



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석 사 학 위 논 문

초등학생 쓰기 불안에 관한 연구

A Study on Writing Anxiety of
Elementary School Student

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

이 진 희

2012년 8월





석 사 학 위 논 문

초등학생 쓰기 불안에 관한 연구

A Study on Writing Anxiety of
Elementary School Student

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

이 진 희

2012년 8월

초등학생 쓰기 불안에 관한 연구

A Study on Writing Anxiety of
Elementary School Student

지도교수 전 제 응

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

이 진 희

2012년 5월

이 진 회의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 이주섭 인

심사위원 전제웅 인

심사위원 원치복 인

제주대학교 교육대학원

2012년 6월



목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행연구 검토	3
3. 연구 문제 및 연구의 제한점	6
II. 쓰기 불안 요인 탐구	8
1. 쓰기 요인	8
2. 불안 요인	14
3. 쓰기 불안 요인	26
III. 연구 방법	42
1. 연구 대상	42
2. 연구 절차	43
3. 검사 도구 및 분석 방법	44
IV. 연구 결과 및 논의	47
1. 집단에 따른 쓰기 불안 분석	47
2. 쓰기 불안 요인에 따른 분석	58
3. 논의	73
V. 결론 및 제언	77
참고 문헌	82
ABSTRACT	86
부록	89

표 목 차

<표 I-1> ‘말하기’와 ‘쓰기’ 불안 극복하기 학습 활동 내용 비교	2
<표 II-1> 대인불안 하위 요인	19
<표 II-2> 시험 불안 하위 요인	22
<표 II-3> Daly & Mille의 쓰기 불안감 측정 도구 영역별 문항 분석	24
<표 II-4> Cheng의 쓰기 불안감 측정 도구 영역별 문항 분석	25
<표 II-5> 논설문 쓰기 불안 측정 도구 요인 구조	26
<표 II-6> 쓰기 불안의 내적 요인 구분	30
<표 II-7> 쓰기 과정인지 요인의 하위 요인	34
<표 II-8> 쓰기 불안의 외적 요인 구분	36
<표 III-1> 연구대상	42
<표 III-2> 연구절차	43
<표 III-3> 쓰기 불안 요인	44
<표 III-4> 설문지 문항 구성	44
<표 III-5> 설문 내용	45
<표 III-6> 신뢰도 통계량	46
<표 III-7> 학년, 성별, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 상위 요인 분석	47
<표 III-8> 학년에 따른 쓰기 불안 하위 요인 비교	49
<표 III-9> 학년에 따른 독립 t-검정	50
<표 III-10> 성별에 따른 쓰기 불안 하위 요인 비교	52
<표 III-11> 성별에 따른 독립 t-검정	53

<표 III-12> 학급별 쓰기 능력 집단 비율 비교	55
<표 III-13> 능력에 따른 쓰기 불안 하위 요인 비교	56
<표 III-14> 능력에 따른 독립 t-검정	57
<표 III-15> 쓰기 불안 하위 요인 분석	58
<표 III-16> 쓰기 불안 상위 요인 분석	61
<표 III-17> 선택형 문항의 쓰기 불안 관련 설문 내용	62
<표 III-18> 장르 요인에 대한 빈도 분석	63
<표 III-19> 성별에 따른 장르 요인 빈도 분석	64
<표 III-20> 학년에 따른 장르 요인 빈도 분석	65
<표 III-21> 쓰기 능력에 따른 장르 요인 빈도 분석	66
<표 III-22> 관계별 빈도 분석 1	67
<표 III-23> 관계별 이유에 따른 빈도 분석 1	68
<표 III-24> 관계별 빈도 분석 2	69
<표 III-25> 관계별 이유에 따른 빈도 분석 2	69
<표 III-26> 쓰기 불안 횟수에 따른 빈도 분석	70
<표 III-27> 학년별, 성별, 쓰기 능력별 쓰기 불안 횟수에 따른 빈도 분석	71
<표 III-28> 쓰기 불안 이유 관련 빈도 분석	72

그림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 쓰기 현상의 국면	9
[그림 Ⅱ-2] 단계적 쓰기 모형	10
[그림 Ⅱ-3] 인지적 쓰기 모형	11
[그림 Ⅱ-4] 사회적 관점을 반영한 문제 해결 모형	13
[그림 Ⅱ-5] 쓰기 불안 요인	28
[그림 Ⅱ-6] 쓰기 불안과 내적 요인과 외적 요인의 위계 관계	29
[그림 Ⅱ-7] 독자 요인과 협력자 요인의 위계 관계	38
[그림 Ⅲ-1] 쓰기 불안 요인의 통합적 작용	75

국 문 초 록

초등학생 쓰기 불안에 관한 연구

이 진 희

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공 지도교수 전 제 응

본 연구는 ‘쓰기 요인’과 ‘불안 요인’에 대한 탐색을 통해 ‘쓰기 불안 요인’을 추출하여 이 요인들이 실제 초등학생들에게 어느 정도 영향을 미치는지 알아보는 데 그 목적이 있다. 불안은 과거에서부터 현대에 이르기까지 여러 학문분야에서 다루는 연구의 대상이었고, 오늘날에는 수학 불안, 과학 불안, 영어 불안, 말하기 불안 등 영역별로 세분화되어 불안과 관련된 연구와 자료들이 나오고 있다.

초등학교 교과서에도 ‘불안’에 관한 내용들이 등장하여, 2007년 개정 국어과 교육과정에 ‘말하기 불안 극복하기’와 ‘쓰기 불안 극복하기’에 대한 내용들이 제시되기 시작하였다. 그런데 이 두 가지를 비교해 보면 ‘쓰기 불안 극복하기’에 실려 있는 내용들이 ‘쓰기’의 특성을 살리지 못한 채 ‘말하기 불안 연구 결과’를 그대로 차용했다는 점을 알 수 있다. 이에 본 연구자는 독자적인 쓰기불안 극복 방안이 제시될 수 있도록 발판을 마련하고자 초등학생 쓰기 불안에 관한 연구를 실시하게 되었다.

본 연구는 제주도 지역 초등학교 4학년과 6학년 280명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 통계 분석이 가능한 254부를 SPSS 12.0을 이용해 통계 처리를 하였으며, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 성별 및 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안 수준이 다르게 나타났다. 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안에 유의미한 차이가 있는지 독립 t-검정을

실시한 결과, 학년에 따른 차이는 없었으며 성별과 쓰기 능력에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 쓰기 불안 요인 중에서 사회적 환경 요인이 쓰기 불안의 가장 큰 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있었다. 쓰기 불안 상위 요인 간 점수를 비교해 보면 ‘사회적 환경 요인 > 정서 요인 > 물리적 환경 요인 > 필자 인지 요인 > 쓰기 인지 요인 > 쓰기 과정 인지 요인’ 순으로 나타났다.

셋째, 쓰기 불안 총합이 높은 집단은 각 하위 쓰기 요인에서 모두 높은 불안 수치를 보이고 있다. 즉 쓰기 불안이 높은 학생일수록 여러 요인들이 함께 작용하고 있고 그 강도도 크다는 것을 알 수 있다.

넷째, 독자로서의 태도와 반응이 필자의 쓰기 불안 정도를 좌우하는 중요한 요소로 작용하고 있었다. 부모의 ‘칭찬과 격려’가 가장 큰 긍정적 작용을 하고 있었고 친구의 ‘놀림과 비웃음’은 가장 큰 부정적 요인으로 작용하고 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 쓰기 불안 횡수 조사 결과, 전체 학생의 82.7%의 학생이 쓰기 불안을 경험하고 있다는 것을 알 수 있었다. 집단별로는 쓰기 능력이 ‘하’인 집단이 불안 횡수가 가장 높았고 ‘상’인 집단이 가장 낮았으며, 학년이 높아짐에 따라 불안 횡수가 높아졌다. 쓰기 불안을 느끼는 가장 큰 이유는 쓸 내용이 떠오르지 않는 것이 50.4%를 차지하였으며, 장르에 따른 쓰기 불안 정도를 살펴본 결과 ‘설명하는 글쓰기>편지쓰기>내 생각이나 느낌 쓰기> 주장하는 글쓰기’ 순으로 나타났다.

쓰기 불안 연구 결과는 말하기 불안 연구 결과와 다른 면이 많다. 이는 초등학교 학생 쓰기의 특성을 반영한 쓰기 불안의 독자적이고 심도 있는 연구가 필요하다는 것을 시사해 주는 부분이다. 따라서 후속 연구에서는 초등학교 학생 불안에 대한 올바른 인식과 쓰기의 특성을 반영한 쓰기 불안 연구를 바탕으로 학생들의 쓰기 불안을 감소시킬 수 있는 다양한 방안 연구가 이루어져야 할 것이다.

주요어 : 쓰기 요인, 불안 요인, 쓰기 불안 요인

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

세상이 매우 빠르게 변하고 있다. 사회의 변화와 더불어 학교 교육도 과거 지식 위주의 교육에서 오늘날 ‘인성’과 ‘창의성’이라는 두 개의 큰 축을 중심으로 변화하고 있다. 이는 지성보다는 감성을, 인지적 측면보다는 정의적 측면을 강조하는 사회 패러다임의 전환이 교육계에서도 일어나고 있다는 사실을 보여준다. 인간의 행동이 정의적 요인에 의해 크게 영향을 받는다는 점을 고려해 본다면, 쓰기 교육에서도 ‘정의적 요인’에 대한 연구가 매우 중요하고 의미 있는 것임은 분명하다. 이 논문은 정의적 요인에서 가장 크게 영향을 미치는 요인¹⁾ 중 하나인 ‘불안’ 요인에 초점을 맞추어, ‘초등학생 쓰기 불안 요인’을 탐구해 보고자 한다.

본 장에서는 쓰기 불안에 관한 연구의 필요성과 선행 연구를 검토해 보고, 연구 문제와 제한점을 살펴보고자 한다.

지금까지 쓰기 지도를 살펴보면 학생들의 글쓰기 능력을 신장시키기 위한 방법에 대한 연구는 많이 이루어져 왔으나 쓰기 흥미, 동기, 태도와 관련된 정의적 요인에 관한 연구²⁾는 최근에 들어서야 이루어지기 시작했다.

국어과 교육과정을 살펴보면, 2007년 개정 국어과 교육과정에서 사라졌던 ‘태도’ 범주가 2011 교육과정에서 다시 등장했음을 알 수 있다. 국어과 교육과정에서 내용 체계표가 국어과 교육 내용을 마련하는 기준이 된다는 점을 볼 때, ‘태도’ 영역의 부활은 정의적 영역의 교육을 강조하는 의미로 해석할 수 있다.

특히 초등학생은 신체적, 정신적, 인지적 측면에서 다양한 변화와 발달이

1) Anderson(1981)은 정의적 요인들 중에서 가장 크게 영향을 미치는 요인으로 ‘불안’ 요인을 들고 있으며(이재천, 1999), Brown(1973) 역시 불안감을 언어학습에서 핵심적인 정의적 변인으로 간주하고 있다(신현미, 2003).

2) 서변이(2007)에서 보면, 국어 교육에서 정의적 교육의 필요성과 중요성을 다룬 연구로 조은수(1997), 박인기(2000), 이도영(2000), 최지현(2000), 오현아(2004), 김은성(2005)의 연구를 살펴볼 수 있다. 채현주(2011)는 김정자(2001), 박영민(2006), 이재승 외(2006), 전제웅(2007), 박종업(2010)등의 연구에서 쓰기의 정의적 분야에 관한 근래의 연구들을 제시하고 있다.

일어나는 시기로, 한 인간으로서 바탕을 마련하는 단계에 해당한다. 불안 심리가 어느 정도인가를 조사한 연구에서 학생들의 약 80%가 쓰기 수업을 두려워한다(Enulert,1967)고 나타났으며, 학생들의 약 25%가 쓰기에 대해서 심각한 불안감으로 시달린다(Bloom, 1980)고 나타냈다(이선영, 2001:14). 이처럼 학생들의 쓰기 불안 정도는 높은데 반해 우리나라에서 ‘쓰기 불안’에 대한 연구는 많이 이루어지고 있지 않다. 국내 연구로는 영어 교육 분야와 한국어 교육 분야에서 대학생 학습자를 대상으로 한 연구와 고등학생들을 대상으로 한 쓰기 불안 척도 연구³⁾가 있는 정도이다.

2007년 개정 국어과 교육과정 ‘우리말 꾸러미’에 보면, 1학기 듣말쓰 교과서에는 ‘말하기 불안 극복하기’가 2학기 듣말쓰 교과서에는 ‘쓰기 불안 극복하기’가 제시되고 있다. ‘말하기 불안 극복하기’ 학습 활동과 ‘쓰기 불안 극복하기’ 학습 활동 내용을 비교해 보면, 다음 <표 I -1> 과 같다.

<표 I -1> ‘말하기’와 ‘쓰기’ 불안 극복하기 학습 활동 내용 비교

‘말하기 불안 극복하기’ 학습 활동	‘쓰기 불안 극복하기’ 학습 활동
듣는 이와외의 관계에 따른 말하기 불안	읽는 이와외의 관계에 따른 쓰기 불안
말하는 목적에 따른 말하기 불안	목적에 따른 쓰기 불안
말하기에 대한 태도	쓰기 습관에 따른 쓰기 불안

위 <표 I -1>을 통해 보면 알 수 있듯이 이 두 가지 활동은 ‘말하기’와 ‘쓰기’ 활동으로 서로 다른 활동인데도 교과서에 제시된 활동 내용은 거의 비슷하다. 단지 말하기 활동의 ‘듣는 이와외의 관계’가 쓰기 활동에서는 ‘읽는 이와외의 관계’로 바뀌고, ‘말하기에 대한 태도’가 ‘쓰기 습관에 따른 쓰기 불안’으로 대체되었

3) 영어교육분야에서는 이선영(2001), 한국어 교육 분야는 신현미(2003), 고등학생을 대상으로 한 쓰기 불안 척도 분석 연구로는 최숙기(2011)의 연구가 있다.

을 뿐이다. 물론 말하기와 쓰기는 국어 활동 중 표현 활동으로 공통적인 면이 있을 수는 있다. 하지만 말하기는 ‘음성 언어 활동’이고, 쓰기는 ‘문자 언어 활동’으로 둘 사이에는 분명히 차이가 존재한다.

그렇다면 쓰기 불안 극복하게 활동이 말하기 불안 극복하기 활동을 차용할 수 밖에 없었던 이유는 무엇일까? 말하기 불안 및 말하기 불안 극복에 관한 연구는 선행연구가 기존에 많이 이루어진 상태이다. 교과서에 제시된 말하기 불안 극복하기 활동은 장윤경(2001)⁴⁾이 초등학생을 대상으로 연구한 말하기 불안 연구 논의에 따라 구성된 것이다. 하지만 초등학생 쓰기 불안에 관한 선행연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 ‘쓰기’의 특성을 살리지 못한 채 말하기 불안 연구 방식으로 ‘쓰기 불안 극복방식’을 접근했던 것이다.

현재 우리나라 초등학교 쓰기 불안에 대한 연구가 제대로 이루어지지 않은 상태에서 쓰기 불안에 대한 극복 방안을 논의한다는 것은 앞뒤가 맞지 않는다고 본다. 초등학생들이 쓰기 불안을 어느 정도 느끼고 있는지, 쓰기 불안이 어느 정도 문제가 되는 상황인지 측정을 할 수 있는 검사도구가 먼저 개발이 선행되어야 할 것이다. 또한 검사도구가 개발되기 위해서는 쓰기 불안에 영향을 미치는 요인에 대한 연구가 가장 먼저 이루어져야 한다. 이런 연구들이 진행이 되고 난 후에 단계적으로 쓰기 불안에 대한 논의가 확산이 되는 것이 바람직할 것이다.

따라서 본 연구는 쓰기 불안에 대한 이론적 탐색을 바탕으로 ‘쓰기 불안 요인’을 추출하여 쓰기 불안 요인들이 실제 학생들에게 어떤 영향을 미치는지에 대해 알아보려고 한다.

2. 선행연구 검토

본 연구와 관련한 선행연구를 ‘초등학생 불안’과 관련된 연구와 ‘쓰기 불안’과 관련된 연구로 나누어 살펴보고자 한다.

‘초등학생 불안’과 관련된 연구는 1990년대 후반에서 최근에 이르기까지 시험 불안, 학업 불안, 발표 불안, 말하기 불안, 대인불안, 수학 불안, 과학 불안, 외국어 불안 등 다양한 영역에서 지속적으로 이루어지고 있다.

4) 장윤경. (2001). 초등학생의 말하기 불안에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원.

먼저 교육심리학 분야에서 이루어진 연구를 살펴보면 다음과 같다.

문미영(2002)의 ‘초등학생의 시험불안과 학업성취도와의 관계’ 연구에서는 불안수준과 학업성적간에 높은 부적상관관계가 나타났으며 3학년보다 6학년이 높은 부적상관관계를 보였다.

정태식(2005)은 ‘학습전략 훈련이 초등학생의 학업불안과 시험 불안에 미치는 영향’에 관한 연구를 통해 학습전략 훈련이 초등학생 시험불안과 학업불안 수준을 낮추는 데 효과가 있음을 밝히고 있다.

윤병인(2005)의 ‘자기표현 훈련이 초등학생 불안감소 및 자아존중감에 미치는 효과’ 연구에서는 자기표현 훈련이 불안 감소 및 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

김연주(2010)의 ‘초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 발표불안간의 관계에서 사회적 유능감의 조절효과’에 관한 연구에서는 부모의 양육태도가 초등학생의 발표불안에 영향을 미치는 것을 밝혔다.

최근에는 과학 불안, 수학 불안, 말하기 불안, 외국어 불안 등 교과별 불안에 관한 연구들과 불안 감소 방안에 관한 연구들이 많이 이루어지고 있는 추세이다.

장윤경(2001)은 ‘초등학생 말하기 불안에 관한 연구’에서 말하기 요인을 특성요인과 상황요인으로 구분하였으며 학년과 성별에 따른 말하기 불안도는 유의미한 차이가 없음을 밝혔다.

김현미, 강완(2006)은 ‘학년 및 성별에 따른 초등학생의 수학 불안 요인 분석’ 연구에서는 수학 불안 요인을 수학교과 요인, 학습자 태도 요인, 교사 요인, 환경 요인의 4영역으로 나누어 분석하였으며, 여학생이 남학생보다 저학년보다 고학년이 높은 수학 불안을 보이는 것으로 나타났다.

김영란(2010)은 ‘신경언어프로그래밍(NLP) 활동이 초등학생의 말하기 불안 감소에 미치는 효과’에 관한 연구를 통해 말하기 불안을 감소시킬 수 있는 적절한 프로그램을 구안하여 적용한 후에 효과가 있음을 밝혔다.

조아미(2011)은 ‘자유 탐구 활동이 초등학생 과학 탐구 능력과 과학불안에 미치는 영향’에 관한 연구를 하였으며 자유 탐구 활동은 과학 탐구 능력 신장과 과학 불안 감소에 모두 긍정적인 영향을 미쳤다.

김선영(2011)은 초등학교 5학년을 대상으로 말하기 불안 요인을 분석하였다.

말하기 불안 요인을 성격·심리적 요인, 담화 환경적 요인, 관계적 요인으로 분류해서 말하기 불안과의 상관관계를 분석한 결과 모두 상관이 있는 것으로 나타났다.

초등학생 불안과 관련해서 검사 도구의 개발에 관한 연구도 이루어지고 있는데 이를 살펴보면 다음과 같다.

최학순(2007)은 ‘초등학생용 한국판 발표불안 사고검사의 타당화 연구’를 통해 성인용 발표불안 사고검사를 초등학생 수준에 맞도록 수정 및 보완하여 신뢰도와 타당도를 검증하였다.

김세영(2010)은 불안의 형성기이자 가장 큰 불안을 겪는 시기를 초등학생 중학년으로 보고, 초등학교 중학년 학생들의 불안을 측정할 수 있는 검사 개발을 위한 예비연구를 진행하였다. 초등학교 중학년 불안을 일반불안, 대인불안, 학업불안, 시험불안, 발표불안으로 구분하였고, 초등학생에게 적합한 문항을 제작하여 검사를 실시하여 본 연구 불안검사의 신뢰도와 타당도가 적합성을 밝혔다.

안여경(2010)은 ‘초등학생 영어시험 불안 측정척도 개발과 적용’에 관한 연구를 통해 영어시험불안 구성요소를 추출하고 문항을 작성한 후 영어시험 불안 측정척도 개발하고 직접 적용해 보았다.

지금까지 살펴본 ‘초등학생 불안에 관한 연구’를 종합해 볼 때, 교육심리학, 수학, 과학, 영어, 국어 등 다양한 분야에서 활발한 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 하지만 초등학생 불안연구 중 국어 교과와 관련된 연구들은 말하기 불안 또는 발표 불안에 관한 연구가 대부분이었다.

쓰기 불안에 관한 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다.

먼저 ‘쓰기 불안’에 관련된 국외연구는 쓰기 불안과 학업 관계를 탐색한 연구(Daly & Miller, 1975), 쓰기 불안 그 자체를 분석한 연구(Bloom,1980; Holladay,1981), 쓰기 불안 감소 방안에 대한 연구(Fox, 1980; Powers Cook & Meyer, 1979; Smith, 1984, Lee, 2001, Rollinson, 2005), 쓰기 불안 측정 도구 개발에 관한 연구(Daly & Miller, 1975, Gardne,1985, Cheng, 2004)⁵⁾와 쓰기 불안의 주요 요인을 분석한 연구(Grace Hwi Chin Lin, 2009) 등으로 구분해 볼

5) 최숙기(2011), Rasch 평정척도 모형을 이용한 쓰기 불안 척도 분석, pp. 274-275

Grace Hwi Chin Lin. (2009). An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives

수 있다.

국내 쓰기 불안에 관한 연구로는 이선영(2001), 신현미(2003), 정경아(2007), 최숙기(2011)의 연구가 있다.

이선영(2001)은 대학교에서 영작문과정을 수강하고 있는 학생들을 대상으로 영어 쓰기 능력과 쓰기 불안의 관계에 대한 연구를 진행하였고, 신현미(2003)는 한국어를 배우는 외국인을 대상으로 대화일지 쓰기가 쓰기 불안감 감소에 어떤 영향을 미치는지를 연구하였다.

정경아(2007)는 중·고등학생을 대상으로 논설문 쓰기 불안 측정도구를 개발하고 타당화 검증을 하였다.

가장 최근에 이루어진 연구는 최숙기(2011)의 'Rash 평정척도 모형을 이용한 쓰기불안 척도 분석'으로, 이 연구는 고등학생들로부터 수집한 쓰기불안 측정 자료를 분석하고, 쓰기 불안 척도에 대한 평가를 하였다.

선행 연구를 통해 검토해 본 결과, 국외 연구를 살펴보면 쓰기의 정의적 영역 중에서도 '쓰기 불안'과 관련된 요인에 대한 연구가 지속적으로 이루어져 왔으나, 국내연구는 2000년대 이후에 이루어지기 시작했으며 초등학생을 대상으로 한 쓰기 불안에 관련된 연구는 찾아보기 어려운 것을 알 수 있다.

따라서 본 연구에서는 '쓰기 요인'과 '불안 요인'에 대한 연구를 토대로 하여 '초등학생 쓰기 불안'에 관한 연구를 해 보고자 한다.

3. 연구 문제 및 연구의 제한점

가. 연구 문제

본 연구는 학생들의 쓰기 활동에 영향을 미치는 '쓰기 요인'과 '불안 요인'에 관한 연구를 토대로 '초등학생 쓰기 불안에 영향을 미치는 요인'을 추출하여, 쓰기 불안 요인들이 초등학생들에게 어느 정도 영향을 미치는지 알아보는 데 목적을 두고 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

- 1) 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안 정도가 차이가 있는가?
- 2) 쓰기 불안 요인 간에 어떤 상관관계가 있는가?

3) 초등학생들 쓰기 불안 경험이 어느 정도이고 영향을 미치는 쓰기 불안 요인은 무엇인가?

나. 연구의 제한점

본 연구는 본 연구자가 ‘초등학생 쓰기 불안에 영향을 미치는 요인’을 이론적으로 탐색하여 추출한 쓰기 불안 요인을 중심으로 설문지를 작성하여 실제 학생들에게 투입한 후 통계를 분석한 것이기 때문에 좀 더 많은 보완이 필요하다.

첫째, 본 연구는 이론적인 연구를 통해 쓰기 불안 요인을 추출하여 쓰기 불안에 대한 연구를 진행하였기 때문에 본 연구에서 제시하는 쓰기 불안 요인이 모두 쓰기 불안 요인으로 적합한 것은 아니다. 따라서 실제 초등학생에게 적용해 본 후에 적절하지 않은 쓰기불안 요인은 제거하고 적합한 요인을 추려내는 과정이 필요하다.

둘째, 4학년과 6학년과 한 학교의 학생들을 대상으로 하였기 때문에 하나의 지역에 편중될 수 있으며, 저학년에 대한 쓰기 불안 연구는 이루어지지 못했다는 제한점을 가지고 있다.

따라서 앞으로 더 많은 연구자들에 의해 초등학생 쓰기 불안 요인에 대한 연구가 더욱 활발하게 이루어져서 초등학생 쓰기 불안을 정확하고 깊이 있게 측정할 수 있는 도구가 개발되어야 할 것이다.

Ⅱ. 쓰기 불안 요인 탐구

1. 쓰기 요인

쓰기는 생각을 문자로 단순히 ‘전달하는 행위’가 아니라, 주어진 문제 상황에서 문제를 해결해 나가는 ‘의미 구성 행위’이다. 따라서 글을 쓰는 상황에서는 글을 써야 하는 목적, 독자, 상황 등을 고려해서 자신의 생각이나 감정, 정서 등을 효과적으로 조직하는 고도의 사고 과정이 필요하다. 이처럼 일련의 쓰기 활동이 이루어지기 위해서는 여러 요인들이 유기적으로 상호작용을 하게 된다. 따라서 쓰기 교육을 어떻게 바라보느냐에 따라 쓰기에 영향을 미치는 요인이 달라질 수 있다.

이 절에서는 지금까지 쓰기에 대한 관점이 변화해 온 과정과 과정 중심 쓰기 모형을 살펴보면서 쓰기에 영향을 미치는 요인과 요인들간의 관계를 살펴보고자 한다.

가. 쓰기에 대한 관점과 쓰기 요인

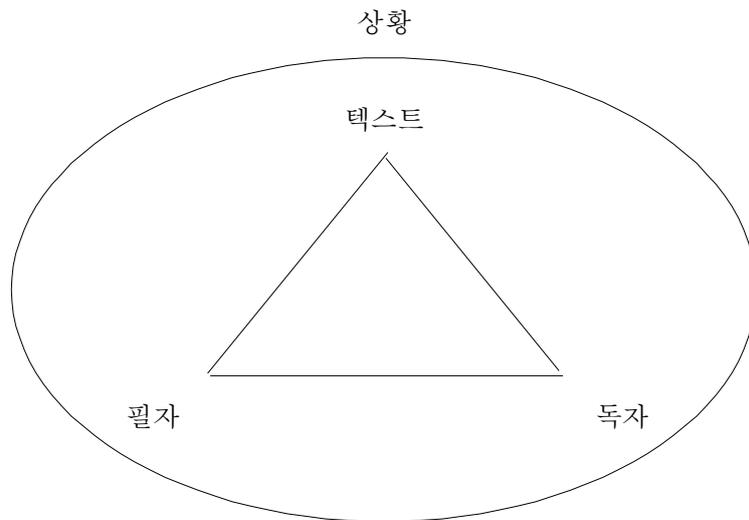
쓰기에 대한 관점은 크게 쓰기의 어느 측면을 강조했느냐에 따라 형식적 관점, 인지적 관점, 사회적 관점으로 구분할 수 있다.⁶⁾

1950년대에서 1960년대 전반까지 지배적이었던 형식적 관점은 쓰기의 과정보다 쓰기의 결과에 초점을 두었다. 박영목(1994)는 독자를 수동적인 의미의 수신자로 보고, 글쓰기 능력을 체계적인 모방과 연습을 통해 신장시킬 수 있다고 보았다. 문법이나 어법, 수사학적 원리가 강조되었으며, 필자의 목적이나 주제, 독자 개인이 가지고 있는 경험이나 지식의 차이에 따른 역동적인 의미구성행위가 배제되었다.

1960년대 후반에서 1980년대 초반까지 강조된 인지적 관점에서는 쓰기의 과정을 중시하게 되었다. 텍스트 자체가 아니라 필자의 경험과 지식이 중시되었고 쓰기 결과가 아니라 쓸 내용을 생성하고 조직, 표현, 수정하는 쓰기의 과정 자체에 많은 관심을 가지게 되었다.

6) 여기서 구분하는 쓰기 교육의 관점은 이재승(2002)의 관점을 참고로 하여 기술하였다.

1980년대 중반 이후 대두된 사회적 관점은 개인 내 인지행위보다 개인을 둘러싸고 있는 환경, 사회 구성원들 간의 상호작용에 더 관심을 둔다. 필자는 개별적으로 쓰기를 하는 것이 아니라, 담화공동체의 구성원으로 상호 작용을 통해 글을 쓰게 된다고 보고 있다. 따라서, 사회적 관점에서는 필자 자신보다 필자를 둘러싸고 있는 상황, 특히 독자 측면을 강조한다.



[그림 II-1] 쓰기 현상의 국면

지금까지 살펴본 쓰기에 대한 관점에서 강조하고 있는 각기 다른 요인들-텍스트, 필자, 독자, 상황-을 이재승(2002;51)은 [그림 II-1] 처럼 단순화시켜 제시하고 있다. 이 그림에 나타난 요소를 앞서 설명한 쓰기에 대한 관점과 연결지어 보면, 형식적 관점은 '텍스트 자체'에, 인지적 관점은 '필자'에, 사회적 관점은 필자와 독자를 둘러싸고 있는 '상황'과 그들의 상호작용을 강조하고 있다고 정리할 수 있다.

이처럼 쓰기 활동에 작용하는 요인들은 여러 가지가 있으며, 쓰기에 대한 관점의 변화에 따라 강조하는 요인도 달라져왔다.

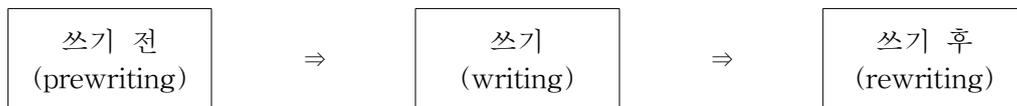
다음 절에서는 지금까지 쓰기에 대한 관점을 통해 살펴본 쓰기 요인을 토대로 하여, 과정 중심 교육 모형에 나타난 여러 가지 쓰기 요인들을 좀 더 구체적으로 살펴보려고 한다.

나. 과정 중심 쓰기 모형과 쓰기 요인

과정 중심 교육이 등장하기 전까지는 모범글을 모방하고 결과물을 위주로 학생들을 지도하고 평가하는 데 쓰기 교육의 초점이 맞춰져 있었다. 1960년대 이후 인지적 관점이 등장하고 필자의 인지 과정에 관심을 가지기 시작하면서, 쓰기 과정에 대한 연구가 생기기 시작했다.

과정 중심 교육에 대한 초기의 연구는, 글쓰는 과정을 몇 단계로 구분하고 이들 각각을 가르쳐 쓰기 교육을 하는 필자 외부의 ‘글 측면’에서의 쓰기 과정에 대한 연구에서부터 시작되었다. 이후 점차 필자 내부의 측면에 관심을 가지기 시작하면서, 필자의 머릿속에서 일어나는 의미 구성 과정에 대한 연구가 나타나게 되었다.

Rohman & Weleck(1964)는 성공적인 필자는 쓰기를 쓰기 전(prewriting), 쓰기(writing), 쓰기 후(rewriting)단계로 구분하여 글을 쓴다고 하였다. (이재승, 2002: 65)



[그림 II-2] 단계적 쓰기 모형

위 연구는 지금까지 결과중심 쓰기 지도와 달리 ‘쓰기 과정’을 강조했다는 점에서 큰 의의가 있다. 하지만 쓰기 과정을 단순히 몇 가지 단계로 구분하고 일방적인 순서로 진행하였다는 점에서 비판을 받았다. 즉, 실제 글쓰기 과정은 한 방향으로 진행되는 ‘선조적 과정’이 아니라, 필자의 머리 속에서 일어나는 매우 복잡한 사고 활동이며 ‘회귀적 과정’이기 때문이다.

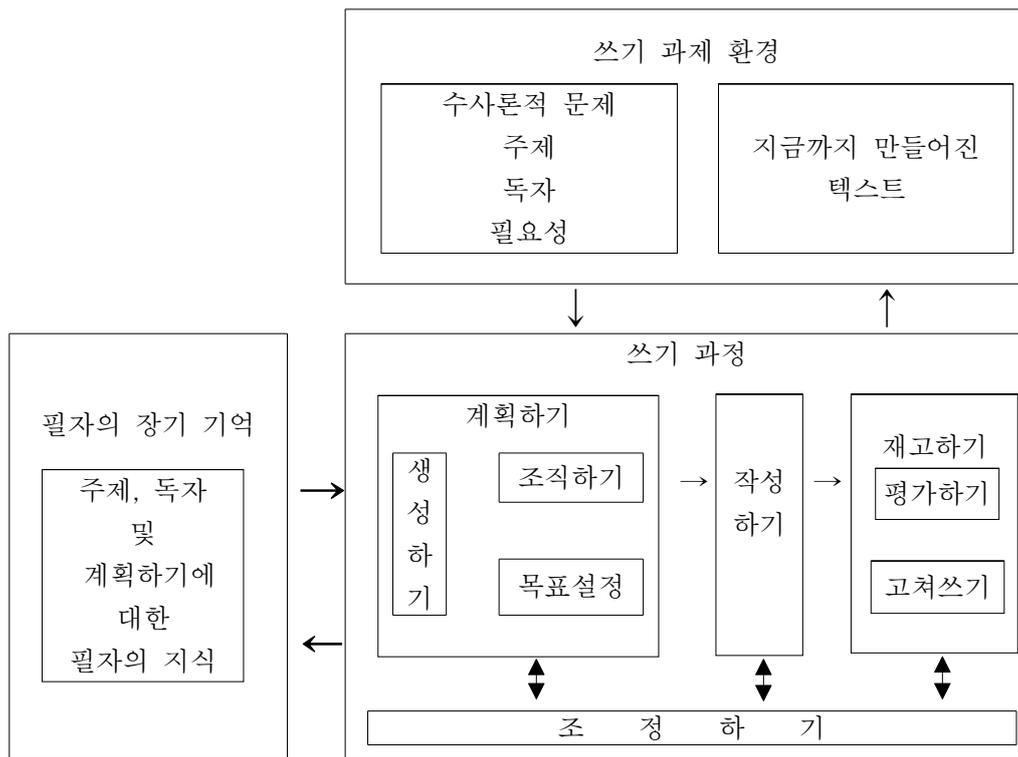
Janet Emig(1971)은 학생들의 쓰기 과정을 직접 연구하여 다음과 같은 결과를 제시하였다(이재승, 2002: 68-69).

교사의 수업 행위가 학생들의 쓰기 과정에 많은 영향을 끼친다는 점, 학교 또는 교사 중심적인 것과 자기 중심적인 쓰기가 학생들의 글을 쓰는 데 차이를 나타낸다는 점, 학생들은 계획하고, 수정을 하는 데 거의 시간을 보내지 않는다는 점 등을 관찰했다. 그리고 실제의 구성 과정과 관련해서는 쓰기의 과정은 개인마다 다양하게 나타난다는 점,

쓰기의 과정에는 여러 요인(감정, 태도, 지식, 기능, 자기 인식 등)이 복합적으로 작용한다는 점, 쓰기의 과정은 엄격히 선조적인 것이 아니라 회귀적이라는 점, 구성의 과정은 엄격히 나누어지지 않는다는 점, 계획하기는 쓰기의 전체 과정에서 일어난다는 점 등을 관찰했다.

Emig는 필자의 의미 구성을 언급하고 강조한 최초의 연구자라는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 또한 Emig은 쓰기 과정에 영향을 미치는 요인으로 교사 요인, 필자 요인(감정·태도·지식·기능)등을 언급하고 있다.

1980년대에 들어오면서부터 쓰기를 역동적인 의미구성과정으로 보는 인식이 확산되기 시작했다(박영목, 1994). 이 시기 쓰기 연구자들은 쓰기 과정 모형이나 그 모형을 이루는 요소들을 연구하기 시작했는데, 대표적인 학자로 Flower와 Hays를 들 수 있다. 이들은 ‘인지적 쓰기 모형’을 제시하여 필자 내부에서 일어나는 쓰기 과정을 다음과 같이 도식화하여 제시하고 있다. (최현섭 외, 1996: 377-378)



[그림 II-3] 인지적 쓰기 모형

[그림 II-3] 을 살펴보면, 쓰기 과정에서 다양한 쓰기 요인들이 매우 복합적으로 작용하고 있음을 알 수 있다. Rohman & Weleck(1964)의 단계적 쓰기 모형에서 볼 수 없었던 ‘필자의 장기기억’과 ‘쓰기 과제 환경’ 요인을 제시하고 있으며 이 두 요인은 ‘조정하기’를 통해 쓰기의 단계-계획하기, 작성하기, 재고하기-에 회귀적으로 작용한다.

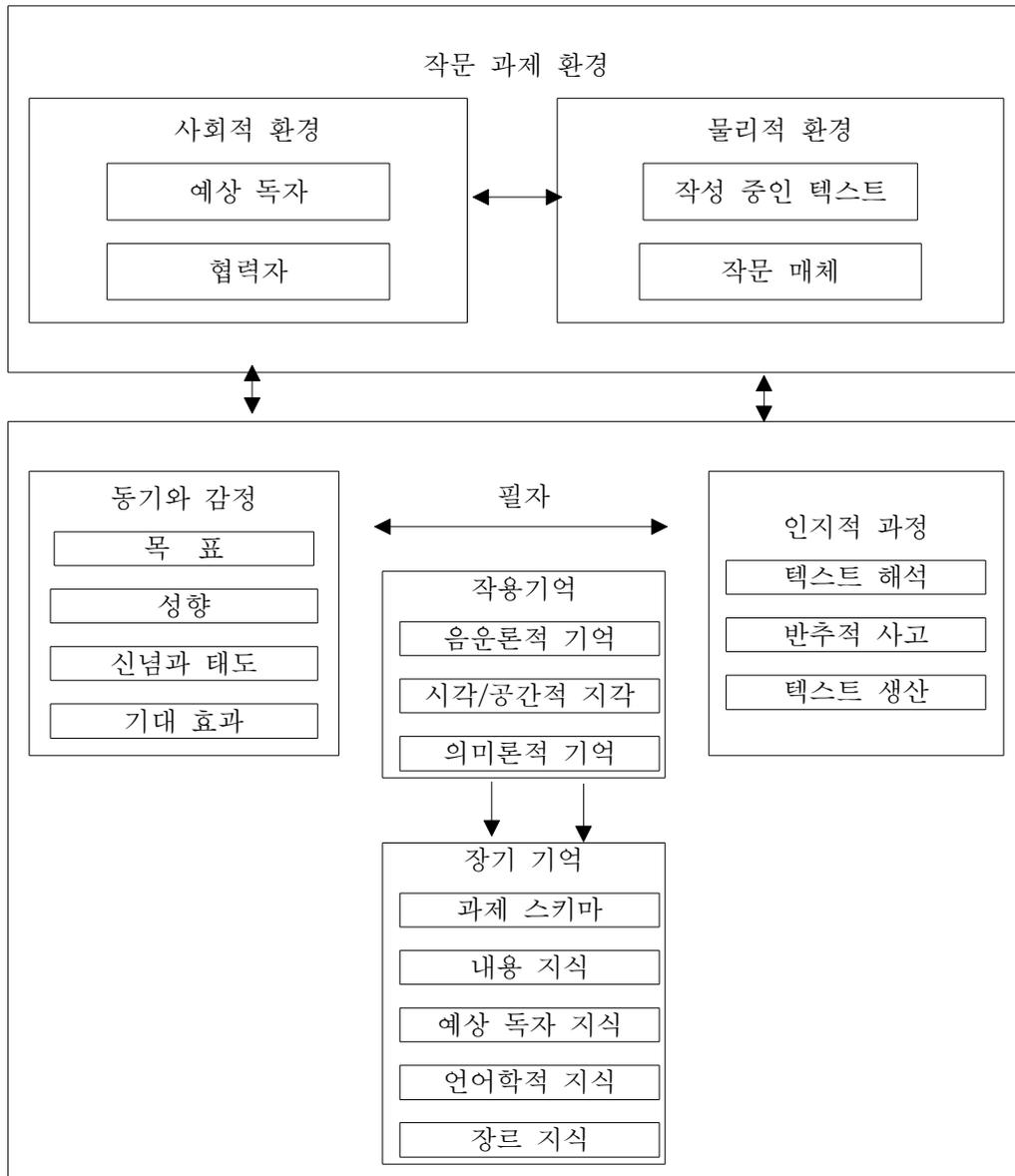
‘필자의 장기 기억’ 요인은 쓰기 주제나 독자에 대한 지식과 함께 필자가 어떻게 계획을 세우고 글을 어떻게 표현해야 하는지 등의 글쓰기 방법 등과 관련한 지식을 의미한다. 즉, 여기서 말하는 지식은 필자가 알고 있는 모든 지식이 아니라, 쓰기 과정과 관련해서 필자가 자신의 장기기억으로부터 활용할 수 있는 지식을 말한다.

‘쓰기 과제 환경’ 요인은 예상 독자, 쓰기 주제, 쓰기의 필요성, 그리고 지금까지 만들어진 텍스트 등을 모두 포함하는 것으로 필자의 인지 작용 외부에 존재하면서 쓰기 행위에 영향을 미치는 ‘외적 요인’을 의미한다.

‘조정하기’ 요인은 위에서도 언급했듯이 쓰기의 단계에서 ‘계획-작성-재고’ 단계에 회귀적으로 작용하며, 필자 요인이나 과제 요인에 영향을 받을 수 있다.

인지적 쓰기 모형을 통해 살펴보면, 쓰기 요인 중에서 필자 요인이 가장 큰 역할을 하고 있음을 알 수 있다. 필자는 자신의 장기기억으로부터 끌어온 지식과 필자 외부의 여러 가지 상황이나 요인들을 고려해서, 계획-작성-재고하기의 쓰기 과정에 활용하고, 조정하기를 통해 더 나은 글로 고치게 된다. 이러한 과정 모두 필자 내부에서 일어나는 사고 과정으로 글쓰기 전체에 영향을 미친다.

1980년대 후반이 들어서면서 사회적 관점이 대두되기 시작하면서, 인지적 관점에의 쓰기 현상에 비판이 생겨나기 시작한다. 인지적 관점이 ‘개인 내’에서 이루어지는 쓰기에 관심을 가졌다면 사회적 관점은 ‘개인 간’에 이루어지는 쓰기 과정에 더 관심을 가졌다. Cooper와 Holzman(1989)은 쓰기의 과정이 단순한 인지적 과정이 아니라 환경에 의해서 형성되는 사회적 과정이라고 말하고 있다. Flower(1994)와 Hays(2000) 역시 1990년대 들어오면서 사회적 관점을 수용하면서 쓰기 연구에 많은 변화를 보이고 있다. 다음은 Hays(1996)가 초기 모형을 수정하여 제안한 쓰기 모형이다(이재승, 2002).



[그림 II-4] 사회적 관점을 반영한 문제 해결 모형

이 모형은 크게 '과제 환경'요인과 '필자'요인의 두 측면에서 살펴볼 수 있다. 과제 환경 요인은 다시 사회적 환경과 물리적 환경으로 나누어진다. 세부 요인으로 들어가면 사회적 환경에는 예상 독자 요인, 협력자 요인이 있으며, 물리적 환경에는 작성 중인 텍스트와 워드프로세서나 인터넷과 같은 매체가 포함된

다. 필자 요인에는 동기와 감정 요인, 인지 과정 요인, 작용 기억(단기 기억)과 장기 기억 요인이 있다.

이 모형에서 보면 크게 두 가지 측면에서 쓰기 요인의 변화를 살펴볼 수 있다. 하나는 필자 외적 요소 중 ‘협력자’ 요인이 추가된 점이다. 여기서 말하는 협력자는 교사, 동료, 학부모 등 필자가 글을 써 나가는 동안 필자와 사회적 상호작용을 하는 사람을 지칭한다. 또 다른 하나는 필자 내적 요인 중 ‘동기와 감정’ 요인이 추가된 것이다. 기존의 인지적 측면만 강조했던 쓰기 과정에 정의적 중요성이 반영되기 시작했다. 이 부분과 관련해서는 2절과 다음 장에서 구체적으로 다루어 보고자 한다.

2. 불안 요인

1절에서는 쓰기 요인과 쓰기 요인의 관계를 다양한 관점에서 살펴보았다. 본 절에서는 일반적인 불안의 개념 및 특성과 초등학생의 불안에 대해 살펴본 후, 여러 가지 불안 요인들을 검토해 보고자 한다.

가. 불안의 개념 및 특성

불안은 개인의 정서상태를 나타내는 한 요소로 인간이면 누구나 불안을 경험하게 된다. 불안은 불쾌하고 고통스러운 감정이지만, 생존을 위협하는 위험한 일이 닥쳤을 때 우리 몸을 스스로 지키기 위해 존재하는 생체의 가장 기본적인 반응양상 중 하나이다.

불안의 사전적 의미를 살펴보면, 국립국어연구원에서 편찬한 표준국어대사전⁷⁾에서는 ‘마음이 편하지 아니하고 조마조마함’, ‘특정한 대상이 없이 막연히 나타나는 불쾌한 정서적 상태, 안도감이나 확신이 상실된 심리 상태’로 풀이하고 있다.

불안은 ‘철학’, ‘종교학’에서 오래전부터 다루어지고 있는 개념으로, 19세기 정신분석학자 Freud 이후 행동주의적 입장, 사회심리학적 입장, 인본주의 및 실존주의, 특성이론적 입장 등 다양한 관점에서 지속적으로 연구되기 시작하였다.

Freud(1926)는 최초로 불안을 연구한 학자로 불안을 ‘자신의 경험·감정·충

7) 표준국어대사전 개정판(2008.10.9) 홈페이지(<http://stdweb2.korean.go.kr/>)

동 등을 억압한 결과로 내면의 감정이 충돌하는 과정에서 나타나는 증상'이라고 정의하고 '객관적 불안'과 '신경증적 불안'으로 구분하였다. 위협스런 상황에 대한 부적응적 학습경험에 기초한 불안을 객관적 불안이라고 하였고, 일정한 대상이 분명하게 존재하지 않는 공포나 심리적 불면과 같이 개인에게 나타나는 심리적 정서 상태를 신경증적 불안이라고 하였다.

Spieberger(1972)는 불안이 개념을 발전시켜 인간의 불안은 관찰될 수 있고 기술할 수 있다고 보았다. 불안이 긴장의 결과 나타나는 인지적, 정서적, 행동적인 연속 반응과 관계에 있는 하나의 과정이라고 보았으며, 불안을 형태에 따라 '특성불안'과 '상태 불안'으로 구분하여 자기보고형 '상태-특성 불안 검사' 측정도구를 제시하였다. 앞서 Freud가 분류한 '객관적 불안'은 Spieberger의 '상태 불안'과 비슷한 개념이고, '신경증적 불안'은 '특성 불안'과 유사한 개념이라고 말할 수 있다. 즉, 특성 불안(trait anxiety)이란 직접적으로 위협이 없는 상황에서 위협을 느끼는 '일반적 성향'으로 한 개인이 지니고 있는 특성을 의미하며, 상태 불안(state anxiety)은 시험이라든지 중요한 운동 경기 등과 같은 특수한 상황에서 느끼는 일시적인 불안 상태를 말한다. 따라서 특성 불안이 높은 사람은 낮은 사람보다 더 많은 상황에서 위협을 느끼며 더 강한 상태불안을 경험하게 된다고 보았다.

행동주의적 입장에서는 인간의 행동은 '학습'의 결과로 자극-반응 사이에 수반되는 강화에 의해 이루어진다고 본다. 따라서 불안은 외부자극에 대한 학습의 결과라고 말할 수 있다. 즉 고통스러운 기억들이 불안을 유발하고 그 기억 속에 있었던 자극들이 반복될 때 다시 불안은 나타날 수 있다.

사회관계심리학적 입장에서 불안은 인간관계상의 세력과 갈등의 결과로서, 자신이 상대방에게 좋지 않은 평가를 받지 못하면 어찌나 하는 두려움에서 불안이 발생한다고 보고 있다.

인본주의 심리학에서는 불안을 이상적인 자아(ideal self)와 실제적 자아(real self)사이의 격차에서 오는 현상이라고 말한다.

실존주의적 입장에 따르면 불안은 인간의 속성이며, 자아의 실존이 위협을 받을 때 느끼는 감정이다. 따라서 불안은 반드시 정신병리적인 것만이 아니라 성장을 향한 동기적인 힘일 수 있다고 보았다.

불안을 경험하면 심리적인 감정을 느끼면서 동시에 자율신경계의 교감신경이 활성화되어 신체적 변화도 함께 겪게 된다. 또한 인지적으로도 위협에 대비하여 주의를 기울이고 대비책을 생각하는 등 긴장상태를 유지하게 된다. 원시시대라면 동물들에게서 생존의 위협을 받는 상황에서 주로 일어나겠지만, 현대인의 경우에는 일상생활에서 겪게 되는 여러 가지 스트레스, 심리적 부담감, 대인 관계 갈등에서 발생하는 경우가 많다. 인간이라면 누구나 생활 속에서 어느 정도의 불안은 경험하게 되고, 이는 세상을 살아가는 하나의 대처방안이기도 하다. (최정윤 외, 2006;137-139) 즉 심하지 않은 불안은 특수한 환경에 적응하기 위한 생체의 가장 기본적인 반응으로 유기체의 생존을 위해 긍정적으로 작용한다. 이 승용(2000)⁸⁾은 불안이 항상 부정적인 영향을 주는 것만이 아니라, 적절한 불안은 정서적 각성수준에 높아져서 학습과 수행에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 하지만 심한 불안은 정서장애를 일으킬 수도 있다.

불안 장애라는 용어는 DSM-Ⅲ(1980)⁹⁾에서 주로 사용한 진단용어로, 그 이전까지는 불안신경증이라는 용어를 사용하거나 심리신경증이라는 용어를 사용하였다. 하지만 불안은 그 현상의 복잡성, 불안 이론의 모호성, 적절한 측정 도구의 부족, 실험 장면에서 윤리적 문제 등으로 구체적인 연구가 이루어지기 어렵다는 특성을 가지고 있다(정경아, 2007).

가정, 학교, 사회 등 각처에서 누구나 불안을 느끼고 있고 이러한 불안은 학업 성적, 사회적 행동, 심리적 불안정, 부적응 행동 등으로 다양하게 나타날 수 있다. 최근 학교에서 과제 수행에서 비롯된 수학 불안, 과학 불안과 같이 불안 개념을 구체화시키는 경향이 두드러지고 있음을 볼 때, 불안의 개념과 불안 요인에 대한 탐구를 바탕으로 하여 학교에서 발생하는 구체적인 쓰기 상황에서 발생하는 '쓰기 불안' 개념 및 요인을 살펴보는 노력이 필요하다고 본다.

나. 초등학생의 불안

불안장애는 아동 및 청소년기의 가장 일반적인 정신적 문제 중의 하나로 아동기의 불안은 학생들의 학업수행 및 사회적 기능 등과 같은 심리사회적 요인

8) 이승용(2000). 이상심리학 시리즈 4-범불안장애. 학지사.

9) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders third edition : 미국 정신의학회가 작성한 장신장애의 진단과 통계를 위한 매뉴얼

에 부정적인 영향을 미치며 성인이 된 후에도 많은 영향을 미치게 된다.

이정섭(1996)은 아동의 발달 과정에서 나타나는 불안을 ‘자신과 타인과의 관계’에서 오는 불안과 ‘자신의 보전’에 대한 불안 두 가지로 제시하고 있다.

‘타인과의 관계에서 오는 불안’은 애착이 형성되면서부터 생기며 여러 가지 형태를 띠고 나타난다. 불안장애 아동의 애착 유형을 조사한 결과 불안장애 아동의 80%는 불안정 애착으로 분류되었고 그 중 65%는 비조직화된 혼란된 애착으로 분류된다고 하였다(Katharina et al.1994). 이는 애착 관계가 불안 장애의 발달에 중요한 영향을 나타내는 것을 알 수 있다. 김영교(1996)는 아동이 가족 내에서 여러 가지 제약을 받으며 의미있는 사람으로부터 사랑을 받지 못하고 성장하게 되면 불안이 생길 수 있다고 하였으며, 김지영(1997)은 부모의 이혼, 사망 또는 무시를 받았던 경험은 불안장애를 일으킬 수 있다고 보았다.

‘자신의 보전에 대한 불안’은 낮은 것에 대한 불안, 다치는 것에 대한 불안, 병에 대한 불안 등이 포함되며 인식의 발달에 따라 불안의 형태는 변하지만 평생 지속된다고 한다.

이 밖에도 부모의 자녀에 대한 과잉 기대, 교사의 위압적인 태도, 가정과 학교 생활의 부조화도 불안의 요인이 될 수 있다.

초등학교에 들어오면서부터 학생들은 가정, 학교 환경 등 주위의 모든 사람으로부터 끊임없는 평가를 받게 되면서 부모, 교사, 친구의 평가가 불안에 크게 영향을 미치게 된다. 이러한 환경 속에서 학생들은 점차 자신의 능력을 인지하게 되고 자신의 평가관이 형성되기 시작한다. 부모나 교사, 친구들과로부터 받은 평가와 자신의 성공과 실패의 경험을 바탕으로 실제의 자신보다 낮은 자기평가가 이루어져서 자신의 존재를 부정하고 무가치적으로 보게 될 경우 불안의 요인으로 작용할 수 있다.

김세영(2010) 연구에서 보면 어린 아동기에서 청소년기로 가면서 보고되는 불안 정도가 일반적으로 감소하였고, 아동기 불안의 최고조에 달하는 시기는 9에서 11세인 초등학교 중학년 시기라고 밝히고 있다. 이는 초등학교 저학년 단계에서는 자기중심성이 강하다가 중학년 시기부터는 도덕적 판단 기준이 이타적으로 변하기 시작하기 때문이다. 초등학교 시절이 특히 영향을 주는 사람은 부모나 교사로, 이들의 칭찬과 강화가 매우 중요한 행동의 동기로 작용한다. 또한

이 시기의 학생들은 자아에 대한 의식이 형성되기 시작하면서 자신의 능력, 특성 등이 다른 학생과 다르다는 것을 인식하고 비교하기 시작한다. 그러면서 또래 집단 친구들과 자신을 비교하게 되고 또래 집단이 중요해지기 시작하면서 친구들의 평가도 점점 중요한 요인으로 작용하게 된다. 친구들과의 대화와 상호작용으로 큰 상처가 되기도 하고 큰 동기부여가 되기도 한다. 이 시기에 올바른 인격을 형성하지 못하고 적절히 대처하지 못하게 되는 아동들은 두려움과 불안을 경험하게 되는 것이다. 이런 불안은 학생들의 일상생활을 방해하기도 하지만, 불안한 아이들도 칭찬받으려고 노력하고 순종적인 경우가 많기 때문에 교사나 부모들이 알아채지 못하는 경우가 많다.

이처럼 아동기에는 가정과 학교에서 부모와 교사, 친구와의 관계에서 많은 영향을 받고 있기 때문에 불안에 영향을 미치는 요인도 부모, 교사, 친구와의 요인이 크게 작용한다. 또한 초등학교 시기부터는 ‘평가’라는 장면 속에서 늘 주위 사람들로부터 평가를 받게 되는 상황이 시작되는 환경 역시 불안의 요인으로 작용할 수 있다.

다. 불안 검사 종류에 따른 불안 요인 탐구

본 절에서는 지금까지 연구된 불안 검사 도구를 살펴보면서, 초등학생 불안 요인 및 기존 쓰기 불안 요인들을 검토해 보고자 한다.

초등학생 불안 검사 도구와 관련해서는 ‘일반 불안’, ‘대인 불안’, ‘학업 불안’, ‘시험 불안’, ‘발표 불안’ 등 여러 불안 영역을 포함하여 제작한 김세영(2010)의 불안 검사 도구를 중심으로 살펴보고, 쓰기 불안 측정도구는 Daly & Miller(1975)에 의해 개발된 WAT(Writing Apprehension Test)를 중심으로 살펴보고자 하겠다.

1) 초등학생 불안 검사 도구

앞서 ‘불안의 개념’에서 살펴보았듯이, Spieberger(1972)는 불안 경험을 한 개인의 특성을 나타내는 ‘특성불안’과 특정한 순간에 일정수준의 강도로 경험되는 정서 상태인 ‘상태 불안’으로 구분하여 제시한다.

김정택(1978)은 spieberger(1972)의 상태-특성불안척도(STAI)를 번안 및 수

정하여 특성불안과 상태불안을 재는 각각 20개의 문항으로 구성된 ‘한국형 검사 도구’를 개발하였다. 또한 최진숙, 조수철(1889)은 초등학교 고학년을 대상으로 어린 학생들이 이해하기 쉽게 ‘한국판 소아불안 척도(State-Trait Anxiety Inventory for Children ; STAIC)’를 제작하였다.

이상에서 살펴본 일반 불안 요인은 Spieberger(1972)의 상태불안과 특성불안 요인을 바탕으로 학교 상황이 아닌 일반적인 불안 내용을 측정하는 도구로서 학교라는 특수한 상황에서 학생들이 실제 겪을 수 있는 불안에 대한 내용은 다루고 있지 않고 있다.

대인 불안은 실제 혹은 가상의 상황에서 대인적 평가를 예견함으로써 생기는 인지적, 정서적 경험의 총체를 말한다. 경험의 총체와 관련된 다양한 반응으로 인해 생긴 정서적 인지적 열등감, 지나친 자기 몰입 그리고 감소된 자기 조절력과 통제력 때문에 불안이 발생한다고 보고 있다.

이은영(2004)은 대인 불안의 특성으로 다음의 네 가지를 제시하고 있다. 대인 불안은 다른 사람들의 관심이 초점이 되는 사회적 상황에서 발생하고, 불안이나 신경증과 같은 강한 정서적 반응을 보이며, 다른 사람들에 의해 평가받는 것에 대해 지나친 염려 등의 특징을 나타낸다. 마지막으로 대인 불안은 일상적인 사회적 반응의 붕괴와 같은 행동적 증후를 뚜렷이 나타낸다고 말하고 있다.

음정순(2003)과 홍찬숙(2006)은 초등학교 학생을 대상으로 하여 대인관계에서 발생하는 불안요소를 각각 6가지, 5가지 영역으로 구분하여 다음과 같이 제시하고 있다.

<표 II-1> 대인불안 하위 요인

개발자	하위 요인	대상
음정순(2003)	일반적 대인불안, 사회적 대인불안 친구에 대한 대인불안, 특정인에 대한 대인불안 이성에 대한 대인 불안, 미지인에 대한 대인불안	초등 학생
홍찬숙(2006)	전반적 대인불안, 집단적 대인불안 개인적(친구, 선생님, 이웃) 대인 불안 이성에 대한 대인 불안, 낯선 사람에 대한 대인 불안	

위 두 개발자가 제시한 대인불안 요소를 살펴보면 거의 일치함을 알 수 있다. 홍찬숙(2006)은 음정순(2003)연구에서 제시한 ‘일반적 대인불안’은 ‘전반적 대인불안’으로, ‘사회적 대인불안’은 ‘집단적 대인불안’으로 ‘미지인에 대한 대인불안’은 ‘낯선 사람에 대한 대인 불안’으로 대응할 수 있다. 또한 음정순(2003)연구에서 ‘친구와 특정인에 대한 대인불안’을 하나로 묶어서 홍찬숙(2006)은 ‘개인적(친구, 선생님, 이웃)대인불안’으로 제시하고 있다.

여기서 제시하는 대인불안 요인들은 2장 1절에서 제시한 ‘쓰기 요인’의 ‘독자’와 ‘협력자’ 요인을 세분화 할 수 있는 하위 요인의 기준으로 활용할 수 있을 것이다. 보다 구체적인 내용은 3절 ‘쓰기 불안 요인’에서 다루기로 하겠다.

학업 불안에 관한 연구는 최진승(1988)에 의해 처음 이루어졌으며, 학업불안은 학습자가 전반적인 교과학습과 관련되는 생활 속에서 직면하게 되는 위협 자극에 대한 신념, 긴장, 고민과 같은 정서적 반응이라고 정의하고 있다. 그는 자아개념을 일반, 학업, 교과로 구분하는 데 반해 불안은 일반, 시험, 교과불안으로 구분하는 것을 보고, 학업 자아 개념에 상응하는 학업 불안의 연구가 진행되지 않았음을 지적하고 학업 불안 개념을 제시하고 있다.

갓 초등학교에 입학한 아이들인 경우 잘 적응을 하지 못하여 특별한 이유없이 학교에 가기 싫다고 하고, 이유없는 복통을 호소하는 경우가 종종 발생한다. 이는 학생의 내면에 학교가 즐겁지 못하고 긴장을 주는 장소로 불안을 가지고 있기 때문이다. 또한 학습장면에서 실패를 거듭한 학생인 경우 불쾌함의 원인이 되는 교사, 친구들로 인해 학교에 가는 것을 두려워할 수도 있다.

이은경(1992)은 학업불안을 측정하는 요인으로 시험불안, 과제불안, 교사와의 관계불안, 교우와의 관계불안에 과목불안을 포함하여 5가지로 구분해서 제시하고 있다. 학업불안의 하위 요인 중 시험불안과 과제불안은 ‘특정 상황’에서 발생하는 불안이므로 3장에서 ‘외적 요인’의 하위 요인을 제시하여 자세히 다루기로 하겠고, 교사와 교우와의 관계불안은 앞에서 다룬 대인 불안 요인의 하위 요소들과 마찬가지로 ‘독자 및 협력자’ 요인과 연결지어서 다음 장에서 구체적으로 다루어 보고자 한다.

시험 불안은 인지적, 정서적, 행동적, 신체적 반응을 포함하는 복합적인 상태불안이다. 시험 불안에 대한 연구는 Mandler와 B.Sarason(1952)에 의해 시작되었

다. 시험 상황에서 수행에 미치는 불안을 설명하기 위해 제시된 이론으로, 이들의 연구에 의하면 시험불안이 낮은 학생들보다 시험불안이 높은 학생들이 지능 검사에서 나쁘게 수행을 하며 시험이 스트레스와 자아 관련조건에서 시행될 때 수행 감소를 보인다는 것을 밝혔다.

윤세희(2011)는 시험불안을 '욕구 이론적 접근(Drive-Oriented Theory), '특성·상태 불안(Trait-State Anxiety), 인지이론적 접근(Cognitive Approach), 인지 및 감성적 접근(Cognitive and Emotional Approach to Test Anxiety), 역동학적 접근(Psychodynamic Approach), 뇌과학적 접근' 6가지 관점에서 접근하고 있다. 본 연구에서는 뇌과학적 접근을 제외한 앞의 5가지 관점에 대해 살펴 보도록 하겠다.

'욕구이론적 접근(Drive-Oriented Theory)'에서는 시험불안은 배고픔과 같은 욕구로서 높은 불만도가 성취도를 감소 또는 증가시킨다고 본다. 과제의 난이도가 낮을 경우에는 높은 불안도가 성취도를 증가시키며 과제가 어려울 때는 반대로 나타난다.

다음 이론은 '특성, 상태 불안(Trait-State Anxiety)'으로 Spielberger(1980)은 시험불안을 설명하면서 상태불안과 특성불안으로 구분하였다. 개인이 느끼는 신체적, 감정적 반응시험 상황에 크게 영향을 미친다. 즉 높은 특성불안을 가진 사람들이 자기평가 상황에서 높은 시험불안 반응을 보이게 된다.

인지이론적 접근(Cognitive Approach)에서는 인간의 사고와 행동은 인지에 의해 결정된다고 보고 있다. 초등학교 저학년일수록 상대적으로 낮은 시험불안을 보이며, 동일한 시험도 사람에 따라 불안 정도가 다르게 나타난다. 시험에 실패했을 경우 이를 어떻게 받아들이냐에 따라 다음 시험에 긍정적으로 또는 부정적으로 작용할 수 있다. 시험불안이 낮은 경우는 실패의 원인을 자기 자신의 노력의 부족 등 자기 자신의 결점으로 돌리고 있으나, 불안이 높은 경우는 능력 부족으로 받아들여 쉽게 좌절하고 포기하여 다음 시험에서도 이런 현상이 반복된다.

다음으로 인지 및 감성적 접근(Cognitive and Emotional Approach to Test Anxiety)은 시험불안의 원인으로 인지적 요인과 감성적 요인을 함께 다루는 이론이다. Libert와 Morris(1967)은 시험불안의 요인을 '걱정(Worry)'과 '감정

(Emotionality)’의 두 가지 요인으로 구분하고 있다. 이 두 요인은 서로 밀접한 연관이 있으며 걱정은 실제 시험 상황과 예측 상황 두 가지 상황에서 거의 부정적인 영향을 미치고, 감정은 실제 시험 상황에서 유발되는 반응이기 때문에 걱정 요인이 더 큰 요인으로 작용한다고 보고 있다.

역동학적 접근(Psychodynamic Approach)은 시험불안의 원인을 부모와의 관계에서 찾고 있다. Sarason, Davidson(1960)등의 이론에 따르면 아동의 성취가 부모의 기대와 불일치할 경우 부모의 태도가 부정적이면 아동들이 부모에 대한 적대감, 위협을 느끼게 된다고 본다. 아동은 부모의 기대에 도달하기 위한 노력을 지나치게 하게 되고 그 결과 원하는 바에 도달하지 못했을 경우 심한 불안을 겪게 된다. Hermans, Laak, Maes(1972)에 의하면 시험불안이 높은 아동들의 부모인 경우 문제상황에서 도움을 주기보다 회피해 버리는 경향이 높으며, 반대로 시험 불안이 낮은 학생의 부모인 경우는 학생 스스로 문제를 해결할 수 있는 방법을 가르쳐주는 경향이 높은 것으로 나타났다.

본 연구에서는 위의 5가지 접근 중에서 특성, 상태 불안(Trait-State Anxiety)의 Spielberger(1980)와 ‘인지 및 감성적 접근(Cognitive and Emotional Approach to Test Anxiety)’의 Libert와 Morris(1967)가 제안한 ‘걱정(W)과 ‘감정(E)’의 두 가지 요인에 입각해서 시험 불안 검사도구를 살펴보면 다음과 같다. Spielberger(1980) 등은 시험불안의 두 요인인 W(인지적 요인)와 E(정서적 요인)를 나타내는 두 개의 하위 점수와 총점수를 나타낼 수 있는 자기보고서 형식의 TAI(Test Anxiety Inventory)라는 검사도구를 개발하였다. 김문주(1991)는 TAI검사도구를 우리나라 중고등학생에게 적용할 수 있도록 재구성하여 TAI-K라는 검사도구를 개발하였으며, 고혜영(1992)은 TAI를 시험 전, 시험상황, 시험 후 어느 정도나 걱정이 도는지를 나타내는 자기 보고형 척도로 번안하여, 초등학생을 대상으로 하여 ‘시험불안 측정도구’를 개발하였다.

<표 II-2 > 시험 불안 하위 요인

개발자	하위 요인	대상
김문주(1991)	W요인(인지적 요인) E요인(정서적 요인) 일반적인 시험불안	중고등학생

고혜영(1992)	걱정(인지적 요인) 정서성(정서적 요인) 공통요인	초등학교 고학년
-----------	-----------------------------------	----------

시험 불안 요인의 하위 요인은 본 연구의 쓰기 불안 요인을 추출하는 데 많은 역할을 한다. 초등학교 쓰기 활동이 일기 쓰기를 제외하고는 대부분 수업 시간 수행평가나 글쓰기 대회 등 평가를 위한 쓰기 활동, 즉 시험이라는 평가 장면에서 이루어지는 경우 대부분이기 때문이다. 김문주(1991)와 고혜영(1992)이 제시한 요인에는 모두 ‘인지적 요인’과 ‘정서적 요인’이 공통적으로 포함된다. 이 요인은 다음 3장 쓰기 불안 요인에서 필자 요인을 분류하는 중요한 잣대로 활용될 수 있을 것이다.

지금까지 김세영(2010)이 제시한 불안 검사 종류를 중심으로 ‘일반 불안, 대인 불안, 학업 불안, 시험 불안’ 검사 종류에 따른 불안 요인을 탐구해 보았다.

불안 검사는 1970년대와 80년대에 이루어지고 있으나, 초등학생을 대상으로 한 검사도구는 1990년대 이후 많은 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 많은 연구자들이 외국의 불안 검사 도구를 그대로 수용하기보다 국내 학생에 맞게 학교급에 맞게 수정, 보완해서 제시하고 있음을 알 수 있다.

일반 불안 척도인 경우 고등학생과 대학생 대상으로 한 척도인 ‘한국형 SATI’는 1970년대 후반에 제작되었으나, 초등학생을 대상으로 한 척도는 1990년에 들어서 최진숙, 조수철이 ‘한국판 소아불안 척도’를 고안하였다.

대인 불안 척도인 경우 1990년대와 2000년대 활발한 연구가 이루어지고 있으며 친구, 특정인, 인성 등 대인불안의 하위요인을 세부적으로 구분하여 불안 정도를 측정하고 있다.

학업불안은 대인불안, 시험불안을 포함하는 넓은 의미의 불안으로 이은경(1992)은 ‘시험불안, 과제불안, 교사와의 관계불안, 교우와의 관계불안, 과목 불안’의 5가지 하위 요인으로 구분하여 중고등학생 불안 척도를 제시하고 있다. 이 5가지 요인들은 불안이 발생하는 주변 환경, 상황과 연관된 것으로 다음 절에서 쓰기 불안의 ‘외적 요인’의 하위요인을 제시하는 기준이 될 수 있다.

마지막으로 시험불안은 학업불안의 하위요인이라고 말할 수 있지만, 세부적 요인으로 ‘인지 요인과 정의 요인’을 구별하여 쓰기 불안의 내적인 요인의 하위

요인과 연관해서 살펴볼 수 있다.

2) 쓰기 불안 검사 도구

쓰기 불안 측정도구는 Daly & Miller(1975)에 의해 개발된 WAT(Writing Apprehension Test)가 대표적이다. Daly 와 Miller는 쓰기 불안 측정 도구를 ‘쓰기에 대한 스트레스 불안(stress apprehension), 쓰기 평가에 대한 불안 (evaluation apprehension), 쓰기 결과에 대한 불안(product apprehension)’의 세 가지 영역으로 구분하여 총 26문항으로 제시하고 있다.

<표 II-3> Daly & Mille의 쓰기 불안감 측정 도구 영역별 문항 분석

영역	해당 문항	문항수
쓰기에 대한 스트레스 불안	1,3,7,10,15,21,26	7문항
쓰기 평가에 대한 불안	2,4,5,9,11,12,13,14,16,18 19,20,22,23,24,25	16문항
쓰기 결과에 대한 불안	6,7,8	3문항

국내 쓰기 불안 측정도구 연구로는 이선영(2001), 신현미(2003), 정경아(2007), 최숙기(2011)등이 있다.

이선영(2001)은 Daly & Miller의 WAT 26문항에 Cheng(1998)의 연구를 보완하여 총 29문항으로 구성된 ‘영어 쓰기 불안 측정 도구(TWE)’를 개발하였으며, 신현미(2003)는 Daly & Miller(1975)와 Cheng(1998)의 검사 도구를 비교 분석한 후에 저자의 연구에 적합하다고 판단한 Cheng의 불안 측정 도구를 사용하였다. Cheng은 쓰기에 대한 자신감(Self-confidence in English Writing), 쓰기에 대한 거부감(Aversiveness of writing in English), 쓰기 평가에 대한 불안감(Writing Evaluation Apprehension) 세 가지 영역으로 문항을 구분하고 있다.

<표 II-4> Cheng의 쓰기 불안감 측정 도구 영역별 문항 분석

영역	해당 문항	문항수
쓰기에 대한 자신감	5,7,11,13,1,18,21,22,23,24,26	11문항
쓰기에 대한 거부감(태도)	1,3,6,8,10,15,17,19	8문항
쓰기 평가에 대한 불안	4,9,12,14,20,25	7문항

<표 II-3>과 <표 II-4>에서 Daly와 Miller의 WAT 26문항과 Cheng의 쓰기 불안감 측정 도구 문항을 영역별로 비교해 보면, Daly와 Miller의 연구에서는 ‘쓰기 평가’ 영역에 대한 문항이 전체 26문항 중에서 16문항으로 전체 문항 중에서 ‘평가 영역’에 치우치고 있음을 알 수 있다. 반면에 Cheng의 검사 도구는 다른 영역에 비해 ‘쓰기에 대한 자신감’영역이 3-4문항 정도 많기는 하지만 Daly와 Miller의 검사 도구에 비해 영역별로 고른 문항 분포를 보이고 있다. 영역에 대한 내용을 비교해 보면, Daly와 Miller와 Cheng의 검사 도구 모두 ‘쓰기 평가에 대한 불안’이 공통적으로 포함되고 있으며, Daly와 Miller는 ‘쓰기에 대한 스트레스’와 ‘쓰기 결과’에 대한 불안 영역, Cheng은 쓰기에 대한 ‘자신감’, 쓰기에 대한 ‘거부감’ 영역이 제시되고 있다.

정경아(2007)는 중학생을 대상으로 논설문 쓰기 불안 측정 도구를 개발하였는데, 쓰기 불안 측정도구 제작을 위해 학생들의 면담에서의 불안 반응 조사와 감정 체크리스트를 사용하였고 수학불안 측정도구(송하봉, 2001, 황경렬, 1997)과 과학 불안 측정 도구(이재천, 1992), 시험 불안 척도(K-TAI, 황경렬, 1997), 쓰기 불안 측정 도구(WAT), 자기 효능감 척도(김아영, 차정은,1996), 일반불안 검사지(이장호, 전경구, 2000)를 활용하였다. 쓰기 측면에서는 논설문 쓰기 평가 기준을 근거로 하였다.

본 연구의 불안 요인은 상위 요인과 하위 요인의 2차원적 구조로 이루어져 있다. 본 연구자는 장윤경의 말하기 불안 연구의 상위 요인¹⁰⁾인 ‘특성 요인(Trait-Factors), 상황 요인(State-Factors)을 본 연구 논설문 쓰기 불안 요인인 일반불안과 기능불안에 대응시켜 제시하고 있다. 상위요인은 ‘기능불안’과 ‘일

10) 장윤경(2007)은 말하기 불안 연구에서 말하기 불안 요인을 크게 ‘특성 요인’과 ‘상황 요인’으로 구분하고 있다. 특성 요인은 다시 가정 환경, 학교 환경, 자아 존중감, 말하기에 대한 태도’ 요인으로, 상황 요인은 대상, 목적, 내용 및 절차 지식으로 나누어 진다.

반불안'요인으로 구분할 수 있으며, '기능불안 요인'의 하위 요인으로는 '내용 능력 요인'과 '조직 기술 요인', '일반불안 요인'의 하위요인은 '인지적 요인'과 '정의적 요인'으로 구분할 수 있다.

구체적인 내용은 다음 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> 논설문 쓰기 불안 측정 도구 요인 구조

요인	기능불안		일반불안	
문항수	16문항		24문항	
요인	내용 능력 요인 11문항	조직 기술 요인 5문항	인지적 요인 8문항	정의적 요인 16문항
문항번호	5,14,27,30,31,32, 33,34,35,36,43	37,38,39,40,41	6,17,21,23,25, 26,28,47	1,2,3,4,7,8,9,10, 12,13,15,19,22, 24,45,48

3. 쓰기 불안 요인

'쓰기 요인'과 '불안 요인'에 대한 탐색을 바탕으로 '쓰기 불안 요인'의 개념 및 특성을 살펴보고 쓰기 불안 요인을 추출해 보고자 한다.

가. 쓰기 불안의 개념과 특성

쓰기는 자신의 생각을 표현하는 행위이지만, 학생들이 초등학교에 들어가서 교육과정 속에서 쓰기 활동을 하는 동안에는 자신의 능력을 평가받는 도구로 활용된다. 따라서 학생들은 쓰기를 통해 기쁨과 보람을 느끼기보다 걱정과 두려움을 느끼게 되는 경우가 많다.

Daly & Wilson(1983)은 쓰기 불안을 평가가 수반되는 쓰기 과업에서 사람들이 그 상황을 피하고자하는, 또 자신은 잘 못 쓸 거라고 생각하는 일반적인 성향과 관련된 것으로 정의하고 있다. 이선영(2001:15 재인용)에 의하면 Thompson(1980)은 쓰기 불안을 쓰기 과정 및 절차에서 나타나는 두려움으로 설명하였고, Bloom(1985)은 쓰기 불안이 주어진 쓰기 과제를 시작해서 완수하

는 데에 필요한 개인의 능력을 방해하는 감정의 복합체라고 정의하였다.

언어학에서는 쓰기 불안을 ‘쓰기 염려(writing apprehension)’ ‘쓰기 방해(writer’s block)’ 등의 용어로 사용하고 있으며, 이상 심리학에서는 ‘쓰기 장애(disorder of written)’ 라는 용어를 사용한다.

쓰기 염려(writing apprehension)라는 용어는 Daly & Miller(1975)에 의해 처음 사용되었고, 그들은 쓰기의 불안감을 측정하는 도구인 WAT(Writing Apprehension Test)를 개발하였다. 이후 Daly와 Miller(1975)는 쓰기 염려와 SAT 구술 시험간에 유의미한 상관 관계가 있음을 밝혔으며, 그 결과 쓰기 불안감이 낮은 학생에게는 쓰기에 성공할 가능성과 자발적으로 쓰기 보충 수업을 받을 가능성이 있음을 발견하였다(이선영, 2001: 27).

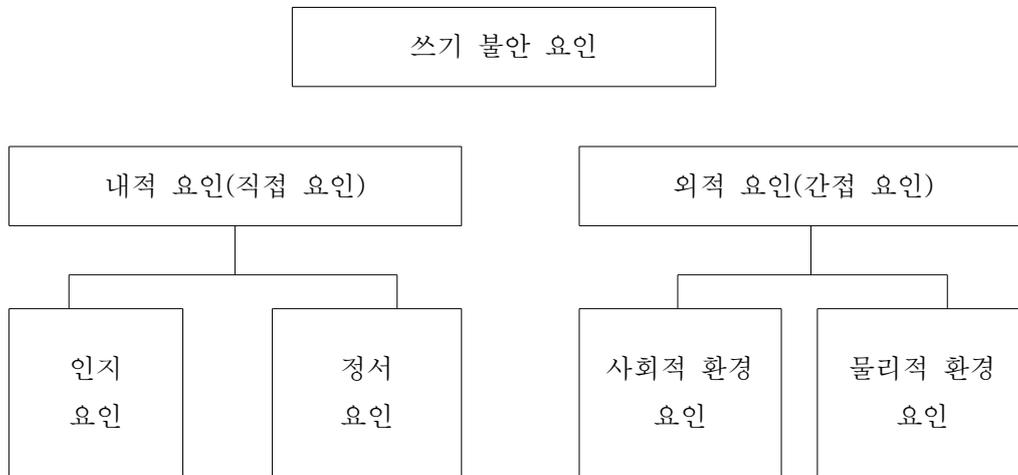
Daly(1979)에 의하면 교사들은 쓰기 불안이 높은 학습자들이 쓰기 불안이 낮은 학습자들에 비해 미래에 성공할 확률이 더 낮을 것이라고 자각하고 있었고, 쓰기 불안이 높은 학생들은 자신의 쓰기에 대하여 격려보다는 비판을 더 많이 받았으며, 쓰기와 관련된 도움을 덜 요청하는 것으로 밝혀졌다. (신현미, 2003:27)

본 연구에서는 여러 학자들의 정의를 토대로 하여 쓰기 불안을 ‘쓰기 활동을 시작하기 전 뿐만 아니라, 쓰기 활동을 하는 동안 학생들에게 발생하는 쓰기 과정¹¹⁾에 대한 두려움과 불안 등의 감정’이라고 정의하고자 한다. 쓰기 전 불안도 중요하지만, 쓰기 활동을 하는 동안에도 불안은 계속 지속되며 쓰기 과정 동안에 일어나는 불안에 대한 구체적인 연구 역시 교육적으로 의미가 클 것이기 때문이다.

나. 쓰기 불안 요인

불안 개념과 불안의 요인을 한 마디로 정의하기 어려운 것처럼, ‘쓰기 불안’은 복잡하고 다양한 관계가 얽혀 있어서 그 요인을 명확하게 규명하기는 더욱 어렵다. 본 절에서는 지금까지 쓰기 능력을 보는 관점의 변화, 불안의 개념 및 특성, 검사도구를 통해 본 불안 요인, 쓰기 불안 요인의 선행 연구들을 바탕으로 하여, 다음 그림과 같이 쓰기 불안 요인을 구조화해 보았다.

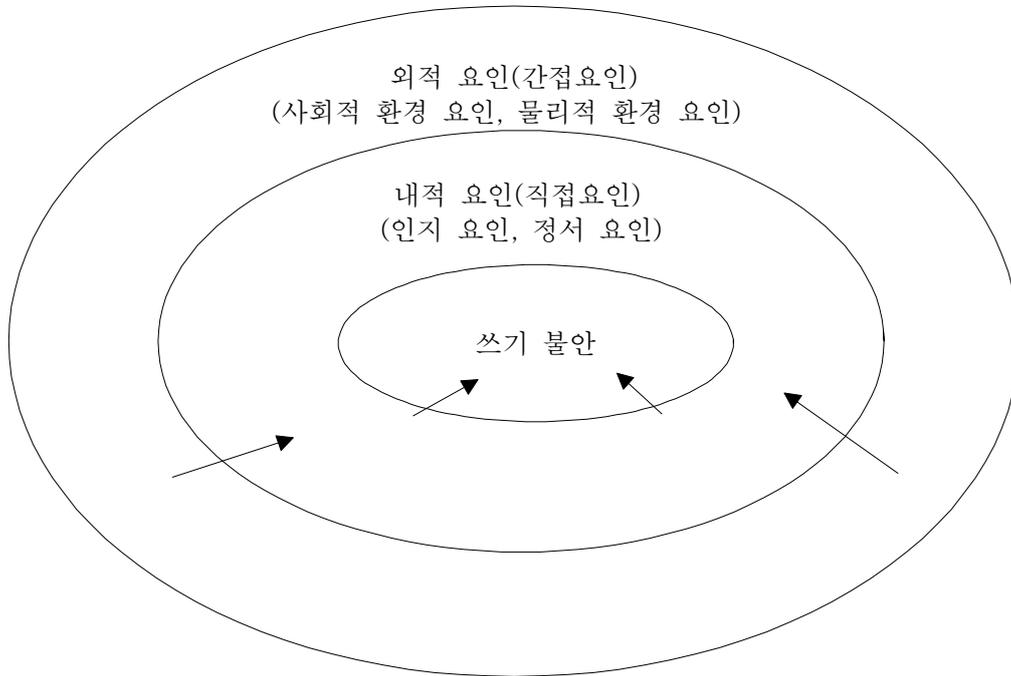
11) 본 연구에서 쓰기 과정은 2007년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용체계에서 제시하고 있는 ‘내용 생성-내용 조직-표현과 고쳐쓰기’ 단계를 참고하였다.



[그림 II-5] 쓰기 불안 요인

위 그림을 보면 크게 쓰기 불안 요인을 ‘내적 요인’과 ‘외적 요인’으로 구분하였다. 이 두 가지 요인 구분은 쓰기 활동을 ‘필자’와 그를 둘러싼 ‘상황’의 상호 작용으로 살펴본 2장 ‘쓰기 요인’과 불안을 ‘특성 불안(trait anxiety)과 상태 불안(state anxiety)’으로 구분한 ‘불안 요인’에서 추출해낸 결과이다. 여기서 다시 내적 요인은 ‘인지 요인’과 ‘정서 요인’으로 구분하였고, 외적 요인은 ‘사회적 환경 요인’과 ‘물리적 환경 요인’으로 구분해 보았다.

위에 제시된 [그림 II-5] 를 보면 ‘쓰기 불안의 내적 요인과 외적 요인을 같은 위계로 설정해 놓았지만 실제 쓰기 불안 자체가 필자의 심리와 관계되는 요소이므로 직접적으로 작용하는 요인은 내적 요인 즉, 필자의 인지적·정서적 측면이라고 할 수 있다. 따라서, 실제 이 두 요인이 쓰기 불안에 영향을 미치는 관계는 아래 그림과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 II-6] 쓰기 불안과 내적 요인과 외적 요인의 위계 관계

외적 요인(환경 요인)을 내적 요인을 둘러싼 요인으로 그림으로 나타낸 이유는, 똑같은 쓰기 상황이라고 하더라도 필자에 어떻게 받아들이나에 따라 외적 요인이 불안 요인으로 작용할 수도 있고 그렇지 않을 수도 있기 때문이다. 따라서 본 연구자는 쓰기 불안에 작용하는 요인 중 내적 요인은 쓰기 불안의 직접 요인으로, 외적 요인은 쓰기 불안의 간접 요인으로 설정해 보았다.

1) 내적 요인

내적 요인은 쓰기 불안에 직접적으로 작용하는 요인으로, 필자 내부에서 일어나는 인지적 요인과 정서적 요인 등을 포함한다. ‘인지 요인’은 쓰기 활동과 관련된 필자의 생각이나 신념을 의미하며, ‘정서 요인’은 쓰기와 관련된 필자의 감정 상태를 말한다.

<표 II-6> 쓰기 불안의 내적 요인 구분

내적 요인	하위 요인
인지 요인	쓰기 자체에 대한 인지
	필자 자신에 대한 인지
	쓰기 과정에 대한 인지
정서 요인	쓰기 흥미
	쓰기 안정
	쓰기 만족

가) 인지 요인

사람들은 글쓰기를 할 때 누구나 인지적인 여러 사고 과정을 거치게 된다. 이 때 쓰기를 두려워하는 사람들은 쓰기 수행 자체보다 쓰기에 대한 좋지 않았던 경험이나 쓰기 이후에 벌어질 부정적인 결과를 생각하느라 쓰기 상황에 집중하지 못하는 경우가 많다. 즉, 쓰기 상황을 어떻게 받아들이고 해석하느냐에 따라 정서가 유발되는 것을 ‘인지 요인’으로 정의하고자 한다.

본 연구에서는 인지 요인을 다음의 세 가지 하위 요인으로 구분해서 살펴보고자 한다. 쓰기 자체를 어떻게 인지하느냐는 ‘쓰기 인지 요인’으로, 필자 자신에 대한 인지는 ‘필자 인지 요인’으로, 쓰기의 각 단계에 대한 인지는 ‘쓰기 과정 인지 요인’으로 구분해 보았다.

(1) 쓰기 인지 요인

쓰기 인지 요인은 쓰기를 바라보는 필자의 관점을 의미한다. 쓰기 인지 요인의 하위 요인으로는 ‘쓰기의 필요성에 대한 인지’와 ‘쓰기 경험에 대한 인지’, ‘쓰기 결과에 대한 인지’의 세 가지로 구분해 볼 수 있다.

첫 번째 ‘쓰기 필요성에 대한 인지 요인’에서 긍정적인 인지는 ‘쓰기는 내 생각을 표현하는 중요한 방법 중의 하나’라고 생각하는 것이고, 부정적인 인지는

‘쓰기는 나에게 아무런 도움을 주지 않는다’고 생각하는 것이다.

두 번째 ‘쓰기 경험에 대한 인지’ 요인에서는 쓰기에 대한 긍정적인 과거 경험은 긍정적인 요인으로 작용할 것이고, 쓰기에 대한 부정적인 과거 경험은 부정적인 요인으로 작용하게 된다.

쓰기 인지 요인의 세 번째 하위 요인인 ‘쓰기 결과에 대한 인지’ 요인의 긍정적인 요인은 ‘내가 쓴 글의 결과물을 보면 잘 썼다고 여기는 것’이고 부정적인 요인은 ‘자신이 쓴 글을 보았을 때 잘 쓰지 못했다고 여기는 것’을 말한다.

Beck은 불안을 느끼는 원인이 주로 사건 자체가 아니라 그 사건에 대한 지각과 해석에 의해 결정된다고 하여 이러한 인지를 ‘부정적인 자동적 사고’라고 하였다. 필자가 쓰기에 대해 인식하고 있는 개념이나 쓰기 경험, 쓰기 결과에 대한 예측이 쓰기 불안을 유발할 수 있다. 즉, 실제 쓰기 상황 이전부터 필자의 부정적인 쓰기 인식이 쓰기 불안을 유발한다.

(2) 필자 인지 요인

쓰기 내적 요인 중 필자 인지 요인은 쓰기와 관련해서 자신을 바라보는 필자의 인식 부분과 연관된다.

필자 인지 요인의 하위 요인으로는 ‘자신감’ 요인과 ‘비합리적 신념’ 요인으로 구분해 보았고, 자신감의 하위 요인은 ‘지각된 능력 요인’, ‘지각된 조절감 요인’으로, 비합리적 신념요인의 하위 요인은 ‘완벽성’과 ‘무기력’ 요인으로 설정해 보았다.

‘자신감(self-confidence)’은 어떤 일을 달성하기 위해 요구되는 여러 행위를 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 스스로의 믿음을 말한다. 김수경(2008; 70)에서 살펴보면, Daly와 Wilson(1983), Pajares와 Johnson(1999)의 연구에서는 쓰기 불안과 자신감(self-esteem), 자지 만족(self-efficacy)간의 관계를 조사한 결과 자신감이 높을수록 학습자의 쓰기 불안이 낮아지는 것을 보여주고 있다. Bloom(1980)의 연구에서도 쓰기에 대한 낮은 자신감 때문에 글쓰기에 어려움을 느끼고 있다고 말하고 있다. 다른 사람은 나보다 잘 쓸 것이라는 생각, 문제가 있는 사람은 자신이라는 생각, 자신의 능력에 대한 불신이 글쓰기에 있어 부정적인 요인으로 작용한다고 하였다. 본 연구의 ‘쓰기 불안 검사 도구’의

선행연구에서 ‘<표 II-4> Cheng의 쓰기 불안감 측정 도구 영역별 문항 분석’을 보면, 총 26문항 중에서 ‘쓰기에 대한 자신감’ 영역에 관한 문항이 11문항을 차지하고 있음을 알 수 있다.

‘자신감 요인’은 쓰기 능력에 대한 스스로의 믿음을 의미한다. 실제 여러 연구에서 보면, 어떤 일을 수행할 때 실제 쓰기 능력보다 수행자의 자신의 능력에 대한 믿음이 더 크게 작용하기도 한다.

본 연구에서는 자신감 요인의 하위 요인을 ‘지각된 능력’, ‘지각된 조절감’의 2가지로 구분하고 있다. ‘지각된 능력 요인’에서 자신의 능력에 대해 잘 쓸 수 있을지 걱정을 하는 것은 부정적 요인(-)으로 작용하며, 내 생각을 글로 충분히 잘 쓸 수 있다는 능력에 대한 자신감은 긍정적 요인(+)으로 작용하게 된다.

‘잘 쓸 수 있을까?’, ‘열심히 했는지 좋은 결과가 나오지 않으면 어떡하지?’, ‘쓰기 활동을 끝내는 모습은 상상하기도 싫어.’ 등과 같이 자신의 능력 부족을 탓하거나 부정적인 결과를 생각하느라 실제 쓰기 수행 자체에 집중하지 못하게 된다. 어떤 사람은 7의 능력을 가지고서도 2밖에 발휘하지 못하지만, 자신의 최대 능력이 5인 사람이 5를 다 발휘할 수도 있다.

자신감 요인 중 ‘지각된 조절감’ 요인은 필자 스스로 열심히 쓰면 좋은 결과가 나올 것이라는 긍정적 요인(+)과 열심히 노력해도 결과는 좋지 않을 것이라는 부정적 요인(-)으로 나누어진다.

비합리적 신념의 첫 번째 하위요인인 ‘완벽성(perfectionism)’요인에서 ‘자신이 완벽하게 쓰지 않아도 괜찮다’는 생각은 긍정적 요인으로 ‘완벽하게 써야 하지만 쓸 수 없다’는 부정적 요인으로 작용한다. Walsh(1986)은 자신이 쓴 글이 완벽해야 한다는 생각에 필자가 심한 불안을 느끼게 되고, 완벽성에 시달리는 사람은 실제 본인이 쓴 글을 수정하는 단계에서 큰 발전이 없음에도 불구하고 지나치게 고치는 작업을 반복한다고 말한다.

두 번째 하위 요인인 무기력 요인은 ‘쓰기 과제가 주어지면 쓰고 싶은 마음이 생긴다’는 긍정적 요인으로 ‘쓰기 상황 자체가 귀찮다’는 부정적인 요인으로 작용한다.

Ellis(1962)는 ‘비합리적 신념’이 사회적 좌절 혹은 패배에 대한 비합리적 평가를 낳게 한다고 하였다. 비합리적 신념은 인정에 대한 욕구, 개인의 완벽성, 비

난 경향성, 과국화, 정서적 무책임감, 과잉불안 염려, 문제 회피, 의존성, 무기력, 완벽한 해결 10가지로 분류할 수 있는 데, 이 중에서 사회적 불안이 높은 사람들은 인정에 대한 욕구, 개인적 완벽성, 과국화, 과잉불안 염려, 무기력을 가장 많이 지니는 것으로 나타났다(최정훈, 이정훈, 1994).

본 연구에서는 비합리적 신념 중에서 ‘완벽성’요인과 ‘무기력’요인을 하위요인으로 추출해 보았다.

Hamachek(1978; 임연옥 외, 2010 재인용)은 완벽주의의 개념에 대해 최초로 심리학적 정의를 내렸으며, 정상적(normal) 완벽주의와 신경증적(neurotic) 완벽주의로 구분하였다. 정상적 완벽주의인 경우 자신의 성향을 긍정적으로 느끼며 자신의 일이 더욱 향상될 수 있는 쪽으로 노력한다. 반면, 신경증적 완벽주의 성향이 있는 사람은 실제 자신의 능력보다 높은 기대수준을 가지고 그 기준에 도달하기 위해 강박적으로 끊임없이 애쓰며, 자신의 능력에 대한 의심, 남보다 뛰어나야 한다는 부정적 사고 등을 하게 된다. 또한 실패에 대한 두려움 때문에 새로운 일을 시작하기 전에 늘 불안해하고 혼란해하며 망설인다.

최근 완벽주의에 관한 연구에서는 완벽주의가 단순히 개인 내적인 문제가 아니라, 사회적인 측면까지도 포함한 다차원적인 구성개념¹²⁾이라고 밝히고 있다. 본 연구에서는 이 중에서 내적 요인 중 필자 요인의 하위 요인에 해당하는 ‘자기 지향적 완벽주의’에 한해서 살펴보고자 한다.

완벽성 요인은 쓰기 활동에서 완벽하게 써야 한다는 강박관념이 높을수록 불안을 일으키는 부정적 요인(-)으로 작용하며, 완벽하게 쓰지 않아도 괜찮다는 생각은 긍정적 요인(+)으로 작용하게 된다.

무기력 요인은 반복된 쓰기 실패 경험으로 인한 반응으로 자신의 힘으로는 더 이상 잘 쓸 수 없다는 믿음을 말한다. 통제할 수 없는 상황 그 자체 때문에 무기력이 생기는 것이 아니고, 앞으로 나타날 결과를 통제할 수 없다고 인지했을 때 무기력이 생기게 된다는 것이다(박숙경, 2008; 김휘아, 2011 재인용).

본 연구에서는 무기력 요인을 쓰기 상황이 주어졌을 때 미리 포기하고 의욕을 상실해서 쓰기 상황 자체가 귀찮아지는 부정적인 요인(-)과 쓰기 과제가 주

12) 행동의 대상이 누구인가 또는 누구에게 귀인하는가하는 대인관계 측면에서 자기-지향적 완벽주의, 타인-지향적 완벽주의, 사회적으로 부과된 완벽주의의 세 하위차원으로 분류하고 있다. (Hewitt, Flett, 1991; 윤은주, 2012).

어지면 쓰고 싶은 마음이 생기는 긍정적인 요인(+)으로 구분해 보았다.

다) 쓰기 과정 인지 요인

앞서 밝혔듯이, 본 연구에서 쓰기 과정은 2007년 개정 국어과 교육과정 쓰기 내용 체계표에 제시된 ‘내용 생성-내용 조직-표현-고쳐쓰기’ 단계를 참고하였다.

<표 II-7> 쓰기 과정 인지 요인의 하위 요인

요인	하위 요인	구분	내용
쓰기 과정 인지 요인	내용 생성	긍정적(+)	배경지식을 다양하게 떠올릴 수 있음
		부정적(-)	배경지식이 잘 떠오르지 않음
	내용 조직	긍정적(+)	글 구조를 활용하여 생각을 정리할 수 있음
		부정적(-)	글 구조를 활용해서 생각을 정리하는 것이 어려움
	표현하기	긍정적(+)	생각을 수정, 보완, 삭제하며 자연스럽게 써 내려감
		부정적(-)	생각을 수정, 보완, 삭제하며 글로 표현하는 것을 어려워함
	고쳐쓰기	긍정적(+)	교사, 동료의 의견을 수용하여 필자 스스로 고쳐쓰기 요소에 맞게 고칠 수 있음
		부정적(-)	교사, 동료 의견에 대한 이해력이 부족하고 고쳐쓰기 요소에 맞게 고쳐쓰는 과정을 어려워함

아이디어를 생성하는 ‘내용 생성’ 단계에서는 관련된 배경 지식을 다양하게 생

성할 수 있어야 한다. 글을 잘 쓰는 사람은 이 단계에서 주제와 관련된 자료를 수집하고 생각을 떠올리기 위한 다양한 기법을 사용하며 많은 시간을 투자한다. 따라서 생각열기의 긍정적 요인(+)으로는 배경지식을 다양하게 떠올릴 수 있음으로, 부정적 요인(-)으로는 배경지식이 잘 떠오르지 않음으로 설정하였다.

‘내용 조직’ 단계에서는 앞에서 펼친 생각들을 체계적으로 글 구조에 따라 정리할 수 있어야 한다. 이 단계에서는 글 구조를 활용해서 앞에서 펼친 생각들을 특정 범주에 따라 엮을 수 있느냐 없느냐에 따라 긍정적 요인과 부정적 요인으로 구분하였다.

‘표현하기’ 단계는 본격적인 쓰기 활동 단계로 내용 생성과 내용 조직 단계에서 떠올린 생각들을 글로 표현하는 초고쓰기 단계로 복합적인 인지 작용이 일어난다. 앞의 내용 생성과 내용 조직 단계에서 떠올랐던 생각들을 수정하고 보완할 수 있고, 그 단계에서 미처 생각하지 못했던 좋은 생각들은 수용할 수도 있다.

‘고쳐쓰기’ 단계는 자신이 쓴 초고를 다듬는 단계이다. 자기 자신이 고쳐쓰기 요소에 맞게 스스로 고칠 수도 있고 선생님이나 동료학생과 서로 의논을 해 나가는 과정을 거친 후 수정, 보완해 나갈 수도 있다. 이 단계에서는 교사, 동료 의견을 수용하여 필자 스스로 고쳐쓰기 요소에 맞게 고칠 수 있는 것은 긍정적 요인(+)으로 작용하고 교사, 동료 의견에 대한 이해력이 부족하고 고쳐쓰기 요소에 맞게 고쳐쓰는 과정을 어려워하는 경우에는 부정적 요인(-)으로 작용하여 불안이 발생할 수 있다.

나) 정서 요인

쓰기에 대한 정서 요인은 필자가 인식하는 쓰기에 대한 ‘선호도’, ‘기대감’ 등의 태도로 인해 불안이 생기는 경우를 말한다. 정서 요인의 하위 요인으로는 쓰기에 대한 ‘선호’ 요인, ‘기대’요인, ‘안정’요인, ‘만족’ 요인으로 구분해서 살펴보고자 한다.

‘선호 요인’은 쓰기에 대해 필자가 느끼는 호감도를 의미하며 쓰기를 통해 내 생각과 감정을 표현하는 일을 좋아한 것은 긍정적 요인(+)으로, 쓰기를 통해 내 생각과 감정을 표현하는 일을 피하고 싶은 것은 부정적(-)요인으로 작용한다.

‘기대 요인’은 필자 자신에 대한 감정으로 쓰기 활동을 하는 동안 자신을 생각

했을 때의 느낌을 말하며, 자신을 떠올렸을 때 기분이 좋아지는 것은 긍정적 요인(+)으로, 걱정이 되는 것은 부정적(-)요인으로 작용한다.

‘안정’요인은 필자가 쓰기 과정을 수행하는 동안 마음 상태를 말하며, 쓰는 동안 편안한 마음이 드는 경우는 것은 긍정적 요인(+)으로, 불안한 마음이 드는 것은 부정적(-)요인으로 작용한다.

마지막 정서 요인으로는 ‘만족’ 요인을 들 수 있는데 이는 ‘쓰기 결과물’에 대한 필자의 느낌을 의미한다. 자신이 쓴 글을 상상했을 때 뿌듯한 경우는 긍정적(+) 요인으로, 쓰기 결과물을 떠올렸을 때 걱정이 되는 것은 부정적(-)요인으로 작용한다.

2) 외적 요인

외적 요인은 필자에 영향을 미치는 모든 쓰기 환경 요소를 포괄하는 개념이다. 본 연구에서 외적 요인은 크게 ‘사회적 환경 요인’과 ‘물리적 환경 요인’으로 구분하여 보았다.¹³⁾

‘사회적 환경 요인’은 ‘관계’요인이라고 말할 수 있으며, 쓰기 활동과 관련해서 필자의 불안에 영향을 미치는 모든 사람들(독자, 협력자 등)을 포함하는 개념으로 설정하고자 한다.

‘물리적 환경 요인’은 필자를 둘러싼 모든 상황 요인 중에서 ‘관계 요인’을 제외한 나머지 모든 요인을 포함한다. 즉, 쓰기에 영향을 주는 기회 매체, 쓰기 수업 활동, 평가(평가의 영향력, 제한시간, 쓰기 주제, 쓰기 형식 등)이 이에 해당한다. 평소 불안을 느끼지 않는 사람도 특정 대상이나 특정 상황을 접하게 되면 불안을 느끼게 되는 경우가 있는데, 이는 필자 내부에서 기인하는 문제이기보다는 특정 쓰기 상황이나 조건에서 오는 위압감으로 인한 것이다.

<표 II-8> 쓰기 불안의 외적 요인 구분

외적 요인	하위 요인	
사회적 환경 요인	독자	독자의 태도

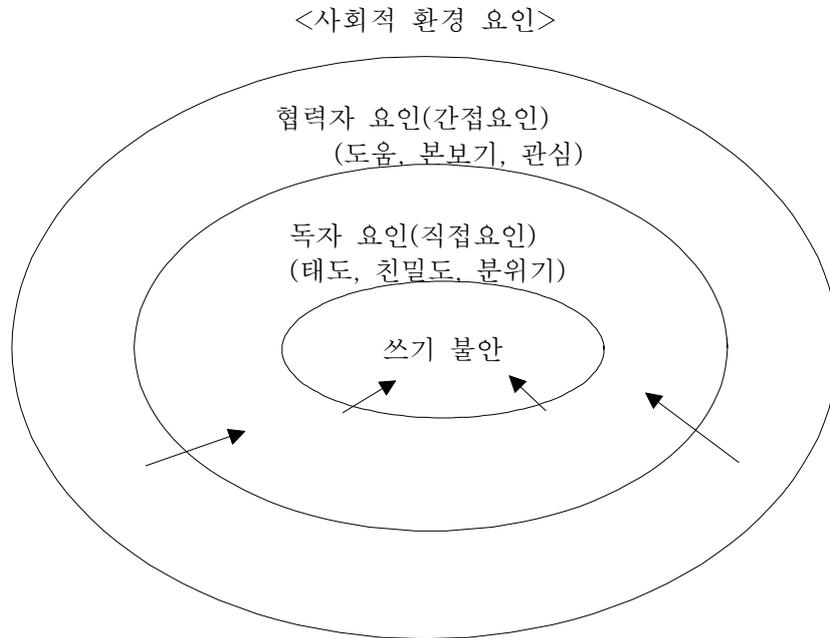
13) 사회적 환경 요인과 물리적 환경 요인의 구분은 ‘그림 II-4. 사회적 관점을 반영한 문제 해결 모형(p.11)’의 ‘과제 환경’ 요인 구분을 참고하였다.

(관계 요인)	(교사, 부모, 또래학생, 가상독자)	독자와의 친밀도
		독자의 분위기
	협력자	쓰기 과제에 도움 정도
		본보기(모방)
관심		
물리적 환경 요인 (조건 요인)	기회 매체	쓰기 관련 매체 활용 정도
	쓰기 수업 활동	쓰기 수업에 대한 인식
	평가	평가의 영향력, 제한시간, 쓰기 주제, 쓰기 형식

가) 사회적 환경 요인

본 연구에서 외적 요인으로 설정한 사회적 환경 요인에서 사회적 환경이란 사회적 ‘관계’를 의미한다. 국어과 교육과정에서는 관계의 의미를 ‘텍스트 생산과 수용 활동에 고려해야 하는’이란 뜻으로 쓰이지만, 본 연구에서는 ‘필자의 쓰기 활동에 영향을 주고받은 사람들’로 정의하여, 쓰기 활동 평가에 직접적으로 작용하는 관계는 ‘독자’ 요인으로, 간접적으로 작용하는 관계는 ‘협력자’ 요인으로 구분하고자 한다.

사회적 환경 요인이란 필자의 쓰기 활동에 영향을 주고받는 사람들-독자와 협력자-에 의해 생기는 필자의 인지적, 정서적 불안 요인이라고 말할 수 있다.



[그림 II-7] 독자 요인과 협력자 요인의 위계 관계

(1) 독자 요인

필자가 독자를 보는 시각에 따라 글의 내용, 구성, 표현이 달라진다. 이재승 (2002:273)은 글을 쓸 때 독자를 다음과 같이 구분할 수 있다고 말하고 있다.

독자를 나눌 때 필자에게 호의적인 독자가 있고 그렇지 않은 독자가 있을 것이다. 또한 필자를 신뢰하는 독자가 있고 그렇지 않은 독자가 있을 수 있다. 친구라 하더라도 자기하고 가까운 친구가 있을 수 있고 먼 친구가 있을 수 있다. 그리고 나에게 대해 호감을 가지고 있는 친구가 있고 그렇지 않은 친구가 있을 수도 있다. 이런 점을 면밀히 분석하면서 글을 써야 글을 쓰는 목적을 충분히 달성할 수 있다.

본 연구의 사회적 환경 요인 중 독자 요인은 ‘필자의 쓰기 활동에 영향을 주고 받는 사람들’ 중에서 쓰기 활동 평가에 ‘직접적’으로 영향을 미치는 관계라고 말할 수 있다. 초등학교에서 쓰기 활동을 할 때 예상해 볼 수 있는 독자 요인은

‘또래 학생,’ ‘교사,’ ‘부모,’ ‘가상 독자’를 들 수 있을 것이다. 이 독자 요인에 따른 하위요인으로 ‘독자의 태도,’ ‘독자와의 친밀도,’ ‘독자의 분위기’를 들 수 있다. 이들 요인이 필자에게 긍정적으로 작용하느냐 부정적으로 작용하느냐에 따라 필자가 독자에 대한 태도가 결정된다. 예를 들어 독자의 태도가 필자의 글에 대해 칭찬과 격려를 보이는 긍정적인 태도를 보이고 친한 관계라면 필자의 태도 역시 긍정적으로 작용할 가능성이 클 것이고, 독자가 필자의 글에 대해 비난을 하거나 친하지 않은 관계라면 필자의 태도가 부정적으로 작용할 가능성이 크다.

여기서 말하는 독자 요인은 모두 객관적인 것이 아니라, 필자가 독자를 어떻게 생각하느냐에 따라 결정되는 주관적인 것이다.

(2) 협력자 요인

앞서 쓰기 평가 활동에 직접적으로 작용하는 관계를 ‘독자 요인’으로, 간접적으로 작용하는 관계를 ‘협력자’ 요인으로 정의하였다. 쓰기 활동에 간접적으로 작용한다는 말은 어떤 의미인가? 쓰기에 대한 관점이 변화하면서 쓰기를 필자 내부에서 작용하는 인지작용에서 필자를 둘러싼 사회 구성원들간의 상호작용에 초점을 맞추게 되었다. ‘협력자 요인’은 쓰기의 사회적 관점의 사회 구성원을 의미하며 필자의 쓰기 과정에 영향을 미치는 사람, 즉 교사, 부모, 또래 학생 모두를 포함한다.

협력자 요인을 ‘쓰기 과제에 도움 정도,’ ‘본보기(모방),’ ‘관심’에 따라 세 가지로 구분할 수 있다.

쓰기 과제에 도움을 주는 사람이 있느냐는 쓰기 과제에 도움 정도의 긍정적인 요인으로 작용하며, 본보기(모방) 요인의 긍정적인 요인은 ‘주변에 글을 쓰는 것을 좋아하며 글을 쓰는 모습을 자주 볼 수 있는 사람이 있음’을 말한다.

마지막으로 자신의 쓰기과제에 관심을 가지고 지켜봐 주시는 사람이 있음은 ‘관심’요인의 긍정적인 요인으로 작용한다.

초등학생은 발달단계상 중, 고등학생 또는 성인과 비교해 보았을 때, ‘협력자 요인’에 큰 영향을 받는 시기이다. 특히 쓰기 상황에서 ‘본보기’ 요인은 매우 중요한 요인이다. 1960년대 이후 과정 중심의 인지주의적 관점에 가려져 있던 형

식주의 관점은 1990년대 후반부터 전범 텍스트¹⁴⁾를 활용한 모방적 쓰기에 대한 연구가 활발해지면서 다시 고개를 들기 시작했다(기현정, 2007).

본보기 요인 외에 협력자의 관심의 정도가 쓰기 불안을 좌우하는 요인이 될 수 있다. 이 때 적당한 관심은 긍정적인 요인(+)으로 작용하나 관심이 지나치게 높은 경우에는 부정적인 요인(-)으로 작용하게 된다.

여기서 말하는 협력자 요인 역시 독자요인처럼 필자가 협력자를 어떻게 생각하느냐에 따라 결정되는 주관적인 요인이다.

나) 물리적 환경 요인

‘물리적 환경 요인’은 필자를 둘러싼 모든 상황 요인 중에서 ‘사회적 환경 요인’을 제외한 나머지 모든 요인을 포함한다.

후기 쓰기 과정 이론에 따르면, 기존의 과정 중심의 쓰기 교육에서는 ‘쓰기 상황’에 대한 고려가 부족하거나 결핍되어 있다고 말하고 있다. 과정 중심 쓰기 교육 이론에서도 어느 정도는 쓰기의 상황을 강조하고 있지만, 여기서 말하는 상황은 ‘보편적인’ 상황을 설정하는 데 초점을 둔 것이다(이재승, 2002). 따라서 각기 다른 상황, 즉 글의 종류, 쓰기 목적, 쓰기 주제, 쓰는 장소, 제한 시간, 평가의 중요도 등에 대한 고려가 필요하다.

물리적 환경 요인의 하위요인으로는 ‘기회 매체’, ‘쓰기 수업 활동’, ‘평가’ 요인을 들 수 있다.

기회 매체는 필자가 자신을 둘러싸고 환경 중에서 쓰기와 관련된 매체를 얼마나 활용하고 있는지를 말한다. ‘쓰기에 도움을 주는 자신의 주변의 매체들을 잘 활용하고 있는가’는 긍정적 요인으로 ‘쓰기에 도움을 주는 매체들을 잘 활용하지 못하는 경우’는 부정적인 요인으로 작용하게 된다.

쓰기 수업 활동은 필자의 쓰기 수업에 대한 인식을 말하며, ‘쓰기 수업이 자신의 글쓰기 실력 향상에 도움이 된다’는 생각은 긍정적인 요인으로, ‘쓰기 수업이 자신의 글쓰기 실력에 도움이 되지 않는다’는 부정적인 요인으로 작용한다.

마지막으로 평가 요인은 필자가 느끼는 평가의 영향력과 쓰기 상황과 관련된 제시 조건 즉, 쓰기 주제, 쓰기 형식, 시간, 분량 등을 말한다. Grace Hwi Chin

14) 전범은 본보기가 될 만한 모범이다. 전범 학습은 모범적인 텍스트에 대한 학습을 말하며 읽고 쓰는 과정속에서 도덕적인 덕성을 함양하고 인격을 수양하는 과정 전체를 의미한다 (조희정, 1999).

Lin(2009)의 ‘대만 대학생 관점에서의 외국어 쓰기 불안 연구’에서는 쓰기 불안의 요인으로 ‘시간 제한, 교사 평가, 동료간 경쟁, 생소한 주제, 익숙하지 않은 형식’을 제시하고 있는 것과 비교해서 살펴볼 수 있다. Daly와 Miller와 Cheng의 검사 도구를 살펴보면, 공통적으로 ‘쓰기 평가에 대한 불안’이 포함되고 있음을 알 수 있다. 이선영(2001; 19)은 쓰기 불안에 영향을 미치는 상황적 변수들에 대한 조사연구에서 Daly와 Hailey(1984)는 대부분의 사람들이 자신이 쓰고 있는 글이 평가를 받게 될 때와 그렇지 않을 때 불안감의 정도가 다르다고 하였다. 즉, 평가 상황에서는 더 큰 불안을 느끼게 된다는 것이다.

지금까지 쓰기 불안 요인에 관해 크게 내적 요인과 외적 요인으로 구분하여 하위 요인에 따른 불안 요인을 살펴보았다. 다음 장에서는 ‘쓰기 불안 요인’에 대한 연구를 토대로, 쓰기 불안 요인에 따른 관련 문항을 추출하여 실제 학생들에게 어느 정도 영향을 미치는지 알아보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

지금까지 Ⅱ장에서 쓰기 불안 요인을 내적 요인과 외적 요인으로 구분하고 하위 요인을 구조화하여 구체적으로 살펴보았다. 본 장에서는 Ⅱ장에서 추출한 쓰기 불안 하위 요인을 바탕으로 하여 초등학생용 쓰기 불안 설문 문항을 작성해보았다. 본 연구는 쓰기 불안 요인들이 초등학생들의 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 어느 정도 영향을 미치는지 알아보는 데 목적이 있다.

본 연구에서 연구자가 설정한 연구의 대상, 절차, 도구 및 방법은 다음과 같다.

1. 연구대상

본 연구는 제주도 지역 초등학교 4학년과 6학년을 대상으로 하여 각각 140부의 쓰기 불안 검사지를 배부하여 설문조사를 실시하였다. 배부한 설문지 280부 중에서 260부가 회수되었으며, 그 중 미응답 문항이 있는 설문지를 제외하면 4학년 129부, 6학년 125부가 본 연구에 최종적으로 사용되었다.

연구 대상의 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 수준을 알아보기 위해 아래 표 Ⅲ-1 과 같이 세 가지로 구분해서 자료를 처리하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상

기준	구분	4학년	6학년
	학년별	129명	125명
기준	구분	남학생	여학생
	성별	137명	117명
기준	구분	상	하
	쓰기능력별	188	66

2. 연구 절차

본 연구는 아래 <표 III-2>와 같은 절차에 따라 진행되었다. 먼저 쓰기 불안 관련 선행연구와 쓰기 불안 관련 이론 연구를 통해 쓰기 불안 요인을 추출하였고, 추출한 요인을 구체화하여 쓰기 불안 설문 문항을 작성하여 사전 검사를 실시하였다. 사전 검사를 통해 설문 문항을 수정하여 본 검사 문항을 작성하였다. 본 검사는 4, 6학년 초등학교 280명을 대상으로 2012년 6월 4일에서 6월 8일까지 실시했으며 본 검사 실시 후 쓰기 불안 검사 통계 처리 및 분석을 하였다.

<표 III-2> 연구 절차

기간	연구 내용	비고
2012. 3-	쓰기 불안 관련 선행연구 조사	
2012. 4-	쓰기 불안 관련 이론 연구	
2012. 5-	쓰기 불안 요인 추출	
2012. 5. 20 - 5. 31	쓰기 불안 검사 도구 문항 추출	
2012. 6. 1	사전 검사 실시	초등학교 30명 (1개 학급)
2012. 6. 2 - 6. 3	사전 검사 분석 후 문항 수정	
2012. 6. 4 - 6. 8	본 검사 실시	초등학교 280명 (4학년 140명, 6학년 140명)
2012. 6. 9 - 6. 12	쓰기 불안 검사 통계 처리 및 분석	

3. 검사 도구 및 분석 방법

가. 쓰기 불안 관련 이론에 근거한 요인 추출

학생들의 쓰기 활동에 영향을 미치는 '쓰기 요인', '불안 요인' 및 '쓰기 불안 요인'에 대한 연구를 토대로, 초등학생 쓰기 불안에 관한 요인을 아래 <표 III-3>과 같이 4개의 상위 요인과 각 상위 요인에 따른 각각의 하위요인으로 추출해 보았다.

<표 III-3> 쓰기 불안 요인

인지 요인	정서 요인	사회적 환경 요인	물리적 환경 요인
쓰기 인지 필자 인지 쓰기과정 인지	선호, 기대 안정, 만족	독자의 태도 독자와의 친밀도 독자의 분위기	기회 매체 평가 상황 주제, 시간, 분량

나. 쓰기 불안 설문지 문항 제작

본 연구의 문항 제작을 위해서 앞서 제시한 쓰기 이론과 불안 이론을 통한 쓰기 불안 요인 추출하여, 아래 표 III-4와 같이 상위요인에 따른 하위 요인별로 관련 문항을 제작하여 보았다.

<표 III-4> 설문지 문항 구성

상위 요인	하위요인	관련 문항
인지요인	쓰기 인지	1, 2, 3
	필자 인지	4, 5, 6, 16, 28-1, 28-2
	쓰기 과정 인지	7, 8, 9, 10

정서요인	선호, 기대, 안정, 만족	17, 18, 19, 20
사회적 환경 요인	독자의 태도 독자와의 친밀도 독자의 분위기	21, 22, 23, 24, 26-1, 26-2 27-1, 27-2
물리적 환경 요인	기회 매체	11
	평가 상황, 주제, 시간, 분량	12, 13, 14, 15

다. 분석 방법

본 연구의 통계 처리는 SPSS 12.0 K for Windows 프로그램을 사용하였다. 각각의 설문 문항별(1번 문항에서 24번 문항까지)로 쓰기 불안 정도를 1점부터 4점까지 4단계로 점수화하였다. 5단계, 7단계와 같은 홀수 단계의 척도인 경우에는 응답자가 깊은 생각 없이 가운데 점에 답할 수 있기 때문에 홀수 척도대신 짝수 척도인 4단계 척도를 사용하였다.

각 설문 문항을 요인별로 분류하여 쓰기 불안 평균값을 구하여 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 어떻게 달라지는지 파악해 보았으며, 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 각 쓰기 불안 요인들 간에 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위하여 t-검정을 실시하였다.

또한 4단계로 점수화하지 않은 선택형 문항인 경우(25번문항부터 28-2번 문항까지)에는 빈도분석을 실시하여 학년, 성별, 쓰기 능력에 따른 각 요인들 간의 빈도수와 빈도의 비율을 구하였다.

<표 III-5> 설문 내용

번호	설문 내용	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1-15	부정형 질문 (~어렵다, ~걱정이 된다, ~떨린다)	4	3	2	1
16-24	긍정형 질문	4	3	2	1

	(~좋아진다, ~편안해진다, ~뿌듯해진다)				
25-28	<p style="text-align: center;">선택형 질문</p> <p style="text-align: center;">예시: 내 글을 가장 보여주고 싶은 사람은 누구인가요?</p> <p style="text-align: center;">1) 선생님 2) 부모님 3) 친구 4) 기타 ()</p>				

위에 제시된 <표 III-5>에서 보면 알 수 있듯이, 1번부터 24번 문항까지는 4단계 평정 척도 문항으로 ‘매우 그렇다’, ‘그렇다’, ‘그렇지 않다’, ‘매우 그렇지 않다’ 로 응답하도록 하였다. 1번부터 15번 문항까지는 부정적인 내용의 문항으로 점수가 높을수록 쓰기 불안이 높게 나오도록 매우 그렇다(4점), 그렇다(3점), 그렇지 않다(2점), 매우 그렇지 않다(1점)으로 구성하였으며, 16번 문항부터 24번 문항까지는 긍정적인 내용의 문항으로 점수가 낮을수록 쓰기 불안이 높게 나오도록 역배점 방식으로 점수를 환산하였다.

25번부터 28-2번까지는 선택형 문항으로 총 7문항으로 제작하였으며, 주어진 설문지 보기 중에서 답을 선택할 수도 있고 기타를 선택했을 경우에는 자신이 생각하는 답을 적어보도록 하였다.

척도의 신뢰도를 측정하기 위해 일반적으로 많이 쓰이는 cronbach’s coefficient alpha를 이용하였다. cronbach’s a의 값은 0에서 1사이의 값을 가지며, 0.6이상이면 측정 항목의 신뢰성이 인정된다. 본 연구에서는 1번 문항에서 24번 문항까지 측정한 결과, cronbach’s a 값 0.940으로 높은 신뢰도를 갖는 것으로 나타났다.

<표 III-6> 신뢰도 통계량

cronbach의 알파	항목수
0.939	24

IV. 연구 결과 및 논의

1. 집단에 따른 쓰기 불안 분석

본 연구는 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 수준을 알아보기 위해 세 집단으로 구분해서 자료를 처리하였다.

먼저 학년, 성별, 쓰기 능력 간 쓰기 불안 요인을 종합적으로 살펴본 후에, 각 집단별로 구체적으로 분석해 보도록 하겠다.

다음 <표 III-7>은 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 요인 점수를 하나의 표에 나타낸 것이다. 이 표를 통해서 학년, 성별, 쓰기 능력 중에서 쓰기 불안에 가장 큰 영향을 미치는 집단이 무엇인지 살펴볼 수 있을 것이다. 또한 쓰기 불안 요인들이 통합적으로 어떻게 작용하고 있는지, 쓰기 불안 요인 사이에 공통적인 요소가 있는지 찾아보고자 한다.

<표 III-7> 학년, 성별, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 상위 요인 분석

집단 쓰기요인 (문항수)	학년별		성별		쓰기 능력별		비고 (설문 문항번호)
	4학년	6학년	여	남	상	하	
쓰기 인지(3)	5.14	5.66	4.98	5.74	5.18	6.02	1,2,3
필자 인지(4)	7.34	7.84	7.34	7.80	7.32	8.35	4,5,6,16
쓰기 과정 인지(4)	7.03	7.27	6.81	7.44	6.65	8.56	7,8,9,10
평가(4)	7.86	8.23	7.77	8.28	7.64	9.18	12,13,14,15
정서(4)	8.55	8.84	8.09	9.21	8.26	9.92	17,18,19,20
독자(4)	9.26	10.10	8.53	10.65	9.17	11.11	21,22,23,24
총합	45.18	47.94	43.52	49.12	44.22	53.14	

<표 III-7>을 보면, 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안 상위 요인 점수를 비교해 놓은 것으로, ‘쓰기 인지’, ‘필자 인지’, ‘쓰기 과정인지’, ‘평가’, ‘정

서’, ‘독자’ 요인 총 6가지 요인으로 구분하여 분석해 보았다.¹⁵⁾

불안을 4단계 척도로 구분하여 불안이 가장 높은 경우 4점, 가장 낮은 경우 1점으로 점수화하여 각 문항별로 평균을 구한 뒤에 합산을 한 뒤 쓰기 불안 점수를 비교했으며, 선택형 문항인 25번부터 28-2번 문항은 수치화할 수 없기 때문에 위 분석에서 제외하였다. 예를 들어 ‘쓰기 인지(3)’ 요인은 설문 문항 3개의 쓰기 불안 평균 점수를 합산한 것이다. 따라서 4학년 점수 ‘쓰기 인지’ 점수가 5.14점이라는 것은 설문 문항 1,2,3번 3가지 문항에 대한 4학년 학생들의 평균 합이 5.14점이라는 것이다.

각 집단별로 쓰기 불안 요인의 총합을 비교해 보면, 학년별 집단에서는 6학년(47.94)이 4학년(45.18)보다 쓰기 불안 수치가 높고, 성별 집단에서는 남학생(49.12)이 여학생(43.52)보다 높으며, 쓰기 능력별 집단을 비교해 보면 ‘하’ 집단(53.14)이 ‘상’집단(44.22)보다 높게 나타났다. 쓰기 불안이 높은 차례로 나열하면 ‘쓰기 능력 하 (53.14) > 남학생 (49.12) > 6학년(47.94) > 4학년 (45.18) > 쓰기능력 상 (44.22) > 여학생 (43.52)’ 순서이다.

이를 통해 보면, 학년별, 성별, 쓰기 능력별로 구분한 집단 중에서 쓰기 능력이 낮은 집단이 쓰기 불안을 가장 크게 느끼고 있다는 것을 알 수 있고 가장 낮은 집단인 여학생 집단에 비해 10점 가까이 불안 점수가 높게 나타남을 알 수 있다.

각 쓰기 불안 요인 점수와 비교해 보면, 쓰기 능력이 ‘하’인 집단은 각 6가지 쓰기 불안 상위 요인의 모든 점수에서 가장 높은 수치를 보이고 있음을 알 수 있다. 다음으로 두 번째로 쓰기 불안에서 높은 수치를 기록하고 있는 남학생 집단은 필자 요인을 제외하고는 모든 요인에서 두 번째로 높은 수치를 보인다.

모든 집단 중에서 가장 낮은 쓰기 불안을 보이는 집단은 여학생 집단이고 두 번째로 낮은 집단은 쓰기 능력이 상¹⁶⁾인 집단이다. 총합은 여학생 집단의 쓰기 불안이 가장 낮지만, 상위 요인별로 비교해 보면, 필자인지요인과 쓰기 과정인

15) 각 쓰기 요인 오른쪽 괄호 안에 적혀있는 숫자는 그 요인과 관련된 설문 문항수를 의미하며 관련 문항 번호는 맨 오른쪽 비교란에 표시해 놓았다. 예를 들어 ‘쓰기 인지(3)’은 이 요인과 관련된 설문 문항 수가 3개임을 의미하며, 관련 문항은 1,2,3번 문항이다.

16) 본 연구에서는 쓰기 능력을 상, 하 두 그룹으로 나누어 점수를 비교하고 있다. 쓰기 능력 상, 하가 아니라, 상, 중, 하 세 그룹으로 점수를 비교한다면 수치가 달라질 수 있다. 즉, 쓰기 그룹을 세분화한다면 상위 그룹 학생의 쓰기 불안 점수가 더 낮아져서 여학생보다 더 낮은 쓰기 불안 점수를 보일 가능성도 있다.

지요인과 평가 요인에서는 여학생보다 쓰기 능력이 상위집단 학생들의 쓰기 불안 점수가 낮게 나타나고 있다. 즉 쓰기 능력이 상위 집단인 학생들은 자신을 바라보는 인식과 쓰기 과정에 대한 인지, 그리고 평가 상황에서 불안을 가장 적게 느끼고 있음을 알 수 있다.

특이할 만한 점은 쓰기인지, 정서, 독자 요인은 여학생이 가장 낮은 불안 점수를 보이고 있다는 점이다. 즉 쓰기를 바라보는 관점과 필자가 인식하는 쓰기에 대한 태도, 독자에 대한 쓰기 불안은 여학생 집단이 가장 적게 느끼고 있는 것으로 나타났다.

지금까지 <표 III-7>을 통해 학년, 성별, 쓰기 능력 중에서 쓰기 불안에 가장 큰 영향을 미치는 집단을 살펴보았다. 쓰기 불안의 각 요인별 평균 수치를 단순 비교한 것으로, 학년에 따라 쓰기 불안에 유의미한 차이가 있는지는 확인할 수 없다. 따라서, 학년, 성별, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 정도를 확인하기 위해서 통계적으로 살펴보도록 하겠다.

가. 학년에 따른 쓰기 불안 분석

학년에 따라 학생들이 쓰기 불안 정도가 어떻게 달라지는지를 파악하기 위해 4학년과 6학년 두 집단으로 나누어서 쓰기 불안 정도를 살펴보았다.

<표 III-8> 학년에 따른 쓰기 불안 하위 요인 비교

쓰기요인 (문항수)	학년	4학년(N=129)		6학년(N=125)		비고 (설문 문항번호)
		합계	표준편차	합계	표준편차	
쓰기 인지(3)		5.14	2.053	5.66	1.960	1,2,3
필자 인지(4)		7.34	2.717	7.84	2.683	4,5,6,16
쓰기 과정 인지(4)		7.03	2.736	7.27	2.905	7,8,9,10
평가(4)		7.86	3.142	8.23	3.147	12,13,14,15
정서(4)		8.55	3.162	8.84	3.166	17,18,19,20
독자(4)		9.26	3.279	10.10	3.663	21,22,23,24

총합	45.18	12.975	47.94	14.459
----	-------	--------	-------	--------

<표 III-8>은 학년에 따라 쓰기 불안 하위 요인 점수를 비교해 놓은 것으로, ‘쓰기 인지’, ‘필자 인지’, ‘쓰기 과정인지’, ‘평가’, ‘정서’, ‘독자’ 요인 총 6가지 요인으로 구분하여 분석해 보았다.

4학년과 6학년의 각 요인별 합계를 비교해 보면 6가지 하위 요인 모두 6학년의 수치가 높게 나타나는 것을 알 수 있다. 모든 요인에서 4학년에 비해 6학년이 쓰기불안 점수가 높게 나오는 것을 볼 때 수치의 차이는 크지 않으나, 학년이 높아짐에 따라 쓰기 불안 정도가 커지는 것을 알 수 있다.

각 요인별로 비교해 보면 4학년과 6학년 모두 공통적으로 ‘독자 요인’에서 가장 큰 불안을 느끼고 있으며 다음으로 ‘정서 요인’, ‘평가 요인’, ‘필자 요인’순으로 불안 수치가 높게 나타나고 있음을 알 수 있다.

위에 제시된 <표 III-7>은 학년에 따라서 쓰기 불안의 각 요인별 평균 수치를 단순 비교한 것으로, 학년에 따라 쓰기 불안에 유의미한 차이가 있는지는 확인할 수 없다. 따라서, 통계적으로 학년에 따른 쓰기 불안 정도를 확인하기 위해서 독립 t-검정을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 III-9>과 같다.

<표 III-9> 학년에 따른 독립 t-검정

쓰기불안요인		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
		F	유의확률	t	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차
쓰기	등분산이 가정됨	.001	.973	-2.050	252	.041	-.516
	등분산이 가정되지 않음			-2.051	251.944	.041	-.516
필자	등분산이 가정됨	.005	.944	-1.472	252	.142	-.499
	등분산이 가정되지 않음			-1.472	251.908	.142	-.499
과정	등분산이 가정됨	1.508	.221	-.681	252	.497	-.241
	등분산이 가정되지 않음			-.680	249.897	.497	-.241
평가	등분산이 가정됨	.210	.647	-.941	252	.347	-.372
	등분산이 가정되지 않음						

				-.941	251.720	.347	-.372
정서	등분산이 가정됨	.038	.846	-.729	252	.466	-.290
	등분산이 가정되지 않음			-.729	251.729	.466	-.290
독자	등분산이 가정됨	2.181	.141	-1.946	252	.053	-.848
	등분산이 가정되지 않음			-1.942	247.049	.053	-.848
총합	등분산이 가정됨	2.043	.154	-1.606	252	.110	-2.766
	등분산이 가정되지 않음			-1.603	247.202	.110	-2.766

<표 III-9>을 살펴보면, 모든 쓰기 요인의 Levene의 등분산 검정 아래의 ‘유의 확률’이 유의수준 0.05보다 크다. 즉 두 집단의 분산이 같다는 귀무가설을 기각할 수 없다. 따라서 ‘평균의 동일성에 대한 t-검정’의 위쪽 행에 해당하는 ‘등분산 가정됨’ 부분만을 보면 된다.

쓰기 불안 요인 중에서 ‘쓰기 요인’에 해당하는 t값은 -2.050이고 유의확률이 0.041로 유의수준 0.05보다 작으므로 유의수준 0.05에서 학년에 따라 ‘쓰기 요인’은 유의미한 차이를 보이고 있음을 알 수 있다. ‘쓰기 요인’은 쓰기 불안 요인의 내적 요인 중 ‘쓰기 인지 요인’에 해당하는 것으로 학년에 따라 ‘쓰기의 필요성에 대한 인지, 쓰기 경험에 대한 인지, 쓰기 결과에 대한 인지’가 유의미한 차이가 있다고 볼 수 있다.

쓰기 요인을 제외하고 ‘필자 요인, 쓰기 과정 요인, 평가 요인, 정서 요인, 독자 요인’에서는 유의확률이 모두 0.05이상이므로 유의수준 0.05보다 높아 학년에 따라 차이가 없음을 알 수 있다.

학년에 따른 쓰기 불안 요인의 총합도 0.11로 유의수준보다 높아 학년에 따른 쓰기 불안도에는 차이가 없음을 알 수 있다.

앞서 <표 III-8>에서 단순히 쓰기 불안 요인의 평균 수치를 학년별로 비교했을 때는 4학년에 비해 6학년의 쓰기 불안 점수가 모든 요인에서 높게 나오기는 했으나, 실제 통계적으로는 유의미한 차이가 나오지 않고 있음을 알 수 있다. 그 이유는 초등학교 4학년이 되었을 때 이미 학생들에게 쓰기 불안 수준이 높게 작용하고 있고, 6학년이 될 때까지 쓰기 불안이 줄어들지 않고 지속되고 있기 때문인 것으로 판단된다. 광금주(1998)와 김세영(2010)의 연구에서도 보면,

초등학교 중학년인 3학년과 4학년에서 불안이 가장 급격하게 나타나는 것으로 보도되고 있다고 밝히고 있다. 이 시기에는 가정과 사회에서 부적응이 많아지고 학습의 편차가 커지며 대인관계도 다양해져서 새로운 변화과정에서 불안을 느끼게 된다고 보고 있다. 이처럼 중학년이 불안이 가장 커지는 시기임을 밝힌 기존의 불안 관련 연구에서 볼 때 4학년과 6학년에 쓰기 불안 수준이 큰 차이가 없는 것은 중학년 시기에 환경의 변화 등 여러 요인에 의해 쓰기 불안이 이미 형성되어 중학년 이후에서는 쓰기 불안 수준에 급격한 변화가 없기 때문이라고 판단된다.

나. 성별에 따른 쓰기 불안 분석

본 연구에서는 성별에 따라 학생들이 쓰기 불안 정도가 어떻게 달라지는지를 파악하기 위해 4학년과 6학년을 대상으로 남학생, 여학생 두 집단으로 나누어서 쓰기 불안 정도를 살펴보았다.

<표 III-10> 성별에 따른 쓰기 불안 하위 요인 비교

쓰기요인 (문항수)	남학생 (N=137)		여학생 (N=117)		비교 (설문 문항번호)
	합계	표준편차	합계	표준편차	
쓰기 인지(3)	5.74	2.094	4.98	1.857	1,2,3
필자 인지(4)	7.80	2.666	7.34	2.745	4,5,6,16
쓰기 과정 인지(4)	7.44	2.950	6.81	2.626	7,8,9,10
평가(4)	8.28	3.120	7.77	3.163	12,13,14,15
정서(4)	9.21	3.282	8.09	2.911	17,18,19,20
독자(4)	10.65	3.388	8.53	3.271	21,22,23,24
총합	49.12	13.320	43.52	13.726	

<표 III-10> 에 제시된 것과 같이 남학생과 여학생의 쓰기 불안 요인 합계를 비교해 보면 남학생은 49.12, 여학생은 43.52로 총합이 남학생이 높게 나오는 것을 알 수 있다. 각 하위 요인별로 살펴보면 6가지 하위 요인 모두 남학생의 수치가 높게 나타나며, 특히 남학생과 여학생 사이에 독자 요인과 정서 요인의 차이가 가장 크게 벌어지고 있음을 알 수 있다. 남학생 독자 요인의 합계는 10.65, 여학생 독자 요인의 합계는 8.53으로 2점 이상 차이가 나며, 정서 요인은 남학생 합계가 9.21이고 여학생 합계가 8.09로 1점 이상 벌어지고 있다. 앞서 살펴본 <표 III-8> 학년별 쓰기 불안 비교에서 학년 간에 가장 크게 차이가 나는 요인인 경우에도 1점이 채 되지 않은 것과 비교해 볼 때, 남학생과 여학생 사이에 독자 요인은 큰 차이가 있음을 알 수 있다.

성별에 따른 쓰기 불안 정도를 통계적으로 확인하기 위해서 <표 III-11>과 같이 독립 t-검정을 실시하였다.

<표 III-11> 성별에 따른 독립 t-검정

쓰기불안요인		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
		F	유의 확률	t	자유도	유의 확률 (양쪽)	평균차
쓰기	등분산이 가정됨	.715	.399	3.043	252	.003	
	등분산이 가정되지 않음			3.072	251.628	.002	
필자	등분산이 가정됨	.071	.790	1.334	252	.184	
	등분산이 가정되지 않음			1.331	243.400	.185	
과정	등분산이 가정됨	2.234	.136	1.772	252	.078	
	등분산이 가정되지 않음			1.789	251.557	.075	
평가	등분산이 가정됨	.088	.767	1.286	252	.200	
	등분산이 가정되지 않음			1.284	244.718	.200	
정서	등분산이 가정됨	1.322	.251	2.870	252	.004	
	등분산이 가정되지 않음			2.898	251.626	.004	

독자	등분산이 가정됨	.024	.876	5.050	252	.000
	등분산이 가정되지 않음			5.064	248.217	.000
총합	등분산이 가정됨	.179	.672	3.291	252	.001
	등분산이 가정되지 않음			3.283	243.353	.001

<표 III-11>에서 Levene의 등분산 검정 아래의 ‘유의 확률’을 보면 모든 요인의 점수가 유의수준 0.05보다 크므로, ‘평균의 동일성에 대한 t-검정’의 위쪽 행에 있는 ‘등분산이 가정됨’ 부분을 보면 된다.

먼저 6가지 쓰기 불안 요인의 총합의 유의 확률은 0.001로 유의수준 0.05보다 낮아 유의미한 값을 나타낸다. 따라서, 남학생과 여학생의 성별에 따른 쓰기 불안도에는 차이가 나타남을 알 수 있다.

세부적으로 살펴보면, 쓰기 요인이 0.003, 정서 요인이 0.004, 독자 요인이 0.00으로 유의수준 0.05에서 이 세 가지 요인은 성별에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있음을 알 수 있다. 즉, 남학생이 여학생보다 쓰기 요인, 정서 요인, 독자 요인에서 쓰기 불안을 더 크게 느끼고 있음을 알 수 있다.

장윤경(2001)의 말하기 불안에 관한 연구¹⁷⁾에서는 t-검정 결과 학년이나 성별에 따른 말하기 불안에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타난 것과 비교해 볼 때, 본 연구의 쓰기 불안 연구는 성별에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 말하기 불안과는 달리 쓰기 불안은 성별에 따라 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다.

다. 능력에 따른 쓰기 불안 분석

지금까지 학년별, 성별에 따른 쓰기 불안의 차이를 분석해 보았다. 마지막으로 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안 정도가 어떻게 달라지는지 살펴보고자 한다. 쓰기 능력의 구분은 각 담임이 해당 학생의 설문지를 수합한 후에 ‘높음(상)’과 ‘낮음(하)’ 두 개의 집단으로 구분해서 표시해 주었다.

17) 장윤경(2001)은 3학년과 6학년 총 400명을 대상으로 하여 말하기 불안에 관한 설문지를 돌려 t-검정을 실시하였다. 그 결과 학년에 따른 유의확률은 .323으로 나타났으며, 성별에 따른 유의확률은 .761로 나타나 의미있는 차이가 없었다.

4학년과 6학년 각각 4개 학급을 대상으로 하였으며 구체적인 내용은 아래 <표 III-12>와 같다.

<표 III-12> 학급별 쓰기 능력 집단 비율 비교

학급		쓰기 능력		전체
		상	하	
4학년 1반	학생수 (명)	27	5	32
	학급내 비율	84.4%	15.6%	100%
4학년 6반	학생수 (명)	19	14	33
	학급내 비율	57.6%	42.4%	100%
4학년 7반	학생수 (명)	16	16	32
	학급내 비율	50%	50%	100%
4학년 8반	학생수 (명)	26	6	32
	학급내 비율	13.8%	18.8%	100%
6학년 5반	학생수 (명)	25	6	31
	학급내 비율	80.6%	19.4%	100%
6학년 11반	학생수 (명)	21	10	31
	학급내 비율	67.7%	32.3%	100%
6학년 12반	학생수 (명)	23	8	31
	학급내 비율	74.2%	25.8%	100%
6학년 13반	학생수 (명)	31	1	32
	학급내 비율	96.9%	3.1%	100%
전체	학생수 (명)	188	66	254
	전체 비율	74%	26%	100%

<표 III-12>를 보면 전체 254명의 학생 중에서 쓰기 능력 ‘상’에 해당하는 학생 188명, 하에 해당하는 학생 66명으로 ‘상’은 전체의 74%, ‘하’는 26%의 비율을 보이고 있다.

학급에 따라 쓰기 능력 ‘상’에 해당하는 집단과 ‘하’에 해당하는 집단의 학생 비율이 크게 차이가 나고 있는 이유는 각 학급의 쓰기 능력에 대한 평가를 각 담임이 하도록 하고 상대평가가 아닌, 절대평가에 의해 구분을 하도록 했기 때문이다. 본 연구자가 특정 주제를 가지고 글쓰기 평가를 통해서 상, 하 집단으

로 평가할 수도 있지만, 그렇게 하지 않은 이유는 쓰기 주제에 따라 글쓰기 능력이 차이가 나는 학생이 있고 1-2회의 평가로 학생의 능력을 단정 짓는 오류를 범할 수 있기 때문이다. 따라서 연구자는 학생의 쓰기 능력을 3개월 이상 꾸준히 보아온 담임이 구분해주는 것이 가장 정확하다고 판단하여 담임이 쓰기 능력을 구분하도록 하였다.

<표 III-13> 능력에 따른 쓰기 불안 하위 요인 비교

쓰기요인 (문항수)	학년		상 (N=188)		하 (N=66)		비교 (설문 문항번호)
	합계	표준편차	합계	표준편차			
쓰기 인지(3)	5.18	1.895	6.02	2.243	1,2,3		
필자 인지(4)	7.32	2.607	8.35	2.858	4,5,6,16		
쓰기 과정 인지(4)	6.65	2.461	8.56	3.287	7,8,9,10		
평가(4)	7.64	3.007	9.18	3.267	12,13,14,15		
정서(4)	8.26	3.021	9.92	3.250	17,18,19,20		
독자(4)	9.17	3.372	11.11	3.456	21,22,23,24		
총합	44.22	12.892	53.14	14.142			

<표 III-13> 에 제시된 것과 같이 쓰기능력이 ‘상’인 학생과 ‘하’인 학생의 쓰기 불안 요인 합계를 비교해 보면 ‘상’은 44.22, ‘하’는 53.14로 총합이 9점 가까이 ‘하’인 경우가 높아, 쓰기 능력이 낮을수록 불안 수치가 높게 나타남을 알 수 있다. 각 하위 요인별로 살펴보아도 모든 요인에서 쓰기 능력이 ‘하’인 경우가 쓰기 불안 점수가 높게 나타나면 그 차이도 최소 0.84점에서 1.94로 평균 1.5점 이상 차이가 나는 것을 알 수 있다.

쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 요인에 따른 t-검정 실시한 결과는 아래 <표 III-14> 과 같다.

<표 III-14> 능력에 따른 독립 t-검정

쓰기불안요인		Levene의 등분산 검정		평균의 동일성에 대한 t-검정			
		F	유의 확률	t	자유도	유의확률 (양쪽)	평균차
쓰기	등분산이 가정됨	4.653	.032	-2.949	252	.003	-.840
	등분산이 가정되지 않음			-2.720	99.472	.008	-.840
필자	등분산이 가정됨	2.817	.004	-2.691	252	.008	-1.029
	등분산이 가정되지 않음			-2.574	105.387	.011	-1.029
과정	등분산이 가정됨	12.658	.000	-4.943	252	.000	-1.906
	등분산이 가정되지 않음			-4.317	92.023	.000	-1.906
평가	등분산이 가정됨	.063	.801	-3.495	252	.001	-1.538
	등분산이 가정되지 않음			-3.358	106.152	.001	-1.538
정서	등분산이 가정됨	.098	.754	-3.773	252	.000	-1.664
	등분산이 가정되지 않음			-3.643	106.978	.000	-1.664
독자	등분산이 가정됨	.221	.639	-3.987	252	.000	-1.936
	등분산이 가정되지 않음			-3.940	111.395	.000	-1.936
총합	등분산이 가정됨	1.039	.308	-4.710	252	.000	-8.913
	등분산이 가정되지 않음			-4.505	105.341	.000	-8.913

<표 III-14>에서 Levene의 등분산 검정 아래의 ‘유의 확률’을 보면 ‘쓰기 불안 요인’ 중에서 ‘쓰기, 필자, 독자 요인’은 유의수준 0.05보다 작다. 유의수준이 0.05보다 작은 ‘쓰기, 필자, 독자 요인’은 ‘평균의 동일성에 대한 t-검정’의 아래쪽 행에 해당하는 ‘등분산이 가정되지 않음’ 부분을 보면 되고, 독자요인 외에 다른 요인들은 위쪽 행에 있는 ‘등분산이 가정됨’ 부분을 보면 된다.

먼저 6가지 쓰기 불안 요인의 총합의 유의 확률은 0.00으로 유의수준 0.05보다 낮아 유의미한 값을 나타낸다. 따라서, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안도에는 차이가 나타남을 알 수 있다.

앞서 살펴본 학년별, 성별 쓰기 불안 요인 합계와 비교했을 때, 쓰기 능력에

따른 쓰기 불안 요인의 총합의 차이가 9점 정도로 가장 뚜렷한 차이를 나타냄을 보았다. 이를 반영하듯이, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 요인에 따른 t-검정 결과를 보면, 총합 뿐만 아니라 모든 쓰기 불안 요인의 유의확률이 0.005미만으로 '쓰기 인지, 필자 인지, 쓰기 과정, 평가, 정서, 독자' 모든 요인에서 유의미한 차이를 보이고 있음을 알 수 있다. 즉, 쓰기 능력이 '하'인 학생과 '상'인 학생보다 모든 쓰기 불안 요인에서 쓰기 불안을 높게 느끼고 있음을 알 수 있다.

2. 쓰기 불안 요인에 따른 분석

지금까지 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안을 분석해 보았다. 본 절에서는 각 쓰기 불안 요인 간 쓰기 불안 정도를 비교 분석해 보고자 한다.

본 연구의 설문 내용이 4단계 척도를 활용한 문항과 선택형 문항으로 구분되기 때문에 '4단계 척도를 활용한 문항' 분석과 '선택형 문항' 분석의 두 가지로 구분해서 살펴보도록 하겠다.

가. 4단계 척도를 활용한 문항들에 대한 분석

본 연구의 설문지 1번 문항에서 24번 문항까지는 쓰기 불안 정도를 1점부터 4점까지 4단계로 점수화한 문항들이다. 앞에서는 각 쓰기 불안 요인별로 평균값을 구하여 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 어떻게 달라지는지 파악해 보았다면, 본 절에서는 각 쓰기 불안 요인 간 수치화한 점수를 비교해 보고자 한다.

<표 III-15> 쓰기 불안 하위 요인 분석

쓰기요인		평균	표준편차	문항 번호
상위 요인	하위 요인			
쓰기 인지 요인	쓰기 필요성	1.83	.084	1
	쓰기 경험	1.55	.730	2
	쓰기 결과	2.02	.922	3
필자 인지 요인	지각된 능력	2.04	.959	4
	지각된 조절감	1.56	.761	16

	완벽성	1.89	.919	5
	무기력	2.10	.960	6
쓰기 과정에 대한 인지	내용 생성	1.92	.901	7
	내용 조직	1.76	.802	8
	표현하기	1.73	.862	9
	고쳐쓰기	1.74	.863	10
정서 요인	선호	2.21	.941	17
	기대	2.31	.937	18
	안정	2.43	.971	19
	만족	1.74	.854	20
사회적 환경 요인	독자의 태도	2.31	.871	21
	선생님	2.46	1.061	22
	부모님	2.26	1.123	23
	친구	2.65	1.037	24
물리적 환경 요인	기회 매체	1.82	.875	11
	평가	1.98	.937	12
	쓰기 주제	2.22	.984	13
	쓰기 시간	2.01	.990	14
	쓰기 분량	1.83	.891	15
평균		2.02	0.88	

<표 III-15>을 보면 6가지의 쓰기 불안 상위 요인과 24가지의 쓰기 불안 하위 요인으로 구분해서 쓰기 불안 점수를 비교해 놓고 있다. 쓰기 불안 평균 점수를 보면 2.02점으로 평균 점수 이상이 되는 요인들은 쓰기 인지 요인 중 쓰기 결과 요인(2.02), 필자 인지 요인 중 지각된 능력(2.04)과 무기력 요인(2.10), 정서 요인 중 선호(2.21), 기대(2.31), 안정 요인(2.43), 사회적 환경 요인 중 독자의 태도(2.31), 교사(2.46), 부모(2.26), 친구 요인(2.65), 물리적 환경 요인 중 쓰기 주제 요인(2.22)에 해당한다.

<표 III-15>에서 쓰기 불안하위 요인 중에서 전체평균 수치 이상의 요인들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 6개의 쓰기 불안 상위 요인 중 ‘쓰기 과정

인지 요인'을 제외하고는 모든 상위 요인에는 쓰기 불안 수치가 평균 점수 이상이 되는 하위 요인들이 포함되어 있다.

‘쓰기 인지 요인’에서 쓰기의 필요성(1.83), 쓰기 경험(1.55)의 쓰기 불안 수치는 낮게 나왔으나, 쓰기 결과(2.02)에 대한 불안 수치가 평균 이상의 점수를 받았다. 즉 쓰기인지 요인에서는 ‘자신이 쓴 글에 대한 필자의 부정적 인식’이 쓰기 불안 요인으로 가장 크게 작용하고 있음을 알 수 있다.

‘필자 인지 요인’에서는 지각된 능력(2.04)과 무기력 요인(2.10)의 수치가 전체 쓰기 불안 평균 수치를 초과하였다. 자신의 능력에 대한 자신감 부족과 글을 쓰는 것 자체가 귀찮다는 생각이 가장 큰 요인으로 작용하고 있다.

‘쓰기 과정에 대한 인지 요인’에서는 전체 평균 수치 이상의 점수를 받은 요인이 하나도 없었다. 내용 생성(1.92) > 내용조직 (1.76) > 고쳐쓰기 (1.74) > 표현하기(1.73) 순서로 약간의 점수 차이가 나타나고 있다. 쓰기 과정의 4단계 과정의 쓰기 불안 수치를 상대적으로 비교해 보자면, 쓰기 단계 중에서는 글쓰기 시작 단계인 ‘내용 생성’ 단계에서 주제와 관련된 내용 생성이 떠오르지 않은 경우 쓰기 불안 수치가 높았으며, ‘표현하기’ 단계에 쓰기 불안 수치가 가장 낮았다. 하지만, 쓰기 과정 인지 요인의 수치는 전체 평균 불안 수치와 비교했을 때는 모두 평균 미만의 점수로 가장 낮은 쓰기 불안 점수를 보이고 있다.

‘정서 요인’은 만족(1.74)요인을 제외하고 선호(2.21), 기대(2.31), 안정(2.43)요인 모두 평균을 초과하는 쓰기 불안 수치이다. 특히 이 중에서 ‘안정 요인’과 관련된 쓰기 불안 수치가 가장 높게 나오고 있는데 이는 많은 학생들이 글을 쓸 때 마음이 편안하지 않다는 것을 알 수 있다.

‘사회적 환경 요인’의 독자 요인은 모든 문항이 평균 이상의 쓰기 불안 수치를 나타내고 있음을 알 수 있다. 하위 요인에서는 친구 요인(2.65) > 교사 요인(2.46) > 부모 요인(2.26) 순으로 수치가 나타났다. 이것으로 볼 때 4, 6학년 학생들에게 친구 요인이 쓰기 불안 요인에 가장 큰 요인 중 하나로 작용하고 있음을 알 수 있다.

마지막으로 ‘물리적 환경 요인’에서는 쓰기 주제(2.22)가 평균 점수 이상의 쓰기 불안 수치를 보이고 있다. 학생들이 잘 모르는 쓰기 주제가 주어졌을 때는 높은 쓰기 불안을 보이는 것으로 나타났다. 평균 점수에는 도달하지 않았지만 나머지 물리적 환경 요인의 쓰기 불안 수치는 쓰기 시간(2.01) > 평가 (1.98) > 쓰기 분량

(1.83) > 기회 매체(1.82) 순서이다.

지금까지 쓰기 불안 하위 요인 점수를 비교해 보았다면, 각 하위 요인들의 쓰기 불안 상위 요인 간에는 어떤 차이가 나타나는지 살펴보도록 하겠다. 쓰기 불안의 상위요인 간의 불안 정도를 비교하기 위해 아래 <표 III-16>과 같이 쓰기 불안의 하위 요인들 간의 평균을 구해 각각의 상위 요인별로 분류해 보았다.

<표 III-16> 쓰기 불안 상위 요인 분석

쓰기요인		평균	문항 번호
인지요인 (1.83)	쓰기 인지	1.80	1,2,3
	필자 인지	1.90	4,5,6,16
	쓰기 과정 인지	1.79	7,8,9,10
정서 요인		2.17	17,18,19,20
사회적 환경 요인		2.42	21,22,23,24
물리적 환경 요인		1.97	11,12,13,14,15

위 <표 III-16>에서 보면, 쓰기 불안 상위 요인들 간의 수치는 ‘사회적 환경 요인(2.42) > 정서 요인(2.17) > 물리적 환경 요인 (1.97) > 필자 인지 요인(1.90) > 쓰기 인지 요인(1.80) > 쓰기 과정 인지 요인(1.79)’ 순으로 나타나고 있음을 알 수 있다.

사회적 환경 요인이 가장 높게 나온 이유는 중학년 이상의 학생들의 특성이 자기 중심적에서 이타적으로 변하는 과도기적 성향이 나타나는 시기이기 때문인 것으로 보인다. 가정과 학교 환경 속에서 부모, 교사, 친구로부터 끊임없는 평가를 받으며 큰 영향을 받게 된다. 이 때 칭찬과 강화와 같은 좋은 평가는 긍정적인 작용을 하겠지만 친구의 비난, 교사의 부정적 태도, 부모의 과잉 기대 등은 학생들의 쓰기 불안을 유발시키는 작용을 하게 될 것이다.

사회적 환경 요인 다음으로 ‘정서 요인’의 수치가 높게 나오고 있다. 정서 요인은 필자가 인식하는 쓰기에 대한 ‘선호도’, ‘기대감’, ‘안정감’, ‘만족감’ 등의 태도

요인으로, 학생들이 쓰기 활동을 생각했을 때 기분이 좋아지거나 마음이 편안해진다는 등의 긍정적인 쪽보다는 그렇지 않다는 부정적인 경향이 강한 것으로 나타났다.

가장 수치가 낮은 요인은 ‘인지 요인(1.83)’으로 사회적 환경 요인(2.42)과 비교했을 때 0.6점 가까이 차이가 나는 수치임을 알 수 있다. 인지 요인의 하위 요인을 다시 비교해 보면, ‘필자 인지(1.90) > 쓰기 인지 (1.80) > 쓰기 과정 인지 (1.79)’ 요인 순으로 낮게 나타났다.

나. 선택형 문항에 대한 분석

앞서 쓰기 불안 설문 중에서 ‘4단계 척도를 활용한 문항(1번 문항에서 24번 문항까지)’에 대한 쓰기 불안 요인을 살펴보았다면 지금부터는 ‘선택형 문항(25번 문항부터 28-2번 문항까지)’에 대해 분석해 보고자 한다.

본 연구의 설문지 1번 문항에서 24번 문항까지는 쓰기 불안 정도를 1점부터 4점까지 4단계로 점수화한 문항들이라면, 25번 문항부터 28-2번까지(총 7문항)는 주어진 설문지 보기 중에서 답을 선택하거나 자신이 생각하는 답을 적어보도록 하였다. 선택형 문항의 쓰기 관련 설문 내용은 <표 III-17> 과 같다.

<표 III-17> 선택형 문항의 쓰기 불안 관련 설문 내용

문항 번호	질문 내용	정답 예시
25	쓰기 힘든 장르	편지, 생각이나 느낌, 주장, 설명, 기타
26-1	내 글을 보여주고 싶은 사람	선생님, 부모님, 친구, 기타
26-2	보여주고 싶은 이유	친절해서, 친절해서, 칭찬, 기타
27-1	내 글을 보여주고 싶지 않은 사람	선생님, 부모님, 친구, 기타
27-2	보여주고 싶지 않은 이유	무서워서, 친하지 않아서, 칭찬해 주지 않아서, 기타
28-1	쓰기 불안 횟수	여러 번, 3-4번, 1-2번, 없음

28-2	글쓰기 힘든 이유	무엇을 써야할지 떠오르지 않아서 시간 부족, 글쓰기 소질 없어서 읽는 사람이 못 썼다고 할까봐, 분량 문제, 기타
------	-----------	--

<표 III-17> 선택형 문항의 쓰기 불안 관련 설문 내용을 보면 25번 문항은 물리적 환경 요인 중에서 장르 요인에 해당하며, 26-1번부터 27-2번까지는 사회적 환경요인에 대한 내용이다. 이 문항들에 대한 분석을 통해 4단계 척도에서 알 수 없었던 ‘독자 요인’에 대한 분석을 할 수 있을 것이다. 또한 28-1번 쓰기 불안 횟수와 28-2번 글쓰기에 불안을 느끼는 경우를 설문지를 통해 알아봄으로써 초등학생 쓰기 불안의 학년별, 성별, 쓰기 능력별 특성에 대해서도 구체적으로 살펴볼 수 있을 것이다.

<표 III-17>에 제시된 선택형 문항 7문항에 대해 빈도분석을 실시하여 각 요인들 간의 빈도수와 빈도의 비율을 구해 보았다.

설문 문항 순서대로 살펴보면 ‘장르’ 요인은 다음의 <표 III-18>의 빈도수와 비율을 나타내고 있다.

<표 III-18> 장르 요인¹⁸⁾에 대한 빈도 분석(25번 문항)

	선택한 답안 번호	빈도	퍼센트	누적 퍼센트
1	편지쓰기	44	17.3	17.3
2	내 생각이나 느낌 쓰기	39	15.4	32.7
3	주장하는 글쓰기	38	15.0	47.6
4	설명하는 글쓰기	78	30.7	78.3
5	기타	55	21.7	100.0
	합계	254	100.0	

18) 장르 요인은 2007년 개정 국어과 교육과정 내용 체계표 ‘쓰기의 실제’에 제시된 4가지 장르를 기준으로 하였다. 4학년 학생들도 문항에 쉽게 답할 수 있도록 하기 위해서 ‘사회적 상호 작용의 글 쓰기’는 ‘편지쓰기’로, ‘정서 표현의 글 쓰기’는 ‘내 생각이나 느낌 쓰기’로 ‘설득하는 글 쓰기’는 ‘주장하는 글쓰기’로 ‘정보를 전달하는 글쓰기’는 설명하는 글쓰기로 설문 문항의 보기를 작성하였다.

전체 254명의 학생 중에서 ‘다음 중에서 가장 쓰기가 힘든 경우는 어떤 것인가?’라는 질문에 대한 답으로 위 <표 III-18>와 같이 나타났다. 글쓰기 장르 중에서 가장 쓰기가 힘든 글 순서는 5번 기타를 제외하고는 ‘설명하는 글쓰기 > 편지쓰기 > 내 생각이나 느낌 쓰기 > 주장하는 글쓰기’ 순이다. 설명하는 글쓰기가 어려운 이유로는 설명하는 내용에 대한 지식이 필요해서라고 답했고, 편지쓰기가 어려운 이유는 쓸 말이 없어서라고 대답하였다. 이는 장윤경(2001)의 말하기 불안의 연구와는 매우 다른 차이를 나타나고 있다. 말하기 불안 연구에서는 불안을 느끼는 정도가 설득하는 말하기(40.2%)>느낌이나 생각 말하기(29.3%)>설명하는 말하기(26.4%) 순으로 나타났다.

기타의 답변으로는 쓰기가 힘든 경우가 없다는 응답이 38명으로 가장 많았고, ‘모두 다’ 라고 대답한 학생이 2명이었다. 그리고 장르를 벗어난 답변으로는 너무 많은 글쓰기라고 응답한 학생 1명, 백일장 2명, 내용을 간추려 쓰기 2명, 정해진 주제 쓰기가 1명이 나왔다. 그 외의 답변은 ‘내 생각이나 느낌 쓰기’, ‘주장하는 글쓰기’ 안에 포함되는 답변으로 구체적으로 독후감 쓰기 3명과 시 쓰기, 연설문 쓰기, 일기쓰기, 감상문 쓰기, 이야기 쓰기, 주장 근거쓰기 각각 1명씩 나왔다. 연설문 쓰기라고 답한 학생은 6학년 학생 2명으로 ‘연설문’이라는 글의 종류가 6학년이 되어 처음 접하게 되는 장르이기 때문에 낯설고 어렵게 느껴져서 기타 의견에 작성한 것으로 보인다.

장르 요인을 성별, 학년별 쓰기 능력에 따라 빈도를 비교해 보면 다음 <표 III-19> 와 같다.

<표 III-19> 성별에 따른 장르 요인 빈도 분석(25번 문항)

선택한 답안 번호		남		여	
		빈도	%	빈도	%
1	편지쓰기	36	26.3	8	6.8
2	내 생각이나 느낌 쓰기	19	13.9	20	17.1
3	주장하는 글쓰기	18	13.1	20	17.1

4	설명하는 글쓰기	38	27.7	40	34.2
5	기타	26	19.0	29	24.8
합계		137	100.0	117	100.0

먼저 성별에 따라 남학생과 여학생을 비교해 보면, 남학생과 여학생이 가장 힘들어하는 장르는 ‘설명하는 글쓰기’로 남학생(27.7%), 여학생(34.2%)로 나타났다. 앞서서도 언급했듯이 설명하는 글쓰기를 어려워하는 이유로는 쓸 대상에 대한 배경지식이 없으면 쓰기 어렵기 때문이라고 하였다.

남학생과 여학생 사이에 두드러진 차이점은 ‘편지쓰기’이다. 남학생은 편지쓰기에서 26.3%의 학생이 힘들다고 말하고 있지만, 여학생은 6.8%정도만이 힘들다고 답하였다. 남학생은 ‘편지쓰기’를 설명하는 글쓰기 다음으로 가장 힘들어하고 있지만, 여학생인 경우에는 가장 힘들지 않은 장르로 선택하고 있다. 이는 성별에 따라 힘들어하는 글의 종류가 차이가 나고 있음을 알 수 있는 부분이다.

‘내 생각이나 느낌 쓰기’와 ‘주장하는 글쓰기’는 남학생은 13%대에서 여학생은 17%대에서 각각 거의 비슷한 비율을 나타내고 있다.

다음으로 <표 III->은 4학년과 6학년의 장르 요인에 따른 빈도를 분석해 보았다.

<표 III-20> 학년에 따른 장르 요인 빈도 분석(25번 문항)

선택한 답안 번호		4학년		6학년	
		빈도	%	빈도	%
1	편지쓰기	12	9.3	32	25.6
2	내 생각이나 느낌 쓰기	23	17.8	16	12.8
3	주장하는 글쓰기	22	17.1	16	12.8
4	설명하는 글쓰기	45	34.9	33	26.4
5	기타	27	20.9	28	22.4
합계		129	100.0	125	100.0

4학년과 6학년의 장르 요인에 따른 빈도 분석 결과, 두 학년 모두 ‘설명하는 글 쓰기’를 어려워하는 것으로 나타났다. 4학년 전체 학생 중에서 34.9%의 학생이 ‘설명하는 글 쓰기’를 어려워하고 있으며, 6학년은 26.4%의 학생이 설명하는 글 쓰기를 어려워하고 있다.

4학년 학생은 ‘편지쓰기’를 어려워하는 학생이 9.3%로 가장 낮은 수치를 보이고 있었으나, 6학년인 경우 4학년의 3배에 가까운 25.6%의 학생이 어려움을 겪고 있다고 하였다. 이는 6학년 학생들은 발달단계상 아동기에 청소년기에 접어드는 시기로 정신적으로 ‘비밀’에 대한 욕구가 강해지는 것과 관계가 있다고 본다. 숨기고 싶은 사람에게는 일정한 거리를 유지하게 되고, 부모를 대신해 비밀을 털어놓을 누군가와 매우 가까워지게 된다. 따라서 대부분 학교에서 편지쓰기 활동은 자신과 친한 사람이 아니라 어버이날 부모님께 편지쓰기, 스승의 날 선생님께 편지쓰기, 다수의 학급 학생을 주로 대상으로 하고 있기 때문에 사적인 비밀을 숨기고 싶은 욕구가 강해지는 고학년에게 친밀하지 않은 사람에게 편지를 쓰는 것에 대한 거부감이 커지기 때문인 것으로 보인다.

다음 <표 III-21>은 쓰기 능력에 따른 장르 요인에 따른 빈도 분석 결과이다.

<표 III-21> 쓰기 능력에 따른 장르 요인 빈도 분석(25번 문항)

선택한 답안 번호		상		하	
		빈도	%	빈도	%
1	편지쓰기	33	17.6	11	16.7
2	내 생각이나 느낌 쓰기	33	17.6	6	9.1
3	주장하는 글쓰기	33	17.6	5	7.6
4	설명하는 글쓰기	47	25.0	31	47.0
5	기타	42	22.3	13	19.7
합계		188	100.0	66	100.0

쓰기 능력이 상인 학생과 하인 학생의 장르 요인에 따른 빈도 분석 결과 두 집

단 모두 ‘설명하는 글쓰기’에 대한 어려움이 큰 것으로 나타났다. 특히 하 집단인 경우는 전체 학생의 1/2 가까이 되는 47%의 학생이 어려워하는 것으로 나타났다.

쓰기 능력이 상인 학생도 설명하는 글쓰기를 가장 어려워하는 것으로 나타나고 있으나, 다른 장르와의 차이가 큰 편이 아니다. 쓰기 능력이 상인 학생들은 기타 답변으로 22.3%(42명)를 선택하고 있는데 이중 74%(31명)에 해당하는 학생이 장르에 상관없이 쓰기에 어려움을 겪고 있지 않다고 답변을 하였다.

쓰기 능력이 하인 학생 중 기타 답변은 19.7%(13명)으로 ‘모두 다’, 너무 많은 글쓰기, 독후감, 시 쓰기 등이 나왔다.

쓰기 불안 요인 중에서 가장 큰 불안 수치를 보인 독자 요인에 대해 선택형 문항으로 다음과 <표 III-22> 과 같이 분석해 보았다.

<표 III-22> 관계별 빈도 분석 (26-1번 문항)

선택한 답안 번호		빈도	퍼센트	누적 퍼센트
1	선생님	23	9.0	9.1
2	부모님	166	65.4	74.4
3	친구	38	15.0	89.4
4	기타	27	10.6	100.0
합계		254	100.0	

전체 254명의 학생 중에서 ‘내가 쓴 글을 가장 보여주고 싶은 사람은 누구인가요?’에 대한 답변으로 부모님 (65.4%) > 친구 (15%) > 선생님 (9%) > 기타 (10.6 %) 순서로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘아무에게도 보여주고 싶지 않다’라는 의견이 가장 많았고, 형제자매, 친척, 대통령, 나, 모든 사람에게 보여주고 싶다는 의견이 있었다.

<표 III-23> 관계별 이유에 따른 빈도 분석 (26-2번 문항)

문항	선택한 답안		빈도	퍼센트	누적 퍼센트
	요인	답안 내용			
1	분위기	친절해서	14	5.5	5.5
2	친밀도	친해서	36	14.2	19.7
3	태도	칭찬과 격려	150	59.1	78.7
4	기타		54	21.3	100.0
합계			254	100.0	

<표 III-23> 의 내용은 26-1번 문항과 연결되는 질문으로 ‘그 사람에게 보여 주고 싶은 이유는?’이라는 질문에 대한 답변이다.

가장 많은 응답을 한 답은 ‘칭찬이나 격려를 해 주어서’로 59.1%(150명)에 해당하는 학생이 선택하였다. 다음으로 기타(21%)에 응답한 학생이 많았는데 구체적인 내용으로는 가족이어서, 나를 사랑해 주어서, 좋은 말씀을 많이 해 주어서 기분이 좋아져서, 내 글의 단점을 잘 알려 주시고 잘 쓸 수 있도록 곁에서 항상 도와주셔서, 잘 쓰지 못하는 부분을 보충해 주고 도와주어서, 엄마가 글쓰기를 잘 하셔서 나를 평가해 줄 거라는 바람이 있어서, 나를 잘 아시니까, 잘 쓰지 못해도 이해해 주니까, 마음이 놓여서, 내 글을 잘 판단해 주셔서, 인정받을 수 있어서, 내가 쓴 글이 자랑스러워서 등이 나왔다. 이 답변들을 비슷한 내용끼리 분류해 보면, 2장에서 사회적 환경 요인의 ‘협력자’ 요인의 하위요인인 ‘도움 정도’, ‘본보기’, ‘관심’ 요인과 대응됨을 알 수 있다.

학생들은 내가 쓴 글에 대해 부족한 부분에 대해 다시 도움을 받을 수 사람, 글쓰기를 좋아하고 잘해서 본보기가 되어주는 사람, 내가 쓴 글에 관심을 가지고 지켜봐 주시는 사람에게 자신의 글을 보여주고 싶어하는 것을 알 수 있다.

26-1번 문항과는 반대로 ‘내 글을 가장 보여주고 싶지 않은 사람은 누구인가요?’라는 부정적인 질문에 대한 답변으로 다음과 <표 III-24> 와 같이 나타났다.

<표 III-24> 관계별 빈도 분석 (27-1번 문항)

선택한 답안 번호		빈도	퍼센트	누적 퍼센트
1	선생님	28	11.0	11.0
2	부모님	21	8.3	19.3
3	친구	119	46.9	66.1
4	기타	86	33.9	100.0
합계		254	100.0	

가장 보여주고 싶지 않은 사람은 친구로 46.9%(119명)의 비율을 보이고 있었고, 선생님은 11%(28명), 부모님은 8.3%(21명)이 나왔다. 33.9%(86명)에 해당하는 기타 요인으로서는 ‘없다’가 가장 많았고, 잘 모르는 사람(낯선 사람, 친하지 않은 사람, 친하지 않은 친구 등)이 두 번째로 많았으며, 그 외에 형제, 친척, 내 글을 전문적으로 평가하는 사람, 이성 친구, 아빠가 있었으며 모든 사람에게 보여주기 싫다는 의견도 있었다. ‘없다’라는 답변은 두 가지로 구분될 수 있는데 가장 많은 의견은 ‘모든 사람에게 보여주고 싶다’는 것이고, 다른 내용은 ‘보여주고 싶은 사람도 보여주고 싶지 않은 사람도 없다’는 것이었다.

아래 <표 III-25>의 내용은 27-1번 문항과 연결되는 내용으로 ‘그 사람에게 보여주고 싶지 않은 이유는?’이라는 질문에 대한 답변이다.

<표 III-25> 관계별 이유에 따른 빈도 분석 (27-2번 문항)

문항	선택한 답안		빈도	퍼센트	누적 퍼센트
	요인	답안 내용			
1	분위기	무서워서	8	3.1	3.1
2	친밀도	친하지 않아서	21	8.3	11.4
3	태도	칭찬, 격려를 해주지 않아서	59	23.2	34.6
4	기타		166	65.4	100.0
합계			254	100.0	

내가 쓴 글을 가장 보여주고 싶지 않은 이유로 기타(65.4%) 의견이 가장 많았으며 다음으로는 칭찬이나 격려를 해 주지 않아서 (23.2%) > 친하지 않아서 (8.3%) > 무서워서(3.1) 순으로 나타났다.

기타 이유로는 친구인 경우에는 나를 놀려서(흥을 봐서)와 부끄러워서(창피해서)라는 답변이 가장 많았으며, 부모님인 경우에는 잔소리를 할까봐, 글을 잘못 써서, 혼낼 것 같아서(화를 내서), 못 쓰면 다시 쓰라고 할까봐, 선생님인 경우는 평가받는 게 싫어서, 부끄러워서, 맞춤법이 틀릴까봐, 다시 쓰라고 할까봐, 거리감 때문에 라고 답했다. 잘 모르는 사람인 경우에는 내 글을 봐도 잘 모르기 때문이라고 답했으며, 내 글을 전문적으로 평가하는 사람에게 보여주고 싶지 않은 이유는 ‘괜히 긴장이 되어서’ 라고 답했다. 보여주고 싶지 않은 사람이 없는 경우에는 기타 답변에 ‘없다(누가 봐도 상관이 없기 때문, 글쓰기에 자신이 있어서)’라고 응답했으며 ‘모두’라고 답한 학생인 경우 그 이유로는 ‘나만 보고 싶어서, 그냥’ 이라는 답변이 있었다. 기타 의견이 가장 높은 비율을 차지한 이유는 기타 의견 중에 ‘놀려서’, ‘부끄러워서’라는 답변이 가장 많았기 때문이다.

다음으로 ‘글쓰기를 하면서 걱정이 되고 쓰기 힘들었던 적이 있나요?’ 라는 질문에 대해 <표 III-26> 을 보면서 살펴보도록 하겠다.

<표 III-26> 쓰기 불안 횟수에 따른 빈도 분석 (28-1번 문항)

선택한 답안 번호	빈도	퍼센트	누적 퍼센트
1	여러 번	38	15.0
2	3-4번	41	16.1
3	1-2번	131	51.6
4	없음	44	17.3
합계		254	100.0

전체 254명의 학생들 중에서 15%(38명)의 학생들이 여러 번의 쓰기 불안의 경험이 있었음을 알 수 있다. 누적 퍼센트를 살펴보면 3회 이상 쓰기 불안을 경험

한 학생은 31.1%(79명), 1회 이상 경험한 학생은 82.7%(210명)으로 나타났다.

학년별, 성별, 쓰기 능력별 쓰기 불안 횟수에 따른 빈도분석을 보면 다음 <표 III->와 같다.

<표 III-27> 학년별, 성별, 쓰기 능력별 쓰기 불안 횟수에 따른 빈도 분석

답안	4학년		6학년		남		여		상		하	
	빈도	%	빈도	%								
1 여러 번	17	13.2	21	16.8	24	17.5	14	12.0	21	11.2	17	25.8
2 3-4번	17	13.2	24	19.2	27	19.7	14	12.0	30	16.0	11	16.7
3 1-2번	68	52.7	63	50.4	65	47.4	66	56.4	105	55.9	26	39.4
4 없음	27	20.9	17	13.6	21	15.3	23	19.7	32	17.0	12	18.2
합계	129	100	125	100	137	100	117	100	188	100	66	100

<표 III-27>을 보면, 쓰기 불안 횟수를 물어보는 28-1번 문항에 대해 학년별, 성별, 쓰기 능력별로 비교해 놓았다. 1번 문항 ‘여러 번’에 응답한 비율을 보면 쓰기능력이 ‘하’인 집단이 25.8%로 가장 높고, 남학생(17.5%) > 6학년(16.8%) > 4학년 (13.2%) > 여학생 (12%) 순으로 나타나고 있으며, 쓰기능력 ‘상’인 집단이 11.2%로 가장 낮게 나타났다.

쓰기 불안을 한 번도 느끼지 않은 집단은 4학년이 20.9(%)로 가장 높았으며, 6학년이 13.6%로 가장 낮았다. 즉 학년이 높아짐에 따라 쓰기 불안 횟수가 높아지고 있음을 알 수 있다.

본 연구의 마지막 설문 28-2번 문항은 28-1번 문항과 연결되는 내용으로 ‘글쓰기에서 힘들고 걱정이 들었던 때가 있다면 가장 큰 이유는 무엇인가?’라는 질문이다.

<표 III-28> 쓰기 불안 이유 관련 빈도 분석 (28-2번 문항)

선택한 답안 내용	빈도	퍼센트	누적 퍼센트	
1	쓸 내용이 떠오르지 않음	128	50.4	50.4
2	시간 부족	20	7.9	58.3
3	글쓰기 소질 부족	16	6.3	64.6
4	못 썼다고 할까봐	22	8.7	73.2
5	쓸 양이 많아서	28	11.0	84.3
6	기타	40	15.7	100.0
합계		254	100.0	

전체 254명의 학생들 중에서 쓰기 불안을 느끼는 가장 큰 이유로 50.4%(128명)의 학생들이 ‘무엇을 써야 할 지 떠오르지 않아서’ 라고 응답하였다. 즉 학생들이 써야 할 주제에 대한 배경 지식의 유무가 쓰기 불안을 결정하는 중요한 요인으로 작용하고 있다.

다음으로는 쓸 양이 많아서(11%) > 못 썼다고 할까봐(8.7%) > 시간 부족(7.9%) > 내가 글쓰기 소질이 없어서 (6.3%) 순으로 나타났다.

기타 요인으로는 쓰기 능력이 상인 학생인 경우에는 힘들고 걱정된 적이 없다는 의견이 가장 많았고, 문장 표현력, 어휘, 설득력을 더 강화시키고 싶어서, 머릿속에 있는 내용을 정리하기 어려워서, 글쓰기를 하라고 하면 아무 생각도 나지 않고 짜증이 나서라는 의견이 있었다. 이는 자신의 글쓰기 실력에 비해 자신이 원하는 글쓰기가 되지 않아, 실제 쓰기 능력과 원하는 쓰기 결과에 대한 기대 간에 격차가 생기기 때문에 쓰기 불안이 발생하고 있음을 알 수 있다. 쓰기 능력이 하인 학생인 경우는 전부다 또는 글쓰기 자체가 싫어서 라는 답변도 보인다.

이상의 연구에서 살펴보면 쓰기 불안이 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 다르게 나타나고 있음을 알 수 있다. 특히 쓰기 능력이 ‘하’인 집단인 경우 모든 쓰기 불안 요인에서 가장 높은 수치를 기록하고 있는 것은 많은 시사점을 준다. 쓰기

장르 중에서 가장 쓰기 어려워하는 글은 ‘설명하는 글’ 이었고, 학년에 따라 남녀에 따라 조금씩 차이가 나타났다. 또한 자신의 글을 가장 보여주고 싶은 사람은 부모님, 가장 보여주고 싶지 않은 사람으로는 친구의 비율이 가장 높았다. 칭찬과 격려는 내 글을 가장 보여주고 싶은 요인으로 작용하였고, 내 글을 놀리거나 비웃음, 부끄러워서가 가장 보여주고 싶지 않은 이유였다. 쓰기 불안 횡수도 쓰기 능력이 낮은 경우가 높았고, 학년이 높아짐에 따라 증가하는 경향을 보이고 있다. 쓰기 불안을 느끼는 원인으로는 쓸 내용이 떠오르지 않아서가 가장 큰 요인으로 작용하고 있었다. 따라서 쓰기 전에 쓸 내용에 대한 배경지식을 갖추고 쓸 수 있도록 하는 것이 쓰기 불안을 줄이는 데 도움이 된다는 것을 알 수 있다.

위 연구 결과는 학년, 성별, 쓰기 능력과 쓰기 불안 요인과의 관련성을 통계 분석으로 밝혀 쓰기 교육에 여러 가지 요인을 고려한 교육적 접근이 이루어져야 함을 시사하고 있다.

3. 논의

본 연구는 학생들의 쓰기 활동에 영향을 미치는 ‘쓰기 요인’과 ‘불안 요인’에 대한 이론적 탐색을 바탕으로 하여, ‘초등학생 쓰기 불안에 영향을 미치는 요인’을 추출하여, 쓰기 불안 요인들이 실제 초등학생에게 어느 정도 영향을 미치는지 알아보는 데 목적을 두고 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

첫째는 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안 정도가 차이가 있는가, 둘째는 쓰기 불안 요인 간에는 어떤 상관관계가 있는가, 셋째는 초등학생들 쓰기 불안 경험이 어느 정도이고 영향을 미치는 쓰기 불안 요인은 무엇인가이다.

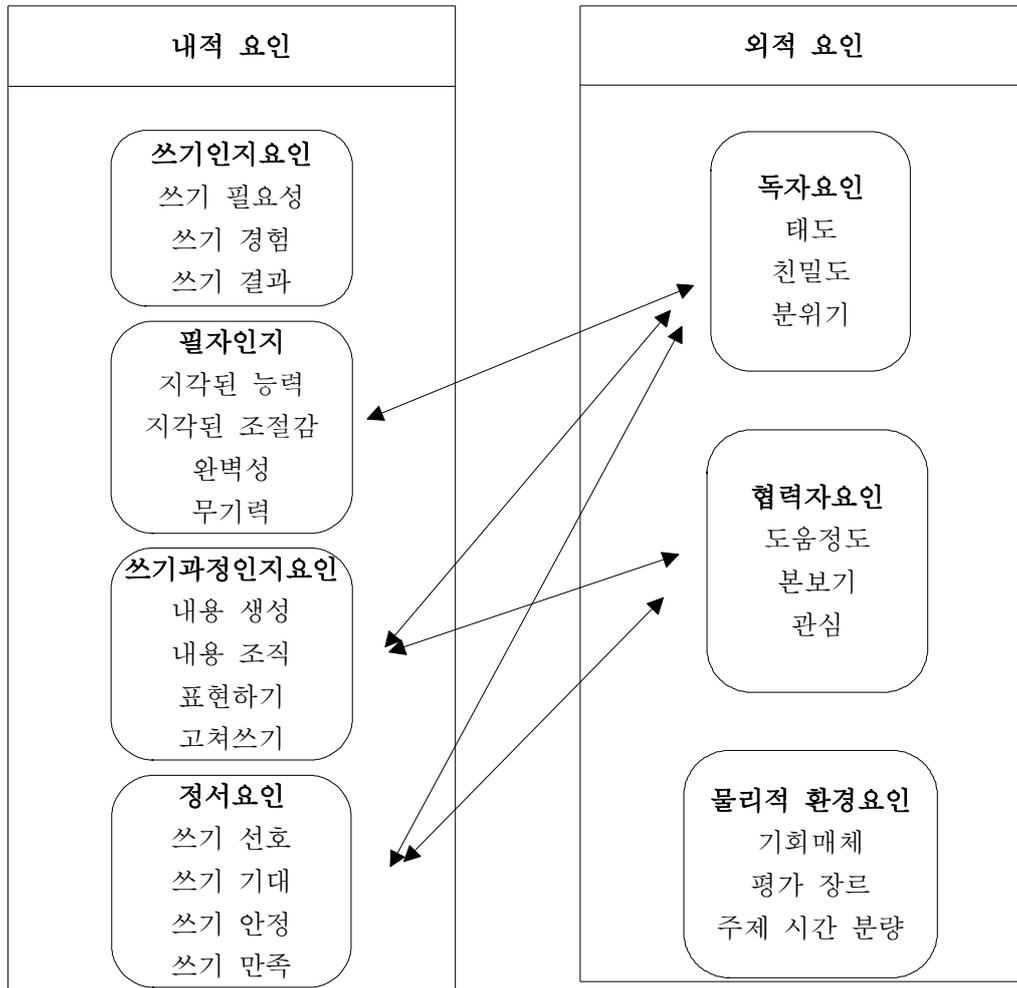
본 연구의 결과 및 선행 연구와의 비교를 통해 초등학교 쓰기 불안에 관해 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 초등학교 쓰기 불안은 학년에 따른 유의미한 차이는 없었으며 성별 및 쓰기 능력에 따라 차이가 나타나고 있었다. 장윤경(2001)의 말하기 불안 연구와 본 연구 결과를 비교해 보면, 말하기 불안 연구에서는 학년별, 성별에 따른 차이가 모두 나타나지 않았다. 쓰기 불안 연구에서는 성별에 따른 쓰기의 유의미한 차이가 있다는 분석 결과는 쓰기 교육에 있어 남학생과 여학생의 차이를 고려한 교육이 필요함을 시사해준다. 최근 쓰기의 정서적 요인과 관련해서 성

별에 따른 차이에 관한 연구들 중에 학생 쓰기 동기를 연구한 박영민(2006)은 쓰기 효능감, 경쟁적 노력 요인, 협력적 상호작용에서 성별간 유의한 차이가 있다고 밝히고 있으며, 초등학생 쓰기 동기를 연구한 전제웅(2007) 연구에서는 컴퓨터 활용 요인을 제외하고 여학생의 남학생보다 유의미하게 높은 점수를 보이고 있다. 일반적으로 불안장애는 남자보다 여자에게 더 많이 나타나는 것으로 보고 되고 있으나 불안에 있어 성차에 대한 연구는 일치되지 않고 있다. 또한 수학 불안, 국어 불안 등 과목의 종류에 따라 성별의 불안이 달라질 수 있다. 따라서 성별에 따른 쓰기 불안 연구는 일회성이 그치기보다 여러번 검증을 통해 보다 정확한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

능력에 따른 쓰기 불안에 관한 연구는 본 연구에서는 학생을 지도하는 담임교사가 학생의 능력을 상, 하 두 집단으로 구분하였으나, 객관적인 기준에 따라 전체학생을 능력에 따라 구분해 보거나, 두 집단이 아닌 상, 중, 하의 세 집단으로 구분했을 때 어떤 결과가 나타나는지에 대한 비교 연구도 필요하다.

둘째, 쓰기 불안 요인은 여러 가지 요인이 함께 복합적으로 작용해서 유발되는 것이라고 볼 수 있다. 쓰기 인지 점수가 높으면 나머지 필자 인지 요인, 평가 요인, 독자 요인 등의 점수가 모두 높게 나타나고 있음을 알 수 있다. 예를 들어 쓰기능력이 ‘하’인 집단이 ‘상’인 집단에 비해 쓰기 인지 요인이 높게 나타난다면 이 요인 뿐만 아니라 나머지 5가지의 쓰기 불안 요인 점수도 모두 높게 나타난다는 것이다. 이는 쓰기 능력별 집단 뿐만 아니라 성별, 학년별 집단에도 모두 공통적으로 나타나고 있다. 이처럼 쓰기 불안 요인은 한 가지 요인이 개별적으로 작용하는 것이 아니라, 여러 가지 요인이 함께 복합적으로 작용해서 유발되는 것이라고 볼 수 있다. 예를 들어 필자 인지 요인 중 하나인 무기력 요인은 단순히 필자의 개인적 성향에 원인이 있는 것이 아니라, 지나친 실패경험이나 쓰기 과제 상황과 부모의 태도 등 내적 요인과 외적 요인이 복합적으로 작용해서 발생하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 쓰기 불안 요인을 이분법적으로 내적 요인과 외적 요인을 구분하고 분석하는데 그치기보다 여러 요인들이 어떻게 서로 영향을 주고받는지 통합적인 관점에서 쓰기 요인을 바라보아야 할 것이다.



[그림 III-1] 쓰기 불안 요인의 통합적 작용¹⁹⁾

셋째는 초등학생들 쓰기 불안 경험은 3회 이상이 31.1%, 1회 이상 경험이 82.7%로 대부분의 학생이 쓰기 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 선행 연구의 말하기 불안도 조사 결과, 매우 높은 말하기 불안이 1.9%, 비교적 높은 말하기

19) 쓰기 불안 요인의 통합적 작용 요인의 쓰기 불안 요인들은 II장 쓰기 불안 요인의 이론 연구에서 밝힌 쓰기 불안 요인을 기준으로 제시하였다. 따라서 '사회적 환경 요인'과 '물리적 환경 요인'의 하위 요인들은 4단계척도를 활용한 쓰기 불안 문항의 하위 요인과 일치하지 않는다. 이는 모든 쓰기 불안 요인들이 4단계 척도로 측정할 수 없기 때문이다. 지금까지 다루지 못한 요인들에 대해서는 '선택형 문항에 대한 분석'에서 추가적으로 다루고 있다.

불안이 28.0%와 비교해 볼 때, 높은 수치라고 볼 수 있다. 또한, 학년이 높을수록 쓰기 능력이 낮을수록 쓰기 불안 횟수가 높아지는 것으로 나타났다.

쓰기 불안에 영향을 미치는 요인은 ‘사회적 환경 요인 > 정서 요인 > 물리적 환경 요인 > 필자 인지 요인 > 쓰기 인지 요인 > 쓰기 과정 인지 요인’순으로 나타나 ‘사회적 환경 요인’과 ‘정서 요인’이 가장 큰 영향을 미치는 것을 알 수 있다. ‘사회적 환경 요인’은 대인불안과 관련이 큰 요인으로 대인관계가 원만할수록 학교생활에 잘 적응할 수 있다는 선행연구(김영근, 1998; 김인숙, 2004)와 일치하는 것을 볼 수 있다. 또한 ‘사회적 환경 요인’과 함께 ‘정서 요인’이 높게 나타나는 것을 볼 때, 쓰기 불안에서 정서 요인의 중요성을 다시 한 번 확인할 수 있다. 글을 쓸 때 얼마나 안정되어 있느냐 하는 정도가 쓰기 불안을 좌우하는 요인으로 작용하기 때문에 쓰기 상황에서 편안한 분위기 속에서 글을 쓸 수 있도록 환경을 조성하는 것이 중요한 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다.

본 연구를 통해 밝혀진 초등학생 쓰기 불안에 관한 결과를 보면 말하기 불안 연구 결과와 다른 면이 많다. 이는 초등학생 쓰기의 특성을 반영한 쓰기 불안의 독자적이고 심도 있는 연구가 필요하다는 것을 시사해 주는 부분이다. 따라서 후속 연구에서는 초등학생 쓰기 불안에 대한 올바른 인식과 쓰기의 특성을 반영한 쓰기 불안 연구를 바탕으로 학생들의 쓰기 불안을 감소시킬 수 있는 다양한 방안 연구가 이루어져야 할 것이다.

V. 결론 및 제언

불안은 과거에서부터 현대에 이르기까지 여러 학문분야에서 다루는 연구의 대상이었고, 오늘날에는 수학 불안, 과학 불안, 영어 불안, 말하기 불안 등 영역별로 세분화되어 불안과 관련된 연구와 자료들이 나오고 있다.

본 연구에서는 학생들의 쓰기 활동에 영향을 미치는 ‘쓰기 불안 요인’에 대한 연구를 토대로, 초등학생 쓰기 불안에 관한 요인을 상위 요인과 하위요인으로 구분하여 학년별, 성별, 쓰기 능력에 따라 어느 정도 영향을 미치는지 알아보았다.

본 연구자가 추출한 쓰기 불안 요인들이 실제 학생들에게 어느 정도 영향을 미치는지 알아보기 위해, 제주도 지역 초등학교 4학년과 6학년을 대상으로 하여 각각 140부의 쓰기 불안 설문지를 배부하여 설문조사를 실시하였다.

연구 대상의 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따른 쓰기 불안 수준을 알아본 결과는 다음과 같다.

첫째, 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안 수준이 다르게 나타는 것이다. 학년별, 성별 및 쓰기 능력에 따라 쓰기 불안에 유의미한 차이가 있는지 독립 t-검정을 실시한 결과, 학년에 따른 차이는 없었으며²⁰⁾ 성별과 쓰기 능력에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

쓰기 불안 요인의 하위 요인에 따른 유의도 분석 결과, ‘쓰기 능력’에 따른 쓰기 불안 유의도는 ‘쓰기인지, 필지 인지, 쓰기 과정, 평가, 정서, 독자’ 모든 쓰기 불안 요인에서 유의미한 차이를 보이고 있었다. 즉, 쓰기 능력이 낮은 학생은 높은 학생에 비해 모든 쓰기 불안 요인에서 쓰기 불안을 높게 느끼고 있음을 알 수 있다. 쓰기 능력이 하인 학생을 지도할 때 쓰기 전략과 기능에 대한 교육도 중요하지만, 쓰기 불안을 낮출 수 있는 프로그램을 개발하여 쓰기 불안을 낮출 수 있는 교육도 균형있게 이루어져야 함을 알 수 있는 부분이다.

둘째, 쓰기 불안 요인 중에서 사회적 환경 요인이 쓰기 불안의 가장 큰 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있었다. 쓰기 불안 상위 요인 간 점수를 비교해 보면 ‘사회적 환경 요인(2.42) > 정서 요인(2.17) > 물리적 환경 요인 (1.97) > 필자

20) 4학년과 6학년의 쓰기 불안 점수를 비교했을 때 수치상으로는 모든 요인에서 6학년이 높게 나타났으나, t-검정 결과 통계적으로는 유의미한 차이가 없었다.

인지 요인(1.90) > 쓰기 인지 요인(1.80) > 쓰기 과정 인지 요인(1.79)' 순으로 나타나고 있었다. 필자의 부모, 교사, 친구에 대한 인식이 쓰기 불안에 크게 영향을 미친다는 사실을 알 수 있다.

쓰기 교육에서 쓰기와 관련된 지식적인 교육도 중요하지만, 글을 쓰는 필자가 독자를 바라보는 인식에 대한 교육과 독자로서 필자를 어떻게 대하느냐하는 태도 요인에 대한 교육도 중요하게 다루어져야 할 것이다.

셋째, 쓰기 불안 상위 요인 점수를 비교해 보면, 학년별 성별 쓰기 능력별 모두 공통적으로 나타나는 특성이 있다. 쓰기 인지 점수가 높으면 나머지 필자 인지 요인, 쓰기 과정 인지 요인, 평가 요인, 정서 요인, 독자 요인의 점수가 모두 높게 나타나고 있음을 알 수 있다. 이처럼 쓰기 불안 요인은 한 가지 요인이 개별적으로 작용하는 것이 아니라, 여러 가지 요인이 함께 복합적으로 작용해서 유발되는 것이라고 볼 수 있다. 쓰기 불안이 높은 학생일수록 여러 요인들이 함께 작용하고 있고 그 강도도 크다고 할 수 있다. 따라서 각 요인에 맞는 지도 프로그램을 구안하여 투입한다면 학생들의 쓰기 불안을 해소하는데 큰 도움을 줄 수 있을 것이다.

넷째, 전체 254명의 학생 중에서 '내가 쓴 글을 가장 보여주고 싶은 사람은 누구인가?'에 대한 답변으로 부모님 (65.4%) > 친구 (15%) > 선생님 (9%) > 기타 (10.6 %) 순서로 나타났으며, 그 이유로는 '칭찬이나 격려를 해 주어서' 59.1%(150명)가 가장 많은 비율을 차지하였다. 또한, 가장 보여주고 싶지 않은 사람으로는 친구 (46.9%) > 선생님(11%) > 부모님(8.3%)순이었고 내 글을 보고 놀리는 것이 가장 보여주고 싶지 않은 이유로 답했다. 즉, 독자로서의 태도와 반응이 필자의 쓰기 불안 정도를 좌우하는 요소로 작용하게 되는 것이다. 중학년 이상 학생들은 자아에 대한 의식이 형성되어 자존심이 강해지는 시기이다. 저학년에서는 교사와 부모의 평가가 더 중요한 역할을 하지만 이때부터는 친구들의 대화나 상호작용으로 상처를 받기도 하고 동기를 부여받기도 한다(김세영, 2010; 6). 따라서 초등학교 쓰기 교과서에 '친구와 바꿔 읽어 봅시다' 또는 '친구의 글을 평가해 봅시다' 라는 문제가 나올 때 단순히 평가 기준을 이야기하고 점수를 매기는 데 목표를 두기보다 필자로서의 자세, 독자로서의 자세에 대해서도 교육이 이루어져야 함을 알 수 있다.

다섯째, 초등학생 쓰기 불안 횟수를 조사한 결과, 초등학생의 15%의 학생이 여러 번의 쓰기 불안의 경험이 있었음을 알 수 있다. 누적 퍼센트를 살펴보면 3회 이상 쓰기 불안을 경험한 학생은 31.1%(79명), 1회 이상 경험한 학생은 82.7%(210명)으로 나타났다. 쓰기능력별로 살펴보면 ‘하’인 집단이 25.8%로 가장 높고, 쓰기능력 ‘상’인 집단이 11.2%로 가장 낮았다. 쓰기 불안을 한 번도 느끼지 않은 집단은 4학년이 20.9(%)로 가장 높았으며, 6학년이 13.6%로 가장 낮았다. 즉 학년이 높아짐에 따라 쓰기 불안 횟수가 높아지고 있음을 알 수 있다.

여섯째, 전체 254명의 학생들 중에서 쓰기 불안을 느끼는 가장 큰 이유로 50.4%(128명)의 학생들이 ‘무엇을 써야 할 지 떠오르지 않아서’ 라고 응답하였다. 학생들이 써야 할 주제에 대한 배경 지식의 유무가 쓰기 불안을 결정하는 중요한 요인으로 작용하고 있다. 이는 쓰기 과정의 4단계 과정의 쓰기 불안 수치를 상대적으로 비교했을 때 글쓰기 시작 단계인 ‘내용 생성’ 단계에서 불안 수치가 가장 높게 나온 것과 연관지어 살펴볼 수 있다. 따라서 쓰기 불안 지도에 있어 쓰기 전 쓸 내용에 대해 충분히 알고 쓸 수 있도록 하는 것이 쓰기 불안을 줄이는 지도 방법 중의 하나가 될 수 있을 것이다.

일곱째, 장르에 따라 쓰기 불안의 정도를 살펴본 결과, 글쓰기 장르 중에서 ‘설명하는 글쓰기(30.7%) > 편지쓰기(17.3%) > 내 생각이나 느낌 쓰기(15.4%) > 주장하는 글쓰기(15.0%)’ 순으로 쓰기 어렵다고 나타났다. 이는 장운경(2001)의 말하기 불안의 연구와는 매우 다른 차이를 나타나고 있다. 말하기 불안 연구에서는 불안을 느끼는 정도가 설득하는 말하기(40.2%)>느낌이나 생각 말하기(29.3%)>설명하는 말하기(26.4%) 순으로 나타났다. 이를 통해 쓰기 불안에 대한 연구가 말하기 불안과 차별화하여 독자적인 연구가 필요하다는 것을 시사한다.

이상의 연구 결과를 토대로 다음과 같은 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 초등학생 쓰기의 특성을 반영한 쓰기 불안에 대한 심도 있는 연구가 필요하다. 현재 교육과정에서 다루는 쓰기 불안 지도는 말하기 불안 연구를 차용해서 사용하고 있는 것이다. 본 연구자가 학년별, 성별, 쓰기 능력별 쓰기 불안 정도를 측정하면서 기존 말하기 불안과 비교한 결과 비슷한 부분도 있었지만

다른 부분이 더 많았다²¹⁾. 따라서 말하기와 같은 다른 영역의 불안 연구 결과를 그대로 수용하는 것이 아니라 쓰기 영역과 불안에 대한 깊이 있는 연구를 바탕으로 한 초등학생 쓰기 불안 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 초등학생 4, 6학년을 대상으로 한 것이기 때문에 저학년과 고학년 쓰기 불안이 어떻게 차이가 나는지에 대한 후속 연구도 필요하다. 본 연구에서 학년별, 성별, 능력별 쓰기 불안을 측정된 결과 성별, 능력별은 유의미한 것으로 쓰기 불안 수치에 차이가 나타났다. 하지만 중학년 이상인 4, 6학년을 대상으로 한 결과 학년별 수치는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 앞으로 초등학교 저학년에 대한 쓰기 불안 연구가 이루어진다면 초등학교 쓰기 교육에 큰 도움이 될 것이다.

셋째, 초등학생 쓰기불안 정도를 측정할 수 있는 보다 정확한 도구의 개발이 필요하다. 본 연구는 연구자 나름대로 쓰기 불안 요인을 추출하여 쓰기 불안 설문지를 제작하여 쓰기 불안 정도를 측정된 것이기 때문에 한계가 있다. 앞으로 더 많은 연구자들에 의해 초등학생 쓰기 불안 요인에 대한 연구가 더욱 활발하게 이루어져서 초등학생 쓰기 불안을 정확하고 깊이 있게 측정할 수 있는 도구가 개발되어야 할 것이다.

넷째, 쓰기 자기 점검 활동에서 쓰기 불안에 대한 점검도 같이 이루어질 필요가 있다. 쓰기과정에 있어서 필자가 자신의 글을 점검하는 과정이 필요하듯이 쓰기에 대한 필자의 불안에 대한 점검과정도 함께 이루어져야 할 것이고 지도되어져야 할 것이다. 학생들의 쓰기 불안 수치가 높을 경우 점검과정을 통해 이를 해소할 수 있다는 것도 알려주고, 쓰기 활동 전, 중, 후 항상 내 쓰기 인식을 점검해 보면서 쓰기 활동에 대해 긍정적인 태도를 가질 수 있도록 교육과정이 구성되어야 할 것이다.

다섯째, 쓰기 교육에 대한 교육자의 인식의 전환이 필요하다. 쓰기 교육에 있어서 기능적인 측면도 중요하지만 쓰기에 대한 인식, 쓰기에 대한 태도도 중요한 부분이다. 교육자는 학생들의 글을 단순히 결과물로 판단하고 그 부분만을 수정하고 지도하기보다 학생들이 쓰기를 대하는 태도가 어떠한지, 어느 정도의

21) 장윤경(2001)의 말하기 불안에 관한 연구에서는 t-검정 결과 학년이나 성별에 따른 말하기 불안에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 본 연구의 쓰기 불안 연구는 성별에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

불안을 느끼는지 살펴볼 수 있어야 할 것이다. 쓰기 불안은 누구나 느끼는 것이고 교육을 통해 충분히 변화시킬 수 있는 부분이라는 인식을 바탕으로, 학생들의 쓰기 불안을 감소시킬 수 있는 방안을 강구하는데 노력을 기울여야 할 것이다. 또한, 적절한 쓰기 불안은 내 쓰기 활동에 도움이 될 수 있다는 인식을 심어줄 필요가 있다.

본 연구에서 살펴본 모든 요인이 쓰기 불안의 요인이 되는 것은 아니다. 따라서 지금까지 살펴본 쓰기 불안 연구를 토대로 후속 연구에서는 각 쓰기 요인이 서로 어떻게 작용하는지, 어떤 요인이 쓰기 불안에 많은 영향을 끼치는지 보다 구체적인 확인 및 검토 작업을 실시한 후 수정, 보완해 나가야 할 것이다.

아동기에 발생한 불안이 인간의 평생을 좌우²²⁾하는 데도 불구하고 현재 우리나라 초등학교 쓰기 불안에 대한 연구는 제대로 이루어지지 않은 상태이다. 학습에 대한 불안 정도는 교육과 환경에 의해 변할 수 있는 요인이라는 사실을 볼 때, ‘초등학생 쓰기 불안에 대한 연구’는 앞으로 쓰기 불안을 교육적으로 활용할 수 있는 다양한 방안을 연구함에 있어 큰 역할을 할 것으로 본다.

22) Freud는 불안 양상은 시대에 따라 달라지며, 특히 어린 시절과 성인기로 구분했을 때 문제가 되는 불안은 모두 어린 시절에 발생한 것들이라고 말한다 (강승임, 2007). Horney등과 같은 심리학자들도 아동기에 발생한 불안을 제대로 다루지 않았을 때 청소년기나 성인에 이르러서는 신경증적인 불안으로 비화될 가능성도 있을 수 있고 하였다.

참 고 문 헌

- 강승임. (2007). 청소년기 불안의 교육적 함의. 이화여자대학교 대학원.
- 강위영 외. (1997). 아동의 이해와 심리·행동 치료 교육. 대구대학교 출판부.
- 강위영, 윤점룡 역. (1997). 정서장애아 교육, 대구대학교 출판부.
- 고려대학교 부설 행동과학연구소. (1999). 심리척도 핸드북. 학지사.
- 김민정. (2010). 아동 청소년 불안장애 선별척도의 타당화 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김바래. (2011). 수업 일기 쓰기가 국어과 학업 성취와 학습 태도, 쓰기 불안에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원.
- 김선영. (2011). 요인 분석을 통한 초등학생 말하기 불안 해소 방안 연구. 이화여자대학교 교육대학원.
- 김세영. (2010). 초등학교 중학년용 불안 검사 개발을 위한 예비 연구. 전주교육대학교 교육대학원.
- 김수정. (2008). 초등학생이 지각한 부모양육 태도 및 자의식과 발표불안의 관계. 경인교육대학교 교육대학원.
- 김연주. (2010). 지각한 부모의 양육태도와 발표불안간의 관계에서 사회적 유능감의 조절효과. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영교. (1996). 부모와 아동의 스트레스 대처 양식과 아동의 우울 및 불안의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영란. (2010). 신경언어프로그래밍(NLP)활동이 초등학생의 말하기 불안 감소에 미치는 효과. 전주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지영. (1997). 애착의 세대 전이 유형별 관련 요인 비교 분석. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현미, 강완. (2006). 학년 및 성별에 따른 초등학생의 수학불안 요인 분석. 한국초등수학교육학회, 10. 한국초등수학교육학회. 89-106.
- 김혜진. (2006). 아동의 완벽주의 성향이 우울과 불안에 미치는 영향. 카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 문미영. (2002). 초등학생의 시험불안과 학업성취도와의 관계. 전북대학교 대학

원 석사학위논문.

박영목 외(1996) 국어교육학 원론. 교학사.

박영목. (1994). 작문능력 신장 방안 연구. 교육연구논총, 10. 홍익대학교교육연구
구소. 111-137.

서변이((2007). 쓰기 태도에 영향을 미치는 요인 조사 연구. 한국교원대학교 교
육대학원.

신현미. (2003). 대화일지 쓰기가 한국어 학습자들의 쓰기 불안감 감소에 미치는
영향 연구, 연세대학교 교육대학원.

안여경. (2010). 초등학생 영어시험불안 측정척도 개발과 적용. 서울교육대학교
대학원 석사학위논문.

여광응 외(2003). 특수아동의 심리학적 이해. 학지사.

오미진. (2010).초등학생의 불안과 별-과도 그림 반응 특성에 관한 연구. 영남대
학교 대학원 석사학위논문.

윤병인. (2005). 자기표현 훈련이 초등학생 불안 감소 및 자아존중감에 미치는
효과. 한서대학교 대학원 석사학위논문.

윤세희. (2011). 초등학생 시험불안의 영역성 탐색. 전북대학교 대학원 석사학위
논문.

윤은주. (2012). 대학생이 지각한 부모의 양육태도와 완벽주의 성향, 사회불안의
관계. 건국대학교 교육대학원.

음정순. (2003). 자기주장 훈련 프로그램이 초등학생의 대인불안감에 미치는 영
향. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

이미선. (2008). 불안장애 아동의 애착 유형과 어머니의 아동기 경험과의 관계 :
맨체스터 아동 애착 이야기 검사와 성인 애착 면접(AAI)을 중심으로. 한
신대 대학원 석사학위논문.

이선영. (2001). 영어 쓰기 능력과 쓰기 불안의 관계에 대한 연구. 고려대학교
대학원.

이승용. (2000), 범불안장애, 학지사.

이은영. (2004). 심리적 집단 상담이 초등학생의 공격성, 대인불안, 자기 표현에
미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 이재숙(2011). 집단 기공체조 활동이 초등학생의 불안 감소와 교우관계 증진에 미치는 효과. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 이재승, 신헌재, 임천택, 전제웅 (2006) 초등학생용 쓰기 동기 검사 도구 개발과 활용 방안.
- 이재승, 신헌재, 임천택, 전제웅. (2006). 초등학생용 쓰기 동기 검사 도구 개발과 활용 방안. 청람어문교육, 34. 청람어문교육학회. 129-159.
- 이재승. (2002) 글쓰기 교육의 원리와 방법. 교육과학사.
- 장윤경. (2001). 초등학생 말하기 불안에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원.
- 정경아(2007). 논설문 쓰기 불안 측정 도구 개발 및 타당화. 건국대학교 대학원.
- 정규영(2012). 중 고등학교 학생들의 수학 학습 태도와 수학 불안에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원.
- 정태식. (2005). 학습전략 훈련이 초등학생 학업 불안과 시험 불안에 미치는 영향. 진주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 조수철, 최진숙(1989). 한국형 소아의 상태·특성불안척도의 개발. 서울의대정신의학, 14권 3호, 150-157.
- 조아미. (2011). 자유 탐구 활동이 초등학생 과학 탐구 능력과 과학 불안에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 조은수. (1997). 쓰기 능력 발달에 영향을 미치는 요인 연구. 한국교원대학교 대학원.
- 주점숙. (2004). 초등학생의 불안과 우울에 대한 동적 가족화 반응 특성 분석. 여수대 교육대학원 석사학위논문.
- 최속기. (2011). Rasch 평정척도 모형을 이용한 쓰기 불안 척도 분석. 새국어교육, 87. 한국국어교육학회. 273-300.
- 최정윤 외(2007). 이상심리학, 학지사.
- 최진승. (1988). 일반불안, 시험불안, 학업불안과 수학성취와의 공접 및 인과관계 분석. 박사학위논문. 경북대학교.
- 최학순. (2007). 초등학생용 한국판 발표불안 사고검사의 타당화 연구. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 최현섭. (1996). 국어교육학개론, 삼지원.
- 프리츠 리만 저. 전영애 역. (2004). 불안의 심리. 문예출판사.

- 홍찬숙. (2006). 어머니의 양육태도 및 아동의 대인불안에 따른 컴퓨터 게임 중독. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- Bloom, L. Z. (1980). The composing process of anxious and non-anxious writers ; A naturalistic study. Paper presented at the annual meeting of the conference on College Composition and communication.
- Cheng, Y. S. (1998). Examination of two anxiety construct : Second language class anxiety and second language writing anxiety. Unpublished doctoral dissertation : University of Texas at Austin.
- Cheng, Y. S.(2004). A measure of language writing anxiety : Scale development and preliminary validation.
- Daly, J. A., Miller, D. M. (1975). Writing Apprehension Test(WAT) Directions: <http://www.jamescmccroskey.com/measures/wat.htm>
- Grace Hwi Chin Lin. (2009). An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives.
- Indrisano, Roselmina. Squire, James R. (2007). Perspectives on Writing. International Reading Asscoiation.
- Katharina, M. D., Susan, M. D., Susan, PH. D., Jane, M. A.,& Richard, M. D. (1994). Attachment in mother with anxiety disorders and their children. Child Adolesc. Psychiatry.
- Lawrence Erlbaum Associates, Inc.(1980). Cognitive Processes in Writing.
- Spieberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state in anxiety : Current Trends in Theory and Research (Ed.), C.D. Spieberger, New York : Academic press.
- Walsh, S. M. (1986). New directions in research in writing apprehension. Paper presented at the L. Roman Veal Seminar of the National Council of Teachers of English Conference.

ABSTRACT*

A study on Writing Anxiety of Elementary School Student

Lee, Jin-Hee

Major in Elementary Korean Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Jeon, Je-Eung

The purpose of this study is to extract 'writing anxiety's contributing factors' through research on 'writing factors' and 'anxiety factors' and to examine the degree to which those factors actually affect elementary school students. Anxiety has long been the subject of studies in a wide variety of academic fields. Today, studies related to anxiety are being conducted in specific areas of interest, such as Mathematics anxiety, English anxiety, and Speaking anxiety.

'Anxiety' is also being dealt with in elementary school textbooks. Topics

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in August, 2012.

concerning ‘how to overcome speaking anxiety’ and ‘how to overcome writing anxiety’ began to appear in Curriculum Standards of ‘Korean Language’ Revision in 2007. When comparing the two, however, it is noted that contents of ‘how to overcome writing anxiety’ failed to convey the characteristics of ‘writing’ and instead resorted to an undifferentiated adoption of ‘the result of a study on speaking anxiety.’ Accordingly, this study dealt with the writing anxiety of elementary school students in order to establish a foundation of specific solutions for overcoming writing anxiety.

The study group was composed of 280 4th and 6th grade students enrolled in elementary schools located in Jeju city. For the data analysis, the statistically analyzable 254 survey sheets were analyzed by SPSS 12.0 program. The findings are as follows.

First, the levels of writing anxiety differed in terms of students’ gender and writing ability. An independent Samples t-Test conducted to determine the impact of school year, gender, and writing ability on the levels of writing anxiety experienced by elementary students showed that school year (i.e. grade) does not contribute significantly to differences in writing anxiety, while gender and writing ability do.

Second, among all factors, the social environment was found to play the largest role in contributing to writing anxiety. When compared with the points of writing anxiety’s other top contributors, ‘social environment’ had the highest score, followed by ‘emotional factor,’ ‘physical environmental factor,’ ‘writers’ cognitive factor,’ ‘writing cognitive factor,’ and ‘writing procedural cognitive factor.’

Third, the group with the higher sum of writing anxiety showed high anxiety levels in all subordinate factors of writing. Namely, students with higher levels of writing anxiety are likely to be affected by a collectivity of multiple factors, and the levels of each factor also tend to be relatively high.

Fourth, students’ attitudes and responses as readers played an important role in determining the level of writing anxiety experienced by the writer. ‘Praise and encouragement’ by parents was the most positive factor while the ‘derision and

taunting' from peers showed the most negative effects.

Fifth, in examining the frequency of writing anxiety, it was found that 82.7% out of all subjects were experiencing writing anxiety. As for the frequency of writing anxiety of each group, the bottom segment in terms of writing ability had the highest anxiety, whereas the top segment in terms of ability had the lowest anxiety. Additionally, the frequency of anxiety increased as students advanced to higher grades. 'Bewildered to figure out what to write' was the leading cause of experiencing writing anxiety, accounting for 50.4% of all responses. An examination of anxiety levels by genre of text showed that 'writing descriptive writings' topped the list, followed by 'writing letters,' 'writing personal thoughts or feelings,' and 'writing argumentative writings.'

The study results concerning writing anxiety differ from those concerning speaking anxiety in multiple ways. Moreover, these differences indicate the need to conduct in-depth and independent studies on writing anxiety that reflect the characteristics of elementary students' writing. In order to lessen students' writing anxiety, forthcoming studies should therefore be carried out with a focus on suggesting various solutions based on proper understanding and on related studies that reflect the specific characteristics of writing.

Key words: writing factor, anxiety factor, writing anxiety factor

부 록

[부록 1] 초등학생용 쓰기 불안 설문지

[부록 1]

초등학생용 쓰기 불안 설문지

(교사표시용 : 사, 흥)

00초등학교 ()학년 ()반 ()번 이름: 성별(남, 여)

사람들은 누구나 불안을 느낀다고 합니다. 이 설문지는 여러분이 글을 쓸 때 어느 정도의 쓰기 불안을 느끼는지 알아보는 검사입니다.

이 검사는 맞는 답이나 틀린 답이 없으며, 여러분의 성적과도 아무런 상관이 없으니 솔직하게 답해 주세요.

<연습문제>

* 자신이 해당하는 곳에 0표를 해 주세요.

번호	질문	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 우유를 싫어한다.	4	3	2	1
2	나는 항상 고민이 되는 걱정이 있다.	4	3	2	1

<주의 사항>

- 너무 오래 생각하지 말고 얼른 머리에 떠오른 생각대로 답해 주세요.
- 한 질문에 0표를 꼭 하나만 해야 합니다. 빠트리거나 두 개를 표시하면 안 돼요.

번호	설문 내용	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	글쓰기는 나에게 도움을 주지 않는다.	4	3	2	1
2	쓰기를 생각하면 부끄럽고 좋지 않은 기억이 떠오른다.	4	3	2	1
3	내가 쓴 글을 보면 잘 쓰지 못했다는 생각이 든다.	4	3	2	1
4	글을 쓸 때 항상 잘 쓸 수 있을까 걱정이 된다.	4	3	2	1

번 이	설문 내용	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
5	나는 내가 완벽하게 잘 쓰지 못하면 걱정이 된다.	4	3	2	1
6	나는 글을 쓰는 것이 귀찮다.	4	3	2	1
7	글쓰기를 시작할 때 주제와 관련된 내용들을 떠올리기 어렵다.	4	3	2	1
8	내가 쓰고 싶은 내용들을 순서대로 정리하는 것이 어렵다.	4	3	2	1
9	글을 쓸 때 자연스럽게 잘 써지지 않는다.	4	3	2	1
10	내가 쓴 글을 고쳐쓰는 것이 어렵다.	4	3	2	1
11	나는 내 주변에 글쓰기에 도움을 주는 것(책, 신문, 사전 등)을 좋아하지 않는다.	4	3	2	1
12	평소 글을 쓰는 경우보다 쓰기 평가를 할 때 더 떨린다.	4	3	2	1
13	잘 모르는 주제가 나오면 더 떨린다.	4	3	2	1
14	시간이 정해진 글쓰기가 더 떨린다.	4	3	2	1
15	써야 할 글쓰기 분량이 정해져 있으면 더 떨린다.	4	3	2	1
16	내가 열심히 노력하면 글을 잘 쓸 수 있을 것이다.	4	3	2	1
17	쓰기를 통해 내 생각을 표현하는 것을 좋아한다.	4	3	2	1
18	글쓰기를 하는 내 모습을 생각하면 기분이 좋아진다.	4	3	2	1
19	나는 글쓰기를 하면 마음이 편안해진다.	4	3	2	1
20	내가 완성한 글을 보면 뿌듯해진다.	4	3	2	1
21	내가 쓴 글에 대해 주변 사람들에게 칭찬, 격려를 받는다.	4	3	2	1
22	내가 쓴 글을 선생님이 읽어주었으면 좋겠다.	4	3	2	1
23	내가 쓴 글을 부모님이 읽어주었으면 좋겠다.	4	3	2	1
24	내가 쓴 글을 친구가 읽어주었으면 좋겠다.	4	3	2	1