

고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시에 대한 잠재프로파일 분석

김형성 부산남일고등학교 교사

* 이 논문은 제84회 국어교육학회 학술발표대회(2025.4.19.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 연구의 목적과 필요성
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 맺음말

I. 연구의 목적과 필요성

평가의 패러다임이 학습의 촉진과 지속적 발전을 강조하는 ‘학습 지향 평가(assessment for/as learning)’로 전환됨에 따라, 피드백의 교육적 가치와 중요성이 더욱 강조되고 있다(교육부, 2022; 김정민, 2018; 반재천·김선·박정·김희경, 2018; 신혜진·안소연·김유원, 2017; Almarode, Fisher, & Frey, 2022; Frey & Fisher, 2011). 특히 과정 중심 글쓰기 교육에서의 피드백은 텍스트를 발전시키기 위한 필수적인 수단으로 인식되어 왔다. 이 같은 측면에서 그동안의 국내외 선행 연구들은 글쓰기 피드백의 내용이나 제공 방식이 학습자의 글쓰기 수행에 미치는 효과성에 주목하였다. 가령 글쓰기 피드백이 글쓰기의 질을 향상시키고(변경가·이지선, 2022; 안상화·심유나, 2014; Olson & Raffeld, 1987; ; Patchan, Schunn & Correnti, 2016), 글쓰기 동기과 같은 정의적 요인을 신장시킨다는 논의(나은미, 2020; 윤경훈·김혜연, 2024; Chaktsiris & Southworth, 2019)가 이를 뒷받침한다.

글쓰기 피드백의 효과성을 검증한 연구들은 글쓰기 피드백을 촉진하는 다양한 교수학습 방안을 설계하는 데 기여했다는 점에서 의미가 있다. 그러

나 글쓰기 피드백 연구 동향을 분석한 많은 연구가 지적한 것처럼, 이 같은 연구들은 글쓰기 수업을 설계하고, 글쓰기 피드백을 제공하는 교수자의 관점에서 진행되어 온 경향이 강하다(공성수, 2022; 박수범, 2021; 김형성, 2023; 김혜연, 2016; 박준범, 2017). 결과적으로 글쓰기 피드백을 비판적으로 평가하고 능동적으로 활용하는 학습자의 주체적 역량에 주목하지 못했다는 아쉬움이 있다.

이 같은 맥락에서 최근 들어 주목받는 개념이 피드백 리터러시(feedback literacy)이다. 이는 학습자가 피드백을 주체적으로 이해하고, 이를 자신의 성장과 발전을 위해 실질적으로 활용하는 능력을 의미한다(Carless & Boud, 2018; Yu, Di Zhang, & Liu, 2022). 특히 글쓰기 맥락에서의 피드백 리터러시(writing feedback literacy)는 교사, 동료뿐만 아니라 최근 급속히 확산되는 자동 채점 프로그램(AWE), 생성형 인공지능(AI) 등 다양한 출처의 글쓰기 피드백을 비판적으로 평가하고 능동적으로 활용하는 학습자의 역량을 포괄하는 개념으로 정의되고 있다(Lu, Zhu, Zhu, & Yao, 2024).

국내 또한 피드백 리터러시와 관련된 연구가 이루어지고 있으나(김광희·손원숙, 2024; 김옥태·김영식, 2024; 박민애·노현종, 2022; 박민애·손원숙, 2019; 이지현·임효진, 2021), 대다수 연구가 일반적 교수·학습 상황에서의 개념을 탐색하거나, 제한된 환경에서의 효과성을 확인하는 데 그쳤다는 한계가 있다. 따라서 글쓰기와 같은 구체적이고 특수한 교수·학습 맥락에서 피드백 리터러시의 특성을 실증적으로 분석해야 할 필요가 제기된다. 이는 AI 코스웨어와 같은 자동 글쓰기 피드백 도구가 교실 현장에 도입되어 교사, 동료, AI의 글쓰기 피드백이 공존하는 상황에서, 글쓰기 피드백 제공자와 수신자 간의 복합적인 상호작용이 이루어지고 있기 때문이다. 즉, 학습자가 다양한 출처로부터 제공되는 글쓰기 피드백을 어떻게 수용하고 활용하는지에 대한 심도 깊은 이해가 필요한 시점이라 할 수 있다.

이러한 배경에서 본 연구는 국외 연구에서 타당화된 글쓰기 피드백 리터러시 검사 도구를 투입하여 글쓰기 피드백 리터러시 수준을 측정하고, 이

같은 역량에 영향을 미치는 변인을 탐색하고자 한다. 이를 통해 글쓰기 피드백 리터러시 역량을 신장하기 위한 실증적 근거를 마련하고, 이를 바탕으로 교육적 시사점을 제공하고자 한다. 다만 연구의 초점을 명료화하기 위해 연구 대상을 고등학생으로 제한하였다. 따라서 본 연구에서 설정한 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시의 수준은 어떠한가?

둘째, 고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시에 영향을 미치는 변인은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 피드백 리터러시(Feedback Literacy)

피드백 리터러시(feedback literacy)는 Sutton(2012)에 의해 처음 개념화되었다. 그는 인식론적, 존재론적, 실천론적 관점을 종합적으로 반영하여 피드백 리터러시를 ‘피드백을 읽고, 해석하며 활용하는 능력’으로 정의하였다. 이후 피드백 리터러시의 개념은 다양한 연구자들에 의해 다각적인 관점에서 분석되어 재개념화되어 왔다(Carless & Boud, 2018; Molloy, Boud, & Henderson, 2020; Nieminen, Tai, Boud, & Henderson, 2022; Zhan, 2022). 이들 연구는 공통적으로 피드백 리터러시를 ‘교수학습 및 평가 상황에서 교사나 동료가 제공하는 피드백을 학습자가 주체적이고 적극적으로 활용할 수 있는 역량’임을 강조한다. 즉, 피드백 리터러시는 학습자가 피드백을 단순한 정보로 받아들이는 것을 넘어 학습 목표에 대한 명확한 이해, 자기 평가, 피드백에 대한 긍정적 반응 및 행동적 실천을 통해 학습이나 수행을 보완하고

발전시키는 과정 전체를 포괄하는 개념인 것이다.

사회 구성주의 관점에서 피드백 리터러시를 재개념화한 Carless & Boud(2018)는 피드백 리터러시를 다차원의 복합적 요인으로 정의했다는 점에서 주목된다. 해당 연구는 피드백 리터러시가 ‘피드백의 가치 인식하기’(appreciating feedback), ‘판단 내리기’(making judgments), ‘정서 조절하기’(managing affect), ‘실천하기’(taking action)라는 4가지의 상호 관련된 요인으로 구성됨을 도출한 바 있다. 이는 피드백 리터러시가 피드백의 유용성을 인식하고, 피드백의 수용 및 활용 여부를 주체적으로 결정하며, 피드백과 관련된 자신의 부정적 감정을 조절하고, 최종적으로 자신의 학습 과정을 개선하는 목적으로 피드백을 사용하는 학습자의 역량을 의미한다.

2015 개정 교육과정과 함께 강조된 과정 중심 평가의 확대, 형성평가의 맥락에서 강조된 학습을 위한 평가(Assessment for Learning), 학습으로서의 평가(Assessment as Learning)와 같은 평가 패러다임의 변화는 피드백 리터러시와 관련된 국내 연구를 추동하는 주요한 원인이 되었다. 학습자의 능력을 타당하게 진단하고 이와 관련된 유의미한 정보를 환류하는 과정의 중요성이 강조되면서, 피드백을 수용, 활용하는 주체인 학습자의 피드백 리터러시에 대한 연구가 활발히 이루어진 것이다(김광희·손원숙, 2024; 김옥태·김영식, 2024; 박민애·노현중, 2022; 이지현·임효진, 2021).

피드백 리터러시의 구성 요인을 밝힌 국내 연구는 피드백 리터러시를 ‘피드백 활용 능력’과 ‘피드백에 대한 태도’로 구분하였다(박민애·손원숙, 2019). 이때 ‘피드백 활용 능력’은 학습 목표를 명확히 하는 피드업(feed up), 현재 학습 상태와 강점·약점을 진단하는 피드백(feedback), 이후 학습 전략에 적용하는 피드 포워드(feed forward)로 나누어진다. ‘피드백에 대한 태도’는 피드백의 가치와 중요성을 인지하고, 자신의 정서를 조절하며, 피드백을 적극적으로 요청하는 행동적 태도로 정의되었다.

이후에는 피드백 리터러시와 관련된 교육적 변인의 영향 관계를 탐색하는 연구가 주를 이루었다. 가령 피드백 리터러시 역량이 높을수록 자기 평가

를 적극적으로 하는 학습자가 될 가능성이 높다거나(김광희·손원숙, 2024), 피드백의 수준과 질이 높고, 교사와 학생 사이의 관계가 우호적일수록 피드백 리터러시 역량이 유의미하게 상승한다는 결과가 밝혀진 바 있다(박민애·노현중, 2022).

이 같은 연구들은 피드백 리터러시가 학습자의 자기 주도적 학습 역량 및 교실 맥락과 밀접하게 연관되어 있음을 보여주며, 피드백 리터러시를 촉진하기 위한 교육적 개입이 필요함을 시사한다. 그러나 국내 연구는 일반적인 교수학습 상황에서 보편적으로 적용되는 피드백 리터러시의 개념을 중심으로 이루어졌고, 특정한 교과, 수업, 평가 맥락에서의 피드백 리터러시에 대한 심층적인 연구는 여전히 부족한 실정이다.

2. 글쓰기 피드백 리터러시의 개념과 구성 요인

글쓰기 피드백 리터러시(writing feedback literacy)는 일반적인 피드백 리터러시 개념을 글쓰기라는 특정 맥락과 활동에 적용한 것이다. 이는 학습자가 글을 쓰는 과정에서 받은 피드백을 이해하고 평가하며, 적극적으로 글쓰기에 반영하는 역량을 뜻한다.

학문 목적 글쓰기(academic writing) 맥락에서 피드백 리터러시를 개발하는 데 필요한 지식 기반, 교사 및 동료와의 역동적 상호 작용을 강조하는 증거 기반의 프레임워크는 글쓰기 피드백 리터러시를 구성하는 요인을 짐작케 한다(Yu & Liu, 2021). 해당 프레임워크는 ‘검토하기’(reviewing), ‘계획하기’(planing), ‘전환하기’(translating)의 세 단계로 구성된다. 검토하기 단계(reviewing)에서 학습자는 교사나 동료에게 받은 글쓰기 피드백을 이해하고 평가하며, 수용 여부를 결정한다. 이후 계획하기(planing)와 전환하기(translating) 단계에서 글쓰기 피드백 내용을 구체적인 글쓰기 행동으로 전환한다. 이러한 단계는 상호 반복되면서 피드백 리터러시가 실제 글쓰기에서 활용되는 방식을 보여준다는 점에서 의미가 있다.

이 과정에서 학습자에게 필요한 역량 요소가 바로 ‘지식’과 ‘개인 역량’이다. 여기서 ‘지식’이란 학습자가 언어적(linguistic), 장르적(genre), 학문적(disciplinary), 평가(assessment) 지식 및 정서 조절(emotion regulation) 및 논증(argumentative) 전략을 활용하여 글쓰기 피드백을 이해하고 글쓰기에 반영할 수 있는 토대를 의미한다. ‘개인 역량’에는 학습자의 의사결정(decision-making), 독립성(independence), 능동적 탐색(proactivity), 반성적 사고(reflection)가 포함된다. 이는 글쓰기 피드백을 비판적으로 평가하고, 자신의 견해를 자신감 있게 표현하며, 필요한 피드백을 적극적으로 구하고, 학습 과정을 성찰하는 능력을 의미한다.

이후 글쓰기 피드백 리터러시에 대한 연구는 제2언어(L2) 쓰기 교육 맥락에서 적극적으로 탐구되었다(Han & Xu, 2021; Li & Han, 2022; Zhang & Mao, 2023). 이어 Carless & Boud(2018)의 연구를 바탕으로 L2 학습자의 글쓰기 피드백 리터러시가 ‘L2 글쓰기 피드백을 이해하고 평가하며 활용하는 방법과 이 과정에서 감정을 조절하는 능력에 대한 지식, 신념, 실천, 역량 및 기술의 융합’으로 정의되기에 이른다(Yu et al., 2022). 해당 연구는 글쓰기 피드백 리터러시에 대한 이론적 탐색을 통해 58개의 문항을 개발한 뒤, 탐색적, 확인적 요인분석 등의 통계적 검증을 거쳐 ‘L2 학생 글쓰기 피드백 리터러시 척도(L2-SWFLS)’ 28문항을 개발한 바 있다.

해당 연구에 따르면 글쓰기 피드백 리터러시는 다음과 같은 5가지 구성 요인으로 이루어진다. 이는 ‘피드백 가치를 인식하기’(appreciating feedback), ‘다양한 피드백 출처 인식하기’(acknowledging different feedback sources), ‘판단 내리기’(making judgments), ‘정서 조절하기’(managing affect), ‘피드백 실천하기’(taking action)이다. 최근에는 해당 검사 도구를 L1 학습자를 대상으로 적용 및 타당화하는 연구가 이루어진 바 있으며(Lu et al., 2024), L1 학습자의 글쓰기 피드백 리터러시와 관련된 교육적 변인의 상호 영향 관계를 탐색한 실증 연구가 이루어지기도 했다(Zhu, Yao, & Lu, 2024).

해당 연구는 학습자의 성장 마인드셋(growth mindset)이 높을수록 글쓰기 피드백 리터러시 수준이 유의미하게 높아지며, 글쓰기 피드백 리터러시의 수준이 높을수록 글쓰기 피드백과 관련된 다양한 차원의 참여 수준이 높아진다는 점을 밝혔다는 점에서 주목된다. 즉, 글쓰기 피드백 리터러시 수준이 높을수록 글쓰기 피드백과 관련된 인지적, 메타 인지적 점검을 수행하는 인지적 참여(cognitive engagement), 글쓰기 피드백을 자신의 글을 수정하는 데 활용하는 행동적 참여(behavioral engagement), 글을 수정하는 과정에서 교사나 동료와 적극적으로 의사소통을 하는 사회적 참여(social engagement)의 수준이 높아진다는 것이다.

III. 연구 방법

본 연구는 국외에서 타당화된 글쓰기 피드백 리터러시 검사 도구(Lu et al, 2024)를 국내 고등학생에게 적용하고, 잠재프로파일 분석(Latent Profile Analysis, LPA)을 통해 글쓰기 피드백 리터러시 유형을 분류한 뒤, 프로파일별 하위 요인 점수 차이와 영향 요인을 종합적으로 분석하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 연구 절차는 크게 (1) 국외 글쓰기 피드백 리터러시 검사 도구 번역, (2) 검사 도구 타당화, (3) 잠재프로파일 분석, (4) 프로파일별 차이 및 영향 요인 분석의 네 단계로 구성되었으며, 모든 통계 분석에는 jamovi 2.6.26을 활용하였다.

1. 연구 대상

연구 대상은 전국 고등학생 562명으로, 편의 표집(convenience sampling) 방식을 통해 선정하였다. 자료 수집은 네이버 폼(naver form)을 통해

3월 4일(화)~14일(금)간 이루어졌으며, 설문 문항에는 글쓰기 피드백 리터러시 검사 문항 이외에도 인구통계학적 변인(성별, 학년)과 글쓰기 피드백을 제공해 본 경험(4단계 - 많다, 보통이다, 적다, 없다), 글쓰기 피드백을 받아 본 경험(4단계 - 많다, 보통이다, 적다, 없다)을 측정하는 문항이 포함되었다. 연구 참여자 정보는 다음과 같다.

〈표 1〉 참여자 정보

성별 \ 학년	1학년	2학년	3학년	합계
남자	114명	164명	59명	337명
여자	93명	48명	84명	225명
계	207명	212명	143명	562명

2. 검사 도구

해외에서 신뢰도와 타당도가 검증된 검사 도구를 국내 연구에 적용하는 과정에는 엄격한 절차가 요구된다(장봉기, 2014). 이를 위해 검사 도구의 내용 타당성 측면에서 개념적 등가성(conceptual equivalence) 및 언어적 등가성(semiotic equivalence)을 검증하였고, 구인 타당도 및 신뢰도 확보 측면에서 측정학적 통계 지표를 검증하였다.

이를 위해 총 6단계의 과정을 수행하였다. 우선 검사 도구를 개발한 제 1 저자에게 연락해 연구의 목적과 취지를 밝힌 뒤 검사 도구 사용에 대한 허락을 구하였다. 이어 DeepL, Chat GPT 등을 활용해 기존 검사 문항(영문)을 국문으로 번역하였다. 다음으로 독서 교육 박사 3인에게 원문과 번역본을 제공한 뒤, 개념적 등가성 및 언어적 등가성 검증을 요청하였다. 이 과정에서 문항에 사용된 용어의 통일, 원문과 번역본의 미묘한 의미 차이 등을 수정하였다. 이후 통번역 전문가에게 국문으로 번역한 문항을 영어로 번역해 줄 것

을 요청하였다. 마지막으로 통번역 전문가에게 ‘원래 검사 도구의 영어 문항’과 ‘통번역 전문가가 영어로 번역한 문항’을 비교할 것을 요청하여 의미적 동질성을 확보하였다. 이 과정을 거쳐 28개의 검사 문항을 확정하였다.

Re:Inquiry on Feedback Literacy Instrument Usage and Request for Primary Author's Contact

보낸사람 姚远 <yaoyuan_84413@163.com>

〈그림 1〉 제1 저자의 검사 도구 사용 허락

<p>피드백을 이해하고 받아들이기 (Appreciating Feedback)</p> <p>1. 나는 글쓰기 피드백에 제시된 정보를 적절하게 분석하는 것이 이후의 행동을 위해 중요하다고 생각한다.</p> <p>2. 글쓰기 피드백을 받는 경험이 타인에게 글쓰기 피드백을 제공하는 능력을 향상시킬 수 있다고 생각한다.</p> <p>3. 글쓰기 피드백이 나의 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있다고 생각한다.</p> <p>4. 나는 글쓰기 피드백에 제시된 정보를 적절하게 기록하는 것이 이후의 행동을 위해 중요하다고 생각한다.</p> <p>5. 글쓰기 피드백을 제공한 사람과 소통하는 경험이 모범적인 글쓰기 방식 및 글쓰기 체점 기준을 이해하는 데 도움이 된다고 생각한다.</p> <p>6. 나는 모범적인 글쓰기로 이해하기 위해 제시된 글을 찾아볼 수 있다.</p>	<p>[메모:1] User 2025-02-04 09:34</p> <p>적절한 형태라는 용어에서 form으로 표현한 이유가 무엇일까 궁금합니다.</p> <p>다른 문항에서는 feedback을 표현하고, 여기에서 제외한 것은 명확한 의도가 있는 것이 아닐까요?</p> <p>피드백을 넘어서 '정보 자체를 적절한 형태로 분석하는 것이 (피드백을 제공하는 행위)에 중요하다'라는 말인 것 같아요.</p> <p>교사 입장의 리터러시이니까요.</p> <p>그런데 주제 자체가 Appreciating 이라서, 받는 입장이라 원의역이 맞는 것 같기도 하고 헷갈리네요</p> <p>[메모:2] User 2025-02-04 09:40</p> <p>의역한다면, '타인에게'를 빼도 자연스러울 것 같아요.</p> <p>글쓰기 피드백을 받는 경험은 피드백을 제공하는 능력도 향상시킬 수 있다고 믿는다는</p>
---	---

〈그림 2〉 내용 타당도 검증 절차

글쓰기 피드백 문해력 검사

안녕하세요. 본 설문지는 학생 여러분의 '글쓰기 피드백 문해력'을 측정하기 위한 것입니다.

수업 시간에 글을 쓰고 나서 선생님이나 동료 학생, 혹은 컴퓨터 프로그램(챗 지피티 등)의 조언을 받은 경험에 있나요? 이 같은 조언을 '피드백'이라고 합니다. 보통은 이 같은 '피드백'을 바탕으로 글을 수정해 나가죠.

이 설문지는 여러분이 '글쓰기 피드백'의 중요성을 어느 정도로 인식하고 있는지, 이를 잘 활용할 수 있는지 등을 묻는다고 생각하면 됩니다. 검사 문항은 총 28문항입니다. 각 문장을 천천히 읽고 생각해서 응답해 주세요.

감사합니다.

〈그림 3〉 실제 투입된 검사 도구

이어 구인 타당도 검증을 위해 확인적 요인분석을, 신뢰도 측정을 위해 Cronbach's α 수치를 확인하였다. 확인적 요인분석 결과 CFI는 0.938, SRMR은 0.047, RMSEA는 0.052로 나타나, 전반적으로 양호한 모형 적합도

를 보였다(Hu & Bentler, 1999). 따라서 원 검사 도구가 측정한 5개의 하위 요인 구조가 국내 고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시를 측정하는 데에도 타당한 것으로 판단되었다. 또한 내적 합치도(internal consistency)를 나타내는 Cronbach's α 계수는 0.96으로 나타나 검사 도구의 신뢰도 또한 매우 높은 수준으로 확인되어 응답자의 일관된 반응을 유도하는 문항으로 판단되었다(Nunnally & Bernstein, 1994).

이 같은 과정을 거쳐 최종 확정된 도구는 5개 하위 요인으로 구성된 총 28문항이며, 모든 문항은 리커트 5점 척도로 응답하도록 설계되었다. 최종 문항은 다음과 같다.¹⁾

〈표 2〉 최종 검사 문항

요인	측정 문항
요인 1: 피드백을 이해하고 받아들이기	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 글쓰기 피드백에 제시된 정보를 적절하게 분석하는 것이 이후의 행동을 위해 중요하다고 생각한다. 2. 글쓰기 피드백을 받는 경험이 타인에게 글쓰기 피드백을 제공하는 능력을 향상시킬 수 있다고 생각한다. 3. 글쓰기 피드백이 나의 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있다고 생각한다. 4. 나는 글쓰기 피드백에 제시된 정보를 적절하게 기록하는 것이 이후의 행동을 위해 중요하다고 생각한다. 5. 글쓰기 피드백을 제공한 사람과 소통하는 경험이 모범적인 글쓰기 방식 및 글쓰기 체점 기준을 이해하는 데 도움이 된다고 생각한다. 6. 나는 모범적인 글쓰기를 이해하기 위해 예시 글을 찾아볼 수 있다. 7. 나는 방어적인 태도를 보이지 않고 타인의 의견을 받아들일 수 있다. 8. 나는 지속적인 발전을 위한 글쓰기 피드백의 역할을 중요하게 생각한다. 9. 나는 더 정확한 판단을 내리기 위해 자기 평가 능력을 점차 개선해야 한다고 생각한다. 10. 글쓰기 피드백을 제공하는 경험이 글쓰기 피드백을 받는 능력을 향상시킬 수 있다고 생각한다.

1) 번역 과정에서 11번, 12번, 14번 문항의 원문을 일부 수정하였다. 가령 'I recognize that feedback from multiple sources - e.g., teachers, peers, computers - provide different opportunities for learning'에는 'computers'만 나와 있으나, 국내 검사 도구에는 '컴퓨터'라는 용어 옆에 AWE, AI 등을 추가한 것이다. 이는 자동 채점 프로그램, 생성형 AI를 활용한 피드백과 관련된 내용을 제시하기 위한 것이다.

요인 2: 다양한 피드백 출처 인식하기	11. 나는 교사, 학생, 컴퓨터(AWE, AI 등) 등 다양한 출처의 글쓰기 피드백이 서로 다른 범위의 내용을 제공한다는 것을 인식한다. 12. 나는 교사, 학생, 컴퓨터(AWE, AI 등) 등 다양한 출처의 글쓰기 피드백이 서로 다른 관점과 태도를 반영한다는 것을 인식한다. 13. 나는 글쓰기 피드백에 접속, 저장, 재방문을 위해 기술을 사용할 수 있다고 생각한다. 14. 나는 교사, 동료, 컴퓨터(AWE, AI 등) 등 다양한 출처의 글쓰기 피드백이 서로 다른 학습 기회를 제공한다고 인식한다. 15. 나는 글쓰기 피드백 과정에서 피드백을 받는 사람인 동시에 제공하는 사람이라고 생각한다.
요인 3: 판단 내리기	16. 나는 나의 글쓰기 결과물을 평가하는 데 평가 예시문과 채점 기준이 필요하다고 생각한다. 17. 나는 타인의 글쓰기 결과물을 평가하는 데 피드백 기준 및 채점 기준의 역할을 중요하게 생각한다. 18. 나는 효과적인 학습자는 자신의 학습 필요를 적극적으로 파악하는 사람이라고 인식한다. 19. 나는 글쓰기 학습의 필요성을 타인에게 적극적으로 전달할 의향이 있다. 20. 나는 글쓰기 피드백이 평가적 사고 능력을 발전시키는 데 도움이 된다고 생각한다.
요인 4: 감정 조절하기	21. 나는 비판적인 글쓰기 피드백에 대해 감정적 균형을 유지하고 방어적인 태도를 보이지 않을 수 있다. 22. 나는 글쓰기 피드백에 원하지 않는 정보가 있더라도 이를 걸러내고 수용하는 과정에서 발생하는 감정적 어려움을 관리할 수 있다. 23. 나는 나의 글쓰기 결과물에 대해 타인과 솔직하게 의미 있는 정보를 교환할 수 있다.
요인 5: 피드백을 활용하여 행동하기	24. 나는 글쓰기 피드백을 바탕으로 목표를 설정하고 이를 향후 어떻게 활용할 것인지 계획을 세울 수 있다. 25. 나는 지속적인 발전을 위해 다양한 글쓰기 피드백 경험에서 의미를 도출할 수 있다. 26. 나는 새로운 글쓰기 학습 목표를 설정하는 데 피드백을 활용할 수 있다. 27. 나는 글쓰기 피드백을 활용하여 글쓰기 학습 능력을 증진할 수 있다. 28. 나는 글쓰기 피드백을 실천하기 위한 다양한 전략을 개발할 수 있다.

3. 자료 분석 방법

왜도(Skewness)와 첨도(Kurtosis)를 기준으로 응답 결과의 정규성을 검정한 뒤 기술 통계를 산출하여 전반적인 글쓰기 피드백 리터러시의 수준을 측정하였다. 이어 글쓰기 피드백 리터러시의 5개 하위 요인 점수를 토대로 잠재프로파일 분석을 수행하였다.

잠재프로파일 분석(LPA)은 응답자 개인의 응답 패턴을 기반으로 유사한 특성을 지닌 하위 집단을 추정하고, 각 개인이 특정 집단에 속할 확률

을 계산하는 사람 중심적(person-oriented) 통계 방법이다(Bergman & Magnusson, 1997). 기존의 변수 중심적 접근(variable-oriented approach)이 변수 간 관계를 분석하고 이론을 구축하는 데 중점을 두는 반면, 사람 중심적 접근은 개인의 특성과 이질성에 주목하여 보다 정교한 집단 분류를 가능하게 한다. 특히 LPA는 군집분석과 달리 통계적 기준에 따라 최적의 집단 수를 결정하고, 사후확률에 기반해 개인의 소속 집단을 추정함으로써 분류의 주관성을 최소화하고 집단 특성 분석의 신뢰성을 높인다(Magidson & Vermunt, 2002).

글쓰기 피드백 리터러시는 다양한 맥락적 변인과 개인의 경험이 상호작용하여 학습자마다 이질적으로 나타나는 복합적 역량으로, 개인 차를 고려하지 않고 단일한 변수 관계로만 설명하기 어렵다. 따라서 본 연구의 목적을 달성하기 위해 고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시를 잠재프로파일 분석을 통해 유형화하고, 각 집단의 특성과 차이를 밝히고자 하였다. 이때 AIC, BIC, SABIC, Entropy, LMRT, BLRT 등의 적합도 지표를 종합적으로 검토하여 최적의 프로파일 수를 결정하였으며, 프로파일별 평균 점수의 양상을 분석하여 각 집단의 특성을 해석하고 명명하였다.

이후 각 잠재프로파일 간 피드백 리터러시 하위 요인 점수의 차이를 검증하기 위해 일원배치 분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 등분산성 여부는 Levene의 F 검정을 통해 확인하였으며, 그 결과에 따라 Tukey's HSD 또는 Games-Howell 검정을 적용하였다.

마지막으로 다항 로지스틱 회귀모형을 적용해 학년, 성별과 같은 인구통계학적 변인, 글쓰기 피드백을 제공해 본 경험, 글쓰기 피드백을 받아본 경험 등 잠재프로파일 형성에 영향을 줄 것으로 예상되는 영향 변인을 투입하여 분석하였다. 이를 통해 어떤 학생 집단(학년, 성별 등)이 특정 프로파일에 더 많이 속하는지, 글쓰기 피드백을 제공하거나 받은 경험 수준에 따라 프로파일 분류에 차이가 나타나는지를 종합적으로 탐색하여 교육적 시사점을 도출하고자 하였다.

IV. 연구 결과

1. 전반적인 글쓰기 피드백 리터러시 능력 분석

〈표 3〉 글쓰기 피드백 리터러시 기술 통계

	평균	표준편차	왜도	첨도
요인 1 이해하기	4.21	0.54	-0.36	-0.25
요인 2 출처 인식	4.09	0.62	-0.15	-0.64
요인 3 판단하기	3.97	0.67	-0.02	-0.76
요인 4 감정 조절	3.99	0.73	-0.30	-0.10
요인 5 행동하기	4.05	0.68	-0.22	-0.24

왜도와 첨도를 분석한 결과, 왜도는 -0.36에서 -0.02 사이로 나타났으며, 모든 요인의 절대값이 1 미만이었다. 이는 데이터 분포가 비교적 대칭적인 형태를 유지하고 있음을 의미한다. 첨도는 -0.76에서 -0.10 사이로 분포하며, 일반적으로 정규성을 판단하는 기준인 $|첨도| < 2$ 를 충족하였다. 따라서 모든 요인은 정규성을 만족하는 것으로 판단되며, 정규 분포를 가정하는 통계 분석 기법을 적용하는 데 무리가 없는 것으로 판단하였다.

각 요인의 기술통계치를 분석한 결과 평균은 3.97점에서 4.21점 사이에 분포하며, 표준편차는 0.54에서 0.73 범위 내에 위치하였다. 각 하위 요인의 평균 및 표준편차를 살펴본 결과, ‘피드백을 이해하고 받아들이기’(요인 1)의 평균값(4.21점)이 가장 높게 나타나, 학생들이 글쓰기 피드백의 가치 이해 및 수용에 높은 인식 수준을 보이는 것으로 나타났다. 반면 ‘판단 내리기’(요인 3)는 다섯 요인 중 평균값(3.97점)이 가장 낮아, 자신 혹은 타인이 작성한 글에 대한 평가적, 판단적 사고 능력에 대해 상대적으로 낮은 인식 수준을 보였다. 이는 학습자가 평가 예시문, 채점 기준표 등을 활용해 자신 혹은

타인의 글을 비판적으로 판단하는 자기 평가적 능력이 부족하다고 인식함을 의미한다. 이는 글쓰기 학습 과정에서 학습으로서의 평가에 해당하는 자기 평가(self assessment) 및 동료 평가(peer assessment)가 더 적극적으로 수행되어야 할 가능성을 제기하는 것으로 해석할 수 있다.

국외에는 글쓰기 교수학습에서 주로 활용되는 동료 피드백의 효과를 수신뿐만 아니라 발신의 측면에서 두루 연구한 결과들이 보고되고 있다. 단순히 글쓰기 피드백을 수신한 학생과 비교해 글쓰기 피드백을 제공한 학생들이 더 나은 글쓰기 결과물을 생산했다는 연구가 학교급을 가리지 않고 다양하게 보고되었다(Cho & MacArthur, 2011; Philippakos & MacArthur, 2016). 또한 동료 피드백을 제공하는 경험은 학습자의 글쓰기 평가 기준에 대한 인식을 향상시키는 데 기여하고(Huisman, Saab, Van Driel, & Van Den Broek, 2018), 글쓰기 능력이 높은 학습자는 보다 타당하고 정확한 피드백을 제공하는 경향이 있으며(Chong, 2017), 권위 있는 동료 피드백 제공자와 높은 자기효능감을 지닌 수신자가 결합할 때 최적의 글쓰기 학습 효과가 나타난다는 사실도 밝혀진 바 있다(Berndt, Strijbos, & Fischer, 2022).

그러나 국내 글쓰기 연구 분야에서 동료 피드백과 관련된 연구는 대다수 피드백을 받는 ‘수신자’의 관점에서 이루어졌다는 특징이 있다(김수정, 2022; 안상희·심유나, 2014; 한경숙, 2014). 최근 들어 동료 피드백을 작성하는 발신자의 관점에서 글쓰기 피드백 제공 경험이 미치는 다양한 효과들이 보고되고 있어 주목된다(윤경훈·김혜연, 2022; 윤경훈·김혜연, 2024, 임지원, 2022). 이들 연구는 다른 학생의 글에 피드백하는 행위 자체가 글쓰기 과정에 대한 메타적 인식을 확장하며, 다른 학습자의 글에 대해 논평형 피드백을 많이 작성한 학생의 최종 글쓰기 결과물의 점수가 높게 나타난 점 등을 통해 피드백 발신 경험이 실제 글쓰기 능력 향상에 기여할 수 있음을 증명한다. 이는 타인의 글을 평가하고 논평하는 과정이 자신의 글에 대한 평가적, 판단적 사고 능력을 고도화하는 데 도움이 됨을 보여준다. 결과적으로 교실 현장에서 이루어지는 글쓰기 수업에서 동료 피드백 활동, 자기 평가 활동이 더욱

활발하게 이루어져야 할 필요가 있다.

응답의 일관성을 나타내는 표준편차 측면에서는 ‘피드백을 이해하고 받아들이기’(요인 1)의 표준편차(0.54점)가 가장 낮아, 글쓰기 피드백의 가치 이해 및 수용에 대한 인식 수준이 비교적 일관된 경향을 보였다. 그러나 ‘감정 조절하기’(요인 4)의 표준편차(0.73점)가 가장 높아 학습자 간 개인차가 가장 크게 나타나는 요인으로 분석되었다. 이는 글쓰기 피드백과 관련된 정서적 반응을 조절하고, 부정적 정서를 관리하는 등 글쓰기 피드백과 관련된 태도 측면에서 학습자 간의 차이가 비교적 크다는 점을 시사한다.

글쓰기 피드백은 학습자의 글쓰기 능력을 향상시키는 전통적인 수단으로 인정받아 왔지만, 글쓰기 피드백에 대한 학습자의 부정적 정서 반응 또한 꾸준히 지적되었다. 일찌감치 교사의 글쓰기 피드백이 본질적으로 평가적이며 지시적이라는 점이 강조(Straub, 1996)되었고, ‘권위적인 피드백’이 학습에 생산적이지 않다는 점 등이 지적(Jonsson, 2013)된 바 있다. 대학교 1학년 212명의 글쓰기 피드백에 대한 정서 반응을 조사한 연구에 따르면 교수자와 학습자 간의 과도한 위계(hierarchy), 글이 아닌 개인에 대한 비판, 피드백을 소화하고 반응할 충분한 시간 혹은 대화의 기회 부족 등은 글쓰기 피드백에 대한 학습자의 부정적 반응을 유발하는 주된 요인으로 지적되었다(Taggart & Laughlin, 2017). 또한 학습자들은 피드백이 일방적이거나, 단순한 성과에 대한 평가에 그치거나, 개인을 이해하려는 노력 없이 제공될 때 부정적 정서를 경험하는 것으로 나타나기도 했다(Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013).

이 같은 연구는 교사 혹은 동료의 피드백 제공 방식과 태도의 변화를 요구하는 것이기도 하나, 근본적으로 피드백에 담긴 개선, 발전과 관련된 내용을 학습자 스스로 어떻게 재구성하고 수용할 것인지와 관련된 역량이 교육되어야 함을 의미하는 것이기도 하다. 이는 결국 학습자의 자아 존중감과 같은 정의적 특성과도 관련된다. 대학생 학습자 6명을 대상으로 자아 존중감과 글쓰기 피드백에 대한 반응의 관계를 탐색한 연구에 따르면, 자아 존중감

이 높은 학생은 부정적 피드백조차 긍정적으로 받아들이는 경향을 보였지만, 자아 존중감이 낮은 학생은 피드백을 ‘자신에 대한 부정적 평가’로 받아들이고 긍정적 피드백을 더 필요로 한다는 점 등이 밝혀진 바 있다(Young, 2000). 이는 결국 글쓰기 피드백에 대한 학습자의 부정적 정서를 관리, 조절할 수 있는 교육적 환경 조성이 필요함을 의미한다.

2. 글쓰기 피드백 리터러시 잠재프로파일 분석

1) 글쓰기 피드백 리터러시 요인 간 상관 분석

잠재프로파일 분석(LPA)에서 프로파일 형성을 위한 측정 요인 간 상관이 과도하게 높을 경우 각 요인이 중복된 정보를 포함할 가능성이 있으며 결과적으로 모형의 구분력이 저하될 수 있다(Muthén & Muthén, 2000). 이에 본 연구에서는 LPA에 앞서 하위 요인 간 상관 분석을 실시하여, 각 요인이 독립적인 의미를 지니며 상호 구분 가능한지를 점검하였다.

〈표 4〉 요인 간 상관 분석

	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5
요인1	—				
요인2	0.78***	—			
요인3	0.68***	0.72***	—		
요인4	0.67***	0.68***	0.65***	—	
요인5	0.72***	0.72***	0.70***	0.75***	—

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

Pearson 상관계수를 분석한 결과 글쓰기 피드백 리터러시의 하위 요인들은 〈표 4〉에서 볼 수 있듯이 0.65에서 0.78까지의 범위에서 유의미한 상관을 보였다($p < .001$). 가장 높은 상관을 나타낸 조합은 ‘피드백을 이해하

고 받아들이기(요인 1)’과 ‘다양한 출처 인식하기(요인 2)’로 0.78($p<.001$)이었으며, 반대로 ‘판단 내리기’(요인 3)과 ‘감정 조절하기’(요인 4)의 상관이 0.65($p<.001$)로 가장 낮았다. 일반적으로 변수 간 높은 상관이 존재하더라도 개념적으로 구분될 필요가 있다면 별개의 요인으로 유지하는 것이 적절하며 상관계수가 0.8 미만일 경우 다중공선성이 문제되지 않는다는 결과를 반영하여 문제가 없는 것으로 판단하였다(Grewal, Mehta, & Kardes, 2004).

2) 글쓰기 피드백 리터러시에 대한 잠재프로파일 분류

본 연구에서는 잠재프로파일 분석을 수행하여 글쓰기 피드백 리터러시 수준에 따른 집단 수를 결정하였다. 모델 적합도를 평가하기 위해 AIC, BIC, SABIC, LMRT, BLRT, Entropy 등의 정보 지수를 분석하였다.

〈표 5〉 잠재프로파일 분류

분류 기준		잠재프로파일 수		
		2개	3개	4개
정보 지수	AIC	32342.938	30187.426	29551.931
	BIC	32711.116	30681.218	30171.336
	SABIC	32441.283	30319.324	29717.383
χ^2 검증	LMRT	<.001	<.001	<.001
	BLRT	<.001	<.001	<.001
분류의 질	Entropy	0.962	0.971	0.947
분류율 (명, %)	1	335(59.6%)	304(54.10%)	120(21.4%)
	2	227(40.4%)	157(27.90%)	133(23.7%)
	3		101(18.00%)	83(14.8%)
	4			226(40.2%)

정보 지수를 살펴보면 잠재 집단 수가 증가할수록 AIC, BIC, SABIC 값이 지속적으로 감소하는 경향을 보였다. 이는 집단 수를 늘릴수록 모델의 적합도가 개선됨을 의미한다. BIC 및 SABIC 값의 감소 폭이 4개 집단 모델에서 다소 줄어드는 경향을 보였으나, 분류의 질을 의미하는 Entropy 값을 기준으로 볼 때 3개 집단 모델에서 0.971로 가장 높은 값을 나타냄을 볼 수 있다. 이는 개별 사례가 특정 집단에 명확하게 속하는 정도가 가장 높다는 것을 의미한다(Muthén, 2004). 이상의 결과를 종합적으로 고려하여 본 연구에서는 3개 집단을 최적의 글쓰기 피드백 리터러시 집단 수로 결정하였다.

3) 글쓰기 피드백 리터러시 잠재프로파일별 특성

〈표 6〉 잠재프로파일별 요인 특성

	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
우수 집단(2)	4.78(0.27)	4.80(0.31)	4.71(0.45)	4.81(0.38)	4.87(0.24)
중간 집단(1)	4.17(0.32)	3.99(0.36)	3.86(0.42)	3.86(0.38)	3.94(0.34)
하위 집단(3)	3.49(0.41)	3.26(0.38)	3.16(0.39)	3.12(0.47)	3.13(0.39)

본 연구에서는 집단 간 평균 차이를 검증하기 위해 일원분산분석(ANOVA) 후 등분산성 충족 여부에 따라 사후 검정을 다르게 적용하였다. Levene의 등분산 검정 결과, 요인3에서는 등분산성이 충족($p=.093$)되었으나, 요인1, 요인2, 요인4, 요인5에서는 등분산성이 위배($p<.05$)되었다. 이에 따라 요인3은 Tukey's HSD 검정, 요인1, 요인2, 요인4, 요인5는 Games-Howell 검정을 실시하였다.

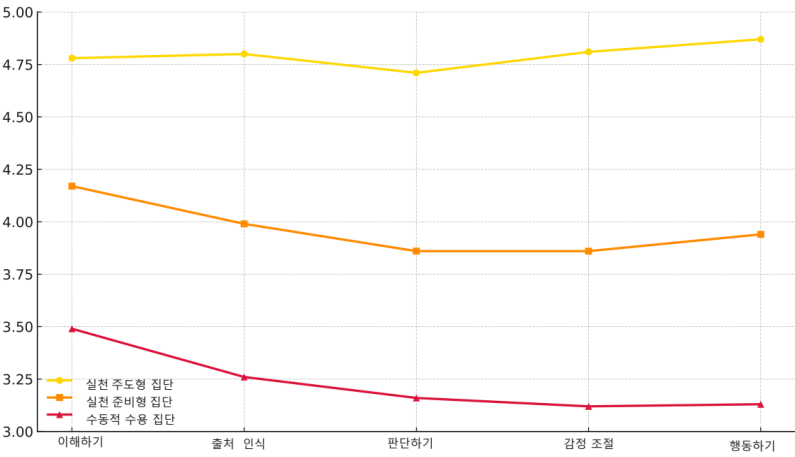
사후 검정 결과 모든 요인에서 집단 간 평균 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났으며($p<.001$), 평균값은 집단2(우수 집단) > 집단1(중간 집단) >

집단3(하위 집단) 순으로 높게 나타났다. 이는 모든 요인에서 집단 간 차이가 일관된 방향성을 가지고 있음을 시사한다. 이어 글쓰기 피드백 리터러시 잠재 프로파일별 특성을 바탕으로 각 집단의 이름을 명명하였다.

우선 ‘우수 집단’은 전 요인에서 평균 4.7점 이상을 기록하였으며, 특히 ‘실천하기’(요인 5, 4.87점)와 ‘감정 조절’(요인 4, 4.81점)에서 매우 높은 수준을 보였다. ‘하위 집단’과의 점수 차이도 요인 5에서 1.74점, 요인 4에서 1.69점으로 가장 컸다. 이는 해당 집단이 단순히 피드백의 중요성을 인식하고 이해하는 수준을 넘어, 정서적으로 피드백을 수용하고 이를 실제 학습 행동으로 실행하는 능동적 학습자임을 시사한다. 따라서 이 집단을 ‘실천 주도형 집단’으로 명명하였다.

‘중간 집단’은 대체로 4점 전후의 점수를 기록하며 기초적인 피드백 수용과 출처 인식은 가능하지만, 우수 집단과 비교해 ‘감정 조절(요인 4)’에서는 0.95점, ‘행동하기(요인5)’에서는 0.93점의 차이를 보여 뚜렷하게 구분되었다. 반면 하위 집단과는 모든 요인에서 0.68~0.81점 차이를 보였다. 이에 따라 이 집단은 피드백을 활용할 ‘기초 전략은 보유’하고 있으나 정서 조절 역량 및 구체적 실천 역량이 미완성된 상태로 해석하여, ‘실천 준비형 집단’으로 명명하였다.

마지막으로 ‘하위 집단’은 전 요인에서 모두 3점 초반의 낮은 점수를 보였고, 특히 ‘행동하기(요인5)’의 수준(3.13점)과 ‘감정 조절(요인4)’의 수준(3.12점)이 가장 낮았다. 이는 글쓰기 피드백에 대한 기초적인 이해는 일부 가능하더라도, 글쓰기 피드백을 정서적으로 수용하고 개선과 발전을 위한 실질적인 학습 행동으로 연결하는 데에는 어려움이 있는 상태로 볼 수 있다. 중간 집단과의 차이도 ‘행동하기’에서 0.81점으로 가장 커, 실천력 부족을 핵심 결핍 요인으로 판단하였다. 이에 따라 이 집단은 ‘수동적 수용 집단’으로 명명하였다.



〈그림 4〉 잠재 프로파일별 요인별 차이

4) 글쓰기 피드백 리터러시 분류의 영향 요인

〈표 7〉 잠재 프로파일 분류에 미치는 영향 요인

준거 집단		수동적 수용 집단		수동적 수용 집단		실천 준비형 집단	
비교 집단		실천 준비형 집단		실천 주도형 집단		실천 주도형 집단	
영향 요인		B(se)	Odds	B(se)	Odds	B(se)	Odds
학년 (1)	2	0.16 (0.27)	1.18	0.21 (0.3)	1.23	0.05 (0.23)	1.05
	3	0.45 (0.32)	1.58	0.34 (0.35)	1.41	-0.11 (0.26)	0.89
성별 (남)	여	0.57* (0.26)	1.78	0.42 (0.29)	1.52	-0.16 (0.21)	0.86
피드백 받은 경험(없음)	있음	0.62* (0.25)	1.86	0.53 (0.28)	1.7	-0.09 (0.21)	0.91
피드백 준 경험(없음)	있음	0.26 (0.27)	1.3	0.59* (0.3)	1.81	0.33 (0.21)	1.39

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

다항 로지스틱 회귀분석에서 ‘수동적 수용 집단’을 준거집단으로 설정하여 ‘실천 준비형 집단’과 ‘실천 주도형 집단’과 비교한 결과 유의한 영향을 미친 요인과 그렇지 않은 요인을 확인할 수 있었다.²⁾

먼저 ‘수동적 수용 집단’과 ‘실천 준비형 집단’을 비교한 결과, ‘학년’과 ‘글쓰기 피드백을 준 경험’은 ‘실천 준비형 집단’에 속할 확률에 유의미한 영향을 미치지 않았다($p>.05$). 반면 ‘성별’의 경우, 남학생보다 여학생이 ‘실천 준비형 집단’에 속할 확률이 약 1.78배 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 또한 ‘글쓰기 피드백을 받아본 경험’도 ‘실천 준비형 집단’에 속할 확률을 약 1.86배 높이는 것으로 나타났다($p<.05$).

‘수동적 수용 집단’과 ‘실천 주도형 집단’을 비교한 결과, ‘학년’과 ‘성별’은 ‘실천 주도형 집단’에 속할 확률에 유의한 영향을 미치지 않았다($p>.05$). 그러나 ‘글쓰기 피드백을 준 경험’의 경우, 피드백을 준 경험이 있는 학생이 그렇지 않은 학생보다 ‘실천 주도형 집단’에 속할 확률이 약 1.81배 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 또한 ‘글쓰기 피드백을 받아본 경험’도 ‘실천 주도형 집단’에 속할 확률을 1.7배 높이는 경향을 보였으나, 유의수준을 소폭 초과하였다($p=.056$).

이 같은 결과를 바탕으로 볼 때, ‘수동적 수용 집단’이 ‘실천 준비형 집단’으로 이동하는 데는 ‘성별’과 ‘글쓰기 피드백을 받아본 경험’이 중요한 요인으로 작용하였으며, ‘수동적 수용 집단’이 ‘실천 주도형 집단’에 속할 가능성에는 ‘글쓰기 피드백을 준 경험’이 뚜렷한 영향을 미친 것으로 확인되었다. 특이한 것은 ‘학년’이 올라갈수록 글쓰기 피드백 리터러시가 발전하는 것이

2) 글쓰기 피드백 경험은 ‘많다, 보통이다, 적다, 없다’의 단계로 조사되었으나, 본 단계에서는 분석의 명료성을 위해 ‘많다, 보통이다’를 1, ‘적다, 없다’를 0으로 이분화하여 처리하였다. 한 심사위원께서 ‘글쓰기 피드백 경험이 전무한 학생이 해당 질문에 응답하는 것이 적절한가’라는 타당한 지적을 해 주셨다. 다만 본 연구가 경험 유무에 따른 잠재 프로파일 유형의 차이를 실증적으로 규명해 글쓰기 교수학습 환경의 차이와 개입 지점을 추정하려는 목적이 있었음을 덧붙인다.

아니라는 점이다. 이는 글쓰기 피드백 리터러시가 글쓰기 교수학습 환경의 양적, 질적인 측면과 깊은 관련이 있음을 시사한다.

이 같은 연구 결과는 교실 환경에서 글쓰기 피드백과 관련된 다양한 교수학습 환경의 조성이 필요함을 의미한다. 우선 ‘수동적 수용 집단’이 ‘실천 준비형 집단’으로 나아가기 위해서는 글쓰기 피드백을 수신할 수 있는 다양한 교수학습 전략이 필요하다. 따라서 과정 중심 글쓰기 교수학습에서 강조되어 온 교사 및 동료의 글쓰기 피드백 활동을 확대해야 할 필요성이 제기된다.

그러나 교사가 모든 학생에게 충분하고 세밀한 글쓰기 피드백을 제공하는 데에는 물리적·시간적 한계가 따른다. 또한 동료 피드백 활동을 활성화하기 위해서는 학생 간 신뢰를 형성하고, 효과적인 피드백 방법을 사전에 훈련하는 등의 추가적인 교수학습 환경 조성이 필요하다. 이러한 과정은 상당한 시간과 노력을 요구하며, 학생들의 준비도나 참여도에 따라 활동의 효과가 크게 달라질 수 있다는 어려움이 있다.

이러한 현실적 제약을 고려할 때, AI를 활용한 글쓰기 피드백 교수학습은 유의미한 대안이 될 수 있을 것으로 판단된다. 특히 AI 기반 피드백은 교사의 직접 개입 없이 학생들이 피드백을 수신하고 자기 주도적인 수정 과정을 반복할 수 있어 교사와 학생 모두의 부담을 줄이면서도 교육 효과를 높일 수 있는 가능성을 지닌다.

최근 선행 연구들은 생성형 AI 기반 글쓰기 피드백이 학습자의 글쓰기 피드백 리터러시 향상에 기여할 수 있으리라는 가능성을 시사한다. Escalante, Pack, & Barrett(2023)은 GPT-4를 활용한 연구에서 AI가 생성한 피드백을 받은 학생들과 교사의 피드백을 받은 학생들이 학습 결과에서 유의미한 차이를 보이지 않았으며, 피드백의 선호도 역시 고르게 나타났음을 밝혔다. 또한 Steiss, Tate, Graham, Cruz, Hebert, & Wang et al.(2024)은 인간과 Chat GPT의 피드백을 비교한 결과, 인간 피드백이 여전히 우수한 평가를 받았지만, AI 피드백 역시 명확성과 구체성 측면에서 높은 점수를 받

아, 대안적 글쓰기 피드백으로서의 활용 가능성을 뒷받침하였다. Guo & Wang(2024)는 AI 피드백이 학생의 작문 불안 완화에 특히 효과적이라는 점을 제시하며, 정서적 지원 차원에서의 긍정적 효과를 보고하였다.

이러한 선행 연구를 종합할 때, 생성형 AI 피드백은 학습자의 피드백 수용성, 자기 점검 능력, 글쓰기 불안 완화 등에 긍정적인 영향을 미치며, 특히 체계적인 교수학습 설계를 통해 학습자의 글쓰기 피드백 리터러시 함양을 지원할 수 있는 유효한 수단이 될 수 있으리라 판단된다.

최근 들어 국내에서도 AI를 활용한 글쓰기 피드백과 관련된 다양한 연구 결과가 보고되고 있다. 최진영(2025)의 연구에서는 일부 학생들이 AI 피드백의 추상성, 일관성 부족, 의존성 문제를 지적하기도 했지만, 전반적으로 맞춤법 교정, 글의 구조 개선, 글쓰기 시작에 대한 두려움 완화 등에서 실질적 도움을 받았다고 응답하였다. 특히 학생들이 Chat GPT의 피드백을 통해 자신의 글을 객관적으로 점검하고, 피드백을 수용하거나 비판적으로 평가하는 태도를 기르며, 점차 능동적인 글쓰기 태도로 전환해 나갔다는 점에 주목할 만하다.

물론 AI를 활용한 글쓰기 피드백의 위험성 또한 제기된다. Stahl, Biermann, Nehring, & Wachsmuth(2024)은 AI 피드백이 때때로 과도한 정보를 제공하고, 산만한 제안을 포함한다는 한계를 지적한 바 있다. 국내 연구 또한 AI가 제공하는 글쓰기 피드백의 다양한 한계들, 즉 부정확성, 과도한 정보 제공, 학습자 친화적이지 않은 피드백 방식 등의 문제점을 지적한 바 있다(권경문·최숙기, 2025; 김지연, 2024; 안효원·나현수·하채희·송용창, 2025; 최숙기, 2025). 이는 결국 글쓰기 피드백을 비판적으로 평가하고 판단하는 학습자의 주체적 역량, 즉 글쓰기 피드백 리터러시가 필요함을 의미한다.

결과적으로 AI 기반 피드백 시스템의 확대는 글쓰기 피드백 리터러시를 함양하는 효과적인 수단일 뿐 아니라, 그 역량이 실제로 발휘되어야 하는 교수학습 환경으로 작용할 것이다. 학습자는 AI의 글쓰기 피드백을 그대로 수용하는 데 그치지 않고, 그 내용의 적절성과 타당성을 판단하며 자기 글에

비판적으로 적용하는 과정을 통해 글쓰기 피드백 리터러시를 실천하게 된다. 따라서 실제 교수학습 환경에서 AI의 글쓰기 피드백 시스템을 단순한 외부 자원이 아니라, 학습자의 비판적 사고와 자기조절 역량이 활성화되는 실제적인 실천 공간으로 설계할 필요가 있을 것이다.

또한 ‘수동적 수용 집단’이 ‘실천 주도형 집단’으로 나아가기 위해서는 단순히 글쓰기 피드백을 받는 경험뿐만 아니라, 글쓰기 피드백을 주는 경험을 제공해야 할 것으로 판단된다. 이를 위해 전술한 자기 평가, 동료 평가 활동을 적극적으로 촉진할 필요가 있다.

마지막으로 ‘실천 준비형 집단’과 ‘실천 주도형 집단’을 직접 비교한 결과, 모든 요인(학년, 성별, 글쓰기 피드백 받은 경험, 글쓰기 피드백 준 경험)에서 영향 요인의 효과가 나타나지 않았다($p>.05$). 이는 ‘실천 준비형 집단’에서 ‘실천 주도형 집단’으로의 발전을 위해서는 피드백 수신, 발신 경험 유무가 아닌 다른 요인을 탐색해야 할 필요성을 제기한다.

가령 글쓰기 피드백 활동의 질적 수준(피드백의 구체성, 상호작용의 밀도, 반영 여부)이나, 교실 내 상호작용 환경(글쓰기 피드백을 허용하고 격려하는 문화, 교사의 글쓰기 피드백 지도 방식 등)과 같은 맥락적 요인이 집단 구분에 중요한 역할을 할 가능성이 있다. 따라서 향후 연구에서는 글쓰기 피드백 활동의 질적 특성과 이를 둘러싼 교실 환경까지 포괄적으로 고려하여, ‘실천 주도형 집단’으로의 발전을 촉진하는 구체적 요인을 탐색할 필요가 있다.

V. 맺음말

본 연구는 고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시 유형을 잠재프로파일 분석을 통해 탐색하고, 각 유형에 영향을 미치는 변인을 확인하여 글쓰기 피드백 리터러시 향상을 위한 교육적 방안을 모색하는 데 목적을 두었다.

고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시 수준을 분석한 결과 ‘피드백을 이해하고 받아들이기’에 대한 인식 수준이 가장 높았으며, ‘판단 내리기’에 대한 인식 수준이 가장 낮았다. 이는 학습자들의 피드백의 가치를 이해하고 수용하는 데는 적극적이나, 채점 기준표, 모범 예시문을 활용해 자신 혹은 타인의 글을 평가, 판단하는 데는 상대적으로 낮은 역량 수준을 보임을 의미한다. 또한 ‘감정 조절하기’ 측면에서 학습자 간 개인차가 가장 크게 나타났다. 이는 글쓰기 피드백에 대한 학습자의 정서적 반응을 조절할 수 있는 교수학습 환경이 조성될 필요가 있음을 의미한다.

고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시에 대한 잠재 프로파일을 유형화한 결과 ‘수동적 수용 집단’, ‘실천 준비형 집단’, ‘실천 주도형 집단’으로 분류되었다. ‘수동적 수용 집단’은 글쓰기 피드백에 대한 기본적인 이해는 가능하지만, 정서적 수용 및 행동적 실천에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다. ‘실천 준비형 집단’은 피드백의 가치, 다양한 피드백 출처 등을 인식하고 있으나, 피드백을 실제 개선과 발전을 위해 활용하는 능력은 다소 미흡하였다. ‘실천 주도형 집단’은 모든 하위 요인에서 우수한 수준을 나타내며, 글쓰기 피드백을 긍정적으로 수용하고, 이를 적극적인 글쓰기 행동으로 연결하는 높은 역량을 보였다.

다항 로지스틱 회귀분석 결과 ‘수동적 수용 집단’에서 ‘실천 준비형 집단’으로 발전하는 데는 ‘성별(여학생)’과 ‘피드백을 받은 경험’이 유의미한 영향을 미쳤다. 또한 ‘수동적 수용 집단’에서 ‘실천 주도형 집단’으로 발전하는 데는 ‘피드백을 준 경험’이 중요한 요인으로 확인되었다. 그러나 ‘실천 준비형 집단’에서 ‘실천 주도형 집단’으로의 발전에 미치는 영향 요인은 명확히 밝혀지지 않았다. 이는 글쓰기 피드백 리터러시의 발달이 단순한 경험 유무를 넘어 피드백 경험의 질적 차원이나 학습 환경과 같은 맥락적 요인에 더 크게 영향을 받을 가능성을 시사한다.

이 같은 연구 결과를 바탕으로 글쓰기 피드백 리터러시를 신장시키기 위한 몇 가지 제언을 제시하고자 한다. 첫째, 글쓰기 교수학습 환경에서 자기

평가와 동료 평가 활동을 더욱 적극적으로 촉진하여 피드백을 수신하고 제공하는 경험을 확대할 필요가 있다. 학습자들은 글쓰기 피드백을 주고받는 과정에서 채점 기준을 명확히 인식하고, 좋은 글에 대한 판단 기준을 내면화하여 자신과 타인의 글에 대한 객관적 평가 능력과 비판적 사고를 함양할 수 있다. 따라서 학습자가 자기 평가 및 동료 평가를 하는 방법과 전략을 구체적으로 지도하고, 동료 간 신뢰와 존중을 바탕으로 글쓰기 피드백을 주고받을 수 있는 교수학습 환경을 조성해야 한다.

둘째, 글쓰기 피드백에 대한 부정적 정서를 관리하고 조절할 수 있는 교수학습 환경을 조성할 필요가 있다. 개선과 발전을 위한 침묵적, 논평적 피드백은 본질적으로 학습자의 단점과 한계를 지적하는 내용을 포함한다. 그러나 모든 피드백은 상대방을 인정하고 조언하는 데서 출발해야 한다. 따라서 피드백 발신자 역할을 수행하는 교사, 동료가 제공하는 피드백의 유형과 방식이 교실 안에서 적절히 조절될 필요가 있다.

이는 조언적 피드백과 평가적 피드백의 균형, 명확한 지시적 피드백과 질문형 피드백의 균형, 준거 참조 피드백과 자기 참조 피드백의 균형, 결과 피드백과 과정 피드백의 균형 등으로 실현될 수 있을 것이다. 또한 생성형 AI 기반의 피드백 시스템을 활용하는 과정에서도 프롬프트의 조정을 통해 피드백에 대한 학습자의 부정적 정서를 낮추는 방안을 고민할 필요가 있다. 이는 학습자의 단점과 한계를 지적하는 피드백뿐만 아니라, 장점과 강점을 언급하고 정서적 지원을 강화하는 피드백을 제공하는 방식으로 실현될 수 있을 것이다. 물론 타인의 조언과 평가를 부정적으로 생각하지 않도록 학습자의 ‘자아 존중감’을 높일 수 있는 교육적 방안 또한 마련되어야 할 것이다.

셋째, AI 기반 글쓰기 피드백 도구를 교수학습 환경에 통합하여 활용할 필요가 있다. AI의 글쓰기 피드백은 교사의 직접적인 개입 없이 즉각적이고 지속적인 글쓰기 피드백을 제공하여 학습자의 자기 주도적인 글쓰기 학습을 촉진할 수 있는 효과적인 수단이 될 수 있다. 이는 결국 AI 글쓰기 피드백 시스템을 ‘수동적 수용 집단’이 ‘실천 준비형 집단’으로 발전하는 데 사용할 수

있음을 의미한다. 그러나 AI 글쓰기 피드백의 특성을 고려할 때 이를 무비판적으로 수용하는 방향이 아니라, 글쓰기 피드백의 적절성과 타당성을 평가하고 활용하는 등 비판적 리터러시 역량을 증진하는 방향으로 교육할 필요가 있다. 따라서 AI 기반 글쓰기 피드백 도구를 글쓰기 피드백 리터러시를 향상하기 위한 수단이자, 글쓰기 피드백 리터러시를 적용해야 하는 구체적인 교수학습 환경으로 바라보아야 할 필요가 있다.

본 연구는 자기 보고식 설문 조사를 활용했다는 명백한 한계를 지닌다. 또한 ‘실천 준비형 집단’과 ‘실천 주도형 집단’을 구분하는 세부적인 영향 요인을 충분히 밝히지 못했다. 마지막으로 글쓰기 피드백 리터러시 수준에 따른 실제적인 고쳐쓰기 양상을 직접 관찰하거나 분석하지 않은 전형적인 양적 연구라는 한계가 있다.

그러나 본 연구는 글쓰기 피드백과 관련된 기존의 연구 경향에서 벗어나, 글쓰기 피드백을 주체적으로 판단, 활용하는 학습자의 역량에 초점을 맞췄다는 점에서 의의가 있다. 향후 연구에서는 질적 연구 방법을 병행하여 글쓰기 피드백 리터러시 수준에 따른 글쓰기 피드백 활용 양상과 고쳐쓰기 과정을 구체적으로 분석하고, 이를 바탕으로 글쓰기 피드백 리터러시를 촉진하는 구체적인 교수학습 환경과 맥락적 요인을 보다 심층적으로 탐색할 필요가 있을 것이다.

* 본 논문은 2025.04.30. 투고되었으며, 2025.05.18. 심사가 시작되어 2025.06.11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2022), 『2022 개정 국어과 교육과정』, 교육부 고시 제2022-33호.
- 공성수(2022), 「대학 글쓰기 피드백 연구의 경향과 시사점」, 『리터러시 연구』 13(3), 153-214.
- 곽수범(2021), 「대학 글쓰기 피드백 체계 탐색」, 『리터러시 연구』 12(3), 231-254.
- 권경문·최숙기(2025), 「AI 기반 한국어 글쓰기 자동 피드백의 질 평가 연구」, 『청람어문교육』 104, 205-244.
- 김광희·손원숙(2024), 「중학생의 자기평가 수행 프로파일 분석: 피드백 리터러시, 학업적 자기 효능감 및 성취도와의 관계」, 『교육과정평가연구』 27(1), 245-268.
- 김수정(2022), 「동료 첨삭논평의 제공 양상 연구」, 『인문연구』 (98), 171-206.
- 김옥태·김영식(2024), 「수학과 ‘확률과 통계’ 영역에서 ChatGPT를 활용한 서답형 평가 피드백이 학생들의 피드백 리터러시에 미치는 영향」, 『컴퓨터교육학회 논문지』 27(3), 19-30.
- 김정민(2018), 「과정중심평가의 개념과 교육적 의의 탐색」, 『학습자중심교과교육연구』 18(20), 839-859.
- 김지연(2024), 「글쓰기 수업에서 AI 기반 글쓰기 자동 피드백 프로그램 활용의 효과와 한계 - 독서와표현 교과에서 키위 (KEEwi) 활용 사례를 중심으로」, 『영주어문』 58, 355-386.
- 김형성(2023), 「국내의 글쓰기 피드백 연구 동향 분석과 과제」, 『작문연구』 57, 103-138.
- 김혜연(2016), 「교사의 작문 피드백 관련 국외 연구 동향 및 주요 쟁점: 네트워크 분석과 문헌 고찰의 적용」, 『국어교육연구』 37, 95-136.
- 나은미(2020), 「동료 피드백을 활용한 소통과 협력을 위한 글쓰기 교육 방안 연구」, 『리터러시 연구』 11(6), 373-403.
- 박민애·노현중(2022), 「교사가 제공하는 피드백 유형과 교실 피드백 환경 조성이 초등학교 학생의 피드백 리터러시에 미치는 영향: 다층 잠재프로파일 분석의 적용」, 『교사교육연구』 61(3), 293-310.
- 박민애·손원숙(2019), 「학생용 피드백 리터러시 척도 (FLSS) 개발 및 타당화」, 『교육평가연구』 32(3), 473-495.
- 박준범(2017), 「쓰기의 첨삭피드백 연구에 관한 비판적 재고찰」, 『어문학』 138, 85-125.
- 반재천·김선·박정·김희경(2018), 「교사별 과정 중심 평가에 대한 교사의 인식」, 『교육과정평가연구』 21(3), 105-130.
- 변경가·이지선(2022), 「분석적 쓰기평가 범주별 피드백에 대한 학습자의 수용과 유용성 인식 -전체 집단의 특성 및 쓰기 수준 집단 간 차이를 중심으로」, 『국어교육』 178, 33-66.
- 신혜진·안소연·김유원(2017), 「과정 중심 평가 활용의 정책적 분석 -서울특별시 소재 중학교 교사의 수행평가 활용 사례를 중심으로」, 『교육과정평가연구』 20(2), 135-162.
- 안상희·심유나(2014), 「초등학교 학생의 동료 논평이 고쳐 쓰기에 미치는 영향」, 『새국어교육』 99, 123-147.
- 안효원·나현수·하채희·송용창(2025), 「AI 코스웨어의 글쓰기 피드백에 대한 교사 인식 연구」,

- 『새국어교육』 183-214.
- 양경숙(2014), 「중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구-중학교 2학년 학생을 대상으로」, 『작문연구』 23, 147-174.
- 윤경훈·김혜연(2022), 「중학생의 동료 피드백과 글쓰기 수행의 관계-내용 생성하기 단계를 중심으로」, 『리터러시 연구』 13(4), 77-116.
- 윤경훈·김혜연(2024), 「중학생 동료 피드백의 수신과 발신이 글 수정에 미치는 영향—쓰기 효능감의 조절 효과를 중심으로」, 『국어교육학연구』 59(2), 109-138.
- 이지현·임효진(2021), 「성취목표와 학업성취 및 수업참여의 관계에 미치는 피드백 리터러시의 매개효과」, 『한국초등교육』 32(2), 1-16.
- 임지원(2022), 「동료 피드백 제공 활동과 수용 활동이 논증적 글쓰기에 미치는 영향」, 『국어교육』 179, 101-130.
- 장봉기(2014), 「외국 검사도구의 번역 및 타당화 과정에 대한 비판적 검토-국어과 정의적 영역의 검사도구를 중심으로」, 『국어교육학연구』 49(1), 558-584.
- 최숙기(2025), 「생성형 AI 기반 한국어 글쓰기 피드백의 질 평가 도구 개발 및 타당화 연구」, 『청람어문교육』 103, 227-263.
- 최진영(2025), 「생성형 AI 작문에 대한 고등학생의 인식 연구」, 『작문연구』 64, 43-91.
- 한경숙(2014), 「중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구-중학교 2학년 학생을 대상으로」, 『작문연구』 23, 147-174.
- Almarode, J., Fisher, D., & Frey, N. (2022), *How feedback works: A playbook*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997), "A person-oriented approach in research on developmental psychopathology", *Development and psychopathology* 9(2), 291-319.
- Berndt, M., Strijbos, J. W., & Fischer, F. (2022), "Impact of sender and peer-feedback characteristics on performance, cognitive load, and mindful cognitive processing", *Studies in Educational Evaluation* 75, 101197.
- Carless, D., & Boud, D. (2018), "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(8), 1315-1325.
- Chaktsiris, M. G., & Southworth, J. (2019), "Thinking beyond Writing Development in Peer Review", *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 10(1), n1.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011), "Learning by reviewing", *Journal of educational psychology* 103(1), 73.
- Chong, I. (2017), "How students' ability levels influence the relevance and accuracy of their feedback to peers: A case study", *Assessing Writing* 31, 13-23.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013), "Students' perceptions of

- written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(3), 349-362.
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023), "AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference", *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20(1), 57.
- Frey, N., & Fisher, D. (2011), *The formative assessment action plan: Practical steps to more successful teaching and learning*, Alexandria, VA: ASCD.
- Grewal, R., Mehta, R., & Kardes, F. R. (2004), "The timing of repeat purchases of consumer durable goods: The role of functional bases of consumer attitudes", *Journal of Marketing Research* 41(1), 101-115.
- Guo, K., & Wang, D. (2024), "To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing", *Education and Information Technologies* 29(7), 8435-8463.
- Han, Y., & Xu, Y. (2021), "Student feedback literacy and engagement with feedback: A case study of Chinese undergraduate students", *Teaching in Higher Education* 26(2), 181-196.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal* 6(1), 1-55.
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2018), "Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(6), 955-968.
- Jonsson, A. (2013), "Facilitating productive use of feedback in higher education", *Active learning in higher education* 14(1), 63-76.
- Li, F., & Han, Y. (2022), "Student feedback literacy in L2 disciplinary writing: Insights from international graduate students at a UK university", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(2), 198-212.
- Lu, Q., Zhu, X., Zhu, S., & Yao, Y. (2024), "Effects of writing feedback literacies on feedback engagement and writing performance: A cross-linguistic perspective", *Assessing Writing* 62, 100889.
- Magidson, J., & Vermunt, J. (2002), "Latent class models for clustering: A comparison with K-means", *Canadian journal of marketing research* 20(1), 36-43.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020), "Developing a learning-centred framework for feedback literacy", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45(4), 527-540.

- Muthén, B. (2004), "Latent variable analysis", *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* 345(368), 106-109.
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000), "Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes", *Alcoholism: Clinical and experimental research* 24(6), 882-891.
- Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022), "Student agency in feedback: beyond the individual", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(1), 95-108.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994), *Psychometric theory*, (3rd ed.), NY: McGraw-Hill.
- Olson, M. W., & Raffeld, P. (1987), "The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content", *Reading Psychology: An International Quarterly* 8(4), 273-293.
- Patchan, M. M., Schunn, C. D., & Correnti, R. J. (2016), "The nature of feedback: How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions", *Journal of Educational Psychology* 108(8), 1098.
- Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016), "The effects of giving feedback on the persuasive writing of fourth- and fifth-grade students", *Reading Research Quarterly* 51(4), 419-433.
- Stahl, M., Biermann, L., Nehring, A., & Wachsmuth, H. (2024), "Exploring LLM prompting strategies for joint essay scoring and feedback generation", arXiv preprint arXiv:2404.15845.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024), "Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing", *Learning and Instruction* 91, 101894.
- Straub, R. (1996), "The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary", *College Composition & Communication* 47(2), 223-251.
- Sutton, P. (2012), "Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting", *Innovations in Education and Teaching International* 49(1), 31-40.
- Taggart, A. R., & Laughlin, M. (2017), "Affect Matters: When Writing Feedback Leads to Negative Feeling", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 11(2), Article 13.
- Winstone, N. E., Balloo, K., & Carless, D. (2022), "Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design", *Higher Education* 83(1), 57-77.
- Young, P. (2000), "I might as well give up': Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments", *Journal of Further and Higher education* 24(3), 409-418.

- Yu, S., & Liu, C. (2021), "Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework", *Assessing Writing* 48, 100525.
- Yu, S., Di Zhang, E., & Liu, C. (2022), "Assessing L2 student writing feedback literacy: A scale development and validation study", *Assessing Writing* 53, 100643.
- Zhan, Y. (2022), "Developing and validating a student feedback literacy scale", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(7), 1087-1100.
- Zhang, T., & Mao, Z. (2023), "Exploring the development of student feedback literacy in the second language writing classroom", *Assessing Writing* 55, 100697.
- Zhu, X., Yao, Y., & Lu, Q. (2024), "The relationships between the growth mindset, writing feedback literacy, and feedback engagement of undergraduate students in L1 Chinese writing learning", *Studies in Educational Evaluation* 80, 101320.

고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시에 대한 잠재 프로파일 분석

김형성

본 연구는 고등학생의 글쓰기 피드백 리터러시 수준을 진단하고, 그 유형을 잠재프로파일 분석을 통해 분류한 뒤, 유형별 특성과 영향 요인을 규명하고자 하였다. 이를 위해 국외에서 개발된 검사 도구를 타당화하여 562명의 고등학생을 대상으로 설문을 실시하고, 기술 통계, 잠재프로파일 분석, 다항 로지스틱 회귀분석을 수행하였다.

분석 결과 글쓰기 피드백 리터러시는 ‘수동적 수용 집단’, ‘실천 준비형 집단’, ‘실천 주도형 집단’의 세 가지 유형으로 분류되었다. 성별, 피드백의 수신과 발신 경험이 글쓰기 피드백 리터러시 잠재 프로파일 분류에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구는 자기 평가 및 동료 평가 활동 촉진, 글쓰기 피드백에 대한 부정적 정서 관리 방안, AI 기반 글쓰기 피드백 환경의 도입 등을 포함한 다양한 교수학습 전략을 통해 학습자의 글쓰기 피드백 리터러시를 신장하는 방안을 제안한다.

핵심어 글쓰기 피드백 리터러시, 피드백 리터러시, 글쓰기 피드백, 자동 피드백, AWE, 생성형 AI

Exploring Latent Profiles of Writing Feedback Literacy among High School Students

Kim Hyung Sung

This study investigated writing feedback literacy among 562 Korean high-school students. A validated international scale was translated and adapted, then analysed with descriptive statistics, latent profile analysis, and multinomial logistic regression.

Three profiles emerged—Passive Recipient, Preparation-oriented, and Practice-oriented. Gender and the frequency of giving and receiving feedback significantly increased the likelihood of belonging to the more advanced profiles. The results call for richer self- and peer-assessment opportunities, affective support when receiving critique, and thoughtful integration of AI-based feedback systems to move students toward active, practice-oriented engagement.

KEYWORDS Writing Feedback Literacy, Feedback Literacy, Writing Feedback, Automated Feedback, Automated Writing Evaluation (AWE), Generative AI