creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학박사학위논문

중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기 영향 요인 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

유나 (劉娜, LIU NA)

중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기 영향 요인 연구

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
유나 (劉娜, LIU NA)

유나의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2023년 2월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 탐색하고 각 변인 간의 영향 경로를 확인하고자 한다. 그간의 연구는 대개 한국어 학습자의 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위하여 면담 자료를 분석하여 현황을 기술하는 접근으로 이루어져 왔다. 간혹 양적으로 검증하고자 시도한 연구도 있었지만, 이 경우 단순한 검증 방식을 사용하여 각각의 변인을 개별적으로 확인하는 차원에 그쳤으며 변인 간의 관계를 분석하지 못한 한계를 보여 왔다. 본 연구는 이러한 한계를 보완하여 여러 변인이 동시에 영향을 미치는 복잡한 경로를 체계적으로 분석하였다. 더 나아가 학습자들이 작성한 성찰일지와 글쓰기 결과물을 질적으로 분석하여 양적 결과를 보충 설명하였다.

연구 방법으로 혼합 연구 방법을 사용하였다. 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 통계적으로 검정하고 학습자 유형별로 양적 결과를 질적으로 재해석하는 설명적 순차 설계(explanatory sequential design)를 적용하였다. 이 연구의 독립변인은 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안이며 종속변인은 학술적 글쓰기 능력이다. 중국인 유학생 총 190명의 자료를 대상으로, 변인들의 관계를 종합적으로 검증하기 위해서 상관 분석과 경로분석을 실시하였다. 그리고 독립변인과 종속변인의 관계에 따라 군집분석으로 학습자를 분류한 뒤, 유형별로 변인이 학술적 글쓰기에 어떻게 영향을 미쳤는지를 질적으로 분석하였다.

주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 독립변인들이 쓰기 능력에 미치는 영향을 확인한 결과에서는 장르 지식, 쓰기 불안, 쓰기 효능감이 쓰기 능력에 미치는 직접 경로는 유의하지 않았다. 반면 담화 통합 전략이 쓰기 능력에 미치는 직접 경로는 유의하였다(β=.380, $p<.001$). 둘째, 변인 간의 관계에서 장르 지식은 담화 통합 전략을 매개로 쓰기 능력에 영향을 미치며 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 이중 매개로 쓰기 능력에 영향을 미친 것으로 확인되었다. 셋째, 군집분석을 실시한 결과에서는 참여자들이 네 집단으로 분류되었고 유형별 참여자의 비율은 장르 지식·효능감 미흡형(36%), 전반

적 우수형(26%), 담화 통합 전략 미흡형(22%), 전반적 미흡형(16%)의 순으로 높게 나타났다. 또 변인 간의 관계에 따라 집단마다 다른 특징을 보였다. 전반적 우수형 집단은 장르 지식, 쓰기 효능감, 담화 통합 전략에서 모두 높게 나타났고 쓰기 능력도 높았다. 전반적 미흡형 집단은 이와 반대된다. 담화 통합 전략 미흡형 집단은 장르 지식과 쓰기 효능감이 비교적으로 높았으나 담화 통합 전략 사용이 부족하여 통합된 텍스트를 생산하지 못하고 자료를 나열하는 수준에 그쳤다. 장르 지식·효능감 미흡형 집단은 자료들로부터 자신만의 내용을 생산할 수 있었으나 학술적 글쓰기의 특징을 충분히 인지하지 못하여 공동체의 형식에 부합한 글을 생산해내지 못하였다. 집단 간에 차이가 나는 이유는 학술 텍스트에 대한 장르 인식, 학술적 글쓰기의 목표, 자각하고 있는 한국어 능력, 모국어 쓰기 능력 및 쓰기 학습 경험 등에서 비롯된 것으로 해석되었다.

끝으로 본 연구의 분석으로부터 도출한 교육적 시사점으로 '장르적 특성 및 논리적 조직 방식에 대한 이해', '담화 통합에 대한 이해 및 담화 통합 전략의 사용', '쓰기 효능감의 향상 및 긍정적 쓰기 학습 태도 함양'을 제시하였다. 본 연구는 중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인들의 영향력과 관계를 실증적으로 검증하였다는 점과 각 변인이 쓰기 결과물에 미치는 영향을 질적으로 고찰하였다는 점에서 의의가 있다.

주요어: 학술적 글쓰기, 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 경로분석, 중국인 한국어 학습자, 쓰기 능력

학번: 2018-37350

차 례

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행 연구 ····· 5
   1) 제2언어 쓰기에 영향을 미치는 변인에 대한 연구 ····· 5
   2) 한국어 학습자를 위한 학술적 글쓰기에 대한 연구 ····· 12
3. 연구 범위 및 제한점 ····· 21
   1) 연구 범위 ····· 21
   2) 연구의 제한점 ····· 22

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 24

1. 학술적 글쓰기의 개념과 특징 ····· 24
   1) 학술적 글쓰기의 개념 ····· 24
   2) 학술적 글쓰기의 특징 ····· 26
2. 학술적 글쓰기의 과정 ····· 32
   1) 다문서 읽기 과정 ····· 33
   2) 담화 통합의 과정 ····· 36
   3) 내용을 텍스트로 실현하는 과정 ····· 37
3. 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인 ····· 40
   1) 필자 변인 ····· 40
   2) 과제·환경 변인 ····· 48

Ⅲ. 연구 방법 ····· 55

1. 연구 절차 ····· 55
2. 연구 참여자 ····· 58
   1) 연구 대상 ····· 58
   2) 작문 평가자 ····· 60

3. 연구 변인 선정 ····· 61
1) 선정 방법 ····· 61
2) 연구 변인 ····· 63
3) 변인 간의 관계 ····· 71
4. 자료 수집 ····· 74
1) 자료 수집 도구 ····· 74
2) 자료 수집 절차 ····· 93
5. 자료 분석 ····· 94
1) 작문 평가 기준 및 과정 ····· 94
2) 양적 자료 분석 방법 및 절차 ····· 98
3) 질적 자료 분석 방법 및 절차 ····· 100

Ⅳ. 연구 결과 ····· 102

1. 통계적 분석 결과 ····· 102
1) 연구 변인의 일반통계량 ····· 102
(1) 연구 변인의 기술통계 ····· 102
(2) 변인 간 상관관계 ····· 106
2) 개인적 특성에 따른 쓰기 능력의 차이 ····· 109
3) 각 변인이 학술적 글쓰기에 미치는 영향 ····· 112
(1) 경로분석 ····· 112
(2) 매개효과 검증 ····· 118
4) 군집 유형별 학습자 분포 ····· 122
2. 집단 유형별 질적 분석 ····· 128
1) 전반적 우수형 집단의 특징 ····· 128
2) 장르 지식·효능감 미흡형 집단의 특징 ····· 144
3) 담화 통합 전략 미흡형 집단의 특징 ····· 159
4) 전반적 미흡형 집단의 특징 ····· 173

Ⅴ. 논의 및 교육적 시사점 ····· 183
1. 논의 ····· 183
1) 쓰기 능력에 대한 각 독립변인의 영향 ····· 183
2) 쓰기 효능감과 담화 통합 전략의 매개효과 ····· 188
2. 교육적 시사점 ····· 190
1) 한국어 학술적 글쓰기의 교육 목표 ····· 190
2) 한국어 학술적 글쓰기의 교육 내용 ····· 191
(1) 장르적 특성 및 논리적 조직 방식에 대한 이해 ····· 191
(2) 담화 통합에 대한 이해 및 담화 통합 전략의 사용 ····· 193
(3) 쓰기 효능감의 향상 및 긍정적 쓰기 학습 태도 함양 ····· 195

Ⅵ. 결론 ····· 198
1. 연구 요약 ····· 198
2. 향후 연구를 위한 제언 ····· 201

참고 문헌 ····· 203

[부록 1] 쓰기 과제 ····· 218
[부록 2] 설문지 ····· 221
[부록 3] 연구 참여자의 작문 예시 ····· 225
Abstract ····· 229

<표> 차례

<표 Ⅰ-1> 영어 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인 관련 연구 ····· 6
<표 Ⅱ-1> 학술적 글쓰기가 요구하는 공통적인 문식성에 대한 규정 ····· 27
<표 Ⅲ-1> 연구 대상자 ····· 60
<표 Ⅲ-2> 평가자 정보 ····· 60
<표 Ⅲ-3> 연구 변인 선정 ····· 62
<표 Ⅲ-4> 과제 구성 요소 ····· 76
<표 Ⅲ-5> 장르 지식 측정도구의 모형 적합도 지수 ····· 82
<표 Ⅲ-6> 장르 지식 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE ····· 83
<표 Ⅲ-7> 담화 통합 전략 측정도구의 모형 적합도 지수 ····· 84
<표 Ⅲ-8> 담화 통합 전략 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE ····· 85
<표 Ⅲ-9> 쓰기 효능감 측정도구의 모형 적합도 지수 ····· 87
<표 Ⅲ-10> 쓰기 효능감 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE ····· 87
<표 Ⅲ-11> 쓰기 불안 측정도구의 모형 적합도 지수 ····· 89
<표 Ⅲ-12> 쓰기 불안 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE ····· 90
<표 Ⅲ-13> 평가 범주 ····· 95
<표 Ⅲ-14> 학술적 글쓰기 평가 기준 ····· 97
<표 Ⅲ-15> 연구 목적에 따른 통계 분석 방법 ····· 99
<표 Ⅳ-1> 각 독립변인의 기술통계 ····· 103
<표 Ⅳ-2> 변인 간 상관관계 ····· 106
<표 Ⅳ-3> 하위 변인 간의 상관관계 ····· 109
<표 Ⅳ-4> 개인적 특성에 따른 쓰기 능력의 차이 ····· 108
<표 Ⅳ-5> 직접 경로 검증 결과 ····· 114
<표 Ⅳ-6> 각 독립변인이 쓰기 능력에 개별적으로 미치는 영향 ····· 117
<표 Ⅳ-7> 최종 경로 모형 검증 ····· 118
<표 Ⅳ-8> 집단 간 일원분산분석(ANOVA) 결과 ····· 124
<표 Ⅳ-9> 군집중심 Z점수 ····· 125
<표 Ⅳ-10> 군집중심 최종값 ····· 125

[그림] 차례

[그림 Ⅱ-1] MD-TRACE 모형 (Rouet & Britt, 2011) ····· 33
[그림 Ⅱ-2] 다문서 모형의 구조 (Britt & Rouet, 2012) ····· 35
[그림 Ⅱ-3] 지식 변형 모형 (Bereiter & Scardamalia, 1987) ····· 38
[그림 Ⅲ-1] 설명적 순차 설계 (Creswell, 2014) ····· 56
[그림 Ⅲ-2] 연구 절차 ····· 57
[그림 Ⅲ-3] 논증 구조 도식 (Williams & Colomb, 2007) ····· 64
[그림 Ⅲ-4] 연구 가설 모형 ····· 73
[그림 Ⅳ-1] 수정된 경로 모형 ····· 113
[그림 Ⅳ-2] 최종 경로 모형 ····· 121
[그림 Ⅳ-3] 군집 분포 ····· 123

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

본 연구는 중국인 한국어 학습자[1]의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 인지적·정의적 변인을 다차원적으로 탐색하고 고찰하는 데에 목적을 두고 있다. 각 변인 영향력의 수준을 양적 분석으로 밝히고, 변인들이 글쓰기 결과물에 미치는 영향을 질적으로 밝히고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 교육적 시사점을 제시하고자 한다.

학술적 글쓰기를 연구하는 이유는 학술적 글쓰기의 중요도와 곤란도로 설명할 수 있다. 먼저 대학에서 이루어지는 학문 활동 및 평가는 모두 학술적 글쓰기와 직접적으로 관련이 있다는 점, 학술적 글쓰기는 학문 지식을 생산하는 방법으로써의 점에서 학술적 글쓰기의 중요도를 설명할 수 있다. 그러나 학술적 글쓰기는 쓰기 주제에 대한 탐색이 선행되어야 하고, 연구자의 독창적인 관점과 논리 전개 기술을 요구하며(이슬비, 2016) 적절한 학술적 표현이 필요하기 때문에 모어 사용자의 입장에서도 쉽지 않은 활동이다. 언어 능력이 부족한 유학생들에게는 더욱 어려운 일이 아닐 수 없다. 그리고 학술적 글쓰기는 고차원의 인지적 단계와 학술 담화 공동체의 관습적 표현이 요구되므로 목표 언어 환경에서 자연스러운 노출만으로는 온전히 습득하기 매우 어려운 영역이다[2]. 이러한 이유들 때문에 한국 대학(원)에 재학 중

1) 일반적으로 한국어를 학습하는 학습자들을 범박하게 가리켜 한국어 학습자라 부르곤 한다. 본 연구에서 대학 및 대학원에 재학 중인 유학생을 대상으로 하였기 때문에 해당 용어는 한국 대학(원)에서 한국어로 학업을 수행하는 외국인 유학생을 가리킨다. 따라서 본 연구에서 학습자와 외국인 유학생을 같은 개념으로 사용하고자 한다.

2) 김호정(2007: 234)은 한국어 학습자를 대상으로 보조적인 수단으로서의 쓰기가 아니라 쓰기 능력 신장 자체를 위한 쓰기 교육의 필요성을 다음과 같이 세 가지로 제시하였다. 첫째, 모국어의 글쓰기와 외국어의 글쓰기는 형식과 내용 측면에서 근본적으로 차이가 있어 이미 모국어 쓰기가 익숙한 성인 학습자의 경우에도 제2언어 쓰기 교육이 필요하다. 둘째, 글쓰기에서 언어의 정확성이 중요한데, 언어의 정확성은 쓰기 교육과 쓰기 활동을 통해서만 길러질 수 있기 때문이다. 셋째, 제2언어 읽기의 유창성이 쓰기의 유창성을 보장해주지 않는다. 제2언어로 된 텍스트를 이해하는 것만으로는 쓰

인 외국인 유학생들은 학술적 글쓰기를 가장 어려운 영역으로 꼽고 있고 지속적으로 어려움을 토로하고 있다(안기정, 2020; 유나, 2017; 정다운, 2014; 최건아, 2018). 이러한 어려움은 한국어교육에서 학습자의 요구를 분석한 연구에서도 확인할 수 있다. 정다운(2014)은 보고서 쓰기 및 논문 쓰기를 어렵다고 생각하는 학생이 조사 대상의 70% 이상을 차지한 것으로 확인되었다. 김정숙(2009)에 따르면 대학에서 공부하기 위해 향상시켜야 할 한국어 기술로 쓰기가 30.6%로 가장 많았고, 그 다음이 듣기(26.3%), 읽기(25.4%), 말하기(17.7%)로 나타났다. 그리고 민정호(2018)는 유학생들의 토픽 읽기의 등급이 쓰기의 등급보다 높거나 같다고 조사했다. 이는 유학생이 쓰기를 다른 영역보다 더 어려워한다는 것을 의미한다. 결과적으로 외국인 유학생들이 수업에서 요구하는 쓰기 과제를 제대로 수행하지 못해 중도에 학업을 포기하거나 제때에 졸업하지 못하는 경우가 종종 발생하고 있다.[3)]

학습자의 학술적 글쓰기 어려움을 해결하고 글쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 글쓰기 능력에 영향을 미치는 변인들을 세밀하게 파악할 필요가 있다. 한국어교육에서도 학습자가 학술적 글쓰기를 어려워하는 원인을 질적으로 고찰한 연구가 있다(유나, 2017; 이미선, 2021; 이수정, 2011; 최건아, 2018). 이 연구들은 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 인지적, 정의적, 환경적 변인으로 나누어 다각적으로 고찰하였다는 점에서 큰 의의가 있으나 소수의 학습자를 대상으로 하였기 때문에 연구 결과를 일반화하는 데에 한계가 있다. 더구나 질적 연구에서 밝힌 변인들의 성격과 정의가 조금씩 다르기 때문에 교육 내용을 체계화시킬 목표에 따라 이 연구들을 근거 자료로 활용하기는 어렵다. 개별 사례로부터 귀납적으로 얻은 결과들이 보편성을 지니는지 확인하기 위해서는 통계적인 접근이 필요하지만 한국어교육에서 이를 시도한 연구는 찾아보기 힘들다.

이와 같은 실증 연구 외에 쓰기 이론과 교수·학습 경험을 토대로 연구한 선행 연구들은 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 크게 장르 지식과 자

기 능력이 향상되지 않는다.

3) 이수정(2011)은 중국인 유학생의 학술적 글쓰기 경험을 질적으로 분석하였다. 유학생들은 보고서 쓰기 등 과제 등에 어려움을 느끼면서 자신의 학업 능력을 의심하게 되거나 절망적인 감정을 느낀다고 하였다. 이러한 감정은 스스로에 대한 자책, 체념 나아가 학업의 포기까지 이르게 하였다.

료 사용이라는 두 방향에서 탐색해 왔다. 전자는 어휘, 문법의 부족이나 학술적 글쓰기 장르 지식의 부족을 변인으로 간주하는 접근으로써 외국인 유학생의 학술적 글쓰기 능력 향상을 위해 글의 형식과 학술적 표현에 대한 교육의 필요성을 강조하였다. 후자는 자료를 활용하거나 정보를 구성하는 능력이 부족한 것에 기인한 것으로 보는 접근으로써 글쓰기 능력의 향상을 위해 인용하기, 바꿔 쓰기 등의 쓰기 기술 교육과 함께 자료 활용 능력을 향상시켜야 한다고 주장하였다(송은정, 2020; 최은지, 2009). 그러나 후자와 같은 접근에서 이루어진 연구들은 주로 교육 방안을 제시하는 데에 집중되어 있고 학습자의 실제 자료 활용 능력이 구체적으로 쓰기에 미치는 영향을 심도 있게 고찰하지 못하였다.

쓰기에 영향을 미치는 변인을 실증적으로 검증한 연구는 한국어교육뿐만 아니라 영어권의 제2언어 교육에서도 미흡하며 연구마다 상이한 결과를 제시하고 있다(Kormos, 2012). 예컨대 장르 지식이 쓰기 능력을 예측할 수 없다는 논의(Ong, 2015)가 있는 반면에 장르 지식의 교육은 제2언어 학습자의 글쓰기에 긍정적인 영향을 미친다는 주장(Han & Hiver, 2018; Hyland, 2004)도 있다. 또 쓰기 효능감이나 쓰기 불안 등 정의적 변인이 글쓰기 능력에 영향을 준다는 결론을 내린 연구(Cheng, 2004; Golparvar & Khafi, 2021)들과 영향을 주지 않는다는 결론을 내린 연구들(Lee, 2020; Ong, 2015; Payant et al., 2019)도 마찬가지로 혼재되어 있다. 따라서 선행 연구를 발판으로 하여 외국인의 학술적 글쓰기 교육에 대한 청사진을 제시하기는 어려운 상황이다. 게다가 쓰기 능력 관련 변인들을 독립적, 개별적으로 분석하는 연구들이 대부분이어서 다양한 변인들의 복잡한 상호 관계와 학습자에게 영향을 미치는 정도는 파악하기 어렵다.

또한 많은 연구에서 독립형 쓰기 과제[4]를 사용하여 쓰기 능력을 측정하였는데 이는 학술적 글쓰기의 실제성을 온전히 반영하고 있지 않다는 점에서 보완이 필요하다. 다시 말해서 학술적 글쓰기는 대부분 충분히 많은 자

4) 독립형 쓰기 과제(Independent writing task)는 자료를 기반으로 하지 않은 쓰기 과제를 말하며 통합형 쓰기 과제(integrated writing task)는 자료를 제시하고 자료를 바탕으로 쓰기 활동을 요구하는 과제이다. 논의의 편의상 본 연구에서는 독립형 쓰기 과제를 줄여서 독립 과제라 하고 통합형 쓰기 과제를 줄여서 통합 과제라 한다.

료를 참조하여 내용을 작성하는 방식을 가지고 있는데, 이것은 자료를 참조하지 않고 필자만의 생각을 작성하는 독립 과제에서 요구되는 능력과 차이가 있다(Plakans & Gebril, 2013). 그러므로 독립 과제에서 중요하게 다루었던 변인들이 더욱 실제성 있는 통합 과제에서도 유의한지를 재확인할 필요가 있을 뿐만 아니라 통합 과제에서 나타나는 독특한 변인들이 무엇인지를 탐색하고 검증할 필요가 있다.

한편 본 연구는 양적 분석과 질적 분석이 혼합된 연구 방법을 적용하고자 한다. 혼합 연구 방법은 양적 연구로만 진행했을 때의 나타날 수 있는 단점을 적절히 보완하여 결과를 단편적인 이론적 해석으로 받아들이는 데 그치지 않고 변인과 실제 글쓰기 결과와의 내적 유기적 관계성을 다차원적으로 탐색할 수 있는 장점이 있다. 양적 데이터 분석은 변인의 영향력 유무와 영향력 크기를 통계적으로 확인할 수 있으나, 그것이 쓰기 텍스트에 구체적으로 어떻게 연관되어 나타나는지는 알아낼 수 없고 산출된 글을 통해 표면적으로만 분석이 가능하다는 한계가 있다. 따라서 이를 내재적인 변인과 함께 설명하기 위해서는 양적 데이터 분석과 함께 성찰일지와 면담을 통한 질적 분석이 필요하다고 판단하였다. 이와 더불어, 학습자 개인의 특성에 따라 작용하는 변인에 차이가 있을 수 있으므로 변인 간의 관계에 따라 학습자들을 분류하여 군집을 만들고, 군집별로 학습자의 특징을 구체적으로 고찰하고자 하였다. 이상의 논의와 문제의식을 반영한 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 선행 연구에서 밝히고 있는 변인들이 학술적 글쓰기에 실제로 영향을 미치고 있는가?

둘째, 만약 영향을 미친다면 그 영향 관계는 어떤 경로로 나타나는가?

셋째, 군집별 영향 변인과 군집별 글쓰기 양상은 구체적으로 어떻게 다르게 나타나는가?

넷째, 본 연구 결과를 바탕으로 중국인 한국어 학습자를 대상으로 하는 학술적 글쓰기 교육은 앞으로 어떻게 달라져야 하는가?

2. 선행 연구

선행 연구를 크게 두 측면에서 고찰하였다. 하나는 제2언어 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인들을 탐구한 연구들이고 다른 하나는 한국어 학습자를 대상으로 한 학술적 글쓰기에 관한 연구들이다. 이를 통해 본 연구의 위상과 연구의 필요성을 확립하고자 하였다.

1) 제2언어 쓰기에 영향을 미치는 변인에 대한 연구

제2언어 학습자의 쓰기 능력을 향상시키기 위해 글쓰기에 영향을 미치는 변인들을 찾고 교육방법들을 개발하는 연구들은 지속적으로 진행되어 왔다. 대부분의 연구는 사례 연구를 통해 능숙한 필자와 미숙한 필자의 차이를 분석하였다. 한편, 이러한 질적 연구뿐만 아니라 양적으로 접근한 연구도 다수 진행된 바 있다. 예컨대 글을 계획하고 쓰기 과정을 통제하는 상위인지 전략(Tisa, 2004)과 제2언어의 어휘, 문법 지식이나 쓰기 전략과 관련된 연구(Lee, 2020), 읽기・쓰기와 관련된 연구(Plakans, 2008; Plakans, 2009a/b), 제2언어 쓰기 불안에 관한 연구(Cheng, 2004), 제2언어 쓰기 동기나 효능감에 관한 연구(Li, 2017; Woodrow, 2011), 모국어 쓰기와 제2언어 쓰기의 관련성에 관한 연구(Cheong et al., 2019; Kim & Pae, 2021; Uysal, 2012)에서 다양한 변인들이 제2언어 쓰기 능력에 미치는 영향들을 탐구해 왔다.

그러나 변인을 개별적으로 탐색하는 연구들로는 다각적인 변인들이 종합적으로 상호작용하는 제2언어 쓰기 능력의 본질을 이해하기에 다소 부족한 면이 있다. 왜냐하면 종속변인과 상관관계가 있는 독립변인도 다른 변인을 포함한 종합적인 구조 분석에서는 변인 간의 영향으로 인해 상관관계가 다르게 나타날 수 있기 때문이다. 이러한 문제를 극복하기 위해 2010년 이후에는 다양한 변인이 쓰기에 미치는 영향을 총체적으로 검증하고 변인들의 관계를 탐색하려는 연구들이 등장하기 시작하였다. <표Ⅰ-1>은 영어 쓰기 능력에 영향을 미치는 여러 변인을 다중회귀나 구조방정식으로 검증한 연구들이다. <표 Ⅰ-1>에 제시된 연구들은 쓰기 과제 유형에 따라 독립 과제 연

구와 통합 과제 연구로 나눌 수 있다.

<표 Ⅰ-1> 영어 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인 관련 연구

저자[5] (년도)	대상	과제 유형	독립변인	분석 방법
Lu (2010)	영어 학습자 대학생 136명	독립 과제 논증문	영어 지식 장르 지식 전략 사용 L1 쓰기 능력 작업 기억	다중 회귀
Woodrow (2011)	영어 학습자 대학생 738명	독립 과제 논증문	쓰기 불안 쓰기 효능감	구조 방정식
Ong (2015)	영어 학습자 고등학생 103명	독립 과제 논증문+설명문+편지	성별 쓰기 흥미 장르 지식 쓰기 효능감	다중 회귀
Lee (2020)	영어 학습자 고등학생 270명	독립 과제 설명문 및 논증문	읽기 능력, 문법 지식, 쓰기 교육 경험, 쓰기 불안, 동기 쓰기 효능감,	구조 방정식
Yang & Plakans (2012)	영어 학습자 대학생 161명	통합 과제 TOEFL 시험	담화 통합 전략 자기 조절 전략 시험 전략	구조 방정식

5) 연구의 흐름을 살펴보기 위해 표에 포함된 선행 연구들을 독립 과제와 통합 과제 연구의 순서로 각각 연도별로 정리하였다.

Cho & Lee (2016)	영어 학습자 대학생 43명	통합 과제 논증문	읽기, 쓰기 전략 자료 이해 L2 어휘력 읽기, 쓰기 불안 읽기, 쓰기 태도	다중 회귀
Zabihi (2018)	영어 학습자 대학생 232명	통합 과제 그림을 보고 이야기 쓰기	작업기억 쓰기 불안 쓰기 효능감	구조 방정식
Cheong et al. (2019)	영어 학습자 고등학생 415명	통합 과제 논증문	담화 통합 전략 L1, L2의 다문서 읽기 능력	구조 방정식
Payant et al. (2019)	영어 학습자 대학생 111명	통합 과제 논증문	사전계획 자료 이해 쓰기 불안 쓰기 효능감	다중 회귀
Golparvar & Khafi (2021)	영어 학습자 191명	통합 과제 요약문	담화 통합 전략 상위인지전략 쓰기 효능감	구조 방정식

독립 과제를 대상으로 한 연구는 Lu(2010), Woodrow(2011), Ong(2015), Lee(2020)가 있다. Lu(2010)는 중국 대학에 재학 중인 136명의 중국인 영어 학습자를 대상으로 영어 쓰기 능력에 영향을 미치는 인지적 변인들을 다중 회귀 방법으로 분석하였다. 그 결과, 영어 지식(문법, 어휘 지식)이 쓰기에 가장 큰 영향을 미친 것으로 나타났다. 다음은 장르 지식, 전략 사용의 순서로 나타났고 L1 쓰기 능력과 작업 기억은 매우 미미한 영향을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 그는 이 다섯 가지 변인이 전체 분산의 30.6%로 설명하

고 있어, 설명력은 상대적으로 낮게 나타났다고 판단하였으며 이는 인지적 변인만으로는 제2언어 쓰기 능력을 완전히 설명할 수 없음을 시사한다고 하였다. 따라서 Lu(2010)는 제2언어 쓰기 학습 경험, 교사와 학생의 신념, 쓰기 동기, 흥미 등 기타 정의적 변인을 추가적으로 분석할 것을 제안하였다.

Woodrow(2011)는 738명의 중국인 대학생 영어 학습자를 대상으로 쓰기 불안과 쓰기 효능감이 쓰기 능력에 미치는 영향을 구조방정식으로 분석하였다. 그 결과 쓰기 불안은 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미치지 않았고 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 그리고 쓰기 불안은 쓰기 효능감을 매개로 쓰기 능력에 영향을 미친 것으로 확인되었다. 그러나 이 연구는 쓰기 불안이 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미치지 않은 이유에 대한 설명이 없다는 점이 아쉽다.

Ong(2015)는 103명 고등학생 영어 학습자를 대상으로 성별, 쓰기 흥미, 장르 지식, 쓰기 효능감이 영어 쓰기 능력에 미치는 영향을 분석하였다. 이 네 가지 변인은 학습자의 쓰기 능력의 총 25%를 설명하고 있는 것으로 확인되었으며 영향력 크기는 성별이 가장 컸고 쓰기 흥미는 그 다음으로 나타났다. 장르 지식과 쓰기 효능감은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이 연구에서도 쓰기 능력에 영향을 미치는 인지적 변인과 정의적 변인을 모두 고려하였으나 변인 간의 관계는 고려하지 못해 아쉬움이 남았다.

Lee(2020)는 읽기 능력, 문법 지식, 쓰기 교육 경험, 쓰기 불안, 쓰기 동기, 쓰기 효능감이 한국인 고등학생의 영어 쓰기 능력에 미치는 영향을 다각적으로 검증하였다. 그 결과, 읽기 능력과 문법 지식, 쓰기 교육 경험이 모두 쓰기 능력에 영향을 미친 것으로 나타났으며 그 중에서 읽기 능력이 가장 큰 영향을 미친 것으로 확인되었다. 그리고 정의적 변인 중에서 쓰기 불안과 쓰기 동기는 쓰기 능력에 영향을 미치지만 쓰기 효능감은 영향을 미치지 않은 것으로 확인되었다. 기타 변인을 통제했을 때도 쓰기 효능감은 쓰기에 영향을 미치지 않은 것으로 확인되었는데 그 이유는 한국 중학생의 영어 쓰기 효능감이 매우 낮기 때문이라고 설명하였다. 이어서 한국 중학생들이 쓰기 효능감이 낮게 나타나는 원인은 효능감을 향상시키기 힘든 환경, 즉 교사나 다른 사람에게 도움을 받는 것이 어렵기 때문이라고 하였다. 이

연구는 인지적 변인과 정의적 변인을 동시에 검증하였다는 점에서 의의가 있으나 인지적 변인과 정의적 변인 간의 관계를 고려하지 못했다는 점에서 아쉬움이 남았다.

통합 과제를 대상으로 한 연구로는 Yang & Plakans(2012), Cho & Lee (2016), Zabihi(2018), Cheong et al.(2019), Payant et al.(2019), Golparvar & Khafi(2021)가 있다. Yang & Plakans(2012)의 연구는 담화 통합 전략, 자기 조절 전략 및 시험 전략의 영향을 구조방정식으로 검증하였다. 연구 결과를 보면 담화 통합 전략은 쓰기 능력에 직접적이고 긍정적인 영향을 미치고 있었고 시험 전략도 직접적이긴 하지만 부정적인 영향을 미친 것으로 확인되었다. 자기 조절 전략은 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미치지 않았지만 담화 통합 전략을 매개로 쓰기 능력에 영향을 미친 것으로 확인되었다. 또한, 이 연구는 제2언어 능력이 담화 통합 전략 사용에 영향을 미치지 않았다고 밝혔으며 과제 유형, 문화적 차이, 개인적인 신념과 인식론을 포함한 다양한 변인이 담화 통합 전략의 사용에 영향을 미친다고 하였다.

Cho & Lee(2016)는 한국 대학생의 영어 통합 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인을 분석하였다. 다중회귀분석을 실시한 결과에서 읽기 전략, 쓰기 전략, 자료 이해 정도, L2 어휘력, 읽기·쓰기 불안, 읽기·쓰기 태도 중 자료 이해와 읽기 불안이 쓰기 능력에 영향을 미치는 것으로 확인되었고 나머지 변인은 통계적으로 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다.

Zabihi(2018)는 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 작업기억이 쓰기의 복잡성, 정확성 및 유창성에 미치는 영향을 고찰하였다. 그 결과, 작업기억, 쓰기 불안, 쓰기 효능감이 모두 직접적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 세 변인 중 쓰기 효능감이 쓰기의 복잡성, 정확성 및 유창성에 모두 긍정적인 영향을 미쳤지만 쓰기 불안은 부정적인 영향을 미친 것으로 확인되었다. 작업기억은 복잡성 및 유창성에 긍정적인 영향을 미치지만 정확성에는 부정적인 영향을 미친 것으로 확인되었다. Zabihi는 작업기억이 정확성에 부정적인 영향을 미치는 이유를 자신의 연구에서 설정한 시간제한 때문이라고 하면서 학습자들은 시간의 부족으로 인해 문장의 복잡성과 정확성을 유지하기가 어려운 일임을 주장하였다. 이 연구는 각 변인이 쓰기의 세부 요소에 미치는 영향을

확인하였다는 점에서 의의가 있다.

Cheong et al.(2019)은 담화 통합 전략, L1과 L2 다문서 읽기 능력이 쓰기에 미치는 영향을 검증하였다. 그 결과 담화 통합 전략과 모국어 및 제2언어 다문서 읽기 능력이 모두 쓰기에 긍정적인 영향을 미쳤음을 확인하였다. 그리고 담화 통합 전략은 모국어 다문서 읽기 능력과 제2언어 다문서 읽기 능력을 매개로 영어 쓰기에 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는 담화 통합 전략을 잘 사용한다면 여러 자료를 더 잘 이해하게 되고 결국 글도 더 잘 쓰게 된다는 것을 보여준다. 모국어 쓰기 능력은 제2언어 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미친 것으로 확인되었는데 이는 모국어로 통합 과제를 잘 수행하는 학생은 제2언어로도 과제를 잘 수행하는 반면에 모국어로 통합 과제를 잘 수행하지 못하는 학생은 제2언어로도 과제를 잘 수행하지 못할 가능성이 크다는 것을 의미한다.

Payant et al.(2019)에서는 학습자의 통합 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인으로 자료에 대한 이해, 사전 계획, 쓰기 불안, 쓰기 효능감 네 가지를 분석하였다. 자료에 대한 이해와 쓰기 불안이 통합 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하였으나 쓰기 효능감과 사전 계획이 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하지 않았다. 연구 결과에서 눈여겨볼 점은 쓰기 불안이 쓰기 능력에 긍정적 영향을 미친다는 것이다. 이것은 쓰기 불안이 쓰기에 부정적인 영향을 미침을 주장한 대부분의 선행 연구(Abdel-Latif, 2015; Cheng, 2004; Zahibi, 2018)의 결과와 완전히 대치된다. 이 연구에서 쓰기 불안이 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타난 이유는 쓰기 불안의 하위구인에서 시험 불안이 포함되었기 때문이다. Payant et al.(2019)에서는 연구 대상자들이 시험 불안을 겪었을 수는 있으나 과도하지 않은 약간의 시험 불안은 쓰기 결과에 오히려 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 설명하였다.

Golparvar & Khafi(2021)는 학습자의 개인 변인이 통합 과제에 미치는 영향에 대한 연구가 매우 부족하다고 지적한 바 있다. 이를 보완하여 이들은 쓰기 효능감과 쓰기 전략이 통합 쓰기 능력에 미치는 영향을 구조방정식으로 분석하였다. 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미치기도 하고 쓰기 전략을 매개로 하여 영향을 미치기도 한 것으로 확인되었다. 더 구체

적으로 보면 쓰기 효능감의 하위구인인 언어 효능감은 담화 통합 전략과 자료 사용을 예측할 수 있으며 자기 조절 효능감은 상위인지 전략을 예측할 수 있는 것으로 확인되었다. 이 연구는 정의적 변인이 인지적 변인에 미치는 영향을 검증하였다는 점에서 의의가 있다.

이상의 선행 연구 결과를 종합해 보면 네 가지 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 연구의 흐름상에서 볼 때 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인과 관련 연구는 과거에는 하나의 변인을 검증하였지만, 최근에는 점점 여러 변인을 동시에 검증하려는 추세가 보이며 인지적 변인과 정의적 변인도 모두 고려하려는 경향성을 보인다. 하지만 이러한 흐름 속에서도 쓰기 전략에 거듭 주목하고 있는 공통점이 있었다. 이는 과제 유형과 상관없이 쓰기 전략은 쓰기에서 중요한 역할을 하고 능숙한 필자가 미숙한 필자에 비해 쓰기 전략을 더 잘 사용한다는 연구자들의 인식에서 비롯된 것으로 본다. 통합 쓰기 연구에서는 쓰기 전략을 담화 통합 전략으로 간주하고 담화 통합 전략이 쓰기 능력에 미치는 영향을 주로 검증한 특징을 보여주고 있다.

둘째, 선행 연구에서는 정의적 변인으로 쓰기 불안과 쓰기 효능감에 주목하였으나 연구 결과들은 서로 일치하지 않았다. 예를 들면 Woodrow(2011)와 Zabihi(2018)는 쓰기 효능감이 쓰기 능력에 큰 영향을 주고 있는 것으로 주장한 반면 Payant et al.(2019)는 쓰기 효능감으로 쓰기 능력을 예측하기 어렵다는 결론을 내렸다. 한편 Woodrow(2011)와 Zabihi(2018)는 연구 참여자와 쓰기 과제가 서로 달랐음에도 불구하고 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 큰 영향을 미치고 있음을 확인하였는데 이는 제2언어 쓰기에 미치는 변인들을 분석할 때 쓰기 효능감도 중요하게 고려해야 함을 시사한다.

셋째, 대부분의 선행 연구에서 인지적 변인과 정의적 변인이 개별적으로 존재하는 것이 아니라 서로 영향을 주고받는 관계라는 결론을 내리고 있었다(Lee, 2020; Golparvar & Khafi, 2021). 하지만 이러한 연구는 주로 영어교육에서 이루어져 왔으며 한국어교육에서는 아직 찾아보기 힘든 실정이다. 정의적인 변인이 학습자 개인과 사회 문화의 영향을 받는다는 점을 고려할 때, 외국인 유학생이 처한 한국 대학이라는 특수한 상황을 반영해 보면, 그들의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 인지적, 정의적 변인들을 고찰하는 것

은 의미가 있다.

넷째, 변인의 영향력을 양적으로 검증한 연구에서 검사 도구의 신뢰도와 타당도를 확보하지 못한 채 통계 분석을 실시한 경우도 있었다. 본 연구에서는 이를 보완하여 검사 도구의 신뢰도와 타당도를 확인하고 정연한 양적 분석을 진행하고자 한다. 또, 많은 연구에서 양적 결과만을 제시했을 뿐, 실제로 학습자들이 작성한 텍스트를 분석하지 못하였다. 이에 본 연구에서는 학습자들이 작성한 성찰일지와 쓰기 결과물을 질적으로 분석하여 각 변인이 쓰기 결과물에 미치는 영향을 고찰하고자 한다.

2) 한국어 학습자를 위한 학술적 글쓰기에 대한 연구

한국어 학습자를 위한 학술적 글쓰기 교육 연구는 2000년부터 시작되어 꾸준히 이어지다가 2012년 이후 급증하였다[6]. 이와 관련된 논의는 학술 텍스트, 담화 통합 쓰기, 학습자의 정의적 변인으로 분류할 수 있다. 본 연구에서는 이 세 가지 분류에 의거하여 각 논의들을 살펴보고자 한다.

(1) 학술 텍스트와 관련된 논의

학술 텍스트 장르와 관련된 연구는 한국어 학술적 글쓰기 연구에서 큰 비중을 차지하고 있으며 지금까지 활발하게 진행되고 있다.[7] 이러한 연구의 경향성은 학술 텍스트의 장르적 특이성이 언어학, 국어학적 관점에서 주목받은 결과로 볼 수 있다(이슬비, 2016). 학술 텍스트의 구조와 언어의 특징을 분석하면 학술적 글쓰기 교육을 위한 교육 내용을 제공할 수 있다는 장점이 있기 때문이다.

---

6) 학술적 글쓰기 관련 연구는 손다정・장미정(2013)에서 92편, 서아람・안기정(2019) 에서 191편으로 조사되었다. 이러한 결과로 미루어보면 학술적 글쓰기와 관련된 연구는 2013년에서 2019년까지 6년 사이에 약 100편 가까이 증가한 셈이다.

7) 서아람・안기정(2019)에서 학술적 글쓰기 교육과 관련된 191편의 논문을 분석한 결과, 쓰기 교육 환경 구축과 관련된 연구는 75편(39.3%)으로 가장 많았고 사회구성주의를 기반으로 한 텍스트 및 장르 분석 연구는 52편(27.2%), 인지주의를 기반으로 한 연구는 42편(22%)로 뒤를 이었다.

학술 텍스트의 구조적 특징을 장르 분석[8] 방법으로 탐구한 대표적인 연구들 중 하나는 Swales(1998)의 연구이다. Swales(1998)는 이동마디(move)[9]와 단계(step)의 개념을 도입하여 학술지 논문의 서론 부분을 분석하기 위한 CARS(Creat a Research Space) 모형을 제시하였다. 한국어교육에서 이루어진 학술 텍스트 장르 분석 연구는 Swales가 제시한 이동마디 분석에서 비롯되었다. 2000년 이후로 장르 분석 관련 연구들이 꾸준히 증가해 왔으며 학술 텍스트의 서론부터 선행 연구, 연구 방법, 결론, 초록까지 세분화되어 장르 분석이 이루어졌다(문정호, 2020; 박은선 2014; 유민애, 2015; 손다정・정다운, 2017).

장르 분석과 관련된 연구들 중 일부는 한국어 학습자가 작성한 텍스트와 한국어 모어 화자가 작성한 텍스트를 비교함으로써 학습자가 작성한 텍스트의 문제점을 조명하고자 하였다(곽수진・강현화, 2009; 박은선, 2006[10]; 손달임, 2018; 유나, 2021). 곽수진・강현화(2009)에서는 외국인 유학생의 보고서와 한국어 모어 화자의 학술지 논문 20편씩, 총 40편을 대상으로 분석하였다. 그 결과, 외국인 유학생의 보고서는 한국어 모어 화자의 학술지 논문과 비교할 때 담화구조 전개, 결론의 내용 구성에서 미숙함을 보였고 담화표지가 효과적으로 사용되지 못하는 것을 확인하였다. 손달임(2018)은 한국인 학생들이 현황 분석을 통해 문제를 제기하면서 연구의 필요성을 직접적

8) 장르 분석은 언어의 구체적인 사용을 탐구하는 담화 분석의 한 갈래이다. 장르 분석은 개인이 특정 의사소통 상황에 참여하기 위해 어떻게 언어를 사용하는지 살펴봄으로써 담화의 의사소통적 특징을 이해하고자 하는 시도에서 비롯되었다(Hyland, 2004). Dudley-Evan(2002)는 장르 분석은 텍스트 구성 및 내용 구조를 분석하고 각각의 수사적 언어적 특질을 기반으로 한다고 하였다. 이는 장르 분석은 해당 장르의 수사적 구조뿐만 아니라 언어적 자질도 대상으로 한다는 것을 의미한다. 같은 장르에 속하는 텍스트는 비슷한 수사 구조 외에도 특정적으로 사용된 정형화된 표현, 인용기능 술어, 그에 따른 시제와 상 등 일정한 경향성을 지닌 일반적인 언어 특징을 공유하기 때문이다(박수연, 2016).

9) 이동마디는 텍스트의 기능과 맥락에서 출발하여 언어적인 단서를 통해 다른 이동마디와 구별될 수 있다. 만약 같은 뜻을 전달하는 문장이 여러 개 있다면 그 문장들은 하나의 이동마디로 간주될 수 있다(유나, 2021).

10) 박은선(2006)은 한국어 모어 화자와 외국인 유학생이 각각 작성한 학위 논문 25편을 분석 대상으로 삼아 서론 부분을 장르 분석을 하였다. 그 결과 두 집단은 별다른 차이를 보이지 않았다. 그 이유는 유학생이 쓴 논문은 한국인 지도교수 혹은 한국인 동료에 의해 수정을 받았을 가능성이 높다는 것과 유학생들은 다른 사람이 쓴 논문을 참고하여 구성하였기 때문이라고 설명하였다.

으로 언급했지만, 한국어 학습자들은 문제 제기를 통해 자신의 주장을 강조하지 않는다고 하였다. 유나(2021)는 중국인 유학생이 작성한 학위 논문의 <선행 연구>부분과 한국어 모어 화자가 작성한 부분을 텍스트의 수준에 따라 비교하였다. 중국인 유학생들은 이동마디 중에서 '비판적 분석'과 '종합하여 연구 위치 밝히기'에 미숙했는데 그 주된 원인은 학술적 글쓰기 개념에 대해 중국인 학생과 한국 학생이 다르기 생각하기 때문이었다.

한편 학술 텍스트에 사용된 언어적 표현을 정리하고 학습자가 작성한 텍스트의 표현 문제를 분석한 박나리(2013), 박수연(2016), 이슬비(2016)가 있다. 박나리(2013)는 유학생이 작성한 20편 학술 논문을 대상으로 학술 논문에 나타난 자기 의견 표현을 분석하였다. 유학생은 어휘보다 종결어미 표현에 기대어 주장의 수위를 완화시키는 경우가 많았고 학술 텍스트의 독특한 문식성인 피동 표현의 사용이 매우 저조하게 나타났음을 발견하였다. 박수연(2016)은 유학생이 작성한 학위 논문의 <선행 연구>의 구조를 나타내는 정형화된 표현을 분석하였다. 그 결과 유학생들은 지시, 생략, 접속, 반복 등의 장치를 적절히 사용하지 못하여 응집성 있는 텍스트를 생산하지 못했다고 지적하였다. 이슬비(2016)는 학술 텍스트의 의사소통적 목적을 논증으로 보고 적절한 방식을 사용하여 필자의 태도를 표현하는 것이 매우 중요하다고 보았다. 이를 확인하기 위해 학습자가 작성한 학술 텍스트 20편을 분석하였고 유학생들은 학술 텍스트에 알맞은 객관적·격식적 표현을 사용하지 못하며 다양한 표현을 통해 설득력 있는 논증을 구성하는 데 어려움을 겪고 있음을 발견하였다. 이 연구들은 한국어 학습자가 작성한 텍스트의 문제점을 발견하였다는 점에서 의의가 있으나 텍스트의 수준을 고려하지 못하였다는 점과 분석한 편수가 많지 않아 일반화하기에 어려움이 있다는 점에서 아쉬움이 남았다.

학술적 글쓰기의 특징을 논증 장르로 간주하여 학술 텍스트에 나타난 논증 관련 요소를 분석한 연구들도 있는데 대표적으로 홍혜준(2008), 채윤미(2016)의 연구가 있다. 홍혜준(2008)은 학습자가 작성한 보고서를 논증적 글쓰기로 보고 논증 도식, 논증 구조, 논증 표지를 분석하였다. 분석 결과, 논증 도식 층위에서 비교 도식과 예시 도식은 많이 사용됐지만 인과 도식과

권위 도식의 활용은 거의 없었다. 논증 구조 층위에서는 논리성의 오류, 단락 의식 결여 등의 문제점이 나타났고 논증 표지 층위에서는 호응 관계의 부적절함, 자료에 대한 적절한 해석의 결여, 조사의 오용, 감정적 태도로 인한 비약 등의 문제점이 드러났다. 이 연구는 학습자가 작성한 텍스트에 있는 문제점들을 분석하였다는 점에서 의미가 있으나 분석 기준으로 삼고 있는 '전형적인 한국어 논증적 글'이 학습자의 보고서 분석 기준에 다소 적절하지 않은 것으로 판단된다. 이 연구는 한국 논증적 글쓰기의 전형을 1800년대부터 1960년까지의 일반 대중을 대상으로 한 논설문으로 하였다. 때문에 분석 대상인 글들은 연대가 오래되어 시대착오적인 인상을 주고 있을 뿐만 아니라 학술적 글과 거리가 있다.

채윤미(2016)는 논증적 텍스트를 대학 교육에서 중요한 장르로 전제하고 한국어 학습자가 생성한 논증 텍스트의 구조를 분석하였다. 이 연구는 상위 집단과 하위 집단이 생산된 텍스트의 특성을 비교 분석하였다. 그 결과, 두 집단은 논증 단계에서 나타나는 특징에서 차이가 있음을 확인하였다. 상위 집단은 주제와 관련된 배경 정보를 구체적으로 작성하여 논제에 대한 입장을 깊이 있게 서술하고 있었지만, 하위 집단은 서론이 없거나 결론의 내용이 부적절하거나 주장을 뒷받침하는 근거를 제시하지 못한 경우가 많았다고 밝혔다. 이 연구는 학술 텍스트의 논증성을 주목하였다는 점과 학습자가 생산한 텍스트를 수준별로 구분하고 다양한 측면에서 분석했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 분석 대상의 수가 적었다는 점과 학습자의 국적이라는 변인을 고려하지 못했다는 점에서는 한계가 있다.

이상의 연구들은 한국어 학습자가 작성한 학술 텍스트에 나타나는 구조적, 언어적인 문제점들을 분석했다는 점에서 의미가 있으나 두 가지 한계점이 있다. 첫째, 한국어 모어 화자가 작성한 텍스트와 학습자가 작성한 텍스트의 차이를 비교할 때 그 차이가 통계적으로 유의한 것인지 검증하지 않았으며 이동마디의 출현 빈도를 비교하는 수준에 머물렀다. 둘째, 대부분의 연구는 학습자가 작성한 텍스트의 수준을 고려하지 않았으며 분석한 텍스트의 편수도 충분치 않았다. 따라서 이 연구들에서 밝혀낸 문제점들이 소수 학습자들만의 문제인지 대수 학습자들의 문제인지 알기 어렵기 때문에 이를 기

초로 효과적이고 체계적이어야 하는 '외국인을 대상으로 한 한국어 학술적 글쓰기 교육내용'을 마련하기에는 다소 무리가 있다. 본 연구는 선행 연구의 한계를 보완하여 분석 대상을 확대하여 더 종합적이고 입체적인 분석을 도출해 보고자 한다.

(2) 담화 통합 쓰기와 관련된 논의

학술적 글쓰기는 내용적 구성 측면에서 보면 다양한 자료를 자신의 글에 통합하여 새로운 의미를 생성하는 글쓰기 방식이기 때문에 적절한 자료 사용이 필수적이다. 이런 측면에서 학술적 글쓰기를 '내용 측면에서 자료를 바탕으로 한 담화 통합 쓰기'로 간주하고 자료 활용 양상이나 담화 통합 전략을 분석하는 연구들이 있다.

자료 활용 양상과 관련된 연구로는 이윤진(2012), 최은지(2012), 윤지원・전민화(2013), 이지은(2018), 유민애・박현진(2021) 등이 있다. 이윤진(2012)은 학술적 글쓰기에서 윤리적 문제를 야기하는 것은 '자료 사용'이라고 보고 자료 출처, 자료의 적절성, 자료의 인용 형식 등 다양한 측면에서 외국인 유학생이 학술적 글쓰기 과정에서의 자료 사용 양상을 분석하였다.

최은지(2012)는 자료를 바탕으로 비교하는 글을 쓰게 한 후, 고급 학습자들이 생산한 결과물을 분석하여 학습자의 자료 사용 양상을 분석하였다. 대부분 학습자들은 자료에서 얻은 정보를 단순히 나열하고 있어 결속성 있게 글을 구성하지 못하였다. 그리고 정보들을 서로 관련짓고 자신의 글에 통합하는 데 있어 미숙함을 보였다. 이에 따라 한국어 학습자를 위한 담화 통합 쓰기 교육의 필요성을 제기하였다.

윤지원・전민화(2013)는 학술적 글쓰기의 내용 지식을 구성하기 위해서 참고 자료들을 적절하게 사용할 필요가 있다고 역설하며 유학생이 작성한 텍스트의 내용 지식 구성 양상과 활용된 자료의 성격에 대해 분석하였는데, 그 결과, 학습자들은 상호텍스트적 지식을 많이 활용하였지만 통합적 지식을 원활하게 사용하지 못한 것으로 밝혀졌다[11]. 하지만 한국어 수준에 따라

11) 윤지원・전민화(2013)에서 언급한 상호텍스트적 지식이란 글을 쓰는 과정에서 참고 자료, 동료 또는 교사와의 토론 등을 통해 새로 알게 된 지식을 말한다. 통합된 지식

학습자의 자료 활용 양상이 다르게 나타날 수 있다는 점에서 이 연구는 학습자의 자료 활용 양상을 분석할 때 중급과 고급 학습자가 모두 참여하였음에도 불구하고 학습자의 한국어 수준을 고려하지 않은 점에서 한계가 있다.

이지은(2018)은 자료를 바탕으로 한 논증적 글쓰기에서 학습자의 자료 활용 양상을 분석하였다. 학습자가 작성한 쓰기 결과물의 수준에 따라 상위 집단과 하위 집단으로 나누어 각 집단의 자료 활용 양상을 분석하였다. 그 결과, 상위 집단에 비해 하위 집단은 자료의 선택, 자료의 활용, 텍스트의 조직 양상 측면에서 모두 미숙함을 보였다. 이는 자료 활용이 글쓰기 능력에 영향을 미친다는 것을 시사한다.

유민애・박현진(2021)은 보고서 쓰기에서 나타나는 자료 활용의 중요성을 쓰기 윤리적 측면에서 강조하고, 학부 유학생의 보고서에 나타나는 인용문을 중심으로 분석한 바 있다. 그 결과 글쓰기 능력이 높을수록 전체 글에서 자료 인용이 차지하는 비중은 작아지는 경향을 알 수 있었다. 이는 능숙한 필자일수록 자료를 온전히 이해하여 자료의 내용을 자신의 글에 자연스럽게 통합하는 것과 관련 있다고 설명하였다. 그리고 인용 방식에서는 직접인용보다 간접인용이 높은 비중으로 나타났으나 '부적절한 간접인용'이 많이 발견되었다. 따라서 정확한 출처 표시에 따른 인용이 이루어질 수 있도록 쓰기 윤리 교육을 강화할 필요가 있다고 강조하였다.

이상의 연구들은 쓰기 과제 유형과 학습자의 글쓰기 수준에 따라 자료 활용 양상이 다를 수 있음을 보여주었다. 이 연구들은 자료 활용의 중요성을 인식하여 다양한 측면에서 학습자의 자료 활용 양상을 분석하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 소수 학습자를 대상으로 분석하였다는 점과 자료 활용에 문제점이 나타난 근본적인 이유를 밝혀내지 못했다는 점에서 한계가 있다.[12] 이러한 선행 연구의 한계점을 보완하기 위해 본 연구에서는 질적 내

이란 알고 있던 지식과 새로 알게 된 지식들이 글을 완성하는 데 적합한 내용으로 통합되어 재구성된 지식을 일컫는다.

12) 최은지(2012)은 9명, 윤지원・전민화(2013)는 21명, 유민애・박현진(2021)에서는 27명, 이지은(2018)은 40명을 대상으로 연구하였다. 자료 활용에서 발견된 문제점의 원인을 파악하는 연구는 윤지원・전민화(2013)밖에 찾아보기 어려웠다. 윤지원・전민화(2013)에서는 심층 면담을 통해서 학습자들이 자료를 옮겨 쓰는 이유를 제시하였으나 통합된 지식을 사용하지 못한 이유를 밝히지 않았다.

용 분석을 통해서 자료를 활용 과정을 탐색하고자 한다.

한편 담화 통합 전략을 주목한 연구는 이준호(2011), 이아름(2013), 김지영・오세인(2015) 등이 있다. 담화 통합 전략에 주목한 이유는 외국인 유학생들이 스스로 쓰기 과제를 해결해나가는 학술적 쓰기 상황에서 담화 통합 전략이 학술적 글쓰기 능력을 길러주는 데에 도움이 된다고 보았기 때문이다. 외국인 유학생들이 다양한 전공 분야에서 학업을 수행하고 있는데 학술 텍스트의 내용 지식을 구성하기 위해 각자 다른 지식들을 필요로 하지만 이를 한국어교육에서 모두 교육하기에 어려움 있다(김정숙, 2000). 게다가 수업에서 부과된 많은 쓰기 과제는 학습자의 힘으로 해결되어야 한다. 이준호(2011)는 유학생이 처한 쓰기 환경의 특수성을 제시하고 이에 대처하기 위하여 '읽은 후 쓰기 과제'의 필요성과 함께 이를 효과적으로 수행하기 위한 전략 교육의 필요성을 주장하였다. 이에 이준호(2010)는 영어 학습자를 대상으로 연구한 Plakans(2008)에서 밝힌 읽기・쓰기 과정을 바탕으로 한국어 쓰기에서의 담화 통합 전략 목록을 제안하였다. 이 연구는 담화 통합 전략의 중요성을 주목하였다는 점에서 의의가 있으나 학습자들이 실제로 사용하는 전략이 무엇인지를 고찰하지 못한 점에서 아쉬움이 남았다.

이아름(2013)은 담화 통합 전략 교육의 필요성을 역설하면서 담화 통합 전략 교육 방안을 개발하고 이에 대한 교육적 효과를 검증하였다. 국내외 선행 연구들을 폭넓게 검토하여 담화 통합 전략을 정리하고 담화 통합 전략에 따른 구체적인 교육 활동을 구성하여 쓰기 수업을 실시하였다. 이때 쓰기 전후 학습자가 작성한 글의 내용, 구성, 문법 측면에서 모두 유의하게 향상되었음을 확인하였다. 이 연구는 담화 통합 전략 교육의 효과성을 입증하였다는 점에서 의의를 찾아볼 수 있으나 제시한 전략들은 통합 과제로 특정화된 것이 아니라 일반적으로 거론되는 쓰기 전략에 국한되었다는 점에서 한계가 있다. 그리고 글쓰기 전략을 수립하는 논리적 과정과 이것이 실제 글쓰기로 이어지는 유기적 흐름을 파악하지 못하였다는 점에서 후속 연구를 통해서 보완할 필요가 있다.

김지영・오세인(2015)은 통합 과제에서 내용 독창성의 확보가 매우 중요하다고 강조하였다. 특히 자료를 바탕으로 텍스트를 구성한다는 것은 자료

의 내용을 요약하거나 인용하는 데 그치는 것이 아니라 자료들을 해석하고 재구성함으로써 자신만의 독창적 내용을 창출하는 것을 의미한다. 따라서 담화 통합 전략으로 '상호텍스트적 지식 구성 전략', '독창적 지식 구성 전략', '상호작용 전략'을 제시하였고 외국인 유학생과 한국인 대학생의 담화 통합 전략 사용 양상을 비교하였다. 그 결과 외국인 유학생은 한국 대학생에 비해 상호텍스트적 지식 구성 전략, 내용 창출하기와 내용 해석하기 전략 사용에서 미숙함을 보였다. 이 연구는 담화 통합의 목적은 새로운 내용을 창출한다고 제안한 점에서 본 연구에 시사하는 바가 크다.

이상의 연구들을 통해 담화 통합 전략 교육의 중요성과 필요성을 알 수 있었다. 교육의 중요성과 필요성에 비해 관련 연구는 양적·질적 측면에서 모두 미흡하다는 것을 확인할 수 있었다. 담화 통합 전략을 교육하기 위해서는 담화 통합 전략이 쓰기 결과물에 얼마나 큰 영향을 미치는지, 글쓰기 과정에서 학습자들이 어떠한 전략들을 사용하였는지, 한국어 수준 및 쓰기 수준에 따라 담화 통합 전략이 어떻게 다르게 나타나는지 등과 관련된 일련의 실증적인 연구가 필요해 보인다.

(3) 학습자의 정의적 변인과 관련된 논의

최근에는 인지적 변인뿐만 아니라 정의적 변인도 학업 성취도와 깊은 관련이 있다고 여겨지고 있다. 긍정적인 태도나 자기 효능감과 같은 긍정적인 변인은 학업 성취도를 높일 뿐만 아니라 낯선 상황에서 새로운 지식과 기술을 습득하게 하는 원동력이 될 수 있다. 반면 불안이나 부정적인 태도 등의 부정적인 변인은 학업 목적과 학습 동기 자체를 잃어버리게 할 수도 있다. 이런 학문적 흐름에 따라 한국어 쓰기 교육에서도 학습자의 정의적인 변인과 학술적 글쓰기의 관계를 파악하는 연구가 등장하기 시작했다.

학습자의 학술적 글쓰기 효능감과 관련된 연구로는 안희은(2021), 이아름 오선경(2021), 이연정·이주미(2021) 등이 있으며 쓰기 불안과 관련된 연구로는 박현진(2018), 안기전(2020), 유나·박성석(2021) 등을 찾아볼 수 있다.

안희은(2021)은 외국인 유학생에게 학술적 글쓰기에 대한 자신의 고민과

해결책을 글로 쓰게 하고 이를 분석하였다. 그는 학술적 글쓰기에 대한 낮은 효능감은 학업에 대한 실패로 이어질 수 있다고 언급하면서 질적 분석을 통해 외국인 유학생의 쓰기 효능감을 향상시켜 줄 필요성을 강조하였다. 이아름・오선경(2021)은 장르 지식 및 학술적 쓰기 기술을 중심으로 진행한 쓰기 수업이 외국인 학부생의 쓰기 효능감에 긍정적인 영향을 미쳤음을 확인하였다. 이 연구는 장르 지식과 쓰기 기술이 쓰기 효능감에 영향을 미칠 수 있음을 확인했다는 점에 의의가 있으나 쓰기 수업 전후의 쓰기 능력과 쓰기 효능감의 외적 변화만을 살펴보고 그들의 영향 관계에 대한 상관 분석을 실시하지 않았다는 점에서 아쉬움이 있다. 이연정・이주미(2021)는 쓰기 효능감 점수와 글쓰기 결과물의 비교를 통해 외국인 학부생의 쓰기 효능감과 쓰기 성취도의 관계를 살펴보았는데 이것이 상관 분석으로 이루어지지 못한 점에서 한계를 보인다.

쓰기 불안과 학술적 쓰기 능력의 관계를 직접적으로 검증한 연구는 찾아보기 어려웠지만 쓰기 불안과 학업 성취도, 쓰기 불안과 쓰기 어려움의 관계를 밝힌 몇 편의 연구 결과가 있다. 박현진(2018)은 쓰기 불안이 학업 성취도[13]와 부정적 상관관계가 있음을 밝힌 바 있다. 안기정(2020)은 쓰기 불안 및 부정적 태도가 유학생의 학술적 글쓰기 막힘[14]을 강화하는 방향으로 영향을 미치고 있다고 밝혔다. 유나・박성석(2021)은 쓰기 불안이 쓰기 어려움을 더 증가시키는 영향을 준다는 것을 검증하였다. 이들 연구는 쓰기 불안과 학술적 글쓰기 어려움의 관계에 대한 것으로 쓰기 불안이 학술적 글쓰기를 어렵게 하고 학술적 글쓰기 능력에 부정적인 영향을 미치는 것으로 추론하고 있다. 하지만 쓰기 불안과 학술적 글쓰기 능력의 관계가 유의한지에 대한 검증은 하지 못했다.

현재까지의 학습자를 위한 학술적 글쓰기와 관련된 연구는 학술적인 글의 형식과 언어 측면을 중점적으로 다루고 있다. 그러나 최근에는 학습자의 정

---

13) 박현진(2018)의 연구에서 나타난 학업 성취도는 사고와 표현 과목의 중간과 기말 시험 성적을 합한 값으로 계산되었다. 시험은 객관식 문항(60%)과 서술형(40%)으로 구성되어 있다. 서술형 문제는 글쓰기 과제로 평가되어 있다.

14) 유학생의 학술적 글쓰기 막힘이란 학술적 글쓰기 과정에서 인지적・정의적 어려움으로 인해 주제에 대한 내용 지식과 담화 지식의 생성을 지속하지 못하는 상태를 말한다(안기정, 2020).

의적인 변인까지 연구의 범위를 확장해가고 있는 추세이다. 연구의 주제가 세분화되고 연구의 범위와 폭이 넓어지고 있는 것은 고무적인 일이나, 연구 표본의 한계와 연구 방법의 복잡함으로 인해 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 인지적·정의적 변인들을 복합적으로 검증한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다. 본 연구는 이러한 한계를 보완하고자 선행 연구에서 밝히고 있는 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안이 실제 학습자의 학술적 글쓰기에 미치는 영향을 종합적으로 검증해보고자 한다.

3. 연구 범위 및 제한점

1) 연구 범위

본 연구에서 가정한 연구의 문제와 범위를 논문의 각 장과 관련지어 설명하면 다음과 같다. I장 서론에서는 연구의 필요성과 목적을 밝히고, 제2언어 쓰기에 영향을 미치는 변인에 관한 선행 연구와 한국어 학습자를 위한 학술적 글쓰기에 관한 선행 연구를 검토한다. 선행 연구의 검토를 통해 연구 문제를 구체화하여 본 연구의 위치와 의의를 조명한다.

II장에서는 연구의 이론을 마련하고자 한다. 논의의 대상인 학술적 글쓰기의 개념과 특성을 문헌 검토를 통해 규명한다. 읽기 자료를 통합한 논증적 글쓰기로서의 학술적 글쓰기를 정의하고, 학술적 글쓰기가 이루어지는 과정을 이해하며, 그 과정에 개입하는 요소들이 어떤 것이 있는지를 검토한다.

III장에서는 연구 절차, 연구 참여자, 연구 변인 선정, 자료 수집 도구와 절차, 자료 분석 방법과 절차 등의 연구 방법을 기술한다. 자료 수집을 위해 필요한 도구를 구성하고 도구의 타당도를 검증한다. 나아가 수집된 자료에 대한 양적·질적 방법을 제시한다. 독립변인과 종속변인의 관계를 바탕으로 군집분석을 통해 학습자를 분류한 후 각 집단의 특징을 학습자가 작성한 쓰기 결과물, 성찰일지, 면담 자료의 분석을 바탕으로 기술하게 될 것이다.

IV장은 연구 결과에 대한 내용으로 학습자들의 일반적인 특성(성별, 학년, 쓰기 학습 경험, 한국어 학습 시간)에 따라 쓰기 능력에 차이가 있는지에 대

한 분석 결과를 제시한다. 쓰기 능력에 영향을 미치는 학습자의 일반적 특성을 통제한 다음 주요 변인이 학술적 글쓰기 능력에 미치는 영향 정도와 각 변인들 간의 관계를 통계 방법으로 밝힐 것이다. 그리고 집단별로 각 변인이 쓰기에 미치는 영향을 질적으로 고찰한 결과를 제시할 것이다. 양적으로 확인한 변인 간의 관계를 '어떻게' 그리고 '왜' 일어나는지를 설명하고자 한다.

V장에서는 앞서 분석한 양적 및 질적 연구 내용들을 정리하고 선행 연구에 비추어 논의를 진행할 것이다. 그리고 연구 결과를 바탕으로 교육적 시사점을 제시하며 연구를 마무리할 것이다.

2) 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같이 세 가지 제한점을 지닌다. 연구 대상과 관련하여 중국인 학습자로 한정하였다는 점, 쓰기 과제를 하나로 한정하였다는 점, 변인 측정을 학습자의 자기보고식으로 하였다는 점이 그것이다. 각 제한점에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 연구 대상은 한국에 있는 유학생 중에서 가장 많은 수를 차지하고 있는 중국인 학습자를 대상으로 하였다. 연구 대상을 중국인 학습자로 제한한 이유는 모국어나 쓰기 교육 배경 등 대문화적 요소가 학술적 글쓰기에 미치는 영향을 통제하기 위해서였다. 따라서 연구의 결과를 다른 국가의 학습자에게 그대로 적용하기에는 한계가 있다.

둘째, 본 연구에서는 학술적 글쓰기 능력을 측정할 때, 하나의 쓰기 과제로 한번만 측정하였다는 점에서 제한점이 될 수 있다. 연구자는 학술적 글쓰기의 핵심적인 특징을 반영하여 학술적 글쓰기 능력을 측정하는 데 적합한 쓰기 과제를 설계하였지만, 그럼에도 불구하고 본 연구에서 설정한 각 변인의 영향력은 쓰기 과제와 밀접한 관련이 있다는 점이 적용상의 제한점이 될 수 있다. 또한 쓰기 과제에서 제시되는 읽기 자료는 연구자에 의해 설계되었으며 학습자가 기타 추가 자료를 참고할 수 없었다는 점 또한 한계로 작용할 수 있다. 이러한 자료 제시 방식은 학습자의 자료 검색 능력을

배제한 데서 기인한다. 본 연구는 검색 능력 자체의 중요성을 부인하지는 않지만 학술적 글쓰기의 교수·학습 상황을 고려해 본다면, 검색 능력보다는 자료들을 종합하는 능력이 더 중요하다고 판단했기 때문이다. 쓰기 과제를 수행할 때 자료를 학습자에게 직접 찾게 한다면 주어진 자료를 설득력 있게 종합하는 능력보다는 적합한 자료를 검색하는 능력이 더 큰 비중을 차지할 우려가 있다. 그리고 자료 선택의 제한 없는 개방은 교수·학습적 처치의 범위를 뛰어넘을 수 있다.

셋째, 본 연구에서 장르 지식이나 담화 통합 전략을 측정할 때, 학습자의 실제 장르 지식의 수준을 측정하거나 학습자가 사용한 전략들을 직접 관찰한 것이 아니라 자기보고식으로 측정하였다는 점에서 한계가 있다. 왜냐하면 학습자가 지각한 지식의 수준이 이들이 실제 수준과 다를 수 있기 때문이다. 그리고 전략의 경우, 학습자들이 사용했음에도 불구하고 이를 보고하지 않을 가능성을 배제할 수 없기 때문이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학술적 글쓰기의 개념과 특징

1) 학술적 글쓰기의 개념

학술적 글쓰기에 대한 연구는 많은 편이나 학술적 글쓰기를 명확히 정의한 연구는 많지 않다. 이로 인해 국어교육계에서 학술적 글쓰기를 대학 글쓰기, 학습 목적 글쓰기와 혼용하는 경우가 종종 있다. 마찬가지로 한국어교육에서도 학술적 글쓰기를 학문 목적 한국어 쓰기와 혼용해서 사용하고 있다. 각 용어는 모두 대학에서 수행하는 글쓰기를 가리키기 때문에 그 의미가 유사해 보이지만, 구분하자면 학문 목적 한국어 쓰기는 한국어를 학습하는 학습자의 목적에 따라 분류한 것이고 학술적 글쓰기는 글의 장르에 초점을 둔 것으로 볼 수 있다.

두 개념에 포함되는 글쓰기의 유형들에 비추어서 학문 목적 한국어 쓰기와 학술적 글쓰기의 개념을 더 명확하게 구분할 수도 있다. 학문 목적 한국어는 일반 목적 한국어와 구별되는 용어[15]로 학문 목적 한국어 쓰기도 일반 목적의 쓰기와 구별되어 주로 한국 대학에서 수학을 위한 쓰기를 가리킨다. 학문 목적 한국어 쓰기로는 소개서, 계획서, 답안지, 후기, 학술보고서, 공고문, 기타 텍스트 유형들이 있다(김남미, 2012). 이에 비해 학술적 글쓰기는 학술적인 내용을 생성하는 글쓰기이며 유학생의 학업 성취를 판가름하는 평가 기준으로 사용되곤 한다. 학술적 글쓰기의 유형으로는 주로 학술 논문, 학위 논문, 평론, 소논문, 보고서, 시험 답안 등이 있다(이수정, 2017). 이러

15) 최정순(2006)은 기초 한국어 지식을 학습한 이후 단계를 일반 목적 한국어와 특수 목적의 한국어로 분류하였다. 특수 목적 한국어는 학문 목적의 한국어, 직업 목적의 한국어, 선교 목적의 한국어가 포함된다. 최정순・윤지원(2012)과 성아영・이경(2016)은 공통 한국어의 내용을 시작으로, 입학 전부터 졸업할 때까지 학업 수행과 관련된 모든 한국어'를 '학문 목적 한국어'라고 정의하였다. 이러한 정의들에 따르면 학문 목적 한국어의 교육 내용은 학업 수행과 관련된 모든 내용이 포함된다. 수강 신청부터 강의 내용을 바탕으로 과제 작성까지 포괄한다.

한 텍스트의 유형들을 보더라도 학술적 글쓰기와 학문 목적 한국어 쓰기는 외연이 서로 다를 수 있음을 알 수 있다. 이렇게 학문 목적 한국어 쓰기는 학술적 글쓰기의 영역보다 더 넓은 범위를 포함하는 용어이며 본 연구는 중국인 유학생의 학업 수행 능력을 향상시키는 것에 초점을 맞추었기 때문에 '학문 목적 한국어 쓰기'라는 용어를 쓰지 않고 범위를 좁혀 '학술적 글쓰기'라는 정확한 용어를 사용하고자 한다.

하지만 이 '학술적 글쓰기'라는 용어조차 연구자에 따라 조금씩 다르게 규정되고 있다. 학술적 글쓰기의 개념에 대하여 기존의 연구에서 정의한 것을 살펴보면, 원진숙(2005)은 학술적 글쓰기를 엄격한 논리와 실증성을 바탕으로 정확한 어휘와 적절한 표현과 특정한 문체 사용으로 학문적 담화 공동체에서 통용되는 의사소통의 방식이라고 하였다. 박규준(2010)은 학술적 글쓰기란 지식 집단인 대학이라는 특수한 상황에서 습득하는 지식 생산적 글쓰기라고 하였다. 위의 2가지 정의만을 종합해보면 학술적 글쓰기는 대학에서 지식 생산을 목적으로 하는 담화 공동체와 의사소통하는 글쓰기로 볼 수 있다.

그러나 담화 공동체의 실재가 무엇인지에 따라 이 정의는 다소 모호해질 수 있다. 이윤빈(2016)에서는 학술적 담화 공동체는 단일한 실체가 아닌 집합적 실재를 의미한다고 하였는데, 이 말은 곧 대학은 단일한 담화 공동체가 아니라 복수의 담화 공동체들이 집합된 곳이며 그 안에 있는 담화 공동체들의 수만큼 여러 유형의 학술적 글쓰기가 존재한다는 뜻이다. 때문에 글쓰기 교육 담당자들은 다양한 전공영역에 속해 있는 학습자들에게 '어떤' 학술적 글쓰기를 교육해야 하는지에 대한 본질적인 문제에 부딪치게 된다(이윤빈, 2016: 124). 이윤빈은 이러한 문제를 해결하기 위해 학술적 글쓰기의 '공통성'을 제시하였다. 이와 유사한 논의로 박정하(2012)는 '학술적 글쓰기 교육이 명확한 내용을 갖기보다는 포괄적이거나 다양한 성격을 가질 수밖에 없음에도 불구하고 유사성을 유지하게 만드는 핵심적 요소나 특징은 존재한다'고 전제하고, 이러한 특징은 학술적 글쓰기 교육의 주된 내용이 된다고 주장하였다. 실제 한국어교육 과정에서 외국인 유학생들에게 모든 유형의 학술적인 글을 교육하는 것은 현실적으로 거의 불가능하다. 가령, 한 유형의

글쓰기 학습이 가능하다고 하더라도 그것을 활용하여 바로 다른 유형의 글을 작성할 때에 그대로 적용하지 못할 때도 있다. 따라서 본 연구는 학술적 글쓰기를 대학에서 수행하는 글쓰기로 보고 그 구체적인 양상은 학술적 글쓰기의 '공통성', 즉 학술적 글쓰기의 특징을 통해서 살펴보고자 한다.

2) 학술적 글쓰기의 특징

본 연구는 다양한 유형의 학술적 글쓰기에 포괄적으로 적용할 수 있는 특성을 찾기 위해서, 표면적으로 드러나는 글쓰기의 성격이 아니라 여러 유형의 학술적 글쓰기를 할 때 필요한 '공통적인' 역량의 요소를 기반으로 접근하고자 한다. Flower et, al.(1990), Zamel(1993), Hines(2004) 등이 다양한 학술적 글쓰기가 요구하는 공통된 문식성의 내용을 <표 Ⅱ-1>[16]와 같이 규정한 바 있다.

<표 Ⅱ-1>선행 연구들에서 제시한 학술적 글쓰기의 공통적인 역량은 크게 2가지인데 하나는 정보적인 측면에서 자료를 읽고 이해한 내용을 자신만의 텍스트로 재구성하는 능력이고, 다른 하나는 이 텍스트를 기반으로 자신의 관점을 분명하게 드러내며 논리적으로 설득력 있게 기술하는 능력이다. 이에 따라 본 연구에서는 학술적 글쓰기의 핵심 특징을 읽기・쓰기의 통합성과 논증성으로 나누어 살펴보고자 한다. 김지영・김정숙(2015)은 대학에서 외국인 유학생의 글쓰기 과목의 목표를 '비판적이고 통합적인 사고에 기반하여 자신만의 관점으로 주제를 구체화하되, 자신이 속한 학문 공동체가 요구하고 기대하는 바를 파악하여 이에 부응하는 내용과 방식으로 참고 자료를 연계하고 통합하는 학술 텍스트를 산출할 수 있는 능력의 신장'으로 정의하였는데, 이들의 정의 역시 위에서 언급한 선행연구들이 공통적으로 꼽는 학술적 글쓰기의 핵심 특징을 반영한 것이라 볼 수 있다.

16) <표 Ⅱ-1>의 내용은 이윤빈(2016: 128)에서 발취하였다.

<표 Ⅱ-1> 학술적 글쓰기가 요구하는 공통적인 문식성에 대한 규정

연구	학술적 글쓰기가 요구하는 공통적인 문식성
Flower et, al (1990)	① 자료들의 정보와 필자의 지식을 통합하는 능력 ② 필자의 수사적 목적에 따라 자료 내용을 해석하고 이를 필자의 글에 적용하는 능력
Zamel (1993)	① 다양한 자료를 탐구하고, 의문을 제기하고, 비판적으로 검토하는 능력 ② 필자의 관점과 자료 정보 사이의 연결고리를 생성하는 능력 ③ 필자 고유의 탐구와 해석을 통해 의미를 능동적으로 구성하는 능력
Hines (2004)	① 당면 문제에 대해 탐구하는 능력 ② 문제와 관련된 다양한 관점을 이해하는 능력 ③ 독자와 수사적 맥락을 인식하는 능력 ④ 적합한 문체를 사용하는 능력
Greene & Lindinsky (2014)	① 필자로서 읽고, 독자로서 쓰는 능력 ② 다양한 주장들 속에서 논점을 발견하는 능력 ③ 발견한 논점에 대한 필자의 주장을 수립하는 능력 ④ 자료들을 효과적으로 사용하는 능력

(1) 학술적 글쓰기의 읽기·쓰기 통합성

학술적 글쓰기는 글을 쓰기 위한 읽기의 의미 구성 과정으로 개념화되고 연구되어왔으며 이는 담화 통합(discourse synthesis)[17]이라 불린다(Plakans, 2009b). 담화 통합은 Spivey(1997)에 의해 처음 사용된 용어이다. 이것은 필

17) 국어교육 연구에서는 discourse synthesis를 '담화 종합'으로 번역하였다(강민경, 2013; 이윤빈, 2013; 장성민, 2018). 한국어교육 연구에서는 이를 담화 통합 혹은 담화 통합 쓰기로 번역하였다(이아름, 2013; 송은정, 2019). 본 연구는 한국어교육에 있는 일련의 연구와 맥을 같이 하여 '담화 통합'이라는 용어를 사용하고자 한다. '통합'이라는 표현을 사용하는 것은 필자가 자료의 내용을 요약, 인용, 평가하는 등 의 통합적인 방법으로 자신의 텍스트를 구성해 가는 과정을 강조하기 위해서이다.

자가 여러 개의 텍스트를 읽고 그와 관련된 자신의 고유한 텍스트를 생산하는 과정이며 다양한 읽기 자료에서 가져온 내용들을 통합하여 새로운 텍스트를 창조하는 읽기 및 쓰기 행위이다(Spivey, 1997). Spivey는 담화 통합은 쓰기의 상호텍스트적인 특성 때문에 다양한 쓰기 행위를 모두 지칭할 수는 있지만, 일반적으로 이 용어는 필자가 쓰기를 위한 목적으로 텍스트를 읽거나 보다 직접적인 목적으로 텍스트를 사용하는 문식성 행위에 제한하여 사용되고 있다(강민경, 2013). 즉 담화 통합은 쓰기를 위한 목적 하에 여러 자료들로부터 정보를 선택한 뒤 서로 연결하고 통합하여 하나의 새로운 텍스트를 생성하는 것을 의미한다. 담화 통합과 유사한 표현으로는 쓰기를 위한 읽기, 자료 통합 쓰기 등이 있다[18]. 대부분의 선행 연구(Plakans, 2009b; Segev-Miller, 2007; Weigle, 2004)에서 담화 통합 혹은 자료 통합 쓰기는 학술적 과제로 간주하였는데, 보고서와 같은 형태의 글쓰기는 학술 텍스트를 비판적으로 읽고 각 자료의 내용을 통합하여 새로운 학술 텍스트를 생산해 내는 것이기에 이는 담화 통합과 매우 유사한 특징을 가졌다고 볼 수 있다.

일반 목적의 쓰기는 독립적으로 이루어지는데 반해 학술적 글쓰기는 다중 텍스트 읽기를 전제로 한다(Leki & Carson, 1997; Moor & Morton, 2005). 학술 논문을 쓸 때 연구자가 연구문제에 대한 자신의 주장을 펼치기 위해서는 관련된 많은 논저를 비판적으로 검토하는 과정이 사전에 필수적으로 요

18) 유사한 용어들이 비슷한 의미를 지니고 있음에도 불구하고 각각 강조하는 부분에 따라 조금씩 다르게 사용되고 있다. 용어로 인한 혼란을 줄이기 위해서 각 용어들을 다시 정리하자면 다음과 같다. 자료 통합 쓰기(Writing-from-sources)는 자료 기반 쓰기(Source-based writing)라고도 한다. 이는 학술적 글쓰기의 중요한 영역이다. 자료 통합 쓰기는 요약, 응답, 통합, 해결 방안 제시, 평가, 자신의 관점을 제시 등 다양한 유형이 있다. 자료를 적절하게 사용하는 것은 자료 통합 쓰기에서 중요한 것으로 간주된다. 또한 쓰기를 위한 읽기(Reading to writing)는 Flower et al.(1990)에서 사용한 용어이며 쓰기를 목적으로 한 읽기 활동을 일컫는다. 이 용어는 이해를 목적으로 한 읽기 활동을 구별하기 위해 사용되었다. 쓰기를 위한 읽기에서 가장 중요한 것은 읽은 내용을 필자의 글로 전환하는 것이다(이상의 용어 정리는 Zhao, 2015: 15-16을 참고하여 재구성하였다). 다시 정리하자면 자료 통합 쓰기는 쓰기의 유형을 강조하고 쓰기를 위한 읽기는 읽기 행위를 강조하며 담화 통합은 통합 과제의 과정을 강조한다. 따라서 제시된 읽기 자료를 활용하여 자신의 관점을 서술하라는 본 연구에서 사용한 쓰기 과제는 통합 과제라 할 수 있으며 자료 통합 쓰기 중에서 '자신의 관점을 제시'하는 유형에 해당한다. 학습자들이 이 쓰기 과제를 수행하기 위해, 제공된 자료를 읽는 행위는 쓰기를 위한 읽기로 볼 수 있다.

구되며(민병곤, 2008), 이러한 다중 텍스트 읽기를 거쳐 독자적 내용을 생성하는 과정이 바로 담화 통합인 것이다. 이윤빈(2012)은 다문서 읽기・쓰기는 학술적 문식성을 이루는 기본 구조이자 학술적 담화들이 생산 및 유통되는 형식이라고 주장하였다. 학술적 담화 공동체의 구성원이 담화를 생산하고자 할 때 필자는 자신이 다루려는 화제와 관련된 기본적인 자료와 때로는 서로 충돌하거나 모순되기도 하는 자료를 모두 읽음으로써 진행 중인 논의의 지향을 파악하고 화제에 대한 견해를 제시해야 한다고 하였다. 무엇보다 학술적 글쓰기는 주제와 상관없이 깊이 있는 사고를 요구하는 경우가 많고 이를 논리적으로 뒷받침하기 위해서 다양한 지적 정보를 요구하기 때문에, 글을 쓰기 시작한 시점에서 필자가 보유하고 있는 지식만으로는 글을 완성하기가 어렵다. 따라서 학술적 글쓰기에서는 다중 텍스트의 읽기・쓰기 통합능력이 필수적으로 요구된다.

한편 학술적 글쓰기는 지식 생산을 목적으로 하는데 이것은 담화 통합 활동을 기반으로 한다. 필자는 기존에 알고 있는 정보와 외부에서 받아들인 정보를 분류하고 통합하여 의미를 새롭게 구성함으로써 주요 정보를 수용하고 이를 통해 새로운 내용을 생성할 수 있다(안기정, 2020). 다양한 학술적 글쓰기에서 학생들이 주로 하는 것은 보고서 쓰기이다[19]. 대학생이 쓴 학술 보고서는 독창적인 논지를 펼치고 학술적 소통을 하기보다는 자신의 학습 과정과 결과를 확인하고 교수자에게 조언을 받으려는 목적이 더 크다고 볼 수 있지만(김혜연, 2016) 그럼에도 불구하고 보고서의 궁극적인 목적은 배운 지식을 심층적으로 이해하고 자신의 관점을 만들어 학문 공동체의 구성원과 원활한 의사소통을 하기 위함이라고 할 수 있다[20]. 이준호(2005)는 유학생의

19) 최은지(2009)는 서울대, 고려대, 경희대 세 대학에서 한 학기에 개설된 579개의 수업에서 요구하는 쓰기 과제를 조사하였다. 조사 결과를 보면, 보고서를 과제로 요구하는 수업이 46.7%로 가장 많았으며 다음으로 비평 39.8%, 평론 11.7%의 순서로 많았다. 한편, 대학원생의 경우, 학술 논문, 학위 논문도 작성하긴 하지만 학기마다 기말보고서를 제출해야 한다(정다운, 2014). 대학원생들이 쓰는 보고서는 본인의 연구 주제와 관련된 경우가 많다.

20) 김지영・김정숙(2015: 7)에 따르면 외국인 대학생이 학업 맥락에서 산출해야 하는 보고서 같은 학술적 텍스트는 구체적인 독자가 있으며 수행의 목적이 분명하게 제시되는 실제적 쓰기이므로 사회적 상호작용으로서 의사소통의 목적을 달성했는지가 중시된다.

쓰기 과제를 평가하는 전공 담당 교수 20명을 대상으로 보고서 평가와 관련된 조사를 한 결과, 자료의 내용을 이해하고 분석 혹은 요약하는 과제는 55%, 자료의 이해를 토대로 하되 자신의 의견이나 주장이 분명히 드러나도록 쓰는 과제는 35%인 것으로 나타났다. 즉 보고서 작성이 자료를 읽고 읽은 내용들을 통합하여 작성되어야 하는 것이다.

(2) 학술적 글쓰기의 논증성

학술적 글쓰기의 논증성을 살펴보기 전에 논증과 논증적 글쓰기의 개념을 먼저 고찰해보고자 한다. 논증을 보는 관점은 형식 논리학, 신수사학적 관점 등이 있다. 형식 논리학에서 논증은 전제로부터 결론을 도출하는 추론 행위이다. 형식 논리학에서 전제가 결론을 논리적으로 뒷받침하는 형식이 강조한다. 이때 전제는 참이어야 하고(내용적 조건), 논리적 형식은 타당해야 한다(형식적 조건)(백은철, 2016). 즉 전제가 참이면 반드시 결론도 참이 되는 형식이다. 그러나 현실 세계에서 벌어지는 사건들은 형식 논리학이 제시하는 간단한 논리 구조로 해결되지 않는다. 현실공간에서 존재하는 문제는 참과 거짓을 나눌 수 없는 문제가 많기 때문이다. 이런 이유로 형식 논리학에서 말하는 논증을 논증적 글쓰기에 적용하기는 쉽지 않다[21].

Perelman과 Toulmin를 비롯한 일련의 신수사학자들은 논증이란 어떤 주장에 대해 사람들의 마음을 동의하는 쪽으로 몰고 가는 이야기 기술이라고 하면서 비형식적 논증이라는 새로운 장을 열었다. 이것은 전통적인 형식 논리학이 가지고 있는 경직성을 벗어나 실제 인간 행위 인식에 바탕을 둔 패턴화에 의존한다(최종윤, 2017). 비형식적 논증은 기계적 합리성이 아니라 수용 가능한 논리의 생산을 추구하는데 이것은 명증적인 전제에서 출발하여 필연적인 진리에 도달하는 논리학적 논증을 벗어나 청자가 개연적인 진리에

21) 형식 논리학을 바탕으로 둔 교재에서는 논증을 '어떤 주장을 내세우고 그것이 옳다는 것을 증명하는 기술 방법' 또는 '전제와 결론으로 이루어진 사고의 구조물'이라고 정의한다. 논증 방법을 설명하는 부분을 보아도 기존 교재들이 형식 논리학적 논증 이론에 기반을 두었다. 교재들은 논증하는 방법을 대개 연역추론과 귀납추론으로 나누어 설명하는데, 이러한 추론의 방법과 설명 방식도 형식 논리학의 설명 방식과 방법을 그대로 이어 받고 있다(백은철, 2016: 323).

도달하도록 하는 설득에 주목한다.

논증적 글쓰기는 어떤 문제나 사태에 대한 참신하고 개성적인 분석을 바탕으로 그에 대한 자신의 생각을 논리적이고 합리적으로 구성하는 글쓰기의 한 방법이다(백은철, 2016). 논증적 글쓰기를 통해 논리력, 비판력이 학습될 수 있다. 논증적 글쓰기는 저자의 생각이나 주장에 독자가 동의하도록 설득하는 것이 목적인데 이 목적을 달성하는 과정에서 비판적 사고력이 작동한다. 가령 제기한 문제가 주장을 통해 분명하고 정확하게 드러났는지, 해결하고자 하는 문제는 중요하고 적절한지, 근거로서 제시한 자료들이 객관적이고 충분한지, 근거로서 주장을 입증하는 과정은 심층적이고 논리적이며 다각적인지에 대해 반성적 비판적 사고력이 개입하게 되기 때문이다(김미선, 2012: 44). 따라서 논증적 글쓰기는 학문의 기초가 되는 문제해결 능력과 비판적 사고 능력, 의사소통 능력을 가장 효과적으로 키울 수 있는 방법이라 할 수 있다.

논증적 글쓰기로써 학술적 글쓰기는 논문이라고도 하는데, 논문은 한자어로 표시하면 '論文'으로 쓸 수 있다. 논[論]의 사전적인 정의를 보면 '자신의 의견을 서술하여 주장한다'라는 뜻이다. 홍혜준(2008)은 학술적 글쓰기는 일반적인 글쓰기와 달리 학문 공동체 안에서 문제를 발견하고, 분석하여 이를 토대로 다른 사람에게 자신의 견해가 타당하다는 것을 설득해야 할 필요성에 따라 실행되는 글이라고 하였다. 박나리(2008)는 학술적 글쓰기를 텍스트 생산자가 자신의 학문적 견해를 근거와 함께 논리적으로 보이고 주장하는 텍스트로 정의하였다. 이영호(2012)는 이를 학문적 문제 해결을 추구하는 논증적 글쓰기로 정의하였다. 종합해보면 학술적 글쓰기란 자신의 의견으로 다른 사람을 설득하려는 목적을 가지고 논리적 근거로 그것을 뒷받침하기에 학문 공동체가 학술적 연구문제를 해결하는데 있어 선택할 수 있는 아직까지는 가장 합리적이고 객관적인 소통방식이라 평가할 수 있다.

한편 신지연(2013)은 학술 텍스트의 주된 기능은 정보 전달이며 설득은 부차적 기능이라고 주장하였다. 김정숙(2009)은 학문적 텍스트는 기본적으로 내용에 대한 설명과 논증을 모두 필요로 한다고 주장하였다. 학술 텍스트를 살펴보면 연구의 필요성 및 결과 부분에 설명적 기술이 많은 지면을 할애하

고 있는 것은 사실이다. 그러나 이러한 설명들은 결국 필자의 주장을 뒷받침하기 위한 근거로 활용되기 때문에 학술적 글쓰기의 본래의 목적이 논증이라는 점은 여전히 명백하다(이슬비, 2016). 이에 따라 본 연구에서 설명의 요소는 논증을 위한 방법으로 간주하기로 한다. 학술 텍스트에 있는 학술 논증은 필연성보다는 개연성의 법칙으로 운용된다. 엄밀한 논리학에서의 증명과 달리 학문적인 논증에서는 가정과 결론 간의 필연적인 관계보다는 오히려 개연성이나 신빙성이 중요하다. 즉 합리적인 근거와 논리적인 설명을 통해 전제에서부터 결론까지 타당하게 이끌어가는 것이 중요하며, 이러한 측면에서 학술 텍스트에 있는 설명 부분은 논증의 바탕이 되며, 결국 자신의 주장을 합리화하기 위한 것임을 알 수 있다.

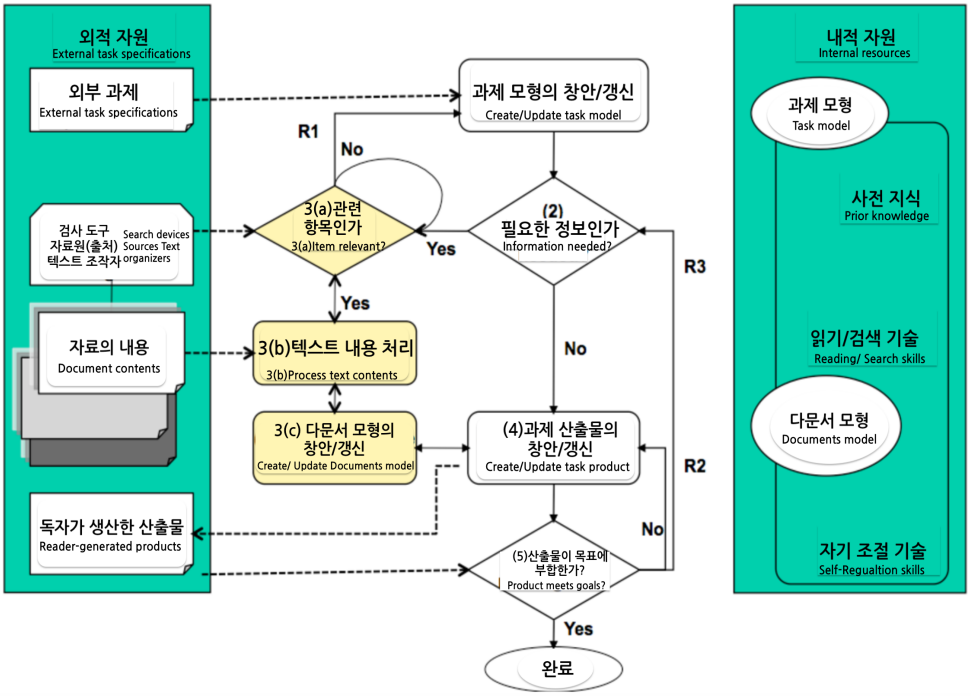
2. 학술적 글쓰기의 과정

이 절에서는 학술적 글쓰기의 과정을 살펴보고자 한다. 이를 통해 학술적 글쓰기의 본질에 대해서 더 깊이 있게 이해할 수 있고 그 과정에 개입되는 요소의 관계도 일별할 수 있다. 학술적 글쓰기 과정은 수행하고자 하는 과제의 특성과 환경에 따라 다양한 형태로 이루어지지만, 기본적으로는 여러 자료들을 읽는 것으로부터 출발하여 자료의 정보들을 종합해서 자신의 텍스트를 재구성하는 절차로 이루어진다. 이 과정에서 필자는 자료를 심층적으로 이해하게 되고 필자만의 새로운 지식을 구성하게 된다. 다양한 자료를 읽고 쓰는 과정은 읽고 나서 쓰는 선조적인 과정이 아니라 자료를 읽는 독자로서의 역할과 자신의 텍스트를 구성하는 필자로서의 역할 사이에서 복잡한 인지적 상호작용이 회귀적으로 이루어진 과정이다(장성민, 2018). 최숙기(2018)에서는 자료 통합적 글쓰기를 위해서는 여러 다양한 텍스트 자료로부터 필요한 정보를 선별하고 자료를 통합하는 문식 행위가 필수적임을 언급한 바 있다. 자료 통합적 글쓰기로써의 학술적 글쓰기도 정보의 선별 기능과 정보의 통합 기능이라는 하부 기능을 토대로 읽기와 쓰기가 통합되는 문식 행위이자, 여러 자료들에 대한 이해를 토대로 한 합리적 정보 처리가 전제되어야 올바르게 이루어질 수 있는 것이다(유민애・박현진, 2021: 151).

따라서 본고에서는 학술적 글쓰기 과정에서 일어나는 인지적인 활동과 기제들을 이해하기 위해 다문서를 읽는 과정[22]과 읽은 내용들을 통합하는 과정, 내용 의미를 텍스트로 구현해 내는 과정을 차례로 살펴보고자 한다.

1) 다문서 읽기 과정

우선 다양한 정보를 평가하고 선택하는 과정과 그 과정에 영향을 미치는 요소들을 Rouet & Britt(2011)에서 제시한 모형([그림 Ⅱ-1])을 통해서 살펴보고자자 한다.



[그림 Ⅱ-1] MD-TRACE 모형 (Rouet & Britt, 2011)

22) 다문서 읽기(multiple text comprehension)는 복수의 글(문서)을 읽는 행위를 나타내다. 김종윤(2014)은 이러한 포괄적인 개념을 정치하게 기술하기 위해서 다문서 읽기의 기본 가정(자료의 복수성, 시간적 인접성, 주제적 유사성)을 만족해야 한다고 하였다. 본 연구에서 말한 다문서 읽기는 학술적 글쓰기 상황에서 쓰기 주제와 관련된 글(자료)을 읽는 행위로 그 기본 가정을 충족한다.

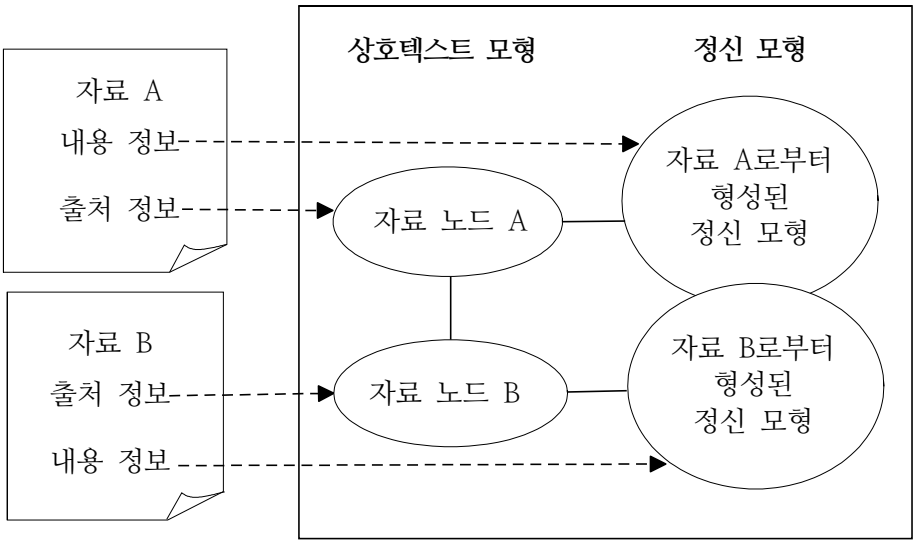
[그림 Ⅱ-1]에서 제시한 모형을 통해서 다문서 문식 활동의 다섯 가지 단계가 순환적으로 이루어지고 있음을 확인할 수 있다. 이 과정에는 외적 자원과 필자의 내적 자원이 개입하게 된다. 외적 자원으로는 과제의 유형, 자료를 검색하는 도구, 자료의 내용 등이 있고 내적 자원으로는 필자의 배경지식, 읽기/검색 기술, 자기 조절 기술이 있다. 이 다섯 가지 단계를 차례로 살펴보면, 단계(1)-과제 모형의 창안, 단계(2)-정보 요구 평가, 단계(3)(3a~3c)-다문서 처리, 단계(4)-과제 산출물 창안, 단계(5)-과제 산출물 평가로 구분된다. 단계(1)은 과제를 읽고 과제를 어떻게 해결할 것인지를 구성한다. 이 다섯 가지 단계 중에서 단계(2)와 단계(3)(a)는 하나의 의미를 생성하기 위해 정보들을 평가하는 단계이며 여러 단계와 연결되어 있는 부분이므로 중요한 단계로 볼 수 있다. 그러나 이 모형은 독자가 정보의 필요성과 관련성을 어떻게 구체적으로 판단하는지, 그 판단에서 인지적 처리 과정은 어떠한지를 보여주지 못한다는 한계를 지닌다.

Britt & Rouet(2012)는 [그림 Ⅱ-2]와 같은 다문서 모형의 구조를 제시하였다. 이는 [그림 Ⅱ-1]의 다문서를 처리하는 과정(단계(2), 단계(3)(a))과 기제와 관련지을 수 있다. 일반적으로 다양한 자료를 접하게 되면 자료의 출처 정보[23]와 내용 정보를 확인한다. 그 다음에 자료와 자료를 연결하고 이들은 '정신 모형'에 모이게 된다([그림 Ⅱ-2]).

정신 모형은 상충되는 내용의 명제나 관점이 포함된 자료를 접할 때 이해와 해석을 도모함으로써 개별 표상을 의미론적으로 통합하는 메타적 표상을 의미한다(장성민, 2018: 30). 즉 정신 모형은 다문서 모형의 핵심으로 간주할 수 있다. 표상은 자료 유형과 과제의 요구에 따라 달라질 수 있다. 예컨대, 설명문을 쓰는 상황에서 표상은 설명 방식으로 구조화되고, 논증문 쓰기 상황에서 표상은 논증 방식으로 구조화된다. 다양한 관점을 가진 자료들이나 상반된 관점을 가진 자료들을 종합하여 의미가 통일된 텍스트로 구성하는 것은 통상적 학술적 글쓰기에서 필수적이라 할 수 있다. 상충된 관점이 포

23) 출처 정보에는 저자(직위, 동기 등), 환경(장소, 문화 등), 형식(날짜, 유형, 평가), 수사적 목표(텍스트의 의도, 청중)등이 포함된다. 각 자료의 출처를 구별하는 이유는 복수의 자료에서 상충되는 정보들이 상이한 출처를 나타내고 있기 때문이다. 이러한 출처 정보 및 자료의 내용을 연관 지어 자료의 내용을 이해할 때, 자료를 더 잘 이해할 수 있게 된다.

함된 자료들(multiple conflicting documents)을 종합하는 정신 모형은 논증 스키마(argument schema)에 의해 구성된다(Britt & Rouet, 2012).



[그림 Ⅱ-2] 다문서 모형의 구조 (Britt & Rouet, 2012)

그 구성 과정은 다음과 같다. ①내용 지식에 대한 필자로서의 입장을 선택하기 위해 충분한 정보를 읽으며 서로 다른 관점을 뒷받침하는 이유와 근거를 파악하고, ②담화 공동체의 관습을 고려해 가장 강력한 이유와 근거를 선택한 다음, ③필자 자신의 입장과 동일하지 않지만 수용 가능성을 높이기 위해 더 제시되어야 할 것으로 판단되는 대안적 관점을 확인하여, ④반론(이유, 근거, 해석)에 대한 적절한 반응을 통해 반박, 한정, 조정 등을 도출하는 일련의 하위 목표와 실행 절차로 이루어진다(Britt & Rouet, 2012; 장성민, 2018: 33 재인용). Bråten et al.(2014)에서는 상충된 관점이 포함된 자료를 처리하는 전략으로 자료 식별 및 정보 이해, 점검, 평가 세 가지를 제시하였다. 논증 스키마를 사용하여 자료들을 평가하고 자신의 글을 조직한다. 이상의 논의들을 통해 학습자가 다문서를 처리할 때, 논증 스키마를 기반으로 개별 자료의 이해와 자료 간의 연결을 통해 의미를 구성한다는 것을 알 수 있다.

2) 담화 통합 과정

다음은 다문서를 읽고 표상한 것들을 자신의 텍스트와 통합하는 과정이다(단계 (3)(b), (3)(c)과정). 자료의 정보를 바탕으로 자신의 텍스트를 구성하는 과정은 담화 통합 이론을 참고할 수 있다. 담화 통합 이론은 구성주의에 철학적 기반을 두고 있다. 구성주의에서는 쓰기와 읽기를 의미의 구성 과정이라고 보는데, 이러한 관점에서 담화 통합 이론은 텍스트의 정보를 어떻게 자신의 텍스트로 변형하는지에 관점을 둔다. 해당 이론은 주로 모국어 화자를 대상으로 하였기 때문에 제2언어 학습자의 읽고 쓰는 과정을 설명할 수 있을지와 관련하여 의문들이 많았다. 이후 Plakans(2009b), Plakans & Gebril(2017), Zhao(2015)등의 연구에서는 모국어 화자를 대상으로 한 담화 통합 이론이 제2언어 학습자의 통합 과정을 설명하는 데 적합하다는 경험적인 근거를 제시하였다.

담화 통합 과정에서 선택, 연결, 조직 세 과정은 매우 중요하다. 이것은 자신의 텍스트의 의미 구성과 자료의 정보를 자신의 텍스트로 전환하는 데 중요한 역할을 하기 때문이다. 이 세 과정은 학습자의 언어 지식, 화제와 관련된 배경지식, 자료에 대한 평가와 판단을 바탕으로 이루어진다.

자료를 선택함에 있어서 자신의 수사적 목적에 맞게 선택해야 되며 자료를 선택하는 기준이 있어야 한다. 과제 유형과 목적에 따라 필자가 선택하는 내용이 달라질 수 있다. 예를 들어, 자료를 요약하는 과제에서는 중요한 정보와 그렇지 않은 정보를 구별할 수 있어야 한다. 자료를 바탕으로 자신의 관점을 기술하는 과제에서는 자신의 관점을 뒷받침할 수 있는 내용을 선택하고 대안적 관점에 대한 고려도 이루어져야 한다. 앞에서 살펴본 바와 같이 논증 스키마를 활용하여 각 자료를 평가한 후 내용을 선택하는 과정을 거친다. 읽기 행위에서 이루어지는 자료와의 상호작용은 필자의 자료 선택에 큰 영향을 미친다(Plakans, 2008). 선택의 다음 단계는 연결하는 과정이다. 연결은 자료와 자료 간의 연결, 학습자의 배경지식과 자료의 연결이 포함된다. 학습자들은 자신이 기존에 알고 있는 지식과 외부에서 받아들인 정보를 연관 짓는 것이다. 연결을 통해서 만든 지식은 상호텍스트적 지식이라

한다(최은지, 2009).

조직은 자료에서 선택한 내용과 연결을 통해서 새로 만든 내용들을 자신의 텍스트에 맞게 조직하는 것이며 전체 텍스트를 수사적 목적에 맞게 조직하는 것이다. 따라서 조직은 장르 지식에 영향을 받으며 글의 응집성과 밀접한 관련이 있다. 담화 통합의 궁극적인 목적은 필자의 텍스트를 통해 새로운 내용을 창안하는 것이며 창안은 연결과 밀접한 관련이 있다. 최은지(2009)는 자료의 정보와 자신의 지식을 통합하여 새로운 지식을 만들어 내는 것을 '지식 통합 지식'이라고 설명하였다. 장성민(2018)은 외부 자료로부터 새로운 지식을 생산하는 기제를 '귀추적 사고의 순환 과정'이라 설명하였다. 이는 학습자들이 외부의 증거(data)로부터 발생하는 경험적 처리와 학습자 내부의 가정의 조정을 통해 이루어지는 지식의 진화라는 두 가지 인지적 고리가 연쇄적으로 작동함으로써 이루어진다. 담화 통합 상황에서 보면 학습자는 자료에 대해 문제를 제기하고 관련 내용들을 추론한다. 이것은 다시 내적 가정을 변화시키고 새로운 내용을 구성하도록 한다.

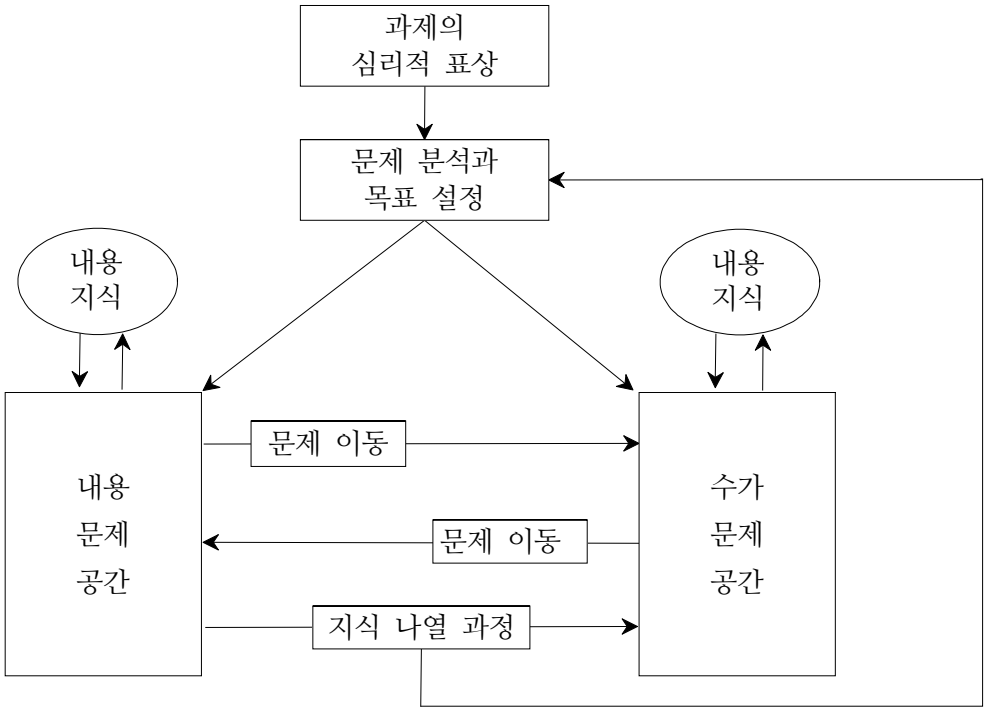
선택, 연결, 조직 그리고 창안의 과정은 순차적으로 이루어지는 것이 아니라 반복적이고 회귀적으로 이루어진다. 이러한 과정은 자료를 읽는 과정과 글을 쓰는 과정에서도 모두 일어나며(Plakans & Gebril, 2017) 양질의 텍스트를 만들어내기 위해서는 이들의 유기적인 연결이 필수적이다.

3) 내용을 텍스트로 실현하는 과정

학술적 글쓰기의 마지막 과정은 내용 의미를 텍스트로 구현하는 과정으로 볼 수 있다([그림Ⅱ-1]의 단계(4), 단계(5)). 다문서를 읽는 독자에서 새로운 텍스트의 필자로 개인의 역할이 옮겨가는 것을 '수사적 이동(rhetorical moves)'이라 부른다(Graff et al., 2006). 다문서 읽기 과정과 담화 통합 과정에서는 독자의 역할이 강조되고 있다면 내용을 텍스트로 실현하는 과정에서는 필자의 역할이 강조된다.

텍스트의 질적 수준은 텍스트를 구성하는 언어에 직접적인 영향을 받는다. 그 언어는 담화 공동체의 관습적 규약, 언어적 요소에 의해 쓰여 진다.

능숙한 필자들은 표현된 텍스트가 자신의 생각을 잘 반영하고 있는지를 반복적으로 점검하고 자신의 생각이 잘 반영되지 못했다면 수정의 과정을 거친다. 텍스트의 내용은 여러 차례의 수정 과정을 거쳐 비로소 명확해지고 질적으로도 향상이 된다. 이와 같은 과정은 일반적인 글쓰기에서도 나타나지만 학술적 글쓰기에서 더 빈번하게 일어난다. 학술적인 글은 일반적인 글보다 더 많은 수사적 제약이 따르기 때문이다. 이 과정은 Bereiter & Scardamalia(1987)에서 제시한 '지식 변형 모형'([그림 Ⅱ-3])에서 잘 드러난다. 지식 변형 모형은 글쓰기의 담화지식과 내용지식이 어떻게 상호작용하는지를 집합적인 형태로 설명하고 있다.



[그림 Ⅱ-3] 지식 변형 모형 (Bereiter & Scardamalia, 1987)

Bereiter & Scardamalia(1987)의 연구에서 필자는 과제 요구를 보고 과제에 대한 심리적 표상이 이루어진 다음에 문제를 분석하고 목표를 설정하게

된다고 하였다. 그 후 내용 문제와 수사적 문제를 처리하는 공간이 각각 활성화되는데, 두 공간은 상호작용하면서 쓰기 과정을 만들어내게 된다. 필자는 내용 문제 공간과 수사적 문제 공간 사이에서 지속적인 반성적 사고를 겪는다. 이를 통해 내용을 발전시키고 새로운 내용을 생성한다. 많은 연구에서 이 모형은 능숙한 필자와 미숙한 필자의 쓰기 과정을 구분하는 것으로 간주되곤 하지만 Bereiter & Scardamalia(1987)에서는 자신들이 '지식 나열 모형'에서 '지식 변형 모형'을 제시하는 가장 중요한 이유는 글쓰기에서 수사적 담화 지식이 내용 구성에 미치는 영향을 강조하기 위함이라고 하였다. 지식 변형 모형은 특히 쓰기 과제와 밀접한 관련이 있다. 능숙한 필자가 쉬운 글(예: 일기 쓰기 등)을 쓸 때 지식 나열 모형으로 글을 쓸 수 있다. 그러나 전문적이고 어려운 텍스트를 쓸 때 필자는 더 심사숙고하게 되고 담화 지식과 내용 지식의 상호작용이 더욱 활발하게 일어난다.

학술적 글쓰기도 마찬가지로 자료를 그대로 베껴 쓰는 것이 아니라 이해하고 자신의 담화 지식으로 새롭게 내용을 구성하며 이 과정에서 새로운 글이 만들어진다. 학술적 글쓰기는 '지식 변형'의 과정으로 간주되어 왔다(Flower et al., 1990). 학술적 글쓰기는 담화 공동체 구성원과 의사소통하는 글쓰기로써 담화 공동체 안에서 통용되는 언어로 작성되어야 하기 때문이다. 전문 필자는 자신이 말하고자 하는 바를 학술적이고 정확한 언어로 표현할 수 있는 반면에 외국인 유학생들은 담화 지식의 부족으로 글의 내용이 객관적이지 못하고 의미가 명확하지 못한 글을 산출해 낸다. 지식 변형 모형을 바탕으로 학술적 글쓰기 과정을 본다면, 새로운 지식을 생성하기 위해서 내용적, 수사적 차원의 조율과 상호작용하는 과정으로 볼 수 있다.

이상의 논의를 종합하면 학술적 글쓰기 과정은 다문서 읽기를 통해 지식 생산의 목적에 도달하는 과정이며 학문적 맥락 속에서 학술적 담화지식으로 이루어진다고 볼 수 있다. 이 과정에서 다문서로 내용을 구성하는 능력, 담화지식의 수준 등이 결과물에 영향을 끼칠 수 있다. 고차원적인 인지 활동을 수행하는 글쓰기 과정에서는 학습자의 정의적인 요소가 반응하게 되고 이는 글쓰기에 자연스럽게 영향을 주게 된다.

3. 학술적 글쓰기의 영향 변인

본 연구는 학술적 글쓰기의 여러 유형들을 아우르는 특징을 기반으로 하여 학술적 글쓰기에 접근하고자 하였다. 본 연구에서 학술적 글쓰기는 읽은 내용을 직·간접적으로 인용하고 주어진 자료를 바탕으로 자신의 주장을 논리적으로 서술하는 논증적 글쓰기로 보았다. 이러한 측면에서 학술적 글쓰기는 통합적인 쓰기과정으로 볼 수 있으므로 읽기·쓰기 통합 과제에 영향을 미치는 변인들을 위주로 본 연구의 문제를 고찰하기로 하였다. 이 절에서는 선행 연구에서 언급한 변인들을 필자 측면과 과제·환경 측면으로 분류하여 제시하고자 한다.

1) 필자 변인

필자 변인은 쓰기에 영향을 미치는 인지·정의적 변인을 뜻한다. 이는 인지적 변인과 정의적 변인으로 구분할 수 있다. 인지적 변인에는 주로 쓰기 지식, 쓰기 전략, 제2언어 능력, 과제 표상이 포함되고 정의적 변인에는 쓰기 효능감, 쓰기 불안이 포함된다.

(1) 인지적 변인

① 쓰기 지식

쓰기 지식의 구체적인 내용은 학자에 따라 조금씩 차이가 있다. 일반적으로 쓰기 지식은 주제 지식, 독자 지식, 장르 지식, 언어 지식, 쓰기 과정 지식 등을 포함한다. 능숙한 필자는 미숙한 필자에 비해 쓰기 지식이 더 많고 그들의 쓰기에서 어느 정도 높은 수준의 결과물을 만들어낸다. 주제 지식과 언어 지식은 쓰기 결과에 매우 밀접한 영향을 미친다. 즉, 주제 지식이 많고 언어 지식이 많으면 쓰기의 질은 더 높을 것이다. 장르 지식은 사회구성주의 작문 이론에서 중요하게 다루어지고 있으나 이것이 쓰기에 미치는 영향

에 대해서는 의견이 분분하다. 장르 지식을 통해서 쓰기 능력을 예측할 수 없다는 논의(Ong, 2015)가 있는 반면에 장르 지식의 교육은 제2언어 학습자의 글쓰기에 긍정적인 영향을 미친다는 주장(Han & Hiver, 2014; Hyland, 2004)도 있다.

장르는 다른 장르와 구별될 수 있는 언어적 특징과 구조적 특징을 지니고 있는데, 이러한 장르의 언어적·구조적 특징 또는 패턴에 대해 인지하고 있는 것이 곧 '장르 지식'이다(최종윤, 2014). 장르는 소통하는 집단의 관행을 따라야 하므로 굳어진 관습이나 부분적인 제약이 따를 수 있다. 하지만, 개인이 구성원들과 원활한 의사소통을 하기 위해서는 정해진 장르의 프레임을 활용하여 자신의 의도나 의사소통 목적을 달성해야 하고, 이를 위반하는 언어활동은 의사소통을 방해할 수 있다. 예컨대, 담화 공동체 구성원들은 비슷한 방법으로 텍스트를 생산해내며 만약 유사하지 않은 방식의 텍스트가 만들어진다면 그것은 같은 담화 공동체의 텍스트로 인식하기 어렵다는 것을 의미한다(전형숙·진경신, 2019). 따라서 학습자들에게 학술적 글쓰기의 장르 지식이 부족하다면 담화 공동체가 요구하는 글을 생산하는 데에 실패할 수 있다. 이러한 경험적 근거를 토대로 장르 지식도 쓰기에 많은 영향을 미칠 것으로 예상되나 아직 통합 쓰기 과정과 관련해서는 다양한 연구를 찾아보기 어렵다.

② 쓰기 전략

쓰기 전략은 글을 쓰는 과정에서 사용하는 전략을 말하며 필자가 수사적 목적을 달성하기 위해 의도적으로 취하는 쓰기 행위이다. 쓰기 전략은 쓰기 결과물에 직접적인 영향을 미칠 수 있으며 교육과 연습을 통해 습득이 가능하다. 독립 쓰기에서의 쓰기 전략으로는 계획하기, 수정하기, 평가하기 등이 있다(Flower & Hayes, 1980). 이러한 전략들은 글쓰기 결과물에 영향을 미칠 수 있다. Grabe(2001)에 따르면 통합 쓰기에서 필자는 자료를 읽는 전략과 쓰는 전략(계획하기, 수정하기, 점검하기)을 사용한다고 하였다. 이러한 전략들은 독립 읽기와 독립 쓰기에서 사용한 전략과 큰 차이가 없다. 즉, 독

립 쓰기와 같이 통합 쓰기에서도 계획하기, 수정하기, 점검하기와 같은 전략이 쓰기 결과물에 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 예를 들어, 통합 쓰기에서 계획하기 전략은 학습자에게 자료에서 정보를 선택하게 하고 주제와 관련된 배경지식을 떠올리게 한다(Asencion, 2004). 그러나 이러한 독립 쓰기 전략을 적절하게 잘 활용한다고 하더라도 통합 과제를 완벽히 수행할 수는 없다(Yang, 2009). 왜냐하면 담화 통합을 통해 생산된 텍스트는 자료들로부터 선택한 정보가 물리적으로 결합하여 산출되는 것이 아니라, 화학적인 변형을 통해 구성되기 때문이다(이윤빈, 2013). 고차원적인 인지 능력이 필요한 통합 쓰기에서는 쓰기 전략뿐만 아니라, 담화를 통합하는 전략이 요구된다(Asencion, 2004; Yang, 2009).

Yang & Plakans(2012)의 연구에 따르면 담화 통합 전략은 학습자 텍스트의 내용, 구조, 표현 측면에 모두 영향을 미칠 수 있다. 능숙한 필자는 더 많은 통합 전략을 사용하며(Plakans, 2009b), 해석이나 요약과 같은 방법을 활용하여 자료의 정보를 적절하게 활용하고 글의 구조나 자료의 전체를 고려하여 정보를 조직한다(Plakans, 2009b). 반면 미숙한 필자는 자료를 이해하는 데에 많은 노력을 기울이지만 읽기 자료의 10% 밖에 활용하지 못하거나 자료의 내용을 그대로 베껴 쓰는 양상이 빈번히 발견된다(Weigle & Parker, 2012). 담화 통합 전략을 잘 사용하지 못한 필자는 상호텍스트적 연결을 해야 한다는 읽기 목표가 없고 자료 간의 관계를 파악하지 못하며 불일치한 정보를 인식하지 못한다(Braten et al., 2014). 가령, 자료 간의 불일치한 관계를 인지하더라도 이를 종합하는 능력이 없거나 해결하려고 노력하지 않을 수 있다. 이렇듯 담화 통합 전략은 쓰기를 계획하는 단계에도 영향을 미치고 더 나아가 자료 읽기 행위에도 영향을 미칠 수 있다. 자료를 활용해야 한다는 필자의 인식이 필자의 배경지식을 활성화시키고 자신의 텍스트의 내용을 더 풍부하게 하기 때문이다(Yang, 2014).

③ 제2언어 능력

통합 쓰기에 영향을 미치는 다른 변인 중 하나는 제2언어 능력이다. 통합 과제를 수행하기 위해서는 제시된 자료를 이해해야 하는데, 언어적 제약으

로 인해 자료를 이해하는 데 어려움이 있다면 결국 생산된 텍스트의 질도 떨어지게 된다(Heike,2019). Gebril(2012)의 연구 결과도 이와 유사한 것을 말해준다. 토플 점수가 낮은 학습자는 토플 점수가 높은 학습자에 비해 제공된 자료를 이해하는 데 어려움이 있다. 또한, 제2언어 능력의 부족으로 인해 읽기 자료의 내용들을 자신의 텍스트로 변형하는 데 어려움이 있었고(Campbell, 1990), 자료의 내용과 표현을 그대로 베껴 쓰기도 하였다(Plakans & Gebril, 2013). 그러나 Li(2014)에서는 통합 쓰기에서 제2언어 숙달도는 쓰기 결과물에 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. Van Weijen et al.(2019)에서도 통합 쓰기에서 학습자가 모국어로 작성한 텍스트와 제2언어로 작성한 텍스트를 비교한 결과, 읽기 자료 사용의 전반적인 특징은 두 텍스트 사이에 강한 정적 상관관계를 보여주었으며 제2언어 능숙도[24]는 통합 쓰기의 결과물과 상관관계가 없는 것으로 확인되었다. Weigle & Parker(2012)에서도 통합 쓰기에서 제2언어 능력은 자료 사용의 양과 질에 영향을 미치지 않는다고 하였다.

읽기 능력이 통합 쓰기에 미치는 영향과 관련된 연구도 있다. 통합 과제를 작성할 때 있어, 읽기 능력은 학습자와 읽기 자료 사이의 상호작용에 영향을 미칠 뿐만 아니라 학습자의 쓰기 결과물에도 질적 영향을 미칠 수 있다. 읽기 능력이 상대적으로 뛰어난 학습자는 그렇지 않은 학습자에 비해 주어진 자료에서 더 많은 내용을 가져올 수 있다(Kennedy, 1985; Plakans, 2009b). 또한 Payant et al.(2019)은 자료에 대한 이해 정도가 통합 과제의 점수와 상관관계가 있음을 밝혔다. 이에 반해 Asencion (2008)은 읽기 능력이 통합 쓰기 능력과 관련이 있으나 그 상관관계가 매우 낮다고 하였다. 그리고 Liao, Zhu & Cheng(2021)와 Watanabe (2001)에서는 독립 읽기 능력[25]은 통합 쓰기 능력과 상관관계가 없다는 결과를 보여주었다. 종합적으로 볼 때, 독립 읽기 능력이 통합 쓰기 능력과 상관이 없을 수 있으나 자료를 읽

24) Van Weijen et al.(2019)는 제2언어 능숙도(proficiency)를 3가지 도구로 측정하였다. 첫째, 어휘 테스트, 둘째, 오류 수정 과제(오류가 포함된 텍스트를 제시하고 학습자들에게 오류를 수정하게 하는 것) 셋째, 객관식 문제만 포함한 기말 영어 시험지

25) 독립 읽기는 쓰기를 위한 읽기를 구별하기 위한 것이다. 독립 읽기 능력은 통합 과제를 읽고 이해할 수 있는 능력이 아니라 별도의 읽기 과제로 학습자의 읽기 능력을 측정한 것이다.

고 이해하는 능력은 통합 과제에 영향을 미치는 것으로 보인다. 한편, 일부 연구에서 독립 쓰기 능력이 통합 쓰기 능력과 높은 상관관계가 있음을 밝혔다(Liao, Zhu & Cheng, 2021). 그러나 제2언어 학습자를 대상으로 한 통합 쓰기에 관한 연구는 부족한 실정이므로 제2언어 능력이 통합 쓰기에 미치는 영향에 대해서는 단정할 수 없는 상황이다.

④ 과제 표상

과제 표상은 과제 수행자가 과제의 요구사항은 무엇이며 그것을 어떠한 절차와 전략을 사용하여 수행해야 하는지에 대해 구성하는 심적 이미지다. 과제 표상도 통합 쓰기에서 주목받고 있는 변인 중 하나이다. 왜냐하면 학생들이 통합 과제의 요구를 잘 이해하고 과제의 지침을 어떤 과정을 통해서 수행하는지가 그들의 텍스트에 영향을 줄 수 있기 때문이다(Plakans & Gebril, 2013). 이윤빈(2013)에서는 과제 표상의 상이성이 필자 수행 및 그 결과물의 상이성을 일으킨다고 밝힌 바 있다. Plakans(2010)에서는 독립 과제와 통합 과제의 표상에 대해서 10명의 학습자를 대상으로 연구하였는데, 두 과제를 비슷하게 표상한 6명의 학습자는 자료를 통해 쓸 내용을 생각한 후 자료를 다시 읽지 않았다. 반면 두 과제를 다르게 표상한 4명의 학습자는 글을 쓰는 과정에서 자료를 다시 읽고 자신의 글에 읽은 내용을 어떻게 통합하는지와 관련된 고민과 성찰하는 모습을 보여주었다. 또한, 학습자들은 자료를 분석하여 종합하는 대상으로 보지 않고 자료의 내용을 축적하는 방식으로 잘못 표상한 경우도 있었다(송은정, 2020). Plakans(2010)는 학습자들이 과제를 다르게 표상하는 것은 이전 통합 과제의 수행 경험이나 학술적 글쓰기에 대해서 학습한 경험과 관련이 있다고 여겼다.

선행 연구들을 종합적으로 볼 때 과제 표상이 자료 읽기와 학습자의 텍스트 구조에 영향을 미칠 수 있음을 생각해 볼 수 있다. 그러나 주의할 것은 학습자의 표상이 곧바로 자신의 텍스트로 나타나지 않을 수 있다는 것이다. 송은정(2020)은 한국어 학습자들이 한 과제 표상과 실제 작성한 쓰기 결과물이 일치하지 않다고 하였다. 가령, 학습자들이 과제를 '요약+견해'로 표상

하였으나 실제로 '독립된 자유 기술'의 형식으로 글을 작성한 경우도 많았다고 하였다. 또한 과제 표상과 학습자 텍스트의 관계를 질적으로 고찰한 연구는 있지만 양적으로 검증한 연구는 아직 이루어지지 않았다. 이는 과제 표상을 통계 수치로 측정하기에는 많은 어려움이 따르기 때문이다.

(2) 정의적 변인

정의적 변인은 필자가 쓰기에 대해 가진 감정이나 태도를 일컫는다. 필자의 정의적 변인은 쓰기 수행에 직·간접적으로 영향을 주는 변인으로 거론되고 있다. 일반적으로 쓰기에 대한 긍정적인 감정은 양적·질적으로 더 나은 쓰기 결과물을 생산하게 하지만 부정적인 감정은 쓰기 과정을 방해하고 쓰기 결과물의 양과 질을 떨어뜨린다. 정의적 변인들은 그 자체로 추상적이고 복잡하므로 이를 개념화하고 측정하는 일은 쉽지 않고 여러 변인을 명확하게 구분하는 것에도 어려움이 따른다. 더불어 정의적 변인이 통합 과제에 미치는 영향을 검증한 연구들은 아직 많지 않으며 이와 관련된 연구들은 변인의 실제 효과에 대해서 조금씩 다른 결과를 내놓고 있다. 여러 정의적 변인 중에서 쓰기 효능감과 쓰기 불안이 쓰기 능력에 미치는 영향에 대해 아직 합의된 결론이 없다. 따라서 본 연구는 이 두 변인을 주로 살펴보고자 한다.

① 쓰기 효능감

쓰기 효능감은 Bandura의 자기 효능감 이론[26]을 쓰기 영역에 적용한 것으로 쓰기 수행 능력과 관련된 필자의 자기 판단이자 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 신념을 뜻한다(Pajares & Valiante, 2001). 즉, 쓰기 효능감은 자신의 글쓰기 수행 능력이 아니라 글쓰기 과제를 해결할 수 있다

26) 자기 효능감이란 자신이 특정한 과제를 성공적으로 수행하는데 필요한 행동 과정을 구성하고 실행하는 능력이 얼마나 있는지에 대한 자기 스스로의 판단이다. 사회인지 이론에 따르면, 사람들이 가지고 있는 믿음은 지속성과 참여와 같은 행동을 예측하고 그러한 행동의 결과에 영향을 미친다(Bandura, 1997).

는 자기 자신에 대한 판단이다.

쓰기 효능감이 쓰기에서 중요한 영향 변인으로 거론되는 이유는 쓰기 활동의 유지, 쓰기 전략의 선택, 과제에 대한 노력 정도 등 다른 요소들에 긍정적인 영향을 미치기 때문이다(Woodrow, 2011). Li(2017)은 학습자와의 심층 면담을 통해 쓰기 효능감이 높은 학습자는 글쓰기에서 쉽게 포기하지 않고 교사나 동료의 피드백을 반영하는 동시에 다양한 쓰기 전략을 활용하는 적극적인 태도를 보인다고 하였다. 이와 반해 쓰기 효능감이 낮은 학습자는 쓰기 활동을 꺼려하고 글쓰기 과정에 지루함을 나타내고 전략 활용에 소극적인 태도를 보였으며 쓰기 과제를 제대로 수행하지 못한다(Graham & Weiner, 2012; Li, 2013; Pajares, 2003).

모어 화자를 대상으로 한 쓰기 효능감과 관련된 일련의 연구(Pajares, 2003; Zimmerman & Bandura, 1994)는 쓰기 효능감이 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미침을 설명하였다. 반면 외국인 학습자를 대상으로 한 연구들은 쓰기 효능감이 쓰기 능력에 영향을 미친다는 연구(Li, 2017; Woodrow, 2011; Zabihi, 2018)와 영향을 미치지 않는다는 연구(Payant et al., 2019; Lee, 2022)들이 혼재되어 아직 합의된 결론이 없다. 이러한 연구 맥락 속에서 Sun et al.(2021)에서는 1977년부터 2019까지 출간된 제2언어 영어 쓰기 효능감의 효과를 검증한 18편의 연구를 메타분석[27]하였다. 제2언어 쓰기 효능감의 효과크기(r=.441)가 모국어 쓰기 효능감의 효과크기(r=.223)보다 더 크게 나타났다. 이는 제2언어 학습자에게 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 큰 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 그러나 이 연구는 영어 학습자만을 대상으로 하였기 때문에 한국어 학습자에게도 똑같이 적용되는지 확인하기 위해서는 추가적인 연구가 필요할 것이다.

---

27) 메타분석은 동일한 주제에 대한 다양한 연구 결과를 체계적이고 계량적으로 분석하는 통합적인 분석 방법(research synthesis)이다(황성동, 2020). 일반적으로 연구 결과들이 상이하거나 현재의 연구들만으로 확실한 결론을 내리기 어려울 때 주로 사용한다. 메타분석은 통계적인 방법을 이용해서 선행 연구의 결과를 종합하여 하나의 효과 크기를 도출하므로 전통적인 리뷰(narrative reviews)보다 더 객관적인 결론을 내릴 수 있다는 장점이 있다.

② 쓰기 불안

쓰기 불안은 쓰기를 수행할 때 이를 성공적으로 수행하지 못할 것을 걱정하거나 이로 인해 쓰기 상황을 회피하는 것을 말한다(Cheng et al., 1999). 학습자는 모국어보다 덜 친숙한 외국어로 글쓰기를 할 때 쓰기 불안을 더 크게 느낄 수 있다. 쓰기 불안이 발생하는 원인은 복잡하고 다양하다. 내적 변인으로는 외국어 능력의 결여(Abdel-Latif, 2007)[28], 쓰기 자체에 대한 부정적 인식이나 태도(전형길, 2016), 쓰기 평가에 대한 두려움(Cheng, 2004)이 있고, 외적 변인으로는 쓰기 경험(Zhang, 2011), 평가 상황, 과제 유형(Rahimi & Zhang, 2019; Zhan, Jiang & Huang, 2022) 등이 있다.

여러 연구에서는 쓰기 불안이 높은 집단이 쓰기 불안이 낮은 집단에 비해 쓰기 결과물의 수준이 낮고 생산한 글의 분량도 적다고 밝혔다(Hassan, 2011)[29]. 그러나 쓰기 불안과 쓰기 능력의 관계를 분석한 여러 실증 연구에서는 상반된 관점이 제시되고 있다. 한국어 학습자를 대상으로 한 전형길(2014)에서는 사고구술을 통해 학습자의 불안을 질적으로 고찰하였는데, 한국어 쓰기 불안은 학습자의 쓰기 과정에서 과제 해석 능력과 계획하기 그리고 수정하기에 두루 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 쓰기 불안은 학습자가 쓰기 자체에 기울여야 할 인지적 처리 능력을 감소시켜 집중력을 떨어뜨린다(전형길, 2016). 이러한 쓰기 불안이 쓰기 과정에 미치는 부정적인 영향은 결국 낮은 수준의 쓰기 결과물을 생산하게 한다. 김경령(2016)에서는

28) 외국어 능력의 결여가 반드시 불안을 야기는 것이 아님을 유의할 필요가 있다. 김경령(2016)에 따르면 학습자의 언어 능력이 높아져도 학습자들이 느끼는 불안의 종료나 강도가 감소하거나 소멸되지 않는다. 이러한 측면에서 볼 때, 쓰기 불안은 외국어 능력과 관련이 없을 수도 있다. 다만 제2언어의 숙달도에 따라 불안을 야기하는 내용에 변화가 있다. 예컨대, 김경령(2016)에서는 중급 학습자들은 피드백을 이해하지 못하면 불안감이 좀 더 커지는 것으로 나타났고 고급 학습자들은 피드백을 잘 활용하지 못하면 불안감이 좀 더 커지는 것으로 나타났다.

29) 눈여겨보아야 할 점은 불안의 높음과 낮음을 나누는 기준이 다소 주관적이며 명확하지 않다는 것이다. 예컨대, Zhang(2011)에서는 Cheng(2004)에서 개발한 설문 도구(22개 문항) 리커트 5점 척도로 학습자의 영어 쓰기 불안을 조사하였다. 설문 문항의 총점은 22~110점으로 계산하였는데, 65점 이상이면 고불안(高不安）으로, 50점 이하이면 저불안(低不安）으로, 65-50점 사이면 중간 불안으로 나누었다. 그러나 이러한 분류 기준이 연구자의 주관에 의존한다는 점이 한계로 남는다.

중급 학습자들은 쓰기 불안감을 덜 느낄수록 문장 길이와 낱말 길이가 길어진 것으로 보아, 위험을 감수하고 오류 생성을 회피하지 않은 것으로 나타나지만 고급 학습자에게는 이런 경향성은 점차 사라지는 것으로 나타났다.

또한 Payant et al.(2019), Zhan, Jiang & Huang(2022)는 쓰기 불안이 통합 쓰기 및 독립 쓰기와 모두 유의한 상관관계가 있는 것으로 분석하였다. 반면, Cho & Lee(2016)의 연구는 쓰기 불안과 쓰기 능력과의 상관관계는 유의하지 않았다고 하였다. Woodrow(2011), Li, Liu & Liu(2013)는 쓰기 불안은 쓰기에 직접적으로 영향을 미치지는 않았지만 쓰기 효능감을 매개로 쓰기에 영향을 미친다고 하였다. 이상의 연구들을 종합적으로 볼 때, 쓰기 불안과 통합 쓰기와의 관계는 여러 가지 복합적인 맥락이 동시에 작용하여 일방적인 사실로 예측하기에는 어려움이 있다.

2) 과제 · 환경 변인

통합 쓰기에 영향을 미칠 수 있는 변인에는 학습자의 내적 변인뿐만 아니라 외적 변인들도 있다. 학습자 외적 변인으로는 과제 변인과 환경 변인이 있다. 과제 변인으로는 쓰기 주제, 읽기 자료가 있으며[30] 환경 변인으로는 쓰기 시간과 분량, 쓰기 학습 경험이 있다.

(1) 과제 변인

① 쓰기 주제

쓰기 주제가 쓰기 능력에 미치는 영향은 주로 학습자의 배경지식과 관련되어 있다. 쓰기에서 배경지식은 주제에 대한 지식이나 내용 지식이라고도 하는데, 이는 필자가 알고 있는 것을 특정 과제를 수행할 때에 동원할 수 있는 정보, 경험의 총체로서의 지식을 의미한다(서수현, 2006). 배경지식은

30) 선행 연구에 따르면 쓰기 장르도 쓰기의 점수에 영향을 미칠 수 있다. 그러나 본 연구는 하나의 과제로 학술적 글쓰기의 능력을 측정하였기 때문에 이를 논외로 하였다.

쓰기 주제나 화제 또는 소개의 측면으로 구현될 수 있다.

쓰기 과제를 수행할 때, 일반적으로 배경지식이 풍부하면 더 많은 내용이 생산할 가능성이 높다. 물론 필자가 글을 쓸 때, 주제에 대해 충분한 배경지식을 가져야만 글을 잘 쓰는 것은 아니고, 또 충분한 배경지식을 가지고 있다고 해서 누구나 잘 쓰는 것은 아니다. 그러나 배경지식이 풍부한 필자들이 배경지식이 부족한 필자보다 많은 내용을 생성하고 글을 효과적으로 조직한다는 연구 결과가 배경지식의 중요성을 뒷받침한다(서수현, 2006). Ackerman(1990)의 연구는 모국어 화자를 대상으로 하여 배경지식이 통합 과제에 미치는 영향을 고찰하였다. 그 결과, 배경지식이 많은 필자는 자료에 나타나지 않은 새로운 정보를 추가하여 독창적인 쓰기 결과물을 구성하였다. 반면 배경지식이 낮은 필자는 자료 외에 다른 새로운 내용을 추가하기보다는 주어진 자료의 내용을 그대로 따르는 경우가 많았다. 그러나 제2언어 학습자를 대상으로 한 연구들의 결과는 Ackerman(1990)의 결과와 다소 차이가 있다. 제2언어 학습자를 대상으로 한 Plakans(2009b)는 배경지식은 자료를 읽을 때 영향을 줄 수는 있지만 이러한 배경지식이 학습자의 쓰기 결과물과 크게 관련성이 없는 것으로 제시하였다. Zhao(2015)의 연구에서도 제2언어 학습자의 배경지식이 통합 쓰기에 영향을 미치지 않은 것으로 확인하였다. 유나・박성석(2021)에서도 배경지식은 학습자들이 글쓰기에서 어려움을 느끼는 직접적인 원인이 아님을 밝혔다. 많은 정보로 가득한 글이라고 해서 곧바로 좋은 글로 평가되지 않다는 점에서 제2언어 학습자를 대상으로 한 연구 결과들을 쉽게 이해할 수 있다.

한편, Cumming et al.(2005)에서는 쓰기 주제가 자료 사용에 미치는 영향을 고찰하였다. 영화와 정치라는 두 가지 쓰기 주제로 실험을 하였는데, 제2언어 숙달도가 낮은 학습자(토플 3급)는 텍스트에서 두 주제의 자료를 비슷하게 사용한 반면 숙달도가 높은 학습자(토플 4, 5급)는 정치와 관련된 주제에서 더 많은 자료를 사용한다고 하였다. 이것은 쓰기 주제가 자료 사용에 영향을 미칠 수 있다는 것을 시사한다. 즉, 주어진 읽기 자료를 활용하지 않고서도 글을 쓸 수 있는 주제라면 학습자들은 자료를 덜 활용할 수도 있을 것이다. 그러나 이와 관련된 선행 연구는 거의 찾아볼 수 없기에 쓰기 주제

가 통합 과제에 미치는 영향은 아직 단정 지을 수 없다.

② 읽기 자료

읽기 자료[31]의 유형, 난이도, 구조 등의 변인도 쓰기 결과물에 영향을 미칠 수 있다. 자료 유형의 경우, 서사 텍스트가 설명 텍스트나 논증 텍스트보다 더 요약하기 쉽다(Yu, 2009). Qin & Liu (2021)는 자료의 유형(논쟁적 문제에 대한 유사한 견해 또는 상반되는 견해)이 학습자의 통합 쓰기에 영향을 미치는 지 살펴보았는데 상반된 관점을 가진 자료를 읽은 학습자들은 유사한 관점을 가진 자료를 읽은 학습자보다 더 많은 양의 자료를 활용하였고 쓰기 결과물의 수준도 더 높았다.

자료 난이도의 경우, 분량이 많고 이해하기 어려운 자료는 그렇지 않은 자료보다 필자에게 더 많은 인지 능력을 요구하며 자료를 읽는 방식과 시간에 상당한 영향을 미칠 수 있다(Yu, 2009). Roig(1999)는 학술지에서 발췌한 상대적으로 어려운 자료와 교과서에서 발췌한 쉬운 자료, 두 종류의 자료를 제공한 후 학습자의 텍스트를 비교하였다. 그 결과, 어려운 자료를 읽고 글을 쓸 때, 글의 41%~68%의 내용이 자료를 그대로 베껴 쓴 내용이었으며 쉬운 자료를 읽고 글을 쓸 때, 베껴 쓰는 내용은 9%~19%로 감소했다고 하였다. 즉, 학습자의 베껴 쓰기 행위는 자료의 난이도와 관련이 있을 것으로 보인다. 한편, 자료의 실제 난이도보다는 학습자들이 체감하는 난이도에 따라 자료 활용 양상이 다르게 나타날 수 있다. Yu(2009)에 따르면 학습자들은 자신의 어휘 지식을 기반으로 자료의 난이도를 판단하는 경향이 있는데 모르는 단어가 많으면 자료가 어렵다고 생각하고 자료를 활용하지 않으려는 경향이 있다고 하였다.

자료 구조의 경우, Nash, Schumacher, & Carlson(1993)의 연구 결과에 따르면 학습자들은 자신이 읽은 2편의 자료 중 첫 번째로 읽은 자료의 구조를 자신이 쓰는 텍스트의 기저 구조로 차용하는 경향을 보였다. 그리고 동일

31) 통합 과제에는 읽기 자료 외에 듣기 자료, 시각 자료 등 다양한 유형의 자료가 있을 수 있다. 다른 유형의 자료에 비해 읽기 자료는 학술 텍스트에 반드시 필요한 자료의 유형이므로 본 연구에서는 읽기 자료만을 살펴보기로 한다.

구조로 조직된 단락들을 읽은 학생들은 상이하게 조직된 단락들을 읽은 학생들에 비해 조직 면에서 더 뛰어난 것으로 나타났다. 장성민(2015ㄴ)은 한국 고등학생을 대상으로 하여 서사 텍스트 1편, 설명 텍스트 1편을 동시에 제공하고 그 자료를 바탕으로 쓴 학습자의 글을 분석하였다. 그 결과, 48명 중에서 설명 텍스트 중심형 27명, 서사 텍스트 중심형 4명, 경계적 사례는 17명으로 분석되었다. 설명 텍스트 중심형이 높은 비중을 차지한 이유는 대입 논술고사를 염두에 둔 고등학교 2학년의 학습 환경과 자료 통합적 글쓰기의 장르적 속성에 대한 인식에서 기인한 것으로 해석하였다. 경계적 사례들은 자료를 활용하지 않거나 개인의 상식적 판단에 의존해 글을 작성한 경우가 많다고 하였다. 이러한 결과로 미루어 볼 때, 자료 구조가 학습자에게 미치는 영향은 학습자의 언어 수준, 교육 환경, 장르 지식 등과 깊은 관련이 있다고 볼 수 있다.

(2) 환경 변인

① 쓰기 시간

쓰기 시간은 주어진 과제를 해결하기 위해 제공되는 시간을 의미한다. 쓰기 시간은 쓰기 과제를 구성하는 요소로 글의 양과 질뿐만 아니라 평가에도 영향을 미친다(서수현, 2008). 쓰기 과제를 수행하기 위해 주어지는 시간이 평가 문항 수, 난이도 및 분량[32]을 결정하는 기준이 될 수 있기 때문이다.

32) 쓰기 분량에 따라 쓰기 결과물의 수준에 차이가 있을까라는 문제에 대해 제2언어 학습자를 대상으로 한 연구를 찾아보기 어려웠다. 모국어 화자를 대상으로 한 연구로는 허선익(2010)과 장성민(2015)을 참고해 볼 수 있는데, 이 두 연구는 모두 쓰기 분량이 쓰기 결과물에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 허선익(2010)에서는 글쓰기의 분량 제약에 따라 실험 집단과 비교 집단으로 나누어 두 집단에게 요약하는 글을 작성하게 한 후 두 집단의 글쓰기 시간과 학습자의 쓰기 결과물 수준을 비교하였다. 예상과 달리 실험 집단에서 요약 시간이 덜 걸리는 것으로 확인되었는데, 이는 글쓰기의 분량 제약이 오히려 필자의 인지적 부담을 덜어준 것으로 해석되었다. 그리고 쓰기 결과물의 수준에 있어 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 장성민(2015ㄱ)에서는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량이 400자, 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 글의 응집성이 떨어진 것으로 확인되었다. 그러나 400자, 800자, 1,200자의 학습자 글쓰기 결과물에서 논증 구조의 사용,

쓰기 시간이 쓰기 결과물에 미치는 영향은 주로 평가 상황에서 차이가 나타난다. 평가 상황에서 주어진 시간이 늘어남에 따라 쓰기 능력이 높아질 수 있다. Lee, Lim & Basse (2021)는 논증적 쓰기 평가 상황에서 연장된 시간이 제2언어 학습자의 쓰기 결과물에 미치는 영향을 분석하였다. 32명의 학습자가 각각 30분, 45분의 차별된 시간을 갖고서 두 편의 글을 작성한 결과, 45분간 쓴 글이 30분간 쓴 글보다 높은 점수를 획득하였고 논증 요소도 더 풍부해졌다. 추가된 시간이 어휘 및 문법 사용에도 긍정적인 영향을 미쳤으나 그 영향력이 크지 않았다. 또한, Khuder & Harwood(2015)에서 시간제한(40분)이 있는 평가 상황과 시간제한이 없는 상황에서 학습자의 쓰기 결과물 수준은 차이가 있는 것으로 나타났다. 시간제한을 명확하게 하지 않은 상황에서 과제를 완성할 때까지 학습자들은 최소 30분, 최대 120분을 사용하였다. 두 상황에서 학습자가 작성한 쓰기 결과물의 응집성과 응결성을 비교한 결과, 비평가 상황에서는 응집성이 더 높았고 평가 상황에서는 응결성이 더 높았다고 하였다.

또한, 쓰기 과제를 완성하는 데 필요한 시간보다 더 많은 시간이 주어진다 하더라도 쓰기 결과물의 수준이 유의하게 상승되지 않을 수 있다. Kroll(1990)은 고급 수준의 제2언어 학습자 25명을 대상으로 4편의 글을 쓰도록 하였다. 그중 2편은 14일 내로 작성하여 제출하는 것이었고 다른 2편은 수업 시간 60분 내 완성하는 것이었다. 그 결과 14일에 걸쳐 완성된 글과 60분 내 완성된 글의 수준은 통계적으로 차이가 없는 것으로 나타났다. 실제로 학습자들이 주어진 2주라는 시간 동안 쓰기 과제에 들인 시간이 얼마나 되는지 가늠하기 힘들며 마감 기한이 되어서야 과제를 시작한 학생들도 있을 것이라 예상된다. 본 연구는 연구의 목적을 고려하여 Kroll(1990)의 연구 성과를 수용하였다. 즉 쓰기 과제를 학습자들이 자유로운 시간에 완성한 대로 제출하는 방식 대신에 과제를 완성할 수 있을 만큼의 정해진 시간에 완성하여 제출하는 방식을 택하였다.

필자의 배경지식 및 자료 정보의 사용 측면에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다. 이는 반박 논증 사용의 문제, 자료 정보의 활용 행위는 쓰기 분량과 관련이 없으며 개인의 고유한 인지적 속성으로 파악됨을 해석되었다.

② 쓰기 학습 경험

쓰기 교육은 쓰기에 직접적인 영향을 미칠 수 있다. 외국어를 오래 학습할수록, 체계적인 쓰기 교육을 받은 경험이 많을수록 쓰기 실력이 뛰어날 확률이 높다. Boscolo, Arfé & Quarisa(2007)과 Zhang(2013)는 쓰기 교육이 통합 쓰기 능력에 미치는 영향을 실험 연구를 통해서 확인한 바 있다. Boscolo, Arfé & Quarisa(2007)은 52명의 학습자에게 12주 동안 통합 쓰기 교육을 실시한 결과 그들이 작성한 쓰기 결과물의 질이 향상된 것으로 확인되었다. Zhang(2013)은 실험 집단과 대조 집단으로 나누어 통합 쓰기 교육의 효과를 실험해 본 결과, 교육을 통해서 학습자들의 자료 통합 능력이 향상되었음을 검증하였다.

이에 반해 비슷한 교육 경험을 가진 학습자라 하더라도 교육 경험이 통합 쓰기에 미치는 영향은 다를 수 있다는 것을 주의할 필요가 있다. 예컨대, 중국인 학습자 4명을 대상으로 한 질적 연구인 Zhao(2015)에서는 비슷한 교육 경험을 가진 학습자임에도 불구하고 배운 지식을 통합 과제에 적용하는 방식은 서로 달랐다고 하였다. 학습자들은 중국어와 영어의 차이를 인식하고 잘못된 전이를 피하는 학습자가 있는가 하면 중국어와 영어의 유사점에 주목하여 잘못된 전이를 하는 경우도 있었다. 이러한 연구 결과들로 미루어보면 한국어 학습자의 쓰기 결과물에 쓰기 교육 경험이 미치는 영향을 다양한 경로를 통하여 재확인할 필요가 있다.

한편 학습자의 모국어 쓰기 경험이 외국어 쓰기에 영향을 미칠 수 있다. Van Weijen et al.(2019)은 학습자들이 자료를 활용하는 양상은 모국어 텍스트와 외국어 텍스트에서 유사함을 발견하였고 Cheng et al.(2019)은 모국어 통합 쓰기 능력은 외국어 통합 과제에 전이될 수 있다고 하였다. Zhu et al.(2021)은 모국어 통합 쓰기 능력은 외국어 통합 쓰기에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 즉, 외국어로 통합 쓰기를 수행하는 능력은 학습자의 모국어와 밀접한 관련이 있음을 의미한다. 따라서 본 연구에서 학습자의 특징을 질적으로 분석할 때, 중국어의 쓰기 습관이나 학습 경험 등도 함께 고려해 볼 것이다.

이상 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 다양한 변인들을 살펴보았다. Cumming, Lai, & Cho(2016)에서 지적한 바와 같이 자료를 바탕으로 한 쓰기는 자료의 내용과 자신의 글과 유기적으로 통합시켜야 되기 때문에 독립 쓰기보다 더욱 어렵고 복잡하다. 따라서 통합 쓰기에 영향을 미치는 변인은 다양하며 독립 쓰기에 영향을 미치는 변인이라 하더라도 통합 쓰기에서는 그 영향이 달라질 수 있다. 통합 쓰기에 영향을 미치는 변인에 대해서는 현재까지 많은 연구가 이루어지지 않아, 각 변인들이 통합적 쓰기 결과물에 어떻게 영향을 미치는지 정확하게 유추하기에는 어려움이 있기에 이와 관련된 더 많은 연구가 이루어질 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 절차

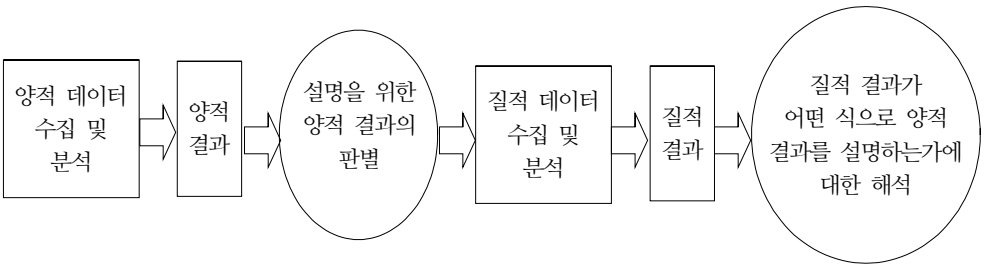
본 연구는 중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 탐색하여 변인들이 학습자의 글쓰기 결과물에 영향을 미치는 방식과 이유를 분석하는 데 목적이 있다. 이를 위해 문헌 연구와 혼합 연구를 진행하였다.

혼합 연구(mixed method research)는 통합 연구라고도 부르는데, 양적 연구와 질적 연구 방법론의 강점을 활용하는 실용주의적 입장을 취하고 있는 제3의 연구 방법론(Creswell, 2005)이다. 혼합 연구 방법은 하나의 연구에서 양적 자료와 질적 자료를 모두 수집하고 분석하는 방식으로써 연구 문제와 자료의 특성을 동시에 반영할 수 있어 기존의 단일 연구방식 보다 더 정교한 연구 결과를 도출할 수 있는 장점을 가지고 있다. 양적 연구는 개별적 이야기와 개인적 의미를 충분히 반영하기 어렵고, 질적 연구는 소군집의 견해를 대군집으로 일반화하는 데 한계가 있으므로(Creswell, 2014). 양적 연구 혹은 질적 연구 하나만 사용할 때는 각 방법에 내재된 약점으로 말미암아 연구 현상에 대한 온전한 이해를 얻는 데 불충분할 수 있다. 예를 들어 본 연구에서 양적 연구를 택할 경우, 학술적 글쓰기에 미치는 각 변인의 영향력을 통계적으로 검증할 수는 있겠으나 쓰기에 영향을 미치는 각 변인이 구체적인 작용 양상과 그 원인에 대해 접근하기는 쉽지 않았을 것이다.

혼합 연구는 양적 연구와 질적 연구의 결과물을 단순히 합치는 연구 방식이 아니기 때문에 연구방식에 대한 체계적이고 심도 깊은 고찰이 필요하다. 본 연구는 Creswell(2014)에서 제시한 모형 중 '설명적 순차 설계' 방식을 적용하였다[33]. 양적 연구를 우위에 두고, 양적 결과에 대한 심층적인 이해, 해석은 질적 연구를 통해 수행하였다. 본 연구에서는 양적 결과를 바탕으로

33) Creswell(2014)에서는 양적 연구와 질적 연구의 상대적 중요성, 양적 연구와 질적 연구가 수행되는 순서 등에 따라 혼합 연구 설계 방식을 유형화한 모형들을 제시하였다. 수렴적 평행 설계, 설명적 순차 설계, 탐색적 순차 설계가 이에 해당한다.

사례를 선정하고 면담 질문을 개발한 다음 양적 연구 결과에 대한 이해를 질적 연구를 통해 심화하고 부연하여 양적 연구와 질적 연구를 적절하게 연계시켰다. 설명적 순차 설계(양적→질적)를 도식화하면[그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 설명적 순차 설계 (Creswell, 2014)

[그림 Ⅲ-1]에서 제시한 설명적 순차 설계에 따른 연구 절차를 각 단계별로 본 연구에 적용한 내용은 다음과 같다.

첫째, 양적 연구 단계이다. 우선 선행 연구 및 이론적 배경 검토를 통해 학습자의 학술적 글쓰기 능력을 측정할 수 있는 쓰기 과제를 설계하였고 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 측정하는 설문 도구를 제작하였다. 연구 대상자를 모집한 후에 쓰기 과제를 작성하게 하고 쓰기 과제를 완성한 직후에 바로 성찰일지와 설문지를 작성하게 하였다. 수집한 학습자의 쓰기 결과물은 작문 평가자가 평가하여 점수를 산출하였다. 이렇게 쓰기 과제와 설문지를 통해서 얻은 양적 데이터를 경로분석 방법을 활용하여 각 변인이 학술적 글쓰기 능력에 미치는 영향을 검증하였다. 그 다음으로 변인 간의 영향 관계를 토대로 군집분석 방법을 통해 학습자들을 군집화 하였다. 학습자들을 이렇게 분류한 까닭은 유형별로 그들의 특징을 질적으로 고찰하기 위함이다.

둘째, 질적 연구 단계이다. 군집분석의 결과를 바탕으로 각 군집의 특성을 분석하였다. 각 군집의 특성을 더 잘 이해하기 위해 추가적으로 면담 대상자를 선정하여 면담을 진행하였다. 학습자들이 작성한 성찰일지, 쓰기 결과물, 이들과의 면담 자료를 분석하였다. 수집된 질적 자료의 분석을 통해 양적 연구에서 가정한 변인이 왜 학습자의 학술적 글쓰기에 영향을 미쳤는지 혹은 미치지 않았는지를 설명하였다.

이상의 내용을 정리하여 연구 절차를 정리하면 [그림 Ⅲ-2]와 같다.

▣ 문헌 연구-선행 연구 분석

▶시기: 2021.2-2021.12
▶내용: 변인 탐색
측정도구 제작을 위한 선행 연구와 도구 탐색

연구 절차 및 연구 방법 설계

▶시기: 2022.1-2022.5
▶내용: 양적, 질적 연구의 절차와 방법 확보

▣ 변인 측정도구 제작
▣ 쓰기 과제 설계

▶시기: 2022.1-2022.5
▶내용: 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안 측정도구 예비 문항 제작 → 전문가 내용 타당도 검토-> 문항 수정

쓰기 과제 설계 → 전문가 검토→
쓰기 과제 수정

▣ 자료의 수집 및 분석

▣ 양적 연구
▶자료 수집 1차: 쓰기 결과물, 성찰일지, 설문지 (수집 순서대로)
▶자료 수집 기간: 2022.7-2022.8월
▶자료 수집 대장: 중국인 유학생 194명
▶분석 방법 1차:
확인적 요인분석, 기술통계, 상관 분석, 경로분석, 군집분석 (분석 순서대로)

▣ 질적 연구
▶자료 수집 2차: 면담 자료
▶자료 수집 기간: 2022.8-2022.9월
▶자료 수집 대장: 자료 수집 1차에 참여한 연구 참여자 8명
▶분석 방법: 질적 분석

▣ 연구 결과 해석 및 논의

[그림 Ⅲ-2] 연구 절차

2. 연구 참여자

1) 연구 대상

본 연구는 한국 대학에 재학 중이며 한국어로 학술적 글쓰기를 하는 환경[34]에 놓인 고급 한국어 수준(한국어 능력 5, 6급)의 중국인 학습자를 연구 대상으로 삼았다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 학술적 글쓰기는 필자에게 해당 학문적 영역과 관련하여 일정 수준 이상의 논의가 가능한 언어 수준을 요구한다. 중급 이하의 학습자들의 경우, 자신들에게 친숙하거나 흥미로운 사회 주제에 대해 일반적인 논의는 할 수 있지만 학술적 양식을 갖춰 소통하거나 글을 쓰기에는 언어 수준이 부족한 학습자들로 평가되기 때문에 본 연구의 기준에 부합하지 않는다[35]. 둘째, 학습자들의 국적을 한 국가로 범위를 좁힌 이유는 문화 간 수사학에서 강조해온 대문화가 글쓰기에 미치는 영향을 최대한 통제하기 위해서이다. 문화 간 수사학 이론에서는 제2언어 쓰기 교육을 할 때 대문화(국가 문화)와 소문화(교실 문화, 학문적 문화, 학습자 문화 등)를 고려할 필요가 있음을 강조해 왔다(Connnor, 2004). 맹강(2018), 조인옥(2014) 등의 연구들은 대문화가 한국어 학습자의 글쓰기에 미치는 영향을 밝힌 바가 있다. 셋째, 학습자의 국적을 중국으로 특정한 까닭은 외국인 유학생들 중 중국인의 비율이 가장 높기 때문이다. 본 연구에서 실시하는 양적 연구의 특성상 표본 수가 늘어날수록 통계적 유의성이 높아지므로 중국인 유학생을 대상으로 한다면 표본 확보에 장점이 있다. 부가적으로 외국인 유학생의 대다수를 차지하고 있는 중국인 유학생의 특징을 밝히게 된다면 한국어 쓰기 교육 전반에 걸쳐 계획을 세울 때 직접적인 도움이 될 수 있다.

---

34) 박은선(2014)은 자연계열보다 인문사회계열 전공의 유학생들이 한국어로 학술적 글쓰기를 하는 경우가 더 많다고 하였다. 자연계열은 주로 영어로 논문을 작성하며 한국어로 논문을 작성하는 것이 필수적인 것은 아니다. 본 연구에서는 대상자를 표집할 때, '평소에 한국어로 과제 작성을 수행하는 자'로 제한하였다.

35) 한국어 능력이 4급 단계가 대학에서 학문 수행을 가능하게 하는 최소 수준으로 보는 것이 타당한지에 대해서는 실제 많은 연구자들에 의해 문제점으로 제기되었다(이주미, 2016).

본 연구는 총 194명의 자료를 수집하였고 불성실한 4명의 응답[36]을 제외한 총 190명의 응답을 대상으로 자료 분석을 실시하였다. 190명을 대상으로 한 까닭은 표본으로 인한 오차를 줄이고 통계적 검증력을 확보하기 위함이었다. 표본 크기를 결정하는 방법은 매우 다양하지만 일반적으로 사용하는 통계 방법과 관련이 있다. 보통 요인분석이나 구조방정식의 경우, 표본 크기가 100 이하이면 부적절하고 200 정도면 바람직하다고 인정되고 있는데(박원수 외, 2010). 본 연구에서는 190명까지 모집하여 통계 분석하였을 때, 각 분석 방법의 조건에 충족하였기 때문에 더 이상의 자료 수집은 중단하기로 결정하였다.

선정된 최종 연구 대상자를 살펴보면 남학생이 50명(26%), 여학생이 140명(74%)이다. 이들 중 학부생은 84명(44%), 대학원생은 106명(56%)이었고 인문계열 학생이 89명(47%), 사회계열 학생이 101명(53%)이었다. 이들의 한국어 학습 시간은 8개월에서 60개월까지 다양하게 분포되어 있었다. 한국어 학습 시간[37]을 보면, 1년 미만(8개월 1명, 10개월 2명)인 참여자는 3명, 60개월인 참여자는 2명이 있었고 나머지 참여자들은 적게는 1년, 많게는 4년 동안 집중적으로 한국어를 학습하였다.[38] 또한 한국어 쓰기 학습 경험이 없는 학습자가 132명(70%), 있는 학습자는 58명(30%)이었다.[39] 이들의 구체적인 정보는 <표 Ⅲ-1>에서 확인할 수 있다.

---

36) 4명을 제외한 구체적인 사유는 다음과 같다. 모든 설문 문항에 동일한 번호로 응답한 참여자 2명, 작문 글자 수 미만인 참여자 1명, 중도 탈락한 참여자 1명이 있었다.

37) 예컨대, 한국어 학과 학부를 졸업하고 현재 대학원에 재학 중에 있는 참여자의 경우, 한국어 학습 시간이 48개월로 집계된다.

38) 본 연구에서 조사된 학습 시간은 정규 과정 및 기타 교육 기관에서 한국어를 학습한 시간을 말한다. 4년 동안 한국어를 학습한 학습자는 중국 대학 한국어학과를 졸업한 학습자들이며 4년 미안인 학습자는 주로 자습하거나 한국 어학당에서 한국어를 학습하였다. 이들의 학습 기간은 보통 1년에서 2년 반으로 분포되어 있었다.

39) Plakans(2008)에서 언급했듯이, 일부 학생들은 대학에서 받았던 과목명을 기억하지 못하거나 수업에서 얼마나 많은 글을 쓰거나 읽고 쓰는지를 기억하지 못한다. 본 연구도 학습자의 한국어 쓰기 학습 경험은 자기 회상식으로 보고하였기 때문에 실제 한국어 쓰기 학습 경험과 차이가 있을 수 있다. 그리고 한국 대학원에서 외국인 유학생들에게 한국어를 학습할 수 있는 기회를 거의 제공하지 않으며 학술적 글쓰기 강의도 많이 없었다(정다운, 2014). 학부 과정에서 한국어 쓰기 수업을 받지 못한 학생들은 한국 대학원에서도 한국어 쓰기 수업을 받을 가능성이 매우 낮을 것이다. 본 연구에서 조사한 학생들도 한국어 쓰기 학습 경험이 있는 학생에 비해 없는 학생이 더 많은 것으로 나타난 것도 이와 유사한 상황이다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상자

구분	세부 내용
성별	남: 50명(26%), 여: 140명(74%)
국적	중국
한국어 능력	고급(TOPIK 기준 5, 6급)
학위 과정	학부생: 84명(44%) 대학원생: 106명(56%)
전공 계열[40]	인문계열: 89명(47%) 사회계열: 101명(53%)
한국어 학습 기간	8~60개월
쓰기 학습 경험	없음: 132명(70%), 있음: 58명(30%)

2) 작문 평가자

타당한 평가를 위해 평가자 두 명을 섭외하였다. 두 평가자는 모두 한국어 표현 교육을 전공으로 박사과정을 수료했으며 언어교육기관에서 중·고급 한국어를 가르친 경험이 있다. 한 명은 한국어교육 경력이 2년이며 다른 한 명은 언어교육기관 현직 교사로서 한국어교육 경력은 5년이다. 두 평가자 모두 채점 관련 프로젝트에 참여한 적이 있으며 채점 훈련 및 글쓰기 채점 경험이 있었다. 평가자의 정보는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 평가자 정보

교사	국적	성별	연령	전공	경력	최종 학력
1	한국	여	30대	한국어교육학	2년	박사 수료
2	한국	여	30대	한국어교육학	5년	박사 수료

40) 인문계열은 국어국문학과, 한국학과, 국어교육학과, 언어학과, 역사학과가 포함되어 있으며 사회계열은 경영학과, 정치 외교학과, 사회학과, 언론정보학과, 인류학과가 포함되어 있다.

3. 연구 변인 선정

1) 선정 방법

본 연구는 변인을 선정할 때 '선택적 접근 방식'을 취하였다. 선택적 접근 방식은 쓰기에 영향을 미치는 주요 변인을 연구자의 관심이나 선행 연구를 통해 선정한 후, 변인들과 쓰기와의 관계를 탐색하는 방식이다. 본 연구는 선행 연구에서 언급한 변인들을 필자 변인과 과제·환경 변인으로 나누고 여러 변인 중 세 가지 사항을 고려하여 연구 변인으로 선정하였다. 이를 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

첫째, 선행 연구에서 중요하게 논의되고 현재까지 쟁점에 놓여 있거나 실증적 고찰이 필요한 변인들을 선정하였다. 예컨대, 쓰기 동기나 태도는 선행 연구에서 비교적 합의된 결론을 내리고 있는 반면 쓰기 효능감이나 쓰기 불안은 아직 합의된 결론이 없다. 그리고 전략과 관련하여 계획하기나 수정하기 전략에 관한 연구는 어느 정도 이루어졌으나 통합 과제에서 중요한 변인으로 지목되고 있는 담화 통합 전략과 관련된 실증적 연구는 매우 부족한 실정이다.

둘째, 통계적으로 신뢰하고 타당한 측정이 가능한 변인을 우선적으로 선정하였다. 본 연구의 목적 중 하나는 관련 변인이 학술적 글쓰기 능력에 미치는 영향 크기를 실증적으로 검증하는 데 있고, 이러한 목적을 달성하기 위해서는 통계적 분석이 이루어져야 하기 때문이다. 반면 주제에 대한 지식이나 학습자의 과제 표상과 같은 변인은 정확한 수치로 측정하는 것이 쉽지 않다. 본 연구는 이러한 변인을 통제하거나 질적 분석을 통해 다른 변인과 함께 고찰해보기로 한다.

셋째, 쓰기 교육을 통해 변화가 가능한 변인을 선정하였다. 과제나 환경적 변인은 교육만으로는 변화가 어려우므로 본 연구에서는 독립변인으로 선정하지 않았다. 다만 쓰기 능력에 영향을 미치는 쓰기 주제, 쓰기 장르, 쓰기 시간과 분량 등을 통제하였다. 학습자의 기존 쓰기 경험을 돌이킬 수는 없지만 이미 축적된 경험은 쓰기에 상당한 영향을 미칠 수 있고 향후 쓰기 교

육과 관련하여 도움이 될 수 있다. 엄밀히 말해 어떠한 쓰기 과제로 학습자의 글쓰기 능력을 측정하고자 할 때 쓰기 능력은 그 과제에서 벗어나기 어렵다. 본 연구는 이러한 점들과 학술적 상황을 최대한 반영하여 과제를 설계하였다.

이상의 논의로 독립변인으로 선정된 변인과 통계된 변인들을 정리하면 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 연구 변인 선정

분류	소분류	변인	변인 설정
필자 변인	인지적 변인	쓰기 지식 → **장르 지식**	독립변인
		쓰기 전략→ **담화 통합 전략**	독립변인
		외국어 능력	통제조건
		과제 표상	질적 분석
과제·환경 변인	정의적 변인	**쓰기 효능감**	독립변인
		쓰기 불안	독립변인
	과제 변인	쓰기 주제	통제조건
		읽기 자료	통제조건
	환경 변인	쓰기 시간	통제조건
		쓰기 학습 경험	공변인

2) 연구 변인

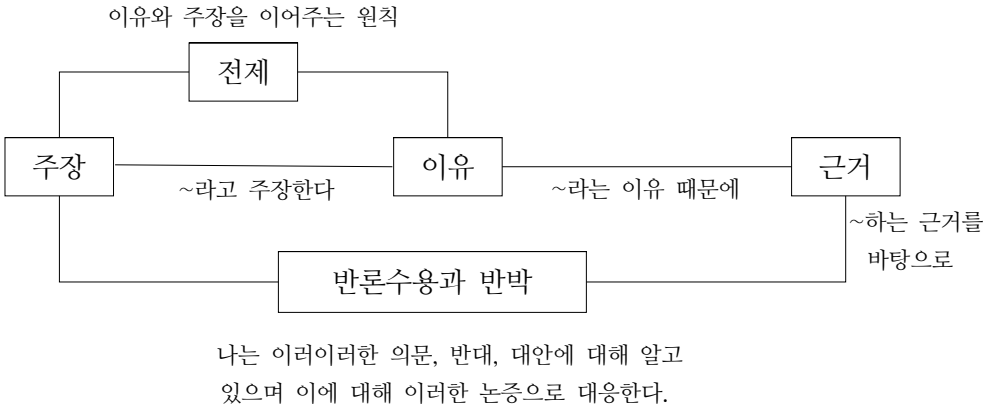
(1) 장르 지식

장르 지식의 세부 내용에 관련하여, Anson, Beaufort, Hyland, Johns, Tardy 등과 같은 학자들은 이를 몇 가지로 나누어 제시한 바 있다. Anson(2016)은 장르 지식에는 장르 특유의 구조, 스타일, 내용, 수사적 전략과 장르 생산, 수용하는 담론 공동체에 대한 이해가 포함된다고 하였다. Beaufort(2012)는 장르 지식을 장르의 수사적 목적, 해당 장르를 구성하기 위한 적합한 내용(자신의 주장을 지지하는 근거 포함), 구조적 요소, 언어적 특성에 대한 지식이라 설명하였다. Hyland(2004)에 따르면 장르 지식은 필자, 독자 그리고 텍스트에서 찾을 수 있는 문화에 대한 지식이다. 그는 장르 지식을 구성하는 세부적인 요소로 네 가지를 제시하였다. 장르가 기본적으로 달성하고자 하는 의사소통 목적에 관한 지식, 텍스트를 구성하고 해석하는 데 필요한 지식, 내용과 사용에 관한 지식, 장르가 규칙적으로 발견되는 맥락에 관한 지식이 그것이다. Johns et al.(2016)은 장르 지식은 특정 장르에서 사용되는 표지, 종결 어미, 어휘 등에 관한 지식, 장르에 따른 내용 및 필자의 사용역에 관한 지식, 텍스트의 전형적인 형식 및 구조에 관한 전체적인 지식을 포함한다고 설명하였다. Tardy(2009)는 장르 지식을 형식적 지식, 과정적 지식, 수사적 지식, 주제와 관련된 지식으로 구분하였다. 그는 이 지식들이 독립적으로 존재하는 것이 아니라 통합적으로 존재한다고 설명하였다.

위에서 살펴본 것처럼 장르 지식의 세부 요소는 연구자에 따라 다소 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 한 장르를 다른 장르와 구별하여 인식하는 데 필요한 구조적 지식과 언어적 지식을 포함한다는 데에는 공통적이었다. 구조적 지식은 필자가 글을 구성하는 짜임새에 해당하고 언어적 지식은 글의 문체적 측면으로 문법, 어휘, 담화 표지 등을 말한다.

구조적 측면에 있어 논증 텍스트로써의 학술 텍스트는 논증 텍스트의 핵심 구조를 가지고 있다. 논증 텍스트는 기본적으로 전제와 결론으로 구성되

는 논증 구조를 따른다. 대표적인 논증 구조 이론으로 Toulmin(1958)은 삼단논법의 형식 논리학적 한계를 지적하고 일상에서 사용될 수 있는 담화 관습으로서 논증 구조 모형을 정립하였다. 그는 자료(data), 결론(claim), 추론규칙(warrant), 양상연산자(qualifier), 반박(rebuttal), 보증(backing)이라는 6 가지 구성 요소를 제시하였으며 자료를 통해 결론을 뒷받침하고 자료에서 결론에 이르는 단계가 수행될 수 있다는 것을 추론규칙을 통해 정당화하였다. 생산자는 추론규칙이 허용될 수 있다는 것을 보증을 통해 증명한다. 그리고 가설의 개연성 정보를 이른바 양상연산자, 반박을 통해 제시할 수 있다(민병곤, 2004:51). Toulmin는 그의 모형을 텍스트가 아닌 개개의 문장에만 응용하였다. 따라서 텍스트로부터 논증 구조를 도출하는 과정이 제대로 제시되지 않았다. Williams & Colomb(2007)은 Toulmin의 논증 구조 모형을 수정하여 문장을 넘은 텍스트 범위에서 응용하고자 하였다. Williams & Colomb(2007)은 Toulmin의 논증 구조 모형에 수정을 가하여 자료를 이유와 근거로 나누었으며 반박을 반론수용 및 반박으로 변경하였다. 보증을 없애고 한정을 별도로 구분하지 않았다. Williams & Colomb에 따르면 논증의 구성 요소는 주장, 이유, 근거, 전제, 반론 수용과 반박으로 이루어진다. 이러한 논증의 구성 요소가 유기적으로 연결됨으로써 논증 구조가 성립됨을 보여준다. 그들이 제시한 논증 구조를 [그림 Ⅲ-3]에서 확인할 수 있다.



[그림 Ⅲ-3] 논증 구조 도식 (Williams & Colomb, 2007)

Williams & Colomb은 논증의 구성 요소가 많을수록, 구성 요소가 논증 구조 도식(그림 Ⅲ-1)에 따라 유기적으로 배치될수록 논증이 더 견고하고 글의 응집성이 뛰어난 것으로 보았다. 이에 따르면 글을 쓸 때는 무엇을 먼저 이야기할지, 어떤 순서로 이야기할지부터 결정해야 하며, 이는 글에서 논증 요소를 배치하는 행위로 구체화된다(Williams & Colomb, 2007, 윤영삼 역, 2008: 80). Williams & Colomb의 논증 구조 이론은 본 연구에서 학습자의 장르 지식을 분석하는 데 이론적으로 뒷받침한다.

한편 언어적 측면에 있어, 학술 텍스트는 격식성과 객관성을 띤다. 학술 텍스트는 문어적인 문체를 사용하며 격식성이 있다. 이는 일상생활에서 사용되는 구어체와 다른 문체이다. 학술 텍스트에서는 어휘와 종결어미를 통해서 격식성을 나타낼 수 있다. 학술 텍스트에서는 격식적 문어로서 종결어미가 다양하지 않으며 주로 '-ㄴ/ㄴ다'로 통일되어 나타난다. 예를 들면 구어 상황에서는 상대에 따라 종결어미를 다르게 사용하여 상대를 높이는 반면에 문어에서는 높임법은 나타나지 않는다. 또한 박성철(2011: 76-81)에서는 학술 텍스트의 문체는 우아함과 아름다운 형식이 아닌 '정확성'과 '객관성'을 갖는 형식을 추구한다고 하였다. 즉, 문학과 같이 아름답거나 정서를 전달하는 요소보다는 정확성, 명확성, 중립성, 객관성, 명료성의 요소가 중요하다. 객관성을 확보하는 방식으로써 필자를 직접적으로 드러내는 대신에 '이 글', '보고'를 통한 제유적 대치의 방식으로 자신을 지시할 수 있다. 또한 수사적 전략을 통해서 객관성을 확보할 수 있다. 김정숙(2000)에서는 '-게 된다, 생각된다, -되어야 한다' 등 같은 수동태 활용을 제안하였다. 신지연(2013)은 학술 텍스트의 정확성과 객관성 목표를 달성하기 위한 전략과 언어적 장치들을 제시한 바 있다[41]. 이러한 논의들은 본 연구에서 학습자의 쓰기 결과물에서 사용되는 학술적이지 않은 표현들을 고찰할 때 이론적 근거가 된다.

41) 신지연(2013)에서 학술 텍스트의 정확성과 객관성이라는 과학적 목표를 달성하기 위해 다음과 같은 세부 전략과 언어적 장치들을 제시하였다. A. 대상화 전략, i) 명사문체, ii) 비인칭화, iii) 수동태, iv) 진행상. B. 보충설명을 통한 구체화 전략, i) 부가어를 통한 구체화, ii) 관형절을 통한 구체화, iii) 심화문장을 통한 구체화. C. 문체 전략, i) 가능성 양태를 이용한 완충 표현, ii) 격식적 문체.

(2) 담화 통합 전략

담화 통합 전략은 여러 자료를 통합하여 자신의 텍스트를 구성하기 위해서 사용하는 전략이다. 담화 통합 이론에서 본 담화 통합 전략에는 크게 선택(selecting), 조직(organizing) 및 연결(connecting)의 세 가지가 있다(Plakans, 2009; Spivey & King, 1989; Spivey, 1997). 학술적 글쓰기에서 담화 통합의 궁극적인 목적은 새로운 지식의 창출이므로 자료 정보와 구별되는 필자 자신의 내용을 창출해야 한다. 본 연구에서는 이를 '창안'이라고 명명하고 선택, 조직, 연결의 세 가지 범주 외에 추가적인 담화 통합의 전략으로서 살펴보고자 한다. 담화 통합 전략의 각 내용들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 선택 전략이다. 선택 전략은 자신의 텍스트에서 활용할 수 있는 자료의 정보를 선택하는 것이다. 정보를 선택하기 위한 첫 단계로 자료의 정보를 선별해야 한다. 이때, 자료의 신뢰성과 합리성을 평가해야 한다(Rouet, 2006). 신빙성이 없거나 설득력이 떨어진 자료를 바탕으로 작성한 텍스트는 결국 독자들에게 수용될 수 없다. 자료의 주장이 무엇인지 파악하고 그 주장을 뒷받침하는 근거가 적절한지 근거로부터 도출된 주장이 수용 가능한지 따져보아야 한다. 그리고 중요한 정보와 그렇지 않은 정보를 구별하여 정보의 중요도에 따라 선택해야 한다(Yang & Plakans, 2012). 이 때 능숙한 필자들은 키워드를 추출하는 전략을 사용하여 중요한 정보와 그렇지 않은 정보를 구별하여 필요한 정보를 선택한다(Plakans, 2009a). 특히 자신의 수사적 목적에 맞게 유용한 정보를 선택하는 것은 중요하다(송치순, 2014). 자신의 주장을 내세우는 논증적 글쓰기에서는 주어진 자료에서 자신의 주장을 뒷받침하는 근거를 선택하는 것이 중요하다. 논증적 글쓰기는 개인의 배경지식이나 경험 외에 신뢰성이 있는 자료를 참고하여 근거를 마련하는 것이 자신의 주장을 입증하는 데 도움이 된다. 또한 여러 자료가 있을 때, 자료 간의 비교를 통해 유용한 정보를 선택할 수 있다. 선택한 정보들에 대한 바꿔 쓰기, 요약하기, 인용하기, 풀어쓰기 등을 통해서 자신의 텍스트에 통합시킬 수 있다.

둘째, 연결 전략이다. 자료의 정보를 필자의 배경지식과 연관시키고 여러

자료를 연결하여 정보들을 통합하는 것을 말한다. 연결에는 크게 두 가지가 있다. 하나는 자료와 자신의 배경지식을 연결하는 것이다(Plakans, 2009b). Plakans(2009b)는 능숙한 필자는 텍스트를 구성하기 위해 자료를 읽는 과정에서 자료의 내용을 자신의 배경지식과 연결시켰다고 밝혔다. 또 다른 하나는 같은 주제에 대해 다양한 정보를 포함하거나 혹은 다른 논쟁적 관점을 내포한 자료들의 관계를 이해하고 의미 있는 상호텍스트 연결(Bråten et al., 2011 ; Rouet, 2006)을 구성하는 것이다. 이러한 상호텍스트 연결은 통일된 의미 체계를 구성하는 과정(최숙기, 2014)이며 능숙한 필자와 미숙한 필자를 구별해준다[42]. 다양한 정보가 포함된 텍스트를 연결하기 위해서는 텍스트들이 공통적으로 이야기하고 있는 것이 무엇인지, 서로 상충된 내용이 무엇인지, 각각의 주장과 이유가 무엇인지를 판단하고 비교 분석을 해야 한다.

셋째, 조직 전략이다. 조직 전략이란 자료에서 선택한 정보들을 자신의 글 안에 끌어와 배치하는 것이다. 조직은 텍스트의 질과 관련이 있다. 자료에서 선택한 정보를 조직할 때에는 정보의 논리적 관계 및 필자의 텍스트와의 상대적인 관계를 유의해야 한다. 조직을 하는 데에는 두 가지 방법이 있다. 하나는 자료에서 선택한 다른 층위에 있는 정보들을 논리적인 관계에 따라 적재적소에 맞게 재배열하는 것이다(Spivey, 1997). 이때, 정보들의 관계에 따라 정보를 단락으로 모아 일관되고 응집력 있는 텍스트를 형성한다. 선택한 정보를 단순히 나열하게 되면 글을 응집성 있게 서술하지 못하는 문제가 발생할 수 있다(최은지, 2012). 다른 하나는 설명 또는 설득이라는 수사적 목적에 따라 내용을 조직하는 것이다. 예를 들어 두 동물에 관련된 자료를 읽고 비교하는 글을 쓴다면 비교하는 글의 형식으로 내용을 조직해야 하며 안락사에 관련된 글을 읽고 안락사에 대한 자신의 주장을 논리적으로 서술하는 글을 쓴다면 글의 설득력을 높일 수 있도록 논증적 글쓰기의 구조에 따라 내용을 전략적으로 조직해야 한다. 필자가 쓰는 목적에 따라 내용을 정

42) 상호텍스트성 연구들은 주로 역사 교육에서 이루어졌는데, 전문가 필자와 학생 필자가 어떻게 다양한 자료를 점검하고 통합하는지를 비교하며 관찰하였다. 그 결과 전문가 필자인 역사가들은 서로 다른 문서와 자료들을 검토하고 분석함으로써 문서들이 역사적 사건을 온전히 구성할 수 있는지를 보강확인을 한다. 반면 학생 필자는 여러 자료를 잘 이해했음에도 불구하고 전문가가 사용한 전략을 사용하지 못하였(Wineburg, 1991; 김종윤, 2014).

렬하고 재배치하는 방식은 다양하며 이는 자료에 대한 필자의 개인적 재구성을 요구한다.

넷째, 창안 전략이다. 적극적인 지식 구성 행위로서의 창안 전략은 주어진 자료들을 바탕으로 필자만의 새로운 내용을 창출하는 것이다. 창안 전략에는 해석하기 전략, 평가하기 전략, 반박하기 전략 등이 있다. 자료에 대해 필자 스스로 평가를 내림으로써, 자료에 등장한 내용을 더욱 구체화할 수 있는 아이디어나 예시를 덧붙여 새로운 내용을 창출할 수 있다(김혜연, 2016). 그리고 자료에 있는 내용들을 반박함으로써 새로운 내용을 창출할 수 있다.

(3) 쓰기 효능감

쓰기 효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 필자의 자기 판단이자 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 판단이다. 효능감은 개인의 고유한 속성이 아니라 주어진 활동 영역이나 과제 상황 등에 의해 변화하는 가변적 속성을 가지고 있다. 이러한 관점에서 Bandura(2006)는 자기 효능감의 구인은 해당 대상이 되는 개별 활동의 특성을 잘 고려해야 한다고 지적하였다. 같은 맥락에서 Pajares & Valiante(2001)는 효능감은 해당 활동의 능력을 잘 드러날 수 있는 요소가 반드시 반영되어야 한다고 제안하였다. 따라서 쓰기 효능감의 하위구인에는 해당 쓰기 과제를 수행하는 능력이 포함되어야 한다.

외국어 쓰기 효능감을 다룬 연구는 Teng et al.(2018), Sun & Wang (2020)이 있다. Teng et al.(2018)에서는 조절 학습 이론과 사회 인지 이론을 바탕으로 외국어로서의 영어 쓰기 효능감 구인을 탐색하였고 확인적 요인분석을 통해서 구인 모형을 검증하였다. 그 결과 외국어 쓰기 효능감은 언어 효능감(linguistic self-efficacy), 자기 조절 효능감(self-regulatory efficacy), 수업 효능감(performance self-efficacy)이라는 세 가지 구인으로 구성된다는 것을 밝혔다. 수업 효능감은 학습자들이 쓰기에 대한 효능감을 말한다. 수업 효능감을 구성하는 문항의 내용을 보면 수업의 내용을 이해하고 배운 내용

을 적용할 수 있는지 등이 있다. 한국어 학습자 중에서 한국어 쓰기 수업을 받지 못하거나 받고 있는 상황이 아니므로 수업 효능감이 한국어 학술적 글쓰기 효능감의 구인으로 보기에 무리가 있다. Sun & Wang(2020)에서는 영어 쓰기 효능감의 하위구인을 내용 생성(ideation), 내용 조직(organization), 문법 및 맞춤법(grammar and spelling), 영어 글쓰기 사용(use of English writing), 자기 조절(self-regulation)로 보았다. Sun & Wang(2020)에서도 확인적 요인분석을 구인 모형 타당도를 통해 확인한 바가 있다. 그러나 이 중 영어 글쓰기 사용과 관련된 구인에 한국 대학에 재학 중인 외국인 유학생에게 맞지 않는 항목이 있다. 예컨대, '나는 영어로 이메일을 쓸 수 있다.', '나는 영어로 일기를 쓸 수 있다.'와 같은 이메일 쓰기나 일기 쓰기는 학술적 글쓰기가 아니므로 제외시킬 필요가 있다.

유나(2022)에서는 선행 연구(Bruning et al., 2013; Pajares, 2007; Teng et al, 2018, Shell & Murphy & Bruning, 1989; Sun & Wang, 2020)를 바탕으로 학술적 글쓰기에 필요한 쓰기 기술과 수행 과정을 고려하여 한국어 학술적 글쓰기 효능감의 하위구인을 표현·조직, 학술적 쓰기 기술, 자기 조절 세 가지로 설정하였다. 표현·조직은 선행 연구에서 모두 공통으로 다루었던 요소로서 학습자가 적절한 학술적 어휘나 표현으로 학술적 장르 형식에 맞게 학술 텍스트를 구성하는 것을 의미한다. 학술적 쓰기 기술은 문헌 자료들을 참고하면서 학술 텍스트를 구성하는 데 필요한 쓰기 기술인 요약하기, 인용하기, 바꿔 쓰기, 비교하기, 평가하기, 종합하기 등을 말한다. 자기 조절은 쓰기 과정을 조절하고 글쓰기가 어렵고 지루할 때 생기는 부정적 감정을 조절하는 것을 의미한다. 유나(2022)는 이 세 가지 구인을 기반으로 한국어 학술적 글쓰기 효능감을 측정하는 도구를 개발하였다. 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석으로 도구의 타당도를 확보하였으며 개발한 측정도구는 한국어 학술적 글쓰기 상황을 비교적 잘 반영하고 있다. 본 연구는 유나(2022)의 연구와 맥을 같이 하여 학술적 글쓰기 효능감의 구인을 세 가지로 보고 쓰기 효능감의 측정도구를 유나(2022)에서 개발한 도구를 활용하고자 한다.

(4) 쓰기 불안

쓰기 불안은 Daly & Miller(1975)에서 처음으로 제기되었는데 학습자들이 글을 쓰는 과정에 나타난 초조함을 말한다. 예를 들어, 글쓰기를 회피하고 자신의 글이 다른 사람에 의해 부정적으로 평가되는 것을 염려하거나 글을 쓸 때 땀나는 등이 쓰기 불안의 외재적인 표현이다.

쓰기 불안은 여러 하위구인으로 구성된 다차원적 개념이다. 그러나 초기 연구인 Daly & Miller(1975)에서는 쓰기 불안을 단일 차원으로 구성된다고 보았다. 이들은 이러한 관점에서 쓰기 불안 측정도구(Writing Apprehension Test: WAT)를 개발하였다. 이 도구는 모국어 쓰기 불안을 측정하기 위해서 개발되었으나 제2언어 쓰기 불안을 측정하는 데에도 널리 사용되고 있다. 그럼에도 불구하고 이 도구는 타당성 문제로 지적을 받고 있다(Cheng, 2004). 주로 두 가지 측면에서 지적받았는데, 하나는 쓰기 불안 구인과 관련된 것이다. Daly & Miller(1975)에서는 쓰기 불안을 하나의 구인으로 이루어진 것으로 보고 측정도구를 개발하는데 여러 연구에서 이를 바탕으로 쓰기 불안을 측정한 결과 여러 구인으로 추출되었다. Cheng, Horwitz & Schallert (1999)에서는 글쓰기에 대한 낮은 자신감, 부정적 평가에 대한 두려움, 글쓰기에 다한 거부감이라는 세 가지 구인으로 분석되었다. 한국어 학습자를 대상으로 한 박현진(2018)에서는 자신감 부족, 공유에 대한 비선호, 쓰기에 대한 비선호, 표현에 대한 거부감, 쓰기에 대한 두려움, 쓰기에 대한 부정적 인식, 평가에 대한 두려움의 일곱 개 구인이 추출되었다. 다른 하나는 문항의 내용과 관련된 것이다. 26개의 WAT 문항 중 9개가 쓰기 효능감과 관련된 것으로 WAT는 쓰기 불안보다는 쓰기 효능감을 측정하는 것으로 보아야 한다는 지적도 있었다(Cheng, 2004).

한편 제2언어 쓰기 불안 연구에서는 쓰기 불안을 단일 구인으로 구성된 개념이라기보다는 복잡한 개념으로 보고 있다. Cheng(2004)에 따르면 쓰기 불안은 인지적 불안(Cognitive Anxiety), 신체불안 (Somatic Anxiety), 회피 행위(Avoidance Behavior)를 포함한 다차원적인 개념이다. 인지적 불안은 부정적 평가에 대한 걱정이나 두려움을 가리키고 신체불안은 쓰기

행위로 인한 생리적 증상을 의미한다(예: 생각이 뒤죽박죽된다. 머릿속이 하얘지면 생각이 나지 않는다 등). 회피 행위는 쓰기를 미루거나 외면하는 행위를 의미한다. Cheng(2004)은 쓰기 불안의 세 가지 구인을 바탕으로 외국인 학습자의 쓰기 불안 상황을 반영할 수 있는 제2언어 쓰기 불안 척도(Second Language Writing Anxiety Inventory)를 개발하고 타당화하였다. SLWA척도는 제2언어 쓰기 불안을 측정하는 데에 널리 사용되고 있다. 이 척도는 학술적 글쓰기 불안을 측정하는 데도 무리가 없다고 판단하여 본 연구에서는 이를 활용하였다.

3) 변인 간의 관계

각 독립변인이 쓰기 능력에 미치는 영향을 Ⅱ장 이론적 배경에서 살펴보았다. 이 절에서는 독립변인 간의 관계를 주로 일별하고자 한다. 선행 연구들에서 밝힌 각 독립변인 간의 관계를 바탕으로 연구의 가설 모형을 설정하고자 한다.

장르 지식이 담화 통합 전략의 사용과 관련이 있을 수 있다. 장르 지식이 많은 학습자는 장르 지식이 적은 학습자에 비해 자료를 쉽게 읽고 이해할 수 있다(Hyland, 2004). 이는 장르 지식이 자료를 선택하고 조직할 때 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 김지영・오세인(2015)은 외국인 대학생과 한국인 대학생이 사용하는 담화 통합 전략을 비교하였다. 그 결과 한국인 대학생은 전체 구조를 변형하는 거시적 조직 변형 전략과 단락 내의 내용 제시 순서를 달리하거나 내용들을 다르게 연결하는 미시적 조직 변형 전략을 사용하였다. 반면에 외국인 대학생은 대부분 미시적 조직 변형 전략만 사용하였고 거시적 조직 변형 전략은 사용하지 못한 것으로 나타났다. 이는 외국인 대학생의 한국어 부족이라기보다는 장르 지식의 부족으로 발생한 결과이다. 따라서 장르 지식은 담화 통합 전략에 예측하는 변인으로 설정할 수 있을 것이다.

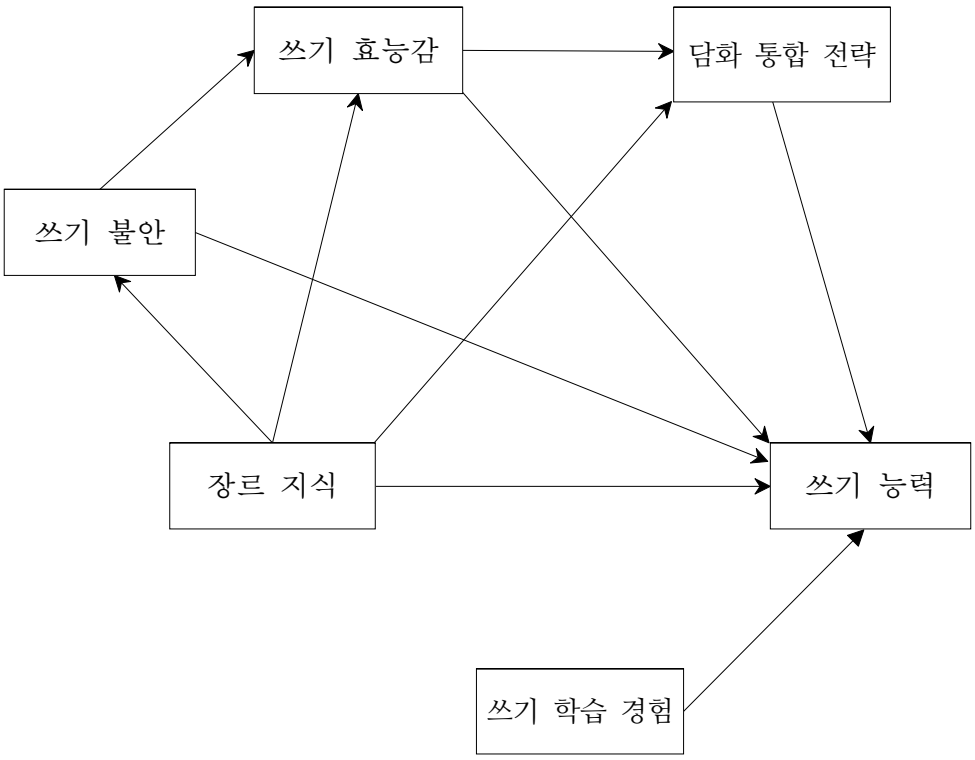
장르 지식은 정의적 변인에 영향을 미칠 수 있다. Hayes(1996)의 모형에서 제시한 바와 같이 장르 지식은 정서적 변인에 영향을 미친다. Han &

Hiver(2018)는 장르 중심 쓰기 교육을 실시한 후 학습자의 쓰기 효능감이 높아진다는 것을 확인하였다. 즉 장르 교육은 쓰기 계획이나 초안 작성 시 명확한 구조를 제공하여 쓰기에 대한 직접 경험을 제공함으로써 학습자의 효능을 높이는 것으로 보인다. Woodrow(2011), Han & Hiver(2018)등의 연구에서도 장르 중심 교육은 제2언어 학습자의 쓰기 효능감에 영향을 미친다고 하였다. 이러한 결과들을 통해서 장르 지식은 쓰기 효능감에 영향을 미칠 수 있을 것이라 추론해볼 수 있다.

쓰기 불안과 쓰기 효능감 및 전략 사용과 관련이 있다. Pajares(2003)는 쓰기 불안이 독립변수가 아니라 공통 메커니즘(common mechanism)으로 쓰기 효능감에 영향을 미친다고 주장하였다. Woodrow(2011), Li, Liu & Liu (2013)는 쓰기 불안이 쓰기에 영향을 미치지 않고 쓰기 효능감을 매개로 쓰기에 영향을 미친다고 확인되었다. 즉, 쓰기 불안이 높으면 쓰기 효능감이 떨어지고 결국 쓰기 능력도 떨어짐을 의미한다. 또한, 쓰기 불안과 전략 사용에 영향을 미칠 수 있다. 김경령(2016)은 언어 수준과 상관없이 불안도가 높은 학습자들은 준비 단계 없이 일단 써 내려가기부터 시작하는 경향이 강하다는 것을 밝혔다. 그리고 쓰기 전, 중, 후에 불안도가 높은 학습자와 불안도가 낮은 학습자는 사용하는 전략이 다르다는 것을 확인하였다. 이런 연구를 통해서 쓰기 불안은 전략 사용에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

쓰기 효능감은 담화 통합 전략에 영향을 미칠 수 있다. Li(2013)는 중국인 대학생의 영어 쓰기 효능감이 쓰기 전략과 긍정적인 상관관계가 있음을 밝혔다. 이는 효능감이 높은 학습자는 그렇지 못한 학습자에 비해 쓰기 전략을 더 잘 활용할 수 있음을 의미한다. 담화 통합 전략도 여러 쓰기 전략 중의 하나로 볼 수 있기 때문에 효능감이 담화 통합 전략 사용에도 영향을 미칠 수 있음을 유추해볼 수 있다. 그리고 쓰기 효능감이 실제 담화 통합 전략 사용에 미치는 영향을 검증한 연구는 Golparvar & Khafi (2021)가 있는데, 이 연구에서는 쓰기 효능감이 담화 통합 전략 사용에 영향을 미친 것으로 나타났다.

이상 검토한 이론적 배경과 선행 연구를 바탕으로 본 연구의 가설 모형은 [그림 Ⅲ-4]와 같다.



[그림 III-4] 연구 가설 모형

4. 자료 수집

1) 자료 수집 도구

이 절에서는 자료 수집 도구를 기술하고자 한다. 본 연구에서 사용한 자료 수집 도구는 쓰기 과제, 설문지, 성찰일지, 반구조화 면담 총 네 가지이다. 학습자의 학술적 글쓰기 능력을 알아보기 위해 쓰기 과제를 설계하였으며 선정한 독립변인들을 측정하기 위해 측정도구를 구성하고 이를 온라인 설문지의 형식으로 만들었다. 학습자들의 장르 수준 및 쓰기 과정에서 사용한 전략들을 알아보기 위해 성찰일지를 활용하였으며 학습자에 대한 심층 이해를 위해 반구조화 면담을 실시하였다.

(1) 쓰기 과제

쓰기 능력을 측정하기 위해서는 과제 유형 및 과제 구성 요소를 고려하여 쓰기 과제를 설계하는 것이 중요하다. 쓰기 과제 유형에 있어 본 연구는 영어교육에서 학술적 글쓰기능력을 측정할 때 널리 활용되고 있는 통합 과제를 사용하였다. 통합 과제가 학습자의 학술적 글쓰기 능력을 평가하는 데 타당하다고 보는 이유는 통합 과제가 학생들이 처한 실제 쓰기 상황과 비슷하며 독립 과제에 비해 통합 과제로 평가한 학습자의 쓰기 능력이 그들의 실제 학술적 글쓰기 능력과 더 가깝기 때문이다(Asencion, 2004; Chan, 2013; Cumming et al., 2016; Plakans & Gebril, 2012)[43]. 통합 과제의 유형을 세부적으로 나눈다면 읽기, 듣기, 쓰기 통합하기 유형, 자료를 읽고 요약하기 유형, 자료를 바탕으로 자신의 의견을 제시하기 유형으로 나눌 수 있다. 본 연구는 자신의 의견을 제시하기 유형을 선택하였는데 그 까닭은 학술적 글쓰기는 자료 요약을 넘어 관련된 자료들을 비판적으로 검토하고 자신의 주장

43) 통합 쓰기 능력은 학술적 글쓰기 능력과 가깝다는 이유는 통합 쓰기 능력은 읽기나 단독 쓰기 과제와 구별되는 능력이 요구되기 때문이다. Watanabe(2001)에서는 읽기 능력, 독립 쓰기 능력과 통합 쓰기 능력의 관계를 살펴보았는데, 읽기 능력이 통합 쓰기 능력과의 상관관계가 낮은 것으로 나타났다.

에 대해 논증하는 과정이기 때문이다(민병곤, 2008). 덧붙여 이 유형은 학습자의 쓰기 수준을 잘 구별할 수 있기에 평가에 사용하기 매우 적합하다(Asencion, 2004)[44]

한편 과제 구성 요소와 관련하여, 평가 도구로써의 쓰기 과제를 구성하기 위해서는 수사적 요소 및 평가와 같은 특수 상황을 전제로 하는 기타 제약 요소들을 고려해야 한다[45]. 수사적 요소는 연구마다 다르게 제시하고 있다. 서수현(2008)에서 지적한 바와 같이 선행 연구에서 언급되고 있는 모든 요소를 다 포함할 필요가 없다. 연구의 목적에 따라 학습자의 글쓰기 능력을 이끌어낼 수 있는 핵심 요소로 최소화하여 제시하는 것이 적절하다. 왜냐하면 필요 이상의 수사적 요소는 오히려 과도한 인지적 부담을 유발하여 학습자가 쓰기 능력을 발휘하는 데 방해가 될 수 있기 때문이다. 수사적 요소에는 연구마다 다소 이견이 있으나 쓰기는 매우 다양한 양식, 목적과 독자를 포함하고 있다는 것과 다른 독자, 목적은 필자에게 각기 다른 글의 양과 유형, 조직 전략을 선택할 것을 요구한다는 것에는 대부분의 연구자들이 동의하는 바이다(서수현, 2008: 455). 이러한 점을 고려하여 본 연구는 쓰기 능력에 영향을 미치는 과제 요소로 지목되고 있는 장르, 목적, 주제, 독자를 수사적 요소로 제시하였다. 또한 평가의 상황을 고려하여 과제 수행 시간, 쓰기 분량을 제시하였다. 사전(辭典) 활용 능력이나 자료 검색 능력 변인을 통제하기 위해 사전과 인터넷 활용을 허용하지 않았다. 과제 구성 요소는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

---

44) 이는 이윤빈(2013)에서도 비슷한 결과를 확인할 수 있다. 이윤빈(2013)에서는 상위 집단은 종합-논증 구조로 된 텍스트를 구성한 반면에 하위 집단은 주어진 자료를 요약하는 데 그친 것으로 나타났음을 확인하였다.

45) 서수현(2008)에서는 쓰기 과제의 구성 요소를 필자를 기준으로 범주화하여 제시한 바가 있다. 이는 쓰기 과제에서는 필자가 글을 쓸 때에 동원하는 지식 차원과 필자에게 주어진 상황 차원을 모두 고려해야 함을 의미하는 것이다. 따라서 쓰기 과제에는 내용 지식과 글을 쓰기 위한 절차적 지식과 같이 필자의 머릿속에 있는 지식을 꺼내어 글로 표상하는 '안에서 밖으로'드러내는 차원과 평가 준거와 시간, 분량과 같이 '밖에서 안으로'주어지는 과제의 상황 차원이 존재한고 하였다. 본 연구에서 이야기한 수사적 요소는 '안에서 밖으로' 드러내는 차원과 유사하며 기타 제약 요소는 '밖에서 안으로' 주어진 과제의 상황 차원과 일치한다.

<표 Ⅲ-4> 과제 구성 요소

과제 구성 요소	요구
장르	자료를 기반한 입장 선택형 에세이
목적	하나의 입장을 선택하여 자신의 의견을 서술하기
주제	인공지능(AI)면접
독자	학문 담화 공동체 반대 독자를 고려할 것
시간	2시간 이내
분량	한글 파일, 공백 제외 800자 내외
사전(辭典) 사용	불가
부연 설명	자료를 참고하되 그대로 베껴 쓰지 말 것

장르는 찬반 논의형을 선택하였다[46]. 이를 선정한 까닭은 찬반 논의형 논증이 학술적 글쓰기에서 필요한 논증 유형이기 때문이다. 학술적 글쓰기는 문제의식에 입각해 주장을 세우고 이에 해당 근거를 마련하면서 그 결과물이 어떤 의의가 있는지 납득시키는 측면에서 유용하다(강석우 외, 2009). 학술적 글에서 필요한 논증은 대립되는 의견에 대한 찬반 논의에 더 가깝다고 볼 수 있고 이는 한국어 쓰기 교재에서 논증적 글쓰기 과제들이 대부분 찬반 논의형 과제로 이루어졌다는 맹강(2018)과 일맥상통한다.

쓰기 목적은 글의 전체적인 구조나 형태를 규정하는 기제로 작용한다. 쓰기 목적은 쓰기 수행의 양상과 쓰기 평가 결과에 많은 영향을 미친다 (서수현, 2008). 쓰기 과제에서 주제만 주어지고 목적이 제시되지 않는다면 자유도가 매우 높아 학습자들이 각자의 생각에 따라 글의 성격이 천차만별이 되므로 일정한 기준에 따라 글을 평가하기에 쉽지 않다. Flower et al.(1990)에

46) 자신의 관점을 서술하는 것은 논증적 글쓰기로 볼 수 있다. 논증적 글쓰기에 사실이나 가치에 대한 분석이나 평가, 대립되는 의견에 대한 찬반 논의, 문제 해결 등의 유형이 있다(민병곤, 2008).

서는 학습자들이 자신이 표상한 쓰기 과제의 목적이 무엇인지에 따라 참고 자료를 활용하는 방법을 계획하고 이러한 계획들은 결국 다른 수준의 글을 생산하게 한다고 하였다. 과제 표상이 쓰기에 미치는 영향을 분석하는 것은 본 연구의 주된 목적이 아니기 때문에 학습자들이 쓰기 과제를 이해할 때 비슷한 표상을 가져올 수 있도록, 쓰기의 목적을 찬성과 반대 입장 중 하나의 입장을 선택하여 자신의 견해를 논할 것을 명시적으로 제시하였다.

쓰기 분량은 한글 파일을 기준으로, 공백 제외 800자 내외(700자~900자)로 한정하였다. 본 연구는 학습자에게 한 편의 완성된 글을 쓰게 함으로써 문장, 문단, 글 전체 수준의 쓰기 능력을 진단하고자 하였다. 자신의 주장을 설득력 있게 기술하기 위해서는 적정한 분량이 필요한데 한국어 쓰기 교재에 있는 모범적인 글의 경우 주제와 상관없이 700~900자 내외의 글이 제시되어 있다. 따라서 700자를 최소 분량으로 보고 주어진 자료의 양과 과제 수행 시간을 고려해 표현하고 싶은 내용을 다 담기에 충분하다고 판단되는 800자 내외를 과제 분량으로 설계하였다.

한편, 통합 과제를 재구성하기 위해 읽기 자료를 선택할 때는 읽기 자료의 유형, 자료 간의 관계 및 자료 개수, 자료의 분량, 자료의 난이도를 고려하였다. 본 연구는 선행 연구(Chan, 2013; Cumming et al., 2005; Gebril, 2006; Plakans, 2008)에서 주로 활용되고 있는 과제를 참고하여 진행하는 과제의 적절한 조건 설정에 대해 고찰하였는데 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 자료의 유형이다. 자료의 유형에는 도표, 음성, 텍스트가 있는데 본 연구에서는 그 중에서 텍스트 자료를 세 가지를 근거로 제시하였다. 첫째, 학술적 글쓰기의 의미 구성 과정에서는 참고 자료가 제공하는 정보들을 연결하고 새로운 의미를 창출하는 인지 과정이 반드시 수반되는데[47]이를 유발하기 위해서는 언어적인 정보(multiple verbal inputs)가 유용하다. 필자가 비언어적인 정보(non-verbal inputs)가 포함된 과제를 수행할 때보다 언어적인 정보로 이루어진 과제를 수행할 때 복수 정보를 연결하고 새로운 의미를 창

47) Chan(2013)에서 학술 텍스트의 의미 구성 과정에서 세 가지 기본적인 인지 과정을 포함한다고 하였다. 첫 번째 과정은 신중하고 세심하게 참고 자료를 읽는 과정이다. 두 번째 과정은 글쓰기 주제와 관련된 아이디어를 선정하는 과정이다. 세 번째 과정은 참고 자료에서 제공되는 정보들을 연결하고 새로운 의미를 창출하는 과정이다.

출하는 인지 활동이 더 많았기 때문이다(Chan, 2013). 둘째, 참고 자료 언어의 차용이 학술적 글쓰기를 평가하는 중요한 지표이기 때문이다(Cumming et al., 2005; Knoch & Sitajalabhorm, 2013). 도표 자료는 쓸 내용에 관련된 아이디어를 제공하지만 문자(텍스트)가 많지 않아 언어 차용이 일어나기 어렵다. 셋째, 실제 학술적 글쓰기에서 듣기 정보를 활용하는 경우가 매우 적었다. 학술 논문이나 학위논문 등과 같은 학술 텍스트에서는 듣기 정보가 없으며 학습자들이 보고서를 쓸 때 강의의 내용들을 듣고 이해하는 것으로 쓰긴 하지만 결국에 보고서를 구성하는 과정에서 참고하는 대부분의 자료를 텍스트로 되어 있는 자료이다.

둘째, 자료 간의 관계 및 자료의 개수이다. Hartman & Allison(1996)에서는 다중 텍스트의 구성 방식으로 보완 관계, 논쟁 관계, 통제 관계, 대화 관계, 변형 관계 5가지를 제시하였다[48]. 본 연구는 선행 연구(Cumming et al., 2005; Gebril, 2006; Plakans, 2008)에서 주로 활용된 논쟁 관계에 있는 자료를 선택하였는데 그 이유는 두 가지가 있다. 첫째, 논쟁 관계에 있는 자료는 학술적 글쓰기의 핵심 특징을 반영한다고 볼 수 있다(Gebril, 2006; Plakans, 2008). Flower(1987)에서는 학술 텍스트를 구성하기 위해 때로 서로 충돌하는 견해의 자료들을 읽고, 해석하고 이를 종합적으로 이용해야 한다고 하였다. 즉 학술적 글쓰기에서는 서로 충돌하는 논의 내용들을 모두 알고 자신의 견해를 서술하는 것임을 확인할 수 있다. 둘째, 논쟁 관계가 아닌 텍스트

48) 첫째, 보완 관계는 하나의 주제나 화제를 서로 보완하는 내용의 텍스트로 구성하는 방식을 말하며 주제에 대하여 여러 측면에서 다양한 내용을 제시함으로써 독자에게 깊이 있는 이해를 하게 한다는 장점이 있다. 둘째, 논쟁 관계는 하나의 주제나 화제에 대해 대립되거나 구별되는 관점을 가진 텍스트로 구성하는 방식을 말하며 다양한 관점에서의 정보와 의견을 제공함으로써 학습자들에게 확장적이고 비판적인 사고 활동을 할 수 있게 한다는 장점이 있다. 셋째, 통제 관계는 하나의 텍스트가 다른 텍스트를 이해하는 데 기준으로 작용할 수 있도록 구성하는 방식을 의미하며 학생들에게 텍스트를 읽고 이해하게 하는 전략적인 장치로 작용할 수 있다. 대화 관계는 하나의 주제나 화제에 대해 여러 관점에서 논의하는 텍스트를 선정하여 구성하는 방식이며 텍스트의 내용과 의미에 대하여 확장적인 이해를 할 수 있다. 넷째, 대화 관계는 하나의 주제나 화제에 대해 여러 관점에서 논의하는 텍스트를 선정하여 구성하는 방식이며 텍스트의 내용과 의미에 대하여 확장적인 이해를 할 수 있다. 다섯째, 변형 관계는 하나의 이야기나 사건, 일에 대하여 다양하게 변형된 텍스트를 제시하여 구성하는 방식을 말하며 하나의 화제에 대하여 다양한 관점을 이해할 수 있고 그 화제에 대하여 전체적인 조망을 할 수 있다는 장점이 있다(김도남, 2003: 320-323에 의해 재구성).

구성 방식도 확장적인 이해를 할 수 있긴 하지만 오직 논증 관계 텍스트 구성만이 반론을 고려하며 비판적 이해를 가능케 하는 다양한 근거를 생산하는 데 도움이 되기 때문이다. 논쟁 관계의 구성 방식 측면에서 살펴보면 자료의 개수는 최소 2개가 필요한데 만약 입장을 대표하는 자료의 수가 동등하지 않다면(예컨대 찬성하는 입장의 자료 3개, 반대하는 입장의 자료 1개) 학습자들이 자신의 입장을 결정할 때 자료의 수에 영향을 받을 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 자료의 수로 인한 편견이 생기지 않도록 찬성, 반대하는 자료 각각 하나씩 총 2개를 제시하였다.

셋째, 자료의 분량이다. 선행 연구들에서 제시한 읽기 자료는 3~5개의 문단으로 구성되어 있으며 하나의 자료에 3~5개의 논거를 포함하였다. 읽기 자료가 과도하게 길면 학습자에게 인지적 부담을 줄 수 있을 뿐만 아니라 쓰기 능력을 방해할 수 있다. 본 연구에서는 자료의 분량은 한글 파일 공백 제외 기준으로 각각 537자와 576자로 구성하였다.

넷째, 자료의 난이도이다. 자료의 난이도는 문법 복잡성, 어휘의 복잡성, 내용의 응집성을 통해 종합적으로 평가할 수 있다(Chan, 2013; Weir et al., 2013). Chan(2013)에서는 학술적 글쓰기 능력 평가에 있어 어휘 및 문법의 복잡성을 낮추고 문장의 응집성을 높일 것을 제안하였다. 따라서 본 연구에서는 한국어능력시험 중에서 5, 6급에 해당하는 어휘 및 문법을 참고하여 중・고급 학습자들이 이해할 수 있는 문법과 표현으로 과제의 읽기 자료를 수정한 후 한국어교육 전문가[49]에게 최종 검토를 의뢰하였다.

결론적으로 본 연구에서는 인공지능(AI) 면접의 도입에 관한 두 편의 글을 제시하고 2시간 내에 찬성 혹은 반대 중 하나의 관점을 선택하여 자신의 의견을 서술하는 통합 과제를 통해 학습자의 학술적 글쓰기 능력을 평가하였다.

49) 한국어교육 전공 박사 과정 중에 있으며 언어교육기관에서 한국어 고급 과정 교육 경험이 있는 현직 교사 두 명에게서 어휘, 문법의 적합성과 내용의 응집성을 검토 받았다.

(2) 설문 도구

① 설문 도구 구성

설문지는 학습자의 기본 정보와 각 변인을 측정하는 도구로 구성되었다([부록2: 설문지] 참고). 측정도구를 제작하기 위해 선행 연구의 문항을 한국어 학술적 글쓰기 맥락에 맞게 수정 및 보완하여 예비 문항을 만들었다. 구체적으로 장르 지식은 안기정(2020)에서 사용한 문항을 활용하였고 담화 통합 전략은 Barzilai & Zohar(2012), Gebril & Plakans(2009), Segev-Miller(2007), Yang & Plakans(2012)의 논의를 참고하여 재구성하였다. 쓰기 불안은 Cheng(2004), 쓰기 효능감은 유나(2022)의 측정도구를 활용하였다.

작성된 예비 문항은 한국어교육 전문가 세 명[50]으로부터 내용 타당도를 점검 받고 의미가 명확하지 않는 문항과 내용이 중복된 문항을 수정하였다. 그 다음 중국인 학습자들이 더 정확하게 잘 이해할 수 있도록 한국어로 된 문항을 중국어로 번역하였고 번역본은 한국어교육 전공 박사 과정생과 중국인 한국어 교수로부터 점검을 받았다. 마지막으로 이런 과정을 거쳐 작성된 최종 설문지를 학습자들이 이해하는 데 문제가 없는지 확인하기 위해 중국인 석사 과정 재학생 여섯 명에게 중국어로 된 문항을 보여주면서 연구자가 본래 의도한 뜻과 대조해 보았으며 추가로 학생들이 개별적으로 이해하지 못한 문항이 있는지 물어보고 의견을 수집하여 중의적 해석이 가능한 문항을 명확하게 수정하였다. 측정도구는 5점 리커트 척도로 구성되며 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'로 수준을 달리하였다.

50) 한국어교육 전문가는 한국어교육 박사학위를 받은 두 명과 박사 과정 수료했으며 설문도구를 개발하는 경험이 있는 자 한 명으로 구성되어 있다. 세 명이 모두 3년 이상의 한국어 강의 경험이 있다.

② 측정도구의 타당도

측정도구의 통계적 타당도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. R(4.2.2버전)의 lavaan패지키에서 제공하는 cfa()함수와 semTools패키기에서 제공하는 reliability()함수를 이용해 분석하였다. cfa()함수로 모형의 접합도 지수를 산출하였고 reliability()함수로 개념신뢰도(Construct Reliability)와 평균분산추출지수(Average Variance Extracted))를 산출하였다. 모형의 적합도 확인을 위해서는 표준카이제곱(χ^2/df)[51] 검증 결과와 모형의 전반적 적합도를 보여주는 절대 적합도 지수 중에 개략화 오차평균(RMSEA)과 원소 간 평균 차이 오차평균(SRMR)을 검토하고, 상대 적합도 지수들 중 비교합치도(CFI)와 표준합치도(TLI)를 종합적으로 검토하였다. RMSEA와 SRMR은 .08보다 작고 CFI, TLI 지수는 각각 0.9보다 클 때 모형을 좋은 적합도의 기준으로 간주하였다(Hu & Bentler, 1999; 이순묵, 2010). 수렴타당도 확인을 위해서 개념신뢰도[52](CR)와 평균분산추출지수(AVE)를 검토하였다. CR은 .70보다 커야 하면 AVE는 .50보다 커야 된다. 각 측정도구의 타당도 검증 결과는 다음과 같다.

㉮ 장르 지식 측정도구의 타당성 검증

장르 지식을 단일 차원의 구인으로 가정하고 단일 변인 모형의 적합도는 확인적 요인분석을 실시하여 확인하였다. 장르 지식을 단일 변인 모형으로 가정한 이유는 장르 지식 구인의 차원성에 대한 확고한 이론 및 연구가 아

51) 많은 연구에서 카이제곱(χ^2) 검증의 유의성을 보고하기도 한다. 그러나 이순목(2000)에서는 카이제곱(χ^2) 검증이 표본 크기의 영향을 많이 받기 때문에 단순히 참고하는 것이 추세라고 하였다. 강현철(2013)에서는 χ^2통계량이 표본 크기, 관찰변수들의 상관계수의 크기, 정규분포성에 대하여 민감하다는 단점들이 있어서 χ^2통계량을 이용한 검증은 모형 평가에 거의 사용되지 않는다. 대신에 표본 크기에 대한 민감도를 낮추기 위해 χ^2값을 자유도로 나눈 표준카이제곱 (normed chi-square)을 사용하기도 한다. 본 연구는 강현철(2013)의 관점을 수용하여 χ^2/df를 적합도 지수로 참고하고자 한다.

52) 이 신뢰도는 alpha 함수로 크론바흐의 알파(Cronbach's α)와 같다. 신뢰도가 0.7이상이면 분석 활용에 적합하다고 판단할 수 있다.

직 없는 실정이며 본 연구의 목표도 장르 지식 구인의 차원을 드러내고 그 구인을 타당화 하는 것은 아니기 때문이다.

장르 지식 측정도구의 모형 적합지도는 <표 Ⅲ-5>에서 확인할 수 있다. χ^2/df는 0.35로 나타난 기준치(3 미만)에 부합한 것으로 확인되었다. RMSEA와 SRMR은 모두 .08 미만이어야 되는데, RMSEA는 0.000(신뢰구간 .000~.105)으로, SRMR은 .009로 나타나 높은 적합도를 보였다. CFI, TLI 지수는 각각 .90 이상일 경우 좋은 적합도로 판단되는데, CFI는 1.000, TLI는 1.010으로 산출되어 높은 적합도를 보였다. 이상의 내용을 종합했을 때 해당 모형은 통계적으로 수용 가능한 적합도를 지니고 있다고 판단할 수 있었다.

<표 Ⅲ-5> 장르 지식 측정도구의 모형 적합도 지수

기준	절대 적합도 지수			상대 적합도 지수	
	χ^2/df	RMSEA (신뢰구간)	SRMR	CFI	TLI
	3 미만	.08 미만	.08 미만	.90 이상	.90 이상
결과	χ^2=.70*** df=2 χ^2/df=.35	.000 (.000~.105)	.009	1.000	1.010
판단	적합	적합	적합	적합	적합

***p<.001

변인→문항 경로계수들을 검토한 결과는 <표 Ⅲ-6>과 같다. 모든 변인→문항 경로에서의 표준적재치가 .676~.909로 나타나 양호한 표준적재치의 기준 .50 이상을 만족하였다. CR이 .867로, AVE가 .630으로 나타나 양호한 수렴타당도의 기준인 .50 이상을 만족했다. 이상을 종합했을 때 장르 지식의 수렴타당도가 확보되었다고 판단하였다.

<표 Ⅲ-6> 장르 지식 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE

문항	경로	변인	B	표준 오차	표준적재치	CR	AVE
1	←	장르 지식	1.000		.676***	.867	.630
2	←		1.240	.117	.887***		
3	←		1.322	.124	.909***		
4	←		1.017	.118	.689***		

***p<.001

㉯ 담화 통합 전략 측정도구의 타당성 검증

담화 통합 전략은 앞 절에서 논의한 바와 같이 다차원적인 것으로 구성되었는데 본 연구에서 선행 연구들을 종합적으로 검토한 결과 담화 통합 전략을 네 개의 하위구인으로 구분하였다. 처음에는 16개 예비 문항으로 측정도구를 구성하였지만 이후 담화 통합 전략 측정도구의 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인분석을 실시하고 표준적재치가 .50 이하인 문항 1, 4, 5, 8번을 차례로 제거하였다.

문항을 제거한 후 다시 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석을 실시한 결과는 <표 Ⅲ-7>에서 확인할 수 있다. 절대 적합도 지수인 표준 카이제곱(χ^2/df)은 2.100(p<.001)으로 나타난 기준치 3 미만을 만족하였음을 확인하였다. 절대 적합도 지수에 해당되는 RMSEA는 .076(신뢰구간 .055~.097), SRMR은 .055로 적합하다고 판단하였다. 상대 적합도 지수에 해당되는 CFI는 .935, TLI는 .910으로 높은 적합도를 보여주었다. 이상의 내용을 종합했을 때 해당 모형이 통계적으로 수용 가능한 적합도를 지니고 있다고 판단하였다.

<표 Ⅲ-7> 담화 통합 전략 측정도구의 모형 적합도 지수

기준	절대 적합도 지수			상대 적합도 지수	
	χ^2/df	RMSEA (신뢰구간)	SRMR	CFI	TLI
	3 미만	.08 미만	.08 미만	.90 이상	.90 이상
결과	χ^2=100.819*** df=48 χ^2/df=2.100	.076 (.055~.097)	.055	.935	.910
판단	적합	적합	적합	적합	적합

***p<.001

변인→문항 경로계수들을 검토한 결과는 <표 Ⅲ-8>에서 확인할 수 있다. 표준적재치가 .602~.874로 나타나 양호한 표준적재치의 기준인 .50 이상을 만족하였다. 각 구인별 CR이 .85~.89로 나타나 기준인 .70 이상을 만족하였으며 AVE가 .50~.65로 나타나 기준인 .50 이상을 만족하였다. 이상의 결과들을 종합적으로 볼 때 담화 통합 전략 측정도구의 수렴타성이 확보되고 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-8> 담화 통합 전략 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE

문항	경로	변인	비표준화 계수	표준오차	표준적재치	CR	AVE
13	←	내용 선택	1.000		.629***	.734	.510
14	←		1.060	.134	.830***		
16	←		1.240	.169	.683***		
2	←	내용 연결	1.000		.778***	.746	.503
3	←		.765	.104	.602***		
7	←		.988	.099	.732***		
6	←	내용 조직	1.000		.757***	.850	.650
10	←		1.102	.104	.787***		
12	←		1.138	.099	.874***		
9	←	내용 창안	1.000		.630***	.715	.500
11	←		1.316	.209	.781***		
15	←		1.100	.176	.624***		

***p<.001

㉰ 쓰기 효능감 측정도구의 타당성 검증

쓰기 효능감을 측정하기 위해서 유나(2022)의 측정도구를 사용하였다. 이 도구는 표현·조직 효능감, 쓰기 기술 효능감, 자기 조절 효능감의 세 개의 하위구인으로 구성되어 있다.

본 연구에서 수집한 데이터로 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과를 정리하여 표로 제시하면 <표 Ⅲ-9>와 같다. 모든 문항의 표준적개치가 0.5로 나타났으며 절대 적합도 지수인 표준카이제곱(χ^2/df)은 2.789로 3 미만으로 나타나 적합한 것으로 확인되었다. 그러나 RMSEA가 .097로 기준치 .080보다 높게 나타났고 상대 적합도 지수에 해당되는 TLI이 .878로 많은 연구자들이 따르는 기준인 .90보다 낮게 나타났다. 따라서 14개 문항을 최종 문항으로 사용하기에 무리가 있다고 판단하고 문항 제거를 진행하였다. 문항 제거 시 내적일치도 계수 변환, 문항의 내용, 모형의 적합도 지수를 종합적으로 검토하였다. 문항 중에서 표준적재치가 가장 낮은 6, 5, 13번 문항을 순서대로 제거하여 다시 확인적 요인분석을 실시하였다[53]. 그 결과 표준카이제곱(χ^2/df)은 χ^2/df=1.685로 3 미만으로 나타나 적합한 것으로 확인되었다. RMSEA이 .060(신뢰구간 .037~.082), SRMR이 .046으로 적합하다고 판단하였다. 상대 적합도 지수에 해당되는 CFI는 .954, TLI는 .956으로 산출되어 높은 적합도를 보여주었다. 이상의 모든 적합도 지수가 기준을 충족하여 해당 모형이 통계적으로 수용 가능한 것으로 판단되었다.

53) 표준적재치를 보면 6번 .569, 5번은 .604, 13번 .636으로 나타났다.

<표 Ⅲ-9> 쓰기 효능감 측정도구의 모형 적합도 지수

기준	절대 적합도 지수			상대 적합도 지수	
	χ^2/df	RMSEA (신뢰구간)	SRMR	CFI	TLI
	3 미만	.08 미만	.08 미만	.90 이상	.90 이상
문항 제거 전 결과	χ^2=206.389*** df=74 χ^2/df=2.789	.097 (.081~.113)	.058	.901	.878
판단	적합	부적합	적합	적합	부적합
문항 제거 후 결과	χ^2=85.928*** df=51 χ^2/df=1.685	.060 (.037~.082)	.046	.967	.956
판단	적합	적합	적합	적합	적합

***p<.001

문항을 제거하고 나머지 문항의 경로계수들을 확인한 결과는 <표 Ⅲ-10>에서 확인할 수 있다. 표준적재치가 .601~.870으로 나타나 양호한 표준적재치의 기준인 .50 이상을 만족하였다. 각 구인별 CR은 .796~.843으로 기준인 .70 이상을 만족하였으며 AVE은 .567~.595로 기준인 .50 이상을 만족하였다. 이상의 결과들을 종합적으로 볼 때 담화 통합 전략 측정도구의 수렴타당도가 확보되었다고 판단하였다.

<표 Ⅲ-10> 쓰기 효능감 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE

문항	경로	변인	비표준화 계수	표준오차	표준적재치	CR	AVE
1	←	표현・조직 효능감	1.000		.680***	.843	.588
2	←		1.153	.128	.740***		
3	←		1.506	.150	.862***		
4	←		1.152	.129	.738***		
7	←	학술적 쓰기 기술 효능감	1.000		.663***	.836	.567
8	←		1.177	.145	.673***		
9	←		1.322	.134	.870***		
10	←		1.281	.136	.804***		
11	←	자기 조절 효능감	1.000		.826***	.796	.595
12	←		.978	.092	.853***		
14	←		.681	.084	.601***		

***p<.001

㉱ 쓰기 불안 측정도구의 타당성 검증

쓰기 불안은 쓰기 효능감과 같이 기존 도구인 Cheng(2004)의 측정도구를 활용하였다. 확인적 요인분석을 통해 쓰기 불안 측정도구의 타당성을 검증한 결과 절대 적합도 지수에 해당되는 표준카이제곱(χ^2/df)은 2.039로 기준치인 3 미만을 만족하여 적합한 것으로 확인되었다. RMSEA는 .086으로 많은 연구들에서 따르는 기준치 .08보다 다소 높았으나 Browne & Cudeck(1992)에서 제시한 RMSEA 기준[54]에 따르면 보통의 적합도에 해당하여 적합하다고 볼 수 있다. SRMR은 .064로 기준치인 .80 미만을 만족하여 적합하다고 판단되었다. 그리고 상대 적합도 지수에 해당되는 CFI는 .955, TLI는 .937로 높은 적합도를 보여주었다. 이상을 종합했을 때, 해당 모형이 통계적으로 수용 가능한 적합도를 지니고 있다고 판단되었다. 이를 정리하여 표로 제시하면 <표 Ⅲ-11>과 같다.

<표 Ⅲ-11> 쓰기 불안 측정도구의 모형 적합도 지수

기준	절대 적합도 지수			상대 적합도 지수	
	χ^2/df	RMSEA (신뢰구간)	SRMR	CFI	TLI
	3미만	.08미만	.08미만	.90이상	.90이상
결과	χ^2=76.501*** df=32 χ^2/df=2.390	.086 (.061~.110)	.064	.955	.937
판단	적합	적합	적합	적합	적합

***p<.001

54) Browne & Cudeck(1992)에서 제시한 RMSEA의 기준은 다음과 같다. .05 미만이면 좋은 적합도, .05~.08이면 괜찮은 적합도, .08~.10이면 보통의 적합도, .10 이상이면 나쁜 적합도로 제시하였다.

문항의 경로계수들을 확인한 결과는 <표 Ⅲ-12>에서 확인할 수 있다. 각 문항의 표준적재치가 .542~.914로 나타나 양호한 표준적재치의 기준인 .50 이상을 만족하였다. 각 구인별 CR이 .756~.899로 나타나 기준인 .70 이상을 만족하였으며 AVE이 .533~.753으로 기준인 .50 이상을 만족해 양호한 수렴타당도의 기준을 만족하였다. 이상의 결과들을 종합적으로 볼 때, 쓰기 불안의 수렴타당성이 확보되었다고 판단하였다.

<표 Ⅲ-12> 쓰기 불안 측정도구의 경로계수, CR 및 AVE

문항	경로	변인	비표준화 계수	표준오차	표준적재치	CR	AVE
1	←	인지 불안	1.000		.701***	.843	.600
2	←		.758	.095	.636***		
3	←		1.212	.117	.866***		
4	←		1.212	.119	.835***		
5	←	신체 불안	1.000		.808***	.899	.753
6	←		.996	.068	.914***		
7	←		1.105	.077	.888***		
8	←	회피 행위	1.000		.756***	.756	.533
9	←		1.143	.116	.872***		
10	←		.750	.108	.542***		

***p<.001

(3) 성찰일지

성찰일지는 쓰기 과제가 끝난 후에 연구자가 제공한 질문을 서면으로 답하는 것이다. 성찰일지를 작성하게 한 이유는 연구 대상자의 쓰기 과정을 이해하고 각 변인이 쓰기 결과물에 영향을 미치는 원인과 방식을 질적으로 분석하기 위해서이다. 학습자들이 작성한 텍스트만으로는 그들이 특정한 방식으로 해당 텍스트를 작성한 원인을 온전히 알기 어렵고, 또 학습자가 알고 있는 지식이나 전략이 텍스트에 반영된 정도도 알기 어려운데 성찰일지가 이런 점을 보완해 줄 수 있다.

학습자의 인지적 과정을 분석하기 위해 전통적으로 사용되어 온 방법으로는 사고 구술법, 즉시 회상 프로토콜 및 사후 면담이 있는데 이 방법들은 각각의 장점이 있으나 태생적인 문제로 인해 본 연구에 사용하기에 적합하지 않다고 판단되었다. 사고 구술법이나 즉시 회상 프로토콜[55]은 쓰기 과정 중에 진행되어야 하기 때문에 학습자의 쓰기 과정을 방해하여 학습자들이 쓰기 능력을 제대로 발휘하지 못하게 될 수 있는 문제가 있고, 사후 면담은 학습자의 쓰기 과정을 간섭하지 않긴 하지만 이미 쓰기 수행을 마친 필자의 기억에 의존함으로써 인지 과정에 대한 직접적인 정보를 확보하기 어렵다. 더구나 세 방법 모두 학습자의 기억을 최대한 보존하기 위해서 쓰기 과제가 끝난 즉시 바로 실시해야 되는데 이러한 방식으로 190명의 면담을 진행한다는 것은 상당한 시간이 소요되기 때문에 효율적이지 않을 뿐더러 수집된 자료의 양이 매우 방대하여 깊이 있는 분석이 이루어지기 어렵다. 반면 성찰일지는 학습자의 쓰기 과정을 방해하지 않으면서 쓰기 후 바로 수집이 가능하므로 초점화된 질문을 통해 많은 참여자를 대상으로 효율적인 자료 수집이 가능하다.

---

55) 즉시 회상 프로토콜은 필자의 수행 과정을 몇 가지 국면으로 나누고, 필자가 각 국면에서 한 생각을 즉각적으로 회상하여 녹음하게 하는 방법이다(이윤빈, 2013). 쓰기를 각 국면으로 나누어 프로토콜을 한다는 것도 쓰기 과정에 방해가 될 수 있다. 왜냐하면 쓰기 과정은 연구자가 인위적으로 나눈 것처럼 되어 있지 않기 때문이다. 설사 나눌 수 있다고 해도 중간에 프로토콜을 하게 되면 그다음 단계가 간섭될 수 있다. 글을 쓰다가 쓰기 과정을 잠깐 중단하고 프로토콜을 한다는 것은 외국인 학습자들에게 매우 부담이 될 수 있다.

성찰일지의 목적을 달성하기 위해 학습자가 쓰기 과제를 작성하고 나서 들었던 생각들을 목적 없이 서술하게 하는 대신에 개방형 질문을 제시하였다. 학습자가 자신의 솔직한 생각을 자유롭고 풍부하게 기술할 수 있도록 그들의 모국어인 중국어로 작성하게 하였다. 성찰일지에서 제시한 질문은 다음과 같다.

1. 글쓰기 과제를 어떻게 이해했나요?
2. 글을 쓰기 전에 어떤 생각을 했나요?
3. 자료를 읽으면서 이전에 이 주제에 대해 가지고 있었던 당신의 견해를 바꾸었습니까? 구체적으로 어떻게 읽기 자료를 결합해서 글을 썼는지 자세히 서술하시오.
4. 이번 과제를 수행하는 과정에서 어떤 부분이 어려웠나요?
5. 주로 사용하는 글쓰기 전략들을 서술하시오.
6. 한국어로 글을 쓰는 것, 과제를 완성하는 데에 자신이 있나요?
7. 기타 생각이 있으면 자유롭게 서술해보세요.

(4) 반구조화 면담

쓰기 결과물에서 발견된 문제점의 원인과 성찰일지에서 드러난 학습자의 특징을 심층적으로 이해하기 위해서 학습자와 일대일 반구조화 면담을 시행하였다. 반구조화 면담에서는 연구자가 미리 준비한 질문을 하면서 추가 질문을 사용하여 더 풍부한 정보를 얻을 수 있는 장점이 있다. 면담 질문은 공통된 질문과 개별 질문으로 구성되어 있으며 학습자들이 쓴 글과 성찰일지를 중심으로 문항을 개발하였다.

연구 참여자가 작성한 글의 특징과 특정한 글쓰기 전략을 사용한 것을 이해하기 위해 전반적인 한국어 학습 경험, 모국어 및 한국어 쓰기 학습 경험, 쓰기에 대한 태도와 흥미 정도에 대해 공통 질문으로 물어보았다. 그리고 학습자의 특징을 알아보기 위해 개인 맞춤형 질문을 하였다(예: ‘여기서 왜 자료 (가)의 내용을 반박했나요?’ ‘작문에서 자료 (나)를 전혀 언급하지 않은

이유가 무엇인가요?’ 등). 면담 진행이 주로 일상적 대화의 형식으로 이루어졌으며 학습자가 가지고 있는 풍부하고 실질적인 의미나 경험을 이끌어내기 위해 연구자는 학습자의 이야기를 경청하는 과정에서 학습자의 답변 내용에 따라 적절한 질문을 던져주어 면담을 이어나갔다.

면담은 일상적 대화의 형식으로 진행하였는데, 학습자가 과제를 진행하며 떠올렸던 쓰기에 대한 발상을 담화 통합 전략으로 연결시켜 구상한 단계적 과정과 이를 실제 텍스트로 옮길 때 생겼던 세부적인 변화들에 대한 설명을 충분히 이끌어 내기 위해 연구자는 이야기를 경청하고 답변 내용에 따라 적절한 질문을 던져주며 면담을 이어나갔다.

2) 자료 수집 절차

학술적 글쓰기 능력을 평가하는 쓰기 과제와 영향 변인을 측정할 수 있는 측정도구를 제작하고 연구 대상자를 모집하였다. 2022년 7월 20일부터 8월 25일까지 중국인 유학생들이 모여 있는 여러 커뮤니티에 공고를 내고 다양한 학생들을 모집하였다. 연구 참여자들에게는 연구의 목적, 수집될 자료의 내용과 순서, 소요 시간, 연구 참여로 인해 얻게 될 이익과 우려, 연구를 중단하는 방법 등이 포함된 연구 설명서를 확인하게 하였다.

연구자는 연구 참여자들과 온라인 화상 회의 Zoom을 통해 자료를 수집하였다.[56] 연구 참여자에게 가능하면 한글이나 MS WORD 프로그램을 활용하여 글을 쓰게 하였으며, 쓰기 과제에서 제시한 요구 사항을 지켜 달라고 요청하였다. 본격적으로 자료를 수집하기에 앞서 연구 참여자에게 보낸 연구 설명서를 다시 한 번 구두로 설명하였고 연구 참여자의 서면 동의를 받았다. 연구 참여자의 부담을 덜어주기 위해 화상 회의의 화면을 끈 채로 실험을 참여하는 것도 가능하다고 안내하였다. 자료 수집 진행 순서는 다음과 같다. 먼저 쓰기 과제를 제시하고 과제의 유의사항을 잘 살펴보라고 안내한 후 쓰기 과제를 수행하도록 하였다. 쓰기 과제를 완성한 후에는 성찰일지를

56) 온라인 Zoom으로 참여하기 어려운 참여자 10명이 있는데, 이들에게는 위챗으로 연락하여 연구자의 안내에 따라 작문 과제, 성찰일지, 설문지를 완성하도록 하였다. 작문 과제 요구를 준수하도록 요청하였다.

기록하고 온라인 설문지에 답을 하도록 하고 이를 마친 후 쓰기 과제 파일 및 성찰일지 파일을 연구자의 연락처로 전송하게 하였다.

다음으로 군집분석의 결과를 바탕으로 각 군집의 특징을 잘 보여주는 참여자(주로 군집 중심에 있으며 면담에 참여 가능한 자)를 선정해 이들과 일대일 온라인 면담을 진행하였다. 면담은 총 8명을 대상으로 2022년 8월 30일~2022년 9월 14일 사이에 이루어졌으며 일인당 20~30분 정도 소요되었다. 또한 이들이 자연스럽게 이야기할 수 있도록 면담은 중국어로 진행하였고 각자가 작성한 성찰일지와 쓰기 결과물을 참고할 수 있도록 하였다. 일대일 온라인 면담 또한 면담 대상자에게 면담 내용, 방식, 소요되는 시간 등을 미리 설명해 주었으며 서면 동의를 받았다. 모든 면담은 녹음이 되며 도중에 답하기 불편한 질문에는 응하지 않아도 무방함을 안내하였다.

이러한 자료 수집 절차를 걸쳐 총 190편의 쓰기 결과물, 190개 설문지, 8부의 면담 자료가 수집되었다.

5. 자료 분석

1) 작문 평가 기준 및 과정

글을 평가하는 방법은 쓰기 기능을 보는 관점에 따라 총체적 평가 방법(holistic assessment)과 분석적 평가 방법(analytic assessment)으로 나눌 수 있다. 총체적 평가는 효율적이지만 글이 좋고 나쁨을 대강 구분할 수 있을 뿐 구체적이지 못한 단점이 있는 반면 분석적 방법은 쓰기 기능의 중요한 요소에 초점을 맞춰 채점할 수 있기 때문에 쓰기 결과물에 대한 구체적인 정보를 제공해 준다는 장점이 있다(김정자, 1992). 총체적 평가는 평가자의 주관적인 성향으로 평가가 이루어질 수 있다는 점에서 신뢰도와 관련한 문제가 있지만 분석적 평가는 쓰기의 질을 구성하는 몇 가지 범주들을 설정한 다음에 범주별로 점수를 부여하기 때문에 총체적 평가보다는 상대적으로 신뢰도가 높게 나타난다(이희연, 2018: 115). 본 연구에서는 쓰기 능력을 종속변인으로 삼아 통계 분석을 진행해야 한다는 점을 고려하여 높은 채점 신뢰도를

확보할 수 있는 분석적 평가 방법을 선택하였다.

객관적이고 합리적인 평가 기준을 세우는 것은 매우 어려운 일이다. 쓰기 자체가 복잡한 과정이고 글을 쓰는 목적, 방식, 상황 또한 다양하기 때문이다(김정자, 1992). 따라서 본 연구는 선행 연구를 기초로 하여 공통된 평가 범주를 정한 다음, 학술적 글쓰기의 필수 요건을 추출하여 각 범주의 세부 항목을 설정하였다. 학술적 글쓰기는 논증적 글쓰기이므로 논증적 글쓰기의 평가 범주를 제시한 연구를 함께 검토하였다. 김정자(1992), 서수현(2008)은 논증적 글쓰기의 평가 기준을 다루었으며 Coffin et al.(2003), 정희모・이재성(2009), 민병곤 외(2022)는 대학생의 학술적 글쓰기를, 송은정(2019)은 외국인 유학생의 담화 통합 쓰기 과제의 평가 기준을 제시하였다. 위 선행 연구들에서 제시한 평가 범주들을 정리하면 <표 Ⅲ-13>과 같다.

<표 Ⅲ-13> 평가 범주

연구	평가 범주	평가 내용
김정자 (1992)	내용, 조직, 표현	주장의 선명성, 근거의 타당성, 단락의 구분 및 연결, 내용의 논리적 전개, 표현의 명확성
서수현 (2008)	내용, 조직, 표현, 독자 고려	주제의 적절성, 주장과 근거의 타당성, 표현의 명료성, 구조의 체계성, 독자에 대한 고려
Coffin et al.(2003)	내용, 조직, 표현, 수사적 목적, 사용역[57]	주장의 독창성, 근거의 적절성과 풍부성, 텍스트의 긴밀성과 통일성, 표현의 정확성과 객관성
정희모・이재성 (2009)	초점[58], 내용, 조직, 표현	주제의 적절성, 내용의 풍부성과 설득력, 논거의 적절성, 글의 구성, 어휘의 정확성, 문법의 정확성
송은정 (2019)	내용, 구조, 표현	과제 수행, 주장의 일관성, 내용의 타당성, 내용의 풍부성, 구조의 체계성, 구조의 균형성, 글의 유기성, 표현의 정확성, 적절성, 정보 변형의 표현
민병곤 외 (2022)	내용, 조직, 표현	주장의 명료성, 근거의 적절성과 충분성, 반론 고려, 문단의 완결성, 통일성, 표현의 적절성, 정확성

<표 Ⅲ-13>를 보면 연구마다 평가 범주를 다소 다르게 제시하였으나 대체로 내용, 조직, 표현 세 가지 측면을 공통적으로 설정했음을 알 수 있다. 따라서 본 연구도 글의 내용, 조직, 표현 측면에서 평가 범주를 설정하였다.

내용 측면에 있어서 선행 연구들은 공통적으로 주장과 근거에 대해 언급하였다. 주장의 일관성을 강조하였으며 근거의 적절성과 타당성을 평가 내용으로 다루고 있었다. 따라서 본 연구에서도 주장의 명확성과 일관성을 평가 기준으로 하였다. 그 외에 반론에 대한 고려(민병곤 외, 2022), 제시된 자료를 풍부하고 적절하게 활용하는 여부[59](송은정, 2019)를 평가 요소로 제시하였다. 논증적 글쓰기의 목적은 설득에 있으므로 예상 반론에 대한 반박도 학술적 글쓰기에서 매우 중요한 요소로 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 예상되는 반론에 대한 고려도 평가 기준에 포함하였다. 또 통합 과제에서 자료를 그대로 베껴 쓰지 않고 적절하게 변형하여 인용하는 것을 평가 기준으로 삼아야 한다고 강조한 Weigle & Parker(2012)의 제안도 수용하여 자료를 풍부하고 적절하게 사용하였는지를 평가 기준으로 포함하였다.

조직 측면에 있어, 선행 연구를 검토한 결과는 다음과 같다. 선행 연구에서는 글의 유기적 연결(서수현, 2008)이나 글의 자연스러운 흐름(송은정, 2019), 글의 자연스러운 구성(민병곤 외, 2022)을 강조하고 있다. 선행 연구에서 사용하는 용어에 조금 차이가 있으나 각 용어가 의미하는 바가 비슷하다고 볼 수 있다. 이는 결국 문단과 문단의 배열이 적절하고 문장과 문장이 유기적으로 연결되는 것과 관련이 있다. 나아가 한 편의 작문으로써 서론-본

57) 사용역은 구체적으로 ① 불필요한 구어 사용을 제외한 문어의 관습에 따르고 있는가? ② 전문 용어를 포함한 용어 사용이 적절한가? ③ 글의 객관성을 떨어뜨리는 주관적인 표현들을 피하고 있는가? ④ 해당 장르에서 관습적으로 사용하는 표현들을 활용하고 있는가?

58) 정희모・이재성(2009)에서는 분석적 평가 평역을 총 7가지 제시하였다. ① 주제(글의 내용에 뚜렷한 중심 생각이나 글의 목적이 보이는가?) ② 초점(글의 내용이 얼마나 주제에 잘 부합하는가) ③ 내용(글의 내용이 풍부하고 설득력 있게 전개되고 있는가) ④ 조직(전체 글의 내용이 주제에 맞게 잘 구성되어 있는가) ⑤ 세부진술(결론을 이끌어내기 위해 예시, 논거, 설명 등을 적절히 잘 사용하고 있는가) ⑥ 어휘(어휘 사용이 얼마나 정확하고 효과적인가) ⑦ 문장과 문법(문장이 어법과 관습에 맞게 잘 표현되었는가). 명시된 영역은 7가지가 있으나 구체적인 내용을 설펴보면 크게 초점, 내용, 조직, 표현으로 볼 수 있다.

59) 송은정(2019)에서는 담화 통합 과제를 평가하였고 나머지 세 연구는 독립 과제를 평가하였기 때문에 자료에 관한 언급이 없었다.

론-결론의 구성, 혹은 글의 완결성이 중요하다. 따라서 본 연구에서는 문장과 문장의 유기적 연결, 문단의 적절한 배열과 완결된 구조(서론-본론-결론)를 평가 항목에 포함하였다.

표현 측면에서 있어, 선행 연구에서는 어휘와 문법의 정확성 및 표현의 적절성이 강조하고 있다. 정확성에는 고급 수준에 해당하는 어휘 사용의 적절성뿐만 아니라 글쓰기로서 문어 특징이 드러난 어휘와 문법도 정확하게 사용해야 한다. 그리고 학술적 글쓰기는 적절한 객관적인 표현이 필요하므로 본 연구는 표현 측면에서 정확성과 적절성을 모두 포함시켰다.

이상의 논의들을 종합하여 본 연구에서 설정한 평가 기준은 <표 Ⅲ-14>와 같다.

<표 Ⅲ-14> 학술적 글쓰기 평가 기준

평가 범주	평가 항목
내용	◇ 주장이 일관되고 근거가 적절한가? ◇ 자료를 풍부하고 적절하게 인용하여 활용하였는가? ◇ 예상되는 반론을 적절히 고려하였는가?
조직	◇ 문장과 문장이 유기적으로 연결되었는가? ◇ 문단 배열이 적절하고 완결된 구조(서론, 본론, 결론)를 갖추었는가?
표현	◇ 문어 문법에 맞고 고급 수준의 어휘를 적절하게 사용하였는가? ◇ 문어 특징이 드러나는 어휘와 문법을 정확하게 사용하였는가?

두 평가자로 하여금 <표 Ⅲ-14>에서 제시한 평가 기준에 따라 학습자의 쓰기 결과물을 평가하도록 하였다. 평가자의 개인적인 성향과 경험에 따라 채점 기준을 다르게 해석하고 적용하여 같은 쓰기 결과물이라 하더라도 점수가 다르게 부여될 수 있다. 따라서 본격적으로 평가를 실시하기 전에 사전 평가를 걸쳐 평가자 간의 신뢰도를 먼저 확보하였는데 자세한 과정은 다음과 같다.

우선 연구자가 선행 연구를 바탕으로 평가 기준을 작성한 다음 온라인 화상 회의를 통해 두 평가자와 평가 기준에 대해서 논의하였다. 연구자는 두 평가자와 같이 네 편의 작문을 함께 채점하면서 구체적인 평가 기준을 합의하였다. 그다음 각자 다섯 편의 작문을 채점하고 2번째 온라인 회의를 가졌다. 의견이 일치하지 않은 부분에 대해 충분히 논의를 하는 과정을 거쳐 기준을 세세히 조정한 후 평가자가 각자 맡은 분량을 채점하였다(작문 채점 예시는 부록 참고). 한편 채점자의 부담을 줄이기 위해 쓰기 결과물을 수집한대로 채점을 진행하였다. 2명의 채점자가 총 6차례에 걸쳐 수집된 작문을 채점하였다. 최종적으로 평가자 간 일치도를 확인하기 위해 SPSS를 사용하여 급내상관계수(Intraclass Correlation Coefficient)를 구하였다. 그 결과 0.856으로 높게 나타나 평가자 간의 일치도를 확인할 수 있었다[60].

2) 양적 자료 분석 방법 및 절차

양적 데이터의 분석은 기술통계, 경로분석, 군집분석의 순서대로 진행하였다. 이는 모두 통계 프로그램 R에서 진행하였으며 구체적인 방법과 절차는 다음과 같다.

우선 문항의 타당도를 확인적 요인분석으로 확인하였다. 변인의 수준을 알아보기 위해 psych패키지에서 제공하는 describe()함수를 사용하여 변인의 평균, 표준편차, 왜도와 첨도를 산출하였다. 모든 측정 문항에 대한 응답이 정규분포의 기준에 부합하므로 피어슨 상관 분석을 실시하였다. 또, 개인의 일반적 특성이 쓰기에 미치는 영향을 통제하기 위해 성별, 학년, 쓰기 학습 경험에 따른 쓰기 능력의 차이를 확인하였다.

다음으로 각 변인과 쓰기 능력 간 인과관계에 대한 복잡한 경로를 총체적으로 파악하기 위하여 Hayes(2013)가 제안하는 조건부과정분석을 활용하였다. 변수들 간의 상관관계와 이론적 가설을 바탕으로 변인들의 관계를 탐색적으로 분석하였다. 조건부과정분석을 위해 문건웅(2019)의 제안을 따라 통

60) 일반적으로 채점자 간의 일치도가 0.4~0.6이면 수용할 수 있는 수준이고, 0.6~0.75이면 우수하고, 0.75이상으로 산출되면 매우 좋은 결과라 할 수 있다.

계 프로그램 R에서 processR 패키지 및 lavaan 패키지를 사용하였다.

마지막으로 학습자를 분류하기 위해 비계층적 군집분석(K-평균 군집분석)을 실시하였다. 분석은 통계 프로그램 R의 NbClust 패키지를 사용하였다. 군집분석 시, 쓰기 능력과 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감 3가지 독립변인의 측정 결과를 각각 표준화하여 사용하였다. 쓰기 불안이 쓰기 능력에 영향을 미치지 않았기 때문에 군집분석에서 쓰기 불안을 제외시켰다. K-평균 군집분석은 NbClust()함수와 kmenas()함수를 사용하였다. NbClust()함수에 그 논항으로 최소 군집 수(min.nc)를 3로, 최대군집수(max.nc)를 10으로, 거리(distance)를 euclidean으로, 방법(method)을 kmeans로 지정하여 군집개수를 결정을 하였다. 군집이 4개인 경우, 가장 많은 수의 지지를 받았기 때문에 4개의 군집으로 결정하였다. 그 다음으로 kmeans()함수에 그 논항으로 중심(centers)을 4로, 초기구성개수(nstart)를 25로 지정하여 군집중심 Z점수를 산출하였다. 주요 통계 분석 방법을 정리하면 <표 Ⅲ-15>와 같다.

<표 Ⅲ-15> 연구 목적에 따른 통계 분석 방법

분석 순처	분석 목적	통계 분석 방법	
		통계 방법	사용 함수/패키지
1	설문문항 타당도 검증	확인적 요인분석	cfa/lavaan reliability/semTools
2	변인의 수준	기술통계- 평균, 표준편차	describe/psych
3	변인 간 관계	상관 분석	corrplot
		경로분석	processR 및 lavaan 패키지
		매개모형 분석	bootstrapping
4	연구 참여자의 유형	군집분석	NbClust kmeans

3) 질적 자료 분석 방법 및 절차

질적 자료는 질적 내용분석(qualitative content analysis) 방법을 활용하였다. 질적 내용분석은 단순히 유사한 개념 끼리 묶어 범주를 만드는 것이 아니라 내용의 코딩을 통해 범주의 외연적 의미와 내재적 의미 모두를 파악하는 방법이다(최성호・정정훈・정상원, 2016). 질적 내용분석은 고전적 내용분석[61]이 빈도 분석에만 치중하여 텍스트의 의미를 무시한 것을 비판하여 생겨난 것으로 맥락의 재구성을 강조한다(Kracauer, 2022). 따라서 학습자가 작성한 성찰일지에 담긴 함축적 의미를 질적 내용분석으로 이해하고자 하였다.

질적 내용분석은 귀납적 접근법이나 연역적 접근법 또는 두 가지 접근법의 조합을 사용할 수 있다. 귀납적 접근법은 근거이론에서 사용하는 개방코딩에 해당하는 것으로 이론적 전제나 기존에 개발된 코드 없이 자료에 중심을 둔 방식이다. 이에 반해 연역적 접근법은 기존의 이론이나 모델로부터 출발하므로 일반적인 것에서 구체적인 것으로 진행되는 방식이다(최성호・정정훈・정상원, 2016). 본 연구는 Ⅱ장의 이론적 배경과 양적 결과를 바탕으로 학습자의 성찰일지와 면담 자료의 의미를 분석할 것이므로 연역적 접근 방식을 채택하였다.

성찰일지와 면담 자료를 한 줄씩 읽어 나가면서 범주화하였다. 장르 지식은 성찰일지에서 기술한 쓰기 전 계획(1번 질문), 쓰기 과정 및 쓰기 전략(3, 4번 질문)을 통해 분석하였고, 담화 통합 전략은 입장을 확립하는 과정과 읽기 자료의 사용 과정(2, 3번 질문)으로 분석하였다. 쓰기 효능감은 5번 질문을 통해 가늠하였다. 각 변인과의 관계 속에서 성찰일지 내용의 맥락적 의미를 이해하고 재해석하였다. 그리고 성찰일지에서 발견한 특징들이 학습자의 쓰기 결과물과의 관계를 알아보기 위해 각 범주와 쓰기 결과물의 내용, 조직, 표현과 연관 지어 이해하고자 하였다. 연구 참여자와의 심층 면담 자

61) 질적 내용분석의 상위 개념은 내용분석이다. 내용분석은 고전적 내용분석(classical content analysis)과 질적 내용분석으로 나눌 수 있다. 고전적 내용분석은 양적 내용분석이라고도 하는데, 주로 자료에서 단어의 빈도를 계량화하고, 단어를 대표하는 범주를 추출하여 범주 간의 관련성을 확인하는 것이다.

료는 이러한 특징이 나타난 이유를 이해하는 데 사용되었다.

분석의 신뢰도를 높이기 위해 지속적 비교 분석 방법을 활용하였다. 지식적 비교 분석 방법은 주로 근거이론 연구에서 사용되었지만 최근에는 근거이론 연구가 아니더라도 자료를 질적으로 분석하는 데 원용되고 있다. 지속적 비교 분석은 자료가 다른 자료와 어떤 점들이 어떻게 구별되는지를 파악하기 위한 전략이다. 자료를 분석해 나가면서 출현한 개념들이 이전에 나온 개념들, 개념이 이론과 지속적으로 비교하여 개념 간의 차이점과 유사점을 찾아내고 범주화한다. 연구자는 학습자의 성찰일지와 면담 자료를 반복적으로 읽어가면서 코딩한 내용들을 해당 집단의 특징인지 계속 비교하면서 자료를 순환적이고 유연하게 분석하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 통계적 분석 결과

이 장에서는 변인이 쓰기 능력에 미치는 영향을 분석한다. 분석 결과는 통계적 분석을 통해 얻은 양적 결과와 질적 내용분석을 통해 얻은 질적 결과로 나누어 제시하고자 한다. 양적 결과로는 주요 변인의 기술통계, 상관분석 결과, 경로분석 및 매개효과 검증, 군집분석 결과가 있고 질적 결과로는 분석된 각 집단의 특징들이 있다.

1) 연구 변인의 일반통계량

(1) 연구 변인의 기술통계

주요 변인인 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 쓰기 능력의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

정규분포의 여부는 본 연구에서 사용하고자 하는 통계방법의 전제이기 때문에 각 변수가 정규분포인지를 확인하였다. 자료의 정규성 검토를 위해 왜도와 첨도를 확인하였다. 일반적으로 왜도의 절댓값이 3 이내, 첨도의 절댓값이 8 이내면 정규성 가정이 충족되었다고 판단한다(Kline, 2005). 장르 지식의 왜도는 -0.32, 첨도는 -0.02로 나타났다. 담화 통합 전략의 각 하위구인의 왜도는 -0.88~-0.16으로, 첨도는 -0.57~0.60으로 분포되어 있는 것으로 나타났다. 쓰기 효능감의 하위구인의 왜도는 -0.38~0.22로, 첨도는 -0.84~-0.30으로 나타났다. 쓰기 불안의 각 하위구인의 왜도는 -0.5~0.22로, 첨도는 -0.88~-0.38로 나타났으며 쓰기 능력의 왜도는 -0.57~0.49로, 첨도는 −0.21~0.39로 나타났다. 이상으로 변인의 분석결과는 왜도와 첨도가 모두 허용 가능한 수준이며, 분석된 데이터가 정규분포를 따르는 것으로 확인되었다.

<표 Ⅳ-1> 각 독립변인의 기술통계

독립변인	하위구인	평균	표준편차	왜도	첨도
장르 지식	장르 지식	3.37	0.88	-0.35	-0.02
담화 통합 전략	선택 전략	4.08	0.79	-0.88	0.52
	연결 전략	3.84	0.91	-0.58	-0.10
	조직 전략	3.82	0.83	-0.80	0.60
	창안 전략	3.15	0.99	-0.16	-0.57
쓰기 효능감	표현·조직 효능감	3.44	0.80	-0.38	-0.30
	쓰기 기술 효능감	3.53	0.81	-0.30	-0.29
	자기 조절 효능감	3.39	0.77	-0.22	-0.84
쓰기 불안	인지 불안	3.68	0.97	-0.50	-0.38
	신체 불안	2.38	1.06	0.33	-0.88
	회피 행위	2.71	1.08	0.22	-0.60
쓰기 능력	내용	28.88	6.77	-0.57	0.36
	조직	23.72	5.33	0.49	0.39
	표현	22.31	5.54	-0.54	-0.21
	쓰기 총 점수	74.91	13.69	-0.70	0.57

기술통계량을 살펴보면, 장르 지식의 평균은 3.37로 '보통이다(3.0)'을 약간 웃도는 수준으로 나타났으며 유나・박성석(2021)의 3.22와 유사한 수준이다. 이러한 수치는 연구 참여자들은 모두 한국 대학(원)에 재학 중인 학습자들로 학술 텍스트의 장르 특성을 과제 수행을 통해 접해보거나 어느 정도 알고는 있지만, 완전히 습득하지는 못하여 작문에 자유자재로 활용할 수 있는 수준에 도달하지 못함을 보여준다.

담화 통합 전략의 평균은 3.71로 확인되었다. 설문 조사는 학습자들이 글을 쓴 후 진행되었다. 담화 통합 전략과 관련된 문항은 학습자가 연구 과제를 수행하는 과정에서 사용하는 정도를 물어보는 것이었다. 그 결과, 평균 3.71로 '그렇다(4.0)'에 미치지 못한 수준으로, 학습자들은 전반적으로 담화 통합 전략을 잘 사용하고 있지 못함을 진작해볼 수 있다. 담화 통합 전략의 하위구인의 평균은 선택 전략(M=4.08), 연결 전략(M=3.84), 조직 전략(M=3.82), 창안 전략(M=3.15) 순으로 높게 나타났다. 선택 전략(M=4.08)은 '그렇다(4.0)'에 비해 조금 높게 나타났다. 이것은 평균적으로 연구 참여자들이 자료에 있는 내용을 선택하여 그것을 자신의 글에 포함시킨 것으로 보인다. 연결 전략(M=3.84)과 조직 전략(M=3.82)은 모두 '그렇다(4.0)'에 미치지 못한 수준으로 나타났다. 이를 통해 연구 참여자들이 읽기 자료에서 선택한 내용을 자신의 글로 적절하게 연결하고 조직하지 못했음을 알 수 있다. 창안 전략(M=3.15)은 3.15로 '보통이다(3.0)'보다 약간 웃도는 수준에 불과하며 창안 전략을 거의 사용하지 못한 것으로 볼 수 있다. 이는 연구 참여자들이 자료를 바탕으로 화제에 대해 자신만의 내용을 생성하는 데 어려움을 겪고 있음을 보여준다. 독창적인 지식 구성은 상호텍스트적 지식을 자신의 논리로 해석하고 평가함으로써 자신만의 독창적 지식을 창출해 내는 것으로 논리적, 분석적, 비판적, 통합적 사고를 필요로 한다(김세영・오세영, 2015). 독창적 지식을 구성하는 것은 매우 어려운 일이며 이와 관련된 적절한 교육이 이루어질 필요가 있다.

쓰기 효능감의 평균은 3.46으로 '보통이다(3.0)'보다 조금 높은 수준으로 나타났으며 한국 대학에 재학 중에 있는 유학생을 대상으로 한 유나(2022)의 3.39와 유사했으며 중국 소재 대학교에서 한국어 학습자를 대상으로 실

시한 동효령(2021)의 결과(3.41)와 비슷하였다. 쓰기 효능감의 평균치는 3.5 미만으로 연구 참여자들이 학술적 글쓰기에 대해 중간 정도의 효능감을 경험하고 있음을 알 수 있다. 쓰기 효능감의 하위구인을 살펴보면 쓰기 기술 효능감(M=3.53), 표현・조직 효능감(M=3.44), 자기 조절 효능감(M=3.39)의 순으로 높게 나타났다. 세 하위구인이 모두 '보통이다'보다 약간 높은 수준으로 나타나 연구 참여자의 글쓰기 효능감이 그리 높지 않음을 알 수 있다. 그중에서 쓰기 기술 효능감이 가장 높게 나타났는데, 그 이유는 이들이 쓰기 과제를 하기 위해 관련된 문헌을 참고하고 요약하기를 자주 해왔기 때문으로 보인다. 즉 쓰기 과제를 해온 경험이 쓰기 기술의 효능감을 높인 것이다. 표현・조직 효능감이 높지 않은 이유는 자신의 생각을 학술적 장르에 맞게 정확한 문법과 적절한 어휘로 표현하고 조직하는 것과 관련하여 모국어가 아닌 외국어로 할 때 대체적으로 자신감이 없는 것으로 볼 수 있다.

쓰기 불안의 전체 평균은 3.0 '보통이다(3.0)'로 나타났다. 쓰기 불안 하위구인의 평균은 인지 불안(M=3.68), 회피 행위(M=2.71), 신체 불안(M=2.38)의 순으로 높게 나타났다. 인지 불안이 신체 불안과 회피 행위보다 크게 높은 것으로 나타났다. 인지 불안은 주로 부정적 평가에 대한 걱정이나 두려움을 가리키는 것이다. 학술적 글쓰기는 주로 평가의 용도로 활용되기 때문에 자신의 글이 안 좋은 평가를 받을 까봐 걱정하므로 인지 불안이 다른 구인에 비해 상대적으로 높게 나타났다.

Hyland(2003)에 따르면 제2언어 학습자들이 어휘나 문법 지식의 부족으로 자신의 생각을 적절하고 정확하게 표현할 수 없을 것 같다고 생각될 때 좌절감을 느끼게 되고, 이런 좌절감이 쓰기에 대한 거부감으로 발전하며 글을 쓰는 행위 자체를 피하려는 행동으로 이어진다고 하였다. 신체 불안도 마차가지로 자신의 생각을 글로 산출이 되지 않을 때 더욱 많이 느낀다(Cheng, 2004). 연구 참여자의 회피 행위 및 신체 불안이 낮게 나타난 이유는 온라인 AI번역에서 기인한 것으로 보인다. 많은 참여자들이 성찰일지에서 자기가 평소에 과제를 할 때, 온라인 AI번역을 활용한다고 하였다. 접근이 쉽고 비교적으로 정확도가 높으며 즉시 번역이 가능한 온라인 AI번역이 한국어를 산출하는 부담감을 줄여 준 것으로 해석된다.

(2) 변인 간 상관관계

변인 간 상관 분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 변인 간 상관관계

변인	1	2	3	4
1. 장르 지식	1			
2. 담화 통합 전략	.336***			
3. 쓰기 효능감	.521***	.245***		
4. 쓰기 불안	-.296***	-.083	-.408**	
5. 쓰기 능력	.275***	.454***	.159*	-.88

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

상관 분석 결과를 보면, 우선 종속변인으로 설정한 쓰기 능력이 독립변인으로 설정한 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감과 유의한 정적 상관을 지닌다. 그리고 쓰기 능력과 쓰기 불안은 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 쓰기 능력과 맺는 상관의 크기는 담화 통합 전략(r=.454, p<.001), 장르 지식(r=.275, p<.001), 쓰기 효능감(r=.159, p<.001)의 순으로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구가 가정하는 네 가지 독립변인 중 쓰기 불안을 제외한 나머지 변인이 쓰기 능력에 직·간접적으로 영향을 미치는 변인일 가능성이 있다는 점, 특히 담화 통합 전략이 쓰기 능력에 가장 직접적이고 강한 영향을 미치는 변인일 가능성이 높다는 점을 시사한다.

독립변인의 하위구인들과 쓰기 능력의 하위구인들 간 상관관계를 살펴보면, 장르 지식은 쓰기 내용 점수와 유의한 상관관계가 없었으나 조직 및 표현 점수와 유의한 상관관계가 나타났다(r=.296, p<.001; r=.246, p<.001). 담화 통합 전략의 하위구인인 선택 전략(r=.261, p<.001), 연결 전략(r=.343, p<.001), 조직 전략(r=.295, p<.001), 창안 전략(r=.361, p<.001)은 모두 쓰기

능력과 유의한 정적 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 또한, 쓰기 효능감은 내용 점수와 상관관계가 없었으나 조직 및 표현 점수와 유의한 정적 상관관계가 있었다(r=.222, p<.01; r=.136, p<.01). 쓰기 효능감의 하위구인인 조직·표현 효능감, 쓰기 기술 효능감은 모두 쓰기 능력과 유의한 정적 상관관계가 있었으나 자기 조절 효능감은 쓰기 능력과 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 쓰기 불안 중에서 오직 신체 불안이 쓰기 총 점수 및 조직 점수와 유의한 상관관계가 있는 것으로 확인되었다.

독립변인으로 상정한 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안 간에도 일정 정도 상관이 있음을 알 수 있다. 장르 지식과 담화 통합 전략(r=.336, p<.001), 쓰기 효능감(r=.521, p<.001)은 중간 크기의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 그리고 쓰기 불안이 장르 지식(r=-.296, p<.01)과 통계적으로 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 학생의 불안 중 일부는 장르 지식 부족에 기인한 것으로 해석할 수 있다. 반면에 연구 가설과 달리 쓰기 불안이 담화 통합 전략(r=-.083, p>.05)과의 상관관계는 통계적으로 유의하지 않았다.

끝으로 장르 지식 및 쓰기 효능감의 경우, 이 두 변인이 담화 통합 전략과의 상관 크기(각각 r=.336, r=.245)가 쓰기 능력과의 상관 크기(각각, r=.275, r=.159)보다 더 큰 것으로 나타났다. 그리고 앞서 네 가지 독립변인 중 담화 통합 전략이 종속변인인 쓰기 능력과 가장 큰 상관 크기였음을 함께 고려해 볼 때, 이는 장르 지식, 쓰기 효능감은 담화 통합 전략을 매개로 쓰기 능력에 간접적으로 영향을 미칠 가능성이 있음을 시사한다.

〈표 Ⅳ-3〉 측정변인별 간의 상관관계

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1		장르 지식	1														
2		선택 전략	.228***	1													
3	담화 통합 전략	연결 전략	.071	.308***	1												
4		조직 전략	.274***	.559***	.433***	1											
5		창안 전략	.353***	.155*	.305***	.220***	1										
6		표현·조직	.461***	.271***	.201***	.300***	.217***	1									
7	쓰기 효능감	쓰기 기술	.517***	.238***	.054	.170*	.175**	.641***	1								
8		자기 조절	.354***	.099	.003	.018	.098	.423***	.488***	1							
9		인지 불안	-.069	.114	-.004	-.023	-.040	-.144	.065	-.056	1						
10	쓰기 불안	신체 불안	-.352***	-.088	-.008	-.071	-.109	-.319***	-.233**	-.338***	.353***	1					
11		회피 행위	-.268***	-.026	.003	-.045	-.109	-.379***	-.287***	-.506***	.116	.540***	1				
12		내용	.121	.169**	.348***	.178**	.371***	.095	.076	.084	-.017	-.098	.102	1			
13	쓰기 하위 점수	조직	.294***	.259***	.238***	.266***	.249***	.168*	.280***	.109	.028	-.199***	-.116	.364***	1		
14		표현	.246***	.188***	.193***	.256***	.200***	.163*	.197***	.012	.004	-.111	-.049	.333***	.524***	1	
15	쓰기 능력	총 점수	.275***	.261***	.343***	.295***	.361***	.180**	.227***	.006	.021	-.171*	-.015	.771***	.782***	.775***	1

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

2) 개인적 특성에 따른 쓰기 능력의 차이

인구통계학적 변인을 통제하기 위해 연구 참여자의 인구통계학적 변인에 따라 쓰기 능력에 차이가 있는지를 알아보았다. 연구 참여자의 개인적 특성 중에서 성별, 학교 급, 쓰기 학습 경험에 따른 차이가 유의한지 확인하고자 t-검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 개인적 특성에 따른 쓰기 능력의 차이

변인	점수	차이
성별	총 점수: 남(n=50) M= 73.82, 여(n=140) M=75.25	없음, p=0.53
	내용: 남(n=50) M=28.88, 여(n=140) M=28.86	없음, p=0.98
	조직: 남(n=50) M=23.46, 여(n=140) M=23.78	없음, p=0.71
	표현: 남(n=50) M=21.48, 여(n=140) M=22.61	없음, p=0.22
학력	총 점수: 대학원생(n=106) M=75.01, 학부생(n=84) M=73.48	없음, p=0.32
	내용: 대학원생(n=106) M=29.14, 학부생(n=84) M=28.64	없음, p=0.62
	조직: 대학원생(n=106) M=24.63, 학부생(n=84) M=23.52	없음, p=0.79
	표현: 대학원생(n=106) M=22.06, 학부생(n=84) M=21.35	없음, p=0.36
쓰기 학습 경험 (쓰기 수업 유무)	총 점수: 없음(n=132) M=73.65, 있음(n=58) M=77.66	있음, p=0.047
	내용: 없음(n=132) M=28.33, 있음(n=58) M=30.07	없음, p=0.07
	조직: 없음(n=132) M=23.20, 있음(n=58) M=24.83	있음, p=0.042
	표현: 없음(n=132) M=22.11, 있음(n=58) M=22.75	없음, P=0.44

남학생의 쓰기 점수는 여학생의 쓰기 점수보다 낮게 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 내용, 조직, 표현 점수에도 매우 근소한 차이가 있는 것으로 나타났으나 이 또한 통계적으로 유의하지 않았다. 다만 본 연구에서는 남학생이 50명, 여학생이 140명으로 여학생이 남학생에 비해 압도적으로 많은 인원수를 차지하고 있기 때문에 쓰기 능력이 성별에 따라 차이가 있는지 단정 지기 어렵다. 성차에 따른 쓰기 능력의 차이는 추후 연구에서 더 정교하게 비교할 필요가 있다고 본다.

학교 급에 따른 쓰기 능력의 차이를 확인한 결과, 대학원생의 쓰기 점수가 학부생의 쓰기 점수보다 단순 수치 크기 상으로 다소 차이가 있어 보였으나 t검증 결과, 학년에 따른 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 내용, 조직, 표현 점수도 마찬가지로 학교 급에 따른 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 이는 한국 대학원에 재학 중인 중국인 유학생들 중에는 한국 대학에서 학부를 졸업한 학생도 있고, 중국 대학에서 학부를 졸업한 학생도 있으므로 학교 급만으로는 학습시간, 거주기간을 가늠하기는 어렵기 때문이다.

쓰기 학습 경험은 학교 혹은 한국어교육 기관에서 한국어 쓰기 수업을 수강한 경험의 유무로 측정하였다. 체계적인 쓰기 수업을 받아본 적이 있는 학습자는 유(有)로 코딩하였고 쓰기 수업을 받아본 적이 없는 경우에 무(無)로 코딩하였다. 쓰기 학습 경험이 있는 학생의 쓰기 점수가 쓰기 학습 경험이 없는 학생의 쓰기 점수보다 높게 나타났으며 이러한 차이는 통계적으로 유의하였다. 유의성 수준을 통계적으로 볼 때, p값은 0.047로 거의 기준치인 0.05에 근접한 수준으로 나타나 확연한 차이가 있다고 하기에 조금 어렵다. 이는 본 연구의 표본 제한 때문일 수 있다. 향후 쓰기 학습 경험에 따른 차이는 표본 수를 늘려서 검증해볼 필요가 있다. 나아가 내용, 조직, 표현의 세분 점수 차이를 확인하였다. 그 결과, 한국어 쓰기 학습 경험 유무에 따라 조직 점수에만 통계적으로 유의한 차이를 보여주었고 내용과 표현 점수의 차이는 유의하지 않았다. 즉 한국어 쓰기 수업은 학습자가 작성한 글의 조직에만 영향을 미쳤다. 쓰기 학습 경험에 따라 쓰기 내용 점수에 차이가 없는 이유는 쓰기 내용 수준이 주제 지식과 자료 활용 능력과 관련되어 있기

때문에 텍스트의 구조나 표현, 혹은 쓰기 기술만을 학습한다면 쓰기 내용이 향상되기 어렵기 때문으로 보인다. 그리고 쓰기 학습 경험은 표현에도 영향을 미치지 않은 것으로 확인되었다. 학습자가 글을 학습하는 과정에서 연습-피드백-수정-연습의 선순환이 일어나지 않으면 관련 문어 표현을 수업 시간에 배웠다 하더라도 이를 바로 자신의 글로 전환하지 못 할 수 있다. 김정숙(2007)에서 제시한 반복 수련 모형에 따르면 배운 표현들을 계속해서 글에 사용하고 또 피드백을 받고 점검하는 과정이 있어야만 학습한 것을 실제 글쓰기에서 활용하는 능력을 갖출 수 있게 된다.

또한 학습 시간과 거주 시간이 쓰기 능력에 영향을 미쳤는지 알아보기 위하여 회귀분석을 실시한 결과, $F=13.5(p<.001)$로 회귀 모형이 적합하다고 할 수 있다. 그리고 학습 시간이 쓰기 능력에 유의미한 영향을 미친 것으로 확인되었다($\beta=0.245$, $p<.001$). β가 정(+)적이므로 한국어를 학습하는 시간이 길면 한국어 쓰기 능력도 올라가는 것을 의미한다. 학습 시간은 재학 중인 기간과 별개로 한국어를 학습하는 시간을 말한다. 학부 4학년이라 하더라도 한국어를 학습한 시간은 학생마다 다를 수 있다. 어떤 학습자는 한국 대학 입학전 언어교육원에서 1-2년 동안 한국어를 배우기도 하고 어떤 학습자는 한국어 능력시험을 통과하는 것을 목표로 단시간에 집중적으로 한국어를 공부하기도 한다. 학습 시간이 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 결과는 몇 년을 걸쳐 체계적으로 한국어를 학습한다면 한국어 실력이 더 높고 한국어 쓰기 능력도 더 높다는 일반적인 예상에 부합하다.

연구 참여자의 한국 거주 기간은 쓰기 능력에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않았다. 2019년 코로나로 인해 한국 대학에 입학하였으나 한국에 오지 못한 참여자가 있었고 2019년에 입학하고 2022년까지 3년 정도 온라인 수업을 받는 참여자도 있었다. 그들의 거주 기간이 '0'로 나타난 점은 연구 결과 해석에 유의할 필요가 있다.

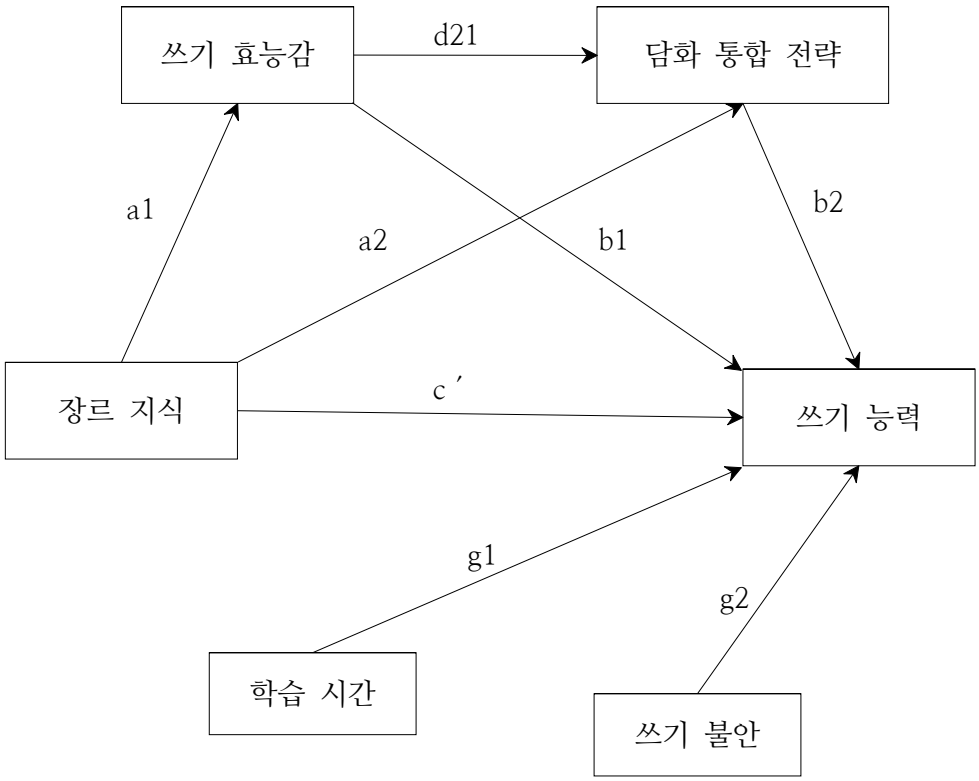
이상의 결과들을 종합하면 학습 시간을 제외한 나머지 학습자의 개인적인 특성(성별, 학력, 쓰기 학습 경험)은 모두 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 확인되었다. 그러므로 본 연구에서는 경로분석 시 학습 시간만을 통제 변인으로 삼았다.

3) 각 변인이 학술적 글쓰기에 미치는 영향

(1) 경로분석

본 연구에서 각 변인들의 관계를 살펴보기 위해서 경로분석을 선택하였다. 이를 선택한 까닭은 경로분석은 독립변인이 세 개 이상일 때 다른 통계 방법보다 변인 간의 관계를 고려하여 인과관계 모형을 구체적으로 밝혀낼 수 있기 때문이다. 여러 독립변인이 종속변인에 미치는 영향을 검증하기 위해서 다중회귀분석 방법도 널리 사용되고 있다. 그러나 다중회귀분석은 여러 독립변인이 종속변인에 미치는 영향을 동시에 살펴볼 수 있으나 변인 간의 관계를 볼 수가 없다. 독립변인이 여러 개일 때, 독립변인이 종속변인에 직접 영향을 줄 수 있으며 어떤 독립변인은 다른 독립변인에 영향을 주어 간접적으로 종속변인에 영향을 줄 수 있다. 통상적으로 글을 쓰는 과정에서 인지적 변인과 정의적 변인은 분리되지 않고 상호작용하며, 본 연구의 상관분석 결과에서도 인지적 변인과 정의적 변인 간에 유의미한 상관관계가 있음을 확인하였다. 이에 따라 다중회귀 분석으로는 본 연구의 연구 문제를 해결할 수가 없다.

경로분석에서 이론과 상관 분석의 결과에 의해 경로 모형을 가정할 수 있다. 본 연구에서 이론적으로 경로 모형을 가정하였으나, 상관 분석의 결과에 의해 수정되었다. 상관 분석에서 장르 지식, 쓰기 효능감, 담화 통합 전략은 모두 쓰기 능력과 관련이 있는 것으로 나타났으나 쓰기 불안이 쓰기 능력과 관련이 없는 것으로 확인되었다. 그리고 쓰기 불안은 처음에 가정한 담화 통합 전략과도 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 쓰기 불안이 쓰기 효능감과 관계가 있는 것을 고려할 때, 쓰기 불안을 공변인으로 통제하였다. 또한 학습자의 개인 특성에는 한국어 학습 시간을 제외한 성별, 학력, 거주 시간은 모두 쓰기에 영향을 미치지 않은 것으로 나타나 이들 변인을 통제하지 않았고 한국어 학습 시간을 공변인으로 통제하였다. Ⅲ장 가설 모형을 수정하여 나타낸다면 [그림 Ⅳ-1] 과 같다.



[그림 Ⅳ-1] 수정된 경로 모형

이 모형에 따라 쓰기 능력을 종속변인(Y)으로, 장르 지식을 독립변수(X)로, 쓰기 효능감을 첫 번째 매개변인(M1)으로, 담화 통합 전략을 두 번째 매개변인(M2)으로, 학습 시간과 쓰기 불안을 공변인(C1, C2)으로 설정하여 Hayes가 제시한 이중단순매개모형(process macro 모형 6)의 틀에 따라 조건부과정 분석을 실시하였다. 분석 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 직접 경로 검증 결과

경로	B	SE	β	t	p값
① a1 장르 지식 → 쓰기 효능감	.431	.052	.520	8.355	<.001
② a2 장르 지식 → 담화 통합 전략	.174	.056	.250	3.132	.002
③ c ' 장르 지식 → 쓰기 능력	1.596	1.227	.103	1.300	.107
④ d21 쓰기 효능감 →담화 통합 전략	.139	.067	.165	2.069	.040
⑤ b1 쓰기 효능감 → 쓰기 능력	.245	1.477	.013	0.166	.868
⑥ b2 담화 통합 전략 → 쓰기 능력	8.463	1.568	.380	5.396	<.001
⑦ g1 학습 시간 → 쓰기 능력	.125	.064	.132	1.949	.053
⑧ g2 쓰기 불안 → 쓰기 능력	-.234	1.239	-.013	-0.189	.851
R^2=.238, F(5, 184)=11.519, p<.001					

수정된 경로 모형([그림 Ⅳ-1])에서의 비표준화 회귀계수(B)와 그 표준오차(SE), 표준화 회귀계수(β), t값, 유의도 p값을 <표 Ⅳ-5>에서 확인할 수 있다. 이에 대한 구체적 설명은 다음과 같다. 첫째, 모형은 F(5, 184)=11.519, p<.001로 통계적으로 유의하다는 점이 확인되었다. 모형의 설명력은 R^2=.238로, 전체 분산의 23.8%로 설명한다. 이 모형의 설명력은 독립변인을 개별적으로 검증할 때의 영향력보다 더 크게 나타났다.

둘째, 각 경로의 유의성을 보면 경로①, ②, ④, ⑥이 유의하였고 나머지 경로는 유의하지 않았다. 즉, 장르 지식이 쓰기 효능감과 담화 통합 전략에 미치는 영향, 쓰기 효능감이 담화 통합 전략에 미치는 영향, 담화 통합 전략이 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하였다. 나머지 경로는 유의하지 않았다. 경로①: 장르 지식이 쓰기 효능감에 직접적으로 미치는 영향은 유의하였다(β=.520, p<.001). 즉, 장르 지식이 많아지면 학습자의 쓰기 효능감도 더 높아질 것이다. 경로②: 장르 지식이 담화 통합 전략에 직접적으로 미치는 영향은 유의하였다(β=.250, p=.02). 이는 장르 지식이 많을수록 담화 통합 전략을 잘 쓸 수 있다는 것을 의미한다. 경로③: 장르 지식이 쓰기 능력에 직접적으로 미치는 영향은 유의하지 않았다(β=.103, p=.107). 이는 장르 지식이 많아져도 쓰기 능력이 올라가지 않을 수 있음을 의미한다. 경로④: 쓰기 효능감이 담화 통합 전략에 직접적으로 미치는 영향은 유의하였다(β=.165, p=.04). 즉 쓰기 효능감이 높으면 담화 통합 전략도 잘 사용할 수 있음을 의미한다. 경로⑤: 쓰기 효능감도 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다(β=.013, p=.868). 이는 쓰기 효능감을 여러 변인(장르 지식, 담화 통합 전략)과 함께 분석할 때, 다른 변인으로 인해 쓰기 효능감의 영향력이 상대적으로 약화된 것으로 해석할 수 있다. 경로⑥: 담화 통합 전력은 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.380, p<.001). 이는 담화 통합 전략을 잘 사용한다면 쓰기 능력이 더 높다는 것을 의미한다. 경로⑦, 경로⑧ 공변량 학습 시간과 쓰기 불안이 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하지 않았다(β=.132, p=.503; β=-.013, p=.851).

셋째, 각 경로의 상대적 효과크기를 표준화 회귀계수를 통해서 비교해 보면, 장르 지식이은 쓰기 효능감에 미치는 영향(β=.520)은 담화 통합 전략 사

용에 미치는 영향(β=250)보다 더 컸다. 그리고 장르 지식이 담화 통합 전략에 미치는 영향(β=.250)은 쓰기 효능감이 담화 통합 전략에 미치는 영향(β=.165)보다 컸다.

개별 변인이 독립적으로 선명한 영향을 미칠 수 있으나 여러 변인이 동시에 포함된 종합적인 구조 분석에서는 다른 양상을 보일 수 있다. 개별 변인이 독립적으로 종속변인에 미치는 영향과 여러 독립변인을 동시에 투입할 때, 각 독립변인이 종속변인에 미치는 영향을 비교함으로써 독립변인의 영향을 더욱 잘 이해가 될 수 있다[62].

이에 각각의 독립변인이 쓰기 능력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단순회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다. <표 Ⅳ-6>에 따르면 독립변인은 각각 쓰기 능력에 모두 유의한 영향을 미친 것으로 확인되었다. 구체적으로 보면, 장르 지식이 쓰기 능력에 미치는 영향이 유의하였으며(F=15.16, p<.001), 장르 지식이 높을수록(B=.311) 쓰기 능력이 높아졌다. 장르 지식이 쓰기 능력을 설명하는 설명력은 7%이다. 담화 통합 전략이 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하였으며(F=48.69, p<.001), 담화 통합 전략이 높을수록(B=.74) 쓰기 능력은 높아졌다. 담화 통합 전략이 쓰기 능력을 설명하는 설명력은 20.6%이다. 마지막, 쓰기 효능감이 쓰기 능력에 미치는 영향도 유의하였으며(F=8.422, P<.001), 쓰기 효능감이 높을수록(B=.285) 쓰기 능력이 높아졌다. 쓰기 효능감은 4.3%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 각 독립변인의 상대적 효과크기를 표준화 회귀계수를 통해 비교해 보면, 담화 통합 전략이 상대적으로 가장 큰 효과크기(β=.50)를 보인 가운데, 장르 지식(β=.03), 쓰기 효능감(β=.02)의 순으로 뒤를 잇고 있음을 확인할 수 있었다.

경로분석 결과를 종합적으로 보면, 우선, 담화 통합 전략의 영향력은 β=.50에서 .380으로 떨어진 것을 확인할 수 있다. 이는 장르 지식과 쓰기 효능감도 쓰기에 간접적으로 영향을 미침을 시사한다. 또한, 개별적으로 유의했던 장르 지식과 쓰기 효능감의 영향력은 종합적 분석에서 담화 통합 전략에 의해 유의미하게 축소된 것이다.

---

62) 쓰기 불안이 쓰기 능력과 상관관계가 없으므로 단순회귀분석을 실시하지 않았다. 그러나 쓰기 불안이 쓰기 효능감과 상관관계가 확인되었기 때문에 이를 통제하였다.

<표 Ⅳ-6> 각 독립변인이 쓰기 능력에 개별적으로 미치는 영향

	B	SE	β	t	p
상수	-1.049	.279	.000	-3.768	p<.001
장르 지식	.311	.079	.030	3.893	p<.001
R=.075, F=15.16, p<.001					

	B	SE	β	t	p
상수	-2.750	-6.886	.000	-6.886	p<.001
담화 통합 전략	.740	.106	.500	6.978	p<.001
R=.206, F=48.69, p<.001					

	B	SE	β	t	p
상수	-.993	.349	.000	-2.841	p<.01
쓰기 효능감	.285	.098	.020	2.902	p<.01
R=.043, F=8.422, p<.001					

(2) 매개효과 검증

독립변인과 종속변인 간의 관계를 매개하는 변인을 매개변인(mediator variable)이라 한다. 매개변인은 독립변인의 결과이며, 동시에 종속변인의 원인이기도 한다. 독립변인과 종속변인의 인과관계를 매개하는 변인의 효과를 매개효과라 한다. 매개효과에 대한 검증은 인과적 관계를 보다 구체적으로 확인시켜 줌으로써 왜, 어떻게 독립변인이 종속변인의 변화를 가져왔는지 설명해준다

Baron & Kenny(1986)가 제안한 방법은 지난 30년간 매개효과의 검증을 위해 많은 연구에서 사용되어 왔다. 그러나 그들의 접근 방법은 실제 매개효과의 크기에 의한 유의성 검증이 아닌 세 번의 회귀분석을 통한 추론에 기반을 둔 것으로 최근에 이 방법에는 많은 오류가 발생한다고 지적받고 있다. 특히 표본 크기의 문제나 연구 모형에 측정오차를 반영하지 못하는 한계점이 있다(허원무, 2013). 따라서 본 연구는 Hayes(2013)에서 제시한 조건부 과정 분석 방법을 사용하였다. 조건부 과정 분석은 이중매개효과 또는 다중매개효과 모형과 같은 정교한 매개모형의 검증이 가능하다는 점, 연구모형의 측정오차를 반영한 검증이 가능하다는 점, 모형에 통제변수를 추가할 수 있다는 점, 개별 매개효과 각각의 통계적 검증이 가능하다는 점 등 많은 장점(Hur, 2013)을 가진 검증 방법이다.

조건부 과정 분석을 위해 문건웅(2019)의 제안을 따라 통계 프로그램 R에서 processR 패키지 및 lavaan 패키지를 사용하였다. 간접 효과의 검증결과는 다음과 같다. 총 세 개의 간접효과가 존재한다. 간접 효과의 유의성을 검증하기 위하여 R에서 lavaan::sem를 사용한 부트스트랩 방법을 활용하였다. 부트스트랩은 5000으로 설정하였다. 그 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 최종 경로 모형 검증

경로	B	β	95% Bootstrap CI
장르 지식→쓰기 효능감→쓰기 능력 (a1*b1)	.106	.007	(-.068 to .081)
장르 지식→담화 통합 전략→쓰기 능력 (a2*b2)	1.475	.095	(.024 to .188)
장르 지식→쓰기 효능감→ 담화 통합 전략→쓰기 능력 (a1*d21*b2)	.507	.033	(.001 to .079)
총 간접 효과	2.088	.238	(.073 to .398)

<표 Ⅳ-7>에 제시한 결과에 따르면 첫째, 장르 지식이 쓰기 효능감을 매개로 하여 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하지 않았다(β=.007, 95% 부트스트랩 신뢰구간 -.068 to .081[63]). 즉 장르 지식이 쓰기 능력에 영향을 미치는 경로에서 쓰기 효능감은 매개 효과를 지니지 않는다. 이는 쓰기 불안, 담화 통합 전략, 학습 시간이 일정한 상황에서 장르 지식이 많아지면 쓰기 효능감도 높아지지만, 이렇게 높아진 쓰기 효능감으로 인해 곧장 쓰기 능력이 올라가지 않을 수 있음을 의미한다.

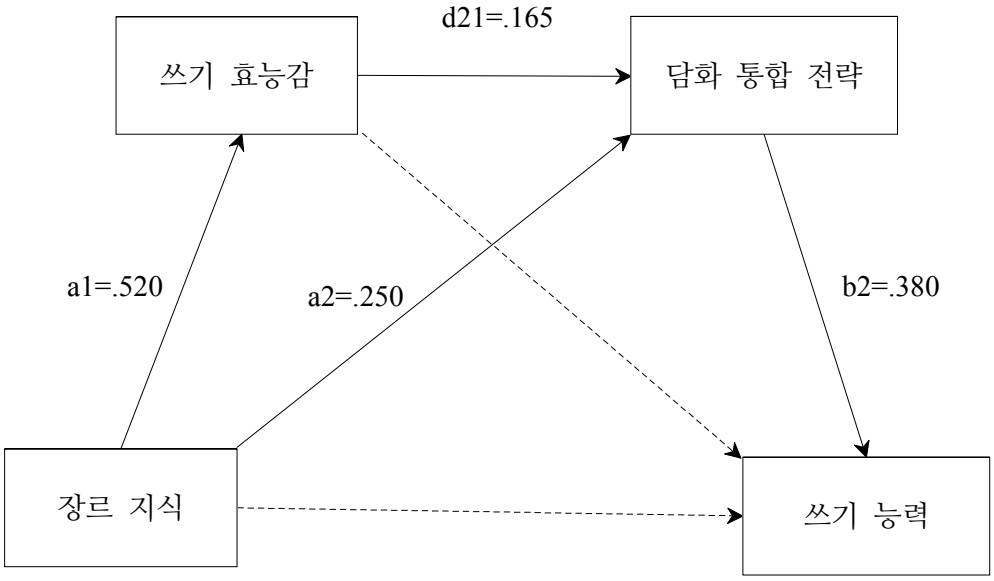
둘째, 장르 지식이 담화 통합 전략을 매개로 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하게 나타났다((β=.095, 95% 부트스트랩 신뢰구간 .024 to .188). 그러나 장르 지식이 쓰기 능력에 직접 미치는 영향은 유의미하지 않았다(β=.103, p=.107). 그러므로 장르 지식-(a2)→담화 통합 전략-(b2)→쓰기 능력의 경로에서 매개변인인 담화 통합 전략은 완전 매개효과를 지닌다. 이는 쓰기 효능감과 쓰기 불안, 쓰기 학습 시간은 일정한 상황에서 학습자의 장르 지식

63) 부트스트랩 신뢰구간의 하한값과 상한값 사이에 '0'이 포함되지 않으면 95% 신뢰수준 에서 유의하다고 해석할 수 있다.

이 많아진다고 하여 곧장 쓰기 능력이 올라가는 것이 아니지만 장르 지식이 많을수록 담화 통합 전략을 잘 사용하게 되고 이를 통해 쓰기 능력이 높아지게 될 수 있음을 의미한다.

셋째, 장르 지식이 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 단순이중매개로 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하였다(β=.033, 95% 부트스트랩 신뢰구간 .001 to .079). 그러나 장르 지식이 쓰기 능력에 직접 미치는 영향은 유의미하지 않았다(β=.103, p=.107). 그러므로 장르 지식-(a1)→쓰기 효능감-(d21)→담화 통합 전략-(b2)→쓰기 능력의 경로에서 매개변인인 쓰기 효능감과 담화 통합 전략은 완전 매개효과를 지닌다. 이는 필자의 장르 지식이 뛰어나다면 우선 쓰기 효능감도 올라가고 이로 인해 담화 통합 전략도 잘 사용하게 되어 결과적으로 쓰기 능력도 올라간다는 것을 의미한다.

이상 최종 경로 모형을 그림으로 나타낸다면 [그림 Ⅳ-2]와 같다. [그림 Ⅳ-2]에서 실선은 영향이 있고 점선은 영향이 없음을 의미한다.



[그림 Ⅳ-2] 최종 경로 모형

4) 집단 유형별 학습자 분포

지금까지 각 영향 변인이 쓰기 능력에 미치는 영향과 변인들 간의 관계를 살펴보았다. 각 변인 간의 구조적 관계를 계량적으로 접근하는 것만으로는 구체적인 쓰기 수행 양상을 파악하기 어렵다는 한계가 있다. 이를 보완하여 쓰기 능력에 영향을 미치는 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감이 구체적으로 쓰기 결과물에 어떻게 영향을 미쳤는지를 세밀하게 살펴보기 위해 질적 분석을 함께 진행하였다.

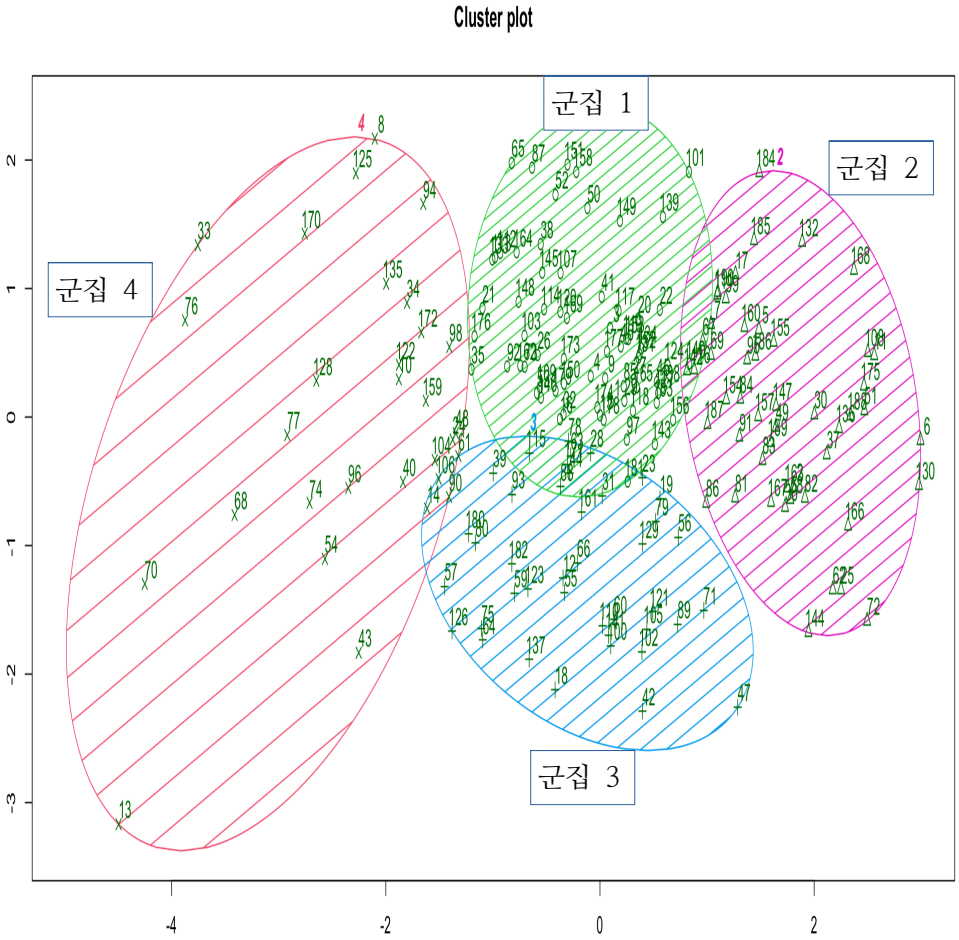
질적 분석을 하기 위해서 연구 참여자들이 작성한 쓰기 결과물의 질적 수준으로 나누어 상위 집단과 하위 집단의 비교를 통해서도 가능하다. 그러나 이러한 방법은 몇 가지 한계점을 지니고 있다. 첫째, 상위 집단과 하위 집단을 나눌 수 있는 객관적인 기준을 마련하기 어려워 연구자의 자의적인 기준에 의한 경우가 많다. 둘째, 가령 상위 집단과 하위 집단으로 분류할 수 있다 하더라도 세 가지 변인이 미치는 영향을 동시에 살펴보는 데에 어려움이 따른다. 즉, 쓰기 결과물이 비슷한 수준이어도 거기에 미치는 변인이 다를 수 있다. 예컨대, 같은 점수를 받은 참여자도 쓰기 효능감이나 장르 지식의 수준이 다를 수 있다.

이를 보완하기 위하여 본 연구에서는 변인 간의 관계에 따라 연구 참여자를 분류할 수 있는 군집분석 방법을 선택하였다. 군집분석은 개체들의 유사성에 근거하여 동류집단으로 분류하는 다변량분석 방법이다. 군집분석을 통하여 동일집단으로 분류된 개체들은 공유하는 특성이 유사한 것으로 해석된다. 군집분석은 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 능력을 측정한 값을 표준화하여 표준화한 값을 투입하여 비계층적 군집분석(k-means)을 실시하였다.

군집 분석의 결과는 군집 개수가 4개일 때 군집 내 제곱합의 감소폭이 가장 크고, NbClust()함수가 제공하는 26개 기준[64] 중 가장 많은 8개 지지를

64) NbClust()함수에서 군집 개수 판단을 돕기 위해 26개 기준을 제공하고 있다(Charrd, Ghazzali, Boiteau & Niknafs 2014:19; 박성석 & 민병곤, 2020: 95 재인용). 군집 개수가 2일 때, 26개의 기준 중 이를 지지하는 기준가 10개로 가장 많았고, 군집 개수가 3과 6개일 때 2개의 지지를, 5개일 때 하나의 지지를 받았다. 본 연구는 사례들을 더

받았다[65]. 이에 본 연구에서는 연구 참여자들을 네 개로 분류하는 것이 가장 타당할 수 있다고 판단하였다. 군집 1에 69명, 군집 2에 50명, 군집 3에 41명, 군집 4에 30명이 분류되었다. 군집의 분포는 [그림 Ⅳ-3]과 같다.



[그림 Ⅳ-3] 군집 분포

세분화해서 살펴보기 위해 잘 쓴 군집과 잘 못 쓴 군집의 이분법의 한계를 벗어나 군집 개수를 3개 이상으로 한정한 결과 중에서 가장 많은 지지를 받은 4개 군집을 선택하였다.

[그림 Ⅳ-3]에서 보이는 바와 같이 네 개의 군집 중에서 군집 1과 군집 3, 군집 1과 군집 2와 중첩되는 부분이 조금 있으나 시각적으로 볼 때, 대략 네 개의 군집이 분리되는 것으로 확인할 수 있다. 네 개의 군집 유형별로 각 변인에 차이가 있는지 알아보기 위해 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다[66]. 그 결과는 모든 변인에서 네 개의 군집 유형 간에 차이가 있는 것으로 확인되었다. 일원분산분석의 결과는 <표 Ⅳ-8>에서 확인할 수 있다.

<표 Ⅳ-8> 집단 간 일원분산분석(ANOVA) 결과

변인	집단		F	유의확률
	평균제곱	자유도		
쓰기 능력	6375.706	3	73.851	.000
장르 지식	22.078	3	51.744	.000
담화 통합 전략	11.873	3	62.561	.000
쓰기 효능감	17.183	3	77.819	.000

또한 집단의 특성을 살펴보기 위해 군집중심 Z점수를 산출하였다. 이를 제시하면 <표 Ⅳ-9>와 같다. Z점수는 각 데이터 값이 평균으로부터 얼마나 떨어져 있는지를 나타내는 표준편차 숫자로서 Z점수가 0이면 정확히 평균에 해당한다. 따라서 해당 Z점수는 0보다 작으면 평균보다 떨어진 것으로 의미하고 0보다 크면 평균보다 높음을 의미한다.

66) 일원분산분석(ANOVA)을 실시하기 전에 등분산 검증을 하였다. 그 결과 모든 변인이 분산의 차이가 없다고 가정, 즉 등분산을 가정할 수 있음을 확인하였다.

<표 Ⅳ-9> 군집중심 Z점수

군집 / 변인	군집 1 (69명)	군집 2 (50명)	군집 3 (41명)	군집 4 (30명)
쓰기 능력	0.403	0.766	−0.840	−1.055
장르 지식	−0.252	0.873	0.220	−1.130
담화 통합 전략	0.092	0.958	−0.496	−1.177
쓰기 효능감	−0.455	0.799	0.652	−1.176
군집 명명	장르 지식·효능감 미흡형	전반적 우수형	담화 통합 전략 미흡형	전반적 미흡형

본 연구에서 측정한 값으로 환산한 최종값을 산출하였다. 이를 표로 제시하면 <표 Ⅳ-10>과 같다. 군집중심 Z점수와 최종값 으로 군집의 특징을 유출해 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-10> 군집중심 최종값

군집 / 변인	군집 1 (69명)	군집 2 (50명)	군집 3 (41명)	군집 4 (30명)
쓰기 능력	80.42	85.40	63.41	60.46
장르 지식	3.15	4.14	3.57	2.34
담화 통합 전략	3.77	4.30	3.41	3.02
쓰기 효능감	3.13	4.02	3.91	2.63
군집 명명	장르 지식·효능감 미흡형	전반적 우수형	담화 통합 전략 미흡형	전반적 미흡형

각 군집의 특징을 자세히 살펴보면 다음과 같다. 우선, 군집 1의 경우, 최종값[67]으로 보면 장르 지식(3.15), 쓰기 효능감(3.13)은 '보통이다'를 약간 웃도는 수준이고 담화 통합 전략(3.77)은 거의 '그렇다(4.0)'에 근접한 수준이

67) 군집중심 최종값은 각 군집의 평균과 같은 개념이 아니지만 대체로 유사하게 나타난다.

다. 장르 지식과 쓰기 효능감의 Z점수가 모두 0보다 작았다. 이는 군집 1의 경우, 장르 지식과 쓰기 효능감이 전체 평균(즉 Z=0)보다 낮음을 의미한다. 군집 2, 군집 3은 장르 지식과 쓰기 효능감이 모두 양수로 나온 것에 비해 군집 1은 이 두 가지 변인이 모두 음수로 나타났다. 이는 군집 1이 군집 2, 3보다 장르 지식이 부족하며 쓰기 효능감도 낮임을 알 수 있다. 그러나 군집 1의 담화 통합 전략은 평균보다 높았다. 군집 2만큼은 잘하지 못하지만 군집 3과 군집 4보다 잘한다고 볼 수 있다. 또한 군집 1의 쓰기 능력을 보면 Z점수가 0.403으로 평균 쓰기 능력보다 높다. 이는 장르 지식과 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 미치는 영향이 담화 통합 전략보다 작다는 본 연구 결과를 일치한다. 그리고 군집 1은 군집 2에 비하면 장르 지식과 효능감이 떨어진 만큼은 담화 통합 전략도 떨어진 것으로 확인된다. 이는 장르 지식과 쓰기 효능감이 담화 통합 전략에 영향을 미치는 것을 방증해준다. 요약해 보면 군집 1의 특징은 장르 지식과 쓰기 효능감이 떨어졌지만 담화 통합 전략을 잘 사용하는 것으로 볼 수 있다.

군집 2의 경우, 장르 지식(4.14), 쓰기 효능감(4.01)은 '그렇다'를 약간 웃도는 수준으로 나타났고 담화 통합 전략(4.30)은 '그렇다'를 조금 더 웃도는 수준으로 나타났다. 모든 변인의 Z점수가 0보다 높게 나타났다. 이는 군집 2의 각 변인이 전체 평균보다 높음을 의미한다. 군집 2의 최종값을 확인해 보면 쓰기 능력이 네 군집 중에서 가장 높은 점수를 받았다. 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감도 다른 군집에 비해 높은 것으로 확인되었다. 따라서 군집 2는 전체 연구 참여자 중의 우수 집단으로 볼 수 있다. 군집 2에 속한 참여자의 특징은 장르 지식이 많고 담화 통합 전략을 잘 사용하며 쓰기에 대한 효능감도 높은 것으로 볼 수 있다.

군집 3의 경우, 장르 지식(3.57), 담화 통합 전략(3.41)은 '그렇다'에 못 미치는 수준이고 쓰기 효능감(3.91)은 거의 '그렇다'에 근접한 수준으로 나타났다. 쓰기 능력과 담화 통합 전략은 0보다 낮게 나타났고 장르 지식과 쓰기 효능감은 0보다 높게 나타났다. 이는 쓰기 능력과 담화 통합 전략이 평균보다 낮고 장르 지식과 쓰기 효능감이 평균보다 높다는 것을 의미한다. 군집 3의 특징은 장르 지식과 쓰기 효능감이 높지만 담화 통합 전략을 잘 못 사

용한 것으로 볼 수 있다. 이는 담화 통합 전략이 쓰기 능력에 미치는 영향을 가장 크다는 연구 결과를 반영한 것이다.

마지막으로 군집 4의 경우, 장르 지식(2.34)과 쓰기 효능감(2.63)은 모두 '보통이다'에 못 미치는 수준이었다. 담화 통합 전략(3.02)도 '보통이다'의 수준 밖에 안 되는 것으로 이는 담화 통합 전략을 거의 사용하지 않는 것을 의미한다. 또한 모든 변인의 Z점수는 0보다 작게 나타났다. 즉 다른 군집에 비해 군집 4는 모두 면에서 미숙하였다. 장르 지식이 부족하고 담화 통합 전략 사용이 미숙하고 쓰기 효능감도 낮았으며 결국 쓰기 능력도 떨어진 것으로 볼 수 있다.

변인 간 관계에 따라 참여자를 세분하는 것은 궁극적으로 참여자의 특징에 맞는 교육 처치를 하기 위해서이다. 이러한 문제의식 아래 군집중심 Z점수를 바탕으로 군집의 특성을 고려하여 군집을 '장르 지식·효능감 미흡형'(군집 1), '전반적 우수형'(군집 2), '담화 통합 전략 미흡형'(군집 3), '전반적 미흡형'(군집 4)으로 명명하였다. 그중에서 '장르 지식·효능감 미흡형', '담화 통합 전략 미흡형', '전반적 미흡형'은 특히 교육적 노력을 기울여야 하는 집단이라 할 수 있다.

2. 집단 유형별 질적 분석

이 절에서는 군집분석의 결과를 바탕으로 각 집단의 특징을 분석하였다. 이를 위해서 학습자들이 작성한 쓰기 결과물, 성찰일지 그리고 학습자와의 면담 자료를 질적 내용 분석을 실시하였다. 성찰일지의 답변과 쓰기 결과물을 비교하면서 장르 지식, 쓰기 효능감, 담화 통합 전략이 각각 쓰기 결과물에 미치는 영향과 변인 간의 관계를 고찰하였다. 그리고 해당 변인이 집단별로 다르게 나타난 이유를 학습자와의 면담을 통해서 이해하고자 하였다.

1) 전반적 우수형 집단의 특징

(1) 장르 지식

전반적 우수형 집단에 속한 학습자들은 전반적으로 학술적인 글의 장르 지식을 잘 알고 있었다. 참여자들은 실험에서 주어진 쓰기 과제의 장르가 논증적 글쓰기에 해당한다는 판단을 내렸고 자신이 알고 있는 장르 지식을 운용하였다. 성찰일지에서 글의 서론, 본론, 결론을 명확하게 계획하여 완결된 구조를 갖추려 하였으며 논증 텍스트의 전개 구조(주장, 이유/근거, 반론)에 따라 내용 배치를 하고 글의 설득력을 높이려는 특징을 보여주었다. 성찰일지에서 보여준 장르 지식들은 학습자가 작성한 쓰기 결과물에 반영된 것으로 확인되었다. 그리고 이들이 알고 있는 장르 지식은 담화 통합 전략 사용에도 영향을 미친 것으로 질적 자료를 통해 확인되었다. 이와 관련된 구체적인 내용은 장르 지식이 쓰기 결과물과 담화 통합 전략에 미치는 영향으로 나누어서 대표 사례의 성찰일지와 결과물을 제시하겠다. 155번, 166번 참여자의 예시는 장르 지식이 쓰기 결과물의 관계를 보여주며, 187번, 189번 참여자의 예시는 장르 지식이 담화 통합 전략의 관계를 보여준다.

【성찰일지[68]-155번】

이 과제는 주어진 자료(지지와 반대의 두 입장)를 바탕으로 나의 관점을 제시하고 적절한 이유로 내 주장을 뒷받침하는 것을 요구하고 있다. 자료의 근거들을 적절하게 인용하면서 내 글의 설득력을 높일 수 있다. 한국어로 학술적인 글을 쓸 때와 같이 인용 형식을 주의할 필요가 있다. 그리고 주어진 자료의 내용이 정확한지도 살펴보아야 한다. 나는 글을 쓸 때, 배경제시-나의 관점을 제시- 이유와 근거 설명-결론이라는 논리 구조에 따른다. 이러한 구조는 나의 글이 더 논리 있게 보이게 하다.

【결과물-155번】

현대 기술이 빠르게 발전함에 따라 인공지능도 빠른 속도로 성장하고 있다. 인공지능을 통해서 삶의 편이성을 높이는 반면 인공지능 면접은 요즘에 논란이 크게 벌어졌다. 인공지능 기술이 아직 성숙하지 않은 부분이 있으므로 면접을 판정하는 데에 있어 편향적인 결과를 얻기 쉽다. 그래서 나는 인공지능을 이용한 면접에 대해 반대하는 태도를 가지고 있다.

인공지능 면접을 반대하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 인공지능 기술이 빠르게 발전해 왔지만 아무리 성숙해도 지금까지 인간에 비하여 차이가 아직 존재하다. 그리고 인공지능 면접은 과거부터 수집한 데이터를 기반으로 문제해결을 반복적으로 시도하는 패턴가 나타낸다. 문제를 처리하는 과정은 문제가 없더라도 빅데이터가 편향적으로 수집되거나 오차가 생기는 경우 최총 결과를 판정할 때 객관적이지 않다 보도자로(나)에서 드는 예를 인용하며(생략). 둘째, 인공지능을 통해서 면접하는 사람을 뽑는 기준이 주관적이지 않고 과도하게 객관적으로 평판하는 경우가 있다. (생략) 예를 들어(생략)

종합하여 말하자면 비록 AI면접은 채용 절차의 비용을 줄일 수 있으며 다루기가 편하고 간단하지만 기술이 아직 성숙하지 않아 결함이 있으니 지금은 아직 인간 면접관을 대체하는 시기가 아니라고 생각한다. 먼 미래에 인공지능이 인간의 사고 수준과 비슷할 때 AI면접으로 면접

68) 학습자들이 중국어로 작성한 성찰일지에 있는 내용을 연구자가 한국어로 번역하여 제시한다.

을 진행하는 것을 찬성할 것으로 예상한다.

155번 참여자의 경우, '과제는 주어진 자료를 활용하게 사용하여 자신의 관점을 논리적으로 서술한다'라는 적절한 과제 표상을 통해서 자신이 과제를 잘 이해했음을 드러내고 있다. 이 참여자는 과제를 처리할 수 있는 논증적 텍스트와 관련된 장르 지식을 상기하여 이를 대입해서 쓰기 과제를 해결하고자 하는 모습을 보여주고 있다. 155번 참여자가 논증 텍스트의 주장, 이유, 근거 등을 잘 알고 있다. 이러한 지식은 본인이 자료에 있는 근거를 찾아내고 자신의 글에 활용하는 데 도움이 된 것으로 보인다. 글을 계획할 때 생각한 것들이 자신의 글에서 서론, 본론, 결론의 구조로 짜임새 있게 이어졌다. 서론에서 인공지능이 논란이 되고 있음을 언급하면서 이 논란에 대한 자신의 입장을 자연스럽게 제시하였다. 본론에서는 자신의 이유를 제시하였고 이러한 이유와 함께 자료에서 선택한 정보들을 근거로 뒷받침하고 있었다. 이를 통해 참여자가 주장-이유-근거로 구성된 논증 구조를 잘 알고 있음을 확인할 수 있었다. 글의 마지막 문단에서는 '종합하여 말하자면'이라는 연결어를 사용함으로써 글의 마무리를 알려주고 있다. 글에서 사용한 어휘와 문법, 표현에서 정확하지 않은 부분이 있었으나 대체로 '-로 예상한다', '-라고 생각한다' 등 학술적 글쓰기에 적합한 표현들을 사용하고 있었다. 이 또한 155번 참여자가 평소에 학술적 글쓰기의 장르 지식을 어느 정도 보유하고 있음을 보여준다. 155번 참여자가 작성한 성찰일지와 글을 종합적으로 볼 때, 이 참여자는 논증적 텍스트의 장르적 특징을 잘 알고 있다고 판단할 수 있다.

다음은 166번 참여자의 성찰일지와 쓰기 결과물이다. 166번 참여자는 논증 요소인 주장, 이유, 근거, 반론 등을 숙지하고 있음을 성찰일지에서 확인할 수 있다. 글을 계획하는 과정에서 글의 구조를 세심하게 살피고 글의 내용을 조직하려는 모습을 보여주었다. 서론, 본론, 결론의 전체적인 구조로 글을 조직하였고 본론에서 필요한 논증 요소라 할 수 있는 근거와 반론을 고려하며 질서 있게 글을 조직하였다.

【성찰일지-166번】

먼저 서론에서 AI면접과 관련 배경을 제시하고 나의 주장을 밝힌다. 그 다음에 자료에 있는 데이터를 인용하면서 이유들을 서술한다. 그 중 내 입장과 반대되는 내용을 반박하면서 글의 설득력을 높인다. 마지막 문단에서는 전체 글의 내용을 간략하게 요약하고 마무리한다.

【결과물-166번】

코로나로 인해 국내 대기업 간에 'AI 면접'의 도입이 화제가 되고 있다(김영은 2018). 김영은(2018)은 사람 면접관보다 AI 면접관은 특정 가치관이나 면접 당일의 컨디션 등의 영향과 상관없이 일정한 평가 기준으로 지원자를 공정하게 평가하여 객관적인 점수를 계산할 수 있다고 하였다. 그리고 이뿐만 아니라 AI 면접을 실시한 경우에는 채용 기간 또는 채용 비용을 줄일 수 있고, 채용된 인재의 수준 향상까지 다양한 효과가 있다고 제시하였다. 반면, 민준영(2019)은 김영은(2018)과 다른 의견을 기술하였다. 민준영(2019)은 AI 면접의 기반인 빅데이터 학습에 편향적인 데이테를 학습하게 된다면 AI 면접 자체가 객관적이지 않은 평가가 될 것이라고 주장하였다.

(생략)

위에 기술한 바와 같이, 필자는 'AI 면접'을 통해 회사 직원을 채용하는 것에 대해 반대 의견을 가지고 있다. 김영은(2018)에 따라 AI 면접을 사용하여 기업의 채용 효율이 늘 수 있어도 채용 공정성을 늘 수 있다는 것에 대해 민준영(2019)에 분명한 해석이 제시되어 있다. (뒤의 내용을 생략)

166번 참여자가 작성한 성찰일지는 과제 요구를 잘 이해했음을 보여주었다. 적합한 과제 표상을 통해 논증적 글쓰기와 관련된 장르 지식이 유발되어 자신의 주장, 논거를 구상하였고 글의 설득력을 높이려는 방법을 구안하였다. 그리고 서론, 본론, 결론이라는 글의 구조를 유념하여 작성하였음을 짐작해 볼 수 있다. 성찰일지에 있는 ‘주장을 밝힌다’, ‘이유들을 서술한다’, ‘내 입장과 반대되는 내용을 반박한다’ 등 표현들은 166번 참여자가 자신의 입장을 표명하고 근거를 제시한 후 마무리 짓는 학술적 텍스트의 구조를 잘 알고 있음을 보여주고 있다. 이는 텍스트에 대한 장르 지식이 학습자의 글

을 유기적으로 계획하게 한 것으로 볼 수 있다. 166번 참여자의 글을 보면, 서론 부분에서 자료를 인용하면서 AI 면접에 대한 사람들의 입장이 구체적으로 다르다는 것을 보여주었다. 이로써 자신이 주장하고자 하는 영역에 대한 배경 상황의 중요성을 언급하고 독자의 주의를 끌고 있다. 쓰기 결과물의 두 번째 문단에서 AI 면접 도입에 대한 본인의 생각을 밝히고 마지막 문단에서는 자기 생각을 종합적으로 논의하면서 글을 마무리 지었다. 166번 참여자는 학술적 글쓰기의 구성은 서론, 본론, 결론임을 인지하고 있었고 전체적으로 입장을 표명하고 근거를 제시한 후 마무리 짓는 논증적 텍스트의 구조로 글을 작성하였다. 표현 측면에서 보았을 때, 몇 개의 부자연스러운 표현(의견을 기술하였다→의견을 제시하였다)이 보이기는 했으나 대체로 학술적 글쓰기에 적합한 어휘 및 표현(예컨대: -라고 주장하였다)을 사용하고 있음을 확인할 수 있었다.

한편, 장르 지식이 담화 통합 전략 사용에 미치는 영향은 187번, 189번 참여자를 통해 확인할 수 있었다. 187번 참여자가 작성한 성찰일지는 다음과 같다.

> 【성찰일지-187번】글을 쓰기 전에 먼저 인공지능 면접에 대한 내 입장을 결정하고 내 주장을 뒷받침해주는 논거와 논거를 전개하는 방법을 생각했다. 보통 세 가지 정도의 근거를 추려서 층층이 쌓아 올려 결론까지 이끌어 간다. 이번 쓰기에서 나는 먼저 자료를 한 번 읽고 메모한 다음, 자료를 반복해서 읽으면서 논거들을 비교했다. 그리고 내 생각을 발산시켜 자료에서 제시한 관점 및 예시를 어떻게 독자들이 이해하기 쉬운 언어로 변환해야 많은 독자들이 내 주장에 찬성할까 궁리해 봤다. 또한 찬성하지 않는 이유를 반박함으로써 내 글의 내용을 더 풍부케 하였다.

187번 참여자의 성찰일지를 보면, 장르 지식이 담화 통합 전략 중에서 내용 선택 전략과 내용 창안 전략에 영향을 미친 것으로 확인할 수 있었다. 우선 성찰일지를 통해서 이 참여자가 논증 텍스트에 필요한 주장과 근거를 잘 알고 있다고 판단된다. 이러한 지식들은 자료를 읽는 과정에

개입되었다. 187번 참여자는 점진적인 관계의 세 가지 논거를 계획하였고 이러한 계획으로 인하여 자료를 반복해서 읽으면서 자료에서 나타난 중요한 논거와 덜 중요한 논거를 선별할 수 있었다. 그리고 주장-이유-근거-반론의 논증 구조를 잘 알고 있기에 대안적 관점을 반박함으로써 자신의 텍스트를 새롭게 구성하게 되였다. 더 나아가 이 참여자는 독자를 고려하면서 자료에서 선택한 내용들을 변형시킨 모습도 보여주었다.

장르 지식이 담화 통합 전략 사용에 미치는 영향은 189번 참여자가 작성한 성찰일지와 결과물을 통해서도 엿볼 수 있다. 이 참여자는 글의 구조를 세분화하고 조직적으로 체계화함으로써 글의 내용을 짜임새 있게 잘 정리하였다. 다음은 189번의 성찰일지와 결과물이다.

【성찰일지-189번】

글의 문단 구성을 정한다. 4단락으로 나누어 1단락에서는 자료에 있는 데이터를 인용하여 AI면접에 대해 설명하고, AI면접에 대한 내 주장을 명확히 밝혔다. 본론인 2단락과 3단락에서는 찬성하는 이유를 설명했고 이유는 총 2가지를 생각했기 때문에 이 2가지 이유를 2-3단락에서는 각각에 대해 설명한 다음 자료에서 뒷받침할 수 있는 데이터나 설명을 찾아 인용하고, 4단락에서는 간단하게 정리하며 2-3단락에서 설명한 이유로 인해 찬성하는 것을 다시 한 번 강조했다.

【결과물-189번】

(앞부분 내용 생략)이 시간에 많은 대기업에서 'AI 면접'을 도입하여 사용하기 시작한다. 취업 포털 사이트 '사람인'에서 386개 회사를 대상으로 조사를 하였고 결과에 따르면 45.1%가 '도입했거나 도입할 예정'이라는 것을 밝혔다.(김영은, 2018) 나는 기업에서 'AI 면접'을 도입하는 것을 찬성한다.

(중간 내용 생략)

마지막으로 회사의 입장에서 생각하면 'AI 면접'의 도입은 시간이나 인력과 재력을 절약할 수 있다. 김영은(2018)에 따르면 'AI 면접'을 실시한 한 사회는 전년도에 비해 채용 기간이 5분의 1로 줄고, 채용 비용은

2억 7000만 원을 절약하고, 면접 인원은 1만 명으로 늘었다는 것을 확인할 수 있다.

다시 정리하면 'AI 면접'을 통해서 면접 참여자의 불안감이나 다른 부정적인 심리적 느낌을 줄일 수 있기 때문에 면접을 잘 진행할 수 있고 기업에게 우수한 인재를 채용할 수 있다. 그리고 'AI 면접'을 통해서 시간, 인력, 재력 등 자원을 절약할 수 있고 같은 시간에 회사에게 더 많은 가치를 창조할 수 있다. 그래서 나는 'AI 면접'을 도입하는 것을 찬성한다.

189번 참여자가 작성한 성찰일지를 보면, 이 참여자는 서론-본론-결론이라는 논증적 텍스트의 구조를 잘 알고 이러한 구조로 자신의 텍스트를 조직하였음을 보여주었다. 채윤민(2016)에 따르면 논증 텍스트의 서론 부분에는 주의 환기하기, 문제 제기하기, 입장 표명하기/주장하기의 세 가지 무브가 있다[69]. 성찰일지('AI 면접이 상황을 소개하고 자신의 주장을 밝히겠다')는 189번 참여자가 논증 텍스트의 무브를 잘 알고 있음을 확인하게 해 준다. 이 참여자는 이러한 장르 지식을 토대로 하여 주어진 자료에서 AI 면접과 관련된 내용을 선택했을 것이라 짐작할 수 있다. 또한 이 참여자는 자신의 주장을 뒷받침하는 이유와 근거를 제시하는 것과 근거는 자료에서 확보할 수 있다는 것을 잘 알고 있음을 보여주었다. 189번 참여자가 작성한 글을 보면, AI 면접의 도입이 시간이나 인력과 재력을 절약할 수 있다는 이유를 서술한 다음, 자료(가)에서 제시한 '5분의 1시간으로', '2억 7천만 원' 등의 구체적인 정보를 활용하여 얼마만큼의 시간과 비용을 절약하였는지 기술하였다. 이를 통해 참여자가 자신의 수사적 목적에 맞게 자료의 정보를 선택하고 자신의 글에 적절하게 연결했음을 확인할 수 있다.

한편, 참여자와의 면담을 통해 그들이 장르 지식을 어떻게 습득했는지 알

69) 주의 환기하기는 담화 공동체의 시점으로 논점을 제시하기 위해 준비한다. 이를 위해 배경을 제시하거나 상황과 관련된 내용의 언급을 통해 주의를 환기시킨다는 것이다. 문제 제기하기는 독자를 대상으로 주장하고자 하는 주제에 대해 제시하거나 주어진 선택 상황을 소개한다는 것이다. 입장 표명하기/주장하기는 주제에 대해 찬성 혹은 반대의 입장을 표명한다. 주장하고자 하는 내용을 밝힌다는 것이다. 주의 환기하기 무브는 선택적으로 나타나지만 문제 제기나 입장 표명하기 무브는 상위수준 학습자의 텍스트에 준필수 혹은 필수로 나타난다고 하였다.

아보았다. 155번, 189번 참여자가 면담에 응답하였는데, 이들은 모두 중국에서 고등학교 시절에 논증적 글쓰기에 대해 배운 경험이 있었다고 하였으며 글의 구조나 논증 관련 요소인 주장, 이유, 근거 및 반론 등을 배웠다고 하였다. 한국어로 글을 쓸 때도 이러한 글의 구조와 표현에 주의를 기울이고 있었다. 이것은 중국어로 학습한 장르 지식이 한국어 쓰기에 전이된 것으로 볼 수 있다. 이들과의 면담 내용을 살펴보면 다음과 같다.

【면담-연구자】 작성한 글을 보니 서론, 본론, 결론의 완결된 구조로 글을 잘 쓰신 것 같습니다. 혹시 이런 글쓰기의 방법은 언제, 어떻게 배웠어요?
【면담-155번】 글의 구조는 고등학교 때 배웠고 잘 알고 있어요. 주장, 이유도 그때 배웠어요. 지금도 어떤 화제에 대해 제 주장을 쓰는 보고서를 쓰고 있어요. 한국인이 쓴 글의 구조를 모방했어요. 주장, 논거, 이유 등은 고등학교 때 배웠어요. 지금도 그렇게 쓰고 있는데, 한국인도 이렇게 쓰는지 확실하지 않아요. 그런데 제가 제출한 과제와 관련하여 한국인 교수님께서 크게 지적해주시지 않았어요. 그래서 제가 알고 있는 것들이 맞나 싶어요.

【면담-연구자】 글의 구조는 어떻게 알게 되었어요?
[면담-189번] 고등학교 때 배웠어요.
【면담-연구자】 고등학교 때 배운 것들을 지금 한국어로 글을 쓸 때도 똑같이 적용 가능해요?
【면담-189번】 글의 시작과 마무리는 비슷한 것 같아요. 한국인이 쓴 논문을 각 단락별로 살펴보고 모방해요. 우리 교수님이 엄격하셔서 글의 논리상의 문제는 다 지적을 해 주세요.

면담 자료에서 확인한 바와 같이, 155번, 189번 참여자들은 한국어 글쓰기에서 우수한 실력을 보여주었으며 모국어(중국어)로도 글쓰기를 어느 정도 능숙하게 수행할 줄 아는 학생들이었다. 이들은 모국어 글쓰기에서 배운 글의 구조, 논리 등의 지식을 토대로 글쓰기를 수행했으며 내용상으로 봤을 때는 기술하는 언어만 한국어로 바꾼 정도였다. Van Weijen et al.(2019)에서

지적한 바와 같이 학습자의 논증 구조와 언어 사용 양상은 외국어 수준이 아닌 모국어 글쓰기 행위와 관련이 된다. 또한 한국인 교수의 가르침을 받으며 한국어 학술적 글쓰기 장르 지식을 잘 쌓아왔기 때문에 형식적인 측면에서도 우수하게 과제를 해낸 것으로 보인다. 교사의 지도와 피드백은 학습자의 쓰기 능력을 향상하는 데 상당한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

(2) 쓰기 효능감

전반적 우수형 집단에 있는 참여자들은 쓰기 효능감과 쓰기 결과물에 있어 다른 집단에 비해 높은 점수를 보여주었다. 그러나 쓰기 효능감이 쓰기 결과물에 미치는 구체적인 영향은 질적 자료에서 명확하게 확인하기 쉽지 않았다. 쓰기 결과물의 수준이 높은 것은 장르 지식과 담화 통합 전략과도 밀접한 관련이 있기 때문이다. 효능감 이론에 따르면 효능감은 학습 행위와 동기에 영향을 미치므로(Bandura, 1997) 본 연구는 이를 바탕으로 쓰기 효능감이 쓰기 학습에 미치는 영향을 질적으로 고찰하였다. 쓰기 능력은 많은 연습을 통해서야만 향상될 수 있는 것이기 때문에 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 쓰기 학습에 시간을 투자하여 꾸준한 노력을 해야 한다. 전반적 우수형 집단에 속한 참여자는 다른 집단에 있는 참여자에 비해 한국어 학술적 글쓰기 능력 향상을 위해 심혈을 기울인 모습을 보여주었다. 쓰기 학습과 관련된 기술은 155번과 189번 참여자의 면담 자료를 통해서 확인할 수 있었다.

【면담-155번】논문을 읽을 때도 논문에서 나타난 표현들을 잘 보고 기억하려고 노력해요. 논문의 구조나 주장을 서술하는 표현들을 유심히 보고 글을 쓸 때 활용해요. 제 생각에 영어에 비해 한국어 문법 자체가 어렵지 않은 것 같아요. 그러나 학술적 표현 같은 거 잘못 사용하며 글이 아마추어 같이 보여요. 평소에 보고서를 쓸 때도 쓰고 나서 다시 수정하고 한국인 친구한테 윤문을 부탁해요.

【면담-189번】저도 처음에 잘 쓰지 못했어요. 노력하면 된다고 생각했

어요. 그래서 계속 다른 사람이 쓴 논문을 읽을 때 긴 문장을 짧은 문장으로 바꿔서 다시 써보곤 했어요. 좋은 표현이 있으면 노트에 메모하고 제 글에도 적용해보려고 했어요. 그리고 논문들의 구조를 모방해요. 글의 내용도 중요하지만 형식이 틀리면 한국인이 이해가 안 될 수 있으니까요. 그리고 항상 한국인 친구보고 제가 쓴 걸을 고쳐달라고 했어요. 어디가 잘 못 썼는지 알아야 더 고치고 쓸 수 있다.

155번 참여자는 논문의 표현들을 유심히 관찰하고 자신의 학술적 표현 능력을 제고하기 위해 노력하고 있었다. 과제를 적당히 완성하는 것이 아니라 수정하고 또 윤문을 통해서 자신의 글의 수준을 올리고 있었다. Li(2017)에서는 쓰기 효능감은 학습자에게 자신의 글을 수정하거나 선생님 또한 친구에게 피드백을 요청하는 등 적극적은 행동을 하게 한다고 하였다. 155번 참여자가 이러한 꾸준한 노력을 할 수 있는 이유는 한국어로 보고서를 쓸 수 있다는 신념과 높은 동기와 관련되어 있다고 본다. 마찬가지로 189번 참여자도 처음에는 조바심이 있었으나 긍정적인 생각으로 조바심을 이겨내고 많은 연습을 하면서 자신의 쓰기 실력을 키웠다고 말했다. 효능감 이론에서 잘 알려진 바와 같이 효능감이 높은 사람은 할 수 있다는 생각으로 어려운 일이 있어도 쉽게 포기하지 않고 조금만 더 노력하자는 건설적인 생각으로 문제를 해결해 나간다. 189번 참여자도 역시 연습하고 노력하다 보면 실력이 늘 것이라는 긍정적인 생각을 갖고 꾸준하게 노력한 것으로 보인다.

한편, 전반적 우수형 집단에 있는 참여자들에게 쓰기 효능감이 높게 나타난 이유는 두 가지로 정리해 볼 수 있다. 첫째, 이들은 모국어나 기타 외국어를 통해서 글을 구성하는 방법을 이미 숙지하고 있었다. 앞에서 살펴본 바와 같이 이들은 과제 요구를 정확하게 파악하고 자신이 습득했던 장르 지식을 회상하여 글의 수사적 구조를 생성하였다. 이러한 수사적 구조는 글쓰기 방향의 길잡이 역할을 해 줌으로써 글을 쓸 수 있다는 신념을 갖게 한 것으로 볼 수 있다. 둘째, 이들은 외국인이라는 정체성을 갖고 자신에게 적절한 목표를 설정하였다. 스스로 외국인이라 여기고 아직 능숙하고 완벽하지 못한 자신의 한국어 쓰기 실력을 인정하며 더 노력하는 마음의 여유를

확보하였다. 이 두 가지 이유를 37번, 187번, 189번 참여자의 성찰일지에서 확인할 수 있다.

첫 번째 이유와 관련하여, 전반적 우수형 집단에 있는 참여자들은 대체로 학술적 글의 구조를 알고 글의 전체적 틀에 따라 작문을 할 수 있다고 이야기하였다. 이러한 장르 지식이 쓰기 효능감을 높이는 데 기여했음을 187번, 189번 참여자의 성찰일지에서 확인할 수 있었다.

> 【성찰일지-187번】개인적으로 한국어로 글을 쓰는 것은 비교적 자신 있다고 생각한다. 사실 한국어 쓰기는 대부분의 외국어 쓰기와 마찬가지로 영어 작문처럼 전체적인 구조와 형태가 비슷하다. 논문이나 보고서도 마찬가지로 그런 구조가 있다. 평소에 한국어 글쓰기 연습의 기회가 있을 때, 많이 연습해보려고 노력했다. 연습하면 할수록 더 잘 쓸 수 있으니까...

> 【성찰일지-189번】한국어 쓰기에 비교적 자신이 있다. 쓰기 주제를 모르면 조금 힘들 수도 있고 주제에 따라 구체적인 내용은 조금 다르겠지만 글을 쓰는 구조(패턴)는 그 근본을 벗어나지 않는다. 실제 한국인이 쓰는 것처럼 잘하지는 않지만 글의 개요를 작성하고 생각들을 표현할 수 있는 기본 문법적 지식도 있어서 한국어 쓰기로 인한 스트레스가 적다.

위 참여자들의 성찰일지에서 보듯이, 장르 지식을 알고 있다는 것은 글을 어떻게 구성해야 하는지 잘 알고 있다는 의미이다. 만약 장르 지식을 모른다면 무엇을 어떻게 써야할지 막막하며 쓰기 불안이 생겨날 수 있다. 실제로 Han & Hiver(2018)는 한 학기 동안 장르 중심 교육을 실시한 후 학습자의 쓰기 효능감이 높아졌다는 연구 결과를 입증하였다. 187번 참여자는 영어 작문의 구조와 형식을 회상하며 이를 한국어 쓰기에 적용하였다. 189번 참여자도 나름대로 글의 구조와 글쓰기 과정에 대한 지식을 가지고 있었다. 이러한 지식들이 한국어로 글을 쓸 때 적용되어 한국어 쓰기 효능감을 높였다고 할 수 있다.

두 번째 이유와 관련하여, 참여자들은 외국인이라는 정체성을 갖고서 한

국인과 본인을 비교하지 않고 주어진 각자의 능력을 인정하였다. 한국어 능력의 부족으로 인한 압박감에 시달리지 않고 자신의 상황을 긍정적으로 받아들이고 있었다. 37번과 189번 참여자는 여기에 해당한다. 이 두 참여자의 성찰일지에서 그들이 자신에 대한 인식을 확인할 수 있었다.

> 【성찰일지-37번】한국인에 비해서 잘 쓰는 편은 아니지만 보고서를 쓸 수는 있다. 평소에도 쓰기 과제가 많이 있다. 글쓰기를 두려워하면 안 되고 배우고 연습해야 된다. 짧은 문장은 바로 한국어로 쓰고 긴 문장이나 내 생각을 정리해야 될 때는 중국어로 먼저 쓴 다음에 한국어로 번역한다.

> 【성찰일지-189번】한국인이 쓰는 것만큼 잘 쓰지는 못하고, 표현도 좀 안 맞고, 어색한 부분이 있을 수 있지만 외국인으로서 제가 하고 싶은 말들을 표현할 수 있기 때문에 이 정도면 된다고 생각한다. 처음에는 어휘, 문법이 부족해서 조바심이 있었는데 지금은 좋아졌다. 많이 썼다. 논문을 볼 때 논문의 틀을 주로 보는 편이고 글의 구조와 논리에 많이 신경을 쓰고 있다. 그리고 읽으면서 좋은 표현들과 글쓰기의 패턴을 따라하는 것에 신경을 쓴다.

Bandura(1997)는 스스로 자신을 인정하고 설득하는 것은 자기 효능감을 촉진시킬 수 있다고 주장한 바 있다. 37번과 189번 참여자는 외국인이라는 자신의 입장을 이해하고 원어민(한국인)과 비교하지 않음으로써 자신의 부족함을 부정적인 것으로 치부하지 않았다. 오히려 노력을 통해 한국인과의 거리를 좁힐 수 있다고 생각하고 쓰기 능력을 향상시키기 위해 많은 연습을 하였다. 이러한 신념과 노력은 37번 참여자의 '글쓰기를 두려워하면 안 되고 배우고 연습해야 한다', 189번 참여자의 성찰일지에서 '많이 썼다', '많이 신경을 쓰고 있다' 등 표현을 통해서 확인할 수 있다. 요컨대 자신에 대한 올바른 인식이 현재 가진 능력을 긍정적으로 평가하게 해준 계기가 되었다 볼 수 있다.

(3) 담화 통합 전략

전반적 우수형 집단에 있는 참여자들의 특징 중 하나는 수사적 목적에 따라 담화 통합 전략을 사용한 것이다. 이들은 내용 선택, 연결, 조직, 창안 전략을 모두 사용한 것으로 질적 자료에서 확인되었다. 읽기 자료에서 제시한 논거들을 비교·분석하여 쓰기 주제에 대한 자신의 관점을 도출한 다음, 자신의 관점을 뒷받침할 수 있는 근거를 자료에서 선택하였다. 그리고 자료에서 선택한 내용들을 자신의 글에 적절하게 연결 지었다. 심지어 그중 일부 참여자는 자신의 관점과 반대되는 내용들을 반박함으로써 새로운 내용을 창출하기도 하였다. 참여자들이 구체적으로 사용한 담화 통합 전략들을 108번, 155번 참여자를 통해 살펴보면 다음과 같다.

108번 참여자는 연결 전략과 창안 전략을 활용하는 모습을 보여주었다. 108번 참여자는 자료를 통해 자신의 입장을 정리하였다고 서술하였다. 그리고 자료의 정보를 인용할 때 그대로 베껴 쓰지 않고 자신의 말로 바꿔서 써야 한다는 강한 인식을 갖고 있었다.

> 【성찰일지-108번】과제에서 제시된 읽기 자료를 다 읽은 후에 인공지능 면접에 대한 입장을 정리하였다. 그 다음 내 입장에 맞는 자료를 자세히 읽으면서 구체적인 논거를 정리하였다. 자료의 논거들을 그대로 베끼지 않았고 '어순과 단어를 바꿔 쓰기' 등을 통해 자료의 내용과 내 글의 내용과 연결시켰다. 그 다음 내 입장과 반대 되는 입장의 자료를 꼼꼼하게 읽고 그 자료에서 제시한 논거들을 정리한 후 그것들을 반박하였다.
>
> 【결과물-108번】
>
> 면접은 사람들의 지금의 생계와 미래의 방향에 영향을 주는 중요한 일이다. 오프라인 면접이든, 인터넷 발전으로 인해 많이 활용되게 된 온라인 면접이든 면접자와 사람 면접관의 만남은 가장 전통적인 면접 방식이다. 그러나 최근에는 사람 대신 인공지능이 면접관이 된 AI 면접 시스템이 미국 IBM, 영국 유니래버 등 세계적인 기업 사이에 유행되기 시작했다(김영은, 2018). 필자는 인공지능 면접관이 아래 같은 장점을

지내 인공지능 면접 시스템 도입에 찬성하다.

첫째, 면접 평가의 공정성이다.(생략)

둘째, 면접 평가의 효율성이다.(생략)

물론 AI는 공정성과 효율성에 있어 사람을 이길 수 있지만 그의 정확성도 인간보다 무조건 더 좋다고 하기 어렵다. 민준영(2019)에 따르면 AI는 기존에 쌓은 데이터를 바탕으로 학습하기 때문에 소스인 데이터가 편향적이면 AI의 판단이 잘못될 수 있다. 실제로 아마존이 개발한 AI 면접관이 여성보다 남성 지원자를 선호하는 문제가 발견되어 (민준영, 2019) 논란이 되었다. 이와 같은 문제로 인해 동경한 직장에 들어가지 못한 것은 몹시 아쉬운 일이다. 그러나 이처럼 기계학습에서 발생된 문제는 예방될 수 있다. 인간이 편향적이지 않고 적당한 자료를 소스로 입력하면, AI 면접관의 평가기준을 꼼꼼히 살펴보면 이러한 문제를 충분히 예방할 수 있다고 본다. 다시 말해, 문제의 근원은 AI 면접관이 아니라 AI 면접관을 프로그래밍하거나 조작하거나 점검하는 인간의 실수이다.

108번 참여자는 자료의 정보를 자신의 텍스트로 전환할 때 사용하는 '바꿔 쓰기' 방법을 잘 알고 있었다. 실제로 작성한 글의 서론 부분은 자료 (가)의 원문을 본인의 언어로 재구성한 것이다. 이러한 전략은 자료에서 선택한 내용을 자신의 텍스트로 변형하는 연결 전략으로 볼 수 있다.

108번 참여자는 AI 면접 도입에 찬성하는 입장이다. 본론에서 AI를 찬성하는 이유를 서술하고 나서 '물론'으로 시작하는 문장을 통해 AI 면접의 단점과 독자의 예상 반론도 고려하고 있음을 보여주었다. 필자의 입장과 반대 입장을 보이는 자료 (나)의 사례를 통해 예상되는 반론과 그것을 뒷받침하는 근거를 제시하고, 재반박하며 자신이 지지하는 입장의 논리를 촘촘히 쌓아 나갔다. 즉 인공지능은 편향된 데이터를 학습할 수 있기 때문에 공평하지 않을 수 있다는 독자의 예상 가능한 반론에 편향된 데이터 학습의 문제는 미리 예방할 수 있다고 언급하면서 예상 독자의 가능한 반론을 반박하였다. 맹강(2018)은 예상 반론을 언급할 때 사용하는 '동조'의 내용은 일부 독자가 가질 수도 있는 주장이므로 이를 통해 외부의 목소리를 도입하면 다성적 배경을 구축할 수 있어 더욱 대화적인 목소리를 지닐 수 있게 된다고 하였다.

108번 참여자는 이러한 대화적인 목소리로 자료에서 선택한 내용들을 자신의 글과 결합하면서 새로운 내용을 만들어내었다. 이와 관련된 내용은 108번 참여자가 작성한 쓰기 결과물의 마지막 문단에서 확인할 수 있다.

지금까지 전반적 우수형 집단의 특징을 쓰기 능력에 영향을 미치는 세 가지 요인과 쓰기 결과물의 관계 분석을 통해서 살펴보았다. 이 결과들을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 장르 지식은 주로 글의 구조 및 표현 측면에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 참여자들은 학술 텍스트 구조 지식을 가지고 있었다. 이들이 작성한 글은 서론, 본론, 결론이 포함된 완성된 구조를 갖추었으며 주장, 이유, 근거, 반론의 논증 구조로 이루어져 있었다. 전반적 우수형 집단에 속한 참여자들은 제시된 과제를 읽고 적합한 과제 표상을 하였으며 과제를 해결하기 위한 장르 지식과 글쓰기 절차적 지식을 머릿속에 구상하였다. 과제 요구에 맞춰 지식들을 적재적소에 연결하였다는 것은 관련 장르 지식을 이미 갖추고 있고, 그 지식을 적절하게 활용할 수 있음을 보여주는 것이다. 이들은 자신이 무엇을 쓸지 잘 알고 질서정연하게 쓰기 과제를 수행해 가고 있었으며 쓰기 계획을 구체적으로 세우고 자신의 글쓰기 과정을 조절하였다. 이들은 중국어로도 자신의 생각을 논증적 텍스트로 조직하는 것에 익숙한 학생들이며 모국어에서 습득한 지식들을 한국어 쓰기에 전이하는 것으로 보인다.

둘째, 장르 지식과 쓰기 효능감, 쓰기 효능감과 쓰기 학습 행위의 관련을 확인하였다. 그 결과, 높은 수준의 장르 지식은 쓰기 효능감에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보였다. 전반적 우수형 집단에 있는 참여자들도 한국어로 학술적 글쓰기를 하는 과정에서 어느 정도의 어려움을 느끼고 있었지만 결코 포기하거나 피하려고 하지 않았다. 오히려 쓰기를 잘하기 위해 더 많은 노력을 기울였다. 이러한 행동적 노력은 쓰기 능력에 적잖은 영향을 끼쳤다고 본다. 그 외에 이들의 쓰기 효능감이 높은 것은 모국어나 기타 외국어를 통해서 글을 구성하는 방법을 잘 알고 자신의 한국어 능력도 긍정적으로 평가하는 것에 기인한 것으로 해석되었다.

셋째, 담화 통합 전략은 앞서 제시한 두 가지 변인의 영향을 받으며 높은 수준의 쓰기 결과물은 만들어내는 데 중요한 역할을 한다. 전반적 우수형 집단에 있는 참여자들은 비선형적이며 역동적인 과정으로 글쓰기를 이어나간다. 이들은 선택, 연결 조직 전략들을 조화롭게 사용하여 자신의 텍스트를 작성해 나가는 특징을 보인다. 구체적으로 보면 제시된 읽기 자료의 정확성과 정보의 중요도를 비교하여 수사적 목적에 따라 정보를 선택하고 논증 구조를 활용하여 글의 적절한 위치에 배치시킨다. 이러한 과정에서 장르 지식은 적절한 전략을 사용하도록 안내하는 역할을 하였고 쓰기 효능감은 다양한 전략을 적극적으로 활용하도록 촉진하는 역할을 하였다. 요컨대 담화 통합 전략은 참여자들이 생산한 쓰기 결과물의 내용, 조직 및 표현에 모두 영향을 미쳤다.

2) 장르 지식·효능감 미흡형 집단의 특징

(1) 장르 지식

장르 지식·효능감 미흡형 집단은 장르 지식 및 쓰기 효능감이 모두 평균에 비해 낮았다. 장르 지식의 부족은 주장과 이유를 중심으로 글을 작성하면서 서론, 본론, 결론에 대한 고려가 부재하는 양상으로 드러났다. 참여자들이 작성한 성찰일지에서 글의 구조를 명확하게 언급한 내용은 찾아보기 어려웠고 그나마 언급된 내용도 완결된 형태로 설명되지 않았다. 이들은 몇 개 떠오른 핵심 아이디어를 큰 틀에서 배치하고 각 문단 안에 들어가는 내용을 생각나는 대로 써내려가는 모습을 보여주었다. 쓰기 결과물들을 보면 문장과 문장 간, 문단과 문단 간의 유기적 연결이 부족하고 전체적으로 글의 흐름이 자연스럽지 못한 것으로 나타났다. 이와 관련하여 41번과 158번의 성찰일지와 쓰기 결과물에서 확인할 수 있다.

다음은 41번 참여자의 성찰일지와 쓰기 결과물의 일부분이다.

【성찰일지-41번】(과제 요구 이해) 이 과제는 AI면접을 찬성하거나, 반대하는 입장을 쓰라고 요구하고 있다. 나는 SNS에서 봤던 아모레퍼시픽의 AI면접을 떠올렸다. 다들 AI 면접에 호평을 하고 있다.
(글쓰기 전략) AI면접의 배경지식을 서술하고 나의 주장을 내세운다. 평가 기준이 객관적이고 시간과 비용을 줄일 수 있다는 이유가 있다. 특별한 쓰기 전략은 없었고 그냥 생각나는 대로 내 생각을 썼다.

【결과물- 41번】
서론 (생략)
첫번째, 평가기준이 객관적이다.
평가기준은 주관적이고 상황에 따라 달라질 수 있다고 생각한다. 하지만 AI는 항상 객관적으로 움직이는 이미지를 갖고 있기때문에 인공지능AI 의 도움하에서 미리 평가기준 그리고 요구를 입력하면 그것에 따라 채용할 수 있다는 점을 및는다. 자료[나]에서 비록 성별, 취준생에 대한 만족도가 높다고 하였지만 사실 한 회사에서 일을 할 수 있는지

는 회사의 이념과 가치관이 자신과 맞는지에 더 중요한 요소라고 생각한다. AI는 자료[가]에 언급한것처럼 호감도, 소통능력 등 회사와 맞는 평가요소들을 활용해 객관적으로 평가한다.
두번째, 면접 시간과 비용을 줄인다.
자료[가]에 따르면 면접 전체 과정을 한번에 끝낼수 있어 전년 채용시간 5분의 1 줄였다고 하였다. 이러한 결과를 보았을 때 면접관 뿐만 아니라 취준생에게도 부담없는 면접 과정이라고 생각한다. 또 다른 방면에서 보았을 때 AI가 아닌 면접관이 면접을 볼 때 취준생이 긴장한 분위기에서 시간을 보내야 되어 자신의 능력을 제대로 발휘하지 못할 수도 있다고 생각한다. 시간 절약 뿐만 아니라 비용도 줄일 수 있다는 것을 자료[가]에서 언급하였다. 2억 7000만원의 채용비용을 줄인 자체도 한가지 투자라고 생각한다.
세 번째 (생략)

41번 참여자는 쓰기 과제를 보고 자신의 면접 경험을 회상하였고 인공지능 면접을 지지하는 이유(평가 기준의 객관성, 시간과 비용의 절약)만을 생각하였다. 이유 간의 논리적인 관계나 각 이유를 뒷받침하는 근거들을 구상하지 않았으며 글의 수사적 구조를 고려한 흔적도 성찰일지에서는 찾아볼 수 없었다. 물론 장르를 잘 알고 있어도 이를 성찰일지에서 드러내지 않을 수 있지만 41번 참여자는 이러한 경우가 아님을 그가 작성한 쓰기 결과물을 통해서 알 수 있다. 41번 참여자가 작성한 글은 결론 부분이 없었고 완결한 구조를 갖추지 못하였다. 전체적으로 '주장-첫 번째 이유-두 번째 이유'로 나아가는 순차적 구조가 보이긴 했으나 각 문단에 있는 내용이 논리에 맞지 않은 부분이 있으며 산만한 전개를 이루고 있었다. 예컨대, '전년 채용시간 5분의 1 줄였다고 하였다. 이러한 결과를 보았을 때 면접관뿐만 아니라 취준생에게도 부담 없는 면접 과정이라고 생각한다'라는 문장에서 채용 시간의 단축은 인공지능 면접이 취준생에게 부담을 주지 않았다는 결론에 도달하기에 무리가 있다.

다음은 158번 참여자의 성찰일지와 쓰기 결과물이다.

【성찰일지-158번】(과제 요구 이해) 하나의 입장을 선택하여 선택하는 이유를 서술한다. AI면접 논란 보고서를 쓰는 것 같다.
(글쓰기 전략) 개요를 간략하게 작성한다. 논점을 생각하고 자료 속에 있는 서로 다른 부분을 비교한다.

【결과물-158번】
'가','나'자료를 읽은 후에 인공지능(AI)면접 도입에 반대한다고 생각한다.
우선, 면접은 필기시험이 아니다. 지금 대부분 회사가 사람을 구할 때 다 일정한 과정이 있고 비슷하다. 어떤 회사는 지원자의 기본 정보를 보고 필기시험을 통해 합격한 사람이 면접을 보고 나서 사람을 채용한다. 어떤 회사는 필기시험 없이 지원자의 기본 정보를 보고 나서 사람을 선택하여 면접을 지행한다. 그래서 면접은 필요한 한 과정이고 어떤 각도에 보면 더 중요한 과정이다. '가' 자료에 의하며 AI 면접관은 '일정한 평가 기준으로 지원를 공정하게 평가한다'고 밝혔다. 이러한 면접은 빅데이터로 지원자의 개인 정보를 다시 선택하고 필기시험을 진행한 것과 큰 차이 없다. 면접의 기능을 잘 활용하지 않고 예상대로 원하는 인재만 구할 수 있다. 회사가 원하는 인재를 채용할 수 있는 것은 물론 좋지만 예상하지 못한 더 좋은 인재를 만날 환율이 낮아졌다. ..
(결론 생략)

158번 참여자의 과제 표상은 앞서 살펴본 전반적 우수형 집단에 비해 구체적이지 못하였으며 '입장을 선택하여 이유를 서술한다'는 추상적이고 모호한 표상을 하고 있다. 그리고 이유를 서술한다고 했을 때 그 이유는 자료에서 선택한 것인지 자신의 생각으로 채우는 것인지 명확하지 않았다. Flower(1987)에서 과제 표상의 특질을 '주요 정보원, 텍스트의 형식 및 특성, 글쓰기를 위한 구성 계획, 전략'을 제시하였다. 그러나 이러한 내용들은 158번 참여자를 비롯한 장르 지식·쓰기 효능감 미흡한 집단에 있는 참여자의 성찰일지에서 찾아볼 수가 없었다. 장르 지식은 적합한 과제 표상을 구상하

는 데 도움이 된다는 점을 미루어볼 때, 158번 참여자는 이 과제를 수행할 때 관련 장르 지식을 적절하게 동원하지 못한 것으로 보인다. 이는 성찰일지에서 자신의 '논점'만을 고려하였고 다른 논증 요소를 고려하지 못한 점에서도 확인할 수 있다. 158번 참여자가 작성한 결과물을 보면, 인공지능 면접에 대한 자신의 주장을 명료하게 제시하였지만 이를 지지하는 이유가 명확하지 않을뿐더러 근거가 부재하였다. 근거의 부재는 참여자가 작성한 글의 진실성이 떨어져 보이게 하는 결과를 초래한다.

또한 논증 텍스트의 서론은 필자의 의견과 주장을 드러내는 단계로 이를 위해 주의를 환기시키고 문제 제기를 하여 독자로 하여금 글에 대해 집중시켜야 하는 단계이다(채윤미, 2016). 그러나 158번 참여자는 성찰일지에서 글의 도입과 마무리에 대한 언급이 없었고 작성한 글도 화제와 관련된 배경이나 문제를 제기하는 부분 없이 본인의 주장만 제시하고 있어 서론의 기능을 약화시킨다. 그리고 마지막 문단에서 '마지막으로'라는 표현을 사용하여 마치 세 번째 이유가 나올 것 같은 착각을 독자에게 안겨주었다. 이것은 158번 참여자는 장르 지식이 결여되어 있어 한국어 표현도 부족하기 때문에 나타난 현상으로 볼 수 있다. 실제로 이 참여자가 작성한 글은 학술적 표현들을 찾아보기 어려웠고 주관적이고 구어적인 표현을 다수 사용하고 있었다.

한편 면담을 통해 장르 지식이 결여된 이유를 확인한 결과, 참여자의 학술적 글쓰기 경험이 부재한 것으로 나타났다. 41번 참여자는 심지어 대학에서 한국어를 전공하였음에도 불구하고 체계적인 쓰기 수업을 받지 못했다고 하였다. 120번 참여자는 제 4언어로 한국어를 독학과 개인 과외로 배웠으며 학술적 글쓰기는 배워보지 못했다고 하였다. 그리고 평소 대학에서 수행하고 있는 과제들은 대부분이 팀 과제라 개별적으로 학술적 글쓰기 실력을 향상시켜야 한다는 열망이 없었다고 밝혔다. 이러한 동기의 부족은 학술적 글쓰기 장르 지식을 학습하는 데에 방해가 된 것으로 보였다.

【면담-연구자】 한국어 쓰기 학습 경험을 이야기 해주세요.

【면담-41번】 대학교에서 한국어 전공했어요. 주로 단어들을 외우고 말하기 연습을 많이 했어요. 쓰기 수업이 없었고 딱히 뭐가 써야 될 상황도 없었어요. 토픽 시험 때문에 그때 한국어로 글을 어떻게 쓰는지

자습했어요.

【면담-연구자】한국어 학습 경험을 이야기해주세요.
【면담-120번】저는 일본에서 한국어를 공부했어요. 그때 한국인 친구를 알게 되어 한국어를 너무 배우고 싶었어요. 그래서 과외 선생님한테 배웠어요. 개인적으로 드라마나 뉴스 보면서 많이 배웠어요.
【면담-연구자】그럼 한국 대학에 입학하고 나서 따로 학술적 글쓰기를 배웠나요?
【면담-120번】 아니요. 거의 다 팀 과제에요. 제가 맡은 파트만 쓰면 되고 제출할 때 형식이나 언어 표현은 한국인이 전체적으로 수정해요. 중국어로 쓰고 다시 한국어로 번역했어요.

장르 지식·효능감 미흡형 집단에 있는 참여자의 다른 특징은 한국어 문법이나 표현을 사용하는 데에 어려움이 있다고 호소하는 것이다. 이 집단에 속한 69명 중 38명의 성찰일지에서 '고급 문법/표현이 어렵다'는 키워드가 발견되었다. 29번, 85번, 176번의 성찰일지에서 그들이 겪는 어려움을 확인할 수 있다.

【성찰일지-29번】문법 사용이 어렵다. 이미 배운 문법들이 많이 있는데 글을 쓸 때 적절하게 사용하지 못한다. 같은 표현을 계속 반복적으로 사용하고 문장이 고급스럽지 않다는 느낌을 받는다.

【성찰일지-85번】이번 글쓰기에서 구어적인 표현을 많이 사용했다. 나는 학술적인 표현으로 문장을 구성하기가 어렵다. 평소 보고서를 쓸 때도 마찬가지다.

【성찰일지-176번】내가 사용한 표현/문법이 맞는지 모르겠다. 평소에는 번역기로 번역해서 확인해본다.

성찰일지의 내용을 자세히 보면 참여자들은 표현의 정확성, 적절성, 다양성 측면에서 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 이들은 문법을 배우긴 했으나 쓰기 상황에 맞게 능숙하게 사용하지 못한 것으로 드러냈다. 자신의 생

각을 한국어의 구어 표현으로 나타내는 것에는 큰 문제가 없으나 학술적 문장으로 정확하고 다양하게 표현하는 능력은 부족한 것이다. 실제로 작성한 텍스트를 살펴보면 같은 표현을 반복적으로 사용하거나 초・중급 수준의 문법을 주로 사용한 것을 확인할 수 있었다. 예컨대 29번 참여자는 19개 문장에서 '~할 수 있다'라는 표현을 11번 사용하였다. 29번 참여자가 작성한 텍스트의 일부는 다음과 같다.

> 【결과물-29번】 첫째, AI면접이 채용 인원에 필요한 시간과 노력을 줄일 수 있다. 감영은(2018) <기업 채용 AI면접 비람 거세진다> 의 조사에 따르면 'AI면접은 서류전형은 물론 인적성 검사와 1차 면접 등 전체의 과정을 채용자 수와 상관없이 한 번에 끝낼 수 있다. 실제로 AI면접을 실시한 한 회사는 전년도에 비해 채용 기간이 5분의 1로 줄었다'고 합니다. 둘째, AI면접을 선택하면 비용을 상당 부분 절약할 수 있다. 물론 초기에는 돈이 들지만, 장기적으로는 채용에 필요한 인적와 물적 비용이 많이 줄일 수 있다. 셋째, AI면접은 더 많은 사람을 면접할 수 있고 더 짧은 시간에 면접할 수 있다.

29번 참여자가 작성한 글을 보면 세 가지 이유를 들면서 자신의 입장을 뒷받침하고 읽기 자료의 사례를 근거로 삼고 있다. 그러나 종결어미의 표현은 '~할 수 있다'만을 반복적으로 사용하고 있다. 이 표현의 사용은 문법적으로 틀렸다고 볼 수는 없다. 그러나 29번 참여자와 같은 사용은 단조로운 인상을 줄 뿐만 아니라 필자의 의도를 정확하게 잘 드러내지 못하는 데에 문제가 있다. 학술적 글쓰기에서 자신의 태도가 적절하게 표현하는 것이 중요하고 태도 표현은 종결어미를 통해서 실현 가능하다(이슬비, 2016). 단순한 종결어미의 사용은 자칫하면 자신의 태도와 관점이 없는 것으로 보일 수 있다. 이러한 표현의 사용은 29번 참여자의 장르 지식이 부족함을 보여준다.

(2) 쓰기 효능감

장르 지식·효능감 미흡형에 속한 참여자들의 쓰기 효능감은 양적 분석에서 평균에 비해 조금 낮은 수치로 나타났다. 앞 절에서도 기술하였듯이 쓰기 효능감과 쓰기 결과물의 관계는 쓰기 학습 행위를 통해서 일별할 수 있다. 보통 수준의 쓰기 효능감을 가지고 있는 장르 지식·효능감 미흡형 집단에 있는 참여자들은 자신의 쓰기 능력을 향상시키고자 하는 열망이 높지 않았다. 자신의 쓰기 실력을 향상시키기 위한 노력이 구체적이지 않았고 광범위하게 독서를 많이 해야 한다는 이야기만을 할 뿐이었다. 이를 통해 이 집단에 있는 참여자들이 자신의 학술적 글쓰기 능력을 향상시키기 위해서 구체적으로 무엇을 어떻게 공부해야 할지 모르고 있음을 짐작할 수 있었다. 이러한 양상들은 전반적 우수형 집단의 참여자들의 진취적으로 노력하는 모습과는 차이가 있다. 관련 내용은 41번의 면담 자료, 139번, 158번의 성찰일지에서 확인할 수 있다.

> 【면담-연구자】성찰일지에서 문법 사용에 어려움이 있다고 하였는데, 혹시 학술적 글쓰기 능력을 향상하기 위해 해당 문제점들을 해결하려고 노력했나요?
> 【면담-41번】아니요. 딱히..따로 학술적 표현들을 공부하지 않았어요. 잘하고 싶지만 과제가 너무 많아요. 배워야 될 내용도 너무 너무 많고 표현까지 신경을 쓸 시간이 없어요. 과제 제출하면 선생님이 문법이나 표현에 피드백을 해주지 않아요. 그래서 더 공부 안 했던 것 같아요..하하...배운다 하더라도 한국인처럼 쓸 수가 없어요.

> 【성찰일지-139번】잘 쓰기 위해서 단어를 많이 외워야 된다.

> 【성찰일지-158번】잘 쓰기 위해서 평소에 책을 많이 읽거나 뉴스를 많이 보아야 한다.

41번 참여자는 스스로 한국어 표현 사용에 어려움이 있다고 하였으나 한국어 쓰기 능력을 향상시키기 위한 노력은 하지 않은 것으로 나타났다. 그

외재적인 이유로는 물리적인 시간이 부족하고 교사로부터 피드백을 받지 못한 것으로 드러났지만 '배워도 한국인처럼 쓸 수가 없다'는 낮은 쓰기 효능감이 가장 큰 원인으로 보인다. 낮은 쓰기 효능감은 학습자의 내재적인 동기를 저하하고 진취적으로 노력하는 행동을 하지 못하게 한다.

139번과 158번은 자신의 쓰기 실력을 향상시키기 위해 단어 외우기, 책과 뉴스 읽기와 같은 보편적인 한국어 기본기를 다지는 방법에 대해서만 얘기할 뿐 구체적인 학술적 글쓰기에 대한 노력은 없었다. 이것은 전반적 우수형 집단에 속한 참여자들이 이야기한 구체적인 방법과 차이가 있다. 139번과 158번 참여자는 단순히 더욱 구체적인 방법을 몰랐을 수도 있지만, 쓰기 효능감이 낮아 학습을 해도 발전이 없을 것이라는 부정적인 생각에서 시작되는 실행력 약화와 이로 인한 관심 부족이 중요한 원인으로 작용한 것으로 보인다.

장르 지식·효능감 미흡형 집단에 속한 참여자의 쓰기 효능감이 높지 않은 이유를 성찰일지와 면담 내용을 통해 분석한 결과, 두 가지로 요약할 수 있다. 첫째는 순조롭지 못한 한국어 쓰기 경험으로 인한 막연한 부정적 태도에서 비롯된다고 볼 수 있다. 둘째는 좋은 글은 고급 단어나 학술적인 용어를 사용해야 한다는 잘못된 인식에서 기인하였다. 첫째 이유와 관련하여 다음 3번, 107번, 177번의 성찰일지를 살펴보자.

> 【성찰일지-3번】한국어로 글을 쓸 때 항상 내 생각을 정리하는 것이 어려워 어디서부터 어떻게 시작해야 될지 모르겠다. 잠시 쓰고 나면 처음부터 다시 읽어야 그 뒤에 내용을 쓸 수 있다. 가끔은 하고 싶은 말이 있어도 붓을 들고 단어가 나오지 않는다.

> 【성찰일지-107번】내가 쓴 작문의 구조가 어색하고 유기적이지 못한 것 같다. 차근차근 내 관점을 조직하고 표현하는 것이 어렵다. 대략적인 방향 감각은 맞지만 체계적이지 않고 논리가 부족하다고 느꼈다.

> 【성찰일지-177번】글쓰기를 별로 배운 적이 없는 것 같다. 한국어로 유창하고 논리적인 글 한편을 쓰는 것은 어렵다고 생각한다. 나는 글을 쓸 때 뭔가 빙빙 돌면서 한 말을 자꾸 또 하고, 문장도 간결하지 못한

느낌이다.

자기 효능감 이론에 따르면 성공적인 경험은 효능감을 향상시킨다. 참여자들의 성찰일지를 보면 이들은 한국어로 자신의 생각들을 표현하고 조직하는 데 좋지 않은 경험이 많은 것으로 보였다. 이러한 실패한 경험은 쓰기 효능감을 저하시킬 수 있다. 107번과 177번 참여자의 경우, '논리가 부족하다고 느꼈다', '문장도 간결하지 못한 느낌이다' 등 어떤 객관적인 평가를 받고 자신의 한국어 쓰기 실력을 확인하는 것이 아니라 단지 자신에 대해 부정적으로 바라보고 있음을 알 수 있다. 이는 쓰기 효능감에서 오는 긍정적인 생각과 대비된다.

둘째 이유와 관련하여, 참여자들은 좋은 글에 대한 잘못된 인식을 갖고 있었다. 이들은 학술적 글은 '학술적 표현'이나 고급 표현 혹은 한국인이 쓰는 것과 비슷한 표현을 써야 한다는 선입견이 있었다. 그러나 '학술적 표현' 혹은 '고급 표현'이 무엇인지에 대한 명확한 정의가 가지고 있지 않았고 막연한 생각만 있을 뿐이었다. 41번과 149번 참여자의 성찰일지를 살펴보기로 하자.

> 【성찰일지-41번】조금 자신이 없다. 비록 나는 6급이지만 나의 문법 어휘에 자신이 없다. 내가 쓴 글이 너무 유치하다. 문법도 단순하다.

> 【성찰일지-149번】나는 잘하지 못할 것 같다. 내 생각에 보고서 등 학술적인 글은 '고급스럽게' 표현되어야 한다. 객관적인 언어를 사용해야 하고 규칙에 따라 조직해야 한다. 그러나 이 많은 것들을 생각하면서 나는 글을 유창하게 쓸 수 없다. 내 생각들을 대략 표현할 수 있으나 세련되고 학술적인 언어로 표현할 수 없다. 한국인이 쓴 것에 비하면 형편없다.

41번과 149번 참여자는 학술적 글쓰기에서 내용보다 표현을 더욱 중요하게 여기는 특징이 있었다. 이들이 생각하는 이상적인 학술적 글쓰기는 '고급스럽게 표현된 것', '객관적인 언어로 구성된 것'이지만 자신이 쓴

글은 ‘유치하고’, ‘세련되지 못한’ 글이라 치부하였다. 이들의 경우에는 이러한 이상과 현실의 큰 괴리가 쓰기 효능감을 저하시켜 한국어 쓰기 능력을 위해 노력하기보다는 글쓰기 목표를 향한 동기를 잃어버리는 결과를 초래하였다.

(3) 담화 통합 전략

장르 지식·효능감 미흡형 집단은 담화 통합 전략의 사용에서 선택과 창안 전략을 잘 사용하고 연결과 조직 전략은 잘 사용하지 못하였다. 선택 전략 사용 측면에서는 쓰기 과제를 정확하게 이해하였고 자료에서 자신의 주장을 뒷받침하는 내용을 선택하려고 하였다. 창안 전략 사용 측면에서는 대안적 관점을 고려하여 반대된 입장의 논거들을 반박하고 새로운 내용을 구성하려고 하였다. 그러나 한국어 표현의 문제로 인해 읽기 자료에서 선택한 내용들을 자신의 글에 자연스럽게 융합시키지 못한 문제점이 발견되었다. 이와 관련하여 22번, 107번, 131번의 참여자의 성찰일지에서 확인할 수 있다.

> 【성찰일지-22번】나는 이 쓰기 과제가 주장하는 글을 쓰는 것을 요구하는 것으로 이해하였다. 제시한 두 편의 자료는 찬성하는 입장과 반대하는 입장이 모두 있다. 나는 나의 주장을 지지하는 정보들도 선택했지만 반대 입장의 정보도 선택했다. 그리고 그것을 반박하였다. 그래야 내 글이 더욱 설득력이 있어 보이니까.

> 【결과물-22번】온라인으로 면접 받는 방법은 오프라인 면접보다 공간 제한, 인원수 제한이 훨씬 적은 편이다. ①실제로 AI 면접을 실시한 한 회사는 전년도에 비해 채용 기간이 1/5로 줄었, 면접인원은 작년에 300명이었던 면접 인원이 무려 1만 명으로 늘었다.【자료 정보 인용하되 거의 베껴 쓰기】 ②통계 결과의 끝은 효율적인 표현으로 밑고 있다【자연스러운 연결이 필요한 부분】그리고, 채용 비용은 2억 7000만 원을 절감하여 경제적인 방면에도 많이 절약하는 편으로 생각할 수 있다.【밑줄 및 숫자는 연구자】

22번 참여자의 성찰일지를 보면 자신의 관점을 서술하라는 과제의 취지를 정확하게 이해했음을 확인할 수 있다. 이 참여자는 자신의 글을 논리적으로 구성하기 위해 자신의 주장을 뒷받침하는 내용과 반대 입장의 내용이 모두 포함되어야 하는 것을 잘 알고 있었다.

22번 참여자는 AI 면접의 효율성(공간 제한, 인원수)을 주장하고 있다. 이를 뒷받침하기 위해 읽기 자료에서 선택한 문장①을 근거로 제시하였다. 자신이 인용한 근거가 의미하는 바가 무엇인지를 다시 설명하면서 자신의 글과 연결시키려 하였다. 그러나 문장②는 표현상의 문제로 의미를 제대로 전달하지 못하였다. 문장②는 '이러한 통계 결과로부터 AI 면접이 더 효율적이라는 것을 알 수 있다'로 표현한다면 그 의미가 더욱 명확해질 수 있다. 이렇게 잘못된 표현으로 말미암아 읽기 자료에서 선택한 내용을 자신의 글과 자연스럽게 연결 짓지 못하는 결과를 초래하였다.

다음으로 107번 참여자가 작성한 성찰일지와 쓰기 결과물을 살펴보자.

【성찰일지-107번】먼저 자료를 두세 번 읽고 자료에서 제시한 키워드와 쟁점을 고려하여 내 입장을 정하였다. 그 다음 내 관점을 뒷받침하는 이유들을 기술하고 반대 입장의 이유를 반박하였다. 글을 쓰는 동안에 자료를 반복적으로 읽었다. 자료를 분석하고 원용하여 이를 바탕으로 글을 작성해야 하기 때문이다.

【결과물-107번】자료(나)중에 아마존이 남성이 지배적이었던 지난 10년간의 이력서를 데이터로 학습했기 때문에 폐지되었다. ①하지만 이는 아마존 이전 면접관의 문제일 뿐 ai 면접의 문제는 아니라는 점이 반영된다. ai 면접에서 나타난 수치는 이런 점을 바꿔 수정할 수 있었다. ②동시 이 재로 중에 실시한 조사에서41.7%가Ai면접에 대해 볼만족스럽다고 답했지만 많은 사람들이 ai 면접에 반대하는 원인은 아마도 ai 면접이 새로 도입되고 새로운 사물의 발전에 적응하지 못하기 때문일것이다.

107번 참여자가 작성한 성찰일지에서는 본인이 자료를 분석하고 자료를 바탕으로 자신의 글을 구성하려는 충분한 시도를 보여주었다. 자신의 주장을 뒷받침할 수 있는 정보들을 선택하였을 뿐만 아니라 자신의 입장과 반대되는 정보를 반박하거나 추론을 통해 새로운 내용을 구성하는 창안 전략도 사용하고 있었다. 그러나 표현의 문제(예컨대, 쓰기 결과물에서 나타난 이 문자: ai 면접에서 나타난 수치는 이런 점을 바꿔 수정할 수 있었다)로 인해 설득력 있는 내용을 생성하지 못하였다. 자료와 자신의 관점을 통합하는 방법을 잘 알고 있지만 글의 전체 수준이 떨어지는 것은 한국어 표현의 부족에서 기인한 것으로 해석된다.

> 【결과물-131번】제가 공정성에 대한 의심하고 있다. 자료 (가)에서 AI 면접관은 변수를 벗어나 일정한 평가 기중으로 지원자를 공정하게 평가한다고 주장하여지면 자료(나)에서는 AI면접관이 면접자들에게 적용하는 평가 기준이 과연 타당하지에 대하여 AI를 개발하는 회사도 밝히기 어렵다는 사실이 채용의 공정성을 가로막고 있다. 저도 (나)의 의견을 인정하였다.
> (가)자료에서 인공지능에 도입이 회사에게 많은 비용을 절감했다고 말하는 것도 저에게 많이 불쾌를 주었다. 지원자에게도 교통비를 절약하는 것 불구하고 그것이 ZOOM로 해도 할 수 있는 것인데 아무리 생각해도 회사에게 더 많이 좋은 점을 주는 행위이다.

131번 참여자는 AI 면접 도입에 반대하는 입장이다. 작성한 결과물을 보면 자료 (가)와 자료 (나)를 연결시키려는 시도를 하였다. 자료 (나)에서 주장한 'AI 면접의 기준이 불투명하다'는 이유로 자료 (가)에서 제시한 'AI 면접의 공정성'을 반박하려 했지만, '저도 (나)의 의견을 인정하였다.' 라는 부자연스러운 표현을 사용하였다. 참여자가 '인정하다'는 의미와 '동의하다'의 의미를 혼동하고 있는 것으로 보인다. 이것은 '나는 (나)와 같은 입장이다', 혹은 '(나)의 입장을 지지한다'는 표현으로 수정하면 문장이 더 자연스럽다. 131번 참여자는 자료에서 선택한 내용을 자신의 글과 자연스럽게 연결시키지 못한 문제점을 갖고 있다. 이 참여자는 계속해서 반대 입장을 반박하려

했지만, ‘저에게 불쾌를 주었다’와 같은 감정적인 표현을 사용함으로써 학술 텍스트에 적합하지 않은 인상을 주었다.

한편, 장르 지식·효능감 미흡형 참여자는 읽기 자료에서 자신의 관점을 지지하는 이유를 선택하였고 자신과 반대된 입장을 반박하여 읽기 자료 (가)와 (나)를 모두 사용하여 자신의 관점을 내세웠다. 이렇게 담화 통합 전략을 사용할 수 있는 이유를 심층 면담을 통해서 알아보았다. 참여자들은 학술적 글쓰기를 쓰기 수업을 통해 배워본 적은 없지만 한국어 수업, 과제, 발표 등을 통해서 학습한 경험이 있다고 하였다. 참여자와의 면담 내용은 다음과 같다.

> 【면담-연구자】이번 과제는 자료를 바탕으로 자신의 관점을 제시하라고 했는데, 서로 상반된 관점을 조율할 때 어렵지 않았어요? 관점들을 어떻게 종합하는지 알고 있었어요?
> 【면담-41번】저는 찬성하는 입장인데, 자료(나)가 반대하는 입장이었어요. 그래서 자료(나)를 반박하였다. 그냥 평소에 쓸 때 상대방을 반박하는 거예요. 보고서 쓸 때, 제 생각을 충분히 할 수 있도록 다른 시각을 가진 자료들을 많이 모아요. 다른 사람이 내 관점을 받아드리게 하기 위해 다른 사람을 설득해야 돼요. 기말보고서를 작성할 때 한 주제에 변수가 여러 개가 있는데, 제가 이 변수를 선택하고 다른 변수를 선택하지 않는 이유를 잘 써야 돼요. 선생님이 계속 물어보거든요. 다른 변수가 아닌 이 변수를 선택하는 이유가 무엇인지. 이번 과제와 비슷해요. 보고서를 쓰는 과정에서 관점들을 통합하는 방법을 터득했던 것 같아요 논증 능력도 제 전공지식을 공부할 때 올라갔어요.

41번 참여자는 실험 과제가 보고서와 유사하다고 하였다. 이 참여자는 여러 자료들을 종합하는 방법을 잘 알고 있을뿐더러 다른 사람이 자신의 관점을 수용하도록 설득하는 방법도 잘 알고 있었다. ‘선생님이 계속 물어보거든요. 다른 변수가 아닌 이 변수를 선택하는 이유가 무엇인지’라는 문장을 통해서 다양한 자료들을 논리적으로 통합할 수 있었던 이유는 전공 수업에서 교사와의 지속적인 상호작용을 큰 역할을 기여한 것으로 보여주었다.

【면담-연구자】 자신의 주장을 전개하고 여러 관점을 통합하는 방법을 잘 알고 있었어요?

【면담-120번】변론에 대해 원래 잘 알고 있고 영어 토플 시험을 볼 때 논술 논리에 대해 공부한 적이 있다. 자료를 보고 나서 습관적으로 어떤 부분을 동의하고 어떤 부분을 동의하지 않는지 명확해요. 그리고 동의하지 않는 부분이 있으면 어떻게 처리할지도 알고 있어요. 의견이 서로 다른 주장이 있으면 한 쪽의 이유로 다른 한 쪽 관점을 반박하면 돼요. 반박하는 것은 저에게 내재화되어 있어요. 이것은 정치과목의 선생님 덕분이에요. 그 선생님께서 우리한테 이런 거 어떻게 하는지 알려주셨어요. 계획서를 어떻게 쓰는지도..제 논문의 논리에 많은 도움이 되었어요. 중요한 것은 어떻게 하는 것이 아니라 WHY가 중요해요. 학술 논문에서 무엇을 어떻게 논증해야 되는지 알려주셨어요.

120번 참여자는 토플 시험을 준비하면서 논증적 글쓰기를 공부한 적이 있다고 하였다. 이러한 학습 경험은 담화 통합 전략 사용에 도움이 된 것으로 볼 수 있다. 이번 과제에서 자료를 볼 때, 예전에 배웠던 지식을 통해 자료에 있는 내용을 설득력 여부에 따라 구별하고 상호텍스트적으로 자연스럽게 연결할 수 있었다. 이러한 점에서 볼 때, 담화 통합 방법은 개별 언어를 초월한 것이라 할 수 있다. 게다가 전공수업 시간에 배운 계획서를 구성하는 방법이나 논리를 전개하는 방법과 같은 내용도 이 참여자의 담화 통합 전략 사용에 도움이 된 것으로 보인다. 다시 말해 수업시간에 배우고 익힌 자료 통합 방법들이 다른 글을 쓸 때도 자연스럽게 전이가 된 것이다. 이것은 담화 통합 전략을 잘 사용할 수 있느냐의 문제는 한국어 능숙도에 있기보다는 담화 통합 방법에 대한 교수·학습이 더 중요함을 시사한다.

이상 장르 지식·효능감 미흡형의 특징을 살펴보았다. 이를 요약하여 기술하면 다음과 같다.

첫째, 장르 지식·효능감 미흡형 참여자들은 학술적 글쓰기의 구조에 대한 이해가 부족하며 학술적 표현 사용에 미흡하였다. 쓰기 결과물은 완결된 구조를 갖추지 못하였고, 어색한 표현들로 인해서 글 전체의 전달력과 설득력이 떨어져 보였다. 이러한 문제의 주된 원인은 학술적 글쓰기의 학습 경

험이 부족하기 때문이었다. 비록 모국어나 기타 외국어에서의 경험까지 전무한 것은 아니었으나 이로부터 얻은 장르 지식은 한국어 쓰기에 효과적으로 전이될 만큼 충분하지는 못하였다. 또한 학술적 구조와 표현의 특징은 언어에 따라 차이가 있으므로, 모국어의 장르 지식이 한국어의 장르 지식으로 온전히 전이되기 어렵다는 점도 영향을 미쳤다.

둘째, 장르 지식이 높지 않은 이들은 쓰기 효능감도 낮게 나타나는 특징을 보였다. 이들의 결과물을 보면 한국어로 표현하는 데 자신이 없어 자료에 있는 내용들을 베껴 쓰는 양상이 나타났다. 이런 현상은 외국어로 글쓰기를 할 때의 두려움 때문에 나타나는 것일 수도 있지만, 과제의 발문을 그대로 옮겨 적는 것이 자신이 표현을 새로 만들어 쓰는 것보다 더 좋을 수 있다는 착각과도 관련이 있어 보였다. 왜냐하면 이들이 생각하는 학술적 글쓰기는 자신의 주장을 논리적으로 전개하는 글이 아닌 '고급스러운 표현', '학술적인 표현'으로 보고 있기 때문이다.

셋째, 장르 지식·효능감 미흡형에 있는 참여자들 장르 지식은 부족하지만 일정 수준의 담화 통합 전략을 가지고 있고, 특히 선택과 창안 전략을 능숙하게 사용하고 있었다. 즉 읽기 자료를 비판적으로 읽고 해석하여 선택하고, 자신의 주장에 통합할 수 있는 논증 능력이 뒷받침되어 있다고 볼 수 있다. 이들이 담화 통합 전략을 부분적으로 잘 사용하는 것은 모국어의 담화 통합 학습 경험에서 기인한 것으로 해석된다. 그러나 한국어의 수사적 구조 및 표현과 결부되는 연결과 조직 전략의 사용은 효과적이지 못하여, 장르 지식의 부족이 담화 통합에 미치는 영향을 간접적으로 보여주었다.

3) 담화 통합 전략 미흡형 집단의 특징

(1) 장르 지식

담화 통합 전략 미흡형 집단에 속한 참여자들은 스스로 학술적 글쓰기 실력을 높게 인식하고 있었으나 평가자들은 그들이 쓴 글의 수준은 그에 미치지 못하는 것으로 평가하였다. 즉, 이들은 학술적 텍스트의 장르 특성을 머리로는 알고 있지만 이를 적절하게 활용하고 있지 못한 것으로 볼 수 있다. 성찰일지에서 장르와 관련된 내용을 확인할 수가 없었으며 쓰기 결과물도 학술적 텍스트에 맞게 작성되지 못하였다. 장르 지식의 부족은 글을 계획하는 과정과 작성한 쓰기 결과물에 모두 영향을 미쳤다. 글쓰기 과정에서 글을 계획하려는 시도조차 못한 채 자신의 관점을 정하는 데에 급급하였으며 또 어떤 참여자는 글의 구조나 형식에 대한 고려를 아예 하지 않았던 경우도 있었다. 또한 글 전체가 논증 형식이 아닌 정보전달 텍스트의 형식으로 쓰인 경우와 같은 다소 예외적인 경우도 포함하여, 대체로 글이 논리력과 설득력이 떨어지는 이유를 질적 연구를 통해 밝혀낼 수 있었다. 이는 참여자가 장르 지식의 형태를 잘못 이해했거나, 장르 형태를 알더라도 자신의 주장을 논리적으로 펼쳐낼 수 있는 능력이 부족하여 나타난 결과로 보인다. 이와 관련하여 60번, 66번 참여자가 작성한 성찰일지와 쓰기 결과물을 살펴보자.

60번 참여자는 글쓰기 시작 막연해서 결국 글을 계획이 없이 생각나는 대로 작성한 사례이며 그의 성찰일지와 쓰기 결과물은 다음과 같다.

> 【성찰일지-60번】쓰기 과제는 자료를 바탕으로 AI면접에 대해 자신의 관점을 제시하는 것을 요구하고 있다. 과제의 내용이나 형식 측면에서 모두 토픽 작문과 유사해 보였다. 자료가 있기 때문에 이 화제를 잘 모르는 사람도 AI면접의 장단점을 알 수 있다. 자료를 읽고 중요한 내용들을 표시해두었다. 그런 다음에 대략적으로 문장의 구성을 생각하고 글을 쓰기 시작하였다.

【결과물-60번】

과학 기술이 발전함에 따라 인공지능이 점점 사람들의 생활 속으로 들어오게 되었다. 코로나19가 발생한 이후 방역 수요로 강의, 회의, 또는 면접까지 온라인으로 진행하게 되었다. 최근에는 전통적인 인공 면접 대신 AI 면접을 진행하는 기업들이 늘고 있다. 현재 미국 IBM, 영국의 유니래버 등 세계적인 기업들이 이 시스템을 이미 도입했으며 국내 대기업들도 입사전형에 도입할 방침이라고 밝혔다.

사회적 거리두기 지키려면 온라인 방식으로 면접을 진행하면 되지 않냐고 물어보는 사람도 있겠다. 하지만 AI 면접은 방역에 도움이 줄 뿐만 아니라 인공 면접이 갖지 못하는 장점이 있기 때문이다.

하지만 AI 면접관이 사람을 판단하는 기준이 타당한지, 면접에서 사람 면접관보다 더 객관적으로 평가할 수 있는지에 대해 질의도 있다.

현재 AI 면접의 응용에 대해 여전히 다양한 의견이 있는데 앞으로 기존 문제들을 어떻게 해결하여 AI 기술이 인류에 더 잘 편리점을 가져다주는지에 대해 생각할 필요가 있다.

60번 참여자는 자신의 관점을 제시하라는 과제의 요구를 정확하게 이해한 것으로 나타났지만 작성한 글에서는 자신의 주장을 명료하게 드러내지 못했고 두 자료의 내용을 요약하여 마치 AI면접의 장단점을 서술하듯이 글을 전개하였다. 글의 구조는 서론-본론-결론으로 구성되어 있지만 논증 텍스트의 무브(move)가 나타나지 않았고 정보전달 텍스트의 구조를 따른 것으로 보인다. 이를 통해 이 참여자는 논증 텍스트와 정보전달 텍스트의 구조를 잘 구분하지 못하고 있음을 알 수 있다.

다음으로 66번 참여자의 성찰일지와 결과물을 살펴보자.

【성찰일지-66번】인공지능 면접이라는 주제는 어려운 주제가 아니다. 최근에 유행하는 화제이기도 하고 다음 학기에 졸업을 앞두고 있는 나에게도 낯선 주제가 아니다. ‘만약 내가 면접을 본다면 인공지능 면접을 선호할까’ 같은 생각을 하다가 작문 시간을 많이 낭비하였다.

【결과물-66번】

2023년 2월 졸업할 예정인 취업 준비생 입장으로 ai면접에 대해 한 번 상상을 해보았습니다. 일단 제 생각은 사람 면접관보다 ai면접관은 더 좋은 것 같습니다. 일단 자료 (가) 중 나온 것처럼 사람 면접관은 개인의 주관이 강하게 작용할 여자기 있고 ai 면접관은 그렇지 않습니다. Ai면접관은 채점하는데 객관적 분석을 통해서 모든 면접생에 대해 기준이 동일하고 차별이나 편견 없이 평가를 해줍니다. 그리고 ai 면접관은 사람 면접관과 비교하자면 ai면접은 면접시간과 면접 장소가 유연하다는 장점을 가지고 있습니다. 정해진 시간 때 핸드폰이나 노트북으로 링크 접속해서 온라인으로 면접 볼 수 있습니다. ①코로나 때문에 사람들 외출하는 것 사실 그렇게 선호하지도 않고 또 코로나 걸릴 까봐 걱정도 많이 하고 있습니다.

②Ai 면접은 면접자의 면접보러 갈 때 나오는 비용도 어느 정도 낮추주고 있습니다. ③멀리 갈 필요 없이 자기가 익숙한 환경에서 면접을 진행하면 긴장을 완하해서자신의 실력을 더 발휘할 수 있다고 생각합니다. 그리고 ai면접관은 기술을 통해서 기업의 원가도 줄이고 채용하는데에 투입되는 인건비도 줄여 채용면접 효율성을 높일 수 있다고 생각합니다.

(생략)

66번 참여자의 성찰일지를 보면, 과제를 보고 글을 어떻게 조직하고 구성하는지에 대한 생각은 성찰일지에서 찾아보지 못하였다. 설득력을 높이기 위한 논증의 구조 계획을 떠올렸다기보다 면접을 보게 된 자신의 모습을 투영하고 자신의 개인 경험과 직관에 의존하면서 쓸 내용들을 생성한 것으로 나타났다. 객관성이 요구되는 학술적 글쓰기에서 지나친 개인의 경험은 자칫하면 글의 객관성에 문제를 야기한다. 특히 66번 참여자의 경우, 작성한 쓰기 결과물에서 기본적인 논증 요소라 할 수 있는 주장-이유-근거의 부분들이 명확하게 드러나지 않았다. 이유만 있고 근거는 제시되지 않은 부분이 많았고 단순히 개인의 감정을 이유로 기술한 부분도 있었다. 예컨대, 문장②와 문장③은 이유만을 나열하고 있었다. 내용 측면에서 한 문단 안에 여러

내용들이 들어가 전달하고자 하는 내용들을 명확하게 전달하지 못한 채 산만한 느낌이 드는 결과를 초래하였다. 구조 측면에서 학술 텍스트가 가져야 할 서론-본론-결론이라는 기본적 구조를 갖추지 못하였다. 표현 측면에서 띄어쓰기, 오타 등 기본적인 문법 오류를 비롯하여 학술적 글쓰기에 적합하지 않은 문체를 사용하고 있었다. 66번 참여자가 작성한 글은 학술 텍스트에서 자주 사용하는 담화 표지나 정형화된 표현들이 거의 사용되지 않았다.

담화 통합 전략 미흡형 참여자들이 작성한 텍스트는 논증 텍스트에 있는 언어적 표현(담화표지)들이 거의 없었고 문법이나 단어 사용에서도 오류를 범하고 있었다. 특히 이들은 문법적인 오류를 많이 범하였을 뿐만 아니라 의미 전달이 되지 않은 표현이나 중국식 표현을 빈번하게 사용하고 있었다. 그 이유는 학습자들이 보고서 같은 학술적 글쓰기 과제를 수행한 경험이 많긴 하지만 글의 구조나 문법 등의 측면에서 피드백을 제대로 받지 못했기 때문일 것이라 질적 자료를 통해서 짐작할 수 있다.

【성찰일지-137번】수업도 한국어로 하고 평소에 과제도 한국어로 작성하기 때문에 한국어로 된 한 편의 보고서를 쓰는데 큰 문제가 없다.

【면담-연구자】제출한 과제에 대해서 피드백을 받아본 적이 있나요?
【면담-141번】 아니요. 점수만 나오고 어디가 어떻게 틀렸는지 확인해 준적은 없어요.

담화 통합 전략 미흡형 참여자들은 스스로 장르 지식이 많다고 인식하고 있으나 작성한 텍스트는 그들의 인식과는 상당한 괴리가 있는 것으로 판단되었다. 이들은 학습 환경의 영향을 받아 학술적 글쓰기의 경험은 비교적 풍부한 것으로 확인되었으나 이러한 경험들이 실제 학술적 글쓰기 능력 향상에 큰 도움이 되지 못한 것은 분명해 보인다. 김성숙(2007)은 선순환의 중요성을 강조하기 위해 반복 숙련 모형을 제시한 바 있는데 이것은 초보 필자가 반복 숙련을 통해서 숙련 필자로 나아가는 일련의 과정이라고 하였다. 구체적으로 말하면 초보 필자가 교사나 동료의 코멘트를 긍정적으로 수용하여 계획-집필-수정-새로운 계획 짜기의 나선형 과정을 거듭함으로써 각 단계

에 필요한 전략을 내재화하여 숙련된 필자로 성장하는 과정이라고 할 수 있다. 반복된 글쓰기 과정 훈련 속에서 필자는 글에 대한 직감이 생기고 장르 지식을 형상화할 수 있는데(Freedman, 1987), 만약 글쓰기 후 피드백을 받지 못하거나 학습한 지식을 글쓰기에 활용하지 못한다면 담화 통합 전략 미흡형 학습자들의 사례처럼 글쓰기 경험을 쌓는 것만으로는 글쓰기 역량 향상에 별로 효과적이지 않을 수도 있다.

(2) 쓰기 효능감

이 집단에 속한 참여자들은 비교적 높은 쓰기 효능감을 가지고 있다. 이들은 글쓰기 학습에 노력을 기울이고 쓰기 수행에 다양한 전략들을 적극적으로 활용하고자 하였다. 예를 들면 과제를 완성하기 위해 중국어를 보조적으로 사용하거나 더 다양한 표현을 쓰기 위해 사전이나 번역기를 활용하기도 하였다. 또한 이들 참여자는 쓰기 능력을 향상시키기 위해 학술적 표현을 암기하려 했고, 주변 사람들에게 도움을 구하는 등의 적극적 태도를 나타내었다. 23번, 102번의 성찰일지를 통해 이를 확인할 수 있다.

> 【성찰일지-23번】글을 쓰는 데 있어 생각들을 정리하여 구조를 짜임새 있게 만드는 것이 중요하다. 다른 사람의 글을 어떻게 배열하는지 잘 살펴보는 것도 중요하다.

> 【성찰일지-102번】평소에 한국어 쓰기 연습을 자주하고 학술적 용어와 표현들을 많이 배우면 쓰기에 도움이 될 것 같다. 나는 쓰고 나서 한국인 친구한테 윤문을 부탁한다. 안 그러면 뭐를 어떻게 수정해야 하는지 잘 모르겠다.

한편 쓰기 효능감과 담화 통합 전략 사용의 관계를 살펴보면, 담화 통합 전략 부족형 참여자들은 자료를 그대로 베껴 쓰지 않고 자신의 말로 바꿔 쓰는 경향을 보였다. Golparvard 외 (2021)는 쓰기 효능감이 읽기 자료의 사용과 관련이 있다고 통계적으로 검증하였다. 쓰기 효능감이 높은

학습자는 그렇지 못한 학습자에 비해 읽기 자료를 더 많이 활용 및 변형하여 사용한다고 주장하였다. 본 연구에서 발견한 참여자의 모습은 Golparvard 외 (2021)의 결과와 일치하였는데 이들은 담화 통합 전략을 잘 사용하진 못했지만 높은 쓰기 효능감이 참여자로 하여금 읽기 자료의 표현들을 자신의 말로 바꿔서 표현하게 만든 것으로 보였다.

【성찰일지-100번】먼저 개요를 작성하였다. 대략적인 내용과 논리적인 관계를 정한 후, 다시 읽기 자료를 읽었다. 읽기 자료에서 필요한 내용들을 선택하여 그대로 베끼지 않고 내 말로 바꿔서 다시 표현하였다.

【결과물-100번】미국 IBM, 영국의 유니애버를 비롯한 세계기업들이 포스트 코로나 시대에 'AI면접'시스템을 도입하고 있다. 포털 사이트의 조사 결과로 거의 반수의 기업은 이 시스템을 '도입했거나 도입할 예정이 있다'고 밝혔다.

100번 참여자는 자료의 내용들을 변형하여 자신의 글에 연결시켰다. 그리고 각주를 달아서 자료의 출처까지 밝혔다. 100번 참여자는 면담 시 평소 수업에서 선생님들은 인용 형식을 강조한다고 답하였다. 수업 시간의 훈련을 통해 이제 자신도 인용 형식에 자신이 생겼다고 말하였다.

성찰일지와 면담에서도 효능감이 비교적 높은 것으로 확인되었는데 이것은 두 가지 이유에서 비롯된 것으로 추측된다. 첫째, 이들은 반복적인 과제를 수행하는 과정을 통해 글을 어떻게 구성하고 조직하는지를 스스로 알고 있다고 생각한다. 둘째, 이들은 자신에 맞는 쓰기 목표를 설정하고 있고 자신의 생각을 한국어로 표현할 수 있는 자신의 수준에 대해 긍정적으로 생각하고 있다. 첫 번째 이유와 관련하여 12번, 60번, 123번, 두 번째 이유와 관련하여 59번, 66번, 141번 참여자의 자료를 통해서 확인해 볼 수 있다.

【면담-연구자】글을 어떻게 배웠어요? 글쓰기 학습 경험을 이야기 해 주세요.

【면담-12번】어학당에서 배웠고 TOPIK시험을 준비하면서 그때도 배웠어요. 보고서나 논문의 형식과 표현은 대학교 들어와서 배웠고 그 이후

에 보고서를 썼는데 일상적인 표현 대신 학술적 표현을 사용했어요.
【면담-연구자】보고서 쓰기를 배워본 적이 있나요? 글쓰기 학습 경험을 이야기 해주세요.
【면담-12번】수업 시간에서 배워보지 않았어요. 근데 우리 과에서 시험 30% 나머지 과제는 거의 다 보고서거든요. 그래서 저는 보고서를 어떻게 쓰는지 알아야 돼요. 저는 주로 다른 사람이 쓴 논문을 봐요. 그리고 동영상을 봐요. 각주, 참고문헌, 인용형식도 동영상에서 배웠어요. 표현도요.

【성찰일지-60번】나는 먼저 글의 구조를 만든다. 즉 무엇을 써야 할지 명확하게 한다. 이렇게 하면 글을 쓸 때 그냥 그 안에 내용을 기입하면 된다. 한국어로 바로 쓰면 생각이 뒤죽박죽되어 문제가 생길 수 있어 먼저 중국어로 대략적으로 계획한다.

【성찰일지-123번】글을 쓸 때 생각을 정리하여 개요를 쓰는 것이 매우 중요하다. 논리적인 관계들을 정하면 할 말이 없는 상황이 거의 발생하지 않는다. 평소에도 나는 마인드맵을 활용한다.

12번의 면담과 60번, 123번 참여자의 성찰일지를 살펴보면, 그들이 쓴 글의 구조적, 언어적 지식들은 글쓰기 학습 경험에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 학술적 글쓰기 수업을 받았고 수업에서 구조와 언어적 지식을 배웠다고 하였다. 또 일부 참여자는 독학으로 논문의 형식, 표현을 공부했다고 하였으며 대학에서 과제를 하면서 쓰기 효능감이 생겼다고 하였다. 12번 참여자는 수업 시간에 글쓰기를 배우진 못했지만, 과제를 완성해야 하기 때문에 인터넷 강의를 듣고 논문을 보는 등 스스로 학습해왔다고 하였다. 이렇게 개인적 학습 경험으로 글쓰기를 터득하였고 지금은 자신의 글쓰기 능력에 자신감을 어느 정도 갖고 있었다. 60번과 123번 참여자는 글의 구조가 내용 생성의 길잡이가 되어 주기 때문에 글을 완성할 수 있다고 이야기하였다.

두 번째 이유에 관련하여, 59번, 66번, 141번의 성찰일지에서 찾아볼 수 있다.

【성찰일지-59번】최대한 간결하게 내가 표현하고 싶은 뜻을 명확하게 표현하면 된다고 생각한다. 고급 단어나 너무 학술적인 단어는 잘 몰라서 쓰지 않지만, 글은 화려하거나 기교적이지 않더라도 틀리지 않게만 쓰면 된다고 생각한다.

【성찰일지-66번】대충 쓸 수 있다. 모르는 것이 있으면 번역기나 사전에서 찾아보면 된다. 숙제를 완성할 수 있다고 생각한다.

【성찰일지-141번】나는 쓰기 과제들을 완성할 수 있다고 생각한다. 비록 나의 한국어 실력이 부족하지만 나는 중국어로 쓸 수 있다. 과제들을 중국어로 작성하고 번역기로 번역한다. 그리고 내가 표현하고자 한 것들이 잘 번역되었는지 체크한다. 완벽하진 않지만 기본적으로 내가 하고 싶은 말들을 거의 다 할 수 있다.

59번, 66번, 141번을 비롯한 담화 통합 전략 미흡형 참여자들이 생각하는 학술적 글쓰기가 장르・효능감 미흡형 참여자가 생각하는 것과 확연한 차이가 있다. 장르・효능감 미흡형 참여자들이 생각하는 이상적인 학술적 글쓰기의 요건에는 고급스러운 표현이 있는데, 자신의 실력과 이상 간에 괴리가 커서 쓰기 효능감이 낮게 나타나게 되었다. 이와 반해서 담화 통합 전략 미흡형에 있는 참여자들은 고급스러운 표현은 자신이 생각하는 학술적 글쓰기의 요건도 아니고 자신이 도달해야 할 목표에도 포함되지 않는다고 보고 있다. 오히려 문법적 오류를 피해 자신의 생각들을 정확하게 표현하려 하며 잘 모르는 표현들은 의도적으로 사용하려 하지 않으려고 노력하였다. 그리고 고급 표현의 사용 유무는 글의 결과나 자신의 효능감에 영향을 미친다고 보지 않아 오히려 한국어로 자신의 생각들을 간단하게나마 표현할 수 있다는 것에 만족하고 있었다.

(3) 담화 통합 전략

담화 통합 전략 부족형 참여자들이 사용한 담화 통합 전략은 전체 참여자의 평균에 비해 떨어진 것으로 나타났다. 이 집단의 참여자들이 실제로 담

화 통합 전략 중에서 무엇을 어떻게 사용하였는지를 질적 자료를 통해 분석하였다. 분석한 결과 세 가지 담화 통합 전략(선택 전략, 연결 전략, 창안 전략)을 잘 사용하지 못하는 것을 확인할 수 있었다. 첫째, 선택 전략에 있어서, 필요한 정보를 선택하지 못한 채 읽기 자료의 내용을 이해하기 위해서 자료를 읽었다. 이로 인해 결국 생산된 텍스트는 읽기 자료를 요약하는 수준에 불과했다. 둘째, 상호텍스트 연결 전략이 부족하여 한쪽 관점만 쓰는 양상이 두드러져 편향된 논의로 글을 작성하였다. 셋째, 창안 전략의 사용이 미숙하여 서로 상충되는 정보를 재구성함으로써 자신만의 관점을 제시하지 못하고 주어진 자료의 인공지능 면접의 장단점을 읽기 자료의 내용을 요약하여 나열하였다. 각 특징을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째 특징은 105번의 사례에서 확인할 수 있다. 105번 참여자가 작성한 성찰일지와 결과물은 다음과 같다.

> 【성찰일지-105번】자료를 반복적으로 읽으면서 자료의 내용을 이해하고 자료의 핵심 내용을 정리하였다. 글을 쓸 때, 자료의 내용들을 내 말로 바꿔서 서술하였다. 개인적인 생각들은 많이 표출하지 않았다.

> 【결과물-105번】 김영은(2018)의 연구에 따르면 현재 미국 IBM, 영국의 유니래버 등 세계적인 기업들이 'AI 면접' 시스템을 이미 도입했으면 국내 대기업들도 입사전형에 도입할 방침이라고 한다. 사람면접관보다 인공지능 면접의 장점은 다음과 같다. 먼저, 인공지능 면접은 무든 지원자를 동일한 표준으로 공정하게 평가할 수 있다. 인공지능 면접관은 호감도, 불필요한 언어 습과, 소통 능력 등 미리 설정된 일정한 평가 요소들을 활용해 객관적으로 점수를 계산할 수 있다. 또한 인공지능 면접을 사용하면 회사는 지출해야 할 비용이나 시간이 많이 줄일 수 있다. 인공지능은 어떤 정도가 사람보다 더 효율적이라고 생각한다. 마지막으로 인공지능 면접은 지원자입장에서 원래 가지고 있는 능력을 바탕으로 더 잘 발휘할 수도 있다고 생각한다. 지원자로서 면접할 때 사람 면접관에 대해서 긴장감을 일으킬 수 있기 때문에 면접 결과에 영향도 미칠 수 있다. (뒤 내용 생략)

105번 참여자가 작성한 성찰일지를 보면, 이 참여자는 담화 통합의 방법에 대해 잘 모르고 있음을 확인할 수 있다. 왜냐하면 다양한 관점이 포함된 자료를 처리할 때는 자료 간 비교를 통한 정교화 전략이 일관된 의미 체계를 구축하는 데 필수적인 역할을 하는데(Wineburg, 1991). 105번 참여자는 정보 간의 비교보다는 자료의 핵심 내용을 정리하고 정보를 축적하는 전략을 사용하였다. 이것은 전반적 우수형이나 장르 지식·효능감 미흡형의 참여자들이 자료 정보의 내용을 동의 혹은 반박하려고 글쓰기를 계획했던 모습과 분명한 차이가 있다. 105번 참여자는 본론에서 인공지능 면접을 찬성하는 문단과 인공지능 면접을 반대하는 자료 (나)를 각각 요약한 것으로 확인되었다. 요약하며 주장-이유-근거의 구조에 맞추어 자료를 적절히 사용하기 보다는 AI면접의 장점이라 할 수 있는 이유만을 연결어 없이 단순 나열하고 있다. 이는 학습자의 장르 지식과 담화 통합 전략 모두가 부족한 데에서 기인한 것으로 보인다.

두 번째 특징은 찬성 혹은 반대, 한쪽 관점의 이유만을 제시하는 것에 그쳤다는 점이다. 상호텍스트성의 관점에서 기술하지 못한 채 자료 탐색의 편의성을 추구하여 자신의 관점과 반대되는 자료를 거의 살펴보지 못한 것으로 나타났다. 이를 12번 참여자의 성찰일지와 결과물에서 확인할 수 있다.

> 【성찰일지-12번】글을 쓰기 전에 인공지능 면접의 장점과 단점을 생각했다. 내가 실제로 체험한 면접의 경험과 같이 종합하면 AI 면접 도입 찬성을 지지하는 이유를 더 쉽게 쓸 수 있을 것 같았다.

> 【결과물-12번】
> 인공지능 면접 도입하는 것을 찬성한다. 찬성하는 이유는 다음과 같다. 첫째, AI를 통해 면접 과정이 더 편하게 진다. 채용이 많고 면접 인원도 많은 시절에 AI면접은 HR[70] 대신 1차 면접을 진행할 수 있다. (생략)

70) HR은 Human Resources의 약칭이다. 중국에서는 HR은 회사 인사(人事)를 관리하는 사람들을 의미하고 면접관을 가리킬 때도 주로 사용한다. (각주는 연구자)

둘째, AI는 면접자의 표현을 객관적으로 평가할 수 있다. (생략)
셋째는 면접자의 입장에서 본 AI면접의 좋은 점이다. (생략)
현재 AI면접이 미숙하지만 AI가 발전하면서 많은 문제를 해결할 수 있다. 기업은 AI면접을 도이하는 시도를 도입하며 인공비용이 크게 낮추고 사간도 많이 절약해 면접과정의 투명성을 높여 부정행위를 피할 수 있다. AI면접은 면접자에게도 많은 혜택을 준다. 멀지 않는 미레의 우리는 AI가 주는 편리함에 점차 적응 할 것이다.

12번 참여자가 작성한 글은 세 가지 이유를 제시하면서 인공지능 면접을 찬성하는 주장을 하고 있다. 첫 번째와 두 번째 이유는 자료(가)의 내용을 토대로 자신의 생각과 연결하여 작성한 것이고 세 번째 이유는 필자의 경험을 토대로 작성하였다. 인공지능 면접 도입에 반대하는 목소리인 자료 (나)가 있음에도 불구하고 한쪽 자료를 무시한 채 자신의 주장을 일방적으로 강조하였다. 12번 참여자는 성찰일지에서 인공지능 면접의 장단점을 모두 고려했다고 적었는데, 쓰기 결과물에서는 인공지능 면접의 장점만 나타났다. 이에 대해 12번 참여자와 면담을 진행하였다. 그 내용은 다음과 같다.

【면담-연구자】두 자료를 종합하여 인공지능 면접의 도입에 대한 자신의 입장을 제시하라고 요청하였는데, 왜 한쪽 자료만 참고했어요?
【면담-12번】글을 쓸 때 찬성하는 이유들을 먼저 떠올렸어요. 그리고 세 가지 이유면 충분하다고 생각했어요. 그래서 반대 입장을 고려할 필요가 없다고 생각했어요. 꼭 고려해야 된다고 생각을 안 했어요.
【면담-연구자】그럼 두 자료를 모두 다 읽고 이해했나요?
【면담-12번】저는 찬성하는 입장이니까 반대 관점을 가진 (나)자료를 훑어만 봤어요. 글을 쓸 때는 주로 (가)만을 봤어요. (나)를 읽을 필요가 없다고 생각했어요.
【면담-연구자】혹시 서로 다른 관점을 가진 자료를 평가하고 종합하는 것은 어떻게 하는지 배워본 적이 있나요?
【면담-12번】그런 것은 안 배웠어요. 어떤 화제에 대해서 보고서를 쓸 때 제 관점도 덧붙이는 과제가 있는데, 관점을 제시하고 종합하는 것도 어렵고 다른 사람의 관점을 반박하는 것도 어려워요.

면담 결과, 12번 참여자는 논증적 글의 전반적인 개념과 형식을 잘 모르고 있었던 것으로 드러났다. 논증적 글쓰기는 단순한 논리적 글쓰기가 아니라 설득을 목적으로 한 독자와의 사회적 상호작용(민병곤, 2008:113)인데, 이에 대해 다른 글쓰기 전략이나 해석의 여지를 남기지 않기 위해 본 연구에서는 '반대독자에 대한 고려를 글쓰기에 반영할 것'을 과제의 지시사항으로 명시해 놓았다. 하지만 12번 참여자는 이를 보고도 이행하지 못하였는데 면담 과정에서 확인해 보니 참여자가 논증적 글의 개념을 이해하지 못하고 있었기에 지시사항의 의도와 중요성을 깨닫지 못하고 상투적으로 글을 작성한 것으로 나타났다. 12번 참여자는 다른 관점을 가진 자료를 평가하고 종합하여 자신의 관점을 새로이 제시하는 것, 즉 논증적 글쓰기를 배워 본 적이 없기 때문에 관련 과제에서 어려움을 겪었다고 하였으며 이는 교양과 전공 수업에서 주장, 이유, 반론 문장의 논리를 많이 학습한 경험이 있는 장르 지식·효능감 부족형 참여자들과는 다른 점이다. 따라서 이 집단의 참여자들이 담화 통합 전략을 잘 사용하지 못한 이유는 관련 학습을 받지 못한 것을 주요 원인으로 볼 수 있다.

세 번째 특징은 93번 참여자를 통해서 확인할 수 있다. 이 참여자는 서로 다른 관점을 가진 자료(가)와 (나)의 정보를 모두 언급하고 있었으나 이렇게 상충하는 정보를 하나의 의미체로 구성하여 마무리하지는 못하였다. 또한 글의 앞뒤가 맞지 않아 일관성이 떨어지며 주장하는 것이 명료하지 않았다.

> 【성찰일지-93번】처음에는 인공지능 면접 도입에 대해 반대의 입장이었다. 인공지능이 인간보다 못하기 때문에 불공정할 수 있다는 생각도 들고 또 인공지능이 회사의 요구에 딱 맞는 인재를 뽑지 못할 수도 있겠다는 생각도 들었다. 하지만 읽기 자료를 보고 나서 AI가 비용의 효율을 크게 높여 더 많은 사람에게 기회를 줄 수 있다는 것도 좋은 것 같다고 생각했다. 인공지능 면접 시스템을 도입하는 기업이 많다는 것도 몰랐다. 인공지능면접에 대해서 아는 것이 없어서 두 관점을 어떻게 통합해야 될지 모르겠다.

【결과물-93번】

서론-배경 서술(생략)

인공지능 면접 시스템은 일정한 평가 기준으로 지원자를 평가하고 절대저적인 객관성을 가지고 있다. 생략

또한 기업자의 입장에서 보면 인공지능 면접 시스템은 면접 시간을 크게 줄이고 시간과 공간의 제한도 받지 않기 때문에 한 번에 많은 지원자를 함께 면접할 수 있고 결과도 빨리 나올 수 있다.

그리고 인공지능 면접의 평가기준은 그렇게 객관적이지 않을 수도 있다. 이 시스템 자체가 불공평한 평가기준을 가질 수도 있어 많은 사람들에게 공정하지 않은 평가를 준다. 딱딱한 인공지능이 자기의 평가기준을 가지고 있는 것이 너무 가끔도 아쉬운 결과를 초래할 가능성이 있다.

인공지능 면접의 도입과 보급은 기업이나 개인에게 가장 좋은 점은 효율성을 크게 항상시키는 것이다. 기업이든 개인 지원자이든 시간과 공간의 제한을 받지 않고 더 좋은 기회를 얻을 가능성도 높다.

93번 참여자는 읽기 자료를 이해하긴 하였지만 자료의 정보를 적절하게 인용하면서 자신의 의견을 제시하는 방법을 모르고 있었다. 93번 참여자가 작성한 글을 보면 인공지능의 객관성과 효율성을 이야기하다가 갑자기 인공지능이 객관적이지 않고 공정하지 않다고 하면서 자신이 한 말을 정면으로 반박하고, 그러다가 다시 인공지능의 효율성을 강조하며 끝을 맺는다. 성찰일지를 살펴보면 93번 참여자는 실제 어떠한 입장도 취하지 않았으며 앞의 12번 참여자와 마찬가지로 두 관점을 모두 고려하되 한쪽 입장을 택해서 주장을 펼치는 논증적 글쓰기의 방식 자체를 이해하지 못하고 있었던 것으로 보인다.

지금까지 담화 통합 전략 미흡형의 특징을 살펴보았다. 이를 바탕으로 다음과 같은 세 가지 논의점을 제시하고자 한다.

첫째, 담화 통합 전략 미흡형 참여자들의 장르 지식은 전체 참여자의 평균보다 오히려 상대적으로 높았다는 점에 주목할 필요가 있다. 그러나 본 연구에서는 그들이 스스로 자각하고 있는 장르 지식이 쓰기 결과의 수준과

반드시 일치하는 것은 아님을 질적 분석을 통해서 밝혔다. 이러한 결과가 나타난 이유는 앞서 서술한 대로 참여자들이 학술적 글쓰기를 배운 적은 있으나 그 과정에서 적절한 피드백을 받지 못한 것에 기인한다. 대부분의 담화 통합 전략 부족형 참여자들이 작성한 글은 서론이나 결론이 없어 완전한 3단 구성을 갖추지 않았거나 문단 안에서 주장만 계속 반복하면서 이유와 근거를 제시하지 않는 등의 기초적인 결함이 있는 글들이 많아 장르 지식을 제대로 배웠을 때의 결과 상태라고 하기 어려웠다. 이러한 현상은 글쓰기와 관련된 교육 내용을 구성할 때 주입식으로 장르지식을 가르친 다음 그것의 암기여부를 시험으로 평가하는 데 그친다면 학습자에게 별로 도움이 되지 않는다는 것을 보여주며, 반드시 교사가 이론적 교육과 함께 논증적 텍스트를 과제로 내주고 피드백까지 꼼꼼히 진행하는 실제적 훈련이 매우 중요함을 일깨워준다.

둘째, 이 집단은 평균보다 높은 효능감을 가지고 있었다는 점이다. 한국어 쓰기에 자신을 가지고 있고 스스로 쓰기 과제를 완성할 수 있다고 판단하고 있어 효능감이 높았는데 이것의 주된 원인이 그들이 달성하고자 했던 한국어 글쓰기의 목표가 외국인이 이룰 수 있는 목표치로써 매우 높고 자신의 실력이 이에 근접하다고 생각하여 스스로 이에 만족했기 때문인 것에 주목할 필요가 있다. 왜냐하면 높은 효능감은 학습에 긍정적인 영향을 끼치기 때문인데 예를 들어 쓰기 과제를 완성하기 위해서 모국어를 활용하거나 주변 사람들에게 도움을 구하는 등의 방법을 사용하는 적극적인 태도를 가지게 하여 학습의 선순환 구조를 계속 유지하게 한다. 따라서 높은 효능감을 학습자들이 고취하게 하는 것은 교육 내용 설계에서 매우 중요하다.

셋째, 그럼에도 불구하고 이들의 실제 담화 통합 능력은 평균보다 낮게 나타났기 때문에 문제가 무엇인지 상세히 파악할 필요가 있다. 이들은 담화 통합 전략에 있어 선택, 연결, 창안 능력이 모두 부족한 것으로 판단되었다. 필요한 정보 선택의 문제, 텍스트의 유기적 연결, 새로운 내용 창안 전략의 문제 등은 내용적인 측면에서 오해의 소지를 유발하고 전체적인 글의 완성도를 떨어뜨리고 있었다. 이들은 장르 지식과 담화 통합 능력이 모두 부족하여 과제가 요구하는 완성된 글을 생산하지 못했다고 볼 수 있다.

4) 전반적 미흡형 집단의 특징

(1) 장르 지식

전반적 미흡형 참여자들은 글의 구조에 대한 개념이 부재하였다. 이 집단에 있는 참여자들 중에서 한 명을 제외하고 나머지 참여자의 성찰일지에서 글의 구조에 대한 언급을 찾아볼 수 없었다. 이들은 글을 구성하는 방법을 모른다고 하였다. 장르 지식이 부족하다는 사실은 과제 표상, 글의 구조와 표현 및 수사적 전략 선택에 드러났다. 예컨대, 과제 표상 측면에서, 과제의 질문을 제대로 이해하지 못하거나, 읽기 자료만을 요약한다고 표상한 참여자도 있었다. 글의 구조로 보면, 완결된 구조를 갖추지 못하고 적절한 문단 구성을 하지 못하였다. 이와 관련하여 24번과 128번 참여자의 자료를 통해서 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

> 【성찰일지-24번】(과제 요구) 나는 이 과제가 시대의 발전과 잘 맞아떨어졌다고 생각한다. 나는 인공지능으로 면접을 볼 때 우리에게 좋은 점이 있는지, 나쁜 점이 있는지 생각해봤다.
> (쓰기 전략) 나의 쓰기 전략은 논점을 생각하고 내가 표현하고 싶은 것을 표현해내는 것이다.
>
> 【결과물-24번】
> 인공지능에러에 대한 사람이 당황할 수 있지만 설치된 컴퓨터로 응시하기 때문에 시스템이 안정합니다.
> 21세대인데 사회에 발전에 따라 인공지능을 신중하게 이용하면 미래를 함께 나아갈 수 있습니다.
> 종합하여 진술하면 인공지능이 단점이 있지만 장점 더 많습니다. 그러니까 인공지능을 찬성합니다.

24번 참여자의 성찰일지를 보면, 인공지능 면접의 장점과 단점을 생각한 것으로 나타나지만 작성한 글에서는 AI면접과 관련된 내용이 아닌 단지 인공지능과 관련된 다수의 내용들을 포함시켰다. 이 참여자의 글쓰기

전략은 자신이 표현하고 싶은 것들을 생각해내는 것이었다. 내용들을 어떻게 조직하고 배치하는 등 명료한 수사적 구조에 대한 계획을 발견할 수가 없었으며 작성한 글도 서론-본론-결론의 구조로 되어 있지 않았다. 이것은 24번 참여자가 수사적 구조에 대한 지식이 부족함을 암시한다. 또한 논증 텍스트의 요소인 '주장-이유-근거'등에 관한 내용들을 성찰일지에서 발견할 수가 없었다. 작성한 글에도 특히 마지막 3개 문단은 주제문만 제시되어 있을 뿐 이를 뒷받침하여 설명하는 문장이 없었다는 것으로 볼 때, 24번 참여자는 '주장', '이유' 등 논증 요소와 관련된 지식이 없는 것으로 판단된다. 뿐만 아니라 글에서 사용한 문체도 학술 텍스트에 맞지 않았다. 이러한 양상들에 비추어볼 때, 이 참여자는 학술 텍스트에 관한 기본적인 장르 지식이 부족한 것으로 볼 수 있다.

장르 지식의 부족은 128번 참여자와의 면담 자료에서도 확인할 수 있었다. 장르 지식의 부족은 참여자들이 쓰기 과제를 잘못 해석하는 주된 원인으로 볼 수 있다. 128번 참여자의 면담 자료는 다음과 같다.

【성찰일지-128번】TOPIK 작문과 같다. 나는 자료를 요약하고 마치 뉴스를 쓰듯이 썼다.

【면담-연구자】왜 자료를 요약만 하고 자신의 생각을 쓰지 않았어요?
【면담-128번】저는 자료의 내용을 동의하니까요. 동의하지 않으면 안 썼겠지요.
【면담-연구자】찬성과 반대의 이유를 모두 기술하였는데 그럼 AI면접을 찬성하시는 건가요? 반대하시는 건가요?
【면담-128번】저는 모든 일이 양면성이 있다고 생각해요. 좋은 점도 있고 나쁜 점도 있어요. 저는 판단할 수 없어요. 좋은 면도 있고 나쁜 면도 있는데 저는 어떻게 해야 될지 모르겠어요. 그래서 찬성과 반대 다 썼어요.
【면담-연구자】그럼 혹시 논증적 글을 어떻게 쓰는지 알아요? 자신의 관점을 내세우는 방법을 알아요?
【면담-128번】저는 잘 몰라요. 저는 글쓰기를 잘 못해요. 중국어로도 잘 못써요. 2020년에 한국어 6급 시험을 준비할 때, 시험 전에 한국어

쓰기를 공부했어요. 근데 시험 끝나고 나서 다 잊어버렸어요. 수업 시간에서도 선생님께서 가르쳐 주셨는데, 막상 글을 써보니까 적용을 못해요. 연습해보지 못했으니까.

【결과물-128번】서론 생략
인공지능 면접을 도입하면 좋은 점이 많다.
첫 번째 인공지능 면접은 면접관보다 객관저이. 사람은 면접하는 경우 그날의 컨디션이나 이모션에 따라 판단 실수할 수 있지만 인공지능은 선정된 시스템으로 판단하니까 절대로 그런 상황을 없을 것이다.
그러나 인공지능도 개관적인 못하는 지적도 있다. (생략)
근데 인공지능 면접에 대한 만족도는 높지 않다. (생략)

128번 참여자가 작성한 글은 성찰일지에서 기재한 것과 같이 자료의 내용을 순서대로 요약만 하였고 자신의 주장을 펼치지 않았다. 쓰기 결과물은 총 다섯 문단으로 구성되어 있는데 서론, 본론(AI 면접관 장점 2문단, 단점 2문단)만 있고 결론은 빠져있었다. 즉 쓰기 결과물에서 128번 참여자가 두 개의 읽기 자료 중에 어느 쪽을 지지하는지, 어떤 자료의 어떠한 부분을 왜 동의했는지 확인할 수 없었다. 이에 대해 128번 참여자는 본인이 읽기 자료의 내용에 동의하기 때문에 정보 전달 목적의 뉴스를 쓰듯이 자료를 요약하여 쓰는 계획을 세웠다고 답하였다. 연구자의 추가 질문에서 128번 참여자는 두 자료 모두에 동의하고 자신이 판단할 수 없다고 말하여, 논증 장르에 대한 낮은 이해도를 드러냈다. 이것은 장르 지식이 과제 수행에 영향을 미치고 결국 쓰기 결과물에도 영향을 미친다는 것을 시사한다.

(2) 쓰기 효능감

전반적 미흡형 참여자의 쓰기 효능감이 다른 집단에 비해 현저히 떨어지는 것으로 나타났다. 이들의 효능감이 높지 않은 이유는 자신의 생각을 글로 표현하는 데에 많은 어려움을 겪고 있는 것에 기인한 것으로 보인다. 전반적 미흡형 참여자들은 본인이 생각하는 바를 글로 그대로 옮기는 것을 어려워하였다. 한국어 쓰기뿐만 아니라 모국어인 중국어로도 글을 쓰는 것에 어려움이 있었다. 모국어로 작문하는 어려움은 한국어 쓰기 효능감을 더욱 낮게 하였다. 또한 이들이 스스로 논리적인 사고를 갖추지 못하고 쓸 내용을 생산하는 어려움도 자신의 쓰기 효능감이 높지 않은 원인으로 생각하고 있었다. 이와 관련하여 33번, 94번, 98번 참여자의 자료에서 확인할 수 있다.

> 【성찰일지-33번】나는 뭐가 할 말이 많은 것 같은데, 쓸 때는 머리가 텅텅 비어서 쓸 수가 없다. 내가 전에 중국어로 쓴 것도 이 모양이다. 내 언어 구사 능력이 좋지 않다. 나는 글쓰기를 싫어한다.

> 【성찰일지-94번】나는 쓰기를 가장 잘 못한다. 사고가 논리적이지 않다. 내 관점을 서술하는 것이 어렵다. 때로는 심지어 나 자신의 논증으로 나 자신을 찬성 또는 반대하도록 설득할 수 없다. 언어의 문제라고 할 수 없다.

> 【성찰일지-98번】어휘가 부족하다. 개인적으로는 글쓰기에 매우 서툴고, 글쓰기 점수가 줄곧 매우 낮았다. 중국어 실력이 좋지 않아 외국어로 쓸 때 중국어조차 쓸 수 없었다.

33번 참여자는 글을 쓸 때 머리가 빈다는 것을 경험을 하고 있다. 중국어로도 자신의 생각을 문어로 표현하는 것에 힘들어하고 있다. 이러한 어려운 경험을 겪은 33번 참여자는 결국 스스로 자신의 언어 구사 능력까지 탓하게 되었고 쓰기 자체를 싫어하는 결과까지 초래하였다. 94번 참여자는 자신이 글을 못 쓴다는 평가를 내리고 있다. 언어의 문제보다는 막연한 논리적이지

못한 사고를 이유로 지목하고 있다. 게다가 본인조차 설득할 수 없는 글밖에 생산하지 못하기 때문에 더욱 쓰기 효능감이 높지 않았다. 98번 참여자는 33번 참여자와 같이 모국어 쓰기 능력의 부족을 이야기하고 있었다. 그 외에 쓰기에 관한 절차적인 지식의 부족도 자신이 글을 못 쓰는 이유로 생각하고 있다.

다른 한편으로 이 집단에 있는 참여자들은 한국어가 능숙하지 못하여 자신의 생각을 적절하고 올바른 한국어로 표현하는 데에 어려움이 있었다. 비록 한국어능력 시험(TOPIK)에서 고급 점수를 받았으나 한국어를 사용하는 데에 자신이 없었다. 이것은 이들이 한국어를 체계적으로 학습하지 않고 시험 점수를 위한 공부를 한 탓으로 해석할 수 있다. 모국어로 글을 구성하는 것도 쉽지 않은 이들에게는 자신이 익숙하지 않은 한국어로 글을 쓰는 데 더욱 자신이 없는 모습이 보여주었다. 이는 13번과 68번의 성찰일지와 128번의 면담을 통해 이를 확인할 수 있다.

> 【성찰일지-13번】시험 문제 풀기로 6급을 받았다. 객관적 문제들을 풀 수 있지만 한국어로 글을 잘 못 쓴다. 토픽에서 쓰기 점수가 가장 낮았다.

> 【성찰일지-68번】한국어 실력이 부족해서 한국어로 바로 글을 쓰기 어렵다. 보고서를 쓸 때도 중국어로 쓴 다음에 한국어로 번역했다. 문제는 중국어로도 잘 못 쓰는 것이다. 뭐로 써야 될지 모르겠다.

> 【면담-128번】한국어를 공부할 때, 목표는 6급을 합격하는 거예요. 그때는 그냥 어떻게 하면 6급을 받을 수 있을까 그러만 생각했어요. 나중에 한국어로 글을 쓰는 것에 시간을 투자해서 배우지 않았어요. 그래서 저 기초가 부족해요.

13번, 68번 128번 참여자는 모두 차근차근 자신의 한국어 실력을 키우는 것이 아니라 급속한 심험에 특화된 공부로 한국어를 학습하였다. 이런 학습 방식은 짧은 시간에 한국어능력 시험 6급을 취득할 수 있게 해주지만 한국어 구사 능력을 향상시키지는 못한다.

또한 쓰기 효능감이 높지 않은 이유는 전반적 미흡형 참여자들은 한국어 학술적 글쓰기에 자신만의 '높은 기준'을 가지고 있으며 모어화자의 수준까지 도달하지 못한 생각을 가지고 있는 것으로 보였다. 이는 74번 참여자와의 면담 자료에서 찾아볼 수 있다.

【면담-연구자】설문지를 보니까 쓰기 효능감이 많이 떨어졌고 성찰일지에서도 한국어 쓰기에 대해 자신이 없다고 했는데 그 이유가 무엇으로 생각하고 있나요?
【면담-74번】한국어도 그렇고 학술적인 글은 그런 논리 같은 거 필요하잖아요. 논리가 촘촘해야 하고 표현도 매우 규범적이어야 되잖아요. 저는 그렇게 잘 쓸 것 같아요. 그리고 제가 외국인이니까 한국인이 쓴 것처럼 글을 쓸 수가 없어요.

74번 참여자는 학술적 글이 논리가 촘촘해야 하고 표현이 규범에 맞아야 한다고 관념을 가지고 있다. 자신의 한국어 쓰기 실력은 이러한 이상에 도달하지 못할 것이라 스스로 결론을 내렸다. 이러한 생각과 판단이 쓰기 효능감을 떨어지게 한다.

한편, 쓰기 효능감이 부족한 이들은 글쓰기에 대한 체계적인 개념이 없고 글쓰기에 소극적 태도를 갖고 있다. 이들이 작문을 빨리 끝나고 싶어 하는 마음이 커보였고 쓰기 목표는 단지 글을 빨리 완성하는 것이라 할 수 있다. 그리고 이러한 낮은 효능감은 여러 전략을 사용하여 글쓰기에 집중하는 데에 방애가 된다. 글쓰기에 어떤 전략을 사용하느냐는 질문에 거의 답을 못하거나 잘못된 단답형의 답으로 글을 잘 쓰기 위한 전략을 생각해내지 못하였고 글자 수를 채우는 데 급급하였다. 다음에 제시한 54번, 74번, 98번의 성찰일지에서 이를 확인할 수 있다.

【성찰일지-54번】나는 반대의 입장인데 글을 쓰기 시작하기 전에 이유를 생각해 봤지만 반대 이유만 적으면 글자가 모자랄 것 같아서 읽기 자료에서 찬성하는 입장도 가져다가 썼다.

【성찰일지-74번】글쓰기는 아무리 노력해도 원어민의 수준에 도달할

수가 없다. 그렇게까지 할 의욕도 없다.

【성찰일지-98번】한 단락을 쓰고 글자 수를 본다. 언제 800자를 맞출 수 있을지 계산해본다. 글쓰기를 잘 못하고 생각도 없고 쓸 내용도 없다. 숙제를 할 때마다 머리가 아프다.

54번과 98번 참가자는 글자 수를 채우기 위해 꼼수를 쓰고 있고 74번 참여자는 자신이 아무리 노력한다하더라도 한국인만큼 글쓰기를 할 수 없다는 생각을 전제하고 있어 학습에 대한 동기부여가 되지 않았다.

정리하면, 전반적 미흡형 참여자들은 기본적으로 모국어 쓰기 효능감도 높지 않은데, 시험 점수만을 위한 한국어 학습 때문에 실질적인 생산 능력을 갖추지 못하여 부정적 쓰기 경험이 반복되면서 한국어 쓰기에 더욱 회의적이고 소극적인 태도를 가지게 된 것으로 보였다. 성찰일지에서도 쓰기를 위해서 어떤 학습 행동을 하였는지 언급하지 않았다.

(3) 담화 통합 전략

전반적 미흡형 참여자들은 담화 통합 전략 사용은 매우 미숙한 것으로 확인되었다. 이들은 읽기 자료를 활용하지 못한 채 자신의 경험으로 글을 작성하였으나 화제와 관련이 먼 내용들이 대부분이었다. 54번과 74번의 자료에서 이를 확인할 수 있다.

【성찰일지-54번】(과제 요구) 이 과제는 인공지능 면접에 대해 찬성 혹은 반대에 대해서 자신의 생각을 쓰라는 것이다. 800자로 써야 되기 때문에 찬성의 입장을 선택한다면 글자 수를 채우지 못할 것 같아서 나는 내 생각대로 썼다.
(쓰기 전략) 대략 반대 이유를 생각하고 쓰면서 수정하였다.

【결과물-54번】
인공지능 면접하다면 이런 감정 없고 그냥 기게적으로 대답하면 회사 활력이 느껴지지 않아다, 그리고 인공지능 면접관이 면접자에게적용하

는 평가 기준이 전확한지 모르껐다. 이런 평가 기준이 타당하지 않을 가능성이 항상준재하다. 면접 할때 보통 먼저 생대방 인사하고 그다음에 회사 문화과 기업업무등 간단하게 성명하는 것이다. 서로 소통한 후에 상대방 마음속에서 이 사람이 우리 회사 맞는 사람이 있는지 알고 있으며 이 회사는 저에게 잘 어울린 회사 있을까 알고 있다. (생략)

54번 참여자는 과제를 부여받은 직후 자신의 관점을 확립하는 과정에 있어 읽기 자료를 비교하고 평가한 후에 결정하기보다는 자신이 쓸 수 있는 내용의 분량을 가늠해보고 한 쪽 입장을 모습을 포착되었다. 이처럼 성급한 입장 취하기는 과제를 빨리 완성하려는 전략으로 볼 수 있으나, 읽기 자료에 대한 충분한 논리적 사고 과정이 결여되어 있다는 점에서 자료를 종합하여 글을 구성하는데 결과적으로 부정적인 영향을 미쳤다. 이들이 작성한 글은 읽기 자료에 있는 정보를 거의 포함하지 못하였고 오직 자신의 주관적인 생각으로 분량을 채웠다. 그 밖에 학술적 표현을 사용하지 못할지언정 다수의 문법적 오류도 발견되었다. 이것으로 54번 참여자가 담화 통합 전략 사용의 미숙함을 보여주었다.

74번 참여자도 마찬가지로 담화 통합 과정을 거의 거치지 않고 자신의 생각으로 내용을 채워나가고 있었다. 면담에서 자료를 활용하지 않은 이유에 대해서 물어본 결과, 과제를 잘못 인식하였으며 무엇보다 본인이 자료를 활용하는 전략이 부재한다고 답하였다. 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

【성찰일지-74번】주어진 자료를 읽고 인공지능 면접에 대한 찬성과 반대의 관점을 서술한다. 인공지능과 관련된 생각들을 떠올려보고 800자를 쓰려면 글의 구조를 어떻게 배치해야 될지 생각했다.

【면담-연구자】과제에서는 자료를 활용하여 글을 쓰라고 하였는데 왜 자료를 활용하지 않았어요? 자료를 활용하는 데에 어려움이 있었나요?
【면담-74번】학술 보고서를 쓸 때 자료를 요약하여 활용해요. 근데, 이 과제는 나의 생각을 쓰라는 과제로 인식이 되었고 자료는 저한테 그냥 생각하는 방향만을 던져줬을 뿐이에요.
【면담-연구자】그럼 평소에 과제할 때, 다른 논문을 인용하고 자신의

글과 통합하는 것을 잘하고 있나요?
【면담-74번】보고서를 쓸 때, 특히, 서론 부분이나 결론 부분에서 다른 참고 문헌들을 많이 인용하고 내 주장을 뒷받침해야 되는데, 그때 많이 어려워요. 논리적으로 내 주장을 내세우는 것이 잘 안돼요.
【면담-연구자】 혹시 자료를 이해하지 못해서 못 쓰는 거 아니에요?
【면담-74번】읽을 때 제 생각에 이해한 것은 데 그것을 어떻게 내 글과 관련해서 써야 되지 모르겠어요. 뭐가 자료가 다 맞는 것 같고...

【결과물-74번】
극격히 발전한 과학 기술으로 인해 인공지능이 인간을 대신에 우리 삶의 다양한 영역에서 당양한 역할을 맞기 시작했다. 인공지능은 고속적인 기솔릐 발전과 인간이 더 편리하고 빠르게 문제해결이나 일을 처리하는 필요하에 탕생한 산물이라고 생각한다. 인간 지능이 출현한 이후에 이와 관련 이슈가 많이 늘어나고 있다.
[다음 문단도 인공지능과 관련된 배경 서술이라 뒤 부분 생략]
하지만 동전의 양면처럼 인공지능은 인간에게 편리를 제공해주는 동시에 문제 일으킬 때도 있었다. 최근에 인공지능들에게 인간의 감정과 생각을 해석하고 표현하는 기술이 개발되어 전세계에서 핫한 이슈가 되어가고 있다. 이 기술이 고객상담과 면접에서 자주 활용하게 된다. 과연 인공지능이 인간의 생각과 마음을 정확하게 이해할 수 있을까? 나에게 이러한 경험이 있었다. 현재 중국에서 인터넷 쇼핑물, 통신사, 은행, 항공사 등 대형 기업은 인공지능을 활용해 고객상담을 하고 있다. 필요한 문제를 글 혹은 말로 하고 인공지능이 이로 바탕으로 해결 방법을 제시해 준다. (마지막 문단 생략)

연구 참여자에게 주어진 과제에 자료를 활용하여 글을 작성하라고 명시적으로 제시했음에도 불구하고 74번 참여자는 과제를 자신의 생각을 기술하는 것으로 이해하였고 읽기 자료는 오직 자신의 생각을 발전시키는 용도로 보고 있었다. 74번 참여자가 작성한 결과물을 살펴보면 대부분의 내용은 자신의 견해와 경험으로 작성하고 있었다. 글의 첫 번째 문단과 두 번째 문단은 모두 인공지능에 관련된 배경을 서술하고 있고 세 번째 문단에 자신의 상담 경험으로 인공지능의 활용을 반대하고 있다. 이것은 표면적으로 참여자가

과제를 잘못 해석해서 초래된 결과로 볼 수 있으나 면담 내용을 보면 보고서를 쓸 때 여러 문헌을 인용하여 자신의 주장을 내세우는 것이 어렵다고 대답하여, 여러 자료를 통합하는 능력의 결여가 보다 근본적인 원인임을 알 수 있다.

이상 미흡형의 특징을 살펴보았다. 미흡형의 특징과 관련되어 다음과 같은 논의들을 제시할 수 있다.

첫째, 이들은 전반적으로 학술적 글쓰기에 대한 장르 지식이 부족했다. 이로 인하여 작성한 글은 주장만 있고 이유와 근거들이 제시되지 못한 경우가 많았다. 이 과제의 쓰기 단계와 쓰기 과정에서 사용한 전략들을 기술하지 않고 과제와 관련이 없는 글쓰기의 어려움과 불만을 표출하였다. 이것은 쓰기 과제를 완성하는 과정에서 계획과 내용 생성 전략이 부족함을 보여준다. 특히 이 참여자들은 글을 구성하기 전에 쓰기 과정이 어떻게 이루어져야 할지에 대한 생각을 거의 하지 못했고 단지 인공지능과 관련된 내용들을 회상하고 있었다.

둘째, 이 참여자들은 글쓰기 자체에 대한 두려움과 거부감을 갖고 있었다. 이들은 한국어 쓰기뿐만 아니라 모국어로 글을 쓰는 것도 어렵다고 여기고, 자신이 글을 잘 쓰지 못한다고 생각하고 있었다. 이러한 생각은 그들이 한국어로 글을 쓸 때 좌절감을 더욱 증가시켰다. 자신이 한국어 쓰기 과제를 완성할 수 있을지 의심하고 일부 참여자는 스스로 과제를 완성할 수 없다고 판단하였다. 이러한 판단으로 인해 한국어 쓰기를 학습을 회피하게 된다.

셋째, 담화 통합 전략과 관련하여, 이들 참여자들은 읽기 자료를 자신의 생각을 발전시키는 도약대로만 사용하기도 하였다. 이러한 양상이 나타난 이유는 이들이 장르 지식이 부족하고 담화 통합 전략을 학습한 경험이 없는 것에서 찾아볼 수 있다. 그리고 일부 참여자가 자료를 읽는 것에 부담감을 느끼는 것도 자료를 활용하지 않은 이유로 볼 수 있다. 그리고 무엇보다 이들에게는 한국어 쓰기의 문제만이 아니라 모국어로 글을 쓰는 것에서부터 여러 자료를 종합하는 논리적 사고력이 부족하였다.

Ⅴ. 논의 및 교육적 시사점

Ⅳ장에서 각 변인들이 학술적 글쓰기에 미치는 영향을 분석하였으며 군집별로 학습자의 특성을 분석하였다. 이 절에서는 분석 결과와 선행 연구를 토대로 연구 논의를 제시하고 마지막으로 한국어 학술적 글쓰기 교육을 위해서 몇 가지 교육적 제안을 하고자 한다.

1. 논의

1) 쓰기 능력에 대한 각 독립변인의 영향

첫째, 담화 통합 전략은 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미친 것으로 확인되었다. 자료에서 필요한 정보를 선택하고 자신의 글에 연결하여 조직하는 전략은 쓰기 능력을 예측하는 데 도움이 되었다. 이 결과는 Yang & Planks(2012), Plakans & Gebril(2013), Zhu et al.(2021), Golparvar & Khafi(2021)의 결과와 일치한다. 그리고 선택, 연결, 조직, 창안 전략은 모두 쓰기 능력과 관련이 있는 것으로 나타났다. 이는 선택, 연결, 조직 전략은 필자가 자료와 긍정적인 상호작용을 하도록 하며, 이는 더 높은 수준의 인지 처리로 볼 수 있다(Mateos et al., 2007). 본 연구에서 학술적 글쓰기에 영향을 미칠 것이라 가정한 네 가지 변인들 중, 쓰기 불안을 제외하고 나머지 변인은 모두 유의한 영향을 지닌 것으로 확인되었다. 그중에서 담화 통합 전략은 가장 큰 영향을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 유학생들에 있어 비판적 리터러시와 담화 통합 능력이 학술적 글쓰기의 핵심이라고 주장한 연구들(최은지, 2009; 민정호, 2020)의 논의를 지지한다.

담화 통합 전략은 글의 내용뿐만 아니라 글의 구성과 표현에도 큰 영향을 미친 것으로 나타났다. 담화 통합 전략에 미숙한 학습자들이 작성한 글을 보면 단순히 두 자료를 나열하거나 한 쪽 자료만을 의존해서 글을 쓰거나 심지어 자료를 아예 언급하지 않고 오직 자신만의 배경지식으로 글을 작성

하는 경우가 있었다. 구성주의 관점에서 보면 기존의 지식은 다른 지식과 상호작용할 때 또 하나의 새로운 지식이 생산된다. 마찬가지로 글쓰기에서도 다른 정보와의 대화를 통해서 더 풍성한 내용을 만들 수 있다. 오직 자신의 생각으로 구성한 글의 내용이 빈약할 수밖에 없다. 담화 통합 전략을 잘 활용하는 학습자는 자료의 문장을 그대로 옮겨 적지 않고 자신의 표현으로 바꿔서 다시 작성한다. 이러한 과정에서 자료와 자신의 글을 자연스럽게 연결시킬 수 있을 뿐만 아니라 표절의 문제도 예방할 수 있다.

전반적 우수형 집단과 장르 지식·효능감 미흡형 집단은 담화 통합 전략 미흡형 집단과 전반적 미흡형 집단에 비해 담화 통합 전략을 더 잘 사용한 것으로 확인되었다. 모국어 교육이나 전공 수업에서 배운 통합 지식들이 한국어로 글을 쓸 때 전이된 것으로 확인되었다. 이것은 언어 상호의존 가설을 뒷받침해준다. 그리고 교육 경험은 담화 통합 전략의 사용에 중요한 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 자료를 통합하는 방법을 배운 학습자는 배우지 못한 학습자에 비해 통합 능력이 더 뛰어난 것으로 나타났다. 이는 교육을 통해서 제2언어 학습자의 담화 통합 능력을 향상시킬 수 있다는 Zhang(2013)의 주장과 일치한다. 많은 유학생들은 담화 통합 전략 사용에 미숙한 점을 고려해볼 때 이들에게도 담화 통합 교육을 이루어져야 할 필요가 있어 보인다.

둘째, 다른 변인을 통제하고 장르 지식만으로 단순회귀분석을 실시한 결과, 장르 지식은 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치며(β=.03, p<.001), 7.5%의 설명력을 가진 것으로 확인되었다. 이 결과는 장르 지식이 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치며 쓰기 능력의 10%를 설명한다(최종윤, 2014)는 연구와 장르 지식이 쓰기 능력의 7.3%를 설명한다(Lu, 2010)는 연구 결과와 유사하다. 즉, 장르 지식이 높아지면 학습자의 쓰기 능력도 높아진다고 볼 수 있다. 그러나 담화 통합 전략과 쓰기 효능감을 동시에 투입하여 영향력을 검정했을 때, 장르 지식이 쓰기 능력에 미치는 영향은 유의하지 않았다. 장르 지식의 설명력은 담화 통합 전략에 비해 상대적으로 작다는 점에서 장르 지식은 다른 변인을 매개로 쓰기에 영향을 미친다. 즉 장르 지식보다 더 영향력이 큰 변인이 있을 때, 장르 지식의 영향력이 들어나지 않을 수 있다. 이

는 장르 지식이 쓰기 능력에 영향을 미치지 않는다는 결과를 뒷받침해 준다(Ong, 2015). Ong(2015)에서는 학습자가 쓰기에 대한 흥미가 가장 큰 변인으로 나타났는데, 이는 쓰기 흥미에 비해 장르 지식의 영향력이 크지 않음을 보여준 것이다.

장르 지식이 쓰기 결과물에 미치는 영향을 질적으로 고찰한 결과를 보면, 주로 글의 구조에 나타나며 이는 특히 글을 계획하는 과정에서 드러났다. 장르 지식이 풍부한 전반적 우수형 집단은 다른 군집에 비해 글의 구조에 따라 개요를 작성하고 내용을 조직하였다. 반면에 장르 지식이 부족한 군집의 학습자는 내용만을 계획하였다. 예컨대, 우수 군집의 학습자는 글을 계획하는 단계에서 전체 글을 몇 문단으로 구성하고 각각 문단의 내용들을 어떻게 조직하고 배열할 지에 대해서 염두하고 있었다. 이와 반해서 장르 지식·효능감 미흡형 집단의 학습자는 아이디어를 떠올리듯 'AI 인공지능이 객관적이다', '시간과 비용을 줄일 수 있다'는 식으로 쓸 내용의 키워드만을 계획하였다. 떠올린 아이디어 간의 관계나 자신의 글에 있는 위치 등에 대한 고려는 성찰일지에서 찾아볼 수가 없었다. 물론 글의 구조를 이미 잘 알고 있다면 이를 계획하는 과정에서 드러나지 않을 수 있고 성찰일지에서 반영하지 않을 수 있다. 그러나 이들이 글의 구조를 고려하지 않은 이유는 글의 구조에 익숙해서가 아니라 글의 구조를 잘 모르기 때문인 것으로 보였다. 실제로 이들이 작성한 텍스트는 구조가 불완전하거나 문단과 문단의 연결이 유기적이지 않은 부분들이 많이 발견되었다.

장르 지식이 쓰기에 미치는 영향에서 중요한 것은 쓰기 과제로부터 적절하게 촉발되어 쓰기 과정에 활용되어 있을 때에만 유의한 영향을 미친다는 것이다. 필자가 장르 지식을 충분히 가지고 있다 하더라도 이를 과제 상황에 맞게 어떤 내용을 어떻게 끌어내야 할지 모른다면 그것은 과제 수행에 유용한 지식이 될 수 없다. 담화 통합 전략 미흡형 집단에 있는 학습자들은 장르 지식이 있다고 인식하고 있었으나 실제 글을 쓰는 과정에서 관련된 지식들을 활성화되지 못하였다. 이러한 결과는 장르 지식의 획득이 학습자의 쓰기 수행에 도움은 되나 곧바로 성공적인 쓰기 수행으로 이행되지 않을 수 있음을 보여준다. 따라서 장르 지식을 교육할 때, 글의 구조와 언어적 표현

들을 학습하고 나서 글의 구조를 바탕으로 글을 논리적으로 조직하는 연습과 훈련이 필요하며 구조에 따른 어휘와 표현을 통해서 글을 유기적으로 연결할 수 있도록 교육할 필요가 있다.

셋째, 다른 변인을 통제하고 쓰기 효능감만으로 단순회귀분석을 실시한 결과, 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 유의한 영향을 미치며(β=.02, p<.001) 4.3%의 설명력을 가진 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 동효령(2021), Li(2017), Woodrow(2011)의 연구 결과와 일치한다. Li(2017)에서는 쓰기 효능감을 독립변인으로 설정하였고, 동효령과 Woodrow(2011)에서는 쓰기 불안과 쓰기 효능감을 동시에 고려하였다. 선행 연구의 결과들을 종합적으로 보면 다른 인지적 변인을 고려하지 않고 정의적 변인(쓰기 불안과 쓰기 효능감)만으로 쓰기에 미치는 영향을 검증한다면 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 영향을 미치는 것으로 나타난다. 반면에 쓰기 효능감을 다른 인지적 변인과 함께 분석한다면 쓰기 효능감의 영향력은 인지적 변인에 의해 감소되어 유의하게 나타난다. 즉 쓰기 효능감은 다른 변인을 매개로 쓰기에 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 본 연구의 경우, 장르 지식, 담화 통합, 쓰기 효능감을 동시에 분석할 때, 쓰기 효능감이 쓰기에 미치는 영향은 유의하지 않았다. Lee(2020)의 연구에서도 쓰기 효능감의 영향력은 인지적 변인에 의해 드러나지 않는다고 설명하였다. 이와 유사한 결과는 Payant et al.(2019)에서도 확인할 수 있다. Payant et al.(2019)에서는 읽기 자료에 대한 이해가 여러 변인 중에서 가장 큰 영향을 미치는 변인임을 확인하였고 쓰기 효능감의 영향은 유의하지 않았다. 다만 Payant et al.(2019)의 연구는 다중회귀분석으로 변인 간의 관계를 검증한 것이므로 변인 간의 관계를 확인하지 못하였다. 본 연구는 선행 연구의 한계를 보완하여 쓰기 효능감을 매개하는 담화 통합 전략의 매개효과를 검증하였다.

쓰기 효능감이 쓰기에 미치는 간접적 영향은 군집 간의 비교를 통해서 자세히 살펴볼 수 있었다. 학습자의 성찰일지와 면담을 통해 쓰기 효능감은 주로 글쓰기 학습을 위한 노력, 쓰기 학습 동기, 글쓰기 과정에서의 감정조절과 몰입 등과 관련된 것으로 확인되었다. 이것은 쓰기 효능감이 능동적이고 성공적인 쓰기 수행의 원동력으로 주장한 일련의 연구(Pajares, 2003; Li,

2017)와 일맥상통한다. 쓰기 효능감이 높은 군집의 학습자들은 효능감이 낮은 군집의 학습자에 비해 쓰고자 하는 의욕이 더 강하고 쓰기 학습을 더욱 적극적으로 노력하는 모습이 발견되었다. 이들은 쓰기 과정에서 편안한 태도를 보여주었다. 또한 자신의 쓰기 과정을 조리 있게 이끌어 나가며 여러 효과적인 쓰기 전략 방법을 잘 구사하기 때문에 더욱 이상적인 쓰기 성적을 얻을 수 있었다[71]. 쓰기 효능감이 낮은 군집의 학습자들은 막연하게 글을 못쓴다고 생각하고 있었으며 자신의 한국어 쓰기 능력을 의심하고 있었다. 이들은 한국어 쓰기가 매우 어렵다고 생각하고 글자 수를 채우는 데 전전긍긍하고 있었다.[72] 이러한 믿음과 생각은 그들을 더 의기소침하게 하고 글쓰기에 집중할 수 없게 한다. 이러한 생각들은 그들의 실제 쓰기 실력과 무관하고 그들이 스스로 자신을 바라보는 시선과 매우 밀접한 관련이 있다. 이것은 글쓰기 교육에서 학습자들이 자신을 더 긍정적으로 평가하게 하고 자신에 대한 올바른 인식을 갖도록 유도하는 것이 매우 중요함을 시사한다. 쓰기 효능감을 향상하는 동시에 자기 주도적으로 쓰기 학습을 이끌어나갈 필요가 있다.

넷째, 쓰기 불안과 쓰기 능력과의 상관관계는 유의하지 않았다. 이는 Woodrow(2010), Li, Liu & Liu.(2013), Payant et al.(2019)의 연구 결과와 일치하였으나 Cheng(2004), Zahibi(2018)의 결과와 반대된다. 해당 결과가 나온 이유는 다음과 같이 설명할 수 있다. 본 연구에 응한 참여자들의 쓰기 불안은 낮았다. 쓸 내용의 산출은 쓰기 불안을 야기한다. 특히 유창하지 못한 외국어로 글을 쓸 때 더욱 그렇다. 본 연구에 조사된 학습자들 중에서 많은 이들은 평소에 번역기를 활용하여 글쓰기를 한다고 하였다. 번역기는 한국어의 산출로 인한 불안과 스트레스를 감소시켜주었다. 어떤 학습자는 '번역은 새로운 내용을 창출하는 과정이다'라고 언급하면서 중국어를 영어로 번역하고, 영어를 다시 한국어로 번역하는 방법을 활용한다고 하였다. 이러한 방법은 표절의 가능성을 줄여주고 번역기를 긍정적으로 평가하고 있었다.

---

71) 면담에서 학습자가 아래와 같은 발화가 이를 뒷받침한다. '쓰기 과제를 볼 때, 뭐가 과제가 어렵다는 생각이 들었지만, 저는 제가 할 수 있다고 생각했다. 점점 이 과제를 어떻게 해결할까에 몰입하게 되었다'.

72) 저는 글을 조금 쓰다가 계속 글자 계산기로 글자 수를 세요. 800자를 언제 다 채울 수 있나 싶었어요.(128번 참여자의 인터뷰 내용 일부 발췌하였다)

또한 선행 연구에 따르면 쓰기 불안은 시간제한이 있는 시험 상황에서 자주 발생한다고 하였다. 학술적 글쓰기는 시험을 치는 것이 아니라 몇 주의 시간에 걸쳐 여러 자료들을 찾아보면서 작성할 수 있는 것으로 학습자의 쓰기 불안이 그다지 크지 않았다.

그 외에 학생의 성별, 학력과 같은 변인은 글쓰기에 영향을 미치지 않은 것으로 확인되었다. 그리고 한국어 학습 시간은 쓰기에 긍정적인 영향을 미친 것으로 확인되었다. 한국어 쓰기 학습 경험 유무에 따른 쓰기 능력의 차이를 확인한 결과, p=.047로 기준치 .05에 매주 근접한 수준이라 차이가 있다고 보기에 어려웠다. 이 결과는 본 연구의 조사 대상의 표본 수와 그들의 쓰기 학습 경험과 밀접한 관련이 있다. 본 연구에서 사용한 쓰기 과제는 통합 과제이기 때문에 내용을 구성하기 위해 읽기 능력과 담화 통합 능력이 필요한데, 이과 관련된 내용은 교육 현장에서 이루어지고 있지 않고 있다. 글의 표현 같은 경우, 연습-피드백-수정-연습의 연속을 통해서 향상될 수 있는 부분이기 때문에 표현 능력을 향상시키기 위해서는 수업과 함께 지속적인 연습과 노력이 요구된다.

2) 쓰기 효능감과 담화 통합 전략의 매개효과

장르 지식이 담화 통합 전략을 매개로 쓰기에 미치는 영향(장르 지식→담화 통합 전략→쓰기 능력)과 장르 지식이 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 이중매개로 쓰기에 미치는 영향(경로: 장르 지식→쓰기 효능감→담화 통합 전략→쓰기 능력)은 모두 유의하였다. 이것은 장르 지식이 간접적인 영향력을 행사하고 있다는 추론을 실증적으로 뒷받침하는 결과이다. 매개효과에 대한 논의는 다음과 같이 두 가지를 제시할 수 있다.

첫째, 장르 지식과 쓰기 능력의 관계에서 담화 통합 전략의 매개효과는 유의한 것으로 나타났다(β=.095, 95% 신뢰구간 .024 to .188). 이는 장르 지식이 높은 학습자일수록 글을 쓰는 방법과 표현들을 잘 알고 이는 담화 통합 전략을 더 적절하고 적극적으로 활용하도록 하며 이것은 결국 쓰기 능력의 향상으로 이어진다는 것을 의미한다. 장르 지식이 쓰기 능력에 미치는

직접적인 영향은 유의하지 않으므로 장르 지식이→담화 통합 전략→쓰기 능력의 경로에서 매개변인인 담화 통합 전략은 완전 매개효과를 나타낸다. 장르 지식이 높은 학습자는 자신의 수사적 목적에 맞게 자료에서 정보들을 적절하게 선택하고 자료와 자신의 텍스트를 자연스럽게 연결할 수 있다. 그리고 '주장-이유-근거-반론'의 논증 요소에 대해서 아는 학습자는 자료의 내용을 평가하거나 반론을 제시함으로써 새로운 내용을 창안하는 전략을 더 잘 사용한 것으로 나타났다.

둘째, 장르 지식은 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 이중매개로 쓰기에 영향을 미친 것으로 나타났다. 장르 지식이 많을수록, 쓰기 효능감이 높고 쓰기 효능감이 높을수록 담화 통합 전략을 잘 사용하게 되며, 담화 통합 전략을 잘 사용할수록 쓰기 능력이 높아진다는 것이다. 이 결과는 장르 지식과 쓰기 효능감은 관계가 있을 것이라는 경험적인 논의(Han & Hiver, 2018)를 뒷받침해주며, Golparvar & Khafi(2021)에서 제시한 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 매개로 쓰기 능력에 영향을 미친 결과와 일치한다. 그리고 질적으로 고찰한 변인 간의 관계는 양적 결과를 뒷받침해준다. 장르 지식은 계획하기에 명확한 구조적인 지식을 제공함으로써 학습자의 쓰기 효능감을 높여준 긍정적인 효과가 있었다. 또한 쓰기 효능감이 담화 통합 전략에 주는 영향은 읽기 자료 정보의 변형에서 찾아볼 수 있었다. 쓰기 효능감이 높은 참여자는 그렇지 못한 참여자에 비해 읽기 자료의 정보를 더 많이 변형하였다. 정보의 선택, 조직 및 연결은 읽기 자료 간의 적극적인 상호작용을 가능하게 하며, 이를 수행하기 위해서는 보다 높은 수준의 인지과정이 수반된다. 높은 쓰기 효능감은 필자로 하여금 이러한 고차원적인 인지 처리에 더욱 적극적으로 참여하게 하며 표면적인 정보사용을 피하게 한다.

효능감과 담화 통합 전략의 이중매개모형이 유의하다는 결과는 쓰기 교육에 있어 인지적 측면만을 강조하는 것에서 벗어나 정의적 측면에도 지속적으로 지원해줄 필요가 있음을 시사한다.

2. 교육적 시사점

교육적 시사점은 쓰기 이론으로부터 출발하지 않고 본 연구에서 분석한 학술적 글쓰기 능력에 영향을 미치는 변인을 바탕으로 학습자의 부족한 부분에 초점을 두고 제시하고자 한다.

1) 한국어 학술적 글쓰기의 교육 목표

학술적 글쓰기 교육의 목표는 궁극적으로 학술적 글쓰기 능력 신장에 있다고 할 수 있다. 앞에서 밝힌 바와 같이 장르 지식은 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 이중매개로 쓰기 능력에 영향을 미친다. 이것은 학술적 글쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 이 세 가지 변인을 적절하게 고려해야 함을 의미한다.

세 가지 변인을 모두 포함시킨 교육 목표는 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 학술 텍스트의 장르적 특성을 이해하고 학술 담화 공동체에서 요구하는 형식에 부합하는 텍스트를 생성할 수 있다. 둘째, 담화 통합 전략을 활용하여 자료들을 분석하고 종합하여 자신만의 관점을 세울 수 있다. 셋째, 쓰기 효능감이 향상되고 자기 주도적으로 쓰기 학습을 할 수 있다.

실제로 학습자들이 경험해온 쓰기 경험은 각각 다르며 사고방식 및 한국어 능력에도 차이가 있기 때문에 변인의 값은 학습자마다 다를 수 있으므로 학습자의 상황에 맞게 세부 목표와 내용을 조절할 수 있다. 예컨대, 담화 통합 전략 미흡형 학습자에게는 담화 통합 전략의 향상이 우선될 수 있으며 장르·효능감 미흡형 학습자에게는 장르 지식의 교육 및 쓰기 효능감의 향상이 먼저 일수 있다.

2) 한국어 학술적 글쓰기의 교육 내용

(1) 장르적 특성 및 논리적 조직 방식에 대한 이해

학술 텍스트의 구조와 논리적 조직 방식에 대한 이해가 필요하다. 구조 지식의 부족으로 인한 문제점이 다수 발견되었다. 글의 서론이나 결론이 빠져 있고 완전한 구조를 갖추지 못하였다. 형식적으로 서론, 본론, 결론을 모두 다 갖춘 것처럼 보이지만 실제 내용을 보면 필요한 내용이 빠져 있거나 관련 없는 내용으로 작성하여 문단의 기능을 제대로 하지 못한 문제들이 있었다. 따라서 서론, 본론, 결론의 역할과 들어가야 될 내용에 대한 설명이 필요하다. 서론에서 주장을 밝히고 본론에서 이유와 근거를 들어 논증하고, 결론에서 주장을 다시 강조하는 구조는 설득하는 글의 공통적인 구조이다.

전반적 우수형 집단과 담화 통합 전략 미흡형 집단의 참여자들은 글이 서론, 본론, 결론으로 구성하는 것을 알고 있으나 각 부분에 들어가야 될 세분 내용들을 모르고 있었다. 그리고 논증 요소인 주장과 근거에 관련하여 주장을 어떻게 결정하고 표현해야 하는지, 근거는 어떤 조건을 갖추어야 하는지와 관련된 지식은 미흡형 집단에 있는 참여자들에게 필요한 지식이다. 또한 학술 텍스트는 논증 텍스트이므로 논증 구조에 대한 교육이 필요하다. 논증 구조는 대안적 명제를 식별하고 자료를 평가하는 데에 도움이 된다. 뿐만 아니라 학습자들의 글을 논리적으로 조직하게 하고 여러 자료를 통일된 의미체로 재구성하는 데에 도움이 된다.

학술 텍스트의 장르적 특성을 자신이 글에 실현하는 방법도 알아야 한다. 텍스트의 구조에 맞게 글을 조직하고 배열하는 방법을 교육할 필요가 있다. 전반적 우수형 집단을 제외한 나머지 참여자들은 모두 쓰고자 하는 내용들을 짜임새 있게 조직하지 못하였다. 특히 논리적으로 자신의 생각을 서술하는 것이 힘들며 완성도 높은 문장을 작성하는 능력이 부족하였다. 장르 지식·효능감 미흡형과 전반적 미흡형 참여자들은 글의 구조뿐만 아니라 단락 구성, 단락 간의 연결 등 모두 미숙함을 보였다.

글의 구조를 알고 논리적 조직 방식에 대해 이해할 수 있다면 개요 짜기

를 할 수 있다. 개요 짜기는 글을 쓰기 전, 글의 전체적인 구조를 간략하게 정리해 보는 전략이다. 글에서 전개할 핵심적인 내용을 체계적으로 배열하여 글의 설계도를 마련하는 것이다. 건물을 지을 때 설계도의 완성도가 높으면 건축 과정이 수월하고 결과물의 질도 높아진다. 마찬가지로 체계적인 개요를 마련하면 글의 전체적인 흐름을 명확히 숙지하고 글을 작성할 수 있어 표현하는 과정이 더욱 수월해진다. 전반적 우수형 집단의 경우, 참여자들이 자신의 글을 구조에 따라 계획할 때, 자료 읽기에도 영향을 미친 것으로 나타났다. 전반적 우수형 학습자들은 자신의 주장을 지지하는 이유만을 생각하는 것이 아니라 서론에서 들어갈 내용과 본론 및 결론에 들어갈 내용에 대해 구체적으로 생각하였고 이러한 계획들을 바탕으로 자료에서 자신이 필요한 내용들을 찾아내게 하였다.

또 일부 학습자는 글을 쓰면서 새로운 내용을 생성하기도 한다. 이러한 학습자들은 글의 조직 방식을 잘 이해하고 있으며 글을 쓰고 나서 자신의 글의 논리 구조를 점검할 수 있다. 예컨대, 문단 수준에서 소주제가 잘 구현되었는지, 내용이 올바른지, 구성이 적합한지 등의 문제를 학습자가 스스로 확인해 볼 수 있다.

한편 구조에 따른 언어 표현에 대한 교육이 필요하다. 논증 텍스트에서 논증의 해석자는 의식적이든 무의식적이든 표현된 언어를 바탕으로 하여 입장, 논거, 보장, 그리고 그 하위 요소들을 발견하고자 한다. 또 논증의 생산자는 자신의 의도에 따라 수사적 상황에 적합한 언어 표현들을 사용하여 논증의 요소들을 구성하고 배치하고자 할 것이다(민병곤, 2004). 이는 언어적 표현이 텍스트 내의 논의 전개에 따라 드러나는 내용 명제 간의 관계를 나타낸다고 할 수 있다. 학습자는 학술 텍스트를 작성하는 과정에서 '수사적 이동'을 경험하게 된다. 즉 다양한 자료를 읽는 독자와 자신의 글을 구성하는 필자의 사이에서 이동하는 것이다. 자신의 텍스트를 구성할 수 있어야 할 뿐만 아니라 다른 자료도 정확하게 이해해야 한다. 그래야 그 내용들을 자신의 글에 통합시켜 내용을 구성할 수 있다. 언어적 표현의 교육은 학습자의 '저자'와 '독자'의 역할을 잘 수행할 수 있게 한다. 독자는 언어적 표현으로 필자의 사고 내용을 이해하고 앞으로 제시될 내용에 대해 인식할 수

있다. 같은 맥락에서 논증 텍스트에서의 언어적 표현 역시 필자가 그 언어적 표현을 선택한 의도가 무엇인지, 텍스트 안에서 어떤 기능을 하는지, 그 의도가 필자가 담으려고 하는 텍스트의 장르적 특성과는 어떤 관련이 있는지 나타낸다고 할 수 있다. 이러한 언어적 표현의 교육은 학습자가 글을 구성할 때, 도움이 될 뿐만 아니라 다른 글을 읽고 이해하는 데에도 도움이 된다.

(2) 담화 통합에 대한 이해 및 담화 통합 전략의 사용

담화 통합 목적에 대한 이해가 선행되어야 한다. 학술적 글쓰기에서 담화 통합의 목적은 다양한 자료를 바탕으로 자신만의 관점을 정립하여 독자에게 합리적이고 논리적인 글을 제시하는 데 있다. 담화 통합 목적에 대한 이해가 부족한 담화 통합 전략 미흡형 및 전반적 미흡형 참여자들은 제시하는 읽기 자료를 통합되어야 할 대상으로 보지 않고 요약하는 대상으로 보거나 자신의 생각을 발전시키는 도약으로 간주하는 경향이 있다. 이들에게는 상호텍스트적 지식의 구성을 바탕으로 한 담화 통합의 중요성을 강조할 필요가 있다.

자료로부터 자신의 관점을 제시하고 새로운 내용을 창출할 수 있도록 교육할 필요가 있다. 담화 통합 전략 중에서 창안 전략의 사용이 가장 낮았으며 학습자들에게 여러 자료가 제시되었을 때 자료로부터 자신의 관점을 세우는 것에 어려움이 있었다. 자신만의 관점을 제시하고 독창적인 내용을 생산하기 위해서는 자료를 해석하고 평가할 줄 알아야 한다. 그러나 실제로 학습자들은 자료를 절대적이고 권위적인 것으로 여기고 자신의 관점이 자료에 의해 편향되고 자료에 맞춰 글을 기술하고 있었다. 전반적 우수형 집단에 있는 참여자도 수사적 목적에 맞게 필요한 정보들을 선택하는 데에 능숙했으나 정보의 신뢰성을 따져보고 정보에서 제시한 이유들을 비교하고 평가하는 것에는 미숙함을 보였다. 이러한 문제를 인식하고 있는 학습자도 있었다. 성찰일지에서 자신이 평소에 과제를 하거나 논문을 쓸 때, 항상 자료가 옳다고 생각하곤 한다고 하였다. 자료를 자신의 관점에서 해석하고 평가하

는 일은 쉬운 일이 아니다. 특히 관련 배경지식이 없을 때 더욱 그럴 수 있다. 그러나 질적 분석 결과를 미루어보면, 배경지식의 부족도 있지만 무엇보다 학습자들은 자료를 해석하고 평가하는 방법을 익숙하지 않은 것으로 보인다. 논증 텍스트의 경우, 필자의 주장이 수용 가능한지는 제시된 이유와 근거를 통해서 판단할 수 있는데, 학습자는 이유의 설득력이나 근거의 질을 판단하는 기준을 잘 모르고 있었다. 따라서 자료를 해석하고 평가하는 교육이 이루어져야 할 것이다. 자료의 출처와 저자 정보를 통해서 자료의 신뢰성을 평가하는 연습이 제공되어야 한다. 또 자료의 분석 및 평가에 있어, 자료의 주장이 무엇이며, 주장을 뒷받침하는 이유와 근거가 무엇인지를 찾아낼 수 있는 지도가 필요하다. 자료에서 제시한 이유가 합리적이고 설득력이 있는지, 근거가 타당하고 충분한지를 질문하면서 검토하는 것을 강조할 수 있다.

서로 상반된 관점이 대치(對峙)될 때, 학습자들은 각 관점을 통합하는 데에 더욱 어려움을 겪는다. 학습자들은 작성한 텍스트에서 상반된 관점을 통합하지 못하고 정보들을 단순히 나열하거나 하나의 관점에만 편향되는 양상이 있었다. 이들에게는 본 연구 Ⅱ장에서 제시한 다문서 인지 과정에 대한 이해 교육이 필요해 보인다. 이와 비슷한 맥락에서 자료의 내용을 축적하는 방식으로 접근하는 학습자들이 있다. 자신의 수사적 목적과 상관없이 자료에서 최대한 많은 정보를 획득하려고 하였다. 학습자들이 작성한 글을 보면 자신의 생각을 기술하지 않고 자료를 요약만 하였다. 이러한 학습자들에게는 텍스트 간 비교를 통한 정교화 전략의 교육이 필요하다.

연결 전략 사용과 연결 어휘에 대한 교육이 필요해 보인다. 전반적 우수형 집단의 학습자도 자료의 상호텍스트적 연결 전략 사용에 미숙함을 보였다. 또한 학습자들은 정보를 자신의 관점에서 해석하여 자신의 표현으로 서술하는 데에 익숙하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 자료에서 얻은 정보를 자신의 관점에서 해석하여 표현하게 하는 교육이 필요하다고 할 수 있다. 자료의 정보를 변형시켜 자신의 글에 연결시키는 데에 어려움을 겪는 학습자는 자료의 정보를 그대로 인용하거나 자료를 전혀 언급하지 않고 오직 자신이 알고 있는 지식으로 글을 쓰는 경향이 있었다. 이에 대해 자료를 올바

르게 인용하는 방법과 함께 자료를 그대로 베껴 쓰는 행위로 인한 윤리적 문제를 강조할 필요가 있다. 자료의 내용과 자신의 글을 연결할 때, 연결 어휘 사용의 미숙으로 글의 응결성이 떨어진 경우가 있는데, 연결 전략과 함께 연결 어휘의 교육도 필요해 보인다.

담화 통합은 거시적인 차원에서 자료를 읽고 쓰는 순환적 패턴으로 보이지만 그 구체적인 활동은 상호텍스트성을 기반으로 선택, 연결, 조직, 창안의 과정이 반복 적으로 이루어지면서 진행된다. 담화 통합 과정이 잘 이루어질 수 있도록 담화 통합 전략을 교육 내용의 요소로 포함시킬 수 있다.

(3) 쓰기 효능감의 향상 및 긍정적 쓰기 학습 태도 함양

쓰기는 복잡한 인지적 행위이면서도 정의적 행위이므로 정의적 변인에 영향을 받을 수 있다. 쓰기 효능감은 담화 통합 전략 사용에 영향을 미칠 뿐만 아니라 쓰기 학습의 능동성에 영향을 미침을 본 연구 결과에서 확인한 바 있다. 학술적 글쓰기 같은 경우, 내용과 표현 측면 모두 난이도가 높고 반복적인 수정을 통해서야만 완성할 수 있다. 자신의 학술적 글쓰기 능력을 연마하기 위해 끊임없는 노력과 연습이 필요하다. 이러한 고난도의 활동을 할 때, 학습자들은 쉽게 포기할 수 있다. 쓰기 학습 행동을 조절할 수 있는 것은 바로 쓰기 효능감이다. 사람의 선택과 행동에 영향을 미친 효능감은 실제 능력보다 더 큰 범위에서 성과를 결정할 수 있다(Bandura, 2006). 쓰기 효능감이 높은 학습자는 스스로 할 수 있다고 생각하여 더욱 잘할 수 있도록 노력하는 반면에 쓰기 효능감이 낮은 학습자는 쓰기 과제를 빨리 끝내고 싶어 할뿐 쓰기 결과물의 질을 높이기 위해 그다지 노력을 하지 않는다. 학습자의 이러한 심리와 행동은 결국 한국어 쓰기 능력과 기술을 개발할 수 있는 기회를 놓치게 한다.

쓰기 효능감은 자기효능감에서 파생되어 자기효능감과 비슷한 성질을 갖는다고 볼 수 있다. 쓰기 효능감은 지속적으로 발달하는 것으로 교육이나 훈련에 의해 향상될 수 있다. Bandura(1977)는 자기 효능감의 증진을 위해 성공 경험, 대리 경험, 사회적 설득, 정서적·생리적 상태 네 가지 방법을

제안하였다. 본 연구는 이 네 가지 방법을 토대로 하여 쓰기 효능감이 높지 않은 원인과 함께 교육의 방향성을 제시하고자 한다. 학습자의 쓰기 효능감을 향상시키기 위해서는 쓰기 효능감이 결여된 이유에 적합한 방법을 선택하는 것이 가장 효과적일 것이다.

쓰기 효능감이 떨어진 가장 큰 원인은 쓰기 지식의 부족에서 비롯되었다. 본 연구에서 장르 지식이 쓰기 효능감에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 글쓰기는 자신의 생각들을 적절한 언어를 사용하여 논리적으로 표현하는 행위로 볼 때, 구조와 언어적 지식의 부족은 쓰기 효능감을 떨어뜨릴 수 있다. 장르 지식뿐만 아니라 쓰기 과정에 대한 절차적 지식도 쓰기 효능감에 영향을 미친다. 전반적 미흡형 집단 참여자들은 모국어인 중국어로도 글을 쓰는 것이 어렵다고 하였다. 학습자의 쓰기 효능감을 향상시키기 위해서 앞서 제시한 장르적 특성에 대한 이해와 논리적 조직 방법의 교육이 전제되어야 한다.

둘째, 학술적 글쓰기에 대한 잘못된 장르 인식에 기인한 것으로 볼 수 있다. 참여자 중에서 상당수가 학술적 글쓰기를 잘못 인식하고 있다. 이들은 학술적인 텍스트는 '고급스러운 표현'과 자기도 모르는 '심오한 언어'로 구성된다고 인식하고 있었다. 반면 자신이 작성한 글은 '단순한 문법', '유치한 표현' 으로 채워져 있어, 이상과 현실 간의 괴리가 큰 상황이었다. 이러한 괴리 때문에 이들은 '좋은 학술적 글쓰기'에 도달하지 못할 것이라고 단정해 버릴 가능성도 있다. 학습자들에게는 학술적 글쓰기의 장르적 특성에 대한 이해 교육과 더불어 학술적 글쓰기의 의사소통 목적도 함께 교육할 필요가 있다.

셋째, 적절한 학습 목표를 세우고 목표를 실행할 수 있도록 지도할 수 있다. 쓰기 효능감이 떨어진 다른 원인은 성공적인 쓰기 경험의 부족에서 찾을 수 있었다. 한국어 쓰기뿐만 아니라 모국어인 중국어로 글쓰기의 경험이 부족한 학습자들이 많았다. 경험의 부족으로 인해 쓰기를 잘 할 수 있는 신념보다는 잘 못할 것 같다는 막연한 걱정을 가지고 있었다. 특히 쓰기는 말하기와 달리 고차원적인 인지능력이 필요함으로 그 자체가 어려운 일이다. 이러한 학습자에게는 구체적인 학습 목표를 세우고 목표를 실행할 수 있도

록 지도해야 한다. 하나의 목표를 이루는 과정에서 학습자들은 성취감을 경험하게 되며 쓰기 효능감이 상승됨을 실감할 수 있다. 글쓰기의 학습 과정을 보면, 글쓰기 능력은 항상 직선으로 발전해나가는 것이 아니라 일정한 수준에 도달하면 더 이상 올라가기 힘든 시기가 있고 이 시기에 학습자들은 많은 좌절감을 느낀다(유나, 2017). 본 연구에서도 학습자의 쓰기 효능감 중에서 자기 조절 효능감이 가장 떨어진 것으로 확인되었다. 이는 학습자들이 쓰기에 있는 좌절감을 잘 조절하지 못하고 쓰기에 집중하기 어렵다는 것을 보여준다. 이러한 상황에서 학습자들은 자신의 능력을 의심하게 되기 쉽다. 따라서 칭찬과 격려와 같은 긍정적인 피드백이 도움이 될 것이다. 또한 본 연구에서 쓰기 효능감이 높은 학습자들은 자기 자신을 격려하고 긍정적으로 생각하는 경향이 있었다. 따라서 교사의 긍정적 피드백과 더불어 학습자들로 하여금 자신을 긍정적으로 평가할 수 있도록 지도하는 것도 중요하다.

마지막으로 학생들이 쓰기 능력이 향상될 수 있는 원인을 자신에게서 찾도록 하는 것이 중요하다. 성취할 수 있는 원인을 자신의 노력으로 돌릴 때 스스로는 더욱 노력하기 때문이다. 쓰기는 반복적인 연습을 통해서 향상될 수 있다. 긍정적인 학습 태도를 가진 학습자의 경우, 지속적인 학습이 이뤄질 수 있다. 능동적인 학습을 하지 않은 학습자들에게도 이러한 긍정적인 학습 마인드를 일깨워 줌으로써 쓰기 학습을 할 수 있도록 하는 것은 중요하다.

Ⅵ. 결론

1. 연구 요약

이 연구는 “중국인 학습자의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인이 무엇일까?”에 대한 궁금증으로부터 출발하였다. 한국 대학에 재학 중인 학습자들이 학위 과정을 이수하고 학위를 취득하기 위해 갖추어야 할 능력은 여러 가지이지만 그중 빼놓을 수 없는 것이 바로 학술적 글쓰기 능력이다. 그러나 학습자들은 학술적 글쓰기를 가장 어려운 영역으로 꼽아 왔고 학술적 글쓰기에서의 어려움을 끊임없이 토로하고 있다. 학술적 글쓰기에는 복잡한 인지적 과정이 개입하기 때문에 언어와 형식적인 측면 외에도 다양한 영향 변인이 작용한다. 따라서 이들의 학술적 글쓰기 능력을 근본적으로 향상시키기 위해서는 글쓰기 변인에 대한 실증적이고 체계적인 고찰이 우선적으로 필요하다. 지금까지 유학생의 학술적 글쓰기에 관련된 연구들이 있었으나 대부분의 연구는 텍스트 분석에 집중되어 있고 영향 변인을 양적으로 검증한 연구는 미흡한 실정이다. 한편 그 중 몇몇의 연구는 심층 면담을 통해 글쓰기에 영향을 미치는 다양한 변인들을 밝혀내기도 했으나 이러한 변인들이 실제로 글쓰기에 얼마나 영향을 미쳤는지 검증한 연구는 소수에 그쳤고 여러 변인을 동시에 검증한 연구는 한국어교육에서 거의 없다.

본 연구는 양적 연구와 질적 연구를 모두 활용한 혼합 연구를 진행하였고 설명적 순차 설계 방법을 적용하였다. Ⅱ장에서는 학술적 글쓰기의 개념과 특징을 규명하였고 학술적 글쓰기 수행에 영향을 미치는 변인들을 고찰하였다. 선행 연구를 토대로 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인을 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감, 쓰기 불안으로 보았고 변인 간의 관계를 매개하는 연구모형을 설정하였다.

Ⅲ장에서는 연구 절차, 연구 참여자, 자료 수집 및 분석 방법을 기술하였다. 학술적 글쓰기 능력을 측정할 수 있는 쓰기 과제를 설계하였으며 각 변인을 측정하는 도구를 개발하고 확인적 요인분석으로 도구의 타당성을 확인하였다. 194명을 대상으로 글쓰기 결과물, 성찰일지, 설문지를 수집하였고,

불성실한 응답을 제외하고 총 190명의 자료를 분석하였다. 각 변인과 쓰기 능력의 관계를 알아보기 위하여 기술통계 분석과 상관 분석, 경로분석을 실시하였다. 양적 연구의 결과를 해석하기 위하여 군집분석을 통해 참여자 유형을 세분한 다음 유형별로 질적 분석을 실시하였다. 질적 분석 시, 각 군집에 속한 참여자가 작성한 성찰일지와 쓰기 결과물에 대해서 분석하였고 학습자의 상황을 심층적으로 이해하기 위해 각 군집별로 두 명의 학습자를 선정해 심층 면담을 진행하였다.

Ⅳ장에서 분석 결과를 제시하였다. 주요 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학습자의 개인 특성에 따른 차이를 분석한 결과에서는 성별, 학력, 쓰기 학습 경험에 의한 쓰기 능력의 차이는 나타나지 않았다. 둘째, 상관 분석 결과에서는 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감이 모두 쓰기 능력과 유의한 정적 상관관계가 나타났으나 쓰기 불안은 쓰기 능력과 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 쓰기 능력이 맺는 상관의 크기는 담화 통합 전략($r=.454$, $p<.001$), 장르 지식($r=.275$, $p<.001$), 쓰기 효능감($r=.159$, $p<.001$)의 순으로 나타났다. 셋째, 각 변인의 영향 경로를 구체적으로 확인하기 위해서 Hayes(2013)에서 제안하는 조건부과정 분석을 실시하였다. 연구 모형에 포함된 변인 간의 직접 효과는 다음과 같다. 장르 지식은 쓰기 효능감, 담화 통합 전략에 직접 영향을 미쳤으나 쓰기 능력에는 직접 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 쓰기 효능감은 담화 통합 전략에 직접적인 영향을 미쳤지만 쓰기 능력에는 직접적인 영향을 미치지 않았다. 그리고 담화 통합 전략은 쓰기 능력에 직접적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 넷째, 변인 간의 관계는 다음과 같다. 장르 지식은 담화 통합 전략을 매개로 쓰기 능력에 영향을 미친 것으로 나타났다. 그리고 장르 지식은 쓰기 효능감을 매개로 쓰기 능력에 미치는 영향이 유의하지 않았으나, 쓰기 효능감과 담화 통합 전략을 단순 이중 매개로 쓰기 능력에 영향을 미친 것으로 확인되었다. 다섯째, 군집분석을 실시한 결과에서는 연구 참여자들이 네 군집으로 분류되었고 유형별 참여자 비율은 장르 지식·효능감 미흡형(36%), 전반적 우수형(26%), 담화 통합 전략 미흡형(22%), 전반적 미흡형(16%)의 순으로 높게 나타났다.

독립변인에 해당하는 장르 지식, 담화 통합 전략, 쓰기 효능감은 각 유형

별 참여자들의 글쓰기에 어떤 영향을 주는지 성찰일지, 쓰기 결과물과 면담으로 질적 내용분석을 진행하였고 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 장르 지식은 쓰기 결과물의 조직과 표현 측면에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 장르 지식이 풍부한 참여자는 자신의 수사적 목적에 따라 읽기 자료의 정보를 선택하고 조직하는 경향이 있었다. 장르 지식이 부족한 참여자는 자료를 요약하거나 자신의 배경지식으로 글을 작성하였다.

둘째, 글의 구조와 표현을 잘 알고 있는 참여자가 그렇지 못한 참여자에 비해, 자신의 한국어 능력을 긍정적으로 평가하는 참여자가 그렇지 못한 참여자에 비해 쓰기 효능감이 높게 나타났다. 또한 쓰기 효능감은 학습자의 쓰기 학습 행위와 밀접하게 관련이 있는 것으로 확인되었다. 효능감이 높은 학습자는 적극적인 학습 태도를 보였으며 쓰기 능력 향상을 위한 학습 행동을 취하였다. 반면 효능감이 낮은 학습자는 쓰기를 꺼려하고 쓰기를 위해서 시간을 많이 투자하지 않았다.

셋째, 담화 통합 전략의 사용은 장르 지식과 쓰기 효능감과 관련이 있다. 자신의 주장을 전개하고 그 주장의 근거를 논리적으로 쓸 수 있는 참여자는 그렇지 못한 참여자에 비해 담화 통합 전략 중 선택과 창안 전략을 더 잘 사용하는 것으로 나타났다. 그리고 쓰기 효능감이 높은 학습자는 쓰기 효능감이 높은 학습자에 비해 담화 통합 전략을 전반적으로 잘 사용하는 것으로 나타났으며 그 중에서 특히 창안 전략을 잘 사용하는 것으로 확인되었다.

넷째, 변인 간의 관계에 따라 집단마다 다른 특징을 보였다. 전반적 우수형 집단은 장르 지식, 쓰기 효능감, 담화 통합 전략에서 모두 높게 나타났고 쓰기 능력도 높았다. 전반적 미흡형 집단은 이와 반대된다. 담화 통합 전략 미흡형 집단은 장르 지식과 쓰기 효능감이 비교적 높았으나 담화 통합 전략 사용이 부족하여 자료를 통합된 의미체로 재구성하지 못하고 단순히 나열하는 수준에 그쳤다. 장르 지식·효능감 미흡형 집단은 자료로부터 자신만의 내용을 생산할 수 있었으나 학술적 텍스트의 특징을 충분히 인지하지 못하여 공동체의 형식에 부합한 글을 생산해내지 못하였다. 군집 간에 차이가 나는 이유는 학술 텍스트에 대한 장르 인식, 학술적 글쓰기 목표, 자각하고 있는 한국어 능력, 모국어 쓰기 능력 및 쓰기 학습 경험 등에서 비롯된 것

으로 해석하였다.

Ⅴ장에서는 Ⅳ장의 분석 결과를 선행 연구와 어떤 관련이 있는지 살펴보았고 선행 연구와 차이가 나는 이유가 무엇인지 논의하였다. 끝으로 본 연구의 분석으로부터 도출한 교육적 시사점으로 '장르적 특성 및 논리적 조직 방식에 대한 이해', '담화 통합에 대한 이해 및 담화 통합 전략의 사용', '쓰기 효능감의 향상 및 긍정적 쓰기 학습 태도 함양'을 제시하였다.

본 연구는 그동안 연구되어 온 가설적 모형을 실증 자료를 통해 검증하였고 이를 토대로 중국인 학습자의 학술적 쓰기 능력에 영향을 미치는 변인들의 관계를 통계적으로 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 그리고 더 나아가 각 변인이 쓰기 결과물에 미치는 영향과 학습자에 따라 각 변인의 측정수준이 다르게 나타난 이유를 질적으로 면밀히 분석하여 양적분석과 함께 종합적으로 살펴보았다는 점에서 의의가 있다.

2. 향후 연구를 위한 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 학술적 글쓰기 능력을 통합 과제를 토대로 측정하였다. 학술적 글쓰기의 읽기·쓰기 통합성과 논증성을 고려할 때 본 연구의 쓰기 과제 조건들은 학술적 글쓰기 능력을 측정하는 데에 적합했다고 생각하지만, 하나의 쓰기 과제로 쓰기 능력을 한 번만 측정하였다는 점에서 통계적으로 편차를 감안하여 결과 해석에 유의할 필요가 있다. 향후 다른 성격의 과제와 주제로 글쓰기 실험을 진행할 때, 또는 실제 학생들이 학기 중에 작성하는 기말보고서로 평가할 때에 결과가 어떻게 달라지는지 추가로 검증하는 연구가 요구된다.

둘째, 본 연구에서는 선행 연구에서 공통적으로 중요하게 다뤘던 변인들과 그 관계들을 통계적으로 검증하여 최종 경로 모형을 확립하였다. 그러나 현실에서 일어나는 학습자의 학술적 글쓰기 과정은 더 복잡하여 탐색하지 못한 변인이 있기 때문에 본 연구에서 검증한 변인 외에 다른 변인이 미치는 영향에 대한 검증도 이루어져야 할 필요가 있어 보인다. 예컨대, 학습자

의 읽기 능력이나 자료에 대한 이해, 모국어 쓰기 능력 등 변인을 고찰해 볼 수 있다.

셋째, 본 연구는 인지적 변인과 정의적 변인이 학술적 글쓰기 능력에 미치는 영향을 살펴보고 이를 토대로 교육적 시사점을 제시하였다. 그러나 관련 교육 방법의 효과까지 검증하지 못하였다. 향후 연구에서는 본 연구에서 고찰한 변인을 고려한 교육 방법을 적용하여 이러한 교육이 실제 학습자의 쓰기 능력에 미치는 교육적 효과를 검증해 볼 수 있을 것이라 기대해본다.

넷째, 관찰 도구를 개선하여 통합 쓰기 과정을 실증적으로 고찰해볼 필요가 있다. 예컨대, 본 연구는 성찰일지로 학습자의 쓰기 과정을 간접적으로 고찰하였는데, 이를 보완하여 키스트로크 로깅(keystroke logging)이나 시선 추적(eye tracking) 등 도구를 활용하여 학습자의 학술적 글쓰기에 영향을 미치는 변인들을 더 깊이 있게 직접적으로 고찰할 수 있다. 학습자가 하는 자료와의 상호작용은 텍스트 작성에 중요한 영향을 미치는데, 자료와 상호작용하는 과정을 시선 추적 도구로 관찰하고 상호작용하는 과정과 그 과정에 생기는 문제점들을 발견하는 것도 흥미로운 연구가 될 것이라 기대한다.

다섯째, 학술적 글쓰기에 관련된 종단적 연구가 병행되어 이루어지길 기대한다. 본 연구는 많은 중국인 유학생을 표본으로 모을 수 있었지만 시간에 따른 학생의 학술적 글쓰기 능력 변화를 깊이 있게 고찰을 하지 못한 아쉬움이 있다. 예를 들어 연구자가 면담을 통해 알아낸 효능감에 대한 사실은 비록 지금은 높은 효능감을 가졌던 학습자더라도 처음부터 그렇지 않았던 학생들이 많았다는 것과 과거에 높은 효능감을 가지고 글쓰기를 수행하였지만 최근에서야 한국인 대학생들과 쓴 글과 비교해 보고는 급격히 낮아졌다는 학생들도 종종 있다는 것이다. 따라서 유학생들의 개인적 측면에서 글쓰기 실력이 정체되거나 오히려 떨어질 때 포착되는 변곡점의 조건을 추적하고 세밀히 관찰하는 형태의 연구들이 이루어지길 기대한다.

참고 문헌

1. 국외 논저

강민경(2013). 쓰기 윤리 교육의 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.

강석우・김상희・김영심・정종진・최선경(2009). 대학생을 위한 학술적 글쓰기, 아케넷.

강현철(2013). 구성타당도에 있어서 요인분석의 활용, Journal of Korean Academy of Nursing, 43(5), 587-594.

곽수진・강현화(2009). 학술적 논문의 대조수사학적 연구-모어 화자의 학술논문과 학습자의 학술보고서 분석을 중심으로-, 외국어교육, 16, 507- 528.

김경령(2016). 한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인들과의 상관관계 연구, 한국언어문화학, 13(3), 29-68.

김남미(2012). 대학 내 외국인 학습자의 학술적 글쓰기 개선방안, 리터러시 연구, 4, 67-91.

김석우・최태진(2007). 교육연구방법론, 서울: 학지사.

김정숙(2009). 내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안, 한국어 교육, 20(1), 23-44.

김정자(1992). 쓰기 평가 방법 연구: 평가 기준의 설정과 그 적용을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

김종윤(2014). 다문서 읽기 연구의 연구 동향과 전망, 국어교육학연구 49(3), 138-163.

김지영・김정숙(2015). 대학의 외국인 유학생을 위한 교양 교육으로서의 한국어 쓰기 교육과정 개발을 위한 기초 연구-쓰기 교재 개발 원리에 의한 교재 분석을 중심으로-, 이중언어학, 58, 1-31.

김지영・오세인(2015). 외국인 대학생과 내국인 대학생의 수행 양상 비교를 통한 담화 통합 과제의 전략 연구, 어문논집, 75, 195-232.

김혜연(2016). 대학생의 학습 목적 글쓰기에서 지식 구성의 양상 고찰: 혼합 연구 방법론의 적용, 작문연구 30, 29-68.

김호정(2007). 한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색, 국어교육학연구, 30, 233-260.

동효령(2021). 중국 내 한국어 전공 학습자들의 한국어 쓰기 불안과 효능감에 관한 연구, 한중인문학연구, 70, 95-119.

맹강(2018). 중국인 한국어 학습자의 논증적 글쓰기 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.

문건웅(2019). R을 이용한 조건부과정분석: 매개분석, 조절분석 및 조절된 매개분석,

서울: 학지사.
민병곤(2004). 논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로, 서울대학교 박사학위논문.
민병곤(2008). 초등학교 논술 교육 내용 구성 방안, 청람어문교육, 38, 107- 140.
민병곤・오예림・이성준・안서현・김광식・김명운・손제연・이주영・장성민(2022). 대학 신입생의 글쓰기 능력 진단 체제 개발 연구-서울대학교 신입생 글쓰기 평가를 중심으로, 리터러시 연구, 13(6), 45-76.
민정호(2018). 학문 목적 한국어 쓰기에서의 담화종합 수준별 저자성 분석. 동국대학교, 박사학위논문.
민정호(2020). 학부 유학생의 비판적 리터러시 향상을 위한 강의 설계 방안 연구, 동아어문학, 81, 105-133.
박규준(2010). 담화 공동체 관점에서의 대학 글쓰기 교육, 우리말글, 50, 83-106.
박나리(2013). 학문목적 한국어학습자의 학술논문에 나타난 자기의견표현담화 분석, 한국문예창작, 12(1), 267-308.
박성석・민병곤(2020). 읽기 동기의 자기결정성에 따른 독해력 차이: 중학교 1~3학년을 중심으로, 독서연구, 57, 83-106.
박성찰(2011). 학술언어의 이상적 문체에 대한 비판적 일고찰, 텍스트언어학 31, 67-102.
박수연(2016). 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 교육을 위한 학위논문의 장르 분석 연구, 연세대학교 박사학위논문.
박은선(2006). 한국어 학위논문 서론의 장르분석적 연구-한국어 모어화자와 한국어 학습자를 대상으로-, 한국어 교육, 17(1), 191-210.
박은선(2014). 장르 중심 학문 목적 한국어 쓰기 교수의 실행연구 – 대학원 보고서를 중심으로, 이화여자대학교 박사학위논문.
박정하(2012). 학술적 글쓰기 어떻게 가르칠 것인가, 사고와 표현, 5(2), 7-40.
박현진(2018). 학문 목적 한국어 학습자의 L1, L2쓰기 불안과 학업 성취도의 관계-중급 수준의 한국어 학습자를 대상으로, 어문논집, 83, 142-176.
박원수・손승연・박해신・박혜상(2010). 적정 표본크기(sample size) 결정을 위한 제언, 노사관계연구, 21, 51-85.
백은철(2016). 논증적 글쓰기 교육의 분기와 의미, 국어문학, 62, 317-341.
서수현(2006). 글쓰기에서의 내용 지식에 대한 개념 규정, 국어교육, 121, 107-128.
서수현(2008). 변인 분석을 통한 쓰기 평가의 준거 설정에 대한 연구, 고려대학교 박사학위논문.

서아람・안기정(2019). 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석, 외국어교육연구, 33(4), 83-119.
성아영·이경(2016). 학문 목적 한국어 교육의 연구 동향, 새국어교육 106, 267-299.
손다정・장미정(2013). 쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구의 경향, 어문논집, 56, 431-457.
손다정・정다운(2017). 외국인 유학생의 한국어교육 박사 학위 논문 서론 텍스트 구조 분석, 어문논집, 70, 445-480.
손달임(2018). 외국인 유학생의 학술 보고서 서론 구조 분석-한국인 대학생의 학술 보고서 서론과의 비교를 중심으로, 한말연구, 50, 89-122.
손치순(2014). 담화 통합 활동을 통한 논증적 글쓰기 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
송은정(2019). 담화 통합 쓰기의 내용 지식과 정보 변형의 양상-외국인 유학생을 대상으로, 외국어교육연구, 33(2), 137-160.
송은정(2020). 한국어 담화 통합 쓰기에서의 과제 표상 및 수행 연구-학문 목적 학습자를 대상으로, 한국외국어대학교 박사학위논문.
신지연(2013). 인문학 학술텍스트의 담화 특징, 텍스트언어학, 35, 123-144.
안기정(2020). 외국인 유학생들의 학술적 글쓰기 막힘 양상과 개선 방안 연구: 학문 공동체 상호작용을 기반으로, 이화여자대학교 박사학위논문.
안희은(2021). 학문 목적 유학생 대상의 글쓰기 교육에서 동기의 필요성, 복지와 문화다양성 연구, 3(1), 73-92.
원진숙(2005). 대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육방법, 어문논집, 51, 55-86.
유나·박성석(2021). 외국인 대학원생의 학술적 글쓰기 어려움에 영향을 미치는 변인 및 그 영향 경로 분석, 외국어로서의 한국어교육, 61, 67-98.
유나(2017). 중국인 유학생의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정, 서울대학교 석사학위논문.
유나(2021). 학위논문 <선행 연구>의 내용 구조 분석 연구-중국인 대학원생과 한국어 모어 화자의 비교를 중심으로, 국어교육연구, 47, 203-243.
유나(2022). 외국인 유학생의 학술적 글쓰기 효능감 측정도구 개발, 한국어 교육, 33(3), 89-113.
유민애(2015). 외국인 한국어 학습자의 학위논문 초록 쓰기 교육 방안, 학습자중심교과교육연구, 15(8), 639-661.
유민애・박현진(2021). 외국인 학부생의 보고서에 나타난 자료 사용 양상, 한국언어문화학, 18(3), 147-173.

윤지원・전미화(2013). 학문 목적 한국어 학습자 쓰기의 내용 지식 구성 양상 연구, 우리말글, 58, 217-243.
이미선(2021). 한국으로 유학 온 유학생들의 학술적 글쓰기에 대한 어려움과 원인 탐색 및 요구 분석, 문화교류와 다문화교육, 10(5), 391-422.
이수정(2011). 중국인 유학생의 학술적 글쓰기 경험에 대한 FGI연구, 인문연구, 63, 91-120.
이수정(2017). 내용 지식의 강화와 통합을 위한 한국어 쓰기 교육 연구, 한국외국어대학교 박사학위논문.
이순묵(2010). 요인분석의 기초, 학지사.
이슬비(2016). 한국어 학술 텍스트의 필자 태도 표현 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
이아름(2013). 한국어 담화 통합 쓰기 전략 교육의 효과 연구-학문 목적 한국어학습자를 대상으로-, 고려대학교 석사학위논문.
이아름·오선경(2021). 외국인 학부생의 한국어 쓰기 효능감 분석-학문 목적 쓰기를 중심으로-, 한국어 교육, 32(1), 151-175.
이연정·이주미(2021). 외국인 학부생들의 모국어 쓰기 효능감과 한국어 쓰기 성취도 간의 상관관계 연구, 인문사회 21, 12(3), 2301-2314.
이영호(2012). 학습 논술 교육 연구: 학습 과정에서의 논증 능력을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
이유경(2016). 외국인 유학생의 학술적 글쓰기에서 인용 교육 방안에 대한연구, 한국어교육, 203-232.
이윤빈(2012). 대학 신입생 대상 학술적 글쓰기의 장르적 의미와 성격, 작문연구, 14, 159-200.
이윤빈(2013). 담화 종합을 통한 텍스트 구성 양상 연구, 연세대학교 박사학위논문.
이윤빈(2016). 대학 글쓰기 교육에서 '학술적 글쓰기'에 대한 규정 및 대학생의 인식 양상, 작문연구, 31, 123-162.
이윤진(2012). 외국인 유학생의 자료 사용의 윤리성에 대한 연구, 연세대학교 박사학위논문.
이주미(2016). 통합적 접근에 기반한 한국어 학습자의 학문적 쓰기 성취기준 연구, 고려대학교 박사학위논문.
이준호(2005). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보고서 쓰기 교육을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
이준호(2010). 자기주도적 쓰기 기술 및 전략 연구-한국어 학문 목적 학습자를 대상으로

-, 한국어학, 48, 269-297.
이준호(2011). 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 '읽은 후 쓰기 과제' 연구, 한국어교육, 22(4), 83-108.
이지은(2018). 학문 목적 한국어 학습자의 담화 통합 텍스트 구성 양상 및 교육 방안 연구, 세종대학교 박사학위논문.
장성민(2015ㄱ). 고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상 비교, 국어교육학연구, 50(3), 194-233.
장성민(2015ㄴ). 고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 자료의 텍스트 유형이 글의 구조에 미치는 영향, 작문연구, 27, 181-226.
장성민(2018). 귀추적 사고 기반의 학습 목적 글쓰기 교육 연구-글쓰기 수행 예측모형을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
전형길(2014). 학문 목적 한국어 쓰기 수정에서 상위인지 작용 연구, 이중언어학, 56, 341-373.
전형길(2016). 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 동기 구성 변인 연구, 한국어 교육, 27-1.
정다운(2014). 외국인 대학원생을 위한 학술적 글쓰기 교육에 대한 요구 조사 분석, 어문논집, 60, 389-420.
정현숙・전경선(2019). 외국인 대학원생이 작성한 국어학 전공 학위논문 서론의 장르 분석적 연구, 이중언어학, 76, 219-253.
정희모・이재성(2009). 대학생 글에 대한 총제적 평가와 분석적 평가의 결과 비교 연구, 청람어문교육, 39, 251-273.
조인・김영주(2015). 중국인 한국어 학습자의 쓰기 불안 연구, 인문학논총, 38, 95-122.
조인옥(2014). 중국인 한국어 학습자의 논설 텍스트에 나타난 모국어 영향 특성 연구: 중국 산동대학 사례를 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
채윤미(2016). 학문 목적 한국어 학습자의 논증 텍스트에 대한 장르 분석 연구, 한양대학교 박사학위논문.
최건아(2018). 보고서 쓰기에서 대학생 필자가 경험하는 어려움과 문제 해결 전략에 관한 연구-패러다임 모형을 중심으로-, 새국어교육, 116, 113-142.
최성호・정정훈・정상원(2016). 질적 내용분석의 개념과 절차, 질적탐구, 2(1), 127-155.
최숙기(2014). 복합문서 처리 전략 검사 도구의 타당도 검증 및 전략 수행 양상 분석, 작문연구, 21, 291-313.
최은지(2009). 사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.

최은지(2012). 고급 한국어 학습자들의 담화 통합 쓰기 양상, 이중언어학, 49, 381-410.
최정순(2006). 학문 목적 한국어 교육의 교육과정과 평가, 이중언어학 31, 277-313.
최정순・윤지원(2012). 연구 동향 분석을 통해 본 학문 목적 한국어 교육 연구의 실태와 제언, 어문연구, 74, 131-156.
최종윤(2014). 선행 장르 지식이 초등학생의 설명문 쓰기 능력에 미치는 영향, 청람어문교육, 51, 199-230.
최종윤(2017). 신수사학의 작문 교육적 함의, 청람어문교육, 62, 95-120.
최주희(2017). 외국인 유학생의 한국어 학위 논문 작성 과정 연구-참조 모델 활용과 조력자와의 상호작용을 중심으로-, 서울대학교 박사학위논문.
허선익(2010). 논설문 요약글 산출 과정에 관련된 변인 분석, 경상대학교 박사학위논문.
허원무(2013). 매개효과 분석 방법의 최근 트렌드: 부트스트래핑을 이용한 단순, 다중, 이중매개효과 분석 방법, 한국비즈니스리뷰, 6(3), 43-59.
홍혜준(2008). 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구: 한국어 논증적 글쓰기를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.

2. 국외 논저

Abdel-Latif, M. (2015). Sources of L2 writing apprehension: a study of Egyptian university students. *Journal of Research in Reading*, *38*(2), 194 -212.
Ackerman, J. M. (1990). Reading, Writing and Knowing: The Role of Disciplinary Knowledge in Comprehension and Composing. *Research in Teaching of English, 25*, 133-178.
Asencion, Y. (2004). *Validation of Reading-to-Write Assessment Tasks Performed by Second Language Learners*. Northern Arizona University.
Asención, Y. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes, 7(3)*, 140–150.
Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control.* Freeman.
Bandura, A. (2006). Guide to constructing self-efficacy scales. In Urdan, T., & Pajares, F. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp: 307- 337). IAP.
Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173–1182.

Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic Thinking in Action: Evaluating and Integrating Online Sources. *Cognition and Instruction, 30*, 39- 85.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written compo- sition.* Routledge.

Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa. M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study, *Studies in Higher Education, 32*(4) , 419-438.

Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In Kirby, J. R., & Lawson, M. J. (Eds.). (2012). *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp: 276-314). Cambridge University Press.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, *21*(2), 230-258.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, *105*(1), 25-38.

Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Develo- ping and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9-24.

Chan, S. H. C. (2013). *Establishing The Validity of Reading-writing test tasks for the UK academic context.* Unpublished doctoral dissertation, University of Bedfordshire.

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert. D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning, 49,* 417-446.

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, *13*(4), 313-335.

Cho, M., & Lee, O. S. (2016). Strategy, affect, and L2 ability in integrated writing. *English Teaching*, *71*(2), 87-109.

Cheong, C. M., Zhu, X., Li, G. Y., & Wen, H. (2019). Effects of intertextual proc-

essing on L2 integrated writing. *Journal of Second Language Writing*, *44*, 63-75.

Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.

Connor, U. (2004). Intercultural rhetoric research: Beyond texts. *Journal of English for academic purposes*, *3*(4), 291-304.

Creswell, J. W. (2005). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 조흥식・정선욱・권지성 역 (2006). 질적 연구방법론-다서 가지 접근. 학지사.

Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research.* SAGE Publications. 김동렬 역 (2022). 알기 쉬운 혼합연구방법. 학지사.

Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic purposes*, *23*, 47-58.

Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K., & James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing*, *10*(1), 5-43.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, *9*(3), 242-249.

Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Ibérica,* 3-11.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*, 365-387.

Flower, L.(1987). *The role of task representation in reading-to-write*(Tech. Rep. No.6). Center for the Study of Writing.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., & McCormick, K. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press on Demand.

Freedman, A. (1987). Learning to write again: Discipline-specific writing at university. *Carleton papers in applied language studies*, *4*, 95-115.

Gebril, A., & Plakans, L. (2009). *Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests*. Spaan Fellow Working Papers in Second

or Foreign Language Assessment.

Golparvar, S. E., & Khafi, A. (2021). The role of L2 writing self-efficacy in integrated writing strategy use and performance. *Assessing Writing*, *47*, 100504.

Graff, G., Birkenstein, C., & Maxwell, C. (2014). *They say, I say: The moves that matter in academic writing.* Gildan Audio.

Grabe, W. (2001). Reading-Writing Relations: Theoretical Perspectives and Instructional Practices. In Belcher, D. D., & Hirvela, A. (Eds.). (2001). *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (pp:15-47). University of Michigan Press.

Guo, Y., & Qin, X. Q. (2010). Teaching of writing an empirical study on foreign language writing anxiety of Chinese non-English majors. *Foreign Language World*, *2*, 54-62.

Han, J., & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing*, *40*, 44-59.

Hartman, D., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In Gambrell, L. B., & Almasi, J. F. (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp: 106-133). International Reading Association.

Hassan, B. A. (2001). *The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL University students.* Unpublished doctoral dissertation. Mansoura University.

Hayes, A. F. (2013). I*ntroduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. 이형권 역 (2015). 매개분석・조절분석 및 조절된 매개분석. 신영사.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. M., & Ransdell, S. (2013). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp:1-27). Routledge.

Heike, N., Sarah, L., & Kim, M. D. (2019). L2 writers' use of outside sources and the related challenges. *Journal of English for Academic Purposes, 38, 106-120.*

Hines, E. (2004). *High quality and low quality college-level academic writing: Its discursive features*. University of Colorado at Boulder.

Hinkel, E. (2002). Teaching Grammar in Writing Classes: Tenses and Cohesion. In

Hinkel, E., & Fotos, S. (Eds.). (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp: 181-198). Routledge.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, *3*(4), 424-453.

Hur, W. M. (2013). How researchers estimate indirect effect using bootstrapping: The case of simple, multiple, and double mediation. *Korean Business Review*, *6*(3), 43-59.

Hyland, K. (2004). *Gener and Second Language Writing.* 이수미・이소연 역(2019). 장르와 제2언어 글쓰기. 하우.

Johns, A. M. (2003). Genre and ESL/EFL Composition Instruction. In Kroll, B. (Eds.). (2003). *Exploring the dynamics of second language writing* (pp: 195-217). Cambridge University Press.

Kennedy. M. (1985). The composing process of college students writing from sources. *Written Communication*, *2*, 434-456.

Khuder, B., & Harwood, N. (2015). L2 writing in test and non-test situations: Process and product. *Journal of Writing Research*, *6*(3), 233-278.

Kim, K. J., & Pae, T. I. (2021). Examining the simultaneous effects of L1 writing, L2 reading, L2 proficiency, and affective factors on different task types of L2 writing. *Discourse Processes*, *58*(7), 662-680.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* Guilford publications.

Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focussed definition for assessment purpose. *Assessing Writing*, *18*(4), 300-308.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of second language writing*, *21*(4), 390-403.

Kracauer, S. (2022). The Challenge of Qualitative Content Analysis. In *Selected Writings on Media, Propaganda, and Political Communication* (pp. 322-332). Columbia University Press.

Kroll, B. (1990). What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. *Second language writing: Research insights for the class-*

room, 140-154.

Lee, J. (2020). Effects of linguistic and affective variables on middle school students' writing performance in the context of English as a foreign language: An approach using structural equation modeling. *Reading and Writing*, *33*(5), 1235-1262.

Lee, S., Lim, G. S., & Basse, R. (2021). The effect of additional time on the quality of argumentation in L2 writing assessment: A mixed- methods study. *Language Assessment Quarterly*, *18*(3), 253- 272.

Leki, I., & Carson, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *Tesol Quarterly*, *31*(1), 39-69.

Li, H. (2013). Predicting the First-year Non-English Majors' Writing Performance with EFL Writing Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Beijing International Studies University*, *214*, 55-61.

Li, H. (2017). The effects of English writing self-efficacy on non-English majors' writing performance. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, *3*, 57-63.

Li, H., Liu, R. D., & Liu, Y. (2013). The mediating effects of EFL writing self-efficacy on the relationship between EFL writing anxiety and writing performance for college students. *Psychological Development and Education*, *4*, 385-390.

Li, J. (2014). The role of reading and writing in summarization as an integrated task. *Language testing in Asia*, *4*, 1-19.

Liao, X., Zhu, X., & Cheong, C. M. (2021). Direct and indirect effects of independent language skills on the integrated writing performance of Chinese-speaking students with low proficiency. *Reading and Writing*, *34*, 2529-2557.

Lu, Y. (2010). *Cognitive factors contributing to Chinese EFL learners' L2 writing performance in timed essay writing*. Georgia State University.

Moore, T., & Morton, J. (2005). Dimensions of difference: A comparison of university writing and IELTS writing. *Journal of English for Academic Purposes*, *4*(1), 43-66.

Nash, J. G., Schumacher, G. M., & Carlson, B. W. (1993). Writing from sources: A structure-mapping model. *Journal of Educational Psychology*, *85*(1), 159-170.

Ong, J. (2015). Do individual differences matter to learners' writing ability?. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, *2*(2), 129-139.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and evaluation in Counseling and development*, *39*(4), 239-249.

Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and evaluation in counseling and development*, *33*(4), 214- 221.

Payant, C., McDonough, K., Uludag, P., & Lindberg, R. (2019). Predicting integrated writing task performance: Source comprehension, pre-writing planning, and individual differences. *Journal of English for Academic Purposes*, *40*, 87-97.

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, *13*(2), 111-129.

Plakans, L. (2009a). The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. *Journal of English for academic purposes*, *8*(4), 252-266.

Plakans, L. (2009b). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, *26*(4), 561-587.

Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *Tesol Quarterly*, *44*(1), 185-194.

Plakans, L., & Gebril, A. (2013). Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, *22*(3), 217-230.

Plakans, L., & Gebril, A. (2017). Exploring the relationship of organization and connection with scores in integrated writing assessment. *Assessing Writing, 31*, 98-112.

Qin, J., & Liu, Y. (2021). The influence of reading texts on L2 reading- to-write argumentative writing. *Frontiers in Psychology*, *12*, 655601.

Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2019). Writing task complexity, students' motivational beliefs, anxiety and their writing production in English as a second language. *Reading and Writing*, *32*(3), 761-786.

Roig, M. (1999). When college students' attempts at paraphrasing become instances of potential plagiarism. *Psychological Reports*, *84*(3), 973- 982.

Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Routledge.

Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In McCrudden, M. T., Magliano, J. P & Schraw, G., (Eds.). (2011). *Text relevance and learning from text* (pp: 19-52). IAP.

Segev-Miller, R. (2007). Cognitive Processes in Discourse Synthesis: The Case of Intertextual Processing Strategies. In Torrance, M. E., van Waes, L. E., & Galbraith, D. E. (2007). *Writing and cognition* (pp: 231-250). Brill.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of educational psychology*, *81*(1), 91-100.

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning.* Academic Press.

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, *24*, 7-26.

Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, *90*, 102221.

Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, *53*, 100817.

Swales, J. M. (1998). Textography: Toward a Context Contextualization of Written Academic Discourse. *Research on Language and Social Interaction, 31*(1), 109-121.

Tardy, C. (2009). *Building Genre Knowledge*, Parlor Press.

Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. X. (2018). Conceptualizing Writing Self-Efficacy in English as a Foreign Language Contexts: Scale Validation Through Structural Equation Modeling. *Tesol Quarterly, 52*(4), 911-942.

Tisa, H. L. (2004). *Investigating The Telationships Between ESL Writer's Strategy Use and Their Second Language Writing Ability.* Columbia University.

Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argumen*t. Cambridge University Press.

Uysal. H. H. (2012). Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural

Influences and Transfer Issues. *Vigo International Journal of Applied Linguistics, 9*, 133-159.

Van Weijen, D., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2019). Source use and argumentation behavior in L1 and L2 writing: A within-writer comparison. *Reading and writing*, *32*, 1635-1655.

Watanabe, Y. (2001). *Read-to-write tasks for the assessment of second language academic writing skills: Investigating text features and rater reactions*. University of Hawai'i at Manoa.

Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing writing*, *9*(1), 27-55.

Weigle, S. C., & Parker, K. (2012). Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, *21*(2), 118-133.

Williams. J. M., & Colomb. G. G. (2007). *The Craft of Argument*. 윤영삼 역(2008). 논증의 탄생. 홍문관.

Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, *83(1)*, 73-87.

Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, *11*(2), 145-154.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self- efficacy and anxiety. *System, 39(4)*, 510-522.

Yang, H. C. (2009). *Exploring the complexity of second language writers' strategy use and performance on an integrated writing test through structural equation modeling and qualitative approaches*. The University of Texas at Austin.

Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *Tesol Quarterly*, *46*(1), 80- 103.

Yu, G. (2009). The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing writing*, *14*(2), 116-137.

Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. *Written Communication*, *35*(1), 32-57.

Zamel, V. (1993). Questioning academic discourse. In Zamel, V., & Spack, R. (2012). Negotiating academic literacies: *Teaching and learning across lan-*

guages and cultures (pp: 187-197). Routledge.

Zhan, J. L., Jiang, L., & Huang, L. (2022). An Investigation of L2 Writing Anxiety in the Comparative Continuation Task. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, *45*(2), 61-69.

Zhang, C. (2013). Effect of instruction on ESL students' synthesis writing. *Journal of Second Language Writing, 22*(1), 51-67.

Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors-Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Kristianstad University.

Zhao, R. L. (2015). *Exploring Reading and Writing Connections in the Synthesis Writing of Multilingual Students in a Second Language Writing Classroom.* The Ohio State University.

Zhu, X., Li, G. Y., Cheong, C. M., Yu, G., & Liao, X. (2021). Secondary school students' discourse synthesis performance on Chinese (L1) and English (L2) integrated writing assessments. *Reading and Writing*, *34*, 49-78.

Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Education Research Journal, 31*, 845-862.

부록1: 쓰기 과제

쓰기 과제

과제 설명
(과제 설명을 자세히 읽어주세요)

당신은 수업 과제로 '인공지능(AI) 면접 논란'에 관한 보고서를 씁니다. 제시한 자료(가), (나)를 읽은 후, 인공지능(AI) 면접 도입에 찬성 혹은 반대 의견 중 하나를 선택하여 자신의 의견을 글로 써 보십시오. 자료에 대한 자신의 의견이 드러나도록 분석과 평가도 하십시오. 자료에 제시된 정보를 활용하여 자신의 관점을 충분히 적어 주시기 바랍니다.

※ 글 작성 시 유의사항
○분량: 800자 내외 (공백 제외, -/+100자 허용)
○시간: 2시간 이내
○자료 (가), (나)를 활용할 것, 활용할 때 인용 표시를 할 것
○예상 반론을 고려하여 글을 쓸 것
○인터넷 검색은 허용되지 않음
○사전 사용 불가

읽기 자료 (가)

코로나 바이러스 영향으로 ‘AI 면접’을 진행하는 기업들이 늘고 있다. 현재 미국 IBM, 영국의 유니래버 등 세계적인 기업들이 이 시스템을 이미 도입했으며 국내 대기업들도 입사전형에 도입할 방침이라고 밝혔다. 취업 포털 사이트 사람인이 386개 회사를 대상으로 실시한 조사에 따르면 45.1%가 ‘도입했거나 도입할 예정’이라고 밝혔다.

사람 면접관은 특정 가치관이나 당일의 컨디션 등 여러 변수들이 평가 기준에 영향을 줄 수 있는 반면, AI 면접관은 그러한 영향으로부터 벗어나 일정한 평가 기준으로 지원자를 공정하게 평가한다. 사람 면접관의 경우 개인의 주관이 강하게 작용할 여지가 있지만 AI 면접관은 호감도, 불필요한 언어 습관, 소통 능력 등 미리 설정된 일정한 평가 요소들을 활용해 객관적으로 점수를 계산한다.

AI 면접은 서류전형은 물론 인적성 검사와 1차 면접 등 전체의 과정을 채용자 수와 상관없이 한 번에 끝낼 수 있다. 실제로 AI 면접을 실시한 한 회사는 전년도에 비해 채용 기간이 5분의 1로 줄었다. 또한 면접 장소나 면접관의 제약이 없어서 작년에 300명이었던 면접 인원이 무려 1만 명으로 늘었다. 그 결과 2억 7000만 원의 채용 비용을 절감했음에도 불구하고 채용된 인재의 수준이 질적으로 향상됐다.

※김영은(2018), <기업 채용 ‘AI면접 바람’ 거세진다>, 《한경비즈니스》

읽기 자료 (나)

AI 면접관이 면접자들에게 적용하는 평가 기준이 과연 타당한지에 대하여 AI를 개발하는 회사도 밝히기 어렵다는 사실이 채용의 공정성을 가로막고 있다. AI가 사람을 어떤 기준으로 어떻게 평가했는지는 분석해 보기 전에는 알 수 없을 뿐더러, 그 평가 기준이 타당하지 않을 가능성이 항상 존재한다. 예를 들어, 좋은 경력을 가진 지원자들이 실제 면접에서 눈을 세 번 깜빡인 공통점이 있다면 AI는 '눈을 세 번 깜빡이는 행위'에 대하여 좋은 호감도 점수를 줄 가능성이 크다.

AI 학습은 빅데이터를 기반으로 문제해결을 반복적으로 시도하며 성공하는 패턴을 학습하는 것을 기본 원리로 한다. AI의 학습 알고리즘에는 문제가 없다고 하더라도 소스가 되는 데이터가 편향적이라면 AI 면접관이 객관적이지 않은 평가 기준을 갖게 될 수도 있다. 예를 들어, 아마존이 개발한 AI 면접관은 남성 지원자를 선호하고 여성 지원자를 저평가하는 것으로 드러나 2018년에 폐지되었다. 그 이유는 남성이 지배적이었던 지난 10년간의 이력서를 데이터로 학습했기 때문이다.

AI 면접에 대한 취업 준비생의 만족도는 높지 않다. 최근 한 회사가 취업준비생과 직장인 413명을 대상으로 실시한 조사에서 41.7%가 AI 면접에 대해 불만족스럽다고 답했다. 면접은 얼굴을 보고 하는 것이 기본인데 PC를 마주보고 대답하니 소통이 안 되는 기분"이라고 불만을 표시하였다.

※민준영(2019), <AI면접이 불만인 이유>,《스냅타임》

※김영은(2018), 민준영(2019)의 내용을 필요에 따라 발취하여 수정하였다.

부록2: 설문지

안녕하십니까?

본 설문 조사에 참여해주셔서 감사합니다. 저는 서울대학교 국어교육과 한국어교육 전공 박사과정 유나입니다. 제 박사학위 논문 작성을 위해 관련 자료를 수집하고자 합니다. 본 설문에서 수집된 개인을 특정할 수 있는 신상 정보는 논문에 기재하지 않습니다. 수집된 모든 정보는 노출되지 않으며 연구 목적으로만 사용됩니다. 연구에 대한 문의는 연구 책임자에게 문의하여 주십시오.

아래 문항 중에 있는 학술적 글쓰기는 한국어로 작성한 논문, 보고서 등 학업 과제를 말합니다. 모든 문항은 정답이 없으니 여러분의 학술적 글쓰기 경험을 생각하면서 답해주시면 됩니다.

연구 책임자: 유나
연락처: 010-4282-9709
이메일: youna1105@hotmail.com

○동의함　　○ 동의하지 않음

다음은 응답자의 특성에 관한 질문입니다.	
□ 성별: ①남성 ②여성	□ 학년: (예:석사 2학기, 학부 4학년)
□ 나이:	□ 한국어 학습시간:
□ 국적:	□ 한국어 학습기관:
□ 학교:	□ 토픽 등급:
□ 전공:	□ 토픽 쓰기 점수

Ⅰ. 전략 *다음은 쓰기 과제를 수행하면서 사용하는 전략들입니다. 여러분의 생각과 얼마나 같은지 정도를 표시해 주세요.	
No.	문항
1	나는 자료들 간의 관계를 파악하려고 노력했다.
2	나는 개인적 경험과 의견을 자료와 연결해 글을 쓰려고 노력했다.
3	나는 논쟁적인 관점을 비교하여 내 관점을 정립하려고 노력했다.
4	나는 자료에 있는 문장을 그대로 베껴 썼다.
5	나는 자료에서 제시한 논거의 순서에 따라 내 글을 조직하였다.
6	나는 자료에서 선택한 정보를 논리적으로 연결하려고 노력했다.
7	나는 자료에서 제시한 논거들을 비교하여 평가하려고 노력했다
8	나는 자료에 있는 표현들을 나의 언어로 바꿔 쓰려고 노력했다
9	나는 자료에서 선택한 논거들을 비교하여 평가하려고 노력했다.
10	나는 설득력 있는 글을 쓰기 위해 자료에서 선택한 정보를 다시 배치하려고 노력했다.
11	나는 새로운 예를 추가하여 자료에 있는 내용을 더욱 구체화하려고 노력했다.
12	나는 작성하고자 한 글의 장르적 특성에 따라 선택 정보를 조직하려고 노력했다.
13	나는 자료에서 추출한 키워드를 토대로 나의 관점을 제시하려고 노력했다.
14	나는 내 주장을 뒷받침해 주는 근거를 자료에서 선택하려고 노력했다.
15	나는 글의 설득력을 높이기 위해 자료 속의 관점을 반박하려고 노력했다.
16	나는 자료를 인용하려고 노력했다.

**회색으로 표시된 문항은 통계 분석에 의해 제거되었다.

Ⅱ.한국어 학술적 글쓰기 효능감 *다음은 한국어 학술적 글쓰기에 대한 자신감과 관련된 문항들입니다. 정답이 없습니다. 한국어로 논문, 보고서, 과제 등 학술적 글을 쓴 경험을 바탕으로 해당 문항에 자신의 생각과 같은 것을 선택해주세요.	
No.	**문항**
1	나는 학술적인 글을 쓸 때, 학술적 단어를 적절하게 사용할 수 있다.
2	나는 학술적인 글을 쓸 때, 학술적 표현을 적절하게 사용할 수 있다. (예:-로 판단된다/-다/라고 할 수 있다)
3	나는 한국어로 학술적인 글을 쓸 때, 주제를 명확하게 드러내기 위해 여러 문장을 한 단락으로 구성할 수 있다.
4	나는 한국어로 서론, 본론, 결론으로 구성된 완결된 형태의 학술적인 글을 쓸 수 있다.
5	나는 내가 한국어로 작성한 학술적인 글에 어색한 문장이나 표현을 수정할 수 있다.
6	나는 내가 한국어로 작성한 학술적인 글을 퇴고하며 문장의 구조를 논리적으로 수정할 수 있다.
7	나는 한국어로 학술적인 글을 쓸 때, 참고 자료를 정확한 형식으로 인용할 수 있다.
8	나는 한국어로 된 참고 자료를 인용할 때 본문의 표현을 알맞은 형태로 바꾸어 쓸 수 있다.
9	나는 참고 자료를 인용한 후에 나의 관점으로 이에 대해 평가하는 글을 쓸 수 있다.
10	나는 한국어로 학술적인 글을 쓸 때, 참고 자료의 내용을 요약하여 쓸 수 있다.
11	나는 한국어로 학술적인 글을 쓸 때, 집중할 수 있다.
12	나는 포기하지 않는다면, 보고서、논문 등 한국어로 작성해야 하는 쓰기 과제를 완성할 수 있다.
13	나는 한국어로 학술적인 글을 써야 할 때 미루지 않고 바로 하는 편이다.
14	나는 한국어로 학술적인 글을 쓸 때, 좌절감을 조절할 수 있다.

**회색으로 표시된 문항은 통계 분석에 의해 제거되었다.

Ⅲ.한국어 학술적 글쓰기 불안 *다음은 한국어 학술적 글쓰기 불안과 관련된 문항들입니다. 정답이 없습니다. 한국어로 논문, 보고서, 과제 등 학술적 글을 쓴 경험을 바탕으로 해당 문항에 자신의 생각과 같은 것을 선택해주세요.	
No.	**문항**
1	나는 한국어로 학술적 글을 쓸 때, 오류나 실수를 할까봐 걱정된다.
2	나는 내가 쓴 학술적 글이 안 좋은 평가를 받아도 전혀 걱정하거나 불안하지 않다.
3	나는 내가 쓴 학술적 글이 다른 사람이 쓴 것보다 못할까봐 걱정되고 불안하다.
4	나는 다른 사람이 나의 학술적 글을 어떻게 평가할지 신경 쓰인다.
5	나는 한국어로 학술적 글을 쓸 때, 나의 생각들은 뒤죽박죽 뒤섞이게 된다.
6	나는 한국어로 학술적 글을 쓸 때, 몸 전체가 뻣뻣하고 긴장된 것을 느낀다.
7	나는 한국어로 학술적 글을 쓸 때, 몸이 떨리거나 땀이 난다.
8	나는 한국어로 써야 될 쓰기 과제들을 최대한 미룬다.
9	나는 가능하면 학술적 글쓰기를 안 하고 싶다.
10	나는 한국어로 글을 써야 되는 상황을 피한다.

Ⅳ. 장르 지식 *다음은 학술적 글쓰기 장르 지식과 관련된 문항들입니다. 해당 지식을 아는 정도를 선택해주세요.	
No.	**문항**
1	나는 수집한 정보를 보고서나 논문으로 어떻게 구성해야 하는지 잘 안다.
2	나는 한국어로 보고서나 논문 등을 어떻게 쓰는지 잘 알고 있다.
3	나는 한국어로 보고서나 논문 등의 글을 어떻게 구성해야 하는지 잘 알고 있다.
4	나는 한국어로 보고서나 논문을 쓸 때 어떤 표현을 사용해야 하는지 잘 안다.

부록3: 연구 참자자의 작문 예시

158번 참여자 (집단 1)

'가', '나' 자료를 읽은 후에 인공지능(AI) 면접 도입에 반대한다고 생각한다.

우선, 면접은 필기시험이 아니다. 지금 대부분 회사가 사람을 구할 때 다 일정 한 과정이 있고 비슷하다. 어떤 회사는 지원자의 기본 정보를 보고 필기시험을 통해 합격한 사람이 면접을 보고 나서 사람을 채용한다. 어떤 회사는 필기시험 없이 지원자의 기본 정보를 보고 나서 사람을 선택하여 면접을 지행한다. 그래서 면접은 필요한 한 과정이고 어떤 각도에 보면 더 중요한 과정이다. '가' 자료에 의하며 AI 면접관은 '일정한 평가 기준으로 지원를 공정하게 평가한다'고 밝혔다. 이러한 면접은 빅데이터로 지원자의 개인 정보를 다시 선택하고 필기시험을 진행 한 것과 큰 차이 없다. 면접의 기능을 잘 활용하지 않고 예상대로 원하는 인재만 구할 수 있다. 회사가 원하는 인재를 채용할 수 있는 것은 물론 좋지만 예상하지 못한 더 좋은 인재를 만날 환율이 낮아졌다. 한 회사 혹은 기업이 발전하고 싶으 면 우수한 사람을 구할 뿐만 아니라 더 우수한 사람을 찾아야 하지 않을까? 인공 지능은 질정한 평가 기준으로만 사람을 뽑는다. 만약에 업데이터를 하지 않고 지 속적으로 이러한 기준으로면 사람을 뽑으면 그냥 똑같은 사람만 뽑고 한 회사에 인재의 다양성이 없다. 회사의 발전에 좋은 점이 없다.

그리고 대부분의 면접에은 사람 면접관이 최소 2명이 있다. 회사에서 담당하는 직위이 다르거나 성별이 다르면서 사람을 뽑은 기준도 다를 것이다. 이렇게 하는 목적은 바로 공정성을 위한다. 그래도 완벽하게 공정성이 없다. 인공지능 면접도 마찬자지고 완벽한 공정성이 가지고 있지 않는다. '나' 자료에는 아마존 개발한 AI 면접관으로 예를 들어 AI 면접관도 완벽한 고정성이 없고 선호가 있다는 점 을 설명했다. 그럼 사람 면접관이나 AI 면접관도 불구하고 스스로의 선호가 있다 면 굳이 AI 면접관을 도입해야 할까? 도입할 필요성이 많을까?

마지막으로 간단하게 말하면 AI 면접관을 도입하는 것은 사람을 구할 때 많은 방법 중에 하나이다. 하지만 사람 구할 때 누군가 채용할지 결정하는 좋은 수단 이 아니다. 그래서 인공지능(AI) 면접 도입에 반대한다고 생각한다.

189번 참여자 (집단 2)

현대 사회는 디지털 시대이고 기술을 발전함으로 각 영역에서 인공 지능의 사용은 점차 많아지고 있다. 특히 코로나-19로 인하여 '거리두기'를 권장하고 있고 학생과 직장인들은 온라인에서 수업을 하거나 일을 한다. 이 시간에 많은 대기업에서 'AI 면접'을 도입하여 사용하기 시작한다. 취업 포털 사이트 '사람인'에서 386개 회사를 대상으로 조사를 하였고 결과에 따르면 45.1%가 '도입했거나 도입할 예정'이라는 것을 밝혔 다.(김영은, 2018) 나는 기업에서 'AI 면접'을 도입하는 것을 찬성한다.

우선 참여자의 입장에서 생각하면 타인과 만날 때 첫인상은 매우 중요하기 때문에 면접할 때 자신의 언행 을 매우 주의해야 한다. 그리고 면접 현장에서 자주 2명 이상의 면접관이 있어서 참여자에게 큰 부담을 줄 수 있다. 그래서 이런 상황에서 참여자는 실수를 많이 할 수 있고 좋은 결과를 얻기 어렵다. 그런데 'AI 면 접'은 직접 사람과 이야기하는 것이 아니라서 참여자의 불안감을 대폭적으로 줄일 수 있다. 이런 경우에 오히려 참여자는 잘 표현할 수 있고 자신의 능력을 충분히 드러내는 가능성이 있다. 또한 'AI 면접'은 면접관 이 없어서 면접관의 개인적인 의견을 간섭하지 않고 면접 결과가 더욱 객관적이고 동정하게 나올 수 있다. 마지막으로 회사의 입장에서 생각하면 'AI 면접'의 도입은 시간이나 인력과 재력을 절약할 수 있다. 김영 은(2018)에 따르면 'AI 면접'을 실시한 한 사회는 전년도에 비해 채용 기간이 5분의 1로 줄고, 채용 비용은 2억 7000만 원을 절약하고, 면접 인원은 1만 명으로 늘었다는 것을 확인할 수 있다. 그리고 면접을 일반적으로 지정한 장소에서 진행하는 것이지만 'AI 면접'은 장소 제한이 없고 인터넷을 사용 가능한 모든 곳에서 실시할 수 있기 때문에 더욱 편리하다.

다시 정리하면 'AI 면접'을 통해서 면접 참여자의 불안감이나 다른 부정적인 심리적 느낌을 줄일 수 있기 때문에 면접을 잘 진행할 수 있고 기업에게 우수한 인재를 채용할 수 있다. 그리고 'AI 면접'을 통해서 시간 , 인력, 재력 등 자원을 절약할 수 있고 같은 시간에 회사에게 더 많은 가치를 창조할 수 있다. 그래서 나는 'AI 면접'을 도입하는 것을 찬성한다.

12번 참여자 (집단 3)

저는 인공지능 면접 도입하는 것을 찬성한다. 찬성하는 이유는 다음과 같다.

첫째, AI를 통해 면접 과정이 더 편하게 진다. 채용이 많고 면접 인원도 많은 시절에 AI면접은 HR 대신 1 차 면접을 진행할 수 있다. HR 대신 이력서 심사, 면접요청 발송, 면접 시간과 정소를 잡는 데에 많은 도움 이 된다고 생각한다. 원레 일주일 이상 걸리던 업무를 AI가 일면 하루 만에 끝낼 수 있어 많은 사긴을 아낄 수 있다.

둘째, AI는 면접자의 표현을 객관적으로 평가할 수 있다. 면접을 진행하는 동안 면접자의 신체 특성, 언어 표현 등 데이터를 분석하여 면접자를 평가한다. 차별과 편견없이 모든 면접자를 평등하게 평가할 수 있다. 또한 AI이 발전하면서 프로그램을 통해 더 많은 정보를 발굴하면 더 포괄적으로 고려할 수 있다. 어느정도 로 보면 AI는 HR보다 더 풍분한 차원의 면접자를 볼 수있다.

셋째는 면접자의 입장에서 본 AI면접의 좋은 점이다. AI면접은 시간과 장소가 여유럽게 정할 수 있다. 면 접자는 정해진 시간에 모바일이나 PC로 면접을 볼 수 있다. AI면접은 면접자의 면접비용을 낮춰 준다. 면접 자는 어디 갈 필료없이 멉접을 진행할 수 았다. 특히 서로 다른 지역의 있는 면접자에게 시간과 피용를 절 약할 수 있다. 그리고 AI면접 면접자에게 많은 편리성이 준다. AI면접 자신이 이숙한 화경에서 면접을 볼 수 있어 긴장이 불고 자신의 실력을 더 훌륭하게 보여줄 수 있다. 마지막으로 코로나 심각한 상황에서 AI면접 은 외부 감염의 가능성이 크게 줄릴 수 있다.

현재 AI면접이 미숫하지만 AI가 발전하면서 많은 문제를 해결할 수 있다. 기업은 AI면접을 도이하는 시도를 도입하며 인공비용이 크게 낮추고 사간도 많이 절약헤 면접과정의 투면성을 높여 부정행위를 피할 수 있다. AI면접은 면접자에게도 많은 혜택을 준다. 멀지 않는 미레의 우리는 AI가 주는 편리함에 점차 적응할 것이다.

74번 참여자 (집단 4)

극격히 발전한 과학 기술으로 인해 인공지능이 인간을 대신에 우리 삶의 다양한 영역에서 당양한 역할을 맞기 시작했다. 인공지능은 고속적인 기솔릐 발전과 인간이 더 편리하고 빠르게 문제해결이나 일을 처리하는 필요하에 탕생한 산물이라고 생각한다. 인간지능이 출현한 이후에 이와 관련 이슈가 많이 늘어나고 있다.

인간지능은 원래 인간들이 하는 역할을 점점 차지하고 있다. 간단한 노동부터 수술 과 같은 복잡한 기술을 필요한 작업에도 활용되어 있다. 어렵거나 위험한 일에 인간 들을 대신에 인공지능이 앞 쓰고 있다. 이런 면에서 인공지능이 인간들에게 참 많은 도움이 되는 기술이라고 볼 수 있다.

하지만 동전의 양면처럼 인공지능은 인간에게 편리를 제공해주는 동시에 문제 일으킬 때도 있었다. 최근에 인공지능들에게 인간의 감정과 생각을 해석하고 표현하는 기 술이 개발되어 전세계에서 핫한 이슈가 되어가고 있다. 이 기술이 고객상담과 면접에 서 자주 활용하게 된다. 과연 인공지능이 인간의 생각과 마음을 정확하게 이해할 수 있을까? 나에게 이러한 경험이 있었다. 현재 중국에서 인터넷 쇼핑물, 통신사, 은행, 항공사 등 대형 기업은 인공지능을 활용해 고객상담을 하고 있다. 필요한 문제를 글 혹은 말로 하고 인공지능이 이로 바탕으로 해결 방법을 제시해 준다. 이 기술이 기업 들에세 많은 자원의 절약을 제공해주는 것은 확실하지만 고객으로서 나는 인공지능이 나의 의도를 파악하지 못해 오류된 답을 제공해주는 것에 불만이 많았다. 이러한 경 험을 통해 나는 인간을 대해야할 일은 인간이 하는 것이 맞다고 생각한다.

맞참가지로 인공지능을 활용해 면접을 한 것에 대해 나는 합리적이지 않는 용도라고 생각한다. 그 이유는 인간은 복잡하고 개별성이 가진 존재로서 단순한 눈 깜빡이의 회수로 계산하고 정의할 수 있는 것이라 그 사람의 미소한 표정, 말투, 몸짓 등 또한 면접자의 과거 경험과 함꼐 통합적으로 보고 용통성 있게 면접한 직업과 맞는지 또한 회사에서 필요한 인재인지에 대해 판단한 것이 타당하다고 생각한다.

한편에는 인간의 사회적 문화로 봤을 때 인간에게 존준이라는 심리적인 필요가 있 다. 메스로의 인간의 육구에서 존준감이 가장 높은 단계에 차지하고 있다. 인간이 인 간을 대한 것이 예의라고 생각한다. 면접자들이 불만이 많다는 이유 중의 하나가 기 업에서 그들을 대한 것이 생생한 사람이 아니라 딱딱한 인공지능이라고 생각한다. 자 신의 생각과 감정을 이해할 수 없을 때 무시당하거나 답답한 마음이 생길거라고 생각 한다. 이런 인간의 정서적인 차원으로 봤을 때도 인공지능 면접관이 적합하지 않다고 생각한다.

Abstract

A Study on the Factors Influencing Academic Writing of Chinese Korean Learners

LIU NA
Department of Korean Language Education, College of Education
The Graduate School
Seoul National University

This study attempt to identify the factors affecting Chinese international students' academic writing and the path of influence between each factor. Until now, studies have usually only described the current status by analyzing qualitative interview data on factors affecting the writing of international students. Sometimes, studies have attempted to explain the factors that affect writing by verifying causal relationships. However, in this case, it was limited to testing each factor individually using a simple test method rather than systematically analyzing the complex paths of how multiple factors influence the writing process simultaneously. This study attempt to overcome these limitations and comprehensively test the relationship between various factors affecting academic writing. Furthermore, we try to explain the quantitative results by analyzing the reflection journals and writing results written by the participants.

This study collect data from 194 people, and an analysis is conducted on a total of 190 people, excluding insincere responses. As a method of research, mixed-methods research is used. Mixed-methods research of explanatory sequential design is applied to statistically test the impact of influencing factors on writing scores and qualitatively reinterpret quantitative results by participant type. Independent variables include genre knowledge, discourse integration strategy,

writing efficacy, and writing anxiety; dependent variables include writing score.

Chapter III, measurement tools are prepared based on the previous studies, and the reliability and validity of the tools are secured. Writing tasks are designed, and participants' academic writing skills are measured. Correlation and path analyses are conducted to verify the variables' relationship comprehensively. Learners are classified by cluster analysis according to the relationship between variables, and how each variable influenced academic writing by type is qualitatively analyzed.

The research results are presented in Chapter IV. The main findings are as follows. First, as a result of confirming the effect of independent variables on writing ability, the direct path of genre knowledge, writing anxiety, and writing efficacy on writing ability is not significant. However, the direct path of discourse integration strategy on writing ability is significant (β=.3.380, $p < .001$). Second, looking at the relationship between variables, it is confirmed that genre knowledge influence writing ability through discourse integration strategies and writing efficacy and discourse integration strategies through dual mediation. Third, writing results, reflection journals, and interview data are analyzed to interpret quantitative research results. Fourth, participant types are subdivided by cluster analysis according to the relationship between influencing factors and writing, and then the characteristics of each cluster type are examined. The types of participants are in the order of knowledge shortage type (36%), excellent type (26%), strategy shortage type (22%), and insufficient type (16%). As a result, the characteristics of the writing results of each cluster are different according to the influencing factors. Finally, it is analyzed that differences in influencing factors between clusters resulted from Korean language ability, native language ability, and writing learning experience. Finally, in Chapter V, the results of Chapters III and IV are discussed in light of previous studies, and educational implications for international students are presented.

This study is significant because it empirically verify the factors affecting

Chinese international students' academic writing and qualitatively examine each factor's effect on the writing results. This quantitative and qualitative analysis is expected to be primary data for preparing the contents and methods of academic writing education for international students in the future.

keywords: academic writing, genre knowledge, discourse synthesis strategy, writing self-efficacy, writing anxiety, process analysis, Chinese Korean Learners, writing performance

Student Number: 2018-37350