

중학생의 쓰기 상위인지 지식의 구성 요인 분석

박 종 임(순천향대학교 강사)*

박 영 민(한국교원대학교 부교수)**

《 요 약 》

쓰기 수행에서는 상위인지가 매우 중요한 역할을 함에도 불구하고 이에 대한 연구는 거의 이루어지 않았다는 점에 주목하여 이 글에서는 우리나라 중학생 225명(남 134명, 여 121명)을 대상으로 삼아 쓰기 상위인지 지식의 구성 요인에 대해 조사하고 분석하였다. 연구 분석의 결과는 다음과 같다. 첫째, 우리나라 중학생들의 쓰기 상위인지 지식은 '계획-수정하기', '맞춤법 점검하기', '도움 구하기', '과정 점검하기', '결과 점검하기', '작업 기억 방해 요인 조절하기'의 6개 하위 요인으로 분석되었다. 둘째, 우리나라 중학생들은 맞춤법 점검을 수정하거나 과정 점검과 관련한 상위인지와는 다른 독립적인 상위인지 전략으로 사용하는 것으로 분석되었다. 셋째, 우리나라 중학생들은 자신의 작업 기억 유지에 방해가 되는 요인들을 조절하는 전략을 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 넷째, 우리나라 중학생들의 쓰기 상위인지 인식에 전반적으로 여학생들의 쓰기 상위인지 인식이 남학생보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 쓰기 수행에서 발견되는 성별 차이 및 학년별 차이의 원인과 관련이 있는 것으로 판단된다. 따라서 쓰기 상위인지 지식을 교육적으로 다룰 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다.

주제어 : 쓰기 상위인지 인식, 쓰기 교육, 쓰기 능력

* 제1저자

** 교신저자, enrapture@knue.ac.kr

I. 서론

학생들은 글을 쓰는 과정에서 많은 어려움을 겪는다. 글을 쓸 때 떠오르는 생각을 단순히 나열하는 것이 아니라, 자신의 생각을 독자가 이해할 수 있는 형태로 변형하여 통일성과 응집성을 갖춘 한 편의 완성된 글을 써야 하기 때문이다. 또한, 학생들은 글을 쓰는 동안 배경지식의 인출, 주의 집중, 문제 해결 등 여러 가지 인지 요인의 수행을 적절하게 조절하는 데에서도 큰 어려움을 겪는다. 특히 쓰기 경험이 부족하거나 쓰기 능력이 부족한 학생들은 다양하고 복잡한 인지 기능의 수행을 적절하게 조절하지 못함으로써 쓰기 수행을 성공적으로 달성하지 못하는 예가 많다.

쓰기에 작용하는 인지 과정은 상호작용적이며 복잡적이다. 그러므로 글을 잘 쓰기 위해서는 이러한 과정을 적절하게 조절하고 통제하는 전략이 매우 중요하다. 글을 잘 쓰는 능숙한 필자들은 쓰기의 복잡한 인지 과정을 효과적으로 조절하고 통제할 줄 아는 사람이다. 학생들도 글을 잘 쓰기 위해서는 이 과정을 적절하게 조절하고 통제하는 방법에 대해 배우지 않으면 안 된다. 쓰기 교육에서 상위인지 요인의 중요성이 강조되는 것은 바로 이러한 이유 때문이다.

쓰기 교육에서 쓰기 상위인지를 적극적으로 반영하기 위해서는 먼저 학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지의 구성 요인과 그 수준을 조사할 필요가 있다. 쓰기 상위인지에 대한 연구는 주로 자기 조절적 전략 지도의 맥락에서 학생들의 상위인지 활용의 효과를 살펴보는 연구가 주를 이루고 있을 뿐(Graham & Harris, 1989; Sawyer, Graham, & Harris, 1992; 김유미, 1996), 학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지의 구성 요인은 물론, 학년별 및 성별 변인에 따른 쓰기 상위인지 수준에 대한 기초적인 정보를 분석한 연구는 매우 부족한 실정이다.

그러므로 이 연구에서는 우리나라 중학생을 대상으로 하여 쓰기 상위인지 지식을 조사함으로써 중학생들이 가지고 있는 상위인지 지식의 하위 요인을 분석하고, 하위 요인이 성별, 학년별로 어떠한 차이를 보이는지 알아보고자 한다. 이를 통하여 우리나라 중학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지에 관한 기초 자료와 정보를 제공하고, 우리나라의 중학교 상황에 적합한 쓰기 상위인지 지식 검사 도구를 개발하고 개선하는 데 기여하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 상위인지 지식의 개념 및 중요성

상위인지란 학생이 학습의 과정에서 외부에서 받아들인 지식이나 자신의 인지 과정에 대한 인식이 내재화된 지식 체계로서, 학습 전략을 선별해서 목표 달성을 향해 나아가도록 인지 과정을 총괄하고 지휘하는 지적인 기능이다(Flavell, 1987). 그러므로 상위인지의 수준이 높은 필자는 자신의 쓰기 수행에서 일어나는 인지 과정을 인식하고, 이러한 인지 과정이 목표 달성에 적합한 방향으로 진행되고 있는지를 점검하며, 목표 달성에 방해가 되는 요소가 무엇인지 파악하여 이를 개선하고자 하는 자기조절 능력이 우수하다.

Flavell(1979)은 상위인지를 상위인지적 지식과 상위인지적 조절로 나누어서 논의하였는데, 이 중 상위인지적 지식을 “자신의 인지적 과정과 생산물에 관련된 모든 것에 관한 지식”이라고 설명하면서, 상위인지적 지식을 다시 개인 변인, 과제 변인, 전략 변인에 관한 지식으로 나누어서 설명하였다. Flavell의 상위인지적 지식 요인을 필자와 관련지어 보면, 개인 변인에 대한 지식은 필자 자신이 쓰기 수행에 어느 정도의 동기를 가지고 있고, 어느 정도의 능력을 가지고 있는지와 같이, 자신에 대하여 가지고 있는 신념을 의미한다. 과제 변인에 대한 지식은 쓰기 과제 수행에 필요한 쓰기 과제의 요구 사항 및 과제의 성격에 대한 이해와 지식을 의미한다. 전략 변인에 대한 지식은 쓰기 전략 자체에 대한 인식뿐만 아니라, 어떤 쓰기 전략을 언제, 어떻게 사용할 것인지, 그리고 선택한 쓰기 전략의 효과를 점검하고 조절하는 데 필요한 전략까지를 의미한다.

Paris & Ayres(1994) 또한 상위인지적 지식의 중요성을 설명하였는데, 이들에 의하면 자기조절적인 학습자는 특정 문제 상황에서 어떠한 전략이 유용할지, 그 전략들을 어떻게 사용해야 하는지, 언제 적용해야 하는지, 왜 필요한지 등에 대한 인식을 갖추고 있는데, 이러한 인식을 보통 상위인지적 지식 또는 인지에 대한 지식이라고 한다. 그러나 Paris & Ayres(1994)의 상위인지적 지식은 앞서 논의한 Flavell(1979)의 상위인지적 지식 중에서 전략 변인에 해당한다고 볼 수 있다. 이처럼 연구자들마다 상위인지적 지식을 정의하는 범주는 각기 차이가 있다. 그러나 공통적으로 쓰기 지식이나 쓰기 전략과는 차이가 있는 개념으로 쓰기 상위인지 지식을 설정하고 있다.

상위인지 지식이 많은 필자라고 해서 항상 상위인지를 잘 사용하면서 글을 쓴다고 단정하기는 어렵다. 필자 자신이 처한 쓰기 상황에 따라 상위인지 지식을 적절하게 활용하는 능력이 바탕이 되어야 상위인지 지식이 쓰기 능력에 실질적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 이처럼 학생들이 자신들의 학습에 유용한 지식을 가지고 있어도 그것을 항상 사용하지는 않는 것으로 보

아, 실질적인 전략 사용과 상위인지적 지식 간의 관계도 매우 복잡할 것이다(Torgesen, 1994). 이처럼 상위인지적 지식과 실제적인 사용이나 조절은 서로 구별될 수 있다. 본고에서도 이러한 관점에서 상위인지를 지식과 조절의 두 가지 요소로 보고자 하였다.

많은 연구자의 연구 결과에 의하면 학습 부진을 겪고 있는 학생들의 경우, 기본적으로 과제 요구에 대한 정확한 인식이 부족하고, 자신의 학습 과정에 대한 반성적 사고가 부족하며, 전략에 대한 상위인지적 지식이 부족하여 유용한 전략을 사용하는 데에 어려움을 겪는다고 한다(Englert, 1992; Graham & Harris, 1993; Wong, 1991). 이처럼 상위인지적 지식의 부재가 학습 부진은 물론, 구체적으로는 쓰기에서의 부진을 발생하게 하는 주요한 원인임을 예상할 수 있다. 물론 필자의 상위인지적 조절 능력과 상위인지적 지식 모두가 쓰기 성취에 영향을 미치는 요인이기는 하지만, 기본적으로 상위인지적 지식이 선행되지 않는다면 필자가 쓰기에 필요한 전략을 유용하게 사용하리라 기대하는 것은 더욱 어려울 것이다. 즉, 필자가 어떠한 쓰기 상위인지 지식을 가지고 있는지는 결국 필자의 쓰기 수행에 중요한 영향을 미친다고 볼 수 있다.

2. 쓰기과정과 상위인지

쓰기과정 연구를 체계화하고 활성화하는 데에는 Flower & Hayes(1981)가 가장 큰 영향을 미쳤다. Flower & Hayes(1981)에 따르면, 필자의 머릿속에서 수행되는 인지적 과정은 ‘쓰기 과정’, ‘쓰기 과제 환경’, ‘필자의 장기 기억’으로 구성된다. 이 중, 쓰기과정 요인에는 ‘계획하기’, ‘표현하기’, ‘재고하기’의 세 가지 하위 과정이 포함되는데, 이들 하위 과정의 유기적인 상호작용을 가능하게 하는 것이 바로 ‘조정하기’이다. 조정하기는 쓰기의 하위 과정을 조절하고 통제하는 기능을 맡고 있으므로, Flower & Hayes(1981)에서 다루고 있는 조정하기는 바로 쓰기의 상위인지에 해당한다.

쓰기에서의 상위인지 활용과 관련하여 Harris & Graham(1992a)은 쓰기 영역에서 활용할 수 있는 자기조절전략개발(SRSD) 모형을 제안하였다. 쓰기에서 자기조절학습이 이루어지려면, 학습자의 쓰기 과제와 쓰기과정에 대한 이해가 선행되어야 하고 수업의 목표, 특징, 요소를 파악한 후, 학생이 자신의 인지과 상위인지를 바탕으로 어떠한 쓰기 전략을 사용할 것인지를 결정하고 조절과정을 거쳐 쓰기를 해야 한다는 것이다. 이러한 절차 및 요소로 구성된 자기조절전략개발 지도는 자기조절전략을 쓰기에 활용하여 쓰기에 어려움을 겪는 학생들의 쓰기 지식, 쓰기 전략, 자기 조절 능력, 동기를 향상시키기 위하여 고안된 것이다(Graham & Harris, 2003).

국내에서는 일찍이 이재승(1999)이 과정중심 쓰기 교육에서 상위인지 전략의 중요성을 강조하였다. 그는 상위인지 전략을 필자 자신과 자신의 인지 과정에 대한 인식을 높여주는 것으로 보고, 글을 쓰는 행위는 끊임없이 자신의 인지 과정을 점검하고 통제하는 과정이라고 보았다. 또한 상위인지 전략이 인지 전략을 자기조절화된 전략(self-regulated strategy)으로 전환하

는 데 도움을 준다고 제안하면서, 각각의 인지 전략이 실제 상황에서 효과를 발휘하기 위해서는 이들 전략이 가진 의의와 적용상을 한계를 직시하고, 실제 수행 과정에서 이를 효과적으로 활용하는 것이 요구되는데 이때 상위인지 전략이 요구된다고 하였다.

또한 쓰기과정에서 요구되는 상위인지를 실제적으로 조사한 연구들이 있는데, Berninger et al.(1996)은 글을 쓰는 과정에서의 예상 독자 고려, 글의 내용과 조직에 대한 계획하기, 초고를 검토하고 고쳐 쓰기와 관련한 상위인지를 포함하였다. 국내에서는 김유미(1996)에서 구조 및 절차, 목적 및 대상, 검토 및 수정으로 나누어 상위인지를 조사하였다. 그러나 이들 연구에서는 쓰기에서 요구되는 상위인지의 활용이 쓰기과정의 하위 요소에 국한되어 있어서 협소하게 다루어지고 있다.

앞서 살펴본 연구와는 달리 이재승(1999)은 쓰기 상위인지의 하위 요소를 어떻게 설정하는 것이 타당한가와 관련하여 Flavell의 논의처럼 개인, 과제, 전략 변인의 세 가지로 나누는 방법, Harris & Graham이 논의하는 자기조절전략의 측면에서 자기조절과 관련한 상위인지 전략으로 나누는 방법, 마지막으로 각각의 쓰기과정에서 요구되는 쓰기 상위인지 전략으로 나누는 방법을 모색하고, 이 중에서 쓰기 과정에서 요구되는 자기 조정 요소를 상위인지 지식과 관련지어 제시하는 것이 가장 타당하다고 제안하였다.

본고에서도 이러한 논의를 바탕으로 쓰기 상위인지 지식을 각각의 쓰기 과정별로 나누어서 살펴보는 것이 효과적이라고 판단하고, 각 쓰기 과정에서 요구되는 상위인지 지식 외에 ‘쓰기 과정 점검’이나 ‘쓰기 결과 점검’ 등에 대한 점검 요소를 추가하여 제안하는 Kruif(2000)의 상위인지 지식 하위 요인을 토대로 연구를 수행하였다. Kruif(2000)이 제시한 구체적인 상위인지 지식 하위 요인은 ‘검사 도구’에서 더욱 자세하게 논의할 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구에서는 중학생들의 쓰기 상위인지 지식을 분석하기 위하여 경북, 충남, 경기도에 위치한 남녀 공학 중학교에 재학 중인 중학생 264명을 대상으로 하여 쓰기 상위인지 지식 검사 도구를 투입한 후 자료를 수집하였다. 이 중에서 모든 문항에 응답을 하지 않았거나 성실하지 못하게 응답을 한 12건을 제외하고 252건을 분석 자료로 삼았다. 성별 인원을 살펴보면, 남학생 134명(52.55%), 여학생 121명(47.45%)으로 성별 분포가 비슷하게 유지되었다. 이러한 연구 대상을 학년별, 성별로 정리하면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 조사 대상의 규모 및 분포

학교 급 및 성별 학년	중학교		계
	남	여	
1학년	44	40	84
2학년	48	44	92
3학년	42	37	79
계	134	121	255

2. 검사 도구

이 연구에서 사용한 쓰기 상위인지 지식 검사지는 Swartz, de Kruif, & Wakely(1998)가 학생들을 대상으로 서사문 쓰기에 대한 상위인지 지식과 쓰기 과정을 살펴보기 위하여 만든 상위인지 지식 검사지(IMAW: Index of Metacognitive Awareness about Writing)를 논설문 쓰기에 부합하도록 번역한 것이다. Swartz, de Kruif, & Wakely(1998)가 사용한 검사지의 초기 버전은 총 40문항으로 구성되었는데, 이는 Hayes & Flower(1980)가 제안한 쓰기 과정의 세 가지 하위 요인, 즉 계획하기, 표현하기, 재고하기에 대한 이론적 논의와, 쓰기 과정에 대한 학생 면담의 분석적 논의(Swartz & Montgomery, 1994)를 참조하여 작성되었다(de Kruif, 2000).

이 검사지는 서사문 쓰기 과제에서 좋은 점수를 받는 동료 학생들이 어떠한 쓰기 과정을 겪고, 어떠한 지식을 가지고 있을지에 대한 학생들의 인식을 물음으로써 학생들이 가진 쓰기 상위인지 지식을 측정하고자 한 검사지로서, 계획하기와 관련한 12개 문항, 표현하기와 관련한 11개 문항, 재고하기와 관련한 17개 문항으로 구성되었다. 그러나 Swartz, de Kruif, & Wakely(1998)가 이 검사지로 연구를 수행한 결과, 그들의 초기 가설과는 달리, 학생들의 쓰기 상위인지 지식은 단순히 쓰기 과정과 관련된 요소만 있는 것이 아니라, '쓰기 과정에 대한 점검'과 '쓰기 결과에 대한 점검', '도움 구하기에 대한 지식' 요소가 추가로 발견되었다.

이에 따라 Swartz, de Kruif, & Wakely(1998)는 처음에 설정한 40개 문항을 수정하여, '계획하기에 대한 인식', '과정 점검에 대한 인식', '결과 점검에 대한 인식', '고쳐 쓰기에 대한 인식', '도움 구하기에 대한 인식'을 포함하는 45개 문항으로 구성하였다(de Kruif, 2000). de Kruif(2000)에서 이들 45개 문항에 대한 검사를 다시 수행하여 요인을 분석한 결과, 계획하기와 고쳐 쓰기에 대한 상위인지 지식이 하나로 묶임으로써 학생들의 쓰기 상위인지 인식은 4개 요인으로 분석되었다. de Kruif(2000)에서는 문항 10번과 23번이 어떤 요인에도 할당되지 않았는데, 그 문항은 각각 '글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰면서 이미 사용한 아이디어는 개요에 표시를 해둔다'와 '글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰는 도중에도 새로운 아이디어를 생각하기 위해서 잠깐씩 글쓰기를 멈춘다'였다.

이 연구에서는 de Kruif(2000)의 결과를 바탕으로 10번 문항과 23번 문항을 제외한 43개 문항에 대한 상위인지 지식을 ‘계획-수정하기’, ‘과정 점검하기’, ‘결과 점검하기’, ‘도움 구하기’의 4가지로 설정하였다. 구체적인 검사지 구성은 <표 2>와 같다.¹⁾

<표 2> 쓰기 상위인지 지식 검사지의 구성

하위 요인	관련 문항	문항 수
계획-수정하기	2, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 43	23
결과 점검하기	25, 27, 29, 30, 34, 38, 41	7
과정 점검하기	1, 4, 5, 6, 11, 13, 20, 35	8
도움 구하기	3, 24, 26, 42, 44	5

문항들에 대한 반응은 “전혀 그렇지 않다(1점)”, “그렇지 않다(2점)”, “별로 그렇지 않다(3점)”, “조금 그렇다(4점)”, “그렇다(5점)”, “매우 그렇다(6점)”의 총 6점으로 구성된 리커트 척도를 사용하였다. 선행연구에서의 쓰기 상위인지 지식 검사지의 신뢰도는 .91이었고, 본 검사에서의 신뢰도는 .94였다.

3. 연구 절차

본 검사는 경북, 충남, 경기 세 지역의 남녀 공학 학교를 대상으로 하여 2010년 8월 9일부터 20일까지 약 10일에 걸쳐 실시되었다. 본 검사지에 대한 설명과 검사 수행에서의 유의점을 각 학교 교사에게 전달하고, 검사지를 각 학교로 발송하였다. 이에 교사들은 30분 동안 학생들이 검사지에 성실하게 응답하도록 지도하였다.

4. 분석 방법

본 검사에서 수집된 자료는 SPSS for Window 12.0 한글판을 사용하여 분석하였다. 문항 반응에 대한 전체 신뢰도를 살펴보기 위하여 Cronbach α 값을 구하였다. 또한, 선행연구에서의 요인 분석 결과가 우리나라 중학생을 대상으로 할 때에도 동일하게 나오는지 검증하기 위하여 요인 분석을 실시하였으며, 요인 분석 결과에 따라 유의한 문항만을 선정하여 쓰기 상위인지 인식에 대한 하위 요소를 설정한 후, 이를 새로운 변인으로 삼아 성별 차이와 학년별 차이를 추가로 분석하였다.

1) 구체적인 검사 문항은 <부록1>에 제시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 중학생 쓰기 상위인지 지식 구성 요인

de Kruif(2000)에서 설정한 4개 하위 요인(계획-수정하기, 결과 점검하기, 과정 점검하기, 도움 구하기)으로 구성된 43개 문항을 대상으로 요인 분석을 실시하였다. 요인 분석을 통해 추출된 요인들을 검토하는 과정에서 각 요인의 나머지 문항 특성과 동떨어진 내용의 문항이나, 여러 요인에 걸쳐 비슷한 상관을 보이는 문항은 연구자의 관점에서 제거하고자 하였다.

이 연구에서 사용한 43개 문항이 요인 분석에 적합한지를 판단하기 위하여 KMO와 Bartlett의 구형성을 검증하였다. 검증 결과, KMO는 .918이었으며 Bartlett 구형성 검증의 근사 χ^2 은 5287.495($p=.000$)로 요인 분석을 위한 변수들의 선정은 양호하였다. 이에 따라 43개 문항을 직교 회전 방식(varimax)을 채택하여 요인 분석을 실시하였다.

1차 요인 분석 결과, 고윳값(eigen value)이 1.0 이상인 요인이 10개로 분석되었고 전체 설명 변량은 62.92%였다. 그런데 문항 11, 17, 22, 19, 31, 42, 32, 35, 18, 34번은 비슷한 적재치가 두 요인에 걸쳐서 나타났다. 이는 문항이 담고 있는 내용이 두 가지 구성 요인에 동시에 할당되고 있음을 뜻하므로 이 문항들을 제거한 후 33개 문항을 투입하여 다시 요인 분석을 실시하였다.

33개 문항을 요인 분석하는 것이 타당한지를 확인하기 위하여 KMO와 Bartlett의 구형성을 재검증하였다. 재검증 결과, KMO는 .902로 나타났으며 근사 χ^2 은 3601.642($p=.000$)로 나타났다. 이에 따라 1차 요인 분석과 동일한 방법으로 33개 문항을 재분석하였다. 2차 요인 분석 결과, 고윳값이 1.0 이상인 요인은 이전보다 줄어서 8개로 나타났고, 이 요인들의 전체 설명 변량은 61.76%였다. 그러나 공통성이 0.4 이하인 27번 문항과 적재치가 두 요인에 비슷하게 할당되어 있는 38, 26, 30번 문항을 제외하였다. 이들 문항을 제거하고 29개 문항으로 요인 분석을 다시 실시하였다.

3차 요인 분석을 실시하기 위하여 이전 방법과 동일하게 구형성을 검증하였다. 그 결과, KMO는 .897이었고 근사 χ^2 은 3075.324($p=.000$)으로 나타났다. 이에 따라 3차 요인 분석을 적용하였는데, 고윳값이 1.0 이상인 요인은 7개로 분석되었다. 전체 설명 변량은 61.328이었으나, 역시 적재치가 .4 이하인 28번과 적재치가 두 가지 요인에 걸쳐 있는 39, 10, 37번 문항을 제외할 필요가 있었다. 동일한 방법으로 시행한 4차 요인 분석 결과, 역시 적재치가 .4 이하인 20, 21, 23, 24번 문항을 제외하고 21개 문항을 대상으로 5차 요인 분석을 실시하였다.

최종 21개 문항을 대상으로 하여 5차 요인 분석을 하는 것이 타당한지 확인하기 위하여 구형성을 재검증한 결과, KMO는 0.881, 근사 χ^2 은 3084.236($p=.000$)이었다. 이에 따라 요인 분석을 적용한 결과, 고윳값이 1.0 이상인 요인은 6개가 추출되었으며 요인들의 전체 설명 변

량은 66.160%였다. 이 연구에서는 이러한 요인 분석 과정을 통하여 쓰기 상위인지 인식 검사지의 일부 문항을 제거하였다. 이 과정에서 고윳값이 1.0 이상, 요인적재치가 0.40 이상이면 유의한 변수로 간주하였는데, 최종 요인 분석 결과 대부분의 문항이 0.50를 넘어 유의한 것으로 해석되었다. <표 3>은 쓰기 상위인지 지식에 대한 최종적인 요인 분석 결과이다.

<표 3> 쓰기 상위인지 지식 요인 분석 결과

문항	요인					
	1	2	3	4	5	6
13	.793	.153	.138	.030	-.071	-.029
14	.699	.271	-.017	.262	.104	.039
12	.661	.135	.131	.053	.193	.159
15	.647	.204	.088	.263	.014	-.032
16	.625	.195	.132	.144	.213	.127
7	.601	.202	-.068	.352	.152	.158
8	.187	.789	.064	.235	-.003	.033
33	.197	.739	.090	.053	.286	-.007
9	.344	.736	.044	.193	.119	.146
36	.379	.645	.143	.182	-.077	.128
41	.113	.090	.779	-.047	.348	.007
43	.069	.098	.750	-.029	.403	-.017
3	.067	-.004	.740	.132	-.260	.135
25	.102	.104	.739	.157	-.044	.078
5	.258	.150	.016	.830	.126	.043
6	.302	.166	.019	.772	.168	-.012
4	.114	.215	.223	.717	.023	.013
40	.079	.137	.113	.065	.806	-.085
29	.262	.050	.036	.305	.666	.113
2	.011	.211	.034	.175	.050	.792
1	.191	-.034	.133	-.129	-.060	.780
고윳값	3.375	2.554	2.448	2.403	1.721	1.392
설명 변량	16.072	12.161	11.657	11.445	8.196	6.629
누적 변량	16.072	28.233	39.890	51.335	59.531	66.160

de Kruif(2000)에서는 45개 문항 중 43개 문항이 ‘계획-수정하기’, ‘과정 점검’, ‘결과 점검’, ‘도움 구하기’의 4개 하위 요인으로 묶였으나, 이 연구에서는 43개 문항 중 21개 문항이 6개 하위 요인으로 묶였다. 이를 통하여 우리나라 중학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지 지식의 하위 요인이 선행연구에서보다 더 다양한 것을 알 수 있다. 그러나 de Kruif(2000)는 초등학교를 대상으로 하였으므로, 국외와 국내의 차이일 수도 있지만 연구 대상의 차이에서 비롯된 것일 수도 있다. 학교 급이 높아지면 학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지의 요인이 더욱 다양하고 세분될 수 있기 때문이다.

각 요인으로 묶인 문항의 공통적인 내용을 요약하여 중학생들의 쓰기 상위인지 구성 요인을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 요인 1에는 6개 문항(13, 14, 12, 15, 16, 7)이 할당되었는데, 이는 크게 ‘계획하기’와 관련한 상위인지와 ‘수정하기’와 관련한 상위인지로 구성되어 있다. ‘계획하기’에 해당하는 상위인지 지식은 ‘글을 잘 쓰는 학생은 쓸 내용을 계획할 때, 계획한 근거가 적절한지 확인한다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 주장을 뒷받침하는 근거로 어떤 내용을 쓸지 먼저 생각한다’와 같은 내용이고, ‘수정하기’에 해당하는 상위인지 지식은 ‘글을 잘 쓰는 학생은 초고를 다 쓴 후에 글의 처음, 중간, 끝이 자연스럽게 연결되어 있는지 확인하면서 초고를 다시 읽는다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 초고를 다 쓴 다음에, 글을 더 좋게 개선하기 위해서 새로운 내용이나 세부 내용을 더 첨가한다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 글에서 주장을 뒷받침하는 근거가 적절한지 확인하면서 초고를 다시 읽는다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 글이 잘 조직되었는지를 확인하면서 자신이 쓴 글을 다시 읽는다’와 같은 내용이다.

요인 1은 de Kruif(2000)의 연구 결과와도 일치하는 요인으로, 지금까지 각각의 과정 요소로 인식되었던 ‘계획하기’와 ‘수정하기’가 각 과정에서 사용되는 상위인지는 하나의 요인으로 묶인 것을 확인할 수 있었다. 그러므로 이 연구에서도 요인 1을 ‘계획-수정하기’에 대한 상위인지 지식으로 명명하고자 한다. 이를 통하여 학생들이 글을 쓰는 과정에서 계획하기와 수정하기 과정에 사용하는 상위인지 전략은 실제로는 거의 동일한 작용으로 나타난다고 보아야 할 것이다.

Berninger et al.(1996)에서도 49명의 7학년 학생들에게 쓰기에 대한 생각을 질문하면서 학생들의 쓰기 상위인지를 조사하였는데, 그 결과 상위인지가 ‘계획하기, 표현하기, 검토하기’의 세 가지 요인으로 묶일 것이라는 예상과는 달리, 이 세 가지 요인 중 일부 문항들이 함께 제1요인으로 묶였고, 제1요인이 전체 요인의 30%를 설명하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Whitaker et al.(1994)에서도 마찬가지였다. 이를 통하여 연구자들은 학생들이 가진 상위인지 지식은 쓰기 과정에 따른 계획하기, 표현하기, 검토하기의 세 가지로 정확하게 나뉘지 않는다고 결론지으면서 상위인지 지식을 검사하는 문항이 좀 더 구체적으로 작성되어야 함을 제안하였다.

초고를 계획하는 과정은 동시에 계획을 비판적으로 평가하고, 나아가 계획을 수정하는 과정과 동시에 나타나면서 상호작용적인 상위인지 전략이 사용된다. 또한, 글을 쓰는 중간에 이미 쓴 글을 수정하는 과정에서도 원래의 계획이 제대로 표현되었는지 평가하고 수정을 위한 계획하기

가 동시에 나타나게 된다. 이처럼 계획하기와 수정하기는 글을 쓰는 처음과 마지막 과정에서 분절적으로 나타나는 것이 아니라, 글을 쓰는 과정에서 끊임없이 나타나면서, 이미 쓴 내용이 적절하지 않으면 삭제하고 새로운 내용을 계획하여 수정하고 다시 쓰는 행위가 반복된다. 글을 쓰는 과정에서 계획하기와 수정하기는 기본적으로 평가적인 수행을 동반하는 상위인지 전략을 공유한다고 볼 수 있다.

다음으로 요인 2에는 4개 문항(8, 33, 9, 36)이 할당되었는데, 이들 문항은 ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신의 아이디어를 문장으로 쓰면서 문장부호(마침표, 쉼표, 따옴표 등)를 정확하게 사용하고 있는지 확인한다’나 ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 문장부호가 틀린 곳이 없는지 확인하면서 읽는다’와 같이 학생들이 글을 쓰는 과정이나, 혹은 글을 다 쓰고 점검하는 과정에서 맞춤법과 관련된 요소를 고려하는 상위인지 지식이다. 그러므로 요인 2를 ‘맞춤법 점검하기’라고 명명하고자 한다. 요인 2는 de Kruif(2000)에서는 독립적인 요인으로 추출되지 않았으나 이 연구에서는 주요한 요인으로 추출되었다. 선행연구에서는 이들 문항은 ‘수정-계획하기’나 ‘과정 점검하기’, ‘결과 점검하기’에 산발적으로 묶여 있던 문항이다.

이러한 결과를 토대로, 우리나라 학생들은 글을 쓸 때, 자신이 글을 쓰는 과정이나 결과를 점검하거나 자신이 쓴 초고를 평가하는 과정에서 활용하는 상위인지와 맞춤법과 관련한 상위인지 전략을 서로 독립적으로 사용할 가능성이 높다는 것을 알 수 있다. 자신이 쓴 글에 대한 내용이나 조직 등을 점검할 때에는 주로 자신이 계획한 처음의 의도나 계획에 적절한지, 전체 주제에서 어긋나는 내용이 없는지 등을 중심으로 점검하는 상위인지 전략을 사용하지만, 맞춤법을 점검할 때에는 자신의 의도나 초고가 기준이 되는 것이 아니라 외부로부터 정해진 규칙을 따라야 하므로 이 과정에서 사용되는 상위인지 전략에도 차이가 나타나는 것으로 보인다. 또한, 국어교사가 쓰기를 지도할 때 학생들에게 맞춤법을 지나치게 강조하여 지도하고 평가함으로써 학생들이 맞춤법은 자신의 글로부터 기준을 삼는 내적 기준과는 무관하게 반드시 지켜야 하는 외적 기준으로써 강하게 인식한다는 것을 함의하기도 한다.

요인 3은 문항 41, 43, 3, 25로 구성되었는데, 이들 문항은 ‘글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 위한 계획을 세우기 어려울 때, 다른 사람에게 도움을 요청한다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 수정하기 어려울 때 다른 사람에게 도움을 요청한다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 떠오른 아이디어를 글로 쓰기 어려울 때, 선생님이나 친구들에게 도움을 요청한다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 쓰기 과제가 잘 이해되지 않을 때, 선생님이나 친구들에게 도움을 요청한다’와 같이 글을 쓰는 과정에서 어려움에 처했을 때, 다른 사람에게 도움을 구하는 것과 관련된 상위인지이다. 이는 de Kruif(2000)과도 동일한 결과로 이 연구에서도 이를 ‘도움 구하기’로 명명하고자 한다. 높은 성취 수준을 가진 학생들은 낮은 성취 수준을 가진 학생들에 비하여 타인의 도움을 구하는 것에 훨씬 준비된 자세를 가지고 있다는 선행연구(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)처럼, 도움 구하기는 주요한 쓰기 상위인지 지식이다.

도움 구하기 요인은 중학생들이 글을 쓰는 과정에서 타인의 도움을 요청할 수 있고, 이를 통하여 자신의 쓰기 능력을 더욱 발전시킬 수 있음을 인식하도록 지원하는 것의 중요함을 잘 보여준다. 즉, 글쓰기를 어려워하는 학생들에게 쓰기 수행이 무조건적인 개인 내적 활동임을 강조하기 보다는, 동료나 선생님의 도움을 받을 수 있고, 이 과정에서 더 잘 쓸 수 있다는 인식과 경험을 제공할 필요가 있음을 시사한다. Butler(1998)는 도움구하기는 학생들이 과제를 완성하거나 자신의 능력을 높여서 만족감을 얻으려는 심리에 강하게 의존한다고 지적하였는데, 이처럼 타인의 도움을 통하여 쓰기에 대한 긍정적인 만족감을 얻게 되고, 이러한 경험이 반복되면서 더욱 적극적이고 능동적인 필자로 성장할 수 있을 것이다. 현재 쓰기 교육에서도 동료 평가나 교사 협의를 통한 쓰기 지도를 강조하고 있는데, 이 연구에서의 ‘도움 구하기’와 관련한 상위인지 인식 측면에서 아주 타당한 지도 방법이라고 볼 수 있다.

요인 4에는 3개 문항(5, 6, 4)이 할당되었는데, 이들 문항은 ‘과정 점검하기’인데 이 요인에는 ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 초고를 다시 읽을 때, 자신에게 “내가 쓴 글이 통일성 있게 전개되고 있는가?”라고 스스로 질문한다’, “글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰면서 자신에게 “내가 의도한 대로 아이디어를 글로 표현하고 있는가?”라고 스스로 질문한다”, ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신의 생각을 글로 쓰는 동안 같은 말을 계속해서 반복하지 않았는지 확인하면서 글을 쓴다’와 같은 내용이다. 이들 문항은 학생들이 글을 쓰는 과정에서 자신이 지금까지 쓴 초고를 다시 읽고 의도한 대로 글을 쓰고 있는지를 자기 질문과 자기 평가를 통하여 점검하는 상위인지 전략을 보여준다. 요인 4도 선행연구와 동일한 요인이므로 이 연구에서도 쓰기 과정 점검하기 요인으로 명명하고자 한다.

요인 5 또한 선행연구와 동일한 결과로 나타났는데, ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 자신에게 “높은 점수를 받을 수 있을만한 글을 썼는가?”라고 스스로 질문한다’, ‘글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 자신에게 “이 정도면 충분히 잘 쓴 글인가?”라고 스스로 질문한다’와 같은 2개 문항(40, 29)이 할당되었다. 이들 문항은 학생이 글을 다 쓴 후에 그 결과에 대하여 자기 질문과 자기 평가를 통하여 점검하는 상위인지로서, 결과 점검하기 요인으로 명명할 수 있다.

마지막으로 요인 6은 ‘글을 잘 쓰는 학생은 글씨에 신경 쓰지 않고 초고를 다 쓴 후, 수정할 때 다시 정성들여서 쓴다’와 ‘글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓸 때, 아이디어가 떠오르는 대로 빨리 적고 완성된 문장으로 정성들여 쓰는 것은 나중에 걱정한다’의 2개 문항(2, 1)이 할당되었는데, 이는 선행연구에서는 독립적인 요인으로 추출되지 않았던 요인이다. 선행연구에서는 문항1은 ‘과정 점검하기’와 관련한 요인으로, 문항2는 ‘계획-수정’과 관련한 요인으로 추출되었던 문항이다. 그러나 이 연구에서는 문항 1, 2 모두가 하나의 요인으로 할당되었는데, 이 요인은 그간 쓰기 과정에서 중요하게 언급되었던 작업 기억의 역할과 관련하여 많은 함의를 준다고 볼 수 있다.

문항1과 문항2는 각각의 문항에 대하여 ‘완성된 문장으로 정성들여 쓰는 것’, ‘글씨 모양에 신

경 쓰는 것', '맞춤법'과 관련한 것들을 글을 쓰는 과정에서 동시에 점검하지 않고 미뤄 두었다가, 글을 다 쓴 후에 점검하는 것과 관련된다. 이는 달리 해석하면, 중학생들이 글을 생성하고 표현하는 과정에서 머릿속에 유지하고 있는 작업 기억에 방해가 되는 기타 요인들을 잠시 유보해 두고, 오로지 내용 생성과 표현에만 주의 집중을 하는 것이 효과적임을 알고 있다고 볼 수 있다. 나아가서 중학생들은 자신의 작업 기억 유지에 방해가 되는 요인들을 뒤로 유보하고, 선택과 집중이라는 상위인지 전략을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 이를 통하여 이 연구에서는 요인 6을 '작업 기억 방해 요인 조절하기'로 명명하고자 한다.

필자의 머릿속에 떠오르는 아이디어를 그대로 쓰는 것이 아니라 쓰기 과제와 상황에 맞게 변형하여 글로 표현하고, 그렇게 쓴 글을 다시 읽고 복합적으로 평가해야 하는 쓰기 과정에서는 특히 필자의 작업 기억이 많은 영향을 미칠 것이라고 예상된다. 작업 기억은 쓰기와 관련되는 여러 인지적 기능 중의 하나로, 처리되는 정보들을 일시적으로 보유하고, 수행될 인지 과정을 계획하여 순서대로 조절하고 수행하는 역할을 담당한다. 작업 기억 속에 활성화된 상태로 보유할 수 있는 정보의 양에는 한계가 있기 때문에 다양한 인지적 과정을 동시에 수행해야 하는 쓰기에서 작업 기억은 쓰기 능력과 밀접한 관련을 맺고 있는 것으로 보고되었다(McCutchen, 1996).

Hayes & Flower(1986)는 쓰기 과정에 작업 기억을 포함하기 위하여 그들의 초기 모형을 수정하였다. 또한 작업 기억의 반영에 따라서 Hayes & Flower(1986)는 초기 모형에서 '작성하기'로 명명한 하위 과정을 '문장 생성'으로 수정하였는데, 그 이유는 문장을 생성할 때에는 떠오른 아이디어를 머릿속에서 형상화하고 그것이 음성적으로 시연한 후, 이 정보가 작업 기억에 보유되는 동안 이를 다시 단어와 문장으로 표현하는 과정들을 겪게 된다고 보았기 때문이다. 이처럼 작업 기억은 쓰기 과정에 많은 영향을 미치고, 이에 따라 중학생들 또한 아이디어를 글로 표현하는 과정에서 자신의 작업 기억에 방해가 되는 요인들을 조절하려는 전략을 가지고 있다. 그러므로 향후 쓰기 교육에서는 이를 반영해서 다루어야 할 것이다.

3. 쓰기 상위인지 지식의 성별 및 학년별 차이

쓰기 상위인지 지식을 구성하는 요인은 '계획-수정하기', '맞춤법 점검하기', '도움 구하기', '과정 점검하기', '결과 점검하기', '작업 기억 방해 요인 조절하기'의 6개 하위 요인으로 분석되었다. 이를 바탕으로 쓰기 상위인지 지식을 구성하는 요인들이 성별 및 학년별로 어떠한 차이를 보이는지 분석하고자 한다.

쓰기 수행과 관련하여 쓰기 효능감을 비롯하여(Pajares, 1996, 1997), 쓰기 동기와 쓰기 수행에 존재하는 성별 차이도 나타나는 것으로 알려져 있다(Pajares & Valiante, 2001). 국

내에서도 중학생들의 쓰기 동기에서 여학생이 더 높은 점수를 얻고 있어서 성별 차이가 나타나고 있다(박영민, 2006). 이러한 선행연구는 쓰기와 관련하여 상위인지 지식에서도 남녀 학생간의 성별 차이가 나타날 것이라고 가정할 수 있도록 해 준다. 따라서 쓰기 상위인지 지식의 하위 요인에 어떠한 성별 차이가 나타나는지를 확인하기 위하여 각 요인에 대하여 집단 간의 차이를 분석하였다. 집단 간 차이는 독립 표본 t검증을 실시하였고, 그 결과는 <표 4>에 제시하였다.

<표 4>에서 도움 구하기 요인과 결과 점검하기 요인은 등분산이 가정되고, 나머지 요인들은 이분산이 가정되어, 이에 따라서 집단 간의 차이를 확인하였다. 그 결과, 계획-수정하기, 맞춤법 점검하기, 과정 점검하기, 작업 기억 방해 요인 조절하기 요인에서 성별 집단 사이에 유의한 차이가 발견되었다. 이들 요인 모두에서 여학생이 더 높은 평균 점수를 얻었다. 즉, 여학생들이 전반적으로 쓰기 상위인지 지식을 더 많이 가지고 있으며 더욱 적극적으로 쓰기 상위인지 전략을 활용하고 있음을 의미한다. 더군다나 성별 차이가 나타나는 4개 요인은 모두 쓰기 과정에서 절대적인 영향을 미치는 상위인지 전략으로, 이는 그간 쓰기 수행에서 여학생들의 성취가 더 높게 나타나는 이유를 일정부분 해석할 수 있는 근거로 볼 수 있다.

<표 4> 쓰기 상위인지 지식의 성별 차이

성별 요인	남		여		t	p
	M	SD	M	SD		
계획-수정	4.50	.867	4.97	.646	-4.949	.000
맞춤법	4.19	1.104	4.75	.832	-4.550	.000
도움 구하기	3.82	1.086	3.91	1.093	-.660	.510
과정 점검	4.26	1.155	4.56	.961	-2.211	.029
결과 점검	4.15	1.098	4.23	1.044	-.582	.561
작업 기억 방해 요인 조절	3.78	1.139	4.06	1.048	-2.053	.041

선행연구에서도 상위인지와 관련한 성별 차이가 보고되었는데, 대표적으로 Zimmerman & Martinez-Pons(1990)는 중학생과 고등학생을 대상으로 쓰기에 대한 자기조절 전략 사용을 조사하였다. 그 결과 성별 차이를 발견하였는데, 여학생이 남학생보다 자기 조절적 전략을 훨씬 많이 사용하였다. 이와 유사하게 Ablard & Lipschultz(1998)에서도 여학생이 남학생보다 자기 조절적 전략을 더욱 빈번하게 사용한다고 보고하였다. 이처럼 자기조절이나 상위인지 관련 연구에서 성별 차이는 빈번하게 보고되고 있으며, 이는 본 연구의 결과와도 일치한다.

그러나 도움 구하기와 결과 점검하기 요인에서는 성별 차이가 나타나지 않았다. 이를 통하여 남학생들은 계획하기나 수정하기와 같이 쓰기 과정과 직접적으로 관련이 있는 상위인지 전략은 부족하지만 쓰기 과정에서 어려움을 겪을 때에 타인에게 도움을 구하는 사회적 상호작용이나 자

신이 쓴 글이 어느 정도의 평가를 받을 수 있을지를 점검하는 결과 점검 측면에서는 여학생에게 뒤쳐지지 않는 것으로 나타났다.

그러나 남학생과 여학생 모두에서 다른 요인에 비하여 도움 구하기 요인에 대한 평균 점수가 가장 낮은 것을 알 수 있다. 학생들이 글을 쓰면서 어려움을 겪고 있을 때에도 교사나 학급 동료에게 도움을 구하는 것에 대한 전략이 부족한 것인데, 이는 학생들이 글쓰기를 일반적인 수업 시간보다는 주로 평가의 상황에서 하게 되면서 글쓰기를 지극히 개인적인 문제 해결 과정으로 인식하고 있기 때문이라고 볼 수 있다. 그러나 중학교 쓰기 교육에서는 쓰기 과정에서 어려움이 생기면 적극적으로 타인의 도움을 받아서 더 나은 글을 쓸 수 있다는 긍정적인 인식을 신장시키는 것이 중요하다. 그러므로 남학생과 여학생의 쓰기 지도 모두 이 점을 중요하게 고려하여 이루어질 필요가 있다.

쓰기 상위인지 지식에 대한 성별 차이 외에도 중학생들의 인지 발달에 따른 학년별 차이도 존재할 것으로 예측된다. 쓰기 동기와 같은 정의적 요인도 학년 차이가 존재한 것으로 보고되었는데(박영민, 2006), 상위인지는 인지 발달에 따른 차이가 더욱 두드러질 것으로 예측된다. 따라서 요인별 문항의 평균 점수를 새로운 변수로 계산하고, 요인별 평균 점수와 표준편차를 학년별로 구하여 일원배치분산분석(ANOVA)을 적용하였다. 그 결과는 <표 5>에 정리하였다.

<표 5> 쓰기 상위인지 지식의 학년별 평균 및 표준편차

요인	학년	1	2	3	F	p
		M(SD)	M(SD)	M(SD)		
계획-수정		4.58(.94)	4.96(.61)	4.60(.77)	6.459	.002
맞춤법		4.44(1.10)	4.62(.96)	4.28(.97)	2.435	.090
도움 구하기		3.72(1.14)	3.91(1.15)	3.95(.93)	.989	.373
과정 점검		4.35(1.24)	4.49(1.02)	4.36(.93)	.487	.615
결과 점검		4.27(1.03)	4.21(1.10)	4.06(1.07)	.875	.418
작업 기억 방해 요인 조절		3.58(1.15)	4.03(1.09)	4.13(.99)	5.934	.003

<표 5>에 따르면 쓰기 상위인지 지식은 전반적으로 중학교 2학년 학생들이 높은 수준을 보이고 있음을 발견할 수 있다. 1학년에서 2학년으로 올라갈수록 쓰기 상위인지 지식이 높아지다가 3학년이 되면 정체하거나 오히려 감소하는 경향이 나타난다. 이러한 결과는 쓰기 상위인지뿐만 아니라 정의적 영역인 쓰기 동기에서도 비슷하게 보고되었다(박영민, 2006). 학년이 올라갈수록 글쓰기를 하고 싶은 마음이 줄어들고, 따라서 쓰기 상위인지 또한 덜 활용하는 경향이 나타날 것이라고 예상되지만 이러한 경향이 발생하는 이유를 좀 더 심층적으로 탐색하고, 학생들의 쓰기 상위인지 활용이 전 학년에서 적극적으로 일어날 수 있도록 하기 위한 후속 연구가 요구된다.

일원배치분산분석 결과, 쓰기 상위인지 지식을 구성하는 6개 하위 요인 중에서도 계획-수정하기 요인과 작업 기억 방해 요인 조절하기의 2개 요인에서만 학년별 차이가 있는 것으로 나타났다. 어떠한 집단에서 차이가 있는지를 확인하기 위하여 사후 분석을 실시하였다. 이 결과는 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 쓰기 상위인지 지식의 학년별 차이

요인	학년(I)	학년(J)	평균 차(I-J)	p
계획-수정	1	2	-.37664	.007
		3	-.01595	.999
	2	3	.36069	.003
작업 기억 방해 요인 조절	1	2	-.44332	.027
		3	-.54363	.007
	2	3	-.10030	.834

<표 6>에 따르면, 계획-수정하기 요인의 경우, 1학년부터 2학년으로 올라갈수록 상위인지 지식이 발달하다가 3학년에 올라가면 다시 감소하는 경향을 보인다. 이와 달리, 작업 기억 방해 요인 조절하기 요인은 학년이 증가할수록 꾸준히 증가하는 경향을 보인다. 이러한 결과를 통하여, 학년이 낮은 학생들이 내용 생성이나 표현하기에서 아이디어를 쉽게 글로 표현하지 못하는 현상이 맞춤법이나 글씨 모양 등 작업 기억을 방해하는 요인을 효과적으로 통제하지 못하는 데에서 기인한다고 볼 수 있다.

V. 결론

쓰기에서 상위인지 전략은 쓰기 과정은 물론, 쓰기 결과에도 많은 영향을 미친다. 왜냐하면 쓰기는 무조건 정해진 과정이나 방법에 따라 수행하는 단순한 인지 과정이 아니라, 쓰기의 하위 과정들이 서로 긴밀하게 상호작용하면서 일어나는 복잡하고 회귀적인 인지 과정이기 때문이다. 이 때문에 필자가 자신의 쓰기 과정을 적극적으로 점검하고 조절하려는 상위인지 전략이 필수적이다. 이에 따라, 국외는 물론, 국내에서도 쓰기에서 상위인지의 중요성을 강조하는 연구들이 수행되고 있지만 아직까지 국내 학생들을 대상으로 쓰기 상위인지 구성 요인과 수준을 실질적으로 조사한 연구는 많이 부족한 실정이다.

이에 이 연구에서는 국내 중학생을 255명을 대상으로 쓰기에 대한 상위인지 지식 검사 도구를 활용하여, 쓰기 상위인지 지식의 구성 요인에 대하여 조사를 실시하였다. 이러한 조사 결과를 통하여 중학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지 지식의 구성 요인을 탐색하고, 각 요인들이 성별, 학년별 변인에 따라 어떠한 차이를 보이는지를 분석하였다. 또한 국외에서 쓰기 상위인지 지식을 조사한 de Kruif(2000)의 연구 결과와 비교하여 국내 중학생들이 보이는 특징적인 현상이 무엇인지를 탐색하고자 하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 우리나라 중학생들의 쓰기 상위인지 지식은 ‘계획-수정하기’, ‘맞춤법 점검하기’, ‘도움 구하기’, ‘과정 점검하기’, ‘결과 점검하기’, ‘작업 기억 방해 요인 조절하기’의 6개 하위 요인으로 구성되어 있다. de Kruif(2000)에서는 ‘계획-수정하기’, ‘도움 구하기’, ‘과정 점검하기’, ‘결과 점검하기’의 4개 하위 요인으로 도출된 것과 비교하여 국내에서는 ‘맞춤법 점검하기’와 ‘작업 기억 방해 요인 조절하기’의 2개 요인이 추가로 나타났다.

둘째, 쓰기 상위인지 지식의 하위 요인 중에서 쓰기 과정에 해당하는 ‘계획하기’와 ‘수정하기’에 대한 상위인지가 하나의 요인으로 묶임으로써 de Kruif(2000)와 동일한 결과를 나타냈다. 이러한 결과를 통하여, 쓰기 과정 요소는 ‘계획하기’와 ‘수정하기’가 독립적으로 나뉠 수 있으나, 이 두 가지 과정에서 나타나는 상위인지 전략은 하나의 작용으로 나타난다는 것을 알 수 있다.

셋째, 우리나라 중학생들은 특이하게 맞춤법 점검에 대한 항목들을 수정하거나 과정 점검과 관련한 상위인지와는 다른 독립적인 상위인지로 인식하고 있음을 확인하였다. 이는 학교에서 쓰기를 지도할 때 학생들에게 맞춤법을 지나치게 강조함으로써 학생들이 맞춤법이나 글씨 등 글의 외적 측면을 수정하는 것을 내용이나 조직 등 글의 내적 측면을 수정하는 것과는 다른 과정으로 인식하고 있음을 뜻하는 것이다.

넷째, 우리나라 중학생들은 글씨체나 맞춤법과 같은 글의 외적 요인의 중요성을 지나치게 의식하고는 있지만, 쓰기 과정에서는 이러한 외적 요인의 고려가 오히려 내용 표현에 방해가 되기에 우선 미루어 두는 전략을 가지고 있음을 알 수 있었다. 이를 통하여 중학생들은 글을 쓰는 과정에서 자신의 작업 기억을 유지하는 데 방해가 되는 요인들을 뒤로 유보하고, 선택과 집중이라는 상위인지 전략을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

다섯째, 성별 차이 분석 결과, 계획-수정하기, 맞춤법 점검하기, 과정 점검하기, 작업 기억 방해 요인 조절하기 요인에서 성별 집단 사이에 유의한 차이가 발견되었다. 이들 요인 모두에서 여학생이 더 높은 평균 점수를 얻었다. 이는 여학생들이 전반적으로 쓰기 상위인지 지식을 더 많이 가지고 있으며 더욱 적극적으로 쓰기 상위인지 전략을 활용하고 있음을 보여주는 것으로, 남학생들의 쓰기 상위인지 전략에 대한 지도가 더욱 필요하다는 것에 함의를 제공한다.

이 연구 결과, 우리나라 중학생들의 쓰기 상위인지 지식은 6가지 요인으로 구성되어 있다. 이러한 결과는 중학생들이 좀 더 정교한 수준의 상위인지 지식을 가지고 있으며, 따라서 이를 활용할 가능성이 더 높다는 것을 보여준다. 그럼에도 불구하고 현재 우리나라의 쓰기 교육은 학생

들이 가지고 있는 상위인지를 올바르게 활용할 수 있는 환경을 제공하고 있지 못하다. 예를 들어, 학생들이 '계획-수정하기'에 대한 상위인지 인식을 가지고 있음에도 불구하고, 실제로 학교에서 이루어지는 쓰기 활동이나 쓰기 평가에서는 학생들이 충분히 계획하고 수정할 시간이 주어지지 않는다. 그래서 학생들이 가지고 있는 이러한 전략은 단지 지식으로만 남고 실제로 활용되지 못하는 경우가 많다.

이를 고려하여, 학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지 지식이 실제 쓰기 수행에서 어느 정도로 반영되고 있는지에 대한 실질적인 연구가 필요하다. 이를 통하여 학생들이 쓰기 상위인지 지식의 수준이 낮다거나 상위인지 활용 능력이 낮다거나 하는 문제를 넘어서서, 학생들이 가지고 있는 상위인지 지식들이 실제로 학교에서 이루어지는 쓰기 교육 상황에서 구현될 기회가 충분히 주어지고 있는지를 반성적으로 살펴볼 필요가 있다.

이 연구는 한정된 지역에 거주하는 국내 중학생 255명만을 대상으로 하고 있다는 점에서 국내 중학생 전체로 일반화하기에 어려움이 있다는 한계가 있다. 또한 신뢰롭고 타당한 쓰기 상위인지 지식 측정 도구를 마련하기 위해서는 향후 지속적인 보완 작업과 타당화 작업이 수행되어야 할 것이다. 이러한 제한점에도 불구하고, 이 연구는 우리나라 중학생들이 가지고 있는 쓰기 상위인지 지식에 대한 기본적인 정보들을 제공하고, 관련 연구자들의 연구에 도움이 될 수 있는 하나의 도구를 제안하고 있다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 이 연구가 토대가 되어 우리나라 쓰기 교육에서 상위인지에 대한 교육 내용이나 교육 방법이 더 구체적으로 논의될 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 김유미(1995). 자기조절 전략 수업과 상위인지가 아동의 작문 수행에 미치는 효과. 박사학위 논문, 중앙대학교.
- 박영민(2006). 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인. *국어교육학연구*, 26, 337-369
- 이재승(1999). 과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 이재승(2007). 과정 중심 글쓰기 교육의 허점과 보완. *한국초등국어교육*, 33, 144-168. 한국초등국어교육학회.
- 최숙기(2010). 읽기 전략에 대한 독자의 상위인지 인식 양상에 관한 연구. *청람어문교육*, 41, 313-349. 청람어문교육학회.
- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, L., & Abbott, R. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of school Psychology*, 34, 23-32.
- Butler, R. (1998). Determinants of help-seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-644.
- de Kruif, R. E. L. (2000). Self-regulated writing: Examining students' responses to questions about their knowledge, motivation, and strategies for writing, Ph. D. Dissertation. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Englert, C. A. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 3, 906-11.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe(Eds.), *Metacognition, Motivation, and understanding*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction. *Journal of educational Psychology, 81*.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S., (1980), Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg(Eds.), *Cognitive processes in writing*, 3-30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational psychology Review, 8*, 299-325.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools, 33*, 163-175.
- Pajares, F. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, Motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & writing Quarterly, 19*, 139-158.
- Paris, S., & Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology, 84*.
- Swartz, C. W., & Montgomery, J. W. (1994). *A multifactorial approach to the classification and management of writing disorders among students with attention deficits and learning disabilities*. Unpublished manuscript.
- Swartz, C. W., Wakely, M. B., & de Kruif, R. E. L. (1998). *The Index of Self-Efficacy for Writing*. Unpublished Instrument. The Center for the Study of Development and Learning, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Torgesen (1994). Issues in the assessment of executive function. In: G. R. Lyon (Ed.), *Frames of references for the assessment of learning disabilities, New views on measurement issues*, 375-417. Baltimore. WA: Paul H. Brooks.
- Wong, B. (1991). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Zimmernan, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologis, 25*, 3-17.

부 록 1

쓰기 상위인지 지식 검사 문항

1. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓸 때, 아이디어가 떠오르는 대로 빨리 적고 완성된 문장으로 정성 들여 쓰는 것은 나중에 걱정한다.
2. 글을 잘 쓰는 학생은 글씨에 신경 쓰지 않고 초고를 다 쓴 후, 수정할 때 다시 정성들여서 쓴다.
3. 글을 잘 쓰는 학생은 떠오른 아이디어를 글로 쓰기 어려울 때, 선생님이나 친구들에게 도움을 요청한다.
4. 글을 잘 쓰는 학생은 자신의 생각을 글로 쓰는 동안 같은 말을 계속해서 반복하지 않았는지 확인하면서 글을 쓴다.
5. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 초고를 다시 읽을 때, 자신에게 “내가 쓴 글이 통일성 있게 전개되고 있는가?”라고 스스로 질문한다.
6. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰면서 자신에게 “내가 의도한 대로 아이디어를 글로 표현하고 있는가?”라고 스스로 질문한다.
7. 글을 잘 쓰는 학생은 글이 잘 조직되었는지를 확인하면서 자신이 쓴 글을 다시 읽는다.
8. 글을 잘 쓰는 학생은 자신의 아이디어를 문장으로 쓰면서 문장부호(마침표, 쉼표, 따옴표 등)를 정확하게 사용하고 있는지 확인한다.
9. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 초고를 다시 읽을 때, 맞춤법이 틀린 곳이 없는지 확인하면서 읽는다.
10. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 자신에게 “내가 좋은 아이디어들을 충분히 가지고 있는가?”라고 스스로 질문한다.
11. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 지금까지 쓴 글을 다시 읽을 때, 같은 말이 반복되고 있지 않은지 확인하면서 읽는다.
12. 글을 잘 쓰는 학생은 초고를 다 쓴 다음에, 글을 더 좋게 개선하기 위해서 새로운 내용이나 세부 내용을 더 첨가한다.
13. 글을 잘 쓰는 학생은 쓸 내용을 계획할 때, 계획한 근거가 적절한지 확인한다.
14. 글을 잘 쓰는 학생은 초고를 다 쓴 후에 글의 ‘처음, 중간, 끝’이 자연스럽게 연결되어 있는지 확인하면서 초고를 다시 읽는다.
15. 글을 잘 쓰는 학생은 글에서 주장을 뒷받침하는 근거가 적절한지 확인하면서 초고를 다시 읽는다.

16. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 주장을 뒷받침하는 근거로 어떤 내용을 쓸지 먼저 생각한다.
17. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓸 때, 글의 ‘처음, 중간, 끝’이 분명히 드러나도록 글을 쓴다.
18. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 자신이 생성한 아이디어를 글로 쓸 순서를 미리 정한다.
19. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 자신이 주장할 내용을 명확하게 정해둔다.
20. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓸 때, 자신에게 “글의 ‘처음, 중간, 끝’이 잘 드러나도록 글을 쓰고 있는가?”라고 스스로 질문한다.
21. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 다 쓴 다음에, 다시 읽으면서 독자가 이해하기 어렵다고 생각되는 부분을 삭제하거나 수정한다.
22. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 자신이 쓰려는 내용에 대한 아이디어를 미리 생성한다.
23. 글을 잘 쓰는 학생은 다른 사람들에게 자신이 쓴 글을 읽어보게 한 다음, 그것을 바탕으로 글을 어떻게 수정할 수 있을지를 생각한다.
24. 글을 잘 쓰는 학생은 글쓰기를 계획할 때, 자신에게 “다른 학생들도 나와 비슷한 아이디어를 생각했을까?”라고 스스로 질문한다.
25. 글을 잘 쓰는 학생은 쓰기 과제가 잘 이해되지 않을 때, 선생님이나 친구들에게 도움을 요청한다.
26. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓸 때, 자신에게 “다른 학생들도 내가 쓴 만큼 잘 쓸 수 있을까?”라고 스스로 질문한다.
27. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 먼저 글을 쓸 수 있는 조용한 환경을 마련한다.
28. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 누가(선생님, 친구, 할머니 등) 자신이 쓴 글을 읽게 될지 생각한다.
29. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 자신에게 “이 정도면 충분히 잘 쓴 글인가?”라고 스스로 질문한다.
30. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 글의 ‘처음, 중간, 끝’에 따라서 어떤 내용을 쓸지 최대한 많은 아이디어를 생각한다.
31. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 읽을 때, 글의 주장이 명확하게 드러나는지 확인하면서 읽는다.
32. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 전에 자신에게 “내가 충분한 아이디어를 가지고 있는가?”라고 스스로 질문한다.
33. 글을 잘 쓰는 학생은 초고를 쓰면서 맞춤법에 맞게 쓰고 있는지 확인하면서 글을 쓴다.
34. 글을 잘 쓰는 학생은 초고를 쓸 때, 떠오른 아이디어를 글로 쓰는 것에 우선 신경을 쓰고, 맞춤법에 대한 걱정은 뒤로 미뤄둔다.
35. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓸 때, 글을 쓰기 위해 세워둔 계획을 활용한다.

36. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 문장부호가 틀린 곳이 없는지 확인하면서 읽는다.
37. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 자신에게 “어느 누가 읽어도 이해하지 못하는 부분이 없도록 글을 썼는가?”라고 스스로 질문한다.
38. 글을 잘 쓰는 학생은 초고를 수정할 때, 의미가 제대로 통하지 않을 거라고 생각되는 문장을 고쳐 쓴다.
39. 글을 잘 쓰는 학생은 초고를 쓰는 도중에도 자신에게 “내가 쓴 문장의 의미가 제대로 통할 수 있을까?”라고 스스로 질문한다.
40. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 다시 읽을 때, 자신에게 “높은 점수를 받을 수 있을만한 글을 썼는가?”라고 스스로 질문한다.
41. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 쓰기 위한 계획을 세우기 어려울 때, 다른 사람에게 도움을 요청한다.
42. 글을 잘 쓰는 학생은 글을 계획할 때, 주장을 뒷받침할 수 있는 근거를 미리 계획한다.
43. 글을 잘 쓰는 학생은 자신이 쓴 글을 수정하기 어려울 때 다른 사람에게 도움을 요청한다.

ABSTRACT

A Study on the Factors of Middle School Students' Metacognitive Awareness About Writing

Park, Jong-im

(Instructor, Soonchunhyang University)

Park, Young-min

(Associate Professor, Korea National University of Education)

This paper makes an attempt to survey Korean middle school students' metacognitive awareness about writing. The conclusion which can be drawn from this study are these: 1) Korean middle school students' metacognitive awareness about writing consisted of six factors, Awareness about Planning-Revising, Help-Asking, Process Monitoring, Product Monitoring, Orthographies, Regulating Obstructive Factors in Working Memory. 2) Korean middle school students have a understanding about 'Awareness about Orthographies' differently from 'Awareness about revising' or 'Awareness about Process Monitoring'. 3) Korean middle school students regulate a obstructive factors in using working memory during idea generation or translation. 4) Girls' level of the metacognitive awareness were higher than boys.

Key Words : Metacognitive Awareness About Writing, writing ability, writing education