

귀국 초등학생의 쓰기 요구 분석

김대희 원광대학교 국어교육과 교수

- I. 머리말
- II. 연구 방법
- III. 귀국 초등학생의 쓰기에 대한 요구 분석
- IV. 맺음말

I. 머리말

이 연구의 목적은 귀국 초등학생을 대상으로 한 언어 교육의 방향성을 설정하기 위해 쓰기 학습에 대해 어떠한 요구를 지니고 있는지를 파악하는 데 있다.

경제 성장에 바탕을 둔 국제화·세계화 경향은 1990년대 중반 이후 초·중·고등학생의 조기 유학 바람을 일게 했다. 조기 유학의 원인은 과열된 입시 제도로부터 해방, 어학 능력의 신장, 진학에 대한 부담 경감, 다양하고 질 높은 교육 환경 제공, 국제적인 경험 및 안목 형성 등이다. 해외로 출국하는 유학생 수는 2000년대 중반까지 꾸준한 증가세를 보였다. 지금은 열풍이 다소 누그러졌지만 아직도 해마다 2만 명이 넘는 제도권 교육 내에 있는 학생들이 해외로 빠져 나가고 있다. 유학생 수가 가장 많았던 시기는 2006학년도로 초등학교의 경우 학생 만 명당 유학생 수가 63명, 중학교는 63.1명, 고등학교는 42.8명이었다. 그러나 2013학년도에는 이보다 상당히 감소하여 초등학교는 학생 만 명당 45.8명, 중학교는 36.7명, 고등학교는 18.7명으로 조사되었다.

표 1. 연도별 학교급별 유학생 수

(단위: 명)

| | 초등학교 | | | | 중학교 | | | | 고등학교 | | | | 전체 | | | |
|------|--------|--------|---------------|------|--------|-------|---------------|------|-------|-------|---------------|------|--------|--------|---------------|------|
| | 유학생 수 | | 학생 만 명당 유학생 수 | | 유학생 수 | | 학생 만 명당 유학생 수 | | 유학생 수 | | 학생 만 명당 유학생 수 | | 유학생 수 | | 학생 만 명당 유학생 수 | |
| | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B |
| 2005 | 17,921 | 8,148 | 44.5 | 20.3 | 10,583 | 6,670 | 52.6 | 33.2 | 6,640 | 5,582 | 37.7 | 31.7 | 35,144 | 20,400 | 45.1 | 26.2 |
| 2006 | 24,735 | 13,814 | 63.0 | 35.2 | 13,099 | 9,246 | 63.1 | 44.6 | 7,597 | 6,451 | 42.8 | 36.3 | 45,431 | 29,511 | 58.4 | 38.0 |
| 2007 | 23,547 | 12,341 | 61.5 | 32.2 | 12,669 | 9,201 | 61.4 | 44.6 | 7,199 | 6,126 | 39.1 | 33.3 | 43,415 | 27,668 | 56.1 | 35.8 |
| 2008 | 22,385 | 12,531 | 61.0 | 34.1 | 11,749 | 8,888 | 57.6 | 43.6 | 6,827 | 5,930 | 35.8 | 31.1 | 40,961 | 27,349 | 53.8 | 35.9 |
| 2009 | 16,836 | 8,369 | 48.5 | 24.1 | 8,172 | 5,723 | 40.7 | 28.5 | 4,761 | 4,026 | 24.2 | 20.5 | 29,769 | 18,118 | 40.0 | 24.3 |
| 2010 | 17,226 | 8,794 | 52.2 | 26.7 | 8,227 | 5,870 | 41.7 | 29.7 | 4,796 | 4,077 | 24.4 | 20.8 | 30,249 | 18,741 | 41.8 | 25.9 |
| 2011 | 15,869 | 7,477 | 50.7 | 23.9 | 7,940 | 5,468 | 41.6 | 28.6 | 4,334 | 3,570 | 22.3 | 18.4 | 28,143 | 16,515 | 40.3 | 23.6 |
| 2012 | 13,710 | 6,061 | 46.4 | 20.5 | 7,236 | 4,977 | 39.1 | 26.9 | 3,989 | 3,302 | 20.8 | 17.2 | 24,935 | 14,340 | 37.1 | 21.3 |
| 2013 | 12,759 | 5,154 | 45.8 | 18.5 | 6,622 | 4,377 | 36.7 | 24.3 | 3,536 | 2,843 | 18.7 | 15.0 | 22,917 | 12,374 | 35.4 | 19.1 |

주: 1. 유학생 수/재적학생 수×10,000

2. A는 미인정유학, 인정유학, 자비유학, 해외아주, 피견동행 등이 모두 포함됨. B는 유학자에서 해외아주, 피견동행으로 인한 해외 출국생을 제외함.

3. 당해 연도는 3월부터 다음해 2월 말까지를 한 학년도로 함.

출처: 한국교육개발원 교육통계DB.

유학생 통계 조사에서 가장 두드러진 특징은 초등학생의 비율이 전체 유학생 비율의 50% 이상을 차지한다는 것이다. 이러한 조기 유학의 증가는 귀국 학생의 증가로 이어졌다. 2013년 기준으로 귀국 학생은 15,076명(초등학교 8,830명, 중학교 4,209명, 고등학교 2,037명)으로 출국 학생 대비 66%의 학생들이 우리나라로 회귀하였다.

표 2. 연도별 학교급별 유학 출국 및 귀국 학생 수

(단위: 명, %)

| | 초등학교 | | | | 중학교 | | | | 고등학교 | | | |
|------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 출국 | | 귀국 | | 출국 | | 귀국 | | 출국 | | 귀국 | |
| | 학생 수 | 증감률 | 학생 수 | 증감률 | 학생 수 | 증감률 | 학생 수 | 증감률 | 학생 수 | 증감률 | 학생 수 | 증감률 |
| 2005 | 17,921 | 3.6 | 7,309 | -24.5 | 10,583 | 6.7 | 3,950 | 27.5 | 6,640 | 15.7 | 2,327 | 6.3 |
| 2006 | 24,735 | 38.0 | 10,536 | 44.2 | 13,099 | 23.8 | 4,851 | 22.8 | 7,597 | 14.4 | 2,975 | 27.8 |
| 2007 | 23,547 | -4.8 | 12,789 | 21.4 | 12,669 | -3.3 | 5,259 | 8.4 | 7,199 | -5.2 | 2,229 | -25.1 |
| 2008 | 22,385 | -4.9 | 13,845 | 8.3 | 11,749 | -7.3 | 5,585 | 6.2 | 6,827 | -5.2 | 2,833 | 27.1 |
| 2009 | 16,836 | -24.8 | 13,901 | 0.4 | 8,172 | -30.4 | 6,351 | 13.7 | 4,761 | -30.3 | 3,446 | 21.6 |
| 2010 | 17,226 | 2.3 | 12,412 | -10.7 | 8,227 | 0.7 | 4,974 | -21.7 | 4,796 | 0.7 | 2,599 | -24.6 |
| 2011 | 15,869 | -7.9 | 11,745 | -5.4 | 7,940 | -3.5 | 4,930 | -0.9 | 4,334 | -9.6 | 2,523 | -2.9 |
| 2012 | 13,710 | -13.6 | 10,741 | -8.5 | 7,236 | -8.9 | 4,652 | -5.6 | 3,989 | -8.0 | 2,365 | -6.3 |
| 2013 | 12,759 | -6.9 | 8,830 | -17.8 | 6,622 | -8.5 | 4,209 | -9.5 | 3,536 | -11.4 | 2,037 | -13.9 |

주: 당해 연도는 3월부터 다음해 2월 말까지를 한 학년도로 함.

출처: 한국교육개발원 교육통계DB.

조기유학생의 외국 체류 기간을 짧게는 2년 미만, 2~3년, 3~5년, 5년 이상으로 집계하고 있는데, 초·중·고등학생 모두 2년 미만의 체류 기간인 경우가 가장 많았다. 2013년 기준으로 초등학생의 62%, 중학

교 조기유학생의 55%, 고등학교 조기유학생의 48%가 2년 미만의 체류 기간을 가진 후 귀국했다고 보고하고 있다. 비교적 장기 체류로 볼 수 있는 3년 이상 외국에 체류한 학생¹의 비율은 초등학교의 경우 23%, 중학생은 27%, 고등학생은 40%로 집계되었다. 일반적으로 해외 체류 기간이 길수록 귀국 학생의 국내 적응이 문제시되며, 교육학적 관점에서 이들의 부적응 현상과 적응상의 어려움, 이에 대한 해결 방안이 지속적으로 언급되고 있다.

표 3. 연도별 학교급별 유학 귀국 학생의 체류 기간

(단위: 명)

| | 초등학교 | | | | 중학교 | | | | 고등학교 | | | |
|------|--------|---------|---------|-------|-------|---------|---------|-------|-------|---------|---------|-------|
| | 2년 미만 | 2~3년 미만 | 3~5년 미만 | 5년 이상 | 2년 미만 | 2~3년 미만 | 3~5년 미만 | 5년 이상 | 2년 미만 | 2~3년 미만 | 3~5년 미만 | 5년 이상 |
| 2005 | 5,360 | 938 | 624 | 387 | 2,662 | 645 | 431 | 212 | 1,366 | 304 | 409 | 248 |
| 2006 | 7,688 | 1,307 | 892 | 649 | 3,398 | 677 | 478 | 298 | 1,856 | 358 | 439 | 322 |
| 2007 | 9,679 | 1,406 | 955 | 749 | 3,817 | 673 | 481 | 288 | 1,232 | 219 | 459 | 319 |
| 2008 | 10,058 | 1,896 | 1,072 | 819 | 3,900 | 793 | 559 | 333 | 1,633 | 371 | 485 | 344 |
| 2009 | 9,094 | 2,126 | 1,616 | 1,065 | 4,033 | 977 | 832 | 509 | 1,812 | 500 | 708 | 426 |
| 2010 | 8,116 | 1,820 | 1,464 | 1,012 | 2,999 | 797 | 740 | 438 | 1,339 | 414 | 509 | 337 |
| 2011 | 7,307 | 1,621 | 1,540 | 1,277 | 2,755 | 749 | 878 | 548 | 1,258 | 372 | 538 | 355 |
| 2012 | 6,622 | 1,621 | 1,444 | 1,054 | 2,753 | 694 | 725 | 480 | 1,187 | 362 | 447 | 369 |
| 2013 | 5,450 | 1,389 | 1,145 | 846 | 2,310 | 746 | 681 | 472 | 979 | 245 | 478 | 335 |

출처: 한국교육개발원 교육통계DB.

귀국 학생은 다양한 발달의 시점에 놓여 있는 청소년기에 타문화를 경험하고 돌아온 학생들로서 현대 사회에서 요구하는 이중언어 구사력과 다문화 경험을 가진 학생들이다. 이들의 경험은 청소년기에 다양한 문화를 체험하고, 한국과 다른 교육 현장에서 수학하는 것이 청소년의 제반 발달에 어떤 영향을 미치는지를 볼 수 있는 훌륭한 창구를 제공한다(문경숙·임재훈, 2012: 622). 이런 측면에서 귀국 학생의 언어 환경에 대한 연구는 그 자체로 의미 있는 시도가 된다.

이 연구에서는 언어 교육적 관점에서 귀국 초등학생이 쓰기 학습에 대해 어떠한 인식과 요구를 지니고 있는지를 파악하고자 한다. 일반 학생들에 비해 모국어 문식성이 떨어지는 귀국 학생의 요구를 분석하

1 이 연구의 대상이 되는 서울의 S 초등학교의 경우, 입학 대상은 해외에서 최근 3년 이상 연속 거주하고, 귀국한 지 6개월이 경과하지 않은 학생으로 규정하고 있다.

는 것은 그들에게 적합한 쓰기 환경을 조성하기 위한 기초 자료가 될 것이다.

요구 분석은 교수요목에 사용되는 정보를 모으기 위한 기술과 절차, 곧 특정 학습자 집단을 대상으로 하여 언어 내용과 학습 과정을 결정하기 위한 일련의 도구, 기법, 그리고 절차를 말한다. 이는 학습 내용 및 학습 절차를 선정함에 있어 학습자에 관한, 그리고 학습자에게서 이끌어낸 정보를 이용해서 가르치는 학습자 중심 교육을 그 배경으로 한다(배도용, 2009: 406). 학습자 중심 교육은 교육과정의 설계와 운영 과정에서 학습자의 흥미와 요구, 실제 생활 경험과 생활 적응을 중시하여 인간 중심 교육의 가치와 본질을 실현하는 교육의 형태라 할 수 있다. 쓰기 학습에 있어 학습자의 요구를 분석하는 것은 쓰기의 가치, 본질, 흥미도, 능력, 교재 등 다양한 변인에 대한 학습자의 관심과 욕구를 관찰하는 작업이다. 이 연구에서는 쓰기 학습에 대한 귀국 학생의 요구를 쓰기 능력에 대한 인식, 쓰기 학습에 대한 흥미도, 쓰기 학습에 대한 자기점검, 교재에 대한 평가, 쓰기 학습 시 도움에 대한 기대로 정리하여 조사하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 외국에서 3년 이상 거주하다 귀국한 초등학생 21명(4학년 8명, 5학년 6명, 6학년 7명)을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 서울 소재 S초등학교에 재학 중인 학생들로 남학생은 11명, 여학생은 10명이었다. 외국학교 다닌 기간은 평균 67.3개월로 나타났으며 평균 미만 12명(60.0%), 평균 이상 8명(40%)로 나타났다. 설문 응답자에 대한 기본적인 자료는 <표 4>와 같다.

표 4. 조사대상자에 대한 기술 통계

| 구분 | | 빈도 | % |
|-------------------|----------------|----|------|
| 성별 | 남학생 | 11 | 52.4 |
| | 여학생 | 10 | 42.6 |
| 학년 | 4학년 | 8 | 38.1 |
| | 5학년 | 6 | 28.6 |
| | 6학년 | 7 | 33.3 |
| 외국에서 학교를 다닌 기간 | ~평균미만(67개월 미만) | 12 | 57.1 |
| | 평균이상~(67개월 이상) | 8 | 38.1 |
| | 무응답 | 1 | 4.8 |

2. 연구 절차 및 방법

이 연구는 양적 연구 방법의 하나인 설문지법을 활용하였다. 연구를 위한 설문지는 연구자가 설계하였으며, 설문 조사는 2015년 7월 13일 -17일에 걸쳐 실시하였다. 설문 조사 이후 문항의 신뢰도와 타당도를 검증하였다. 이 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS win 22.0 프로그램을 이용하였으며, 유의수준 α 는 .05이하로 하였다. 구체적인 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 연구 도구의 내적 신뢰도는 Cronbach's α 값을 산출하였다. 한 변수를 여러 문항으로 측정하는 경우 내적 일관성을 검증하는 Cronbach's α 를 이용한다. 일반적으로 Cronbach's α 값이 최소한 0.5를 이상으로 하여 0.6보다 클 경우 양호(Good), 0.7보다 클 경우 매우 양호(Excellent)한 것으로 보고 있다.

둘째, 연구 대상자의 쓰기 능력에 대한 인식, 쓰기 학습에 대한 자기 점검(쓰기 전/후, 쓰기 중 단계)², 교재에 대한 평가, 쓰기 학습 시 비계나 도움에 대한 기대를 파악할 때에는 t-test와 ANOVA를 실시하였으며 분산 분석의 경우 사후 분석으로 Scheffe의 사후 검정을 실시하

² 요인 분석 결과 두 개의 범주로 나뉜.

였다.

셋째, 연구 대상자의 쓰기 능력에 대한 인식, 쓰기 학습에 대한 자기점검(쓰기 전/후, 쓰기 중 단계), 교재에 대한 평가, 쓰기 학습 시 도움에 대한 기대 변인의 상관관계 분석은 Pearson's correlation coefficients를 사용하였다.

넷째, 쓰기 학습 시 필요한 도움에 대한 기대, 한국에서의 쓰기 학습 평가, 교재의 난이도에 영향을 미치는 요인을 파악하기 위해 다중회귀 분석(입력 방법)을 사용하였다.

설문지의 문항 간 내적 일관성을 알아보기 위해 쓰기 능력에 대한 인식 3문항을 조사하였으며 문항은 Likert 5점 척도를 사용하여 “전혀 중요하지 않음” 1점에서 “매우 중요함” 5점으로 신뢰도 계수를 알아본 결과 쓰기 능력에 대한 인식 .611로 나타났으며 쓰기 학습에 대한 자기점검은 5문항³으로 “많은 어려움을 느낌” 3점, “보통” 2점, “스스로 해결할 수 있음” 1점으로 신뢰도 계수를 알아본 결과 .613로 나타나 설문지의 문항 간 내적 일관성이 확보되었다. 쓰기 교재에 대한 교과서나 학습지도움에 대한 도움 3문항으로 “전혀 아니다” 1점에서 “매우 그렇다” 5점 신뢰도 계수를 알아본 결과 .601로 나타났으며 쓰기활동에 필요한 도움 3문항을 조사하였으며 문항은 Likert 5점 척도를 사용하여 “전혀 좋아하지 않음” 1점에서 “매우 좋아함” 5점으로 신뢰도 계수를 알아본 결과 .640로 나타나 설문지의 문항 간 내적 일관성이 확보되었다.

3 조사를 위한 설문지에서는 6문항을 제시하였으나, ‘조직하기’에 해당하는 ‘수집한 내용을 정리하여 차례를 정하고 배열하기’는 타당도 검증을 통해 제외하였다. 남은 5문항은 ‘쓰기 전과 쓰기 후 단계’의 범주, ‘쓰기 중 단계’의 범주로 구분되었다.

표 5. 문항 범주별 신뢰도 계수

| 문 항 | | 문 항 수 | | 신뢰도계수(α) | |
|-------------------|------------|-------|---|-------------------|------|
| 쓰기 능력에 대한 인식 | | 3 | | .611 | |
| 쓰기 학습에 대한 자기점검 | 쓰기 전과 후 단계 | 5 | 3 | .613 | .715 |
| | 쓰기 중 단계 | | 2 | | .608 |
| 쓰기 교재에 대한 평가 | | 3 | | .601 | |
| 쓰기 학습 시 도움에 대한 기대 | | 3 | | .640 | |

Ⅲ. 귀국 초등학생의 쓰기에 대한 요구 분석

1. 범주별 쓰기 지표에 대한 요구

범주별 쓰기 지표는 1) 쓰기 능력의 중요성에 대한 인식, 2) 쓰기 학습에 대한 흥미도, 3) 쓰기 학습에 대한 자기점검, 4) 쓰기 교재에 대한 평가, 5) 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가, 6) 쓰기 학습 시 도움에 대한 기대로 구분하였다. 지표에 따른 차이를 알아보기 위해 독립표본 t검정과 분산 분석을 실시하였다.

1) 쓰기 능력의 중요성에 대한 인식

쓰기 능력의 중요성에 대한 인식은 초등학교, 중고등학교, 직장생활을 하는 데 쓰기가 얼마나 중요하다고 생각하는지를 파악하고자 설계하였다. 이 점수가 높을수록 쓰기가 중요하게 인식하고 있다고 할 수 있다. 쓰기 능력의 중요성에 대한 인식은 일반적 특성 중 성별($t=3.030$, $p<.001$)과 학년($F=7.347$, $p<.001$)에서 유의한 차이가 나타났다. 외국학교 다닌 기간($t=-.505$, $p>.05$)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 성별로는 남학생의 평균값이 4.55이고, 여학생의 평균값이 3.90로, 남학생이 여학생에 비해 쓰기 능력이 중요하다고 생각

하는 것으로 나타났다. 남녀 학생간의 차이를 통해 교육의 방향을 설정하면, 여학생들에게 쓰기의 중요성을 강조하여 가르쳐야 할 필요성이 제기된다. 또한 학년별로는 6학년이 평균값이 3.71로 4학년(4.58)과 5학년(4.39)에 비해 상대적으로 떨어지며, 이것이 유의한 차이를 보인다는 것은 6학년을 대상으로 하여 쓰기의 중요성과 가치에 대해 심화하여 교육할 필요가 있다는 것이다.

세부적으로 쓰기 능력이 초등학교 생활에서 중요하냐는 질문에 학년($F=9.709$, $p<.001$)에서 유의한 차이가 나타났으며 성별($t=2.032$, $p>.05$)이나 외국학교 다닌 기간($t=-1.012$, $p>.05$)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 중고등학교 생활에서의 중요성을 묻는 질문에는 성별($t=3.857$, $p<.001$), 학년($F=13.048$, $p<.001$)에서 유의한 차이가 나타났으며 외국학교 다닌 기간($t=-.131$, $p>.05$)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 쓰기 능력이 직장생활에 얼마나 중요한지에 대한 인식 조사에서는 성별($t=1.047$, $p>.05$), 학년($F=.176$, $p>.05$)과 외국학교 다닌 기간($t=.000$, $p>.05$)에서 모두 유의한 차이가 나타나지 않았다.

표 6. 쓰기 능력에 대한 인식 분석

| | | 쓰기 능력의 중요성에 대한 인식 | | 초등학교에서 중요 | | 중고등학교에서 중요 | | 직장생활에서 중요 | |
|----------|--------------------|----------------------|------|---------------|------|----------------|------|--------------|------|
| | | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 |
| 성별 | 남학생 | 4.55 | .31 | 4.45 | .82 | 5.00 | .00 | 4.18 | .87 |
| | 여학생 | 3.90 | .63 | 3.80 | .63 | 4.10 | .74 | 3.80 | .79 |
| t(p) | | 3.030**(.007) | | 2.032(.056) | | 3.857**(.001) | | 1.047(.308) | |
| 학년 | 4학년 | 4.58b | .35 | 4.75b | .46 | 4.88b | .35 | 4.13 | .83 |
| | 5학년 | 4.39b | .39 | 4.17a | .75 | 5.00b | .00 | 4.00 | .89 |
| | 6학년 | 3.71a | .59 | 3.43a | .53 | 3.86a | .69 | 3.86 | .90 |
| F(p) | | 7.347**(.005) | | 9.709**(.001) | | 13.048**(.000) | | .176(.840) | |
| 외국 학교 | 평균 미만 (67개월 미만) | 4.19 | .63 | 4.00 | .85 | 4.58 | .79 | 4.00 | .85 |
| 다닌 기간 | 평균 이상 (67개월 이상) | 4.33 | .56 | 4.38 | .74 | 4.63 | .52 | 4.00 | .93 |
| t(p) | | -.505(.620) | | -1.012(.325) | | -.131(.898) | | .000(1.000) | |

- *p<.05, **p<.01, ***p<.001

- 문자 a<b가 다르게 표시된 것은 Scheffe의 동일집단군으로 분석한 결과(p<.05), 평균 간의 유의한 차이가 있음.

2) 쓰기 학습에 대한 흥미도

쓰기 학습에 대한 흥미도는 높을수록 흥미가 있다고 할 수 있다. 5점 척도에 평균 3.7점으로 나타났으며, 쓰기 학습에 대한 흥미도는 일반적 변인 중 성별($t=.000$, $p>.05$), 학년($F=.883$, $p>.05$), 외국에서 학교를 다닌 기간($t=-.1638$, $p>.05$)에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 곧 성별, 학년, 외국에서 학교를 다닌 기간은 귀국 학생들이 쓰기기에 대해 갖는 흥미도에 아무런 영향을 미치지 않았다는 해석이 가능하다.

표 7. 쓰기 학습에 대한 흥미도 분석

| | | 쓰기 학습에 대한 흥미도 | |
|---------------|---------------|---------------|------|
| | | 평균 | 표준편차 |
| 성별 | 남학생 | 3.70 | .68 |
| | 여학생 | 3.70 | .68 |
| t(p) | | .000(1.000) | |
| 학년 | 4학년 | 3.57 | .54 |
| | 5학년 | 4.00 | .63 |
| | 6학년 | 3.57 | .79 |
| F(p) | | .883(.432) | |
| 외국학교 다닌 기간 | ~평균미만(67개월미만) | 3.50 | .52 |
| | 평균이상~(67개월이상) | 4.00 | .82 |
| t(p) | | -1.638(.120) | |

3) 쓰기 학습에 대한 자기점검

쓰기 학습에 대한 자기점검 점수는 높을수록 어려움을 느낀다고 할 수 있다. 쓰기 학습에 대한 자기점검 점수는 일반적 특성 중 성별 ($t=3.030$, $p>.05$), 학년 ($F=7.347$, $p>.05$)과 외국학교 다닌 기간 ($t=-.505$, $p>.05$)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

쓰기 학습에 대한 자기점검의 하위 요인인 쓰기 전과 후 단계의 자기점검 점수와 쓰기 중 단계의 자기점검 점수는 일반적 특성에 대해 유의한 차이가 나타나지 않았다.

표 8. 쓰기 학습에 대한 자기점검 분석

| | | 쓰기 학습에 대한 자기점검 | | 쓰기 전과 후 단계 자기점검 | | 쓰기 중 단계 자기점검 | |
|------------|----------------|----------------|-------|-----------------|-------|--------------|-------|
| | | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 |
| 성별 | 남학생 | 1.76 | .28 | 1.61 | .47 | 2.00 | .50 |
| | 여학생 | 1.53 | .41 | 1.41 | .46 | 1.72 | .44 |
| t(p) | | 1.484(.155) | | .948(.356) | | 1.302(.209) | |
| 학년 | 4학년 | 1.78 | .25 | 1.63 | .42 | 2.00 | .53 |
| | 5학년 | 1.63 | .43 | 1.56 | .50 | 1.75 | .42 |
| | 6학년 | 1.53 | .41 | 1.33 | .52 | 1.83 | .52 |
| F(p) | | .797(.467) | | .681(.519) | | .463(.637) | |
| 외국학교 다닌 기간 | ~평균미만 (67개월미만) | 1.68 | .34 | 1.50 | .48 | 1.96 | .33 |
| | 평균이상~ (67개월이상) | 1.69 | .40 | 1.62 | .45 | 1.79 | .70 |
| t(p) | | -.014(.989) | | -.532(.602) | | .734(.473) | |

4) 쓰기 교재에 대한 평가

쓰기 교재에 대한 평가 점수는 높을수록 유익하다고 할 수 있다. 교과서나 학습지가 쓰기 학습에 도움이 되는냐는 질문에 대한 학습자의 평가는 성별($t=2.341$, $p<.05$)과 학년($F=5.829$, $p<.05$)에서 유의한 차이가 나타났으며 외국학교 다닌 기간($t=-.791$, $p>.05$)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 여학생이 남학생에 비해 교과서나 학습지에 대해 다소 낮은 평가를 내렸으며, 학년별로는 5학년에 비해 4학년과 6학년의 교재에 대한 평가 점수가 낮았다.

세부적으로 교재의 난이도 점수는 일반적 특성 성별($t=1.342$, $p>.05$), 학년($F=3.186$, $p>.05$), 외국학교 다닌 기간($t=-.419$, $p>.05$) 모두에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 교재의 정보 정도 점수는 일반적 특성 중 성별($t=2.385$, $p<.05$), 학년($F=4.331$, $p<.05$)에서 유의한 차이가 나타났으며 외국학교 다닌 기간($t=-.498$,

p>.05)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉, 교재의 정보 제공 정도에 대해 여학생이 남학생에 비해 낮은 평가를 내렸고, 6학년이 4학년과 5학년에 비해 낮은 점수를 부여했다. 교재 활용도 점수는 일반적 특성 중 성별(t=1.367, p>.05), 학년 (F=1.484, p>.05), 외국학교 다닌 기간(t=-.835, p>.05) 모두에서 유의한 차이가 나타나지 않았다.

표 9. 쓰기 교재에 대한 평가 분석

| | | 교재에 대한 평가 | | 교재 난이도 | | 정보 정도 | | 교재 활용도 | |
|-------------|---------------|--------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|-------------|-------|
| | | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 |
| 성별 | 남학생 | 3.97 | .48 | 4.09 | .70 | 4.18 | .75 | 3.64 | .92 |
| | 여학생 | 3.43 | .57 | 3.60 | .97 | 3.50 | .53 | 3.20 | .42 |
| t(p) | | 2.341*(.030) | | 1.342(.195) | | 2.385*(.028) | | 1.367(.188) | |
| 학년 | 4학년 | 3.83a,b | .44 | 4.00 | .76 | 4.13 | .64 | 3.38 | .74 |
| | 5학년 | 4.11b | .46 | 4.33 | .52 | 4.17 | .75 | 3.83 | .98 |
| | 6학년 | 3.24a | .53 | 3.29 | .95 | 3.29 | .49 | 3.14 | .38 |
| F(p) | | 5.829*(.011) | | 3.186(.065) | | 4.331*(.029) | | 1.484(.253) | |
| 외국 학교 다닌 기간 | 평균미만 (67명) | 3.67 | .55 | 3.83 | .94 | 3.83 | .72 | 3.33 | .65 |
| | 평균이상 (67명) | 3.88 | .62 | 4.00 | .76 | 4.00 | .76 | 3.63 | .92 |
| t(p) | | -.791(.439) | | -.419(.680) | | -.498(.624) | | -.835(.415) | |

- *p<.05
- 문자 a<b가 다르게 표시된 것은 Scheffe의 동일집단군으로 분석한 결과(p<.05), 평균 간의 유의한 차이가 있음.

5) 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가

한국에서의 쓰기 학습을 통해 쓰기 실력이 향상되었다고 생각하는지에 대한 질문에 대해 남학생(평균 4.20)이 여학생(평균 3.80)에 비해 긍정적인 평가를 내렸다. 학년별로는 5학년의 점수가 가장 높았으며, 외국에서 학교를 다닌 기간이 긴 학생이 상대적으로 짧은 학생에 비해

높은 점수를 나타냈다. 그러나 이러한 점수 차는 성별($t=1.134$, $p>.05$), 학년($F=1.798$, $p>.05$), 외국학교 다닌 기간($t=-.376$, $p>.05$) 모든 변인에서 유의한 차이가 나타나지 않았다.

표 10. 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가 분석

| | | 쓰기 학습에 대한 평가 | |
|---------------|---------------|--------------|------|
| | | 평균 | 표준편차 |
| 성별 | 남학생 | 4.20 | .79 |
| | 여학생 | 3.80 | .79 |
| t(p) | | 1.134(.272) | |
| 학년 | 4학년 | 4.14 | .90 |
| | 5학년 | 4.33 | .52 |
| | 6학년 | 3.57 | .79 |
| F(p) | | 1.798(.196) | |
| 외국학교 다닌 기간 | ~평균미만(67개월미만) | 4.00 | .74 |
| | 평균이상~(67개월이상) | 4.14 | .90 |
| t(p) | | -.376(.712) | |

6) 쓰기 활동 시 도움에 대한 기대

쓰기 학습할 때 필요한 도움은 점수가 높을수록 선호한다고 할 수 있다. 쓰기 학습할 때 필요한 도움 점수는 성별($t=1.665$, $p>.05$), 학년($F=1.220$, $p>.05$)과 외국학교 다닌 기간($t=-.113$, $p>.05$) 모두에서 유의한 차이가 나타나지 않았다.

쓰기 학습할 때 도움에 대한 기대는 1) 선생님이 글쓰기 계획 단계에서부터 글쓰기 완성에 이르기까지 모든 단계에 필요한 조언이나 도움을 주는 것, 2) 스스로 완성한 글을 선생님께 제출하여 잘못된 점을 선생님이 고쳐주는 것, 3) 완성된 글을 친구들과 돌려 읽고 잘못된 점을 서로 고쳐주는 것으로 구분하였다. 이 세 가지 지표에 대해 성별, 학년별, 외국학교에 다닌 기간이 어떠한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

표 11. 쓰기 활동 시 도움에 대한 기대 분석

| | | 쓰기 학습할 때 도움에 대한 기대 | | 전 단계에 교사의 조언과 도움 | | 잘못된 점 고쳐주는 것 | | 친구끼리 서로 고쳐주는 것 | |
|-------------|----------------|--------------------|-------|------------------|-------|--------------|-------|----------------|-------|
| | | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 | 평균 | 표준 편차 |
| 성별 | 남학생 | 3.82 | .85 | 3.73 | 1.01 | 3.91 | 1.14 | 3.82 | 1.17 |
| | 여학생 | 3.27 | .64 | 3.00 | .94 | 3.40 | .97 | 3.40 | .84 |
| t(p) | | 1.665(.112) | | 1.702(.105) | | 1.100(.285) | | .932(.363) | |
| 학년 | 4학년 | 3.67 | .91 | 3.50 | .93 | 3.50 | 1.07 | 4.00 | 1.07 |
| | 5학년 | 3.83 | .72 | 3.83 | 1.17 | 4.33 | .82 | 3.33 | 1.03 |
| | 6학년 | 3.19 | .66 | 2.86 | .90 | 3.29 | 1.11 | 3.43 | .98 |
| F(p) | | 1.220(.318) | | 1.659(.218) | | 1.873(.182) | | .900(.424) | |
| 외국 학교 다니 기간 | ~평균미만 (67개월미만) | 3.58 | .71 | 3.33 | .78 | 3.92 | 1.00 | 3.50 | 1.09 |
| | 평균이상~ (67개월이상) | 3.63 | .93 | 3.50 | 1.41 | 3.50 | 1.07 | 3.88 | .99 |
| t(p) | | -.113(.911) | | -.341(.737) | | .890(.385) | | -.782(.444) | |

2. 요인별 상관분석

1) 쓰기 지표별 상관분석

쓰기 지표별 상관분석 결과, 쓰기 학습 시 필요한 도움에 대한 기대와 한국에서 쓰기 학습에 대한 자기 평가와의 상관성이 .704($p < .001$)로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 쓰기 학습을 할 때 도움에 대한 기대는 쓰기 능력에 대한 인식과도 유의한 상관이 있는 것 (.582($p < .001$))으로 나타났으며, 쓰기 교재에 대한 평가와도 .496($p < .001$)로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이를 정리하면, 쓰기 학습 시 도움이 많이 제공될수록 학습에 대한 평가 결과가 높아지며, 쓰기 능력을 중요하게 인식하며, 쓰기 교재도 좋다고 평가한다는 것이다.

쓰기 능력이 얼마나 중요한지에 대한 인식은 쓰기 교재에 대한 평가와 상관분석에서 .626($p<.001$)로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났고, 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가와도 .453($p<.001$)으로 유의한 상관관계를 나타내었다. 쓰기 교재에 대한 평가는 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가와의 상관분석에서 .536($p<.001$)으로 유의한 것으로 나타났다. 이는 쓰기 학습에 대해 높은 만족도를 나타내는 학생이 쓰기 교재에 대해서도 좋은 평가를 내린 것으로 해석할 수 있다.

표 12. 쓰기 지표별 상관분석

| | | 쓰기 학습 시 도움에 대한 기대 | 쓰기 능력에 대한 인식 | 쓰기 흥미도 | 쓰기에 대한 자기점검 | | 쓰기 교재에 대한 평가 | 한국에서의 쓰기 학습 평가 |
|-----------------------|------------|-------------------|--------------|--------|-------------|------|--------------|----------------|
| | | | | | 쓰기 전/후 | 쓰기 중 | | |
| 쓰기 학습 시 필요한 도움에 대한 기대 | | 1 | | | | | | |
| 쓰기 능력에 대한 인식 | | .582** | 1 | | | | | |
| 쓰기에 대한 흥미도 | | .129 | .315 | 1 | | | | |
| 쓰기 학습에 대한 자기점검 | 쓰기 전과 후 단계 | .051 | .112 | -.397 | 1 | | | |
| | 쓰기 중 단계 | .258 | .260 | -.320 | .107 | 1 | | |
| 쓰기 교재에 대한 평가 | | .496* | .626** | .153 | .138 | .167 | 1 | |
| 한국에서의 쓰기 학습 평가 | | .704** | .453* | .403 | -.176 | .117 | .536* | 1 |

2) 쓰기 활동 시 도움에 대한 기대에 영향을 미치는 요인

쓰기 학습을 할 때 필요한 도움에 대한 기대에 영향을 미치는 요인을 살펴보기 위해 쓰기 능력에 대한 인식, 흥미도, 쓰기 학습에 대한 자기 점검(전/후 단계), 쓰기 학습에 대한 자기 점검(쓰기 중 단계), 교재에 대한 평가, 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가를 독립 변수로 하고 쓰기 학습 시 필요한 도움에 대한 기대를 종속변수로 하여 다중 회귀분석을 실시한 결과 <표 14>와 같이 나타났다.

쓰기 학습할 때 필요한 도움에 대한 기대에 미치는 영향을 설명한 총 설명력은 80.2%로 파악되었으며, 회귀모형이 유의($F=8.114$, $p<.00$)하게 나타났다. 요인으로 살펴보면, 한국에서의 쓰기 학습 평가($\beta=.504$, $t=2.926$, $p<.05$)와 쓰기 학습에 대한 자기 점검-쓰기 중 단계($\beta=.356$, $t=2.356$, $p<.05$)는 쓰기 학습할 때 필요한 도움에 통계적으로 유의한 정적(+) 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 한국에서의 쓰기 학습에 대해 실력이 많이 향상되었다고 느낄수록, 쓰기 중 단계가 어려울수록 쓰기 학습할 때 필요한 도움을 필요로 한다는 것을 의미한다.

표 13. 쓰기 활동할 때 필요한 도움에 대한 기대에 영향을 미치는 요인

| | 비표준화 계수 | | 표준화 계수 | t | 유의 확률 | VF |
|---------------|-------------------------------------------------|-------|--------|--------|----------|-------|
| | B | 표준오차 | 베타 | | | |
| (상수) | -1.938 | 1.152 | | -1.682 | .118 | |
| 쓰기 능력에 대한 인식 | .319 | .255 | .239 | 1.252 | .234 | 2.207 |
| 흥미도 | -.075 | .217 | -.063 | -.346 | .735 | 1.989 |
| 자기점검(쓰기 전과 후) | .106 | .249 | .063 | .425 | .678 | 1.322 |
| 자기점검(쓰기 중 단계) | .689 | .293 | .356 | 2.356* | .036 | 1.389 |
| 쓰기 교재에 대한 평가 | .260 | .256 | .184 | 1.015 | .330 | 2.005 |
| 한국에서 쓰기 학습 평가 | .519 | .178 | .504 | 2.926* | .013 | 1.803 |
| 통계량 | $F=8.114^{***}(.001)$, $R^2=.802$, $DW=2.209$ | | | | | |

* $p<.05$, *** $p<.001$

3) 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가에 영향을 미치는 요인

한국에서의 쓰기 학습을 통해 쓰기 능력이 향상되었는지에 대한 질문에 영향을 미치는 요인을 살펴보기 위해 쓰기 능력의 중요성에 대한 인식, 흥미도, 도움에 대한 기대 1(전 과정에서 교사의 도움), 도움에 대한 기대 2(완성한 글에 대한 교사의 도움), 도움에 대한 기대 3(동료 수정)을 독립 변수로 설정하고, 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가를 종속 변수로 설정하여 다중회귀분석을 실시한 결과 <표 15>와 같

이 나타났다.

쓰기 실력 향상에 미치는 영향을 설명한 총 설명력은 71.4%로 파악되었으며, 회귀모형이 유의($F=6.999$, $p<.01$)하게 나타났다. 요인으로 살펴보면, 완성한 글에 대해 교사가 수정해 주었으면 하는 기대($\beta=.692$, $t=3.842$, $p<.01$)가 한국에서의 쓰기 학습이 향상되었다고 생각한다는 평가에 통계적으로 유의한 정적(+) 영향을 미치는 것으로 나타났다. 쓰기 실력의 향상은 완성된 글에 대한 교사의 도움이 큰 영향을 미친다는 학생들의 인식을 대변하는 결과이다.

표 14. 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가에 영향을 미치는 요인

| | 비표준화 계수 | | 표준화 계수 | t | 유의 확률 | VF |
|--------------|------------------------------------------------|------|--------|---------|----------|-------|
| | B | 표준오차 | 베타 | | | |
| (상수) | .862 | .932 | | .925 | .371 | |
| 쓰기 능력에 대한 인식 | -.132 | .273 | -.097 | -.481 | .638 | 1.986 |
| 흥미도 | .303 | .192 | .251 | 1.585 | .135 | 1.228 |
| 도움에 대한 기대 1 | .022 | .136 | .029 | .160 | .875 | 1.565 |
| 도움에 대한 기대 2 | .509 | .132 | .692 | 3.842** | .002 | 1.589 |
| 도움에 대한 기대 3 | .166 | .135 | .205 | 1.234 | .238 | 1.347 |
| 통계량 | $F=6.999^{**}(.002)$, $R^2=.714$, $DW=1.894$ | | | | | |

*** $p<.001$

4) 교재의 난이도에 영향을 미치는 요인

교재(교과서)에 대한 평가 중 교재 난이도에 영향을 미치는 요인을 살펴보기 위해 흥미도, 한국에서의 쓰기 학습에 대한 평가, 쓰기 능력에 대한 인식, 쓰기 전/후 단계, 쓰기 중 단계를 독립변수로 하고 교재 난이도를 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시한 결과 <표 16>과 같이 나타났다.

교재 난이도에 미치는 영향을 설명한 총 설명력은 66.0%로 파악되었으며, 회귀모형이 유의($F=5.045$, $p<.01$)하게 나타났다. 요인으로 살펴보면 흥미도($\beta=-.601$, $t=-2.670$, $p<.05$)와 쓰기 중 단계(β

$=-.533, t=-2.851, p<.05$)가 교재 난이도에 통계적으로 유의한 부정(-) 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 쓰기 능력에 대한 인식($\beta=.508, t=2.521, p<.05$)은 교과서난이도에 통계적으로 유의한 긍정(+) 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 흥미도가 높을수록, 쓰기 중 단계가 어려울수록 교과서 난이도가 낮아지길 원하며, 쓰기가 중요하다고 인식할수록 교과서 난이도가 높아지길 원함을 의미한다.

표 15. 교재에 대한 난이도에 영향을 미치는 요인

| | | 비표준화 계수 | | 표준화 계수 | t | 유의 확률 | VIF |
|-------------------|-----------|----------------------------------------|-------|--------|---------|-------|-------|
| | | B | 표준오차 | 베타 | | | |
| (상수) | | 3.089 | 1.446 | | 2.136 | .052 | |
| 흥미도 | | -.748 | .280 | -.601 | -2.670* | .019 | 1.940 |
| 한국에서 쓰기 학습에 대한 평가 | | .435 | .219 | .407 | 1.988 | .068 | 1.599 |
| 쓰기 능력에 대한 인식 | | .706 | .280 | .508 | 2.521* | .026 | 1.554 |
| 쓰기에 대한 자기 점검 | 쓰기 전/후 단계 | .473 | .324 | .270 | 1.458 | .168 | 1.311 |
| | 쓰기 중 단계 | -1.070 | .375 | -.533 | -2.851* | .014 | 1.334 |
| 통계량 | | F=5.045**(.009), $R^2=.660$, DW=2.803 | | | | | |

* $p<.05$, ** $p<.001$

IV. 결론

이 연구는 귀국 초등학생을 대상으로 한 언어 교육의 방향성을 설정하기 위해 쓰기 학습에 대해 어떠한 요구를 지니고 있는지를 파악하는데 목적을 두었다.

연구의 대상은 외국에서 3년 이상 거주하다 귀국한 초등학생 21명이었으며, 설문지법을 활용하여 쓰기에 대한 요구 조사를 실시하였다. 쓰기 요구는 6가지 종속 변인을 설정하여 각 지표별로 성별, 학년, 외국에서 학교를 다닌 기간에 따라 어떤 요구 양상을 보이는지 조사하였다. 설문에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

쓰기 능력의 중요성에 대한 인식은 학년과 성별에서 유의한 차이가

나타났다. 학년이 높을수록 쓰기의 중요성에 대한 인식이 떨어졌고, 남학생에 비해 여학생이 쓰기 중요성에 대한 인식이 낮았다. 쓰기 교재에 대한 평가, 즉, 교과서나 학습지가 쓰기 학습에 도움이 되는냐는 질문에 대한 학습자의 평가는 성별과 학년에서 유의한 차이가 나타났다.

귀국 학생을 대상으로 한 쓰기에 대한 요구조사를 통해 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학생들이 쓰기 학습을 전개하는 과정에서 교사의 도움이 매우 중요한 역할을 한다는 것이다. 교사의 도움이 많이 제공될수록 쓰기 학습에 대한 만족도가 높아지며, 쓰기 능력을 더 중요하게 인식하는 경향이 있으며, 쓰기 교재(교과서나 학습지)에 대해서도 좋은 평가를 내리는 것으로 나타났다. 쓰기 학습의 결과물에 대한 피드백뿐만 아니라 쓰기의 과정에서 학생들의 인지 활동을 활성화시킬 교사의 안내와 비계 설정이 매우 중요함을 알 수 있다.

둘째, 쓰기에 대한 자기효능감이 높은 학생들이수록 쓰기 학습 시 도움에 대한 기대가 크다는 것이다. 귀국 초등학생들은 귀국 후 쓰기 능력이 향상되었다고 느낄수록, 쓰기가 어렵다고 느낄수록 교사의 도움을 필요로 하였다. 결국 쓰기에 대한 성취감을 맛보고 도전 의식을 갖춘 학생들은 교사의 도움으로 발판으로 더 성장하고자 하는 욕구를 갖고 있다고 볼 수 있다.

셋째, 귀국 학생들은 완성된 글에 대한 피드백을 매우 중요하게 인식한다. 귀국 후 쓰기 능력이 향상되었다고 생각하는 학생들은 교사가 완성된 글을 수정해 주는 것에 대해 대단히 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 다시 말하면, 쓰기 실력의 향상은 완성된 글에 대한 교사의 도움이 큰 영향을 미친다는 학생들의 인식을 대변하는 결과이다. 이는 곧, 학생들의 쓰기 결과물에 대해 교사는 총체적이고 세밀하게 평가하여 쓰기 발달에 기여해야 한다는 의미로 해석할 수 있다.

넷째, 쓰기 교재는 학생의 흥미도와 학생들이 느끼는 난이도를 고려하여 제공되어야 한다. 교재가 어렵다고 인식하는 학생은 쓰기에 대해 흥미도가 낮거나 쓰기 중 활동에 어려움을 겪는 경우가 많았다. 결국

쓰기 교재에 대한 요구 조사가 시사하는 바는, 쓰기 교재는 쓰고자 하는 내적 욕구를 자극하면서 적절한 난이도를 지녀야 학습의 효율성이 높다는 것이다.

* 본 논문은 2015.10.26. 투고되었으며, 2015.11.02. 심사가 시작되어 2015.12.01. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김대희(2007), 「귀국 초등학생의 쓰기 오류에 실태에 관한 연구」, 『새국어교육』 75, 한국국어교육학회, 27-59.
- 김수정(2004), 「일본 대학에서의 한국어 학습자의 요구 분석」, 『국어교육』 113, 한국국어교육학회, 399-431.
- 김정우(2005), 「한국어 교재 개발을 위한 중국 교수—학습자들의 요구 분석 연구」, 『한국어교육』 16(1), 국제한국어교육학회, 99-129.
- 문경숙·임재훈(2012), 「“난 내 나라가 낯설어요!” 귀국학생의 국내 학교적응 경험」, 『교육심리연구』 26(3), 한국교육심리학회, 621-649.
- 배도용(2009), 「어휘 I 교재 개발을 위한 한국어 학습자 요구와 전략 분석 연구」, 『한중인문학연구』 28, 한중인문학연구소, 405-446.
- 배도용(2010), 「어휘 II 교재 개발을 위한 한국어 학습자 요구 분석 연구」, 『우리말연구』 26, 우리말학회, 141-170.
- 손인순·최영옥·천성문(2010), 「해외 귀국 초등학생의 학교생활 적응에 관한 질적 분석」, 『동서정신과학』 13(1), 한국동서정신과학회, 37-52.
- 이영희(2012), 「영어권 학습자를 위한 한국어 문법교재 개발 연구」, 『한국어교육』 23(3), 국제한국어교육학회, 289-314.
- 전수정(2004), 「학문 목적 읽기 교육을 위한 한국어 학습자의 요구 분석 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 29, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 203-230.
- 조민정 외(2013), 「외국인 유학생을 위한 대학 글쓰기 교재 편찬 방안 연구」, 『문법교육』 18, 한국문법교육학회, 209-240.
- 한국교육개발원(2014), 한국교육통계.
- Chou, C. (1998). Evaluation and Needs Analysis of an Academic Writing Course for International Graduate Students: ELI 83. <http://hdl.handle.net/10125/20235>.
- Cai, L. J. (2013). Students' perceptions of academic writing: A needs analysis of EAP in China. *Language Education in Asia*, 4(1), 5-22.
- Vaghari, S., & Shuib, M. (2013). A target needs analysis of the written communication skills for students of writing for professional purposes course. *Sains Humanika*, 65(2). 115-123.

<부록>

쓰기 학습에 대한 학습자 요구 조사

안녕하세요.

본 설문지는 쓰기 학습에 대한 여러분의 의견을 듣고자 제작되었습니다. 학교에서 쓰기 학습을 하면서 느낀 점이나 생각한 점을 자유롭게 쓰면 됩니다. 설문 결과는 연구용으로만 사용됩니다.

✎ 학습자 특성 관련 문항

1. 나이: ()세

2. 성별: 남 () 여 ()

3. 학년: ()학년

4. 외국에서 학교를 다닌 기간:
()년 ()월 - ()년 ()월

✎ 쓰기 능력에 대한 인식

1. 쓰기 능력에 대한 여러분의 생각을 묻는 문항입니다. 문항을 읽고 매우 중요하다고 생각되면 5점, 전혀 중요하지 않다고 생각되면 1점에 √표시하면 됩니다.

| 문항 | 전혀 중요하지 않음 | 중요하지 않음 | 보통임 | 다소 중요함 | 매우 중요함 |
|--------------------------------------------------------|------------------|------------|-----|-----------|-----------|
| 여러분은 쓰기 능력이 현재 중학교에 서의 학습 활동에 얼마나 중요하 다고 생각합니까? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 여러분은 쓰기 능력이 중고등학교 졸업 이나 대학 입학에 얼마나 중요하다고 생각합니까? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 여러분은 쓰기 능력이 직업을 갖고 직장생활을 하는 데에 얼마나 중요하 다고 생각합니까? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

✎ 쓰기 흥미도

2. 쓰기에 대한 여러분의 흥미를 묻는 문항입니다. 여러분이 쓰기 학습에 매우 흥미를 느낀다면 5점, 전혀 흥미를 느끼지 못한다면 1점에 √표시하면 됩니다.

| 전혀 흥미가 없음 | 흥미가 없음 | 보통임 | 흥미를 느낌 | 매우 흥미가 있음 |
|-----------|--------|-----|--------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

✎ 쓰기 학습에 대한 자가진단

3. 쓰기 학습에서 도움이 필요한 항목에 대한 조사입니다. 많은 어려움을 느끼고 도움이 필요하다고 생각하는 항목은 3점, 그다지 어려움을 느끼지 않고 스스로 해결할 수 있다고 느끼는 항목은 1점에 √표시하면 됩니다.

| 문항 | 스스로 해결할 수 있음 | 보통 | 많은 어려움을 느낌 |
|-----------------------------------------------------|--------------|----|------------|
| 주제에 알맞은 글쓰기 내용을 책, 인터넷 등을 활용하여 생성하기 | 1 | 2 | 3 |
| 주제에 알맞은 글쓰기 내용을 자신의 경험이나 생각, 느낌을 바탕으로 생성하기 | 1 | 2 | 3 |
| 수집한 글의 내용을 정리해 차례를 정하고 배열하기 | 1 | 2 | 3 |
| 적절한 단어나 문장을 사용하여 글쓰기 | 1 | 2 | 3 |
| 글에 잘못 표현된 부분은 없는지, 꼭 들어가야 할 내용이 빠진 것은 없는지 점검하여 고쳐쓰기 | 1 | 2 | 3 |
| 정확한 문법을 사용하여 글쓰기 | 1 | 2 | 3 |

4. 여러분이 학교에서 반드시 배워야 한다고 생각하는 쓰기 학습은 무엇입니까? 모두 클라 √표시하세요.

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 주장하는 글쓰기 | <input type="checkbox"/> 설명하는 글쓰기 |
| <input type="checkbox"/> 보고서 쓰기 | <input type="checkbox"/> 요약하는 글쓰기 |
| <input type="checkbox"/> 비평하는 글쓰기 | <input type="checkbox"/> 자서전/자기소개서 쓰기 |
| <input type="checkbox"/> 감정을 표현하는 글쓰기 | <input type="checkbox"/> 편지 등 친교를 표현하는 글쓰기 |

✎ 쓰기 교재에 대한 평가

5. 현재 학교 쓰기 수업에 사용되는 교과서(교재)는 여러분에게 많은 도움이 됩니까? 매우 도움이 된다고 생각할 경우 5점, 전혀 도움이 되지 않는다고 생각할 경우 1점에 √ 표시하세요.

| 문항 | 전혀 아니다 | 아니다 | 보통 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|-----------------------------|-----------|-----|----|-----|-----------|
| 교재의 내용은 이해하기 쉽게 쓰여 있다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 글을 완성하는 데 필요한 정보가 충분히 제공된다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 글쓰기를 할 때 그 교재를 자주 활용하는 편이다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

✎ 한국에서 쓰기 학습에 대한 평가

6. 한국에서의 쓰기 학습을 통해 여러분의 쓰기 실력이 향상되었다고(높아졌다고) 생각합니까? 매우 향상되었다고 생각할 경우 5점, 전혀 향상되지 않았다고 생각할 경우 1점에 √ 표시하세요.

| 전혀 향상되지 않음 | 향상되지 않음 | 보통 | 약간 향상되었음 | 매우 향상되었음 |
|---------------|------------|----|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

✎ 쓰기 학습을 통해 배워야 할 내용

7. 앞으로의 쓰기 학습을 통해 여러분이 배우고 싶은 내용은 무엇입니까? 반드시 배워야 한다고 생각하는 항목은 3점, 따로 배우지 않아도 된다고 생각하는 경우 1점에 √ 표시하세요.

| 문항 | 따로 학습하지 않아도 됨 | 보통 | 반드시 배워야 함 |
|-----------------------------------------------------|---------------------|----|--------------|
| 주제에 알맞은 글쓰기 내용을 책, 인터넷 등을 사용하여 생성하기 | 1 | 2 | 3 |
| 주제에 알맞은 글쓰기 내용을 자신의 경험이나 생각, 느낌을 바탕으로 생성하기 | 1 | 2 | 3 |
| 수집한 글의 내용을 정리해 차례를 정하고 배열하기 | 1 | 2 | 3 |
| 적절한 단어나 문장을 사용하여 글쓰기 | 1 | 2 | 3 |
| 글에 잘못 표현된 부분은 없는지, 꼭 들어가야 할 내용이 빠진 것은 없는지 점검하여 교정쓰기 | 1 | 2 | 3 |
| 정확한 문법을 사용하여 글쓰기 | 1 | 2 | 3 |

☞ 선호하는 쓰기 교재

8. 여러분은 어떠한 자료를 통해 쓰기 학습을 하고 싶은가요? 매우 선호하는(좋아하는) 자료에는 5점, 전혀 선호하지 않는 자료의 형태에는 1점에 √ 표시하세요.

| 문항 | 전혀 좋아하지 않음 | 좋아하지 않음 | 보통임 | 다소 좋아함 | 매우 좋아함 |
|----------------------------------|------------------|------------|-----|-----------|-----------|
| 학교에서 사용되는 교과서를 통해 학습 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 교과서 내용을 보충해주는 학습지나 보조 인쇄물을 통해 학습 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 실생활에서 사용되는 글(광고문 등)을 자료로 활용하여 학습 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 다양한 출판사에서 나오는 문제집을 활용하여 학습 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

☞ 쓰기 도우에 대한 기대

9. 여러분이 쓰기 학습을 할 때 필요한 도우는 어떠한 형식으로 주어지는 것이 좋을가요? 매우 선호하는(좋아하는) 방법에는 5점, 전혀 선호하지 않는 방법에는 1점에 √ 표시하세요.

| 문항 | 전혀 좋아하지 않음 | 좋아하지 않음 | 보통임 | 다소 좋아함 | 매우 좋아함 |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|------------|-----|-----------|-----------|
| 선생님이 글쓰기 계획 단계에서부터 글쓰기 완성에 이르기까지 모든 단계에 필요한 조언이나 도움을 주는 것 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 스스로 완성한 글을 선생님께 제출하면 잘못된 점을 선생님이 고쳐주시는 것 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 친구들과 글쓰기 계획 단계에서부터 완성에 이르기까지 서로의 글에 대한 이야기를 나누고 필요한 정보나 도움을 주고받는 것 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 완성된 글을 친구들과 돌려 읽고 잘못된 점을 서로 고쳐주는 것 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 글쓰기 계획에서 완성 단계까지 주의해야 할 점이나 생각할 점이 담긴 글을 읽고 스스로 글을 완성하고 고쳐쓰는 것 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

귀국 초등학생의 쓰기 요구 분석

김대희

이 연구는 귀국 초등학생을 대상으로 한 언어 교육의 방향성을 설정하기 위해 쓰기 학습에 대해 어떠한 요구를 지니고 있는지를 파악하는데 목적을 두었다.

쓰기 능력의 중요성에 대한 인식은 학년과 성별에서 유의한 차이가 나타났다. 학년이 높을수록 쓰기의 중요성에 대한 인식이 떨어졌고, 남학생에 비해 여학생이 쓰기 중요성에 대한 인식이 낮았다. 쓰기 학습에 대한 흥미도와 쓰기 학습에 대한 자기점검 변인에서는 학년, 성별, 외국에서 학교를 다닌 기간에서 유의한 차이가 나타나지 않았다.

요인별 상관분석 결과, 쓰기활동 시 도움이 많이 제공될수록 학습에 대한 평가 결과가 높아지며, 쓰기 능력을 중요하게 인식하며, 쓰기 교재도 좋다고 평가한 것으로 나타났다. 또한 한국에서의 쓰기 학습에 대해 실력이 많이 향상되었다고 느낄수록, 쓰기 중 단계가 어려울수록 쓰기 학습할 때 필요한 도움을 필요로 한다는 것을 의미한다.

쓰기 실력의 향상은 완성된 글에 대한 교사의 도움을 가장 필요로 하고 있으며, 쓰기에 대한 흥미도가 높을수록, 쓰기 중 단계가 어려울수록 교과서 난이도가 낮아지길 원하며, 쓰기가 중요하다고 인식할수록 교과서 난이도가 높아지길 원한다는 반응을 얻었다.

핵심어 쓰기 요구 분석, 학습자 요구 분석, 귀국학생, 쓰기 학습, 학습자 중심 교육

ABSTRACT

Needs Analysis of Writing for Korean Returnee Students

Kim, Dae-hee

The purpose of this study was to analyze needs of writing to set the directions of language education for Korean returnee students.

The perceptions about importance of writing ability have been derived significant difference in variable of grade and sex. In factor of writing interest and self-checking about writing learning, any differences were not meaningful.

As a result of correlation analysis, the more help is served in process of writing, the more satisfied with writing learning. The improvement of writing ability is very attached to teacher's help. the more a writing is important, the more the students want materials to be difficult.

KEYWORDS needs analysis of writing, analysis of learners needs, Korean returnee students, writing learning, learner-centered education