

작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구*

서영진 · 전은주**

<차례>

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 대상 및 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

본 연구의 목적은 작문의 고쳐 쓰기 단계에서 동료가 제공한 피드백 의견을 일정한 기준에 따라 유형화하여 동료 피드백의 구체적인 양상을 살피고, 동료 피드백 의견 유형별 타당도를 분석하여 동료 피드백 활동의 효과를 제고하기 위한 방안을 모색해 보는 데 있다.

동료 피드백은 동료 학습자가 피드백 제공자가 되어 서로의 글에 대해 감상, 논평, 수정 대안, 질문 등을 써주고 다음 단계의 작문 활동에 반영되도록 하는 과정이다. 이는 예상 독자에 대한 인식에 미숙한 학생들에게 자신의 의도와 목적이 어떻게 전달되었는지 미리 확인하게 하고, 자신

* 이 논문은 제 50회 국어교육학회 학술발표대회(2012. 4. 22.)에서 발표된 내용 중 일부를 수정 · 보완한 것이다.

** 서영진(제1저자, 양운고등학교), 전은주(교신저자, 부산대학교)

의 글과 쓰기 과정에 대해 성찰할 수 있는 기회를 제공한다. 또한 많은 시간과 노력이 요구되는 교사 피드백이 가진 현실적 한계를 해결할 수 있는 대안으로 평가받고 있다.

하지만 동료 피드백 활동에 대한 경고의 목소리도 있다. 동료 피드백에 대해 비판적 입장을 취하는 연구자들은 동료 피드백 활동이 학생 작문에 미치는 영향력은 제한적이라고 본다(Clifford, 1981 ; Connor & Asenavage, 1994). 학생들은 동료 글을 비평하는 것을 가볍게 여기거나 불성실한 태도로 임하는 경향이 있고, 문장이나 맞춤법 등의 글쓰기 형식에 더 치중하여 주제나 구성과 같은 본질적인 문제를 무시할 수도 있기 때문이다(Holt, 1992). 나아가 동료 학습자의 피드백은 적절하지 못할 때가 많고 분명하지 못한 태도 때문에 잠재적으로는 해로울 수 있다는 논의도 있다(Leki, 1991 ; Zhang, 1995).

대부분의 연구들이 동료 피드백의 긍정적 측면을 강조하고는 있지만 그 효과에 대한 논란이 존재하는 것은, 효과에 대한 언급은 있으나 효과를 뒷받침할 수 있는 정치하고 실증적인 검증이 충분하지 못하기 때문이다. 즉 기존의 논의들처럼 초고에 대한 평가 점수와 동료 피드백 이후 고쳐 쓴 글에 대한 평가 점수를 비교하여, 그 향상된 점수만으로 동료 피드백의 효과를 입증하기에는 부족함이 있다. 인지적으로 미성숙한 학습자들이 제공한 피드백 의견이 얼마나 타당한가에 대한 의문이 계속적으로 제기되는 상황에서, 고쳐 쓴 결과물이 초고보다 향상된 것은 동료 피드백의 효과가 아니라 고쳐 쓰기의 일반적인 효과이거나 쓰기 경험의 누적에 따른 숙달의 효과일 수도 있기 때문이다.

물론 학습자들이 동료의 글을 얼마나 타당하게 평가할 수 있느냐를 분석하여 동료 평가의 타당도를 밝힌 연구가 있기도 하다. 하지만 이러한 논의는 동료 피드백 내용 자체의 타당성을 직접적으로 분석한 것이 아니다. 일정한 평가 기준에 따라 동료 학습자의 글에 평점을 매기는 동료 평가의 점수와 교사 평가의 점수를 비교하여 교사 평가 점수를 준거로 평가자 간 상관도에 기대어 타당도를 간접적으로 추정한 것으로, 이는 피드백 내용 자체에 대한 타당도 분석이 아니라 평가의 신뢰성 차원에 대한 분석

일 뿐이다.

즉 동료 피드백 활동의 효과를 논의하기 위해서는 보다 직접적이고 구체적인 분석이 요구되는 바, 동료 학습자가 제공한 개별적인 피드백 의견 각각이 동료 글의 질적 수준을 향상시키는 데 기여할 수 있을 만큼 얼마나 타당한 것이었는지 그것의 절대적 타당도를 정치하게 분석하는 논의가 필요하다. 이에 본고는 동료 피드백 의견의 타당도를 직접적으로 평정해 보고자 한다. 우선 피드백 의견을 일정한 기준에 따라 분류하고, 유형별 타당도를 세부적으로 분석한다. 나아가 타당도가 떨어지는 유형의 피드백에 대해서는 그 원인을 분석하고 타당도를 높이는 방안을 모색해 보고자 한다.

II. 이론적 배경

작문 행위를 완성하기 위해서는 현재 자신의 글이 독자에게 어떠한 의미로 받아들여지고 있는지를 점검하여, 본래의 목적과 의도가 문자 텍스트를 통해 충분히 드러날 수 있도록 하는 고쳐 쓰기가 요구된다. 고쳐 쓰기에 대한 연구에서는 우수한 필자와 초보 필자를 비교하는 경우가 많다. 이들 연구 결과에 따르면, 우수한 필자는 한 두 번의 수정으로도 좋은 글을 만들지만, 초보 필자는 아무리 많은 수정을 해도 좋은 글을 만들 수 없다. 우수한 필자들은 초고 텍스트의 문제점을 잘 찾아내고 그것을 수정 할 나름의 방법을 가지고 있지만, 초보 필자들은 텍스트의 문제가 무엇인지 파악하지 못하고 그것을 수정할 방법을 모르기 때문이다.

Linda Flower et al(1986 : 28)는 초보 필자들의 이러한 미숙함의 원인을 ‘자기중심성’에서 찾고, ‘자기중심성’을 극복하기 위해서는 ‘거리두기’가 필요하다고 보았다. 미숙한 필자는 자신이 쓴 텍스트에 매몰되어 텍스트가 가진 문제를 스스로 발견하지 못하므로, 초고 텍스트와 일정한 간격을 두게 하고 객관적인 시선에서 초고를 살피도록 하는 것이다. 하지만

Brenewell, Bereiter & Scardamalia의 연구에 따르면, 학생 필자에게 본인 스스로 시간적 간격을 두고 자신의 글을 살펴보게 하는 방법은 큰 도움이 되지 않는다(Linda Flower et al, 1986 : 30).

그렇다면 타인의 시선에서 거리두기를 하는 방법이 활용될 수 있을 것이다. 즉 필자의 의도가 잘 표현되었는지, 필자가 의도한 대로 수용되고 있는지 타인의 시선에서 초고를 검토하여 그 결과를 바탕으로 고쳐 쓰기 를 하는 것이다. 이러한 맥락에서 동료 학습자나 교수자가 제공하는 피드백은 초보 필자들이 자기중심성에서 벗어나도록 해 주는 통로가 된다.

글쓰기 과정에서 타인이 제공하는 피드백은 글의 독자가 글의 필자에게 글에 대해 감상, 논평, 제안, 질문 등을 써주는 일종의 ‘독자의 글’이라고 정의할 수 있다. 피드백을 통하여 필자는 자신의 글에 정보가 충분한지, 연결이 매끄러운지, 부적절한 어휘나 문법 요소를 사용하여 독자들에게 혼란이나 오해를 야기하는 부분은 없는지 등에 대한 정보를 얻게 된다(Keh, 1990). 즉 피드백은 글을 수정해 나가도록 밀어주는 힘이 된다.

특히 동료 학습자가 제공하는 피드백은 글을 수정하는 필자의 입장에서 뿐만 아니라 피드백을 주는 독자의 입장에서도 긍정적인 역할을 한다(Chenoweth, 1987 ; Dheram, 1995, Villamil & Guerrero, 1996 ; Bichener & Knoch, 2009 ; Keh, 1990 ; Muncie, 2000 ; Rollinson, 2005). 왜냐하면 동료의 글에 대해 피드백을 주다 보면 자신이 글을 쓸 때에도 독자에 대한 인식을 높이게 되며, 동료의 글에서 보았던 문법적 · 내용적 · 담화 구조적 · 사회 언어적 오류들을 기억하고 자신의 글에서는 이러한 오류들을 범하지 않게 되는 효과가 있기 때문이다. 이처럼 동료 피드백은 작문의 언어적 측면에서 뿐만 아니라 학습자들의 인지적 측면, 사회적 측면, 정의적 측면, 방법론적 측면 등 다방면에서 기여하는 바가 많다.

하지만 동료 피드백과 관련하여 문제점도 지적되고 있다. 첫째, 시간이 많이 소모된다. 일단 동료의 글을 읽어야 하고, 그것에 대한 피드백 의견을 적어야 하며, 의미 협상을 통해 내용을 수정해야 하는 각각의 단계를 수행하기 위해서 많은 시간이 소요된다. 또한 동료 피드백을 효과적으로 수행하도록 하기 위해 학습자들에게 사전 훈련을 시키는 데도 시간이

필요하다(Rollinson, 2005). 둘째, 동료 피드백의 효과에 대해서는 교사들보다 학습자들이 더 회의적일 수 있다. 동료 피드백 활동의 목적과 장점을 이해하지 못할 수도 있고, 교사가 아닌 자신의 동료가 자신의 글을 읽고 피드백을 제공할 자격이 있는지에 대해 의심할 수도 있다는 것이다. 이는 무엇보다 학습자들의 작문 능력의 한계에서 비롯된다. 그 결과 학습자 간 상호 작용이 기대했던 것만큼 효과적이거나 활발하지 못할 수도 있다 (Zhang, 1995 ; Leki, 1991).

많은 연구자들이 동료 피드백에 대하여 긍정적인 입장을 취하고는 있지만, 부정적인 연구 결과도 상당수 존재하는 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고 국내의 작문 연구에서는 동료 피드백의 긍정적 측면을 보다 부각시키고 있다. 다인수 학급의 작문 지도 과정에서, 개별 학습자 각각에게 교사 피드백을 주는 것은 현실적 한계에 부딪히게 되고, 그 대안으로 동료 피드백이 선택되고 있기 때문이다. 하지만 작문 지도 현장에서 학습자들의 활동 양상 및 반응을 정치하게 분석하여 동료 피드백의 단점과 한계를 극복하기 위한 대안을 마련하지 못한다면, 동료 피드백을 활용한 작문 지도는 소정의 교육적 효과를 거두기 어려울 것이다.

III. 연구 대상 및 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 선정한 연구 대상 학습자들은 부산 해운대구 소재 일반 인문계 고등학교 2학년 여학생 40명이다. 연구 대상 집단 학습자들의 학업성취도는 전국 평균보다 상위에 속하는 중·상위권이라 할 수 있으며, 정규 국어 수업 중에 전개된 쓰기 교수·학습을 제외하고 논술 교육 등 별도의 작문 지도를 받은 적은 없는 학생들이다. 동료 피드백 의견의

타당도를 분석하기 위하여 연구 대상 학생 40명이 작성한 초고와 재고를 확인하며, 동료 학습자들이 제시한 피드백 의견 각각에 대한 타당도를 평정하였다.

2. 연구 자료 수집 방법 및 절차

본 연구를 위한 쓰기 수업은 다음 <표 1>과 같이 5차시에 걸쳐 진행되었다. 쓰기 과제는 연구 대상자들의 관심을 고려하여 ‘심야시간에 청소년의 인터넷 게임은 법적으로 규제되어야 한다.’는 논제에 대한 찬반 논의형 논술문 쓰기로 하였다. 5차시 동안 생산된 초고, 동료 피드백 의견서, 재고, 동료 피드백에 대한 설문 결과가 연구에 활용되었다.

<표 1> 연구 자료 수집 과정

차시	활동 내용
1 (30분)	<ul style="list-style-type: none"> 동료 피드백 활동 전 설문 조사지 작성 및 제출 논제 설정의 배경 안내 및 논제에 대한 자유 토론
2 (50분)	<ul style="list-style-type: none"> 내용 구상 및 논술문 쓰기
3 (50분)	<ul style="list-style-type: none"> 동료 피드백 안내 및 동료 피드백 활동 수행 교사 안내-동료 피드백의 취지 안내 모둠별 자료 바꾸기-다른 모둠에게 자료 넘겨주기 읽기-다른 모둠의 동료 글 정독하기 동료 피드백-논술문 평가 기준을 고려하여 동료 피드백 실시 결과물 돌려주기-원래 모둠에게 피드백 결과물 돌려주기
4 (50분)	<ul style="list-style-type: none"> 동료 피드백 내용 확인 및 고쳐 쓰기 검토하기-피드백 의견 검토하며 취사선택하기 고쳐 쓰기-피드백 의견 반영하여 고쳐 쓰기
5 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> 쓰기 포트폴리오(개요, 초고, 동료 피드백 의견서, 재고) 제출 동료 피드백 활동 후 설문 조사지 작성 및 제출

본고는 동료 피드백 활동에 대한 실제적 발달 수준에서의 자연스러운 상호 작용 양상을 고찰하기 위하여, 사전에 연구 대상 집단에게 동료 피

드백 활동에 대한 체계적인 교육을 실시하지는 않았다. 다만 동료 피드백 활동의 취지와 대략적인 방법을 설명한 후, 동료의 글에 대한 감상이나 평가, 이해하기 어려운 부분에 대한 질문, 보다 나은 글로 향상시키는 데 필요한 요소에 대한 제안 등 자신의 의견을 자유롭게 기록하도록 하였다. 한 모둠을 6명으로 구성한 후, 다른 모둠의 글 6편을 받아와, 한 편씩 돌려 읽으며 각각의 글에 대해 무기명으로 자신의 의견을 기록하는 방식을 취하였다. 즉 한편의 글은 6명의 동료 학습자들로부터 피드백을 받게 된다. 한 명이 제시할 수 있는 피드백 의견의 개수에는 제한을 두지 않았다. 40편의 글에 대한 피드백 의견 총수는 384건이었다.

3. 연구 분석 방법

동료 학습자들이 제시한 피드백 의견이 글의 질적 수준을 제고하는데 얼마나 타당하고 적절한 것이었는지, 그 타당도를 분석하기 위해 국어 교사 4인이 평정에 참여하였다. 이들은 교육 경력 9년 이상이며, 국어 교육학 석사 과정을 졸업하였거나 국어 교육학 박사 과정을 수료하였고, 쓰기 교육에 관심이 많은 국어 교사들이다. 동료 피드백 의견에 대한 타당도 평정에서 평정자 간 신뢰도를 높이기 위해서 평정 기준을 합의하는 사전 협의회를 실시하였다. 1편의 글에 대한 피드백 의견 10개를 대상으로 예비 평정을 실시하여 평정 상태를 확인하고, 평정자간 점수 차이를 줄이기 위한 협의를 하여 평가 기준을 조율하고 내면화하였다. 한편 본 평정 과정에서 점수 차이가 크게 나거나 평정이 애매모호할 경우도 별도의 협의를 거친 후 다시 평정하였다. 예를 들어 동료 글의 문제점을 해결하기 위해 학습자가 제안한 대안이 평정자가 개인적으로 선호하는 작문 스타일에 따라 적절하거나 부적절하게 판단될 수도 있다. 이 같은 경우들은 따로 모아 협의를 한 후, 협의 결과를 고려하여 각자 다시 평정하도록 하였다.

평정은 ‘1 : 전혀 타당하지 않음, 2 : 별로 타당하지 않음, 3 : 보통임, 4 : 타당함, 5 : 매우 타당함’ 다섯 단계로 하였다. 평정의 결과는 평정자 4

명의 점수를 평균하여, 70% 이상(5점 만점)을 기준으로 할 때 3.5점 이상)의 타당성이 확보되는 피드백 의견을 타당한 것으로 결론 내렸다.

한편 본고에서는 동료 피드백 타당도를 분석함에 있어 피드백 의견 유형별로 그 양상을 살펴, 타당도가 높은 피드백 의견 유형을 알아보고자 하였다. 피드백 유형¹²⁾은 피드백의 성격, 영역, 내용에 따라 다음과 같이 분류하였다.

〈표 2〉 동료 피드백 유형 분류

기준	유형	양상
피드백의 성격	우호적 피드백	글에 대해 칭찬하거나 긍정하며 우호적인 태도를 드러낸 피드백
	비판적 피드백	글에 대해 잘못된 점을 지적하거나 부정적 평가를 하며 비판적 태도를 드러낸 피드백
	유보적 피드백	글에 대해 긍정 또는 부정의 가치 평가를 내리지 않고 유보적 태도를 드러낸 피드백
피드백의 영역	내용 영역 피드백	글에서 전달하려는 주제는 분명한지, 주장에 대한 근거는 타당하고 적절한지, 내용은 참신하고 독창적인지, 상황·목적·독자들 고려하여 내용을 알차게 구성하였는지 등 글의 내용과 관련된 요소에 대한 피드백
	조직 영역 피드백	글 전체 구조가 유기적이며 완결성을 갖추고 있는지, 문단 구분이 논리적이고 서론·본론·결론이 적절한 분량과 비중으로 구성되어 있는지, 문단 연결이 자연스럽고 긴밀성이 유지되는지 등 글의 조직과 관련된 요소에 대한 피드백
	표현 영역 피드백	상황·목적·독자에 적합하여 명료하게 이해할 수 있도록 표현하는지, 문법적으로 정확하며 자연스러운 문장을 사용하는지, 어휘 선택은 적절한지, 맞춤법·띄어쓰기·문장 부호는 맞는지 등 글의 표현과 관련된 요소에 대한 피드백

12) 동료 피드백의 유형은 분류 기준에 따라 다양하게 나눌 수 있다(Hyland, 1990 ; Bitchener & Knoch, 2009 ; McGarrell & Verbeem, 2007). 이은자(2009 : 134)는 피드백의 유형을 내용에 따라 내용/형식 피드백, 범위에 따라 과정/결과 피드백, 성격에 따라 부정적/긍정적, 표현에 따라 명시적/암시적, 매체에 따라 오프라인(지면)/온라인, 방식에 따라 면담/문자, 제공시기에 따라 즉각/지연 피드백으로 나누기도 하였다.

기준	유형	양상
피드백의 내용	단순 소감형 피드백	글 전반에 걸쳐 막연하고 피상적인 인상이나 소감을 밝히는 피드백
	오류 지적형 피드백	글에서 고쳐야 할 부분이나 잘못된 점을 단순히 지적하는 피드백
	논평형 피드백	글에서 잘된 점과 잘못된 점을 언급하고 그에 대한 이유를 제시하며 글에 대한 자신의 생각을 논리적으로 밝히는 피드백
	대안 제시형 피드백	글에서 잘못된 점을 언급한 후 바른 내용으로 수정하는 대안을 제시하거나, 초고 내용을 인정한 후 다른 관점 · 견해 · 정보를 제시하여 내용을 발전시킬 수 있도록 유도하는 피드백
	질문형 피드백	글의 내용 중 이해가 잘 되지 않는 부분에 대해 물어보는 피드백

아울러 동료 피드백 활동과 관련한 설문 조사를 실시하였다. 피드백 주체에 대한 선호도, 동료 피드백의 장·단점, 동료 피드백 수행에 대한 효능감, 동료 피드백의 효과에 대한 인식, 동료 피드백에 대한 만족도와 관련된 설문의 응답 결과는 타당도 분석 결과와 함께 논의하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 동료 피드백 의견의 전반적 타당도

교육 평가 일반에서 타당도란 측정하고자 하는 것을 얼마나 바르게 재고 있는가의 정도를 의미하는데, 내용타당도·구인타당도·준거타당도로 분류된다.¹³⁾ 그 중 내용 타당도란 평가 목표와 평가 도구의 합치도 정도를 통해 결정되는 것으로, 내용 관련 전문가들의 주관적 판단에 의존한

13) 내용타당도는 각각의 측정 목적에 비추어 평가 내용이 얼마나 합당한가, 구인타당도는 평가하고자 하는 행동의 구인을 얼마나 반영하고 있는가, 준거타당도는 현재나 미래 시점에서 비교하려는 준거에 어느 정도나 부합하는가에 따라 결정된다.

다. 본고에서 논의하는 ‘동료 피드백 의견의 타당도’는 내용 타당도의 개념에 가깝다.¹⁴⁾ 즉 동료 학습자의 피드백 의견이 동료 피드백 수용자의 글을 향상시키고자 하는 동료 피드백 활동의 목적에 부합할 수 있도록 적절했는지 정도를 살펴보고자 하는 것이다.

동료 피드백 의견의 타당도에 대한 평정에서, 평정자 4인 간 신뢰도는 Cronbach α .917이며, 평정자 사이의 p 값은 모두 $p<.01$ 로 평가자 간 신뢰도는 유의미한 것으로 나타났다. 동료 피드백 의견 384건 전체에 대한 타당도 평정 결과의 평균을 제시하면 다음 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 동료 피드백 의견에 대한 교사별 타당도 평정 결과

평정자	교사 A	교사 B	교사 C	교사 D
평균 타당도	3.47	3.73	3.71	3.63

동료 피드백 의견의 타당도 평정에 참여한 교사 4인의 평정 결과를 종합한, 전체 평균 타당도는 3.635점으로 나타났다. 3.635점은 5점 만점(100%)을 기준으로 할 때, 72.7%의 타당도를 보이는 것으로, 기준으로 설정했던 70%를 상회하는 것이다. 전반적으로 동료 피드백 의견은 피드백 수용자의 글을 향상시키는 데 긍정적으로 기여할 수 있다고 판단되었다. 이는 동료 피드백 활동 수행 전에 실시한 설문 조사에서 확인된, 동료 피드백에 대한 학생들의 불신을 완화시켜 줄 수 있는 결과였다.

동료 피드백 활동 전에, 연구 대상 집단에게 실시한 설문에서 동료 피드백과 교사 피드백 중 어느 것이 자신의 작문에 더 유용하다고 생각하는지 물은 결과, 77.51%의 학생이 교사 피드백이 더 유용하다고 생각하였다. 그 이유를 파악하기 위해 동료 피드백의 단점에 대해 물은 결과, 45% 학생이 동료 피드백 의견의 타당성을 신뢰하지 못하기 때문이며, 17.5%의 학생이 동료가 자신보다 더 높은 수준의 피드백 의견을 제시하지 못할 것

14) 본고에서 사용하고 있는 타당도의 의미가 교육 평가 일반에서 사용되는 타당도의 정의에 엄밀하고 적확하게 부합하지 못한다면, 일반적 의미의 ‘적절성’으로 대체할 수도 있겠다.

이기 때문이라고 응답하였다. 한편 본인 스스로 동료의 작문에 얼마나 도움을 줄 수 있는지에 대한 질문에서는 보통이라고 답한 학생이 65%, 별로 도움을 줄 수 없다고 답한 학생이 17.5%로 나타나 본인 스스로 동료에게 도움이 될 만한 피드백 의견을 제시할 수 있을지에 대해서 부정적으로 생각하고 있었다. 즉 학생들은 동료 피드백 활동에서 제공되는 피드백 의견들이 본인 글의 완성도를 높이는 데 효과적으로 기여하지 못할 것이라는 부정적 인식을 가지고 있었다.

하지만 384건의 동료 피드백 의견의 타당성에 대해 평정한 결과는 학생들의 우려와 달리 일정 수준 이상의 타당도를 확보하고 있어 학생들의 불신을 감소시킬 수 있는 결과를 보여주었다. 실제로 동료 피드백 활동이 종료된 후 그 만족도를 조사한 결과에서는 10%의 학생이 매우 만족, 62.5%의 학생이 만족, 17.5%의 학생이 보통이라고 응답하는 등 대다수의 학생이 만족하는 것으로 나타났다. 동료 피드백을 하는 것이 하지 않는 것보다 효과적이라고 생각하는 학생도 65%로 나타나, 동료 피드백 의견이 필자의 글을 고치는 데 긍정적으로 기여하였음을 알 수 있다.

피드백 의견 유형별 타당도를 피드백의 성격·영역·내용에 따라 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

2. 피드백 성격에 따른 동료 피드백의 타당도

피드백의 성격에 따른 세부 유형별 타당도는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 피드백 성격별 동료 피드백 의견의 타당도

	우호	비판	유보	합계
개수(n)	95	183	106	384
비율(%)	24.74	47.65	27.61	100
평균 타당도	2.98	4.27	3.66	3.63

피드백 성격을 기준으로 피드백의 유형을 나누어보면, 47.65%가 잘못된 점을 지적하거나 비판적인 태도를 드러내는 피드백, 24.74%가 동료 글의 잘된 점을 칭찬하거나 격려하며 우호적인 태도를 드러내는 피드백, 27.60%가 유보적 태도를 드러내는 피드백이었다.

연구 대상 집단의 피드백 제공자들은 주로 비판적 피드백을 제공하였다. 비판적 피드백의 많은 경우는 표현 측면의 오류를 지적하거나 내용의 타당성에 대한 비판적 의견을 제시한 것이다. 학습자들은 자신이 제공한 피드백이 동료의 글을 개선하는 데 도움을 주기 위해서는 잘못된 점이나 수정해야 할 부분을 알려주어야 한다고 생각하고 있기 때문에 우호적 피드백보다는 비판적 피드백을 더 많이 제공하는 것으로 추측된다.

한편 유보적 피드백이 우호적 피드백보다 많이 나타났다. 이는 글쓰기 능력이 월등하지 못한 자신이 동료의 글에 대해서 단정적인 평가를 내리는 것이 조심스러워 절충적 입장은 취하거나 질문의 형식으로 평가를 유보하기 때문이다.

피드백 성격에 따른 유형별 타당도는 ‘비판적 > 유보적 > 우호적 피드백’의 순으로 높았다. 비판적 피드백의 타당도는 4.27로 85.4%의 타당도를 나타내어, 일정 수준 이상의 타당도를 갖춘 것으로 평가되었다. 비판적 피드백으로 분류된 의견들 중 다수는 글에서 잘못된 점을 단순 지적하거나, 근거를 들어 잘못되었다고 평가하거나, 잘못된 점을 수정할 수 있는 대안을 제시하는 경우이다. 이는 동료 피드백 수용자가 초고를 어떻게 수정해야 하는지 그 방향을 제시한다는 점에서 동료 피드백의 목적 달성이 효과적인 것으로 평가되었다.

우호적 피드백의 타당도는 2.98로 59.6%의 타당도를 보여주어 타당도가 높지 않았다. 우호적 피드백으로 분류된 많은 수의 의견은 의례적이고 형식적인 칭찬이거나 동료 글에 대한 단순 소감을 긍정적으로 표명한 경우여서, 글의 질적 수준을 제고하는 데 필요한 정보를 제공하지 못하는 것으로 판단되었다. 우호적 피드백을 제공받은 많은 학생들이 동료가 칭찬을 해 주어 고맙기는 하지만 무엇을 어떻게 고쳐 써야 보다 나은 글이 될 수 있을지 잘 모르겠다는 반응을 보이는 것과 상통한다.¹⁵⁾

유보적 피드백의 타당도는 3.66으로 73.2%의 타당도를 보여주었다. 동료 글에 대한 긍정이나 부정의 가치 판단을 유보한 피드백들은 대부분 질문의 형식으로 나타났다. 이해가 되지 않아 질문을 하거나 회의적 의문을 제기하는 방식으로 표현하여, 피드백 수용자에게 암시적으로 수정할 것을 권하는 것이다. 자신의 판단에 대한 확신이 없는 학습자들에게 많이 나타난다. 유보적 피드백은 우호적 피드백에 비하여 그 타당도가 높게 나타났다. 그 까닭은 우호적 피드백 의견들이 막연하고 추상적인 경우가 많았던 데 반해, 유보적 피드백 의견들은 특정 부분을 지목하고 그 의견을 제시하여 피드백 제공자들에게 암시적으로나마 구체적인 정보를 제공해 줄 수 있었기 때문이다.

3. 피드백 영역에 따른 동료 피드백의 타당도

동료 피드백 영역에 따른 유형별 타당도는 다음 <표 5>과 같다.

<표 5> 피드백 영역별 동료 피드백 의견의 타당도

	내용	조직	표현	합계
개수(n)	118	71	195	384
비율(%)	30.73	18.49	50.78	100
평균	3.57	3.30	4.04	3.63

연구 대상 집단이 제공한 피드백 중 주제의 선명성·논증의 타당성·내용의 참신성·내용의 풍부성 등 내용 측면에 대한 피드백은 전체 피드백 의견 중 30.73%를 차지하였다. 내용 영역에서는 주장과 근거의 관련성을 기반으로 한 논증의 타당성 측면에 대한 피드백 의견이 가장 많이 나

15) 우호적 피드백에 비해서 비편적 피드백의 타당도가 높다는 결과에 근거하여 비편적 피드백이 더 효과적이라고 단정해서는 안 된다. 본고의 연구 대상 집단이 제공한 우호적 피드백의 내용 수준이 범박하고 피상적인 경우가 많았던 관계로 과생된 결과일 수도 있음을 고려해야 한다.

타났다.¹⁶⁾ 이는 연구 대상 글쓰기 과제가 논술문이었던 것과 관련된다.

글 구조의 체계성·문단 구성의 적절성·문단 연결의 긴밀성 등 글의 조직 측면에 대한 피드백은 18.49%에 그쳤다. 그 중에서도 문단 구성의 적절성에 대한 의견이 많았다. 학생들은 대체로 의미 단위에 따라 형식 단락을 적절하게 구분하여 이해하기 쉽게 썼는지, 서론·본론·결론의 분량 안배가 적절한지에 대한 의견을 제공하였다. 중심 내용이 잘 드러나도록 조직되었는지, 내용의 순서나 구조가 이해하기 쉽도록 되어 있는지 글 전체의 구조적 완결성이나 문단 연결의 긴밀성 등에 대한 보다 고차적인 수준의 피드백을 제공하는 경우는 많지 않았다.

이에 반해 표현의 명료성·문장의 정확성·어휘 선택의 적절성·표기의 정확성 등 글의 표현 측면에 대한 피드백은 50.78%로 내용 및 조직 영역에 대한 피드백 의견보다 월등히 많았다. 학생들이 동료의 글에 비교적 정확하고 자신감 있게 피드백 해 줄 수 있는 영역은 표현 측면의 영역이라는 것을 알 수 있다. 표현 영역의 피드백은 피드백 의견이 특정한 세부 항목에 집중되었던 내용 및 조직 영역과 달리, 표현 영역을 구성하는 세부 항목 전반에 걸쳐 두루 나타났다. 다만 표현의 명료성에 대한 피드백 의견이 상대적으로 많이 나타났는데, 특정 표현이 어떠한 의미인지 이해

16) 피드백 영역에 따른 동료 피드백의 양상을 보다 세부적으로 살펴면 다음과 같다.

피드백 영역	세부 항목	개수(n)	각 영역 내 비율(%)
내용	주제의 선명성	18	15.25
	논증의 타당성	60	50.85
	내용의 참신성	24	20.34
	내용의 풍부성	16	13.56
	합계	118	100
조직	글 구조의 체계성	10	14.08
	문단 구성의 적절성	46	64.79
	문단 연결의 긴밀성	15	21.13
	합계	71	100
표현	표현의 명료성	67	34.36
	문장의 적절성	53	27.18
	어휘의 적절성	31	15.90
	표기의 정확성	44	22.56
	합계	195	100

하기 어렵다는 의견이나 해당 문장의 의미가 무엇인지 물어보는 질문을 통해 표현의 명료성을 제고할 것을 암시하는 방식으로 드러났다.

피드백 영역에 따른 유형별 피드백 의견의 타당도는 ‘표현 > 내용 > 조직’ 영역의 순으로 높게 나타났다. 세 가지 피드백 영역 중 표현 영역의 피드백 의견 타당도는 4.04로, 80.8%의 타당도를 나타내어 가장 높았다. 표현 영역의 피드백은 구체적인 부분을 지목하여 잘못된 점에 대해 논평하거나, 잘못된 표현을 보다 적절한 표현으로 바꾸는 대안을 제시해 주는 경우가 많았기 때문이다.

이에 반해 조직 영역에 대한 피드백 의견의 타당도는 3.30로 66.0%의 타당도를 보여 70%에 미치지 못하였다. 조직 영역의 피드백 의견 중에는 글 전체 구조의 완결성이나 문단 연결의 긴밀성에 대한 막연한 평가를 제시하는 경우가 많아 타당도가 높지 않았다.

4. 피드백 내용에 따른 동료 피드백의 타당도

피드백 내용에 따른 유형별 타당도는 다음 <표 6>와 같다.

<표 6> 피드백 내용별 동료 피드백 의견의 타당도

	단순소감형	오류지적형	논평형	대안제시형	질문형	합계
개수(n)	72	97	93	52	70	384
비율(%)	18.75	25.26	24.22	13.54	18.23	100
평균	2.46	3.73	4.31	4.18	3.49	3.63

연구 대상 집단의 동료 피드백 제공자들은 글에서 고쳐야 할 부분이나 잘못된 점을 지적하는 피드백 의견을 가장 많이 제공하였다. 25.26%의 의견이 오류 지적형 피드백으로 주로 근거의 타당성, 문단 구분의 적절성, 문장 성분들의 호응 관계 및 문법적 정확성, 어휘 선택의 적절성, 맞춤법 및 띠어쓰기의 정확성 측면에서 잘못된 점을 지적하는 것이었다.

한편 글의 잘된 점과 잘못 된 점에 대해서 나름의 근거를 밝히며 평가하는 논평형 피드백은 24.22%로 나타났다. 연구 대상 집단이 제공한 논평형 피드백의 많은 경우는 평가의 이유나 근거를 체계적이고 논리적으로 밝히기보다 단편적인 근거를 바탕으로 하였다. 논평형으로 분류된 피드백 의견 93건 중 43건이 잘못된 점을 지적하고 그 이유를 밝히는 것이었다는 점을 고려했을 때, 글에서 고쳐야 할 부분이나 잘못된 점을 언급하는 피드백 의견은 오류 지적형 97건과 논평형 43건으로, 36.46%의 높은 비율을 차지한다.

글 전반에 대한 단순 소감을 밝히는 수준의 피드백 의견은 18.75%로 오류 지적형과 논평형 피드백 다음으로 많이 나타났다. ‘……잘 썼네. 내용 좋네. 재밌게 잘 읽었다.’ 등의 긍정적 소감은 의례적이고 형식적인 칭찬이 다수를 차지한다. ‘…… 정확하게 말은 못하겠는데, 뭔지 모르게 어색한 것 같다. 이상한 것 같다’ 등의 부정적 소감을 제시하는 경우는 대부분 피드백 의견에 대한 확신 없이 ‘~인 것 같다.’ 식의 표현을 활용하는 경향이 두드러진다.

글에서 잘못된 점을 언급한 후 수정 대안을 제시하는 의견은 13.54%를 차지하였다. 대안 제시형 피드백의 대부분은 잘못된 표현을 고쳐주는 경우였는데, 제시한 대안이 최선이 아닐 수도 있으므로 그 대안이 적절한지 교사에게 물어보라거나, 피드백 수용자가 한번 더 비판적으로 검토해 보라고 권하는 경우도 있었다. 대안을 제시할 때는 ‘부족하지만, 나도 잘 모르겠는데, 나도 잘 못 하지만’ 등의 표현을 동반하는 것이 특징적이다. 이는 우리의 말문화 관습으로서 자기 겹양의 표현으로 풀이될 수도 있으며, 자신이 제안하는 수정 대안에 대한 확신이 부족하기 때문으로 볼 수도 있다. 초고 내용을 인정한 후 다른 관점·견해·정보를 제시하여 내용을 발전시킬 수 있도록 유도하는 피드백은 찾기 힘들었다.

글의 내용이나 표현에 대해 질문을 하는 방식의 피드백 의견은 18.23%였다. 의미 전달이 명료하지 못한 경우 질문을 통해 자신이 이해한 바가 맞는지 확인하거나, 부정적 의견을 질문의 형식으로 우회적으로 표현하기도 하였다.

한편 피드백 의견 자체가 불명확하여 피드백 제공자의 추가적인 보충 설명이 없으면 이해하기 힘든 내용의 피드백도 있었다.

피드백 내용에 따른 유형별 타당도는 ‘논평형 > 대안 제시형 > 오류 지적형 > 질문형 > 단순 소감형’의 순서로 높게 나타났다. 논평형의 타당도는 4.31로, 86.2%의 타당도를 보여 가장 높았다. 동료의 글에서 잘된 점과 잘못 된 점에 대해 그 나름의 이유를 밝히며 평가하였기 때문이다. 즉 잘못된 원인을 알려주어 문제 해결 방안을 찾는 데 도움을 주기 때문에 오류를 단순 지적하는 방식보다 타당도가 높게 나타났다.

대안 제시형의 타당도는 4.18로, 83.6%의 타당도를 보였다. 대안 제시형에서도 문제점에 대한 지적과 그 이유를 제시하는 의견이 있다는 점에서 논평형과 마찬가지로 높은 타당도를 보여주었다. 다만 학습자 수준에서 제시하는 대안들 중 일부는 적절하지 못하여 논평형에 비해 타당도가 낮게 나타났다.

질문형의 타당도는 3.49로, 기준으로 설정했던 70%를 넘기지 못했다. 논평형, 대안 제시형, 오류 지적형 등 의견을 직접 제시하는 피드백보다 타당도가 낮게 나타났다. Sweeney(1999)가 피드백 수용자가 어떻게 변화해야 하는지를 직접 밀하는 것과 질문을 제기하는 것 중에서 전자가 쓰기 질 개선 가능성이 높다고 한 것을 확인시켜 준다.

5. 논의

동료 피드백에 대한 회의적인 논의의 핵심은 작문 능력이 미숙한 학습자들이 제시하는 피드백 의견은 질적 수준이 낮아 피드백 수용자의 고쳐 쓰기에 효과적으로 기여할 수 없다는 데 있다. 이로 인해 학습자 스스로도 교사에 의한 피드백을 선호하고, 경험적으로도 교사 피드백이 가장 효과적이라고 생각되고 있다.¹⁷⁾

17) 동료 피드백보다 교사 피드백을 선호하는 것은 본고의 설문 조사 결과뿐만 아니라, 이지연(2010), 주미진 & 김양희(2010)에서도 나타난다.

하지만 실제로 그러한지에 대해서는 명쾌하게 결론 내리기 어렵다. 교사 피드백을 받은 학생 글의 향상도가 가장 높다는 결과도 있으며(Beach, 1979), 교사 피드백을 받은 집단과 그렇지 않은 집단 사이에 큰 차이가 없다는 결과도 있다(Bridwell, 1998). 대학생들을 대상으로 자기 첨삭·동료 첨삭·교수 첨삭의 효과를 연구한 정희모·이재성(2008 : 680)는 각 집단의 평균 상승만을 단순 비교하면 동료 > 교수 > 자기 첨삭의 순으로 효과적이라고 하였다. 그러나 세 집단의 집단 간 분석 평가 총점의 유의확률을 비교하면, 세 가지 중 어느 방법이 더 효과적이라고 말할 수 없다고 한다.

이러한 상황에서 본고는 동료 피드백 활동의 효과를 검증하는 데 핵심적인 역할을 하는 동료 피드백 의견의 타당도를 분석하였다. 그 결과에 따르면 피드백 의견 총 384건의 타당도는 5점 만점을 기준으로 3.635로, 72.7%의 타당도를 보여 주었다. 아주 높은 타당도를 갖춘 것은 아니지만 일정 수준 이상의 타당도를 확보하고 있다고 판단할 수 있는 결과이다. 피드백의 정확성이나 범위 등에서 나타나는 한계를 극복하고 그 가치를 살릴 수 있는 방안을 마련하게 된다면, 작문 지도 과정에서 교사 피드백에 전적으로 의존하지 않고 동료 피드백을 활용하는 것도 효과가 있을 수 있음을 뒷받침해 준다.

피드백 유형별로 그 타당도 분석 결과를 정리해 보면, 피드백의 성격과 관련하여서는 우호적 피드백보다 비판적 피드백의 타당도가 높게 나타났다. 동료가 자신의 글을 어떻게 수정해야 할지 그 방향을 설정하는 데 구체적인 정보를 제공하는 비판적 피드백이 동료 글의 완성도를 높이는 데 보다 효과적이라는 것이다.

그러나 필자의 글에 대해 비판을 가하는 피드백은 자기 효능감을 저하시키며, 쓰기 불안의 원인이 될 수 있어(Buhrke et al, 2002) 필자의 작문 활동에 부정적인 영향을 초래한다고 알려져 있다. 아무리 타당하고 정확한 피드백을 제공하더라도 학습자가 작문 활동을 포기하게 된다면 피드백은 더 이상 필요하지 않게 되므로, 긍정적인 피드백을 권장하는 것이다.

하지만 우호적 피드백의 타당도는 낮게 나타났다. 쓰기의 정의적 측면에 미치는 영향을 고려하여 우호적이고 긍정적 피드백을 장려하고자 한다

면 의례적이고 형식적인 칭찬처럼 막연하고 단편적인 피드백보다는 구체적인 정보를 담은 피드백을 제공하도록 해야 할 것이다. 즉 동료 글에서 잘된 점이 있다면 어떠한 부분이 왜 잘 되었다고 생각하는지 구체적으로 언급하여 차후 작문에서 잘된 점을 보다 부각시킬 수 있도록 발전의 계기를 마련해 주어야 우호적 피드백의 타당도를 높일 수 있다.

한편 비판적 피드백이 쓰기의 정의적 측면에 미치는 부정적 영향 때문에, 반드시 필요한 비판까지 자제할 필요는 없을 것이다. 동료 피드백 활동의 목적은 글의 질적 수준을 제고하는 것이고, 이를 위해서는 비판적 피드백도 불가결함을 알릴 필요가 있다. 또한 피드백 수용자도 이에 대해 열린 자세를 취할 수 있도록 해야 한다.

피드백의 영역과 관련하여, 많은 학습자들은 내용 구성이나 조직 측면에 대한 피드백보다 표현이나 형식적인 측면에 대한 피드백에 집중하는 경향이 있었다.¹⁸⁾ 문장 단위의 오류 수정처럼 글의 미시 구조에 대한 피드백은 글쓰기 능력 향상에 기여할 수 있는 부분이 극히 제한적이기 때문에, 표현 영역에 대한 피드백은 긍정적으로 평가되지 않는 것이 일반적이다. 그럼에도 불구하고 학생들의 동료 피드백 활동에서는 표현 영역에 대한 피드백 의견이 내용 영역 및 조직 영역에 대한 피드백 의견보다 타당도가 높았다. 표현 영역에 대한 피드백은 문장이나 어휘 수준, 표기 수준의 미시적인 부분들의 정합성을 파악하는 능력으로도 가능하지만, 내용 및 조직 영역에 대한 피드백은 글의 거시 구조를 파악하는 능력이 전제되어야 하기 때문에, 작문에 미숙한 학습자들이 내용 및 조직 영역에 대한 피드백을 타당도 높게 제시하는 것은 어려웠을 것이다.

이와 같은 결과를 고려할 때 무조건 표현 영역에 대한 피드백을 지양하게 하는 것이 좋은 방법은 아니다. 타당도가 낮은 영역에 대한 피드백을 강요하여 동료 학습자의 글을 초고보다 못한 글로 수정하게 하는 것보

18) 이러한 양상이 학습자들의 동료 피드백에서만 나타나는 것은 아니다. 내용에 대한 피드백보다 문법이나 수사적 표현 중심의 형식에 대한 피드백에 치중되는 경향은 교사 피드백에서도 나타나는 현상이다. 이은자(2008 : 368)에 의하면 교사 피드백에서 글의 내용, 구성, 표현 등을 두루 종합적으로 피드백하는 경우는 27% 밖에 되지 않았다.

다. 타당도가 높은 피드백으로 문장의 정확성이나마 제고하게 하는 것이 좋을 수도 있다. 타당도가 낮은 잘못된 피드백 의견은 피드백 제공자에 대한 신뢰를 떨어뜨릴 뿐만 아니라 자칫 수정된 글의 완성도를 오히려 더 떨어뜨리는 부정적인 결과를 초래할 수 있다. 즉 표현 영역에 대한 피드백 의견을 무조건 부정적으로 일반화하기보다 표현 측면에 대한 피드백과 내용 및 조직 측면에 대한 피드백이 적절한 조화를 이루도록 하고, 내용 및 조직 등 글의 거시 구조를 파악하고 비판적으로 평가할 수 있는 능력을 갖추도록 해야 할 것이다.

이를 위해서는 무엇보다 동료 글을 정확하게 읽고 비판적으로 분석할 수 있는 독해 능력의 선행적 발달이 요구된다. 추론적·비판적 독해 능력을 갖춘 학습자라면 동료 글에 대한 비판적 읽기를 통해 글의 거시 구조에 대한 의견을 제공할 수 있을 것이다.

한편 문법적인 사항이나 문장의 정확성에 대한 피드백은 학생들이 주로 범하는 반복적인 오류 유형을 중심으로 일괄 집중 지도하거나 마지막 단계에서 간단히 지적하는 정도로 그 비중을 조절하는 방법을 활용하는 것이 좋겠다. 그 후 형식적인 측면을 고려하지 않아도 되면서 생긴 여유를 최대한 활용하여 피드백의 초점을 내용 및 조직 영역으로 옮겨가도록 유도해야 할 것이다.

다만 많은 선행 연구들을 통해서 의미나 내용 중심의 피드백이 형식 및 표현 중심 피드백보다 효과적인 것으로 밝혀졌더라도, 실제 학습 현장에서 학습자들이 자신의 글에 대해 표현 중심의 피드백을 받아 문장 단위부터 의미를 정확하게 전달하는 능력이 향상되기를 기대하고 있다면, 이를 고려할 수도 있어야 할 것이다.

피드백 내용과 관련하여서는, 논평형과 대안 제시형 피드백 의견이 높은 타당도를 보였다. 이러한 결과는 최선경(2010)의 논의와도 상통한다. 최 선경(2010 : 309)은 첨삭 지도의 효과를 기대할 수 있는 가장 바람직한 유형은 글의 문제점이나 이유를 설명하고 수정 방향에 대한 조언까지 제시하는 경우이고, 첨삭 지도의 효과를 그다지 기대하기 어려운 유형은 글의 문제점을 세대로 지적하지 못하거나 잘못되지 않았음에도 불구하고 잘못

되었다고 지적하는 경우라고 하였다. 유능한 피드백 제공자는 글의 잘못된 부분을 지적하고 그 이유를 필자가 납득할 수 있게 잘 설명한 후, 수정 예시 혹은 조언을 통해 어떻게 수정하는 것이 바람직할지에 대한 의견까지 덧붙여 준다. 이 때 비로소 동료 피드백 활동이 글의 질적 수준을 제고 하는 데 기여할 수 있다. 그러나 논평형 피드백이나 대안 제시형 피드백은 높은 타당도를 보임에도 불구하고 많지 않았다.

결국 타당도가 높은 논평형과 대안 제시형 피드백을 활성화하기 위해 서는, 동료 피드백 제공 능력의 향상이 전제되어야 하고, 이를 위한 사전 교육¹⁹⁾이 선행되어야 한다. 이때 활용할 수 있을 만한 방법은 교사가 체계적이고 구체적인 피드백 지표를 만들어 학생들로 하여금 피드백의 세부 기준을 공유하게 하는 것이다. 학습자들이 글의 표현이나 형식적인 부분에 대한 오류 지적에 치중하지 않도록, 내용 구성이나 글 전체의 구조적 완결성 등 글의 전반적인 측면에도 관심을 가질 수 있도록 그와 관련된 구체적인 질문과 준거를 제시해 주도록 한다.

아울러 동료 피드백 실시 전에, 교사가 학습자에게 피드백을 제공하는 기회를 마련하여 피드백이란 어떻게 하는 것인지 시범을 보일 수 있도록 해야 한다. 효과적인 동료 피드백을 해 주기 위해서는 학습자 스스로 도움이 될 만한 피드백을 받아 본 경험이 있어야 하기 때문이다. 교사의 개별 피드백이나 공개 점삭을 통한 피드백 경험은 피드백 방법을 내면화하는 관찰 학습의 기능을 수행할 수 있을 것이다.

19) 동료 피드백이 가지고 있는 여러 가지 장점들을 살리면서 동료 피드백의 질적 수준과 타당도 제고하기 위해서는 동료 피드백에 대한 체계적인 교육이 선행되어야 할 것이다. 본 연구에서는 동료 피드백 활동 전에 동료 피드백의 가치 및 효과, 그리고 방법에 관하여 간략히 안내하기는 하였다. 하지만 학생들의 동료 피드백의 자연스러운 양상을 파악해 보고자 하였으므로 체계적인 훈련을 하지는 않았다. 향후 동료 피드백 활동의 효율을 높이기 위해서는 동료 피드백 활동의 목적 및 방법, 가치, 효과 등에 대해 보다 체계적이고 심도 있는 훈련이 이루어져야 할 것이다.

V. 결론

작문 활동에서 동료 피드백은 자기 중심적 사고에서 벗어나게 해주어 학습자가 자신의 글을 객관적으로 볼 수 있도록 도와주고 고쳐 쓰기 과정에 중요한 정보를 제공한다. 하지만 동료 피드백의 효과가 제대로 발휘되기 위해서는 동료 피드백 의견의 타당성이 전제되어야 할 것이다. 이에 본고에서는 동료 피드백 의견이 동료 학습자의 글을 얼마나 타당하게 평가하여 동료 글의 질적 수준을 제고하는 데 기여할 수 있는지 동료 피드백 의견의 타당도를 분석하였다.

연구 대상 집단의 피드백 의견 384건은 평균 72.7%의 타당도를 보여 줘, 일정 수준 이상의 타당성을 확보하고 있음을 확인하였다. 피드백 의견 유형별 타당도를 세부적으로 고찰한 결과에 따르면, 우호적 피드백보다 비판적 피드백이, 막연하고 피상적인 인상이나 소감 및 글의 오류에 대한 단순한 지적보다 글의 잘된 점과 잘못된 점에 대한 구체적인 정보를 담은 논평 및 글의 문제를 해결하는 데 도움을 줄 수 있는 대안 제시 피드백이, 내용 및 조직 영역에 대한 피드백보다 표현 영역에 대한 피드백의 타당도가 높게 나타났다.

이러한 결과를 모든 작문 상황에 일반화하여 해석하는 데는 한계가 있을 것이다. 연구 대상 집단의 지역·학교·학년·성별에 따라 다른 결과가 나타날 수 있으며, 작문 과제 유형, 작문 활동에 대한 동기화 정도, 작문 능력, 동료 피드백에 대한 사전 교육 실시 여부도 결과에 영향을 미칠 수 있을 것이다.

그럼에도 불구하고 본고의 분석 결과는 작문 활동에서 피드백은 교사에게 전적으로 의존하지 않고도, 동료 학습자 상호 간에도 가능함을 알려 준다. 다만 동료 피드백의 부족한 부분에 대해서는 교사 피드백을 통해 보완되어야 할 것이다. Muncie(2000)의 논의처럼, 중간 단계의 글에 대해서는 동료 피드백을 활용하고, 최종 단계에서는 교사 피드백을 활용하는 방안을 고려할 수 있다. 중간 단계에서 제공되는 동료 피드백은 교사가 처

음부터 글쓰기에 개입하지 않음으로써 학습자들의 비판적 사고력 및 자율성을 기르는 데 도움이 된다. 또한 동료 학습자 수준에서 제시할 수 있는 수정 의견을 바탕으로 글을 개선하면 교사가 작문의 모든 단계에 피드백을 제공해야 하는 부담을 덜 수 있고, 작문 마지막 단계에서 피드백을 제공할 때 더욱 집중적이고 결정력 있는 피드백을 제공할 수 있게 된다. 즉 동료 피드백은 교사 피드백의 완전한 대체제가 될 수는 없겠지만, 보완제가 될 수 있을 것이다. 본고의 논의가 작문 활동에서 동료 피드백 활동을 효과적으로 전개하는 데 기여할 수 있기를 바란다.*

* 본 논문은 2012. 6. 25. 투고되었으며, 2012. 7. 9. 심사가 시작되어 2012. 7. 31. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김남미(2009), 대학 글쓰기수업에서 동료평가 결과 연구, *한민족문화연구*, 30, 151~180.
- 박상민·최선경(2011), 첨삭지도에 대한 학습자 요구분석과 효율적인 첨삭지도 방법, *작문연구*, 13, 353~383, 한국작문학회.
- 박은영(2004), 웹기반 영작문교육에서의 동료수정 양상 연구, *영어어문교육*, 10(1), 107~126.
- 오택환(2009), 인터넷 게시판 글쓰기에 나타난 동료평가의 양상과 유형, *청람어문교육*, 40, 234~262, 청람어문교육학회.
- 이은자(2009), 교사 첨삭 피드백의 원리와 방법, *작문 연구*, 9, 123~152, 한국작문학회.
- 이지연(2010), 한국 대학생의 영작문 활동 시 나타나는 동료 피드백의 양상 및 이에 대한 인식, *현대영여교육*, 11(3), 134~161.
- 정희모·이재성(2008), 대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구, *국어교육학연구*, 33, 657~685, 국어교육학회.
- 조인록·선팽식·지은립(2009), 글쓰기 지도를 위한 초등학생 자기평가의 타당성 및 효과성, *초등교육연구*, 22(2), 185~204, 한국초등교육학회.
- 주미진·김양희(2010), 다양한 종류의 피드백이 영어 작문 향상에 미치는 효과, *영어어문교육*, 16(4), 133~152, 한국영어어문교육학회.
- 최선경(2010), 첨삭지도를 통한 글쓰기 교육 방안—분석—진단—처방—협의의 4단계 동료첨삭 모형을 중심으로—, *한민족문화연구*, 35, 301~331, 한민족문화학회.
- Flower, L.(1986), 원진숙·황정현 공역(1998), Problem-solving strategies for writing, 글쓰기의 문제 해결 전략, 서울: 동문선.
- Beach, R.(1979), The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-evaluation on high school student's revising of rough drafts, *Research in the Teaching of English*, 13(2), 111~119.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204~211.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., Pfister, H.(2002), Improving Fourth Grade Students' Writing Skills and Attitudes, Additional information about the document that does not fit in any of the other fields ; not used after 2004. Master of Arts Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Program.

- Chenoweth, N. A.(1987), The need to teach rewriting, *ELT Journal*, 41, 25~29.
- Clifford, J.(1981), Composing in stages : The effects of a collaborative pedagogy, *Research in the Teaching of English*, 15(1), 37~53.
- Connor, U., & Asenavage, K.(1994), Peer response groups in ESL writing classes : How much impact on revision?, *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257~276.
- Danis, F.(1982), Weaving the Web of Meaning : Interaction Patterns in Peer-Response Groups, Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication.
- Dheram, P. K. (1995). Feedback as a two-bullock cart : A case study of teaching writing. *ELT Journal*, 49(2), 160~168.
- Holt, M.(1992), The Value of Written Peer Criticism, *College Composition and Communication*, 43(3), 384~392.
- Hyland, K.(1990), Providing productive feedback, *ELT Journal*, 44, 279~285.
- Keh, C. L(1990). Feedback in the writing process : A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294~304.
- Leki, I.(1991). Preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203~218.
- McGarrell, H., & Verbeem, J.(2007). Motivating revision of drafts through formative feedback, *ELT Journal*, 61(3), 228~236.
- Sweeney, M. R.(1999), Relating Revision Skills to Teacher Commentary, *Teaching English in the Two-Year College*, 27(2), 213~218.
- Villamil, O.S. & Guerrero, M. C.(1996). Peer revisions in the L2 classroom. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51~57.
- Zhang, S.(1995). Re-examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209~222.

<초록>

작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구

서영진 · 전은주

본 연구의 목적은 작문의 고쳐 쓰기 단계에서 동료가 제공한 피드백 의견을 일정한 기준에 따라 유형화하여 동료 피드백의 구체적인 양상을 살피고, 동료 피드백 의견 유형별 타당도를 분석하여 동료 피드백 활동의 효과를 제고하기 위한 방안을 모색해 보는 데 있다.

이에 본고는 고등학교 2학년 학생 40명이 작성한 초고, 피드백 의견서, 재고를 분석하였다. 쓰기 과정에서 생산된 동료 피드백 의견은 총 384건이며 국어 교사 4인이 각각의 타당도를 5점 척도로 평정하였다. 전체 피드백 의견의 평균 타당도는 72.7%로, 일정 수준 이상의 타당성을 확보하고 있음을 확인하였다. 한편 피드백 의견을 피드백의 성격 · 영역 · 내용에 따라 여러 가지 유형으로 분류하여 유형별 타당도를 세부적으로 분석하였다. 그 결과 긍정적 피드백보다 부정적 피드백이, 막연하고 피상적인 인상이나 소감 및 글의 오류에 대한 단순 지적형 피드백보다 글의 잘된 점과 잘못된 점에 대한 구체적인 정보를 담은 논평 및 글의 문제를 해결하는 데 도움을 줄 수 있는 대안 제시형 피드백이, 내용 및 조직 영역에 대한 피드백보다 표현 영역에 대한 피드백의 타당도가 높게 나타났다.

이상의 결과는 다음과 같은 시사점을 제공해 준다. 첫째, 비판적 피드백의 필요성을 인정하고, 우호적 피드백을 제공할 때는 보다 구체적인 정보를 전달할 수 있도록 한다. 둘째, 표현 영역에 대한 피드백을 평가 절하 하지 말고, 피드백 영역을 다변화하고 거시적인 차원에도 관심을 가질 수 있도록 한다. 셋째, 논평과 대안 제시형 피드백을 활성화하기 위해 동료 피드백에 대한 체계적인 훈련이 요구된다.

【핵심어】 작문, 동료 피드백, 피드백 유형, 타당도

<Abstract>

A Study of Peer Feedback Opinion Validity by Types in Writing

Seo, Young-jin · Jeon, Eun-joo

The purpose of this study is to explore ways that enhance the impact of peer feedback activities by analyzing the validity of feedback opinion types. This study categorized feedback opinions provided by peer students in rewriting and tried to find out the concrete aspects of the feedbacks.

This paper analyzed 40 pieces of first drafts, feedback opinions, amended drafts of the 11th grade students' writing. The total number of peer feedback comments were 384 and four Korean teachers assessed validity of these feedback opinions. As a result, average validity was 72.7%. The result shows that peer feedback ensures the validity of more than a certain level.

Meanwhile, as a result of the analysis by types, friendly feedbacks have more validity than critical feedbacks. Feedbacks to provide an alternative have more validity than vague and cursory feedbacks and ones to point out an error. Feedbacks on areas of expressions have more validity than feedbacks on contents and structures.

【Key words】 writing, peer feedback, types, validity