

학부 유학생 대상 비대면 글쓰기 강좌의 피드백 사례 연구

- H대학교 한국어 글쓰기 관련 교과목을 중심으로 -

서효원*

|| 차례 ||

- I. 머리말
- II. 선행연구 및 이론적 배경
- III. 연구 방법 및 연구 내용
- IV. 연구 분석 결과
- V. 결론 및 제언

【국문초록】

본 연구의 목적은 학부 유학생을 대상으로 하는 비대면 글쓰기 강좌에서 학습자의 글쓰기 능력 향상을 목표로, 과제 유형에 따라 ‘문자 피드백’, ‘문서 작성 프로그램을 활용한 피드백’, ‘온라인 일대일 면담 피드백’, ‘완화된 형태의 동료 피드백’을 각각 달리 적용하여 그 효과를 사례로 밝히는 데에 있다. 먼저, 본 연구는 H대학교 학부 외국인 유학생을 대상으로 개설된 한국어 글쓰기 강좌를 교과 내용에 따라 15주간 진행하면서, ‘문장 완성하기’, ‘단락 구성하기’, ‘긴 글쓰기’에 대한 피드백을 매번 달리 적용하였다. 이후, 15주의 강의를 마친 뒤, 설문 조사를 통해 피드백에 대한 학습자의 만족도, 선호도, 정성적 측면, 인지적 측면, 활용적 측면을 알아보았다. 이후 집단 심층 면접을 통해 피드백에 따른 쓰기 능력 향상에 대한 학습자의 인식을 조사하였다. 그 결과 학부 유학생을 대상으로 하는 비대면 글쓰기 강좌에 제공된 다양한 피드백에 대한 높은 만족

* 한국외국어대학교 KFL학부 강사

도와 선호도를 확인하였다. 또한, 정의적, 인지적, 활용적 측면에서도 각각의 피드백 적용이 학습자의 글쓰기 능력 향상에 긍정적인 결과를 가져오는 것을 확인할 수 있었다. 마지막으로 집단 심층 면접을 통해 비대면 교육 상황에서 학습자의 쓰기 결과물에 대해 각각의 피드백을 달리 적용하여 활용하는 것이 학습자의 글쓰기 능력 향상에 유용하게 작용함을 확인하였다.

주제어 : 비대면 글쓰기, 한국어 쓰기, 피드백, 상호작용, 반성적 사고, 반성적 쓰기, COVID-19

1. 머리말

2019년 12월, 전 세계는 COVID-19로 혼돈의 시기를 맞았다. COVID-19 호흡기 질환의 세계적 대유행이 시작되었고, 이와 더불어 세계인의 일상에는 많은 변화가 나타났다. 교육 분야도 이를 피할 수 없었다. 초·중·고교를 비롯한 대학 교육 공동체는 전례 없는 혼란과 변화를 겪었다. 그리고 2021년 11월, 2년의 시간이 지난 지금, 혼란은 점차 안정화로, 변화는 점점 익숙함으로 바뀌기 시작하였다. 그리고 그 안에서의 대학 강의는 이러닝 학습 중심의 블렌디드 러닝(Blended Learning), 플립 러닝(Flipped Learning) 등의 온라인 교육, e-Class, e-Campus 등의 LMS(learning management system) 활용, 화상 회의 프로그램인 Zoom, Cisco Webex Meeting, Google meet, MS Teams 등을 활용한 비대면 강의가 기존의 교육 환경과 강의실의 역할을 대행(代行)하기에 이르렀다.

그렇지만, 이와 같은 온라인 교육 환경¹⁾에서 진행되는 대학 강좌는 학습자 간 학습 격차, 기초 학력 저하, 학업 성취도 하락, 교육의 질 저

하 등의 우려를 동반하였고, 교육 현장에서는 이를 극복하기 위한 많은 연구가 진행되고 있다. 물론, 2년이라는 시간은 이에 대한 명확한 해답을 마련하기에 다소 역부족일 수 있으나, 강란숙(2021), 김미선(2021) 등의 연구를 통해 온라인 교육 환경이 기존 강의실의 대행이 아닌 새로운 교육 플랫폼(platform)이 될 가능성을 확인하였다. 또한, 최근 2년간 앞서 제시한 문제를 해결하려는 방안으로, 효율적인 온라인 수업 방식에 관한 다양한 연구 사례가 발표되며 교육계에 새로운 비전을 제시하고 있기도 하다.

그중에서도 대학 글쓰기 강좌와 관련된 교과목의 경우, 강소영(2020), 장지영(2020), 장미정 외(2021) 등에서 안정적인 온라인 교육 환경이 제공되어 운영되어야 함을 강조하였고, 실제 사례 및 개선 방안을 밝히기도 하는 등 긍정적인 연구가 이루어지고 있다. 글쓰기는 학술 보고서 및 과제 수행 등 학업 수행을 위해 갖추어야 할 학부 유학생의 필수적인 사항이며, 시험과 관련된 글쓰기의 경우 학점 및 학습자의 학업 성취를 가늠하는 기준이 되기 때문에 그 중요성이 더하다 할 수 있다. 그러한 이유로 교육 환경의 변화가 있더라도 글쓰기 능력 향상이 학부 유학생에게 중요한 학습 목표임에는 변함이 없다고 여긴다.

2000년대 들어 대학에 진학하고자 하는 학문 목적 한국어 학습자가 급증하며, 외국인 유학생 전용 학과의 개설 및 대학 내 외국인 전용 강

1) 본 연구에서 논의하는 ‘온라인 교육 환경’은, 논의의 편의를 위하여 ‘이러닝 학습 중심의 블렌디드 러닝(Blended Learning), 플립 러닝(Flipped Learning) 등의 온라인 교육, eClass, eCampus 등의 LMS(Learning Management System)를 활용한 온라인 교육, 화상 회의 프로그램인 Zoom, Cisco Webex Meeting, Google meet, MS Teams 등을 활용한 비대면 온라인 강의’를 모두 포괄하는 교육 환경을 지시하는 용어로 지칭한다.

좌의 개설, 제2 언어(second language, 이하 L2)교육의 형태로 진행되는 학문 목적 한국어 강좌의 개설이 활발하게 진행되고 있다. 기본적으로 대학에서 개설되는 유학생 대상 한국어 관련 강좌의 경우 대학 생활과 대학 강의 수강 능력 배양을 목표로 한다. 그중에서도 특히, 글쓰기와 관련된 교과목의 경우 대학이라는 학술 공동체 내에서 통용되는 학술 보고서 쓰기 수행에 두는 비중이 크다. 그렇지만 아쉽게도 15주간 진행되는 교과목을 수강한다고 해서 학습자의 쓰기 능력 향상이 보장되는 것은 아니다. 여러 원인이 있겠지만, 본 연구자는 쓰기 능력 향상을 위한 다양한 요건 중 하나인 상호작용의 어려움에 주목하였다. 대학 교육은 다양한 상호작용을 통한 학문 탐구를 바탕으로 한다. 그렇지만, 최근 학습자가 처한 비대면 교육 상황은 교수자와 학습자 간 소통의 어려움, 팀 활동 내 학습자 간 과제 수행의 어려움, 교수자의 피드백(feedback) 제공의 어려움 등이 난제로 작용하여 상호작용을 어렵게 하고 있다.

이에 본 연구자는 COVID-19로 인한 비대면 상황 속에서 학부 유학생 전용 글쓰기 강좌를 운영하며, 교수자와 학습자, 학습자 간 상호작용을 효과적으로 이끌고 궁극적으로 학습자의 쓰기 능력 향상을 모색하는 방안을 고민하였다. 그리고 그 고민의 결과, 학습자의 쓰기 학습에 대한 교수자의 피드백이 적절한 대안이 될 수 있음을 전망하였고, 본 연구를 통해 구체적인 교육 사례를 제시하고자 한다.

본 연구에서는 학부 유학생을 대상으로 개설된 비대면 글쓰기 강좌에서 한국어 학습자의 작문 능력 향상을 목표로, ‘문자 피드백’, ‘문서 작성 프로그램을 활용한 피드백’, ‘화상 회의 프로그램을 활용한 온라인 일대일 면담 피드백(이하, 일대일 피드백)’, ‘완화된 형태의 동료 피드백

(이하, 동료 피드백)'을 각각 적용하여, 그 효과를 사례로 밝힐 것이다. 이를 위해 15주간 진행되는 해당 교과목의 글쓰기 과제에 대하여 상기 피드백을 각각 달리 적용하고, 15주의 과정이 끝난 시점에 학습자를 대상으로 설문 조사를 하여 피드백에 대한 전반적인 만족도, 선호도, 정의적 측면, 인지적 측면 등에 대한 효과를 분석하고자 한다. 더불어 집단 심층 면접(Focus Group Interview, 이하 FGI)을 통해 각각의 피드백이 글쓰기 능력 향상에 미친 영향을 탐색하고자 한다.

II. 선행연구 및 이론적 배경

피드백은 학습자의 학습 행동에 대하여 교수자가 적절한 반응을 보이는 것을 의미하며, 학습자에게 교육적 반응이 옳은지 그른지를 알려주기 위해 사용되는 절차로 정의된다²⁾. 또한, Cole & Chan(1987)은 교실 학습에서 일어나는 학습자의 질적·양적 성취에 대해 정보를 제공하는 모든 형태의 의사소통을 피드백이라 정의를 하였고³⁾, 쓰기 피드백에 대하여 L2 학습자의 텍스트 작성 과정에서 발생하는 언어 오류에 대한 교수자의 서면 응답으로 정의하기도 하였다⁴⁾. 다시 말해, 피드백은

2) Lalande, J., Reducing composition errors : An experiment, *The Modern Language Journal* 68(2), 1982, p.140. Lalande는 “Feedback is defined as any procedure used to inform a learner whether an instructional response is right or wrong. Feedback is indispensable if the strategies of guided-learning and problem solving are to be invoked by the student(Lalande, 1982:140).”라고 피드백을 정의하며 그 역할을 강조하기도 하였다.

3) Cole, P. & Chan, L., *Teaching principles and practice*, New York : Prentice Hall, 1987.(나원주, 2019:6 재인용).

학습자의 학습 과정 전반에 대한 교수자의 적절한 반응 및 응답, 소통이라 할 수 있다⁵⁾.

이와 같은 이유로 쓰기 교육에서의 피드백은 학습자의 텍스트 수행 과정 및 수행 내용, 수행 결과 등에 대하여 교수자가 다양한 형태로 수정 및 보완에 대한 정보를 제공하고, 궁극적으로 학습자가 쓰기 능력 향상을 도모할 수 있도록 도움을 주는 것으로 알려져 있다. 뿐만 아니라 쓰기 학습 상황에 놓인 학습자가 학습 및 문제 해결 전략을 적절하게 활용하기 위해서는 피드백이 필수적인 요소이기도 하다⁶⁾.

더욱이, L2 쓰기 교육에서의 피드백은 학습자의 쓰기 능력 향상을 위한 중심적인 역할을 하며⁷⁾ L2 학습자 작문에 대한 피드백은 학습자가 생산한 작문에 대한 질을 높이고⁸⁾, 나아가 학습자의 학습 동기와 태도

4) Bitchener, J. & Storch, N., *Written corrective feedback for L2 development*, Bristol, England: Multilingual Matters, 2016, p.1. Bitchener & Storch는 “written feedback is a written response to a linguistic error that has been made in the writing of a text by an L2 learners(Bitchener & Storch, 2016:1)”라고 피드백을 정의하며, 학습자의 텍스트에 나타나는 부정확한 활용에 대한 수정, 오류의 원인 및 수정 방법에 대한 정보 등이 함께 제공되어야 함을 강조하였다.

5) 한국어 쓰기 교육에서 상호작용의 중요성을 피력하고 효과를 밝힌 연구에는 김정숙(2009), 정영예(2011), 박지미(2019), 서효원(2019, 2020a, 2020b) 등이 있다. 이 외에도 동료 피드백을 통해 구현되는 상호작용에 관한 연구로는, 김정애(2000), 강현경(2008), 김민정(2008), 박영지(2009), 임형욱(2013), 권유진(2012), 배외순(2014), 장홍련(2016) 등이 있으며, 교사 피드백에 관한 연구로는 송은정(2007), 노혜남(2008), 박연희(2009), 김세영(2009), 신아다(2010), 박민신(2013), 이지영(2015), 전미화·윤지원(2016), 이지혜(2017) 등이 있다. 그렇지만 본 연구는 온라인 교육 환경에서 진행되는 사례를 다루기 때문에 교육 환경의 차이를 보이는 연구에 대한 논의는 생략한다.

6) Lalande(1982), op. cit., p.141.

7) Ferris, D., Responding to writing, In Kroll, B., (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*, Cambridge University Press, 2003, pp.119-140.

8) Hyland, K., *Second language writing*, Cambridge: Cambridge University

에도 긍정적인 영향⁹⁾을 미치는 것으로 알려져 있다¹⁰⁾.

이에, Tribble(2003)은 L2 쓰기 교육에 대한 교수자의 역할을 독자의 역할, 도우미의 역할, 평가자의 역할, 평가 감독관의 역할로 나누어, 서로 다른 단계에서 각각의 역할을 맡으며 글쓰기의 순환 과정을 이끈다고 하였다¹¹⁾. 물론, 각 역할에 따른 교수자의 수행 방식은 달리 적용되나 궁극적으로는 학습자의 과제에 반응하여 수행되는 교수자의 피드백은, 앞선 모든 역할을 동시에 통합적으로 수행할 수 있어야 할 것이라 여긴다. 독자의 관점에서 학습자와 소통을 하고, 도우미의 관점으로 텍스트에 대한 개선책을 마련하고, 평가자의 관점에서 학습자의 작문에 대한 조언을 제공할 때 비로소 학습자의 글쓰기 능력 향상을 도모할 수 있는 기본 환경 조성이 이루어진다고 보기 때문이다. 그러므로 본 연구

Press. 2003. pp.11-31.

- 9) Ferris, D. & Hedgcock, J., *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. pp.23-39.
- 10) Ferris(2003), Hyland & Hyland(2006) 등의 연구에서는 교사 피드백의 효과만을 통제해서 학습자의 쓰기 능력을 측정하기 어려운 한계점으로 인해, 학습자 쓰기에 대한 교사 피드백의 효과를 명확하게 결론 내릴 수 없다고 하였으나, Ferris(1997), Hyland(1998)에서는 학습자가 재고 수정 시에 교사 피드백을 활용할 경우 재고의 질을 향상시키는 데 도움을 주었다고 보고한 바 있다.
- 11) Tribble, C., *Language Teaching: Writing*, Oxford: Oxford University Press, 2003. (김지홍 역, 『Writing 쓰기』, 범문사, 2003, pp.167-188). Tribble(2003)에서 말하는 교수자의 독자 역할이란 학습자가 전달하고자 하는 착상이나 느낌, 내용 등에 대해 적절한 반응을 해 주는 것이며, 교수자의 도우미 역할이란 학습자가 구성하는 텍스트에 대한 주제, 내용 등을 이용하여 확장할 수 있도록 돕는 것을 말한다. 교수자의 평가자 역할은 전반적인 수행 과정, 수행 내용, 완결된 텍스트에 대하여 강점 및 약점에 대해 피드백을 해 주고, 지속적으로 글쓰기 능력 향상을 위한 도움을 주는 것을 의미한다. 마지막으로 교수자의 평가 감독관 역할은 시험과 같은 제약 조건 속에서 자료에 근거하여 학습자의 쓰기 능력에 대한 객관적인 평가를 하는 것을 의미한다.

자는 L2 쓰기 교육에서 진행되는 교수자의 실제적 피드백 수행은 교수자의 필수 요소 중 하나로 상정하고 논의를 진행하고자 한다¹²⁾.

최연희 외(2009)에서는 Ferris & Hedgcock(2005)에서 제시한 학습자 작문에 대한 피드백의 기본 원리, Hyland(2003)에서 제안한 피드백의 고려 사항, Williams(2005)에서 밝힌 피드백 제공에서 유의할 점 등을 참고로 피드백의 일곱 가지 고려 사항을 다음과 같이 제시하였다.

〈표 1〉 피드백 제공에서 고려해야 할 사항

1. 학습자는 교사 피드백, 동료 피드백, 스스로 자신의 글 검토하기(self-editing)를 통해 도움을 받는다.
2. 학습자가 선호하는 유형에 따라 다양한 피드백 제공이 가능하다.
3. 초안마다 학습자 작문의 모든 문제점을 지적하는 것은 좋지 않다.
4. 정해진 규칙보다는 학습자의 필요에 따라 달리 하는 것이 좋다.
5. 글을 쓰는 주체가 교사가 아닌 학습자임을 기억해야 한다.
6. 피드백의 목적은 학습자의 의욕과 자신감 향상이기도 하다.
7. 개개인 맞춤형 피드백이 바람직하다.

또한, 최연희 외(2009)에서는 교사 피드백 방안에 대하여 Williams

12) 물론, Truscott(1996), Goldstein(2005) 등에서는 피드백이 L2 습득 기제를 충분히 고려하지 않는다는 점에서 피드백에 대해 비판을 하기도 한다. 또한, 교사가 손으로 직접 쓴 피드백은 읽기 어려운 예가 있고 교사가 학습자 작문을 잘못 이해하여 적절하지 못한 피드백을 주는 예도 있으며 피드백이 모호하거나 일관되지 못하고 모순되는 경우도 발생한다고 하였다(Sommers, N., *Between the drafts, College Composition and Communication* 43, 1992, pp.23-31.). 또한, Zamel(1985)에서는 L2 학습자의 작문에 있어서 교사가 내용보다는 형식 오류에 치중하여 피드백을 주기 때문에 학습자 작문에 도움을 주지 못한다고 주장을 하기도 했다. 그렇지만 본 연구의 목적은 피드백과 관련된 선행연구에 대한 반박이 아닌, 비대면 교육 상황 속에서 겪고 있는 문제를 해결할 수 있는 대안의 관점으로 접근하고자 한다.

(2005)의 견해를 참고하여 피드백 방식에 대한 설명, 명확한 내용의 제공, 학습자에 대한 격려, 작가의 의도 파악 등에 대한 방안을 제안하고, Ferris & Hedgcock(2005)의 피드백 과정 세 단계인 접근(approach), 반응(response), 점검(follow-up)의 중요성에 대해 피력하였다¹³⁾. 본 연구자 역시 해당 내용에 전적으로 동의하는바, 상기 고려 사항을 염두에 두고 본 연구를 진행하고자 한다.

한국어 쓰기 교육 관련 연구 중 학부 유학생 대상 비대면 온라인 쓰기 교육의 피드백을 다룬 연구로는, 김현주(2020), 박진철·장지영(2020), 서효원(2020b), 장지영(2020) 등이 있다.

그중에서도 박진철·장지영(2020)은 학부 유학생을 대상으로 개설된 <학문 목적 한국어 쓰기> 강좌를 온라인으로 진행하며, 동료 피드백의 교육적 효과를 밝혔다¹⁴⁾. 동료 피드백은 학습 구성원 간 활발한 상호작용이 가능하다는 점에서 긍정적으로 평가되는 방식이지만, 완성된 텍스트를 모든 학습 구성원이 공유하고, 해당 텍스트에 대한 내용적 측면을 자유롭게 피드백을 하는 방법은 자칫 잘못을 지적하는 장(場)이 될 수 있다. 또한, 학습 구성원이 비교적 비슷한 수준의 학습자임을 고려할 때, 동료 학습자가 제시하는 대안이 미흡하거나 해당 내용을 수용하지 못하는 문제점도 생길 수 있다. 이와 같은 우려는 해당 연구에서 사후

13) 피드백은 제공 유형에 따라 내용 피드백, 구성 피드백, 언어 형태 피드백 등으로 분류하여 제공되기도 하나, 본 연구자는 학습자의 쓰기 능력 향상을 위해서는 언어의 형태와 내용을 분리하여 피드백을 제공하는 것보다는 과제의 유형에 따라 내용 및 구성, 언어 등을 통합적으로 제공하는 것이 효과적이라는 입장이므로, 해당 부분에 대해서는 생략하기도 한다.

14) 박진철·장지영, 「온라인 한국어 쓰기 수업에서의 동료 피드백에 대한 만족도 연구 - Zoom을 활용한 과정 중심 쓰기 수업을 중심으로 - 」, 『외국어로서의 한국어교육』 제59집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2020, pp.181-200.

에 진행한 학습자 인터뷰의 내용을 통해서도 확인할 수 있다¹⁵⁾. 또한, 이는 이미 전통적인 쓰기 교실 내 문제이기도 하다. 온라인 교육임에도 이와 같은 문제가 똑같이 발생한 이유는 교육 환경이 온라인으로 바뀌었지만, 교육 방법은 바뀌지 않았기 때문이라 여긴다. 본 연구에서는 이와 같은 문제를 해결하기 위하여 온라인 교육 환경에 맞춘 동료 피드백 사례를 제시하고자 한다.

장지영(2020)에서는 학부 유학생과 대학원 유학생을 대상으로 개설된 <교양 한국어 쓰기> 강좌를 온라인으로 진행하며, Zoom을 이용한 실시간 피드백을 통한 쓰기 수업의 사례를 제시하였다¹⁶⁾. 해당 연구에서는 전자펜과 같은 전자기기를 활용하여 학습자에게 즉각적인 피드백을 제공하였으며, Zoom의 소회의실 기능을 이용하여 교사가 학습자의 토의 과정을 지켜보며 피드백과 조언을 해 주었다. 이에 대한 장점으로 신속함을 꼽았고 이 과정이 매우 짧은 시간 안에 이루어지며, 단 몇 분 안에 활발한 상호작용을 기대할 수 있다고 하였다. 그렇지만 본 연구자는 이 부분에 대한 논의가 필요하다고 여긴다. 가령, 700자 내외의 긴 글 쓰기의 경우, 교수자의 일방적인 피드백이 아닌 학습자가 자신의 의도를 전달하고 교수자와 학습자 간 긴밀한 의사소통이 이루어지기 위해서는 최소 20분 이상의 절대 시간이 필요하다고 여기기 때문이다¹⁷⁾.

15) 실제로, 해당 연구에서 진행한 인터뷰 내용 중, “나보다 못하는 학생이 피드백을 줄 때는 도움이 안 되는 것 같다.”, “친구가 피드백한 내용대로 수정을 안 했다. 제 의견이 더 맞다고 생각한다.” 등의 내용이 있었다.

16) 장지영, 「실시간 피드백을 활용한 온라인 한국어 쓰기 수업 방안 연구 - 과정 중심 쓰기를 중심으로」, 『리터러시연구』 제11집 6호, 한국리터러시학회, 2020, pp.405-433.

17) 교수자의 일방적인 피드백이 아닌 상호작용을 바탕으로 진행되는 피드백임을 가정한 경우, 학습자가 자신의 작성한 텍스트의 내용에 대해 교수자에게 설명하고, 교수자는 궁금한 부분에 대해 질문을 하고, 교수자와 학습자가 함께 해답을 찾아

이에 본 연구자는 수업 시간 내에 이와 같은 긴밀한 피드백은 불가능에 가깝다고 판단을 하고, 수업 외의 시간을 활용하여 일대일 피드백을 제공하는 방법을 고민하였다.

서효원(2020b)에서는 반성적 사고(reflective thinking)와 반성적 쓰기(reflective writing)의 개념을 적용하여, 반응적 교수를 기반으로 한 비대면 온라인 실시간 한국어 쓰기 교육 모형을 제안하고, 실시간 온라인 피드백을 위한 다양한 도구의 활용 방안을 제안하였다¹⁸⁾. 특히 해당 연구에서 제안한 초고 쓰기와 반성적 쓰기를 위한 학습자 점검표의 경우, 학습자가 생성한 텍스트를 스스로 점검하는 과정에서 유용할 것이라고 하였다. 그렇지만 본 연구자는 해당 내용을 동료 피드백 이후의 과정에서도 적용한다면 교육적 효과를 극대화할 수 있을 것으로 판단하였다. 가령, 동료 피드백의 경우 다른 학습자의 텍스트에 대해 지적을 하는 현상이 발생할 수 있으며, 적절한 대안 제시가 어려울 수 있다. 또한, 해당 텍스트를 생산한 학습자가 동료 피드백의 내용에 대해 반감을 보일 수 있다는 문제도 있다. 그러므로 본 연구자는 이를 완화된 형태로 접근하고자 한다.

더불어, 동료 피드백 과정에서는 최대한 긍정적인 피드백을 제공하고, 동료 피드백으로 제공하는 지적, 조언, 대안 등의 사항을 동료 학습자의 텍스트가 아닌, 자신의 텍스트에 엄격하고 꼼꼼한 기준으로 적용한다면, 자신의 쓰기에서 발생하는 문제점 파악 및 수정을 통한 자기

가는 과정으로 진행될 것이다. 그렇다면, 교수자와 학습자가 아무리 숙련된 전자기기 사용 능력을 갖추었다고 하더라도 그와 별개로 해당 텍스트에 대한 상호작용을 위한 절대적인 시간이 필요할 것이다.

18) 서효원, 「실시간 온라인 교육 상황에서 반성적 글쓰기를 통한 한국어 쓰기 교육 방안」, 『교육연구』 제79집, 성신여자대학교 교육문제연구소, 2020, pp.123-144.

주도적인 모습을 기대할 수 있을 것으로 여긴다. 이에 본 연구자는 해당 내용에 대해 ‘완화된 형태의 동료 피드백’이라 명명하고 이와 같은 형태로 연구를 진행할 것이다.

본 연구에서는 앞선 쟁점에 대한 해결방안을 마련하기 위하여 H대학교 학부 외국인 유학생을 대상으로 진행된 한국어 글쓰기 강좌의 쓰기 피드백 사례를 소개하고자 한다. 해당 강좌에서는 앞서 밝힌 선행 연구의 내용을 바탕으로 L2 학습자의 상황, 온라인 교육 환경 등을 고려하여 다양한 형태의 피드백을 제공할 것이다. 또한, 해당 강좌를 수강한 수강생을 대상으로 한 설문 조사의 결과 분석, FGI 결과 분석을 하고자 한다.

III. 연구 방법 및 연구 내용

1. 교과목의 성격 및 연구 대상

본 연구에 대한 이해를 돕기 위해 H대학교의 한국어 글쓰기 관련 강좌의 주요 특징과 운영 방침에 대해 살펴보고자 한다¹⁹⁾. 해당 강좌는 무엇보다도 한국어 문장 강화 및 한국어 쓰기의 문단 구성 능력 향상 등에 목적을 두며, 외국인 학부생의 기본적인 글쓰기 능력 향상에 초점이 맞추어져 있다. 또한, 해당 강좌의 전반부에는 기본적인 문장과 문단의 구성을 중심으로 과제를 수행하고, 후반부에는 각각의 장르를 고려

19) 본 연구의 사례로 제시되는 H대학교의 해당 강좌는 외국인 학부생을 위한 전용 강좌이며 독립적으로 운영되는 전공 기초 필수 강좌이다. 강좌 당 학습자 수는 30명 내외이며 150분씩 주 1회, 3학점으로 운영된다.

한 텍스트 완성형 작문 과제를 하게 된다. 해당 강좌의 강의와 과제는 작문의 장르와 특성을 고려하여 작문 기술 양식과 절차, 전략이 각각 달리 적용되어 진행된다. 해당 강좌에서 다루는 내용과 세부사항은 다음의 표와 같다.

〈표 2〉 해당 강좌의 주요 기능

주차	주요 내용	세부사항
1~4주차	문장 완성하기	기능(목적)에 따라 사용하는 표현 익히기 다양한 어휘 사용해서 문장 만들기 문법에 알맞은 문장 만들기 문장 호응에 주의하며 문장 만들기
4~7주차	단락 구성하기	단락 내 문장 간 호응을 고려한 단락 구성하기 접속 표현 및 대체 표현, 지시 표현 연습하기 단락 내 비교와 대조를 적용한 단락 구성하기 부사를 적절히 활용하여 단락 구성하기
10~15주차	긴 글 쓰기	객관적인 설명에 집중한 긴 글 쓰기 자신의 생각에 집중한 긴 글 쓰기 원인과 현황을 고려한 긴 글 쓰기 장르에 알맞은 표현으로 글 수정하기

15주 동안 진행된 해당 강좌는 위의 <표 2>에서 밝힌 주요 내용과 세부사항을 포함한다. 15주 중 1주 차부터 4주 차까지는 문장 완성하기를 주요 내용으로 다룬다. 4주에 걸쳐 진행되는 문장 완성하기는, 기능(목적)에 따라 사용하는 표현 익히기, 다양한 어휘 사용해서 문장 만들기, 문법에 알맞은 문장 만들기, 문장 호응에 주의하며 문장 만들기 등의 세부 항목을 진행하게 된다. 그리고 학습자들은 문장 완성하기 과제에 대한 네 가지 형태의 피드백을 제공받게 된다. 문장 완성하기에 대한 과제의 내용은 기 학습 내용을 바탕으로 문법과 어휘를 활용하여 학

습자 스스로 적절한 문장을 만드는 과제이다.

4주 차부터 7주 차까지는 단락 구성하기를 주요 내용으로 다룬다. 4주에 걸쳐 진행되는 해당 내용은, 단락 내 문장 간 호응을 고려한 단락 구성하기, 접속 표현 및 대체 표현, 지시 표현 연습하기, 단락 내 비교와 대조를 적용한 단락 구성하기, 부사를 적절히 활용하여 단락 구성하기 등이다. 그리고 학습자들은 단락 완성하기 과제에 대한 네 가지 형태의 피드백을 제공받게 된다.

마지막으로 10주 차부터 15주 차까지는 긴 글 쓰기에 대한 연습이 진행된다. 매 차시 개요 작성에 대한 안내가 제공되고, 객관적인 설명에 집중한 긴 글 쓰기, 자신의 생각에 집중한 긴 글 쓰기, 원인과 현황을 고려한 긴 글 쓰기, 장르에 알맞은 표현으로 글 수정하기 등이 각 주 차별로 진행된다. 그리고 학습자들은 긴 글 쓰기에 대한 네 가지 형태의 피드백을 제공받게 된다.

본 연구에 참여 의사를 밝힌 해당 강좌의 수강생은 총 29명이며 연구 참여자의 국적, 성별, 한국어 학습 기간 등 학습자 정보는 다음의 표와 같다.

〈표 3〉 학습자 정보

항목	내용
국적	중국(22명), 베트남(3명), 중국(홍콩)(2명), 대만(1명), 태국(1명)
성별	남자(5명), 여자(24명)
한국어 학습 기간	1년 이상~2년 미만(22명), 2년 이상~3년 미만(4명), 3년 이상(3명)

본 연구에서의 설문은 H대학교 LMS eClass의 설문 조사 항목을 활용하여 실시하였다. 설문 항목은 학기 초·중·후반 총 3회에 걸쳐 내

용, 목적, 방법을 반복하여 설명하였다. 설문 조사 항목은 리커트 5관 척도로 구성하였으며, 단답형 및 장문형 문항을 포함시켜 학습자 개인 정보, 피드백에 대한 학습자의 전반적인 만족도, 피드백에 대한 선호도, 정의적 측면에서의 내용, 인지적 측면에서의 내용, 활용적 측면에서의 내용 등 여섯 개의 항목으로 나누어 측정하고자 하였다. 항목 당 세부 설문 내용은 다음의 표와 같다.

〈표 4〉 설문 세부 내용

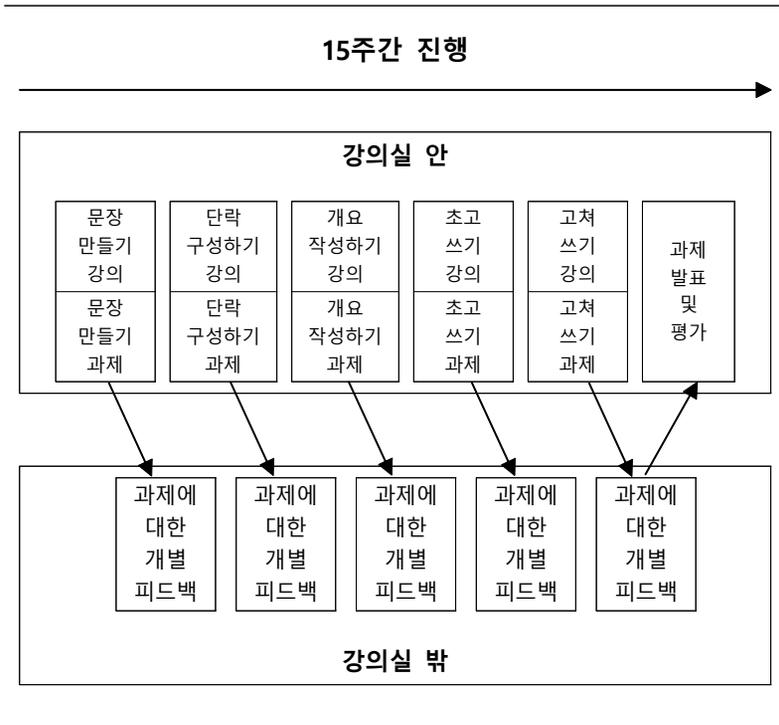
항목	내용	유형
개인 정보	· 국적, 성별, 한국어 학습 기간	단답형
전반적인 만족도	· 제공된 각각의 피드백에 만족 정도	객관식
피드백 선호도	· 제공된 각각의 피드백에 대한 선호 정도	객관식
정의적 측면	· 피드백을 통한 글쓰기 불안감 해소 · 피드백을 통한 글쓰기 자신감 향상	객관식
인지적 측면	· 제공된 각 피드백을 통한 쓰기 능력 향상의 도움 정도 · 쓰기 능력 향상에 도움이 된 구체적인 구인	객관식
활용적 측면	· 제공된 각각의 피드백에 대한 유익한 점 · 제공된 각각의 피드백에 대한 불편한 점	서술형

2. 연구 방법

본 연구는 해당 강좌가 진행되는 15주 동안 강의실 안과 밖에서 지속적으로 이루어졌다. 먼저, 강의실 안에서는 교과 과정과 차시별 강의 목표에 따라 문장 만들기, 단락 구성하기, 긴 글 쓰기에 대한 강의를 진행되었고, 그에 알맞은 연습 및 활동이 진행되었다. 또한, 해당 강의에서 진행된 내용을 바탕으로 학습자들에게 개별 과제를 부여하였다. 다음으

로, 강의실 밖에서는 교수자와 학습자가 별도의 시간을 마련하여 해당 과제에 대한 학습자 개별 피드백을 진행하였다. 강의실 안과 밖에서 진행된 해당 강좌의 수업 절차의 예는 다음의 표와 같다.

〈표 5〉 수업 진행 절차의 예



강의실 안에서는 글쓰기와 관련된 강의를 진행되었고, 강의실 밖에서는 강의에서 다룬 과제의 피드백이 진행되었다²⁰⁾. 해당 강좌는 위의 표

20) 피드백은 H대학교 LMS eClass의 과제, 열린 게시판을 이용하였고, 일대일 피드백의 경우 화상 회의 프로그램인 cisco webex meeting을 활용하였다.

와 같이 15주 간 강의실 안과 밖에서 촘촘한 일정에 따라 강의를 진행 되기 때문에 각 과제에 대한 개별 피드백과 전체 피드백이 원활하게 이루어지기 위해서는 교수자와 학습자 간 시간 조율과 효율적인 사용이 요구된다. 이에, 강의 중 부여한 과제의 제출 기한은 강의 당일(23:59까지)로 설정하여 eClass에 올리도록 하였으며, 이후 다음 날부터 3일간 학습자가 가능한 시간에 cisco webex meeting에 접속하여 교수자의 피드백을 받는 방식으로 진행되었다. 그리고 3일 내로 해당 피드백을 반영한 고쳐 쓰기 과제를 eClass에 올리도록 하였다. 이해를 돕기 위한 예를 들면 가령, 해당 강좌가 수요일에 개설된 강좌라 가정할 경우, 다음의 표와 같은 일정으로 진행된다.

〈표 6〉 수업 진행 일정

	일, 월, 화	수	목, 금, 토
1주 차		강의 후 당일 과제 제출 (eClass에 업로드)	과제에 대한 피드백 (eClass 피드백, 화상 회의 프로그램을 통한 일대일 피 드백)
2주 차	수정 과제 제출 (피드백을 바탕으로 수정한 과제를 eClass에 업로드)		

위의 〈표 6〉와 같은 일정으로 1주 차부터 15주 차까지 다양한 피드백이 지속적으로 진행되었으며, 29명의 학습자는 대부분 해당 과제를 성실히 수행하였다. 본 연구의 이해를 돕기 위하여 해당 일정으로 진행된 eClass에 제출한 학습자 과제 현황의 예를 제시하면 다음의 그림과 같다.

번호	과제명	진행	배점	제출	평가	마감일
8	4주차 과제 제출(피드백 반영한 단락 구성하기 #1) 온라인 제출	종료	10	27	-	2021.03.29 오후 11:59
7	4주차 과제 제출(단락 구성하기 #1) 온라인 제출	종료	10	28	-	2021.03.23 오후 11:59
6	3주차 과제 제출(피드백 반영한 문장 만들기) 온라인 제출	종료	10	27	-	2021.03.22 오후 11:59
5	3주차 과제 제출(문장 만들기) 온라인 제출	종료	10	25	-	2021.03.16 오후 11:59
4	2주차 과제 제출(피드백 반영한 문장 만들기) 온라인 제출	종료	10	26	-	2021.03.15 오후 11:59
3	2주차 과제 제출(문장 만들기) 온라인 제출	종료	10	28	-	2021.03.09 오후 11:59

(그림 1) eClass에 제출한 학습자 과제 현황의 예

위의 [그림 1]을 통해 확인할 수 있듯이, 학습자 대부분은 수업이 끝난 당일 해당 시간까지 1차 과제를 제출하였고, 이후 진행된 피드백 활동에 참여하였다. 그리고 해당 피드백을 반영한 2차 과제를 해당일까지 제출하였다²¹⁾. 과제에 적용된 피드백의 주요 내용은 다음의 연구 내용을 통해 다루고자 한다.

3. 연구 내용

한국어 작문에서의 피드백 처지는 내용 피드백과 형태 피드백을 동시에 제공하는 것이 긍정적인 효과로 나타남을 서정민(2015), 정현정(2015), 이지혜(2017) 등에서 연구한 바 있다. 또한, 피드백의 특징에 따

21) 대부분 학습자가 과제를 성실하게 수행하였으나, 기한 내 과제를 제출하지 못한 몇몇 학습자의 경우 본 강의자가 별도로 관리를 하여 중도에 포기하거나 낙오되지 않도록 독려하였다.

라 직접적 피드백과 간접적 피드백이 적절하게 조화되어야 함을 박주현(2007), 박연희(2009), 정혜란(2013), 송운옥(2014), 동동(2016) 등에서 연구한 바 있다. 또한, 단 몇 가지 오류 항목에 집중하여 피드백을 진행하는 초점 피드백, 비교적 덜 초점화 된 피드백, 비초점 피드백 등을 통한 접근 가능성을 밝힌 설수연(2011), 이진주(2014), 김진영(2014) 등의 연구가 있다.

본 연구에서는 상기 연구의 처치 관련 부분을 포괄적으로 포함하되, 비대면 교육 환경에서 활용 가능한 요소에 집중하고자 하였다. 또한, 피드백을 통한 학습자의 작문 능력 향상과 정의적 측면, 인지적 측면 등도 함께 반영되어 학습자 중심의 교육이 가능한 피드백의 형태에 대해 알아보하고자 하였다.

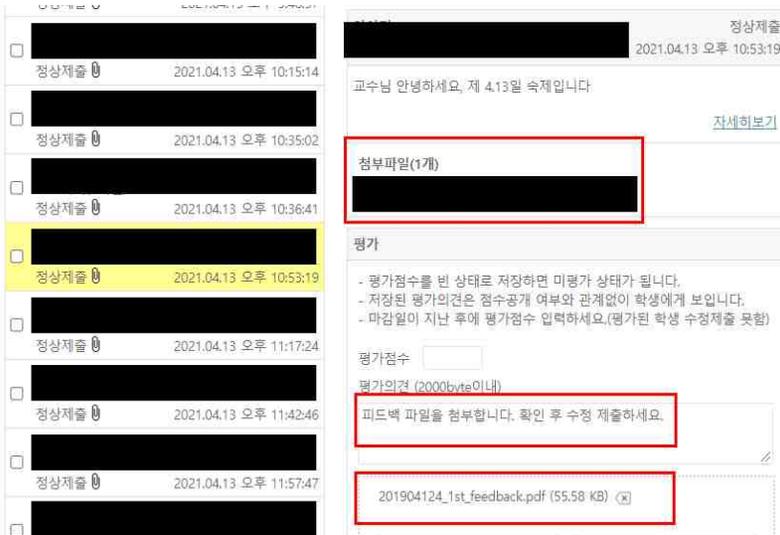
이에 본 연구자는 Hyland(2003), Ferris & Hedgcock(2005), Williams(2005), 최연희 외(2009) 등에서 분류한 피드백 매체·방식·내용을 거처에 두고, ‘문자 피드백(handwritten feedback)’, ‘문서 작성 프로그램을 활용한 피드백(word processing programs feedback)’, ‘일대일 피드백(teacher-student writing conference)’, ‘동료 피드백(peer feedback)’으로 분류하여 적용하고자 한다²²⁾. 각 피드백의 내용과 방법을 정리하면 다음과 같다.

1) 문자 피드백

먼저, 문자 피드백은 전통적인 작문 교육에서 사용되는 작문 결과물

22) 해당 용어에 대하여, ‘서면 피드백, 코멘트, 면담 피드백’ 등 적용 범위에 따라 사용되는 용어의 차이가 있을 수 있으나, 본 연구에서는 Hyland(2003), Ferris & Hedgcock(2005), Williams(2005), 최연희 외(2009)에서 제안한 용어와 의미를 따르고자 한다.

에 대한 피드백과 유사한 방법으로, 학습자의 초고에 대한 교수자의 서면 피드백으로 진행되었다. 다만, 해당 강좌가 비대면 상황으로 진행되었기 때문에 서면 피드백 자료를 학습자에게 직접 전달할 수 없으므로, eClass의 과제 항목을 활용하여 학습자에게 전달하였다. 해당 내용에 대한 이해를 돕기 위해 eClass로 제공된 문자 피드백의 사례 부분을 제시하고자 한다.



(그림 2) 학습자에게 제공한 문자 피드백의 예

먼저, 해당 과제는 수업 당일까지 제출해야 하는 과제이며, 교수자는 학습자가 제출한 과제에 대해서는 위의 [그림 2]와 같이 되도록 즉각적인 피드백을 제공하기 위해 노력하였다. 문자 피드백으로 제공된 서면 피드백은 다음 [그림 3]과 같은 내용을 포함하여 진행되었다.

그래서 우리는 올바른 태도로 대중문화를 받아들여야 한다. 첫째, 생산자의 입장에서 상업성과 이익만을 중시해서는 안 되면서도 다양한 대중문화를 창조해야 한다. (이렇게 바꿔보면 어떨까요? 중시해서는 안 된다. 둘째, 대중문화의 형성을 위해 노력해야 한다.) 둘째, 소비자의 입장에서 는, 무분별한 수용을 들 수 있는 대신에 비판적인 태도를 가져야 한다. 대중문화의 정수를 가려내고 무조건 받아들여서는 안 된다. + 근거 한 문장씩 추가.

- 불필요한 내용을 수정
- 방안을 마련하는 부분에 근거의 문장 한 문장 씩 추가.

(그림 3) 학습자에게 제공한 문자 피드백의 예

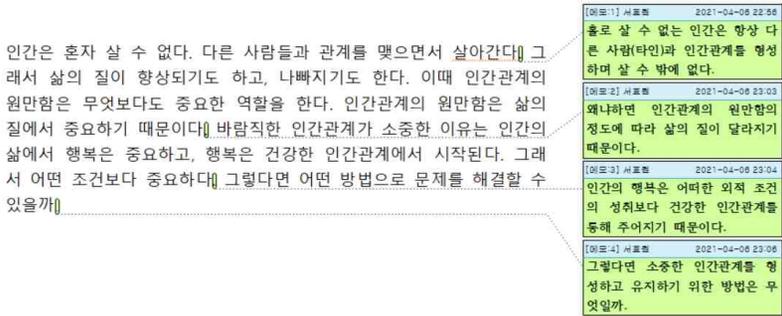
학습자의 초고에 대한 문자 피드백은 위의 [그림 3]과 같이, 내용적인 부분과 형식적인 부분에 대한 수정 및 보완 요청, 텍스트 구성 및 내용에 대한 제안, 텍스트에 대한 전체적인 설명을 함께 통합하여 제공하였다.

2) 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백

피드백을 위해 활용한 문서 작성 프로그램은 한컴오피스 한글 2014와 한컴오피스 Viewer²³⁾이다. 해당 프로그램의 메모 기능을 활용하며 학습자가 제출한 텍스트에 문장을 수정하거나 교수자의 의견을 코멘트로 제공하였다. 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백의 경우, 학습자가 제출한 원고의 내용을 최대한 살리며 원문의 형식을 보존할 수 있도록 노력하였다. 맞춤법의 오류가 있는 경우 메모를 통해 맞춤법을 수정하였으며, 교수자가 학습자에게 질문을 하기도 하고, 수정 문장을 직접 작성하기도 하였다. 학습자가 제출한 원문에 따라 피드백에 제공된 형태

23) 한컴오피스 한글 2014의 경우 교육 기관용 라이선스가 있기 때문에 학습자들이 자유롭게 활용할 수 있고, 한컴오피스 Viewer의 경우 문서 편집은 불가능하지만, 교수자의 피드백을 확인하는 용도로는 부족함이 없다. 더불어 해당 프로그램의 사 이트를 통해 무료로 다운로드가 가능하므로 해당 프로그램을 선정하여 활용하였다.

는 다양하며, 그중에서도 문장 수정이 주로 이루어진 해당 피드백의 예는 다음의 [그림 4]와 같다.



(그림 4) 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백의 예

학습자의 초고에 대한 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백은 위의 [그림 4]와 같이, 학습자가 작성한 원문에 메모를 적는 형식으로 제공되었다. 메모에는 내용적인 피드백, 형태적인 피드백 등을 복합적으로 다양하게 제공하였다.

3) 일대일 피드백

일대일 피드백은 화상 회의 프로그램인 cisco webex meeting을 활용하여 진행되었다. 학습자가 제출한 과제에 대하여 반응적 교수를 기반으로 한 일대일 피드백을 진행하였으며, 학습자의 반성적 사고와 반성적 쓰기를 위한 질문과 대답, 협력적 텍스트 재구조화가 진행되었다. 해당 피드백의 내용은 서효원(2020b)에서 제안한 단계별 침삭 지도 모형의 쓰기 2단계 대면 지도의 과정을 참고하여 진행하였다²⁴⁾.

24) 단계별 침삭 지도 모형의 일부(서효원(2020b), 앞의 책, p.131.)

~~인간은 혼자 살 수 없고 늘 타인과 관계를 맺으면서 살아간다.~~ X

홀로, 다른 사람과 함께 소통을 하며 0

인간은 본질적으로 사회적인 존재이기 때문에 혼자서는 살 수 없고, 다른 사람들과 관계를 맺으면서 살아야 한다. 왜냐하면 원만한 정도의 따라 삶의 질이 달라지기 때문이다.

바람직한 인간관계가 소중한 이유를 살펴보면 (우선, 먼저, 일단) 인간관계를 통하여 사람은 삶의 질에 대한 평가를 하게 된다. 되기 때문이다.

인간관계가 보다 건전하고 원만하다면 행복하고 풍요로운 삶을 살아갈 수 있다. 있을 것이다. (반면에, 하지만, 그렇지만, 그러나) 인간관계에 문제가 있을 경우에는 자기뿐만 아니라 타인에게도 악영향을 끼치게 되는 경우도 많다.

다음으로 공동체 정신을 배울 수 있다는 것을 이유로 들 수 있다.

세상에는 혼자 혼자 할 수 있는 일도 있지만 대부분 타인과 협력할 수밖에 없는 일이 많기 때문이다.

혼자서, 홀로

그렇다면 이처럼 소중한 인간관계를 형성하고 유지하기 위한 방법은 무엇일까.

- 관계를 맺는 것, 유지 관계를 이어나가는 것.

(먼저, 우선, 일단) 우연한 만남이라도 상대방에 대한 관심을 표현하고 상대방의 말을 경청하고 공감할 줄 알아야 한다. 그렇게 해야 비로소 마음을 열고 바람직한 인간관계를 형성할 수 있기 때문이다.

관계를 맺는 것

(다음으로) 관계를 유지하기 위해서는 + 관계를 지속적으로 이어 나가는 것 = 유지

-> 상호간의 신뢰를 통해 유지해 나갈 수 있을 것이다. 이해, 배려

(그림 5) 일대일 피드백을 통한 텍스트 재구조화 피드백의 예

쓰기	1단계 : 초고 쓰기	독립적 쓰기
	2단계 : 대면 지도	① 교사에 의한 학습자 초고의 형태 오류 수정
		② 반응적 교수를 기반으로 한 대면 피드백
		③ 반성적 사고를 위한 교사의 질문, 학습자의 대답
④ 반성적 쓰기를 위한 협력적 텍스트 재구조화		
3단계 : 고쳐 쓰기	반성적 쓰기	
4단계 : 추수 지도	① 교사에 의한 학습자 고쳐 쓰기의 형태 오류 수정	
	② 반응적 교수를 기반으로 한 대면 피드백 진행	

일대일 피드백의 경우, 화상 회의 프로그램을 활용하여 교수자와 학습자가 얼굴을 마주 보는 상황에서 화면을 공유하여 진행된다. 학습자의 텍스트를 교수자와 학습자가 함께 수정 및 보완, 재구조화하는 형식을 따른다. 이해를 돕기 위해 화상 회의 프로그램의 화면 송출을 제외한 텍스트 재구조화 피드백의 예를 [그림 5]로 제시하였다.

위의 [그림 5]를 보면 텍스트 재구조화의 원고가 다소 복잡해 보일 수 있으나, 학습자가 제출한 원고를 바탕으로 교수자와 학습자가 함께 논의하는 과정을 기술한 것으로 이해하면 될 것이다. 교수자와 학습자 간 텍스트 재구조화의 전사 내용을 참고한다면, 해당 피드백을 통해 전체적으로 텍스트의 재구조화가 진행되었음을 알 수 있다. 전사 체계는 Jefferson(1972), 진제희(2006)을 참고하였다.

025AT : 여기에서, 이 부분이 처음으로 시작되니까:: 뭔가 있어야겠지↗

026E1 : 음:: 어:: 첫 번째로::

027AT : **그렇지. 또**↗ 거그랑 같이 쓸 수 있는 게 뭐였지? 우리 진짜 많이 했는데::

028E1 : 아:: 우선, 먼저, 일단이요.

029AT : 좋아. 그럼 그 다음 문장을 한번 만들어 보자. 여기에 어떤 게 와야 할까?

030E1 : 음:: ((웃음)) 우선, 먼저, 일단, 그리고:: 삶의 질에 대한 게 오면 어때요?

031AT : 삶의 질? **좋아.** 그럼, 문장 한번 만들어 볼까?

032E1 : 삶의 질이:: 음:: 인간관계와:: 아니, 인간관계가 삶의 질을:: 삶의 질을::

032AT : **그렇지**↗ 삶의 질에 대한:: 평가?

033E1 : 네네. 평가. 평가. 음:: 그러니까, 삶의 질에 대해:: 평가를 하죠. 인간관계가::

034AT : **그렇지.** 인간관계를 통해서↗ E1이 한번 만들어 볼까?

035E1 : 네. 인간관계를 통해서↗:: ((웃음)) 삶의 질에 대해서↗ 평가를 한다. ((웃음))

036AT : 그렇지. 문장 좋네요.

위의 전사 자료는 일대일 피드백의 일부로, 학습자 초고의 본문 첫 단락에 대한 재구조화가 진행되는 담화를 전사한 것이다. 학습자는 교수자의 피드백을 통해 “바람직한 인간관계가 소중한 이유를 살펴보면 먼저, 인간관계를 통하여 사람은 삶의 질에 대한 평가를 하게 된다.”라는 문장을 산출하였다. 이와 같은 방식으로 일대일 피드백이 진행되었으며, 일대일 피드백은 학습자 초고의 분량, 재구조화에 대한 학습자의 구성 능력 등에 따라 짧게는 20분, 길게는 50분 정도의 시간이 소요되었다.

4) 동료 피드백

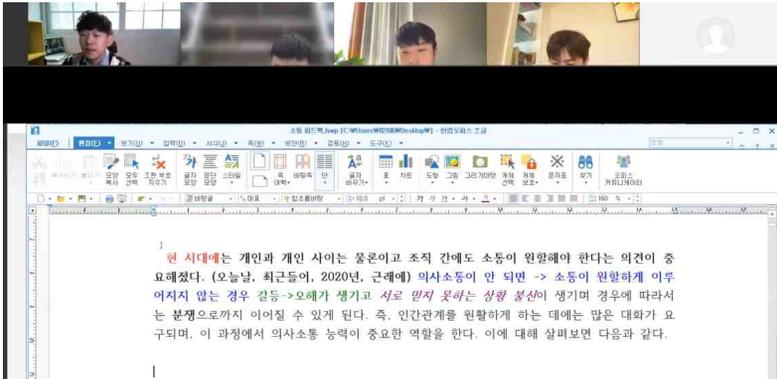
완화된 형태의 동료 피드백은 정규 교과 시간에 화상 회의 프로그램의 화면 공유 기능을 활용하여 학급 구성원 전체가 해당 학습자의 텍스트를 함께 보면서 피드백을 진행하였다. 본 연구에서는 해당 기존의 동료 피드백의 단점을 보완하고자, 비대면 상황에서 진행 가능한 완화된 형태의 동료 피드백으로 변형하고자 한다. 본 연구에서 밝히는 동료 피드백은 다음과 같은 특징을 갖는다.

〈표 7〉 완화된 형태의 동료 피드백 내용 정리

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 해당 텍스트에 대한 장점을 찾아 칭찬한다. ② 해당 텍스트에 대한 단점 언급 및 지적을 금지한다. ③ 대안을 제시하는 것은 좋으나, 수행 가능한 범위를 먼저 고려한다. ④ 텍스트에서 나타나는 단점의 기준을 자신의 텍스트에 적용하여 스스로 평가한다. ⑤ 이후, 위의 기준을 바탕으로 자신의 텍스트에 대한 평가서를 제출한다. |
|---|

본 연구에서는 전통적인 쓰기 환경에서 발생하는 동료 피드백의 문제를 해결하기 위하여, 위의 [표 7]과 같이 해당 텍스트에 대한 단점 및 지적은 교수자의 역할로 상정하고 동료 간 피드백은 장점 및 칭찬으로 한정하였다. 또한, 대안을 제안하고자 하는 경우에는, 피드백을 제공하는 사람이 해당 내용을 수행할 수 있는지를 먼저 생각한 후에 제시할 것을 요청하였다. 마지막으로 동료 피드백을 통해 나타나는 단점의 기준을 자신의 텍스트에 적용하여 이를 스스로 평가한 뒤에 평가서를 제출하게 하였다.

본 연구에서 적용한 완화된 형태의 동료 피드백은 모든 학습자가 학습자 간 피드백을 의무적으로, 또는 자유롭게 의견을 주고받는 과정에서 발생할 수 있는 마찰을 최소화하기 위해 노력하였고, 분쟁의 소지가 있는 항목에 대해서는 자기 평가의 요소로 적용하도록 하였다. 이해를 돕기 위하여 완화된 형태의 동료 피드백이 진행된 강의 장면을 제시하면 다음 [그림 6]과 같다.



(그림 6) 연구에 적용된 완화된 형태의 동료 피드백의 예

해당 텍스트에 대한 오류 및 수정 부분은 교수자의 역할이며, 학습자들은 해당 텍스트에 대한 장점 및 칭찬을 하도록 하였다. 그리고 학습자 피드백을 하는 과정에 적용된 수정 및 보완 기준은 본인의 텍스트에 적용하여 스스로 자가 진단을 하도록 하였다. 이를 위해 학습자에게 제공한 학습자 평가서의 내용은 다음과 같다.

〈표 8〉 학습자 평가서의 내용

나는 동료 피드백을 통해 해당 텍스트에서 ()의 문제를 발견하였다. 그리고 ()의 문제를 내가 쓴 글에서 찾아보았다. 그 결과, 내 글에서 찾은 ()의 문제는 다음과 같다.

동료 피드백에 참여한 학습자들은 위의 괄호에 들어갈 내용을 정리하여 과제로 제출하고, 해당 내용을 본인의 텍스트에 수정하여 고쳐 쓰기 과제로 제출하였다. 학습자들이 제출한 학습자 평가서의 작성 사례를 살펴보면 다음과 같다.

〈표 9〉 학습자 평가서의 작성 사례

나는 동료 피드백을 통해 해당 텍스트에서 (쉬운 문법과 맞춤법)의 문제를 발견하였다. 그리고 (쉬운 문법과 맞춤법)의 문제를 내가 쓴 글에서 찾아보았다. 그 결과, 내 글에서 찾은 (쉬운 문법과 맞춤법)의 문제는 다음과 같다.

- 문법: 나는 너무 쉬운 문법을 썼다. 칭찬을 한 다른 학생의 글처럼 다양하면서 어려운 문법을 사용할 것이다.
- 맞춤법: 맞춤법이 틀린 단어가 많이 있었다. 알맞게 수정할 것이다.

나는 동료 피드백을 통해 해당 텍스트에서 (문법)의 문제를 발견하였다. 그리고 (문법)의 문제를 내가 쓴 글에서 찾아보았다. 그 결과, 내 글에서 찾은 (문법)의 문제는 다음과 같다.

나는 '성형수술을 하는 것은 자유로운 선택이지만 나는 성형수술에 대한 반대한다'라고 썼다. 그런데 다른 학생의 피드백을 보고 내가 쓴 글을 검토했다. 그래서 문법에 맞게 스스로 다시 수정했다.

나는 동료 피드백을 통해 해당 텍스트에서 (불필요한 내용)의 문제를 발견하였다. 그리고 (불필요한 내용)의 문제를 내가 쓴 글에서 찾아보았다. 그 결과, 내 글에서 찾은 (불필요한 내용)의 문제는 다음과 같다.

처음에 내가 쓴 글은 ‘사람마다 자신의 생명에서 추구하는 것이 다르기 때문에 서로의 경향을 존중해야 한다. 현실적인 사회에서 외모가 좋은 사람은 더 많은 기회를 받는 법이다. 예쁜 얼굴, 세련된 메이크업, 알뜰한 옷차림에 통해 좋은 인상을 줄 수 있다. 왜냐하면 좋은 외모는 자신을 잘 관리하는 뜻이다.’라는 내용이 있었는데, 내 입장은 반대이므로 이런 내용은 맞지 않는다. 그래서 삭제하는 것이 좋겠다.

완화된 형태의 동료 피드백은 교수자가 학습자의 텍스트를 수정하는 과정을 모든 구성원이 모니터를 통해 실시간으로 볼 수 있으며, 해당 내용을 자신의 텍스트에 적용하여 자가 진단을 할 수 있다는 점에서 온라인 교육 환경에 특화된 피드백이라 할 수 있다. 또한, 다른 학습자의 텍스트에 대한 장점 찾기와 칭찬하기를 통해 자신의 텍스트에도 그런 칭찬의 요소를 추가로 부여할 수도 있다. 더불어, 피드백 텍스트에 나타난 단점의 기준을 내 글에 적용하는 과정에서는 반성적 쓰기를 위한 성찰의 시간을 갖게 되고 이를 통해서 타인과의 마찰을 줄이는 것은 물론, 스스로 성장하는 기회를 얻게 된다는 장점이 있다.

학습자들은 이상의 ‘문자 피드백, 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백, 일대일 피드백, 동료 피드백’ 과정을 거친 뒤 고쳐 쓰기 형태의 2차 과제로 제출한다. 이때 학습자는 반성적 쓰기를 위한 학습자 점검도 함께 진행하게 된다. 교수자의 피드백에 대한 학습자의 일방적인 수용이 아닌, 학습자가 생각한 항목에 대한 선택적 반영을 위하여 학습자 점검을 필수적으로 하도록 하였다. 이를 위하여 서효원(2020b)에서 제안한 학습자 점검표를 제공하였다.

〈표 10〉 반성적 쓰기를 위한 학습자 점검표

과정		질문
반 성 적 쓰 기	내용	주제와 관련된 자료를 다시 찾아보았는가? 대상에 되는 독자에 대해 어떤 고민을 하였는가? 대안이나 해결방안을 구체적으로 나타내기 위해서 어떤 노력을 하였는가? 자신의 생각과 주장을 명확하게 하기 위해서 교수자의 피드백을 어떻게 반영하였는가?
	구성	각 단락을 명확하게 구분하기 위하여 어떤 노력을 하였는가? 각 단락의 분량을 적당하게 하기 위하여 어떤 노력을 하였는가? 각 단락의 중심 내용이 잘 나타나게 하기 위하여 어떤 노력을 하였는가?
	표현	문법과 어휘의 수정이 어떻게 이루어졌는가? 명확하고 간결한 문장을 만들기 위해 어떻게 수정하였는가?

학습자는 해당 학습자 점검표를 통하여 본인이 생성한 텍스트를 다시 한번 스스로 점검하는 과정을 겪게 되고 자신의 과제에 대한 반성과 문제 해결을 위한 자기 주도적인 태도를 보이게 된다. 그리고 이와 같은 과정을 통해 학습자의 적극적인 참여를 통한 반성적 쓰기가 가능하게 된다. 다음으로 이와 같은 단계를 적용한 연구 분석 결과를 살펴보고자 한다.

IV. 연구 분석 결과

1. 항목별 피드백과 학습자 만족도 결과 분석

먼저, 문장 만들기 과정에 적용된 피드백의 만족도를 조사한 결과, ‘문자 피드백이 도움이 되었다(M=4.21)’, ‘완화된 형태의 동료 피드백이

도움이 되었다(M=4.10)'가 높게 나타났다. 이를 통해 문장 만들기 과정에서 문자 피드백과 완료된 동료 피드백에 대해 전반적으로 긍정적으로 평가하고 있음을 확인할 수 있다. 각 항목에 대한 평균과 표준편차 분석 결과는 다음의 표와 같다.

〈표 11〉 '문장 만들기'에서의 피드백 만족도 결과

항목	N	M	SD
문자 피드백이 도움이 되었다.	29	4.21	0.695
문서 작성 프로그램을 활용한 피드백이 도움이 되었다.	29	3.90	0.640
교사 학생 면담 일대일 피드백이 도움이 되었다.	29	3.43	0.752
완료된 형태의 동료 피드백이 도움이 되었다.	29	4.10	0.736

세부적으로 문장 만들기에 대한 피드백이 학습자의 작문 능력 향상에 긍정적인 영향을 주었느냐는 질문에 '매우 도움이 된다'가 62.2%, '도움이 된다'가 31%, '보통이다'가 6.8%로 나타났다. 따라서 학습자들은 문장 만들기에 대한 피드백 진행에 대하여, 전반적으로 높은 만족도를 보인 것으로 판단된다. 다만, '교사 학생 면담 일대일 피드백(M=3.43)'에 대한 부분은 추후 FGI를 통해 살펴보고자 한다.

다음으로, 단락 구성하기 과정에서 적용된 피드백의 만족도를 조사하였다. 조사 결과, '완료된 형태의 동료 피드백이 도움이 되었다(M=4.52)', '일대일 피드백이 도움이 되었다(M=4.07)'가 높게 나타났다. 이를 통해 문장 만들기 과정에서는 완료된 동료 피드백과 일대일 피드백에 대해 전반적으로 긍정적으로 평가하고 있음을 확인할 수 있다. 각 항목에 대한 평균과 표준편차 분석 결과는 다음의 표와 같다.

〈표 12〉 ‘단락 구성하기’에서의 피드백 만족도 결과

항목	N	M	SD
문자 피드백이 도움이 되었다.	29	3.28	0.841
문서 작성 프로그램을 활용한 피드백이 도움이 되었다.	29	3.45	0.686
교사 학생 면담 일대일 피드백이 도움이 되었다.	29	4.07	0.651
완화된 형태의 동료 피드백이 도움이 되었다.	29	4.52	0.509

세부적으로 단락 구성하기에 대한 각각의 피드백이 학습자의 작문 능력 향상에 긍정적인 영향을 주었느냐는 질문에 ‘매우 도움이 된다’가 79.3%, ‘도움이 된다’가 17.3%, ‘보통이다’가 3.4%로 나타났다. 따라서 학습자들은 단락 구성하기에 대한 피드백 진행에 대하여, 전반적으로 높은 만족도를 보인 것으로 판단된다.

마지막으로, 긴 글 쓰기 과정에서 적용된 피드백의 만족도를 조사하였다. 조사 결과, ‘일대일 피드백이 도움이 되었다(M=4.79)’, ‘완화된 형태의 동료 피드백이 도움이 되었다(M=4.48)’가 높게 나타났다. 이를 통해 긴 글 쓰기 과정에서는 일대일 피드백과 완화된 동료 피드백에 대해 전반적으로 긍정적으로 평가하고 있음을 확인할 수 있다. 각 항목에 대한 평균과 표준편차 분석 결과는 다음의 표와 같다.

〈표 13〉 ‘긴 글 쓰기’에서의 피드백 만족도 결과

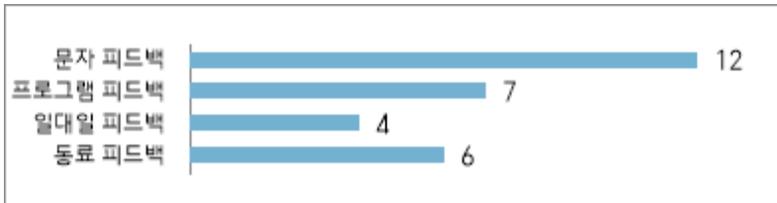
항목	N	M	SD
문자 피드백이 도움이 되었다.	29	3.03	0.626
문서 작성 프로그램을 활용한 피드백이 도움이 되었다.	29	3.10	0.618
교사 학생 면담 일대일 피드백이 도움이 되었다.	29	4.79	0.412
완화된 형태의 동료 피드백이 도움이 되었다.	29	4.48	0.574

세부적으로 긴 글 쓰기에 대한 피드백이 학습자의 작문 능력 향상에 긍정적인 영향을 주었느냐는 질문에 ‘매우 도움이 된다’가 93.2%, ‘도움이 된다’가 3.4%, ‘보통이다’가 3.4%로 나타났다. 따라서 학습자들은 단락 구성하기에 대한 피드백 진행에 대하여, 전반적으로 높은 만족도를 보인 것으로 판단된다.

2. 항목별 피드백에 대한 선호도 분석

항목별 만족도 분석과 함께 항목별 피드백에 대한 선호도를 함께 분석하였다. 선호도는 만족도의 수치와 대부분 일치하였지만 경우에 따라, 만족도는 긍정적이지만 선호하지는 않는다는 응답도 확인할 수 있었다. 해당 이유에 대해서는 추후 FGI를 통해 살펴보고자 한다.

먼저, 문장 만들기에 대한 학습자 피드백 선호도는 다음과 같다.

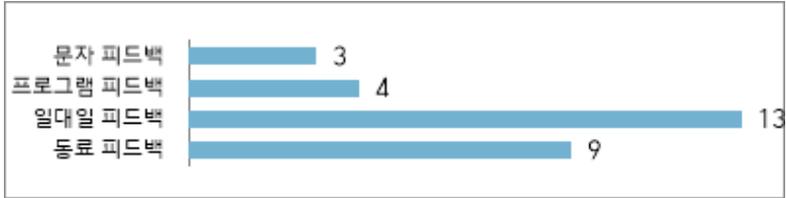


(그림 7) 문장 만들기에 대한 학습자 피드백 선호도

위의 그림에서 가장 높은 선호도는 문자 피드백이며, 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백과 동료 피드백은 비슷한 수준의 선호도를 기록하였다. 이와 같은 선호도가 나타난 것은, 문장 만들기 피드백의 경우 어휘와 문법의 활용이 명시적으로 제공되는 것이 학습적으로 더 효과가 높다고 생각하는 데에 기인한 것으로 여겨진다. 다음으로 단락 구성

하기에 대한 선호도이다.

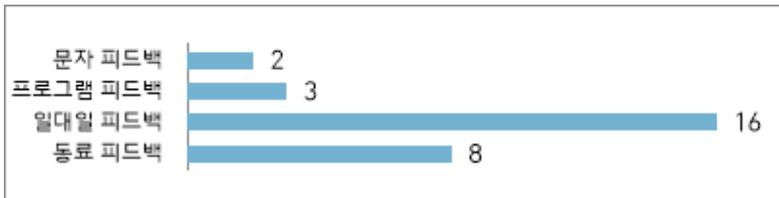
단락 구성하기에 대한 학습자 피드백 선호도는 다음과 같다.



(그림 8) 단락 구성하기에 대한 학습자 피드백 선호도

단락 구성하기의 경우 만족도는 완화된 형태의 동료 피드백이 일대일 피드백에 비해 더 높은 수치를 기록하였으나, 선호도의 경우 일대일 피드백이 우위를 차지했다. 반면에 문자 피드백과 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백의 경우 낮은 선호도를 보였다. 학습자마다 각각의 이유가 있을 것으로 사료되어 해당 이유에 대해서는 추후 FGI를 통해 살펴보고자 한다. 마지막으로 긴 글 쓰기에 대한 선호도를 살펴보고자 한다.

이긴 글 쓰기에 대한 학습자 피드백 선호도는 다음과 같다.



(그림 9) 긴 글 쓰기에 대한 학습자 피드백 선호도

이긴 글 쓰기에 대한 선호도는 일대일 피드백이 가장 높았고, 다음은 동료 피드백이었다. 그리고 문자 피드백과 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백에 대한 선호도가 가장 낮게 나타났다. 이는 학습자 만족도와

일치하는 결과이기도 하다. 해당 이유에 대해서는 추후 FGI를 통해 살펴보고자 한다.

1) 피드백에 대한 정의적 측면

문장 만들기, 단락 구성하기, 긴 글 쓰기에 제공된 각각의 피드백에 대한 학습자의 정의적 측면을 알아보기 위하여 불안감 해소의 측면과 자신감 향상의 측면으로 나누어 다음과 같은 내용으로 설문을 진행하였고, 그 결과를 분석하였다.

〈표 14〉 피드백을 통한 정의적 측면의 불안감 해소 결과

항목	N	M	SD
문자 피드백이 글쓰기 불안감 해소에 도움이 되었다.	29	3.06	0.650
문서 작성 프로그램을 활용한 피드백이 글쓰기 불안감 해소에 도움이 되었다.	29	2.75	0.689
교사 학생 면담 일대일 피드백이 글쓰기 불안감 해소에 도움이 되었다.	29	4.24	0.732
완화된 형태의 동료 피드백이 글쓰기 불안감 해소에 도움이 되었다.	29	4.41	0.739

위의 표에서 먼저, 각각의 피드백을 통한 글쓰기에 대한 불안감 해소 효과는 ‘완화된 동료 피드백이 글쓰기 불안감 해소에 도움이 되었다 (M=4.41).’, ‘일대일 피드백이 글쓰기 불안감 해소에 도움이 되었다 (M=4.24).’가 높게 나타났다. 이는 학습자 간 칭찬과 소통을 전제로 한 피드백이며, 자기 점검에 대한 효과가 반영된 부분이라 여겨진다. 다만, 문자 피드백과 관련되어서는 학습자의 글쓰기 불안감 해소를 위한 좀 더 구체적이고 확실한 방법이 추가적으로 필요할 것으로 사료된다. 다음은 각각의 피드백과 글쓰기에 대한 자신감 향상에 관한 내용이다.

〈표 15〉 피드백을 통한 정의적 측면의 자신감 향상 결과

항목	N	M	SD
문자 피드백이 글쓰기 자신감 향상에 도움이 되었다.	29	2.06	0.529
문서 작성 프로그램을 활용한 피드백이 글쓰기 자신감 향상에 도움이 되었다.	29	1.93	0.752
교사 학생 면담 일대일 피드백이 글쓰기 자신감 향상에 도움이 되었다.	29	4.68	0.541
완화된 형태의 동료 피드백이 글쓰기 자신감 향상에 도움이 되었다.	29	4.58	0.568

위의 표와 같이, 피드백을 통한 글쓰기에 대한 자신감 향상은 ‘일대일 피드백이 글쓰기 자신감 향상에 도움이 되었다(M=4.68).’로 나타났고, ‘완화된 형태의 동료 피드백이 글쓰기 자신감 향상에 도움이 되었다(M=4.58).’로 나타났다. 반면에 문자 피드백과 문서 작성 피드백에 대한 항목은 낮은 수치를 기록하였다. 물론 해당 항목에 대해서 상대적인 평가가 적용되었을 가능성을 적용하더라도, 이 부분에 대해서는 추후 깊이 있는 논의가 필요하다고 여겨진다.

2) 인지적 측면

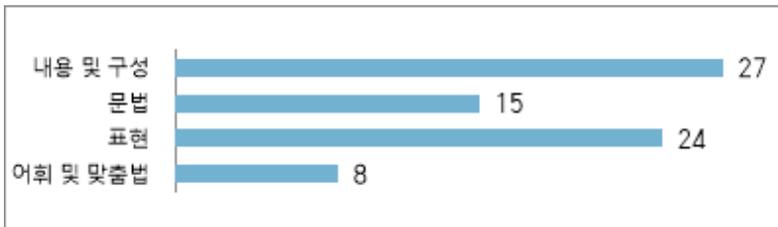
다음으로, 학습자의 쓰기 능력 향상과 관련된 인지적 측면의 항목별 결과를 살펴보고자 한다. 피드백의 도움 정도에 따라 다음과 같은 질문을 하였고, 그에 대한 응답을 분석하면 다음과 같다. 피드백의 도움 정도는 ‘일대일 피드백이 도움이 되었다(M=4.82).’, ‘동료 피드백이 도움이 되었다(M=4.68).’로 나타났다. 그리고 ‘문자 피드백이 도움이 되었다(M=3.17).’, ‘문서 작성 프로그램이 도움이 되었다(M=3.13).’로 나타났다. 앞선 결과의 내용을 통해, 일대일 피드백과 동료 피드백에 대한 학

습자 선호도와 만족도가 높았던 만큼 능력 향상의 도움 정도도 크다고 여기는 것으로 판단된다.

〈표 16〉 피드백을 통한 쓰기 능력 향상 결과

항목	N	M	SD
쓰기 능력 향상에 문자 피드백이 도움이 되었다.	29	3.17	0.889
쓰기 능력 향상에 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백이 도움이 되었다.	29	3.13	0.742
쓰기 능력 향상에 교사 학생 면담 일대일 피드백이 도움이 되었다.	29	4.82	0.384
쓰기 능력 향상에 완화된 형태의 동료 피드백이 도움이 되었다.	29	4.68	0.470

이후, 쓰기 능력 향상에 도움이 된 구체적인 구인이 무엇인지를 알아보고자 하였다. 이를 위하여 구인의 항목을 ‘내용 및 구성’, ‘문법’, ‘표현’, ‘어휘 및 맞춤법’으로 나누어 조사하였다. 그 결과는 다음의 [그림 10]과 같다.



(그림 10) 도움이 된 구인(복수 응답)

학습자들은 도움이 되는 구인에 대하여 ‘내용 및 구성’과 ‘표현’에서 많은 도움을 받았다고 응답하였다. 전체 응답(복수 응답) 74개 중 ‘내용 및 구성 36.5%’, ‘표현 32.4%’, ‘문법 20.3%’, ‘어휘 및 맞춤법 10.8%’로 나타났다. 해당 이유에 대해서는 추후 FGI를 통해 살펴보고자 한다.

3) 각 피드백의 활용적 측면

각 피드백의 활용적 측면에 관한 내용은, 각 피드백에 대한 긍정적인 점과 부정적인 점을 자유롭게 기술하도록 하였다. 먼저 긍정적인 의견은 24건으로 그 내용 중 일부를 살펴보면 다음과 같다.

〈표 17〉 피드백에 대한 긍정적인 반응

- “제출한 과제를 다양한 방법으로 피드백 받을 수 있어서 교수님의 관심을 받는 것이 좋았다.”
- “문장의 패턴이나 문장의 호응 등 글을 쓸 때 주의해야 하는 부분에 대해 잘 물랐는데, 일대일 피드백을 통해 어떻게 써야 하는지 알게 되었다.”
- “이론적으로 배우는 것이 아니라 내가 직접 작문을 많이 해 볼 수 있어서 실력 향상에 도움이 되었고, 다양한 피드백을 받는 과정에서 나를 단련시키는 기회가 되어서 좋았다.”
- “다른 학생의 과제도 함께 보면서 피드백을 한 부분이 좋았다. 내가 한 과제와 다른 학생이 한 과제를 비교할 수 있었고, 서로 좋은 의견도 주고받았다. 자기가 주의해야 할 점이 무엇인지 잘 알 수 있고, 모르는 부분도 배울 수 있어서 좋았고, 무엇보다 교수님이 이름을 말하지 않아서 좋았다.”

다음으로, 부정적인 의견은 총 8건으로 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

〈표 18〉 피드백에 대한 부정적인 반응

- “매주 과제가 너무 많아서 좀 힘들었다. 주말에는 좀 쉴 수 있었으면 좋겠다.”
- “컴퓨터로 한국어를 쓰는 게 너무 힘들었다. 아직 한국어 문서에 익숙하지 않다.”
- “과제 제출 기한이 너무 급하다고 생각한다. 수업 날 바로 내야 하는데 시간이 없다.”
- “피드백을 통해 부족한 점을 알 수 있어서 좋았지만, 다시 쓰기를 할 때는 스트레스를 정말 많이 받았다.”
- “일대일 피드백을 세 번 받았는데, 수업이 끝난 뒤에 다음 날에 실시간으로 시간을 맞추는 게 너무 힘들었다.”

학습자가 밝힌 반응을 통해 각각의 피드백이 갖는 활용적 측면의 내용을 살펴보았다. 각각의 피드백을 통해 학습자 스스로 글쓰기에 대한

도전의 기회를 얻을 수 있었다는 점과 피드백을 통해 자기 주도 학습이 가능한 영역에 대한 부분을 확인한 것은 본 연구의 가장 큰 성과 중 하나라 여겨진다. 다만, 시간적인 부분에 대해 아쉬움은 남는다. 15주 내내 강의실 안과 밖에서 피드백을 주고받는 것은 학습자의 학습 부담이 될 수 있는 부분이라 생각되지만, 글쓰기 능력 향상을 위해 어느 정도의 수고로움은 필요하다고 본다.

4) FGI를 통한 분석

FGI는 2021년 6월 12일(토) 오후 5시~7시까지 두 시간 동안 webex meeting을 통해 진행되었다. FGI에 대해서는 종강일 6월 8일(화)에 안내를 하였고, eClass 공지사항 항목을 통해 시간과 방법에 대해서도 공지하였다. 인터뷰 진행 당일 FGI 참여자는 3명이었고, 참여자의 기본 정보는 다음과 같다.

〈표 19〉 FGI 참여자의 기본 정보

이름	성별	학년	국적
P1	여	3	중국
P2	남	3	중국
P3	여	4	중국

FGI는 본 연구자가 준비한 질문지를 바탕으로 반구조화된 면담으로 진행하고자 하였고, 연구자가 준비한 질문은 ‘각 피드백의 선호도와 만족도’, ‘각 피드백의 정의적 측면’, ‘각 피드백의 인지적 측면’에 대한 내용으로 준비하였다. FGI는 학습자가 자유롭게 자기 생각을 말하는 방식으로 진행되었고, 필요에 따라 연구자의 개입이 이루어졌다. 인터뷰

내용 활용에 대해서는 참여자의 동의를 받았고, 면담의 전 과정을 녹화하여 면담 직후 필요 부분에 대해 전사를 하였다. FGI 인터뷰 응답을 위주로 정리하면 다음과 같다.

① 각 피드백의 선호도와 만족도

본 연구자는 FGI 참여자에게 각 피드백의 선호도와 만족도에 대해 질문을 하였다. 이에 대한 대답과 학습자 실력 향상과의 관련성에 대한 답변도 함께 들을 수 있었다. 해당 내용에 대한 전사 자료 중 학습자의 답변을 정리하면 다음과 같다²⁵⁾.

저는 이렇게 (각각의 피드백을 통해) 수업하는 게 재미는 있는데 좀 어려웠어요. WIFI도 끊길 때도 있고 (인터넷 기반 협업 도구에 접속해서) 그때 그때 해야 하는 것도 힘들고, 컴퓨터에 익숙하지 않아서 힘들었어요. 교실에서 직접 만나서 하면 좋이나 책이니까 어렵지 않은데, 따로 시간을 내는 게 좀 힘들었어요. 그런데 확실히 실력이 좋아지긴 한 것 같아요. (P1)

보통 중국에서는 대학생이 되면 노트북 같은 걸 사요. 그래서 그 전에 (대학 입학 전에는) 이런 기계를(노트북 및 인터넷 기반 협업 도구) 잘 안 써요. 아마 저처럼 익숙하지 않은 학생이 많아요. 그래서 아마 좀 힘들었어요. 익숙해지면 괜찮은데 처음이라 그랬을 거예요. 그런데 피드백 만족도는 진짜 높아요. 처음에는 좀 힘들었는데, 힘든 것보다 훨씬 더 도움이 된 것 같아요. (P2)

피드백을 받은 건 좋았어요. 제가 부족한 부분을 잘 알 수 있었고 쓰기 실력도 좋아지고, 그런데 지금 시기가 (코로나 때문에) 그래서 어쩔 수 없는데, 온라인으로 진행된 건 아직 교실에서 하는 게 더 익숙해서 그런지,

25) 전사 자료 중 학습자 답변의 괄호와 밑줄은 연구자에 의해 가공된 부분임을 밝힌다.

4학년이고 마지막 학기인데 그동안 교실에서 계속 수업을 했는데 그거랑 다르니까, 이번에 새롭게 뭘 하는 게 그래서 좀 힘들고, 저도 익숙하지 않았다고 해야 하나, 그래서 책으로 보고하면 더 잘할 수 있고 팀플레이 같은 것도 오프라인에서는 더 자연스러운데 그게 좀 아쉬웠어요. 개인적으로 만족도나 선호도는 높지만 아마 우리 반 친구들은 그래서 효과가 좀 부족하다고 생각했을지도 몰라요. (P3)

FGI 결과 피드백에 대한 만족도와 선호도는 높았지만, 인터넷 기반 학습 협업 도구의 활용, 문서 작성 프로그램의 활용에 대한 어려움을 겪는 것을 확인할 수 있었다. 긴 글 쓰기에서 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백에 대한 선호도가 낮은 이유 역시 같은 맥락으로 사료된다. 또한, 피드백을 통한 쓰기 능력 향상과의 연관성에 관한 질문에 대하여, 분명 효과는 있지만, 인터넷 기반 학습 협업 도구에 대한 답변이 추가되는 것으로 보아, 학습자에게 아직은 낮은 도구임을 확인할 수 있었다. 이 부분에 대해서는 교수자와 학습자 모두의 노력이 요구되는 부분이라 여겨진다.

② 각 피드백의 정의적 측면

다음으로 각 피드백의 정의적 측면과 관련된 내용의 인터뷰를 진행하였다. 해당 내용에 대한 전사 자료 중 학습자의 답변을 정리하면 다음과 같다.

저는 일대일 피드백을 할 때도 도움이 되었는데, 다른 학생의 피드백을 듣는 것이 진짜 도움이 많이 됐어요. 같은 주제로 쓴 글이니까 나랑 다른 생각이 무엇인지 알 수 있어요. 예문 같은 걸 보고 비슷하게 쓸 수도 있고 그런 부분이 좋았어요. 그리고 우리가 칭찬했잖아요. 그 칭찬을 들으니깐 자신감도 생기고 기분도 좋아지고 진짜 좋았어요. (P1)

가장 좋은 건 다른 학생의 생각을 알 수 있어서 좋았어요. (전체 피드백으로 보여 준 글은) 팀 활동을 할 때 같은 팀이었던 학생의 글인데, 처음에는 저랑 다른 의견이었어요. 그런데 (전체 피드백으로 보여 준 글이) 바뀌어 있어서, 저랑 생각이 비슷해진 것을 보고 (저도) 자신감을 얻었어요. (제가 쓴 글과) 비슷한 내용인 것을 확인해서 도움이 되었어요. 선생님이 고치라고 한 걸 잘 고친 것 같고, 저도 그 글을 칭찬하면서 제 글을 수정했는데, 그게 좋았어요. (P2)

저는 P1, P2랑 비슷한데 조금 다른데요. 도움이 된 건 맞는데, 저랑 다른 생각을 쓴 친구들 글을 제가 표시를 했는데요. 교수님께서 그 부분을 말씀해 주실 때 그걸 보고 도움이 된 것 같아요. 제가 생각하는 게 정답은 아닌데, (다른 학생의 내용이) 틀린 것도 아니지만, 친구들의 다른 좋은 것을 칭찬할 때 그걸 보고 아~ 내 생각이랑 같구나, 아니면 다르구나. 그런 걸 느꼈고, 제가 (해당 학습자의 텍스트를) 혼자 고친 거랑 교수님께서 고친 거랑 비교하면서 보니까 더 자신감도 생기고 도움이 된 것 같아요. 또, 다른 사람의 글을 잘못된 것을 말하는 건 좀 힘들잖아요. 그게 눈치도 보이고 그런 게 있는데 그걸 안 하고 스스로 하게 한 번 좋았어요. 불안감이나 그런 게 없어지는 데 도움 된 것 같아요. (P3)

FGI를 통해 일대일 피드백뿐만 아니라, 다른 학습자의 피드백에 함께 참여하여 관찰하는 과정을 통해 학습자 스스로 본인의 것으로 체득화한 경우가 있음을 확인할 수 있었다. 타인의 실수나 오류를 지적하는 것이 아닌, 칭찬을 통해 동료 학습자에게 자신감을 느끼게 하고, 본인이 생각하는 지적의 잣대를 자신의 텍스트에 적용하여 반성적 쓰기를 진행한 부분에서도 만족도가 높았던 것을 확인하였다.

일대일 피드백과 동료 피드백을 통해 정외적 측면의 불안감 감소와 자신감 향상의 효과를 확인할 수 있는 것은, 문자 피드백과 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백을 통해 얻을 수 없는 상호작용이 바탕이 되

었기 때문이라 사료된다. 상호작용을 통해 소통하는 과정에서 자신의 텍스트에서 나타나는 장·단점을 파악하고 반성적 쓰기를 위한 반성적 사고가 주요하게 작용하였다고 여긴다. 또한, 일대일 피드백의 경우, 교육 여건과 교육 상황에 따라 시간·공간의 제약이 발생할 수 있는데 이런 경우, 동료 피드백으로 변환하여 수업을 진행하는 것도 하나의 대안이 될 것이라 여겨진다.

③ 각 피드백의 인지적 측면

다음으로 각 피드백의 인지적 측면과 관련된 내용의 인터뷰를 진행하였다. 해당 내용에 대한 전사 자료 중 학습자의 답변을 정리하면 다음과 같다.

저는 문장 만들기는 잘 몰라도, 긴 글 쓰기에서 일대일 피드백이 그 내용 이랑 형식은 도움을 많이 받았어요. 내용을 어떻게 써야 하는지와 구성을 어떻게 하는 게 좋은 건지 그런 거를 많이 배운 것 같아요. 교수님을 만나서 (일대일 피드백을) 하는 시간이 좀 많으면 더 좋을 것 같아요. (P1)

일대일 피드백은 진짜 필요한 것 같아요. 저는 내용이랑 구성이랑 표현 이랑 혼자 하는 건 좀 어려운데 선생님이랑 같이 제 생각을 말하면서 이렇게 하니깐, 생각하는 걸 말하는 건 괜찮은데 그걸 쓰는 거는 아직 좀 힘들잖아요. 그런데 같이 이렇게 일대일로 하는 거는 좋았어요. 도움이 많이 됐어요. (P2)

저는 친구들 피드백을 제가 하면서 같은 문법인데 다른 문법으로 바꾸는 거랑, 비슷한 표현을 다르게 쓰는 방법을 배울 수 있었어요. 그냥 (교수님께서) 써서 주는 피드백도 괜찮은데 그것보다는 제가 말하면서 저도 배울 수 있는 형식으로 되는 게 더 좋다고 생각해요. 제 생각도 얘기할 수 있고

그러면서 더 많은 걸 배우는 것 같아요. 다른 친구들도 그런지는 모르겠지만 이렇게 여러 가지 방식으로 피드백을 받는 게 진짜 좋았어요. 교수님이 하는 것도 괜찮았고, 직접 인터넷으로 만나는 것도 좋았어요. (P3)

FGI를 통해 인지적인 부분에 관해서는 내용과 구성, 표현에 대한 전반적으로 높은 만족도가 나타났음을 확인할 수 있었다.

④ 각 피드백의 활용적 측면

마지막으로 15주간 진행된 강좌의 피드백의 활용적 측면에 대한 의견을 자유롭게 듣고자 하였다. 해당 내용에 대한 전사 자료 중 학습자의 답변을 정리하면 다음과 같다.

저는 우리 수업은 (교수님께서) 아버지처럼 배려해주고 잔소리도 많이 해 주는 느낌이 들었어요. 수업 시간에 한 활동이랑 과제 제출이랑 퀴즈랑 설문이랑 정말 많이 했잖아요. 저는 그게 잔소리 같은 느낌이 들었어요. 그런데 계속 (과제를) 하다 보니까 용기가 생겼고 교수님께서 신경을 많이 쓰고 있다는 걸 알 수 있었어요. 또 우리 의견도 잘 들어 주시고, 존중해 주셨어요. 과제 피드백을 자주 하니까, 그때그때 (피드백이) 다르게 있어서, (수업에 참여하기 위해) 우리가 우리를 맞추기 위해서 과제를 한 것 같아요. 다 같이 쓰기를 잘하기 위한 그런 분위기를 만들어서 자연스럽게 (참여) 할 수 있었어요. 이런 수업 방식은 제가 인정받는 것 같아서 좋은 것 같아요. (P1)

리포트 쓰기가 가장 어려웠는데, 저는 이 수업은 쓰기 능력을 배울 수 있었어요. 과제에 대한 피드백도 다양한 방식으로 해 주시고 피드백에 따라 고쳐 쓰기도 하라고 하셔서 실수를 통해 배울 기회였던 것 같아요. 자신감도 많이 생겼고 동기 부여도 많이 해 주셔서 참여를 더 잘할 수 있었어요. 그리고 강의 시간이 아닌데도 주말에 만나서 피드백을 받는 게 진짜 좋았

어요. 수업이 끝난 다음에는 보통 아무것도 안 하고 그러는데, 교수님이랑 시간을 정해서 다시 만나면 일대일 개인지도를 받는 기분도 들고, 스스로 공부하는 그런 분위기도 만들 수 있었던 것 같아요. 혼자 하려고 하면 잘 안 되는데 같이 할 수 있게 만들어 주셔서 좋았어요. (P2)

우리가 (피드백을) 네 개로 했잖아요. 저는 제 쓰기를 다 일대일로 피드백 받고 싶었는데, 그렇게 하지 못한 게 아쉬워요. 사람이 많고 시간이 부족해서 그런 건 이해를 하는데 그래도 좀 아쉬웠어요. 그런데 다른 친구들의 피드백을 보고 도움이 되었으니 괜찮아요. 그리고 다른 사람에게 칭찬하는 건 어색했는데 재미있었어요. 교실에서 직접 얼굴을 보고 하는 걸 생각하면 좀 부끄럽지만, 그래도 인터넷이라 그게 가능했어요. 칭찬을 받으니까 자신감도 생기고 그랬어요. 물론 적극적으로 참여하지 않은 사람도 있었지만, 저는 그래도 좋았어요. 쓰기를 잘하려면 이런 식으로 뭔가 일대일 그런 게 필요한 것 같아요. 시간을 따로 내는 게 부담스럽기는 하지만 그래도 실력이 좋아지는 거니까 참아야지요. (P3)

피드백과 관련된 강좌의 운영에 대해서는 FGI 참여자 모두 긍정적으로 여기고 있음을 확인할 수 있었다. 특히, ‘인정받는 느낌이 들었다 (P1)’는 대답은 학습의 주체가 학습자임을 상기시키는 대답이며, 이는 다양한 유형의 피드백이 학습자의 쓰기 능력 향상을 위한 동인으로 작용한다고 여겨진다. 또한, ‘혼자 하는 것이 쉽지 않은데 같이 할 수 있어서 도움을 받았다(P2)’는 대답과 ‘일대일 피드백을 더 받고 싶었다(P3)’는 대답은 글쓰기 피드백에서 학습자가 무엇을 원하는지 명확하게 보여주는 대답이라 할 수 있다. 두 시간 동안 진행된 FGI에서는 더 많은 다양한 의견이 나왔지만, 이를 바탕으로 본 연구의 의의를 찾을 수 있는 내용을 간단히 정리해 보았다.

- 첫째, 각 피드백은 각 과제의 형식에 따라 다양한 형태로 제공되는 것이 학습자 만족도와 선호도를 충족한다.
- 둘째, 일대일 피드백은 학습자의 내용 및 구성에 매우 긍정적인 효과를 주는 것을 확인하였다. 다만, 시간적 제약이 따른다는 한계를 갖는다. 이 부분에 대한 논의가 필요하다.
- 셋째, 동료 피드백은 오류의 지적이 아닌 칭찬으로 대체하고 오류 지적의 기준은 자신의 텍스트에 적용하는 것이 학습자의 정의적 측면에 긍정적으로 작용한다. 이를 자신의 실력 향상의 요소로 내재화할 수 있었다는 점은 유효한 시사점이다.
- 넷째, 학습자에게 강의 협업 도구(프로그램, 노트북 등의 전자기기 포함)의 활용은 여전히 낮은 영역이다. 이를 위해서는 교수자와 학습자 모두 노력을 해야 하며, 학습자 참여를 위한 공간 마련에 교수자의 노력이 요구된다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 비대면 온라인 교육 상황에서 이루어지는 한국어 쓰기 교육에 대하여 학부 유학생의 쓰기 능력 향상을 목적으로 다양한 형태의 피드백을 제공하고 설문 조사와 FGI를 통해 학습자들의 인식을 살펴보았다. 학습자들을 대상으로 제공한 피드백은 네 가지 형태로 각각, ‘문자 피드백’, ‘문서 편집 프로그램을 활용한 피드백’, ‘면대면 피드백’, ‘동료 피드백’이었으며, 전반적인 만족도와 선호도를 비롯하여 정의적, 인지적, 활용적 측면에서의 설문을 하였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 비대면 온라인 교육 상황에서 이루어진 각각의 피드백에 대한

전반적인 만족도는 높게 나타났으며, 그중에서도 문장 만들기에 대해서는 문자 피드백 만족도가, 단락 구성하기에 대해서는 완화된 형태의 동료 피드백 만족도가, 긴 글 쓰기에 대해서는 일대일 피드백 만족도가 높은 수치를 보였다. 이는 각각의 과제 유형에 따라 피드백을 달리 하는 것이 학습자의 만족도를 높이는 방법임을 확인할 수 있으며, 학습자 역시 과제의 유형에 따라 각각의 피드백에 의한 도움을 받는 정도에 차이가 있음을 유추할 수 있다.

또한, 항목별 피드백에 대한 선호를 비교해 보았을 때도 문자 피드백, 일대일 피드백에 대한 학습자 선호도가 높은 비율을 차지하였다. 전통적인 교실 환경에서 진행된 글쓰기 수업에서 L2 학습자는 교수자의 문자 피드백을 동료 피드백이나 교사 학생 면담 피드백보다 더 선호하는 것으로 나타났다(Leki, 1991; Zhang, 1995). 그렇지만 본 연구 결과에서는 피드백이 제공되는 텍스트의 유형 및 내용에 따라 면담 피드백과 동료 피드백의 선호도가 문자 피드백보다 더 높게 나타났다. 추후 교육 현장에서 피드백을 제공할 경우 이와 같은 점을 고려하여 친편일률적인 피드백이 아닌 학습자의 학습 여건과 과제의 유형 등을 고려한 가장 효과적인 형태의 피드백이 제공되어야 할 것이다.

둘째, 정서적 측면에 대한 분석을 통해 일대일 피드백과 동료 피드백이 글쓰기 자신감 향상과 불안감 해소를 이끌었음을 확인하였다. 이는 교수자와 학습자 간 소통을 전제로 한 일대일 피드백의 주요 사항인, 반성적 사고와 반성적 쓰기가 학습자의 학습 동기를 부여하는 데 효과적으로 작용하였음을 유추할 수 있다. 또한, 동료 피드백에서 제공된 장점 찾기와 칭찬하기를 통해 글쓰기에 대한 자신감이 형성되고 불안감이 해소된 것으로 판단된다.

셋째, 인지적 측면을 분석한 결과, 전반적으로 쓰기 능력 향상에 도움

이 되었다고 하였다. 그중에서도 일대일 피드백, 동료 피드백이 가장 높은 평균값을 보였으며, 도움이 된 구인으로는 내용 및 구성 영역과 표현 영역에서 가장 높은 수치를 기록하였다. 이는 L2 쓰기가 갖는 특징과도 연관성이 있는 것으로 여겨진다. 본래 L2 쓰기는 Weigle(2001)에서 밝힌 바와 같이 다양한 기능들이 표현되는 적절한 방식, 또는 사회적, 문화적으로 다른 문화권에서 독자에 대해 어떤 기대를 하고 있는지 인식하지 못하는 데서 오는 어려움이 크다 할 수 있다. 또한, 동기나 정서적인 요소가 중요하게 작용하기도 한다. 그런 점에서 교수자의 일대일 피드백은 교수자의 조언과 지도를 바탕으로 두고 이루어지는 것을 전제로 하기 때문에 일정 부분 교수자 의존도가 형성되는 과정을 통해 선행 문제에 대한 최소한의 해결책이 확보된다고 여겨진다. 그리고 이와 같은 요소는 곧 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상에 직·간접적으로 영향을 주고 있음을 시사한다. 동료 피드백 역시 이와 같은 개념으로 해석이 가능할 것이다.

넷째, 각 피드백의 활용에 대해 학습자들은 제출한 과제에 대해 다양한 방법으로 피드백을 받을 수 있었다는 점, 다양한 피드백을 통해 스스로 훈련의 기회가 된 점, 다른 학습자의 텍스트를 통해 성장할 수 있었다는 점 등을 긍정적으로 평가했다. 반면에 과제에 소요되는 시간에 대한 지적도 있었다. 시간이 너무 오래 걸리거나 과제 제출 기한이 짧은 것, 피드백을 받기 위해 따로 시간을 내야 하는 것 등에 대한 지적이다. 말하기와 달리 쓰기의 경우 학습자가 직접 과제를 수행하여 텍스트를 생산한 후에 해당 텍스트를 바탕으로 피드백이 이루어지기 때문에 이 부분은 쓰기 교육이 갖는 어쩔 수 없는 한계일 수 있다. 다만, 과제 수행을 위하여 소요되는 시간을 줄이기 위해서는 좀 더 세밀한 과제 수행 단계의 설정이 요구된다고 여겨진다.

끝으로 FGI 분석을 통해 학습자의 응답을 확인하였다. 먼저, 학부 유학생의 경우에는 대학에 진학하면서 인터넷 기반 협업 도구를 활용하기 때문에 다양한 인터넷 협업 도구의 활용에서 다소 부담을 느끼는 부분이 있었다는 응답이 있었다. 다음으로, 피드백과 관련해서는 전반적인 만족도를 보였으며 특히, 일대일 피드백과 동료 피드백에 대해 정의적, 인지적 측면 모두 긍정적인 반응을 보였다. 그중에서도 일대일 피드백을 통해 쓰기에 대한 자신감을 느꼈으며, 교수자의 독려로 해당 강좌에 적극적으로 참여할 수 있었다고 하였다. 마지막으로 다양한 피드백을 통해 학습자와 소통하기 위해 노력하는 학습자에 대한 교수자의 관심에 대해 큰 만족감을 느꼈으며, 교수자가 관심을 두고 강의에 열성적으로 임했기 때문에 학습자들도 교수자의 기대에 부응하고자 열심히 할 수밖에 없었다는 대답을 하였다.

본 연구의 목적은 학부 유학생 대상 한국어 글쓰기 강좌에서 한국어 학습자의 작문 능력 향상을 목표로 문자 피드백, 문서 작성 프로그램을 활용한 피드백, 일대일 피드백, 완화된 형태의 동료 피드백을 각각 적용하고, 그 효과를 사례로 밝히는 데에 있다. 연구 결과 각각의 피드백은 과제의 유형에 따라 만족도, 선호도, 정의적 요소, 인지적 요소 등이 각각 달리 나타남을 확인하였다. 따라서 학부 유학생을 대상으로 하는 한국어 글쓰기 강좌에서는 과제의 유형에 따라 다양한 형태의 피드백을 제공하는 것이 학습자의 작문 학습에 효과적이라는 것을 확인하였다.

다만, 이와 같은 피드백이 학습자의 작문 능력 향상과 만족도, 선호도, 정의적 요소 등에 긍정적인 영향을 주는 반면에, 교수자와 학습자의 시간에 대한 부담이 크다는 것을 한계로 제시한다. 평균 20학점 정도를 수강하는 학습자들이 교과 외에 피드백을 위한 별도의 시간을 활용해야 하며, 교수자 역시 그리하여야 한다. 피드백을 위한 노력과 공을 많

이 들이는 만큼 피드백을 반영한 학습자의 결과물은 분명 좋아질 것이나, 교수자와 학습자 간 시간 활용 정도와 효용에 대한 타협이 요구되는 부분이다.

물론, 본 연구자는 학습자의 작문 능력 향상과 학습자 결과물의 완성도를 높이기 위해서는 교수자가 다소 무리를 하더라도 시간적인 부담을 갖고 학습자에게 피드백을 제공하는 것이 필요하며, 학습자 역시, 본인의 실력 향상을 위해서는 그만큼에 해당하는 노력을 기울이는 것은 당연하다고 여긴다. 다만, 타협점의 정도는 학습자의 교과에 대한 관심과 교육적 상황에 따라 달라질 것으로 여긴다. 학습자가 처한 현실적인 상황을 고려하여 본 연구의 내용을 적용한다면 효율적인 교실 운영이 가능하리라 여긴다.

2021년 11월, ‘위드 코로나’ 시대의 서막이 열리며 단계적 일상 회복에 대한 논의가 시작되었다. 이런 상황에서 우리 교육계는 블렌디드 러닝 교육 환경을 당연하고 자연스럽게 받아들일 수밖에 없게 되었다. 이와 같은 새로운 시대에, 본 연구를 계기로 대면·비대면 교육 환경을 고려한 다양한 형태의 피드백 관련 연구가 진행되고, 학습자의 작문 능력 향상을 위한 의미 있는 논의가 꾸준히 이어지기를 기대한다.

【참고문헌】

- 강관숙, 「온라인 플랫폼 기반 발표 과제실행을 위한 캡스톤 디자인 모형 연구: 학문목적 외국인 유학생들에 적용 방안」, 『문화와융합』 제43집 9호, 한국문화융합학회, 2021, pp.23-52.
- 강소영, 「학부 유학생 대상 대학 글쓰기 온라인 강의 사례 및 개선 방안 - K대학교 <글쓰기2>, <성찰과 표현> 교과목을 중심으로」, 『한국문예창작』 제19집 3호, 한국문예창작학회, 2020, pp.219-249. DOI: 10.47057/jklcw.2020.50.09
- 강현경, 「동료 피드백이 한국어 학습자의 쓰기에 미치는 영향 연구」, 한국외국어대학교 석사논문, 2008.
- 권유진, 「모듈별 피드백 제공 훈련이 한국어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사논문, 2012.
- 김미선, 「비대면 교양 학문 수업 사례와 개선 방안」, 『한민족어문』 제91집, 한민족어문학회, 2021, pp.113-146. DOI: 10.31821/HEM.91.5
- 김민정, 「교사 피드백과 동료 피드백이 한국어 다시 쓰기에 미치는 영향 비교」, 이화여자대학교 석사논문, 2008.
- 김세영, 「교사 피드백 후 학습자의 다시쓰기가 한국어 쓰기 능력의 정확성 향상에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사논문, 2009.
- 김정숙, 「내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안」, 『한국어교육』 제20권 1호, 국제한국어교육학회, 2009, pp.23-44.
- 김정애, 「과정 중심의 한국어 쓰기 교육 방안: 피드백을 이용한 다시 쓰기 전략을 중심으로」, 이화여자대학교 석사논문, 2000.
- 김진영, 「교사의 피드백 유형이 한국어 문법 항목의 오류 감소에 미치는 영향: '-아/어 있-'과 '-고 있-'」, 이화여자대학교 석사논문, 2014.
- 김현주, 「외국인 학부생의 비대면 한국어 수업 경험에 대한 탐색: 줌(Zoom)을 활용한 실시간 온라인 수업을 중심으로」, 『인문사회21』 제11권 4호, 아시아문화학술원, 2020, pp.1679-1692.
- 나원주, 「한국어 쓰기 피드백 지침서 개발 연구: 메타 분석과 실천적 실행 연구를 바탕으로」, 이화여자대학교 박사논문, 2019.
- 노혜남, 「내용 피드백을 통한 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상 방안 연구」, 경희대학교 석사논문, 2008.

- 동 동, 「한국어 쓰기 교육에서의 교사 피드백 효과 연구: 중국인 학습자 쓰기의 내용 및 형태 정확성 향상을 중심으로」, 경희대학교 석사논문, 2016.
- 박민신, 「텍스트 응집성 중심의 한국어 쓰기 피드백 방안 연구」, 『한국언어문화학』 제10권 2호, 국제한국언어문화학회, 2013, pp.71-98.
- 박연희, 「한국어 쓰기에서 교사의 피드백 유형이 문법 오류 수정에 미치는 영향 연구 : 직접 피드백과 간접 피드백을 중심으로」, 고려대학교 석사논문, 2009.
- 박영지, 「한국어 쓰기 과정에서의 동료 피드백 선행 교육 방안」, 고려대학교 석사논문, 2009.
- 박지미, 「한국어 학습자의 쓰기불안 해소를 위한 말하기 활동 연계 방안 연구: 학문 목적 한국어 학습자를 중심으로」, 한성대학교 석사논문, 2019.
- 박진철 · 장지영, 「온라인 한국어 쓰기 수업에서의 동료 피드백에 대한 만족도 연구 - Zoom을 활용한 과정 중심 쓰기 수업을 중심으로 -」, 『외국어로서의 한국어 교육』 제59집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2020, pp.181-200. DOI: 10.21716/TKFL.59.7
- 박주현, 「교사 피드백 방법이 한국어 학습자 작문의 형태 오류 감소에 미치는 영향」, 『한국어교육』, 제18권 1호, 국제한국어교육학회, 2007, pp.131-154.
- 배의순, 「한국어 쓰기 과정에서 동료 피드백 효과 연구」, 영남대학교 석사논문, 2014.
- 서정민, 「쓰기 전 단계에서의 교사 피드백이 한국어 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향」, 고려대학교 석사논문, 2015.
- 서효원, 「한국어 교재의 시각화 방안에 대한 고찰: 시각적 입력 강화와 전경화를 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 제18집 15호, 학습자중심교과교육학회, 2018, pp.713-740.
- _____, 「상호적 쓰기 전략과 텍스트 재구조화를 통한 한국어 쓰기 교육 연구 - 한국어 고급과정 수업 사례를 중심으로 -」, 『외국어교육연구』 제33집 2호, 한국외국어대학교 외국어교육연구소, 2019, pp.189-227. DOI: 10.16933/sfle.2019.33.2.189
- _____, 「대화주의 접근을 바탕으로 한 한국어 작문 지도 연구: 단계별 첨삭 지도 모형을 중심으로」, 한국외국어대학교 박사논문, 2020a.
- _____, 「실시간 온라인 교육 상황에서 반성적 글쓰기를 통한 한국어 쓰기 교육 방안」, 『교육연구』 제79집, 성신여자대학교 교육문제연구소, 2020b, pp.123-144. DOI: 10.17253/swueri.2020.79.006
- 설수연, 「서면으로 제공되는 수정적 피드백 제 2언어 적성 및 학습자 태도가 한국어

- 조사 습득에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사논문, 2011.
- 송은정, 「쓰기 피드백 유형에 따른 한국어 학습자 향상도 연구」, 한국의국어대학교 석사논문, 2007.
- 송운옥, 「교사 피드백 유형이 여성결혼이민자의 쓰기 능력 향상에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사논문, 2014.
- 신아다, 「교사 피드백이 한국어 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향: 문법 항목을 중심으로」, 영남대학교 석사논문, 2010.
- 이지영, 「교사 피드백을 통한 중국인 학습자의 한국어 글쓰기 능력 향상 방안 연구」, 경희대학교 석사논문, 2015.
- 이지혜, 「교사의 피드백 유형이 한국어 학습자의 쓰기 능력에 미치는 영향 연구: 피드백 내용과 학습자의 알아차리기 활동을 중심으로」, 경인교육대학교 석사논문, 2017.
- 이진주, 「특정 항목을 대상으로 한 집중 피드백이 한국어 학습자의 문법적 정확성에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사논문, 2011.
- 임형욱, 「한국어 쓰기에서 학습자 간 상호평가적 협의와 수정 양상 연구」, 고려대학교 석사논문, 2013.
- 장미정 · 유민애 · 오선경 · 이아름 · 박정은, 「외국인 유학생 대상 e-PBL 대학 글쓰기 수업 사례 연구」, 『한국어교육』 제32집 3호, 국제한국어교육학회, 2021, pp.189-227. DOI : 10.18209/iakle.2021.32.3.189
- 장지영, 「실시간 피드백을 활용한 온라인 한국어 쓰기 수업 방안 연구 - 과정 중심 쓰기를 중심으로」, 『리터러시연구』 제11집 6호, 한국리터러시학회, 2020, pp.405-433. DOI : 10.37736/KJLR.2020.12.11.6.13
- 장홍련, 「한국어 쓰기 교수에서의 피드백의 양상과 효과에 관한 연구」, 영남대학교 박사논문, 2016.
- 전미화 · 윤지원, 「한국어 쓰기 교육에서의 내용 피드백 제시 방안 연구」, 『한국언어문화학』 제13집 1호, 국제한국언어문화학회, 2016, pp.137-161. DOI : 10.15652/ink.2016.13.1.137
- 진제희, 「외국인을 위한 한국어 수업 대화 분석」, 커뮤니케이션북스, 2006.
- 정영애, 「협력학습을 통한 학문 목적 한국어 학습자의 보고서 쓰기 교육 방안: 공학 계열의 제안서를 중심으로」, 『국어교과교육연구』제19집, 국어교과교육학회, 2011, pp.313-342.

- 정현정, 「교사의 피드백이 한국어 학습자의 쓰기에 미치는 영향에 관한 연구」, 영남대학교 석사논문, 2015.
- 정혜란, 「이메일을 통한 수정적 피드백이 학문 목적 한국어 학습자의 작문에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사논문, 2013.
- 최연희 · 전은실 · 이경림 · 김지은 · 진수경 · 박성희, 『영어 쓰기 교육론 원리와 적용』, 한국문화사, 2009.
- Bitchener, J. & Storch, N., *Written corrective feedback for L2 development*, Bristol, England : Multilingual Matters, 2016.
- Cole, P. & Chan, L., *Teaching principles and practice*, New York : Prentice Hall, 1987.
- Ferris, D., The influence of teacher commentary on student revision, *TESOL Quarterly* 31, 1997, pp.315-339.
- Ferris, D., Responding to writing. In Kroll, B., (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*, Cambridge University Press, 2003, pp.119-140.
- Ferris, D. & Hedgcock, J., *Teaching ESL composition : Purpose, process, and practice* (2nd ed.), Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2005.
- Goldstein, L., *Teacher written commentary in second language writing classrooms*, Ann Arbor : University of Michigan Press, 2005.
- Hyland, F., The impact of teacher written feedback on individual writers, *Journal of second Language Writing* 7, 1998, pp.255-286.
- Hyland, F. & Hyland, K., Contexts and issues in feedback on L2 writing : An introduction, In Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.), *Feedback in second language writing*, Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
- Hyland, K., *Second language writing*, Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
- Jefferson, G., Side Sequences, In D.N. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*, New York, NY : Free Press, 1972, pp.294-451.
- Lalande, J., Reducing composition errors : An experiment, *The Modern Language Journal* 66(2), 1982, pp.140-149.
- Leki, I., The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes, *Foreign Language Annals* 24, 1991, pp.203-218.
- Sommers, N., Between the drafts, *College Composition and Communication* 43, 1992, pp.23-31.

- Tribble, C., *Language Teaching : Writing*, Oxford : Oxford University Press, 2003.
- Tribble, C., *Language Teaching : Writing*, Oxford : Oxford University Press, 2003. (김지홍 역, 『Writing 쓰기』, 범문사, 2003.)
- Truscott, J., The case against grammar correction in L2 writing classes, *Language Learning* 46, 1996, pp.327-369.
- Weigle, S., *Assessing Writing*, Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
- Weigle, S., *Assessing Writing*, Cambridge : Cambridge University Press, 2001. (정희모 · 김성숙 · 유혜령 · 서수현 옮김, 『쓰기 평가』, 글로벌콘텐츠, 2017.)
- Williams, J., *Teaching writing in second and foreign language classrooms*, Boston, MA : McGraw-Hill, 2005.
- Zamel, V., Responding to student writing, *TESOL Quarterly* 16(2), 1985, pp.79-101.
- Zhang, S., Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class, *Journal of Second Language Writing* 4, 1995, pp.209-222.

Abstract

A Case Study of Feedback in an Untact Writing Class for Foreign Undergraduate Students

- Focused on a Korean Composition-related Subject at H. University -

Seo, Hyo-won

The purpose of this study was to improve learners' writing skills in an untact writing class for foreign undergraduate students by applying 'text feedback', 'feedback using word processing software', 'online one-on-one interview feedback', and 'peer feedback in a modified form' according to the type of assignment and to reveal the effects through the case. First, this study applied the relevant differently each time, according to the curriculum contents, including 'completing sentences', 'organizing paragraphs', and 'long writing', proceeding with a Korean writing class developed for foreign undergraduate students at H. University for 15 weeks. After the completion of the 15-week class, a survey was conducted on the learners' satisfaction with and preference for feedback, affective aspect, cognitive aspect, and practical aspect. Their awareness about the improvement of their writing skills according to the feedback was investigated through an in-depth group interview. As a result, it was found that there was a high level of satisfaction with and preference for a variety of feedback provided during the untact writing class for foreign undergraduate students. Additionally, in the affective, cognitive, and practical aspects, the application of each feedback generated positive results in improving their writing skills. Last, it was found through the in-depth group interview that using the products of their writing, as well as applying different feedback to each of them was beneficial for improving their writing skills in the context of untact education.

Key Words : Untact writing, Korean writing, Feedback, interaction, Reflective thinking, Reflective writing, COVID-19

서효원

소속 : 한국외국어대학교 KFL학부 강사

전자우편 : brains_report@naver.com

이 논문은 2021년 11월 09일 투고되어
2021년 12월 21일까지 심사 완료하여
2021년 12월 28일 게재 확정됨.