

토론 참여 방식과 활동 인식이 글쓰기에 미치는 영향 — 대학생 참여자를 중심으로

김혜연 동국대학교(서울) 국어교육과 조교수

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

I. 서론

교육과정 개정과 맞물려 교과 내외 간 통합 논의가 최근 들어 더욱 활기를 띠게 된 것과 별도로, 국어 교과 내 언어 기능 영역 간 통합의 논의와 실천은 이미 오래 전부터 이어져 왔다(노명완, 2012; 민병곤, 2012; 이삼형, 2010). 국어과 교육과정에서도 영역 간 통합에 의한 선택 과목 운영은 물론, 교수·학습 및 평가와 관련하여 영역 간 통합을 적극적으로 고려하도록 안내 왔다(교육과학기술부, 2012; 교육부, 2015). 한편, 언어 기능의 통합적 교수·학습과 관련된 논의들은 중등 교육의 영역뿐만 아니라 대학 교양 교육의 영역에서도 활발히 이어져 왔다. 대학 교양 교육의 차원에서는 읽기·말하기·쓰기의 연계 활동(김원준, 2011; 나은미, 2013; 박준범, 2016)이나, 말하기·쓰기 연계 활동(강수진, 2013; 김유미, 2016; 이광모, 2007)의 실천 필요성에 대한 공감대가 폭넓게 형성되어 왔으며, 그에 대한 연구 역시 활발히 이어졌다.

특히 대학 교양 교육 차원에서 말하기-쓰기 영역 연계 및 통합 활동과 관련된 연구물 중 대부분이 ‘토론-글쓰기 연계 활동’을 부분적으로, 혹은 본

격적으로 다루었으며, 이들 중 상당수가 ‘모둠 토론을 실시한 후 개별적으로 글을 쓰는 방식’을 상정하였다(강수진, 2013; 김원준, 2011; 김유미, 2016; 박준범, 2016). 이를 일명 ‘토론 후 글쓰기’라 명명한다면, 이러한 형태의 활동은 기존 작문 교육 영역에서 자주 다루어지던 협동 글쓰기나 글쓰기 워크숍과도 다른 형태이며, 화법-작문 연계 활동이기는 하나 두 영역이 균형 있게 다루어진다고 보기도 어렵다. 이러한 활동에서 때로는 토론과 글쓰기가 동등한 자격에서 통합되기도 하지만, 글쓰기를 중심으로 토론이 활용되는 구조를 더 많이 활용한다. 여러 연구들에서 확인할 수 있듯이, 이때의 토론은 그 자체가 목적을 지닌 완결된 활동이라기보다는 교수·학습의 수단으로서 활용된 것으로 간주된다(민병곤, 2005; 서영진, 2015; 이선영, 2013; 임철성, 2011; 전은주, 2016). 즉, 토론 후 글쓰기 활동은 토론-글쓰기 연계 활동 중에서도 글쓰기에 초점을 두는 활동이며 여기서 토론은 ‘글쓰기를 위한 토론’의 취지로 수행된다. 그러나 기존 연구들에서는 이러한 ‘토론 후 글쓰기’의 특성을 고려하여 설계된 연구들을 보기 어려웠으며, 있더라도 활동의 효과나 구체적인 구성 방식을 고안하기보다는, 교수자로서의 경험을 소개하는 차원의 연구들이 대부분이었다.

이에 본 연구에서는 향후 대학 글쓰기에서 토론 후 글쓰기 활동의 구체적인 구성 기반을 마련하고자, 모둠 토론의 참여 방식과 그에 대한 인식이 글쓰기에 어떠한 영향을 미치는지를 탐구하고자 한다. 이러한 문제의식을 통해 토론 후 글쓰기 활동 중에서도 특히 모둠 구성원의 역할 배정과 관련하여 중요한 시사점을 제공할 수 있으리라 여겨진다. 학습자 중심 모둠 활동에서 교수자가 무엇을 할 것인가와 관련하여 모둠 활동 설계 및 역할의 배정은 중요한 교수·학습의 쟁점이 될 수 있다. 아울러, 이러한 모둠 활동 방식에 대해 학습자가 어떻게 인식하느냐의 문제도 함께 살펴봄으로써 모둠 토론 활동 설계의 의의를 다방면에 걸쳐 확인할 수 있을 것이다. 그에 따른 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 토론 후 글쓰기 활동에서 토론 참여 방식에 따라 글 결과물의 질

에 차이가 있는가?

둘째, 토론 후 글쓰기 활동에서 토론 참여 방식에 따라 활동의 효과에 대한 인식에 차이가 있는가?

셋째, 토론 후 글쓰기 활동의 효과에 대한 인식은 글 결과물의 질에 영향을 주는가?

II. 이론적 배경

1. 토론 후 글쓰기

이 연구에서는 본격적인 토론과 글쓰기의 통합보다는, 글쓰기 활동을 염두에 두었을 때 그 도구로서 토론이 어떻게 활용될 수 있는지에 초점을 맞추고자 한다. 그러므로 여기서 말하는 토론은 화법의 담화 유형으로서의 토론의 의미와 다소 차이가 있다. 수업에서 특정 목적을 달성하기 위해 교수·학습의 일환으로 활용하는 토의나 토론은 그 자체가 별도로 완결된 담화 목적을 가지기보다는 도구나 수단, 과정으로서의 의미를 가지기 때문이다.

임철성(2011: 108-110)은 담화 유형으로서의 토론과 교수·학습 수단으로서의 토론을 더욱 명백히 차별화하기 위하여 ‘토론식 수업’과 ‘토론 교육’의 개념을 구별한 바 있다. 그에 따르면, 토론 교육은 토론 자체를 교육의 대상과 내용으로 삼는 것을 일컫지만, 토론식 수업은 토론이라는 활동을 통하여 수업 목표에 도달하고자 하는 수업을 일컫는다. 그러므로 토론 교육에서는 실제 토론의 엄격한 진행 방식과 규칙, 절차를 약식으로라도 따라야 하지만, 토론식 수업에서는 찬반양론으로 구별하여 논쟁을 벌이는 토론의 정신을 구현하되 그 외의 절차나 규칙과 관련해서는 자유롭게 변형하거나 응용하는 것이 가능하다고 보았다. 프리લી와 스텐버그(Freeley & Steinberg,

2005) 역시 ‘학교 교육용 토론(academic debate)’이라는 개념을 제안하면서, 학생들이 특정 교육 목표를 달성할 수 있도록 토론을 수업 중에 활용할 수 있으며 그러한 경우 토론의 규칙이나 방식을 그에 맞게 수정하거나 응용할 수 있다고 말한 바 있다.

한편, 모둠 토의 혹은 모둠 토론을 글쓰기 이전에 실시하는 일은 형태적으로는 글쓰기 워크숍과 유사한 데가 있으나 그 근본적인 목적에 있어서 차이를 보인다. 글쓰기 워크숍이란, 학생들이 글쓰기를 조직하고 수행하는 과정을 서로 돕는 활동을 일컬으며, 주로 동료 피드백 활동에 기반한 협동 글쓰기의 일환으로 간주할 수 있다(Calkins, 1986; Wagner, et al., 2001). 그리고 쓰기 워크숍의 동료 피드백 과정은 글의 초고를 완성하고 난 후의 검토뿐만 아니라, 초고 작성 전의 내용 생성이나 계획하기 단계에서도 두루 이루어지며 글쓰기 전(全) 과정에 걸쳐 전반적으로 수행된다(Calkins, 1986; Jasmine & Weiner, 2007). 따라서 쓰기 워크숍에서는 글쓰기의 과정, 특히 본격적인 원고 작성의 과정을 학생들끼리 어떤 방식으로든 공유하는 절차와 방식을 포함한다면, 토론과 글쓰기의 연계 융합 수업에서는 글쓰기 이전의 자료 수집과 주제와 관련된 사고 과정을 공유하는 데 좀 더 중점을 둔다.

2. 모둠 활동과 학습자의 참여 방식

앞서, ‘글쓰기를 위한 토론’의 개념으로서 모둠 토론 활동을 기획하는 일이 가능하며, 교육적으로도 유의미하다는 점을 선행 연구 검토를 통해 알아보았다. 이와 함께, 본 연구의 연구 문제 및 설계와 관련하여 참고해야 할 또 다른 이론적 배경은 모둠 활동에서 학습자의 참여 방식이 모둠 활동의 과정이나 결과에 어떠한 영향을 미치는지와 관련된다.

존슨과 존슨(Johnson & Johnson, 1999)은 모둠을 구성하는 것 자체만으로 교육적 효과가 보장되지 않으며 오히려 잘못된 모둠 구성이 역효과를 낼 수 있음을 지적한 바 있다. 한편, 모둠의 구성 방식과 관련해서는 동질 집

단으로 구성하기보다는 이질 집단으로 구성하는 것이 더욱 효과적이라는 시각이 많았다(Fuchs, et al., 1998; Wang & Lin, 2007). 모둠 내 이질적 구성에 의한 상승효과와 관련하여, 몇몇 연구들은 모둠 내에서 구성원들의 역할을 차별화함으로써 그 효과를 더욱 높일 수 있다고 보았다.

그러므로 모둠 활동의 효과는 학습자가 해당 모둠 내에서 어떠한 역할을 부여받았으며 그에 따라 참여 방식에 어떠한 차이가 있었는지에 따라 다를 수 있다. 이와 관련하여, 모둠 내 구성원의 역할을 어떻게 정할 것인가와 관련하여 그 구체적인 구성 방식에 대해 조사한 연구들도 있었다. 예(Yeh, 2010)는 온라인 소그룹 활동에서 학습자들의 상호작용 방식과 참여 행위를 질적으로 검토하여 모둠 구성원을 8개의 역할로 구분하였다. 또한 이 중 가장 많이 나타난 유형은 정보 제공자, 의견 제공자, 분란 제공자였다고 밝혔다. 스트레이보스와 웨인버거(Strijbos & Weinberger, 2010)는 모둠에서의 역할을 교사가 어느 정도까지 정해 주는 것이 좋을지에 대해 논의하면서, 어떤 역할이든 궁극적으로는 학습자로서의 학습 목표 성취와 관련되어야 한다고 보았다. 예를 들어, 협동 학습에서의 역할을 요약자와 기획자로 나누었을 때 전자는 직접적인 지식 학습 수준을 올릴 수 있고, 후자는 책임감과 협동 능력을 기를 수 있게 된다. 그러므로 역할 배분에서 중요한 점은 궁극적인 학습 효과에 있어서 불공정한 결과가 있지 않도록 해야 한다는 점을 추론할 수 있다.

국내의 연구들 중에서도 모둠의 구성이나 학습자 참여 방식과 관련된 논의들이 일부 있었다. 먼저, 성혜성·김현진(2016)은 학습자의 참여 방식과 관련하여 세 가지 유형을 제시하고 그 교육적 의의를 밝히기도 하였다. 비록 학습자 참여 방식과 직접적인 관련은 없지만 모둠 내에서 학습자들의 역할을 다양하게 배정할 필요성과 관련된 몇몇 연구들도 찾아볼 수 있었다. 유승희·이은경(2010)은 모둠 활동에서 학습자 간 스캐폴딩의 양상을 탐구하면서, 서로 다른 스캐폴딩 방식의 상호작용을 통해 더욱 높은 학습 효과를 이끌어낼 수 있음을 주장하였다. 한편, 김태경(2016)은 소집단 협동 글쓰기 과

정을 질적으로 분석하면서 학습자 간의 참여 불균형 양상에 대해 언급하면서 학습자들의 다양성을 고려하여 교사가 더욱 적극적으로 상호작용에 개입할 필요성을 제기하였다.

이상의 논의들을 종합할 때, 교사가 모둠 구성에 적극적으로 개입하여 모둠 내에 다양한 역할을 구성하는 일은 교육적으로 유의미하다고 볼 수 있다. 그러나 그러한 모둠 구성이 진정한 효과를 인정받기 위해서는 구성원 간의 역할 배분에 따른 효과에 큰 차이가 있어서는 안 되며 그러한 방식에 대한 학습자의 납득이 필요하다. 또한 모둠 구성과 관련된 논의들이 대부분 토의에 가까운 모둠 활동들이었고 토론에서의 역할 배분에 대한 논의가 거의 없었다는 점, 해당 연구들은 궁극적으로 모둠 학습을 목적으로 하였고 토론 후 글쓰기 활동을 대상으로 삼은 연구들이 아니었다는 점을 고려할 때, 토론 후 글쓰기를 위한 모둠 활동의 역할 배분이 어떻게 이루어지면 좋을지에 대해서도 별도의 연구가 필요하다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 절차

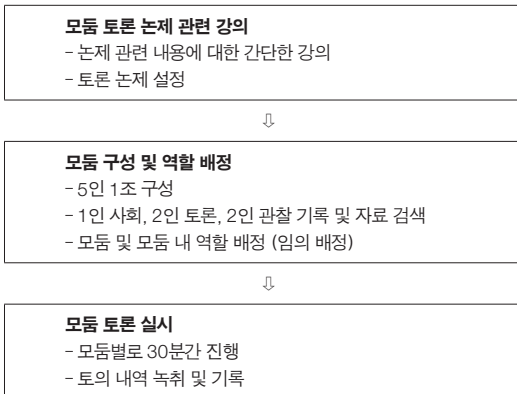
이 연구는 참여 방식에 차이가 나도록 모둠 토론의 역할을 배정하여 진행한 후 해당 주제에 대해 하나의 입장을 정하여 글을 쓰게 했을 때, 참여 방식의 차이가 글쓰기 결과에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 토론 방식의 효과에 대한 믿음이 글쓰기 결과와 어떠한 관련이 있는지 알아보는 것을 목적으로 한다. 이를 위한 연구 절차는 연구 대상 선정, 역할 정하기, 모둠 토의 활동 수행, 논증적 글쓰기 수행, 사후 설문지 작성의 절차로 진행되었다.

연구 대상은 38명의 대학생(남학생 13명, 여학생 27명)으로 모두 서울

소재 대학교 사범계열에 재학 중인 3학년과 4학년 학생들이었다. 연구의 설계는 동일 강좌를 수강하는 학생들을 위한 정규 수업 및 과제의 일환으로 이루어졌다. 실제 연구에 참여한 학생 수는 40명이었으나 자료 제공이 되지 않은 경우를 제외하여 실제 분석의 대상은 38명이 되었으며, 이들에게서 자료 제공에 대한 사전 동의를 받았다. 이들은 모두 동일한 조건에서 활동 수행의 모든 절차를 안내받았으며 모둠의 구성 및 역할의 선정은 모두 임의 배정의 원칙에 따라 이루어졌다.

2. 모둠 토론 활동

학생들이 수행한 모둠 토론 활동의 전반적인 절차는 다음 <그림 1>과 같다. 모둠 토론 수업의 전체 과정은 먼저, 주제와 관련된 이론적 내용을 강의를 통해 간단히 학습하는 데서 출발하였다. 이를 통해 학습하고자 하는 내용에 대한 배경지식을 쌓고 논의와 관련된 자료를 검색하기 위한 기반을 제공하였다. 또한 연구 차원에서는 모둠 간 배경지식의 차이가 발생하지 않도록 조절하는 역할도 하였다. 강의 내용은 ‘고-맥락 문화와 저-맥락 문화의 언어 표현 방식’(Hall, 1976/2013)과 관련된 이론 및 사례들이었다.



〈그림 1〉 모둠 토론의 절차

모둠 토론의 논제는 ‘한국 사회의 고-맥락 문화에 의한 언어 표현 방식은 의의가 많은가, 한계가 많은가?’로 미리 동일하게 지정되었다. 모둠 구성은 5인 1조로 총 8개 모둠이 구성되었으며, 각 모둠별로 1인이 사회를 맡고 2인이 실질적인 토론자(의의/한계)가 되었으며, 나머지 2인은 토론 중 필요한 자료들을 검색하고 토론 내용을 기록하는 등 직접적인 참여는 삼가면서 실제 토론자와 거리를 둔 채 관찰하는 입장이었다. 그러므로 5인 중에서 2인은 토론에서 특정 입장을 지지하는 직접 참여자로 볼 수 있었고, 2인은 특정 입장에 대한 지지를 드러내지 않는 관찰자로 볼 수 있었다. 사회를 맡은 이는 비록 특정 입장을 지지하지는 않지만 토론에 비교적 적극적으로 참여해야 한다는 점에서 그 중간적 위치에 놓여 있다고 볼 수 있었다. 모둠 구성은 임의로 5인씩 이루어졌으며, 모둠 내에서의 역할 배정도 모두 임의 배정의 원칙으로 이루어졌다. 그러므로 실제로 어떤 입장을 지지하는지와 관계없이 역할이 배정되었으며 토론자 역할을 맡은 학생들은 본인의 기존 입장과 관계없이 맡은 역할에 최선을 다하며 토론에 참석하도록 요구받았다. 따라서 모둠 토론에서는 2인의 토론자가 자신의 주장을 펼치고, 사회자는 갈등을 조정하고 전체 토론을 진행하였으며, 나머지 2인의 관찰자는 필요한 경우 자료를 검색하여 제시할 수는 있지만 직접적인 의견 표명은 자제한 채 토론의 진행을 관찰하고 기록하였다.

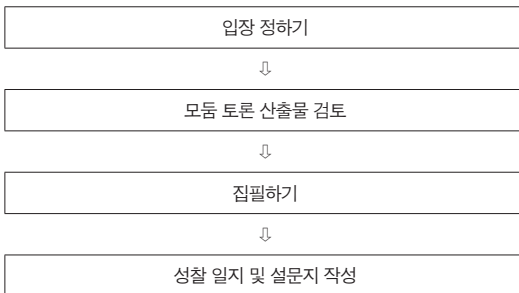
모둠 토론의 구성 및 진행 방식은 기존 연구 사례들 중에서 ‘교육적 수단으로서의 토론’의 의미를 살리되, 토론의 절차나 규칙에 있어서 융통성 있는 적용을 주장하였던 김유미(2016), 김현정(2015), 박준범(2016) 등의 방식을 참조하였다. 특히 본 연구가 모둠 토론에서의 참여 방식의 차이를 주된 변인으로 측정하고자 하였기에, 그러한 융통성 있는 적용이 더욱 필요하였다. 또한 모둠 토론이 그 자체로서 완결된다기보다는 향후 글쓰기를 위해 참고할 만한 내용을 생성하고 다양한 입장들을 경험해 보는 데 더욱 의의를 두고자 하여, 그 구성 방식은 토론과 토의의 결합에 가깝게 구성하였다. 그리하여 토론자들은 서로 상반되는 주장을 펼치되, 필요하다면 문제 해결의 관점

에서 합의점을 도출할 수 있었다. 모둠 토론은 모둠별로 30분 정도 진행하도록 하였다. 토론자와 사회자는 토론에 집중하고 적극적으로 참여하는 데 중점을 두며, 관찰자는 필요한 자료들을 검색하여 알려줄 뿐만 아니라 모둠별 토론의 전 과정을 녹취하고 관찰 내역을 기록하게 하였다. 실제 모둠 토론의 수업이 진행될 때에는 교수자의 개별적 개입이나 조언이 권장될 수도 있겠으나, 연구 수행과 관련해서는 연구의 신뢰성을 떨어뜨릴 수 있으므로 모든 모둠 활동 및 글쓰기 활동에 대해 연구자는 전체 조원 외의 개별적인 개입은 삼갔다.

3. 논증적 글쓰기

모둠 토론 후 모든 학생들은 개별 글쓰기를 수행하였다. 쓰기 과제는 ‘모둠 토론의 경험을 바탕으로, 토론 논제와 관련하여 하나의 입장을 정한 후, 해당 입장을 지지하는 논증적 글쓰기를 작성’하는 것이었다. 분량은 A4 1장 내외로 작성하되 한 편의 완결된 글의 요건을 갖추고 예상 독자인 동료 대학생들의 관심을 유발할 수 있도록 쓸 것을 권유하였다. 이에 따른 논증적 글쓰기의 절차는 다음 <그림 2>와 같다.

학생들은 글쓰기 전에 먼저 한국 사회의 고-맥락 문화의 의의와 한계에 대해 최종적인 개인 입장을 정하였다. 입장을 정하고 난 후 이들은 자신



<그림 2> 글쓰기의 절차

의 글쓰기에 참고하기 위하여 모둠 토론의 산출물들을 공유하고 검토하는 시간을 가졌다. 모둠 토론 후 관찰자들은 토론 녹취 내역, 기록 내역, 검색 내역을 모든 모둠 구성원들과 함께 공유하였다. 학생들은 각기 토론 산출물을 검토하면서, 해당 논의들을 자신의 글쓰기에서 어떠한 방식으로 활용할지를 결정하고 글을 집필하였다. 글을 완성하여 제출한 후에는 성찰 일지 및 설문지를 작성하였다. 성찰 일지는 토론 후 글쓰기 수업에 대해 상위인지적으로 고찰하고 점검하게 하는, 교수·학습의 한 과정으로서의 역할을 하였으며, 설문지는 연구의 자료로서의 역할을 하였다.

4. 자료의 수집 및 분석

활동 산출물 중에서 본 연구의 연구 문제를 해결하기 위하여 활용된 자료들은, 모둠 및 역할 배정 내역, 글 결과물, 설문 결과이다. 이와 관련된 본 연구의 주요 변인 및 척도는 다음 <표 1>과 같다.

첫째 변인인 토론 참여 방식은 모둠 토론에서 토론자로서 어느 한 쪽의 입장에 서서 주장을 적극적으로 펼치는 경우와, 관찰자로서 토론 진행에 개입하지 않고 자료 검색을 하거나 토론 내역을 기록하는 등 약간의 거리를 둔 채 관찰하는 데 좀 더 중점을 두는 경우로만 판별하는 변인이다. 사회자는 토론에 직접 개입하면서도 어느 쪽에 치우치지 않은 채 개인적인 의견은 가능한 한 배제하는 역할이므로, 토론자와 관찰자의 중간 정도 되는 성격을 지닌다고 볼 수 있기에 제외시켰다. 그러므로 각 모둠별로 두 명의 토론자와 두 명의 관찰자가 ‘토론 참여 방식’ 변인의 대상이 된다.

또한 토론 후 글쓰기 활동과 관련된 인식 조사 결과 역시 본 연구의 주요 변인 중 하나가 되었다. 활동이 끝난 후 이루어진 설문 조사에서 이 활동과 관련하여 두 가지 부문의 인식을 조사하였는데, 그 중 하나는 토론 후 글쓰기 활동의 일반적인 효과에 대한 인식이었으며 나머지 하나는 이 활동에서 활용한 토론 방식의 효과에 대한 인식이었다. 전자와 관련된 설문 문항은

〈표 1〉 연구의 주요 변인

변인	내용	척도
토론 참여 방식	모둠 토론에서 토론에 직접 참여하였는지, 관찰만 하였는지 여부	토론 / 관찰
토론-글쓰기 연계 수업의 효과 인식	글쓰기 전 해당 논제에 대해 모둠 토론을 거치는 활동의 효과에 대한 인식	5점 리커트 척도
토론 방식의 효과 인식	참여자, 사회자, 관찰자 등으로 역할을 임의 배정하는 토론 방식의 효과에 대한 인식	5점 리커트 척도
글 결과물 점수	주장 및 초점, 구성 및 조직, 독자 고려, 언어 및 문체의 네 영역에 의거하여 평가	영역별 점수(각 10점) 합계 (총 40점)

‘논제에 대해 모둠 토론을 거친 후 글을 쓰는 것이, 그냥 글을 쓰는 것보다 더 도움이 된다고 생각하는지’ 여부를 묻는 것이었으며, 후자의 문항은 특히 이 수업에서 활용한 토론 방식, 즉, 구체적으로 역할을 나누고 이를 임의 배정하는 방식과 관련한 질문이었다. 두 변인 모두 5점 리커트 척도를 활용하여 측정되었다.

글 결과물의 채점은 웨이글(Weigle, 2002: 172-196)의 논의를 응용하여, 주장 및 초점, 구성 및 조직, 독자 고려, 언어 및 문체의 네 영역을 각 10점 만점으로 채점한 뒤 이들을 합산한 결과를 참조하는 분석적 채점 방식을 활용하였다. 글 결과물의 채점은 동일한 채점 기준을 바탕으로 2인의 채점자가 독립적으로 채점한 뒤 합산한 채점 결과의 평균치를 최종 점수로 확정하였다. 채점자 간 신뢰도(급내상관계수)는 0.838이었다. 통계 분석은 SPSS 23과 R 3.3.2를 활용하였다.

IV. 연구 결과

1. 기술 통계

각 변인별 측정치의 평균과 표준편차, 최대치, 최소치, 정규성 검정의 기본 정보는 다음 <표 2>와 같다. 모둠 토론에 참여한 총 인원은 원래 5명씩 8 모둠으로 총 40명이었으나, 자료 누락으로 인하여 총 38명이 분석의 대상이 되었다. 각 모둠별로 토론자 2명, 관찰자 2명, 사회자 1명씩 배정했으므로, 전체 토론자와 관찰자 수는 각각 16명, 사회자 수는 8명이었으나, 이중 토론자 1명과 사회자 1명이 분석 대상에서 제외되었다.

<표 2>에서 알 수 있듯이, 토론 후 글쓰기 자체의 효과에 대한 믿음은 평균적으로 상당히 높은 수준($M=4.18$, $SD=0.77$)이며, 본 연구에서 활용한 토론 방식에 대해서는 그보다 낮은 수준으로 보통 이상의 기대치($M=3.29$, $SD=0.93$)를 보였다. 글 점수의 평균은 40점 만점 중 18.92이며 표준편차는 6.44, 최고점은 31점, 최저점은 4점이었다.

연속변수의 정규성 검정을 위해 샤피로 윌크 정규성 검정(Shapiro-

<표 2> 기술 통계 ($n=38$)

변인	평균	표준편차	최대치	최소치	정규성 검정(p)
토론 후 글쓰기의 효과 인식	4.18	0.77	5	2	< 0.01
토론 방식의 효과 인식	3.29	0.93	5	1	< 0.01
글 점수	18.92	6.44	31	4	0.43 (> 0.05)
참여 방식	토론자: 15명 관찰자: 16명 사회자: 7명				

Wilk normality test)을 실시하였으며, 유의확률(p)을 고려할 때 글 점수 변인은 정규분포를 보였지만 두 인식 관련 변인들은 모두 정규성에 어긋남을 확인할 수 있었다. 그러므로 정규성 검정 결과와 비교적 많지 않은 샘플수를 모두 고려하여, 이들을 종속변수로 통계분석을 실시할 때는 글 점수의 경우 모수 통계 분석을, 나머지 두 인식 관련 변인들은 비모수 통계 분석을 적용하였다.

2. 참여 방식 차이에 따른 효과

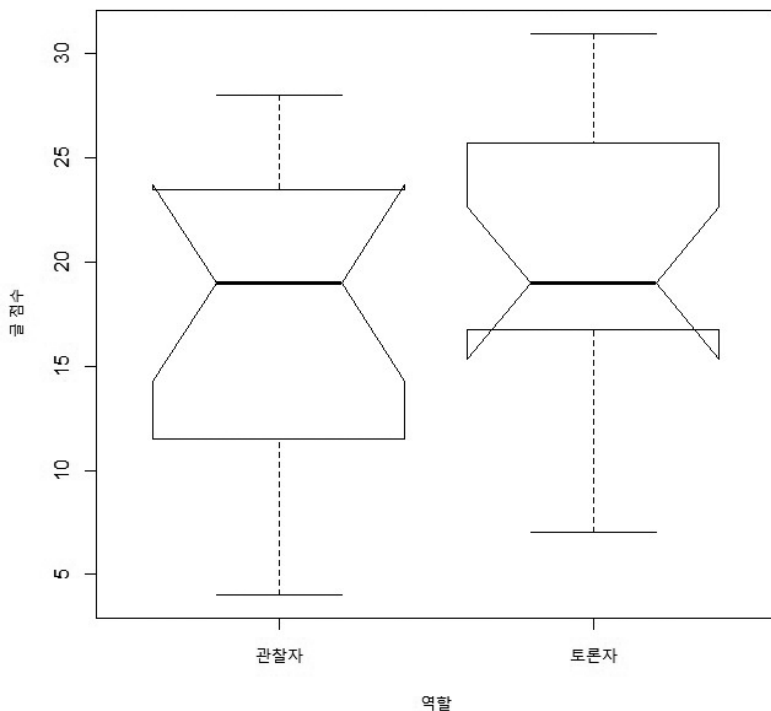
1) 참여 방식에 따른 글 점수의 차이

본 연구의 첫째 연구 문제에 따라, 토론자-관찰자로의 참여 방식 차이가 글 결과물의 질에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 사회자 역할은 토론자와 관찰자의 중간 성격을 지니기에 참여 방식과 관련된 분석에서는 제외하였다. 참여 방식을 독립변수로, 글 점수를 종속변수로 하여 독립표본 T검정을 실시하였으며 그 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3>에 따르면, 토론자 집단과 관찰자 집단 사이의 글 점수에는 유의미한 차이가 없다($t=1.10, p>0.05$). <그림 3>의 박스플롯을 참조해 보면, 더욱 상세한 분포를 확인할 수 있다. <그림 3>에 따르면, 관찰자 집단과 토론자 집단 사이에 최대치와 최소치, 상위 및 하위 25%에 해당하는 값 등에서 약간의 차이를 보이고 있으나 중위값(median)은 두 집단 간 거의 비슷한 수치를 보이고 있다. 그러나 이들 사이에는 차이가 나는 부분보다 겹치는 부분이 훨씬 더 많다는 점에서 분포에 있어서 유의미한 차이가 있다고 보기는 어렵다.

<표 3> 참여 방식에 따른 글 점수의 차이 ($n=31$)

t값	유의 확률 (양측)	자유도	평균 차이	차이의 95% 신뢰구간	
				하한	상한
1.10	0.28	28.97	2.70	-2.31	7.71



〈그림 3〉 참여 방식 차이에 따른 글 점수의 박스플롯

2) 참여 방식에 따른 효과 인식의 차이

본 연구의 둘째 연구 문제에 따라, 토론자-관찰자로의 참여 방식의 차이가 토론 후 글쓰기에 대해 일반적으로 느끼는 효과 인식, 그리고 참여도를 달리 하는 현재의 토론 방식에 대한 효과 인식과 어떠한 관련이 있는지 알아보고자 하였다. 앞서 〈표 2〉에서 제시하였듯이, 두 종속변수가 모두 정규성에 어긋난 분포를 보이므로 비모수 통계인 윌콕슨 순위합 검정(Wilcoxon rank sum test)을 실시하였으며 그 결과는 〈표 4〉와 같다.

〈표 4〉에 따르면, 토론자 집단과 관찰자 집단은 토론 후 글쓰기가 효과적이라는 믿음에 있어서 유의미한 차이를 보이지 않았다($W=139.5, p>0.05$).

〈표 4〉 토론 참여 방식에 따른 효과 인식의 차이 (n=31)

독립변수	종속변수	W	유의 확률 (양측)	평균 차이
토론 참여 방식	토론 후 글쓰기의 효과 인식	139.5	0.39	0.28
	토론 방식의 효과 인식	120	1.00	0.09

즉, 토론자, 혹은 관찰자로서의 토론 참여 방식의 차이가 토론 후 글쓰기의 전반적인 효과에 대한 인식과 의미 있는 관련성을 보이지 않은 셈이다. 또한 토론자 집단과 관찰자 집단 사이에 현재의 역할 구분과 임의 배정 방식의 효과 인식에 있어서도 유의미한 차이를 보이지 않았다($W=120, p>0.05$). 즉, 참여 방식에 차이를 두는 모둠 토론의 방식이 차후 글쓰기에 도움이 되었는지에 대한 인식을 두고, 토론자 집단과 관찰자 집단 사이에 유의미한 차이가 나타나지 않았다는 것이다. 이 두 결과를 통해, 연구 참여자들은 토론자 역할 이긴 관찰자 역할이긴 간에, 각자의 역할이 나름대로 이후 이어질 글쓰기에 도움이 되었다고 판단하였음을 추측할 수 있다.

3. 토론 활동의 효과 인식이 글 점수에 미치는 영향

마지막 연구 문제와 관련하여, 토론 후 글쓰기의 효과 인식과 토론 방식의 효과 인식이 글 결과물 질과 어떠한 관계를 맺는지 알아보고자 하였다. 이와 관련하여 다중 회귀분석을 실시하되 효과 인식 관련 두 변수의 비정규성을 고려하여 로그 변환 후 회귀식에 반영하였다. 회귀분석의 결과는 다음 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉에 따르면, 토론 후 글쓰기의 효과 인식은 글 점수를 유의미하게 설명할 수 없지만(계수=-2.91, $p>0.05$), 토론 방식의 효과 인식은 글 점수를 유의미하게 설명할 수 있다(계수=13.09, $p<0.01$). 즉, 참여 방식을 토론자와 관찰자, 사회자로 나누고 이를 임의로 배정하는 토론 방식이 글쓰기에 긍정적인 효과가 있었다고 인식할수록, 학습자들은 더 높은 질의 결과물을 얻

〈표 5〉 활동의 효과 인식과 글 점수의 회귀 분석 결과 (n=38)

독립 변수	계수	표준 오차	t값	유의 확률	공선성 통계량	기타 통계량
상수	8.03	5.67	1.42	0.17	-	$R^2=0.38$, 수정된 $R^2=0.34$, $F=10.50$, $p=0.00^{**}$
토론 후 글쓰기의 효과 인식	-2.91	4.50	-0.65	0.52	1.21	
토론 방식의 효과 인식	13.09	3.05	4.30	0.00 ^{**}	1.21	

^{**} $p < 0.01$

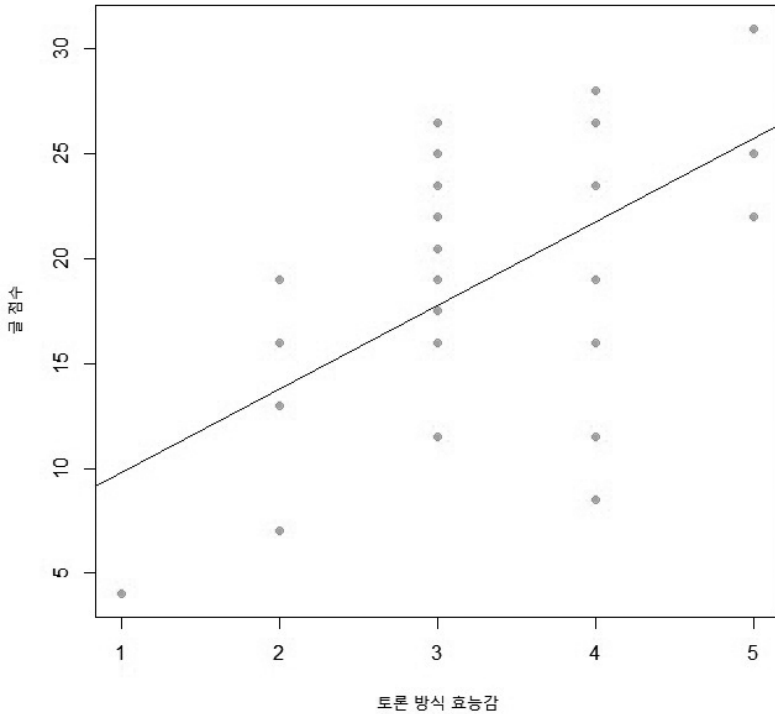
게 된다. 수정된 R^2 값은 0.34로서 추정된 회귀식의 설명력이 34%라는 점에서 이것은 낮지 않은 설명력을 지닌다. 또한 두 독립변수의 공선성 통계량은 1.21로 다중공선성의 문제 역시 없음을 확인할 수 있다. 〈그림 4〉를 통해 토론 방식의 효과 인식과 글 점수의 관계를 시각적으로도 파악할 수 있다.

결론적으로, 토론 후 글쓰기의 일반적인 효과에 대한 인식은 글 점수를 예측할 수 없지만, 토론 방식, 특히 참여도를 달리 하고 이를 임의로 배정하는 토론 방식의 효과에 대한 인식은 글 점수에 대한 예측을 가능케 한다.

4. 결과에 대한 논의

앞서 이 연구의 세 가지 연구 문제로, 토론자와 관찰자로 구분하는 토론 참여 방식의 차이가 글 결과물의 질과 관련이 있는지, 또한 토론 후 글쓰기 및 토론 방식의 효과 인식과 관련이 있는지, 그리고 이 인식들은 글 결과물의 질을 예측할 수 있는지를 살펴보고자 하였다. 이와 관련한 연구 결과들을 바탕으로, 종합적인 해석 및 논의를 다음과 같이 진행할 수 있다.

우선, 독립표본 T검정과 윌콕슨 순위합 검정의 결과를 통해, 글 결과물의 질은 물론 토론 후 글쓰기 및 토론 방식의 효과 인식에 있어서도 토론자 집단과 관찰자 집단 사이에는 유의미한 차이가 없음을 확인하였다. 즉, 모두 토론에서 어떤 학생들은 토론에 적극적으로 참여하게 하고 다른 학생들은



〈그림 4〉 산점도와 선형 회귀선

토론에 직접 참여하는 대신 간접적으로 도우면서 관찰만 하게 하는 방식으로 역할을 배정하더라도, 글쓰기에 미치는 유의미한 영향은 없을 것이라고 판단할 수 있다. 그러므로 이러한 방식의 모둠 구성은 학생들에게 불공정한 역할 분담이라고 볼 수 없으며 오히려 다양한 역할 구성을 통해 서로 간에 상승효과를 얻을 수 있는 계기가 될 것이다. 또한 참여 방식의 차이가 그 효과의 인식에 있어서도 영향을 미치지 않는다는 결과를 통해, 이들이 주관적으로 인식하는 효과에 있어서도 차이가 없음을 알 수 있었다. 즉, 글쓰기 전 모둠 토론에서 이러한 역할 배정의 차이가 글의 점수라는 결과에 있어서도 실질적인 차이를 불러일으키지 않지만, 본인 스스로 느끼는 효과 인식에 있어서도 차이를 불러일으키지 않는다는 점에서, 모둠 활동에 투입하였을 때

야기될 수 있는 문제들, 특히 불공정한 역할 분담이라는 문제를 염려할 필요가 없다는 말이 된다.

다음으로, 회귀분석의 결과를 통해, 학습자들이 참여 방식에 따른 역할을 배정 받는 토론 방식의 효과를 믿을수록 글의 결과물의 질이 향상되었음을 확인할 수 있었다. 물론 34%의 설명력이 확실히 높다고 볼 수는 없으나, 어느 정도의 경향성이 있다고는 말할 수 있는 수치이다. 그러나 토론 후 글쓰기가 일반적으로 글쓰기에 도움이 되리라 믿는 것은 글의 결과물의 질의 향상과 관련이 없었다. 이러한 회귀분석 결과 차이는 아마도 토론 후 글쓰기의 효과에 대한 인식이 이미 너무 높고 고르게 형성되어 있었기 때문인 것으로 추측된다. 실제로 학습자들은 해당 논제에 대해 모두 토론을 실시한 후 글을 쓰는 것이 글쓰기 결과물의 질을 높이는 데 기여하리라는 점을 매우 높은 정도로 확신하며 그 편차도 상당히 작은 편이었다(토론 후 글쓰기의 효과 인식의 평균=4.18, 표준편차=0.77). 이에 비해, 토론자와 관찰자, 사회자로 역할을 나누고 이를 임의로 배정하여 모두 토론을 실시하는 것의 효과에 대해서는 그만큼 높은 믿음을 보이지는 않았다(토론 방식의 효과 인식의 평균=3.29, 표준편차=0.93). 물론 평균과 표준편차의 차이만으로 일반화된 설명을 이끌어낼 수는 없으나, 적어도 참여 방식을 달리하여 역할을 배정하는 토론 방식의 효과 인식은 일반적인 토론 효과 인식에 비해서는 그 영향력을 논할 만큼의 다양성을 갖추었으리라 추측할 수 있다.

이렇듯, 서로 다른 역할을 임의 배정하는 토론 방식이 효과가 있으리라는 학습자의 믿음이 글쓰기에 긍정적인 영향을 미치게 된 이유는 두 가지로 해석 가능하다. 우선, 효과에 대한 믿음이 자기효능감과 유사한 기능을 하게 되는, 일종의 플라시보 효과일 수도 있다. 말하기나 쓰기 영역의 효능감 관련 연구들에서는 대체로 학습자들의 활동에 대한 인식이 어떠한 효과를 가져왔는지를 다루었으며, 특정 활동을 실제로 잘 수행하는 능력과 효능감은 구별되어야 한다고 주장한다(박영민·김승희, 2007; 이선영, 2010; 최건아, 2011). 그러므로 효능감의 관점에서 보자면, 특정 활동의 효과에 대한 믿음

은 실제 수행 능력과 별도로 그 자체로서 긍정적인 효과를 야기하는 요소일 수 있다.

이와 별도로 또 하나의 가능성을 언급하자면, 역할을 임의 배정하는 이유를 명확히 파악하는 학생들이 글쓰기를 더욱 효율적으로 이끌어 나갈 수 있음을 의미할 수도 있다. 즉, 토론자, 발표자, 사회자가 각기 모둠 토론에서 맡은 역할의 의미를 명확히 이해하고 자신들의 임무가 결과적으로 글쓰기에 서는 어떠한 역할을 하게 될지를 명확히 파악할수록 글쓰기를 효율적으로 이끌고 좋은 결과물을 생산할 수 있게 된다는 것이다.

그러나 앞서 언급한 결과들, 즉, 모둠 토론에서 토론자-관찰자의 참여 방식이 결과적으로 유의미한 차이를 보이지 않는다는 것, 그리고 학습자들의 토론 방식 효과에 대한 믿음이 결과물 질의 향상과 유의미하게 관련된다는 것은, 모든 모둠 토론에 적용될 수 있는 것이 아니라 오직 ‘토론 후 글쓰기’ 활동, 즉, 글쓰기를 위한 수단으로서의 모둠 토론 활동에만 적용될 수 있다는 점을 유념할 필요가 있다. 즉, 모둠 토론에서 토론자와 관찰자로 역할을 구분하고 이를 임의로 배정하는 일은 차후 글을 쓰기 위한 수단으로서 기능을 할 때 유의미한 방식이라는 것이다. 토론자는 토론에 직접 참여함으로써 자신의 의견을 피력하고 상대의 주장에 반론을 제기하는 훈련이 될 것이며, 관찰자는 좀 더 거리를 둔 채 상반된 의견들을 검토하고 장단점을 고민할 수 있게 될 것이다. 물론 이러한 과정의 의미를 파악하지 못한다면 의미가 없겠지만, 왜 이러한 방식으로 모둠 토론을 진행하는지를 이해한다면, 즉, 이러한 토론 방식의 효과를 명확히 인식한다면 글 결과물의 질을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다.

V. 결론

이 연구에서는 38명의 대학생들을 대상으로 모둠 토론 후 글쓰기 활동을 실시하면서, 모둠 토론의 참여 방식에 따른 역할 배분과 그에 대한 학생들의 인식이 차후 글쓰기에 어떠한 영향을 미쳤는지 알아보고자 하였다. 그리하여, 동일한 모둠 내에서 토론자와 관찰자로 역할을 달리 하였을 때 결과물의 질에 차이가 있는지, 활동 효과에 대한 인식에 차이가 있는지, 그리고 활동 효과의 인식은 결과물 질에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보았다. 그 결과, 토론자와 관찰자로 참여 방식을 달리 하고 이를 임의 배정하는 토론 방식은 글 결과물의 질에 있어서 유의미한 차이를 보이지 않았다. 마찬가지로, 이러한 참여 방식의 차이는 토론 후 글쓰기 활동 자체의 효과 인식 및 현 활동에 적용된 토론 방식의 효과에 대한 인식에도 영향을 미치지 않았다. 그러나 이러한 활동 효과에 대한 두 가지 인식 조사 내역 중에서 토론 방식의 효과에 대한 인식은 글 결과물의 질에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 즉, 토론자와 관찰자로 역할을 임의로 달리 배정하는 토론 방식의 효과에 대해 긍정적으로 인식할수록 글 결과물의 질은 향상되는 것으로 나타났다.

이와 같은 연구 결과를 통해, 토론-글쓰기 연계 수업에서 모둠 토론을 어떻게 조직하고 이끌어 나갈 것인가와 관련된 의미 있는 정보를 제공할 수 있었다. 첫째, 글쓰기의 수단으로서의 모둠 토론에서 참여 방식에 차이를 두어 토론자와 관찰자의 역할을 함께 구성하는 일은 공정성이나 효과 면에 있어서 모두 문제가 없음을 알 수 있었다. 학습자들은 역할에 따라 글 점수에 차이를 보이지 않았을 뿐만 아니라, 효과에 대한 인식에 있어서도 차이를 보이지 않았다. 그러므로 이러한 역할 배분은 학생들에게 불공정한 일이 아니라는 점에서 교육적인 활용 가치를 기본적으로 인정받을 수 있다.

둘째, 토론 후 글쓰기 활동에서는 모둠 구성을 어떻게 하고 어떤 역할을 맡느냐보다는, 어떠한 역할을 맡든지 간에 해당 역할의 이점을 충분히 이해

하느냐가 관건임을 확인할 수 있었다. 즉, 토론에서 자신의 역할이 어떠한 기능을 하는지, 그리고 그 역할이 향후 글을 쓸 때 어떠한 방식으로 기여할 수 있는지를 명확히 이해하는 일이 중요함을 알 수 있었다.

그러나 이와 같은 연구 결과는 토론 후 글쓰기, 즉, 글쓰기의 수단으로서의 토론을 조직·구성할 때에만 해당되는 것으로서, 담화 유형으로서의 토론을 본격적으로 다루는 토론 교육에는 해당되지 않는다. 그러므로 토론과 글쓰기 중 어느 한 쪽에 중점을 두는 활동이 아닌 경우에 대한 후속 연구를 통해 이 연구의 결과와 비교 분석해 보는 것도 의미를 지니리라 여겨진다.

* 본 논문은 2017. 7. 31. 투고되었으며, 2017. 8. 21. 심사가 시작되어 2017. 9. 11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강수진(2013), 「논증적 글쓰기와 교육 토론의 통합 수업 모형 연구」, 『교양교육연구』 7(6), 69-100, 한국교양교육학회.
- 교육과학기술부(2012), 『국어과 교육과정(제2012-14호[별책 5])』, 교육과학기술부.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정(제2015-74호[별책 5])』, 교육부.
- 김원준(2011), 「“읽기, 토론, 쓰기” 통합 교육의 효율성 제고: [명저읽기와 글쓰기] 강좌를 통해서」, 『한민족어문학』 59, 523-548, 한민족어문학회.
- 김유미(2016), 「대학 글쓰기 교육에서 토론과 쓰기의 연계성 활성화 방안」, 『우리어문연구』 56, 171-202, 우리어문학회.
- 김태경(2016), 「소집단 자료 통합적 글쓰기 활동에 대한 질적 연구」, 『작문연구』 30, 101-140, 한국작문학회.
- 김현정(2015), 「팀 기반 학습을 활용한 대학 글쓰기 교육 방법: 논증적 글쓰기를 중심으로」, 『작문연구』 24, 23-49, 한국작문학회.
- 나은미(2013), 「교양 기초 교육으로서 읽기·말하기·쓰기의 연계 및 통합 유형 검토 및 제안」, 『대학작문』 6, 7-36, 한국대학작문학회.
- 노명완(2012), 「독서와 작문: 그 개념의 변천과 지도 방법에의 시사점」, 『독서연구』 28, 9-51, 한국독서학회.
- 민병곤(2005), 「6, 9, 10학년 학습자의 소집단 토론에 대한 질적 분석 및 교육적 시사」, 『국어교육』 116, 67-104, 한국어교육학회.
- 민병곤(2012), 「“화법과 작문” 과목의 정체성에 대한 비판적 고찰」, 『작문연구』 16, 259-289, 한국작문학회.
- 박영민·김승희(2007), 「쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과」, 『국어교육학연구』 28, 327-359, 국어교육학회.
- 박준범(2016), 「“읽기-토론-쓰기”의 연계적 수업에서 글쓰기 학습자의 수용 양상 연구」, 『대학작문』 16, 117-145, 한국대학작문학회.
- 서영진(2015), 「국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상」, 『국어교육학연구』 50(3), 70-119, 국어교육학회.
- 성혜성·김현진(2016), 「자발적 참여에 의한 초등온라인학습공동체에서의 협력적 지식형성과 정과 참여의 특징 탐색」, 『교육공학연구』 32(2), 327-354, 한국교육공학회.
- 유승희·이은경(2010), 「모둠학습활동에서 또래 간 스캐폴딩 탐구」, 『초등교육연구』 23(4), 483-507, 한국초등교육학회.
- 이광모(2007), 「대학 교양교육으로서 “토론”과 “글쓰기”의 의미와 방향」, 『동서철학연구』 44, 35-50, 한국동서철학회.
- 이삼형(2010), 「“문법” 영역과 “작문” 영역의 통합 문제」, 『문법교육』 12(1), 65-86, 한국문법교육학회.

- 이선영(2010), 「토론 대회 경험과 토론 효능감에 대한 연구: 고등학교 토론 대회 소감문 분석을 중심으로」, 『국어교육학연구』 39, 403-436, 국어교육학회.
- 이선영(2013), 「교실 토론을 위한 토론 형식의 이해와 수업 적용 방안 연구」, 『국어교육연구』 52, 199-230, 국어교육학회.
- 임철성(2011), 「토론의 본질과 토론 지도」, 『화법연구』 18, 103-130, 한국화법학회.
- 전은주(2016), 「한국어 교재에 나타난 토론 교수: 학습 양상 분석」, 『국어교육학연구』 51(3), 221-252, 국어교육학회.
- 최건아(2011), 「고등학생의 쓰기 효능감 및 쓰기 결과 기대, 글 점수 간의 상관관계 분석」, 『국어교육학연구』 40, 569-591, 국어교육학회.
- Calkins, L. M.(1986), *The Art of Teaching Writing*, NH: Heinemann.
- Freeley, A. J. & Steinberg, D. L.(2005), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, CA: Thomson Wadsworth.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L. & Karns, K.(1998), "High achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings," *American Educational Research Journal* 35(2), 227-267.
- Hall, E. T.(2013), 『문화를 넘어서』, 최효선 역, 한길사(원서출판 1976).
- Jasmine, J. & Weiner, W.(2007), "The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers," *Early Childhood Education Journal* 35(2), 131-139.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1999), *Learning Together and Along: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. MA: Allyn & Bacon.
- Strijbos, J. W. & Weinberger, A.(2010), "Emerging and scripted roles in computer-supported collaborative learning," *Computers in Human Behavior* 26(4), 491-494.
- Wagner, L., Nott, J. G., & Angnew, A. T.(2001), "The nuts and bolts of teaching first grade writing through journal workshop," *The Reading Teacher* 55, 120-125.
- Wang, S. L. & Lin, S. S. J.(2007), "The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning," *Computers in Human Behavior* 23(5), 2256-2268.
- Weigle, S. C.(2002), *Assessing Writing*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yeh, Y. C.(2010), "Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via on-line discussions," *Journal of Educational Technology & Society* 13(1), 140-151.

토론 참여 방식과 활동 인식이 글쓰기에 미치는 영향 —대학생 참여자를 중심으로

김혜연

이 연구는 모둠 토론을 글쓰기의 수단으로서 활용하였을 때, 토론에 참여하는 방식과 활동의 효과에 대한 인식에 따라 글쓰기 활동의 궁극적 효과가 달라질 수 있는지 확인하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여, 38명의 대학생들이 5인 1조 모둠을 구성하여 모둠 토론을 실시하고 해당 경험을 바탕으로 개별적인 글쓰기를 수행하였다. 모둠 토론의 참여 방식은 토론자와 관찰자, 사회자로 역할을 구분하고 이를 임의 배정하는 방식이었으며, 참여 학생들은 모둠 토론을 마친 후 해당 논제에 대한 입장을 정하여 논증적 글쓰기를 수행하였다. 이를 바탕으로, 토론자와 관찰자의 입장에 따라 글 결과물의 질과 활동 효과에 대한 인식에 차이가 있는지를 검정하였으며, 토론자/관찰자의 역할 차이 자체는 글 점수 및 활동 효과에 대한 인식 모두에서 유의미한 차이가 없음을 확인하였다. 그러나 토론자건 관찰자건 이러한 활동, 즉, 역할을 구별하여 임의 배정하는 토론 방식의 효과에 대해 긍정적으로 인식할수록, 글 결과물의 질이 좋아진다는 사실 역시 확인할 수 있었다.

핵심어 대학 글쓰기, 토론, 글쓰기, 모둠 활동, 소집단, 역할, 작문 교육

ABSTRACT

The Effect of Roles in Undergraduate Students' Group Debate and Their Awareness on Text Quality

Kim Hyeyoun

This study addresses the impact of roles in group debate and of students' awareness for them on the quality of their individual writing. For this purpose, 38 undergraduate students were divided into groups of five. Each group executed debates as a method for their individual writing. The roles in each group consisted of debaters, observers, and a host, all of which were randomly assigned. Following the debates, all participants declared a position on the assigned topic and wrote individual argumentative essays. Debaters and observers did not show any significant difference between them in terms of text quality and in awareness of the effect of role assignment. However, the more students appreciated the effect of the random assignment of roles between debaters and observers, the better text they produced.

KEYWORDS Debate, Writing, Group Discussion, Small Group, Role, Writing Instruction, Text Quality