

웹기반 피드백 유형이 대학생들의 영작문 능력과 태도에 미치는 영향

전 재 영
(인하대학교)

Jun, Jae-Young. (2005). The effects of web-based feedback types on college students' English writing abilities and attitudes. *English Language & Literature Teaching*, 11(1), 179-202.

The purpose of this study is to examine whether the teacher feedback (TF) group and the peer feedback (PF) group exhibit significant differences in their English writing abilities and attitudes toward English writing. The subjects of this study are eighty-three college first-year students enrolled in a college English reading class. The subjects' first and final writing samples are used to measure the improvement of English writing abilities and a set of pretest and posttest questionnaires is administered in order to find their attitudes. The qualitative and quantitative analyses of the data collected show the following results. First, the two groups show no significant difference in their holistic scores. Neither do the two groups display any significantly different development in their analytic scores. Second, the two groups show no significant differences in attitude factors but writing confidence. These findings suggest that peer feedback can be used to encourage EFL college students to develop their writing abilities.

[writing/teacher feedback/peer feedback, 작문/교사 피드백/동료 피드백]

I. 서론

영어 교육에서 의사소통 능력이 강조되면서 말하기, 듣기, 읽기와 더불어 기존에

소홀히 다루어져 왔던 작문이 함께 지도되어야 한다는 인식이 높아졌다. 하지만 우리나라 대학에서 영어를 전공하고 있는 학생들을 제외한 나머지 학생들이 수강할 수 있는 영작문 강좌의 수는 극히 제한적이다. 1·2학년 때 교양 영어를 필수로 수강하고 있지만, 듣기와 말하기, 읽기 위주의 수업에만 치중하기 때문에, 학생들이 영작문을 학습할 수 있는 기회가 거의 없는 실정이다. 영작문의 지도가 이루어진다 하더라도, 문법 능력을 증진시키기 위한 보조적인 수단으로만 다루어져 왔고, 주로 학습자가 영작문을 제출하고 교사가 피드백을 제공하는 방식으로만 이루어져왔다. 학생 수가 비교적 많은 현재의 수업 환경을 감안해 볼 때, 교사가 학습자들이 제출한 영작문에 피드백을 제공하는 것은 상당한 시간과 노력이 요구된다. 그러므로 대학에서 영작문 지도는 주로 학생들의 과제 제출 여부만을 확인하거나, 내용의 오류 보다는 문법에 관한 오류만을 교정해주는 형식적인 방식으로 행해져 왔다.

교사 피드백(teacher feedback)이 학습자들의 영작문 능력 향상에 미치는 영향을 알아보고자 교사가 제시하는 다양한 유형의 피드백이 선행연구에서 사용되어 왔다(송미정, 1998; Fathman & Whalley, 1990; Kepner, 1991). 교사가 제공하는 피드백 중에 어떤 피드백이 가장 효과적인지, 그리고 교사 피드백의 긍정적인 가치와 효과에 대해서도 명확한 결론이 내려지지 않고 있다.

영어를 모국어로 하는 학습자들의 작문 시간에 널리 사용되어왔던 동료 피드백(peer feedback)이 EFL/ESL 학습자들의 영작문 능력 향상에 효과적이라는 결과들이 제시되고 있다(문영인, 2000; Tsui & Ng, 2000). 따라서 동료 피드백은 우리나라 대학 영작문 지도 과정에서 활발히 시도되고 있다. 그러나 동료 피드백의 효과에 대해서도 연구자들마다 다른 결론을 제시하고 있다.

컴퓨터와 인터넷 기술이 급속히 발달함에 따라, 최근 대학 교육에서 웹기반(web-based) 교육이 점차 늘어나고 있다. 이는 전통적인 교실 환경이 안고 있는 시간과 공간의 제약으로부터 벗어날 수 있는 장점에 기인한다. 또 웹기반 영작문 지도에 관한 연구들도(조동완, 2001; Lee, 2000) 활발히 진행되고 있다. 이 연구들은 BBS를 이용한 영작문에 대하여 학습자들이 긍정적인 태도를 보였다는 결과를 제시하고 있다. 하지만 웹기반 피드백이 대학생들의 영작문 능력과 태도에 미치는 영향을 조사한 연구는 미미하다.

그러므로 BBS(Bulletin Board System)를 이용한 교사 피드백과 동료 피드백이 학습자들의 영작문 능력과 태도에 미치는 영향을 비교할 필요성이 증대하고 있다. 본 연구에서는 두 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상과 태도에 미치는 효과를 비교함으로써, EFL 영작문 지도에서 그동안 부정적으로 인식되어왔던 동료 피드백이 우리나라 대학생 영작문 지도에서 활용 가치가 있는지를 검증하고자 한다. 본 연구의 목적 수행을 위해 다음과 같은 연구 문제를 제시한다.

1. 교사의 피드백을 제공받은 집단 학습자들과 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들 사이에 영작문 능력 향상에 유의한 차이가 있는가? 그리고 차이가 있다면, 어떤 영역에서 유의한 차이가 있는가?
2. 교사 피드백을 제공받은 집단 학습자들과 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들 사이에 영작문에 대한 태도에 유의한 차이가 있는가?

II. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 교사 피드백

교사 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상에 미치는 효과를 검증하고자 다양한 형태의 피드백들이 실험 연구에서 사용되어 왔다. 피드백을 제공하지 않는 것, 교정을 해주지 않지만 질문과 평을 해주는 것, 긍정적인 평가 함께 내용을 향상시킬 수 있도록 제안해 주는 것, 긍정적인 평가 함께 내용과 문법을 향상시킬 수 있도록 제안해 주는 것, 기호를 이용하여 간접적으로 오류에 표시를 해주는 것, 형식의 오류를 직접 수정해주는 것, 긍정적인 평을 해주는 것, 그리고 형식의 오류를 직접 수정해주는 것 등이 그런 예들이다(Fathman & Whalley, 1990; Graham 1983; Kepner, 1991; Lalande, 1982; Semke, 1984). 하지만 피드백이 학습자들의 영작문 능력에 미치는 효과에 대해 연구자들마다 다른 결론을 내리고 있다.

교사 피드백을 내용중심(meaning-based) 피드백과 형식중심(form-based) 피드백으로 나누어 그 효과를 비교한 실험 연구들이 있다(Hendrickson, 1978; Kepner, 1991; Semke, 1984; Zamel, 1985). 이 연구들은 내용중심 피드백을 받은 집단과 형식중심 피드백을 받은 집단 모두 작문의 정확성에 유의한 차이가 없고, 내용중심 피드백을 제공받은 집단만이 작문의 유창성에서 더 유의한 향상이 나타났다는 결과를 제시하고 있다.

또 내용중심 피드백과 형식중심 피드백을 통합한 유형의 피드백, 즉 통합적 피드백(integrated feedback)의 효과에 관한 연구들이 있다. Fathman과 Whalley(1990)의 연구는 학습자들이 내용과 형식에 관한 피드백을 모두 제공 받았을 때, 영작문의 질뿐만 아니라 언어적 정확성이 향상되었다는 결과를 제시하고 있다. 송미정(1998)의 연구에서 내용중심 피드백을 제공받은 집단은 유의한 향상을 보이지 않았지만, 통합적 피드백을 제공받은 집단은 총체적인 영역, 내용과 구성, 기계적인 영역에서 유의한 향상을 보인 것으로 나타났다. 또 내용중심 피드백만을 받은 집단 학습자들

은 피드백이 많은 도움이 되지 않았다고 응답한 반면 통합적 피드백을 제공받은 집단 학습자들은 피드백에 상당히 긍정적인 태도를 보인 것으로 나타났다. 이는 형식 중심 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상에 도움을 주지 못한다는 선행 연구 결과(Hendrickson, 1978; Semke, 1984)와 상충되는 것이며, 내용중심 피드백만 제공받았을 때 학습자들이 부정적인 태도를 보였다는 Leki(1991)의 연구를 뒷받침하는 것이라 할 수 있다. 하지만 통합적 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상에 더 효과적이라 할 수 있지만, 소규모 수업이 아닌 우리나라 대학 상황에서 통합적 피드백을 적용하는 것은 교사의 상당한 시간과 노력이 요구되므로 어려움이 따를 것이다.

각각의 피드백이 학습자들의 영작문 능력에 미치는 효과를 다룬 연구들과 교사 피드백 중에서도 어떤 피드백이 가장 효과적인가를 검정한 실험 연구들이 활발하게 진행되어 왔다. 하지만 아직까지도 교사 피드백이 L2 학습자들의 영작문 능력 향상에 유용하다고 할 수 있는 명확한 증거는 없는 실정이다.

한편, 교사 피드백에 관한 부정적인 견해들이 제시되고 있다(Kaida, 1988; Walker, 1973). 교사 피드백은 효과적이지 않고, 학습자들이 무시한다는 부정적인 결과가 제시되고 있다. 오류 교정은 작문 학습자들의 자신감을 잃게 하기 때문에, 학습자들은 사소한 오류에 관한 피드백을 좋아하지 않는다. 특히, Truscott(1996)는 문법을 교정해주는 것이 유용하다고 할 수 있는 명확한 증거가 없으며, 오히려 학습자들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로, 교사들은 학습자들의 문법 교정을 포기해야 한다고까지 주장하고 있다.

2. 동료 피드백

과정 중심 접근법(process-oriented approach)이 주목을 받기 시작하면서, 동료 피드백의 효과에 관한 연구들도 활발하게 진행되고 있다. 동료 피드백에 대한 긍정적인 연구 결과(문영인, 2000; 박은영, 2004; Tsui & Ng, 2000)들은 다음과 같다: (1) 학습자들이 동료의 작문을 읽고, 피드백을 주고받는 과정에서 인지적으로 성장하고, 비판적 읽기 능력과 분석적 능력이 향상될 수 있다. (2) 독자를 의식하는 능력(audience awareness)이 증가하여 동료가 쉽게 이해할 수 있도록 작문을 하고, 작문 능력이 부족한 학습자들도 동료에게 도움을 주기 위해 신중하게 피드백을 제공한다. (3) 작문에 대한 불안감이 낮아 질수 있고, 자신의 작문에 더 많은 책임감을 느끼게 된다. (4) 학습자는 동료들이 작문 과정에서 어려워하는 모습을 보고 자신의 능력에 자신감을 얻을 수도 있다.

반면에, Leki(1990)는 동료 피드백의 문제점을 다음과 같이 제시하고 있다: (1) 학습자들은 내용이나 논리성과 같은 인지적 능력을 요구하는 피드백보다는 형식적 오

류에 관한 피드백 제공에 치중하는 경향이 있다. (2) 교정을 촉진시키지 않는 조연을 하는 경향이 있다. (3) 동료 피드백이 타당한 것인지를 판단하는 능력이 모자라 어려움을 겪는다.

또 다른 문제점으로, 학습자들은 동료가 목표 언어를 학습하는 과정 중에 있어 자신의 작문을 비평할 수 있는 능력이 부족하다고 생각하므로 동료 피드백을 신뢰하지 않을 수 있다(Allaei & Connor, 1990; Mangelsdorf, 1992). 특히, Nelson과 Murphy(1993)는 교사를 유일한 권위자로 받아들이는 문화권의 학습자들은 동료들 자신의 작문에 피드백을 제공할 수 있는 능력이 부족하다고 판단하여 활용하지 않을 수 있다고 언급한다.

이와 관련하여 Lockhart와 Ng(1993)는 L2 학습자들을 대상으로 동료 피드백에 대한 태도를 조사하였는데, 동료 피드백은 작문 수정에 유용하고, 독자를 의식하게 하는 능력을 기를 수 있게는 해주지만, 학습자들이 동료들 유능한 독자로 받아들이지 않는다는 결과를 제시하고 있다. Mendonca와 Johnson(1994)의 연구에서 학습자들은 동료 피드백이 자신의 글에 문제점을 찾는 데 도움이 되는 것으로 인식하고는 있지만, 단지 선택적으로 교정 과정에서 동료 피드백을 활용한다는 결과를 제시하고 있다.

국내 연구로 문영인(2000)은 한국 대학생들을 대상으로 동료 피드백의 성격을 연구하였는데, 대학생들은 형식중심 피드백과 내용중심 피드백 중 어느 한쪽으로 크게 치우치지 않고, 통합적으로 제공할 수 있는 능력이 있음을 알아냈다. 또 동료에게 피드백을 제공하는 연습을 통해서 학습자들은 다른 사람들의 피드백 없이도 자신의 글을 스스로 수정할 수 있는 능력이 있다고 제시하였다.

3. 교사와 동료 피드백의 비교 연구

앞에서는 교사 피드백과 동료 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상에 미치는 영향에 관한 선행연구들을 살펴보았다. 다음으로 이 두 가지 피드백 중에 어떤 피드백이 학습자들의 작문에 더 효과적인가를 밝히려는 연구들을 살펴보기로 한다.

Partridge(1981)는 교사 피드백이 동료 피드백보다 더 많은 향상을 가져왔고, 학습자들이 동료 피드백의 정확성과 질에 대하여 불신한다는 결과를 제시하고 있다. Connor와 Asenavage(1994)는 대학생들을 대상으로 동료 피드백과 교사 피드백을 제공한 후, 학습자들의 초고에 나타나는 교정의 유형과 교정의 양을 조사하였다. 교정의 60%가 교사 피드백과 동료 피드백이 아닌 자기 교정(self-revision)에 의한 것이고, 교정 과정에서 동료 피드백보다는 교사 피드백을 더 활용하고 있는 것으로 나타났다. Zhang(1995)은 대학생들을 대상으로 피드백에 대한 선호도를 조사하였는

데, 학습자들이 동료 피드백과 자기 교정(self-feedback)보다는 교사 피드백을 더 선호한다는 결과를 제시하고 있다. Nelson과 Carson(1998)은 L2 대학생들과의 인터뷰를 통해서 학생들이 교사 피드백을 동료 피드백보다 더 선호하고, 교사 피드백을 교정 과정에서 더 자주 활용한다는 결과를 얻어냈다. 위에서 살펴본 연구 결과들은 교사 피드백이 교정을 촉진시키는 과정에서 더 효과적이고, 두 가지 피드백 모두 학습자들의 작문에 상당한 향상을 가져오지는 않지만, 학습자들이 동료 피드백보다는 교사 피드백을 더 선호하고 있음을 보여준다. 이는 L2 작문에서 동료 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상에 긍정적인 효과를 미칠 수 있으나 하는 의문을 낳는다.

이에 대하여 Jacobs, Curtis, Braine와 Huang(1998)은 동료 피드백과 교사 피드백 중에 하나만을 강제로 선택하게 하는 실험 방법은, 동료 피드백과 교사 피드백이 상호 배타적인 것이 아니므로, 적절한 접근법이 아님을 지적하고 있다. 그리고 Jacobs 등(1998)은 121명의 L2 대학생을 대상으로 설문조사를 하였는데, 학습자들의 93%가작문 과정 중에 활용할 수 있는 피드백의 한 유형으로 동료 피드백을 선호한다는 결과를 제시하고 있다. 이는 강요에 의해 선택하는 실험 상황이 아닐 때는, 학습자들이 동료 피드백과 교사 피드백 모두를 선호하고 있는 것으로 볼 수 있다. Cault(1994)의 연구는 L2 학습자들이 작문의 교정 과정에서 동료 피드백을 교사 피드백의 역할을 보완할 수 있는 것으로, 그 가치를 받아들인다는 결과를 제시하고 있다.

이에 더 나아가 Hedgcock과 Lefkowitz(1992)는 EFL 학습자들을 대상으로 동료 피드백과 교사 피드백을 각기 다른 집단에 제공하여 실험 연구하였는데, 동료 피드백을 제공받은 학습자들이 전반적으로 더 향상되었음을 제시하고 있다. 통계적으로 유의한 차이는 아니지만 동료 피드백을 받은 집단은 내용과 구성, 어휘에서 더 많은 향상을 보였고, 교사 피드백을 받은 집단은 문법에서 향상을 보인 것으로 나타났다.

4. CMC(Computer-Mediated Communication) 언어 학습

최근 컴퓨터와 인터넷 기술의 급격한 발달은 영어교육 분야에 지대한 영향을 미치고 있다. 컴퓨터를 매개로 학습자와 학습자간, 학습자와 교사간, 또는 학습자와 외부 세계와의 상호작용을 중시하는 방향으로 나아가고 있는데 이를 CMC라 한다(정양수, 2001). 다시 말하면, CMC는 컴퓨터를 매개로 시간적, 공간적으로 떨어져 있는 사람들 간의 의사소통이라 정의할 수 있다. CMC 언어 학습 환경은 이메일, BBS, 채팅 및 화상회의와 같은 비실시간 의사소통 도구와 문자 채팅과 음성 채팅

과 같은 실시간 의사소통 도구의 개발로 인해 가능해졌다(한중임, 2002). 상호작용이라는 면에서 CMC는 다른 매체와 차이를 보인다.

CMC 매체를 이용한 영작문 수업은 전통적인 교실 환경이 직면하는 시간과 공간의 제약으로부터 벗어날 수 있고, 학습자들의 참여도를 향상시키기 때문에, L2 교육환경에서 점점 인기를 더해 가고 있다. 특히 이메일과 BBS는 영작문 학습을 위한 바람직한 도구로 사용될 수 있으며, 선행 연구들(Lee, 2000; Lee, 2002; Warschauer, 1996)의 결과가 CMC의 장점을 뒷받침해주고 있다.

BBS를 이용한 작문 학습은 다음과 같은 장점들이 있다(Greenfield, 2003; Lee, 2002; Murray, 2000): (1) 학습자들의 협력과 의사소통을 촉진시켜주고, 학습자들의 불안감을 감소시켜 줄 수 있다. (2) 작문 활동과 사고를 연계시키고, 학습 동기를 강화시켜 주며, 작문 능력을 향상시킬 수 있다. (3) 다른 사람 앞에 직접 나서지 않는다는 점에서 심리적 부담이 감소될 수 있다. (4) BBS 작문 활동은 학습자와 교사에게 소속감을 제공하고, 그들 자신만의 공간이라는 의식으로 작문 학습에 참여할 수 있도록 유도한다. (5) 종이와 펜을 이용한 작문 방식에서는 수정할 때 종이를 여러 번 바꾸거나 지우개로 지워야 하는 등의 불편한 점이 있지만, BBS를 이용한 작문에서는 쉽게 수정할 수 있고, 편집이 용이하다.

III. 연구방법 및 절차

1. 연구 대상

대학 영어 강독을 수강하고 있는 한국의 I 대학교 신입생 104명을 연구 대상으로 선정하였다. 교사로부터 피드백을 받은 TF(teacher feedback)집단 학습자 50명과 동료와 피드백을 주고받은 PF(peer feedback)집단 학습자 54명이었다. 한 학기 동안 모두 11번의 과제를 BBS에 게시하도록 하였다. 하지만 더 명확한 연구 결과를 도출하기 위해 BBS에 과제를 8회 이상 게시한 학습자 83명(TF 집단 34명, PF 집단 49명)을 본 연구의 최종 대상으로 선정하였다.

본 연구의 대상자들은 연령과 교육배경 측면에서 유사하다. 그리고 I 대학교에서는 학습자들의 영어 능력에 따라 Track 1, 2, 3으로 구분하여 수준별 수업을 시행하고 있다. 본 연구의 대상자들은 Track 2에 속하는 학습자들로서, 학습자들의 영어 수준이 동질하다고 할 수 있다.

원어민 강사 2명과 한국인 강사 2명이 학습자들이 최초로 BBS에 게시했던 영작문을 총체적으로 평가하고, 또한 영작문의 내용, 구성, 문법, 어휘, 기계적인 영역에

유의한 차이가 있는가를 알아보기 위해 한국인 강사 2명이 분석적으로 평가하였다. 총체적 평가는 ETS(Educational Testing Service)에서 개발한 영작문 시험인 TWE(Test of Written English)와 Lee(1998)의 평가 기준을 활용하여 가장 낮은 점수인 1부터 가장 높은 점수인 5까지 등급으로 평가하였다. 그리고 분석적 평가는 Cohen (1994)이 제시한 기준에 따라 평가하였고, 총체적 점수와의 비교를 위해 5점 만점으로 환산 처리하였다.

실험 이전 두 집단간 영작문 능력에 유의한 차이가 있는가를 알아보기 위해 학습자들이 BBS에 게시한 최초 영작문을 총체적, 분석적으로 평가하였다.

표 1
실험 이전 집단간 영작문 능력 차이에 대한 t검정 결과

항 목	TF		PF		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
총체적 평가(H)	2.625	0.440	2.581	0.477	0.420	0.676
분석적 평가(A)	2.008	0.332	2.012	0.291	-0.050	0.961
내용(C)	1.882	0.523	1.938	0.463	-0.517	0.606
구성(O)	1.720	0.605	1.663	0.437	0.501	0.618
문법(G)	1.808	0.522	1.806	0.508	0.024	0.981
어휘(V)	1.779	0.373	1.714	0.456	0.687	0.494
기계(M)	3.823	0.387	3.938	0.316	-1.488	0.141

표 1에서 보듯이 실험 이전 영작문의 총체적 평가에서 두 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 분석적 평가에서도 두 집단간 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러므로 이러한 결과는 두 집단이 동질집단임을 의미한다.

2. 연구 도구

본 연구의 실험에서 사용된 도구는 학습자들이 영작문을 게시할 수 있는 BBS, 학습자들의 태도에 관한 사전과 사후 설문지, 학습자들의 최초-최종 영작문이다.

1) 설문 조사

영작문, 제공된 피드백, BBS 이용에 대한 태도를 알아보기 위한 설문지로 사전 설문지는 7문항, 사후 설문지는 15문항(부록 1 참조)으로 구성되었다. 학습자들이

선택지 상에 보통(average)이라는 답을 고르는 경향을 피하기 위하여, 설문지는 의도적으로 4점 리커트 척도를 사용하였다.

2) BBS

영작문 강좌가 아닌 강독 위주의 교양 영어 수업으로, 수업 중에 영작문을 보다 집중적으로 다루는 것에는 한계가 있었다. 하지만 BBS를 이용하여 시간적, 공간적 제약을 극복할 수 있었다. 본 연구자는 학습자들이 영작문을 게시할 수 있도록 Daum-cafe를 이용하여 BBS를 만들었다. BBS에 접속하는 방법, 영작 과제물 편집 방법(HTML), 과제물 게시 방법 등 학습자들이 BBS를 이용하면서 직면하게 될 것으로 예상되는 문제점들을 실험 이전에 소개하고, 그에 대한 대처 방법을 상세히 소개하였다.

3) 연구 절차

본 연구는 2003년 3월 초부터 6월 초까지 15주 동안 실시되었다. 수업 첫 날 실험 이전 학습자들의 태도를 알아보기 위해 설문 조사를 실시하였다. 동료 피드백에 관한 명시적 지도는 없었으며, 두 집단 모두 제공받은 피드백 외에는 동일한 수업을 받았다.

TF 집단 학습자들은 BBS에 영작문을 게시하고, 일주일 이내에 교사로부터 피드백을 제공받았다. 그리고 PF 집단 학습자들은 영작문을 게시하고, 게시된 동료들의 영작문 한 편을 임의로 선택하여 일주일 이내에 동료의 영작문에 피드백을 제공하도록 하였다. 영작문을 게시하는 것과 피드백을 제공하는 것은 모두 BBS에서 이루어졌다.

BBS의 효율적인 활용을 위해 학습자들이 지켜야 할 몇 가지 원칙을 세웠다: (1) 영작문은 1회에 최소한 다섯 문장 이상이 되도록 하였다. 선행연구들의 결과와 영작문 경험이 거의 없는 학습자들이라는 점을 감안하여, 그리고 영작문에 대한 부담을 주지 않기 위해서 최소한의 기준을 설정하였다. (2) 시간이 지날수록 과제물 제출이 다소 감소하거나 늦어지는 경우에도 본 연구자는 강요보다는 학습 동기를 부여하려고 노력하였다. (3) 본 연구자가 일방적으로 영작문의 주제를 선정하지 않고, 학습자들과의 협의를 통해 선정하였으며, 학습자가 선정된 주제와 유사한 주제를 정하여 영작문을 게시하는 것도 허용하였다.

학습자들의 작문 평가 결과에 미칠 수 있는 변수들로 작문에 주어진 시간, 종이와 연필의 사용, 워드 프로세서의 사용, 그리고 주제 등이 있다(Lee, 2002).

Brossell(1983)의 연구는 작문 주제는 학습자들의 작문 점수에 영향을 거의 미치지 않는다는 결과를 제시하고 있다. Carson, Bridgeman, Camp와 Waanders(1985)의 연구에서도 서로 다른 주제를 부여받은 두 집단 간 작문 점수에 유의한 차이가 없다는 결과를 제시하고 있다. 본 연구의 최초 영작문과 최종 영작문의 주제는 다른 것이며, 사용된 영작문의 주제들은 “Why I Want a Wife”, “Why I Like Holidays”, “The Best Ways of Reducing Stress”, “The Happiest(Saddest) Time in My Life”, “My Parents(parent)”, “My Favorite Book”, “My Ideal Type”이다.

4) 자료의 통계 처리 방법

학습자들의 최초-최종 영작문을 평가했던 평가자간 신뢰도는 Cronbach alpha에 의해 산정되었다. 총체적 평가를 수행했던 원어민 평가자간 신뢰도는 coefficient alpha 값이 .8111이고, 한국인 평가자간 신뢰도는 .8767로 높은 수준이었다. 총체적 평가를 수행했던 4명의 평가자간 신뢰도는 .8960으로 나타났다. 또 분석적 평가를 수행했던 한국인 평가자간 신뢰도는 .8786으로 나타났다. 두 집단 학습자들의 영작문에 대한 총체적 평가 점수와 분석적 평가 점수, 실험 이전과 실험 이후 설문 결과들은 SPSS 통계 프로그램을 이용하여 t검정되었다.

IV. 연구 결과 분석

1. 연구 문제 1

교사의 피드백을 제공받은 집단 학습자들과 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들 사이에 영작문 능력 향상에 유의한 차이가 있는가? 그리고 차이가 있다면, 어떤 영역에서 유의한 차이가 있는가?

실험 이후 두 집단 영작문 점수에 대한 t검정을 실시하였다. 표 2에서 보듯이 총체적 점수에서 TF 집단은 3.27, PF 집단은 3.18로, TF 집단이 0.02점 높은 것으로 나타났다. 하지만 이 평균값의 차이는 t검정한 결과, 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하지 않음이 나타났다.

표 2
실험 이후 집단간 영작문 능력 차이에 대한 t검정 결과

항 목	TF		PF		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
총체적평가(H)	3.272	0.561	3.188	0.511	0.700	0.486
분석적평가(A)	2.776	0.420	2.674	0.387	1.139	0.258
내용(C)	2.735	0.580	2.765	0.511	-0.249	0.804
구성(O)	2.573	0.729	2.428	0.489	1.084	0.282
문법(G)	2.367	0.526	2.234	0.511	1.151	0.253
어휘(V)	2.382	0.444	2.153	0.532	2.061	0.043
기계(M)	4.911	0.260	4.816	0.377	1.277	0.205

또 두 집단간 영작문의 내용과 구성, 그리고 문법과 기계적인 영역에서도 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 영작문의 어휘 영역에서 TF 집단은 2.38, PF 집단은 2.15로, TF 집단이 더 높은 점수를 보였다. 서로 다른 피드백을 제공받은 두 집단 학습자들의 영작문 능력이 향상되었는가를 알아보기 위해, 실험 이전과 실험 이후의 영작문 평가 점수를 t검정하였다. 그래서 표 3의 결과가 산출되었다.

표 3
집단내 영작문 능력 향상도에 대한 t검정 결과

항 목	TF				PF			
	실험이전	실험이후	t값	p값	실험이전	실험이후	t값	p값
총체적평가(H)	2.625	3.272	-7.906	0.000	2.581	3.188	-10.175	0.000
분석적평가(A)	2.008	2.776	-9.712	0.000	2.012	2.674	-13.065	0.000
내용(C)	1.882	2.735	-7.845	0.000	1.938	2.765	-10.256	0.000
구성(O)	1.720	2.573	-7.313	0.000	1.663	2.428	-9.567	0.000
문법(G)	1.808	2.367	-4.936	0.000	1.806	2.234	-5.458	0.000
어휘(V)	1.779	2.382	-6.120	0.000	1.714	2.153	-6.470	0.000
기계(M)	3.823	4.911	-13.552	0.000	3.938	4.816	-12.971	0.000

두 집단 모두 총체적 평가뿐만 아니라 분석적 평가의 모든 영역들에서 유의한 향상이 나타났다. 이러한 결과는 교사 피드백과 동료 피드백 모두 학습자들의 영작문 능력 향상에 효과적이라는 것을 시사한다.

표 4는 실험 이전과 실험 이후 영작문 점수의 차이를 제시하고 있다. 총체적 평가에서 TF 집단은 0.647, PF 집단은 0.607로 0.04점의 차이가 나타났다. 하지만 t검

정을 수행한 결과, 이 차이는 통계적으로 유의하지 않음이 나타났다.

표 4
집단간 영작문 능력 향상에 대한 t검정 결과

항 목	TF		PF		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
총체적평가(H)	0.6471	0.4772	0.6071	0.4177	0.404	0.687
분석적평가(A)	0.7676	0.4609	0.6622	0.3548	1.123	0.266
내용(C)	0.8529	0.6340	0.8265	0.5641	0.199	0.842
구성(O)	0.8529	0.6801	0.7653	0.5600	0.642	0.523
문법(G)	0.5588	0.6602	0.4286	0.5496	0.977	0.331
어휘(V)	0.6029	0.5744	0.4388	0.4747	1.421	0.159
기계(M)	1.0882	0.4682	0.8776	0.4736	2.002	0.049

분석적 평가 영역들 중에 기계적인 영역에서만 통계적으로 유의한 차이가 나타났고($t = 2.002$, $p < 0.05$), 영작문의 내용과 구성, 문법과 어휘 영역에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 EFL 학습자들을 대상으로 두 피드백에 따른 영작문 능력 향상의 차이를 비교했던 Hedgcock과 Lefkowitz(1992)의 연구 결과와 유사하다. 그들의 연구에서는 동료 피드백을 제공받은 집단이 교사 피드백을 제공받은 집단보다 내용과 구성, 어휘 영역에서 더 많은 향상을 보였고, 교사 피드백을 받은 집단이 문법 영역에서 더 많은 향상을 보였다. 하지만 본 연구에서는 통계적으로 유의한 차이는 아니지만, 영작문의 전 영역에서 교사 피드백 집단 학습자들이 동료 피드백 집단 학습자들보다 더 많은 향상을 보였다. 특히 기계적인 영역에서 동료 피드백 집단이 교사 피드백 집단보다 향상 정도가 낮는데, 이는 교사 피드백과는 달리 동료 피드백 집단 학습자들이 동료의 작문에서 반복적으로 나타나는 기계적인 오류를 매번 지적한다는 것이 오히려 동료와의 유대감을 떨어뜨릴 수 있는 요인으로 인식한 결과라 할 수 있다.

또한 본 연구의 결과는 문법을 교정해주는 것이 유용하지 않고 오류 교정이 비효과적이기 때문에, 문법에 관한 피드백을 제공할 필요가 없다는 Truscott(1996)의 주장과 상반되는 것이다. 교사 피드백을 제공받은 집단은 내용중심 피드백뿐만 아니라 형식중심 피드백을 제공받았는데 실험 이후 영작문의 전 영역이 향상된 것으로 나타났다. 이는 송미정(1998)의 연구 결과를 뒷받침하는 것이다. 결론적으로 말하면, 교사 피드백을 제공받은 집단 학습자들과 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들 사이에는 영작문 능력 향상에 유의한 차이가 없다고 할 수 있다.

2. 연구 문제 2

교사 피드백을 제공받은 집단 학습자들과 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들 사이에 영작문에 대한 태도에 유의한 차이가 있는가?

연구 문제 2를 검증하기 위해 영작문, 제공된 피드백, BBS 이용에 대한 태도로 나누어 설문조사를 실시하였다. 영작문에 대한 태도로 표 5에서 보듯이 영작문에 대한 자신감에서만 두 집단간 유의한 차이가 나타났다.

1) 영작문에 대한 태도

표 5
영작문에 대한 태도

항목	TF		PF		t값	p값	
	평균	표준편차	평균	표준편차			
문항 1	사전	2.76	0.78	2.80	0.74	0.185	0.853
	사후	2.74	0.75	2.80	0.74	0.366	0.715
	평균 차이	0.02	1.11	0.00	0.91	-0.132	0.895
문항 2	사전	1.88	0.73	2.04	0.68	1.003	0.319
	사후	2.53	0.83	2.08	0.73	-2.741	0.008
	평균 차이	0.65	0.9497	0.04	0.7626	3.219	0.002
문항 5	사전	3.15	0.74	3.12	0.67	-0.158	0.875
	사후	2.76	0.50	2.80	0.64	0.238	0.813
	평균 차이	0.39	0.7392	0.32	0.7469	-0.336	0.738
문항 6	사전	2.94	0.60	2.65	0.69	-1.964	0.053
	사후	2.52	0.62	2.39	0.79	-0.782	0.437
	평균 차이	0.42	0.56	0.26	0.86	-0.935	0.353
문항 7	사전	2.85	0.56	2.81	0.70	-0.278	0.781
	사후	2.79	0.59	2.82	0.63	0.161	0.872
	평균 차이	0.06	0.85	0.01	0.92	-0.294	0.770

문항 1: 영어로 글을 쓸 때 불안하다.

문항 2: 영어로 글을 쓸 때 자신감이 있다.

문항 5: 영어로 글을 쓸 때 문법 오류에 대한 두려움이 있다.

문항 6: BBS에 글을 게시할 때 다른 동료들이 웃을까봐 걱정된다.

문항 7: 영어로 글을 쓸 때 나의 영작문 능력에 대한 확신이 서지 않는다.

문항 1은 작문에 대한 불안감으로 두 집단간 유의한 차이가 나타나지 않았으며, 실험 이전과 실험 이후 두 집단 모두 유의미한 변화가 나타나지 않았다. Tsui와 Ng(2000)에 따르면 교사 피드백과 달리 동료 피드백을 주고받는 과정을 통해서, 동료가 제공하는 도움으로 인하여 영작문에 대한 태도가 긍정적으로 변화할 수 있고, 불안감이 낮춰질 수 있다고 하였다. 본 연구의 결과는 실험기간이 한 학기로 짧은 기간임을 고려해 볼 때 예상된 당연한 결과이기도 하다.

문항 2는 학습자들의 영작문에 대한 자신감을 제시하고 있다. 실험 이전 두 집단간 영작문에 대한 자신감은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 실험 이후 TF 집단이 영작문에 대한 자신감 항목에서 유의한 향상을 보인 것으로 나타났다.

문항 5는 영어로 글을 쓸 때, 느끼는 문법적 오류에 대한 두려움을 조사한 것이다. 실험 이전 두 집단간 문법적 오류에 대한 두려움 항목에서 보듯이, TF 집단은 3.15, PF 집단은 3.12로 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 두 집단 모두 문법 오류에 대한 두려움이 매우 높은 것으로 나타났는데 실험 이후에는 긍정적인 변화를 보였다. 이는 교사가 학습자들의 영작문에 나타나는 문법적 오류를 교정해주는 것이 학습자들의 문법 능력을 향상시킬 수 있으며, 또한 문법적 오류에 대한 두려움에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 것으로 해석할 수 있다. 이 결과는 문법 오류를 교정해주는 것이 비효과적이므로 피드백을 제공할 필요가 없다는 Truscott(1996)의 연구 결과와 상충되는 것이다. 또한 PF 집단에서도 문법적 오류에 대한 두려움이 감소하였는데, 이는 동료들의 영작문에 피드백을 제공하는 과정 중에 독자인 동료를 의식하여 책임감을 느끼게 되고 이에 따라 학습자 스스로 문법 지식의 필요성을 느껴 학습 동기가 상승한 결과라고 해석할 수 있다.

문항 6은 BBS에 게시된 자신의 영작문을 읽은 동료들의 반응에 대한 두려움을 조사한 것이다. 실험 이전 TF 집단은 2.94, PF 집단은 2.65로 유의한 차이는 아니지만 PF 집단의 두려움이 다소 낮게 나타났다. 하지만 실험 이후 두 집단 모두 두려움이 감소한 것으로 나타났다. 이는 BBS에 게시된 동료들의 영작문을 읽고 자신과 동료들의 영작문 능력에 별 다른 차이가 없음을 인식했기 때문인 것으로 볼 수 있다. 두 집단간 실험 이전과 실험 이후 동료의 반응에 대한 두려움에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 문항 7은 학습자 자신의 영작문 능력에 대한 불확신 정도를 조사한 것이다. 실험 이전 두 집단의 영작문 능력에 대한 불확신 정도는 다소 높은 값을 보여주었다. 이는 자신의 영작문 능력에 대하여 확신 정도가 낮다고 해석할 수 있는데, 실험 이후에도 유의한 변화가 나타나지 않았다. 본 연구에서 영작문에 대한 두 집단 학습자들의 자신감이 높아졌다는 결과를 확인 할 수 있었는데, 장기간에 걸쳐 실험 연구를 한다면 자신감과 불안감은 부정적인 관계가 있으므로(Daly

& Miller, 1975; Daly & Wilson, 1983; Pajares & Johnson, 1993), 학습자들의 영작문 능력에 대한 불확신 정도에도 긍정적인 변화가 있을 것으로 예상된다.

2) 피드백에 대한 태도

표 6
피드백에 대한 태도

항목	TF		PF		t값	p값
	평균	표준편차	평균	표준편차		
문항 8	2.71	0.52	2.67	0.47	-0.293	0.770
문항 9	2.65	0.54	2.82	0.53	1.412	0.162

문항 8: 교사로부터 피드백을 받는 것은 흥미롭다.(TF)

동료와 피드백을 주고받은 것은 흥미롭다.(PF)

문항 9: 교사가 제공한 피드백이 본인의 영작문에 도움이 되었다.(TF)

동료가 제공한 피드백이 본인의 영작문에 도움이 되었다.(PF)

문항 8은 피드백에 대한 흥미도를 보여준다. 흥미도에서 두 집단간 유의한 차이가 나타나지 않았고, PF 집단 학습자들도 피드백을 주고받는 과정에 대하여 긍정적인 태도를 보이고 있다. 문항 9에서도 두 집단간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 우리나라 영작문 지도 과정에서 동료 피드백은 그동안 부정적으로 인식되어 왔다. 하지만 본 연구에서 PF 집단 학습자들은 동료로부터 제공된 피드백을 유용한 것으로 받아들이고 있다. 이 결과는 동료 수정 성격에 관한 문영인(2000)의 연구 결과를 뒷받침하는 것이다.

3) BBS 이용에 대한 태도

표 7
BBS 이용에 대한 태도

문항번호		TF(34)		PF(49)		t값	p값
		평균	표준편차	평균	표준편차		
문항 3	사전	2.61	0.56	2.65	0.70	0.273	0.786
	사후	2.94	0.34	2.92	0.53	-0.220	0.827
	평균차이	0.33	0.5951	0.27	0.5819	0.314	0.755

	사전	2.44	0.82	2.84	0.90	2.073	0.042
문항 4	사후	2.03	0.69	2.24	0.72	1.332	0.187
	평균차이	0.41	0.7874	0.60	0.9110	1.302	0.197
문항 10		2.65	0.60	2.43	0.50	-1.807	0.074
문항 11		2.53	0.66	2.33	0.75	-1.274	0.206
문항 12		2.85	0.67	3.06	0.66	1.427	0.157

문항 3: BBS 사용에 대한 본인의 느낌은?

문항 4: BBS 사용에 대한 스트레스 정도는?

문항 10: BBS를 통한 쓰기가 본인의 영작문 능력에 얼마나 도움이 되었다고 생각합니까?

문항 11: BBS에 게시된 다른 동료들의 영작문을 보는 것이 본인의 영작문에 얼마나 도움이 되었는가?

문항 12: 종이와 연필을 이용한 작문방식보다 BBS를 이용한 작문방식을 더 선호한다.

문항 3과 문항 4는 BBS 이용에 대한 학습자들의 호감도와 스트레스 정도에 관한 것으로, 두 집단간 유의한 차이가 없었다. 그리고 실험 이후 두 항목에서 학습자들의 태도가 긍정적으로 변화하였음을 알 수 있다. 이는 Lee(2000)의 연구 결과와 유사한 것으로 우리나라 대학 영작문 지도에서 BBS의 적용 가능성을 다시 한번 입증한 것이라 할 수 있다. 문항 10은 BBS를 이용한 영작문의 유용성에 관한 것으로, 두 집단간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 두 집단 학습자들 모두 긍정적인 태도를 보이고 있다. 문항 11은 BBS에 게시된 동료들의 영작문을 읽는 것이 자신의 영작문 능력에 얼마나 도움이 되었는가를 조사한 것이다. 두 집단 학습자들의 평균 값은 TF집단이 2.53, PF 집단이 2.33으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 문항 12는 종이와 연필을 이용한 전통적인 영작문 방식과 BBS를 이용한 영작문 방식에 대한 학습자들의 반응을 조사한 것이다. 학습자들은 종이와 연필을 이용한 영작문 방식보다 BBS를 이용한 영작문 방식을 더 선호하고 있는 것으로 나타났다.

다음은 개방형(open-ended) 문항들을 분석한 결과들이다. 두 집단 학습자들을 대상으로 BBS를 이용한 영작문을 하면서 가장 좋았던 점들을 조사하였는데, 빈도수가 높은 응답들을 살펴보면 다음과 같다.

- (1) 영작문 제출이 편리하고, 영작문의 수정이 용이하다.(42.1%)
- (2) 동료들의 영작문과 자신의 영작문을 비교해 볼 수 있어 좋았다.(24.0%)
- (3) BBS에 게시된 자신의 글을 계속해서 읽어봄으로써, 자주 범하는 오류들을

- 파악할 수 있었고, 스스로 고칠 수 있는 능력이 조금 향상되었다.(8.4%)
- (4) BBS에 게시된 자신의 글을 읽어봄으로써, 영작문 능력이 조금씩 향상되고 있다는 것을 알고 학습 동기가 부여된 것 같다.(8.4%)
- (5) 주제에 관한 동료들의 생각을 알수 있었다.(6.0%)

반면에 BBS를 이용한 영작문에 대한 부정적인 응답들도 적지 않았다.

- (1) 과제물 제출 최종 기간이 다가 오면 게시판 접속이 힘들어진다.(32.5%)
- (2) 영어로 타자하는 것이 익숙하지 않아 영작문을 하는데 힘들었다.(9.6%)
- (3) 저녁 시간에 가끔 다운이 된다.(6.0%)

동료 피드백을 이용한 영작문에 대한 PF 집단 학습자들의 긍정적인 응답들은 다음과 같다.

- (1) 동료의 영작문을 교정하는 과정 중에, 오히려 나의 실력이 많이 향상된 것 같다.(20.4%)
- (2) 동료의 영작문에서 오류를 찾아내는 것이 흥미로웠다.(18.3%)
- (3) 동료의 영작문을 교정한다는 활동 자체가 좋았다.(10.2%)
- (4) 동료의 영작문을 교정하는 과정을 통해 영작문에 대한 자신감이 생겼다.(8.1%)
- (5) 내가 생각할 수 없었던 오류들을 동료가 교정하거나 지적해주어 도움이 되었다.(6.1%)
- (6) 나의 글에서는 오류를 찾아내는 것이 힘들지만, 동료의 글에서 오류를 발견하는 것은 쉬웠다.(6.1%)
- (7) 동료의 작문을 읽으면서 독해력이 향상되었다.(6.1%)

동료 피드백을 이용한 영작문에 대한 PF 집단 학습자들의 부정적인 응답들은 다음과 같다.

- (1) 내가 고쳐준 것이 맞는 것인지 확신이 서지 않았다.(28.5%)
- (2) 나의 영작문 실력이 부족하여 동료의 글을 더 망쳐놓은 듯한 생각이 들었다.(20.4%)
- (3) 동료의 글에서 오류를 찾아내는 것이 어려웠다.(10.2%)
- (4) 동료의 영작문을 이해하는 것이 쉽지 않았다.(10.2%)

교사 피드백을 이용한 영작문에 대한 TF 집단 학습자들의 긍정적인 응답들은 다음과 같다.

- (1) 내가 발견하지 못한 오류들을 교사가 직접 교정해 주어 문법 실력이 향상된 것 같다.(29.4%)
- (2) 어휘력이 조금 향상된 것 같다.(23.5%)

교사 피드백을 이용한 영작문에 대한 TF 집단 학습자들의 부정적인 응답들은 다음과 같다.

- (1) 일부의 물음표를 이용한 교정보다는 직접 교정해 주셨으면 좋겠다.(32.3%)
- (2) 체계적으로 영어 문법을 설명해주면 좋겠다.(26.4%)

영작문을 하면서 가장 힘들었던 점으로, “문법적인 문장 구성”(42.1%)과 “적절한 어휘 사용”(33.7%)을 들었다. 영작문 능력을 향상시키기 위한 방안으로는 “어휘력 신장”(31.3%), “문법 실력 향상”(15.6%), “꾸준한 영작 연습”(14.5%) 순으로 나타났다. BBS에 포함되어야 할 사항으로 “쉽게 접속할 수 있는 전문적인 게시판 마련”(15.6%), “문법 자료를 게시판에 링크”(4.81%), “빈도수가 높은 오류들을 체계적으로 지도해 주셨으면”(3.61%) 순으로 나타났다.

V. 결론

본 연구에서는 웹기반 피드백의 두 가지 유형, 교사 피드백과 동료 피드백이 대학생들의 영작문 능력 향상과 태도에 미치는 영향을 조사하여, 우리나라의 영작문 지도 과정에서 그동안 부정적으로 인식되어 왔던 동료 피드백에 대한 시사점을 알아보려고 하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 총체적 평가에서 교사 피드백을 제공받은 집단 학습자들과 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들 간의 영작문 능력 향상에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 분석적 평가에서, 기계적인 영역을 제외한 나머지 영역, 글의 내용, 구성, 문법, 어휘 영역에서 두 집단 학습자들 간의 능력 향상에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 둘째, 영작문에 대한 불안감, 문법적 오류에 대한 두려움, BBS에 게시된 자신의 영작문을 읽은 동료들의 반응에 대한

두려움, 영작문 능력에 대한 불확신 항목에서 두 집단 학습자들 간에 유의한 차이가 없었다. 다만, 교사 피드백을 제공받은 집단 학습자들이 동료 피드백을 제공받은 집단 학습자들보다 영작문에 대한 자신감이 더 높아진 것으로 나타났다. 제공된 피드백에 대한 유용성과 흥미도 항목에서도 두 집단 학습자들 간에 유의한 차이가 없었다. BBS 이용에 대한 호감도와 스트레스 정도, BBS를 이용한 영작문의 유용성, BBS에 게시된 동료 영작문의 유용성 항목에서도 두 집단 학습자들의 인식에는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

교사 피드백과 동료 피드백이 학습자들의 영작문 능력 향상과 태도(영작문, 제공된 피드백, BBS 이용에 대한 태도)에 미치는 영향에 유의한 차이가 없다는 본 연구 결과는 우리나라 대학에서 영작문을 지도할 때, 교수가 제공하는 피드백의 대안으로 동료 피드백은 적용할 만한 가치가 있음을 보여주고 있다. 따라서 시간적, 공간적 제약이 있는 현재의 우리나라 교육 환경을 감안할 때, 대학 영작문 지도에서 전적으로 교수의 피드백에만 의존하는 것보다는 동료 피드백을 활용하는 것이 학습자들의 영작문 능력 향상에 도움을 줄 수 있는 하나의 방법임을 시사하고 있다.

참 고 문 헌

- 문영인. (2000). 한국 대학 영작문에 나타나는 동료 수정의 성격. *영어교육*, 55(1), 119-140.
- 박은영. (2004). 웹기반 영작문교육에서의 동료수정 양상 연구. *영어어문교육*, 10(1), 107-126.
- 송미정. (1998). 문자피드백의 유형과 영작문 실력 향상간의 관계. *영어교육*, 53(2), 135-156.
- 이정원 · 홍영주. (2001). 과정중심 피드백이 영어 쓰기능력 향상에 미치는 영향. *영어교육*, 56(2), 265-285.
- 정양수. (2001). 컴퓨터보조 언어학습(CALL)에 대한 협동학습 측면에서의 고찰. *영어교육*, 56(4), 373-395.
- 조동완. (2001). 웹기반 영작문 수업. *영어교육*, 56(2), 287-307.
- 한종임. (2002). 멀티미디어를 활용한 영어의사소통능력 신장 방안 연구. *영어교육*, 57(4), 533-558.
- Allaei, S. K., & Connor, U. M. (1990). Exploring the dynamics of cross-cultural collaboration in writing classrooms. *The Writing Instructor*, 10, 19-28.
- Brossell, G. (1983). Rhetorical specification in essay examination topics. *College*

English, 45, 165-173.

- Carson, S., Bridgeman, B., Camp, R., & Waanders, J. (1985). Relationship of admission test scores to writing performance of native and nonnative speakers of English. *TOEFL Research Report*, 19. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cault, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181-188.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Newbury house/ Heinle & Heinle.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). Further studies in writing apprehension: SAT scores, success expectation, willingness to take advanced courses, and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17, 327-341.
- Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Graham, M. S. (1983). *The effect of teacher feedback on the reduction of usage errors in junior college freshman's writing*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern Mississippi.
- Greenfield, R. (2003). Collaborative e-mail exchange for teaching secondary ESL: A case study in Hong Kong. *Language Learning & Technology*, 7(1), 46-70.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 255-276.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-425.
- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S. Y. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 307-317.

- Kaida, K. (1988). The effect of formal instruction on monitored and on spontaneous naturalistic interlanguage performance: A case study. *TESOL Quarterly*, 22, 509-515.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, E-K. (1998). The effects of temperament types, feedback types and writing modes on EFL students' task-based writing. *English Teaching*, 53(4), 107-133.
- Lee, E-K. (2002). Using web-based bulletin board for peer correction in EFL basic writing classes. *Foreign Languages Education*, 9(4), 147-164.
- Lee, S. Y. (2000). Teaching writing using a bulletin board on the internet: A preliminary study. *English Teaching*, 53(3), 171-191.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1993). How useful is peer response? *Perspectives*, 5(1), 17-29.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46, 274-284.
- Mendonca, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Murray, D. M. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. In T. R. Donovan & B. W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition* (pp. 3-20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Murray, D. E. (2000). Protean communication: The language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34, 397-421.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perception of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2),

113-131.

- Nelson, G. L., & Murphy, J. M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-142.
- Pajares, M. F., & Johnson, M. J. (1993). *Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectance, and apprehension*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research.
- Partridge, K. L. (1981). *A comparison of the effectiveness of peer vs. teacher evaluation for helping students of English as a second language to improve the quality of their written compositions*. Unpublished master's thesis. University of Hawaii at Manoa.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Walker, J. L. (1973). Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals*, 7, 102-105.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), 7-26.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 75-101.
- Zhang, S. (1995). Re-examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.

부록 1

사전 설문지

1. 영어로 글을 쓸 때 불안하다
매우 동의하지 않음_____ 동의하지 않음_____ 동의함_____ 매우 동의함_____
2. 영어로 글을 쓸 때 자신감이 있다.
매우 적음_____ 적음_____ 많음_____ 매우 많음_____
3. BBS 사용에 대한 본인의 느낌은?
매우 나쁨_____ 나쁨_____ 좋음_____ 매우 좋음_____

4. BBS 사용에 대한 스트레스 정도는?
 매우 적음_____ 적음_____ 많음_____ 매우 많음_____
5. 영어로 글을 쓸 때, 문법 오류에 대한 두려움이 있다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
6. BBS에 글을 게시할 때 다른 동료들이 웃을 까봐 걱정된다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
7. 영어로 글을 쓸 때 나의 영작문 능력에 대한 확신이 서지 않는다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___

사후 설문지

1. 영어로 글을 쓸 때 불안하다
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
2. 영어로 글을 쓸 때 자신감이 있다.
 매우 적음_____ 적음_____ 많음_____ 매우 많음_____
3. BBS 사용에 대한 본인의 느낌은?
 매우 나쁨_____ 나쁨_____ 좋음_____ 매우 좋음_____
4. BBS 사용에 대한 스트레스 정도는?
 매우 적음_____ 적음_____ 많음_____ 매우 많음_____
5. 영어로 글을 쓸 때, 문법 오류에 대한 두려움이 있다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
6. BBS에 글을 게시할 때 다른 동료들이 웃을 까봐 걱정된다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
7. 영어로 글을 쓸 때 나의 영작문 능력에 대한 확신이 서지 않는다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
- 8-(A) 교사로부터 피드백을 받는 것은 흥미롭다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
- 8-(B) 동료와 피드백을 주고받는 것은 흥미롭다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
- 9-(A) 교사가 제공한 피드백이 본인의 영작문에 도움이 되었다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
- 9-(B) 동료가 제공한 피드백이 본인의 영작문에 도움이 되었다.
 매우 동의하지 않음___ 동의하지 않음___ 동의함___ 매우 동의함___
10. BBS를 통한 쓰기가 본인의 영작문 능력에 얼마나 도움이 되었다고 생각합니

까?

매우 적음_____ 적음_____ 많이_____ 매우 많이_____

11. BBS에 게시된 다른 동료들의 영작문을 읽는 것이 본인의 영작문에 얼마나 도움이 되었는가?

매우 적음_____ 적음_____ 많이_____ 매우 많이_____

12. 종이와 연필을 이용한 작문보다 BBS를 이용한 작문을 더 선호한다.

매우 동의하지 않음_____ 동의하지 않음_____ 동의함_____ 매우 동의함_____

13. 이번 학기 BBS를 활용한 영작문을 하면서 가장 좋았던 점과 가장 힘들었던 점은?

14. 영작문을 할 때 가장 어려운 점은 무엇이고, 영작문 능력 향상을 위해 추천하고 싶은 것은?

15. 다음에 BBS 수업을 한다면 포함되어야 할 사항은?

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): College

전재영

인하대학교 교양 영어부

402-751 인천 남구 용현동 253

Tel: 032-253-0032

Email: clicktesl@empal.com

Received in Jan. 2005

Reviewed by Feb. 2005

Revised version received in Mar. 2005