

# 계획 - 주도 유형과 수정 - 주도 유형의 글쓰기 수행 분석

김혜연 서울대학교 BK21플러스 창의적국어교육미래인재양성사업팀

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

## I. 서론

필자들은 대체로 자신만의 스타일이나 습관을 지니고 있으며 그것을 도구로 삼아 한 편의 글을 완성하게 된다.<sup>1</sup> 그러므로 글쓰기 지도는 이러한 개인적인 성향들을 고려하는 방향으로 이루어지는 것이 바람직할 것이다. 그러나 전적으로 개별화된 교육은 현실적으로 어려울 것이며, 교수자 개인의 직관에만 기대어야 한다는 점에서 심지어 바람직하지 않을 수도 있다.

이 연구는, 작문교육 차원에서 이러한 개인적 성향들을 가능한 한 반영 하려는 시도의 일환이다. 필자들의 개인적 성향은 필자 수만큼 다양할 수 있지만, 어느 정도의 표준화가 필요한 교육적 적용의 단계에서는 일반화 가능한 지도 방법을 도출하지 않을 수 없다. 그러므로 필자들의 개인적 성향을 고려하되, 교육적으로 적용 가능한 일반적 속성을 이끌어낼 수 있는 절충적

---

1 물론 글쓰기 전략은 늘 일정한 것만은 아니며, 장르, 과제 등의 수사적 상황에 따라 달라 질 수 있다. 그러나 토랜스 외 2인(Torrance, Thomas, & Robinson, 1999, 2000)의 종단 연구에서도 알 수 있듯이, 대학생 필자들은 적어도 유사 장르의 글에 있어서 쓰기 과정을 운용하는 전략에 큰 변화가 없는 것으로 밝혀졌다.

방법의 하나로, 이 연구에서는 필자들의 글쓰기 전략에 따른 유형화를 제안하고자 한다.

모든 필자들이 늘 유사한 전략을 활용하여 글을 쓰는 것은 아니지만, 한 명의 필자 내에서는 일정한 경향성이 나타날 수 있으며, 그러한 경향성은 글을 잘 쓰거나 못 쓰는 것과 별개인, 일종의 선호도와 유사하다. 그리고 그러한 개별적 특성을 중에서 유사한 것들끼리 묶어서 ‘유형’으로 분류할 수 있을 것이다. 그러므로 ‘글쓰기 전략 유형’이 존재한다는 것은, 필자의 성향, 장르 및 상황 여건 등에 따라 스스로 선택 가능한 인지적 전략의 유형이 존재함을 의미하며, 이러한 유형에 따라 적절한 지도 방법이 달라질 수 있음을 의미한다.

물론, 한 개인이 글을 써나가면서 활용하는 각종 전략들은 고도로 복합적인 관련을 맺으며 쓰기 수행을 이끌어나가기에, 이를 유형화하는 시도로 인해 자칫 단순화의 우를 범하게 될 수 있다. 그러나 개인들의 다양한 전략들을 있는 그대로만 받아들이고자 한다면, 교육적 지도나 적용 방안의 마련은 거의 불가능해진다. 즉, 쓰기 과정을 일정한 기준에 의해 유형화하여 살펴보고 그러한 연구 결과를 바탕으로 지도 방안을 마련하는 일은, 학습자 쓰기 전략의 개별적 특수성을 고려하면서도 교수자 쓰기 지도의 보편적이면서도 포괄적인 특성을 함께 아우르려는 시도라 할 수 있다. 특히, 질적 양적 혼합 연구 방법론을 활용하여 유형화 및 수행 양상을 분석한다면, 유형화의 근거를 확실히 마련하면서도 지나친 분절이나 단순화로 인한 폐해를 줄일 수도 있을 것이다.

연구 대상의 측면에서도, 대학생 필자를 대상으로 글쓰기 전략의 유형화를 시도하는 일은 적절하다고 판단된다. 대학생 필자들은 많건 적건 간에 자신의 성향에 대해 비교적 분명히 인식하고 있으며, 쓰기 과정을 이끌어가는 인지적 전략들이 어느 정도 습관화되어 있기(Torrance, Thomas, & Robinson, 1999, 2000) 때문이다.

그러므로 이 연구는 개인적 성향을 고려하는 쓰기 전략 운용 방안 및 지

도 방안의 기초를 마련하는 것을 목적으로 한다. 그 하나의 초석으로서, 대학생 필자들의 전략이 어떠한 방식으로 유형화될 수 있는지, 그리고 각 유형별로 어떠한 쓰기 수행 양상을 보이며 이렇듯 유형화하는 일이 교육적으로 어떤 의미가 있는지를 파악하고자 한다. 전자의 목적은 유형을 구별하고 그러한 구별이 결과물의 질에 유의미한 영향을 미치는지를 알아봄으로써, 그리고 후자의 목적은 각 유형별 필자들의 실제 쓰기 수행 과정을 관찰하고 그에 대한 해석을 이끌어내어 필요한 지도 방안을 추론해봄으로써 달성을 할 수 있다.

이에 따른 연구의 문제는 다음과 같이 진술될 수 있다.

1. 대학생 필자의 글쓰기 전략 유형은 어떠한 분포를 보이는가?
2. 대학생 필자의 글쓰기 전략 유형은 결과물의 질에 어떤 영향을 미치는가?
3. 대학생 필자의 글쓰기 전략 유형에 따른 실제 쓰기 수행의 양상은 어떠한가?
4. 대학생 필자의 글쓰기 전략 유형별 문제점은 무엇이며 그에 대한 해결 방안은 무엇인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 인지적 글쓰기 전략에 대한 탐구

작문교육 연구들에서 ‘글쓰기 전략’에 대해 논할 때에는, 교수자가 특정한 글쓰기 전략을 제시하고 이를 학생들이 수행할 수 있도록 돋는 방식으로 주로 제시되어왔다. 이것은 글쓰기 전략과 관련된 많은 연구들의 전제가 되어왔다고도 볼 수 있다. 대표적인 논의로는 플라워(Flower, 1985/1998)가 제시하였던 ‘문제 해결 전략’을 들 수 있다. 문제 해결 전략은 글쓰기를 문제

해결의 과정으로 규정하고, 인지적 절차에 따라 그 과정을 몇 가지 국면으로 나누었을 때 각 국면별로 유용한 전략을 제시한 것이다. 즉, 학습자들이 글 쓰기 수행 과정에서 실제로 사용가능하거나 효율적인 전략들을 소개한 것이며, 나아가 이러한 전략의 교수-학습이 곧 효과적인 글쓰기 지도가 된다는 점을 강조한 셈이다. 사실상, 문제 해결 전략은 작문의 인지적 과정에 대한 연구들이 어떻게 효과적인 교수-학습으로 이어질 것인가에 대한 적절한 대안을 제시하였다고 평가받을 수 있다.

이러한 플라워의 제안은 ‘전략 중심 작문 지도’라는 일련의 흐름의 중심에 서게 되었으며, 이후 많은 연구들에서 기본적으로 계획, 표현, 수정의 인지적 과정을 중심 틀로 삼아 각 하위과정별 전략을 제시하였다. 대표적으로, 소벤(Soven, 1999)은 쓰기 과정에 대한 직접적인 교수-학습이 필요하며 그 것이 바로 ‘전략’을 통해 이루어질 수 있음을 강조하였다. 그에 따르면, 이 전략들은 대체로 쓰기 전(prewriting)과 계획하기(planning), 그리고 본문쓰기(drafting)와 수정하기(revising)의 두 단계로 나누어 제시할 수 있다. 해리스 외 3인(Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008) 역시 다양한 전략들을 소개하고 있는데, 계획과 표현하기와 관련해서는 STOP and DARE나 PLANS 전략을, 수정하기와 관련해서는 SCAN이나 REVISE 등의 전략들을 제시하였다는 점에서 대체로 비슷한 인지적 과정 구분에 따름을 알 수 있다. 국내의 쓰기 과정 전략 연구들도 계획, 표현, 수정의 단계별로 전략들을 적용하는 방식이 자주 선택되었다. 대표적으로, 이재승(2001)과 박영복(2007)에서 과정 중심 작문교육의 주요 전략들을 소개할 때에도 이러한 단계별 제시가 이루어졌다.

쓰기의 전 과정을 아우르는 글쓰기 전략들을 소개하는 대신, 이 중 한두 과정에만 초점을 두어 전략적인 글쓰기를 수행하게 하는 제안들도 많았다. 켈로그(Kellogg, 1988), 피올라와 루시(Piolat & Roussey, 1996) 등이 쓰기 과정 중에서 개요 작성하기가 가장 큰 영향력을 발휘한다고 보고 이를 강조하였다. 반면에, 플라워 외 4인(Flower, Hayes, Carey, Schriver, & Stratman,

1986)과 매커чен 외 2인(McCutchen, Francis, & Kerr, 1997)에서는 글의 수정하기의 중요성을 강조하고 이와 관련된 전략들을 비중 있게 다루었다.

국내에서는 인지적 전략에 초점을 두는 연구들(이윤빈, 2015; 정희모 · 이재성, 2008)보다, 인지 과정을 사회적 · 정서적 차원과 결부시켜 전략화하고자 하는 연구들(김정자, 2006; 오택환, 2008; 서수현 · 정혜승, 2012; 정미경, 2013)을 더 자주 찾아볼 수 있었다.<sup>2</sup> 예컨대, 김정자(2006)의 경우 하나의 쓰기 과정 내에서도 인지적 과정과 사회적 과정의 특성을 결합하여 전략화할 경우 더욱 효율적인 쓰기 수행이 가능함을 주장하였다. 오택환(2008) 역시 수정하기의 인지적 과정을 협동적 글쓰기 차원으로 운용함으로써 효과적인 교수 - 학습이 가능함을 주장하였다.

정리하자면, 인지적 글쓰기 전략과 관련된 연구들은 글쓰기 전 과정에 걸쳐 단계별로 필요한 혹은 가능한 전략들을 제시하기도 하고, 가장 중요하거나 강조하고 싶은 전략들을 소개하기도 하였으며, 인지적 차원의 문제를 작문의 사회적이고 정서적인 차원에서 다루는 결합 전략들로 발전시키기도 하였다.

## 2. 글쓰기 전략 유형화의 가능성

앞서 인지 전략들을 다룬 대표적인 연구들을 살펴보았다. 이들이 대체로 유용한 전략들을 제시해온 것은 사실이나, 해당 전략들이 모든 필자들에게 유용한지는 알 수 없다.<sup>3</sup> 이와 관련하여, 몇몇 연구자들은 전략의 일반적

2 글쓰기의 전략이 비단 인지적 차원에만 머무는 것은 아니며, 사회적 · 정서적 차원의 전략들도 그에 뒷지않은 관심을 받고 있지만, 본 연구에서는 인지적 전략에 한정지어 논의를 전개하고자 한다. 이러한 시도는 국외에 비해 국내의 본격적인 인지 과정 전략에 대한 연구가 많이 부족했다는 점에서도 의미를 찾을 수 있을 것이다.

3 이중 몇몇 연구들은 특정 학년이나 집단을 대상으로 전략을 적용하였다는 점에서, 일반적 적용은 아니라고 주장할 수도 있을 것이다. 그러나 이를 연구들에서 필자들의 개인적인 특성이나 필자들 사이의 차이를 살펴볼 목적으로 표집하지는 않았다는 점, 그리고 학년

적용에 대해 의문을 제기하며, 전략의 적용에 있어서도 개인의 특성이나 일정한 경향성을 고려할 필요가 있음을 주장하였다. 대표적으로, 키프트 외 3인(Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, & van den Bergh, 2007)에서는 필자들이 일정한 성향을 지니고 있으며 그에 따라 서로 다른 글쓰기 전략 지도가 필요함을 주장하였다. 즉, 어떤 학생들은 계획하기에 좀 더 치중하거나 수정하기에 좀 더 매달리는 경향을 보이는데, 이러한 성향에 따라 적절한 전략을 구사할 필요가 있다는 것이다. 한편, 키프트 외 2인(Kieft, Rijlaarsdam, & van den Bergh, 2008)의 연구에서는 자신의 성향에 맞지 않는 쓰기 전략을 시도할 경우 오히려 평소보다 더욱 안 좋은 결과물을 얻을 수 있음을 입증하기도 하였다. 결국 이들 연구들은 글쓰기 전략의 지도에 있어서 개인적 성향에 대한 고려가 매우 중요함을 알려준다.

그러나 앞서 지적한 바와 같이, 쓰기 지도의 현장에서 필자의 개인적 성향을 전적으로 고려하는 일은 거의 불가능에 가깝다. 그러므로 개인적 성향을 어느 정도 고려하면서도 일반적인 속성을 추출하여 교육적으로 적용하기 위해서는, 필자들의 개인적 성향들을 유형화하는 것이 하나의 방법일 수 있다. 지금까지의 필자 유형화와 관련된 연구들은 크게 발달의 측면과 성향의 측면으로 나누어 볼 수 있다.

먼저, 학생 필자의 글쓰기 전략 발달과 관련한 연구들로, 베너저와 스완슨(Berninger & Swanson, 1994), 알라마르고와 파욜(Alamargot & Fayol, 2009), 보베 외 3인(Beauvais, Favart, Passerault, & Beauvais, 2014) 등을 들 수 있다. 이들 연구들에 따르면, 필자들은 쓰기 발달 정도에 따라, 즉 얼마나 미숙한지 능숙한지에 따라 차이를 보이며 이러한 발달상의 차이에 따라 차등화된 전략 적용이 필요하다. 그러나 발달의 차이는 어느 한쪽이 다른 한쪽에 비해 우수함을 전제로 한다는 점에서 대등한 관계의 차이가 아니다. 그리고 대등한 관계의 차이가 아니라면 엄밀한 의미의 ‘유형’으로 보기에는 어렵다.

---

특성은 발달 단계상의 특성이지 개인적 성향은 아니라는 점을 주목할 필요가 있다.

그러므로 발달의 측면은 필자들 간에 질적인 차이가 존재한다고 본다는 점에서 필자 유형화 연구의 과도적 단계라면, 성향의 측면으로 접근하는 것이 더욱 본격적인 필자 유형화 시도에 가깝다고 볼 수 있다. 성향의 차이로 설명하는 것은, 여러 유형들 간에 뚜렷한 질적인 차이가 있다기보다는 각기 대등한 관계에 있으며 선택 가능함을 전제로 하기 때문이다. 성향의 측면에서 필자의 유형화 가능성은 암시한 연구들로, 앞서 언급하였던 키프트 외 2인과 키프트 외 3인의 연구 외에도, 갤브레이스(Galbraith, 1996, 2009), 마이힐(Myhill, 2009), 바이엔 외 2인(Baaijen, Galbraith, & de Glopper, 2014), 토랜스 외 2인(Torrance, Thomas, & Robinson, 1999, 2000), 등을 들 수 있다. 이들은 본격적으로 필자나 글쓰기 전략의 유형화라는 개념을 언급하지는 않았지만, 능숙함 혹은 미숙함의 잣대와 별개로, 글쓰기 전략을 선택하는 개인적 성향이 일정하게 존재한다는 것을 밝혔다는 점에서 유형화 연구의 실증적 기반이 될 수 있다. 한편, 김혜연(2015a, 2015b)은 다양하고 개별적인 쓰기 과정에 대한 설명을 가능케 하는 다원적 관점의 이론이 필요하다고 주장(김혜연, 2015a)하였으며, 비록 쓰기 과정이 아니라 설문 조사의 내용만을 바탕으로 하였지만 쓰기 과정의 유형화를 직접 시도하였다는 점(김혜연, 2015b)<sup>4</sup>에서 본 연구의 직접적인 선행 연구가 된다.

---

4 김혜연(2015b)에서는 설문 조사만을 바탕으로 유형화를 시도하였기에, 개요 작성 여부만을 바탕으로 개요 유형, 메모 유형, 바로 시작 유형의 세 유형으로 분류하였다.

### III. 연구의 방법

#### 1. 연구 방법 개요

##### 1) 연구의 설계

이 연구는 필자가 쓰기 과정을 운용하는 전략과 결과물의 질의 관계를 알아봄으로써 해당 전략들의 유효성을 검증하고, 나아가 개인들의 다양한 전략들을 몇 가지 유형으로 분류함으로써 더욱 효과적인 지도 방안의 초석을 마련하는 것을 목적으로 한다. 아울러, 쓰기 전략의 유형을 지나치게 속단하거나 작위적인 방식으로 구별하지 않도록 유의할 필요가 있다.

이에 따라, 본 연구는 질적 양적 혼합 연구 설계를 추구하게 되었다. 즉, 학생 필자들의 실제 쓰기 전략들을 일정한 기준에 따라 유형화하고 각 유형 별 쓰기 수행의 양상을 탐구하는 것은 물론, 유형화의 정당성을 판단하기 위해서는 질적인 접근과 양적인 접근 모두 필요하다고 본 것이다. 우선 질적인 차원에서는, 글쓰기의 유형을 단편적인 행위들에만 의존하는 대신, 쓰기 전(全) 과정에 대한 관찰 및 인터뷰를 통해 좀 더 심층적으로 판단하고자 하였다. 그러나 질적인 속성들을 유형화하는 과정에 연구자의 자의적인 판단이 개입될 우려가 있으므로, 양적인 접근 역시 필요하다고 판단되었다. 아울러, 쓰기 전략 유형들이 전반적으로 어떠한 분포를 나타내며, 이들 유형들이 최종적으로 결과물의 질과 어떠한 관련이 있는지 알아보기 위해서도 양적 접근을 취하였다.

##### 2) 자료의 수집 및 분석

앞서 언급하였듯이, 대학생 필자들은 이미 자신만의 쓰기 전략들을 내면화하였으며 그러한 전략들이 일관된 경향성을 보이는 경우가 많았기 때문에 본 연구의 대상으로서 적합하다고 판단되었다. 이에 따라, 연구의 대상은 서울과 경기 소재 세 대학교의 2, 3학년 학생 84명으로 선정하였다. 84명 모

두 설문지를 작성하게 하였으며, 설문지 결과를 바탕으로 10명을 충화표집(stratified sampling)<sup>5</sup>하여 쓰기 과정의 녹화 자료를 제공받았다. 나머지 74명도 과정 녹화만 없었을 뿐 한 편의 글을 작성하여 제공하였으며, 이들의 쓰기 과정에 대한 정보는 글을 쓴 후에 간단한 자가보고(self-report)를 작성하게 하는 방식으로 얻었다. 84명 전원에게서 연구 참여 및 자료 제공에 대한 동의를 얻었으며, 식별 가능한 개인정보는 삭제한 채 분석이 이루어졌다. <표 1>은 연구의 대상 및 이들에게서 수집된 자료를 개괄적으로 나타낸 것이다.

**표 1. 연구 대상 및 자료의 종류**

총 참여자(N=84)	
그룹1 (N=10)	그룹2 (N=74)
설문지	- 설문지
쓰기 과정 녹화 동영상 파일	쓰기 결과물
인터뷰 녹취	자기보고
쓰기 결과물	
쓰기 결과물 총수 : 84 녹화 동영상 총수 : 10 인터뷰 녹취 총수 : 10 자기보고 총수 : 74	

자료 수집의 과정은 다음과 같다. 먼저, 총 참여자인 84명은 2014년 4월부터 12월 사이에 학점과는 관계없이 글에 대한 피드백을 받는 조건으로 한 편의 글을 작성하였으며, 설문 조사 및 자가보고에도 응하였던 참여자 총수이다. 이들은 주어진 논제에 대해 자신의 견해를 한 시간 동안 기술하는 설득적 글쓰기를 수행하였다. 또한 글쓰기 수행 시, 설문 결과를 바탕으로 표집된 10명의 쓰기 과정 양상을 녹화하였다. 녹화 자료와 인터뷰 내역은 지속적 비교 방법(constant comparative method)에 의거하여 모든 관찰 내역을 2회 이상 채코딩해 나가는 과정을 거침으로서 신뢰성을 확보할 수 있었다. 이를

5 충화표집이란, 각 범주별 수치에 비례하는 숫자만큼 대상을 표집하는 것을 말한다.

통해 유형화의 기준들을 마련하였으며 이 기준들을 바탕으로 나머지 74명에게는 자신의 쓰기 과정에 대한 자가보고를 작성하게 하였다. 그리고 이 자가보고의 결과를 바탕으로 해당 글쓰기의 전략 유형을 판별하였다.

한편, 글쓰기 전략 유형이 쓰기 결과물의 질에 미치는 영향을 판단하기 위하여, 총체적 평가 기준에 의거하여 두 명의 평가자가 총체적 채점 방식으로 결과물의 질을 측정하였다. 두 평가자가 매긴 일차 점수에 대한 코hen 카파 값은 872( $p<0.001$ )로 신뢰할 수 있는 것으로 판명되었으며, 서로 다른 판단을 내린 결과물에 대해서는 두 평가자의 별도 합의를 통해 재채점하는 방식으로 결과물의 최종 점수를 결정하였다.

## 2. 질적 분석 과정

〈표 1〉의 그룹1 참여자들의 글쓰기 전 과정은 모니터 캡처 프로그램인 CAMTASIA로 녹화되었다. 녹화된 동영상 자료의 코딩을 통해 각 참여자의 쓰기 과정의 전반적인 흐름은 물론, 세부적인 특징들도 모두 측정할 수 있었다. 표집의 기준이 되었던 설문 응답 내역 및 그 밖의 참여자별 주요 정보는 〈표 2〉와 같다.

표 2. 참여자 정보

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
성별	남	여	여	여	남	여	남	남	남	여
나이	22	21	21	22	23	21	21	23	21	21
설문 응답	개요	개요	메모	메모	메모	메모	메모	바로 시작	바로 시작	바로 시작
실제 수행	개요	개요	바로 시작	메모	메모	개요	메모	바로 시작	바로 시작	바로 시작

〈표 2〉는 참여자들의 성별, 나이, 설문 응답과 실제 수행의 정보들을 포함하고 있다. 성별은 남자 5명, 여자 5명 동수로 선정하였으며, 나이는 21~23

세의 편차를 보이지만 모두 동일한 2학년 과정 중이었으므로 실질적인 대학교육의 수준은 유사한 것으로 볼 수 있다.

10명의 참여자들은 전체 참여자 84명에 대한 설문 응답 내용을 바탕으로, 개요 유형 2명, 메모 유형 5명, 바로 시작 유형 3명으로 총화표집되었다. 설문 조사의 유형 구분은 표집의 준거 및 본격적인 유형화의 기반을 마련하기 위한 예비적 유형이며, 이 세 유형은 사전계획하기(preplanning)의 방식에 따라 나눈 것이다.

그러나 설문 응답 내역과 실제 글쓰기 수행의 내역에 있어서 차이를 보인 참여자들이 있었는데, C와 F가 이에 해당한다. C의 경우 평소 글쓰기 전에 비구조적인 메모를 작성하곤 한다고 밝혔으나, 실제 자료 수집 상황에서는 메모 없이 바로 본문 작성을 시작하였다. F 역시 평소에 비구조적 메모를 작성한다고 하였으나, 실제로는 상당히 구조적인 개요를 작성하였다. 이러한 편차에 따라 실제 수행 결과에 의한 예비 유형은 개요 유형 3명, 메모 유형 3명, 바로 시작 유형 4명으로 재조정되었다.

한편, <표 3>은 참여자 10명의 쓰기 과정 녹화 자료의 코딩을 바탕으로 정리한 관찰 내역을 담고 있다.

표 3. 쓰기 과정 녹화 관찰 내역

	사전 계획 양상	본문 생산 양상	본문 완성 후 양상
A	개요, 구조적, 개요-수정, 자료검색	개요-참조, 개요-반영, 자료검색	읽기-없음, 수정-없음
B	개요, 구조적, 개요-수정	개요-변경, 자료검색	전체-읽기, 수정-약간
C	바로-시작, 자료검색, 긴-휴지	광역-수정, 자료검색	부분-읽기, 수정-없음
D	메모, 본문-통합, 긴-휴지, 메모-수정	메모-참조, 광역-수정, 읽기-약간	전체-읽기, 수정-활발
E	메모, 핵심어	휴지-자주, 지엽-수정	읽기-없음, 수정-없음
F	개요, 구조적, 긴-휴지	휴지-자주, 광역-수정	전체-읽기, 수정-약간
G	메모, 질문, 계획-오래	읽기, 광역-수정, 검색-약간	전체-읽기, 수정-없음
H	바로-시작	휴지-자주, 본문변화, 검색-약간	전체-읽기, 생성, 수정-활발
I	바로-시작, 휴지-약간	휴지-자주, 자료검색, 지엽-수정	부분-읽기, 수정-없음
J	바로-시작, 긴-휴지	읽기, 광역-수정, 자료검색	전체-읽기, 수정-활발

<표 3>의 관찰 내역을 통해, 동일한 사전계획 활동 내에서도 많은 차이들을 찾아낼 수 있었다. 먼저, 개요를 작성하였던 A, B, F의 경우, A는 작성한 개요를 거의 그대로 본문 생산에 반영하여 글을 썼지만, B는 본문 생산 도중 개요를 변경하고 그에 따라 본문의 방향도 함께 변경하였다. 한편, F는 개요를 간단히 작성하기는 하였으나, 본문 생산 시에는 개요를 전혀 참조하지 않았으며 내용도 방향이 다소 달라졌다.

메모를 작성한 D, E, G의 경우, E는 핵심어들을 나열하는 방식으로 암축적인 메모를 작성하였지만, D와 G는 본문과 메모가 잘 구별되지 않을 정도로 유사한 방식으로 메모를 작성하였다. 특히 D의 경우 메모와 본문의 경계가 모호하기까지 하였다.

사전계획 없이 바로 시작한 C, H, I, J의 경우, 긴 휴지를 둔 이후에 본문을 시작하거나 정말로 바로 시작하는 등의 차이를 보였다. 이외에도, 본문 생산 중의 수정이나 본문 생산이 끝나고 난 후의 수정에서도 상당한 개인차를 확인할 수 있었다.

이와 같은 관찰 내역에 대한 분석을 바탕으로, 나머지 74명의 자가보고(self-report)를 위한 질문 문항들을 개발하였다. <표 4>는 질문 문항들을 간략하게 구조화한 것이다. 이 자가보고의 질문들은 본격적인 유형화를 실시하기 위한 근거가 되었다.

**표 4. 자가보고 양식의 질문 내용**

문항1. 개요 작성 여부 선택		
①개요	②메모	③바로 시작
문항2. 구조화 여부 (①~③)	문항4. 구조화 여부 (①~④)	문항6. 본문 진행 방식 (①~③)
문항3. 변경 및 반영 여부 (①~④)	문항5. 변경 및 반영 여부 (①~④)	문항7. 수정 방식 (①~④)
서술형 공통1. 제시된 항목에 속하지 않을 경우 자유 기술		
서술형 공통2. 1-①이나 1-②를 선택한 경우, 본문 진행 및 수정의 양상을 별도로 기술		

74명의 참여자들은 설문조사의 예비유형과 별도로, 실제 글쓰기 수행을 바탕으로 문항1에서 개요, 메모, 혹은 바로 시작 중 하나를 선택하였다. 여기서 ①개요를 선택한 경우에는 문항2와 3, ②메모를 선택한 경우에는 문항4와 5, 그리고 ③바로 시작을 선택한 경우에는 문항6과 7에 답하였다. 두 개의 공통 서술형 문항은 해당되는 참여자들이 답하도록 하였으며, 그 외에도 자신의 쓰기 과정의 특이사항을 자유로이 기술하게 하는 공란을 두기도 하였다.

한편, 자가보고의 목적은 참여자들의 유형화 근거를 마련하는 데 있다. <표 5>는 자가보고의 답변들을 바탕으로 유형화가 이루어진 전반적인 원리를 보여준다.

**표 5. 자가보고 선택에 따른 유형화 원리**

	계획-주도 유형		수정-주도 유형	
	강한 계획-주도	약한 계획-주도	약한 수정-주도	강한 수정-주도
개요	2.1+3.1	2.1+3.3	2.1+3.4	2.3+3.4
	2.1+3.2	2.2+3.3	2.2+3.4	
	2.2+3.1	2.3+3.1	2.3+3.3	
	2.2+3.2	2.3+3.2		
메모	4.3+5.1	4.1+5.1	4.1+5.3	4.1+5.4
	4.4+5.1	4.1+5.2	4.2+5.3	
		4.2+5.1	4.2+5.4	
		4.2+5.2	4.3+5.3	
		4.3+5.2	4.3+5.4	
		4.4+5.2	4.4+5.4	
		4.4+5.3		
바로 시작		6.2+7.1	6.1+7.1	6.1+7.3
			6.1+7.2	
			6.2+7.2	
			6.3+7.3	
			6.3+7.4	

각각의 숫자들은 문항과 그에 대한 선택지의 조합을 의미한다. 예를 들어, 글쓰기 수행 시 개요를 작성하였고 최종 유형은 강한 수정-주도 유형으로 판별되는 경우는 ‘2.3+3.4’ 하나의 응답 유형만이 존재한다. 이것은 곧 문

항2 구조화 정도가 ‘③구조 없음’에 해당하는 동시에, 문항3 계획 변경 및 반영 여부에서 ‘④본문과 개요가 불일치’하는 경우이다. 즉, 본인 스스로 개요를 작성하기는 하였으나, 그것이 글의 전반적인 구조적 축약에 해당하지 않는 동시에 심지어 본문이 그것과 판이하게 다른 내용으로 전개되었다면, 해당 글을 완성하는 원동력은 계획보다는 수정에 훨씬 더 가깝다고 볼 수 있다 는 뜻이다.

〈표 5〉에서 확인할 수 있듯이, 유형화의 양대 축은 계획과 수정의 전략으로 삼을 수 있다고 보았다. 앞서, 쓰기의 인지적 과정 및 학생 필자들의 전략 활용에 대한 몇몇 연구들(Alamargot & Fayol, 2009; Galbraith, 2009; Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, & van den Bergh, 2007; Torrance, Thomas, & Robinson, 1999)에 따르면, 필자들이 실제 글쓰기에 주로 활용하는 전략들이 계획하기 혹은 수정하기의 전략들에 해당한다고 주장하였다는 점에서 이러한 기준이 뒷받침될 수 있다. 특히 토랜스 외 2인(Torrance, Thomas, & Robinson, 1999)에서, 필자에 따라 들 중 어느 쪽에 더욱 의존하는지 정도가 달라지며 그에 따라 필자 간 차이가 발생한다고 주장하였던 데 착안하여, 계획에 대한 의존의 정도를 네 단계로 구분하였다. 한편, 계획에 대한 의존도가 가장 낮은 단계에서 필자가 의존할 수 있는 동력은 주로 수정하기 전략이 될 것이므로, 네 단계의 점진적 구분은 곧 두 유형, 즉 계획 - 주도와 수정 - 주도 유형으로의 구별과 동일한 의미를 지니게 된다. 결국, 글쓰기 전략 유형은 거시적으로는 계획 - 주도와 수정 - 주도 유형으로, 그리고 세부적으로는 강한 계획 - 주도부터 강한 수정 - 주도까지 점진적인 성격으로 배열될 수 있다.

## IV. 연구 결과 및 논의

### 1. 글쓰기 전략 유형의 분포

표집된 대상 10명의 쓰기 과정 관찰 결과 및 나머지 74명의 자가보고 결과를 바탕으로, 연구 대상 84명의 글쓰기 전략 유형을 구분하면 <표 6>과 같이 나타낼 수 있다.

**표 6. 글쓰기 전략 유형의 분포**

	계획-주도 유형		수정-주도 유형		총계
	강한 계획-주도	약한 계획-주도	약한 수정-주도	강한 수정-주도	
개요	5	9	1	0	15
메모	2	12	33	5	52
바로 시작	0	4	1	12	17
총계	7	25	35	17	84

<표 6>에 따르면, 전체 참여자 84명은 글쓰기 수행 시 사전계획 여부에 따라 개요 15명, 메모 52명, 바로 시작 17명으로 판별되었다. 그러나 최종적인 글쓰기 전략 유형은 강한 계획-주도 7명, 약한 계획-주도 25명, 약한 수정-주도 35명, 강한 수정-주도 17명으로 판별되었다.

이상과 같은 글쓰기 전략 유형의 분포와 관련하여, 다음과 같은 해석이 가능하다. 첫째, 사전계획 여부와 최종 유형 사이의 차이를 통해, 표면적인 사전계획 활동이 곧 글쓰기의 주된 원동력으로 반드시 연결되는 것은 아님을 확인할 수 있었다. 예컨대, 개요를 작성했음에도 불구하고 ‘약한 수정-주도’ 유형으로 판별되었다든지, 명시적인 사전계획 활동이 없었음(바로 시작)에도 불구하고 ‘약한 계획-주도’ 유형으로 판별된 경우가 이에 해당한다. 비록 수치상으로는 미미하게 존재한다고 볼 수 있겠으나, 적어도 사전계획 활

동 자체가 바로 본문에 직결되지 않을 가능성을 밝혀주었다는 점에서 의미가 크다. 즉, 개요 혹은 메모를 작성하였다고 해서 그것이 쓰기 과정과 결과에 반드시 영향력을 크게 발휘하는 것은 아닌 것이다.

둘째, 사전계획으로 개요를 작성하는 것과 메모를 작성하는 것 역시 의외로 큰 차이를 보였다. 사전계획 활동을 개요, 메모, 바로 시작의 셋으로 나누게 된 것은 많은 필자들이 개요—여기서 말하는 개요란 글 전체의 구조적 축약을 포함하는 사전계획 활동을 의미한다—를 정식으로 작성하지는 않지만 본문 생산 이전에 가시적인 형태로 ‘무언가’를 생성해냈기 때문이다. 그러므로 메모는 글의 전반적 핵심이나 구조 등을 담지는 않지만 본문 생산을 촉발하는 모든 내용을 의미한다고 볼 수 있다. 그래도 개요와 메모 둘 다 본문 생산 이전에 쓰기 전 활동의 형태로 등장하였다 점, 종종 개요와 메모의 경계가 불분명하다는 점에서, 둘 다 계획-주도일 가능성이 높고 ‘바로 시작’과는 뚜렷한 차이가 있으리라고 여기기 쉽다. 그러나 실제로는 메모를 작성하였지만 계획-주도 유형으로 분류된 경우가 14명(27%)에 그쳤던 데 비해, 수정-주도 유형으로 분류된 경우가 38명(73%)이나 있었다. 이를 통해, 메모는 오히려 수정-주도 유형에 가까운 쓰기-전 전략임을 확인할 수 있었다.

셋째, 네 하위 유형으로의 구별은 정도의 차이에 의한 구별일 뿐 절대적인 기준에 의한 구별은 아니다. 물론 강한 계획-주도 유형과 강한 수정-주도 유형처럼 서로 뚜렷한 차이를 드러내는 관계들도 있지만, 대체로 정도에 따른 등간(等間)적인 차이들을 드러낸다. 그러므로 강한 계획-주도와 약한 계획-주도 유형의 차이는, 약한 계획-주도와 약한 수정-주도 유형 사이의 차이와 유사한 것으로 볼 수 있다.

## 2. 글쓰기 전략 유형과 결과물 질의 관계

필자의 특성에 따른 유형화를 시도할 때, 유형들 사이에 질적인 차이가 명료하게 난다면 엄밀한 의미의 유형들로 간주하기 어려울 것이다. 예컨대,

계획-주도 유형과 수정-주도 유형의 쓰기 결과물 중에서 어느 한쪽이 나머지 한쪽에 비해 명백히 질적 수준이 떨어진다면, 해당 유형은 유형이기보다는 잘못된 쓰기 전략으로 간주되어야 할 것이다. 그러므로 글쓰기 전략을 온전히 유형화하기 위해서는, 이들 유형들 간에 유의미한 질적 차이가 나는지를 확인할 필요가 있다.

1절의 결과에서 확인할 수 있듯이, 글쓰기 전략 유형은 크게 계획-주도와 수정-주도 유형으로, 그리고 구체적으로는 강한 계획-주도, 약한 계획-주도, 약한 수정-주도, 강한 수정-주도의 네 유형으로 구분될 수 있었다. 이 때, 네 유형은 실질적으로 계획 의존도를 바탕으로 한 네 단계의 등간척도에 해당하므로, 마찬가지로 등급 점수로 매긴 결과물 질과의 영향관계를 단순 회귀분석으로 알아볼 수 있었다. 글쓰기 전략 유형이 쓰기 결과물의 질에 유의미한 영향을 미치는지를 알아보기 위한 단순 회귀분석의 결과는 <표 7>과 같다.

**표 7.** 단순 회귀분석 결과

독립 변수	종속 변수	표준 오차	$\beta$	t값	유의 확률	통계량
계획 의존도 (글쓰기전략 유형)	상수	.280	-	6.660	.000	$R=.046$ , $R^2=.002$ , 수정된 $R^2=-.010$ , $F=.173$ , $p=.678$
	결과물질	.097	.046	.416	.678	

계획 의존도, 혹은 글쓰기 전략 유형이 결과물의 질에 유의미한 영향을 미칠 것이라는 가설의 검정 결과, t값은 .416( $p=.678$ )으로 가설이 기각되었다. 즉, 글쓰기 전략 유형이 결과물의 질에 유의미한 영향을 미친다고 볼 수 없다는 의미이다.

앞서 언급한 바 있는, 토랜스 외 2인(Torrance, Thomas, & Robinson, 1999, 2000), 키프트 외 2인(Kieft, Rijlaarsdam, & van den Bergh, 2008)의 연구들에서도 쓰기 전략의 차이와 결과물의 질의 관계에 대해 언급한 바 있

으며, 이들도 모두 전략의 차이가 결과물의 질과 아무 상관없음을 밝힌 바 있다. 본 연구에서는 이들과 다른 방식으로 글쓰기 전략들을 유형화하였기 때문에 별도로 결과물 질과의 관계를 분석하였으나, 역시 유의미한 영향 관계가 없음이 판명되었다. 이로써, 강한 계획-주도, 약한 계획-주도, 약한 수정-주도, 강한 수정-주도의 네 유형은 모두 온전한 유형으로서 인정받을 수 있음을 주장할 수 있다.

### 3. 글쓰기 전략 유형별 쓰기 수행 양상

지금까지 글쓰기 전략의 개략적인 분포를 바탕으로 논의를 진행하였다 면, 이 절에서는 구체적인 쓰기 수행의 양상을 알아보기 위하여 사례별 접근의 결과를 소개하고자 한다. 그리하여 쓰기 과정 녹화 자료 및 인터뷰 내역을 제공한 10명의 표집 대상자들을 바탕으로, 각 유형별 실제 쓰기 수행 양상을 분석하였다. <표 8>에서는 최종 분석 결과로 제시된 유형 구분에 의거하여 전반적인 질적 분석 내역을 정리하였다.

**표 8. 쓰기 수행 양상의 질적 분석 결과**

유형	사례	내용 생성의 원동력	본문 생산 양상	수정하기 양상	결과물질
1	A	개요 자료검색	개요-본문 유사	수정 적음 교정 없음	하
	E	메모-개요 자료검색	메모-본문 유사	수정 적음 교정 적음	하
2	B	개요-수정	개요 중도 변경	수정 보통 교정 보통	중
	G	질문-대답 TPSF' 자료검색	사전계획 오래	수정 많음 교정 보통	중
3	C	자료검색 휴지	자료 의존도 높음	수정 많음 교정 적음	중
	D	TPSF 휴지 메모-본문	메모-본문 통합	수정 많음 교정 많음	상

3	F	TPSF 간략 개요	개요 영향력 낮음	수정 많음 교정 보통	상
	I	휴지 자료검색	잦은 휴지를 통해 내용 생성	수정 적음 교정 적음	하
4	H	휴지 TPSF	교정을 통해서도 내용 생성	수정 보통 교정 많음	상
	J	TPSF 자료검색 휴지	자료검색과 TPSF에 비슷하게 의존	수정 많음 교정 많음	중

<sup>1</sup> TPSF=text produced so far

〈표 8〉의 내역은 각 사례별 내용 생성의 원동력, 본문 생산 양상, 수정하기 양상, 그리고 결과물의 질을 비교 분석하기 용이하도록 정리한 것이다. 편의상, 글쓰기 전략 유형은 강한 계획-주도부터 강한 수정-주도까지 1부터 4의 숫자로 대신하였다. 이를 통해 이끌어낼 수 있는 해석들은 다음과 같다.

첫째, 계획-주도 유형에서는 사전계획의 결과물이 본문 생산의 쓰기 과정을 이끌어가는 원동력이 되는 데 반해, 수정-주도 유형에서는 ‘지금까지 작성된 텍스트’(text produced so far)<sup>6</sup>가 쓰기 과정의 주된 원동력이 되는 경향이 강했다. 즉, 계획-주도 유형은 본문 생산 이전에 미리 본문의 내용들을 마련해놓지만, 수정-주도 유형은 그때그때의 자의적 판단에 의거하여 내용을 진행하는 경향이 강한 셈이다.

둘째, 글쓰기 전략 유형과 수정 혹은 교정<sup>7</sup> 양상의 관계를 살펴보면, 대

- 
- 6 플라워와 헤이즈(Flower & Hayes, 1981)는 작성 중인 텍스트 자체를 별도로 ‘text produced so far’라 지칭하였으며, 이를 그들의 쓰기 과정 모형의 한 요소로도 포함시켰다. 그들에 따르면, 새로운 아이디어는 ‘지금까지 작성된 텍스트’와 관련될 수 있을 때라야 의미가 있다(Flower & Hayes, 1981: 371). 그러나 이후의 연구들(Galbraith, 1999; Rijlaarsdam & van den Bergh, 1996)에서는 ‘지금까지 작성된 텍스트’가 그렇듯 일방적이거나 수동적인 관계에만 놓여 있지 않다고 역설함으로써 반론을 제기하였다. 본 연구도 후자의 주장의 연장선상에 놓여 있다.
- 7 편의상, 이 연구에서는 본문 생산 도중의 수정하기는 ‘수정’으로, 본문 생산 직후 전반적으로 살펴보는 수정하기는 ‘교정’으로 명명하기로 한다.

체로 수정 - 주도 유형으로 갈수록 더욱 수정이나 교정이 활발하게 이루어졌음을 알 수 있다. 즉, 수정 - 주도 유형이라는 명명에서처럼, 수정하기 활동이 해당 유형의 주된 원동력이 된다는 점을 확인할 수 있었다. 특히, 개요를 작성했음에도 불구하고 약한 수정 - 주도 유형으로 분류된 F<sup>8</sup>나, 이미 일차적으로 완성된 텍스트를 교정하는 과정에서 새로운 내용들을 마련할 수 있었던 H의 사례를 통해, 수정하기 자체가 새로운 내용 생성의 기폭제가 되었음을 직접 확인할 수도 있었다.

셋째, 2절에서도 확인한 바와 같이, 글쓰기 전략 유형과 결과물의 질 사이에는 뚜렷한 영향 관계가 없기는 하나, 공교롭게도 강한 계획 - 주도 유형인 A, E 두 사례의 결과물 질이 모두 ‘하’에 해당한다는 점은 의미심장하다. 두 사례만을 가지고 일반화하여 생각할 수는 없지만, 두 사례 모두 사전계획을 통해 생성한 개요를 본문 생산 시 거의 그대로 반영하였다는 점을 눈여겨 볼 필요가 있다. 즉, 개요 자체를 본문 생산 중에 변경하였거나, 개요와 조금 다른 방식으로, 혹은 개요와 완전히 다른 방식으로 본문을 생산한 사례들은, 결국 사전계획을 넘어서는 좋은 생각을 본문 생산 시 해냈다는 의미일 수 있기 때문이다. 그렇게 볼 때, 사전계획 활동에서 만든 개요를 본문 생산 시 거의 그대로 반영하는 것이 반드시 바람직한 것은 아님을 알 수 있다.

이상과 같은 설명은 갤브레이스(Galbraith, 2009)가 제안하였던 이원 - 과정 모형(dual-process model)의 설명과도 상통하는 결과라 할 수 있다. 이원 - 과정 모형에 의하면, 글쓰기는 지식 - 인출 시스템과 지식 - 구성 시스템의 이원 체제에 의해 형성되는데, 전자는 이미 구성되어 있는 지식을 통해, 후자는 지식들 간의 교섭을 통해 새로운 아이디어가 만들어진다는 것이다. 또한 그에 따르면, 지식 - 구성 체제는 미리 작성한 계획 등 “외부적 목표를 충족시키려 할 때보다도 명시적인 문장들로 생산되고 자의적으로 합성될 때

---

8 F는 인터뷰를 통해 자신의 개요가 실제 본문 생산에 거의 기여하는 바가 없었으며, 오히려 계속 고쳐나가다 보니 좋은 생각이 떠올랐다고 직접 밝혔다.

가장 잘 작동된다”(Galbraith, 2009: 23). 즉, 미리 생성된 계획은 종종 본문 생산 중에 더 이상 새로운 아이디어들이 나타나지 못하도록 방해하기도 하며, 새로운 아이디어들은 오히려 계획에 의거하지 않은 자의적 생산에서 더 많이 나타나기도 한다(Galbraith, 1999: 148-150).

그러나 이상의 갤브레이스의 설명은 쓰기 과정의 전반적인 특성을 설명하는 데 그쳤으며, 이러한 이원 시스템이 실제로 필자들의 다양한 쓰기 과정을 어떻게 설명하는지에 대해서는 언급하지 않았다. 이에 본 연구에서는 여기서 한 발 더 나아가, 실제 대학생 필자들의 글쓰기 전략 유형이 이러한 이원 시스템에 의거하여 어떠한 방식으로 운용될 수 있는지를 보여주고자 한 셈이다. 즉, 갤브레이스는 지식 - 인출과 지식 - 구성의 이원 시스템으로 쓰기 과정의 운용을 설명한 데 비해, 이 연구에서는 계획 - 주도와 수정 - 주도의 이원 체제를 제안하였다. 이원 - 과정 모형이 지식 - 인출의 원동력에 대해서는 분명하게 설명하였지만 지식 - 구성의 원동력에 대해서는 ‘자의적 합성’ (dispositional synthesis)이라는 불분명한 개념으로만 설명하였다는 점에서, 이러한 제안은 더욱 의미가 있다고 본다.

#### 4. 지도 방안의 제언

글쓰기 전략 유형을 고려하는 쓰기 지도 방안을 제시하기 위하여, 먼저 각 유형별로 어떠한 점이 강점 혹은 약점인지를 분석하고, 이를 통해 그에 대한 대처 방안을 제안하고자 한다. 물론 본 연구의 목적은 실제 쓰기 과정에 대한 분석 및 유형화에 있으므로, 이 내역만을 바탕으로 직접적인 지도 방안을 이끌어낼 수는 없다. 그러나 분석 내용을 기반으로 하여, 제한된 방식으로나마 조심스럽게 지도 방안에 대한 제언을 결론을 대신하여 덧붙이고자 한다. 각 유형별 강점과 약점을 도출하고 이에 따른 지도 방향을 추론해낸 결과는 다음 <표 9>와 같다.

**표 9. 글쓰기 전략 유형별 강점, 약점, 지도 방안**

	강점	약점	지도 방안
강한 계획-주도 유형	미리 세워놓은 계획 덕분에 본문 생산의 부담이 적음	미리 세워둔 계획 자체가 새로운 내용 생성에 방해가 될 수 있음	미숙한 필자에게 유용할 수 있으나 개요에 대한 인식 변화가 필요함
약한 계획-주도 유형	사전계획과 본문 생산 모두를 통해 새로운 생각을 이끌어냄	수정하기의 전략들을 그리 적극적으로 활용하지 않는 편	수정하기 전략의 적극적 활용을 권장
약한 수정-주도 유형	미리 계획을 세웠어도 적극적으로 수정함	사전계획 활동의 결과물을 지나치게 간과할 우려가 있음	사전계획-본문 생산 연결을 위한 전략 권장
	생각을 자유로이 이끌어내기 용이함	수정하기의 전략들을 그리 적극적으로 활용하지 않는 편	내용생성 전략, 수정하기 전략의 적극적 활용을 권장
강한 수정-주도 유형	수정하기의 전략들을 적절히, 출발하게 활용함	자칫 방향을 잃기 쉬우며, 글 전체 구조 파악에 능통해야 구사할 수 있음	상위인지적 조절 전략 권장

<표 9>에서 정리한 바와 같이, 각 유형별 강점과 약점, 그리고 그에 대한 해결책으로서의 지도 방안을 제언해 보면 다음과 같다. 우선, 강한 계획-주도 유형의 경우, 대체로 글 전체의 구조적 축약으로서의 개요를 생산하고 나서 이에 따라 본문을 쓰는 것으로 밝혀졌다. 켈로그(Kellogg, 1988), 피올라 와 루시(Piolat & Roussey, 1996) 등이 입증한 바와 같이, 개요는 본문 생산의 인지적 부담을 덜어주는 기제로서의 역할을 할 수 있지만, 또 한편으로는 본문 생산 시 새로운 아이디어가 나타나는 것을 방해할 위험도 있다(Galbraith, 1999). 물론 장르, 개요의 구체도에 따라 개요가 본문 생산에 미치는 영향은 달라질 수 있다는 점에서 함부로 일반화할 수는 없지만, ‘개요는 본문으로 그대로 옮겨져야 한다’는 고정적인 인식을 가지고 있는 것은 도움이 되지 않는다. 그러므로 강한 계획-주도 유형의 경우 개요를 어떻게 인식하고 어떻게 활용할 것인가와 관련된 지도 방안이 필요하다.

약한 계획-주도 유형의 경우, 이미 개요 혹은 사전계획 활동과 관련하여 비교적 융통성 있는 인식을 보여주었다는 점에서 바람직한 면모를 갖추고 있다. 다만 한 가지 아쉬운 점은, 전반적으로 수정하기의 전략들이 잘 활용되지는 않고 있다는 점이다. 그러므로 약한 계획-주도 유형을 위한 지도

방안은 수정하기 과정의 윤용과 관련하여 더욱 보강될 필요가 있다.

한편, 약한 수정-주도 유형은 크게 두 가지 형태로 나타남을 확인할 수 있었다. 하나는 사전계획을 세웠음에도 불구하고 활발한 수정하기 활동으로 인해 결과적으로 수정이 계획보다 쓰기 과정을 이끌어가는 원동력으로서 더욱 크게 작용한 경우이다. 이 경우에는 계획도, 수정도 활발히 이루어졌다는 점에서 바람직한 전략이라 할 수 있다. 다만, 수정의 과정에서 사전계획 결과물이 본문과 지나치게 단절되면 오히려 효율성이 떨어질 수 있으므로, 양자 사이에 어떤 관계를 만들어주느냐가 관건이 될 것이다. 약한 수정-주도 유형의 또 하나의 형태는, 사전 계획 없이 본문을 생산하였지만 수정하기 전략도 적극적으로 활용하지 않은 경우이다. 이 경우는 앞서 언급한 사례와 달리, 계획도, 수정도 제대로 이루어지지 않았다는 점에서 그다지 바람직하다고 볼 수 없다. 그러므로 이러한 사례들의 경우 내용 생성과 수정하기의 전략 모두를 조화롭게 잘 이끌어나가도록 유도할 필요가 있다.

마지막으로 강한 수정-주도 유형은, 사전계획은 거의 전무하다시피 하지만 수정하기의 전략들은 상당히 적극적으로 활용하였다. 그러나 이 유형은 전체적인 흐름과 방향을 지속적으로 조정해나갈 때라야 효과를 발휘할 수 있으므로, 상위인지적 조절 전략들을 적절히 활용하는 것이 관건이다.

## V. 결론

학생 필자들은 쓰기 과정의 어려움을 극복하고 더 좋은 결과물을 생산해내기 위하여 다양한 인지적 전략들을 활용한다. 특히 대학생 필자의 경우 학교교육과 대학교육을 거치면서 자신만의 글쓰기 전략들을 습관적으로 사용해왔으며, 본고에서는 이를 ‘글쓰기 전략 유형’이라 명명하였다. 그러므로 대학생 필자의 글쓰기 전략 유형에 대해 연구하는 것은 이들의 쓰기 현황을

파악하는 하나의 계기이자, 더욱 효율적이고 실제적인 지도 방안을 마련하기 위한 기반이 될 수 있다.

글쓰기 전략과 관련된 연구들은 크게 두 방향으로 수행되고 있는데, 하나는 학생 필자들의 효율적인 글쓰기 수행을 위하여 가능한 한 다양하고 새로운 전략들을 많이 소개하는 데 초점을 두는 것이라면, 나머지 하나는 필자의 성향에 따라 서로 다른 전략적 처치가 필요하다는 입장이다. 물론 전자의 입장에 의거한 연구들이 그동안 기여한 바가 많으며 여전히 유용하지만, 후자의 입장에 의거한 연구들이 매우 부족하다는 점, 때로는 개인적 성향과 일반적 교수 전략이 불일치하는 문제가 발생하기도 한다는 점에서 이 연구의 의의를 찾을 수 있다.

때로는, 학생들이 자신에게 맞지 않는 글쓰기 전략을 습관적으로 활용할 수도 있다. 그러나 이러한 문제 역시, 활용 가능한 전략들의 유형화를 통해 확인한 후라야 비로소 해결책을 마련할 수 있을 것이다. 그러므로 이 연구는 개인적 전략 활용의 문제를 가능한 한 보편적 차원에서 해결하고자 하는 절충적 시도의 일환으로서 보탬이 되고자 하며, 관련된 후속 연구들을 통해 더욱 구체적으로 뒷받침될 필요가 있다.

\* 본 논문은 2015. 7. 31. 투고되었으며, 2015. 8. 4. 심사가 시작되어 2015. 8. 20. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 김정자(2006), 「쓰기 ‘과정’의 초점화를 통한 쓰기 지도 방안: 수정하기와 출판하기 과정을 중심으로」, 『국어교육학연구』 제26집, 국어교육학회, pp. 129-159.
- 김혜연(2015a), 「쓰기 과정 연구의 이론적 경향과 다원적 관점의 가능성」, 『작문연구』 제24집, 한국작문학회, pp. 51-88.
- \_\_\_\_\_ (2015b), 「대학생 필자의 글쓰기 전략 유형과 인식 조사」, 『국어교육연구』 제35집, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 1-29.
- 박영복(2007), 「작문 지도 모형과 전략」, 『국어교육』 제124집, 한국어교육학회, pp. 181-215.
- 서수현 · 정혜승(2012), 「대학생 필자의 독자 고려 의도 및 전략과 텍스트적 실현 양상」, 『작문연구』 제14집, 한국작문학회, pp. 269-300.
- 오택환(2008), 「협동작문이 설득을 위한 글의 고쳐쓰기에 미치는 영향」, 『국어교육』 제127집, 한국어교육학회, pp. 27-49.
- 이윤빈(2015), 「대학생 필자의 논증 텍스트 수정 양상 연구: 필자의 쓰기 수준별 텍스트의 문제 인지 및 수정 양상을 중심으로」, 『국어교육』 제148집, 한국어교육학회, pp. 299-335.
- 이재승(2001), 「과정 중심의 작문교육 프로그램 개발 및 적용」, 『새국어교육』 제62집, 한국국어교육학회, pp. 93-116.
- 정미경(2013), 「자기평가 전략을 활용한 고쳐쓰기 양상 분석」, 『작문연구』 제17집, 한국작문학회, pp. 69-100.
- 정희모 · 이재성(2008), 「대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구: 자기첨삭, 동료첨삭, 교수첨삭의 효과를 중심으로」, 『국어교육학연구』 제33집, 국어교육학회, pp. 657-685.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition, In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The sage handbook of writing development* (pp. 23-47), Thousand oaks, CA: Sage.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance, *Learning and Instruction*, 33, 81-91.
- Beauvais, L., Favart, M., Passerault, J. -M., & Beauvais, C. (2014). Temporal Management of the Writing Process: Effects of Genre and Organizing Constraints in Grades 5, 7, and 9, *Written Communication*, 31(3), 251-279.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower model of skilled writing to explain beginning and developing writing, In E. C. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Process theory of the development of skilled writing v.2* (pp. 57-81), Greenwich, CT: JAI Press.
- Flower, L. / 원진숙 · 황정현 역 (1985/1998). 『글쓰기의 문제해결전략 (Problem-solving strategies for writing)』, 서울: 동문선.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing, *College*

- Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision, *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.
- Galbraith, D. (1996). Self-monitoring, discovery through writing and individual differences in drafting strategy, In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 121-144), Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- \_\_\_\_\_. (1999). Writing as a knowledge-constituting process, In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production* (pp. 139-160), Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- \_\_\_\_\_. (2009). Writing as discovery, *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, No. 6-Teaching and Learning Writing, 5-26.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing, In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, and Applications* (pp. 29-56), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 355-365.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies, *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 565-578.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn, *Learning & Instruction*, 18(4), 379-390.
- McCutchen, D., Francis, M., & Kerr, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 667-676.
- Myhill, D. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes, *British Educational Research Journal*, 35(1), 47-64.
- Piolat, A., & Roussey, J-Y. (1996). Students' drafting strategies and text quality, *Learning and Instruction*, 6(2), 111-129.
- Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (1996). The dynamics of composing—An agenda for research into an interactive compensatory model of writing: Many questions, Some answers, In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, and Applications* (pp. 107-126), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Soven, M. I. (1999). *Teaching writing in middle and secondary schools: Theory, research, and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students, *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 189-199.
- 
- \_\_\_\_\_ (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study, *Higher Education*, 39(2), 181-200.

## 계획 - 주도 유형과 수정 - 주도 유형의 글쓰기 수행 분석

김혜연

이 연구는 대학생 필자들의 글쓰기 전략 유형화 가능성을 탐색하고, 각 유형별 쓰기 수행의 양상 및 그에 의거한 지도 방안을 모색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 84명의 대학생에 대한 설문조사를 바탕으로, 10명을 표집하여 쓰기 과정 녹화 및 인터뷰 자료를 수집하였으며, 나머지 74명에게서는 쓰기 결과물 및 자가보고 자료를 수집하였다. 자료의 분석은 질적 양적 혼합 방법론으로 수행되었다. 분석의 결과, 대학생 필자의 글쓰기 전략 유형은 사전계획 의존도에 따라 네 단계로 나눌 수 있었다. 또한, 사전계획에 대한 의존도가 낮을수록 쓰기 과정을 이끌어가는 원동력은 수정하기 전략에 기대고 있었음이 판명됨에 따라, 최종 유형은 크게 계획 - 주도 유형과 수정 - 주도 유형으로, 그리고 네 단계는 각각 강한 계획 - 주도, 약한 계획 - 주도, 약한 수정 - 주도, 강한 수정 - 주도 유형으로 명명될 수 있었다. 한편, 글쓰기 전략 유형이 결과물 질에 미치는 영향을 알아보기 위한 단순 회귀분석의 결과는 유의미한 영향이 없다고 보고됨으로써, 이들 네 유형은 모두 온전한 유형으로서 인정받을 수 있게 되었다. 아울러, 각 유형별 강점과 약점에 대한 분석을 바탕으로, 유형별 지도 방안도 모색하였다.

핵심어 글쓰기 전략, 유형, 계획, 수정, 대학 글쓰기, 필자

## ABSTRACT

# A Mixed Methods Analysis on the Writing Performance in terms of Distinction between Plan-oriented and Revision-oriented Strategies

Kim Hyeyoun

This study investigated the possibility of categorizing writing strategies of undergraduate students and instructing them in terms of their categorization. Based on the questionnaires of eighty-four undergraduate students, ten students were collected by stratified sampling to obtain more detailed information about their writing processes; written outputs and self-reports of the remaining seventy-four students were also collected. Data analysis was performed by both qualitative and quantitative methods. As a result, the writing strategies of the undergraduate students were categorized into four levels, in terms of a level of dependence on preplanning. In addition, it was assumed that the less a student depended on preplanning, the more he or she depended on revision. Therefore, the final categorization turned out to be either plan-oriented or revision-oriented; the previous four levels were then named as strong plan-oriented, weak plan-oriented, weak revision-oriented, and strong revision-oriented, respectively. Writing strategy categorization had no meaningful relationship with text quality according to the simple regression analysis; thus, these four categories could be admitted as valid categories. Writing instruction in terms of categorization was also proposed, based on the analysis of the strengths and weaknesses in each category.

**KEYWORDS** Writing strategies, Plan, Revision, College writing, Text quality, Categories, Writer