

과정 피드백과 결과 피드백의 효과 비교 분석 - 중학생의 동료 피드백을 중심으로

윤경훈¹⁾, 김혜연²⁾

〈 목 차 〉

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구 방법
4. 연구 결과
5. 결론: 논의 및 제언

1. 서론

피드백은 학습자의 인지, 동기, 행동 등을 변화시키기 위해 외부적으로 제공된 정보를 의미한다(Duijnhouwer, Prins, & Stokking, 2012). 즉, 피드백은 학생의 학습 능력과 동기를 향상시키기 위한 교육적 실천으로서, ‘교수학습’이 자 동시에 ‘평가’의 일환으로 간주된다. 그중에서도 동료 피드백은 학습자에게 동기를 부여하고 학습을 촉진하며 협력적인 시도를 이끌어내는 데 유리한

1) 제1저자, 동국대학교-서울, 박사과정, gyeonghoon93@dgu.ac.kr

2) 교신저자, 동국대학교-서울, 부교수, hyeyoun.kim@dgu.ac.kr

것으로 간주되어왔다(Cho & MacArthur, 2010). 동료 피드백에 참여한 학생들은 유사한 문제에 대한 광범위한 답변을 접할 수 있고, 비판적 평가 능력을 기를 수 있으며, 수동적인 수용자로부터 독립적인 수용자로의 전환을 경험할 수 있다(Ghahari & Sedaghat, 2018: 10). 따라서 동료 피드백은 학습의 전 과정에 걸쳐 이루어질 수 있으며, 여러 단계에서 다중적인 피드백을 받을수록 그 효과를 더욱 보장받을 수 있다(Donia, O'Neill, & Brutus, 2018).

교육 현장에서도 점차 피드백의 중요성이 강조되는 가운데, 여러 연구자들은 협동 작문의 실천 방식의 일환으로 동료 피드백을 활용할 것을 적극적으로 권장하기도 하였다(원진숙, 2022; 이지영, 2017). 협동 작문의 관점에서 볼 때, 동료 피드백은 교사 피드백과 구별되는 특성과 장점을 지닌다. 동료 피드백의 차원에서 피드백은 일방적으로 전달되는 의견이라기보다는 서로 동등한 입장에서 주고받는 상호작용의 의미가 더욱 강해진다. 학생들은 자신의 글이 질적으로 더욱 향상되는 데 도움이 되는 정보를 얻을 뿐만 아니라, 피드백을 작성하는 행위 자체를 통해 글에 대한 감각과 판단 능력을 기를 수도 있으며 자신의 글을 돌아보는 계기를 마련할 수도 있다. 그러한 이유로 여러 동료 피드백 연구들에서 피드백 수신의 효과뿐만 아니라 피드백 발신의 효과나 의의에 대해서도 탐구해왔으며, 종종 두 효과를 비교하기도 하였다(Li, Huang, & Cheng, 2022; Rouhi & Azizian, 2013; 임지원, 2022; 한경숙, 2014).

그러나 동료 피드백의 효과와 관련하여, 연구에 따라 상반된 결과를 도출하기도 한다는 점에서 좀 더 신중한 접근이 필요하다. 서로 다른 결과가 나타난 이유는 연구마다 적용된 조건이 다르고 서로 다른 변수들 간의 관계에 중점을 두었기 때문이므로, 결과 간 직접적인 비교가 어렵기도 하다. 최근 들어 쓰기 과정에 대한 피드백과 결과물에 대한 피드백을 구별하는 움직임 속에, 두 유형의 효과를 비교한 연구는 거의 없었다. 그러나 동료 피드백의 맥락 속에서 과정 피드백과 결과 피드백의 효과 사이에 어떤 차이가 있는지를 확인한다면, 우리가 교육 현장에서 동료 피드백을 어느 시점에 활용하는 것이 더욱

의미가 클 것인지를 아는 데 결정적인 기여를 할 수 있다.

이와 더불어, 동료 피드백의 효과를 무엇으로 간주할 것인지에 따라 그 효율성에 대한 판단이 달라질 수 있다. 동료 피드백은 긍정적인 정서적 효과를 이끌어낸다는 점에서도 그 의미를 찾을 수 있다. 학습자는 동료 피드백 경험을 통해 쓰기 동기와 효능감을 향상시킬 수 있으며, 자신에 대한 성찰을 확장하고 자율성을 향상시킬 수 있다(Ghahari & Sedaghat, 2018; Gielen & De Wever, 2015). 또한 역으로 동료 피드백에 대해 어떻게 인식하고 있는지 여부는 학습자에게 나타나는 효과에도 영향을 준다(Misiejuk, Wasson, & Egelandstal, 2021). 그러므로 동료 피드백과 관련된 정서적 요인이나 학습자의 인식을 확인하는 일은 결과물에 미치는 영향 못지않게 중요할 수 있다. 많은 연구들이 교육적 실천의 효과를 결과물의 질로 판단해왔으나, 정서적 차원의 효과 역시 교육의 의의와 밀접하게 관련된다는 점에서 다양한 변수들과의 관계를 확인해볼 필요가 있다.

이상의 논의를 종합적으로 고려하여, 이 연구는 중학생의 동료 피드백에 대한 일련의 연구 프로젝트의 일환으로서, 동료의 과정 피드백과 결과 피드백이 글 작성 및 피드백에 대한 인식과 어떻게 관련되는지를 각각 확인하고, 그 결과를 비교함으로써 궁극적으로 동료 피드백의 실천에 유용한 정보를 제공하고자 한다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중학생의 동료 피드백 상황에서 과정 피드백과 결과 피드백의 수신 및 발신 총수는 글 결과물 점수와 각각 어떠한 관련을 보이는가?

둘째, 중학생의 동료 피드백 상황에서 과정 피드백과 결과 피드백의 수신 및 발신 총수는 피드백 활동에 대한 인식과 각각 어떠한 관련을 보이는가?

셋째, 중학생의 동료 피드백 상황에서 쓰기 효능감은 글 결과물 및 피드백에 대한 인식과 어떠한 관련을 보이는가?

2. 이론적 배경

1) 과정 피드백과 결과 피드백

교육 현장에서 피드백은 형성 평가의 일환이자 교수학습 과정의 일환으로서 그 가치를 인정받아왔다(Gielen & De Wever, 2015; Vandermeulen, Leijten, & Van Waes, 2020). 작문교육의 맥락에서도 피드백을 실시한다는 것 자체가 이미 과정 중심 작문 교수학습의 실천으로 간주되기도 하였다(김연희·김남국, 2013). 그러나 작문 피드백 관련 수많은 논의들은 대체로 글 결과물에 대한 피드백을 전제로 형성되어 왔으며, 글쓰기 과정에 대한 피드백의 탐구는 상대적으로 매우 적었다. 과정 중심 작문을 위한 피드백 활동을 주창한 여러 연구들에서도 피드백 활동 자체는 최종 결과물을 중심으로 수행하는 것으로 간주되어 왔다는 점 역시 이를 방증한다(김연희·김남국, 2013; 정양수, 2021).

그러나 일찍이 과정 피드백과 결과 피드백은 그 목적과 양상이 다른 것으로 인식되어왔다. Hattie와 Timperley (2007)에 따르면, 피드백은 과제, 과정, 자기조절, 자기 자신 등 여러 수준에 걸쳐 이루어질 수 있으며, 그중에서도 ‘과정’ 수준의 피드백은 가장 강력한 영향력을 발휘할 수 있다. 최근 들어, 쓰기 과정에 대한 다양한 관찰 방법론이 모색되면서, 과정 기반(process-oriented)의 피드백에 대한 논의들이 더욱 활성화되었다. 과정 기반의 피드백은 쓰기 과정 중의 모든 행위 정보는 물론 완성된 글의 형태가 아니라 중간 단계의 산물(예, 개요, 아이디어 등)에 대한 피드백을 모두 아우른다. 특히, 학생의 쓰기 과정에 초점을 맞춘 피드백은 다양한 관찰 정보들을 최대한 활용하여 향후 다른 쓰기 과제에 대한 전이 가능성을 높이는 피드백 제공이 가능하다는 점에서 의미가 크다(Vandermeulen et al., 2020).

다른 한편으로, 쓰기 과정에 대한 피드백을 협동 작문의 관점에서 다른 연구들도 쓰기 과정 차원의 상호작용을 강조하였다는 점에서 과정 피드백과 더

육 밀접한 관련이 있다. Leontjev와 Pollari(2023)는 동료 피드백을 협동 작문의 한 과정으로 간주하면서, 쓰기 과정에 대한 지속적인 상호작용 차원의 효과를 언급하기도 하였다. 이지영(2017)과 원진숙(2022) 역시 협동 작문의 관점에서 동료 피드백이 쓰기 과정에 지속적인 영향을 미치는 과정을 탐구하였다. 그러나 특정 쓰기 과정에서의 피드백 관련 연구들은 찾기 어려웠는데, 국내의 경우 수사적 맥락에 대한 피드백을 실시하였거나(김주환, 2014), 결과물에 대한 평가적 피드백 대신 독자의 관점에서 수용하는 과정을 보여주려 한 독자 기반 피드백을 수행하는 등(김혜연·김정자, 2015) 과정 피드백과 유사한 취지의 시도를 확인할 수는 있었다. 물론, 과정 피드백의 효과와 관련하여 늘 긍정적인 결과들만 보고되었던 것은 아니다. Duijnhouwer 외(2012)는 대학생 대상 대규모 피드백 연구를 통해 과정 중심의 피드백이 글쓰기에 대한 학생들의 동기와 참여를 방해하는 경향이 있었음을 보고하기도 하였다. 그러나 과정 피드백의 효과를 무엇을 기준으로 확인하려는지 여부에 따라 그 효과의 의미가 달라질 수 있다. 또한 이들 연구들이 과정 피드백과 결과 피드백의 영향을 비교 분석한 것은 아니라는 점에서 효과 여부를 단언하기는 어렵다.

한편, 글 결과물에 대한 피드백은 많은 연구들에서, 다양한 방식으로, 그 양상과 효과에 대해 탐구하여 왔다. 특히 제2언어 교육현장을 중심으로 결과물에 대한 피드백의 유형을 목적, 언어 단위, 명시성이나 직접성 여부(Bitchener, Young, & Cameron, 2005; Ferris, Pezone, Tade, & Tinti, 1997) 등으로 구별하여 그 효과를 확인하기도 하였다. Bitchener 외(2005)의 연구에서는 작문 피드백을 직접과 간접, 명시와 암시 등으로 구별하여 유형별로 효과가 달라지는지 여부를 확인하였다. Ferris 외(1997)에서는 피드백의 목적에 따라 방향 제시, 문법적 문제, 긍정적 언급 등으로 구별하고, 통사적 형식에 따라 질문, 진술, 명령 등으로 구별하여 글 결과물의 수정에 미치는 영향을 조사하기도 하였다.

이렇듯, 결과 피드백 관련 연구들 중 상당수가 글의 질에 미치는 효과를 중심으로 피드백의 효용성을 논하는 경향이 크다보니, 여러 연구자들은 결과

물에 대한 피드백이 글의 수정에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 탐구하기도 하였다. 예를 들어, Beason(1993)은 실제 교수자의 피드백과 그에 따른 학생 글 수정본 자료를 수집한 후 피드백 유형과 수정의 유형을 코딩하여 그 관계를 통계적으로 확인하였다. Dressler, Chu, Crossman, Hilman(2019)은 피드백의 양과 질을 조사하였을 뿐만 아니라 필자가 이를 자신의 글에 어떻게 적용하였는지도 확인하여 어떠한 유형의 피드백이 글의 변화를 이끌어냈는지를 검토하였다. Duijnhouwer 외(2012)의 연구에서는 교사가 피드백만 제시한 경우와 피드백과 함께 수정을 위한 전략을 제시한 경우를 비교하면서 글의 수정에 어떠한 영향을 미쳤는지를 확인하였다. 이 외에도, 상당수의 피드백 관련 연구들에서는 수정의 방향이나 전략을 담고 있어야 좋은 피드백이라고 간주하는 경향이 있었다(Bitchener et al., 2005). 그러나 Brannon과 Knoblauch (1982)가 지적하였듯이, 피드백이 늘 적절하거나 바람직한 것만은 아니며 학생의 글이 어떠한 방향으로 가야할지 아는 일은 매우 어렵기 때문에, 결과물 위주의 피드백에 의한 글 수정을 지나치게 강조하는 일은 다소 경계해야 할 수도 있다.

이상의 논의를 통해 과정 피드백과 결과 피드백 관련 연구 동향을 살펴보았다. 이를 통해 다음과 같은 쟁점들을 도출해낼 수 있었다. 첫째, 작문 피드백 관련 연구들이 상당히 많이 축적되어 왔음에도 불구하고, 대부분의 연구들이 글 결과물에 대한 피드백에 집중되어 있으며, 계획이나 중간 산물을 포함하여 쓰기 과정 중의 피드백에 대한 연구는 상대적으로 매우 부족하였다. 둘째, 과정 피드백이나 결과 피드백 각각에 대한 논의들은 있었어도 과정과 결과 피드백을 비교 분석한 연구는 찾을 수 없었다. 그러므로 과정과 결과 피드백 조건에서 각각 피드백의 효과를 확인하고 이를 비교함으로써 본 연구는 피드백 관련 연구의 지평을 확장하는 데 기여할 수 있으리라 여겨진다.

2) 동료 피드백의 효과

동료 피드백은 글을 쓰면서 동일한 문제, 그리고 비슷한 언어 및 지식을 공유하는 동료 학생으로부터 피드백을 받을 수 있다는 점에서 그 효용성과 가치를 인정받아왔다(Cho & MacArthur, 2010). 그러나 동료 피드백이 글쓰기 과정과 결과에 미치는 영향과 관련해서는, 부정적인 입장과 긍정적인 입장이 공존하고 있다. 예컨대, Hovardas 외(2014)는 중학생의 동료 피드백과 교사 피드백을 비교하는 연구를 통해, 전반적으로 동료 피드백이 교사 피드백보다 질적으로 수준이 떨어진다는 결론을 도출한 바 있다. 그러나 Cho와 MacArthur(2010)의 연구에서는 동료 피드백이 글의 질 향상의 측면에서도 교사 피드백보다 유리하다고 밝히기도 하였다.

이렇듯 서로 상반된 결과들이 나타나는 이유는 동료 피드백을 어떤 방식으로 측정하였는지, 그리고 동료 피드백의 효과를 무엇으로 간주할 것인지에 따라 서로 다른 해석이 가능하기 때문이다. 이러한 이유로 몇몇 연구들에서 동료 피드백을 여러 유형으로 구별하여 그 수를 세거나 특성에 따라 코딩을 하는 방식으로 측정하기도 하였다. 대표적으로 Noroozi, Biemans, Mulder (2016)는 직관적 견해, 주장의 정당화 등 논증적 글쓰기의 장르적 특징을 반영한 기준들을 마련한 후 각 기준별로 동료 피드백의 질을 측정함으로써 그 효과를 더욱 정밀하게 판단하고자 하였다. Kuyyogsuy(2019)에서도 동료 간 구두 피드백을 상호작용 특성에 따라 협동성, 전문성, 지배적 성격 등의 기준을 중심으로 코딩하여 그 유형을 파악하고 그에 따른 영향을 파악하였다.

한편, 동료 피드백의 효과가 반드시 글의 질 향상 차원으로만 나타나지는 않을 수 있다는 점에서, 동료 피드백 경험에 대한 참여자의 인식을 조사하거나, 피드백 수행의 상황이나 맥락 조건 등을 탐구한 연구들도 눈여겨 볼 필요가 있다. 실제로 동료 피드백이 단발성의 시도에 그칠 때에는 그 효과가 나타나지 않더라도 여러 번 반복을 통해 그 효과가 실질적으로 나타났음을 확인

한 연구도 있으며(Donia et al., 2018), 글 점수의 향상으로 직접 이어지는 것이라도 글쓰기에 대한 인식을 향상시키거나 정서적 차원의 향상을 보고한 연구들도 있었다(Ghahari & Sedaghat, 2018). 그러나 학생들의 인식 조사에서 동료 피드백은 교사 피드백보다 저평가 되곤 하였으며, 실제 효과에 비해 더욱 낮은 신뢰를 얻는 경향이 있었다(Hamed Mahvelati, 2021; Misiejuk et al., 2021). 이와 관련하여, 동료 피드백으로서 ‘정교한 피드백’에 대해 학생들은 긍정적으로 인식하였지만 그 영향은 오히려 부정적으로 나타났다는 점 역시 주목할 필요가 있다(Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). 즉, 동료 피드백의 효과가 글의 질의 측면에서 나타날 수도 있지만 학생들의 인식이나 정서적 효과의 측면으로도 나타날 수 있으며, 이는 종종 서로 상반되거나 불일치하는 방식으로 나타날 수도 있기에 글 점수와 인식을 모두 조사하여 비교하는 등 면밀한 검토가 필요하다.

동료 피드백을 학생 간 상호작용, 혹은 협동 학습의 일환으로 간주하는 시각에서는 피드백을 받음으로써 얻게 되는 효과 외에도 피드백을 작성하는 행위 자체가 글쓰기에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 강조하기도 하였다. 대체적으로 동료 피드백의 수신과 발신 모두 글쓰기에 긍정적 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. Cho와 MacArthur(2010)의 연구에서는 동료 피드백의 수신이 심지어 교사 피드백 수신보다도 더 효과적임을 입증하였다. 비록 설문조사를 통해서 간접적으로만 측정하였으나 Li 외(2022)는 동료 피드백의 수신과 발신 모두 유용함을 밝히기도 하였다. 그러나 동료 피드백을 수신과 발신 차원으로 나누어 비교한 연구들에서는 대체로 피드백 발신의 영향이 좀 더 크다고 보고하는 경향이 있었다. Rouhi와 Azizian(2013)에서는 피드백 발신이 수신에 비해 학습 개선에 효과가 더 크다는 점을 입증하였다. 본격적인 글 결과물 피드백 조건과 관련하여 한경숙(2014), 임지원(2022) 등에서도 모두 피드백 발신 경험이 수신 경험보다 좀 더 유의미한 효과가 있음을 밝혔다.

동료 피드백의 양상이나 효과에 대한 연구들은 대체로 그 유형을 확인하

고 유형에 따른 효과를 검토하거나(Dressler et al., 2019; Gielen & De Wever, 2015; Strijbos et al., 2010), 동료 피드백에 대한 인식이나 정서적 차원의 영향을 조사하는 방식으로 이루어졌다(Li et al., 2022; Misiejuk et al., 2021). 그러나 동료 피드백이 어느 시점에 더 효과가 있는지에 대한 연구는 찾아보기 어려웠다. 본 연구가 동료 피드백 수행 시 과정 피드백과 결과 피드백 조건을 비교하고자 한다는 점에서 관련 선행연구가 부족하다는 점을 확인할 수 있다.

국내에서도 동료 피드백 관련 연구들은 비교적 활발히 수행되어왔으며, 여러 연구들에서 동료 피드백의 중요성을 강조해왔다(김성숙, 2016; 엄성원, 2019; 염민호·김현정, 2009). 이들 연구들 중 상당수는 주로 동료 피드백의 유형을 구별하거나 유형별 효과를 확인하는 차원으로 이루어졌다(서수현, 2011; 서영진, 2012; 이윤빈·정희모, 2014). 일부 연구들은 동료 피드백의 효과에 영향을 줄 만한 다양한 맥락이나 조건을 확인하고자 하였다. 예를 들어, 이윤빈(2016)과 노민영(2022)은 동료의 쓰기 수준 차이에 따라 동료 피드백 활동의 양상이나 효과가 달라질 수 있음을 지적함으로써 피드백 수행의 맥락이나 조건의 중요성을 다시 한 번 환기하였다. 그러나 국내에서도 과정 피드백과 결과 피드백의 양상이나 효과를 비교한 연구는 없었다는 점에서 관련 연구의 필요성이 대두된다.

3) 쓰기 효능감의 영향

쓰기 효능감은 쓰기 능력이나 쓰기 발달의 직접적 예측 요인으로서만이 아니라 다른 요인과의 상호작용에 의한 간접적 차원에서 글쓰기의 과정 및 결과에 영향을 줄 수 있다는 점에서도 주목받아왔다(Pajares & Valiante, 1997). 국내에서도 쓰기 효능감에 대한 연구는 활발히 이루어져 왔으며, 학생들의 쓰기 효능감 현황은 물론, 글 점수, 쓰기 능력 및 발달과의 관계를 확인하는 등 다양한 연구들이 수행되었다(가은아 2010; 김세연, 2023; 박영민·최숙기, 2009; 백혜

선·방상호, 2018; 최건아, 2011). 그러나 김혜경(2019) 등 동료 피드백이 자기 효능감에 긍정적인 영향을 미친 것을 확인하였던 연구는 있었으나, 그 반대로 동료 피드백 맥락에서 쓰기 효능감의 영향을 본격적으로 확인한 연구는 매우 드물었다.

국제적으로는 동료 피드백과 쓰기 효능감의 관계를 확인한 연구들을 종종 찾아볼 수 있었는데, 대표적으로 Aben, Timmermans, Dingyloudi, Lara, Strijbos(2022)는 학생들이 동료 피드백을 글 수정에 반영하는 데 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 탐구한 바 있다. 이 연구에서는 쓰기 효능감, 자신의 오류나 피드백에 대한 허용도, 피드백 제공자의 언어 능력에 대한 수신자의 인식 등을 변수로 삼아 그 관계를 확인하였는데, 학생들의 쓰기 효능감은 이들이 동료 피드백을 글 수정에 반영하는 데 영향을 주는 요인임이 밝혀졌다. Lee와 Evans(2019)의 연구는 피드백 수신과 발신을 구별하여 측정하였다는 점에서 본 연구와 유사한 변수들을 활용하였지만, 쓰기 효능감의 영향을 확인하기보다는 피드백 경험이 효능감에 미치는 영향을 확인한 연구에 해당한다. 이 연구에서는 수신과 발신, 즉 피드백을 주고받은 경험이 복합적으로 쓰기 효능감을 상승시켰음을 입증하였다.

이상의 내용으로 미루어 볼 때, 글쓰기에서 정서적 요인과 동료 피드백 사이에 적지 않은 관련성이 있음에도 불구하고, 동료 피드백 활동과 쓰기 효능감의 관계를 확인한 연구가 많지 않았으며, 특히 쓰기 효능감이 동료 피드백에 미치는 영향에 대한 연구는 더욱 적었다는 점에서 관련 연구의 필요성이 대두된다.

3. 연구 방법

1) 연구 대상

이 연구는 서울 소재 한 중학교의 한 학기 한 권 읽기 수업에서 2학년 여학생들을 대상으로 실시한 독서-작문 연계 프로그램을 통해 수집된 자료를 재분석하는 방식으로 이루어졌다. 특히 해당 학교의 서평쓰기 활동은 동료 학생들끼리 동일한 책을 읽으면서 독서의 과정부터 결과물 작성까지 의견을 함께 나눌 수 있도록 구성되었기에, 협동 작문의 일환으로서 동료 피드백 활동에 적합하다고 판단되었다. 이 프로그램에서는 서평을 쓰는 과정 산물 및 그 결과물에 대해 동료 피드백 활동을 실시하였으며, 두 선행연구(윤경훈·김혜연, 2022, 2024)를 통해 피드백 유형을 여러 기준에 따라 상세히 구별하고 유형에 따른 영향을 각각 확인한 바 있다. 본 연구는 그 후속 연구로서, 두 선행연구에서 수집된 자료들을 공유하고 이를 통합적으로 적용하여, 쓰기 과정 산물에 대한 형성평가로서의 과정 피드백과 초고 결과물을 수정하는 데 참조하기 위한 결과 피드백을 비교하고, 글 점수 및 동료 피드백 경험에 대한 인식에서 어떠한 차이를 보이는지를 탐색하고자 하였다. <표 1>은 두 선행연구로부터 어떠한 변수들을 공유하였으며, 연구 목적이 어떻게 다른지를 보여준다.

이를 위하여 해당 수업 참여자 총 176명 중에서 자료 제공에 동의하고, 과정과 결과 피드백에 모두 참여한 101명의 자료를 본 연구만의 분석 대상으로 삼았다. 연구자 중 1인은 팀티칭으로 이루어졌던 해당 프로그램에서 보조 교사로 참여하였다. 생태적 타당도 및 학생의 학습권을 가급적 보장하기 위하여, 본 연구의 자료 수집은 해당 교수학습의 취지와 기획을 벗어나지 않는 범위 내에서 제한적으로 이루어졌다. 이에 따라 서평 발신과 수신을 별도 그룹으로 배정하는 실험적 설계보다 분석의 차원에서만 발신과 수신 차원을 구별하여 실시하는 관찰적이고 제한적인 방법을 채택하였다. 또한 모든 식별가능

한 개인정보는 제거한 채 고유번호만 부여하였다. 연구에 사용된 통계 분석 기법(다변량 다중 회귀분석)을 고려하였을 때, 본 연구에서 수집된 사례 수는 적정 수준 이상임을 확인하였다(효과크기) $>0.8, p<0.05$).

〈표 1〉 연구 목적 및 활용 변수 비교

항목	윤경훈 · 김혜연(2022)	윤경훈 · 김혜연(2024)	본 연구
연구 목적	쓰기 과정 산물에 대한 동료 피드백 유형에 따른 영향	글 결과물 초고에 대한 동료 피드백 유형에 따른 영향	쓰기 과정 산물과 초고 결과물에 대한 동료 피드백 영향 비교하기
연구 대상	176명 중 115명	176명 중 123명	176명 중 101명
독립 변수	과정 피드백 유형별 변수 12개 및 과정 피드백 총수 (수신/발신 차원)	결과 피드백 유형별 변수 12개 (수신/발신 차원)	과정 피드백 총수(수신/발신 차원), 결과 피드백 총수(수신/발신 차원), 쓰기 효능감
조절 변수	-	쓰기 효능감	-
종속 변수	글 초고 점수, 동료 피드백(과정) 경험에 대한 인식	글 수정본 점수, 동료 피드백(결과) 경험에 대한 인식	글 초고 및 수정본 점수, 동료 피드백(과정/결과) 경험에 대한 인식

2) 연구 절차

본 연구는 내용 생성하기 단계 및 글 수정 단계에서의 동료 피드백 양상을 살폈던 윤경훈·김혜연(2022), 윤경훈·김혜연(2024)의 후속 연구로서, 두 연구의 수집 데이터를 과정과 결과 피드백 차원으로 재코딩하고 이를 통해 두 피드백 유형의 영향 관계를 비교하고자 기획되었다.

전체 교수학습 프로그램은 독서-작문 연계 프로그램의 일환으로서, 그 중 작문 중심 활동들이 이루어졌던 8개 차시를 중심으로 연구 대상 자료들이 수집되었다. 해당 프로그램에서는 모듈별로 동일한 책을 읽고 동료 피드백 활동을 통해 상호작용 한 후 개별적으로 서평을 완성하는 과정을 포함하였다. 〈표 2〉는 전체 프로그램 중 본 연구와 관련된 활동들을 포함하는 수업 개요이

다. 이 수업에서는 서평 작성 활동이 내용 생성하기와 작성하기, 수정하기의 세 국면으로 이루어졌다.

〈표 2〉 전체 프로그램 및 자료 수집 대상 수업 개요

차시	수업 내용
1-5	모둠 구성, 책 선정 및 책 읽기
6-7	서평 작성을 위한 내용 생성 활동
8-9	글쓰기 중간 과정(내용 생성 활동)에 대해 동료 피드백하기
10-11	동료 피드백을 반영하여 서평 초고 작성하기
11-12	서평 초고 결과물에 대해 동료 피드백하기
13	동료 피드백을 반영하여 초고 수정하기

이때 내용 생성 활동은 한 편의 글을 써나가기 위한 중간 과정으로서, 책의 내용 및 독서 경험 관련 일련의 질문에 답하는 방식으로 구성되었다. 그리고 사전에 무작위 배정을 통해 정해진 2인 모둠 내에서 각 개별 학생의 작성 내용이 상호 검토되었다. 동료들은 자신의 의견이나 질문 등을 피드백 형식으로 해당 내용에 달아주었다. 교사는 학생들이 동료 피드백에 익숙하지 않을 것을 예상하여, 몇 가지 가능한 유형 및 예시들을 실제 활동 전에 지도하였으며, Dillenbourg와 Hong(2008)이 제안한 준구조화된 틀을 활용함으로써 참여자 간 상호작용을 더욱 촉진하고자 하였다. 동료 피드백의 진행 방식은 Yang(2011)의 권고에 따라 2인 1조로 구성하였으며, 서로의 내용 생성 과정과 서평 초고에 대해 피드백을 진행하되 서로의 피드백에 영향을 받지 않도록 둘 다 완성하고 나서야 동시에 공유하는 방식을 취했다. 글의 작성과 동료 피드백은 Google Docs의 문서 공유 및 댓글 기능을 활용하여 진행하였다.

첫 번째 동료 피드백 이후, 학생들은 서로 주고받은 피드백을 참고로 하여 서평의 초고를 작성하였다. 서평의 작성 역시 몇 가지 기초적인 요건 등에 대한 사전 지도가 이루어진 후 실시되었다(김주환·구본희·이정효·송동철, 2018). 서평

초고 작성이 끝난 직후 참여자들은 해당 피드백 경험에 대한 인식을 묻는 간단한 문항에 답하였다.

다음으로, 완성된 초고에 대해 다시 한 번 동료 피드백이 실시되었는데, 참여자 변화에 따른 혼입을 줄이기 위하여 앞선 피드백 때와 동일한 짝끼리 피드백을 실시하였다. 앞서 동료 피드백이 내용 생성 활동, 즉 쓰기 과정 중 활동에 대한 피드백이었다면, 그 다음에 실시된 동료 피드백은 쓰기 결과물에 대한 피드백이었다. 두 번째 동료 피드백을 받아본 원래의 필자들은 이를 감안하여 자신의 서평 초고를 수정, 최종 제출하였다. 동료 피드백 활동 및 초고의 수정을 모두 마치고 난 후, 참여자들은 두 번째 동료 피드백 활동에 대해서도 앞서와 동일한 문항으로 해당 경험에 대한 인식을 묻는 조사에 답하였다.

3) 자료 수집

(1) 글 결과물

글 결과물은 초고와 수정본, 두 가지 형태로 제공되었다. 초고와 수정본 사이의 원활한 비교를 위하여 동일한 채점 기준으로 점수가 매겨졌다. 채점 기준은 해당 학교 교사들과의 협의를 통해 서평으로서의 장르적 특성과 해당 학년군의 특성 등을 종합적으로 반영하여 마련하였다. 총체적 채점 방식에 의거하여, 생각과 느낌의 정리 여부, 가치 평가의 적절성, 언어 및 표현 활용도, 완결성, 서평의 구성 요건 등을 고려하여 채점이 이루어졌다(각 10점 만점). 두 채점자가 독립적으로 채점에 임하였으며, 채점자 간 일치도(급내상관계수)는 서평 초고의 경우 0.811, 서평 수정본의 경우 0.96으로 나타났다. 점수가 불일치하는 항목에 대해서는 사후 협의를 통한 조정을 거쳐 최종 점수를 확정하였다. 글 점수는 앞서 두 선행연구를 통해 수집되었던 것 중, 본 연구의 참여자에 해당하는 것만 선택적으로 공유하는 방식으로 활용되었다.

(2) 동료 피드백

이 연구에서는 두 선행연구(윤경훈·김혜연, 2022, 2024)처럼 동료 피드백을 세 부 유형별로 코딩하는 대신, 두 연구의 자료로 활용되었던 동료 피드백들을 과정 피드백과 결과 피드백으로 분류하여 그 총수를 데이터로 활용하였다. 그러므로 동료 피드백은 그 내용이나 성격과 상관없이 그 제시된 국면만 고려하여 분류되었다. 다만, 모든 참여자가 피드백을 주고받았다는 점을 고려하여, 선행연구와 마찬가지로 피드백의 수신과 발신 차원으로 나누어 각각의 수를 따로 세었다. 그러므로 과정 피드백의 수신과 발신, 그리고 결과 피드백의 수신과 발신, 총 네 국면의 동료 피드백 총수를 측정하였다. 동료 피드백은 Google Docs의 댓글 기능을 통해 제공되었기에, 피드백의 수는 서로 구별되는 댓글을 기본 단위로 측정되었다.

(3) 피드백 활동에 대한 인식 조사

이 연구에서는 선행 연구에서 수집되었던 동료 피드백 활동에 대한 사후 인식 조사 결과 역시 해당되는 참여자에 한해 공유하였다. 단, 두 선행연구의 사후 인식 조사 결과를 각각 공유하여 비교 분석함으로써, 과정 피드백의 사후 인식과 결과 피드백의 사후 인식이 어떻게 달라졌는지를 비교할 수 있었다. 사후 인식 결과의 원활한 비교를 위하여, 문항은 동일하게 유지하였다. 그리하여 참여자들은 피드백 작성 과정의 어려움(Q1), 자신이 수신한 피드백에 대한 만족도(Q2), 자신이 수신한 피드백의 효과에 대한 믿음(Q3)에 대해, 과정 피드백 직후, 그리고 결과 피드백 직후, 총 2회에 걸쳐 답하였다.

(4) 쓰기 효능감

쓰기 효능감 조사 결과는 두 선행연구 중 윤경훈·김혜연(2024)에서만 데이터로 활용되었으며, 본 연구에서 해당되는 참여자에 한해 이를 공유하였다. 단, 해당 선행연구에서는 조절변수로만 활용된 데 반해, 이 연구에서는 조절 효과를 확인하는 대신 또 하나의 독립변수로 투입시킴으로써 최종적이고 독립적인 영향 여부를 확인하고자 하였다. 쓰기 효능감은 Graham et al.(1993)의 쓰기 효능감 검사 도구를 변안 적용한 가은아(2010)의 척도를 활용하여 측정되었으며, 제시된 10문항에 대한 답안 값을 합산하는 방식으로 산출되었다.

4) 자료 분석

앞서 밝힌 바와 같이, 본 연구는 두 선행 연구의 데이터를 공유, 통합하여, 과정 피드백과 결과 피드백의 비교에 맞게 재구성하였다. 먼저, 과정 피드백의 경우, 피드백 수신 총수, 피드백 발신 총수, 쓰기 효능감을 독립변수로 하고, 서평 초고 점수와 과정 피드백 활동 인식 조사(3개 문항 각각)를 종속변수로 하여 다변량 다중 회귀분석을 실시하였다. 한편, 결과 피드백의 경우, 이미 과정 피드백을 실시한 이후에 수행되었다는 점을 감안하여, 결과 피드백의 수신 총수와 발신 총수는 물론, 과정 피드백 수신 총수, 과정 피드백 발신 총수, 쓰기 효능감도 모두 독립변수로 투입하였다. 종속변수는 서평 수정본의 점수와 결과 피드백 활동 인식 조사 결과 3개 문항으로 설정하였으며, 마찬가지로 다변량 다중 회귀분석을 적용하였다.

회귀 분석 적용을 위한 가정 충족 여부 확인을 위하여, 두 회귀식을 대상으로 잔차의 정규성과 오차의 등분산성을 검토하였으며, 일반적 기준과 비교하여 문제가 없음을 확인하였다. 또한 변수들 간의 다중공선성 결과를 확인한

결과, VIF값은 1.033~1.869까지 분포하여 다중공선성의 문제가 없음도 확인하였다.

4. 연구 결과

1) 기술 통계

연구에 사용된 주요 변수들의 기술 통계 값은 <표 3>을 통해 확인할 수 있다. 피드백의 수신과 발신 총수, 글 점수, 피드백 인식 관련 조사 결과는 과정 피드백과 결과 피드백 조건에서 각각 측정되었으며, 쓰기 효능감은 전체 활동 전에 한 번 측정되었다. 왜도의 절댓값 3, 첨도의 절댓값 8을 초과하는 변수가 없으므로 측정된 연속변수들은 대체로 정규분포를 따른다고 볼 수 있다 (Kline, 2005).

<표 3> 주요 변수의 기술통계 (n=101)

		평균	표준편차	왜도	첨도
과정	1인당 피드백 수(수신)	4.67	2.49	0.30	1.10
	1인당 피드백 수(발신)	4.85	2.06	0.00	0.38
	초고 점수	8.33	1.45	-0.96	0.16
	피드백 발신 어려움(과정Q1)	2.14	1.15	0.87	0.05
	수신 피드백 만족도(과정Q2)	4.16	1.04	-1.17	0.58
	피드백 효과에의 믿음(과정Q3)	3.58	1.26	-0.41	-1.00
결과	1인당 피드백 수(수신)	2.05	2.18	1.17	1.97
	1인당 피드백 수(발신)	2.08	2.17	1.28	3.06
	수정본 점수	9.07	1.19	-1.91	5.43
	피드백 발신 어려움(결과Q1)	2.38	1.11	0.44	-0.60
	수신 피드백 만족도(결과Q2)	3.87	1.10	-0.86	0.01
	피드백 효과에의 믿음(결과Q3)	3.49	1.25	-0.45	-0.81
	쓰기 효능감	35.41	7.63	0.29	-0.67

모든 학생들이 피드백을 수신한 동시에 발신도 하였기에, 수신자의 입장에서 받은 피드백과 본인이 직접 작성하여 보낸 피드백의 수는 차이가 날 수밖에 없었으나, 그 차이는 크지 않았다. 또한 전반적으로 과정 피드백이 결과 피드백보다 그 총수가 많게 나타났다.

주요 변수의 기술통계에서 과정 피드백과 결과 피드백의 차이를 좀 더 확실히 알아보기 위하여, 각 변수별 두 조건의 차이를 통계적으로 확인하였다. 두 조건에 대한 모든 변수들이 등분산성과 정규성 가정을 충족시켰으며, 이에 따라 대응표본 t 검정을 실시한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 과정 피드백과 결과 피드백의 변수별 차이

피드백 수신	피드백 발신	글 점수	Q1	Q2	Q3
$t=9.30^{***}$ (과정>결과)	$t=10.26^{***}$ (과정>결과)	$t=-7.01^{***}$ (과정>결과)	$t=-2.06^*$ (과정>결과)	$t=2.72^{**}$ (과정>결과)	$t=0.79$ (차이 없음)

*<0.05, **<0.01, ***<0.001

위 표에 따르면, 피드백 수신과 발신의 수, 그리고 수신 피드백에 대한 만족도는 과정 피드백 조건이 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 반면에, 글 점수와 피드백 발신에서 느끼는 어려움은 결과 피드백 조건이 더 크게 나타났다. 피드백 효과에 대한 믿음은 과정과 결과 피드백 조건에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2) 과정 피드백과 결과 피드백의 영향 비교

이 연구의 주요 목적은 과정 피드백과 결과 피드백 조건에서 각 피드백의 총수가 결과물 및 피드백 경험에 대한 인식에 미치는 영향을 비교하는 데 있다. 과정 피드백 조건과 관련하여, 초고 점수 및 과정 피드백에 대한 인식 조사 결과를 종속변수로 하여 과정 피드백의 영향을 알아보고자, 다변량 다중회귀분석을 실시하였다. 결과 피드백 조건에서는 종속변수로 수정본의 점수

와 결과 피드백에 대한 인식 조사 결과를 투입하지만, 과정 피드백과 결과 피드백이 모두 실시된 후이므로 독립변수에 과정과 결과 피드백 총수를 모두 포함시켰다. 이 경우 모든 종속변수들이 결과 피드백 조건으로 고정되어 있어서 반복측정에는 해당되지 않으므로, 마찬가지로 다변량 다중 회귀분석을 실시하였다. 각각의 결과는 <표 5>와 <표 6>에 제시하였다.

<표 5> 과정 피드백의 회귀분석 결과

종속 변수	독립변수	계수	표준 오차	t	p	기타 통계량
초고 점수	과정 피드백(수신)	-0.022	0.065	-0.343	0.732	수정된 $R^2=0.016$ $F=1.553$ $p=0.206$
	과정 피드백(발신)	0.53	0.257	2.067	0.078	
	쓰기 효능감	0.063	0.035	1.805	0.430	
과정 Q1	과정 피드백(수신)	-0.022	0.051	-0.427	0.670	수정된 $R^2=0.053$ $F=2.869$ $p=0.040^*$
	과정 피드백(발신)	-0.126	0.062	-2.039	0.044*	
	쓰기 효능감	-0.017	0.015	-1.126	0.263	
과정 Q2	과정 피드백(수신)	0.071	0.046	1.541	0.127	수정된 $R^2=0.037$ $F=2.289$ $p=0.083$
	과정 피드백(발신)	0.056	0.056	0.989	0.325	
	쓰기 효능감	0.011	0.014	0.804	0.423	
과정 Q3	과정 피드백(수신)	0.084	0.056	1.494	0.138	수정된 $R^2=0.024$ $F=1.808$ $p=0.151$
	과정 피드백(발신)	0.025	0.069	0.363	0.718	
	쓰기 효능감	0.022	0.017	1.332	0.186	

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

먼저, <표 5>는 과정 피드백 조건에서 피드백 수신 총수와 발신 총수, 쓰기 효능감이 초고 점수, 과정 피드백 작성의 어려움(과정 Q1), 자신이 수신한 과정 피드백에 대한 만족도(과정 Q2), 자신이 수신한 과정 피드백의 효과에 대한 믿음(과정 Q3)과 어떠한 관련이 있는지 확인한 결과이다. 이에 따르면, 초고 점수는 수신과 발신 측면 모두에 있어서 피드백 총수와 통계적으로 유의한 관련을 맺고 있지 않다. 이 결과는 발신 피드백의 유의한 영향을 확인하였던 선행 연구와 다소 차이가 나타나는데, 선행 연구에서는 피드백을 하위 유형으로

구별하여 그중 일부 유형과의 유의한 관계를 확인하였을 뿐 피드백의 총수와 관련해서는 본 연구 결과처럼 미약한 관련의 가능성만을 보였다는 점($p \approx 0.05$)에서 궁극적으로는 유사한 결과로 볼 수 있다.

초고 점수와 달리 과정 피드백 발신의 총수는 인식 조사 중 ‘과정 피드백 작성의 어려움(과정 Q1)’과는 유의미한 관계가 나타났다($t = -2.049, p < 0.05$). 즉, 과정 피드백을 많이 작성한 참여자들일수록 이를 어렵지 않게 인식한 것으로 파악된다. 나머지 인식 조사 결과에서 과정 피드백의 수신 및 발신 총수, 그리고 쓰기 효능감은 유의미한 관련이 나타나지 않았다.

한편, <표 6>에서 확인할 수 있듯이, 수정본 점수 및 결과 피드백 조건의 인식 조사를 종속변수로 삼았을 때, 과정 피드백 조건에서와 다른 결과들을 확인할 수 있다. 먼저, 초고 점수에서는 피드백 총수가 수신과 발신 측면 모두 유의하게 관련되지 못하였던 데 반해, 수정본 점수에서는 결과 피드백 수신 총수의 유의한 관련성을 찾을 수 있었다($t = 2.188, p < 0.05$). 즉, 피드백을 많이 받은 참여자들의 수정본 점수가 유의하게 높았다. 그러나 과정 피드백의 수신이나 발신의 총수는 초고뿐만 아니라 수정본의 점수에도 유의한 영향을 보이지 않았다.

결과 피드백의 인식과 관련된 일련의 조사 문항과 관련해서는, 과정 피드백 수신 총수 및 쓰기 효능감의 유의한 연관성을 확인할 수 있었다. 먼저, 과정 피드백을 많이 수신한 참여자일수록 결과 피드백 작성 역시 어렵지 않게 여기는 경향이 나타났다($t = -2.649, p < 0.01$). 앞서 과정 피드백 결과와 종합해보자면, 과정 피드백을 많이 작성한 참여자는 과정 피드백 작성을 어렵게 여기지 않았으며(과정 Q1), 과정 피드백을 많이 받은 참여자는 결과 피드백 작성을 어렵게 여기지 않은 셈이다(결과 Q1). 또한 쓰기 효능감이 높은 참여자일수록 자신이 수신한 결과 피드백에 대한 만족도(결과 Q2, $t = 2.081, p < 0.05$)와, 결과 피드백의 효과에 대한 믿음(결과 Q3, $t = 2.039, p < 0.05$)이 높은 것으로 나타났다. 쓰기 효능감은 과정 피드백에서는 유의한 관련이 하나도 나타나지 않았던 데 반

〈표 6〉 결과 피드백의 회귀분석 결과

종속 변수	독립변수	계수	표준 오차	<i>t</i>	<i>p</i>	기타 통계량
수정본 점수	과정 피드백(수신)	-0.076	0.051	-1.488	0.140	$R^2=0.186$ 수정된 $=0.143$ $F=4.329$ $p=0.001^{**}$
	과정 피드백(발신)	0.061	0.063	0.963	0.338	
	결과 피드백(수신)	0.151	0.069	2.188	0.031*	
	결과 피드백(발신)	0.101	0.068	1.491	0.139	
	쓰기 효능감	-0.003	0.015	-0.023	0.982	
결과 Q1	과정 피드백(수신)	-0.128	0.048	-2.649	0.009**	$R^2R^2=0.161$ 수정된 $R^2=0.117$ $F=3.642$ $p=0.005^{**}$
	과정 피드백(발신)	-0.070	0.060	-1.167	0.246	
	결과 피드백(수신)	-0.007	0.065	-0.101	0.920	
	결과 피드백(발신)	-0.027	0.064	-0.419	0.676	
	쓰기 효능감	-0.015	0.014	-1.043	0.300	
결과 Q2	과정 피드백(수신)	0.044	0.049	0.890	0.376	$R^2=0.118$ 수정된 $R^2=0.072$ $F=2.546$ $p=0.033^*$
	과정 피드백(발신)	0.086	0.061	1.421	0.159	
	결과 피드백(수신)	0.065	0.066	0.981	0.329	
	결과 피드백(발신)	-0.054	0.065	-0.830	0.408	
	쓰기 효능감	0.030	0.014	2.081	0.040*	
결과 Q3	과정 피드백(수신)	0.064	0.056	1.146	0.255	$R^2=0.108$ 수정된 $R^2=0.061$ $F=2.306$ $p=0.05$
	과정 피드백(발신)	0.044	0.069	0.634	0.527	
	결과 피드백(수신)	0.115	0.076	1.511	0.134	
	결과 피드백(발신)	-0.078	0.074	-1.045	0.299	
	쓰기 효능감	0.033	0.016	2.039	0.044*	

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

해, 결과 피드백의 인식 조사에서는 유의한 관련이 나타났다는 점에 대해서도 추가 논의가 필요해 보인다.

5. 결론: 논의 및 제언

1) 결과 논의

이 연구에서는 중학생의 동료 피드백이 쓰기 과정 산물에 대해 실시된 경우와 쓰기 결과물에 대해 실시된 경우에 어떠한 차이가 있는지 비교하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 과정과 결과 피드백 활동에 모두 참여한 바 있는 101명 여학생들의 활동 내역을 수집하고, 과정 피드백의 수신과 발신 총수, 결과 피드백의 수신과 발신 총수, 쓰기 효능감이 글 점수 및 피드백 경험에 대한 인식과 어떠한 관련이 있는지 탐색하였다. 그 결과, 과정 피드백 조건과 결과 피드백 조건에서의 영향 관계가 사뭇 다르게 나타났으며, 이와 관련하여 다음과 같은 논의가 가능하다.

우선, 글 점수와와의 관련성을 살펴보면, 과정 피드백은 초고나 수정본 점수 모두 유의미한 관계가 나타나지 않았던 데 반해, 결과 피드백 중 수신 총수는 수정본 점수와 유의한 관계를 보였다. 결과 피드백의 수신이 수정본 점수에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 확인하였다는 점에서, 이 연구는 결과물에 대한 동료 피드백의 효용 가치를 입증한다고 볼 수 있다. 특히 과정 피드백의 총수가 결과 피드백 총수보다 유의하게 많았음을 고려할 때, 총수의 많고 적음을 떠나 결과 피드백이 더욱 효과적이었다고 볼 수 있다. 그러나 결과 피드백과 달리, 과정 피드백의 경우 그 효용성에 대해 좀 더 다양한 고민이 필요해 보인다. 이 결과는 동료 피드백 발신의 영향을 확인하였던 몇몇 선행 연구들과 차이를 보이기는 하나, 선행 연구들 역시 서로 다른 결론들을 이끌어냈다. 예컨대, 선행 연구 중에서도 Duijnhouwer 외(2012)는 동료 피드백 중 과정 피드백의 부정적 영향을 보고한 바 있다.

과정 피드백의 총수가 초고건 수정본이건, 수신이건 발신이건 간에 글의 질과 유의미한 관련이 없었다는 점에 대해 두 가지 해석이 가능하다. 우선, 윤경

훈·김혜연(2022)의 연구 결과와 종합적으로 논의하자면, 과정 피드백을 유형별로 분류하였을 때 몇몇 유형들에서 글의 질에 유의미하게 긍정적인 효과를 나타냈던 데 반해, 과정 피드백의 총수는 유의미한 영향이 없었다. 즉, 쓰기 과정에 대한 중학교 2학년 여학생의 동료 피드백은 유형에 따라 그 효과에서 큰 차이를 보였으며, 동료 피드백을 실시했다고 해서 유형에 상관없이 무조건 효과가 나타나지는 않았다고 볼 수 있다. 결국 동료 피드백의 유형별 지도가 필요하다는 결론을 이끌어낼 수 있다. 또 다른 해석의 가능성은, 과정 피드백 자체가 결과 피드백보다 간접적인 영향을 미칠 수밖에 없다는 점과 관련된다. 이 연구에서 과정 피드백은 ‘내용 생성하기’ 단계에 실시되었으며, 참여자들이 작성한 내용 생성의 산물은 그대로 초고의 내용이 된 것이 아니라 초고의 작성을 위한 기초 자료 혹은 발판의 역할만을 담당하였다. 그러므로 초고와 수정본에 비해 초고와 내용 생성 산물은 훨씬 더 간접적으로 관련될 수밖에 없으며, 이에 따라 과정 피드백의 효과는 완성된 글 결과물과는 본질적으로 간접적인 관련성을 맺을 수밖에 없을 것이다. 또한 채점 방식에 따른 영향도 고려해볼 수 있다. 본 연구에서는 총체적 채점 방식에 의거한 글 점수를 종속변수로 삼아 그 관계를 살펴보았으나, 후속 연구를 통해 다양한 기준에 의거한 분석적 채점을 실시한다면 본 연구에서 미처 드러나지 않았던 관련성을 찾아낼 가능성도 있다.

이러한 간접적인 관련성의 근거는 피드백 경험에 대한 인식 결과에서도 찾아볼 수 있다. 우선 전반적인 측면에서 볼 때, 결과 피드백은 글 점수에만 영향을 미친 데 반해, 과정 피드백은 피드백 경험에 대한 학습자의 인식에만 영향을 미쳤다. 연구 결과에 따르면, 과정 피드백의 발신 총수는 과정 피드백 작성의 어려움 인식(과정 Q1)과 관련되었으며, 과정 피드백의 수신 총수는 결과 피드백 작성의 어려움 인식(결과 Q1)과 밀접하게 관련되었다. 우선, 과정 피드백을 많이 작성할수록 덜 어렵게 느꼈다는 결과는, 선후 관계를 떠나 우리가 쉽게 여기는 활동을 더 많이 할 수 있고 활동을 더 많이 하면 쉽게 느껴진다는

점에서 상식적으로 당연해 보인다. 한편, 과정 피드백 수신 총수가 많을수록 결과 피드백 작성을 덜 어렵게 느끼게 되었는데, 이는 먼저 작성한 피드백(과정 피드백)이 나중에 피드백(결과 피드백)을 작성하는 데에 긍정적인 영향을 미쳤을 가능성을 시사한다. 즉, 첫 번째 피드백 활동과 두 번째 결과 사이에 관련성이 있다면 이는 반복에 의한 효과로 볼 수 있기 때문이다. 그러나 이때 과정 피드백의 발신 총수는 과정 피드백의 효과에만 영향을 미치고 결과 피드백과는 관련이 나타나지 않은 데 반해, 과정 피드백의 수신 총수는 거꾸로 과정 피드백과 관련 없이 결과 피드백의 효과와의 관계만 나타났다는 점이 특기할 만하다. 이는 피드백 수신의 효과가 발신에 비해 좀 더 지연될 수 있음을 시사한다. 결국, 동료 피드백의 효과는 한두 번으로 나타나는 것이 아니라 반복적으로 실시되고 나서야 나타난다는 점(Donia et al., 2018), 그리고 동료 피드백 경험 자체가 쓰기 효능감을 상승시킨다는 점(Lee & Evans, 2019)을 종합적으로 고려할 때, 본 연구의 결과 역시 여러 번의 피드백 경험이 긍정적인 영향을 미칠 수 있으며 동료 피드백의 지도는 단발성 경험보다는 지속적 경험으로 유지되어야 그 효과가 분명해질 수 있음을 뒷받침한다고 볼 수 있다.

한편, 쓰기 효능감은 과정 피드백 조건에서는 유의한 영향 관계가 없었던 데 반해, 결과 피드백 조건에서는 자신이 수신한 결과 피드백에 대한 만족도와 결과 피드백의 효과에 대한 믿음 측면에서 유의한 관련성이 확인되었다. 즉, 쓰기 효능감이 높은 참여자일수록 자신이 받은 결과 피드백에 대해 만족하고 그 효과를 믿는 경향이 높았다. 그러나 이러한 관련성은 과정 피드백에 대한 인식과는 무관하게 나타난 데 반해, 결과 피드백에 대한 인식에만 관련이 되었다는 점에서 흥미롭다. 본 연구에서 과정 피드백은 내용 생성하기에 관련된 것이라는 점, 연구에서 활용한 쓰기 효능감 척도의 문항들 중에서 내용 생성 관련 문항은 한 문항이었고 결과물의 질과 관련된 문항들이 훨씬 더 많은 비중을 차지하였다는 점 등을 고려할 때, 측정된 쓰기 효능감 자체가 결과물과 더 높은 관련이 있었을 가능성이 있다. 그러므로 향후 다른 유형의 쓰

기 효능감 척도를 활용한다면 이 연구와 다른 결과가 나타날 가능성이 충분히 존재한다. 그러나 무엇보다도, 쓰기 효능감과 동료 피드백에 대한 긍정적인 인식이 서로 밀접하게 관련될 수 있다는 가능성을 제시하였다는 점에서 이 연구의 또 다른 의의를 찾을 수 있다.

마지막으로, 이 연구의 참여자가 중학교 2학년 여학생에 국한된다는 점에서 결과에 대한 해석을 해당 범위 내로 제한할 필요가 있다. 여학생의 경우 남학생에 비해 동료 피드백에 대해 조심스럽게 여기거나 영향을 더 많이 받는 경향이 있다는 점(Butterfield et al., 2021)을 고려할 때, 또 다른 참여자 집단에 대한 후속 연구를 통해 결과를 비교해 볼 수도 있다.

2) 교육적 제언

그간 동료 피드백 관련 연구들에서 피드백 유형에 따른 효과나 수신과 발신에 따른 효과 등은 종종 탐구된 바 있지만, 쓰기 과정과 결과물에 대한 피드백을 비교한 연구는 없었다. 그러므로 이 연구는 쓰기 과정 중 내용 생성 산물에 대한 동료 피드백의 효과와 쓰기 결과물에 대한 동료 피드백의 효과를 비교, 확인하고자 하였다는 점에서 의미를 찾을 수 있다. 비록 피드백 유형에 따라 과정 피드백에서도 일부 유형에서 효과가 나타났던 선행 연구와 달리, 피드백의 총수를 변수로 삼았던 본 연구에서는 과정 피드백의 효과는 확인되지 못하였던 데 반해 결과 피드백의 효과는 확인되었다. 또한 쓰기 효능감이 동료 피드백에 대한 긍정적 인식과 관련이 있다는 점 역시 확인할 수 있었다. 이상의 논의에 대한 교육적 제언을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 중학생의 동료 피드백 활동에서 과정 피드백 작성과 관련된 별도의 지도가 필요해 보인다. 쓰기 과정에 대한 피드백 자체는 기본적으로 유의미하다는 선행 연구의 논의를 살펴볼 때, 연구에 참여한 중학생들의 과정 피드백이 다소 부적절했거나 의미 있지 못했을 가능성을 생각해볼 수 있다. 또는

중학생의 발달 단계상 과정 피드백 자체가 버거운 과제였을 가능성도 있다. 만약 과정 피드백의 의미를 살리기 쉽지 않다면 학생들이 할 수 있는 범위 내에서 제한적으로만 시도해 볼 수도 있다. 선행연구를 통해 일부 유형이 효과적이고 일부 유형은 그렇지 않음이 확인된 바, 몇몇 유형만을 중심으로 제한적으로 지도할 수 있을 것이다. 또한 중학생보다 상위 학교급의 참여자들을 대상으로 연구를 시행한다면 그 결과가 다르게 나타날 수 있다는 점 역시 주지할 필요가 있다.

둘째, 결과 피드백은 최종 수정본의 질 향상에 도움이 되는 것으로 여겨지므로, 좀 더 적극적으로 활용해 볼 여지가 있다. 특히 발신 경험보다는 수신 경험이 더욱 도움이 되었다는 점에서, 협동 학습 개념으로서 동료 피드백을 실시하는 경험적 차원의 의미뿐만 아니라 실제 서로의 글쓰기 결과물의 질 향상을 돕는 평가적 차원의 의미로서도 동료 피드백의 활용 가치를 제고해볼 수 있을 것이다. 이는 발신 경험의 의의를 확인하였던 선행 연구들과 다소 다른 결론으로 여겨지나, 선행 연구에서도 모든 유형의 동료 피드백 발신이 유의미했던 것은 아니었다는 점에서 신중한 접근이 필요해 보인다. 결국, 동료 피드백은 제한적으로나마 발신과 수신 모두 긍정적인 영향을 줄 수 있으므로 작문 교수학습 현장에서 더욱 적절한 활용이 요구된다.

셋째, 쓰기 효능감이 동료 피드백에 대한 긍정적 인식과 높은 관련이 있다는 점 역시 작문 지도에서 충분히 고려할 필요가 있다. 비록 본 연구에서 쓰기 효능감과 글의 질 사이에 직접적인 관련이 확인되지 못하였으나, 동료 피드백이 글의 질에 미치는 직접적인 효과만이 작문 지도에서 의미가 있는 것은 아니다. 동료 피드백이 쓰기 효능감에 영향을 미칠 뿐만 아니라, 쓰기 효능감이 동료 피드백에 영향을 미치기도 한다. 이렇듯 동료 피드백이 쓰기 효능감과 상호 영향을 미치는 것으로 파악되는 바, 서로의 상승효과 역시 기대해 볼 수 있을 것이다. 작문교육의 현장에서 정서적 요인의 중요성이 지속적으로 강조되어왔음을 고려할 때, 동료 피드백은 그 자체의 효과뿐만 아니라 작문

에 대한 정서적 차원의 영향과도 밀접하게 관련된다는 점에서 그 가치를 더욱 높이 생각할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 가은아(2010), 쓰기 태도 및 쓰기 효능감 발달 연구 -6학년에서 10학년 학생들을 대상으로, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, 159-183.
- 김성숙(2016), 온라인 대중 공개강좌(MOOC) 한국어 수업에서 학습자 참여형 쓰기 평가의 효용성, 리터러시연구 18, 한국리터러시학회, 223-246.
- 김세연(2023), 쓰기 효능감과 쓰기 능력에 따른 초등 필자 유형 분석 연구, 리터러시연구 14(4), 한국리터러시학회, 515-545.
- 김연희, 김남국(2013), 과정 중심의 작문 수업에서 교사 피드백과 동료 피드백의 유형 및 특징, 언어학연구 29, 한국언어연구학회, 1-26.
- 김주환(2014), 수사적 맥락에 대한 피드백이 대학생 글쓰기에 미치는 영향 -자기 소개하는 글쓰기를 중심으로, 작문연구 22, 한국작문학회, 9-34.
- 김주환, 구본희, 이정요, 송동철(2018), 한 학기 한 권 읽기 어떻게 할까?, 북멘토.
- 김혜경(2019), 글쓰기 교과목에서 상호 동료 교수법을 적용한 협동 글쓰기 교육의 효과, 어문연구 100, 어문연구학회, 59-84.
- 김혜연, 김정자(2015), 독자 기반 피드백에 의한 작문 지도 실행 연구, 국어교육학연구 50(1), 국어교육학회, 238-269.
- 노민영(2022), 학습자의 쓰기 성취 수준에 따른 동료피드백 양상, 초등국어과교육 29, 광주교육대학교, 139-158.
- 박영민, 최숙기(2009), 우리나라 학생들의 쓰기 효능감 발달 연구, 새국어교육 82, 한국국어교육학회, 95-125.
- 백혜선, 방상호(2018), 대학생의 쓰기 효능감 양상 연구, 리터러시연구 9(1), 한국리터러시학회, 101-126.
- 서수현(2011), 대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상, 국어교육학연구 41, 국어교육학회, 447-472.
- 서영진(2012), 작문 활동에서 동료 피드백 의견 유형별 수용도 연구, 국어교육학연구 45, 국어교육학회, 215-244.
- 엄성원(2019), 플립 러닝을 활용한 대학 국어 글쓰기 교육의 표준화 방안, 리터러시연구 10(1), 한국리터러시학회, 61-83.
- 염민호, 김현정(2009), 대학 글쓰기 교과에 활용 가능한 피드백의 특성과 방법, 새국

- 어교육 83, 한국국어교육학회, 311-336.
- 원진숙(2022), 비대면 온라인 수업 상황에서의 디지털 플랫폼 기반 대학 글쓰기 교육 사례 연구 -Google Docs를 활용한 글쓰기 워크숍 활동을 중심으로, 국어교육학연구 57(1), 국어교육학회, 45-81.
- 윤경훈, 김혜연(2022), 중학생의 동료 피드백과 글쓰기 수행의 관계 -내용 생성하기 단계를 중심으로, 리터러시연구 13(4), 한국리터러시학회, 77-116.
- 윤경훈, 김혜연(2024), 중학생 동료 피드백의 수신과 발신이 글 수정에 미치는 영향 - 쓰기 효능감의 조절 효과를 중심으로, 국어교육학연구 59(2), 국어교육학회, 109-138.
- 이윤빈(2016), 모둠 구성원의 쓰기 수준 차이에 따른 대학생 동료 피드백 활동의 양상 및 효과, 국어교육 154, 한국어교육학회, 127-164.
- 이윤빈, 정희모(2014), 대학생 글쓰기에서 동료 피드백의 양상 및 타당도 연구, 작문연구 20, 한국작문학회, 299-334.
- 이지영(2017), 디지털 협력적 글쓰기 효과 연구 -학생 필자 반응의 양적 분석을 중심으로, 교양교육연구 11(5), 한국교양교육학회, 199-234.
- 임지원(2022), 동료 피드백 제공 활동과 수용 활동이 논증적 글쓰기에 미치는 영향, 국어교육 179, 한국어교육학회, 101-130.
- 정양수(2021), 온라인 기반의 영어 쓰기 수업방식에 따른 피드백의 효용성 인식 및 쓰기 과정에 대한 만족도 연구, 인문학연구 125, 경희대학교 인문학연구원, 381-407.
- 최건아(2011), 고등학생의 쓰기 효능감 및 쓰기 결과 기대, 글 점수 간의 상관관계 분석, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 569-591.
- 한경숙(2014), 중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구 -중학교 2학년 학생을 대상으로, 작문연구 23, 한국작문학회, 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.
- Beason, L.(1993), Feedback and revision in writing across the curriculum classes,

Research in the Teaching of English 27(4), 395-422.

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D.(2005), The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing, *Journal of Second Language Writing* 14(3), 191-205.
- Brannon, L., & Knoblauch, C. H.(1982), On Students' Rights to Their Own Texts: A Model of Teacher Response, *College Composition and Communication* 33(2), 157-166.
- Butterfield, R. D., Price, R. B., Woody, M. L., Morris, A. S., & Silk, J. S.(2021), Adolescent girls' physiological reactivity to real-world peer feedback: A pilot study to validate a Peer Expressed Emotion task, *Journal of Experimental Child Psychology* 204, Article 105057.
- 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.
- Dillenbourg, P., & Hong, F.(2008), The mechanics of CSCL macro scripts, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 3(1), 5-23.
- Donia, M. B. L., O'Neill, T. A., & Brutus, S.(2018), The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills, *Learning and Individual Differences* 61, 87-98.
- Dressler, R., Chu, M.-W., Crossman, K., & Hilman, B.(2019), Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning-level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course, *Assessing Writing* 39, 14-24.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M.(2012), Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance, *Learning and Instruction* 22(3), 171-184.
- Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R., & Tinti, S.(1997), Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications, *Journal of Second Language Writing* 6(2), 155-182.

- Ghahari, S., & Sedaghat, M.(2018), Optimal feedback structure and interactional pattern in formative peer practices: Students' beliefs, *System* 74, 9-20.
- 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.
- Hamed Mahvelati, E.(2021), Learners' perceptions and performance under peer versus teacher corrective feedback conditions, *Studies in Educational Evaluation* 70, Article 100995.
- Hattie, J., & Timperley, H.(2007), The power of feedback, *Review of Educational Research* 77(1), 81-112.
- Hovardas, T., Tsivitanidou, 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.
- Kline, T.(2005), *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*, Sage.
- Kuyyogsuy, S.(2019), Patterns of Interaction on Peer Feedback: Pair Dynamics in Developing Students' Writing Skills, *International Journal of Higher Education* 8(3), 191-205.
- Lee, M.-K., & Evans, M.(2019), Investigating the Operating Mechanisms of the Sources of L2 Writing Self-Efficacy at the Stages of Giving and Receiving Peer Feedback, *The Modern Language Journal* 103(4), 831-847.
- Leontjev, D., & Pollari, P.(2023), Guiding and assessing development of L2 writing process: the role of peer collaboration, *Innovation in Language Learning and Teaching* 17(2), 440-452.
- Li, J., Huang, J., & Cheng, S.(2022), The reliability, effectiveness, and benefits of peer assessment in college EFL speaking classrooms: Student and teacher perspectives, *Studies in Educational Evaluation* 72, Article 101120.
- Misiejuk, K., Wasson, B., & Egelanddsdal, K.(2021), Using learning analytics to

- understand student perceptions of peer feedback, *Computers in Human Behavior* 117, Article 106658.
- Noroozi, O., Biemans, H., & Mulder, M.(2016), Relations between scripted online peer feedback processes and quality of written argumentative essay, *The Internet and Higher Education* 31, 20-31.
- Pajares, F., & Valiante, G.(1997), Influence of self-efficacy on elementary students' writing, *The Journal of Educational Research* 90(6), 353-360.
- Resendes, M., Scardamalia, M., Bereiter, C., Chen, B., & Halewood, C.(2015), Group-level formative feedback and metadiscourse, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 10(3), 309-336.
- 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.
- Vandermeulen, N., Leijten, M., & Van Waes, L.(2020), Reporting writing process feedback in the classroom: Using keystroke logging data to reflect on writing processes, *Journal of Writing Research* 12(1), 109-140.
- Wu, Y., & Schunn, C. D.(2020), When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback, *Contemporary Educational Psychology* 62, Article 101897.

과정 피드백과 결과 피드백의 효과 비교 분석

- 중학생의 동료 피드백을 중심으로

윤경훈(동국대학교-서울), 김혜연(동국대학교-서울)

동료 피드백은 학습자의 동기를 유발하고 학습을 촉진한다는 점에서 적극적으로 권장되지만, 어느 시점에서 어떻게 활용하는 것이 효율적인지에 대해서는 밝혀진 바가 많지 않다. 이에 이 연구는 동료 피드백의 효과적인 활용을 위하여 쓰기 과정과 결과물에 대한 동료 피드백의 영향을 비교하고 이에 대한 교육적 제언을 마련하고자 하였다. 동료 피드백 관련 일련의 연구 프로젝트의 일환으로 실시된 이 연구에서는 여자 중학생 101명의 과정과 결과 피드백 및 초고와 수정본 글 자료와 함께 쓰기 효능감 및 각 피드백 활동에 대한 인식 조사 자료를 수집하였다. 과정 피드백은 내용 생성 활동 산물에 대해 실시되어 초고 점수와의 관계를 확인하였으며, 결과 피드백은 초고에 대해 실시되어 수정본 점수와의 관계를 확인하였다. 다변량 다중 회귀 분석 결과, 과정 피드백은 수신과 발신 모두 초고 점수와 유의미한 상관이 나타나지 않았던 데 반해, 결과 피드백의 수신은 수정본 점수와 유의미한 관련이 나타났다. 그러나 피드백 활동 경험에 대한 인식 측면에서는 과정 피드백의 수신 및 발신과 유의한 관련성이 나타났다. 쓰기 효능감은 결과 피드백 차원의 일부 인식에 대해서만 상관을 보였다. 이상의 결과와 관련하여, 중학생 대상 과정 피드백 지도의 필요성 및 동료 피드백 수신과 발신의 적극적인 활용 등이 교육적 제언으로 제시되었다.

주제어 : 동료 피드백, 동료 평가, 협동 작문, 쓰기 과정, 쓰기 효능감

Comparative Analysis of the Effects of Process Feedback and Outcome Feedback

– Focusing on Peer Feedback Among Middle School Students

Gyeonghoon Yoon (Dongguk University-Seoul)

Hyeyoun Kim (Dongguk University-Seoul)

Although peer feedback is actively recommended for its ability to motivate learners and facilitate learning, there is limited understanding of when and how to use it effectively. This study aimed to compare the impact of peer feedback on the writing process and final products to provide educational recommendations for its effective use. As part of a series of research projects on peer feedback, this study involved 101 female middle school students, collecting their data on process and outcome feedback, initial drafts and revisions, writing self-efficacy, and perceptions of each feedback activity. Multivariate multiple regression showed that process feedback was not significantly correlated with initial draft scores in either receiving or giving aspects, whereas receiving outcome feedback was significantly related to revision scores. However, in terms of participants' perceptions of feedback activities, there was a significant relationship with both receiving and giving process feedback. Writing self-efficacy was correlated only with certain perceptions of outcome feedback. Based on these results, the study suggested the need for guiding process feedback for middle school students and the active utilization of both receiving and giving peer feedback.

Keywords : peer feedback, peer assessment, collaborative writing, writing process, writing self-efficacy

이 논문은 2024년 5월 20일 투고 완료되어 2024년 5월 23일 편집위원회에서 심사위원을 선정한 뒤 2024년 6월 10일까지 심사를 완료하여 2024년 6월 18일 편집위원회에서 게재가 결정된 논문임.