



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

문 학 박 사 학 위 논 문

대학 영어 수업에서 비판적 사고와
영어 쓰기 능력 변화 연구
- 비고츠키의 사회적 상호작용을 중심으로 -



2020년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

안 혜 성

문 학 박 사 학 위 논 문

대학 영어 수업에서 비판적 사고와
영어 쓰기 능력 변화 연구
- 비고츠키의 사회적 상호작용을 중심으로 -

지도교수 박 매 란

이 논문을 문학박사학위논문으로 제출함.

2020년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

영 어 영 문 학 과

안 혜 성

안혜성의 문학박사 학위논문을 인준함.

2020년 2월 21일

위원장	교육학박사	오준일 (인)
위원	교육학박사	성기환 (인)
위원	교육학박사	권선희 (인)
위원	교육학박사	조윤경 (인)
위원	교육학박사	박매란 (인)

목 차

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적 및 연구과제	8
1.3 논문의 구성	9
II. 이론적 배경	10
2.1 사고와 언어	10
2.1.1 사고와 언어의 관계	10
2.1.2 Vygotsky 관점의 사고와 언어	14
2.2 Vygotsky의 사회문화이론 및 사회적 상호작용	16
2.2.1 Vygotsky의 사회문화이론 및 사회적 상호작용 개념	16
2.2.2 Vygotsky의 사회문화이론 및 사회적 상호작용 선행연구	18
2.3 비판적 사고(Critical Thinking)	22
2.3.1 학습자의 사고 단계	22
2.3.2 비판 이론과 비판적 사고의 정의	24
2.3.3 비판적 사고 선행연구	31
2.4 영어 쓰기 교육	35
2.4.1 영어 쓰기의 개념	35
2.4.2 영어 쓰기 교육의 중요성	37
2.4.3 영어 쓰기 선행연구	38
2.4.4 영어 쓰기 능력의 단계적 개발	39

III. 예비 연구	43
3.1 연구 과제	43
3.2 연구 대상	44
3.3 연구 절차 및 연구 도구	45
3.4 수업 지도 과정	53
3.5 자료 분석	55
3.6 결과 및 논의	55
3.6.1 설문지를 통한 인식 변화 분석	55
3.6.2 EWCTET를 통한 비판적 사고력 분석	64
3.7 예비 연구의 결론 및 보완점	67
IV. 연구 방법	69
4.1 연구 대상	69
4.2 연구 기간 및 절차	71
4.3 연구 도구 및 방법	72
4.3.1 자료 수집 방법 및 절차	72
4.3.2 실험 설계	74
4.4 자료의 처리 및 분석	88
4.4.1 자료 분석 방법	89
4.4.2 질적 연구의 타당도 및 신뢰도 확보 방법	91
V. 결과 분석 및 논의	94
5.1 비판적 사고 변화	94
5.1.1 심층 면담 분석 결과	94
5.1.2 성찰 일지 분석 결과	132

5.2 영어 쓰기 능력 변화	139
5.2.1 영어 쓰기 채점 결과	139
5.2.2 심층 면담 분석 결과	150
VI. 논의 및 결론	155
6.1 연구의 결론	155
6.2 연구의 제한점	159
6.3 교육적 함의 및 향후 연구 방향	160
참고문헌	162
부록	181

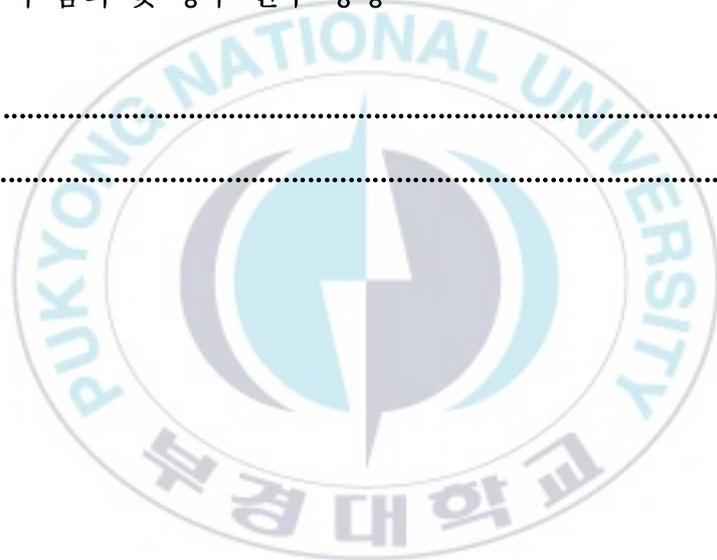


표 목차

〈표 1〉 Jenkins(1969)의 사고와 언어의 관계	12
〈표 2〉 Boostrom(1992)의 비판적 사고 기준	28
〈표 3〉 Kettler(2014)의 비판적 사고 기준	30
〈표 4〉 Byrne(1997)의 글쓰기 접근법	39
〈표 5〉 O'Malley와 Valdez(1996)의 쓰기 단계	41
〈표 6〉 Ennis와 Weir의 비판적 사고력 에세이 평가	46
〈표 7〉 채점 기준	52
〈표 8〉 비판적 사고력 분석 결과	57
〈표 9〉 비판적 사고 성향 분석 결과	60
〈표 10〉 평가자 간 신뢰도 교차 분석 결과	64
〈표 11〉 실험집단·통제집단-사전·사후 EWCTET 평가 결과	65
〈표 12〉 이원배치 분산분석 결과	66
〈표 13〉 연구 대상의 구성	70
〈표 14〉 연구 기간 및 절차	71
〈표 15〉 자료 수집 절차	73
〈표 16〉 비판적 사고 교수·학습 모형	75
〈표 17〉 사회적 상호작용 유형의 강의 지도안	78
〈표 18〉 심층 면담 질문	82
〈표 19〉 토론 참고용 질문	84
〈표 20〉 피드백 유형 분류	85
〈표 21〉 성찰 일지 내용	87
〈표 22〉 작문 주제	88
〈표 23〉 동료 검토 대상자	93

〈표 24〉 심층 면담 코딩 결과	96
〈표 25〉 영어 작문 구성	107
〈표 26〉 토론 내용 예시	113
〈표 27〉 토론 내용 코딩 결과	115
〈표 28〉 피드백 종류별 코딩 결과	125
〈표 29〉 학습자가 제공한 피드백	128
〈표 30〉 성찰 일지 코딩 결과	133
〈표 31〉 평가자 간 신뢰도 교차 분석 결과	140
〈표 32〉 평가 항목 별 기술 통계	141
〈표 33〉 요인-평가 항목 별 효과	143
〈표 34〉 사후검증 분석 결과	147
〈표 35〉 심층 면담 분석 결과	150

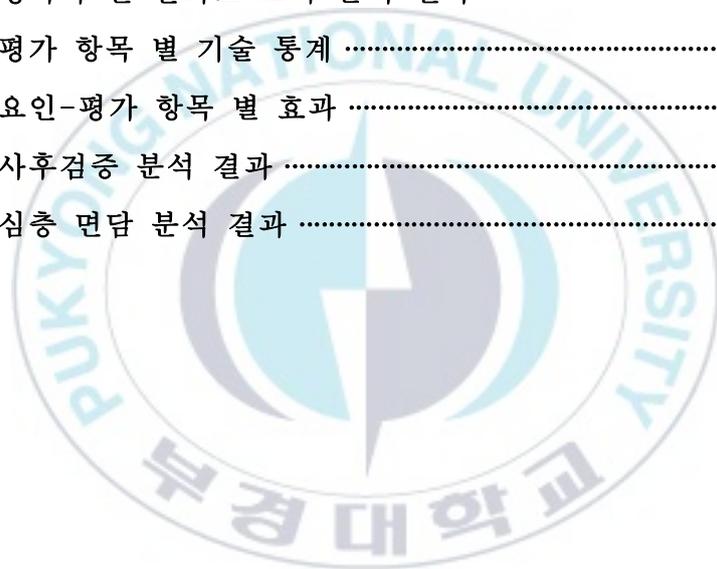


그림 목차

<그림 1> Bloom의 신 교육목표분류학	22
<그림 2> 비판적 사고력 에세이 평가 답안 예시	50
<그림 3> 본 연구 자료 수집 및 분석	73
<그림 4> 영어 작문 예시	105
<그림 5> 항목 별 영어 쓰기 평균 점수 변화	142



**A Study on Critical Thinking Skills and English Writing Abilities
of College-level English Classes in Korea:
Focused on Vygotsky's Social Interaction**

Ahn, Hye Seong

*Division of English Language and Literature, Graduate School,
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study was to explore changes in critical thinking skills and English writing abilities of students attending college-level English classes in Korea. The study focused on Vygotsky's social interaction theory. In total, 9 focus group students out of 60 college students at a private university in Busan, Korea, were selected to participate in this research. Over the period of 16 weeks, the focus group students participated in 2 in-depth interviews and completed 4 reflective journals, 4 discussions, 4 English writing tasks and 4 rounds of peer feedback. NVivo 12 was used to analyze qualitative data by means of line-by-line coding to categorize recurring themes. Furthermore, the data was analyzed based on the content that supported important themes uncovered in the quantitative analysis findings. The students' English writing tasks were assessed by using the ESL Composition Profile. The scoring data was analyzed by one-way ANOVA using SPSS 23.

Comprehensive results of qualitative and quantitative analyses showed that changes in critical thinking and English writing abilities caused by social

interaction were represented by various instruction types.

The results were as follows. First, the results of in-depth interviews showed important changes in students' reading and writing abilities, discussions and feedback. In terms of students' reading ability, there were changes in students' data search ability, writing ability, critical thinking skills and critical feedback acceptance ability at the end of the semester. Feedback received from higher-level learners helped the students to change their thinking and improve the quality of their writing. Based on Vygotsky's theory, scaffolding through social interaction helped the students to develop their abilities and skills. The results of the analysis of students' discussions showed that changes related their critical thinking skills such as suggesting for alternatives, solutions, hypotheses and recognizing problems became more pronounced by the end of the semester. Next, the results of the analysis of students' writing demonstrated that changes related to questioning, suggesting solutions and grasping other people's viewpoints were more noticeable by the end of the semester. At the beginning of the semester, students' texts were composed with simple background explanations and examples. At the end of the semester, the students were able to think about situations from different perspectives. Peers' feedback analysis also showed that content-based feedback, detailed ideas and evidence, as well as feedback that demanded rationality of conclusions increased a lot. In terms of composition, there was an increased demand for logic and consistency, which showed students' insight and their grasp of the flow of the text.

More detailed changes were observed in the students' reflective journal analysis. The results of the analysis were more noticeable in terms of claims, evidence and grasp of writers' intentions as the students reached the end of the semester.

Second, the results of English writing scoring data showed that the average score increased as students' compositions were revised. The results of in-depth interviews also showed important changes in students' writing abilities. These results indicate that social interaction in English lessons has an overall effect on students' English language abilities as well as their critical thinking skills.

According to the results of the study, it is imperative to consider various methodologies that can lead students to develop their critical thinking skills in future English classes. In addition, this study provides some pedagogical implications for teachers who want to teach critical thinking skills in second language classes. Complementing the content of English language classes by activities that focus on enhancing learners' autonomy and creativity, rather than repetitive English writing or conversation activities that fit in a specific framework, can improve learners' higher-level thinking abilities. In addition, if various teaching methods, multi-faceted approaches and mixed research methods are developed, critical thinking lessons that can be applied in English language education in Korea are likely to have great educational consensus.

I. 서론

1.1 연구의 필요성

교육변화의 화두로 일컬어지는 4차 산업혁명 시대의 영어 교육 방향은 학습자들의 영어 능력의 우수성 개발과 함께 스스로 학습할 수 있는 학습 역량을 키우는 방향으로 나아가야 한다. 즉, 변화하는 환경에 적응하기 위해서는 영어 능력 자체의 우수성과 함께 학습자의 사고능력 개발이 필요하다. 사고능력은 학습자가 주어진 문제에 대한 생각하는 능력을 바탕으로 형성되는 것이므로 문법, 어휘, 단순 암기, 반복적 문제풀이 등의 학습 방법으로는 이루어 낼 수 없는 결과물이다.

따라서 오늘날 필요한 영어 교육은 영어 능력을 도구로 사용하여 제시된 문제에 대해 학습자 스스로 생각하여 해결책을 찾는 교육적인 경험을 통해 사고력을 키울 수 있는 교육 방법들이 요구된다(박수진, 2019; Kwon, 2000). 그러므로 영어 교육에 있어 학습자에게 영어 학습 능력 개발과 더불어 고차원적 사고를 함께 교수함으로써, 언어와 사고의 발달을 함께 할 수 있게 해주는 방향을 제시하는 것이 매우 중요하다.

언어는 사고의 발달을 돕고, 타인과의 소통의 수단으로 관계를 맺을 수 있도록 해주므로 이 둘의 밀접한 관계는 인간 사회 활동의 중추역할을 담당한다고 볼 수 있다. Vygotsky(1986)는 사고의 발달 과정에서 언어의 역할이 매우 중요하고 학습자의 외부에 존재하는 사회적 기능을 내면화하기 위한 방법을 언어가 제시한다고 하였다. 또한 학습자의 사고력 발달을 촉진시키는 요인은 성인이나 유능한 또래와의 상호작용을 통해 사고와 언어의 발달이 이루어질 수 있다. 이처럼 혼자서는 살아갈 수 없는 현대 사회

에서 학습자들에게 무엇보다 필요한 능력 중 하나가 대화와 협상으로 문제를 해결해나가는 것이다. 이러한 문제 해결 능력은 쟁점화 되는 과제의 해결 방법을 상호 간 의논하여 효과적으로 파악하여 그에 따른 정확한 정보를 모으고 평가하여 해결방안을 제시할 수 있는 능력을 의미한다(강명희, 송윤희 & 박성희, 2008, 김재은, 1990; Tharp & Gallimore, 1988). 교실 내에서 동료와 나누는 상호작용은 사회 진출을 앞둔 학습자에게 다양한 사회적 상호작용의 원천이 되며 내용에 따라 긍정적 관계를 형성하거나 부정적 관계를 형성할 수 있다는 점에서 학습자의 사회성 발달에 중요하다고 할 수 있다(Wood, Bruner & Rose, 1976). 이러한 경험은 사회적 지식이나 기술을 문제 해결 상황에 효과적으로 적용함으로써 사회적으로 유능해지는 기회를 얻게 된다. 이렇듯 상호작용은 의견을 나누고 공동 참여를 장려하여 서로의 생각을 설명하고 의문을 제기해 새로운 도전이 가져올 수 있는 위험에 대해 두려움을 극복하고 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러준다(고미애, 2004).

학습자 간 상호작용의 중요성을 고려할 때 영어 교육방법에 있어서 교사 중심 수업에서 탈피하여 학생들 스스로 수업 시간에 이루어지는 상호작용을 통해 수업을 만들어나가는 것이 필요하다. 영어 교육에 있어 상호작용의 중요성 관점에서는 Vygotsky의 사회문화이론을 주목할 필요가 있다(문혜리, 2011; 최은희, 2004; 한순미, 2007).

인간의 고등 정신 기능 발달을 위해서는 실제적인 행동과 언어를 통한 의사소통이 반드시 필요하므로 언어 발달과 사고의 발달의 중요성을 강조하는 Vygotsky의 사회문화이론은 외국어 교육에 중요한 영향을 끼치고 있다(김재은, 1990; Vygotsky, 1978). 미국 영어의 영향을 받은 국내 영어 교육은 지난 20여 년간 구성주의 교육이 중심이 되어 교사 위주의 수업이 실시되었다. 하지만 근래에 들어와서 학습자의 다양성을 인정하며 교사와 학

생, 학생과 학생 간의 상호작용을 통한 협동 수업에 대한 관심이 증대되기 시작하였다. 이러한 과정을 통해 실제 교육현장에서 상호작용을 통한 협동 수업 필요성이 증대되었고, Vygotsky의 사회문화이론을 바탕으로 협력을 통한 학습자 중심의 교수학습법과 관련된 연구가 다수 진행되고 있다(강진민, 2004; 문혜리, 2011; 신재한, 2006; 이현주, 2010; 정윤경, 2009; 최은희, 2004; 한은숙, 1996).

상호작용은 학습자들이 개인적 이해 과정에서 생성된 지식을 외적으로 표현하고 이를 사회적 구성원들과 토의를 통해 이해를 공유함으로써 협업적 지식을 구성해 나가게 한다(Diaz, Moll & Mehan, 1986; Stahl, 2006; Wertsch, 1985). 상호작용을 통해 학습자들은 능동적인 자세로 교육 과정에 참여하게 되며, 적극적 참여가 효과적인 학습으로 이어지는 결과를 나타내어 교육효과의 향상에 큰 영향을 미친다(임정훈, 1999). 즉 학습자는 상호작용을 통해 학습자에 대한 학업 성취도와 만족도를 높이는 데 긍정적인 영향을 미친다(송윤희, 2007). 학습자 혼자서는 해결할 수 없는 과제에 직면했을 때 동료와 함께 상호작용을 통해 과제를 해결하고 다각적인 관점에서 문제를 바라보면서, 학습자의 고차원적 사고가 향상된다. 따라서 학습자의 고차원적 사고 발달을 돕기 위해 비판적 사고를 함께 학습하는 것은 오늘날 영어 교육 과정에서 반드시 필요하다고 볼 수 있다. 외국어 교육의 효과를 상호작용 관점에서 다루고 있다는 점에서 기존의 외국어 교육 이론과는 차이점을 보이는 Vygotsky의 사회문화이론은 교실 상황에서의 협동이 학습자들의 상호작용을 증진 시켜 학습에 대한 참여를 높여준다고 설명하고 있다(김태영, 2004; 한학선, 2017; Ahn, 2010; Block, 2003; Kozulin, 1984; Lantolf, 2000).

Vygotsky의 사회문화이론은 협동을 인간의 타고난 본성으로 보고 협동지향을 최우선으로 간주하여 협동이 경쟁을 넘어선다고 보았다. 인간의 고

등 정신은 개인의 사회 문화적 요인과 타인과의 상호작용을 매개로 이루어 지므로 상호작용을 통한 사고의 발달을 중요시하고 있다(김태영, 2004; 노은경, 2002; 이현주, 2010; 최은희, 2004; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985). Vygotsky 이론과 관련한 연구로는 교수법, 말하기, 문법 능력, 쓰기, 의사소통 능력에 있어 학습 효과에 대한 연구가 국내에서 활발히 진행되고 있다(강성우, 2011; 강재원, 2016; 김태영, 2004; 정미례, 문승현, 정찬기오 & 김훈희, 2007; 한학선, 2017; Ahn, 2010; Huh, 2008; Lee, 2013; Lee, 2018; Son & Kim, 2017; Yang, 2012). 하지만 관련 연구들은 언어 발달에 대한 연구가 주를 이루고 있는 반면, 사회적 상호작용을 통한 사고의 발달을 밝힌 연구는 미미한 실정이다(신재한, 2006).

Vygotsky는 고차원적 사고를 학습자의 뇌에서 일어나는 기억, 개념화, 분석, 종합, 평가, 가정 등으로 정의하고 있으며, 이 고등정신기능의 발생은 다른 사람들과의 상호작용으로부터 기인한다고 설명하고 있다. 학습자들은 타인과의 상호작용을 통해 사회적 과정을 배우게 되고, 이를 다시 내면화시키는 과정에서 더 높은 수준에서 문제를 해결할 수 있는 능력을 획득하게 되는 것이다. 이러한 고차원적 사고에 있어 비판적 사고를 설명할 수 있는데, 한 개인의 발달에서 고등정신기능의 습득은 삶에서 논리적으로 사고하고 문제를 해결할 수 있는 비판적 사고와 연계되어 고려될 수 있으며, 변화하는 사회에서는 이러한 능력이 절실히 요구된다고 할 수 있다(고미애, 2004; Smolucha, 1992; Vygotsky, 1978).

영어 교육을 통해 고차원적 사고를 함께 향상시키기 위해서는 영어 교과에서 비판적 사고를 함께 교육하는 것이 필요하다(김유민 & 김혜리, 2016; Stewart & Stroller, 1990). 비판적 사고는 현대의 다문화 사회에서 살아가기 위해 필요한 기능이며, 학습자의 고차원적 사고를 돕기 위해 체계적인 교수법을 통해 개발되어야 할 필요성이 있다. 모든 교수법과 학습에는 사

고 과정이 내재되어 있으므로 사고력 향상은 학습의 중요한 목표가 되고 있다. 따라서 비판적 사고는 범교과적 개념으로 다양한 학문에서 진리를 추구하기 위한 기본적인 사고 방법인 동시에 핵심적 탐구 방법으로 인식되고 있다(Anderson & Sosniak, 2004; Cheng, 2011; Krathwohl, 2002).

비판적 사고란 Dewey(1933)에 따르면 어떤 신념이나 가정된 지식의 형식을 그것의 근거와 결론을 조명하여 적극적이고 지속적으로 조심스럽게 고려해보는 것으로 정의된다. 영어 교육에서도 비판적 사고력에 대한 관심이 증대됨에 따라 다수의 학자들이 비판적 사고를 학교 교육의 중요한 목표로 설정하는 데 동의하고 있으며, 영어 교육 상황에서의 비판적 교수법에 대한 연구가 진행되었다(Huang, 2011; McLaughlin & DeVogd, 2004; Pennycook, 1990). 비판적 사고는 학습자의 인지와 연관되어 있으며 인지와 언어 발달은 밀접한 관계가 있으므로, 영어 교육에서도 교수법과 학습자료가 잘 활용된다면, 언어와 비판적 사고가 함께 향상되는 결과를 나타낼 수 있다(윤초희, 2016; Pally, 1997; Vecca, Vecca & Gove, 1995). 하지만 실제 교육 현장에서는 영어 말하기와 듣기 능력은 중점적으로 지도가 되지만, 언어의 네 가지 기능 중 통합된 과정이라고 볼 수 있는 쓰기 교육은 교실 현장에서 상대적으로 많이 다루어지고 있지 않는 실정이다(Cummins, 1981; Huber & Kuncel, 2016; Macknish, 2011).

외국어를 배울 때 쓰기를 통해 언어 학습을 하면 학습자들의 기억력이 오래가고 쉽게 잊어버리지 않아 학습효과가 크다. 또한 쓰기 학습은 단순한 쓰기 능력 향상뿐만 아니라, 언어 기능을 총체적으로 출력할 수 있는 영역으로 듣기, 읽기, 말하기와 같은 언어 기능에도 도움을 주므로 영어 쓰기를 중점적으로 다루는 수업은 외국어 학습에서 반드시 필요하다고 볼 수 있다(문유미, 2010; 박성혜, 1999; 이화자, 1998; 최현주, 2012; Byrne, 1997; Schunk & Zimmerman, 2012).

쓰기 학습에 있어서도 현재 교육의 화두인 비판적 사에 대한 관심이 증대되고 있다(Huang, 2011; Liaw, 2007; Macknish, 2011). 그러나 지금까지 외국어 교육 분야에서 비판적 사고와 관련된 교육은 읽기와 문해력에 집중되어 있으며, 그 실효성에 대해서는 의문점이 많은 실정이다. 글쓰기와 읽기는 자신이 쓴 글이나, 타인이 쓴 글을 읽은 후 글의 의도를 파악하여 의문점을 가지게 되어, 사회적 현상에 대한 비판적인 시각과 본인의 경험에 대해 생각해볼 수 있는 기회를 가질 수 있다(Stephens, 1992).

따라서 4차 산업혁명 시대에 발맞추어 민주시민으로서 여러 가지 대립된 쟁점을 대화와 협상으로 해결해 나가기 위해 교육 과정에도 변화를 주어야 한다. 영어 교육 분야에서도 영어를 기초적인 의사소통 능력 향상에서 그치는 것이 아니라, 학생들의 수업 밖의 삶에서 일어나는 교육적, 사회문화적 현상에 대해 비판적인 사고를 가지고 심도 있게 문제제기를 할 수 있도록 지도할 필요성이 있다(성기완, 2018; Sung & Pederson, 2012). 그러므로 영어 능력 우수성 향상에만 집중되지 않고, 토의와 토론과 같은 상호작용을 통해 문제 해결력을 키워 학습자에게 주도적이고 자발적으로 사고할 수 있는 기회를 주는 것이 중요하다. 그리고 학습자가 스스로 구두 표현뿐만 아니라 글로 의견을 나타낼 때도 고차원적 사고를 할 수 있도록 장려하기 위해 영어과 교육과정의 변화가 필요한 시점이다.

하지만 비판적 사고의 개념이 명확하지 않고, 범교과적으로 인식되는 경향으로 인해 비판적 사고 교육을 위해 어떤 교수법과 접근을 취해야 하는지에 대해서는 의견을 달리하므로(Ennis, 1987; McPeck, 1981; Norris, 1992), 구체적인 방안에 대한 연구가 필요하다. 또한 외국에 비해 국내의 비판적 사고에 대한 관심은 이론적 수준에 머물고 있으며, 비판적 사고 연구는 주로 대학교육 현장과 특수한 전공영역에 국한되어 있다(김명숙, 2002; 성기산, 2010; 이진남, 2012). 이러한 비판적 사고가 적극적으로 구현

되는 형태는 학습자가 가진 생각과 지식을 새롭게 재구성하여 글쓰기를 하는 과정에서 나타나며 학습자의 비판적 사고에 대한 인식 또한 긍정적으로 변할 수 있다(White, 1996). 그러나 타 교과 영역에 비해 영어 교육 분야에서는 실제 교육 현장에서 사용할 수 있는 비판적 사고와 영어 쓰기에 관련된 구체적 연구가 미미한 편이다(안혜성 & 박매란, 2019; 이진남, 2012; Raimes, 1983).

이처럼 영어 교육에 있어 비판적 사고는, 글로벌 시대에 살아가고 있는 학습자들이 모국어가 아닌 영어로도 당면한 문제를 비판적으로 해결할 수 있는 비판적 사고를 향상시켜줄 수 있다는 측면에서 매우 중요하다. 대립된 쟁점을 대화와 협상으로 풀어나가는 부분에 있어 상호작용이 중요하고 사회적 상호작용이 비판적 사고에 미치는 영향은 매우 중요하다. 영어 쓰기 역시 상호작용을 통한 비판적 사고의 과정이 고려될 수 있고 쓰기를 통한 학생들의 상호작용과 비판적 사고의 과정을 살펴볼 필요성이 있다.

본 연구의 목적은 대학 영어 수업에서 사회적 상호작용이 학생 개개인의 비판적 사고 변화와 영어 쓰기 능력에 미치는 영향을 관찰하여 분석하는데 있다. 다시 말해, 본 연구는 목적은 영어 교육과정에서 학습자에게 단순 구어식 교육 뿐만 아니라 고차원적 사고를 함께 교수함으로써, 언어와 사고의 발달을 함께 할 수 있게 해주는 방향을 제시한다. 따라서 Vygotsky 이론의 관점에서 바라보고 다양한 영향 요인들을 규명하여 영어 학습 효과를 분석할 필요성이 있다. 비판적 사고의 변화를 관찰하기 위해서는 특정 부분을 위주로 한 계량적 분석에 의한 연구 방법이나 그 동안 진행되어 온 정량적 연구 방법과 더불어 학습자 개개인의 고유성과 다양성을 심층적으로 분석할 수 있는 정성적 연구 방법이 요구된다. 따라서 본 연구에서는 학생 개인별로 보다 상세하고 심층적 분석이 필요한 비판적 사고 변화 분석을 위해 정성적 연구 방법과 계량적 연구 방법을 동시에 적용하고, 영어

쓰기 능력 변화를 계량적으로 측정하기 위해 정량적 연구 방법을 적용한 후 정성적 연구 방법을 통해 결과를 뒷받침한다. 이러한 과정을 통해 학기 초에서 학기 말에 걸쳐 비판적 사고와 영어 쓰기 능력이 변화하는지를 면밀히 관찰하고 분석함으로써, 사회적 상호작용 과정을 통해 학습자의 사고와 언어가 어떻게 변화되는지 구체적으로 살펴볼 수 있다.

1.2 연구 목적 및 연구 과제

본 연구의 목적은 대학 영어 수업에서 사회적 상호작용이 비판적 사고 변화와 영어 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는지 분석한 결과를 바탕으로 사고와 언어의 관계에 대해 분석하여, 국내 상황에 맞는 영어과의 비판적 사고 개발 수업 설계에 도움을 주는 기초자료를 제공하는 것이다. 본 연구 목적을 위해서 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

- 1) Vygotsky의 사회적 상호작용을 통한 비판적 사고의 변화는 어떠한가?
- 2) Vygotsky의 사회적 상호작용을 통한 영어 쓰기 능력 변화는 어떠한가?

1.3 논문의 구성

본 논문은 6개의 장으로 구성되었다. 제 1장의 서론에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구 과제에 대해 기술하였다. 제 2장에서는 사고와 언어의 관계, Vygotsky의 사회적 상호작용 이론, 비판적 사고와 영어 쓰기 교육에 대한 이론적 배경과 국내·외 선행연구들을 소개하였다. 제 3장은 본 연구에 앞서 실시한 예비 연구에 대한 연구 대상, 연구 도구, 연구 방법, 연구 결과와 그에 따른 결과와 제한점을 기술하였다. 제 4장에서는 본 연구의 연구 대상, 연구 도구, 연구 방법, 자료 분석 방법에 대해 제시하였으며, 제 5장에서는 연구 과제에 따라 도출된 결과를 분석하여 그에 따른 논의를 제시하였다. 제 6장에서는 각 연구 과제별 결론을 도출하여 시사점과 제한점, 교육적 함의, 향후 연구 방향을 제시하였다.

II. 이론적 배경

이론적 배경에서는 본 연구 주제에서 살펴볼 사고와 언어의 관계와 변화 과정을 Vygotsky 관점에서 살펴보고, Vygotsky의 사회적 상호작용과 관련된 문헌을 살펴본다. 이에 따라, 사회적 상호작용을 통해 사고와 언어의 변화를 분석하기 위해 관련 문헌분석을 실시하고, 비판적 사고와 영어 쓰기 교육에 대한 개념과 선행연구들을 살펴보고자 한다.

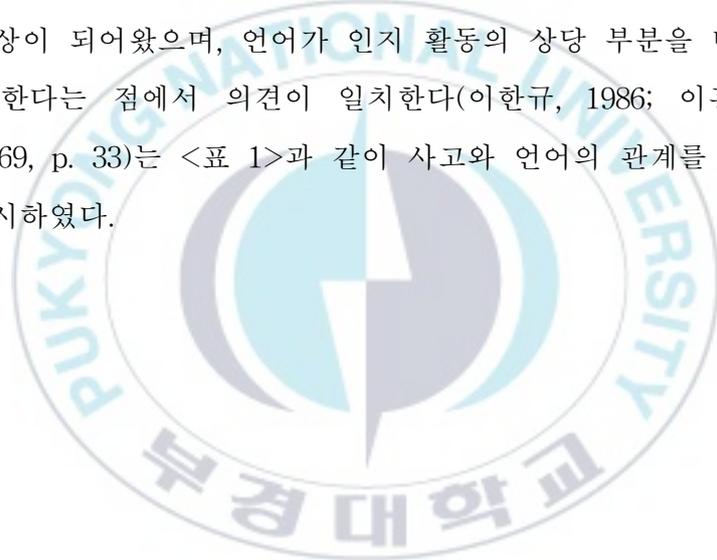
2.1 사고와 언어

2.1.1 사고와 언어의 관계

인간은 언어가 없이는 생활을 영위할 수 없다. 이는 우리의 모든 생활 속에 언어와 생각을 떨어뜨려서는 살아갈 수 없음을 의미한다. 언어는 사고의 진행과 발달을 돕고, 소통의 수단으로 타인과의 관계를 맺을 수 있도록 해준다. 또한 언어는 지식을 축척시키고 이를 전수시킴으로써 인류의 문화를 계승, 발전시키는 기능을 한다. 이처럼 언어와 사고는 밀접한 관계로 인간의 사회 활동에서 중추역할을 담당한다. 인간의 사고와 언어를 관계 짓는 대표적인 학자로 Brown(1980)은 인간의 정신활동에서 언어의 역할을 모든 인간 존재에 마음을 부여하며, 인간의 마음에는 감정, 사고, 동기, 의미가 가득히 있다고 하였다. 또한 인간과 동물을 구분 짓는 근거를 언어의 소유 유무뿐만 아니라, 질적으로 다른 정신 활동이 있다고 하였다.

Brown은 인간과 동물의 구분은 질적으로 다른 정신 활동에 있다고 하였고, Pavlov는 인간과 동물의 구분을 언어라고 하며 인간의 언어와 정신 활동 간에 깊은 관련이 있는 것으로 보고 있다. 사고는 언어 발달을 위한 기저로 간주되며, 언어 발달을 위해 필수적이라고 볼 수 있다. 사고의 영역에 대해 언급하려면 언어에 대한 이해와 다각적 해석 없이는 불가능하고, 언어의 영역을 논할 때는 인간 사고의 역할과 조직에 대한 설명 없이는 불가능 하다(신향미, 1994).

사고와 언어의 관계는 문화 인류학, 심리학, 언어학, 철학 등에서 주요한 관심의 대상이 되어왔으며, 언어가 인지 활동의 상당 부분을 반영하여 그것을 촉진한다는 점에서 의견이 일치한다(이한규, 1986; 이홍우, 1975). Jenkins(1969, p. 33)는 <표 1>과 같이 사고와 언어의 관계를 6가지로 구분하여 제시하였다.



<표 1> Jenkins(1969)의 사고와 언어의 관계

	①	②	③	④	⑤	⑥
가설	사고 언어	언어 ↓ 사고	사고 ↓ 언어	언어 사고 ↑ ↑	언어 사고 ↖ ↗	발달계열1 →발달계열 2→언어 발달계열1 →발달계열 2→사고
대표 학자	Watson	Vygotsky Luria Whorf	Levi- Strauss Piaget	Vygotsky McNeill	Bates, et al. Lenneberg	Bates
핵심 주장	언어는 사고와 동일	사고는 언어에 의존	언어는 사고에 의존	언어와 사고는 각각 별개의 독립기능으로부터 발생	언어와 사고는 같은 근원에서 별개로 발생	언어와 사고는 서로 다른 별개의 근원에서 출발하지만, 서로 유사한 발달서열을 통해 성숙

<표 1>에 제시된 6가지 주장을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 사고와 언어는 동일하다는 주장이다. 행동주의 심리학자인 Watson(1924)은 사고란 단지 음성 언어를 뜻하며, 말을 하기 위해 움직이는 근육 운동의 습관이 사고 표현이라고 하였다. 그러므로 근육 운동과 발성 기관을 관찰하는 것이 사고에 대한 과학적으로 연구 자료가 될 수 있다고 보았다.

둘째, 사고가 언어에 의존한다는 입장이다. Vygotsky(1978)는 사고와 언어의 관계가 살아 움직이는 과정이고 사고는 언어를 통해서만 표출된다고 하였으며, Luria(1982)는 지적 사고의 결정적 역할을 하는 것이 언어라고 하였다. 또한 Whorf(1956)는 언어는 지적 사고에 의존하며, 인간의 행동 결정하는 핵심 요소라고 보았다.

셋째, 언어가 사고에 의존한다는 입장이다. Levi-Strauss(1963)는 사고가 언어의 구조를 결정한다고 주장했으며, 언어를 분석하기 위해서는 인간 논리의 특성과 보편성에 관한 사고의 범주를 관찰해야 한다고 주장하였다. Piaget(1954, 1969)는 감각 운동 행위의 발달은 언어에 선행되어야 하며, 인지 발달은 언어의 선행 조건이라고 주장하였다.

넷째, 언어와 사고가 별개의 독립된 기능으로부터 발생한다는 주장이다. Vygotsky(1986)는 언어와 사고의 영역이 각기 독립된 발달 계열에 기원을 두고 있다고 주장하였지만, 2세 전후의 사고와 언어는 서로의 영역을 침범하므로 근본적으로 사고와 언어의 관계를 상호 보완적 관계로 규정하였으며, 특히 사고의 발달 과정에서 언어의 역할을 중시하였다. McNeill(1966) 또한 사고와 언어의 근원과 발달은 독립적이라고 주장하면서, 언어의 발달 과정을 기술하는 의미론과 통사론은 구별되어야 한다고 하였다.

다섯째, 사고와 언어가 근원은 같지만 별개로 발생한다는 입장이다. Bates와 4인(1979)은 언어와 사고가 근원은 동일하지만 발달은 별개의 문제라고 하였고, Lenneberg(1967)는 감지 조직이 사고와 언어의 동일한 근원이 되지만, 그 근원이 사고와 언어에 각각 다르게 영향을 미친다고 하였다.

여섯째, 사고와 언어는 별개의 근원을 갖고 있지만, 같은 발달 계열을 통해 발달한다는 입장이다. 사고와 언어가 다른 별개의 근원에서 시작되지만, 유사한 발달 단계를 통해 성숙된다는 것이다. Bates(1976)는 언어와 사고가 유추에 의해 밀접하게 연관되어 있으며, 발달 계열이 동일한 이유는 사고와 언어가 복잡한 조직 내의 문제 해결 성격 때문인 것으로 주장하였다. 결론적으로 사고와 언어의 관계를 동일한 것으로 보는 입장, 근원은 같으나 독립 기능으로 발생한다는 입장, 근원이 다르지만 동일하게 발전한다는 입장으로 나눌 수 있다.

2.1.2 Vygotsky 관점의 사고와 언어

Lev Semenovich Vygotsky(1896~1934)는 사고와 언어는 그 근원은 다르지만 2세 전후에 사고와 언어가 서로의 영역을 침범하여 영향을 주는 관계를 형성하여 사고 발달을 위해 언어의 역할이 매우 중요하다고 주장하였다. 즉, Vygotsky는 사고의 발달 과정에서 언어의 역할이 매우 중요하며, 사고 발달의 중요한 도구로 간주하였다. 이처럼 언어와 사고의 발달은 밀접하며, 사고 발달 과정에서 언어의 중요성을 강조한 학자들은 두 관계를 본질적으로 하나의 언어(사고)로 해석하였으며, 사고가 실제로 언어와 동일하거나, 전적으로 언어 기능에 종속된 것이라고 주장하였다(Luria, 1982; Whorf, 1956).

Vygotsky 이론은 마르크스주의적 사고에 토대를 둔다. 이는 본질과 현상이라는 범주를 통해 표현되는 인식의 모순을 출발점으로 하여 현상들의 배후에 있는 본질을 밝혀내고, 그 현상들 속에서 본질적인 것을 파악하는 것을 마르크스의 변증법 과정으로 보고있다. 어떤 과정의 근저에 놓인 가장 본질적인 관계로부터 나오는 현상의 발생, 발전을 필연성이라 부르는데, 현상의 기원과 발전의 필연성에 대한 인식은 그것들이 인간의 의지나 욕망과는 독립된 규칙에 종속된다고 하였다. 이처럼 Vygotsky는 고등정신의 기원과 발전의 필연성에 대한 인식을 밝히려고 노력하였다. Vygotsky는 변증법적 발전 법칙이 인간의 발달에서도 일어난다고 보고, 발달의 자연적 노선과 문화적 노선을 들면서 인간의 생물학적 발달뿐만 아니라 기호론적으로 매개에 의한 언어 발달이 변증법적 발전 법칙에 따라 내면화를 통하여 사고의 발달이 이루어지고 있다고 하였다. Vygotsky는 인간의 고등정신기능들이 공동 활동을 통해 생겨난 것이며 그것이 이후에 내면화

(internalization)된다고 하였다. 사회적 국면에 있던 정신 기능들이 내면화 되는 지점을 자신의 독창적인 개념인 근접발달영역(Zone of Proximal Development; ZPD)이라 지칭하였다(Vygotsky, 1978).

Vygotsky는 정신을 초등정신기능(elementary mental function)과 고등정신기능(higher mental function)으로 나누었다. 초등정신기능은 고등동물과 인간 모두가 갖고 있는 것으로 감각, 반응적 주의 집중, 자발적 기억 등과 같은 것이다. 반면, 고등정신기능은 인간에게만 유일하게 존재하는 인지 기능으로 매개된 지각, 의도적 주의 집중, 의도적 기억, 논리적 사고와 같은 것으로 학습과 교수 활동을 통해 습득된다. Vygotsky의 정신 기능은 질적으로 다른 기원을 가진 두 가지 발달 노선으로 구분된다. 자연적 발달과 사회문화적 발달로 구분을 하는데, 자연적 발달은 초등정신기능을 갖게 하는 반면, 사회문화적 발달은 초등정신기능을 고등정신기능으로 변화시킨다(Vygotsky, 1978).

언어와 사고의 발달 과정은 끊임없는 서로의 영역을 침투해 영향을 주고 받기 때문에, 진행 경로가 단편적이거나 평행적이지 않고, 능동적이며 역동적인 성격을 가지고 있다고 하였다(Vygotsky, 1986). 따라서 언어가 존재하지 않고서는 사고가 발달할 수 없다는 것이다. 이는 학습자의 외부에 존재하는 사회적 기능이 내부로 내면화되기 위한 통로와 그 방법을 언어가 제시하고 있기 때문이다(신향미, 1994; Vygotsky, 1978). 또한, 언어의 기원은 본래 사회적인 것이며, 자아 중심적인 것이 아니라고 주장하면서 사회적 맥락에서의 언어적 대화의 중요성을 역설했다. 이에 따라 앞에서 상기한 사회, 역사적 측면에서의 언어와 사고간의 상호작용 및 관계의 발달적 변화를 설명하였다. 사고를 가능하게 해주는 언어가 원래는 사회적이지만, 점차 진화하여 내면화, 개인화된다. 여기서 내면화되는 과정이 고등 정신 기능이며, 이 발달과정에서 사회적 존재로서의 특징이 인간의 인지 전략

(cognitive strategy)에 반영된다고 주장하였다(Vygotsky, 1978). 고등 정신 기능의 내면화를 언어와 사고의 관계에서도 접목시키는 일관성을 보여준다. 즉, 외적 언어가 자기중심적 언어를 거쳐 내적 언어로 내면화된다고 보고, 언어가 내면화되는 이유는 그 기능이 변하기 때문이라는 것이다 (Vygotsky, 1986).

Vygotsky는 기본적으로 인간 사고의 근원을 사회에 두고 있다. 언어의 발달 경로도 사회적 언어에서 개인의 내적언어로 진행된다고 주장하므로 Vygotsky의 이론의 근원이 사회에 뿌리를 두어, 사회 문화, 역사적 맥락에서 학습자의 발달 과정과 고등 정신 기능을 연구하였다는 사실을 말해준다 (김재은, 1990). 학습자의 발달을 촉진시키는 요인은 성인이나 유능한 또래와의 상호작용을 통해 발달이 이루어지는데, 상호작용을 통해 고등 정신 기능을 획득하게 된다는 것이다. 즉, 성인 혹은 유능한 또래와의 사회적 상호작용을 통해 사회화를 진행할 수 있고, 나아가 사고와 언어를 통합한다는 것이다. 따라서, 사고와 언어를 조정하는 과정이 나타나는 학습자의 의식 구조 발달에 대해 알아보기 위해 이에 영향을 미치는 사회적 상호작용에 대해 살펴볼 필요가 있다.

2.2 Vygotsky의 사회문화이론과 사회적 상호작용

2.2.1 Vygotsky 사회문화이론 및 사회적 상호작용의 개념

Vygotsky의 사회적 상호작용의 이론적 근거는 사회문화적 관점에서 그

가 제시한 사회문화이론에 기반한다. 그는 사회문화이론을 소개하면서 인간 정신 발달에 정신의 도구가 중요한 역할을 한다고 믿었다. 따라서 한 개인의 정신은 특정한 사회문화적 맥락 안에서 다른 사람들과 상호작용한 결과이며 개인과 사회문화간의 관계는 필연적으로 관련을 갖게 된다고 하였다(고미애, 2004). 즉, 학습자들은 타인과 상호작용을 통해 이미 통용되고 있는 사회적 과정을 배우게 되고 이를 내면화 하면서 더 높은 수준의 문제를 해결할 수 있는 능력을 획득하게 된다는 것이다.

Vygotsky는 학습과정과 발달과정은 서로 다르지만, 학습자들이 함께 학습을 하jsk 상호간에 영향을 주고받으면서 학습능력 뿐만 아니라 사고 발달이 촉진된다고 하였다. 학습자의 근접발달영역에 상응하는 교수와 학습자간, 또는 또래집단간의 사회적 상호작용은 교수 학습의 기본이 된다. 따라서 효율적인 교수 학습을 위해서는 학습자들의 공동참여를 통해 사회적 상호작용의 기회를 높이고 학습자와 교사의 교육적 대화 기회를 극대화하는 활동환경을 설정해 주어야 한다. 활동환경(activity setting)은 대체로 협동적 사회적 상호작용, 상호 주관성(간주관성), 수행보조가 이루어지는 상황을 일컫는 말인데, 구체적으로 활동은 인지적 물리적 행동이라는 의미이다(Tharp & Gallimore, 1988).

수업 내에서 학습자를 위한 활동환경은 전체 학급활동을 비롯하여 소집단활동, 토론활동, 동료 피드백 등을 들 수 있는데, 교사와 학습자간 또는 학습자간의 사회적 상호작용을 통한 효율적인 교수 학습을 위하여 수업 시간에 다양한 활동환경을 설정할 필요가 있다. 활동을 하면서 이루어지는 생산적, 협동적인 활동을 통해 언어는 상호주관성의 발달, 개념의 내면화 발전과 더불어 한 차원 높은 인지 발달을 이룰 수 있다.

Vygotsky는 협력을 인간의 타고난 본성으로 보고 협력 지향을 가장 우선적으로 간주하여 협력이 경쟁을 넘어선다고 보았다. 이것은 스스로 과제

를 해결할 수 있는 실제 발달 수준과 자신보다 뛰어난 교사나 또래의 중재 혹은 매개(mediation)를 받아 상호작용하며 문제를 해결할 수 있는 잠재적 발달 수준간의 거리를 의미하는 근접발달영역 이론의 핵심으로 작용하였다(최은희, 2004). 이러한 상호작용을 통해 능숙자의 기능과 지식을 배우는 것이 내면화이며, 학습 내용을 결정하는 과정에 학습자를 참여시키고 협력에 초점을 두어 적극적이고 자율적으로 학습하는 방법을 강조하였다. 또한 아동에서 성인에 이르기까지 일생에 걸쳐 이 근접발달의 연속으로 학습이 이루어진다고 하였다(문혜리, 2011; 최은희, 2004; 한순미, 2007). 그러므로 Vygotsky 이론의 핵심 개념인 매개와 밀접한 관련을 맺고 있는 요소로서 비계(scaffolding)가 제시되고 있는데, 이는 학습자가 스스로 도달할 수 없는 영역에서 받는 교사나 또래의 도움을 의미하며 비계를 활용한 언어 수업이 협동 수업의 핵심이라고 볼 수 있다(Wood, Bruner & Rose, 1976).

상기의 선행연구를 살펴본 바와 같이, 영어교육 분야에서 Vygotsky의 사회문화이론과 사회적 상호작용에 대해 다룬 기존 연구는 특정 부분에 대한 정량적 분석방법에 의존하고 있다. 이는 학습자 개개인의 고유성과 실제 교실 상황의 다양성을 모두 파악 할 수 없다는 문제가 있다. 따라서 사회문화이론을 통한 사회적 상호작용을 통한 학습 효과에 대한 객관적 분석뿐만 아니라, 심층적으로 분석할 수 있는 정성적 연구 방법 또한 필요하다고 볼 수 있다.

2.2.2 Vygotsky 사회문화이론 및 사회적 상호작용 선행연구

Vygotsky의 사회문화이론은 1990년대 이후부터 유럽과 북미에서 연구가 활발히 진행되었고, 사회문화이론에 입각하여 새로운 접근 방식이 지속적

으로 모색되고 있다(Block, 2003; Engeström, 1987, 1991, 1999; Lantolf, 2000; Wells, 1999, 2000, 2002).

Vygotsky의 사회문화이론에 기반을 둔 사회적 상호작용에서 나타나는 핵심 개념과 관련된 국외 연구를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 근접발달영역에 관한 주제를 다룬 연구로써, Johnson(2004)은 학습자의 근접발달영역에서 잠재적 능력에 교육의 초점을 맞추어야 하며, 평가 또한 이미 가지고 있는 지식의 일률적 평가를 지양하고, 잠재력 능력에 대한 평가가 이루어져야 한다고 설명하고 있다.

둘째, 매개에 관련된 연구를 한 Ushioda(2003)는 외국어 학습 동기 이론을 Vygotsky의 사회문화이론에 근거해 사회적 상호작용을 수업에 활용하였다. 연구 결과에 따르면 학습 동기는 학습자 내부에서 작용하는 고정 요소가 아니라 환경적 요소가 복합적으로 작용한 가변 요소라고 하였다. Storch(2001, 2002)와 Swain(2004)의 상호 협력적 언어학습(collaborative language learning) 또한 Vygotsky의 사회문화이론에서 강조하는 언어의 매개로서의 역할을 중요시하고 있다.

셋째, 내면화에 대한 주제를 연구한 Huang(2003)은 성인 ESL 학습자들이 상호협력 수업을 실시하고 난 후 면접을 통해 정성적 평가를 실시함으로써 Vygotsky 이론에 접근하였다. Cox(1990)의 사회적 상호작용에 관한 연구 외에도 유치원 내에서의 교사와 유아간의 사회적 상호작용과 영향 등을 들 수 있다(Diaz, Moll & Mehan, 1986; Wertsch, 1985). Vygotsky의 관점에 따라 아동의 자기조절이 또래 간 협동적 문제해결의 과정이나, 학습을 도와주는 성인의 역할에 따라 다르게 영향 받게 된다는 점을 밝혀낸 연구들이 다수 존재한다(Bandura, 1977; Kanfer & Karoly, 1972; Kendall & Braswell, 1985; Meador & Ollendick, 1984; Meichenbaum & Goodman, 1971).

사회문화이론에 근거하여 사회적 상호작용을 연구한 국내 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 근접발달영역에 관한 주제를 다룬 연구들은 동료나 교사의 비계를 통해 학습자의 근접발달영역의 잠재적 능력을 개발시키는 연구가 이루어지고 있다. 근접발달영역에 관한 연구로, 정평강과 최나리(2019)는 19편의 국내 연구에 메타분석을 적용하여 국내 초등영어 학습부진 학생을 대상으로 파닉스 교수법이 영어 성취도와 정의적 영역에 미치는 평균 효과와 이에 영향을 끼치는 조절 변인을 살펴보았다. 연구 결과, 파닉스 교수법의 평균효과는 영어성취도는 1.23, 정의적 영역은 1.09로 교사의 파닉스 지도방법과 교수실시와 관련된 요인들이 부진 학생의 파닉스 영역의 향상에 유의미한 영향을 끼치는 요소로 나타났다(강성우, 2011; 김달중 & 왕현선, 2015; 신창욱, 2013; 황희숙 & 강진민, 2004; Ahn, 2010; Ahn & Witmer, 2009; Kim, 2009; Lee & Pyo, 2013).

둘째, 내면화에 관련한 주제를 다루고 있는 연구들을 살펴보면 김정렬 외 2인(2018)의 연구에서는 학습일지의 활용이 학습자의 내면화에 미치는 영향을 83개의 연구 사례를 수집하여 메타분석을 통해 통합적으로 살펴보았다. 이 연구에서는 연구 대상, 실험기간, 피드백 유무, 학습일지의 조절 변인에 따라 인지적 영역, 정의적 영역, 자기주도 학습능력의 종속변인에 있어 영어교육의 효과 차이가 있는지 검증하였다. 연구 결과, 영어교육에서 중간 수준의 평균 효과크기($d=.594$)를 나타내었고, 기타 조절변인과 종속변인 별 효과크기는 통계적으로 유의한 수준 차이가 없었다. Huh, Lee와 Lee(2013)의 연구에서 제 1언어 작문할 때와 제 2언어 작문 시에 학습자에게 내면화가 일어나는지에 관해 관찰하여 위와 같은 결과를 가져왔다.

셋째, 매개와 관련한 연구로 Lee(2013)은 영어 말하기 수업에서 일어나는 교사의 도움과 매개에 대해 관찰했다. 김경리와 최문홍(2018)은 소리 내어 읽기 연습을 통한 영어 능력 변화에 관한 국내 및 국외 연구로 메타분

석을 실시한 결과, 인지적 측면과 정의적 측면 모두 매개의 효과가 유의미한 결론을 나타냈다.

넷째, 역동적 평가에 관한 주제의 연구에서는 평가 방법을 달리하여 학습자의 영어 능력을 관찰하여 평가 방법에 따라 학습자의 정의적 영역과 인지적 영역이 달라질 수 있다는 결과가 나타났다(김진석 & 장은숙, 2017; 한은숙, 1996; 한학선, 2017; Pyo, 2010, 2012; Son & Kim, 2017).

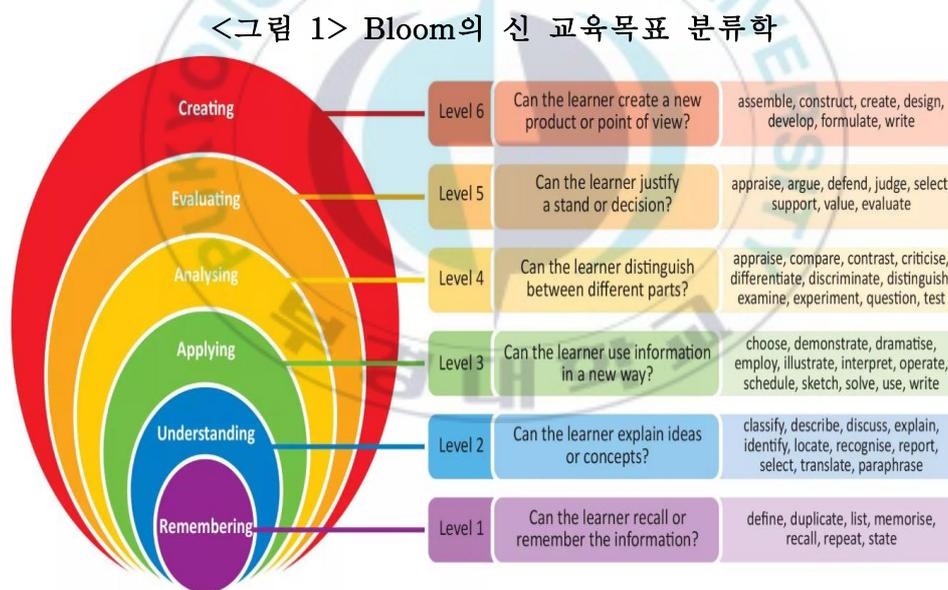
다섯째, 협동적 문제 해결과 관련한 연구로, 소집단 협동학습을 활용한 영어 능력 변화를 다룬 연구를 분석한 송해성(2017)의 연구는 31개의 국내 논문을 대상으로 소집단 협동학습을 활용한 영어 수업의 효과를 정의적 영역과 인지적 영역으로 나누어 분석하였다. 정의적 영역에서는 동기 유발, 만족도, 자신감 등에, 인지적 영역에서는 언어의 4기능과 학습 능력이 전반적으로 향상되는 결과를 나타내 소집단 협동학습이 영어 수업에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 분석되었다.

현재까지 Vygotsky 사회문화이론을 기반으로 사회적 상호작용을 활용한 수업의 학습 효과를 다루고 있는 다양한 연구가 진행되고 있지만 영어 능력 변화에 관한 영향 요인과 이에 따른 인과 관계가 대부분 개별적인 주제로 다루어지고 있다. 이러한 이유 때문에 언어 능력 변화를 규명하는데 있어 Vygotsky 이론에서 다루고 있는 많은 내용들을 포괄하지 못하고 있다는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 영어 교육에서 Vygotsky 사회문화이론을 기반으로 사회적 상호작용을 활용한 수업의 학습효과를 다양한 방식으로 측정하고자 한다.

2.3 비판적 사고(Critical Thinking)

2.3.1 학습자의 사고 단계

학습자가 사고를 하는 과정에서 어떤 단계를 거치며, 단계 별 어떤 역할을 하는지를 먼저 알아보기 위해 Bloom의 ‘신 교육목표 분류학’을 통해 사고 단계를 도식화 하여 살펴본다(Anderson & Krathwohl, 2001, p. 67). <그림 1>은 학습자의 사고가 구현되는 형태를 나타내고 있으며, 윗 단계로 갈수록 고차원적 사고가 나타나는 것을 의미한다.



Bloom(1956)은 전통적인 ‘교육목표 분류학’을 제시하였으나, <그림 1>에 제시된 ‘신 교육목표 분류학’은 이전 단계에서 만들어진 목표 분류체계의 단점을 수정하기 위하여 인지 심리학자, 교육 연구가, 교육과정 이론가 등 전문가들이 모여 새로운 단계를 고안한 것이다(Krathwohl, 2002). ‘신 교육

목표 분류학'의 특징은 학습자의 관점에서 목표를 검토할 수 있고, 교육의 다양한 가능성에 대해 고려할 수 있다는 점이다. 따라서 전통적 '교육목표 분류학'과는 달리 '신 교육목표 분류학'에서는 목표에 내재된 지식과 인지 과정 사이의 통합적 관계를 파악할 수 있으며, 목표에서 가장 중요한 두 가지는 학습자의 파지와 전이를 증진시키는 것이라고 하였다. 파지는 학습한 것을 기억하는 것을 뜻하고, 전이는 그것을 이해하고 활용하는 것을 뜻한다. 이를 위해 '기억하다(remember)', '이해하다(understand)', '적용하다(apply)', '분석하다(analyze)', '평가하다(evaluate)', '창안하다(create)'로 단계가 이루어져 있는데, 이 중 '기억하다' 단계가 파지이고, 다른 5개의 단계는 전이와 관련이 있다(Anderson & Sosniak, 2004; Krathwohl, 2002).

먼저, 학습자의 인지적 영역에서 가장 기초 단계인 1단계 '기억하다'는 장기기억으로부터 이미 배운 내용과 관련된 지식을 꺼내어 기억 속에 넣는 것을 나타낸다. 이 단계에서는 재인하기와 회상하기의 하위 유형을 포함한다. 다음 2단계 '이해하다' 단계에서는 구두, 문자, 그림 내용을 파악, 해석, 추론하는 능력을 나타낸다. 이 단계에서는 전이를 중심으로 자신이 알고 있는 지식과 새로운 지식을 서로 연관 시킬 수 있을 때 이해하게 되며, 해석하기, 예증하기, 분류하기, 요약하기, 추론하기, 비교하기, 설명하기로 이루어진다. 다음으로 3단계 '적용하다' 단계에서는 학습한 내용을 새로운 상황에 활용하는 능력을 말한다. 이 단계에서는 어떠한 절차를 유사 과제에 적용하는 집행하기와 어떠한 절차를 접해보지 않은 과제에 적용해보는 실행하기가 있다. 4단계 '분석하다' 단계는 학습자가 가지고 있는 정보를 요소, 관계, 조직 원리의 부분으로 나누어 각 부분의 관계를 파악하는 능력을 의미한다. 이 단계에서는 구별하기, 조직하기, 제시된 자료를 기반으로 자신의 관점, 편견, 가치, 의도를 결정하는 귀속하기가 있다. 5단계 '평가하다' 단계에서는 어떤 기준이나 준거에 따라 자신이 판단할 수 있도록 학습자는

내적 기준과 외적 기준에 의한 평가를 할 수 있게 된다. 이 단계는 내적 일관성과 외적 기준에 따라 탐지되는 점검하기와 비판하기의 하위 유형을 포함한다. 마지막 6단계인 ‘창안하다’ 단계는 지식과 요소들을 일관되고 기능적인 전체로 만들기 위해 새로운 구조로 재조직하는 것을 나타낸다. 문제가 주어졌을 때, 대안적 해결책을 산출하는 생성하기, 과제를 완성하여 자신이 생각하는 것을 나타내기 위해 절차를 고안하는 계획하기, 대안을 찾아내어 기술된 목표를 만족시키는 산출물을 글이나 말로 나타내는 산출하기의 하위유형을 포함한다(신진걸 & 조철기, 2008).

이러한 내용을 고려해 보면, 고차원적 사고로 갈수록 학습자에게 나타나는 전이 단계인 2~6 단계에서의 사고 과정은 비판적 사고를 하는 학습자의 사고 과정과 유사하게 나타난다. 특히, 본 연구에서 이루어진 요약하기, 추론하기, 설명하기, 적용하기, 분석하기, 비판하기, 산출하기 등의 과정이 수업 과정에서 동일하게 이루어지고 있으므로, 학습자의 고차원적 사고를 향상시키기 위해 비판적 사고를 교육하는 것이 필요하다고 볼 수 있다.

2.3.2 비판 이론과 비판적 사고의 정의

지식과 정보가 넘쳐나는 현대 사회에서는 습득한 정보의 진위를 가리고, 가치를 판단하기 위한 비판적 사고력이 필요하며, 21세기를 살아가야 할 학생들에게 비판적 사고에 대한 교육은 선택이 아니라 필수 사항이다(김유민 & 김혜리, 2016; Stewart & Stoller, 1990).

근래 언어 교육에 있어 비판 이론(Critical Theory)이란 세계가 어떤 모습이어야 하는지, 사람들이 어떻게 행동해야 하는지와 관하여 비폭력, 인권, 남녀평등, 인종 차별, 건강 문제, 환경 활동, 정치적 행동주의 등 논쟁의 여지가 있는 문제에 비판적 사고를 요구하며, 학생들의 가치관에 민감

하게 다가간다(Giroux & McLaren, 1989). 비판 이론은 두 가지 개념으로 설명된다. 첫째는 계급, 인종, 성별에 의한 대립, 둘째는 불균형한 힘의 차이에 나오는 관계에 대한 논의로 나눌 수 있다. 학자들은 사회 소수 집단의 사회적, 문화적, 정치적, 경제적, 교육적으로 소외되는 현상에 대한 이유를 밝히고, 해결 방안을 제시하였다(Darder et al., 2003; Denzin & Lincoln, 1998; Giroux, 2003; Gramsci, 1971; McLaren, 2003). 비판 이론에 대한 교육은 받는 학습자는 스스로 자유로워야 하고, 스스로 생각해야 하며, 권력 지배층으로부터 강요받지 않고 지적으로 행동해야 한다. 또한 변화를 강요하는 위협을 받지 않으면서 자신의 믿은, 전통 및 문화를 소중히 할 수 있어야 한다는 것을 유념해야 한다(Auerbach, 1995). Brown(2001)은 비판 이론을 교수하는 교수자가 비판적 교수(Critical Pedagogy)를 위해 실천해야 할 네 가지 원칙과 예를 다음과 같이 제시하고 있다. 1) 학생들이 솔직하게 자신을 표현하게 하도록 장려해야 한다. 2) 학생들의 관점을 진심으로 존중하며, 학생들이 소중히 여기는 신념과 전통을 이해하려고 노력한다. 3) 현안에 대해 많은 측면을 보도록 장려하여 학생들이 진지하게 표현하는 모든 진술, 의견, 신념을 환영한다. 4) 학생들에게 교사와 똑같이 생각하도록 강요하지 않으며, 교사 자신의 의견은 미루거나 자제해야 한다고 주장하였다.

비판 이론 중 본 연구에서 다루고자 하는 비판적 사고의 개념을 다룬 연구를 학문 별로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 철학 분야에서는 미국철학협회(American Philosophical Association; APA)에서 비판적 사고의 개념을 어떤 견해를 받아들일지, 어떤 행위를 할지 결정하기 위해 텍스트에 대하여 그 논리적 구조와 의미를 파악하고 개념, 증거, 준거, 방법, 맥락 등을 고려해 최선의 판단을 내리고자 하는 사고로 정의하고 있다(김명숙, 2002 재인용). 다음으로 심리학에서의 비판적 사고는 그 원형을 사물의 진실이

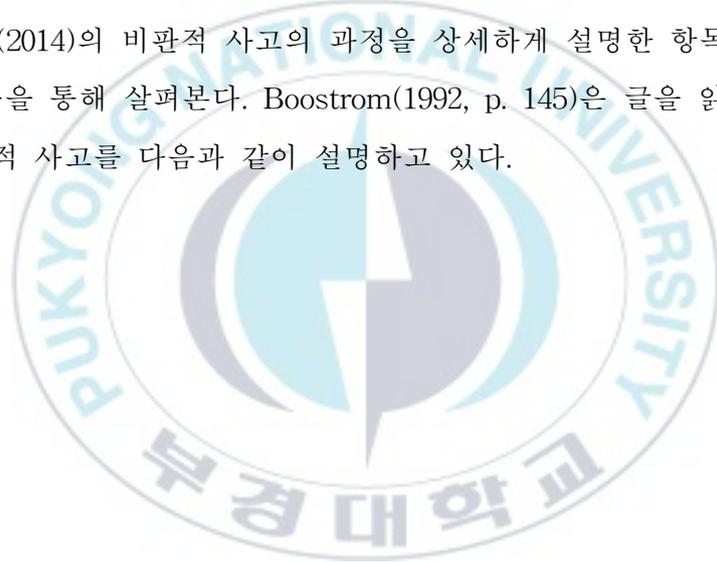
무엇인지 탐구하기 위한 소크라테스의 문답법부터 찾을 수 있다. 하지만 이것은 참된 지식으로 이끄는 과정에서 비판적으로 사고하는 모습을 보여 줄 뿐, 비판적 사고 자체에 초점을 두어 논의한 것은 아니었다(양치구, 2017). 철학과 심리학 분야에서 시행된 비판적 사고에 관한 연구는 형식적이고 논리적인 측면의 비판적 사고의 기능과 성향에 중점을 두고 있다.

다음으로, 교육학 연구에서 Dewey(1933)는 비판적 사고란 어떤 신념이나 가정된 지식의 형식을 그것의 근거와 그것이 도달하려는 결론을 조명하여 적극적으로 지속적으로 조심스럽게 고려해보는 것으로 정의 내렸다. 그의 의견에 따르면 사고는 어떤 것을 무조건 적으로 수용하는 것이 아니라 그것에 대한 의심에서 시작되는 것이고, 사고하는 방법은 그러한 의심을 합리적인 방법을 통해 해결하여 믿음에 이르는 방식을 의미하는 것이라 할 수 있다(정윤경, 2009). 그러므로 비판적 사고는 본질적으로 능동적인 것으로 어떤 신념이나 지식에 대해 지속적으로 그것을 주의 깊게 고찰하려는 성격을 지니고 있음을 알 수 있다(양치구, 2017). Cavdar과 Doe(2012)는 비판적 사고를 자신과는 다른 관점에 대한 이해와 평가를 추론, 분석하는 것이라고 정의 내렸으며, Ennis와 Weir(1985)는 무엇을 믿고 행하는 것을 결정하는데 초점을 두는 이성적이고 반성적인 사고로 개념화 했다. Case와 Daniels(2008)는 비판적 사고를 학습자들이 문제 해결 과정을 통해 건전한 의사 결정, 문제 분석, 사려 깊은 탐구를 계획하고 실행하는 것이라고 하였고, Paul(1982)은 비판적 사고를 자기중심적이고 사회중심적인 사고에서 벗어나 공정하고 도덕적으로 판단하고 행동하는 능력과 성향으로 정의 했다. Siegel(1988)은 비판적 사고를 이성과 합리성 개념을 부각시킴으로써 비판적 사고와 합리성을 동일시하였다. 이처럼, 비판적 사고는 철학과 심리학을 넘어 교육학까지 점차적으로 넓은 의미로 재 개념화 되고 있는데, 이는 비판적 사고의 다양한 의미를 분석하고 해석할 수 있게 해준다는 점에서 실

용적 가치를 갖는다(윤초희, 2016).

위와 같이 다양한 학문 분야에서 정의된 비판적 사고의 개념 중 교육학적 측면에서 종합하여 본 연구에서 사용하고자 하는 비판적 사고의 개념은 다음과 같이 내린다. 문제에 대한 다양한 접근법을 알아내어 이용 가능한 정보에 입각한 주장을 제기할 수 있는 능력을 보여줌으로써, 분석적이고 복합적인 고차원적 사고 과정을 바탕으로 어떤 현상에 대한 판단을 종합적으로 내리는 것으로 정의한다.

학습자가 비판적 사고를 하고 있는지를 판단하기 위해 Boostrom(1992)과 Kettler(2014)의 비판적 사고의 과정을 상세하게 설명한 항목을 <표 2>와 <표 3>을 통해 살펴본다. Boostrom(1992, p. 145)은 글을 읽을 때 나타나는 비판적 사고를 다음과 같이 설명하고 있다.



<표 2> Boostrom(1992)의 비판적 사고 항목

대항목	중간항목	세부항목
문장 꼼꼼히 읽기	• 글이 내포하고 있는 가치를 파악하기	-글쓴이가 일관성 있게 추구하고자 하는 가치가 무엇인지를 알아보는 것
	• 글이 내포하고 있는 가설을 파악하기	-글에 함축되어 있는 가설들을 파악해 내는 것 -나 자신이 갖고 있는 가설 파악하기 -타인이 갖고 있는 가설 파악하기
	• 자기 자신이 가지고 있는 편견 알아내기	-자기 자신의 주관적인 견해를 바꿀 수 있는 아이디어에 대해 예의 주시하는 것 -글쓴이의 생각에 대한 자기 자신의 반응을 먼저 생각하는 것
	• 판단 기준 설정하기	-어떤 말이나 글의 내용을 평가할 때 무엇을 근거로 할 것인지 생각하는 것
귀납 추리	• 결론을 이끌어 내기	-증거를 찾아내는 것 -증거들이 서로 어떤 관계가 있는지 파악 -결론에 대해 반추해 보고 그 결론은 전제들과 잘 맞아 떨어지는지에 대해 꼼꼼이 생각해 봄
	• 동의하는가?	-주장이 설득력이 있는지를 스스로에게 물어보는 것; 결론은 전제 조건이 일치하는지? 전제 조건들은 결론을 뒷받침하기에 충분한가?
	• 무엇이 빠졌을까?	-귀납적 주장에 결여된 부분은 무엇인지를 생각해 보는 것: 그 전제(객관적 사실)가 얼마나 믿을 만하고 흠잡을 데 없는 것인지 평가해 봄 -신뢰성과 그 논증을 남에게 보다 확신시키려면 무엇이 빠져있는지를 생각
연역 추론	• 삼단 논법	-전제에 들어 있는 세 명사가 어떻게 서로 연계되는지를 진술 -결론이 반드시 사실이라는 것을 증명하기 위해 전제나 증거를 사용하는 추리 과정
	• 만일...그렇다면?	-만일 두 번째 전제가 첫 번째 전제의 만일 부분이 사실이다 라든지 또는 첫 번째 전제의 그러면 부분이 거짓이라는 것을 진술한다면 결론이 타당하다고 볼 수 있음

<표 2>는 글을 읽을 때 독자에게서 나타나는 비판적 사고에 대하여 제시하고 있다. 글이 내포하고 있는 가치와 가설을 파악하고, 판단 기준을 설정하여 주장과 근거, 결론 진위 여부를 분석하여 글을 평가하는 것을 비판적 사고로 보았다.

Kettler(2014, p. 130)가 제시한 비판적 사고를 할 때 나타나는 항목들을 다음 <표 3>에서 살펴본다.

<표 3> Kettler(2014)의 비판적 사고 항목

대항목	상세 항목
해석	<ul style="list-style-type: none"> • 정보의 범주들을 세우고 각 범주들을 구별 • 데이터 또는 언어 텍스트의 중요한 측면들을 찾아내고 설명 • 혼란 또는 모호성을 제거함으로써 다르게 표현하거나 의미를 명확하게 드러냄
	<ul style="list-style-type: none"> • 복잡한 아이디어 또는 현상들을 정의 • 아이디어, 개념 또는 데이터를 비교하고 대조 • 텍스트, 아이디어 또는 데이터에서 문제점을 인식 • 아이디어 또는 개념들 간의 관계를 설명 • 텍스트에 포함된 논의의 요소들을 확인 • 주장의 구성요소들을 구별 • 주장과 반대 주장들을 요약
	<ul style="list-style-type: none"> • 데이터 또는 텍스트의 표현되지 않은 추정들은 인식
평가	<ul style="list-style-type: none"> • 신뢰성을 뒷받침 또는 약화시키는 요인들을 인식 • 정보, 데이터 또는 주장들의 적합성을 평가 • 신념, 가능성 또는 의견들에 포함된 신뢰도를 평가
	<ul style="list-style-type: none"> • 전제들의 진위를 평가 • 추론들이 합리적인지 또는 비합리적인지 판단 • 논의의 결과를 예측 • 입장을 방어하기 위해 새로운 정보를 이용하는 방법들을 평가
	<ul style="list-style-type: none"> • 주장을 뒷받침하기 위해 근거를 이용해야 할 때와 그 방법을 인식 • 주장에 포함된 정보의 적합성과 용인 가능성을 예측
추론	<ul style="list-style-type: none"> • 문제를 해결하기 위해 대안적 가설들을 제안 • 한 사건에 관련된 대안적 가설들을 제안 • 결정 또는 신념들의 가능한 결과들을 명확하게 설명

<표 3> Kettler(2014)의 비판적 사고 항목 [계속]

추론	<ul style="list-style-type: none"> • 텍스트 또는 데이터에 기반을 두고 결론을 도출 • 근거를 제공하는 텍스트 또는 데이터가 없음을 이유로 결론을 거부
설명	<ul style="list-style-type: none"> • 이유와 근거를 기반으로 결과들을 명확하게 제시 • 분석과 판단을 명확하게 설명 • 분석 또는 해석을 위한 절차들을 정당화 • 이유와 근거를 이용하여 주장들을 뒷받침 • 주장에 대한 잠재적인 반론들을 대응
자기 조절	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 의견들을 사려 깊게 평가 • 자신의 사고나 결점, 고정관념, 편견 또는 감정에 의해 어떻게 영향을 받는지 판단 • 자신의 신념들이 어떤 면에서 편향되지 않고, 공정하며 합리적인지 검토 • 오류 또는 결점을 인식할 경우 이를 스스로 바로 잡음

<표 3>에서는 비판적 사고란 이해, 판단, 논의를 구성하기 위해 추론, 논리의 원칙들과 근거를 적용시키는 성찰적 사고라 설명하고 있다. 이상의 논의를 종합하면 비판적 사고 기능은 주어진 문제 상황이나 글을 무조건적으로 수용하는 것이 아니라, 이해, 추론, 분석, 해석, 평가의 과정을 거치면서 주어진 상황에 대한 문제를 제기할 수 있으며, 그 대안으로 기준에 의거해 합리적인 결론을 도출하려는 인지적 조작 능력으로 볼 수 있다.

영어 교육에서 비판적 사고를 학습하는 것은 학습자들이 언어적인 지식 뿐만 아니라 출처 확인, 확증, 맥락화와 같은 사고 기능을 배우고, 다각적인 관점에서 사고 성향을 갖추는 것을 의미한다(Boostrom, 1992; Kettler, 2014). 따라서 영어 교육에서 비판적 사고를 증진시키기 위해서는 학습자 스스로 주도적이고 능동적으로 참여하는 자세를 갖게 하고, 그것을 바탕으로 문제에 대해 비판적으로 사고하는 방법을 꾸준히 체계적으로 연습하게 하는 것이 필수적이다. 하지만 기존의 연구는 수업의 주목적이 학습자

들의 비판적 사고력 향상에 있는 것이 아니라 단순 영어 능력 향상에만 초점이 맞추어 있으므로, 언어 능력 뿐만 아니라 사고 능력을 함께 향상시킬 수 있는 영어 교육이 필요하다(안혜성 & 박매란, 2019).

진정한 비판적 사고 교육을 위해서는 비판적 사고 기능과 성향을 자세히 볼 수 있는 정량적 연구뿐만 아니라, 정성적 연구 방법이 함께 필요하다. 영어 교육에서 비판적 사고는 학습자 스스로 문제를 인식하고 끊임없는 검증 등을 통해 자신과 타인의 주장을 뒷받침하는 방법을 습득하여 본인의 사고를 점검하려는 의식적 능력으로 규정할 수 있다. 사고를 잘 하기 위해서는 인지적 측면에서 비판적 사고 능력, 비판적 사고 기능과 더불어 비판적 사고를 잘 하도록 하는 성향을 갖추어야 한다(Ruggiero, 1984). 따라서 비판적 사고 성향에 대한 측정 없이 비판적 사고 기능만을 측정하는 것은 개인의 특성을 진단하고 측정하기에는 부족하여, 그 사람의 비판적 사고 역량에 대한 부분적인 측정에 불과하다(김명숙, 2006). 그러므로 교육 프로그램의 효과에 대한 평가도 온전하게 하기 어려우므로 비판적 사고를 측정할 때는 기능뿐만 아니라 성향에 대한 심층적이고 세밀한 연구가 필요하다고 볼 수 있다.

2.3.3 비판적 사고 선행연구

비판적 사고와 관련한 영어 교육 분야의 국외 연구를 ESL/EFL 상황으로 나누어 살펴보면 다음과 같다. 먼저 ESL 상황을 알아보면, Macknish(2011)는 학습자를 대상으로 비판적 읽기 전략을 사용한 비판적 읽기 활동을 실시하여 읽기 능력과 비판적 사고 향상에 대해 연구하였다. Pally(1997)와 Cummins(1981)는 ESL 학습자들이 제 2언어의 구사력을 향

상시키기 위해 비판적 사고에 대한 교육이 필요하다고 하였으며, Pennycook(1998)은 ESL 학습자들이 영어를 배우는데 있어 복잡한 문제와 이슈를 해결하기 위해 비판적인 접근이 필요하다고 하였다(안혜성 & 박매란, 2019). Tituneh 외 2인(2014)의 연구에서는 비판적 사고 교육의 접근으로 교과접목-내재형이 교과독립-혼합형 보다 더 많이 사용되는 결과를 나타냈고, 효과크기는 교과독립, 교과혼합, 교과접목, 교과내재형의 순으로 나타났다. Huber와 Kuncel(2016)의 메타분석 연구에서는 학생의 성향이나 기질을 비판적 사고력과 함께 향상시킨다면 더 나은 대학 생활을 경험하고, 삶의 질을 향상시킬 수 있을 것이라는 결론을 내렸다. 비판적 사고와 관련한 연구로 메타분석을 실시한 연구로는, Allan 외 3인(1999)은 의사소통 교육이 비판적 사고력 향상에 긍정적인 영향을 준다는 결론을 내렸으며, Gellin(2003)은 1991년부터 2000년까지 진행된 연구로 실시한 메타 분석을 통해 비판적 사고력에 관한 교육을 받은 학생들이 받지 않은 학생에 비해 동료 관계, 캠퍼스 생활, 조직 활동을 하는데 긍정적인 영향을 끼친 것으로 나타났다.

EFL 상황의 연구를 살펴보면, Davidson과 Dunham(1996)은 36명의 일본 대학생들을 대상으로, 본 연구에서도 평가지로 사용한 Ennis와 Weir의 비판적 사고 에세이 평가(Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test; EWCTET)(Ennis & Weir, 1985)로 영어 수업에서 비판적 사고력을 측정 한 결과, 비판적 사고력 수업을 실시한 실험집단이 통제집단에 비해 월등한 점수 향상을 보여, 이를 통해 EFL 상황에서도 비판적 사고력과 언어 학습을 함께 진행해야 한다고 주장하였다. Liaw(2007)는 대만의 학습자에게 내용중심기반 읽기와 쓰기 활동을 통해 비판적 사고를 향상시키는 긍정적인 결과를 나타냈다. Chapple과 Curtis(2000)는 홍콩 대학생들을 대상으로 비판적 사고와 영어를 함께 수업한 집단과, 단순 영어 수업만 진행한 수업

을 진행한 집단을 비교한 결과 전자의 성적이 더 높아졌다는 결과를 보고 하였다.

이 외에도 다수의 연구들이 ESL/EFL 상황에서 비판적 사고력과 언어를 함께 학습할 때 더 큰 효과가 있다고 밝혔다(Atkinson, 1997; Chu, 2007; Song, 2008; Stapleton, 2001; Swales, 1987; Wang, 2009). Niu와 2인(2013)은 42편의 논문으로 메타분석을 실시하여 학생들의 전공 영역에서 비판적 사고 교육의 효과가 나타나는 것으로 보아, 비판적 사고가 다양한 영역의 학습 성취도 향상에 도움을 준다는 결론을 내렸다. Fong 외 4인(2017)은 대학생의 비판적 사고력을 연구한 23편의 논문을 분석하였는데, 여학생에 비해 남학생이 비판적 사고를 하는데 약한 편이며, 대학생의 학습능력 신장을 위해 비판적 사고와 전공과목의 통합이 필요하다고 하였다.

국내의 비판적 사고와 관련된 연구는 다음과 같다. 비판적 사고 교육 관련 논문 114편을 분석하여 온라인을 통한 비판적 사고 교육의 필요성을 제시한 방선희(2011)의 연구가 있고, 국내의 비판적 사고 관련 연구가 이론 위주이므로 교육적 실천이 어렵고, 비판적 사고의 성과가 적다는 결론을 낸 이진남(2012)의 연구가 있다. 국내의 비판적 사고 연구는 간호대학에서 활발히 진행되고 있는 만큼, 간호대 학생을 대상으로 한 비판적 사고력 연구에 관한 메타분석이 다수 진행되었다. 윤초희(2016)는 비판적 사고가 단순한 지식이나 숙련된 기술의 집합체가 아닌 삶의 방식이나 정체성이 될 때 가장 자연스럽게 발휘될 수 있고, 이러한 태도의 함양은 장기적인 연구를 통해서 확인될 수 있으며, 다양한 학교 급의, 다양한 전공영역의 학생들을 대상으로 한 연구가 필요하다고 하였다. 하나선 외 2인(2015)에서는 간호대학 교육과 관련된 연구 논문 75편을 분석했는데 고찰 결과 2006년을 기점으로 비판적 사고 관련 연구가 크게 증가하였으며, 비판적 사고 성향이 높을수록 임상실습 스트레스가 낮아지고, 문제해결능력, 임상수행능력,

의사소통능력이 증가하는 것으로 나타났다. 또한 비판적 사고는 단기간에 향상되기 어려우므로 간호교육과정에서 장기적이고 체계적인 프로그램을 개발해야한다고 주장했다.

윤초희 외 2인(2017)은 1960년부터 2005년까지 출판된 총 86편의 국외 논문으로 메타분석을 실시하였는데, 효과크기 비교를 통해 과거에 수행된 비판적 사고수업보다 최근 수행된 비판적 사고수업이 더 효과적이었으며, 연구특성에 따른 차이분석에서는 학위논문보다는 학술지논문이, 중고등학교 수준에서보다 대학과 초등학교 수준의 효과크기가 크다는 결론을 내렸다. 또한 수업특성에 따른 차이분석 결과, 교수접근에 따라 효과크기는 혼합형, 접목형, 독립형, 내재형 순으로 나타났는데, 혼합형은 독립형과 내재형 혹은 독립형과 접목형을 병행해 실시하는 방식으로 설명되고 있다. 이 연구에서는 논증, 논리, 추론 등을 통해 일반적 사고과정을 직접적으로 가르치면서 이와 별도로 교과수업을 실시한다는 점에서 혼합형이 가장 효과적인 방법이라는 결론을 내렸다. 또한 Lee 외 4인(2016)은 2001년부터 2014년까지 간호대 학생을 대상으로 비판적 사고력 연구로 메타분석을 실시하여, 비판적 사고력을 향상시키기 위한 적합한 교수법에 대한 분석을 실시하였다. 연구 결과, 전통적인 강의 방식 수업 형태에 비해 문제 중심 학습(Problem Based Learning; PBL), 개념 매핑, 멀티미디어를 활용한 수업이 비판적 사고력을 향상 시키는데 더 효과적이라는 결론을 내렸다.

국내 연구 중 영어 작문과 비판적 사고와의 관계를 분석한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 정영철(2012)은 대학생 18명 중 5명이 비판적 사고를 하는 것으로 나타났고, Kim(2007)은 대학생 16명의 영어저널을 분석한 결과, 87건 중 12건(13.8%)에서 비판적 사고력이 향상된 것으로 나타나 한국 대학생들의 비판적 사고력이 부족하다는 결론을 도출하였다. 비판적 읽기에 관한 연구로 안성호(2016)는 비판적 읽기는 읽기와 비판적 사고 함양 훈련

을 통해 길러질 수 있다고 밝혔으며, 다수의 연구자들이 비판적 읽기와 비판적 사고력 향상에 대한 연구를 진행해 왔다(김유민 & 김혜리, 2016; 최석무, 2008; Kim, 2007). 그러나 비판적 사고와 언어 수업의 관계를 다룬 연구는 제1언어 수업에서 이루어진 것이 대부분이고, 제2언어 학습자를 대상으로 쓰기와 비판적 사고와 언어를 연계한 연구는 미미한 실정이다(조은형, 2018; 한종임, 2012; Aguiar & Seong, 2014).

2.4 영어 쓰기 교육

2.4.1 영어 쓰기의 개념

영어 쓰기 교육의 개념에 관하여 다루고 있는 연구들은 주로 영어 쓰기의 포괄적 개념과 말하기와 다른 점, 기능, 역할에 대해 설명하고 있다. 먼저, 영어 쓰기가 단순히 문자 기호의 조합만을 의미하는 것이 아니라고 설명하는 연구를 살펴보면 다음과 같다. Schunk와 Zimmerman(2012)은 쓰기를 문장을 필사하고 만드는 신체 활동으로서 쓰기 과정에는 본질적으로 신체 활동과 더불어 최종적인 산물을 만들어 내는 작문 과정이 포함된다고 하였으며, Byrne(1997)은 영어 쓰기는 단어나 문장의 조합이 아무리 짧은 길이의 배열이더라도 일관성이 있어야 한다고 하였다. 또한 언어가 상호 의사소통의 도구라는 점에서 말하기뿐만 아니라 쓰기도 의사소통의 도구라고 볼 수 있다고 하였다. 즉, 쓰기도 상호간의 의사소통의 한 과정이며, 말하기에 비해 더 수준이 높고 오래 보존 가능한 의사소통 도구라고 주장하

였다. 따라서 영어 쓰기 능력은 한 문장에서 문단으로, 문단에서 담화나 이야기, 장문의 작품까지 발전할 수 있으며, 일기, 서신, 독후감, 논설문 등을 작성할 수 있는 능력을 포함하는 개념으로 볼 수 있다(최현주, 2012).

영어 쓰기가 영어 말하기와 다른 점은 구어로 표현할 때는 상황적인 요소나 화자의 높낮이 리듬, 속도, 운율, 표정, 몸짓 등을 통해 정확하지 않아도 상호작용을 통해 내용을 유추하고 전달하는 것이 가능하다. 하지만 문어로 표현하는 것은 쓰기 자체가 활동의 전부이므로 성인에게도 쓰기란 어렵게 느껴진다. 쓰기의 어려움은 언어학적 문제, 인지적 문제와 심리학적 문제로 구분되어진다. 언어학적 문제란, 말을 할 때는 문장 연결이나 문장 구조에 집중하지 않고도 상호작용으로 의견을 반복하고 덧붙여 독자의 이해를 증진시킬 수 있지만 글은 문장 구조와 문장이 연결되는 방식을 통해 글 자체를 이해해야 한다는 것이다. 인지적 문제란, 말하기가 일상생활에서 의식적인 노력 없이도 자연스럽게 이루어진다면, 쓰기는 교육적 과정을 통해 쓰기 형식과 구조를 습득해야 하고 글을 읽는 사람을 위해 내 의견을 조직화하고 구성하는 방법을 배워야 한다는 것이다. 마지막으로 심리적 문제란, 글을 쓰는 사람이 문자를 사용하여 자신의 의견을 전달하려는 대상에 따라 글의 내용과 구성이 바뀌게 되는데, 독자를 정확히 알 수 없고, 글을 쓸 당시 함께 있지 않으므로 상호작용과 피드백이 없어, 필자가 대화의 전 과정을 혼자 써야하는 고독하고 외로운 활동이라는 특징이 있다(문유미, 2010).

위와 같이 다양하게 정의된 영어 쓰기의 개념 중 본 연구에서 사용하고 자 하는 영어 쓰기의 개념은 배두분(1994)의 자신의 생각을 글로 표현하는 능력이며, 작문과 창작활동을 모두 일컫는 포괄적인 개념으로 정의한다.

2.4.2 영어 쓰기 교육의 중요성

근래 들어 쓰기 교육의 중요성이 강조되는 이유는 민주 사회에서 자신의 의견을 구두로 표현할 수 있음은 물론, 보고서나 글로써 자신의 의견을 제시하고 상대방을 설득하는 것이 필요하기 때문이다. Rivers(1981)는 쓰기란 허공에 의사 전달을 하는 것과 마찬가지로 설명하고 있다. 독자의 이해 정도를 눈으로 파악할 수 없으므로 적절한 문장 배열과 어휘 선택을 통해 필자의 의견을 분명하게 전달할 수 있는 법을 학습하는 것이라는 점을 강조하였다. 특히, 글을 쓸 당시 독자와 상호작용을 할 수 없는 상태에서 혼자 글을 써서 의견을 정확하게 전달하기는 쉽지 않은 일이다. 말하기와 듣기에 치중한 현재의 수업 형태에서 학생 스스로 장문의 글을 써보게 하고 자신의 의견을 글로 나타내게 하는 쓰기 활동이 대학 수준의 영어 수업에서는 특히 더 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 학생들에게 효과적이고 다양한 쓰기 활동이 제공되어 져야 하며, 교사는 학생의 수준과 흥미, 전반적인 교과내용을 고려해 쓰기 학습을 지도해야 할 필요성이 있다.

현 입시 상황과 사지 선다형, 단답형 문제 위주의 시험 방식에서는 장문의 글쓰기 능력은 크게 요하지 않으므로, 학생들의 쓰기 교육은 단편적이고 일관성이 부족한 측면이 많다. 하지만 성공적인 쓰기 교육을 위해서는 학교 단계에서 장기적인 목표 하에 체계적인 지도와 연습이 필수적으로 요구된다(Brown, 2001; Byrne, 1997; Raimes, 1983). 언어의 4기능의 균형 잡힌 향상을 위해 쓰기 교육은 총체적 언어교수법으로 언어 능력 향상을 위한 필수적인 교육이라고 볼 수 있다.

2.4.3 영어 쓰기 선행연구

영어 쓰기와 관련한 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다. 민찬규(1994)는 영어 쓰기 교육에 대해 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 기초 단계의 쓰기 학습자는 영어 단어에 대한 인식과 문법 구조에 대해 제어를 쉽게 받으므로, 습득 수준이 높아짐에 따라 자신의 의견과 경험을 통해 얻은 정보를 전달할 수 있는 능력을 종합적으로 키울 수 있다. 둘째, 쓰기 교육을 통해 직접적으로 글쓰기를 해 봄으로써 자기 발견적 학습이 가능하며, 구어를 사용할 때 보다 구문의 형식과 표현의 습득 능력을 높일 수 있다. 구두를 사용할 때와 달리 문어를 사용할 때는 적절한 어휘와 문법, 문장 구성 등을 표현하기 위한 시간적 여유가 있으므로 정확성과 다양성을 시도해 볼 수 있는 기회를 가질 수 있다. 셋째, 학생 스스로 학습하는 과정에서 생기는 문제를 해결할 수 있는 능력을 키워줄 수 있다. 영어로 글을 쓰는 과정 중에 문제에 봉착하면 혼자서 노력하여 해결하려는 시도를 하게 되고, 이러한 시도 자체가 영어의 전반적인 습득 능력을 향상시키는 결과를 나타낸다. 넷째, 개별학습을 통해 영어 학습뿐만 아니라 교사 또는 동료와의 상호 교류를 통한 학습이 가능하다. 결과물로 나타나는 문어의 특성상 결과물을 서로 바꿔 읽으며 피드백을 주면서 상호작용을 통해 자신의 작문을 더 발전시키는 계기가 될 수 있다. 이처럼 영어 쓰기 교육은 다양한 장점을 가지고 있으므로 그 중요성이 강조되고 있다.

박성혜(1999)는 외국어를 배울 때 쓰기를 통해 언어 학습을 하면 학습자들의 기억력이 오래가고 쉽게 잊어버리지 않아 학습효과가 크다고 밝혔으며, 이화자(1998)는 쓰기가 단순한 쓰기 능력 향상뿐만 아니라, 다른 언어 기능에도 도움을 준다고 하였다. 읽기만 학습한 학생과, 쓰기를 학습한 학

생을 비교하여 쓰기 학습을 받은 학습자가 읽기 지도를 받은 학생에 비해 단어 습득 능력이 훨씬 뛰어났다는 연구 결과를 나타냈다. Byrne(1997)은 음성언어에 비해 문자언어를 학습할 때 학생들이 안정감을 느끼며, 기억보존도가 높아 학습 효과를 향상시키는데 긍정적인 영향을 준다는 결과를 나타내며 쓰기 교육의 필요성을 역설하였다.

2.4.4 영어 쓰기 능력의 단계적 개발

작문과 관련된 여러 가지 접근법 중 대표적으로 주장되는 Byrne(1997, p. 12)의 접근법을 다음 <표 4>와 같이 요약할 수 있다.

<표 4> Byrne(1997)의 글쓰기 접근법

통제 작문 접근법
자유 작문 접근법
단락·문형 중심 접근법
문법·구문·구성 중심 접근법
결과 중심 접근법
의사소통 중심 접근법
과정 중심 접근법

<표 4>에 나타난 Byrne(1997)의 접근법을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 통제 작문 접근법은 정확성에 목적을 두는 접근법으로, 어휘와 문법의 정확한 사용을 우선시한다. 이와 관련된 쓰기 활동은 문법 연습, 고쳐 쓰기, 다시 베껴 쓰기 등이 있다. 자유 작문 접근법은 글쓴이의 생각을 자유롭게

발전시키는 방법을 강조하는 것으로 유창성을 중시한다. 다음으로, 단락 · 문형 중심 접근법은 문장 단위 지도보다는 조금 더 긴 단락의 단위로 지도하는 방법을 일컫는데, 문법이나 철자의 정확성 보다는 주제와 관련되는 문장 구성과 배열을 중점적으로 지도한다. 쓰기 활동으로는 주제와 관련 없는 문장을 찾는 것과, 주제문을 선정하는 것이 해당된다. 문법 · 구문 · 구성 중심 접근법은 특정한 쓰기 요소에 초점을 두는 것이 아니라, 문법, 구문과 구성에 대해 총체적으로 고려하면서 적절한 문법과 구문을 선택을 연습하는 지도 방법이다. 의사소통 중심 접근법은 학습자에게 실생활에 필요한 쓰기 학습을 반복적으로 시행하게 하여, 오류에 대한 부담 없이 학습자의 생각을 자유롭게 표현하도록 장려하는 지도 방법이다(이영주, 2003; 최현주, 2012).

마지막으로, 과정 중심 접근법은 쓰기를 하나의 사고의 과정(thinking process)으로 보는 것이다. 1980년대 들어 글쓰기 교육이 결과 중심(product-oriented)이 아닌, 과정 중심(process-oriented)이 되면서, 글쓰기에도 과정이 필요하다는 주장이 새롭게 제기되었다. Byrne(1997)은 쓰기 과정을 3단계로 나누어 사전 쓰기(pre-writing), 쓰기(writing), 사후 쓰기(post-writing)로 제시하였다. 또한 Maxwell과 Meister(1993)는 쓰기 과정을 4단계로 나누었는데, 발견 단계(discovery stage), 초고 작성 단계(draft stage), 수정 단계(revising stage), 편집 단계(editing stage)로 구성했다. O'Malley와 Valdez(1996, p. 148) 또한 3단계로 쓰기 단계를 나타내고 있는데, <표 5>와 같이 과정 별로 쓰기 전략을 제시하고 있다.

<표 5> O'Malley와 Valdez(1996)의 쓰기 단계

Pre-writing Stage	Writing Stage	Post-writing Stage
-Formulates topics before writing		-Edits
-Considers approach to topic	-Monitors writing	-Revises
-Discusses topic for writing	-Uses adaptive techniques	-Gets feedback from others
-Outlines or makes schematic organizer		-Rewrites

<표 5>에 의하면 사전 쓰기 단계에서는 글의 내용 구성에 중점을 두고 자료를 찾고 읽으며, 주제와 관련된 토론 과정을 거친다. 토론을 하면서 자신의 의견을 정리하고 타인의 의견을 모아 작문을 하는데 필요한 정보를 나열하고 조직하는 단계를 거친다. 다음 쓰기 단계에서는 사전 쓰기 단계에서 수집한 정보를 배열하고 글을 구성하여 직접 작문하는 단계이다. 마지막으로 사후 쓰기 단계에서는 초고를 수정하고 교사나 동료의 피드백을 받아, 최종적으로 자신의 글을 수정하여 글을 마무리하는 단계로 작문 과정이 진행된다는 것이다.

지금까지 살펴보았듯이 사고와 언어는 매우 밀접한 관련을 맺고 있으나, 영어 교육에서 비판적 사고 교육은 사고의 발달 보다는 언어 발달과 기능적 측면에 따라 영어 능력 향상에 치중한 정량적인 연구 방법에 초점이 맞추어 논의되었다. 이는 학습자의 사고 변화가 눈으로 확인할 수 없는 과정이므로, 설문지 분석을 통한 통계적 수치로 사고 변화를 확인하는 것에 그칠 수밖에 없었고, 영어 교육에서 언어 능력 향상을 간과할 수 없으므로 영어 능력 변화에 중점을 두고 사고 발달은 부차적인 것으로 여겨졌기 때문이다. 비판적 사고의 특성상 비판적 사고 기능과 성향은 개인의 고유성에 따라 달라질 수 있으므로 사고의 변화를 정성적으로 연구 하는 것이 필

요하다. 비판적 사고란 개개인의 머릿속에서 나타나는 개별적 현상이므로 개인에 따라 다른 고유의 특성을 가지고 있고, 과정 또한 다르게 나타날 수 있다. 비판적 사고를 기르기 위해서는 학습자들에게 제시된 자료에 대해 주의를 집중하고 의도적으로 논리적 문제점을 탐색하도록 할 때, 문제를 인식하고 의문을 제기할 수 있는 과정을 거쳐야 하는데, 이를 총체적으로 보여줄 수 있는 방법은 영어 쓰기를 통해 나타날 수 있다. 따라서 영어 교육 분야에서 비판적 사고의 변화와 영어 쓰기 능력 변화를 동시에 분석하는 것은 지금까지 제대로 논의되지 않았으므로 본 연구를 통해 밝힐 필요성이 있다.



Ⅲ. 예비 연구

본 연구에서는 대학 영어 수업에서 사회적 상호작용을 통한 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 변화에 대해 분석하고자 한다. 이를 위해 사전 예비 연구를 통해 사회적 상호작용을 통한 수업이 학습자의 비판적 사고 인식 변화와 비판적 사고 능력에 어떤 영향을 미쳤는가를 사전에 분석할 필요성이 있다. 그 이유는 예비 연구결과가 이후 전개될 정성적 분석결과에 대한 객관적 근거가 될 수 있기 때문이다. 따라서 예비 연구에서 사회적 상호작용을 통한 수업이 비판적 사고에 대한 인식 변화와 비판적 사고 능력에 영향을 끼쳤는지를 분석한다. 이러한 과정을 통해 학습자의 인식변화와 비판적 사고 능력에 대한 단계적인 양적 연구가 실시되고, 연구 도구의 적합성과 연구 방법의 타당성을 확인해보는 과정을 거치게 됨으로써 본 연구의 전체 분석과정에서 제한점 및 연구 방향을 보완 및 수정할 수 있다.

3.1 연구 과제

예비 연구의 목적은 사회적 상호작용에 기반한 수업을 통해 학습자의 비판적 사고에 대한 인식의 변화와 비판적 사고 능력 향상을 검증하기 위함이다. 본 연구에서는 학습자의 비판적 사고의 변화 과정을 분석하기 위한 사전 단계로서 인식 변화의 정의적인 측면과 사고 능력 변화의 인지적 측면에 대해 미리 검증한다. 먼저, 실생활 속에서 이슈화 되는 주제를 찾아

학습자들 간의 상호작용을 일으키기 위한 전체 토론 및 그룹 토론을 실시한다. 다음 단계로 영어 작문과 동료 피드백을 실시하는 것이 학습자의 비판적 사고에 대한 인식 변화와 비판적 사고 능력 신장에 어떠한 영향을 끼치는지 알아보기 위해 아래와 같은 연구 과제를 가지고 연구를 진행하였다.

- 1) 비판적 영어 글쓰기 수업이 대학생들의 비판적 사고에 대한 인식과 성향에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 비판적 영어 글쓰기 수업이 대학생들의 비판적 사고 능력에 어떠한 영향을 미치는가?

3.2 연구 대상

예비 연구에는 부산광역시 소재의 B대학교 학생 중 교양 영어1 과목 수강자 60명(평균 나이=24.3세)이 참여하였다. 전공은 경영학, 경제학, 국제 무역학, 중국지역 통상학, 영어, 중국어, 태국어, 일본어, 힌디어 등으로 다양하였다. 교양 영어 두 분반(각 30명)을 실험집단과 통제집단으로 설정하여, 실험 집단은 영어 작문 수업에서 비판적 사고를 위한 수업을 실시하였고, 통제 집단은 비판적 사고를 강조하지 않은 일반적 영어 작문 수업을 실시하였다.

3.3 연구 절차 및 연구 도구

예비 연구의 총 연구 기간은 2018년 1월부터 8월까지이며, 실험 연구 기간은 2018년 3월 5일부터 6월 22일까지 한 학기 동안 실시되었다. 분석 단계는 다음과 같다. 첫째, 연구계획 및 자료수집 단계(2018.1~2018.2)에서는 영어 글쓰기 수업과 비판적 사고 함양 수업을 함께 실시하여 학습자의 비판적 사고 신장을 학습 목표로 연구 및 강의 계획을 세웠다. 둘째, 실험 계획 단계(2018.2~2018.3)는 자료 수집과, 연구 참여자의 기본 정보를 사전에 조사하기 위해 성별, 나이, 영어 점수, 학습 능력 등에 관한 조사와 사전 평가를 실시하였다. 셋째, 실험 수업 단계(2018.3~2018.6)에서는 계획된 수업 지도안에 따라 수업을 실시하고 수업시간에 작성한 영작문을 교사와 학습자가 함께 피드백 하는 시간을 가졌다. 수업 후에는 연구 참여자들은 다음 수업을 위해 자료를 찾고 학기 말에는 실험집단과 통제집단에 설문조사 및 사후 평가를 실시하였다. 넷째, 결과 분석 단계(2018.6~2018.8)에서는 연구 참여자들의 사전, 사후 설문지와 평가지를 채점, 분석하여 결론을 도출해 냈으며, 비판적 영어 글쓰기 수업이 대학생들의 비판적 사고 향상에 어떤 영향을 미치는지 분석하였다.

비판적 사고에 대한 성향과 능력을 효과적으로 측정하기 위해 Cheng(2011)의 비판적 사고력 조사지를 번역하여 검사도구로 사용하였는데, 이 설문지는 비판적 사고의 정의적 측면과 인지적 측면을 함께 볼 수 있다(부록 1 참조).

본 설문지는 사전과 사후에 두 번 실시하여 비판적 사고력에 관한 학습자의 인식 변화를 측정하였다. 비판적 사고 능력을 측정하기 위한 11개 문항과, 비판적 사고 성향을 측정하는 24개의 문항으로 구성되어 있다. 비판적

사고 능력을 측정하는 것은 학습자가 평소 가지고 있는 비판적 사고력과 관련된 능력 측정과 동시에 영어로 글을 쓰고 말할 때 드러나는 비판적 사고력을 알아보기 위한 것이다. 비판적 사고 성향을 측정하는 것은 주어진 상황에서 본인이 느끼는 점을 점수화하여 제시함으로써 학습자가 기본적으로 가진 사고 성향을 알아보기 위한 것이다. 본 설문 응답은 5점(매우 그렇다), 4점(그렇다), 3점(보통), 2점(그렇지 않다), 1점(전혀 그렇지 않다)의 리커트(Likert) 5단계 척도를 사용하였다.

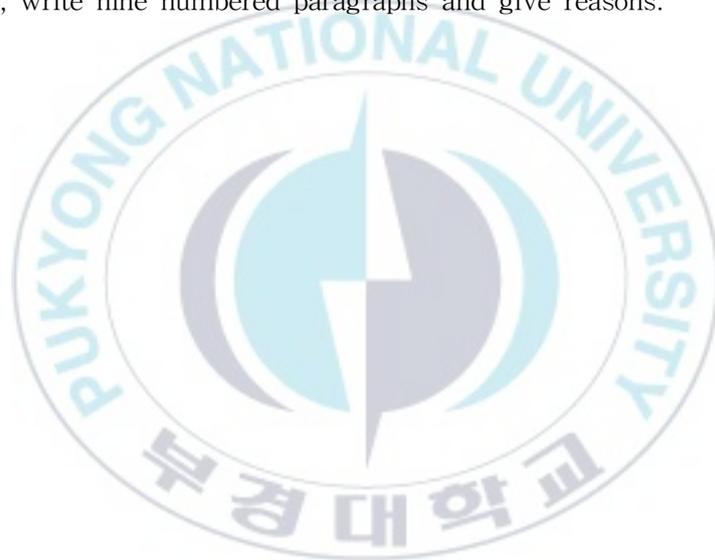
비판적 영어 글쓰기 수업이 비판적 사고 변화에 미치는 영향을 알아보기 위해, <표 6>의 Ennis와 Weir의 비판적 사고력 에세이 평가를 사전과 사후 평가지로 사용하여 비판적 사고력을 측정하였다. EWCTET는 비판적 사고력을 검증하기 위한 다수의 연구에서 측정 도구로 사용되었다(김명숙, 2006; Cheng, 2011; Davidson & Dunham, 1996; Taube, 1995; Werner, 1991). EWCTET는 객관식 시험지에 비해 학습자들의 사고 처리 과정을 자세하게 평가할 수 있는 도구이며, 실생활에서 비판적 사고가 필요한 상황을 제시함으로써 학습자들의 비판적 사고력 수준을 다양한 시각에서 분석할 수 있다(Davidson & Dunham, 1996).

<표 6> Ennis와 Weir의 비판적 사고력 에세이 평가

Directions

Read the letter to the editor of the Moorburg newspaper. Consider it paragraph by paragraph and as a total argument. Then write a letter to the editor in response to this one. For each paragraph in the letter you are about to read, write a paragraph in reply telling whether you believe the thinking good or bad. Also write a closing paragraph about the total argument. Defend

your judgments with reasons. Your answer should have nine numbered paragraphs. Numbers one through eight should give your reactions to paragraphs one through eight in the letter. Your paragraph number nine should give your overall evaluation of the letter considered as one total argument. Each paragraph, including the last, should contain your reason(s). Spend about 10 minutes reading the letter and thinking about it. Then write for not more than 30 minutes (about three minutes for each of your short paragraphs). The maximum total time for the test is 40 minutes. Do not forget to give your reasons in each paragraph. Please write clearly. Sign your name to your letter. You are a local citizen, and this topic concerns you. Remember, write nine numbered paragraphs and give reasons.



<표 6> Ennis와 Weir의 비판적 사고력 에세이 평가 [계속]

THE MOORBURG LETTER

230 Syeamore Street

Moorburg

April 10

Dear Editor:

Overnight parking on all streets in Moorburg should be eliminated. To achieve this goal, parking should be prohibited from 2 a.m. to 6 a.m. There are a number of reasons why any intelligent citizen should agree.

1. For one thing, to park overnight is to have a garage in the streets. Now it was illegal for anyone to have a garage in the city streets. Clearly, then, it should be against the law to park overnight in the streets.
2. Three important streets, Lincoln Avenue, Marquand Avenue, and West Main Street, are very narrow. With cars parked on the streets, there really isn't room for the heavy traffic that passes over them in the afternoon rush hour. When driving home in the afternoon after work, it takes me thirty-five minutes to make a trip that takes ten minutes during the uncrowded time. If there were no cars parked on the side of these streets, they could handle considerably more traffic.
3. Traffic on some streets is also bad in the morning when factory workers are on their way to the 6 a.m. shift. If there were no cars parked on these streets between 2 a.m. and 6 a.m., then there would be more room for the traffic.
4. Furthermore, there can be no doubt that, in general, overnight parking on the streets is undesirable. It is definitely bad and should be opposed.
5. If parking is prohibited from 2 a.m. to 6 a.m., then accidents between parked and moving vehicles will be nearly eliminated during this period. All intelligent citizens would regard the near elimination of accidents in any period as highly desirable. So, we should be in favor of prohibiting parking from 2 a.m. to 6 a.m.

<표 6> Ennis와 Weir의 비판적 사고력 에세이 평가 [계속]

6. Last month, the Chief of Police, Burgess Jones, ran an experiment which proves that parking should be prohibited from 2 a.m. to 6 a.m. on one of our busiest streets, Marquand Avenue, he placed experimental signs for one day. The signs prohibited parking from 2 a.m. to 6 a.m. during the four-hour period, there was not one accident on Marquand. Everyone knows, of course, that there have been over four hundred accidents on Marquand during the past year.
7. The opponents of my suggestions have said that conditions are safe enough now. These people don't know what "safe" really means. Conditions are not safe if there's even the slightest possible chance for an accident. That's what "safe" means. So, conditions are not safe the way they are now.
8. Finally, let me point out that the Director of the National Traffic Safety Council Kenneth O. Tayler, has strongly recommended that overnight street parking be prevented on busy streets in cities the size of Moorburg. The national Association of Police Chiefs has made the same recommendation. Both suggest that prohibiting parking from 2 a.m. to 6 a.m. is the best way to prevent overnight parking.

I invite those who disagree, as well as those who agree with me, to react to my letter through the editor of this paper. Let's get this issue out in the open.

Sincerely,
Rober R. Raywift

EWCTET는 10분 동안 편지글을 읽은 후 30분 동안 각 단락에서 글의 흐름에 맞지 않거나, 잘못된 판단을 하고 있는 문단에 대한 자신의 의견을 쓰는 서술형 평가지이다. 실제 학습자들의 답안 예시는 다음 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 비판적 사고력 에세이 평가 답안 예시

Name: 	
1	원래의 많은 저와 모양이 똑같았다.
2	이런 도스와 비교는 하여 저와 다른 판단을 하고 있다
3	저와 다른 예와 뒷받침 하는 논점으로 좋은 근거이다!
4	저가 있다 나랑 똑같이 못하라는 것은 잘못된 모양이다 아니
5	2시~ 6시 사이의 사고력이 수평적, 제법 잘 정리에 가는 드미서 긍정적인 효과가 나타났기에 대한 주장도 나왔으면 그 좋은 증거만 사고라는 어찌 미서 근거는 특이 것만 주장하지 못한 뒷받침 비평이다.
6	Marquand Avenue 에 대해 예를 들면서 주장은 좋았으나 그 거대한 사고 차 인의나는거 우리 팀은 소마나 사고력이 있는지를 보여줘야 좋았다. 만약 사고력이 아주 미비하면 2~6 주제를 증명한 필요성은 느껴져 옳다 것이다
7	safe라는 안의 소문서 설명하였으나, 사실으로 안전 지의는 정확히 모른다 하면서 설명을 했지만 부족하고, 정의를 대충 시키는데 불리 않은 것 같다. 안전의
8	전문의의 예는 들이면서 저와 다른 예 같다.
9	전반적으로 극기소문 느낌이다. 뒷받침하는 주장이 들어 있고 저와 다르게 논리 나서 들린 것 같다

학습자는 <표 6>의 평가에 대한 설명과 평가 내용에 따라 <그림 2>와 같이 단락 별로 자신의 의견을 제시하였다. 채점자는 <그림 2>의 답안을 보고 <표 7>에서 제시된 채점 기준(Scoring Criteria)에 따라 1~8번은 - 1점에서 3점, 9번은 - 1점에서 5점의 점수를 부여하였다.



<표 7> 채점 기준

See the test manual for interpretation and qualification of these criteria

1	Recognition of misuse of analogy, and/or recognition of shift in meaning, and/or claim that incorrect definition has been stipulated.
2	Recognition of irrelevance.
3	Recognition that Paragraph Three is OK. (Neglecting the busy-streets limitation is not penalized here.) ¹
4	Recognition of circularity, and/or recognition that no reason is offered. (Subtract one point from credit for interpreting “undesirable” as “not desirable.”)
5	Recognition that there may be other ways of preventing accidents, and/or recognition that other things might be more desirable, and/or recognition that there probably isn’t much traffic at that time, and/or recognition that other types of accidents are unaffected, and/or recognition that no evidence has been given that such accidents occur. (Other possibilities)
6	Recognition of lack of controls, and/or inadequate sampling, and/or “only one case,” and/or “post hoc fallacy.” (Other possible explanations)
7	Recognition of winning argument by definition, and/or recognition that a word has been made useless for empirical assertions, and/or claim that an incorrect definition has been asserted.
8	Recognition that Paragraph Eight is OK. (Neglecting the busy-streets limitation is not penalized here.) ^{1 3}
9	One point for just condemning the overall argument; another point for reviewing or summarizing the responses to the other paragraphs in some reasonable way; two points for recognizing (anywhere) the error of concluding about all streets on the basis of reasons that relate only to busy streets; ¹ A and one point for noting (anywhere) that Raywift has attempted to pus people around with his emotive language. Total possible: 5 points.
A score of - 1, 0, 1, 2, or 3 will be given for each of the first eight numbered paragraphs: ²	
-1 judges incorrectly(good or bad) ³	
-1 shows bad judgment in justifying	
0 makes no response	
+1 judges correctly(good or bad), but does not justify ³	
+2 justifies semi-adequately	
+3 justifies adequately	

<표 7> 채점 기준 [계속]

For Paragraph Nine, the range is -1 to +5

¹ Do not penalize for failure to note buy-streets limitation in Paragraphs Three or Eight. If it is not noted at least somewhere, do not give the allotted 2 points in Paragraph Nine. If the limitation is noted in Paragraphs Three of Eight, credit should be granted at Paragraph Nine.

² These criteria are guidelines. The grader should use judgment in awarding points, subtracting for unspecified errors and adding for unspecified insights.

³ Sometimes, something judged one way here will be judged another way by the test taker, and so well defended that a positive score(sometimes even +3) is warranted. The grader must use judgment. For example, a good argument could be mounted against paragraph Eight.

⁴ If the examinee makes a response, but the argument of the paragraph is not judged either good or bad and no reasons are given, count it as “no response.”

위 <표 7>의 채점 기준에 따라 학습자의 답안을 채점하였다. 채점 기준에서 보는 비판적 사고의 기능은 잘못된 용어 정의, 주장과 근거의 불일치, 논리적 불일치, 문제점과 해결책의 불일치 등 비판적 사고 기능을 측정할 수 있는 세부 사항들을 평가하였다.

3.4 수업 지도 과정

실험집단은 영어과 수업 시간에 사회적 상호작용을 유발할 수 있는 활동을 실시하여 비판적 사고 변화를 분석하기 위한 집단으로 연구자가 설계한 수업안대로 수업을 실시하였다. 연구자가 설계한 수업은 자발적 의사표현

능력과 비판적 사고를 향상시키기 위해 현재 이슈화되고 학습자들이 흥미를 가질 만한 주제를 사전에 연구자가 미리 제시하여 선택하게 하였다. 다수결로 주제를 정하여 다양한 매체에서 발췌한 글을 읽고 관련 영상을 함께 시청한 후, 그룹별 또는 학습자 전체가 함께 주제와 관련된 토론을 진행하였다. 연구자가 제공한 자료에 대한 학습자의 이해도를 측정하기 위해 담당 교수인 연구자는 확인 질문을 준비하여 자유 토론 시작 전 학습자들과 함께 나눔으로써, 주제에 대한 이해도를 높였다. 또한, 매 차시 주요 어휘를 다루는 유인물을 작성하여 학습자들의 독해력과 단어능력 향상을 도왔다. 자유로운 토론 진행을 위해 언어는 우리말과 영어 모두 사용가능하도록 하였으며, 실제 토론에서 연구 참여자들은 우리말을 주로 사용하였다. 주제와 적합한 토론 질문을 연구자가 참고용으로 미리 제시함으로써, 학습자들이 토론의 방향을 잡을 수 있도록 하였다. 집단 토론 후 자신이 주장하거나 찬성 혹은 반대하는 쪽의 의견을 자유롭게 영어로 작문하는 시간을 가졌다. 작문이 완성된 후에는 같은 집단의 동료들과 작문을 돌려 읽으며 학습자들끼리 동료 피드백을 제공하였다. 수업이 끝날 때마다 자신이 작성한 작문을 제출하고 수업 관련 자료를 모아 포트폴리오 형식으로 만들어, 본인 작문의 향상도를 스스로 분석하고 반성할 수 있는 성찰 일지를 작성하도록 하였다.

한편, 통제집단은 동일한 조건에서 실험집단과 대응될 수 있는 상황을 설정하였다. 통제집단의 수업은 실험집단과 같은 주제를 사용했고, 역시 다양한 매체에서 발췌한 글과 영상은 실험집단과 같은 방법으로 제시되었다. 독해, 영상 시청 후에 실험집단 학습자들은 집단 토론을 진행한 반면, 통제집단 학습자들은 실험집단에서 이루어지는 적용의 과정이 없이 자신이 생각한 의견이나 주장을 토대로 영어 작문을 실시하였다. 작문 완성 후 피드백을 받고 채수정하여 평가 받는 형식의 수업을 실시하였다.

3.5 자료 분석

예비 연구에서 수집한 자료의 통계분석을 위해 SPSS 23.0이 사용되었다. 첫째, 학습자들의 비판적 사고에 대한 인식 변화를 측정할 목적으로 각 집단의 사전과 사후에 실시한 설문 조사 분석을 위해 대응표본 t 검정 (Paired Samples t -test)이 사용되었다. 둘째, 사전, 사후의 EWCTET 평가 결과에 대한 사전-사후의 집단-평가 간 상호작용 효과를 함께 보기 위해 이원배치 분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. EWCTET 채점은 서술형 평가 채점의 신뢰도를 확보하기 위해, 원어민 교수 1명과 한국인 교수 1명이 함께 채점을 하였고, 평가자간 신뢰도를 측정하기 위해 신뢰도 분석을 실시하였다. 본 연구의 채점자인 원어민 교수와 한국인 교수는 각각 박사 및 석사과정에서 영어교육학을 전공하였으며, 연구 대상 학교에서 영어과와 교양 강의를 다년간 맡아 오고 있다.

3.6 결과 및 논의

3.6.1 설문지를 통한 인식 변화 분석

본 연구에 사용된 설문지는 총 35문항으로 구성되어 있는데, 비판적 사고력 11문항, 비판적 사고성향 24문항으로 나뉜다. 본 설문지를 통해 학습

자들의 비판적 사고에 대한 인식을 측정할 수 있었고, 글로 표현할 때와 말로 표현할 때의 비판적 사고력과 비판적 사고 성향을 독립 t 검정을 사용한 결과물로 <표 8>, <표 9>에 제시하였다.



<표 8> 비판적 사고력 분석 결과

문항	집단	평가	n	m	s.d.	t	p
1.이해(해석) 능력	실험	사전	30	3.20	.887	3.159	.004**
		사후	30	3.83	.592		
	통제	사전	30	3.03	1.033	.507	.616
		사후	30	2.87	1.106		
2.분석 능력	실험	사전	30	3.07	.583	3.395	.002**
		사후	30	3.60	.675		
	통제	사전	30	2.97	.765	2.482	.019*
		사후	30	2.40	1.070		
3.평가 능력	실험	사전	30	3.03	.669	4.475	.000***
		사후	30	3.87	.730		
	통제	사전	30	2.77	.774	.399	.693
		사후	30	2.87	1.252		
4.추론 능력	실험	사전	30	2.67	.758	5.794	.000***
		사후	30	3.53	.629		
	통제	사전	30	2.63	.850	1.618	.117
		사후	30	3.03	.809		
5.주장을 뒷받침 할 수 있는 능력(논의)	실험	사전	30	2.73	.907	5.637	.000***
		사후	30	4.07	.868		
	통제	사전	30	4.03	.850	1.505	.143
		사후	30	3.70	.837		
6.자기 평가 능력	실험	사전	30	3.10	.662	.532	.599
		사후	30	3.20	.925		
	통제	사전	30	3.00	.643	.924	.363
		사후	30	2.80	.887		
7.진술에 대한 신뢰성 판단 능력	실험	사전	30	2.80	.714	6.186	.000***
		사후	30	3.87	.776		
	통제	사전	30	2.70	.837	1.063	.297
		사후	30	2.50	.572		

<표 8> 비판적 사고력 분석 결과 [계속]

8.창의적 문제 해결 능력	실험	사전	30	2.30	.596	9.997	.000***
		사후	30	3.87	.776		
	통제	사전	30	2.37	.615	2.473	.019*
		사후	30	2.97	1.066		
9.영어로 글을 쓸 때 비판적 사고력	실험	사전	30	2.13	.776	7.020	.000***
		사후	30	3.73	1.081		
	통제	사전	30	2.10	.845	2.289	.030*
		사후	30	2.60	.724		
10.영어로 말할 때 비판적 사고력	실험	사전	30	2.10	.712	5.613	.000***
		사후	30	3.23	.898		
	통제	사전	30	2.13	.776	.776	.444
		사후	30	2.30	.988		
11.전반적인 비판적 사고력	실험	사전	30	2.53	.900	6.040	.000***
		사후	30	3.83	.834		
	통제	사전	30	2.60	.814	1.097	.282
		사후	30	2.37	.809		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 8>은 비판적 사고력에 대한 인식 변화를 측정할 수 있는 문항의 분석 결과로 실험집단 학습자들이 통계적으로 유의미한 차이를 보인 문항은 1번($t=3.159$, $p=.004$), 2번($t=3.395$, $p=.002$), 3번($t=4.475$, $p=.000$), 4번($t=5.794$, $p=.000$), 5번($t=5.637$, $p=.000$), 7번($t=6.186$, $p=.000$), 8번($t=9.997$, $p=.000$), 9번($t=7.020$, $p=.000$), 10번($t=5.613$, $p=.000$), 11번($t=6.040$, $p=.000$)으로, 6번 ‘자기 평가 능력’을 제외한 모든 문항에서 유의미한 향상도를 보였다. 반면 통제집단은 2번($t=2.482$, $p=.019$), 8번($t=2.473$, $p=.019$), 9번($t=2.289$, $p=.030$) 문항에서만 유의미한 향상도를 나타냈다. ‘자기 평가 능력’은 학습자들의 수준에 따라 본인 혹은 동료 학습자의 작문을 평가해줄 때 영어 실력 부족으로 인해 부담을 느낀 학습자들도 있었으며, 동료 평가는 신뢰하지 않고, 교수의 평가에 의존하는 경향을 보였다. ‘분석 능력’, ‘창의적 문제 해결 능

력'과 '영작문 시 비판적 사고력' 영역에서 실험집단과 통제집단 모두 일부 차이는 발견되었으나, 대부분의 경우 통제집단에 비해 실험집단에서 사전-사후의 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다. 일반 영어 작문 수업에서는 작문을 하고 교수의 피드백을 받아 수정하는 과정이 반복되었지만, 본인 스스로 판단하여 수정하고 의견을 받아들이는 과정에서 학습자들의 비판적 사고력이 향상될 수 있다는 것으로 볼 수 있다.



<표 9> 비판적 사고 성향 분석 결과

문항	집단	평가	n	m	s.d.	t	p
1.비판적 사고를 잘 하는 것은 필요하다.	실험	사전	30	4.37	.718	.387	.702
		사후	30	4.43	.626		
	통제	사전	30	4.07	.740	.360	.722
		사후	30	4.13	.629		
2.나는 비판적 사고를 하는데 서툴다.	실험	사전	30	4.03	.809	6.562	.000***
		사후	30	2.57	.898		
	통제	사전	30	3.83	.747	.828	.415
		사후	30	3.63	.928		
3.나는 박학다식해지고 싶다.	실험	사전	30	4.13	.860	3.247	.003**
		사후	30	4.67	.479		
	통제	사전	30	4.10	.845	1.505	.143
		사후	30	3.77	1.104		
4.나는 어떤 주장에 대한 객관적인 근거를 찾고 싶어 한다.	실험	사전	30	3.83	1.085	3.525	.001**
		사후	30	4.63	.490		
	통제	사전	30	3.80	1.031	7.526	.000***
		사후	30	2.57	.935		
5.나는 어떤 문제에 대한 정확한 사실을 알고 싶어 한다.	실험	사전	30	4.17	.791	2.009	.054
		사후	30	4.53	.507		
	통제	사전	30	4.03	.850	3.159	.004**
		사후	30	3.17	1.315		
6.나는 내가 궁금한 점을 명확하게 표현할 수 있다.	실험	사전	30	2.80	.847	3.683	.001**
		사후	30	3.73	1.015		
	통제	사전	30	2.73	.907	.708	.484
		사후	30	2.90	.759		
7.나는 나의 비판적 사고력에 자신이 있다.	실험	사전	30	2.27	.740	8.992	.000***
		사후	30	4.10	.803		
	통제	사전	30	2.30	.794	2.237	.033*
		사후	30	2.83	.950		
8.나는 호기심이 많다.	실험	사전	30	3.80	.997	1.578	.125
		사후	30	4.17	.913		
	통제	사전	30	3.37	1.159	.773	.446
		사후	30	3.60	1.380		

<표 9> 비판적 사고 성향 분석 결과 [계속]

9.나는 다양한 관점에 대해 열린 시각을 가지고 있다.	실험	사전	30	3.40	.894	2.993	.006**
		사후	30	4.03	.809		
	통제	사전	30	3.47	1.042	.597	.555
		사후	30	3.33	.959		
10.나는 어떤 문제가 생기면 문제를 해결하기 위해 끈질기게 노력한다.	실험	사전	30	2.83	.699	2.183	.037*
		사후	30	3.23	.898		
	통제	사전	30	2.93	.740	.112	.912
		사후	30	2.90	1.269		
11.나는 어떤 문제를 해결하고 연구하는데 집중할 수 있다.	실험	사전	30	2.77	.858	2.048	.050
		사후	30	3.17	.950		
	통제	사전	30	2.97	.669	.804	.428
		사후	30	2.73	1.258		
12.나는 평가를 할 때 유연하고 공정하다.	실험	사전	30	3.23	.817	2.083	.046*
		사후	30	3.60	.621		
	통제	사전	30	3.10	.845	1.052	.301
		사후	30	2.83	1.147		
13.내 잘못에 대한 상대방의 수정사항을 받아들인다.	실험	사전	30	3.80	1.095	1.409	.169
		사후	30	4.13	.681		
	통제	사전	30	3.30	1.291	.207	.837
		사후	30	3.37	.964		
14.나는 개인적인 의견에 직면할 때 신중하다.	실험	사전	30	3.53	1.106	2.037	.051
		사후	30	3.97	.615		
	통제	사전	30	3.67	1.124	2.628	.014*
		사후	30	3.17	.874		
15.나는 판단할 때 신중하다.	실험	사전	30	3.37	1.066	1.957	.060
		사후	30	3.83	.648		
	통제	사전	30	3.57	1.104	1.816	.080
		사후	30	3.10	.607		
16.복잡한 문제를 하나씩 잘 해결해 나가는 편이다.	실험	사전	30	3.23	.817	1.246	.223
		사후	30	3.50	.938		
	통제	사전	30	3.20	.887	.519	.608
		사후	30	3.07	1.143		

<표 9> 비판적 사고 성향 분석 결과 [계속]

17.어려움에 직면했을 때	실험	사전	30	3.17	1.085	3.434	.002**
		사후	30	3.93	.785		
평정심을 찾는 편이다.	통제	사전	30	3.27	1.202	.441	.662
		사후	30	3.13	1.106		
18.나는 공부할 때 나만의 학습 방법을 스스로 찾아 시행할 수 있다.	실험	사전	30	3.10	1.213	2.894	.007**
		사후	30	3.83	1.020		
	통제	사전	30	3.17	1.177	1.439	.161
		사후	30	2.77	.898		
19.나는 새로운 기술이나 환경을 빨리 받아들이는 편이다.	실험	사전	30	3.47	1.252	.915	.368
		사후	30	3.73	.640		
	통제	사전	30	3.40	1.380	.712	.482
		사후	30	3.17	.874		
20.나는 새로운 지식을 생산하기 위해 연구 방법을 사용할 수 있다.	실험	사전	30	2.83	.874	2.386	.024*
		사후	30	3.37	.999		
	통제	사전	30	2.83	.913	.474	.639
		사후	30	2.73	.944		
21.모든 활동에서 협동심과 생산성을 발휘 할 수 있다.	실험	사전	30	3.57	.774	1.471	.152
		사후	30	3.90	.885		
	통제	사전	30	3.50	.900	2.659	.013*
		사후	30	2.80	.961		
22.나는 그룹을 리드할 수 있다.	실험	사전	30	3.10	.845	3.525	.001**
		사후	30	3.70	.651		
	통제	사전	30	3.30	.702	1.030	.312
		사후	30	3.50	.938		
23.작문 수업에서 비판적 사고력을 향상 시키는 것은 유의할(한) 것 같다.	실험	사전	30	3.43	1.040	5.461	.000***
		사후	30	4.57	.504		
	통제	사전	30	3.67	.994	4.999	.000***
		사후	30	2.40	.894		
24.작문 수업에서 비판적 사고력을 향상 시키는 것은 힘들(든) 것 같다.	실험	사전	30	3.17	.874	.851	.402
		사후	30	2.93	1.202		
	통제	사전	30	2.97	.964	.942	.354
		사후	30	3.20	1.186		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 9>는 비판적 사고 성향에 대한 인식 변화를 측정할 수 있는 문항 분석 결과이다. 실험집단은 2번 ‘나는 비판적 사고를 하는데 서툴다.’ 문항에서 사전 평균 점수 4.03점, 사후 평균 점수 2.57점($t=6.562$, $p=.000$)으로 1.46점 평균이 하락한 것으로 보아 비판적 사고를 하는데 자신감을 갖게 된 것을 알 수 있었다. 또한 실험집단에서 유의미한 점수 향상도를 보인 문항은 3번($t=3.247$, $p=.003$), 4번($t=3.525$, $p=.001$), 6번($t=3.683$, $p=.001$), 7번($t=8.992$, $p=.000$), 9번($t=2.993$, $p=.006$), 10번($t=2.183$, $p=.037$), 12번($t=2.083$, $p=.046$), 17번($t=3.434$, $p=.002$), 18번($t=2.894$, $p=.007$), 20번($t=2.386$, $p=.024$), 22번($t=3.525$, $p=.001$), 23번($t=5.461$, $p=.000$) 문항으로 24개 문항 중 14개 문항에서 학습자의 성향 변화가 유의미한 결과를 나타낸 것으로 보아, 영어과의 비판적 사고 수업이 비판적 사고 능력뿐만 아니라, 비판적 사고 성향에도 긍정적인 변화를 줄 수 있었던 것으로 나타났다.

통제집단에서 유의미한 결과를 나타낸 문항은 4번($t=7.526$, $p=.000$), 5번($t=3.159$, $p=.004$), 7번($t=2.237$, $p=.033$), 14번($t=2.628$, $p=.014$), 21번($t=2.659$, $p=.013$), 23번($t=4.999$, $p=.000$) 문항이다. 이 중 7번 ‘나는 나의 비판적 사고력에 자신이 있다’ 문항에서 실험집단과 통제집단 모두 유의미한 향상도를 보였다. 결과를 볼 때, 실험집단의 평균 점수 향상도가 더 높지만, 반복적인 작문 수업을 통해 학습자들이 스스로 고민하는 사고 과정을 통해, 통제집단도 학기 초에 비해 높은 자신감을 갖게 된 것으로 보인다. 따라서 본 항목은 다른 항목들에 비해 비판적 사고 효과가 통제집단에 비해 크게 달라지지 않았다는 것을 알 수 있으며, 실험집단과 통제집단 모두 사후 효과가 높아 본 항목에서는 비판적 성향의 차이가 나타나지 않았다고 볼 수 있다.

나머지 4번, 5번, 14번, 21번, 23번은 점수가 사후에 하락하여 비판적 사고 성향이 하락한 결과를 나타냈다. 언급된 문항 중 23번 ‘작문 수업에서

비판적 사고력을 향상 시키는 것은 유익할(한) 것 같다.’ 문항의 점수가 가장 많이 하락했다. 하지만, 실험집단이 1.14점 상승한 반면, 통제집단은 1.27점 하락하여 두 집단이 큰 점수 차를 보이는 것으로 보아, 비판적 사고 수업의 유무에 따라 학습자의 생각 차이가 크게 나타났다. 이는 통제집단에서는 사전과 사후 평가에서 별다른 유의미한 차이가 없었지만, 실험집단에서는 사전, 사후의 유의미한 차이가 나타났기 때문에 통제집단에 비해 실험집단에서 인식의 차이가 나타난 것이라 볼 수 있다. 대학에서도 전공을 불문하고 비판적 사고 향상 훈련을 함께 한다면 학습자의 전반적인 사고 능력 향상에 긍정적인 효과가 날 것으로 보인다.

3.6.2. EWCTET를 통한 비판적 사고력 분석

EWCTET 평가자 간 채점의 신뢰도를 입증하기 위한 교차 분석 결과 상관계수 r 값은 사전 평가 0.826, 사후 평가 0.885로 세부 사항은 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 평가자간 신뢰도 교차 분석 결과

	평가	값	점근 표준오차	근사 t 값	근사 유의확률
Cohen's	사전	.826	.064	23.930	.000
Kappa	사후	.885	.054	27.706	.000

전체 실험집단과 통제집단의 사전·사후 평가의 평균과 표준편차는 <표 11>과 같다.

<표 11> 실험집단·통제집단-사전·사후 EWCTET 평가 결과

집단	평가	m	s.d.	n
실험집단	사전	0.34	0.564	30
	사후	0.99	0.207	30
통제집단	사전	0.39	0.456	30
	사후	0.45	0.304	30

위 <표 11>에서 볼 수 있듯이 비판적 영어 글쓰기 수업을 실시한 실험 집단의 사전 평가 평균과 표준편차는 각각 0.34, 0.564이고, 사후 평가의 평균과 표준편차는 각각 0.99, 0.207이다. 비판적 영어 글쓰기 수업을 실시하지 않은 통제집단의 사전 평가의 평균과 표준 편차는 각각 0.39, 0.456이고, 사후 평가의 평균과 표준편차는 각각 0.45, 0.304이다. 이는 부록 2에 제시된 채점 기준에 의거하여 1번~8번은 -1점~3점, 9번은 -1점~5점으로 채점하여 학습자에게 부여한 점수의 평균과 표준편차를 나타낸 것이다.

다음 <표 12>는 사전-사후의 집단-평가 간 상호작용 효과를 함께 보기 위해 이원배치 분산분석을 실시한 결과를 아래와 같이 나타내었다.

<표 12> 이원배치 분산분석 결과

소스	제Ⅲ유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
수정 모형	2.466a	3	.822	4.961	.006
절편	10.817	1	10.817	65.285	.000
집단	.538	1	.538	3.246	.041
평가	1.138	1	1.138	6.867	.013
집단*평가	.790	1	.790	4.769	.036
오차	5.302	32	.166		
합계	18.584	36			
수정 합계	7.768	35			

위 <표 12>에서 볼 수 있듯이 비판적 사고 수업 여부에 따른 실험집단과 통제집단의 효과를 분석한 결과, F 통계값이 3.246으로 유의수준 .05에서 비판적 영어 글쓰기 수업 여부에 따라 집단 간 차이가 있었다. 사전·사후 평가 결과 F 통계값이 6.867으로 유의수준 .05에서 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 한편, 실험·통제집단과, 사전·사후 평가 간의 상호작용에 대한 F 통계값은 4.769로 유의수준 .05에서 비판적 사고력 향상에 대한 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때, 학습자들의 비판적 사고력은 집단 간 차이가 분명하였고 평가에 따른 효과 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 따라서 집단과 평가 두 가지 요인은 비판적 사고력에 중요한 영향을 미친다는 사실을 확인할 수 있었다.

3.7 예비 연구의 결론 및 보완점

예비 연구 결과 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 영어과의 비판적 사고 수업은 대학생들의 비판적 사고의 인식 변화에 긍정적인 영향을 주었다. 이러한 결과는 비판적 사고에 대한 인식을 조사하는 설문지 분석 결과에서 통제집단에 비해 실험집단에서 높은 수치로 긍정적 변화를 나타내었고, 사전에 비해 사후 결과가 비판적 사고 인식이 향상된 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 비판적 사고 수업이 대학생들의 비판적 사고 능력에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위해 EWCTET를 활용하여 사전, 사후평가를 실시하였다. 사전 평가에 비해 사후 평가에서 점수 향상이 유의미한 차이를 보였다. 또한 통제집단에 비해 실험집단의 점수 향상도가 높은 것으로 보아 영어 작문 수업 시간에 시행된 비판적 사고 수업이 학습자들의 비판적 사고에 대한 인식 뿐 아니라 비판적 사고 능력 향상에도 효과적이라는 것을 알 수 있다.

이상의 연구 결과를 종합해 보면, 대학 영어 작문 수업에서 비판적 영어 사고 수업이 대학생의 비판적 사고에 대한 인식 변화와 비판적 사고 능력 향상에 긍정적인 도움을 준다는 결과를 도출해 낼 수 있었다.

예비연구의 분석에서 확인된 바와 같이 비판적 영어 글쓰기의 효과와 가능성에도 불구하고 다음과 같은 제한점을 안고 있으므로, 본 연구를 통해 보완할 필요성이 있다. 먼저, 예비연구에서 양적 연구 결과를 도출하여 학습자의 비판적 사고 인식 수준과 비판적 사고 능력을 글쓰기 관점에서 분석한 결과를 제시하였다. 하지만 EWCTET를 통한 비판적 글쓰기 능력을 관찰하여, 학생들이 수업시간에 직접 작문한 영어 쓰기에 대한 분석이 이

루어지지 못했다. 따라서 학습자가 주제에 따라 수업시간에 작성한 작문을 관찰하여 언어 능력 변화에 대한 면밀한 관찰이 필요할 것이다. 또한 영어 작문 수업에서 비판적 사고에 대한 인식과 성향을 설문지로 조사하여 정량적 측정을 실시해 비판적 사고력을 측정할 수는 있었지만, 다양한 수업 활동을 통해 다르게 나타나는 비판적 사고의 변화를 심층적으로 분석 하는 부분에는 제약이 존재하였다. 이러한 부분에서 나타나는 양적 연구의 한계를 극복하기 위해서 심층 면담, 성찰일지, 토론, 피드백, 영어 작문 과정에서 나타나는 학습자의 사고 변화를 심층적으로 관찰할 필요가 있다. 따라서 사회적 상호작용에 의한 학습자들의 사고와 언어 능력 변화를 객관적으로 증명할 수 있는 양적 분석과 이를 세부적으로 뒷받침 할 질적 분석이 필요하다.



IV. 연구 방법

본 연구는 영어 수업에서 사회적 상호작용을 통한 한국 대학생의 비판적 사고와 영어 쓰기 능력의 변화를 알아보고자 한다. 예비 연구에서는 비판적 글쓰기 평가지를 사용하여 글쓰기에 대한 비판적 사고 변화에 대해서는 알아보았으나, 학습자의 언어 능력 향상도는 직접적으로 설명하기 어려웠다. 또한 예비 연구에서는 비판적 사고 성향과 비판적 사고 기능을 선다형 검사와 지필 검사로만 진행하였기 때문에, 주어진 결과만으로는 실제 비판적 사고 성향과 능력에 대해 미치는 영향을 확인하기 어려웠고, 개개인의 사고 변화에 대해 심층적으로 관찰하기 힘들었다. 이러한 양적 분석 방법만으로는 개인적 차이나 구체적인 이슈에 관한 분석이 어렵기 때문에, 개인이 지닌 고유성을 간과하기 쉽다. 따라서 본 연구에서는 개인별 비판적 사고과정과 영어 쓰기 능력이 사회적 상호작용을 통해 어떻게 변화되는가를 양적 연구 방법으로 객관화 하여 기술한 후, 보다 심층적인 분석을 위해 질적 연구 자료로 보충함으로써 학습자의 사고와 언어 능력 변화를 관찰한다.

4.1 연구 대상

본 연구의 참여자는 부산시에 소재하는 B 대학교의 교양 영어 수업을 수강하는 2~4학년 학습자 60명 중 9명을 선발하여 양적 · 질적 연구를 실시하였다. 선발 기준은 본 연구의 목적과 취지를 충분히 이해하고 연구에 참여하는 자발적인 의사를 밝힌 학습자를 우선적으로 선발하였으며, 수업

절차를 설명하여 적극적으로 수업과 면담에 임할 수 있도록 연구자의 요청에 동의한 학습자들이 연구 참여자로 선정되었으며, 연구 참여자의 구성은 <표 13>과 같다.

<표 13> 연구 대상의 구성

이름	지나	인영	은정	은혜	지민	효찬	현정	병진	유주
성별	여	여	여	여	여	남	여	남	여
나이	22	22	22	22	24	25	24	25	24
학년	3	3	3	3	4	4	4	4	4
전공	중국어	마인어	프랑스어	교육	마인어	중국통상	영어	경영	영어
토익점수	650	670	695	805	790	820	930	950	975
영어권 유학기간	3개월	1개월	6개월	1개월	2년	1년	1년	1년	7년
하루 영어 공부 시간	1시간	30분	1시간	30분	1시간	2시간	2시간	2시간	2시간

본 연구의 분석을 위해 먼저 <표 13>에서는 연구 대상의 개인적 특성을 제시하고 있다. 연구 대상은 총 9명(남 2명, 여 7명)이며, 평균 연령은 23.3세이고 개인 정보 보호를 위해 가명으로 나타냈다. 교양 과목의 특성상 전공은 중국어, 마인어, 프랑스어, 교육, 영어, 경영학 등으로 다양했으며, 토익점수는 650~750점대 3명, 755~850점대 3명, 855~990점대 3명으로 분포되어있다. 영어권 유학기간은 1년 미만 4명, 1년~2년 4명, 3년 이상은 1명으로 나타났다. 마지막으로 매일 영어 학습에 할당하는 시간을 조사한 결과 30분 2명, 1시간 3명, 2시간 4명으로 나타났다.

4.2 연구 기간 및 절차

본 연구의 기간은 2019년 1월부터 8월까지이며, 절차는 연구 계획, 선행 연구 및 문헌 연구, 연구 참여자 선정, 자료 수집, 분석, 결론 도출로 진행되었다. 연구 기간 및 절차는 다음 <표 14>와 같다.

<표 14> 연구 기간 및 절차

단계	기간	세부 내용
연구 계획	2019년 1월	-연구 과제 및 목적 선정 -연구 방법 선정 -연구 계획
문헌 연구	2019년 1월~2월	-문헌 연구 -선행연구 조사 -주제 관련 자료 수집 -분석 방법 연구 -결론 도출 방법 연구
연구 참여자 선정 및 강의 세부 계획	2019년 3월	-연구 참여자 선정 -강의 세부 계획 및 지도안 작성 -강의 진행
자료 수집 및 분석	2019년 3월~8월	-면담 실시 및 분석 -성찰 일지 분석 -토론 자료 분석 -자료 전사 -영어 작문 자료 채점 및 분석 -피드백 자료 분석
결론 도출	2019년 8월~9월	-연구 결과 및 결론 도출 -제안점 제시

<표 14>와 같이 데이터 수집과 분석이 동시에 이루어져야 하는 질적 연구의 특성상 3월, 7월에 2차에 걸쳐 개별 인터뷰를 실시하고 전사 후 분석

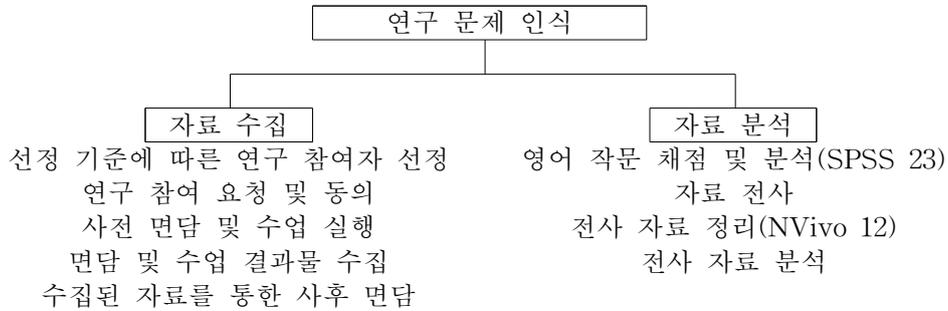
이 실시되었다. 이어서 4회에 걸쳐 실시된 성찰 일지, 토론자료, 피드백 자료를 분석하여 수업 시작 초반과 후반의 변화를 관찰했다. 수집된 모든 자료는 근거 문헌에 입각하여 분석되었으며, 반복적인 분석을 통해 공통적인 부분을 찾아내었다. 질적 자료를 객관적 수치로 보여주기 위해 시각적 도표로 나타내고, 4회에 걸친 영어 작문을 ESL 작문 채점 기준에 따라 채점한 후 평균값으로 통계 분석을 실시하여 양적 분석 결과를 제시했다. 심층 면담과 성찰 일지 자료 분석을 인용하여 양적 분석 결과를 뒷받침 하였다. 모든 자료는 전문가에게 자문을 구하고, 연구 참여자들에게 재확인 하는 과정을 통해 질적 자료의 신뢰도를 높였다.

4.3 연구 도구 및 방법

4.3.1. 자료 수집 방법 및 절차

본 연구에서는 대학교 영어 작문 수업에서의 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 변화를 양적 · 질적 연구 방법을 통해 살펴보고자 하였다. 본 연구의 전체적인 자료 수집 방법과 분석은 다음 <그림 3>과 같다. 먼저, 자료 수집의 경우, 연구 참여자 선정, 수업 실행, 면담 및 수업 결과물 수집과 사후 면담, 결과물 채점으로 자료가 확보된다. 그리고 자료 분석의 경우 영어 작문 채점 및 분석, 전사 자료 분석으로 진행된다.

<그림 3> 본 연구 자료 수집 및 분석



자료 분석을 위해 영어 작문 채점 결과는 SPSS 23.0 프로그램을 활용하여 분석하였고, 질적 자료인 심층 면담, 토론 녹음 전사자료, 동료 피드백, 성찰 일지, 영어 작문은 NVivo 12 프로그램으로 분석 후 수치화하여 객관성을 확보한 후, 인용문과 세부 내용 중심의 질적 분석을 통해 보충하였다. 세부적인 자료 수집 절차는 <표 15>와 같다.

<표 15> 자료 수집 절차

심층 면담	토론	피드백	성찰 일지	영어 작문	
1차 2019.03.	1차 2019.03.20.	1차 2019.03.28.	1차 2019.03.28.	1차 작문 2019.03.27.	1차 채점 2019.03.30.
	↓	↓	↓	↓	↓
	2차 2019.04.17.	2차 2019.04.25.	2차 2019.04.25.	2차 작문 2019.04.24.	2차 채점 2019.04.30.
	↓	↓	↓	↓	↓
2차 2019.07.	3차 2019.05.15.	3차 2019.05.23.	3차 2019.05.23.	3차 작문 2019.05.22.	3차 채점 2019.05.25.
	↓	↓	↓	↓	↓
	4차 2019.06.12.	4차 2019.06.20.	4차 2019.06.20.	4차 작문 2019.06.19.	4차 채점 2019.06.25.
NVivo 12	NVivo 12	NVivo 12	NVivo 12	NVivo 12	SPSS 23

1차 자료는 미투 운동과 관련한 내용을 다루고 있다. 2차 자료는 대학의 평가제도, 3차 자료는 혼전 동거, 그리고 4차 자료는 성범죄자 신상 공개 제도에 대한 학습자들의 활동 결과물에 대해 다루고 있다. 따라서 1차에서 4차에 걸쳐 자료 수집은 전반적으로 사회적으로 이슈가 되며, 쟁점화 되는 문제 위주로 이루어졌다고 볼 수 있다. 이러한 자료 수집과정을 통해 학습자들의 상황 별 다양한 생각과 언어 능력 분석을 위한 채점 결과를 도출함으로써 양적 · 질적 분석을 통해 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 변화를 측정한다.

4.3.2. 실험 설계

(1) 교수 학습 모형 및 강의 지도안

본 연구를 위해 실시한 학습자와 교수자가 실시한 비판적 사고 활동을 다음 <표 16>의 비판적 사고 교수·학습 모형을 통해 제시한다.

<표 16> 비판적 사고 교수·학습 모형

학습 요소	학생의 학습 활동	교수자의 교수
배경 지식 및 이해	<ul style="list-style-type: none"> ○ 제목 보고 내용 추론 ○ 사실, 인물, 상황에 대한 배경 지식 학습하기 ○ 영상 시청 및 기사 읽기 (부록 3 참조) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 강의, 문답, 조사, 자료 검토 등을 통해 학생들이 주제에 대한 배경 지식을 확보할 수 있도록 지원
해석 · 분석 · 평가 · 문제 발견 · 교사 비계 설정 단계	<ul style="list-style-type: none"> ○ 저자의 논지 파악 및 출처 확인하기 ○ 적절한 관점과 신빙성 있는 자료에 의거하여 자신의 주장과 근거 모색하기 ○ 출처 확인, 확증, 맥락화를 거친 후 저자의 관점 논지의 적절성에 대해 검토하기 ○ 저자의 논지에 대한 핵심 문제 제기하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 학습자의 사고 수준에 따라 교사의 시연 단계, 교사의 도움 제공 단계, 교사의 도움 중지 단계로 진행 ○ 비판적 사고 학습 과정 안내하기 ○ 학습자들의 의문점에 대해 질의응답을 지속하며, 교사와 학생 또는 학생들 간의 협력 학습이 이루어질 수 있도록 지원하기 ○ 학습자 스스로 적절한 관점과 신빙성 있는 자료를 수집하며, 그것을 검증 한 후, 검증된 근거에 의해 자신의 주장과 근거를 수립할 수 있도록 스캐폴딩 지원 ○ 비판적 사고 관련 자료를 활용하여 주제에 대한 논지를 확인하고, 출처 확인, 확증, 맥락화를 거친 후 학생 스스로 해석, 분석, 평가하여 문제를 발견할 수 있도록 지원

<표 16> 비판적 사고 교수·학습 모형 [계속]

		○ 저자의 논지에 대한 핵심 문제를 제시할 수 있도록 지원
		○ 학생의 질문이나 의견에 대한 비평적 피드백
저자 논지 요약 · 문제 제기 · 관점 제시 · 주장 근거 · 반론 고려 · 재 반론 · 결론 도출 · 자기 사고 모니 터링	○ 주제에 대한 저자의 논지 요약 적 제시 ○ 저자의 논지에 대한 핵심 문제 제기하기 ○ 주제를 평가하기 위한 타당한 관점 제시하기 ○ 신빙성 있는 근거를 바탕으로 주장하기 ○ 자신의 주장에 대한 예상되는 반론과 재반론 제시하기 ○ 주제에 대한 자신의 판단을 결 론으로 도출하기 ○ 저자의 논지에 대한 문제제기 와 자신의 비판적 사고 과정에 대 해 자기 사고를 점검하고, 수정·보 완하기	○ 학습자의 학습 수준에 따라 교 사의 시연 단계, 교사의 도움 제공 단계, 교사의 도움 중지 단계로 진 행 ○ 해당 자료에 대한 저자의 논지 요약하도록 지원하기 ○ 저자의 논지에서 발견된 문제 들 가운데 핵심적 문제를 선정하 여, 그 이유를 제시하도록 지원하 기 ○ 주제에 대해 평가를 할 때 맥 락에 부합하면서 적절한 관점과 신빙성 있는 근거를 수립하도록 지원하기 ○ 자신의 주장과 근거에 대해 상 반되는 반론을 고려하고, 그에 대 한 재반론을 수립할 수 있도록 지 원하기 ○ 저자의 논지에 대한 문제제기, 그에 대한 자신의 언어로 최종적 인 판단을 도출하도록 지원하기 ○ 글의 논리적 일관성을 확보할 수 있도록 검증하고, 문제점이 발 견된 경우 수정·보완 할 수 있도록 지원하기 ○ 초고 글쓰기에 대한 비평적 피 드백 실시

<표 16>의 비판적 사고 교수·학습 모형에서 교사의 역할은 학습자가 학습의 주체가 되어 스스로 비판적으로 사고할 수 있는 능력을 증진하는 것을 지향한다. 학습자 스스로 지식을 구성하는 과정에 참여할 수 있으며, 사료의 중요성을 인식하여 문제에 대한 해답을 모색하며 비판적 사고를 향상시킬 수 있으며, 협력 학습을 통해 자신이 독립적으로 할 수 있는 것보다 더 많고 어려운 과제를 해결할 수 있다. 학습자들마다 수준의 차이가 다르므로, 교사는 일상적인 학습 과정에서 학습자의 수준을 파악하여 적절한 지도를 해야 하며, 해결책의 첫 부분을 알려주는 방법 등의 스캐폴딩을 제공하는 것도 학습을 촉진하는 유용한 방법이 될 수 있다. 교사의 이러한 스캐폴딩 지원은 학습자가 점차 독립적인 학습에 참여할 수 있는 능력을 지닐 수 있도록 도울 수 있으므로, 교사는 점진적으로 스캐폴딩을 제거할 필요가 있다. 또한 새로운 학습 활동은 새로운 근접 발달 영역을 포함하고, 이전 보다는 높은 난이도 수준으로 스캐폴딩을 제공하도록 디자인할 필요가 있다(양치구, 2017).

<표 16>의 비판적 사고 교수·학습 모형에 따라 실시된 수업의 강의 지도안 예시를 <표 17>에 제시하였다. 본 강의 지도안은 본 연구에 적용하기 위해 구안된 사회적 상호작용 유형의 강의 지도안이다.

<표 17> 사회적 상호작용 유형의 강의 지도안

주제: '미투 운동'			
학습전략 단계	읽기학습 단계	활동	상호작용 유형
준비단계	선행활동	<ul style="list-style-type: none"> ○ 제목 보고 내용 추론 - 'MeToo allegations unfazed by actor's death' 신문 기사 제목을 보고 내용 예측하기 ○ 영상 시청 및 기사 읽기 (부록 4 참조) 	교사-학생
제시단계	선행활동	<ul style="list-style-type: none"> ○ 확인 질문 - What kind of publication is this? - What is the writer's background in this subject? - To whom is the writer writing? - Is it an inconsistent statement? ○ 주요 어휘 목록 배부 ○ 본문 핵심 내용 설명 ○ 비판적 사고와 글쓰기 	교사-학생
교사 비계설정 단계	도움주기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전체 토론을 통한 공동 문제 해결 - Is there intended meaning? - What is the implication? - Why is the writer writing this? - What is his motive? - What is his purpose? - What is the writer's attitude? Tone? Biases? - What does the writer support? - What conclusions does the author reach? 	교사-학생
또래 비계설정 활동단계	토론	<ul style="list-style-type: none"> ○ 그룹 토론을 통한 의견 나누기 ○ 준비해온 자료를 근거로 의견 제시하기 - What do you think the author's intention is in the article about 'Me-too movement'? 	학생-학생

<표 17> 사회적 상호작용 유형의 강의 지도안 [계속]

		<p>-What are the influences of 'Me-too movement' on you and your circumstances?</p> <p>-Have you ever experienced or heard about those things?</p> <p>-What are the positive and negative influences of 'Me-too movement'?</p> <p>-Can you think of any solutions to the negative problems in 'Me-too movement'?</p> <p>-What is your opinion about 'Me-too movement'?</p>	
실행단계	작문	<p>○ 초고 작성</p> <p>-토론 시 나눈 의견과 자신의 의견을 반영하여 초고 작성</p>	스스로
또래 및 교사 비계설정 활동단계	피드백	<p>○ 동료 피드백</p> <p>-토의를 함께 한 동료들과 작문을 돌려 읽으며 피드백 주고받기 활동</p> <p>○ 교사 피드백</p> <p>-동료 피드백 시 학습자들 간 생기는 의문점 해결 및 글 구성 및 전체적인 부분 피드백</p>	<p>학생-학생</p> <p>교사-학생</p>
평가단계	후행활동	<p>○ 피드백 확인 및 초고 수정</p> <p>-학습자는 자신이 받은 피드백에 대해 수용하여 수정하거나, 수용하지 않거나 궁금한 부분은 피드백을 준 동료에게 다시 질문</p> <p>-동료 피드백과 관련하여 교사에게 질문 및 답변하며 의견 나누는 활동</p>	<p>학생-학생</p> <p>교사-학생</p>
확정단계	후행활동	<p>○ 최종 결과물 제출 및 확인</p> <p>○ 다음 시간 과제 부여</p> <p>○ 성찰 일지 작성</p>	<p>학생-학생</p> <p>교사-학생</p>

<표 17>에서 제시한 수업 지도안은 첫 번째 주제인 ‘미투 운동’에 관한 주제로 수업 내용을 설계한 것이다. 연구자는 주제에 따라 위와 같이 사회적 상호작용 유형의 세부 지도안을 작성했는데, 이는 학습자들에게서 어떤 생각들을 도출할 것인가에 관한 배경과 이러한 내용들이 의미하는 부분, 그리고 상호작용에 있어 태도나 성향 등을 단계적으로 분석하기 위해 세부적으로 지도안을 작성할 필요가 있었기 때문이다. 본 연구에서는 O'Malley와 Valdez(1996)의 쓰기 단계를 바탕으로 자료 찾기, 토론 과정에서부터 작문, 피드백 과정까지 3단계의 쓰기 과정을 실시하여 학습자의 학기 초와 학기 말 작문을 분석하여 영어 쓰기 능력의 변화를 관찰하였다. 먼저 주제 선정은 학습자들에게 선호도 조사를 통해 연구 기간 동안 다루고 싶은 주제를 위주로 선정하였다. 주제에 따라 연구자가 수업 전 관련 자료를 준비하여 학습자들에게 미리 배포하여 자료를 읽거나, 시청하고 오도록 하였다(부록 2 참조). 읽기 자료에 대한 학습자들의 이해도를 측정하기 위해 담당 교수인 연구자는 예비연구와 같이 확인 질문을 준비하여 토론 시작 전 학습자들과 함께 나눔으로써, 주제에 대한 이해도를 높였다.

이어지는 단계에서는 전체 토론 및 그룹 토론을 진행하였다. 자유로운 의사 표현을 위해 토론은 한글과 영어 모두 자유롭게 사용 가능하도록 하였고, 주제와 적합한 토론 질문을 연구자가 미리 정해줌으로써, 학습자들이 적절한 토론의 방향을 잡을 수 있도록 하였다(<표 19> 참조). 토론 후 자신이 주장하거나 찬성, 반대하는 쪽의 의견을 자유롭게 쓰는 시간을 가진 후, 동료 학습자와 함께 서로 작문한 글에 대한 피드백을 제공하였다. 피드백이 끝나면 자신의 글에 대한 피드백을 참고하여 글을 수정한 후 최종적으로 글이 나오기 까지 약 2~3회의 피드백과 수정이 반복되었다. 자신이 쓴 글과 수업시간에 사용한 자료를 모아 포트폴리오 형식으로 만들어 본인 작문의 변화를 스스로 분석하고, 반성하는 시간을 가지도록 성찰 일지를

작성하는 시간을 가졌다.

(2) 심층 면담(In-depth Interview)

본 연구에서 연구 참여자 개개인의 특성과 수업 전반에 대한 개별 의견을 얻기 위해 연구자와 심층 면담을 하였다. 학기 초와 학기 말로 1차, 2차에 걸쳐 면담이 이루어졌으며, 예비 연구에서 실시한 설문 조사 내용과 평소 수업 시간에 이루어진 내용을 바탕으로 반 구조화된 질문(semi-structured questions)을 준비하였다. 연구 참여자의 긴장감과 편안한 분위기를 조성하기 위해 1차면담은 3명씩 집단별로 면담을 진행하여 면담에 대한 긴장을 풀게 하였고, 연구자와의 래포(rapport)가 형성된 학기 말에는 일대일 면담을 실시하여 심층적 답변을 얻도록 유도하였다. 면담은 개인당 약 1시간씩 진행되었으며, 연구 참여자들에게는 연구의 취지를 설명하고 녹음 동의를 얻어 녹음 후 전사하였다. 면담의 질문 내용은 다음 <표 18>과 같다.

<표 18> 심층 면담 질문

면담 방법		면담 질문
1차	집단 면담	1. 수업을 하는 동안 가장 큰 문제는 무엇이었나요? (e.g., 문법, 단어, 글의 구조, 등.) 2. 수업 시간 동안 배운 학습 방법이 도움이 되었나요? 3. 영어 작문 수업을 끝내면서 수업에 대해 평가해주세요.
	반구조적 심층 면담	4. 읽기 자료를 읽을 때 무엇에 집중했나요? (e.g., 영어 문법을 배우는 데, 새로운 정보를 얻을 때, 작가와 글의 의도를 이해하는 데, 새로운 단어를 배우는 데, 등.)
2차	개인 면담	5. 교수의 일방적 강의보다, 집단 활동을 통하여 토론, 피드백, 작문을 실시하는 것이 도움이 되었나요? 어떤 면에서? 6. 향후 지속적인 비판적 사고를 하기 위하여 더 필요하다고 생각하는 것은 무엇인가요?

면담 질문은 연구자가 미리 설계한 면담 질문과 함께 연구 참여자가 자유롭게 대답할 수 있도록 질문에 있지 않은 내용에 대해서도 답할 수 있게 설계하였다. 면담 중 즉흥적으로 연구 참여자의 대답에 따라 연구자가 궁금한 부분을 재질문하고 답을 얻으면서 전체적인 수업 방식과 활동에 대해 포괄적으로 이야기 할 수 있도록 장려하였다. 또한 심층적인 대답이 필요한 경우에는 연구자가 계속 연관되는 질문을 함으로써 깊이 있는 대답을 이끌어 내기위해 노력하였다.

(3) 토론(Discussion)

연구 참여자들은 영어 작문을 하기 전 3명씩 소그룹 토론을 통해 서로의 의견을 교환하고 반론하여 본인의 주장을 뒷받침하기 위한 근거를 명확히 하고, 이유와 근거를 기반으로 결과들을 명확하게 제시하기 위한 토의를 진행하였다. 토론은 학습자 혼자 생각 하는 시간도 필요하지만, 타인의 의견을 듣고 자신의 의견을 사려 깊게 평가하여 본인의 생각이 결점, 고정관념, 편견 또는 감정에 치우치지 않는지 공정하고 합리적으로 검토 할 수 있는 기회를 줄 수 있다(Kettler, 2014). 따라서 동료와의 상호작용을 통해 고차원적 사고를 할 수 있는 토론은 비판적 사고를 함에 있어 필요한 과정이라고 볼 수 있다. 연구 참여자들에게 자유로운 토론 방법과, 시간, 기회를 제공했으나, 토론 주제를 벗어나거나 의도와 맞지 않는 토론을 지양하기 위해 연구자가 토론 진행 시 참고할 수 있는 질문들을 각 주제 별로 제공하였으며, 이는 다음 <표 19>와 같다.

<표 19> 토론 참고용 질문

주제	질문
1. Me-too 운동	<ul style="list-style-type: none"> • 이 기사에 대한 작가의 의도는? • 'Me-too 운동'이 자신과 자신 주변에 미친 영향은? • 'Me-too 운동'의 장점/단점? • 'Me-too 운동'의 부작용에 대한 해결책은? • 'Me-too 운동'에 대한 당신의 생각은?
2. 상대평가 vs 절대평가	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 생각하는 절대평가의 장점/단점? • 자신이 생각하는 상대평가의 장점/단점? • 주변의 친구들이 선호하는 평가 방법은? • 모든 과목을 절대평가/상대평가로 바꾼다면? 좋은 점? 나쁜 점? • 본인이 교수라면 어떤 방법이 더 나올까? • 자신이 학교의 제도를 바꿀 수 있는 위치에 있을 때를 가정하여, 생각하는 특별한 평가 방법이 있는가?
3. 혼전동거와 결혼	<ul style="list-style-type: none"> • 결혼은 필요한가? • 혼전 동거에 대한 자신의 생각은? • 경제적 상황과 결혼/이혼은 관계가 있는가? • 혼전 동거의 장점/단점은? • 본인의 상황이라면?
4. 성범죄자 신상공개제도	<ul style="list-style-type: none"> • 성범죄자 신상 공개에 대한 자신의 생각은? • 성범죄자 처벌 기준은? • 부작용은 어떤 것들이 있을까? • 부작용에 관한 해결책은? • 성범죄자 신상을 공개함으로써 우리 사회에 미칠 영향은?

1차 주제인 미투 운동의 경우 그에 대한 영향, 장점, 단점과 해결책 등을 제시하고 있다. 2차 주제인 평가 제도의 경우 각 평가에 대한 장점, 단점과 본인이 제시하는 효과적인 평가 방법을 제시하였다. 3차 주제인 혼전 동거는 동거에 대한 주변 인식과 자신의 생각, 장점, 단점을 제시하였고, 4차 주제인 성범죄자 신상공개제도 주제에서는 부작용과 그에 관한 해결책을

제시하고 있다. 이처럼 각 주제에 관하여 다양한 질문을 통해 비판적 사고를 유도하게 된다.

(4) 동료 피드백(Peer Feedback)

본 연구에서 실시한 동료 피드백과 관련한 연구를 참고하여 피드백을 기능, 제공자, 종류에 따라 다음 <표 20>과 같이 분류하였다.

<표 20> 피드백 유형 분류

기준	유형		
기능	·긍정적 피드백	·비평적 피드백	
제공자	·동료 피드백	·교사 피드백	·자가 피드백
종류	·형식 중심(Form-based) 피드백		·의미 중심(Meaning-based) 피드백

먼저 기능적인 면에서 긍정적 피드백은 학습자에게 자신감과 격려를 주기 위해 제시할 수 있으며, 부족한 부분을 보완하고 대안을 제시하기 위해 비평적 피드백을 할 수 있다. 학습자의 학업적 발전을 위해 두 가지 피드백이 적절하게 제공되어야 하며(전은영, 2013) 본 연구에서도 두 가지의 피드백 모두 주고받도록 하였다. 또한 제공자에 따라 세 가지로 나눌 수 있는데, 실용적 측면에서 동료 피드백은 학습자들이 다른 동료가 작성한 글을 비판적으로 읽고 피드백을 주고받는 과정에서 인지적인 성장이 일어난다는 결과를 나타냈다(김한경, 2010; 진수경, 2012). 또한 동료들로부터 자신의 글에 대한 다양한 의견을 들을 수 있게 하여 비판적으로 본인의 작문을 읽을 수 있는 시각을 갖게 해준다(김수미, 2016). 동료에게 피드백을 주기 위해서는 읽기, 쓰기 능력이 향상되며, 자신의 생각을 나누고 표현하는

과정에서 의사소통 능력과 함께 문제 해결 능력을 길러준다. 동료 피드백 활동을 계속적으로 진행함으로써 다른 학습자들과 상호작용을 하는 과정에서 협동 학습이 가능하다. 뿐만 아니라 교사 평가에 비해 능동적이고 자발적인 참여를 이끌어 내어 학습자 상호간의 건설적인 비판을 경험할 수 있고, 다각적인 대화를 통해 바람직한 인격 형성에도 도움을 줄 수 있다. 이러한 배경을 바탕으로 사회적 상호작용이 근간이 되는 본 연구에서는 동료 피드백을 사용하였다. 마지막으로 피드백을 형식 중심 피드백과 의미 중심 피드백으로 나누어 연구 참여자들의 피드백을 분석하였다.

(5) 학습자 성찰 일지(Reflective Journal)

본 연구의 연구 참여자들은 한 학기 동안 한 가지 주제가 끝나는 수업 시간마다 수업 후 총 4회에 걸쳐 성찰 일지를 작성하였다. 연구자는 참여자들이 솔직하고 편안한 답변을 할 수 있도록 격려했으며, 수업 시간에 제약 받지 않고 수업 후 자유로운 시간에 작성하여 제출할 수 있도록 하였다. 성찰 일지 내용은 다음 <표 21>과 같다.

<표 21> 성찰 일지 내용

2019년 ()월 ()일 이름()

1. 수업에서 본인은 어떤 활동을 하였나요?
2. 학습을 통해 알게 된 표현이나 단어(생각나는 영어 단어나 문장)를 3가지 이상 영어로 써봅시다.
3. 오늘 자료를 읽을 때 어떤 방법으로 읽었나요?
4. 수업에서 나와 친구들 각각의 기여도는?
5. 토론 (전체토론)에서 어떤 토론이 진행되었으며, 나의 역할은?
6. 오늘 자신이 토론 한 방법을 간략하게 적어주세요.
7. 오늘 자신이 작문 한 방법을 간략하게 적어주세요.
8. 오늘 수업에서 이해할 수 없거나, 어려웠던 내용은 무엇인가요?
9. 오늘 내가 쓴 글에서 동료들이 준 피드백은 어땠나요? 동료피드백에 대한 생각은 어떠한가요?
10. 오늘 수업을 뒤돌아보며 앞으로 더 나은 수업을 위해, 자신에게 혹은 교수에게 하고 싶은 말을 써보세요.

성찰 일지를 통해 연구 참여자 스스로 느낄 수 있게 하는 반성적 질문을 통해 연구자 입장에서는 보이지 않는 부분을 분석하고자 하였다. 또한 매 주제가 끝날 때 마다 성찰 일지를 받고 내용 숙지를 통해 연구자는 수정이 필요한 부분에 대해 그 다음 수업 시 반영하였다. 성찰 일지에서 물어보는 질문사항 외에도 학습자들이 느낀 점이나, 반성할 점 등 수업과 관련된 자유로운 글을 적게 하여 다양한 시각의 답변을 듣고 수업에 반영할 수 있도록 하였다.

(6) 영어 작문(English Writing)

연구 참여자는 관련 자료 읽기, 토론을 진행한 후 본인의 의견이 나타나

도록 영어 작문을 4회에 걸쳐 실시했다. 영어 작문은 연구 참여자의 자유 작문을 장려하기 위해 참고용 포맷이나 세부 사항을 제시하지 않고 <표 22>에 제시된 대 주제 안에서 자유로운 글쓰기가 되도록 장려하였다(부록 4 참조). 작문 결과물이 나올 때 마다 연구자가 수집하여 각 차수 별로 두 명의 채점자가 ESL Composition Profile의 채점 기준(부록 3 참조)을 바탕으로 학습자의 영어 글쓰기를 채점하였다. Jacobs 외 4인(1981)의 ESL Composition Profile은 제2언어 학습자의 작문을 평가하는 대표적인 채점 기준 중 하나이며, 국내에서도 다수의 연구에서 영어 쓰기 평가 분석을 위해 본 채점 기준이 사용되었다(Ahn, 2010; Chon & Shin, 2009; Lee, 2014).

<표 22> 작문 주제

날짜	주제	준비물
2019.03.27	Me-too 운동	교수: 영자 신문, 영상 자료,
2019.04.24	상대평가 vs 절대평가	학습지, 토론 질문 자료
2019.05.22	혼전동거와 결혼	학습자: 영작문 시 자신의 주장을
2019.06.19	성범죄자신상공개제도	뒷받침 할 근거 자료

4.4 자료의 처리 및 분석

본 연구에서는 학습자의 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 변화를 심층적으로 분석하기 위해 양적 · 질적 분석을 실시하였다. 먼저, 비판적 사고 변화를 알아보기 위해 연구 참여자 9명에 대한 심층 면담, 성찰 일지, 토론, 동료 피드백에 대해 NVivo 12 프로그램으로 분석하여 질적 자료를 객관적 수치화 하여 나타낸 후, 상황 별 학습자의 사고 과정을 인용문으로 보충함

으로써 질적 자료로 양적 분석 결과를 보충하였다. 또한 영어 쓰기 능력을 분석하기 위해 채점자 두 명의 평균 점수를 SPSS 23.0로 분석하였으며, 심층 면담을 통해 나타난 영어 쓰기 능력과 관련된 질적 자료를 NVivo 21을 통해 분석하고, 세부 내용을 인용하여 통계 자료 분석을 뒷받침하였다. 양적 분석과 질적 분석을 병행하는 목적은 연구 참여자 개개인의 사고 변화와 언어 능력에 대한 객관적인 분석과 더불어 상황 별 개인의 사고 과정에 대해 심층적으로 관찰하고자 함이다.

4.4.1. 자료 분석 방법

본 연구에서는 연구 참여자의 개인의 사고의 변화와 언어 능력 변화를 보다 상세하기 관찰하기 위해 양적 · 질적 분석을 실시하고자 한다. 먼저, 질적 연구는 양적 연구와 달리 양적 자료를 통계적으로 처리하지 않고 다양한 양상의 질적 자료를 주제화하여 보여줌으로써 어느 특정한 관점을 찾아냄으로써 질적 자료를 처리할 수 있다. 다각적 자료를 연구자가 지속적으로 분석하여 특정 범주를 생성한 후 타 영역으로 넓혀가는 연속적 비교 분석법(constant comparative method)을 따랐다. 연속적 비교 분석법이란 비슷한 개념끼리 소범주화를 시키고 소범주화 된 주제에서 공통분모를 추출해 중범주의 관점을 생성한 후, 모두를 포괄할 수 있는 대범주의 3단계로 단계를 나누는 방법을 말한다(안지혜, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Merriam, 1998). 연구에 활용된 모든 자료는 연구 참여자의 동의하에 녹음 및 수집 하였으며, 연구자가 내용을 전사하여 NVivo 12를 사용하여 코딩 후 앞에서 언급한 바와 같이 연속적 비교 분석법에 따라 귀납적으로 이루

어졌다. 수집된 자료를 분석하고 비교하는 순환적 과정을 지속적으로 거쳐 분석함으로써 공통분모를 추출해내 특정한 관점이 생겨나게 된다.

심층 면담 자료는 면담 당시 녹음기로 녹음하여 전사하였고, 자료가 수집됨과 동시에 분석이 이루어졌다. 반 구조화된 질문을 함으로써, 면담 하면서 즉각적으로 연구자가 궁금한 부분에 대해서 바로 물어보았으며, 자료 분석을 할 시에는 특정 부분에 대한 생각을 메모 형식으로 적어두는 형식으로 주제화 하는 과정을 거쳤다. 성찰 일지 자료 역시 연구 참여자가 제출한 자료를 바탕으로 특정화할 수 있는 학습자의 반응 양상을 찾는 데 이용하였다. 주제화될 수 있는 부분을 표시하고 연구자의 의견을 덧붙여 학습 과정을 심층 분석하는 데 이용하였다. 위 과정을 거쳐 전사된 자료를 코딩하여 나타난 주제화 결과물과 학기 말에 실시된 자료를 반복적인 코딩 절차를 거쳐 비교, 분석하여 결과를 도출하였다. 자료 분석은 전사(transcription), 코드화(coding), 주제화(theme developing)의 3단계(김영천, 2008; 이용숙, 2012)로 실시하였다. 연구 참여자들에게서 수집된 자료를 반복하여 읽음으로써 공통된 요소를 추출하기 위해 코딩하여 노트를 만드는 단계를 반복적으로 수행하였다(박종원, 2018).

본 연구에서 수집한 영어 작문 채점 자료의 통계분석을 위해 SPSS 23.0이 사용되었다. 총 4회에 걸쳐 진행된 영어 쓰기 결과물을 통해 연구 참여자들의 영어 쓰기 능력 변화를 측정할 목적으로 반복측정 분산분석(Repeated measured ANOVA)을 실시하였다. 영어 쓰기 능력 측정을 위해 ESL Composition Profile의 채점 기준을 근거로 실시하여, 두 채점자의 평가 점수의 평균값을 측정하여 분석하였다(부록 3 참조). 영어 작문 채점은 서술형 평가의 특성 상 채점결과의 객관성을 확보하기 위해, 원어민 교수 1명과 한국인 교수 1명이 함께 채점을 하였다. 원어민 교수와 한국인 교수는 각각 박사 및 석사과정에서 영어교육학을 전공하였으며, 연구 대상 학

교에서 영어과와 교양 강의를 다년간 맡아 오고 있다. 또한, 채점 자료의 통계분석 결과를 뒷받침하기 위하여 심층 면담과, 영어 작문 내용 구성 변화에 대해 NVivo 12 코딩 결과와 더불어 주제 별 세부 사항을 인용하여 나타냄으로써 통계분석 결과를 보충하였다.

4.4.2 질적 연구 자료의 타당도 및 신뢰도 확보 방법

질적 연구 방법은 연구 형태의 특성상 객관적인 통계 자료 제시가 어려우므로 연구자의 주관에 개입될 가능성이 있으며, 연구 참여자가 비교적 적으므로 사례 연구의 내적 타당도를 갖추어야 연구의 신뢰도와 진실성을 높일 수 있다. 질적 연구의 내적 타당도는 자료 수집 다양화, 연구 참여자 검토, 분야의 전문가 검토 등으로 신뢰도를 확보할 수 있다(Ezzy, 2002; Merriam, 1998; Saldaña, 2015; Strauss, 1987). 이를 위해 본 연구에서는 내적 타당도 확보 방안 전략의 세 가지 방법을 사용 하였다.

(1) 자료 수집 다양화

연구에 활용되는 자료를 다양한 방법을 통해 수집함으로써 한 가지 방법에서 올 수 있는 자료 해석의 결점과 판단 착오를 보완할 수 있다. 삼각 측정법으로 볼 수 있는 이 방법은 다른 세 가지 이상의 방법들이 동일한 현상에 대해 동일한 결론을 도출 할 때 연구자가 내린 결론의 타당성을 더

해 준다(Strauss, 1987). 본 연구에서는 심층 면담, 성찰 일지, 토론 자료, 영어 작문 자료, 피드백 자료를 통해 다양한 자료를 수집하였다. 다각화된 자료를 수집하여 비교, 분석함으로써 연구자가 도출하고자 하는 결론에 타당성을 제공하였다. 각 자료에서 나타나는 결과가 일관성이 있다는 것은 그 결론의 타당성을 뒷받침하기 때문이다. 그러므로 연구의 타당성을 확보하기 위해 연구 과정에서 수집되는 다양한 자료를 최대한 많이 수집하여 비교하도록 노력하였다.

(2) 연구 참여자 검토

연구 참여자 검토는 연구자와 연구 참여자 간 심층 면담을 통해 얻은 자료의 올바른 해석을 위해 연구자가 이해한 바를 연구 참여자들에게 묻고 확인하는 방법으로 실행하였다. 연구 참여자가 연구자가 구성한 해석에 동의할 때 결과의 신빙성과 타당도를 확보한다고 볼 수 있기 때문이다(Ezzy, 2002; Saldaña, 2015). 이에 본 연구에서는 연구 참여자에게 면담을 전사한 내용과 성찰 일지를 보고 분석한 내용에 대한 점검을 실시하여 그들이 의도한 내용과 연구자가 분석한 내용이 일치하는지 여부를 점검하였다.

(3) 동료 검토

연구자가 분석한 결과에 대해 영어교육전문가에게 의견을 묻는 동료 검토를 실행하였다. 본 연구자가 재학 중인 직장 동료, 원어민 교사, 대학원

동료 및 질적 연구 과정의 전문가와 결과를 공유하여 의견을 들어보고자 하였다. 이는 연구자의 편견이나 고정 관념이 들어간 부분의 분석을 동료들에게 받은 피드백을 통해 재조사하고 분석하여 연구의 타당성을 높이는 데 도움을 줄 수 있다(Saldaña, 2015). 또한 연구자와 동료 검토 대상자의 코딩 일치도를 기술함으로써 코딩의 진실성을 높일 수 있다. 의뢰한 동료들의 프로필과 코딩 일치도는 다음 <표 23>과 같다.

<표 23> 동료 검토 대상자

이름	경력	코딩 일치도
박○○	○○대학교 강사. 경력○년. 영어교육전공	86%
방○○	○○대학교 교수. 경력○○년. 영어교육전공	89%
이○○	○○대학교 교수. 경력○년. 질적 연구 및 저서 집필	90%
H○○○	○○초등학교 원어민강사. 경력○년. 초등영어교육전공	89%

V. 결과 분석 및 논의

본 연구에서 수집된 비판적 사고 변화를 측정하기 위한 질적 자료는 심층 면담과 성찰 일지 자료로 분류하여, 1단계 부호화 과정, 2단계 주제 생성 과정, 3단계 주제화 과정을 거쳐 NVivo 12 프로그램을 통해 분석하였으며, 인용문을 통해 분석 결과를 보충하였다. 또한, 학습자의 영어 쓰기 능력 향상에 대한 객관적 분석을 위해 영어 작문 채점 결과는 SPSS 23.0 통계 분석 프로그램을 통해 양적 분석이 이루어졌으며, 영어 쓰기 능력과 관련된 심층 면담 자료의 NVivo 12 코딩과 더불어 인용문으로 통계 분석 결과를 뒷받침 하였다.

5.1 비판적 사고 변화

5.1.1 심층 면담 분석 결과

심층 면담 분석 결과에서는 학기 초에 비해 학기 말에서 수업과 토론, 피드백에서 비판적 사고 변화가 이루어졌는지 확인하였다. 심층 면담을 통해 전사된 자료를 1단계 부호화 과정에서는 모든 자료를 전사하여 전체 자료를 완전히 파악할 때 까지 반복하여 읽은 후 소주제 별로 단어, 구 절 단위로 부호화하여 새로운 노드를 형성하였다. 2단계 주제 생성 과정은 1 단계 부호화 결과를 종합하여 소주제를 유사한 아이디어 단위로 묶어 상위

범주의 주제로 유목화하여 상위 노드를 생성하였다. 3단계 주제화 작업에서는 2단계 주제 생성 과정에서 형성된 상위 노드와 소주제들을 다시 읽어보고 대주제로 주제화하여 카테고리 별로 학기 초와 학기 말의 학습자의 변화 과정과 차이점을 NVivo 12를 통해 비교 분석하였다. 단어, 구, 절의 단위로 부호화하여 새로운 노드를 형성하였고, 코딩 되어 나타난 하위 영역 소주제들을 유사한 아이디어 단위로 묶어 상위 영역 주제로 유목화하여 <표 24>와 같이 나타냈다. 영역별 주제와 분류한 이유는 학기 초와 학기 말의 코딩 결과 비교를 통해 어떤 영역에서 변화가 이루어졌는가를 분석하기 위함이다(부록 5 참조).



<표 24> 심층 면담 코딩 결과

	상위 영역 주제	하위 영역 소주제	학기 초	학기 말
수업	수업 어려운 점	1 : 구성원과의 친밀도	1	1
		2 : 자료 비판적 읽기 어려움	8	1
		3 : 적합한 자료 선별 어려움	9	0
		4 : 주제 어려움	6	7
	수업 향상된 점	5 : 비판적 사고 향상(작문)	4	13
		6 : 비판적 읽기 향상	0	6
		7 : 비판적 자료 찾기 능력	0	4
		8 : 수업 만족도	1	6
수업 영역 코딩 수(빈도)			29(34.94%)	38(32.76%)
토론	토론 어려운 점	9 : 동료 의견 신뢰도	0	1
		10 : 토론 어려움	3	0
	토론 향상된 점	11 : 비판적 사고 향상(토론)	2	10
		12 : 생각 정리 도움(토론)	2	6
		13 : 소그룹 토론 효과	0	6
		14 : 본인 의견에 영향	1	2
토론 영역 코딩 수(빈도)			8(9.64%)	25(21.55%)
피드백	피드백 어려운 점	15 : 자신감 부족 (피드백)	11	3
		16 : 신뢰도 문제 (피드백)	15	2
		17 : 영어 실력 향상 (피드백)	0	3
	피드백 향상된 점	18 : 비판적 사고 향상 (피드백)	5	25
		19 : 피드백 무조건 수용	15	0
		20 : 피드백 비판적 수용	0	20
피드백 영역 코딩 수(빈도)			46(55.42%)	53(45.69%)
합계			83(100%)	116(100%)

1단계, 2단계, 3단계의 과정을 통하여 <표 24>의 결과와 같이 1단계에서 20개의 노드와 학기 초 183개 학기 말 116개의 코딩 결과를 얻을 수 있었다. 심층 면담 결과에서는 수업 토론, 피드백 총 3개의 카테고리로 범주화가 되었다. 코딩 된 하위 주제를 각각 어려운 점과 향상된 점으로 6개의 상위 영역으로 노드화 하였다.

학기 초에 비해 학기 말 코딩 수의 변화가 두드러지는 항목들을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 전반적인 수업과 관련된 영역에서는 자료를 비판적으로 읽고 적합한 자료를 선별하는데 대한 어려움이 각각 8개에서 1개로, 9개에서 0개로 줄어들었고, 작문을 할 때 비판적 사고가 향상되었다는 코딩이 4개에서 13개로 크게 늘어난 것을 볼 수 있다. 토론 영역에서는 토론이 비판적 사고 향상에 도움이 되었다는 코딩이 2개에서 10개로 늘어났고, 소그룹 토론이 도움이 된다는 코딩이 0개에서 6개로 늘어난 것으로 보아, 토론이 비판적 사고 변화에 긍정적인 도움이 되는 것을 알 수 있었고, 전체 토론보다는 소그룹 토론이 더 효과가 있는 것으로 나타났다. 마지막으로, 피드백 영역에서는 피드백을 주고받으면서 비판적 사고가 향상되었다는 코딩이 5개에서 25개로 크게 늘어난 것으로 보아, 다른 영역에 비해 피드백이 비판적 사고 향상에 가장 큰 영향을 준 것으로 나타났다. 또한 학기 초에는 피드백을 무조건 수용한다는 코딩이 15개로 작문을 할 때 동료가 준 것을 무조건적으로 수용해서 전부 작문에 반영한 것으로 보인다. 하지만 피드백을 비판적으로 수용한다는 학기 말 코딩이 0개에서 20개로 늘어난 것으로 보아, 타인에게서 받은 피드백을 무조건적으로 수용하는 것이 아닌, 피드백을 받은 후 자신이 옳고 그름 여부를 따져 선별하여 수용할 수 있는 능력을 보였다.

위의 코딩 결과를 뒷받침하기 위해 항목 별 세부 사항은 연구 참여자와의 심층 면담 내용을 인용하여 주제별로 아래에서 살펴보면 다음과 같다.

실제 연구는 개개인 별 분석이 되었으나, 모든 자료를 연구 결과로 나타내기 어려우므로 실질적 중요한 부분과 연구 주제와 부합하는 부분을 중심으로 발췌를 하였다.

(1) 수업 영역 주제화 결과

수업 영역 주제화 결과, 두드러지는 코딩 결과의 변화가 나타난 부분들을 중심으로 항목 별로 연구 참여자의 심층 면담 내용을 인용하여 아래에서 살펴보면 다음과 같다.

학습자들 중 자료를 비판적으로 읽는데 어려움을 느낀 경우가 다수 존재했다. 지나, 효찬, 현정은 수업 중 연구자가 나누어 주는 자료나, 연구 참여자가 수업 준비를 위해 관련 자료를 찾으면서 읽어야 하는 과정에서 본인의 단어 실력이나 영어 실력의 부족뿐만 아니라 글쓴이의 의도 파악이나 내포되어 있는 의미를 파악하는데 익숙하지 않았으므로, 학기 초에는 어려움을 느꼈으나 학기 말에는 비판적으로 자료를 찾고 읽는 능력이 높아진 것으로 나타났다.

이거 주시는 것 솔직히 다 못 읽죠. 일단은 글도 긴 글이었고요. 한글로 읽으면 그래도 여기서 이 문단에서 뭘 말하는지 알 것 같은데, 영어로 읽으니까 읽는데 바빠가지고 말하는 걸 캐치를 못하고 있으니까. 좀 더 힘들었어요. 단어 사전 찾으면서도 하고, 교수님이 주신 glossary로 보면서 읽어도 시간이 좀 걸렸어요. 크게 어려운 단어는 없었는데 동거 관한 단어 자체를 그때 처음 봤어요. (학기 초 면담, 지나)

자료를 독해는 하는데, 뭐 그것까진 하겠어요. 그런데 좀 더 내가 토론해야하

고, 작문을 해야하니까 그 자료를 바탕으로 제 의견을 내려면 읽고 나서 작가가 뭐 어떤 의도를 가지고 썼는지 파악해야하는데 해본적이 없으니까 그게 쉽지 않아요. (학기 초 면담, 효찬)

처음에는 교수님이 자료 주신거나, 제가 찾은거나 읽을 때 그냥 단순히 토의 문제 풀 때처럼 독해만 했는데, 그걸 계속 하다보니까 그 글 읽는거에서 끝나는게 아니라, 제 입장에서 생각해보게 되고, 다른 해결방법도 있을 것 같은데 이런식으로, 또 반대의견도 자연스럽게 생각하게 되더라고요. (학기 말 면담, 현정)

은정과 유주의 사례를 보면, 넘쳐나는 온·오프라인의 정보 속에서 어떤 자료가 적합한지 파악하기가 어려워했다. 교실 내에서가 아닌 교실 밖에서 수업 준비를 하는 과정에서 수준이 높은 학습자가 비교적 실력이 부족한 학습자에게 자료를 찾는데 도움을 주고, 또한 교사의 참여 없이도, 동료들끼리의 상호작용을 통해 자료 검색 능력에도 도움을 준 것을 알 수 있다. 수준이 높은 학습자도 자신보다 실력이 낮은 학습자에게 가르쳐주면서 자신도 학습 효과가 나타나 학습자 모두에게 시너지 효과가 난 것으로 보인다.

OO오빠가 도움도 많이 줬어요. 제가 세미나실에서 교수님 수업 자료 찾고 읽는다고 머리 싸매고 있으니까 OO오빠가 와서 자료 찾는 방법도 알려주고, 문단 하나 정해서 독해 쉽게 하는 방법도 알려줬어요. 자료가 너무 많으니까, 솔직히 잘 못 찾겠더라고요.. 그런데 제목이나 내용 훑어보고 어떤 글이다 이런게 유추할 수 있는 방법도 알려주고 하니까 도움이 많이 됐어요. (학기 말 면담, 은정)

저는 제가 영어를 좀 한다고 생각하는데, 제가 봐도 어려울 것 같아요. 그 자료

찾는게. 애들도 머리 싸매고 있길래, 뭐 자료 검색하는 방법이나, 키워드 찾기 같은거, 비슷비슷한 자료 중에서도 좀 정확한 출처가 있는 자료 찾는거 이런거 가르쳐 줬어요. 가르쳐 주다보니까 저도 또 배우게 돼서, 비판적으로 자료 찾는 기술 같은게 생긴거 같아요. 주제랑 완전 어긋난거도 있고, 제목은 비슷해 보이는데 내용은 아닌게 있고 이렇거든요. 잘 읽어야죠. 의도 파악이 중요한 것 같아요. (학기 말 면담, 병진)

작문을 할 때도 비판적 사고 과정에서 어려움을 겪던 연구 참여자들이 학기 말에 어려움이 감소한 것을 관찰할 수 있었다. 먼저 은혜와 지민은 학기 초반 비판적 사고 용어의 정의에 대해 제대로 인식하지 못하여 혼란을 느끼고 있었다. 용어를 잘못 이해하여 비판적 사고를 단순히 의견에 반대 하는 것이라고만 알고 있어서 학기 초 비판적 사고를 하여 작문하는데 어려움을 느끼고 있었다. 비판적 사고에 대해 잘 모르고 있었기 때문에 작문을 할 때도 비판적 사고에 대한 생각은 하지 않은 것으로 보인다.

비평적 사고? 비판적 사고? 뭔지를 잘 모르겠으니까, 작문 할 때도 잘 안 돼요. 솔직히 영어로 작문 하는 것 만해도 어렵고...비판적 사고를 하라고 계속 좀 리마인드 시켜 주시면 그냥 쓸텐데 쓸 때는 그냥 까먹고 써버리니까. (학기 초 면담, 은혜)

비판적 사고라고 하면 저희가 쓸 때 그냥 여기에 반대하는 입장만 적는 것 뿐이잖아요. 그래서 글 쓸 때는 비판적 사고가 딱히 해지지 않아요. (학기 초 면담, 지민)

위와 같은 학기 초 면담 결과에 따라 연구자는 용어에 대한 정의와 보충 설명을 통해 연구 참여자들에게 비판적 사고에 대한 올바른 인식을 갖도록

수업 내용을 보완하여 학기 말에는 변화된 결과를 가져올 수 있었다. 지나, 지민, 유주의 인용문을 보면 학기 초에는 본인의 입장을 밝히지 않고 두서 없이 썼던 글을 본인의 주장을 정해 뒷받침 하는 글을 적게 되었고, 어떤 문제에 대해 본인 시각을 가지게 되어 학기 말로 갈수록 비판적 사고에 대한 어려움이 줄어든 것으로 보인다.

원래 처음에 시작할 때는 찬성, 반대 같은 어떤 제 입장이 있는게 아니라 그냥 뭔가 오만 얘기 다 하려고 해가지고 글이 뭔가 안 잡혔던 것 같은데 나중에 그냥 제 입장을 딱 정하고 시작하니까 글이 좀 더 적기 편해졌어요. (학기 말 면담, 지나)

저는 글쓰기 수업 자체가 그냥 좋은 것 같아요. 비판적 사고를 할 수 있다는 게. 왜냐하면 사실 이게 하루 이틀만에 쓸 수 있는게 아닌데 하다보면.. 음.. 하다가 내 글을 다시 보면 아 내가 옳지 않은 말을 했구나. 저도 과일을 내고 나서 다시 보면 아 내가 오프토픽 했구나. 내 생각을 정리할 수 있는 그런 훈련이 되고, 좀 그런 분석하는 것도 도움이 되고, 어떤 문제에 있어서 내 시각을 가질 수 있다는 게 참 좋은 것 같아요. (학기 말 면담, 지민)

근데 뭐 저희 영어과에서도 이렇게 쓰는 건 없거든요. 그래서 많이 도움이 되는 것 같아요. 영어로 이렇게 긴 글 쓸 일이 학교에서도 없고 밖에서도 잘 없잖아요. 솔직히. 작문 시간이 있어도, 다 짧은 글만 쓰잖아요. 그런데 이런식으로 주제 던져줘서 비판적으로 글쓰기 하는 것도 처음 봤고. 쓰면서 처음에는 구성도 제대로 안 하고 썼는데, 점점 글이 주장과 근거가 생기고 뒷받침 하는 문장도 생기고 글이 탄탄해진다고 해야하나? (학기 말 면담, 유주)

또한 수업 시 비판적 사고가 향상된 부분을 찾을 수 있었는데, 병진은

수업 전에는 글을 읽고 쓸 때 무비판적으로 전부 받아들였다면, 수업을 한 후로는 뉴스나 기사를 접하면서 비판적으로 생각해보고 의견을 내는 습관이 늘었다.

그러니까 이거를 머릿속에 있는 능력이니까 증명할 수는 없지만, 가끔씩 제가 글을 읽거나 글을 쓸 때, 말을 할 때도 약간 제동이 걸리듯이, 브레이크를 밟듯이 그거 진짜 맞아? 이거 진짜 맞을까? 약간 이런식으로 생각해 본다는거 자체가 수업 전에는 없었던 거기 때문에. 뉴스나 이번 지방 선거 사전 투표 하고 왔는데, 이 후보자들이 하는 말이 진짜일까? 진짜 실현될 수 있는 공약인가? 뭐 이런식으로 생각해 볼 수 있는 거도 있었고. 그래도 조금은 한 번씩 생각하고, 좀 이렇게 내 생각을 내며 되겠구나, 내 의견이 생겼구나 이런걸 느끼면서 수업이 되게 좋았다 이런 느낌을 많이 받았어요. (학기 말 면담, 병진)

인영의 경우, 학기 초에는 단어를 찾아 부분적으로 해석하여 연결을 시키며 영어 해석을 위한 읽기 하였으나, 시간이 지나면서 글의 흐름을 파악하여 비판적인 시각에서 볼 수 있는 능력을 가지게 되었다고 하였다. 글을 단순히 읽기만 하는 것이 아니라 글을 분석하여 장점, 단점을 나누고 자신의 가치관과 비교함으로써 비판적 사고가 향상 되었고, 수업 시간에 수업을 듣는 동료들과의 상호작용을 통해 비판적 사고 향상에 도움이 되었다고 의견을 나타냈다.

그냥 쪽 읽기 보다는 좀 비판적으로 그렇게 했어요. 글 보면서 아 이게 장점이고, 이게 단점이네. 내 가치관에 어느게 더 맞을까, 이런 식으로. 그거를 바탕으로 이제 글을 쓸 때 이제, 장점 단점 체크해 놓은 것 보면서 그거 참고해서 글을 적고 그렇게 했어요. 원래는 단어 공부 하듯이 단어 노트 정리하면서 했는데, 그러니까 해석이 더 어렵더라고요. 단어 단어만 생각나고 연결이 안 되니

까, 좀 그게 필요가 없어지면서, 약간 뭐랄까.. 글을 전체적으로 볼 수 있었던 것 같아요. 잘 안되지만 흐름을 파악하려고 했고, 진짜 모를 때는 같이 수업 듣는 사람들에게 물어보니까 가르쳐주고 서로 도와가면서 하니까 이해도 좀 쉬워졌어요. (학기 말 면담, 인영)

은혜는 학기 초에는 긴 글이면 읽기 전에 포기해버리는 경우가 많았으나, 학기 말로 갈수록 긴 글을 인내심 있게 읽을 수 있게 되었고, 글의 핵심 요지를 파악하고, 글의 전체적인 주제를 파악하여 작가의 의도를 파악하려 한 것을 알 수 있었다.

진득하게 글을 읽는게 좀 부족했어요. 긴 글이면 포기해버리는 경향이 있었는데, 이제는 글을 좀 진득하게 읽고 좀 핵심을 짚으려고 계속 좀 하니까. 괜찮았던 것 같아요. 주제 잡고 문단 주제 파악하고, 핵심 파악하고 교수님이랑 연습을 했잖아요. 토익 시험 칠 때는 비판적으로 보지는 않았는데, 그런데 수업 시간에 읽고 교수님이 내주시는 문제 맞히고 같이 주제 파악하고, 이 기사 쓴 사람은 이렇게 생각했구나, 뭘 나타내고 싶은지 파악도 되고.. (학기 말 면담, 은혜)

은혜와 공통적인 특징으로 현정 또한, 학기 초에 비해 학기 말로 감에 따라 글을 읽으면서 단순 독해가 아닌 글쓴이의 의도와 주장을 파악하려고 한다는 것이다. 현정은 쓰기 보다는 읽기에서 비판적 사고를 하게 되었다고 말하는 근거를 작가의 주장과 자신의 주장을 비교하고 접목하고, 자신의 주장을 뒷받침 할 근거를 독해와 동시에 생각하면서 자신이 비판적 사고가 향상 되었다고 생각하고 있다.

읽기 할 때 좀 비판적으로 하게 돼요. 쓰기 할 때는 뭔가 구성을 하는 것만으

로도 벽찬 것 같은데, 쓰는 것 자체는 비슷한 것 같아요. 원래 쓰는 대로 써서. 그런데 읽기는 도움이 많이 됐던 것 같아요. 예전에는 그냥 그 글을 그대로 받아들였다면, 이제는 작가는 이렇게 주장하고 있구나, 뭐 숨겨진 의도 파악도 해보고요. 작가가 이렇게 주장한다면 나는 어떻게 생각할 수 있을까? 이런식으로 생각해보게 되고, 내가 이렇게 주장하면 어떤 근거를 세울 수 있는지, 공격받지 않을까, 공격 받으면 뭐를 내세워서 방어할까, 이런 생각을 읽으면서 함께 하게 돼요. (학기 말 면담, 현정)

병진에게서 나타난 특징적인 점은 글의 진위 여부를 파악하려 한다는 것이다. 학기 초에는 영어 독해에 중점을 맞추어 온라인 상의 글은 출처나 진위 여부를 제대로 파악하지 않고 그대로 자료 사용을 했다면, 독해를 반복하고 다양한 자료를 접하면서 자료의 진위 여부를 파악하는 능력을 가지게 되었다.

아, 강의 초반에는 영어 독해하기에 급급해서 그냥 블로그 같은데 있는거나 출처 명확하지 않아도 인터넷에 있는 글은 다 맞는 줄 알고 사실인지 허위인지 따져 보지 않고, 해석하기에 바빴는데.. 독해를 계속 반복하고 여러 자료를 읽다보니까 뺄 인것도 많았어요. 블로그 같은데 자기 마음대로 써놓은... 그래서 다른 자료랑 비교해가면서 그 글이 진짜인지 가짜인지 분석해보고 진짜인 글을 제가 인용해서 썼어요. (학기 말 면담, 병진)

수업 영역의 하위 주제 중 영어 작문 영역에서도 비판적 사고가 향상되었다는 코딩이 학기 말에 높게 나타난 것을 알 수 있었다. 다음 <그림 4>를 통해 학습자의 실제 영어 작문 예시를 살펴본다.

<그림 4> 영어 작문 예시

학기 초

Name: 		Date: 3월 20일
Topic: Me too		
WRITING	FEEDBACK	
<p>I think whether the Me too movement goes right or wrong, we just let it go the way it goes. Me too movement isn't the problem of men and women. It is misconduct by power relationship. The law on sexual violence crime was too weak for the victim and the law did not prevent an act of retaliation so the victim could not report it. Through the me too movement we saw the victims and we know that they could not do anything. Even reporting to the police. With me too movement the punishment of sexual violence crime will be punished with proper punishment and sexual violence caused by power relations will disappear.</p>	<p><i>In my opinion would be better. Said better I think.</i></p> <p><i>→ punishment would be proper word.</i></p> <p><i>→ 무슨말이죠...?</i></p> <p><i>권력 개라는 의미인 듯 싶습니다.</i></p> <p><i>전혀적인 생각. 라는 의미.</i></p> <p><i>다만 내용이 잘못해서 아쉽네요!</i></p> <p><i>적절한 언어만 쓴다면 더 좋았을 듯이 된 것 같아요.</i></p>	

<그림 4> 영어 작문 예시 [계속]

학기 말

Name: [REDACTED]	Date: 18.05.15
Topic: Marriage or cohabitation	
WRITING	FEEDBACK
<p align="center">Cohabitation for mental-insurance</p> <p>Cohabitation is getting more popular and mentioned especially throughout the young generation, and cohabitation is a good thing for lovers. Also, in this context, I will define the word "cohabitation" means cohabit with a lover who may or may not promise their future marriage. Even some disagree with cohabitation without a promise, I think this can be a good option to minimize their risks and costs(not only physical also psychological). The truth is every couple who divorced never thought of breaking up when their relationship is good. But only simple thing could make you break up. I will explain how cohabitation benefits couples. There are material-related reason and mental-centered reason.</p> <p>Firstly, marriage without not knowing each other's life well could cost you a lot. Without a doubt, divorce is costly. This sounds little bit strange but marriage is also a social contract. To break the contract, no matter whose fault it is, both needs to pay for breaking it. It includes alimony, division of assets, legal fee, administration costs, etc. So the divorce is the worst thing could happen during marriage, and as I mentioned earlier, always there are some things to make you to break up. So, by doing cohabitation, we can minimize the chances of get divorced, and this means you can avoid the cost of finding new partner.</p> <p>Secondly, It benefits mental health. Living with someone is totally different from dating with him/her. By doing daily chores together, you can observe his/her personality more deeply. You can fix your or his/her behaviors and this will definitely help your future life with your spouse.</p> <p>Even, the company makes prototype before doing something. So, through cohabitation, you can minimize risks to get divorced and have sufferings from your spouse's behaviors and maximize your happiness.</p>	<p>I really like your point of view, because you talk about the roll of marriage in our society in that is so right, but I would like it more if you also talk about disadvantages of cohabitation and then make a contrast. 유기디아</p> <p>→ 등재의부고건과 강점만 나열한것 같은데, 혼전임신, 구분은 계약하는 등 기재해야하는 어떻게 하니까 해야 할거야? -회보</p> <p>그럼요 등재의부고건의관계로 여기하는것인지?? - 평준화된 의견</p>

개인 별 작문을 종합하여 <표 25>에서 전체 학습자들의 작문 내용 구성 변화를 상세하게 관찰해본다. 이를 통해 학기 초와 학기 말의 글 구성 변화를 통해 학습자의 영어 쓰기 활동에 비판적 사고가 어떤 변화를 미쳤는지 도입, 전개, 마무리로 나누어 비교해본다.

<표 25> 영어 작문 구성

학생	시기	주제	도입	전개	마무리
지나	학기 초	1	상황 설명	근거	예시
		2	상황 설명	예시	예시를 통한 대안 제시
	학기 말	3	배경설명	주장 및 이유	예시를 통한 주장
		4	주장	예시를 통한 문제 설명	대안제시
인영	학기 초	1	예시	예시	의견 제시
		2	주장	용어 설명	주장
	학기 말	3	주장	예시를 통한 문제 설명	의견 제시
		4	주장	근거 자료 제시로 주장 뒷받침	대안 제시
은정	학기 초	1	예시	예시	의견 제시
		2	배경 설명 및 용어 정의	주장(선호/비선호) 및 이유	주장
	학기 말	3	배경 설명 및 용어 정의, 주장	근거 자료 제시로 주장 뒷받침	의견 제시
		4	예시를 통한 문제 설명	주장	대안 제시
은혜	학기 초	1	배경 설명	예시	주장
		2	배경 설명	용어 정의 및 예시	주장
	학기 말	3	배경 설명	장점/단점	주장
		4	문제점 제시	예시 및 문제 제기	대안 제시
지민	학기 초	1	예시	예시	의견 제시
		2	예시	예시	의견 제시
	학기 말	3	주장	예시	의견 제시
		4	문제점 제시	예시	대안 제시

<표 25> 영어 작문 구성 [계속]

효찬	학기 초	1 용어 정의	장점/단점	의견 제시
		2 배경 설명	장점/단점	의견 제시
	학기 말	3 문제점 제시	해결책	의견 제시
		4 경험을 통한 문제 제기	해결책	의견 제시
현정	학기 초	1 문제정의	문제설명	예시를 통한 주장
		2 배경설명	문제설명	예시를 통한 주장
	학기 말	3 배경설명	주장	주장 및 해결책
		4 배경 및 유래 설명	예시를 통한 문제 제기 및 대안 제시	주장
병진	학기 초	1 배경설명	예시	주장 및 제안
		2 예시를 통한 배경 설명	주장 및 근거 자료 제시로 뒷받침	성공 사례를 통한 대안 제시
	학기 말	3 용어 설명 및 주장	주장 및 근거 자료 제시로 뒷받침, 문제 제기	주장 및 다른 관점의 의견
		4 문제 제기	근거 자료를 통한 대안 제시	부작용 사례를 통한 주장
유주	학기 초	1 배경 설명	예시	의견 제시
		2 배경 설명	문제점/해결책	대안 제시
	학기 말	3 문제점 제시	문제점에 대한 의견 및 예시	대안 제시
		4 배경 설명 및 주장	주장에 대한 근거 및 해결 방안	다른 관점의 의견

지나, 인영, 은정의 작문은 학기 초에는 단순 상황 설명과 주장, 예시 위주로 작문을 구성했다면, 학기 말로 갈수록 예시를 통해 문제를 제기하여 문제 설명하고, 그에 따르는 주장과 뒷받침 근거를 들고 해결책까지 제시하는 것을 알 수 있다. 은혜, 지민, 효찬의 작문은 학기 초에는 배경 설명과 예시를 들고 자신의 주장을 펼쳤지만, 학기 말에 작성된 작문에서는 도입 부분에서 문제점을 제시하여 문제제기를 한 후, 전개 단계와 마무리 단

계에서도 단순 주장으로 끝나는 것이 아니라 대안과 해결책을 제시하였다.

현정, 병진, 유주의 작문에서 나타나는 영어 작문 과정을 살펴보면, 학기 초부터 주장과 근거에 대한 짜임새 있는 글을 구성하였다. 하지만 비판적 사고 면에서 학기 초에는 단순 배경 설명과 예시로 글을 구성했다면 학기 말로 갈수록 문제점을 제시하고 그에 대한 해결책과 대안을 제시하는 빈도가 높아 졌고, 다른 관점에서 상황을 생각해보는 것이 가능해진 것으로 보아 사회적 상호작용을 통한 수업이 학습자의 작문 활동에 비판적 사고의 변화가 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

이상의 결과를 종합해 볼 때, 수업 중 자료를 비판적으로 읽고, 선별해내는 능력에 어려움을 겪은 학습자들이 있었으나, 상호간의 도움으로 인해 비판적 자료 읽기와, 자료 찾기 능력이 향상되는 결과가 나타났다. 또한 학습자들끼리 수업을 함께 준비하면서 서로 자신이 가진 자료 검색 노하우, 비판적 읽기 방법 등을 공유하였는데, 이는 교실 내 뿐만 아니라 교실 밖에서도 상호작용이 나타나 수준이 높은 학습자에게 도움을 받는 과정에서 실력이 부족한 학습자의 비판적 사고 향상에도 도움을 준 것으로 나타났다. 학기 초에는 글의 흐름을 파악하지 못해 문장마다 해석을 하고도 글을 분석하는데 어려움이 있었지만, 글을 분석하여 장점, 단점을 나누고 자신의 가치관과 비교함으로써 비판적 사고가 향상 되는 결과가 나타났다. 또한 학기 초에는 글을 해석하는데만 집중했다면 학기 말로 갈수록 글을 읽으면서 작가의 의도와 주장을 파악하고, 근거나 자료의 진위 여부를 파악하려 한다는 것에서도 학습자들의 비판적 사고가 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 작문 영역에서는 학기 초에는 단순 배경 설명과 예시로 글을 구성했다면 학기 말로 갈수록 문제점을 제시하고 그에 대한 해결책과 대안을 제시하는 빈도가 높아 졌고, 다른 관점에서 상황을 생각해보는 것이 가능해진 것으로 보아 영어 작문 내용에도 비판적 사고의 변화가 영향을 끼쳤

음을 알 수 있다. 이를 볼 때 <표 24>의 수업 영역 코딩 결과를 심층 면담 결과들이 뒷받침해주고 있음을 알 수 있다.

(2) 토론 영역 주제화 결과

토론 영역의 주제화 결과를 인용문을 통해 살펴보면 다음과 같다. 지민과 효찬은 학기 초에는 자료 찾는 방법과, 자신이 친숙하지 않은 주제에 대해서는 어려움을 느껴, 토론 시작도 전에 수업 준비 부족과 부담감으로 인한 토론의 어려움을 토로했다. 또한, 연구 참여자의 성격 특성 상 발언 기회가 소수에게 몰려 다수에게 토론의 기회가 돌아가지 않는 것이 어려운 점으로 발견되었다.

읽고 적는거는 혼자해서 괜찮은데.. 주제에 배경지식이 너무 없으니까 토론할 때 저는 제가 찾은 기사내용 밖에 모르고 다른 쪽은 말을 할 수 없어서 힘들었어요. (학기 초 면담, 지민)

약간 말하는 사람만 계속 말하게 되고 다른 친구들의 발언은 점점 적어지고 안하게 되고.. 그런 면에서 개선이 필요할 것 같아요. 발언 기회도 없어지고. 그리고 저도 좀 질문을 하려고 하는데 말하는 사람은 정해져있어서 조금 힘들어요. (학기 초 면담, 효찬)

하지만 학기 말로 갈수록 참여자 간의 래포가 형성되고, 발언 기회가 균등하게 돌아가면서 토론에 대한 어려움은 줄어들었으며, 본인이 몰랐던 지식을 새롭게 얻게 됨으로써 흥미를 가지게 된 것으로 보인다.

초반에는 토론할 때 좀 쭈뼛쭈뼛 했는데, 이제는 뭐 누가 하고 안하고 이런거 없이 안 하는 사람이 없어요. 다같이 열심히 하니까. 이렇게 뭔가 말이 팍팍 오고 가는게 그게 너무 재미있었어요. 제가 몰랐던 것 되게 많이 말해주가지고 제가 되게 뉴스를 안 보나봐요. 본다고 생각했는데... 그래서 좀 새로운 거 많이 알았던 것 같아요. (학기 말 면담, 유주)

코딩 결과에서 볼 때 토론을 하면서 가장 크게 향상된 부분은 비판적 사고의 향상으로 볼 수 있다. 현정과 은혜는 학습 동료들과 함께 상호작용을 하며 자신이 생각하지 못했던 부분에 대한 깨달음과 그 깨달음으로부터 오는 새로운 지식이 학습자에게 도움이 되었다고 했다. 또한 본인과 타인의 주장과 근거에 대해 문제점을 인식하여 옳고 그름을 판단하는 계기가 되었으며, 본인 주장에 대한 잠재적 반론을 대응하는 점이 향상되었다.

처음에 여러 가지 자료를 찾아서 보잖아요? 혼자서 생각할 때는 잘 몰랐는데, 다른 애들이랑 토론 하면서 아까도 말한 것처럼 이런 생각도 할 수 있고, 저런 생각도 할 수 있구나, 라고 생각을 하게 도움을 주는 것 같아요. 다른 애들이 말한 거에서 문제점을 찾아서 그 문제점을 제가 꼬집으면 또 거기에 대해 반론하고, 다른 애들이 제 생각에 대해서 또 얘기하며 저도 반론하고 하면서 비판적으로 토론하는 방법이 좀 바뀐 것 같아요. 처음에는 솔직히 거의 자기 얘기만 하고 아는 사람 얘기만 했는데, 점점 출처도 생기고 뒷받침하는 근거를 확실히 해야 해요. (학기 초 면담, 현정)

혼자 생각하게 되면 이게 생각하다가 다른데로 빠질 수도 있고 주제를 벗어날 수도 있는데, 같이 토론하면서도 주제에 대해서 좀 더 알고, 더 말하는 애들한테 설득되어가지고 생각도 더 하게 되고, 그래서 저는 토론 되게 재미있게 했어요. (학기 말 면담, 은혜)

토론 영역의 향상된 점에서 소그룹 토론의 효과도 높은 비중을 차지했는데, 병진은 전체 토론에 비해 그룹 토론에서 발언권이 자주 생기고, 참여할 기회가 높아져 연구 참여자의 만족도가 높았다는 의견을 냈다.

아, 생각해보니 전체 토론 보다는 그룹 토론이 좀 더 좋았어요. 첫 날 전체 토론 했을 때는 좀 쭈뼛쭈뼛하더라고요, 그런데 그 다음에 했던 그룹토론이 사람도 작고 발언권이 많다보니까, 의견을 자주 물어보기도 하고. 발언을 많이 안 하는 애들이 있는데 그룹 토론이 사람이 작으니까 서로 물어보기도 하고 좀 더 편하게 할 수 있어서. 저는 전체보다는 그룹이 좋았던 것 같아요. (학기 말 면담, 병진)

위 결과를 종합해 볼 때, 학기 초에는 자료 찾는 방법에 대한 어려움과 영어 실력 부족으로 토론에 대한 부담감을 느껴, 특정 학생 위주의 토론이 진행되었으나, 학기 말로 갈수록 본인이 몰랐던 지식을 새롭게 알게 되면서 얻는 흥미로 인해 토론에 대한 부담감이 사라지게 되고 적극적으로 참여하는 양상을 보였다. 특히, 동료들과 함께 상호작용을 하며 자신이 생각하지 못했던 부분에 대한 깨달음과 새로운 지식이 학습자의 비판적 사고 변화에 도움이 되었다. 또한 본인과 타인의 주장에 대해 문제점을 파악하고 진위를 판단하는 계기가 되어 본인 주장에 대한 잠재적 반론을 대응한다는 것을 보아 토론 수업에 따른 비판적 사고가 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 이를 볼 때 <표 24>의 토론 부분 코딩 결과를 심층 면담 결과들이 뒷받침해주고 있음을 알 수 있다.

앞서 상기한 바와 같이, 의사소통을 통해 수업이 진행되는 토론 과정은 연구자가 제시하는 사회적 상호작용이 잘 드러나는 수업 과정 중 하나이다. 따라서 세부적인 토론 변화를 알아보기 위해 학생들의 토론 내용을 녹음 후 전사한 예시는 다음과 같다.

<표 26> 토론 내용 예시

경험담 위주의 토론 내용

은혜: 저는 제 주변에 미투 운동 관련있는 사람 있어요. 제 친구 엄마가 연극 배우인데...(중략)

은정: 맞아 나도 그런 경험 있어. 나는 중학교나 고등학교 때 선생님들이 그렇게 하는거 되게 많았고, 중학교 한 성생님은 짤렸고, 그런데 그게 한 두 번이 아니라 계속 그랬는데... (중략)

지나: 학교에서도 그렇지만 인턴할 때 기업 가보니까 더 하더라고... 난 인턴할 때 내가 그 무역관에 갔었던 유일한 여자 인턴 이었던 말이에요. 제가 하고 나서 그 다음 채용은 전부 남자로 딱 채용만 받는거야. 그래서 내가 담당 과장한테 물어보니까...(중략)

적합한 근거 제시

현정: 10대랑 20대를 대상으로 조사한 거에서 10명 중에 6명이 동거가 긍정적 이래. 우리는 인식이 뭐 괜찮네 이런 인식이 있고, 조금 세대 차이가 있으니까 그걸 좀 바꿔야지.

인영: 맞아. 나도 여기 보면 통계청 자료에서 우리 부모님 세대에서는 동거에 대해서 반대가 65%래. 반대가 많지 솔직히 아직은 한국에서 좀 그렇지...

문제점 인식

병진: 동거를 하는건 문제가 없지만 그 이후에 일어난 일들, 예를 들면 출산이나 그런 책임져야 할 것들이 따르는데 따르지 않는게 문제지.

유주: 그런 것 같네. 그런데 그 후의 일 말고도 아직 한국 사회에서는 동거 자체에 대해서 인식이 별로 좋지 않은 그런 문제도 있는게 아닐까?

해결책 제시

지민: 그러니까 비난을 당연히 지탄할 일이면 받아야 되지만, 이런 것들에 대해서 해결책이 없을까? 어떤 방법이 제일 좋을지 이런 거에 대해서 좀 생각을 해 봤으면 좋겠어.

현정: 나는 결혼과 동거 사이에 뭔가를 만들어 보려고. 그러니까 뭔가 그 절충안을 내가 생각해서 결혼해서 나는 이게 좋고, 동거에서는 이게 좋고 하는 거를 좀 해가지고 또 다른 합성어처럼. 결혼의 장점과 동거의 장점을 뽑아서 좋은 시스템을 만들어 보고 싶어.

<표 26> 토론 내용 예시 [계속]

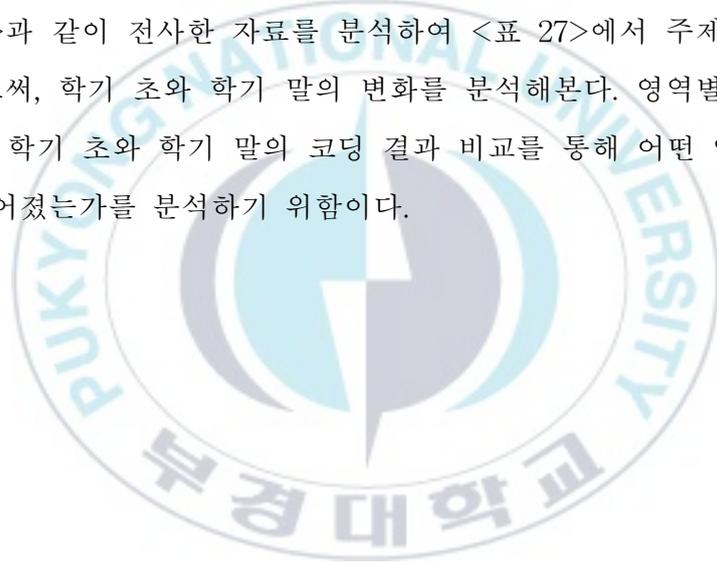
가설 설정

효찬: 물론 성범죄자 가족들도 신상 공개를 하면 피해를 입겠지만, 너희가 성범죄 피해자라면 어떨 것 같아?

유주: 내가 피해자라면 공개를 해야지. 무조건. 다 얼굴 알려져 사회에 발 못 붙이도록...

지나: 그런 너무 가혹하지 않아요? 내가 피해자라면 그래도 용서의 기회를 줄 것 같은데. 감옥에서 벌 받고 나오면 다시 갱생의 기회가 있어야 하지 않을까?

<표 26>과 같이 전사한 자료를 분석하여 <표 27>에서 주제화 하여 코딩해봄으로써, 학기 초와 학기 말의 변화를 분석해본다. 영역별 주제와 분류 이유는 학기 초와 학기 말의 코딩 결과 비교를 통해 어떤 영역에서 변화가 이루어졌는가를 분석하기 위함이다.



<표 27> 토론 내용 코딩 결과

상위 영역 주제	하위 영역 소주제	학기 초	학기 말
설명	주장	27	5
	경험	30	11
	예시	12	16
	의견 제시	3	8
	주장 및 근거 제시	2	21
설명 영역 코딩 수(빈도)		74(64.91%)	61(35.67%)
분석	반론	6	7
	아이디어 간의 관계 설명	3	9
	문제점 인식	2	11
	반론 꺾기	1	6
	반론 및 반론 근거 제시	1	5
	협상 및 정리	2	4
	요약	1	6
분석 영역 코딩 수(빈도)		16(14.03%)	48(28.07%)
평가	작가 의도 비판	2	12
	동정	5	3
평가 영역 코딩 수(빈도)		7(6.14%)	15(8.77%)
해석	용어 정의	5	11
	의미 재설명	2	10
해석 영역 코딩 수(빈도)		7(6.14%)	21(12.28%)
추론	해결 방안	3	12
	가설 제안	1	4
추론 영역 코딩 수(빈도)		4(3.51%)	16(9.36%)
자기조절	타인 의견 영향 여부	6	10
자기조절 영역 코딩 수(빈도)		6(5.26%)	10(5.85%)
합계		114(100%)	171(100%)

먼저 영역 별 두드러진 변화를 보인 코딩 결과를 살펴보면 다음과 같다. 설명 영역에서 코딩 수가 두드러지게 변화한 주제는 주장과 그에 따른 적합한 근거를 제시하면서 토론을 한다는 점이 2개에서 21개로 늘어났다. 이

는 학기 초에 단순 주장만 하고 적절한 근거 없이 경험 위주의 이야기 위주로 토론을 하여 학기 초 코딩이 27개와 30개로 높았으나, 학기 말 5개, 11개로 줄어든 것과 관련이 있다. 학습자들은 학기 말로 가면서 자신이 주장하는 의견에 따른 뒷받침 근거를 정확하게 제시할 필요성을 느끼는 것으로 볼 수 있다.

분석 영역에서는 특정 상황에 대한 문제점을 인식 한다는 점이 2개에서 11개로 늘어났고, 상대가 반론을 냈을 때 학기 초에는 수긍하는 편이었다면 학기 말에는 그에 대한 반론 꺾기가 1개에서 6개로 늘어났다. 또한 반론을 할 때 단순히 반대 의견만 내는 것이 아닌 그에 따른 근거를 제시하는 것이 학기 초는 1개에서 학기 말 5개로 늘어났다. 또한 토론의 마무리 부분에서 토론 한 것을 요약하고 의견을 종합하고 분석하는 것 또한 1개에서 6개로 늘어났다. 이는 본 연구에서 정의하고 있는 비판적 사고의 개념인 분석적인 고차원적 사고를 바탕으로 어떤 현상에 대한 판단을 종합적으로 내린다는 정의에 부합하여 학습자들이 비판적 사고를 하고 있음을 나타낸다.

다음으로 평가 영역에서는 작가의 글 쓴 의도를 비판적으로 수용했다는 코딩이 2개에서 12개로 크게 늘어났다. 해석 영역에서는 타인이 알아듣지 못하는 용어나 의미를 다른 예시를 들어 재설명해주는 것이 각각 5개에서 11개, 2개에서 10개로 크게 늘어났다. 추론 영역에서는 학기 초 특정 문제에 대한 대안점이나 해결 방안을 제안하는 코딩이 3개인 반면, 학기 말에는 12개로 크게 늘어났으며, 다른 입장에서 생각해보는 가설을 제안하는 코딩 또한 1개에서 4개로 늘어났다. 위의 결과로 볼 때, 학기 초 토론은 자신의 의견을 뒷받침하는 근거가 정확한 자료나 근거 없이 지인 얘기, 경험담을 나누는 등 담소를 나누는 정도로 토론이 가볍게 진행되었다. 이는 관련 주제에 관해 미리 자료를 찾지 않은데서 기인하거나, 자신의 의견만 제

시할 뿐 적당한 근거를 준비하지 못하는 문제에서 기인한 것으로 볼 수 있다. 하지만 학기 말로 갈수록, 분명한 자신의 입장과 함께 그에 따른 정확한 출처를 제시하고, 반론과 반론의 근거를 제시한 것을 알 수 있다. 또한 토론한 것을 종합적으로 분석하고 협상하여 정리 및 요약을 함으로써 새로운 해결방안을 제시하여 학습자의 비판적 사고가 크게 향상 된 것이 토론 내용 변화를 통해서도 드러났다.

(3) 피드백 영역 주제화 결과

<표 24>의 결과에서도 알 수 있듯이 피드백 영역은 타 영역에 비해 비판적 사고 측면에서 학습자에게 가장 큰 효과를 준 것으로 나타났다. 먼저 인용문을 통해 세부 사항을 살펴보면 다음과 같다. 코딩 결과 학기 초에 코딩수가 높게 나타난 부분은 자신감 부족과 신뢰도 문제로 나타났는데, 지나, 은정, 유주의 내용에서 학기 초 학습자들 중 자신의 영어실력에 부족함을 스스로 느낀 학습자들은 피드백을 주는데 소극적인 태도를 나타내는 경향을 보였다. 특히 상대적으로 나이가 어리거나, 전공 문제로 기인하여 피드백을 주는데 어려움을 보였다.

내가 내 글 쓸 수준도 안 되는데 내가 이 사람 걸 평가해도 되나? 그 전에 일단 읽기조차 힘들니까 내가 어떤 피드백을 줬는데, 내가 잘 못 이해해서 이상한 피드백을 준거야. 그럼 어떡하나 싶어서? 내가? 이런 기분이 들어서 아예 시작조차 못 하죠. 아직 해준 적은 없어요. 읽으면 다들 이해는 되는데 제가 손 댈 게 없어요. 해주는 사람만 해주는... 자신 있는 사람이 해주는 것 같은데...? 우리 셋은 거의 해주는 스타일이 아니라서...다 괜찮아서.. 나보다 너무 잘 썼는데? 하면서 피드백을 한 번도 못 해봤어요. 저희가 제일 후배라서 그래서

조금 무의식적인 그런게 있는게 아닌가 싶어요. 그리고 일단 내 실력 자체가 저 사람보다 덜 한데 내가 뭘 적어줘야 되지 같은 생각도 있어요. (학기 초 면담, 지나)

다른 사람들은 막 적어주고 하니까 비평하면서 읽어 본 적이 없으니까 피드백을 어떻게 해야할지도 모르겠어요. 비평하는 걸 잘 모르겠어요. 이번에는 피드백을 한 번도 안 적었어요. 특히 영어과 사람들은 잘하니 영어과 사람들한테는 더 못 줄 것 같아요. 앞으로도... (학기 초 면담, 은정)

피드백 하는 사람만 딱 하는 것 같아요. 교수님도 아시다시피 딱 좀 레벨이 차이가 나잖아요? 그래서 좀 안 되는 친구들은 보고 자기가 아, 내가 잘 못 하는데 내가 이런 말을 해도 될까, 하는 약간 소극적인 태도인 것 같아요. 그래서 결국 자신감 있고 잘 하는 사람만 결국 이렇게 이끌어 나가는 수업이 되는 것 같아요. 다 좋은데 그것 만 좀 어떻게 하면 좋을텐데, 다른 건 다 좋아요. 애들이 조금 자신감을 가졌으면 좋겠어요. 교수님이 말씀하시는 거에 완전 동의하는게 영어는 수단일 뿐이라고. 한글로 피드백 해줘도 되는데, 자신이 못 한다고 생각하면 피드백도 잘 안 해주더라고요. 특히 나이 어린 애들이.. (학기 초 면담, 유주)

하지만 인영과 은정은 수업 중반부터 반복적인 피드백 주고받기 연습을 통해 글을 읽는 시각이 생기고 수정할 점을 고쳐줄 수 있는 능력이 생겨남에 따라 피드백을 주는데 어려움 없이 주고받는 것을 알 수 있다. 특히, 은정은 피드백을 반복적으로 시행함으로써 자신감이 생기고 피드백을 주는 것에 대한 부담감이 적어진 것도 향상된 이유 중 하나로 볼 수 있다.

수업 중반부터 중간고사쯤부터 피드백을 주기 시작했어요. 나도 봐야겠다 라는 생각이 들더라고요. 계속 안 주면 끝까지 똑같은 것 같아서 나도 변화를 줘

파야겠다라고 생각이 들었어요. 왜냐하면 확실히 매 주마다 사람들 글도 보고 얘기도 하고 하니까 그 생각이 잡힌다고 해야하나? 정리된다고 해야하나? 그래서 내 주관을 가지고 읽으니까 이거는 아닌 것 같고, 저건 맞는 것 같고, 이렇게 좀 눈에 보였던 것 같아요. (학기 말 면담, 인영)

처번에 교수님이랑 인터뷰했을 때는 피드백을 한 번도 안 줬다고 했잖아요. 그런데 그 후로는 좀 피드백 점점 많이 주기 시작했어요. 저도 피드백 받는게 도움이 되더라고요. 그래서 저도 좀 같이 주고 싶었고, 처음에는 막 비판적으로 해야지, 비판적, 비판적, 그렇게만 생각하니까 너무 어렵게 느껴졌는데, 계속 하다보니까 그런 어렵다는 생각이 좀 줄어들었어요. 너무 비판적으로 꼭 해야지 이런 생각보다도 자연스럽게 내가 읽으면서 하고 싶은 말 하게 되니까, 그 중에서 OO언니가 저보고 니 피드백이 도움됐다고 이렇게 말하는 거 듣고 자신감도 얻었어요. (학기 말 면담, 은정)

또한 피드백을 주고받으면서, 비판적 사고가 향상되었다는 코딩이 타 영역에 비해 두드러지게 늘었다. 먼저, 교수 피드백이 아닌, 동료 간의 피드백을 받으면서 자신이 선별하는 능력을 갖게 되면서 가장 많이 향상되었다는 의견이 많았다. 특히, 학기 초반에는 피드백을 무조건적으로 수용했다면, 학기 말에는 피드백을 비판적으로 수용함으로써 비판적으로 생각하는 능력이 길러졌다고 볼 수 있다.

일단 피드백은 전부 다 받아서 수정해요. 남의 말이 일단 맞는 것 같아요. 제가 틀린 것 같고... (학기 초 면담, 효찬)

비판적 사고력이 전에 비해서는 피드백을 통해서 가장 큰 변화를 겪지 않았나 생각을 합니다. 왜냐하면 피드백을 가려내는 능력도 그렇고, 교수님이 주신 critical writing test를 보면서도 정답을 보고, 아, 내가 되게 논리적인 생각을

했구나, 어떤 부분에서는 아니구나, 이런걸 느끼면서 이런 부분들을 조심해야겠고 주의깊게 봐야 겠다는 걸 느끼면서. (학기 말 면담, 효찬)

동료 피드백이라서 더 좋았던 것 같아요. 비판적으로 제가 가려낼 수 있는 능력을 기를 수 있었어요. 만약에 교수님만 피드백을 주셨으면 거의 다 제가 수용을 했겠죠. 무조건 다 고치라는대로 고치고.. 왜냐면 교수님이 똑똑하시니까... 그런데 친구들이 주는거니까 제가 한 번 판단 하고 걸러야 하니까... 처음에는 좀 피곤했는데, 그게 도움이 됐어요. 진짜 괜찮은 피드백들도 있었어요. (학기 말 면담, 현정)

학기 초에는 피드백을 할 때는 비판적 사고를 가지고 하는데 막상 피드백을 받을 때는 비판적으로 뭘 써야하고 뭘 안 쓰고 이런거 없이 무조건 다 수정했는데, 이게 학기 말로 갈수록 피드백 받은 것 중에서도, 이것을 왜 굳이.. 이게 비판적 사고를 가지고 피드백을 준건가? 이런 의문이 드는 피드백도 있고, 아닌 것 같으면 걸러내고 제가 생각했을 때 적절한 것만 수정해요. (학기 말 면담, 유주)

타인 의견을 좀 가려서, 제가 선별한다고 해야 하나? 그러니까, 뭐 이 사람이 이런식으로 주장하면 더 좋을 것 같습니다 라고 하는데, 그렇게 한 번 써보니까 이 문장을 굳이 이렇게 바꿔서 표현할 필요가 없지 않나라는, 제가 생각한 핵심 문장이기도 하고. 제가 따로 문장을 추가하고 붙이는 관점에서. 그 피드백이 필요가 없고, 다른 부분을 또 수정을 하면서 그 피드백이 별로 필요가 없었다고 생각을 해서... 그렇게 좋았던 것 같아요. 피드백을 받으면 이 피드백이 맞나 하고 이 사람이 이런이런 글을 봐서 이렇다는데, 이거 어떻게 생각하는지 써달라고 하는데, 이 사람이 들었다는 그 근거가 맞을까 라는 생각도 하게 되고, 그런 부분이 좋았던 것 같습니다. (학기 말 면담, 병진)

다음으로 피드백을 주는 입장에서도 동료의 글을 읽고 피드백을 주는 과정에서 자연스럽게 글을 비판적으로 읽게 되어, 비판적 사고 향상에 도움이 된 것으로 볼 수 있다. 또한 피드백을 통해 자신의 글이 수정되면서 참여자들 스스로 본인 글의 수준이 향상 되었다고 느낀다는 것이다. 피드백을 통해 자신의 글을 다시 읽게 되고, 진위 여부를 판단하여 글을 반복하여 수정함으로써 비판적 사고와 함께 영어 쓰기 능력이 함께 향상된 것을 알 수 있다. 피드백을 주기 위해 동료의 글을 읽으면서 자연스럽게 수정할 점과 배울 점이 생기게 되고, 그것이 본인 글의 향상을 가져왔다. 하지만, 같은 학급 내에서도 수준이 다른 만큼 같은 레벨의 학습자들끼리 주고받은 피드백에서는 두드러지는 향상이 없었지만, 자신보다 높은 수준의 동료에게서 받은 피드백이 글을 수정하고 글의 질을 향상시키는데 도움을 준 것을 알 수 있다.

일단 피드백주려면 그 사람 글을 읽어야 하잖아요. 무조건 다 맞는 말이 아닐 거고, 어딘가 틀린 부분이 있을거고, 다른 생각을 할 수도 있을거니까, 읽다 보면 자연스럽게 비판적 사고가 되는 것 같아요. (학기 초 면담, 현정)

비판적 사고력은 피드백 하면서 제일 많이 향상 되는 것 같아요. 기를 쓰고 찾아내니까. 글을 쓸 때는 나름 논리적으로 글을 쓴다고 생각했는데 남들이 피드백 해준거 보면 여기가 부족하구나 피드백을 통해서 조금 더 향상이 되는 것 같아요. 그래서 또 제 글 수정하면서 글 쓰는 방법 같은 것도 많이 배울 수 있어요. 앞으로도 더 많은 피드백을 받으면 더 많이 도움이 될 것 같아요. (학기 초 면담, 병진)

피드백을 주고 받고도 좋지만, 피드백을 주기 위해서 다른 사람 글을 읽어 봐야 하잖아요. 그것도 좋았어요. OO은 맨 처음부터 바로 막 들어가지 않더라고

요. 의문점을 내고 그 다음에 그렇게 했을 때 질문 형식으로 들어가는 식으로 글을 쓰더라고요. △△는 두괄식으로 글을 구성했구요. 그래서 제가 이거 좀 괜찮네 생각 되는 건 이런식으로 한 번 써볼까 해서 시도한 적도 있어요. (학기 말 면담, 은혜)

제가 원래 두서없이 적어가지고. 피드백을 받으면서 내가 이게 문제구나 느껴서 그런식으로 써보니까 쓰기 전에 좀 더 정리하고 써보는 습관이 길러졌다는 거죠. 그런데 확실히 잘하는 언니, 오빠들 피드백이 도움이 됐어요. 글 쓰는 방법이나 글 구성하는 것도 배울 수 있고. (학기 말 면담, 지나)

솔직히 저는 동료들끼리 피드백 주고받는 걸 이번 수업 때 처음 해봤어요. 그런데 솔직히 말해서 좀 애들끼리 피드백 줘서 무슨 소용이 있나 이렇게 생각했거든요. 약간 시간 낭비 같다는? 그런데 계속 해보니까 저보다 잘 하는 사람 것도 도움이 되고, 만약 교수님 피드백을 받았다면 뭔가 제 글이 채점 받는 느낌일텐데, 동료 피드백을 하니까 서로 도와가면서 글이 더 좋아지는 느낌을 받았어요. 그래서 기분 좋게 받아 들일건 받아들이고, 제가 또 피드백에 대해서 조사해보고 다시 글을 쓰니까 제 글의 정확도라고 해야하나? 글의 주장이 더 확실해 지는 것 같아요. (학기 말 면담, 은혜)

또한 타인이 준 피드백에 대해 다시 궁금한 점은 물어보고, 그 피드백에 대해 새롭게 토론하는 상호작용을 거치면서 비판적 사고 향상이 두드러진 것으로 보인다. 혼자서 자기 피드백을 할 때는 잘못된 점을 발견하지 못했지만, 동료와 피드백 주고받고 상의 하는 과정에서 자신의 글의 오류를 발견해 재수정하는 결과를 거치게 되었다.

피드백 중에 무슨 말을 하는지 모르겠는 건 그냥 넘어가요. 굳이 물어보면 또 얘기가 길어지니까... 수업이 더 늦게 끝날 것 같아서... (학기 초 면담, 은정)

원래는 피드백 받은 거 대충 보고 납득이 안 되는건 그냥 넘겼는데, 계속 받다 보니까 그게 제 글에 도움이 되는거예요. 제가 생각하지 못 했던 부분도 다시 생각할 수 있고. 그래서 납득 안 되는 부분은 다시 물어봤어요. 그러면 또 피드백 준 사람이 다시 설명 해주거든요? 그럼 저는 거기에 또 제 생각 말하고 막 이렇게 왔다갔다 하다보면 또 제가 생각하지 못했던 아이디어가 떠오르고 막 그래요. 신기한 것 같아요. (학기 말 면담, 은정)

아, 제가 받은 피드백이 있었는데, 왜 그렇게 수정하라하는지 모르겠는거예요. 뭐 어떤 거였냐면 위에 글이랑 아래 문단이랑 연결이 안 돼서 흐름에 안 맞는데, 제가 다시 읽어봐도 흐름에 맞았거든요. 그래서 OO한테 다시 물어보니까, 개 입장에서 들어보니까 좀 이상하더라구요. 확실히 혼자 읽는 거랑 다른 사람 입장에서 듣는게 다르더라고요. 혼자 읽을 때는 분명히 이해가 됐는데, 그래서 다른 사람 말을 잘 들어야 하나봐요. (학기 말 면담, 지민)

위 결과를 종합해 볼 때, 수업 시 진행한 사회적 상호작용 활동 중 동료 피드백이 비판적 사고 변화에 가장 큰 영향을 끼친 것으로 나타났다. 그 이유는 첫째, 피드백을 받으면서 자신이 선별하는 능력을 갖게 되면서 가장 많이 향상 되었다는 의견이 많았다. 특히, 학기 초반에는 피드백을 무조건적으로 수용했다면, 학기 말에는 피드백을 비판적으로 수용함으로써 비판적으로 생각하는 능력이 길러졌다고 볼 수 있다. 둘째, 피드백을 주기 위해 동료의 글을 읽는 과정에서 자연스럽게 글을 비판적으로 읽게 되어, 비판적 사고 향상에 도움이 된 것으로 볼 수 있다. 피드백을 통해 자신의 글을 다시 읽게 되고, 진위 여부를 판단하여 글을 반복하여 수정함으로써 비판적 사고와 함께 영어 쓰기 능력이 함께 향상된 것을 알 수 있다. 하지만, 같은 학급 내에서도 수준이 다른 만큼 같은 레벨의 학습자들끼리 주고받은 피드백에서는 두드러지는 향상이 없었지만, 자신보다 높은 수준의 동료에

게서 받은 피드백이 글을 수정하고 글의 질을 향상시키는데 도움을 준 것을 알 수 있다. 셋째, 타인이 준 피드백에 대해 궁금한 점은 물어보고 답변하는 과정에서, 새로운 상호작용을 거치면서 비판적 사고 향상이 두드러진 것으로 보인다. 이는 Vygotsky의 이론에 근거하여 사회적 상호작용을 통해 비계가 일어나 학습자의 능력 발달에 도움을 주어 학습자가 한 단계 더 향상하는 결과를 나타내었음을 알 수 있다. 이를 볼 때 <표 24>의 코딩 결과를 피드백 부분에서도 심층 면담 결과들이 뒷받침해주고 있음을 알 수 있다.

심층 면담 분석을 통해 피드백의 효과를 알아보았다면, 다음 <표 28>은 학습자들이 주고받은 피드백의 종류 변화를 코딩을 통해 수치화 하여 학습자의 변화를 알아본다. 피드백을 크게 형식 중심의 피드백과 내용 중심 피드백으로 분류하여 학기 초와 학기 말의 코딩 결과 비교를 통해 어떤 영역에서 변화가 이루어졌는가를 나타냈다.

<표 28> 피드백 종류별 코딩 결과

	상위 영역 주제	하위 영역 소주제	학기 초	학기 말
형식 중심	어휘	1: 잘못된 어휘 사용	6	3
		2: 대체 어휘 제안	0	7
	문법	3: 어순	7	1
		4: 동사	4	0
		5: 시제	2	0
		6: 수일치	1	0
		7: 관사	1	0
	기계적 영역	8: 대소문자	9	0
		9: 구두점	3	0
		10: 철자	1	0
형식 중심 영역 코딩 수(빈도)			34(26.56%)	11(8.09%)
의미 중심	칭찬	11: 상대방 글 긍정적 평가	11	10
		12: 자신감 부여	8	4
	내용	13: 문장의 명확한 의미	13	6
		14: 주제 뒷받침 근거 제시	11	20
		15: 상세한 아이디어 제시	10	18
		16: 합리적 결론 제시	5	18
		17: 근거자료 출처	17	3
		18: 신뢰도 평가	2	9
		19: 대안 제시	2	9
	구성	20: 주장에 대한 의문점 제기	1	8
		21: 글 전개 논리성	9	12
		22: 글 전개 일관성	3	8
		23: 적절한 연결어	2	0
의미 중심 영역 코딩 수(빈도)			94(73.44%)	125(91.91%)
합계			128(100%)	136(100%)

피드백 영역에서 주제화 결과를 크게 형식 중심 피드백과 의미 중심 피드백으로 나누어 코딩하였다. 형식 중심 피드백은 크게 어휘, 문법, 기계적 영역으로 코딩되었고, 의미 중심 피드백은 칭찬, 내용, 구성 주제로 코딩되었다.

먼저, 형식 중심 피드백을 살펴보면 전체적으로는 학기 초 34개, 학기 말 11개로 피드백이 줄어든 것으로 보인다. 어휘 영역에서는 잘못된 어휘 사용에 대한 피드백이 6개에서 3개로 줄었으나, 대체 어휘를 제안하는 코딩은 0개에서 7개로 늘어나, 학기 초 어휘를 지적 하는 것에서 그쳤다면 학기 말로 갈수록 잘못된 어휘를 대신할 수 있는 어휘를 제시해준 것을 알 수 있다. 다음 문법 사항은 어순 영역이 7개에서 1개, 동사 영역 4개에서 0개로 줄었고, 시제, 수일치, 관사에 대한 피드백은 학기 초에도 미미했으며 학기 말에는 0개로 코딩되었다. 또한 기계적 영역에 대한 피드백은 대소문자에 관한 피드백이 9개에서 0개로 크게 줄어들었다. 이는 흔히 교사가 영어 글을 수정해줄 때 기계적 오류 수정하는 피드백에 습관이 베어있는 제2언어 학습자의 특징으로 보인다. 하지만 이는 학기 말로 갈수록 형식 중심에서 의미 중심으로 피드백이 바뀌어 학생들이 형식 보다는 내용과 구성적인 측면을 중심으로 글을 읽은 것으로 보인다.

다음 의미 중심 피드백 중 결과가 두드러지게 변화한 부분을 살펴보면, 주제에 맞는 합당한 근거 제시를 요구하는 피드백이 11개에서 20개로 늘어났고, 상세한 아이디어 제시를 요구하는 피드백이 10개에서 18개로 늘어났다. 또한 합리적인 결론 제시에 대한 피드백이 5개에서 18개로 늘어났으며, 근거자료 출처에 대한 피드백은 17개에서 3개로 줄어든 것으로 보인다. 이는 학습자들이 학기 초에는 단순 자료를 온라인에서 무단으로 가지고와서 인용해서 쓰는 경향이 있었으나, 올바른 인용법을 배우고 출처를 밝히는 연습을 통해 그에 따른 지적도 줄어든 것으로 보인다. 또한 글의 신뢰도에

대해 진위 여부를 묻는 피드백이 2개에서 9개로 늘었고, 글쓴이의 의견에 대한 대안을 요구하는 피드백 또한 2개에서 9개로 늘었다. 구성 영역에서는 글 전개와 일관성을 요구하는 피드백이 3개에서 8개로 늘어난 것으로 보아 글의 전체 흐름을 보는 시각이 향상된 것을 알 수 있다.

상기와 같이 피드백 종류로 학기 초와 학기 말의 변화를 코딩 수로 알아보았다면, 다음 <표 29>에서는 위 코딩 결과를 뒷받침하기 위해 학습자들이 직접 제공한 피드백 내용을 발췌하여 피드백을 통한 비판적 사고의 변화를 알아본다.



<표 29> 학습자가 제공한 피드백

학생	시기	주제	피드백
지나	학기 말	3	음 결혼 전에 동거 짧게 하고 결혼합시다 agree
		4	효과가 있나요? is→was
인영	학기 말	3	이혼율을 낮출 수 있는 적절한 해결책인지는 모르겠어요. 유럽과 한국의 상황이 다르기 때문에 낮은 출산율의 해결책이 되기는 어렵다고 생각합니다.
		4	다른 방법에 대한 아이디어가 있으면 더 좋을 것 같아요. 면식범이 가장 많다고 들었는데 근거자료가 있으면 좋을 것 같아요. 성범죄자가 가져서는 안 될 직업도 있다고 생각합니다. 저도 잘 모르겠어요
은정	학기 말	3	끝맺음을 질문형식으로 하는 것 이 기발한 idea 입니다. 어떤 법이나 근거가 있나요?
		4	주변의 구체적인 예시를 들어 잘 썼습니다. 결론이 무엇인가요? 최종 결론 정리 해주세요.
은혜	학기 초	1	You should be careful about tense.
		2	I like your introduction and your point of view. It would be better if you write more about your opinion. You need more example and explanation.
		3	I would like it more if you also talk about disadvantages of cohabitation and then make a contrast.
은혜	학기 말		But let's think, what about if you have a kid and you think he or she is in dangerous, how can you be sure of your kid will be in safe?
		4	I want to know your conclusion but you have a really good point of view, but I would like if you think also like a parent who is worried about her or his kid. I like that you give an example to give your argument but I would like more if you give more details and also talk about the consequences of it.

<표 29> 학습자가 제공한 피드백 [계속]

지민	학기 초	1	proved→proven 객관적이고 논리적인 근거를 들어 구성이 탄탄한 글
		2	대문자
	학기 말	3	동거 말고 결혼에 대한 내용도 조금 들어가서 비교가 가능했으면 좋을 것 같습니다. 두 번째 이유를 근거로 하여 피해자 외에 고통을 겪고 있는 사람들이 추가되면 더 좋을 것 같습니다.
		4	좋지 않은 방법에 대한 이유만 나와서 혹시 본인의 생각이나 의견이 있으면 추가하여 더 좋은 글을 쓸 수 있을 것 같습니다. 상습적으로 이루어진다는 수치를 나타낸 것은 좋았으나 주로 어디서, 누구에게 일어나는 것인지도 들어가면 더 좋을 것 같습니다.
효찬	학기 초	1	Nice example.
		2	대문자 어휘
	학기 말	3	적용 사례나 예가 조금 더 있으면 좋겠어요. 주장을 택한 이유를 좀 더 자세히 설명하고, 본인 주장에도 문제점이 있어서 이를 보완하는 자신만의 대안이 있으면 더 좋은 글이 될 것 같아요.
		4	본인이 경험하지 못했을 뿐 인데 문장을 이렇게 쓰는 건 지나치게 일반화 시킨 듯. 의견을 들어서 좋은 것 같습니다. 추가적으로 인식에 대한 통계가 나왔으면 더 설득력 있을 것 같습니다.
현정	학기 초	1	You need to provide information in detail. a 관사 I think→In my opinion would be better I think law→punishment would be proper word the punishment of sexual violence crime→sex offenders 자기 주장을 잘 나타내서 good입니다.
		2	It would be better explanation if there is specific statement of how Relative grading system works.

<표 29> 학습자가 제공한 피드백 [계속]

			It seems a nice skill to make readers pay attention by questioning about the theme.
	학기 말	3	I can't get your exact opinion. So which is your opinion? It's not clear.
			맨 마지막에 사회의 주장 인식에 대해서도 어떠한지 앞으로 어떻게 변하면 되는지 넣으면 더 좋은 글일 듯.
		4	잘 읽었어요. 지랑 내용이 상반되서 새로운 생각들을 알 수 있었어요!
	학기 초	1	주제, 문단 나눠주면 보기 좋을 듯 girls→women country's→Korean
		2	thing→think one's→who
병진	학기 말	3	동거를 하지 않는 주장은 좋았습니다. 하지만 여자가 불리하다는 것에 앞으로 어떻게 바뀌었으면 좋겠다라는 것에 대해 더 의견을 내면 좋겠습니다.
			첫 번째, 두 번째 주장의 근거가 조금 더 합리적, 객관적이면 좋겠네요.
		4	전체글이 신상 알림의 필요성을 주장하고 싶은 것 같은데, 글과 주장은 격리와 처벌 강화입니다. 그렇다면 다른 방식을 고민해보는게 어떨까요?
			본인의 책임과 위험으로 한 범죄지만, 우리 모든 범죄자에 대해서 강력한 처벌과 사회적 격리를 한다면, 악용과 무관용의 문제, 헌법 취지와도 생각해주세요!
	학기 초	1	Wherever we and whenever we visit in Korea→Everywhere in Korea 축약가능 단어 반복 for→with short→shorted 사례→case
유주		2	절대평가의 장점이나 효과를 근거로 더 넣으면 더 좋은 글이 될 것 같아요. 근거? 절대평가 시 학습자들 간 or 교사와의 관계가 상대평가보다 좋은 이유?

<표 29> 학습자가 제공한 피드백 [계속]

학기 말	3	예시나 제도 같은걸 소개하면 좋을 것 같아요. 이 부분을 좀 더 풀어쓰면 좋을 듯해요. 한국의 상황을 설명하거나 순리를 따라야하는 이유 같은 게 들어가면 더 좋겠습니다.
		합의하에 이혼한 예시. 헐리우드 배우들이나 주변 이야기를 더 하면 글의 흥미도가 더욱 높아질 것 같아요. Please talk more about marriage too to understand you and then can have a better contrast.
		자기 자신의 의견을 좀 더 포함시켜서 주장을 강력히 표현해주세요.
	4	찬반의 의견에 대한 이유가 완전히 상반되는 내용이면 좀 더 좋을 것 같아요. 찬성 이유-아이들 / 반대 이유-범죄자들의 재개, 포커스를 아이들이나 범죄자 하나로 잡으면 어떨까요?

<표 29>는 연구 참여자들이 학기 초(1, 2차) 제공한 피드백과 학기 말(3, 4차) 제공한 피드백을 비교하여 나타낸 것이다. 학습자들은 인터뷰와 성찰 일지 결과에서도 알 수 있듯이 초반에는 문장 형식, 알파벳, 칭찬 위주의 피드백을 준 반면, 학기 말로 갈수록 근거 진위 여부에 의문을 가지고, 질문을 던진다던지, 정보에 대해 설명을 요구 하는 등의 비판적 사고와 관련된 피드백을 주는 것을 알 수 있다. 또한 학기 말로 갈수록 아이디어와 근거를 상세하게 제시하도록 하는 피드백이 학기 초에 비해 학기 말에 늘어났으며, 결론에 대한 합리성을 요구하는 피드백 또한 늘어난 것을 알 수 있다. 근거의 신뢰도를 높이기 위해 근거자료의 출처를 지적하는 피드백은 학기 초에 높았으나, 학기 말로 갈수록 연구 참여자들이 근거 자료 출처를 기입하고 정확한 자료를 제시하여 근거 자료 출처에 대한 피드백은 줄어든 것으로 볼 수 있다.

또한 학기 초에는 글쓴이가 주장하는 것에 대해 대부분 받아들이는 입장이었지만, 학기 말로 갈수록 글쓴이의 주장에 의문점을 가지는 비판적인

태도로 보고 있는 것을 알 수 있다. 글 전개의 논리성과 일관성을 요구하는 것이 늘어난 것으로 보아, 글 전체의 흐름을 보는 눈과 다른 사람의 글에서 결여된 부분을 지적할 수 있는 비판적 사고력이 생긴 것을 알 수 있었다.

5.1.2 성찰 일지 분석 결과

연구 참여자 스스로 수업에 대해 반성할 수 있고, 연구자가 배제된 상태에서 혼자 작성하는 성찰 일지를 분석하였다. 총 4회에 걸친 성찰 일지 내용 분석을 통하여 19개의 하위 주제와 6개의 상위 주제로 코딩되었으며 학기 초 49개, 학기 말 154개의 코딩 결과를 <표 30>과 같이 제시하였다. 영역별 주제와 분류한 이유는 학기 초와 학기 말의 코딩 결과 비교를 통해 어떤 영역에서 변화가 이루어졌는가를 분석하기 위함이다.

<표 30> 성찰 일지 코딩 결과

	상위 영역 주제	하위 영역 소주제	학기 초	학기 말	
추론	결론 이끌어 내기	1 : 경험 들어 말하기	2	6	
		2 : 근거 대며 말하기	2	4	
		3 : 근거 자료 찾음	2	13	
		4 : 사례 보충	1	3	
		5 : 예시를 통한 반론	2	6	
		6 : 증거 찾아내기	2	2	
	동의 여부	7 : 결론과 전체 조건 일치하는가?	8 : 상대방 설득	1	17
			9 : 주장의 설득력 정도 파악	1	3
			10 : 내 논증에 빠진 부분	7	9
	부족한 부분	11 : 예시 근거 부족 보완	12 : 의견 뒷받침 근거 재작성	7	17
				5	9
	추론 영역 코딩 수(빈도)			35(71.43%)	90(58.44%)
분석	글이 내포하고 있는 가설 파악하기	13 : 다른 사람 가설	2	10	
		파악			
		14 : 본인 가설 파악	3	11	
	글이 내포하고 있는 가치 파악하기	15 : 글 읽으며 생각 정리	1	2	
		16 : 작가 의도 파악	1	9	
	자기 자신이 가지고 있는 편견 알아내기	17 : 내 견해 바꿀 수 있는 아이디어 듣기	2	15	
		18 : 본인 관점	1	9	
		19 : 비판적인 피드백 수용	4	8	
	분석 영역 코딩 수(빈도)			14(28.57%)	64(41.56%)
합계			49(100%)	154(100%)	

성찰 일지 분석 결과를 나타낸 <표 30>을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 추론 영역의 결론 이끌어 내기 영역에서는 근거 자료를 찾아 결론을 이끌어 내려고 했다는 코딩이 학기 초 2개에서 학기 말 13개로 가장 크게 증가했다. 동의 여부 영역에서는 의견을 낼 때 상대방을 설득하려고 했다는 코딩이 학기 초 1개에서 학기말 17개로 크게 늘어났다. 부족한 부분 영역에서는 예시 자료 근거가 부족해서 보완의 필요성을 느꼈다는 코딩이 7개에서 17개로 두드러지게 변화하였다. 이는 다른 사람이 자신의 주장에 대해 반론하고 피드백을 줄 것에 대비해 미리 정확하고 다양한 뒷받침 자료를 찾아놓음으로서, 자신의 주장을 탄탄하게 뒷받침하려는 경향을 나타낸 것으로 보인다.

분석 영역을 살펴보면, 글이 내포하고 있는 가설 파악하기 영역에서는 타인의 가설을 파악하는 영역이 학기 초 2개에서 학기 말 10개로 크게 늘어났으며, 본인 가설을 파악하려는 시도 또한 학기 초 3개에서 학기 말 11개로 늘어났다. 이는 글을 단순히 표면적으로만 읽는 행위 자체에 집중했으나, 학기 말로 갈수록 글이 내포하고 있는 작가의 의도 파악 등에는 관심을 가진 것으로 보인다. 다음 글이 내포하고 있는 가치 파악하기 영역에서는 작가 의도를 파악하려고 했다는 코딩이 학기 초 1개에서 학기 말 9개로 늘어났다. 이는 글에 내포된 가치를 파악하기 위해 작가의 의도를 비판적인 관점에서 바라 볼 수 있는 시각이 학기 말에 늘어난 것으로 보인다. 마지막으로 본인이 가지고 있는 편견 알아내기 영역에서는 자신의 견해를 바꿀 수 있는 아이디어를 들으려는 코딩이 학기 초 2개에서 학기 말 15개로 늘어났다. 이로 인해 본인 관점에서 스스로 자신이 가진 고정관념과 편견을 알아내는 것도 1개에서 9개로 늘어났다. 이는 자신이 가진 편견을 다른 사람의 피드백을 통해 수정하고 피드백을 비판적으로 받아들여 자기 수정으로 나타나는 결과를 보였다. 전반적인 성찰 일지 내용 분석을 통해 코

딩 결과를 <표 30>을 통해 알아보았다면, 코딩 결과를 뒷받침할 수 있는 성찰일지의 내용 중 일부를 발췌하여 살펴본다.

효찬과 유주의 일지로 보아 체계적인 글을 써서 본인의 주장을 확실히 전달하기 위해서는 근거가 중요하다는 것을 깨달아 학습자들이 근거 자료를 찾기 위해 시간 투자를 많이 했다는 것을 알 수 있다.

쓰는 시간이 처음에는 시간이 좀 적게 걸렸지만 가면 갈수록 시간이 오래 걸리는 편이다. 근거를 좀 더 쓰기 위해서, 근거를 더 찾았을 때 이거를 어떻게 하면 풀어서 쓸 수 있을까, 이걸 앞에다 더 쓰고 이렇게 하려다 보니까 시간이 더 걸리는 것 같다. 체계적으로 나만의 글 스타일이 생긴 것 같다. 뒷받침 하는 내용도 아무 기사나 쓰면 공격이 들어오기 때문에, 진위 여부를 잘 파악해서 찾아야 제대로 된 글이 써지는 것 같다. (3차 성찰 일지, 효찬)

비판적 사고가 6이라면 작문은 4정도 향상 된 것 같다. 내가 A라고 주장하고 있을 때 어처구니없이 A라 할 수 없으니까 근거를 써서 구체적으로 써야 주장을 할 수 있고, 어떻게 논리를 전개시켜나갈까 생각하게 되고. 일단 근거가 제대로 뒷받침 되면 글이 잘 구성되어 지는 것 같음. 공격도 적고... (4차 성찰 일지, 유주)

다음으로 상대방을 설득하기 위한 글을 쓴다는 의견이 학기 말에 크게 늘어났는데 관련 인용문을 살펴보면 다음과 같다. 지민은 1차, 2차 피드백을 끝낸 후 성찰 일지를 통해 드러난 의견은 본인이 하고 싶은 글을 두서 없이 전부 쓰기 보다는 독자의 시각에서 글을 써야 하겠다는 필요성을 느꼈다. 독자가 공감하는 글을 쓰기 위해서는 독자를 설득시켜야 한다고 느낀 것으로 나타난다. 은혜는 본인이 자신만의 전제를 미리 펼쳐놓고 글을 썼기 때문에 상대방의 입장에서는 글을 읽어볼 생각을 하지 않았지만, 1차

작문을 끝내고 나서는 상대방을 이해시키고 상대방 입장에서 글을 쓰려는 노력을 해야 한다고 느낀 것으로 보인다.

저번 피드백을 끝내고 내가 하고 싶은 말을 하는게 아니라 상대방이 읽는 시각에서 글을 써야겠구나 라는 생각을 했다. 내가 하고 싶다고 이말 저말 다 쓰는게 아니라 독자에 맞춰서 쓰는 것도 필요하겠구나 라는 생각을 했다. 내 의견만 주구 장창 얘기 하는게 아니라, 내 글을 읽는 사람도 설득이 되게끔 글을 써야 읽을 맛이 날 것 같다. 상대방이 공감할 수 없는 내용의 글은 제대로 된 글이 아니라고 생각한다. (2차 성찰 일지, 지민)

내가 주장하는 바를 전제로 까는 것을 정확히 글로 썼으면 좋겠고, 어떤 내용을 전제로 내 주장을 하는거 맞냐 이런 식으로 물어봤었는데, 가만히 생각해 보니 내 주장을 펼칠 때 스스로 전제를 깔고 주장을 펼치다보니까 이 전제에 대해서 사람들에게 이해를 시켜야겠다 이런 식으로 생각을 해 본적이 없는 것 같다. OO의 피드백을 보고 내 생각만 할게 아니고, 다른 사람들은 모르니까 충분히 설명을 해줘야 겠구나 라는 생각을 하게 됐다. (1차 성찰 일지, 은혜)

본인의 부족한 점을 파악하는 부분에서는 피드백과 토론을 통하여 동료들에게서 주장을 뒷받침하는 예시 근거의 부족이 가장 많았고 그 부분에 대한 보완이 가장 빈번히 일어났음을 알 수 있었다.

내가 주장하는 바에 대한 근거가 부족하다는 의견이 많았다. OO와 △△가 특히 심했던 것 같다. 그 사람들을 설득하려면 근거를 더 보충해야 하는게 필요할 것 같다. (3차 성찰 일지, 은정)

이번 자료를 준비하면서 시간 부족 탓도 있었고, 주제가 어려워서 자료를 많이 못 찾았더니 확실히 내가 주장하는 걸 제대로 쓰지 못했다. 여기에 대한 근거는? 이 말에 대한 근거는? 이라는 피드백이 많아서 다음 번 작문 할 때는 근거를 제대로 많이 들어야겠다는 생각을 했다. (2차 성찰 일지, 현정)

코딩 결과의 분석 영역 주제화 결과를 살펴보면 글이 내포하고 있는 가설을 파악하기에서는 타인의 가설과 본인 가설을 파악할 수 있는 판단 능력에 대한 변화가 두드러졌다. 은혜는 다른 사람의 가설을 파악하게 되고 본인의 가설 또한 파악하면서 다시 한 번 더 본인의 글을 수정하고 심오하게 생각할 수 있는 계기가 된다고 하였다.

친구들과 후배들과 같이 의견을 공유하다보니 내 개인의 의견에 대해서 생각하게 됐고, 다른 사람들이 어떻게 생각하는지도 궁금해진다. 그걸 파악하려고 자세히 듣다보면, 글에서는 볼 수 없었지만 이런 생각을 가지고 썼구나 같은 것도 들을 수 있고.. 내 생각도 잘 바뀐다. 내 생각이 생각보다 자주 바뀌는 것 같다. 완전 진실이라고 믿었던 내 의견이, 내가 알고 있던게 진실이 아닐 수도 있겠구나 해서 다시 찾아보니까 진짜 아니었던 적도 있다. 이런 과정을 계속 거치다보니 생각이 생각을 더하고, 한 가지 문제도 여러 각도로 심오하게 생각할 수 있게 되는 것 같다. (3차 성찰 일지, 은혜)

다음으로 글이 내포하고 있는 가치를 파악하기에서는 작가의 의도를 파악한다는 점이 학기 초에 비해 학기 말에 두드러지게 나타났다. 병진은 글을 쓴 의도를 분석해서 글을 읽으면 본인의 입장에서 대안을 줄 수 있고, 본인도 배울 수 있는 시너지 효과가 나타난다고 하였다.

학기 초에는 글을 무비판적으로 읽었다면 지금은 이 기사를 쓴 사람이 무슨

의도로 이 문제를 찬성했는지, 반대 했는지, 이런 것도 보게된다. 교수님이 주신 자료 읽을 때도 그렇지만, 피드백 하려면 애들이 무슨 의도로 글을 썼는지 파악을 하면 피드백 해주기도 쉬워지는 것 같다. 아, 이런 말 하려고 이렇게 글을 전개했구나 하면서. 나라면 이렇게 말하기 위해서는 이런 식으로 쓸 것 같다는 대안도 제시 해줄 때도 있다. 서로 도와가면서 글이 더 발전하는 것 같다. (4차 성찰 일지, 병진)

마지막으로 자기 자신의 편견 파악하기 에서는 내 견해를 바꿀 수 있는 아이디어를 듣고, 본인 관점에서 수정을 한다는 점에서 변화된 양상을 보였다. 인영은 동료 피드백을 하면서 본인의 고정관념과 편견을 바꿀 수 있는 의견을 듣고 피드백을 수용하면서 본인의 글쓰기 능력과 생각 정리에 많은 도움이 되었다는 의견을 나타냈다.

교수님은 빠지고 우리끼리 같이 의견 나누고 하는게 도움이 되려나 생각을 했는데, 내 생각 말하고 하면서 내 생각도 정리가 되고, 또 내가 잘 모르는 부분이 있으면 그 부분에 대한 보충설명도 애들이 해준다. 그래서 글 쓰는데 도움이 되고, 확실히 생각 정리하는데 영향을 줬다. 내가 생각지도 못한 점이 나오니까 처음에는 이것만이 옳다고 생각 했었는데, 다른 사람들 의견을 듣다 보니까 아닐 수도 있겠다는 생각이 들었다. 열린 시각으로 바라봐야 하는데 그게 좀 부족했던 것 같다. 암튼 피드백이 진짜 도움 많이 됐음. (4차 성찰 일지, 인영)

성찰 일지를 통한 분석 결과를 종합해 볼 때, 연구자의 시각에서는 보이지 않았던 것들을 연구 참여자가 글로 표현하면서, 심층 면담에서는 측정할 수 없었던 부분에 대해 알아 볼 수 있었다.

특히, 학기 초반에 주장과 근거가 부족하여 생기는 문제점들을 본인의

주장을 타인에게 설득시키기 위해 뒷받침 근거를 찾고, 합리적인 예시를 들어 주장하려고 노력하였다. 다른 사람이 자신의 주장에 대해 반론하고 피드백을 줄 것에 대비해 미리 정확하고 다양한 뒷받침 자료를 찾아놓음으로서, 자신의 주장을 탄탄하게 뒷받침하려하는 경향을 나타낸 것으로 보인다. 또한 글을 읽을 때 본인의 가설뿐만 아니라 타인의 가설, 작가의 의도를 파악한다는 점에서 비판적 사고가 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 이는 글을 단순히 표면적으로만 읽는 행위 자체에 집중했으나, 학기 말로 갈수록 글이 내포하고 있는 작가의 의도 파악에도 관심을 가진 것으로 보인다. 또한 자신이 가진 편견을 다른 사람의 피드백을 통해 수정하고 피드백을 비판적으로 받아들여 결과적으로 자기 수정과 자기 성찰로 나타나는 긍정적인 결과를 나타냈다.

5.2 영어 쓰기 능력 변화

5.2.1 영어 쓰기 채점 결과

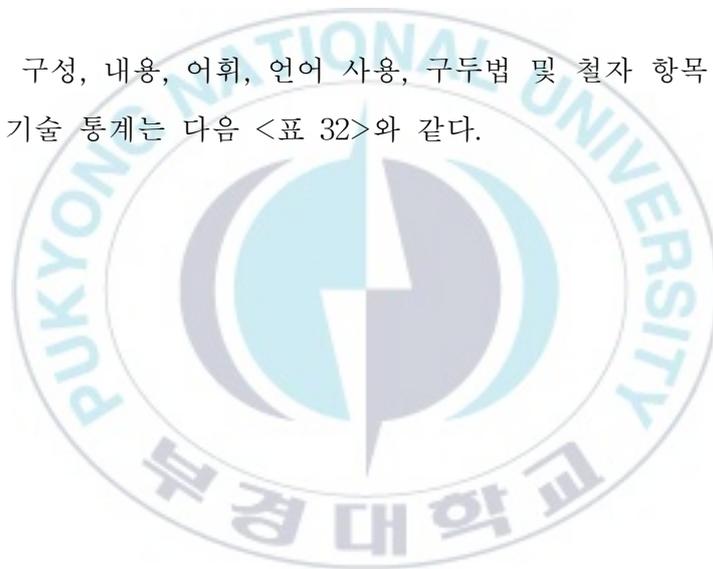
영어 쓰기 능력 변화를 알아보기 위해 영어 쓰기 결과물을 채점한 결과를 평균 점수로 통계 분석하였으며, 그 결과는 다음과 같다. 영어 쓰기 채점은 ESL Composition Profile의 채점 기준에 근거하여 10점 만점 평가로 구성(organization), 내용(content), 어휘(vocabulary), 언어 사용(language use), 구두법 및 철자(mechanics)의 총 5가지로 이루어졌다(부록 3 참조). 이러한 과정을 통해 세분화된 영역 중 구체적으로 어떤 영역에서 유의미한 차이를 보이는지 파악하고 두 채점자에 의해 4회에 걸친 영어 쓰기 채점

결과의 평균값으로 분석을 실시하였다. 영어 작문 채점을 실시한 두 평가자 간 채점의 신뢰도를 입증하기 위한 교차 분석 결과 상관계수 r 값은 0.862이며, 세부 사항은 다음 <표 31>과 같다.

<표 31> 평가자간 신뢰도 교차 분석 결과

Cohen's Kappa	값	점근 표준오차	근사 t 값	근사 유의확률
	.862	.034	21.597	.000

학습자의 구성, 내용, 어휘, 언어 사용, 구두법 및 철자 항목 별 채점 결과에 대한 기술 통계는 다음 <표 32>와 같다.



<표 32> 평가 항목 별 기술 통계

구성						
차수	평균	표준편차	표준오차	n	95%신뢰구간	
					하한값	상한값
1	3.7222	.57451	.135	18	3.437	4.008
2	5.5000	.85749	.202	18	5.074	5.926
3	7.5000	.92355	.218	18	7.041	7.959
4	8.4444	.85559	.202	18	8.019	8.870

내용						
차수	평균	표준편차	표준오차	n	95%신뢰구간	
					하한값	상한값
1	3.444	.70479	.166	18	3.094	3.795
2	4.444	.61570	.145	18	4.138	4.751
3	7.056	.99836	.235	18	6.559	7.552
4	8.778	1.00326	.236	18	8.279	9.277

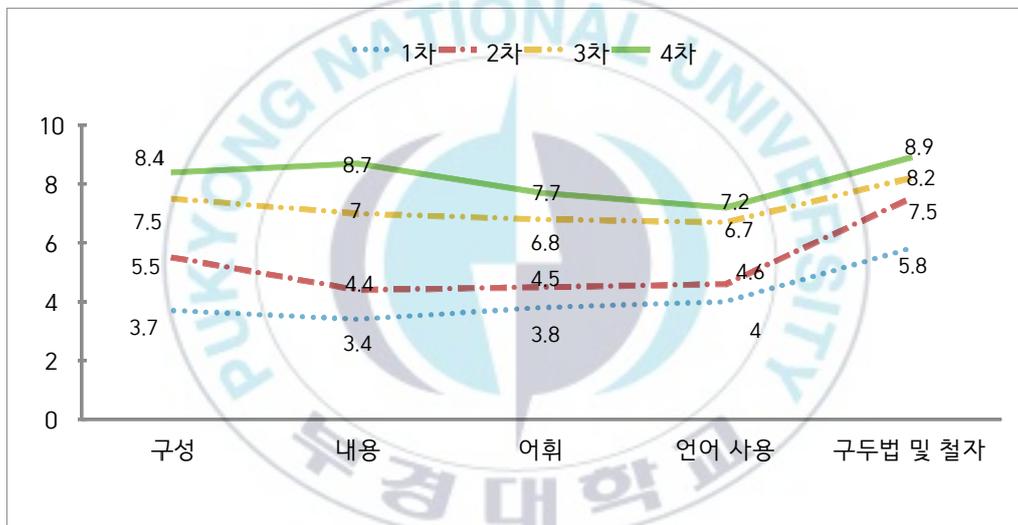
어휘						
차수	평균	표준편차	표준오차	n	95%신뢰구간	
					하한값	상한값
1	3.8889	.83235	.196	18	3.475	4.303
2	4.5556	.51131	.121	18	4.301	4.810
3	6.8889	1.23140	.290	18	6.277	7.501
4	7.7778	.42779	.101	18	7.565	7.991

언어 사용						
차수	평균	표준편차	표준오차	n	95%신뢰구간	
					하한값	상한값
1	4.0556	.80237	.189	18	3.657	4.455
2	4.6111	.77754	.183	18	4.224	4.998
3	6.7778	.94281	.222	18	6.309	7.247
4	7.2778	.57451	.135	18	6.992	7.563

구두법 및 철자						
차수	평균	표준편차	표준오차	n	95%신뢰구간	
					하한값	상한값
1	5.8889	.58298	.137	18	5.599	6.179
2	7.5000	.61835	.146	18	7.193	7.807
3	8.2778	.57451	.135	18	7.992	8.563
4	8.9444	.23570	.056	18	8.827	9.062

<표 32>에서 구성 항목은 3.7점에서 8.4점으로 향상되었고, 내용 항목의 평균 점수가 1차 3.4점에서 4차 8.7점으로 가장 높은 폭으로 향상되었다. 어휘 항목은 3.8점에서 7.7점으로, 언어 사용 항목은 4점에서 7.2점, 구두법 및 철자 항목은 5.8점에서 8.9점으로 모두 1차에 비해 4차 작문의 평균 점수가 높아졌다. 다음 <그림 5>는 5가지 항목 별로 두 채점자가 1~4차에 걸쳐 채점한 평균 점수 변화를 나타냈다.

<그림 5> 항목 별 영어 쓰기 평균 점수 변화



<표 32>, <그림 5>와 같이 차수가 높아질수록 평균 점수가 높게 나타나는 것을 알 수 있으므로, 반복측정 분산분석을 통해 각 차수별 성적과 평가 항목별 성적 간 유의미한 차이가 존재하는가를 분석하였다. 반복측정 분산분석은 동일하게 반복되는 측정값에 대하여 집단 간 차이를 분석하는 방법이다. 본 연구 분석을 위해 4개 차수와 구성, 내용, 어휘, 언어 사용, 구두법 및 철자의 5개 평가항목을 기준으로 데이터를 분류하여 분석한 결과는 다음 <표 33>과 같다.

<표 33> 요인-평가항목별 효과

평가항목 「구성」						
다변량 검정 a						
항목	효과	값	f	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
구성	Pillai의 트레이스	.976	207.328 ^b	3.000	15.000	.000
	Wilks의 람다	.024	207.328 ^b	3.000	15.000	.000
	Hotelling의 트레이스	41.466	207.328 ^b	3.000	15.000	.000
	Roy의 최대근	41.466	207.328 ^b	3.000	15.000	.000
a. 개체-내 계획: 구성						
b. 정확한 통계량						
개체-내 효과검정						
소스		제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
구성	구형성 가정	239.819	3	79.940	233.896	.000
	Greenhouse-Geisser	239.819	2.698	88.881	233.896	.000
	Huynh-Feldt	239.819	3.000	79.940	233.896	.000
	하한값	239.819	1.000	239.819	233.896	.000
오차 (구성)	구형성 가정	17.431	51	.342		
	Greenhouse-Geisser	17.431	45.870	.380		
	Huynh-Feldt	17.431	51.000	.342		
	하한값	17.431	17.000	1.025		
평가항목 「내용」						
다변량 검정 a						
항목	효과	값	f	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
내용	Pillai의 트레이스	.986	340.885 ^b	3.000	15.000	.000
	Wilks의 람다	.014	340.885 ^b	3.000	15.000	.000
	Hotelling의 트레이스	68.177	340.885 ^b	3.000	15.000	.000
	Roy의 최대근	68.177	340.885 ^b	3.000	15.000	.000

<표 33> 요인-평가항목별 효과 [계속]

개체-내 효과검정						
소스		제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
내용	구형성 가정	319.708	3	106.569	361.332	.000
	Greenhouse-Geisser	319.708	1.971	162.230	361.332	.000
	Huynh-Feldt	319.708	2.227	143.549	361.332	.000
	하한값	319.708	1.000	319.708	361.332	.000
오차 (내용)	구형성 가정	15.042	51	.295		
	Greenhouse-Geisser	15.042	33.502	.449		
	Huynh-Feldt	15.042	37.862	.397		
	하한값	15.042	17.000	.885		

평가항목 「어휘」						
다변량 검정 a						
항목	효과	값	f	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
어휘	Pillai의 트레이스	.991	545.562 ^b	3.000	15.000	.000
	Wilks의 람다	.009	545.562 ^b	3.000	15.000	.000
	Hotelling의 트레이스	109.112	545.562 ^b	3.000	15.000	.000
	Roy의 최대근	109.112	545.562 ^b	3.000	15.000	.000

개체-내 효과검정						
소스		제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
어휘	구형성 가정	185.333	3	61.778	201.106	.000
	Greenhouse-Geisser	185.333	1.995	92.876	201.106	.000
	Huynh-Feldt	185.333	2.261	81.985	201.106	.000
	하한값	185.333	1.000	185.333	201.106	.000
오차 (어휘)	구형성 가정	15.667	51	.307		
	Greenhouse-Geisser	15.667	33.923	.462		
	Huynh-Feldt	15.667	38.430	.408		
	하한값	15.667	17.000	.922		

<표 33> 요인-평가항목별 효과 [계속]

평가항목 「언어 사용」

다변량 검정 a						
항목	효과	값	f	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
언어 사용	Pillai의 트레이스	.975	195.475 ^b	3.000	15.000	.000
	Wilks의 람다	.025	195.475 ^b	3.000	15.000	.000
	Hotelling의 트레이스	39.095	195.475 ^b	3.000	15.000	.000
	Roy의 최대근	39.095	195.475 ^b	3.000	15.000	.000
개체-내 효과검정						
소스		제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
언어 사용	구형성 가정	135.708	3	45.236	139.469	.000
	Greenhouse-Geisser	135.708	2.706	50.155	139.469	.000
	Huynh-Feldt	135.708	3.000	45.236	139.469	.000
	하한값	135.708	1.000	135.708	139.469	.000
오차 (언어 사용)	구형성 가정	16.542	51	.324		
	Greenhouse-Geisser	16.542	45.998	.360		
	Huynh-Feldt	16.542	51.000	.324		
	하한값	16.542	17.000	.973		

평가항목 「구두법 및 철자」

다변량 검정 a						
항목	효과	값	f	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률
구두법 및 철자	Pillai의 트레이스	.973	176.887 ^b	3.000	15.000	.000
	Wilks의 람다	.027	176.887 ^b	3.000	15.000	.000
	Hotelling의 트레이스	35.377	176.887 ^b	3.000	15.000	.000
	Roy의 최대근	35.377	176.887 ^b	3.000	15.000	.000

<표 33> 요인-평가항목별 효과 [계속]

개체-내 효과검정						
소스		제Ⅲ 유형 제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의 확률
구두법 및 철자	구형성 가정	93.486	3	31.162	124.513	.000
	Greenhouse-Geisser	93.486	2.391	39.100	124.513	.000
	Huynh-Feldt	93.486	2.809	33.281	124.513	.000
	하한값	93.486	1.000	93.486	124.513	.000
오차 (구두법 및 철자)	구형성 가정	12.764	51	.250		
	Greenhouse-Geisser	12.764	40.646	.314		
	Huynh-Feldt	12.764	47.753	.267		
	하한값	12.764	17.000	.751		

<표 33>의 구성, 내용, 어휘, 언어 사용, 구두법 및 철자의 모든 평가항목 통계량의 유의확률이 .05 이하로 차수별 데이터의 차이가 존재한다는 사실을 확인할 수 있다. 즉, 차수별 성적의 차이가 유의미한 차이로 나타나고 있으며, 차수와 항목에 따라서도 차이가 존재함을 확인할 수 있다. 또한 Mauchly의 구형성 검정 유의확률 또한 .05 이상이므로 측정치 처리수준의 분산이 동일하다는 귀무가설을 기각할 수가 없어 측정치의 처리수준 간 분산이 모두 동일하다는 구형성 가정을 만족한다. 따라서 반복측정 분산분석의 수행에 있어 구형성 가정을 충족하고 있다. 개체-내 효과 검정에서 각 통계량의 유의수준이 높아 차수와 항목의 데이터에서 모두 차이가 존재한다는 사실을 확인할 수 있다. 따라서 차수에 따른 성적의 차이가 유의미하게 존재하고 있으며 차수와 항목의 상호작용 효과도 존재하고 있다는 사실을 확인할 수 있다. 반복측정 분산분석을 통해 1차~4차에 걸쳐 점수 차이가 있다는 유의미한 결과를 알 수 있었으나, 평가 항목 별 어떤 차수 간 평균 점수 차이가 유의미한지 확인을 위해 Bonferroni 사후검증을 실시한 결과는 다음 <표 34>와 같다.

<표 34> 사후검증 분석결과

(I) 구성	(J) 구성	평균차이(I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
					하한	상한
1	2	-1.778*	.173	.000	-2.293	-1.263
	3	-3.778*	.207	.000	-4.395	-3.160
	4	-4.722*	.195	.000	-5.303	-4.141
2	1	1.778*	.173	.000	1.263	2.293
	3	-2.000*	.162	.000	-2.482	-1.518
	4	-2.944*	.206	.000	-3.558	-2.331
3	1	3.778*	.207	.000	3.160	4.395
	2	2.000*	.162	.000	1.518	2.482
	4	-.944*	.221	.003	-1.604	-.285
4	1	4.722*	.195	.000	4.141	5.303
	2	2.944*	.206	.000	2.331	3.558
	3	.944*	.221	.003	.285	1.604
(I) 내용	(J) 내용	평균차이(I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
					하한	상한
1	2	-1.000*	.081	.000	-1.241	-.759
	3	-3.611*	.216	.000	-4.256	-2.967
	4	-5.333*	.162	.000	-5.816	-4.851
2	1	1.000*	.081	.000	.759	1.241
	3	-2.611*	.216	.000	-3.256	-1.967
	4	-4.333*	.140	.000	-4.751	-3.915
3	1	3.611*	.216	.000	2.967	4.256
	2	2.611*	.216	.000	1.967	3.256
	4	-1.722*	.226	.000	-2.396	-1.048
4	1	5.333*	.162	.000	4.851	5.816
	2	4.333*	.140	.000	3.915	4.751
	3	1.722*	.226	.000	1.048	2.396

<표 34> 사후검증 분석결과 [계속]

(I) 어휘	(J) 어휘	평균차이(I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
					하한	상한
1	2	-.667*	.162	.004	-1.149	-.184
	3	-3.000*	.198	.000	-3.591	-2.409
	4	-3.889*	.159	.000	-4.365	-3.413
2	1	.667*	.162	.004	.184	1.149
	3	-2.333*	.214	.000	-2.972	-1.695
	4	-3.222*	.101	.000	-3.523	-2.921
3	1	3.000*	.198	.000	2.409	3.591
	2	2.333*	.214	.000	1.695	2.972
	4	-.889*	.241	.011	-1.608	-.170
4	1	3.889*	.159	.000	3.413	4.365
	2	3.222*	.101	.000	2.921	3.523
	3	.889*	.241	.011	.170	1.608
(I) 언어 사용	(J) 언어 사용	평균차이(I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
1	2	-.556	.217	.122	-1.204	.093
	3	-2.722*	.177	.000	-3.251	-2.193
	4	-3.222*	.152	.000	-3.677	-2.767
2	1	.556	.217	.122	-.093	1.204
	3	-2.167*	.202	.000	-2.770	-1.564
	4	-2.667*	.198	.000	-3.258	-2.076
3	1	2.722*	.177	.000	2.193	3.251
	2	2.167*	.202	.000	1.564	2.770
	4	-.500	.185	.091	-1.053	.053
4	1	3.222*	.152	.000	2.767	3.677
	2	2.667*	.198	.000	2.076	3.258
	3	.500	.185	.091	-.053	1.053

<표 34> 사후검증 분석결과 [계속]

(I) 구두법, 철자	(J) 구두법, 철자	평균차이(I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
					하한	상한
1	2	-1.611*	.200	.000	-2.209	-1.013
	3	-2.389*	.200	.000	-2.987	-1.791
	4	-3.056*	.151	.000	-3.505	-2.606
2	1	1.611*	.200	.000	1.013	2.209
	3	-.778*	.173	.002	-1.293	-.263
	4	-1.444*	.121	.000	-1.804	-1.085
3	1	2.389*	.200	.000	1.791	2.987
	2	.778*	.173	.002	.263	1.293
	4	-.667*	.140	.001	-1.085	-.249
4	1	3.056*	.151	.000	2.606	3.505
	2	1.444*	.121	.000	1.085	1.804
	3	.667*	.140	.001	.249	1.085

* <.05

b. 다중비교에 대한 조정: Bonferroni

<표 34>의 분석 결과, 구성 항목에서는 1~2차, 1~3차, 2~3차, 2~4차, 3~4차간의 점수 차이가 모두 유의미한 것으로 나타나 1~4차 간 유의미한 성적 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 내용 항목에서도 1~2차, 1~3차, 2~3차, 2~4차, 3~4차간의 점수 차이가 모두 유의미한 것으로 나타나 1~4차 간 유의미한 성적 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 다음 어휘 항목 역시 모든 차수 간 성적 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 언어 사용 항목에서는 1~2차, 3~4차 간 성적 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타났으며, 1~3차, 2~3차, 2~4차, 1~4차간에는 유의미한 성적 차이가 존재하는 것으로 나타났다. 마지막 구두법 및 철자 항목에서는 모든 차수의 성적 차이가 유의미한 것으로 나타났다.

5.2.2 심층 면담 분석 결과

앞서 영어 작문 채점 결과의 양적 분석을 통해 영어 쓰기 능력이 향상되는 긍정적인 결과를 나타내었다면, 이 결과를 뒷받침하기 위한 심층 면담 분석 결과는 다음 <표 35>와 같다.

<표 35> 심층 면담 분석 결과

상위 주제	하위 주제	학기 초	학기 말	
어려운 점	1 : 단어 어려움	6	1	
	2 : 문법 어려움	4	4	
	3 : 영어 작문 어려움	6	1	
어려운 점 영역 합계		16(72.73%)	6(10.53%)	
향상된 점	4 : 글 구성 능력 향상	0	17	
	5 : 글쓰기 방법 향상	0	11	
	6 : 단어 능력 향상	1	4	
	7 : 독자입장에서 글쓰기	1	0	
	8 : 문법 능력 향상	0	3	
	9 : 생각 정리 향상	1	2	
	10 : 장문 쓰기 능력	3	5	
	11 : 찬반 나뉘 적기	0	2	
	12 : 창의적 글쓰기	0	7	
	향상된 점 영역 합계		6(27.27%)	51(89.47%)
	영어 쓰기 능력 변화 합계		22(100%)	57(100%)

작문 영역에서는 학기 초 어려운 점이 크게 단어, 문법, 전반적인 작문 영역의 3가지 노드로 주제화되었다. 단어 어려움에 대한 코딩과, 작문 어려움에 대한 코딩이 학기 초에 비해 학기 말에 6개에서 1개로 줄어들었다. 향상된 점 영역에서는 글 구성 능력 향상 영역이 0개에서 17개로, 글쓰기

방법 향상이 0개에서 11개로 학기 말 코딩 수가 큰 변화를 나타냈다. 두드러지는 코딩의 변화가 나타난 부분들을 중점으로 항목 별로 연구 참여자의 심층 면담 내용을 인용하여 아래에서 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 단어에 대한 어려움이 큰 쪽으로 줄어든 것은 연구자가 매 주제마다 필요한 단어를 정리하여 제시해주고, 반복적인 단어 노출을 통해 단어에 대한 어려움이 줄어든 것으로 보인다.

제가 단어가 좀 많이 부족해서, 글 쓸 때 어려웠어요. 읽는 것도 잘 안되는데 쓰는 것 더 어렵더라고요.. (학기 초 면담, 지민)

주제마다 잘 몰랐던 어떤 특정 단어들? 그런것들이 있더라고요. 예를 들면 성범죄 같은거는 한 번도 들어보지 못했던 단어라서... 그런거를 교수님이 리스트로 제시해주시고, 작문할 때나 독해할 때 계속 그거 옆에 펼쳐놓고 보면서 하거든요. 굳이 외우려고 하지 않아도, 계속 보니까 기억에 남는 것 같아요. 또 저번에 작문할 때 봤던 단어를 그 다음 작문 할 때도 쓰게 되니까. 단어 부담이 좀 적어졌어요. (학기 말 면담, 지나)

전반적인 작문에 대한 어려움이 줄어든 것은 학기 초 어렵고 부담스럽게 느꼈던 작문을 반복적으로 시행하고, 작문에 부담을 느끼지 않도록 자유롭게 흥미로운 작문 수업 과정을 독려하면서 나타난 결과라고 볼 수 있다.

제가 오래 꾸준히 앉아서 공부를 하는 스타일이 아니라서... 특히 영어는 더 힘들어요. 영어로 글 쓰는게 힘들더라고요.. 한글로도 못 쓰겠어요 솔직히... (학기 초 면담, 은정)

저희 과 수업이랑 다르게 좀 재미있어요. 막 교수님이 빨간펜으로 막 지적사항

주시는게 아니라서 좀 부담이 덜하고. 약간 틀려도 된다는? 틀려도 뭐라하지도
않으시고 점수 깎이고 이렇게 없으니까 부담 없이 자유롭게 글 쓸 수 있어서
좋아요. 처음에는 좀 부담스럽게 생각했는데, 애들이랑 토론하는 것도 노는 건
아니지만, 노는 것 같은? 뭐라고 할까, 수업치고는 재미있으니까.. 아무튼 재밌
어요. 애들 글쓴거 제가 선생님처럼 지적 해주는것도 재미있어요. (학기 말 면
담, 유주)

인영은 학기 초 번역기에 의존하여 작문을 했으나, 학기 말로 갈수록 번
역기 의존을 줄이고 본인만의 글을 써서 수정할 점을 찾아내는 영어 쓰기
부분의 향상도를 보였다.

다른거는 일단은 제가 writing 하는거는, 제가 생각하는 걸 쓸 수 있는게 좀
재미있어요. 초반에는 솔직히 말해서 작문이 워낙 안 되다 보니까 번역기에 의
존했는데, 이런걸 안 해봤으니까, 그런데 점점 번역기를 안 쓰는게 느껴져요.
또 번역기를 돌리는 경우도 있는데, 그런데 이제는 번역기를 통해 나온 문장이
좀 이상하다는 거 정도는 발견할 수 있어요. 정확히는 아니지만.. 점점 제 글이
생기고 있는 것 같아요. (학기 말 면담, 인영)

글 구성 능력과 글쓰기 방법이 향상 되었다는 코딩이 높은 비중을 차지
했다. 지나와 은혜에 따르면 학기 초반에는 글을 두서없이 의식의 흐름대
로 적었다면, 후반으로 갈수록 글의 틀이 생기고, 서론, 본론, 결론의 틀이
생겼다는 것을 알 수 있다.

지금은 적기 전에 구성을 좀 생각하고 쓰는데, 그 전에는 진짜 글을 두서 없이
생각나는 대로 의식의 흐름대로 막 적었거든요. 그런데 지금은 이렇게 딱딱 나
뉘가지고 적을 수 있고, 그게 되게 좋은 것 같아요. 처음에는 장점, 단점 나오

고 마지막에 제 의견을 넣으려고 하는데, 뭔가 새로운 방안을 제시해야 하는데 이게 될지 모르겠는거예요. 거기에 대해서도 단점을 보완해야되고, 그렇게 해야되는데, 될 해야 될지 모르겠고, 그냥 짜깁기 하고 제 의견이 거의 안 들어가고, 인터넷에서 가져온 글 그냥 짜맞추고 그렇게만 했어요. (학기 초 면담, 효찬)

왜냐하면 처음 쓸 때는 진짜 막막했는데, 초반에 글에서 결론이 없다는 피드백을 많이 들었는데, 계속 그 후로 갈수록 글에서는 그게 개선 되어가니까, 글을 구성하는 방법을 쓰면서 배웠어요. (학기 말 면담, 은혜)

은혜와 현정은 영어 작문에 대한 부담이나 어려움은 크지 않았다. 하지만 본인 글의 구성과 구성 능력 향상에 집중을 하여 학기 말에 변화된 결과를 볼 수 있다. 두서없이 풀어나간 초반과 달리 후반에는 글의 주장과 뒷받침 근거를 확실히 밝히며, 이야기 식으로 장황하게 풀어나가는 글을 지양하는 것을 알 수 있다.

확실히 처음에 쓴 글보다는 마지막으로 갈수록 글이 가장 좋았던 것 같아요. 3번째 쓴거도 좋은 글이라고 생각하는데, 좀 다르게도 쓸 수 있구나 이걸 느꼈거든요. 신박하고, 자극적이고, 간략하게. 좀 딱 와 닿을 수 있는, 막 구구절절 풀어나가는게 아니고. 확실하게 주장과 근거가 있는 글이 좋은 글인 것 같아요. 제가 읽을 때도 편하고 다른 사람이 제 글을 읽을 때도 그렇겠죠. 너무 과제라고 해서 그냥 간단하게 의무적으로 그냥 이렇게 딱딱 하는거 보다는, 그냥 한 번 썼을 때 기왕 쓰는거 그냥 이걸 어떻게 하면 좀 더 새롭게 만들 수 있었가, 그런 방법이 생겼어요. 신문 기사처럼 따라 써보기도 하고요. 글을 쓰는 방법을 좀 알아가고 저만의 스타일이 생긴 것 같아요. (학기 말 면담, 병진)

문장을 시작하기 위해서 서술하는 약간, 제가 이야기 식으로 서술하는 걸 되게

좋아하다 보니까 그렇게 쓰는데, 사실 그거는 이해하기 쉬운 건 아니었고, 내가 주장하는 주장과 근거나, 이유 이렇게만 간단하게 썼어도 됐는데, 일단 그런 부분을 조금 배웠습니다. 서술 이야기 식으로, 전 예도 글 중에 기억나는게 예를 들면, 인류사회 시작과 함께 우리는 어찌고 저찌고 이런식으로 오프닝을 썼던 게 있었는데, 이게 나중에 보고서 이런 건 진짜 필요없고 내가 말하고 싶은 걸 명확하게 밝혔으면 됐을 텐데, 같은 그런 걸 보는 눈이 좀 생겼어요. (학기 말 면담, 현정)

이상의 결과를 종합해 볼 때, 학기 초 단어에 대한 어려움과 작문 자체가 부담으로 느껴진 학습자들은, 교수자의 중요 단어 반복적 제시와 자유로운 수업 분위기 등으로 인해 단어 실력 향상과 함께 작문 수업에 대한 어려움이 줄어든 것으로 보인다. 특히, 글의 포맷을 정하고 작문하기 전에 전체적인 내용을 구성하여 글을 쓰기 시작하면서, 서론, 본론, 결론의 틀이 생긴 것으로 보아 글 구성 능력과 글쓰기 방법 면에 있어서도 변화가 나타난 것을 알 수 있다. 이는 연구자의 직접적인 작문 교수 활동 없이도, 강의 중에 이루어진 토론, 피드백과 반복적인 작문 활동을 통해 학습자들의 영어 쓰기 능력이 향상된 것으로 나타났다. 이를 볼 때 영어 쓰기 능력이 향상되었다는 양적 연구 결과를 심층 면담 결과가 뒷받침해주고 있음을 알 수 있다.

VI. 논의 및 결론

이 장에서는 본 연구에서 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 변화를 분석하기 위해 심층 면담, 성찰 일지, 토론, 동료 피드백, 영어 작문 자료를 분석한 결과를 연구 과제 별로 제시한다.

6.1 연구의 결론

<연구 과제 1> Vygotsky의 사회적 상호작용을 통한 비판적 사고의 변화는 어떠한가?

첫째, 심층 면담을 통해 비판적 사고 변화 과정을 살펴본 결과, 전반적인 수업, 토론, 피드백 영역에서 사고의 변화가 나타났다.

먼저, 수업 영역에서는 주어진 글을 비판적으로 읽는 것에 어려움을 느낀 학습자들이 학기 말에는 글을 읽으면서 작가의 의도와 주장을 파악하고, 글의 진위 여부를 파악하려 한다는 것에서 학습자들의 비판적 사고가 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 온·오프라인 상의 넘쳐나는 정보의 홍수 속에서 자신이 필요한 자료를 선별해내는 능력이 향상되었고, 이는 자신보다 수준이 높은 동료의 도움에 의해 노하우 공유와 검색 방법 등을 배움으로써 길러진 것으로 나타났다. 작문과정에서 나타나는 비판적 사고의 변화는 문제점 제시, 해결책 제시, 타인 관점 파악 부분의 변화가 두드러졌다(Kettler, 2014). 학기 초에는 단순 배경 설명과 예시로 글을 구성했다면 학기 말로 갈수록 문제점을 제시하고 그에 대한 해결책과 대안을

제시하는 빈도가 높아 졌고, 다른 관점에서 상황을 생각해보는 것이 가능해진 것으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때, 사회적 상호작용을 통한 수업이 학습자의 작문 활동에 비판적 사고의 변화가 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

토론 영역에서는 본인과 타인의 주장에 대해 문제점을 파악하고 진위를 판단하는 계기가 되어 본인 주장에 대한 잠재적 반론을 대응한다는 것을 보아 토론 수업에 따른 비판적 사고가 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 또한, 대안 제시, 해결책 제시, 가설 제안, 문제점 인식 부분의 변화가 두드러져 비판적 사고가 변화하는 과정을 볼 수 있었다(Boostrom, 1992). 학기 초에는 가설을 제안하는 것이 미미하였지만 학기 말에는 가정을 하고 타인의 입장에서 생각하고 의견을 교환함으로써 비판적 사고가 변화되는 것을 알 수 있었다. 또한 학습자들이 어떤 상황에 대해 문제점을 인식할 수 있다는 것은 비판적 사고를 판단하는데 중요한 기준이 되며, 어떤 문제에 대한 해결책과 대안을 생각해보고, 그에 대한 자신의 의견을 제시하는 결과를 나타내었다. 따라서 토론에 의한 상호작용과 이에 따른 비판적 사고가 변화되는 것을 확인할 수 있다.

사회적 상호작용이 드러나는 활동 중 동료 피드백 영역의 비판적 사고 변화가 학기 말 가장 두드러지게 높아졌다. 피드백 분석 결과 내용 중심 피드백이 늘어났고, 글쓴이의 의도 파악, 근거 제시 요구 부분의 변화가 두드러졌다. 학기 말로 갈수록 아이디어와 근거를 상세하게 제시하도록 하는 피드백이 학기 초에 비해 학기 말에 늘어났으며, 결론에 대한 합리성을 요구하는 피드백 또한 늘어난 것을 알 수 있다. 또한 학기 초에는 글쓴이가 주장하는 것에 대해 대부분 받아들이는 입장이었지만, 학기 말로 갈수록 글쓴이의 주장에 의문점을 가지는 비판적인 태도로 보고 있는 것을 알 수 있다. 글의 구성적인 측면에서도 글 전개와 논리성과 일관성을 요구하는

것이 늘어난 것으로 보아, 글 전체의 흐름을 보는 눈과 다른 사람의 글을 비판적으로 보고 흐름을 지적할 수 있는 사고력이 생긴 것을 알 수 있었다.

둘째, 성찰 일지를 통해 드러난 분석은 학기 초에 비해 학기 말에 이르면서 주장과 근거 제시, 작가 의도 파악 부분에서의 변화가 두드러졌다. 학기 초반에 주장과 근거가 부족하여 생기는 문제점들을 본인의 주장을 타인에게 설득시키기 위해 뒷받침 근거를 찾고, 합리적인 예시를 들어 주장하려고 노력하여 극복하였고, 글을 읽을 때 작가의 의도를 파악한다는 점에서 비판적 사고가 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다(Cavdar & Doe, 2012). 이러한 결과로 볼 때, 면담에서는 파악하지 못했던 부분에 대해 학습자 혼자서 작성한 성찰 일지를 통해 세부적인 변화에 대해 관찰할 수 있었고, 추론과 분석의 전 영역에서 비판적 사고가 변화한 것으로 나타났다.

<연구 과제 2> Vygotsky의 사회적 상호작용을 통한 영어 쓰기 능력 변화는 어떠한가?

첫째, 비판적 사고의 향상이 영어 쓰기 능력의 향상으로 이어졌는가를 분석하기 위하여 정량적 데이터로서 학기 내 차수별로 진행된 쓰기 결과물을 분석하였다. 분석을 위해 총 4차에 걸쳐 실시된 영어 쓰기 결과물을 구성, 내용, 어휘, 언어 사용, 구두법 및 철자의 5가지 항목 기준을 토대로 채점하여 두 채점자의 채점 결과물로서 양적 분석을 실시하였다. 항목별 향상도가 차수별로 존재하는지를 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시한 결과, 차수별 성적의 차이가 유의미한 차이로 나타나고 있으며, 차수와 항목에 따라서도 차이가 존재함을 확인할 수 있다. 차수에 따른 성적의 차이가 유의미하게 존재하고 있으며 차수와 항목의 상호작용 효과도 존재하고

있다는 사실을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 5가지 항목에 걸쳐 학습자의 영어 쓰기 능력이 지속적으로 상승되었음을 나타내는 것이라 할 수 있다. 결과적으로 차수가 진행될수록 학생들의 쓰기 능력은 향상되었다고 결론내릴 수 있으며 이러한 결과는 영어 수업을 통한 사회적 상호작용이 비판적 사고능력 뿐만 아니라 영어 능력에도 전반적인 영향을 미치고 있다고 볼 수 있다.

둘째, 영어 쓰기 능력 향상에 긍정적 결과를 보인 통계 분석 결과를 뒷받침하기 위해, 심층 면담 내용 중 영어 쓰기 내용과 관련된 부분을 코딩하고 면담 내용을 인용함으로써 학습자가 느끼는 영어 쓰기 능력에 대해 분석하였다. 학기 초 단어에 대한 어려움과 작문 하는 것이 부담으로 느껴진 학습자들은 반복적인 학습과 자유로운 수업 분위기 등으로 인해 단어 실력 향상과 함께 작문 수업에 대한 어려움이 줄어들었다. 학습자는 자신보다 상위 레벨의 학습자에게 받은 피드백이 글을 수정하고 글의 질을 향상시키는데 도움을 준 것을 알 수 있다. 이는 Vygotsky의 이론에 근거하여 사회적 상호작용을 통해 비계가 일어나 학습자의 능력 발달에 도움을 주어 학습자가 한 단계 더 향상하는 결과를 나타내었음을 알 수 있다. 특히, 글 구성 능력과 글쓰기 방법 면에 있어서 높은 향상을 나타냈는데, 이는 교수자의 직접적인 작문 교수 없이도, 수업 내의 토론, 피드백과 같은 상호작용으로 인해 스스로 또는 타인의 도움이 영어 쓰기 능력 향상에도 긍정적인 영향을 끼친 것으로 나타났다.

각 단계별 분석결과를 종합해 볼 때, 사회적 상호작용을 통한 영어 수업이 대학생의 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다(Daniel, 2008; Paul, 1982; Siegel, 1988). 질적 자료 코딩의 결과로 비판적 사고는 사회적 상호작용 중 동료 피드백 과정에서 가장 활발하게 나타나 학습자 간 도움을 주는 것으로 나타났다(김한경, 2010; 진수

경, 2012). 이는 교수가 제공하는 피드백이 아닌 동료에게 피드백을 받으면서 학습자 스스로 피드백을 선별하는 능력이 생겼으며, 자신도 동료에게 피드백을 주기 위해서는 글을 비판적으로 읽는 과정을 거치면서 동료 피드백 영역에서 비판적 사고의 변화가 컸던 것으로 보인다. 또한, 피드백을 주고받는 과정에서 의문이 생기는 피드백에 대한 질문과 답변, 반론을 통해 새로운 상호작용이 다시 나타났다.

심층 면담과 성찰 일지를 통한 질적 분석과정에서는 학습자들의 상호작용을 보다 면밀하게 관찰할 수 있었으며, 각 상황에 대하여 비판적 사고가 어떻게 나타나는가를 구체적으로 분석할 수 있었다(Ahn, 2010; Lee, 2014). 마지막으로 이러한 상호작용의 효과로서 영어 능력 향상이 나타나고 있는가를 확인하기 위하여 쓰기 능력을 계량적으로 검증한 결과, 통계적으로 유의한 결과를 나타냈으며 심층 면담 내용이 양적 연구의 결과를 뒷받침하고 있다고 볼 수 있다. 양적 분석 결과와 질적 분석 결과를 모두 종합해 볼 때 학생들의 상호작용에 의한 비판적 사고와 영어 쓰기 능력 변화가 다양한 수업형태에 의해 나타나고 있다는 사실을 확인할 수 있었다.

6.2 연구의 제한점

본 연구는 양적 분석과 심층적인 질적 연구를 통해 다양한 내용을 분석할 수 있었다. 그럼에도 불구하고 다음과 같은 제한점이 존재한다.

첫째, 사후 평가 실시 후 방학 중인 관계로 지연 평가를 실시할 수 없어 학습자들의 장기간 학습 능력 변화는 관찰하기 어려운 부분이 있었다. 따

라서, 장기적인 기간을 두고 학습자들의 변화를 관찰하는 것이 필요하다.

둘째, 학습자 개인적 특성이나 심리적 요인 등 비판적 사고에 있어 다른 영향 요인들을 좀 더 다양하게 고려하지 못했다는 것에 한계가 있다.

셋째, 연구 참여에 자발적으로 지원하는 학습자를 연구 참여자로 설정하는 상황이었으므로, 학습자의 특성이 일반적이지 못한 점이 제한점으로 일반화하기에 제한이 있다.

넷째, 본 연구에서는 학생별 성적을 비교함에 있어 통제집단을 별도 설정하지 않고 차수 및 성적항목별로 비교분석을 진행하였다. 향후 연구에서는 개입효과를 고려한 통제집단 설정이 필요할 수 있다.

다섯째, 사회적 상호작용을 규명함에 있어 좀 더 다양한 수업 상황과 프로그램을 적용할 수 있다. 추후 연구에서는 다양한 영어 학습 능력과 과정을 통해 사회적 상호작용을 분석할 수 있을 것이다.

6.3 교육적 함의 및 향후 연구 방향

본 연구에서 제시하는 교육적 함의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 분석 결과에 의하면 영어과 수업에서 정해진 틀에 맞추어 넣는 영어 쓰기 수업이나 교과서 대화 구문 연습이 반복되는 수업 보다는, 학습자의 자율성과 창의성을 높일 수 있는 수업 위주로 내용이 보완되는 것이 학습자들의 고차원적 사고를 향상 시킬 수 있으며 이러한 부분이 비판적 사고 향상에 많은 도움이 될 수 있다.

둘째, 외국어 수업시간에 한국 학생들은 스스로 발표하고, 자유롭게 표현하는 것에 서툴다. 영어과 수업 내에서부터 서로 의견을 주고받으며 상호작용 속에서 비판적 사고를 통한 교육이 이루어질 필요성이 있다.

다음으로 향후 연구 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 객관성 확보를 위해 다양한 수업 방식과 다각적인 접근 방식의 교육 과정을 실시하여 영어과의 비판적 사고 교육 자료와 수업 지도안의 일반화를 위한 연구가 필요하다.

둘째, 다양한 혼합 연구 방법이 개발되어 보다 심층적이고 다각적인 측면에서 학습자의 고유성과 다양성을 관찰할 수 있는 연구가 필요하다.

셋째, 수준별로 광범위한 교수 자료 개발과 후속연구가 지속된다면, 비판적 사고의 중요성이 커지고 있는 시대에 한국의 영어교육 상황에서 적용 가능한 비판적 사고 수업은 교육적 함의가 클 것으로 보인다.



참고 문헌

- 강명희, 송윤희, 박성희. (2008). 웹 기반 문제중심학습에서 메타인지, 몰입, 상호작용과 문제해결력의 관계. *교과교육학연구*, 12(2), 293-315.
- 강성우. (2011). 초등영어교육에서 역동적 평가의 적용. *현대영어교육*, 12(2), 74-99.
- 강재원. (2016). 학습자 중심수업이 대학생의 영어말하기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향. *교사교육연구*, 55(2), 155-170.
- 강진민. (2004). *Vygotsky의 사회적 상호작용을 통한 비계설정이 중학생의 학업성취도 및 학습동기화전략 사용에 미치는 효과*. 석사학위논문, 부경대학교, 부산.
- 고미애. (2004). Vygotsky의 교육이론에 관한 연구. *교육사상연구*, 15, 1-11.
- 김경리, 최문홍. (2018). 소리 내어 읽기 연습의 영어 학습 효과에 관한 연구 메타분석. *교육논총*, 38(1), 267-289.
- 김달중, 왕현선. (2015). 대학의 영어 클리닉 운영과 만족도 조사: H 대학교를 중심으로. *현대영어영문학*, 59(2), 45-72.
- 김명숙. (2002). *공교육에서의 비판적 사고 교육의 방향과 쟁점*. 서울: 한국교육과정평가원.
- 김명숙. (2006). 비판적 사고성향 측정도구의 개발 및 양호도 검증 연구. *교육과정평가연구*, 9(1), 89-117.
- 김수미. (2016). 동료 피드백이 영어 비평적 글쓰기에 미치는 영향 : 고등학교 1학년 학생을 대상으로. 석사학위논문, 단국대학교, 경기.
- 김영천. (2008). *질적 연구: 우리나라의 걸작선*. 서울: 문음사.

- 김유민, 김혜리. (2016). 전래동화와 패러디 연계 활용을 통한 초등영어 지도 및 비판적 사고력 개발에 대한 연구. *Studies in English Education*, 21(4), 175-205.
- 김재은. (1990). *아동의 인지발달*. 서울: 창지사.
- 김정렬, 이현정, 이제영. (2018). 학습일지 활용이 영어 학습에 미치는 효과: 메타분석. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 8(2), 433-443.
- 김진석, 장은숙. (2017). 문화 간 화자를 위한 수업 연계 역동적 평가 방향. *글로벌교육연구*, 9(4), 35-64.
- 김태영. (2004). Vygotsky 사회문화이론과 영어교육에의 시사점. *영어학*, 4(3), 293-323.
- 김한경. (2010). 동료 피드백 훈련이 피드백 활동과 영어 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 노은경. (2002). Vygotsky의 발달 이론에서 사회-문화적 발달과 언어에 관한 연구. *교육학논총*, 22(2), 37-57.
- 문유미. (2010). 영자신문을 활용한 유도작문이 영어 쓰기 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 인천대학교, 인천.
- 문혜리. (2011). 관광전공 학생들의 효과적인 수업을 위한 인지과 언어발달 관계에 대한 비교: Piaget와 Vygotsky 중심으로. *관광서비스연구*, 11(2), 3-13.
- 민찬규. (1994). *응용언어학*. 서울: 한신문화사.
- 박성혜. (1999). 초등영어 교과과정에서 쓰기 지도 조기 도입의 필요성. *영어언어과학*, 2, 152-153.
- 박수진. (2019). 4차 산업혁명과 영어교육의 미래에 대한 초등영어교사의 인식. 석사학위논문, 서울교육대학교, 서울.
- 박종원. (2018). *NVivo 12: 질적 자료 분석*. 경기: 형설출판사.

- 방선희. (2011). 비판적 사고 교육의 국내 연구동향과 시사점. *평생학습사회*, 4(1), 61-83.
- 배두본. (1994). *초등학교 영어교육: 이론과 적용*. 서울: 한국문화사.
- 성기산. (2010). 비판적 사고를 위한 교육. *교육사상연구*, 24(3), 155-172.
- 성기완. (2018). 비판적 영어 교육과 탈방법주의 교수학습 모형. 성기완(저), *EFL 영어교수자를 위한 영어교수학습개론* (pp. 243-272). 서울: 한빛문화.
- 송윤희. (2007). 웹 기반 문제중심학습에서 메타인지, 상호작용, 몰입과 문제해결력의 관계. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 송해성. (2017). 소집단 협동학습을 활용한 영어수업의 효과: 메타분석. *영어어문교육*, 23(4), 187-214.
- 신재한. (2006). Vygotsky의 언어 및 사고발달이론에 따른 비계 설정 수업 설계 방안. *초등교육연구*, 19(2), 125-144.
- 신진걸, 조철기. (2008). Bloom의 신 교육목표분류학에 근거한 지리 수업목표의 진술과 평가의 실제. *한국지리환경교육학회지*, 16(2), 129-144.
- 신창욱. (2013). 초등학생 영어 학습 참여 연구: 사회문화적 관점에서. *영어영문학연구*, 39(1), 273-298.
- 신향미. (1994). *사고와 언어의 관계에 관한 Vygotsky 이론 고찰*. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 안성호. (2016). 비판적 교수법을 통한 비판적 사고 함양. 정숙경, 허선민, 서영미, 이지영, 신현필, 김혜경, 안성호(공저), *비판적 교수법과 영어교육* (pp. 251-320). 서울: 한국문화사.
- 안지혜. (2014). *원격화상교육을 활용한 주제중심 통합 영어수업의 사례연구*. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
- 안혜성, 박매란. (2019). 대학교 영어 작문 수업에서 비판적 영어 글쓰기를

- 통한 비판적 사고력 신장 효과 분석. *영어교과교육*, 18(1), 71-97.
- 양치구. (2017). *역사교육에서 비판적 사고력 증진을 위한 논증적 글쓰기 전략의 개발과 적용*. 박사학위논문, 경북대학교, 대구.
- 윤초희. (2016). 국내외 비판적 사고교육 효과연구 고찰. *아시아교육연구*, 17(4), 1-35.
- 윤초희, 나재훈, 박병기. (2017). 국외 비판적 사고수업의 효과에 관한 메타 분석. *교육심리연구*, 31(1), 1-34.
- 이영주. (2003). *5학년 초등영어의 효율적 쓰기 지도 방안*. 석사학위논문, 춘천교육대학교, 강원.
- 이용숙. (2012). *교육에서의 질적 연구: 방법과 적용*. 경기: 교육과학사.
- 이진남. (2012). 국내 비판적 사고 연구 동향에 대한 검토 I. *인문과학연구* 논총, 33, 269-299.
- 이한규. (1986). *사고발달과 언어의 역할에 대한 Piaget와 Vygotsky의 관점 비교*. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
- 이현주. (2010). Vygotsky의 사회문화이론(Sociocultural theory)과 테크놀로지 매개(Technology-mediated)의 영어교육. *교육연구*, 47, 23-55.
- 이화자. (1998). 초등학교 영어과 교육과정에서 문자 언어의 도입시기에 관한 연구. *응용언어학*, 14(2), 305-337.
- 이흥우. (1975). *인지학습의 이론*. 서울: 교육출판사.
- 임정훈 (1999). 상호작용 관점에서 조망해 본 웹기반 교육의 이론적 기저. *교육공학연구*, 15(3), 29-54.
- 전은영. (2013). *동료 피드백 활동이 고등학생의 영어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향*. 석사학위논문, 한국교원대학교. 충북.
- 정미례, 문승현, 정찬기오, 김훈희. (2007). 학습과제의 스캐폴딩과정 분석. *한국교원교육연구*, 24(1), 103-123.

- 정영철. (2012). 대화식 저널쓰기를 통한 대학생들의 비판적 영어 글쓰기 능력 향상 - 그 가능성과 한계. *현대영미어문학*, 30, 93-117.
- 정윤경. (2009). *Vygotsky의 사회적 상호작용을 바탕으로 한 수학-교수학습방법에 관한 연구*. 석사학위논문, 목포대학교, 전남.
- 정평강, 최나리. (2019). 초등영어 학습부진 학생을 대상으로 한 파닉스 교수의 효과: 메타분석을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(1), 623-649.
- 조은형. (2018). 협동학습을 통한 영어 쓰기 활동이 학습자의 영작문 불안과 영어학습 간접 전략에 미치는 효과. *영어교과교육*, 17(1), 1-20.
- 진수경. (2012). *학생 작문에 교사 피드백을 위한 교사 훈련: 한국 영어 교사 사례 연구*. 박사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 최석무. (2008). 크리티컬 리터러시를 활용한 동화 비판적 읽기교육: 등장인물과 문화모델. *영어영문학*, 54(4), 767-784.
- 최은희. (2004). Vygotsky 이론에 근거한 협력을 통한 학습자 자율성 개발 연구. *영어교육연구*, 9(1), 173-203.
- 최현주. (2012). *초등학교 영어 쓰기교육의 효과적 지도방안 연구: 만화 매체의 dictogloss기법을 중심으로*. 박사학위논문, 세종대학교, 서울.
- 하나선, 박소영, 이미자. (2015). 융복합 시대 준비를 위한 국내 간호대학교 교육에서의 비판적 사고 연구(1996-2014) 동향 분석. *디지털융복합연구*, 13(9), 341-349.
- 한순미. (2007). *비고츠키와 교육*. 서울: 교육과학사.
- 한은숙. (1996). *Vygotsky의 이론에 의한 성인과 유아의 상호작용과 유아의 문제해결과의 관계*. 박사학위논문, 중앙대학교, 서울.
- 한종임. (2012). 비판적 사고력 신장을 위한 테크놀로지 기반 영어 쓰기 학습 모형 연구. *외국어교육*, 19(4), 127-150.

- 한학선. (2017). 문법기반 영어 쓰기 수업을 위한 교수법과 학습자 변인에 대한 고찰. *교양교육연구*, 11(5), 409-447.
- 황희숙, 강진민. (2004). Vygotsky의 근접발달이론에 의한 사회적 상호작용 수업이 동기화 학습전략 및 학업성취도에 미치는 효과. *수산해양교육연구*, 16(1), 35-49.
- Aguiar, B., & Seong, M. (2014). Effects of critical thinking college English writing class. *English Language & Literature Teaching*, 20(3), 1-24.
- Ahn, K. (2010). EFL Teacher development through a graduate seminar: A narrative inquiry into a teacher learner's journal entries. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 10(1), 53-84.
- Ahn, K., & Witmer, A. (2009). Practicing participating in an academic discourse. *English Teaching*, 64(2), 173-197.
- Ahn, S. (2010). The effects of different schema on Korean EFL learners' L2 writing. *The Journal of Studies in Language*, 26(2), 297-316.
- Allan, M., Berkowitz, S., Hunt, S., & Loudon, A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., & Sosniak, L. A. (1994). *Bloom's taxonomy: A*

- forty-year retrospective: Ninety-third yearbook of the National society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to CT in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31, 71-94.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, L., Camaloni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Boostrom, R. (1992). *Developing creative and critical thinking: An integrated approach*. Chicago: National Textbook.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principle: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley.
- Byrne, D. (1997). *Teaching writing skills*. London: Longman.
- Case, R., & Daniels, L. (2008). *Teaching the tools to think critically: The analogy of social studies*. Vancouver: Pacific Educational

Press.

- Cavdar, G., & Doe, S. (2012). Learning through writing: Teaching critical thinking skills in writing assignments. *Political Science & Politics, 45*(2), 1049–1065.
- Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System, 28*, 419–433.
- Cheng, W. (2011). *Korean college students' abilities and perceptions of critical thinking in English writing classes*. Doctoral Dissertation, Seoul National University, Seoul.
- Chon, V. Y., & Shin, D. (2009). Collocations in L2 writing and rater's perceived writing proficiency. *Korean Journal of Applied Linguistics, 25*(10), 101–129.
- Chu, H. (2007). EFL university students' critical thinking through computer mediated discussion. *English Teaching, 62*(2), 3–29.
- Cox, M. (1990). Interview: Paulo Freire. *OMNI*, April, 74–94.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Darder, D., Baltodano, M., & Torres, R. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Davidson, B., & Dunham, R. A. (1996). Assessing EFL student progress in CT with the Ennis-Weir critical thinking essay test. *JALT*

Journal, 19, 43-57.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: Heath.
- Diaz, S., Moll, L. C., & Mehan, H. (1986). Sociocultural resources in instruction: A context-specific approach. In California State Department of Education (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority children* (pp. 187-230). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction 1*, 243-259.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. M. Punamäki. (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Ennis, R. H., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Retrieved January 28, 2018 from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-WeirMerge.d.pdf>

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman & Co.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis, practice and innovation*. London: Routledge.
- Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Theresa, H., & Kim, Y. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity, 26*, 71-83.
- Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta analysis of the literature 1991-2000. *Journal of College Student Development, 44*(6), 746-762.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Giroux, H. A. (2003). Critical theory and educational practice. In D. Darder, M. Baltodano, & R. Torres. (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 27-56). New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers
- Huang, L. (2003). *A little bit goes a long way: The effects of raising awareness of strategy use on advanced adult second language learners' strategy use and oral production*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto, Canada.
- Huang, S. Y. (2011). Reading "further and beyond the text": Student

- perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145-154.
- Huber, R. C., & Kuncel, R. N. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468.
- Huh, M., Lee, Y., & Lee, N. (2013). Mediation through the first language during the second language writing. *English Teaching*, 68(1), 69-84.
- Huh, M. (2008). The use of private writing in written English narratives. *English Language and Literature*, 54(6), 1051-1070.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jenkins, J. J. (1969). Language and thought. In J. F. Voss (Ed.). *Approached to thought*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New York: New Haven.
- Kanfer, F. H., & Karoly, P. (1972). Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. *Behavior Therapy*, 3, 398-416.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1985). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.
- Kim, E. (2007). *An approach to critical reading as a reading technique*

- in the EFL classroom*. Doctoral Dissertation, Dankook University, Gyeonggi.
- Kim, T. (2009). The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching*, 64(3), 133-154.
- Kozulin, A. (1984). *Psychology in utopia*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kwon, O. (2000). Korea's English education policy changes in the 1990s: Innovations to gear the nation for the 21st century. *English Teaching*, 55(1), 47-91.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79-96.
- Lee, J. (2013). A study of L2 speakers' mental dialogue: Focusing on language alternation. *English Language and Linguistics*, 19(2), 113-136.
- Lee, J. (2018). A study of repair sequences in pre-service EFL teachers' mock-teaching. *Journal of British and American Studies*, 43, 85-110.
- Lee, J., Lee, Y., Gong, S., Bae, J., & Choi, M. (2016). A meta-analysis of the effects of non-traditional teaching methods on the critical thinking abilities of nursing students. *BMC Medical Education*, 16(1), 240-248.
- Lee, J., & Pyo, K. (2013). A study of language-related episodes in university English group discussion. *English Language &*

Literature Teaching, 19(4), 79–100.

- Lee, S. (2014). Korean EFL university students' English vocabulary size and their writing proficiency. *Journal of Korea English Education Society*, 13(2), 21–43.
- Lenneberg, E. H. (1967). The importance of linguistic ability in the mentally retarded. *Mental Retardation*, 2(2), 90.
- Levi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. Oxford: Doubleday.
- Liaw, M. (2007). Content-based reading and writing for critical thinking skills in an EFL context. *English Teaching and Learning*, 31(2), 45–87.
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley & Son's, Inc.
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *TESOL Journal*, 2(4), 444–472.
- Maxwell, R., & Meister, M. (1993). *Teaching English in middle and secondary schools*. New York: Macmillan.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In D. Darder, M. Baltodano, & R. Torres. (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 69–96). New York: Routledge.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
- McNeill, D. (1966). A study of word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 548–557.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St.

Martin's.

- Meador, A. E., & Ollendick, T. H. (1984). Cognitive behavior therapy with children: An evaluation of its efficacy and clinical utility. *Child and Family Behavior Therapy, 6*, 25-44.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 115-126.
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education*. Los Angeles, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Niu, L., Behar-Horensten, L. S., & Gauven, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review, 9*, 114-128.
- Norris, S. P. (1992). Introduction: The generalizability question. In S. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal* (pp. 1-8). New York: Teachers College Press.
- O'Malley, J. M., & Valdez, P. L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley.
- Pally, M. (1997). Critical thinking in ESL: An argument for sustained content. *Journal of Second Language Writing, 6*(3), 293-311.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic, 4*(2), 2-7.

- Pavlov, D. V. (1965). *Leningrad 1941*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1969). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Pyo, K. (2010). Dynamic assessment of speaking abilities at the university setting. *Foreign Languages Education*, 17(3), 1-24.
- Pyo, K. (2012). Application of dynamic assessment in a college writing class. *Modern English Education*, 13(1), 69-91.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Ruggiero, V. R. (1984). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. New York: Harper & Row.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and*

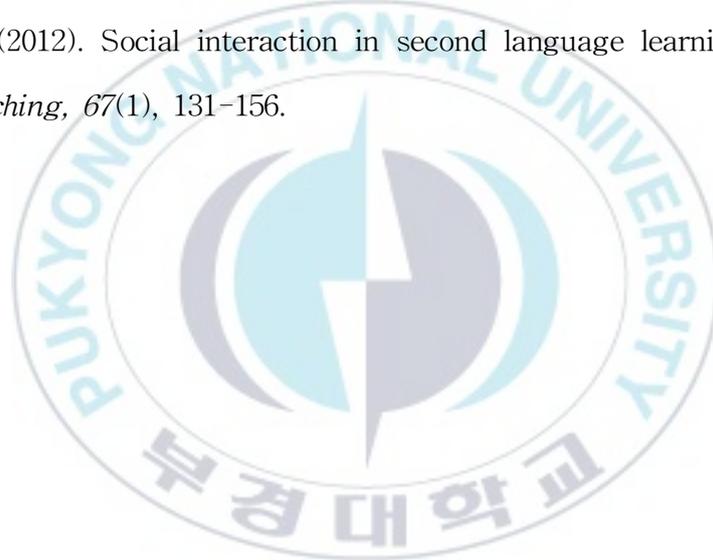
- education*. New York: Routledge & Kagan Paul.
- Smolucha, F. (1992). Social origins of private speech in pretend play. In R. M. Diaz, & L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to selfregulation* (pp. 123 - 141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Son, G., & Kim, S. (2017). The potentials of dynamic assessment for the development of English speaking performance: A microgenetic analysis. *Journal of Korea English Education Society*, 16(1), 47-82.
- Song, C. (2008). Educational games with blogs: Collaborating to motivate second language undergraduate critical thinking. *Online Information Review*, 32(5), 557-573.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students: Insights about assumptions and content familiarity. *Written Communication*, 18(4), 506-548.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.
- Stewart, C., & Stoller, R. S. (1990). Critical thinking through opposing viewpoints. *TESOL Newsletter*, 24(2), 4-5.
- Storch, N. (2001). *An Investigation into the nature of fair work in an ESL classroom and its effect on grammatical development*. Doctoral Dissertation, Melbourne University, Melbourne, Australia.
- Storch, N. (2002). Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational*

Research, 37, 305-322.

- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Sung, K. W., & Pederson, R. (Eds.) (2012). *Critical ELT practices in Asia Key issues, practices, and possibilities*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Swain, M. (1978). French immersion: Early, late or partial? *The Canadian Modern Language Review*, 34, 577-585.
- Swain, M. (2004). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). New York: Oxford University Press.
- Swales, J. (1987). Utilizing the literatures in teaching the research paper. *TESOL Quarterly*, 21(1), 41-68.
- Taube, K. T. (1995). *Critical thinking ability and disposition as factors of performance on a written critical thinking test*. Washington, DC: ERIC Clearing house.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Tituneh, D. T., Verburch, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Study*, 4(1), 1-17.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the*

- foreign language classroom: Learner, teacher, curriculum and assessment* (pp. 90–103). Dublin: Authentik.
- Vecca, J. L., Vecca, R. T., & Gove, M. K. (1995). *Reading and learning to read*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. In A. Kozulin (Trans. & Ed.), Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, Y. H. (2009). Incorporating critical thinking skills into an English conversation program. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 51–60.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000). From action to writing: Modes of representing and knowing. In J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making* (pp. 115–140). Oxford: Blackwell.
- Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9, 43–66.
- Werner, P. H. (1991). The Ennis–Weir critical thinking essay test: An instrument for testing and teaching. *Journal of Reading*, 34(6), 494–495.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- White, E. M. (1996). Power and agenda setting in writing assessment. In E. M. White, W. D. Lutze, & S'Kamusikiri (Eds.), *Assessment of writing: Politics, policies, practices* (pp. 9-24). New York: The Modern Language Association.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry, 17*, 89-100.
- Yang, S. (2012). Social interaction in second language learning. *English Teaching, 67*(1), 131-156.



부록 1

예비 연구 설문지

Part I. 비판적 사고 능력

		<i>1 Very poor → 5 Excellent</i>
1	이해(해석) 능력	1 2 3 4 5
2	분석 능력	1 2 3 4 5
3	평가 능력	1 2 3 4 5
4	추론 능력	1 2 3 4 5
5	주장을 뒷받침 할 수 있는 능력(논의)	1 2 3 4 5
6	자기 조절 능력(self-examination, self-correction)	1 2 3 4 5
7	판단 능력	1 2 3 4 5
8	창의적 문제 해결 능력	1 2 3 4 5
9	영어로 글을 쓸 때 비판적 사고 능력	1 2 3 4 5
10	영어로 말 할 때 비판적 사고 능력	1 2 3 4 5
11	전반적인 비판적 사고 능력	1 2 3 4 5

Part II. 비판적 사고 성향

		<i>1 Strongly disagree → 5 Strongly agree</i>
1	비판적 사고를 잘 하는 것은 필요하다.	1 2 3 4 5
2	나는 비판적 사고력을 표현하는데 서툴다.	1 2 3 4 5
3	나는 박학다식해지고 싶다.	1 2 3 4 5
4	나는 어떤 주장에 대한 객관적인 근거를 찾고 싶어 한다.	1 2 3 4 5
5	나는 어떤 문제에 대한 정확한 사실을 알고 싶어 한다.	1 2 3 4 5
6	나는 내가 궁금한 점을 명확하게 표현할 수 있다.	1 2 3 4 5
7	나는 나의 비판적 사고 능력에 자신이 있다.	1 2 3 4 5
8	나는 호기심이 많다.	1 2 3 4 5
9	나는 다양한 관점에 대해 열린 시각을 가지고 있다.	1 2 3 4 5
10	나는 어떤 문제가 생기면 문제를 해결하기 위해 끈질기게 노력한다.	1 2 3 4 5

11	나는 어떤 문제를 해결하고 연구하는데 집중 할 수 있다.	1	2	3	4	5
12	나는 평가를 할 때 유연하고 공정하다.	1	2	3	4	5
13	내 잘못에 대한 상대방의 수정 사항을 받아들인다.	1	2	3	4	5
14	나는 개인적인 의견에 직면할 때 신중하다.	1	2	3	4	5
15	나는 판단을 내릴 때 신중하다.	1	2	3	4	5
16	복잡한 문제를 하나씩 잘 해결해나가는 편이다.	1	2	3	4	5
17	어려움에 직면했을 때 평정심을 찾는 편이다.	1	2	3	4	5
18	나는 공부할 때 나만의 학습 방법을 스스로 찾아 시행 할 수 있다.	1	2	3	4	5
19	나는 새로운 기술이나 새로운 환경을 빨리 받아들이는 편이다.	1	2	3	4	5
20	나는 새로운 지식을 생산하기 위해 연구 방법을 사용할 수 있다.	1	2	3	4	5
21	모든 활동에서 협동심과 생산성을 발휘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
22	나는 그룹을 리드할 수 있다.	1	2	3	4	5
23	작문 수업에서 비판적 사고력을 향상 시키는 것은 유익 할 것 같다.	1	2	3	4	5
24	작문 수업에서 비판적 사고력을 향상 시키는 것은 나에게 힘들 것 같다.	1	2	3	4	5

부록 2

강의 자료 예시 (1)

『MeToo allegations unfazed by actor's death』

-Some voice worries about the campaign, calling it a witch hunt-

By Kang Hyun-kyung (hkang@ktimes.com)

Embattled filmmaker Kim Ki-duk is poised to be erased from school textbooks amid fresh revelations he raped female staffers following sexual assaults allegations.

The Ministry of Education requested the school textbook association last week to investigate textbooks that contain descriptions of the award-winning filmmaker.

Kim has been mentioned in some textbooks after he won the Golden Lion Award at the Venice International Film Festival in 2012 as Korean pop music, dramas and films have gained popularity in Asia and other continents after 2000.

Kim is facing rape allegations after the investigative television program "PD Notebook" ran interviews of three actresses who disclosed Kim's sexual misconduct. One of them said she was assaulted by Kim and actor Cho Jae-hyun while they shot a film directed by Kim.

On Friday, a fresh allegation was made about the award-winning director. In an MBC morning television program, a former assistant director who worked with Kim disclosed the filmmaker raped female

staff while shooting his films. Kim, who is believed to be in Hong Kong for a new film project, has not responded to the request to confirm whether the fresh allegations are true or not.

Publishing house Three Chairs said on Saturday it would recall the publications written by or which have featured poet Ko Un and South Chungcheong Province Governor An Hee-jung following revelations about their sexual misconduct.

This came a day after actor Jo Min-ki, who was accused of sexual assault was found dead in a parking garage near his apartment on Friday. He left a handwritten six-page note in which he apologized to students and his fellow actors for his misconduct.

The tragic end of his life came as a shock.

Some speculated his death could be a turning point of the #MeToo campaign by slowing down the movement and voiced worries about its direction.

"In a democratic state, people have the right to a fair trial and they are not supposed to be judged by the public sentiment," Kim Seon-taek, president of Korean Taxpayers' Association, wrote in his social media account.

Kim claimed the #MeToo movement has been heading in the wrong direction and compared it something akin to "honor killing."

"(Those who are accused of sexual misconduct) are judged by the media and the public, not by the law, and this is against the Constitution," he claimed.

He said victims' revelations and the following reaction from the media took the form of a witch hunt. "We Koreans say one should blame the sin, not the person who committed it. But what we've seen is that the public tries to punish those who did that, not the deed they made," he said.

But some disagree. Kang Hak-jung, a human relations expert and director of the Institute for Family Relations, said Jo's death could discourage the victims from being aggressive toward the offenders.

"I think it's not desirable that his death played a role to put a brake on the movement because the initiative is to make the society a mature, safer place free of sexual crimes," he said. "So, I think the campaign must go on until it achieves the goal."

Bang Gui-hee, a professor at Soongsil Cyber University, said there appears to be several reasons behind Jo's death. It could be extreme repentance or atonement for what he did but there are probably be other drivers. "He was a public figure and fell from grace after several his students claimed they were the victims of his sexual harassment and assaults," she said.

"Economic reason could also be a driver. He could have felt there's nothing he could do for a living. There should be several other factors that caused him to make such an extreme choice. For one, he's an actor and people like him tend to be moodier than others."

The #MeToo allegations have been relentless despite the actor's death partly because of some shameless offenders.

Filmmaker Cho Geun-hyun, who directed "Heungboo: The

Revolutionist,” has remained silent following allegations he harassed several aspiring actresses. In interviews with aspiring actresses for a music video project, he mentioned the “casting couch” tradition several times in an apparent attempt to encourage the women to trade sexual favors for a role in the project.

Drummer Nam Goong Yeon denied sexual harassment allegations against him. He even threatened to take legal action against the victims. Nam Goong has remained silent since the latest victim made a fresh allegation about his sexual misconduct.

강의 자료 예시 (2)

『‘미투’ 2차 피해 심각...’아니면 말고’식 음해 늘어난다』

(서울=뉴스1) 박정환 기자 | 2018-03-09

디시인사이드 연극·뮤지컬갤러리(이하 연뮤갤)를 중심으로 ‘미투’(#Metoo, 나도 말한다) 운동에 동참한 연극인들의 진정성을 의심하는 추측성 주장들이 확대 재생산되고 있다. 폭로자들의 예정 공연을 취소하라는 등의 익명 게시물에 의한 2차 피해가 우려되는 지점이다.

연뮤갤은 이명행 배우의 성폭력 의혹을 공론화시킨 이후, 폭로자들의 글이 올라오면서 페이스북과 함께 공연계 미투 운동의 중심지가 됐다. 그러나 최근 폭로자와 그의 동료들을 단편적 사실만으로 성폭력 방조자로 몰아세우거나 가해자로 둔갑시키는 ‘2차 피해’를 가하는 근거가 부족한 음해성 글들이 올라오고 있다.

대표적 사례로는 김수희 연출가와 그의 동료들에 대한 의혹 제기가 있다. 연뮤갤의 일부 게시물들은 이윤택 전 연희단거리패 예술감독의 성폭력 의혹을 폭로한 김수희 연출에 관한 추측성 루머를 확대재생산하면서, 오는 4

월6일에 예정된 국립극단 '말피의 눈물'을 공연 취소해야 한다고 주장하고 있다.

익명으로 올라온 게시물에선 연극 '말피의 눈물'에 출연 예정인 배우 A씨가 김수희 대표에 앞서 연희단거리패 대표를 지냈다는 것을 지적하며, 이번 사태에서 무관하지 않다고 주장했다. 또 김수희 연출이 개인 친분을 고려해 A씨를 감싼다고도 지적했다.

다른 게시물에선 연극연출가 모임인 '해화동1번지 동인'이라는 이유로 성폭력 논란에 휩싸인 이운택씨(1기)를 비롯해 이성열 국립극단 예술감독(2기), 김광보 서울시극단 예술감독(2기), 첫폭로자인 김수희 극단 미인 대표(5기)를 모두 의심하는 주장도 제기됐다.

이에 국립극단은 지난 6일에 올린 공지글을 통해 추측성 의혹을 차단하고 나섰다. 극단은 "복수의 관객분들께서 연극계 성폭력 사태와 관련해 해당 공연에 참여하는 A배우의 출연에 대한 입장을 문의해주셨다"며 "기획초청 단체인 극단 미인의 김수희 대표에게 확인을 요청했고, 이를 토대로 예정된 공연을 차질 없이 진행하고자 한다"고 밝혔다.

공연계 관계자들은 "'아니면 말고' 식의 근거가 미약한 무차별적인 폭로는 성폭력 피해 여성들에 대한 2차 피해와 함께 억울한 누명을 쓰는 이를 만들 위험이 있다"며 "이런 무분별한 폭로가 우리 사회의 일그러진 모습을 바로 잡으려는 미투 운동의 진정성을 훼손시킬 우려가 크다"고 입을 모았다.

부록 3

영어 쓰기 평가 기준(ESL Composition Profile)

범주	범위	평가 기준
구성	9-10	탁월함 내지 우수함 매우 적절한 제목, 효과적인 도입, 논제가 언급되고 본론 구성, 문장 전환 표현 사용, 자료의 배열이 계획대로 됨
	6-8	우수함 내지 적절함 적절한 제목, 도입부, 본론, 결론 부분이 무난하지만 몇몇 증거들이 결여됐거나 사고가 충분히 전개 되지 않음
	3-5	적절함 내지 양호함 진부하거나 빈약한 도입이나 결론, 본론 부분은 사고의 순서 배열에 문제가 있음, 제시한 근거로 일반화가 충분히 뒷받침되지 않음
	1-2	수용 불가능함 도입부나 결론의 부재, 본론의 구성이 나타나지 않음, 뒷받침할 증거의 심각한 결여
내용	9-10	탁월함 내지 우수함 주어진 논제 언급, 사고가 구체적이고 확실하게 전제, 무관한 내용은 다루지 않음
	6-8	우수함 내지 적절함 해당 쟁점들을 다루고 있지만 몇 가지 점이 빠져 있음, 사고가 완결성 있게 전개되지 못함
	3-5	적절함 내지 양호함 사고의 전개가 완결되지 않거나 글이 다소 논제에서 벗어남, 문단이 정확하게 나누어져 있지 않음
	1-2	수용 불가능함 글이 상당히 부적절함, 논제를 신중하게 다룬 노력이 전혀 나타나지 않음
어휘	9-10	탁월함 내지 우수함 정확한 어휘 사용, 병렬 구조의 사용, 주제와 관련된 특정 언어 사용 잘하는 수준
	6-8	우수함 내지 적절함 시도의 다양성, 어휘의 적절함, 장황하지 않음, 특정 분야의 언어사용이 무난한 수준
	3-5	적절함 내지 양호함

		몇몇 어휘의 부적절한 쓰임, 특정 분야 언어에 대한 인식 부족
	1-2	수용 불가능함 부적절한 어휘 사용, 특정 분야 언어나 문장의 다양성에 대한 개념 부재
언어 사용	9-10	탁월함 내지 우수함 문법에서 원어민과 같은 수준의 유창성을 보임, 관계 대명사, 전치사, 관사, 동사, 형태, 시제 배열의 정확한 사용
	6-8	우수함 내지 적절함 문법에서 고급 단계의 유창성을 보임, 독자가 인식하는 문법적 오류가 있더라도, 그것이 의사소통을 방해하지 않음
	3-5	적절함 내지 양호함 독자가 글쓴이의 사고를 이해할 수 있지만, 문법 상 문제점이 명백히 드러나 의사소통에 부정적 영향을 미침
	1-2	수용 불가능함 심각한 문법적 문제들이 의미전달을 상당히 방해함, 독자는 글쓴이가 무엇을 말하고자 했는지 이해하지 못함
구두법 및 철자	9-10	탁월함 내지 우수함 영어 쓰기 규칙의 정확한 사용, 필요한 곳에 대문자 사용, 단락의 첫 행 들여 쓰기, 문장 부호와 철자법, 매우 정연함
	6-8	우수함 내지 적절함 글쓰기 규칙이나 문장 부호에 약간의 문제가 있음, 철자 오류가 때때로 나타남, 왼쪽 여백은 맞음, 글이 정연하고 읽기 쉬움
	3-5	적절함 내지 양호함 일반적인 글쓰기 규칙을 사용하나 오류들이 나타남, 철자상의 문제점이 독자를 혼란스럽게 함, 문장 부호 오류가 사고의 이해를 방해함
	1-2	수용 불가능함 영어 글쓰기의 규칙을 완전히 무시함, 글 읽기가 불가능, 필요한 대문자를 쓰지 않거나, 여백이 없으며, 철자법의 심각한 문제가 있음

부록 4

영작문 예시 1 <지민>

주제: 미투 운동 -학기 초

I think whether the Me-too movement goes right or wrong, we just let it go the way it goes. Me-too movement isn't the problem of men and women. It is misconduct by power relationship. The law on sexual violence crime was too weak for the victim and the law did not prevent and act of retaliation so the victim could not report it. Through the Me-too movement we saw the victims and we know that they could not to do anything even reporting to the police with Me-too movement the punishment of sexual violence crime will be punished with proper punishment and sexual violence caused by power relations will disappear.

주제: 성범죄자 공개제도 -학기 말

I think that the system of disclosure of sex offenders is not excessive. Personally, among many crimes, sex crimes are particularly bad. In cases of sexual violence, 71.9% of victims and victims knew it. The number of sexual offenses by familiar people, including relatives was 44.5%. More over the sex offense is a crime with high recidivism. In fact, the recidivism rate of sex offenders targeted for minors is rising steadily from 5.9% (236 people) in 2011 to 10.2% (419 people) in 2015. I can not distribute the sex offender's face I found to others, so I think that the face of the criminal is not known more than I thought. Because it is prohibited by law (If you spread the information of a sex offender who is notified, you will be punished with imprisonment for 5 years or less and a fine of 50

million won or less). Many people worry about the human rights of criminals who will be released but the law that protects human rights is guaranteed under the premise that the human rights of others are also respected. When it is broken, the perpetrator's human rights are another matter that must be dealt with separately from the ordinary human rights issue. When I entered the site called '성범죄자 알림e', I could see people around my home address, but I think it is impossible to memorize the faces of these people and to be careful beforehand unless they look every day. Since I am not a sex offender, it is impossible to prevent sex offenses. I think Korea is tolerant of punishment for sex crimes. It would be better to strengthen the legal system related to sexual crime.

2017-10-20, MBN뉴스센터, 성폭력 가해자와 피해자가 아는 사이인 경우 71.9%...심리적 후유증도 커,
http://mbn.mk.co.kr/pages/news/newsView.php?category=mbn00009&news_seq_no=3365786

2017-11-09, 한정수, 조두순 출소 반대, “두려움에 떨고있다”...’충격적인’ 성범죄자 재범률, 베타뉴스,
<http://betanews.heraldcorp.com:8080/article/762619.html>

영작문 예시 2 <효찬>

주제: 미투 운동 - 학기 초

Nowadays happen many side effect about Me-Too Campaign.
First purpose of Me-Too Campaign is support people who suffered from sexual harassment. My opinion, Me-Too Campaign is one of good campaign, so muse improve and find solution. But the different shade of change purpose for a variety of accident like suicide, social

discrimination.

One of side effect is cut off about contact of women, and make “Pence Rule Helper” on the asis of accident in Twitter.(연합뉴스, 18.03.18)

“Pence Rule Helper” mean is that men should never put themselves in a situation where they can be falsely accused of rape, sexual assault, or fraternization.

And another side, society exclude women. For example one of women who remark about Me-Too at the first time in GeonBuk, feel hard for living even if drink beer in front of her’s home. And exclude women out of drinking part, promotion in company.(전북일보, 18.03.15)

So Me-Too campaign purpose change like this. But I think this situation appear only in Korea by another foreigner. Even if now change again Me-Too Campaign and find solution like formulate a system by law. Don’t know how to finish Me-Too campaign. But Me-Too Campaign have to keep going in a good way for those suffering from sexual harassment, or sexual violence without side effect.

주제: 성범죄자 공개제도 - 학기 말

Do you know which country is no.1 in OECD women’s security pollution? According to OECD women’s security pollution, this country is Korea. Korea is also the second highest percentage of sex crime among OECD countries. If so, how do we respond to sex offenders?

One day, I ask to my friend who is looking for anemia. “I already heard from my friend you live near my house. but you live near Namsan fire station. Why you choose like this?” My friend answer, “According to sex offender notice application, there are more than 5

sex offenders in near your house. So I choose this anemia!" My friend considers sex offender notice when she chooses her anemia. Like this through sex offender notice, we pay heed to sex crime and also prevent it. We are possible to know information of sex offender from application with the name "성범죄자 알림e". This application is made for reducing criminal rate and risk of recidivism. In reality, Since application made, the number of sex offender's recidivism has decreased by 0.1%. So sex offender disclosure prove prevent and prevent recidivism. But is there always a good side?

Sex offender disclosure's ultimate purpose is prevention. But sometimes purpose is being swamped. This can also affect families and lead to bad results. In reality, son of sex offender with disclosure information commit suicide. Before the incident, he was a good student, but he chose suicide after conviction. His family should take this fact their life.

And in sex offender disclosure show limitations. The number of sexual offenses is increasing, but if the court judges that there are special circumstances, they exclude disclosure. Also, there are complained from sex offender disclosure. One of complaint is "Is not the government telling the crime facts and leaving the crime responsibility to the individual?" Through sex offender disclosure, we prevent sex crime. But when we visit "성범죄자 알림e", it is hard to remember all of the information of sex offender.

I think it is good to be a sex offender disclosure. In fact, It makes reduce actual sex crimes. However, it has a negative impact on the family members of sex offenders and result in various negative consequences.

Also, there is the opinion that the government is not in position to ask for caution. So the government should stop the endless suffering from the abuser family. In addition, it is necessary to open the inhabitants briefing session for notice sex offender information and

provide sexual violence prevention education.

1. 김지현, 성범죄자 알림e 이용자 뚝뚝 떨어지는 까닭, 2018.05, 한국일보

<http://www.hankookilbo.com/v/4f5ecc135a434002b49c2ff2d906836c>

2. 류지우, 성범죄자 알림e, 최고 '인기 서비스'로 뽑힌 이유, 2017.12, SISUN NEWS

<http://www.sisunnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=71186>

3. 변병호, '성범죄자 알림e' 서비스를 아시나요? 2017.04, 아시아 뉴스통신

<http://www.anews.com/detail.php?number=1158187&thread=04r02>

4. OECD 국가 한국의 성범죄 실태, 2014.03

<https://blog.naver.com/sosnurme/10187834076>

영작문 예시 3 <유주>

주제: 미투 운동 - 학기 초

The most controversial issue of our society in these days is “MeToo Movement”. This movement has started on Instagram with hashtags since October 2017 in order to put lay the blame on sexual offenses like sexual harassment or sexual violence.

I don't take any stance for this movement, but I'd like to say that we have to consider the side effects of this movement. The ultimate purpose of this movement was encouraging people who were victims of sexual offenses by disclosing their experience anonymously and alerting people to how many people are exposed to sexual offense. But it has become a matter of “Feminism” and “Witch Hunt” in Korea.

For example, A woman whose name is ‘Sujeong Tak’ had an

interview on JTBC and said that she got raped by her fellow poet. She revealed his name as well. Everyone blamed him and he sometimes tried to kill himself. But a while later it turned out that all her statements were lie and it was found 'not guilty'. It transpired that she called herself as a feminist. Like this example, there are more other cases like this. This women lied to public with spite in order to destroy man who she hated as a revenge and encourage this movement as a matter between Men and Women.

Tarana Burke who started "MeToo Movement" primally said that "Men are not the enemy and we have to be clear about that"

Like her quote, we have to keep the ultimate object of this movement in our mind and make it clear.

주제: 성범죄자 공개제도 - 학기 말

Registry for public safety? Really?

Sexual harassment or assault is a serious crime in every society. It causes serious problems such as physical and psychological pains, social problems, economic issues and etc to a victim. Victims There is no doubt to punish the criminal by what he or she did. As since the Megan's Law which makes the federal government can collect the criminals' personal information and reveal them to public to prevent reoffending, there are a lot of hypes surrounding this problem about human rights. However, I agree with the law and registration is not the best. I will state my idea with two reasons.

First, It is not effective as we expected. According to the Wikipedia about the law, it says "...Majority of research results do not find statistically significant shift in sexual offense trends following the implementation of sex offender registration and notification (SORN) regimes." and also, according to the Preventive effect of releasing identities of sexual offenders written by Jeong, after enacting the

sex-offender registry, it has not proved objective reducing of reoffending both in Korea and US. If it does not prevent reoffending sexual crimes, why do we have to keep it instead of finding another way?

Second, It causes serious problems for the offenders and their families. In the three articles, they pointed the physical and mental sufferings, disadvantages and social disrespect of registered sexual criminals' families are non-comparable to other crimes and it is not the law is meant. It could be worse in Korea because of our family-bond and social standing centered culture. Even though the criminals need to pay for what they did with their own responsibilities, we do not have to make them and their family isolated and take opportunities to become normal people like us. If we keep them can not maintain a normal life and make them hate all of us. They may keep offending others. If we need to isolate them for reformation, we can make a designated town or a certain area for criminals to be a good person by expenses of them and their families.

With these two points, we may need the registry the sexual criminals but there are better ways to make better results.

- 1) http://en.wikipedia.org/wiki/Sex-Offender_registry
- 2) Jeong Shin-Kyo, Preventive effect of releasing identities of sexual offenders, Korean Law Association, Law Review 39, 2010, 269-290 (22 pages)
- 3) Jeong Shin-Kyo, Preventive effect of releasing identities of sexual offenders, Korean Law Association, Law Review 39, 2010, 269-290 (22 pages)
- 4) Kang Tae-Soo, Constitutional consideration of sex-offender registration system, Korean Comparative Public Law Association, Public Law Journal 7(2), 2006.6, 131-162 (32 pages)

부록 5

NVivo 12 코딩 예시

<Files\\인터뷰1> - § 5 references coded [0.45% Coverage]

Reference 1 - 0.17% Coverage

글을 쓸 때는 나름 논리적으로 글을 쓴다고 생각하는데 그니깐 나름 쓴다고 쓰는데 남들이 써 준거 보면 여기가 부족하구나 피드백을 통해서 조금 더 향상이 되는 것 같아요

Reference 2 - 0.03% Coverage

저도 피드백 받고 쓰는 것.

Reference 3 - 0.22% Coverage

처음에는 기분이 좀 나았는데, 이걸 며 이렇게 길게 쓰더라구요. 안그래도 바빠 죽겠는데 막 길게 하더라구요. 근데 관심을 가지고 생각해보니깐 이부분이 잘못된거니깐 고쳐야지 라고 하고 이부분을 참고 훨씬 더 도움이 되고

Reference 4 - 0.01% Coverage

피드백이 도움됐어요.

Reference 5 - 0.02% Coverage

writing, 피드백이 비판적 사고 향상

<Files\\인터뷰2> - § 23 references coded [1.64% Coverage]

Reference 1 - 0.03% Coverage

저는 토론한거랑 피드백 받은거가 제일 기억에 남아요

Reference 2 - 0.17% Coverage

혼자 적고 나면 이게 좀 모자란 글인걸 아는데, 피드백 받고 나면 이게 좀 구체적으로 다른 사람들의 다른 생각들을 이렇게 할 수도 있구나. 그런 생각을 받아가지고. 뭔가 생각이 구체 화되기도 하고 약간 다른 관점에서 생각해볼 수도 있는 것 같고. 제가 생각했던 처음의 거랑. 주제가 좀 바뀔 수도 있고,

Reference 3 - 0.14% Coverage

피드백은 글이 있으니까, 저는 적고 나서 이런건 이쪽에서 어떤 피드백이 나올수도 있겠다 생각했는데, 막 생각지도 못한 부분에서 다른 생각의 피드백을 받았다 해야되나. 저는 그냥 썼는데 생각지도 못한 부분에서 나오니까..

Reference 4 - 0.01% Coverage

네 완전 도움 됐어요.

Reference 5 - 0.01% Coverage

네, 영향을 많이 줬어요.

Reference 6 - 0.02% Coverage

글에 영향을 준건 피드백이고

Reference 7 - 0.06% Coverage

글을 쓰고나서 피드백을 받으면 그 피드백에 따라서 글이 바뀌니까, 그래서 글에 영향을 주는건 피드백이고,

Reference 8 - 0.10% Coverage

제가 이 수업이 되게 좋다고 생각하는 이유가 피드백을 동료한테 받다 보니까 제가 피드백을 가려내는 능력을 약간 기를 수 있었다?

Reference 9 - 0.06% Coverage

저의 글쓰기에 영향을 가장 많이 준 건 피드백, 피드백이 아무래도 영향을 많이 받은 것 같습니다.

Reference 10 - 0.02% Coverage

글쓰기에 있어서는 피드백이 영향을 미쳤고,

Reference 11 - 0.03% Coverage

영향을 준거는 피드백이 영향이 제일 큰거 같아요.

Reference 12 - 0.16% Coverage

교수님이 피드백 해준거나, 선배 언니들이 나 오빠들이 해준게 제일 크게 저는 적을 때 나는 괜찮다고 생각해서 적었는데, 확실히 진짜 받으니까 너무 단점이 너무 많이 보이는거예요. 그래서 그걸 진짜 고쳐나가면서, 제가 할 때 도 바뀌는거 같은게 눈에 보여서 그게 제일 좋았던 거 같아요.

Reference 13 - 0.01% Coverage

피드백이요.

Reference 14 - 0.01% Coverage

네 피드백 진짜 좋았어요.

Reference 15 - 0.07% Coverage

음, writing할 때 생각에 영향을 끼치고, 피드백 은 실제 writing할 때, 고칠 때, 진짜 많이 영향을 끼친거 같은데..

Reference 16 - 0.03% Coverage

피드백이요.

Reference 17 - 0.21% Coverage

내가 이거 생각했는데, 다른 사람도 이렇게 생각하구나, 아 맞네. 그래서 비판적 사고 하는데 좋았어요.

Reference 18 - 0.03% Coverage

네 피드백이 사고력 변화에 가장 좋았어요. 생각이 다 다르니까.

Reference 19 - 0.06% Coverage

그런데 그거 진짜, 피드백이 제일, 왜냐하면 사람들의 생각을 듣고 조금 더 깊이 생각할 수 있어서 제일 좋았어요.

Reference 20 - 0.09% Coverage

피드백이, 피드백을 통해서, 조금 더 깊게 생각해야 해야 된다는걸 알았어요.

Reference 21 - 0.12% Coverage

피드백 받았을 때도 교수님꺼 이 외에도 친구들꺼 받았을 때도 근거나 이 부분에서 왜 이런걸 썼어요 이런 피드백을 받고 또 그거에 대해서 고민하고 분석하고 이런걸 계속 하면서, 혼자서 좀 늘었던 거 같아요.

Reference 22 - 0.02% Coverage

그런데 피드백은 도움이 됐어요.

Reference 23 - 0.17% Coverage

필리핀에서는 튜터가 일방적으로 이렇게 하는 건 맞다, 아니다 이렇게 하는게 진짜 싫었거든요. 그런데 이걸 친구들이 이렇게 적고 내 의견도 적고 하니까 비판적인 시각을 가질 수 있었어요.