

작문 활동에서 동료 피드백 의견 유형별 수용도 연구

서영진 한국교육과정평가원

* 이 논문은 제50회 국어교육학회 학술발표대회(2012.4.22)에서 발표된 내용 중 일부를 수정·보완한 것이며, 서영진·전은주(2012)의 후속 연구이다.

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

I. 서론

본 연구의 목적은 동료 피드백을 활용한 작문 활동에서 동료가 제공한 피드백 의견 유형별로 그 수용도를 분석하여, 동료 피드백 활동의 효과를 제고하기 위한 시사점을 도출하는 데 있다.

소집단 내에서 이루어지는 동료 피드백 활동이 쓰기 능력 향상과 쓰기 태도 형성에 긍정적인 영향을 끼친다는 결과가 발표되면서,¹ 실제 교수 학습 현장에도 동료 피드백을 활용한 작문 활동이 자주 시도되고 있다. 하지만 동료 피드백 활동의 효과에 대해 회의적인 입장을 취하는 논의도 존재하는 것이 사실이다(Clifford, 1981; Connor & Asenavage, 1994; Holt, 1992; Leki, 1991; Zhang, 1995). 부정확한 피드백, 피드백 활동 수행에 대한 책임감 부

1 동료와의 상호 협력 활동이 글쓰기 능력 향상에 영향을 미친다는 사실은 Vygotsky (1978)의 근접발달이론과 Bakhtin(1981)의 대화주의이론을 수용하고 있는 글쓰기 이론 전문가들에 의해 검증되었다. Clifford(1981), Higgins, Flower & Petraglia(1992), 정희모(2006), 강숙희(2007), 오택환(2007, 2008), 주민재(2008), 정희모·이재성(2008), 안상영(2010) 등을 통해서도 동료 피드백의 효과에 대한 논의가 축적되고 있다.

즉, 동료의 능력에 대한 회의 등이 피드백의 신뢰성이나 타당성을 떨어뜨리는 결과를 낳을 수 있기 때문이다.

이와 같이 피드백의 효과에 대해 논의할 때 고려해야 할 중요한 변수 중 하나는 수용도이다. 즉, 피드백의 효과를 논의하기 위해서는 피드백 정보가 피드백 수용자에게 받아들여져 수용자의 차후 행동 방향과 강도에 영향을 미칠 수 있어야 한다. 아무리 타당한 피드백이 제시되더라도 피드백 수용자가 피드백 제공자를 신뢰하지 않고 그 의견을 수용하지 않는다면, 그것의 효과를 논의하는 것 자체가 불가능해진다. 이는 작문 활동 중 동료 학습자가 제공한 피드백에도 마찬가지로 적용된다. 즉, 작문 활동 중에 동료 학습자가 제공한 피드백의 효과도 그것이 어느 정도나 수용되는지 어떻게 수용되는지에 대한 분석 결과 위에서 논의되어야 한다.

하지만 기존의 작문 연구에서는 피드백의 수용 문제를 적극적으로 고려하지 못했다. 동료의 피드백 의견은 모두 고쳐 쓰기에 반영되는 것인 양 피드백의 수용 과정은 고려하지 않고, 초고와 동료 피드백 이후의 고쳐 쓴 글에 대한 점수만을 비교하며 그 효과에 대해 논의하였다. 동료가 제공한 피드백은 있는 그대로 수용되는 것이 아니라 일부만 수용될 수도 있고, 거부될 수도 있으며, 잘못 이해될 수도 있다는 것을 간과하였던 것이다.

이에 보고는 동료 피드백 활동의 효과를 실질적으로 검증하는 데 필요한 논의를 정교화 하는 차원에서, 고쳐 쓰기 단계에서 동료 학습자가 제공한 피드백 의견이 얼마나, 어떻게 수용되고 있는지 분석해 보고자 한다. 이를 위해 피드백 수용자에게 동료가 제공한 각각의 피드백 의견을 어떻게 수용하여 반영했는지 자기 점검표를 작성하도록 하고, 그 결과를 바탕으로 피드백 의견 유형별로 수용 정도를 살펴보았다.

II. 이론적 배경

교육 활동에서 피드백이란 학습자에게 일정한 학습 과제를 수행하게 한 후 그 결과의 옳고 그름에 대한 정보를 제공하고, 그 이유를 설명하거나 학습의 부족한 부분을 보충하기 위해 부가적 정보를 제공하는 것이다. 즉, 교실의 학습 상황에서 학생들의 질적·양적인 성취에 관하여 학생들에게 정보를 제공해 주고자 하는 모든 형태의 의사소통은 피드백이라 할 수 있다. 일반적으로 피드백은 학습자에게 그들이 성취해야 할 행위를 알려주고, 수행해야 할 구체적인 과업 내용을 결정해 줌으로써 학습의 효과성을 제고한다. 또한 학습 동기를 유발하여 학생의 학습 수행을 강화하는 역할을 하며, 미래의 목표를 달성하는 데 다양한 형태로 영향을 미친다(Ilgen, Fisher & Taylor, 1979: 350~352).

피드백은 교사만 제공할 수 있는 것이 아니다. 동료 학습자 상호 간에도 학습자의 눈높이에서 각자의 과제 수행에 대한 피드백을 주고받을 수 있다. 작문 활동에서도 동료 학습자가 동료의 글에 대해 일정한 기준에 따라 논평, 질문, 제안, 감상 등을 써 주어 차후 작문에 영향을 미칠 수 있다. 작문 활동에서 동료 피드백은 ‘필자로서 독자에 대한 감각’을 신장시켜 주며(Bruffee, 1999: 62), 고등 사고력의 향상·자기 중심성의 극복·쓰기 경험의 공유·쓰기 동기의 강화·언어 기능의 발달 등 다양한 측면에서 교육적 효과를 제공하는 것으로 평가된다(이재기, 1997; 한철우·성낙수·박영민, 2003; 오택환, 2008).

한편 피드백 수용도(feedback acceptance)는 피드백이 자신이 수행한 성과를 정확히 나타내었는가에 대한 믿음(Ilgen et al, 1979: 362)에서부터 출발한 것으로, 피드백 수용자가 피드백 메시지의 유용성을 평가하여 자신의 이후 행동에 반영하는 정도를 말한다. 일반적으로 피드백의 수용도는 피드백 제공자에 대한 신뢰도가 높을수록 증가한다. 피드백 제공자가 수행과 관련된 영역에 대한 기술과 능력이 있다고 여길수록, 정확하게 평가하려는 동기가 있다고 여길수록 수용도는 증가한다(Bannister, 1986). 또한 피드

백 내용이 구체적이고 명확할수록 피드백 수용도는 증가한다. 추상적인 내용의 피드백은 정보로서의 효용 가치가 낮을 뿐 아니라 그 결과를 쉽게 납득하기도 어렵다. 하지만 구체적인 내용의 피드백은 피드백 수용자에게 차후 행동 방향 설정에 필요한 구체적인 정보를 제공하므로, 그 수용도가 높아진다(Brett & Atwater, 2001). 피드백 수용도는 긍정적인 피드백일수록, 피드백 횟수가 많을수록 증가하기도 한다. 한편 수용자의 자기 개발 동기, 자기 효능감 및 존중감, 귀인 성향도 피드백의 수용도에 영향을 미치는 매개 변수가 된다(고은정, 2004; 차인권, 2006).

III. 연구 대상 및 방법²

1. 연구 대상

본 연구를 위해 선정한 연구 대상 학습자들은 부산 해운대구 소재 일반 인문계 고등학교 2학년 여학생 40명이다. 40명의 학생이 작성한 초고, 피드백 의견서, 채고, 동료 피드백 의견의 수용에 대한 자기 점검표를 분석하여 동료 학습자가 제공한 피드백 의견을 어느 정도나 수용하는지, 수용한다면 어떠한 방법으로 수용하였는지를 살펴보았다.

2. 연구 자료 수집 방법 및 절차

본 연구를 위한 쓰기 수업은 다음 표 1과 같이 5차시에 걸쳐 진행되었

2 본고는 서영진·전은주(2012)의 후속 연구로, 본고의 연구 자료 수집 방법과 연구 분석 방법의 동료 피드백 유형 분류는 서영진·전은주(2012)를 바탕으로 하고 있음을 밝혀 둔다.

다. 쓰기 과제는 연구 대상자들의 관심을 고려하여 ‘심야시간에 청소년의 인터넷 게임은 법적으로 규제되어야 한다.’는 논제에 대한 찬반 논의를 논술문 쓰기로 하였다.

표 1. 연구 자료 수집 과정

차시	활동 내용
1	• 논제 설정의 배경 안내 및 논제에 대한 자유 토론
2	• 내용 구성 및 논술문 쓰기
3	• 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 결과를 돌려주기
4	• 동료 피드백 내용 확인 및 고쳐 쓰기 검토하기 - 피드백 의견 검토하고 반영할 내용 취사선택하기 고쳐 쓰기 - 피드백 의견 반영하여 고쳐 쓰기
5	• 동료 피드백 의견 수용에 대한 자기 점검표 작성 후 제출 • 쓰기 포트폴리오(개요, 초고, 동료 피드백 의견서, 재고) 제출

동료 피드백 활동을 위해 6명씩 한 모둠을 구성하고, 다른 모둠의 글 6편에 대해 피드백을 실시하는 것으로 하였다. 자기 모둠의 글 6편은 다른 모둠에 주고, 자기 모둠은 다른 모둠의 글 6편을 받아와, 각자 한 편씩 읽고 피드백 의견지에 글에 대한 자신의 의견을 무기명으로 기록하는 방식을 취하였다. 피드백 의견은 동료의 글에 대한 감상이나 평가, 이해하기 어려운 부분에 대한 질문, 보다 나은 글로 향상시키는 데 필요한 요소에 대한 제안 등 다양한 의견을 자유롭게 기록하도록 하였다. 모둠별 피드백 활동이 종료되면, 한 명은 6편의 글에 대한 피드백을 제공하게 되고, 한 편의 글은 6명의 동료 학습자들로부터 피드백을 받게 된다. 한 명이 제시할 수 있는 피드백 의견의 개수에는 제한을 두지 않았다. 다만 동일하거나 유사한 피드백 의견을 제시하는 것은 가급적 삼가도록 하였다. 1인이 1개의 의견을 제시한 경우도 있고,

2개 이상의 의견을 제시한 경우도 있었다. 40편의 글에 대한 피드백 의견의 총수는 384건이었다. 한 편의 글 당 평균 9.6건의 피드백 의견을 받았다고 할 수 있다.

3. 연구 분석 방법

고쳐 쓰기를 한 후 동료 피드백 의견을 어느 정도로 반영하여 수정하였는지 각 글의 필자에게 피드백 의견별로 자기 점검표를 작성하도록 하였다. 자기 점검표의 내용은 다음 표 2와 같다. 동료 피드백 의견이 무엇이었는지 의견 란에 간략하게 기록한 후, 고쳐 쓰는 과정에서 동료 피드백 의견을 반영하였는지, 반영하지 않았는지, 반영하였다면 어떻게 반영하였는지, 반영하지 않았다면 왜 반영하지 않았는지를 체크하도록 하였다. 이후 연구자가 초고와 고쳐 쓴 글을 비교 대조하며 자기 점검표의 내용을 확인하는 작업을 수행하였으며,³ 자기 점검표에 표시된 결과에서 추출한 반응 비율을 바탕으로 수용의 정도를 살폈다.

표 2. 동료 피드백 수용에 대한 자기 점검표

의견	구분	반영 방법 및 이유	점검
	수용	문제점에 대한 지적을 수긍하고 대안을 마련하여 반영하였다.	
		제안한 대안을 그대로 수용하여 반영하였다	
		제안한 대안을 부분적으로 반영하였다.	
		제안한 대안을 내 생각에 맞게 적용하여 반영하였다.	
		기타	

3 확인 작업은 학생들의 자기 점검표의 응답 결과가 재고에서 달라진 것과 일치하는지 여부를 확인하기 위해서 진행되었다. 한편으로는 ‘기타’로 처리된 것의 사유를 구체적으로 확인해 보기 위함이었다.

미수용 ⁴	문제점에 대한 지적이나 대안을 수긍할 수 없었다.	
	문제에 대한 지적은 수긍하지만 어떻게 수정해야 할지 몰랐다.	
	반영하고 싶었으나 시간이 부족했다.	
	초고와 많이 달라지는 것이 부담스러웠다.	
	기분 나쁘거나 귀찮았다.	
	기타	

한편 본고에서는 동료 피드백 의견을 일정한 기준에 따라 나누어, 피드백 유형별로 수용도를 분석하였다. 수용도가 낮은 유형과 수용도가 높은 유형을 파악하여, 수용도가 높거나 낮은 이유를 보다 구체적으로 밝혀 보고 동료 피드백의 효율을 높이는 방안을 고찰해 보기 위함이다. 피드백 유형은 피드백의 성격, 영역, 내용에 따라 표 3과 같이 분류하였다.

동료 피드백의 유형은 어떠한 분류 기준을 활용하느냐에 따라 다양하게 나눌 수 있다(Hyland, 1990; McGarrell & Verbeem, 2007; Bitchener & Knoch, 2009; 오택환, 2008/2009; 이은자, 2009; 주미진·김양희, 2010). 이은자(2009: 134)에 따르면 피드백의 유형은 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 나눌 수도 있다고 한다.

표 3과 같은 피드백 의견 유형 분류들은 기존의 선행 연구들에서 제시한 하위 유형들을 재구성하여 범주화한 것이다. 다만 일부 내용은 수정하여 활용하였다. 대부분의 선행 연구에서는 글에 대해 잘못된 점을 지적하는 피

4 '미수용'의 하위 항목 중 '문제에 대한 지적은 수긍하지만', '반영하고 싶었으나' 는 동료가 제시한 피드백 의견에 대해 심리적으로 공감한 것이므로, '수용'으로 처리할 수도 있을 것이다. 하지만 심리적 차원의 수용은 객관적으로 확인하기가 어려운 한계가 있다. 이에 본고에서는 '수용'을 '심리적 수용'이 아닌 '실제적·실천적 수용'으로만 국한한다. 즉 수용과 미수용을 구분하는 결정적 기준은 피드백 의견이 고쳐 쓰기에 반영되어 실제 수정행위로 표출되었는지, 그리하여 고쳐 쓴 최종의 글에서 확인되는지 여부이다.

드백을 부정적 피드백이라고 명명한다. 하지만 해당 피드백의 목적이 글 전체나 지적하는 부분의 존재 자체를 부정하거나 원천적으로 반대하는 것은 아닐 것이다. 잘못된 점에 대한 지적을 통해 보다 나은 글로 발전할 수 있는 계기를 마련해 주려는 것이 목적일 것이다. 이에 그것의 행위 목적이 잘 드러날 수 있도록 비판적 피드백이라고 명명하였다. 그에 따라 부정적 피드백의 상대방에 위치하는 긍정적 피드백도 우호적 피드백이라 수정하여 명명하였다.

표 3. 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·독자를 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
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

분석 결과에 대한 기술은 384건의 피드백 의견에 대한 전반적인 양상을 중심으로 하였다.⁵ 본고는 작문 활동에서 동료 피드백 의견의 수용 측면을 고려하는 연구가 전무한 현재의 상황을 감안하여, 동료 피드백 의견 수용의 전반적인 양상에 대한 분석을 우선적으로 시도해 보고자 하기 때문이다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 동료 피드백 수용의 전체적 양상

40편의 글에 대한 동료 피드백 의견 384건 각각에 대한 수용 여부, 수용 방식 및 미수용 이유를, 자기 점검표를 바탕으로 확인해 본 결과는 표 4와 같다.

표 4. 동료 피드백의 수용 양상

구분	개수(비율)	세부 양상	개수 (비율)
수용	262건 (68.23%)	문제점에 대한 지적을 수긍하고 대안을 마련하여 반영하였다.	126건(2.81%)
		제안한 대안을 그대로 수용하여 반영하였다	30건(7.81%)
		제안한 대안을 부분적으로 반영하였다.	24건(6.25%)
		제안한 대안을 내 생각에 맞게 적용하여 반영하였다.	22건(5.73%)
		기타	60건(15.63%)

5 연구 대상 학생별로 피드백 의견을 어느 정도나 어떻게 수용하였는지 분석하여 기술할 수도 있었을 것이나, 학생별 수용 양상을 구체적으로 밝혀 보는 질적 분석은 차후에 시도하고자 한다.

미수용	122건 (31.77%)	문제점에 대한 지적이나 대안을 수긍할 수 없었다.	27건(7.03%)
		문제에 대한 지적은 수긍하지만 어떻게 수정해야 할지 몰랐다.	36건(9.38%)
		반영하고 싶었으나 시간이 부족했다.	11건(2.86%)
		초고와 많이 달라지는 것이 부담스러웠다.	31건(8.07%)
		기분 나쁘거나 귀찮았다.	4건(1.04%)
		기타	13건(3.39%)

동료가 제공한 피드백 의견 중에 필자에게 수용되어 고쳐 쓰기에 반영된 의견은 384건 중 262건으로, 68.23%였다. 동료 피드백 의견을 수용하는 구체적인 방법과 관련하여, 동료가 제시한 대안을 있는 그대로 수용하는 경우는 많지 않았다.⁶ 한편 ‘전적으로 수용’, ‘부분적으로 수용’, ‘창의적으로 변용’하는 방법보다 동료가 지적한 문제점을 확인한 후 문제를 해결하기 위한 대안을 필자 스스로 마련하는 경우의 비율이 월등히 높았다. 이는 피드백 제공자가 문제를 해결하기 위한 대안을 제시해 주기보다는 문제점을 단순히 지적하거나 글의 장단점에 대해 논평하는 경우가 많았던 것과 연결된다. 즉, 제안된 대안이 없어 ‘전적으로 수용’, ‘부분적으로 수용’, ‘창의적으로 변용’할 수 있는 선택의 기회가 없었던 것이다.

한편 기타로 분류된 수용 방법은 15.63%로, 적지 않은 비율을 차지하였다. 이는 피드백 제공자가 글에 대해 긍정적인 단순 소감이나 긍정적인 논평을 제공한 경우에 대한 수용 형태이다. 긍정적인 소감을 제시했다는 것은 피드백 제공자가 원하는 방향으로 글이 작성되어 있다는 의미이므로, 피드백 제공자의 의견이 사전에 이미 수용된 것이라고 할 수 있다. 그런데 기타로

6 Mittan(1989)에 따르면, 학생들은 자신보다 월등하다고 느끼는 교사로부터 받는 피드백에 대해서는 거의 비판 없이 수동적으로 받아들이지만, 동등한 사회적 지위 및 언어 능력을 지닌 동료 학습자로부터 받는 피드백에 대해서는 비판적으로 평가하는 과정을 거치게 된다고 한다. 피드백 제공자의 권위나 전문성에 대한 신뢰가 피드백의 효과성에 대한 인식에 영향을 미친 것이라 할 수 있다.

분류된 의견들을 수용한 학생 작문을 살핀 결과, 자신의 글에 대한 동료의 긍정적인 평가를 확인하는 정도로 그치는 수용 양상을 보였다. 논평의 방식을 취하며 잘되었다고 판단하는 근거나 이유를 제시한 경우는 그 근거나 이유에 착안하여 글의 잘된 점을 보다 돋보이게 하며 글의 질적 수준을 높이는 도전을 할 수도 있는데도 불구하고, 긍정적인 평가를 받았다는 사실에 만족하며 자신의 글을 더 이상 향상시키기 위한 노력을 보이지 않는 경향이 있음을 알 수 있다.

동료가 제공한 피드백 의견 중에 필자에게 수용되지 않는 의견은 384건 중 122건으로, 31.77%로 나타났다. 동료 피드백의 효과에 대해 논의한 많은 연구들이 동료 학습자가 제공한 피드백 의견이 실제 고쳐 쓰기 작업에서 반영되지 않을 수 있다는 것을 간과해 왔음을 감안할 때, 31.77%의 의견이 수용되지 않고 있다는 점은 주목할 만하다. 특히 동료 피드백 의견을 수용하지 않은 이유를 구체적으로 살펴보면 시사하는 바가 크다.

수용하지 않은 이유와 관련하여 응답 비율이 가장 높았던 것은 동료가 지적한 문제점에 대해서는 공감하지만 어떻게 수정해야 할지 몰라서 수정하지 못했다는 응답이다. 수용되지 않은 122건 중 36건의 피드백 의견에 대한 응답이 이에 해당한다. 이상적인 피드백은 필자의 글을 하나하나 수정하여 대안을 제시해 주는 데 있지 않다. 필자 스스로 자신의 글을 반성적으로 고찰해 볼 수 있도록 유도해 주어야 한다. 하지만 수용자 스스로가 문제를 해결하는 방법을 모색할 수 있는 능력이 부족한 경우는, 글의 잘못된 점에 대해서 아무리 꼼꼼하게 지적해 주더라도, 반성적 사고를 자극하기 위한 암시적인 피드백을 아무리 다양하게 제시해 주더라도 소용이 없다. 이 경우는 수정 대안을 직접적으로 제시해 줄 필요가 있다. 하지만 36건의 피드백에 대해서는 동료가 지적한 문제점을 인식하면서도 대안을 마련하지 못해, 이를 반영하여 수정할 수 없었던 것이다.

그 다음으로 높은 응답률을 보인 것은 초고와 많이 달라지는 것이 부담스러워서라는 것이었다. 동료 피드백 의견에 비추어 볼 때 자신의 글을 수정

해야 한다는 사실을 잘 알고 있고 있었으나, 수정하는 것이 결코 만만하거나 쉬운 일이 아니라는 부담감에 포기해 버리는 경우가 있다는 것이다.

동료가 지적한 문제점이나 대안을 수긍할 수 없어서 수용하지 않았다는 반응도 있었다. 동료가 지적한 문제점을 수긍할 수 없다는 것은 동료가 잘못 되지 않았음에도 불구하고 잘못되었다고 지적했다고 생각하는 경우이다. 잘못된 피드백을 제공하게 되는 원인에 대해서는 심도 있는 분석이 필요하겠지만, 표현 단위에서는 국어 지식의 부족에 기인하는 경우가 많다. 내용·논리 면에서는 잘못된 추론, 피드백 제공자의 잘못된 경험이나 지식, 오독에 기인하는 경우가 많다. 특히 피드백 제공자가 지나치게 자신의 주관을 많이 개입시킬 경우 자신의 관점을 강요하는 우를 범하게 된다(최선경, 2010: 309). 이처럼 잘못되지 않았음에도 잘못되었다고 지적하는 의견이 많아지면, 결국 동료 피드백의 타당성과 신뢰성은 저하되고 수용도는 낮아질 수밖에 없다.

동료 피드백 의견의 성격·영역·내용별로 그 수용 양상을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

2. 피드백의 성격에 따른 동료 피드백 수용도

피드백 성격에 따른 동료 피드백 수용 정도는 표 5와 같다.

표 5. 피드백의 성격에 따른 동료 피드백 수용도

유형	수용	미수용
우호적 피드백 (95건)	95건 (100%)	-
비판적 피드백(183건)	120건 (65.57%)	63건 (34.43%)
유보적 피드백(106건)	47건 (44.33%)	59건 (55.67%)

피드백 성격에 따른 동료 피드백 수용의 정도는 ‘우호적 > 비판적 > 유보적 피드백’ 순으로 높았다. 동료 피드백 의견의 타당도 측면에서는 비판적 피드백의 타당도가 가장 높았지만(서영진·전은주, 2012), 수용도 측면에서는

우호적 피드백의 수용도가 가장 높았다. 특징적인 것은 우호적 피드백 의견은 100% 수용된다는 사실이다. 하지만 그 수용의 63.16%가 피드백 의견을 단순히 확인하는 데 그치는 방식으로 대단히 소극적인 수용이라는 점에 주목할 필요가 있다. 일반적으로 우호적 피드백은 비판적 피드백보다 수용도가 높다고 알려져 있다. 하지만 본고의 결과와 같이 긍정적 평가를 단순히 확인하고 넘기는 정도에 그치는 소극적인 수용이 차지하는 비율이 높아 우호적 피드백의 수용도가 높게 나타나는 것이라면, 우호적 피드백의 효과를 재고해 봐야 한다. 이 경우 우호적 피드백이 작문에 대한 태도나 자기 효능감 등 정적 측면에 미치는 효과는 인정할 수 있겠지만, 작문에 필요한 인지적 능력 발달에 기여하는 정도에 대해서는 정치하게 고찰할 필요가 있겠다.

비판적 피드백 의견의 수용 정도는 65.57%이다. 연구 대상 집단의 학습자들은 대체로 동료가 지적하거나 비판한 내용을 수용하여 초고를 수정하였다. 비판적 피드백 의견 120건 중 84건에 해당하는 70%가 동료의 비판적 피드백 의견에 대해 스스로 대안을 마련하여 수정하는 방식으로 동료 의견을 수용하였다. 필자 자신이 그 피드백 내용을 수용하기 힘든 경우, 교사에게 확인하여 적절하게 수용하려고 시도하는 모습을 보이기도 하였다. 비판적 피드백 의견을 거부한 경우는 34.43%로 나타났다. 수용되지 않은 63건 중 20건에 해당하는 31.74%는 대안을 마련하지 못해 동료의 지적 사항을 수용하지 못하였고, 18건인 28.57%는 수정하는 것이 초고와 많이 달라질까 봐 두렵고 부담스러워 수용하기를 거부하였다. 일부 학생들은 동료들이 자신의 글을 직접 평가하는 것을 자신을 비난하거나 비판하는 것이라 생각하여 비판적 피드백에 거부감을 표현하기도 하였으며, 동료가 제시한 피드백 의견이 잘못되어 수용할 수 없는 경우도 있었다.

유보적 피드백 의견의 수용 정도는 44.33%로, 수용되는 의견보다 수용되지 않는 의견이 많았다. 미수용된 59건 중 16건인 27.11%가 동료가 지적한 문제나 대안을 수긍할 수 없었기 때문이며, 15건인 25.43%가 대안을 마련하지 못했기 때문이라고 하였다. 11건인 18.64%는 피드백 의견을 이해할

수 없었기 때문이라고 응답하였다.

3. 피드백 영역에 따른 동료 피드백 수용도

피드백 영역에 따른 동료 피드백 수용도는 표 6과 같다.

표 6. 피드백 영역에 따른 동료 피드백 수용도

유형	수용	미수용
내용 영역(118건)	78건 (66.10%)	40건 (33.90%)
조직 영역(71건)	42건 (59.15%)	29건 (40.85%)
표현 영역(195건)	142건 (72.82%)	53건 (27.18%)

피드백 영역에 따른 수용의 정도는 ‘표현 영역 > 내용 영역 > 조직 영역’의 순으로 높았다.⁷ 표현 영역의 수용도가 72.82%로 가장 높게 나타났는데, 표현 영역에 대한 피드백은 문장·어휘 수준에 대한 단순 지적인 경우가 많아서 동료의 지적한 문제점을 확인하고 곧바로 반영하여 수정하였다. 표현 영역의 피드백을 수용하는 구체적인 방식은 대안을 스스로 마련하여 수용하는 경우가 142건 중 83건으로 가장 많았다.

7 오택환(2008: 288)에서는 동료 평가 후 고쳐 쓴 글의 요소는 ‘내용 > 조직 > 표현 > 기타’의 순으로 높게 나타났다. 그러나 본고의 연구 결과는 내용 영역에 대한 피드백보다 표현 영역에 대한 피드백의 수용률이 높게 나타났다. 이는 표현 영역에 대한 피드백 의견은 해당 표현만 수정하는 것으로 고쳐 쓰기가 가능하지만, 내용 영역에 대한 피드백 의견은 글의 전체적인 부분을 고려하여 수정해야 하는 것으로, 인지적·심리적 부담이 적지 않기 때문일 것이다. 또한 글 전체 수준에서 고쳐 쓰기를 해야 하는 수고를 감내해야 할 필요성을 적극적으로 인식하지 못한 데서 비롯된 것일 수도 있다. 즉 오택환(2008)과 같이 작문 결과물을 수행 평가에 반영하고자 했을 경우, 학습자들은 글 전체를 수정해야 하는 번거로움이 있더라도 글의 질적 수준을 높이기 위해 보다 적극적으로 수정하려는 시도를 했을 것이다. 한편 연구 대상 집단의 동료 피드백에 대한 체계적인 사전 교육의 차이, 동료 피드백 활동 경험의 차이, 작문 능력의 차이, 동료와의 관계의 차이 등도 연구 결과에 영향을 미쳤을 것이다.

표현 영역의 미수용된 피드백 의견 중에서는 동료가 제시한 대안이나 지적을 수긍할 수 없어서 수용하지 않는다는 의견이 많았다. 미수용된 53건 중 25건에 해당하는 47.17%가 이에 해당한다. 문법적으로 이상이 없으며, 의미적으로 크게 다르지 않는데도 불구하고 수정할 것을 요구하는 피드백일 때 수용할 수 없다는 반응이 나타난다. 이러한 양상은 피드백 제공자가 선호하는 표현 관습이나 문장 스타일이나 취향을 강요하는 경우에 드러난다. 형식적인 부분에 대한 피드백을 제공할 때는 피드백 수용자가 표현한 문장은 최대한 존중하면서, 표현의 수사적 특성보다는 문장의 정확성 측면에서 피드백을 주도록 해야 한다는 것을 지도할 필요가 있을 것이다.

내용 영역에 대한 피드백의 수용도는 66.10%였다. 수용된 의견 78건 중 34건에 해당하는 43.59%가 동료의 피드백을 단순 확인하고 그치는 정도의 수용 양상을 보였다. 수용된 피드백 78건 중 24건은 대안을 새롭게 마련하여 수정한 경우였는데, 글의 내용 영역에 대한 피드백 의견을 수용하여 고쳐 쓰는 경우에는 삭제하는 방식보다 첨가하는 방식이 두드러진다. 이는 첨가의 방식으로 수정하는 것이 간편하게 글의 질을 높일 수 있는 방법으로 인식되기 때문이며, 힘들게 쓴 내용을 삭제하는 것을 아까워하는 태도로부터 비롯된 것으로 보인다.

한편 내용 영역의 미수용된 피드백 의견 40건 중 27.50%에 해당하는 11건은 고치는 것이 부담스러워서 수용하지 않았다고 응답하였다. 이러한 현상은 조직 영역에 대한 피드백 의견의 수용 양상에서도 확인된다. 조직 영역에 대한 피드백 의견은 미수용률이 40.85%로 높게 나타났는데, 미수용된 29건 중 14건에 해당하는 48.28%가 고쳐 쓰기에 대한 부담감이나 귀찮음을 그 이유로 들었다. 특히 글 전반적인 맥락에서의 내용이나 조직에 대한 피드백 의견의 수용에 소극적이었다. 글 전반에 걸친 내용 및 조직 영역의 수정은 학습자가 감수해야 할 인지적·심리적 부담이 높아 피드백이 제공되더라도 수용하지 않았다. 글을 대폭 수정하는 것은 새로운 한 편의 글을 다시 써야 하는 것으로 인식되기 때문에, 일단 한번 완성된 글에 대해서 큰 변화를

주는 것은 기피하는 것이다. 물론 필자가 이를 수정할 능력이 안 되었거나
 태만으로 스스로 포기했을 수도 있다.

4. 피드백 내용에 따른 동료 피드백 수용도

피드백 내용에 따른 동료 피드백 수용도는 표 7과 같다.

표 7. 피드백 내용에 따른 동료 피드백 수용도

유형	수용	미수용
단순 소감형(72건)	64건 (88.89%)	8건 (11.11%)
오류 지적형(97건)	63건 (64.95%)	34건 (35.05%)
논평형 (93건)	69건 (74.20%)	24건 (25.80%)
대안 제시형(52건)	41건 (78.85%)	11건 (21.15%)
질문형 (70건)	25건 (35.71%)	45건 (64.29%)

피드백 내용에 따른 수용의 정도는 ‘단순 소감형 > 대안 제시형 > 논평형 > 오류 지적형 > 질문형’의 순으로 높았다. 단순 소감형은 88.89%의 높은 수용도를 보여 주었다. 하지만 단순 소감형 피드백을 수용하는 구체적인 양상을 살펴보면 그중 68.75%가 단순히 확인하고 그치는 수준으로 수용하는 경우로, 이는 바람직한 수용 방식이라고는 할 수 없다.

대안 제시형 피드백의 수용도는 78.85%였다. 동료 학습자가 문제점을 해결할 수 있는 방법이나 대안을 함께 제시해 주어 수용도가 높게 나타났다. 논평형과 오류 지적형 피드백 중 미수용된 경우의 높은 비율이 동료가 지적한 문제점에 대한 대안을 마련하지 못했기 때문인 점을 감안한다면, 대안이 함께 제시될 때 수용도가 높아짐을 알 수 있다.

한편 논평형과 오류 지적형은 글의 잘못 된 점을 평가하는 성격을 띠는 점에서 유사하지만, 수용도는 논평형이 높았다. 즉 글의 문제점을 지적하는 비판적 피드백이라도 잘못 되었다고 생각하는 구체적인 이유를 제시

하며 논리적으로 설명하면 피드백 수용도가 높아질 수 있다는 것이다. 미수용된 의견 중 수긍할 수 없어서 수용하지 않았다고 응답한 비율이 오류 지적형에서는 34건 중 9건(26.47%)이었던 데 비해, 논평형에서는 24건 중 3건(12.5%)이었던 것을 통해서 확인할 수 있다.

질문형 피드백 의견은 그 수용도가 35.71%로 매우 낮게 나타났다. 질문의 방식으로 피드백을 제공하는 경우는 자신의 피드백 의견에 확신이 없을 때 두드러지므로 의견이 명료하게 전달되지 못하는 경우가 있었다. 또한 수용자는 질문의 형태로 제시된 의견의 숨은 의도를 파악하는 수고를 감수해야 하는데, 그것의 명확한 의미나 숨은 의도를 파악하려는 별도의 노력을 하지 않았다. 수용자도 불확실한 의견은 신뢰하지 않는 것으로 해석된다.

5. 논의

작문 활동에서 동료 피드백의 수용도를 분석한 결과, 동료가 제공한 피드백 의견 총 384건 중 68.23 %에 해당하는 262건이 피드백 수용자들에게 받아들여져 글을 고치는 데 기여하였으며, 31.77 %에 해당하는 122건은 수용되지 않은 것으로 나타났다.⁸ 이상의 결과에서 얻을 수 있는 시사점을 바탕으로, 동료 피드백이 활용되는 현장의 작문 수업 진행을 원활하고 효율적으로 하기 위해서 고려되어야 할 점을 논의하면 다음과 같다.

피드백의 성격과 관련하여, 피드백 제공자들은 우호적 피드백보다 비판적 피드백을 많이 제시하였지만, 수용자들은 비판적 피드백보다 우호적 피드백을 보다 많이 수용하였다. 비판이나 지적보다 칭찬이나 격려 등 우호적인 피드백을 선호하는 학습자들의 일반적인 경향성이 작문 활동에서도 그대로

8 연구 대상 자료의 제한된 수와 연구 대상 집단의 성격으로 인해 본고의 결과를 일반화하여 논의하는 데에는 한계가 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 본고의 연구 대상 집단과 유사한 성격을 가진 학습자 집단이나 연구 대상 집단보다 동료 피드백의 수용에 소극적인 집단은 존재할 수밖에 없다는 점을 감안하여 논의한다.

로 나타나고 있음을 알 수 있다.

이와 같은 결과를 고려할 때 피드백의 수용도를 높여 효율을 제고하기 위해서는 비판적 피드백의 수용에 관심을 가질 필요가 있다. 피드백 제공자에게는 글에 대한 비판적 견해나 문제점을 지적하는 피드백을 제공할 경우에는 잘못되었다고 판단하는 이유나 근거를 논리적으로 밝혀 피드백 수용자의 감정을 자극하지 않도록 지도해야 한다. 또한 잘된 부분에 대한 긍정적인 평가 내용 사이에 잘못된 점에 대한 비판적 진술을 제시하는 일명 샌드위치식 진술 방법을 활용하도록 하여 수용도를 높일 수도 있겠다. 피드백 수용자에게는 비판적 피드백에 대해 보다 열린 태도를 취하도록 지도해야 한다. 비판이 필자 자신에 대한 비난이나 필자의 글 자체를 부정하는 것이 아니라 자신의 글을 보다 발전시킬 수 있는 계기를 마련해 주고자 하는 것임을 인식하도록 한다.

한편 우호적 피드백이 권장된다고 하여 억지로 칭찬 거리를 만들어 피드백을 할 것을 강요하는 것은 바람직하지 않다. 과도하고 막연한 칭찬은 학생의 능력 발달을 오히려 저해할 수도 있기 때문이다. 다만 칭찬거리를 텍스트의 완성도에서만 찾지 말고, 글을 통해 추론할 수 있는 사고의 발상이나 표현의 참신성 등 작문 모든 과정에 나타나는 작은 성과들을 격려하도록 지도한다면 효과적일 것이다.

우호적 피드백에 대한 구체적인 수용 양상을 살핀 결과, 그것의 효과를 의심하게 만드는 문제점을 발견할 수 있었다. 우호적 피드백이 의례적이고 형식적이거나 막연하고 피상적인 경우는 피드백 내용을 단순히 확인하고 넘기는 경우가 많다는 것이다. 일반적인 피드백의 수용에서 긍정적인 피드백은 긍정적 행동의 강화 효과를 가져 오지만, 본고의 연구에서 긍정적인 피드백의 수용이 긍정적 행동의 강화 효과를 가져 왔다고 보기는 힘들었다. 글의 질적 수준을 제고하기 위한 도전을 시도하지 않고 현재 상태에 안주하는 모습도 보였기 때문이다. 물론 이번 회기의 글쓰기에서는 강화 효과가 없더라도, 차후의 글쓰기에서 긍정적으로 평가받은 특징이 보다 잘 드러날 수 있도

록 강화되었을 수는 있다. 다만 이러한 문제를 해결하기 위해서는 잘된 점에 대한 칭찬과 같은 긍정적이고 우호적인 피드백을 제공할 때는 구체적인 정보를 담아 그것이 차후 작문에서 행동 강화 효과를 발휘할 수 있도록 해야 한다. 또한 우호적 피드백을 수용할 때는 자기 글의 장점을 확인하고 이를 보다 부각시키고 수준을 끌어올릴 수 있도록 적극적으로 노력하려는 자세를 갖추도록 지도해야 할 것이다.

피드백의 영역과 관련해서는 표현 영역의 피드백에 대한 수용도가 가장 높았다. 학습자들은 문법 혹은 표현보다 글의 내용과 구성에 대한 피드백을 요구하지만(박상민·최선경, 2011: 269), 실제로는 내용과 구성에 대한 피드백이 제공되더라도 적극적으로 수용하지 못하는 이중적 면모를 보이는 것이다. 내용과 구성에 대한 피드백 의견을 수용하여 글 전체 수준에서 고쳐 쓰기를 시도하는 것은 인지적·심리적 부담이 적지 않기 때문에, 결국 간편하게 수정이 가능한 표현 측면에 대한 피드백 의견만 수용하게 되는 것이다.

하지만 형식이나 표현 등 미시적인 부분의 수정만으로는 글의 완성도를 제고하는 데는 한계가 있다. 내용 및 조직 등 글의 거시 구조에 대한 비판적 피드백에도 열린 태도로 적극적으로 대응하도록 격려해야 한다. 이를 위해서는 글을 대폭 수정하는 번거로움을 감수하고서라도 질적 수준이 높은 글을 쓰고자 하는 동기를 유발해야 할 것이다. 초기에는 수행평가 성적 반영이나 상장 수여 등 외재적 동기에 기대되, 점차 작문 활동에 대한 성취감을 바탕으로 내재적 동기화가 일어나도록 지도하는 것이 하나의 방안이 될 수 있겠다.

한편 내용 및 조직 영역에 대한 피드백을 적극 반영하지 못한 것이 피드백 수용자의 고쳐 쓰기 능력의 한계나 쓰기 동기 및 태도의 미비에서 비롯된 것일 수도 있지만, 피드백 제공자의 피드백 능력에 대한 불신에서 비롯된 것일 수도 있다. 즉 동료 학습자가 제시한 내용 및 조직 영역에 대한 피드백이 과연 타당한 것인지 확인하지 못하기 때문에 이를 수용하는 것에 소극적일 수도 있었을 것이다. 이를 감안하여 피드백 제공자의 피드백 능력을 신장시

키는 지도⁹도 동시에 전개되어야 할 것이다.

피드백 내용과 관련해서 피드백 제공자의 의견을 바탕으로 새로운 대안을 마련하거나 상대가 제시한 대안을 창의적으로 변용하는 등 적극적으로 수용하는 양상을 보이는 피드백 유형은 논평형과 대안 제시형 피드백이었다. 논평형과 대안 제시형 피드백 의견의 수용도가 높다는 사실은 작문 침착 지도에 대한 학생들의 요구를 분석한 조사 결과와 상통한다. 박상민·최선경(2011: 269)에 따르면 학생들은 보다 자세하고 명료하면서도 고쳐야 할 방향에 대한 구체적인 안내가 제시된 피드백을 요구하였다. Ferris(2003)도 학생들은 개선 방안을 제안해 주는 것을 선호하고, 글에서 어떤 것이 왜 좋거나 나쁜 것인지 설명해주는 논평을 선호한다고 하였다.

동료 피드백의 수용도를 높이기 위해서는 동료 글에서 구체적인 부분을 지목하고 그에 대한 의견을 근거를 들어 논리적으로 표현하도록 해야 하며, 나아가 문제 해결을 위한 대안을 제시해 줄 수 있도록 해야 할 것이다. 이를 위해서는 피드백 제공자가 발전적인 대안을 제시할 수 있는 능력을 갖추어야 하며, 동료 피드백 사전 훈련이 요구된다. 물론 그 대안이 적절하지 못하거나 대안을 제시하지 못할 경우를 대비하여 ‘1 : 1’ 동료 피드백보다는 작문 능력이 높은 학습자가 포함된 모둠을 구성하여 ‘1 : 다’ 방식의 피드백 활동을 계획할 수 있어야 할 것이다.¹⁰ 최종적인 취사선택은 필자 스스로에게 달려 있겠지만, 선택할 수 있는 대안을 제시해 주거나 생각을 발전시킬 수 있는 계기를 마련해 주는 것이 중요하다는 것을 상기해야 한다.

다만 대안을 제시해 주는 경우 구체적이고 명시적으로 대안을 직접 마

9 피드백 능력 신장을 위한 훈련이나 지도의 방법은 별도의 논의로 구체화되어야 하는 것으로, 피드백의 수용 결과를 분석하고 그 결과가 시사하는 바를 고찰하는 본고에서는 논외로 한다.

10 동료 피드백을 할 때는 동료 학습자의 작문 실력에 대한 의심으로 인해서 수용도가 떨어지는 경향이 발생할 수 있으므로, 동료 피드백 제공자를 고정하지 않고 여러 번 바꾸어 주거나 교사의 피드백을 보충하는 형식으로 보완할 필요가 있다.

련해 주는 것이 최선의 방법이라고는 할 수 없다. 이는 피드백 제공자가 대신 고쳐 주는 것이나 다름없어, 피드백 수용자인 필자는 자신의 글에 대해 더 깊게 생각하려고 하지 않을 수도 있다. 가능하다면 필자 주도적으로 글의 문제를 해결할 수 있도록 새로운 관점에서 생각할 수 있는 계기를 마련해 주는 대안을 제시하는 것이 좋겠다.¹¹ 피드백 수용자도 대안 제시 피드백을 있는 그대로 수용하기보다는 발전적이고 창의적으로 변용하고자 하는 도전을 시도하도록 지도해야 한다.

V. 결론

작문 시간의 동료 피드백 활동은 다른 사람이 쓴 결과물에 대한 단순한 반응 이상의 것이다. 특히 고쳐 쓰기 단계에서 전개되는 동료 피드백 활동은 피드백 수용자에게는 독자의 요구를 고려하여 수정할 수 있도록 도와주어 글의 완성도를 제고하는 데 도움을 준다. 피드백 제공자의 입장에서는 동료의 글을 평가하면서 비판적 사고를 훈련할 수도 있고, 차후 자신의 작문에서 어떠한 점을 고려하여 글을 써야 하는지 생각해 보는 계기를 마련할 수 있다. 또한 창의력 발달에도 도움을 준다. 전체 학생들의 글을 한 명의 교사가 평가하는 것은 자칫 학생들의 창의성을 저해할 우려가 있지만, 동료들의 피드백은 다양하고 창의적인 생각을 서로 나눌 수 있는 계기를 만들어주고

11 학습자의 수준과 단계에 따라 명시적으로 피드백 해야 할 때가 있고, 암시적으로 피드백 해야 할 때가 있다. Ferris & Roberts(2001)는 학습자들이 처리할 수 있는 오류에는 간접적 피드백을 제공하고, 처리할 수 없는 오류에는 직접적 피드백을 제공하는 것이 바람직하다고 보았다. 미숙한 초보 필자일 경우 명시적 피드백을 제공하여 피드백 효과와 수용도를 높이고, 단계와 수준이 향상됨에 따라 암시적인 피드백을 통해 학습자 스스로 문제를 해결하는 것이 이상적이다.

학생 개개인의 독특한 언어 사용 패턴을 공유할 수 있는 분위기를 조성해 줄 수 있기 때문이다. 이처럼 동료 피드백은 초인지적·인지적·정의적 측면에서 긍정적인 효과를 발휘할 수 있는 것으로 평가되고 있다.

하지만 이를 지지하는 실증적인 증거가 충분히 제시되지 못했다. 특히 동료 피드백의 효과를 논의하기 위해서 필수적으로 고려되어야 하는 수용의 측면에 대한 논의가 부재한 상황이었다. 이에 본고에서는 작문 활동에서 동료 피드백 의견의 수용 방식과 그 수용의 정도를 피드백 의견 유형에 따라 분석해 보았다. 분석 결과, 전체 피드백 의견 384건 중 262건인 68.23%의 의견이 수용되어 동료 학습자의 글을 고치는 데 기여한 것으로 나타났다. 수용 방식으로는 동료 피드백 의견을 있는 그대로 수용하는 방식보다 부분적으로 수용하거나 창의적으로 변용, 자체적으로 대안을 마련하는 방식의 비율이 월등히 높게 나타났다. 384건 중 122건에 해당하는 31.77%는 수용되지 않았다. 동료가 지적한 문제점에 대해서는 공감하지만 어떻게 수정해야 할지 몰라서 수정하지 못하거나, 초고와 많이 달라지는 것이 부담스러워서 수용하지 못하는 경우가 많았다. 피드백 의견 유형별 수용 정도는 비판적 피드백보다 우호적 피드백이, 내용·조직 영역에 대한 피드백보다 표현 영역에 대한 피드백이, 오류 지적형 피드백보다 논평형·대안제시형 피드백의 그 수용도가 높게 나타났다.

동료 피드백의 수용도라는 종속 변인은 피드백 수용자의 작문 능력, 수용하고자 하는 동기 등 수용자 측면의 변인과 피드백 제공자의 작문 능력, 피드백 제공 수준, 공신력 등 제공자 측면의 변인이 상호 복합적으로 작용하여 결정되는 것이다. 그러므로 동료 피드백의 수용도를 높이기 위해서는 피드백 수용자 측면에서는 완성도 높은 글을 쓰고자 하는 동기를 고무하고, 필요할 경우 과감하고 적극적인 고쳐 쓰기를 시도하도록 유도하는 것이 필요하다. 동시에 동료 피드백 제공자 측면에서 동료 피드백 활동에 대한 사전 훈련을 체계적으로 실시하여 피드백 제공 능력을 신장시키는 지도를 병행해야 할 것이다. 훈련 과정에서는 피드백을 주고받는 방법에 대한 교육뿐만 아

나라, 피드백 유형별 특성과 효과, 피드백을 제공하는 데 참고할 만한 세부 지표 등에 대한 안내도 요구된다.

연구 대상자 집단이 40명으로 제한적이며 연구 대상 집단 학습자들의 학업성취도가 전국 평균보다 상위에 속하는 중·상위권이라, 본고의 분석 결과를 일반화하는 데는 한계가 있을 것이다. 다만, 좁게는 연구 대상 집단과 유사한 집단을 대상으로 한 동료 피드백을 활용한 작문 수업 설계에 시사점을 제공할 수 있을 것이며, 넓게는 연구 대상 집단을 기준으로 상·하위 집단의 수행 양상을 간접적으로 추론해 볼 수도 있을 것이다. 또한 동료 피드백 활동을 보다 원활하고 효율적으로 전개하는 데 요구되는 동료 피드백 수용 측면의 조건들을 탐색하는 계기를 제공했다는 점에서 본고의 의의를 찾을 수 있을 것이다.

작문 활동에서 동료 피드백 의견의 수용 측면을 고려하는 연구가 전무한 상황에서, 본고는 전반적인 수용 정도를 살피는 것으로 만족하였다. 차후에 초고, 동료 피드백 의견, 고쳐 쓴 글을 비교하며 수용의 구체적인 양상을 살피는 질적 분석이 시도된다면 동료 피드백 의견을 보다 적극적·비판적·창의적으로 수용하는 상호 작용을 촉진시키는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

* 본 논문은 2012.10.30. 투고되었으며, 2012.11.11. 심사가 시작되어 2012.11.30. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강숙희(2007), 「협력학습을 적용한 글쓰기 사례 연구 -이야기 활용을 중심으로」,
『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp. 183~208.
- 고은정(2004), 『피드백 수용도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구』, 전북대학교 석사학위논문.
- 김남미(2009), 「대학 글쓰기수업에서 동료평가 결과 연구」, 『한민족문화연구』 30, pp.
151~180.
- 김라연(2007), 「웹 게시판을 이용한 감상문 쓰기에서의 동료 평가 양상 분석」, 『청람어문교육』
36, 청람어문교육학회, pp. 207~233.
- 박상민·최선경(2011), 「침삭지도에 대한 학습자 요구분석과 효율적인 침삭지도 방법」,
『작문연구』 13, 한국작문학회, pp. 353~383.
- 서영진·전은주(2012), 「작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구」,
『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, pp. 369~395.
- 안상영(2010), 『동료평가 피드백 유형이 고등학생의 논술문 쓰기 능력과 태도에 미치는 효과』,
한국교원대학교 석사학위논문
- 염민호·김현정(2009), 「대학 ‘글쓰기’ 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법」,
『새국어교육』 83, 한국국어교육학회, pp. 311~336.
- 오택환(2007), 「협동 작문의 단계와 절차 탐색」, 『국어교육학연구』 29, 국어교육학회, pp.
229~253.
- _____(2008), 「논술문 쓰기에 나타난 동료 평가의 양상과 의의」, 『새국어교육』 80, pp.
273~294, 한국국어교육학회.
- _____(2009), 「인터넷 게시판 글쓰기에 나타난 동료평가의 양상과 유형」, 『청람어문교육』 40,
청람어문교육학회, pp. 234~262.
- 이은자(2009), 「교사 침삭 피드백의 원리와 방법」, 『작문 연구』 9, 한국작문학회, pp. 123~152,
- 이재기(1997), 「동료평가활동에서의 동료 반응이 교정에 미치는 영향」, 『청람어문교육』 19,
청람어문교육학회, pp. 149~193.
- 정희모·이재성(2008), 「대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구」, 『국어교육학연구』 33,
국어교육학회, pp. 657~685.
- 정희모(2006), 『글쓰기 교육과 협력 학습』, 서울: 삼인.
- 주미진·김양희(2010), 「다양한 종류의 피드백이 영어 작문 향상에 미치는 효과」,
『영어어문교육』 16(4), 한국영어어문교육학회, pp. 133~152.
- 주민재(2008), 「대학 글쓰기 수정 교육에 관한 수업 모형 연구」, 『작문 연구』 6, 한국작문학회,
pp. 281~318.
- 차인권(2006), 『수행평가 피드백의 수용성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구』, 가톨릭대학교
석사학위논문.
- 최은진(2010), 『EFL 교실 상호작용: 교사의 피드백과 학습자 수용』, 서울시립대학교

석사학위논문..

한철우·성낙수·박영민(2003), 『사고와 표현』, 교학사.

- Bannister, B.(1986), "Performance outcome feedback and attributional feedback: Interactive effects on recipient responses," *Journal of Applied Psychology* Vol 71(2), pp. 203~210.
- Brett, J. F. & Atwater, L. E. (2001), "360 feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness," *Journal of Applied Psychology* Vol 86(5), pp. 930~942.
- Bruffee, K. A(1999), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Johns Hopkins University Press.
- Clifford, J.(1981), "Composing in stages: The effects of a collaborative pedagogy", *Research in the Teaching of English* 15(1), pp. 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), pp. 257~276
- Ferris, D. R. & Roberts, B. J. (2001), "Error feedback in L2 writing classe show explicit does it need to be?," *Journal of Second Language Writing* 10, pp. 161~184.
- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J(1992), "Planning text together : The role of critical reflection in student collaboration," *Journal of Educational Psychology* 71(5), p. 605
- Holt, M.(1992), "The Value of Written Peer Criticism", *College Composition and Communication* 43(3), pp. 384~392.
- Ilgel, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S.(1979), "Consequences of individual feedback on behavior in organization" *Journal of applied Psychology* 64(4), pp. 349~371.
- Leki, I. (1991), "Preferences of ESL students for error correction in college level writing classes," *Foreign Language Annals* 24(3), pp. 203~218.
- Zhang, S.(1995), "Re -examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class," *Journal of Second Language Writing* 4(3), pp. 209~222.

작문 활동에서 동료 피드백 의견 수형별 수용도 연구

서영진

본 연구는 동료 피드백을 활용한 작문 활동에서 동료가 제공한 피드백 의견에 대한 피드백 유형별 수용도를 분석하여 동료 피드백 활동의 효과를 제고하기 위한 시사점을 도출하는 데 그 목적이 있다.

이를 위해 인문계 고등학교 2학년 학생 40명에게 초고 쓰기, 동료 피드백 하기, 고쳐 쓰기 활동을 하도록 하고 그 과정에서 산출된 동료 피드백 의견 384건을 어떻게 수용하였는지 자기 점검표를 작성하도록 하였다.

분석 결과, 전체 피드백 의견 384건 중 262건인 68.23%의 의견이 수용되어 동료 학습자의 글을 고치는 데 기여한 것으로 나타났다. 수용 방식으로는 동료 피드백 의견을 있는 그대로 수용하는 방식보다 부분적으로 수용하거나 창의적으로 변용, 자체적으로 대안을 마련하는 방식의 비율이 높게 나타났다. 384건 중 122건에 해당하는 31.77%는 수용되지 않았다. 동료가 지적한 문제점에 대해서는 공감하지만 어떻게 수정해야 할지 몰라서 수정하지 못하거나, 초고와 많이 달라지는 것이 부담스러워서 수용하지 못하는 경우가 많았다. 피드백 의견의 성격·영역·내용에 따라 세부 유형을 나누어 수용 양상을 살핀 결과는 비판적 피드백보다 우호적 피드백이, 내용 및 조직 영역에 대한 피드백보다 표현 영역에 대한 피드백이, 오류 지적형 피드백보다 논평형·대안제시형 피드백의 수용도가 높게 나타났다.

각각의 피드백 유형별 수용 양상과 그 원인을 추적한 바, 동료 피드백 의견의 수용도를 높이기 위해서 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 피드백 수용자 측면에서 완성도 높은 글을 쓰고자 하는 동기를 고무하고, 동

료의 의견에 보다 열린 자세로 임하며, 필요할 경우 과감하고 적극적인 고쳐 쓰기를 시도하는 것이 필요하다. 둘째, 동료 피드백 제공자 측면에서 동료 피드백 활동에 대한 사전 훈련을 체계적으로 실시하여 피드백 제공 능력을 신장시키는 것이 필요하다.

핵심어 동료 피드백, 피드백 의견 유형, 수용도

A Study of Peer Feedback Opinion Acceptance by Types in Writing

Seo, Young-jin

The purpose of this study is to explore ways that enhance the impact of peer feedback activities by analyzing the acceptance 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 acceptance. For this purpose, 40 students in the 11th grade were asked to write first drafts, give feedback opinions and make amended drafts. With the total of 384 peer feedback comments, self-assessment forms were filled out to find how they were accepted. As a result 262 peer feedback comments were found to be accepted accounting for 68.23%. There were higher percentages of acceptance in part, creative conversions, and autonomous alternatives rather than acceptance in full. Regarding detailed types with characteristics, areas and degrees, there was more acceptances in friendly feedbacks than critical ones. In addition, it is found that more acceptance is made in expression areas than content and structure areas. Further, comment and alternative suggestion feedbacks were highly accepted in comparison with error pointing out feedbacks. Having traced feedbacks of acceptance aspects and causes by type, it is likely that a degree of acceptance of feedback comments can be raised by following measures. First, for those who accept feedbacks, motivation to write better, open mind to peer opinions and resolution to rewrite drastically and positively when necessary is requested. Second, for those who give feedbacks, increased abilities with prerequisite and systematic training are necessary.

KEYWORDS writing, peer feedback, types, acceptance