

쓰기 중요도 · 선호 · 난도 · 습관에 대한 학생들의 반응 분석

장 은 주(상암중학교 교사)*

박 영 민(한국교원대학교 부교수)**

《 요 약 》

이 연구는 쓰기에 대한 학생들의 정의적 특성을 파악하는 데 목적이 있다. 이를 위해 쓰기 중요도, 쓰기 선호, 쓰기 난도, 쓰기 습관에 대한 중학생 및 고등학생들의 반응을 조사하였다. 우선 각 문항에 대해 6점 리커트 척도에 따라 답하게 한 후 그렇게 답한 이유를 자유 기술하게 하여 학생들의 반응을 수집하였다. 각 문항에 대해 '쓰기가 중요하다.', '쓰기를 조금 좋아한다.', '약간 어렵다.', '조금은 즐겨 써야 한다.'의 응답 빈도가 가장 높았다. 쓰기에 대한 반응은 집단별로 차이가 있었는데, 학교급에 따른 차이는 쓰기 중요도와 쓰기 난도에서 나타났으며, 성별에 따른 차이는 쓰기 중요도, 쓰기 선호, 쓰기 습관에서 나타났다. 분석 결과, 고등학생이 중학생보다, 여학생이 남학생보다 쓰기를 더 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 고등학생은 중학생보다 쓰기를 더 어렵다고 생각하며, 여학생은 남학생보다 쓰기를 더 좋아하고 쓰기를 습관화해야 한다는 인식이 높았다. 학생들이 기술한 내용에 따르면, 학생들은 쓰기의 실용적인 측면에 대한 인식이 높아지면서 쓰기를 더 중요하게 생각하는 것으로 해석된다. 그러나 학생들은 학교급이 올라감에 따라 요구되는 글의 수준이 높아지는 데 비해 쓰기 기능의 숙달이 충분히 이루어지지 않아 쓰기를 더 어려워하는 것으로 보인다. 이러한 결과를 바탕으로 하여 쓰기 교육에서 학생들의 동기를 높이기 위한 방안은 다음과 같이 제언할 수 있다. 첫째, 학생들에게 긍정적인 쓰기 경험을 할 기회가 제공되어야 한다. 둘째, 학생들의 일상생활에서 이루어지는 쓰기의 양상을 파악해야 한다.

주제어: 쓰기동기, 쓰기 지도, 학생 반응

* 제1저자

** 교신저자, enrapture@knue.ac.kr

I. 서론

조지 오웰은 자신이 글을 쓰는 이유를 순전한 이기심, 미학적 열정, 역사적 충동, 정치적 목적이라고 하였다(Orwell, 2003). 전문 작가들은 오랜 시간 동안 쓰기에 몰입하며 창조적인 쓰기 활동을 한다. 조지 오웰이 말한 쓰기의 이유는 쓰기에 대한 욕구가 쓰기 활동을 촉발하고 지속시킬 수 있음을 의미한다. 그런데 쓰기에 대한 욕구가 교육을 통해서도 촉발될 수 있을까? 우리의 교육 환경에 동기 요인은 얼마나 분포되어 있을까? 학생들은 쓰기에 대해 어떻게 생각하고 있을까?

학교에서 이루어지는 쓰기 교육을 통해 학생들 모두가 '전문 작가'가 될 필요는 없다고 하더라도, 학생들이 '전문 필자'로 성장하기 위한 기반은 마련되어야 한다. 현대 사회에서는 직업인에게 전문적인 글쓰기 능력을 요구하고, 매체 발달로 인하여 쓰기 활동이 일상화, 대중화되어 가고 있기 때문이다. 그러나 학생들은 학교 교육을 받을수록 쓰기에 대한 동기가 떨어진다. 어떤 동기들은 학습되기도 하므로, 사람들이 왜 그런 방식으로 행동하는지를 이해하려면 학습이 행동의 동기유발에서 하는 역할을 더 잘 이해해야만 한다(Petti, 1995).

학습 상황에서 동기는 학습을 촉진하고 효과를 높이는 데 도움을 줄 수 있다. 그런데 학생들의 쓰기동기에 대한 연구는 수량적 자료에 따른 연구자들의 분석이 있을 뿐 학생들의 목소리를 반영한 연구는 거의 없다. 가령 쓰기가 중요하다고 할 때 어느 정도 중요하게 생각하는지를 수량적으로 분석해왔지만, 학생들이 어떠한 이유에서 그렇게 중요하다고 생각하는지에 대한 분석은 거의 없었다는 뜻이다. 그러므로 학생들의 목소리를 통해 학생들이 쓰기를 어떻게 여기고 있는지, 학교 환경은 쓰기와 관련한 학생들의 정의 요인과 어떠한 관련이 있는지 등을 구체적으로 분석하는 것은 큰 의의가 있다.

기존의 선행 연구에서는 학생들의 정의적 특성을 리커트 척도를 통해 알아보았으나, 연구자가 설계한 검사에 따라 학생들이 답하는 형식이기 때문에 학생들의 실제 목소리를 파악하는 데는 한계가 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해 이 연구에서는 리커트 척도와 함께 문장완성검사와 자유기술검사를 통합적으로 적용하여 학생들의 쓰기에 대한 반응을 분석하고자 한다. 이와 같은 방법을 통해 우리나라 중학생과 고등학생들의 쓰기에 대한 반응을 더 구체적으로 파악할 수 있을 것이다.

이 연구에서 탐구하고자 하는 내용은 다음과 같다. 학교급 및 성별에 따라 쓰기 중요도에 대한 반응에 차이가 있는지, 학교급 및 성별에 따라 쓰기 선호에 대한 반응에 차이가 있는지, 학교급 및 성별에 따라 쓰기 난도에 대한 반응에 차이가 있는지, 학교급 및 성별에 따라 쓰기 습관의 필요성에 대한 반응에 차이가 있는지를 분석하고자 한다.

이 연구는 학생들의 전국적인 지역 분포를 고려하였으나 표집의 한계를 안고 있다. 연구 대상

으로 선정된 중학생과 고등학생의 비율이 다소 차이가 있다. 대부분 2학년 학생이지만, 중학생의 경우 1학년 학생들도 일부 포함되어 있다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 다양한 측면에서 쓰기에 대한 학생들의 반응 정도와 그 이유를 정리하여 학교급 및 성별 특성을 파악하였다는 점, 쓰기에 대한 반응에 영향을 미치는 요소들을 구체적으로 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

II. 이론적 배경

쓰기의 정의 요인으로는 쓰기효능감, 쓰기와 관련된 자아 인식, 쓰기동기, 쓰기태도 등이 있다. 쓰기에 영향을 미치는 정의 요인 중에서 상대적으로 일찍 관심을 끈 것은 쓰기효능감이다. 쓰기효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 필자의 자기 판단이며 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 긍정적 기대를 의미한다(Pajares, 1996). 쓰기효능감은 과제를 선택하고, 그 과제를 수행하기 위한 노력을 지속하는 데 영향을 주며, 인지적 전략의 활용에도 영향을 준다. 그러므로 쓰기효능감은 쓰기 수행과도 밀접한 관련을 맺고 있다. 박영민, 김승희(2007)에서는 쓰기효능감과 학생이 작성한 글의 질과 양에 상관관계가 있음을 밝혔다.

쓰기효능감은 쓰기와 관련된 자아 인식, 곧 자기 개념과도 관련이 있다. Pajares et al.(2007)는 쓰기동기 변인을 측정하기 위한 변인의 하나로, Marsh(1990)의 학업적 자기 기술 설문지(the Academic Self Description Questionnaire, ASDQ)에서 사용된 문항¹⁾을 이용하여 쓰기에 대한 자기 개념(self-concept beliefs)을 조사하였다. 쓰기 자기 개념이란 필자로서 자기 인식과 관련된 자신의 가치에 대한 판단이다(Pajares & Valiante, 1999). 자기 개념의 정의에는 어떤 사람의 능력이 반영되는(“나는 쓰기를 상당히 잘한다.”) 반면에, 자기효능감은 어떤 사람이 가지고 있는, 특정한 맥락에서 인지된 능력(“나는 이 문단 쓰기를 할 때 잘할 수 있다는 확신이 든다.”)이 반영되어 있다(Klassen & Welton, 2009). 동기에 대한 논문에서는 쓰기 자기 개념이 특정한 형태로 두드러지지는 않았으나, 읽기와 쓰기, 말하기와 듣기 등을 포괄하는 언어적 자기 개념은 논의의 초점이 되곤 하였다.

쓰기 이론에서 동기 요인이 주목을 받은 것은 Kellogg(1994)에 이르러서이다. Kellogg(1994)는 동기가 필자로 하여금 창조적이고 생산적인 쓰기를 하도록 하는 데 중요한 요인이라고 강조하고, 쓰기와 관련된 동기의 양상을 성취동기, 내적 동기, 외적 동기로 나누어 설명하였다. 그리고 Hayes(1996)에 이르러 동기는 쓰기 과정의 주요 요인으로 자리 잡게 되었다. 쓰기동기는 필자

1) Marsh(1990)에서 사용한 문항은 (1) “나는 다른 학생들에 비해 [특정 과목]을 잘한다.”, (2) “나는 [특정 과목] 점수가 높다.”, (3) “[특정 과목] 수업은 쉽다.”, (4) “[특정 과목] 시간이 되면 괴롭다.”(역채점), (5) “나는 [특정 과목]을 빨리 배운다.”, (6) “나는 [특정 과목]을 잘한다.”이다.

의 인지 과정, 작업 기억, 장기 기억에 영향을 미치는 요인으로 인정되고 있다. 한편, Nelson(2007)은 쓰기동기를 두 측면으로 나누어 필자가 담화 상황에서 쓰기에 대한 요구를 인식하기 때문에 그리고 독자에 대한 자신의 목적을 달성하기 위해 쓴다고 하였다. 즉, Nelson(2007)은 담화 공동체에서 쓰기와 관련된 사회적인 상황이 제시될 때 쓰기동기가 형성된다고 보았다.

국내 연구에서는 쓰기동기에 영향을 미치는 요인에 대한 연구가 학교급별로 이루어졌다. 이재승 외(2006)는 쓰기동기 검사 도구를 개발하여 초등학생들의 쓰기동기 요인을 출판, 쓰기효능감, 인정, 카타르시스, 새 필기구, 쓰기신념, 상호작용, 쓰기모방, 인터넷, 컴퓨터 활용으로 분석하였다. 이를 바탕으로 하여 전제웅(2007)은 초등학교 4학년과 6학년의 쓰기동기를 비교하였다. 학년별 차이는 유의하지 않았는데, 읽기와 달리 쓰기는 외부에서 주어지는 과제를 강요에 의해 수행하는 경우가 많기 때문에 4학년 학생들의 쓰기동기가 6학년 학생들만큼이나 낮은 것으로 분석하였다. 박영민(2006)은 중학생들의 쓰기동기 구성 요인을 상호작용, 효능감, 경쟁, 도전심으로 분석하였다. 중학생들의 쓰기동기에서는 학년별 및 성별에 따라 유의한 차이가 나타났는데 고학년에 비해 저학년이, 남학생에 비해 여학생이 쓰기동기가 높은 것으로 나타났다. 이어 박영민(2007)은 고등학생들의 쓰기동기 구성 요인을 효능감, 상호작용, 경쟁, 흥미로 분석하였는데, 고등학생의 경우에도 학년별 및 성별에 따른 차이가 중학교와 유사하게 나타났다. 초등학교에서 중학교로 진학하면서 쓰기동기 요인의 수가 크게 감소하며, 쓰기 수행의 동기화 가능성도 부정적으로 변화하는 것으로 나타났다.

쓰기태도와 관련된 연구는 비교적 최근에 이루어졌다. 쓰기태도에 대한 연구로는 쓰기태도 발달 연구(Knudson, 1993; 오택환, 2009; 가은아, 2010), 쓰기태도와 쓰기 수행의 영향 관계를 탐색한 연구(Knudson, 1995) 등이 있다. Knudson(1993, 1995)에서는 남학생이 여학생보다, 학년이 높은 학생들이 학년이 낮은 학생들보다 쓰기태도가 부정적이라는 것을 발견하였는데, 국내 연구에서도 이와 유사한 결과가 나타났다(오택환, 2009; 가은아, 2010). 많은 연구에서 쓰기에 대한 긍정적인 태도가 더 나은 쓰기 수행을 보여준다는 경향이 있다고 나타났다(Bruning & Horn, 2000). 대체로 여학생들은 남학생들에 비해 쓰기에 대해 긍정적인 태도와 감정을 지니는데(Gragam et al., 2007; Pajares & Valiante, 1999), 쓰기태도가 부정적인 여학생들은 쓰기태도가 긍정적인 남학생들보다 더 나은 결과를 보이기도 한다(Lee, 2013). 구성 요인을 고려하면 쓰기태도는 쓰기동기와 유사한 면이 있지만, 그 개념이나 특성 등은 쓰기동기만큼 명확하지 못하며 교육 내용이나 방법도 명확하지 않다. 국어과 교육과정에서는 쓰기태도가 쓰기의 정의 영역을 대표하는 개념으로 흔히 쓰이고 있다(박영민, 2012).

2011년 8월에 고시된 2009 개정 국어과 교육과정에서는 쓰기 영역의 내용체계에서 ‘쓰기 지식’, ‘쓰기 기능’에 대립하는 정의요인으로 ‘태도’를 하나의 범주로 설정하고, ‘가치와 중요성’, ‘동기와 흥미’, ‘쓰기의 윤리’, ‘쓰기의 생활화’를 하위요소로 배치하였다. 이 하위요소들은 쓰기에 대한 학생들의 정의적 특성을 이해하기 위한 범주로 볼 수 있다. 쓰기에 동기화된 학생들은 쓰기에 높은 가치를 두며(Boscolo, 2009), 일상생활에서도 쓰기에 쉽게 접근한다. ‘흥미’는 다양

한 방식으로 개념화될 수 있는데, 연구자들 간에 합의된 공통점은 ‘흥미는 개인과 환경 간의 상호작용으로부터 발생하는 현상’이라는 가정이다(윤미선, 김성일, 2003). 친숙하거나 관심 있는 주제, 흥미로운 주제를 제시했을 때 쓰기 수행의 양과 질이 좋아지는 등 쓰기 연구에서 흥미는 주제와 관련되는 경우가 많은데, 이 연구에서는 일반적인 쓰기 활동 자체에 대한 인식에 초점을 맞추고 있으므로 흥미 대신 ‘선호’와 ‘난도’에 대한 물음으로 제시하였다. 또한 쓰기 윤리는 전통적으로 다루어 온 심리적인 개념과는 거리가 있으므로 제외하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

중학생과 고등학생의 쓰기에 대한 반응을 탐색하기 위해, 2012년 12월에 서울 증산중, 대전 갑천중, 서울 독산고, 천안신당고, 김해가야고 학생들을 대상으로 조사하였다. 각 학교의 국어 담당 교사가 직접 자료를 수집하였는데, 성별 및 학교급별 비율을 비슷하게 유지하기 위하여 3 학급 이상의 자료가 수집된 경우의 자료만 분석 대상으로 삼았다. 총 794명의 자료를 바탕으로 1차 코딩을 한 후 2차 코딩 과정에서 개인정보가 불분명한 것, 서술형 문항에 1개라도 응답하지 않은 것, 판독 불가인 것은 제외하였다. 그 결과, 연구대상은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상

학교급	성별		계
	남	여	
중학교	137명(49%)	146명(51%)	283명(40%)
고등학교	217명(51%)	209명(49%)	426명(60%)
계	354명(50%)	355명(50%)	709명(100%)

남학생과 여학생의 전체적인 비율은 거의 동일하다. 그러나 학교급별로는 고등학생의 비율(60%)이 중학생의 비율(40%)보다 높은 편이다.

2. 연구 절차

학생들이 문장완성 형태로 답한 것을 점수 척도에 따라 코딩하였으며, 학생들이 자유기술 형태로 반응한 자료는 일정한 기준에 따라 코딩하였다. 코딩 기준은 평가자 3명이 협의를 통해 마

련하였다. 평가자들은 각자 서로 다른 중학생 1학년과 고등학교 1학년 자료에 대하여 코딩 범주를 작성하고 나서 그것을 바탕으로 하여 협의를 한 후 전체 코딩 기준을 마련하였다. 학생들이 자유기술 형태로 작성한 반응을 19가지 유형으로 분류하여 <표 2>와 같이 정리하였는데, 1~13번까지를 긍정적인 반응, 14~18번까지를 부정적인 반응으로 분류하였다. 그러나 동일한 이유로 긍정적으로 서술한 경우와 부정적인 경우가 모두 나타나는 경우가 많아, 응답내용에 따라 1~19번까지로 분류하고 긍정적인 반응일 때는 a, 부정적인 반응일 때는 b를 추가로 기재하였다.

<표 2> 분류 범주

번호	내용	번호	내용	번호	내용
1	의사소통	8	성취감	15	유형별 형식
2	생각 정리	9	자신감	16	특정 주제
3	국어능력 신장	10	손글씨	17	쓰기 과정
4	사회생활	11	쓰기 경험	18	맞춤법
5	사고력	12	쓰기 선호	19	기타
6	자아 탐색	13	타인		
7	정서 순화	14	강압적 분위기		

예컨대, 학생들이 서술한 내용 중 “회사에 지원서를 낼 때나 직장에 들어가려면 조리있게 글 쓰고 말하는 것이 가장 깊은 인상을 주기 때문이다.”²⁾는 쓰기와 사회생활과의 관련성에 대해 이해하고, 이를 바탕으로 쓰기가 유용하다고 인식하고 있으므로 ‘4a’로 분류하였다. “글을 쓰는데 문맥이라든지 응집성, 통일성을 일치시키는 것이 어렵기 때문이다.”는 쓰기의 형식적 측면에 대한 이해가 부족하여 쓰기가 어렵다고 인식하고 있으므로 ‘15b’로 분류하였다. “처음엔 어렵더라도 글쓰기를 즐겨쓰면 그만큼 글쓰기 실력도 향상될 것이고 즐겨 써왔기 때문에 글쓰기에 대한 부담감이 줄어들 것이기 때문이다.”와 “뭘 써야될 지 모르겠다. 뭐가 나에겐 복잡하다”의 경우, 1~18번의 범주에는 해당하지 않으므로 기타로 분류하였는데, 전자는 쓰기 능력이 개선될 수 있음을 인식하고, 즐겨 쓰고 있다고 하였으므로 쓰기에 대해 긍정적으로 인식하고 있으므로 ‘19a’로 분류하였으며, 후자는 쓸 내용을 마련하기를 어려워하는데, 이와 같이 쓰기에 대한 인식이 모호하거나 부정적인 경우 ‘19b’로 분류하였다. 그리고 서로 다른 두 범주의 내용이 동시에 서술된 경우에도 기타로 분류하였다.

코딩 기준이 마련된 후에는 코딩자에게 코딩 기준 및 방법에 대한 안내를 한 후 학생들의 응답에 대한 코딩을 실시하였다. 코딩 기준을 작성하였던 평가자 중 2인을 포함하여 평가자 6명

2) 학생들이 서술한 내용 중에는 맞춤법에 맞지 않는 것들이 있었으나 수정하지 않고 그대로 옮겼다. 따옴표나 표 안에 제시된, 이하의 학생 글 자료는 모두 원문의 표기를 따랐다.

이 각자 서로 다른 학생의 응답에 대해 코딩을 하였다.

3. 검사 도구 및 분석 도구

이 연구에서 투입한 검사 도구는 쓰기에 대한 반응 검사지이다. 검사지는 4개 문항으로 각각 쓰기 중요도, 쓰기 선호도, 쓰기 난도, 쓰기 습관에 대한 반응을 묻는 것이다. 학생들의 다양한 반응을 나타내도록 하기 위하여 최소한의 문항으로 작성하였다. 1번 문항은 “나는 글쓰기가 _____고 생각한다.”로, 쓰기 중요도에 대한 반응을 알아보기 위한 문항이며 인지적 측면과 관련이 있다. 2번 문항은 “나는 글 쓰는 것을 _____”로, 쓰기 선호도에 대한 반응, 3번 문항은 “나는 글쓰기가 _____”로, 쓰기 난도에 대한 반응을 알아보기 위한 문항이며 정의적 속성과 관련이 있다. 4번 문항은 “나는 일상생활에서 글을 _____고 생각한다”로, 쓰기 습관에 대한 반응을 알아보기 위한 문항이며 행동적 측면과 관련이 있다. 각 문항은 리커트 척도로 작성되었으며, 중간화 경향을 피하기 위해 6점 척도를 사용하였는데, 1점에 가까울수록 부정적인 응답이고, 6점에 가까울수록 긍정적인 응답이다. 예컨대, ‘나는 글쓰기가 중요하다고 생각한다.’, ‘나는 글 쓰는 것을 좋아한다.’, ‘나는 글쓰기가 쉽다.’, ‘나는 일상생활에서 글을 즐겨 써야 한다고 생각한다.’는 모두 5점에 해당한다. 리커트 척도에 표시한 후에는 그렇게 표시한 이유가 무엇인지를 자유롭게 기술하도록 하였다.

설문 문항의 내적 일치도를 측정한 결과, 전체 문항의 Cronbach α 는 0.706으로 양호하게 나타났다. 그러나 쓰기에 대한 부정적인 반응을 측정하는 3번 문항을 제거한 경우 Cronbach α 는 0.713으로 내적 일치도가 더 높아졌다.

수집된 자료들은 EXCEL 2007과 PASW 18.0을 이용하여 분석하였다. 문항 간의 관계를 파악하기 위해 설문 문항 간 상관분석을 실시하였다. 그리고 각 항목별로 빈도분석을 통해 척도별 반응의 비율을 확인한 후 집단에 따른 쓰기에 대한 반응의 차이를 비교하기 위해 학교급별 및 성별에 따라 카이제곱 검증을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 쓰기 중요도

쓰기 중요도에 대한 학생들의 반응과 쓰기 수행과의 상관성을 연구한 Saddler & Graham(2007)에서는 쓰기의 목적에 대한 질문을 세 가지로 구체화하고³⁾ 이를 쓰기 지식으로 간주하였다. 연

구 결과 능숙한 필자들은 쓰기가 학교에서의 성공에 도움이 될 수 있는지에 대한 사례와 그 이유를 미숙한 필자들보다 명확하게 표현했다. 이와 같이 쓰기 중요도에 대한 반응이 어떠한지가 쓰기 수행이나 쓰기 발달과 관련하여 해석할 수 있다.

쓰기 중요도의 각 범주에 대한 응답 빈도는 ‘전혀 중요하지 않다’ 1.1%(8명), ‘중요하지 않다’ 2.4%(17명), ‘별로 중요하지 않다’ 5.6%(40명), ‘조금 중요하다’ 20.3%(144명), ‘중요하다’ 49.1%(348명), ‘매우 중요하다’ 21.4%(152명)이다.

쓰기 중요도에 대한 반응을 집단별로 정리하면 <표 3>과 같다.

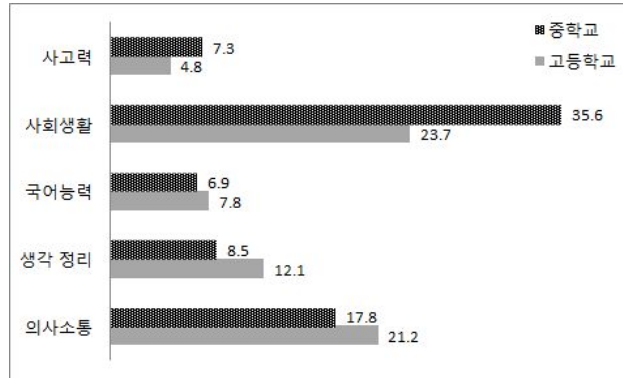
<표 3> 쓰기 중요도에 대한 반응: 집단별 비교

쓰기 중요도	중학생		고등학생		남학생		여학생	
	빈도(%)	기대 빈도	빈도(%)	기대 빈도	빈도(%)	기대 빈도	빈도(%)	기대 빈도
중요하지 않다	11(3.9)	10.0	14(3.3)	15.0	14(4.0)	12.5	9(2.5)	12.5
별로 중요하지 않다	25(8.8)	16.0	15(3.5)	24.0	30(8.5)	20.0	10(2.8)	20.0
조금 중요하다	61(21.6)	57.5	83(19.5)	86.5	86(24.3)	71.9	58(16.3)	72.1
중요하다	131(46.3)	138.9	217(50.9)	209.1	157(44.4)	173.8	191(53.8)	174.2
매우 중요하다	55(19.4)	60.7	97(22.8)	91.3	67(18.9)	75.9	85(23.9)	76.1

쓰기 중요도에 대한 반응에서 ‘매우 중요하지 않다(1)’는 기대빈도가 5보다 작게 나타나서 ‘중요하지 않다’로 재코딩하여 카이제곱 분석을 실시하였다. 카이제곱 분석 결과, 학교급별로는 유의확률이 0.031로 나타나 중학생과 고등학생 간에 쓰기의 중요도에 대한 반응에 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi^2 = 10.691$, $df = 4$). 성별에 따른 카이제곱 분석 결과는 유의확률이 0.000으로 남학생과 여학생 간에도 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi^2 = 21.256$, $df = 4$).

쓰기가 중요한 이유로 서술한 내용 중 가장 빈도가 높은 것은 ‘4. 사회생활’에 대한 긍정적 반응(184명, 26.0%)으로 나타났다. 쓰기가 중요하다(조금 중요하다, 중요하다, 매우 중요하다)고 응답한 학생들이 쓰기가 중요하다고 생각하는 이유를 학교급별로 비교하면 <그림 1>과 같다(중학생: 247명, 87.2%, 고등학생: 397명, 93.1%).

3) 이 연구에서는 쓰기의 목적, 좋은 필자와 나쁜 필자의 특성, 쓰기 전략의 양상에 대하여 각각 3개의 질문을 학생들에게 제시하였다. 쓰기의 목적과 관련된 질문은 (1) “학교에서 왜 쓰기를 가르친다고 생각하나요?”, (2) “쓰기를 배우는 것이 학교에서 어떤 도움을 줄 것이라 생각하나요?”, (3) “쓰기를 배우는 것이 학교 밖에서 어떤 도움을 줄 것이라 생각하나요?”이다.



〈그림 1〉 쓰기가 중요하다고 생각하는 이유

중학생과 고등학생 모두 쓰기가 중요하다고 생각하는 이유를 사회생활, 의사소통, 생각 정리에 도움이 된다고 서술한 경우가 많았는데, 중학생의 경우 사회생활에 도움이 된다는 응답의 비율이 특히 높다(35.6%). 즉, 중학생들이 쓰기의 중요성과 관련하여 외적 동기 요인의 영향을 강하게 받고 있음을 시사한다. 〈표 4〉와 같은 예에서 이러한 점이 잘 드러난다.⁴⁾

〈표 4〉 쓰기가 중요한 이유에 대한 학생 반응의 예(중학생)

번호	성별	응답	이유(코딩 범주)
112	남	6	고등학교나 대학교에 입학하기전, 원서나 소개서를 작성할 때, 글쓰기가 필요하므로(4a)
250	여	5	의사들이 꾸준히 논문을 쓰는 것과 같이 우리는 살면서 자신이 찾아낸 연구 결과, 의견, 주장 등을 글쓰기로 나타내어 여러 사람들과 의견을 공유하고 인정받기 위해서라고 생각됨(4a)

쓰기가 중요한 이유를 서술할 때 주로 언급되는 문종은 자기소개서와 이력서이다. 112번과 250번 학생은 모두 중학생으로, 자기소개서나 연구 논문 등을 학교에서 실제로 써 본 경험은 없다. 학생들은 자신의 쓰기 경험이나 생활, 일상생활에서의 필요성과 관련하여 쓰기의 중요성을 언급하기 보다는 진학이나 취업을 위해 앞으로 쓰게 될 문종 때문에 쓰기가 중요하다고 서술하였다. 이는 진학이나 취업이 어렵다는 사회적인 분위기의 영향을 받은 것인데, 학생들로 하여금 학교에서의 쓰기 활동이나 쓰기 과제가 이후 경험하게 되는 다양한 쓰기 방식의 기반이 된다는 점을 인식하도록 할 필요가 있다.

고등학생의 경우 기타에 해당하는 응답도 다수 나타나는 등 쓰기의 중요성에 대한 이유를 다양하게 서술하였다. 쓰기가 중요한 이유에 대한 고등학생들의 반응의 예는 〈표 5〉와 같다.

4) 1번부터 135번까지는 남자 중학생, 139번부터 283번까지는 여자 중학생, 284번부터 500번까지는 남자 고등학생, 501번부터 709번까지는 여자 고등학생이다.

〈표 5〉 쓰기가 중요한 이유에 대한 학생 반응의 예(고등학생)

번호	성별	응답	이유(코딩 범주)
469	여	5	글에서 그 사람의 성격이나 말투 등 글을 쓴 사람의 정보를 얻을 수도 있고, 그 사람에 대한 이미지를 결정하는데 영향력이 있기 때문이다(1a)
521	여	6	글이란 말을 하는 것과 동시에 자신의 생각과 감정을 드러내는 수단이다. 말은 한 순간에 사라지지만 글은 오래 보존이 가능하기 때문에 중요하다(2a)
672	여	5	자기 자신을 표현할 수 있기 때문이다. 앞으로 살아가면서 글을 쓸 일이 점점 많아지기 때문에 기본기가 바탕이 되어 있어야 한다(19a)
697	여	6	글쓰기가 자신의 생각을 정리하고 논리력을 키우는 데 도움이 되고 기억하는 것에도 도움이 되기 때문이다.(19a)

고등학생들은 쓰기가 사회생활에 도움이 되기 때문에 중요하다는 반응은 조금 낮아지는 대신, 의사소통에 도움이 된다는 점(469번), 생각 정리에 도움이 된다는 점(521번) 등 일종의 의사소통과 표현의 도구로서의 유용성 때문에 쓰기가 중요하다고 인식하는 경향이 나타났다.

〈표 6〉 쓰기가 중요한 이유에 대한 학생 반응의 예(기타)

번호	성별	응답	이유(코딩 범주)
137	남	3	글쓰기보다는 말하기가 더 중요해서 별로 중요하지 않다고 생각한다.(1b)
153	여	3	요즘은 글쓰기가 아닌 컴퓨터 타자로 하기 때문이다.(19b)
307	남	5	말로 표현하지 못할 때 편지나 메시지 채팅등으로 하고 싶은 말을 할 수 있고 말보단 글이 더 와닿기 때문이다(1a)

한편, 쓰기가 중요하지 않다는 이유로는 쓰기보다는 말하기가 더 중요하다는 점(137번), 컴퓨터 등 전자기기로 쓴다는 점(153번)을 서술한 경우도 있었다. 그러나 307번은 속마음을 솔직하게 표현해야 할 경우에는 말보다는 글이 더 효과적이며, 문자 메시지나 채팅 등을 편지와 유사한 범주로 인식하였는데, 이와 같은 경우에는 쓰기의 중요도에 대한 반응이 긍정적으로 나타났다.

쓰기의 중요성을 비교적 낮게 평가한 학생들은 발표나 면접 등 말하기가 쓰기보다 비중과 빈도가 더 높으므로 쓰기가 말하기에 비해 덜 중요하다고 생각하는 경향을 보였다. 사실 일상생활에서 말하기가 차지하는 빈도가 더 높기는 하지만 말하기와 쓰기는 독립적이면서도 상호보완적인 성격을 갖고 있다. 그러나 이와 같은 경우는 말하기와 쓰기를 상호 대체될 수 있는 영역으로 보거나 말하기가 더 쉽게 접근할 수 있기 때문에 쓰기가 중요하지 않다고 판단한 것이다.

또한 학생들은 컴퓨터 등 전자기기를 이용한 쓰기를 종이에 연필로 쓰는 일반적인 쓰기와 별개의 것으로 인식하기도 한다. 학생들이 일상생활에서 자주 이용하는 온라인 대화, 인터넷 게시판 댓글, 전자우편, 블로그, 휴대전화 문자 메시지 등은 모두 쓰기의 영역이라 할 수 있다. 특히

매체 특성에 대한 이해, 매체 특성을 효과적으로 활용하여 쓰는 기능, 쓰기 윤리를 준수하는 태도가 점차 강조된다⁵⁾는 점을 고려할 때, 학생들로 하여금 자신의 일상생활과 쓰기가 밀접한 관련이 있음을 인식하도록 할 필요가 있다.

2. 쓰기 선호

국어 교과서의 경우 학년이 증가함에 따라 선호도가 높아지는 편이다(윤미선, 김성일, 2003). 교과목에 대한 선호도에는 교과목 중요성 인식, 평가와의 관련성 등이 영향을 미친다. 그런데 국어 교과에 대한 선호도와 달리 쓰기에 대한 학생들의 동기는 학년이 올라감에 따라 떨어지는 것으로 나타난다(박영민, 2006, 2007).

쓰기 선호의 각 범주에 대한 응답 빈도는 ‘무척 싫어한다’ 4.8%(34명), ‘싫어한다’ 16.8%(119명), ‘약간 싫어한다’ 24.7%(175명), ‘조금 좋아한다’ 29.9%(212명), ‘좋아한다’ 18.8%(133명), ‘매우 좋아한다’ 5.1%(36명)이다.

쓰기 중요도에 대한 반응에 비해 쓰기 선호에 대한 반응이 부정적으로 나타나는 점은 오택환(2009)의 결과와도 유사하다. 오택환(2009)에서는 쓰기태도의 영역을 쓰기 인식, 쓰기 반응, 쓰기태도로 나누어 고등학생들을 대상으로 조사를 하였는데, ‘쓰기의 필요성’, ‘쓰기의 가치’, ‘쓰기 기능의 중요성’에 대한 영역인 쓰기 인식은 평균 3.73로 나타난 반면, ‘쓰기에 대한 관심과 흥미’와 ‘쓰기에 대한 자신감’에 대한 영역인 쓰기 반응은 평균 2.98로 척도 평균인 3점에 못 미치게 나타났다. 이 연구에서도 쓰기 반응은 여학생이 남학생보다 높은 것으로, 성별에 따른 차이가 유의하게 나타났다.

쓰기 선호에 대한 반응을 성별에 따라 정리하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 쓰기 선호에 대한 반응: 성별 비교

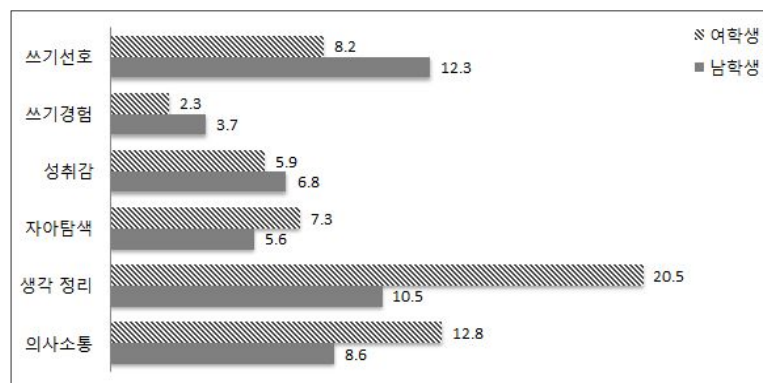
쓰기 선호	남학생		여학생	
	빈도(%)	기대빈도	빈도(%)	기대빈도
무척 싫어한다	17(4.8)	17.0	17(4.8)	17.0
싫어한다	83(23.4)	59.4	36(10.1)	59.6
약간 싫어한다	92(26.0)	87.4	83(23.4)	87.6
조금 좋아한다	104(29.4)	105.9	108(30.4)	106.1
좋아한다	41(11.6)	66.4	92(25.9)	66.6
매우 좋아한다	17(4.8)	18.0	19(5.4)	18.0
전체	354(100.0)	354.0	355(100.0)	355.0

5) 예컨대, 2009 개정 교육과정 중 중학교 쓰기 영역에는 ‘(9) 매체의 특성이 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하여 글을 효과적으로 쓴다.’는 성취기준이 제시된 바 있다.

쓰기 선호에 대한 반응을 집단별로 비교하기 위해 카이제곱 분석을 실시한 결과, 유의수준 .05에서 학교급에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다($\chi^2 = 7.57$, $df = 5$, $p = .182$). 그러나 성별로는 유의확률이 0.00으로 나타나 남학생과 여학생 간에는 쓰기의 선호도에 대한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났는데($\chi^2 = 38.768$, $df = 5$), 여학생의 경우 ‘(매우) 좋아한다’의 비율이 31.3%로, 남학생(16.4%)에 비해 높게 나타나는 등 남학생보다 여학생이 쓰기에 대한 선호도가 높은 것으로 나타났다.

여학생이 남학생보다 쓰기를 선호한다는 결과는 많은 연구에서도 나타났다(Graham et al., 2007; Pajares & Valiante, 1999). 남학생들에 비해 여학생들은 더 즐겨 쓸 뿐만 아니라 더 잘 쓰기도 한다. 또한 전자우편, 문자 메시지, SNS 등 디지털 기기에 기반을 둔 쓰기를 더 자주 하는 경향이 나타나기도 한다(Clark, 2012). 즉, 여학생들은 쓰기 활동 자체에 대한 선호도가 높으며, 쓰기 수업에서 이루어지는 다양한 활동들에 대한 참여도도 높을 것이라는 추측을 가능하게 한다. 반면 남학생들의 경우 쓰기에 대한 선호가 상대적으로 낮기 때문에 쓰기에 대한 선호도와 쓰기 활동에 대한 참여를 활성화하기 위해서는 남학생들이 관심을 갖고 있거나 쉽게 접근할 수 있는 화제가 무엇인지 파악하여 쓰기 전략을 지도하는 방안을 고려할 필요가 있다.

쓰기를 좋아한다고 응답한 학생들이 그 이유로 서술한 내용은 <그림 2>와 같다(남학생 162명, 45.7%; 여학생 219명, 61.7%).



〈그림 2〉 쓰기를 좋아하는 이유

쓰기를 좋아하는 이유로 여학생들은 생각을 정리할 수 있다는 점(20.5%), 의사소통에 도움이 된다는 점(12.8%) 등을 들었다. 남학생들은 기타 다양한 의견을 제시하였거나 단순히 쓰는 활동이 좋아서라는 응답이 많았다.

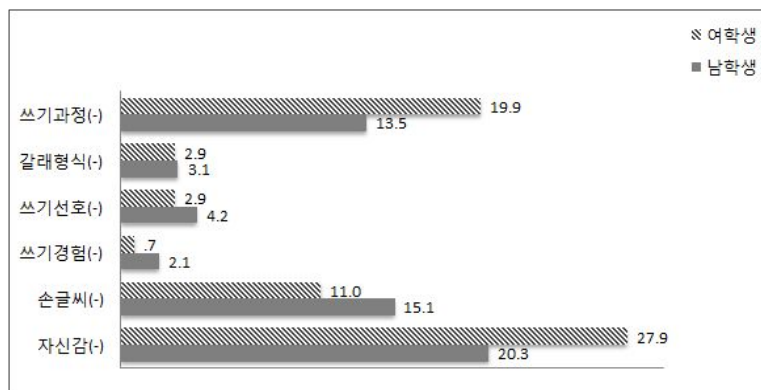
쓰기를 좋아하는 이유에 대한 학생 반응의 예는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 쓰기를 좋아하는 이유에 대한 학생 반응의 예

번호	학교	성별	응답	이유(코딩)
77	중	남	5	글쓰기를 하면 스트레스가 풀리기 때문이다. 하지만 반성문이나 억지로 쓰는 글은 싫어한다.(7a)
118	중	남	6	내가 머릿속으로 생각해둔 이야기를 적어내 다른 사람이 보고 나의 글은 어떻게 어떨다 라고 느낌을 말해주고, 내가 쓴 글이 재미있다고 해주면 기쁘고 보람을 느끼기 때문이다.(8a)
154	중	여	6	글쓰기를 통해 칭찬을 받기 때문이다.(13a)
535	고	여	5	어릴 때부터 일기를 자주 쓰고 편지 쓰기를 좋아했다.(12a)
580	고	여	5	글을 쓰면서 새로운 이야기를 만들어내는 것이 재밌고 생각을 정리할 수 있어서 좋다(2a)
593	고	여	6	글로써 표현하면 내 생각을 한 번 더 정리해 표현할 수 있기 때문에 말과는 달리 더 신중해 진다.(1a)

쓰기를 좋아하는 이유를 서술하면서 언급된 문종은 소설, 일기, 편지 등이다. 장래희망이 작가이거나 문학작품을 선호한다거나 쓰기를 통해 자신의 생각이나 감정을 차분하게 정리할 수 있다는(593번) 것이다. 또한 자신의 글에 대한 다른 사람의 긍정적인 반응(118번, 154번) 때문에 쓰기를 좋아하기도 한다. 쓰기를 선호하는 경우 쓰기의 유용성 외에도 개인적인 글, 서사적인 글 등의 문종, 쓰기를 통해 이루어지는 상호작용이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 단, 쓰기를 좋아하더라도 강압적으로 이루어지는 글쓰기는 싫다고(77번) 명시적으로 밝힌 경우도 있었다.

쓰기를 좋아하지 않는다고 응답한 학생들이 서술한 이유는 〈그림 3〉와 같다(남학생 192명, 54.2%; 여학생 135명, 38.0%).



〈그림 3〉 쓰기를 좋아하지 않는 이유

쓰기를 좋아하지 않는 여학생들은 쓰기를 좋아하지 않는 이유를 자신감이 없기 때문이라고 서술한 경우가 가장 많았다(27.9%). 쓸 내용이 없다거나 배경지식이 부족하다는 점(251번), 글쓰기에 소질이 없다거나(511번) 상상력이 부족하다는 점 등의 이유로 쓰기 활동에 어려움을 느끼는 경우이다. 일부 연구자들은 전 학년에 걸쳐 쓰기효능감에서 성별 차이가 없다고 보고하기도 하지만(Shell et al., 1995), 다른 연구자들은 적어도 중학교에서는 여학생들이 남학생보다 쓰기 능력에 대해 더 강한 자신감을 나타낸다고 하였다(Pajares & Valiante, 1999).

쓰기를 좋아하지 않는 이유에 대한 학생 반응의 예는 <표 9>와 같다.

〈표 9〉 쓰기를 좋아하지 않는 이유에 대한 학생 반응의 예

번호	학교	성별	응답	이유(코딩)
22	중	남	3	손목이 빠근하고 팔이 아파서(10b)
37	중	남	2	글을 쓰면 뻑뻑이가 떠올라서 귀찮고 생각이 많아져서(19b)
251	중	여	1	나는 책을 잘 안 읽어서 글쓰기를 잘 못하기 때문이다(9b)
299	고	남	3	초등학교 때는 좋아했었는데 나이가 들 수록 글쓰는 것이 힘들어지고 어휘력이 부족해지다보니 글쓰는 것이 힘들어졌다(17b)
300	고	남	2	글쓰기는 평소 평가 받기 위해 쓰는 경우가 많아서 싫어한다(19b)
511	고	여	3	글재주가 없기 때문에 문학 시간에 수행평가로 글 쓰는 숙제가 주어지면 자신이 없고 하기 싫다. 막상 다 쓰게 되면 뿌듯하지만 글을 쓰는 동안 말을 짜임있게 쓰는 것이 어려워 글쓰기를 좋아하는 편은 아니다(9b)
694	고	여	3	생각을 정리해서 글로 옮기는 게 어려워(17b)

‘반성문’이나 ‘깜지(뻑뻑이)’ 등이 연상된다는 이유로(37번) 쓰기를 선호하지 않는 경우도 있다. 이는 학교에서 학생들의 부정적 행동에 대한 벌로 단순한 손글쓰기 활동을 부여함으로써 학생들이 글쓰기를 불쾌자극으로 인식하게 된 결과이다. 이러한 응답은 손글씨 쓰기에 대한 거부감(22번)과도 관련이 있다. 즉, 근육운동으로서의 글씨 쓰기가 귀찮다거나 손이 아프다는 것이다. 학생들이 글을 쓰면서 느끼는 피로감은 물리적인 측면에서 드러나며 차츰 정신적 피로감으로 전이된다(나영은, 2011). 기초적인 문식성을 습득하는 초등학교 과정에서는 글자와 맞춤법 등을 익히기 위한 단순한 쓰기 활동으로 인해 쓰기가 귀찮다거나 손이 아프다고 느꼈다면, 중학교 이후에는 내용을 생성하고 조직해야 하며, 쓰기 활동의 종류도 다양해지는 등 과제의 난도가 증가하는 데 따른 정신적 피로감이 쓰기에 대한 선호도에 부정적인 영향을 미친다.

이 외에도 초등학교 때는 좋아했으나 학교급이 올라감에 따라 쓰기에 대한 선호도가 떨어진다는 경우도 있으며(299번), 쓰기를 평가 수단으로 인식하게 되어서(300번) 쓰기 자체를 싫어하게 되는 경우도 있다. 국어 수업에서는 학생들이 생산한 결과물을 평가 대상이 되기 때문에 한 편의 글을 쓰는 과정이 곧 평가 과정이라는 인식이 쓰기에 대한 선호에 영향을 미칠 수 있다.

3. 쓰기 난도

쓰기 난도의 각 범주에 대한 응답 빈도는 <표 10>과 같이, ‘무척 어렵다’ 4.4%(31명), ‘어렵다’ 22.0%(156명), ‘약간 어렵다’ 38.4%(272명), ‘조금 쉽다’ 19.7%(140명), ‘쉽다’ 12.1%(86명), ‘매우 쉽다’ 3.4%(24명)이다.

쓰기 난도에 대한 반응을 학교급별로 정리하면 <표 10>과 같다.

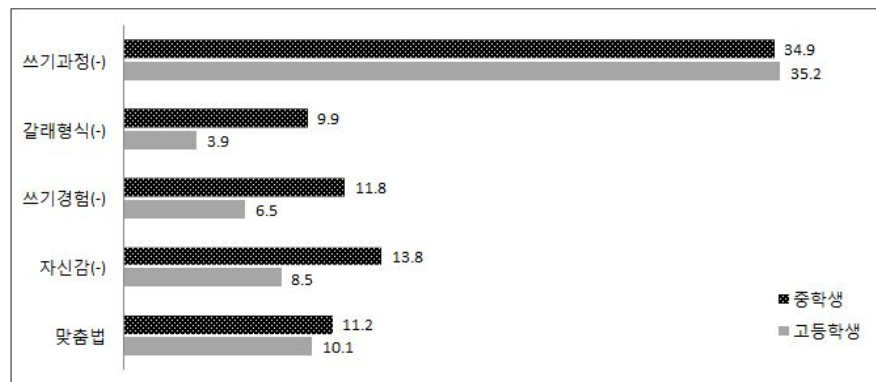
<표 10> 쓰기 난도에 대한 반응: 학교급별 비교

쓰기 난도	중학생		고등학생	
	빈도(%)	기대빈도	빈도(%)	기대빈도
무척 어렵다	14(4.9)	12.4	17(4.0)	18.6
어렵다	43(15.2)	32.3	113(26.5)	93.7
약간 어렵다	95(33.6)	108.6	177(41.5)	163.4
조금 쉽다	71(25.1)	55.9	69(16.2)	84.1
쉽다	46(16.3)	34.3	40(9.4)	51.7
매우 쉽다	14(4.9)	9.6	10(2.3)	14.4
전체	283(100.0)	283.0	426(100.0)	426.0

쓰기의 난도에 대한 반응을 집단별로 비교하기 위해 카이제곱 분석을 실시한 결과, 유의수준 .05에서 성별에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다($\chi^2 = 5.85$, $df = 5$, $p = .320$). 그러나 학교별로는 유의확률이 0.00으로 나타나 중학생과 고등학생 간에는 쓰기의 난도에 대한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi^2 = 29.91$, $df = 5$). 고등학생의 경우 글쓰기가 (무척) 어렵다는 응답이 30.5%로, 중학생(20.1%)에 비해 높게 나타났다.

쓰기 난도에 대하여 남학생과 여학생은 매우 유사한 수준으로 응답하여 유의한 차이를 보이지 않았다. 학교급에 따라서는 유의한 차이가 나타났는데, 고등학생이 중학생보다 쓰기를 어려워하는 것으로 나타났다. 중학교보다 고등학교에서 요구하는 글의 수준이 높아짐에 따라 학생들이 쓰기를 더 어려워하는 것으로 해석할 수 있다.

쓰기의 난도에 대한 인식의 이유로 서술한 내용 중 가장 빈도가 높은 것은 ‘17. 쓰기 과정’의 부정적 반응(175명, 24.7%)으로 나타났다. 쓰기가 쉽다(매우 쉽다, 쉽다, 조금 쉽다)고 응답한 중학생(131명, 46.3%)은 자아탐색(18.3%), 자신감(17.6%), 쓰기경험(16%) 등을 이유로 들었고, 고등학생(119명, 27.9%)은 자신감(21%), 기타(17.6%), 쓰기경험(12.6%) 등을 이유로 들었다. 쓰기가 어렵다(조금 어렵다, 어렵다, 매우 어렵다)고 응답한 학생들이 서술한 이유를 학교급별로 비교하면 <그림 4>와 같다(중학생: 152명, 53.7%, 고등학생: 307명, 72.1%).



〈그림 4〉 쓰기가 어렵다고 생각하는 이유

중학생의 경우 쓰기 과정 외에도 자신감, 쓰기경험, 갈래별 형식에 맞게 쓰는 데 대한 어려움도 느끼고 있는 것으로 나타났다. 학년이 올라갈수록 쓰기 기능이 더 나아짐에도 불구하고, 쓰기에 대해서 더 어렵게 인식하는 것은 학년이 올라갈수록 쓰기에서 요구되는 수준이 더 높아진 데 따른 결과이다. 쓰기에 대한 이런 더욱 부정적인 태도는 낮은 자기 효능감이 반영된 것이며, 쓰기 기능 습득에 대한 흥미를 낮춘다(Zimmerman & Kitsantas, 2002). Gallagher(2006)는 학생들이 쓰기를 어려워하는 데에는 경제적인 상황, 부모의 관심 부족 등 여러 요인이 작용하지만, 좋은 교수를 통해 이러한 어려움을 극복할 것을 강조하였다. 이와 관련하여 중등학교에서 흔히 범하는 잘못된 쓰기 유형으로 학생들이 쓰기를 충분히 하지 않는다는 점, 명시적인 지도 없이 쓰기 과제가 부여된다는 점, (입학시험 등에서) 제한된 시간 내에 글을 쓰는 연습이 충분하지 않다는 점, 학생의 흥미와 사전지식을 고려하지 않고 쓰기 과제가 타율적으로 부과된다는 점 등을 제시하였다.

학생들이 서술한 이유 중 쓰기 과정에 대한 부정적인 반응(17b)의 예는 〈표 11〉과 같다.

〈표 11〉 쓰기가 어렵다고 생각하는 이유에 대한 학생 반응의 예(쓰기 과정)

번호	학교	성별	응답	이유
39	중	남	2	내용을 생각해내는 것도 힘들고 말의 마무리를 생각하기 힘들
163	중	여	3	글의 개요와 주제를 정해주면 글을 쓸 수 있지만 내가 개요와 주제를 만들고 짜서 쓰려고 하면 글을 쓰기가 힘들다.
242	중	여	3	정말 쉽다고 생각했지만 막상 써보면 뭐라고 써야할지 고민이 되고, 어떻게 써야되는지 어느 식으로 써야되는지 그런 부분에서 약간 어렵다.
288	고	남	3	글을 구성할 때 글의 순서를 잘 맞춰야 하고 그 글에 알맞은 단어를 선택해야 하기 때문에 글쓰기가 어렵다
694	고	여	2	글을 쓰다보면 내가 원하던 방향과는 거리가 멀어져 있고 정리가 안 되기 때문이다.

내용 생성(39번), 내용 조직(163번), 표현(242번) 등 쓰기의 각 과정에서 어려움을 느낀다고 서술하였다. 특히 고등학생들의 경우 자신이 의도하는 바가 있으나 적절한 어휘를 선택하지 못하거나(288번), 목적이나 주제에서 벗어난다고(694번) 하였다. 학년이 올라가면서 실제로는 더 나은 쓰기 기능을 가졌음에도 불구하고 자신감이 높아지지 않는 것은 여러 연구에서도 나타난다(Pajares & Valiante, 1999). 좋은 글이 무엇인지에 대한 인식이 구체화되고, 학교에서 요구하는 글의 수준이 높아지지만 쓰기 기능이 그것을 뒷받침해주지 못한 데 따라 자신감이 높아지지 않는 것으로 보인다. 그런데 자신의 능력에 대한 부정적인 인식이 한번 굳어지면, 이는 쉽게 변하지 않는 경향이 있으며, 후에 지속적인 학문적 성공이 일어난다 하더라도 부정적인 신념은 쉽게 바뀌지 않는다(Pajares, Valliante, & Cheong, 2007). 그러므로 이러한 부정적인 신념이 형성되지 않도록 하기 위한 여건이 마련되어야 한다.

학생들이 쓰기에 대해 갖는 부정적인 태도를 개선하기 위해 학생들에게는 더 많은 쓰기 연습, 좋은 필자의 모델이 되는 교사, 다른 필자의 글을 연구하고 읽을 기회, 쓰기 화제를 선택 기회, 진정한 목적과 실제 예상독자를 위한 쓰기, 교사와 동료로부터의 의미 있는 피드백이 필요하다(Gallagher, 2006). 또한 쓰기동기를 높이기 위해 도전적이면서 해결할 수 있는 과제나 문제를 다루도록 해야 한다. 동시에 학생들에게 성공적인 쓰기 경험이 제공되어야 하며, 학생들로 하여금 자신의 글에서 잘된 점과 부족한 점, 수정 방법이 무엇인지를 명확하게 인식하도록 하여 쓰기 수행을 개선할 수 있도록 지도해야 할 것이다.

한편, 쓰기를 어려워하는 학생들 중에는 쓰기가 어려운 이유로 자신의 독서량이 부족하기 때문이라고 한 경우도 있었다. 즉, 쓰기 불안의 원인을 독서량 부족에 귀인한 것이다. 쓰기는 읽기 태도에 영향을 받는다(Graham et al., 2012)는 점에서 읽기와 쓰기의 통합 지도의 필요성을 뒷받침해 준다. 또한 읽기 지도의 과정에서 읽기가 쓰기에 영향을 미치기 때문에 읽기의 습관화가 필요하다는 점을 학생들에게 인식시킬 필요함을 암시한다.

4. 쓰기 습관

쓰기 습관은 쓰기 행동이나 쓰기 활동이 자동적으로 수행되는 현상을 말한다(박영민, 2011). 전문 작가들은 전문 작가로 성장하는 동안 유지해 온 쓰기 습관이 있으며, 일상생활에서도 지속적으로 쓰기를 한다. 쓰기 습관이 형성되면 쓰기 수행에 따르는 인지적 부담이 줄어들면서 효과적으로 글을 쓸 수 있다.

쓰기 습관의 각 범주에 대한 응답 빈도는 <표 12>와 같이, ‘전혀 즐겨 쓸 필요가 없다’ 1.6%(11명), ‘즐거 쓸 필요가 없다’ 3.8%(27명), ‘별로 즐겨 쓸 필요가 없다’ 12.3%(87명), ‘조금은 즐겨 써야 한다’ 44.3%(314명), ‘즐거 써야 한다’ 31.7%(225명), ‘매우 즐겨 써야 한다’ 6.3%(45명)이다.

쓰기의 습관에 대한 인식을 집단별로 비교하기 위해 카이제곱 분석을 실시한 결과, 유의수준 .05에서 학교급에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다($\chi^2 = 7.73$, $df = 5$, $p = .171$). 그러나 성별로는 유의확률이 0.02로 나타나 남학생과 여학생 간에는 쓰기 습관에 대한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다($\chi^2 = 19.31$, $df = 5$). 즉, 남학생보다는 여학생이 쓰기 습관의 필요성에 대해 더 강하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 12〉 쓰기 습관에 대한 반응: 성별 비교

쓰기 습관	남학생		여학생	
	빈도(%)	기대빈도	빈도(%)	기대빈도
전혀 즐겨 쓸 필요가 없다	8(2.3)	5.5	3(.8)	5.5
즐거 쓸 필요가 없다	16(4.5)	13.5	11(3.1)	13.5
별로 즐겨 쓸 필요가 없다	54(15.3)	43.4	33(9.3)	43.6
조금은 즐겨 써야 한다	166(46.9)	156.8	148(41.7)	157.2
즐거 써야 한다	89(25.1)	112.3	136(38.3)	112.7
매우 즐겨 써야 한다	21(5.9)	22.5	24(6.8)	22.5
전체	354(100.0)	354.0	355(100.0)	355.0

쓰기 선호도에 대한 반응에서 중학생과 고등학생은 유의한 차이를 보이지 않았다. 성별에 따라서는 유의한 차이가 나타났는데, 일상생활에서 즐겨 써야 한다는 반응은 남학생보다 여학생에게서 더 높게 나타났다.

일상생활에서 글을 쓰는 태도를 얼마나 갖추어야 하는지, 그 이유는 무엇인지에 대한 학생들의 반응의 예는 〈표 13〉과 같다.

〈표 13〉 쓰기를 습관화해야 하는 이유에 대한 학생 반응의 예

번호	학교	성별	응답	이유
64	중	남	4	글은 계속 쓰다보면 자신의 학업 성적도 오르고, 쓰는 습관을 들이다 보면 좋은 점이 많기 때문이다(4a)
86	중	남	4	휴대폰도 있고 컴퓨터로도 요즘은 거의 모든 것을 할 수 있지만 남들에게 축하나 감사를 표시할 때 정성스럽게 쓴 편지는 남들을 감동시키거나 기쁨을 줄 수 있기 때문이다(19a)
247	중	여	4	요즘에는 컴퓨터 키보드로 다 글을 쓰는데 그래도 손글씨가 필요하다고 생각했기 때문에 조금은 즐겨 써야 한다고 생각한다(19a)
269	중	여	3	일상생활에서 글쓰기는 매우 많기 때문에 즐겨야지 잘 쓸 수 있다고 생각하지만 나는 글쓰기를 싫어하기 때문에 별로 즐겨 쓸 필요가 없다고 생각한다.(19b)
291	고	남	3	자신의 진로 방향이 그런 방향이 아니라면 즐겨 쓸 필요가 없다.(4b)
497	고	남	5	나중에 대학을 갈 때 자기소개서와 면접 등을 볼 때 글쓰기가 잘 되어 있으면 좋은 평가를 받을 수 있어서(4a)
507	고	여	6	글을 쓰는 연습은 곧 타인에게 나를 논리적으로 드러내는 연습과정이며 내 생각과 변칙이는 아이디어를 정리하는 수단이라고 생각하기 때문이다.(19a)

쓰기 습관에 대한 반응의 이유로는 '19. 기타'의 긍정적 반응(187명, 26.4%)과 '4. 사회생활'의 긍정적 반응의 비율이 높았다. 문항 1과 문항 4는 상관성이 있는 것으로 나타났는데, 쓰기가 중요하다고 생각하기 때문에 일상생활에서 글을 쓰는 습관이 어느 정도는 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다. 일상생활에서 (조금은) 즐겨 써야 한다고 생각하는 학생들 중에는 서술형 평가(64번), 진학(497번), 사회생활, 자기표현의 일환(507번) 등을 이유로 제시하기도 하였다. 그런데 쓰기가 중요하다고 생각하더라도 글쓰기를 싫어하기 때문에 즐겨 쓸 필요가 없다(269번)거나 자신의 진로와 관련되지 않다면 별로 즐겨 쓸 필요가 없다(291번)고 생각하는 등 쓰기 중요성에 대한 인식과 일상생활에서 글을 쓰는 습관의 필요성 정도를 다르게 인식하기도 했다.

구체적인 장르를 언급하면서 쓰기 습관의 필요성 정도에 대해 서술한 학생들도 있었다. 이 경우 학생들이 떠올린 장르는 대부분 일기이며, 그 다음으로 편지 등도 있었다. 이와 같이 일상적인 글쓰기라고 하면 설명이나 설득적인 성격의 글보다는 정서를 표현하는 글을 연상하는 것으로 나타났다. 일기는 초등 교육과정에도 편성되어 있고, 초등학교에서 일기검사가 이루어지고 있다. 중학교에 입학하기 전까지 학생들이 가장 많이 써 본 글의 장르가 일기라는 점을 고려하면 자연스러운 결과라고 볼 수 있다. 그런데 인터넷 게시판이나 개인 블로그, SNS 등에 대한 이용과 관련된 서술은 오히려 거의 나타나지 않았다. 최근 학생들의 인터넷 이용률이나 스마트폰 보급률 등을 고려한다면 연구 대상인 학생들은 이미 디지털 글쓰기에도 많이 노출되어 있을 것이나 이러한 글쓰기 활동을 '일상적인 쓰기'로 인식하지 못하고 있는 것으로 보인다. 즉 아날로그적인 글쓰기 방식과 디지털 글쓰기 방식을 별개로 인식하고 있음을 보여준다. 이러한 점은 컴퓨터나 휴대전화 등을 이용한 쓰기 방식이 대중화되고 있지만 손글쓰기의 가치가 있으므로 일상생활에서 즐겨 써야 할 필요성이 있다고(86번, 247번) 답하거나 디지털 방식의 글쓰기가 확산되고 있기 때문에 굳이 손글쓰기 방식으로 써야 할 필요는 없다고 서술한 반응에서도 알 수 있다. 쓰기 방식에 대한 논의 이전에 일상생활 속에서 생각을 정리하고 내용을 생성하며 쓰는 활동을 습관화할 수 있도록 해야 할 것이다.

V. 결론

학생들이 쓰기에 대해 어떠한 태도를 지니고 있는지를 파악하려면 인지, 정서, 행동의 측면에서 살펴보아야 한다. 그런데 행동 측면은 가시적으로 드러나지만, 인지적·정의적 특성은 가시적으로 드러나지 않기 때문에 학습자가 어떠한 상태인지 판단하기가 어렵다. 쓰기 활동의 결과물이나 평가 과정을 통해 인지적 특성을 알아본다 하더라도, 정의적 특성의 경우에는 진단하기가 더욱 어렵다. 그럼에도 불구하고 정의적 특성에 교육적으로 관심을 가져야 하는 이유는 정의적

특성이 학습의 지속성 및 성과에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 그러므로 의미 있는 쓰기 지도가 이루어지기 위해서는 우선 학생들이 쓰기를 얼마나 중요하게 여기는지, 왜 좋아하거나 싫어하는지, 어떤 점 때문에 어려워하는지 등에 대해 파악해야 한다.

이 연구에서는 학생들의 정서적 특성을 파악하기 위하여 학생들이 직접 기술한 내용을 바탕으로 쓰기 중요도, 쓰기 선호도, 쓰기 난도, 쓰기 습관에 대해 어떻게 반응하는지를 살펴보았다. 각 문항에 대한 집단별 반응은 학교급별보다는 성별에서 차이가 더 크게 나타났다. 쓰기 난도에 대해서는 성별에 따른 차이가 나타나지 않았으나 쓰기의 중요성, 쓰기 선호도, 쓰기 습관에 대해서는 여학생이 남학생보다 긍정적으로 반응하였다.

학생들은 쓰기가 중요한 활동라고는 생각하며, 쓰기는 어렵다고도 생각하는 편이다. 쓰기가 중요하다는 반응과 쓰기가 어렵다는 반응은 중학생에 비해 고등학생에게서 더 강하게 나타났다. 쓰기가 어렵다고 생각한 이유는 쓰기 과정에서 내용을 생성하고 주제에 맞게 내용을 조직하는 것 때문이라고 한 비율이 높았다. 학교급이 올라감에 따라 사회생활이나 의사소통에 도움이 되는 등 쓰기의 실용적인 측면에 대한 인식이 높아지면서 쓰기의 중요성에 대해 더 크게 인식하는 것으로 보인다. 그러나 동시에 학교급이 올라갈수록 목표하는 글의 수준이 높아지는 데 비해 내용 생성이나 내용 조직이 잘 이루어지지 않기 때문에 쓰기를 더 어려워하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교급이 올라갈수록 쓰기동기가 떨어진다는 선행연구의 결과를 뒷받침해 준다.

연구 결과를 바탕으로 하여, 쓰기 교육에서 학생들의 동기를 높이기 위해 다음과 같이 제언을 하고자 한다.

첫째, 학생들에게 긍정적인 쓰기 경험을 할 기회가 제공되어야 한다. 학생들은 쓰기가 중요하다고는 생각하지만, 쓰기는 어려운 활동이라고 여긴다. 글쓰기는 타고나는 것이라거나 전문 작가 등 글을 쓰는 일을 직업으로 삼을 것이 아니라면 즐겨 쓸 필요가 없다고 생각하기도 한다. 글쓰기는 복잡하고 어려운 일이지만, 한 편의 글을 완수하는 것은 그만큼의 가치가 있다. 쓰기는 다양한 직업 생활뿐만 아니라 일상생활에도 필요한 기본적인 기능이며, 연습을 통해 개선될 수 있다. 그러므로 교사는 학생들로 하여금 쓰기의 가치에 대해 인식하도록 하고, 학생 글에 대한 교사의 긍정적인 반응을 통해 학생들의 쓰기에 대한 자신감을 높여주거나 개선해야 할 점을 구체적으로 안내함으로써 학생들의 쓰기 수행을 촉진할 수 있어야 할 것이다. 이에 덧붙여 학생의 잘못된 행동을 개선하기 위해 일정한 분량의 단순한 쓰기 활동을 하도록 하는 경우가 있는데, 이러한 경우에는 주의가 필요하다. 이와 같은 방식의 생활지도는 문제와 해결의 상호 관련성이 떨어지며, 쓰기는 강압적인 분위기에서 단순하고 지루한 것이라는 인상을 줄 수 있기 때문이다.

둘째, 학생들의 일상생활에서 이루어지는 쓰기의 양상에 대해 짚어볼 필요가 있다. 글을 잘 쓰는 사람들은 쓰기를 타인과의 의사소통 수단으로 간주하고 다양한 방법으로 글을 쓰는 것을 즐기는데(Bruning & Horn, 2000), 전자우편을 쓰는 행위 등도 학생들이 각자의 의견을 개발하고, 자신의 생각을 타인과 공유하는 하나의 수단이 될 수 있다(Lee, 2013). 그런데 학생들

은 인터넷 블로그나 SNS 등에 글을 써서 올리는 활동은 즐겁게 하면서 수업 시간에 이루어지는 쓰기 활동은 그것과 별개로 인식하는 경우가 있다. 학생들로 하여금 쓰기가 다양한 방식으로 이루어질 수 있으며, 학습한 내용을 바탕으로 하여 더 나은 글을 쓸 수 있음을 인식하도록 한다. 이를 위해 국어 수업에서는 일상적으로 쓴 글을 수업 자료로 활용하고, 학생들이 자신의 글 쓰기 습관에 대해 반성해보는 기회를 마련하는 등 국어 수업과 일상생활에서의 쓰기 사이의 연계를 강화할 수 있도록 해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 가은아(2010). 쓰기태도 및 쓰기효능감 발달 연구. **국어교육학연구**, 37, 159-183.
- 나영은(2011). 경험담 분석을 통한 쓰기태도 형성 파악. **국어교육연구**, 48, 61-88.
- 박소현, 김문수 역(2003). **동기 이론 · 연구 그리고 활용**. 서울: 시그마프레스. Petri, H. L. (1995). *Motivation: Theory, Research, and Applications*, Cengage Learning.
- 박영민(2006). 중학생의 쓰기동기에 영향을 미치는 요인. **국어교육학연구**, 26, 337-369.
- 박영민(2007). 인문계 고등학생의 쓰기동기 구성 요인. **국어교육학연구**, 30, 291-321.
- 박영민(2011). 쓰기효능감의 특성 및 신장 방안. **교과교육연구**, 4, 183-211.
- 박영민(2012). 초등국어교육에서 쓰기태도 교육의 내용과 방법. **초등국어교육**, 50, 135-188.
- 박영민, 김승희(2007). 쓰기효능감 및 성별차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과. **국어교육학연구**, 28, 327-359.
- 윤미선, 김성일(2003). 중 · 고생의 교과흥미 구성요인 및 학업성취와의 관계. **교육심리연구**, 17, 271-290.
- 오택환(2009). 고등학생 필자의 쓰기태도 발달에 관한 연구. **국어교육학회**, 45, 125-148.
- 이재승, 신헌재, 임천택, 전제웅(2006). 초등학생용 쓰기동기 검사 도구 개발과 활용 방안. **청람어문교육**, 34, 129-159.
- 이한중 역(2010). **나는 왜 쓰는가**. 서울: 한겨레출판. Orwell, G. (2003). *Why I write*. NY: Penguin.
- 전제웅(2007). 초등학생의 쓰기동기에 관한 연구-4학년과 6학년을 중심으로-. **청람어문교육**, 35, 83-107.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to writing, In Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M.(eds.), *The Sage Handbook of Writing Development*, London: Sage Publications Ltd. 99. 300-312.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meaning of motivation to write, In G. Rijlaarsdam(Ed.) and P. Boscolo, & Hidi (Eds.), *Studies in Writing*, 19, *Writing and Motivation*, 1-14. Oxford: Elsevier.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychology*, 35(1), 25-37.
- Clark, C. (2012). *Young People's Writing in 2011*. Findings from the National Literacy Trust's annual literacy survey. London: National Literacy Trust.
- Gallagher, K. (2006). *Teaching Adolescent Writers*, Portland: Stenhouse Publishers.

- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, In Michael, C. L., & Ransdell, S(eds), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, Pub, 1-27.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford University press.
- Klassen, R. M., & Welton, C. (2009). Self-Efficacy and procrastination in the writing of students with learning disabilities. In Troia, G. A.(Eds.), *Instruction and Assessment for Struggling Writers: Evidence-Based Practices*, 51-74. NY: The Guilford Publications, Inc.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73(2), 587-594.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164-193.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Nelson, N. (2007). Why write? a consideration of rhetorical purpose, In G. Rijlaarsdam (ED) and P. Boscolo & Hidi(Eds.), studies in Writing, 19, *Writing and Motivation*, 17-30. Oxford: Elsevier.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing Self-Beliefs of middld school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective, In

- G. Rijlaarsdam(Ed.) and P. Boscolo & Hidi (Eds.). Sdtudies in Writing, 19, *Writing and Motivation*, 141-159. Oxford: Elsevier.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 231-247.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievment-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.

· 논문접수 : 2013-08-27/ 수정본접수 : 2013-09-30/ 게재승인 : 2013-10-16

ABSTRACT

The Analysis of Students' Perception of the Importance, Preference, Difficulty, Practice of Writing

Eun-Ju Jang

(Teacher, Sangam middle school)

Young-Min Park

(Professor, KNUE)

The aim of this paper is to examine students' affective nature in relation to writing. In doing so, 709 middle school and high school students were asked to show their thoughts by Likert rating scale from one to six about 1) how much writing is important to them, 2) how much they like writing, 3) how much writing is difficult, and 4) how often they have to practice writing in their daily lives and describe the reason behind their opinions.

The results of each categories are as followed; the number of participants who marked "writing is important", "I like writing a little", "writing is difficult a little", "writing should be practiced more often" was the highest, with 49.1%, 29.9%, 38.4%, 44.3%, respectively. Difference between groups of schools can be seen in importance and difficulty sections and different gender group shows different opinions in importance, preference, practice sections. The analysis shows that high school students than middle school students, girls than boys put more importance in writing. High school students rather than middle school students feel more difficulty in writing. Girls than boys prefer writing and feel the need of regular practice for better writing. According to participants' description, as writing's usefulness in job market and academic field has increased, they think, writing has become much more important. However, while upper level school demand professional writing, they do not think that they have attained enough proficiency of writing skills during their previous education. For this reason, participants feel that writing is highly difficult process to them.

From the findings, this paper offers following suggestions for students' writing motivation. Firstly, students should have positive writing experiences. Secondly, students' writing patterns in their daily lives should be involved.

Key Words : writing motivation, writing instruction, students' perception

