

## 한국 대학생의 영작문 활동 시 나타나는 동료피드백의 양상 및 이에 대한 인식

이 지 연  
충신대학교

Yi, Jyi-yeon. (2010). The characteristics of Korean EFL college students' peer feedback to English writing and their perception of the peer feedback. *Modern English Education*, 11(3), 134-161.

This study aims to investigate the characteristics of Korean EFL college students' peer feedback to English writing and their perception of it. 30 students at a college in Seoul participated in the study. They were divided into three groups according to their English writing proficiency level through a pre-test. Each group of 10 students was divided into 5 pairs. They were, then, asked to write three pieces of English writing and to give peer feedback and the third ones were analyzed for the study. The participants also answered to the questionnaire. The results revealed that: 1) advanced-level students gave more feedback than beginning-level students; 2) even the advanced-level students preferred giving corrective feedback to formative feedback; 3) the advanced-level students gave feedback in more definite and directive way than the beginning-level students; 4) students of both levels found peer feedback beneficial to their revision and writing improvement from various aspects. The conclusion was that to escalate the efficacy of feedback activity and to help them consider writing as communication, there is a need to expose them to various kinds of feedback including peer feedback as well as teacher feedback, and formative feedback as well as corrective feedback. Also, it was suggested that prior training for peer feedback activity should be systematically provided for them.

[writing proficiency level/peer feedback/formative feedback/corrective feedback/  
영작문 수준/동료피드백/형성적 피드백/수정적 피드백]

### I. 서론

현대의 국제 사회에서는 영어로 회화하는 능력이 필요로 되는 것은 물론이고 자신의 의사를 정확하고 유창하게 글로 전달하는 능력 또한 요구되고 있다.

따라서 이제는 영작문 능력 향상에 대한 관심이 높아지게 되었고 이에 따라 쓰기 교육 및 평가가 예전에 비해 훨씬 활발히 이루어지게 되었다. 뿐만 아니라 이러한 쓰기 기술의 지도법 그 자체에 있어서도 변화가 일어나 과거에는 결과 중심 접근법으로 주로 이루어져왔으나 이제는 과정 중심 접근법이 주목을 받고 있는 실정이다.

이와 같은 과정 중심 접근법에서는 종전의 결과 중심 접근법에서보다도 글에 대한 피드백(feedback)이 매우 중요한 요소로 자리 잡고 있다(Keh, 1990). 피드백이란 글의 독자가 글의 저자에게 글에 대하여 제공하는 코멘트나 질문, 제안 등으로서 일종의 ‘독자의 글’이라고 정의할 수 있으며 여러 차례의 수정을 거쳐서 글을 쓰도록 지도하는 과정 중심 접근법에서는 피드백이 필수 요소라고 할 수 있다(Muncie, 2000). 왜냐하면 피드백은 단계 단계를 거쳐 글을 수정해 나가도록 밀어주는 힘이 되며 수정에 필요한 정보를 제공해주기 때문이다. 이러한 피드백을 통하여 저자는 자신의 글에서 정보가 충분치 않은 지, 전개가 충분치 않은 지, 논리적으로 연결이 매끄러운 지, 부적절한 어휘나 문법 구조를 사용함으로써 독자들에게 혼란이나 오해를 야기하는 부분은 없는 지, 있다면 어느 부분인 지에 대하여 알게 된다(Keh, 1990). 따라서 한국인 영어 학습자들뿐 만 아니라 외국인 영어 학습자들을 대상으로 피드백과 관련된 연구들(Bitchener & Knoch, 2009; Chaudron, 1984; Cheongsook Chin, 2007; Frankenberg-Garcia, 1999; Jeongwan Lim, 2007; Rollinson, 2005; Villamil & de Guerrero, 1996; Zamel, 1985)이 그 동안 많이 이루어져 왔다.

피드백은 문자, 구두를 통해 이루어지며, 교사 또는 동료에 의해 제공된다. 또한 전통적인 형태에 비해 컴퓨터를 기반으로 제시되는 형태도 가능하다. 한편, 시간과 공간적으로 피드백 제공자와 피드백 받는 자가 서로 분리되어 이루어지기도 하지만, 이 둘이 함께 모여 면담(conference)의 형태로 이루어지기도 한다(Keh, 1990; Muncie, 2000).

이 중 교사피드백<sup>1</sup>은 영작문에 대한 피드백의 가장 전통적인 형태로서 흔히 행해지고 있기는 하지만, 그러한 보편성이 있다고 해서 교사피드백이 학습자들의 영작문에 반드시 긍정적인 영향을 미친다는 것을 뜻하는 것은 아니다. 오히려 교사의 피드백이 학습자들에게 좌절과 혼란을 줄 수도 있고(Mantello, 1997), 피드백의 내용에 특별한 초점이 없이 이루어지는 경우 교사피드백을 통한 학습자의 성취도 수준이 낮게 나타나기도 하는 것이다(OFSTED, 1996). 하지만 교사피드백에 있어서 이보다 더 근본적인 문제로 여겨지는 것은 교사가 학습자들에게 어떠한 방식과 내용의 피드백을 제시하고 있는 지에 대한 교사 자신의 인식과, 교사가 실제로 주는 피드백 유형이 반드시 서로 일치하지는 않는다는 것이다. 그럼으로써 교사가 인식하고

<sup>1</sup> 본 연구에서 교사피드백과 교수자 피드백은 혼용하여 사용하기로 한다.

의도하는 피드백의 효과와 실제로 학습자 입장에서 성취되는 피드백의 효과 간에는 괴리가 있을 수 있게 된다(Lee, 2008). 이러한 문제는 교사가 피드백을 제공해야 할 학습자의 수가 다수가 되기 때문에, 또는 교사가 피드백 방식에 대한 이론적인 견해를 실제로 시행하는 데에 어려움을 겪기 때문에, 또한 피드백에 대한 학습자들의 요구를 반영하지 못했기 때문에 발생할 수 있게 된다.

한편 교사와 학습자간 면담의 유용함을 지지하는 연구들(Harris & Silva, 1993; Zamel, 1985)에 따르면, 면담을 통해서 학습자 입장에서는 학습자와 교사 간의 상호작용에 있어서 학습자가 통제력을 가질 수 있고 교사의 반응을 분명히 확인하면서 의미 협상을 하는 것이 가능하다는 장점을 가지고 있다. 또한 교사 입장에서는 교사 자신이 주는 피드백에 대하여 학습자들이 어떻게 반응하는지를 평가해볼 수 있는 기회가 되므로 특히 예비 교사들에게는 학습자들에게 실제 피드백을 주기 전 연습의 기회가 되기도 하며, 면담 후 이를 반추해봄으로써 앞으로 쓰기 지도 방법을 향상시키는 데에 도움이 된다는 장점이 있다(Shin, 2003).

이 두 가지 방법의 공통점은 교사가 피드백의 주된 주체로서 역할 하기 때문에 학습자는 단지 피드백을 받는 역할에 머무를 가능성이 높아진다는 점이다. 하지만, 학습의 주체가 교사가 아닌 학습자가 되고 교사는 학습의 통솔자가 아닌 안내자와 촉진자로 역할 함으로써 학습자의 자율 능력을 함양하기 위해서는 이러한 피드백을 주고 받는 활동에서도 학습자들을 더욱 적극적으로 참여시킬 필요가 있다고 하겠다. 또한 교사피드백 형태와 교사와 학습자 간의 면담을 통한 피드백은 실용성의 측면에서 볼 때 시간과 노력 면에서 교사의 부담이 크게 되기 쉽다. 교사 입장에서의 이러한 어려움과는 별도로, 작문을 하는 학습자들 입장에서는 자신의 글에 대하여 가능한 한 자세한 피드백을 받기를 원한다(Brown, 2004). 이러한 현실을 고려할 때 교사피드백이나 교사와 학습자 간의 면담을 통한 피드백 보다는 학습자들 간에 피드백을 주고 받는 동료피드백이 제시되기도 한다. 동료피드백<sup>2</sup>은 교사피드백이 가지지 못하는 장점들을 가지고 있으며 그 효과가 연구들을 통하여 입증되고 있어서 이의 활용에 대한 연구의 필요성은 높다고 하겠다. 그 결과 이에 대한 다양한 측면에서의 연구(Chaudron, 1984; Zamel, 1985)가 실제로 이루어지고 있다. 그 중 한국인 영어 학습자들을 대상으로도 연구가 많이 이루어져왔는데, 이 연구들은 주로 영작문 학습에 동료피드백의 효과는 어떠한지, 동료피드백 시 피드백의 내용이 언어 형태에 초점을 맞추고 있는 지 또는

<sup>2</sup> 동료피드백은 동료반응(peer response), 동료수정(peer editing), 동료비평(peer critiquing), 동료평가(peer evaluation) 등의 다양한 이름으로 일컬어 지기도 하는데(Keh, 1990) 여기서는 동료피드백이라는 용어로 통일하여 사용하기로 하겠다.

의미에 초점을 맞추고 있는 지에 대해서 연구의 초점을 주로 맞추고 있다(Yungjung Cha, 2007; Yunkyoungh Cho, 2006; David B. Kim, 2005; Mi-Kyung Kim, 2003; Jungmin Ko, 2006).

따라서 본 연구에서는 한국 대학생들의 영작문 활동 시 동료피드백의 양상과 그에 대한 인식을 연구하되, 기존의 연구들에서처럼 형태 중심 피드백 대 내용 중심 피드백 측면에서 연구하는 것이 아니라 형성적 피드백(formative feedback, 글의 내용과 짜임새에 주로 초점을 맞추며 저자가 글을 형성해가는 과정을 도와주고자 하는 피드백) 대 수정적 피드백(corrective feedback, 문법적 측면에서의 오류들을 수정해주는 데에 초점을 맞추는 피드백) 측면에서 볼 때 어느 양상을 띠는 지를 분석해보고자 한다. 동료피드백의 주요 목적은 글에 대한 단순한 ‘평가’가 아니라 저자가 글을 쓰고 다듬는 과정을 도와주며 글을 쓰는 활동을 장기적 차원에서 장려하는 데에 있다는 점과, 작문 활동 자체의 주요 목적도 저자의 일방적인 행위가 아니라 글을 통해서 독자와 저자 간에 ‘의사소통’을 하는 것이라는 점을 주지해볼 때, 학습자들이 이러한 측면들을 반영하며 동료피드백을 주고 받고 있는 지에 관한 연구도 필요할 것으로 여겨지기 때문이다.

그리하여 본 연구는 서울 소재 한 대학교 학생들의 영작문 활동 시 동료피드백을 주고받도록 하고 이들의 동료피드백이 수정적 피드백과 형성적 피드백 중 어느 양상을 띠는 지를 그들의 영작문 수준에 따라 살펴보고, 영작문 활동에 동료피드백이 미치는 효과에 대한 인식을 설문 조사를 통해 알아보려고 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

1. 한국 대학생들의 동료피드백을 전반적으로 양적 분석해보면 학습자의 영작문 수준에 따라서 그 양상이 어떠한가?
2. 이들의 동료피드백을 수정적 피드백과 형성적 피드백 측면에서 양적 분석할 경우 이들의 영작문 수준에 따라서 그 양상이 어떠한가?
3. 이들의 동료피드백 전체를 질적 분석할 경우 학습자의 영작문 수준에 따라서 그 양상이 어떠한가?
4. 영작문 활동에 동료피드백이 미치는 효과에 대한 이들의 인식은 어떠한가?

## II. 이론적 배경

### 1. 동료피드백의 효과 및 유형

L2 영작문 활동에 있어서 학습자들에게 주어진 피드백이 그들의 영작문 태도 및 수행에 미치는 영향에 대한 연구들(Bitchener & Knoch, 2009; Yoonjung Cha, 2007; Yunkyung Cho, 2006; Frankenberg-Garcia, 1999; Keh, 1990; Muncie, 2000; Rollinson, 2005; Villamil & de Guerrero, 1996; Zamel, 1985)을 살펴보면, 영작문을 지도할 때—특히 과정 중심 접근법에 따라 영작문을 지도하고자 할 경우—어떠한 유형의 피드백이든 피드백은 절대 필요하다는 것을 알 수 있다. 글을 한 번 작성하고 마치는 것이 아니라 작성한 글을 다시 수정하면서 다듬어가며 완성하도록 도와주는 과정 중심 접근법에서 피드백은 중요하게 작용하기 때문이다. 그런데 피드백을 제공할 때 교사피드백이 아닌 동료피드백의 형태로 제공하게 되면 피드백을 받고 그것을 바탕으로 글을 수정하는 저자의 입장에서 뿐만 아니라 피드백을 주는 독자의 입장에서도 긍정적인 효과를 가지게 되며 이는 영작문 영역 중 특히 내용 측면에 효과가 크다고 여겨지고 있다(Chenoweth, 1987; Dheram, 1995). 왜냐하면 동료의 글에 대하여 피드백을 주다 보면 자신이 글을 쓸 때에도 독자에 대한 인식(reader awareness)을 높이게 되어 동료의 글 내에서 봤던 문법적·내용적·담화 구조적·사회언어적 측면에서의 오류들을 기억해내고 자신이 글을 쓸 때 이러한 오류들을 피하게 되는 효과가 있게 되기 때문이다(Keh, 1990). 이처럼 동료피드백은 작문의 언어적 측면에서 도움이 될 뿐만 아니라 학습자들의 인지적 측면, 사회적 측면, 정의적 측면, 방법론적 측면에 있어서 긍정적인 효과가 크다고 한다. 이러한 점들을 고려해볼 때 동료피드백을 제공하는 것만으로도 학습자들의 쓰기 활동 및 지도에 효과가 크다고 할 수 있겠다.

하지만, Rollinson(2005)이 언급하고 있듯이, 동료피드백과 관련하여 문제점들도 지적된다. 첫째, 시간 소요가 크다는 점을 들 수 있다. 교사피드백을 하지 않고 동료피드백 활동을 하더라도 영작문 지도나 피드백 과정이 진행되기 위해서는 학습자들이 일단 동료의 글을 읽어야 하고 그것에 대해서 피드백의 내용을 적어보아야 하며, 의미 협상을 하면서 동료에게 피드백을 주어야 한다. 이러한 각 단계 단계를 위해 시간 소요가 필요하며, 동료피드백 활동이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습자들에게 사전 훈련도 필요하므로 더 많은 시간이 필요하게 된다.

둘째, 동료피드백의 효과에 대해서 교사들보다 학습자들이 더 회의적일 수도 있다. 그들은 그러한 활동의 목적 및 장점을 이해하지 못할 수 있고, 그러한 피드백을 주는 일은 학습자들이 아니라 교사들에 의해서만 가능하다고 생각할 수 있다. 교사가 아닌 자신의 동료가 자신의 글을 읽고 피드백을 줄 자격이 되는 지에 대해서 쉽게 용납하지 못할 수 있다는 것이다. 이는 무엇보다도 이들 학습자들의 L2 능숙도 상의 한계에 기인할 수 있다. 자신이 동료에게 또는 동료가 자신에게 주는 피드백의 정확성이나 구체성에 있어서 확신을 가지지

못하는 것이다. 그 결과 이들 간의 상호 작용이 기대한 것만큼 효과적이거나 활발하지 못하게 될 수 있고(Zhang, 1995), 학습자들이 보기에는 동료피드백이 교사피드백보다 덜 효과적일 수 있게 되는 것이다(Leki, 1991). 더군다나 실제로는 동료피드백이 효과가 있다 하더라도 동료피드백이 학습자들에게 가져오는 장점 및 효과가 학습자들에게 즉각적으로 파악되지 않을 수 있으므로 그 효과 면에서 교사피드백보다 눈에 더 안 뜨일 수도 있다.

또한, 학습자들은 동료피드백을 줄 때 주로 작문의 문법적 오류인 어휘 선택과 같은 표면적 측면들과 구두점, 대소문자 등에 초점을 주로 맞추는 경향이 있다는 것이다. Keh(1990)는 이러한 영역들을 하위 영역(Lower Order Concerns, LOCs)이라 칭하였는데, 동료피드백을 하게 되면 논지의 전개, 짜임새, 글의 전반적인 초점 등과 같은 상위 영역(Higher Order Concerns, HOCs) 보다는 하위 영역에 초점을 맞추므로써 글의 균형 잡힌 향상을 추구하는 데 있어서의 한계점이 제기되기도 한다.

마지막으로, 피드백을 주는 역할을 학습자들에게 이양하는 것 자체에 대해서 교사 자신이 어느 정도로 수용해야 한다는 면, 학습자들 간의 상호 작용을 장려하기 위해 교사가 간섭하는 것을 자제해야 한다는 면도 문제 시 될 수 있다. 전통적인 교사 중심의 교수에 익숙한 경우 새로운 방식으로서의 전환은 더욱 어려울 수 있게 된다.

하지만, 앞서 언급하였듯이 동료피드백은 대학생 L2 학습자들에 있어서 매우 유용한 효과를 가져 오며 여러 측면에서 장점들을 가지고 있다. 무엇보다도 교사피드백은 너무 일반적이며 추상적이고 모호하며 상투적인 경향이 있는데 반해서 동료피드백은 구체적인 경향이 더 강하게 된다. 1:1로 진행하므로 피드백을 주는 시간도 신속하게 되고, 학습자들이 글을 쓸 때에도 실제적 독자를 대상으로 글을 쓰게 되므로 동료피드백 활동을 하다 보면 쌍방향 간의 의미 협상이 이루어지는 의사소통 활동을 촉진하게 되어, 글을 쓸 때 자신의 글을 읽을 독자에 대한 의식(awareness)을 함양할 수 있게 된다는 점에서 유익하다고 지적한다. 또한, 교사들 입장에서도 각 학습자들에게 일일이 피드백을 주어야 하는 부담을 덜게 되어 그 시간을 오히려 교과 지도 준비에 더 사용할 수 있다는 면도 간과할 수 없다(Bitchener & Knoch, 2009; Frankenberg-Garcia, 1999; Keh, 1990; Muncie, 2000; Rollinson, 2005; Villamil & de Guerrero, 1996; Zamel, 1985).

따라서 동료피드백의 단점 및 문제점을 고려하면서 이를 효율적으로 실시한다면, 학습자들의 영작문 활동 시 이들에 대한 피드백이나 평가 면에서 교사에게만 부담을 가중시키는 경향에서 어느 정도 탈피할 수 있을 것이다. 하지만, 피드백의 효과를 극대화하기 위해서는 동료피드백에만 의존하는 것이 아니라 교사피드백도 함께 주는 것이 필요하다고 한다. Muncie(2000)에 따르면

과정 중심 접근법을 따르는 작문 활동을 할 때 중간 단계의 글에 대해서는 동료로부터, 마지막 최종 단계의 글은 교사로부터 피드백을 받으면 학습자들이 비판적 사고력(critical thinking) 및 자율성(autonomy)을 기르는 데에 도움이 되어 더욱 효과적이라고 하기도 한다.

## 2. 수정적 피드백 대 형성적 피드백

동료피드백은 분류 기준에 따라 다양하게 나눌 수 있지만(Bitchener & Knoch, 2009; Dheram, 1995; Hyland, 1990; McGarrell & Verbeem, 2007) 여기서는 피드백의 목적이나 방향에 따라서 수정적 피드백(corrective/ evaluative feedback)과 형성적 피드백(formative feedback)으로의 분류(McGarrell & Verbeem, 2007)에 초점을 맞추어 논하도록 하겠다. McGarrell과 Verbeem(2007)에 따르면 수정적 피드백이란 어떤 이상적인 수준의 글을 설정해놓고 그 글에 비추어 보아 그 글을 판정하며 문장 수준에서의 정확성 측면에서 오류들을 지시하는 방식으로 지적하는 형태의 피드백을 말한다. 즉, 각 문장 내에 있는 오류들에 대하여 수정 표기를 사용하며 오류를 지적하고 이를 어떻게 수정할 것인지 그 ‘모범 답안’을 제시해놓는 방식으로서 이는 일반적으로 영어 학습자들이 영작문을 하였을 때 흔히 받게 되는 피드백 형태를 말한다.

이와 반면에, 형성적 피드백이란 수정적 피드백에서처럼 지적이나 지시의 형태가 아니라 그 글에 대해 주로 질문하는 방식으로 하는 피드백을 뜻한다. 이는 글이 전달하고자 하는 의미 및 의도에 대하여 독자가 이해하는 지를 저자가 인식할 수 있도록 하기 위함이다. 이러한 질문들은 저자가 피드백을 받은 후에 그 글을 수정하는 것을 실질적으로 도와주는 요소로 기능하게 된다. 이와 같은 형성적 피드백은 주로 4가지 특징을 지닌다. 첫째, 글에 대해 제안하는 방식이거나 질문하는 방식의 어투를 띤다. 예를 들어 “그런데 여기서 ‘thing’과 ‘dependent’라는 단어들을 썼는데 이것들은 문맥상 무엇을 뜻하는 것인가요?”라는 식이다. 둘째, 형성적 피드백은 내용과 짜임새를 주로 다룬다. 즉, 문장 단위 수준에서의 문법적 오류가 아닌, 글 전체의 짜임새 및 글 전반의 내용 측면을 주로 다룬다. 이는 글이란 저자와 독자 간의 의사소통을 목적으로 한다는 인식을 일깨워 주기 위함이다. 셋째, 글에 대해 판단(evaluation)하는 식의 언급은 피하게 된다. 따라서 ‘좋음’, ‘흥미롭게 썼음’ 식의 긍정적인 언급이라 하더라도 평가의 성격을 포함하고 있으므로 피하게 된다. 마지막으로, 각 저자에 맞게 맞춤형의 언급을 하게 된다. 각 저자의 학습 과정, 영작문 수준 및 그 외의 측면에 대한 정보 등을 배경 지식으로 삼아 그에 맞게 피드백을 주게 되기 때문에 그러하다. Knoblauch와 Brannon(2002, McGarrell & Verbeem, 2007에서 재인용)에 따르면, 이와 같은 특성을 띠는 형성적 피드백은 저자가

전하려는 의미를 독자가 파악하는 것을 돕게 됨으로써 저자가 독자와 의사소통하고자 하는 의지를 더욱 고취시키는 것을 돕게 된다.

그런데 ‘피드백’이라고 하면 이 두 가지 형태 중 대개 전자의 형태를 먼저 떠올리곤 한다. 그리하여 학습자들은 자신의 글 내에 있는 오류들에 대하여 교사나 영어 원어민 화자가 지적하고 고쳐주는 방식을 ‘단지 수용’하면서 수정하는 것으로 생각한다. 그렇게 되면 교사나 원어민 화자로부터 받은 피드백을 바탕으로 해서 학습자 자신이 스스로 다시 한 번 생각해보면서 어떤 부분이 의미 전달이 안 되었는지, 어떻게 수정하면 될 지에 대해 고민해보는 과정을 겪지 않게 되기가 쉽게 된다. 즉, 글을 쓴 학습자는 자신의 글을 수정하는 과정에 있어서 단지 수동적인 입장을 취하기가 쉬워지므로 이는 학습자의 자율성과 책무성 함양에 바람직하지 않은 효과를 가져올 수 있게 된다.

하지만, 수정적 피드백이 반드시 부정적 효과만을 가지는 것은 아니다. 글을 통한 의사소통을 하기 위해서는 담화의 짜임새 및 내용 구성과 일관성도 중요하지만, 문장의 정확성 또한 필수 요건이 되며 이를 전적으로 배제할 수는 없기 때문이다. 따라서 이러한 측면에 초점을 맞추는 수정적 피드백도 글의 수준을 향상시키는 데에 필요하게 되며, 균형 잡힌 쓰기 능력의 발달을 위해서는 형성적 피드백뿐만 아니라 수정적 피드백을 모두 포함하여 제공하는 것이 필요하다 하겠다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구에는 서울 소재 한 4년제 대학에서 영어교육을 전공 또는 복수 전공하는 3,4학년 학생 30명이 참여하였다. 이들은 2009년 1학기에 영어교육과에 개설되어 있는 한 전공 교과를 수강하고 있던 학생들로서 이들의 구성을 살펴보면 성별로는 여학생 28명과 남학생 2명<sup>3</sup>, 학년별로는 3학년 17명과 4학년 13명으로 되어 있었다.

이들을 대상으로 한 설문 조사에서의 응답자 중 설문 문항에 제대로 응답하지 않은 응답자 5명을 제외한 나머지 유효 응답자 25명의 특징을 살펴보면, 이 중 7명을 제외하고는 외국 체류 경험이 없는 학생들로서 대체로 자신의 영어 수준에 대해 중상(40.0%) 또는 중하 (24.0%)라고 평가하는

<sup>3</sup> 연구 참여자의 성비가 남녀간에 고른 분포를 보이지 않아서 연구 결과에 영향을 미쳤을 수도 있다는 제한점이 있음을 밝혀둔다.

응답자가 전체 응답자 중 많은 분포를 차지하였다. 이에 대해 구체적으로 살펴보기 위해 영작문 능력에 대한 자기 평가를 하도록 해본 결과, 영어로 비즈니스 편지 작성 가능 여부에 대해서는 ‘그렇지 못한 편’(40.0%) 또는 ‘거의 그렇지 못한 편’(24.0%)이라고 부정적으로 답한 응답자가 많은 반면에, 영어로 글을 써서 의사전달 가능 여부, 영어로 형식적인 에세이 작문 가능 여부, 사적인 영어 편지 작성 가능 여부, 영어로 양식 기입 가능 여부, 영어로 간단한 메모 작성 여부에 대해서는 ‘매우 그렇다’ 또는 ‘그런 편이다’라는 긍정적인 답변이 각각 64.0%, 72.0%, 80.0%, 88.0%의 높은 분포를 보였다. 이것으로 보아 연구 참여자들의 영작문 수준은 전반적으로 볼 때 중상 정도라고 볼 수 있어서 영어로 작문을 하고 동료의 영작문에 대해 피드백을 제공하는 데에 큰 어려움은 없는 수준이라고 할 수 있겠다<sup>4</sup>.

## 2. 자료 수집 방법 및 절차

본 연구는 연구 참여자들을 2인1조로 짝을 지어 동료피드백을 주고 받도록 한 후 그들로부터 수집된 동료피드백에 대한 질적·양적 분석과, 연구 참여자들을 대상으로 한 설문조사를 통해서 실시되었다. 우선, 연구 참여자들의 영작문 수준을 파악하기 위하여 영어교육과 관련된 주제를 제시하고 그에 대해 작문을 하도록 한 후 연구자가 고안한 기준<sup>5</sup>에 따라 이들의 영작문을 평가하였다. 이와 같은 사전 영작문 테스트를 통해 영작문 수준에 따라 고급(10명), 중급(10명), 초급(10명)의 세 부류로 나눈 후, 그 결과에 따라 동료피드백을 서로 주고 받을 2인1조의 팀들을 구성하되 각 팀은 서로 같은 수준의 학습자들끼리 짝이 지어지도록 하였다. 그리하여 고급 수준팀 5팀, 중급 수준팀 5팀, 초급 수준팀 5팀으로 구성하였다.

Rollinson(2005)에서 제시되었듯이, 과업 진행에 대한 훈련 과정을 가지기 위해서 동료피드백 활동의 목적과 기대되는 효과, 방법 등에 대해서 학습자들에게 가이드라인을 작성하여 제시하고 연구자가 이에 대해 다시 구두로 설명하였다. 영작문을 위한 주제로는 연구 참여자들이 수강하고 있던 교과목과 내용적으로 관련 있는 주제로서, 예를 들면 “문법번역식 교수법의 특징에 대해 소개하고 이에 대한 자신의 경험을 바탕으로 하여 의견을

<sup>4</sup> 자신의 영작문 수준에 대해서 자기 평가를 해보라고 한 후, 본 연구 수행을 위해서는 III.2에서 언급하듯이 사전 영작문 평가를 통해 참여자들의 영작문 수준을 구분 하였다.

<sup>5</sup> 영작문을 채점하기 위하여 문법적 정확성, 짜임새, 유창성/스타일 면에서 1-4등급 기준으로 채점하여 총점 10-12점을 고급 수준으로, 7-9점을 중급 수준으로, 3-6점을 초급 수준으로 분류하였다.

제시하시오”와 같이 그 교과에서 학습하는 교수법들에 대한 자신의 경험 및 의견과 영어교육적인 이론을 바탕으로 비판적으로 접근하는 것들이었다.

학기 동안 3개의 작문 과제가 부과되었는데 각 과제는 3주를 기본 단위로 하여 진행되었다. 각 과제가 부과된 1 주째에는 그 주에 주어진 주제에 대하여 각자 글을 작성하여 연구자에게 이메일로 제출하면 수집된 영작문을 연구자는 각자의 정해진 파트너에게 보내주어 2주째까지 동료피드백을 해서 연구자에게 다시 이메일로 보내도록 하고 이 피드백들을 연구자가 그 글의 원 저자에게 이메일로 각기 전달하여 3주째에는 그 피드백을 바탕으로 하여 각자 글을 수정하여 제출하도록 하였다. 연구자가 개입해서 영작문을 수집 및 분배할 뿐만 아니라 그러한 과정 중에 영작문 내의 저자 및 피드백 제공자의 이름을 연구자가 기호(예. 1-1, 1-2, 1-3...)로 대체함으로써 피드백 파트너들 간에는 이 모든 과정이 익명으로 진행될 수 있도록 하였다. 이는 각자의 피드백 파트너들을 서로 인지하지 못하게 함으로써 동료들간에 피드백을 주고 받는 데에 있을 수 있는 심리적인 부담감을 줄여주기 위한 것이었다.

피드백은 영어 또는 한국어 중 각자 선택하도록 하였으며, 피드백의 형태 역시 수정적 피드백이든 형성적 피드백이든 각자 자신이 원하는 스타일에 따라 주도록 하여 이들로부터 흔히 발견되는 피드백의 양상을 살펴보고자 하였다.

그 결과 총 3회 영작문을 수행하도록 하였는데 본 연구에서는 참여자들의 피드백의 양상이 분명하게 드러난 3회째의 피드백을 분석 대상으로 하였다. 그 결과 총 30명의 참여자들로부터 유효 영작문 30개를 수집하고 각각에 대한 동료피드백 활동을 한 결과 총 30명분의 동료피드백 자료가 수집되었다(수집된 동료피드백에 대한 기호화에 대한 예 및 이에 대한 설명은 각주 8 참조).

영작문 및 동료피드백 활동이 끝난 학기 종료 시점에는 이들 연구 참여자들에게 설문지(부록 참고)를 통하여 동료피드백 활동에 대한 이들의 의견을 조사하였다. 설문지는 연구자에 의해 고안되었는데, 이는 응답자에 대한 신상 관련 기본 정보를 묻는 항목들(질문 1-5)과 영어 학습 및 영작문 능력, 영작문 학습 방법을 묻는 항목들(질문 6-10), 동료피드백에 관련한 질문들(질문 11-22) 등 크게 세 부분으로 구성되어 있었다. 설문지는 응답자들에게 직접 배포되고 그 자리에서 응답하도록 한 후 수집하였다. 설문지 항목 중 동료피드백의 효과 측면에 대한 문항들(문항 19의 세부 문항 19-1부터 19-8까지)의 신뢰도를 분석한 결과 Cronbach's  $\alpha$  .821으로 나타나 문항들의 신뢰도에 있어서는 문제가 없었다.

### 3. 자료 분석 방법

수집된 동료피드백 자료에 대해서 양적 분석과 질적 분석을 하였는데 이 분석들을 위하여 먼저, 수집된 피드백들을 영작문 샘플의 수준별(고급, 중급, 초급)로 분류하고 그 후 이들을 각각 내용별로 구분하여 분석하였다. 즉, 하나의 코멘트 안에도 다루고 있는 내용이 연이어 두 가지 이상일 경우 내용별로 나누어 각각을 하나의 코멘트로 분석하였다. 이처럼 내용별로 분석된 피드백들을 다시 수정적 피드백과 형성적 피드백 유형으로 분류하였다. 수정적 피드백은 앞서 II. 2절에서 살펴본 연구들을 바탕으로 하여, 수정을 하도록 지시하는 유형, 문장 단위의 문법적 오류에 대한 수정안을 직접적으로 제시하는 유형, 문장 단위의 지엽적인 문법 오류(local error)를 지적하는 유형들이 이에 해당되는 것으로 보았다. 이와 달리 형성적 피드백은 글의 독자로서 글의 이해를 위해 저자에게 질문하는 유형, 글 전반에 걸친 짜임새나 내용, 구조, 일관성 등에 관하여 수정이 필요한 부분에 대해 간접적인 언질을 줌으로써 저자 스스로 수정안을 생각해볼 수 있는 기회를 주는 유형, 글 전반적인 흐름 차원에서 문법적 오류(global error)를 언급하는 유형들이 이에 해당되는 것으로 분석하였다. 이와 같이 피드백을 분류한 후, 이에 대한 양적 분석을 위해서 각 유형별로 빈도 분석하였고, 질적 분석을 위해서는 Goetz와 LeCompte(1984)에 따라 자료를 반복적으로 읽으면서 그 안에서 발견되는 양상들을 추출하였다<sup>6</sup>.

한 가지 언급할 점은 이들 학습자들은 영작문에 대한 지식이 불충분하므로 이들의 피드백 중에는 적절하지 못하거나 객관적으로 옳바르지 못한 피드백도 있을 수 있다. 하지만, 본 연구에서는 이 문제는 논외로 다루고 발견된 모든 피드백을 분석의 대상으로 삼도록 하였다.

피드백 자료에 대한 분석 후, 설문 조사에 대한 분석을 위하여 설문 응답자들 중 유효 응답자 25명에 대해 SPSS Win 18.0을 통해 빈도 분석 및 교차 분석하였다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 동료피드백 전반에 대한 양적 분석 결과

우선, 각 글에 주어진 수정적 피드백과 형성적 피드백을 포함한 전체 피드백이 L2 학습자의 영작문 수준에 따라 양적인 면에서 차이가 있는지를 분석하여 보았다. 본 연구는 각 영작문 당 주어진 피드백의 개수가 몇 개인지,

<sup>6</sup> 자료 분석 시 분석의 신뢰성 확보를 위해 두 명 이상의 연구자가 분석하고 분석자 간 신뢰도 검증을 하는 과정이 추가되지 못한 연구의 제한점이 있다고 하겠다.

그것이 L2 학습자들의 영작문 수준과 관련성이 있는지를 분석하는 것에 초점을 두고자 하므로 피드백에 대한 빈도 분석을 하되 각 영작문 단위로 분석하였다. 그 결과 각 영작문에 주어질 피드백 수는 2개~63개에 이르기까지 그 편차가 매우 큰 것으로 나타났다. 따라서 통계 분석의 편의를 위하여 빈도 수를 10개 단위로 묶어서 교차 분석하여 보았다. 즉, 각 영작문이 받은 피드백의 개수가 2~10개인 영작문들을 피드백 빈도 그룹 1로, 각 영작문이 받은 피드백의 개수가 11~20개인 영작문들을 피드백 빈도 그룹 2로, 각 영작문이 받은 피드백의 개수가 21~30개인 영작문들을 피드백 빈도 그룹 3으로 묶는 방식으로 하여 그룹 5까지 분류하였다. 각 영작문이 받은 피드백의 개수가 41개~63개까지의 경우는 원래대로 하면 세 그룹으로 분류해야 하나 이들 경우는 많지 않았으므로 따로 구분하지 않고 하나의 그룹으로 묶었다<sup>7</sup>. 그리하여 교차 분석한 결과를 나타내면 표 1과 같다.

표 1

L2 학습자의 영작문 수준에 따른 전체 피드백의 빈도 분석 결과

구 분	전체 총 피드백 개수					총
	피드백빈도 그룹 1	피드백빈도 그룹 2	피드백빈도 그룹 3	피드백빈도 그룹 4	피드백빈도 그룹 5	
고급 수준팀	1 (10.0)	6 (60.0)	1 (10.0)	1 (10.0)	1 (10.0)	10 (100.0)
중급 수준팀	3 (30.0)	6 (60.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
초급 수준팀	10 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (100.0)
소계	14	12	2	1	1	30

\*피드백빈도 그룹 1: 2~10, 그룹 2: 11-20, 그룹 3: 21-30, 그룹 4: 31-40, 그룹 5: 41~63

\*\*괄호 안의 숫자는 비율(%)을 나타냄

<sup>7</sup> 각 영작문이 받은 피드백의 개수의 경우들 각각에 대하여 그 출현 빈도를 분석하는 것은 의미 있는 시사점을 도출하기 어려울 것으로 보인다. 즉, 5개의 피드백을 받은 영작문은 몇 개인지, 6개의 피드백을 받은 영작문은 몇 개인지를 분석하는 것은 전반적인 경향 파악에 유용성이 커 보이지 않는다. 이와 달리, 10개 정도를 한 단위로 묶어서 1~10개의 피드백을 받은 영작문은 몇 개인지, 11~20개의 피드백을 받은 영작문은 몇 개인지.. 하는 방식으로 분석한다면 각 영작문이 받은 피드백의 개수에 대한 전반적인 경향을 파악하는 데에 도움이 될 것으로 판단되었다. 하지만, 향후 연구에서는 보다 정교한 분석 장치를 통한 분석을 해보는 것도 필요할 것으로 보인다.

위의 표에서 보듯이, L2 학습자의 영작문 수준과 피드백 빈도 간의 교차 분석을 한 후 이에 대해 카이 검정을 해본 결과 그 계수가 .049로 나타났다. 따라서 L2 학습자의 영작문 수준에 따라 피드백 빈도가 유의미하게 차이나는다고 볼 수 있겠다( $p < .05$ ).

이러한 결과로 볼 때 L2 학습자의 영작문 수준과 피드백 빈도 간에는 상관관계가 있어서, 고급 수준으로 높아질수록 L2 학습자들은 이들이 읽는 영작문에 더 많은 양의 피드백을 제공한 것으로 요약할 수 있겠다. 고급 수준의 학습자가 쓴 영작문일 경우 초급 수준의 학습자들이 작성한 영작문보다 문법적 오류를 포함하여 수정할 사항들이 상대적으로 더 적을 가능성이 높으므로 피드백 양이 더 적어질 수 있는데도 불구하고, 초급 수준의 학습자가 쓴 영작문을 초급 수준의 학습자가 피드백을 주는 경우보다 고급 수준의 학습자가 쓴 영작문을 고급 수준의 학습자가 피드백을 주는 경우에 더 많은 피드백을 주는 경향이 있는 것으로 나타난 것이다. 이는 고급 수준의 영어 학습자들일수록 영어 능력 면에서 더 우수하므로 동료의 영작문을 읽으면서 눈에 띄는 점들이 많게 되어 제공할만한 피드백의 내용이 더 많기 때문에, 또는 영어로 된 글을 읽고 이를 다루는 데에 더욱 능숙하기 때문에 피드백을 주는 과업 자체에 부담을 덜 느끼기 때문일 것으로 분석된다.

## 2. 수정적 피드백 대 형성적 피드백의 양적 분석 결과

앞서 IV. 1절에서는 동료피드백 시 제공한 피드백 전체에 대하여 빈도를 분석하여 보았는데, 이번에는 수정적 피드백 대 형성적 피드백 측면에서 살펴보면 어떠한 양상을 나타내는 지 분석 해보았다. 그 결과는 표 2와 같다.

L2 학습자의 영작문 수준에 따라 수정적 피드백과 형성적 피드백의 양적인 측면에서 차이가 있는지를 분석하여 본 결과, 위의 표2에서 보듯이 형성적 피드백에 대해서는 영작문 수준에 따라 차이가 나타나지 않는 것을 알 수 있다. 반면에 수정적 피드백에 있어서는 고급 수준으로 갈수록 수정적 피드백의 빈도가 증가하는 것처럼 보인다. 하지만, 이에 대해 카이 검정을 해보면 .056으로 나타나서, 이 역시 유의미하지 못하다고 하겠다( $p < .05$ ). 그런데, 독자-저자 간의 그룹핑을 본 연구에서와 같이 초급-초급, 중급-중급, 고급-고급으로 짝을 짓지 않고, 초급-초급, 초급-중급, 초급-고급, 중급-초급, 중급-중급, 중급-고급, 고급-초급, 고급-중급, 고급-고급의 방식으로 했다면 피드백의 빈도 차에 대한 수준별 차이가 이와는 좀 다르게 나타날 수도 있을 것으로 예측되며 향후 연구에서는 이러한 연구를 해볼 필요도 있을 것으로 보인다.

표 2

L2 학습자의 영작문 수준에 따른 수정적·형성적 피드백의 양적 분석 결과

구	분	학습자의 영작문 수준			총계
		초급 수준팀	중급 수준팀	고급 수준팀	
수정적 피드백	피드백빈도 그룹1	10(100.0)	3(30.0)	1(10.0)	14
	피드백빈도 그룹 2	0(0.0)	6(60.0)	6(60.0)	12
	피드백빈도 그룹 3	0(0.0)	1(10.0)	1(10.0)	2
	피드백빈도 그룹 4	0(0.0)	0(0.0)	1(10.0)	1
	피드백빈도 그룹 5	0(0.0)	0(0.0)	1(10.0)	1
	소 계	10(100.0)	10(100.0)	10(100.0)	30
형성적 피드백	피드백빈도 그룹 1	10(100.0)	10(100.0)	10(100.0)	30
	피드백빈도 그룹 2	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	피드백빈도 그룹 3	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	피드백빈도 그룹 4	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	피드백빈도 그룹 5	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	소 계	10(100.0)	10(100.0)	10(100.0)	30

\*피드백빈도 그룹 1: 0~10, 그룹 2: 11~20, 그룹 3: 21~30, 그룹 4: 31~40, 그룹 5: 41 이상

\*\*괄호 안의 숫자는 비율(%)을 나타냄.

이상과 같은 분석 결과에 비추어 볼 때, 표 1에서 보듯이 초급 수준의 L2 학습자에 비해서 영작문 수준이 고급일수록 이들이 제공하는 피드백 자체의 빈도는 유의미하게 증가하고 있었는데, 표 2의 분석 결과를 바탕으로 할 때 수정적 피드백이나 형성적 피드백의 빈도에 있어서 영작문 수준 간에 유의미한 차이가 있지 않은 것으로 나타났다. 특히 고급 수준의 학습자들조차도 형성적 피드백의 빈도가 초급 및 중급 수준팀과 비교해서 전혀 차이가 나지 않는 것으로 나타난 것은 영작문을 담화(discourse)의 차원에서 의사소통의 수단으로서 이해하는 관점에 대한 노출이 상대적으로 적었던 점에 기인할 것으로 사료된다.

### 3. 동료피드백에 대한 질적 분석 결과

앞선 IV. 2절에서 동료피드백에 대한 양적 분석에서도 드러났듯이, 영어 학습자의 영작문 수준이 고급 수준일수록 양적으로 더 많은 피드백을 제공하는 양상이 있으나, 수정적 피드백, 형성적 피드백 그 유형별로는 유의미한 차이가

있지 않음을 알 수 있었다. 이번에는 피드백의 내용에 관한 질적 분석을 해보았는데, 수정적 피드백과 형성적 피드백 각 유형별 분류 기준에 따라 분석하는 과정에서 수집된 피드백 자료에 대한 유형 분류가 이미 이루어졌으므로(III. 3절 참조) 여기에서는 수정적 피드백과 형성적 피드백 내의 피드백 유형 분류 보다는 학습자들이 제공한 수정적 피드백과 형성적 피드백의 특징적 양상들을 추출하여 논하고자 한다.

우선, 앞서 IV. 1절에서 살펴본 바와 같이 초급 수준 학습자일 경우에는 이들이 제공하는 피드백의 빈도 자체가 적었는데, 이들은 수정적 피드백을 제공하더라도 아래 발췌에서 보듯이 그 내용이 매우 초보적이고 지엽적인 측면에 대한 것이 주를 이루어서 글을 전반적으로 향상시키기에 효용성이 높아 보이지 않는 경우가 대부분이었다. 이는 아마도 그들 자신이 자신의 영작문 수준이 높지 않으므로 더 필요하고 중요한 부분에 대한 피드백을 주지 못하고 있는 것으로 분석된다.

Among what **we learn**(현재분사는 *have+pp*로 써야 합니다 → *we've learned*)<sup>8</sup> lately, I am interested in Suggestopedia. [*초급-for 3-28-수정적-01*]<sup>9</sup>

**At first**(이 뒤에 코마 필요) I thought this method is very classic, so if teacher uses this method students have a boring time. But, after experiencing Suggestopedia, my think was changed. ....(후략) [*초급-for 3-28-수정적 02*]

The first part in Suggestopedia is proceeded with material that is learned previously. And materials is presented and discussed. In the third part teacher start to read passages. At that time teacher have **to** (→*to be*) harmony with the musical phrases. Students follow the text translated into the mother tongue and they listen to teachers' reading again **when** (→*after*) they close their books. It is repeated several times. ...(후략) [*초급-for 3-28-수정적-03*]

또한 전반적으로 볼 때 이들은 피드백을 주더라도 적극적으로 주지 못하고 소극적으로 주는 경향이 있음을 발견할 수 있었다. 즉, 아래 발췌에서 보듯이, 수정적 피드백을 주더라도 문장 내 오류들에 대해 각각 피드백 없이, 글

<sup>8</sup> 발췌된 자료 내의 피드백이 원 자료에서는 메모달기 기능을 사용하여 삽입되어 있었으나 본 논문에서는 피드백이 해당되는 부분에 밑줄을 긋고 피드백 내용을 괄호 안에 넣는 방식으로 표기하기로 한다.

<sup>9</sup> 초급-for 3-28-수정적-01'이라는 기호는 본 연구의 분석을 위해서 삽입한 기호로서, '초급'은 초급 수준팀임을, 'for 3-28'에서 '3'은 작문 과제 3임을, '28'은 학습자들의 기호를 나타내는 것으로서, 'for 3-28'은 과제 작문 3을 수행한 기호 28번 학생에게 제공하는 피드백임을 뜻한다. 또한, '수정적-01'은 이 동료 파트너가 제공한 피드백 중 수정적 유형의 피드백으로 분류된 피드백 중 첫 번째 피드백 사례임을 뜻한다.

전반에 대하여 언급하는 방식으로 수정적 피드백을 주는 경향을 보이고 있었다<sup>10</sup>. 또한, 단정적이거나 확실하지 못한 어투로 제시하는 것을 볼 수 있다. 아마도 이는 각 문장에서의 오류를 많이 발견하지 못하거나, 문장의 어색함을 느끼더라도 어느 부분에서의 오류인지 정확히 짚어낼 수 없다거나, 혹은 발견하더라도 그에 대한 자신의 코멘트가 정확한지에 대한 자신감 결여에서 비롯된 것으로 예측된다. 또한 이들의 수정적 피드백은 수정을 지시하거나 수정안을 직접 제시하는 유형보다는 문장 단위의 지엽적 문법 오류를 일부 지적하는 데에 그치는 양상이 가장 강하게 드러나는 것을 알 수 있었다. 아래 글은 초급 수준의 학습자가 자신의 동료의 글의 맨 끝에 언급한 내용이다.

이 글을 쓰신 분의 실력이 저보다 나은 것 같아서 제가 고쳐드릴 부분이 많지 않네요. 글을 쓰신 분의 영작문 내에도 오류가 있는 것 같고 부족한 느낌은 있는데 그게 무엇인지를 제가 잘 모르겠어요 ^^;; [초급-for 3-29-수정적-03]

**...between the teacher and the students rather than between students and students(->between을 써도 될 것 같기는 한데 계속해서 연속 사용하기 보다는 다른 표현을 사용하는 것도 좋을 것 같음)...(후략) [초급-for 3-19-수정적-02]**

학습자의 영작문 수준을 막론하고 형성적 피드백의 빈도가 수정적 피드백의 빈도보다 전반적으로 더 낮은데(IV. 2절 참조) 초급 수준 학습자의 경우 그 내용을 살펴보면 아래 발췌에서처럼 수정적 피드백에서와 마찬가지로 자신감 없는 태도로 피드백을 제공하고 있었다. 이러한 양상은 글의 저자에게 수정을 지시하는 형태의 피드백을 피하기 위한 것이라기 보다는, 자신의 코멘트에 대한 자신감 결여와 더 직결되는 것으로 해석하는 것이 적절해 보인다.

내용이 전체적으로는 좋고 글의 내용도 이해가 잘 됩니다. 그런데 결론 부분에서 *Silent Way*의 부정적 측면에 대한 내용(it could be harmful to students)을 언급하는 것은 조금 어색해 보입니다. 왜냐하면 결론부분에서는 새로운 내용이 나오면 안되고, 서론/본론에서 언급했던 내용들을 마무리만 하는 것으로 알고 있습니다. 제가 아는 한도로는 그렇기는 한데 저도 확실하지는 않아서요. [초급-for 3-27-형성적-01]

---

<sup>10</sup> 이처럼 글 전반에 대한 피드백의 경우라 하더라도 그 내용이 문장 단위 수준에서의 문법적/지엽적 오류에 대한 것이라는 점에서, 이러한 피드백은 형성적 피드백이라 분류하지 않고 수정적 피드백이라 분류하였다.

중급 수준 학습자들의 경우에는 아래 발췌된 예에서 보듯이, 초급 수준 학습자들의 경우에서처럼 매우 기본적인 측면에 대한 언급도 하지만 이보다 좀 더 높은 수준의 문법적 측면에 대한 피드백을 제공하기도 하고 문장 자체를 아예 수정해주는 피드백도 발견되었다.

**Even if there are some abstruse facts in CBI** (->Even if there are some problems in CBI), we have a good reason to use this method in classroom. [중급-for 3-20-수정작-02]

**The specific content of the lesson including the students' interest**(-> *the specific content of the lesson in which students are interested*) should be reflected. [중급-for 3-21-수정작-04]

형성적 피드백은 초급 수준의 학습들에게서는 거의 전무한 반면에, 중급 수준의 학습들에게서는 아래 발췌에서처럼 글의 저자에게 질문하는 방식을 통해 글의 저자로 하여금 생각해볼 수 있는 기회를 주면서 저자 스스로 수정해보도록 이끌어가는 유형의 형성적 피드백이 발견되었다.

The overall flow of your text is coherent except for "However, even though the CBI is fascinating and recent approach, some critical defects are shown in the CBI classroom. **Therefore**, (-> *Why did you use the interaction of "cause and effect" to connect the sentences?*) it will be even better if we not only observe the weak points but also try to complement them. [중급-for 3-21-수정작-06]

중급 수준의 학습자들에게서 나타나는 이와 같은 양상들은 고급 수준의 학습자들에게서 더욱 뚜렷하게 발견되었다. 즉, 이들은 기본적인 측면에 대한 수정적 피드백뿐만 아니라 좀 더 고급 수준의 문법적 측면 및 스타일에 대한 피드백도 제시하고 있었다. 이들에게서는 언어의 형태(form) 측면에 대하여 매우 구체적인 내용의 수정적 피드백을 제공하는 경향이 강하게 나타났다. 이들은 이러한 수정적 피드백을 아래의 발췌에서처럼 지시 형태(directive manner)로 자신감 있게 언급하기도 하고 수정안을 직접 제시해주기도 하였는데 이를 각 문장에 대하여 제공하기도 할 뿐만 아니라, 글 전체에 걸쳐서 총괄하며 종합하는 방식의 피드백 형태로 하기도 하였다. 반면에 형성적 피드백 측면에서는 중급 수준 학습자와 별 차이가 없었다.

**When I was a middle and high school student**(->*secondary school student가 더 고급스러울 것 같습니다*), ..... [고급-for 3-04-수정작-04]

I learned English **with**(->*through*) [고급-for 3-04-수정작-07]

**the GTM and the Audiolingual method(앞에 GTM이라고 약어로 썼기 때문에 ALM으로 하거나 아니면 앞을 풀어 써주는 것이 더 균형 잡힌 것처럼 보일 것 같음).**..... [고급-for 3-04-수정적-09]

And the teachers didn't use English as communication skills. So I seldom had **this opportunity**→('this opportunity'란 어떤 기회? 구체적으로 제시할 필요 있음) in the class. [고급-for 3-04-수정적-13]

By using (→using 뒤에 this 삽입) method, I was able to reduce stress [고급-for 3-04-수정적-16]

They could learn through total physical response more naturally. I see something remarkable about the **method. At**(→문장을 새로 시작하는 것이 더 깔끔할 듯) the beginning, students listen to the teacher's commands, ...[고급-for 3-04-수정적-19]

just **show**(→performing) the body movements as an imitator and then they develop communicative language skills gradually. So I want the teacher uses this method in the classroom simply and properly because Total Physical Response makes students' actions basic communication in English. [고급-for 3-04-수정적-25]

Don't forget to put verbs in the sentences. [고급-for 3-06-수정적-31]

Also, please add some conjunctions when you want to put sentences together. [고급-for 3-06-수정적-32]

Make sure that singular form of a noun goes with a singular form of a verb! [고급-for 3-06-수정적-33]

이상에서 살펴본 바와 같이, 연구 참여자들은 동료피드백을 제공할 때 자신의 영작문 수준에 따라서 상이한 양상을 보이고 있었다. 학습자의 영작문 수준이 초급 수준일 경우에는 피드백 내용이 매우 기초적이며 단정적(definite)이지 못한 어투 및 내용으로 된 수정적 피드백을 제공하는 데에 반해서, 고급 수준으로 올라갈수록 좀 더 수준 높은 문법적 측면에 대한 피드백을 지시적이면서도 자신감 있는 어투로 제시하는 경향이 있었으며, 각 문장에 대해서뿐만 아니라 전체 글에 대한 총괄적인 피드백으로도 제시하고 있었다. 이와 같은 차이는 학습자들의 영작문 지식 수준의 차이 및 그로 인한 영작문에 대한 자신감 차이에서 비롯된 것으로 보인다.

#### 4. 동료피드백의 효과에 대한 인식

동료피드백의 효과에 대한 인식을 알아보기 위하여 본 연구 참여자들을 대상으로 설문 조사를 하였다. 이 설문 조사에 대한 응답은 익명으로 이루어졌으므로 이들의 응답을 피드백 분석에서처럼 영작문 수준에 따라

분석하지 않고 전체적으로 분석하기로 하겠다. 먼저 이들이 영작문 학습 시 피드백을 받는지, 동료피드백 활동에 대한 경험은 있는 지에 대하여 알아보았다. 그 결과 이들은 영작문 활동 시 피드백을 받지 않는 경우들이 상대적으로 가장 많은 비율(32.0%)을 차지했으며 동료피드백 활동은 불규칙적으로 종종 해보거나(52.0%) 단지 몇 번 해본 경험이 있는 경우(36.0%)가 많은 분포를 차지하는 것으로 나타났다.

영작문 활동이나 학습 시 동료피드백의 장점이거나 단점에 대한 인식을 조사한 결과는 표 3과 같다.

표 3

*동료피드백의 장점 및 단점에 대한 인식 분석 결과*

문항	보	빈도	퍼센트(%)
동료피드백의 장점	타인의 관점에서 영작문 관찰 가능	12	48.0
	1:1로 자세한 피드백 가능	6	24.0
	동료 수준에도 눈에 띄는 오류 체크 가능	4	16.0
	응답 오류	2	8.0
	기타	1	4.0
	소계	25	100.0
동료피드백의 단점	피드백의 신뢰성 낮음	14	56.0
	나보다 더 나은 피드백 못 받음	5	20.0
	무성의한 피드백 가능	3	12.0
	응답 오류	3	12.0
	소계	25	100.0

표 3에서 보듯이 동료피드백의 장점으로는 ‘타인의 관점에서 자신의 영작문을 바라볼 수 있는 기회를 갖는다’ (48.0%), 많은 학습자들을 대상으로 하는 교수자로부터 피드백을 받을 때보다 ‘1:1로 더 자세한 피드백을 받을 수 있다’ (24.0%)라는 점을 가장 높이 평가하고 있었다. 하지만, 동료피드백의 단점으로는 ‘교수자가 아닌 동료로부터 받는 피드백에 대하여 신뢰성을 갖기 어렵다’(56.0%)는 면과 ‘영작문 실력 면에서 자신보다 더 나은 수준의 피드백을 주지 못한다’(20.0%)라는 면을 가장 큰 단점으로 간주하였다. 이 두 가지 단점들은 사실 일맥상통하는 점이 있는 것들이라 할 수 있는데, 이러한 문제는 본 연구의 응답자들에게서만 발견되는 현상은 아닌 것으로 보인다. Mi-jin Joo와 Yang-hee Kim(2010)의 연구에서도 연구 참여자들이 동료피드백보다는 교사 피드백을 더 선호하는 경향을 보였는데 이 또한 동료피드백에 대한 신뢰성 문제에서 비롯된 것으로 분석하고 있었다. 하지만, 교사피드백에 대해서뿐만

아니라 동료피드백을 받은 후에도 학습자들의 글은 향상되는 양상을 보이므로 글의 수정 및 향상에 동료피드백이 긍정적 영향을 미친다고 언급하고 있다. 따라서 동료피드백에 대한 신뢰성 문제를 개선·보완할 방안을 강구할 필요가 있을 것으로 보인다.

동료피드백을 줄 때 초점을 맞추는 측면이 무엇인 지를 질문한 결과, 문법적 측면(36.0%), 글의 흐름 및 일관성(24.0%), 글의 짜임새(16.0%) 순으로 답하고 있었다. 또한, 동료피드백이 영작문 학습에 유용한 측면들에 대하여 질문하여 보았는데 그 결과, 영작문의 전반적인 측면(68.0%), 글의 구조 및 짜임새(84.0%), 문법 오류 측면(68%), 글의 일관성 유지(92.0%), 철자 및 구두점 측면(68.0%), 내용 구성 측면(76.0%)에 대해서 동료피드백이 유용하다는 응답이 매우 큰 분포로 나타났다(표 4 참조). 앞서 IV. 1절과 2절에서 보듯이 학습자들은 글의 지엽적인/문법적인 측면에서 피드백을 주는 경우가 많으나 이들 학습자들의 인식에 동료피드백은 문법적인 측면뿐만 아니라 글의 전반적인 짜임새, 구조, 내용, 일관성 유지 측면에서도 유용한 것으로 여겨지고 있음을 알 수 있다.

표 4

동료피드백의 유용한 측면들에 대한 인식 분석 결과

문	항	보			기	
		①	②	③	④	총 계
전반적인 영작문 실력 향상에 도움		5 (20.0)	12 (48.0)	8 (32.0)	0 (0.0)	25 (100.0)
구조 및 짜임새에 도움		7 (28.0)	14 (56.0)	4 (16.0)	0 (0.0)	25 (100.0)
문법 오류 측면에 도움		4 (16.0)	13 (52.0)	8 (32.0)	0 (0.0)	25 (100.0)
어휘 사용 측면에 도움		3 (12.0)	7 (28.0)	14 (56.0)	1 (4.0)	25 (100.0)
일관성 유지 측면에 도움		4 (16.0)	19 (76.0)	2 (8.0)	0 (0.0)	25 (100.0)
철자 및 구두점에 도움		4 (16.0)	13 (52.0)	7 (28.0)	1 (4.0)	25 (100.0)
내용 구성 측면에 도움		5 (20.0)	14 (56.0)	6 (24.0)	0 (0.0)	25 (100.0)
적절한 문장 구조 선택에 도움		5 (20.0)	7 (28.0)	12 (48.0)	1 (4.0)	25 (100.0)

\*①: 매우 그렇다 ②: 그런 편이다 ③: 그렇지 않은 편이다 ④: 거의 그렇지 않다

\*\*괄호 안 숫자는 비율(%)을 나타냄

교수자 피드백과 동료피드백 중 어느 것이 자신의 영작문 학습에 더 유용하다고 보는 지에 대한 질문에서는 응답자의 거의 대부분(88.0%)이 교수자 피드백이라고 보았다. 하지만, 동료피드백의 내용을 영작문 수정 시 반영하는 지에 대해서 ‘매우 그렇다’(28.0%)와 ‘그런 편이다’(72.0%)를 포함한 긍정적인

응답이 모든 응답의 전체를 차지하고 있었고, 동료피드백이 영작문 학습에 유용한 지에 대한 질문 및 향후 동료피드백 활동을 통한 영작문 활동을 하기를 원하는 지에 대한 질문에 대해서 ‘매우 그렇다’ 또는 ‘그런 편이다’의 긍정적인 답변이 각각 52.0%, 40.0%, 44.0%, 48.0%로 전체 응답의 거의 대부분을 차지하고 있었다. 이러한 결과로 보아 동료피드백에 대해 이들은 전반적으로 긍정적인 인식을 가지고 있는 것으로 요약할 수 있겠다.

이상과 같은 결과를 바탕으로 할 때, 본 연구의 참여자들은 동료피드백보다 교수자 피드백을 더 선호하기는 하였으나 자신의 글을 수정할 때 동료피드백을 통해서 문법적 측면 및 글의 짜임새, 흐름, 일관성 등에 대하여 도움을 받는다고 답하였으며 전반적으로 볼 때 동료피드백의 유용성 및 향후 동료피드백 활동 지속 여부에 대하여 긍정적으로 답한 비율이 높게 나타났다.

## V. 결론 및 제언

이상에서 본 바와 같이 본 연구에서는 서울 소재 대학생들을 대상으로 영작문 활동 시 동료피드백을 주고 받도록 하고 동료피드백의 양상에 대하여 양적·질적 분석을 해보고 동료피드백에 대한 설문 조사를 통해 이에 대한 이들의 인식을 알아 보았다. 그 결과 다음과 같은 결과를 얻을 수 있었다.

첫째, 이들의 피드백에 대하여 양적 분석을 해본 결과 L2 학습자의 영작문 수준과 이들이 제공하는 피드백의 양 간에는 상관관계를 보이고 있었다. 즉, 학습의 영작문 수준이 초급이 아닌 고급 수준으로 높아질수록 이들이 읽는 영작문에 피드백을 제공하는 빈도가 높아지는 경향이 있는 것으로 나타났다.

둘째, 이러한 피드백의 양적 분석에 있어서 수정적 피드백 대 형성적 피드백 유형별로 차이가 있는 지를 분석하여 보았는데 그 결과, 고급 수준의 학습자들도 형성적 피드백 보다는 수정적 피드백을 더 많이 제시하고 있고, 수준별에 따라 유형간의 차이는 나타나지 않음을 알 수 있었다. 특히, 고급 수준 학습자들에게서도 형성적 피드백의 빈도가 유의미하게 증가하지 않는 것은 의사소통으로서의 영작문에 대한 이해 부족 또는 그간 경험해온 영작문 교수·학습의 방향/절차, 이들이 받은 피드백 경험에서 형성적 피드백의 부족에 기인하고 있을 것으로 분석된다.

셋째, 고급 수준의 학습자일수록 동료의 글에 대하여 영어 지식 면에서 고급 수준의 수정적 피드백을 제공하면서 확실하고도 지시적이며 자신감 있는 어투로 제시하는 경향이 있었으며, 각 문장에 대한 것뿐만 아니라 글 전체에 대한 총괄적인 피드백 또한 덧붙여 제시하고 있었다. 초급 수준일 경우에는 이와는 달리 피드백 내용이 매우 기초적인 수준이며 자신감이 결여된 어투의

수정적 피드백을 제공하는 수준에 그치는 것을 발견할 수 있었다. 이와 같은 차이는 학습자들의 영작문 지식 수준과 그로 인한 영작문에 대한 자신감 차이에서 비롯된 것으로 보인다.

넷째, 본 연구의 참여자들은 동료피드백보다 교수자 피드백을 더 선호하기는 하였으나 동료피드백은 자신의 글을 수정하는 데에 문법적 측면을 포함하여 글의 짜임새, 흐름, 일관성 등에 대하여 도움을 준다고 답하였으며 전반적으로 볼 때 동료피드백의 유용성 및 향후 동료피드백 활동 지속 여부에 대하여 긍정적으로 답한 비율이 높게 나타났다. 이는 동료피드백의 유용성에 관한 이전 연구들(Mi-Jin Joo & Yang-hee Kim, 2010; Min, 2006)과도 일치하는 결과라고 하겠다. 이것으로 미루어 볼 때 동료피드백이 가지는 단점들을 극복하여 이를 적극적으로 활용할 수 있는 방안을 강구하는 것이 필요하다고 하겠다.

이상과 같은 연구 결과들에 비추어 볼 때 다음과 같은 시사점을 도출해낼 수 있겠다. 설문 조사에 드러났듯이 동료피드백의 유용성에 대한 인식을 고려해볼 때, 영작문 교수 활동에 있어서 피드백 제공을 교수자 피드백에만 전적으로 의존하기 보다는 동료피드백 또한 활용해볼 수 있겠다. 물론 이 두 가지 유형의 피드백의 정확성이나 범위, 피드백에 대한 신뢰도가 차이가 있지만, 동료피드백의 이러한 단점을 너무 부각시켜 이를 기피할 것이 아니라 영작문 교수 활동에서 동료피드백과 교수자 피드백을 적절히 조합한다면 각각의 가치 및 효용을 살릴 수 있을 것으로 사료된다. 즉, 앞서 Muncie(2000)가 언급한대로, 과정 중심 접근법을 따르는 작문 활동을 할 때 중간 단계의 글에 대해서는 동료피드백을 활용하고, 최종 단계에서 교수자 피드백을 활용하는 방안을 적용해볼 수 있겠다. 피드백을 제공해주는 데에 교수자가 처음 단계부터 개입하지 않음으로써 학습자들의 비판적 사고력 및 자율성을 기르는 데에 도움이 될 수 있고, 교수자 입장에서는 영작문의 전 단계에 대한 피드백을 책임지지 않아도 되므로 영작문 지도와 관련된 부담을 일부 덜 수 있게 되어 글쓰기의 마지막 단계에서 교수자 피드백을 제공해야 할 때 더욱 집중도 있는 피드백을 제공하기에 유리해진다.

또한, 한국 대학생 영어 학습자들이 동료피드백을 제공할 때 형성적 피드백보다는 수정적 피드백을 제공하는 경향이 강하게 드러난 점을 미루어 볼 때, 이들이 동료피드백 활동을 할 때 좀 더 균형 잡힌 피드백을 제공하도록 지도해야 할 것이다. 그렇게 함으로써 L2 학습자들에게 글이란 각 개별 문장의 단순한 합이 아니며 문장 단위에서 오류가 없는 글이 반드시 훌륭한 글인 것은 아니고, 글이란 하나의 담화로서 독자와 저자간의 의사소통 활동이라는 점에 대한 이해를 도모해야 할 것이다. 뿐만 아니라 피드백을 받는 학습자 입장에서 볼 때 피드백이란 자신의 글 내의 오류를 ‘지적/비판’해주는 활동이라기 보다는 자신의 글을 다듬어 가는 과정을 도와주는 촉진제로서의 역할을 지닌다는

인식을 가지고, 피드백 활동을 통해 글을 쓰고자 하는 의지가 더욱 진작되는 계기가 되도록 해야 할 것이다. 하지만, 각 문장의 정확성이 확립되지 않고서는 저자가 전하고자 하는 전체적인 의미를 제대로 전달할 수 없게 되므로 문장 단위의 정확성을 다루는 수정적 피드백 역시 상황과 필요에 따라 제공되어 할 것이다.

한편, 동료피드백의 효율을 높이기 위해서는 학습자들을 대상으로 동료피드백 활동에 관한 사전 훈련이 체계적으로 이루어져야 할 것이다. 본 연구에서 동료피드백 활동 전에 동료피드백의 가치 및 효과, 그리고 방법에 관하여 안내를 하기는 했지만 본 연구의 목적은 대학생들에게 있어서 나타나는 동료피드백의 자연스러운 양상을 알아보고자 하였으므로 그 가이드라인을 깊이 있게 제시하지 않았다. 하지만 향후 동료피드백 활동의 효율성을 높이기 위해서는 동료피드백 활동의 목적 및 방법, 가치, 효과에 대하여 좀 더 체계적이고 심도 있는 훈련이 이루어져야 할 것이다. 그렇게 한다면 동료피드백의 효과 및 이에 대한 학습자들의 인식도 제고될 것으로 추측된다.

결국 Lynch(1996)가 지적하는 대로, 교사피드백, 동료피드백, 수정적 피드백, 형성적 피드백 이들 각각의 장점이 다르므로 주어진 상황에서의 필요에 따라 이들을 효율적으로 적용하면서, 학습자들에게 한 가지 유형의 피드백 보다는 다양한 유형의 피드백을 제공하여 각 피드백의 장점 및 효과를 높이도록 해야 할 것이다. 그럼으로써 피드백 활동을 통해서도 학습자의 영어 학습에서의 자율성 및 효율성 증진을 도모해야 할 것이다.

## 참고문헌

- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.
- Brown, H. D. (2004). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman.
- Cha, Yoonjung. (2007). A study of peer feedback patterns in CMC modes on Korean EL students. *Multimedia Assisted Language Learning*, 10(1), 9-35.
- Chaudron, C. (1984). Effects of feedback on revision. *RELC Journal*, 15, 1-14.
- Chenoweth, N. A. (1987). The need to teach rewriting. *ELT Journal*, 41(1), 25-29.
- Chin, Ceongsook. (2007). EFL learners' perception on English writing tasks and teacher feedback. *English Language & Literature Teaching*, 13(1), 1-26.
- Cho, Yunkyung. (2006). Examining attitudes of Korean EFL learners towards peer review. *The New Korean Journal of English Language and Literature*, 48(1), 207-236.

- Dheram, P. K. (1995). Feedback as a two-bullock cart: A case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49(2), 160-168.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999). Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53(2), 100-106.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Harris, M., & Silva, T. (1993). Tutoring ESL students: Issues and options. *College Composition & Communication*, 44(4), 525-537.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*, 44(4), 279-285.
- Joo, Mi-jin, & Kim, Yang-hee.(2010). Teacher and peer feedback: Learner perceptions and the efficacy for improvement in L2 writing. *English Language Teaching*, 22(3), 1-21.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Kim, David. B. (2005). Writing feedback: Assessing Korean learner's viewpoints and strategies for dealing with them. *English Language Teaching*, 31, 7-18.
- Kim, Mi-Kyung. (2003). Lessons learned from twelve Korean teachers of college-level EFL writing. *English Language and Linguistics*, 3(2), 181-210.
- Ko, Jungmin. (2006). An exploratory study: Problem noticing during feedback sessions. *English Language & Linguistics*, 6(1), 1-22.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-19.
- Leki, I. (1991). Preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
- Lim, Jeongwan. (2007). Responding to students writing: Peer and teacher feedback. *Modern English Education*, 8(2), 59-74.
- Lynch, T. (1996). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McGarrell, H., & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- Mantello, M. (1997). Error correction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(1), 127-131.
- Min, H-T.(2006). The effect of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Muncie, J. (2000). Using written teacher feedback in EFL composition classes. *ELT Journal*, 54(1), 47-53.

- OFSTED. (1996). *Subjects and standards: Issues for school development arising from OFSTED inspection findings 1994-5*. London: HMSO.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- Shin, S. J. (2003). The reflective L2 writing teacher. *ELT Journal*, 57(1), 3-10.
- Villamil, O. S., & Guerrero, M. C. (1996). Peer revisions in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.
- 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

### 동료피드백을 통한 영작문 활동에 관한 설문

1. 학과  
 ① 기독교교육과  ② 영어교육과  ③ 역사교육과  ④ 유아교육과
2. 학년  
 ① 1학년  ② 2학년  ③ 3학년  ④ 4학년
3. 성별  
 ① 남  ② 여
4. 영어권 나라에서의 체류 경험  
 ① 전혀 없다  ② 3개월 이하  ③ 3~6개월  
 ④ 6개월~1년  ⑤ 1년 이상
5. 자신이 생각하는 자신의 영어 수준  
 ① 상위 수준  ② 중상 수준  ③ 중하 수준  ④ 하위 수준
6. 개인적으로 학습하는 영어 기술(2개까지 복수 선택 가능하며 순서를 표시주세요)  
 ① 거의 하지 않는다  ② 말하기와 듣기 기술  
 ③ 쓰기 기술  ④ 읽기 기술  ⑤ 다양한 기술을 골고루
7. 학교에서의 영어 수업 이외에 자신의 영어 학습 방법 (2개까지 복수 선택 가능 하며 순서를 표시해주세요)  
 ① 별도로 영어 학습을 거의 하지 않는다  
 ② 학원에서의 수강을 통해 규칙적으로 한다  
 ③ 인터넷을 통해 비교적 규칙적으로 한다  
 ④ 영어 관련 동아리에서의 비교적 규칙적 활동을 통해 한다

- \_\_\_ ⑤ 혼자서 도서를 가지고 비교적 규칙적으로 한다  
\_\_\_ ⑥ 기타의 방법을 통해 비교적 규칙적으로 한다( )  
8. 자신의 영작문 능력에 관한 질문입니다. 자신에게 해당되는 곳에  $\sqrt{\quad}$ 표 해주시기 바랍니다.

①	②	③	④
매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 못한 편이다	거의 그렇지 못한 편이다

- |                                   | ① | ② | ③ | ④ |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| 8-1 전반적으로, 영어로 글을 써서 의사전달을 할 수 있다 |   |   |   |   |
| 8-2 영어로 형식적인 에세이를 쓸 수 있다          |   |   |   |   |
| 8-3 영어로 사적인 편지를 쓸 수 있다            |   |   |   |   |
| 8-4 영어로 공적인 편지를 쓸 수 있다            |   |   |   |   |
| 8-5 영어로 쓰여진 양식의 빈 칸을 기입할 수 있다     |   |   |   |   |
| 8-6 영어로 간단한 메모를 쓸 수 있다            |   |   |   |   |

9. 평소 영작문을 어떻게 학습하고 있습니까?

- \_\_\_ ① 별도로 영작문 학습을 거의 하지 않는다  
\_\_\_ ② 학원에서의 수강을 통해 규칙적으로 한다  
\_\_\_ ③ 인터넷을 통해 비교적 규칙적으로 한다  
\_\_\_ ④ 영어 관련 동아리에서의 비교적 규칙적 활동을 통해 한다  
\_\_\_ ⑤ 혼자서 도서를 가지고 비교적 규칙적으로 한다  
\_\_\_ ⑥ 기타의 방법을 통해 비교적 규칙적으로 한다( )

10. 평소 자신의 영작문에 대해 어떻게 피드백을 받습니까?

- \_\_\_ ① 학원이나 인터넷을 통해 피드백 받는다  
\_\_\_ ② 아는 영어 원어민에게 부탁하여 피드백 받는다  
\_\_\_ ③ 영어 관련 동아리에서 동료로부터 피드백 받는다  
\_\_\_ ④ 영작문 피드백 업체나 개인에게 비용을 지불하고 피드백 받는다  
\_\_\_ ⑤ 별도로 영작문 학습을 거의 하지 않아서 해당 사항 없다  
\_\_\_ ⑥ 영작문 연습을 하더라도 피드백을 받아본 적 없다  
\_\_\_ ⑦ 기타의 방법을 통해 비교적 규칙적으로 받는다( )

11. 본 강좌 수강 이전에 동료피드백을 하거나 받아 본적이 있습니까?

- \_\_\_ ① 지속적으로 해왔다 \_\_\_ ② 불규칙적이지만 종종 해왔다  
\_\_\_ ③ 몇 번 안 해봤다 \_\_\_ ④ 전혀 해본 적 없다

12. 동료피드백을 주고 받는 것의 장점은 무엇이라고 생각합니까?

- \_\_\_ ① 나의 동료 수준에서도 눈에 띄는 오류들이라 생각하니 피드백의 효과가 크다

\_\_\_ ② 많은 학생들을 상대로 하는 교수자로부터는 간단한 피드백만을 받을 수 있는데 동료로부터는 1:1로 좀 더 자세한 피드백을 받을 수 있다

\_\_\_ ③ 다른 영어 학습자 관점에서 보여지는 측면들을 알 수 있어서 유익하다

\_\_\_ ④ 기타 (써주세요 \_\_\_\_\_)

13. 동료피드백을 주고 받는 것의 단점은 무엇이라고 생각합니까?

\_\_\_ ① 교수자가 아닌 동료가 피드백을 주므로 그 피드백에 대하여 신뢰성을 갖기 어렵다

\_\_\_ ② 영작문 실력 측면에 있어서 나보다 더 나은 수준의 피드백을 주지 못한다

\_\_\_ ③ 성의 있는 피드백을 받지 못하는 경우가 있다

\_\_\_ ④ 기타 (써주세요 \_\_\_\_\_)

14. 동료피드백을 받는 것이 피드백을 전혀 받지 않는 것보다 자신의 영작문 학습에 더 유용하다고 생각하십니까?

\_\_\_ ① 매우 그렇다      \_\_\_ ② 그런 편이다

\_\_\_ ③ 그렇지 않은 편이다    \_\_\_ ④ 거의 그렇지 않다

15. 동료피드백과 교수자로부터의 피드백 중 어느 것이 자신의 영작문 학습에 더 유용하다고 생각하십니까?

\_\_\_ ① 동료피드백    \_\_\_ ② 교수자 피드백    \_\_\_ ③ 둘 다 비슷하다

\_\_\_ ④ 어느 것도 별 효과가 없다    \_\_\_ ⑤ 잘 모르겠다

16. 15번 문항에 대해 왜 그렇다고 생각하시는 지 써주시기 바랍니다

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. 동료피드백을 줄 때 영작문의 어떠한 측면들에 주로 초점을 맞추어 하게 됩니까?

\_\_\_ ① 문법적 측면    \_\_\_ ② 어휘 선택    \_\_\_ ③ 글의 흐름 및 일관성

\_\_\_ ④ 글의 짜임새    \_\_\_ ⑤ 글의 내용

18. 동료피드백을 받은 후 그 피드백에 따라서 글을 수정하게 됩니까?

\_\_\_ ① 매우 그렇다      \_\_\_ ② 그런 편이다

\_\_\_ ③ 그렇지 않은 편이다    \_\_\_ ④ 거의 그렇지 않다

19. 본 강좌에서 해온 동료피드백 활동의 효용성 측면에 관한 질문입니다. 각 질문에 대하여 자신에게 해당되는 곳에 √표 해주시기 바랍니다

①	②	③	④
매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 못한 편이다	거의 그렇지 않다

① ② ③ ④

19-1 전반적으로 영작문 실력 향상에 도움이 됐다

19-2 영작문 시 글 전체의 구조/짜임새 측면에서 도움이 됐다

- 
- 19-3 영작문 시 문법 오류 측면에서 도움이 됐다
- 
- 19-4 영작문 시 어휘 사용 측면에서 도움이 됐다
- 
- 19-5 영작문 시 의미 전달을 위해 글의 전반적인 일관성 유지  
측면에서 도움이 됐다
- 
- 19-6 영작문 시 철자, 구두점, 스펠링 같은 측면들에서 도움이 됐다
- 
- 19-7 영작문 시 내용 구성 측면에서 도움이 됐다
- 
- 19-8 영작문 시 의미 전달을 위해 가장 적절한 문장 구조 선택  
측면에서 도움이 됐다
- 
20. 동료피드백을 주고 받는 것에 대해서 익명성이 효과적이라고 보십니까?  
\_\_\_ ① 매우 그렇다 \_\_\_ ② 그런 편이다  
\_\_\_ ③ 그렇지 않은 편이다 \_\_\_ ④ 거의 그렇지 않다
21. 앞으로도 동료피드백을 통한 영작문 활동을 하기를 원하십니까?  
\_\_\_ ① 매우 그렇다 \_\_\_ ② 그런 편이다  
\_\_\_ ③ 그렇지 않은 편이다 \_\_\_ ④ 거의 그렇지 않다
22. 동료피드백 활동과 관련하여 제언해주시기 바랍니다.

이지연

충신대학교 영어교육과

156-763 서울시 동작구 사당3동 산31-3

Tel: (02) 3479-0355/ H.P.: 010-9983-3559

Email: jyyi@chongshin.ac.kr

Received 17 October 2010

Reviewed 13 November 2010

Revised version received 2 December, 2010