

## 학습유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안과 쓰기 수행의 관계

김혜연\*†

\* 동국대학교-서울 국어교육과 부교수 (†교신저자, E-mail: hyeyoun.kim@dgu.ac.kr)  
(논문 접수 2024. 07. 15.; 수정 후 제출 2024. 08. 15.; 게재 승인 2024. 08. 16.)

### The Relationship Between Learning Styles, Writing Beliefs, Writing Anxiety, and Writing Performance

Kim, Hyeyoun\*†

\* Associate Professor, Dept. of Korean Language Education, Dongguk University-Seoul  
(†Corresponding author, E-mail: hyeyoun.kim@dgu.ac.kr)

(Received July 15, 2024; Received in revised form August 15, 2024; Accepted August 16, 2024)

**요약.** 필자의 인지적·정서적 개인차가 작문의 과정과 결과에 미치는 영향을 알아보기 위한 연구의 일환으로서, 본 연구는 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안이 글 결과물의 질 및 활동에 대한 인식과 어떤 관계인지 탐구하고자 하였다. 116명의 대학생이 연구에 참여하여 학습 유형 검사, 쓰기 신념 및 쓰기 불안 측정에 임한 후 논증적 글쓰기를 수행하였다. 또한 글쓰기 완료 후 활동에 대한 어려움, 흥미, 만족도 등을 묻는 사후 설문문을 작성하였다. 다변량 다중 회귀분석 결과, 학습 유형 중 수렴형 학습자의 글 점수, 흥미와 만족도가 다른 유형보다 유의하게 높았다. 교류적 신념은 글 점수에서 긍정적 영향을, 전달적 신념은 부정적 영향을 보였다. 쓰기 불안은 통념과 달리 과제에 대한 흥미 측면에서 긍정적 상관관계를 나타내었다. 이상의 결과와 관련된 연구 의의 및 제언을 제시하였다.

**주제어:** 작문, 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안, 개인차

**ABSTRACT.** As part of a study to investigate the impact of individual differences on the writing process and outcomes, this research aimed to explore the relationship between learning styles, writing beliefs, writing anxiety, and the quality of written output as well as perceptions of the writing activity. A total of 116 university students participated in the study, completing inventories on learning styles, writing beliefs, and writing anxiety, and then performed an argumentative writing task. After completing the writing tasks, participants were asked to fill out a post-questionnaire that inquired about difficulties, interest, and satisfaction related to the activity. The results of the multivariate multiple regression indicated that the converging learning style was significantly associated with higher writing scores, interest, and satisfaction compared to other types. Transactional beliefs had a positive effect on writing scores, while transmissional beliefs showed a negative effect. Contrary to common assumptions, writing anxiety exhibited a positive correlation with interest in the task. The study discussed the significance and implications of these findings and suggestions for future research.

**Key words:** Writing, Learning Style, Writing Belief, Writing Anxiety, Individual Difference

### I. 서론

글쓰기는 고도의 인지적 과정인 동시에, 다양한 정서적 요인의 영향을 받는 복합적 과정이다. 그간 작문에 대한 여러 탐구들에서 이러한 복합적 과정을 적절히 표현하기 위한 시도들이 있어왔다. 예를 들어, 대표적인 쓰기 과정 모형을 제안하였던 Hayes & Flower(1980)도 이후 여러 번의 개정안을 제시하면서 작문을 둘러싼 인지적, 정서적, 사회적 요인들을 모두 포괄하고자 하였다.

그러나 한편으로는 이러한 시도가 필자의 개인차를 반영하기에는 역부족이라는 비판도 있어왔다(Galbraith, 1999;

Kim, 2015). 물론 글쓰기의 본질을 설명하는 데 있어서 보편적으로 적용 가능한 원리는 분명히 존재하겠으나, 그와 별도로 필자의 개별적인 특성이 글쓰기의 과정과 결과에 영향을 준다는 점 역시 고려해야 한다. 그간 필자의 개인차를 확인하고 작문의 과정 및 결과와 어떠한 관련이 있는지 검토한 연구들도 많았다(De Milliano, Van Gelderen, & Slegers, 2012; Galbraith, Ford, S., Walker, & Ford, J., 2005; Kieft, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2008). 이 연구들에서는 필자의 인지적 혹은 정서적 차원의 특성이 글쓰기 수행에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하였다. 그러나 이들 중에서 작문에 영향을 미치는 여러 요인들을 하나의 연구에

서 함께 포함하여 영향 관계를 파악한 연구는 많지 않았다. 작문은 매우 복잡한 과정이라는 점을 고려할 때 요인들 간의 다양한 상관관계를 파악하는 일은 필수적이다.

이에, 이 연구는 필자의 개인차가 작문에 미치는 영향을 파악하기 위한 시도의 일환으로서, 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안의 세 요인과 글쓰기 수행의 관계를 알아보고자 한다. 글쓰기 수행은 통상적으로 글 결과물의 질을 통해 확인되지만, 본 연구에서는 글 결과물의 질뿐만 아니라 글 쓰기 경험에 대한 사후 인식도 글쓰기 수행의 결과로 간주함으로써 좀 더 입체적으로 결과를 검토하고자 하였다. 또한 대학생 필자의 경우 자신만의 쓰기 스타일이 어느 정도 확립되고 다양한 글쓰기 경험을 갖추었다는 점에서 필자의 개인적 속성과 글쓰기 수행의 관계를 탐구하기에 적절한 연구 대상이라고 판단되었다. 물론 필자의 개인차에 해당할만한 수많은 요인들이 존재하겠으나, 일개 연구에서 모든 요인들을 다룰 수 없으므로 인지적·정서적 측면의 요인들 중에서 선행연구 검토를 통해 좀 더 확실한 탐구가 필요해 보이는 요인들을 연구 범위와 제약을 고려하여 추려보았다. 이러한 시도를 통해 다양한 측면의 필자 개인차 영향 탐구의 초석을 마련하고 더 나아가 작문교육적 적용을 위한 이론적 토대를 형성하는 것이 이 연구의 궁극적 목적이다. 이상의 논의를 바탕으로, 이 연구의 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

1. 대학생의 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안은 글 결과물 점수에 어떠한 영향을 미치는가?
2. 대학생의 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안은 글쓰기 활동에 대한 인식에 어떠한 영향을 미치는가?
3. 대학생의 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안 사이에는 어떠한 관계가 있는가?

## II. 선행연구 검토

### 1. 작문과 학습 유형

쓰기 과정에 대한 보편적인 설명 혹은 일반론적인 분석은 여러 쓰기 과정 모형들에서 시도된 바 있다. 전문가의 쓰기 과정 분석을 통해 도출된 Hayes & Flower(1980)의 모형을 위시하여, Kellogg(1996), Hayes(1996, 2012) 등에서도 이상적이고 보편적인 쓰기 과정의 원리를 밝히려는 시도들이 이어져왔다. 그러나 이상의 대표적인 쓰기 과정 모형들은 필자 혹은 쓰기 과정의 개인차를 반영하지는 않았다는 점에서 문제가 제기되기도 하였다(Galbraith, 1999; Kim, 2015). 쓰기 과정은 고도의 인지적 과정이라는 점에서 필자 본연의 인지적 적성이나 능력의 영향을 크게 받으며, 필자는 자신의 인지적 특성을 고려하여 더욱 유효한 글쓰기 전략을 선택할 필요가 있다(Kieft et al., 2008). 몇

몇 연구에서는 필자의 작업 기억, 자기점검 능력, 인지적 자기조절, 인지적 유형 등 인지적 개인차가 쓰기 과정 및 관련 행위에 영향을 미치며, 이를 고려한 작문 지도가 필요하다 보고하였다. 먼저, Galbraith et al.(2005)은 능숙한 필자와 미숙한 필자가 쓰기 과정 중의 작업 기억 활용 방식이 다르기 때문에 개요 활용의 효과도 달라질 수밖에 없다고 보고하였다. Kellogg(1996) 역시 글쓰기에서 작업 기억의 역할을 강조한 바 있지만, Galbraith et al.(2005)의 연구는 작업 기억의 활용 방식에서 나타나는 개인차를 탐구하였다는 점에서 더욱 의의가 있다. 또한 Galbraith(1996)는 자기점검 능력이 높은 필자와 낮은 필자 집단에게 개요 전략과 종합 전략의 서로 다른 글쓰기 전략을 적용해본 결과, 자기점검 능력에 따라 전략의 선택이 달라져야 함을 입증하였다. De Milliano et al.(2012)은 인지적 자기조절 능력의 개인차가 쓰기 수행의 차이를 야기한다는 점을 밝히면서, 이를 고려한 작문 지도가 필요하다고 강조하였다. 작문 피드백의 영역이기는 하나 Evans & Waring(2011)은 인지적 유형의 차이가 작문 피드백 선호도에 영향을 미침을 확인하기도 하였다.

인지적 개인차와 작문의 관계에 관한 연구들 중에는 필자의 학습 유형(learning style)의 차이에 주목한 연구들도 있었다. 특히 학습 유형은 학습 도구로서의 작문의 본질적 성격과 관련하여 더욱 그 의미가 크다. 작문은 그 자체로서의 가치는 물론, 보고서나 과제 등 효과적인 학습 도구로서 가장 광범위하게, 자주 활용되기 때문이다(Kim, 2016). 그리고 학습 도구로서의 작문, 즉 학습 목적의 글쓰기(writing to learn) 차원에서는 학습 유형을 포함하여 학습과 관련된 인지적 속성이 영향을 미칠 가능성이 더욱 높다.

학습 유형과 관련된 대표적인 이론으로 Kolb(1984)의 ‘경험 학습 이론’을 들 수 있다. 경험 학습 이론은 학습을 “경험의 변형을 통해 지식이 생성되는 과정”으로 정의한다(Kolb 1984, p. 41). 경험 학습은 구체적 경험, 반성적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 네 가지 학습 방식 간의 창의적 긴장 속에서 지식을 구축하는 과정이다. 즉, 즉각적이거나 구체적인 경험은 관찰과 성찰의 기초가 되며, 이러한 성찰은 추상적인 개념으로 동화되고 정제되어 새로운 행동을 이끌어낸다. 그리고 이 과정은 학습자의 이상적인 학습 주기 또는 나선형으로 묘사되며, 경험, 성찰, 사고, 행동을 학습 상황과 학습 내용에 따라 반복적으로 진행한다(Kolb, A. & Kolb, D., 2005). 그런데 이 이상적인 학습 주기는 개인의 학습 방식과 맥락에 따라 다를 수 있기에, Kolb(1984)는 별도의 학습 유형 검사(Learning Styles Inventory)를 개발함으로써 유형에 따른 학습 및 기타 교육적 실천의 효과를 검토하는 데 기여하고자 하였다.

해당 검사를 통해 확인할 수 있는 학습의 유형은 확산형(diverging), 동화형(assimilating), 수렴형(converging), 적응

형(accommodating)의 네 유형이다. 확산형 학습자는 구체적 경험과 반성적 관찰을 선호하며, 다양한 관점에서 공감적으로 상황을 이해하고, 창의적 아이디어를 제시하는 것을 즐긴다. 동화형 학습자는 추상적 개념화와 반성적 관찰을 선호하고, 이론적 체계화를 중시하며, 분석적·조직적 문제 해결에 뛰어나다. 수렴형 학습자는 추상적 개념화와 능동적 실험을 바탕으로 지식의 실제적 적용을 중시하며 구체화 및 응용에 뛰어난 능력을 보인다. 적응형 학습자는 구체적 경험과 능동적 실험을 선호하며, 경험과 활동을 통해 학습하기 때문에 상황에 따른 융통성 있는 접근을 통해 문제를 실질적으로 해결하는 데 관심이 많다.

학습 유형과 작문의 관계에 대한 국내 선행 연구들도 꽤 있었는데, 우선 Park(2017)은 학습 유형과 글쓰기 수행의 상관관계를 확인한 결과, 학습 유형에 따라 글쓰기의 각 단계(계획, 작성, 수정 등)별로 영향을 받는 정도가 달리 나타났다. Shin & Kim(2016)의 연구에서는 Kolb(1984)의 학습 유형 검사를 타당화하는 과정에서 일부 유형과 학술적 글쓰기 수행 간의 상관관계를 확인하기도 하였다. Yoon(2019) 역시 Kolb(1984)의 학습 유형 검사를 사용하여 학습 전략 및 글쓰기 수행의 관계를 확인하였는데, 수렴형(converging) 유형이 글쓰기 수행에서 다른 유형보다 유의미하게 좋은 성과를 거두었음을 밝혔다. 학습 도구로서의 글쓰기의 본질적 속성을 고려할 때, 학습 유형과 작문의 관계는 좀 더 탐구될 필요가 있다.

## 2. 작문과 정서적 개인차

작문에 영향을 미치는 요인으로서 정서적 개인차에 대한 연구는 인지적 개인차에 비해 훨씬 더 활발히 연구되어 왔다. 작문에 영향을 미치는 정서적 요인들과 관련하여, 쓰기 동기, 쓰기 효능감, 쓰기 신념, 쓰기 불안 등 ‘작문’만의 독자적인 척도들도 개발되었다는 점이 이를 방증한다.

그중에서도 가장 많은 연구가 이루어진 분야는 쓰기 동기와 효능감이었다. 먼저, 동기는 궁극적으로 학생들의 학습 목적과 지속적 학습에 영향을 미친다는 점에서 중요하다(Ling et al., 2021). 학생들은 글쓰기라는, 고도의 복합적인 문제해결 능력을 요구하는 과정으로 들어서기 위해 충분한 동기를 갖출 필요가 있다. 쓰기 동기는 글쓰기를 더욱 목적이 분명하고 진정성 있는 소통으로 만들어주기 때문이다(Bruning & Horn, 2000). 한편, 쓰기 효능감은 쓰기 동기의 구인 중 하나로 간주되기도 하면서, 밀접한 관련하에 자주 함께 언급되어 왔다. 쓰기 효능감은 “필자가 자신의 작문 능력에 대해 지니는 일종의 자신감”(Pajares & Valiante, 1997, p. 354)을 의미한다. 쓰기 효능감은 쓰기 동기와도 밀접하게 관련되며 글쓰기 수행에 직접적인 영향을 미치기도 한다(Pajares, 2003).

쓰기 동기나 효능감 만큼 많이 연구가 이루어지지

않았으나, 쓰기 신념 역시 글쓰기의 과정과 결과에 직접적인 영향을 미치는 것으로 여러 연구들에서 입증된 바가 있다. 쓰기 신념은 필자가 글쓰기의 본질이 무엇이라고 믿는지와 관련된다. 쓰기 신념 척도를 개발하였던 White & Bruning(2005)은 필자의 쓰기 신념을 전달적(transmissional) 차원과 교류적(transactional) 차원으로 구별하였다. 먼저, 전달적 신념의 관점에서 글쓰기의 본질은 권위 있는 출처의 정보를 독자에게 전달하는 것이다. 이에 반해, 교류적 신념은 자신의 생각을 적극적으로 통합하여 개인적·비판적 생각을 담는 것이 중요하다는 입장이다. 그러므로 전달적 신념이 낮고 교류적 신념이 높은 필자는 필자의 정서적·인지적 관여를 중요하게 여기며, 내용의 깊이가 더 깊고 자신만의 목소리를 담아내는 등 더 우수한 글을 쓸 가능성이 높다(White & Bruning, 2005). 실제로 쓰기 신념을 측정한 여러 연구들에서, 높은 교류적 신념을 가진 필자일수록, 그리고 낮은 전달적 신념을 가진 필자일수록 더 나은 글을 작성했음을 보고하였다. Kwon(2015)은 교류적 신념이 높은 필자들이 재구성, 논증, 해석 등 좀 더 깊이 있는 내용 요소들을 포함하는 글을 쓰는 반면에, 교류적 신념이 낮은 필자들은 정보의 나열이나 단순한 느낌 전달에 국한된 글을 쓰는 경향이 있음을 확인하였다.

그러나 모든 연구에서 쓰기 신념의 영향이 동일하게 나타난 것은 아니었다. 대표적으로, Sanders-Reio et al.(2014)은 전달적 신념과 교류적 신념 모두 쓰기 수행에 부정적 영향을 미치는 것을 입증한 바 있다. 그러나 교류적 신념에 관한 한 글쓰기의 즐거움 등 몇몇 정서적 요인과 긍정적인 상관관계가 확인되기도 하였다. Baaijen, Galbraith, & de Gloppe(2014)의 연구에서는 개요 작성의 효과가 쓰기 신념에 따라 달라짐을 입증하였다. 이들에 따르면, 교류적 신념이 높은 필자들은 개요 작성에 따른 글의 질 개선의 효과를 덜 보는 경향이 있었으나, 텍스트를 수정하면서 학습에 대한 이해를 증진시키는 경향이 컸다. 즉, 글쓰기의 상황과 조건에 따라 교류적 신념의 효과도 달라질 수 있다는 것이다. 전달적 신념과 교류적 신념을 구별하지는 않은 채 쓰기 신념의 효과를 알아보았던 Kwak(2018)의 연구에서는 쓰기 신념이 상위인지를 매개로 하여 쓰기 수행에 간접적으로 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인하였으나, 직접적인 효과는 확인하지 못하였다.

한편, 쓰기 불안 역시 작문의 과정과 결과에 영향을 미치는 주요한 정서적 요인 중 하나임에도, 동기나 효능감에 비해 훨씬 덜 탐구되어 왔다. 글쓰기에 대한 두려움이 큰 사람들은 자신의 글이 평가받는 것을 두려워하고, 주로 부정적인 평가를 받을 것이라는 생각에 사로잡힌다. 따라서 글을 쓸 때 높은 수준의 불안감을 나타내거나, 가급적 글쓰기를 피하려 한다(Daly & Miller, 1975). 또한 쓰

기 불안은 학생들이 쓰기 능력에 대한 자신감을 스스로 통제할 수 없게 만든다는 점에서 더욱 문제가 된다(Choi, S., 2011). 이러한 이유로, 쓰기 불안은 쓰기 효능감을 억제하거나 낮추는 경향이 예측되므로 작문 지도 시 주요하게 관리할 필요가 있는 지표이다(Martinez, Kock, & Cass, 2011). 특히 쓰기 불안이 쓰기 수행과 결과에 부정적인 영향을 미칠 경우 쓰기 불안이 더욱 심화되는 악순환으로 이어질 수 있다는 점에서 더욱 예의주시할 필요가 있다(Kim & Choi, G., 2019). 그러나 쓰기 불안에 대한 연구들은 동기나 효능감에 비해 업데이트가 훨씬 덜 이루어졌으며 글쓰기에 대한 영향 보고 역시 일관성이 부족한 경향이 있다(Limpo, 2018). 또한 쓰기 불안과 관련하여, 인지적 노력이나 유창성 등 쓰기 과정 요소와의 관련성을 탐구하는 연구들이 다른 정서적 요인에 비해 매우 부족하다(Limpo, 2018).

몇몇 연구들에서는 쓰기 불안을 완화시키거나 쓰기 불안이 글쓰기 수행에 미치는 부정적 영향을 감소시킬 수 있는 방안을 제안하기도 하였다. Schweiker-Marra & Marra(2000)는 본격적인 글쓰기 수행 전에 쓰기 전(prewriting) 활동을 하면 글 수행의 효율을 높일 뿐만 아니라 쓰기 불안을 완화시킬 수 있음을 입증하였다. Abdi Tabari, Khajavy, & Goetze(2024)는 과제의 제시 순서가 쓰기 수행 및 쓰기 불안을 완화시킬 수 있음을 주장하면서, 특히 쉬운 과제에서 어려운 과제의 순서로 제시하였을 때 가장 효과적이었음을 밝혔다.

그러나 쓰기 불안의 영향력과 관련해서는 연구에 따라 다소 다른 결론이 도출되기도 하였다. 예를 들어, Kwak(2018)의 연구에서는 구조방정식 모형을 통해 쓰기 불안이 상위인지 능력을 매개로 하여 쓰기 수행 점수에 간접적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인하였다. Sanders-Reio et al.(2014)은 쓰기 불안이 쓰기 수행에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 보고하였다. 그러나 Güvendir & Uzun(2023)은 쓰기 불안이 높으면 작업 기억에 부담이 가중되어 통사적으로 복잡한 문장을 만들기 어려워하였고 전반적인 쓰기 수행에 부정적 영향을 미쳤음을 밝혔다. 이렇듯, 쓰기 불안의 영향에 대해 서로 다른 주장이 나타날 수 있는 만큼 추가 연구를 통해 이를 확인할 필요가 있다.

정서적 요인이 글쓰기에 미치는 영향과 관련한 연구 경향을 확인한 결과, 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있었다. 우선, 가장 많이 탐구되었던 쓰기 동기와 효능감 관련 연구들과 달리 쓰기 신념이나 쓰기 불안 등의 정서적 요인과 관련해서는 상대적으로 많은 연구를 접하지 못하였다. 더욱이, 쓰기 불안은 쓰기 효능감의 상대적 개념으로 다루어지는 바, 둘 중 하나를 측정함으로써 나머지에 대한 영향을 예측하기 어렵지 않다. 또한 쓰기 신념과 쓰기

불안 관련 연구들에서 서로 상반된 연구 결과들을 도출하는 일이 많았다. 그러므로 추가 연구를 통해 다양한 관계를 확인할 필요가 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상 및 절차

이 연구는 대학생의 글쓰기 양상을 탐구하고 그로부터 유의미한 교육적 실천을 이끌어내기 위한 일련의 연구 프로젝트의 일환으로 기획되었다. 본 연구의 자료는 서울 소재 대학교 학부생 116명(여성=70명, 남성=46명; 학년 평균=2.45)으로부터 수집하였으며, 참여자들은 모두 연구에 자발적으로 참여할 의사를 밝히고 서면 동의서도 제출하였다. 자료 수집은 기관 IRB에 의한 사전 승인에 의거하여 이루어졌다. 참여자 수는 주요 분석 방법인 다변량 다중 회귀분석을 위해 필요한 최소 샘플 수(43명)를 안정적으로 넘어섰다(Cohen's  $d > 0.8$ ,  $p > 0.05$ ).

참여자들은 글쓰기에 앞서 본 연구에서 측정하고자 하는 여러 심리 척도들—Kolb 학습유형 검사, 쓰기 신념, 쓰기 불안 등—에 응답하였다. 쓰기 과제는 주어진 상황에 대해 상반되는 두 입장(표현의 자유 對 사생활 침해) 중 하나의 입장을 정하여 개선하는 논증적 글쓰기 과제로서 A4 한 쪽 내외의 분량을 요구하였다. 해당 과제는 학습 목적 글쓰기 차원의 전형적 쓰기 과제로서, 주어진 자료를 바탕으로 논증 에세이 형식의 글을 쓰게 하는 것이었다. 참여자들의 평상시 글쓰기 습관을 최대한 반영하기 위하여, 연구 참여 및 글쓰기 수행은 모두 온라인으로 진행하였다. 이에 따라 참여자들은 원하는 시간과 장소, 즉, 평상시와 유사한 분위기 속에서 심리 척도 작성 및 글쓰기를 수행할 수 있었다. 다만 글쓰기 전체 시간은 30분에서 1시간 정도로 제한을 둘 것을 별도로 요구하였고 학생들이 제출한 쓰기 과정 자료에 따르면 대부분 시간 조건을 엄수하였다. 글쓰기 수행을 마친 참여자들은 해당 쓰기 활동에 대한 인식을 묻는 간단한 설문에 답하였다. 그러므로 본 연구를 위한 자료에는 참여자들의 심리 척도 답안, 글 결과물, 글쓰기 수행에 대한 인식 조사가 포함된다.

#### 2. 자료 수집 및 측정

##### 가. Kolb 학습 유형 검사

작문과 학습 유형 간 관계를 탐색하였던 여러 선행 연구들(Shin & Kim, 2016; Yoon, 2019)과 마찬가지로, 본 연구에서도 Kolb(1984)의 학습 유형 검사(Learning Style Inventory)를 통해 참여자들의 학습 유형을 측정하였다. 여러 연구들에서 학습 유형 측정과 관련하여 Kolb(1984)의 측정도구를 많이 활용하였는데, 해당 검사는 학습의 과정

을 구체적 경험, 반성적 성찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 순환으로 파악하였던 ‘경험 학습 이론’을 기반으로 삼아 개발된 것이다. 본고에서 활용한 검사지는 Kolb의 학습유형 검사 3.1버전(KLSI 3.1; Kolb, A. & Kolb, D., 2005)을 Lim et al.(2012)이 타당화한 한국어 버전으로서, 총 12 문항으로 구성되었으며 각 문항별로 주어진 4개의 선지들을 자신의 학습방식에 대해 잘 묘사한 순서대로 배열하는 방식으로 검사가 이루어졌다. 검사 결과를 학습 유형으로 계산하는 방법은 다음과 같다. 먼저, 각 문항별 순위에 따른 점수를 산정한 후, 이를 구체적 경험(CE), 추상적 개념화(AC), 반성적 성찰(RO), 능동적 실험(AE)의 네 항목으로 합산하는 과정을 거쳤다. 그리고 나서, 위의 네 항목 중 추상적 개념화와 구체적 경험, 그리고 능동적 실험과 반성적 성찰 간 차이에 따라 확산형(diverging), 동화형(assimilating), 수렴형(converging), 적응형(accommodating)의 네 가지 학습 유형이 최종적으로 도출되었다.

**나. 쓰기 신념**

쓰기 신념(writing belief)은 White & Bruning (2005)이 개발한 도구의 한국어 버전(Kwon, 2015)을 활용하여 측정되었다. 이 도구는 글쓰기에 대한 필자의 관점과 생각을 확인하기 위한 것으로서, 전달적 신념과 교류적 신념을 각각 산출해낼 수 있다. 앞서 언급한 바와 같이, 전달적 신념은 글쓰기가 권위 있는 출처로부터 독자에게 정보를 전달하는 일방적 과정이라는 신념을, 교류적 신념은 글쓰기가 텍스트를 구성하면서 이해를 발전시키는 상호작용적 경험이라는 신념을 나타낸다. 총 15개 문항(5점 리커트 척도) 중 전달적 신념 관련 5개 문항, 교류적 신념 관련 4개 문항을 통해 두 신념 지수를 각각 산출하였다.

**다. 쓰기 불안**

기본적으로 쓰기 불안은 글쓰기가 요구될 때, 특히 평가가 수반될 것으로 여겨질 때, 이를 회피하고자 하는 경향을 의미한다(Limpo, 2018). 쓰기 불안의 측정은 Daly & Miller(1975)가 최초로 개발한 이래, 여러 학자들에 의해 다양한 형태로 제작되어 왔다. 그중에서도 본 연구에서는 Daly & Miller(1975)의 쓰기 불안 검사를 Limpo(2018)가 12개 문항으로 축약하고 타당화한 버전(5점 리커트 척도)을 활용하였다. 해당 검사 도구는 Kim & Choi(2019)에서 사용하였던 Daly & Miller(1975) 문항 예시들을 참조하여 연구자가 번역을 정리한 후 예비 검사를 통해 조정하여 활용하였다.

**라. 글 결과물 채점**

학생들이 작성한 글 결과물의 채점은 논증적 글쓰기의 특징을 반영하되 좀 더 구체적인 영향 관계를 알아보기

위하여, Van Den Bergh & Rijlaarsdam(2001)과 Kim(2020)의 분석적 채점 기준에 내용의 타당성 항목을 덧붙여 마련하였다. 이에 따라 본 연구에서는 내용 타당성, 독자 인식, 조직과 구성, 언어 사용의 네 항목에 대하여 각각 6점 척도로 채점을 수행하였다. 두 명의 평가자가 모든 참가자들의 최종 원고를 각 항목별로 독립적으로 평가하였다. 평가자 간 신뢰도(급내 상관계수)는 내용 타당성에서 0.736, 독자 인식에서 0.852, 조직과 구성에서 0.757, 언어 사용에서 0.795로 확인되었다. 최종 점수는 두 평가 점수의 평균으로 산출하였다.

**마. 글쓰기 활동에 대한 사후 인식**

이 연구에서는 참여자의 쓰기 수행 결과물뿐만 아니라 해당 글쓰기 활동에 대한 참여자의 인식도 조사함으로써, 필자의 인지적·정의적 속성과 쓰기 활동에 대한 사후 인식의 관계도 별도로 검토하고자 하였다. 글쓰기 수행 경험에 대한 인식 조사는 일반적인 사후 자기보고(self-report)에 해당하는 문항들로 구성되었으며, 해당 쓰기 활동의 어려움, 해당 쓰기 과제에 대한 흥미, 쓰기 과정에 대한 만족도, 글 결과물에 대한 만족도의 네 항목을 5점 리커트 척도로 알아보았다.

**3. 자료 분석**

이 연구는 대학생 필자의 인지적·정서적 개인차가 쓰기 수행에 미치는 영향을 확인하기 위하여, 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안을 측정하고 이들이 논증적 글쓰기 수행 점수와 어떠한 관계가 있는지 알아보았다. 그러므로 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안은 독립변수, 분석적 채점에 의한 글 점수 네 항목 및 글쓰기 활동 사후 인식 네 항목은 각각 종속변수가 되었다. 독립변수에는 명목변수와 연속변수가 섞여 있으므로 회귀분석을 실시하되 명목변수는 더미변수로 변환하여 투입하였다. 또한 독립변수와 종속변수 모두 여러 개가 투입되어야 하므로, 다변량 다중 회귀분석에 의하여 변수 간 관계를 분석하였다. 회귀분석의 가정을 충족하는지 검정하기 위하여, 다중공선성, 잔차의 정규성과 등분산성, 오차의 독립성 등을 점검하여 문제없음을 확인하였다. 통계분석은 모두 R 프로그램(버전 4.4.0) 및 관련 패키지들을 활용하여 이루어졌다.

**IV. 연구 결과**

**1. 기술 통계 및 변수 간 관계**

연구에 사용된 연속 변수의 기술 통계 결과는 Table 1과 같다. 왜도(skew)와 첨도(kurtosis)의 절댓값을 고려할 때, 정규분포에서 벗어나는 변수는 없는 것으로 확인되었다. 한편, 명목 변수인 학습 유형 검사(KLSI) 결과의 분포는,

Table 1. Descriptive statistics (n=116)

		Mean	SD	Skew	Kurtosis
Measures	Transmission	17.88	2.27	-0.37	0.13
	Transaction	13.54	2.65	-0.09	-0.76
	Writing apprehension	37.75	4.95	-0.29	0.88
Text quality	Content validity	3.63	1.29	-0.28	-0.67
	Audience awareness	3.62	1.63	-0.06	-1.20
	Organization	3.52	1.35	-0.09	-1.01
	Language use	3.96	1.29	-0.60	-0.24
Awareness	Difficulty of writing	2.82	0.98	0.36	-0.50
	Interest on task	3.86	0.88	-0.78	0.72
	Satisfaction (process)	3.43	0.93	-0.55	-0.21
	Satisfaction (product)	3.30	0.86	-0.53	-0.15

Table 2. Correlations between continuous variables\*

	TM	TA	WA	Content	Aud	Organ	Lang	Difficult	Interest	Process	Product
TM	1										
TA	0.374****	1									
WA	0.250***	0.389****	1								
Content	0.031	0.171	0.082	1							
Aud	-0.062	0.242***	0.081	0.453****	1						
Organ	-0.017	0.103	0.143	0.686****	0.355****	1					
Lang	-0.088	0.044	0.110	0.647****	0.620****	0.615****	1				
Difficult	0.066	-0.070	0.198**	-0.051	-0.118	-0.026	-0.081	1			
Interest	0.097	0.255***	0.287***	0.218**	0.148	0.179**	0.183**	-0.154	1		
Process	0.185**	0.275***	0.157	0.136	0.149	0.063	0.189**	-0.427****	0.319****	1	
Product	0.036	0.219**	0.095	0.025	0.078	0.049	0.109	-0.237***	0.288***	0.711****	1

\*TM: Transactional belief, TA: Transactional belief, WA: Writing apprehension, CV: Content validity, Aud: Audience awareness, Organ: Organization, Lang: Language use, Difficult: Difficulty of writing, Interest: Interest on task, Process: Satisfaction (process), Product: Satisfaction (product)  
 \*\*  $p < 0.05$ , \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*\*  $p < 0.001$

확산형(diverging) 29명, 동화형(assimilating) 54명, 수렴형(converging) 6명, 적응형(accommodating) 27명으로 나타났다. 가장 많이 나타난 동화형은 전체 참여자의 절반 가까이(47%)를 차지하였으며, 그 다음으로 확산형(25%)과 적응형(23%)이 각각 약 4분의 1 정도를 차지하였고, 수렴형은 매우 적게 나타났다(5%).

연구에 사용된 연속변수 간 상관관계는 Table 2와 같다. 주요 분석을 위한 회귀식을 마련할 때 변수 간 관계를 더욱 적절히 반영하기 위하여, 독립변수들 간의 관계를 다변량 분산 분석(MANOVA) 및 회귀분석을 통해 먼저 확인하였다.<sup>1)</sup> 그 결과 학습 유형은 쓰기 신념 및 쓰기 불안과 유의미한 관계가 나타나지 않았다( $F=1.159, p>.05$ ). 그러

나 쓰기 신념 중 교류적 신념은 쓰기 불안과 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다( $t=3.810, p<.001$ ). 이상의 기초 분석을 바탕으로, 변수 간 종합적 관계 분석을 위한 회귀 모형을 마련할 때, 상관관계 결과, 독립변수 간 관계 분석 결과, 그리고 선행 연구 결과 등을 종합적으로 참조하였다.

## 2. 필자의 인지적·정서적 속성과 글쓰기 수행의 관계

이 연구에서는 필자의 인지적·정서적 속성 중에서도 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안이 대학생의 글쓰기 수행에 미치는 영향을 확인하는 것을 목적으로 한다. 우선, 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안이 글 결과물과 어떠한 관계가 있는지 알아보기 위하여, 다변량 다중 회귀분석을 실

1) 독립변수 간 관계 분석에 앞서, 분산 분석 및 회귀분석의 가정을 충족함을 확인하였다.

Table 3. Multivariate multiple regression results (text quality)\*

DV	IV	Estimates	SE	t	R <sup>2</sup>
Content validity	(Intercept)	2,541	1,201	2,116**	Adjusted R <sup>2</sup> =0,057 F=2,173 (p=.05)
	Learning style (ass)	0,432	0,300	1,440	
	Learning style (con)	1,681	0,573	2,932***	
	Learning style (div)	0,485	0,341	1,425	
	Transmissional belief	-0,044	0,058	-0,749	
	Transactional belief	0,100	0,052	1,944 (p = .05)	
	Writing apprehension	0,003	0,026	0,916	
Audience awareness	(Intercept)	3,214	1,485	2,165**	Adjusted R <sup>2</sup> = 0,092 F = 2,940**
	Learning style (ass)	0,247	0,371	0,665	
	Learning style (con)	1,623	0,709	2,290**	
	Learning style (div)	0,510	0,421	1,210	
	Transmissional belief	-0,147	0,072	-2,043**	
	Transactional belief	0,202	0,064	3,159***	
	Writing apprehension	-0,0006	0,032	-0,019	
Organization	(Intercept)	2,535	1,270	1,996**	Adjusted R <sup>2</sup> =0,027 F=1,522
	Learning style (ass)	0,223	0,317	0,702	
	Learning style (con)	1,421	0,606	2,344**	
	Learning style (div)	0,254	0,360	0,703	
	Transmissional belief	-0,069	0,062	-1,119	
	Transactional belief	0,048	0,055	0,883	
	Writing apprehension	0,035	0,028	1,273	
Language use	(Intercept)	3,555	1,175	3,024***	Adjusted R <sup>2</sup> = 0,097 F = 3,048***
	Learning style (ass)	0,594	0,294	2,022**	
	Learning style (con)	2,031	0,561	3,619***	
	Learning style (div)	0,705	0,334	2,114**	
	Transmissional belief	-0,100	0,057	-1,762	
	Transactional belief	0,037	0,051	0,733	
	Writing apprehension	0,030	0,026	1,187	

\*acc: accommodating, ass: assimilating, con: converging, div: diverging. \*\* p < 0.05, \*\*\* p < 0.01, \*\*\*\* p < 0.001.

시하여 여러 개의 독립변수와 종속변수 간 관계를 살펴보았다. 회귀분석에 앞서 잔차의 정규성과 등분산성, 오차의 독립성 가정을 모두 충족함을 확인하였으며, 다중공선성은 1.096부터 1.360 사이에 분포하여 역시 문제가 없음을 확인하였다.

Table 3과 Table 4는 각각 글 점수 및 글쓰기 활동 인식 조사에 대한 다변량 다중 회귀분석 결과를 나타낸다. 먼저, 분석적 채점에 의한 글 점수(내용 타당성, 독자 인식, 조직 및 구성, 언어 사용) 결과를 살펴보면, 각 종속변수 별 모형의 F값을 고려할 때 독자 인식과 언어 사용의 점수에서 그 관계가 유의하게 나타났으며(p<.05), 내용 타당성도 확인할 가치가 있어 보였다(F=2.173, p=.05). 먼저, 독자 인식 점수에서는 학습 유형(p<.05)과 교류적 신념(p<.01)은 긍정적인 영향을 미친 데 반해, 전달적 신념

(p<.05)은 부정적 영향을 미친 것으로 밝혀졌다. 언어 사용 점수에서는 학습 유형 간 차이가 유의한 영향을 미친 것으로 확인되었으며, 그 외의 변수 간 관계는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 내용 타당성 점수와 관련하여 학습 유형 간 차이 및 교류적 신념의 긍정적 영향 가능성도 확인되었다. 즉, 교류적 신념이 높은 학생들은 독자 인식이 뛰어난 글을 작성할 뿐만 아니라 타당한 내용 구성 측면에서도 약간의 우위를 보였으나, 전달적 신념이 높은 학생은 독자 인식의 측면에서 좋은 글을 쓰기 어려운 것으로 보였다. 또한 학습 유형의 경우 텍스트 질의 여러 측면에서 차이를 나타냈는데, 독자 인식과 언어 사용 측면은 물론, 미약하나마 내용 타당성 측면에서도 차이가 나타난 셈이다.

다음으로, Table 4의 글쓰기 활동에 대한 인식 조사 결과

Table 4. Multivariate multiple regression results (awareness on writing performance)\*

DV	IV	Estimates	SE	t	R <sup>2</sup>
Difficulty of writing	(Intercept)	0.946	0.920	1.029	Adjusted R <sup>2</sup> =0.042 F=1.847 (p < 0.1)
	Learning style (ass)	0.049	0.230	0.213	
	Learning style (con)	0.051	0.439	0.117	
	Learning style (div)	0.329	0.261	1.259	
	Transmissional belief	0.047	0.045	1.043	
	Transactional belief	-0.079	0.040	-1.993**	
	Writing apprehension	0.053	0.020	2.652***	
Interest on writing task	(Intercept)	1.310	0.800	1.638	Adjusted R <sup>2</sup> =0.103 F=3.200**
	Learning style (ass)	0.389	0.200	1.944	
	Learning style (con)	0.363	0.382	0.951	
	Learning style (div)	0.430	0.227	1.894	
	Transmissional belief	-0.009	0.039	-0.245	
	Transactional belief	0.070	0.034	2.035**	
	Writing apprehension	0.039	0.017	2.238**	
Satisfaction (process)	(Intercept)	1.316	0.830	1.585	Adjusted R <sup>2</sup> =0.119 F=3.578**
	Learning style (ass)	0.260	0.207	1.253	
	Learning style (con)	1.219	0.396	3.076***	
	Learning style (div)	0.320	0.236	1.359	
	Transmissional belief	0.024	0.040	0.593	
	Transactional belief	0.086	0.036	2.411**	
	Writing apprehension	0.007	0.018	0.704	
Satisfaction (product)	(Intercept)	2.525	0.798	3.162***	Adjusted R <sup>2</sup> =0.049 F=1.989 (p < 0.1)
	Learning style (ass)	0.051	0.200	0.257	
	Learning style (con)	0.801	0.381	2.101**	
	Learning style (div)	0.228	0.227	1.008	
	Transmissional belief	-0.028	0.039	-0.711	
	Transactional belief	0.078	0.034	2.284**	
	Writing apprehension	0.002	0.017	0.130	

\*acc: accommodating, ass: assimilating, con: converging, div: diverging. \*\*p < 0.05, \*\*\*p < 0.01, \*\*\*\*p < 0.001.

를 살펴보면, 쓰기 과제에 대한 흥미와 쓰기 과정에 대한 만족도에서 회귀식이 유의함을 확인할 수 있었다(p < .01). 먼저, 쓰기 과제에 대한 흥미 측면에서는 교류적 신념(p < .05)과 쓰기 불안(p < .05)이, 쓰기 과정에 대한 만족도 측면에서는 학습 유형(p < .01)과 교류적 신념(p < .05)이 유의하게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교류적 신념이 높은 학생들은 쓰기 과제에 더 많은 흥미를 보였으며, 쓰기 과정에 대한 만족도 역시 높게 나타났다. 또한 쓰기 불안이 높은 학생들도 쓰기 과제에 대해 많은 흥미를 느꼈다. 또한 학습 유형에 따라 쓰기 과정 및 결과에 대한 만족도도 차이가 나타났다. 비록 모형의 신뢰수준이 낮기는 하나 90% 유의수준까지 확장하여 생각해본다면, 글쓰기의 어려움이나 글 결과물 만족도와 관련해서도 몇몇 변수들의 유의미한 영향 가능성을 짐작해 볼 수

있다. 즉, 교류적 신념이 높을수록 글쓰기에 대해 덜 어렵게 생각하는 반면에, 쓰기 불안이 높을수록 더 어렵게 생각할 가능성이 있다. 또한 글 결과물 만족도 차원에서도 학습 유형이나 교류적 신념의 영향 가능성을 언급할 수도 있을 것이다.

Table 3과 Table 4의 결과 중에서 명목변수인 학습 유형의 영향과 관련해서는, 더미변수로 변환된 결과이므로 변수의 각 조건 간 비교를 정확히 파악하기 어렵다. 따라서 학습 유형 중에서 정확히 어떠한 유형 사이의 차이가 의미하였는지를 추가로 확인하기 위하여, 별도의 사후 비교를 통한 검정을 실시하였다. Table 5는 앞서 다변량 다중 회귀분석에서 유의한 모형으로 나타났으면서도 학습 유형의 유의성이 확인된 종속변수들, 즉, 내용 타당성(글 점수), 독자 인식(글 점수), 언어 사용(글 점수), 쓰기 과

Table 5. Post-hoc contrast results for Learning style\*

DV	Contrast	Estimate	SE	Z
Text quality: Content validity	Accommodating - Assimilating	-0.432	0.300	-1.055
	Accommodating - Converging	-1.681	0.573	-2.829***
	Accommodating - Diverging	-0.485	0.341	-1.046
	Assimilating - Converging	-1.249	0.547	-2.389**
	Assimilating - Diverging	-0.053	0.295	-0.135
	Converging - Diverging	1.196	0.578	2.223**
Text quality: Audience awareness	Accommodating - Assimilating	-0.247	0.371	-0.154
	Accommodating - Converging	-1.623	0.709	-1.940**
	Accommodating - Diverging	-0.510	0.421	-1.111
	Assimilating - Converging	-1.376	0.676	-1.950**
	Assimilating - Diverging	-0.263	0.365	-1.133
	Converging - Diverging	1.113	0.715	1.290
Text quality: Language use	Accommodating - Assimilating	-0.594	0.294	-1.543
	Accommodating - Converging	-2.031	0.561	-3.436****
	Accommodating - Diverging	-0.705	0.334	-2.029**
	Assimilating - Converging	-1.437	0.535	-2.759***
	Assimilating - Diverging	-0.111	0.289	-0.777
	Converging - Diverging	1.326	0.566	2.248**
Awareness: Satisfaction (process)	Accommodating - Assimilating	-0.260	0.207	-0.719
	Accommodating - Converging	-1.219	0.396	-3.097***
	Accommodating - Diverging	-0.320	0.236	-0.751
	Assimilating - Converging	-0.959	0.378	-2.854**
	Assimilating - Diverging	-0.060	0.204	-0.136
	Converging - Diverging	0.899	0.400	2.669***

\*Dunn Kruskal-Wallis test was applied for post-hoc comparison. \*\* $p < 0.05$ , \*\*\* $p < 0.01$ , \*\*\*\* $p < 0.001$ .

정 만족도(활동 인식)의 사후 검정 결과만 포함하였다. 학습 유형의 각 유형별 참여자수가 크게 차이가 났기 때문에 사후 검정에서는 Dunn Kruskal-Wallis 검정을 실시하였다. 검정 결과, 앞서 터미변수에 의한 회귀분석 결과와 일치하는 것도, 일치하지 않는 것도 있었으며, 추가로 확인된 관계들도 있었다. 사후 검정의 결과가 더욱 보수적인 기준에 의거하였으므로, 본 연구에서는 사후 검정 결과에 따라 결과를 해석하고자 한다.

Table 5의 결과에 따르면, 확산형, 동화형, 수렴형, 적응형의 네 가지 학습 유형 중에서 수렴형 학습은 분석적 채점의 네 항목 중 세 항목에서 다른 유형에 비해 유의하게 높은 점수를 받은 것으로 나타났다. 항목별로 살펴보면, 내용 타당성과 언어 사용 측면에서는 수렴형 학습이 나머지 세 학습 유형에 비해 모두 좋은 평가를 받았으며, 독자 인식 측면에서는 수렴형 학습이 동화형과 적응형 학습에 비해 더 높은 점수를 받았다. 또한 언어 사용 측면에서 적응형이 확산형에 비해 더 유의하게 높은 평가를 받았으

며, 그 외의 관계에서는 차이가 나타나지 않았다.

한편, 쓰기 과정 만족도와 관련해서도 유사한 결과가 나타났다. 수렴형 학습은 나머지 세 유형보다 더 높은 만족도를 보였으며, 그 외의 관계에서는 차이가 나타나지 않았다.

## V. 논의 및 결론

### 1. 결과에 대한 논의

이 연구에서는 학습 유형, 쓰기 신념, 쓰기 불안 등 필자의 개인적 속성과 관련한 지표들이 실제 글쓰기 수행과 어떠한 관계가 있는지 확인하는 것을 목적으로 하였다. 특히 본 연구에서는 글쓰기 수행의 결과를 글 점수와 글쓰기 경험에 대한 인식 보고의 두 차원으로 확인함으로써, 한 편의 글을 쓰는 경험을 좀 더 입체적으로 판단하고자 하였다. 이를 위하여 116명의 대학생들이 연구에 자발적으로 참여하여 조사와 글쓰기 활동에 임하였다. 개인적

속성 관련 지표들이 분석적 채점에 의한 글 점수의 각 항목 및 글쓰기 활동에 대한 사후 인식 보고 결과에 어떠한 영향을 미치는지를 통계적으로 검증한 결과, 몇 가지 의미 있는 결론을 도출할 수 있었다.

먼저, 학습 유형과 학습 목적의 논증적 글쓰기 사이의 유의미한 관계가 여럿 확인되었다. 네 학습 유형 중에서도 특히 수렴형 학습이 글 결과물 질은 물론 활동에 대한 인식 측면에서도 가장 유리한 것으로 나타났다. 수렴형 학습자들은 내용 타당성, 독자 인식, 언어 사용 등 대부분의 분석적 채점 항목에서 다른 유형의 학습자들에 비해 우수한 결과물을 생산하였다. 이 결과는 마찬가지로 수렴형 학습자가 우수한 글쓰기 성과를 보여주었던 선행 연구와도 일치하는 결과이다(Yoon, 2019). 물론 수렴형 학습자의 수가 다른 유형에 비해 매우 적은 편이기는 하나, 그럼에도 불구하고 큰 영향을 미쳤다는 점에서 더욱 의미가 있다. 수렴형 학습자는 이론적 지식을 실제 상황에 적용하는 것을 좋아한다는 점, 구체적이고 실질적인 응용 능력이 뛰어나다는 점을 고려할 때, 이 결과는 작문 능력의 구체적 요건을 확인하는 데 있어서 중요한 실마리를 제공한다. 본 연구의 글쓰기 과제가 학습 목적의 논증적 글쓰기였다는 점을 감안하면, 적어도 해당 분야에서는 ‘개념의 실제적 적용’ 및 ‘이론의 구체화’가 중요한 능력임이 입증된 셈이다. 논증적 글쓰기는 기본적으로 자신의 견해를 구체적인 근거로 뒷받침해야 한다는 점에서 상식적으로도 두 능력이 중요해 보인다. 이상의 논의는 대학 작문 교육과정 및 국어과 교육과정의 재·개정 시 국어 능력 혹은 작문 및 논증 능력에 대한 이론적 정립에 있어서 실증적인 근거를 제공할 수 있다는 점에서도 의의가 크다.

한편, 쓰기 과정의 만족도 측면에서도 수렴형 학습자들이 그 외의 학습자들에 비해 더 큰 만족을 느꼈다는 점 역시 논의할 여지가 있다. 결과보다 과정에서 만족도가 유의미하게 확인되었다는 점에서, 수렴형 학습자들은 글을 잘 쓰기도 하지만 글쓰기를 즐긴다고도 볼 수 있다. 어찌 보면 한 편의 글을 쓰는 행위 자체가 자신이 아는 바, 생각하는 바를 다른 형태로 산출해내는 행위에 해당한다는 점에서 그 자체로 ‘실질적 응용’, 즉 수렴형 학습이라고도 볼 수 있다. 그러나 다른 한편으로는, 이들이 글을 잘 쓰기 때문에 일종의 효능감에 의해 만족도가 올라간 것으로도 해석 가능하다는 점에서 좀 더 신중한 논의가 필요하다.

인지적 개인차의 대표적 요인으로서 학습 유형과 작문의 관계를 살펴보았다면, 본 연구에서는 정서적 개인차와 관련하여 쓰기 신념 및 쓰기 불안과 작문의 관계도 함께 살펴보았다. 학습 유형은 쓰기 신념 및 쓰기 불안과 유의미한 관계를 나타내지 않았으므로, 연구 결과 역시 별개로 논의하고자 한다. 먼저, 쓰기 신념의 경우, 글 점수 및 활동 인식 모두에 있어서 교류적 신념의 긍정적 영향

을 확인할 수 있었다. 교류적 신념은 특히 독자 인식 측면 글 점수에서 강한 영향( $p < .01$ )을 보였는데, 교류적 신념이 근본적으로 필자의 개인적인 생각을 독자와 소통해야 한다는 생각을 근간으로 한다는 점에서 이러한 결과를 납득할 수 있다. 또한 교류적 신념이 더욱 깊이 있는 내용 요소를 포함한다는 선행연구 결과(Kwon, 2015)를 고려할 때, 본 연구에서 미약하나마 내용 타당성 점수에 대한 긍정적 영향이 나타났다는 점 역시 연장선상의 결과로 볼 수 있다. 아울러, 교류적 신념이 높은 학생들은 쓰기 과제에 대한 흥미는 물론, 쓰기 과정에 대한 만족도 측면에서도 긍정적인 상관관계를 보였다. 결국, 교류적 신념은 글 쓰기에 대한 긍정적 인식과 높은 수준의 결과물 모두에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 확인할 수 있다.

이에 반해, 전달적 신념은 독자 인식 측면의 텍스트 질에서 부정적인 영향을 미친 것으로 확인되었다. 이로써, 교류적 신념과 전달적 신념이 글 결과물에 서로 상반된 영향을 미친다는 점을 확인하였다는 점에서 White & Bruning(2005)의 쓰기 신념의 주요 개념적 기반을 실증적으로 뒷받침하게 되었다. 몇몇 연구들에서 쓰기 신념과 글쓰기 수행의 관계를 실증적으로 확인한 바 있으나, 기존 연구들이 주로 교류적 신념만 확인하였거나 두 신념을 구별하지 않은 채 영향 관계를 확인하였거나 두 신념 사이에 뚜렷한 차이를 확인하지 못하였다는 점에서, 본 연구 결과가 차별화된다. 그러나 분석적 채점 점수의 모든 측면에서 차이가 발생한 것이 아니라, 독자 인식 점수에서만 두 신념 지수의 상반된 영향 관계가 확인되었다는 점을 상기하여 확대 해석은 자제할 필요가 있다.

마지막으로, 쓰기 불안의 경우, 글 점수에서는 유의미한 영향 관계를 확인하지 못하였으나, 쓰기 과제에 대한 흥미에서 긍정적인 영향 관계가 나타났다는 점이 특기할 만하다. 즉, 쓰기 불안이 높은 학생일수록 쓰기 과제에 흥미를 많이 느꼈다는 점에서 흥미로운 결과이다. 쓰기 불안은 대체로 글쓰기에 부정적인 영향을 미치는 것으로 여겨져 왔으나, 선행연구의 결과도 늘 일관적이지는 않았다(Sanders-Reio et al., 2014; Güvendir & Uzun, 2023). 특히, 본 연구의 기초 분석 시 독립변수 간 관계를 검토하면서 쓰기 불안과 교류적 신념의 긍정적 상관관계가 확인된 것도 함께 논의할 필요가 있다. 교류적 신념은 작문을 ‘단순한 정보의 전달이 아니라 자신의 생각을 독자와 소통하는 것’으로 간주한다는 점에서, 전달적 신념에 비해 쓰기 불안을 더욱 자극할 가능성이 있다. 쓰기 불안 자체가 글쓰기에 긍정적 영향을 미친다고 보기는 어려우나, 글을 잘 쓰거나 잘 쓰고 싶어 하는 필자가 쓰기 불안을 야기할 가능성도 있는 것이다. 결국 쓰기 불안이 모든 필자에게 늘 부정적인 역할을 하는 것만은 아니라는 결론을 내릴 수 있다.

2. 의의 및 제언

연구 결과에 대한 이상의 논의를 바탕으로, 연구의 의의 및 제언을 통해 논문을 마무리하고자 한다. 우선, 작문에 영향을 미치는 정서적 요인에 비해 인지적 요인과 관련된 연구가 상대적으로 훨씬 적었으나, 본 연구를 통해 학습 유형이 글쓰기와 강한 상관관계를 가지고 있음을 확인하였다는 점에서 향후 관련 후속 연구가 더욱 요청된다. 특히 선행연구와 일관되게 ‘수렴형’ 학습 유형이 논증적 글쓰기의 결과 및 인식 모두에 있어서 다른 유형과 뚜렷하게 차별화되는 긍정적 영향을 미친다는 점에서, 해당 유형에 대한 상세한 탐구가 더욱 필요해 보인다. 이를 통해 ‘작문 능력’의 본질이 무엇인지 확인하는 데 결정적인 기여를 할 수 있을 것이다.

둘째, 쓰기 신념 중 교류적 신념의 긍정적 영향 및 전달적 신념의 부정적 영향을 동시에 확인하였다는 점에서, 향후 국어과 교육과정 및 작문교육의 내용을 마련하는 데 해당 내용을 더욱 본격화할 수 있는 근거가 수립되었다. 쓰기 신념과 쓰기 불안도 긍정적 영향 관계가 나타났다는 점에서, 작문의 정서적 요인 간 관계에 대한 더욱 본격적인 추가 연구도 필요해 보인다.

셋째, 쓰기 불안은 기본적으로 쓰기의 과정과 결과에 대해 부정적 영향을 미치는 것으로 알려져 왔으나, 본 연구 결과를 통해 반드시 그렇지는 않다는 점을 확인할 수 있었다. 생각해보면, 미숙한 필자가 늘 글쓰기를 싫어하거나 불안을 더 많이 느끼는 것은 아니라는 점에서(Kim, 2005), 쓰기 불안이 반드시 부정적 요소로만 작용하지는 않을 가능성이 있다. 그러므로 쓰기 불안을 선불리 잠재우려는 시도 이전에, 필자가 쓰기 불안을 느끼는 이유가 무엇인지를 먼저 파악하여 근본적인 해결책을 마련하는 것이 더욱 중요할 수 있다. 또한 쓰기 불안 자체가 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 점과 관련하여 추가 연구를 통해 글쓰기와 정서적 요인 간의 복합적 관계를 확인할 필요가 있다.

참고문헌

Abdi Tabari, M., Khajavy, G. H., & Goetze, J. (2024). Mapping the interactions between task sequencing, anxiety, and enjoyment in L2 writing development. *Journal of Second Language Writing, 65*, article 101116.

Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction, 33*, 81-91.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37.

Choi, S. (2011). The Calibration of Writing Apprehension Scale Using Rasch Rating Scale Model, *Korean Education, 87*, 273-300.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research*

*in the Teaching of English, 9*(3), 242-249.

De Milliano, I., Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2012). Patterns of Cognitive Self-Regulation of Adolescent Struggling Writers. *Written Communication, 29*(3), 303-325.

Evans, C., & Waring, M. (2011). Student teacher assessment feedback preferences: The influence of cognitive styles and gender. *Learning and Individual Differences, 21*(3), 271-280.

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: Amsterdam University Press.

Galbraith, D. (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: Amsterdam University Press.

Galbraith, D., Ford, S., Walker, G., & Ford, J. (2005). The Contribution of Different Components of Working Memory to Knowledge Transformation During Writing. *L1-Educational Studies in Language & Literature, 5*(2), 113-145.

Güvendir, E., & Uzun, K. (2023). L2 writing anxiety, working memory, and task complexity in L2 written performance. *Journal of Second Language Writing, 60*, article 101016.

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.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication, 29*(3), 369-388.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning & Instruction, 18*(4), 379-390.

Kim, H. (2005). *A study on the causes and solutions of writing immaturity*. Unpublished master's dissertation, Seoul National University, Seoul, Korea.

Kim, H. (2015). Theoretical examination on the models of writing and the possibility of pluralistic perspectives. *Research on Writing, 24*, 51-88.

Kim, H. (2016). Knowledge constitution in undergraduate students' writing-to-learn: A mixed-methods study. *Research on Writing, 30*, 29-68.

Kim, H. (2020). Profiles of undergraduate student writers: Differences in writing strategy and impacts on text quality. *Learning and Individual Differences, 78*, article 101823.

Kim, M. J., & Choi, G.-a. (2019). Factor analysis on College students' writing apprehension. *Research on Writing, 43*, 51-83.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style in-*

- ventory-version 3.1 2005 technical specifications. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kwak, S. (2018). Examining structural relationships among the affective domain: Writing beliefs, motivation, anxiety, and metacognition. *Journal of Korean Language Education, 42*, 35-61.
- Kwon, T. (2015). The Relation between Writing Beliefs and Writing Performance: Focused on the writing approaches. *Journal of CheongRam Korean Language Education, 53*, 89-123.
- Lim, S.-Y., Lee, B.-C., Choi, H.-S., Ahn, M.-S., & Lee, W.-I. (2012). Development of the Kolb LSI 3.1 Korean Version. *Journal of Practical Engineering Education, 4*(1), 30-44.
- Limpo, T. (2018). Development of a short measure of writing apprehension: Validity evidence and association with writing frequency, process, and performance. *Learning and Instruction, 58*, 115-125.
- Ling, G., Elliot, N., Burstein, J. C., McCaffrey, D. F., MacArthur, C. A., & Holtzman, S. (2021). Writing motivation: A validation study of self-judgment and performance. *Assessing Writing, 48*, article 100509.
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(5), 351-360.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360.
- Park, E. H. (2017). The Relationship between Learning Style Preferences and Self-Assessment of Writing Strategies Used among Korean College Students. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 17*(20), 619-635.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio Jr, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction, 33*, 1-11.
- Schweiker-Marra, K. E., & Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology, 21*(2), 99-114.
- Shin, H. W., & Kim, H. J. (2016). Validation of the Reduced Learning Style Inventory in Academic Writing of Foreign Language Learners. *Korean Journal of English Language and Linguistics, 16*(1), 99-119.
- Van Den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology, 21*(4), 373-385.
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 166-189.
- Yoon, S. (2019). The Impact of Learning Strategies and Learning Style on English Writing Performance in Korea. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 19*(9), 903-922.