

한국 대학생의 영작문 피드백 활동에 관한 인식: 자기검토 및 동료 피드백과 컴퓨터 피드백

민주영
(호서대학교)

Min, Ju Young. 2020. Korean university students' perceptions of feedback activities on English composition: Self-review, peer feedback, and computer feedback. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 20, 335-362. This paper aims to explore second language (L2) writing feedback, as a crucial part of L2 writing pedagogy, from an L2 learners perspective in depth. The present study investigated Korean university students' perceptions of different feedback activities on their English composition. Twenty-five Korean university students enrolled in an English course performed three types of feedback activities: self-review, peer review, and using computer feedback from *Grammarly*, the online grammar checker. After a series of feedback activities on their first draft written in English, students revised their first draft and then participated in an online survey that asked students' perceptions of each feedback activity and comparison between feedback activities. The survey results showed students' specific perceptions including appreciation of and preference for each activity for its value and advantages along with difficulties and limitations. The research findings suggest pedagogical implications and further research on L2 English writing feedback activities for Korean university students.

Keywords: L2 writing feedback, English composition, self-review, peer feedback, computer feedback, Grammarly, learner perception, Korean university student

1. 서론

학습자의 쓰기 또는 작문에 대한 피드백은 영어교육에서 비중 있는 연구 분야이자 주제로 자리해오고 있다. 작문에 대한 피드백은 학습자의 작문 발달을 증진하기 위한 목적을 지니며, 작문 학습의 향상 및 강화에 매우 중요한 것으로 여겨진다(Hyland 2003, Hyland and Hyland 2006). 피드백이 지니는 교육적 의의와 중요성을 고려할 때 학습자의 작문에 피드백을 제공하는 것은 쓰기 교사의 가장 중요한 과업으로 인식되고 있으며(Hyland and Hyland 2001), 전통적으로 교사가 피드백을 제공하는 주체로서의 역할을 수행해온 까닭에 교사가 제공하는 피드백에 대한 연구는 오랜 시간 동안 많은 연구들이 다방면에 걸쳐 진행되어 왔다.

21세기에 들어선 이래 학습자 영작문에 대한 피드백 영역에서도 다양한 방식들이 등장하기 시작하였는데, 최근에는 기술의 발달로 인해 생겨난 새로운 방식의 피드백에 대한 연구

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

가 시대적으로 요구되고 있다. Hyland와 Hyland(2006)는 교사의 피드백이 동료 피드백, 워크숍, 회담, 컴퓨터 피드백 등을 함께 보충적으로 제공하는 형태로 변화해오고 있으나, 이러한 변화와 관련하여 기존 연구들이 쓰기 발달에 있어 피드백의 긍정적인 역할에 대해 일관된 결과를 보여주지 못하고 있고 피드백에 대한 많은 질문들이 아직 탐구되지 못하였거나 부분적으로만 다루어졌으며, 교사들 또한 피드백이 지닌 잠재력을 충분히 활용하지 못하는 부분이 있음을 지적하였다. 이는 피드백에 있어서 교사의 역할이 기존과 같이 피드백을 제공하는 것뿐만 아니라 학습자를 위한 다양한 피드백 활동을 설계하고 제공하는 역할로 확대되었으며, 피드백의 다양한 형태와 방식만큼 피드백에 대해 다각도에서 폭넓고 깊이 있는 연구가 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 이러한 연구들로부터 얻게 되는 결과들은 작문 수업에서 제공해야 하는 피드백에 대한 교사의 지식과 판단, 결정 및 실행에 실제적으로 도움을 줄 수 있다.

교사의 피드백 외에 교실 안팎에서 제공될 수 있는 가능한 방식과 형태의 피드백에 대한 연구는 교사가 작문 수업에서 제공해야 하는 피드백 및 관련 학습활동에 대해 더욱 명확하게 정의하고 효율적으로 강화시키는 방안을 제시할 수 있다. 교사가 피드백을 어떻게 제공할 것인가의 문제에 있어서 학습자가 피드백 활동에 관해 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보는 것은 학습자에게 유용한 작문교수학습을 구현하기 위한 의미 있는 정보를 제공해줄 수 있는데, 이는 학습자가 다양한 피드백 활동을 경험하고 비교해볼 수 있게 한 다음 이를 바탕으로 학습자의 피드백 활동에 대한 인식을 조사하는 연구를 통해 얻어질 수 있다. 선행 연구들은 피드백이 작문에서의 오류 감소에 미치는 영향 등 피드백으로 인한 작문의 개선 또는 학습 효과를 측정한 연구들이 많은 비중을 차지하고 있는 데 비해 학습자의 피드백 관련 인식에 대한 연구는 비교적 적은 편이며, 이 중에서도 교사 피드백 이외의 피드백들을 서로 비교한 학습자 인식에 대한 연구는 그 중요성에 비해 매우 드물게 연구되었다. 또한 컴퓨터 기술을 사용한 피드백의 활용에 있어 이를 다른 종류의 피드백 활동과 비교한 학습자 인식에 대해서는 아직 알려진 바가 많지 않다. 학습자의 피드백에 대한 인식을 통해 피드백을 수용하는 주체인 학습자에게 가치 있게 기여하는 것으로 인식되는 피드백 내용과 활동은 무엇이며 이를 제공하기 위해 필요한 것은 무엇인지 살펴보는 연구는 교사와 학습자에게 모두 피드백에 대한 실제적인 이해와 적용을 가능하게 할 것이다.

이에 따라 본 연구는 교사 피드백 이외의 피드백 활동에 초점을 두고 이를 영작 수업에서 진행하여 피드백 활동에 관한 학습자의 인식을 알아보고 이를 통해 궁극적으로 교사가 학습자에게 제공해야 할 피드백의 내용 및 활동에 관하여 실제적인 정보와 통찰을 얻으려고 한다. 교사 피드백 이외에 학습자가 자율적으로 수행할 수 있는 피드백 활동으로 자기검토(self-review), 동료 피드백, 컴퓨터 피드백이 있는데, 이렇게 학습자가 주도적인 역할을 수행하게 되는 다양한 피드백 활동들의 유용성과 이를 상호 비교한 학습자의 인식은 학습자에게 보다 많은 도움과 유익을 적절하게 제공할 수 있는 영작문 피드백 활동의 설계에 기여할 수 있다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 바탕으로 한국 대학의 영작

수업에서 자기검토, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백 등 세 가지 피드백 활동을 진행하고 이에 대한 한국 대학생들의 인식을 조사하여 그 양상을 살펴보고자 한다.

1. 자기검토, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백 활동의 유용성에 대해 학습자는 어떻게 인식하고 있는가?
2. 위 세 가지 피드백 활동들의 유용성 정도를 상호 비교한 학습자의 인식은 어떠한 양상을 보이는가?
3. 위 세 가지 피드백 활동 후 학습자가 인식하는 추가적으로 필요한 피드백 활동은 무엇인가?

2. 이론적 배경 및 선행 연구

2.1 학습자를 위한 영작문 피드백 활동

피드백은 그것을 주고받는 행위의 관점에서 볼 때 일종의 사회적 상호작용에 해당한다. Vygotsky(1978)는 언어가 사회적 상호작용을 통해 발달한다고 보았는데, 그가 주장한 근접 발달영역(the zone of proximal development)은 타인과의 협동적인 인지 활동을 통해 잠재적인 언어 발달 수준에 도달할 수 있는 기회를 제공하며 이는 피드백을 통해 형성될 수 있다. 피드백은 학습자에게 작문의 과정을 강조하고 독자에 대한 의식을 갖게 하며(Hyland 2003), 효과적인 자기표현 역량으로 나아갈 수 있게 하는 중요한 발달 도구가 될 수 있다(Hyland and Hyland 2006). 작문 과정에서 학습자가 타인으로부터 받는 사회적 피드백은 작문 능력의 습득을 돕고 학습과 동기를 증진시키며(Zimmerman and Kitsantas 2002), 학습자의 언어능숙도, 동기, 인지방식, 학습경험, 교사 및 수업에 대한 태도 등과 피드백 자체의 명료성, 영작문의 종류 등에 따라 피드백의 효과 및 효능은 달라질 수 있다(Hyland 1998, Kang and Han 2015, Myles 2002). 피드백 효과에 대한 다양한 연구결과 및 이에 대한 메타분석결과와 논의들(이송은 2019, Casanave 2004, Li 2010, Russell and Spada 2006)을 고려할 때 피드백의 가치와 필요성, 피드백을 제공하는 구체적인 방식(누가 언제 피드백을 제공하는가, 어떠한 형태를 갖추어야 하는가, 어디에 초점을 두어야 하는가(예: 어휘나 문법 관련 언어적 형태, 글의 내용) 등)에 관하여는 여러 견해와 입장에서 논의가 분분하다(Barkaoui 2007, Hyland 2003).

학습자를 위한 영작문 피드백 활동의 일환으로 수행하는 자기검토 및 자기평가 활동은 기존 문헌들에서 그 중요성이 강조된 바 있다. 글쓴이가 자신이 쓴 글에 대해 스스로 비판적인 독자와 검토자가 되는 것의 중요성을 주장한 Hyland와 Hyland(2006)는 자신의 글에 대한 비판적인 평가와 작문 과정 및 결과물의 변화를 위해 학습자가 보다 독립적인 역할을 할

수 있도록 이끄는 데 피드백의 궁극적인 목표가 있으며, 이를 위해 메타인지 기술의 발달이 필요함을 논의하였다. 대부분의 학습자들은 외부 독자가 지닌 비판적인 객관성을 가지고 자신의 글을 성찰하며 읽는 데 어려움을 가지고 있기 때문에 자기평가를 위한 기술과 기법에는 구체적인 훈련과 지도가 요구된다(Hyland and Hyland 2006). 이와 관련하여, 자신이 쓴 글을 스스로 평가하는 훈련을 받은 학생은 그렇지 않은 학생보다 더욱 정확한 자기평가와 작문수행을 보여줄 수 있으며(Ross et al. 1999), 자신이 쓴 글에 대한 자기평가 기술의 강화는 학습자 자주성(learner autonomy)을 증진시킬 수 있음(Barkaoui 2007, Johns 2006)이 알려져 있다. 또한 자기검토를 위한 질문지(guided questionnaires)는 학습자에게 자신의 글쓰기 강점 및 약점을 파악하게 하고 영작 과정을 더욱 의식할 수 있도록 도움을 주는 것으로 나타났다(Myers 2001). 자기검토에서 이루어지는 세부 활동들은 학습자의 글쓰기 전략 차원에서도 접근해볼 수 있는데, 평가하기와 수정하기는 글쓰기의 세부 인지전략으로 사용될 수 있다(양재석 2016).

동료 피드백 활동은 사회문화이론과 구성주의 관점에 입각하여 동료와의 상호작용 및 공동학습을 통해 언어와 작문 능력의 습득이 이루어지게 한다(Liu and Hansen 2002). 앞서 논의한 Vygotsky(1978)의 근접발달영역에서는 사회적 상호작용이 일어나며, 타인의 중재와 도움으로 L2 작문 기술이 발달할 수 있는 수준이 형성된다(De Guerrero and Villamil 2000). 동료 피드백의 효과와 가치에 대해서는 많은 연구들이 긍정적인 결과를 제시하고 논의하였는데, 글의 구성, 내용, 문법 영역에서의 작문 향상(Kang 2019, Kim and Kim 2020), 메타언어 인식의 증진(Kim 2007), L2 지식 습득 및 L2 쓰기 불안 감소(Choi 2013), 쓰기에 대한 흥미와 동기 향상(Suh 2005) 등에 기여하는 것으로 나타났다. 또한 동료에게 피드백을 제공하는 학습자에게는 작문능력의 향상, 작문학습 관련 메타인지의 강화, 자신의 작문에 대한 비판적 관점의 형성과 같은 유익이 있음이 논의되었다(Cho 2011, Kim 2007, Lundstrom and Baker 2009, Penn and Lim 2016). 이는 동료 피드백이 앞서 논의한 자기검토 및 자기평가와 연결되는 활동이자 확장된 피드백 활동임을 보여준다. 동료 피드백 활동 역시 사전 준비와 훈련이 필요한데(Hansen and Liu 2005, Hyland and Hyland 2006), 동료 피드백 훈련을 받은 경우에는 피드백의 양, 내용의 관련성과 구체성이 더욱 향상되며(Min 2005), 양적으로 더 많은 수정이 일어나고 질적으로도 강화된 수정 결과를 얻을 수 있다(Berg 1999, B. Kim 2009).

컴퓨터 피드백은 자동쓰기평가(automated writing assessment) 기술이 적용된 컴퓨터 프로그램이 제공하는 피드백과 교사나 동료의 피드백을 제공하는 매개로 컴퓨터를 사용하는 것으로 나누어 볼 수 있다. 선행 연구들은 학습자의 영작문 교수학습을 위한 도구로서 컴퓨터 피드백의 가치와 효과 및 한계를 평가하며 보여주고 있는데, 본 연구에서 초점을 두고 있는 자동쓰기평가 프로그램이 제공하는 컴퓨터 피드백(computer-generated automated feedback)은 교사나 동료 등으로부터 얻는 피드백을 강화할 수 있고 자기평가를 돕는 자원으로 활용될 수 있다(Hyland and Hyland 2006). 학습자의 영작문에 대해 문법오류검사 프

로그램(grammar checker)이나 Criterion(www.ets.org/criterion)과 같은 쓰기평가채점 프로그램을 통해 피드백을 제공한 연구들은 작문에서의 오류 감소 및 문법 정확성의 증대(Moon and Pae 2011, Yang 2018)와 같은 결과를 보여주면서도 학습자가 필요로 하는 영역의 피드백 제공에 한계가 있음을 논의하였다(Kim 2011). Ware(2011)는 컴퓨터 피드백이 학습자의 작문 향상에 도움이 되는가의 관점에서 접근하기보다는 이를 교사가 작문 수업에서 어떻게 활용할 것인가에 대해 비판적으로 접근하는 것이 보다 중요함을 주장하였다. 이러한 관점에 입각하여 컴퓨터 피드백 사용 방식에 대해 탐구한 기존 연구 결과들을 살펴보면, 컴퓨터 피드백을 제공하는 시점에 따라 학습자 영작문의 문법 및 내용의 향상 정도가 달라질 수 있으며(Koh 2017), 컴퓨터 피드백을 교사의 음성 피드백과 함께 비디오 영상으로 제공하였을 때 학습자의 작문 수행과 학업에의 동기가 향상될 수 있다(Kim 2018).

학습자 영작문에 대한 피드백 활동에 있어서 학습자의 자주적인 작문 능력 증진을 위한 피드백의 역할과 교사의 도움 없이 학습자 스스로 자기검토와 동료 피드백을 통해 작문의 수정과 개선을 이끌어낼 수 있는 영역이 무엇인가에 대해서는 보다 연구되어야 할 필요성이 있다(Hyland and Hyland 2006). 이러한 연구는 학습자를 위한 영작문 피드백 활동의 구성, 피드백 활동에서 교사의 역할, 교사에 의해 반드시 제공되어야 할 피드백의 성격과 내용, 피드백 활동 간 상호보완 및 보충에 대한 판단과 보다 효과적인 피드백 활동의 설계에 기여할 수 있을 것이다.

2.2 영작문 피드백에 대한 학습자의 인식

영작문 피드백과 관련된 학습자의 인식에 대하여 선행 연구들은 설문조사와 면담을 통해 학습자가 피드백 제공 방식, 교사 피드백, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백 등을 어떻게 인식하고 있는지를 조사하였으며, 피드백 종류를 비교한 인식도 제시되고 있다. 선행 연구 결과에 따르면, 학습자는 피드백 제공 방식과 관련하여 작문 과정 중에 제공된 피드백에 높은 효과가 있다고 인식하였고(정양수 2017), 작문 과정 단계에 따라 내용 관련 피드백과 형식 관련 피드백의 제공 효과를 다르게 인식하였다(정양수 2012). 구두 피드백과 문자 피드백, 직접적 피드백과 간접적 피드백, 국부적 피드백과 전체적 피드백 등 여러 유형의 피드백에 대해서 학습자들은 각 유형에 따라 도움이 되는 부분을 다르게 인식하고 있었으며, 모든 유형의 피드백이 서로 보완하면서 작문의 향상에 기여한다고 인식하였다(정영철 2014, 2016, Kim 2010).

피드백을 제공하는 주체와 관련된 학습자의 인식에서는 동료 피드백과 자기평가보다 교사 피드백을 더 신뢰하거나 선호하는 경향이 다수 나타나고 있다(이지연 2010, 정양수 2012, 2017, Kang 2008, H. Kim 2009). 한편, 피드백이 누구에 의해 제공되었는지 보다 피드백 제공자의 영어 능력을 더 중요하게 여기는 인식도 발견된다(Kim 2012). 교사 피드백, 동료 피드백, 자기 검토 등 세 가지 피드백에 대해 학습자가 인식하는 효과에 따른 선호를 조사

한 연구에서는 세 가지 중 자기검토가 가장 효과적이지 않은 것으로 인식하는 경향이 전체적으로 나타났으나, 영어 수준이 높은 학습자에게서는 자기검토가 가장 효과적이었고 동료 피드백이 가장 효과적이지 않다는 인식이 있었다(Kang 2008).

동료 피드백 활동에 대해서는 긍정적인 인식과 부정적인 인식이 모두 나타나고 있는데, 긍정적인 인식의 이유로 자신의 관점을 탈피할 독자의 관점 제공, 자신의 작문 약점에 대한 인식 및 자신의 글에 대한 비판적 시각 습득, 문법 및 글의 구조와 내용 관련 수정에의 도움, 작문 태도 향상 등 동료 피드백이 지니는 유용성이 제시되었고, 부정적인 인식의 이유로 동료의 영작 실력으로 인한 피드백의 한계, 동료 피드백의 정확성, 질, 유효성에 대한 불신과 의심, 부정적 피드백에 대한 불안감, 피드백 활동 시간의 부족, 동료와의 관계 염려 등이 지적되었다(김희정·이제영·장소영 2019, 문영인 2000, 이지연 2010, 한혜령 2016, Suh 2005, Yoon and Lee 2018). Kang(2019)은 동료 피드백에 대한 학습자의 인식이 동료 피드백의 효과에 영향을 줄 수 있음을 밝히면서 학습자의 인식에 관하여 보다 확장된 후속 연구의 필요성을 제기하였다.

컴퓨터 피드백에 대한 학습자의 인식에서는 즉각적인 언어 관련 피드백을 받는 것과 이를 제공하는 프로그램에 대한 긍정적인 태도가 발견된다(Koh 2017, Yang 2018). O'Neill과 Russell(2019)의 연구에서는 대학생들이 온라인 문법오류검사 프로그램 Grammarly(www.grammarly.com)가 제공하는 문법 관련 피드백에 만족을 보인 것으로 나타났다. 그러나 선행 연구들에서는 컴퓨터 피드백의 부정확함과 글의 담화적 영역에 대한 피드백을 제공하지 못하는 한계로 인해 학습자의 컴퓨터 피드백에 대한 신뢰는 다소 부족한 것으로 나타났으며, 글의 내용 및 조직에 관해 교사가 피드백을 제공할 필요성을 학습자가 인식함에 따라 교사 피드백이 컴퓨터 피드백과 함께 제공될 필요가 논의되었다(Moon and Pae 2011, O'Neill and Russell 2019, Yang 2018).

영작문 피드백 활동에 대한 학습자의 인식을 탐구한 선행 연구들에서는 교사의 도움 없이 학습자가 주체적으로 피드백을 주고받을 수 있는 여러 활동들에 대해 학습자가 가지는 인식을 서로 비교해보려는 관점이 부족한 것으로 보이며, 학습자의 관점에서 교사 피드백을 제외한 피드백 활동으로 자기검토, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백을 함께 살펴본 연구는 드물다. 이에 따라 본 연구는 학습자 중심의 영작문 피드백 활동에 초점을 두고 이에 대한 학습자의 인식을 탐구하여 학습자를 위한 영작문 피드백 활동에 대해 교육적인 함의를 얻고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구에는 서울에 있는 한 중형 규모의 종합사립대학에서 1학년 대상으로 개설된 3학점 필수교양과목 <대학영어>를 수강 중인 25명의 한국 대학생들이 참여하였다. 학생들이 수강하는 과목은 대학 수준에서의 영어 독해와 작문의 기초를 다루고 있으며, 이 과목을 수강하는 학생들의 영어 수준은 다양하게 섞여 있다. 연구에 참여한 학생들의 성별 인원은 여학생 9명 및 남학생 16명이며, 전공계열별 인원은 인문사회계열 12명 및 이공계열 13명이다. 인문사회계열 학생들의 전공으로는 경영, 법, 산업심리, 국제통상, 미디어영상 등이 포함되어 있으며, 이공계열 학생들의 전공으로는 전자재료, 전자융합, 정보융합, 건축, 환경, 화학, 컴퓨터정보, 전자통신, 전자바이오물리 등이 포함되어 있다. 학생들은 본 연구에 대한 참여 안내를 받고 자발적으로 연구 참여에 동의한 후 연구에 참여하였다.

3.2 연구 도구

3.2.1 피드백 활동학습지

자기검토와 동료 피드백 활동을 위한 학습지가 본 연구를 위해 제작되어 사용되었다. 피드백 활동학습지는 Myers(2001)에서 제시되었던 가이드 질문지(guided questionnaires) 방식을 고려하여, 학습 내용이 반영되어 있고 학생들이 작성한 영작문에 적합한 가이드 질문(guided questions)으로 구성하였다. 피드백을 제공하기 위한 질문들은 글의 구조, 문장 구조, 철자 및 구두점 사용, 의미 전달 등 총 4개 영역으로 나누어 제시되었으며, 마지막에는 영작 과제이나 글에 대한 성찰 질문을 제시하여 개별 영역에 대한 피드백을 통합해보는 활동이 이루어지도록 하였다. 자기검토에 사용하는 학습지와 동료 피드백 활동 시 사용하는 학습지는 기본적으로 동일한 가이드 질문으로 구성되어 있는데, 의미 전달 영역의 1번 질문에서 이어지는 후속 질문과 마지막 성찰 질문은 자기검토와 동료 피드백 활동에 각각 적합한 것으로 다르게 제시하였다. 학습지에는 질문마다 피드백을 작성할 수 있는 공란을 두어 피드백 활동 시 피드백을 수기로 작성하도록 하였으며, 피드백 활동학습지에 포함된 질문들은 표 1과 같다.

표 1. 피드백 활동학습지의 구성

영역	질문
글의 구조	<ol style="list-style-type: none"> 1. 첫 문단에 글의 주제 문장(thesis statement)이 명확하게 제시되었습니까? 2. 마지막 문단에 thesis statement가 다른 단어/문장 구조를 사용하여 제시되고 있습니까? 3. 본문 세 개 문단에 각 문단의 주제 문장(topic sentence)이 제시되어 있습니까? 4. 각 문단의 주제 문장은 단락의 요지와 내용을 잘 요약하고 있습니까? 5. 각 단락에는 주제 문장을 뒷받침하는 구체적인 상세 내용(supporting details)이 잘 기술되어 있습니까? 그렇지 않다면 부족한 부분이 무엇입니까? 6. 각 단락의 내용들이 글의 주제 및 thesis statement와 긴밀하게 연결되어 있습니까?
문장 구조	<ol style="list-style-type: none"> 1. 다양한 구조와 길이의 문장을 사용하였습니까? 2. 주어가 없거나 문장 성분이 빠져 있는 등 문법에 어긋난 문장은 없습니까? 있다면 무엇입니까? 수정한 것을 아래에 적으세요. 3. 문장의 주어와 동사가 일치합니까? (주어의 단수/복수 여부에 따라 동사의 형태가 올바르게 되어 있습니까?)
철자 및 구두점 사용	<ol style="list-style-type: none"> 1. 철자(spelling)나 띄어쓰기가 잘못된 것은 없습니까? 2. 대소문자가 올바르게 사용되었습니까? 모든 문장은 대문자로 시작하였습니까? 3. 모든 문장이 마침표나 물음표로 끝나고 있습니까? 4. 쉼표(comma)나 각종 문장 부호의 사용에서 잘못 사용된 부분이 있습니까?
의미 전달	<ol style="list-style-type: none"> 1. 단어들은 의미와 용법에 따라 정확하게 사용되었습니까? <ul style="list-style-type: none"> • 자기검토 활동: 사용된 단어에 대해 확신 없는 부분이 있다면 무엇입니까? • 동료 피드백 활동: 사용된 단어에 대해 의미 파악이 어려운 부분이 있다면 무엇입니까? 2. 불필요한 단어가 사용되지는 않았습니까? 삭제할 단어나 문장이 있다면 무엇입니까? 3. 의미가 명확하지 않은 문장이 있습니까? 있다면 문장의 의미가 명확해지도록 아래에 수정해 보세요.
성찰 질문	<ul style="list-style-type: none"> • 자기검토 활동: 이번 영작 과제를 하면서 어려웠던 점이 있었다면 무엇인지 자세하게 적어주세요. (어려운 영역 예시: 어휘 선택 문제, 문장 작성, 내용 글감 찾기 등) • 동료 피드백 활동: 자신이 생각하는 이 글의 장점과 부족한 점은 무엇인지, 어떻게 수정하면 글이 더 좋아질 수 있는지에 대해 적어주세요.

3.2.2 Grammarly

컴퓨터 피드백으로 온라인 문법오류검사 피드백을 제공하는 Grammarly가 사용되었으며, 학생의 초고에 대해 Grammarly Premium 피드백이 담긴 PDF파일이 이메일로 학생에게 제공되었다. 피드백 파일의 1쪽에는 철자, 문법, 구두점, 문장 구조, 문체, 어휘 강화 등 6개 영역에 대해 세부 오류 항목 및 항목별 오류 총계가 제시되었고 2쪽부터는 학생의 초고와 피드백과 함께 제시되었다. 피드백은 오류마다 밑줄로 표시하고 해당 오류에 대해 수정을 제안하는 내용이 글의 오른쪽 여백에 제시된 형태로 제공되었다.

3.2.3 설문지

설문조사는 네이버 오피스(office.naver.com)에서 제공하는 온라인 설문도구인 네이버 폼을 사용하여 진행하였으며, 설문지에 포함된 문항들은 표 2와 같다. 설문지는 자기검토, 동료

피드백, 컴퓨터 피드백의 각 활동에 대해 학생이 인식하는 유용성 정도와 피드백 활동 간 유용성 비교, 추가적인 피드백 활동에 대한 인식을 묻는 문항들로 구성되어 있다. 문항 유형은 5점 척도 선택형, 순위 선택형, 개방형 서술로 나뉜다. 5점 척도 선택형 문항은 학생이 인식한 각 피드백 활동의 유용성 정도와 이에 대한 인식의 경향을 파악하기 위해 사용하였으며, 1점은 전혀 유용하지 않음을, 5점은 매우 유용하였음을 가리킨다. 순위 선택형 문항은 세 개 피드백 활동에 각각 1위, 2위, 3위의 순위를 부여하는 것으로 피드백 활동 간 유용성을 비교한 인식을 조사하기 위해 사용되었다. 개방형 서술 문항은 서술된 내용을 통해 학생의 인식에 보다 직접적으로 접근하여 구체적인 인식 양상을 살펴보기 위해 사용되었다.

표 2. 설문지의 구성

영역	설문 문항의 유형 및 내용
자기검토 피드백 활동의 유용성	[5점 척도 선택형] Self-assessment form의 작성이 어느 정도로 도움이 되거나 유용했는지 표시해주세요. [개방형 서술] 위 질문의 응답에 대한 이유를 적어주세요. [개방형 서술] 초고(first draft)에 대한 Self-assessment form을 작성하며 어떤 유익이 있었는지 적어주세요. [개방형 서술] 만약 Self-assessment form을 작성한 것이 본인에게 도움이 되지 않았다고 생각한다면 그 이유를 적어주세요. [개방형 서술] Self-assessment form을 작성하면서 어려웠던 점이 있다면 무엇인지 적어주세요.
동료 피드백 활동의 유용성	[5점 척도 선택형] 다른 학생이 나의 글을 읽고 준 피드백이 어느 정도로 도움이 되거나 유용했는지 표시해주세요. [개방형 서술] 위 질문의 응답에 대한 이유를 적어주세요. [개방형 서술] 다른 학생이 쓴 글을 읽고 Peer assessment feedback form을 작성하면서 어려웠던 점은 무엇이었던지 적어주세요.
컴퓨터 피드백 활동의 유용성	[5점 척도 선택형] 첨삭PDF가 제공한 피드백은 어느 정도로 유용하였는지 표시해주세요. [개방형 서술] 위 질문의 응답에 대한 이유를 적어주세요. [개방형 서술] Self-assessment form과 Peer assessment feedback form 둘 중에 어느 것이 본인의 글을 수정하고 발전시키는 것에 더 도움이 되었다고 생각합니까? 그 이유는 무엇입니까?
피드백 활동 간 유용성 비교	[순위 선택형] Self-assessment의 내용과 peer assessment의 내용과 첨삭PDF 문서의 내용 중 어느 것이 본인의 초고(first draft)를 수정해서 second draft를 작성하는 단계에 가장 도움이 되었습니까? 셋 중에 가장 도움이 된 것을 1위로 표시하고 도움이 된 정도에 따라 2위와 3위를 표시해주세요.
추가적으로 필요한 피드백 활동	[개방형 서술] 위 질문의 응답에 대한 이유를 적어주세요. [개방형 서술] self, peer, 첨삭PDF 세 가지에서 모두 다루어지지 않아 아쉬웠던 부분이 있다면 무엇입니까? [개방형 서술] self, peer, 첨삭PDF 세 종류의 피드백과 관련해서 추가적인 의견이 있다면 자유롭게 적어주세요. [개방형 서술] 본인의 영작문에 대해 추가적으로 받기 원하는 피드백이 있다면 어떤 것인지 적어주세요.

자기검토 및 동료 피드백 활동의 유용성에 대한 인식은 각 활동학습지(표 2에서 Self-assessment form과 Peer assessment feedback form은 각각 자기검토 피드백 활동학습지와 동료 피드백 활동학습지를 가리킴)의 작성을 통해 이루어진 피드백 활동의 유용성 정도를 5점 척도로 판단하고 선택한 척도에 대한 이유 및 활동에서의 어려움을 묻는 질문을 통해 탐색되었다. 두 가지 활동 모두 학습자가 피드백을 직접 작성하는 만큼 학습자가 인식할 수 있는 활동에서의 어려움에 대해 유용성에 대한 인식과 관련지어 함께 탐구하고자 하였으며, 자기검토 피드백 활동의 경우 타인 및 외부의 도움이 없는 특성을 가지는 활동임을 고려하여 학습자가 인식한 유익과 도움이 되지 않는다고 인식한 이유를 묻는 질문들을 추가함으로써 유용성에 대한 인식을 보다 자세하게 심층적으로 살펴보고자 하였다. 컴퓨터 피드백 활동의 유용성에 대한 인식은 Grammarly 피드백을 담고 있는 첨삭PDF가 제공한 피드백의 유용성 정도를 5점 척도로 판단하고 선택한 척도에 대한 이유를 묻는 질문을 통해 탐색되었다.

피드백 활동 간 유용성을 비교한 학습자 인식은 자신의 영작문을 수정하고 발전시키는 과정에 더 도움이 된 것과 그 이유를 묻는 질문을 통해 탐색되었다. 여기에는 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동을 비교하는 질문이 있으며, 자기검토 피드백, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백(Grammarly 피드백) 등 세 가지 피드백 활동들을 상호 비교하는 질문이 있다. 세 가지 피드백 활동 간 유용성 비교 영역에는 세 가지 피드백 활동에서 모두 다루어지지 않아 아쉬운 부분과 세 가지 피드백과 관련한 자유로운 의견 제시를 할 수 있는 질문들을 포함하여 학습자의 인식을 폭넓게 살펴보고자 하였으며, 이외에 추가적으로 필요한 피드백 활동에 대한 질문을 통해 학습자가 필요성을 인식하는 영작문 피드백 활동에 대해 탐구하고자 하였다.

3.3 연구 절차

연구에 참여한 학생들은 피드백 활동의 진행에 앞서 공통으로 제시된 글의 주제에 대해 자신의 의견을 제시하는 영작문을 작성하였다. 학생들은 교사가 제공한 양식에 따라 글을 5개 문단으로 구성하는 개요를 작성한 다음 이를 바탕으로 수업 시간과 수업 이외 시간의 과제학습을 통해 초고를 완성하였다. 이후 피드백 활동은 75분 길이의 수업 2회에 걸쳐 진행되었으며, 1차시에는 자기검토 피드백 활동을, 2차시에는 동료 피드백 활동을 진행하였다. 학생들은 피드백 활동 수업 이전 차시의 수업들에서 영작 활동 및 과업을 수행하며 영작문 피드백 활동에 대해 이론 강의를 듣고 피드백 활동 수행에 필요한 기술에 대해 학습하였다. 피드백 활동 수업 시간에는 교사로부터 활동학습지를 받고 각 시간에 진행되는 피드백 활동에 대한 상세 안내를 받았다. 피드백 활동 단계에서는 교사의 개입을 최소화하여 본 연구에서 실시한 세 가지 피드백 활동에서 교사에게 요구되는 필요한 역할이 무엇이며 교사의 역할이 최소화되었을 때 드러나게 되는 각 활동의 한계는 무엇인지 학습자 인식 조사를 통해

도출해내고자 하였다.

1차시의 자기검토 피드백 활동은 60분 동안 진행되었으며, 학생들은 자신의 초고를 활동 학습지 질문에 따라 검토하고 학습지에 질문별로 검토한 결과를 적은 후 이를 활동 시간 종료 시 제출하였다. 2차시의 동료 피드백 활동은 70분 동안 진행되었다. 학생들은 2명씩 나란히 옆에 앉아 서로의 글을 교환한 후 처음 40~50분 동안은 상대 동료의 글을 읽으며 활동 학습지에 피드백을 적고 필요 시 동료의 글에도 피드백 관련 내용을 표시하는 활동을 하였다. 동료 피드백을 작성하는 과정에서는 서로의 글에 대해 물어보며 동료와 자유롭게 피드백과 관련된 대화를 나누며 작성하도록 안내하였다. 학습지 작성을 마친 후 나머지 20~30분 동안에는 작성한 피드백을 함께 보면서 동료에게 피드백의 내용을 구두로 설명하며 명확하게 전달하게 하고 그 과정에서 피드백 내용과 관련된 질의응답 등 대화를 자유롭게 나누도록 하였다. 작성된 동료 피드백 활동 학습지는 활동 종료 시간에 제출되었다.

2차시 종료 후 학생들은 교사로부터 자신이 작성한 자기검토 피드백 활동 학습지, 동료가 작성한 피드백 활동 학습지, Grammarly 피드백을 받았다. 학생들은 Grammarly 피드백의 내용에 대해 질문이 있을 경우 교사에게 질문하도록 안내 받았으며, 세 가지 피드백 활동 결과를 바탕으로 피드백을 반영하여 수정한 초고를 1주일 내로 제출한 다음, 온라인으로 영작문 피드백 활동에 대한 인식 설문조사에 참여하였다.

3.4 자료 분석

설문조사의 응답 결과는 문항 종류에 따라 양적 또는 질적으로 분석되었다. 척도 선택형 문항의 경우 척도별 응답 인원 계수와 척도별 응답비율 계산의 양적 분석을 통해 학생들이 가진 인식의 전반적인 경향성을 파악하고자 하였다. 개방형 서술 문항의 응답 내용은 Hyland(2003)에 제시된 내용 분석(content analysis) 방법을 적용하여 질적으로 분석하였다. 이에 따라 여러 번 응답들을 읽고 살피면서 명시적, 반복적으로 두드러지게 나타나는 주제와 어휘를 파악하여 분류하고 학습자의 인식에 나타난 개념들 간의 연결과 핵심 주제 탐색을 통해 응답 데이터로부터 얻어지는 학습자 인식을 조망하고자 하였다. 분류된 주제와 응답 사례 내용은 성찰을 통한 해석을 제시하면서 연구 질문과 연결된 설문 문항의 주제에 초점을 두어 학습자의 인식 양상을 상세하게 기술하였다. 서술형 설문 응답의 내용 분석 과정에서 학생의 응답 내용에 대한 근거 확인 자료로서 초고, 피드백 활동 학습지, Grammarly 피드백 결과 파일이 사용되었다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1 피드백 활동별 유용성에 대한 학습자 인식

4.1.1 자기검토 피드백 활동에 대한 인식

자기검토 피드백 활동이 어느 정도로 도움이 되거나 유용했는지를 묻는 5점 척도 선택형 문항에서 대부분의 학생들은 유용하였다는 쪽으로 응답하였다. 점수별 응답의 분포는 그림 1과 같다. 4점과 5점의 높은 점수를 부여한 응답자 비율은 각각 44%와 28%(총 72%)로 자가 피드백의 작성이 유용했다는 인식이 지배적인 경향을 보였다.

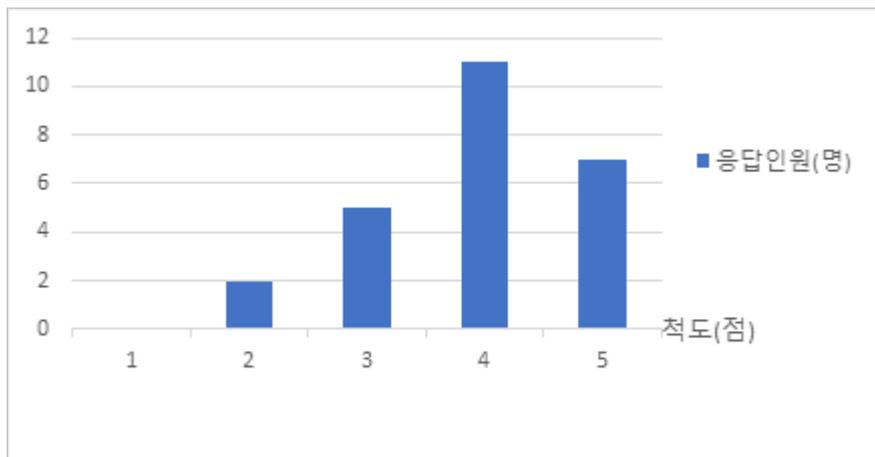


그림 1. 자기검토 피드백 활동의 유용성 판단 인식 점수

선택 점수에 대한 이유를 묻는 서술형 응답을 분석한 결과, 높은 점수를 선택한 집단에서는 크게 두 가지 인식이 두드러지게 나타났는데, 하나는 자신의 글을 검토하는 행위 자체에 대한 가치 부여이고 다른 하나는 피드백 활동학습지를 사용한 검토 활동의 유의함이었다.

첫째, 검토 행위 자체에 가치를 부여하는 인식에서는 자신이 쓴 글을 자기 스스로 검토하는 것의 필요성과 의의가 제시되고 있었는데, 자기검토 피드백 활동을 통해 자신이 쓴 글을 돌아보고 검토할 기회를 가질 수 있었으며 검토의 계기를 마련하고 검토하는 시도가 이루어질 수 있어 유용했다는 인식이 나타나고 있었다. 응답 내용 중에서는 영작이 처음이었다거나 자신의 글을 스스로 평가하거나 검토하는 기회가 부족했었다는 학생들이 있었는데, 영작 및 자기검토 피드백 활동과 관련된 경험이 자신의 글을 검토하는 행위 자체를 유용하게 여기는 인식에 영향을 줄 수 있음을 알 수 있다.

둘째, 피드백 활동학습지를 사용한 검토 활동의 유의한 기여에 대해 학생들은 피드백 활동학습지의 질문들을 통해 자신의 글을 체계적으로 검토할 수 있었고 자신의 글에 대해 종합적으로 판단할 수 있었다고 인식하는 것으로 나타났다. 또한 검토의 과정에서 오류를 발견하고 수정 및 부족한 부분을 파악하고 발견하는 기회를 가질 수 있었던 것이 도움이 되었다고 인식하였다. 이와 관련하여 자신이 영작 과정에서 놓쳤던 부분을 발견하고 자신이 쓴 글을 꼼꼼하게 읽어보면서 자신의 글을 객관적으로 볼 수 있게 되었다는 구체적인 인식 또한 제시되었다. 자기검토 질문지를 사용한 선행연구(Myers 2001)에서도 학습자는 질문지를 통해 자신의 작문 능력을 파악하고 영작 과정에 대한 의식 강화에 도움을 받은 바 있다. 이러한 검토 과정을 통해 자신의 글을 어떻게 고쳐야 하는지 알게 되었고 다음에 영작을 할 때에 주의할 부분을 알게 되었다는 인식은 자기검토 피드백 활동이 학습자의 영작 과정에서 활발한 메타인지 사용을 요구하고 이끌어낼 수 있으며, 영작과 관련된 학습자의 메타인지를 발달시킬 수 있는 가능성과 학습자가 주체적이고 독립적인 글쓰기를 수행할 수 있는 잠재력 또한 보여주고 있다고 하겠다.

이와 관련하여 자기검토 피드백 활동의 유익을 서술한 설문 응답을 분석한 결과에서는 활동 결과로 얻은 유익과 활동 과정에서의 유익이 제시되었다. 첫째, 활동 결과에 따른 유익으로는 수정 계획과 실행에 도움이 되었다는 인식이 나타났다. 자신에게 부족한 부분과 글에서 수정할 부분 등 문제점을 체계적으로 파악한 것, 구체적이고 명확하게 수정의 방향과 접근방식을 설정하는 것, 피드백 활동학습지의 질문이 다루는 영역들에 대해 단어, 표현을 개선하여 의미를 명확하게 전달하는 것, 글의 구조 및 주제 전달에 대해 보다 전반적으로 깊은 검토가 가능했다는 응답이 제시되었다. 또한 오타, 철자, 띄어쓰기, 어휘 사용 등에서 발견된 자신도 몰랐던 실수나 오류를 발견한 것도 유의한 이유로 인식하고 있었다. 이러한 인식을 통해 학생들은 수정 단계에서 명확한 수정 방향 설정에 어려움이 있을 수 있고 피드백 활동의 체계성, 단계성, 구체성이 필수적임을 알 수 있으며, 자기검토 피드백 활동이 초고의 수정 및 개선 단계에서 요구되는 사고 활동을 활발하게 촉진하여 작문 관련 인지 능력 및 인식 등의 사고력을 강화할 수 있음을 암시한다.

둘째, 활동 과정과 행위 자체는 자신의 글을 독자 입장에서 객관화하여 살펴보는 경험의 유익을 제공하고 검토의 중요성을 깨닫게 한 것으로 나타났다. 글을 쓰고 나서 다시 보니 글이 다르게 보인다거나 독자의 입장에서 본인의 글을 읽음으로써 자신이 쓴 영작문을 독해하는 경험이 유익하고 필요하며 필수적이라는 응답들이 제시되었다. 활동 과정에서 문장 순서를 생각해보거나 글쓰기에 필요한 생각들을 체계적으로 하면서 검토를 통해 글이 개선되고 향상될 수 있었고 글의 완성 수준도 높일 수 있어서 검토의 중요성을 발견하게 되었다는 응답을 볼 때, 자기검토 피드백 활동을 통해 검토의 기능과 가치에 대한 인식의 변화 내지 전환이 일어날 수 있으며, 이는 향후 영작 과정에의 적용으로 이어질 수 있는 가능성이 있다고 볼 수 있다.

자기검토 피드백 활동의 유용성에 대한 부정적인 인식은 2점이나 3점을 선택한 응답자들

이 제시한 자가 피드백이 지니는 한계에 주로 기인하고 있다. 이는 근본적으로 학생의 영작 능력 수준과 관련되는데, 자기검토 피드백 활동에 대해 비교적 부정적으로 인식하는 학생들은 자신의 영어 실력 수준으로 인해 틀린 부분이나 부족한 부분의 파악에 어려움을 느끼고 있었으며 따라서 자가 피드백 작성이 어렵다고 인식하고 있었다. 그리고 자신이 쓴 글을 스스로 첨삭하는 것 자체를 어렵다고 여기는 인식 또한 발견되었는데, 이는 학생의 영어 수준과는 별개로 자신의 글에 대해 다각도로 살펴보고 개선할 수 있는 메타인지능력의 부족을 암시한다고도 볼 수 있다. 이렇게 영어 수준으로 인한 어려움이나 본인이 쓴 글을 스스로 검토하는 것에 대한 어려움은 결과적으로 자기검토 피드백 활동이 글을 더 좋게 만드는 효과로 이어지지 않는다는 인식과 연결되고 있는 것으로 나타났다.

이와 관련하여 자기검토 피드백 활동이 도움 되지 않았다고 생각한 이유를 서술한 응답에는 세 명의 학생이 도움 되지 않는 이유를 제시하였는데, 자신의 글에서 잘못된 부분, 틀리게 작성한 부분을 찾기 어려웠기에 크게 도움이 되지는 않았다고 인식하였다. 이는 자기검토 피드백 활동의 한계로 여겨질 수 있으며, 자기검토 피드백 활동에서의 어려운 점을 묻는 서술형 응답에 나타난 인식과 연결될 수 있다.

자기검토 피드백 활동의 어려움에 대해 서술한 응답을 분석한 결과, 가장 두드러지게 나타난 인식은 수정이 필요한 부분의 파악 및 수정 방법에 대한 어려움이었다. 수정이 필요한 부분을 스스로 판단하는 게 어렵다는 인식과 관련해서 문법, 어휘 오류의 파악 및 판단이 어렵고 구체적으로 어느 부분이 잘못되었는지 모른다는 응답들이 비중 있게 제시되었으며, 의도한대로 전달 및 해석이 되는지 의미 구현의 확실성 여부와 글의 구조의 적절성 여부 평가 및 판단, 한국어 표현을 영어로 번역하는 어려움, 본인의 글을 객관적으로 평가하는 것의 어려움 등이 맞물려 제시되었다. 오류를 발견해도 어떻게 수정해야 하는지에 대한 답을 스스로 찾아내기 어렵다는 인식은 문법과 어휘 영역의 검토와 수정이 어렵거나 불가능한 이유로 자신의 영어 실력이 부족하거나 충분하지 않다는 인식과 맞닿아 있었는데, 영어 학습자의 작문 과업 수행에서도 어려움으로 인식되는 문법과 어휘(Chin 2007)가 영작문 피드백 활동에서도 중요한 요인으로 작용함을 알 수 있다. 어휘와 문법 영역을 비롯하여 수정방안의 도출에 어려움을 느끼는 부분에 대해서는 동료, 교사, 컴퓨터 기술 등 타인 혹은 외부의 도움이 필요한 영역으로 설정하고 이를 피드백 관련 활동 설계에 반영하여 자기검토 피드백 활동에서 해결되지 못하는 부분에 적절한 처치를 제공해야 할 것이다. 또한 영작문 피드백 활동을 위한 어휘 및 문법 내용의 교수학습이 피드백 활동 전후로 추가적으로 제공될 필요가 있을 것으로 보인다.

4.1.2 동료 피드백 활동에 대한 인식

동료 피드백이 어느 정도로 도움이 되거나 유용했는지를 묻는 5점 척도 선택형 문항에서 학생들은 대체로 유용하였다는 쪽으로 응답하였다. 점수별 응답 분포는 그림 2와 같다. 4점

과 5점의 높은 점수를 부여한 응답자 비율은 각각 32%와 28%로 동료 피드백의 작성이 유용했다는 인식이 전체의 60%를 차지하였다. 이는 앞에 제시한 자기검토 피드백 활동의 유용성에 대한 긍정 인식 비율 72%보다는 낮은 비율이다.

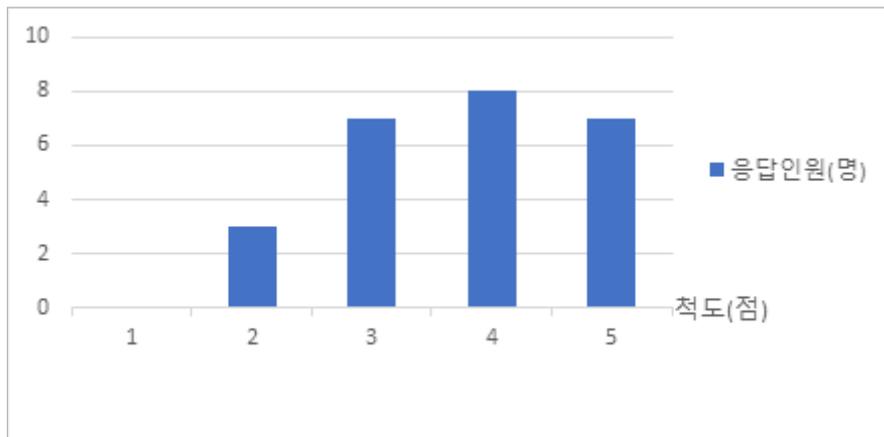


그림 2. 동료 피드백 활동의 유용성 판단 인식 점수

선택 점수에 대한 이유를 묻는 서술형 응답을 분석한 결과, 긍정적인 인식에 대해 다양한 유익이 인식의 근거로 제시되었으며, 점수별로는 다음과 같은 인식이 나타났다. 5점을 선택한 학생들은 자신이 놓쳤거나 몰랐던 문법, 실수, 표현 등에 대해 고쳐주거나 조언해준 동료 피드백이 유용하였고, 해석이 잘 안 되거나 매끄럽지 않는 부분에 대해 피드백을 줌으로써 의도한 바와 다르게 해석되거나 의미 전달이 제대로 안 되는 부분의 파악, 인지, 수정에 도움이 되었다고 인식하였다. 동료의 글을 읽으면서 배울 수 있다는 응답도 있었는데, 나와는 다른 시각을 가진 타인의 관점, 지식, 능력을 통한 동료 피드백의 유익함을 인식하고 있었다.

4점 선택 이유에서도 자신이 미처 생각 못한 부분, 부족, 결점, 수정할 부분 등을 발견할 수 있고 자신이 못한 것과 안 되는 것, 고민된 부분에 도움을 받을 수 있어서 유용했다는 인식이 나타났다. 글의 내용 전달력에 관해 파악할 수 있었다는 응답이 있었는데, 자신이 쓴 글에 대한 독자의 반응과 이해도를 알 수 있었으며, 동료의 반응을 보고 글에 대해 더욱 깊게 생각하게 되었고 의미가 명확해지도록 수정하여 글의 의미 전달력을 향상할 수 있어서 유용했다는 인식이 있었다. 동료 피드백을 받으며 동료가 잘 이해하지 못한 부분에 대해 원래 의도를 설명하고 수정하게 되는 것은 글의 완성도를 높이는 과정에서 동료와의 협업이 이루어지게 하는 부분이 있으며, 이는 동료 피드백 활동이 Vygotsky(1978)의 근접발달영역의 형성과 비계(scaffolding) 제공에 적절한 활동임을 보여준다고 할 수 있다. 한편 동료가 작성된 의도와 다르게 해석하거나 생각하여 많은 도움은 안 되었다는 부정적인 인식도 있었다.

3점과 2점을 선택한 경우 동료 피드백의 한계와 연결될 수 있는 인식이 나타났다. 3점 선택의 이유로 수정은 가능했으나 크게 도움 되지 않았으며, 영어 실력이 좋지 못해 제대로 평가가 어려워 글의 완성도를 높이는 것에 어려움이 있고, 동료가 글을 객관적으로 보고 평가하기 어렵다는 인식이 있었다. 이러한 인식에서 제기된 문제는 본인 및 동료의 영어 능력, 피드백을 줄 수 있는 역량과 이를 어떻게 인식하고 있는지에 따라 달라질 수 있는 부분이기도 하다. 피드백 제공자의 영어 능력을 중요하게 여기는 학습자의 인식은 선행 연구(문영인 2000, Kim 2012)에서도 논의된 바 있다. 2점 선택의 이유에서는 자기검토 피드백 이상의 것을 동료 피드백에서 얻지 못했다는 인식이 나타났다. 그리고 동료를 잘 모르기 때문에 피드백을 주기 어렵다는 응답이 있었다. 이는 동료 피드백의 유용성 판단과는 다소 거리가 있는 내용으로 볼 수 있으나, 동료 피드백 활동에서의 어려움을 묻는 질문에서 유사한 인식이 나타나 이와 연결시켜 살펴볼 수 있다.

동료 피드백 활동의 어려움에 대해서는 첫째, 동료에게 불편한 감정을 줄 가능성에 대한 우려와 부담에 대한 인식이 있었다. 이와 유사한 인식들은 선행연구(Suh 2005, Yoon and Lee 2018)에서도 제시된 바 있다. 학생들은 동료를 잘 모르는 상태에서 문장부호나 오타자가 아닌 내용 관련 피드백을 제공하는 것이 상대를 비판하고 지적하게 되어 불쾌하게 여기게 될까봐 그런 면에서 활동이 어렵다고 인식했다. 특히 문법 영역이나 단어 선택, 사용보다도 내용 영역에 있어서는 동료의 생각을 판단하고 자신의 생각을 전하기가 조심스럽다는 인식이 있었는데, 이는 피드백 활동에 참여한 학생에게 저자(authorship)로서의 동료에 대한 존중 의식이 있음을 알 수 있다. 피드백을 제공하는 것이 타인을 비판하는 것으로 여겨질 수 있는 인식은 한국인 또는 한국 대학생 특유의 문화에 기인하는 특성으로도 볼 수 있을 것이다. 이러한 어려움은 동료 피드백 활동을 진행하기 위한 선행조건으로 동료와의 라포르(rapport) 형성을 필요로 한다. 즉, 동료 피드백 활동이 최적으로 이루어질 수 있는 동료 간 친밀감과 신뢰관계를 구축한 뒤 피드백 활동을 진행할 필요가 있음을 보여준다. 또한 학생이 동료 피드백 활동의 의의를 정확하게 이해하여 올바른 관점에서 동료 피드백 활동을 수행할 수 있게 돕는 것이 요구된다.

둘째, 자신이 제공하는 피드백에 대해 확신이 없다는 인식이 있었다. 자신이 잘 모르고 엉뚱한 또는 잘못된 피드백을 줄까봐 확실히 아는 것에 대해서만 피드백을 주게 되며, 영어 실력의 부족으로 다른 사람의 글을 평가하기가 어렵다는 인식이 있었다. 이와 관련, 자신의 지식이 불확실하여 피드백을 주는 게 맞는지 확신이나 자신감이 없는 인식도 보였다. 셋째, 모르는 단어가 사용되어 단어 뜻을 찾아 확인하며 읽어야 했던 것, 정확한 해석의 어려움, 글의 내용 및 의도의 정확한 파악의 어려움 등 독해력의 부족으로 인해 야기된 독해의 어려움이 피드백 활동의 어려움으로 이어진 경우가 있었다. 이외에 무엇이 틀렸는지 정확히 몰라서 오류를 발견하기가 어렵다거나 오류를 발견해도 어떻게 수정해야 할지 정확한 수정이 어렵다는 인식, 고치기에는 너무 많은 오류가 있다는 인식도 나타났다. 이와 관련하여 자신의 피드백 역량에 대한 불안감은 한혜령(2016)에서도 논의된 바 있다. 동료 피드백 활동을

위한 학습자의 피드백 역량은 학습자의 영작 및 영어 능력과 관계가 있으므로, 동료 피드백 활동 훈련 및 경험의 누적만으로는 이러한 부정적인 인식을 개선하는 데는 한계가 있을 수 있다. 따라서 동료 피드백 활동을 구성하는 세부 활동 내용은 영작 및 영어 능력을 습득하는 과정 중에 놓인 학습자의 수준을 고려하여 수준별로 적합한 활동이 제공될 필요가 있으며, 영작 및 영어 수준이 비슷한 동료와 동료 피드백 활동을 진행하는 것을 고려할 필요가 있다.

4.1.3 컴퓨터 피드백 활동에 대한 인식

Grammarly가 제공한 컴퓨터 피드백이 어느 정도로 도움이 되거나 유용했는지를 묻는 5점 척도 선택형 문항에서 대부분의 학생들은 유용하였다는 쪽으로 응답하였다. 점수별 응답 분포는 그림 3과 같다. 4점과 5점을 부여한 응답자 비율은 각각 36%와 44%로 80%의 학생이 Grammarly 피드백을 유용하게 인식하는 경향을 보였다. 이 비율은 앞서 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동의 해당 비율인 72%와 60%보다 높은 비율이다.

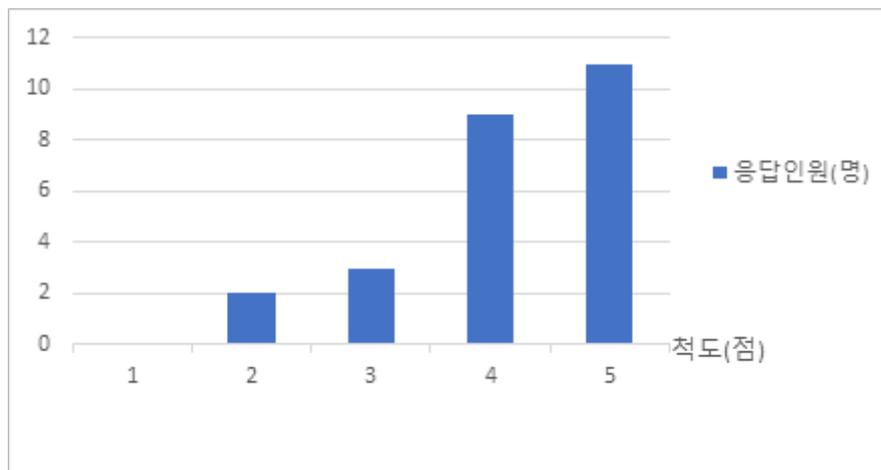


그림 3. Grammarly 피드백 활동의 유용성 판단 인식 점수

선택 점수에 대한 이유를 묻는 서술형 응답을 분석한 결과, 5점을 선택한 학생들은 Grammarly 피드백이 보충할 부분, 실수한 것, 부족한 영역을 한 눈에 확인할 수 있는 점, 혼동되는 문법, 표현, 단어의 오류를 바르게 수정하도록 제안하는 내용, 동어반복 정도를 파악하고 이를 인식하여 수정하게 하는 것, 자기검토 및 동료 피드백 활동에서 발견하지 못했던 틀린 부분의 파악에서 유용하다고 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 인식에서는 학생들이 Grammarly 피드백이 제공하는 세부영역별 상세 피드백을 선호함을 알 수 있으며,

Grammarly 피드백이 자기검토 및 동료 피드백 활동에서 다루지 못하는 것을 보충해준다고 인식함을 또한 알 수 있다.

4점을 선택한 학생들은 구체적이고 자세하고 세세한 피드백, 문법 오류와 단어중복사용에 대한 피드백이 큰 도움이 된다고 인식했으며, 자가 피드백이나 동료 피드백보다 전문성이 있다고 인식했다. 그러나 글의 구조나 내용에 대한 피드백이 없음에 아쉬움이 있었고 이는 3점과 2점을 선택한 학생들의 인식에서도 나타나고 있다. 학생들에게는 Grammarly 피드백이 문법 오류만을 다루고 표면적인 오류만을 기계적으로 포착하여 모든 피드백 내용이 도움 되지 않는다는 인식이 있었다. 이는 학생들이 Grammarly 피드백의 유용성을 높게 인식하고 있는 반면, 동시에 Grammarly 피드백으로부터 충족될 수 없는 영역과 컴퓨터 피드백의 한계 또한 분명하게 인식하고 있는 것으로 보인다.

학생의 인식을 통해 Grammarly 피드백이 제공하지 못하는 글의 구조나 내용에 대한 피드백은 교사가 제공해야 할 피드백의 영역이자 내용임을 알 수 있으며, 교사는 Grammarly 피드백을 보충하는 역할을 수행할 수 있다. 이는 선행 연구에서 제시된 컴퓨터 피드백 활용에 대한 논의와 방식(Hyland and Hyland 2006, Kim 2018, Moon and Pae 2011, O'Neill and Russell 2019)을 강화하고 개선하는 것으로, Grammarly 피드백과 같이 컴퓨터로부터 얻는 피드백은 자기검토 단계나 교사 제공 피드백에서 참고 자료로 활용하고, 교사는 컴퓨터 피드백을 학생에게 제공할 때 컴퓨터 피드백이 제공하는 한정된 영역에 대한 학생의 이해를 도우며 학생이 컴퓨터 피드백 내용을 이해하고 수용하는 과정에서 적절한 도움을 제공할 필요가 있다.

4.2 피드백 활동의 유용성을 비교한 학습자 인식

4.2.1 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동을 비교한 학습자 인식

자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동에 대해 둘 중 어느 것이 본인의 글을 수정하고 발전시키는 것에 더 도움이 되었다고 생각하는지를 묻는 개방형 서술 문항 질문에 대해 12명은 동료 피드백이, 9명은 자기검토 피드백이 더 도움 되었다고 인식하였으며, 둘 다 도움이 되었다는 응답이 3명, 무응답이 1명 있었다.

동료 피드백 활동이 더 도움이 되었다는 인식은 첫째, 독자 입장에서의 피드백이 자신의 관점과 다른 시각을 제공해주어 자신의 고정된 생각과 주관적인 관점을 벗어나 폭넓은 생각을 가능하게 한다고 보고 있으며, 타인의 의견이 자기검토보다 조금 더 객관적일 수 있고 타인이 자신의 글을 읽는다는 것 자체가 귀중한 도움이 된다고 보고 있었다. 독자가 자신이 쓴 글을 어떻게 받아들이고 이해하는지 파악할 수 있는 기회를 동료 피드백이 제공하기 때문에 자신의 글에 대한 타인의 의견을 얻을 수 있는 동료 피드백이 훨씬 도움이 된다고 인식했다. 둘째, 자신이 쓴 글을 읽고 수정, 발전시키는 능력이 부족하기 때문에 동료 피드백

활동이 더 도움 된다는 인식이 있었다. 자신이 놓친 부분이나 오류를 동료가 발견하고 알려 줄 수 있기에 자신의 영작문에 나타난 오류 파악에 무엇보다 도움이 된다는 인식을 지니고 있었다. 이는 본인과 동료의 영어 또는 영작 능력에 따라 인식이 다르게 나타날 수 있는 부분이나 학습자가 인식하는 동료 피드백 활동의 고유한 핵심이자 강점으로 볼 수 있으며, 자기검토와 연계하여 동료 피드백 활동이 이루어질 때 자신의 영작 능력 및 영작문의 오류 수준을 파악하고 인식하는 계기를 제공해줄 수 있다는 점에서 두 가지 활동을 함께 병행하고 연계하는 것이 학습자에게 유익이 될 수 있을 것으로 보인다. 더 나아가 글을 비판적으로 읽는 독해 능력을 키워주고 작성된 글을 검토하여 수정하고 보완할 수 있는 피드백 역량을 길러주는 영작 교육을 제공하는 것이 궁극적으로는 학습자의 영작 실력의 향상에도 기여할 수 있을 것으로 보인다.

자기검토 피드백 활동이 더 도움이 되었다는 인식에는 자신의 글을 체계적으로 검토하는 것의 중요성에 대한 인식과 동료 피드백 활동의 한계에 대한 부정적인 인식이 자리하고 있다. 자기검토 피드백 활동은 영작문의 수정 방향과 발전에 도움이 되는 것으로 인식되고 있었는데, 글의 의도를 정확히 모르는 동료가 제공한 피드백보다는 자신의 글을 제일 잘 알고 있는 자기 자신의 검토 피드백 활동이 수정 방향에 더 도움이 된다고 판단하였다. 이는 동료 피드백이 더 도움이 된다는 인식에서 나타난 타인의 관점에서 얻는 유익과는 상충되는 부분이다. 동료 피드백 내용보다 자기검토 피드백의 내용이 양적으로 더 많았다는 응답에서는 피드백의 분량이 피드백 활동의 유용성을 인식하는 데 영향을 줄 수 있는 요소임을 알 수 있고, 이는 적정 분량의 피드백이 제공될 수 있도록 동료 피드백 활동을 설계하는 것을 고려하게 한다. 동료가 피드백 활동에서 글의 의도를 다르게 또는 잘못 파악할 수 있는 가능성과 동료 피드백 활동의 양적 결과에 대한 만족스럽지 못한 인식은 자기검토 피드백 활동을 더 유익하게 여기는 인식으로 연결되는 것을 볼 수 있다.

자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동 모두 도움이 된다는 인식에서는 각각의 피드백이 다른 기능을 수행하여 서로 보완할 수 있다고 인식하고 있었는데, 글의 구조, 내용, 논점, 논리를 수정하는 것은 자기검토 피드백에서 더 잘 이루어질 수 있다고 인식하였고 이 부분이 동료 피드백에서 활발하게 이루어지지 못한 부분이라고 보았다. 동료 피드백 활동은 문법 오류나 실수 등을 수정하게 하고 이해 여부와 전달 정도를 파악하는 데 도움을 줄 수 있다고 인식하였다. 본 연구에서는 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동의 내용을 거의 동일하게 구성하여 글에 대한 피드백을 제공하게 하였으나, 두 활동의 결과는 학생들에게 유용성이나 장단점에 있어 다르게 인식되었다. 이러한 차이를 고려하여 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동을 설계할 때 공통 활동과 각 활동에 특화된 강화 활동으로 구분하여 구성하고, 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동의 각 장점을 살리고 단점을 상호 보완하는 방향으로 두 개의 활동을 연계하고 통합하여 영작문 피드백 활동을 구성하는 것이 고려될 수 있다.

4.2.2 자기검토 피드백, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백을 비교한 학습자 인식

순위 선택형 문항의 응답 결과 가장 많은 1위는 컴퓨터 피드백(Grammarly 피드백), 2위는 동료 피드백, 3위는 자기검토 피드백이 받은 것으로 나타났다. Grammarly 피드백은 17명이 1위를, 6명이 2위를 2명이 3위를 선택했고, 동료 피드백은 5명이 1위, 11명이 2위, 9명이 3위를 선택하였으며, 자기검토 피드백은 3명이 1위, 8명이 2위, 14명이 3위를 선택하였다.

앞서 제시한 피드백 활동별 5점 척도 유용성 판단 결과는 높은 점수(4점과 5점)의 응답 비율이 컴퓨터 피드백 80%(4점 36%, 5점 44%), 자기검토 피드백 72%(4점 44%, 5점 28%), 동료 피드백 60%(4점 32%, 5점 28%)의 순서로 높게 나타났으나, 세 가지 피드백 활동의 유용성을 동시에 비교한 결과는 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동이 순위에서 다르게 나타났다. 이러한 차이는 5점 척도 판단이 각 피드백별로 학습자가 인식한 일반적인 유용성 정도를 평가한 것임에 비해 세 가지 피드백 활동 비교는 자신의 초고를 수정하는 단계에서 학습자가 인식한 각 피드백 활동의 유용성 정도를 판단하였기 때문에 나타난 것으로 보인다. 또한 5점 척도 판단에는 다른 피드백 활동의 유용성에 대한 인식이 직접적인 영향을 주지 않지만, 세 가지 활동의 비교는 유용성 정도에 따른 순위를 부여함으로써 각 활동의 유용성에 대한 인식이 다른 활동의 유용성에 대한 인식과 영향을 주고받게 된다. 이러한 차이에 따라, 세 가지 활동의 비교 결과는 개별 활동에 대한 평가 결과와 다른 양상을 보일 수 있다. 이는 세 가지 활동의 유용성 정도를 서로 비교하게 되면, 비교하지 않고 판단하는 개별 피드백 활동의 유용성에 대한 인식의 양상과 다른 결과가 나올 수 있음을 보여준다. 앞서 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동의 유용성을 비교한 결과에서도 더 많은 수의 학생들이 동료 피드백 활동을 글의 수정과 발전에 더 도움이 되었다고 인식한 것을 관련지어 살펴볼 수 있다. 이러한 인식의 이유 및 세 가지 피드백에서 다루어지지 않아 아쉬운 부분과 추가 의견을 기술한 서술 응답에 나타난 학습자의 인식을 피드백별로 살펴보면 다음과 같다.

학생들은 Grammarly 피드백의 장점으로 여러 수정 사항을 한 눈에 볼 수 있게 피드백을 제공하는 것과 많이 사용한 단어에 대한 통계적 정보 제시, 철자 교정, 관사 및 반복 어휘에 대한 수정, 적절한 표현과 단어 및 문법 관련 수정 등의 제안이 오류 수정에 편리하고 용이하며, 동료 피드백 활동에서 발견하지 못한 오류를 파악하여 수정할 수 있게 한다고 인식했다. 동료 피드백 활동에서는 동료의 검토 능력의 부족이나 관련 지식의 부족이 존재하기 때문에 Grammarly 피드백의 결과가 지니는 정확성 및 전문성을 보다 신뢰할 수 있다고 여겼다. 한편, Grammarly 피드백은 컴퓨터가 한 것이고 인간이 한 것이 아니라 직접 와 닿지 않는다는 인식도 있었는데, 컴퓨터가 제공하는 피드백에 대한 거리감에 대해서는 학습자가 컴퓨터 피드백을 적절하게 활용할 수 있는 시각을 가질 수 있도록 교육 훈련이 제공될 필요가 있다. Grammarly 피드백은 대부분이 표면적인 언어 오류에 대해 다루고 있어서 글

의 전반적인 평가나 구성, 내용, 논리와 같은 영역의 피드백이 없음을 아쉽게 여겼고, 피드백의 내용을 이해하는 것이 어려워서 피드백에 대한 별도의 설명이 제공될 필요를 제기했다. 이는 교사가 컴퓨터 피드백을 영작문 수업과 피드백 활동에서 어떻게 다루어야 하는지를 시사한다.

동료 피드백이 가장 도움이 되었다는 인식에는 동료 의견을 자세히 듣고 효과적으로 수정할 수 있었으며 글의 전체 흐름이나 표현에서 이해가 안 되거나 의미 파악이 어려운 부분, 어색한 부분의 파악에 가장 많은 도움을 받을 수 있었고, 자신이 놓친 부분을 보충하고 타인의 평가와 수정 제안을 통해 객관적인 평가에 도움이 되어 자신의 관점에 간하지 않고 글의 내용과 작문을 위한 생각을 더 발전시키는 데 도움이 되었다는 인식이 나타났다. 여기서 학생들이 수정에 대해 가지고 있는 인식을 엿볼 수 있었는데, 다른 사람이 읽었을 때 이상한 것을 고치는 것이 자신이 고치는 것보다 글의 완성도를 높인다고 생각하며, 타인이 자신보다 객관적인 평가가 가능하다고 여기고 있었다. 그래서 자기검토 피드백보다 Grammarly나 동료의 피드백이 더 정확하다고 생각하고 이들을 더 신뢰하고 있음이 드러났다.

자기검토에 대해서는 스스로 부족한 부분과 수정이 필요한 부분을 확인하고 보충하는 것에 도움이 된다고 인식하며 자신의 글은 자신이 가장 잘 알고 있다는 점에서 초고를 다시 읽어보며 돌아볼 수 있는 기회를 가지는 것이 도움이 된다고 인식하였으나, 주관적인 시각과 자신의 영어 또는 영작 능력의 한계에서 겪게 되는 수정의 어려움으로 인해 세 가지 중에서는 가장 낮은 순위의 평가 결과를 받았다. 그러나 자기검토 피드백이 지닐 수 있는 한계에도 불구하고 그 가치와 중요성에 대한 인식이 두드러지는 것으로 보인다.

학생들은 세 가지의 피드백 활동을 함께 한 것에 대해 만족하는 인식을 가지고 있지만, 이를 통해서 충족되지 않는 것으로 문장구조의 정확성이 의심되는 문장들에 대해 확인 및 최종 판단이 불가했다는 것과 의도가 정확히 전달되도록 작성되었는지 여부의 확인이 불가한 것을 인식하고 있었다. 이에 대한 수정을 제안하고 제시하는 것에 있어서는 세 개의 피드백이 모두 한계가 있다고 보았다. 따라서 교사나 튜터 등 다른 외부에서의 피드백이 이러한 한계를 극복할 수 있는 피드백을 제공하는 것에 집중될 필요가 있다. 논리 전개, 방향, 주장의 근거, 타당성 등 영작문에 담긴 담화적 요소에 대한 피드백은 교사가 제공하며 필요한 수정을 제안할 필요가 있다. 세 종류의 피드백을 받아도 여전히 미해결 상태에 있거나 추가 도움이 필요한 영역에 대해 교사의 피드백이 집중되어 제공된다면 보다 학생에게 유용하고 효율적인 교사 피드백의 제공이 이루어질 수 있을 것이다.

기타 의견에 나타난 인식으로 첫째, 활동 시간이 충분하지 않다는 인식이 있었다. 피드백 활동 중 글을 읽는 시간이 부족했다거나 자가 피드백과 동료 피드백에 더 많은 시간이 주어지면 좋겠다는 인식이 있었는데, 이에 대하여 피드백 활동 수행에 충분한 시간을 제공하는 방안이 요구된다. 본 연구에서는 모든 피드백 활동이 수업 중에 시간제한을 두고 진행되었으나 피드백 활동의 일부를 수업 시간 이외 과제로 진행하여 한정된 수업 시간에 따른 제약을 극복하고 학생에게 충분한 활동 시간을 가지게 하는 방법을 생각해볼 수 있다. 동료 피

드백 활동의 경우, 피드백 활동학습지를 수업 시간 외 과제로 작성하고 수업 시간에는 작성한 피드백의 내용을 동료에게 제공하며 구두로 설명하는 방식이 가능할 것이다.

둘째, 동료 피드백 활동에서 보다 많은 동료로부터 피드백을 받기를 원하는 인식이 있었다. 1명보다 2명 이상의 동료로부터 피드백을 받고 싶다는 의견이 있었는데, 이는 동료 피드백 활동에서 동료 요소가 지니는 단점이나 한계를 개선하고 보완 및 강화할 수 있는 방법으로 여겨진다. 이에 따라 한 명의 동료보다는 두 명 이상의 동료가 참여하는 형태로 동료 피드백 활동을 구성하는 것을 고려해볼 수 있으며, 동료 피드백 활동에 참여하는 학생 수를 변인으로 하는 관련 후속 연구가 요구된다.

셋째, 피드백 활동 순서에 따른 효율성에 대한 인식이 있었다. Grammarly 피드백이 자기검토 피드백 활동과 동료 피드백 활동 사이에 제공되는 것이 더 도움 될 것 같다는 응답이 있었는데, 본 연구에서 다른 세 개의 피드백 활동에 대해 어느 순서로 진행하는 것이 학습자에게 더 도움이 되며 Grammarly 피드백을 자기검토 피드백 활동 및 동료 피드백 활동과 어떻게 연계하고 통합할 때 학습자에게 보다 효율적으로 피드백을 제공할 수 있는지에 관하여 알아보는 것은 본 연구에서 순차적으로 진행한 세 가지 피드백 활동의 교육적 효과를 극대화시킬 수 있는 방안을 제시할 수 있을 것으로 판단된다.

4.3 추가적으로 필요한 피드백 활동에 대한 학습자 인식

본 연구를 통해 세 가지 피드백 활동을 경험한 학생들이 영작문에 대해 추가적으로 받기 원하는 피드백에 대해 서술한 응답을 분석한 결과, 학생들은 개별 문법 지식, 어휘 사용과 문장 표현 의미의 명확성에 대한 수정, 글의 내용 구조와 전개, 논리 타당성, 세부 내용 근거에 대한 피드백을 제시하였으며, 피드백 활동 후 수정한 글에 대한 2차 피드백을 원하였다. 이러한 요구 인식은 교사 피드백에서 다루어야 할 내용과 자기검토 및 동료 피드백 활동에서 강화하거나 확장해야 할 부분을 시사하고 있다. 이 중 대부분은 다른 문항의 서술 응답 결과에서도 발견되어 앞서 논의한 내용이나, 2차 피드백에 대한 요구는 추가적으로 받기 원하는 피드백에 대한 인식에서 새롭게 나타난 것이다. 본 연구에서 다른 피드백 활동의 범위에는 후속 피드백 활동이 포함되어 있지 않지만, 자기검토, 동료, 컴퓨터 피드백 활동의 결과를 반영한 수정된 초고에 대해서 학생들은 추가적인 피드백 활동의 필요성을 인식하고 있음을 알 수 있다. 후속 피드백 활동을 제공하는 방식과 피드백의 내용에 대해서는 1차 피드백 활동을 함께 고려해야 할 것이며, 2차 피드백에서 학습자, 동료, 컴퓨터, 교사는 각각 어떠한 역할을 수행해야 할 것인가를 알아보는 연구가 요구된다.

5. 결론

본 연구는 자기검토 피드백, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백 등 세 가지 영작문 피드백 활동에 대한 한국 대학생의 인식을 피드백 활동별, 피드백 활동 간 비교, 피드백 요구로 나누어 살펴보면서 한국 대학생이 영작문 피드백 활동에 대해 가지고 있는 인식을 탐색하고 이를 통해 영작문 피드백 활동에 적용할 시사점을 도출해내고자 하였다. 인식 조사 결과는 학생들이 자기검토 피드백 활동을 가치 있게 여기고 이를 통해 초고의 수정에 유익한 도움을 받았으나 자신의 영어 및 영작 능력의 한계로 인해 동료나 컴퓨터로부터 얻은 피드백을 대체로 더 유용하게 여기고 있음을 보여주었다. 동료 피드백 활동에 대해서는 자기검토 활동의 한계를 보완해줄 수 있으나 동료와 자신의 피드백 역량에 따라 유용성이 달라지는 한계가 인식되고 있었으며, 피드백 역량과 관련하여 영작문 독해 능력의 부족, 피드백 내용의 정확성에 대한 낮은 자신감, 비판과 지적에 대한 감정적 부담으로 인해 소극적으로 활동을 진행하게 되는 점이 어려움으로 인식되고 있었다. 컴퓨터 피드백의 경우 자기검토와 동료 피드백에서 다루지 못한 부분에 대한 피드백을 얻을 수 있어 자신의 초고 수정에 가장 도움이 되는 것으로 여기고 있었으나, 글의 구조나 내용 관련 피드백이 제공되지 않는 것을 한계로 인식하고 있었다.

본 연구는 연구 목적에 따라 영작문 피드백 활동을 자기검토와 동료 피드백 및 컴퓨터 피드백에 한정하여 진행하였기 때문에 본 연구에서 다루지 않은 영작문 피드백 활동에 대한 한국 대학생의 인식을 알아보는 데는 한계가 있다. 이러한 한계 안에서 본 연구가 가지는 의의는 교사의 개입이 최소화된 상태에서 학습자가 독립적으로 수행할 수 있는 영작문 피드백 활동에 대해 한국 대학생이 가지는 인식을 질적으로 분석하고 이를 풍부하게 기술하여 그로부터 영작문 교수법에 관한 시사점 및 적용 방안과 후속 연구 주제를 이끌어내는 데 있다. 본 연구의 결과에 따라 영작문 피드백 활동에 관하여 고려할 부분을 제시하면 다음과 같다.

교사는 자기검토, 동료, 컴퓨터 피드백 활동으로 영작문 피드백 활동을 구성할 때 학습자가 유용하게 여기는 각 피드백 활동의 장점을 강화하고, 학습자가 단점과 한계로 인식하는 부분에 대하여는 해당 활동의 개선과 교사 피드백을 통해 보완할 필요가 있다. 자기검토, 동료, 컴퓨터 피드백을 바탕으로 교사 피드백이 초점을 두어야 할 부분은 글의 내용, 구조, 논리 타당성 등에 대한 피드백이며, 컴퓨터 피드백의 경우 교사의 피드백과 함께 제공하거나 컴퓨터 피드백에 대한 교사의 설명이 제공될 때, 그리고 자기검토 활동 전후 또는 동시에 활용했을 때 학습자에게 보다 유용하게 활용되고 인식될 수 있는 가능성이 있다. 자기검토와 동료 피드백 활동은 충분한 활동 시간이 보장되도록 수업 시간 내외로 활동 시간을 확대할 필요가 있으며, 동료 피드백 활동에서는 2인 이상의 동료가 피드백을 제공하는 것과 활동 전에 먼저 동료와의 신뢰관계를 구축하고 형성하는 것을 고려할 필요가 있다. 또한 수정한 초고에 대한 후속 피드백 활동이 진행될 필요가 있다.

다양한 영작문 피드백 활동에 대해 학습자가 선호하거나 가장 도움이 된다고 인식하는 활동 순서를 알아보는 것은 학생에게 가장 유익한 최적의 활동 순서를 알아내는 의미 있는 후속 연구가 될 수 있다. 대학에서의 영작문 수업은 자기검토, 동료 피드백, 컴퓨터 피드백 등 다양한 피드백 활동을 통해 학습자의 피드백 역량이 작문 능력으로 발달할 수 있도록 돕고 영작과 관련된 인지 및 사고를 확장시키는 학습을 제공할 필요가 있다. 학습자가 유익하다고 인식하는 영작문 피드백 활동에 대해서는 피드백 활동을 구성하고 진행하는 교사의 역량이 중요하기에, 교사가 피드백의 잠재력을 충분히 활용할 수 있도록 영작문 피드백 활동에 대한 교사교육을 강화할 필요성이 제기된다고 하겠다. 이를 통해 교사는 학생에게 더욱 유용하게 인식되는 영작문 피드백 활동을 제공할 수 있게 될 것이다.

참고문헌

- 김희정 · 이제영 · 장소영(Kim, H., J. Lee & S. Jang). 2019. 영작문 활동 중 동료 피드백에 대한 예비교사들의 인식(Pre-service teachers perception on peer feedback in English writing). 《한국콘텐츠학회논문지》(*Journal of the Korea Contents Association*) 19-1, 513-523.
- 문영인(Moon, Y.). 2000. 한국 대학 영작문에 나타나는 동료 수정의 성격(The nature of peer revisions in an EFL writing class of a Korean university). *English Teaching* 55-1, 119-140.
- 양재석(Yang, J.). 2016. 한국 대학생의 영어 글쓰기 능력과 글쓰기 전략의 관계에 대한 연구(The relationship between English writing performance and writing strategy use of tertiary students in Korea). 《영어영문학》(*The Journal of Mirae English Language and Literature*) 21-1, 485-506.
- 이승은(Lee, S.). 2019. 피드백이 영어작문능력에 미치는 영향: 체계적 문헌고찰 및 메타분석(The impact of L2 English writing feedback on English writing competency: Systematic review and meta analysis). 《학습자중심교과교육연구》(*Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 19-8, 749-768.
- 이지연(Yi, J.). 2010. 한국 대학생의 영작문 활동 시 나타나는 동료피드백의 양상 및 이에 대한 인식(The characteristics of Korean EFL college students' peer feedback to English writing and their perception of the peer feedback). 《현대영어교육》(*Modern English Education*) 11-3, 134-161.
- 정양수(Jung, Y.). 2012. 영어쓰기 과정에서 제공되는 피드백의 유형과 제공방법에 대한 학습자의 요구 분석 연구(A study on the students' need analysis on the types of feedback and ways of providing feedback in the process of English writing). 《현

- 대영미어문학》(*The Journal of Modern British & American Language & Literature*) 30-1, 31-56.
- 정양수(Jung, Y.). 2017. 교수자에 따른 영어쓰기 피드백의 유형과 효과에 관한 학습자들의 인식 연구(Learners' perceptions on feedback types, ways of receiving feedback, and effectiveness on their English writing according to native and non-native instructors). 《현대영미어문학》(*The Journal of Modern British & American Language & Literature*) 35-1, 245-270.
- 정영철(Chung, Y.). 2014. 통합적 접근: 영어 글쓰기 수업에서의 피드백주기 방식에 대한 대학생들의 인식(An integrated approach-college students' perceptions of giving feedback in English writing class). 《현대영미어문학》(*The Journal of Modern British & American Language & Literature*) 32-1, 79-101.
- 정영철(Chung, Y.). 2016. 영작문 수업에서 문자 피드백과 구두 피드백 제공하기: 한국 대학생들의 인식(Giving written and oral feedback in English composition classes: Korean college students' perceptions). 《현대영미어문학》(*The Journal of Modern British & American Language & Literature*) 34-1, 195-219.
- 한혜령(Hahn, H.). 2016. 영작문 동료피드백의 정의적 요소(Affective factors underlying peer feedback in L2 English writing). 《영어어문교육》(*English Language & Literature Teaching*) 22-4, 339-367.
- Barkaoui, K. 2007. Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter* 40(1), 35-48.
- Berg, E. 1999. The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* 8(3), 215-241.
- Casanave, C. P. 2004. *Controversies in Second Language Writing: Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Chin, C. 2007. EFL learners' perceptions on English writing tasks and teacher feedback. *English Language & Literature Teaching* 13(1), 1-26.
- Cho, S. 2011. The effects of giving peer feedback: Case studies of Korean learners of English. *English Language and Linguistics* 17(2), 101-125.
- Choi, J. 2013. Does peer feedback affect L2 writers' L2 learning, composition skills, metacognitive knowledge, and L2 writing anxiety? *English Teaching* 68(3), 187-213.
- De Guerrero, M. C. M. and O. S. Villamil. 2000. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal* 84(1), 51-68.
- Hansen, J. G. and J. Liu. 2005. Guiding principles for effective peer response. *ELT*

- Journal* 59, 31–38.
- Hyland, F. 1998. The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing* 7(3), 255–286.
- Hyland, F. and K. Hyland. 2001. Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing* 10(3), 185–212.
- Hyland, K. 2003. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. and F. Hyland. 2006. Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39, 83–101.
- Johns, A. 2006. Student self-evaluation and reflection: The I-Search paper. In K. Hyland and F. Hyland, eds., *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, 162–181. New York: Cambridge University Press.
- Kang, D. 2008. Feedback on EFL writing: Teacher, peer, and self-review. *Foreign Languages Education* 15(1), 1–22.
- Kang, E. 2019. Effects of peer feedback on L2 student's writing. *Journal of the Korean English Education Society* 18(2), 31–49.
- Kang, E. and Z. Han. 2015. The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal* 99(1), 1–18.
- Kim, B. 2007. Building metalinguistic awareness through peer feedback in the beginner EFL class. *English Teaching* 62(4), 169–193.
- Kim, B. 2009. Examining the effects of trained peer feedback on EFL students' writing. *English Language & Literature Teaching* 15(2), 151–168.
- Kim, H. 2009. The perception change toward feedback in L2 writing: An analysis of graduate students' writing processes. *English Teaching* 64(3), 79–105.
- Kim, H. and J. Kim. 2020. The effect of peer feedback on writing quality in L2 college classes. *New Korean Journal of English Language and Literature* 62(1), 197–219.
- Kim, J.-H. 2010. Teacher written feedback: Learner preferences, perceptions, and teacher reflections. *English Language & Literature Teaching* 16(1), 19–40.
- Kim, J.-O. 2012. Student perceptions of different feedback givers' written responses. *English Language & Literature Teaching* 18(1), 45–68.
- Kim, T.-E. 2011. Corrective feedback that an automatic writing evaluation system can and cannot provide. *English Teaching* 66(1), 111–140.
- Kim, V. 2018. Technology-enhanced feedback on student writing in the English-medium instruction classroom. *English Teaching* 73(4), 29–53.

- Koh, W.-Y. 2017. Effective application of automated writing feedback in process-based writing instruction. *English Teaching* 72(3), 91-118.
- Li, S. 2010. The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning* 60(2), 309-365.
- Liu, J. and J. Hansen. 2002. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Lundstrom, K. and W. Baker. 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.
- Min, H. T. 2005. Training students to become successful peer reviewers. *System* 33(2), 293-308.
- Moon, Y. and J.-K. Pae. 2011. Short-term effects of automated writing feedback and users evaluation of criterion. *Korean Journal of Applied Linguistics* 27(4), 125-150.
- Myers, J. L. 2001. Self-evaluations of the "stream of thought" in journal writing. *System* 29, 481-488.
- Myles, J. 2002. Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ* 6(2). Retrieved from <https://www.tesl-ej.org/ej22/a1.html>
- O'Neill, R. and A. M. T. Russell. 2019. Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *Australasian Journal of Educational Technology* 35(1), 42-56.
- Penn, S. and H.-W. Lim. 2016. Korean English writers' noticing peer errors and incorporation of peer feedback. *English Language & Literature Teaching* 22(2), 65-86.
- Ross, J. A., C. Rolheiser and A. Hogaboam-Gray. 1999. Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing* 6, 107-132.
- Russell, J. and N. Spada. 2006. The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. In J. Norris and L. Ortega, eds., *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, 131-164. Amsterdam: Benjamins.
- Suh, J. 2005. Peer feedback interactions in EFL compositions: Written feedback versus oral feedback. *English Teaching* 60(3), 91-116.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ware, P. 2011. Computer-generated feedback on student writing. *TESOL Quarterly*

45(4), 769–774.

- Yang, H. 2018. Efficiency of online grammar checker in English writing performance and students' perceptions. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 18(3), 328–348.
- Yoon, K. and J. Lee. 2018. Features and perception of EFL students' feedback on their peers' writing. *English Language & Literature Teaching* 24(3), 69–87.
- Zimmerman, B. J. and A. Kitsantas. 2002. Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology* 94(4), 660–668.

예시 언어(Examples in): 영어(English), 한국어(Korean)
적용가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)
적용가능 수준(Applicable Level): 대학생, 성인(Tertiary)

민주영(Min, Ju Young), 교수(Professor)
호서대학교(Hoseo University)
충청남도 아산시 배방읍 호서로 79번길 20
(20, Hoseo-ro 79, Baebang-eup, Asan-si, Chungcheongnam-do)
Tel: 041-540-9730
E-mail: jyminkw@gmail.com

논문 접수(Received): 2020년 8월 14일 (August 14, 2020)
논문 수정(Revised): 2020년 8월 21일 (August 21, 2020)
게재 확정(Accepted): 2020년 8월 31일 (August 31, 2020)