

영작문 활동 중 동료 피드백에 대한 예비교사들의 인식

Pre-service Teachers' Perception on Peer Feedback in English Writing

김희정*, 이제영*, 장소영**
전주대학교 영어교육과*, 군산대학교 교양교육원**

Heejung Kim(hkkim@hankook.ac.kr)*, Je-Young Lee(jylee@jj.ac.kr)*,
So Young Jang(clarasoyoung@hanmail.net)**

요약

본 연구의 목적은 영어 작문 수업 중 이루어진 동료 피드백 활동에 대한 예비 영어교사들의 인식을 살펴 보는 것이다. 이를 위해 15주간 영어 작문 수업을 수강하는 총 37명의 학생들이 설문에 참여하였고, 설문의 얻어진 데이터를 통해 동료 피드백 활동에 대한 학생들의 인식을 빈도분석, 기술통계를 통해 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 동료 피드백 활동에 참여한 학생들은 긍정적인 태도를 보였다. 둘째, 참여자들은 작문 결과물의 내용, 아이디어 조직 부분에서 특히 큰 도움을 받았다. 셋째, 학생들은 자신을 비롯한 모든 학생들이 유사한 오류를 범한다는 것을 알게 되면서 다른 학생들에 비해 작문 실력이 크게 뒤처지지 않는다는 점에 안도감을 느꼈다. 넷째, 피드백을 주는 입장과 받는 입장 모두에서 동료 피드백의 내용을 크게 신뢰하지 않았다. 특히 영어 능력이 낮은 동료로부터 받은 피드백은 큰 도움이 되지 않았다. 다섯째, 학생들은 동료의 오류를 지적하거나 너무 자세한 제안을 했을 때 그들의 관계가 불편해질 것에 대해 걱정하였다. 마지막으로 연구 결과를 바탕으로 교육적 시사점을 제안하였다.

■ 중심어 : | 동료 피드백 | 교사 피드백 | 오류 교정 | 과정 중심 쓰기 | 영어 쓰기 |

Abstract

The purpose of this study is to investigate the perception of pre-service secondary English teachers on peer feedback in English composition. For this purpose, a total of 37 students who took the English composition class for 15 weeks participated in the survey. After completing the survey, data were analyzed to find out the students' perception on peer feedback performed in their English composition class through frequency analysis and descriptive statistics. The findings of this study are as follows: First, the students showed positive attitudes towards on peer feedback activities. Second, the participants had received considerable help in the content, ideas and organization of their composition. Third, noticing that they all have made similar mistakes in their writing, the subjects were relieved to know that they are not falling behind their other colleagues. Fourth, the subjects did not trust the feedback contents among the peers, which were found in both the feedback giver and receiver. In particular, feedback from peers who had low English proficiency was rarely helpful. Fifth, the students were afraid that their relationship might become uncomfortable with peers when they pointed out peer's writing errors or made specific suggestions about their peer's writing. Finally, pedagogical implications were discussed based on the research findings.

■ keyword : | Peer Feedback | Teacher Feedback | Error Correction | Process-Oriented Writing | English Writing |

I. 서론

영어교육에 있어서 쓰기의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 많은 선행연구에서 영어의 4기능, 즉 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 균형적인 발달이 중요하며, 특히 쓰기 활동을 통해 영어 의사소통 능력을 향상시킬 수 있음을 강조하고 있다. Zamel(1983)에 따르면, 쓰기는 학생들이 영어로 자신의 생각을 창조하고 재구성하는데 도움을 주며 특히 다양하고 적절한 표현의 사용을 통해 논리적 언어 사용을 연습할 수 있는 기회를 제공한다[1]. 또한 Harmer(2004)는 영어학습자들이 쓰기에서 요구되는 일련의 과정 즉, 자신의 생각을 다듬고 조직화하는 과정을 통해 새로운 언어를 보다 수월하게 기억할 수 있음을 지적하였다[2].

이러한 영어 학습에 있어서의 쓰기의 중요성과 필요성으로 인해 효과적인 글쓰기를 위한 다양한 방법들이 연구되었고, 최근 과정중심 쓰기(Process Writing)가 널리 활용되고 있다[3-5]. 과정중심 쓰기는 쓰기 결과물의 완성도에 집중하는 결과중심 쓰기(Product Writing)에 대비되는 개념으로, 계획하기(Planning), 원고쓰기(Drafting), 수정하기(Revising) 등과 같은 쓰기에 수반되는 각 단계의 중요성을 강조한다[6]. 이 때 글의 수정은 교사, 동료, 자기 자신 등 다양한 사람들이 제안한 피드백을 기반으로 이루어진다.

이러한 피드백은 쓰기 결과물의 완성도를 높일 뿐만 아니라 학생들의 영어 쓰기 능력 향상에 도움을 주는 중요한 활동이다. 하지만 교사 한 명이 다수의 학생들의 글을 읽고 피드백을 제공하는 것은 많은 시간과 노력을 요구한다. 이에 교사 피드백에 대한 대안으로 학생들 상호간에 서로 피드백을 제공하는 동료 피드백의 활용 가능성에 대한 연구가 활발히 진행되고 있으며, 학습자들이 피드백 제공과 활용에 대한 훈련을 받은 후 동료 피드백을 실시할 경우 쓰기 능력 향상에 많은 도움이 된다는 연구 결과가 보고되고 있다[7-10].

이렇게 외국어 교육에서의 동료 피드백 양상과 동료 피드백이 글쓰기 능력에 미치는 효과에 대한 다양한 관점의 연구들이 이루어져 왔지만, EFL 환경에서의 글쓰기 수업에 활용되는 동료 피드백 활동과 효과 및 동료

피드백 활동을 수행하고 있는 학생 당사자들의 인식에 대한 연구는 아직 부족하다. 따라서 본 연구는 사범대학 영어교육과에 재학 중인 대학생들을 대상으로 영어 작문 수업에서 동료 피드백을 주고받는 과정을 어떻게 인식하고 있는지 알아보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 동료 피드백

동료 피드백이라는 용어는, 조금씩 차이는 있으나, 동료 반응(peer response), 동료 평가(peer evaluation), 동료 수정(peer editing), 동료 비평(peer critique), 동료 검토(peer review) 등과 유사한 개념으로 쓰이고 있다. Liu와 Hansen(2002)은 동료 피드백을 교사 피드백의 개념과 구분하여 과정 중심의 글쓰기에서의 학습자들이 수정 과정 중 서로의 글에 대해 피드백을 나누는 활동이라고 정의하였다[11]. 교수자 피드백이 문법과 형식에 관한 내용을 주로 다루는 한편, 동료 피드백은 글의 내용과 구성, 어휘 등을 주로 다루고[10], 작문의 수준만이 아니라 비판적 사고, 학습자 주도성, 학생들 간의 사회적 상호관계에도 긍정적인 영향을 준다[12].

동료 피드백의 긍정적인 면을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 동료 피드백은 학생들이 동료의 글을 비판적으로 읽고 피드백을 제공하는 과정 속에서 인지적 성장을 돕고 동료와의 의사소통을 통해 교사와의 관계에서는 얻을 수 없는 지식을 습득하게 한다[13]. 둘째, 초고 쓰기에서 최종본에 이르기까지 어떤 단계에서도 실행될 수 있다[14]. 셋째, 동료 피드백 활동을 통해 학생들은 진정한 독자를 얻게 되며 이러한 독자들로부터 받은 피드백은 학생들이 자신의 글을 다양한 시각에서 바라볼 수 있도록 하고 나아가 자신의 글을 보다 비판적으로 보게 한다[15]. 넷째, 피드백을 주는 과정에서는 동료의 글을 읽고 장·단점을 알게 되며 이를 자신의 글에 비추어보아 자신감을 얻거나 불안감을 줄일 수도 있다[16]. 마지막으로, 동료 피드백 활동은 과정 중심 글쓰기 수업을 시행하는 교사가 학생들에게 피드백을 제공하는 데 따르는 시간과 부담을 줄여줄 수 있다[13].

하지만 동료 피드백 활동의 한계도 동시에 존재한다. 무엇보다 학생들이 동료 피드백의 효과에 대해 회의적일 수 있다. 이는 학습자들이 피드백 활동을 왜 하는지, 무엇이 좋은지 등을 인식하지 못하거나 피드백을 주는 일이 교사의 몫이라고만 생각할 수 있기 때문이다. 다시 말해 학생 자신 또는 동료가 서로에게 피드백을 줄 만한 자격이 있는지에 대한 불신이 있을 수 있는데, 이는 특히 EFL 환경에서 학생들의 피드백 활동이 적극적으로 이루어지지 않는 주된 이유이다[17].

2. 선행 연구

문영인(2000)은 대학생들은 상대방의 인지 능력과 영어 수준이 자신보다 낮다고 생각하는 경우 동료의 의견을 불신한다고 보고하였다[18]. 학생들은 설문조사에서 동료에게 만족할 만한 피드백을 받지 못했다고 응답하였으며, 동료 피드백에 대한 이런 불신은 결국 동료 피드백 활동에 대한 부정적인 태도로 이어졌다. 따라서 동료 피드백 활동에서 동료들 고정하지 않고 여러 다른 학생과도 피드백을 주고받을 수 있도록 한 후, 교사의 피드백을 추가적으로 제공해야 하며, 성공적인 동료 피드백 활동을 위해서는 교수자가 학생들과의 토론을 통하여 동료의 피드백은 개인적인 공격이 아니라 건설적인 제안임을 숙지시켜야 한다고 주장하였다.

Amores (1997)도 동료의 언어 능력에 대한 학습자의 인식이 동료 피드백을 통한 수정 과정에서 학생들의 반응에 유의한 영향을 미칠 수 있다고 주장했다[19]. 즉 학습자들은 자신이 동료보다 작문 실력이 더 좋다고 판단되면 동료 수정에 적극적으로 참여하거나 동료 작문에 더 많은 피드백을 제공하지만, 반대로 자신보다 작문 실력이 낮은 동료로부터 받은 피드백을 자신의 작문에 반영하는 것에 주저했다.

Huh와 Lee(2011)는 예비교사 학생들을 대상으로 한 작문 수업에서 동료 피드백에 대한 인식을 연구하였다. 해당 연구에서 학생들은 교사의 피드백에 대해서는 수동적으로 수렴하는 경향을 보인 반면, 동료 피드백 활동에 대해서는 진정한 독자를 얻었다고 인식하였다[20]. 또한 동료 피드백 활동이 보다 효과를 거두기 위해서는 동료로부터 받은 피드백을 적용할 지는 학생 본

인이 판단하게 함과 동시에, 교사가 동료 피드백에 대한 인식 교육을 할 필요가 있음을 지적하였다.

정영철(2014)은 대학생 24명을 대상으로 영어 글쓰기에서 동료 피드백의 이점과 효과적인 피드백 주기 방식을 연구하였다[21]. 이 과정에서 학생들은 교사 피드백에 비해 동료 피드백 활동을 할 때 심리적, 정서적 부담감을 덜 느끼고 글쓰기 활동도 더 흥미 있어 하였다. 실제 글쓰기 측면에서도 학생들은 동료 피드백을 통해 글쓰기 주제와 관련된 아이디어를 발전시키는데 도움을 받았으며, 이를 통해 글의 내용이 풍부해지고 논리적인 글을 쓰는데 도움이 되었다고 인식했다. 하지만 동료 피드백의 정확성에 대해 확인하기가 어렵고 동료가 성실하게 피드백 활동에 참여하지 않을 수도 있다는 단점 역시 관찰되었다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 전북 소재 사범대학에서 영어교육을 전공하며 ‘영어논리 및 논술’ 강의를 수강하는 4학년 학생 37명(남 13명, 여 24명)을 대상으로 이루어졌다. 대상자들의 객관적인 영어 능력을 알아보기 위해 영어능력 인증 시험인 TOEIC의 점수 분포를 알아보았다. 총 37명의 대상 학생 중 33명이 TOEIC에 응시해 본 경험이 있었으며, 성적 분포는 다음의 [표 1]과 같다. 한편 기초조사 결과 대상 학생들은 영어 글쓰기 연습에 주당 1.5 시간을 할애하고 있었다.

표 1. 연구 대상의 TOEIC 점수 분포

점수	500-599	600-699	700-799	800-899	900-999	점수 없음	합계
인원 (%)	1 (2.7%)	3 (8.1%)	14 (37.8%)	10 (27.0%)	5 (13.5%)	4 (10.8%)	37 (100.0%)

2. 연구 기간 및 절차

본 연구의 기간 및 절차는 다음과 같다. 먼저 2016년 2월에서 2017년 2월까지의 관련 선행연구를 검토하고

연구 방법 및 도구를 구체화하였다. 또한 수업 시간에 실시할 동료 피드백 활동을 구안하고 평가 지침을 작성하는 등 실제 실험 처치를 준비하였다.

다음으로 2017년 3월에서 6월까지의 교생실습 기간을 제외한 11주에 걸쳐 매주 2회씩, 주당 총 4시간 동안 영어교육과 교직 필수 과목인 ‘영어 논리와 논술’ 시간에 영어 작문을 하고 학생들이 작성한 영작문을 바탕으로 동료 피드백 활동을 실시하였다. 먼저 1-2주차에 교수자는 수강생들에게 글쓰기 방법, 동료 피드백의 개념, 피드백의 유형, 피드백 방식 등에 대해 설명하였고, 학생들이 참고할 수 있는 글쓰기와 피드백 주기의 실례들을 제시한 후 본 수업에서 글쓰기와 동료 피드백 활동이 어떻게 진행되면 좋을지 학생들과 논의하였다.

학생들은 매주 교재를 1장씩을 미리 예습한 후 수업 시간에 글쓰기 주제에 따라 20분 동안 아이디어 맵핑을 하고 30분 동안 1차 글쓰기를 했다. 그 후 20분 동안 초안에 대한 동료 피드백 활동 후 30분 동안 2차 쓰기를 하여 제출하였다. 다음 차시 수업에서 교수자는 학생들의 작문 결과물 중 바람직한 예와 수정이 필요한 예를 제시하여 설명하고 이에 대해 학생들과 토론하였다. 그리고 교수자의 피드백과 채점이 포함된 학생들의 2차 수정 작문을 돌려주어 학생들이 본인의 결과물과 점수를 직접 확인하게 했다. 교수자는 학생들의 글에서 발견된 전반적인 특징이나 수정할 점 등을 전체적으로 다룬 후 필요한 경우 개별 면담을 진행하는 것으로 피드백 활동을 마무리했다. 위와 같은 과정으로 총 8번의 글쓰기를 진행하였다.

15주차 마지막 수업시간에 학생들에게 본 연구의 취지를 설명하고 동료 피드백 활동에 대한 대학생들의 인식과 태도를 묻는 설문지를 배포 및 작성하게 하였다. 설문 응답에는 모든 수강생들이 약 1시간 동안 참여했으며, 설문 응답에 보다 적극적으로 임할 수 있도록 문항에 대한 대상자들의 질문에 답변하였다.

이러한 전체적인 연구 절차를 정리하면 다음 [표 2]와 같다.

표 2. 연구 기간 및 절차

기간	진행 상황 및 주요 연구 내용	
2016. 12 ~ 2017. 2	- 선행연구 검토, 연구방법 및 도구 구체화 - 동료 피드백 활동의 구상 및 평가 지침 작성	
2017. 3 ~ 2017. 6	1주	글쓰기 지도 및 동료 피드백 훈련 활동
	2주-14주	글쓰기와 동료 피드백 활동 및 교수자 피드백
	15주	설문
2017. 6	자료처리 및 분석	

3. 연구 도구

대학생들의 영어 글쓰기에서 동료 피드백 활동에 대한 인식을 알아보기 위해 글쓰기와 피드백 활동을 모두 마친 후 설문 조사를 실시하였다. 조사에 활용한 설문지는 황성연(2011)의 설문지를 기초로 본 연구의 목표를 참고하여 수정 및 재구성하였다[22].

표 3. 설문지의 구성

문항 유형	설문 내용	문항 번호
선택형	동료 피드백 받기 선호도	1
	동료 피드백 주기 선호도	2
	피드백 주기 활동으로 글쓰기 능력 향상 여부	3
	향상되었다고 느끼는 글쓰기 요소	3-1
	피드백 받기 활동으로 글쓰기 능력 향상 여부	4
	향상되었다고 느끼는 글쓰기 요소	4-1
	글쓰기에서 가장 어려운 점	5
개방형	본 피드백 활동 수업으로 어려운 점 향상 여부	6
	피드백주기에서 중요한 글쓰기 요소	7
	피드백 주기에서 좋았던 점	8
	피드백 주기에서 힘들었던 점	9
	피드백 받기에서 좋았던 점	10
선택형	피드백 받기에서 힘들었던 점	11
	피드백 받은 내용 영작문에서 반영 여부	12
	수강 전 피드백 받기에 대한 인식	13
	수강 과정 중 피드백 받기에 대한 인식	14
	수강 후 피드백 받기에 대한 인식	15
	수강 전 피드백 주기에 대한 인식	16
	수강 과정 중 피드백 주기에 대한 인식	17
	수강 후 피드백 주기에 대한 인식	18
	교수자 피드백보다 동료 피드백이 더 좋았는지	19
	영작문 실력 향상 여부	20
	피드백 주기와 영작문 자신감 향상 여부	21
	피드백 받기와 영작문 자신감 향상 여부	22
	동료 상호작용으로 자신감 향상 여부	23
동료 상호작용으로 글쓰기 동기 부여 여부	24	
동료 상호작용으로 새로운 아이디어 개선 여부	25	
향후 동료 피드백에 참여 의사 여부	26	
향후 동료 피드백 활동 적극적 참여 의사 여부	27	
교수자 피드백과 비교한 동료 피드백의 단점	28	
동료에게 받은 피드백 내용	29	
개방형	동료 피드백 활동에 대한 제안	30

설문 문항은 총 30문항으로 문항에 따라 선택형과 개방형 문항을 함께 사용하였다. 먼저 대부분의 선택형 문항은 리커트 5점 척도를 사용하여 ‘전혀 그렇지 않다’부터 ‘매우 그렇다’까지 응답하는 형태였으며, 응답의 평균이 1에 가까울수록 대상자들이 문항 내용에 부정적인 인식을 가지고 있음을, 5에 가까울수록 긍정적인 인식을 갖고 있음을 나타낸다. 한편 일부 문항은 주어진 보기 중 가장 도움이 된 부분을 순위 형태(예: 1순위, 2순위, 3순위)로 선택하는 형태로 구성하였다. [표 3]에서 제시한 것과 같이 설문 내용은 동료 피드백 활동을 주고받는 것이 좋았는지, 실질적으로 글쓰기에 도움이 되었는지, 되었다면 얼마나 어떤 면에서 도움이 되었는지, 동료 피드백 활동에서 느낀 어려운 점과 그 이유, 개선 방안 등이었다.

4. 자료의 분석 및 처리

설문 결과의 처리는 다음과 같이 이루어졌다. 먼저 리커트 척도 및 순위형 척도를 활용한 문항은 기술통계 값, 즉 평균과 표준편차를 산출하여 해당 문항에 대한 학생들의 인식 정도를 분석하였다. 다음으로 명목 척도를 활용한 선택형 문항은 빈도 분석, 즉 해당 항목을 선택한 비율을 통해 학생들의 동료 피드백에 대한 인식의 정도를 살펴보았다. 마지막으로 개방형 문항은 학생들의 응답을 유형별로 정리하여 질적으로 분석 및 정리하였다.

IV. 연구의 실제 및 결과

1. 영어 작문 수업의 진행

본 연구는 전북 소재 사범대학에서 영어교육을 전공한 4학년 학생을 대상으로 이루어졌다. 해당 수업이 영어교육과 학생들의 중등 임용고사 논술을 대비하는 것이므로 학생들은 영어교육 분야의 교재를 공부한 후, 교수자가 제시하는 다양한 전공 관련 주제에 대해 교재의 내용을 바탕으로 자신의 생각을 글로써 작성하는 과업을 수행했다. 각 차시에 학생들은 주어진 주제에 대해 대략 3-5문단으로 구성된 A4 용지 한 장 정도 분량

의 글쓰기를 진행하였으며, 초고 작성 후 동료 피드백 활동, 피드백 내용을 반영한 글 수정 등의 과정을 거쳤다.

한편 학생들은 1주차에 동료 피드백의 개념과 지침에 대한 설명을 듣고 동료의 글에 대해 피드백을 하였다. 안내한 동료 피드백 지침은 다음 [표 4]와 같다.

표 4. 동료 피드백 지침

1. 글의 주제가 작문 과제에 부합하는가?
2. 주제가 구체적이며 집중적인가?
3. 주제 문장에 작가의 견해, 의견 또는 주제에 대한 태도를 보여주는 통제 아이디어가 명확하게 명시되어 있는가?
4. 글의 청자를 잘 이해하고 있는가?
5. 목적은 분명한가? 글의 어떤 부분에서 글의 목적이 드러나 있는가?
6. 문장에서 주요 아이디어를 개발하기에 충분한 세부 사항이 제시되었는가?
7. 모든 문장은 주제 문장과 목적과 관련이 있는가?
8. 세부 사항은 논리적인 방식으로 구성되어 있는가?
9. 단락을 소리 내어 읽었을 때 아이디어의 흐름이 원활한가?
10. 단어의 선택이 효과적인가?? 동사와 수식어가 효과적으로 사용되고 있는가?
11. 아이디어가 장황하지 않고 명확하게 표현되었는가?
12. 익숙하지 않은 용어들은 독자를 위해 명확하게 정의되었는가?
13. 다양한 문장으로 단락이 이루어졌는가?
14. 문장을 더 효과적으로 결합할 수 있는가?
15. 단문, 복문, 중문 형성과 문장부호의 사용이 올바른가?
16. 아이디어를 연결하는데 접속사가 효과적으로 사용되고 있는가?
17. 콤마와 세미콜론의 사용이 올바른가?
18. 주어/대명사와 동사/선행사의 수, 시제, 성별이 일치하는가?
19. 동사와 분사의 쓰임이 올바른가?
20. 단어의 철자가 올바른가?

2. 동료 피드백 활동에 대한 학생들의 인식

15주 동안 동료 피드백을 활용한 영어 글쓰기 수업을 마친 후 동료 피드백 활동에 대한 학생들의 인식을 살펴보았다.

먼저 [표 5]에 제시한 것과 같이 동료 피드백 활동에 대한 대상자들의 선호도를 평균값으로 살펴보면 피드백 받기는 3.86, 피드백 주기는 3.95로, 학생들은 이번 연구 기간 동안 실시했던 동료 피드백 활동에 대해 대체적으로 긍정적으로 평가하고 있었다.

표 5. 동료 피드백 활동 후 선호도

문항	평균	표준편차
문항 1 동료들에게 피드백을 받는 활동이 좋았습니까?	3.86	.71
문항 2 동료들에게 피드백을 주는 활동이 좋았습니까?	3.95	.71

다음으로 동료 피드백 활동이 자신의 영작문 실력에 미친 영향을 설문을 통해 살펴보았다. 그 결과 [표 6]에서 보는 바와 같이 평균값을 통해 살펴본 결과, 동료 피드백 주기를 통해 자신의 영어 글쓰기 능력이 향상되었다는 의견은 3.57, 동료 피드백 받기를 통한 영어 글쓰기 능력 향상은 3.49로, 학생들은 대체적으로 동료 피드백 활동이 자신의 영어 글쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미쳤다고 인식하고 있었다.

표 6. 동료 피드백 활동이 영작문 실력에 미친 영향

문항	평균	표준편차
문항 3 동료에게 피드백을 주는 활동이 본인의 영어 글쓰기 능력 향상에 도움이 되었습니까?	3.57	.65
문항 4 동료에게 피드백을 받는 활동이 본인의 영어 글쓰기 능력 향상에 도움이 되었습니까?	3.49	.84

관련 개방형 질문에 대한 응답을 분석한 결과, 학생들은 보다 나은 피드백을 제공하기 위하여 적극적인 자세로 동료의 글을 읽게 되면서 자신의 글쓰기에 부족한 점을 파악할 수 있었다고 응답하였다. 또 동료의 글을 읽는 과정에서 의문점이 생기거나 문법 오류나 부적절한 어휘를 발견한 경우 등에서 어떠한 내용의 피드백을 주어야 할지 확신이 서지 않은 경우가 많았으며, 이 때 본인이 직접 관련 내용을 찾아보고 확인함으로써 스스로에게도 좋은 공부가 되었다고 답하였다.

다음 [표 7]은 학생들이 동료 피드백 활동을 통해 가장 많이 향상되었다고 생각하는 자신의 글쓰기 능력의 요소를 순위로 답한 결과를 순위의 평균값으로 정리한 결과이다.

표 7. 동료 피드백 활동으로 향상된 글쓰기 요소

문항	어휘	내용/아이디어	문법	구성	문단 나누기	철자/구두점
문항 3.1 피드백 주기 (N=34)						
평균(순위)	3.74	2.56	2.68	2.88	4.65	4.62
표준편차	1.46	1.67	1.55	1.39	1.13	1.62
문항 4.1 피드백 받기 (N=31)						
평균(순위)	3.87	2.39	2.36	2.90	4.84	4.65
표준편차	1.59	1.50	1.23	1.27	1.19	1.56

학생들은 피드백을 제공했던 경우에는 내용 및 아이디어(2.56), 문법(2.68), 구성(2.88), 어휘(3.74), 철자/구두점(4.62), 문단 나누기(4.64)의 순서로 동료 피드백 활동이 자신의 글쓰기 요소에 도움이 되었다고 응답했다. 반면 피드백을 받았던 경우에는 문법(2.36), 내용 및 아이디어(2.39), 구성(2.90), 어휘(3.87), 철자/구두점(4.65), 문단 나누기(4.84)의 순서로 도움을 받았다고 인식하였다. 이를 종합해 보면 약간의 순위 차이는 있으나 학생들이 동료 피드백이 내용/아이디어, 문법, 구성 부분에 특히 도움이 된 것으로 인식하였다.

[표 8]은 학생들이 받은 동료 피드백이 주로 어떤 부분에 중점을 두고 주어졌는지 순위별로 응답한 결과이다. 그 결과 학생들은 동료들로부터 내용(2.04), 논리성(2.31), 문법(2.36)에 중점을 둔 피드백을 주로 받은 것으로 나타났다. 이는 앞서 [표 7]에서 동료 피드백 활동으로 도움을 받았다고 응답한 요소들과 일치하는 결과이다.

표 8. 동료로부터 받은 피드백의 주요 내용

문항 29 동료기준 피드백 내용	내용	문법	어휘	논리성	구성	긍정적 정서
평균(순위)	2.04	2.36	3.42	2.31	3.41	3.75
표준편차	1.00	1.30	1.58	1.35	1.84	1.77

[표 9]는 대상자들이 동료에게 피드백을 줄 때 어떤 부분을 가장 중요하게 생각하는지를 보여주는데, 절반 이상의 학생들이 내용/아이디어라고 대답했고 그 다음으로 문법, 구성 어휘의 순서였다. 이러한 결과는 학생들이 내용, 논리성, 문법에 중점을 둔 피드백을 받았다고 응답한 [표 8]의 결과와 일치한다.

표 9. 동료에게 피드백을 줄 때 중요하게 생각한 요소

문항 7 동료에게 피드백을 줄 때 가장 중요하게 생각하는 것은 무엇입니까?	빈도	퍼센트	유효 퍼센트	
유효	어휘	1	2.7	2.9
	내용/아이디어	19	51.4	55.9
	문법	10	27.0	29.4
	구성	4	10.8	11.8
	합계	34	91.9	100.0
결측	3	8.1		
합계	37	100.0		

Keh(1990)에 따르면 피드백에서 어휘에 관한 피드백은 글의 논리성 및 구성과 관련된 내용 중심 피드백에 비해 낮은 인지력을 요구하는 영역이며 동료 피드백은 이런 낮은 인지력을 요구하는 어휘 등의 하위 영역에 치중하는 경향을 보인다[23]. 하지만 본 연구에서는 이와 달리 학생들이 높은 인지력을 요구하는 내용, 글의 논리성에 관한 피드백을 많이 제공하였다. 이는 영어교육을 전공하고 있는 사범대 학생들이 일반적인 영어 학습자들보다 대체적으로 영어 글쓰기 경험이 많고 능숙도도 높기 때문에 어휘와 같은 지엽적인 부분에 대한 피드백 보다는 전반적인 글의 내용이나 논리성에 중점을 두고 피드백을 제공한 것으로 보인다.

여기까지 살펴 본 결과, 학생들은 동료 피드백을 받거나 주는데 있어서 긍정적인 태도로 임하였음을 알 수 있다. 또한 동료 피드백 활동이 자신의 영작문 실력에 도움이 된다고 인식하였고, 특히 내용 및 아이디어, 문법, 구성 등에 있어서 향상이 있었다고 생각하였다. 이러한 결과는 동료 피드백 제공 활동이 형식 영역보다는 의미 영역에서 능력 향상에 도움이 되었다는 Lundstorm과 Baker(2009)의 연구 결과와 일치한다[24].

[표 10]은 동료 피드백 활동을 병행한 이번 수업으로 학생들이 영어 글쓰기에서 가장 어렵다고 느껴왔던 요소에 대한 실력이 향상되었다고 생각하는지를 알아본 결과이다. 참고로 그 결과, 평균 3.54로 일정 정도 향상되었다고 인식하였다.

표 10. 영어 글쓰기에서 어렵다고 느끼는 부분의 향상 여부

문항	평균	표준편차
문항 6 글쓰기에서 가장 어렵다고 느끼는 부분이 이번 학기 수업을 통해 많이 향상되었습니까?	3.54	.84

3. 개방형 질문에 대한 응답 분석

동료 피드백 활동 과정에서 학생들이 느꼈던 좋았던 점과 어려웠던 점들을 개방형 질문을 통해 살펴 본 결과는 다음과 같다. 먼저 동료 피드백을 받는 과정에서 가장 좋았던 점으로는 동료에게서 자신이 몰랐던 문법을 명확히 알게 된 점, 어색한 어휘, 문장 표현 등을 고칠 수 있었던 점, 문단의 구성을 다른 시각에서 볼 수

있었다는 점, 자신(필자)의 의도가 독자에게 잘 전달되지 않는 부분을 정확히 인식하고 수정할 수 있었던 점 [25], 미처 생각하지 못했던 내용들에 대한 의견을 제공받아 추가하여 글의 완성도를 높일 수 있었던 점, 글을 쓸 때 자신의 입장이 아니라 읽는 사람의 입장에서 쉽고 명료하게 쓸 수 있게 된 점, 동료들과 글의 내용을 자세하게 확인하고 제안하는 과정을 거치는 동안주고 받은 피드백 내용들을 더 오랫동안 기억할 수 있게 된 점, 교수님이 아닌 동료들 사이의 피드백이므로 보다 쉽고 가벼운 마음으로 피드백을 주고받을 수 있었던 점 등이 있었다.

반면 동료 피드백을 받으면서 힘들었던 점으로는 다음과 같은 부분들이 지적되었다. 먼저 학생들은 비슷한 실력을 가진 동료에게서 받는 피드백에 대해 신뢰하기가 어려웠으며, 시간의 제약으로 인해 본인 글의 의도가 동료에게 제대로 전달되지 못해 전혀 다른 관점의 피드백을 받았던 경우가 많았다고 응답하였다. 또한 본인의 영어실력에 대한 자신감이 부족한 상태에서 동료가 자신의 글을 큰 소리로 읽거나 자신이 쓴 문장의 의미를 공개적으로 물어보았을 때 창피함을 느꼈으며, 주어진 시간이 부족하여 글을 완성하지 못했을 경우에도 글쓰기 수업의 절차에 따라야 했기 때문에 부족한 내용의 자신의 글을 동료에게 보여줘야 하고 다시 그 글에 대해 동료가 피드백을 해주어야 하는 상황이 자신에게 부담스러울 뿐만 아니라 동료에게도 미안했다고 답변했다. 한편 자신의 영어실력보다 많이 뒤처지는 동료에게서 받은 피드백은 거의 도움이 되지 않았고 글의 아이디어, 구성, 문법 등에 대한 지적이 있지만 구체적인 대안을 제시해 주거나 전문적인 도움을 주지 못하는 동료 수준의 한계 또한 아쉬웠던 점으로 들었다. 그 외에도 글의 내용에 지나치게 간섭하는 피드백을 제공받거나, 너무 많은 피드백 또는 특정 부분에만 편중된 피드백을 주어 정작 그 피드백을 통해 자신의 글을 어떻게 개선할지 갈피를 못 잡은 경우, 자신의 부족한 점에 대해 동료로부터 실질적인 도움을 받고 싶었지만 동료로부터 칭찬만 받았던 경우 등도 동료 피드백 과정에서 학생들이 느꼈던 어려움으로 지적되었다.

다음은 동료 피드백을 줄 때 느꼈던 좋았던 점과 힘

들었던 점을 정리하였다. 먼저 좋은 점으로는 같은 주제에 대해 서로 다른 관점과 아이디어로 쓰인 동료의 글에 대해 피드백을 주면서 자신의 글과 자연스럽게 비교할 수 있었고, 서로가 비슷한 실력하기에 동료의 글에서 자신의 것과 비슷한 문법적 오류들을 발견했을 때 해당 부분을 좀 더 확실하게 알 수 있었으며, 더 나아가 자신의 글을 더 잘 살펴 볼 수 있었다고 언급했다. 그리고 이미 알고 있었던 부분들도 다시 한 번 동료의 글을 통해 재확인할 수 있었으며, 글의 구성 면에서도 자신과는 다른 전개를 가지고 있는 동료의 글에 피드백을 제공하기 위해 더 다양한 관점에서 주제를 생각하게 되었고, 어휘나 문법에 관련한 피드백을 주기 위해서 더 꼼꼼하게 확인하는 과정에서 많은 도움을 받았다고 언급했다. 그리고 무엇보다 동료가 자신의 피드백을 수용하는 모습을 보면서 자신의 영어 실력에 자신감이 생겼고 더욱 성실하게 피드백 해야겠다고 생각했다고 언급했다.

한편 동료의 글에 피드백을 줄 때 느꼈던 어려움은 다음과 같다. 먼저 정답이 존재하지 않는 글쓰기 과정에서 영어 글쓰기에 대한 부족한 자신감을 지닌 채 동료에게 피드백을 준다는 것은 더욱 쉽지 않았으며, 심지어는 동료에게 피해를 줄 수 있다고 걱정하는 학생도 있었다. 또한 동료의 글의 의도를 정확하게 파악할 수 없었을 경우에는 내용적인 부분에 도움을 줄 수 없었던 점, 문법이나 어휘 부분에서 자신감이 부족하기 때문에 자신의 피드백 내용에 대해 확신할 수 없었던 점, 동료의 글에 표현이나 전개가 어색하다는 것은 알 수 있지만 해당 부분에 대해 더 나은 대안을 내놓지 못한 경우가 많았던 점, 피드백 내용에 대해 동료가 기분 나빠할 수 있다는 걱정이 많았던 점 등이 동료 피드백 주기의 어려운 점으로 언급되었다.

마지막으로 차후 보다 성공적인 동료 피드백 활동을 위해 학생들이 제안한 내용들을 살펴보고자 한다. 학생들은 본 수업이 영어 논술을 대비한 글쓰기 수업이었던 만큼 자신의 생각을 정리하기에 앞서 먼저 주교재의 내용을 파악하고 이를 다시 교수자가 제시한 주제에 맞게 글로 써 나가야 했던 부담이 컸다고 밝혔다. 이런 점에서 수업에서 글쓰기의 주제를 담고 있는 교재의 내용을

강의나 토론 등을 통해 함께 공유하는 과정을 갖은 후 글을 써나가면 좋겠다고 의견을 제시하였다. 이는 좋은 글을 쓰기 위해서는 글의 주제에 대한 충분한 지식과 이해 그리고 이에 대한 자신의 입장이 정립되어야 함을 학생들이 인식하고 있음을 보여준다. 또한 학생들은 글 쓰기 이전 과정과 피드백 활동을 포함한 모든 글쓰기 과정이 1명에게서만 피드백을 받을 수 있는 짝 활동보다는 좀 더 다양한 피드백을 받을 수 있는 모둠 활동으로 진행되면 좋겠다고 제안하였다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 영작문 수업 중 동료 피드백 활동을 실시하고 대학생들이 동료 피드백 활동에 대해 어떻게 인식하는가를 설문을 통해 살펴보았다. 먼저 동료 피드백 활동의 긍정적인 측면을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생들은 동료 피드백 활동을 통해 동료들과 서로의 글을 공유하면서 다양한 관점을 접하였고, 또 즉각적인 상호작용을 통해 자신의 영작문 실력에도 긍정적인 발전이 있었음을 보고하였다. 이는 동료 피드백은 동료의 글을 비판적으로 읽고 피드백 하는 기회를 제공하며, 이는 학생들의 인지적 성장을 돕고 동료와의 의사소통을 통해 교사와의 관계에서는 얻을 수 없는 지식을 습득하게 한다는 Bruffee(1984)의 연구 결과와 일치한다[15].

둘째, 학생들은 동료 피드백이 특히 글의 내용, 아이디어, 구성 등의 부분에 큰 도움을 주었다고 인식하였다. 이는 학생들이 동료의 피드백을 자신의 글을 읽은 진정한 독자로부터의 의견이라고 받아들이고, 글을 쓸 때 입을 사람의 관점에서 보다 명확한 글을 쓰려고 노력하는 계기가 되었다. 문법적인 부분에 있어서도 비슷한 수준의 동료에게서 발견되는 오류를 보면서 스스로 자신의 문법 오류를 재점검하였고, 보다 나은 피드백을 제공하기 위해 준비하는 과정에서 자신의 언어 능력이 향상되었다고 인식하였다. 이와 같은 결과는 Keh(1990)가 동료 피드백 활동이 학습자들로 하여금 자신이 쓴 글의 내용과 전개가 논리적으로 연결되어 있는지, 적절

한 어휘와 문법구조로 독자를 충분히 이해시켰는지를 자각하게 한다고 보고한 것과 일치한다[23].

셋째, 학생들은 동료의 글에서 보이는 오류나 부족한 점을 자신의 글과 빗대어 보면서 부족하다고 생각했던 자신의 작문 실력에 대해서 안도감을 갖게 되거나 분발할 수 있는 기회로 삼았다. 이는 Leki(1990), Mittan(1989) 등이 실시한 연구에서 학생들이 피드백을 주는 과정에서 동료가 쓴 글의 장점과 단점을 알게 되고 이를 자신의 글에 비추어 보면서 자신감을 얻거나 불안감을 줄일 수도 있다는 연구 결과와 일치한다 [13][16]. 본 연구의 대상자들은 더 다양한 동료들의 글과 피드백을 접해보기를 원했으며 이를 통해 글쓰기와 피드백 활동에 보다 더 자신감을 얻을 수 있을 것이라고 기대하고 있었다.

또한 학생들이 동료 피드백 활동에서 느낀 부정적인 부분은 다음과 같다.

첫째, 동료 피드백을 주는 경우와 받는 경우 모두 피드백 내용에 대한 신뢰가 높지 않았다. 특히 자신보다 영어 실력이 부족한 동료에게서 받은 피드백은 거의 도움이 되지 않았다는 응답이 많았다. 이는 동료의 언어 능력에 대한 학습자의 인식이 동료 피드백에 임하는 학습자들의 태도와 피드백 반영 정도에 큰 영향을 준다는 Amores(1997)의 연구 결과와 일치하는 결과이다[19].

둘째, 영어 실력이 부족한 학생은 다른 동료에게 피드백을 제공하는 것에 대해 큰 부담을 갖는 것으로 나타났다. 이는 동료에게 도움을 주지 못했다는 단순한 미안함의 차원을 넘어 동료에게 피해를 주고 있다고 느끼는 수준에 가까웠다. 이러한 측면은 피드백을 주고받는 양쪽 모두에게 불만족스러운 결과를 가져올 수 있음을 보여준다. 이와 같은 연구결과는 EFL 환경에서 동료 피드백 활동이 적극적으로 이루어지지 않는 주된 이유가 동료 피드백을 줄 만한 자격과 실력이 되는지에 대해 학생 스스로가 불신하기 때문이라는 Zhang(1995)의 연구 결과와 일치한다[17].

셋째, 친구끼리 주고받는 피드백이다 보니 문제점이나 단점을 구체적으로 지적할 경우 친구와의 사이가 서먹해질 것을 두려워하여 피드백을 대충 주거나 칭찬만 하게 되는 경우가 있었다. 또 이와 반대로 너무 공격적

인 비판이나 대안 없는 피드백을 제시해서 피드백을 받는 입장에서 구체적으로 어떻게 자신의 글에 적용시킬지 난감한 경우도 있었다.

이상에서 살펴 본 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 영어 글쓰기 경험이 풍부하지 않은 우리나라의 학생들이 보다 많은 글을 접하고 다양한 아이디어를 확보할 수 있도록 동료 피드백 활동을 보다 적극적으로 활용해야 한다. 교사는 동료 피드백 활동을 잘 운영함으로써 모든 학생들의 글을 읽고 피드백을 해야 하는 부담을 덜 수 있을 뿐 아니라, 학생들은 다른 동료의 글을 비판적으로 읽고 이에 피드백하려고 노력하는 과정에서 자신의 글쓰기 능력 향상에도 긍정적인 영향을 가져올 수 있다.

둘째, 동료 피드백 활동이 효율적으로 실행되기 위해서는 동료 피드백 훈련의 중요성을 간과하지 말아야 한다. 아직 영어 글쓰기 능력에 자신감과 경험이 부족한 학생들에게 동료의 글을 비판적으로 읽고 피드백 하는 활동은 상당히 부담스러운 과업이다. 이는 자칫 형식적인 피드백 주고받기를 불러 오거나 피드백 활동 내내 심리적으로 위축되거나 불만족스러운 상태를 이끌 수 있기 때문에 교수자는 본격적인 동료 피드백 활동에 앞서 충분한 시간을 피드백 활동 훈련에 할애하는 것이 중요하다.

셋째, 다양한 관점과 수준을 가진 동료들과 의견을 나눌 수 있는 동료 피드백 활동 환경을 조성해야 한다. 이를 위해 다양한 집단을 구성하여 피드백 활동을 실시하는 것이 필요하다.

마지막으로 동료 피드백 활동의 효과를 극대화하기 위해서는 교수자 피드백과의 연계가 중요하다. 학습자들은 동료 피드백을 통해 인식하게 된 문제점이나 새로운 사실들을 교수자 피드백을 통해 확인하고 정리해 나가는 방식으로 영어 글쓰기 실력 향상을 꾀할 수 있다.

* 이 논문은 1저자의 학위 논문의 일부를 재구성 및 확장한 것임.

참 고 문 헌

- [1] V. Zamel, "The Composing Process of Advanced ESL Students," *TESOL Quarterly*, Vol.17, No.2, pp.156-187, 1983.
- [2] J. Harmer, *How to Teach Writing*, Pearson Longman, 2004.
- [3] 전영주, "예비 영어교사를 위한 영어 쓰기능력 향상 방안," *영어교과교육*, 제9권, 제3호, pp.251-273, 2010.
- [4] R. Badger and G. White, "A Process Genre Approach to Teaching Writing," *ELT Journal*, Vol.54, No.2, pp.153-160, 2000.
- [5] J. Muncie, "Process Writing and Vocabulary Development: Comparing Lexical Frequency Profiles across Drafts," *System*, Vol.30, No.2, pp.225-235, 2002.
- [6] A. Seow, "Writing Process and Process Writing," In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, 2002.
- [7] K. Bruffee, "The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-group Tutoring," *Liberal Education*, Vol.64, No.4, pp.447-468, 1978.
- [8] C. Lockhart and P. Ng, "Analyzing Talk in ESL Peer Response Groups: Stances, Functions, and Content," *Language Learning*, Vol.45, No.4, pp.605-655, 1995.
- [9] H. T. Min, "The Effects of Trained Peer Review on EFL Students' Revision Types and Writing Quality," *Journal of Second Language Writing*, Vol.15, No.2, pp.118-141, 2006.
- [10] T. M. Paulus, "The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing," *Journal of Second Language Writing*, Vol.8, No.3, pp.265-289, 1999.
- [11] J. Liu and J. G. Hansen, *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*, University of Michigan Press, 2002.
- [12] M. Yang, R. Badger, and Z. Yu, "A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class," *Journal of Second Language Writing*, Vol.15, No.3, pp.179-200, 2006.
- [13] K. Bruffee, "Collaborative Learning and the 'Conversation of Mankind'," *College English*, Vol.46, No.7, pp.635-652, 1984.
- [14] U. Connor and K. Asenavage, "Peer Response Group in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision?," *Journal of Second Language Writing*, Vol.3, No.3, pp.257-276, 1994.
- [15] I. Leki, "Potential Problems with Peer Responding in ESL Writing Classes," *CATESOL Journal*, Vol.3, No.1, pp.5-19, 1990.
- [16] R. Mittan, "The Peer Review Process: Harnessing Students' Communicative Power," In D. Johnson and D. Roen (Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*, Longman, 1989.
- [17] S. Zhang, "Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class," *Journal of Second Language Writing*, Vol.4, No.3, pp.209-222, 1995.
- [18] 문영인, "한국대학 영작문에 나타나는 동료 수정의 성격," *영어교육*, 제55권, 제1호, pp.119-140, 2000.
- [19] M. J. Amores, "A New Perspective on Peer-editing," *Foreign Language Annals*, Vol.30, No.4, pp.513-522, 1997.
- [20] M. H. Huh and J. H. Lee, "Feedback on Peer Feedback in EFL Composing: Four Stories," *The Journal of English Language and Literature*, Vol.57, No.6, pp.977-998, 2011.
- [21] 정영철, "통합적 접근 : 영어 글쓰기 수업에서의 피드백주기 방식에 대한 대학생들의 인식," *현대*

영어영문학, 제32권, 제1호, pp.79-101, 2014.

[22] 황성연, 동료의 작문 수준에 따른 피드백 제공 활동이 피드백 제공자의 영어 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향, 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문, 2011.

[23] C. Keh, "Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation," ELT Journal, Vol.44, No.4, pp.294-304, 1990.

[24] K. Lundstrom and W. Baker, "To Give is Better Than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewers' Own Writing," Journal of Second Language Writing, Vol.18, No.1, pp.30-43, 2009.

[25] K. Cho and C. MacArthur, "Student Revision with Peer and Expert Reviewing," Learning and Instruction, Vol.20, No.4, pp.328-338, 2010.

장 소 영(So Young Jang)

정회원



▪ 2010년 5월 : University of Illinois at Urbana-Champaign, Dept. Educational Psychology (Ph.D)

▪ 2012년 3월 ~ 현재 : 군산대학교 교양교육원 강의 전담교수

▪ 2018년 1월 ~ 현재 : 글로벌영어교육학회 책임편집위원

<관심분야> : 언어 평가, 영어 쓰기, 채점자 신뢰도

저 자 소 개

김 희 정(Heejung Kim)

정회원



▪ 1993년 2월 : 제주대학교 영어영문학과(학사)

▪ 2018년 2월 : 전주대학교 영어교육학과(석사)

<관심분야> : 영어 쓰기 교육, 작문 피드백

이 제 영(Je-Young Lee)

정회원



▪ 2013년 2월 : 한국교원대학교 영어교육학과(교육학 박사)

▪ 2014년 3월 ~ 2017년 8월 : 세한대학교 영어교육과 조교수

▪ 2017년 9월 ~ 현재 : 전주대학교 영어교육과 조교수

▪ 2018년 1월 ~ 현재 : 글로벌영어교육학회 총무이사

<관심분야> : 학문목적영어, 코퍼스언어학, 연구종합