

과정중심의 영어 작문 수업의 효과성: 글쓰기 중간 산출물과 학습자들의 인식에 대한 분석

장 소 영
(군산대학교)

Jang, So Young. "Evaluating the Effectiveness of a Process-oriented English Writing Instruction in EFL: Focusing on the Analysis of Interim Outcomes and Students' Perceptions." *Studies in English Language & Literature* 45.3 (2019): 269-293. This paper aims to explore the effectiveness of a process-oriented English writing class in EFL context. A process-based writing instruction is generally designed based on three phases; brainstorming, writing the first draft, and feedback exchanges. 40 college students participated in this study and wrote English essays with eight topics for one semester. In the writing class, college students generated their own idea-map on reading materials given in advance, exchanged their feedback with a peer on their first draft right after conducting self-assessment, and finally got feedback from the instructor. All the activities students involved were evaluated with statistical analysis, and students were also asked to respond the questionnaire associated with the writing process. The findings are as follows; first, mind mapping was somewhat helpful by presenting a medium-low association with a holistic score and the first draft was also helpful for students to organize their own idea in writing. Based on self- and peer assessment, self-rating results were almost similar to those of peer rating, and students preferred oral feedback from the instructor in order to make sure the directions for revision. The findings help us in understanding college students' writing performance by evaluating interim outcomes of English writing class and will contribute to supporting the process-oriented writing instruction in EFL. (Kunsan National University)

Key Words: Process-based writing, college students' perceptions on writing process, instructor feedback, peer feedback, self-assessment

I. 서론

영어 글쓰기 수업에서 과정 중심 접근 방식이 도입된 이후로 영어 글쓰기 수업과 관련된 다양한 활동이 전개되고 있다. 과정 중심 접근 방식에서는 단계별 과정이 나누어지고 또한 각 단계마다 요구되는 활동이 있다(Brown, 2007). 일반적으로 과정 중심 영어 작문 수업에서 학습자들은 수업 중에 자신의 글쓰기를 계획(planning) 하고, 초안(drafting)을 작성하고, 경우에 따라 교수자나 동료로부터 피드백을 받은 후 수정(revising) 과정을 통하여 최종본을 완성하게 된다. 특히 글쓰기의 최종 산출물뿐만 아니라 사전 활동을 실시하기도 하고, 각 중간 단계의 산출물을 바탕으로 교수자-학습자 또는 학습자-학습자 사이에 피드백을 주고받으며 질적 측면에서의 향상을 이루고자 노력한다.

이러한 일련의 영어 글쓰기 과정을 살펴 볼 때, 학습자들이 산출하는 중간 결과물에 대한 평가와 피드백을 주고받는 과정이 학습 효과를 결정지을 수 있는 중요한 변수라고 말할 수 있다. 그러나 지금까지의 국내의 대부분의 연구들은 과정 중심 영어 작문 수업이 영어 쓰기 능력의 어떤 부분을 향상시키는지(김애주, 2013), 학습자들이 어떤 피드백을 선호하는지(박나리, 2013; 변지현, 2013; 오예은, 이호, 2015; 정영철, 2014; Lee, 2005; Park, 2014)에 관해 주로 이루어진 반면, 글쓰기 수업의 계획 단계에서부터 만들어진 중간 산출물(생각정리하기 활동 또는 브레인스토밍 하기, 자기 평가, 동료 평가 후에 그 피드백을 주고 받아 들여지는 정도, 교수자의 피드백)을 분석하여 좀 더 포괄적으로 과정 중심 영어 글쓰기 수업에 대해 평가한 연구는 그리 많지 않다. 따라서 본 연구의 목적은 영어 글쓰기 과정에서 수행하는 활동이 학습자들의 영어 글쓰기에 얼마나 도움을 주고, 학습자들은 이러한 활동에 대해 어떻게 인식하고 있는가를 알아보는 것이다. 다음은 연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 질문이다.

첫째, 계획단계에서 수행하는 생각 정리하기(mind mapping)가 학생들의 글쓰기 능력과 어떤 관련성이 있는가?

둘째, 초고쓰기(first drafting)가 학습자들에게 도움을 주는가?

셋째, 수업 중 실시하는 자기 피드백, 동료피드백과 교수자 피드백 방식 중 어떤 방식이 학생들의 영어 글쓰기에 도움이 되는가?

넷째, 학습자들이 어떤 피드백 방식을 선호하는가?

II. 문헌 연구

2.1 영어 글쓰기 과정

과정 중심 접근 방식에서는 쓰기 과정을 쓰기 전 단계(pre-writing), 쓰기 중 단계(while-writing), 쓰기 후 단계(post-writing)로 나누어 단계마다 학생들은 주어진 과업을 수행하게 된다(Brown, 2007). 쓰기 전 단계(pre-writing)에서는 영어 글쓰기를 준비하고 계획(planning)하는 단계로, 영어로 글을 쓰기 전에 학습자들이 정해진 주제에 대해 어떤 내용을 선정하고 어떻게 글을 조직해서 전개할 것인가에 대해 결정한다. 이때, 주어진 과업에 따라 학습자들의 부족한 배경 지식을 보충해 주기 위해 관련된 영어 읽기가 제공되기도 한다. 관련 내용에 대한 읽기 후, 실제 영어 글쓰기에서 브레인스토밍(brain storming)을 통하여 학습자들은 읽은 내용이나 자신의 생각을 단순히 나열하거나(listing) 또는 의미 있게 연결하는(clustering) 과정을 통해서 생각을 정리한다. 학습자들은 자신의 생각을 정리한 후 쓰기 단계(while-writing)에서는 글의 초안(first draft)을 작성한다. 초고를 완성한 후 동료나 교수자로부터 피드백을 주고받으며 활동하기도 하고, 피드백을 바탕으로 수정본(revising or editing)을 완성한다. 이때 어떤 피드백을 받았는지에 따라 수정 방향이 바뀔 수 있으므로 피드백의 질이 영어 작문의 질을 향상 시키는데 도움이 된다. 마지막으로, 이러한 피드백 활동을 통하여 학습자들은 자신의 작문을 수정하는 과정을 거치고, 마지막으로 최종본을 완성한 후 일반적으로 교수자로부터 평가와 피드백을 받는다(Brown, 2007). 글쓰기는 최종 산출물도 중요하지만, 글쓰기의 이러한 일련의 과정이 영어 글쓰기에 도움을 줄 수 있다. 김애주(2013)의 연구에 따르면, 과정 중심 영어 글쓰기 수업을 도입한 결과 학생들의 학습 전략 사용 빈도가 증가하였으며, 글쓰기 결과물이 유창성, 문법의 정확성, 통사적 복잡성에서 향상되었음을 확인하였다. 이러한 효과성을 더 높이기 위하여 글쓰기 과정에서 교사 피드백이나 동료 피드백을 적극 활

용할 것을 김애주(2013)는 제안하고 있다. 이러한 일련의 영어 글쓰기 과정을 살펴 볼 때, 학습자들이 산출하는 중간 결과물에 대한 평가와 피드백을 주고받는 과정이 학습 효과를 결정지을 수 있는 중요한 변수라고 말할 수 있다.

2.2 영어 작문 수업에서 교수자, 자기, 동료 평가와 피드백의 역할

수업 중 또는 수업을 마친 후 교수자, 자기, 동료 평가나 피드백을 주고받는 과정을 통하여 영어 작문의 질을 향상시키고자 한다. 특히 과정 중심 글쓰기에서는 영어 작문을 진행하는 동안 단순히 자기, 동료, 교수자로부터 평가 결과만을 받는 것이 아니라 구체적으로 수정해야 할 부분에 대해 의견을 교류하는 피드백 과정이 반드시 포함되어야 한다(Brown, 2007). 이러한 평가와 피드백 과정을 동시에 실시함으로써 학습자들이 자신이 수정해야 하는 내용을 더 잘 이해하고 수정 방향을 구체적으로 제시하거나 이해함으로써 글쓰기의 질을 향상 시킨다. 즉, 피드백은 학습자의 오류에 대해 단순히 지적하는 차원을 넘어 영어 글쓰기 수업에서 다양한 학습활동을 통하여 학습자들이 발전 할 수 있도록 도와주는 과정이라고 보고 있다.

학습자들에게 피드백을 주는 주체와 방식의 효과성, 그리고 다양한 채점 방식에 관한 연구가 수행되어져 왔다. 피드백은 학습자의 특성에 따라 긍정적 또는 부정적으로 작용하기 때문에 너무 잦은 오류 수정이 학습자에 따라서는 자신감 저하와 같은 부정적 요소로 작용할 수도 있으므로 학습자의 개별적인 특징을 고려한 피드백이 주어져야 할 것이라고 박나리(2013)는 제안하고 있다. 이러한 피드백의 효과성을 결정할 수 있는 변수들에 대해 조은아(2015)도 다음과 같이 언급하고 있다. 피드백 제공 시기, 피드백 주는 방법, 피드백을 주는 주체, 학습자들의 영어 수준 등이 피드백의 효과성을 극대화 시키거나 또는 그 효과성을 다소 낮출 수 있다고 보고하고 있다. 예를 들면, 교수학습 활동이 이루어진 직후 피드백이 주어지는 것이 바람직하며, 학습자에 따라 선호하는 구두 또는 문자 피드백에 대한 선호도가 다를 것이라고 했다. 피드백을 주는 대상이 교수자인 경우 대부분 학습자들이 적극적으로 수용하지만, 동료 피드백일 경우 학습자들의 태도가 달라질 수 있음을 지적했다. 마지막으로 학습자들의 영어 수준은 피드백의 질

을 결정하는 중요한 요소이므로 중요한 변수임을 지적하였다.

피드백의 유형은 다음과 같이 분류할 수 있다(정영철, 2014; 조은아, 2015; Ferris & Roberts, 2001; Ferris, 2005). 첫째, 제공하는 방법에 따라 문자피드백, 구두 피드백으로 분류할 수 있다. 가장 널리 사용되는 방식이 문자 피드백 형식으로 학생들의 글을 읽고 문자로 표기하여 피드백을 주는 방식이다. 구두 피드백은 학생들의 글을 미리 읽은 후 면담을 통하여 피드백을 주는 방식이다. 둘째, 직접 피드백과 간접 피드백으로 분류할 수 있다. 직접 피드백의 경우 피드백을 주는 사람이 구체적으로 문제점을 지적하고 고쳐주는 방식이고, 간접 피드백은 피드백 주는 사람이 문제점만 지적해 주고 글쓴이가 생각하여 스스로 수정해 나가게 하는 방식이다. 셋째, 형식 중심 피드백과 내용 중심 피드백으로 분류할 수 있다. 문법적 오류와 같은 측면에 대한 피드백을 제공하는 것이 형식 중심의 피드백이며, 글의 내용, 글의 전개, 일관성, 통일성 및 문체에 집중하여 피드백을 주는 경우 이다. 넷째, 국부적 피드백과 전체적 피드백으로 구분할 수 있다. 국부적 피드백은 특정 부분에 대한 구체적인 피드백을 제공을 하는 경우이며, 전체적 피드백은 글의 전체적인 흐름을 잡고 논리적인 글쓰기에 더 초점을 맞추어 피드백을 주는 방식이다. 정영철(2014)은 교수자와 동료로부터 받은 피드백 방식(직접 또는 간접), 피드백 내용(국부적 또는 전체적)에 따라 학생들이 어떻게 인식하는가를 연구 조사하였다. 학생들은 직접적 피드백이 가장 도움이 많이 되었다고 응답하였다. 그러나 시간이 지날수록 일정 비율의 간접적 피드백을 원하는 학생들도 있어 학생들의 인식의 변화가 있었음을 보여주었다. 즉, 궁극적으로 직접적 피드백과 시간을 두고 생각 할 수 있는 간접적 피드백 모두가 도움이 된다는 의미로 해석할 수 있다. 또한 어느 한 방식을 고수하기 보다는 다양한 방법으로 접근하는 것이 영어 글쓰기 향상에 도움이 된다고 할 수 있다.

다음은 평가 또는 피드백을 제공하는 주체에 따라 교사 피드백, 동료 피드백, 자기 피드백으로 구별할 수 있다. 교사 피드백은 교수자가 학습자들의 글쓰기 능력의 향상을 위하여 제공하는 것을 말한다. 동료 피드백은 학습자들 간의 현동학습을 통하여 서로의 글에 대해서 피드백을 주는 방식이다. 마지막으로 자기평가 피드백 학습자 자신이 스스로 자신의 글쓰기에 대해 평가하고 메모하는 것이다. 우선, 변지현(2013)은 영작문 수업에서 학습자들의 피드백에 관한 인식을 조사

하였는데, 학습자들은 동료 피드백보다는 교수자 피드백을 선호했다. 또한 학습 과정에서 피드백을 주는 학습자들이 영어 능력의 부족으로 인하여 심리적으로 부담감을 느끼고 있었음을 알 수 있었다.

동료 피드백 또는 동료 평가에 초점을 맞춘 연구들을 살펴보면, 박나리(2013)는 동료 피드백을 양적, 질적으로 분류하여 그 빈도수를 제시하였고, 피드백을 받은 학생들이 에세이 수정에 얼마만큼 반영하였는지 그 결과를 제시하였다. 분명한 것은 동료 평가에서는 구체적으로 지적한 내용이 수정본에 더 적극적으로 반영되고 있음을 보여주었다. 오예은과 이호(2015)도 동료 피드백에 대한 양적, 질적 연구를 동시에 실시하였다. 7차에 걸친 영어 작문 평가를 실시하였고, 대면 피드백과 익명 피드백의 메모를 다시 분석하여 빈도수 및 학습자가 피드백을 받아들이는 빈도를 조사하였다. 익명 피드백은 객관적인 평가를 하는데 도움이 되었고, 문법처럼 명시적으로 피드백을 줄 때 효과적이었다. 반면에 대면 피드백은 친밀감이 이미 형성되어 있어 영어 작문의 내용이나 전체적인 구성에 관한 피드백을 줄 때 더 효과적이었으며, 학습자들이 익명 피드백 보다 받아들이는 경우가 더 많았다. 이호와 김하나(2015)의 연구도 비슷한 주제로 이루어졌다. 학생들이 두 가지 다른 방식(대면과 익명 피드백)으로 줄 때 어떤 현상이 일어나는지 연구하였다. 학습자들은 대면 평가에서 더 관대하게 점수를 주는 경향이 있었고, 익명 평가에서는 다소 엄격하게 채점하는 경향을 보였다. 신뢰도에는 서로 차이가 없었지만, 대면 평가 시 학생들 간의 친밀도와 개인의 영어 능력에 따라 피드백의 질이나 학생들의 만족도에 영향이 있었음을 밝혀냈다. 즉, 익명평가는 객관적일 수는 있지만, 대면피드백이 학습자들에게 더 잘 받아들인다는 측면에서 장점이 있음을 확인할 수 있다.

마지막으로, 자기 평가와 관련된 연구 결과를 살펴보면, Lee(2005)는 영어 에세이 시험에서 자기 평가결과와 동료 평가 결과를 비교 연구하였다. 전문 채점자들과 학생들의 자기 평가는 전반적으로 일관성을 유지했지만, 동료 평가결과가 상대적으로 낮은 일관성을 보였다고 보고했다. 또한 평가 영역 중 언어 조직에 관한 영역의 채점 신뢰도가 떨어짐을 알 수 있었다. 전혜원과 이호(2015)는 고등학생들을 대상으로 자기 평가와 교수자 평가 결과를 비교 분석하였다. 영역별로 살펴보면, 교수자와 학생들 간의 점수 차이가 가장 많이 나는 영역은 문장 구조

를 평가하는 영역이었으며, 내용 영역에 대해 학생들은 후한 점수를 부여하는 경향성을 보였다. 또한 교수자와 학생간의 차이가 거의 없는 영역은 과업 수행 영역이었으며, 언어 사용 영역은 평가가 진행할수록 두 그룹간의 차이가 줄어드는 경향성을 보였다. Park(2014)은 교실이 아닌 온라인을 통한 영어 글쓰기에서의 자기 평가의 효과성을 연구하였다. 자기 평가 방식은 교수자가 개발한 체크 리스트를 중심으로 이루어졌고, 글쓰기 장르의 특징을 반영한 평가 영역에서 가장 많은 향상도가 있었고, 문장 구성력 영역에서 가장 효과가 없었던 것으로 나타났다. 이는 자기 평가의 한계성을 잘 드러낸 예라고 할 수 있다. 학습자 스스로 문제점을 발견하고 수정하기에는 문장 전체의 구성을 바꾸기에는 역부족이라는 사실을 확인할 수 있다. 이에 자기 평가 뿐만 아니라 동료 평가의 필요성 및 관심을 가져야 할 이유를 제시하는 것이라고 해석할 수 있다. 앞서 두 연구 논문 결과를 종합해 보면, 자기 평가의 경우 일관성은 있지만, 글쓰기 내용이나 구성을 수정하기에는 한계점이 있다는 사실을 알 수 있다.

III. 연구 방법

3.1 참여자

본 연구에는 전북지역에 위치한 4년제 대학의 4학년 학생들이 참여하였고, 복수전공하고 있는 1명을 제외하고 39명 모두 영어교육 전공자였다. 총 40명 중 57.9%가 여학생이었으며, 31.6%가 남학생이었다(무응답 4명 제외). 이중 6명을 제외하고 나머지 응답자들은 모두 토익점수가 있다고 응답하였고, 학생들의 점수는 595-960으로 다양한 점수 분포를 보였다. 57.9%의 학생들이 하루에 1-2 시간정도 영작문 공부에 할애하고 있다고 응답하였으며, 응답자 중 92.1%가 이전에 영어작문과 관련된 수업을 받은 경험이 있다고 응답하였다. 그러나 영어작문 과정 중 동료피드백을 주거나 또는 피드백을 받은 후 초고를 고쳐 수정본을 완성한 경험은 모두 없다고 응답하였다.

3.2 연구 배경 및 수업 절차

본 연구에서는 영어 글쓰기 이론 모형에 따라 영어 작문 수업을 설계하고 진행하였다. 첫째, 학습자들은 학기 초 3주에 걸쳐 영어 글쓰기의 기본 이론에 관련된 설명과 아울러 과정 중심 쓰기 접근법의 특징에 대해 배웠고, 자기 채점 및 동료 피드백에 주는 방법과 채점하는 방법에 대해 교수자로부터 간단히 훈련을 받았다. 교수자는 학습자들에게 글쓰기 과정에서 산출되는 중간 산출물에 대한 자세한 설명을 해 줌과 동시에 글을 쓰는 사람으로서 인지하고 있어야 하는 내용, 자기 평가 및 피드백을 위한 메모를 남길 때 주의 사항, 동료 피드백과정에서 고려해야 할 주의 사항에 관하여 설명하였다. 이때 교수자는 강의자료 뿐만 아니라 채점 가이드라인과 피드백 가이드라인에 대해 학습자들에게 제공하고, 평가 방법에 대해서 의견을 나누었다.

둘째, 본 수업에서는 강의 계획서에 제시된 일정에 따라 선정된 교재 내용을 학습자들이 미리 읽어 본 후 수업에 참여도록 요구 하였다. 참여 학생들은 8주에 걸쳐 매주 다른 에세이 주제로 자신의 생각을 구성하고, 주어진 주제에 따라 영어 글쓰기를 하였다. 글의 주제는 해당 주의 교재의 내용에 따라 수업 당일에 교수자가 제시해 주었다.

셋째, 본 수업은 30분 단위로 나누어 ‘생각 정리하기’(mind mapping), ‘초고 쓰기’, ‘동료/자기 평가/피드백’, ‘최종본 쓰기’ 순서로 진행하였다. ‘생각 정리하기’ 단계에서 참여자들은 특정 작문 주제를 제시하기 전에 연습한 읽기 내용을 잘 이해하고 있는가를 알아보기 위하여 자신만의 방식대로 정리하고 재구성하게 하였고, 이에 대해 교수자가 1-4점 척도로 평가하였다. ‘초고쓰기’에서는 교수자가 제시한 주제에 대해서 교재 내용을 바탕으로 초고를 썼다. 초고를 쓴 이후에는 교수자가 제시한 평가 기준표를 사용하여 총체적 점수(holistic score)와 세 가지 하위 영역(내용, 조직, 언어 사용)을 1-4점 척도로 ‘1차 자기평가’와 ‘동료 평가’를 실시하였다. 1차 자기평가에서는 스스로 자신의 영어 작문에 대하여 평가 하였고, 이후 동료와 자기가 쓴 글을 교환하여 읽으며 서로에게 주로 피드백을 주었다. 이후 동료에 대해 교수자가 제시한 같은 평가표를 근거로 점수를 주었다.

마지막으로, ‘최종본 쓰기’ 단계에서는 초고와 동료 피드백을 바탕으로 영어 글쓰기를 마무리 하였고, 학습자들은 수정본에 대한 ‘2차 자기평가’를 실시하였다. 이후 제출된 학생들의 영어 작문에 대해 교수자는 총체적 점수와 세 가지 하위 영역에 대하여 역시 같은 평가 기준표를 사용하여 점수(각각 모두 1-4점)를 준 후 문자 피드백 형태로 모든 학습자들에게 피드백을 제공하였다. 필요시, 교수가 학생들을 선별하거나 또는 받은 피드백에 대해 질문이 있는 학습자들을 대상으로 구두 피드백을 주었다. 공통적인 피드백의 경우, 수업 중 모든 학습자들을 대상으로 설명하거나 학습자들과 논의했다. 학기말에, 일련의 과정에 대한 학습자의 인식에 대해서 설문을 통하여 조사하였다.

3.3 분석 방법

본 연구에서는 연구 자료를 분석하기 위하여 IBM SPSS 23 통계 프로그램을 사용하여 분석하였다. 연구 목적을 달성하기 위하여 두 가지 다른 방식으로 접근하였다. 첫째, 영어 글쓰기 이론 모델에서 제시한 각 단계별 효과성을 검증하기 위하여 ‘생각 정리하기’, ‘초고 쓰기’, ‘동료/자기 평가/피드백’, ‘최종본 쓰기’ 단계의 결과물을 분석하였다. 이때 각 단계별로 취합된 학습자들의 점수와 교수의 점수를 기반으로 기술통계, 적률상관관계분석, 반복측정분산분석이 사용되었다. ‘생각 정리하기’와 학습자들의 글쓰기 최종 점수와 관련성을 알아보기 위하여 적률상관관계분석을 실시하였고, 같은 학습자를 대상으로 시간의 흐름에 따라 영어 작문 점수의 변화를 확인하고자 반복측정분산분석 방법(김현철, 2005)이 사용되었다. 또한 교수자 평가, 자기 평가, 동료 평가 결과에 대해서 준 네 영역의 점수에 대하여 내적 신뢰도 검증(Cronbach 알파)을 실시하였다. 교수자의 내적 신뢰성은 총체적 평가는 .81, 내용영역은 .71, 조직영역은 .74, 그리고 언어사용 영역은 .87로 내적 신뢰성이 높았고, 동료 평가 결과(총체적 평가)는 .73, 1차 자기평가 결과(총체적 평가)는 .80, 2차 자기평가 결과(총체적 평가)는 .84로 모두 내적 일관성이 높았다.

둘째, 해당 학기 마지막 주에 이러한 영어 글쓰기 단계에 대하여 학습자들이 어떻게 인식하고 있는가에 대하여 설문을 통해 조사하였다. 설문지는 선행연구

를 바탕으로 연구자에 의하여 개발되었으며, 5개의 하위 영역-생각정리하기, 교수자 피드백, 동료피드백/평가 방식, 초고쓰기, 피드백의 방식-에 대하여 학생들의 인식을 조사하였다. 평균 분석, 빈도 분석, 복수응답문항을 위하여 다중반응 분석을 이용하여 데이터를 분석하였다.

IV. 분석 결과

4.1 연구 문제 1: 계획단계에서 수행하는 ‘생각 정리하기’(mind mapping)가 학생들의 글쓰기에 도움을 주는가?

생각 정리하기 활동의 효과성을 알아보기 위하여, 학습자들이 제출한 결과를 교수자가 매회 평가하였으며, 제출한 생각 정리하기 활동 결과와 영어 작문 점수와 상관관계를 분석하였다. 1회에서 8회차 영역별 점수를 모두 합산하여 분석한 결과, 생각정리하기 활동과 총체적 점수는 .73, 내용영역은 .75, 글의 조직은 .73, 언어사용영역은 .71의 상관관계를 보였다. 영역에 관련 없이 높은 상관관계를 나타내고 있었다. 다음 표1은 매주 다른 글의 주제가 제시되므로 주제별로 분석해 보았다. 분석 결과, 1회 차의 경우, ‘내용’ 영역과 상관관계만 통계적으로 유의했고, 중간 정도의 관련성을 보였다. 2회 차와 3회 차는 영어 작문 점수와 상관관계가 점차적으로 높아짐을 알 수 있었고, 4회 차와 5회 차의 경우는 점수 영역에 따라 다시 상관관계가 거의 중간정도이거나 통계적으로 유의하지 않을 정도로 낮았다. 6, 7, 8회 차에서는 통계적으로 유의한 중간 정도의 상관관계를 보였다. 결과를 요약해 보면, 영어 작문을 쓰기 전에 생각을 정리해 보는 단계인 ‘생각 정리하기 활동’이 영어 작문 점수와 중간 정도의 상관관계를 보이고 있음을 알 수 있었다. 1, 4, 5회 차를 제외하고 나머지 5번의 영어 작문을 하는데 전 영역에 걸쳐 어느 정도 도움을 주었던 것으로 해석할 수 있다. 생각을 정리하는 활동이 ‘글의 내용 영역’과 상대적으로 조금 더 높은 상관성을 보였다. 그러나 그 차이가 미미하였고, 특정 세부 영역의 점수보다는 총체적 점수가 높은 학생들이

역시 ‘생각 정리하기’ 활동에서도 높은 점수를 받는 경향이 있었음을 확인 할 수 있었다. 정리해 보자면, ‘생각정리하기’ 활동이 작문 점수와 정적 상관관계가 있지만, 글의 주제에 따라 달라질 수 있음을 알 수 있었다.

표 1. ‘생각정리하기’ 활동의 결과와 영어 작문 점수와 상관관계

회차	총체적 점수	내용	조직	언어사용
1	.195	.397*	.136	.233
2	.575**	.562**	.431**	.475**
3	.663**	.597**	.546**	.673**
4	.355*	.189	.228	.247
5	.199	.048	.034	.569**
6	.434**	.393*	.354*	.398*
7	.426**	.395*	.413*	.395*
8	.487**	.493**	.489**	.451**

* $p < .05$ 에서 통계적으로 유의함, ** $p < .01$ 에서 통계적으로 유의함.

다음은 설문을 통하여 학습자들에게 ‘생각정리하기 활동’에 대하여 어떤 영역에서 도움을 받았는지 조사하였다. ‘영어 작문 전반적으로 향상하는데 도움을 주었다’라는 항목의 평균값이 가장 높았고, 표준편차도 다른 항목에 비하여 적어 학생들 사이의 의견이 어느 정도 일치됨을 알 수 있었다(평균=3.53, 표준편차=.95).

표2에 의하면, 많은 학습자들이 생각을 정리하는 과정이 전체적인 글쓰기 과정에 도움이 되었다고 응답하였고, 다음으로 ‘글의 구성’ 영역에 도움을 받았다고 응답하였다. 그 다음으로 ‘고쳐 쓰기’ 영역, 그리고 ‘글의 내용’ 순서로 도움을 받았다고 응답하였다. 표1과 표2의 결과를 종합해 보면, 생각을 정리하는 과정이 세부 언어 영역보다는 상대적으로 전반적인 글쓰기 과정에 도움을 주었고, 학습자들도 그렇게 인식을 하고 있음을 알 수 있었다.

표 2. 학생들의 '생각정리하기' 활동에 대한 의견

응답 내용	N	평균	표준편차
글의 내용	38	3.26	1.20
글의 구성	38	3.37	1.02
문법	38	2.39	1.07
어휘	38	2.89	1.06
구두/철자	38	2.37	.91
전체적인 글쓰기	38	3.53	.95
고쳐 쓰기	38	3.34	1.07

4.2 연구 문제 2: '초고 쓰기' 활동이 영어 글쓰기에 도움을 주는가?

표 3에 따르면, 초고쓰기에 대해 대다수의 학습자들이 영어 작문에 도움이 된다고 응답하였다(평균=4.08, 표준편차=.42). 이러한 초고 쓰기가 영어 작문의 어느 부분에 가장 도움을 받았는가에 대해 학습자들은 글의 내용과 전체적인 구성, 그리고 문법부분에 도움을 받았다고 응답하였고, 상대적으로 어휘나 '고쳐 쓰기' 능력에는 덜 도움이 되었다고 응답하였다. 특히 이와 관련된 주관식응답에서 35명중 응답자의 28명(80%)이 '자신의 생각 또는 글의 구조나 내용을 정리하는데 도움을 받았다'고 응답했고, 각각 3명(8.6%)은 '글쓰기를 연습해 보는 기회'를 갖거나 또는 '수정 내용을 확인 할 수 있다'고 응답했고, 초고 쓰기활동이 최종본을 완성하는데 도움이 된다고 학습자들은 생각하고 있었다.

표 3. 초고 쓰기에 대한 학습자들의 인식

응답 내용	N	평균	표준편차
영어 작문에 도움되었는가?	38	4.08	.42
영어작문 내용이 더 향상됨	38	3.92	.58
글의 구성이 더 향상됨	38	3.84	.78
문법이 더 향상됨	38	3.71	.83
어휘가 더 향상됨	38	3.37	.85
고쳐 쓰기 능력이 더 향상됨	38	3.50	.79

4.3 연구 문제 3: 자기 평가, 동료 평가, 교수자 평가 결과의 공통점과 차이점은 무엇인가? 학습자들이 가장 선호하는 피드백 유형이나 방식은 무엇인가?

4.3.1 교수자 평가, 자기 평가, 동료 평가가 결과 분석

학습자들은 초고를 작성한 후 ‘1차 자신의 글에 대한 평가’와 ‘동료 평가’, 그리고 동료 피드백을 받은 후 수정본을 완성하여 ‘2차 자기 평가’를 실시하였으며, 추후 교수자로부터 같은 평가 기준표를 가지고 점수를 받았다.

표 4는 교수자, 자기 평가 결과 2회, 그리고 동료가 준 점수의 평균을 비교한 결과이다. 평균 분석 결과를 살펴보면, 교수자가 준 1주차 영어 작문 평균은 1.41(표준편차=.71)로 가장 낮았으며, 4주차에는 2.13(표준편차=.81)로 점차 증가하다가 7주차에는 2.66(표준편차=.87)으로 가장 높은 점수를 보였으며, 8주차에는 2.43(표준편차=.87)이었다. 작문 1회차 평균을 보면, 1차 자기 평가 점수를 보면, 평균이 2.49로 교수자의 평균보다는 훨씬 높게 자신의 작문에 대해 평가하고 있었으며, 동료 평가 평균도 2.49로 1차 자기 평가 평균과 거의 비슷했다. 피드백 후 수정본을 작성한 후 2차 자기 평가를 실시하였는데, 평균이 3.03으로 1차 자기 평가 점수 보다 더 높은 점수를 주고 있음을 알 수 있었다.

작문 4회차 결과를 비교해 보면, 교수자 점수의 평균은 2.13, 1차 자기 평가 평균은 1.49, 동료 평가 평균은 2.06, 그리고 2차 자기 평가 평균은 2.18로, 교수자가 준 평균과 2차 자기평가 평균이 거의 일치함을 알 수 있었고, 동료평가 결과 역시 교수자의 평균에 더 근접했다.

영어 작문 8회차 결과를 살펴보면, 교수자 평균은 2.43, 동료평가 평균은 2.10, 자기 평가 1의 평균은 1.67, 두 번째 자기평가 평균은 2.33으로 역시 교수자의 평균과 자기평가 2의 평균이 거의 차이가 없었고, 자기평가 1의 평균이 1회차에 비해서 매우 엄격하게 평가되고 있었다. 그리고 동료 평가 평균도 교수자나 자기평가2의 평균과 많은 차이가 없었다.

흥미로운 점은 학기초에 교수자가 준 점수보다는 자기평가 점수와 동료평가 점수가 훨씬 높았다. 7회차와 8회차에서의 평균 점수를 보면, 교수자, 동료평가,

자기평가 결과가 비슷함을 알 수 있다. 오히려 시간이 갈수록 학습자들이 자기 자신에 대하여 엄격하게 평가하고 있음을 알 수 있었다. 물론 동료 피드백을 받은 후 최종본을 완성하기 때문에 1차 자기평가보다는 2차 자기평가 때 전반적으로 평균이 높았고, 동료평가 점수가 교수자의 점수보다 2차 자기평가 결과에 더 근접함을 알 수 있다. 이는 학습자들이 비슷한 수준과 관점으로 영어 작문에 대해 평가하고 있음을 알 수 있었고, 시간이 지남에 따라 교수자와 학생들의 자기평가 점수가 점점 더 비슷해짐을 알 수 있었다.

표 4. 교수자, 자기평가, 동료평가 결과에 대한 기술 통계

		N	평균	표준편차
작문1	교수자평가	39	1.41	.71
	동료평가	37	2.78	.67
	자기평가1	37	2.49	.69
	자기 평가2	38	3.03	.71
작문2	교수자평가	39	1.67	.66
	동료평가	33	2.88	.60
	자기평가1	35	2.34	.63
	자기 평가2	35	2.91	.61
작문 3	교수자평가	36	1.86	.63
	동료평가	36	2.06	.63
	자기평가1	36	1.69	.52
	자기 평가2	34	2.03	.75
작문4	교수자평가	38	2.13	.81
	동료평가	36	2.06	.63
	자기평가1	37	1.49	.60
	자기 평가2	34	2.18	.67
작문5	교수자평가	40	1.98	.53
	동료평가	39	1.87	.76
	자기평가1	39	1.44	.55
	자기 평가2	37	2.11	.65
작문6	교수자평가	40	2.10	.67
	동료평가	38	1.53	.55
	자기평가1	38	1.29	.61
	자기 평가2	37	2.00	.78
	교수자평가	38	2.66	.87
	동료평가	36	2.03	.60
	자기평가1	37	1.43	.55

작문7	자기 평가2	37	2.19	.51
	교수자평가	40	2.43	.87
	동료평가	39	2.10	.75
작문8	자기평가1	39	1.67	.66
	자기 평가2	39	2.33	.70

4.3.2 교수자의 영어 작문 평가 결과 분석

학습자들의 최종 완성본에 대한 교수자 평가 결과에 대해 분석하였다. 학습자들은 영어 작문을 8번 실시하였으며, 시간차에 따라 학습자들의 영어 작문 수준의 향상도를 반복측정분산분석방법을 사용하여 측정하였다. Wilks의 람다값의 의하여 유의 수준 .05에서 ‘학습자들의 영어 작문 점수는 모두 같다’는 영가설이 기각되었다. 또한 구형성 검정 결과 유의확률이 .08로 구형성 가정이 충족되었으나 효과성 크기를 나타내는 부분 에타값이 .75보다 작아 Greenhouse-Geisser 값을 기준으로 판단하였다. 학습자들의 영어 작문 점수는 Wilks의 람다값(.23, $p < .05$)과 Greenhouse-Geisser F값이 18.96, $p = .00$ 으로 ‘시간차에 따른 영어작문 평균점수가 차이가 있음’을 알 수 있다. 즉, 학습자들의 영어 작문 점수가 통계적으로 유의할 만큼 점차적으로 증가하고 있었다. 앞서 시간에 따라 학습자들의 영어 작문 점수가 통계적으로 유의할 만큼 증가하였으므로, 이 결과를 바탕으로 표 5에서는 각 회차별 점수의 평균 차이를 비교하였다. 다음은 영어 작문 점수 평균의 대응별 점수 비교이다. 1회차 영어 작문 점수와 나머지 8회차까지 작문 평균점수 차이를 비교한 결과, 2회차 점수를 제외하고 나머지 모두 평균 차이가 유의하였다. 이는 3회차 영어 작문 점수부터 평균차이가 유의하여 영어 작문 점수가 통계적으로 유의할 만큼 증가하였음을 알 수 있었다.

표 5. 영어 작문 점수 평균 대응별 비교

(I) 영작문점수	평균차이 (I-J)	표준오차	유의확률	차이에 대한 95% 신뢰구간	
				하한	상한
2	-.278	.130	1.000	-.717	.161
3	-.472*	.129	.023	-.908	-.036

	4	-.750*	.140	.000	-1.224	-.276
	5	-.639*	.144	.003	-1.127	-.150
1 회	6	-.778*	.133	.000	-1.227	-.329
	7	-1.306*	.168	.000	-1.874	-.737
	8	-1.111*	.137	.000	-1.573	-.649

4.3.3 자주 사용하는 피드백 유형

다음은 학습자들에게 교수자에게 받은 피드백과 교수자로부터 더 받고 싶은 피드백에 대해 조사하였다. 학습자들은 구두보다는 문자 피드백(26.5%)을 교수자로부터 더 많이 받은 것으로 조사되었고, 글 전체에 대한 피드백(26.5%)과 직접 피드백(16.3%)을 더 많이 받았다고 응답하였다. 교수자로부터 받고 싶은 피드백으로는 직접 피드백(28.9%), 전체 피드백(22.2%), 구두 피드백(21.1%)이었다.

표 6. 교수자 피드백의 유형

	교수자에게 받은 피드백		교수자로부터 받고 싶은 피드백	
	N	퍼센트	N	퍼센트
직접피드백	16	16.3%	26	28.9%
간접피드백	8	8.2%	2	2.2%
국부피드백	13	13.3%	11	12.2%
전체피드백	26	26.5%	20	22.2%
문자피드백	26	26.5%	12	13.3%
구두피드백	9	9.2%	19	21.1%
전체	98	100.0%	90	100.0%

학습자들은 동료 피드백을 받기도 하지만, 반대로 다른 동료에게 피드백을 주기도 한다. 표 7은 이러한 동료 피드백의 유형에 대해서 분석한 결과이다. 학습자들은 직접 피드백, 국부 피드백, 구두 피드백을 가장 많이 받았다고 응답하였다. 또한 자신이 동료에게 준 피드백의 유형으로는 역시, 직접 피드백, 국부 피드백, 구두 피드백을 주었다고 응답하였다. 마지막으로, 동료에게 받고 싶은 피드백의 유형으로는 직접 피드백, 전체 피드백, 구두 피드백을 받고 싶다고 응답하

었는데, 학습자들은 실제 피드백을 주고받을 때 구체적인 내용 수정을 요구하는 피드백을 더 많이 사용하고 있는 것으로 조사되었다.

표 7. 동료 피드백의 유형(복수 응답 허용)

	동료로부터 받은 피드백		동료에게 준 피드백		동료에게 받고 싶은 피드백	
	N	퍼센트	N	퍼센트	N	퍼센트
직접피드백	29	26.9%	28	24.8%	23	30.3%
간접피드백	4	3.7%	6	5.3%	1	1.3%
국부피드백	16	14.8%	15	13.3%	11	14.5%
전체피드백	13	12.0%	14	12.4%	17	22.4%
문자피드백	16	14.8%	20	17.7%	7	9.2%
구두피드백	30	27.8%	30	26.5%	17	22.4%
전체	108	100.0%	113	100.0%	76	100.0%

4.3.5 교수자 평가, 자기 평가와 동료평가의 장단점

표 8은 교수자 피드백의 장단점에 대한 학습자들의 인식을 조사한 결과이다. 학습자들은 일반적으로 교수자의 피드백을 적극 수용하는 태도가 있다. 본 연구에서도, ‘교수자의 피드백을 잘 이해할 수 있었는가’라는 항목에 대해 학습자들은 긍정적으로 응답했다(평균=3.95, 표준편차= .51). 또한 ‘교수자의 피드백에 따라 수정을 했는가’에 대한 항목에 대해서도 평균 4.08(표준편차= .48)로 학생들이 ‘그렇다’라고 응답한 것으로 조사되었고, 표준편차가 낮은 것으로 보아 학생들 사이에 의견이 일치됨을 알 수 있었다. 이러한 질문에 기초하여, 교수자의 피드백이 어떤 영역에서 도움이 되었는지, 반대로 도움을 받지 못한 부분이 어떤 영역인가에 대해서 조사하였다. 학습자들은 ‘글의 구성’과 ‘문법’ 영역에서 교수자로부터 도움을 받았다고 응답하였고, ‘고쳐 쓰기’와 ‘철자/구두사용’부분에서 가장 도움을 받지 못했다고 29.6%의 학생들이 응답했다.

주관식 형태로 학습자들에게 교수자 피드백의 장단점에 대해 질문하였다. 학습자들은 교수자 피드백의 장점으로 38명의 응답자 중 57.9%(22명)이 ‘교수자 피드백에 대한 신뢰감’을 나타내었고, ‘전체적인 글의 구성(6명, 15.8%)’을 수정하는데 도움을 받았다고 응답하였다. 기타 의견으로 문법과 오류 수정에 도움을

받았다고 응답하였다. 교수자 피드백에 대한 부정적 반응에 대한 응답으로 ‘교수자 피드백에 대한 정확한 수정 방향을 모르겠다’라는 응답이 가장 많았다. 기타 의견으로는 교수자 피드백을 받을 때 ‘부끄럽다거나 또는 자신감이 하락했다’는 의견이 3명(12%), 시간 부족으로 인하여 수정 내용을 반영하지 못했다는 응답(1명, 4%)이 있었다.

표 8. 교수자 피드백의 장점과 단점 (복수 응답 허용)

	교수자 도움 받은 부분		교수자에게 도움 받지 못한 부분	
	N	%	N	%
글의 내용	17	21.0%	3	11.1%
글의 구성	25	30.9%	2	7.4%
어휘	5	6.2%	5	18.5%
문법	24	29.6%	3	11.1%
고쳐쓰기	6	7.4%	8	29.6%
철자/구두점	4	4.9%	6	22.2%
전체	81	100.0%	27	100.0%

두 번째로, 학습자들이 자기평가 후 혼자서 영어 작문을 수정할 때의 장단점에 대한 어떻게 생각하는지를 조사하였다. 총 28명이 응답하였으며, 학습자들은 ‘생각할 시간을 갖는 것(12명, 42.9%)’이 자기 평가의 가장 큰 장점으로 생각하고 있었다. 다음으로 ‘다른 사람에게 보여 주어야 하는 압박감이 없다는 것(9명, 32.1%)’이라고 학습자들은 응답하였다. 소수 의견으로 ‘오류 부분에 유의할 시간을 갖거나(1명)’, ‘사전 도움 받으며 수정 할 수 있다(2명, 7.1%)’, ‘이전에 받은 피드백을 상기하는 시간을 갖는다(2명)’, ‘빨리 수정이 가능하다(2명)’ 라는 응답이 있었다. 자기 평가의 단점으로는 ‘어떤 부분을 어떻게 수정해야 하는지 잘 모르겠다’ 라는 응답이 35명 중 22명(62.9%)이 응답함으로써 가장 많았고, 구체적으로 ‘오류 부분 판단이 힘들다’라는 의견을 6명 (17.1%)이 밝혔으며, 또한 ‘글의 내용이나 구성 부분에 대해서 수정 내용이 제한적이다’라고 역시 6명이 응답했다. 이러한 응답 역시 수정 내용에 대한 자기 확신이 부족하고, 혼자 자신의 글을 수정하기에는 한계가 있다는 점을 학습자들은 인식하고 있었다.

표 9와 표 10은 동료 평가 과정 중 주고 받은 피드백에 대한 분석결과이다. 참

여한 학습자들은 동료 피드백을 주거나 받는 활동이 글쓰기 능력 향상에 도움이 된다고 응답하였다(각각 평균= 3.63). 또한 학습자들은 ‘여러 명으로부터 피드백을 받는 것’이 더 도움이 될 것이라고 응답하였다(평균=4.11, 표준편차=.72). 그 이유로 응답자 중 76.3%가(26명) ‘다양한 관점의 피드백을 들을 수 있는 것’이 가장 큰 장점이라고 응답하였다. 한명의 동료 피드백에 대해서 ‘피드백의 방향이 명확하고 의견조정이 가능하다’라고 9명(23.7%)이 긍정적으로 반응했지만, 19명은 ‘도움은 되지만 제한적인 피드백을 받거나 동료 피드백에 대해 부정적이라고’ 의견을 표현하기도 했다. ‘동료 평가 경험이 영어 작문에 도움이 되는가?’에 대한 응답으로 ‘도움이 된다’(13.2%) 또는 ‘내가 몰랐던 부분을 알 수 있어 도움이 되었다’(42.1%)는 의견이 많았고, 부정평가에서는 형식적으로 진행했거나(2명), 수준이 서로 비슷해 도움을 받거나 주지 못했다(2명), 동료평가 경험과 영어 작문과는 관계가 없다(2명)라는 의견이 있었다.

‘자기 평가 경험이 도움이 되는가?’에 대한 질문의 평균은 3.05로 ‘도움이 된다’라고 해석할 만큼 높지 않았다. 그에 대한 학습자들의 이유를 분석한 결과 ‘주관적이라 정확하지 않다’ 또는 ‘도움이 안 된다’라는 부정 의견이 42.1%였다. ‘글의 장단점을 파악한 후 부족한 점을 보강할 수 있는 기회를 갖다(23.7%)’ 또는 ‘자신감을 향상하는 기회가 되었다 (1명, 2.6%)’ 라는 의견이 있었지만, 부정적 견해가 더 다수임을 확인할 수 있었다.

표 9 동료 피드백의 장단점

응답 내용	N	평균	표준편차
동료 피드백을 주는 활동이 글쓰기 능력 향상에 도움이 되었나요?	38	3.63	.75
동료 피드백을 받는 활동이 글쓰기 능력 향상에 도움이 되었나요?	38	3.63	.81
여러명의 동료 피드백을 받는 것이 영어 작문에 도움이 된다고 생각합니까?	38	4.11	.72
한명으로부터 동료 피드백을 받는 것이 영어 작문에 도움이 된다고 생각합니까?	38	3.05	.83
수업 중 자기평가 경험이 영어 작문에 도움이 된다고 생각하십니까?	38	3.05	.95

표 10에 의하면, 학습자들은 동료 피드백을 주고받을 때 공통적으로 ‘문법’과 ‘글의 구성’ 부분에서 가장 많이 받았다고 응답하였다. 마지막으로, 기타 건의 사항으로, ‘영어작문 주제와 구체적으로 연관된 생각 정리하기 활동이 필요하다고 25명 중 6명(15.8%)이 응답하였고, 각각 5명이(13.2%)’ 글쓰기 전에 교수자가 어휘, 교재 내용, 단락쓰기에 대해 보충수업이 필요하다’고 응답하였으며, ‘여러 명 또는 짝을 바꾸어 피드백을 받기를 바란다’고 응답하였다. 4명(10.5%)는 ‘여전히 교수자의 피드백이 더 필요하다’고 응답하였으며, 3명(7.9%)는 ‘학급당 학생수가 글쓰기 수업에 너무 많다’는 의견을, 그리고 ‘평가 항목을 더 세분화 해야 한다’ 또는 ‘글쓰기 시간이 더 필요하다’는 의견이 각각 1명씩(2.6%) 있었다.

표 10. 동료 피드백의 구체적인 내용 (복수 응답 허용)

	피드백 받을 때		피드백 줄 때	
	빈도	%	빈도	%
내용	8	13.3%	0	0%
글의 구성	15	25.0%	15	31.9%
어휘	11	18.3%	6	12.8%
문법	21	35.0%	23	48.9%
고쳐 쓰기	3	5.0%	3	6.4%
철자/구두점	2	3.3%	0	%
전체	60	100.0%	47	100.0%

V. 결론 및 의의

본 연구에서는 40명의 대학생을 대상으로 한 학기 동안 과정중심 쓰기 수업을 진행하였다. 과정 중심 쓰기 방법으로 학습자들은 8회에 걸쳐 영어 글쓰기를 수행했고, 과정 중심 수업에서 각 단계 마다 산출되는 학습자들의 중간 산물들을 분석하였다. 또한 수업이 모두 끝난 후 질문지를 통해 과정 중심 쓰기 수업에 대한 학생들의 인식을 알아보았다.

결과를 요약해 보면, 첫째, 영어 작문을 쓰기 전에 생각을 정리해 보는 단계인 생각 정리하기(mind mapping) 단계는 학습자들에게 중간 수준정도의 도움을 준

것으로 파악되었고, 또한 글의 주제에 따라 다른 상관관계를 보였다. 세부영역과의 관련성보다는 ‘전체적인 글의 내용’과 연관성이 있는 것으로 조사되었다. 이는 사전활동이 영어작문 실력을 향상시키는데 직접적으로 영향을 주고 있지는 않았으며, 글의 주제나 학습자들의 선호 방식에 따라 활동 내용이나 피드백 방식이 결정되어야 함을 의미한다. 기타 건의 사항을 확인해 보면, 일부 학생들은 생각 정리하는 방식이 구체적이지 않아 많은 도움이 되지 않았다는 것이다. 즉, 학습자들이 미리 읽어 온 내용의 전체적인 이해를 확인하는 방식의 생각정리 방식이 아니라 실제 작문 주제와 더 직접적으로 연관된 방식을 학습자들은 더 선호했다.

둘째, 설문 조사에 따르면 초고쓰기가 학습자에게 도움이 되었음을 알 수 있었다. 특히 영어 작문의 내용과 전체적인 구성, 그리고 문법 부분에 도움을 받은 것으로 조사되었다. 특히 주관식응답에서 ‘자신의 생각 또는 글의 구조나 내용을 정리하는데 도움을 받았다’고 응답해 초고 쓰기활동이 최종본을 완성하는데 분명 도움이 되고 있음을 알 수 있었으나 후속연구에서 통계적 입증 과정이 더 필요해 보인다.

셋째, 수업 중 받은 다양한 평가 활동이나 피드백 활동이 학생들이 실제로 영어 글쓰기에 도움을 받았는지 탐색해 보았다. 우선, 학습자들은 교수자의 피드백을 선호했으며, 교수자로부터 다양한 피드백을 받았으나 그중에서도 교수자로부터 구두 피드백을 더 받고 싶다고 응답하였다. 교수자가 준 피드백에 대해 이해를 못했을 때 수정방향에 대해서 명확히 알기 위해서는 구두 피드백을 더 선호했다. 교수자의 피드백에 대한 신뢰감을 바탕으로 최종본 글쓰기에 반영하려고 노력하고 있었고, ‘글의 구성’과 ‘문법’ 영역에서 교수자로부터 도움을 받았고, ‘고쳐 쓰기’부분에서 가장 도움을 받지 못했다고 응답했다. 이는 변지현 (2013; 2017)의 연구 결과에서 언급하였듯이 교수자 선호도 측면에서 선행연구 결과와 일치하며, 정영철 (2014)의 연구에서 보았듯이, 학습자들이 직접적 피드백을 역시 선호함을 알 수 있었다. 본 연구에서는 학습자들이 수정방향을 구체적이고 명확하게 이해하기 위해 문자보다는 직접적인 구두 피드백을 훨씬 더 많이 선호했다.

학습자들이 초고를 작성한 후 1차로 자신의 글에 대해서 평가 하는 시간과 동료료를 평가 하는 시간을 동시에 갖았다. 그리고 동료 피드백을 받아 글을 완성 한

후 2차 자기평가 기회를 갖았는데, 이렇듯 자기평가 결과, 동료 결과와 교수자 평가 결과를 비교하였다. 학기 초에는 교수자가 준 점수 보다는 자기평가 점수와 동료평가 점수가 훨씬 높았지만, 학기 후반으로 갈수록 교수자, 동료평가, 자기평가 점수가 비슷함을 알 수 있다. 후반부에 오히려 학습자들이 자기 자신에 대하여 엄격하게 평가하고 있음을 알 수 있었다. 글을 완성하기 전에 실시한 1차 자기 평가보다는 2차 자기 평가 때 전반적으로 평균이 높았고, 동료평가 점수가 교수자의 점수보다 2차 자기평가 결과에 더 근접하였다. 이는 학습자들이 서로 서로 비슷한 수준과 관점으로 영어 작문에 대해 평가하고 있음을 알 수 있었다.

자기 평가에 대한 의견을 분석한 결과 실질적으로 자기 스스로 수정 내용에 대해서 인지하고, 수정하기 보다는 심리적인 안정감을 찾거나 또는 동료나 교수자로부터 받은 피드백의 수정 방향에 대해서 생각하는 기회로 활용하고 있음을 알 수 있었다. 이는 Park(2014)가 언급한 자기 평가의 한계성을 다시 한 번 확인해 주었다. 좀 더 활발히 자기 평가가 이루어지기 위해서 전혜원과 이호(2015)는 정확한 자기 평가가 실행되기 위해서는 채점표를 만드는 과정에 반드시 학습자를 포함시킬 것을 제안하고 있다.

동료 평가 과정을 분석한 결과, 학습자들은 동료 피드백을 받기도 하지만, 반대로 다른 동료에게 피드백을 주기도 한다. 학습자들이 실제 피드백을 주고받을 때에는 전체 피드백보다는 지엽적인 내용 수정을 요구하는 국부피드백을 더 많이 사용하고 있는 것으로 조사되었다. 특히, ‘문법’과 ‘글의 내용’에 대해서 가장 많이 피드백을 주고받았다고 응답하였다. 이는 동료들 간에 친밀감이 형성되어 ‘글의 내용’에 대해 구두로 의견 교환이 이루어졌고, 대면 피드백임에도 불구하고 ‘문법’에 대해 가장 많은 피드백이 이루어졌다는 점은 오예은과 이호(2015)의 연구결과와는 달랐다. 동료 평가 경험이 영어 작문에 도움이 된다고 많은 학생들이 응답하고 있고, 다양한 관점의 동료 피드백을 받고 싶어 하지만, 여전히 동료의 영어 실력을 믿지 못하거나 또는 형식적으로 동료 피드백 과정을 진행하는 경우가 있어 자기 평가나 동료 평가 과정에서 어떤 활동을 해야 하고, 어떤 부분에서 피드백을 주어야 할지에 대한 구체적인 훈련이 필요해 보인다. 동료 피드백을 주는 활동 자체가 글쓰기에 좀 더 신중히 임할 수 있고, 다양한 수준의 글을 읽는 기회를 가짐으로써 발전할 수 있는 가능성을 높인다는 점에서 긍정적으로 평

가를 받고 있으나, 동료 피드백을 주는 방법에 대한 숙지가 덜 되었거나 영어 능력이 현저히 낮은 학습자들의 경우에는 문제가 발생하기도 하였음을 확인해 주었고, 정확한 자기 평가와 동료 평가가 실행되기 위해서는 사전 훈련이 필요함을 다시 한 번 확인했다(변지현, 2013; 전해원, 이호, 2015; Lee, 2005).

본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 교육적 의의를 찾을 수 있다. 첫째, 대학생들을 대상으로 한 영어 글쓰기 수업을 위한 효과적인 교수학습 자료개발에 기여할 수 있을 것이라 생각된다. 과정 중심 영어글쓰기에서 학습자들에게 강조되어야 할 부분에 대한 근거를 찾을 수 있으며, 특히 영어 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 다양한 활동 방법과 효과적인 피드백 주는 방식이 무엇인지 명확히 밝힘으로써 글쓰기 교수학습에 도움이 될 것이라 생각된다. 둘째, 학습자들이 평가과정(피드백과 채점)에 적극적으로 참여함으로써 평가자 훈련과정 자료 개발에 기여할 수 있을 것이라 생각된다. 마지막으로, 학생들의 피드백 유형과 방식에 대한 정확한 선택을 파악함으로써 영어 글쓰기 수업 모형 및 자료 개발에 도움이 될 것으로 생각된다.

Works Cited

- Brown, H. Douglas. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd edition), London: Person Longman, 2007. Print.
- Byun, Ji-Hyun. A case study on general English writing class using portfolio keeping and peer feedback. *English 21* 26.1(2013): 203-32.
[변지현. 『포트폴리오와 동료피드백을 결합시킨 대학 교양 영작문 수업 운영 사례 연구』, 『영어영문학 21』, 26.1 (2013), 203-32.]
- _____. Learner perceptions and responses toward written feedback in English composition class. *Journal of Linguistic Studies*. 19.3 (2017): 27-51. Print.
[변지현. 『영작문 수업에서 교사 피드백에 대한 학습자 인식 및 반응 조사』, 『Journal of Linguistic Studies』, 19.3 (2017), 27-51.]
- Chung, Young Cheol. An integrated approach: College students' perceptions of giving feedback in English writing class. *The Journal of Modern British & American Language & Literature*. 32.1 (2014): 79-101. Print.
[정영철. 『통합적 접근: 영어 글쓰기 수업에서의 피드백주기 방식에 대한 대학생

들의 인식』, 『현대영미어문학』, 32.1 (2014). 79-101.]

- Ferris, Dana. & Roberts, Barrie. "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?" *Journal of Second Language Writing*, 10.3. (2001): 161-184. Print.
- Ferris, Dana. *Treatment of error in second language students writing*, MA: The University of Michigan Press, 2005. Print.
- Hwang, Seong Yeon, Effects of peer feedback on the feedback giver's English writing ability and attitude depending on the proficiency level of the peer's writing. Master's thesis, Ewha Womans University, Seoul
[황성연. (2011). 『동료의 작문 수준에 따른 피드백 제공 활동이 피드백 제공자의 영어 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향』. 미출간 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.]
- Lee, Ho. "Validity of self- and peer-ratings in an EFL essay writing test". *English Teaching*, 60.1, (2005): 195-219. Print.
- Park, Sujung. "Self-assessment in a Korean online university EFL writing classroom". *Journal of Foreign Studies*, 29 (2014): 69-94. Print.
- Jeon, Hye Won & Lee Ho. "Engaging high school students in the rubric development and evaluation of their own English writing". *The Journal of Modern British & American Language & Literature*. 33.3 (2015): 258-309. Print.
[전혜원, 이호. 『학습자 참여에 의한 영어 쓰기 평가 척도 개발 및 자기평가 연구: 고등학생을 중심으로』. 『현대영미어문학』 33.3 (2015): 285-309.]
- Jo, Eun-A. "The effectiveness of divers types of written feedback for effective English writing instruction." Master's thesis, Chungnam National University, Daeheon.
[조은아. (2015). 『효과적인 영어쓰기 지도를 위한 피드백 유형과 효과에 대한 문헌 연구』. 미출간 석사논문, 충남대학교 대학원.]
- Kim, Ae-Ju. "The effects of process-oriented English composition instruction on English writing performance." *영어영문학 연구* 55.3 (2013): 115-35. Print.
[김애주. 『과정중심 영작문 수업이 영어 쓰기 능력에 미치는 영향』. 『영어영문학 연구』, 55.3 (2013): 115-35.]
- Kim, Hyun-Chul.. *Repeated measures design*, Seoul: Kyoyukgoahak-sa, 2006. Print.
[김현철, 『반복측정자료의 분석』. 서울: 교육과학사. 2005.]
- Lee, Ho & Kim Ha-Na, Exploring learners' blind and face-to-face assessment in an L2 argumentative essay-writing test. *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 9.3 (2009). 403-27. Print.
[이호, 김하나. 『영작문에서의 대면평가와 익명평가의 비교 연구』, 『영어어문교육』, 9.3(2009): 403-27.]
- Oh, Yea-Eun & Lee, Ho. Exploring the effect of face-to-face and anonymous feedback on L2 writing revision. *English 21* 28.1(2015): 219-43. Print.

[오예은, 이호. 『동료의 대명 피드백과 익명 피드백이 대학생이 영작문 수정에 미치는 영향 연구』, 『영어영문학 21』, 28.1(2015): 219-43.]

Park, Nari. Analysis of types of peer feedback in the situation of English writing test-with focusing on summative feedback and marginal feedback-. Master's thesis, Chung-Ang University. 2013. Seoul. Print.

[박나리. (2013). 『영어 논술 시험 상황에서의 동료 피드백 유형 분석: 총평과 가장 자리 피드백 중심으로』. 미출간 석사논문, 중앙대학교 교육대학원.]

장소영 (군산대학교/교수)

주소: (54150) 군산시 대학로 558, 황룡인재교육원

이메일: clarasoyoung@hanmail.net

논문접수일: 2019. 07. 10 / 심사완료일: 2019. 08. 10 / 게재확정일: 2019. 08. 19