

쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과

박영민* · 김승희**

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

인지주의 작문 이론이 영향을 미친 이후로, 학생 필자의 쓰기 능력을 신장시키기 위한 인지적 전략들이 다양하게 모색되어 왔다. 이로써 어떠한 인지적 전략들이 학생 필자의 쓰기 능력에 영향을 미치는지, 어떤 전략을 가르쳐야 쓰기 능력을 효율적으로 기를 수 있는지를 알게 되었다. 그러나 인지적 전략의 탐색과 처방에 집중적인 노력을 기울이다 보니, 쓰기에 영향을 미치는 심리적 요인에 대해서는 상대적으로 관심이 적었다. 그 결과, 어떠한 심리적 요인이 학생 필자의 쓰기 수행에 영향을 미치는지, 쓰기 수행 능력과는 어떠한 관련이 있는지를 살피지 못하였다. 인간

* 한국교원대학교 국어교육과 교수, enrapture@knue.ac.kr

** 한국교원대학교 한국어문교육연구소 연구원, shtch79@hanmail.net

행동이나 행위가 심리적 요인으로부터 크게 영향을 받는다는 점을 고려하면, 쓰기와 관련된 심리적 요인들을 충분히 탐색할 필요가 있다.

쓰기에 영향을 미치는 심리적 요인 중에서 상대적으로 일찍 관심을 끈 것은 쓰기 효능감(writing self-efficacy)이다. 쓰기 효능감은 일반적 개념으로서의 자기 효능감(self-efficacy)을 쓰기 영역에 적용한 것이므로, 쓰기 효능감은 자기 효능감의 일반적 성격과 특징을 공유한다. Bandura(1986)가 제안한 자기 효능감은 어떤 행동이나 행위의 성공적 수행에 대한 판단과 믿음으로 정의된다. 따라서 쓰기 효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 학생 필자의 자기 판단이며 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 뜻한다(Pajares, 2003).

그럼에도 불구하고, 쓰기 효능감과 쓰기 수행의 관계를 다룬 연구가 충분히 이루어지 못했으며, 이 둘의 관계를 중학교 수준에서 확인한 연구도 거의 없는 실정이다. 이에, 이 연구에서는 경기도의 W중학교 1학년 3개 학급을 대상으로 하여 쓰기 효능감 및 성별 차이가 쓰기 수행에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히고자 한다. 일차적으로는 쓰기 효능감이 쓰기 수행에 미치는 영향과, 성별 차이가 쓰기 수행에 미치는 영향을 따로 파악하고, 더 나아가 이 두 변인이 상호작용하면서 쓰기 수행에 미치는 영향을 파악하고자 한다. 종속 변인, 즉 쓰기 수행은 W중학교 1학년 학생들의 완성한 텍스트의 질과 양으로 삼고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 쓰기 효능감

1) 쓰기 효능감의 개념 및 영향

쓰기와 관련된 심리적 요인 중에서는 쓰기 효능감이 주목을 받아 왔

다. 이는 Bandura(1986)에서 자기 효능감이 제안되고, 후속적인 연구를 통해 이의 효과가 긍정적으로 검증되었기 때문이다. 자기 효능감은, 선행하는 영향 요소들, 예들 들면 주변 환경이나 이전의 학습 경험과, 이의 결과로 나타나는 행동을 중재함으로써 인간 행동에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 이러한 특징으로 인해, 자기 효능감은 학생들의 학업 성취를 예언하고 설명하는 주요 지표로 활용된다(Multon, Brown, & Lent, 1991). 그래서 자기 효능감이 높은 학생은 성공적인 학업 성취를 할 가능성이 높고, 자기 효능감을 측정해 보면 성공적인 학업 성취를 할 수 있는지의 여부도 판단할 수 있다(Zimmerman, 2000). 쓰기 효능감은 이러한 일반적인 개념으로서의 자기 효능감을 쓰기 영역에 한정하여 적용한 것이다. 그러므로 쓰기 효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 학생 필자의 자기 판단이며 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 의미한다(Pajares, 1996, 1997, 2003).

일반적으로 자기 효능감이 성공적인 학업 성취를 예언한다면, 쓰기 효능감도 성공적인 쓰기 수행을 예측할 수 있게 해 준다. 이러한 가정을 바탕으로 하여, 쓰기 효능감이 쓰기에 미치는 영향을 검증하는 연구가 수행되었다. 이러한 연구에 의해 쓰기 효능감은 쓰기 동기 및 쓰기 관련 학업 성취도에 긍정적인 영향을 미치며, 쓰기 불안, 학업 성취도, 정보 처리의 수준, 결과에 대한 기대 등에도 긍정적인 영향을 미친다는 점이 밝혀졌다.

Green(1999)은 대학교 1학년 학생을 대상으로 하여 쓰기 효능감 요인, 성별 요인, 쓰기 적성 요인과 쓰기 성취의 관계를 분석하였다. 이를 통해 쓰기 효능감이 높을수록 쓰기 성취의 가능성이 높아지며, 따라서 쓰기 효능감은 쓰기 성취의 지표가 될 수 있다는 점을 주장하였다. Palmquist & Young(1992)도 대학생 필자를 대상으로 하여 쓰기를 천부적인 재능이라고 생각하는 학생들과 쓰기 불안의 관계를 검증하였다. 이를 통해, 쓰기를 천부적 재능이라고 굳게 믿는 학생일수록 쓰기 불안이 의미 있게 높았으며, 필자로서 자신의 능력을 다른 사람보다 더 낮게 평가한다는 사실을 알았다. 다른 사람보다 스스로를 낮게 평가하는 경향도 유의미한 차이를 보였다. 이는 쓰기에 대한 인식과 자기 평가, 즉 자기 효능감이 밀접하게 관

련되어 있음을 보여준다.

Pajares(1996)는 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 쓰기 적성이 고등학교 1학년 학생의 쓰기 수행에 어떤 영향을 미치는지를 검사하기 위하여 181명의 에세이를 모아 경로를 분석하였다. 그 결과, 쓰기 적성과 쓰기 효능감은 쓰기 수행에 직접적이고도 강한 영향을 미치며, 적성은 효능감에 대해서도 동일한 수준의 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 그러나 쓰기 효능감은 주로 쓰기 수행과 적성을 중재하는 간접적인 영향도 미치는 것으로 확인되었다. 쓰기 효능감은 쓰기 불안에 대해서는 직접적이면서도 강하게 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

위 연구와 동일한 방법을 적용한 Pajares(1997)는 초등학교 5학년 학생 필자의 에세이 218편을 수집하여 경로를 분석함으로써 쓰기 효능감, 쓰기 적성, 쓰기 불안, 쓰기 유용성 인식의 관계를 분석하였다. 이를 통해, 쓰기 적성이 쓰기 수행에 직접적인 영향을 미침에도 불구하고 쓰기 효능감은 쓰기 수행을 예측할 수 있는 독립적인 변인이라는 점, 또한 쓰기 적성은 쓰기 효능감에도 강한 영향을 끼친다는 점을 확인하였다. 그리고 쓰기 효능감은 쓰기 불안 및 쓰기의 유용성 인식에도 영향을 미치는 것으로 파악되었다.

Brenner(2005)는 초등학교 학생을 대상으로 하여 쓰기와 관련된 관심, 태도, 선호, 인식을 조사하여 쓰기에 영향을 미치는 요인을 탐색하였다. 이를 통해 성별, 학년, 장르, 화제, 효능감, 상황적 관심 등이 쓰기 동기의 형성과 유지에 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 이로써, 자기 효능감이 쓰기 동기를 정유하여 쓰기 수행에 간접적으로 영향을 미친다는 점을 알 수 있다.

2) 쓰기 효능감의 성별 및 학년별 차이

전통적으로 심리학적 연구나 교육학적 연구에서는 심리적 요인의 성별 차이 및 학년별 차이에 대해서 많은 관심을 기울여 왔다. 그 결과, 어떤 심리적 요인이 성별로 어떤 차이가 있는지, 학년별로 어떠한 차이가 구체적으로 밝혀지고 있다(Meece, Glienke, & Burg, 2006). 쓰기 효능감도 어떤

성별 차이나 학년별 차이가 있을 것으로 예상되는데, Pajares(1996)는 이를 확인한 바 있다. Pajares(1996)는 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 쓰기 적성의 세 가지 요인이 쓰기 수행에 어떤 영향을 미치는지를 검사하기 위하여 고등학교 1학년 학생 181명의 에세이를 모아 경로를 분석하였는데, 그 결과, 남학생과 여학생은 쓰기 적성과 쓰기 수행의 차이가 발견되지 않았으나, 쓰기 효능감은 여학생이 떨어지는 것으로 파악되었다.

그런데 초등학교 5학년 학생 필자의 에세이를 분석한 Pajares(1997)에서는 쓰기 수행에는 성별 차이가 없는 것으로 나타났으나, 쓰기 효능감은 남녀 간의 차이가 존재하는 것으로 밝혀졌다. 즉, 여학생이 쓰기 효능감이 높고 쓰기의 유용성을 높게 인식하였으며 쓰기에 대한 불안감이 적었다. 앞의 Pajares(1996)와 비교할 때, 학년 차이에 따라 여학생의 쓰기 효능감이 변화할 수 있음을 보여주는 것이어서 주목된다.

쓰기 효능감과 관련된 다른 심리적 요인과의 관계를 더 심층적으로 분석한 Pajares, Miller, & Johnson(1999)에서는 초등학교 3, 4, 5학년 363명을 조사하여 경로를 분석하고, 쓰기 적성을 통제하면 쓰기 효능감에 대한 남녀 차이가 존재하지 않는다는 사실을 밝혀냈다. 물론, 쓰기 수행은 여학생이 더 우수한 것으로 분석되었다. 효능감에 대한 전통적인 연구에서 쓰기 효능감은 여학생이 더 높다는 점이 지적되어 왔지만, 이 연구의 결과는 쓰기 적성을 통제한 것임에도 불구하고, 쓰기 효능감이 꼭 여학생이 더 높다고는 할 수 없음을 보여준다. 이는 초등학생을 연구 대상으로 삼은 Pajares(1997)와 차이가 있는데, 이러한 상반된 결과는 초등학교 단계에서의 쓰기 효능감은 남녀 차이가 명확하지 않을 수 있음을 보여주는 것으로 해석할 수 있다.

이러한 해석은 Valiante(2001)도 지지해 준다. 이에 따르면, 성 지향적 신념 요인을 통제하면 쓰기 효능감의 남녀 차이는 없는 것으로 나타나고 있기 때문이다. 그런데 Valiante(2001)는 쓰기 효능감이 곡선적인 발달을 보인다는 점을 주장하였다. 중학교 단계에서는 쓰기 효능감이 감소하다가 고등학교 단계에 들어서면 고등학교 전 기간 동안 쓰기 효능감이 상승한다는 것이다. 이러한 쓰기 효능감의 발달 과정은 곡선적인 궤적을 그리며,

학년별 차이가 존재함을 분명하게 보여주는 것이다.

성별 차이는 텍스트 유형에도 나타는 것으로 파악된다. Brenner(2005)는 초등학생을 대상으로 하여 텍스트 유형 선택에 개입하는 성별 차이를 확인하였다. 텍스트 유형 선택에서는 남녀 간의 차이가 컸는데, 시나 서사적 유형은 여학생의 선호도가 높았고, 설명문은 남녀 모든 학생들에게서 선호도가 낮았다. 또한 매체 관련 기술(技術), 가정에서의 생활, 긍정적인 피드백, 적절한 보상 등은 학생 필자의 심리적 요인에 영향을 미치는 외적 요인임도 확인하였다.

3) 쓰기 효능감의 향상 방안

쓰기 동기가 쓰기 수행에 일정한 영향을 미치는 만큼, 쓰기 효능감의 향상 방안을 모색하는 것이 중요하다. Bruning & Horn(2000)은 쓰기가 지적 노력이 많이 요구되는 과정인 만큼, 쓰기 동기가 매우 중요하다는 점을 지적하고 학생 필자의 쓰기 동기를 신장하기 위한 네 가지의 방안을 제안하였는데, 이 방안들은 쓰기 효능감 향상에도 긍정적인 효과를 보이는 것으로 사료된다. 그 방안은 다음과 같다. 첫째, 쓰기에 대한 기능적(機能的) 신념의 형성, 둘째, 진정한 쓰기 목적 및 맥락을 반영한 쓰기 활동에의 참여 촉진, 셋째, 학생 필자의 쓰기를 지원하기 위한 안내 제공, 넷째, 긍정적인 정서적 환경 구축이 그것이다.

Pajares(1996)는 학생 필자가 쓰기에 대해 부정적인 인식을 갖지 않도록 주의할 필요가 있다고 하면서, 학생 필자가 자신감을 잃지 않으면서도 쓰기 과제 해결을 통해 학습을 성취할 수 있는 도전적인 과제를 개발하고 제공해 주어야 한다는 점을 지적하였다. 교사가 쓰기 과제를 도전적인 과제를 개발하고 제공함으로써 학생 필자의 쓰기 효능감을 유지하거나 향상시킬 수 있다고 보았다. 쓰기에 대한 인식이 쓰기 수행에 영향을 미친다는 점을 주장한 White & Bruning(2005)을 통해 볼 때 학생들의 인식을 긍정적으로 유지하는 것은 중요한 의미가 있는 방법이라고 할 수 있다.

Schunk & Swartz(1993)와 Schunk(2003)도 쓰기 효능감을 향상시키기 위

해서 학생 필자들이 구체적인 쓰기 목표를 설정할 수 있도록 하고, 학생 필자의 쓰기 수행에 대해 긍정적인 피드백을 제공하는 것이 중요하다고 하였다. 이는 실험을 통해서도 그 효과가 입증됨으로써, 쓰기 목표의 설정과 긍정적인 피드백이 쓰기 효능감을 향상시키는 데 효율적인 방안이 된다는 점을 지적하였다.

또한, 쓰기 효능감은 자신의 쓰기 능력에 대한 믿음으로 일반화할 수 있기 때문에, 쓰기 과정에 대한 학생 필자의 자기 평가와 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다. 이러한 맥락에서 Graham, Harris, & Mason(2005)은 학생 필자에게 자기 규제 전략을 지도함으로써 쓰기 효능감을 높일 수 있다는 연구 결과를 제출하였다. 특히 동료의 지원을 받는 자기 규제 전략 학습은 쓰기 능력이 부족한 초등학교 3학년 학생들에게도 유효한 것으로 확인되었다. 이는 자기 규제 전략과 자기 효능감의 관련을 보여 주는 것이며, 이는 곧 자기 평가와도 맞물려 있음을 보여주는 것이다. 자기 규제 전략을 학습함으로써 학생 필자는 자기 자신의 능력을 더 긍정적으로 평가하게 될 것이기 때문이다. 학생 필자의 자기 평가가 쓰기 효능감을 높인다는 결과는 김종백·우은실(2005)에서도 입증되었다. 김종백·우은실(2005)은 초등학교 3학년 학생의 자기 평가 중심의 쓰기 수업이 자기 자신의 능력에 대해 긍정적인 생각을 할 수 있도록 돕고, 이것이 결국 쓰기 효능감의 향상으로 나타나게 된다는 점을 보여준다. 학생 필자의 자기 평가가 긍정적일수록 학생 필자의 쓰기 효능감도 긍정적으로 변화한다. 그러므로 학생 필자의 쓰기 효능감을 향상시키기 위해서는 쓰기 교수·학습 과정에서 학생의 자기 평가를 적극적으로 활용할 필요가 있다.

그러나 쓰기 효능감은 학생 필자의 발달 수준 요인, 성별 요인, 쓰기의 텍스트 유형 요인 등으로부터도 영향을 받는 만큼, 이러한 요인들을 충분히 고려하여야 한다(Pajares, 2003 ; 신현숙, 149). 쓰기 교수·학습 과정에 적용하는 작문 장르가 다를 경우에는 쓰기 능력의 향상은 일어나더라도 쓰기 효능감에는 영향을 미치지 못하는 예도 있으므로(박영민·김종백·우은실, 2006), 장르의 선택, 작문 과제의 구안에 주의해야 한다.

2. 쓰기 수행

1) 쓰기의 인지적 모형과 쓰기 수행

쓰기를 설명하는 모형은 여러 가지로 나눌 수 있지만, 쓰기를 가장 효율적으로 설명할 수 있는 모형은 인지적 모형이라고 할 수 있다. 이 모형은 필자의 의미 구성에 관여하는 요인들의 관계와, 요인들의 작동 기제가 가장 명확하게 드러나 있기 때문이다. 현재 쓰기 교육은 이 모형을 토대로 삼아 전개되고 있다. 이른바 과정 중심 쓰기 교육이 바로 그것이다.

쓰기의 인지적 모형은 Hayes & Flower(1980a, 1980b)가 선구적이며 대표적이다. 이 모형에서는 쓰기를 수행하는 필자의 인지 구조를 ‘과제 환경(task environment)’, ‘필자의 장기 기억(the writer's long-term memory)’, ‘작문 과정(writing processes)’으로 나누고, 그 각각이 하위 요소나 하위 과정을 포함하고 있는 것으로 설명하였다. 따라서 필자의 의미 구성은 이 하위 요소와 하위 과정이 역동적으로 상호작용하면서 이루어진다고 보았다. 이 모형에서는 특히 작문 과정의 하위 요인으로 처리되어 있는 ‘점검하기(monitor)’를 중요하게 인식하였다. 작문의 과정을 조정하고 규제하면서 작문의 과정을 회귀적으로 만들어준다고 보았기 때문이다.

이 모형은 Flower & Hayes(1981)에서 부분적으로 수정되었다. 구체적으로, 이전 모형에서 작문 환경의 하위 요소에 있던 ‘동기화 단서(motivating cues)’를 ‘외적 요건(exigency)’으로 수정하였으며, 상호작용의 관계를 표시하는 화살표의 방향과 흐름을 조정하였다. 또한, 점검하기의 역동성을 이전 모형보다 강화하였다. 이러한 쓰기의 인지적 모형은 Kellog(1994)에까지 큰 변화 없이 수용되어 오면서 쓰기를 설명하는 주요 모형을 자리를 잡았다.

그런데 Hayes(1996)에 이르러 쓰기의 인지적 모형은 큰 폭으로 수정되었다. 이 모형에서는 필자의 인지적 구조를 ‘과제 환경(the task environment)’

과 ‘필자의 개인적 과정(the individual)’으로 나누고 각 영역의 하위 영역을 새롭게 조정하였다. 특히 필자의 개인적 과정을 다시 ‘동기 및 정의적 영역(motivation/affect)’, ‘인지적 과정(cognitive processes)’, ‘작동 기억(working memory)’, ‘장기 기억(long-term memory)’으로 나누었다. 그간 쓰기의 인지적 모형에서 소홀하게 다루어 왔던 동기 및 정의적 요인을 되살려 냈다는 점, 작동 기억의 중심적인 역할을 중시한 점, 필자의 장기 기억을 필자의 인지 과정으로 포함하였다는 점 등이 특징적이다.

이러한 인지적 쓰기 모형에 따르면, 쓰기 수행(writing performance)이란 필자가 이러한 요인들의 상호작용을 능동적으로 이끌면서 의미를 구성해 가는 것을 말한다. 필자의 쓰기 수행은 조정하기(monitor)나 반성하기(reflection)를 통하여 회귀적으로 이루어진다. 필자가 머릿속으로 진행하는 과정과, 물리적으로 텍스트를 산출하는 과정은 긴밀하게 맞물려 있다. 인지적 과정 모형에서 보이는 ‘지금까지 생산된 텍스트(the text so far)’는 이를 잘 보여준다. 필자는 머릿속으로 인지적 과정을 수행하면서 동시에 텍스트를 구성하고, 텍스트를 구성하면서 인지적 과정을 조정하거나 지속한다.

필자의 머릿속으로 이루어지는 쓰기 수행은 텍스트와 동시적인 관계를 맺고 있지만, 쓰기 수행의 결과가 텍스트에 반영되어 나타난다고도 할 수 있다. 필자가 작성하는 텍스트는 쓰기 수행을 통해 심리적으로 표상된 의미, 심리적으로 구성된 의미가 물리적으로 변환되면서 축적되어 가는 것이기 때문이다. 그래서 텍스트는 쓰기 수행의 결과로서 씌어져 간다고 할 수 있다. 결과물인 텍스트를 통해서 쓰기 수행의 과정을 유추할 수 있는 것은 바로 이 때문이다.

2) 쓰기 수행의 측정

필자의 머릿속으로 이루어지는 쓰기 수행은 물리적으로 측정하는 것이 쉽지 않다. 쓰기의 본질이 필자의 인지적 과정에 있다고 하면서도, 이를 객관적으로 평가할 수 있는 방법이나 도구를 마련하기 어려운 것도 쓰

기 수행이 비가시적으로 이루어지기 때문이다. 그런데 인지적으로 이루어지는 쓰기 수행이 쓰기 결과인 텍스트에도 반영되어 드러나므로, 텍스트를 통해서도 쓰기 수행의 정도를 측정할 수 있다. 지금까지 보편적으로 이루어진 쓰기 수행의 측정은 결과물인 텍스트를 통해서 이루어졌다.

텍스트를 통한 쓰기 수행의 측정은 두 가지를 대상으로 하여 이루어졌다. 하나는 텍스트의 양(量)이고, 다른 하나는 텍스트의 질(質)이다. 어떤 연구자들은 텍스트의 양과 질을, 쓰기 또는 작문의 양과 질이라고 표현하기도 한다. 쓰기 수행을 텍스트의 양과 질로 측정하는 데에는 다음과 같은 가정이 전제되어 있다. 즉, 필자의 쓰기 수행이 능동적으로 잘 이루어졌다면 텍스트의 양과 질이 모두 우수할 것이며, 그렇지 않다면 텍스트의 양과 질이 모두 저조할 것이라는 점이다. 쓰기 수행의 결과는 텍스트에 반영되어 나타나기 때문이다.

쓰기 수행의 측정 대상일 되는 텍스트의 양과 질은 항상 정적 관계로 대응되는 것은 아니다. 텍스트의 양이 많다고 해서 질이 우수하다거나, 반대로 양이 적다고 해서 질이 떨어진다고 보기 어렵다. 그러나 텍스트의 양과 질은 일정한 상관관계를 맺고 있는 것으로 보인다(조경은·김희수·염시창, 1999). 텍스트에 대한 평가에서 가장 중요한 척도가 내용(idea) 항목인데, 이 내용은 곧 텍스트의 양에 절대적으로 영향을 미치기 때문이다. 쓰기 수행이 능동적일수록 필자가 산출하는 내용이 많아지며, 이는 쓰기를 성공적으로 수행할 수 있는 조건이 된다. 쓸 내용이 빈약한 필자일수록 텍스트의 양이 적으며, 쓰기에서 실패할 가능성이 높다. 그래서 유능한 필자는 미숙한 필자에 비해 텍스트의 양(단어 수 및 문장 수)이 많다(Kaufner, Hayes, & Flower, 1986). 인지적 쓰기 모형에서 필자의 문제 해결 전략이 내용 생성(idea generation)에 집중되어 있는 것은 바로 이러한 이유 때문이다(Hayes & Flower, 1986).

텍스트의 양은 여러 가지 지표를 사용해서 측정할 수 있지만 통상적으로 적용되는 것은 글자 수와 단어 수이다. 필자가 생성한 내용은 단어를 통해 표현되므로 내용이 풍부할수록 글자와 단어의 수가 많아진다. 따라서 단어 수를 세거나 글자 수를 셈으로써 텍스트의 양을 측정하고, 필

자의 쓰기 수행의 정도를 평가할 수 있다. 텍스트의 질도 여러 가지 지표를 세워 측정할 수 있으나, 쓰기 결과 평가의 기준을 적용하는 것이 가장 보편적이다(박영목, 1999). 쓰기의 결과 평가 기준은 보편적으로 텍스트의 질적 수준을 가늠하기 위하여 제작된 것이 대부분이기 때문이다. 보편적으로 이루어지는 텍스트의 질적 측정은 내용, 조직, 표현 세 가지를 대상으로 한다(강병재·김혜진, 2000). 이를 좀더 확장하는 경우에는 문장 부호의 사용이나 맞춤법 요소를 추가하기도 한다.

3) 쓰기 수행의 관련 요인

필자의 쓰기 수행에는 여러 가지 요인이 관련되어 있지만, 과제 요인, 텍스트 유형 요인, 성별 요인에 주목할 만하다. 이 요인들은 학생 필자의 쓰기 수행에 직·간접적으로 영향을 미치는 것으로 알려져 있다.

첫째, 과제 요인은 학생 필자가 수행해야 할 쓰기의 유형, 내용이나 지식, 형식 등을 제공하고 규제한다는 점에서 쓰기 수행에 매우 직접적인 영향을 미친다. 뒤에 설명될 텍스트 유형 요인도 사실은 쓰기 과제에서 규정하는 경우가 많기 때문에, 그 영향 관계도 부분적으로 과제 요인에 귀속된다고 할 수 있다. Park(1987)은 쓰기 과제에서 요구하는 내용이 일반적인 수준의 지식인가, 전문적인 수준의 지식인가에 따라 학생 필자의 쓰기 수행이 크게 달라진다는 점을 밝힌 바 있다. 이는 대학생을 대상으로 하였음에도 불구하고 쓰기 과제의 효과가 명료하게 드러나고 있다는 점에서 쓰기 과제는 쓰기 수행에 중대한 영향을 미치는 요인으로 볼 수 있다. 이와 동일하게 124명의 대학생을 대상으로 하여 과제 관련 지식과 쓰기 수행의 관계를 탐구한 Albin, Benton, & Khramtsova(1996)도 동일한 영향 관계를 보고하고 있다. 이 연구에서는 야구와 축구와 관련된 텍스트를 쓰게 하고 그 수행 수준을 이와 관련된 지식 수준과 비교하여 분석하였는데, 과제에서 요구하는 내용과 관련된 지식이 많을수록 텍스트의 내용이 충실한 것으로 밝혀졌다. 이 연구도 과제가 쓰기 수행과 관련되어 있음을 보여준다.

둘째, 텍스트 유형 요인도 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 경험을 통해서도 필자, 특히 학생 필자들은 논리적인 내용 전개를 요구하는 텍스트 유형을 회피하려는 경향이 강하며, 이러한 유형에 대한 쓰기 불안 정도도 높다. Crowhurst(1980)는 초등학교 6학년, 고등학교 1학년 및 3학년을 대상으로 하여 서사문 쓰기와 논설문 쓰기를 시행하고 질적 수준에 차이가 있는지를 연구하였다. 그 결과, 논설문보다 서사문 쓰기의 점수가 통계적으로 의미 있게 더 높았다는 사실을 확인하였다. 이는 서사문의 유형이 학생 필자의 쓰기 수행에 더 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보여준다. 중학교 2학년의 경우에도 서사문이나 묘사문이 설명문 및 논설문보다 쓰기 수행이 더 우수한 것으로 보고 된 바 있다(Engelhard et al., 1994). 또한, 고등학교 1학년 학생의 경우에도 서사문이 설명문 및 논술문보다 쓰기 수행이 더 우수한 것으로 확인되었다(Prater, 1982, 1985 ; 신현숙, 2005). 특히, Brenner(2005)와 신현숙(2005)은 공통적으로 성별과 관계없이 설명문에 대한 선호도와 쓰기 수행이 가장 낮았다는 점을 지적하고 있어 주목된다. 이는 학생 필자들에게 설명문 쓰기와 관련된 교육적 처치가 뒤따라야 함을 알려 준다.

셋째, 성별 요인도 쓰기 수행에 영향을 미치는 것 중의 하나이다. 전통적으로 남녀 변인은 교육 연구의 주요 관심 대상이었던 만큼, 쓰기 수행에 미치는 성별 차이도 여러 경로를 통해 연구되고 검증되었다. 연구 결과에 따르면, 여학생의 쓰기 수행은 남학생보다 전체적으로 의미 있게 우수한 것으로 보고 되었다. 성별 요인이 텍스트 유형과 상호작용하면 그 효과는 더욱 크게 드러나는 것으로 알려져 있다. Engelhard et al.(1994)는 중학교 2학년을 대상으로 하여 남녀 학생의 쓰기 수행이 어떻게 차이가 있는지를 연구하여, 여학생의 쓰기 수행이 남학생보다 전반적으로 의미 있게 높다는 점을 확인하였다. 특히, 묘사문을 쓰는 과제에서는 여학생의 점수가 훨씬 더 높게 나왔다는 점을 지적함으로써, 여학생의 쓰기 수행이 전반적으로 우수할 뿐만 아니라 특정한 텍스트 유형에서 남녀의 성차가 더욱 뚜렷하게 반영된다는 사실을 보고하였다. 신현숙(2005)은 설명문에서의 성별 영향을 미미한 것으로 보고하였지만, 논설문과 묘사문에서의 성

별 차이가 유의하다는 점을 보고하고 있어 쓰기 수행에 미치는 성별 요인의 의의를 인정하고 있다. 전체적으로는 여학생의 쓰기 수행이 더 우수한 것으로 나타났다. 또한, Pajares & Valiante(2001)는 초등학교 6학년, 중학교 1학년 및 2학년 남녀 학생 497명을 표집하여 쓰기 동기와 쓰기 성취의 차이를 분석하였는데, 이 연구에서도 여학생의 쓰기 성취가 남학생보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 이러한 연구 결과는 남녀의 성별 차이가 쓰기 수행에 영향을 미친다는 점을 구체적으로 확인시켜 준다.

이 외에도 쓰기 수행에 영향을 미치는 요인으로 알려진 것에는 학생 필자의 동기나 태도, 쓰기 매체의 유형, 학생 필자의 메타인지 등이 있다. 외국의 연구에서는 인종적 요인, 사회·문화적 지위 요인 등도 쓰기 수행에 영향을 미치는 주요 요인으로 보고, 이에 대한 연구를 수행하고 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

경기도 남양주시의 W중학교 1학년 3개 학급 126명을 대상으로 선정하여 쓰기 효능감 검사와 쓰기 검사를 실시하였다. 전체 126명 중 남학생은 66명, 여학생은 60명이다. 연구 대상인 모든 학생이 쓰기 효능감 검사와 쓰기 검사에서 성실한 반응을 보였기 때문에, 모든 자료를 분석 대상으로 삼았다.

2. 검사 도구

이 연구에서 투입한 검사 도구는 두 가지이다. 하나는 쓰기 효능감 검

사 도구이고 다른 하나는 쓰기 검사지이다. 쓰기 검사지에는 쓰기 수행 과제와 쓰기 평가 기준이 같이 포함되어 있다.

쓰기 효능감 검사는 Shell et al.(1989, 1995)이 개발한 쓰기 효능감 측정 도구를 우리나라 중학생에 맞게 번역 및 번안하여 사용했다. 이 과정에서 김종백·우은실(2005) 및 박영민·김종백·우은실(2006)에서 사용된 예를 참조하였다. 쓰기 효능감 검사는 학생 자신의 쓰기 능력에 대한 신념을 묻는 문항, 글의 표현, 조직, 맞춤법 등의 능력에 대한 신념을 묻는 문항이 포함되어 있다.¹⁾ 선행 연구에서 보고된 쓰기 효능감 검사의 신뢰도는 .904였다.

쓰기 검사지는 쓰기 수행 과제와 쓰기 평가 기준으로 구성되는데, 쓰기 수행 과제는 최근 가장 재미있게 읽은 책을 학급 친구들에게 소개하는 글을 쓰도록 하는 것이었다. 이 과제에서 요구하는 텍스트 유형은, 읽은 책의 내용이나 특징을 예상독자인 학급 친구들에게 소개하는 설명문이다. 그러나 책을 읽고 난 후의 생각이나 느낀 점, 감정 등을 자유롭게 쓸 수 있으며, 친구들에게 그 책에 대한 호기심을 유발하도록 한다거나 책을 읽어 보도록 설득한다는 내용까지 포함하고 있어 묘사적인 내용이나 설득적인 내용이 부분적으로 포함될 수 있는 특징을 가지고 있다. 이는 Crowhurst(1980)에서 지적한 것처럼, 설명문이라는 텍스트 유형이 미치는 영향을 제한하기 위한 것이다.

쓰기 평가 기준은 학생 필자의 쓰기 수행의 질을 평가하기 위한 것이다. 이를 위하여 Spandel & Culham(1996)이 제시한 총체적 평가 기준을 번역 및 번안하여 사용하였다. 일부 내용은 중복되는 것이 있어, 평가의 용이함을 위하여 부분적으로 수정을 가하였다. 평가 범주는 내용, 조직, 표현, 단어 선택, 형식과 어법의 다섯 영역으로 설정하였다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 쓰기 효능감 검사 문항은 <부록>에 제시하였다.

〈표 1〉 쓰기 평가 기준

평가 범주	평가 기준
내 용	• 5점 : 내용이 명료하고 논점이 분명하며 독자의 주의를 끈다. 세부적인 내용들이 전체적인 주제에 부합한다. • 3점 : 주제가 명확하나 내용 전개는 보편적인 수준을 벗어나지 못한다. • 1점 : 주제나 중심 내용이 명확하지 않다. 목적도 불분명하다.
조 직	• 5점 : 주제나 중심 생각이 잘 드러나도록 조직되었다. 내용의 순서나 구조가 설득력이 있으며 독자가 이해하기 쉽도록 되어 있다. • 3점 : 글의 조직이 비교적 탄탄하나 내용들 간의 긴밀성이 다소 떨어진다. • 1점 : 중심 내용과 세부 설명 등이 긴밀하게 연결되어 있지 않으며, 글의 구조가 명확하게 드러나지 않는다.
표 현 (어조 및 태도)	• 5점 : 독창적이며 흥미롭게 표현되어 있으며, 필자의 주제적인 목소리가 드러난다. • 3점 : 표현의 충실성이 부족하다. 결론이 관심을 끌지만, 설득력이 떨어진다. • 1점 : 주제나 내용과 무관한 듯한 태도를 보인다. 독자와의 거리를 고려하지 않는다. 내용이 기계적이며 생동감이 없다.
단어 선택	• 5점 : 내용을 정확히, 흥미롭게, 자연스럽게 전달할 수 있는 단어가 선택되었다. • 3점 : 단어 선택이 내용 전달에는 무리가 없으나 표현의 효과는 떨어진다. • 1점 : 단어 선택이 제한적이며 풍부하지 못하다.
형식과 어법	• 5점 : 형식과 어법이 표준적이며 모범적이다(어법, 구두점, 철자, 단락 구분 등). • 3점 : 형식과 어법이 부분적으로만 적절하다. • 1점 : 형식과 어법이 어긋난 것이 많아 내용을 파악하기 어렵다.

쓰기 수행의 양은 학생 필자들이 손으로 쓴 글을 워드 프로세서로 옮긴 다음, 그 프로그램에서 제공하는 문서 정보 통계를 이용하였다. 학생 글을 워드 프로세서로 옮길 때에는 원문대로 옮기는 것을 원칙으로 하였으나, 의미의 혼란이 있는 경우에는 띄어쓰기를 일부 조정하였다. 이로 인해, 단어 수는 쓰기 수행의 양적 지표로 활용할 수 없었다. 단어 수는 띄어쓰기를 일차적인 기준으로 하여 세는데, 학생들의 실제적인 글과 워드 프로세서로 옮긴 것에는 차이가 존재하였기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 글자 수를 적용하였다.

3. 연구 절차

1) 쓰기 검사 절차

쓰기의 본 검사를 실시하기 전에, 쓰기 과제의 적절성을 판단하기 위하여 중학교 국어교사 2인으로부터 타당성 평가를 실시하였다. 이는 쓰기 과제가 학생 필자의 쓰기 수행에 미치는 영향을 적절히 통제하고 학생들의 쓰기 수행을 적절히 돕기 위한 것이다. 이를 바탕으로 하여, 텍스트 유형을 설명문으로 하되, 텍스트 요인의 영향을 최소화하고 학생들의 인지적 부담을 줄이기 위하여 책을 소개하는 글로 결정하였다. 또한 중학교 1학년이 이해하기 쉽도록 쓰기 과제의 진술도 수정하였다. 또한, 쓰기 효능감 검사 문항도 중학교 1학년 학생들에게 적합한지를 검토하고, 학생들이 문항을 쉽게 이해할 수 있도록 표현을 부분적으로 수정하였다.

이러한 과정을 통해 수정된 쓰기 효능감 문항과 쓰기 과제를 W중학교 1학년 3개 반 학생들을 대상으로 하여 검사를 실시하였다. 쓰기 효능감 검사를 먼저 실시하여 쓰기 수행에서 오는 영향을 배제하고자 하였다. 쓰기 효능감 검사 및 쓰기 수행 검사는 2005년 6월 27일~7월 1일에 이루어졌다.

2) 쓰기 평가 절차

학생들이 작성한 텍스트의 질을 평가하기 위하여 3년 이상의 교육 경력을 지닌 국어교사 3명을 선정하였다. 평가를 실시하기 전에 평가 기준에 대한 검토, 평가 기준의 내면화를 위한 평가자 훈련을 실시하였다. 평가 기준을 놓고 서로의 의견을 토의하여 해석의 오류를 줄이고자 하였으며, 이를 바탕으로 삼아 5편을 대상으로 가채점을 실시하고 평가 결과를 놓고 재토의하였다. 이후, 평가 예시문을 선정한 다음, 학생들의 글을 평가하였다. 평가 방법은 총체적 평가를 적용하였다. 평가자 간 신뢰도는 상

관계수로서 .962였다.

텍스트의 양은, 앞에서 밝힌 것과 같이, 글자 수를 기준으로 하였다. 학생들이 쓴 글 126편을 워드 프로세서로 입력하고 프로그램에서 제공하는 문서 정보 통계를 통해 글자 수를 파악하였다.

4. 분석 도구

이러한 과정을 통해 수집된 자료는 SPSS 10.0 for windows 한글판을 이용하여 분석하였다. 쓰기 효능감과 쓰기 수행 능력의 상관관계를 파악하기 위해 상관분석을 실시하였으며, 쓰기 효능감에 따른 쓰기 수행 능력의 차이가 유의한지를 검증하기 위해 독립표본 t-검증을 실시하였다. 쓰기 효능감의 수준에 따라 상위 30%를 상위 집단, 하위 30%를 하위 집단으로 구분하여 집단 변수로 설정하고, 각 집단이 텍스트의 질과 양에서 유의미한 차이가 있는지를 검증하였다. 또한, 성별에 따른 쓰기 효능감이 남녀 집단 사이에서 유의한 차이가 있는지를 확인하기 위해 독립표본 t-검증을 실시하고 그 결과를 분석하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 쓰기 효능감에 따른 쓰기 수행 능력의 차이

쓰기 효능감의 수준에 따른 쓰기 수행 능력의 차이를 밝히기 전에, 전체적인 수준에서 쓰기 효능감이 쓰기 수행과 맺고 있는 관계를 확인하였다. 이를 위하여, 쓰기 수행을 나타내는 텍스트의 양과 질을 종속변인을 삼아 상관 분석을 실시하여 상관계수를 구하였다. 그 결과는 <표 2>에 제

시하였다. 또한, 텍스트의 양과 질의 상관관계도 파악하고자 하였다. 선행 연구에서는 텍스트의 양과 질이 긍정적 관계에 있음을 암시할 뿐, 구체적인 관계를 명시하지 않았기 때문이다. 이를 통해 중학생이 쓴 텍스트에서는 양과 질이 어떠한 상관관계를 보이는지를 구체적으로 알 수 있다. 이의 결과도 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 쓰기 효능감과 쓰기 수행 변인 간의 상관계수 (N=126)

	쓰기 효능감	텍스트 질	텍스트 양
쓰기 효능감	1		
텍스트 질	.400**	1	
텍스트 양	.384**	.429**	1

**p < 0.01

<표 2>에 따르면 쓰기 효능감을 전체적인 수준에서 파악할 때 텍스트의 질은 .400의 상관을, 텍스트의 양은 .384의 상관을 맺고 있다. 이는 비록 높은 수준은 아니라 할지라도, 쓰기 효능감이 중학생이 쓴 텍스트의 양과 질에 대해 정적 상관을 보이고 있다는 점에서 의미를 찾을 수 있다. 이러한 결과는 쓰기 효능감을 전체적인 수준에서 그 관계를 파악한 것이므로, 좀더 세부적인 분석을 통해 심층적인 의미를 탐색할 필요가 있다.

또한, 텍스트의 양과 질도 유의한 수준에서 .429의 정적 상관을 맺고 있음을 보여주고 있다. 앞서 밝힌 바와 같이, 텍스트의 양과 질은 항상 정적 관계로 대응되는 것은 아니다. 텍스트의 양이 많다고 해서 질이 우수하다거나, 반대로 양이 적다고 해서 질이 떨어진다고 단정하기는 어렵다. 그러나 쓰기 수행이 능동적일수록 산출하는 내용이 많아져 텍스트의 양이 늘어나며, 이는 쓰기를 성공적으로 수행할 수 있는 가능성을 높여준다. <표 2>에 제시된 .429의 정적 상관도는 이를 뒷받침해 준다. 비록 높은 상관관계는 아니지만, 중학생이 쓴 텍스트의 경우, 텍스트의 양과 질은 정적인 관계에 있음을 확인할 수 있다.

쓰기 효능감에 따른 쓰기 수행의 차이를 더 구체적으로 파악하기 위

하여 쓰기 효능감의 수준에 따라 집단을 구분하고 그 차이를 분석하였다. 쓰기 효능감의 상위 30%를 상위 집단, 하위 30%를 하위 집단으로 하고 이 집단 사이에 텍스트의 양과 질이 유의한 차이를 보이는지를 확인하고자 하였다. 우선 쓰기 효능감의 수준에 따른 텍스트의 질적 차이를 분석한 결과는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 쓰기 효능감에 따른 텍스트 질의 차이

쓰기 효능감 수준	N	M	SD	df	t
상	38	15.89	4.05	72	3.991**
하	36	12.06	4.23		

**p < 0.01

<표 3>에 따르면, 쓰기 효능감이 높은 집단의 텍스트 질과, 쓰기 효능감이 낮은 집단의 텍스트의 질의 차이는 통계적으로 유의하다. 즉, 쓰기 효능감이 높은 학생들이 쓴 텍스트의 질은 효능감이 낮은 학생들이 쓴 것보다 유의하게 더 우수하다고 할 수 있다. 자기 효능감은 인지적 전략의 활용에 영향을 미치며, 자기 효능감이 높은 사람은 과제를 수행하기 위해 기능이나 전략을 효과적으로 활용한다(Bandura, 1986). 그러므로 쓰기 효능감이 높으면 쓰기 전략의 활용이 능동적으로 이루어지고 결과적으로 텍스트의 질도 우수한다. 쓰기 효능감이 높은 집단의 텍스트 질이 더 높은 것은 이러한 이유 때문이다. 특히, 학생 필자의 쓰기 성취를 평가할 때 텍스트의 질을 중점으로 삼고 있다는 점을 염두에 두면, 이러한 결과는 중요한 의미를 지니고 있다. Green(1999)과 Palmquist & Young(1992)가 밝힌 바와 같이, 쓰기 효능감은 곧 쓰기 성취를 예측할 수 있는 강력한 표지가 되기 때문이다. 이는 쓰기 효능감에 대한 수치만으로도 쓰기 성취의 가능성을 판단할 수 있음을 뜻한다.

다음으로, 쓰기 효능감의 수준에 따라 텍스트의 양이 유의한 차이가 있는지를 분석하였다. 쓰기 효능감의 수준을 상·하로 구분하고, 각 집단에 속한 학생들의 텍스트의 길이를 비교하였다. 결과는 <표 4>에 제시하였다.

〈표 4〉 쓰기 효능감에 따른 텍스트 양의 차이

쓰기 효능감 수준	N	M	SD	df	t
상	38	583.66	196.52	72	4.360**
하	36	408.50	143.35		

**p < 0.01

〈표 4〉에 따르면, 쓰기 효능감의 수준에 따른 텍스트의 양은 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 텍스트 질과 마찬가지로 쓰기 효능감이 높은 집단이 낮은 집단보다 더 많은 분량의 글을 썼다. 이는 쓰기 효능감이 높은 학생이 낮은 학생보다 양적으로 더 많은 분량의 텍스트를 쓴다는 것을 뜻한다.

이상의 분석으로부터 효능감이 높은 학생들은 낮은 학생들에 비해 질적으로나 양적으로 더 나은 텍스트를 작성한다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 일차적으로 쓰기 효능감이 쓰기 성취의 지표로 활용될 수 있음을 보여주며, 더 나아가 학생들의 쓰기 수행의 발달을 위해서는 쓰기 효능감을 증진시켜야 함을 알려준다.

2. 성별에 따른 쓰기 수행의 차이

이 글에서는 성별에 따라 쓰기 수행이 어떤 차이가 있는지를 확인하기 전에, 성별에 따른 쓰기 효능감의 차이가 유의한지를 살펴보았다. Pajares(1996, 1997)에 따르면 중등 학생들의 쓰기 효능감은 남녀 성별에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 알려져 있기 때문이다. 이의 분석 결과는 〈표 5〉에 제시하였다.

〈표 5〉 성별에 따른 쓰기 효능감의 차이

성별	N	M	SD	df	t
남	66	65.06	9.98	124	-2.669**
여	60	69.90	10.36		

**p < 0.01

<표 5>에 따르면, 여학생의 쓰기 효능감은 남학생에 비해 통계적으로 유의하게 높다는 점이 확인된다. 이 글은 중등 단계에 속하는 중학교 1을 연구 대상으로 삼고 있으므로, 선행 연구인 Pajares(1996, 1997)의 결과와 적절하게 부합한다. 다만, Pajares, Miller, & Johnson(1999)에서는 초등학교 3, 4, 5학년의 경우에 쓰기 효능감의 성별 차이가 존재하지 않는다고 하였으므로, 학생들이 중학교 단계에 다다르면서 쓰기 효능감에 대해서 성별 차이가 유의하게 나타나는 것으로 해석할 수 있다.

중학생의 경우에, 성별에 따라 텍스트의 질과 양이 유의하게 차이가 나는지를 분석하였는데, 그 결과는 각각 <표 6>과 <표 7>에 제시하였다. <표 6>은 성별에 따른 텍스트의 질적 차이 분석의 결과를, <표 7>은 성별에 따른 텍스트의 양적 차이 분석의 결과를 보여준다.

<표 6> 성별에 따른 텍스트 질의 차이

성별	N	M	SD	df	t
남	66	12.33	4.56	124	-3.636**
여	60	15.17	4.15		

**p < 0.01

<표 7> 성별에 따른 텍스트 양의 차이

성별	N	M	SD	df	t
남	66	427.79	148.80	124	-5.309**
여	60	583.68	180.46		

**p < 0.01

<표 6>에 따르면, 성별에 따른 텍스트의 질적 차이는 유의한 것으로 확인된다. 즉, 여학생이 쓴 텍스트의 질이 통계적으로 더 우수하다. 뿐만 아니라, <표 7>은 여학생이 양적으로도 더 긴 텍스트를 완성하였음을 보여준다. 평균 길이의 차이가 약 160자에 이르고 있어 여학생의 텍스트와 남학생의 텍스트는 양적으로 큰 차이를 보여준다. 이러한 결과는 중학교 1학년의 경우, 여학생이 남학생보다 쓰기 수행이 우수하다는 점, 결과적으

로 질적으로나 양적으로 더 우수한 텍스트를 산출한다는 점을 의미한다.

3. 쓰기 효능감과 성별의 차에 따른 쓰기 수행의 차이

앞에서 쓰기 효능감의 수준에 따른 텍스트 질과 양의 차이, 학생 필자의 성별에 따른 텍스트 양과 질의 차이를 살펴보았다. 이 절에서는 쓰기 효능감의 수준과 학생 필자의 성별을 상호작용의 변인으로 두고 이들이 교차할 때 어떠한 쓰기 수행이 어떻게 달라지는지를 분석하고자 한다. 쓰기 효능감과 성별 요인은 쓰기 수행에 영향을 미치는 주요 변인임이 확인되었으므로 서로 교차할 때 어떠한 영향을 불러일으키는지를 확인할 필요가 있다. 실제 쓰기 수행이 이루어지는 교실에서는 쓰기 효능감 변인과 학생의 성별 변인이 상호작용하면서 영향을 미치기 때문이다. 따라서 이를 분석함으로써 쓰기 교수·학습과 관련된 유용한 정보를 탐색할 수 있다.

먼저 쓰기 효능감 수준에 따라 상위 30%를 상위 집단, 하위 30%를 하위 집단으로 구분한 집단 변수를 다시 성별로 구분하였다.²⁾ 그리고 쓰기 효능감이 상위 집단인 남학생과 여학생의 텍스트의 양과 질이 어떻게 차이가 나는지를 보고, 하위 집단인 남학생과 여학생의 텍스트 양과 질은 어떻게 차이가 나는지를 분석하였다. 독립표본 t-검증을 실시하였으며, 결과는 <표 8>과 <표 9>에 제시하였다.

남학생과 여학생의 집단 변인과, 쓰기 효능감의 상위 수준과 하위 수준이 교차할 때, 텍스트의 양적 차이가 어떠한가에 대해서 분석하였다. 그 결과는 <표 9>에 제시하였다.

2) 쓰기 효능감 수준에 따라 상위 30%를 상위 집단으로, 하위 30%를 하위 집단으로 나누었고, 각 수준에 해당하는 학생들을 성별에 따라 나누어 분석하였다. <표 5>에서도 확인한 바와 같이 여학생들의 쓰기 효능감이 더 높았고 상위 집단에 속하는 학생도 여학생이 더 많았으며, 반대로 하위 집단에 속하는 학생들은 남학생이 더 많았다. 이런 까닭으로 성별에 따라 상, 하 수준으로 나눌 때 학생 수의 차이가 나게 되었다.

〈표 8〉 성별과 쓰기 효능감에 따른 텍스트 양의 차이

성별	쓰기 효능감 수준	M	N	SD	df	t
남	상	493.13	15	39.19	39	2.298*
	하	384.31	26	28.00		
여	상	642.70	23	202.64	31	2.447*
	하	471.40	10	131.21		

* $p < 0.05$

〈표 8〉에 따르면 남학생 집단과 여학생 집단 모두에서 쓰기 효능감 수준에 따른 텍스트의 양적 차이가 발견되었다. 즉, 남녀 집단 모두 쓰기 효능감이 높으면 텍스트의 양이 의미 있게 더 길다고 할 수 있다. 이는 텍스트 양에 대해서는 쓰기 효능감이 성별 요인과 무관하게 예측 표지로 활용될 수 있음을 보여주는 것이다. 학생 필자가 남학생이든 여학생이든 상관없이 쓰기 효능감 높으면 통계적으로 유의하게 텍스트의 길이가 길었기 때문이다.

〈표 9〉 성별과 쓰기 효능감에 따른 텍스트 질의 차이

성별	쓰기 효능감 수준	M	N	SD	df	t
남	상	15.80	15	4.86	39	3.142**
	하	11.27	26	4.20		
여	상	15.96	23	3.54	31	1.361
	하	14.10	10	3.75		

** $p < 0.01$

〈표 9〉에 따르면, 남학생의 경우에는 쓰기 효능감의 수준에 따른 텍스트의 질적 차이가 유의하게 발견되지만, 여학생의 경우에는 그 차이가 발견되지 않는다. 여학생들은 쓰기 효능감이 높은 학생이든 쓰기 효능감이 낮은 학생이든 텍스트의 질적 차이가 존재하지 않는다는 뜻이다. 이는 여학생 집단에는 쓰기 효능감이 유의미한 영향을 미치지 못하였음을 뜻한다. 이러한 결과를 받아들인다면, 중학교 1학년의 여학생의 경우에는, 쓰

기 효능감은 쓰기 수행 및 쓰기 성취를 예측할 수 있는 표지로 활용될 수 없다.

쓰기 효능감에 대해 남학생과 여학생이 차이가 발생한 것은 쓰기 효능감 자체가 남녀별로 차이가 다르기 때문인 것으로 해석된다. 남학생의 경우에는 쓰기 효능감이 상위인 집단과 하위인 집단의 차이는 평균 4점을 넘고 있지만, 여학생의 경우에는 평균이 채 2점을 넘지 못하고 있기 때문이다. 즉, 남학생의 쓰기 효능감 수준의 차이는 큰데 비해, 여학생의 쓰기 효능감 수준은 큰 차이가 나지 않는 것이다. 이로 인해 여학생은 효능감이 상위 수준으로 구분된 집단이나 하위 수준으로 구분된 집단이나 차이를 보이지 않는 것이다. 이러한 해석은 첫째, 남학생 하위 집단의 효능감과 여학생 하위 집단의 효능감을 비교해 보고, 둘째, 각 집단에 속한 학생의 사례수를 확인해 보면 충분히 지지될 수 있다. 같은 하위 집단이라고 할지라도 여학생은 남학생에 비해 효능감이 훨씬 더 높으며, 각 집단에 포함된 사례 수는 역관계를 맺고 있다.

V. 결론

쓰기 효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 학생 필자의 자기 판단이며 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 뜻한다. 쓰기 효능감은 과제 선택의 행동, 노력과 지속에 영향을 주고, 인지적 전략의 활용에도 영향을 줌으로써, 쓰기 수행과 밀접한 관련을 맺고 있다. 따라서 이 연구에서는 쓰기 효능감이 쓰기 수행에 어떠한 영향을 미치는지를 구체적으로 확인하고, 성별에 따라 어떠한 차이가 존재하는지를 살펴보고자 하였으며, 쓰기 효능감 변인과 성별 변인이 교차할 때 어떠한 영향이 있는지도 분석하고자 하였다. 쓰기 수행은 텍스트의 질과 양으로 구분하여 측정하였다.

이의 결과는 다음과 같다. 첫째, 쓰기 효능감과 쓰기 수행, 즉 텍스트

의 질과 양의 상관관계를 살펴보았는데, 쓰기 효능감과 텍스트 질, 쓰기 효능감과 텍스트의 양, 텍스트의 질과 양은 모두 정적 상관관계를 보였다. 분석 결과, 텍스트의 질과 양도 정적 상관의 관계에 있음도 알 수 있었다.

둘째, 쓰기 효능감에 따른 텍스트 질과 양의 차이를 분석하였다. 쓰기 효능감 점수의 상위 30%를 상위 집단으로, 하위 30%를 하위 집단으로 구분하여 분석하였는데, 쓰기 효능감 상위 집단과 하위 집단 간에 텍스트 질과 양은 모두 유의미한 차이를 보였다. 이는 쓰기 효능감이 쓰기 수행의 예측적인 척도로 활용될 수 있음을 뜻하는 것이다.

셋째, 학생 필자의 성별에 따른 쓰기 효능감의 차이, 텍스트 질과 양의 차이는 유의미한 것으로 분석되었다. 즉, 중학교 1학년의 경우, 여학생이 남학생보다 쓰기 효능감, 텍스트의 질, 텍스트의 양이 모두 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

넷째, 쓰기 효능감의 수준과 남녀 변인이 교차할 때 텍스트 질과 양의 차이가 있는지를 분석하였다. 텍스트의 질에 대한 분석에서, 남학생 집단 중 쓰기 효능감이 높은 집단과 낮은 집단은 유의한 차이가 발견되었으나, 여학생 집단은 효능감이 높은 집단이든 낮은 집단이든 유의한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 텍스트의 양에 대한 분석에서, 남학생 집단 중 효능감이 높은 집단과 낮은 집단에서 유의한 차이가 발견되었으며, 여학생 집단에서도 동일한 차이가 발견되었다. 남학생이든 여학생이든 모두 쓰기 효능감이 높으면 텍스트의 양이 유의미하게 길었다.

이러한 결과는 쓰기 효능감 변인과 성별 변인이 쓰기 수행에 미치는 영향을 구체적으로 보여주는 것으로 다음과 같이 쓰기 교수·학습의 설계 및 수행에 적절히 활용될 수 있을 것이다.

우선, 진단 평가 도구로서 쓰기 효능감이 적절하게 활용될 수 있다. 쓰기 효능감은 학생의 쓰기 수행에 영향을 미치는 요소로 파악되었으므로, 쓰기 교수·학습을 시행하기 전에 쓰기 효능감을 확인해 볼 수 있다. 쓰기 효능감은 학생들의 쓰기 수행의 결과를 효과적으로 예측할 수 있도록 해 주기 때문이다. 다만, 이 연구의 결과를 통해 볼 때, 여학생들은 쓰기 효능감이 상하 집단의 차이가 크지 않으므로 텍스트의 질을 예측하는

대는 적절하지 않다는 점을 고려해야 한다.

둘째, 이 연구의 결과는 교사 반응의 내용과 형식에도 활용될 수 있다. 쓰기 교수·학습 과정에서 교사의 피드백은 필수적인데 이를 제공할 때 학생들의 쓰기 효능감이 손상되지 않도록 피드백의 제공 형식과 내용을 배려할 필요가 있다. 특히 첨삭 지도의 방법은 대체로 학생들의 쓰기 효능감을 떨어뜨리는 것으로 알려져 있으므로 쓰기 효능감을 고려할 때에는 신중하게 적용해야 한다. 쓰기 효능감은 학생들의 자신감이나 자존감과 관련되어 있으므로 이것이 손상되지 않는 방법을 강구하는 것이 좋다. 또한, 이 연구의 결과를 통해서 볼 때 쓰기 효능감의 증진과 관련된 쓰기 교수·학습은 남학생 집단, 그 중에서도 효능감 점수가 상대적으로 낮은 집단에서 큰 효과를 낼 수 있으므로 학생의 성별을 고려하여 피드백의 내용과 형식을 결정하는 것이 바람직하다. 따라서 쓰기 효능감이 낮은 남학생들에게 피드백을 제공할 때에는 더욱 주의해서 쓰기 효능감을 높일 수 있는 내용과 방법을 고려해야 한다.

셋째, 교사는 학생들에게 쓰기 동기를 제공하는 교수·학습을 설계하는 데 도움을 얻을 수 있다. 학생의 쓰기 수행에 영향을 미치는 쓰기 효능감은 쓰기 동기와의 밀접한 관련을 맺고 있으므로 교수·학습에서 쓰기 효능감 향상 방안을 마련함으로써 학생들에게 쓰기 동기를 제공할 수 있다. 쓰기 효능감을 높이기 위해서는 학생들에게 도달 가능한, 작고 세부적인 목표를 제공해 주어야 한다. 따라서 교사는 거시적이고 추상적인 목표보다는 학생들이 충분히 도달할 수 있는 목표를 설정하여 제시함으로써 쓰기 효능감의 향상을 도울 수 있다.

넷째, 이 연구의 결과에 따르면 쓰기 효능감과 쓰기의 양은 긍정적인 상관관계를 맺고 있으므로 쓰기를 지도할 때 텍스트를 길게 쓸 수 있는 방안도 함께 모색하도록 해야 할 것이다. 지금까지 쓰기 교수·학습에서는 주로 텍스트의 질적 측면에만 관심을 기울였으나 텍스트의 양적 측면에도 관심을 둘 필요가 있다. 텍스트의 양을 증가시키기 위해서는 내용을 풍부하게 생성할 수 있도록 하는, 내용 생성 전략에 특히 관심을 기울여야 한다. 내용 생성 전략을 통해 쓸거리를 풍부하게 갖출 수 있다면 텍스

트의 길이를 길게 유지하는 데 유리하기 때문이다.

쓰기 효능감 이외에도 중학생의 쓰기 과정에 영향을 미치는 요인들은 여러 가지가 있을 것이다. 이러한 다양한 요인들을 검증하고 영향 관계를 밝히는 후속 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 이를 바탕으로 하여 쓰기 교수·학습의 설계와 수행이 더욱 체계화될 수 있기를 기대한다.*

* 본 논문은 2007. 2. 18. 투고되었으며, 2007. 3. 9. 심사가 시작되어 2007. 3. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강병진·김혜진(2000), 구성주의적 작문 수업이 아동의 작문 수행에 미치는 효과, 아동학회지, 21(2), 83~94.
- 김종백·우은실(2005), 자기 평가 중심 학습이 초등학생의 쓰기 능력 및 효능감에 미치는 영향, 교육심리연구, 19(1), 205~221.
- 박영목(1999), 작문 능력 평가 방법과 절차, 국어교육, 99, 1~29.
- 박영민·김종백·우은실(2006), 반성적 쓰기 활동이 학생 필자의 쓰기 능력 및 효능감에 미치는 영향, 한국교육학연구, 12(1), 87~102.
- 신현숙(2005), 인지적 및 동기적 변인들과 성별이 고등학생의 텍스트 유형별 쓰기 수행에 미치는 영향, 한국심리학회지 : 학교, 2(2), 149~175.
- 조경은·김희수·염시창(1999), 작문 매체와 학습자의 메타인지가 작문의 질과 길이 및 작문 태도에 미치는 영향, 교육방송연구, 5(2), 176~200.
- Albin, M. L., Benton, S. L., & Khramtsova, I.(1996), Individual differences in interest and narrative writing, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305~324.
- Bandura, A.(1986), *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bruning, R. & Horn, C.(2000), Developing motivation to write, *Educational Psychology*, 35(1), 25~37.
- Crowhurst, M(1980), Syntactic complexity and teachers' quality ratings narrations and arguments, *Research in the Teaching of English*, 14, 223~231.
- Engelhard, G., Walker, E. V. S., Gordon, B., & Gabrielson, S.(1994), Writing task and gender : Influences on writing quality of black and white students, *Journal of Educational Research*, 87(4), 197~209.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R.(1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 365~387.
- Greene, G. L.(1999), Writing self-efficacy, gender, aptitude, and writing achievement among freshman university students, Dissertation, AL : The University of Alabama.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S.(1980a), Writing as problem solving, *Visible Language*, 14(4), 388~399.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S.(1980b), Identifying the organization of writing processes, In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg(eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 3~30.

- Hayes, J. R. & Flower, L. S.(1986), Writing research and the writer, *American Psychologist*, 41(10), 1106~1113.
- Hayes, J. R.(1996), A new framework for understanding cognition and affect in writing, In C. Michael Levy & Sarah Ransdell(eds), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Pub., 1~27.
- Kaufert, D. S., Hayes, J. R., & Flower, L.(1986), Composing written sentences, *Research in the Teaching of English*, 20(2), 121~140.
- Kellogg, R. T.(1994), *The Psychology of Writing*, New York, NY : Oxford University Press.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W.(1991), Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analysis investigation, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30~38.
- Pajares, F. & Valiante, G.(2001), Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students : A function of gender orientation, *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366~381.
- 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.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J.(1999), Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students, *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50~61.
- Palmquist, M. & Young, R.(1992), The notion of giftedness and student expectations about writing, *Written Communication*, 9(1), 137~168.
- Park, Y. M.(1987), The influence of the task upon writing performance, Dissertation, IL : University of Illinois.
- Prater, D. L.(1982), The effect of writing task on mastery classification of high school students, ERIC No. ED 215 367.
- Prater, D. L.(1985), The effects of modes of discourse, sex of writer, and attitude toward task on writing performance in grade ten, *Educational and Psychological Research*, 5(4), 241~259.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W.(1993), Goals and progress feedback : Effects on self-efficacy and writing achievement, *Contemporary Educational Psychology*,

18(3), 337~354.

- Schunk, D. H.(2003), Self-efficacy for reading and writing : Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159~172.
- Spandel, V. & Culham, R.(1996), Writing assessment, *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, Edited by Robert E. Blum and Judith A. Alter(1996), ASCD.
- Valiante, G.(2001), Writing self-efficacy and gender orientation : A developmental perspective, Dissertation, GA : Emory University.
- Zimmerman, B. J.(2000), Self-efficacy : An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82~91.

<초록>

쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과

박영민 · 김승희

이 연구에서는 쓰기 효능감 및 성별 차이가 쓰기 수행에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 또한 쓰기 효능감 변인과 성별 변인이 교차할 때 어떠한 영향이 있는지도 분석하고자 하였으며, 쓰기 수행은 텍스트의 질과 양으로 구분하여 측정하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 쓰기 효능감과 텍스트의 질, 쓰기 효능감과 텍스트의 양, 텍스트의 질과 양은 모두 정적 상관관계를 보였다. 둘째, 쓰기 효능감의 상위 30%를 상위 집단으로, 하위 30%를 하위 집단으로 구분할 때, 상위 집단과 하위 집단 간에 텍스트의 질과 양은 모두 유의미한 차이를 보였다. 셋째, 학생의 성별에 따른 쓰기 효능감의 차이, 텍스트의 질과 양의 차이는 유의미한 것으로 분석되었다. 여학생이 남학생보다 쓰기 효능감, 텍스트의 질, 텍스트의 양이 모두 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 넷째, 쓰기 효능감의 수준과 남녀 변인의 상호작용에서, 텍스트의 질에 대해서는 남학생 집단 중 쓰기 효능감이 높은 집단과 낮은 집단은 유의한 차이가 발견되었으나, 여학생 집단은 차이가 없었다. 그러나 텍스트의 양에 대해서는 남학생과 여학생 모두 쓰기 효능감이 높은 집단이 더 길게 쓴 것으로 분석되었다.

【핵심어】 쓰기 효능감, 성별 차이, 쓰기 수행, 텍스트의 질, 텍스트의 양

<Abstract>

**The Effects of Writing Self-Efficacy and Gender
on Writing Performance**

Park, Young-min · Kim, Sung-hee

This paper analyzed the effects of writing self-efficacy and gender on writing performance in 1st middle school students. And this paper did the effects of interactions of the tow variables. We measured the quantity and the quality of student writer's text as independent variable.

This paper concluded the follows : (1) There were positive corelations of writing efficacy to the text quality and quantity. (2) The upper 30% group of writing efficacy and the lower 30% group had significant differences in the quantity and the quality of student writer's text. (3) The student writer's gender effected on significant differences in writing efficacy and the quantity and the quality of the text. This is, female student gained better points than male did. (4) For the text quality there was significant difference in only male groups of writing efficacy level, but for the quantity the differences in both male groups and female groups of its level.

[Key words] writing efficacy, gender's differences, writing performance, quality of text, quantity of text

부 록 쓰기 효능감 검사 문항

1. 내가 좋아하는 게임 방법이나 규칙을 설명하는 글을 쓸 수 있다.
2. 나는 친구에게 편지를 쓸 수 있다.
3. 나는 학교에서 배운 공부 내용을 2쪽으로 기록할 수 있다.
4. 나는 내가 읽은 책에 대해 1쪽으로 요약하여 감상문을 쓸 수 있다.
5. 나는 지난 여름방학 때 있었던 일 중에서 인상 깊었던 일을 글로 쓸 수 있다.
6. 나는 알맞은 근거를 들어가며 내 주장을 드러내는 글을 쓸 수 있다.
7. 나는 문장 부호를 적절하게 사용할 수 있다.
8. 나는 대화하는 글을 이용하여 글을 실감나게 쓸 수 있다.
9. 나는 맞춤법에 맞게 글을 쓸 수 있다.
10. 나는 처음, 가운데, 끝으로 문단을 나누어 글을 짜임새 있게 쓸 수 있다.
11. 나는 글쓰기를 하겠다고 결정하면 그 즉시 쓰기를 시작할 수 있다.
12. 나는 내가 계획한대로 글을 잘 쓴다.
13. 나는 글쓰기를 할 때 무언가 방해로 해도 계속 글쓰기를 할 수 있다.
14. 나는 별로 쓰고 싶지 않은 글쓰기 주제라도 끝까지 글을 쓴다.
15. 나는 글을 쓸 때 첫 문장을 시작하기가 어렵다.
16. 나는 다른 사람의 도움 없이 혼자서 글쓰기를 할 수 있다.
17. 나는 앞으로 글쓰기를 잘 할 수 있을 것이라고 생각한다.
18. 나는 글쓰기가 힘들게 느껴지면 쉽게 포기해 버린다.
19. 나는 스스로 계획을 세워 글쓰기를 시작한다.
20. 나의 글쓰기 방법은 효과적이라고 생각한다.
21. 나는 노력만 하면 어려운 글쓰기 주제도 잘 쓸 수 있다고 믿는다.
22. 나는 새로운 글쓰기 주제에 대해 글을 쓸 때 처음에 힘들게 느껴져도 절대 그
만두지 않는다.
23. 나는 글쓰기 주제에 대해 흥미와 관심을 갖고 글쓰기를 시작한다.
24. 나는 새로운 글쓰기 주제가 나오면 글을 쉽게 쓸 수 없다.
25. 나는 글을 잘 쓰기 위한 방법을 계속적으로 시도해 본다.
26. 나는 글쓰기를 하다가 어려울 때 잘 극복할 수 있는 방법을 찾아낼 수 있다.

* 위 검사 문항에 대한 반응은 ‘전혀 잘 할 수 없다’, ‘대체로 잘 할 수 없다’, ‘약간 잘 할 수 있다’, ‘매우 잘 할 수 있다’의 4점 척도에 답하도록 구성되었다.