2012). 이러한 결과들은 교사가 효과적인 피드백 유형을 선택함에 있어서 학습자의 연령, 능숙도 수준, 수정하고자 하는 항목 등을 세밀하게 고려해야 함을 시사한다. 하지만, 현재의 제한적인 연구 수를 고려할 때 매개 변인과 피드백 효과 간의 복잡한 상호작용을 규명하기 위해 더 많은 연구가 요구된다.

마지막으로 영어 작문 피드백에 대한 학습자의 인식을 조사한 연구는 22 편으로, 이 가운데 17 편은 피드백의 영어 향상 효과를 함께 조사한 것이었다. 이처럼 교수 효과 연구에서 결과로서의 효과뿐만 아니라 관찰, 면담, 설문 등을 통해 그 과정 및 인식을 함께 조사하는 것은 교수 효과를 설명하는 데에 있어서 매우 중요하다. 인식 연구 결과, 학생들은 대체로 피드백이 자신들의 영어 능력 향상에 도움이 된다는 긍정적 인식을 가지고 있었고, 특히 교사 피드백에 대한 선호가 높았다. 반면 동료 피드백에 대해서는 초기 연구에서는 낮은 신뢰와 선호를 보였으나

시간이 흐르면서 점점 더 긍정적인 인식으로 변화하는 것을 발견할 수 있었다. 특히, 주목할 점은 동료 피드백을 긍정적으로 인식할수록 실제 학습 효과가 높았다는 점이다(Kang 2019). 이러한 결과는 동료 피드백을 시행하기에 앞서 명확한 가이드라인이나 훈련을 통해 학생들의 신뢰를 높이고 긍정적 인식을 제고하는 과정이 필요함을 시사한다. 또 한 가지 인식 연구에서 흥미로운 점은 학습자들의 피드백 선호도와 실제 피드백 효과가 일치하지 않았다는 점이다(김유정, 홍선호 2017, 김지영 2002, Ha and Kim 2023). 따라서, 정의적 측면에서 피드백에 대한 학습자의 선호도나 태도를 고려하는 것도 중요하지만, 특정 방식의 피드백을 획일적으로 제공하기보다는 궁극적으로는 다양한 방식의 피드백을 순차적으로 혹은 결합하여 제공함으로써 더 다각적인 효과를 기대할 수 있을 것이다. 가령, 초등학교급이나 하위 수준 학습자에게는 우선적으로 교사 피드백을 제공하여 피드백 내용 및 방식을 익히도록 한 후 점차 자기 피드백, 동료 피드백 등으로 확대해 나감으로써 학습자의 메타인지 능력을 길러줄 수 있을 것이다. 피드백 방식 또한 처음에는 직접 피드백에서 시작하더라도 점진적으로 간접 피드백을 결합하여 학생 스스로 오류를 해결하고 개선할 수 있도록 하는 편이 학생의 자기주도성 향상에 도움이 될 것이다. 이와 함께 과도한 형식 중심 피드백을 지양하고 형식과 의미, 문장과 담화 수준의 피드백을 고루 제공하는 통합적 피드백을 제공할 필요가 있다.

본 연구는 분석 대상 연구의 수가 제한적이어서 분석 결과를 확대 해석하는 데에 유의할 필요가 있다. 특히 매개 변인별로 시행된 연구가 너무 부족하여 그 영향을 명확히 파악하는 데에 한계가 있었다. 또한 본 연구의 결과가 성인 학습자 대상 연구와 차이가 있는지에 대한 추가적인 검증이 필요하다. 그럼에도 불구하고 본 연구는, 초·중·고등학생을 대상으로 한 영어 작문 피드백 연구가 부족한 실태를 재확인하고 추후 연구가 필요한 영역과 연구 수행 시 유의할 점들을 제안했다는 점에서 의미가 있다. 본 연구에서 수립한 분석틀은 향후 일관성 있고 체계적인 영작문 피드백 연구를 계획하고 시행하는 데에 유용한 길잡이가 될 것으로 기대된다.

참고문헌

- *강석창·민찬규(Kang, S. C. and C.-K. Min). 2015. 영어 쓰기 교육에서 내용 및 형태 중심구두 피드백 효과에 관한 연구(The effects of form-based and meaning-based feedback in high school English education). 《영어교육연구》(English Language Teaching) 27-4, 191-211.
- 교육부(Ministry of Education). 2022. 『영어과 교육과정(제 2022-33 호, 별책 14)』(English curriculum, No. 2022-33 [supplement 14]). 세종: 교육부(Sejong: Ministry of Education).
- 김선영·백지원(Kim, S.-Y. and J. Paek). 2016. 영어 글쓰기 수업의 교정적 피드백에 관한 한국문헌 연구(A review study of corrective feedback research published in Korea). 《중등영어교육》(Secondary English Education) 9-4, 51-73.
- *김우영(Kim, W.-Y.). 2012. 영작문활동과 교사의 피드백에 관한 연구(A study of teacher feedback types on English writing among Korean students). 《언어학연구》(Journal of Linguistic Studies) 17-3, 25-44.
- *김유정·홍선호(Kim, Y.-J. and S.-H. Hong). (2017). 대화식 저널쓰기 활용 교사 피드백이 초등영어 학습자의 문법 정확성에 미치는 영향(The effects of corrective feedback in dialogue journal writing

- on elementary school students' grammatical accuracy). 《언어학연구》 (*Journal of Linguistic Studies*) 22-2, 19-37.
- *김지나·진송화(Kim, J. N. and S. H. Jin). 2015. 초등 영재들을 위한 영어 글쓰기 지도와 효과적인 첨삭 방법에 대한 사례연구(Teaching English essay writing to gifted elementary students focusing on effective corrective feedback: A case study). 《언어학》 (*The Linguistic Association of Korea Journal*) 23-3, 153-171.
- *김지영(Kim, J.-Y.). 2002. 인터넷을 활용한 영어 작문을 위한 상호작용에 대한 사례연구: 고등학교 영어 학습자를 중심으로(A case study of Korean high school students' collaborative English writing feedback exchange in cyberspace). 《이화교육논총》 (*Ihwa Educational Research*) 12, 319-335.
- *노경진(Noh, K.-J.). 2008. 재구조화하기(Reformulation)를 통한 피드백이 영어 쓰기영역에 미치는 영향(The influence of the reformulation technique on Korean high school students' English writing skill). 《교과교육연구》 (*The Journal of Curriculum and Instruction Studies*) 1-1, 181-213.
- *박가영·임현우(Park, G. and H.-W. Lim). 2013. 전자게시판과 페이스북 공간이 영어 글쓰기와 동료 피드백 교환 양상에 미치는 영향 (How writing in a social network site and bulletin board influences peer interactions and writing outcomes). 《외국어교육》 (*Foreign Languages Education*) 20-3, 169-195.
- 박은희(Park, E.). 2021. 텍스트 마이닝을 활용한 영어 쓰기교육 연구동향 분석(Topic analysis in EFL writing in Korea using text mining). 《응용언어학》 (*Korean Journal of Applied Linguistics*) 37-3, 95-122.
- *박해인(Park, H.). 2019. 동기 유발 전략 기반 피드백이 초등 영어 쓰기 동기와 쓰기 능력에 미치는 영향(The effects of motivational feedback on primary English writing motivation and writing competence). 《교육논총》 (*The Journal of Education*) 39-3, 175-195.
- *박현희·김은정(Park, H. and E.-J. Kim). 2020. 동료평가의 구조형식이 고등학생의 영어글쓰기에 미치는 효과(The effect of peer feedback structure on high school students' writing). 《현대영미어문학》 (*The Journal of Modern British & American Language & Literature*) 38-4, 131-151.
- *손태호·조윤경(Sohn, T. H. and Y. Cho). 2015. 작문 피드백으로서 예시글이 고등학교 영어 학습자들의 주목 및 수정에 미치는 영향(The effects of models as feedback to English composition on high school students' noticing and revision). 《새한영어영문학》 (*Studies in English Education*) 20-3, 145-167.
- 손희정(Son, H). 2023. AI 기반 자동쓰기평가(AWE) 프로그램 활용과 교수자 피드백에 대한 영어 학습자의 인식과 태도(Perceptions and attitudes of English learners towards the utilization of AI-based Automated Writing Evaluation [AWE] programs and instructor feedback). 《영어어문교육》 (*English Language & Literature Teaching*) 29-3, 91-112.
- *심다래·김해동(Shim, D. and H. Kim). 2024. 고등학생 영어 쓰기 피드백 도구로서 ChatGPT 의 활용 효과(The effects of using ChatGPT as a feedback tool on high school students' English writing). 《멀티미디어언어교육》 (*Multimedia-Assisted Language Learning*) 27-1, 25-50.
- *엄지현·김태은(Eom, J. H. and T.-E. Kim). 2013. 교사의 질문 피드백을 통한 영어 설명문 쓰기의 단계 발달 촉진을 위한 방안 연구(Investigating ways to promote the stage development of English expository writing skills through teacher's feedback in a form of questions). 《초등영어교육》 (*Primary English Education*) 19-4, 135-158.

- *엄지현·김태은(Eom, J. H. and T.-E. Kim). 2014. 교사의 질문 피드백이 영어 설명문 쓰기 발달에 미치는 영향 및 학생들의 인식에 관한 연구(A study on the effects of teacher's written feedback with questions on students' expository writing development and their perceptions). 《한국초등교육》(*The Journal of Korea Elementary Education*) 25-1, 277-299.
- *우연순(Woo, Y.-S.). 2013. 초등 영어 학습자의 수준에 따른 쓰기 피드백의 효과 연구(A study on the effects of different types of written corrective feedback on elementary students' writing). 《초등영어교육》(*Primary English Education*) 19-2, 131-154.
- *윤채은·김태은(Yoon, C. E. and T. E. Kim). 2019. 엔트리 소프트웨어를 활용한 초등 영어 쓰기 지도: 동료 피드백의 유형 및 양상을 중심으로(Teaching writing in the primary school using Entry software: Focusing on types and aspects of peer feedback). 《초등영어교육》(*Primary English Education*) 25-3, 5-30.
- *이규화·안경자(Lee, K. H. and K. J. Ahn). 2019. 초등영어 쓰기 교정 피드백에 관한 교사와 학습자의 인식 및 선호(Elementary English teachers' and learners' perceptions and preferences regarding written corrective feedback). 《한국초등교육》(*The Journal of Korea Elementary Education*) 30-3, 83-100.
- *이선민·김태은(Lee, S. M. and T. E. Kim). 2015. 간접적 피드백의 유형에 따른 문법 오류 수정과 문장 쓰기 능력 향상(Effects of different types of indirect corrective feedback on grammatical error correction and sentence-level writing ability). 《한국초등교육》(*The Journal of Korea Elementary Education*) 26-4, 141-162.
- 이송은(Lee, S.-E.). 2019. 피드백이 영어작문능력에 미치는 영향: 체계적 문헌고찰 및 메타분석(The impact of L2 English writing feedback on English writing competency: Systematic review and meta analysis). 《학습자중심교과교육연구》(*The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 19-8, 749-768.
- *이수나·이상기(Lee, S.-N. and S.-K. Lee). 2016. 교사의 간접 피드백 유형이 중학교 영어 학습자의 쓰기 정확성에 미치는 영향 (Effects of teacher's indirect feedback types on middle school English learners' writing accuracy). 《영어교과교육》(*Journal of the Korea English Education Society*) 15-3, 205-223.
- 이유나(Lee, Y. N.). 2014. 중학교 1학년 영어교과서 말하기, 쓰기 과업 분석(An analysis of speaking and writing tasks in the 1st grade middle school English textbooks). 석사학위논문(Master's thesis), 한양대학교.
- *장하영·김태은(Jang, H.-Y. and T.-E. Kim). 2023. 단계별 쓰기과 교수 피드백을 통한 영어 설명문 쓰기 발달 촉진으로 위한 지도법(Teaching strategies to promote English expository writing development through step-by-step writing and teaching feedback). 《교원교육》(*Korean Journal of Teacher Education*) 39-4, 141-170.
- *전은경·민찬규(Jeon, E.-G. and C.-K. Min). 2009. 영어 저널쓰기에서 교사의 피드백 유형이 학습자의 쓰기 능력 신장에 미치는 영향(The effects of the teachers' feedback types on students' writing ability in English journal writing). 《영어교육연구》(*English Language Teaching*) 21-4, 293-313.
- 정양수(Jung, Y.-S.). 2021. 온라인 기반의 영어 쓰기 수업방식에 따른 피드백의 효용성 인식 및 쓰기 과정에 대한 만족도 연구(A study of the feedback effectiveness and satisfaction perceived by students

- for the cybercampus-based English writing class). 《인문학연구》 (*The Journal of Humanities Studies*) 125, 381-407.
- *진송화·장선미(Jin, S.-H. and S. M. Chang). 2016. 중등학습자의 영어쓰기에서 나타난 오류분석과 원어민교사 피드백에 관한 연구: 영재 학습자를 중심으로(A study on an error analysis of middle school students' English writing and native teacher's feedbacks: Focusing on the gifted learners). 《언어연구》 (*The Journal of Studies in Language*) 31-4, 999-1025.
- 최종원(Choi, J. W.). 2017. 피드백을 활용한 저널 쓰기 활동이 중학생의 영어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향 연구(A study of improving the English writing ability for middle school students through feedback in the journal writing activity). 석사학위논문(Master's thesis), 국민대학교.
- *한정화·김은정(Han, J.-H. and E.-J. Kim). 2013. 고등학생 영어쓰기에서 교사의 간접 형태 오류 수정 피드백의 효과(The Effect of teacher's indirect corrective feedback on students' writing in high school). 《영어영문학》 (*The Mirae Journal of English Language and Literature*) 18-3, 215-233.
- *황정화·이희경(Hwang, J. H. and H. Lee). 2012. 오류수정 피드백 유형이 한국 중학교 학습자들의 개작 활동에 미치는 영향(The effects of different types of error feedback on writing revision of Korean middle school students). 《현대영어교육》 (*Modern English Education*) 13-1, 235-262.
- *현지혜·이정원(Hyun, J.-H. and J.-W. Lee). 2015. 교사의 피드백이 고등학생의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향(A study on the effects of teachers' feedback on high school students' writing performance). 《인문학연구》 (*The Journal of Humanities Studies*) 98, 431-455.
- Byrne, D. 1988. *Teaching Writing Skills*, 2nd ed. London: Longman.
- *Choi, J. 2017. Effects of different types of written corrective feedback on Korean high school students' writing. *Foreign Language Education Research* 21, 21-40.
- Ellis, R. and N. Shintani. 2014. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- *Goo, B. and H. Lee. 2015. Korean EFL high school learners' perceptions of interaction in a collaborative writing activity according to different types of feedback. *Secondary English Education* 8(2), 3-24.
- *Ha, E. and H. Kim. 2023. Effects of different types of electronic-peer feedback on Korean EFL learners' writing. *Modern Studies in English Language & Literature* 67(1), 157-178.
- Hattie, J. and H. Timperley. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81-112.
- Hyland, K. 2003. Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System* 31(2), 217-230.
- Hyland, K. and F. Hyland. 2006. Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In K. Hyland and F. Hyland, eds., *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, 1-19. New York: Cambridge University Press.
- Kahyalar, E. and F. Yilmaz. 2016. Teachers' corrective feedback in writing classes: The impact of collaborating with a peer during the editing process on students' uptake and retention. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 16(1), 148-160.
- *Kang, E. Y. 2019. Effects of peer feedback on L2 students' writing. *Journal of the Korea English Education Society* 18(2), 31-49.
- Kang, E. Y. 2022. A meta-analysis of short-and long-term effects of written corrective feedback on L2 grammatical accuracy in writing. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 1269-1286.
- Kang, E. Y. and Z.-H. Han. 2015. The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal* 99, 1-18.

- *Kim, J.-O. 2012. Student perceptions of different feedback givers' written responses. *English Language & Literature Teaching* 18(1), 45-68.
- Kim, Y. H. 2013. A review of corrective feedback on second language composition: Is corrective feedback in writing classes useless? *Studies in Modern Grammar* 73, 85-104.
- Liu, Q. and D. Brown. 2015. Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 30, 66-81.
- Loewen, S. 2012. The role of feedback. In M. Susan and A. Mackey, eds., *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 24-40. New York: Routledge.
- Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-468. San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R. and L. Ranta. 1997. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19(1), 37-66.
- Miao, Y., R. Badger and Y. Zhen. 2006. A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing* 15(3), 179-200.
- *Park, C.-S. and H.-J. Kim. 2016. The effect of self and peer feedback: Learner autonomy in high school writing classes. *Modern English Education* 17(3), 53-77.
- Park, E. S., S. Song and Y. K. Shin. 2016. To what extent do learners benefit from indirect written corrective feedback? A study targeting learners of different proficiency and heritage language status. *Language Teaching Research* 20(6), 278-299.
- Riazi, A. M. 2017. *Mixed Methods Research in Language Learning and Teaching*. London: Equinox.
- Shin, Y. and G. Kim. 2022. The effect of automated written feedback through Grammarly: Focusing on improving language-related writing quality of English. *Multimedia-Assisted Language Learning* 25(2), 84-102.
- Truscott, J. 2007. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16, 255-272.
- Williams, J. 2005. *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- *Woo, J. I. 2009. Effects of different types of error feedback on grammar in writing. *Studies in English Education* 14(2), 78-108.

Examples in: English, Korean

Applicable Languages: English, Korean

Applicable Level: Elementary, secondary