

중국 KFL 환경 한국어 학습자의 쓰기 자기효능감 요인 간 관계 분석과 교육적 함의

한자언 * 민정호 **

-차 례-

1. 들어가는 말
2. 쓰기에서의 자기효능감 개념
 - 2.1 자기효능감의 내용
 - 2.2 쓰기 자기효능감의 내용
3. 연구 대상과 평가 신뢰도 검증
4. 결과 분석과 교육적 함의
 - 4.1 결과 분석
 - 4.2 교육적 함의
5. 결론

* 제1저자, 동국대학교 국어국문학과 박사 과정,

** 공동저자, 동국대학교 국어국문학과 초빙교수,

[국문초록]

본 연구는 중국 대학교 한국어학과에서 한국어를 전공하는 중, 고급 학습자를 대상으로 쓰기 자기효능감 양상을 분석하였다. 이를 위해 자기효능감과 쓰기 자기효능감 관련 이론을 검토하고 설문지를 완성하였다. 그리고 한국어를 전공하는 대학생 2-4학년 40명을 대상으로 쓰기 불안(WAT), 쓰기 자기효능감(SWS), 쓰기 태도(WAQ)에 대한 설문조사를 실시하였다. 마지막으로 쓰기 불안(WAT), 쓰기 자기효능감(SWS), 쓰기 태도(WAQ)등 각 요인 간 관계와 양상을 분석하였고, 이 결과를 토대로 중국 대학교에서 고려해 볼 수 있는 교육적 함의를 도출하였다. 본 연구는 중국 대학교 한국어학과 중, 고급 학습자의 쓰기 자기효능감 양상과 요인 간 관계를 분석하였다는 점에서 의의가 있을 것이다.

주제어 : 한국어 교육(Korean Language Education), 자기효능감(Self-Efficacy), 중국인 학습자(Chinese Korean Learners), 쓰기 태도(Writing Attitude), 쓰기 불안(Writing Apprehension), 쓰기 자기효능감(Writing Self-Efficacy)

1. 들어가는 말

중국에서 한국어를 배우는 학습자가 많은데, 특히 중국 대학교에서 한국어를 전공하는 학습자가 증가하고 있다. 대학교에서 한국어를 전공할 때, ‘쓰기’는 학업을 수행할 때 매우 결정적인 역할을 한다. 그런데 단기간에 쓰기 능력을 향상시키는 것은 쉽지가 않다(邹俊秀, 2021:115). 이와 같은 이유로 현재 중국 학계에서 한국어 쓰기 교육과 관련된 연구는 ‘쓰기 능력 향상’에 주목한 논문이 가장 많다.¹⁾ 金豔玲(2022)는 중국 쓰촨외국어대학교의 한국어학과 의 쓰기 과정 현황을 분석하고, 교사와 학생 간의 적극적인 상호작용을 고려한 교수학습 방안을 온-오프라인 통합적으로 고려하여 제안하였다. 张立·高娜(2022: 85-86)는 다양한 분야에서 학습자들의 한국어 쓰기 어려움을 조사하고 한국어 쓰기 능력 향상을 위한 해결책을 모색하였다. 이와 같은 연구들의 경향은 쓰기에 어려움을 경험하는 학습자들을 위한 쓰기 교육 방안을 모색한다는 것인데, 그 어떤 논문도 학습자의 ‘쓰기 태도’에 주목해서 글쓰기 어려움에서 나타나는 문제와 해결책을 모색하지 않았다.

쓰기 태도는 글쓰기 과정과 결과에 큰 영향을 미친다. 글쓰기 과정에서 학습자는 반드시 어려움을 경험하는데, 이때 긍정적인 태도를 가진 사람은 이 어려움을 학습의 기회로 보고, 질적으로 우수한 텍스트를 완성하기 위한 동기부여로 삼을 수 있기 때문이다.²⁾ 즉, 글쓰기에 대한 긍정적인 태도는 장기적인 관점에서 글쓰기를 지속할 수 있는 원동력이 된다. 긍정적인 태도는 학습자가 끝까지 글을 쓰도록 만들고, 이 경험들을 토대로 우수한 필자로 성장할 수 있도록 만들기 때문이다.³⁾ 그

1) 중국 CNKI에서 ‘한국어 쓰기 교육’을 검색해 보면 2023년에 나온 논문은 없고, 2022년에 张立·高娜의 ‘한국어 쓰기 능력 향상’, 金豔玲의 ‘온라인-오프라인 통합 교육에서 한국어 쓰기 교육 실천’과 劉慶花의 ‘단어 이론을 활용한 한국어 쓰기 교육 응용’ 3편이 있다. 2021년에는 한국어 쓰기 능력 향상에 대한 해결책을 다룬 邹俊秀의 연구가 있다. 대부분 쓰기 능력을 향상시켜서 학습자의 학업 적응에 도움을 주기 위한 목적으로 진행된 연구들이다.

2) Krause(1994)에서는 이론적으로 불안은 종종 수행을 저해하고 방해하기 때문에 쓰기 불안이 낮은 사람은 쓰기 불안이 높은 사람보다 글쓰기를 더 잘 수행할 수 있다고 밝혔다.

리고 긍정적이냐, 부정적이냐와 관련된 쓰기 태도는 필자의 목소리와 태도를 텍스트에 반영한다는 점에서 중요하다. 열정적이고 긍정적인 태도를 가진 필자는 독자와 더 활발하게 소통하면서 텍스트를 완성하기 때문에, 전달하고자 하는 메시지를 보다 더 효과적으로 전달할 수 있게 된다.⁴⁾

최근 발표된 국내 쓰기 태도 관련 연구를 검토해 보면 다음과 같다. 초등학교 필자의 쓰기 태도 발달에 대한 연구(윤준채, 2009), 초등학교 국어 교육에서 쓰기 태도 교육의 내용과 방법에 대한 연구(박영민, 2012), 중학생들을 대상으로 한 쓰기 태도 및 쓰기 효능감 발달에 대한 연구(가은아, 2010), 2015년 개정된 교육과정과 교과서를 중심으로 한 쓰기 태도 교육의 문제점과 개선 방향을 제안하는 연구(최종윤, 2021)처럼 초등학교나 중학생을 대상으로 진행된 연구가 있다. 그리고 사범대생의 쓰기 태도를 분석한 연구(오택환, 2009), 학문 목적 한국어 학습자의 한국어 쓰기 태도에 관한 연구(주월량, 2023)처럼 내국인, 외국인 대학생을 대상으로 진행된 연구가 있다. 그러나 이 연구들의 공통점은 초등학교, 중학교 교육과정이나 학습자를 대상으로 진행된 연구가 대부분이라는 점이고, 한국어 교육의 경우에도 KFL 환경의 학습자가 아닌 KSL 환경의 대학생만을 대상으로 쓰기 태도 관련 연구가 진행되었다는 점이다.

이에 본 연구는 중국 KFL 환경에서 한국어를 학습하는 중국인 대학생을 대상으로 ‘쓰기 자기효능감’ 양상을 분석하고 교육적 함의를 도출하려고 한다. 본 연구의 대상은 중국 대학교에서 한국어를 전공하는 중국인 대학생으로 선정하는데, 쓰기에 대한 영향력이 상대적으로 적은 1학년 학생은 제외한다. 본 연구 2장에서는 ‘쓰기 자기효능감의 내용’을 이론적으로 검토하고, 3장에서는 중국 학습자를 대상으로 쓰기 자기효능감의 양상을 확인하기 위한 설문지의 신뢰도를 검증한다. 그리

3) Pajares(2003:143)에 따르면 학생이 자신을 글로 표현하기를 꺼리거나, 글쓰기 능력에 대한 자신감이 부족하거나, 글쓰기에 대해 불안감을 느끼는 경우 글쓰기 작문에 능숙하지 않을 가능성이 높다고 밝혔다.

4) Erkan & Saban(2011:181)에서는 쓰기 불안을 경험한 학습자는 종종 자신을 적절하게 표현하기 어려워하고, 가능한 한 글쓰기를 회피하는 경향이 있다고 밝혔다.

고 4장에서는 설문조사에 대한 통계 분석 결과를 통해 도출된 쓰기 자기효능감의 요인 관계와 양상을 확인하고 중국 KFL 환경에서 고려할 수 있는 교육적 함의점을 정리할 것이다.

2. 쓰기에서의 자기효능감 개념

2.1 자기효능감(Self-Efficacy)의 내용

‘자기효능감’은 Bandura(1986)을 비롯한 Bandura의 여러 논문들에서 다뤄진 개념인데, 여기서 전제는 인간의 행동은 다양한 메커니즘을 통해 작동하는 여러 결정 요인에 의해 좌우된다는 것이다. 예를 들어, 성취 기준에 따른 인지적 자기 동기에는 정서적 자기 평가(affective self-evaluation), 지각된 ‘자기효능감’(perceived self-efficacy), 개인 목표 설정(personal goal setting) 등 서로 다른 유형의 자기 반응적 영향이 함께 매개하여 작동하게 된다(Bandura & Cervone, 1986:94). 이때 자기효능감은 사회 심리적 기능의 일반적인 메커니즘으로, 학습자가 경험한 실패로부터 회복하는 정도나 회복 속도와 관련된다. 이처럼 회복 속도를 의미하는 자기효능감은 관련 분야에서 반복과 노력을 통해 발달시킬 수 있다. 본 연구는 학습자들이 이와 같은 자기효능감을 확보하고 쓰기를 하면, 텍스트의 질적 제고에 긍정적인 영향을 준다고 전제하고 자기효능감의 개념과 중요성을 중심으로 논의를 전개하려고 한다.

우선 자기효능감은 개인이 자신의 능력에 대해 갖는 신념을 의미한다. Bandura(1986)은 일반적으로 사람들이 자신에게 의미 있다고 판단되는 영역에서 특정 작업을 요구 받게 되면, 우선적으로 자기효능감을 미리 판단한다고 밝혔다. 여기서 판단은 스스로가 가지고 있는 회복의 속도를 스스로 점검하는 것이다. 요약하자면, 자기효능감이란, 자신이 가지고 있는 ‘기술’의 수준을 의미하는 것이 아니라 요구받은 특정 작업을 능숙하게 할 수 있다고 믿는 ‘신념’과 관련된다(Bandura, 1986:367).⁵⁾ 이는 사람들이 과제를 얼마나 잘 수행할 수 있는지는 보

유한 기술과 인지적 자원을 얼마나 잘 조율할 수 있는지뿐만 아니라, 주어진 노력에 얼마나 많은 노력을 기울이고 지속할 수 있는지에 대한 ‘믿음’에 달려 있다는 것을 의미한다. 그래서 높은 자기효능감을 가진 사람들은 보통 더 적은 기술을 가지고 있더라도 높은 목표를 설정하고, 더 많은 노력을 기울여서 어려움을 더 잘 극복할 수 있게 된다. 반대로, 낮은 자기효능감을 가진 사람들은 더 많은 기술을 가지고 있더라도 실패를 두려워하고, 약간의 실패에도 쉽게 포기하는 경향을 보인다.

Bandura(1997; 김의철 외 역, 1999:346-372)에서는 자기효능감을 형성하는 데 가족, 또래집단, 교사, 학교, 교실 등이 중요한 역할을 한다고 밝혔다. 교육 환경에서 자기효능감은 학생들의 학습 동기, 참여도 및 학업 성취에 큰 영향을 미치기 때문이다. 교사가 학습자에게 구체적이고 긍정적인 피드백을 제공할 때 학습자는 자신의 능력을 더 잘 인식하고 자신감을 키울 수 있다. 또한 교사가 문제 해결 과정을 보여주면서 적극적으로 참여하는 모습을 보여줄 때도 학습자는 할 수 있다는 느낌을 받게 된다. 교실 내에서 협력적 학습을 장려하면 학습자들은 서로를 도와가며 학습하고, 이 성공의 경험을 통해 자신감을 얻는다. 특히 ‘성인기’에 높은 ‘자기효능감’은 삶의 질을 높이고, 다양한 삶의 도전에 효과적으로 대처하도록 만들 수 있다. 본 연구가 주목하는 대학생이 ‘성인 학습자’라는 것을 고려하면, 쓰기 교육 차원에서 한국어 학습자에게 높은 자기효능감은 쓰기 텍스트에서 마주하는 여러 도전에 효과적으로 대처하도록 만들 수 있을 것이다.

자기효능감은 ‘학업 동기’ 연구에서 많은 관심을 받고 있는데 연구자들은 주로 세 가지 영역에서 논의를 진행해 왔다(Pajares, 2003:141). 첫 번째 영역은 효능감이 개인의 진로 선택, 특히 과학과 수학에서 강력한 영향을 미친다고 보고했다(Hackett, 1995). 두 번째 영역은 교사의 효능감과 관련된 것으로 교사의 높은 효능감이 교사의 수업 방식과 학생의 학업 성취도에 영향을 준다고 밝혔다(Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). 세 번째 영역은 학생들의 자기효능감

5) 자기효능감은 Bandura(1977:193)에서 처음으로 주요하게 언급되었는데, 이 연구에서 자기효능감은 스스로가 가진 공포 및 회피 행동의 변화를 이끌어내기 위한 핵심적인 개념으로 등장한다.

신념과 관련된 것으로, 자기효능감이 학생들의 학업 성과 및 성취도와 상관관계가 있다고 보고했다(Pajares, 1997).⁶⁾ 즉 자기효능감은 과학이나 수학과 같은 학습자에게 어렵다고 인식되는 교과 영역에서 학습자의 동기를 강화하는 역할을 하고, 교사의 효능감과 학습자의 효능감이 높으면 학업 성취도에 긍정적인 변화를 이끌 수 있다는 사실을 알 수 있다.

위의 내용을 종합하자면, 자기효능감은 개인이 자신의 능력을 믿고 특정 상황에서 원하는 결과를 달성할 수 있다고 느끼는 신념을 의미한다. 학교, 또래집단 등은 자기효능감 형성에서 중요한 역할을 한다. 또한 자기효능감은 전생애에서 중요한 역할을 하지만, 특히 성인에게 매우 중요하다. 이와 같은 이유로 본 연구는 대학생에 주목한다. 자기효능감은 학습자의 ‘동기’ 유발과 관련해서 많은 연구가 진행되었는데, 주로 수학, 과학과 같은 교과와 관련된 연구, 교사나 학습자의 효능감이 학업 성취도에 주는 영향을 분석한 연구들이 대부분이었다. 그간 소홀히 다루어져 온 KFL 환경의 쓰기 영역에서 자기효능감에 주목하고, 이론적 검토를 통해 성인 학습자의 자기효능감 양상을 확인할 수 있는 설문지를 설계해 보려고 한다.

2.2 쓰기 자기효능감(Writing Self-Efficacy)의 내용

앞에서 언급했던 것과 같이 자기효능감은 중요한 개념이지만, ‘쓰기’라는 새로운 맥락이 추가되기 때문에, 이에 대한 추가적인 이론적 검토가 필요하다. 그래서 이 절에서는 ‘쓰기’를 추가하여 쓰기 자기효능감

6) 한국에서 자기효능감에 관한 주요 연구들은 다음과 같다. 김아영 외(2008)에서는 부모의 자율성 지지가 학생의 자율적 조절과 통제적 조절을 통해 초등학교생들의 학업성취도에 영향을 미치는 ‘자기 조절 학습효능감’에 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 군재환·김경희(2013)에서는 대학생의 학업적 자기효능감, 자기조절 학습 및 학교 적응의 관계와 효과를 조사하여 학업적 자기효능감과 자기 조절학습 능력이 높아지면, 학생들의 학업적응력이 높아질 뿐만 아니라 학교 적응력도 향상된다고 밝혔다. 황순희(2024)에서는 공과대학생을 대상으로 자기조절학습전략이 쓰기 자기효능감, 쓰기 피드백 인식과 학습실제감에 긍정적인 영향을 준다고 밝혔다.

의 개념을 다시 정리하고, 학습자의 쓰기 자기효능감 양상 분석을 위한 쓰기 자기효능감 내용도 도출해 보려고 한다.

쓰기 자기효능감은 “쓰기라는 특정 영역에서 쓰기 수행에 필요한 행동 과정들을 조직하고, 실행할 수 있는 자기 능력에 대한 신념”으로 쓰기를 수행하기 위해 갖추어야 하는 구체적이고 실제적인 기술을 포함한다(가은아, 2010:164). 또한 쓰기 자기효능감이란 쓰기에서 특정 결과를 성취하고 기대되는 수행 결과를 얻을 수 있다는 학생의 지각된 능력에 대한 자신감이라고 정의할 수 있다(이소영, 2013:31). 쓰기 효능감은 학생들의 쓰기 행위의 선택, 쓰기 과정에 투입되는 노력, 쓰기의 어려움을 극복하고 쓰기 과제를 지속하는 인내력, 쓰기 불안의 영향력 감소 등에 영향을 미친다(박영민·최숙기, 2009:100). 따라서 쓰기 자기효능감이 높은 학생은 글쓰기를 잘 할 수 있을 뿐만 아니라 텍스트의 수준도 높고, 무엇보다 쓰기에 대한 불안감도 낮은 편이라 학습자의 학업 적응에도 도움이 될 것이다. Erkan & Saban(2011)에서는 외국어로서의 영어(EFL) 학습자의 쓰기 수행이 ‘쓰기 불안’, ‘쓰기 자기효능감’ 및 ‘쓰기 태도’와 관련이 있는지를 확인하기 위하여 ‘쓰기 불안 테스트(WAT)’, ‘쓰기 자기효능감 척도(SWS)’, ‘쓰기 태도 설문지(WAQ)’ 세 가지 도구를 설계하여 사용했다. WAT⁷⁾는 제2언어 쓰기와 관련된 ‘불안’을 측정하는 데 가장 널리 사용되는 도구이다. SWS⁸⁾는 외국어 쓰기에 대한 ‘자기효능감’을 평가하는 데 유효한 도구이다. WAQ⁹⁾는 쓰기에 대한 ‘태도’와 학습자 작문가의 실제 쓰기 수행 간의 연관성을 조사하기 위한 도구이다. 구체적인 문항은 다음 <표 1>와 같다.¹⁰⁾

7) Daly(1975:246)에서 WAT(Writing Apprehension Test) 설문지를 26개 문항으로 구성하였는데, 13개 문항은 긍정적 극성으로 13개 문항은 부정적 극성으로 나누었다.

8) Yavuz-Erkan(2004:41-42)에서는 SWS(Self-Efficacy in Writing Scale)의 설계 목적을 필자의 자기효능감을 평가하기 위한 것이라고 밝혔다.

9) Rose(1984:107-110)에서 개발한 WAQ(Attitude Towards Writing Questionnaire)는 24개 문항으로 구성되는데, 이 설문지를 통해 필자가 자신의 글쓰기 행동에서 발견되는 태도 양상을 확인할 수 있다고 밝혔다.

10) 본 연구에서 쓰기 태도란, 개인이 쓰기 활동에 대해 가지는 감정적, 정신적 태도를 말하며, 쓰기 자기효능감은 자신이 쓰기 과제를 효과적으로 수행할 수 있다는 자신감과 관련된다. 넓은 의미에서 쓰기 자기효능감이 쓰기 태도에 포함되지

〈표 1〉 WAT, SWS, WAQ 구성

W A T	1	나는 글쓰기를 피한다.
	2	나는 내 글이 평가받는 것에 대한 두려움이 없다.
	3	나는 내 생각을 적는 것이 기대된다.
	4	나는 에세이를 평가받는 것이 두렵다.
	5	쓰기 수업을 듣는 것은 매우 두려운 경험이다.
	6	텍스트를 제출하면 기분이 좋아진다.
	7	쓰기 작업을 시작하면 머릿속이 멍해지는 것 같다.
	8	쓰기를 통해 아이디어를 표현하는 것은 시간 낭비인 것 같다.
	9	나는 평가와 출판을 위해 잡지에 텍스트를 제출하는 것을 즐긴다.
	10	나는 내 아이디어를 텍스트로 표현하는 것을 좋아한다.
	11	나는 내 생각을 명확하게 표현하는 능력에 자신감이 있다.
	12	나는 내가 쓴 텍스트를 친구들이 읽는 것을 좋아한다.
	13	나는 쓰기가 긴장된다.
	14	사람들은 내가 쓰는 것을 좋아하는 것 같다고 느낀다.
	15	나는 쓰기를 즐긴다.
	16	나는 내 생각을 명확하게 표현할 수 없을 것 같다.
	17	쓰기가 정말 재미있다.
	18	나는 발표를 잘 못할 것 같다.
	19	나는 내 생각을 종이에 적는 것을 좋아한다.
	20	내 텍스트에 대해 다른 사람들과 토론하는 것은 즐거운 경험이다.
	21	나는 쓰기 수업에서 내 생각을 정리하는 데 끔찍한 시간을 보낸다.
	22	제출한 텍스트가 형편없을 거라는 걸 알고 있다.
	23	나는 좋은 텍스트를 쓰는 것이 쉽다.
	24	나는 다른 사람만큼 쓰기를 잘하지 못한다고 생각한다.
	25	나는 내 글이 평가받는 것을 좋아하지 않는다.
	26	나는 글쓰기를 못한다.
S W S	1	주어진 주제에 대해 흥미롭고 적절한 답변을 작성할 수 있다.
	2	주어진 주제 내에서 다루어야 할 모든 정보를 쉽게 다룰 수 있다.
	3	작업에 적절한 스타일을 사용할 수 있다.
	4	스타일과 주제를 쉽게 연결할 수 있다.
	5	글을 쓸 아이디어를 쉽게 생성할 수 있다.
	6	써야 할 주제가 주어지면 빠르게 아이디어를 떠올릴 수 있다.
	7	주어진 주제에 대해 어렵지 않게 글을 쓸 수 있다.
	8	아이디어를 뒷받침하는 사례를 쉽게 찾을 수 있다.
	9	글쓰기에서 내 아이디어를 정당화할 수 있다.
	10	글쓰기에서 문법적으로 정확한 문장을 쓸 수 있다.
	11	복잡한 언어를 어렵지 않게 글로 표현할 수 있다.

만, 본 연구에서는 정신적, 감정적 태도를 ‘쓰기 태도’로 문제를 해결할 수 있는 자신감을 ‘쓰기 자기효능감’으로 나눈다.

	12	오류 없는 구조를 만들 수 있다.
	13	철자를 잘 외울 수 있다.
	14	문장 부호를 올바르게 사용할 수 있다.
	15	문장 부호, 대문자, 문단 구성 등의 실수를 수정할 수 있다.
	16	수업에서 배운 구조를 쉽고 정확하게 사용할 수 있다.
	17	아이디어를 서로 쉽게 연결할 수 있다.
	18	환기어를 올바르게 사용하여 더 나은 구성을 만들 수 있다.
	19	연결 장치를 올바르게 사용하여 더 나은 구성을 만들 수 있다.
	20	텍스트에 다양한 어휘를 사용할 수 있다.
	21	같은 단어를 계속 반복하는 대신 동의어를 사용할 수 있다.
	22	주어진 주제에 대한 간략하고 유익한 개요를 작성할 수 있다.
	23	쓰기 마감일을 맞추기 위해 시간을 효율적으로 관리할 수 있다.
	24	장황하거나 헛갈리는 문장을 다시 써서 더 명확하게 만들 수 있다.
	25	주어진 단어 수 제한에 맞게 주제를 확장할 수 있다.
	26	관점을 선택하고 옹호할 수 있다.
	27	길고 복잡한 문장을 만들 수 있다.
	28	주어진 제한 시간 내에 어려움 없이 글쓰기 과제를 완수할 수 있다.
W A Q	1	가끔은 힘들지만 글을 쓰는 것이 즐겁다.
	2	정말 좋은 글을 봤는데 내 글은 그 수준에 미치지 못한다.
	3	첫 단락이 완벽해야 다음 단락을 이어갈 수 있다.
	4	단어를 종이에 전달할 수 없어서 과제를 늦게 제출해야 한다.
	5	다양한 시각이 요구되는 주제를 글로 쓰는 것은 어려운 일이다.
	6	나는 내 아이디어를 글로 표현할 수 있는 기회를 갖는 것을 좋아한다.
	7	몇 시간 동안 책상에 앉아 아무것도 못 쓸 때가 있다.
	8	적절한 문구를 찾을 때까지 기다려야 한다.
	9	글쓰기를 하다 보면 한 시간 이상 멈춰 있는 곳이 있다.
	10	좋은 글을 쓰는 선생님과 비교하면 내 글은 형편없게 느껴진다.
	11	다양한 해석이 있는 문제에 대해 어떻게 글을 써야 할지 고민이다.
	12	첫 문단을 작성하는 데 2시간이 넘게 걸리는 경우도 있다.
	13	나는 글을 잘 쓴다고 생각한다.
	14	글쓰기를 하다가 막혀서 마감일을 넘기곤 한다.
	15	쓰기를 위해 수집한 모든 정보를 어떻게 정리해야 할지 모를 때가 있다.
	16	썼다가 지웠다가를 반복하며 어떻게 할지 몰라 글쓰기를 멈춘 적이 있다.
	17	글쓰기를 시작하기가 매우 어렵다.
	18	내가 쓰는 각 문장은 다음 문장으로 넘어가기 전에 바로 끝나야 한다.
	19	매우 복잡한 내용이 담긴 책과 기사에 대한 에세이를 작성하는 것이 어렵다.
	20	내 글에 긍정적인 반응을 보이는 강사들이 생각한다.
	21	글쓰기는 저에게 매우 불쾌한 경험이다.
	22	내가 무슨 말을 하고 싶은지 알기 어려울 때가 있다.
	23	비교, 대조 또는 분석을 요구하는 과제를 작성하는 데 어려움을 겪고 있다.

24	어떤 사람들은 아무리 노력해도 글이 거의 나오지 않는 시기를 경험한다. 이러한 시기가 상당 기간 지속되면 우리는 그 사람이 글쓰기 장애를 겪고 있다고 말한다. 글쓰기 장애를 경험하는 빈도를 추정해 보세요.
----	--

앞에 언급한 설문지는 모국어 학습자, 특히 영어 원어민을 대상으로 개발되었기 때문에 한국어 쓰기에서 나타나는 자기효능감 양상을 정확하게 파악하지 못할 수 있다.¹¹⁾ 본 연구는 중국인 학습자, KFL 환경, 학술적 맥락을 강조하면서 설문지의 내용을 수정하려고 한다. 먼저 KFL 환경을 고려하여 글쓰기는 모두 한국어 글쓰기로 바꿀 것이다. 다음으로 WAT 설문지는 긍정적 극성(쓰기 자기효능감)과 부정적 극성(쓰기 불안)으로 구성되어서, SWS 설문지와 일부 중복되는 부분이 있는데, 이 부분은 삭제한다. 그리고 문항 4번과 25번, 문항 1번과 19번은 중복되기 때문에 4번과 1번 문항은 삭제한다. 또한 중국인 학습자와 학술적 맥락을 강조하여 WAT 설문지에서 9, 18번 문항을 삭제할 것이다.¹²⁾ 둘째, SWS 설문지의 경우 14번(문장 부호)과 15번(대문자, 문단 구성), 18번(문법 사용)과 19번(연결어 사용) 문항을 결합하고 김성숙(2016:236-238)를 참고해서 글쓰기 능력 향상과 관련된 문항을 2개 추가한다. 셋째, WAQ 설문지에서는 반복되는 문항 12번, 14번¹³⁾ 문항을 삭제하며 언어를 학습하고 연습하는 맥락을 고려해서 13번 문항과 19번 문항 또한 삭제하겠다. 최종 설문지는 다음 <표 2>와 같이 WAT 문항 11개, SWS 문항 28개, WAQ 문항 21개, 총 61개 문항으로 구성한다. 추가로 학습자 정보를 얻기 위하여 학년, TOPIK 등급 및 쓰기 점수, 학교 쓰기 평가 점수도 조사한다.

-
- 11) WAT는 전체적으로 공인 타당도와 예측 타당도가 만족스러운 내적 일관성 신뢰도를 가진 도구로 나타났지만(Cheng, 2004:314), 한국어 쓰기 연구에서 사용하려면 일부 구인을 조절할 필요가 있다.
- 12) 출판과 관련된 9번, 그리고 말하기 불안과 관련된 18번 문항은 관련성이 떨어진다고 판단하여 삭제하였다.
- 13) 글쓰기 시작 행위와 관련된 12번은 17번 문항과 의미가 같고, 14번 문항은 시간 관리와 관련된 문항으로 8번, 9번 문항과 겹치기 때문에 삭제하였다.

〈표 2〉 최종 설문지

학년:
TOPIK 등급:
TOPIK 쓰기 점수:
학교 쓰기 평가 점수:

W A T	1	나는 한국어로 글쓰기를 피한다.
	2	한국어 쓰기 수업을 듣는 것이 매우 두렵다.
	3	쓰기 작업을 시작하면 머릿속이 멍해지는 것 같다.
	4	글을 통해 아이디어를 표현하는 것은 시간 낭비인 것 같다.
	5	나는 한국어로 글쓰기를 하면 긴장된다.
	6	나는 내 생각을 한국어로 명확하게 적을 수 없을 것 같다.
	7	나는 한국어 쓰기 수업에서 내 생각을 정리하는 시간이 끔찍하다.
	8	제출하는 텍스트가 형편없을 거라는 걸 알고 있다.
	9	나는 다른 사람들만큼 글을 잘 쓰지 못한다고 생각한다.
	10	나는 내 글이 평가받는 것을 좋아하지 않는다.
	11	나는 글쓰기를 못한다.
S W S	1	주제에 대해 흥미롭고 적절한 답변을 한국어로 작성할 수 있다.
	2	주제 내에서 다루어야 할 모든 정보를 한국어로 쉽게 다룰 수 있다.
	3	작업에 적절한 스타일을 사용할 수 있다.
	4	스타일과 주제를 쉽게 연결할 수 있다.
	5	텍스트에 사용할 아이디어를 한국어로 쉽게 생성할 수 있다.
	6	글을 쓸 주제가 주어지면 빠르게 아이디어를 떠올릴 수 있다.
	7	주어진 주제에 대해 어렵지 않게 한국어로 쓸 수 있다.
	8	아이디어를 뒷받침하는 사례를 쉽게 찾을 수 있다.
	9	한국어로 글쓰기 할 때 내 아이디어를 정당화할 수 있다.
	10	한국어로 글쓰기 할 때 문법적으로 정확한 문장을 쓸 수 있다.
	11	복잡한 문장을 어렵지 않게 한국어로 표현할 수 있다.
	12	오류 없는 구조를 만들 수 있다.
	13	나는 철자를 잘 외울 수 있다.
14	문장 부호, 대문자, 문단 구성 등의 실수를 수정할 수 있다.	
15	수업에서 배운 구조를 쉽게 정확하게 사용할 수 있다.	
16	아이디어를 서로 쉽게 연결할 수 있다.	
17	문법과 연결어를 올바르게 사용하여 더 나은 구성을 만들 수 있다.	
18	텍스트에 다양한 어휘를 사용할 수 있다.	
19	같은 단어를 계속 반복하는 대신 동의어를 사용할 수 있다.	
20	주어진 주제에 대한 간략하고 유익한 개요를 작성할 수 있다.	
21	글의 마감일을 맞추기 위해 시간을 효율적으로 관리할 수 있다.	
22	장황하거나 헛갈리는 문장을 다시 써서 더 명확하게 만들 수 있다.	
23	주어진 단어 수 제한에 맞게 주제를 확장할 수 있다.	

	24	특정 관점을 선택하고 옹호할 수 있다.
	25	길고 복잡한 문장을 만들 수 있다.
	26	제한 시간 내에 어려움 없이 한국어 글쓰기 과제를 완수할 수 있다.
	27	한국어로 글을 쓰다가 어려움을 겪을 때 해결 방법을 찾을 수 있다.
	28	평소에 한국어로 잘 쓰는 방법을 계속 찾아본다.
W A Q	1	가끔은 힘들지만 한국어로 글을 쓰는 것이 즐겁다.
	2	정말 좋은 글을 봤는데 내 글은 그에 미치지 못할 것 같다.
	3	첫 단락이 완벽해야 다음 단락을 이어갈 수 있다.
	4	텍스트에 단어를 표현할 수 없어서 과제를 늦게 제출해야 한다.
	5	다양한 시각이 요구되는 주제를 글로 쓰는 것은 어려운 일이다.
	6	나는 내 아이디어를 글로 표현할 수 있는 기회를 갖는 것을 좋아한다.
	7	몇 시간 동안 책상에 앉아 아무것도 못 쓸 때가 있다.
	8	적절한 문구를 찾을 때까지 기다리는 일이 많다.
	9	글쓰기를 하다 보면 한 시간 이상 멈춰 있는 곳이 있다.
	10	좋은 글을 쓰는 선생님과 비교하면 내 글은 형편없게 느껴진다.
	11	다양한 해석이 있는 문제에 대해 한국어로 어떻게 글을 써야 할지 고민이다.
	12	글쓰기를 위해 수집한 정보를 어떻게 활용할지 모르는 경우가 있다.
	13	썼다가 지웠다가를 반복하며 어떻게 할지 몰라 글쓰기를 멈춘 적이 있다.
	14	한국어로 글쓰기를 시작하기가 매우 어렵다.
	15	내가 쓰는 각 문장은 다음 문장으로 넘어가기 전에 바로 끝나야 한다.
	16	매우 복잡한 내용이 담긴 책과 기사에 대한 한국어 에세이를 작성하는 것이 어렵다.
	17	내 글에 긍정적인 반응을 보이는 강사들이 생각한다.
18	한국어 글쓰기는 나에게 매우 불쾌한 경험이다.	
19	내가 무슨 말을 하고 싶은지 알기 어려울 때가 있다.	
20	비교, 대조 또는 분석을 요구하는 과제를 작성하는 데 어려움을 겪고 있다.	
21	어떤 사람들은 아무리 노력해도 글이 거의 나오지 않는 시기를 경험한다. 이러한 시기가 상당 기간 지속되면 우리는 그 사람이 글쓰기 장애를 겪고 있다고 말한다. 글쓰기 장애를 경험하는 빈도를 추정해 보세요.	

쓰기 자기효능감이란, 글쓰기 과정에서 기대되는 수행 결과를 얻기 위해 필자 스스로가 자기 능력에 대해 인식하는 일종의 자신감을 의미한다. 중국인 한국어 학습자를 대상으로 한국어 쓰기 자기효능감 양상을 평가하기 위하여 Erkan & Saban(2011)에서 제시한 WAT, SWS, WAQ 설문지를 분석하였다. 다만 Erkan & Saban(2011)에서 설계한

설문조사는 한국어 쓰기 맥락을 고려한 것이 아니기 때문에, 본 연구는 일부 내용을 수정하였다. 이와 같은 이유로 조정된 설문지는 위 <표 2>와 같다. 다음 3장에서는 중국인 KFL 한국어 학습자를 대상으로 실제 설문조사를 실시하고 분석 결과를 중심으로 논의를 전개하겠다.

3. 연구 대상과 평가 신뢰도 검증

2장에서는 쓰기 자기효능감의 내용과 설문지 내용을 도출하였다. 3장에서는 실험에 참여한 중국인 한국어 학습자의 기초 정보를 검토하고, 쓰기 자기효능감 양상을 확인하기 위해 설계된 설문지의 신뢰도를 검증하도록 하겠다. 아래 <표 3>은 실험에 참여한 중국 대학교 한국어 학 전공 학습자의 기초정보이다.

<표 3> 기초정보

학교	山東大學(산동대학교)	25
	福建師範大學(복건사범대학교)	15
합계		40
TOPIK등급	4급	15
	5급	24
	6급	1
합계		40
TOPIK 쓰기 점수	60-70점	15
	70-80점	24
	80점 이상	1
합계		40

설문조사 대상자는 현재 중국 대학교에서 한국어를 전공하는 학습자로 1학년 학습자는 배제했는데, 본 연구가 상대적으로 쓰기가 더 중요한 2-4학년 중, 고급 학습자에 주목하고자 했기 때문이다. 본 연구는 山東大學(산동대학교) 한국어학과 3학년 학습자 25명과 福建師範大學(복건사범대학교) 한국어학과 3학년 학습자 15명, 총 40명을 대상으로 2024년 3월 1일부터 3월 10일까지 문권성(問卷星)으로 설문조사를 진행하였다. TOPIK 등급은 4급 15명, 5급 24명, 6급 1명으로 모두 중,

고급 학습자로 나타났다. TOPIK 쓰기 점수는 최고 81점, 최저 60점이었고, 80점 이상이 1명, 70-80점 사이가 24명, 60-70점 사이가 15명으로 나왔다. 실험에 참여한 대상자의 쓰기 점수는 70-80점 사이에 가장 많이 분포하고 있었다. 본래 학교 쓰기 평가 결과는 설문 대상 중 TOPIK 시험을 보지 않은 학습자를 위해 설정한 문항인데, 40명 전원 TOPIK 시험 결과를 제출했기 때문에 따로 분석하지 않았다. 다음으로 설문지의 신뢰도를 검사하기 위해 SPSS를 통하여 크론바흐 알파를 값을 도출하였다.¹⁴⁾ 신뢰도 검사 결과는 다음 <표 3>과 같다.

<표 4> Cronbach 신뢰도 분석 결과

차원	문항 수	견본 수	Cronbach α 신뢰도 계수
WAT	11	40	0.936
SWS	28	40	0.906
WAQ	20	40	0.928

<표 4>를 보면, WAT는 11개 문항으로 구성하고 있으며, 크론바흐 알파 신뢰도 계수는 0.936이었다. SWS는 28개 문항으로 구성하고 있으며, 크론바흐 알파 신뢰도 계수는 0.906이었다. WAQ¹⁵⁾는 20개 문항으로 구성하고 있으며, 크론바흐 알파 신뢰도 계수는 0.928이었다. 크론바흐 알파 신뢰도 계수에 따라 WAT, SWS, WAQ는 모두 신뢰할 수 있는 평가 도구임이 입증되었다.

14) 크론바흐 알파(Cronbach alpha)는 1951년 Lee Cronbach가 만들었으며, 리커트 척도 형식의 설문, 혹은 그와 비슷한 시험 등의 문항에 대한 내적일관성을 측정하는 척도를 말한다. 일반적으로 크론바흐 알파 값이 0.70 이상 나오면 분석 활용에 적합하다고 판단한다.

15) WAQ의 21번 문항은 학습자의 글쓰기 장애 빈도를 자기점검하기 위하여 설정한 항목인데 여기서 크론바흐 알파 신뢰도 검사에 적합하지 않아 분석 대상에 포함하지 않았다.

4. 결과 분석과 교육적 함의

4.1 결과 분석

이 장에서는 설문 조사 결과를 분석한다. 가장 먼저 WAT, SWS, WAQ의 관계를 분석하는데, 이때 피어슨 상관관계 분석 및 Scheffé's F 텍스트를 통해서 분석할 것이다.¹⁶⁾ 쓰기 불안, 쓰기 태도 및 쓰기 자기효능감의 관계를 분석하려면, 먼저 설문지 각 척도의 구조적 타당성을 먼저 측정해야 한다. 이를 위하여 KMO 검정 및 Bartlett 검정을 실시하였는데,¹⁷⁾ 먼저 KMO 검정 및 Bartlett 검정 결과는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> KMO 검정 및 Bartlett 검정 결과

차원	KMO	근사카이제곱	df	p
WAT	0.867	585.372	55	0.000
WAQ	0.788	1020.311	190	0.000

<표 5>에서 볼 수 있듯이, WAT의 KMO 검정 값은 0.867로 0.7보다 커서 설문지가 요인 분석에 적합한 것으로 나타났다. 바틀렛의 구형성 테스트는 대략적인 근사 카이 제곱 값이 585.372이고 유의 확률이 0.0 이므로 척도가 요인 분석에 적합하다고 간주되므로 타당성 구조가 있는 것으로 나타났다. 그리고 WAQ의 KMO 검정 값은 0.788으로 0.7보

16) Scheffé's F 테스트는 회귀 모델의 회귀 효과, 즉 종속 변수와 모든 독립 변수 간의 선형 관계의 유의성을 테스트하는 데 사용되며 모델의 통계적 유의성을 테스트하는 데에도 사용할 수 있다.

17) 요인 분석을 탐색하는 것은 척도의 구조적 타당성을 측정하는 것으로, 각 잠재 변수의 측정 변수가 안정적인 일관성과 구조를 가지고 있는지 판단하는 것이며 척도의 타당성을 평가할 때 가장 일반적으로 사용되는 지표이다. 타당도 분석을 위해 요인 분석을 사용할 때 먼저 요인 분석의 조건을 충족하는지 여부를 판단해야 하며 일반적으로 두 가지 조건을 충족해야 하는데, 그 중 하나는 KMO 값이 0.7 이상이고 두 번째는 Bartlett의 구형성 테스트의 유의성이 0.05 미만이다. 이 두 조건이 충족되면 관찰 변수 간에 강한 상관관계가 있다고 해석할 수 있으며, 이 결과는 요인 분석을 수행하기에 적합하다는 것을 의미한다.

다 커서 설문지가 요인 분석에 적합한 것으로 나타났다. 바틀렛의 구형성 테스트는 대략적인 근사 카이 제곱 값이 1020.311이고 유의 확률이 0.0이므로 척도가 요인 분석에 적합하며, 이는 타당성 구조한 것으로 해석된다. 이어서 Scheffé's F 텍스트를 검사하기 전에 피어슨 상관관계 분석 결과를 정리하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 피어슨 상관관계 분석 결과

	WAT	WAQ	SWS
WAT	1.000		
WAQ	0.852***	1.000	
SWS	0.750***	0.720***	1.000

***p<0.001

피어슨 상관관계 분석 결과를 보면, WAQ와 SWS 간의 상관관계 분석 결과, 유의미한 양의 상관관계가 있는 것으로 나타났다($r=0.720$, $p=0.000<0.05$). WAT와 SWS 간의 상관관계 분석 결과, 유의미한 양의 상관관계가 있는 것으로 나타났다($r=0.750$, $p=0.000<0.05$). WAT와 WAQ 또한, 상관관계 분석 결과, 유의미한 양의 상관관계가 있는 것으로 나타났다($r=0.852$, $p=0.000<0.05$).¹⁸⁾ 마지막으로 Scheffé's F 텍스트로 회귀 분석 결과를 정리하면, 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> Scheffé's F 텍스트 분석 결과

	비표준화 계수		t	p
	B	표준오차		
N	3.498	0.229	15.279	0.000***
WAT	0.285	0.115	2.472	0.018*
WAQ	0.157	0.107	1.470	0.150
R2	0.587			
조정된R2	0.565			
F	F=26.309, p=0.000			

18) Erkan & Saban(2011:178)에서 쓰기 불안 수준과 쓰기 자기효능감 및 쓰기 태도에 대한 일원 분산 분석 결과를 따르면, 쓰기 태도가 쓰기 자기효능감보다 더 많이 쓰기 불안에 영향을 미친다는 것과 본 연구의 결과가 일치한다.

D-W	1.288
-----	-------

종속 변수: SWS, *p<0.05 ***p<0.001

선형 회귀 분석 결과는 SWS를 종속 변수로, WAT, WAQ를 독립 변수로 사용하여 독립 변수와 종속 변수의 다중 회귀 모델을 설정하고, 여기서 R2(R Square)는 회귀 모델에서 독립 변수에 의한 종속 변수의 변동을 설명하는 정도를 나타내며, 이 값은 회귀 결과 분석의 시작이 된다. 결과에 따르면 모델 R-square 값은 0.5871이며 이는 WAT, WAQ가 SWS의 변동 원인을 설명 할 수 있음을 의미한다. 즉 이 값은 변동 원인의 58.71%를 설명 할 수 있음을 의미하며, 결과에서 F값은 26.309이고 p값은 0.0으로 나타났다. 모델 방정식은 다음과 같다. 'SWS= 3.498+ 0.285*WAT+ 0.157*WAQ'. WAT는 beta값 0.285, p 값 0.018로 SWS에 유의미한 양의 영향을 미치는 것으로 나타났다 (p<0.05). WAQ도 beta값 0.157, p값 0.15로 SWS에 유의미한 양의 영향을 미치는 것으로 나타났다.

요인 분석과 회귀 분석 결과를 보면, 쓰기 불안 수준이 낮은 학생일수록 쓰기 자기효능감이 높다는 것, 쓰기 태도가 좋은 학생일수록 쓰기 자기효능감이 높다는 것, 그리고 쓰기불안 수준이 낮은 학생일수록 쓰기 태도가 좋다는 것을 알 수 있다. 쓰기 불안은 쓰기 태도에 비해 쓰기 자기효능감에 큰 영향을 미친다는 결과가 나왔는데, 이는 쓰기 태도가 추상적이고 인지적인 요인이기 때문이다. 전체적으로 보면, 설문에 참여한 학습자 40명은 한국어가 중, 고급 수준이었는데, 이들은 대부분 쓰기 불안은 낮고 쓰기 태도는 좋았으며, 그 결과 쓰기 자기효능감도 높은 편이라는 것을 알 수 있었다. 그러나 쓰기 태도에 대한 설문 결과에서 좋은 쓰기 점수를 받더라도 자신의 글을 부정적으로 인식하는 학생이 90%로 매우 높게 나타났다. 따라서 중, 고급 학습자의 쓰기 자기효능감을 중심으로 쓰기 태도를 높이는 방향의 교육 활동이 설계될 필요가 있다고 제언한다.

4.2 교육적 함의

지금까지 쓰기 불안, 쓰기 태도, 그리고 쓰기 자기효능감에 대해 설문조사를 실시하고 그 조사 결과를 통계 처리하여 분석·검토하였다. 앞에서 종합했던 쓰기 자기효능감의 요인 간 결과와 양상을 토대로, KFL 환경의 중국 대학교에서 글쓰기 교육에 반영할 수 있는 교육적 방향과 함의를 종합하면, 다음과 같다.

첫째, 학습자의 쓰기 자기효능감을 높이기 위해 글쓰기 수업에서 교사가 학습자의 수준보다 약간 더 어려운 내용을 가르치고 과제도 약간 더 어려운 수준으로 제시할 필요가 있을 것이다.¹⁹⁾ 본 연구에서 진행한 설문조사에서는 쓰기 자기효능감이 비교적 높게 측정되었는데, 그 이유는 수업에서 학습한 내용과 문법 등을 활용해서 텍스트를 완성했기 때문이다. 하지만 모든 글쓰기가 교실에서 학습한 내용과 문법만을 사용하는 글쓰기가 아니기 때문에, 비교적 높은 수준의 과제를 통해서 다른 글쓰기 상황에서의 쓰기 자기효능감도 높일 필요가 있다. Bandura & Cervone(1986:104)에서는 자신의 능력을 높게 평가하는 사람일수록 스스로 설정한 근거리 목표가 높았다고 밝혔다. 바꿔 말하면, 목표를 약간 높게 설정하고, 그 목표를 성취해 나갈수록 학습자의 자기효능감은 높아질 수 있다는 지적이다. 물론 지나치게 어려운 쓰기 과제는 학습자의 쓰기 자기효능감을 낮추는 역효과가 있을 수도 있지만, ‘약간’ 높게 설정된 쓰기 과제는 학습자의 성공적인 쓰기 경험을 통해 자기효능감을 높이는 결과를 얻게 만들 것이다.

둘째, 본 연구에서 개발한 쓰기 불안, 쓰기 자기효능감, 쓰기 태도에 대한 평가 도구는 KFL 환경에서 한국어를 전공하는 학습자들의 자기효능감 양상을 판단하는데 효과적인 도구로 활용될 수 있을 것이다.²⁰⁾

19) 비고츠키(Vygotskian)의 ‘근접 발달 영역’의 ‘비계’ 개념처럼 Wood, Bruner & Ross(1976:90)에서 학습자가 할 수 있는 것보다 더 높은 수준의 성취를 달성할 수 있도록 교사와 동료의 지원이 필요하다고 밝혔다. 이는 Bandura(1986)이 주장한 자기효능감의 향상과도 서로 연결된다. 그래서 교사가 과제를 남길 때 지나치게 어려운 과제 대신에 적절한 과제로 해야 한다.

20) 배혜진(2022)은 대학생 글쓰기 효능감 향상을 위한 피드백 절차를 개발했고, 주윤희(2023)은 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기인식, 쓰기수행과 쓰기태도 평가

교육과정을 설계할 때 학습자의 요구는 매우 중요하게 고려되어야 한다. 본 연구에서 설계한 쓰기 불안, 쓰기 자기효능감, 쓰기 태도 등을 평가할 수 있는 도구는 학습자의 자기 피드백을 통해 쓰기에 대한 불안이 어느 정도 되는지, 자기효능감 수준은 어느 정도인지, 그리고 쓰기 태도는 어떤 양상인지를 스스로 평가할 수 있도록 만들 것이다. 그리고 이 평가 결과는 교사가 학습자의 특수성을 정확하게 파악해서 적절한 수준의 쓰기 수업을 설계하도록 만들 것이다.

셋째, 글쓰기 수업에서 구체적인 장르 인식 교육이 필요하다는 것이다. 쓰기 태도에 대한 설문조사 결과에 따르면, 비교, 대조, 분석 등을 요구하는 쓰기 과제를 작성할 때 무엇을 해야 할지 몰라서 어려움을 겪는다는 응답이 95%로 매우 높게 나타났다.²¹⁾ 이는 학술적 맥락에서 요구하는 장르 글쓰기의 특징을 학습자가 정확하게 인식하고 있지 못하기 때문에 나타나는 문제로 이에 대한 교육적 대처가 필요하다. 학습자가 스스로 글쓰기 맥락과 수사적 상황 등을 분류, 인식할 수 있도록, ‘장르 인식 교육’을 제공해 줄 수 있다면, 학습자 스스로 새로운 장르를 파악하고 해결하는 데, 기술적인 도움을 줄 수 있을 것이다(민정호, 2022:185-186). 또한 학습자가 스스로 인식한 장르에 대한 수사적 특징을 활용해서 학술적 맥락에서 요구되는 낯설고 어려운 글쓰기를 성공적으로 해결할 수 있을 것이다.²²⁾

본 연구는 중국대학교 한국어를 전공하는 학습자를 대상으로 쓰기 불안, 쓰기 자기효능감, 쓰기 태도에 대해 설문 조사를 실시하였다. 그

도구를 개발했는데, 중국과 같은 KFL 환경에서 사용할 수 있는 쓰기 자기효능감 평가 도구는 본 연구에서 개발한 도구가 최초이다. 이 도구를 적극적으로 활용하면 학습자의 쓰기 자기효능감 수준과 양상을 전제로 수업을 설계할 수 있을 것이다.

- 21) 쓰기 태도에 대한 20번 문항(비교, 대조 또는 분석을 요구하는 과제를 작성하는데 어려움을 겪고 있다)의 결과, ‘전혀 그렇지 않다’와 ‘그렇지 않다’라는 대답이 각각 2.5%, ‘그렇다’라는 대답이 42.5%, ‘매우 그렇다’라는 대답이 52.5%를 각각 차지하였다. 전체적으로 쓰기태도가 좋은 학습자들로 보이지만 과반수가 이 문항에 대해 어려움을 겪고 있는 것을 확인할 수 있기 때문에 본 연구는 이 문항 결과에만 주목하였다.
- 22) 민정호(2022)에서는 장르 인식 향상을 위한 활동과 수업을 설계했는데, 중국인 학습자의 쓰기 자기효능감 양상을 전제로 구체적인 장르 인식 수업 설계 연구가 후속 연구로 진행될 필요가 있을 것이다.

리고 통계 분석을 해서 쓰기 불안, 쓰기 태도와 쓰기 자기효능감의 ‘상관관계’를 밝혔다. 분석한 결과를 바탕으로 중국 대학교에서 글쓰기 교육에 참고할 수 있는 교육적 방향을 쓰기 태도와 쓰기 자기효능감 향상에 주목해서 제시하였는데, 그 내용은 다음과 같다. 첫째, 글쓰기 수업에서 교사가 학습자 수준보다 약간 더 어려운 내용을 가르치고 약간 더 어려운 과제를 제시할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 개발한 평가 도구를 통해 학습자의 쓰기 자기효능감 수준과 양상을 파악하고 이에 맞춤형 교육과정을 설계할 필요가 있다. 셋째, 글쓰기 수업에서 구체적인 장르 인식 교육을 통해 학술적 맥락에서 요구하는 장르 글쓰기를 적극적으로 해결해 나가도록 하고, 이를 통해 자기효능감도 향상시킬 필요가 있다.

5. 결론

본 연구는 중국 KFL 환경 한국어 교육, 글쓰기 분야에서 쓰기 태도에 주목하지 않는 연구 경향을 확인하고, 중국 KFL 환경의 중국인 중, 고급 학습자를 대상으로 쓰기 자기효능감 양상을 분석하였다. 이를 위해 2장에서는 자기효능감과 쓰기 자기효능감 관련 이론적 내용을 검토하였고 3장과 4장에서는 중국 대학교 2-4학년 학습자 40명을 대상으로 쓰기 불안(WAT), 쓰기 자기효능감(SWS), 쓰기 태도(WAQ)에 대한 설문조사를 실시하였다. 마지막으로 각 요인 간 관계와 양상을 분석하였고, 이 결과를 토대로 중국 대학교에서 반영할 수 있는 교육적 함의를 도출하였다.

신뢰도를 확보한 도구를 활용해서 설문조사를 진행하고 이 결과에 대해 요인 분석과 회귀 분석을 진행하였다. 그 결과 쓰기 불안 수준이 낮은 학생일수록 쓰기 자기 효능감이 높았고, 쓰기 태도가 좋은 학생일수록 쓰기 자기효능감이 높았으며, 쓰기불안 수준이 낮은 학생일수록 쓰기 태도가 좋았다. 또한 쓰기 불안은 쓰기 태도에 비해 쓰기 자기효능감에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과를 바탕으로 중국 대학교에서 참고할 수 있는 시사점을 다음과 같이 도출하였다. 첫째,

글쓰기 수업에서 학습자 수준보다 약간 더 어려운 내용과 과제를 제시할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 개발한 평가 도구를 통해 학습자의 쓰기 자기효능감 수준과 양상을 파악하고 이에 맞춤형 교육과정을 설계할 필요가 있다. 셋째, 글쓰기 수업에서 구체적인 장르 인식 교육을 통해 학술적 맥락에서 요구하는 장르 글쓰기를 적극적으로 해결해 나가도록 하고, 이를 통해 자기효능감도 향상시킬 필요가 있다.

본 연구는 KFL 중국 학습자의 쓰기 자기효능감 양상과 요인 간 관계를 분석하고 교육적 함의를 도출했다는 점에서 의의가 있을 것이다. 또한 중국 대학교 글쓰기 수업에서 활용할 수 있는 도구를 개발했다는 점에서도 의의가 있을 것이다. 그렇지만 본 연구는 중국 2개 대학교에 재학 중인 학생 40명만을 대상으로 실험을 실시했다는 한계점을 갖는다. 구체적인 학생들의 토픽 쓰기 점수 등과 SWS, WAT, WAQ와의 영향 관계까지 살펴보지 못한 것, 그리고 이상적인 쓰기 수업 모형을 구체적으로 설계하지 못한 것은 본 연구의 한계로 남는다. 이 문제를 해결하기 위해서 앞으로 보다 더 많은 표본을 대상으로 중국 KFL 환경 학습자의 쓰기 자기효능감 양상을 확인하는 연구가 진행되고, 낮은 자기효능감이 유발하는 글쓰기에서의 문제를 해결할 수 있는 교육 방안이 도출되기를 바란다.

[Abstract]

An Analysis of the Relationship Between Factors of Writing Self-Efficacy of Korean Learners in a Chinese KFL Environment and its Educational Implications

Han, ZiYan·Min, Jungho(Dongguk University)

This study analyzed the aspects of Writing Self-Efficacy among intermediate and advanced learners majoring in Korean at Chinese universities. For this purpose, theories related to Self-Efficacy and Writing Self-Efficacy were reviewed and a questionnaire was developed. Then, a survey was conducted on Writing Apprehension(WAT), Writing Self-Efficacy(SWS), and Writing Attitude(WAQ) among 40 university students majoring in the Korean language. Finally, the relationships and patterns among the factors of Writing Apprehension(WAT), Writing Self-Efficacy(SWS), and Writing Attitude(WAQ) were analyzed, and pedagogical implications for Chinese universities were derived based on the results. This study is significant in that it analyzed the Writing Self-Efficacy of intermediate and advanced learners of the Korean language at Chinese universities and the relationships among the factors.

Key words : Korean Language Education, Self-Efficacy, Chinese Korean Learners, Writing Attitude, Writing Apprehension, Writing Self-Efficacy

[참고문헌]

■ 단행본

Bandura, A., Self-efficacy: the exercise of control, New York: Freeman. (번역서: 김의철·박영신·양계민(1999), 자기효능감과 인간행동: 이론적 기초와 발달적 분석, 서울: 교육과학사), 1997.

■ 논문 및 기타 자료

가은아, 「쓰기 태도 및 쓰기 효능감 발달 연구-6학년에서 10학년 학생들을 대상으로」, 『國語教育學研究』 37, 국어교육학회, 2010, 159-183면.

군재환·김경희, 「대학생의 학업적 자기효능감이 학교생활적용에 미치는 영향-자기조절 학습능력의 매개효과를 중심으로」, 『한국청소년문화연구소』 35, 청소년 문화 포럼, 2013, 31-57면.

김성숙(2016), 「온라인 대중 공개강좌(MOOC) 한국어 수업에서 학습자 참여형 쓰기 평가의 효용성」, 『리터러시연구』 18, 한국 리터러시학회, 2016, 223-246면.

김아영, 차정은, 이다솜, 임인혜, 탁하얀, 송윤아, 「부모의 자율성 지지가 초등학생의 자기조절학습효능감에 미치는 영향-자기결정 동기의 매개효과」, 『한국교육개발원』 35(4), 한국교육, 2008, 3-24면.

민정호, 「신수사학과와 장르 인식 개념과 유학생 글쓰기 교육에서의 함의」, 『동악어문학』 86, 동악어문학회, 2022, 171-192면.

박영민, 「초등국어교육에서 쓰기태도 교육의 내용과 방법」, 『한국초등국어교육』 50, 한국초등국어교육학회, 2012, 135-159면.

박영민, 최숙기, 「우리나라 학생들의 쓰기 효능감 발달 연구」, 『새국어교육』, 한국국어교육학회, 2009, 95-126면.

배혜진, 「글쓰기 효능감 향상을 위한 교과 운영 및 피드백 방안」, 『교양교육연구』 16(5), 한국교양교육학회, 2022, 101-112면.

오택환, 「사범대생의 쓰기 태도 분석-서울지역 K 대학교를 중심으로」, 『작문연구』 9, 한국작문학회, 2009, 153-178면.

윤준채, 「초등학생 필자의 쓰기 태도 발달 연구」, 『작문연구』 8, 한국작문학회, 2009, 277-297면.

이소영, 「쓰기에서 성취목표지향성, 자기효능감, 상위인지전략, 쓰기능력 간의 관계」, 2013, 한양대학교 대학원 박사학위논문.

주월량, 「학문 목적 한국어 학습자의 한국어 쓰기 태도 연구」, 『반교어문연구』 63, 반교어문학회, 2023, 185-208면.

- 최중윤, 「쓰기 태도 교육의 문제점과 개선 방향-2015 개정 교육과정과 교과서를 중심으로」, 『새국어교육』 128, 한국국어교육학회, 2021, 87-112면.
- 황순희, 「공과대학생의 자기조절학습전략이 쓰기효능감, 쓰기피드백인식, 학습실제감에 미치는 영향」, 『공학교육연구』 27(2), 한국공학교육학회, 2024, 13-24면.
- 金豔玲, 「線上線下混合式教學模式在韓語寫作教學中的實踐探索」, 『韩国语教学与研究』, 2022, 103-107면.
- 劉慶花, 「語塊理論在韓語寫作教學中的應用」, 『韩国语教学与研究』, 2022, 40-47면.
- 张立·高娜, 「国家语言能力视角下提升韩语写作能力路径研究」, 『韩国语教学与研究』, 2022, 83-89면.
- 邹俊秀, 「提高韩语写作水平的对策研究」, 『江西電力職業技術學院學報』, 江西電力職業技術學院, 2021, 115-118면.
- Bandura, A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychological Review*, 84(2), 1997, 191-215면.
- Bandura, A., *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 1986, 359-373면.
- Bandura, A., & Cervone, D., *Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 38, 1986, 92-113면.
- Cheng, Y., *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*, *Journal of Second Language Writing*. 13(4), 2004, 313-335면.
- Daly, J., *The empirical development of an instrument to measure writing apprehension*, *Research in the Teaching of English*, 9(3), 1975, 242-249면.
- Erkan, D. Y. & Saban, A. I., *Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL*, *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13, 2011, 164-192.
- Hackett, G., *Self-efficacy in career choice and development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, New York: Cambridge University Press. 1995, 232-258면.
- Krause, K. L., *The effect of goal-setting and planning on the writing competence of secondary school students*. In *Annual Conference*, Australian Association for Research in Education, Newcastle, NSW.

1994.

Pajares, F., *Current directions in self-efficacy research*. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, CT: JAI Press. 1997, 51-97면.

Pajares, F., *Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature*, *Reading & Writing Quarterly* 19, 2003, 139-158면.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K., *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, *Review of Educational Research*, 68, 1998, 202-248면.

Wood D, Bruner J. S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry* 17(2), 1976, 89-100면.

Yavuz-Erkan, D., *Efficacy of cross-cultural e-mail exchange for enhancing EFL writing: A perspective for tertiary-level Turkish EFL learners*, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 2004, 25-42면.