

교실 수업에서 구두 피드백의 정도와 유형 분석: A광역시 중등 국어과 우수 수업 사례를 중심으로

김 도 군 이 다 영 김 수 진 우 중 호^{*}
충남대학교

본 연구의 목적은 교실 수업 속에서 실제로 이루어지는 피드백의 정도와 유형을 알아보는 것이다. 연구를 위해 A광역시의 중등 국어과 수업 영상 속 피드백을 살펴보았다. 영상 속 교사의 구두 피드백을 피드백 전략(시기, 대상)과 피드백 내용(초점, 비교 대상, 기능, 영향)으로 구분하여 분석하였으며, 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 실제 교실에서 이루어지는 피드백의 횟수는 한 차시 수업 당 4.78회, 10분당 1회로 나타났다. 둘째, 교사들의 피드백 유형을 살펴보면 피드백 초점은 과제 자체, 비교 대상은 준거 참조, 기능은 판단적, 영향은 긍정적인 영향을 미치는 피드백이 가장 많았다. 셋째, 피드백의 정도와 유형은 교사별로 매우 달랐다. 학생에게 적합한 피드백을 제공하기 위해서는 피드백의 효과에 대한 연구뿐만 아니라 피드백 자체에 대한 연구도 중요하다. 따라서 본 연구는 수업 속에서 실제로 일어나는 피드백에 대하여 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 마지막으로 본 연구의 시사점과 추후 연구를 위한 제언 등에 대해 논의하였다.

주제어 : 피드백, 구두 피드백, 피드백 분석, 피드백 내용, 피드백 유형

* 교신저자 : 우중호, 충남대학교 박사과정, woojh@cnu.ac.kr

I. 서 론

2015 개정 교육과정에서 교사는 학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정을 평가하여 모든 학생이 교육목표(또는 성취기준)에 성공적으로 도달할 수 있도록 해야 한다고 적시하고 있다(교육부, 2015). 새로운 교육과정의 등장과 함께 대두된 과정중심평가는 학생의 성장을 위해 수업 속에서 다양한 평가 방법을 활용하여 과제 수행의 과정에 초점을 두는 방식이다. 그러므로 교사는 수업 중 학생의 수행에 대해 적절한 정보를 제공해주어야 하고, 학생은 자신의 학습을 지속적으로 성찰하고 개선할 수 있어야 한다. 따라서 교실에서 피드백의 중요성이 다시 대두되고 있다. Hattie와 Yates(2014)는 학생에게 학습 목표를 성공적으로 달성하는데 필요한 기준을 제시하는 강력한 도구로써 피드백을 제시하면서, 교사가 더 많은 피드백을 할수록 학생에게 더 많은 혜택이 주어진다고 하였다.

피드백은 전통적으로 학습에서 매우 중요한 요소로 알려져 있으며, 국내·외에서 많은 연구가 이루어지고 있다. Hattie와 Timperley(2007)는 피드백을 학생의 현재와 목표 사이의 불일치를 줄이기 위해 교사에 의해 제공되는 정보로 정의하였다. Brookhart(2017)는 피드백을 교사가 학생의 학업에 대한 정보를 학생에게 전달하는 것으로 정의하였다. Hattie와 Timperley(2007), Hattie와 Yates(2014), 그리고 Brookhart(2017) 모두 효과적인 피드백의 중요성에 대하여 언급하였는데, 효과적인 피드백은 학생들에게 필요한 정보를 제공하여 학생들이 학습 과정에서 어떠한 위치에 있는지 알려주고, 현재 위치와 목표 사이의 격차를 줄여주며, 다음에는 무엇을 해야 하는지를 이해할 수 있게 한다고 하였다. Brookhart(2017)는 효과적인 피드백을 위한 전략으로 피드백의 시기, 분량, 방법, 대상을 고려하여야 한다고 주장했다. 또한 피드백의 내용으로는 초점을 어디에 둘 것인가, 무엇과 비교할 것인가, 기능은 무엇인가, 어떤 영향을 미칠 것인가 등을 포함해야 한다고 하였다.

국내의 피드백 연구는 피드백의 주체인 교사, 그리고 피드백을 받는 학생에 대한 연구로 분류할 수 있다. 먼저 교사에 초점을 맞춘 연구는 피드백 특성에 대한 연구(안희상, 손원숙, 2017; 이빛나, 손원숙, 2017; 지은림, 2009), 피드백 수행 척도에 관한 연구(지은림, 2010), 피드백 유형과 특징을 분석한 연구(김영대, 2017), 피드백 지침서 개발 연구(김지은, 이승현, 2013)가 있었다. 위 연구들에서는 교사와 교과목의 다양한 특성에 따라 피드백이 미치는 영향이 다르다고 보고했다. 다음으로 피드백을 받는 대상인 학생에 초점을 맞춘 연구는 대부분 교과목의 특정 영역에 대한 연구가 많았다. 국어 교과목의 쓰기 영역(백재파, 2016; 한경숙, 2014), 말하기 영역(정진희, 2009) 그리고 영어 교과목의 쓰기 영역(김선영, 백지원, 2016; 박연진, 김성연, 2015; 우연순, 2013; 이수나, 이상기, 2016), 말하기 영역(박연진, 김성연, 2015; 이승민, 2013)에서 피드백의 효과에 대한 연구가 진행되었다. 위 연구들에서는 피드백을 제공

받은 학생은 그렇지 않은 학생에 비해 학업에 긍정적인 영향을 받는다고 보고했다. 교실에서 피드백의 방법에 따른 효과 연구에는 구두 피드백에 관한 연구(감민영, 2017; 이승민, 2013; 정진희, 2009), 서면 피드백에 관한 연구(김민정, 2011; 김선영, 백지원, 2016; 김지은, 이승현, 2013; 노현중, 손원숙, 2015; 우연순, 2013; 이수나, 이상기, 2016; 한경숙, 2014) 등이 있었다. 백재파(2016)는 한국어 쓰기 교육에서의 피드백 효과에 대한 메타분석에서 서면 피드백보다는 구두 피드백이 효과가 높다고 보고했다.

그러나 이러한 국내의 선행연구들은 피드백의 효과성에 관한 연구가 대부분이며, 피드백의 효과성은 이미 여러 연구에서 입증되었다. 피드백이 효과가 있다면 교사는 교실 안에서 효과적인 피드백을 구사하려는 노력이 필요할 것이다. 그러나 그 이전에 교사가 수업 속에서 피드백을 얼마나 하고 있는지, 교실 수업 속 피드백은 어떠한 양상으로 나타나는지 알아보는 것이 선행되어야 할 것이다. 그럼에도 불구하고, 실제 수업 속에서 나타나는 교사의 피드백에 대한 연구는 거의 없는 실정이다. 김영대(2017)는 배움의 공동체를 경험한 교사들의 피드백 발화 유형과 특징 분석에서 수업에서 나타난 피드백의 유형을 분석하였다. 그러나 위 연구에서는 초·중등 7개 학급만을 대상으로 하였고, 학년과 교과가 다양하고 배움의 공동체 활동을 통해 수업 계획을 공동으로 구성하여 진행하였기 때문에, 일반적인 교실 수업으로 보기에는 무리가 있다. 또한, 교사의 단순 반응이나 수업을 진행하기 위한 용어를 피드백의 범위에 포함하여 분석하였는데 이러한 피드백은 교실 수업 상황에서의 피드백이 이루어진 것으로 보기는 어렵다. 따라서 현장의 교사들이 피드백을 효과적으로 활용할 수 있도록 하기 위해서는 실제 수업에서 이루어지는 피드백이 어떤 모습인지에 대해 연구를 수행할 필요가 있다.

따라서 본 연구의 목적은 피드백의 효과를 알아보기 이전에 교실 수업 속에서 실제로 이루어지는 구두 피드백의 횟수와 유형 등을 알아보고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교실 수업에서 교사의 구두 피드백은 어느 정도 이루어지는가?

둘째, 교실 수업에서 교사의 구두 피드백은 어떤 유형으로 제공되는가?

II. 이론적 배경

1. 교실 발화에서 피드백

수업에서 교사는 학생의 수행을 관찰하며 수집한 다양한 형태의 정보에 대하여 반응 하

게 되고 이러한 교사의 반응을 피드백이라고 한다. 피드백은 교사가 학생들의 수행을 평가한 정보를 활용하는 한 가지 방법이며, 그들의 성취에 대한 정보를 제공하는 것(McMillan, 2014)이고, 학습 활동 과정 혹은 결과에서 학습자 수행을 관찰하고 적절히 반응하여 학습 효과 향상을 위해 활용되는 모든 형태의 의사소통(정진희, 2009)이기도 하다. 또한 피드백은 학생 수행에 대한 교정 수준을 넘어서 교사와 학생의 상호작용(지은림, 2009)이다.

교실 상황에서 피드백은 여러 가지 형태로 나타나게 된다. 피드백의 유형은 정보 피드백, 자기참조 피드백, 규준참조 피드백(감민영, 2017), 지시적 피드백, 촉진적 피드백(Black et al., 2004), 목표참조 피드백, 스캐폴딩 피드백, 자기참조 피드백, 기준참조 피드백(McMillan, 2014), 과업 자체에 대한 피드백, 과정에 대한 피드백, 자기조절에 대한 피드백, 확인적 피드백(Hattie & Timperley, 2007), Shute(2008)의 복잡성에 근거한 확인적 피드백, 교정적 피드백, 정교화 피드백(노현중, 손원숙, 2015) 등 다양한 방식과 기준으로 분류할 수 있다.

교실 발화에서의 피드백은 교사가 수업 중 구어의 방법으로 피드백을 학생들에게 사용하는 것이다. 학습자 반응에 대한 교사의 발화를 피드백 발화(이창덕, 2018)로 보기도 한다. 구두 피드백은 형식적 비형식적 평가까지 매우 다양한 범위에 사용될 수 있으며, 매우 효과적이다(Brookhart, 2017). 제한된 시간에 학생들에게 구체적인 정보를 제공할 수 있는 피드백이며, 형식과 관계없이 자연스럽게 제공될 수 있다.

효과적인 피드백은 학생들이 건설적인 비판을 좋은 것으로 여기며 학습을 위한 연습을 긍정적으로 받아들이는 교실 평가 환경의 한 부분(Brookhart, 2017)이며, 학생들이 학습 목표와 스스로의 수행을 비교하였을 때 어떠한지 알아보고 수행과 목표 사이의 차이를 줄이기 위하여 무엇을 할 수 있어야 하는지에 대한 정보를 주는 것(McMillan, 2014)이다. 피드백에 대한 연구에서 나타난 효과적인 피드백에 대한 개념은 조금씩 다르지만 기본적으로 학생의 수행에 대한 정보가 포함되어 있으며, 수행을 좀 더 발전시킬 수 있는 정보 제공의 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 교사가 수집한 정보는 학생들의 발전을 위해 사용되어야 하고 피드백은 학생의 발전을 지원할 수 있는 방법으로 제공되어야 한다는 것이다. 교실 발화에서는 이것이 대부분 구어의 형태로 제공된다.

이전까지 이루어진 국내 피드백 연구는 앞서 언급했듯이 피드백의 효과 또는 피드백의 유형에 관한 연구가 대부분이며, 실제 사용된 피드백 메시지 자체에 대한 연구는 찾아보기 힘들다. 피드백 발화를 연구한 기존의 연구들(권순희, 2005; 박윤희, 2010; 이창덕, 2018)은 교사 발화 전체 혹은 학생 발화까지를 피드백의 개념으로 포함하여 피드백에 담긴 의도와 정보를 파악하기 어려웠다. 본 연구는 실제 교사들이 교실 안에서 사용하는 피드백의 정도와 유형을 알아보기 위하여 학생 반응의 정답 여부만을 이야기하거나, 단순 반응이나 수업을 진행하기 위한 용어는 피드백의 범위에 포함하지 않는다. 피드백은 교사의 의도가 있어

야 하며, 그것이 학생 수행에 대한 구체적인 증거를 바탕으로 이루어져야 하고, 학생에게 도움이 될 수 있는 발전적인 정보가 담긴 반응으로 정의한다.

2. 교실 피드백 내용 분석

피드백의 특성을 결정하는 요소들로 피드백의 양, 제공 시기, 전달 방식, 대상(Brookhart, 2017), 과제의 종류(McMillan, 2014)가 있다. Brookhart(2017)는 피드백 내용을 결정하는 요소들로 초점, 비교, 기능, 영향(Valance), 명확성, 구체성, 어조 등을 제시하였다. 교실 피드백 내용을 분석한 기존의 연구에서는 피드백의 목적을 관계형성과 학습 촉진으로 구분하고 피드백의 기능을 동기 부여, 상호작용 촉진, 수행점검, 의미구성과 문제해결 및 촉진으로 나누어 피드백의 유형을 제시(김승현, 2014; 김영대, 2017)하였다. 그러나 피드백의 내용이나 전략이 아닌 기능을 중심으로 분석이 이루어졌다는 한계가 있었다. 이에 본 연구에서는 교실 피드백을 내용 요소별로 분석하기 위한 틀로 Brookhart(2017)가 제시한 효과적인 피드백을 위한 내용 선택 요소 7가지를 사용하였다. 이 중 분석자의 주관이 개입될 수 있는 명확성과 구체성, 어조는 제외하고 초점, 비교, 기능, 영향의 4가지 요소와 수업의 단계, 대상을 사용하였다.

첫째, 피드백의 초점은 Hattie와 Timperley(2007)가 제시한 네 가지 범주로 피드백 내용을 구분한다. 과제 자체에 대한 피드백은 특정한 과업 수행의 질과 관련된 학습 목표와의 관계를 기술하는 것이다. 과제 해결을 위해 사용한 과정에 대한 피드백은 학생의 학습 과정과 전략에 발전적인 방법을 제안하여 주는 것이다. 과제 자체에 대한 피드백과 과정에 대한 피드백의 구분은 학생이 과제를 수행한 방법에 대해 언급하거나 다음 학습을 위해 발전적인 제언을 하는가의 여부이다. 학생 수행의 구체적인 부분에 대한 언급만 있다면 과제 자체에 대한 피드백이다. 학생의 자기 조절에 관한 피드백은 과업 수행과 학생의 자발적이고 의도적인 노력을 연결시키는 것이다. 새로운 방법을 적용한 학생의 수행 결과에 방법에 대한 질문을 하거나, 노력 자체를 칭찬하는 것처럼 수행의 구체적인 부분에서 학생의 노력을 연관지어 언급하는 것을 말한다. 학생 개인에 대한 피드백은 학생 개인과 수행을 연관지어 판단적인 언어를 사용하는 것을 말한다.

둘째, 피드백은 비교 대상에 따라 준거참조, 규준참조, 자기참조(학생의 이전 수행과의 비교)로 구분된다. 준거참조는 일반적으로 설정된 준거와 학생의 수행을 비교하여 반응하는 것으로 학습 목표에 적합한 수행이 이루어진 학생에게 목표의 도달 준거에 비추어 언급하는 것이다. 이때, 교사의 피드백 언어가 학습 목표와 관련이 있어야 한다. 규준참조는 학생의 수행과 다른 학생의 수행을 비교하여 언급하는 것이다. 자기참조는 학생의 수행을 이전

의 과제 수행과 비교하면서 발전된 부분에 반응하는 것이다.

셋째, 피드백의 기능은 기술적 기능과 판단적 기능으로 구분된다. 기술은 학생 수행에 대한 구체적인 정보가 담긴 서술이며, 기술적 기능을 구분하는데 있어 피드백의 길이는 직접적으로 영향을 주는 요소가 아니다. 판단은 학생 수행에 등급을 부여하거나 판정을 내리는 것이다.

넷째, 피드백의 영향은 긍정적, 부정적, 건설적인 비판으로 구분된다. 긍정적 영향은 학생 수행의 개선이 필요한 부분을 지목하고, 그것에 대하여 할 수 있는 것을 제안하는 것을 의미한다. 부정적 영향은 개선이 필요한 부분에 대한 기술은 있으나 무엇을 해야 할 지에 대한 언급은 없는 것을 말한다. 건설적인 비판은 기술적 기능을 가진 일반적이지 않은 비판이며, 긍정 혹은 부정 언어를 직접적으로 드러내지 않는 것을 말한다. 피드백의 영향은 학생이 받아들였을 때 반응이 되므로 학생 입장에서 긍정과 부정을 이야기하는 것이다. 예를 들어, 학생 수행 부분에 대한 긍정적인 언어의 피드백이 이루어진다면 학생에게 긍정적인 영향을 미치게 될 것이다. 반면에, 단순한 지적으로 느껴지는 피드백 이라면 부정적인 영향을 미치게 될 것이며, 발전적인 방향의 제안이 이루어진다면 건설적인 비판이 될 것이다.

위의 4가지 요소 이외에도 피드백의 시기와 대상을 고려하였다. 피드백의 시기는 수업을 도입과 전개, 정리로 구분하여 진행하는 우리나라의 일반적인 수업 설계를 고려하여 시기에 따른 피드백의 양상을 알아보고자 하였다. 시기는 교수자가 제시한 수업 지도안을 기준으로 구분하였다. 피드백의 대상은 개인과 그룹으로 구분하였다. 수업 중 교사의 피드백 발화는 대부분 학생 전체를 대상으로 이루어지지만, 학생 개인의 수행 등에 대한 구체화된 언급은 개인 피드백으로 분류하였다. 특정 그룹(모둠)이나 학급 전체 수행에 대한 구체화된 언급은 그룹 피드백으로 분류하였다.

위에서 제시된 여섯 가지의 요소 중 피드백의 시기를 제외한 5가지는 중복으로 나타날 수 있다. 각각의 요소 안에서도 중복이 나타날 수 있고, 요소 간에도 중복이 나타날 수 있다. 예컨대 피드백의 초점이 과제 자체이면서 과정 피드백이 될 수 있으며, 기술과 판단적 기능이 모두 포함될 수 있는 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 A광역시 소속 중등 국어 교사의 수업이다. 중등학교 중에서도 국어 수

업을 연구 대상으로 설정한 이유는 교과와 특성 상 국어 교과가 다른 교과에 비해 교사와 학생 간의 대화가 많이 이루어지는 편이기 때문에 구두 피드백에 해당하는 상황이 다양하게 나타날 것이라고 예상되었기 때문이다. 자료는 A광역시의 ‘교실수업개선실천사례연구발표대회(구, 수업연구보고대회)’ 우수 수업 영상이다. 연구자는 수업을 관찰하면서, 우수한 수업으로 선정된 수업 안에서 교사의 피드백은 어떻게 이루어지고 있는지에 주목하였다. 기간은 2014년부터 2017년까지 중등교사 18명의 1차시 수업(총 18차시)을 분석하였다. 분석한 수업은 중학교 8차시(각 45분), 고등학교 10차시(각 50분)이며, 교사의 성별은 남성 6명, 여성 12명이다.

2. 분석 방법

1) 연구 참여자

본 연구에 참여한 전문가는 6명이다. 이들은 모두 교육평가 분야의 전문가이며 피드백에 대한 연구를 진행하고 있으며, 다양한 피드백 상황에 대한 판단이 가능하다. 전문가들은 현재 교육 현장에서 학생들을 가르치거나 학문을 연구하고 있다. 연구자 A와 C는 중등학교 정교사 자격증을 소지하고 있다. A는 대학교 교육학과의 교수로 재직 중이며 교육평가분야 강의를 하고 있으며, C는 전직 중등교사로 현재 교육평가 박사과정이다. B, D, E는 초등학교 정교사 자격증을 소지하고 있다. B는 전직 초등교사이며, 현재는 대학교에서 교육평가분야 강의를 하고 있다. D는 현직 초등교사이며 교육평가 박사과정을 수료하였고, E 또한 현직 초등교사로서 교육평가 석사과정을 수료하였다. F는 교육평가 관련 연구소에 연구원으로 재직하고 있으며 교육평가 석사과정이다. 연구 참여자에 대한 상세 정보는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

전문가	교육관련 자격증 및 활동	교육평가 관련 학위
A	중등학교 정교사(2급), 교수	교육평가 박사
B	초등학교 정교사(1급), 교수	교육평가 박사
C	중등학교 정교사(2급)	교육평가 박사과정
D	초등학교 정교사(1급)	교육평가 박사수료
E	초등학교 정교사(1급)	교육평가 석사수료
F	교육평가 관련 연구원	교육평가 석사과정

2) 분석 절차

분석을 위해 먼저 문헌을 고찰하여 분석 기준을 작성하였다. 총 18차시의 수업을 선정하여 연구자가 수업 발화 내용을 전사하고, 수업의 흐름도를 작성하여 다른 연구자들과 공유하였다. 다음으로 피드백 발화로 판단되는 장면을 모두 추출하였다. 본 연구에서는 실제 교사의 수업 중 관찰 가능한 피드백을 대상으로 하였으며, 피드백의 효과가 수업 이후에 나타나는 양상이 아닌 피드백 발화 양상 자체를 분석하였기에 양과 제공 시기에 대한 분석은 제한적으로 이루어 질 수 있어 배제하였다. 또한, 분석 자료가 수업 영상이기 때문에 자세한 내용을 확인할 수 없는 서면 피드백을 배제하고 구두 피드백을 대상으로 하였으며, 따라서 본 연구 결과의 피드백은 모두 구두 피드백을 일컫는다. 과제의 복잡성 측면에서의 주관성 개입을 최소화하기 위해 과제의 종류는 요소에 포함하지 않았다. 피드백 발화로 판단되는 장면을 전문가 6인이 모여 피드백 분석 기준에 맞추어 해당 피드백 발화를 코딩하는 작업을 하였다. 코딩을 완료하고 교차로 타당도를 검토하였으며, 전문가 의견이 일치하지 않는 항목은 분석 기준을 다시 명확히 설정한 후 전문가 재협의를 통해 해당 발화를 분석하였다. 따라서 분석된 피드백은 전문가 6인의 의견이 모두 합치된 내용이다. 마지막으로 분석한 유형별로 검증 및 수정 작업을 거쳐 최종 피드백 분석이 완료되었다. 피드백 분석의 절차는 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 피드백 분석 절차

본 연구의 피드백 분석 기준은 <표 2>와 같다. 분석 기준은 이론적 배경을 토대로 기존 연구의 기준을 재구성하였다. 크게 피드백 전략과 피드백 내용으로 구분하였으며, 피드백 전략에서는 시기와 대상을 고려하였다. Brookhart(2017, p.14)가 제시한 효과적인 피드백을 위한 내용 선택 요소 7가지 중 피드백 내용 분석에서 주관이 개입될 수 있는 명확성과, 구체성, 어조를 제외하고 초점(Hattie & Timperley, 2007), 비교 대상(McMillan, 2014), 기능, 영향의 4가

〈표 2〉 피드백 분석 기준

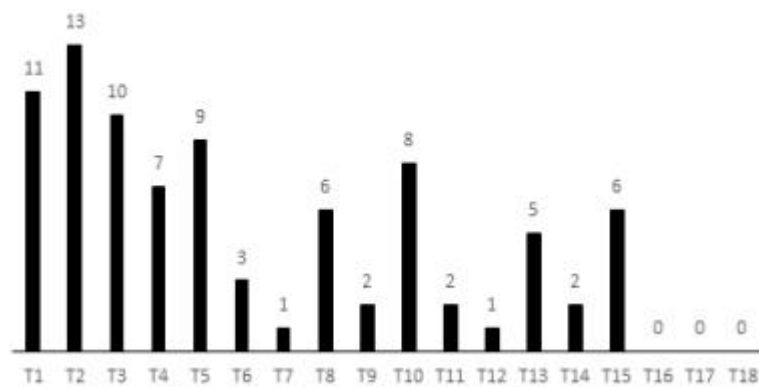
피드백 전략									피드백 내용							
시기			대상			초점			비교 대상			기능		영향		
도입	전개	정리	개인	그룹	과제 자체	과정	자기 조절	개인	준거 참조	규준 참조	자기 참조	기술	판단	긍정적	부정적	건설적 비판

지 요소와 피드백 시기, 대상으로 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 교실 피드백의 횟수

<표 3>은 수업에서 나타난 피드백의 횟수를 정리한 것이다. 총 18차시 분석 결과 피드백은 총 86회로, 한 차시에 피드백은 평균 4.78회 등장했다. 중학교는 한 차시에 45분, 고등학교는 50분 동안 수업이 진행되므로, 총 860분 동안 피드백이 86회 일어났다. 이는 교실에서 피드백이 정확히 10분에 1회 꼴로 일어나고 있다고 할 수 있다. 각 교사별로 나타난 피드백의 수는 [그림 2]에서 살펴볼 수 있는데, 교사별로 최소 0회~최대 13회의 분포를 보였다. 따라서 피드백의 횟수는 교사별로 차이가 큰 것으로 보이며, 특히 3명의 교사는 수업 중 피드백 상황이 1회도 발견되지 않았다.



(그림 2) 교사별 피드백 횟수

수업 중 피드백이 나타난 시기는 총 피드백 86회 중 도입에서 9회(10.47%), 전개에서 68회(79.07%), 정리에서 9회(10.47%) 나타났으며, 수업의 전개 부분에서 대부분의 피드백이 나타났음을 알 수 있다. 피드백 대상별로는 개인을 대상으로 한 피드백이 15회(17.44%), 그룹이나 학급 전체를 대상으로 한 피드백이 71회(82.56%)로 그룹 대상의 피드백의 비율이 더 높았다.

〈표 3〉 교실 피드백 횟수

교사	피드백 시기			피드백 대상		피드백 수
	도입	전개	정리	개인	그룹	
T_1	0	10	1	5	6	11
T_2	4	7	2	4	9	13
T_3	2	8	0	2	8	10
T_4	0	6	1	0	7	7
T_5	3	4	2	0	9	9
T_6	0	3	0	0	3	3
T_7	0	1	0	0	1	1
T_8	0	5	1	0	6	6
T_9	0	2	0	1	1	2
T_{10}	0	6	2	1	7	8
T_{11}	0	2	0	1	1	2
T_{12}	0	1	0	0	1	1
T_{13}	0	5	0	0	5	5
T_{14}	0	2	0	1	1	2
T_{15}	0	6	0	0	6	6
T_{16}	0	0	0	0	0	0
T_{17}	0	0	0	0	0	0
T_{18}	0	0	0	0	0	0
합계	9	68	9	15	71	86
비율(%)	10.47	79.07	10.47	17.44	82.56	100
평균	0.50	3.78	0.50	0.83	3.94	4.78
표준편차	1.20	3.00	0.79	1.47	3.35	4.15

2. 교실 피드백의 유형

1) 피드백의 종류

<표 4>는 수업에서 나타난 86회의 피드백을 종류별로 분석한 것이다. 먼저 피드백의 초점에 따른 분류로는 과제 자체에 대한 피드백이 49회(56.98%), 과정에 대한 피드백이 27회(31.40%), 자기조절 피드백이 5회(5.81%), 학생 개인에 대한 피드백이 7회(8.14%)로 나타났다. 교사들은 피드백의 초점을 과제 자체에 대해 가장 많이 하고 있었으며, 과정에 대한 피드백은 모두 과제 자체에 대한 피드백을 포함하였다. 자기조절 피드백의 비율은 상대적으로 매우 낮은 것으로 나타났다. 비교 대상에 대한 분류로는 준거참조 피드백이 37회(43.02%)로 가

〈표 4〉 교실 피드백 종류

교사	초점				비교 대상			기능		영향		건설적 비판	피드백 수
	과제 자체	과정	자기 조절	개인	준거 참조	규준 참조	자기 참조	기술	판단	긍정적	부정적		
T ₁	10	10	0	0	10	0	0	10	5	6	2	4	11
T ₂	0	0	0	2	0	0	2	1	12	2	0	0	13
T ₃	5	3	0	2	2	0	0	6	7	8	0	2	10
T ₄	3	0	0	2	3	0	0	2	7	6	0	0	7
T ₅	4	0	0	0	4	0	0	4	6	4	0	0	9
T ₆	2	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	3
T ₇	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1
T ₈	6	3	2	0	6	0	0	6	0	6	0	0	6
T ₉	1	1	0	1	1	0	0	1	1	2	0	0	2
T ₁₀	8	3	1	0	3	0	0	7	5	7	0	0	8
T ₁₁	2	1	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2
T ₁₂	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
T ₁₃	3	2	0	0	2	0	0	3	3	3	0	0	5
T ₁₄	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2
T ₁₅	3	2	1	0	2	1	0	3	5	3	0	0	6
T ₁₆	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T ₁₇	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T ₁₈	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
합계	49	27	5	7	37	1	2	48	55	51	3	7	86
비율(%)	56.98	31.40	5.81	8.14	43.02	1.16	2.33	55.81	63.95	59.30	3.49	8.14	100
평균	2.72	1.50	0.28	0.39	2.06	0.06	0.11	2.67	3.06	2.83	0.17	0.39	4.78

장 많이 나타났고, 표준참조 피드백은 1회(1.16%), 자기참조 피드백은 2회(2.33%)로 비율이 매우 낮았다. 교사들은 대부분 일반적으로 학습 목표로 대표되는 준거를 기준으로 피드백을 수행하고 있었다. 피드백의 기능에 대한 분류로는 기술적 피드백이 48회(55.81%), 판단적 피드백이 55회(63.95%)로 판단적 피드백의 비율이 높았다. 교사들은 학생의 과제 수행 내용에 대한 피드백보다는 학생이 과제를 잘 수행했는지를 더 많이 고려하는 모습을 보였다. 피드백의 영향에 대한 측면에서는 긍정적 영향이 51회(59.30%), 부정적 영향이 3회(3.49%), 건설적 비판이 7회(8.14%)로 피드백은 대부분 긍정적이었으며, 건설적 비판과 부정적 피드백의 비율은 상대적으로 매우 낮았다.

교사 개인별로 비교해보면, T_1 , T_2 , T_3 는 10회 이상의 피드백 수를 기록했지만 T_{16} , T_{17} , T_{18} 은 수업 중 피드백이 발견되지 않았다. 즉, 교사별로 제공하는 피드백에 있어 큰 차이를 보였다. 그리고 피드백의 횟수가 비슷하더라도 피드백의 종류와 내용적인 측면에서 차이를 보였다. 예컨대 피드백의 초점에 대해서 T_1 은 11개 피드백 중에서 과제 자체, 과정에 초점이 맞추어진 피드백이 10개였지만, T_2 는 개인에 초점을 둔 피드백 2개 이외에 과제 자체나 과정에 초점을 둔 피드백은 없었다. 또한 비교 대상으로는 T_1 은 10개의 피드백이 준거참조 피드백이었으나, T_2 는 자기참조 피드백 2개 이외에 피드백의 비교 대상은 없었다. 피드백의 기능 측면에서도 T_1 은 10개의 기술, 5개의 판단적 피드백을 보였으나 T_2 는 기술 1개, 판단 12개로 차이가 컸다. 피드백의 영향 측면에서도 T_1 은 긍정적 6개, 부정적 2개, 건설적 비판 4개로 다양한 영향의 피드백을 보여주었으나, T_2 는 긍정적 2개를 제외하면 피드백의 영향 측면은 드러나지 않았다. 이와 같이 교사별로 피드백의 양에 있어서도 차이가 있었고, 피드백의 양이 많다고 하더라도 피드백의 종류와 내용적인 측면에서 교사별로 차이가 매우 컸다.

2) 피드백의 예시

다음은 본 연구에서 나타난 교실 피드백의 다양한 예이다. [예시 1-1]에는 피드백의 초점이 드러나 있다. 교사의 피드백에서 학생들이 수행한 작품에 대한 내용(과제 자체), 작품의

[예시 1-1] 피드백 초점이 드러난 예시

교사: 우리 4조가 어떻게 준비했는지 간단히 이야기 해 볼까요? 총 몇 시간 걸렸어요?

학생: 18시간이요.

교사: 정말 공들인 작품이죠? (학생들 대답: 네)

교사: 이 분야에 정말 재능이 있어요. 선생님이 물어보니까 18시간 동안 힘들었지만 내가 좋아서 하다보니까 그 안에서 기쁨을 얻었다고 대답을 해 주었어요. 그 이야기를 듣고 선생님이 얼마나 행복했는지 모릅니다.

제작 과정에 있었던 힘든 점에 대한 내용(과정), 학생의 자발적인 노력에 대한 피드백(자기 조절)의 초점이 모두 포함되어 있다.

[예시 1-2]에서 교사는 학생의 수행에 대해 결과만을 요구하고 있으며, 문제를 해결한 학생을 칭찬하고 있지만 피드백의 초점은 드러나지 않았다.

[예시 1-2] 피드백 초점이 드러나지 않은 예시

학생: 192쪽 5~7줄을 보면 30년 이상 쌓인 날씨의 변화는 기후를 의미한다고 쓰여 있습니다.

교사: 그래서 0인가요 x인가요?

학생: 엑스(x)요.

교사: 네 그렇습니다. 왜냐하면 30년 쌓인 날씨의 변화는 기후를 의미한다. 박수 한번 쳐주세요.

[예시 2-1]은 준거참조 피드백이 드러나 있다. 교사는 학생의 수행이 쉽지 않을 것이라고 생각했지만, 학생은 교사가 생각하는 준거에 도달하였으며 이에 대한 칭찬이 피드백에 나타났다.

[예시 2-1] 준거참조 피드백의 예시

(학생이 작문한 4행시를 발표하는 상황)

학생: 봄슬레이 선수들의 몸이 흔들리는 모습과 / 슬레드 썰매에서 유쾌한 봄슬레이는 레일을 따라 / 이동하여 가장 빨리 도착하는 팀이 승자가 되는 게임

교사: 봄슬레이의 어원에 대한 글이었어요. 아주 훌륭하게 설명한 글이네요. 이 두 글을 읽으니 봄슬레이에 대한 이해가 되나요?

학생: 네.

교사: 설명하는 내용을 쓰다 보니 4, 5행시로 쓰는데 많이 힘들고 제약이 많을거라 생각했는데 생각보다 너무 잘해서 칭찬합니다.

[예시 2-2]는 표준참조 피드백이 드러나 있다. 교사는 학생의 작품에 감탄하면서 칭찬하고 있는데, 여타 고등학생과 비교하여 고등학생 수준을 뛰어넘는 작품임을 피드백에 드러내고 있다.

[예시 2-2] 표준참조 피드백의 예시

(학생의 창작시에 대한 교사의 반응)

교사: 아 선생님은 카페에서 이 시를 처음에 딱 보고 10분 동안 멈춰있었던 것 같아요. 아니 이런 감정이 어떤 고등학생에게 나올 수 있나. (중략) 여러분들이 계속해서 불타오르는 사랑을 할 수 있도록 똑딱이 핫팩처럼 살았으면 좋겠다는 생각을 해봤습니다.

[예시 2-3]은 자기참조 피드백이 드러나 있다. 교사가 학생의 조별 발표에 대하여 지난번 수행과 비교하여 나아진 점을 구체적으로 언급하고 있다.

[예시 2-3] 자기참조 피드백의 예시

(학생이 조별 발표를 마친 상황)

교사: 지난 번 발표 때 보다 자료를 더 잘 준비해서 이해하기 수월했습니다.

[예시 3-1]은 피드백의 기능 중에서 기술이 드러나는 예시이다. 교사는 학생의 수행에 대한 내용을 언급하면서, 더 좋은 방향으로 나아갈 수 있도록 인도하고 있다.

[예시 3-1] 기술적 피드백 예시

교사: 엄마와의 갈등 상황을 해결할 수 있는 방법은 무엇이 있을까요? 1모둠 발표해볼까요?

학생: 엄마에게 아침에 짜증을 낼 것이 아니라 전날 미리 알람을 맞추고 잡니다. 엄마와 아침 메뉴를 미리 상의합니다. 엄마에게 짜증내거나 책임을 돌리는 행동은 하지 않습니다. 자신의 물건의 위치를 확인해 둡니다. 상대를 무시하지 말고 엄마가 싸주는 도시락을 가져갑니다. 오해를 덜기 위해서 자신이 짜증내는 말투를 하게 된 상황을 설명하여 오해를 줄여야 합니다.

교사: 네, 1모듬은 해결책을 많이 제시했는데 일반적인 상황에 대입할 수 있는 일반적인 해결책을 제시해 주면 좋겠어요.

[예시 3-2]는 피드백의 기능 중에서 판단이 드러나는 예시이다. 교사는 굉장히 연기를 잘 하는 친구들이 과제를 수행했음을 판단하여 피드백하고 있다. 그러나, 과제 수행에 대한 피드백은 드러나지 않았다.

[예시 3-2] 판단적 피드백 예시

학생: 저희는 돌직구라는 단어를 가지고 영상을 찍어봤습니다. (단어와 관련된 간단한 영상 시청)

교사: 굉장히 연기를 잘하는 친구들이 모인 것 같아요.

[예시 3-3]은 피드백의 기능 중에서 기술과 판단이 모두 드러나는 예시이다. 교사는 희진이의 발표를 듣고 희진이의 목소리에 대한 부분을 판단하여 언급하였고, 동영상에서의 아쉬운 부분과 훌륭한 발표에 대해 언급하며 기술적 측면에서 피드백을 하였다.

[예시 3-3] 기술적, 판단적 피드백 예시

학생: 저희는 금수저에 대해 발표를 하겠구요, 먼저 동영상 시청하시겠습니다. (단어와 관련된 간단한 영상 시청) 우리가 알고 있는 금수저란 부모님의 재력이 상위 1%인 사람으로 알고 있는데요. 이런 사람이 금수저일까요? 저희가 새로 내린 정의는 부모님의 재력보다는 성품이 옹골고 배려심이 깊어 나무랄 데 없는 사람을 이르는 말이라고 정의해 보았습니다. 들어주셔서 감사합니다.

교사: 네 미래에 아나운서가 꿈인 희진이는 역시 목소리가 좋군요. 동영상의 속도가 조금만 더 늦었다면 더 잘 볼 수 있었을텐데 그래도 발표가 굉장히 훌륭했죠. 요즘에 수저계급론이 인터넷을 달구고 있는데 세 번째 뜻을 추가했으면 좋겠어요. 물질만능주의의 폐해를 잘 담고 있는 단어. 우리는 이 단어를 무분별하게 사용하지 말고 가려서 신중하게 썼으면 좋겠습니다.

[예시 4-1]은 순회지도 시 교사가 보여준 4가지 피드백에 대한 내용이다. 4명의 학생에게 긍정적 영향을 주는 피드백을 하면서, 좀 더 나은 방향으로 나아가기 위한 건설적 비판이 모두 포함되어 있다.

[예시 4-1] 긍정적 영향의 피드백 예시

(교사가 순회 지도를 하면서 학생 개인 과제 수행에 대하여 피드백하는 상황)

교사: 논거를 설명할 때, 특히 지금 발표한 내용을 인용하면 좋겠지.

교사: 구체적인 논거를 똑같은 것 3번 쓰기보다는 다양한 측면에서 보면 좋을 것 같다는 생각이 들어요.

교사: 세 가지 논거를 먼저 드는 것도 좋을 것 같습니다.

교사: 논거를 2~3가지 정도를 드는 것도 좋을 것 같아요.

[예시 4-2]는 학생이 빠르게 발표를 하고 들어가 버린 상황에서의 교사의 코멘트이다. 학생에게 부정적 영향을 주는 피드백의 모습이다.

[예시 4-2] 부정적 영향의 피드백 예시

(학생이 빠르게 발표하고 들어가 버린 상황)

교사: 항상 급해요. 천천히 합시다. 천천히.

[예시 5]는 학생 답변에 대한 교사의 단순 반응 예시이다. 이것은 수업 진행을 위한 교사 발화로, 학생 수행에 대한 발전적인 정보를 제공하지 않는다. 이와 같은 반응은 피드백에 포함되지 않는다.

[예시 5] 피드백으로 포함하지 않은 예시

(시 ‘가난한 사랑 노래’의 화자가 처한 상황 이야기를 하며)

교사: 화자가 연인과 가난해서 헤어졌다고 하는데, 그 이야기에 동의해요?

학생: 네.

교사: 왜요?

학생: 시에서 가난하기 때문에 모두 버려야 한다고 했으니까요.

교사: 다른 사람들도 그렇게 생각했나요?

학생: 네.

교사: 네 좋아요.

V. 결론 및 논의

교실에서 이루어지는 피드백이 효과가 있다는 점은 이미 널리 알려져 있다. 그렇다면 교사는 어떠한 피드백을 어떻게 활용하는 것이 좋은지에 대한 많은 고민과 노력이 필요할 것이다. 따라서 실제로 교실 수업 속에서 피드백이 얼마나 이루어지는지, 어떻게 나타나는지 알아보는 것은 꼭 선행되어야 할 문제이다. 본 연구는 교실 수업에서 교사의 피드백은 어느 정도 이루어지는지, 어떤 유형으로 제공되는지를 알아보기 위해 교사들의 수업 영상에서 나타난 구두 피드백 발화를 중심으로 탐구하였다. 피드백은 전문가들에 의하여 공통된 기준에 의하여 분류되었다. 본 연구의 주요 연구결과를 토대로 결론과 논의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 실제 교실에서 이루어지는 피드백의 횟수는 분석대상 18차시 수업에서 한 차시 수업 당 4.78회였고, 수업 시간을 고려하였을 때 빈도는 10분당 1회였다. 또한 피드백의 정도는 교사별로 다양하게 나타났다. 분석 대상 수업이 중등학교 국어과였으며, 수업 중 학생과 교사의 상호작용이 지속적으로 이어졌음에도 교사의 피드백으로 간주할 수 있는 발화는 많지 않았다. 실제 수업 중 교사 발화의 상당수는 수업 진행을 위한 안내였고, 학생 발언에 대한 정답 여부를 확인하는 경우가 많았다. 교사별로 피드백 발화가 수업 중 13회 일어난 수업도 있었고, 3개의 수업에서는 피드백 발화가 전혀 없기도 하였는데 피드백의 중요성에 대한 인식을 제고해야 한다는 기존의 연구(김승현, 2014; 지은립, 2009)와 같은 시사점을 주고 있다. 교사들이 학생들의 응답에 반응이나 수업을 진행하는 것에서 그치지 않고, 피드백의 명확한 의미에 대해 이해하고 빈도를 높여야 함을 알 수 있다.

둘째, 피드백 발화 유형을 초점과 비교, 기능, 영향으로 분석하였다. 피드백 초점은 과제에 대한 피드백이 가장 많았고, 과정에 대한 피드백, 개인에 대한 피드백, 자기조절에 대한

피드백 순서로 나타났다. 이 중 과정에 대한 피드백은 모두 과제에 대한 피드백과 중복되는 형태를 보였다. 이는 학생의 수행에 대한 발전적인 정보를 제공하기 위하여 구체적인 수행의 장면을 언급하게 되면서 나타나는 현상으로 볼 수 있다. 일반적으로 학생 개인에 대한 피드백을 지양하는 것이 좋다고 알려져 있으나(Brookhart, 2017) 자기조절 피드백과 비슷한 빈도를 나타낸 것은 교사들에게 피드백에 대한 인식의 전환이 필요함을 시사한다. 피드백의 비교 대상은 대부분 준거참조였고 자기참조와 규준참조 순서의 빈도로 나타났다. 이는 규준참조 피드백이 일반적인 교실 상황에서 가지는 부정적인 인식이 반영된 것으로 볼 수 있으며, 수업의 상황이 학생 간 비교가 필요하지 않았던 것으로 볼 수 있다. 피드백의 기능에서는 판단적인 기능이 기술적인 기능보다 다소 높은 빈도를 나타냈다. 이들 중 17회(19.77%)는 기술적인 기능의 피드백이 판단적인 기능을 나타내고 있었다. 이는 학생의 수행에 칭찬을 한 뒤 후속 정보를 주는 경우가 수업에서 자주 일어났기에 나타난 현상으로 볼 수 있다. 이런 현상은 영향 요소에서도 나타났다. 긍정적인 영향의 피드백 51회(59.30%)는 부정적인 영향의 피드백이 3회(3.49%), 건설적인 비판이 7회(8.14%)임을 고려할 때 큰 차이이다. 교사들의 피드백 발화 유형 분석결과 초점은 과제 자체, 비교는 준거 참조, 기능은 판단, 그리고 학생에게 긍정적인 영향을 미치는 피드백이 많이 나타났다.

셋째, 피드백의 정도뿐만 아니라 유형도 교사별로 매우 다른 양상으로 나타남을 알 수 있었다. 10회 이상의 피드백을 기록한 교사들 중에서는 과제와 과정에 대한 초점을 가진 피드백이 대부분인 교사도 있었지만, 소수의 개인적인 피드백 이외에는 초점을 구분할 수 없었던 경우도 있었다. 수업에서 발견된 피드백은 단순한 발화 자체로는 의미를 가지지 않는 경우가 많았고, 대부분 수업 상황과 수업 계획을 함께 분석하였을 때 분류가 가능했다. 따라서 교사 피드백 분석을 위해서는 피드백 메시지 자체 이외에도 피드백의 맥락과 상황, 수업 계획을 종합적으로 분석해야 함을 시사한다.

피드백이 효과적이라는 것은 널리 알려진 사실이지만 모든 피드백이 효과적이지는 않다. 그렇기 때문에 피드백이 가진 양면적인 성격(Brookhart, 2017)을 고려하여 학생에게 적합한 피드백을 제공해야 한다. 이를 위해서는 기존의 연구들과 같은 피드백의 효과에 대한 연구도 필요하지만, 피드백 메시지 자체에 대한 연구도 중요하다. 따라서 본 연구는 수업 속에서 일어나는 다양한 피드백의 정도와 유형을 분석을 하였다는 점에서 의의가 있다.

지금까지 실제 교실 수업 장면 속에서 이루어지는 피드백 발화를 분석해 보았다. 하지만 본 연구의 한계점을 바탕으로 후속 연구 방안을 제시하고자 한다. 첫째, 본 연구는 특정 지역의 중등학교 국어 수업을 대상으로 하였다. 따라서 다양한 학교급, 교과, 지역에 따른 피드백 분석이 필요하다. 둘째, 수업을 직접 관찰하고 참여한 것이 아닌 영상을 대상으로 분석하였기에 구두 피드백만을 분석 대상으로 삼았다. 따라서 서면 피드백으로 범위를 넓히고,

수업 시간이나 방과 후 등에 연속적으로 이루어지는 피드백에 대한 분석도 필요하다. 셋째, 분석대상 수업이 비교적 모범적인 수업일 수는 있으나, 공개를 위한 수업이었다는 점이다. 이로 인하여 수업의 형태가 다소 일관적이었고 주로 모둠 및 발표수업으로 진행되었다. 따라서 본 연구에서 분석한 수업 장면보다 더 일반적인 교실 수업에 대한 분석이 필요하다. 본 연구의 결과와 후속 연구에 대한 제언을 바탕으로 피드백에 대한 연구가 지속적으로 이루어져야 한다.

참고문헌

- 감민영(2017). 피드백 유형과 과제지속의 관계에 대한 피드백 수용성의 조절효과. **교육과정 평가연구**, 20(1), 143-163
- 교육부(2015a), **초·중등학교 교육과정 총론**, 제2015-74호 [별책1], 교육부.
- 김민정(2011). 비구조적 과제 수행 증진 지원 동료 피드백 유형 분석 및 활용 전략 개발. **교육방법연구**, 23(4), 755-779
- 김선영, 백지원(2016). 영어 글쓰기 수업의 교정적 피드백에 관한 한국문헌 연구. **중등영어교육**, 9(4), 51-73
- 김승현(2014). 초등 예비 교사의 피드백 발화에 대한 분석적 고찰. **화법연구**, 25, 41-73
- 김영대(2017). 배움의 공동체 수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석. **교원교육**, 33(1), 75-94
- 김지은, 이승현(2013). 한국어 학습자 작문에 대한 교사 피드백 연구 -교사 피드백 실험과 설문조사를 바탕으로-. **우리말연구**, 32, 133-158.
- 권순희(2005). 초등학교 국어과 수업에 나타난 교사의 질문, 피드백 양상과 개선 방안. **국어교육**, 118, 65-100.
- 노현중, 손원숙(2015). 교사의 숙제 피드백이 학생의 자기조절학습, 과제가치, 학습태도 및 학업성취도에 미치는 영향. **교육평가연구**, 28(3), 879-902
- 박연진, 김성연(2015). 초등영어 수행평가 채점 기준과 교사 lemqor의 정의적 효과에 대한 연구. **초등영어교육**, 21(1), 83-107
- 박윤희(2011). 수업 상황 요인에 따른 국어교사의 피드백 화법 양상 연구. 이화여대 교육대학원 석사학위 논문.
- 백재파(2016). 한국어 쓰기교육에서 피드백 효과에 대한 메타분석 연구. **우리말연구**, 44, 253-283.

- 안희상, 손원숙(2017). 초중등학교의 학교풍토와 교사의 피드백 인식이 피드백 실재에 미치는 영향. **교육평가연구**, 30(3), 445-465
- 우연순(2013). 초등 영어 학습자의 수준에 따른 쓰기 피드백의 효과 연구. **초등영어교육**, 19(2), 131-154
- 이빛나, 손원숙(2017). 초등교사의 형성적 피드백이 학생의 기본심리욕구와 수업참여에 미치는 영향: 교사-학생 관계의 조절효과. **교육평가연구**, 30(1), 123-143
- 이수나, 이상기(2016). 교사의 간접 피드백 유형이 중학교 영어 학습자의 쓰기 정확성에 미치는 영향. **영어교과교육**, 15(3), 205-223.
- 이승민(2013). 말하기 중심 의사소통활동에서 교사의 상호작용적 피드백이 언어형식 연습에 미치는 영향. **초등영어교육**, 19(4), 189-213
- 이창덕(2018). 국어 수업대화에서 교사 피드백 방식 분석 연구. **국어교육연구**, 66, 173-206.
- 정진희(2009). 피드백 유형이 토론 수업의 태도 및 내용에 미치는 효과 연구. **독서교육연구**, 4, 53-73.
- 지은림(2009). 교사의 피드백 수행을 위한 구성요인 및 특성에 관한 연구. **아시아교육연구**, 10(3), 77-102.
- 지은림(2010). 교사의 형성평가 피드백 수행 척도 개발 및 타당화. **교육평가연구**, 23(1), 79-100
- 한경숙(2014). 중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구. **작문연구**, 23, 147-174
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Working inside the blackbox: Assessment for learning in the classroom*. **Phi Delta Kappan**, 86(1), 8-21.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students, 2nd ed*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. **Review of Educational Research**, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. NY: Routledge.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson Higher Ed. 손원숙, 박정, 강성우, 박찬호, 김경희 역(2016) 경기: 교육과학사
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. **Behavioral Science**, 28(1), 4-13.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, 18(2), 119-144.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

© 논문접수: 2018. 7. 31 / 수정본 접수: 2018. 9. 8 / 게재승인: 2018. 9. 20

— 저 자 소 개 —

- 김도균 : 충남대학교에서 교육평가 전공 박사과정에 재학 중이며, 현재 대전교육과학연구원 파견교사로 재직 중임. 주요 관심 분야는 인지진단이론, 문항반응이론, 피드백, 과정중심 평가 등임. boowo0000@naver.com
- 이다영 : 충남대학교에서 교육평가 전공 석사과정을 수료하였으며, 현재 대전동도초등학교 교사로 재직 중임. 주요 관심 분야는 평가문항개발, 수행평가, 피드백 등임. dyjh1620@naver.com
- 김수진 : 충남대학교에서 교육평가 전공 석사과정에 재학 중이며, 현재 충남대학교 응용교육측정평가연구소에서 연구원으로 재직 중임. 주요 관심 분야는 기준설정, 검사동등화, 문항반응이론, 피드백 등임. sujin635@naver.com
- 우중호 : 충남대학교에서 교육평가 전공 박사과정에 재학 중임. 주요 관심 분야는 기준설정, 검사동등화, 문항반응이론, 피드백 등임. woogh@cnu.ac.kr

〈ABSTRACT〉

**Analysis of the degree and type of oral feedback in class:
A Case Study of excellent Secondary School Korean class
in A Metropolitan City**

Do-Kyun Kim

Da-Young Lee

Su-Jin Kim

Jung-Ho Woo

Chungnam National University

The purpose of this study is actually to identify the degree and type of feedback that occurs in the class. For the study, we looked at the feedback in videos of secondary language classes in A metropolitan city. Oral feedback from teachers in the video was analyzed by dividing it into feedback strategies(timing, audience) and feedback contents(focus, comparison, function, valance). And the results of the study were as follows. First, the number of feedback made in the classroom was 4.78 times per class, once per 10 minutes. Second, we looked at the types of feedback teachers give in class. Teachers' feedback focus was on the work itself, the comparison is criterion referenced, the function is judgment, and the valance to be positive. Third, the degree and type of feedback were very different for each teacher. To provide effective feedback to students, it is important to study the feedback itself as well as the effects of feedback. Therefore, this study is meaningful in that we have looked at the feedback that actually occurs in the classroom. Finally, we discussed the implications of the study and suggestions for further study.

Keywords : Feedback, Oral feedback, Feedback analysis, Feedback content, Feedback type