영어어문교육 *제22권* 4호 2016년 겨울

영작문 동료피드백의 정의적 요소*

한 혜 령
(서원대학교)

Hye-ryeong Hahn (2016). Affective factors underlying peer feedback in L2 English writing. *English Language & Literature Teaching, 22*(4), 339 -367.

The purpose of this study is to explore the affective factors underlying peer feedback and their interaction in process-oriented L2 writing. Fourty-three university students who had exchanged their feedback online in a content-based English writing class in 2016 responded to a questionnaire assessing their motivations, perceptions, anxiety, confidence, and burden associated with the peer feedback process. The qualitative analysis of the survey responses revealed that the students generally perceived peer feedback as beneficial. The students' anxiety or burden related to the peer feedback process was not as severe as suggested in the literature, although a minority of students expressed their anxiety related to negative feedback, as well as their lack of confidence in their peers and themselves as feedback providers. A further qualitative analysis of a follow-up interview procedure suggested that the students' mutual learning, the instructor's regular feedback training, and the provision of a web-based feedback exchange system contributed to the students' positive perceptions of peer feedback and to the reduction of some potential anxiety and burdens. Factor analysis identified five major factors underlying the current web-based peer feedback—perceived benefits and motivation, anxiety related to negative feedback, investment and cost, discomfort with teacher feedback, and anxiety with direct interaction.

[peer feedback/affective factors/L2 writing/web-based, 동료피드백/정의적 요인/외국어 쓰기/웹 기반]

I. 서론

외국어 습득에서 학습자가 받는 교정적 피드백은 학습자의 언어발달에 중요한 역할을 한다(Lightbown & Spada, 1999; Long, 1988, 1996; Vigil & Oller,

* 이 논문의 토대가 되는 영작문 팀티칭 수업에서 원어민 수업 부분을 담당하면서 자료를 공유하고 귀중한 조언과 영감을 준 Richard Cassidy 교수께 감사드린다.

1976). 이러한 피드백의 중요성으로 인해, 일찍이 행동주의에 기반한 청화식 교수법에서 오늘날의 의사소통중심 형태초점(focus on form)에 이르기까지 외국어 교수법들은 효과적 피드백 제공을 위한 다양한 방식들을 모색하여 왔다. 한편 최근 학습자 중심, 상호작용 중심, 의사소통 중심, 과정 중심을 강조하는 구성주의적 관점에서는 학습자 간 동료피드백의 역할에 주목하여 왔다. 특히 과정중심적 글쓰기(process-oriented writing) 수업 안에서 학습자끼리 제공하는 피드백은 수업의 주 요소로서 정착되고 있으며, 이로부터 촉발된 활발한 실증적 연구들을 통해 동료피드백이 교사의 피드백 못지 않게 외국어 글쓰기에 긍정적 효과가 있음이 드러나고 있다(Cho & Schunn, 2007; Li, Liu, & Steckelberg, 2010; Wood, 2009).

그러나 대부분의 동료피드백에 대한 연구는 동료피드백이 교사의 피드백과 어떤 차이점을 가지며 쓰기 능력의 어떤 부분이 얼마나 향상되었는가와 같은 "효능성" 차원에서의 검증에 집중되어 있었으며, 이에 비해 동료피드백 과정에 내재된 "정의적" 측면은 소홀히 여겨져 왔다 할 수 있다. 외국어 학습은 인지적 과정과 변화 뿐 아니라 정의적 경험과 변화를 동반하는 복합적인 과정이라는 점을 감안할 때, 그리고 동기, 불안감, 자신감 등 정의적 영역이 외국어 학습 전반에 미치는 영향이 폭넓게 연구되어 온 점을 고려할 때(박기표, 2015; 이효웅, 1996; Dörnyei, 2009; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre, 1998; MacIntyre & Gardner, 1994; Scovel, 1978) 동료피드백에 동반되는 정의적 경험들에 대한 체계적인 연구가 이루어지지 않았다는 것은 외국어 쓰기 연구에 있어서의 공백을 보여준다 할 수 있겠다.

사실 그동안 외국어 쓰기 교육 연구들은 동료피드백 과정에 내재된 여러 정의적인 요인들을 지적하여 왔다. 그러나 선행 연구들에서의 동료피드백의 정의적 측면에 대한 언급은 부분적이거나 부수적인 연구 결과물인 경우가 대부분었다. 서로 다른 교수 환경, 학습자 조건에서 이루어진 이 연구 결과들은 동료피드백에 대한 중요한 시사점들을 던져주었지만, 수렴이나 상호 비교가 어려울 뿐 아니라, 다양한 정의적 요인들이 서로 어떠한 관련성을 가지고 있는지를 보여주지 못하였다. 따라서 동료피드백에 내재된 정의적 요인들에 대한 포괄적이고 체계적인 접근이 필요한 시점이라 하겠다.

본 연구는 동료피드백 관련 선행 연구에서 부분적으로 언급되어 온 다양한 정의적 변인들을 종합하고, 각 변인들을 체계적으로 검증하며, 이들의 상호 관계를 포괄적으로 연구하는 것을 목표로 한다. 이를 위하여 최근 활발히 사용되고 있는 웹 기반 동료피드백 시스템을 활용한 영어 글쓰기 수업을 토대로, 대학생 영어 학습자들의 동료피드백 과정 속에 내재된 동기, 태도, 자신감, 불안감 등 정의적 요인들과 이들의 상호작용을 파악하고, 나아가 동료피드백을 구성하는 정의적 요인 체계를 모색할 것이다.

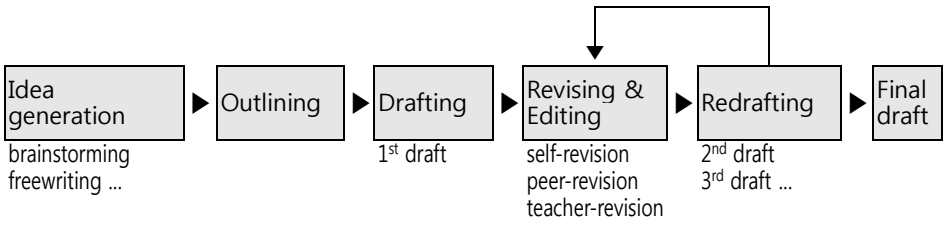
II. 이론적 배경

1. 과정중심 글쓰기에서 동료피드백의 역할

쓰기 기능은 즉흥적이고 직관적인 언어능력을 요구하는 말하기에서와는 달리, 충분한 시간을 가지고 의식수준에 있는 명시적(explicit) 지식을 가동하여 언어를 산출하는 것을 허용한다. 학습자에게 주어지는 피드백도 대부분 곧바로 사라지지 않고 글과 기호로 남아있어, 학습자가 시간을 가지고 자신의 글을 수정하고 향상하는데 요긴히 사용할 수 있도록 자원이 된다. 쓰기 피드백의 이같은 유용성으로 인하여 학생 글에 대한 피드백 제공은 많은 글쓰기 수업 담당교사의 주요한 업무이자 부담으로 여겨져 왔는데, 이러한 맥락에서 동료피드백의 활용은 교사의 피드백 부담을 줄여주고 과정중심 글쓰기를 현실적으로 가능하게 해주는 유용한 대안으로 각광받고 있다.

일회적인 글쓰기와 교사의 평가로 이뤄지는 결과중심 (product-oriented) 글쓰기와는 달리, 과정중심 글쓰기에서는 내용을 구상하고 개요를 작성하며, 여러 번의 다시 쓰기, 동료피드백과 교사피드백, 자가 수정 및 다듬기 등의 일련의 과정을 거쳐 최종 산물에 도달하게 된다(그림 1 참조).

그림 1
과정중심 글쓰기 모형



이 과정에서 학습자가 제공하는 피드백이 과연 신뢰할 만한 것인가에 대한 의문들이 제기되었지만, 이제까지 이루어진 동료피드백에 대한 연구들은 대체로 동료피드백이 그 한계에도 불구하고 유용한 학습 방법임을 지지하고 있는 것으로 보인다. Wood(2009)는 교사와 학생의 피드백 비교 연구에서 교사와 학생의 평가 사이에 강한 상관관계를 발견하였으며, Cho와 Schunn(2007)은 개별 동료평가의 경우 교사의 피드백에 비해 신뢰도가 떨어지나, 여러 동료의 피드백을 합하면 교사의 피드백보다 오히려 높은 신뢰도를 가지게 된다고 주장하였다. 또한 Kim(2013)은 한국인 학습자의 동료피드백과 영어원어민의 피드백 비교 연구에서, 중급 수준의 한국인 영어학습자가 제공한 동료피드백이 원어민 피드백에 못지않은 다양성을 갖추고 있었다고 주장하였다.

대부분의 선행연구들은 또한 이러한 동료피드백의 결과, 학습자의 글쓰기 능력이 향상되었다는 결과들을 보고하고 있다. 한국인 대학생 학습자들을 대상으로 한 연구에서도, 대부분 학습자들이 동료피드백을 받아들여 글을 수정하는 것으로 나타났고 그 결과 정확도 향상 등 글의 질적 향상을 가져왔음을 보고하였다(Cho, 2005; Joo & Kim, 2010; Penn & Lim, 2016). 동료피드백 활동은 나아가 학습자로 하여금 독자를 의식하게 함으로써 쓰기의 상호작용 국면을 확장시키고 자신의 글을 비판적 안목에서 분석, 평가할 수 있게 해 주는 역할을 하는 것으로 평가되고 있는데(Cho & Schunn, 2007; Topping, 1998; Zamel, 1982), 이러한 상위적 사고 능력의 발달은 교사피드백으로는 얻기 어려운 동료피드백 고유의 장점이라 할 수 있다.

이 뿐 아니라 피드백 공급자로서 학습자가 누리는 유익 역시 동료피드백의 긍정적 효과로 지적되어 왔다. 우선, 학습자가 피드백 제공을 위하여 타인의 글을 읽는 과정에서 자신이 미처 갖지 못했던 생각과 관점을 접하게 되는 효과가 있음이 밝혀졌다(Li et al., 2010; Paulus, 1999). 또한 피드백을 주는 것은 피드백을 받는 것만큼이나 쓰기능력 향상에 효과를 보인다는 연구결과도 보고되었다. Li, Liu와 Steckelberg(2010)는 학습자들이 제공한 동료피드백의 양과 이들의 학기말 쓰기 프로젝트의 질 사이에 유의미한 정적 상관관계가 나타남을 발견하였다. 심지어 Lundstrom과 Baker(2009)는 피드백을 주기만 한 학습자 집단과 피드백을 받기만 한 집단의 비교 연구에서, 피드백을 주기만 했던 집단이 받기만 했던 집단에 비해 더 큰 폭의 쓰기 능력 향상을 보였다고 보고하기도 하였다. 이러한 연구 결과들을 종합해 볼 때, 동료피드백은 쓰기 능력 향상, 비판적 능력 배양, 상호성 증진, 사고방식과 관점의 다각화 등 많은 가능성을 가진 학습 방식이라고 평가할 수 있겠다.

2. 정의적 측면에서 본 동료피드백

동료피드백의 학습적 효과에 대한 연구가 날로 발전, 심화되고 있는 반면, 동료피드백에 내재된 정의적 요인들에 대한 체계적인 연구는 아직 초기 단계에 머물러 있다고 할 수 있다. 알려진 바와 같이 외국어 학습에서의 피드백은 본질적으로 평가의 성격을 가지므로 부정적 평가, 영어능력의 노출과 같이 불안감을 초래할 수 있는 잠재 요인들을 내포한다(Horwitz, 1986; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1998; MacIntyre & Gardner, 1994). 따라서 피드백의 한 형태인 동료피드백도 이러한 부정적 정의 요인을 내재하고 있을 가능성이 많다. 그러나 다른 한편으로는 학습자의 주도성, 협력적 관계 등과 같이 긍정적 동기를 유발할 수 있는 요인들도 내포하고 있다(Brindley & Scoffield, 1998; Cheng & Warren, 1997; Pearce, Mulder, & Baik, 2009; Suh, 2005).

글쓰기에서의 동료피드백에 대한 선행 연구들은 앞서 살펴본 바와 같이

대체로 동료피드백이 가지는 학습적 효과, 동료피드백과 교사피드백의 비교 등 피드백의 형태와 기능에 대한 연구에 집중되어 있었다. 그러나 그 연구 과정에서 동료피드백의 정의적 측면들도 함께 드러나게 되었는데, 본 절에서는 선행 연구에서 언급된 동료피드백의 정의적 측면들을 긍정적 측면과 부정적 측면으로 나누어 정리해보도록 하겠다.

1) 동료피드백에 내재된 정의적 요소의 긍정적 측면

동료피드백은 외국어 쓰기 뿐 아니라 내용중심 모국어 수업에서도 널리 활용되고 있는 바, 학습자 중심적 특징과 관련되는 몇가지 긍정적인 정의적 효과들을 가지는 것으로 알려져 왔다. 첫째, 선행연구들은 동료피드백이 상호작용을 증가시킴으로써 학습자 집단의 관계 향상을 가져오며(Cheng & Warren, 1997), 다른 학습자와의 공감 형성에 도움을 주는 등(Topping, 1998), 학습자간의 관계 증진에 긍정적 역할을 한다고 제안한다. 또한 학습자가 자신의 학습에 주도적 자세를 가지도록 함으로써 학습의 자율성, 자신감, 독립성을 신장시키고, 교사에 대한 의존도를 낮추는 효과를 가질 뿐 아니라(Brindley & Scoffield, 1998; Pearce et al., 2009), 동료의 글과 학습에 대한 책임감과 주인의식을 가지게 함으로써 학습자 개인의 차원을 넘어 공동체적 주도성을 함양시켜 준다는 점도 동료피드백만의 고유한 장점으로 지적되고 있다(Cheng & Warren, 1997; Orsmond & Merry, 1996). 이러한 긍정적 경험으로 인해 동료피드백은 글쓰기에 대한 태도의 긍정적 변화를 가져올 수도 있는데, 한국인 대학생들을 대상으로 한 Suh(2005)의 설문 연구에서도 동료피드백이 쓰기에 대한 태도와 흥미에 긍정적 효과를 가져온 사례가 보고된 바 있다. 이처럼 동료피드백으로 인해 강화된 주도성과 자율감, 흥미는 내적 동기의 주요한 부분으로서, 학습 효율과 성취도 향상을 가져오는 중개변인이 될 수 있다.

2) 동료피드백에 내재된 정의적 요소의 부정적 측면

동료피드백 관련 연구들은 동료피드백이 정의적으로 긍정적 측면들을 많이 가지고 있는 한편, 우려되는 정의적 요인들도 내재하고 있음을 지적하고 있다. 첫번째 문제는 동료피드백의 유용성에 대해 학습자들이 가지고 있는 부정적 태도이다(Huh, Lee, & Kim, 2013; Nelson & Carson, 1998; Suh, 2005). Suh(2005)는 대학생 면담을 통하여 학습자들이 동료피드백 활동을 불필요한 활동이나 시간 낭비로 여기는 사례들을 발견하였다. 유용성에 대한 우려는 동료의 피드백 제공 능력을 의심하는 것과도 관련되어 있다. 이같은 동료의 역량에 대한 불신은 학생들이 교사피드백을 선호하는 원인이 되는 듯 하다(Nelson & Carson, 1998; Suh, 2005). 외국어 학습자의 경우는 특히 원어민이 피드백을 주어야 한다는 생각이 학습자들 사이에 퍼져있는데, Huh, Lee와

Kim(2013)의 연구에서도 한국인 학습자들은 원어민이 아닌 동료에게 자기 글을 평가받는다는 것에 대한 의구심을 표시한 것으로 나타난다.

한편, 학습자들은 동료의 피드백 역량에 대해 불신하는 만큼이나 자기자신의 피드백 역량에 대해서도 불안해 하는 것으로 널리 알려져 있다. 학습자들은 스스로가 다른 사람의 글을 평가할만한 자격과 능력이 없다고 생각하며, 상대에게 잘못된 피드백을 줄까봐 걱정하는 것으로 나타난다(Cheng & Warren, 1997; Orsmond & Merry, 1996; Pearce et al., 2009; Sluijsmans, Moerkerke, Van Merrienboer, & Dochy, 2001). Suh(2005)는 피드백 제공에 대한 불안감의 주요 원인으로 학습자들의 동료피드백 경험 및 사전 훈련 부족을 들면서, 사전 훈련을 통해 이러한 불안감을 해소할 수 있다고 주장하였다.

동료피드백은 다른 이유에서도 학습자들에게 부담을 주는 것으로 알려져 있다. 우선, 학습자들은 동료피드백에 들어가는 시간투자에 대한 부담감을 느끼는 것으로 나타나며(Davies, 2000; Orsmond & Merry, 1996; Pearce et al., 2009; Topping, Smith, Swanson, & Elliot, 2010), 일부 학습자는 동료피드백으로부터 얻는 것에 비해 노력과 투자가 과도하다는 인식을 가지는 것으로 나타난다(Hanrahan & Issacs, 2001; Topping et al., 2010). Suh (2005)의 국내 연구에서도 학습자들은 자신이 피드백에 쏟은 노력에 비해서 상대방이 성실한 피드백을 하지 않은 것에 불만을 표한 사례가 보고된 바 있다.

동료피드백이 주는 또다른 부담감은 동료와 부정적 피드백을 주고받는 것과 관련된다. 학습자들은 상대방에게 틀린 점을 지적함으로써 상대방의 감정과 체면을 손상시키고 관계를 악화시킬 것에 대한 불안감을 가지며, 이로 인해 정직한 평가를 하는 데 어려움을 느끼는 것으로 여러 연구에서 나타난다 (Boase-Jelinek, Parker, & Herrington, 2013; Suh, 2005). 상대 동료에게 직접적으로 부정적인 피드백을 주는 것에 대한 불안감은 면대면 상호작용 상황에서 가중되는 것으로 보인다. Suh(2005)는 학습자들이 공개적인 면대면 동료평가 과정에서 상대방의 실력 뿐 아니라 자신의 실력도 노출되는 것에 관한 불안을 느꼈다고 보고하였다. 면대면 상호작용 상황이 불안감을 증폭시킨다면 익명으로 피드백을 주게 함으로써 불안감을 덜어주는 방법을 생각해 볼 수 있다. 그러나 다른 연구들에서는, 피드백 제공자가 익명이 아닌 경우에 학습자 간 의사소통 및 협력이 증진되었다고 보고하고 있어(Boase-Jelinek et al., 2013), 익명성과 면대면 사이의 적절한 균형점의 모색이 요구된다.

이러한 관점에서 웹 기반 동료피드백은 익명성과 면대면 상호작용 사이의 적절한 균형점을 제공하는 대안이 될 수 있다. 웹 기반으로 수행되는 피드백은 학습자간 상호작용이 교실 밖에서, 직접 상대방을 대면하지 않은 상태에서 이루어지므로, 부정적 피드백을 교환할 때 느끼는 불안감이 완화될 수 있기 때문이다. 또한 익명성이 초래할 수 있는 책임감과 협력의 손실 문제도 자신의 이름으로 글과 피드백을 올리도록 되어있는 웹 기반 피드백 교환 시스템을 활용하면 해소할 수 있다. 이같은 웹 기반 동료피드백의 장점들은 본 논문에서

탐구하고자 하는 정의적 요인들이 추출되는 맥락이 웹 기반 동료피드백이라는 점에서 주목할 필요가 있다.

정리하자면, 동료피드백 관련 선행 연구들은 동료피드백에 “동기”, “동료피드백 방식의 유용성”, “협동과 책임감”, “동료의 피드백에 대한 신뢰”, “피드백 제공 부담감”, “영어 실력에 대한 불안감”, “부정적 피드백에 대한 불쾌감”, “부정적 피드백 제공의 불안감”, “상호작용 불안감” 등의 정의적 영역들이 관련되어 있음을 지적하고 있다. 이들 개념 또는 주제 영역은 분리된 개념이라기 보다는 서로 상호작용하며 개념적으로 겹쳐지기도 하므로, 그 자체로 분류표를 구성하지는 못한다. 다만, 논의상의 편의를 위하여 본 연구에서는 이 주제들을 중심으로 구성된 설문에 기초하여 웹 기반 동료피드백의 정의적 특성을 파악하고, 나아가 이들의 상호작용과 정의적 요인 체계를 탐색해 나갈 것이다.

III. 연구 방법

1. 쓰기 및 동료피드백 활동의 설계

1) 쓰기 수업의 구성

본 연구의 동료피드백 활동은 2016학년도 1학기에 국내 4년제 대학의 전공 글쓰기 수업의 일부로 시행되었다. 수강 학생들은 영어교육을 전공 또는 복수전공하는 43명의 4학년 학생들로서, 본 강좌를 전공필수 과목으로 수강하였다. 이들의 영어능숙도는 토익 점수로 볼 때 표 1과 같이 대부분 700-800점대에 속하였는데(*M*(평균)=763.4, *SD*(표준편차)=94.7), 이 점수가 쓰기 능력을 직접 대변한다고 보기 어렵지만, 일반적 능숙도 면에서 대부분 중급 이상의 능숙도를 지닌 학습자들로 구성되어 있다고 할 수 있다.

표 1

쓰기 수업 수강자의 토익점수 분포

토익점수대	500	600	700	800	900	미제출	*M*	*SD*
인원(명)	3	7	12	14	2	5	763.4	94.7

이들 중 절반 가량은 영어교사가 되는 것을 목표로 취업을 준비하고 있었으며, 타교과 교사, 또는 공무원 등 다른 직업을 목표로 하는 학생들도 다수 있었다. 수강생들은 두 개 분반으로 나뉘어 수업을 들었다.

주당 2시수인 이 강좌는 영어교육 전공 관련 주제에 대한 영어논술 과목으로서, 전반부에는 내국인 교수와 함께 전공 관련 주제를 다루고 후반부에는 이 주제를 토대로 영어 원어민 교수와 함께 실제 영어 글쓰기를 다루는 팀티칭 형식으로

진행되었다. 수업은 총 15주간 지속되었으며, 주당 한 편의 글쓰기 주제를 다루었다. 내국인 교수와 원어민 교수는 사전 협의를 통하여 논술 주제를 선정하고, 글의 내용과 형식에 대한 이해를 거친 후 수업을 지도하였다.

2) 웹 기반 동료피드백 과제

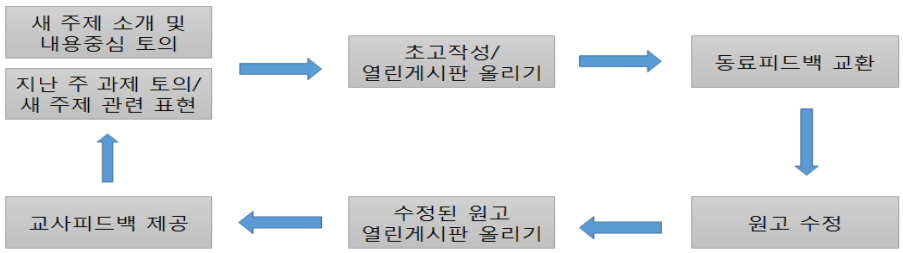
수업은 과정중심 접근법에 따라 진행되었다. 학생들은 우선 내국인 교수와의 수업에서 글쓰기 주제를 소개받고 주제 중심 토론을 통해 글쓰기의 내용을 준비하였다. 이어지는 원어민 교수와의 수업에서는, 해당 주제 서술에 필요한 영어 표현들을 배우고 글쓰기 과제를 부여받았다.

과제의 제출과 동료피드백은 웹 기반으로 이루어졌다. 학생들은 매주 정해진 요일에 대학에서 제공한 본 강좌의 e-class에 접속하여 열린게시판에 글쓰기 과제(초고)를 업로드하였다. 또한 다음날까지 열린게시판에 올라온 동료 학습자의 글쓰기 과제를 읽고 이에 대하여 답글 형식으로 피드백을 제공하도록 하였다. 학생들은 매번 3인이 1조가 되어 각기 두 사람에게 피드백을 주고 두 사람에게 피드백을 받음으로써, 최소 두 편의 피드백을 받을 수 있었다. 피드백을 주고받는 상대는 매주 교체되도록 함으로써, 학생들은 때로는 친한 학생과, 때로는 거의 교류가 없는 학생과 피드백을 주고 받는 경험을 하게 되었다. 의무적 피드백 외에 추가로 다른 조의 학생들에게도 피드백을 제공할 수 있었으나 대부분의 학생들은 과제 당 두 편의 피드백을 제공하였다(M=2.02).

열린게시판의 성격상 게시판에 올라온 학생들의 과제 글과 피드백은 이름과 함께 공개되어 열람이 가능하였다. 동료피드백을 받은 후 학생들은 초고를 다듬어서 주말까지 두번째 원고를 열린게시판에 올렸으며, 원어민 교수는 e-class에 올라온 두번째 원고 파일을 내려받아 수정을 포함한 피드백을 가한 후 학생들에게 돌려주었다. 다음 주 수업에서는 다시 내국인 교수 중심으로 새로운 주제 소개와 토의가 이루어지고, 원어민 교수는 지난 주 과제에 대한 전반적 평가 및 추가 지도 후, 해당 주의 새 주제에 대한 표현들을 준비시키는 순환적 과정이 되풀이되었다. 그림 2는 본 수업의 순환적 글쓰기 과정을 시각화한 것이다.

그림 2

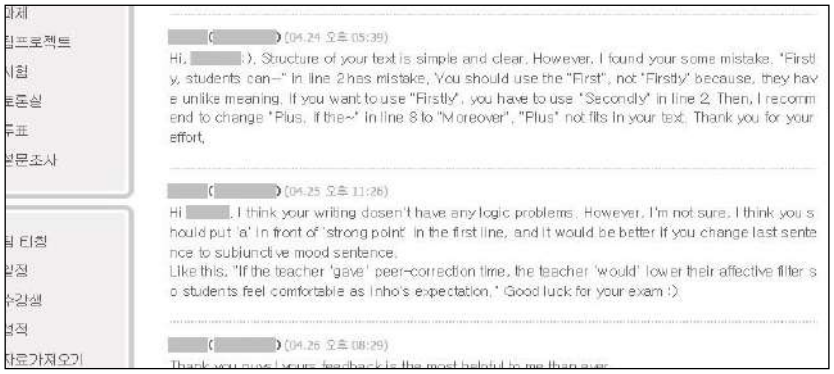
수업과 동료피드백의 순환적 과정



동료피드백은 서술형 영어로 작성하도록 하였다. 피드백을 주는 일정한 틀을 제시하지는 않았지만, 우수한 피드백의 사례와 개선이 요구되는 사례들을 보여주며 내용, 구조, 문법 등 어떤 부분이든 상대방에게 도움이 될 수 있는 피드백을 제공하도록 지도하였다. 쓰기 과제에 대한 점수는 두번째 원고의 질, 그리고 과제 및 동료피드백의 제출 여부를 기초로 부여하였다. 본 강좌에서 학생들이 주고받은 동료피드백 화면을 캡처하여 그림 3에 제시하였다.

그림 3

E-class 게시판을 활용한 동료피드백 캡처 화면



2. 연구도구

1) 설문지

설문은 본 수업의 수강생들을 대상으로 11주차에 이루어졌는데, 이 시점에 학습자들은 총 9회의 과제를 제출하고 이에 대한 피드백을 주고받은 상태였다. 설문 문항은 표 2에 제시된 것과 같이, II장에서 종합한 동료피드백 관련 정의적 주제 영역들을 중심으로 구성되었다. 이중 동료피드백 활동의 유용성, 자신의 피드백 제공 역량에 대한 자신감, 동료의 피드백 제공 역량에 대한 자신감, 피드백 제공 부담감 등 네 개의 변인에 대해서는 각각 사전-사후 문항을 제작하여 학기 초의 상태와 현재의 상태를 비교할 수 있도록 하였다.

이 외에 응답자의 동료피드백 사전 경험, 과제의 충실한 이행 여부 등을 묻는 기초조사 문항이 더해졌으며, 동료피드백의 경험 횟수를 묻는 문항(문항 1)과 서술형 문항인 마지막 개방형 문항(문항 40: 본 강좌 및 동료피드백에 대하여 느낀 점 서술)을 제외하고는 모두 5점 리커트 척도에 응답을 표시하도록 제작되었다. 설문 문항들은 부록에 제시하였다.

표 2
설문에 포함된 정의적 영역 및 해당 문항

정의적 주제 영역	해당 문항 예시	해당 문항 번호
동기	나는 영어를 사용하는 직업을 가지고자 한다.	2/4
협동과 책임감	동료의 글을 더 좋게 만들어줘야 한다는 책임감을...	12/22
동료피드백의 유용성	나는 동료피드백이 유용한 학습방식이라 생각한다.	28/29/33/34/35/37
동료피드백 신뢰	나는 동료들의 피드백을 신뢰한다.	8/9/19/20/23/27/38
피드백 제공 부담감	피드백 주기 과제는 시간소모가 너무 크다.	5/6/7/30
영어 실력에 대한 불안감	내가 쓴 영작문을 학생들이 읽는 것이 부담스럽다.	3/24/36
부정적 피드백에 대한 불쾌감	동료가 내 글에서 고칠 곳을 지적하면 기분 상한다.	17/18/21/25/26,
부정적 피드백 제공의 불안감	동료에게 부정적인 피드백을 주는 것은 불편하다.	10/11/13,
상호작용 부담감	잘 모르는 사람에게 피드백 주는 것이 어렵다.	14/15/16

2) 면담

설문에 대한 내용을 보충하고 해석하기 위한 추가적 방법으로 6명의 설문 응답자를 학생들을 대상으로 면담을 실시하였다. 면담 대상자는 설문에서 사전-사후의 정의적 변화가 두드러지는 학생들로 구성되었으며, 면담을 통해 이러한 정의적 변화의 배경을 파악함으로써 설문 분석 결과를 보완하고자 하였다.

3. 자료분석

설문을 통하여 수집된 자료는 일차적으로 기술통계를 거쳐 정의 영역별로 학습자 집단 전체의 응답 양상을 파악하는데 사용되었다. 또한 동료피드백과 교사피드백의 차이, 피드백을 줄 때와 받을 때의 차이, 사전-사후의 태도 및 인식 차이 등을 알아보는 문항에 대해서는 차이의 유의미성을 검정하기 위한 대응표본 t-검정을 실시하였다. 아울러 설문문항으로 대변되는 정의적 변인간의 상호작용을 알아보기 위하여 Pearson 상관관계분석을 시행하였으며, 본 설문 응답에 내재된 정의적 요인들을 추출해 내기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 설문 영역별 분석 결과

강좌를 수강한 43명 중 42명이 설문에 응답하였다. 기초조사 문항 분석 결과,

응답자들은 본 수업 이전에 대부분 2회 이상의 동료피드백 활동을 사전 경험한 것으로 나타났으며(n=31), 한 번도 동료피드백 활동을 경험해보지 못한 학생은 7명에 불과했다. 그러나 추후 확인 결과, 이전의 피드백 경험들은 간헐적인 것들이었으며 본격적이고 지속적으로 동료피드백을 경험한 것은 해당 학기가 처음이었던 것으로 나타났다.

1) 동기

응답자들은 대부분은 “장래에 영어를 사용하는 직업을 가지려 한다”고 답했으며(n=32), 미정 또는 영어 이외의 직업을 원하는 학생은 전체의 24% 가량으로 파악되었다(M=4.12, SD=1.04). 이는 응답자 집단의 도구적 동기 또는 이상적 제2언어 자아 관련 동기(Dörnyei, 2009)가 대체로 강함을 보여준다. 또한 과반수의 응답자(58.3%)가 “본 강좌가 필수과목이 아니었더라도 수강했을 것”이라고 응답하여, 자발성 측면에서 본 응답자 집단의 내재적 동기도 상당히 높은 것으로 나타났다(M=3.78, SD=1.21).

학생들의 대부분은 과제를 충실하게 수행했다고 응답하였으며(M=4.26, SD=0.83), 동료피드백을 받고 나서 제 때 원고를 다시 수정하였다고 응답하였다(M=4.17, SD=1.17). 이는 본 학습자 집단이 대체로 동기화가 잘 된 집단임이 확인하는 것으로서, 앞으로 보고할 결과들은 이러한 집단의 성격을 고려하여 해석하여야 할 필요가 있다. 한편, 비록 수적으로는 적지만 동기가 저조한 학습자들이 포함되어 있으므로, 이 역시 감안하여 학습자 응답에 대한 논의를 진행하도록 하겠다.

2) 동료피드백 방식의 유용성

응답자들은 동료피드백 방식의 효용성에 대해서 대체적으로 긍정적인 평가를 하는 있는 것으로 나타났다. 76.2%의 응답자가 “동료피드백은 유용한 학습 방식이라고 생각한다”고 응답하였다(M=3.90, SD=0.69). 응답자의 대다수(92.9%)가 초고를 수정함에 있어 동료로부터 받은 피드백을 활용하였다고 보고하였고(M=4.17, SD=0.73), 또한 다수의 응답자(76.2%)는 피드백을 받음으로써 글쓰기가 질적으로 향상되었다고 평가하였다(M=3.88, SD=0.59).

피어슨 상관관계 분석 결과, 동료피드백의 유용성 관련 문항들은 서로 연관되어 있는 것으로 나타났다. 표 3에서 보이는 바와 같이, “동료피드백의 유용성” 평가 문항은 “피드백을 받음으로 인한 글쓰기 향상” 및 “받은 피드백을 사용한 초고 수정” 정도를 묻는 문항들과 각각 강한 정적 상관관계를 나타내었다.

표 3
동료피드백의 유용성 문항간 상관관계

문항번호	29	33
33	.567**	
35	.419**	.554**

29: 동료피드백 유용성 33: 동료피드백 받아 글 향상 35: 동료피드백 받아 초고수정
*p<.05, **p<.01

한편 동료피드백 활동의 유용성에 대한 응답자들의 사전 인식은 이보다 부정적이었던 것으로 나타났다. 이러한 사전-사후 차이에 대해서는 3절에서 자세히 다루도록 하겠다.

3) 협동과 책임감

학생들은 상호 책임감을 가지고 피드백 제공 활동에 임했던 것으로 나타났다. 대부분의 학생들이(92.9%) "동료들에게 유용한 피드백을 주려고 노력했다"고 응답하였고(M=4.19, SD=0.55), 70%가 넘는 학생들이 상대방 동료의 글을 더 좋게 만들어주어야 하는 책임감을 느낀다고 보고하였으며(M=3.93, SD=0.78), 이 두 문항 간에는 유의미한 상관관계가 발견되었다(r=.374, p<.01). 이 두 문항에 대하여 긍정적으로 응답한 사람들은 표 4의 상관관계에서도 보여주듯이, 피드백 제공 활동으로 인해 자신의 글쓰기가 향상되었다고 인식하였는데, 이는 동료 글에 대한 투자가 그 결과로서의 글쓰기 향상을 이끌어 낼 수 있는 가능성을 시사한다.

표 4
피드백 제공자의 책임감 및 향상도 문항 간 상관관계

문항번호	22	12
12	.374*	
34	.449**	.569**

12: 동료 글에 대한 책임감 22: 유용한 피드백 제공 노력 34: 피드백제공으로 글 향상
*p<.05, **p<.01

4) 동료의 피드백에 대한 신뢰

선행연구들은 학습자들이 동료의 피드백 제공 역량에 대해 불안해 하는 것을 지적하여 왔는데, 본 설문 응답자들의 경우는 동료 학생의 피드백에 대해 어느 정도 신뢰하고 있는 것 나타났다(M=3.71, SD=0.51). 이들은 대체로 동료들이 도움이 되는 피드백을 주고 있다고 평가하였고(M=3.93, SD=0.60), 응답자의 83.3%는 동료들의 수정 제안을 적극 수용한다고 하였다(M=3.90, SD=0.57).

상관관계 분석 결과, 표 5에서 나타나는 바와 같이, 동료피드백에 대한 신뢰 관련 문항들 사이에는 상관관계가 존재함이 발견되였다. 이뿐 아니라, 동료의 역량에 대한 신뢰를 묻는 문항은 동료피드백 활동의 대한 유용성 관련 문항과도 매우 강한 상관관계를 나타내, 동료의 피드백의 유용성 판단은 동료의 피드백을 얼마나 믿을 수 있는가와 직결되어 있음을 보여준다.

동료의 역량에 대한 대체적 신뢰에도 불구하고, 학습자들은 자신보다 나은 영어 실력을 가진 동료로부터 피드백을 받기를 원하는 경향을 보였다(M=3.95, SD=1.02). 또한 응답자들은 동료들의 피드백보다는 교사의 피드백을 더 신뢰하는 것으로 나타났으며(M=4.52, SD=0.74), 원어민 교사의 피드백에 대한 학생들의 신뢰는 동료피드백에 대한 신뢰에 비해 유의미하게 높은 것으로 드러났다(t=6.295, df=41, p<.001). 그러나 응답자 중 12명은 동료피드백을 교사 피드백과 마찬가지로 신뢰하거나 심지어 동료피드백을 더 신뢰한 것으로 나타났는데, 이는 학습자에 따라 동료피드백에 대한 의존도가 달라질 수 있음을 시사한다.

표 5
동료피드백 신뢰와 피드백 유용성 관련 문항간 상관관계

문항번호	19	9	20	27	29	33
9	.491**					
20	.571**	.121				
27	-.217	-.278	-.217			
29	.407**	.218	.283	-.216		
33	.451**	.113	.252	.072	.567**	
35	.395**	.028	.155	.011	.419**	.554**

9: 동료의 피드백 제공 역량 19: 동료피드백 신뢰 20: 동료 제안 수용 27: 동료 영어실력 요구
29: 동료피드백 유용성 33: 동료피드백 받아 글 향상 35: 동료피드백 받아 글 수정
*p<.05, **p<.01

5) 피드백 제공에 대한 부담감

응답자 집단은 동료피드백 제공에 대한 부담감도 전반적으로 심하지 않았던 것으로 나타났다(M=2.62, SD=1.13). 그러나 구성원의 31%에 해당하는 학생들은 피드백 제공이 부담스럽다고 응답하였다. 자신이 동료들에게 유용한 피드백을 주고 있는가에 대한 질문에 학생들은 다소 긍정인 응답 경향을 보였으나, 중도적이거나 회의적인 학생도 응답자의 54.8%를 차지하였다. 피드백 제공자로서의 자신 역량에 대한 평가는 그 자체로는 낮은 편이 아니었으나, 동료들의 역량에 대한 평가보다는 저평가되어 있는 것으로 드러났다(M=3.31, SD=7.16). 대응표본 t-검정 결과, 동료 역량에 대한 평가와 자신의 역량에 대한 평가는 유의미한 차이가 있음이 밝혀졌다(t=4.863, df=41, p<.01). 이는 동료

피드백 제공에 대한 이들의 불안이 동료의 역량 부족보다는 자신의 역량 부족에 대한 염려와 더 관련되어 있음을 보여준다.

스스로의 피드백 제공 역량에 대한 근심은 피드백 활동을 시작하기 전에는 더 심했던 것으로 나타났다. 사전 근심도에 대한 설문에서 자신의 피드백의 유용성을 부정적으로 평가한 사람이 전체의 61.9%에 해당하였으며, 긍정적으로 답한 응답자는 9.5%에 지나지 않아(M=2.21, SD=1.00), 동료피드백을 본격적으로 체험하기 이전에는 피드백 제공자로서 스스로에 대한 사전 자신감이 상당히 낮게 책정되어 있었음을 보여준다. 피드백 제공에 대한 불안은 피드백이 영어로 이루어진 것과도 관련된 것으로 보이는데, 응답자들은 자신의 "영어 피드백을 상대방이 제대로 이해할 수 있을지"에 대한 다소 높은 불안감을 느낀 것으로 나타났다(M=3.50, SD=1.16). 동료피드백 제공에 대한 부담감은 표 6의 상관관계표에서 보이는 바와 같이, 자신의 피드백 역량에 대한 자신감과는 강한 부적 상관관계를, 자신이 제공한 영어 피드백의 소통가능성에 대한 불안감과는 정적 상관관계를 보였다.

한편, 피드백 제공 활동의 시간 소모적 성격에 대한 불만감은 전반적으로 그다지 높지 않았으며(M=2.76, SD=0.95), 응답자 집단의 28.5%만이 시간 소모가 너무 크다고 응답하였다(n=12). 동료피드백의 시간 투자에 대한 부담감은 피드백 제공의 전반적 부담감과 상관관계를 보이지 않았다. 이는 응답자들의 피드백 제공에 대한 부담이 피드백에 걸리는 시간에 대한 부담감보다는 자신이 피드백 제공에 요구되는 능력을 가졌는가에 대한 자신감의 부족에 기인함을 보여준다.

표 6

피드백 제공 부담 관련 문항의 상관관계

문항번호	5	6	7	36
6	-.467**			
7	-.395**	.416**		
36	.359*	.210	.191	
30	.140	.124	-.110	.175

5: 피드백 제공 부담감 6: 내 피드백 제공역량(사전) 7: 내 피드백 제공역량(현재)
30: 동료피드백 시간 부담 36: 내 영어피드백 소통 우려
*p<.05, **p<.01

6) 영어 실력에 대한 불안감

동료피드백 맥락에서의 영어 실력에 대한 불안감은 영어 글을 상대방에게 보여주어야 하는 불안감과 영어로 피드백이 소통될지에 대한 부담감으로 나누어 측정되었다. 자신이 영어로 쓴 글을 동료들이 읽는다는 것에 대한 불안감은

전체적으로는 그다지 높지 않았으나(M=2.86, SD=1.20), 응답의 내부 구조를 보면 38.9%가 이에 대한 불안감 표시한 것으로 나타나, 적지 않은 학생들이 자기 글을 보이는 것을 불편하게 생각했음을 알 수 있다. 자신의 글을 교수가 읽는 것에 대한 불안감은 이보다 낮게 나타났으며(M=1.72, SD=0.88), "누가 자신의 글을 읽는가"에 따른 차이(학생 대 교사)는 매우 유의하였다.(t=5.941, p<.01). 이는 동료학습자에게 자신의 영어 실력을 노출시키는 것에 대한 불안감이 교사피드백과 동료피드백을 구분하는 불안 요인의 하나임을 알려준다.

자신의 글이 동료에게 공개되는 것에 불안감은 또한 표 7에서 보여주는 바와 같이, 자신의 영어 피드백이 잘 이해될지에 대한 불안감과 상관관계를 보이는데, 영어 능력에 대한 자신감 부족이 글 공개와 피드백 제공에 있어 모두 불안요소로 자리잡고 있는 것으로 추정된다. 더구나 자신의 글을 공개하는 것에 대한 불안감은 본 쓰기강좌에 대한 자발적 수강 여부를 묻는 문항과 강한 부적 상관관계를 보임으로써, 영어 능력에 대한 자신감 부족은 곧 관련 과목들에 대한 기피 및 동기 저하로 이어질 수 있음을 시사하였다. 흥미로운 점은 이들의 능숙도 측정에 활용된 토익 점수는 자발적 수강 여부를 묻는 문항과만 상관관계를 보였을 뿐, 영어 능력 불안감 관련 문항과 유의미한 상관관계를 보이지 않았다는 사실이다. 이는 학습자가 체감하는 영어 능력 불안감에 다분히 주관적인 잣대가 작용하고 있음을 암시한다.

표 7

영어 능력 불안감 관련 문항의 상관관계

문항번호	3	24	36	2
24	.422*			
36	.422*	.112		
2	-.510**	-.404*	-.270	
토익	-.253	-.089	-.116	.559**

3: 동료가 내 영작문 읽는 것 부담　24: 교수가 내 영작문 읽는 것 부담
36: 내 영어피드백 소통 우려　2: 자발적 쓰기 수업 수강
*p<.05, **p<.01

7) 부정적 피드백에 대한 불쾌감

부정적 피드백 관련 거부감은 본 설문 분석에서 크게 두드러지지 않았는데, 이는 외국어 불안감 연구들이 부정적 평가에 대한 불안을 주요한 불안 요인으로 꼽고 있는 것과 대조를 이룬다. 동료 학생이 자신의 글에서 고칠 곳을 지적하는 것에 대하여 응답자의 대다수(81.0%)는 그다지 기분이 상하지 않는다고 보고하였다(M=1.90, SD=0.76). 교수가 제공하는 부정적 피드백에 대한 거부감은 이보다 좀더 낮았지만(M=1.76, SD=0.73), 교사-동료 간의 차이는

유의미하지 않았다 (t=1.138, df=41, p=.262). 이는 쓰기 수업이 본질적으로 “교정” 기능을 내포하고 있다는 것을 학습자도 잘 이해하고 있으며, 부정적 피드백은 글을 수정하고 향상시키기 위해 필요하다는 것을 인식하기 때문인 것으로 풀이되는데, 3절에서 다룰 학생들과의 면담 내용도 이를 확인해 준다.

그러나 잘못을 지적하는 내용으로만 가득찬 동료피드백에 대해서는 23.8%의 응답자(n=10)가 불편함을 표시하였으며(M=2.42, SD=1.10), 문항간 t-검정 결과, 고칠 곳에 대한 “지적을” 받는 것과 “지적만” 받는 것 간에는 유의미한 차이가 발견되었다. 이는 곧 학습자들이 어느 정도의 긍정적 평가도 받기를 원한다는 것을 의미하는데, 실제로 90%가 넘는 응답자들이(n=38) 동료 학생에게 긍정적 피드백을 받으면 기쁘다고 응답하였고(M=4.29, SD=0.71), 교수의 긍정적 피드백에 대해서는 이보다도 높은 선호도를 보였다(M=4.55, SD=0.59). 문항 간 비교를 위한 t-검증에서 긍정적 피드백을 제공하는 주체(교수 대 동료)에 따른 정의적 반응 차이는 유의미하게 나타났다.

부정적 피드백을 받는 것에 대한 불쾌감 관련 문항들간에는 표 8에서와 같이 유의미한 상관관계가 발견되었다. 동료의 부정적 피드백에 대해 불편함을 느끼는 학습자는 교수의 부정적 피드백에 대하여도 불편하게 느끼는 경향이 강하게 드러남으로써(r=.400, p<.001), 부정적 피드백에 대한 불편함은 동료 간에만 나타나는 것이 아닌 일반적 불편감임을 보여준다. 한편, 동료나 교수의 부정적 피드백에 대한 거부감은 긍정적 피드백에 대한 요구를 측정한 문항들과는 상관관계를 보이지 않았는데, 이는 부정적 피드백에 대한 태도와는 별도로 학습자들은 긍정적 피드백을 필요로 하는 것으로 풀이된다.

표 8

부정적 피드백에 대한 불쾌감 관련 문항의 상관관계

문항번호	18	21	26	17	25
21	.601**				
26	.400**	.373*			
17	.188	.493**	-.007		
25	.010	.340*	-.086	.490**	
38	.361*	.213	.424**	.412**	.204

18: 동료의 지적 불쾌 21: 지적만 받으면 불쾌 26: 교수의 지적 불쾌
17: 긍정적 동료피드백 희망 25: 긍정적 교수피드백 희망 38: 동료의 직접 수정 선호
*p<.05, **p<.01

한편, 부정적 피드백의 방식에 대한 선호도는 응답자마다 다르게 나타났다. 동료가 어디가 잘못되었는지만 (간접적으로) 알려주기보다는 “직접 고쳐 주면” 좋겠다고 한 학습자는 전체의 33.3%를, 이에 대한 회의적 입장을 표한 학습자들은 42.9%를 차지하였다(M=2.95, SD=1.28). 피드백의 직접성에 대한

요구는 표 8에서 보여주듯이, 부정적 동료피드백에 대한 불쾌감 지표들과 관련되어 있는 것으로 드러났는데, 이는 부정적 피드백에 대하여 느끼는 거부감의 일부가 상대방 동료가 모호하게 지적한 내용에 대한 불만과 관련있음을 짐작하게 한다.

8) 부정적 피드백 제공의 불안감

부정적 피드백 제공자의 입장에서 느끼는 학습자 부담감은 응답자간 차이가 있었다. 37% 가량의 응답자가 동료에게 부정적 피드백을 주는 것은 불편하다고 응답한 반면, 또다른 37% 가량의 다른 응답자들은 동료에게 고칠 곳을 지적하는 것이 별로 부담스럽지 않다고 응답했다(M=2.91, SD=0.87). 그러나 응답자들은 동료에게 부정적 피드백을 주는 것을 부정적 피드백을 받는 것보다 더 불편하게 느끼는 것으로 드러났다(t=5.543, p<.01). 이는 학습자들이 자신보다는 상대방의 감정에 더 신경쓰고 있음을 짐작하게 한다. 한편 학기 초에는, 부정적인 피드백을 주는 것에 대한 불안감을 느꼈다고 응답한 학생들(n=21)이 그렇지 않았다고 한 학생들(n=13)보다 많았는데, 이는 학습자들이 동료피드백을 처음 접할 때 동료글의 문제점을 지적하는 것에 대한 적지않은 부담감을 가지고 온다는 것을 드러낸다(M=3.26, SD=1.19).

부정적 피드백을 주는 것에 대한 부담감을 느끼는 만큼, 응답자들은 긍정적 피드백을 조금이라도 해주어야 한다는 의무감도 어느 정도 느끼는 것으로 나타났다(M=3.54, SD=0.97). 긍정적 피드백 제공에 대한 의무감은 부정적 피드백 제공에 대한 사전 부담감과 유의미한 상관관계를 보였다. 뿐만 아니라 표 9의 상관계수들이 보여주는 바와 같이, 부정적 피드백에 대한 공급자와 수여자로서의 부담감 문항들은 상관관계를 보임으로 부정적 피드백에 대한 일반적 불편감이 존재함을 알 수 있었다.

표 9
부정적 피드백에 제공 관련 문항의 상관관계

문항번호	10	11	13	18
11	143			
13	.402**	-036		
18	.325*	.280	.073	
21	.523**	.435**	.231	.601**

10: 부정적 피드백 제공 부담(사전) 11: 부정적 피드백 제공 부담(현재)
13: 긍정적 피드백 제공 의무감 18: 동료의 지적 불쾌 21: 지적만 받으면 불쾌
*p<.05, **p<.01

9) 상호작용 불안감

친숙하지 않은 동료와 피드백을 주고받는 것에 대한 응답자들의 부담감은 전체적으로 크지 않았다(M=2.43, *SD*=1.13). 그러나 일부 응답자는 잘 모르는 사람들에게 피드백을 주는 것이 어렵게 느껴진다고 응답하였으며(*n*=11), 글쓴이와 피드백 제공자가 노출되는 현 웹기반 동료피드백 시스템 대신 익명으로 피드백을 주도록 하였다면 더 좋은 피드백을 주었을 것이라고 응답한 사람은 전체의 3분의 1 정도에 해당했다(M=2.83, *SD*=1.21). 한편, 이보다 더 적은 수의 응답자가(16.7%) 면대면으로 피드백 제공하는 경우 피드백을 더 잘 줄 수 있다고 응답하였다(M=2.40, *SD*=1.04). 이를 종합해 볼 때, 학습자들은 익명 또는 면대면 피드백보다 현 웹기반 동료피드백 상호작용이 피드백 제공에 더 적합하다고 여기는 것으로 보인다.

한편 표 10에서와 같이, 익명 피드백 제공에 대한 선호는 낯선 동료에게 피드백을 주는 것에 대한 불안감과 정적 상관관계를 보인 반면, 면대면 피드백 제공에 대한 선호와는 부적 상관관계를 보였다. 또한 관계 및 상호작용에 대한 위 세 문항 점수는 부정적 피드백의 교환과 관련된 문항들과 상관관계가 있었는데, 이는 관계 관련 불편함이 부정적 피드백의 교환을 어렵게 하는 요소임을 확인해 준다.

표 10
상호작용 및 부정적 피드백 관련 문항간의 상관관계

문항번호	16	14	15	11
14	.447**			
15	-.006	-.354*		
11	.307	.416*	-.241	
21	.318*	.438**	-.176	.435**

14: 익명 피드백 선호 15: 면대면 피드백 선호 16: 낯선 사람에 피드백 제공 불편
11: 부정적 피드백 제공 부담 21: 지적만 받으면 불쾌
*p<.05, **p<.01

지금까지의 정의적 영역별 분석결과를 종합해 볼 때, 본 동료피드백에 참여한 학습자들은 동료피드백의 유용성을 대체로 높게 평가했으며, 자신의 글 뿐 아니라 상대방의 글도 향상시키고자 하는 적극성과 책임감을 가졌던 것을 알 수 있다. 자신과 동료의 피드백 역량에 대한 학습자들의 불안은 크지 않았으나, 동료의 역량보다는 자신의 역량에 대해 염려하는 경향을 보였다. 동료에게 틀린 부분을 지적하거나 동료로부터 잘못된 부분을 지적받는 것에 대한 불안감도 높은 수준을 보이지 않았으나, 자신이 부정적 피드백를 받는 것보다 동료에게 부정적 피드백을 주는 것에 대해 더 부담을 느낀 것으로 드러났다. 이처럼

응답자들에게서 나타나는 자신과 동료에 대한 "비대칭적" 인식과 정서는 겸양을 중시하는 한국 사회문화의 한 단면이 아닌가 의심해 볼 필요가 있다. 설문에서 나타나는 또다른 비대칭은 교사-학생 간의 비대칭이다. 응답자들은 교사로부터 받는 부정적 피드백보다 학생들로부터 받는 부정적 피드백을 더 불편하게 받아들이며, 교사에게 자기 글을 보이는 것보다 동료에게 보이는 것에 더 불안해 한 것으로 나타났는데, 이는 학습자 중심 상호작용이 긴장 완화에 도움이 된다는 일반적 믿음과 상치되는 결과로서 유의할 필요가 있다.

2. 요인분석 결과

설문에 사용된 변인들 사이의 관계성으로부터 본 설문에 내재된 요인들과 그 구조를 파악하기 위해, 탐색적 요인분석을 시행하였다. 고유값 1 이상의 요인들을 추출하고 스크리 도표를 참조한 결과, 표 11와 같이 부하량 .50 이상의 변인들로 이루어진 다섯 개의 요인이 추출되었다.

표 11의 첫번째 성분을 구성하는 변인들은 자발성, 유용성, 주도성 관련 지표들로서 이들은 대부분 선행 연구에서 동기를 구성하는 구인들임을 알 수 있다. 따라서 첫번째 요인은 "유용성 인식과 동기"라고 명명할 수 있다.

두번째 성분에 부하량이 높은 지표들은 부정적 피드백의 교환에 관련된 다수 항목과 교수 평가, 익명성 선호 및 낯선 사람의 기피 등 부정적 평가를 주고받는 것과 관련된 변인들로 구성되어 있으므로, "부정적 평가에 대한 불안감"의 요인을 나타내는 것으로 이해된다.

세번째 성분은 과제에 대한 노력과 시간의 투자 및 자신보다 영어실력이 좋은 동료로부터 피드백을 받기 원하는 마음과 관련되어 있다는 점으로 미루어, 시간과 노력을 투자한 만큼 자신도 이익을 얻기를 원하는 "투자비용와 이해타산" 요인으로 규정하였다.

네번째 성분의 지표들은 대부분 교수의 직접적 피드백에 대한 거부감, 교수의 부정적 피드백에 대한 거부감, 교수의 긍정적 피드백에 대한 낮은 요구 등 교수 관련 지표로 구성되어 있다. 이 요인은 따라서 "교수피드백에 대한 불편감"으로 정의될 수 있다. 응답자가 전반적으로 교사피드백을 더 신뢰하는 것으로 나타난 본 설문 결과를 생각할 때 이러한 요인이 추출된 것은 의외라 할 수 있다. 전체 변량이 8.3%만을 차지하고 있는 비중이 작은 요인이지만, 구성원 안에 존재하는 정의적 요인으로서, 그 실체성은 추후 연구들을 통해 좀더 확인될 필요가 있다.

마지막 성분을 둘러싸고 있는 변인은 동료의 직접적 피드백 및 면대면 피드백에 대한 지표들로, 모두 부정값으로 되어있다. 직접적 피드백과 면대면 피드백은 직접적 상호작용이라는 공통점을 가진다고 볼 때, 이 성분은 "직접적 상호작용에 대한 불편감"의 요인에 해당되는 것으로 추정된다.

표 11

웹 기반 동료피드백의 정의적 요인 분석

		1	2	3	4	5
2	자발적 쓰기수업 수강	.791				
34	피드백 제공으로 글향상	.693				
12	동료에 대한 책임	.646				
29	동료피드백 유용성	.633				
37	충분한 피드백 희망	.602				
35	동료피드백 받아 초고수정	.588				
4	영어직업희망	.576				
13	긍정적 피드백제공 의무감	.573				
7	내 피드백제공 역량	.563				
19	동료피드백 신뢰	.541				
17	동료의 긍정적 피드백 희망	.538				
3	동료가 내 글 읽는 것 부담	-.522				
22	유용한 피드백 제공 노력	.522				
18	동료의 지적 불쾌		.728			
21	동료에게 지적만 받으면 불쾌		.721			
16	낯선 사람에 피드백 제공 불편감		.641			
24	교수가 내 영작문 읽는 것 부담		.602			
10	부정적 피드백 제공 부담(사전)		.547			
14	익명 피드백 제공 선호		.522			
27	동료 영어실력 요구			.617		
31	과제의 충실한 수행			.600		
30	동료피드백의 시간 부담			.479		
39	교수의 간접적 피드백 선호				.580	
28	동료피드백 유용성(사전)				-.552	
26	교수에게 틀린 것 지적받으면 불쾌				.545	
25	교수의 긍정적 피드백 희망				-.544	
38	동료의 직접적 수정 선호					-.612
15	면대면 피드백 제공 선호					-.502

3. 사전-사후의 변화

본 설문에서 학기초와 설문 시점로 구분하여 조사했던 문항들은 (1) 자신의 피드백 제공 역량에 대한 자신감, (2) 동료의 피드백 역량에 대한 자신감, (3) 부정적 피드백 제공에 대한 불안감, (4) 동료피드백의 유용성 인식을 묻는 문항들이었다. 학습자들은 처음에는 피드백 제공 역량에 대한 자신감이 낮고, 부정적 피드백에 대한 제공에 대한 부담은 높은 상태였다. 그러나 표 12와 그림 4의 사전-사후 비교에서 보여주듯이, 응답 시점에서 자신감은 현저히 높아지고, 부정적 피드백을 제공하는 것에 대한 불안감은 크게 감소하였으며, 동료피드백 활동의 유용성에 대한 평가도 유의미하게 높아진 것으로 나타났다.

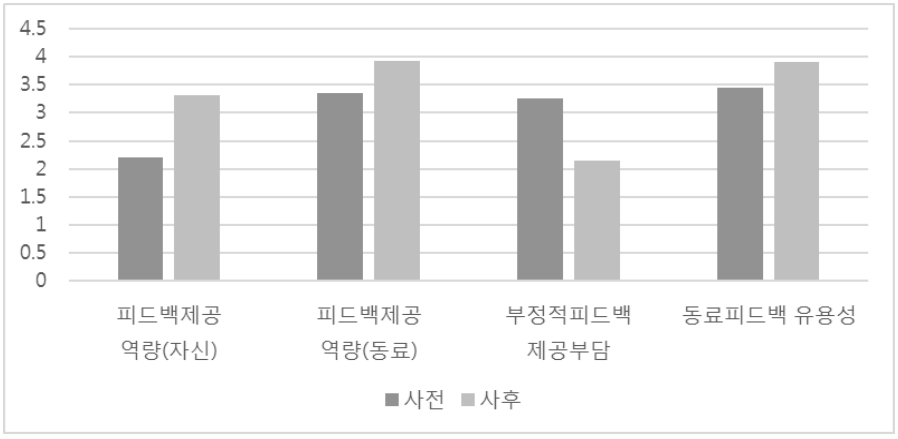
표 12

동료피드백에 대한 사전-사후의 정의적 변화

	사전(*M*)	사후(*M*)	*t*	*df*	*p*
피드백 제공역량(자신) 자신감	2.21	3.31	7.410	41	.000
피드백 제공역량(동료) 자신감	3.36	3.93	3.218	41	.003
부정적 피드백 제공 부담	3.26	2.14	4.831	41	.000
동료피드백 유용성 인식	3.45	3.90	3.404	41	.001

그림 4

동료피드백에 대한 사전-사후의 정의적 변화



이러한 사전-사후 차이는 동료피드백에 대한 막연한 부정적 태도와 두려움이 쓰기 수업 안에서의 동료피드백 경험을 통하여 상당부분 해소되었음을 보여주는데, 이는 학습자들과의 면담을 통해서도 확인되었다.

4. 면담 결과

사전-사후 변화에 대한 설명력을 제공하기 위해, 사전-사후의 정의적 태도에 현저하게 긍정적 변화가 일어난 학생들을 대상으로 면담이 이루어졌다. 면담 결과, 학생들이 학기초 자신과 동료의 피드백 역량에 대해 가졌던 불신과 부정적 피드백에 대한 불안감이 학생들의 지속적 상호작용, 교수의 지속적 피드백 관리, 건강한 피드백 문화의 자연스러운 형성 등을 통해 상당 부분 해소되었음을 알 수 있었다. 또한 시간이 지날수록 체감되는 효능감으로 인하여 초반의 회의적인 태도에 긍정적 변화가 일어났음을 알 수 있었다.

1) 자신의 피드백 제공 역량에 대한 인식 변화

학생들은 경험 부족으로 인한 막연함, 자신이 잘못된 피드백을 줄지 모른다는 두려움 등으로 인해 자신이 제대로 피드백을 줄 수 있을지 불안했다고 하였다. 그러나 글을 올리고 피드백을 교환하는 과정에서 열린게시판에 공개된 다른 동료들의 글과 피드백을 읽는 것을 통해, 그리고 피드백 방식에 대한 원어민 교수의 지속적인 지도를 통해 피드백 방식을 학습해 나간 결과, 스스로 판단하기에도 더 좋은 피드백을 제공할 수 있는 역량이 생겼다고 평가하게 된 것으로 나타났다. 아래 인용은 학생들의 설명을 녹취하여 옮겨 적은 것으로, 어떤 과정을 통해 이들의 피드백 제공 역량 및 자신감에 변화가 일어났는지를 암시해주는 부분들을 기울임체로 표시하였다.

"처음엔 유용한 피드백을 받으면서 어떻게 피드백을 줄지 방향이 안잡혀서 … 이젠 어떻게 하면 도움이 될지 알겠어요… *다른 애들이 나한테 어떻게 잘 (피드백을) 줬는지 생각하면서* 나도 그대로 해주면 되겠다 해서..."

"처음엔 어떤 식으로 해야하는지 *감이 안잡혀* 어려웠어요…그런데 R(원어민 교수)가 *수업에서 댓글 단 것을 샘플로 보여주면서* 이런 식의 코멘트는 좋고 이런 식은 안좋다 식으로 피드백에 대한 피드백도 주셨어요…제 피드백 달면서도 다른 사람들이 단 거를 볼 수 있으니까, *다른사람 보고 배우는 것도 있었어요*…그리구 전에 제가 *교수님께 지적받았던 것을 기억했다가 친구들한테 써먹기도* 했던거 같아요."

"제가 도움될지도 모르겠고 부담스럽고, 잘못 알려주면 잘못 반영할 수 있는데 막상 해보니 그렇게 어렵지도 않고, 애들이 알아서 *걸러서 듣는 거 같고*… 몇 번 해보니까, *R 교수님이 주는 것*도 있고 *다른 사람과 (피드백을) 비교해보니* 서로 써주는 내용이 겹치고, 객관성도 나름 있어 보였어요."

2) 동료의 역량에 대한 신뢰 변화

학생들은 동료들의 피드백이 점차 질적으로 좋아졌다고 평가하였다. 피드백 활동이 거듭될수록, 동료들간에 평가 기준이 생기게 되었고, 교수의 피드백을 통하여 알게 된 신뢰할 만한 지식을 서로에게 전해주는 전파자의 역할도 하였다고 했다.

"처음엔 글을 쓰는게 사람마다 다 다른데 보편적이지 않은 걸 가지고 본인이 맞다고 생각하는 것을 주장하고, 다른 걸 틀리다고 말하는 경우들이 많았어요. 그런데 점점 하면서 서로 조심하게 되고 표현이 명확하지 않다거나, 좀더 근거를

제공하도록 요구하는 피드백처럼 … (동료들의) 피드백 자체가 바뀌었어요.”

“서로 시간 갈수록 더 잘하는 게 보였어요. 교수님이 학생들이 상시 쓰는 표현 중에 잘못된 것들을 지적해 주시는데 그런 걸 기억했다가 (저도) 써먹고…다른 친구들도 그렇게 하고 했어요.”

3) 부정적 피드백 불쾌감 감소

면담에 임한 학생들은 “자신감이 낮아서”, “지적받는 것이 많아서”, 또는 “동료의 지적이 부적절해서” 부정적 피드백에 대한 불쾌감을 느꼈다고 하였다. 그러나 횟수가 거듭될수록 피드백에 익숙해질 뿐 아니라 상대방의 감정을 상하지 않도록 조심하는 기재가 상호적으로 작동하게 되었고, 무엇보다 부정적 피드백의 도움을 체감하게 되면서, 부정적 피드백을 수용하는 태도를 가지게 되었다고 설명하였다.

“초반에는 아무래도 좀 예민하고, 틀린 게 아니라 다름에 대한 피드백을 받으면, 틀린게 아니라 다른건데… 이제는 기분 나쁘기보단 *익숙해진 것도 있고*, 서로 *말투도 조심스럽게* 주었어요…이런 말투를 직접적으로 배웠다기보다…서로 주고받으면서 다 그렇게 하게 됐어요.”

“처음엔 걱정되었어요. 영어에 자신도 크지 않고…하다보니 다들 기분 나쁘게 안쓰고, 필요한 부분, 이건 좋고 이건 나쁘다, *장단점 식으로 써주니까 괜찮아졌어요*. 다들 ‘이런 점은 감명받았는데, 이런 점은 고치면 어떨까’ 하는 식으로 좋게 말해서, 기분 *나쁘기보다는 도움받는다는* 느낌으로 바뀐 거 같아요.”

“처음엔 너무 못하는게 다 보일까와 무서웠어요. 평가받는 것 같아가지구… 잘했다고 (칭찬)하는 것보다 지적한 게 많아서 좀 기분이 나빴는데, 피드백을 받다보니 *부족한 것 찾아주는 게 오히려 도움되고*…저도 그런 부분을 주려고 찾다보니, 틀린 걸 지적받는 게 도움이 되고 덜 무서워졌어요.”

4) 동료피드백 활동의 유용성 인식 제고

학생들은 피드백을 받는 것 뿐 아니라 주는 과정에서도 많은 것을 얻었다고 하였다. 다른 동료들의 글을 읽으면서 다른 관점을 접하였고, 제대로 피드백을 주기 위해 자료를 찾아가며 고민했다고 하였다. 또한 이들은 동료들이 사용하는 좋은 표현들은 원어민의 표현보다 따라하기 쉽고, 동료의 제안은 때로 수긍이 되지 않는 원어민 교수의 요구보다 받아들이기 쉬웠다고 하였다.

“피드백 주고받으면서 *내가 보는 것만 정답이 아니라는 걸 알게* 됐던거 같아요.

(남의 글을 읽을 때) 생각하지 못하고 보지 못했던 것을 접하게 되고, 나는 내가 글을 잘썼는지 못썼는지 모르는데, 다른 사람들이 *객관적인 시선*에서 문장이 어렵다거나 하는 식으로 피드백을 주니까 *읽는 사람을 더 생각하면서* 쓰게 되었어요."

"애들이 전문가는 아니고…저도 막막하고 어떻게 도움줄지 몰랐어요. 그래서 숙제한다는 생각으로 뭐 틀렸다고 지적만 할 생각이었는데, 나중에는 과제라기보단 *도움되는 피드백 주려고 고민*을 많이 하는 식으로 바뀌었어요"

"처음에는…교수님이 직접 주시는게 더 도움되지 않을까 했어요. 그런데 교수님의 피드백은 가끔 무슨 소린지 이해하지 못하는데 *동료피드백은 쉽게 이해돼요. 교수님은 아무래도 한국인이 아니니까 갭이 있었어요.*"

이들의 설명들을 종합해 볼 때, 애초에 학습자가 가지는 피드백에 대한 부정적인 정의적 태도들이 긍정적으로 변화함에 있어 교수자의 지속적 도움, 학생간 상호 학습, 좋은 피드백을 주려는 학습자 편에서의 고민과 투자가 있었으며, 이 모든 것들은 동료의 글과 피드백으로부터 배움을 촉진하는 웹 기반의 피드백 교환 환경 속에서 상승효과를 일으켰음을 알 수 있다.

V. 요약 및 결론

본 연구의 목적은 쓰기수업에서 웹 기반으로 수행되는 동료피드백에 내재되어 있는 정의적 요인들을 살펴보는 포괄적 체계를 마련하고, 그 요인 구조를 밝히는데 있었다. 설문 조사 결과, 본 동료피드백에 참여한 학습자들은 동료피드백의 유용성을 대체로 높게 평가했으며, 부정적 평가를 주고받는 것에 대한 불안감도 높지 않은 것으로 밝혀졌다. 또한 관계에 대한 불안감이나 영어능숙도로 인한 불안감도 낮은 편이었다. 이 모든 결과를 종합해 볼 때, 본 연구에서 살펴본 웹 기반 동료피드백 상황에서 학습자는 부정적인 정의적 경험보다 긍정적 정의적 경험을 더 많이 하는 것으로 결론지을 수 있다.

한편 이러한 긍정적 결과는 응답자 집단의 특성과 본 동료피드백의 설계 및 관리 맥락을 고려하여 해석되어야 한다. 우선, 응답자 집단은 대체로 영어학습에 대한 높은 동기를 가지고 있었고, 중급 이상의 학습자들로 구성되어 있었으며, 대체적으로 구성원 간에 친밀한 관계가 형성되어 있었다. 그러나 낮은 동기, 낮은 영어 능숙도, 낮은 친밀도가 조합된 수업 환경에서는 이와 반대되는 결과가 나올 가능성도 배재할 수 없다.

둘째, 글쓰기 과제와 피드백이 모두 온라인 상으로 공개되었으므로, 학생들은 피드백 교환 상대 뿐 아니라 다른 동료들의 글과 피드백을 읽으며 서로 비교하고 서로에게서 배울 수 있는 상호 학습 상황 속에 있었다. 따라서 본 논문의 정의적

발견들은 이와 유사한 웹 기반 상호작용 맥락 안에서 유효하다.

셋째, 면담 분석결과에서도 나타나듯이 학습자들의 글과 동료피드백에 대해서 지속적인 교수의 관리가 이루어지면서, 학습자들은 글 향상 뿐 아니라 피드백 자체의 향상도 경험하게 되었고, 피드백의 유용성 인식이나 불안감 해소 등의 긍정적 변화도 이루어진 것을 알 수 있다. 그러므로 동료피드백이 그 효과를 충분히 발휘하기 위해서는 교사의 지속적인 피드백 관리와 훈련이 요구된다 (Kim, 2009; Penn & Lim, 2016; Suh, 2005).

마지막으로, 본 연구는 동료피드백에 대해 학습자들이 전반적으로 긍정적인 태도, 동기, 정서를 경험하였다고 보고하고 있지만, 일부 학생들에게는 부정적인 정의 요인들이 더 강하게 자리잡고 있음 역시 발견하였고, 요인분석 결과에서도 부정적 피드백에 대한 불안감 등 선행연구에서 나타나는 부정적 요인이 확인되었다. 또한 학습자들의 영어 능숙도 관련 불안감이나 부정적 피드백 관련 불안감은 교사피드백보다는 동료피드백 맥락에서 더 강하게 나타났다. 따라서 이러한 부정적 요인들을 해소할 수 있는 방안을 모색하는 것이 필요하다.

본 연구는 동료피드백에 내재된 정의적 요인들을 문헌 연구를 통해 종합하고, 포괄적인 동료피드백 정의 연구를 시행했다는 점에서 의의를 가진다. 또한 최근 각광받고 있는 웹 기반 동료피드백을 연구 맥락으로 했다는 점에서, 쓰기 수업과 동료피드백 설계에도 기여할 수 있을 것으로 전망된다. 그러나 모집단의 크기가 크지 않았던 점은 본 연구의 한계점으로 지적되며, 충분한 인원을 대상으로 하는 후속 연구들을 통하여 본 연구의 결과들을 검증하는 작업이 요구된다 하겠다.

참고문헌

박기표. (2015). 불안감과 외향적/내향적 성격이 영어 말하기 성취도에 미치는 영향. *영어교과교육, 14*(1), 43-57.

이효웅. (1996). 한국 중・고등학생의 태도와 동기가 영어학습에 미치는 영향. *영어교육, 51*(2), 3-34.

Boase-Jelinek, D., Parker, J., & Herrington, J. (2013). Student reflection and learning through peer reviews. *Issues in Educational research, 23*(2), 119-131.

Brindley, C., & Scoffield, S. (1998). Peer assessment in undergraduate programmes. *Teaching in Higher Education, 3*(1), 79-89

Cheng, W., & Warren, M. (1997) Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education, 22*, 233-239.

Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Student learning and reflection through peer reviews. *Issues in Educational Research, 23*, 119-131.

Cho, Y. (2005). The effectiveness of peer feedback in Korean EFL writing classrooms. *English Language Teaching, 17*(4), 33-59.

Davies, P. (2000). Computerized peer assessment. *Innovations in Education and Training International, 37*(4), 346-355.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: The student views. *Higher Education Research & Development, 20*, 53-70.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, *20*, 559-564.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, *72*, 283-294.

Huh, M., Lee, I., & Kim, M. (2013). How do EFL students react to the native English speaking teacher's feedback anyway? *English Teaching, 68*(4), 65-87.

Joo, M., & Kim, Y. (2010). Teacher and peer feedback: Learner perceptions and the efficacy for improvement in L2 writing. *English Language Teaching, 22*(3), 1-21.

Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal, 23*(2), 12-39.

Kim, H. (2013). Comparison of peer feedback by undergraduate Korean students and native English Freshmen. *Studies in English Education, 25*(3), 75-94.

Kim, B. (2009). Examining the effects of trained peer feedback on EFL students' writing. *English Language & Literature Teaching, 15*(2), 151-168.

Li, L., Liu, X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology, 41*(3), 525–536.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press

Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. M. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). New York: Newbury House.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing 18*, 30–43.

MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*, 283-305.

Nelson, G., & Carson, J. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing, 7*(2), 113-131.

Orsmond, P., & Merry, S. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 21*(3), 239-250.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing, 8*, 265–289.

Pearce, J., Mulder, R. A., & Baik, C. (2009). *Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching.* Victoria: University of Melbourne.

Penn, S., & Lim, H. (2016). Korean English writers' noticing peer errors and incorporation of peer feedback. *English Language & Literature Teaching, 22*(2), 65-86.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. *Language Learning, 28*, 129-142.

Sluijsmans, D., Moerkerke, G., Van Merrienboer, J., & Dochy, F. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation 27*(2), 153-173.

Suh, J. (2005). Peer feedback interactions in EFL compositions: Written feedback versus oral feedback. *English Teaching, 60*(3), 91-116.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249-276.

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2010). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*, 149-169.

Vigil, N., & Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning, 26*, 281-295.

Wood, D. (2009). A scaffolded approach to developing students' skills and confidence to participate in self and peer assessment, In J. Milton, C. Hall, J. Lang, G. Allan, & M. Nomikoudis (Eds.*), ATN Assessment Conference 2009: Assessment in Different Dimensions: Conference Proceedings* (pp. 374-384). Melbourne, Victoria.: RMIT University.

Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning, *TESOL Quarterly, 16*(2), 195-209.

부 록

동료피드백의 정의적 요소 조사 설문지

(2~39번까지 5점 리커트 척도 문항)

1) 이 강좌 이전에 나는 동료피드백을 해 본적이 _____번 있다.
2) 전공필수과목이 아니었어도 나는 이 과목을 수강했을 것이다.
3) 내가 쓴 영작문을 학생들이 읽는다는 사실이 부담스럽다.
4) 나는 영어를 사용하는 직업을 가지고자 한다.
5) 동료들에게 피드백을 주는 것은 부담스럽다.
6) 학기초에, 내가 유용한 피드백을 동료들에게 줄 수 있을지 걱정되었다.
7) 나는 동료들에게 꽤 유용한 피드백을 주고 있다.
8) 학기초에, 동료 학생들이 내게 유용한 피드백을 줄 수 있을지 걱정되었다.
9) 내 동료들은 내게 꽤 유용한 피드백을 주고 있다.
10) 학기초에, 동료에게 부정적인 피드백을 주는 것에 대해 마음이 불편했다.
11) 동료에게 부정적인 피드백을 주는 것은 마음이 불편하다
12) 피드백을 줄 때 동료들의 글을 더 좋게 만들어주어야 한다는 책임감을 느낀다.
13) 나는 긍정적인 피드백을 조금이라도 해주어야 한다는 압박을 느낀다.
14) 만약 익명으로 피드백을 주도록 하였으면 더 좋은 피드백을 주었을 것이다.
15) 서로 대면하면서 피드백을 주도록 하였다면 더 좋은 피드백을 주었을 것이다.
16) 잘 모르는 사람들에게 피드백을 주는 것이 어렵게 느껴진다.
17) 동료 학생이 내 글에 긍정적 피드백을 주면 기분이 좋다.
18) 동료 학생이 내 글에서 고칠 곳을 지적하면 기분이 상한다.
19) 나는 동료들의 피드백을 신뢰한다.
20) 나는 동료들의 수정 제안을 적극 수용한다.
21) 잘못을 지적하는 내용으로만 가득찬 피드백을 보면 기분이 나쁘다.
22) 나는 동료들에게 도움이 되는 피드백을 주려 노력했다.
23) 나는 원어민 교수님의 피드백을 신뢰한다.
24) 내가 쓴 영작문을 원어민 교수님이 읽는다는 사실이 부담스러웠다
25) 원어민 교수님이 내 글에 긍정적 피드백을 주면 기분이 좋다.
26) 원어민 교수님이 내 글에서 고칠 곳을 지적하면 기분이 상한다.
27) 내게 피드백 주는 사람이 나보다 영어실력이 나으면 좋겠다.
28) 학기초에, 나는 동료피드백이 학습에 도움을 줄 것이라 기대했다.
29) 나는 동료피드백이 유용한 학습 방식이라 생각한다.
30) 피드백 주기 과제는 시간소모가 너무 크다.
31) 나는 과제를 충실히 하였다.
32) 나는 토요일 저녁에 두번째 원고를 올리기 전에 첫번째 원고를 수정했다.
33) 동료의 피드백을 받음으로써 내 글쓰기과제의 질적으로 향상되었다.
34) 내가 피드백을 해 줌으로써 나자신의 글쓰기과제가 질적으로 향상되었다.

35) 동료로부터 받은 피드백은 나로 하여금 초고를 수정하게 하였다.
36) 내가 쓴 영어 피드백의 내용을 학생들이 잘 이해할지 걱정되었다
37) 내게 동료피드백을 해주는 사람이 별로 없을 때는 기분이 나쁘다.
38) 동료가 내 글에서 무엇이 잘못되었는지만 지적하지 말고 직접 고쳐주면 좋겠다.
39) 교수가 오류를 직접 고쳐주지 않고, 오류가 어디 있는지만 가르쳐주면 좋겠다.
40) 이 외에, 동료피드백에 대해 느꼈던 점을 자유로이 적어주세요.

예시언어(Examples in): English, Korean
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

한혜령
서원대학교 사범대학 영어교육과
28674 충북 청주시 서원구 무심서로 377
Email: hyerhahn@seowon.ac.kr

Received in October 15th, 2016
Reviewed in November 26th, 2016
Revised version received in December 5th, 2016