

대학생의 글쓰기 태도 구성요인 및 쓰기 수행과의 관계 탐색

윤초희(尹蕉熙)*

이성흠(李聖欽)**

논문 요약

고등교육 맥락에서 글쓰기는 학문적 의사소통뿐만 아니라 지식생산 및 사고력 개발활동의 일환으로서 오랫동안 교수·평가적 도구로 사용되어 왔다. 대학생을 위한 글쓰기강좌는 계속적으로 늘어나고 있지만, 아직까지 글쓰기교육은 전통적인 인지주의 모형에 입각하여 순차적이고 독립적인 절차와 기술을 가르치는 활동으로 개념화되고 있다. 그러나 최근에 부각되고 있는 ‘글쓰기 접근(approach to writing processes)’ 모형은 학생들의 글쓰기 수행을 강화하기 위해 글쓰기에 대한 학생들의 신념(글쓰기란 무엇인가? 무엇을 목적으로 하는가?)과 이에 따른 글쓰기 전략을 우선적으로 변화시킬 필요가 있음을 강조한다. 결국 글쓰기 수행은 저자가 글쓰기를 어떻게 개념화하고 어떤 신념으로 어떻게 접근하는가에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 이러한 관점에 기초하여, 이 연구는 대학생들이 글쓰기에 대해 가지고 있는 신념과 전략들을 탐색하고, 이들 태도요인이 쓰기 수행을 예측해주는지를 분석하고자 하였다. 연구를 위해 서울의 한 종합사립대학교에 재학 중인 학생 303 명이 참여하였다. 글쓰기 접근을 측정하기 위하여 심층적 접근(deep writing)과 표층적 접근(surface writing)을 인지적 정서적 차원에서 구조화한 IPCC(the Inventory of Processes in College Composition)를 사용하였으며, 이 검사에서의 점수와 에세이 산출물 및 글쓰기강좌 성적과의 관련성을 분석하였다. 분석결과, 대학생의 글쓰기 접근은 5가지 심층적 접근(쓰기효능감, 학습도구로서의 글쓰기, 독자민감성, 의미구성, 반추/교정 접근)과 3가지 표층적 접근(즉흥성/무계획성, 외재적 동기, 규칙준수)으로 분리되어 나타났으며, 모든 심층적 접근은 규칙준수를 제외한 모든 표층적 접근과 부적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 이들 하위 요인 중 반추/교정 접근과 독자민감성은 에세이 산출물의 질을 정적으로 예측하고, 반추/교정 접근과 규칙준수는 글쓰기강좌 전체 성적을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 표층적 접근인 규칙준수가 글쓰기강좌 성적을 예측하는 변인으로 나타난 결과는 학습에 대한 정보처리이론의 관점을 가진 학습자가 성적으로 우수한 경향이 있는 우리나라 교육환경의 독특성을 반영하는 것이다. 연구결과를 기반으로 대학에서의 글쓰기교육을 위한 시사점이 제시되었다.

주요어: 글쓰기 신념, 글쓰기 전략, 글쓰기 접근, 쓰기 수행

* 제1저자 동국대학교 교육학과 부교수

** 한국외국어대학교 교육대학원

I. 서론

문식성(literacy)의 의미는 그 역사적 발전과정에서 진화를 거듭해왔다(Langer, 1991). 특히 오늘날의 지식사회에서 글을 쓴다는 것은 중요한 계약서에 서명을 하거나 자신의 생각을 표현하고 전달하는 것 이상의 활동을 의미한다. 어떤 이에게 글이란 자신의 내면을 비추는 거울이며, 또 어떤 이에게 글은 자신의 생각을 전달하는 매체이다. 혹자는 자신의 삶을 성찰하거나 사유하기 위해 글을 쓰지만, 혹자는 진행 중인 사회적 담론에 참여하거나 이에 반응하기 위해 글을 쓴다(Dyson, 1995). 생각을 표현하고 전달하는 매체로서의 글은 오랫동안 교육의 장에서 하나의 중요한 의사소통의 도구로 간주되어 왔다. 특히 대학에서의 글쓰기는 주로 학문적 탐구 과정에서 얻은 아이디어나 지식을 타인에게 전달하는 '학문적 의사소통(academic communication)'의 도구로서 강조되어 왔으며, 따라서 글쓰기교육도 이러한 능력의 향상에 초점을 맞추고 있다.

전통적 의미에서의 '의사소통'은 주로 저자(송신자)-독자(수신자) 간에 발생하는 일방적(one-way)인 소통을 의미하였다(Lotman, 1988). 일방적 의사소통에서는 저자의 의도를 독자에게 정확하게 전달하는 것이 목표이며, 글이란 저자의 생각을 독자에게 전달하는 일종의 '도관(conduit)'으로 비유된다(Reddy, 1979). 전통적 의사소통 이론과 맥을 같이 하는 것이 글쓰기교육에 대한 인지주의적 관점이다. 인지주의적 관점은 글쓰기 과정에서 발생하는 개인의 인지적 행동 양상에 관심을 가지며, 쓰기교육으로 글쓰기와 관련된 특정 기술들을 가르치는 처방적 방법을 강조한다(Flower & Hayes, 1979; Scardamalia & Bereiter, 1986). 즉, 쓰기교육은 계획하기, 글쓰기 전략 개발하기, 경험을 글로 전환하기(translate), 교정하기 등의 순차적이고 독립적인 절차와 기술을 가르치는 활동으로 개념화된다(Flower & Hayes, 1979). 이러한 기술 중심의 쓰기교육(skill-oriented writing instruction)에서는 모든 글쓰기 맥락(예컨대, 교과영역, 과제유형, 저작활동에 대한 작가의 관점뿐만 아니라 쓰기활동이 이루어지는 교육환경을 포괄하여)을 동일한 성질을 지닌 것으로 전제하며, 쓰기활동에 대한 저자의 이해와 무관하게 동일한 (기술)교육을 받으면 모두 우수한 글을 산출할 수 있다고 보고 있다.

그러나 글쓰기는 저자가 가지고 있는 언어능력, 주제와 관련된 지식의 양, 메타인지, 쓰기 기술과 같은 인지 및 언어적 요소만의 산물은 아니다. 쓰기 전략만 하더라도 작가가 쓰기활동을 어떻게 개념화하고 어떤 신념을 가지고 접근하는가에 따라 달라질 수 있으므로(Hounsell, 1997; Lavelle & Zuercher, 2001), 전반적인 쓰기 수행의 향상을 위해서는 기능적 측면뿐만 아니라 글쓰기에 대한 저자의 이해와 신념 또한 변화시킬 필요가 있다. 이 연구는 대학생을 대상으로, 이들이 쓰기활동을 이해하는 방식(신념)과 쓰기활동을 위해 사용하는 전략들을 탐색하고, 신념과 전략을 크게 '접근(approach)'이라는 개념으로 통합하여 이러한 접근이 쓰기 수행과 어떤 관련이 있는지를 보고자 한다. 이러한 두 가지 목적을 위해 미국에서 개발된 글쓰기 접근 검사의 요

인구조를 탐색하고, 도출된 하위 요인들 중 어떤 요인이 실질적으로 쓰기 수행과 관련이 있는지를 분석하고자 하였다. 첫 번째 문제는 대학생의 글쓰기 접근의 구성요인을 밝히고자 하는 것이므로 다양한 전공영역을 포괄하는 일반 대학생을 연구대상으로 하며, 두 번째 문제는 특히 글쓰기 경험이 부족한 공대 학생을 대상으로 이들의 쓰기 태도와 쓰기 수행의 관련성을 분석하고자 하였다. 이들 두 문제는 아직 우리나라에서 연구된 바가 없으므로 탐색적 성격이 강하며, 연구결과는 우리나라 고등교육 맥락에서의 글쓰기교육을 위한 이론적 기초를 마련하는 데 기여할 수 것이다.

II. 이론적 배경

1. 글쓰기 접근의 의미와 구성요인

최근 우리나라에서는 고등교육 맥락에서의 글쓰기와 관련하여, 학습과정에서 이루어지는 성찰(reflection) 도구로서의 글쓰기에 관심이 집중되고 있지만(예컨대, 권성연, 2009; 문미희, 2008; 전향진, 심광수, 2012; 정연희, 2012), 대학 수준에서의 글쓰기 관련 연구는 여전히 미미한 수준에 있다. 글쓰기는 배경지식, 문단구성, 문법, 어휘, 관점 개발 등의 다양한 지식수준에서 주의가 요구되는 복잡한 인지활동이기 때문에(Biggs, 1988), 특히 고등교육에서 지식생산 및 사고력 개발 활동의 일환으로서 오랫동안 교수평가적 도구로 사용되어 왔다. 그러나 대학교육 현장에서 쓰기 교육은 과제를 제시한 후에 작성된 글에 대해 평가자가 논평을 해주는 결과 중심의 교육이 이루어지거나, 과제수행을 위한 특정 기술을 가르치는 기술 중심의 교육이 주를 이루었다. 이러한 맥락에서 글쓰기 과정에 영향을 미치는 학생의 인식과 태도는 상대적으로 관심을 받지 못하였다. 그러나 최근 들어 쓰기 과정에 관여하는 인지, 정서, 사회적 요소들 간의 역동적인 상호작용에 대한 관심이 증대되면서(Hayes, 1996), 특히 신념 및 태도 변인들이 쓰기 수행에 미치는 영향에 대한 연구들이 수행되기 시작하였다(Bruning & Horn, 2000; Lavelle, 1993; Lavelle & Guarino, 2003; Lavelle & Zuercher, 2001; Prosser & Webb, 1994; Smith, Campbell, & Brooker, 1999; White & Bruning, 2005). 그 중 대표적인 것이 ‘글쓰기 접근(approach to writing process)’ 모형이다(Biggs, 1988; Lavelle, 1993; Lavelle, 1997; Lavelle & Guarino, 2003; Prosser & Webb, 1994).

이 모형에 의하면, 대학생들은 글쓰기에 대한 상이한 이해(일종의 신념)를 가지고 있고 이러한 이해는 상이한 전략을 낳게 되며, 특정 전략의 사용은 산출물의 질에 영향을 미치게 된다. 여기서 ‘글쓰기 접근’이란 신념과 전략이 통합된 개념으로, 글쓰기(의 목적, 과정, 결과)에 대한 전반적인 인식과 태도를 나타낸다. 글쓰기 접근은 크게 개인적 경험을 통합하여 새로운 의미를

구성하기 위해 글을 쓰는 심층적 글쓰기(deep writing)와 주제와 관련된 사실들을 목록화하여 선형적으로 나열하는 것과 같은 표층적 글쓰기(surface writing)로 구분될 수 있다. 심층적 글쓰기는 주제의 심화와 관점의 개발을 목적으로 하는 일종의 '생성적(generative)' 글쓰기이며, 표층적 글쓰기는 문자적 해석과 정보 제공을 의도하는 '재생산적(reproductive)' 글쓰기라고 할 수 있다(Lavelle & Guarino, 2003). Biggs(1988)는 이러한 구분을 작가의 관념화(ideation) 수준과 접근방식으로 교차시켜 보다 입체적인 모형으로 발전시켰다. 관념화는 주제, 문단, 문장, 단어, 문법 수준에서 이루어질 수 있으며, 이는 다시 심층적 접근과 표층적 접근으로 구분될 수 있다. 심층적 글쓰기는 주제 수준에 초점을 두는 상위 차원의 글쓰기이고, 표층적 글쓰기는 지엽적인 문장, 단어, 문법 수준에 초점을 두는 하위 차원의 글쓰기이다. 글쓰기 접근의 구분은 다른 연구자들에 의해서도 제시되었다. Emig(1971)는 반사적(reflexive) 글쓰기와 확장적(extensive) 글쓰기로, Graves(1973)는 반응적(reactive) 글쓰기와 반성적(reflective) 글쓰기로, Scardamalia와 Bereiter(1982)는 '지식을 이야기하는' 글쓰기와 '지식을 변형하는' 글쓰기로 글쓰기 접근을 구분하여 논의한 바 있다. 각기 전자는 표층적 글쓰기로, 후자는 심층적 글쓰기로 분류될 수 있다.

반면, White와 Bruning(2005)은 '신념'이라는 용어에 더 초점을 둔다. 이들은 글쓰기에 대한 인식을 쓰기 신념으로 칭하고 이러한 신념이 쓰기 수행에 어떤 영향을 미치는지 연구하였다. 이들이 개념화하는 쓰기 신념은 사회학습이론에 기반을 둔다. 사회학습이론에 의하면, 관찰을 통한 학습은 즉각적인 행동으로 나타나지 않을 수 있으며, 학습된 지식을 행위로 전환시키는 것이 바로 기대, 신념과 같은 동기적 요소이다. White와 Bruning은 암묵적인 읽기 신념이 학습행위에 영향을 미치는 것처럼 암묵적인 쓰기 신념이 쓰기행동에 영향을 미친다고 보고 있다. 이들이 개념화한 쓰기 신념은 크게 전달적(transmissional) 신념과 교호적(transactive) 신념으로 구분된다. 전달적 신념은 전통적인 의사소통 이론에서 거론되는 '도관' 관점에 기초하는 것으로 '글쓰기란 객관적 정보를 전달하는 과정'이라고 보는 신념이다. 반면, 교호적(transactive) 신념은 '새로운 의미나 아이디어를 생성하는 과정으로서의 글쓰기' 개념과 관련된다. 전달적 신념을 가진 사람들은 쓰기과정에 대한 인지적 및 정서적 관여 수준이 낮은 반면, 교호적 신념을 가진 사람들은 저자와 독자 간의 대화를 통해 구성적(constructive)이고 비평적인 글쓰기에 관여함으로써 보다 질 좋은 산출물을 내는 경향이 있다.

이들 연구자는 서로 다른 용어를 사용하고 있지만, 모두 심층적 접근과 표층적 접근을 언급함으로써 글쓰기에 대한 신념, 이해, 태도가 중요함을 강조한다. 이러한 태도의 핵심 특징을 요약하면 <표 1>과 같다. Lavelle(1993)은 이들 연구자의 관점을 통합하고 이론적으로 도출된 위의 특징들을 참조하여 '대학생작문과정검사(the Inventory of Processes in College Composition: IPCC)'를 개발하였다. 후속연구에서 Lavelle과 동료들은 심층적 글쓰기와 표층적 글쓰기의 연속체에서 신념과 전략을 반영하는 다섯 가지 요인들을 확인하였다(Lavelle, 1993; Lavelle &

Guarino, 2003; Lavelle & Zuercher, 2001). 첫 번째 요인은 정교화(elaborative) 요인으로, 글쓰기에 대한 개인적 의미 부여와 관련되며 자기표현(self-expression)을 목적으로 한다. 이러한 태도를 갖는 사람들은 독자민감성이 높고, 풍부한 묘사, 시각화(visualization), 관점(voice)의 개발 등과 같은 전략을 사용하는 경향이 있다. 두 번째 요인은 낮은 자기효능감(low self-efficacy)으로, 이것은 글쓰기 능력에 대한 의심과 낮은 자신감을 반영하는 요인이다. 이 요인에서 높은 점수를 받는 학생은 글쓰기와 관련된 적절한 전략을 사용하지 않으며, 쓰기활동을 위해 특별한 도움과 지원이 필요하다고 느낀다.

<표 1> 심층적 글쓰기와 표층적 글쓰기의 특징(Lavelle & Guarino, 2003)

심층적 글쓰기	표층적 글쓰기
메타인지적, 반성적인(reflective)	중복된(redundant), 재생산
상위 또는 교호수준에 초점	편협한/국소 수준(micro-level)에 초점
계층적 조직	선형적/순차적 구조
연계/연동(engagement)	분리
자기참조, 작인(agentive)	수동적
독자에 관심	자료에 관심
주제가 실린/주제 주도	자료/교사 주도
교정	편집
통일/시종일관	결합
변형하는/과제의 범위를 초월하는	주어진 맥락에서 서술
자율의/독립의	규칙 준수
만족, 통일, 연결의 감정	의미 없는 완성

세 번째 요인은 반추-교정(reflective-revisionist) 요인이다. 이것은 작성한 글을 비판적이고 분석적인 사고를 통해 반복적으로 검토하고 반성하고자 하는 태도를 나타낸다. 이러한 태도를 갖는 사람들은 글쓰기의 책임소재가 자신에게 있다고 느끼며, 글쓰기를 아이디어를 탐구하고 반성하는 도구로 간주한다. 네 번째 요인은 즉흥성-충동성(spontaneous-impulsive) 요인으로, 충동적이고 무계획적인 접근과 관련된다. 즉흥적-충동적 글쓰기를 하는 사람들은 반추-교정의 필요성을 느끼지 못하며 수집된 자료를 조합하여 기억의 탐색을 통해 즉흥적으로 글을 쓰는 경향이 있다. 마지막으로, 절차적(procedural) 접근은 방법지향(method-driven)의 전략으로 규칙 준수와 글쓰기 과정에 대한 최소한의 몰입으로 특성화된다. 절차 중심의 태도를 갖는 사람들은 글을 쓸 때 특정 관점의 개발이나 주제의 심화와 같은 문제를 다루지 않고, 문법적 규칙 준수나 제한

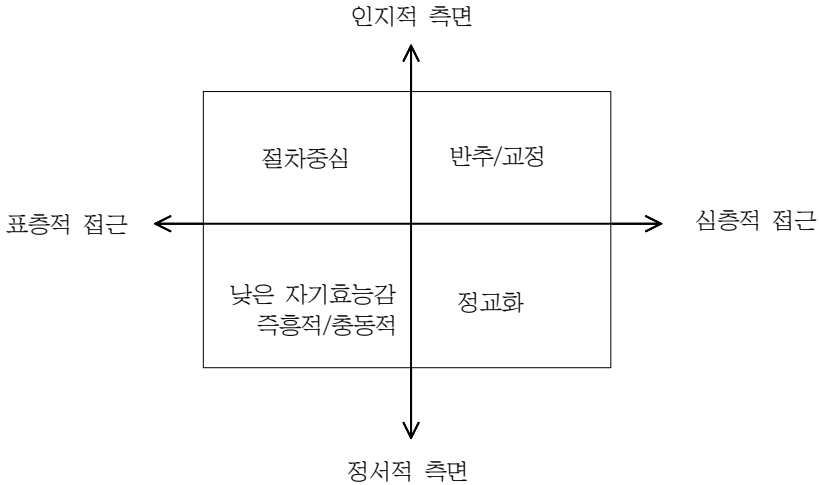
시간 준수와 같은 환경 통제적이고 지엽적인 측면에 초점을 둔다. 이중 반추-교정과 정교화 접근은 심층적 글쓰기에 해당되며, 절차적 접근, 즉흥적-충동적 접근 및 낮은 자기효능감은 표층적 글쓰기로 분류된다(Lavelle & Zuercher, 2001).

본래 일반대학생을 대상으로 개발된 IPCC는 추가적으로 고등학생(Lavelle, Smith, & O’Ryan, 2002), 간호대학 학생(Lavelle, Ball, & Maliszewski, 2001), 대학원생(Lavelle & Bushrow, 2007)을 대상으로 양호도검증이 이루어졌다. 요인구조와 세부 하위 문항들은 연구마다 약간씩 달라지는 양상을 보이지만 기본구조는 비교적 동일한 것으로 나타났다. 예컨대, 대학원생을 대상으로 수행된 연구(Lavelle & Bushrow, 2007)에서는 7개 요인이 도출되었다. 이들 요인은 정교화, 낮은 자기효능감, 비교정(non-revision), 직관적, 과학자, 과제 지향적, 조각가적 접근으로 명명되었다. 각 요인에 부하된 문항들은 대학생 대상의 연구결과와 다르며, 신뢰도 또한 .42에서 .82로 넓게 분포하는 것으로 나타났다. 이 중 비교정, 직관적, 과학자, 과제 지향적, 조각가적 접근 요인의 문항들은 본래 IPCC에서 개념화되었던 하위 요인들(즉흥성/무계획성, 반추/교정, 절차적 접근)의 문항들과 교차 중복된다.

반면, 고등학생을 대상으로 한 연구(Lavelle, Smith, & O’Ryan, 2002)에서는 3개 요인으로 수렴되었다. 이들 요인은 정교화/자기표현 요인, 계획성/절차 요인, 그리고 성취/경쟁 요인이다. 계획성(즉흥성의 반대 개념)과 절차 요인은 한 요인으로 결합되어 나타났다. 고등학생 표본에서는 글쓰기에서 매우 중요한 요소인 반추/교정 요인과 쓰기효능감 요인이 도출되지 않았다. 이에 대해 저자는 중고등학교에서의 작문교육이 내러티브적 글쓰기에 집중되어 있기 때문이라고 보았다. 즉, 대학에서의 글쓰기 과정에서 더욱 요구되는 비판적(critical) 및 해설적(expository) 글쓰기는 고등학교 글쓰기 수업에서 상대적으로 소홀히 다루어지며, 이에 따라 비판적 및 해설적 글쓰기의 중심적인 특징인 논증(argument), 검토, 반추, 퇴고 등의 활동이 대학에서만 강조되지 않고 이에 대한 인식이 부족한 결과라고 보고 있다. 한편, 대학생을 대상으로 면담방법을 사용하여 IPCC의 타당도를 재검증한 Lavelle과 Zuercher(2001)의 연구에서는 전반적으로 심층적 접근과 표층적 접근으로 대별되는 요인들이 재확인되었다. 특히 반추/교정 접근은 글쓰기 과정에서 비판적이고 구조적인 측면들을 반영하는 반면, 정교화 접근은 개인의 정서와 경험, 타인(독자)과의 대화나 관계 지향적인 측면을 반영한다는 점에서 두 요인은 뚜렷하게 구분된다.

그동안 우리나라에서 쓰기와 관련된 태도 변인의 구조를 탐색하고자 한 연구들이 일부 발견된다(예컨대, 박영민, 2007; 이재승 외, 2006; 허선익, 2010). 그러나 대부분의 연구는 중등학교 이하 학교급 학생을 대상으로 수행되었으며, 결과적으로 개발된 도구 또한 학문적 의사소통과 생성적 글쓰기에 관여하는 대학생의 글쓰기 특성을 반영하지 못한다는 제한점이 있다. 또한 기존의 도구들은 주로 동기에 초점을 두고 있어 글을 쓰는 목표와 정서상태만을 반영하고 있다는 한계가 있다. 이에 반해, IPCC는 글쓰기에 대한 신념과 전략을 접근수준과 인지와 정서라는 심리적 축을

중심으로 교차 분류하고 있어, 대학생을 대상으로 글쓰기 태도를 통합적으로 조사하는 데 적합하다고 판단되어 이 연구에서 사용되었다([그림 1] 참조). 또한 내용적 측면에서도, 그동안 글쓰기 접근(신념, 이해, 개념화, 전략 등)을 연구해온 많은 학자들의 이론적 관점을 포괄하고 있고, 특히 이 연구에서 사용되는 중심 개념을 충실히 반영하고 있다고 판단되어 사용되었다.



[그림 1] 글쓰기 접근의 다차원적 구조

2. 글쓰기 접근과 쓰기 수행의 관계

다양한 학습양식(style)이 학업수행과 불가분의 관계를 맺고 있는 것처럼, 쓰기에 대한 다양한 접근방식은 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Lavelle, 1997; Lavelle & Bushrow, 2007; Prosser & Webb, 1994; Smith, Campbell, & Brooker, 1999; White & Bruning, 2005). 글쓰기 접근과 관련하여 연구자들마다 상이한 태도 변인에 관심을 갖지만, 동기, 효능감, 전략, 신념 등은 모두 접근이라는 더 큰 범주에 포함시켜 생각해볼 수 있는 변인들이다. 특히 글쓰기 과정에서 지속적으로 반성하고 교정하려는 태도는 대학 신입생의 작문점수를 예측하는 변인으로 나타났으며(Lavelle, 1993), 자신의 경험을 기반으로 정서적이고 자기참조적인 접근을 하는 대학생들은 쓰기과정에 더욱 몰입하는 것으로 확인되었다(Lavelle, 1997). 대학원생을 대상으로 한 Lavelle과 Bushrow(2007)의 연구에서는 다양한 글쓰기 태도 중 '직관적' 태도만이 대학원생의 쓰기 수행을 예측하는 변인으로 나타났다. 이 연구에서 직관적 태도는 '정교화' 접근과 유사한 변인으로, 글을 쓸 때 자기표현을 목표로 자기참조와 시각화 및 풍부한 묘사 전략을 사용하고자 하는 태도로 정의되었다. 저자는 이러한 결과에 대해, 학문적 글에 대한 지속적인 노출과

글쓰기 과제 수행이 대학원생들로 하여금 “학문적 글쓰기의 리듬, 속도, 흐름에 익숙하게 하고”, 이러한 경험이 글쓰기를 인지적 차원을 넘어 듣고 시각화하고 만질 수 있는 직관적 수준으로 끌어올린 결과라고 보고 있다.

반면, 고등학생을 대상으로 한 연구(Lavelle, Smith, & O’Ryan)에서 정교화/표현 접근은 작문의 질을 부적적으로 예측하고, 계획/절차 접근은 영어교과의 성적을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이에 대해 저자는 글쓰기 경험이 풍부하지 않은 고등학생의 경우 시간이 정해진 실험 상황에서의 글쓰기에서 의미구성이나 반추/교정 등의 활동이 오히려 과제완수를 방해할 수도 있으며, 영어교과의 전체성적은 의미구정보다는 교사 지시사항의 준수 여부, 계획성과 같은 요인들을 더욱 반영하기 때문이라고 보았다. 이외에 White와 Bruning(2005)의 연구에서는 ‘글쓰기란 객관적인 정보를 전달하는 과정’이라고 보는 전달적 신념이 약할수록, 그리고 ‘글쓰기란 새로운 아이디어나 의미를 생성하는 과정’이라고 보는 교호적 신념이 강할수록 대학생의 작문점수가 높은 것으로 나타났다.

우리나라에서는 인지적 요인과 정의적 요인을 모두 포괄하는 다차원적 관점에서 글쓰기 수행의 영향요인을 분석한 연구는 찾아보기 어렵다. 그러나 최근에 글쓰기와 관련되는 정의적 요인에 대한 이론적 탐구와 이들 요인이 글쓰기 수행에 미치는 영향을 분석한 연구들이 소수 이루어지고 있다. 이와 관련된 연구를 간략하게 요약하면, 먼저 글쓰기 태도 중 가장 많이 연구된 쓰기 효능감과 쓰기 수행간의 관계에 대한 연구는 대체적으로 긍정적인 관련성을 보여준다(박영민, 가은아, 2009; 박영민, 김승희, 2008; 신현숙, 2005; 이소영, 신태섭, 2011; 최건아, 2011). 예컨대, 특성화 고등학교 학생을 대상으로 한 최건아(2011)의 연구에서 쓰기 효능감과 쓰기 수행은 미미하긴 하지만 통계적으로 유의한 정적 상관이 나타났으며, 특히 쓰기 수행은 쓰기 기술 효능감보다 쓰기 과제 효능감과 더 높은 상관을 보여주었다. 또한 이재승(2011)은 글쓰기 태도 변인 가운데에서도 특히 글쓰기 효능감이, 글쓰기에 대한 자신의 능력에 대한 평가라는 측면에서, 쓰기 동기와 태도에 직접적인 영향을 미치는 주요 요인으로 보고 있다. 쓰기 효능감은 쓰기 수행의 직접적인 원인이면서, 목표지향성과 같은 다른 동기 변인들과 쓰기 수행의 관계를 매개하기도 한다(이소영, 신태섭, 2011).

이 밖에도 글쓰기에 대한 글쓴이의 전반적인 태도와 관련된 연구도 시도되고 있다. 글쓰기에 대한 태도를 종합적으로 분석한 김정자(2001)는 글을 통해 자신을 표현하고자 하는 내재적 욕구에 의해 글을 쓰는 학생들은 글쓰기를 즐기지만, 글쓰기 과정 중에 느끼는 불안감이나 두려움은 글쓰기에 대해 부정적 태도를 형성하게 하여 글쓰기를 혐오하고 글쓰기 과제를 기피하게 만든다고 주장한다. 또한 글쓰기 과정에서 학생들은 자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있는 글쓰기에 대하여 긍정적인 태도를 가지지만, 수업 중에 과제로 주어지는 글쓰기에 대해서는 부정적인 태도를 취하는 것으로 나타났다. 글쓰기 수행에서도 긍정적인 태도를 가진 학생이 부정적인 태

도를 가진 학생에 비하여 자신의 글쓰기 수행 결과에 상대적으로 만족하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자발적 글쓰기의 중요성을 말해주는 것이며, 자기표현을 목적으로 심층적 접근을 사용하는 학생들이, 수행해야 할 과제이기 때문에 글을 쓴다고 믿는 학생들보다 쓰기과정에 더 몰입하고 질 좋은 산출물을 낸다는 연구결과(Lavelle, 1997; Lavelle & Bushrow, 2007)와도 일맥상통한다.

선행연구 결과를 종합하면, 학교급에 따라, 문화적 맥락에 따라 쓰기 수행에 영향을 미치는 태도 변인이 조금씩 달라지지만, 표층적 접근보다는 심층적 접근이 더 효과적이고, 심층적 접근 중에서도 쓰기효능감, 정교화, 반추-교정 접근이 일관적으로 산출물의 질에 영향을 미치는 요인으로 나타나고 있음을 알 수 있다. 이상에서 고찰한 국내외 글쓰기 분야의 최근 연구동향에 따라, 이 연구는 우리나라 고등교육 맥락에서 효과적인 글쓰기교육에 대한 이론적 기초를 제공하기 위하여 대학생의 글쓰기 접근과 쓰기 수행의 관계를 분석하고자 하였다. 구체적인 연구문제를 진술하면 다음과 같다.

첫째, 우리나라 대학생들의 글쓰기 접근(신념과 전략)의 구성요인은 어떠한가?

둘째, 글쓰기 접근과 쓰기 수행은 어떤 관계가 있는가?

III. 연구방법

1. 연구대상

표본은 서울시의 한 종합사립대학교에 재학 중인 학생 303명으로 구성되었다. 표본의 일부는 공대 학생의 글쓰기소양을 계발하기 위해 개설된 강좌의 수강생 126명이며, 나머지 일부는 법학, 교육학, 논리및논술 수업을 수강하는 인문사회학 전공 학생들 177명이다. 이 중 남학생은 193명(63.7%), 여학생은 110명(36.3%)이며, 1학년 33명, 2학년 66명, 3학년 88명, 4학년 116명이다. 연구의 첫 번째 목표는 IPCC가 우리나라 맥락에서도 적용될 수 있는지 여부를 파악하는 것이다. 전공과 관련 없이 다양한 학문적 배경(공학, 인문사회학)을 가진 학생들을 대상으로 쓰기 태도의 요인구조를 파악하고자 하였으나, 표본이 무선으로 표집되지 않았고 특정 전공영역의 학생들만을 포함하고 있기 때문에 연구결과를 이들 전공분야의 학생들에게만 일반화할 수 있다는 한계가 있다. 연구의 두 번째 목적은 글쓰기 접근이 쓰기 수행을 예측하는지를 분석하는 것이다. 두 번째 연구문제는 전체 표본에서 글쓰기 수업을 수강하는 공대 학생 126명만을 대상으로 탐색되었다. 두 개 분반으로 개설된 이 수업은 공대 학생의 학문적 글쓰기(academic writing) 소양을 계발하기 위해 개설된 교과목으로, 학문적 글쓰기의 목적과 다양한 유형의 글에 대해 소개하고 실제 글쓰기를 실습하는 활동으로 구성되었다.

2. 측정도구

1) 글쓰기 접근

글쓰기 접근을 측정하기 위하여 Lavelle(1993)이 개발한 IPCC를 번안하여 사용하였다. 본래 IPCC는 5가지 유형의 글쓰기 접근을 측정하는 76개 문항으로 구성되었지만, 중복되는 문항 3개와 우리나라 말로 번역하기에 적절하지 않은 문항 5개를 제외한 68문항을 사용하였다. 하위 유형별로 정교화 접근 23문항, 낮은 쓰기효능감 14문항, 반추/교정 접근 11문항, 즉흥성/무계획성 11문항, 절차적 접근 10문항으로 구성되었다. Lavelle은 이 중 낮은 쓰기효능감의 대부분의 문항들을 긍정적 문항(예: 나는 글쓰기 과제를 잘 한다)으로 구성하고 실제 분석할 시에는 역코딩을 하여 사용하였다. 본 연구에서는 본래의 문항을 (역코딩하지 않고) 그대로 사용하면서 변인의 명칭을 쓰기효능감으로 변경하였다. 척도는 매우 동의하지 않는다' ~ '매우 동의한다'의 4점 Likert 척도로 구성되었다.

정교화 접근을 사용하는 학생들은 자신을 표현하고 새로운 것을 학습하기 위한 목적으로 글을 쓰며, 이러한 목적을 위해 내용의 심상화, 시각화, 정교화(새로운 의미를 부여하여 내용을 보다 풍부하게 함) 등의 전략을 사용한다. 낮은 자기효능감을 가진 학생들은 단순히 기술을 연마하고자 하고 실패와 고통을 회피하고자 하는 동기를 가지며, 이러한 목적을 위해 정확한 문법적 표현의 숙달이나 타인으로부터의 도움을 요청하는 전략을 사용한다. 반추/교정 접근을 사용하는 학생들은 글에 대한 성찰과 반추, 지속적인 퇴고활동을 통해 의미를 확장하고 새로운 의미를 형성하고자 하며, 이를 위해 글의 초안 구성, 반복 교정, 새롭게 구성하기(reshaping) 등의 전략을 사용한다. 즉흥적/무계획적인 학생들은 글을 '헤치워버려야 할' 과제로 개념화하며, 계획 없이 혹은 교정이나 퇴고 없이, 마치 누군가에게 이야기를 하듯이 글을 쓰는 전략을 선택한다. 마지막으로, 절차 중심의 학생들은 교수자를 기쁘게 하기 위해 혹은 좋은 결과를 얻기 위해 글을 쓰며, 그렇기 때문에 교수가 지시하는 사항들을 최대한으로 면밀히 따르고자 하고 주어진 규칙을 준수하여 글을 쓰는 전략을 선택한다.

2) 글쓰기 수행

쓰기 수행을 측정하기 위하여 두 가지 변인을 사용하였다. 하나는 이 수업에서 받은 전체 학점이고, 다른 하나는 기말과제로 작성된 산출물에 대한 질(質) 평가점수이다. 강좌성적은 출석, 수시과제, 중간과제와 기말과제를 통합하여 산출된 총점을 사용하였다. 수시과제나 중간과제는 배운 내용의 이해 및 정리를 평가하는 측면이 강한 반면, 기말과제는 한 학기 동안 배운 글쓰기

관련 지식과 기술을 통합하여 에세이를 작성하는 과제이다. 선행연구들은 글쓰기 태도가 서로 다른 결과변인에 상이한 영향을 미칠 수 있다는 전제 하에 (글쓰기수업의) 성적변인도 포함시켜 분석하고 있다. 본 연구에서 글쓰기강좌의 전체성적은 글쓰기와 관련된 수행들을 포함하고 있기 때문에 글쓰기 태도의 또 다른 결과변인으로서 적절하다고 판단되어 연구에 포함되었다. 구체적으로 기말에세이 과제는 대학에서 전공할 분야를 결정하지 못하고 망설이는 고등학교 수험생들 또는 그들의 부모에게 자신이 공부하고 있는 전공의 특성과 전망을 소개하기 위하여 특정 과학 기술 분야의 탐구영역과 발전 방향을 홍보하는 일종의 연설문을 작성하는 것이다. 이러한 유형의 글쓰기는 객관적인 정보나 사실적 지식의 기술보다는 논리와 호소력을 가지고 상대방을 얼마나 설득시키는가에 초점을 두는 일종의 '설득적 글쓰기(persuasive writing)'라고 할 수 있다.

산출물의 질 평가는 쓰기수업을 담당한 교수에 의해 이루어졌으며, 평가기준은 핵심전공 내용의 이해 및 분석(30%), 글쓰기 원리 적용(30%), 표현력 및 문장구사력(20%), 그리고 참신성(20%)을 포함한다. 이러한 유형의 과제는 실험연구에서 주로 이루어지는 제한된 시간 내의 쓰기 수행과는 성질이 다르다고 할 수 있다. 이러한 절차를 사용한 이유는 실제 학습맥락에서의 참가자가 학생의 쓰기 수행을 보다 타당하게 평가할 수 있기 때문이라는 판단에서다. 통제된 상황에서의 수행은 시간제한과 스트레스로 인한 압박감으로 인해 피험자의 일상적인 (그리고 최대로 발휘된) 능력의 발현이라고 보기 어렵고, 다른 맥락으로의 일반화가 어렵다는 한계를 지닌다. 수업 종료 이후의 학생 산출물을 결과변인으로 사용한 이유는 한 학기 동안 동일한 수업을 받았음에도 불구하고 개인차가 발생한다면, 이는 한 학기 동안 연마된 학생들의 글쓰기 기술에서 비롯된 것이라기보다는 글쓰기 신념이나 목적, 접근방식, 동기적 요소에서 비롯되었을 수 있다는 추론 때문이다.

3. 자료수집 및 분석방법

설문은 수업이 종료되는 마지막 주 수업시간에 실시되었으며, 교수자가 먼저 지시사항을 안내하고 학생들이 이에 따라 설문에 응하였다. 전체 설문은 약 15~20분 동안 진행되었다. 설문은 최종 학점(성적)과 기말과제에 대한 피드백이 제공되기 전에 실시되었으므로 피드백으로 인한 태도(예컨대, 쓰기효능감)의 변화 가능성은 적절히 통제되었다고 볼 수 있다. 자료 분석방법으로, 첫째 글쓰기 접근의 요인구조를 파악하기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였으며, 둘째 파악된 요인들을 독립변인으로 상정하여 쓰기 수행(에세이 산출물의 질, 강좌학점)에 대한 상관분석과 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 글쓰기 접근의 요인구조

글쓰기 접근의 요인구조를 살펴보기 위해 주성분분석과 직교회전(varimax)법을 사용하여 고유값 1을 기준으로 한 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인부하량은 <표 2>에 제시되었으며 요인별 고유값과 설명변량은 <표 3>에 제시되었다. 최초 요인분석은 22개 요인을 생성하였다. 이 중 요인부하량 기준 .40을 넘지 않는 문항, 여러 개 요인에 중복 부하된 문항, 해석이 불가능한 문항, 그리고 스크리 검사(scre test)결과에서 추가 설명변량이 크지 않은 문항 등을 제거해나가는 방법을 사용하여 요인의 수를 축소하였다. 이 과정에서 총 29문항이 제거되었으며, 남은 39문항으로부터 최종적으로 9개 요인이 도출되었다. 이들 요인에 의해 설명되는 총 변량은 54.59%이다. 9개 요인을 위한 문항 구성의 타당도를 확인하기 위해 KMO와 Bartlett 검정을 실시하였으며, 분석결과 KMO 측도가 .817로 나타나 양호한 구조임이 확인되었다.

<표 2> 글쓰기 접근의 요인분석 결과(N=303)

요인	문항	요인 부하량 (9 요인)
쓰기효능감 (7문항)	2-7. 나는 글쓰기 시험에서 좋은 성적을 받는다.	.779
	2-1. 나는 글쓰기 과제를 잘 한다.	.741
	2-8. 나는 글을 쓸 때 단문, 중문, 복문을 적절하게 사용할 수 있다.	.581
	2-9. 나는 내가 생각하는 것을 글로 잘 표현할 수 없다(R).	.579
	2-12. 나는 글쓰기 과제를 제출기한에 임박해서 제출하지만 좋은 성적을 받는다.	.565
	1-1. 글을 쓰는 것은 즐겁다.	.534
	2-5. 나는 글쓰기 과제에서 좋은 성적을 기대한다.	.490
학습도구 로서의 글쓰기 (5문항)	1-19. 나는 글을 쓸 때 다른 과제들과 연계해서 쓴다.	.668
	1-12. 나는 글을 쓰면서 머릿속의 정보들을 정리한다.	.626
	1-4. 나는 글쓰기 과제를 통하여 학습을 한다.	.617
	1-17. 나는 글을 쓸 때 글의 내용을 분명히 하기 위하여 아이디어를 비교하거나 대조한다.	.578
	1-16. 나는 글을 쓸 때 다른 과제에 대한 아이디어도 얻는다.	.576
즉흥성/ 무계획성 (5문항)	4-1. 나는 글을 쓸 때 아무런 계획이나 사전준비 없이 쓴다.	.768
	4-2. 나는 글을 쓸 때 어떻게 써야 할지 미리 생각하지 않는다.	.679
	4-5. 나는 세부적인 목차를 정하고 글을 쓴다(R).	.616
	3-9. 나는 글쓰기를 계획하고 계획에 따라 진행한다(R).	.565
	5-3. 나는 글을 쓸 때 글의 주제에서 벗어나지 않으려고 노력한다(R)	.445
독자민감성 (4문항)	1-8. 독자들이 내 글을 좋아해주는 것은 내게 중요하다.	.720
	1-15. 나는 내 글에 대한 독자의 반응을 상상해본다.	.675
	1-22. 나는 글을 통하여 독자를 즐겁게 하거나 정보를 제공하거나 혹은 감동을 주고자 노력한다.	.656
	1-13. 나는 글속에서 앞으로 전개될 내용에 대한 단서를 독자에게 제공한다.	.393
외재 동기 (3문항)	5-8. 글쓰기 과제를 하는 주요 이유는 좋은 성적을 얻기 위한 것이다.	.844
	5-7. 글을 쓰는 주요 목적은 과제가 주어졌기 때문에 하는 것이다.	.742
	5-5. 교수자(교사, 교수)는 내가 쓴 글의 가장 중요한 독자이다.	.539

의미구성 (5문항)	1-5. 글을 쓴다는 것은 새로운 의미를 구성하는 것이다.	.612
	1-7. 글쓰기는 여행과도 같다.	.569
	1-6. 나는 때때로 글쓰기를 통하여 깊은 만족감을 느낀다.	.467
	1-20. 글쓰기는 상징적(기호적) 활동이다.	.423
	1-1. 글을 쓰는 것은 즐겁다.	.402
교정 (3문항)	3-6. 글을 쓸 때 고쳐 쓰기는 마지막에 한번 하게 되는 과정이다(R).	.669
	3-5. 처음 작성한 글이 마지막 완성물이 되는 경우가 종종 있다(R).	.643
	4-8. 고쳐 쓰기는 단어수정과 같이 사소한 부분을 고치거나 덧붙이는 것이다(R).	.456
반추/검토 (3문항)	3-11. 고쳐 쓰기는 내 글을 구체화시키는 과정이다.	.714
	3-1. 나는 글을 수정할 때 내 생각을 다시 검토하고 다시 진술한다.	.610
	3-10. 나는 글을 쓸 때 특정 아이디어를 사용하여 더 큰 아이디어를 뒷받침한다.	.515
규칙준수 (4문항)	5-6. 나는 상세하게 설명되고 구체적인 지시사항이 포함된 글쓰기 과제를 좋아한다.	.679
	5-1. 나는 글을 쓸 때 정해진 규칙을 따른다.	.623
	2-11. 글쓰기에서 가장 중요한 것은 문법규칙, 구두점 사용, 문단의 구성규칙을 준수하는 것이다.	.598
	5-2. 나는 글쓰기에서 요구되는 것을 면밀하게 검토한다.	.561

<표 3> 추출된 요인에 의해 설명되는 글쓰기 접근의 변량(N=303)

요인	고유값	설명변량
쓰기효능감	6.932	8.79
학습도구로서의 글쓰기	2.371	7.22
즉흥성/무계획성	2.133	6.81
독자민감성	1.899	5.81
외재적 동기	1.674	5.53
의미구성	1.505	5.32
교정	1.324	5.25
반추/검토	1.222	5.00
규칙준수	1.138	4.86
총 설명변량		54.59

첫 번째로 도출된 요인은 쓰기효능감으로 Lavelle(1993)의 연구에서 사용된 '낮은 쓰기효능감'에 해당되는 요인이다. 앞서 언급했던 것처럼, 대부분의 효능감 검사는 "할 수 있음"에 초점을 두기 때문에, 긍정적으로 진술된 문항을 역코딩하여 사용한 Lavelle의 검사문항을 역코딩하지 않고 그대로 사용하였다. 결과적으로 쓰기효능감 14문항 중 6개 문항과 정교화 문항 중 1개 문항이 함께 부하되었다. 두 번째로 도출된 요인은 학습도구로서의 글쓰기로, 글을 통해 이미 알고 있는 정보를 정리하거나 새로운 학습을 시도하는 경향을 나타내며, IPCC의 정교화 문항 5개가 부하되었다. 세 번째로 도출된 요인은 즉흥성/무계획성 요인이다. 이는 IPCC의 즉흥성/무계획성 요인의 3개 문항, 반추/검토 요인

의 1개 문항, 절차 요인의 1개 문항으로 구성되었다. 문항을 면밀히 살펴보면, 네 번째 문항은 “나는 글쓰기를 계획하고 계획에 따라 진행한다,”는 내용으로 반추/검토보다는 계획성에 해당되고, 다섯 번째 문항 역시 “나는 글을 쓸 때 글의 주제에서 벗어나지 않으려고 노력한다.”는 내용으로, 절차/규칙 준수보다는 처음 세운 계획(주제 포함)에서 벗어나지 않으려는 성향에 가까운 문항이라고 할 수 있다. 그러므로 본래의 요인보다는 새롭게 부하된 요인에 보다 적합한 문항이라고 할 수 있다.

네 번째 요인은 독자민감성으로 정교화 요인의 4개 문항이 부하되었다. 명칭 그대로 글을 쓸 때 독자의 이해, 독자의 반응, 독자의 요구나 질문, 독자와의 대화 등을 염두에 두고 글을 쓰는 태도를 나타낸다. 다섯 번째 요인인 외재적 동기는 절차 요인의 3개 문항으로 구성되었으며, 외부적 지시와 성적 때문에 글을 쓰는 외재적 동기 성향을 보여준다. 여섯 번째 요인인 의미구성은 정교화 요인의 5개 문항으로 구성되었으며, 의미구성이나 상징활동으로서의 글쓰기에 대한 이해를 나타낸다. 이 요인은 앞서 학습도구로서의 글쓰기와는 개념적으로 다른 요인이라고 볼 수 있다. 학습도구로서의 글쓰기는 흔히 ‘유의미학습’으로 통칭되는 정보처리이론의 학습전략과 흡사한 반면, 의미구성은 ‘상징적 활동, 이해 확대, 즐거움과 만족 등 보다 의미구성적이고 정서적인 측면이 강하다고 볼 수 있다.

일곱 번째 요인인 교정 요인은 반추/교정 요인의 2개 문항과 즉흥성 요인의 1개 문항이 부하되었으며, 여덟 번째 요인인 반추 요인은 반추/교정 요인의 3개 문항이 부하되었다. 모두 글을 쓸 때의 검토와 반복적인 퇴고 활동에 대한 신념을 나타낸다. 특히 교정 요인의 세 번째 문항은 “고쳐 쓰기는 단어수정과 같이 사소한 부분을 고치거나 덧붙이는 것이다.”는 내용으로, 본래 상정되었던 즉흥성 요인보다는 교정 요인에 가까운 문항이라고 할 수 있다. 마지막으로, 규칙준수는 본래의 구성대로 절차 요인의 4개 문항이 부하되었다.

선행연구를 살펴보면, 글쓰기 접근 검사의 요인구조는 문화적 맥락에 따라, 그리고 동일한 문화적 맥락이라도 학교급과 연구대상에 따라 다르게 나타나고 있으며, 각 연구는 다르게 나타난 요인구조를 사용하여 다른 변인들과의 관련성을 분석하고 있다. 선행연구의 동향에 따라, 본 연구에서도 요인구조의 차이를 학교급이나 문화적 맥락에 따른 차이로 규정하고 추후분석에서 새롭게 도출된 요인구조를 사용하였다. 다만 독립된 요인으로 도출된 반추/검토 요인과 교정 요인은 개념적으로 서로 연결되어 있고 실제 글을 쓸 때 동시에 발생하며, 대부분의 문헌에서도 같은 구인으로 개념화하고 있기 때문에 반추/교정 요인으로 통합하여 사용하였다. 또한 처음에 정교화 문항으로 포함되었던 ‘글을 쓰는 것은 즐겁다’는 쓰기효능감과 의미구성 요인에 모두 부하되었지만(요인부하량 기준 .40이상) 부하량이 더 높은 쓰기효능감 요인에 포함시켜 척도점수를 산출하였다.

기술통계치와 신뢰도(문항내적일치도) 분석결과는 <표 4>에 제시되었다. 신뢰도는 전반적으로 .55~.78로 나타나, 다른 연구(Lavelle & Bushrow, 2007; Lavelle, Ball, & Maliszewski, 2011; Lavelle, Smith, & O’Ryan, 2002)에서 보고된 신뢰도 분포와 유사한 양상을 보여주고 있다. 일부 요인이 비교적 낮은 신뢰도를 보여주고 있음에도 불구하고, 이 연구의 목적이 의사결정이 아닌

현상의 이해이므로 그대로 사용하기로 하였다(Fishman & Galguera, 2003; Lavelle & Bushrow, 2007). 연구에 참여한 공대 학생들은 모든 하위 요인에 대해 평균적으로 '그렇지 않다(2)'와 '그렇다(3)'의 사이에 위치하는 것으로 나타났으며, 쓰기효능감을 제외하고 전반적으로 표층적 접근보다는 심층적 접근 경향이 높은 것으로 나타났다. 계속해서 하위 요인들 간의 변별성 여부를 파악하기 위하여 글쓰기 접근 하위변인들 간의 단순적률 상관분석을 수행하였으며, 분석결과는 <표 5>에 제시되었다. 요인들 간의 상관은 대부분 매우 낮은 수준에서 중간수준으로 분포하고 있어, 요인들이 서로 구별되는 변인임을 시사하고 있다. 심층적 접근의 하위 요인들 간에는 정적 상관이 나타난 반면, 표층적 접근으로 분류된 규칙준수 요인은 오히려 심층적 접근과 정적 상관을 보이고 표층적 접근과 부적 상관을 나타내고 있다.

<표 4> 글쓰기 접근의 신뢰도 분석 결과 및 기술통계치(N=303)

접근	하위요인	문항수	신뢰도	평균	표준편차
심층적 접근	쓰기효능감	7	.78	2.52	.43
	학습도구로서의 글쓰기	5	.70	2.82	.44
	독자민감성	4	.66	2.80	.48
	의미구성	4	.60	2.82	.46
	반추/교정	6	.55	2.86	.38
표층적 접근	즉흥성/무계획성	5	.70	2.13	.43
	외재적 동기	3	.61	2.67	.54
	규칙준수	4	.55	2.64	.44

<표 5> 글쓰기 접근 하위요인 간의 단순적률 상관계수(N=303)

	1	2	3	4	5	6	7	8
심층 접근	1. 쓰기효능감	-						
	2. 학습도구	.335***	-					
	3. 독자민감성	.300***	.398***	-				
	4. 의미구성	.400***	.374***	.456***	-			
	5. 반추/교정	.279***	.285***	.251***	.307***	-		
표층 접근	6. 즉흥/무계획	-.345***	-.346***	-.337***	-.221***	-.374***	-	
	7. 외재동기	-.201***	-.062	-.106	-.175**	-.184**	.096	-
	8. 규칙준수	.193**	.247***	.222***	.125*	.129*	-.280***	.110

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

2. 쓰기 수행에 대한 글쓰기 접근의 예측력

쓰기 수행에 대한 글쓰기 접근의 예측력을 분석하기 위하여 먼저 변인들 간의 상관분석을 실시하였으며, 그 결과는 <표 6>에 제시되었다. 쓰기과제 점수는 쓰기효능감, 독자민감성, 반추/교정과 정적으로 상관이 있으며, 즉흥성/무계획성과 부적으로 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 쓰기효능감이 높고, 독자의 이해나 반응에 대해 민감하며, 계속적인 검토와 반추, 고쳐 쓰기와 같은 심층적 접근을 사용할수록 산출물의 질이 우수하며, 계획 없이 즉흥적으로 글을 쓸수록 산출물의 질이 낮은 것으로 나타났다. 이 중 산출물의 질은 반추/교정 요인과의 상관계수가 가장 높은 것으로 나타나, 글을 쓰는 과정에서의 반복적인 반성과 퇴고활동이 중요함을 시사하고 있다. 마찬가지로, 산출물뿐만 아니라 출석이나 중간과제를 포괄하는 강좌성적과 관련이 있는 변인은 쓰기효능감, 즉흥성, 독자민감성, 반추/교정, 그리고 규칙준수로 나타났다. 흥미로운 것은 성적과 규칙준수와의 정적인 관련성이다. 우리나라 대학 강의의 성격을 생각해 보면 이러한 관련성은 어느 정도 이해가 되는 부분이다. 외부적으로 주어진 지시사항에 민감하고 일반적인 지시보다는 구체적인 지시사항을 선호하며 이를 따르려는 학생들은 주로 학습에 대한 정보처리식 관점을 가지고 있는 학생들이다. 이들 학생은 교수자가 전달해주는 정보를 잘 입력하고 처리하여 시험시간에 인출함으로써 우수한 학점을 받을 가능성이 높은 학생들이다. 그렇다면 규칙을 준수하고 지시사항을 잘 따르는 학생들은 이 교과에서의 성적(학습한 내용의 이해와 요약·정리를 요구하는 과제에서의 수행을 포함하는)이 우수할 가능성도 높다. 두 변인간의 상관은 이러한 가능성을 암시한다.

<표 6> 글쓰기 접근과 쓰기 수행 간의 단순적률 상관계수(N=126)

	쓰기 효능감	학습 도구	즉흥성/ 무계획성	독자 민감성	외재적 동기	의미 구성	반추/ 교정	규칙 준수
산출물	.266**	.070	-.233**	.230**	.029	.140	.303**	.090
강좌성적	.261**	.082	-.203*	.233**	-.069	.158	.281**	.213*

* p<.05, ** p<.01

계속해서, 쓰기 수행을 예측하는 변인을 알아보기 위하여, 쓰기 수행의 변량을 가장 잘 설명해주는 독립변인이 순서대로 회귀식에 투입되는 stepwise 회귀분석을 실시하였다. stepwise 회귀분석을 사용한 이유는 사용된 변인들의 상호상관성을 고려하면서 동시에 어떤 변인의 예측력이 가장 우수한지를 보기 위한 것이다. 또한 이 연구는 강력한 이론에 근거하기보다는 탐색적 성격이 강하므로 자료를 기초로 한 결과를 얻기 위해서이다. <표 7>에 제시되어 있는 것처럼, 산출물

을 예측하는 변인은 순서대로 반추/교정($\beta = .267$)과 독자민감성($\beta = .175$)이며, 강좌성적을 예측하는 변인은 순서대로 반추/교정($\beta = .264$)과 규칙준수($\beta = .190$)로 나타났다. 반추/교정 요인과 독자민감성이 설명해주는 산출물 변량은 12%이며, 반추/교정 요인과 규칙 준수가 설명해주는 성적 변량은 11.5%이다. 즉흥성/무계획성은 산출물의 질과 부적으로 유의한 상관을 보여주었지만 유의한 예측변인으로 나타나지는 않았다. 이는 계획의 유무와 무관하게 (혹은 충동적으로 글을 시작하더라도), 전체 내용을 반추하여 초고를 검토하고 교정하며 조금씩 다듬어가는 과정이 더 중요함을 시사하는 것이다. 글쓰기 수행에 다양한 사회적, 인지적, 정의적 변인들이 영향을 미친다는 점을 고려하면, 글쓰기 접근이 차지하는 변량은 그 절대적 크기와 상관없이 실제적 의미가 크다고 할 수 있다. 상관분석 결과에서와 마찬가지로, 외부적으로 주어진 규칙과 절차를 따르고자 하는 표층적 접근은 전체학점에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 7> 쓰기 수행에 대한 글쓰기 접근의 stepwise 다중회귀분석 결과(N=126)

종속 변인	하위요인	B	β	t	R ²	R ² 증가량	F 증가량
산출물	상수	12.264		12.435			
	반추/교정	.915	.267	3.096**	.092**	.092	12.568**
	독자민감성	.452	.175	2.026*	.121***	.029	4.103*
강좌 성적	상수	82.337					
	반추/교정	1.909	.264	3.105**	.079**	.079	10.613**
	규칙준수	1.164	.190	2.229*	.115**	.036	4.967*

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

V. 논의 및 결론

이 연구의 목적은 글쓰기 과정에 대한 대학생의 접근방식을 파악하고 글쓰기 접근의 서로 구별되는 하위요인들을 확인하여, 이들 요인이 대학생의 쓰기 수행을 어느 정도로 예측해주는지를 탐색하는 것이다. 대학생의 글쓰기 접근을 확인하고 쓰기 수행과의 관련성을 파악하는 것은 향후 글쓰기교육을 위해 중요한 시사점을 가진다.

연구의 첫 번째 목적은 글쓰기의 다면적 태도를 측정하고자 개발된 IPCC가 우리나라 대학생들에게도 적용 가능한지 그 요인구조를 탐색하는 것이다. 요인분석 결과, 글쓰기에 대한 다면적 접근들이 확인되었다. 최초 사용된 68문항으로부터 총 39문항으로 구성된 9개 요인이 도출되었다. 도출된 요인은 쓰기효능감, 학습도구로서의 글쓰기, 즉흥성/무계획성, 독자민감성, 외재적

동기, 의미구성, 반추 전략, 교정 전략, 규칙준수이다. 9개 요인 중 반추와 교정 전략은 기존 연구에서 일관적으로 하나의 요인에 부합되어 나타났고, 개념적으로 서로 연결되어 있으며 동시발생적인 활동이기 때문에 반추/교정 전략으로 통합하여 사용하였다. 그러므로 전체 요인은 8개 요인으로 수렴된다. 일부 요인은 Lavelle 연구에서의 구조모형과 일치하지만 새로 도출된 요인들도 있다. 본래 모형에서 정교화로 부하된 문항들은 본 연구에서 세 개의 독립적인 하위요인으로 분리되어 나타났다. 이는 학습도구로서의 글쓰기, 의미구성, 그리고 독자민감성이다.

학습도구로서의 글쓰기는 글쓰기를 통해 다양한 정보들을 서로 관련짓고 상이한 과제수행에 대한 이해를 확장해가는 '유의미학습'의 의미가 강한 반면, 의미구성은 글쓰기라는 상징활동을 통해 새롭게 의미를 구성하고 만족을 찾는 생성적·정서적 의미가 강한 개념이다. 즉, 전자는 학습의 도구로서의 글쓰기에 초점을 두지만, 후자는 글쓰기 자체가 의미를 만들어내는 활동이라는 의미가 강하다고 볼 수 있다. 독자민감성은 글을 쓸 때 독자를 (대화 상대방으로서, 공동의 의미구성자로서) '초대하고' 있는지를 묻는 문항들로 구성된다. 쓰기효능감은 IPCC의 낮은 자기효능감에 대체되는 요인이며, 즉흥성/무계획성은 IPCC의 즉흥성/충동성을 반영한다. IPCC의 절차요인은 본 연구에서 규칙준수와 외재적 동기로 분화되었다. 외부적으로 주어진 규칙을 준수하고 명료한 지시사항을 선호하고 따르고자 하는 성향은 교수자에게 보여주기 위해 혹은 좋은 학점을 얻기 위해 글을 쓰는 성향과는 다소 다른 개념이라고 할 수 있다. 이에 따라 두 요인이 분리되어 사용되었다.

미국과 우리나라 표본에서 차이가 나는 이유는 여러 각도에서 조명해볼 수 있다. 먼저 IPCC는 미국에서도 그 대상이 고등학생인가, 대학생인가, 대학원생인가에 따라 요인구조가 달라지는 결과를 보여준다. 예컨대, 대학원생을 대상으로 수행된 연구(Lavelle & Bushrow, 2007)에서는 동일한 검사에서 7개 요인이 도출된 반면, 고등학생을 대상으로 한 연구(Lavelle, Smith, & O'Ryan, 2002)에서는 3개 요인으로 수렴되었다. 심층면담 방법을 사용한 Lavelle과 Zuercher(2001)의 연구에서는 심층적 접근과 표층적 접근을 대표하는 요소들이 재확인되었다. 이들 연구의 결과는 글쓰기에 대한 인식, 신념, 전략을 포괄하는 글쓰기 접근이 크게 심층적 접근과 표층적 접근이라는 두 가지 갈래로 범주화될 수 있음을 보여주는 한편, 하위 구성요인들은 문화적 맥락에 따라, 학교급에 따라, 발달수준에 따라 달라질 수 있음을 시사한다. 본 연구에서 쓰기효능감, 학습도구로서의 글쓰기, 독자민감성, 의미구성, 반추/교정 전략은 심층적 접근으로, 즉흥성/무계획성, 외재적 동기, 규칙준수는 표층적 접근으로 분류되었다. 그러나 하위 요인들 간의 상관분석 결과, 규칙준수는 심층적 접근과는 정적 상관관, 표층적 접근인 즉흥성/무계획성과는 부적 상관을 보여주었다. 글쓰기 과정에서 심층적 접근을 하는 학생들이 명료하고 구체적인 지시사항을 선호하며 올바른 문법적 규칙이나 문단구성 법칙을 준수하고자 하는 태도를 갖는 것은 우리나라 학교교육의 특성에서 비롯된 듯하다. 결국 정보처리이론에 기초한 수업에서

‘우수한’ 학생이란 외부적 규칙을 준수하고 교사의 지시사항을 잘 따르는 학생일 가능성이 높기 때문이다.

쓰기효능감이나 독자민감성은 정서적·관계 지향적 태도로서 글쓰기 과정의 정서적 측면을 구성하며, 반추/교정 전략은 비판적·분석적 태도로서 글쓰기 과정의 인지적 측면을 담당한다. 두 가지 측면은 글쓰기 접근의 독립적인 차원으로 글쓰기에 있어 필수불가결한 요소라고 할 수 있다. 특히 Lavelle(1993)의 연구에서 정교화 요인으로 함께 분류된 독자민감성 문항들은 이론적·실천적 측면에서 독립적인 구인으로 재분류될 필요가 있다. 글쓰기의 본질과 관련하여 전통적 의사소통 이론은 일방적이고 단성적인(univocal) 의사소통을 강조해왔다(Lotman, 1988; Reddy, 1979). 이러한 전통에서는 의사소통 과정에서 발생하는 변형과 해석을 소통의 불능 혹은 이해의 불능으로 간주해 왔다면, 보다 교호적인(transactional) 의사소통을 강조하는 관점에서는 오히려 이러한 이해 불능이나 정확한 정보전달의 실패를 이해의 확장, 대화적 담론에의 참여, 새로운 의미의 생성으로 재개념화한다(Lotman, 1988). 즉, 글이란 사고를 담는 ‘그릇’이 아니라 사고를 변형하고 확장하는 사고의 ‘기제’로 재개념화된다. 이러한 인식의 틀 내에서 독자는 단순히 정보를 제공받는 수동적인 대상이 아니라, 텍스트를 매개로 하는 의미구성 활동에 참여함으로써 저자와 대화를 하는 능동적인 주체가 된다. 능동적인 독자를 염두에 두는 작가는 독자의 다양한 해석을 유도하는 단서들을 행간에 숨겨놓는다. 이러한 태도는 본 연구결과에서 나타난 것처럼 의미구성이나 학습도구로서의 글쓰기 태도와는 독립적인 구인인 것처럼 보인다.

두 번째 연구문제와 관련하여, 도출된 요인과 쓰기 수행의 관계를 분석한 결과, 산출물의 질은 쓰기효능감, 독자민감성, 반추/교정전략과 같은 심층적 전략과 정적인 상관이 있으며, 즉흥성/무계획성과 같은 표층적 전략과 부적인 상관이 있는 것으로 나타났다. 전체 학점은 이들 요인에 추가하여 표층적 전략인 규칙준수와 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 회귀분석 결과, 반추/교정 전략과 독자민감성은 산출물의 질을 예측하고, 반추/교정 전략과 규칙준수는 전체 학점을 예측하는 것으로 나타났다. 선행연구의 결과와 달리 쓰기효능감이 유의미한 예측변인으로 나타나지 않은 점은 흥미로운 결과이다. 국내외적으로 선행연구들은 쓰기효능감이 쓰기 수행에 미치는 영향에 대해 보고하고 있다(박영민, 김승희, 2008; 신현숙, 2006; 이소영, 신태섭, 2012; Graham & Harris, 1989; McCarthy, Meier, & Rinderer, 1985; Pajares, 2003; Pajares & Valiante, 1997; Zimmerman & Bandura, 1994).

Bandura(1986)는 특수한 과제상황에서 과제를 수행할 수 있는 자신의 능력에 대해 갖는 신념을 자기효능감으로 명명하고, 이러한 효능감을 발달시키는 주요 선결요소로 빈번한 성공의 경험에 대해 말하고 있다. 즉, 특정 과제에서 반복적으로 경험되는 성공적인 수행은 장래의 성공에 대한 기대감을 증대시키고 자신감을 심어줄 수 있다. 빈번한 글쓰기 경험과 성공을 통해 효능감이 발달한다면, 이들 공대생의 효능감은 그리 높지 않을 것임을 예측할 수 있다. 전공의 특성상

글쓰기는 공대 학생의 전문 영역이 아니며, 특히 이 수업에서 쓰기효능감 검사는 산출물에 대한 피드백이 제공되기 전에 실시되었기 때문에 학생들은 자신의 글쓰기 능력에 대해 정확한 평가를 할 수 없다. 이러한 맥락에서 쓰기효능감은 다른 태도 변인에 비해 낮은 수준에 머물 것이라고 예측할 수 있으며, 이는 기술통계치 분석에서 확인되었다. 그러므로 쓰기효능감이 쓰기 수행의 예측변인으로 나타나지 않은 결과는 상대적으로 낮은 수준의 쓰기효능감에서 비롯된 것일 수 있다. 또 다른 가능성으로, 이 연구에서는 쓰기 수행에 대한 각 변인의 독립적인 예측력을 보기 보다는 다른 변인과의 관련성을 고려하면서 특정 변인의 예측력을 보고자 했기 때문에, 쓰기효능감이 반추/교정 전략이나 독자민감성 변인이 설명하고 난 후의 산출물 변량을 추가적으로 설명해주지 못하는 것으로 해석할 수 있다.

효능감 변인과 별도로, 쓰기 수행에 영향을 미치는 다양한 태도 변인들의 효과는 선행연구에서도 확인되었다(Lavelle & Bushrow, 2007; Lavelle, Smith, & O'Ryan, 2002; Prosser & Webb, 1994; Smith, Campbell, & Brooker, 1999; White & Bruning, 2005). 예컨대, Prosser와 Webb(1994)은 산출물의 질을 결정하는 태도 변인으로 쓰기에 대한 다중구조적(multistructural) 접근보다는 관계적(relational) 접근이 중요하다고 보았다. 다중구조적 접근이란 이 연구에서 표층적 접근으로 명명된 태도와 유사하고, 관계적 접근은 심층적 접근과 유사하다. 다중구조적 접근을 하는 저자는 글을 '사실들의 나열'로 보기 때문에 글을 쓸 때 기존의 정보나 사실들을 재생하고자 하며, 관계적 접근을 하는 저자는 관점의 제시를 글쓰기의 목적으로 보기 때문에 특정 주장이나 관점을 지지하는 통합적인 논증에 초점을 둔다. 과정과 산출물의 관계는 Smith, Campbell과 Brooker(1999)의 연구에서도 나타난다. 이 연구에서도 에세이의 질을 결정하는 것은 노력 자체보다는 글쓰기에 대한 저자의 개념과 접근방식인 것으로 나타났다. 즉, 글쓰기를 일종의 재생산 활동으로 개념화하는 저자는 구조적 접근을 하며, 재구성활동으로 보는 저자는 관계적 접근을 하는 것으로 나타났다. 또한 구조적 접근자의 에세이보다 관계적 접근자들이 작성한 에세이의 질이 더 우수한 것으로 나타났다. 이와 유사하게, White와 Bruning(2005)의 연구에서는 정보전달적(transmissional) 신념이 약할수록, 그리고 저자와 독자 간의 교호적 상호작용에 초점을 두는 교호적(transactional) 신념이 강할수록 산출물의 질이 우수한 것으로 나타났다. 이들 연구결과는 심층적 접근인 반추/교정 전략과 독자민감성이 글쓰기 산출물의 유의한 예측변인으로 나타난 본 연구의 결과를 지지한다.

한편, 본 연구에서 즉흥성/무계획성은 산출물과 부적으로 상관은 있지만 산출물의 질을 예측해주는 변인으로 나타나지 않았다. Mahalski(1992)도 언급한 바와 같이, 이러한 결과는 계획수립 여부가 심층적 접근의 전형적인 특성이 아닐 수 있으며, 계획수립 자체보다는 광범위한 수정작업을 통해 내용과 구조를 발전시키는 교정 전략이 더 중요할 수 있음을 시사한다. 고등학생을 대상으로 한 Lavelle, Smith와 O'Ryan(2002)의 연구에서는 에세이 점수의 경우 계획/절차 전략

이 부적으로 영향을 미치고, 영어교과목 성적은 계획/절차 전략이 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 49명이라는 작은 표본 크기로 인해 연구결과를 일반화하기에는 무리가 있지만, 성적과 같은 보다 객관화된 평가점수에 대한 계획/절차 전략의 긍정적 효과는 본 연구에서 규칙준수가 전체 학점을 예측하는 변인으로 나타난 결과와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

종합하면, 글쓰기에 대한 다양한 접근방식들이 존재하고 이러한 접근방식은 문화적 맥락에 따라 다르게 범주화될 수 있음이 확인되었다. 글쓰기 접근이라 함은 글쓰기에 대한 저자의 신념(글쓰기란 무엇인가? 왜 글을 쓰는가? 등에 대한 이해), 글을 쓰는 과정에서 선택하게 되는 전략들(규칙준수, 반추/교정, 계획수립 등), 그리고 글쓰기와 관련된 정서적 요소들(효능감)을 포괄하는 광범위한 특성 변인이다. 이러한 특성 변인은 기술적, 사회적 요인들과 더불어 글쓰기 산출물의 질을 결정하는 중요한 학습자 변인으로 작용한다. 또한 산출물의 질을 결정하는 요인으로 반추/교정 전략과 독자민감성이 나타난 점은 흥미로우면서 교육실천을 위해 중요한 의미를 갖는다. 독자민감성은 관계나 대화 지향적인 접근으로서 글쓰기 과정의 정서사회적 측면을 구성하며, 반추/교정 전략은 분석적 및 비판적 접근으로서 글쓰기 과정의 인지적 측면을 담당한다. 두 가지 측면은 글쓰기 접근의 독립적인 차원으로서 글쓰기에 있어 필수불가결한 요소라고 할 수 있다. 다만 이 연구에서 나타난 전반적인 요인구조는 이론적 구조와 다소 다르게 나타났기 때문에, 후속연구에서 보다 다양한 학문적 배경을 가진 대학생을 대상으로 재검증될 필요가 있다. 또한 이 연구는 단일 학교에서 표집된 공대 학생과 인문사회대 학생들을 대상으로 수행되었기 때문에, 연구결과를 우리나라 전체 대학생에게 일반화하는 데는 무리가 있다.

이러한 제한점에도 불구하고, 이 연구는 대학의 글쓰기교육을 위해 시사하는 바가 크다. 그동안 대학에서의 글쓰기교육은 글쓰기에 필요한 일련의 독립적인 기술들을 가르치고 연습하는 기술 중심 혹은 처방 중심의 교육이 주를 이루었다. 이러한 맥락에서는 학생들이 작가로서 어떤 정체성을 가지고 있고 어떤 신념으로 어떤 접근방식을 사용하여 글을 쓰는지에 대해서는 관심이 없이, 동일한 절차적 지식과 기술을 가르치면 모두 우수한 쓰기 수행을 보일 수 있다고 전제한다. 즉, 그동안의 쓰기교육은 의사소통에 대한 전통적인 '도관' 관점이나 인지주의 모형에 입각해서 이루어져왔다. 그러나 학생들의 글쓰기 수행은 글쓰기에 대한 접근방식에 따라 달라질 수 있음이 확인되었다. 그러므로 향후 글쓰기교육은 글쓰기에 대한 절차적 지식과 목록화된 기술의 훈련뿐만 아니라(혹은 이를 넘어서), 글쓰기에 대한 인식과 태도의 변화를 우선적으로 도모할 필요가 있다. 특히 관계와 대화 지향적 태도인 독자민감성을 강화하고, 글쓰기를 통해 사고를 재구성하고 확장하는 반성적 교정 전략의 사용을 보다 강화할 필요가 있다.

참고문헌

- 권성연 (2009). 성찰일지 분석을 통한 이러닝 성인학습자의 학습 전략 탐색. **평생교육학연구**, 15(3), 21-49.
- 김정자 (2001). 글쓰기에 대한 필자의 태도. **국어교육학연구**, 13, 149-171.
- 문미희 (2008). 글쓰기를 통한 비판적 사고 경험. **정신간호학회지**, 17(4), 440-450.
- 박영민 (2007). 인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인. **국어교육학연구**, 30, 291-327.
- 박영민, 가은아 (2009). 중학생의 쓰기 동기 수준 및 성별에 따른 쓰기 수행의 차이. **국어교육학연구**, 35, 241-268.
- 박영민, 김승희 (2008). 쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과. **국어교육학연구**, 28, 327-359.
- 신현숙 (2005). 인지적 및 동기적 변인들과 성별이 고등학생의 텍스트 유형별 쓰기수행에 미치는 영향. **한국심리학회지: 학교**, 2(2), 149-175.
- 이소영, 신태섭 (2012). 중학생의 쓰기성취목표지향성, 쓰기효능감 및 쓰기능력 관계 분석. **교육심리연구**, 26(2), 461-478.
- 이재승 (2007). 글쓰기 동기의 영향 요인과 지도 방향. **한국초등국어교육**, 34, 325-346.
- 이재승 (2011). 글쓰기 효능감 연구. **한국초등국어교육**, 46, 245-267.
- 이재승, 신헌재, 임천택, 전제웅 (2006). 초등학생용 쓰기 동기 검사 도구 개발과 활용 방안. **청람어문교육**, 34, 129-159.
- 전향진·심광수 (2010). 온라인에서의 글 수정전략과 성찰저널 작성 여부가 대학생의 글 수정과 글쓰기에 미치는 효과. **사고개발**, 6(2), 145-164.
- 정연희 (2012). 대학 글쓰기 교육에서 '자기 성찰적 글쓰기'를 위한 제언: 글쓰기의 자구적 치유와 심리의학적 치유의 구별을 중심으로. **우리어문연구**, 43, 125-151.
- 최건아 (2011). 고등학생의 쓰기 효능감 및 쓰기 결과 기대, 글 점수 간의 상관관계 분석. **국어교육학연구**, 40, 569-591.
- 허선익 (2010). 과학고 학생들의 쓰기 동기 구성요인 분석. **국어교육**, 132, 269-293.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 185-228). New York: Plenum.
- Brunning, R., & Horn, C. (2000) Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.

- Dyson, A. H. (1995). The courage to write: Child meaning making in a contested world. *Language Arts, 72*, 324-333.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication, 28*, 122-128.
- Fishman, J. A., & Galguera, T. (2003). *Introduction to test construction in the social and behavioral sciences*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1979). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 37*, 365-377.
- Graves, D. (1973). An examination of the writing processes of seven year-old children. *Research in the Teaching of English, 9*, 227-241.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hounsell, D. (1997). Learning and essay-writing. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 106-125). Edinburg: Scottish Academic Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 81*, 353-361.
- Langer, J. A. (1991). Literacy and schooling: A sociocognitive perspective. In E. H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (pp. 9-27). New York: Teachers College Press.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology, 63*(3), 489-499.
- Lavelle, E. (1997). Writing style and the narrative essay. *British Journal of Educational Psychology, 67*(4), 475-482.
- Lavelle, E., & Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology, 27*(6), 807-822.
- Lavelle, E., & Guarino, A. J. (2003). A multidimensional approach to understanding college writing process. *Educational Psychology, 23*(3), 295-305.
- Lavelle, E., & Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education, 42*(3), 373-391.
- Lavelle, E., Ball, S. C., & Maliszewski, G. (2011). Writing approaches of nursing students. *Nurse Education Today, doi:10.1016/j.nedt.2011.10.021*.

- Lavelle, E., & Smith, J., & O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 399-418.
- Lotman, Y. M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26(3), pp. 32-51.
- Mahalski, P. A. (1992). Essay writing: Do study manuals give relevant advice? *Higher Education*, 24, 113-132.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students’ writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Prosser, M. & Webb, C. (1994). Relating the process of understanding essay writing to the finished product. *Studies in Higher Education*, 19(2), 125-139.
- Reddy, M. J. (1979). *The conduit metaphor - A case of frame conflict in our language about language*. A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 284-324). Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1982). Assimilated processes in composition planning. *Educational Psychologist*, 17, 10-24.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778-803). New York: MacMillan.
- Smith, D., Campbell, J., & Brooker, R. (1999). The impact of students’ approaches to essay writing on the quality of their essay. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 327-338.
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

* 논문접수 2012년 8월 1일 / 1차 심사 2012년 9월 12일 / 게재승인 2012년 9월 20일

* 윤초희: 미국 Washington대학교 대학원에서 교육심리 전공으로 철학박사(Ph.D.) 학위를 취득하였다. 현재 동국대학교 교육학과 부교수로 재직 중이며, 주요 저·역서로는 “사고와 언어(L. S. 비고츠키[저]/A. 코즐린[편집])” 등이 있다.

* E-mail: chyoon@dongguk.edu

* 이성흠: 미국 Indiana대학교 대학원에서 교육공학 전공으로 철학박사(Ph.D.) 학위를 취득하였다. 현재 한국외국어대학교에서 외래교수로 활동하고 있으며, 주요 저서로는 “교육방법 및 교육공학: 의사소통, 교수설계, 그리고 매체활용”, “학문적 글쓰기의 이해(공저)” 등이 있다.

* E-mail: suhleel7@hanmail.net

Abstract

College Students' Approaches to Writing Processes and Their Relation to Writing Performance: An Exploratory Study

Yoon, Cho-Hee*

Lee, Sung-Heum**

Writing has been employed as an valuable instructional and evaluative tool for enhancing knowledge production and thinking skills as well as academic communication at the context of higher education. While various programs for college writing are being provided, writing instruction is still conceptualized as an activity to teach sequential and independent skills and procedures based on the traditional cognitive model of writing. Recently, the approach-to-writing model is receiving attention as an alternative model for explaining writing processes, which assumes that in order to improve students' writing performance, their beliefs and understanding of writing processes (e. g. What is writing? For what purposes do we write?), identity as a writer, and writing strategies they use should be modified first. Based on this notion, this study aims to explore college students' different approaches to writing and to analyze the relation between writing approaches and writing performance. To this end, a total of 303 students who were enrolled at a private university participated in the study. The Inventory of Process in College Composition (IPCC) was administered to the students and the relation of the scale scores of IPCC with the quality of essay writing and course grades were analyzed. As a result, five factors constituting a deep approach (writing efficacy, writing as a learning tool, reader sensitivity, meaning-making, and reflection/revisionist) and three factors representing a surface approach (spontaneity/no plan, extrinsic motivation, and rule-bound) were identified. All deep approaches were negatively correlated with all other surface approaches except for the rule-bound orientation. Reader sensitivity and reflection/revisionist approach predicted the quality of essay, while reflection/revisionist and rule-bound approaches were predictive of course grades. Based on the findings, pedagogical implications for college writing were suggested.

Key words: writing beliefs, writing strategies, approaches to writing, writing performance

* First author, Associate professor, Dongguk University

** Lecturer, Hankuk University of Foreign Studies