

중학생 동료 피드백의 수신과 발신이 글 수정에 미치는 영향

— 쓰기 효능감의 조절 효과를 중심으로

윤경훈 동국대학교-서울 국어교육과 박사 과정(제1저자)

김혜연 동국대학교-서울 국어교육과 부교수(교신저자)

* 이 논문은 2023년도 동국대학교 연구년 지원에 의하여 이루어졌음.

- I. 서론
- II. 선행 연구 검토
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 결론

I. 서론

학생 간 협력학습은 작문의 사회적 성격을 고려하기 위한 작문 지도의 방법으로 자주 거론되며, 글쓰기의 근본적인 속성을 교수학습 과정을 통해 체험하게 한다는 점에서 의미가 크다(김혜연, 2017; 정희모, 2006). 이때, 글쓰기 지도 현장에서 학생 간 협력 학습을 위해 많이 활용되는 방식이 ‘동료 피드백’이다. 동료 피드백을 제공하는 일은 수행을 향상시킬 뿐만 아니라 학습을 촉진한다는 점에서, 그간 평가의 도구이자 학습의 도구로서 그 가치를 인정받아왔다(Gielen & De Wever, 2015).

이에, 여러 연구들이 동료 피드백의 양상과 효과를 탐구해 왔으나, 대부분 동료 피드백을 받는 경험 및 이를 활용하는 경험에 집중되어왔다(서영진, 2012; 이윤빈, 2014, 2016; 이윤빈·정희모, 2014; Aben, Timmermans, Dingyoudi, Lara, & Srijbos, 2022; Cho & MacArthur, 2010; Cui, Schunn, Gai, Jiang, & Wang, 2021; Gielen & De Wever, 2015; Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014; Srijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). 그러나 동료 피드백은 예상 독자의 의견을 직접 체험할 수 있다는 점에서도 의미를 지니지만,

타인의 글에 대해 평가하고 피드백을 제공하는 일 자체가 학습과 성장의 도구라는 점에서 또 다른 가치를 찾을 수 있다. 그러므로 동료 피드백의 수신뿐만 아니라 발신의 양상 및 그로 인한 효과를 탐색하는 일은 동료 피드백 본연의 가치를 추구한다는 점에서 더욱 의의가 있다.

또한 피드백을 주고받는 행위는 정서적·사회적 여건의 영향을 많이 받는다는 점에서, 동료 피드백의 맥락에 영향을 미칠 만한 변수들을 추가로 고려하는 일은 연구 결과의 정밀한 논의를 가능케 한다. 동료 피드백은 학습자의 자율성이나 동기를 촉진시키기도 하고(Cui et al., 2021), 참을성이나 여유 등 개인 내적 성향에 따라 그 양상과 효과가 달라지기도 한다(Aben et al., 2022). 대표적으로 쓰기 효능감은 작문에 대한 자신감을 의미한다는 점에서 동료 간 피드백과도 밀접하게 관련된다. 몇몇 연구들이 동료 피드백과 쓰기 효능감과의 관련성을 언급하였으나, 다소 상반된 결과들이 도출되었고 모두 동료 피드백 수신과 관련된 맥락이었다는 점에서 추가 연구가 필요하다(Aben et al., 2022; Cui et al., 2021).

이상의 논의를 바탕으로, 본 연구는 동료 피드백의 효과를 탐구하는 일련의 연구 프로젝트의 일환으로서 동료 피드백의 수신과 발신이 글 수정에 미치는 영향을 확인하고자 하며, 내용 생성 단계에서 동료 피드백의 영향을 확인하였던 윤경훈·김혜연(2022)의 후속 연구에 해당한다. 더불어, 선행연구와 달리 쓰기 효능감이 동료 피드백의 효과에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지도 확인함으로써 더욱 정밀한 논의와 교육적 제언을 제공하고자 한다. 이에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

1. 글 수정 단계에서 중학생의 동료 피드백 유형과 빈도는 수신과 발신 차원에서 어떤 양상을 보이는가?
2. 글 수정 단계에서 중학생의 동료 피드백의 유형은 수신 및 발신 차원에서 수정 결과물 및 피드백 활동에 대한 인식에 어떠한 영향을 미치는가?
3. 글 수정 단계에서 쓰기 효능감은 중학생의 동료 피드백이 결과물 및 인식에 미치는 영향을 어떻게 조절하는가?

II. 선행 연구 검토

1. 동료 피드백 연구의 의의 및 현황

동료 피드백은 글쓰기 워크숍 혹은 협동 글쓰기의 한 실천 방식으로 지속적으로 그 가치를 인정받아왔다(원진숙, 2022). 작문의 사회적 속성을 고려할 때, 동료 피드백은 학생들의 독자 인식을 돕는 효율적 방법이 될 수 있으며, 글쓰기를 둘러싼 다양한 생각을 확인할 수 있는 좋은 기회이기 때문이다. 그러므로 동료 피드백은 단지 글 결과물의 질 향상이나 효율성을 높이기 위한 목적뿐만이 아니라, 형성평가의 일환으로 활용되기도 하고(Gielen & De Wever, 2015), 때로는 인성 교육적 관점에서 활용되기도 한다(김수정, 2018). 그러나 동료 피드백의 실효성과 관련해서는 다소 논란의 여지가 있기에(Cho & MacArthur, 2010; Hovardas et al., 2014), 동료 피드백의 효과에 대해 일반적으로 언급하기보다는 어떠한 상황에서 어떠한 방식으로 글의 수정에 효과가 있거나 혹은 없었는지를 검토할 필요가 있다.

이런 관점에서, 동료 피드백이 실제로 어떻게 실행되며 어떠한 유형들로 나타나는지를 확인한 연구들은 동료 피드백의 실질적 효과에 대한 중요한 정보를 제공할 수 있다. 예컨대, Stribos et al.(2010)는 동료 피드백을 일반적 피드백과 정교한 피드백으로 구별한 후 유형에 따른 효과의 차이를 비교하였는데, 피드백 제공자가 유능한 동료인지 그렇지 않은 동료인지에 따라 그 효과가 달라졌다. 또한 Gielen & De Wever(2015)는 동료 피드백에 담긴 정보의 성격에 따라 '확인'과 '정교화'의 두 유형으로 구별하였는데, 전자는 옳고 그름의 판단을 담는 방식이라면 후자는 오류를 고치는 데 도움이 될 만한 정보를 전달하는 방식이라고 보았다. 이에 더하여, 이들은 동료 피드백의 성격에 따라 긍정적, 부정적, 중립적 피드백으로 구별하고 그 효과를 확인하였다.

국내에서도 여러 연구들에서 동료 피드백의 유형을 구별하거나 그 효과를 확인한 연구들을 수행해왔다. 서수현(2011)에서는 동료 피드백이 나타난 영역을 주제, 주장, 구조, 표현, 독자 고려 등으로 구별하여 그 양상을 확인하고 학생 필자들이 이러한 동료 피드백을 수용하였는지 여부도 검토함으로써 피드백과 글 수정의 관련성을 파악하고자 하였다. 이윤빈(2014)과 이윤빈·정희모(2014), 이윤빈(2016)에서도 동료 피드백이 나타난 영역을 기준으로 그 유형을 주제, 내용, 구성, 표현 등으로 구별하되, 각 영역별로 세부 기준을 추가하여 피드백이 실시된 영역 기준을 좀 더 구체화하였다. 한편, 서영진(2012) 및 서영진·전은주(2012)는 동료 피드백의 구별 기준을 좀 더 조직적으로 구체화하여, 성격, 영역, 내용에 따라 각각의 하위 유형들을 다시 세분화하였다. 피드백 성격 기준에 따라 우호, 비판, 유보적 피드백으로, 영역 기준에 따라 내용, 조직, 표현 영역 피드백으로, 그리고 내용 기준에 따라 단순소감형, 오류지적형, 논평형, 대안제시형, 질문형 피드백으로 구별하였다.

동료 피드백이 본질적으로 피드백을 주고받는 행위라는 점에 주목하여 동료 피드백의 수신과 발신의 효과를 나누어 확인하거나 이를 비교하고자 하였던 연구들은 이 연구의 주된 연구 목적과 밀접하게 관련된다는 점에서 더욱 주목할 필요가 있다. 이 연구들은 공통적으로 동료 피드백 경험과 실행 자체의 의미에 초점을 맞추고 피드백을 주고받는 행위 자체가 학습에 도움이 된다는 점에 중점을 두었다(Allen & Katayama, 2016; Cao, Yu, & Huang, 2019; Rouhi & Azizian, 2013). Cao et al.(2019)는 질적 연구를 통해 학생들이 피드백을 주고받는 것에서 무엇을 어떻게 배우거나 배우지 않는지, 그리고 상호 동료 피드백에서 학생들의 학습을 촉진하거나 제한하는 잠재적 요인이 무엇인지를 탐구하였다. Rouhi & Azizian(2013)은 동료로부터 피드백을 받는 효과와 동료에게 피드백을 주는 효과를 비교하였으며, 제공자가 수신자보다 학습 효과가 더 많이 개선되었음을 확인하였다. Allen & Katayama(2016)는 6명의 대학생들을 대상으로 실시한 질적 인터뷰를 통해 이들의 언어 숙련도에 따라 동료 피드백의 수신과 발신 경험이 어떻게 달라

지는지를 탐구하였다.

국내에서도 많지는 않으나 수신과 발신에 따른 효과의 차이를 비교한 연구들이 있었다. 먼저 본 연구의 직접적인 선행 연구인 윤경훈·김혜연(2022)에서는 이 연구와 마찬가지로 피드백 수신과 발신의 영향을 피드백 유형에 따라 비교 분석하였는데, 비록 글 수정이 아니라 내용 생성 과정의 산물에 대해 동료 피드백이 실시되었기는 하나 피드백 발신의 유의미한 영향을 밝혀내었다. 이외에도, 한경숙(2014)은 동료 피드백 제공자와 수용자 집단으로 나누어 글 수정에 미치는 영향을 비교하였다. 임지원(2022) 역시 피드백 제공 집단과 수용 집단으로 구별한 실험 연구를 통해 수용 집단에서는 글의 점수에서 차이가 없었던 반면, 제공 집단에서는 유의미한 차이가 나타남을 밝혔다. 이상의 연구들이 동료 피드백 발신의 영향을 다루었다는 점에서 의미가 있으나, 수신에 비해 그 수가 매우 적을 뿐만 아니라 다양한 영향 요인에 대한 복합적인 탐구는 더욱 없었다는 점에서 추가 연구의 필요성이 제기된다.

2. 쓰기 효능감이 글쓰기에 미치는 영향

쓰기 효능감은 필자가 자신의 글쓰기 능력에 대해 지니는 일종의 자신감을 의미하며, 필자가 지닌 기능이나 능력을 향후 수행으로 매개하는 역할을 맡는다(Pajares & Valiante, 1997). 그러므로 쓰기 효능감은 그 자체로서 글쓰기의 수행에 영향을 미치기도 하지만, 쓰기 과정 및 결과의 여러 요소들 간의 관계에 간접적으로 영향을 미치기도 한다.

쓰기 효능감 관련 연구들은 Bandura(1977)가 자기효능감의 모형을 제안한 이래, 다양하고 폭넓게 수행되어왔다. 쓰기 효능감을 측정하는 다양한 도구들이 만들어졌으며(Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn, 2013; Mitchell, McMillan, Lobchuk, Nickel, Rabbani, & Li, 2021), 글쓰기 수행이나 다른 유형의 정서적 특성에 미치는 영향을 확인하기도 하

였다(Martinez, Kock, & Cass, 2011; Pajares & Valiante, 1997; Paul, Lin, Ha, Chen, & Newell, 2021).

국내에서도 쓰기 효능감과 쓰기 수행의 관계에 대한 연구들이 많이 수행되어 왔다. 쓰기 효능감 자체에 대한 탐구(가은아, 2010; 박영민·최숙기, 2009)는 물론, 쓰기 효능감이 글 짐수나 글쓰기 능력에 미치는 영향을 직접 확인하기도 하였고(권태현, 2012; 백혜선·방상호, 2018), 쓰기 과제나 교사 피드백 등 또 다른 요인과의 복합적인 관련성을 검토하기도 하였다(양경희, 2017; 이정연, 2021).

비록 국내에서는 직접적으로 동료 피드백과 쓰기 효능감의 관계를 탐구한 연구를 찾아볼 수 없었으나, 몇몇 국제 연구들에서 그 관계를 확인할 수 있었다. Cui et al.(2021)는 동료 피드백과 교사 피드백이 쓰기 수행 및 효능감에 미치는 영향을 조사하였는데, 둘 다 효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 반면, Aben el al.(2022)는 동료 피드백의 수용에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위한 연구에서 쓰기 효능감이 유의미한 관련이 없음을 확인하였다. 그러나 이 연구들은 대체로 동료 피드백 수신과 쓰기 효능감의 관계에만 중점을 두었다는 점에서, 쓰기 효능감과 동료 피드백 발신 및 피드백에 대한 인식과의 관계에 대해서는 추가 연구를 통해 확인해 볼 필요가 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 서평 쓰기 모듈 활동을 포함하는 일련의 독서 프로그램 내의 일부 교수학습을 중심으로 설계되었다. 해당 독서 프로그램의 참여자는 서

울시 소재 여자중학교의 2학년 재학생 176명이었으며, 이들 중에서 본 연구에 필요한 모든 자료를 제출하고 자료 활용에 동의한 123명의 활동 내역을 바탕으로 분석이 이루어졌다. 해당 서평 쓰기 모듈 활동은 두 차례의 동료 피드백 활동으로 구성되었는데, 이 중 첫 번째 피드백은 내용 생성 단계에, 두 번째 피드백은 글 수정의 단계에 실시되었다. 본 연구는 그 중에서 두 번째 동료 피드백에 의한 산물을 수집 대상으로 삼았으며, 내용 생성 단계에 실시된 동료 피드백에 관한 윤경훈·김혜연(2022)의 연구와는 중복되는 데이터가 없다.

자료의 수집은 통상적인 교수학습 과정 속 글쓰기 과제 수행을 통해 이루어졌다. 연구자 중 1인은 해당 활동을 위한 보조 교사의 역할을 맡아 직접 교수학습에 참여하였으며, 참여자의 개인정보는 모두 자료 수집 단계에서 제거된 채 고유 식별번호 처리를 통해 분석이 이루어졌다. 본 연구의 분석 방법이 다변량 다중 회귀분석임을 고려할 때 분석에 활용된 사례 수는 적정 수준 이상임을 확인하였다(효과크기)0.8, $p < (0.05)$.

2. 연구 절차

이 연구 프로젝트에서는 엄격한 변인 통제보다는 생태적 타당도를 고려하여 학교 현장의 통상적 교수학습의 범위 내에서 연구를 설계하고 진행하였다. 실제성 있는 글쓰기 과제를 구성하기 위하여, 해당 수업에서는 책을 읽고 난 후 서평을 쓰게 하였다. 이를 통해 학생들로 하여금 더욱 자연스럽게 의미 있는 글쓰기 활동을 경험케 하고자 하였다.

연구의 절차는 다음과 같은 방식으로 이루어졌다. 연구 참여에 동의한 참여자들은 서평 쓰기 수업에 참여하기에 앞서 모바일 링크를 통해 쓰기 효능감 검사를 먼저 실시하였다. 이후, 참여자들은 2인 1조(무선 배정)로 짝을 지어 교사가 선정한 도서목록 내의 동일한 책을 읽고 서평 작성을 위한 내용 생성 활동을 실시하였다(윤경훈·김혜연, 2022: 88-89). 이에 대한 첫 번째 동

료 피드백을 통해 서평 초고가 완성되었으며, 초고에 대한 두 번째 동료 피드백을 통해 서평의 수정본이 완성되었다. Google Docs를 활용함으로써 참여자들은 서로에게 영향받지 않는 조건 속에서 서평 작성과 온라인 피드백을 독립적으로 수행할 수 있었다.

전체 13차시로 기획된 이 일련의 서평 쓰기 프로젝트에서 총 두 차례에 걸쳐 동료 피드백이 이루어졌는데, 이 연구에서는 그 중에서 두 번째 피드백, 즉, 서평 초고에 대한 동료 피드백 및 이를 고려하여 서평을 고쳐 쓴 최종 결과물을 대상으로 분석이 실시되었다. 참여자들은 글쓰기 활동과 동료 피드백을 마친 후에, 동료 피드백 활동에 대한 인식을 묻는 간단한 설문조사에 임하였다. 피드백 경험에 대한 인식 조사 역시 각 피드백 직후 두 번에 걸쳐 이루어졌는데, 이 연구에서는 마찬가지로 두 번째 피드백에 대한 인식 조사 결과만 분석 자료로 삼았다.

3. 자료 수집

1) 글쓰기 최종 결과물

이 연구에서는 일련의 독서 프로그램 운영에 의한 교수학습 산물 중에서도, 서평의 초고에 대한 동료 피드백 및 이후 고쳐 쓴 최종 서평 결과물을 연구 자료로서 수집하였다. 연구 참여자들의 글 수정 이후 최종 결과물은 교수학습에 참여한 두 평가자들에 의해서 채점되었다. 채점 기준은 일반적인 글쓰기 기준과 서평의 장르적 특성을 종합적으로 고려하되, 학교 여건 및 학습자의 발달 단계 등도 참고로 하여 해당 학교 교사들과의 협의를 통해 마련하였다. 이에 따라 글의 완결성, 책에 대한 가치평가, 언어 구사 및 표현, 서평의 요건 등을 종합적으로 고려한 총체적 채점이 실시되었다(10점 만점). 급내상관계수(Intraclass correlation coefficient)를 통해 확인한 두 평가자 간 채점 신뢰도는 매우 믿을만한 것으로 나타났다($ICC = 0.96$).

2) 동료 피드백 내역

참여자들은 동료가 작성한 서평 초고에 대해 준구조화된 틀(Dillenbourg & Hong, 2008)에 맞추어 피드백을 실시하였다. 연구 참여자들은 Google Docs의 댓글 기능을 활용하여 동료 참여자의 서평 초고에 대해 피드백을 하였다. 학생들이 주고받은 동료 피드백 내역에 대해서는 각 개별 피드백 메모를 단위로 하여 그 유형별로 코딩을 실시하였다. 동료 피드백 유형 분류는 <표 1>에 제시된 바와 같이 서영진·전은주(2012)에서 제안한 분류 기준에 ‘경험형 피드백’을 추가한 선행연구의 기준을 따랐다.¹⁾

<표 1> 동료 피드백 유형 분류(윤경훈·김혜연, 2022: 90)

기준	유형	내용
피드백의 성격	우호적 피드백	글에 대해 칭찬하거나 긍정하며 우호적인 태도를 드러낸 피드백
	유보적 피드백	글에 대해 긍정 또는 부정의 가치 평가를 내리지 않고 유보적 태도를 드러낸 피드백
	비판적 피드백	글에 대해 잘못된 점을 지적하거나 부정적 평가를 하며 비판적 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 어휘선택은 적절한지, 맞춤법·띄어쓰기·문장 부호는 맞는지 등 글의 표현과 관련된 요소에 대한 피드백

1) 학생들의 유형별 피드백 사례는 윤경훈·김혜연(2022: 89)을 참고할 수 있다.

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·경해·정보를 제시하여 내용을 발전시킬 수 있도록 유도하는 피드백
	질문형 피드백	글의 내용 중 이해가 잘 되지 않는 부분에 대해 물어보는 피드백
	경험형 피드백	글의 내용과 관련된 자신의 경험에 대해 밝히며 소감을 말하는 피드백

이상과 같이, 동료 피드백 유형 분류는 ‘피드백의 성격’, ‘피드백의 영역’, ‘피드백의 내용’ 기준에 따라 각각 몇 가지 하위 유형으로 분류하는 선행 연구의 기준을 그대로 따랐다(윤경훈·김혜연, 2022). 두 명의 코더가 코더 교육 및 예비 코딩을 거쳐 독립적으로 코딩을 실시하였으며, 일치하지 않은 결과에 대해서는 별도 논의를 통해 조정하였다. 코더 간 신뢰도(Cohen's Kappa)는 0.719로 나타났다.

3) 활동에 대한 인식

연구 참여자들은 동료 피드백 및 서평 수정을 완료한 후, 동료 피드백 활동에 대한 인식을 조사하는 설문을 진행하였다. 문항은 총 3문항으로, 자신이 동료의 글에 대해 피드백을 작성하는 것이 얼마나 어려웠는지를 묻는 문항(Q1), 자신이 받은 동료 피드백에 대한 만족도를 묻는 문항(Q2), 자신이 받은 동료 피드백이 글 수정에 얼마나 도움이 되었는지를 묻는 문항(Q3)으로 구성되었다. 각 문항은 5점 리커트 척도로 측정되었으며, 문항별로 선택의 이유를 별도로 기술하게 하였다.

4) 쓰기 효능감 검사

쓰기 효능감의 측정은 Graham, Schwartz, & MacArthur (1993)이 활용한 쓰기 효능감 검사 도구를 번안·개발한 가은아(2010)의 척도를 활용하였다. 쓰기 효능감 검사 문항은 총 10개로, 작문 과정 수행에 대한 효능감 문항(7개)과 일반적인 학교 작문 과제에 대한 효능감을 묻는 문항(3개)으로 구성되었다.

4. 자료 분석

이 연구에서는 피드백의 유형에 따라 어떠한 영향이 나타나는지를 알아보기 위해 피드백의 유형을 각각의 독립변수로 삼고, 글 최종 점수 및 피드백 활동 인식을 종속변수로 하여 회귀분석을 실시하였다. 또한 쓰기 효능감이 위 결과에 미치는 조절 효과를 알아보기 위해 쓰기 효능감을 조절변수로 투입하여 독립변수 간의 상호작용을 확인하는 조절분석도 실시하였다. 회귀분석의 적용 요건을 충족하는지 여부를 확인하기 위하여, 각 회귀식에 대한 다중공선성 여부(VIF값은 1.014~1.288까지 분포), 잔차의 정규성, 오차의 등분산성을 점검하여 회귀분석 적용에 문제가 없음을 확인하였다. 통계 분석은 모두 R 소프트웨어(버전 4.2.2)와 회귀분석 관련 패키지들을 활용하여 이루어졌다.

IV. 연구 결과

1. 주요 변수의 기술통계 결과

연구에 사용된 종속변수들(최종본 점수, Q1, Q2, Q3)과 조절변수(쓰기

효능감)의 평균, 표준편차 등 기술통계 결과는 <표 2>와 같다. 주요 변수의 왜도의 절댓값 범위는 0.34~1.74로, 첨도의 절댓값 범위는 0.03~3.52로 분포되었다.

<표 2> 기술통계(n=123)

	평균	표준 편차	왜도	첨도
수정고 점수	8.71	1.56	-1.74	3.52
피드백 작성 과정의 어려움(Q1)	2.50	1.16	0.37	-0.72
수신한 피드백에 대한 만족도(Q2)	3.88	1.11	-0.86	-0.03
피드백 효과에 대한 믿음(Q3)	3.53	1.27	-0.48	-0.81
쓰기 효능감	35.2	8.02	0.34	-0.56

다음으로, 학생들의 동료 피드백 분포 내역을 수신과 발신 차원에 따라 분류하여 <표 3>과 <표 4>에 각각 제시하였다. 피드백의 수에는 특별히 제한을 두지 않았고 피드백을 주는 행위와 받는 행위는 독립적으로 산출이 가능하므로, 선행연구와 마찬가지로 발신과 수신에 따른 피드백 개수를 별도로 산출하였다. 대부분의 참여자들이 발신과 수신 모두 수행하였으나, 발신과 수신 차원을 별개로 분석하였기에 수신만 하거나(n=13), 발신만 한(n=10) 학생들도 포함시켰다.

<표 3> 유형에 따른 피드백 총수(수신)

	피드백 총수	비율 (%)	1인당 피드백 수(수신)		
			평균	표준편차	
내용	단순소감형	31	13.4%	0.30	0.86
	오류지적형	16	6.9%	0.13	0.48
	논평형	79	34.1%	0.65	1.05

	대안제시형	76	32.8%	0.63	1.31
	질문형	8	3.4%	0.07	0.31
	경험형	22	9.5%	0.19	0.53
성격	우호적	123	53.0%	1.01	1.48
	유보적	56	24.1%	0.46	0.98
	비판적	53	22.8%	0.43	1.17
영역	내용	132	56.9%	1.07	1.31
	조직	71	30.6%	0.58	1.22
	표현	29	12.5%	0.24	0.65

먼저, 수신된 피드백의 내용을 기준으로 보았을 때 학생들은 논평형 피드백(79건, 34.1%)과 대안제시형 피드백(76건, 32.8%)을 가장 많이 작성하였다. 그다음으로, 단순소감형 피드백(13.4%), 경험형 피드백(9.5%), 오류지적형 피드백(6.9%), 질문형 피드백(3.4%)의 순으로 많이 나타났다. 피드백 성격 기준에서는 우호적 피드백(123건, 53.0%)이 가장 많이 활용되었으며, 그다음으로 유보적 피드백(24.1%), 비판적 피드백(22.8%) 순으로 나타났다. 피드백 영역 기준에서는 내용 영역 피드백(132건, 56.9%)이 가장 많이 나타났으며, 그다음으로 조직 영역 피드백(30.6%), 표현 영역 피드백(12.5%) 순으로 나타났다.

〈표 4〉 유형에 따른 피드백 총수(발신)

	피드백 총수	비율 (%)	1인당 피드백 수(발신)		
			평균	표준편차	
내용	단순소감형	31	12.6%	0.26	0.64
	오류지적형	12	4.9%	0.10	0.45
	논평형	85	34.6%	0.68	1.03

	대안제시형	87	35.4%	0.67	1.33
	질문형	10	4.1%	0.07	0.31
	경험형	21	8.5%	0.18	0.51
성격	우호적	125	50.8%	1.06	1.40
	유보적	71	28.9%	0.53	1.01
	비판적	50	20.3%	0.38	1.15
영역	내용	147	59.8%	1.18	1.38
	조직	69	28.0%	0.54	1.18
	표현	29	11.8%	0.23	0.70

다음으로, 발신 차원에서도 피드백 내용 기준에서 가장 많은 수를 차지한 유형은 대안제시형 피드백(87건, 35.4%)과 논평형 피드백(85건, 34.6%)이었다. 결국 수신과 발신 모두에서 내용 기준 측면에서는 논평형 피드백과 대안제시형 피드백이 2/3 이상을 차지한 셈이다(수신 도합 66.8%, 발신 도합 70%). 그다음으로, 단순소감형 피드백 31건(12.6%), 경험형 피드백 21건(8.5%), 오류지적형 피드백 12건(4.9%), 질문형 피드백 10건(4.1%) 순으로 나타났다. 피드백 성격 기준에서도 마찬가지로 우호적 피드백(125건, 50.8%)이 가장 많이 나타났으며, 그다음으로 유보적 피드백 71건(28.9%), 비판적 피드백 50건(20.3%) 순으로 나타났다. 피드백 영역 기준에서도 내용 영역 피드백(147건, 59.8%)이 가장 많이 나타났으며, 그다음으로 조직 영역 피드백 69건(28.0%), 표현 영역 피드백 29건(11.8%) 순으로 나타났다.

2. 동료 피드백과 쓰기 효능감이 쓰기 결과물과 활동 인식에 미치는 영향

이 연구에서는 글 수정 단계에서 동료 피드백 및 쓰기 효능감이 결과물

과 활동 인식에 미치는 영향을 다각도로 분석하고자 하였다. 또한 수신과 발신 차원 각각에서 이 관계를 분석하고, 그 결과를 비교하고자 하였다. 이를 위하여 수신/발신 피드백의 유형을 주요 독립변수로, 쓰기 효능감 점수를 조절변수로 하고, 쓰기 결과물 점수와 피드백 활동 인식조사를 종속변수로 하여 다변량 다중 회귀분석을 실시하였다. 잔차의 정규성과 적합된 값의 분포, 등분산성을 확인하여 두 선형회귀모형 플롯을 평가한 결과, 각각의 종속변수에 대한 독립변수의 회귀식이 모두 회귀 분석의 가정을 만족시켰음을 확인하였다. <표 5>와 <표 6>은 피드백 수신 차원에서, <표 7>과 <표 8>은 피드백 발신 차원에서 회귀식의 모형 설명력(R^2)이 유의한 피드백의 유형별 영향 관계만 제시한 것이다. 회귀식의 모형 설명력(R^2)에 의거하여, 피드백 수신 차원에서는 피드백 내용 기준에 따른 모든 결과가, 그리고 피드백 발신 차원에서는 피드백 영역 기준에 따른 모든 결과가 유의하지 않게 나타났다.

<표 5> 수신된 피드백의 유형별 영향(피드백 성격 기준)

독립변수	종속 변수	계수	표준 오차	t	기타 통계량
우호적 피드백	Q2	0.307	0.294	1.045	$R^2=0.151$ 수정된 $R^2=0.099$ $F=2.91$ $p < 0.01^{**}$
유보적 피드백		0.824	0.427	1.927 ($p=0.05$)	
비판적 피드백		-0.073	0.396	-0.185	
우호적 피드백 : 쓰기 효능감		-0.008	0.007	-1.141	
유보적 피드백 : 쓰기 효능감		-0.017	0.012	-1.474	
비판적 피드백 : 쓰기 효능감		0.004	0.011	0.326	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

먼저, 피드백 수신 차원의 효과를 살펴보면, 수신 피드백 중에서 내용을 기준으로 나눈 유형들에서는 회귀식의 모형 설명력(R^2) 자체가 모든 종속변수에 대해 유의하지 않았다. 피드백의 성격을 기준으로 한 수신 피드백 유

형에서는, 유보적 피드백이 피드백 수신에 대한 만족도(Q2)에 미약하게나마 영향을 준 것으로 보인다. 비록 유의수준에 근소하게 못 미치지만, 유보적 피드백을 받을수록 피드백 수신 만족도가 높은 경향을 보였다($t=1.927, p=0.05$).

〈표 6〉 수신된 피드백의 유형별 영향(피드백 영역 기준)

독립변수	종속 변수	계수	표준 오차	t	기타 통계량
내용 영역 피드백	Q2	0.796	0.320	2.490*	$R^2=0.140$ 수정된 $R^2=0.088$ $F=2.678$ $p < 0.05^*$
조직 영역 피드백		0.069	0.849	0.081	
표현 영역 피드백		0.112	0.359	0.312	
내용 영역 피드백 : 쓰기 효능감		-0.020	0.008	-2.341*	
조직 영역 피드백 : 쓰기 효능감		0.002	0.023	0.076	
표현 영역 피드백 : 쓰기 효능감		0.002	0.009	-0.242	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

수신 피드백 중 영역 기준 유형과 관련해서는 내용 영역 피드백이 피드백 수신 만족도(Q2)에 유의한 영향을 미쳤다. 내용 영역 피드백을 많이 받을수록 피드백 수신에 대한 만족도가 높았다($t=2.490, p<0.05$). 그러나 이때 쓰기 효능감은 내용 영역 피드백이 피드백 수신 만족도에 미치는 긍정적 영향에 대해 부적 조절효과를 가지는 것으로 파악되었다($t=-2.341, p<0.05$). 즉, 쓰기 효능감이 높은 참여자일수록 내용 영역 피드백을 받았을 때 느끼는 만족도가 효능감이 낮은 참여자에 비해 상대적으로 떨어짐을 의미한다.

〈표 7〉 발신된 피드백의 유형별 영향(피드백 내용 기준)

독립변수	종속 변수	계수	표준 오차	t	기타 통계량
단순소감형	쓰기 결과물 점수	-0.110	1.224	-0.090	$F^2=0.196$ 수정된 $F^2=0.101$ $F=2.049$ $p < 0.05^*$
오류지적형		3.682	2.285	1.611	
논평형		1.297	0.601	2.159*	
대안제시형		-0.754	0.612	-1.232	
질문형		-3.893	1.960	-1.987*	
경험형		-1.204	1.066	-1.130	
단순소감형 : 쓰기 효능감		0.007	0.029	0.232	
오류지적형 : 쓰기 효능감		-0.077	0.052	-1.476	
논평형 : 쓰기 효능감		-0.032	0.016	-2.015*	
대안제시형 : 쓰기 효능감		0.028	0.018	1.598	
질문형 : 쓰기 효능감		0.095	0.051	1.879	
경험형 : 쓰기 효능감		0.053	0.033	1.585	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

다음으로, 피드백 발신 차원의 효과를 살펴보면, 피드백 수신 차원과 달리 유의한 영향이 더 많이 확인된다. 피드백의 내용을 기준으로 나눈 발신 피드백의 유형별 영향을 살펴보면, 쓰기 결과물 점수 차원에서 논평형 피드백이 유의하게 긍정적인 영향을 미치는 점을 확인할 수 있었다($t=2.159$, $p<0.05$). 다시 말해, 동료에게 논평형 피드백을 많이 작성해준 학생일수록, 최종 수정본의 글 점수가 높았다. 그러나 논평형 피드백의 효과와 관련하여 쓰기 효능감은 부적 조절효과를 가지고 있는 것을 확인할 수 있었다($t=-2.015$, $p<0.05$). 즉, 쓰기 효능감이 낮은 참여자일수록 논평형 피드백의 글 점수 향상 효과가 상대적으로 더 크다는 것을 의미한다. 논평형 피드백과 달리, 질문형 피드백의 작성은 글의 수정에 오히려 부정적인 영향을 준 것으

로 확인되었다($t=-1.987, p<0.05$). 즉, 질문형 피드백을 많이 작성한 학생일 수록 본인의 글 최종본 점수는 높지 않게 받았음을 의미한다.

〈표 8〉 발신된 피드백의 유형별 영향(피드백 성격 기준)

독립변수	종속 변수	계수	표준 오차	t	기타 통계량
우호적 피드백	쓰기 결과물 점수	0.657	0.357	1.841	$R^2=0.156$ 수정된 $R^2=0.105$ $F=3.035$ $p < 0.01^{**}$
유보적 피드백		-2.478	0.875	-2.833**	
비판적 피드백		1.051	0.425	2.475*	
우호적 피드백 : 쓰기 효능감		-0.015	0.010	-1.563	
유보적 피드백 : 쓰기 효능감		0.075	0.025	3.001**	
비판적 피드백 : 쓰기 효능감		-0.022	0.011	-2.084*	
우호적 피드백	Q3	0.243	0.297	0.818	$R^2=0.137$ 수정된 $R^2=0.068$ $F=1.991$ $p < 0.05^*$
유보적 피드백		1.710	0.727	2.351*	
비판적 피드백		-0.074	0.353	-0.210	
우호적 피드백 : 쓰기 효능감		-0.004	0.008	-0.517	
유보적 피드백 : 쓰기 효능감		-0.048	0.021	-2.329*	
비판적 피드백 : 쓰기 효능감		0.003	0.009	0.347	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

피드백 발신 차원의 효과 중에서 피드백 성격 기준에 따른 유형별 영향을 살펴보면, 먼저 쓰기 결과물 차원에서는 유보적 피드백이 부정적인 영향을($t=-2.833, p<0.01$), 그리고 비판적 피드백이 긍정적 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다($t=2.475, p<0.05$). 즉, 유보적 피드백을 많이 작성한 학생일수록 글 수정본의 점수가 낮았으며, 비판적 피드백을 많이 작성한 학생일수록 글 수정본의 점수가 높았다. 또한 쓰기 효능감은 유보적 피드백의 부정적 영향에 대해서는 정적 조절효과를($t=3.001, p<0.01$), 그리고 비판적 피드

백의 긍정적 영향에 대해서는 부적 조절효과를 보였다($t=-2.084, p<0.05$). 다시 말하면, 쓰기 효능감이 높은 학생은 유보적 피드백 작성이 글 점수에 미치는 부정적 영향을 더 크게 받았으며, 쓰기 효능감이 낮은 학생은 비판적 피드백 작성이 미치는 긍정적 영향을 더 크게 받았음을 알 수 있다.

피드백 성격 기준 유형의 차이가 수신 피드백의 효과에 대한 믿음(Q3)에 미치는 영향 역시 일부 유의한 관계가 확인되었다. 세 유형 중에서 유보적 피드백을 많이 작성한 학생은 자신의 글을 수정하는 데 동료의 피드백이 도움이 되었다고 인식하고 있었다($t=2.351, p<0.05$). 그러나 이러한 유보적 피드백의 긍정적 효과는 쓰기 효능감에 의해 부정적으로 조절되는 경향이 있었다($t=-2.329, p<0.05$). 즉, 유보적 피드백을 많이 작성하였어도 쓰기 효능감이 높은 학생의 경우 동료 피드백의 효과에 대해 상대적으로 덜 좋게 인식한다는 점을 알 수 있었다.

V. 결론

1. 결과에 대한 논의

이 연구는 초고를 수정하는 단계에서 동료 피드백이 결과물과 활동 인식에 미치는 영향을 파악하는 것을 목적으로 한다. 특히 동료 피드백의 경우 “피드백을 주고받는 행위” 자체가 교육적 목적을 지닌다는 점을 고려하여, 피드백 양상을 수신과 발신 차원에서 각각 확인하였다. 123명의 중학생들이 이 연구에 참여하였으며, 이들은 독서 프로그램의 일환으로 실시된 서평 쓰기 수업에서 초고를 작성한 후 이에 대한 동료 피드백을 주고받았고 이를 참고로 하여 최종 수정본을 제출하였다. 또한 서평 쓰기 활동 전에는 쓰기 효능감 검사에, 각 동료 피드백 활동 후에는 동료 피드백 경험에 대한 설문조

사에 임하였다.

연구 결과와 관련하여 먼저 동료 피드백의 유형별 양상에 대해 논의해보자면, 피드백의 내용을 기준으로 분류하였을 때 가장 많은 수를 차지한 것은 논평형 피드백과 대안제시형 피드백이었으며, 그다음으로 단순소감형, 경험형 피드백, 오류지적형, 질문형 순으로 나타났다. 피드백의 성격을 기준으로 분류하였을 때 우호적 피드백이 가장 많이 나타났으며, 그다음으로 유보적 피드백과 비판적 피드백은 비슷한 정도로 나타났다. 피드백의 영역을 기준으로 분류하였을 때 가장 많은 수를 차지한 것은 내용 영역 피드백이었으며, 그다음으로 조직 영역, 표현 영역 순으로 나타났다. 특히 대부분의 동료 피드백이 논평형과 대안제시형에 해당하지만(수신 66.8%, 발신 70%), 피드백 수신 효과에서 내용 유형에 따른 차이가 나타나지 않았다는 점에서, 특정 유형에만 치우치지 않도록 권할 필요도 있어 보인다. 동료 피드백이 교사 피드백에 비해 신뢰도가 떨어지는 것으로 인식되고 있다는 점을 고려할 때 (Hovardas et al., 2014), 평가적 관점이 두드러지는 피드백보다는 동료로서의 소감이나 표현적 의미가 강조되는 피드백이 더 효율적일 수도 있다.

주목할 만한 부분은, 선행 연구인 윤경훈·김혜연(2022)에서 내용 생성 단계에 대한 피드백 양상이 유형에 따라 상당히 편중되었던 것과 달리, 글 수정 단계의 유형별 피드백 양상은 상대적으로 고르게 분포되어 있다는 점이다. 이와 관련하여 두 가지 해석이 가능한데, 첫째, 내용 생성 단계보다 완성된 초고에 대해 좀 더 다양한 유형의 피드백이 가능할 수 있으며, 둘째, 학생들이 피드백을 반복적으로 수행하면서 좀 더 다양한 피드백 유형에 익숙해졌을 가능성이 있다.

다음으로, 피드백의 유형별 영향을 수신과 발신 차원에서 비교해보았을 때, 몇 가지 의미 있는 시사점들을 확인할 수 있었다. 우선, 수신 차원에서는 글 점수에 대한 유의한 영향이 없었다. 다만, 피드백 성격을 기준으로 나뉘었을 때 유보적 피드백이, 그리고 피드백 영역을 기준으로 나뉘었을 때 내용 영역 피드백이 모두 피드백 수신에 대한 만족도에서 유의한 영향이 있었음을 확

인하였다. 다시 말해, 비록 글의 질 향상의 효과는 없었지만, 참여자들은 동료의 자신의 글에 대해 가치평가를 내리지 않고 유보적인 태도를 취하는 피드백을 할수록, 그리고 글의 내용에 관한 피드백을 할수록 피드백에 대해 더 크게 만족하였다. 또한 쓰기 효능감의 부적 조절효과를 고려하면, 쓰기 효능감이 낮은 참여자일수록 내용 영역 피드백에 대해 더욱 만족스러워했음을 확인할 수 있었다. 이 결과를 통해 중학생 참여자들이 동료들에게 기대하는 바는 지나친 긍정도, 지나친 비판도 아닌, 가치평가를 다소 배제한 피드백이며, 표현이나 조직보다는 내용 위주의 의견을 바란다는 점을 알 수 있다. 그러나 내용 위주의 피드백에 대한 선호는 쓰기 효능감이 낮은 학생들에 좀 더 해당된다는 점에서, 내용 영역 피드백의 효용성과 필요성 사이의 균형을 고민하기 위한 추가 연구가 필요해 보인다.

발신 차원에서는 수신 차원과 상당히 다른 양상의 결과가 나타났는데, 이는 여러 선행연구의 결과와도 상통하는 결과라 할 수 있다(Cao et al., 2019; Rouhi & Azizian, 2013). 또한 수신 피드백 차원보다 발신 피드백 차원에서 더 확실한 영향 관계를 확인할 수 있었다는 점에서, 내용 생성 단계의 동료 피드백 양상을 살폈던 선행 연구인 윤경훈·김혜연(2022)의 논의와도 일치한다. 발신 차원에서 피드백 내용 기준으로 나뉘었을 때, 논평형 피드백 작성은 쓰기 결과물 점수에 유의하게 긍정적 영향 미쳤으며, 질문형 피드백 작성은 부정적 영향을 미친 것으로 나타났다. Strijbos et al.(2010) 등 선행 연구에서도 논평형 피드백의 효과를 확인하였으나, 이는 수신인 상황이었으므로 결국 논평형 피드백은 수신과 발신 모두 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 그러나 쓰기 효능감이 낮은 학생에게 논평형 피드백 작성의 효과가 상대적으로 더 높게 나타난다는 점에서 이를 더욱 독려할 필요도 있어 보인다. 또한 질문형 피드백 작성이 부정적 영향을 미친 것과 관련해서는, 중학생들의 “질문”이 상대의 약점이나 지적사항을 우회적으로 드러내기 위한 수사적 수단으로 활용되었다기보다는, 정말 알지 못하거나 자신 없음의 표현이었을 가능성을 생각해볼 수 있다. 그러므로 더욱 다양한 연령대나 학교급을

대상으로 한 후속 연구를 통해 질문형 피드백의 다양한 가능성을 검토할 수 있을 것이다.

마지막으로, 발신 차원에서 피드백의 성격을 기준으로 나눴을 때 유보적 피드백은 글 수정 결과물 점수와 피드백 효과에 대한 믿음에서, 비판적 피드백은 글 수정 결과물 점수에서 유의한 관계를 보여주었다. 먼저, 유보적 피드백을 많이 작성한 참여자일수록 글 수정 결과물 점수는 좋지 않았던 데 반해, 피드백 수신에 대해서는 더 강한 믿음을 보여주었다. 또한 쓰기 효능감은 유보적 피드백이 글 수정 결과물 점수에 미치는 부정적 영향에 대해서는 정적 조절효과를, 유보적 피드백이 피드백 수신 효과에 대한 믿음에 미치는 긍정적 영향에 대해서는 부적 조절효과를 나타내었다. 이를 종합하면, 유보적 피드백을 많이 작성하는 일은 동료 피드백의 효과에 대한 강한 신뢰와 관련이 높지만 쓰기 효능감이 높을수록 상대적으로 덜 신뢰하는 경향이 있었으며, 이러한 신뢰와 별개로 실제 글쓰기에서는 좋은 효과를 보지 못할 수 있고 특히 쓰기 효능감이 높은 학생이라면 더욱 그러할 수 있다.

2. 교육적 제언

앞서 결과에 대한 다양한 논의들을 바탕으로 몇 가지 교육적 제언을 제시하면 다음과 같다. 우선, 피드백을 주는 행위와 받는 행위의 효과가 확연히 다른 만큼, 교육 현장에서도 이를 고려한 교육적 설계가 필요하다. 특히 그간 피드백을 주는 행위의 교육적 의미에 대해서는 제대로 다루어지지 않은 만큼 동료 피드백을 작성하는 과정 자체에 대해 의미를 두고 그 효과를 더욱 높이기 위한 실천적 모색이 필요해 보인다. 둘째, 유보적 피드백의 사용과 관련하여 좀 더 신중한 접근이 필요해 보인다. 유보적 피드백을 많이 받을수록 학생들은 더욱 만족했으며, 많이 작성한다는 것은 그만큼 해당 피드백 수신 효과에 대한 믿음이 크다는 점을 방증한다. 그러나 실제 글쓰기와 관련하여 유보적 피드백이 좋지 않은 결과물과 높은 상관성이 있다는 점을 고려할 때,

동료로서의 만족도와 실제 글쓰기에 미치는 영향 사이에서 고민과 조율이 필요할 것으로 여겨진다. 마지막으로, 쓰기 효능감이 미치는 조절효과를 고려할 때, 개인차에 따라 동료 피드백의 활용에 대해 달리 조언하는 접근 방식을 고안해볼 수 있다. 예를 들어, 유보적 피드백의 경우, 쓰기 효능감이 높은 학생들일수록 그 사용을 자제시키고 가급적 가치판단이 포함될 수 있도록 독려하는 한편, 효능감이 낮은 학생들에게는 동료의 만족도와 자신의 자신감을 고려하여 어느 정도 사용을 허용하는 방향으로 나아갈 수도 있다.

이 연구에서는 동료 피드백의 다양한 유형들을 세부적으로 나누어 그 효과를 검토해 보았으며 쓰기 효능감이 그 효과에 어떠한 영향을 미치는지도 탐색하였다. 모든 유형이 효과적이었던 것은 아니며 일부 유형은 심지어 부정적인 영향을 미쳤다는 점을 고려할 때, 학생들의 동료 피드백 작성 방식에 대한 별도의 교수학습이 필요해 보인다.

* 본 논문은 2024.4.30. 투고되었으며, 2024.5.12. 심사가 시작되어 2024.6.7. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 가영아(2010), 「쓰기 태도 및 쓰기 효능감 발달 연구-6학년에서 10학년 학생들을 대상으로」, 『국어교육학연구』 37, 159-183.
- 권태현(2012), 「고등학생의 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과의 상관관계-고등학교 2학년 문학 과목을 중심으로」, 『국어교육학연구』 44, 37-66.
- 김수정(2018), 「동료피드백을 활용한 인성교육 방안과 적용에 대한 질적 고찰」, 『국어교육학연구』 53(2), 32-78.
- 김혜연(2017), 「협동 글쓰기의 국내외 연구 동향에 대한 체계적 문헌 고찰」, 『작문연구』 34, 7-49.
- 박영민·최숙기(2009), 「우리나라 학생들의 쓰기 효능감 발달 연구」, 『새국어교육』 82, 95-125.
- 백혜선·방상호(2018), 「대학생의 쓰기 효능감 양상 연구」, 『리터러시 연구』 9(1), 101-126.
- 서수현(2011), 「대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상」, 『국어교육학연구』 41, 447-472.
- 서영진(2012), 「작문 활동에서 동료 피드백 의견 유형별 수용도 연구」, 『국어교육학연구』 45, 215-244.
- 서영진·전은주(2012), 「작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구」, 『국어교육학연구』 44, 369-395.
- 양경희(2017), 「쓰기 과제의 주제 상세화에 따른 쓰기 능력과 쓰기 효능감 관계에 대한 교육적 함의」, 『우리말교육현장연구』 11(2), 203-229.
- 원진숙(2022), 「비대면 온라인 수업 상황에서의 디지털 플랫폼 기반 대학 글쓰기 교육 사례 연구-Google Docs를 활용한 글쓰기 워크숍 활동을 중심으로」, 『국어교육학연구』 57(1), 45-81.
- 윤경훈·김혜연(2022), 「중학생의 동료 피드백과 글쓰기 수행의 관계-내용 생성하기 단계를 중심으로」, 『리터러시연구』 13(4), 77-116.
- 이윤빈(2014), 「대학생 필자의 동료 피드백 수용 양상 연구-동료 피드백에 대한 필자의 반응 및 수정고 반영 양상을 중심으로」, 『작문연구』 21, 201-234.
- 이윤빈·정희모(2014), 「대학생 글쓰기에서 동료 피드백의 양상 및 타당도 연구」, 『작문연구』 20, 299-334.
- 이윤빈(2016), 「모둠 구성원의 쓰기 수준 차이에 따른 대학생 동료 피드백 활동의 양상 및 효과」, 『국어교육』 154, 127-164.
- 이정연(2021), 「교사 피드백이 외국인 유학생의 쓰기 능력과 쓰기 효능감에 미치는 영향 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 60, 63-91.
- 임지원(2022), 「동료 피드백 제공 활동과 수용 활동이 논증적 글쓰기에 미치는 영향」, 『국어교육』 179, 101-130.
- 정희모(2006), 『글쓰기 교육과 협력학습』, 서울: 삼인.

- 한경숙(2014), 「중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구-중학교 2학년 학생을 대상으로」, 『작문연구』 23, 147-174.
- Aben, J. E. J., Timmermans, A. C., Dingyloudi, F., Lara, M. M., & Strijbos, J. -W. (2022), "What influences students' peer-feedback uptake? Relations between error tolerance, feedback tolerance, writing self-efficacy, perceived language skills and peer-feedback processing", *Learning and Individual Differences* 97, article 102175.
- Allen, D., & Katayama, A. (2016), "Relative second language proficiency and the giving and receiving of written peer feedback", *System* 56, 96-106.
- Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review* 84(2), 191-215.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013), "Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing", *Journal of Educational Psychology* 105(1), 25-38.
- Cao, Z., Yu, S., & Huang, J. (2019), "A qualitative inquiry into undergraduates' learning from giving and receiving peer feedback in L2 writing: Insights from a case study", *Studies in Educational Evaluation* 63, 102-112.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010), "Student revision with peer and expert reviewing", *Learning and Instruction* 20(4), 328-338.
- Cui, Y., Schunn, C. D., Gai, X., Jiang, Y., & Wang, Z. (2021), "Effects of Trained Peer vs. Teacher Feedback on EFL Students' Writing Performance, Self-Efficacy, and Internalization of Motivation", *Frontiers in Psychology* 12, article 788474.
- Dillenbourg, P., & Hong, F. (2008), "The mechanics of CSCL macro scripts", *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 3(1), 5-23.
- Gielen, M., & De Wever, B. (2015), "Structuring peer assessment: Comparing the impact of the degree of structure on peer feedback content", *Computers in Human Behavior* 52, 315-325.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993), "Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities* 26(4), 237-249.
- Hovardas, T., Tsvitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014), "Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students", *Computers & Education* 71(Supplement C), 133-152.
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011), "Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(5), 351-360.
- Mitchell, K. M., McMillan, D. E., Lobchuk, M. M., Nickel, N. C., Rabbani, R., & Li, J. (2021),

- “Development and validation of the Situated Academic Writing Self-Efficacy Scale (SAWSES)”, *Assessing Writing* 48, article 100524.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997), “Influence of self-efficacy on elementary students’ writing”, *The Journal of Educational Research* 90(6), 353-360.
- Paul, N., Lin, T. -J., Ha, S. Y., Chen, J., & Newell, G. E. (2021), “The role of achievement goal orientations in the relationships between high school students’ anxiety, self-efficacy, and perceived use of revision strategies in argumentative writing”, *Journal of Writing Research* 12(3), 657-684.
- Rouhi, A., & Azizian, E. (2013), “Peer review: Is Giving Corrective Feedback Better than Receiving it in L2 Writing?”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 93, 1349-1354.
- Strijbos, J. -W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010), “Peer feedback content and sender’s competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?”, *Learning and Instruction* 20(4), 291-303.

중학생 동료 피드백의 수신과 발신이 글 수정에 미치는 영향 — 쓰기 효능감의 조절 효과를 중심으로

윤경훈·김혜연

동료 피드백의 교육적 의미에도 불구하고, 그간 관련 연구들은 대체로 피드백을 받는 입장에 중점을 두었으며 피드백을 작성하는 행위 자체의 효과에 대해서는 잘 다루지 않는 경향이 있었다. 이에 본 연구는 동료 피드백의 수신과 발신 차원에서 유형별 효과를 각각 알아보되, 쓰기 효능감이 이 효과에 미치는 영향도 함께 탐구하여 더욱 정밀한 논의를 이끌어내고자 하였다. 123명의 중학생이 연구에 참여하여 서평 초고에 대해 피드백을 주고 받은 후 이를 바탕으로 글을 수정하여 제출하였다. 동료 피드백은 선행연구 기준을 참고하여 유형별로 코딩되었으며, 다변량 다중 회귀분석을 통해 변수 간 관계가 분석되었다. 그 결과, 수신과 달리 발신 차원에서 몇몇 피드백 유형이 수정된 글에 유의한 영향을 미쳤음을 확인하였다. 활동에 대한 인식은 수신과 발신 차원에서 일부 유형의 영향이 나타났다. 이를 바탕으로, 연구 결과에 대한 종합 논의와 그에 따른 교육적 제언을 제시하였다.

핵심어 작문교육, 동료 피드백, 동료 평가, 쓰기 효능감, 중학교, 협동 작문

ABSTRACT

The Impact of Giving and Receiving Peer Feedback among Middle School Students

— Moderating Effect of Writing Self-efficacy

Yoon Gyeonghoon · Kim Hyeyoun

Despite the educational significance of peer feedback, previous research has mainly focused on the receiving of feedback, with less attention on the effects of the act of providing feedback itself. This study aimed to investigate the effects of peer feedback in terms of both providing and receiving feedback, considering different types of feedback and the influence of writing self-efficacy on these effects for a more nuanced discussion. A total of 123 middle school students participated in the study in which they provided and received feedback on the first draft and then revised their writing accordingly. Peer feedback was coded based on the criteria established in previous research. Relationships between variables were analyzed using a multiple multivariate regression analysis. Results revealed that, unlike receiving feedback, certain types of feedback had significant effects on revised writing when given by peers. The participants' awareness of feedback activities was evident for some types of feedback in both the providing and receiving dimensions.

KEYWORDS Writing Education, Peer Feedback, Peer Assessment, Writing Self-efficacy, Middle School, Collaborative Writing