

교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식 조사 연구

정혜승 경인교육대학교(주저자)

서수현 광주교육대학교(교신저자)

* 이 논문은 2012년 경인교육대학교 교내연구비 지원을 받아 작성된 것이다.

- I. 서론
- II. 쓰기 수업에서 교사의 역할과 쓰기에 대한 인식
- III. 연구 방법
- IV. 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식 양상
- V. 결론

I. 서론

쓰기는 복잡한 사고 과정이고, 쓰기 과정 중에 직면하게 되는 수많은 문제를 해결하는 행위이며, 보이지 않는 독자와 대화하기 위하여 부단히 노력해야 하는 소통의 과정이다. 그래서 많은 사람들이 쓰기를 힘들어하고 어려워하며, 스스로 잘 쓰지 못한다고 생각한 나머지 좀처럼 글을 쓰려고 시도하지 않는다. 대학 작문 교육을 담당하는 한 교수가 ‘보다 덜 고통스러운 작문지도 방법(A semi-painless way to improve student writing)’을 모색하는 연구(Clanton, 1997)를 수행한 이유도 여기에 있다.

초등학생들의 쓰기 능력이나 태도를 조사한 연구 결과에 따르면 어린 학생들 역시 쓰기를 좋아하지 않으며 쓰기 능력에도 문제가 있는 것으로 보인다. 1,255명의 저소득 가정 출신 흑인 아동의 쓰기 발달에 대한 미국의 연구에 의하면 대상 아동들은 쓰기 능력이 낮고, 쓰기를 좋아하지 않으며, 여간해서는 글을 쓰려고 하지 않는 것으로 나타났다(Mavrogenesa & Bezruczkob, 1993). 우리나라의 경우 학생들의 쓰기 능력을 대규모로 신뢰롭게 검사한 연구를 찾을 수 없어 단순 비교는 어렵지만, 한국교육과정평가원에서 2011년에

실시한 초등학교 6학년 학업성취도 평가 결과에 따르면 우리나라 초등학생들의 쓰기 능력 역시 만족스럽다고 할 수 없다. 학생들은 4개의 쓰기 평가 문항 중 선다형 1개 문항과 서답형 1개 문항에서 60% 미만의 정답률을 보였고, 특히 기초 학력과 기초 학력 미달 학생들의 경우 60% 이상 정답률을 보이는 문항이 없는 것으로 나타났다(김도남 외, 2012: 61). 학업성취도 평가만으로 쓰기 능력을 진단하기는 어렵지만, 이러한 결과로 미루어 우리나라 초등학생들의 쓰기 능력에 부분적으로 문제가 있다고 판단할 수는 있다. 우리나라 학생들의 쓰기에 대한 태도 역시 긍정적이지 않다. 초등학생의 쓰기 태도를 연구한 윤준채(2009)와 6학년부터 10학년까지 학생들의 쓰기 태도 변화를 연구한 가은아(2010)에 따르면 우리나라 학생들의 쓰기 태도는 학년에 따른 변화 없이, 긍정적이지 않은 상태로 유지된다. 이는 우리나라 학생들이 학년을 불문하고 쓰기를 좋아하지 않는다는 것을 보여주는 결과라 하겠다.

그러나 학생들이 쓰기를 어려워하고, 쓰고 싶어 하지 않는다고 해서 쓰지 않아도 되거나 못써도 되는 것은 아니다. 학생들은 글을 써야 할 뿐만 아니라, 잘 써야만 한다. 지식이 자본이 되는 현대 지식기반사회에서 지식을 생산하고 소통하는 능력은 매우 중요하다. 쓰기는 지식 생산의 중요한 도구이자 소통 방식으로 현대사회에서 생존하는 데 필요한 핵심 능력 중의 하나이기 때문이다. 또한, 쓰기는 국어과만이 아니라 범교과적으로 중요한 학습의 도구이므로 학생들이 학교 안에서 성공하는 데에도 관건이 되는 요인이다. 즉, 학생들은 쓰기 자체를 잘하기 위해서 쓰기를 학습하기도 하고, 다른 교과 학습을 잘하기 위해서도 쓰기를 해야 하기에 쓰기를 잘하지 못하면 또는 쓰기를 기피하게 되면 성공적인 학교생활을 하는 데에 어려움을 겪을 수밖에 없다. 따라서 쓰기는 학교 교육과정에서 핵심적인 위치에 있어야 하고(Simmerman 외, 2012: 293), 학생들에게는 효율적인 쓰기 지도를 제공해야 할 필요가 있는 것이다.

학생들이 쓰기 능력을 기르고 쓰기에 긍정적인 태도를 갖게 하기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 교육과정이나 교재도 학생의 쓰기 능력

이나 태도 계발에 큰 영향을 미치지만, 교육과정이나 교재가 미흡하더라도 교사가 이를 활용하기에 따라 수업의 질과 효과가 달라질 수 있기에 쓰기 수업에서 교사는 가장 중요한 역할을 담당한다(김정자, 2009: 56). 그러므로 교사의 쓰기 지도 역량을 제고하는 것은 학생들의 쓰기 능력과 태도를 긍정적으로 변화시키는 지름길이라 할 수 있다.

이 연구는 교사가 학생들의 쓰기 학습에 심대한 영향을 미친다는 전제 하에 교사와 교사의 쓰기 지도를 이해하는 것이 필요하다는 인식에서 출발하여, 쓰기 지도에 영향을 미치는 요인 중 하나인 교사의 쓰기에 대한 인식을 분석하여 교사 교육에 의미 있는 시사점을 도출하고자 한다. 여기서 쓰기에 대한 인식이란 쓰기를 무엇으로 바라보는지와 같은 쓰기 개념에 대한 이해, 쓰기의 중요성에 대한 평가, 쓰기의 가치와 효용성에 대한 생각, 쓰기 능력의 필요성에 대한 판단을 포함한다. 후술하겠으나 교사가 쓰기를 어떻게 인식하고 어떤 가치를 부여하는가가 쓰기 수업에 영향을 미치기 때문에 교사의 쓰기 인식을 이해하는 것은 쓰기 수업과 학생의 쓰기 관련 성취를 이해하고 예측하는 데 유용하다(Morgan, 2010: 354). 이에 이 연구는 장차 초등 학교 교사가 될 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식을 조사하여 미래 교실에서 쓰기가 어떤 관점에서 의하여, 어떤 방식으로 가르쳐질지를 예측하고, 그것이 올바른 방향으로 이끌어지도록 예비 교사들을 지원하는 교사 교육을 마련하기 위해 필요한 정보를 제공하는 데 기여하고자 한다.

II. 쓰기 수업에서 교사의 역할과 쓰기에 대한 인식

교사의 개인적인 수업 역량이나 쓰기에 대한 인식 및 태도는 어떤 교수 전략이나 교수·학습 방법보다 학생들의 쓰기 능력 및 쓰기에 대한 긍정적인 자기 인식 형성에 있어 더 중요하므로(Pollington, Wilcox & Morrison,

2001), 학생들의 쓰기 능력을 계발하고 쓰기에 대한 태도를 형성하게 하는 데에 교사의 영향은 결정적이라고 말할 수 있다(Street & Stang, 2008: 38). 최근 쓰기 연구 분야에서 교사의 특성을 이해하려는 일군의 연구들이 수행된 것도 학생들에게 미치는 교사의 영향이 지대하다는 것을 인식하였기 때문이다. 학생들에게 영향을 미치는 교사 요인에는 교사의 쓰기 지도 전문성(이성영, 2005; 김선정, 2006; 박영민, 2007), 교사의 쓰기 지식(이정숙, 2004), 교사 본인의 쓰기 능력(Martinez & Strong, 2009; 정혜승 · 서수현, 2012)과 쓰기 실천(Grainger, 2005; Cremin, 2006; Morgan, 2010), 교사의 쓰기에 대한 태도(Street, 2003), 쓰기 동기(박영민, 2008), 쓰기 효능감(Graham 외, 2001)이나 쓰기 지도 효능감(조성만, 2012), 교사의 필자로서의 정체성(서수현, 2010; 김정자, 2012), 쓰기 지도에 대한 신념(Wiebe Berry, 2006) 등이 있다. 이들 요인을 살펴보면 교사가 필자로서의 자신의 정체성을 인식하고 자신의 능력에 자신감을 갖고 실제 삶 속에서 즐겨 글을 쓰며, 쓰기에 긍정적인 태도와 동기를 가질 때에 비로소 학생들에게 좋은 모델을 보이면서 효율적으로 쓰기를 지도할 수 있게 된다(Street & Stang, 2008: 39)는 것을 알 수 있다.

그런데 기존의 국내 · 외 연구에서 교사의 쓰기 개념에 대한 이해와 쓰기의 중요성 및 가치에 대한 인식 양상을 본격적으로 다룬 연구를 발견하기는 쉽지 않다. 그래서 교사가 쓰기를 어떤 관점에서 정의하는지, 쓰기를 중요하다고 생각하는지, 어떤 측면에서 쓰기에 가치를 부여하고 있는지에 대해서는 알기 어렵다. 다만 몇몇 연구들에서 교사의 쓰기 및 쓰기 중요성에 대한 인식이 학생들에게 영향을 준다는 선언적 성격의 주장을 하고 있을 따름이다(Brooks, 2007; NCTE, 2004).

Morgan(2010: 353)에서 효과적인 교사는 쓰기에 대한 깊은 지식을 가지고, 쓰기에 대한 가치를 학생들과 공유한다고 하였다. Wearmouth, Berryman & Whittle(2011) 역시 쓰기 및 쓰기 지도와 관련된 지식을 높은 수준으로 갖추고 있는 교사가 학생이 자신의 성취 수준과 무관하게 스스로를

긍정적인 필자로 인식할 수 있도록 돕는다면서 교사의 쓰기 지식을 강조하였다. 쓰기 지식이 풍부한 교사는 쓰기 과정에 따라 학생의 글쓰기를 지원하는 방법을 정교하게 계획하여 학생들을 체계적인 방법으로 지도함으로써 학생들이 긍정적인 필자 정체성을 갖게 하는 데 기여할 수 있다는 것이다.

그런데 학생들을 지도하는 데 필요한 교사 쓰기 지식의 핵심에는 쓰기를 무엇으로 생각하는지와 관련된 쓰기 개념에 대한 인식이 자리하고 있다. 교사가 쓰기를 어떻게 이해하는지에 따라 그의 쓰기 지도의 내용과 방향이 상이하게 나타나기 때문이다. 예를 들어, 교사가 쓰기를 필자가 독자에게 의미를 전달하는 행위로 인식하는 경우와 사회적 소통 과정으로 인식하는 경우 교사의 쓰기 지도 내용과 방식은 달라질 수밖에 없다. 전자가 필자가 전달하고자 하는 의미를 독자가 명확하고 효율적으로 수용하도록 하기 위해서 쓰기의 형식과 규범을 강조하는 지도를 할 가능성이 높은 반면, 후자는 담화 공동체의 관습과 공동체 구성원의 기대 및 요구에 부응하는 협동적 글쓰기를 강조하는 지도를 할 가능성이 높다. 이런 맥락에서 Bridge & Hiebert(1985)는 교사의 쓰기 수업에 영향을 미치는 주요 요인으로 교과서와 함께 교사의 쓰기에 대한 인식을 꼽고 있다. 교사의 쓰기 수업에서의 의사결정은 그들의 쓰기 인식에 영향을 받는다는 것이다. 2개 초등학교 6명의 교사 수업을 관찰한 이 연구에 의하면 과정 중심 쓰기에 대한 인식이 부족한 교사가 진행하는 쓰기 수업에서 학생들은 좀처럼 쓸 기회를 얻지 못하고, 쓰기를 하는 경우에도 고차적 수준의 쓰기보다는 철자법과 같은 규범 학습, 기존 글 바꿔 쓰기와 같은 기초적 수준의 쓰기를 위주로 활동을 하는 것으로 나타났다. 이 과정에서 교사들은 학생들에게 쓰기 전 활동을 제대로 지도하고 있지 않으며, 쓰기 동기를 유발하는 활동 역시 제공하고 있지 않았다.

Bruning & Horn(2000: 26) 역시 교사의 쓰기에 대한 전향적인 인식이 중요함을 강조하였다. 그들은 학생들이 쓰기 동기를 갖기 위해서는 유목적적이고 실제적인 의사소통으로서의 쓰기를 경험하는 것이 필요하며, 이러한 의사소통은 필자가 쓰기를 단지 텍스트를 생산하는 것으로서만이 아니라 공

동체에 참여하는 방식으로 인식하면서 자신을 표현할 것을 요구하는 교사의 지도 방식에 의해 가능하다고 보았다. 이와 같은 지도 방식이 온전히 가능해지기 위해서는 교사가 쓰기를 사회적 소통으로 인식해야 하기 때문에 교사의 쓰기에 대한 인식은 매우 중요하다고 할 수 있다.

교사의 쓰기 지도와 직접적으로 관련된 연구는 아니지만, White & Bruning(2005)에서 필자가 쓰기에 대하여 어떤 관점을 갖는지에 따라 쓰기에 대한 몰입 정도와 쓰기의 질이 달라진다는 결과를 보고한 것도 쓰기에 대한 인식이 매우 중요함을 시사한다. 이들의 연구에서는 쓰기 인식을 필자가 독자에게 의미를 전달하는 전달적 관점과 독자와 상호작용하는 것으로 보는 상호작용적 관점으로 나눈 후, 필자가 어떤 관점을 가지는지에 따라 쓰기에 대한 몰입 정도는 물론이고 쓰기의 질이 달라지는 양상을 분석하였다. 쓰기를 독자와 필자가 상호작용으로 간주하는 상호작용적 신념을 갖는 학생들이 전달적 신념을 갖는 학생들에 비하여 쓰기에 더 몰입하는 것은 물론이고, 글의 내용, 조직, 목소리, 문장 유창성, 글쓰기의 여러 관습을 포함한 전반적인 측면에서 더 나은 글쓰기를 하였다. 이러한 결과로 미루어 필자의 쓰기 인식은 그의 쓰기 수행과 산출물의 질에 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 이는 교사에게도 마찬가지로 적용이 가능하다. 교사의 쓰기 개념에 대한 인식은 자신의 쓰기에는 물론이고 학생 쓰기 지도 내용과 방식에도 영향을 미칠 수 있다.

그런데 White & Bruning(2005)에서 생각해 보아야 할 것은 연구에 참여한 대학생들이 가진 쓰기에 대한 인식이 저절로 생겨난 것이 아니라는 점이다. 학생들이 쓰기를 전달적 관점과 상호작용적 관점으로 인식하는 데에는 그가 받은 초·중·고등학교 시절의 쓰기 경험과 교육이 결정적인 역할을 하였다는 점에 주목할 필요가 있다. 교사가 쓰기에 대하여 어떤 인식을 하는지가 학생들의 쓰기 인식에도 매우 중요한 영향을 미치기 때문이다(Zumbrunn & Krause, 2012: 347). 특히, 이들의 연구에 참여한 학생들은 초·중등학교 교사 교육 프로그램을 이수하는 예비 교사인데, 예비 교사의 쓰기에 대한 인식은 자신의 학생 시절 교육 경험을 기반으로 형성된 것일 가

능성이 매우 높다는 연구 결과(Morgan, 2010: 353)를 보면 이 학생들의 쓰기에 대한 인식 역시 그들을 지도하였던 교사로부터 영향을 받았을 가능성이 높다. 즉, 전달적 관점이든 상호작용적 관점이든 학생들이 쓰기에 대하여 그런 관점을 가지게 된 데에는 그들을 가르쳤던 교사의 영향이 크다는 것이다. 교사가 쓰기를 어떤 관점에서 이해하는가가 학생들을 지도하는 데 영향을 미치며, 이는 결과적으로 학생들의 쓰기에 대한 인식을 형성하는 데에 관여하게 되는 것이다.

교사가 쓰기에 가치를 부여하고 쓰기를 중요하게 여기는 것 역시 교사의 쓰기 지도 및 학생들의 쓰기 태도 형성에 영향을 주는 요인이다. 교사의 쓰기에 대한 가치 부여는 교실에서 명시적인 또는 암묵적인 교사 행동으로 나타나며, 이는 학생들에게 직·간접적으로 작용하여 학생의 쓰기에 대한 태도와 신념 형성에 영향을 미친다(Zumbrunn & Krause, 2012: 347). 교사가 쓰기를 가치 있는 것으로 여기고 중시할 때 교실에서 쓰기를 강조하고, 쓰기를 지도하는 시간이 증가할 것이기 때문이다. 쓰기 수업에 전문성을 갖추었다고 평가받는 두 명의 초등학교 교사 수업을 분석한 연구에 따르면, 쓰기를 중요하게 여기는 교사들은 쓰기를 교실 문화의 중심축으로 삼으면서 국어 시간만이 아니라 다른 교과 시간 및 교과 이외의 시간에도 쓰기를 강조하여 지도하는 것으로 나타났다(임영님·정혜승, 2012).

그러나 앞에서 교사의 쓰기 인식에 대한 정치한 실태 분석이 이루어지지 않은 것과 마찬가지로 교사들이 쓰기를 얼마나 중요하게 여기고 어떻게 가치를 부여하는지에 대한 조사 역시 충분히 이루어지지 않아, 실제 교사들이 쓰기에 대하여 어떤 인식을 하고 있는지에 대해서는 알려진 바가 많지 않다. 다만, Shell, Colvin & Bruning(1995)에서 학생들을 대상으로 기대 효과별로 쓰기가 얼마나 중요하다고 생각하는지를 조사한 결과를 찾을 수 있다. 그 연구는 학생들에게 쓰기의 기대 효과를 1) 성인이 되어 직업을 갖기 위해서, 2) 많은 친구를 갖기 위해서, 3) 부모의 기대에 부응하기 위해서, 4) 학교에서 좋은 성적을 거두기 위해서, 5) 대학에 가기 위해서, 6) 내가 아

는 것을 다른 사람에게 알려주기 위해서 등 여섯 가지로 제시하고, 각각에 대한 중요도를 평정하게 하였다. 결과 참여 학생들은 5점 만점에 평균 4.07 점으로 쓰기의 기대 효과를 높게 평가하여 전반적으로 쓰기를 중요하게 여기고 쓰기에 실용적 가치를 부여하고 있음을 알 수 있다.

학생들이 스스로를 필자로 생각하고 글을 쓰며 쓰기에 대한 동기를 제고할 수 있도록 돕기 위해서는 교사가 먼저 쓰기가 가치 있고 의미 있는 것임을 충분히 인식하고 있어야 한다(Draper, Barksdale-Ladd, & Radencich, 2000: 187)는 점에서 쓰기의 가치와 중요성에 대하여 충분히 인식하도록 교사를 교육하는 것은 중요하다. 따라서 예비 교사들의 쓰기에 대한 인식을 면밀히 조사하여 그 특징을 살피고, 문제를 찾아 교사 교육에의 시사점을 모색하는 일이 필요하다고 하겠다.

III. 연구 방법

이 연구는 우리나라 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식을 탐색하고, 계열, 학년, 성별¹에 따른 차이를 파악하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 이 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- (1) 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식은 어떠한가?
- (2) 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식은 계열, 학년, 성별에 따라 차이가 있는가?

1 이 연구에서는 학생의 심화 전공에 따라 계열을 구분하였다. 이에 따라 윤리교육, 국어교육, 영어교육, 사회교육, 유아교육, (특수)교육은 인문 계열로, 수학교육, 과학교육, 컴퓨터교육, 실과(생활과학과)교육은 자연계열로, 음악교육, 미술교육, 체육교육은 예체능 계열로 분류하였다.

이와 같은 문제에 답을 찾기 위해 2012년 5월 여러 지역이 고르게 포함 되도록 5개 교육대학교 재학생에게 설문 조사를 실시하였다.² 연구 참여 학생들의 학년 분포는 4학년을 제외한 1학년, 2학년, 3학년으로 다양하다. 수합한 총 682명의 학생의 설문지 중 계열, 학년, 성별과 관련된 인구 통계학적 정보를 모두 확인할 수 있는 588명의 설문지를 대상으로 응답을 분석하였다.³

표 1. 연구 참여자 분포

학년	계열과 성별	계열별			성별	
		인문계열	자연계열	예체능계열	남	여
1학년	138	45	81	12	51	87
2학년	141	65	18	58	43	98
3학년	309	85	130	94	90	219
합계	588	195	229	164	184	404

교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식을 살펴보기 위하여 이 연구에서는 6개 범주의 23문항으로 구성된 질문지를 사용하였다. 질문지는 연구자가 사람들의 신념이나 태도에 대한 개인의 내재적 정보를 파악하는 것을 목적으로 할 때, 알고자 하는 문제에 대하여 질문을 구성하고, 그 질문에 연구 대상자가 응답을 하도록 하는 조사 도구이다(Fowler, 2002/박도순, 2004: 8 재 인용). 이러한 질문지를 사용한 조사법은 연구자가 연구 대상자와 언어 및 문자를 매개로 한 의사소통을 통하여 인간 이해의 자료를 수집하는 방법을 사용하는 것으로, 인간을 대상으로 하는 가장 기본적인 연구 방법이라고 할 수

- 연구 설계의 타당화 측면에서 본다면, 본 검사 이전에 예비 검사를 시행하는 것이 바람직할 것이다. 그러나 교육대학교 학생들의 응답을 최대한 수집하고자 하는 연구 설계의 측면과 동일한 학생들에게 예비 검사와 본 검사를 동시에 시행했을 경우 문항 선택과 신뢰도 추정에 있어 신뢰도가 과추정될 수 있다는 측면(김아영 · 조영미 역, 2004: 307)을 고려하여, 이 연구에서는 예비 검사를 시행하지 않았다.
- 세 가지 인구 통계학적 정보를 모두 확인할 수 있는 학생이 588명이었으나, 부분적으로 응답하지 않은 학생들도 있어 실제 각 문항에 응답한 학생의 숫자는 이와 다를 수 있다.

있다(Fowler, 2002/박도순, 2004: 9 재인용).

연구자는 쓰기 개념과 관련된 이론, 쓰기에 대한 인식과 태도 등과 관련된 선행 연구를 토대로 1차적으로 질문 문항을 제작하였다. 이후 이 연구에 참여하지 않은 교육대학교 4학년 학생들을 대상으로 질문과 답지의 명료성 등을 점검하였으며, 다시 한 번 연구자 간 교차 검토를 통해 문항을 확정하였다. 이때 질문 문항의 답지는 범주형 변수와 비연속 변수로 변환한 범주 변수를 활용하여 구성되었다. 예컨대, 쓰기 개념에 대한 인식을 묻는 문항의 응답지는 질적 변수인 범주형 변수로 제시되었으며, 쓰기의 중요성 및 필요성에 대한 필자의 인식 등과 관련된 문항의 응답지는 비연속 변수로 변환한 범주 변수로 제시되었다.⁴ 문항의 전체 신뢰도는 Cronbach 알파 0.925로 양호한 것으로 나타났다.

연구자는 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식에 관련된 문항의 전반적인 경향성을 살펴보기 위해 기초 통계를 산출하였다. 그리고 집단의 성격에 따른 각 문항에 대한 응답의 차이를 통계적으로 검증하기 위해 교차 분석을 실시하였다. 학생들의 응답을 통계 처리하는 데에 사용한 프로그램은 PASW 18.0이다.

IV. 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식 양상

이 연구에서는 우선 ‘‘글쓰기’’란 무엇이라고 생각하십니까?’라는 질문

4 쓰기의 중요성 및 필요성을 묻는 문항의 답지는 연속 변수로 구성하는 것보다 비연속 변수로 변환한 범주 변수로 구성하는 것이 보다 타당하다. 이들 문항의 목적은 쓰기의 중요성 및 필요성의 ‘정도’를 살펴보는 것에 있으며 이때 이 ‘정도’는 가감 연산이 불가능한 개념이기 때문이다.

을 통해 교육대학교 학생들의 쓰기 개념에 대한 인식을 살펴보았다⁵. 그 결과는 <표 2>에 제시하였다.

표 2. 쓰기 개념에 대한 인식

응답	빈도(명)	비율(%)
필자의 사고 과정	60	10.3
필자의 생각을 담은 그릇 만들기	151	25.8
필자와 독자가 글을 통해 만나는 과정	38	6.5
필자가 자신의 생각과 느낌을 독자에게 전달하는 통로	192	32.8
필자가 자신의 생각과 느낌을 사회적으로 소통하는 과정	144	24.6
합계	585	100.0

교육대학교 학생들은 쓰기 개념에 대한 생각을 묻는 문항에 대해 ‘필자가 자신의 생각과 느낌을 독자에게 전달하는 통로’라고 응답한 경우가 38.2%로 가장 많았다. 이는 쓰기 개념을 전달적 관점에서 파악한 것으로, 교육대학교 학생들이 글쓰기를 필자의 생각이나 느낌을 독자에게 일방적으로 전달하는 과정으로 인식하고 있음을 나타낸다. 쓰기에 대한 이와 같은 인식은 최근의 쓰기 이론에서 강조해 온 독자 또는 담화 공동체 등에 대한 이해가 부족함을 드러내는 것이다. 또한 글쓰기는 ‘필자의 생각을 담은 그릇 만들기’라고 응답한 학생들도 25.8%나 되어, 교육대학교 학생들은 쓰기를 필자의 생각을 담은 텍스트를 생산하는 행위로 인식하는 경향이 높은 것으로 확인되었다. 이 역시 교육대학교 학생들이 쓰기에서 독자나 사회적 소통을

5 연구자는 쓰기 개념을 묻는 문항을 제작할 때에 이론적 내용을 그대로 노출하기보다는 비유적 표현을 사용하여 답지를 구성하고자 하였다. 익명의 심사위원의 지적대로, 작문 관련 개론서에 나오는 문구를 그대로 옮긴다면 오히려 학생이 인식하는 쓰기 개념이 아니라 쓰기와 관련된 지식을 묻는 문항으로 오인될 소지가 있었기 때문이다. 이 문항의 답지에서 제시한 쓰기 개념이 쓰기 이론을 총망라한 것이라고 확정하기는 어려우나, 교육대학교 학생들이 이해할 수 있는 비유적 표현을 사용하여 쓰기 이론을 담아내고자 하였음을 밝힌다.

위한 담화 공동체라는 개념적 구성 요인보다 필자 자신의 생각이 담긴 텍스트라는 개념적 구성 요인을 중요하게 생각하고 있는 결과로, 쓰기의 의사소통적 기능을 간과하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 쓰기의 소통적 기능 또는 사회적 기능을 미약하게 인식한다면, 쓰기를 통해 성공적으로 소통할 수 없다. 이는 학생들이 성공적인 소통을 위해 필요한 작문 능력을 갖추지 못했다는 점, 특히 독자 고려와 관련한 작문 점수가 높지 않다는 기존 연구 결과(정혜승·서수현, 2012)를 통해서도 입증된다.

교육대학교 학생들의 쓰기 개념에 대한 인식은 계열($\chi^2=4.957$, $df=8$, $p=0.762$), 성별($\chi^2=2.905$, $df=4$, $p=0.574$)에서는 유의한 차이가 없었으나, 학년($\chi^2=22.382$, $df=8$, $p=0.004$)에서는 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학년이 올라감에 따라 쓰기를 ‘필자가 자신의 생각과 느낌을 사회적으로 소통하는 과정’이라고 인식하게 되는 학생 비율이 통계적으로 유의미하게 증가하는 바, 이는 국어과 교육 등의 교과목을 통해 쓰기 개념에 대해 학습한 후 이에 대한 인식이 미약하게나마 변화하고 있다는 결과로 해석할 수 있다. 쓰기에 대한 인식은 개인적 경험과 교육을 통해 형성될 수 있음을 고려할 때(서수현, 2010; 김정자, 2012), 심도 깊은 쓰기 학습의 경험을 보다 이른 시기에 제공하는 것이 교육대학교 학생의 쓰기 개념에 대한 인식을 구성하는 데에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다. 현재 국어과 교육을 통해 부분적으로 제시되고 있는 쓰기 개념에 대한 내용을 정련하여 1학년의 기초 교양 쓰기 과목에서부터 학생에게 쓰기 개념에 대한 보다 확장적인 인식을 형성할 수 있는 쓰기 교육 내용을 모색하는 것이 필요함을 시사하는 지점이라 하겠다.

표 3. 쓰기의 중요성에 대한 인식

응답	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	309	52.9
약간 그렇다	221	37.8

보통이다	50	8.6
별로 그렇지 않다	2	0.3
전혀 그렇지 않다	2	0.3
합계	584	100.0

교육대학교 학생들이 쓰기가 중요하다고 여기는 비율은 90%에 육박하는 것으로 나타났다. 교사가 쓰기의 가치와 중요성을 인식하는 것은 이후 자신의 수업에 계속적으로 영향을 미치게 된다는 선행 연구 결과(Draper, Barksdale-Ladd & Radencich, 2000; 김정자, 2012)에 비추어 볼 때에 이와 같은 예비 교사의 인식은 향후 올바른 쓰기 지도를 위한 출발점이 될 수 있다.

교육대학교 학생들의 쓰기의 중요성에 대한 인식은 계열($\chi^2=10.024$, $df=8$, $p=0.263$)에서는 유의한 차이가 없었으나, 학년($\chi^2=15.948$, $df=8$, $p=0.043$)과 성별($\chi^2=10.349$, $df=4$, $p=0.035$)에서는 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 저학년보다 고학년 학생들이, 남학생보다는 여학생이 쓰기의 중요성에 대해 좀더 가치 부여를 하는 것으로 나타났다. 학생들의 쓰기의 중요성에 대한 이와 같은 인식은 쓰기 성취와도 간접적으로 관련된다. 쓰기의 중요성을 인식하는 태도는 쓰기 동기를 형성하는 데에도 영향을 미치게 되는데, 쓰기 동기는 쓰기 수행의 주요 구성 요인으로 기능하기 때문이다(Kellog, 1994; Nelson, 2006). 교육대학교 학생들의 경우 저학년보다는 고학년 학생이, 남학생보다 여학생이 우수한 쓰기 능력을 보였다는 선행 연구 결과(정혜승·서수현, 2012)와 이 연구의 결과를 연관 지어 볼 때, 쓰기의 중요성에 대한 인식은 쓰기 성취와 부분적으로 관련성이 있다고 볼 수 있다.

교육대학교 학생들에게 글을 잘 쓰고 싶은 이유를 묻은 결과는 <표 4>에 제시하였다. 이는 쓰기의 가치에 대한 인식을 구체적으로 제시하여 살펴 본 결과이다.

표 4. 쓰기의 가치에 대한 인식

응답	항목	학문적으로 성공하기 위해		사회적으로 성공하기 위해		자신의 정서를 표현하기 위해		상대방과의 친목을 도모하기 위해	
		빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다		73	12.5	59	10.1	261	44.6	71	12.2
약간 그렇다		234	40.1	209	35.8	242	41.4	234	40.1
보통이다		153	26.2	190	32.5	63	10.8	171	29.3
별로 그렇지 않다		105	18.0	103	17.6	15	2.6	95	16.3
전혀 그렇지 않다		19	3.3	23	3.9	4	0.7	13	2.2
합계		584	100.0	584	100.0	584	100.0	584	100.0

이 연구에 참여한 학생들은 대체로 쓰기의 가치에 대해 비교적 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 쓰기의 기대 효과에 대해 직업을 갖기 위해서, 많은 친구를 갖기 위해서, 학교에서 좋은 성적을 거두기 위해서 등등으로 범주화한 선행 연구(Shell, Colvin & Bruning, 1995)의 결과와도 유사하다. 구체적으로 살펴보면, ‘학문적인 성공을 위해’라는 문항에는 ‘약간 그렇다’고 응답한 학생이 40.1%로 가장 많은 것으로, ‘보통이다’라고 응답한 학생이 26.2%로 그 다음인 것으로 나타났다. 이 문항에 대해서는 계열($\chi^2=7.429$, $df=8$, $p=0.491$), 학년($\chi^2=8.200$, $df=8$, $p=0.414$), 성별($\chi^2=3.366$, $df=4$, $p=0.499$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

‘사회적으로 성공하기 위해’라는 문항 역시 ‘약간 그렇다’고 응답한 학생이 35.8%로 가장 많은 것으로 나타났으나, ‘보통이다’라고 응답한 학생 또한 32.5%로 비등한 것으로 나타났다. 이 문항은 계열($\chi^2=4.903$, $df=8$, $p=0.768$), 학년($\chi^2=14.451$, $df=8$, $p=0.071$), 성별($\chi^2=7.030$, $df=4$, $p=0.134$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이 두 문항은 모두 직업 문식성(job literacy)과 관련이 있는 문항으로, 교원 양성 대학의 대학생으로서 학문 공동체에서 성공적인 성취에 도달하기 위한 쓰기, 장차 직업인으로서 해당 직업 공동체에서 요구하는 쓰기 등이 학

생이 쓰기에 가치를 부여하는 이유로 작용하는지를 알아보기 위하여 구성하였다. 이와 같은 응답은, 교육대학교 학생들이 현재의 직업인 대학생으로서, 미래의 직업인 교사로서 성공하기 위해 쓰기가 필요하다고 인식하고 있음을 보여준다.

‘자신의 정서를 표현하기 위해’라는 문항은 다른 문항에 대한 응답과 상이한 양상을 보이는 바, ‘매우 그렇다’에 44.6%의 학생이 ‘약간 그렇다’에 41.4%의 학생이 응답하여 80% 이상의 학생이 글을 잘 쓰고 싶은 이유로 정서 표현으로 들었다. 이는 교육대학교 학생들이 학업 성취나 사회적 성공 등의 실용적 가치의 중요성보다는 정서 표현이라는 정 의적 가치에 좀 더 무게를 두고 있는 것으로 해석할 수 있다. 계열($\chi^2=8.358$, $df=8$, $p=0.594$), 학년($\chi^2=9.829$, $df=8$, $p=0.456$), 성별($\chi^2=7.583$, $df=4$, $p=0.181$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

‘상대방과의 친목을 도모하기 위해’라는 문항에는 ‘약간 그렇다’고 응답한 학생이 40.1%로 가장 많은 것으로 나타났다. 계열($\chi^2=12.338$, $df=8$, $p=0.137$)과 성별($\chi^2=3.334$, $df=4$, $p=0.504$)에서는 유의한 차이가 없으나, 학년($\chi^2=33.660$, $df=8$, $p=0.000$)에서는 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교육대학교 학생들은 학년이 올라갈수록 쓰기를 타인과의 친목 도모를 위한 수단으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 대부분의 교육대학교 학생들이 쓰기 개념에 있어 전달적 관점을 취하고 있는 것으로 볼 때에, 이러한 인식은 쓰기의 소통적 기능을 보다 넓은 사회적 소통의 의미보다는 개인의 친교적 소통으로 한정된 좁은 의미로 이해하고 있는 결과라고 해석할 수 있다.⁶

6 쓰기를 개인적 소통의 수단으로 인식하는 이와 같은 양상은 여러 문항을 걸쳐 전반적으로 확인된다. 물론 쓰기가 개인적 차원에서 이루어지는 측면이 있음을 간과할 수는 없다. 그러나 쓰기는 사회적 차원에서 이루어지는 기능이 있을 또한 분명하다. 교육대학교 학생들의 이러한 인식이 문제적이라고 볼 수 있는 까닭은, 개인적 차원에서 쓰기만을 강조하는 교사가 과연 사회적 차원에서의 쓰기를 제대로 지도할 수 있을 것인가 하는 우려에서 비롯된다.

쓰기가 무엇에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해 학생들의 응답을 정리한 결과는 <표 5>, <표 6>, <표 7>에 제시하였다. <표 5>는 학업 수행과 쓰기의 효용성에 대해, <표 6>은 사고 및 정서와 쓰기의 효용성에 대해, <표 7>은 사회생활과 쓰기의 효용성에 대해 정리한 것이다.

표 5. 쓰기의 효용성에 대한 판단: 학업 수행과 쓰기

항목 응답	새로운 지식의 학습		진학		학업성취(학점)	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	123	21.1	247	42.2	347	59.3
약간 그렇다	209	35.8	247	42.2	191	32.6
보통이다	201	34.4	82	14.0	39	6.7
별로 그렇지 않다	47	8.0	5	0.9	7	1.2
전혀 그렇지 않다	4	0.7	4	0.7	1	0.2
합계	584	100.0	585	100.0	585	100.0

쓰기가 새로운 지식의 학습에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 ‘약간 그렇다’라고 응답한 학생이 35.8%로 가장 많은 것으로 나타났다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=7.587$, $df=8$, $p=0.475$), 학년($\chi^2=8.497$, $df=8$, $p=0.386$), 성별($\chi^2=8.064$, $df=4$, $p=0.089$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한, 쓰기가 진학에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 ‘매우 그렇다’와 ‘약간 그렇다’라고 응답한 학생이 42.2%로 동일한 것으로 나타났다. 이러한 인식 역시 계열($\chi^2=13.666$, $df=8$, $p=0.091$), 학년($\chi^2=10.976$, $df=8$, $p=0.203$), 성별($\chi^2=5.630$, $df=4$, $p=0.229$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

반면, 쓰기가 학업 성취(학점)에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 ‘매우 그렇다’고 응답한 학생이 59.3%로 가장 많은 것으로 나타났다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=11.339$, $df=8$, $p=0.183$)에서는 유의한 차이가 없으나, 학년($\chi^2=18.690$, $df=8$, $p=0.017$)과 성별($\chi^2=9.724$, $df=4$, $p=0.045$)에서는 유의수

준 0.05에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 저학년보다 고학년이, 남학생보다 여학생이 쓰기가 학업 성취에 도움이 된다고 인식하고 있는 것이다. 고학년 학생일수록 학업 성취에 있어 쓰기의 영향력이 증대된다고 보는 것인데, 이와 같은 인식은 학년이 올라감에 따라 학생들이 논술형 시험이나 보고서 쓰기와 같은 대학 글쓰기를 경험하고 이때 자신의 쓰기 수준이 학점과 연결되는 것을 확인하면서 형성된 것으로 해석된다.

표 6. 쓰기의 효용성에 대한 판단: 사고 및 정서와 쓰기

응답	항목	생각과 느낌의 표현		자기 성찰과 정서 순화		비판적 지식인으로서의 성장	
		빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다		385	65.9	228	39.0	283	48.5
약간 그렇다		159	27.2	214	36.6	208	35.6
보통이다		36	6.2	111	19.0	67	11.5
별로 그렇지 않다		3	0.5	28	4.8	23	3.9
전혀 그렇지 않다		1	0.2	4	0.7	3	0.5
합계		584	100.0	585	100.0	584	100.0

글쓰기가 생각과 느낌의 표현에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 65.9%의 학생이 ‘매우 그렇다’라고 응답한 것으로 나타났다. 이는 쓰기 개념에 있어 ‘필자가 자신의 생각과 느낌을 독자에게 전달하는 통로’, ‘필자의 생각을 담은 그릇 만들기’ 등 전달적 관점에 기반하여 인식하는 것과 유사한 현상이라 할 수 있다. 즉, 대체로 쓰기를 자신의 생각을 담은 결과물인 텍스트로 인식하기 때문에, 쓰기 행위는 자신의 생각과 느낌을 표현하는 데에 도움이 된다고 보는 것이다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=7.124$, $df=8$, $p=0.523$), 학년($\chi^2=6.201$, $df=8$, $p=0.625$), 성별($\chi^2=2.331$, $df=4$, $p=0.675$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

글쓰기가 자기 성찰과 정서 순화에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서 39.0%의 학생이 ‘매우 그렇다’라고, 36.6%의 학생이 ‘약간 그렇다’라고

응답한 것으로 나타났다. 쓰기는 개인의 발달과 성숙을 도모하는 수단이 될 수 있기에(Elbow, 1973), 이를 통한 자기 성찰이 가능하고 더 나아가 정서 순화를 경험할 수 있게 된다는 것이다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=12.309$, $df=8$, $p=0.138$), 학년($\chi^2=5.102$, $df=8$, $p=0.747$), 성별($\chi^2=4.981$, $df=4$, $p=0.289$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

글쓰기가 비판적 지식인으로 성장하는 데에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 48.5%의 학생이 ‘매우 그렇다’고 응답한 것으로 나타났다. 비판적 지식인으로서 성장하기 위해서는 쓰기가 요구된다. 쓰기 교육의 목적 중 하나가 학생들로 하여금 ‘개인적 차원에서는 보다 교양 있는 사람이 되도록, 사회적 차원으로는 보다 평등한 정치경제적 질서를 만들기 위해 지배적 담론에 저항하고 협상하도록’(Berlin, 1991: 50) 격려하는 데에 있기에, 쓰기와 비판적 지식인으로서의 성장을 연관 짓는 것은 매우 중요하다. 이와 같은 맥락에서 볼 때에 교육대학생들의 이러한 인식은 바람직하다고 볼 수 있다. 계열($\chi^2=9.120$, $df=8$, $p=0.332$), 학년($\chi^2=6.132$, $df=8$, $p=0.632$), 성별($\chi^2=4.084$, $df=4$, $p=0.395$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 7. 쓰기의 효용성에 대한 판단: 사회생활과 쓰기

항목 응답	취업		사회적 업무 수행		공동체 참여		친교와 사회적 상호작용	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	283	48.5	218	37.4	61	10.4	99	16.9
약간 그렇다	237	40.7	259	44.4	184	31.5	212	36.2
보통이다	54	9.3	87	14.9	224	38.4	197	33.7
별로 그렇지 않다	7	1.2	15	2.6	104	17.8	67	11.5
전혀 그렇지 않다	2	0.3	4	0.7	11	1.9	10	1.7
합계	583	100.0	583	100.0	584	100.0	585	100.0

쓰기의 효용성에 대한 긍정적인 인식은 필자가 경험하는 사회적 경험과 깊은 관련이 있다. Nelson(2006)에서는 고립된 개인이 수행하는 쓰기를

극복하고 사회적 행위로서의 쓰기에 참여하는 과정 속에서 쓰기 동기와 쓰기 인식이 향상될 수 있다고 주장하였다. 필자는 사회생활을 해 나가는 과정 속에서 개인적·사회적 수준에서 다양한 문식 실천을 경험하며 그 효용성을 인식하게 되는데, 이 연구에 참여한 교육대학교 학생들 역시 사회생활을 하는 데에 쓰기가 필요함을 인식하고 있었다.

쓰기가 취업에 ‘매우’ 그리고 ‘약간’ 도움이 된다고 생각하는 학생들의 인식은 90%에 가까운 것으로 나타나 대부분의 학생들이 취업을 하는 데에 쓰기가 필요함을 인식하고 있었다. 특히, ‘매우 그렇다’라고 응답한 학생들이 다른 문항에 비해 압도적으로 많은 것으로 미루어 볼 때, 이는 교육대학교 학생들의 취업에 결정적인 영향을 미치는 요소인 임용 시험에서 논술형 문항이 지속적으로 출제됨에 따라 학생들이 자연스럽게 쓰기와 취업의 연결 관계를 인식하게 된 것으로 해석된다. 이와 같은 인식은 계열($\chi^2=13.836$, $df=8$, $p=0.086$), 학년($\chi^2=9.668$, $df=8$, $p=0.289$), 성별($\chi^2=4.233$, $df=4$, $p=0.375$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

쓰기가 사회적 업무 수행에 ‘매우’ 그리고 ‘약간’ 도움이 된다고 생각하는 학생들의 인식 역시 80%에 가까운 것으로 나타나 대부분의 학생들이 사회적 업무를 수행하는 데에 쓰기가 필요함을 인식하고 있었다. 교사가 사회적 업무를 수행하기 위해 쓰게 되는 글 중 대표적으로 꼽을 수 있는 것은 학습 지도안이나 공문 등인데, 대부분의 교육대학교 학생들이 교육 실습 등을 통해 교사의 업무 수행에 있어 공식 문서 쓰기가 필요함을 충분히 인식하고 있기 때문에 이와 같은 결과가 도출된 것으로 해석된다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=3.971$, $df=8$, $p=0.860$), 학년($\chi^2=3.759$, $df=8$, $p=0.878$), 성별($\chi^2=7.133$, $df=4$, $p=0.129$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

글쓰기가 공동체 참여에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 ‘보통이다’라고 응답한 학생이 38.4%로 가장 많은 것으로 나타났다. 앞서 살펴본 것듯이, 대부분의 교육대학교 학생들이 쓰기를 개인적 차원에서 이루어지는 표현으로 간주하고 있어 사회적 참여로서 쓰기의 기능이나 역할에 대해

서는 미약하게 인식하고 있는 것이다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=9.695$, $df=8$, $p=0.287$), 학년($\chi^2=2.474$, $df=8$, $p=0.963$), 성별($\chi^2=8.422$, $df=4$, $p=0.077$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

글쓰기가 친교와 사회적 상호작용에 도움이 되는지를 묻는 문항에 대해서는 ‘약간 그렇다’라고 응답한 학생이 36.2%로 가장 많은 것으로 나타났다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=9.904$, $df=8$, $p=0.272$)과 학년($\chi^2=14.735$, $df=8$, $p=0.065$)에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 성별($\chi^2=9.626$, $df=4$, $p=0.047$)에서는 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 여학생들은 자신이 속한 집단을 견고하게 만들기 위한 목적으로 비밀 노트 쓰기, 그래피티 작성하기 등의 쓰기를 수행한다는 연구 결과(Finders, 1997)에서 볼 수 있듯이, 여학생들은 남학생에 비해 사적인 친교를 위한 쓰기를 보다 빈번하게 경험하게 되면서 이에 대해 가치를 부여하는 양상을 보인다. 이 역시 <표 4>의 결과와 마찬가지로 사회적 상호작용으로서의 쓰기에 대해 개인의 정서적 교감 차원으로 국한하여 이해하고 있는 결과로 볼 수 있다.

표 8. 교육대학교 학생들에게 필요한 쓰기 능력에 대한 인식

응답	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	73	12.5
약간 그렇다	295	50.3
보통이다	143	24.4
별로 그렇지 않다	67	11.4
전혀 그렇지 않다	8	1.4
합계	586	100.0

교육대학교 학생들에게 쓰기 능력이 어느 정도로 필요한지를 묻는 문항에 대해 학생들은 ‘약간 그렇다’라고 응답한 비율이 50.3%로 가장 높았으며, ‘보통이다’라고 응답한 비율이 24.4%로 그 뒤를 이었다. 학생들의 이러한 인식은 계열($\chi^2=11.964$, $df=8$, $p=0.153$) 학년($\chi^2=4.705$, $df=8$, $p=0.789$) 성별

($\chi^2=6.043$, $df=4$, $p=0.196$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 자기 자신은 중간 수준 또는 그보다 약간 높은 수준 정도의 쓰기 능력을 갖추어도 된다는 이와 같은 응답 결과는 의외이다. 교사의 쓰기 능력이 학생의 쓰기 지도에 영향을 미친다는 점을 고려할 때에, 교육대학교 학생들의 이러한 인식은 시급히 개선될 필요가 있다. ‘교사는 쓰기에 대한 여러 가지 지식을 바탕으로 자기 스스로 글을 잘 쓰는 능력을 갖추고 있어야 하며 또한 쓰기를 생활화’(이성영, 2005: 366) 해야 하고, ‘교사는 스스로 필자여야 한다. 교사 자신이 글 쓰는 주체가 되어 학생과 의사소통하는 경험을 제공하고 공유’(임영남·정혜승, 2012: 168)해야 하기 때문에, 교사는 일정 수준 이상의 쓰기 능력을 갖추고 있어야 한다. 이러한 능력을 갖추기 위하여 먼저 교사는 자신에게 쓰기 능력이 필요하다는 인식을 가지고 있어야 한다.

표 9. 교육대학교 학생에게 쓰기 능력이 필요한 이유

응답	교사의 쓰기 경험은 학생들을 가르치는 토대가 되기 때문에		교사의 쓰기는 학생들에게 모델이 될 수 있기 때문에		교사의 쓰기를 통해 학생들과 상호작용을 할 수 있기 때문에		교사의 쓰기는 학생들에게 지식을 다루는 방법을 안내할 수 있기 때문에	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
매우 그렇다	200	34.5	239	41.3	165	28.5	139	24.1
약간 그렇다	285	49.2	251	43.4	217	37.5	233	40.4
보통이다	72	12.4	72	12.4	159	27.5	156	27.0
별로 그렇지 않다	19	3.3	15	2.6	34	5.9	43	7.5
전혀 그렇지 않다	3	0.5	2	0.3	4	0.7	6	1.0
합계	579	100.0	579	100.0	579	100.0	577	100.0

〈표 9〉는 교육대학교 학생에게 쓰기 능력이 필요한 까닭을 묻는 문항에 대한 응답으로, 교사의 개인적 쓰기 경험 및 역할, 쓰기의 소통적 기능 및 범 교과적 도구로서의 기능 등을 고려하여 구성되었다. ‘교사의 쓰기 경험은 학생들을 가르치는 토대가 되기 때문에’라는 이유에는 ‘약간 그렇다’가 49.2%

로 가장 많은 것으로 나타났다. 교사의 필자로서 쓰기 경험은 자신의 수업에 영향을 미치기 마련이다. 자신의 글에 대한 지적 또는 상과 칭찬이 현재 필자로서 자신의 모습에 영향을 미쳤다는 진술(김정자, 2012)이나 학교를 다닐 때에 자신의 글에 대한 지적을 받았던 경험으로 인해 교사가 된 후에 학생에게 직접 쓰기를 가르치고 평가하기를 거부하는 경우(McKinney & Giorgis, 2009) 등을 통해 예비 교사 역시 자신의 쓰기 수업이 이후 수업에 영향을 미치게 될 것이라 예측하고 있음을 알 수 있다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=8.408$, $df=8$, $p=0.395$), 학년($\chi^2=5.384$, $df=8$, $p=0.716$), 성별($\chi^2=2.700$, $df=4$, $p=0.609$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

‘교사의 쓰기는 학생들에게 모델이 될 수 있기 때문에’라는 이유에는 ‘약간 그렇다’가 43.4%로 가장 많은 것으로 나타났다. 교사는 학생에게 글쓰기를 가르치기 위해서 시범을 보여야 할 때가 종종 있다. 기능적(技能的) 성격이 강한 교과와 경우 시범 보이기가 최선은 아닐지라도 유용한 지도 방법(Piazza, 2003; McAndrew, 2005)이 될 수 있기 때문이다. 그런데, 초등 교사는 비단 국어 과목뿐만 아니라 여러 과목에서 쓰기를 지도하는 상황에 직면하게 된다. 이때 교사는 국어를 적절하고 모범적으로 사용하는 모델로서의 자질을 갖추고 있어야 한다(최영환, 2006: 11-12). 이를 고려할 때에 교사의 쓰기가 학생에게 모델로 기능할 수 있다고 인식하는 것은 매우 중요하다 할 수 있다. 또한 이에 대한 고려는 국어 과목에만 국한되지 않고 여러 과목을 지도해야 하는 초등 교사 양성 교육의 차원에서 보다 확장적으로 이루어질 필요가 있다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=6.067$, $df=8$, $p=0.640$), 학년($\chi^2=13.558$, $df=8$, $p=0.094$), 성별($\chi^2=.916$, $df=4$, $p=0.922$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

‘교사의 쓰기를 통해 학생들과 상호작용을 할 수 있기 때문에’라는 이유에는 ‘약간 그렇다’가 37.5%로 가장 많은 것으로 나타났다. 교사가 쓰기를 통해 학생과 상호작용을 하는 방식은 주로 일기나 독후감 등 학생이 제출한 글에 문자 반응을 제공하는 것으로 이루어진다(김정자, 2012). 물론 단순히

문자 반응만 한다고 해서 학생과의 상호작용이 바로 이루어지는 것은 아닐 것이다. 이와 같은 인식이 교육 현장에서 보다 의미 있게 자리매김하기 위해서는 교사의 쓰기를 학생에게 일방적으로 전달하는 것에 그치지 않고 말 그대로 필자와 독자 사이에 글이 오고 가는 사회적 소통이 이루어져야 한다. 그러나 앞서 살펴보았듯이 예비 교사들이 쓰기 개념에 있어 대부분 전달적 관점을 취하고 있기에, 진정한 의미의 상호작용을 기대하기는 어렵다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=10.164$, $df=8$, $p=0.254$), 학년($\chi^2=1.904$, $df=8$, $p=0.984$), 성별($\chi^2=3.197$, $df=4$, $p=0.525$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

‘교사의 쓰기는 학생들에게 지식을 다루는 방법을 안내할 수 있기 때문에’라는 이유에는 ‘약간 그렇다’가 40.4%로 가장 많은 것으로 나타났다. 60% 정도의 교육대학교 학생들이 이에 대해 긍정적인 응답을 하는 것으로 나타났다. 이는 쓰기를 학습이 이루어지는 주요 양식(Emig, 1977)으로 인식한 결과이다. 쓰기가 학습의 도구로 기능할 수 있는 이유는 쓰기를 통해 자신의 지식을 정교화하고자 하는 경험을 하게 되며, 이 과정을 통해 체계적인 지식을 생산하고 교환하며 축적할 수 있게 되기 때문이다. 이러한 인식은 계열($\chi^2=2.649$, $df=8$, $p=0.954$), 학년($\chi^2=4.105$, $df=8$, $p=0.848$), 성별($\chi^2=4.993$, $df=4$, $p=0.288$) 모두 유의수준 0.05에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

V. 결론

이 연구는 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 오인식을 탐색하는 데에 목적이 있다. 연구에 참여한 학생들은 대체로 쓰기 개념에 있어 ‘필자가 자신의 생각과 느낌을 독자에게 전달하는 통로’나 ‘필자의 생각을 담은 그릇 만들기’ 등의 전달적 입장을 취하고 있는 것으로 나타났으며, 상대적으로 사

회적 소통 또는 독자와의 대화라는 측면은 미약하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이와 유사한 맥락에서 학생들은 쓰기를 잘 해야 하는 이유로 ‘자신의 정서를 표현하기 위해서’를 꼽았으며, 쓰기가 ‘생각과 느낌을 표현’하는 데에 유용하다고 판단하고 있었다.

또한, 90% 이상의 참여 학생이 쓰기의 중요성에 대해 인식하고 있어 향후 쓰기 교육의 필요성에 대해서는 공감하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 ‘교사의 쓰기 경험은 학생들을 가르치는 토대’가 되며 ‘교사의 쓰기는 학생들에게 모델’이 될 수 있다고 판단하고 있음에도 불구하고, 정작 자신의 쓰기 능력은 중간 수준 또는 그보다 약간 높은 수준이면 충분하다고 인식하고 있어 필자로서의 자기의 모습과 쓰기를 지도할 예비 교사로서의 자기의 모습을 다소 분리하여 판단하는 것으로 나타났다. 부분적으로 차이가 있기는 하나, 교육대학교 학생들의 이와 같은 인식은 대체로 계열, 학년, 성별과 관계없이 유사한 것으로 확인되었다.

초등 교사가 쓰기에 대해 어떠한 지식과 인식을 갖고 어떠한 경험을 하고 있는지는 향후 학생들의 쓰기 지도에 많은 영향을 미친다. 이 연구에 참여한 응답자들이 대체로 쓰기 개념에 대해 전달적 관점에 국한된 인식에 머무르고 있음은 우려할 만한 부분이다. Graves(1978)가 초등 교사는 쓰기에 대한 공식적인 교육을 거의 받지 못해 학생들을 지도하는 데 필요한 지식이 결여되어 있으며(Bridge & Hiebert, 1985: 156 재인용), Walmsley(1980) 역시 미국의 초등 교사가 쓰기에 대한 지식 결여로 학생 지도에 어려움을 겪을 수 있다고 지적한 것처럼, 쓰기 개념에 대해 국어과 교육론 등을 통해 지속적으로 지도하고 있음에도 불구하고 교육대학교 학생들인 예비 교사들이 아직 이를 내재화하는 수준에까지는 도달하지 못한 것으로 볼 수 있다. 이처럼 교사가 쓰기에 대한 올바른 지식을 갖추지 못한다면 쓰기 지식이 구현된 교육과정과 교과서 등을 제대로 이해하거나 이를 보완하여 교육하지 못할 것이 자명한 바, 이에 대한 대처가 필요하다.

학생 지도를 위해 교육대학교 학생들이 적절한 쓰기 인식을 가질 수 있

도록 교육대학교 학생들을 위한 다음의 교육 내용을 제안하고자 한다. 첫째, 교육대학교 학생들이 올바른 쓰기 인식을 가질 수 있도록 도울 필요가 있다. 필자가 쓰기에 대해 인식하게 되는 경로는 다양하여 어느 하나의 장면에 국한하여 이를 지도하기는 어렵다. 그러나 최소한 교원 양성 과정을 통해 쓰기에 대한 올바른 인식에 도달할 수 있도록 안내하는 것은 필요하다. 앞서 살펴본바와 같이, 현재 교육대학교 학생들은 전달적 입장에 치우친 쓰기 개념을 바탕으로 쓰기를 친교적·개인적 수준에서의 소통을 위해 필요한 도구로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그런데, 교사가 전달적 입장만을 고수한다면, 학습자의 수준에 따라 적재적소에 필요한 쓰기 교육을 제공하기 어렵다. 이를 해결하기 위해서는 무엇보다 우선적으로 교사가 다양한 관점에서 쓰기 개념을 이해하고 쓰기의 가치 및 중요성을 올바르게 인식하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 교육대학교 학생들이 초등교사로서 업무를 수행하고, 초등학생들을 가르치는 데 필요한 쓰기 지식과 기능을 가질 수 있도록 돕는 교육 내용을 제공해야 한다. 교육대학교 학생들은 일반대학교 학생들과 달리 계열별로 특화된 쓰기 교육을 제공받고 있지 못하는 현실을 고려할 때에, 교육대학교 학생들에게 특화된 쓰기 교육을 제공하는 것이 필요하다. 교육대학교 학생들에게는 교사로서 직무를 수행하는 데에 필요한 쓰기 교육, 그리고 초등학생 필자에게 쓰기를 지도하기 위해 필요한 쓰기 교육을 제공할 필요가 있는 것이다. 장차 그들이 필자로 머무르지 않고 미래의 필자를 지도하는 교사의 역할을 수행하게 됨을 고려할 때에 교육대학교 학생들에게 특화된 쓰기 교육을 제공하는 것은 교사 교육의 긴요한 과제가 된다. 교육대학교에서 학생들에게 필요한 쓰기 수행의 목록⁷을 개발하여 제공한다면 저학년에서부터

7 예컨대 정혜승·서수현(2012: 340)에서 제안한 바와 같이, 교육대학교에서는 초등교사의 전문성 신장과 관련하여 예비 초등교사에게 제공되어야 하는 쓰기 수행의 목록과 대학생의 교양 교육과 관련하여 대학생에게 제공되어야 하는 쓰기 수행의 목록을 동시에 고려할 필요가 있을 것이다.

대학에서의 글쓰기를 보다 체계적으로 경험하여 자신의 쓰기 능력의 향상을 도모할 수 있을 것이며 동시에 자신이 지도할 학생들에게 필요한 쓰기 지도 내용에 대해서도 학습할 수 있게 될 것이다. 학생들은 학업 성취를 위해 글을 쓰기도 하고, 사회생활을 하기 위해 글을 쓰기도 한다. 그렇다면, 교사 역시 각각의 학생들에게 필요한 쓰기 지도 내용을 차별적으로 구성할 수 있는 지식을 갖추어야 할 것이다. 더 나아가 자기 스스로가 일정 수준 이상의 쓰기 능력을 갖추고 있어야 다양한 방식의 지도가 가능함을 인식해야 할 것이다.

쓰기 능력은 자기를 표현하기 위해서, 학교에서 공부를 잘하기 위해서, 장차 사회에서 성공하기 위해서 학생 필자가 반드시 갖추어야 하는 능력 중 하나이다. 또한 사회적 의사소통을 위해서, 자신의 정체성을 구성하기 위해서 필자에게는 일정 수준 이상의 쓰기 능력과 함께 쓰기에 대한 올바른 인식과 태도가 요구된다. 교사의 쓰기에 대한 인식은 학생 필자가 이러한 능력을 갖추기 위해 필요한 쓰기 지도에 있어 중핵적 요인으로 자리한다는 점에서 매우 중요하다. 이 연구의 결과는 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식을 탐색한 기초적 성격의 연구이다. 이 연구의 결과를 토대로, 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 이와 같은 인식이 실제 자신의 쓰기 실태와 어떠한 관련성이 있는지, 그리고 쓰기에 대한 인식과 쓰기 실태가 쓰기 능력과 어떠한 관련성을 갖고 있는지에 대한 후속 연구가 요청된다.

* 본 논문은 2013. 6. 30. 투고되었으며, 2013. 7. 8. 심사가 시작되어 2013. 7. 31. 심사가 종료되었음.

참고 문헌

- 가은아(2010), 「쓰기 태도 및 쓰기 효능감 발달 연구 — 6학년에서 10학년 학생들을 대상으로 —」, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, pp. 159-183.
- 김도남 · 김영란 · 김현정 · 김미경 · 이지영(2012), 「2011년 국가 수준 학업성취도 평가 결과 분석 — 국어 —」, 연구보고 RRE-2012-2-2, 한국교육과정평가원.
- 김선정(2006), 「국어교사의 쓰기 교수 전문성 준거 설정 기초 연구 — 중·고등학교를 중심으로 —」, 『작문연구』 3, 한국작문학회, pp. 139-166.
- 김아영 · 조영미 공역(2004), 『현대 심리 측정학 (제2판)』, 박학사.
- 김정자(2009), 「쓰기 수업 평가에 관한 연구」, 『한말연구』 24, 한말연구학회, pp. 55-79.
- _____(2012), 「교사의 필자 정체성에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, pp. 111-140.
- 박도순(2004), 『질문지 작성 방법론』, 서울: 교육과학사.
- 박영민(2007), 「작문 교사의 수업 전문성 신장 방안 연구」, 『새국어교육』 77, 한국국어교육학회, pp. 121-141.
- _____(2008), 「국어교사의 쓰기 동기 구성 요인」, 『배달말』 42, 배달말학회, pp. 305-339.
- 서수현(2010), 「쓰기 수업 경험과 학생 필자의 정체성 구성」, 『한국초등국어교육』 44, 한국초등국어교육학회, pp. 142-172.
- 윤준채(2009), 「초등학생 필자의 쓰기 태도 발달 연구」, 『작문연구』 8, 한국작문학회, pp. 277-297.
- 이성영(2005), 「국어과 교사의 쓰기 영역 평가 전문성 기준과 모형」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회, pp. 353-376.
- 이정숙(2004), 「교사의 중재에 따른 쓰기 지식의 변환」, 『청람어문교육』 29, 청람어문교육학회, pp. 85-134.
- 임영남 · 정혜승(2012), 「글쓰기 지도 우수 교사의 지도 특성 연구」, 『우리말교육현장연구』 6(1), 우리말교육현장학회, pp. 137-171.
- 정혜승 · 서수현(2012), 「교육대학교 학생들의 작문 능력 조사 연구」, 『한국교원교육연구』 29(4), 한국교원교육학회, pp. 321-346.
- 조성만(2012), 「국어교사의 쓰기 지도 효능감과 쓰기 지도 빈도의 관계 연구」, 『작문연구』 15, 한국작문학회, pp. 127-158.
- 최영환(2006), 「초등학교 국어교사 양성과정 개선 방안」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, pp. 5-35.
- Berlin, J.(1991), Composition and Cultural Studies, Composition and Resistance, ed. C. M. Hubert and M. Blitz, Portsmouth, NH: Boynton, pp. 47-55.
- Bridge, C. A. & Hiebert, E. H.(1985), A Comparison of Classroom Writing Practices, Teachers' Perceptions of Their Writing Instruction, and Textbook

- Recommendations on Writing Practices, *The Elementary School Journal* 86(2), pp. 154-172.
- Brooks, G. W.(2007), Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing, *The Journal of Educational Research*, 100(3), pp. 177-192.
- Bruning, R. & Horn, C.(2000), Developing Motivation to Write, *Educational Psychology* 35(1), pp. 25-37.
- Clanton, G.(1997), A Semi-Painless Way to Improve Student Writing, *Thought and Action: The NEA Higher Education Journal*, 13, pp. 31-40.
- Cremin, T.(2006), Creativity, uncertainty and discomfort: teachers as writers, *Cambridge Journal of Education* 36(3), pp. 415-433.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Radencich, M. C.(2000), Reading and Writing Habits of Preservice Teachers, *Reading Horizons* 40(3), pp. 185-203.
- Emig, J.(1977), Writing as a mode of learning, *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-127.
- Finders, M. J.(1997), *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*, N Y: Teachers College Press.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & MacArthur, C. A.(2001), Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers, *Scientific Studies of Reading* 5(2), pp. 177-202.
- Grainger, T.(2005), Teachers as writers: learning together, *English in Education* 39(1), pp. 75-87.
- Kellogg, R. T.(1994), *The Psychology of Writing*, NY: Oxford University Press.
- Martinez, I. & Strong, W.(2009), Assessing Writing Competence in Teacher Education, *Action in Teacher Education* 16(2), pp. 28-36.
- Mavrogenesa, N. A. & Bezruczkob, N.(1993), Influences on Writing Development, *The Journal of Educational Research* 86(4), pp. 237-245.
- McAndrew, D. A.(2005), *Literacy Leadership: Six Strategies for Peoplework*, Newark, DE: International Reading Association.
- McKinney, M. & Giorgis, C.(2009), Narrating and performing identity: Literacy specialists' writing identities, *Journal of Literacy Research*, 41, pp. 104-149.
- Morgan, D.(2010), Preservice Teachers as Writers, *Literacy Research and Instruction* 49(4), pp. 352-365.
- Nelson, N.(2006), Why Write? A Consideration of Rhetorical Purpose, in Pietro Boscolo(ed.), *Writing and Motivation* (Studies in Writing, Volume 19), Emerald Group Publishing Limited, pp. 17-30.
- Piazza, C. L.(2003), *Journey: The Teaching of Writing in Elementary Classroom*, Columbus, Ohio, Merrill Prentice Hall.
- Pollington, M. F., Wilcox, B. & Morrison, T. G.(2001), Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students, *Reading Psychology* 22, pp. 249-265.
- Shell, D. F., Colvin, C. & Bruning, R. H.(1995), Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences, *Journal of Educational Psychology* 87(3), pp. 386-398.
- Simmerman, S., Harward, S., Pierce, L., Peterson, N., Morrison, T., Billen, M. & Shumway, J.(2012), Elementary Teachers' Perceptions of Process Writing, *Literacy*

- Research and Instruction* 51(4), pp. 292-307.
- Street, C.(2003), Preservice Teachers' Attitudes about Writing and Learning to Teach Writing: Implications for Teacher Educators, *Teacher Education Quarterly* 30(3), pp. 33-50.
- Street, C. & Stang, K.(2008), Improving the Teaching of Writing across the Curriculum: A Model for Teaching In-Service Secondary Teachers to Write, *Action in Teacher Education* 30(1), pp. 37-49.
- Walmsley, S. A.(1980), What elementary teachers know about writing, *Language Arts*, 57, pp. 732-734.
- Wearmouth, J., Berryman, M. & Whittle, L.(2011), 'Shoot for the moon!' Students' identities as writers in the context of the classroom, *British Journal of Special Education* 38(2), pp. 92-99.
- White, M. J. & Bruning, R.(2005), Implicit Writing Beliefs and Their Relation to Writing Quality, *Contemporary Educational Psychology* 30. pp. 166-189.
- Wiebe Berry, R. A.(2006), Beyond Strategies: Teacher Beliefs and Writing Instruction in Two Primary Inclusion Classrooms, *Journal of Learning Disabilities* 39(1), pp. 11-24.
- Writing Study Group of the NCTE Executive Committee(2004), *NCTE Beliefs about the Teaching of Writing*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Zumbrunn, S. & Krause, K.(2012), Conversations with Leaders-Principles of Effective Writing Instruction, *The Reading Teacher* 65(5), pp. 346-353.

교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식 조사 연구

정혜승 · 서수현

이 연구는 교육대학교 학생들의 쓰기에 대한 인식을 탐색하는 데에 목적이 있다. 이 연구 목적을 달성하기 위하여 전국의 5개 교육대학교 1학년~3학년 588명 학생들에게 쓰기에 대한 인식을 묻는 설문 조사를 실시하였다. 조사 결과 교육대학교 학생들은 대체로 쓰기 개념에 있어 자신의 입장을 전달하는 것으로 파악하고 있었으며, 사회적 소통의 측면은 상대적으로 미약하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 쓰기의 목적에 있어서, 교육대학교 학생들은 '자신의 정서를 표현하기 위해서' 쓰기를 잘 해야 한다고 생각하면서, 쓰기가 '생각과 느낌을 표현'하는 데에 유용하다고 판단하고 있는 것으로 나타났다.

대다수의 교육대학교 학생들은 쓰기가 중요하다고 인식하고 있어 쓰기 교육의 필요성에 대해서는 공감하고 있었으나, 정작 자신의 쓰기 능력은 그리 높지 않은 수준이어도 된다고 인식하고 있어 필자로서의 자신의 모습과 쓰기를 지도할 예비 교사로서의 자신의 모습을 분리하여 판단하는 것으로 확인되었다. 교육대학교 학생들의 이와 같은 인식은 대체로 계열, 학년, 성별과 무관한 것으로 확인되었다.

교사의 쓰기에 대한 인식은 장차 자신의 교수-학습에 영향을 미치기 때문에, 현재의 교육대학교 학생들의 인식은 개선할 필요가 있는 것으로 보인다. 이에 이 연구에서는 교육대학교 학생 스스로가 필자로서 올바른 쓰기 인식을 가질 수 있도록 도움 필요가 있으며, 교육대학교 학생들이 초등학생 필자의 쓰기를 지도하는 데에 필요한 지식을 가질 수 있도록 도움 필요가 있

음을 제안하였다.

핵심어 쓰기 인식, 예비교사, 교육대학교 학생, 쓰기 지도, 대학 작문 교육

Teachers College Students' Self-Perception of Their Writing and Their Teaching of Writing

Chung, Hye-seung · Seo, Soo-hyun

The study aims to investigate self-perception of students in teachers colleges related to writing and teaching of writing. In order to accomplish this study purpose, we conducted a survey that asked 588 students between freshmen and juniors in five teachers colleges in Korea in relation to perception of their writing and their teaching of writing. The survey results showed that the students mainly defined writing as delivery of their thinking and emotions rather than social communication. The students used writing for expressing their emotions, and thought writing is useful for expressing their thinking and emotions. Although teachers college students thought importance of writing and writing education, they thought primary school student teacher's writing ability was not important.

Teachers' perception of their own writing impacts their teaching of writing. Therefore, teachers must be cognizant of their self-perception of writing and how writing instruction is manifested in their classrooms.

KEYWORDS self-perception of writing, pre-service teachers, teachers college students, teaching of writing, education of college composition