

한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기*

김성연
한양대학교

Kim, Sung-Yeon. (2014). Korean secondary school students' affective attitudes toward English writing. *Modern English Education*, 15(2), 91-112.

This study examined Korean secondary school students' affective attitudes toward English writing with a particular focus on their writing apprehension, confidence, and motivation. The participants of the study consist of 2,002 secondary school students learning English across various regions of Korea. They were asked to respond to questionnaires designed to measure their anxiety, confidence and motivation in learning L2 writing. The findings indicate that the students' anxiety, confidence, and motivation differed according to their writing proficiency. Those who rated their writing proficiency as high were found to be more confident and less anxious, and vice versa. With regard to motivation, significant differences were noted between high and low or high and mid level students. In addition, students who had experienced living in English speaking countries were found to be more confident, less anxious, and more highly motivated in learning L2 writing, compared to their counterparts. The study also found significant differences due to school grade and gender. High school freshmen were found to have higher levels of confidence and motivation, and lower levels of anxiety than students in other grades. In terms of gender, male students were found to be less anxious about L2 writing than female students. Thus, classroom teachers should consider these learner variables when planning their writing instruction.

[English writing/learner confidence/motivation/writing apprehension/
영어 쓰기/학습자 자신감/동기/쓰기 불안]

* 이 논문은 2012년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2012S1A5A2A01017964)

I. 서론

최근 국제화 시대의 도래와 함께 영어 의사소통능력이 중요해짐에 따라 영어 쓰기 능력은 글로벌 인재의 핵심 역량으로 인식되고 있다(Casanave, 2009). 특히, TOEFL, ACTFL, TOEIC, IELTS 등을 포함한 많은 공인평가가 영어 쓰기 능력을 측정, 평가함에 따라 쓰기 능력 신장은 영어 학습자에게 중요한 과제가 되었다(조동완, 2006). 쓰기 능력의 중요성은 최근 개정된 영어과 교육과정을 통해서도 확인할 수 있다. 과거 7차 교육과정의 경우 읽기는 5학년부터 쓰기는 6학년부 터 지도하도록 기술되어 있었는데 개정교육과정에는 읽기는 초등학교 3학년부 터, 쓰기는 4학년부 터 지도하도록 명시되었다.

이와 같은 교육과정 및 평가상 변화는 쓰기 능력의 중요성에 기인한다. 양만섭과 손영귀(2009)는 영어 쓰기 능력을 의사소통의 중요한 도구이자 핵심적인 언어 활동이라고 정의하였다. 민찬규(1994)에 의하면 학습자가 직접 쓰기를 해 보면서 구문 형식이나 표현을 습득할 수 있기 때문에 영어 쓰기는 자기 발견적 학습에 유용하다. 또한 민찬규는 쓰기가 학생들의 문제해결능력을 향상하는 데 효과적인 총체적 언어 기능이라고 밝히며 그 중요성을 강조하였다. Brown(2007)도 쓰기가 학생들의 의사소통 욕구를 충족시켜 주는 창구 역할을 하고, 듣기, 말하기, 읽기와 밀접한 관계를 가지며, 이들 기능을 강화하는 데 효과적이라고 제안하였다.

그럼에도 불구하고 우리나라의 영어 쓰기 교육은 듣기, 말하기, 읽기 같은 영역에 비해 상대적으로 경시되어왔다(김연희, 2013; 양만섭, 손영귀, 2009; 이영주, 심은숙, 2011). B. Ahn(1995)은 한국의 영어 교실에서 영어 쓰기가 경시된 세 가지 요인으로 교사들이 문법과 읽기(번역)를 중요하다고 인식하는 것, L2 쓰기 지도에 대한 교사의 지식 부족, L2 쓰기 능력 향상을 우선적 과제로 인식하지 않는 점을 지적하였다. 양만섭과 손영귀는 중·고등학교 현장에서의 영어 쓰기 교육이 교육과정의 취지와는 달리 영어 학습자의 문법 지식을 확인하기 위한 간단한 문장 만들기, 문장 내 오류 수정하기 정도에 국한되어 진행된다고 지적하였다. 또한 이와 같은 통제 작문 중심의 쓰기는 학습자의 논리적 사고와 고등사고능력의 향상을 저해할 수 있으며 결과적으로 학생들의 쓰기 능력 향상에 도움이 되지 않는다고 경고하였다(양만섭, 손영귀, 2009).

이와 같이 학교 현장에서 쓰기 교육이 경시되다 보니 관련 연구도 많지 않다(이영주, 심은숙, 2011). 학교 현장 관련 영어 쓰기 연구들 중 다수는 교사 관점이나 견해를 조사한 것들이다(박유라, 2007; 이영주, 심은숙, 2011; 양만섭, 손영귀, 2009; D. Lee, 2007). 학습자를 대상으로 한 연구들은 주로 대학생에 편중되어 있으며(이지연, 2010; 이지현, 이희경, 2011; Y. Choi, 2007; J. Joh, 2006; Y. Kim & J. Kim, 2005; M. Ko, 2009; S. Lee, 2008; Y. Lee, 2013; T. Pae, 2008) 중등학교 학생들을 대상으로 한 연구들은 극소수이다. 따라서 본 연구는 중, 고등학교 학생들의 관점에서 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기 등의 정의적 태도는 어떤지 조사

하고자 한다. 또한, 영어 쓰기에 대한 정의적 태도가 쓰기 능력 수준, 학년, 성별, 영어권 체류 경험 등의 변인에 따라 차이가 있는지 분석하고자 한다.

II. 이론적 배경

Bean(2011)에 의하면 영어 학습자는 지속적인 쓰기 활동을 통해 글을 구성할 수 있는 능력과 논리적 사고력을 향상할 수 있다. Manchón과 Roca de Larios(2007)도 쓰기와 다시 쓰기 과정을 통해 학습자가 언어 사용에 대한 모니터(monitor)와 상위인지전략을 적극적으로 사용할 수 있으며 글을 재구성할 수 있는 능력을 함양할 수 있다고 제안하였다. 특히, EFL 환경의 경우 쓰기 교육이 말하기 교육과 병행되었을 때 논리적 글쓰기 능력의 향상을 통해 논리적 말하기 능력과 표현 능력 향상 효과도 볼 수 있다. 또한, 어휘력, 문법지식 향상에 효과적이며 쓰기 능력 향상을 통해 균형 있는 언어 발달을 가져오는 장점이 있다(양만섭, 손영귀, 2009).

영어 쓰기의 교육적 장점은 많지만 듣기, 말하기보다 복잡한 사고 과정을 통해 습득되기 때문에 쓰기는 어려운 영역으로 인식되고 있다(박상옥, 2004). 특히, EFL 환경에서의 글쓰기 습득은 ESL 환경에서의 글쓰기 습득과 여러 가지 면에서 다르기 때문에 어려움이 크다(Ortega, 2009). Ortega는 EFL 학습자와 ESL 학습자의 쓰기 습득을 비교하며 EFL 학습자가 ESL 학습자보다 언어 능력이 낮기 때문에 쓰기 습득이 어렵다고 설명하였다. 또한 Ortega(2004)는 EFL 환경에서의 글쓰기가 언어 중심으로 진행되기 때문에 교실 밖 상황에서 왜 글을 써야 하며, 왜 잘 써야 하는지 등에 대한 동기 부여가 되지 않는다고 설명하였다.

한편, Leki(2001)는 EFL 환경에서 영어 쓰기 지도가 어려운 요인으로 다인수 학습, 시간적 제약, 교사와 학생의 L2 쓰기 경험 부족 등을 지적하였다. 특히, Leki는 교사 역할을 강조하며 EFL 교사들이 L2 쓰기에 대한 교수법 내용 지식(pedagogical content knowledge)을 갖추는 것이 중요하다고 제안하였다. 교사연수 프로그램들이 일반적으로 쓰기 지도 방법에 대한 교육을 제공하지 않는 것을 문제점으로 지적하며 쓰기 지도에 대한 연수가 이루어져야 할 필요성을 역설하였다. Hirvela와 Belcher(2007)도 쓰기 지도에 대한 연수 기회의 부족이 교사들이 수업 중 쓰기를 간과하는 이유로 작용한다고 밝히며 L2 쓰기교사 교육의 중요성을 강조하였다.

학습자 및 교사 변인 외에도 제도적 변인에 따라 쓰기교육의 성패가 달라지기도 하는데, 한국에서의 영어 쓰기 교육은 대학수학능력시험의 부정적 세환 효과로 인해 경시되어 왔다. 즉, 듣기, 읽기 중심으로 평가가 이루어지는 수능 시험의 영향 때문에 교실 수업도 듣기, 읽기 위주로 이루어져 말하기, 쓰기 지도의 비중이 낮은 것이다. 양만섭과 손영귀(2009)는 응답자 중 84%의 교사가 수업 시간 중 영어쓰기를 10% 미만 수준으로 지도하고 있다고 보고하며 그 원

인을 대학수학능력시험이라고 설명하였다.

수능시험의 부정적 세환 효과에도 불구하고 최근 한국에서 글쓰기 교육의 필요성에 대한 인식이 증가하고 있다. 경기북부 중등교사 50명을 대상으로 설문 조사를 실시하여 학교 현장에서의 쓰기 지도 실태를 분석한 양만섭과 손영귀(2009)에 의하면 연구 참여자 중 80%의 응답자가 영어 쓰기 교육이 중요하다고 답했으며 88%가 영어 쓰기 교육 강화의 필요성에 동의하였다. 최근 영어 쓰기 능력이 중요하게 간주됨에 따라 대학 교양 영어도 기존의 강독 중심의 수업에서 발표와 쓰기 중심의 수업으로 전환하고 있다(S. Kim, 2012). 즉, 대학 교양영어와 전공과목에서도 글쓰기 교육을 강화, 시행하고 있으며 관련 연구가 활발하게 이루어지고 있다(Y. Choi, 2007; J. Joh, 2006; Y. Kim & J. Kim, 2005; M. Ko, 2009; S. Lee, 2008; Y. Lee, 2013; T. Pae, 2008).

대학의 영어 쓰기 교육과는 달리 중등학교 상황에서의 영어 쓰기 연구는 많지 않은데 이는 학교 현장에서 쓰기 수업이 적극적으로 실행되고 있지 않기 때문이다. 중등학교 현장에서 쓰기 지도 비율이 낮은 이유와 관련하여 수능시험의 부정적 세환 효과 때문이라는 해석도 있으나(O. Kwon, Yoshida, Watanabe, Negishi & Nagamura, 2004) 교사의 글쓰기 지도 역량 부족이라고 보는 의견도 있다(E. Shim, 2009). 그 밖에도 학습자 태도 및 수준이 쓰기 지도에 어려움으로 작용한다는 설명도 있다(J. Kahng, 2006; D. Lee, 2007). J. Kahng(2006)은 대부분의 초·중등학교 학생들은 영어에 흥미를 느끼지 않으며 다른 영역 대비 쓰기를 중요한 영역으로 간주하지 않는다고 설명하였다. 박유라(2007)도 교사들이 영어 쓰기에 많은 시간을 할애하지 않는 문제점을 지적하며 그 원인이 학생들의 흥미 부족에 있다고 밝혔다.

한편, D. Lee(2007)는 11명의 교사를 대상으로 인터뷰를 실시하여 쓰기교수의 실태를 조사한 결과 그들이 가르치는 학생들이 문법적으로 정확한 영어를 쓰기에 낮은 수준의 쓰기 능력을 갖고 있음을 발견하였다. 이와 관련하여 D. Lee(2007)는 학교 현장의 쓰기 교육이 문장 단위의 쓰기에 편중되어 있어 교육 과정에 명시된 쓰기 성취 기준과 실제 쓰기 수업 활동 간에 격차가 있음을 문제로 지적하였다. 즉, 교육과정에서는 쓰기의 담화 관련 특성을 강조하는데 반해 실제 수업은 문장 단위의 요소들을 강조하고 있어 다수의 학생들이 교육과정상 쓰기 성취기준이나 교사의 기대에 훨씬 못 미친다는 것이다. 한국 학생들의 쓰기 능력 수준이 낮다는 것은 O. Kwon 외 4인(2004)이 실행한 한국, 중국, 일본 학생들의 언어 사용 능력 비교 연구에서도 확인되었다. 한국의 고등학생들이 듣기, 읽기 능력에 비해 쓰기 능력 수준이 상대적으로 낮은 것으로 나타났으며 쓰기 능력 향상에 대한 동기도 낮은 것으로 나타났다.

요약하면 쓰기에 대한 학습자 태도, 교사의 쓰기지도 역량 부족, 수능시험의 부정적 세환 효과 등의 요인 때문에 학교 현장에서 쓰기 지도가 정상적으로 진행되지 못했다. 결과적으로 중등학교 상황에서의 쓰기를 주제로 한 연구가 많지 않은데, 이들 중 대부분은 교사 관점에서 쓰기 지도 실태를 조사했거나 교

과서의 쓰기 과업 분석에 편중되어 있다(김연희, 2013; 박유라, 2007; 양만섭, 손영귀, 2009; 이선, 나경희, 2013; 이영주, 심은숙, 2011; 조아영, 문영인, 2010; 최선희, 유호정, 2010; D. Lee, 2007).

학습자 연구들은 주로 대학생이나 성인 학습자를 대상으로 한 것이 많으며(이지연, 2010; 이지현, 이희경, 2011; 전보람, 이은주, 2013; 차진경, 이은주, 2012; Y. Choi, 2007; J. Joh, 2006; M. Ko, 2009; S. Lee, 2008; Y. Lee, 2013; T. Pae, 2008) 중등학교 학생을 대상으로 한 쓰기 연구는 극소수이다(박재은, 안태연, 2013; 이재민, 임현우, 2010; 이종희, 이은주, 2013; 최연희, 성민선, 2006). 박재은과 안태연(2013)의 연구는 NEAT 2급 2번 문항의 자기 의견 쓰기 과업에 대한 고등학생들의 글 100개를 담화를 중심으로 체계기능언어학 분석을 실시하였다. 그 결과 학생들은 내용을 제시함에 있어 논지와 근거 제시에 필수적인 명사, 동사를 사용했으며 수준이 높을수록 다양한 품사와 표현을 활용했음을 발견하였다. 또한 저자의 시각과 태도 제시 측면에서는 진술문 중심의 격식 있는 문어체를 사용하는 것이 일반적이었으나 명령문을 사용하거나 구어체를 사용하는 사례도 관찰되었다고 보고하며 이를 감안하여 쓰기도가 이루어져야 한다고 제안하였다.

중등학교 학습자를 대상으로 한 쓰기 연구의 대부분은 독해 일지나 대화식 저널을 활용한 경우가 많은데 대표적인 연구로 최연희와 성민선(2006)의 연구는 180명의 고등학생을 읽기 집단, 쓰기 집단, 독해일지 쓰기 집단의 3그룹으로 나누어 실험을 실시한 후 그룹별 읽기, 쓰기 능력을 비교하였다. 그 결과 사후 쓰기 능력 비교에서 독해일지를 썼던 그룹이 다른 두 그룹에 비해 유의한 차이로 수준이 높았음을 발견하였다.

이종희와 이은주(2013)도 독해일지의 효과를 연구했는데 구체적으로 일지 작성에 고등학생의 영어 읽기, 쓰기 능력과 정의적 태도에 미치는 영향을 조사하였다. 20명의 학생들을 두 그룹으로 나누어 실험집단(n=10)은 독해일지를 작성하게 하고 통제집단(n=10)은 이해력 점검만을 한 후 그룹 간 쓰기 능력 차이를 비교한 결과 통계적으로 유의한 차이는 없었지만 독해 일지를 질적 연구방법으로 분석한 결과 어휘 사용뿐 아니라 글쓰기의 구성 및 내용에 있어 쓰기 능력이 향상되었음을 발견하였다. 독해일지와 유사한 대화식 저널쓰기 활동의 효과를 조사한 연구도 있는데 이재민과 임현우(2010)는 13명의 중학생을 대상으로 대화식 저널쓰기 활동이 영어 쓰기 능력 발달에 미쳤을 영향을 조사한 결과 쓰기의 내용과 유창성 영역에서는 유의미한 향상이 있었으나 구성과 문법 측면에서의 변화는 유의하지 않았음을 발견하였다.

위에 제시된 중등학교 학습자 관련 영어 쓰기 연구는 학생들의 쓰기 능력에 대한 정보를 제공한다는 점에서 의미가 있으나 소수의 학생들을 대상으로 했거나 대화식 저널, 독해일지 등의 효과를 조사하는 데 편중되어 있다는 점에서 아쉽다. 즉, 중등학교 학생들의 관점에서 글쓰기 자신감, 동기, 불안을 조사한 연구는 거의 전무하다. 그러나 EFL 환경의 특성상 학습자 동기 부여가 어려운

점(Ortega, 2004), 한국 학생들이 영어 쓰기에 대해 막연한 두려움을 갖고 있는 점(K. Kim, 2006)을 고려했을 때 영어 글쓰기에 대한 한국 학생들의 정의적 경험을 이해하는 것이 필요해 보인다. 이에 본 연구는 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 동기, 불안, 자신감을 집중적으로 조사하고자 한다. 특히, 학습자의 영어 쓰기 수준, 학년, 성별, 영어 사용 국가 체류 경험 등이 쓰기에 대한 정의적 태도에 영향을 미치는지 분석하고자 한다.

III. 연구방법

1. 연구 질문

본 연구는 한국 중등학교 학습자들이 자신감, 불안, 동기 측면에서 영어 쓰기에 대해 어떤 태도를 갖고 있는지 분석하고자 한다. 연구 목표를 상세화하면 다음과 같다.

- 1) 한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 정의적 태도(자신감, 불안, 동기)는 어떠한가?
- 2) 한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기는 학습자의 영어 쓰기 능력 수준과 영어 사용 국가 체류 경험에 따라 차이가 있는가?
- 3) 한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기는 학습자의 학년과 성별에 따라 차이가 있는가?

2. 연구 대상

본 연구의 목표를 위해 실시한 설문조사에는 전국의 중, 고등학교 학생들 2,002명이 참여하였다. 표 1에 제시된 바와 같이 이들 중 89.8%가 고등학생이었으며 10.2%가 중학생이었다. 고등학생은 고 1, 2학년생들이 많아 39%가 1학년, 44%가 2학년이었다. 성비에 있어서는 남학생이 54%, 여학생이 45%로 구성되어 있었으며 쓰기 능력 측면에서는 46.5%가 '낮다'고 응답했고, '보통'이라고 답한 학생들은 42%였는데 반해 '우수하다'고 답한 학생들은 10%에 그쳤다.

또한, 대부분의 응답자가 해외 체류 경험이 없다(82.5%)고 답했으며 6개월 이상의 체류 경험이 있다고 답한 학생들은 3% 수준이었다. 하루 평균 공부 시간은 '없다'고 답한 학생들이 전체 응답자의 19.5%였고 '1시간 미만'이라고 답한 학생들이 40.5%, '1시간-2시간 미만'이라고 답한 경우가 33.2%였다. 학생들이 이용하는 사교육의 종류는 학원(25.2%), 과외(11.2%), 인터넷 강의(7.6%)의 순으로 나타났으며 49.1%의 응답자가 '없다'고 답했다.

표 1

연구 참여자 정보

항목	내용	빈도(%)	소계(응답수/참여자 수)
학교	중학교	204(10.2)	2002/2002
	고등학교	1798(89.8)	
학년	중 1학년	74(3.7)	2002/2002
	중 2학년	61(3.0)	
	중 3학년	69(3.4)	
	고 1학년	780(39.0)	
	고 2학년	874(43.7)	
	고 3학년	144(7.2)	
성별	남	1083(54.1)	1980/2002
	여	897(44.8)	결측값: 22(1.1%)
영어 쓰기 능력 수준	매우 낮음	263(13.1)	1979/2002
	낮음	669(33.4)	결측값: 23(1.1%)
	보통	846(42.3)	
	우수	162(8.1)	
	매우 우수	39(1.9)	
해외 체류 기간	없음	1652(82.5)	1883/2002
	6개월 미만	171(8.5)	결측값: 119(5.9%)
	6개월-1년	44(2.2)	
하루 평균 영어 공부 시간	1년 이상	16(0.8)	
	없음	390(19.5)	1918/2002
	1시간 미만	811(40.5)	결측값: 84(4.2%)
사교육 종류	1시간 이상-	665(33.2)	
	2시간 미만		
	2시간 이상	52(2.6)	
사교육 종류	없음	983(49.1)	1866/2002
	학원	504(25.2)	결측값: 136(6.8%)
	과외	224(11.2)	
	인터넷 강의	152(7.6)	
	기타	3(0.1)	

3. 연구 도구

본 연구는 자료 수집을 위해 영어 쓰기에 대한 학습자 태도를 측정하는 설문 검사지를 구성하였다. 검사지는 총 31개의 5점 척도형 문항, 3개의 개방형

문항과 함께 학습자의 배경 정보를 묻는 문항들로 구성되었다. 척도형 문항의 응답의 범위는 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)까지 5점 척도로 제시되었다. 개방형 문항은 영어 쓰기 수업 중 선생님이 주로 사용하는 활동, 영어 글쓰기 시 가장 어려운 것, 영어 글쓰기 불안의 원인 등을 조사하기 위해 포함되었다. 학습자 배경 정보 조사를 위한 문항은 쓰기 능력 수준, 사교육의 종류, 사교육 기간, 영어권 체류 기간, 하루 평균 영어 공부 시간, 성별, 학년 등을 조사하였다.

척도형 문항 31개에 대해서는 요인분석을 실시하여 7개의 하위 요인을 추출하였다. 각 요인별로 상관계수가 높게 부하된 문항들을 분류한 후 문항 그룹에 맞게 구인을 명명하였다. 요인 분석 결과 7개의 문항은 ‘영어 쓰기 자신감’ 구인으로, 3개의 문항은 ‘영어 쓰기 동기’ 구인으로, 5개의 문항은 ‘영어 쓰기 불안’ 구인으로, 5개의 문항은 ‘쓰기 불안 유발 요인’이라는 구인으로 명명되었다. 교수 방법과 관련된 10개의 문항은 3개의 다른 요인(쓰기 중심의 쓰기 지도, 언어 중심의 쓰기 지도, 수능 중심의 수업)으로 분류되었는데 본 연구가 중등학교 학습자의 정의적 경험을 기술하는 것을 연구의 초점으로 하고 있어 다루지 않기로 한다.

설문 검사지의 신뢰도를 조사하기 위해 각 구인별로 내적 일관성(internal consistency)을 나타내는 신뢰도 계수 크론바 알파(Cronbach's Alpha)를 구하였다. 그 결과 쓰기 자신감 문항(n=7)과 쓰기 동기 문항(n=3)에 대한 신뢰도 계수가 각각 .91과 .68로 나왔다. 한편, 쓰기 불안 문항(n=5)의 알파값은 .72, 불안 요인에 대한 문항(n=5)의 알파값은 .86으로 나타났다.

4. 자료 수집 절차 및 분석

본 연구는 자료 수집을 위해 전국 각 지역 중·고등학교 교사들의 도움을 받아 학생들에게 설문조사를 실시하였다. 교사들에게 협조를 요청하여 동의를 구한 후 각 학교에 설문조사 안내 지침과 함께 설문지를 우편으로 발송하였다.

설문지는 학생들의 설문 응답 부담을 최소화하기 위해 10분 이내에 응답을 마칠 수 있도록 2쪽 이내로 편집하여 양면으로 인쇄하였다. 설문 조사에는 총 2,002명의 중, 고등학생이 참여하였다. 교사들은 설문조사 완료 후 우편을 통해 검사지를 연구자에게 전달하였다.

자료 분석을 위해 SPSS 프로그램이 사용되었는데 우선 설문 문항별로 학습자 응답률을 알아보기 위해 기술통계 분석을 실시하여 빈도, 평균, 표준편차 등을 구하였다. 또한 다변량 분산분석을 실시하여 학습자 쓰기 능력, 체류 경험, 성별, 학년 등의 독립변인에 따라 불안, 자신감, 동기 등의 종속변인에 차이가 있는지 검증하였다. 또한 세 그룹 이상의 비교에서 유의한 차이가 있는 경우 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 한국 중등학교 영어 학습자의 영어 쓰기에 대한 태도

본 연구는 한국 중등학교 영어 학습자의 쓰기 자신감, 동기, 불안이 학습자 변인(능력 수준, 학년, 성별, 영어 사용 국가 체류 경험 등)에 따라 어떻게 달라지는지 조사하였다. 이에 앞서 각 변인별 문항들에 대한 응답률을 분석하였는데, 응답자가 4, 5를 선택한 경우 해당 문항에 대해 긍정적인 것으로 1, 2를 선택한 경우 부정적인 것으로 간주하여 빈도를 집계하였다. 그 결과, 영어 쓰기 자신감의 측면에서 학생들의 자신감이 높지 않은 것으로 나타났다. 영어 쓰기 실력에 대한 평가에서 응답자 중 56%가 좋지 않다고 답하였으며 영어 글쓰기 자신감과 관련해서는 61%의 응답자가 ‘그렇지 않다’고 답하였다. 역으로 두 문항에 대해 약 11%의 응답자만 “쓰기 실력이 좋다,” “글쓰기 자신감이 있다”고 답하였다.

한편, 쓰기의 영역별 자신감과 관련해서는 응답의 차이가 있었다. 적절한 어휘 사용과 관련해서는 16%, 논리적인 글 전개 능력과 관련해서는 13%의 응답자가 그렇다고 답한 반면, 정확한 문법 사용 능력에 대해서는 9%만 그렇다고 답한 것으로 나타났다. 실제 58%의 응답자가 정확한 문법 사용이 어렵다고 답한 것을 통해 학생들이 글쓰기 영역 중 문법 사용을 난제로 인식하고 있음을 알 수 있었다.

표 2
한국 학생들의 영어 쓰기에 대한 자신감

	1	2	3	4	5	M	SD
영어 쓰기 실력 좋음	362 (18.2)	751 (37.7)	654 (32.9)	169 (8.5)	54 (2.7)	2.40	.97
영어 글쓰기 자신감	386 (19.4)	821 (41.2)	575 (28.9)	159 (8.0)	52 (2.6)	2.33	.96
정확한 문법 사용 가능	332 (16.7)	815 (41.0)	669 (33.6)	138 (6.9)	35 (1.8)	2.36	.90
적절한 어휘 사용 가능	214 (10.7)	567 (28.5)	886 (44.5)	290 (14.6)	35 (1.8)	2.68	.91
논리적 글 전개 가능	335 (16.8)	732 (36.8)	669 (33.6)	213 (10.7)	41 (2.1)	2.44	.96
글쓰기 수준 높음	379 (19.1)	764 (38.4)	615 (30.9)	165 (8.3)	66 (3.3)	2.38	.99
영어 글쓰기 좋아함	332 (16.7)	666 (33.5)	687 (34.5)	239 (12.0)	67 (3.4)	2.38	1.01

Note

1: 전혀 그렇지 않다; 2: 그저 그렇다; 3: 보통이다; 4: 그렇다; 5: 매우 그렇다;

M: 평균; SD: 표준편차; 각 셀 안의 수는 응답 빈도(비율)

학생들의 글쓰기 능력에 대한 평가에서 12%의 응답자만 자신의 쓰기 수준이 높다고 답한 반면 58%의 응답자는 이에 대해 부정하였다. 같은 맥락에서 영어 글쓰기를 좋아한다고 답한 학생은 15%에 그쳤고 50%의 학생은 ‘그렇지 않다’고 응답하였다. 이상의 결과를 통해 학생들의 글쓰기 자신감이 높지 않았으며 특히 정확한 문법 사용에 대한 자신감이 낮은 것으로 나타났다. 또한, 과반수 이상의 학생들이 자신의 글쓰기 수준이 높다고 평가하지 않았으며 영어 글쓰기를 좋아하지 않는 것을 알 수 있었다.

학생들의 영어 쓰기에 대한 자신감이 낮았음에도 불구하고 학습자의 글쓰기 능력 향상에 대한 욕구는 높은 것으로 나타났다. 표 3에 제시된 바와 같이 74%의 응답자가 쓰기 능력을 향상하고 싶다고 답하였다. 또한 약 40%의 응답자가 영어 쓰기 학습에 대한 욕구를 표현하였고 영어 쓰기의 중요성에 대해 긍정하였다.

표 3

한국 학생들의 영어 쓰기에 대한 동기

	1	2	3	4	5	M	SD
쓰기 학습 욕구	141 (7.1)	279 (14.1)	781 (39.4)	555 (28.0)	224 (11.3)	3.22	1.05
영어 쓰기의 중요성	123 (6.2)	349 (17.5)	675 (33.9)	580 (29.2)	262 (13.2)	3.26	1.09
쓰기 능력 향상에 대한 욕구	46 (2.3)	77 (3.9)	399 (20.1)	801 (40.3)	665 (33.5)	3.99	.95

Note

1: 전혀 그렇지 않다; 2: 그저 그렇다; 3: 보통이다; 4: 그렇다; 5: 매우 그렇다;

M: 평균; SD: 표준편차; 각 셀 안의 수는 응답 빈도(비율)

한편, 영어 쓰기 불안과 관련해서는 문항별로 응답의 차이는 있었지만 쓰기 부담감의 존재에 대해 약 50%의 학생들이 동의하였다(표 4 참조). 구체적으로 응답자 중 59%가 영어로 글을 쓸 때 불안을 느낀다고 답하였고 49%의 응답자가 영어 글쓰기가 부담스럽다고 답하였다. 쓰기 불안 상황과 관련하여 “영어로 글을 써야 할 때 긴장되고 떨린다”는 문항에 대해서는 37%, “영어로 글을 쓸 때 여러 번 검토, 수정한다”는 문항에 대해서는 41%의 응답자가 ‘그렇다’고 답하였다. 또한 “교실에서 제한된 시간 동안 글을 써야 할 때 불안하다”는 문항

에 대해서는 43%의 응답자가 긍정하였다. 이를 통해 학생들의 50%가 글쓰기에 대한 부담을 경험하며 시간적 제한이 있는 경우 불안을 느끼는 경우가 많으며 여러 번 검토, 수정하는 것을 알 수 있었다.

한편, 학생들이 불안을 느끼는 요인을 묻는 문항들과 관련해서는 언어적 요인 때문에 불안하다고 응답한 비율이 과반수 이상이었다. 응답자 중 54%가 어휘력 부족으로 인한 부담감을 표현하였고 51%가 문법 지식의 부족으로 인한 불안에 대해 동의하였다. 반면에 논리적 주장을 전개하는 것이 어렵다고 답한 비율은 47%, 의견 표현이 어렵다고 답한 비율은 43%로 나타났는데 이를 통해 쓰기에 들어갈 내용이나 글의 전개 보다는 언어적 요소가 불안의 요인으로 더 크게 작용하고 있음을 알 수 있었다. 반면 아이디어 부족으로 불안을 느낀다고 답한 응답자는 30%에 그쳐 다른 요인보다 상대적으로 낮았다.

표 4
한국 학생들의 영어 쓰기 불안 및 불안 유발 요인

한국 학생들의 영어 쓰기 불안							
	1	2	3	4	5	M	SD
영어 쓰기 불안감	101 (5.1)	275 (13.8)	448 (22.5)	863 (43.4)	300 (15.1)	3.50	1.07
영어 글쓰기 긴장	159 (8.1)	431 (21.8)	655 (33.2)	562 (28.5)	167 (8.5)	3.07	1.08
제한된 시간 내 글쓰기 불안	131 (6.6)	384 (19.3)	619 (31.1)	659 (33.1)	200 (10.0)	3.21	1.07
영어 글쓰기 시 여러 번 검토 수정	133 (6.7)	373 (18.8)	664 (33.4)	674 (33.9)	144 (7.2)	3.16	1.03
영어 글쓰기 부담	122 (6.1)	279 (14.0)	619 (31.1)	678 (34.0)	294 (14.8)	3.37	1.09
영어 쓰기 불안 요인							
문법지식 부족	71 (3.6)	307 (15.5)	596 (30.0)	749 (37.7)	262 (13.2)	3.42	1.02
어휘력 부족	58 (2.9)	251 (12.6)	597 (30.1)	802 (40.4)	277 (14.0)	3.50	.98
생각(아이디어)부족	182 (9.2)	538 (27.1)	680 (34.2)	455 (22.9)	132 (6.6)	2.91	1.06
의견 표현의 어려움	89 (4.5)	387 (19.5)	667 (33.6)	653 (32.9)	191 (9.6)	3.24	1.02
논리적 주장 전개의 어려움	66 (3.3)	268 (13.5)	716 (36.1)	678 (34.2)	255 (12.9)	3.40	.98

Note

1: 전혀 그렇지 않다; 2: 그저 그렇다; 3: 보통이다; 4: 그렇다; 5: 매우 그렇다;

M: 평균; SD: 표준편차; 각 셀 안의 수는 응답 빈도(비율)

2. 한국 학습자의 영어 쓰기 능력과 영어권 체류 경험에 따른 자신감, 불안, 동기

한국 학생들의 쓰기에 대한 정의적 태도를 쓰기 능력, 학년, 성별, 영어권 체류 경험 등의 변인 측면에서 살펴보면 다음과 같다. 표 5는 쓰기 자신감, 불안, 동기 등을 학생들이 자기 평가한 쓰기 능력 수준에 따라 분석한 것을 요약한 것이다. 표를 통해 학생들의 쓰기 능력 수준이 높을수록 쓰기 자신감은 높아지는데 반해 불안은 낮아지고 있음을 알 수 있다. 한편, 학습 동기 측면에서는 상 수준의 학생들이 중, 하 수준보다 높았지만 중 수준과 하 수준 학생들의 동기 평균값의 차이는 근소했음을 알 수 있다.

표 5

쓰기능력 수준별 영어 쓰기에 대한 태도(기술통계)

종속변수	쓰기능력 수준	평균	표준편차	N
쓰기 자신감	하	1.92	.56	930
	중	2.75	.45	846
	상	3.62	.63	200
쓰기 불안	하	3.51	.71	930
	중	3.15	.60	846
	상	2.57	.76	200
쓰기 학습동기	하	3.46	.85	930
	중	3.47	.74	846
	상	3.69	.81	200

쓰기 능력에 따른 자신감, 불안, 학습동기 점수 값의 차이를 통계적으로 검증하기 위해 다변량 분산분석을 실시하였다(표 6 참조). 그 결과 모든 태도 변인에서 그룹 간 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 구체적으로 자신감, 불안, 동기의 세 가지 변인이 쓰기 능력 수준에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

표 6
쓰기능력 수준에 따른 L2 쓰기 자신감, 불안, 동기(그룹별 비교)

소스	종속 변수	제공합	평균 제공	자유도	F	p
쓰기 능력	자신감	610.64	305.32	2	1112.89	.00
	불안	166.20	83.10	2	184.03	.00
	동기	9.22	4.61	2	7.19	.00

다변량 분석 결과에 나타난 유의한 차이에 대해 사후 검정을 실시하였다. 표 7에 제시된 바와 같이 자신감과 불안의 경우 상-중, 상-하, 중-하 수준의 모든 그룹 비교에서 평균값의 차이가 유의한 것으로 나타났다. 반면 동기의 경우 기술통계 비교에서 중-하의 경우 그 차이가 근소함을 알 수 있었듯이 사후 검정에서도 중-하 수준 간의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 상-중, 상-하 수준 간의 학습 동기 차이는 유의한 것으로 나타났다.

표 7
L2 쓰기 자신감, 불안, 동기의 쓰기능력 수준별 비교(Scheffe 사후검정)

종속 변수	쓰기 능력 (I)	쓰기 능력 (J)	평균 차 (I-J)	표준 오차	유의확률
쓰기 자신감	하	중	-.83*	.02	.00
		상	-1.70*	.04	.00
쓰기 불안	중	상	-.87*	.04	.00
	하	중	.36*	.03	.00
쓰기 동기		상	.95*	.05	.00
	중	상	.59*	.05	.00
쓰기 동기	하	중	-.01	.04	.98
		상	-.23*	.06	.00
	중	상	-.22*	.06	.00

* $p < .05$

이상의 결과를 통해 학생들의 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기 등의 태도 변인이 학습자의 쓰기 능력 수준에 따라 달라질 수 있음을 알 수 있다. 이는 학생들의 쓰기 수준이 쓰기에 대한 태도와 밀접한 관련이 있음을 보여준다. 학생들의 쓰기 수준이 높으면 쓰기에 대해 느끼는 불안감은 낮아질 수 있고 자신감이 높아질 수 있으며 쓰기에 대한 학습 욕구, 쓰기 능력 향상에 대한 의지도 강화될 수 있기 때문에 학생들의 영어 쓰기 능력 향상을 위한 노력이 필요해

보인다.

역으로 학생들의 쓰기에 대한 태도가 긍정적이면 쓰기 연습을 위한 시간과 노력 투자에 적극적일 수 있고 이는 쓰기 능력의 향상으로 이어질 수 있을 것으로 기대된다. 예를 들어, 쓰기 능력 향상에 대한 의욕이 강하면 쓰기에 시간과 노력을 투자하기 쉽고 이는 쓰기 능력 신장에 기여할 것으로 예상된다. 영어 쓰기 능력 수준의 효과뿐 아니라 영어 사용 국가 체류 경험에 따른 학습자의 태도도 조사하였다. 표 8에는 영어권 체류 경험 여부에 따른 쓰기 자신감, 불안, 동기 점수 값이 요약되어 있다.

표 8
체류경험에 따른 영어 쓰기에 대한 태도(기술통계)

종속변수	체류경험	평균	표준편차	N
자신감	없음	2.38	.74	1649
	있음	2.90	.78	278
쓰기 불안	없음	3.32	.72	1649
	있음	2.94	.73	278
동기	없음	3.47	.80	1649
	있음	3.59	.82	278

표에 제시된 평균값에서 알 수 있듯이 체류 경험이 있는 학생들이 경험이 없는 학생들보다 자신감과 동기는 높고 불안은 낮은 것으로 나타났다. 기술통계 분석에서 관찰된 평균값의 차이가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해 다변량 분석을 실시한 결과 세 개의 태도 변인에서 그 차이가 유의한 것으로 나타났다(표 9). 이를 통해 영어권 체류 경험이 있는 학생들의 쓰기 자신감과 동기는 높고 불안은 낮았음을 알 수 있다.

표 9
체류경험에 따른 L2 쓰기 자신감, 불안, 동기(그룹별 비교)

소스	종속 변수	제공합	평균 제공	자유도	F	p
체류 경험	자신감	62.87	62.87	1	112.68	.00
	불안	33.22	33.22	1	63.90	.00
	동기	3.19	3.19	1	4.94	.02

3. 한국 학습자의 학년과 성별에 따른 자신감, 불안, 동기

한국에서의 영어 쓰기 수업은 입시 준비라는 변수 때문에 학년에 따라 다른

양상으로 진행될 수 있고 이는 학생들의 쓰기에 대한 태도에 영향을 줄 수 있다. 이에 학년에 따른 학습자 태도의 차이도 분석하였는데 흥미롭게도 학년별로 응답의 패턴이 차이가 있었다. 우선 자신감 점수 값의 경우 중학교 1학년에서 고등학교 1학년까지 점진적으로 높아지다가 고등학교 2학년을 기점으로 자신감이 떨어지다가 고등학교 3학년에서 최저점으로 나타났다. 평균 값의 차이에 국한되기는 하지만 학생들의 자신감이 중학교 저학년 때부터 지속적으로 상승하다가 고등학교 2, 3학년이 되었을 때 다시 하강하기 시작하여 고등학교 3학년 때 최저점을 기록한 패턴은 흥미롭다.

자신감 점수 값의 패턴은 쓰기에 대한 동기에서도 나타났다. 중 1학년부터 고 1학년까지 점수 값이 증가하다가 고 2, 3학년의 경우 동기가 낮아지고 있었다. 한편, 쓰기 불안의 경우 중학교 2학년-3학년 구간에서 근소한 차이로 감소한 것을 제외하면 지속적으로 높아진 것을 확인할 수 있었다.

표 10
학년별 영어 쓰기에 대한 태도(기술통계)

종속변수	학년	평균	표준편차	N
쓰기 자신감	중1	2.40	.77	74
	중2	2.41	.74	56
	중3	2.44	.65	68
	고1	2.56	.78	780
	고2	2.39	.75	871
	고3	2.21	.74	144
쓰기 불안	중1	3.10	.72	74
	중2	3.18	.72	56
	중3	3.17	.61	68
	고1	3.24	.73	780
	고2	3.28	.74	871
	고3	3.49	.74	144
쓰기 학습동기	중1	3.48	.82	74
	중2	3.52	.88	56
	중3	3.55	.74	68
	고1	3.58	.76	780
	고2	3.42	.83	871
	고3	3.46	.79	144

표 10에 나타난 평균값의 차이가 통계적으로 유의한지 확인하기 위하여 다변량 분산분석을 실시하였다. 그 결과 표 11에 제시된 바와 같이, 모든 태도 변인에서 학년 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 학생들의 쓰기에 대한 자신

감, 불안, 동기가 학년에 따라 다른 것으로 나타났다.

구체적으로, 어떤 학년 간에 차이가 있었는지 확인하기 위해 사후 검정을 실시하였다. 그 결과 자신감의 경우 고1-고2(평균차=.1658, 표준 오차=.0374, $p=.002$), 고1-고3(평균차=.3537, 표준 오차=.0668, $p=.000$) 그룹 간에 유의한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 즉, 고등학교 1학년 학생들의 자신감 값이 최고점인데 반해 고2, 고3 학년이 되면 자신감이 떨어져서 그 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

표 11

학년에 따른 L2 쓰기 자신감, 불안, 동기(그룹별 비교)

소스	종속 변수	제공합	평균 제공	자유도	F	p
학년	자신감	20.98	4.20	5	7.29	.00
	불안	11.15	2.23	5	4.20	.00
	동기	10.94	2.19	5	3.42	.00

쓰기에 대한 불안의 경우 중1-고3(평균차= -.3916, 표준 오차=.1042, $p=.015$), 고1-고3(평균차= -.2537, 표준 오차=.0661, $p=.012$)그룹 간 차이만 유의한 것으로 나타났다. 쓰기 불안이 가장 높은 고등학교 3학년과 가장 낮은 중학교 1학년 간의 차이가 유의했다. 한편, 고등학교 1학년의 점수 값은 중학교 2, 3학년만큼 낮지는 않았지만 표준 오차와 수(n) 때문인지 고등학교 3학년과의 차이가 유의한 것으로 나타났다. 동기의 경우 고1-고2 그룹 간 차이만 유의한 것으로 나타났다(평균차= -.1597, 표준 오차=.0395, $p=.006$). 이는 고등학교 1학년 학생들의 쓰기 동기가 가장 높았고 고등학교 2학년 학생들의 쓰기 동기 값이 가장 낮았던 데 기인한다.

표 12

성별에 따른 영어 쓰기에 대한 태도(기술통계)

종속변수	성별	평균	표준편차	N
자신감	남	2.48	.79	1080
	여	2.41	.74	897
쓰기 불안	남	3.17	.74	1080
	여	3.37	.71	897
동기	남	3.48	.85	1080
	여	3.51	.75	897

학생들의 학년뿐 아니라 성별에 따라 학습자의 태도가 다른지도 조사하였는

데 표 12에 제시된 바와 같이 자신감과 동기는 매우 근소한 차이로 남학생이 여학생보다 높은 것으로 나타났다. 한편 쓰기 불안과 관련해서는 여학생이 남학생보다 높은 것으로 나타났다. 그 차이가 유의한지 다변량 분산분석을 통해 검증해 본 결과 기술통계 분석 결과 평균 차가 가장 컸던 불안 영역에서만 유의한 차이가 확인되었다(표 13 참조).

표 13

성별에 따른 L2 쓰기 자신감, 불안, 동기(그룹별 비교)

소스	종속 변수	제곱합	평균 제곱	자유도	F	p
성별	자신감	1.99	1.99	1	3.39	.07
	불안	20.24	20.24	1	38.49	.00
	동기	.58	.58	1	.90	.34

이를 통해 쓰기에 대한 자신감과 불안 측면에서는 남녀 차이가 없었지만 불안에 있어서는 남학생의 불안이 여학생보다 낮았음을 알 수 있다.

V. 결론

본 연구는 2,002명의 중·고등학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 이들의 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기를 조사하였고 그 값을 학생들의 쓰기 능력 수준, 학년, 성별, 영어 사용 국가 체류 경험 등의 측면에서 비교하였다. 그 결과 학생들의 영어 쓰기에 대한 자신감이 낮는데 반해 영어 쓰기 능력 향상에 대한 욕구는 높았음을 알 수 있었다. 또한 쓰기 불안과 관련하여 50%의 응답자가 불안을 경험하는 것으로 나타났다.

학생들이 영어 쓰기 불안을 느끼는 가장 큰 이유 중 하나는 쓰기 경험이나 기회의 부족에 있다(Leki, 2001). 한국은 영어를 외국어로 학습하는 EFL 환경이며 입시제도의 부정적 세환 효과가 중요하게 작용하는 곳이다. 따라서 한국의 영어 쓰기 교육은 ESL 중심의 글쓰기에 그쳐 학생들은 교실 밖 상황에서 왜 글을 써야 하는지, 왜 잘 써야 하는지에 대해 동기 부여가 되기 어렵다(Ortega, 2004). 특히, 중등학교 상황에서는 입시 준비가 우선 과제이기에 쓰기 수업은 경시되기 쉽다. 쓰기 수업과 쓰기 연습 기회가 부재하기 때문에 결과적으로 학생들은 영어 쓰기에 대해 불안과 부담을 느끼기 쉽다. 쓰기 불안은 낮은 자신감과 동기로 이어져 학생들이 시간과 노력을 투자하지 않는 경우 쓰기 능력의 향상은 기대하기 힘들어지는 것이다. 다행스럽게도 본 연구에 참여한 학생들의 경우 영어 쓰기 자신감이 낮았음에도 불구하고 쓰기 능력 향상에 대한 욕구는 높았다. 이는 영어 쓰기에 대한 학생들의 흥미가 낮다고 보고한 J. M.

Kahng(2006)과 박유라(2007)의 연구 결과와 다르다. 본 연구에 참여한 학생들은 영어 쓰기를 중요하다고 인식하고 있었으며 쓰기 능력을 향상하고자 하는 의욕도 강했다.

또한 본 연구는 학생들의 영어 쓰기에 대한 동기, 자신감, 불안 등의 정의적 태도를 쓰기 능력, 학년, 성별, 영어권 체류 경험에 따라 비교했다. 쓰기 능력 수준별 비교에서 자신감, 불안의 경우 상-중, 상-하, 중-하 수준의 평균값 차이가 유의했던 반면 동기의 경우 상-중, 상-하 수준 간의 동기 값 차이가 유의한 것으로 나타났다. 영어권 체류 경험 측면에서는 경험이 있는 학생들의 쓰기 자신감과 동기는 높고 쓰기 불안은 낮은 것으로 나타났다.

학년별 비교에서는 고등학교 1학년 학생들의 자신감이 2학년, 3학년생들보다 유의한 차이로 높았고 불안감의 경우 가장 낮았던 중학교 1학년과 가장 높았던 고등학교 3학년 간의 차이가 유의한 것으로 나타났다. 동기의 경우 고등학교 1학년생이 2학년생보다 유의한 차이로 높은 것으로 나타났다. 성별 비교에서는 남학생의 불안이 여학생보다 유의한 차이로 낮았음을 확인할 수 있었다.

이상의 결과를 통해 학생들의 쓰기 능력, 영어권 체류 경험, 성별, 학년 등의 변인이 학생들의 영어 쓰기에 대한 태도에 영향력이 있음을 확인할 수 있었다. 특히, 학년 변인에 따른 학생들의 태도 차이를 통해 학년이 높아질수록 입시 중심 수업의 영향력도 증가하는 가능성을 추론할 수 있었다. 즉, 학생들은 고학년이 될수록 수능시험의 부정적 세환효과로 인해 교실 수업에서 쓰기를 접하고 연습할 수 있는 기회가 없기 때문에 자신감은 감소하고 불안은 높아지기 쉬운 것으로 이해된다.

또한 인과적 관계를 단언할 수 없으나 쓰기 능력과 정의적 태도 간의 관련성은 높아 보인다. 즉, 쓰기 실력이 높으면 긍정적 정의(positive affect)가 작용하기 쉽고, 긍정적 태도가 있으면 쓰기 실력이 향상될 수 있는 가능성이 높다. 따라서 학생들의 영어 쓰기에 대한 불안은 낮추고 동기와 자신감을 고취하기 위해서는 학생들의 쓰기 능력을 신장하기 위한 노력을 기울여야 할 것이다. 이를 위해서는 정규수업이 어렵다면 보충수업 형태로라도 학생이 영어 쓰기를 연습할 수 있는 기회를 제공, 이를 점진적으로 확대해 가야 할 것이다.

쓰기 연습 기회의 확대와 함께 교사들은 이메일 쓰기, 일기 쓰기, 메모/문자 쓰기, 카톡 메시지 쓰기 등과 같이 학생들에게 친숙한 실용문 쓰기를 적극 활용해야 할 것이다. 그밖에도 학생들의 흥미와 관심을 반영하여 선정된 팝송을 듣거나 영화를 보며 빈칸을 완성하는 형태의 통합형 글쓰기를 교실 수업에 활용해야 할 것이다. 또한 피드백을 제공함에 있어 언어 사용의 정확성을 강조하기 보다는 학생들이 쓴 글의 내용에 초점을 두어야 할 것이다. 학생 관점에서 오류 없는 문장을 산출해야 한다는 부담은 쓰기 불안을 높이고 자신감은 낮출 수 있다는 점에서 내용 중심의 글쓰기와 피드백은 글쓰기에 대한 긍정적 정의를 유발하는 데 매우 중요하다.

또한 학생 관점에서 자신의 글을 읽어주는 사람이 있다는 사실은 쓰기에 대

한 동기를 강화하는 효과가 있을 것이다. 따라서 교사는 교사 피드백뿐 아니라 동료 피드백을 주고 받는 컨퍼런싱(confrencing) 세션을 기획, 제공함으로써 학습자가 독자의 존재를 인지하고 이를 통해 글쓰기 과정을 즐길 수 있도록 유도해야 할 것이다. 뿐만 아니라 교실 수업 중 학생들에게 주제를 주고 10분-15분 동안 휴지 없이 자유롭게 쓰는(free writing) 활동을 정기적으로 수행하게 하여 학생 스스로 지속적인 시간과 노력 투자를 하면 자신의 글쓰기 유창성이 향상될 수 있음을 확인하게 하는 것도 학생들의 글쓰기 성취감을 높이고 동기를 고양하는 데 기여할 것이다.

수능시험의 부정적 세환 효과로 인해 학교 수업에서 영어 쓰기 지도를 적극적으로 할 수 없다면 교사들은 듣기, 읽기 중심의 수업에 쓰기를 연계하여 진행할 수 있을 것이다. 즉, 수능시험에서 중점적으로 측정하는 듣기, 읽기 능력을 향상하기 위해 사용하는 글감(source text)을 언어 입력으로 활용하는 방안이 가능하다. 학생들이 글감에 대해 이해를 하고 이를 바탕으로 출력을 산출할 수 있도록 유도하는 활동을 설계, 적용해볼 수 있을 것이다.

무엇보다도 제도적 변화가 필요한데 우선 쓰기를 직접적으로 평가하는 국가 영어능력평가지험을 학교 현장과 연계하여 활용하는 방안을 모색하는 것이 필요하다. 또한, 수능시험에 직접평가 형태의 영어 쓰기 평가 문항을 추가하여 이를 통해 학생들의 쓰기 능력을 측정, 평가하는 것도 좋은 대안이 될 수 있을 것이다. 이와 같은 정책적 변화는 평가의 긍정적 세환 효과를 유발하여 학교 교육 현장과 교실 내 쓰기 수업 현장을 변화시키고 이를 통해 궁극적으로 한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기 능력을 신장시킬 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

- 김연희. (2013). 국가영어능력평가지험 도입에 따른 학교 현장의 영어 쓰기 교육 실태 연구. *영미어문학*, 107, 185-211.
- 민찬규. (1994). 영어 교육과 쓰기 교육. *영어교육*, 48, 171-187.
- 박상옥. (2004). *한국인을 위한 영어 학습 지도*. 서울: 신아사.
- 박유라. (2007). 고등학교 영어 쓰기 교육 현황조사 및 영자신문을 활용한 쓰기 지도 방안 연구. *영미어문학연구*, 23(1), 51-81.
- 박재은, 안태연. (2013). 고등학생 영어 쓰기 담화 체계의 체계 기능 언어학적 분석. *응용언어학*, 29(2), 165-192.
- 양만섭, 손영귀. (2009). 중등학교 영어쓰기교육의 실태 분석. *영어교육연구*, 38, 106-135.
- 이선, 나경희. (2013). 장르 중심적 접근법에서 살펴본 중학교 1학년 영어교과서의 쓰기 활동 분석. *외국어교육*, 20(1), 45-71.
- 이영주, 심은숙. (2011). Trends and Challenges for EFL Writing Teacher Education in

- Korea. *인문과학연구*, 29, 51-73.
- 이재민, 임현우. (2010). 대화식 저널쓰기 활동이 한국인 중학생들의 영어쓰기에 미치는 영향. *영어어문교육*, 16(3), 291-315.
- 이종희, 이은주. (2013). 독해일지 작성 활동이 고등학생의 영어 읽기 쓰기 능력 및 정의적 영역에 미치는 영향. *외국어교육*, 20(1), 175-202.
- 이지연. (2010). 한국대학생의 영작문 활동시 나타나는 동료피드백의 양상 및 이에 대한 인식. *현대영어교육*, 11(3), 134-161.
- 이지현, 이희경. (2011). 한국의 대학 신입생의 영어 요약문 작성 능력 분석. *영어교육*, 66(2), 307-333.
- 전보람, 이은주. (2013). 그래픽 조직자와 개요 작성이 성인 영어 학습자의 쓰기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향. *외국어교육*, 20(3), 141-168.
- 조동완. (2006). 쓰기 중심의 대학 교양영어 프로그램의 개발과 운영 성과에 관한 연구. *외국어교육*, 13(2), 69-91.
- 조아영, 문영인. (2010). 중학교 1학년 영어 수준별 쓰기 활동에 대한 교과서 분석과 학생들의 인식 조사. *언어연구*, 27(1), 41-63.
- 차진경, 이은주. (2012). 피드백 유형이 성인 학습자의 영어 쓰기에 미치는 영향: 키퍼런스 와 문자 피드백의 비교. *외국어교육*, 19(3), 255-284.
- 최선희, 유호정. (2010). 고등학교 1학년 영어교과서 쓰기 활동 과업 분석: 장르, 텍스트 전개 구조, 활동 유형, 진정성을 중심으로. *영어어문교육*, 16(4), 267-290.
- 최연희, 성민선. (2006). 한국 고등학생들의 영어 읽기 능력과 쓰기 능력 관계 연구: 영어 독해 일지 쓰기를 중심으로. *외국어교육*, 13(1), 215-246.
- Ahn, Byung-kyoo. (1995). The teaching of writing in Korea. *Journal of Asian Pacific Communication*, 6(1), 67-76.
- Bean, J. (2011). *Engaging ideas* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). English Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Casanave, C. P. (2009). Training for writing or training for reality? Challenges facing EFL writing teachers and students in language teacher education programs. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts* (pp. 256-277). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Choi, Yeon Hee. (2007). Online revision behavior in EFL writing process. *English Teaching*, 62(4), 69-93.
- Hirvela, A., & Belcher, D. (2007). Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 16, 125-128.
- Joh, Jeong Soon. (2006). Using the summarization task as a post-reading activity at college EFL classroom. *English Teaching*, 55(3), 193-216.
- Kahng, Jimin. (2006). Needs analysis of 6th-9th graders at an English writing camp:

- English writing proficiency and needs on English writing. *English Teaching*, 61(3), 59-82.
- Kim, Kyung Ja. (2006). Writing apprehension and writing achievement of Korean EFL college students. *English Teaching*, 61(1), 135-154.
- Kim, Sung-Yeon. (2012, May). *College English curriculum for global competency: Challenges and prospects for college students*. Paper presented at the 2012 ACTFL Korea Annual Forum, Seoul.
- Kim, Yanghee., & Kim, Jiyoung. (2005). Teaching Korean university writing class: Balancing the process and the genre approach. *The Asian EFL Journal*, 7(2), 68-89.
- Ko, Myong Hee. (2009). Summary writing instructions to university students and their learning outcomes. *English Teaching*, 64(2), 125-149.
- Kwon, Oryang., Yoshida, K., Watanabe, Y., Negishi, M., & Nagamura, N. (2004). A comparison of English proficiency of Korean, Japanese, and Chinese high school students. *English Teaching*, 59(4), 3-21
- Lee, Dong-Ju. (2007). Secondary school teachers' practices, perceptions and problems regarding English writing instruction. *Foreign Languages Education*, 14(2), 37-64.
- Lee, Seong-Woo. (2008). Investigating ideational thematic content in Korean university student essay writing. *English Teaching*, 63(2), 71-94.
- Lee, Yo-An. (2013). Writing-to-learn in English: In-class timed writing for content learning. *English Teaching*, 67(3), 51-75.
- Leki, I. (2001). Materials, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1(2), 197-209.
- Manchón, R. M., & Roca de Larios, J. (2007). Writing to learn in instructed language learning contexts. In E. Alcon Soler & M. P. Safnt Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 101-121). Dordrecht: Springer.
- Ortega, L. (2004, Spring). L2 writing research in EFL contexts: Some challenges and opportunities for EFL researchers [Featured article]. *Applied Linguistics Association of Korea Newsletter*, 3-5.
- Ortega, L. (2009). Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts* (pp. 232-255). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Pae, Tae-Il. (2008). A structural model for Korean EFL students' writing performance. *English Teaching*, 63(2), 121-137.
- Shim, Eunsook. (2009). An investigation of secondary English teachers' perceptions of writing instruction. *Modern English Education*, 10(1), 114-130.

예시언어(Examples in)): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

김성연
한양대학교 사범대학 영어교육과
133-791 서울 성동구 왕십리로 222
Tel: (02) 2220-1141
Email: sungkim@hanyang.ac.kr

Received 15 March 2014

Revised 10 May 2014

Accepted 16 May 2014