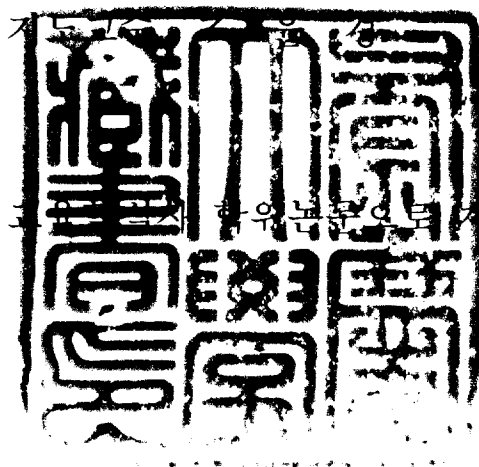


교육학석사 학위논문

한국 대학생의 영작문에 있어서 동료 피드백의 효과에 관한 연구

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



2005년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

김 소 영

김소영의 교육학석사 학위논문을 인준함

2005년 6월 일

주 심 교육학박사 박 매 란



위 원 언어학박사 박 순 혁



위 원 교육학박사 조 윤 경



<목 차>

영문 초록	v
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적과 과제	3
3. 연구의 제한점	4
II. 문헌 연구	5
1. 이론적 근거	5
2. 교육학적 고찰	7
2.1 동료 피드백의 장점	7
2.2 동료 피드백의 제약	8
3. 동료 피드백에 관한 선행연구	9
3.1 독자의 문제점 인식 및 진단	10
3.2 피드백의 반영과 수정본의 질적 향상	11
3.3 학습자의 인식과 태도	13
III. 연구 방법	15
1. 연구 대상	15

2. 자료 및 절차	15
2.1 1차 작문과 동료 피드백 활동	16
2.2 2차 작문	17
2.3 설문지	17
3. 자료 분석	18
3.1 동료 피드백 종류와 내용 분석	18
3.2 2차 작문	21
3.3 설문지	22
 IV. 결과 및 논의	 23
1. 동료 피드백 종류와 내용 분석	23
2. 동료 피드백 수용과 2차 작문의 질적 향상	30
3. 동료 피드백에 대한 학습자의 인식	33
 V. 결론과 제언	 40
 참고문헌	 42
부록 1 설문지	47
부록 2 작문 채점 기준표	50

<표 목 차>

<표 1> 동료 피드백 활동의 종류	19
<표 2> 평가자간의 신뢰도 상관계수	22
<표 3> 피드백 유형의 빈도수	23
<표 4> 형식과 의미 관련 피드백 빈도수	24
<표 5> 동료 피드백의 2차 수정에의 반영률	31
<표 6> 기술통계와 평균과 표준편차	32
<표 7> 대응표본 t -검정 결과	32
<표 8> 학습자들의 인식조사 결과	34

<그 립 목 차>

<그림 1> 연구 절차	16
<그림 2> 교사 피드백과 동료 피드백에 대한 선호도 조사	37
<그림 3> 동료 피드백과 자가 수정에 대한 선호도 조사	37
<그림 4> 작문 피드백 유형에 대한 학습자들의 선호도 조사	38

The Effectiveness of Peer Feedback in the Compositions of EFL College Students

Kim, So-Young

*Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

While a number of studies have examined the effectiveness of peer feedback in ESL contexts, few studies have discussed the issue of incorporating peer feedback activities into EFL contexts. The present study has recognized this gap in research and focused on EFL contexts, seeking to describe the nature of peer feedback and to assess the effects of peer feedback on the quality of the revised drafts of college EFL learners' compositions. To this end, thirty-eight EFL college learners were asked to write a first draft of a composition, to participate in a peer feedback activity, and to revise their first drafts based on the peer feedback they received. Additionally, the learners were asked to answer a questionnaire designed to examine their attitudes toward peer feedback.

The results indicate that the learners gave their peers linguistic feedback more often than semantic feedback, and that the learners incorporated the former more often than the latter into their revisions. The statistical analysis of the scores on the first and the revised drafts

revealed that no statistically significant improvement was found between the two drafts. Finally, an analysis of the learners' responses to the questionnaire suggests that the learners generally had positive attitudes toward peer feedback. In addition, showing their writing to their peers seemed to evoke a sense of rivalry in some learners, which in turn motivated them to write better.

These findings suggest that although peer feedback may not have a significant effect on the improvement of the second drafts, it can raise learners' awareness of their own strengths and weaknesses and enhance their motivation to write better. This in turn suggests that even for less mature writers, peer feedback does play an important role in the development of writing ability and that learners can recognize the usefulness of peer feedback in EFL writing instruction.

I. 서론

1. 연구의 필요성

최근 외국어 쓰기지도에서 과정 중심 접근법(process-oriented approach)에 의한 쓰기 교육이 대두되면서, 작문수업이 단순히 결과물(product)을 내는 것에 초점을 맞추기 보다는 쓰기 과정(writing process)을 중요시하게 되었다. 즉, 쓰기 과정의 각 단계(brainstorming - drafting - revising - editing)마다 학습자들의 쓰기 능력을 보다 효율적으로 향상시키는 방안이 모색되고 있다. 특히 이러한 과정 중심 쓰기 학습의 각 단계 중 적절한 피드백과 그에 따른 수정에 대해 많은 연구가 행해져 왔다. 그 중에서 동료 피드백 활동(peer feedback)은 원래 영어를 모국어로 하는 학습자들의 작문 시간에 사용되는 지도 방법으로, 최근에는 ESL(English as a second language)를 비롯하여 EFL(English as a foreign language)에서의 작문 수업에서도 활발하게 도입이 되고 있다.

그러나 동료 피드백이 EFL환경인 한국에서의 작문수업에서도 효과적인 작문 지도 방법으로 사용될 수 있는지에 대한 연구는 거의 없는 실정이다(문영인, 2000). 즉, 한국 대학생들이 동료 피드백 활동을 성공적으로 수행할 능력이 있는지, 그리고 대학생들이 서로 피드백을 제공하는 과정에서 상대의 충고를 어느 정도 다음 작문에 반영하며, 또한 동료 피드백 반영이 작문의 질적 향상에 실질적으로 도움이 되는지에 대한 연구는 거의 이루어지지 못하고 있다. 원래 동료 피드백은 영어 원어민들을 대상으로 한 수업에서 시작되어 ESL 학습자들을 위해 발전된 지도 방법이기 때문에, 동료 피드백의 이론상의 장점이 EFL 환경인 우리나라 작문시간에 그대로 반영

될 것이라는 보장이 없다.

특히 EFL 환경인 우리나라에서는 한국인 영어 학습자의 특수한 교육·문화적 배경이 동료 피드백의 성패에 영향을 끼칠 수도 있다. Hofstede(1984, 1986)는 다른 교육·문화적 배경이 동료 학습(peer learning)에 있어서 서로 다른 태도를 야기 시킨다고 주장한다. 한국 학습자들은 교사로부터의 학습에 전적으로 의존해 왔으므로 동료와의 상호작용을 통한 학습을 교사로부터 학습 하는 것에 비해 가치 있는 과정이라고 생각하지 않는다. 다시 말해, 한국 학습자들은 오직 교사가 제공하는 지식에 가치를 두어 신뢰하며 이러한 태도는 동료 피드백 활동과 같은 학습자 중심 활동(student-centered activities)에 적극적으로 참여하는데 어려움을 주고 있다.

또한 한국 학습자들이 그룹 활동을 할 때 타 문화권의 학습자들과는 다른 교육적 기대를 가지고 있다는 견해가 있다. 한국의 교육 문화와 중국의 교육 문화가 유사하다는 가정 하에서 Nelson과 Carson(1998)의 연구가 이러한 견해를 잘 나타내 주고 있다. 이 연구는 영어를 배우는 중국인 학습자 세 명과 스페인 학습자 두 명의 동료 피드백 활동에 대한 인식의 차이를 회상적(retrospective) 접근으로 살펴보았다. 그 결과, 중국과 일본과 같은 “집단성 문화(collectivist cultures)”의 학습자들은 동료 피드백 활동을 할 때 그룹의 화합(harmony)을 그 활동의 궁극적인 목적으로 여겨서, 상대방의 기분을 상하지 않게 제안을 하거나 간접적인 방식으로 비평을 개선하는 경향을 보여주었다. 이러한 그룹의 화합을 추구하는 것은 동료 피드백 활동의 목적인 작문의 질 향상에는 별다른 도움이 되지 않을 수 있다.

이렇게 특수한 교육·문화적 배경을 지닌 한국인 대학생들을 대상으로 동료 피드백 활동을 실시하였을 때 나타나는 현상을 관찰, 분석하는 작업은 의미가 있을 것이라 판단된다.

2. 연구의 목적과 과제

본 연구는 동료 피드백 활동이 EFL환경인 한국에서도 효과적인 작문 지도 방법으로 사용될 수 있는지 그 효과성에 관해 연구하고자 한다. 일차적으로 선행 연구를 통해 동료 피드백 활동의 효과성과, 동료피드백에 대한 학습자들의 인식에 대해 알아 볼 것이다. 그 후, 한국 대학생을 대상으로 동료 피드백 활동을 실시하였을 때 관찰되는 동료 피드백의 특성과 실제 수정 과정에 어떠한 효과를 거두었는지를 살펴보도록 하겠다. 구체적으로, 한국 대학생들은 형식적인 부분과 의미적 부분에 있어 어떠한 종류의 피드백을 더 많이 제공하는가? 제공받은 피드백을 2차 수정에서 얼마만큼 반영하는가? 결과적으로 동료 피드백 활동이 작문 실력 향상에 있어 얼마나 효과적인가? 그리고 연구 대상자들이 동료 피드백 활동에 대한 생각은 어떠한가? 라는 질문들을 중심으로 분석되었다.

특히, 본 연구는 다음의 연구 과제를 수행하고자 한다.

연구 과제 1. 한국 대학생들이 동료 피드백 활동을 할 때 어떤 종류의 피드백을 제공하는가?

연구 과제 2. 한국 대학생들은 제공받은 피드백을 2차 수정에서 얼마만큼 반영하는가?

연구 과제 3. 동료 피드백 활동이 작문의 질적 향상에 도움이 되었는가?

연구 과제 4. 동료 피드백 활동에 대한 한국 대학생들의 인식은 어떠한가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같이 세 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 2차 작문 출 시 수정의 출처를 밝히지 않았기 때문에 사전이나 다른 예시 작문 또는 제3의 인물을 통해서 2차 작문을 수정 할 수 있는 가능성을 배제하지 못하였다. 둘째, 한 대학의 작문 과목을 수강하는 영문과 대학생들을 표본으로 하지 않고 또한 실제 작문수업이 아닌 임의의 집단을 대상으로 했기 때문에 본 연구의 결과가 우리나라의 모든 대학생들에게 일반화시키기에 어려움이 따른다는 제한점을 가지고 있다. 그리고 세 번째로, 한 번의 실험으로 산출한 결과를 다루었으므로 장기적인 측면에서 동료 피드백 활동이 학습자들의 작문 실력에 끼친 영향을 다루지 못했다.

II. 문헌 연구

1. 이론적 근거

동료 피드백 활동은 인지적 및 심리언어학적 이론에 그 근간을 둔다. 그 첫 번째 이론으로 작문 과정 이론(writing process theory)을 들 수 있다. 이 이론은 Emig(1971)등에 의해 시작된 것으로 기존의 결과중심(product-oriented)의 작문수업을 비판하며, 작문 과정은 개인마다 다양하게 나타나고 개인의 감정·태도·지식·자기인식 등이 복합적으로 작용하고 있음을 강조한다. 이는 작문이 보다 동적(dynamic)이고 비선형적(non-linear)이며 순환적(cyclic)인 활동임을 의미한다. 이러한 과정에서 특히 동료 피드백 활동은 보다 다양한 피드백을 제공하는 중요한 요소로 작용하고 있다. 게다가 동료에게 피드백을 제공하는 과정을 통해서 자신의 글이 교사에게 검사를 받기 위한 글이 아니라 진정한 의미의 독자(authentic reader)를 염두에 두고 글을 쓰게 되어 독자를 의식하는 능력(audience awareness)을 함양할 수 있게 된다(Zamel, 1983).

두 번째로, 동료 피드백 활동은 Vygotsky(1978)의 근접발달영역(zone of proximal development) 개념과도 밀접하게 관련이 있다. 근접발달영역은 동료 피드백 활동에 있어서의 상호작용을 통해 혼자 과제를 수행할 수 있는 능력의 범위를 넘어선 수준의 과업을 수행할 수 있게 된다는 것이다. Donato(1994)는 집단 내에서의 협동적 비계활동(scaffolding)이 장기적인 언어 발달을 가져온다는 연구 결과를 보여주었다. 또한 Villamil과 De Guerrero(1996)는 동료 피드백이 집단 내의 모든 학습자들에게 도움이 되

는 의사소통적 행위를 무수히 많이 조장하는 활동임을 밝혀냈다.

Vygotsky의 근접발달영역과도 관련 있는 협동 학습 이론(collaborative learning theory)은 Brufee(1984) 등이 학습자들이 개인적으로 불가능 했을 지도 모를 과제를 동료집단으로부터 여러 요소를 이끌어냄으로써 수행해낼 수 있다는 것이다. 이는 외국어습득에도 또한 적용되는데, 협동학습을 통해 학습자들이 자신이 배운 내용을 어떻게 효과적으로 사용할 수 있는가를 비교하는 기회를 가지고 다양한 의견을 교환하여 의미를 협상(negotiation of meaning)하는 과정에서 재검토의 기회를 가지게 된다는 것이다.

끝으로 외국어 습득과 상호작용(interaction) 관점에서 보면 학습자는 집단 활동을 할 때 목표어에 대한 부수적인 연습과 의미에 대한 협상의 기회를 얻음으로써 외국어 습득에도 도움이 된다는 것이다. 즉, 동료 피드백 활동은 동료의 작문에 비판적인 시각으로 피드백을 주는 과정을 통해 그들의 지식을 검증하고 동료로부터 새로운 지식을 배우고 의미를 협상하는 등의 외국어 발달의 중요한 모든 요소를 가지는 활동이라고 볼 수 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 동료 피드백 활동 작문지도를 과정 중심으로 접근하여 학습자들에게 실질적 독자를 의식하는 능력과 동료와의 상호작용을 통해 개인 내 능력 이상의 과제를 수행하도록 도움을 준다는 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라, 학습자들이 그들의 외국어 쓰기 발달을 위해서 동료와 의미를 협상하고 암묵적으로 동료를 가르치는 상호작용을 필요로 함을 보여준다. 동료 피드백 활동은 자신들의 지식을 검증하고 동료로부터 작문에 대한 기술을 배우고 의미를 협상하는 등의 외국어 발달의 중요한 모든 요소를 가지는 활동이라고 볼 수 있다.

2. 교육학적 고찰

모국어 및 외국어 교사들 모두 교실에서의 동료 피드백 활동이 무수한 장점을 제공한다고 하였다. 그렇지만 동시에 제약도 가지고 있음이 논의되었다. 이 장에서는 동료 피드백 활동의 장점과 제약을 차례로 알아보기로 하겠다.

2.1 동료 피드백의 장점

동료 피드백 활동의 장점을 인지적·사회적·언어학적 관점에서 논의될 수 있다. 인지적 관점에서 볼 때, 외국어 학습자들은 동료 피드백 활동을 하면서 교사로부터 수동적으로 정보를 얻는 것과는 상반되는 사고의 과정을 연습할 수 있다(Mittan, 1989). 예를 들어, Mendonça와 Johnson(1994)은 동료 피드백 활동 과정을 통해 학습자들이 동료들의 피드백에 대해 그들의 생각을 재구성 할 수 있는 기회를 가지게 되며 또한 자신의 생각을 제안하고 설명하는 과정에서 작문에 대한 지식을 강화시킬 수 있다고 한다. Ferris와 Hedgcock(1998)은 동료 피드백 활동이 전체 수업 상황이나 교사와의 상호작용에서 나타나기 힘든, 위험 부담이 낮고 연습되지 않은 예비적인 대화에 참여 할 수 있는 장점이 있음을 밝혔다. 그리고 Zamel(1983)과 Gere(1987)는 동료 피드백 활동으로 인해 학습자들이 다른 사람의 눈을 통해 작문을 재구성 하는 능력, 즉 독자를 의식하는 능력을 가지게 된다고 한다. 또한 학습자들은 홀로 자신의 작문에 참여하는 것이 아니라 동료와 함께 그들이 학습하고 있는 것에 대해 토론을 함으로써 선행 지식을 강화시키고 어떤 점이 부족한지 깨닫게 된다(Hirvela, 1999).

사회적 관점에서 본다면, 동료 피드백을 제공하는 과정은 서로의 생각을 표현하고 교환함으로써 의사소통 능력을 강화시키는 데 도움이 되고 (Mendonça & Johnson, 1994), 진정한 의미의 독자로부터 피드백을 제공받음으로써(Mittan, 1989) 학습자-저자(student writer)는 자신의 글에서 독자에게 확실하게 전달된 부분이 무엇이고 어떤 점은 명료하게 이해되지 않았는지를 알 수 있게 된다. 또한 Leki(1990)는 자신과 비슷한 수준의 동료와의 수정 과정을 통해 글쓰기에 대한 불안을 감소시키고 자신감을 얻을 수 있다고 한다. 그리고 같은 관심사와 배경지식을 공유함으로써 사회적 유대 관계를 형성하게 되고, 동료 피드백을 제공할 때 발생하게 되는 다양한 동적(dynamic) 활동은 고립감을 해소하여 학습자간의 협동심이나 친밀감을 형성시켜 준다(Hirvela, 1999).

언어학적 관점에서, Gere(1987)는 학습자들이 동료와의 토론 과정에서 실제적이고 의미 있는 맥락 안에서 목표어를 연습할 수 있는 기회를 가지게 되고, 또한 문법적 구조와 올바른 어휘선택에 대해 의논하면서 목표어에 대한 지식을 강화할 수 있음을 지적한다. 또한 Doughty와 Pica(1986)는 목표어에 대해서 문장수준(sentence level) 이상의 발화를 하면서 자연스럽게 자신의 순서에 맞게 대화를 주고받는 사회언어학적 상황에 노출되는 등의 부가적인 언어 기술을 연습할 수 있다고 한다.

2.2. 동료 피드백의 제약

동료 피드백 활동이 이론적 배경과 동시에 교육학적인 측면에서 많은 장점을 가지고 있지만 동시에 제한점도 가지고 있음을 간과해서는 안 된다. Liu(1998)는 학습자들이 동료 지적의 타당성에 대해 가지는 의구심, 피드백을 제공하고자 하는 열정의 부족, 시간 제약으로 인한 피상적인 피드백 제

공, 동료와의 토론에서의 부적절한 상호작용 등을 동료 피드백 활동의 제한점으로 지적하고 있다. Leki(1990)는 학습자들이 토론하는 과정에서 목표어에 대한 잘못된 사용이나 지나치게 비판적이고 적대적인 태도 등으로 인해 역효과를 불러일으키기도 한다고 언급하였다. Amores(1997)도 특히 동료끼리 서로의 작문에 대해 의견을 교환하는 것이 어떤 학습자들에게는 불편하고 불쾌한 감정을 불러일으켜 다소 방어적이 되기 쉽다는 점을 지적한 바 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이, 동료 피드백 활동은 외국어 습득에 도움이 될 수 있는 반면에 동시에 제약 또한 지니고 있다. 동료 피드백 활동은 학습자에게 작문을 재구성하고 독자를 의식하는 능력을 길러주는 인지적 발달과 피드백을 교환하는 과정에서 의사소통 능력을 강화시켜 학습자간의 협동심이나 친밀감을 형성 시켜 주는 사회적 발달을 가져오는 이점이 있다. 뿐만 아니라, 실제적이고 의미 있는 맥락 안에서 목표어를 연습할 수 있는 기회를 얻을 수 있는 언어학적 발달도 기대 할 수 있다. 그러나 학습자들이 동료 피드백에 대해 의구심을 가져 부적절한 상호작용이 발생하거나, 서로의 작문에 대해 의견을 교환 하는 것에 대한 불편한 감정이 생겨 방어적일 수 있다는 제한점도 있다.

3. 동료 피드백에 관한 선행 연구

동료 피드백 활동의 효과성에 대한 선행 연구를 독자의 문제점 인식 및 진단, 피드백의 반영과 수정본의 질적 향상이라는 두 가지 측면에서 알아보고 마지막으로 학습자들의 동료 피드백 활동에 대한 인식과 태도에 대한 연구를 살펴보고자 한다. 앞서 언급한 바와 같이, 동료 피드백 활동에 대한 EFL 상황의 연구는 거의 없는 실정이므로 이 장에서는 주로 ESL 상황의

선행 연구 위주로 제시하겠다.

3.1 독자의 문제점 인식 및 진단

Nelson과 Murphy(1992)는 중하위 수준의 ESL 학습자들의 91%가 두명의 평가자가 인식한 문제 두 개 중 적어도 하나를 인식할 수 있음을 보고하였다. 이는 ESL 환경의 중하위 수준의 학습자들도 동료 작문에서의 문제점을 지적할 수 있는 능력이 있음을 나타내며, 또한 교사의 우려와는 달리 문법적인 면에 치중하기보다 글의 내용과 구성의 문제에 관한 인식을 더 많이 하는 것으로 나타났다.

Devenney(1989)는 39명의 ESL 대학생과 12명의 ESL 교사들을 대상으로 작문을 평가했을 때, 좋은 작문을 선별해내는 능력을 결정짓는데 있어서 두 집단간의 두드러진 차이점을 발견할 수 없었다는 결론을 내렸다.

Caulk(1994)는 28명의 작문에 대해 25명의 ESL 환경의 학습자들이 동료 피드백을 제공한 것과 교사나 연구자가 제공한 것을 비교 분석 한 결과, 교사 피드백은 일반적인 충고임에 반해 동료 피드백은 상당히 구체적인 성격을 띠었다. 이는 두 종류의 피드백이 학습자에게 다양한 제안을 받을 수 있는 기회를 제공한다고 할 수 있겠다. 또한 교사는 동료 피드백에 대해 작문의 89%가 유용한 동료 피드백을 제안 받았다고 평가하였다.

EFL 환경에서의 연구로 문영인(2000)은 정성적(qualitative) 연구를 통해 동료 피드백 활동의 연습이 학습자들이 다른 사람으로부터의 입력(input)이 없어도 자신의 글을 스스로 수정할 수 있는 능력이나 기회를 부여한다는 부분적인 증거를 제시하고 있다.

3.2 피드백 반영과 수정본의 질적 향상

학습자가 제공받은 피드백을 수정본에 어떻게 반영하는지 알아보겠다. Nelson과 Murphy(1993)의 연구에서 6회에 걸쳐 ESL 학습자들이 동료 피드백을 수정본에 반영했는지를 5가지 척도로 구분하여 측정한 결과 평균 3.2가 나왔다. 그러나 이것은 동료 피드백과 반영에 대해 각각 연구한 것이 아니라 전체 작문을 기초로 했기 때문에 정확한 결과를 도출하였다고 볼 수 없다. 반면에, Mendonça와 Johnson(1994)의 연구에서는 개별적인 피드백의 수용여부를 조사하여, 53%가 동료 피드백을 수정본에 반영했고 10%는 반영하지 않았으며 나머지는 동료가 언급하지 않은 부분을 자기 스스로 수정하였다. 동료 피드백이 피드백 제공의 유일한 원천일 것이라는 가정을 했을 때, 이 두 연구에서는 학습자들이 동료 피드백의 반 정도만을 자신의 수정본에 반영함을 알 수 있었다.

그러나, 동료 피드백 활동과 교사 피드백을 비교한 Connor와 Asenavage(1994)의 연구에서는 단지 5%만이 동료 피드백을 수정본에 반영하고 35%는 교사 피드백을 받아들였으며 나머지는 자신의 의견이나 다른 자료의 도움을 받은 것으로 나타났다. 이것은 학습자들이 동료 피드백이 상당히 도움이 되기는 하지만 최종적으로 교사가 작문의 평가자임을 인식하고 있음을 알려준다. 하지만, 이 연구에서는 작문의 복사본을 동료에게 주어서 피드백을 제공받은 것이 아니라 학습자가 동료 그룹에게 자신의 작문을 읽어주었기 때문에 상대적으로 동료 피드백의 수용이 적었을 가능성이 있다. 이는 의사소통 능력의 부족으로 인해 유용한 충고를 제공하거나 또 동료의 충고를 받아 적는 데 어려움이 있을 수 있다는 것이다.

동료 피드백이 수정본의 질적 향상에 어떠한 영향을 끼치는가에 대하여 많은 연구가 행해졌는데 (e.g., Berg, 1999; Hedgcock & Lefkowitz, 1992;

Paulus, 1999; Stanley, 1992; Villamil & De Guerrero, 1996), 그들의 연구에서 동료 피드백 활동이 적어도 수정본의 질을 더 저하시키지는 않는다는 결론이 내려졌다. Partridge(1981)는 동료 피드백보다 교사 피드백이 수정본의 질적 향상에 도움이 된다고 하였고 Chaudron(1984)과 Hedgcock과 Lefkowitz(1992)는 그들의 연구에서 동료 피드백 활동이 작문의 질적 향상에 괄목할만한 효과를 제공하지 않음을 밝혔다. 그러나 Hedgcock과 Lefkowitz(1992)의 연구에서 동료 피드백의 경우 구두로(orally) 행해진 반면에 교사 피드백은 문자로(written) 제공되었기 때문에, 교사 피드백과 동료 피드백 그리고 구두 피드백과 문자 피드백이라는 두 가지 요소로 인해 연구 결과의 타당성에 문제를 제기할 수 있다. 또한 초본과 수정본의 질적 향상을 조사하지 않고 최종 작문만을 조사하였기 때문에 작문 과정상의 진보 정도를 알 수가 없다. 따라서 동료 피드백 활동의 영향이기 보다는 통제되지 못한 몇 가지 요소들이 결과에 영향을 미쳤을 수 있다. 그러나 그들의 연구에서 교사 피드백은 학습자들의 수정본에 문법적 정확성과 관련이 깊고 동료 피드백은 내용과 글의 구조면에서 도움이 된 것으로 밝혀졌다. 이는 동료 피드백이 교사 피드백에 보완적 역할을 하며 제공받은 각각의 피드백을 가지고 학습자들은 자신들의 작문에 다른 형태로 반영한다는 증거가 될 수 있다.

EFL 환경에서의 연구에서, 문영인(2000)은 동료 피드백과 수정본의 질적 향상에 관한 상관관계는 없었지만 글의 구성에 관한 자세한 피드백과 학습자들이 수업시간에 개인적으로 만나 이를 토론할 수 있는 기회는 한 사람의 교사의 힘으로는 제공하지 못할 성질의 과업이기 때문에 보다 다양한 피드백을 동료가 제공할 수 있음을 정성적 연구로 밝혔다.

이상의 연구들을 살펴보았을 때 동료 피드백 활동은 수정에 영향을 미치면서 적어도 작문의 질을 저하시키지는 않고 교사 피드백의 보완적 역할을

함을 알 수 있다.

3.3 학습자의 인식과 태도

동료 피드백 활동에 대한 학습자의 인식과 태도는 세 가지 가설의 입장을 세워 그것에 맞는 선행연구를 소개하고자 한다.

우선 동료 피드백 활동이 학습자에게 작문의 자신감을 얻게 하는 등의 정의적(affective) 이점을 제공한다는 가설은 Linden-Martin(1997)의 설문지와 인터뷰를 통한 연구에서 오히려 학습자들이 자신의 작문을 다른 사람에게 보여주어서 자신의 결점에 대해 비난 받거나 웃음거리가 될까봐 두려워하는 불안이 더 큰 것으로 나타났다. 이는 Winer(1982)가 시행했던 ESL 교사 작문 프로그램의 대학원생들이 작성한 학습자 일지(student journal)에서도 나타난 것으로, 이러한 불안의 요소가 동료 피드백 활동에 대한 적대감으로 나타날 수 있다.

두 번째로 학습자의 교육·문화적 배경이 동료 피드백 활동에 대한 적대감으로 작용할 수 있다는 가설에 대하여 살펴보겠다. Mangelsdorf와 Schlumberger(1992)가 40명의 ESL 학습자들을 대상으로 개방형 설문조사(open-ended questionnaire)를 실시한 결과 15% 정도의 소수의 학습자들이 부정적 견해를 보인 반면 거의 모든 아시아 문화권의 학습자들은 전적으로 동료 피드백 활동에 대해 부정적인 반응을 보였다. Zhang(1995)의 연구에서도 81명의 학습자 중 아시아 문화권 학습자들 87%가 동료 피드백 활동에 대해서 부정적인 반응을 나타냈다. Mangelsdorf와 Schlumberger(1992)의 연구에서는 60명이 동료 피드백 활동에 대해 학습자들이 느끼는 바에 대하여 자유 작문 활동을 한 결과 아시아 문화권의 학습자들이 영국계 유럽 문화권 학습자들보다 동료 피드백 활동에 참여하는 것에 많은 어려움을 토로했다.

세 번째로 교육·문화적 배경이 동료 피드백 활동에 관한 다른 기대를 유발한다는 가설에 대해, Nelson과 Carson(1998)의 연구는 이 가설을 지지한다. 이 연구에서 세 명의 중국 학습자와 두 명의 스페인 학습자를 대상으로 동료 피드백을 주고 받는 상호작용을 관찰한 결과, 중국인 학습자들에게 동료 그룹의 주된 목적은 그룹의 조화를 유지하는 것인 반면에 스페인 학습자들에게 그룹의 조화는 과제를 수행하기 위한 부수적인 것으로 생각되었다. 이 연구는 소수의 학습자를 대상으로 하였고 중국 학습자는 모두 여성이었는데 성별 차이가 가져오는 결과를 다루지 않았으므로 일반화하기에는 무리가 따른다고 볼 수 있겠지만, 교육·문화적 배경이 동료 피드백의 효과성에 끼치는 영향을 무시할 수는 없음을 보여준다.

이상의 선행 연구를 요약해 보면, ESL 환경의 학습자의 경우에 글의 내용의 대한 문제 인식을 더 많이 하고, 교사 못지않게 우수한 작문을 선별해 내는 능력을 지니고 있음이 밝혀졌다. 또한 교사의 피드백보다 다양하고 구체적인 성격을 띠었다. EFL 환경의 학습자들도 그러한 동료 피드백 활동을 통해 학습들이 다른 사람으로부터 입력 없이도 자신의 글을 스스로 수정할 수 있는 증거를 보여주었다. 그리고 ESL 환경이나 EFL 환경의 여러 선행 연구를 통해 살펴본 결과 동료 피드백이 적어도 수정본의 질을 저하시키지는 않는다고 밝혀졌다. 끝으로 학습자의 문화적 배경이 동료 피드백 활동에 영향을 끼치는 연구 결과가 있다. 즉, 문화적 특수성으로 인해 학습자의 불안이나 적대감이 발생하기도 하고, 교육·문화적 배경에 따라 학습자가 동료 피드백 활동에 관한 다른 기대를 가지기도 한다.

Ⅲ. 연구 방법

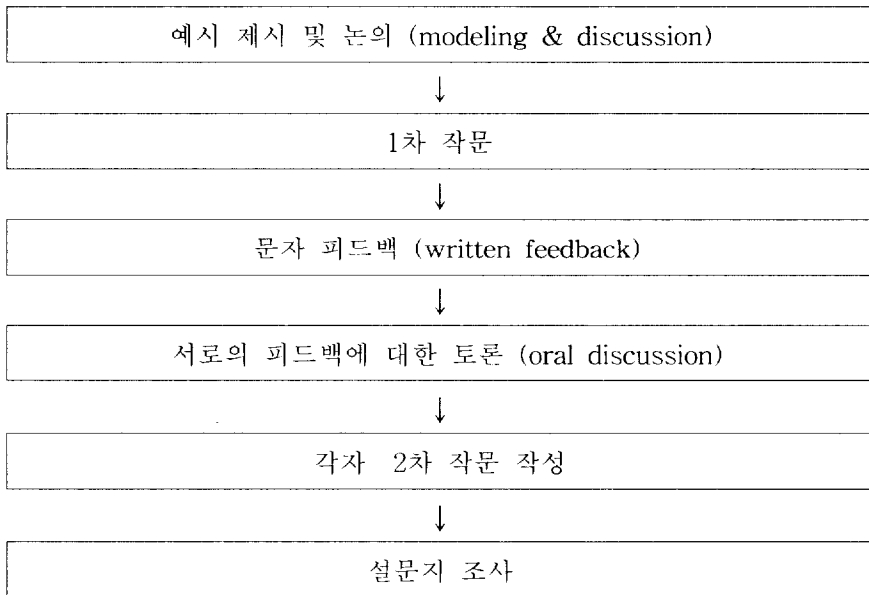
본 장에서는 연구 대상, 연구 자료 및 절차, 그리고 분석 방법을 기술하기로 한다.

1. 연구 대상

본 연구의 대상자는 부산의 한 대학교에서 영어영문학을 전공하는 38명의 2, 3학년 대학생들이었다. 그러나 기존에 개설된 작문 수업을 수강하는 학생들을 대상으로 하지 못하고 임의의 집단으로 ‘영어학 개론’을 수강하는 학생들을 대상으로 하였다. 설문지 조사 결과 약 76%인 29명의 학생들이 작문을 할 때 작문수업에서 동료 피드백 활동을 해본 경험이 있다고 응답하였다.

2. 자료 및 절차

본 연구는 학생들의 1차 작문(first draft)과 1차 작문에 제공된 동료 피드백 자료, 그리고 동료 피드백에 의해 수정된 2차 작문(second draft)을 바탕으로 분석되었으며, 또한 동료 피드백 활동에 대한 학생들의 인식 조사를 설문지(부록 1 참조)를 통해 알아본다. 두 명의 채점자가 Hyland (2003)의 총체적 채점 기준표(holistic marking scheme; 부록 2 참조)에 따라 1차 작문과 2차 작문을 채점하여, 동료 피드백 활동의 결과를 통해 작문의 질적 향상이 있었는지 조사하였다. 마지막으로 설문지를 통해 동료 피드백 활동에 대한 학습자들의 인식과 피드백 선호도에 대해 알아보았다. 이 절차는 다음의 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 연구 절차

2.1 1차 작문과 동료 피드백 활동

1차 작문을 쓰기에 앞서 교사가 예시 작문을 학습자들에게 제공하고 그것에 관한 간단한 토의와 설명을 하였다. 학습자들은 미래에 입사하게 될 회사나 자신이 희망하는 직업이나 기업을 가정하여 각자의 장점이나 포부를 밝힐 수 있는 “지원서 동봉 편지(cover letter)”를 1차 작문으로 작성한 뒤, 수업 시간에 지정된 동료 학습자와 교환하였다. 서로의 작문을 받고 형식, 의미, 구성 면에서 자유롭게 문자 피드백을 작성해서 다음 수업인 일주일 뒤에 되돌려 받기로 하였다. 그리고 각자 써온 문자 피드백을 바탕으로 서로의 작문에 대한 토론 시간을 가져 보다 피드백의 의미를 확실히 하였다.¹⁾

1) 본 연구에서는 구두 피드백(oral feedback)은 분석 내용에 포함되지 않고 작문에 제

1차 작문은 학습자들이 교실 수업 외에서 필요로 하고 사용할 수 있는 작문의 종류를 택하기 위하여 지원서 동봉 편지를 쓰기로 했다. 자유로운 수필이나 자신의 의견을 적는 것이 아니라 지원서 동봉 편지라는 특수한 형식에 따라 맞게 작성해야하므로 미리 견본을 제시하고 형식에 대한 교육이 선행되었다. 분량은 A4용지로 한 장이었고 내용에 대한 제약은 없었다. 성공적인 동료 피드백 활동을 위해, 피드백을 제공하는 것은 남을 비판하는 것이 아니라 긍정적인 도움을 주는 활동임을 강조하고 피드백을 받는 학생의 입장에서 자신의 작문에 대한 다양한 시각과 의견을 확인 할 수 있는 기회 이므로 개방적인 자세로 임할 것을 권고하였다. 다만 모든 의견을 받아들이는 것이 아니라 자신의 글을 쓴 입장을 토론을 통해 충분히 전달하고 상대방의 의견을 조정, 선택, 수렴하여 2차 작문에 반영하도록 하였다.

2.2 2차 작문

학생들은 정해진 동료로부터 받은 문자 피드백과 그것에 관한 토론을 통해서 수정된 2차 작문을 쓰기로 하였다. 앞에서 언급했듯이, 모든 피드백을 2차 작문에 반영할 필요는 없으며 또한 동료 피드백과는 상관없이 사전이나 다른 출처, 혹은 스스로에 의한 수정(self-revision)이 일어날 수 있음을 언급하였다.

2.3 설문지

1차 작문, 피드백 자료, 2차 작문이 모두 수집된 후에 학생들이 동료 피드백 활동이 영작문을 하는데 있어서 도움이 되었는지 안 되었는지, 어떠

시 되어 있는 문자 피드백(written feedback)만을 분석 대상에 포함시켰다.

한 이유에서 그렇다고 느꼈는지, 그리고 동료 피드백 활동에 대한 개별 선호도와 친밀감 정도를 설문지(부록 1 참조) 조사를 통해 알아보았다.

3. 자료 분석

각각의 연구 자료는 다음과 같은 방법으로 분석되었다.

3.1 동료 피드백 종류와 내용 분석

1차 작문에 문자로 제공된 동료 피드백은 크게 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백으로 나누었다. Jacobs와 그의 동료들(1981)이 제시한 ESL 작문 개요표(ESL Composition Profile)를 기초로 하여 언어(language), 어휘(vocabulary), 철자 및 부호(mechanics), 구조(organization), 내용(content)으로 세분화 하고 이 가운데에서, 언어, 어휘, 구조, 철자 및 부호는 형식에 관한 피드백으로, 내용은 의미에 관한 피드백으로 분류하였다. 그리고 의미에 관한 피드백은 다시 칭찬, 제안, 문제점 지적, 이해불가, 기타의 다섯 가지로 나누었다. 이 각각의 예는 <표 1>에서 볼 수 있다.

<표 1> 동료 피드백 활동의 종류

종류		예
형식	언어	As you will see at the resume, the volunteer experiences take much part of my campus life. (시간이나 조건의 부사절에서 미래시제는 미래 대신 현재를 쓰는 걸로 알고 있습니다. 그래서 As you see at~, the volunteer experiences will take ~)
	어휘	열 번째 줄의 문장 ‘So I would like to ~’ 의 문두 So는 좀 더 격식적인 의미에서 Accordingly 정도로 대체하는 것이 더욱 좋을 것 같습니다.
	철자 및 부호	1. You can see me about me in amy curriculum vitae. (amy(x) → any) 2. 첫 번째 줄에 있는 ‘After graduating’ 에 이어 comma가 들어가는 것이 자연스러운 것 같습니다. 3. 각 paragraph 마다 indentation을 지키시면 더 좋을 것 같습니다.
	구조	이 부분은 해외 연수 경험의 장점을 이야기 한 것이므로 첫 번째 단락과 두 번째 단락 사이에 들어가는 것이 좋을 것 같습니다.
의미	칭찬	1. 두 번째 단락에서는 영어교육에 대한 경험과 영어의 중요성 강조, 그리고 회사에 기여하고자 하는 의지가 잘 드러나 있는 것 같습니다. 2. 경찰에 지원하고자 하는 사유를 조직적으로 잘 표현 하였습니다.
	제안	1. I am writing to apply for the vacant seat of your English professor who especially majored in writing courses. I am extremely interested in this opening because I have sought to work in Japan. 이렇게 바로 직접적으로 적는 것 보단 뒤의 문장을 좀 더 부드럽게 하여 앞 문장과 자리매치를 바꾸는 것도 좋을 듯 합니다. Like this: “since I have sought to work in Japan, I am extremely interested in your opening. So I am writing to apply for the vacant seat of your English ____.” 2. 경험이나 학력의 나열 보다는 자신이 하고자 하는 분야에

		필요한 부분을 정하여 어떤 식으로 업무에 도움이 될 수 있는가를 언급하는 것이 좋겠다. 3. How about changing your sentence like the following? I can say with great confidence that my qualification and experiences will be helpful for your company. 4. How about inserting more specific information or knowledge of the company? You can insert the progress that they have developed or improved. If the company has faced problems, it will be good way to suggest alternatives. 5. 어떤 회사에서 일 할 것인지, 어떤 부서에서 일하고 싶은 지 구체적으로 작성. 회사에서 어떤 경력과 자격을 요구하고 자신이 얼마나 그 요구조건을 충족시키는 지에 대한 보충.
	문제점 ²⁾	1. 첫 문장과 마지막 문장의 의미가 부합하지 않음 2. 교육 외적인 경험에 대한 언급이 다소 많고, 그 경험들을 통해 회사에 명백히 기여할 수 있다고 하는 당위성이 부족해 보이는 것 같습니다. 3. 웨딩 플래너 활동시 자신의 영어실력이 어디에 도움이 되는지 구체적이지 않음. 4. “how important confidence” 가 어떤 의미로 쓴 것인지 잘 모르겠음

동료 피드백 활동의 종류에 대한 분석은 본 연구자 외에 영어교육을 전공하고 있는 대학원생 한명이 참가하였으며 두 평가자 간의 일치도는 97.6%로 나타났으며, 불일치하는 부분은 토론과 의견 조정으로 합의를 하였다. 형식에 관해서는 두 평가자가 100% 일치하였으나 의미에 관한 부분에서 약간의 의견 차이를 보였다.

2) 본 연구의 분석에서는 ‘제안’은 문제점을 지적함과 동시에 다른 대안이나 방법을 명시한 피드백을, ‘문제점 지적’은 단순히 잘못된 점만 지적한 것임을 밝혀둔다.

3.2 2차 작문

1차 작문에 제공된 동료 피드백 활동을 바탕으로 2차 작문을 수정하는 과정에서 얼마만큼 반영하였는지를 알아보았다. 여기서는 앞서 피드백의 종류를 분류한 것과 같이 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백 각각에서 어느 정도를 반영하였는지 알아보았다. 또한 동료 피드백 활동을 마친 후 학생들의 작문의 질이 어느 정도 향상 되었는지 조사하기 위해 1차 작문과 2차 작문을 Hyland(2003)의 총체적 채점 기준표(부록 2 참조)를 사용하여 6등급으로 나누어 평가하였다.³⁾ 각각의 작문은 두 명의 평가자에 의해 평가되었는데, 학생들의 작문을 평가하기에 앞서 두 평가자는 채점 기준을 토론하고 평가 기준에 대한 해석의 차이를 최소화하기 위해 3개의 샘플 작문을 함께 평가하였다. 그 이후에 각자 나머지 작문에 대해 평가를 하였고, 평가를 한 후에 각 평가자의 점수를 비교하였으며 이 때 점수가 2점 이상 차이가 나는 경우에는 의견의 차이를 보이는 문제에 대해 함께 논의하여 합의를 거쳐 차이를 1점 이하로 좁혔다. 두 평가자간의 신뢰도는 피어슨 상관관계수(Pearson product-moment correlation)를 통해 $r = .904$ ($p < .01$)로서 높은 상관도를 보여주었다.

3) 채점 기준은 6단계(0점-5점)이지만, 채점 결과 등급 0점에 해당하는 학생의 작문은 없었기 때문에 실제로는 1점에서 5점까지의 점수 분포를 보였다.

<표 2> 평가자간의 신뢰도 상관계수

		평가자 1	평가자 2
평가자 1	Pearson Correlation	1	
	Sig.(2-tailed)	.	
	N	67	
평가자 2	Pearson Correlation	.904**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.
	N	67	67

**, Correlation is significant at the 0.01 level.

동료 피드백 활동 후 2차 작문의 질의 향상을 평가하기 위해서, 1차 작문과 2차 작문 각각에 대해 두 평가자의 점수의 평균을 구하여 대응표본 *t*-검정(paired samples *t*-test)을 실시하였다.

3.3 설문지

동료 피드백 활동에 대한 학생들의 인식이나 태도를 묻는 설문지(부록 1 참조) 조사의 결과를 각 질문 문항에 따른 응답률을 제시하고 응답 이유를 직접 인용하여 요약하였다. 또한 각 문항의 응답 결과와 기존 연구의 결과와 비교하여 그 응답이 갖는 의미를 논의하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 동료 피드백 종류와 내용 분석

3장에서 설명한 것처럼, 1차 작문에 문자로 제공된 동료 피드백은 언어, 어휘, 구조, 철자 및 부호 관련 피드백을 포함한 형식에 관한 피드백과 칭찬, 제안, 문제점 지적, 이해불가, 기타를 포함한 의미에 관한 피드백으로 나누었다. 우선, 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백의 빈도수를 알아보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 피드백 유형의 빈도수

동료 피드백의 유형	빈도수	
	피드백 수	%
형식	296	70.98
의미	121	29.02
합계	417	100.00

위에서 보는 바와 같이 형식에 관한 피드백이 의미에 관한 피드백보다 두 배 이상 많이 관찰되었다. 그 이유는 형식에 관한 피드백이 문제가 명백히 드러나서 지적하기 쉽고 자신이 주는 피드백을 상대방이 수용할 가능성도 높기 때문에 심리적 부담이 적기 때문이라고 판단된다. 또한 의미에 관한 피드백은 수적으로 형식에 관한 피드백의 반도 미치지 못하지만, 그 피드백을 제공하기 위해서 읽는 이의 인지적 노력이 배로 들기 때문이다(문영인, 2000). 많은 학자들(Brufee, 1984; Forman & Cazden, 1985)이 언급했듯이 의미에 초점을 맞춘 동료 피드백 활동이 학생들의 인지발달에 도움을 준다는 연구결과에 비추어 보았을 때 위와 같은 결과는 학습자들의 적극적

참여가 반영된 긍정적 결과라고 여겨진다.

형식과 의미 관련 피드백을 세분화시켜 조사 해 본 결과 다음 <표 4>와 같이 형식에 관한 피드백의 빈도수는 언어, 어휘, 철자 및 부호, 구조 순으로 나타났고, 의미에 관한 피드백의 빈도수는 제안, 문제점 지적, 칭찬, 기타, 이해불가 순으로 나타났다.

<표 4> 형식과 의미 관련 피드백 빈도수

형식에 관한 피드백 종류	빈도수	
	피드백 수	%
1. 언어	199	67.2
2. 어휘	45	15.2
3. 철자 및 부호	44	14.9
4. 구조	8	2.7
합계	296	100.0
의미에 관한 피드백 종류	빈도수	
	피드백 수	%
1. 칭찬	15	12.3
2. 제안	59	48.8
3. 문제점 지적	26	21.5
4. 이해불가	9	7.4
5. 기타	12	10.0
합계	121	100.0

형식에 관한 피드백 중 ‘언어’는 전체 피드백 중 가장 많은 부분을 차지하였고 피드백을 제공하는 입장에서 확실하다고 판단하여 정확하게 지적해주었다. 특히, 다음 예와 같이 올바른 문법의 출처를 밝혀서 자세한 설명을 덧붙여 자신의 지적이 옳다는 것을 명시하기도 하였다.

예) [언어]

“I joined at ~ and dispatched to India ~. → dispatch 는 타동사여서 수동태로 쓰일 때 be 동사가 있어야 할 것 같습니다. 그래서 was dispatched to India.” (Feedback No.37)

“...and joined at ~women, children, handicapped person. → 이 문장에서 women과 children이 복수이므로 handicapped person보다 handicapped people이나 the handicapped (the + 형용사 = 복수보통명사)가 더 어울릴 것 같습니다.” (Feedback No.37)

‘어휘’는 주로 작문의 특성상 격식(formal) 표현을 많이 제안했고, ‘and’가 문두에 오는 것을 지양하여 ‘in addition’으로 대체할 것을 제안하는 양상을 띠었다. 또한 고유명사의 잘못된 표현이나 축약 표현에 대한 지적 또한 많이 관찰되었다.

예) [어휘]

“I majored in North American.” → “I majored in International Area Studies.” (Feedback No.25)

“...in 7th PIFF...” → “...in the seventh PIFF...(10이하의 숫자는 풀어서 써주는 것이 좋다고 들었어요)” (Feedback No.26)

“...through the home page of your company.” → “web site 가 더 좋을 듯.” (Feedback No.3)

‘철자’는 주로 상대방의 오타나 잘못 알고 있는 철자를 수정하는 형태로 그리 많이 관찰되지는 않았다. ‘부호’는 한 문장이 끝났음에도 불구하고 마침표를 찍지 않았던지, 문맥상 쉼표가 필요한 부분에 대한 지적 혹은 반대

로 불필요한 심표를 삭제시키는 피드백이 관찰되었다. 또한 본 작문의 특성상 지켜야할 형식에 관한 지적이나 문단 구분에 따른 들여쓰기 부분도 지적되었다.

예) [철자 및 부호]

“여섯 번째 줄 ‘After I came t Korea,~’ 의 t는 to의 오타인 것 같습니다.” (Feedback No.21)

“~personal interpretor~→interpreter” (Feedback No.5)

“Last I acquired coach(3rd grade) license at KFA. It shows, I have passion and knowledge for soccer. → KFA; It shows 생략 혹은 ‘,’ 생략.” (Feedback No.5)

“I had many part-time job related closely to marketing, such as a wedding ceremony planner~→ ‘,’ 생략.” (Feedback No.11)

“If you would like to know anything about me, I can be contacted at 000-000-0000.

Thank you for your help. I look forward to hearing from you soon.
→Thank 앞에 한 줄 띄워 문단표시.” (Feedback No.5)

‘구조’는 글의 전개 구성이 논리적인지의 여부와 각 문단에 대한 중심 생각(main idea)와 관련하여 지적되었다.

예) [구조]

“이 부분은 앞 단락과 같은 내용이므로 단락 구분을 하지 말 것.”
(Feedback No.22)

“제일 처음에 자신의 장점에 대해서 이야기 하겠다고 분명하게 밝히는 것이 좋겠습니다.” (Feedback No.29)

의미에 관한 피드백 중 ‘칭찬’은 의미 피드백의 1/5를 차지하지만 구체적인 부분에 대한 칭찬 보다는 문제점 지적이나 제안에 앞서 칭찬을 하는 경우가 적지 않았다.

예) [칭찬]

“구성 면에서는 대체로 문단이 잘 분리되어 있습니다. 단 지원 이유 등에 대해 좀더 구체적 지원사유(개인적인 감정, 사명감..) 등을 밝혀 주는 것이 좋겠습니다.” (Feedback No.6)

“마지막 문단에도 앞 내용을 요약하고 의미를 한 번 더 피력시킨 점을 잘 표현했으나, 2~3번째 줄은 앞 내용을 그대로 옮겨 중복 사용 되었으므로 ‘앞에서 열거한 것들’로 바꾸어 표현하는 것이 좋겠습니다.” (Feedback No.6)

“읽는 입장에서 이해하기 쉽고 명료하며, 글의 특성상 격식체 문법들이 각 부분마다 적당히 사용된 것 같아 대체로 무난한 것 같습니다. 그렇지만 cover letter의 특성상 최대한 실수를 줄이고 문법적으로 어색함이 없어야 한다는 점에서 몇 가지를 들자면,...” (Feedback No.21)

“cover letter 굉장히 잘 읽었습니다. 단순히 영어를 잘 한다거나 좋아하기 때문에 지원한다는 것이 아니라, 기자에 맞는 여러 활동들(예컨대, 부경 헤럴드의 편집장을 맡은 경력이 있고, 아르바이트도 그와 관련된 일을 했다는 등의 활동들)을 해왔기 때문에 직업에 적합하다는 것을 보여줌으로써 훨씬 많은 효과를 거둘 것 같습니다.” (Feedback No.26)

본 연구에서는 의미에 관한 피드백 중 ‘제안’(48.8%)은 ‘문제점 지적’

(21.5%)과 함께 구체적 대안이나 의견을 첨부한 것으로, 소수의 몇몇 학생들의 피드백에서 많이 관찰되었다. 이 학생들은 문제점 지적을 거의 하지 않거나 혹은 한번도 사용하지 않고 제안만을 제시하는 경우가 많았다.

예) [제안]

“...‘경험’에 대한 언급에 있어 ‘영어교육에 대한 경험’의 언급은 두 번째 단락으로 넘기고, ‘귀사에 도움이 될 수 있는 경험’ 정도의 우회적 표현만으로 단락을 끝내는 것이 더 양호할 것 같습니다.” (Feedback No.21)

“...외국어에서의 어학공부 경험의 부분과 한국에 돌아온 후의 월드컵 자원봉사를 통한 여러 느낌에 대한 부분을 두 단락으로 나누는 것이 장황함이나 지루함을 피하면서 내용구성상으로도 더욱 적당할 수 있다고 생각합니다.” (Feedback No.21)

예) [문제점 지적]

“첫 문장과 마지막 문장의 의미가 부합하지 않음” (Feedback No.14)

“조금 어색” (Feedback No.16)

“자신의 학력에 대한 정보가 좀 부족한 것 같아요.” (Feedback No.28)

의미에 관한 피드백 중 ‘제안’과 ‘문제점 지적’ 부분의 분류가 어려웠는데 그 이유는 학생들이 상대방의 감정을 고려하여 비평을 하거나 또는 문법상 오류를 지적할 때조차도 “...로 바꾸는 게 어떨까요?” “...가 더 적합하다고 생각합니다” 등과 같이 공손한 제안의 표현(politeness)을 즐겨 사용했기 때문이다. 또한 영어로 피드백을 제공한 학생의 경우에도 직접적인 표현보다는 “How about...?” “It will be better if you...” 등과 같이 공손

(politeness) 어법을 쓰고 있었다. 이는 선행연구인 Johnson (1989) 연구에서 밝힌 바와 같이 ESL 학생들이 피드백을 제공할 때 상대방의 기분을 고려하여 공손 어법을 구사하는 것보다도 일맥상통한다고 할 수 있겠다.

예) [공손어법 사용]

“여기서 문장이 길어지니까 However로 새 문장을 시작하는 것도 괜찮을 것 같은데...” (Feedback No.12)

“In my opinion, that sentence is too subjective. How about giving general information?” (Feedback No.2)

의미에 관한 피드백 중 7.4%를 차지하고 있는 ‘이해불가’는 동료의 작문에서 첨가해야 하는 부분을 질문으로 표현한 부분도 있고, 의미를 이해하지 못하여 되묻는 경우도 있었다.

예) [이해 불가]

“how important confidence가 어떤 의미인지 잘 모르겠음.” (Feedback No.8)

“which study?” (Feedback No.33)

“where? 어디서 정보를 찾았나?” (Feedback No.33)

이상에서 살펴 본 것과 같이 형식에 관한 피드백이 의미에 관한 피드백보다 2배 이상 더 많이 관찰되었고 그 이유는 형식에 관한 피드백을 제공할 때 읽는 입장에서 문제가 명백히 드러나 지적하기 쉽기 때문에 확실한 수정의 효과를 가져다준다고 기대하기 때문이라고 생각한다. 그리고 동료 피드백 활동이 익숙하지 않은 우리나라 환경에서 의미에 관한 피드백보다

형식에 관한 피드백을 줄 때 자신의 지적이 상대방에게 공격적으로 비추어지지 않고 그 피드백을 상대방이 수용할 가능성도 높기 때문에 심리적 부담이 적어질 수 있다. 형식에 관한 피드백 중에서는 언어가 67.2%로 가장 많았고 의미에 관한 피드백은 제안이 48.8%로 가장 많았다. 제안은 의미에 관한 피드백을 제공하는 경우만 사용하는 것이 아니라 문법적인 오류를 지적할 때도 공손어법을 사용하였고, 단순히 문제점만을 지적하는 것과 다르게 자신의 생각이나 대안을 표현하였다.

2. 동료 피드백 수용과 2차 작문의 질적 향상

동료로부터 받은 피드백을 기초로 하여 2차 작문을 수정 했을 때 그 수용 여부 정도를 분석하면 다음의 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 동료 피드백의 2차 수정에의 반영률

피드백 종류	유형	유형별 반영률			전체 반영률		
		피드백 수	반영수	%	전체 피드백수	반영수	%
형식에 관한 피드백4)	언어	183	123	67.2	262	176	67.2 %
	어휘	43	30	69.8			
	구조	6	3	50.0			
	철자 및 부호	30	20	66.6			
의미에 관한 피드백5)	제안	45	21	46.6	72	27	37.5 %
	문제점 지적	19	2	10.5			
	이해불가	8	4	50.0			
	칭찬	해당 없음(non-applicable)					
	기타						

학생들은 동료로부터 받은 형식에 관한 피드백 중 67.2%를 2차 작문에 반영하고, 의미에 관한 피드백 중 37.5%를 반영하였다. 학생들이 의미에 관한 피드백에 비해서 형식에 관한 피드백을 더욱 많이 수용한 이유는 언어나 어휘, 구조, 철자 및 부호 등의 피드백이 객관적인 지식을 요구하고 자신의 오류의 근거가 명백히 드러나므로 실수를 인정하기 쉽고 수정의 부담이 적을 수 있다. 즉, 동료로부터 지적받은 부분을 자신의 문법과 형식에 관한 지식에 비추어 보았을 때, 혹은 다른 서적이나 사전을 참고했을 때 수락과 거절의 경계가 분명 할 수 있다. 그러나 의미에 관한 피드백은 상대적으로 보다 많은 비판적 사고와 많은 부분의 수정을 요하므로 심리적 부담이 클 수 있다고 판단된다(문영인, 2000). 이와 같은 결과는 다른 연구

4) 본 연구는 3주간을 걸쳐서 실행되었으므로 2차 작문을 제출할 때 결석을 했거나 과제를 제출하지 않아 분석대상이 될 수 없는 데이터는 제외했으므로 형식에 관한 피드백 296 중에 262개로 분석했음을 밝혀둔다.

5) 의미의 피드백 역시 수집된 2차 작문만을 대상으로 하여 117개 중에 81개를 대상으로 했고 ‘칭찬’이나 ‘기타’는 수정시 반영할 수 없으므로 분석대상에서 제외시켰다.

에서도 관찰되었다. 예를 들어, Leki(1990)의 연구에서 ESL 환경의 학습자들은 높은 인지적 사고를 요구하는 의미에 관한 피드백 보다는 단편적이고 실수가 명백한 부분을 지적하는 피드백을 수용하는데 치중한다는 것으로 나타났다.

동료 피드백 활동 후 2차 작문의 작문 질의 향상을 조사하기 위해서 1차 작문 점수와 2차 작문 점수에 대해 대응표본 t -검정을 실시하였다. t -검정 결과 보고에 앞서 우선 기술통계(descriptive statistics)의 결과는 <표6>과 같다.

<표 6> 기술통계와 평균과 표준편차

	평균	작문 개수	표준 편차	표준 오차
1차 작문 점수	3.11	33	1.24	.215
2차 작문 점수	3.15	33	1.27	.221

1차 작문 점수의 결과는 표준편차 약 1.24에 평균 약 3.11 이고, 2차 작문의 점수 결과는 표준편차 약 1.27에 평균 약 3.15가 나왔다. 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한(significant) 차이인지 알아보기 위해 실행한 대응표본 t -검정의 결과는 다음의 <표 7>과 같다.

<표 7> 대응표본 t -검정 결과

	평균	표준편차	표준오차	t값	자유도	유의도
Pair 1차- 2차 작문	-.0455	.61699	.10740	-.423	32	.675

1차 작문과 2차 작문 점수의 평균차이는 약 .04로 거의 차이가 없는 것으

로 보이며, t -검정 결과에서도 1차 작문과 2차 작문의 점수 차이는 <표 6>에서 알 수 있듯이 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다 ($t=-.423$, $p <.675$).

이상에서 보는 바와 같이 동료 피드백 활동을 거친 2차 작문에서 뚜렷한 질적 향상을 보이지 않고 있다. 그 이유로는 첫 번째로 작문의 유형이 “지원서 동봉 편지”라는 특수한 형태로써 형식과 내용 면에서 제한되었기 때문에, 다른 장르(genre)의 글에 비해 작문의 질적 향상을 가지고 올 만한 요소가 많지 않았기 때문일 수 있다. 두 번째로는 문법 피드백에 있어 잘못된 피드백을 수락하는 경우와 반대로 올바른 피드백을 제공함에도 불구하고 그것을 받아들이지 않은 사례를 볼 때, 본 연구대상자들이 동료피드백의 타당성 유무를 판단하는 능력을 아직 갖추지 못한 것으로 추측된다. 세 번째로 동료 피드백을 통해 즉각적인 학습자의 작문 실력 향상을 기대할 수 없다는 것이다. Hyland(2003)는 동료 피드백 활동 기술을 발달시키고 동료의 지적에 대해 의구심을 극복하기 위해서는 많은 시간이 요구된다고 하였다. 본 연구에서는 임의의 집단을 대상으로 일회적인 동료 피드백 활동을 실시했으므로 동료 피드백으로 인해 작문의 질적 향상의 효과가 관찰되지 않은 것은 당연한 결과인 것으로 판단된다. 따라서 작문수업에서 동료 피드백 활동의 장점을 극대화 시키기 위해서는, 교사가 오래 시간에 걸쳐서 학습자들에게 동료 피드백의 유용성과 그 중요성을 꾸준히 인식시켜 줄 필요가 있다고 생각된다.

3. 동료 피드백에 대한 학습자의 인식

실험에 참가한 38명을 대상으로 한 설문지 조사에서, 동료와 피드백을 주고받는 과정에 대한 인식 조사 결과는 다음의 <표 8>과 같다.

<표 8> 학습자들의 인식조사 결과

질문	예		아니오	
	응답자 수	%	응답자 수	%
동료의 작문을 읽는 것이 도움이 되는가?	36	94.73 %	2	5.26%
동료 피드백이 자신의 작문에 도움이 되었는가?	35	92.10 %	3	7.89%
동료에게 피드백 주는 것을 좋아하는가?	27	71.05 %	11	28.94 %
동료에게 피드백 받는 것을 좋아하는가?	33	86.84 %	5	13.15 %

위의 표에서 알 수 있듯이 동료 피드백 활동을 하면서 동료의 작문을 읽는 것이 도움이 되는가에 대한 질문에 약 95%의 학생이 긍정적인 답변을 하였고 또한 약 92%의 학생이 동료로부터 받은 피드백이 자신의 작문에 도움이 된다고 응답하였다. 도움이 되는 구체적인 이유로는 다음과 같은 답변들이 있었다.

예) “학생마다 배경지식이나 자주 사용하는 문법·표현들이 다르니까, 몰랐던 부분이나 더 나은 표현을 배울 수 있었어요.”

“의견교환, 자신의 실력 정도를 비교 가능.”

“내가 생각하지 못한 문법이나 실수 등을 지적해서 더 나은 작문이 될 수 있다.”

이러한 학생들의 답변은 Gere(1987)와 Mittan(1989)의 연구에서처럼 자신의 글에 대한 비판적 안목의 발달, 다른 의견의 비판적 수용 등이 일어났음을 실험을 통해 알게 되었다. 그렇지만, Leki(1990)가 언급한 동료의 강점과 약점을 봄으로써 자신감을 얻고 작문에 대한 두려움을 감소시킨다고

하는 답은 본 연구에서는 언급되지 않았다. 오히려, 동료 피드백 활동이 유용하다고 생각하는 응답자의 구체적 답변 가운데 다음과 같이 동료에 대한 ‘경쟁심’을 유발시킨다는 것은 주목할 만한 사항이라고 고려된다.

예) “미처 알지 못했던 오류를 알게 되면 다시 실수하지 않는 경우가 많고, 또 자극이 됩니다.(내가 모르는 것을 친구가 알 때)”
“다른 사람의 작문을 통해 자신의 실력이 어느 정도인지 알 수 있고, 경각심을 가지게 할 수 있다.”

자신이 동료의 작문을 수정하는 것에 대한 질문에 약 71%가 좋아한다고 응답했고 그렇지 않은 29%의 응답 유형 결과는 다음과 같다.

- 예) ① 나는 다른 사람의 작문에 비평하는 것을 좋아하지 않는다. -2명
② 내가 다른 사람의 작문을 읽으면서 이해하지 못한 부분이 있다면 그것은 그 작문 구조의 문제가 아니라 나의 이해력이 부족하다고 생각되므로 잘못을 지적하기가 망설여진다. -11명
③ 나는 다른 사람의 작문에 관심이 없다. -2명
④ 무응답 -1명

Hinds(1987)는 의사소통에 있어서 언어문화적인 특성을 논의하면서, 일본어와 한국어의 경우 의사소통에 문제가 발생할 때 그 책임을 독자나 청자에게 지우는 유형(reader/listener responsibility)에 속한다고 주장하였다. 위의 설문조사의 결과도 이러한 우리나라 학습자들의 언어문화적 특수성과 관련된다고 판단된다.

반대로 동료가 자신의 작문을 수정하는 것에 대한 질문에 약 87%가 좋

아한다고 응답했고 그렇지 않은 13%의 응답 유형 결과는 다음과 같다.

예) ① 나는 다른 사람으로부터 비판을 받는 것을 좋아하지 않는다. -0명

② 나는 다른 학생들이 수정해 주는 지식을 믿지 못한다. -2명

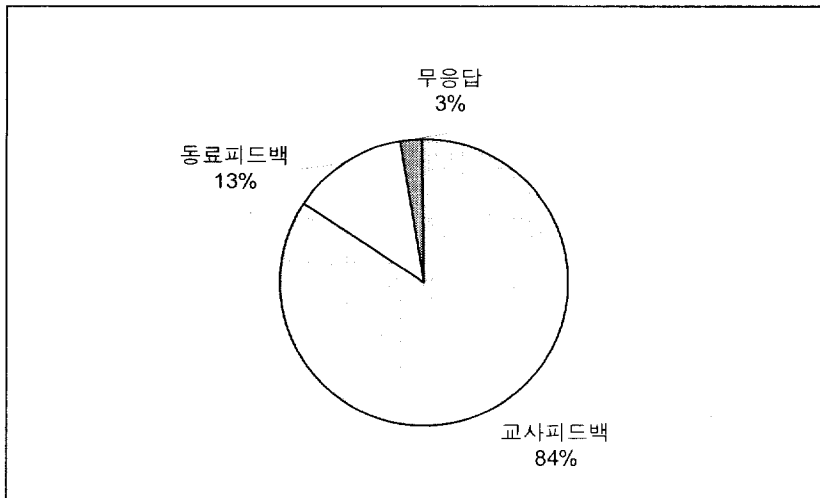
③ 나는 교사가 아닌 다른 학생들에게 나의 작문을 보여주는 것이 꺼
려 진다. -2명

④ 무응답 -1명

비록 소수의 의견이지만 이와 같은 결과는 교사 중심의 강의형태에 익숙한 우리나라 학생들에게는 정확한 지식은 교사로부터만 온다는 선입견과 자신과 비슷한 동료로부터의 지적에 대한 불신이 있을 수 있다고 생각된다.

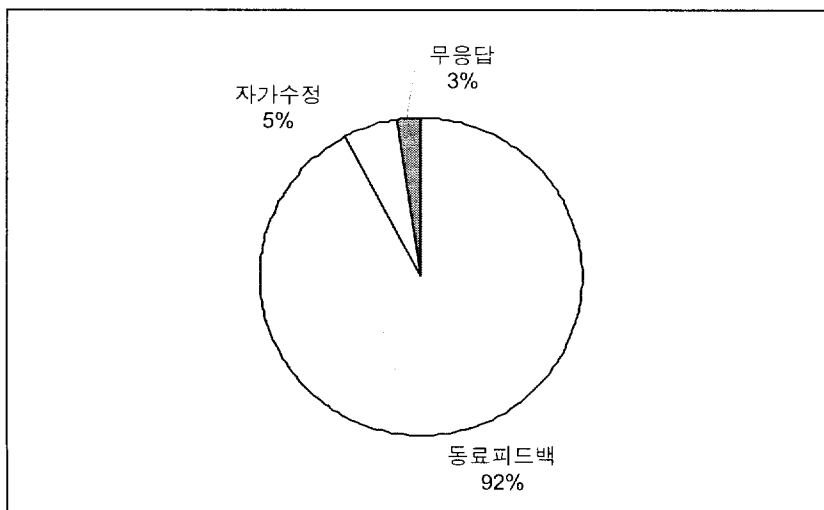
또한, 동료 피드백 활동이 유용하지 못하다고 판단한 두 명의 학생 중 한명은 “I don't know which is correct sentence” 라고 그 이유를 밝히고 있다. 이는 Jacobs와 그의 동료들(1998)의 연구에서 학습자마다 다른 의견을 가지고 있는데 어떠한 것이 올바른지를 판단하기가 어렵기 때문에 잘못된 정보를 받고 싶지 않아 동료 피드백보다 교사 수정을 선호한다는 결과와 일치하고 있다.

이러한 교사 수정에 대한 더 높은 선호도는 본 연구에서도 관찰 되었다. 수정 종류에 대한 선호도 조사에서 교사 수정과 동료 피드백 중 하나만 선택하라는 질문에 32명(84%)이 교사수정을 선택하였다 (<그림 2> 참조).



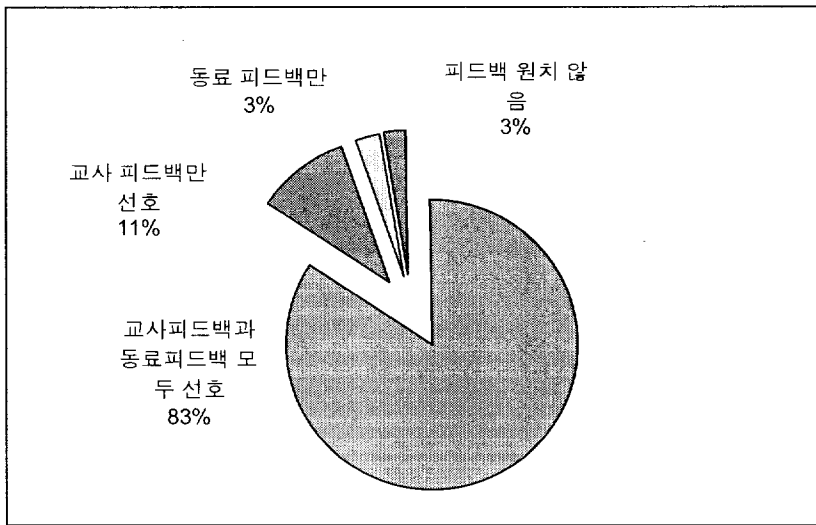
<그림 2> 교사 피드백과 동료 피드백에 대한 선호도 조사

하지만, 동료 피드백과 자가 수정(self-revision) 중 하나만 선택하라는 질문에는 35명(92.1%)이 동료 피드백 활동을 선호하였다 (<그림 3> 참조).



<그림 3> 동료 피드백과 자가 수정에 대한 선호도 조사

작문 피드백 유형에 대한 전반적인 선호도에 관한 질문의 결과는 다음 <그림 4>와 같다.



<그림 4> 작문 피드백 유형에 대한 학습자들의 선호도 조사

위의 그림에서 알 수 있듯이, 본 연구에서 대부분의 학습자들(84.2%)은 교사 피드백과 동료 피드백을 함께 받기를 선호한다고 밝혔다. 이러한 결과는 Jacobs와 그의 동료들(1998)의 연구에서 강조한 것처럼, 작문수업에서 “피드백 종류의 적절히 조합된 사용(judicious use of a combination of feedback resources)” (Jacobs et al., 1998, p. 308)이 제공되어야 함을 보여 준다. 다시 말해서, 영어 작문 수업에서 학습자들이 동료 피드백이 교사 피드백만큼 유용하지는 못하더라도 그것이 가치 있는 활동임을 인식하고 있으며 두 종류의 피드백 모두 받기를 원한다는 것이 본 연구에서도 나타났다.

설문지 분석의 결과를 요약하면, 약 95%의 학습자가 동료 피드백 활동

에 긍정적인 태도를 보였고 92%가 실제 작문에 도움이 되었다고 응답하였다. 여러 학자들(Gere, 1987; Mittan, 1989; Leki, 1990)이 논의한 실제적 독자의 인식, 비판적 안목의 발달, 다른 의견의 비판적 수용 등이 본 연구에서 확인되었다. 동료 피드백의 유용성을 밝힌 몇몇 답변에는 동료에 대한 ‘경쟁심’을 보여 동료 피드백 활동이 하나의 동기를 유발시키는 역할을 하게 됨을 알 수 있었다. 그러나 피드백으로 지적 받은 여러 의견 중 올바른 것을 판단하는 능력이 부족하여 혼란스러움을 가져온다는 부정적 견해도 소수 있었다. 그러나 약 84%가 동료 피드백과 교사 피드백을 함께 받기를 선호했는데 이는 Zhang(1995)의 연구에서도 알 수 있듯이 학습자들이 동료 피드백이 교사 피드백만큼 유용하다고 느끼지는 못할지라도 그것이 상당히 가치 있는 활동임을 인식하여 그것을 선호한다는 것을 나타낸다. 그리고 동료의 작문을 수정하는 것을 좋아하지 않는다는 약 30%의 학습자들의 응답에서 그들이 글을 읽을 때 작가의 의도를 확실히 파악하지 못하면 그것을 이해하지 못한 자신의 무지로 책임을 돌리는 경향을 알 수 있었다. 이는 Hinds(1987)의 분류에서 의사소통에 있어서의 언어문화적 특수성과 관련이 있을 것이다. 또한 동료가 자신의 작문을 수정하는 것을 약 87%의 응답자들은 선호하고 그렇지 못한 약 13%의 학습자들은 교사가 절대적인 지식을 전달하는 교사 중심의 강의형태와는 다른 학습 유형에 적응하지 못하고 동료가 제공하는 지식에 대한 약간의 불신이 있을 수 있기 때문이라고 생각된다.

V. 결론과 제언

ESL 학습상황에서는 동료 피드백 활동의 효과에 대한 수많은 연구가 이루어져 온 반면 우리나라와 같은 EFL 학습 상황에서는 거의 연구가 이루어지지 않은 실정이다. 본 연구는 한국 학습상황에 대한 동료 피드백 활동의 연구 필요성을 깨닫고 동료 피드백 활동의 성격을 묘사하고 한국 대학생들을 대상으로 실시하였을 때 실질적으로 작문의 질적 향상을 가져오는 지 분석하였다. 38명의 대학생들이 첫 번째 작문을 쓰고 서로 피드백을 교환했으며 제공받은 피드백을 기초로 하여 첫 번째 작문을 수정하였다. 동료 피드백 활동은 문자 피드백을 먼저 제공하고 그것에 대해 간단히 토론이 이루어졌고 모든 활동이 끝난 후 설문지를 통하여 동료 피드백 활동에 대한 선호도와 의견을 알아보았다.

본 연구자는 우선 형식에 관한 피드백과 의미에 관한 피드백으로 크게 이분화 하기 위해 Jacobs과 그의 동료들(1981)이 제시한 ESL 작문 개요표를 기초로 하였다. 언어, 어휘, 구조, 철자 및 부호는 형식에 관한 피드백으로 구분하고 내용은 의미에 관한 피드백으로 분류하고 다시 칭찬, 제안, 문제점 지적, 이해불가, 기타의 다섯 가지로 세분화하였다. 그리고 1차 작문과 그들이 제공한 동료 피드백 활동 자료를 분석하고 학습자들이 동료로부터 받은 피드백을 어느 정도 2차 작문에 반영하였는지 조사하였다. 그리고 동료 피드백 활동으로 인해 실제로 얼마나 작문의 질이 향상되었는지 알아보기 위해 본 연구자와 한명의 채점자가 Hyland(2003)이 제시한 채점 기준표를 기초로 하여 각각 채점하였다. 1차 작문과 2차 작문의 점수 차이를 대응표본 t -검정을 통해 알아보았다.

본 연구의 결과, 학습자들은 의미에 관한 피드백 보다는 형식에 관한 피

피드백을 2배 이상 많이 제공하는 것으로 나타났고 2차 작문 수정에도 형식에 관한 피드백을 더 많이 반영한 것으로 나타났다. 1차 작문과 2차 작문 점수의 통계적 분석 결과 유의미한 차이는 보이지 않았다. 마지막으로, 설문지 조사 결과 대부분의 학습자들은 동료 피드백 활동에 긍정적인 인식을 가지고 있었고, 동료 피드백이 가치 있는 활동임을 학습자 스스로가 인식하여 동료 피드백과 교사 피드백 모두를 선호하고 있었다.

이러한 결과들은 동료 피드백 활동이 학습자의 작문에 결정적인 역할을 하지는 못하지만, 자신의 작문에 있어 강점과 약점을 인식하게 하며, 협동적인 학습 능력을 길러주는 중요한 역할을 한다는 것을 제시하고 있다. 즉, 미숙한 영어 학습자일지라도 동료 피드백은 작문 능력을 향상시키는데 중요한 역할을 하며 EFL 학습 환경에서 이것의 필요성이 부각되고 있다는 것을 학습자들 역시 인식하고 있다는 것이다.

본 연구는 정성적 분석의 형태로 학습자들이 실제로 교환하는 피드백을 사실적으로 기술하였고 동료 피드백 활동에 대한 선호도와 학습자 요구를 조사하였다. 이를 바탕으로 한국 학습자들에게 문제가 되는 동료 피드백 활동의 원인을 해결하는 구체적 방안과 질적 향상을 가져 올 수 있는 많은 연구가 필요하다고 생각된다.

참고문헌

- 문영인. (2000). 한국 대학 영작문에 나타나는 동료 피드백 활동의 성격. *영어교육* 55(1), 119-140.
- Amores, M. J. (1997). A new perspective on peer-editing. *Foreign Language Annals*, 30(4), 513-523.
- Berg, C. E. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-231.
- Brufee, K. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind". *College English*, 46(7), 635-652.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181-188.
- Chaudron, C. (1984). Evaluating writing: Effects of feedback on revision. *RELC Journal*, 15(1), 1-16.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response group in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
- Devenney, R. (1989). How ESL teachers and peers evaluate and respond

- to student writing. *RELC Journal*, 20(1), 77-90.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. C. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J. B. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 332-347). New York: Cambridge University Press.
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: history, theory and implications*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 255-276.
- Hinds, J. (1987). Readers vs. writer responsibility: A new typology. In U. Conner & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 141-152). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, 8(2), 7-12.
- Hofstede, G. (1984). Culture's consequences: *International differences in work-related values*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1986). Cultural influences in teaching and learning.

- International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 307-317.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Johnson, D. M. (1989). Politeness strategies in L2 written discourse. *Journal of Intensive English Studies*, 3(1), 71-90.
- Leki, I. (1990). Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *CATESOL Journal* 3(1), 5-19.
- Linden-Martin, M. (1997). *Hesitancy working with a peer: Comparison of two studies, 1995 and 1996*. Paper presented at TESOL Convention, Orlando, FL.
- Liu, J. (1998). Peer review with the instructor: Seeking alternatives in ESL writing. In *Teaching in action: Case studies from second language classrooms*, ed. J. Richards, 237-240. Alexandria, VA: TESOL.
- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992). ESL students response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 235-254.
- Mendonca, C., & Johnson, K. (1994). Peer review negotiations: Revision

- activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.
- Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 207-219). White Plains, NY: Longman.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 113-131.
- Nelson, G., & Murphy, J. (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 171-193.
- Partridge, K. L. (1981). *A comparison of the effectiveness of peer vs. teacher evaluation for helping students of English as a second language to improve the quality of their written compositions*. Unpublished master's thesis. University of Hawaii, Manoa.
- Paulus T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Stanely, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 217-233.
- Villamil, O., & De Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher

psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winer, L. (1982). "Spinach to chocolate": Changing awareness and attitudes in ESL writing teachers. *TESOL Quarterly*, 16(1), 79-101.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-187.

Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.

부 록

부록 1

설문지

학년:

전공:

과목명:

(Please tick on No.1-9 or write down you opinions.)

1. Have you revised others' papers in your writing class?

☐ Yes ☐ No

2. Do you find it useful to read other students' papers during peer response activities?

☐ Yes ☐ No

2-1. If you answer 'yes', how much do you find its usefulness?

☐ Very much ☐ To some extent ☐ Not really ☐ Not at all

3. Do you find it useful to hear/read other students' comments on your papers? ☐ Yes ☐ No

Why or why not?

4. If you had to choose, which one do you prefer(check one)?

☐ Teacher feedback

☐ Peer feedback

5. If you had to choose, which one do you prefer(check one)?

☐ Peer feedback

☐ Self-feedback

6. Check the one statement that best expresses your opinion about receiving feedback on your papers:

☐ I prefer to receive *only* teacher feedback.

☐ I prefer to receive *only* peer feedback.

☐ I prefer to receive *both* teacher and peer feedback.

☐ I prefer to receive *no* feedback (and to revise it on my own).

7. Do you like to revise other students' papers?

☐ Yes ☐ No

7-1. If you answer 'No', Why?

☐ I don't like to criticize on others' works.

☐ If I can't understand others' paper, I think it might be my fault, not their bad organizations. So I hesitate to comment.

☐ I'm not interested in others' papers.

☐ Other comments.

()

8. Do you like to receive revisions by other students?

☐ Yes ☐ No

8-1. If you answer 'No', Why?

- ☐ I don't like to get some criticism by other students.
- ☐ I can't rely on other students' knowledge.
- ☐ I'm afraid of showing my papers to others except for teacher.
- ☐ Other comments.

(_____)

9. Please check your TOEIC scores.

- ☐ under 500
- ☐ 500 ~ 600
- ☐ 600 ~ 700
- ☐ 700 ~ 800
- ☐ 800 ~ 900
- ☐ over 900

부록 2

작문 채점 기준표 (Hyland, 2003)

Score	Descriptors
5	Outstanding work: excellence clearly in evidence through correct selection of content and its ordering under the appropriate headings of the report; ability to summarize and rephrase wordings of input content; overall coherence of the report structure, internal cohesion of each of the three sections; linguistic accuracy and the use of a variety of structures and vocabulary; and the sustained employment of an appropriate tone and style
4	Very good work: all relevant points from the inputs identified and incorporated under appropriate headings; a mostly successful attempt is made to rephrase the wordings of the main points from the inputs; overall coherence is good and ideas are logically and clearly connected; syntactic variety may be limited but there is no more than a sprinkling of (nonserious) grammatical errors; only occasional lapses in tone and style, mainly through inappropriate selection of vocabulary
3	Satisfactory work: Incorporation of relevant points from the reading and listening inputs mostly satisfactory but some minor points may be missing and some phrases may be taken verbatim from the inputs; overall coherence is quite good but cohesion within and between sentences may be faulty in places; variety of structures/choice of vocabulary is limited and more than a sprinkling of grammatical errors is evidence but these do not seriously impede reader comprehension

Score	Descriptors
2	Marginally satisfactory work: some relevant points not incorporated, and some points copied verbatim and/or not subsumed under the appropriate headings of the report; connections between sections of the report and the linkage of ideas within sections of the report are relatively poor but can be read without causing the reader serious strain; grammatical mistakes are frequent but do not cause excessive strain for the reader; frequent lapses in tone and style
1	Unsatisfactory work: inadequate incorporation of relevant material from the inputs and/or direct copying of wordings; poor overall coherence and local cohesion leading to strain in reader comprehension; numerous grammatical errors, some serious and impeding comprehension; no consistent attempt to fulfill task requirements but at an unacceptably low level
0	Very unsatisfactory work: relevant points missing and/or irrelevant material include; may be strong evidence of extensive copying from the inputs; coherence and cohesion are consistently poor and cause serious strain for the reader; text is littered with grammatical errors of all kinds and there is little or no attempt to produce the appropriate tone or style; the work clearly fails to fulfill task requirements