

고등학생의 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과의 상관관계

—고등학교 2학년 문학 과목을 중심으로—

권태현*

<차례>

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

I. 서론

최근 학교 현장에는 평가 방식의 질적인 변화가 일어나고 있다. 기존의 선택형 위주 평가에서 서술형 평가로 학교 평가의 초점이 옮겨가면서, 평가뿐만 아니라 교수·학습 면에 있어서도 많은 변화가 나타나고 있다. 그런데 이와 같은 서술형 평가 과정에 개입하는 학생들의 쓰기 능력에 대한 고찰은 거의 이루어진 바가 없다.

실제 동일한 학습 내용이라 하더라도 서술형 문항은 선택형 문항에 비해 그 난도(難度)가 높은 편이다. 기본적으로 출제자가 제시한 일정한 개

* 부용고등학교 교사 | blugrey@naver.com

수의 답안 중 어느 하나를 고르는 선택형 평가에 비해 제시된 요구나 조건에 대해 자신의 지식이나 경험, 가치관 등을 논리적으로 구성하여 써야 하는 서술형 평가는 더욱 확산적이면서도 명확한 사고 능력을 요구한다고 볼 수 있다. 그러나 서술형 평가의 어려움이 단지 이러한 사고 작용의 특성에만 기인하는 것은 아니다. 실제로 학생들은 본인이 잘 알고 있는 내용이라 하더라도 그 생각을 정리하여 문장 이상의 언어 형식으로 서술하는 데 많은 어려움과 부담을 느끼고 있다. 즉, 서술형 평가 국면에는 학생들의 학업 성취 수준뿐만 아니라 쓰기 능력의 수준도 개입한다고 볼 수 있다.

쓰기 능력은 인지적 요인 이외에도 동기나 정서와 같은 정의적 요인에 많은 영향을 받는 것으로 알려져 있다(Hayes, 1996). 인지 능력이 우수한 학생들 중에서도 생각을 글로 나타내는데 어려움을 겪는 학생들이 많으며 쓰기 불안으로 인해 쓰기 및 학습 능력 자체가 떨어지는 학생들도 있다. 이러한 사실은 모두 쓰기 수행에 미치는 정의적 요인의 영향력을 말해주고 있다. 서술형 및 논술형 평가 역시 쓰기를 기반으로 한다는 점에서 쓰기의 정의적 요인과 일정한 관련을 맺고 있을 것으로 추측할 수 있다.

쓰기와 관련한 정의적 요인으로 일찍부터 주목받아 온 개념은 쓰기 효능감(writing self-efficacy)이다. 쓰기 효능감이란 쓰기에 있어서의 자기 효능감으로 글을 잘 쓸 수 있다는 자신에 대한 믿음이라고 말할 수 있다. 자기 효능감이 학생들의 학업 성취를 예언하는 주요 지표라는 점에서(Bandura, 1986), 쓰기 효능감 또한 학생들의 쓰기 수행을 예측하는 지표로 활용할 수 있다. 즉, 학생들이 쓰기에서 겪는 어려움의 원인을 찾기 위해서는 쓰기 지식이나 내용 지식과 같은 인지적 요인 외에 학생들의 쓰기 효능감 수준을 살펴볼 필요가 있는 것이다.

그간 쓰기 효능감과 쓰기 수행의 관련성을 밝히려는 연구가 꽤 이루 어졌으나(Pajares, 1996, 1997 ; Green, 1999 ; 박영민 · 김승희, 2007 ; 최건아, 2011) 그 결과는 엇갈리고 있다. 또한 이들 연구들은 대부분 개인적 주제의 글 쓰기를 대상으로 하였다는 점에서 고등학생의 실제 쓰기 현실과는 다소 거리가 있다. 고등학생들이 학교에서 쓰게 되는 글의 거의 대부분은 교과

주제의 글이며 이러한 글쓰기는 비교과적 글쓰기에 비해 학습 결과나 내용 지식의 영향을 많이 받는다고 볼 수 있다. 내용 지식의 강한 영향을 받는 교과 주제의 글쓰기에서는 학업 수준이나 학습 동기에 따라 쓰기 효능감에도 상이한 결과가 나타날 수 있다. 따라서 쓰기 효능감이 고등학생의 교과 글쓰기와 어떤 관련을 맺는지 살펴볼 필요가 있다.

이 연구에서는 경기 지역 고등학교 1곳의 2학년 학생 146명을 대상으로 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가¹⁾ 결과 간의 관련성을 살펴보고자 한다. 이를 위해 우선 학생들이 서술형 평가에서 겪는 어려움을 설문 조사하여 서술형 평가와 쓰기 수행 사이의 관계를 탐색하고 나아가 쓰기 효능감의 전반적인 수준을 조사하여 이를 서술형 및 논술형 평가 결과와 상관분석 해보고자 한다. 더불어 서술형 평가와 논술형 평가의 상관을 조사하여 논술문 쓰기 수행과 서술형 답안 작성 간의 관련성도 탐색해 보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 쓰기 효능감과 쓰기 수행의 관계

쓰기 효능감은 Bandura(1986)가 제안한 자기 효능감 개념을 쓰기 영역에 국한하여 적용한 것으로, 쓰기 수행과 관련한 필자의 자기 판단, 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 의미한다(Pajares, 1996). 일반적으로 효능감은 학업 성취에 긍정적 기여를 하며, 학업 성취를 예측

1) 서술형 문항과 논술형 문항은 모두 서답형 문항(supply-type item)의 일종이다. 국제적으로 통용되는 문항 분류에서는 서술형과 논술형을 구분하지 않고 논술 평가(essay test)로 통칭하고 있다(성태제, 2004). 그러나 이 글에서는 국내 학교 평가의 분류를 반영하여 제한된 문장 수준으로 진술하는 서술형 평가(description type assessment)와 보다 길게 개인의 생각을 작성하는 논술형 평가(essay type assessment)를 구분하고자 한다.

할 수 있게 해 준다. 자기 효능감이 높은 학생은 흥미가 높고, 도전적 목표를 설정하여 그 목표에 집중하고, 실패하더라도 다시 노력을 기울이는 경향을 보여준다고 알려져 있다. 이와 마찬가지로 쓰기 효능감이 높은 학생은 쓰기에 더욱 몰두하며 성공적인 쓰기 수행을 위해 노력할 것이라고 예상할 수 있다. 이 때문에 쓰기 효능감과 쓰기 수행의 관련성을 밝히려는 연구가 꾸준히 전개되어 왔다.

Pajares(1996)에서는 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 쓰기 적성이 고등학교 1학년 학생의 쓰기 수행에 미치는 영향을 살핀 결과, 쓰기 적성과 쓰기 효능감이 수행에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 쓰기 효능감은 쓰기 수행과 적성을 중재하는 것으로 나타났으며 쓰기 불안에 대해서도 강한 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 후속 연구인 Pajares(1997)에서도 초등학생을 대상으로 쓰기 효능감, 쓰기 적성, 쓰기 불안 및 쓰기 유용성 인식의 관계를 분석하였다. 이를 통해 쓰기 효능감이 쓰기 수행을 예측하는 독립적인 변인이라는 점과 쓰기 불안 및 쓰기 유용성 인식에도 영향을 미친다는 점을 확인하였다.

국내에서도 쓰기 효능감이 쓰기 수행에 미치는 영향을 탐색하는 연구가 수행되었다. 박영민·김승희(2007)에서는 중학생 126명을 대상으로 쓰기 수행에 미치는 쓰기 효능감의 영향을 확인한 결과, 쓰기 효능감은 텍스트의 질과 양 모두와 정적인 상관을 맺고 있는 것으로 나타났다. 그러나 상관계수가 .40을 넘지 않아 강한 상관은 아닌 것으로 확인되었다.

이러한 약한 정적 상관의 양상은 Shall 외(1989)와 Shall 외(1995)에서도 확인된 바 있다. 이들 연구에 따르면 쓰기 효능감은 읽기 효능감에 비해 수행과의 관련이 비교적 낮은 것으로 드러났다. 그러나 모든 학년에 걸쳐 쓰기 성취 수준이 우수한 집단은 쓰기 효능감도 높은 것으로 나타났다. 박영민·김승희(2007)에서도 쓰기 효능감 수준이 높은 집단과 낮은 집단으로 구분했을 경우 두 집단의 텍스트의 질에서 통계적으로 유의한 차이가 확인되었다.

이와 같은 연구 결과들을 종합해 볼 때, 쓰기 효능감은 학생들의 쓰기 수준에 따라 상이한 영향력을 갖는 것으로 보인다. 또한 쓰기 효능감에

성별 차이가 존재한다는 결과로 미루어 보건대(Pajares, 1996 ; Pajares, 1997 ; 박영민 · 최숙기, 2009), 쓰기 효능감과 쓰기 수행을 단순하게 비교하기보다는 학생의 쓰기 수준이나 성별에 따른 상관을 확인하는 것이 보다 유효할 것으로 보인다.

쓰기 효능감은 쓰기 수행뿐만 아니라 쓰기 불안이나 쓰기 결과 기대와 같은 다른 요인들과도 관련이 있다. 그러나 일반적으로 쓰기 효능감을 제외한 다른 정의적 변인들은 쓰기 수행을 제대로 예측하지 못하는 것으로 알려져 있다(Pajares, 2003). 따라서 현재까지의 연구로 미루어 보건대, 학생들의 쓰기 수행과 관련된 정의적 요인을 살펴보기 위해서는 쓰기 효능감을 파악해 보는 것이 가장 효과적이다. 쓰기 효능감이 쓰기와 관련된 다른 정의적 요인들에 강한 영향을 미친다는 사실 역시 중요하다. 쓰기 효능감이 낮은 학생들은 쓰기 활동 자체를 기피하거나 쓰기의 빈도나 몰입의 수준이 매우 떨어질 것으로 예상할 수 있기 때문이다. 따라서 학생들의 쓰기 수행을 활성화시키기 위해서는 긍정적인 쓰기 효능감이 형성되도록 노력할 필요가 있다.

2. 서술형 및 논술형 평가의 쓰기 수행적 특성

2011 개정 교육과정에서 교과의 평가는 선택형 평가보다는 서술형이나 논술형 평가, 그리고 수행 평가의 비중을 늘려 교과별 특성에 적합한 평가를 실시하도록 규정하고 있다.²⁾ 또한 2011년 12월에 발표된 ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’³⁾에서도 ‘교육과정의 성취기준을 토대로 하여 창의성 · 인성 함양을 위해 완전한 문장으로 답안을 진술하는 형태의 예시 문항 등을 개발’하고 ‘2013년도 까지 각 시도별 서술형 평가를 일정 수준 이상(20~40%)으로 확대한다’는 계획을 수립하였다. 학교 평가의 초점이 이처럼 서술형 및 논술형 평가로 이동함에 따라 이들 평가 방식에 개입하는

2) 교육과학기술부(2011), 초·중등학교 교육과정 총론, 제 2011-361호, 21면.

3) 교육과학기술부(2011), 중등학교 학사 관리 선진화 방안(2011. 12. 14).

쓰기 능력에 대한 연구도 필요해지고 있는 실정이다.

서술형 평가는 수험생이 알고 있는 정보나 지식을 활용하여 설정한 문제 장면에 대해 논리적으로 분석, 설명, 해석하거나, 창의적으로 문제를 해결할 수 있는 능력을 측정하는 평가 유형이다. 논술형 평가의 목표도 서술형 평가와 유사하지만 상대적으로 학생이 작성해야 할 분량이 많고 개인의 생각이나 주장을 창의적이고 논리적이면서도 설득력 있게 조직하여 작성해야 함을 강조한다(백순근, 2002).

서술형 및 논술형 평가를 쓰기 수행의 측면에서 접근하기 위해서는 우선 이들 문항의 형태를 살펴볼 필요가 있다. 서술형 문항의 유형은 학생들이 서술할 내용을 제한하는 정도에 따라 크게 응답 제한형과 응답 자유형으로 나눌 수 있다. 백순근(2002)은 서술형 평가 문항의 유형을 <표 1>과 같이 분류한 바 있다.

〈표 1〉 서술형 평가 문항 유형

평가문항	문항의 유형(I)	문항의 유형(II)	비고
서술형 문항	응답 제한형	내용 제한형	응답에 제한을 하는 방식에 따른 분류
		분량 제한형	
		서술방식 제한형	
	응답 자유형	범 교과형	내용의 특성에 따른 분류
		특정 교과형	
		단독 과제형	자료나 정보의 제시 방식에 따른 분류
		자료 제시형	

그러나 이러한 분류는 현재 학교 현장에서 활용되고 있는 서술형 평가 문항의 실상을 제대로 반영하고 있다고 보기 어렵다. 현재 중등학교의 서술형 문항의 구체적 형태에 대해서는 각 시도별 국어과 서술형 평가 문항 자료집을 참조할 수 있다. 연구자가 세 곳(서울, 인천, 경기)의 자료집을 살펴본 결과, 시도별 서술형 평가 문항의 형태에는 큰 차이가 없었다. 대부분의 서술형 평가 문항들이 제시된 자료를 이해하거나 해석한 내용을 평가 요소에 맞게, 문장 이상의 형식으로 서술하게끔 하고 있었다. 여기에

글의 내용이나 형식과 관련한 조건을 제시하여 학생들의 서술을 제한하고 있었다. <표 1>의 유형을 참조한다면 현재 중등 교육 현장에서 주로 활용되고 있는 서술형 평가 문항은 응답 제한형과 응답 자유형의 특성이 혼합된 양상을 보이고 있다. 내용 특성에 따라서는 특정 교과영이 대부분이며, 자료나 정보의 제시 방식에 따르면 자료 제시형 문항의 비율이 압도적으로 높았다. 또한 내용이나 분량을 제한하는 경우가 많았고 경우에 따라서는 서술 방식을 제한하기도 하는 형태를 보이고 있었다.

서술형 평가 문항의 구체적 실상을 통해 볼 때, 서술형 평가나 논술형 평가는 지필 평가에 포함되어 실시된다고 하더라도 수행 평가의 성격이 강하다는 것을 알 수 있다. 학생 스스로 자신의 지식이나 생각을 나타낼 수 있도록 작성한다는 측면에서 보자면 서술형 및 논술형 평가는 기본적으로 쓰기 수행의 일종이라고 볼 수 있다. 한 예로 천경록(2001)은 국어과에서 실시할 수 있는 수행평가 방법을 영역별로 제시하면서 쓰기 영역의 수행 평가 방법으로 서술형 검사나 논술형 검사를 제시한 바 있다. 결국, 서술형 및 논술형 평가는 지필 평가의 수단이기 이전에 쓰기 수행 평가의 한 방식이라고 볼 수 있다. 따라서 서술형 및 논술형 평가는 지필 평가의 수단으로 활용된다 하더라도 쓰기 수행의 일반적 특성을 어느 정도 가지고 있다고 볼 수 있으며 그에 따라 쓰기 효능감과 같은 정의적 요인과도 일정한 관련을 갖게 됨을 추측할 수 있다.

물론 서술형 및 논술형 평가는 일반적인 쓰기 수행과 일정한 차이가 있다. 쓰기 수행의 측면에서 보자면, 서술형 평가나 논술형 평가는 쓰기를 활용한 지식의 평가로서 ‘글쓰기’ 자체에 초점을 두는 일반적인 쓰기 수행과는 다소 차이가 있다. 비교과적 글쓰기에 비해 상대적으로 내용 지식의 영향이 크고 실제 평가에 있어서도 쓰기를 통해 드러나는 학생들의 지식에 초점을 두게 된다. 그러나 실제 해당 교과 지식이 있다 하더라도, 학생들이 서술형 평가 답안 작성에서 어려움을 겪는 것으로 보아 지식 이외에 학생들의 쓰기 능력 요인이 개입된다고 볼 수 있다.

교과적 쓰기 수행의 특성은 일반적인 쓰기 수행과의 차이점을 통해 발견할 수 있다. Horowitz(1986)는 일반적인 쓰기 평가에서의 과제와 학생

들이 실제 학과목에서 수행할 필요가 있는 쓰기 과제 사이에 많은 차이가 있음을 지적하였다. 이 차이는 텍스트의 길이, 필자의 배경지식의 역할, 그리고 산출된 텍스트가 학과목 내의 다른 텍스트와 갖는 관계 등에서 발견된다. 또한 교과목 내의 전문적 지식을 지닌 평가자에 의해 평가되어야 한다는 것도 교과 글쓰기의 중요한 특징이다. 서술형이나 논술형 평가 역시 일반 쓰기 과제에 비해 텍스트의 길이가 비교적 짧고, 필자의 배경지식이 중요한 역할을 하며, 학생들이 평소 수업 시간에 접하는 교과 텍스트와 매우 밀접한 연관을 갖는다는 점이 특징적이다.

일반적 쓰기 수행과 교과 쓰기 수행 사이의 관련성에 대해서는 많은 연구가 이루어지지 못했다. Hamp-Lyons(1986)는 과목 특수적 프롬프트와 일반적 프롬프트 사이에서 유의한 차이를 발견하지 못하였다. 반면 Tedick (1990)은 보다 일반적인 프롬프트에 비해 과목 특수적인 프롬프트에서 학생들의 쓰기 수행이 보다 우수했음을 확인하였는데, 이는 적절한 배경지식을 갖고 있을 때 개인적으로 더 나은 쓰기 수행이 가능한 것으로 해석이 가능하다.

요컨대, 서술형 및 논술형 평가는 쓰기를 통한 학습의 평가라는 점, 배경 지식의 영향이 강하다는 점에서 일반적인 쓰기 수행과 구분되지만 수행의 측면이 강하고 학업 장면에서 평가의 대상이 된다는 점에서 쓰기 효능감과 밀접한 연관이 있을 수 있다. 쓰기 효능감은 주로 과거의 성공 경험, 특정 과제에 대한 자기 평가와 밀접하게 연관되기 때문에(Pajares, 2003), 쓰기 관련 평가를 통해 향상되거나 저하될 수 있다. 이러한 이유로, 서술형 및 논술형 평가는 학생들의 일반적인 쓰기 효능감을 새롭게 규정 할 가능성이 있다. 만약 서술형 및 논술형 평가를 통해 부정적 쓰기효능감이 형성된다면 그것은 일반적 쓰기 수행에도 강한 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 이러한 추정을 확인하기 위해서라도 서술형 및 논술형 평가와 쓰기 효능감의 관련성을 탐색하는 연구가 필요하다고 볼 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

경기도 의정부시 부용고등학교 2학년 4개 학급 146명을 대상으로 선정하여 쓰기 효능감 검사와 서술형 및 논술형 평가를 실시하였다. 전체 146명 중 여학생이 61명, 남학생이 85명이었다. 연구 대상인 모든 학생들이 쓰기 효능감 검사와 서술형 및 논술형 평가에서 성실한 반응을 보였기 때문에 모든 자료를 분석 대상으로 삼았다.

2. 검사 도구

이 연구에서 활용한 검사 도구는 크게 세 가지이다. 쓰기 효능감 검사 도구와 지필 평가에 포함된 서술형 평가 문항, 그리고 별도로 치러진 논술평 평가 문항이 그것이다.

쓰기 효능감 검사 도구는 박영민·최숙기(2009)에서 활용된 검사지를 활용하였다. 이 검사지는 Pajares & Valiante(1997, 1999, 2001)에서 활용된 검사 도구를 우리나라 학생들에게 맞도록 번역, 번안한 것으로, 쓰기 능력을 구성하고 있는 구체적인 쓰기 기능에 대한 신념을 탐색하고 있다는 점에서 이 연구의 목적에 보다 부합한다. 즉, 이 검사 도구는 학생들이 자신의 학업 수준에 맞게 문법, 맞춤법, 조작, 표현 등의 기능을 가지고 있다는 긍정적인 믿음이 어느 정도인지 측정할 수 있게 구성되어 있다.

박영민·최숙기(2009)에서 탐색된 이 검사 도구의 하위 요인은 표현 기능 효능감(5문항)과 문법 기능 효능감(5문항)이며 전체 신뢰도는 Cronbach α 계수 .919로 보고되었다. 10개의 검사 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘별로 그렇지 않다’(3점), ‘조금 그렇다’(4점), ‘그렇다’(5점),

‘매우 그렇다’(6점)의 6점 척도를 적용하여 구성되었다.

서술형 평가 문항은 부용고등학교의 2012학년도 1학기 1차 문학 과목 지필평가에 포함된 4개의 문항을 활용하였다. 각 문항은 제시된 자료를 읽고 문항의 요구에 대한 자신의 생각을 조건에 맞게 하나나 두 개의 문장으로 서술하도록 구성되어 있다. 각 문항의 문두와 조건, 배점은 <표 2>과 같다.

〈표 2〉 서술형 문항의 문두와 조건 및 배점

문항	문두	조건	배점
01	위 작품과 〈보기〉의 내용을 참고할 때, ‘자전거 도둑’의 상징적 의미가 무엇인지 추측하여 (A)를 완성하시오.	없음	7.0
02	위 글과 〈보기〉를 통해 공통적으로 추론할 수 있는 사회적 문제가 무엇인지 〈조건〉에 맞게 서술하시오.	-원인과 결과의 구조가 드러나도록 서술할 것. -구체적인 시대 상황이 드러나도록 20자 내외의 완결된 하나의 문장 형태로 작성할 것.	7.0
03	위 글과 〈보기〉를 비교 감상하여 두 작품에 등장하는 ‘별’의 의미를 〈조건〉에 맞게 서술하시오.	-위 글과 〈보기〉의 ‘별’이 시적 화자에게 갖는 의미나 기능을 중심으로 서술할 것 -최대 2개의 완결된 형태의 문장으로 작성할 것 -2개의 문장을 사용할 경우에는 적절한 연결어를 사용할 것.	8.0
04	〈보기〉를 참고하여 위 글의 갈등 양상을 〈조건〉에 맞게 서술하시오.	-위 글의 표면적 갈등과 이면적 갈등을 한 문장으로 정리할 것. -갈등의 주체를 명확하게 밝힐 것. -다음의 제시어를 포함하여 작성할 것. 제시어 : 생존, 욕심	8.0

서술형 평가 문항은 학생들의 창의적 사고를 측정한다는 목표를 지니고 있다. 따라서 각 문항에서 요구하는 기본 답안을 제시하더라도 답안의 다양성을 인정하는 방식으로 채점 기준을 설정하는 것이 일반적이다. 이를 위해 인정 답안의 범위를 한정하는 방식으로 채점 기준을 정교화 하는

과정이 필요하다. <표 3>은 각 문항의 기본 답안과 단계별 채점 기준이다.

<표 3> 서술형 문항의 기본 답안과 채점 기준

문항	기본 답안	단계별 채점	단계별 배점
01	사회적 환경으로 인해 상처를 입은 사람 들이다.	내용	사회적 환경과 상처받음(약자)의 의미가 모두 드러난 경우 7
			사회적 환경과 상처받음(약자)의 의미 중 하나만 드러난 경우 4
		형식	맞춤법에 어긋나는 경우 횟수에 관계없이 -1 완결된 문장형식으로 서술하지 않은 경우 -1
02	일제의 수탈로 인해 전통적인 가족 공동체가 파괴되었다.	내용	일제의 수탈이라는 원인과 가족 공동체의 파괴라는 결과가 모두 서술된 경우 7
			원인과 결과 중 하나만 제대로 서술된 경우 4
		형식	맞춤법에 어긋나는 경우 횟수에 관계없이 -1 완결된 문장형식으로 서술하지 않은 경우 -1
03	위 글의 '별'은 화자 가 동경하는 대상이 면서 화자에게 회한 을 일으키는 대상이다. 반면 <보기>의 '별'은 시적 화자가 되고 싶은 존재이면서 소망하는 존재의 상징이다.	내용	각 시의 별의 의미를 합당하게 진술한 경우 8
			둘 중 하나의 의미만이 합당한 경우 5
		형식	두 개의 문장을 연결해 없이 서술한 경우 -2
			맞춤법에 어긋나는 경우 횟수에 관계없이 -1
			완결된 문장형식으로 서술하지 않은 경우 -1
04	위 글의 표면적 갈등은 갈밭새 영감과 청년들 간의 외적갈등이지만 이면적 갈등은 섬 주민들의 생명과 유력자들의 욕심 사이의 외적 갈등이다.	내용	표면적 갈등과 이면적 갈등을 정확히 서술한 경우 8
			표면적 갈등과 이면적 갈등 중 하나만 정확히 서술한 경우 5
		형식	주어진 제시어를 제대로 활용하지 못한 경우 -2
			맞춤법에 어긋나는 경우 횟수에 관계없이 -1
			완결된 문장형식으로 서술하지 않은 경우 -1

위 서술형 평가 문항과 문항이 요구하는 답안의 진술 수준, 채점 기준의 구성은 각 시도 서술형 평가 문항 자료집에 수록된 문항의 수준 및 형

태와 유사하였다. 따라서 이 연구에서 사용된 서술형 문항들은 어느 정도 현재 학교에서 실시되고 있는 서술형 평가 문항의 일반적 양상을 보여준다고 말할 수 있다.

별도의 수행 평가로 치러진 논술형 평가 과제는 학생들이 문학 시간에 감상한 소설 ‘모래톱 이야기’에 등장하는 ‘갈밭새 영감’의 행동이 정당한지에 대한 자신의 생각을 600자 내외로 작성하는 것이었다. 이 과제를 해결하기 위해 학생들은 교과 시간에 접한 문학 작품에 대한 자신의 창의적 감상의 결과를 논리적으로 서술할 수 있어야 한다. 논술형 평가 과제는 교과 학습 내용을 바탕으로 문제 상황에 대한 자신의 견해를 논리적으로 작성해야 한다. 논술형 평가는 서술형 평가에 비해 글을 조직하고 구성하는 표현 능력이나 논리적 일관성을 중시하기 때문에 학생들의 교과 쓰기 능력을 보여준다고 할 수 있다.

논술형 평가를 위해서 별도의 평가 기준을 활용하였다. 이 평가 기준은 Spandel & Culham(1996)^[1]이 제시한 종체적 평가 기준과 서수현(2008)에서 제시한 논설문 평가 기준을 참고하여 해당 쓰기 과제에 적합하도록 수정한 것이다.

〈표 4〉 논술형 평가 기준

채점 요인	채점 기준
내용	<ul style="list-style-type: none"> • 5점 : 쟁점의 해석 및 주장과 근거가 타당하고 적절하다. 주장에 일관성이 있으며 근거가 다양하여 독자의 주의를 끈다. • 3점 : 쟁점의 해석 및 주장과 근거가 타당하나 참신하지 않다. 근거가 다소 부족하며 주장에 부합하지 않는 근거가 있다. • 1점 : 쟁점의 해석 및 주장과 근거가 타당하지 않고 일관성이 부족 하다. 내용이 부족하며 글의 논지가 불명확하다.
조직	<ul style="list-style-type: none"> • 5점 : 과제의 요구가 잘 드러나도록 조직되었으며 각 문단의 내용은 전체와 유기적으로 연결되어 있다. 내용의 구조나 순서가 설득력이 있으며 독자가 이해하기 쉽게 되어 있다. • 3점 : 과제의 요구가 잘 드러나도록 조직되었으나 문단의 내용이 전체와 잘 연결되지 않아 독자가 이해하기 쉽지 않다. 내용 전개의 타당성이나 적절성이 다소 부족하다. • 1점 : 글의 구조가 명확하게 드러나지 않으며, 독자가 이해하기에 어려움이 따른다.

채점 요인	채점 기준
표현 및 어법	<ul style="list-style-type: none"> • 5점 : 독창적이며 흥미롭게 표현되어 있으며 필자의 주체적인 목소리도 잘 드러난다. 형식과 어법이 표준적이며 모범적이다. • 3점 : 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 표현되었으나, 독창성이나 흥미는 다소 떨어진다. 형식과 어법이 부분적으로만 적절하다. • 1점 : 내용만을 기계적으로 나열하여 글의 생동감이 떨어지며 흥미를 주지 못한다. 형식과 어법에 어긋난 것이 많아 내용을 파악하기 어렵다.

3. 연구 절차 및 분석 방법

쓰기 효능감 검사와 서술형 및 논술형 평가에 앞서 서술형, 논술형 평가에 대한 학생들의 인식을 알아보기 위해 반 구조화된 설문을 실시하였다(2012년 4월 23일). 설문은 선택형 문항과 비교한 서술형 문항의 어려움 정도, 서술형 평가가 어려운 이유, 서술형 평가를 대비하기 위한 방법에 대한 학생들의 생각을 묻는 방식으로 구성하였다.

서술형 평가는 2012학년도 1학기 문학 과목 지필고사에 포함되어 실시되었다(2012년 5월 2일 실시). 논술형 평가와 쓰기 효능감 검사는 지필 평가 전 별도의 교과 시간에 실시되었다(2012년 4월 23일).

서술형 문항에 대한 채점은 지필 고사 직후 해당 학교에 근무하는 국어교사 2인이 협의하여 채점하였다. 두 교사는 모두 경력이 5년 이상이며 한 명이 여교사이고 다른 한 명은 남교사이다. 두 교사 모두 2년 이상 서술형 평가를 출제, 채점한 경험이 있으므로 서술형 평가 및 출제에 대한 전문성을 갖추었다고 말할 수 있다. 평가자들은 채점에 앞서 채점 기준에 대해 협의를 실시하였으며 채점 과정에서 애매한 답안은 따로 분류하고, 이에 대해 추후 논의를 통해 해석의 오류를 줄이는 과정을 거쳤다.

논술형 문항의 채점을 위해서는 별도로 경력 10년 이상의 국어교사 2명을 평가자로 선정하였다. 해당 교사들은 사전에 평가 기준에 대한 평가자 협의를 거쳤으며 학생의 글 중 5편을 선정하여 가채점을 실시하고 평가 결과에 대해 재 토의하였다. 논술형 평가에 대한 평가자 간 신뢰도는

상관계수 .919로 매우 높은 수준이었다.

이와 같이 수집된 자료는 SPSS 19.0 한글판을 이용하여 분석하였다. 쓰기 효능감 수준과 서술형 및 논술형 평가 결과가 유의한 상관이 있는지 확인하기 위해 상관 분석을 실시하였으며, 이를 보다 구체적으로 살펴보기 위해 성별 및 쓰기 수준 상, 중, 하의 집단 별로 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과 간에 유의한 상관이 있는지 검증하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 서술형 평가에 대한 학생 의식 조사

서술형 평가(논술형 평가 포함)에 대한 학생들의 인식 상황을 조사하기 위해 반 구조화된 설문을 실시하였다. 설문의 내용은 선택형 문항과 비교한 서술형 문항의 어려움 정도, 서술형 문항이 어렵다고 느끼는 이유, 서술형 문항을 대비하기 위한 방법으로 구성되었으며 설문 전에 학생들과의 상담을 통해 문항의 세부 내용을 추출하였다. 우선 선택형 문항에 비해 서술형 문항을 어렵다고 느끼는 정도는 <표 5>와 같았다.

<표 5> 선택형 문항과 비교한 서술형 문항의 어려움 정도

매우 쉽다		조금 쉽다		비슷하다		조금 어렵다		매우 어렵다	
빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
0	0.0	2	1.3	20	1.36	76	52.0	48	32.8

<표 5>를 통해 알 수 있듯이 대부분의 학생들(84.8%)이 선택형 문항에 비해 서술형 문항을 어렵다고 느끼고 있었다. 현재 고등학교 2학년 학생들은 고등학교 입학과 동시에 주요 교과목에서 서술형 문항을 접해왔기 때문이⁴⁾ 이와 같은 결과는 그 동안의 수험 경험이 반영된 것이라고 볼

수 있다. 또한 학생들은 서술형 문항이 선택형 문항에 비해 더 어려운 이유에 대해서 <표 6>과 같이 대답하였다.

〈표 6〉 서술형 문항이 선택형 문항에 비해 어려운 이유

서술형 문항이 더 어려운 이유	빈도	비율
학습량이 부족해서	5	3.6
서술형 문항을 이해하지 못해서	17	12.3
생각을 글로 옮기는 연습이 안 되어서	41	29.7
기본적인 표현력이 부족해서	32	21.9
서술형 문항 자체가 더 어려운 내용을 묻고 있어서	43	29.4

<표 6>에서 알 수 있듯이, 전체 학생의 절반 이상(51.6%)은 서술형 문항의 어려움이 기본적인 표현력이나 생각을 글로 쓰는 연습, 즉 쓰기 능력과 연관되어 있다고 느끼고 있었다. 이러한 수치는 학습량의 부족이나 서술형 문항이 보다 어려운 내용을 묻고 있기 때문이라는 학습 관련 요인(33.0%)보다 월등히 높은 것이다. 이러한 결과가 학생들의 서술형 답안 작성 경험과 연관되어 있다는 점을 감안한다면, 서술형 평가는 본질적으로 학생들의 쓰기 능력과 밀접한 연관을 맺고 있음을 짐작할 수 있다.

다음으로 서술형 평가를 대비하기 위한 방법을 묻는 질문에 대해서는 <표 7>과 같은 반응이 도출되었다.

〈표 7〉 서술형 문항을 대비하는 방법

서술형 문항을 대비하는 방법	빈도	비율
수업 시간에 필기를 꼼꼼히 한다.	17	11.6
서술형 대비 문제를 많이 풀어본다.	19	13.0
평소 글 쓰는 연습을 많이 한다.	25	17.1
서술형으로 나올만한 내용을 미리 정리해둔다.	43	29.4
교과서 내용을 깊이 있게 이해하려고 노력한다.	42	28.7

4) 경기도의 경우 학교 지필평가에서 서술형 문항의 배점은 의무적으로 2011년까지 20% 이상이었으며 2012년부터는 30%로 늘어났다. 논술형 평가의 경우는 선택적으로 실시되고 있다.

학생들은 평소 지필평가의 결과를 토대로 자신의 학습 방법을 결정하게 된다. 그 동안 학생들이 치러온 서술형 평가 결과를 토대로 할 때, 학생들은 <표 7>과 같이 서술형으로 나올 만한 내용을 따로 정리해 둔다거나 교과서의 내용을 보다 깊이 있게 이해하려고 노력할 필요가 있다고 느끼고 있었다. 그러나 여기서 서술형으로 나올 만한 내용을 따로 정리해 두는 것 역시 쓰기를 전제로 한 것이므로 학생들은 서술형 평가를 대비하기 위해 평소 글쓰기 연습을 충분히 할 필요가 느끼고 있음을 추측할 수 있다(46.5%).

이와 같은 인식 조사 결과에 의하면, 학생들은 서술형 평가가 자신들의 쓰기 능력과 관련되어 있으며, 서술형 평가를 대비하기 위해서는 보다 많은 글을 써봐야 한다고 느끼고 있었다. 이러한 학생들의 인식 상황은 서술형 평가와 쓰기 능력의 상관의 가능성을 말해주고 있으며 평소 글쓰기에 대한 학생들의 자신감, 즉 쓰기 효능감과 교과 글쓰기의 관련성에 대한 연구의 필요성을 보여준다고 할 수 있다.

2. 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과의 상관

쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가의 상관을 밝히기 전에, 학생들의 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 점수의 기술 통계 분석 결과를 확인해 보면 다음과 같다.

〈표 8〉 쓰기 효능감 평균 및 표준 편차

문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차
01	4.30	0.94	06	3.70	0.99
02	4.09	1.11	07	3.57	1.01
03	3.66	0.96	08	3.70	0.99
04	4.04	0.93	09	3.09	0.97
05	3.50	1.05	10	3.52	0.88
문법 기능 효능감 (01~05)	3.95	1.04	표현 기능 효능감 (06~07)	3.44	0.99
			전체	3.72	1.04

분석 결과, 쓰기 효능감의 평균은 3.72로 나타났다. 6점 척도인 점을 감안하면, 쓰기에 대한 학생들의 자신감은 중간보다 다소 높은 수준인 것으로 볼 수 있다. 쓰기 효능감은 다시 문법 기능 효능감과 표현 기능 효능감으로 나누어지는데 각각의 평균은 3.95와 3.44이다. 즉, 학생들의 표현과 문법 기능에 대한 자신감은 비슷한 수준이지만 문법 기능에 대한 자신감이 표현 기능에 비해 다소 높은 것으로 파악할 수 있다.

쓰기 효능감에서 4점 이상의 높은 평균을 보인 문항은 1번 ‘글을 쓸 때, 정확한 맞춤법을 사용할 수 있다’, 2번 ‘글을 쓸 때, 정확하게 구두점을 사용할 수 있다’, 4번 ‘정확한 문법을 사용하여 간단한 문장을 쓸 수 있다’와 같이 기본적인 문법 기능에 대한 자신감을 묻는 문항들이었다. 이를 통해 볼 때, 고등학생들은 스스로 글을 쓰는데 필요한 기본적 문법 기능을 숙달하였다고 느끼고 있음을 알 수 있다. 반면 가장 점수가 낮은 9번 문항은 ‘훌륭한 도입, 전개, 결론을 바탕으로 한 잘 구조화되고 연결이 매끄러운 글을 쓸 수 있다’인데, 이것은 학생들이 한 편의 완성된 글쓰기에 부담을 느끼고 있음을 의미한다.

서술형 및 논술형 평가 점수의 평균은 <표 9>와 같다. 서술형 및 논술형 평가는 문항 당 배점이 다르기 때문에 전체 평균이 아닌 총점을 기준으로 확인하였다.

<표 9> 서술형 및 논술형 평가 점수의 평균과 표준 편차

	영역(논술형) 및 문항번호(서술형)	평균	표준편차
논술형 평가	내용	3.09	0.99
	조직	2.81	1.00
	표현	2.80	1.07
	전체 총점	7.73	0.99
서술형 평가	01	4.77	3.10
	02	4.24	2.95
	03	3.66	3.36
	04	5.23	3.46
	전체 총점	17.90	8.84

분석 결과, 서술형 평가의 경우 30점 만점에 평균이 17.9점, 논술형 평가는 15점 만점에 평균이 7.73인 것으로 나타났다. 이를 통해 볼 때, 학생들의 서술형 및 논술형 평가 성적은 만점 기준으로 중간을 약간 상회한다고 말할 수 있다. 선택형 평가의 평균이 70점 만점에 44.6인 점을 감안한다면 학생들은 선택형 평가에 비해 서술형이나 논술형 평가에서 더 낮은 성적을 얻었다고 볼 수 있다. 논술형 평가의 경우 내용에 비해 조직과 표현의 점수가 다소 낮았다. 이는 배경 지식이나 교과 지식 등 내용 지식의 영향이 강한 과제의 특성에서 기인한 결과라고 판단할 수 있다. 서술형 평가의 경우 3번 문항의 평균이 특히 낮았는데 이 문항은 두 편의 시를 감상하고 공통적으로 등장하는 시어의 의미를 최대 두 문장으로 서술하는 문항이었다. 3번 문항은 다른 문항과 달리 2문장 이상의 서술이 가능하고 두 문장으로 서술할 경우, 적절한 접속어를 넣어야 하는 다소 까다로운 문항이었기 때문에 평균이 낮았던 것으로 보인다.

다음으로 학생들의 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과와의 상관관계를 분석한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과의 상관관계

	쓰기 효능감	서술형	논술형
쓰기 효능감	1		
서술형	.193*	1	
논술형	.253**	.462**	1

(**p<0.01, *p<0.05)

<표 10>에서 알 수 있듯이, 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과는 전체적으로 높은 상관을 보이지 않았다. 쓰기 효능감은 서술형 평가와는 상관이 거의 없었으나 논술형 평가와는 .253의 유의한 정적 상관을 보였다. 그러나 Pearson 상관계수 .253은 높은 상관이라고 말하기는 어렵고 ‘어느 정도 상관이 있는 편이다’ 정도로 받아들일 수 있다. 논술형 평가 결과가 쓰기 효능감과 유의한 상관을 보이기는 하였으나 그 상관의 정도는 선행 연구에서 확인된 것보다 다소 낮은 수준이다. 이는 논술형 평

가에서의 쓰기 수행이 내용 지식의 강한 영향을 받고 있기 때문인 것으로 추측된다.

반면, 서술형 평가와 논술형 평가 결과와의 상관은 .462로 다소 높게 나타났다. 논술형 평가는 학습 평가로 활용될 뿐이지 교과 지식의 영향이 강하다는 점을 제외하면 일반적인 쓰기 수행과 크게 다를 것이 없는 반면, 서술형 평기는 문장 수준의 짧은 글쓰기로, 해당 문항에서 요구하는 교과 지식을 갖추고 있다면 대부분 큰 무리 없이 작성이 가능한 문항들이라고도 볼 수 있다. 그러나 두 결과 간에 다소 높은 상관이 나타났다는 것은 학생들의 서술형 답안 작성과 일반적인 쓰기 수행 사이에 일정한 관련이 있음을 의미한다.

실제 논술형 평가 결과에 따라 학생들의 쓰기 수행 수준을 상, 중, 하 집단으로 구분하고 이를 독립변수로 삼아 서술형 평가 결과와 회귀분석을 실시한 결과, t 값이 6.20($p=0.000$)으로 통계적으로 유의한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 이 분석에서 R제곱은 .213으로 나타났다. R제곱은 독립변수에 의해 설명되는 종속변수의 비율을 의미한다. 이렇게 볼 때, 고등학생의 쓰기 수행 능력은 서술형 답안 작성에 약 20.1%의 설명력을 가지고 있다고 말할 수 있다.

한편, 선행 연구에 따르면 쓰기 효능감은 성별이나 학생 발달의 수준에 영향을 받는 것으로 알려져 있다(Pajares, 1996, 1997 ; Valiante, 2001 ; Pajares, 2003 ; 신현숙, 2005 ; 박영민 · 김승희, 2007). 이러한 연구 결과는 쓰기 효능감을 다루는 연구에서 표본 집단의 구성에 유의해야 함을 시사하고 있다. 즉, 성별이나 학생의 수준을 고려하지 않을 경우 쓰기 효능감이 학생의 쓰기 수행과 갖는 관련성이 잘 드러나지 않을 수 있다. 이러한 이유로 이 연구에서는 학생의 성별 및 쓰기 수준에 따른 집단별 상관을 살펴보고자 한다. <표 11>은 성별에 따른 기술 통계를 정리한 것이고 <표 12>는 성별에 따른 집단별 상관의 결과이다.

〈표 11〉 성별에 따른 기술 통계

	성별	인원	평균	표준편차
쓰기 효능감	남	85	3.68	.655
	여	61	3.72	.688
서술형 평가	남	85	16.04	9.13
	여	61	20.81	7.47
논술형 평가	남	85	7.98	2.74
	여	61	9.96	2.44

〈표 12〉 성별에 따른 상관관계

성별	쓰기효능감			
	쓰기효능감	서술형	논술형	
남	쓰기 효능감	1		
	서술형	.185*	1	
	논술형	.336**	.447**	1
여	쓰기 효능감	1		
	서술형	.173	1	
	논술형	-.054	.332*	1

(**p<0.01, *p<0.05)

〈표 11〉에 의하면, 여학생들은 남학생들보다 서술형 및 논술형 평가에서 상당히 좋은 성적을 얻었음에도 불구하고 쓰기 효능감은 대등한 수준을 보였다. 이를 통해 볼 때, 여학생들은 자신의 쓰기 능력을 과소평가하는 경향이 있음을 알 수 있다. 이러한 경향은 쓰기 효능감과 서술형, 논술형 평가의 상관을 통해서도 확인이 가능하다.

분석 결과, 서술형 및 논술형 평가 결과와 쓰기 효능감은 성별에 따라 상이한 관련 양상을 보여주고 있다. 전반적으로 상관의 정도는 남학생이 더 높았는데, 남학생 집단에서는 쓰기 효능감과 논술형 평가의 상관이 .336으로 나타나 남녀 학생 전체 집단에서보다 높게 나타났다. 반면 여학생의 경우 쓰기 효능감과 논술형 평가 결과가 부적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 이러한 결과는, 여학생 집단의 경우 쓰기에 대한 자신감과 실제 쓰기 결과가 일치하지 않는 것으로 해석할 수 있다. 서술형 평가와 쓰기

효능감과의 상관은 두 집단 모두 낮게 나타났으며 서술형 평가와 논술형 평가 간의 상관은 남학생(447)이 여학생 집단(332)에 비해 높게 나타났다. 이 같은 결과를 종합하여 보자면 여학생들은 자신의 쓰기 능력을 과소평 가하는 경향이 있으며 이로 인해 실제 쓰기 능력에 부합하지 않는 쓰기 효능감을 갖고 있을 가능성이 있다.

다음으로, 논술형 평가 결과를 기준으로 학생들의 쓰기 수행 수준을 상, 중, 하로 구분한 후, 집단별 상관관계를 파악해 보았다.

〈표 12〉 쓰기 수준에 따른 상관관계

쓰기수준		쓰기효능감	서술형	논술형
상	쓰기 효능감	1		
	서술형	.327*	1	
	논술형	.407*	.430*	1
중	쓰기 효능감	1		
	서술형	.246	1	
	논술형	.373**	.169	1
하	쓰기 효능감	1		
	서술형	-.093	1	
	논술형	.119	.296*	1

(**p<0.01, *p<0.05)

분석 결과, 학생들은 쓰기 수준에 따라 매우 상이한 상관 양상을 보이고 있었다. 특히 쓰기 수준 상 집단은 모든 상관이 통계적으로 유의한 정적 상관을 보이고 있다. 쓰기 수준 상 집단에서는 서술형 평가 결과와 쓰기 효능감의 상관계수도 .327로 유의하여 다른 통계 자료와 구별되는 양상을 보였다. 반면 쓰기 수준 중 집단에서는 쓰기 효능감과 논술형 평가 결과의 상관만이 통계적으로 유의하였으며 쓰기 수준 하 집단에서는 서술형 평가 결과와 논술형 평가 결과의 상관만이 통계적으로 유의하였다. 이러한 결과를 놓고 볼 때, 쓰기 효능감은 학생들의 쓰기 수준에 많은 영향을 받는다고 말할 수 있다. 쓰기 수준이 높은 학생들은 자신들의 쓰기 효능감을 적절히 인식하고 있는 반면 쓰기 수준인 낮은 학생은 자신의 능력을

에 부합하지 않는 쓰기 효능감을 갖고 있을 가능성성이 높다. 이러한 결과는 쓰기 성취 수준이 높은 집단은 쓰기 효능감도 높다는 Shall 외(1989), Shall 외(1995)의 연구와 같은 맥락이지만, 이 연구에서는 단순히 정적 상관을 보인다는 점에서 한 발 나아가 쓰기 수준이 높은 집단은 쓰기 능력에 상응하는 적절한 자신감을 갖고 있음을 확인한 것이다. 물론 이러한 결론은 서술형이나 논술형 평가와 같은 교과 글쓰기를 대상으로 한 것이므로 매우 제한적으로 해석되어야 한다. 만약 생활문과 같은 비교과적 글쓰기를 대상으로 할 경우에는 다른 결과가 나타날 수도 있을 것이다.

이상의 분석 결과를 토대로 하여 다음과 같은 결과를 도출할 수 있다. 첫째, 반 구조화된 설문을 통해 서술형 평가에 대한 고등학생들의 인식 상황을 조사한 결과, 연구에 참여한 대부분의 학생들(84.6%)이 선택형 평가에 비해 서술형 평가를 어렵게 느끼고 있었으며 이들 중 절반 이상(51.6%)은 이러한 어려움이 글쓰기 연습의 부족 때문이라고 생각하고 있었다. 또한 전체 참여 학생 중 절반에 가까운 학생들(46.5%)이 서술형 평가를 대비하기 위한 적절한 방법으로 교과 내용에 대한 충분한 글쓰기가 필요하다고 답했다. 이 같은 설문 결과를 토대로 할 때, 학생들의 쓰기 능력에 대한 인식은 서술형 및 논술형 답안 작성에 상당한 영향을 주고 있음을 추측할 수 있다.

둘째, 연구에 참여한 고등학생들의 쓰기 효능감은 중간 정도의 수준이며, 서술형 및 논술형 평가의 점수도 전체 만점 기준으로 중간 수준인 것으로 나타났다. 쓰기 효능감 중에서는 문법 기능 효능감(3.95)의 평균이 표현 기능 효능감(3.44)에 비해 다소 높아 고등학생들은 쓰기에 필요한 기본적인 문법 기능을 어느 정도 갖추었다고 느끼고 있는 것으로 나타났다. 논술형 평가에서는 내용 영역의 점수(3.09)가 조직(2.81)이나 표현(2.80) 영역에 비해 다소 높게 나타났다. 이는 교과 내용 지식을 기반으로 한 쓰기 과제의 성격에서 기인한 것으로 보인다. 서술형 평가에서는 다른 문항에 비해 길게 작성해야 하며 문장 사이에 적절한 접속어를 넣어야 하는 3번 문항의 평균이 낮게 나타났다. 이를 통해, 문항에서 요구하는 쓰기의 양이 늘어날수록 학생들의 평균이 떨어진다는 점을 확인할 수 있었다.

셋째, 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과 간에는 높은 상관을 발견할 수 없었다. 쓰기 효능감은 서술형 평가와는 유의한 상관을 보이지 않았으며(193), 논술형 평가와는 낮은 수준의 상관을 보였다(253). 이에 비해, 서술형 평가와 논술형 평가 결과 간에는 .462의 다소 높은 상관이 발견되었다. 이를 통해 한 편의 완성된 글을 작성하는 학생들의 쓰기 수행 능력이 서술형 답안 작성과 밀접한 연관이 있음을 알 수 있다. 실제 두 평가 결과 간의 회귀분석을 실시한 결과, 논술형 평가 점수를 기준으로 한 학생들의 쓰기 수준은 서술형 답안 작성에 20.1% 정도의 설명력을 갖고 있음을 드러났다.

넷째, 남녀 성별에 따른 집단별 상관을 분석한 결과, 집단별로 상이한 상관관계가 나타났다. 남학생 집단은 여학생 집단에 비해 모든 상관이 높게 나타났다. 남녀 학생의 기술 통계를 살펴보면 여학생은 남학생들에 비해 서술형 및 논술형 평가에서 월등히 높은 점수를 얻었음에도 불구하고 남학생들과 대등한 쓰기 효능감을 보였다. 이를 통해 볼 때, 여학생들은 자신의 쓰기 능력을 과소평가하는 경향이 있으며 실제 쓰기 능력과 일치하지 않는 효능감을 갖고 있을 가능성이 있다.

다섯째, 논술형 평가 점수를 기준으로 학생들의 쓰기 수행 수준을 상, 중, 하 집단으로 나누고 집단별 상관분석을 실시한 결과, 집단별로 상이한 결과를 얻을 수 있었다. 특히 쓰기 수행 수준 상 집단에서는 쓰기 효능감, 서술형 평가, 논술형 평가 결과 간에 모두 통계적으로 유의한 정적 상관이 나타나 다른 집단과 대조를 이루었다. 이 같은 결과를 토대로, 쓰기 수준이 높은 학생들은 그에 상응하는 쓰기 효능감을 갖고 있는 반면 쓰기 수준이 중간 이하인 경우에는 실제 쓰기 능력과 쓰기 효능감이 불일치하는 경향이 있음을 파악할 수 있었다.

이상의 연구 결과들은 고등학생들의 교과 글쓰기와 관련한 요인들 간의 상관관계를 다룬 것이다. 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과 간에는 성별이나 학생들의 쓰기 수준에 따라 의미 있는 상관이 나타나기도 하였으나 전체적으로 높은 상관이 아니기 때문에 해석에 주의가 필요하다. 그러나 학생들의 쓰기 능력이 서술형 답안 작성에 유의한 영향을

미치고 있다는 점, 학생들의 쓰기 수준에 따라 상이한 상관이 나타난다는 점 등으로 미루어 보건대, 쓰기 효능감과 교과 글쓰기의 관계를 다루는 보다 심층적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

V. 결론

서술형 및 논술형 평가의 확대는 교수, 학습 방식의 변화를 예고하고 있다. 이 때 유의할 점은 학생들의 쓰기 능력이 평가에 일정한 영향을 미치고 있다는 것이다. 학생들은 서술형 및 논술형 평가 답안을 작성하기 위해 교과 지식과 더불어 적절한 쓰기 능력을 갖추고 있어야 한다. 그리고 이러한 쓰기 능력은 쓰기에 대한 학생들의 자신감, 즉 쓰기 효능감과 밀접한 연관을 맺고 있는 것으로 알려져 있다.

이 연구의 결과를 종합해보자면, 논술형 평가와 서술형 평가는 다소 높은 상관이 있으며 논술형 평가를 기준으로 한 학생들의 쓰기 수행 수준은 서술형 답안 작성에 유의한 영향을 주고 있음을 확인할 수 있었다. 반면 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과 간에는 학생의 성별과 쓰기 수준에 따라 상이한 상관관계가 나타났다. 여학생에 비해 남학생 집단에서의 상관이 더 높았으며 쓰기 수준이 높은 집단은 쓰기 수준이 중간 이하인 집단들과 달리 모든 상관이 통계적으로 유의하게 나타났다. 이를 통해 볼 때, 쓰기 효능감과 쓰기 수행의 관련성을 다루기 위해서는 학생들의 성별이나 쓰기 수준에 대한 고려가 필요함을 알 수 있다. 학생들의 쓰기 효능감 수준이 전반적으로 높지 않았다는 점, 실제 쓰기 능력과 쓰기 효능감의 상관이 높지 않았다는 점에서 학생들의 쓰기 효능감을 보다 정확히 파악하고 향상시킬 수 있는 교육 방안이 필요하다고 볼 수 있다.

이 같은 연구 결과의 해석에는 몇 가지 유의할 점이 있다. 첫째, 한 학교의 일부 표집된 학생들만을 대상으로 하였다는 점에서 연구 결과의 일반화에는 일정한 한계가 있을 수밖에 없다. 또한 여학생 집단에서 쓰기

수행과 쓰기 효능감의 상관이 낮게 나타난 점은 기존 연구에서 발견하기 어려웠던 결과로서 보다 심도 있는 후속 논의가 필요할 것으로 보인다. 둘째, 서술형 평가나 논술형 평가는 일반적 쓰기 수행과 차이가 있으므로 이 연구의 결과는 교과 글쓰기와 쓰기 효능감의 상관을 밝힌 것으로 한정 해야 한다.셋째, 쓰기 효능감과 논술형 및 서술형 평가 전체 결과와의 상관이 높지 않게 나타났으나 이것은 쓰기 효능감을 고려한 작문 교육의 필요성을 더욱 강조하는 결과로 보아야 한다. 특히 쓰기 수준이 높은 집단에서는 상관관계가 분명히 나타나고, 쓰기 수준이 중간 이하인 집단에서는 상관이 잘 드러나지 않은 점으로 미루어 보건대, 필자로서 자신의 능력에 대해 객관적인 평가를 해 볼 기회가 없었던 학생들이 많았음을 알 수 있다. 이러한 결과는 결국 쓰기 교육에 있어 정의적 영역에 대한 고려가 필요함을 보여주고 있다.

이 같은 제한점을 고려하여, 후속 연구에서는 쓰기 능력이나 쓰기 주제에 따른 쓰기 효능감의 차이가 보다 세밀하게 논의되고, 학교作文에서 학생들의 쓰기 효능감을 신장시킬 수 있는 실질적 방안이 모색되기를 기대한다.*

* 본 논문은 2012. 6. 29. 투고되었으며, 2012. 7. 9. 심사가 시작되어 2012. 7. 31. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 가은아(2010), “쓰기 태도 및 쓰기 효능감 발달 연구”, 『국어교육학연구』, 제37집, 159~183, 국어교육학회.
- 경기도교육청(2011), 『국어과 서술형 평가 자료집』.
- 교육과학기술부(2011), 초, 중등학교 교육과정 총론, 제 2011-361호.
- 교육과학기술부(2011), 중등학교 학사 관리 선진화 방안.
- 권태현 · 조성만 · 이영진(2010), “우리나라 고등학교 유형에 따른 쓰기 동기 구성요인 분석”, 『청람어문교육』 제42집, 135~180, 청람어문교육학회.
- 박영복(2008), 『작문교육론』, 역락.
- 박영민(2007), “인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인”, 『국어교육학연구』 제30집, 291~327, 국어교육학회.
- 박영민 · 김승희(2007), “쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과”, 『국어교육학연구』 제28집, 327~359, 국어교육학회.
- 박영민 · 최숙기(2009), “우리나라 학생들의 쓰기 효능감 발달 연구”, 『새국어교육』, 제 82호, 95~125, 한국국어교육학회.
- 백순근(2002), 『수행평가 : 이론적 측면』, 교육과학사.
- 서수현(2002), “쓰기 평가의 기준 설정에 관한 연구”, 고려대 석사학위 논문.
- 신현숙(2005), “인지적 및 동기적 변인들과 성별이 고등학생의 텍스트 유형별 쓰기 수행에 미치는 영향”, 『한국심리학회지 : 학교』, 12(2), 149~175.
- 서울특별시교육청(2006), 『국어과 서술형 · 논술형 평가 예시문항 자료집』.
- 성태제(2004), 『문항제작 및 분석의 이론과 실제』, 학지사.
- 인천광역시교육청(2011), 『국어과 서술형평가 문항 자료집』.
- 천경록(2001), 『국어과 수행평가와 포트폴리오』, 교육과학사.
- 최건아(2011), “고등학생의 쓰기 효능감 및 쓰기 결과 기대, 글 점수 간의 상관관계 분석”, 『국어교육학연구』, 제40집, 569~591, 국어교육학회.
- Bandura, A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117~148.
- Green, G. L. (1999), *Writing self-efficacy, gender, aptitude, and writing achievement among freshman university students*, Dissertation, AL : The University of Alabama.
- Hamp-Lyons, L. (1986). ‘No new lamps for old yet, please’. *TESOL Quarterly* 20/1 : 790-6.
- Hayes, J. R. (1996), A new framework for understanding cognition and affect in writing, In C. Micheal Levy & Sarah Ransdell(eds), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Difference, and Applications*, Mahwah, NJ : Lawrence

- Erbaum Associates, Pub., 1~27.
- Horowitz, D. (1986), Essay examination prompts and teaching of academic writing. *English for specific purpose, vol 5, Issue 2*, 107~120.
- Pajares, F. (1992), Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62: 307~332.
- Pajares, F. (1996), Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pajares, F. (1997), Current direction in self-efficacy research In M. Maehr & P. R. Pintric h(Eds). *Advances in motivation and achievement*, 10, Greenwich, CT :JAI Press, 1~49.
- Pajares, F. (2003), Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing : A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139~158.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997), Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353~360.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999), Grade level and gender difference in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390~405.
- Pajares, F., & Valiante, G.(2001), Gender difference in writing motivation and achievement of middle school students : A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366~381.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Brunning, R. H. (1995), Self-efficacy, attributions, and outcome expertancy mechanisms in reading and writing achievement : Grade-level and achievement-level difference. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386 ~398.
- Shall, D. F., Murphy, C. C., & Brunning, R. H. (1989), Self-efficacy and outcome expectancy mechanism in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91~100.
- 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.
- Tedick, D. J. (1990), ESL writing assessment : Subjectd-matter knowledge and its impact on performance. *English for specific purpose, vol. 9, Issue. 2*, 123~143.
- Valiante, G. (2001), *Writing self-efficacy :An essential motive to learn*, Contemporary Educational Psychology, 25, 82~91.

<초록>

고등학생의 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과의 상관관계

—고등학교 2학년 문학 과목을 중심으로—

권태현

이 연구에서는 고등학생의 쓰기 효능감과 서술형 및 논술형 평가 결과의 상관관계를 분석하고자 하였다. 자료의 수집은 경기도 소재 고등학교 2학년 146명을 대상으로 2012년 5월 중에 이루어졌으며 표본 집단 전체의 상관과 학생의 성별, 쓰기 수준에 따른 집단별 상관을 각각 측정하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 쓰기 효능감은 서술형 평가 결과와 유의한 상관을 보이지 않았으며, 논술형 평가 결과와는 낮은 정적 상관을 보였다. 둘째, 서술형 평가와 논술형 평가 결과 간에는 다소 높은 상관을 확인하였다. 논술형 평가 결과를 토대로 쓰기 수행 수준을 구분한 결과, 학생들의 쓰기 수준은 서술형 답안 작성에 유의한 영향을 주는 것으로 확인되었다. 셋째, 학생 성별에 따른 집단별 상관을 측정한 결과 남학생 집단의 상관이 여학생 집단에 비해 높은 것으로 나타났다. 남학생 집단은 쓰기 효능감과 논술형 평가 결과, 서술형 평가 결과와 논술형 평가 결과 간에 통계적으로 유의한 상관을 보였다. 반면 여학생들은 실제 쓰기 능력과 쓰기 효능감의 불일치 경향이 남학생들에 비해 큰 것으로 나타났다. 넷째, 학생들의 쓰기 수준을 상, 중, 하 세 집단으로 나누어 집단별 상관을 분석한 결과, 상 수준 집단에서는 모든 상관이 유의하게 높은 것으로 나타나 중간 이하의 집단과 대조를 이루었다. 쓰기 수준 상 집단에서는 서술형 평가와 쓰기 효능감 간의 상관도 통계적으로 유의하게 나타나 다른 집단의 상관과 다른 양상을 보여주었다.

【핵심어】 쓰기 효능감, 서술형 평가, 논술형 평가, 상관관계

<Abstract>

A Study on the Correlation between High School Students' Writing Self-efficacy, and Descriptive Type and Essay Type Assessment Outcome

Kwon, Tae-hyun

This study aimed to analyze the correlation between writing self-efficacy of high school students and the outcome of their descriptive type and essay type assessment.

The result of the research demonstrated that there was no significant correlation between writing self-efficacy and the outcome of descriptive type assessment, and that there was low positive relationship between writing self-efficacy and the outcome of essay type assessment. Second, the correlation between the outcome of descriptive type assessment and that of essay type assessment was rather high. Third, the analysis of group correlation according to students' gender showed that male student group had higher correlation compared to female student group. That is, male student group showed statistically significant correlation between writing self-efficacy and the outcome of essay type assessment, as well as between the outcome of descriptive type assessment and that of essay type assessment. On the other hand, female students had higher tendency of inconsistency between their actual writing ability and writing self-efficacy compared to male students. Fourth, the analysis of group correlation according to students' writing level-high, intermediate, and low-illustrated that all correlations of high level student group was meaningfully high, whereas the correlation of the other two groups was not.

【Key words】 Writing self-efficacy, Descriptive type assessment, Essay type assessment, Correlation

【부록】

쓰기 효능감 문항

01. 글을 쓸 때, 정확하게 맞춤법을 사용할 수 있다.
02. 글을 쓸 때, 정확하게 구두점을 사용할 수 있다.
03. 글을 쓸 때, 말하기의 모든 부분을 정확하게 사용할 수 있다.
04. 정확한 문법을 사용하여 간단한 문장을 쓸 수 있다.
05. 단수, 복수, 시제, 접두사, 접미사를 정확하게 쓸 수 있다.
06. 중심 생각이나 주제 문장을 포함한 핵심 문단을 쓸 수 있다.
07. 주제 문장에서 생각을 뒷받침해 줄 수 있도록 문단을 구성할 수 있다.
08. 적절한 결론으로 문단을 마무리할 수 있다.
09. 훌륭한 도입, 전개, 결론을 바탕으로 한 잘 구조화되고 연결이 매끄러운 글을 쓸 수 있다.
10. 주제에 벗어나지 않고 명료한 태도로 생각을 전개할 수 있다.

표현 기능 효능감 : 06, 07, 08, 09, 10

문법 기능 효능감 : 01, 02, 03, 04, 05