



## 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](#)

교육학박사학위논문

이란인 학습자의  
학문 목적 한국어 글쓰기 학습  
과정에 대한 연구  
- 근거이론적 접근 -

2025년 2월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
데이빗 레자  
(Vahid Reza Nasrollahi)



이란인 학습자의  
학문 목적 한국어 글쓰기 학습  
과정에 대한 연구

- 근거이론적 접근 -

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함  
2024년 10월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
데이빗 레자 (Vahid Reza Nasrollahi)

데이빗 레자의 교육학 박사학위 논문을 인준함  
2024년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문 초록

학문 목적 글쓰기는 고등 교육 학습자에게 필수적이지만, 기존 연구는 주로 중국인 학습자에 초점을 맞추고 있어 다른 언어적 및 문화적 배경을 가진 학습자들의 경험에 대한 이해에 공백이 존재한다. 본 연구는 이 공백을 해결하기 위해 이란인 학습자들이 직면한 독특한 어려움, 특히 언어적 및 문화적 장벽을 조사하고, 글쓰기 과정에서 기술의 역할을 분석에 통합한다. 또한 근거이론(Strauss & Corbin, 1990, 1998)을 사용하여 이러한 어려움에 대한 종합적인 분석을 제공하며, 이란인 학습자들이 이를 극복하기 위해 사용하는 전략과 조건 매트릭스, 가설적 정형화 및 관계 진술의 통합을 통해 구축된 강력한 이론적 틀을 제시한다.

본 연구는 다양한 경험의 수집을 위해 목적 표집을 사용하여 한국 대학원에 재학 중인 30명의 이란인 대학원생을 대상으로 진행하였다. 참여자는 높은 한국어 능력(TOPIK 5급 또는 6급)을 보유하고 있으며, 3년에서 9년 사이의 언어 학습 경험을 가진 자들로 선정하였다. 자료는 2023년 7월부터 2024년 9월까지 진행된 심층 면담을 통해 수집되었으며, 윤리적 기준을 준수하였다. 근거이론을 적용하여 코딩 과정에서 61개의 개념이 도출되었으며, 이들은 29개의 하위 범주와 13개의 더 넓은 범주로 그룹화되었다. 축 코딩을 통해 범주 간 관계를 분석하였고, 선택 코딩을 통해 연구 결과를 일관된 이론적 틀로 통합하였다. 또한 더욱 풍부한 분석을 위해 조건 매트릭스와 가설적 정형화 및 관계 진술을 통합하여 맥락적 요소와 학습자 전략 간 상호작용을 체계적으로 검토하였다.

연구 결과는 이란인 학습자들의 학문 목적 글쓰기 경험을 형성하는 중요한 인지적 및 정서적 어려움을 보여 준다. 주장 조직의 어려움, 학문적 장르에 대한 제한된 노출, 논리적 구조화의 어려움과 같은 인지적 문제는 좌절감, 무력감, 불안과 같은 정서적 어려움을 악화시켜, 결국 자신감을 저하시키고 성과를 방해한다. 학문적 한국어 능력 부족과 충분한 배경지식 부족과 같은 인과적 조건은 글쓰기 발전을 직접적으로 방해하며, 낮은 학문적 문화와 제도적 장벽과 같은 맥락적 조건은 이러한 어려움을

간접적으로 더한다. 기술은 문법 검사기와 같은 도구로써 학습자들을 지원하는 중요한 역할을 하지만, 지나친 의존, 잘못된 정보, 피상적인 학습과 같은 위험도 초래한다. 이러한 상호 연결된 요소들은 학문적 글쓰기의 복잡성을 총체적으로 심화시킨다.

중재적 조건인 성격 특성과 제도적 지원은 대응 전략의 효과성에 중요한 영향을 미친다. 동기나 태도와 같은 성격 특성은 학습자의 참여에 영향을 미치며, 이는 적극적 참여에서 수동적 참여까지 다양하다. 한편, 제도적 지원은 구체성에 따라 다르며, 직접적인 지도에서 간접적인 지원에 이르기까지 다양하다. 이러한 조건은 이란인 학습자들이 채택하는 전략에 영향을 미친다. 예를 들어, 독립적 학습(적극적인 자발적 계획에서 반응적인 대응까지 다양함), 외부 자원 활용(학문 공동체와의 교류, 한국 친구들과의 협력, 글쓰기 교육 센터에서의 수업 수강 등), 그리고 스트레스와 좌절감을 관리하기 위한 감정 조절 등이 있다. 이러한 전략들은 학습자들의 학문 목적 글쓰기 능력을 점진적으로 향상시켰으며, 글쓰기 발전의 각 단계를 분석하는 기초를 형성했다.

과정 분석을 통해 이란인 학습자들의 학문 목적 글쓰기 발전에서 네 가지 단계를 확인할 수 있었으며, 각 단계에는 학습 여정에서의 독특한 측면과 언어적 및 문화적 배경에 관련된 특정 도전 과제가 나타났다. 초기 혼란 단계에서는 학습자들이 낮은 학문적 환경, 부족한 준비, 한국 학문 규범에 대한 제한된 노출로 인해 방향을 잃었으며, 새로운 장르적 기대에 적응하는 데 어려움을 겪었다. 위기 및 좌절 단계에서는 불안감이 증대되고, 인지적 장애물과 디지털 도구에 대한 과도한 의존이 나타났으며, 학습자들은 기술적 지원과 학문적 규범의 습득 사이에서 균형을 맞추는 데 어려움을 겪었다. 전략적 적응 단계에서는 학습자들이 체계적인 장벽을 극복하기 위해 인내심과 자기 조절 기법, 내재적 동기에서 비롯된 적극적인 전략을 채택했다. 마지막으로, 성취 단계는 능력, 자신감, 성장 지향적인 사고방식으로 특징 지어지며, 이란인 학습자들이 학문 목적 글쓰기를 효과적으로 탐색하면서 자신의 문화적 및 교육적 강점을 활용할 수 있게 했다. 이러한 단계는 선형적이지 않았으며, 학습자들은 새로

은 도전에 직면할 때 이전 단계를 다시 거쳐 자신의 기술을 다듬었다.

발달 단계에서는 맥락적 심각도와 참여 수준에 따라 학습자들의 도전 과제와 전략을 분류함으로써, 조건 매트릭스의 틀을 형성하였다. 이 틀은 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 탐색하는 데 도움이 되는 통찰과 목표 지향적 개입을 위한 정보를 제공하였다. 또한 언어 교수들이 전통적인 방법과 기술 매개 방법을 통합하고, 글쓰기 센터 접근성 개선 및 목표 지향적 워크숍과 같은 제도적 개선을 통해 다양한 학습자들을 효과적으로 지원할 필요성을 강조하였다.

이 연구는 학문 목적 글쓰기에서의 인지적 및 정서적 도전 과제를 분석하며, 도구 접근, 디지털 리터러시, 소프트웨어에 대한 과도한 의존과 같은 기술적 의존성이 이란인 학습자들의 어려움과 어떻게 상호작용하는지 살펴본다. 전통적인 언어 학습 체계와 기술 중심의 교육 환경을 연결함으로써, 디지털 혁신이 학습자들의 경험을 어떻게 형성하는지에 대한 포괄적인 이해를 제공한다.

이 연구는 조건 매트릭스와 가설적 정형화 및 관계 진술을 통합하여 학문 목적 글쓰기 도전 과제를 분석하는 새로운 접근 방식을 제시한다. 또한 한국 대학에서 이란 학습자들이 직면한 독특한 도전 과제를 다루는 것은 기존 연구에서의 중요한 공백을 채울 수 있다. 연구 결과의 경우, 학습자 중심의 접근 방식, 제도적 지원, 그리고 균형 잡힌 기술 통합이 학문 목적 글쓰기 교육을 향상시키는 데 필요함을 강조한다. 따라서 이 연구는 국제 학습자에 대한 더 넓은 담론에 기여하며, 효과적인 교수 방법을 탐구하기 위한 기초를 마련했다는 데 의의가 있다.

**주요어:** 학문 목적 한국어 글쓰기 교육, 이란인 학습자, 근거이론,  
글쓰기, 글쓰기 어려움

**학 번:** 2020-39562



# 차례

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| I. 서론 .....                         | 1  |
| 1. 연구의 목적과 필요성 .....                | 1  |
| 2. 선행 연구 검토 .....                   | 4  |
| 1) 학문 목적 글쓰기에서의 도전과 전략에 대한 연구 ..... | 4  |
| 2) 교육적 의의와 방법에 대한 연구 .....          | 5  |
| 3. 연구 범위 .....                      | 9  |
| II. 이론적 배경 .....                    | 10 |
| 1. 학문 목적 한국어 글쓰기의 개념과 특성 .....      | 10 |
| 2. 학문 목적 제2언어 글쓰기에 영향을 미치는 요인 ..... | 13 |
| 1) 인지적 요인 .....                     | 14 |
| (1) 비판적 사고 능력 .....                 | 15 |
| (2) 학습 전략 .....                     | 16 |
| (3) 읽기 이해력 .....                    | 18 |
| 2) 정서적 요인 .....                     | 19 |
| (1) 동기와 자기 효능감 .....                | 20 |
| (2) 불안 관리 .....                     | 21 |
| (3) 학습 태도 .....                     | 22 |
| 3) 언어적 요인 .....                     | 23 |
| (1) 언어 능력 .....                     | 24 |
| (2) 글쓰기 스타일과 규칙 .....               | 24 |
| (3) 어휘와 전문 용어 .....                 | 25 |
| (4) 일관성, 응집성, 조직화 .....             | 27 |
| 4) 사회문화적 요인 .....                   | 28 |
| (1) 문화적 배경 .....                    | 29 |
| (2) 사회적 기대 .....                    | 30 |

|                         |    |
|-------------------------|----|
| (3) 언어 정책 .....         | 31 |
| (4) 사회경제적 요인 .....      | 32 |
| 5) 교육적 요인 .....         | 33 |
| (1) 피드백 .....           | 34 |
| (2) 동료 협력 .....         | 35 |
| (3) 학문 목적 글쓰기와 기술 ..... | 36 |
| (4) 자기 조절 .....         | 37 |

### III. 연구 방법 ..... 39

|                     |    |
|---------------------|----|
| 1. 연구 참여자 .....     | 39 |
| 2. 연구 면담 절차 .....   | 42 |
| 1) 자료 수집 과정 .....   | 42 |
| 2) 면담 과정 .....      | 45 |
| 3. 연구 방법 및 절차 ..... | 47 |
| 4. 자료 분석 .....      | 50 |
| 1) 코딩 과정 .....      | 51 |
| (1) 개방 코딩 .....     | 51 |
| (2) 축 코딩 .....      | 53 |
| (3) 선택 코딩 .....     | 54 |
| 2) 자료 분석 도구 .....   | 55 |

### IV. 이란인 한국어 학습자의 학문 목적 한국어 글쓰기 과정 분석 ..... 56

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 1. 개방 코딩 .....                     | 56 |
| 2. 축 코딩 1: 패러다임에 의한 범주 분석 .....    | 57 |
| 1) 중심 현상과 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움 ..... | 61 |
| (1) 인지적 어려움 .....                  | 62 |
| (2) 정서적 어려움 .....                  | 71 |
| 2) 인과적 조건: 글쓰기 어려움의 인과적 요인 .....   | 75 |
| (1) 학문적 한국어 능력 부족 .....            | 76 |

|                                                    |            |
|----------------------------------------------------|------------|
| (2) 배경지식 부족 .....                                  | 89         |
| 3) 맥락적 조건: 글쓰기 어려움의 조건적 요인 .....                   | 97         |
| (1) 낮은 학문적 문화 .....                                | 100        |
| (2) 학업 평가의 어려움 .....                               | 109        |
| (3) 제도적 어려움 .....                                  | 115        |
| 4) 중재적 조건: 글쓰기 전략 사용에서의 중재적 요인 .....               | 128        |
| (1) 성격 특성 .....                                    | 130        |
| (2) 학문 목적 글쓰기 개발을 위한 기관 지원 .....                   | 135        |
| 5) 작용과 상호작용: 글쓰기 어려움을 극복하기 위한 전략 .....             | 139        |
| (1) 독립적 학습 전략 .....                                | 141        |
| (2) 외부 리소스 활용 .....                                | 159        |
| (3) 감정 관리 .....                                    | 164        |
| 6) 결과 .....                                        | 170        |
| (1) 외적 변화 .....                                    | 171        |
| (2) 내적 변화 .....                                    | 174        |
| 3. 선택 코딩: 끊임없는 도전을 통한 학문 목적 한국어 글쓰기의<br>숙달 .....   | 178        |
| 4. 조건 매트릭스를 통한 가설적 정형화 및 관계 진술 .....               | 182        |
| 5. 축 코딩 2: 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 과정에 대한 포괄적<br>분석 ..... | 184        |
| 1) 초기 혼란 단계 .....                                  | 185        |
| 2) 위기와 좌절 단계 .....                                 | 187        |
| 3) 전략적 적응 단계 .....                                 | 189        |
| 4) 성취 단계 .....                                     | 191        |
| 6. 통찰을 행동으로: 제도적 권고안 .....                         | 192        |
| <b>V. 결론 .....</b>                                 | <b>195</b> |
| 1. 논의 .....                                        | 195        |
| 2. 제언 .....                                        | 197        |

|                                   |                |
|-----------------------------------|----------------|
| <b>참고 문헌</b> .....                | <b>201</b>     |
| 1. 국내 논저 .....                    | 201            |
| 2. 국외 논저 .....                    | 204            |
| <br><b>부록</b> .....               | <br><b>219</b> |
| 부록 1: 연구 참여자 모집문건 안내(한,영,이) ..... | 219            |
| 부록 2: 연구 설명문 및 동의서(한,영,이) .....   | 223            |
| 부록 3: 면담 질문지 목록(한,영,이) .....      | 235            |
| <br><b>Abstract</b> .....         | <br><b>239</b> |

## <표> 차례

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| <표 III-1> 참여자의 정보 .....                     | 40 |
| <표 III-2> 면담 과정: 단계별 일정 및 초점 .....          | 45 |
| <표 IV-1> 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 과정에서 나타난 개념 ..... | 58 |

## [그림] 차례

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| [그림 II-1] 제2언어로서의 한국어 분류 .....              | 11  |
| [그림 II-2] 학문 목적 제2언어 글쓰기에 영향을 미치는 요인들 ..... | 14  |
| [그림 III-1] 참여자 모집 및 동의 과정 .....             | 43  |
| [그림 III-2] 연구 설계 .....                      | 49  |
| [그림 III-3] 자료 분석 절차 .....                   | 51  |
| [그림 III-4] 개방 코딩 과정 .....                   | 52  |
| [그림 III-5] Strauss & Corbin의 패러다임 모델 .....  | 53  |
| [그림 IV-1] 패러다임 모델의 시각적 표현 .....             | 61  |
| [그림 IV-2] 중심 현상의 내용 .....                   | 62  |
| [그림 IV-3] 인과적 조건의 내용 .....                  | 76  |
| [그림 IV-4] 맥락적 조건의 내용 .....                  | 100 |
| [그림 IV-5] 중재적 조건의 내용 .....                  | 130 |
| [그림 IV-6] 작용/상호작용 내용 .....                  | 141 |
| [그림 IV-7] 결과 내용 .....                       | 171 |
| [그림 IV-8] 핵심 범주의 속성과 차원 .....               | 181 |
| [그림 IV-9] 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 단계 이해 .....      | 185 |

# I. 서론

## 1. 연구의 목적과 필요성

본 연구는 학문 목적 한국어 글쓰기에서 이란인<sup>1)</sup> 학습자들이 직면하는 어려움을 규명하고, 그들이 이러한 어려움을 극복하기 위해 사용하는 전략을 분석하는 것을 목표로 한다. 분석 방법으로는 참여자의 경험을 이해하고 그들의 통찰에 기반한 이론을 개발하는 데 특히 효과적인 근거 이론 접근법을 활용한다. 특히 한국 대학의 일반적인 유학생들과 교육적 및 문화적 배경이 다른 이란인 학습자들에게 초점을 맞추고자 한다. 이러한 차이를 이해하는 것은 학업적 성공과 통합을 촉진하는 맞춤형 교육 방법을 개발하는 데 필수적이다.

여러 가지 글쓰기 유형 중에서 학문 목적 글쓰기는 한국어를 공부하는 유학생들에게 가장 어려운 기술 중 하나이다(신영지, 2016; 정다운, 2014b; 윤지원·전미화, 2013). 이러한 어려움은 학문 목적 한국어 학습의 수요 증가에 힘입어 학문 목적 글쓰기를 한국어 글쓰기 교육의 중심 과제로 부각시켰다<sup>2)</sup>. 문학 목적 글쓰기나 실용적 글쓰기와 달리, 학문 목적 글쓰기는 학습자가 특정한 학문적 맥락 내에서 정보를 제시하고 연구 문제를 다루며, 논거를 구성하고 분석을 제공하거나 새로운 관점을 제안하는 동시에 언어 생산 과정에서의 유창성을 달성할 것을 요구한다(한하림, 2022; 안기정, 2020; 이선중·황성은 2020; Deb, 2018).

1) 1935년, 레자 팔레비 왕조는 오랜 세월 동안 사용되었던 국가명 ‘페르시아’를 ‘이란’으로 변경하였다. ‘이란’이라는 명칭은 ‘고귀한’이라는 뜻을 담고 있으며, 아리안족의 후손이라는 정체성을 반영한다. 아리안족이 페르시아로 유입되기 이전의 역사적 기록은 거의 남아 있지 않고, 그들의 이란 문화에 대한 영향도 크지 않다. 오늘날 대부분의 페르시아인은 중앙아시아 스텝 지역에서 이란 고원으로 이주한 아리안족의 후손으로 여겨진다(테이벳 레자, 2020).

2) 한국 교육 시스템의 유학생 수는 2008년 63,952명에서 2023년 181,842명으로 크게 증가했으며, 연평균 성장률은 6.7%에 달한다. 특히, 외국인 대학원생(석사 및 박사 과정)의 연평균 성장률은 8.9%로 더 높았으며, 구체적으로는 12,388명에서 48,153명으로 증가했다. 같은 기간 동안, 이란 출신 대학원생 수는 51명에서 324명으로 증가했으며, 연평균 성장률(CAGR)은 12.2%에 달했다(교육부: <http://www.moe.go.kr>).

그러나 그 중요성에도 불구하고 많은 대학 언어 프로그램에서 글쓰기 중심 수업은 학습자들에게 제한적으로 제공되고 있다. 대신 말하기와 듣기 능력을 우선시하는 경우가 많아 이들이 학문 목적 글쓰기 요구를 충족하기에는 준비가 부족한 경우가 많다(우지선, 2016). 이러한 준비 부족은 유학생들이 학문 목적 글쓰기에 적응하는 데 있어 상당한 어려움을 초래한다. 강의를 듣고, 논문을 작성하며, 시험을 준비하고, 학문 텍스트를 읽고 토론에 참여하는 등의 과제는 고급 수준의 언어 능력을 요구하기 때문이다. 실제로 학문 목적 글쓰기는 어휘와 문법에 대한 전문 지식을 넘어 텍스트를 요약하고 자료를 분석하며 외부 자료를 종합하고 내용을 비판적으로 평가하며, 아이디어를 체계적으로 조직하여 학문 공동체의 기준을 충족하는 논리적 주장을 구성하는 능력을 필요로 한다(김지영·김정숙, 2015). 이는 언어 장벽과 다른 학문적 규범으로 인해 이란인 학습자를 포함한 많은 외국인 학습자들에게 도전 과제가 된다(이해영, 2004). 또한 부족한 교육적 지원은 이러한 어려움을 악화시켜 학습자들이 졸업 요건을 충족하고 학업적 성공을 이루는 것을 더욱 어렵게 만든다(안정호, 2012). 따라서 이는 학습자들의 특정 요구에 맞춘 목표 지향적이고 전문적인 지원의 필요성을 강조한다.

학문 목적 한국어 교육에 대한 연구가 증가하고 있음에도 불구하고 대부분의 연구는 교재 개발에 초점을 맞추고 있거나(홍정현, 2005; 배윤경 외, 2011) 내용 분석에 초점을 맞추고 있으며(윤지원·전미화, 2013; 전미화·최정순, 2015), 학습자들의 경험에 대한 관심은 제한적이다. 2012년 이후에는, 사회적 구성주의와 장르 기반 접근법을 통합한 연구들이 글쓰기 교육에 긍정적인 영향을 미쳤다(서아람·안기정, 2019). 그러나 글쓰기는 여전히 청중, 장르, 주제에 의해 영향을 받는 복잡하고 반복적인 과정으로 남아 있다(권화숙, 2019). 한편 인지적 구성주의에 기반한 연구는 광범위하게 연구되었으며 학습자의 글쓰기에 미치는 영향을 입증해 왔다(서아람·안기정, 2019). 하지만 여전히 학문 목적 글쓰기에 크게 영향을 미치는 정서적, 교육 환경적, 기술적 요인에 대한 연구는 제한적이다. 따라서 학습자의 글쓰기 발전에 영향을 미치는 저해 요인과 촉진 요인을

규명하고, 그들이 어려움을 극복하기 위해 사용하는 전략을 탐구하는 것이 매우 중요하다고 할 수 있다. 또한 학습자의 관점을 반영하고 글쓰기 교육의 실질적인 측면을 다루는 포괄적이고 학습자 중심적인 연구는 학습 진척도를 효과적으로 평가하고 문제를 해결하며 목표 지향적인 지원을 제공하는 데 필수적이다(강란숙, 2022; 서아람·안기정, 2019).

초점을 명확히 하고 보다 심층적인 분석을 위해 이 연구는 학기말 보고서에 중점을 둘 것이다. 학기말 보고서는 다양한 교육 단계의 학생들에게 공통적으로 요구되는 학문적 과제이며 자료를 체계적으로 정리하고 논리적인 주장을 구성하며 학문적 언어를 사용할 것을 요구하기 때문에 글쓰기의 어려움을 정확히 반영한다. 따라서 이 연구는 이 장르에 중점을 둬으로써 학문 목적 글쓰기의 핵심 요소를 강조하고, 이란인 학습자들이 직면하는 공통적인 어려움과 이를 극복하기 위해 사용하는 전략을 밝혀내는 것을 목표로 한다. 이와 같은 목표 지향적 접근법은 학문 목적 글쓰기의 어려움을 세부적으로 탐구할 수 있게 하며, 이러한 문제를 해결하기 위한 실질적인 전략을 개발하는 데 기여한다.

본 연구의 연구 질문들은 다음과 같다.

첫째, 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기를 할 때 직면하는 구체적인 어려움은 무엇인가?

둘째, 이란인 학습자들의 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움을 초래하는 주요 요인은 무엇인가?

셋째, 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움을 극복하기 위해 사용하는 전략은 무엇인가?

이 질문들의 답을 찾는 과정을 통해 본 연구는 학습자의 어려움을 고려한 실질적이고 효과적인 학문 목적 한국어 글쓰기 교육 기법 개발에 기여하고자 한다. 또한 연구를 통해 얻어진 통찰은 한국어 교육에서의 체계적인 분석과 이론화의 기반을 제공할 것이다. 특히 이란인 학습자를 포함한 외국인 학습자들을 지원하는 해결책과 전략을 제공함으로써 학문 목적 글쓰기 교육을 개선하고 궁극적으로 그들의 학업적 통합과 성공을 증진시키는 데 기여할 수 있을 것이다.

## 2. 선행 연구 검토

국내 대학에 재학 중인 외국인 유학생 수가 증가함에 따라 그들이 겪는 학문 목적 글쓰기의 어려움과 이를 극복하기 위한 전략에 대한 이해가 점점 더 중요해지고 있다. 이 분야에 대한 연구가 일부 진행되었지만 이란인 학습자와 같은 특정 집단에 초점을 맞춘 연구와 기술적 요소를 통합하여 분석한 연구는 여전히 부족하다. 따라서 선행 연구 검토에서는 학문 목적 한국어 글쓰기에서의 도전과 전략, 그리고 교육적 의의와 방법, 두 가지 주제로 지금까지의 연구들을 분석해 보고자 한다.

### 1) 학문 목적 글쓰기에서의 도전과 전략에 대한 연구

한국어에서 학문 목적 글쓰기는 기본적인 언어 능력을 넘어서는 여러 가지 도전을 포함하고 있다.

홍정현(2005)은 102명의 학부 및 대학원 한국어 학습자를 대상으로 한 연구에서 ‘전공 지식 부족’과 ‘다양한 표현 사용의 어려움’을 주요 도전 과제로 지적했다. 그리고 이러한 문제를 해결하기 위해 학습자들은 이전 학술 논문의 예시를 참고하여 글을 쓰는 등 학문적 기준을 충족시키기 위해 모방 전략을 자주 사용하는 것으로 나타났다.

홍혜준(2008)은 효과적인 학문 목적 한국어 글쓰기를 위해서는 독해 및 청해 능력뿐만 아니라 중립적이고 학문적인 스타일로 글을 쓰는 능력 등 다양한 기술이 필요하다고 강조했다. 이 연구에서는 특정한 대처 전략에 대해 논의하지는 않았지만 학습자들이 이러한 학문적 기준을 충족하는 과정에서 직면하는 주요 도전들을 명확히 했다.

이수정(2011)은 중국인 학습자들과의 포커스 그룹 면담을 통해 중국인 학습자가 학문 목적 한국어 글쓰기에서 직면하는 어려움을 파악했다. 이 연구에서는 내용 구성의 어려움, 아이디어 생성의 어려움, 그리고 제한된 한국어 능력이 주요 장애 요인임을 밝혔다. 이러한 문제들은 다양한 학문적 장르에 대한 노출 부족과 자료 수집의 어려움으로 인해 더욱 심화

되었다. 학습자들은 이러한 문제를 해결하기 위해 동료나 학문 공동체 구성원에게 도움을 요청하는 전략을 사용했다. 그러나 많은 학습자들이 좌절감을 느끼고 학업을 중도 포기하기도 하였다. 다른 경우에는 학술 리포트의 스트레스와 윤리적 글쓰기 교육의 부족으로 인해 비윤리적인 문제 해결 방식을 초래하기도 하였다.

박미숙·방현희(2014)는 한국에서 최소 세 학기 이상을 수료한 여섯 명의 외국인 대학원생을 대상으로 심층 면담을 진행하여 논문 작성의 어려움과 대처 전략을 파악했다. 원진숙(2005)의 학문 목적 글쓰기 교육 모델을 사용한 결과, 서론 단계에서 학습자들은 연구 방법론 과정을 수강하거나 선배 학생들에게 도움을 구하거나 필요한 기술을 독학하는 것이 도움이 된다고 밝혔다. 발전 단계에서는 학습자들이 교수의 조언, 선배 학생들의 멘토링, 경험이 있는 외국인 동료의 도움, 그리고 스터디 그룹 참여를 통해 지원을 받았다. 마무리 단계에서는 한국어 맞춤법 검사기를 사용하고 한국인 친구들의 도움을 받는 것이 효과적인 전략이었다.

유나(2017)는 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움을 파악하기 위해 30명의 중국인 대학원생들을 대상으로 심층 인터뷰를 진행했다. 인터뷰 결과 주요 도전 과제로 학문적 한국어와 전공 지식의 부족, 비판적 사고 능력의 부족, 글쓰기 불안이 나타났다고 밝혔다. 그리고 이러한 어려움을 극복하기 위해 학습자들은 자기 주도 학습, 모국어 자료 참고, 외부 지원 요청, 감정 관리 등의 전략을 사용했다고 밝혔다.

## 2) 교육적 의의와 방법에 대한 연구

배윤경 외(2011)는 한국 대학에서 학업을 계획하는 중국인 학생들을 위해 특별히 설계된 학문 목적 한국어 글쓰기 과정을 개발했다. 이 과정 모델은 요구 분석, 목표 설정, 과정 및 강의 계획서 설계, 실행, 평가, 수정 등을 포함하는 포괄적인 과정으로 구성되었다. 설문 조사, 면담, 텍스트 분석을 포함한 요구 분석 결과, 학습자들은 대학 과제를 완성하는 데 필요한 필수적인 글쓰기 기술과 텍스트 구조에 대한 인식이 부족하다는

것이 밝혀졌다. 이러한 격차를 해소하기 위해 강의 계획서에 장르 기반 교수법을 도입했으며, 텍스트 유형 중심으로 구성된 강의를 통해 학습자의 특정 요구와 기술 수준에 맞춘 교육 내용을 제공하도록 했다.

윤지원·전미화(2013)는 한국어 학습자들이 학문 목적 글쓰기에서 내용 지식을 어떻게 관리하는지를 연구했다. 연구 결과, 학습자들이 통합된 지식을 효과적으로 사용하는 데 자주 어려움을 겪고 새로운 참고 자료의 정보를 주로 활용한다는 것을 밝혔다. 또한 많은 학습자들이 관련 참고 자료를 찾고 수집하고 선택하는 과제에 대한 지원을 필요로 하고 있었다. 이러한 연구 결과는 학문 목적 글쓰기 교육이 학습자들이 내용을 구성하고 자원을 효과적으로 활용하여 글쓰기를 강화하는 기술을 개발하도록 돕는 데 초점을 맞추어야 함을 시사한다.

전미화·최정순(2015)은 학문 목적 한국어 학습자들이 글쓰기 과정에서 내용 정보를 어떻게 구성하고 인지 활동에 참여하는지에 대해 조사했다. 이 연구에서는 사고구술(think-aloud) 기법과 사후 면담 방법을 사용하여 학습자들의 글쓰기 과정을 내용 지식과 인지적 글쓰기 이론의 관점에서 분석했다. 연구 결과, 네 가지 순환 단계(주제 이해, 계획 수립, 초안 작성, 재작성)와 세 가지 형태의 내용 지식(기존 지식, 상호텍스트 지식, 통합 지식)을 확인했다. 학습자들은 내용 지식을 개발하기 위해 다양한 방법을 사용했지만, 많은 학습자들이 글을 쓰기 전에 주제를 완전히 이해하고 정보를 구성하는 데 추가적인 지원을 필요로 했다. 이러한 연구 결과는 글쓰기 과정의 각 단계, 특히 계획 수립과 깊은 내용 이해 개발을 지원하는 교수 기법의 필요성을 시사한다.

장미정(2016)은 중고급 중국인 한국어 학습자의 학문 목적 글쓰기 요구를 조사했다. 연구 결과 학습자들은 유사점과 차이점 구별하기 등 일반적으로 배우는 기술뿐만 아니라, 인용하기, 아이디어를 상세한 설명으로 확장하기, 묘사적 글쓰기와 같은 교실 수업에서 종종 간과되는 기술에 대한 강한 필요성을 나타냈다. 이러한 결과는 학습자의 요구를 더 잘 충족시키기 위해 더 넓은 범위의 학문 목적 글쓰기 기술을 다루는 교수법의 필요성을 강조한다.

이미션(2021)은 외국인 대학원생들의 학문 목적 글쓰기 어려움을 파악하기 위해 텍스트 분석과 면담을 진행했다. 연구 결과, 문법과 문장 구조가 가장 일반적인 문제였으며 그 다음으로 어휘, 창의성과 흐름, 인용, 담화 맥락의 문제가 있음을 밝혔다. 면담 결과로는 어휘가 가장 어려운 도전 과제였으며, 그다음으로 제한된 글쓰기 시간, 논문 작성, 언어적 차이, 코드 전환이 뒤따랐다. 이 연구는 이러한 어려움이 잘못된 글쓰기 과제, 목적 지향 활동의 부족, 제한된 연습, 불충분한 피드백, 그리고 가변적인 교육의 질 등과 같은 요인들에 의해 발생한다고 밝혔다. 따라서 이 연구에서는 이러한 요구를 충족시키기 위해, 수정 프로그램, 모방 기반 방법, 균형 잡힌 어휘 및 문법 세션, 수준별 교실, 예비 수업 과정 등 교수법의 변화를 제안했다. 교수 내용은 외국인 학습자의 글쓰기 요구를 충족시키기 위해 포괄적인 교수 전략을 개발하는 데 있어 이념적, 전략적, 정의적 요소를 기반으로 계층적으로 구성할 것을 제안했다.

유나·박성석(2021)은 외국인 대학원생들의 학문 목적 글쓰기 어려움에 기여하는 요인들을 조사하기 위해 175명의 참여자를 대상으로 설문 조사를 실시하고 조건부 과정 분석을 사용했다. 연구 결과 대학원생들이 학부생 및 어학원에서 공부하는 고급 한국어 학습자들에 비해 더 높은 수준의 글쓰기 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 장르 지식과 글쓰기 불안은 모두 학생들의 글쓰기 어려움에 직접적인 영향을 미쳤으며, 여러 출처에서 정보를 결합하는 능력은 간접적인 영향을 미쳤다. 전공 지식은 글쓰기 어려움에 직접적인 영향을 미치지 않는 않지만, 담화 통합 능력을 통해 간접적으로 영향을 미쳤다. 이러한 연구 결과는 외국인 대학원생들을 위한 교수법이 장르 지식 구축, 글쓰기 불안 감소, 효과적인 담화 통합 전략의 도입에 중점을 둬으로써 개선될 수 있음을 시사한다.

유나(2023)는 설명적 순차 설계를 사용한 혼합 연구 방법을 통해 한국어를 공부하는 190명의 중국인 교환학생들의 학문 목적 글쓰기에 영향을 미치는 요인들을 분석했다. 주요 변수는 장르 지식, 담화 통합 전략, 글쓰기 자기 효능감, 글쓰기 불안을 포함했으며, 학문 목적 글쓰기 기술이 결과 변수로 설정되었다. 학습자들은 장르 지식, 자기 효능감, 담화 통합,

글쓰기 기술 프로파일을 바탕으로 군집 분석을 통해 네 개의 그룹으로 분류되었다. 연구 결과 장르 지식, 자기 효능감, 글쓰기 불안이 글쓰기 능력에 미치는 직접적인 영향은 낮은 반면, 담화 통합은 유의미한 직접적인 영향을 미친다는 것을 발견했다. 또한 장르 지식은 담화 통합을 통해 글쓰기 능력에 간접적으로 영향을 미쳤으며, 자기 효능감과 담화 통합이 모두 매개 변수로 작용했다. 이러한 연구 결과는 장르 요소, 담화 통합, 자기 효능감 개발, 글쓰기에 대한 긍정적인 태도를 촉진하는 교수법의 필요성을 강조한다.

본 연구는 기존 연구의 범위와 글쓰기 과제를 분석하는 데 고려된 요인의 다양성 측면, 두 가지에서 존재하는 주요한 격차를 해결하고자 하였다. 대부분의 선행 연구는 주로 중국인 대학원생들이 직면한 과제들에 초점을 맞추었다. 이러한 연구들은 이 학습자들이 직면한 과제에 대한 중요한 통찰을 제공하지만, 다른 언어적 배경을 가진 학습자들의 경험을 이해하는 데는 명확한 한계가 있다. 이에 본 연구는 중국인 학습자에게 집중된 기존 연구에서 크게 간과된 이란인 학습자들로 초점을 전환하고 있다. 이란인 학습자들은 중국인 학습자들과 다른 언어 및 문화적 배경으로 인해 학문 목적 한국어 글쓰기에서 상당한 어려움을 겪고 있다. 이 연구는 기존 학문 목적 글쓰기 연구에 이란인 학습자를 포함하도록 범위를 확장함으로써, 학문 목적 글쓰기 분야의 포괄성과 다양성을 향상시키며 보다 폭넓은 국제적 경험에 대한 통찰을 제공하고 있다.

본 연구는 유나(2017)의 연구를 기반으로, 학문 목적 글쓰기에 영향을 미치는 요인들에 대한 이해를 확대하고 있다. 유나(2017)는 인지적, 정서적, 그리고 교육적 환경 요인을 고려했지만, 본 연구는 기술적 의존성을 중요한 차원으로 포함함으로써 연구의 영역을 확장하고 있다. 언어 습득과 학문 목적 글쓰기에서 기술의 역할이 점점 커지고 있다는 점을 고려하여, 본 연구는 디지털 도구가 이란인 학습자들의 글쓰기 경험에 어떻게 영향을 미치는지를 조사하고 있다. 구체적으로, 본 연구는 이란인 학습자들의 글쓰기 기술에 대한 접근성, 디지털 문해력, 소프트웨어에 대한 과도한 의존, 그리고 기술적 한계와 같은 주제를 분석하고 있다. 이러한

문제를 해결함으로써, 본 연구는 전통적인 언어 학습 체계와 디지털 혁신에 의해 형성된 현대 교육 환경 간의 간극을 메우고 있으며, 이는 유나(2017)의 연구에서 다루지 않은 부분이다. 또한 본 연구는 도출된 범주 내 속성과 차원에 대한 심층적인 조사와 세부적인 분석을 수행하고 있다. 이러한 세부적인 분석은 유나(2017)의 광범위한 범주화를 확장하여 글쓰기 과제 분석에 깊이를 더하고 있다. 본 연구는 한국 대학에서 유학생들의 다양한 학문 목적 글쓰기 경험에 대한 포괄적인 이해를 증진시키는 동시에 향후 연구를 위한 기초를 제공한다.

### 3. 연구 범위

본 연구는 한국어를 배우는 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기의 어려움을 조사하며, 그들의 글쓰기 과정에 영향을 미치는 인지적, 정서적, 언어적, 사회문화적, 교육적 요인에 중점을 둔다. 이 연구는 이 학습자들이 글쓰기 개발의 다양한 단계를 어떻게 진행하는지와 그들이 어려움을 극복하기 위해 사용하는 전략을 탐구한다. 분석의 핵심은 근거 이론의 적용으로, 이를 통해 조건 매트릭스와 가설적 정형화 및 관계 진술을 포함한 도구를 사용하여 맥락적, 인과적, 매개적 조건들 간의 관계를 탐구한다. 이 이론적 구성 요소들은 학습자들의 학문 목적 글쓰기 경험을 형성하는 속성과 차원을 파악하는 데 도움을 준다.

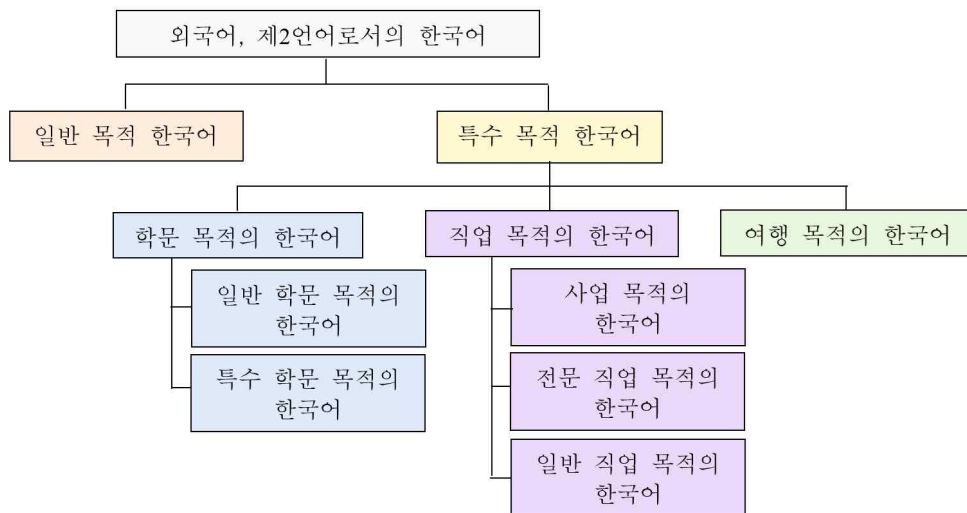
또한 본 연구는 기술이 글쓰기 과정을 지원하거나 방해하는 지점을 조사하여, 학습자들이 기술적 도구와 어떻게 상호작용하는지에 대한 통찰을 한다. 이러한 요인들을 분석함으로써, 이 연구는 이란인 학습자들의 학문 목적 한국어 글쓰기 능력을 향상시키고 제2언어 학문 목적 글쓰기 분야에 기여할 수 있는 실행 가능한 해결책과 교수법을 제안하는 것을 목표로 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학문 목적 한국어 글쓰기의 개념과 특성

이 연구는 한국어를 학문 목적으로 학습하는 이란인 학습자들이 직면한 글쓰기 도전 과제와 이들이 글쓰기 과정에서 이러한 어려움을 극복하기 위해 채택한 전략을 파악하고 수집하며 이론화하는 것을 목표로 한다. 학문 목적 한국어에 대한 개념과 특징을 이해하는 것은 이 목표를 달성하는 데 필수적이다. 학문 목적 한국어는 학업 성취도를 향상시키거나 연구 활동에 참여하려는 학습자들을 위한 맞춤형 한국어 교육을 의미한다. 학문 목적 글쓰기는 학문 목적을 위한 한국어의 핵심 요소로, 특정 형식을 준수하고 합리적이고 객관적인 논거로 아이디어를 뒷받침할 수 있는 능력을 요구한다. 대학원생을 위한 과제는 종종 보고서, 발표, 에세이, 시험 답안, 연구 논문 등을 포함한다(박미숙·방현희, 2014). 학문 목적을 위한 한국어 교육과정의 주요 목표는 한국 대학에서의 학업 성공에 필요한 기술을 개발하고, 한국의 학문 문화를 이해하며, 대학 생활에 적응할 수 있도록 돕는 것이다(우지선, 2016).

학문 목적 한국어를 제2외국어로서의 한국어 교육의 더 넓은 틀 안에서 이해하기 위해, [그림 II-1]은 그 분류를 나타낸다.



[그림 II-1] 제2언어로서의 한국어 분류(우지선, 2016)

한국어는 학습 목적에 따라 분류되며, 일반적인 목적과 특정 목적을 구분한다. 학습자들은 일반적으로 ‘일반 한국어’를 통해 다양한 맥락에 적용 가능한 기초 언어 능력을 쌓는다. 이후 교육은 학습자의 목표에 맞춰 학문적, 직업적, 개인적 목적 등 다양한 특화된 경로로 나뉜다. 학문적 맥락에서, 학문 목적의 한국어 학습은 일반 학문 한국어와 특정 학문 한국어로 세분화된다. 일반 학문 한국어는 학문적 글쓰기와 토론 등 모든 분야에 공통적인 기술을 포함하며, 특정 학문 한국어는 의학, 심리학, 경제학 등 특정 분야의 전문 용어와 내용을 다룬다. 이러한 구조적인 접근 방식은 학습자의 구체적인 목표에 맞춘 교육을 통해 학문적 준비를 위한 필수적인 도구를 제공한다(우지선, 2016).

학문 목적을 위한 한국어와 일반 목적을 위한 한국어의 구분은 학문적 한국어 작문에 대한 고유한 요구를 이해하는 데 중요한 통찰을 제공한다. 일반 목적 한국어는 일상적인 맥락에서의 의사소통 능력에 중점을 두는 반면, 학문 목적 한국어는 전문적인 학문적 능력에 중점을 둔다. 여기에는 학문 분야별 어휘, 체계적인 논증, 공식적인 규범 준수 등이 포함되며, 이는 학문적 엄격성을 반영한다(이준호, 2005). 학문적 맥락에서 글

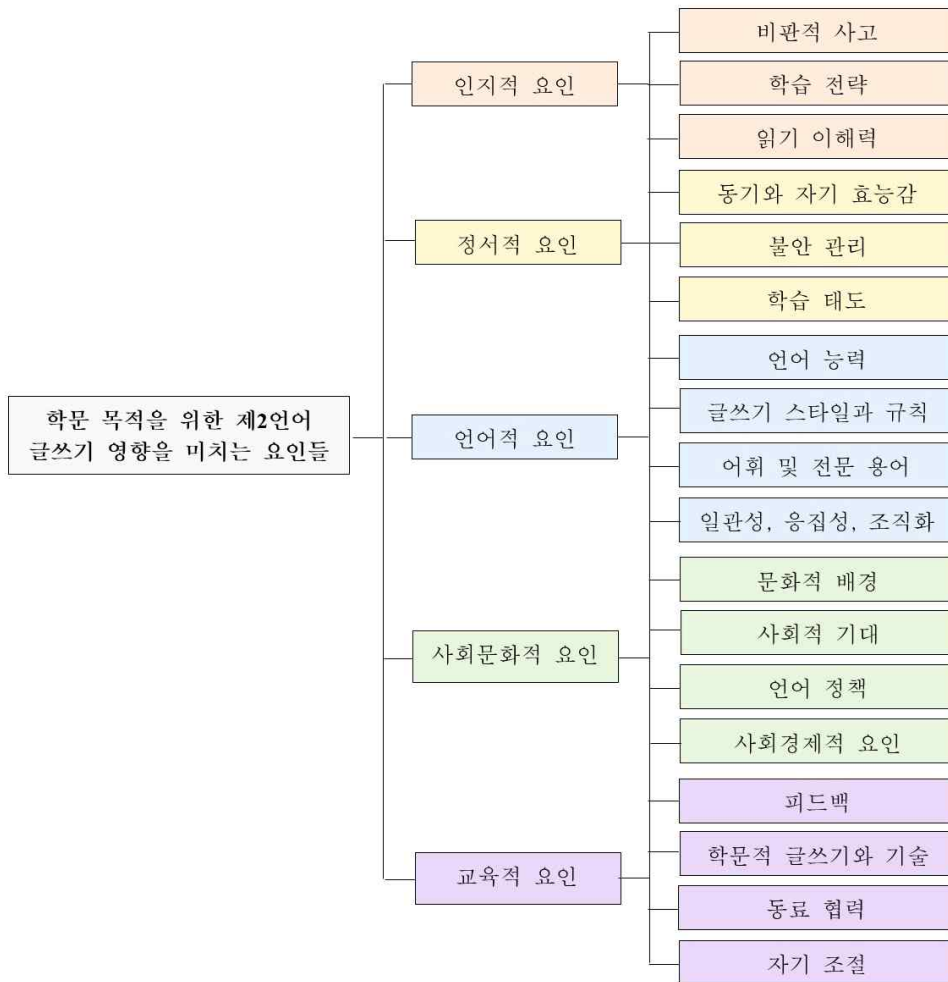
쓰기는 담론 공동체의 일원으로서 기능하며, 이는 언어, 지역 및 분야에 따라 달라지는 규범에 대한 인식을 요구한다(김승현·홍은실, 2019). 예를 들어, 학문 목적 한국어는 표준화된 구조를 사용하고, 공식적인 어휘를 활용하며, 출처에서 지식을 통합하여 논거를 구축하는 등 학문적 텍스트와의 교류에 필요한 중요한 기술을 포함한다(유나, 2017). 또한 적절한 인용과 학문적 정직성 같은 윤리적 글쓰기 관행은 학문적 기준을 유지하는 데 중요한 역할을 한다(이윤진, 2011).

학문 목적 글쓰기 관행의 다양성에 따라 학자들은 이를 장르, 기능 또는 둘의 결합을 통해 분류하는 다양한 접근 방식을 제시했다. 예를 들어, 김인규(2003)와 이덕희(2003)는 글쓰기의 목적, 예를 들어 설명적 글쓰기나 논증적 글쓰기와 같은 기능을 중심으로 학문 목적 글쓰기를 분류했다. Swales(2004)는 학문적 산출물을 이해하는 더 넓은 틀을 제공하는 ‘장르’라는 개념을 도입했다. 홍정현(2005)은 장르와 기능을 결합하여 보다 포괄적인 분류 체계를 제시했다. 한편, 최규수(2006)와 신필여(2008)는 학문 목적 글쓰기를 장르별로 분류하여 연구 제안서, 학회 발표, 동료 평가 보고서와 같은 산출물을 포함시켰다. 모든 장르를 가르치는 것은 비효율적이므로, 일관된 구조와 널리 적용 가능한 장르에 집중하는 것이 교육 효과를 극대화하는 데 중요하다고 주장했다.

마지막으로, 학문 목적 한국어 글쓰기에서 중요한 특징들, 예를 들어 학문적 어휘, 구조화된 텍스트 패턴, 기술적 스타일은 글쓰기 형식을 습득하는 것이 얼마나 복잡한지를 더욱 강조한다. 신필여(2008)는 학습자들이 일관되고 잘 조직된 글을 작성할 수 있도록 돕는 필수적인 전략으로 개요 작성, 초안 작성, 수정 및 편집을 제시했다. 각 학문 분야는 어휘, 규범, 그리고 근거 제시의 기준에 대해 독특한 기대를 가지고 있다. 이러한 차이를 이해하고 목표에 맞는 전략을 채택함으로써, 학습자와 교육자는 학문 목적 한국어 글쓰기의 도전을 보다 효과적으로 극복하고 학문적 담론에 의미 있는 기여를 할 수 있다.

## 2. 학문 목적 제2언어 글쓰기에 영향을 미치는 요인

제2 언어로 학문 목적 글쓰기를 하는 한국어 학습자는 인지적, 정서적, 언어적, 사회문화적 측면에서 다양한 어려움을 경험한다. Karaca & Inan(2020)이 지적한 바와 같이, 제2언어 영어 글쓰기는 다면적이고 다차원적이기 때문에 학습 과정을 더욱 복잡하게 만든다. 다양한 요인들이 제2언어에서 우수한 글쓰기 기술 습득에 영향을 미쳐, 학습자의 복잡한 아이디어와 주장을 글로 성공적으로 전달할 수 있는 능력을 형성한다. 이 장에서는 제2언어 습득 연구와 교육 심리학의 아이디어를 바탕으로, 학문적 환경에서 제2언어 글쓰기 성과에 영향을 미치는 다양한 요인들을 조사한다. 여기에는 다음 [그림 II-2]와 같이 인지 과정, 정서 상태, 언어 능력, 사회문화적 영향, 교육적 요인 등이 포함된다. 언어 교육자와 학습자들은 제2언어 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 헤쳐 나가고 능숙한 글쓰기 능력을 키우기 위해 이러한 요인들을 이해해야 한다.



[그림 II-2] 학문 목적 제2언어 글쓰기에 영향을 미치는 요인들

### 1) 인지적 요인

인지적 과정은 특히 학문적 맥락에서 개인의 글쓰기 능력을 형성하는데 중요한 역할을 한다. 이러한 과정은 글을 통해 아이디어를 효과적으로 생성하고 조직하며 표현하는 것과 관련된 다양한 정신 활동을 포함한다. 비판적 사고 능력, 학습 전략, 읽기 이해력을 조사함으로써, 인지적 과정이 학문적 환경에서 글쓰기 능력과 성과에 어떻게 영향을 미치는지

에 대해 더 깊은 이해를 얻을 수 있다. 이 절에서는 이러한 각각의 인지적 요인과 글쓰기 능력 향상을 위한 각 요인들의 함의를 탐구한다.

### (1) 비판적 사고 능력

비판적 사고 능력은 학문 목적 글쓰기에 있어 매우 중요하며, 효과적인 의사소통과 학문적 참여의 초석으로 작용한다(Ennis, 2015). 대학 맥락에서 비판적 사고는 선택, 평가, 분석, 반성, 질문, 추론, 판단 등의 다양한 능력이나 기술로 정의된다(Tapper, 2004). 이러한 기술은 보편적으로 고등 교육의 필수적인 측면으로 인식되며, 학생들이 복잡한 학문적 과제를 해결하고 학문적 담론에 참여할 수 있게 한다. 개념화에 따라 차이는 있지만, 비판적 사고는 일반적으로 문제와 가정을 파악하고, 중요한 관계를 인식하며, 올바른 추론을 하고, 증거나 권위를 평가하고, 결론을 도출하는 능력으로 이해된다(Tsui, 2002).

글쓰기 영역에서 비판적 사고는 초보 작가와 전문가를 구별하는 기본 기준으로 작용한다(Bennett, 2018). 비판적 사고 능력은 개인이 정보를 효과적으로 분석, 종합 및 평가할 수 있게 하여 학문 목적 글쓰기에 있어 일관되고 잘 뒷받침된 주장을 구성할 수 있도록 한다. 이 능력은 복잡한 학문적 과제를 해결하고 학문적 담론에 참여하는 학생들에게 필수적이다. 글쓰기 영역에서 비판적 사고는 초보 작가와 전문 작가를 구별하는 기본 기준으로 작용한다(Paul & Elder, 2006). 이 능력은 학생들이 다양한 관점을 접하고, 복잡한 이론을 평가하며, 학문적 지식에 기여하는데 필수적이다.

비판적 사고 능력은 연구, 분석 및 종합과 같은 학문 목적 글쓰기의 다른 측면과 밀접하게 얽혀 있다. 연구를 수행할 때 학생들은 출처를 비판적으로 평가하고, 정보의 신뢰성을 판단하며, 신뢰할 수 있는 출처와 편향된 출처를 구별해야 한다(Facione, 2011). 글쓰기 과정에서 비판적 사고는 학생들이 아이디어를 조직하고, 논리적 오류를 분별하며, 증거로 뒷받침된 설득력 있는 주장을 구성하는 데 도움을 준다. 또한 비판적 사

고는 지적 호기심과 도전적인 아이디어에 대한 참여 의지를 촉진하여 학생들이 복잡한 문제를 여러 관점에서 탐구하고 정교한 해석을 발전시키도록 장려한다. 전반적으로 비판적 사고 능력은 학문 목적 글쓰기에 중요한 역할을 하며, 학생들이 교재에 대해 신중하게 접근하고, 학문적 대화에 독창적인 통찰을 기여하며, 학문적 지식에 대한 숙달을 보여 줄 수 있도록 한다. 비판적 사고 능력을 함양함으로써 교육자들은 학생들이 학문적 및 전문적 환경에서 효과적인 의사소통과 분석적 사고를 하는 평생 학습자가 되도록 준비시킨다.

## (2) 학습 전략

제2언어 학습 전략 연구는 각 시대의 이전 연구의 통찰을 바탕으로 발전해 왔다. 1970년대에 Rubin(1975)과 Stern(1975)의 선구적인 연구는 성공적인 언어 학습자의 특성을 규명함으로써 기초를 마련했다. Rubin(1975)은 학습 전략을 포괄적으로 다루며, 인지적 요인과 메타인지적 요인을 포함하여 자기 모니터링, 의사소통 의지, 정확한 추측의 중요성을 강조하였다. Rubin(1975)의 접근은 학습자가 언어 학습 과정에서 능동적으로 전략을 활용하는 데 초점을 맞추고 있으며, 이러한 전략은 언어적 요인뿐만 아니라 학습 요인 전반에 걸쳐 적용될 수 있음을 시사한다. Stern(1975)은 계획, 실험, 내면화의 중요성을 강조했다. Niaman et al.(1978)은 성공적인 학습자들 사이에서 다섯 가지 핵심 전략을 분류함으로써 적극적인 과제 접근, 언어를 하나의 체계로 보는 것, 언어를 의사소통 수단으로 사용하는 것, 정서적 요구를 관리하는 것, 그리고 자기 모니터링 등의 아이디어를 확장하였다. 또한 Fillmore(1979)는 목표 언어에 대한 노출을 늘리는 데 있어 사회적 전략의 중요성과 의사소통 능력을 강화하기 위한 인지적 전략의 중요성을 강조함으로써 사회적 전략과 인지적 전략을 탐구했다. 이러한 근본적인 연구들은 효과적인 언어 습득에서 의식적이고 목적성 있는 전략을 적용하는 것이 얼마나 중요한지 그 역할을 확립하는 데 기여했다.

1980년대에는 보다 체계적인 전략 분류가 등장했다. Rubin(1987)은 언어 학습 전략을 세 가지 주요 범주로 분류했다. 즉, 학습 전략(인지적 및 메타인지적), 의사소통 전략, 그리고 사회적 전략으로 분류했다. 또한 이 연구에서는 언어 습득에 직접적으로 기여하는 여섯 가지 전략으로 명확화, 추론, 연역적 사고, 연습, 암기, 그리고 모니터링을 제시했다. 이 초기 분류들은 1990년대의 보다 체계화된 체계의 기초를 마련했다.

1990년대에는 연구자들이 언어 학습 전략을 분류하고 이해하기 위한 포괄적인 체계를 개발했다. O'Malley & Chamot(1990)는 학습 전략을 인지적, 메타인지적, 사회적/정서적 영역으로 구분하는 3단계 모델을 제안하였다. 이 모델은 학습 전략이 단순한 언어적 요인에 국한되지 않고, 학습자의 정신적 과정과 대인 상호작용을 포함한 학습 요인 전반과 깊은 연관이 있음을 보여 준다. 특히, 이들의 연구는 전략 사용을 언어 학습의 심리적 및 사회적 측면과 연결시키는 데 중점을 두었다. 비슷한 시기에, Oxford(1990)는 보다 세부적인 분류를 제공함으로써 이러한 범주를 기억, 인지, 보상 등과 같은 직접적 전략과 메타인지, 정서, 사회적 전략과 같은 간접적 전략으로 확장했다.

Wenden(1991)은 학습자 자율성에 대한 더 광범위한 강조에 맞추어 조정함으로써 인지적 전략과 자기 관리 전략에 초점을 두었다. Ellis(1994)는 이러한 체계를 바탕으로, 언어 형식에 대한 관심, 효과적인 의사소통, 과제에 대한 적극적인 접근, 학습 과정에 대한 인식, 그리고 과제 요구에 따라 전략을 적용할 수 있는 유연성을 증명할 수 있는 학습자들을 성공적인 학습자로 정의함으로써 이전의 연구를 종합하였다.

2000년대에는 다양한 맥락에서 전략의 적응을 탐구하는 방향으로 전환이 이루어졌다. Griffiths(2008)는 목표 설정, 자기 조절, 지속적인 연습과 같은 핵심 실천 방식을 정의함으로써 이전 연구를 종합했다. Ellis(1994)의 성공적인 학습자 전략에 대한 종합을 바탕으로, Griffiths(2013)는 유연성의 필요성을 강조하며, 성공적인 학습자들이 다양한 과제와 환경의 독특한 요구에 맞게 전략을 조정하는 방식을 강조했다. Cohen(2014)은 학습자들이 복잡한 언어적 환경을 관리하기 위해 전략을 조정하는 방식

을 보여 줌으로써, 특히 다언어 환경에서 자기 조절에 대한 초점을 확장했다.

최근 몇 년 동안 언어 학습 전략 연구는 기술과 맥락적 요인의 역할에 대해 점점 더 많이 탐구하고 있다. Griffiths(2020)는 디지털 도구의 통합이 학습자가 자신의 학습을 독립적으로 모니터링하고 향상시키는 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다<sup>3)</sup>. 이를 바탕으로 Thomas et al.(2022)은 언어 학습 전략 연구에서 ‘제3의 바람’ 개념을 도입하며, 학습자와 그들의 환경 간의 역동적인 상호작용, 특히 기술적 및 맥락적 영향을 강조했다. 이 아이디어를 더욱 확장하여, Teng & Wu(2024)는 동기와 적응력이 온라인 교육에서 학습자의 성공에 필수라고 지적하였다. 이 진화 과정은 적응력과 학습자 자율성과 같은 기본 원칙의 지속적인 중요성을 강조하면서 기술적 및 맥락적 발전에 발맞추어 전략이 발전할 필요성을 강조했다.

### (3) 읽기 이해력

글쓰기에 영향을 미치는 주요 요인 중 하나는 독서 습관이다. 교수·학습 과정에서 대부분의 학습 도구는 언어를 기반으로 하므로 학생들의 읽기 이해력 수준이 매우 중요하다. 연구 결과는 읽기 이해력과 학업 성공 사이에 높은 상관관계가 있음을 보여 주며 그 중요성을 강조한다(Khalilova, 2023; Kirmizi, 2009). 지금까지의 연구에 따르면, 효과적이고 능숙한 독자들은 다양한 정신 활동을 활용하여 건설적인 과정을 수행한다. 학습자의 조직 전략과 학습 과정에 대한 적극적인 참여는 종합적인 읽기와 학습 결과에 크게 영향을 미친다(Allen, 2003; Harvey & Goodvis, 2003; Van Keer & Verhaeghe, 2005; Wormeli, 2005). 또한 읽기 이해력은 평생 문해력을 촉진하기 때문에 성공적인 글쓰기 과정은 효과적인 읽기 이해력과 밀접한 관련이 있다(Belet & Yaşar, 2007). 인지

---

3) 그러나 기술에 대한 의존도가 증가함에 따라 메타인지 전략의 필요성이 더욱 강조된다. 메타인지 전략은 학습자가 디지털 도구의 사용을 효과적으로 계획, 모니터링, 조절할 수 있도록 하여, 기술이 언어 학습 과정을 방해하기보다는 향상시킬 수 있게 한다.

전략과 메타인지 전략의 능숙한 사용은 독자의 텍스트 이해력을 향상시킨다(Allen, 2003; Dole et al., 1991; Harvey & Goodvis, 2003).

학생들은 교재 외에도 보충 자료를 읽어야 하며, 이는 시각을 깊게 하고 확장하며 대조한다. 이러한 자료들과의 교류를 통해 학생들은 주제에 대한 자신의 주장을 발전시키고 자신의 경험과 관찰을 반영하고 연결할 수 있다. 이와 같이 다양한 자료와의 적극적인 교류는 학생들의 비판적 사고 능력을 향상시키고, 글쓰기에서 잘 뒷받침된 주장을 구성하는 능력을 강화한다.

추가로, Cumming et al.,(2005)은 글쓰기의 일부 어려움이 부족한 읽기 능력에서 비롯되었을 수 있다고 주장한다. 특히 덜 숙련된 작가들은 고르게 발전되지 않은 아이디어와 함께 원문 구절을 그대로 사용하는 경향이 있는 반면, 숙련된 작가들은 원자료의 중심 아이디어를 요약할 뿐만 아니라 적절하고 일관되게 뒷받침하는 아이디어를 포함할 가능성이 더 높다.

## 2) 정서적 요인

학문적 환경과 교실 밖 생활 모두에서 글쓰기 능숙도가 성공을 위해 필수적이라는 점에 대해서는 거의 이견이 없다. 초기 글쓰기 경험은 아이들이 글쓰기 과제를 선호하거나 회피하는 데 큰 영향을 미칠 수 있다(Alves-Wold et al., 2023). 이러한 기초적인 경험과 글쓰기에 대한 태도는 학습자의 태도, 동기, 글쓰기 자기 효능감에 깊이 영향을 미치는 다양한 정서적 및 심리적 요인으로 구성된 정서적 상태의 기초를 형성한다. 이러한 정서적 상태를 이해하는 것은 매우 중요하다. 왜냐하면 학생들의 참여도, 인내심 등 정서적 요인은 궁극적으로 학문 목적 글쓰기 노력에서의 성취에 상당한 영향을 미치기 때문이다. 다음으로 학습자의 글쓰기 결과물에 영향을 미치는 정서적 요인을 ① 동기와 자기 효능감, ② 불안 관리, ③ 학습 태도를 중심으로 살펴보고자 한다.

## (1) 동기와 자기 효능감

동기와 자기 효능감은 학문적 환경에서 학생들의 글쓰기 성과에 깊은 영향을 미치는 두 가지 중요한 요인이다. 학생들의 헌신, 노력, 글쓰기 과제에 대한 참여로 특징지어지는 동기는 그들의 글쓰기 행동과 결과를 형성하는 데 중요한 역할을 한다(Alves-Wold et al., 2023). 동기는 내적 동기와 외적 동기로 구성되며, 내적 동기는 학습에서 오는 내부적 욕구와 만족에 의해 추진되고, 외적 동기는 외부적 보상에 의해 추진된다(Kulusakli, 2021; Ng & Ng, 2015).

한편, 자기 효능감은 개인이 글쓰기 과제에서 성공할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념을 의미한다(Schunk, 1991). 높은 수준의 자기 효능감은 글쓰기 도전에 대한 자신감, 끈기, 회복력의 증가와 관련이 있다(Van Blankenstein et al., 2019). 동기와 자기 효능감 간의 상호 관계는 복잡하고 역동적이다. 반면에, 자기 효능감은 학생들에게 능력과 효능감의 감각을 심어줌으로써 동기를 강화할 수 있다. 학생들이 자신의 글쓰기 능력에 대한 높은 자기 효능감을 가지고 있을 때, 그들은 긍정적인 결과를 달성할 수 있다는 자신감에 의해 글쓰기 과제에 더 많이 참여하게 된다. 그들의 성공할 수 있는 능력에 대한 믿음은 강력한 동기로 작용하여 그들이 노력을 기울이고 글쓰기에 대한 도전에 직면했을 때 계속해서 나아가도록 격려한다.

동기는 학생들의 글쓰기 능력에 대한 자신감을 키워 자기 효능감을 높일 수 있다. 학생들이 내부적인 욕구와 관심에 의해 글쓰기에 내적으로 동기 부여가 될 때, 그들은 글쓰기 과제에서 성공할 수 있는 자신의 능력을 더 잘 믿을 수 있게 된다. 마찬가지로, 외적 보상이나 인센티브와 같은 외적 동기도 글쓰기 노력을 위한 검증과 강화를 제공하여 학생들의 자기 효능감을 높일 수 있다(Kulusakli, 2021).

Bruning et al.(2013)의 연구 결과에 따르면 동기와 자기 효능감 간의 시너지 효과가 학생들의 글쓰기 성과에 영향을 미친다는 것이 입증되었다.

연구들은 더 높은 수준의 동기를 가진 학생들이 글쓰기에 있어서 더 큰 자기 효능감을 보이는 경향이 있으며, 그 반대도 마찬가지임을 입증했다(Pajares & Johnson, 1994). 게다가 동기나 자기 효능감을 향상시키기 위한 개입은 두 구성 요소 모두에 긍정적인 영향을 미친다는 것이 입증되어, 이러한 요인들이 학생들의 학문 목적 글쓰기 성공을 촉진하는데 있어 본질적으로 상호 연결되어 있음을 보여 준다.

요약하면, 동기와 자기 효능감은 학생들이 글쓰기 경험과 성과를 형성하는 데 있어 서로 밀접히 얽혀 상호 보완적인 역할을 하는 구성 요소이다. 동기와 자기 효능감 간의 상호 관계를 이해하고 활용함으로써 교육자들은 학생들의 글쓰기 발달을 효과적으로 지원하고 학문적 환경에서 긍정적이고 생산적인 글쓰기 분위기를 조성할 수 있다.

## (2) 불안 관리

Horwitz에 의해 제안된 제2언어 불안은 대부분의 교실 환경에서 존재하는 언어 학습의 고유한 측면이다(Horwitz, 2010). 이는 성과의 압박이 있는 경우와 평가적인 감시 상황에서 나타나며, 실패에 대한 불안감을 일으키고 종종 싸움-도피 반응을 유발한다(Horwitz et al., 1986). 광범위한 연구는 언어 불안과 학업 성취도 사이에 일관된 부적 상관관계가 있음을 지속적으로 입증해 왔다(MacIntyre et al., 2017). 제2언어 글쓰기의 맥락에서 불안은 자기 조절을 촉진시키는 집중력의 감소와 자기 효능감 신념의 저하와 연관되어 있으며, 이는 학업 진행과 기술 개발을 저해한다(Piniel & Csizér, 2015).

불안의 유발을 포함한 이러한 부정적인 정서 상태는 회피 행동을 유발하고 과제 참여로부터 인지적인 자원을 분산시킬 수 있다(Tsao et al., 2017). 게다가 불안은 자기 비판적 비교와 과도한 평가 경향을 촉진하여 실패에 대한 기대를 강화하고 부정적인 결과를 초래할 수 있다(Woodrow, 2011). 불안을 겪는 학생들은 종종 완벽주의 성향을 보이며, 과도한 자기 점검과 글쓰기에 있어 위험을 감수하려 하지 않는 경향이

있다(Matsuda & Gobel, 2004). 게다가 불안은 언어 학습자가 자신의 언어 지식을 효과적으로 접근하고 활용하는 능력을 방해하여 글쓰기 표현의 유창성과 정확성을 저하시킬 수 있다.

또한 불안은 글쓰기 과제에 대한 학생들의 태도에 영향을 미쳐 회피나 지연 행동을 유발할 수 있다(Horwitz et al., 1986). 이러한 회피 전략은 불안감을 지속시키고 학생들의 글쓰기 능력에 대한 자신감을 약화시켜 부정적 강화의 악순환을 초래할 수 있다(Piniel & Csizér, 2015). 불안을 포함한 이러한 부정적인 정서 상태는 회피 행동을 유발하고 과제 참여로부터 인지 자원을 분산시킬 수 있다(Tsao et al., 2017). 또 불안은 부정적인 자기 비교와 과도한 자기 비판 평가를 초래하여 실패에 대한 기대를 강화하고 해로운 결과를 초래할 수 있다(Woodrow, 2011). 따라서 불안은 제2언어 작가들의 경험과 발달에 크게 영향을 미친다. 따라서 제2언어 불안을 다루는 것은 긍정적인 글쓰기 경험을 촉진하고 언어 학습 맥락에서 학생들의 학업 성공을 돕기 위해 필수적이다.

### (3) 학습 태도

학습 태도는 학습 과정에 대한 학습자의 전반적인 성향을 나타낸다. 이 태도는 교사에 대한 태도, 언어에 대한 관심, 외국 문화에 대한 태도, 개인적인 행복 등 여러 특성을 포함한다. Girard(1977)에 따르면, 교사에 대한 태도가 특히 중요하며, 이는 학습자가 외국어와 문화에 대해 얼마나 몰입하고 긍정적인 태도를 가지는지를 결정한다. 엽지연(2006)은 이 아이디어를 확장하여 긍정적이든 부정적이든 문화적 기대와 오해가 학습자의 동기와 숙련도에 어떻게 영향을 미치는지 설명한다. 목표 언어와 그 화자들에 대한 이러한 오해는 그 성격에 따라 학습자를 격려하거나 낙담시킬 수 있다. 엽지연(2006)에서는 언어 성과에서 학습 태도의 중요성을 밝히고 있다. 이처럼 유익한 교육 경험에 의해 형성된 긍정적인 학습 태도는 언어 학습 과정을 더 흥미롭게 만들고 학습자들이 더 많은 노력을 기울이도록 자극하여 언어 숙련도를 향상시킨다.

Dewaele & MacIntyre(2014)는 외국 문화를 수용하는 태도가 언어적 및 문화적 요소에 대한 참여를 증가시켜 학습 결과를 향상시킨다는 것을 발견했다. Dörnyei(2014)는 도전에 대처할 때 회복력과 끈기의 중요성을 강조했다. 이는 학생들이 어려움을 성장의 기회로 볼 수 있게 해 주기 때문이다. 게다가 Hattie & Timperley(2007)가 지적한 바와 같이, 학습자의 태도는 건설적인 피드백을 받아들이고 적용하는 능력에 큰 영향을 미친다. 교사는 개별적인 차이를 존중하고 수업에 문화적 요소를 통합하여 지원적 학습 환경을 조성함으로써 학생들의 태도에 긍정적인 영향을 미치는 데 중요한 역할을 한다. 자기 성찰과 평가에 대한 장려 또한 학습자들이 자신의 태도와 그것이 언어 습득에 미치는 영향을 더 잘 인식하도록 돕는다. 결론적으로, 학습 태도는 제2언어 학습의 정의적 영역에서 다양하고 역동적인 구성 요소로서 언어 습득의 학문적 및 실질적 요소 모두에 중요한 영향을 미친다. 지속적인 연구와 교육 실천은 긍정적인 학습 태도를 형성하기 위한 효과적인 기법을 계속해서 조사하고 있으며, 이는 학생 성과에 큰 영향을 미친다.

### 3) 언어적 요인

학문 목적 글쓰기는 영어 학습자의 언어 발달에 중요한 역할을 하며, 글쓰기 구성, 일관성, 문법, 어휘와 같은 다양한 영역에서의 숙련도를 필요로 한다(Campbell, 2019). 숙련된 글쓰기 능력은 학습자가 자신의 아이디어를 효과적으로 전달하고 생각을 명확하게 표현하며 다양한 전문 분야에서 학문적 우수성을 달성할 수 있도록 한다(Yoon, 2011). 언어 능력의 영역에서 이러한 측면의 숙련도는 학문적 맥락에서 효과적인 의사소통과 표현을 촉진하는 데 필수적이다. 이 절에서는 언어적 요인의 구체적인 구성 요소를 살펴보고, 이 구성 요소가 학문 목적 글쓰기에 참여하는 제2언어 학습자들에게 미치는 영향을 설명할 것이다.

## (1) 언어 능력

언어 능력은 어휘 지식, 문법적 정확성, 유창성, 이해력을 포함한 다양한 언어적 기술을 아우르는 다면적인 구성 요소이다. 외국인 학생들에게 수업 언어(일반적으로 영어)에 대한 숙련도는 영어 매체 기관에서의 학업 성공에 필수적이다. Turner(2004)에 따르면 영어에 대한 강한 구사 능력은 학문적 내용의 이해뿐만 아니라 효과적인 의사소통과 학문 토론 참여를 촉진한다. 게다가 언어 능력은 단순한 언어적 능력을 넘어서 언어 사용의 사회문화적 및 실용적 측면을 포함한다. 언어 능력은 강의, 세미나, 그룹 토론과 같은 학문적 활동에 참여하는 학생들의 능력에 영향을 미치며 효과적인 의사소통은 협력 학습과 지식 구축에 필수적이다.

숙련된 언어 기술은 유학생들이 자신의 아이디어를 명확히 표현하고, 의견을 제시하며 비판적인 담론에 참여할 수 있게 하여 학업 성과를 향상시키고 전반적인 학습 경험에 기여한다. 게다가 언어 능력은 학문 목적 글쓰기에서 중요한 역할을 하는데, 복잡한 아이디어를 효과적으로 전달하고 일관된 주장을 구성하는 데 필요하기 때문에 학생들의 학문적 성공에 결정적인 영향을 미친다. 논문, 보고서 및 연구 논문과 같은 글쓰기 과제는 언어적 정확성뿐만 아니라 사고를 조직하고 정보를 종합하며 학문 공동체의 다른 구성원과 효과적으로 소통하는 능력을 필요로 한다. 요약하자면, 언어 능력은 외국인 학생들의 학업 성공에 기초적이며 학문적 환경을 탐색하고 학문적 담론에 참여하며, 다양한 학문적 과제에서 뛰어난 성과를 거두기 위한 언어적, 사회문화적, 실용적 능력을 아우른다.

## (2) 글쓰기 스타일과 규칙

글쓰기 스타일과 규칙이 학문 목적 글쓰기에 미치는 영향은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 이들은 학문 작업의 발표뿐만 아니라 신뢰성도 형성한다. Swales & Feak(2004)은 대학원생들이 확립된 글쓰기 규칙과

스타일 규범을 준수하는 것을 포함하여 학문 목적 글쓰기에서 필수적인 과제와 기술을 숙달하는 것이 중요하다고 강조한다. 글쓰기 스타일은 문장 구조, 어휘 선택, 어조, 수사적 전략 등 다양한 요소를 포함한다. 세련된 글쓰기 스타일을 달성하려면 명확성, 정확성, 학문적 엄격성 간의 균형을 맞추는 것이 필요하다(Swales & Feak, 2004). Swales와 Feak는 효과적인 도입부 작성, 일관된 문단 구성, 독자의 관심을 끌기 위한 수사적 기법 활용에 대한 유용한 통찰을 제공한다(Swales & Feak, 2004). Williams & Bizup(2014), 현대 언어 협회 Gibaldi(1995)와 같은 스타일 가이드는 학문적인 산문 작성과 연구 논문의 학문적 기준에 따른 형식화를 위해 매우 유용한 도움을 제공한다. 게다가 미국 심리학회 출판 매뉴얼과 Hacker & Sommers(2011)와 같은 글쓰기 핸드북은 인용 방식, 원고 형식, 언어 사용에 대한 지침을 제공한다. 퍼듀 온라인 작문 연구소와 현대 언어 협회 형식 및 스타일 가이드와 같은 온라인 리소스는 글쓰기 규칙과 인용 형식에 대한 명확성을 찾는 학생들에게 없어서는 안 될 참고 자료이다.

이러한 리소스를 통해 학생들은 학문 목적 글쓰기에서 요구되는 표준과 규칙을 더 잘 이해하고 적용할 수 있다. 확립된 스타일 가이드라인과 규칙을 준수하는 것은 일관성과 전문성을 보장하고 학문적 작업의 가독성과 신뢰성을 향상시킨다. 이러한 리소스에서 얻은 통찰을 통합함으로써, 작가들은 학문적 담론의 복잡성을 헤쳐 나가고, 학문 공동체 내에서 자신의 아이디어를 효과적으로 전달할 수 있다.

### (3) 어휘와 전문 용어

글쓰기는 ESL(제2언어로서의 영어) 및 EFL(외국어로서의 영어) 작가들에게 다면적인 도전을 제시하며, 이는 영어 어휘와 문법 지식의 제한으로 인해 더욱 악화될 수 있다. 이러한 언어적 제약은 그들이 외국어(영어)로 자신을 효과적으로 표현하는 능력을 방해하며, 이는 언어의 미묘한 차이에 자동적이고 용이하게 접근할 수 있는 모어 화자들과는 다르

다(Sabti et al., 2019). 학문 목적 글쓰기에서 적절한 어휘와 용어 선택은 복잡한 아이디어와 개념을 정확하고 명확하게 전달하는 데 있어 매우 중요하다. ESL 및 EFL 작가들은 종종 자신의 생각을 일관되게 표현할 수 있는 적절한 단어를 찾는 데 어려움을 겪으며 이는 글로 아이디어를 설득력 있게 표현하는 데 어려움을 초래한다.

연구 결과는 ESL 및 EFL 학습자의 글쓰기 성과에 있어 어휘 지식의 중추적인 역할을 강조한다. 8-9학년을 대상으로 한 Schoonen(2019)의 연구는 EFL 어휘 철자 지식과 글쓰기 능력 사이에 강한 상관관계가 있음을 밝혔으며, 이는 읽기 이해력과의 상관관계를 넘어서는 것이었다(Schoonen, 2019). 마찬가지로, 대학생들을 대상으로 한 Allen 등의 연구는 어휘 지식과 글쓰기 성과 사이에 중요한 관계가 있음을 밝혀내어, 어휘 습득과 글쓰기 기술 개발 간의 복잡한 상호작용을 강조했다(Allen et al., 2014).

이러한 연구 결과는 정확하고 미묘한 언어 사용이 학문적 아이디어와 주장을 효과적으로 전달하는 데 필수적인 학문 목적 글쓰기 과제에서 어휘 능력의 중요성을 강조한다. 학문 목적 글쓰기 교육의 맥락에서 교사들은 ESL 및 EFL 학습자들이 학문적 어휘 수집 확장할 수 있도록 지원하는 데 중요한 역할을 한다. 명시적인 어휘 교육은 학문적 어휘와 특정 학문 분야의 용어를 포함하여 학생들이 학문적 담론에 참여하는 데 필요한 언어 도구를 갖추게 한다(Benesch, 2001). 게다가 학문적 텍스트와의 적극적인 참여를 장려하고 글쓰기 과제에서 어휘를 적용할 수 있는 기회를 제공하는 것은 어휘 습득을 촉진하고 학생들의 글쓰기 표현에 통합하는 데 도움이 된다(Coxhead, 2000). 또한 동료 피드백 부분과 그룹 토론과 같은 협력 활동은 의미 있는 언어 상호작용과 의사소통을 촉진하여 어휘 개발을 용이하게 한다(Storch, 2013).

어휘 능력 평가는 학생들의 언어 발달을 모니터링하고 학문 목적 글쓰기에서 개선이 필요한 영역을 파악하는 데 필수적이다. 어휘 퀴즈와 글쓰기 과제와 같은 형성 평가를 통해 교사들은 학생들의 학문적 어휘 숙달도를 평가하고 개선을 위한 맞춤형 피드백을 제공할 수 있다. 게다가

어휘 평가를 글쓰기 채점표와 평가 기준에 통합하면 학생들이 어휘 습득을 학문 목적 글쓰기 실천의 필수적인 측면으로 우선시할 수 있도록 장려할 뿐만 아니라 책임감도 촉진할 수 있다(Leki & Carson, 1994). 영어언어 교육 연구에서 밝히고 있는 도전과 전략은 주로 ESL 및 EFL 학습자에 초점을 맞추고 있지만, 학문 목적으로 한국어를 학습하는 학습자를 포함한 모든 제2언어 학습자에게도 동일하게 적용될 수 있다. 제2언어 학습자는 체계적인 어휘 교육과 지속적인 평가를 통해 언어 능력과 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있다. 이 접근법은 학습자가 학문적 개념을 자신감 있고 명확하게 표현할 수 있게 하여 다양한 언어 및 문화적 맥락에서 학문적 대화에 적극적으로 참여할 수 있도록 한다.

#### (4) 일관성, 응집성, 조직화

학문적 텍스트 작성에서의 능숙도는 학습자가 제2언어 사용자에게 아이디어를 효과적으로 전달하는 데 있어 매우 중요하다. 따라서 텍스트의 일관성, 응집성, 조직화는 학문 목적 글쓰기의 필수 구성 요소이다(Briesmaster & Etchegaray, 2017).

먼저 일관성(Coherence)은 텍스트의 개념, 아이디어 및 이론의 관련성과 접근성을 통해 독자에게 의미를 전달하는 방식을 의미한다(Hyland & Rodrigo, 2007). 이는 독자의 이해를 돕기 위해 아이디어 수준에서 논리적 연결을 구축하는 것을 포함한다. 모든 문장은 전달하는 메시지에 따라 지속적인 순서에 맞게 논리적으로 배열되어 일관성을 이루어야 한다(Hinkel, 2003).

다음으로 응집성(Cohesion)은 참조 단어와 접속사를 사용하여 텍스트를 연결함으로써 명확성과 가독성을 보장하는 것을 의미한다(Bailey, 2014). 이는 글의 요소들 간에 문법적 및 어휘적 관계를 형성하는 것을 포함한다(Grabe & Kaplan, 2014). 응집 요소에는 인칭 대명사나 소유 대명사를 통한 참조, 대체어나 생략, 문단 내 문장을 연결하는 접속사, 반복을 피하기 위한 동의어, 적절한 구두점 등이 포함된다. 응집성은 작가

의 담론 해석에 영향을 미침으로써 학문 목적 글쓰기에서 매우 중요한 역할을 한다.

마지막으로 조직화(Organization)는 학문 목적 글쓰기에서 아이디어와 주장의 흐름을 구조화하므로 기본적으로 중요하다. 잘 조직된 에세이는 도입부터 결론까지 논리적인 진행을 따르며, 명확한 주제문과 이를 뒷받침하는 세부사항, 문단 간 전환을 포함한다. 효과적인 조직화는 아이디어를 체계적이고 이해하기 쉽게 제시할 수 있는 틀을 제공함으로써 일관성과 응집성을 향상시킨다.

학문 목적 글쓰기에서 일관성, 응집성, 조직화는 텍스트의 전반적인 품질과 신뢰성에 기여한다. 이들은 아이디어가 논리적이고 응집성이 있으며 구조적으로 제시되도록 하여 독자의 이해와 참여를 촉진한다. 이러한 요소들을 숙달함으로써 작가들은 명확하고 매력적이며 설득력 있는 학문적 텍스트를 작성할 수 있으며, 이는 자신의 아이디어를 효과적으로 전달하고 학문적 담론에 기여할 수 있다.

#### 4) 사회문화적 요인

사회문화적 요인은 다양한 언어 및 문화적 맥락에서 학문 목적 글쓰기의 담론과 실천을 형성하는 데 중요한 역할을 한다. 학문 목적 글쓰기는 단순한 인지적 노력일 뿐만 아니라 문화적 배경, 사회적 기대, 언어 정책, 사회경제적 요인 등 다양한 사회문화적 요소의 영향을 받는 사회적, 문화적 활동이다. 이러한 영향은 학문적 텍스트에서 사용되는 수사적 전략, 언어적 선택 및 의사소통 스타일에 영향을 미치면서 작가들의 인식, 태도 및 글쓰기에 대한 접근 방식을 형성한다. 이러한 사회문화적 차원을 이해함으로써 학자들은 학문적 의사소통에서 포용성, 형평성 및 다양성을 증진시키고 학문적 담론에서 문화 간 이해와 협력을 촉진할 수 있다. 전반적으로 선행 연구에서는 학문 목적 글쓰기에서 사회문화적 영향의 중요성을 강조하고 있다.

## (1) 문화적 배경

문화가 영어 학습에 미치는 영향은 학문 목적 글쓰기 영역까지 깊이 확장되어 학습자의 동기, 인식, 의사소통 전략을 형성한다. 학문적 자료에 문화적 요소를 통합하는 것은 학생들의 목표 언어에 대한 이해를 향상시킬 뿐만 아니라 학문 목적 글쓰기에 중요한 기술인 문화적 감수성을 기르는 데도 도움이 된다(Hossain, 2024). 다양한 문화적 관점을 통합함으로써 학문 목적 글쓰기는 풍요로운 문화적 다양성을 반영하면서 더욱 포용적이고 정중한 글쓰기가 된다.

문화적 배경을 반영하는 교수법은 학생들의 학업 과정에서 문화적 지식의 중요성을 강조하며, 글쓰기 표현에서 문화적 고정관념과 편견에 대한 비판적 사고와 질문을 장려한다(Gay, 2018; Hollins & Guzman, 2005). 학생들의 가족 및 지역 사회와 협력하는 것은 학업 성공을 더욱 지원하며, 문화적 경계를 초월하는 전인적인 학습 경험에 기여한다(Milner IV, 2010; Weinstein et al., 2004). 요컨대, 문화적 배경은 내용과 표현을 문화적으로 풍요롭게 만들면서 학문 목적 글쓰기에 깊은 영향을 미친다.

문화적 배경은 다양한 언어적 및 문화적 맥락에서 학문 목적 글쓰기의 규칙과 규범에도 영향을 미친다. 글쓰기 스타일, 인용 방식, 수사 전략의 차이는 학문적 담론에 대한 문화적 규범과 기대를 반영할 수 있다(Hyland, 2000). 예를 들어, 일부 문화에서는 간접적이고 미묘한 논증 방식을 선호할 수 있는 반면, 다른 문화에서는 직접적이고 단호한 스타일을 선호할 수 있다.

또한 권위, 계층, 개인주의에 대한 문화적 신념은 작가들이 학문 목적 글쓰기에서 자신을 어떻게 위치시키고 출처와 어떻게 상호작용하는지에 영향을 미칠 수 있다(Canagarajah, 2002). 이러한 문화적 미묘함을 이해하는 것은 학문적 환경에서 효과적인 의사소통과 협력을 위해 매우 중요하다. 이는 작가들이 다양한 문화적 기대와 관점을 헤쳐 나갈 수 있도록 해준다. 따라서 문화적 배경은 학문 목적 글쓰기의 내용과 표현을 형성

할 뿐만 아니라 학문적 의사소통을 지배하는 규칙과 규범에도 영향을 미친다.

## (2) 사회적 기대

사회적 기대는 학문 목적 글쓰기에 다양한 방식으로 상당한 영향을 미치며, 학문 작업의 내용과 스타일 모두를 형성한다(Becker, 2008; Williams & Bizup, 2014). 이러한 기대는 연구자들이 자신의 연구 결과를 전달할 때 따라야 하는 문화적 규범, 학문적 관습 및 기관의 기준을 포함한다(Swales & Feak, 2004). 사회적 기대는 서로 다른 청중에게 적합한 형식성과 기술성, 세부내용, 분석의 깊이를 결정하기 때문에 작가들은 동료 학자, 학생 또는 일반 대중 등 자신이 의도하는 청중을 정확히 인식해야 한다(Bazerman, 1988). 학문 목적 글쓰기는 과학 연구 논문의 서론, 방법, 결과, 논의 형식이나 인문학 에세이의 논지 중심 접근 방식 등 각 학문 분야별 특정 구조와 형식을 준수한다(Flowerdew, 2000). 이러한 관습은 사회적 기대에 의해 형성된 지침적 틀로서, 학문 분야 내에서 효과적인 의사소통과 지식 전파를 촉진한다(Hyland, 2000).

학문 목적 글쓰기에서 명확하고 정확한 의사소통은 복잡한 아이디어를 효과적으로 전달하기 위해 필수적이다(Williams & Bizup, 2014). 사회적 기대는 명확한 표현을 우선시하는데, 작가들이 자신의 주장을 뒷받침하기 위해 정확한 용어와 논리적 추론, 증거 기반의 주장을 사용하도록 장려한다(Swales & Feak, 2004). 작가들은 명확성과 정확성, 그리고 기술적 정확성 및 학문 분야의 특수성 사이에서 균형을 맞추면서 학문적 언어와 스타일의 규칙을 숙달해야 한다(Becker, 2008).

전반적으로 사회적 기대는 학문 목적 글쓰기를 형성하는 데 중요한 역할을 하며, 연구 주제와 방법론의 선택에서부터 연구 결과를 전달하는 구조와 언어에 이르기까지 모든 것에 영향을 미친다(Bazerman, 1988). 이러한 기대를 이해하고 탐색함으로써 학자들은 학문 공동체와 효과적으로 소통하고 자신의 분야에서 지식 발전에 의미 있게 기여할 수 있다

(Flowerdew, 2000).

### (3) 언어 정책

언어 정책은 교육 기관과 사회적 틀 안에서 언어 사용을 규제하는 규정과 관행을 의미한다(Ricento, 2000). 이러한 정책은 정부가 제정한 국가 차원의 정책부터 기관별 지침에 이르기까지 다양한 수준에서 작동하며, 학습자의 언어 선택, 숙련도 개발, 자원 접근에 영향을 미친다(May, 2013).

정부 정책은 일반적으로 교육 및 평가를 위한 공식 언어를 규정하며, 이는 국가의 우선순위를 반영한다. 각 기관은 이러한 정책을 자체적인 필요에 맞게 조정하여 소수 언어 또는 외국어 사용자들을 지원할 수 있다. 다언어적 환경에서 언어 정책 결정은 학습자의 학문 목적 글쓰기 능력과 내용 참여에 영향을 미친다(Tollefson, 1991). 특정 언어의 우선순위를 높이면 맞춤형 자원이 제공되는 반면, 소외된 언어는 제한된 지원을 받게 되는 경우가 많다(Pennycook, 2002).

이러한 정책은 또한 문법과 응집성 같은 학문적 텍스트에서의 숙련도와 정확성 기준을 설정하며, 이는 종종 지배적인 언어 규범과 일치한다. 이에 따라 소수 언어 사용자를 불리하게 만들어 그들의 학문적 기회를 제한할 수 있다(Heller, 2010). 추가적으로, 이러한 정책하에서의 자원 배분은 주로 지배적인 언어를 우대하여 학문적 지원에서의 불평등을 심화시키는 경향이 있다. 언어 정책은 또한 언어적 다양성과 포용성에 대한 사회적 태도를 반영한다. 학문적 환경에서 언어 형평성에 대한 지원이 부족할 경우 배제를 강화하고 평등한 교육 기회에 대한 접근을 제한할 수 있다.

결론적으로, 언어 정책은 교육, 기준, 자원 배분에 대한 영향을 통해 학문 목적 글쓰기에 큰 영향을 미친다. 이러한 정책에 대한 비판적 이해는 교육에서 형평성과 포용성을 촉진하는 데 필수적이다.

#### (4) 사회경제적 요인

사회경제적 지위가 학업 성취, 특히 영어 능력에 미치는 영향은 다면적이고 복잡하다. 연구는 학생들의 가정의 사회경제적 지위와 외국어로서의 영어 능력 사이에 정적 상관관계가 있음을 지속적으로 보여 준다(Hamid, 2011). 사회경제적 지위가 언어 학습 결과에 영향을 미치는 메커니즘은 다양하다. 사회경제적 지위는 부모의 교육 수준, 가구 소득, 교육 자원 접근성, 문화 자본 등 다양한 요소를 포함하며, 이 모든 요소가 학생들의 학업 경로에 상당한 영향을 미칠 수 있다(Butler, 2014).

교육 자원에 대한 접근성은 사회경제적 지위가 언어 학습과 학문 목적 글쓰기에 영향을 미치는 주요 경로 중 하나이다. 사회경제적 지위가 높은 가정은 종종 책, 교육 기술, 교양 활동에 더 많이 접근할 수 있어 자녀들에게 언어 능력과 학문적 역량을 개발할 더 많은 기회를 제공한다(Hamid, 2011). 사교육 서비스, 언어 몰입 프로그램 및 교과 외 활동은 사회경제적 지위가 높은 가정에서 흔히 이용되며, 이는 학생들의 언어 능력과 글쓰기 능력을 더욱 향상시킬 수 있다(Iwaniec, 2020).

가정 환경의 문화적 맥락은 언어 학습과 학문 목적 글쓰기에 대한 학생들의 태도를 형성하는 데 중요한 역할을 한다. 교육의 가치를 중시하고 지적 호기심과 학습에 초점을 맞춘 강한 학문적 문화를 가진 가정은 언어 발달과 학업 성공에 도움이 되는 환경을 조성하는 경향이 있다(Kleemola et al., 2023). 학문적 주제에 대한 대화, 다양한 형태의 문학 노출, 정보에 비판적으로 접근하도록 격려하는 것은 이러한 가정에서 흔히 볼 수 있으며, 이는 학생들의 언어 습득과 글쓰기 능력 향상에 기여한다(Evans et al., 2010).

자원 접근성과 문화적 영향 외에도, 동기 요인은 사회경제적 지위와 언어 학습 결과 간의 관계를 매개한다. 사회경제적 지위가 높은 배경의 학생들은 학업 성공과 사회적 이동성에 대한 기대에 의해 더 높은 수준의 동기와 자기 효능감을 보이는 경향이 있다(Iwaniec, 2020). 반대로, 사회경제적 지위가 낮은 배경의 학생들은 역할 모델의 부족, 재정적 제약,

학업적 열등감 등 동기 부여에 대한 장벽을 경험할 수 있으며, 이는 언어 학습과 글쓰기 과제에 대한 참여에 영향을 미칠 수 있다(Daulta, 2008).

학문 목적 글쓰기 분야에서 사회경제적 요인은 다양한 방식으로 나타나며 학생들의 글쓰기 능력, 스타일 및 비판적 사고 능력을 형성한다. 자원과 기회에 대한 접근성의 차이는 다양한 사회경제적 배경을 가진 학생들 간의 글쓰기 질과 복잡성에 차이를 초래할 수 있다. 사회경제적 지위와 관련된 동기 및 문화적 요인은 학생들의 글쓰기에 대한 태도에 영향을 미쳐, 글쓰기 과제에 참여하려는 의지와 작가로서의 자기 효능감에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교육에서의 사회경제적 격차를 해소하는 것은 모든 학생들이 공평하게 글쓰기 교육에 접근하고 학업 성공을 이루도록 촉진하는 데 필수적이다.

## 5) 교육적 요인

언어 교육 분야에서 효과적인 교수는 학생들이 글쓰기 능력을 형성하고 그들의 언어 학습 여정을 촉진하는 데 중요한 역할을 한다(Qiao & Zhao, 2023). 교수 요인은 학생들의 글쓰기 발전을 지원하고 언어 능력을 향상시키기 위해 사용되는 다양한 전략, 접근법 및 자원을 포함한다. 학생들은 그들의 독해력에 크게 의존한 주제의 결정 외에도 특정 글쓰기 과제에 적합한 어휘와 언어 구조를 선택하는 문제와 씨름해야 한다. 학생들은 자신의 지식과 객관성을 확립하기 위해 아이디어를 평가하고, 조직하며, 제시하는 기술을 필요로 한다(Schleppegrell, 2001).

따라서 학업 글쓰기와 독해 능력의 조합으로 어려움을 겪는 학생들을 지원하기 위해 효과적인 교수 전략을 개발하는 것이 중요하다. 글쓰기 교육은 결과 지향적 접근 방식에서 과정 지향적 접근 방식으로 발전해왔으며, 특정 글쓰기 기술을 단계적으로 가르치고 동료 간 상호작용을 통해 더 많은 학습 기회를 제공함으로써 계획, 모니터링 및 평가 활동과 같은 글쓰기 과정에서 학생들의 메타인지 기술을 향상시킨다(Storch,

2005; Teng, 2021).

글쓰기에서의 협업에는 아이디어를 브레인스토밍하기 위한 소그룹 토론이 포함되는데, 이는 읽기 이해력의 향상과 동시에 글쓰기 품질도 향상시키는 이중 효과를 가져온다(Shen, 2013; Yeh, 2014).

## (1) 피드백

언어 학습에서 피드백은 학습 맥락에서 글쓰기 성과와 동기를 향상시키는 데 중요한 역할을 한다. 피드백은 형태 피드백, 내용 기반 피드백, 교사-학생 간 상담, 동료 피드백 등 다양한 형태를 포함한다. 전통적으로 교사의 피드백은 글쓰기 교육에서 중요한 역할을 해왔으며, 개선이 필요한 부분에 대한 유용한 통찰을 제공한다(Song & Song, 2023).

형태 피드백은 주로 직접적 교정 피드백과 간접적 교정 피드백으로 분류되며, 언어의 정확성에 초점을 맞춘다. 직접 피드백은 학생 글쓰기의 오류를 명시적으로 수정해 주는 반면, 간접 피드백은 학생들이 스스로 수정할 수 있도록 오류를 강조한다(Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019; Guenette, 2007). 반면, 내용 기반 피드백은 명시적 또는 암묵적 기준에 따라 글쓰기를 평가하며, 교사가 학생들의 아이디어와 더 깊이 소통해야 한다는 점에서 어려움을 동반한다(Hattie & Timperley, 2007). 특히, 아이디어와 관련된 의미 수준의 피드백 제공은 학생들이 광범위한 수정 작업에 참여하도록 동기를 부여하며, 이는 모국어와 제2언어 환경 모두에서 글쓰기에 긍정적인 영향을 미친다(Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019). 교사와 학생 간의 개별 상담을 통한 개인화된 논의는 피드백 전달을 더욱 강화하여 심층적인 이해와 맞춤형 지도를 촉진한다(Ferris, 2003).

동료 피드백은 협력 학습의 중요한 요소이며, 학문 목적 한국어 글쓰기의 맥락에서도 이를 확인할 수 있다. 동료들은 서로의 초안을 평가하고 비평하는 과정을 통해 서면 및 구두 피드백 교환에 참여하며, 이를 통해 비판적 사고와 협력 능력을 촉진한다(Brookhart, 2017). 이 과정은

단순히 오류를 수정하는 것을 넘어, 협력, 성찰, 그리고 글쓰기의 반복적 개선을 촉진하는 발전 도구로서의 역할을 한다. 그러나 동료 피드백의 품질을 모니터링하고 보장하는 것은 학습자들의 능력 수준의 차이와 피드백의 주관성으로 인해 도전 과제가 된다(Lim & Phua, 2019; Yu & Lee, 2014). 이러한 어려움에도 불구하고, 동료 협력에서의 상호 피드백 교환은 학습자들이 글쓰기 능력을 향상시키고 학습 과정에 적극적으로 참여하도록 돕는 데 중요한 역할을 한다.

## (2) 동료 협력

동료 협력은 언어 학습과 글쓰기 교육, 특히 학문적 맥락에서 중요한 요소이다. 이는 학습자들에게 다양한 관점을 접할 기회를 제공하여 학문적 및 언어적 발달에 기여한다(Song & Song, 2023; Fathi et al., 2020). 협력 활동을 통해 학습자들은 공동체 의식과 소속감을 형성하며, 이는 글쓰기에 대한 동기와 자신감을 향상시키는 데 도움을 준다.

동료 피드백은 동료 협력에서 중요한 역할을 하며, 협력 학습 중 발생하는 발달 과정을 이해하는 데 귀중한 통찰을 제공한다(Kim, 2020). 학습자들이 서로의 글을 검토하는 과정에서 협력적 성찰과 반복적 개선에 참여하는 것은 협력 학습의 핵심 요소이다. 이러한 상호작용은 글쓰기 능력뿐만 아니라 비판적 사고와 동료 간 상호 지원을 촉진한다. 교사는 학습자들에게 효과적인 피드백 기술을 지도하고, 동료 그룹 내에서 건설적인 참여를 보장함으로써 이 과정을 더욱 활성화할 수 있다.

교사는 상호작용을 조정하고 건설적인 참여를 보장함으로써 동료 협력을 촉진하는 데 중요한 역할을 한다. 그러나 여러 동료 그룹을 관리하는 과정에서 각 그룹의 상호작용과 진행 상황을 모니터링하는 데 시간이 많이 소요되며, 학습자 간에 불균형적인 관심을 초래할 가능성이 있다는 도전 과제가 존재한다(Leontjev & Pollari, 2023). 이러한 어려움에도 불구하고, 동료 협력은 학습자들이 학습에 대한 주도권을 갖고 글쓰기 능력을 향상시키며, 공유된 경험을 통해 필수적인 학문적 역량을 개발하도록

록 돕는다.

### (3) 학문 목적 글쓰기와 기술

쓰기 교육에서의 기술 통합은 학생들 간의 협력을 촉진하고, 학문 목적 글쓰기를 지원하며, 읽기와 쓰기 과제에서 동료 협력 학습을 촉진하는 등 다양한 목적으로 광범위하게 연구되었다. 특히 온라인 학습 플랫폼은 제2언어 습득을 위한 다재다능하고 효과적인 도구로 부상하여 학습자들이 자신의 언어 학습 활동을 주도할 수 있도록 한다(Wang, 2023).

언어 학습 과정의 장애물을 극복하는 능력으로 인정받은 기술 통합은 특히 도전 과제로서 시간 제약이 자주 나타나는 쓰기 과제에서 유익하다(Song & Song, 2023). 기술과 온라인 플랫폼의 광범위한 보급으로 학습자들은 이제 언제 어디서나 특히 쓰기와 같은 언어 기술을 연습할 수 있는 편리함을 누릴 수 있다(Yan, 2023).

선행 연구에 따르면, 온라인 협업 플랫폼의 접근성은 학생들이 편집 및 동료 검토와 같은 과제에 더 적극적으로 참여하도록 동기를 부여하여, 글 수정에 더 많은 투자를 하게 하고 콘텐츠에 대한 이해를 심화시킨다(Reynolds & Anderson, 2015; Yeh, 2014). 게다가 기술 통합은 학생들이 과제 완료에 더 주의를 기울이고 글쓰기 과정의 다양한 단계에 대한 인식을 높여 자립 학습을 촉진할 수 있도록 한다(Elola & Oskoz 2010; Sotillo, 2002).

기술을 활용함으로써 학생들은 글쓰기 능력을 향상시키고 더 능숙한 언어 학습자가 될 수 있다. 또한 기술은 차별화된 교육 기회를 제공하여 교사가 개별 학생의 필요와 선호에 맞춰 글쓰기 과제를 조정할 수 있도록 한다. 비디오, 오디오 녹음 및 인터랙티브 튜토리얼과 같은 멀티미디어 자원의 사용은 언어 연습을 위한 흥미롭고 실질적인 맥락을 제공할 수 있다. 기술 통합은 쓰기 교육을 개선하고 언어 학습 결과를 향상시키는 데 큰 잠재력을 가지고 있다.

#### (4) 자기 조절

교육 심리학에서 자기 조절 학습은 Zimmerman(2000a)의 이론적 틀과 연결된 기초적인 개념으로 자리 잡고 있다. Zimmerman(2000a)은 인간의 조절 능력이 개인 행동에 대한 인식에 크게 영향을 미치며, 이는 자기 개념의 핵심을 형성한다고 주장한다. 자기 조절 학습 분야에 따르면 학습자들은 효과적으로 학습 활동을 계획하고 모니터링하며 비판적으로 평가하기 위해 다양한 전략을 활용한다. 이러한 전략은 Zimmerman(2000a)의 모델에서 핵심적인 역할을 하며, 학습자들이 자기 조절 학습 과정을 개발하는 토대를 제공한다. 학습자들은 자신의 학습을 주도하고, 의미 있는 목표를 설정하며, 진행 상황을 평가하고, 필요에 따라 전략을 조정함으로써 학습 경험을 향상시킨다.

자기 조절은 자신의 능력에 대한 실질적인 이해의 개발을 포함하며, 이는 학습 결과를 향상시키기 위해 정보에 입각한 의사 결정과 행동을 가능하게 한다. 자기 조절 능력이 뛰어난 학생들은 의미를 적극적으로 구성하고 목표를 설정하며, 신중한 선택을 통해 자신의 학습을 주도적으로 이끌어 나간다. 게다가 이들은 맥락적 및 개인적 요소를 학습 경험에 통합하여 이러한 요소들의 상호 연결성을 인식한다(Wang, 2023).

학문 목적 한국어 학습자들에게 이러한 전략은 그들이 직면하는 고유한 어려움을 해결하는 데 매우 중요하다. 예를 들어, 한국어를 학습하는 이란인 학습자들은 학문적 관습에 적응하고, 고급 어휘를 익히며, 일관된 논증을 구성하는 데 있어 상당한 어려움을 겪는 경우가 많다. 자기 조절은 학습자들이 글쓰기 기술에서의 특정한 결핍을 파악하고 이를 극복하기 위한 목표 지향적인 전략을 계획할 수 있도록 한다. 즉, 학습자들은 어휘를 확장하기 위해 체계적인 독서 일정을 계획하고, 초기의 초안과 수정된 초안을 비교하여 진척 상황을 모니터링하며, 논증과 학문적 어조를 다듬기 위해 피드백을 구할 수 있다. 자기 조절을 통해 학습자들은 현재의 글쓰기 능력과 한국 학문 기준의 기대치 사이의 격차를 메울 수 있다.

또한 학문 목적 한국어 학습자들이 자기 조절 학습 기술을 함양하면 기술에 대한 과도한 의존을 완화할 수 있으며, 글쓰기 과제와 비판적 사고에 대한 더 깊은 참여를 유도할 수 있다. 이러한 전략을 교수 체계에 통합함으로써, 교육자들은 학습자들에게 도전에 능동적이고 독립적으로 대응할 수 있는 도구를 제공할 수 있으며, 이는 학문 목적 글쓰기 성과의 향상으로 이어질 수 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

적절한 참여자를 선정하는 것은 연구 설계 단계에서 중요한 과제이다. 이 과정은 연구 질문, 이론적 관점, 그리고 연구를 뒷받침하는 근거에 기반한 결정을 포함한다(Sargeant, 2012). 근거이론은 질적 연구 방법론으로서 조사 중인 현상의 패턴, 개념, 범주, 속성, 그리고 차원을 밝혀내기 위해 충분한 자료를 필요로 한다(Strauss & Corbin, 1990). 자료의 품질은 필요한 표본 크기에 영향을 미치며, 근거이론에서 이론적 표집은 연구 중인 현상을 직접 경험한 참여자를 선택하는 데 필수적이다. 이 접근법은 해당 현상의 ‘전문가’를 선택하도록 보장하여, 높은 품질의 관련 자료를 수집할 수 있게 한다(Thomson, 2010). 근거이론은 가장 널리 적용되는 질적 연구 방법 중 하나로서(Creswell, 1998), 이 연구에서 참여자 선정을 위한 이론적 표집 채택의 근거가 된다. Strauss & Corbin(1990, 1998)은 20~30명의 참여자를 면담할 것을 제안하며, 반복적인 자료 분석을 통해 범주의 포화에 도달할 때까지 면담을 계속해야 한다고 강조한다. 그러나 근거이론은 이론적 포화에 도달하는 것을 목표로 하기 때문에 정확한 참여자 수를 사전에 결정할 수 없다. 연구 대상의 정보는 다음과 같다.

우선 참여자는 최소한 석사 학위의 마지막 학기 이상이거나(또는 모든 과정을 통과한 학생), 학문 목적으로 한국어로 논문을 작성했거나 작성할 예정이며, 과제와 시험을 한국어로 작성해야 하는 석박사 과정 학생이다. 이들 대학원생들은 학부생들에 비해 글쓰기에 대한 부담이 더 크다. 이들은 학문적 언어로 졸업 논문을 작성해야 하며 학문 목적의 글쓰기 학습 과정을 전반적으로 완료했다. 따라서 학문 목적의 한국어 글쓰기를 이미 배운 대학원생들이며 대학원에 등록한 학생들을 목적에 맞게 선택했다.

다음으로 대학원 학업을 위한 필수 기준 중 하나는 높은 수준의 한국어 능력이다. 따라서 고급 학습자들은 TOPIK 등급을 기준으로 선정되었다. 본 연구에는 학문 목적 한국어 글쓰기에 필요한 언어 능력을 갖춘 참여자들만 포함하기 위해, TOPIK 5급 또는 6급을 취득한 참여자들만이 선정되었다.

마지막으로 학습자의 학습 경험은 학습 기간과 밀접한 관련이 있으므로, 본 연구는 3년에서 9년까지의 학습 기간을 가진 참여자들을 포함했다. 이 범위는 언어 발달 단계와 학문 목적 글쓰기 능력의 다양한 수준에 있는 학습자들의 관점을 반영하기 위해 선정되었다.

본 연구에서 사용된 표집 방법은 초기에는 목적 표집으로 참여자들은 앞서 설명한 선정 기준에 따라 의도적으로 선택되었다. 자료 수집과 분석이 진행됨에 따라 이 표집 방법은 근거이론 방법론에 따라 이론적 표집으로 전환되었다. 이론적 표집은 개념과 범주가 데이터에서 나타나기 시작할 때 참여자를 선택하도록 요구한다(Charmaz, 2014). 이는 연구자가 나타나는 데이터를 바탕으로 참여자 선정을 정교하게 조정할 수 있게 하여 표본이 연구 질문과 이론적 발전에 지속적으로 기여할 수 있도록 보장한다. 또한 눈덩이 표집이 사용되어 추가 참여자를 찾았다. 초기 참여자가 선정된 후, 그들은 연구자에게 연구의 기준을 충족하는 다른 잠재적인 참여자를 소개하였다. 이 방법은 표본을 확장하고 다양한 경험이 포함되도록 하는 데 도움이 되었다.

<표 III-1>은 참여자들의 인구 통계학적 세부 정보를 요약한 것이다.

**<표 III-1> 참여자의 정보**

| 참여자 | 성별 | 나이 | 학습 기간 |    | 석/박사 | 전공    | TOPIK급 |
|-----|----|----|-------|----|------|-------|--------|
|     |    |    | 이란    | 한국 |      |       |        |
| 1   | 남  | 33 | 0     | 7  | 석사   | 신학    | 5      |
| 2   | 남  | 24 | 1     | 3  | 석사   | 비즈니스  | 6      |
| 3   | 여  | 29 | 1     | 4  | 석사   | 미술교육  | 5      |
| 4   | 여  | 25 | 2     | 3  | 석사   | 컴퓨터공학 | 6      |
| 5   | 여  | 27 | 3     | 3  | 석사   | 역사교육  | 6      |
| 6   | 여  | 31 | 1     | 7  | 박사   | 한국어교육 | 6      |

|    |   |    |   |   |    |       |   |
|----|---|----|---|---|----|-------|---|
| 7  | 여 | 24 | 0 | 4 | 석사 | 미술교육  | 6 |
| 8  | 여 | 26 | 1 | 4 | 석사 | 사회학   | 6 |
| 9  | 남 | 30 | 1 | 5 | 석사 | 한국어교육 | 6 |
| 10 | 남 | 29 | 2 | 5 | 석사 | 환경교육  | 6 |
| 11 | 여 | 32 | 2 | 7 | 박사 | 법학    | 6 |
| 12 | 여 | 29 | 2 | 5 | 석사 | 사회학   | 6 |
| 13 | 여 | 26 | 2 | 4 | 석사 | 역사교육  | 6 |
| 14 | 여 | 30 | 1 | 5 | 석사 | 비즈니스  | 6 |
| 15 | 여 | 25 | 1 | 4 | 석사 | 지리학   | 6 |
| 16 | 여 | 27 | 2 | 4 | 석사 | 국어국문  | 6 |
| 17 | 여 | 29 | 3 | 5 | 석사 | 농업생명  | 6 |
| 18 | 여 | 28 | 2 | 5 | 석사 | 인류학   | 6 |
| 19 | 여 | 27 | 1 | 4 | 석사 | 역사교육  | 6 |
| 20 | 여 | 26 | 3 | 5 | 석사 | 교육학   | 6 |
| 21 | 남 | 33 | 4 | 5 | 박사 | 한국어교육 | 6 |
| 22 | 여 | 24 | 1 | 3 | 석사 | 사회학   | 6 |
| 23 | 여 | 29 | 3 | 5 | 석사 | 컴퓨터공학 | 6 |
| 24 | 여 | 28 | 2 | 4 | 석사 | 인류학   | 6 |
| 25 | 여 | 27 | 1 | 3 | 석사 | 환경교육  | 6 |
| 26 | 여 | 24 | 0 | 4 | 석사 | 농업생명  | 6 |
| 27 | 여 | 25 | 2 | 3 | 석사 | 사회학   | 6 |
| 28 | 여 | 26 | 1 | 3 | 석사 | 행정학   | 6 |
| 29 | 여 | 28 | 2 | 5 | 석사 | 수학    | 6 |
| 30 | 여 | 31 | 3 | 6 | 석사 | 공학    | 6 |

<표 III-1>에 따르면, 참여자들은 27명의 석사 과정생과 3명의 박사 과정생으로 구성되며, 한국어 능력 시험(TOPIK) 5급에 해당하는 2명과 6급에 해당하는 28명으로, 모두 고급 실력을 가진 학생들로 선정되었다. 한편, 전공은 한국어교육, 비즈니스, 컴퓨터공학, 역사교육 등 다양한 학문 분야로 이루어져 있었다. 학습 기간은 3년에서 9년 사이였으며, 이 기간 동안 참여자들은 이란과 한국에서 한국어 학습을 경험했고, 구체적으로는 이란의 어학원이나 한국의 언어교육원, 또는 독학을 통해 학습한 것으로 나타났다.

## 2. 연구 면담 절차

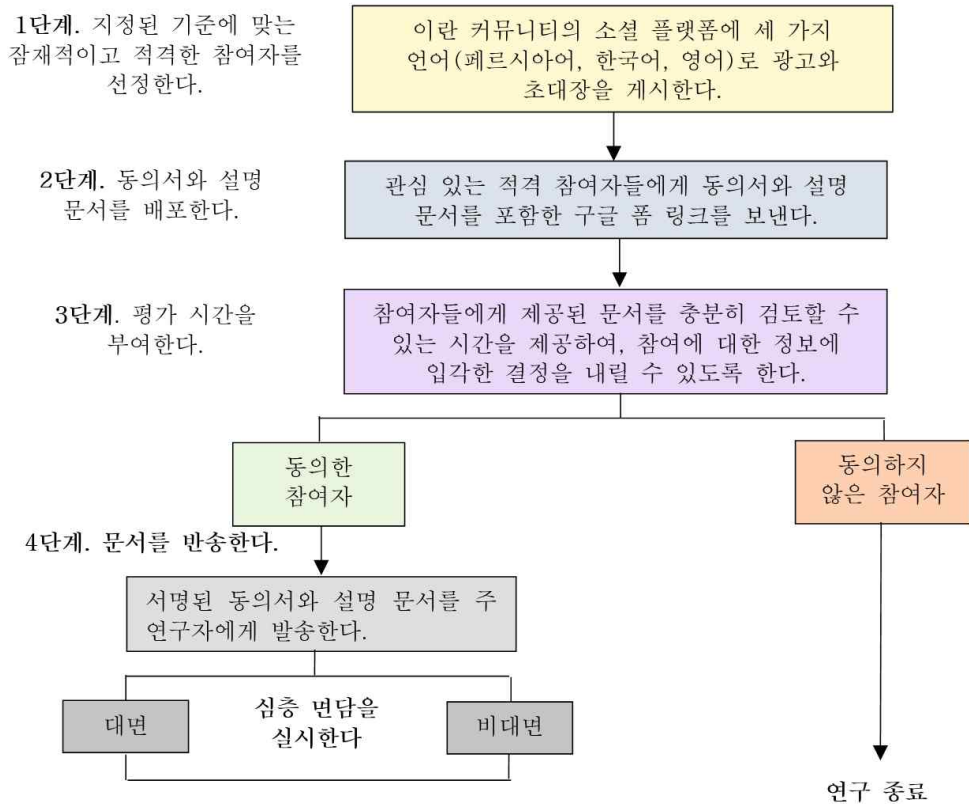
본 연구는 이란인 한국어 학습자들의 학문 목적 글쓰기 경험에 대한 포괄적인 정보를 수집하기 위해 다양한 자료 수집 방법을 활용하였다. 자료 수집에는 면담 전사본, 연구 일지, 참여자와의 문자 메시지, 노트, 발표 자료, 보고서와 같은 다양한 서면 자료가 포함되었다<sup>4)</sup>. 다양한 자료 출처를 활용함으로써 참여자들이 직면한 어려움에 대해 풍부하고 다차원적인 이해를 보장할 수 있었다.

### 1) 자료 수집 과정

앞에서 제시된 참여자 선택 기준에 따라 참여자를 선정 한 후, 자료 수집이 단계에 따라 이루어졌다. [그림 III-1]은 자료 수집을 위해 따랐던 체계적인 과정을 보여 준다.

---

4) 모든 수집된 자료는 내용 분석을 통해 분석이 이루어졌다. 이 방법은 참여자들의 작업에서 조직, 명확성, 구조뿐만 아니라 그들이 학문 목적 글쓰기에서 겪은 방향과 방법들을 체계적으로 검토할 수 있게 해 주었다. 분석을 통해 참여자들이 작성한 글과 발표한 내용을 바탕으로 시간이 지남에 따라 학문 목적 글쓰기 능력을 어떻게 발전시켰는지 파악할 수 있었다.



[그림 III-1] 참여자 모집 및 동의 과정

첫 번째 단계는 명시된 기준에 맞는 적절한 참여자를 선정하는 단계이다. 이를 위해, 광고와 초대장을 이란 커뮤니티의 소셜 플랫폼에 페르시아어, 한국어, 영어로 게시하였다. 이처럼 광범위한 접근 방식을 통해 연구 적격 기준을 충족하는 다양한 참여자 그룹을 포함할 수 있었다.

두 번째 단계는 동의서와 설명 문서를 배포하는 단계이다. 잠재적 참여자들이 참여 의사를 밝히면, 동의서와 설명 문서를 포함한 구글 양식을 발송하였다. 이 문서를 통해 다음과 같이 연구의 목표, 잠재적 위험 및 이익, 참여자 수, 연구 과정, 참여 기간, 참여에 대한 보상 방법, 그리고 질문이나 우려 사항에 대한 연락처 정보 등 연구에 대한 종합적인 세부 사항을 제공하였다. 참여자들은 언제든지 아무런 불이익 없이 동의를

철회할 권리가 있음을 적절히 안내받았다. 해당 연구들은 연구 중에 수집된 모든 오디오 녹음과 비디오 녹화, 전사본이 연구 목적으로만 사용되며, 안전하게 보관되고, 연구 목적이 완료된 후에는 폐기될 것임을 분명히 하였다. 참여자의 기밀성과 프라이버시를 보호하기 위해, 개인 정보를 익명화하고 승인된 인원(연구 책임자와 지도 교수)만 접근할 수 있도록 제한하는 등의 광범위한 보안 방법에 대해서도 설명하였다. 또한 윤리적인 연구 관행을 지키면서 모든 동의서 및 관련 문서의 기록을 향후 참고를 위해 철저히 보관하였다.

세 번째 단계에서는 평가할 시간을 부여하였다. 참여자들은 참여 여부를 결정하기 전에 동의서와 설명 문서를 충분히 검토할 시간을 제공 받았으며, 이 단계는 참여자들의 참여가 자발적이고 충분히 이해된 상태에서 이루어지도록 보장하였다.

네 번째 단계는 서명된 동의서를 다시 발송하는 단계이다. 참가에 동의한 참여자들은 서명된 동의서를 이메일을 통해 주 연구자에게 발송하였다. 이 동의서들은 문서 보관 목적을 위해 안전하게 저장되었다.

다섯 번째 단계는 면담 일정의 조정 단계이다. 동의서를 받은 후, 참여자들의 선호에 따라 면담 일정을 조정하였으며, 면담 자료의 초기 분석 과정에서 참여자들의 학문 목적 글쓰기 경험과 관련된 범주들이 도출되었다. 이 초기 면담에서는 학문별 전공에 따라 고유한 과제 요구 사항들이 있으며, 학습자들의 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 경험이 매우 다양하다는 사실이 밝혀졌다. 예를 들어, 과제 요구 사항이 많은 전공의 학습자들은 글쓰기 과제 중에 더 큰 감정적 부담을 경험하였다. 또한 높은 성적을 얻기 위한 동기 부여가 강한 학습자들은 글쓰기에 더 많은 노력을 기울였으며, 과제를 빠르게 완료하는 것에 중점을 둔 학습자들에 비해 더 큰 심리적 부담을 겪었다. 이러한 연구 결과는 효과적인 글쓰기에 대한 동기와 학업 성취 욕구를 보여 준 학습자들을 중심으로 후속 참여자 선정을 위한 기준을 정교화하는 데 사용되었다. 반면, 과제 완료에 대한 동기가 없는 것으로 나타난 학생들은 제외되었다.

마지막으로, 자료 수집 과정 전반에 걸쳐 윤리적 고려 사항이 철저히

준수되었다. 모든 참여자들은 언제든지 아무런 불이익 없이 연구에서 철회할 수 있는 권리를 포함한 자신의 권리 전반에 대해 안내받았다. 또한 개인 정보는 익명화되어 안전하게 저장되었으며, 기밀 유지 절차가 철저히 준수되었다. 윤리적 기준을 완전히 준수하기 위해 IRB-No. 2403/002-014의 참조 번호로 기관 윤리심의위원회(IRB) 승인을 받았다.

## 2) 면담 과정

주요 자료 수집 방법은 반구조화된 심층 면담이었다<sup>5)</sup>. 이 방법은 개별 경험과 인식을 포괄적으로 탐구하면서도 논의의 유연성을 유지할 수 있기 때문에 질적 연구에서 특히 유용하다. 일관성과 신뢰성을 확보하기 위해 표준화된 면담 가이드가 개발되었다. 이러한 형식은 미리 정해진 개방형 질문을 포함하여 면담을 안내하면서도 참가자들이 자유롭게 상세한 응답을 할 수 있도록 해 준다. 또한 이 방법은 문제를 더 깊이 탐구하고 근본적인 과정을 이해하며 관찰된 현상의 원인을 파악하는 데 도움이 되었다(Weller et al., 2018). 면담 과정은 두 단계로 진행되었다. <표 III-2>는 각 단계의 일정과 초점을 보여 준다.

<표 III-2> 면담 과정: 단계별 일정 및 초점

| 구분 | 조사 기간<br>면담 목적      | 초점                                              | 방법                                                                                 | 질문 예시                                                                                                                                                                                   | 참여<br>자수<br>6) |
|----|---------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 1  | 2023.07~<br>2023.10 | 참여자들의<br>학문 목적<br>글쓰기<br>경험과<br>도전에 대한<br>일반 정보 | 반구조화된<br>면담을 통한<br>개방형 질문.<br>초기 자료를<br>통해 이후<br>참여자와<br>교차 검토되어<br>떠오르는<br>주제를 도출 | 기본 정보: 전공, 학습 기간.<br>한국어 글쓰기를 어떻게 배웠<br>나요?<br>어떤 글쓰기 과정을 수강했으<br>며, 그 과정은 어땠나요?<br>학습 과정을 설명해 주세요.<br>어떤 어려움에 직면했으며,<br>이를 어떻게 해결했나요?<br>어떤 전략을 사용했으며, 결<br>과는 어땠나요?<br>기타 관련 경험이 있나요? | 10             |

5) 부록 2에는 투명성과 명확성을 보장하기 위해 면담 질문의 전체 목록이 포함되어 있다. 이 질문들은 연구의 목표에 부합하도록 설계되었으며, 이란인 학습자들이 한국어 학문적 글쓰기를 하면서 겪는 어려움, 전략, 그리고 경험에 초점을 맞추고 있다.

|   |                     |                                                                 |                                                            |                                                                                                                                                                                            |    |
|---|---------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2 | 2024.03~<br>2024.09 | 1단계에서<br>확인된<br>범주에 대한<br>보다<br>구체적이고<br>정제된<br>질문을 통한<br>심층 탐색 | 이론적 표집을<br>적용하여,<br>새로운 자료가<br>계속 등장함에<br>따라 추가<br>참여자를 선택 | 글쓰기 과제나 논문 작성 시<br>어떤 어려움에 직면했나요?<br>글쓰기에 대한 피드백을 받았<br>나요?<br>강의 내용을 완전히 이해할<br>수 있었나요?<br>논문 작성 중 도움이나 지원<br>이 있었나요?<br>논문 작성의 어려움을 어떻게<br>관리했나요?<br>당신을 동기 부여한 격려의<br>말이 있었나요?<br>기타 등등 | 20 |
|---|---------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

첫 번째 면담 단계(2023년 7월~10월)에서는 참여자들의 학문적 배경, 학업 기간, 그리고 한국어 학문 목적 글쓰기에 대한 전반적인 경험을 포함한 일반적인 정보를 수집하는 데 중점을 두었다. 이 면담은 반구조화된 형식을 따랐으며, 일관된 틀을 유지하면서도 참가자들의 응답에 유연성을 허용하였다. 자료 수집과 분석은 근거이론 방법론에 따라 동시에 진행되었다. 개방형 질문을 통해 참여자들은 자신의 글쓰기 과정, 직면한 어려움, 그리고 이러한 장애를 극복하기 위한 전략에 대해서 상세한 통찰을 공유할 수 있었다. 또한 이 단계의 면담은 참여자들의 학문 목적 글쓰기 경험에 대한 폭넓은 이해를 제공했으며, 새롭게 나타난 주제를 파악하는 데 중요한 역할을 했다. 이러한 주제들은 두 번째 면담 단계에서 더욱 구체적인 질문과 탐구 주제를 개발하는 방향을 제시하였다. 첫 번째 면담에서 도출된 개념들은 반복성을 확인하기 위해 후속 참여자들과 교차 검증되었다.

두 번째 면담 단계(2024년 3월~9월)에서는 첫 번째 단계에서 수집된 자료를 바탕으로 나타난 주제와 범주들을 더 깊이 탐구하였다. 참여자들의 글쓰기 어려움을 보다 자세히 탐구하기 위해 더욱 구체적이고 초점화된 질문들이 개발되었다. 이 단계에서는 이론적 표집을 적용하여, 새로운 자료가 계속 등장함에 따라 추가 참여자를 선택할 수 있었다. 이 단계에서는 지속적 비교 방법을 사용하여 자료 분석을 정교화하고 학문 목적

6) 첫 번째 단계에서는 10명의 참여자가 포함되었으며, 두 번째 단계에서는 참여자가 30명으로 확대되었고, 이 시점에서 이론적 포화 상태에 도달하였다. 이때의 포화 상태란 자료 분석 과정에서 새로운 주제나 통찰이 더 이상 나타나지 않는 지점을 뜻한다.

글쓰기 경험에 대한 보다 풍부한 이해를 발전시켰다.

면담은 참가자의 위치와 선호도에 따라 온라인 또는 대면으로 진행되었다<sup>7)</sup>. 온라인 면담은 시간과 교통비를 최소화하기 위해 다른 도시에 거주하는 참가자들에게 제공되었으며, 대면 면담은 참여자 거주지 근처의 조용한 장소에서 진행되었다. 각 면담은 60분에서 90분 동안 진행되었으며, 전사 및 분석 과정에서 세부 사항이 누락되지 않도록 참여자의 동의 하에 녹음되었다(Jamshed, 2014).

### 3. 연구 방법 및 절차

본 연구는 자료를 기반으로 이론을 생성하기 위해 설계된 질적 연구 방법론인 근거이론을 활용하였다(Strauss & Corbin, 1998). 특히, 본 연구는 자료 분석을 위한 체계적이고 구조적인 틀을 강조하며 범주, 속성, 차원의 도출과 통합에 중점을 두는 Straussian 접근법을 따랐다(Strauss & Corbin, 1998). Glaserian 접근법이 사전 구조 없이 자연스럽게 도출되는 이론을 우선시하는 것과 달리(Glaser, 1978), Straussian 접근법은 명시적인 코딩 절차를 사용하여 방법론적 엄격성을 보장한다(Strauss & Corbin, 1990, 1998). 귀납적 연구는 사실로부터 이론을 구축하는 반면, 연역적 연구는 인과 관계와 이론 평가에 중점을 둔다. 이와 같은 구분은 근거이론과 같은 질적 연구 방법론을 이해하는 데 중요하다(Creswell, 1998).

본 연구의 분석은 Straussian 접근법의 핵심 요소인 속성과 차원의 탐구를 통합하였다(Strauss & Corbin, 1990, 1998). 속성과 차원은 본 연구의 방법론에서 중심적인 역할을 하였다. 속성은 범주의 정의적 속성 또

---

7) 가장 정확하고 의미 있는 응답을 얻기 위해 면담은 페르시아어로 진행되었으며, 참여자들이 자신의 의견과 경험을 자유롭게 기밀하게 공유할 수 있도록 하였다. 참여자의 모국어로 면담을 진행함으로써 언어적 장벽을 줄이고, 참여자들이 자신의 생각을 더욱 명확하고 자세하게 표현할 수 있도록 하였다. 이러한 접근은 수집된 자료의 깊이와 신뢰성을 높이는 데 기여했을 뿐만 아니라, 참여자들을 보다 더 포용하고 지지하는 환경을 제공함으로써 자유롭게 솔직한 논의를 이끌어냈다.

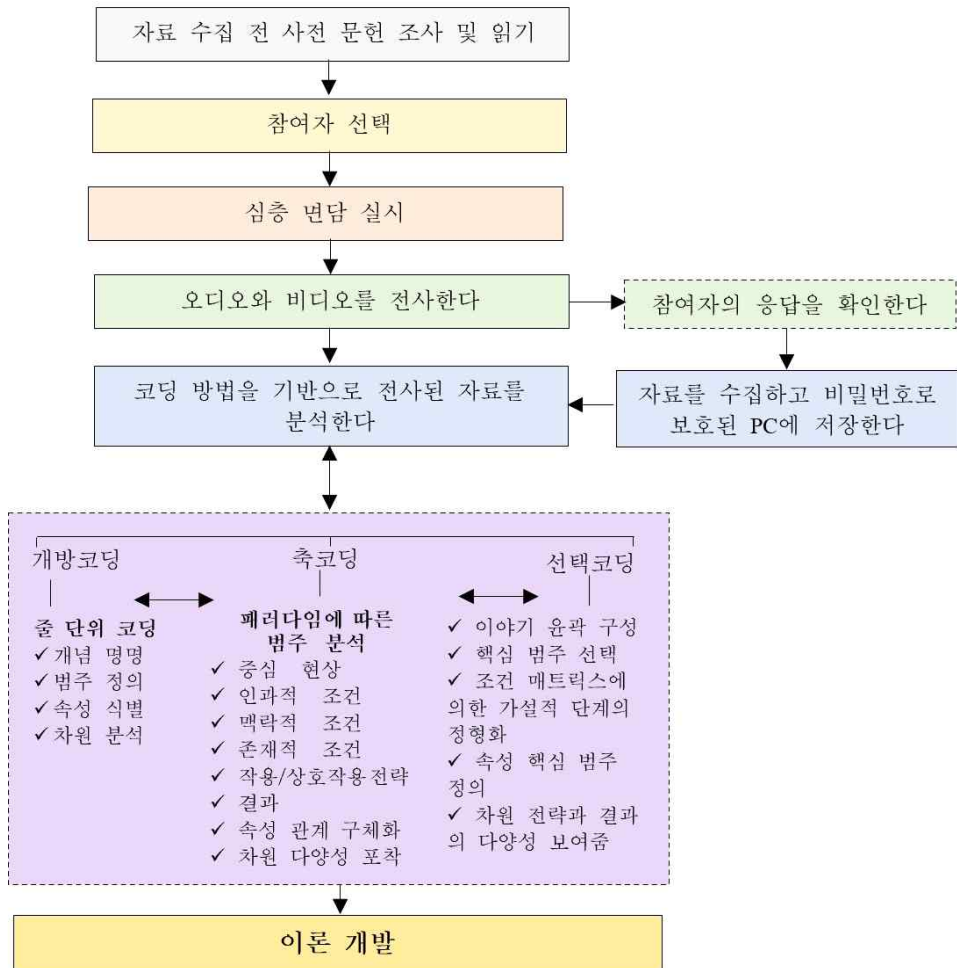
는 특성을 의미하며, 차원은 이러한 속성이 변화하는 범위나 스펙트럼(예: 높음에서 낮음, 긍정에서 부정)을 나타낸다(Strauss & Corbin, 1990). 이를 통해 이론적 모델이 학습자 경험의 다양성과 복잡성을 반영할 수 있도록 보장한다. 코딩 과정에서 이러한 요소를 체계적으로 도출함으로써 본 연구는 자료의 기저 구조와 변이를 세부적으로 이해할 수 있었다. 예를 들어, ‘오류 유형’이라는 속성은 빈도(낮음에서 높음)와 맥락(학문 목적 글쓰기 대 비공식적 과제)과 같은 차원을 따라 분석되었다. 이러한 요소들은 방법론적 엄격성을 보장하고 생성된 이론을 풍부하게 하였다. 근거이론이 본 연구에 적합한 방법론이었던 데에는 세 가지 요인이 있다.

첫째, 근거이론은 매우 유연하여 자료가 수집됨에 따라 변화할 수 있으므로 더 풍부한 맥락과 깊은 이해를 가능하게 한다.

둘째, 근거이론은 관련성 있는 특성을 지니고 있어, 이론이 참가자들의 세심한 관찰과 제공된 데이터를 바탕으로 개발된다. 따라서 학습자들이 연구의 주체가 된다. 깊은 이해는 실제 사건과 밀접하게 관련된 이론 개발을 촉진한다. 이 핵심 개념은 학문 목적 한국어 글쓰기 교육을 발전시키는 데 중요하며, 중요한 교육적 결과를 가져온다. 또한 근거이론은 연구자들이 고정된 가설 없이 작업할 수 있게 하여, 연구 결과가 자료에서 직접 도출되도록 한다. 이는 연구가 참여자들의 경험과 관점에 근거하여 진행되도록 보장하며, 연구의 타당성과 관련성을 강화한다.

셋째, 현재 한국어 글쓰기 교육에서 사용되는 대부분의 이론은 영어 글쓰기 교육에서 유래한 것이다. 근거이론은 한국 학습자들의 특성, 한국어, 그리고 한국의 독특한 교육 및 학습 환경을 더 잘 반영할 수 있다. 본 연구는 학문 목적 한국어 글쓰기 과정에서 겪는 어려움에 대해 이란인 학습자들에게 직접 질문한다. 따라서 근거이론은 학습자들의 목소리와 의견을 현재의 이론과 비교하여 더 깊이 탐구하는 데 활용될 수 있다.

[그림 III-2]는 연구 설계를 보여 준다.



[그림 III-2] 연구 설계

다음 단계에서는 선행연구 검토를 마친 후, 참여자들이 선정되었으며, 심층 면담이 진행되었다. 면담은 참여자들의 동의를 받아 녹음하고 필기하여 분석 전에 그들이 제공한 내용을 확인할 수 있도록 하였다. 이후 자료는 분석을 위해 수집되었으며, 비밀번호로 보호된 PC에 저장되었다.

전사 후, 자료는 Strauss & Corbin(1990, 1998)이 제안한 코딩 방법을 사용하여 분석되었으며, 이 방법은 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩을 포함한다. 이 접근법은 학문 목적 한국어 글쓰기에서 참여자들이 겪는 어

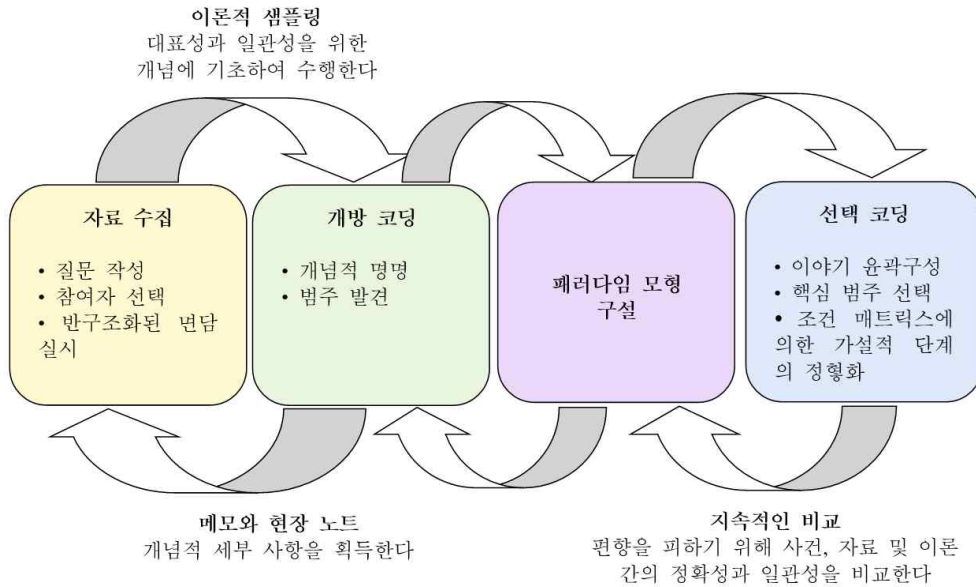
려움과 관련된 주요 범주와 주제가 체계적으로 도출될 수 있도록 하였다. 분석 결과를 바탕으로, 이란인 학습자들의 한국어 학문 목적 글쓰기 어려움과 대응 전략을 설명하는 이론이 개발되었다. 이 체계적인 접근법은 방법론적 엄격성을 보장하고, 이를 통해 참여자들의 경험에 기반을 둔 연구 결과를 도출할 수 있었다.

#### 4. 자료 분석

Glaser & Strauss(1967)는 근거이론에서 자료 분석으로 상호 비교 분석 방법을 처음 제시하였다. 이들은 이 분석이 ‘명시적 코딩과 분석 절차’로 구성된다고 제안하였다. 그들은 자료 분석 절차를 다음과 같이 네 가지로 제안하였다. 분석 절차는 (1) 각 범주와 관련된 에피소드를 비교하는 것, (2) 범주와 그 속성을 통합하는 것, (3) 이론을 정의하는 것, (4) 이론을 작성하는 것이다. Strauss & Corbin(1990)은 코딩을 데이터를 분석하고 이론화하는 과정이며, 이를 이야기 형식으로 결합하여 이론을 생성하는 과정으로 정의하였다. 그들은 코딩이 엄격한 순차적 순서를 따르지 않으며, 대신 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩의 사이클을 거치며 분석 과정에서 필요에 따라 반복된다고 강조하였다.

Vollstedt & Rezat(2019)은 코딩을 근거이론에서 데이터를 통해 발생한 특정 사건에 일반적인 개념(코드)을 할당하여 원시 정보를 이론적 개념으로 변환하는 개념적 추상화 과정으로 정의하였다. 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩은 이 과정의 중심적인 요소이다. 앞서 언급한 것처럼, 이 단계들은 항상 엄격한 순서대로 발생하는 것이 아니라 반복적이고 순환적인 과정으로 진행된다. 따라서 이론적 표집은 유도된 이론을 정교화하기 위해 코딩 과정 전반에 걸쳐 반복될 수 있다(권향원, 2016).

[그림 III-3]은 근거이론에서 데이터 분석을 설명하고 있다.



출처: Strauss & Corbin, 1990

[그림 III-3] 자료 분석 절차

## 1) 코딩 과정

### (1) 개방 코딩

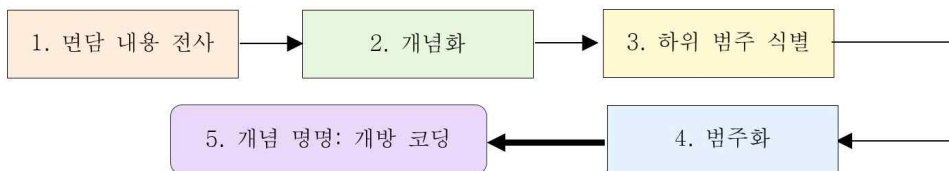
데이터 분석은 근거이론 틀을 따르며, 데이터를 종합적으로 이해할 수 있는 차원과 속성을 도출하기 위해 반복적인 코딩을 사용한다. 개방 코딩은 관심 있는 현상과 관련될 수 있는 숨겨지거나 중요한 개념을 데이터에서 선별하는 과정의 시작을 알린다. 이 과정은 데이터를 반복적으로 분석하여 사건, 행동, 과정 및 그 속성을 발견하고 범주화하여 개념적인 이름으로 정의하는 데 중점을 둔다(Chandrasegaran et al., 2017).

이는 데이터의 각 줄을 코딩하여 개념과 중요한 구절을 인식하고, 이를 강조하여 하위 범주로 그룹화한 후, 더 큰 범주로 조직하는 과정이다. 속성은 ‘어려움 유형’이나 ‘대응 전략’과 같은 각 개념의 정의적 속성 또는 특성으로 도출된다. 동시에 차원은 이러한 속성 내에서의 변이성이나 범위를 포착하며, 예를 들어 ‘복잡성’(단순에서 고급까지)이나 ‘전략’(적극

적, 반응적) 등이 있다. 이 단계에서 의미 단위는 지속적으로 검토되고 가능한 많은 범주로 분류된다. 새로운 데이터가 분석됨에 따라 추가적인 범주가 등장하고, 새로운 의미 단위는 이러한 새로 형성된 범주에 맞거나 기존 범주를 강화하는 역할을 한다. 연구자는 개방 코딩을 통해 가능한 모든 방향으로 데이터를 탐구하며(Holton, 2008; Jones & Alony, 2011), 이 과정은 이론적 민감성을 요구한다. 즉, 관련 데이터를 파악하고 그에 의미를 부여하는 능력이 필요하다.

이론적 민감성은 연구자가 방대한 양의 데이터에서 중요한 개념과 이론을 추출할 수 있게 한다. Strauss(1987)는 근거이론에서 이론적 민감성의 중요성을 강조하며, 연구자는 최소한의 사전 개념이나 선입견을 가지고 연구 분야에 접근하고, 데이터를 분석하는 과정에서 개념이 자연스럽게 도출되도록 해야 한다고 언급하였다(Strauss, 1987). Straussian 접근법에 따라, 연구 질문의 발전을 안내하고 기초 지식을 제공하기 위해 선행연구 검토가 진행되었다. 이는 연구가 집중된 관점에서 시작되도록 하였으며, 동시에 데이터에서 새로운 개념이 자연스럽게 도출될 수 있도록 유연성을 유지하였다(Strauss & Corbin, 1998). 핵심 이론이 도출되기 시작한 후, 발전하는 이론적 틀을 정제하고 맥락화하기 위해 포괄적인 선행연구 검토가 수행되었다(Markey et al., 2020).

[그림 III-4]는 개방 코딩 과정을 보여 준다.



[그림 III-4] 개방 코딩 과정

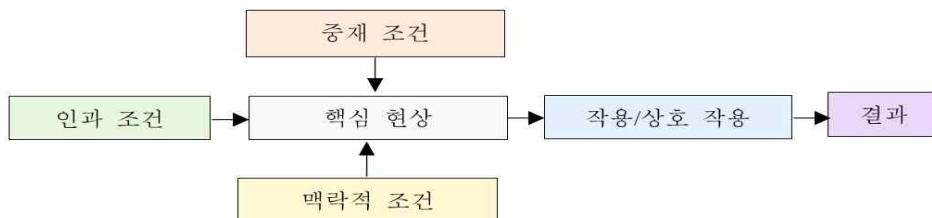
[그림 III-4]에 제시된 것처럼, 면담은 녹음되어 원문 그대로 전사되었으며, 핵심적인 사항을 파악하기 위해 면밀히 검토되었다. 도출된 개념의 유사점과 차이점이 분석되었고, 반복되는 주제는 하위 범주로 그룹화되었다. 이후 이러한 하위 범주는 평가되고 정제되어 더 넓은 범주로 통합

되었다. 개념화 단계에서는 참여자들의 발언을 정확하게 해석하고, 이러한 통찰을 설명하기 위해 적절한 학문적 용어를 사용하는 데 신중을 기울였다. 면담 자료 외에도 학습자들의 발표, 과제, 보고서, 에세이가 분석되어 떠오르는 아이디어와 범주 간의 관계를 탐구하고, 이론적 틀을 강화하는 데 기여하였다.

## (2) 축 코딩

축적적 코딩은 개방적 코딩에서 도출된 범주들 간의 관계를 중심 현상에 연결하여 조직화한다. 이 단계에서는 각 범주의 세부적인 특성과 차원을 개발하고, 하위 범주를 정제하여 중심 현상과의 연관성을 확립하는 과정이 포함된다(김주현, 2008). 이 과정은 중심 현상이 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용, 결과와 어떻게 관련되는지를 설명하는 패러다임 모델에 의존한다(Strauss & Corbin, 1998). 이러한 요소들은 패러다임 모델이 포괄적이고 현상의 다양한 구성 요소를 체계적으로 연결하도록 보장하였다.

이와 관련하여, Strauss & Corbin은 다음과 같이 언급하였다. 축적적 코딩에서는 특정 범주(현상)를 발생시키는 선행 조건, 그것이 포함된 맥락(특성적 속성 집합), 그것이 처리되고 관리되며 수행되는 작용/상호작용 전략, 그리고 이러한 전략의 결과에 집중한다(Strauss & Corbin, 1990). [그림 III-5]는 패러다임 모델의 구성 요소를 보여 준다.



[그림 III-5] Strauss & Corbin의 패러다임 모델  
(Corbin & Strauss, 2008: 87)

Corbin & Strauss(2008)은 이러한 요소들을 다음과 같이 정의했다.

- 중심 현상은 자료가 참조하는 중심 아이디어 또는 사건으로, 참여자들이 상호작용을 통해 이를 제어한다.
- 맥락적 조건은 중심 현상에 영향을 미치는 상황이나 어려움이다. 이들은 특정 현상에 대한 작용/상호작용 전략을 관리하고 영향을 미친다.
- 인과적 조건은 현상을 유발하는 사건이나 상황이며, 개인이 이에 왜 그리고 어떻게 반응하는지를 보여 준다.
- 중재적 조건은 특정 환경이나 상황에서 상호작용 방법을 수정하여 중심 현상에 영향을 미치는 광범위한 요인들이다. 이들은 주변 요인보다 이러한 상호작용 방법에 더 큰 직접적인 영향을 미친다.
- 작용/상호작용은 각 상황에서 발생하는 사건을 관리하고 수행하며 이에 대응한다.
- 결과는 현상을 처리하기 위해 사용된 상호작용 전략의 결과이며, 이는 예상치 못한 결과일 수도 있고 계획된 결과일 수도 있다.

### (3) 선택 코딩

선택 코딩은 근거이론 분석에서 마지막이자 가장 중요한 단계이다. Strauss & Corbin(1998)에 따르면, 이 단계는 모든 다른 범주를 종합하는 핵심 범주를 선정하고, 이를 체계적으로 통합하여 일관된 이론적 모델을 형성하는 과정이다. 분석은 개별 범주를 도출하는 것에서부터 연구 중인 현상에 대한 포괄적인 이해를 발전시키는 방향으로 진행된다.

본 연구에서는 선택적 코딩 과정을 사용하여 학습자들의 한국어 학문 목적 글쓰기 능력 경험을 통합하고 설명하는 핵심 개념을 도출하였다. 속성 및 차원은 이론적 틀을 풍부하게 만드는 데 중요한 역할을 했다. ‘대응 전략의 유형’(예: 자기 수정 또는 협력 학습)과 같은 속성은 핵심 범주의 특성을 정의하는 데 도움이 되었다. ‘어려움의 심각성’(낮음에서 높음) 또는 ‘전략의 성격’(적극적 vs. 반응적)과 같은 차원은 변동성을 분

석하고 이해를 증진하기 위한 범주를 제공하였다.

이야기 윤곽 방법은 중심 범주와 하위 범주, 속성, 차원을 연결하는 일관된 서사를 생성한다. 이를 통해 이론적 틀은 참여자들의 경험에 기반을 두게 된다. 또한 조건 매트릭스는 선택적 코딩 내에서 범주 간 상호작용에 초점을 맞추어 이론적 틀을 정제한다. 이 범주는 차원과 속성을 종합하여 이란인 학습자들의 경험에서 나타나는 변동성과 복잡성을 포착함으로써 이론적 모델을 통합한다. 이러한 통합은 참여자들의 경험에 기반한 일관된 이론적 틀을 보장한다.

## 2) 자료 분석 도구

본 연구는 체계적인 자료 분석을 위해 두 가지 주요 도구인 MAXQDA 2024와 Microsoft Excel을 사용했다.

먼저 MAXQDA 2024는 질적 자료 분석의 주요 도구로 사용되었다. 이 도구는 참여자 면담에서 수집된 대량의 텍스트 데이터를 구조화하고, 분류하며, 범주화하는 데 활용되었다. MAXQDA는 코딩 패턴과 관계를 효율적으로 처리하고 시각화함으로써 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩의 사용을 지원한다. 또한 이 도구는 Rädiker(2023)이 설명한 바와 같이 근거이론 연구에 적합하며, 근거이론에서 이론 개발을 위해 요구되는 반복적이고 순환적인 코딩의 특성을 잘 보여 줄 수 있다.

다음으로 Microsoft Excel은 특정 코드의 빈도를 추적하고 자료의 양적 측면을 범주화함으로써 질적 분석을 보완했다. Excel의 대용량 자료 처리 유연성은 참여자 간의 패턴과 경향을 모니터링할 수 있게 하여 추가적인 분석을 가능하게 했다.

이 두 가지 도구를 통해 연구자는 근거이론의 핵심인 지속적 비교 절차를 지원 받으면서 자료 분석 과정에서 범주와 관계를 정교화할 수 있었다.

## IV. 이란인 한국어 학습자의 학문 목적 한국어 글쓰기 과정 분석

### 1. 개방 코딩

본 연구의 개방 코딩 과정은 이란인 학습자들의 학문 목적 한국어 글쓰기 경험에 영향을 미치는 가장 중요한 요인들을 도출하는 것을 목표로 하였다. 초기 데이터 수집과 선행 연구를 바탕으로, 인지적, 정서적, 언어적, 교육적, 그리고 사회문화적 요인들이 제2언어로서의 학문 목적 글쓰기에 중요한 역할을 한다는 것이 분명해졌다. 이러한 요인들과 각각의 하위 요인들은 참여자들의 경험을 포괄적으로 탐구하기 위한 면담 질문 설계에 중요한 지침이 되었다. 예를 들어, 학습 전략과 읽기 이해력과 같은 인지적 요인들은 학문 목적 글쓰기 성공에 필수적인 요소로 나타났다. 따라서 참여자들에게 “어려움을 극복하기 위해 어떤 전략을 사용했고, 그 결과는 무엇이었습니까?”, “평소에 책 읽는 것을 즐기십니까?”, “평소의 독서 습관이 학문 목적 글쓰기에 어떤 영향을 미쳤습니까?”와 같은 질문이 제시되었다.

더 나아가, 동기, 자기 효능감, 그리고 불안 관리와 같은 정서적 요인들이 글쓰기 과정에 상당한 영향을 미친다는 것도 분명하게 나타났다. 이에 따라 면담 질문으로는 “어려움에 직면했을 때 어떤 기분이었습니까?”, “이러한 감정이 글쓰기에 어떤 영향을 미쳤습니까?”와 같은 질문들이 포함되었다.

자료 분석 과정에서 코딩은 학습자들의 글쓰기 능력에 대한 감정적 반응을 반영하는 단어와 구문을 선별하는 데 중점을 두었다. 이 과정에서 모국어 글쓰기와의 차이점과 유사점도 드러났다. 예를 들어, 여러 참여자들이 글쓰기를 싫어한다고 표현하였고, 이는 한국어 글쓰기에만 국한된 것인지, 아니면 모국어 글쓰기로도 확장되는 것인지에 대한 추가 조사가 이루어졌다.

또한 학문 목적 한국어 글쓰기의 개념과 특성을 이해함으로써 학문 목적 글쓰기와 일반 글쓰기의 차이에 대한 참여자들의 인식이 높아졌다. 학습자들이 특정 우려나 어려움을 강조할 때, 이러한 문제들이 학문 목적 글쓰기 맥락과 관련된 것인지, 아니면 일반적인 글쓰기 능력과 관련된 것인지를 확인하기 위해 후속 질문이 이어졌다. 특히 목표 지향적인 질문들은 어려움이 학문적 내용, 어휘, 표현, 고급 문법 또는 기타 요인에서 비롯된 것인지를 명확히 하는 데 도움을 주었다. 개방 코딩 과정 전반에 걸쳐 선행 연구와 이론적 학습이 지속적으로 자료 수집과 분석에 영향을 미쳤으며, 이를 통해 핵심 주제를 도출하는 데 근거 있는 접근 방식을 보장할 수 있었다. 한국 대학에 재학 중인 이란인 한국어 학습자의 수가 적다는 점을 감안하여, 심층분석을 위해 30명의 학습자를 연구 참여자로 선정하여 다양한 자료를 수집할 수 있도록 하였다.

개방 코딩 과정을 통해 60개의 개념, 27개의 하위 범주, 12개의 범주가 도출되었다. 이러한 결과는 축 코딩 섹션의 <표 IV-1>에 요약 및 상세히 설명되어 있으며, 여기서 이러한 요소들 간의 상호 관계는 패러다임 모델을 사용하여 분석된다.

## 2. 축 코딩 1: 패러다임에 의한 범주 분석

이 분석 단계에서의 축 코딩은 범주들 간의 관계를 설정하는 데 중요한 역할을 한다. 패러다임 모델은 범주들 간의 상호 연관성을 설명하는 데 필수적이며, 다양한 요소들이 중심 현상에 어떻게 기여하는지를 명확히 하는 데 도움을 주는 것이다. 특히 이 연구의 중심 초점은 이란인 학습자들이 학문 목적을 위해 한국어로 글을 쓸 때 직면하는 도전 과제이다. 축 코딩은 현상과 관련된 주요 질문을 다룸으로써 이러한 연관성을 탐구하며, 인과적 조건, 맥락적 조건, 전략, 그리고 결과와 같은 요소들을 파악하는 것이다. 그리고 끊임없는 비교 방법을 통해 자료를 다시 검토하여 행위와 상호작용을 분석하는 것이다. 예를 들어, 학습자들은 핵심 도전 과제에 대해 무엇을 전달하려고 했는지에 대해 지속적으로 질문을 받았다. 이 과정에서 그들의 경험을 이전 연구에서 논의된 내용과 비교

하고, 그들이 겪는 어려움의 근본적인 원인을 탐구하였다. 구체적으로 “글쓰기가 어려운 이유는 ...이다”와 같은 가설이 자료를 목표 범주로 정리하는 데 활용되었다. 또한 이러한 범주에는 학문적 한국어 능력 부족과 같은 인과적 조건이나 교육 환경과 관련된 문제와 같은 맥락적 조건이 포함되었다. 두 조건 모두 학습자들이 겪은 어려움을 다루지만 서로 다른 유형의 조건을 나타내는데, 전자는 학습자 특유의 내부 요인과 관련되며, 후자는 외부의 환경적 영향과 관련된다. <표 IV-1>은 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기에서 직면하는 어려움과 이러한 어려움에 기여하는 인과적 및 맥락적 조건, 학습자들의 반응에 영향을 미치는 매개 조건, 그들이 사용하는 대처 전략, 그리고 그로 인한 결과를 분류하고 있다. 이러한 분류는 학문 목적 한국어 글쓰기에 영향을 미치는 요인과 학습자들이 이러한 어려움을 해결하기 위해 사용하는 전략에 대한 종합적인 개요를 제공한다.

<표 IV-1> 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 과정에서 나타난 개념

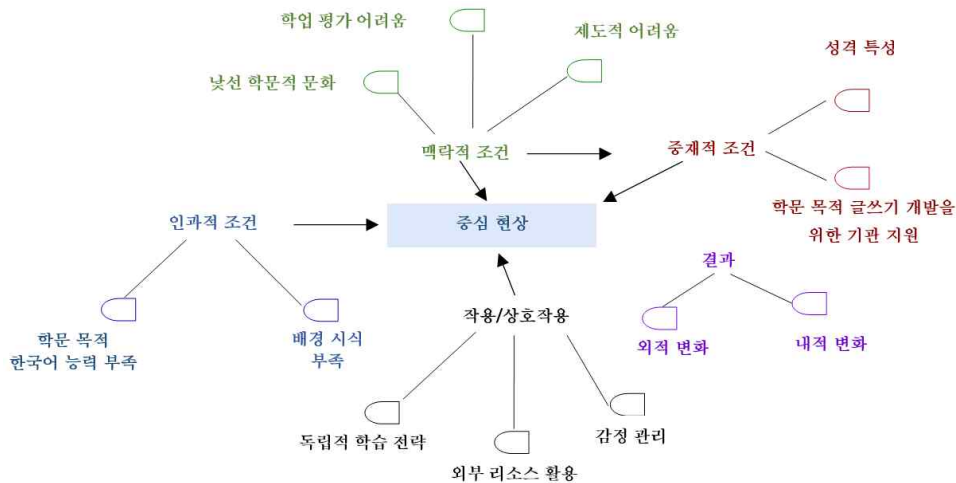
| 구분            | 패러다임 항목 | 범주                 | 하위범주            | 속성(차원)    | 개념                        |
|---------------|---------|--------------------|-----------------|-----------|---------------------------|
| 학문 목적 글쓰기 어려움 | 중심 현상   | 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움 | 인지적             | 속성 (인지적)  | 주제 선정의 어려움                |
|               |         |                    |                 |           | 독창적인 연구 공백 파악의 어려움        |
|               |         |                    |                 |           | 아이디어와 논증 구조화의 어려움         |
|               |         |                    |                 |           | 증거 선택 및 활용의 어려움           |
|               |         |                    |                 |           | 참고자료 선택의 어려움              |
|               |         |                    | 정의적             | 속성 (정의적)  | 학문 목적 글쓰기에서의 정서적 어려움      |
|               |         |                    |                 |           | 학문 목적 글쓰기에서의 수행 관련 불안     |
|               | 인과적 조건  | 학문적 한국어 능력 부족      | 한국어 능력 부족       | 정도(높음)    | 고급 어휘와 한자 지식의 부족          |
|               |         |                    |                 |           | 고급 문법 지식 부족               |
|               |         |                    | 학문 목적 글쓰기 능력 부족 | 정도(높음)    | 담화 표지어 지식 부족              |
|               |         |                    |                 |           | 학문 장르 지식 부족               |
|               |         |                    | 배경 지식 부족        | 정도(보통↔높음) | 글쓰기 능력 부족                 |
|               |         |                    |                 |           |                           |
|               |         |                    | 전공 지식 부족        | 정도(높음)    | 새로운 분야에 적응하는 어려움          |
|               |         |                    |                 |           | 새로운 학문 분야에서 독립적 학습에 대한 장벽 |
|               |         | 상호텍스트 지식 부족        |                 | 정도(높음)    | 강의 내용 이해의 어려움             |
|               |         |                    |                 |           | 한국어 학문 텍스트 이해의 어려움        |

|                  |                 |                                    |                                 |                          |                                |
|------------------|-----------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 대<br>처<br>전<br>략 | 맥락적<br>조건       | 낮선<br>학문적<br>문화                    | 낮선 글쓰기<br>학습 환경                 | 정도(보통↔<br>높음)            | 자기 주도 학습에<br>적용하는 어려움          |
|                  |                 |                                    |                                 | 정도(높음)                   | 제3자의 도움 부족                     |
|                  |                 |                                    | 학문 목적<br>글쓰기 과제<br>특성           | 정도(높음)                   | 빠빠한 마감일이 있는 과중한 업무             |
|                  |                 |                                    |                                 |                          | 과중한 학문적 독서량                    |
|                  |                 | 학업<br>평가에<br>어려움                   | 시험 응시에<br>대한 문제                 | 정도(높음)                   | 언어 및 이해 장벽                     |
|                  |                 |                                    |                                 |                          | 교수와 평가 간 불일치                   |
|                  |                 |                                    |                                 |                          | 시험 중 시간 관리 어려움                 |
|                  |                 |                                    |                                 |                          | 타이핑의 어려움                       |
|                  |                 | 제도적<br>어려움                         | 글쓰기 교육의<br>결함                   | 정도(높음)                   | 대학 이전<br>학문 목적 글쓰기 교육 부족       |
|                  |                 |                                    |                                 |                          | 대학원에서의<br>학문 목적 글쓰기 수업 부족      |
|                  |                 |                                    |                                 | 정도(보통↔<br>높음)            | 글쓰기 교육과 학문 목적 글쓰기<br>과제 간의 불일치 |
|                  |                 |                                    | 언어<br>프로그램의<br>구조적 한계           | 정도(높음)                   | 불충분한 프로그램 기간                   |
|                  |                 |                                    |                                 | 정도(보통↔<br>높음)            | 학생-강사 비율이 높아<br>충분치 못한 개인 지원   |
|                  |                 |                                    | 교실 역학의<br>어려움                   | 정도(보통↔<br>높음)            | 불균형한 학습자 능력                    |
|                  |                 |                                    | 재정적 어려움                         | 정도(높음)                   | 재정 및 장학금 어려움                   |
|                  | 중재적<br>조건       | 성격 특성                              | 학문 목적<br>글쓰기에 관한<br>학습 동기<br>부여 | 성향(적극적<br>↔ 소극적)         | 내부 동기                          |
|                  |                 |                                    |                                 | 성향(목표<br>지향적)            | 외부 동기                          |
|                  |                 |                                    | 학문 목적<br>글쓰기에 관한<br>태도          | 성향(적극적<br>↔ 소극적)         | 학문 목적 글쓰기에 대한 열정               |
|                  |                 | 학문 목적<br>글쓰기<br>개발을<br>위한 기관<br>지원 | 목표 지향적인<br>학문적 지원<br>정책         | 상호작용<br>정도(직접적<br>↔ 간접적) | 학문 목적 한국어 글쓰기를 위한 전문<br>화된 지도  |
|                  |                 |                                    |                                 | 상호작용<br>정도<br>(간접적)      | 학문 목적 글쓰기 발전을 위한<br>개인화된 멘토링   |
|                  |                 |                                    |                                 | 상호작용<br>정도<br>(직접적)      | 학문 목적 글쓰기 지원을 위한<br>가상 튜터링     |
|                  | 작용/<br>상호<br>작용 | 독립적<br>학습 전략                       | 한국어 실력<br>보강                    | 성향(적극적<br>↔ 반응적)         | 관용구의 체계적인 암기 및 연습              |
|                  |                 |                                    |                                 | 성향<br>(적극적)              | 학문적 어휘 개발                      |
|                  |                 |                                    | 연습으로 표현<br>능력 키우기               | 성향(적극적<br>↔ 반응적)         | 초안 작성 및 수정                     |
|                  |                 |                                    |                                 | 성향<br>(적극적)              | 모방을 통한 글쓰기<br>학문 형식에 적응하기      |

|    |                       |                 |                       |                  |                     |
|----|-----------------------|-----------------|-----------------------|------------------|---------------------|
|    |                       |                 | 배경지식 축적               | 성향(적극적<br>↔ 반응적) | 광범위한 학문적 독서 참여      |
|    |                       |                 |                       | 성향<br>(적극적)      | 학문 데이터베이스 및 자원 활용   |
|    |                       |                 | 피드백 활용<br>전략          | 성향(적극적<br>↔ 반응적) | 피드백을 통한 글쓰기 개선      |
|    |                       |                 |                       | 성향<br>(적극적)      | 피드백을 통합하여 글쓰기 향상    |
|    |                       |                 | 기술 지원<br>학문적 과제       | 성향<br>(적극적)      | 글쓰기 및 편집을 위한 기술 활용  |
|    |                       |                 | 인터넷 기반<br>연구 전략       | 성향<br>(적극적)      | 인터넷 자원을 활용하여 지식을 확장 |
|    |                       | 외부<br>리소스<br>활용 | 학문적 및<br>사회적 지원<br>채널 | 성향<br>(적극적)      | 학문 공동체와 참여          |
|    |                       |                 |                       |                  | 한국 친구들과 협력          |
|    |                       |                 | 작문 교육<br>기관 활용        | 성향<br>(적극적)      | 글쓰기 교육 센터에서 수업 수강   |
|    |                       | 감정 관리           | 자기 관리                 | 성향<br>(적극적)      | 비교 피하기              |
|    |                       |                 |                       |                  | 긍정적 자기 대화           |
|    |                       |                 |                       |                  | 휴식 취하기              |
|    |                       |                 |                       |                  | 자기 동기 부여            |
|    |                       |                 | 자기 효능감<br>향상          | 성향<br>(적극적)      | 자기 동기 부여            |
| 결과 | 학문 목적<br>글쓰기<br>능력 강화 | 외적 변화           | 성향<br>(적극적)           |                  | 질적 향상               |
|    |                       |                 |                       |                  | 학업 성취               |
|    |                       | 내적 변화           | 성향<br>(적극적)           |                  | 자신감 생김              |
|    |                       |                 |                       |                  | 학습 욕구 상승            |

<표 IV-1>에 나타난 바와 같이, 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기에서 직면하는 어려움은 인과적 및 맥락적 조건에 영향을 받아 인지적 및 정서적 어려움으로 분류된다. 학습자들의 대처 전략은 동기와 제도적 지원과 같은 매개 요소들의 영향을 받으며, 궁극적으로 그들의 학문 목적 글쓰기 능력에 외적 및 내적 변화를 일으킨다.

<표 IV-1>에 제공된 자세한 분류 외에도, [그림 IV-1]에 나타난 패러다임 모델은 다양한 범주 간의 상호 관계를 시각적으로 표현한다. 이 모델은 인과적 조건, 맥락적 요소, 작용/상호작용 전략, 그리고 개입들이 어떻게 상호작용하여 학문적 글쓰기 과정에서 특정한 결과를 초래하는지를 보여 준다.



[그림 IV-1] 패러다임 모델의 시각적 표현

## 1) 중심 현상과 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움

연구의 중심 현상은 참여자들의 독특한 상호작용과 경험에 의해 형성되며, 연구에서의 근본적인 도전 과제를 부각시킨다(Strauss & Corbin, 1998). 이 연구는 이란인 학습자들이 학문 목적을 위해 한국어로 글을 쓸 때 직면하는 도전 과제를 중심 현상으로 규정한다. 2장은 이론적 기반을 제공하며, 인지적 요구와 정서적 압박이 어떻게 상호작용하여 제2언어 학문 목적 글쓰기 학습자의 경험을 형성하는지를 밝혔다.

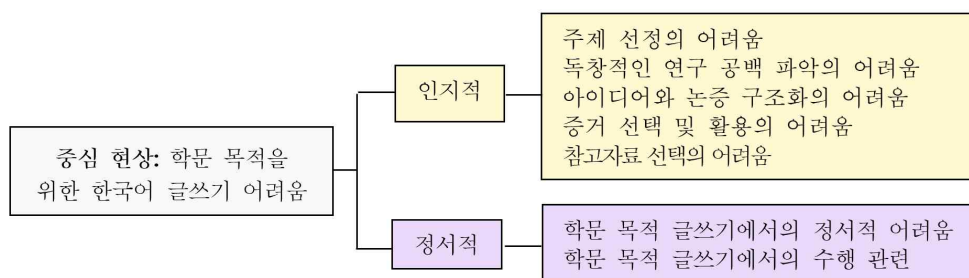
학습자들은 논지를 조직하고 아이디어를 생성하며 학문적 구조를 익히는 데 상당한 어려움을 겪는다. 고급 어휘와 복잡한 문장 구조와 같은 한국어 학문적 관습의 복잡성은 이러한 도전 과제를 더욱 심화시킨다. 한 참여자는 “문장을 제대로 구성하는 방법조차 모를 때 한국어로 논지를 세우는 것은 정말 어렵다”라고 말하며, 일관성 있고 설득력 있는 학문적 글을 작성하는 데 겪는 어려움을 강조했다.

인지적 어려움 외에도 학습자들은 좌절감, 불안, 자기 의심과 같은 정서적 도전 과제를 보고했으며, 이는 동기와 학문 성취를 저해한다. 높은 학문적 기준을 충족하고, 마감일을 준수하며, 부정적인 피드백을 피해야

한다는 압박감이 이러한 어려움을 더욱 악화시킨다. 한 참여자는 “이란에 있을 때는 페르시아어로 소설을 쓰곤 했지만, 한국에서는 학문 목적 글쓰기를 쓸 때마다 스트레스와 두려움을 느낀다”라고 말했다. 이러한 정서적 장벽은 학문 목적 글쓰기가 요구하는 사항을 충족하려는 학습자들의 능력을 더욱 악화시킨다.

인지적 및 정서적 도전 과제의 상호작용은 이란인 학습자들에게 다면적인 장애를 형성한다. 앞서 살펴보았듯, 학문 목적 글쓰기에서 인지적 차원과 정서적 차원은 상호 영향을 미치며, 특히 제2언어 학습자에게 그러한 영향이 두드러짐을 논의하였다. 실제 연구 결과는 이러한 통찰을 확장하여, 논점 조직화의 어려움, 고급 어휘 습득의 어려움, 그리고 한국의 학문적 환경에서의 자기 의심과 불안 증가와 같은 독특한 고충들을 부각시켰다.

[그림 IV-2]는 이 중심 현상의 구성 요소를 보여 준다.



[그림 IV-2] 중심 현상의 내용

## (1) 인지적 어려움

학문 목적 글쓰기는 단순한 언어 능력을 넘어 고급 인지 능력, 비판적 사고, 그리고 학문적 담론 관습의 숙달을 요구한다. 학습자들은 복잡한 아이디어를 효과적으로 표현하기 위해 격식, 정확성, 논리적 구성의 엄격한 규칙을 준수해야 한다(Bailey, 2014; 원진숙, 2005). 게다가 학문적 텍스트는 특정 장르에 고유한 문법 구조와 어휘를 특징으로 하며, 이는 언

어와 담론 관행 모두에 대한 이해를 필요로 한다(Biber et al., 2004; Henry & Roseberry, 2001).

비판적 사고는 분석, 종합, 평가와 같은 필수 기술을 포함하는 학문 목적 글쓰기의 핵심 요소이다. 2장에서는 이러한 인지적 과정이 학문 목적 글쓰기, 특히 제2언어 학습자에게 중요한 의미를 지닌다고 강조하였다. 실제 연구 결과에 따르면, 이란인 학습자들은 한국에서 낮은 학문적 관습을 익히는 동시에 언어 및 담화 수준에서 필요한 사항들을 관리하는데 있어 심화된 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다.

이란인 대학원생들에게 이러한 도전은 제2언어로 낮은 학문적 관습을 익혀야 하는 필요성으로 인해 더욱 가중된다. 학문 목적 글쓰기는 정보를 효과적으로 선택하고 조직하는 능력과 다양한 관점을 통합하여 이를 일관성 있게 제시하는 정신적 유연성을 요구한다(김은정, 2012). 또한 학문적 한국어의 기술적 측면을 숙달하면서 이러한 요구를 충족해야 한다는 압박은 높은 인지적 부담을 초래하여 비원어민에게 학문 목적 글쓰기를 매우 어려운 과제로 만든다(Choemue & Bram, 2021; Kasiri & Fazilatfar, 2016).

다음으로는 참여자들의 응답을 통해 확인된 특정한 인지적 도전 과제에 대해 자세히 설명하며, 이러한 어려움의 다양한 측면에 대해 살펴볼 것이다.

## ① 주제 선정의 어려움

글쓰기는 주제 선정에 상당한 노력과 시간이 요구되는 언어 학습의 중요한 부분이다. 효과적인 글쓰기를 위해 학습자는 주제를 결정하기 전에 자신의 아이디어를 철저히 탐구해야 한다. 그러나 이 과정에서 학습자는 할당된 주제에 대한 낯설음으로 인해 종종 어려움을 겪으며, 이는 지루함과 몰입 부족으로 이어지게 된다(Budjalemba & Listyani, 2020). 많은 교육자들이 외국인 학습자들의 주요 어려움은 한국어 능력 부족에서 비롯된다고 생각하지만, 연구에 따르면 더 중요한 도전은 적절한 주제를

선택하는 데 있다고 한다(홍정현, 2005). 게다가 외국인 학습자들은 보고서의 내용을 구성하는 것이 언어 자체보다 더 어렵다고 느끼며, 이는 주제 선택의 복잡성을 더욱 부각시킨다(이수정, 2011).

이 연구는 학습자들이 주제를 탐구하고 선택하는 데 직면하는 어려움을 확인하였다. 참여자들은 적절하고 영향력 있는 주제를 선택해야 한다는 상당한 압박감을 보고했으며, 자신 있게 주제에 전념할 수 있을지에 대한 의구심을 표출했다. 이러한 어려움은 종종 지연, 수정, 그리고 부족함을 느끼는 결과로 이어졌다.

다음은 주제 선정 과정에서 학습자들이 직면하는 어려움에 대한 자세한 통찰을 제공하는 참여자들의 응답이다.

“주제를 선택하는 것은 저에게 어렵습니다. 관련성 있고 영향력 있는 주제를 찾는 것에 많은 부담을 느낍니다. 제 논문이 제 분야에 유용한 통찰을 제공하기를 바라지만, 이 기대가 결정 과정을 복잡하게 만듭니다. 탐구에 적합하지 않거나 학문 공동체의 관심을 끌지 못할 주제를 선택할까 봐 두렵습니다.” <참여자 12>

“저는 자주 한 주제에 몰두했다가 나중에 그것이 처음 생각했던 것만큼 실현 가능하거나 흥미롭지 않다는 것을 알게 될까 봐 걱정이 됩니다. 많은 시간과 노력을 들인 후에 방향을 바꿔야 할까 봐 두렵습니다. 잘못된 결정을 내릴까 봐 두려워하는 마음이 결정을 미루고 재고하게 만들어서 결정 과정을 더욱 복잡하게 만듭니다.” <참여자 11>

“저는 연구의 초점을 제한하고 정확히 파악하는 것에 대한 어려움으로 인해서 논문 제목을 여러 번 변경했습니다. 처음에는 흥미로운 선택지가 너무 많아서 하나의 경로를 선택하기가 어려웠습니다. 연구가 진행되고 새로운 통찰이 생기면서 주제에 대한 이해가 깊어졌고, 그 결과 초점이 바뀌고 제목도 수정되었습니다. 지도교수와 동료들의 피드백도 이러한 수정에 큰 영향을 미쳤는데, 저는 제목이 제 연구의 범위와 관련성을 적절히 표현하면서도 흥미를 끌 수 있기를 원했기 때문입니다. 제목을 다듬는 이 지속적인 과정은 명확성, 관련성, 흥미를 균형 있게 유지하면서 특정 연구 주제를 선택하고 헌신하는 것의 더 큰 어려움을 부각시킵니다.” <참여자 6>

“스스로에 대한 의심 때문에 저는 힘들어 하고 있습니다. 종종 내가 일부 문제를 완전히 조사하고 적절히 해결할 수 있는 전문 지식과 자원을 가지고 있는지 의문을 품게 됩니다. 이러한 자신감 부족은 중요한 장애물이 될

수 있으며, 어려운 논문 주제의 복잡성과 요구사항을 감당할 수 있을지 스스로 의심하게 만듭니다.” <참여자 4>

참여자들의 응답은 학습자들 사이에서 주제 선택 압박의 특성이 고차원의 속성을 가지고 있음을 분명히 보여 주고 있다. 그들은 적합성, 실행 가능성, 그리고 영향력을 균형 있게 조율하는 데 있어 상당한 인지적 어려움에 직면한다. 이러한 어려움은 종종 잦은 수정, 지연, 그리고 부족함을 느끼는 결과로 이어진다. 이러한 연구 결과는 주제 선택이 중요한 인지적 도전으로서 얼마나 복잡한지를 보여 주며, 학습자들이 학문 목적 글쓰기 과정의 기초 단계인 이 과정을 효과적으로 탐색할 수 있도록 체계적인 지도가 필요함을 강조한다.

## ② 독창적인 연구 공백 파악의 어려움

독창적이고 유일한 아이디어를 생성하는 능력은 학문적 글쓰기를 성공적으로 수행하기 위해 매우 중요하다. 학문에서 독창성은 종종 기존 문헌 내에서 해결되지 않거나 탐구되지 않은 문제, 즉 연구 공백을 다루는 것을 포함한다. 이러한 연구 공백을 파악하는 것은 창의적 과정의 중요한 단계로, 학문적 대화에 의미 있게 기여할 아이디어를 생성하기 위한 토대를 제공한다(홍정현, 2005). 그러나 이 과정은 광범위한 문헌을 비판적으로 평가하고 정보를 종합하며 자신의 연구가 독창적 가치를 더할 수 있는 영역을 파악해야 하므로 인지적으로 매우 부담이 된다. 학습자가 자신의 아이디어를 기존 연구와 차별화하지 못하면 중복, 반복, 심지어 표절의 위험에 직면할 수 있다. 결과적으로 학습자들은 자신의 연구를 독창적이면서도 적절하게 만드는 방법에 대해 자주 고민하게 된다. 제2언어로 글을 쓰는 대학원생들에게 이러한 도전은 언어적 장벽으로 인해 더욱 복잡해진다. 새로운 언어로 글을 쓰는 것은 문법과 어휘를 넘어 학습자가 자신의 아이디어를 명확하고 맥락에 맞게 표현하며 학문적 독자의 기대를 충족시키는 것을 요구한다(Raimes, 1983). 다음은 독창적인 아이디어를 생성하고 연구 공백을 파악하는 과정에서 얽혀 있는 어려움

을 강조하는 참여자들의 응답이다.

“대학원생으로서 저는 혁신적인 아이디어를 생성하는 것이 어렵다고 느낍니다. 이는 기존 연구에 대한 폭넓은 이해를 필요로 하기 때문입니다. 제 분야의 문헌 양이 방대하여 모든 것을 정리하고 남아 있는 정확한 연구 공백이나 문제를 찾는 것이 어렵습니다. 더 나아가 제 연구를 이전 연구와 구별하기 위해서는 독창적인 사고뿐만 아니라 제 접근 방식이나 관점이 어떻게 가치를 제공하는지에 대한 명확한 설명이 필요합니다. 이 과정은 시간 소모가 크고 정신적으로도 부담이 되어, 제 생각의 독창성과 중요성에 대해 자주 의문을 갖게 됩니다.” <참여자 22>

“저에게 있어 독창적인 아이디어를 생성하는 문제는 의도치 않은 표절에 대한 두려움에서 비롯됩니다. 이미 많은 연구가 진행되었기 때문에 제 아이디어가 실제로 독창적인지, 아니면 다른 사람의 연구를 업데이트한 것인지 확인하는 것이 어렵습니다. 이 우려는 종종 제 창의력을 저해하여, 제 아이디어에 대한 의심을 갖게 하고 연구의 독창성에 대해 걱정하게 만듭니다. 학문적 기준을 준수하면서도 혁신적인 무언가를 개발해야 한다는 필요성은 독창성과 학문적 정확성 사이에서 균형을 찾기 위해 계속해서 고군분투하게 만들기 때문에 더욱 어렵게 만듭니다.” <참여자 12>

“저는 언어와 사고라는 복합적인 문제로 인해 창의적인 아이디어를 생성하는 데 어려움을 겪고 있습니다. 제2언어로 글을 쓰는 것은 이미 어려운 새로운 연구 아이디어 생성 과제를 더욱 어렵게 만듭니다. 이는 단지 적절한 표현과 문법을 선택하는 문제가 아니라, 미묘하고 독창적인 아이디어를 명확하고 효과적으로 전달하는 문제이기도 합니다. 또한 이전 연구의 배경을 이해하는 것이 매우 중요하며, 비영어권으로서 때때로 그 부분에서 도움을 필요로 합니다. 이러한 복합적인 문제는 종종 저를 화나게 하고 제 연구 아이디어의 독창성과 영향에 대해 불확실하게 만듭니다.” <참여자 8>

참여자들의 응답은 아이디어 생성의 어려움과 연구 공백의 부족함을 파악하는 것의 특성 및 고차원적인 속성을 보여 준다. 학습자들은 방대한 학문적 자원을 탐색하고, 연구 공백의 부족함을 파악하며, 독창성을 확보하는 과정에서 상당한 인지적 요구에 직면하고 있다. 문헌을 비판적으로 검토하고 독창적인 기여를 정의하는 과정은 비판적 분석, 종합, 평가와 같은 고급 인지 기술을 요구한다. 좌절감과 자기 의심과 같은 정서

적 반응은 부차적인 결과로 나타나지만, 이는 학습자들이 직면하는 인지적 어려움과 깊이 연관되어 있다. 이러한 연구 결과는 연구 공백의 부족함을 파악하는 것이 독창적인 아이디어를 생성하기 위한 필수 단계로서 얼마나 중요한지를 강조하며, 이를 학문적 글쓰기 성공의 핵심 요소로 만든다.

### ③ 아이디어와 논증 구조화의 어려움

학문 목적 글쓰기에서 논리적 전개는 많은 학생들이 특히 제2언어로 글을 쓸 때 직면하는 공통적인 도전 과제이다. 학생들은 종종 자신의 생각을 일관되게 조직하는 데 어려움을 겪으며, 이로 인해 명확한 아이디어 전개가 부족한 혼란스러운 단락이 생길 수 있다(Hinkel, 2003). 이 문제는 모국어와 제2언어 간의 수사적 구조와 학문 목적 관습의 차이로 인해 더욱 복잡해진다(Swales & Feak, 2004). 예를 들어, 한 문화에서 논리적인 전개로 간주되는 것이 다른 문화에서는 비과학적이거나 불명확하게 인식될 수도 있다. 또한 각 단락이 다음 단락으로 부드럽게 전환되고, 글 전체에서 일관된 주장을 유지하는 것은 많은 학생들에게 중요한 동시에 어려운 과제이다(Hyland, 2019). 이러한 어려움은 논리적 구조화 능력 개발에 중점을 둔 종합적인 글쓰기 교육의 필요성을 강조하며, 이를 통해 학생들은 더 일관되고 설득력 있는 학문적 글을 작성할 수 있게 된다(손달임, 2016).

다음은 학습자들이 아이디어를 구성하고 명확한 논증을 유지하는 데 직면하는 어려움을 보여 주는 참여자들의 응답이다.

“학문 목적 한국어 글쓰기에서 논리적 흐름을 개발하는 것에 대한 저의 도전은 철학적이고 비판적으로 글을 써야 한다는 요구에서 비롯되었습니다. 제 분야에서는 아이디어를 철저히 발전시키고 이를 다양한 이론으로 뒷받침하는 것이 필수적입니다. 이는 내용에 대한 숙달뿐만 아니라 주장을 명확하고 논리적으로 제시할 수 있는 능력을 요구하기 때문에 특히 어렵습니다. 제 글은 때때로 길고 복잡하게 보이는데, 이 때문에 독자들은 제 주장을 따라오기가 어려워집니다.” <참여자 19>

“처음에는 학문 목적 글쓰기에서 논리적인 흐름을 개발하는 것이 어려웠습니다. 제 문장은 종종 길고 일관성이 없어서 독자들이 제 주장을 따라오는 데 어려움을 겪었습니다. 어느 정도 발전을 이루었지만, 제 아이디어가 일관되게 전개되고 각 단락이 전체 주장에 명확하게 기여하도록 하는 것은 여전히 큰 도전 과제로 남아 있습니다.” <참여자 16>

“제가 학문 목적 한국어 글쓰기를 할 때 직면하는 가장 큰 도전은 글 전체에서 일관되고 명확한 주장을 유지하는 것입니다. 제 에세이는 교수님들께 종종 혼란스럽고 체계적이지 않게 보입니다. 구조화 능력을 향상시키고, 각 단락이 다음 단락으로 부드럽게 전환되도록 해야 합니다.” <참여자 13>

참여자들의 응답은 아이디어 구성과 논증 전개에의 어려움 및 그 고차원의 속성을 드러낸다. 학습자들은 일관된 단락을 구성하고, 논리적인 전개를 보장하며, 명확하고 일관된 논증을 유지하는 데 있어 상당한 인지적 어려움에 직면한다. 이러한 어려움은 모국어와 목표 언어 간의 수사적 규범 차이로 인해 더욱 복잡해지며, 이는 글의 구성 부재와 논증의 불명확함으로 이어진다. 이 연구 결과는 효과적으로 아이디어를 구성하고 응집성 있는 논증을 구축하는 이중적인 어려움을 강조하며, 이는 학문 목적 글쓰기 성공의 핵심 요소이다.

#### ④ 증거 선택 및 활용의 어려움

학문 목적 글쓰기에서 주장을 뒷받침하기 위해 증거를 사용하는 것은 많은 학생들에게 중요한 도전 과제가 된다. 이 어려움은 증거를 효과적으로 평가하고 선택하며 통합하는 데 필요한 복잡한 인지적 과정에서 비롯된다. 인지 부하 이론에 따르면, 여러 정보를 관리하고 이를 일관된 논증으로 종합하는 과정은 학습자의 작업 기억을 과부하 상태에 놓을 수 있다(Sweller, 1988). Ennis(2011)와 Facione(2011)은 증거의 타당성과 관련성을 평가하기 위한 필수 기술인 비판적 사고가 상당한 인지적 노력을 필요로 한다고 강조한다. 또한 적절한 증거를 선택하고 이를 논리에 맞

게 통합하는 과정은 고차원적인 추론 및 분석 능력을 요구한다 (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1968; Flower & Hayes, 1981). 학문적 관습과 기대에서 문화적 차이는 제2언어 학습자들에게 훨씬 더 많은 도전을 주는 작업을 만듦으로써 이러한 인지적 어려움을 복잡하게 한다.

다음은 증거를 선택하고 활용하는 데 있어 학습자들이 직면하는 어려움을 보여 주는 참여자들의 응답이다.

“학문 목적 글쓰기에서 나의 주장을 뒷받침하기 위해 증거를 사용하는 것은 정말 어렵습니다. 또한 다양한 출처에서 올바른 정보를 선택하고 이를 논리적으로 결합하는 것이 어렵다는 걸 깨달았습니다. 이는 내 생각을 조직하고 논리적인 흐름을 유지하는 기존의 어려움을 더욱 악화시킵니다. 때때로는 정보를 잘 정리하지 못해 글이 체계적이지 않게 보입니다.” <참여자 24>

“저에게 도전 과제는 제가 근거로 사용하는 자료의 문화적 맥락을 이해하는 데 있습니다. 많은 학문적 텍스트가 특정 문화적 배경에 깊이 뿌리박고 있기 때문에 때로는 세부 사항을 오해하거나 근거의 특정한 부분이 중요하다는 것을 간과하게 됩니다. 이러한 오해는 내 주장을 약화시킬 수 있습니다.” <참여자 30>

“학문 목적 글쓰기에서 주장을 뒷받침하기 위해 증거를 사용하는 것은 매우 어렵습니다. 저는 종종 적절한 증거를 제시했다고 생각하지만, 한국인 친구에게 검토를 부탁하면 친구는 종종 그것이 부정확하다고 말해 줍니다. 이 피드백은 내가 적절한 자료를 효과적으로 선택하고 사용하는 데 어려움을 겪고 있음을 보여 줍니다.” <참여자 27>

참여자들의 응답은 증거 선택 및 활용의 어려움과 그 고차원의 속성을 보여 준다. 학습자들은 효과적으로 자기 주장을 뒷받침할 적절한 근거를 선별, 평가, 통합하는 데 있어 상당한 어려움에 직면하고 있다. 이러한 어려움은 종종 논리의 비체계적 전개, 자료의 오해, 그리고 증거의 부적절한 사용으로 이어지며, 특히 학문적 관습에서 문화적 차이가 개입될 때 더욱 두드러진다. 학습자들이 자신의 의견을 표현할 수는 있지만, 효과적인 근거를 선택하고 활용하는 인지적 어려움은 잘 뒷받침되고 일관

된 학문 목적 글쓰기를 생산하는 데 여전히 중요한 장애물로 남아 있다.

## ⑤ 참고자료 선택의 어려움

학문 목적 글쓰기 과제는 일반적으로 학생들의 기존 지식을 넘어서는 참고 자료를 요구하며, 이를 수집하고 이해하며, 조직하고, 글에 통합하는 과정을 필요로 한다(이준호, 2010). 자료의 적합성과 신뢰성을 평가하는 것은 이 과정에서 중요한 단계이다(정다운, 2014a). 그러나 많은 유학생들은 적절한 참고자료를 선택하는 데 상당한 어려움을 겪고 있으며, 이는 주로 관련 자료에 대한 제한된 접근성과 학문 데이터베이스에 대한 익숙하지 않음에서 기인한다. 특히, 언어 장벽은 이 과정을 더욱 복잡하게 만들어, 이러한 학생들이 한국어로 된 학문 자료를 검색하고 이해하는 것을 어렵게 만든다(이수상, 2009).

다음은 학습자들이 참고자료를 평가, 분석, 선택하는 데 직면하는 어려움을 보여 주는 참여자들의 응답이다.

“가장 큰 문제는 한국어로 된 자료가 많고, 필요한 정보를 찾기 위해 많은 내용을 공부해야 한다는 점입니다. 이는 높은 속도와 집중력을 요구하며, 매우 시간이 많이 소요됩니다. 이를 해결하기 위해 더 적은 자료를 더 신중하게 공부하려고 했지만, 이러한 접근 방식은 선택한 자료와 참고문헌의 적절성을 보장하기 어렵게 만들었습니다.” <참여자 20>

“관련된 논문이나 기사를 찾는 것이 어려웠습니다. 키워드를 사용해 관련된 내용으로 생성된 목록을 확인할 수 있었지만, 모든 자료를 공부하는 것은 비현실적이었고, 그 중 모두가 반드시 관련이 있는 것도 아니었습니다.” <참여자 9>

“적절한 참고문헌에 접근하고 선택하는 것이 지속적으로 어려웠습니다. 한국어로 된 방대한 자료와 더불어 언어 능력이 제한적이어서, 어떤 자료가 가장 관련성이 높고 신뢰할 수 있는지를 파악하는 데 종종 어려움을 겪었습니다. 이에 따라 때때로 신뢰성이 낮은 참고문헌을 작성하게 되었으며, 제 학문 목적 글쓰기의 질에도 영향을 미쳤습니다.” <참여자 15>

참여자들의 응답은 참고자료 접근 및 선택의 어려움과 고차원의 속성

을 가지고 있음을 보여 준다. 학습자들은 방대한 양의 자료, 학문 데이터베이스에 대한 익숙하지 않음, 그리고 언어 장벽으로 인해 신뢰할 수 있고 적절한 참고자료에 접근하고 이를 선택하는 데 상당한 어려움을 겪고 있다. 이러한 어려움은 종종 신뢰도가 낮은 자료를 사용하는 결과로 이어지며, 이는 학문 목적 글쓰기의 품질 저하로 이어진다. 이 연구 결과는 제2언어 학문 환경에서 방대한 참고 자료를 관리하는 데 따르는 인지적 어려움을 보여 준다.

## (2) 정서적 어려움

감정적 및 심리적 요인은 제2언어 학습자의 학문 목적 글쓰기 경험에 큰 영향을 미친다. 동기 부여, 자기 효능감, 불안과 같은 정의적 요소는 학습자가 학문 목적 글쓰기에 어떻게 참여하고 성공하는지를 결정짓는다. 이러한 요소는 종종 인지적 및 언어적 과제와 교차하면서 학습자가 직면하는 부담감을 더욱 악화시킨다. 자신감 또는 내재적 동기 부여와 같은 긍정적인 감정은 글쓰기 성과를 향상시키는 데 필수적인 반면 좌절감, 무력감, 불안과 같은 부정적인 감정은 학습 진행을 심각하게 저해할 수 있다(Horwitz, 2001; Hyland, 2004; Kim & Pae, 2021). 2장에서 강조한 바와 같이, 좌절감과 무력감은 주로 기대치 충족 실패, 불충분한 피드백, 복잡한 학문적 과제를 관리하는 데서 오는 어려움에서 비롯된다. 실제 연구 결과는 이러한 이론적 통찰과 일치하지만, 부정적인 피드백에 대한 두려움, 동료와의 비교, 엄격한 학문적 기준과 같은 성과 관련 요인으로 인해 글쓰기 불안이 더욱 심화됨을 추가적으로 밝혀냈다(Cheng, 2004; Madigan et al., 2013). 이러한 압박은 상당한 정서적 스트레스를 줄 뿐만 아니라 글쓰기 과제에 대한 무관심을 초래한다. 제2언어 학습자에게 있어 익숙하지 않은 언어로 복잡한 아이디어를 표현해야 하는 도전은 이러한 정의적 어려움을 가중시키며, 이를 완화시키기 위한 정서적 및 교육적 지원의 필요성을 부각시킨다.

다음으로는 참여자들의 응답에 나타난 정의적 어려움에 대해 구체적으

로 살펴볼 것이다.

## ① 학문 목적 글쓰기에서의 정서적 어려움

좌절감과 무력감과 같은 정서적 어려움은 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 헤쳐 나가는 유학생들 사이에서 흔히 나타나는 현상이다. 이러한 어려움은 종종 인지적 어려움, 언어 장벽, 그리고 불충분한 피드백 시스템에서 비롯된다. 좌절감은 종종 높은 학문적 기준을 충족해야 한다는 압박감, 치열한 경쟁, 그리고 의도한 표현과 실제 글쓰기 능력 간의 격차를 해소하지 못하는 데서 발생한다. 동시에, 무력감은 과제 요구 사항에 대한 혼란, 학문적 기준에 대한 익숙하지 않음, 그리고 불충분한 지도에서 종종 발생한다. 이러한 정서적 어려움은 학습자들의 자신감과 학문 목적 글쓰기에서의 발전 능력을 크게 저해한다(Horwitz, 2001; Hyland, 2004; Kim & Pae, 2021).

참여자들은 이러한 정서적 어려움을 반영하는 다양한 경험을 보고하였다.

“저는 학문 보고서를 작성할 때 자주 두려움과 부정적인 생각을 경험합니다. 일상적인 한국어에서 학문 목적 글쓰기로 전환하는 것은 저에게 너무 버거웠습니다. 수학 그리고 물리학 보고서는 제가 어학원에서 배운 것을 훨씬 초과하는 수준이었습니다. 이러한 상황은 저를 고립되고 좌절감을 느끼게 했으며, 정신 건강에 심각한 영향을 미쳐 우울증과 공황 발작으로 이어졌습니다.” <참여자 16>

“저는 학술 논문을 작성할 때 불안을 느낍니다. 높은 기대치와 아이디어를 명확히 표현하려는 제 노력은 제가 말하고자 하는 것과 쓸 수 있는 것 사이의 격차를 만들어내며, 이는 저를 부족하고 좌절감을 느끼게 합니다.” <참여자 26>

“학생들 간의 치열한 경쟁이 저를 좌절하게 만듭니다. 학업 성과는 우리의 미래 직업에 직접적인 영향을 미치며, 이러한 압박감은 제 작업량과 정신적 안정을 관리하는 것을 어렵게 만듭니다.” <참여자 6>

“저는 텍스트의 핵심 부분을 선별하여 요약하는 데 어려움을 겪었습니다. 항상 세부 사항을 너무 많이 제공했고, 문구를 어떻게 간결하게 줄여야 할지 몰랐습니다. 훈련 부족과 비판은 저를 좌절하게 만들었습니다.” <참여자 24>

“보고서를 작성할 때, 자료를 어디서 찾아야 할지, 어떤 책을 읽어야 할지 전혀 알지 못했습니다. 피드백은 수정 사항을 설명하지 않고 단순히 텍스트에 밑줄을 긋는 데 그쳤습니다. 이러한 지도 부족은 저의 좌절감을 더욱 증폭시켰고, 결국 Chat GPT에 의존하게 되었지만, 그 정확성에 대해 확신이 없었습니다.” <참여자 29>

참여자들의 응답은 학문적 글쓰기에서 정서적 어려움의 속성과 그 복잡성이 고차원의 속성을 가지고 있음을 보여 준다. 좌절감은 종종 제2언어로서의 한국어에서 학문적 한국어로의 과도기적 어려움, 충족되지 않은 기대, 그리고 불충분한 지도로부터 발생하며, 무력감은 과제에 대한 혼란과 부족한 피드백에서 비롯된다. 이러한 정서적 어려움은 학습자들의 자신감, 정신 건강, 그리고 학문 목적 글쓰기에서의 성공 능력에 심각한 영향을 미친다.

## ② 학문 목적 글쓰기에서의 수행 관련 불안

수행 관련 불안은 학생들의 학문 목적 글쓰기 경험에 영향을 미치는 다양한 정서적 어려움을 포함한다. 이는 높은 학문적 기대치를 충족해야 한다는 압박감, 피드백에 대한 두려움, 동료와의 비교, 그리고 지속적인 자신감 부족에서 비롯된다. 이러한 복잡한 요인들은 스트레스 증가, 미루는 습관, 그리고 자신감 저하로 이어진다. 학습자들은 자신의 아이디어를 명확하게 표현하는 데 어려움을 겪으며, 자신이 교사와 동료들의 기준을 충족하지 못할 것이라는 두려움을 느낀다. 이는 불안을 가중시키고 학문적 진전을 방해한다(Bandura, 1997; Pajares & Johnson, 1996). 이 절에서는 수행 관련 불안의 다면적인 특성과 그것이 학습자들의 학문적 경험에 미치는 깊은 영향에 대해 살펴본다.

참여자들은 수행 관련 불안의 심각성을 보여 주는 다양한 경험을 공유하였다.

“저는 끊임없이 성과 압박의 무게를 느꼈습니다. 제 한국어 실력이 칭찬을 받았음에도 불구하고, 한국인 동급생들과 동일한 높은 기준을 충족해야 한다는 기대를 받았습니다. 동료들만큼 빠르게 내용을 전달하지 못하는 이유에 대한 비교와 질문은 제 스트레스를 더욱 가중시켰습니다.” <참여자 21>

“학기 중에 매주 두 개 이상의 에세이를 작성해야 했고, 페이지 수는 두 페이지에서 열 페이지까지 다양했습니다. 이러한 주간 과제들은 저에게 큰 스트레스를 주었으며, 일주일 안에 과제를 완성하는 것은 매우 어려웠습니다. 한국 대학생들처럼 제 시간에 과제를 제출해야 한다는 기대감이 저에게 더 큰 부담으로 다가왔습니다.” <참여자 29>

“과제를 제출할 때, 부정적인 코멘트를 받고 낮은 점수를 받을까 봐 늘 긴장합니다. 이런 두려움 때문에 제가 쓰는 모든 문장을 다시 생각하게 되고, 논문을 완성하는 데 훨씬 더 오랜 시간이 걸립니다.” <참여자 5>

“자신의 글을 동료들의 글과 자주 비교하게 됩니다. 그들은 복잡한 개념을 잘 이해하고 명확하게 표현하는 반면, 저는 그렇게 하지 못해서 제 글쓰기 능력에 대한 불안감과 무력감을 느꼈습니다.” <참여자 3>

“석사 학위 논문을 시작한 이래로 저는 글쓰기에 대한 자신감이 부족해졌습니다. 대학에 새로운 교수가 합류했는데 그는 매우 엄격했고 저의 글쓰기 수준을 받아들이지 않았기 때문에 저는 부족함을 느꼈고 제 능력에 대해 확신이 없었습니다.” <참여자 13>

이러한 응답은 학문 목적 글쓰기에서 수행 관련 불안의 상호 연관된 차원들을 강조한다. 성과 압박의 고차원적 속성은 학습자들이 기대치를 충족하고 피드백을 관리하는 동시에 자기 의심과 동료와의 비교로 어려움을 겪는 과정을 보여 준다. 이러한 어려움은 학습자들의 자신감, 동기 부여, 그리고 글쓰기 과제에 적극적으로 참여하는 능력을 크게 저해하며, 궁극적으로 학업 성과와 전반적인 웰빙에 영향을 미친다.

## 2) 인과적 조건: 글쓰기 어려움의 인과적 요인

인과적 조건은 중심 현상에 직접적인 영향을 미치는 요인이나 상황을 의미한다(Strauss & Corbin, 1990). 이 연구는 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기에서 직면한 어려움을 형성하는 세 가지 상호 연관된 인과적 조건을 도출한다. 즉, ‘학문적 한국어 능력 부족’ 및 ‘배경지식 부족’은 서로 역동적으로 상호작용하며, 학습자들의 학문 목적 글쓰기 발전을 저해하는 장벽의 틀을 형성한다. 2장에서는 언어적, 인지적, 맥락적 격차가 효과적인 학문 목적 글쓰기에 주요 장벽으로 작용한다는 점을 보여 주었다. 실제 연구 결과, 이러한 요인들은 이란인 학습자의 경험에서 특히 기술 의존도와 학문적 관습의 어려움이라는 독특한 형태로 나타났다.

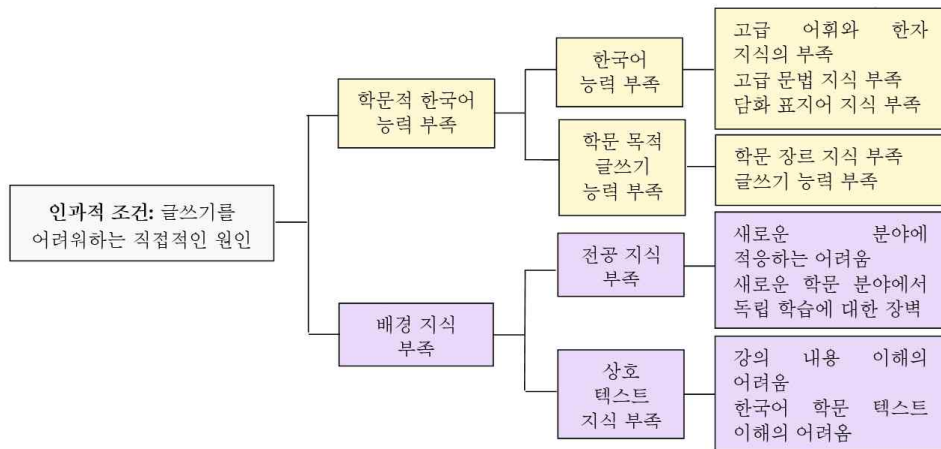
학문적 한국어 능력의 부족은 학습자들이 학문적 텍스트와 강의를 이해하고 참여하는 능력에 직접적으로 영향을 미친다. 2장에서는 학문적 숙달을 위해 학문적 어휘, 담화 표지, 문법과 같은 고급 언어 능력의 이론적 중요성을 강조하였다. 실제 연구 결과는 이러한 격차가 이란인 학습자들이 낮은 학문적 관습을 탐색하면서 정교한 내용을 이해하고 생산하는 데 어떻게 장애가 되는지를 보여 주었다. 또한 이러한 한계는 학습자들로 하여금 번역 도구와 문법 검사 소프트웨어에 의존하도록 만들었다. 이러한 기술적 도구가 일시적인 지원을 제공할 수는 있었지만, 이러한 도구들이 학습 환경에 구조적으로 통합되지 않은 경우, 일관성 없는 학습 결과와 과도한 의존을 초래하여 학습자의 자율성과 심층적 이해를 더욱 방해하는 것으로 나타났다.

한편 배경지식 부족은 언어적 결함으로 인한 어려움을 더욱 복잡적으로 만든다. 전공 콘텐츠와 상호텍스트적 지식에 대한 제한된 노출은 학습자들이 아이디어를 생성하고, 주장을 구성하며, 정보를 효과적으로 종합하는 데 방해가 된다. 2장은 학문적 성과를 촉진하는 데 있어 상호텍스트적 및 맥락적 지식의 이론적 역할을 다루었다. 실제 연구 결과에 따르면, 이란인 학습자들은 전문 용어, 고급 개념, 그리고 학문적 관습을

이해하는 데 더욱 확장된 어려움에 직면하고 있었으며, 이로 인해 글쓰기 과정을 효과적으로 탐색하지 못하고 있었다. 이러한 격차를 채우기 위해 검색 엔진과 디지털 자원과 같은 기술에 의존하는 것은 또 다른 의존성을 드러내며, 이는 유용하지만 종종 직접적인 지도와 실습을 통해 얻는 지식의 깊이를 대체하지 못한다. 이러한 불일치는 학습자들이 학문 목적 글쓰기 과정을 효과적으로 헤쳐 나가는 능력을 더욱 제한한다.

이러한 원인 조건들 간의 상호작용은 2장에서 강조한 바와 같이, 인지적, 언어적, 맥락적 어려움들이 서로 교차하면서 학문 목적 글쓰기를 복잡하게 만드는 자기 강화적인 순환을 만들었다. 실제 연구 결과에 따르면, 언어적 결핍은 필수적인 배경지식 습득을 제한하며, 이는 효과적인 글쓰기의 기초를 약화시킨다. 또한 학습자들의 기술에 대한 과도한 의존은 이러한 문제를 더욱 악화시켜, 기술을 개발시키는 것보다 기술에 의존하는 경향을 보였다.

[그림 IV-3]은 인과적 조건의 구성을 보여 준다.



[그림 IV-3] 인과적 조건의 내용

### (1) 학문적 한국어 능력 부족

이러한 학습자들은 기본적인 준비의 부족과 제2언어 습득에 대한 이론

적 고려의 부족으로 인해 학문적 한국어 능력을 습득하는 데 있어 어려움에 직면하게 된다. 2장에서는 고급 학문 목적 글쓰기 능력이 단지 기초적인 언어 능력뿐만이 아니라 인지적, 정서적, 언어적 차원의 통합을 요구한다는 것을 강조하였다. 그러나 TOPIK 시험과 같은 일반적인 언어 능력에만 집중함으로써 학습자들은 학문적 맥락에서 요구되는 복잡한 요구 사항에 대해서는 충분히 준비하지 못하고 있는 것으로 나타났다.

학습자들은 그들의 언어 교육이 종종 회화 능력과 시험 준비를 우선시한다고 보고했으며, 이로 인해 학문적 어휘, 고급 문법, 그리고 담화 표지어에 대한 지식에 상당한 공백이 생겼다고 언급했다. 이러한 결핍은 학습자들이 강의, 학문 텍스트 및 토론을 이해하는 능력에 직접적인 영향을 미치며, 학문적 맥락에서 고급 언어 능력의 필요성을 강조한다.

또한 많은 학습자들은 언어 능력의 격차를 메우기 위해 번역 앱과 문법 검사기와 같은 기술적 도구에 크게 의존했다. 이러한 도구들이 일시적인 지원을 제공했지만, 참여자들은 기술에 과도하게 의존하는 것이 독립적인 언어 능력과 깊은 이해를 구축하는 능력을 방해한다고 언급했다.

이 절에서는 제도적 어려움에서 다룬 시스템적인 문제와 겹치지 않도록 학습자들의 언어 능력과 관련된 개인적인 어려움에 초점을 맞춘다. 또한 학습자들이 직면한 즉각적인 언어적 장벽을 강조하면서, 기술이 보조적인 지원으로서 역할을 하되, 과도하게 사용될 경우 문제를 해결하기 보다는 격차를 강화할 수 있음을 살펴본다. 이러한 어려움을 해결하려면 학문적 한국어교육과 기술의 체계적이고 지속 가능한 사용을 통합하는 전문화된 교육 전략이 필요하며, 이를 통해 장기적인 능숙도를 증진시킬 수 있다.

## ① 한국어 능력 부족

이란인 한국어 학습자들에게 언어 능력 장벽은 학문적 맥락을 효과적으로 이해하고 활용하는 데 있어 심각한 장애 요인으로 작용한다. 이러한 어려움은 고급 어휘와 한자 지식의 부족, 고급 문법에 대한 제한된

숙달, 그리고 담화 표지어 지식 습득의 어려움, 이 세 가지 하위 범주로 크게 나눌 수 있다. 이러한 어려움은 제2언어 습득 연구에서의 광범위한 발견과 일치하며, 이는 학문 목적 글쓰기에서 고급 어휘, 문법적 정확성, 그리고 응집성 있는 텍스트 구성이 필수적인 역할을 한다는 점을 강조한다(Biber et al., 2021; Li, 2019; Moses & Mohamad, 2019; Qian, 2017; 유민애, 2017; 차봉준, 2015). 이러한 상호 연결된 어려움은 언어 능력 문제의 복잡한 본질을 강조하며, 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기의 까다로운 요구를 충족할 수 있도록 전문적인 지원이 필요함을 보여 준다.

#### ㉔ 고급 어휘와 한자 지식의 부족

학문적 어휘와 한자 지식은 글쓰기 능숙도의 중요한 요소이지만, 이는 한국어로 고급 학문적 연구를 수행하는 이란인 학습자들에게 상당한 어려움을 초래한다. 어휘는 효과적인 의사소통과 학문적 표현의 기본적인 요소를 이룬다. 그러나 부족한 어휘 지식은 학습자들이 아이디어를 정확하게 표현하고 학문적 기준을 충족시키는 능력을 제한한다(Csomay & Prades, 2018; González-Fernández, 2022; Moses & Mohamad, 2019). 마찬가지로, 한국어 어휘의 중요한 부분을 차지하는 한자(또는 한자어)의 복잡성은 이러한 학습자들의 학습 과정을 더욱 어렵게 만든다. 마찬가지로, 한국어 어휘의 중요한 부분을 차지하는 한자어의 복잡성은 이러한 학습자들의 학습 과정을 더욱 어렵게 만든다(Muscanto, 2019; 설혜경·심혜령, 2009).

참여자들은 이러한 언어적 측면에서의 어려움을 다양한 방식으로 강조하였다.

“저는 특히 학문 작문에서 한국어의 특정한 어근에 익숙하지 않아서 적절한 단어를 사용할 수 없습니다. 어휘를 암기하는 것이 특히 어려워서 학문 어휘를 정확히 이해하고 사용하는 데 어려움을 겪습니다. 결과적으로 저는 더 편하고 간단한 단어를 자주 선택합니다. 그러나 이러한 간단한 단어는 학문적 맥락에 적합하지 않아서 제 글이 요구되는 만큼 정확하고 형식적이지 않게 됩니다. 이러한 차이로 인해 제 아이디어를 정확하게 전달하고

학문 기준을 충족하는 데 어려움이 있습니다.” <참여자 2>

“한국어를 배우는 것은 때때로 너무 벅차게 느껴집니다. 암기해야 할 어휘가 너무 많아서, 종종 올바른 단어를 잊거나 잘못 사용합니다. 게다가 단어의 문화적 맥락에 항상 익숙하지 않아서, 그것을 적절하지 않게 사용할 때도 있습니다. 또한 일부 한국어 단어는 맥락에 따라 여러 가지 의미를 가질 수 있어서, 저를 혼란스럽게 하고 잘못된 사용을 초래합니다.” <참여자 10>

“학문적 맥락에서 한국어를 충분히 접하지 못해서 학문 작문에서 단어를 올바르게 사용하는 방법을 잘 모릅니다. 한국어를 배우는 방식이 필요한 학문 어휘를 암기하는 데 큰 도움이 되지 않았습니다. 학문 환경에서의 실질적인 사용과 맥락에 대한 집중 부족 때문에 적절한 단어를 선택하기가 어렵고, 이는 제 작문 과정을 더욱 복잡하게 만듭니다.” <참여자 18>

“저는 학문 텍스트에 한자 문자가 많이 포함되어 있어서 이해하는 데 자주 어려움을 겪습니다. 기본적인 한자는 알고 있지만, 학문 작문에서 사용되는 고급 한자는 해독하기 어렵습니다. 이로 인해 텍스트의 전체 의미를 이해하는 데 어려움이 있으며, 정확하고 일관된 글을 쓰는 능력에도 영향을 미칩니다.” <참여자 30>

“한자를 암기하고 이해하는 것은 저에게 가장 큰 장애물 중 하나입니다. 저는 자주 단어의 의미를 추측하고는 하는데, 이러한 탓에 제 학문적 글쓰기에서 혼란과 부정확성을 초래하기도 합니다. 이러한 문자와 그 의미의 복잡성 때문에 학업을 따라가고 높은 품질의 작업을 수행하는 데 어려움을 겪습니다.” <참여자 14>

“학문 작문에서 한자의 사용은 압도적입니다. 너무 많은 동의어와 복잡성 때문에 저는 자주 혼란스럽습니다. 이 문자에 대한 통찰이 부족하여 제 작업은 명확성과 깊이가 부족합니다. 학문 작문 능력을 향상시키고 강의 자료를 완전히 이해하기 위해 추가적으로 집중적인 한자 훈련이 필요하다고 생각합니다.” <참여자 8>

여러 참여자들은 자신의 어려움을 해결하는 데 있어 기술 도구의 역할을 설명했다. 그들은 어휘와 한자를 이해하거나 적용하기 위해 번역 앱, 온라인 사전, 문법 도구에 자주 의존했다. 이러한 기술들은 일시적인 도움을 제공했지만, 독립적인 숙달을 촉진하기보다는 의존성을 강화하는

경우가 많았다. 예를 들어, 학습자들은 한자를 해독하기 위해 번역 도구를 사용했다고 보고했으나, 이 도구들이 때때로 부정확하거나 불완전한 번역을 제공하여 이해를 더욱 복잡하게 만들었다. 이러한 기술에 대한 과도한 의존은 학습자들이 어휘를 내재화하고 학문적 한국어에서 한자의 역할을 깊이 이해하는 능력을 제한했다.

참여자들의 응답은 학문적 어휘와 한자 지식과 관련된 어려움을 강조하며, 이는 언어적 어려움의 고차원적인 속성을 반영한다. 학습자들은 학문적 맥락에 대한 제한된 노출, 체계적인 훈련의 부족, 그리고 한국어 어휘와 한자의 압도적인 복잡성으로 인해 이러한 요소를 숙달하는 데 상당한 어려움을 겪고 있다. 이러한 어려움은 학습자들이 명확하고 일관성 있게 글을 쓰는 능력을 저해하며, 이는 학문적 작업의 질과 정확성에 영향을 미친다. 이와 같은 분석은 효과적인 학문 목적 글쓰기의 장벽을 극복하는 데 있어 언어적 숙달이 가지는 역할의 중요성을 보여 준다.

#### ㉔ 고급 문법 지식 부족

고급 문법 지식의 부족으로 인한 어려움에는 단어의 형태와 구조(형태론) 및 그것의 문장 배열(통사론)이 포함된다. 비원어민과 제2언어 학습자들에게 문법적 정확성은 일반적인 어려움으로, 특히 복잡한 문법 형태와 표현의 특정 사용을 요구하는 학문적 텍스트를 작성할 때 더욱 두드러진다(Ariyanti & Fitriana, 2017; Fareed et al., 2016; Imani & Habil, 2012). 학문적 텍스트는 일반적으로 형식적 기준을 충족하기 위해 명사, 동사 및 문법적 특징의 특정 조합을 요구한다(Biber et al., 2021; Henry & Roseberry, 2001). 이란인 한국어 학습자들은 겹치는 문법 구조, 한국어 통사론의 복잡성, 그리고 맥락에 따라 적절한 수준의 존대와 격식을 적용해야 하는 필요성으로 인해 상당한 어려움에 직면하고 있다.

참여자들은 한국어 문법을 숙달하는 데 있어 다음과 같이 다양한 어려움을 보고하였다.

“대학원생으로서 한국어 문법이 어렵다고 느끼는데, 이는 유사한 문법 구

조가 너무 많기 때문입니다. 기본 규칙을 이해하더라도, 이를 맥락에서 구별하고 올바르게 사용하는 것은 어렵습니다. 겹치는 형태들이 종종 저를 혼란스럽게 하여 실수를 초래합니다. 게다가 요구되는 존대와 격식 수준이 복잡성을 더해, 이를 정확히 적용하는 것이 어렵습니다. <참여자 10>

“한국어 학문 목적 글쓰기의 문법은 페르시아어와 크게 다릅니다. 유사한 문법 구조는 종종 오류를 초래하며, 존대와 격식의 미묘한 차이를 이해하는 것은 특히 어렵습니다. 집중적인 지도가 없이는 제 글이 학문적 텍스트에 요구되는 정확성을 결여하게 됩니다.” <참여자 8>

“한국어 학문 목적 글쓰기에서 가장 큰 어려움은 맥락에 맞는 올바른 문법 구조를 선택하는 것입니다. 복잡한 차이를 가진 겹치는 형태들은 자연스럽고 정확한 글쓰기를 어렵게 만듭니다. 문법 선택을 추측하는 과정은 제 글쓰기 속도를 크게 늦춥니다.” <참여자 4>

“저는 복잡한 구조에서 실수할까 봐 단순한 문법을 사용하는 경향이 있습니다. 이는 제 글쓰기를 기본 수준으로 제한하며, 종종 학문적 기준에 미치지 못합니다. 고급 문법을 자신 있게 사용하기 위해 더 많은 지도와 연습이 필요합니다.” <참여자 22>

이러한 어려움에 직면한 많은 학습자는 문법 검사기와 같은 기술 도구를 사용하여 오류를 발견하고 수정했다. 이러한 도구들은 일시적인 도움을 주었지만, 학습자들이 문법 규칙을 스스로 배우는 과정을 무시하게 만들어 의존성을 촉진시켰다. 참여자들은 문법 도구가 오류 없는 텍스트를 작성하는 데 도움을 주었지만, 이러한 도구에 의존함으로써 문법 원리를 이해하는 능력이 방해되었다고 인정했다. 예를 들어, 학습자들은 문법 도구가 문장을 수정해 주지만, 그 근본적인 규칙을 설명하지 않아 독립적으로 정확한 구조를 재현하는 데 어려움을 겪었다고 말했다. 이러한 의존은 기술이 지원 기체로서의 역할과 더 깊은 학습을 방해하는 장벽으로서의 역할을 동시에 하고 있음을 보여 준다.

이 응답들은 고급 문법을 숙달하는 것의 한계와 높은 난이도의 속성을 반영하고 있다. 참여자들은 오류를 피하기 위한 신중한 접근을 강조하며, 단순한 문법 구조에 의존하는 모습을 보였다. 그러나 이러한 의존은 학

문적으로 정교한 텍스트를 작성하는 능력을 제한한다. 이러한 어려움은 겹치는 문법 형태, 맥락에 따라 달라지는 통사 구조, 그리고 한국어 학문 목적 글쓰기에서의 존대와 격식이라는 복합적인 요소에서 비롯된다. 또한 기술 도구는 문법적 어려움을 해결하는 일시적인 해결책을 제공하지만, 이러한 도구에 과도하게 의존하면 독립적인 숙달의 발전을 제한할 수 있다. 이는 학습 과정에서 기술 도구의 역할을 이해하는 것의 중요성을 강조한다. 또한 이러한 연구 결과는 학습자들의 어려움이 단순히 문법 지식의 부족에서 비롯된 것이 아니라, 복잡한 구조를 시도하는 데 주저함에서 기인한다는 점을 시사하며, 이는 언어적 능력에 대한 자신감 부족을 반영한다.

#### ㉔ 담화 표지어 지식 부족

담화 표지어를 숙달하는 것은 일관성과 응집성이 있는 학문적 텍스트를 작성하는 데 있어 중요한 요소이다. 그러나 국제 학생들, 특히 한국어를 제2언어로 배우는 학습자들은 이 영역에서 상당한 어려움에 직면하고 있다. 학문적 언어 기능에 대한 제한된 노출, 체계적인 지도 부족, 그리고 복잡한 한국어 담화 표지어에 대한 연습 부족이 이러한 어려움에 기여한다(차봉준, 2015). ‘그러나’, ‘따라서’, ‘게다가’와 같은 담화 표지어는 정확한 이해와 맥락에 맞는 사용을 요구하며, 이는 많은 비원어민 학습자들이 숙달하기 어려워하는 부분이다. 충분한 지식과 기술이 없을 경우, 학습자의 글쓰기는 단절되고 반복적이며 덜 효과적으로 보일 수 있으며, 이는 궁극적으로 학업 성과를 저해한다. 게다가 학습자들은 간접 표현, 위계적인 언어, 관용적 표현과 같은 한국 학문적 담화 규칙에 적응해야 하며, 이는 글쓰기 과정을 더욱 복잡하게 만든다(유민애, 2017).

참여자들은 이러한 어려움을 강조하며 자신의 경험을 공유하였다.

“저는 글에서 담화 표지를 정확하게 사용하는 것이 정말 어렵습니다. ‘그러나’나 ‘따라서’ 같은 단어를 언제, 어떻게 사용해야 할지 잘 모르겠어서 고심합니다. 제 에세이는 아이디어를 매끄럽게 연결하지 못해 종종 단절된 느낌이 듭니다. 전달하려는 핵심 내용을 이해하고 있더라도 담화 표지 사

용 능력이 부족해 독자가 제 주장을 효과적으로 따라가도록 안내하는 데 어려움을 겪습니다. 이로 인해 글이 명확하지 않거나 일관성이 부족하다는 피드백을 자주 받습니다. <참여자 14>

“한국어로 글을 쓸 때, 문장이 자연스럽게 이어지도록 만드는 작은 단어들을 자주 빠뜨립니다. 문법 규칙은 알고 있지만, ‘게다가’나 ‘하지만’ 같은 담화 표지를 적절한 위치에 사용하는 것이 어렵습니다. 이 때문에 내 글이 어색하고 일관성이 떨어지는 것처럼 보입니다.” <참여자 17>

“담화 표지를 효과적으로 사용하는 것이 매우 어렵습니다. 다양한 용법을 잘 이해하지 못해서 같은 표현을 반복적으로 사용하는 경우가 많습니다. 이 때문에 내 글이 반복적이고 세련되지 않게 보입니다.” <참여자 1>

위의 응답은 담화 표지어 숙달의 어려움이라는 속성을 강조하며, 이는 중간 수준에서 높은 정도의 어려움을 나타낸다. 학습자들은 학문 목적 글쓰기에서 일관성 있고 논리적인 흐름을 유지하기 위해 담화 표지어를 이해하고 적용하는 데 큰 어려움을 겪고 있다. 이러한 어려움은 학문적 언어 기능에 대한 제한된 노출과 불충분한 체계적인 지도, 그리고 한국어 담화 규칙의 복잡성에서 비롯된다. 어려움의 정도는 학습자들이 학문적 텍스트에 대한 사전의 익숙함과 한국어 학문 목적 글쓰기의 복잡한 요구 사항에 적응하는 능력에 따라 달라진다.

또한 일부 학습자들은 담화 표지어에 대한 어려움을 해결하기 위해 문법 검사기와 번역 앱과 같은 기술 도구에 의존한다. 이러한 도구들은 단기적인 도움을 제공하지만, 효과적인 사용을 위한 깊은 이해를 촉진하지는 않는다. 자동화된 도구는 종종 부정확하거나 지나치게 단순한 담화 표지어를 제시하여, 문장이 일관되지 않거나 맥락에 부적합한 연결을 초래한다. 이러한 기술에 대한 과도한 의존은 학습자들이 담화 표지어의 규칙과 적용을 숙달하기보다는 즉각적인 해결책에 우선순위를 두게 하여 독립적인 글쓰기 능력 개발을 저해할 수 있다.

위의 분석은 응집성 있고 정교한 학문적 텍스트를 작성하는 데 있어 담화 표지어의 중요한 역할을 강조한다. 연구 결과는 언어 능숙도, 교육적 격차, 그리고 기술 의존도가 학습자들이 제2언어 맥락에서 효과적으

로 주장을 구성하는 능력에 미치는 복잡한 상호작용을 보여 준다. 어려움의 정도에서 나타나는 변동성은 언어 능숙도, 교육적 격차, 그리고 기술 의존도의 상호작용을 반영한다. 이와 같은 복잡성을 통해 학습자들의 다양한 배경과 경험이 학문 목적 글쓰기 요구를 헤쳐 나가는 능력에 어떻게 영향을 미치는지를 알 수 있으며, 학문적 텍스트에서 일관성과 정교함을 달성하는 데 있어 담화 표지어가 얼마나 중요한 역할을 하는지 확인할 수 있다.

## ② 학문 목적 글쓰기 능력 부족

학문 목적 글쓰기 능력 부족은 이란인 한국어 학습자들에게 중요한 장애물로, 이전 교육에서 학문 목적 글쓰기의 체계적인 훈련에 대한 제한된 노출에서 비롯된다. 한국에 입국한 후, 이 학습자들은 한국의 학문적 관습에 적응하는 동시에 필수적인 학문 목적 글쓰기 능력을 개발해야 하는 이중적인 도전에 직면한다. 면담 자료는 두 가지 상호 연관된 문제를 드러냈는데, 하나는 학문 목적 글쓰기 장르에 대한 지식의 부족이었으며, 다른 하나는 더 넓은 범위에서의 글쓰기 능력 부족이었다. 이 두 가지 어려움은 학습자들이 일관성 있고 정확하며 맥락에 적합한 학문적 텍스트를 작성하는 능력을 방해한다. 한국 고등 교육의 요구는 이 과정을 더욱 복잡하게 만들며, 충분한 준비 부족과 제2언어 학문 목적 글쓰기 사이의 복잡하게 얽힌 관계를 드러낸다.

## ㉠ 학문 장르 지식 부족

참여자들은 학문 목적 글쓰기 장르에 적응하는 데 큰 어려움을 겪었다고 보고했다. 하지만 글쓰기 장르에 대한 적응은 학문적 맥락에서 효과적인 의사소통의 중요한 요소이다. 연구 논문, 에세이, 보고서 등과 같은 장르들은 독특한 구조, 스타일, 그리고 수사적 규범을 요구하며, 이란인 한국어 학습자들이 이를 이해하는 데 어려움을 겪고 있다. 이러한 어려

움 중에서 논증적 글쓰기가 특히 어려운 것으로 나타났으며, 여기에는 논리적인 주장을 구성하고 이를 근거를 통해 뒷받침하는 과정이 포함된다(Hyland & Hyland, 2019; Swales & Feak, 2004).

이러한 어려움은 학습자들이 새로운 장르의 규범을 이해하고 적용하는 동시에 제2언어로 글을 쓰는 복잡성을 관리해야 하는 필요성으로 인해 더욱 복잡해진다. ‘대학 이전 학문 목적 글쓰기 교육 부족’에서 설명된 광범위한 제도적 격차와는 달리, 이 절에서는 한국의 학문적 환경에서 장르 특화된 글쓰기 과제에 참여할 때 학습자들이 직면하는 구체적인 어려움에 초점을 맞춘다. 참여자들은 다양한 장르의 구조적 및 형식적 기대를 이해하는 데 어려움을 겪었다고 설명했으며, 이는 종종 아이디어를 명확하고 논리적으로 제시하는 데 어려움을 초래했다.

이 장르 관련 지식의 격차는 학문 목적 글쓰기를 숙달하는 데 있어 언어적, 인지적, 맥락적 요소들이 상호작용하는 복잡한 관계를 보여 준다. 이러한 장르에 대한 사전 노출이 없으면, 학습자들은 새로운 기술을 습득하고 동시에 한국 학문 목적 글쓰기의 높은 기준에 적응해야 한다. 이러한 어려움은 학습자들이 일관성 있고 잘 구조화된 학문적 텍스트를 작성하는 능력에 중요한 영향을 미치며, 이 격차를 해소하기 위한 맞춤형 지원의 필요성을 강조한다.

참여자들은 이러한 어려움을 강조하며 자신의 경험을 공유하였다.

“한국에서 공부를 시작했을 때, 연구 논문과 에세이 같은 한국 학문 목적 글쓰기 장르의 구조와 스타일에 적응하는 것이 정말 어려웠습니다. 각 장르는 고유한 규범이 있었고, 저는 그 기대에 부응하려다 자주 혼란스러웠습니다. 제 아이디어를 논리적으로 조직하고 명확하게 제시하는 방법을 찾는 것이 힘들었습니다.” <참여자 4>

“이란에서는 학문 목적 글쓰기 장르에 집중된 훈련을 받은 적이 없었습니다. 한국에서 첫 번째 연구 논문을 작성해야 할 때, 저는 기본적인 구조조차 알지 못한다는 것을 깨달았습니다. 예를 들어, 서론을 어떻게 작성하고, 주장을 어떻게 개요로 제시하며, 한국 학문 목적 글쓰기 규범에 맞게 결과를 어떻게 요약할지에 대한 방법을 몰랐습니다.” <참여자 17>

“한국 학문적 장르가 일반 글쓰기와 어떻게 다른지 이해하는 데 어려움을

겪었습니다. 예를 들어, 한국의 연구 논문은 제가 이전에 접해본 적이 없는 방식으로 증거를 제시해야 했습니다. 제가 기준을 충족하고 있는지 확신이 없어서 계속해서 제 작업을 수정했습니다. <참여자 12>

“새로운 글쓰기 장르에 적응하려면 제가 배운 글쓰기의 모든 것을 다시 생각해야 했습니다. 한국 학문 목적 글쓰기에서는 체계와 간접 표현에 중점을 두는 것이 저에게는 새로운 것이었고, 이는 제가 페르시아 학문 전통에서 익숙했던 것과 자주 충돌했습니다. 이로 인해 전환이 더욱 어려워졌습니다.” <참여자 26>

이 응답들은 학문 목적 글쓰기 장르를 숙달하는 데 있어 나타나는 복잡성이 고차원의 속성을 가지고 있음을 보여 준다. 참여자들의 응답을 통해 연구 논문과 논증적 에세이와 같은 한국의 학문적 장르의 복잡한 규범에 맞추어 글을 쓰는 데 있어 그들이 겪는 어려움을 알 수 있다. 이러한 복잡성은 체계적인 장르 훈련에 대한 사전적인 노출의 부족과 한국의 학문적 맥락에서 낮은 수사적 및 문화적 기대에 부응해야 하는 필요성에서 비롯된다.

응답은 또한 학습자들이 AI 기반 글쓰기 도구와 온라인 문법 검사기와 같은 기술적 도구에 의존함으로써 글쓰기가 더욱 복잡해지는 방식을 보여 준다. 이러한 도구들이 일부 표면적인 요구 사항을 해결하는 데 즉각적인 지원을 제공했지만, 참여자들은 이들 도구에 과도하게 의존하는 것이 장르 특화된 규범을 내재화하는 능력을 방해한다고 언급했다. 이러한 의존은 종종 학습자들이 학문적 장르를 숙달하는 데 필요한 깊은 이해를 얻기보다는 표면적인 요구 사항만 해결하도록 만들었다.

이러한 분석을 통해 학습자들이 장르에 특화된 규범을 이해하는 데 겪는 어려움과 제2언어 학문적 환경에서 그들이 직면한 더 넓은 인지적 및 언어적 요구 사이의 복잡한 관계를 확인할 수 있다.

#### ㉠ 글쓰기 능력 부족

글쓰기 능력은 학문적 성공에 필수적이다. 이는 구조화되고 일관성 있

으며 학문적으로 적합한 텍스트를 작성하는 능력을 포함한다. 이러한 능력은 언어 능력을 넘어 바꿔쓰기, 효과적인 필기, 학문적 표현의 정확한 사용, 철자 오류를 피하는 것 등을 포함한다. 이란인 한국어 학습자들은 제2언어로서의 학문 목적 글쓰기 요구와 학문적 관습에서의 문화적 차이로 인해 이러한 능력을 숙달하는 데 다양한 어려움을 겪고 있다(Hyland, 2013; Pecorari, 2003; Swales & Feak, 2004).

참여자들은 한국의 학문적 담화의 필수 요소인 학문적 표현에 대해 어려움을 자주 토로하였다. 이러한 익숙하지 않은 복잡한 표현은 종종 덜 공식적이고 덜 정교한 글쓰기로 이어진다(유민애, 2017). 바꿔쓰기는 또 다른 중요한 어려움으로 지적되었으며, 이는 높은 수준의 이해력과 언어적 유연성을 요구한다. 학습자들은 복잡한 아이디어에 대해 내용을 변경하거나 의도하지 않은 표절을 피하면서 정확하게 바꿔쓰기 하는 법을 어려워했다.

강의 중 필기는 일반적인 어려움으로 자리 잡았으며, 학습자들은 강의의 빠른 속도와 고급 학문적 언어 사용을 주요 장애물로 지적하였다. 익숙하지 않은 한국어 속기와 필기 방식은 이러한 어려움을 더욱 악화시켜, 불완전하고 비체계적인 필기로 이어졌으며, 이는 이후의 학습과 글쓰기 과제에 영향을 미쳤다(이은화 외, 2014). 발음에 의존하고 정서법 규칙을 따르지 않음에 따라 철자 오류도 자주 발생하는 것으로 나타났다. 이러한 오류는 글의 응집성과 명확성을 제한하며, 초점을 내용 개발에서 오류 수정으로 전환시킨다(Afrin, 2016; Graham & Santangelo, 2014).

참여자들은 글쓰기에 영향을 미치는 기술 도구의 역할을 강조했다. 많은 학습자들이 학문 목적 글쓰기에서의 어려움을 해결하기 위해 의역 도구, 번역 앱, AI 지원 글쓰기 플랫폼에 의존했다. 이 도구들은 학습자들이 문장을 재구성하고 표현을 개선할 수 있도록 도왔지만, 그 결과는 종종 맥락에 적합하지 않거나 깊이가 부족했다. 예를 들어, 의역 도구를 사용한 학습자들은 직접적인 표절을 피했지만, 종종 의도한 의미를 정확하게 전달하지 못했다고 언급했다. 마찬가지로, 번역 도구에 의존하는 것은 언어적 격차를 좁히는 데 도움이 되었지만, 학문적 텍스트에서 요구되는

복잡성을 저하시킨 나머지 지나치게 단순한 번역을 초래했다. 이 의존은 종종 학습자들이 제2언어로 아이디어를 종합하고 표현하는 데 겪는 어려움과 외부 지원 및 내재화된 능숙한 실력 사이의 불균형을 보여 준다.

이와 관련한 참여자들의 응답은 다음과 같다.

“학문적 표현을 사용하는 것은 개별 단어를 사용하는 것보다 훨씬 어렵습니다. 이러한 표현들은 이해하기가 정말 어려웠고, 내가 가지고 있지 않은 수준의 지식을 요구했습니다. 그 결과, 저는 자주 일반적인 일상 표현을 사용하게 되었고, 이로 인해 제 학문 목적 글쓰기는 필요 이상으로 덜 형식적이고 세련되지 않았습니  
다. 또한 이러한 표현에 대한 낯섦으로 인해 학문적 맥락에서 내 아이디어를 정확하고 효과적으로 전달하기가 어려웠습니  
다.” <참여자 2>

“교수님이 강의를 시작하시면, 속도와 학문적인 용어를 따라잡기 어렵습니  
다. 제가 이해하고 처리할 때쯤에는 이미 다음 주제로 넘어가 버리십니다.  
이로 인해 제 노트는 불완전하고 정리가 안 되어 나중에 공부하는 데 어  
려움을 겪고 있습니다.” <참여자 30>

“저는 한국의 속기나 노트 필기 방법에 익숙하지 않아서 모든 내용을 문  
장으로 다 적다 보니 시간이 많이 걸리고 비효율적입니다. 그 결과, 강의  
의 중요한 부분을 놓치기도 합니다. 한국 학문적 환경에 맞는 적절한 노트  
필기 기법을 배웠으면 좋겠습니다.” <참여자 28>

“한국어 맞춤법은 저에게 꽤 어렵습니다. 비슷하게 들리는 음절을 혼동하  
는 경우가 많아서 글에서 자주 오류가 발생합니다. 이러한 실수는 제 학문  
논문을 덜 신뢰성 있게 보이게 하고 이해하기 어렵게 만듭니다.” <참여자  
6>

“바꿔쓰기는 제게 학문 목적 글쓰기에서 가장 어려운 부분 중 하나입니다.  
저는 원래 의미를 잃지 않고 복잡한 텍스트의 단어를 바꾸기가 어렵습니  
다. 게다가 저는 의도하지 않게 표절하게 될까봐 항상 걱정하는데, 이것은  
많은 스트레스를 줍니다.” <참여자 9>

“자동화된 도구는 바꿔쓰기와 문법에 도움을 주지만, 도구들이 제 대신 모  
든 일을 하는 것 같아요. 저는 제시된 제안을 완전히 이해하지 못한 채 그  
대로 받아들이게 되어, 결국 제 글쓰기 능력을 진정으로 향상시키지 못하  
고 있는 것 같습니다.” <참여자 25>

이 응답들은 고차원의 복잡성에 있어서 쓰기 기술의 어려움을 중간 정도로 보여 준다. 어려움의 정도는 학습자들의 언어 능숙도, 학문 목적 글 쓰기 실천에 대한 사전 노출, 그리고 한국 고등 교육의 학문적 관습에 대한 익숙함에 따라 달라진다. 예를 들어, 기초 능력이 더 강한 학습자들은 바뀔쓰기나 필기와 같은 과제를 중간 정도의 어려움으로 느꼈다. 반면, 학문적 표현이나 고급 철자 규범에 대한 노출이 제한적인 학습자들은 더 높은 수준의 어려움을 보고했다. 이 분석은 또한 기술 의존도가 이러한 어려움에 어떻게 영향을 미치는지를 나타내며, 글쓰기 능력에 대한 깊은 이해를 촉진하기보다는 표면적인 해결책을 제공하는 데 그치고 있음을 보여 준다.

이러한 연구 결과는 학습자들이 학문 목적 글쓰기의 숙달 과정에서 이러한 격차를 해결하기 위해 외부의 도구에 의존하는 방식과 함께 언어와 문화적 장벽의 조합에 의해 어떻게 형성되는지를 보여 준다.

## (2) 배경지식 부족

참여자들은 ‘주제 선택’과 ‘독창적인 아이디어 생성 및 연구 공백 파악’을 학문 목적을 위한 한국어 글쓰기에서 주요한 인지적 어려움으로 지적하였다. 그들은 글쓰기의 기술적인 측면보다는 무엇을 쓸지 결정하는 데 더 많은 어려움을 겪고 있으며, 이는 배경지식 부족이라는 근본적인 문제를 강조한다. 사회적 구성주의 이론에 따르면, 지식은 내부 인지 과정과 타인과의 상호작용을 통해 지속적으로 생성된다. 작가는 다양한 출처에서 정보를 수집하고, 기존의 지식과 새로 얻은 지식을 통합하고 재배열하여 새로운 개인적 통찰을 만들어낸다. 이 포괄적인 지식 구축 과정은 원래의 정보와 새로 수집한 정보를 포함하며, 이들 정보들이 통합되는 과정도 아우른다(김정숙, 2009).

최은지(2009)는 이 내용 지식을 ‘기존 지식’, ‘상호텍스트 지식’, 그리고 ‘지식 통합 지식’으로 나누어 지식 조직에 대해 보다 넓은 이론적 관점을 제공하였다. ‘기존 지식’은 글쓴이가 이미 알고 있는 주제에 대한 정보를

의미하며, ‘상호텍스트적 지식’은 글쓴이의 기존 지식을 바탕으로 자료 수집, 독서, 토론 등을 통해 얻은 새로운 정보를 의미한다. ‘지식 통합 지식’은 기존 지식과 상호텍스트적 지식을 종합하고 연결하는 것으로, 이를 통해 더 깊은 이해와 혁신적인 사고가 가능해진다(최은지, 2009). 또한 이러한 틀을 제공함으로써 참여자들의 부족한 전공 지식과 상호텍스트 지식 모두가 학문적 글쓰기를 위한 주제와 아이디어를 생성하는 데 제한이 됨을 보여 주었다. 이를 통해 학습에서 통합 지식의 역할에 대해 이론적으로 더 강조해야 함을 알 수 있다. 결과적으로, 이들의 학문적 텍스트는 종종 깊이, 창의성, 그리고 자료에 대한 비판적 접근이 부족하다.

이 부족함을 해결하기 위해서는 전공 지식과 상호텍스트적 정보를 효과적으로 통합하는 능력을 향상시킬 수 있는 맞춤형 지도가 필요하다. 이러한 격차를 해소함으로써 학습자들은 보다 실용적이고 통찰력 있는 학문 목적 글쓰기 능력을 개발할 수 있다.

## ① 전공 지식 부족

전공 지식은 학습자가 속한 학문 분야와 관련된 핵심 개념, 이론, 그리고 기초적인 정보를 포괄적으로 이해하는 것을 포함한다. 이 지식의 부족은 학습자들이 자신의 주제에 깊이 참여하는 능력을 제한하며, 적절한 주제를 선택하고 정보에 기반한 주장을 구성하는 데 어려움을 초래한다(Chen, 2010). 대학원은 고급 학습과 비판적 접근을 강조하는 이전에 습득한 지식을 기반으로 한다. 그러나 많은 참여자들은 자신의 전공 분야에 대한 탄탄한 기초 없이 대학원 프로그램에 입학했다고 보고하였다. 학부 교육이 종종 핵심 과목에 대한 체계적인 지도를 제공하는 것과 달리, 대학원 프로그램은 학습자들이 전공과 관련된 개념들을 독립적으로 이해하고 있다는 전제하에 토론과 발표에 중점을 둔다.

한국에서 공부하는 이란인 학습자들에게 이 어려움은 한국인 동료들과 비교할 때 제한된 한국어 능력으로 인해 더욱 복잡해진다. 비록 같은 텍스트를 읽을 수 있더라도, 복잡한 내용과 어휘를 이해하는 데 있어 어려

움은 효과적인 자기 주도 학습을 방해한다. 이러한 지식 격차는 학습자들이 정보를 비판적으로 분석하고, 아이디어를 종합하며, 학문적 토론에 독창적인 통찰을 기여하는 능력을 제한하여, 결국 전체적인 학업 성과에 영향을 미친다.

#### ㉔ 새로운 분야에 적응하는 어려움

전공 변경은 이란인 한국어 학습자들에게 상당한 어려움을 초래하며, 특히 제2언어로서의 학문 목적 글쓰기 요구에 적응하는 데 어려움을 겪는다. 학습자들은 종종 새로운 학문 분야에서 기초 지식의 부족에 직면하는데, 이는 주제에 깊이 참여하고 고급 개념을 이해하는 어려움으로 이어진다. 이러한 어려움은 새로운 용어를 습득하고, 다른 학문 목적 글쓰기 규범에 적응해야 하는 필요성으로 인해 더욱 복잡해진다. 제한된 한국어 능력은 학생들이 학문 텍스트를 효과적으로 이해하고 생산하는 능력을 저해함으로써 이러한 어려움을 더욱 악화시킨다. 그 결과, 학습자들은 종종 학문적 기대를 충족시키고 새로운 학문 분야에 의미 있게 기여하는 데 어려움을 겪는다.

참여자들의 응답은 그들이 직면한 다면적인 어려움을 보여 준다.

“전공을 바꾸는 것은 저에게 큰 도전이었습니다. 처음부터 다시 시작하는 기분이었고, 새로운 전공의 심화된 주제를 따라가기가 어려웠습니다. 특히 논문 작성이 힘들었는데, 주요 개념과 용어에 대한 이해가 부족했기 때문입니다.” <참여자 9>

“새로운 전공에 적응하면서 한국어 실력까지 향상시키는 것은 매우 벅찼습니다. 학문 자료를 이해하고, 새로운 분야의 기준에 맞는 에세이를 작성하는 것이 어려웠습니다. 항상 동기들을 따라잡기 위해 애써야 했습니다.” <참여자 6>

“전공을 바꾸면서 완전히 새로운 학문적 규범과 어휘를 익혀야 했습니다. 이것이 제한된 한국어 실력과 맞물려 과제 작성이 매우 어려웠습니다. 새로운 분야에서 성공할 수 있을지 자주 의심하곤 했습니다.” <참여자 26>

이러한 어려움 외에도, 기술 도구는 학습자들이 지식의 격차를 해결하고 새로운 분야에 적응하기 위해 사용하는 일반적인 전략으로 나타났다. 많은 참여자는 새로운 개념과 학문적 관습을 이해하기 위해 온라인 자원, 번역 앱, 그리고 AI 기반 요약 도구를 사용했다. 이 도구들이 초기에는 도움이 되었지만, 참여자들은 과도한 의존이 종종 콘텐츠에 대한 깊은 이해를 방해했다고 언급했다. 예를 들어, 학습자들은 번역 도구가 전공 용어를 해독하는 데 도움을 주었지만, 맥락이 부족한 번역은 학문적 글쓰기에 종종 오해나 잘못된 적용을 가져왔다.

새로운 학문 분야에 대한 적응의 복잡성은 고차원의 속성을 보여 준다. 학습자들은 제2언어 학문 환경의 언어적 및 인지적 요구에 부응하면서도 기초 지식의 격차를 해소해야 하는 복합적인 어려움에 직면한다. 참여자들은 내용에 대한 지식의 결함과 언어적 장벽의 상호작용이 고급 개념의 이해와 전공 특수 용어의 숙달, 학문적 규범을 다루는 데 큰 장애로 이어졌다고 응답했다.

학습자들은 전문 용어를 이해하거나 복잡한 학문적 콘텐츠를 관리하기 위해 종종 번역 소프트웨어와 AI 기반 자원과 같은 디지털 도구에 기댈으로써 이러한 어려움을 극복하고자 한다. 이러한 기술적 의존은 한국의 학문적 환경의 엄격한 기대에 부응하는 데 있어 학습자들의 적응을 어렵게 한다. 또한 외부의 보조적인 도구를 사용하는 것과 독립적인 학습 능력을 개발하는 것 사이의 갈등을 드러낸다. 또한 이와 같은 분석은 그들의 어려움이 가진 복잡한 속성을 강조하여 이러한 상호 연결된 요인들이 어떻게 학습자들의 경험에 영향을 미치는지에 중점을 둔다.

#### ㉠ 새로운 학문 분야에서 독립적 학습에 대한 장벽

대학원 프로그램은 종종 학습자들에게 자신의 전공 분야에서 기초 지식과 고급 지식을 독립적으로 습득할 것을 요구하는데, 이란인 학습자들에게는 언어 장벽과 제한된 체계적 지원이 이 과제를 더욱 어렵게 만든다. 체계적인 강의를 통해 기초적인 이해를 제공받지 못한 이 학습자들

은 대부분 자기 주도 학습에 의존해야 한다. 하지만 한국어로 된 학문적 텍스트의 복잡성과 그들의 필요에 맞춘 맞춤형 자원의 부족은 학습 과정에 큰 방해 요소가 된다. 게다가 명확한 지도의 부족 때문에 학생들은 해결할 수 없는 지식의 격차에 압도되고, 그들이 가진 의심은 더욱 심화된다.

참여자들은 그들이 직면한 어려움을 아래와 같이 강조하였다.

“체계적인 교과 과정이 없다는 것은 새로운 전공의 기초 개념을 스스로 배워야 한다는 것을 의미했습니다. 언어 장벽이 있는 상황에서 이는 매우 어려웠습니다.” <참여자 8>

“자율 학습이 벅찼던 이유는 내용과 언어를 모두 익혀야 했기 때문이다. 한국어로 개념을 명확하게 설명해 주는 자료를 찾기가 어려웠고, 종종 막막함을 느꼈습니다.” <참여자 11>

“체계적인 지도가 없는 상태에서 새로운 전공에 적응하는 것은 힘들었습니다. 한국어로 된 복잡한 학문 텍스트를 이해하는 데 어려움을 겪었고, 자율 학습에 크게 의존해야 했습니다.” <참여자 5>

“독학은 큰 도전이었습니다. 학업적 기대를 충족할 수 있을지 스스로에 대한 의심이 많았습니다.” <참여자 10>

새로운 학문 분야에서의 독립적 학습과 관련된 어려움은 중간에서 높은 차원의 복잡성을 가지고 있다. 어려움의 정도는 학습자들의 해당 분야에 대한 사전 지식, 언어 능력, 그리고 독립적 학습 접근법에 얼마나 익숙한지에 따라 달라진다. 예를 들어, 새로운 분야에 대한 기초 지식이 있는 학습자들은 중간 정도의 어려움을 겪었으며, 반면에 전혀 낯선 분야로 전환하는 학습자들은 지식 격차와 언어 장벽의 복합적인 영향으로 더 높은 수준의 어려움을 보고했다.

기술 도구에 대한 의존은 학습자들의 경험에 추가적인 영향을 미쳤다. 참여자들은 학습을 보충하기 위해 번역 앱, 문법 검사기, 온라인 학술 자원 등을 자주 사용하였다. 이 도구들은 복잡한 텍스트나 개념을 이해하는 데 즉각적인 도움을 주었지만, 외부 지원에 의존하게 만들었으며, 이

는 학문적 내용에 대한 더 깊은 이해를 제한했다. 학습자들은 이러한 기술들이 초기 이해에는 도움이 되었지만, 학문적 성공에 필요한 비판적 사고와 종합을 촉진하기보다는 표면적인 이해를 강화한다고 언급했다.

기초 지식의 격차, 언어 장벽, 그리고 기술 의존도 간의 상호작용은 이러한 어려움의 다면적인 특성을 강조한다. 이러한 어려움은 인지적으로는 학문적 내용에 대한 제한적인 이해를 통해서, 정서적으로는 자기 의심과 좌절을 통해서 나타났다. 학습자의 경험에 나타난 이러한 변동성은 그들이 한국의 대학원 프로그램에 적응할 때 직면하는 복잡한 장벽들을 보여 준다.

## ② 상호텍스트 지식 부족

상호텍스트 지식의 부족은 학문 목적 글쓰기에서 학생들에게 중요한 도전 과제가 된다. 상호텍스트 지식은 일관성 있고 잘 정보화된 주장을 구성하기 위해 여러 텍스트에서 정보를 이해, 통합, 종합하는 능력을 포함한다(Bazerman, 2003; Hyland, 2004). 학문적 상호텍스트 지식은 주로 강의와 학문적 독서를 통해 습득된다. 그러나 참여자들은 복잡한 학문적 언어 사용과 빠른 강의 속도를 이유로 들면서 강의 내용을 이해하는 데 있어서 상당한 어려움을 겪었다고 보고했다. 마찬가지로, 복잡한 어휘, 복잡한 구문론, 그리고 익숙하지 않은 담화 관습 때문에 한국어로 된 학문적 텍스트를 이해하는 데 어려움을 드러냈다. 이러한 장벽은 학습자들이 자료를 비판적으로 분석하고, 텍스트 간의 의미 있는 연결을 설정하며, 학문적으로 엄격한 작업을 생산하는 능력을 저해한다.

따라서 이 하위 범주는 ‘강의 내용 이해의 어려움’과 ‘한국어 학문적 텍스트 이해의 어려움’을 포함하며, 이는 상호텍스트 지식의 발전에 상당한 장애가 된다. 여러 텍스트를 탐색하고, 통찰을 종합하며, 이를 주장에서 맥락화하는 과정은 상당한 인지적 및 언어적 요구를 수반한다. 충분한 훈련과 지원이 없으면 학생들은 이러한 어려움에 압도되며, 이를 통해 학생들의 상호텍스트적 능력과 학문적 성공을 향상시키기 위한 맞춤

형 개입의 중요성을 확인할 수 있다.

#### ㉡ 강의 내용 이해의 어려움

강의 내용 이해의 어려움은 한국어 학문 목적 글쓰기에 참여하는 학습자들에게 중요한 도전 과제가 된다. 이 문제는 이해의 장벽을 나타내며, 언어 장벽, 복잡한 학문적 언어 사용, 불충분한 듣기 이해 능력, 기초 지식 부족 등 다양한 이유에서 발생하는 높은 복잡성을 포함한 도전 과제를 보여 준다. 대학원 강의는 종종 빠르고 복잡한 언어로 진행되어, 학문적 주요 분야에 대한 학습자들의 포괄적인 이해를 방해한다. 이러한 어려움은 광범위한 콘텐츠에 대한 이해를 요구하는 강의 자료를 에세이와 리포트 등의 과제로 통합해야 하는 학습자들의 능력을 상당히 제한한다.

참여자들은 자신의 어려움을 다음과 같이 설명하였다.

“한국어로 강의를 따라가는 것이 정말 힘듭니다. 모든 강의를 이해하지 못합니다. 교수님들은 말을 빠르게 하시고, 영어와 한국어를 섞어 사용하며, 많은 외래어를 쓰시고, 가끔은 문장 중간에 문장을 바꾸셔서 따라가기 어렵습니다. 대부분의 내용을 추측해야 할 때가 많고, 교재를 혼자 읽는 것조차 완전히 이해하기 어렵습니다.” <참여자 29>

“강의에서 사용되는 학문적 언어는 매우 복잡합니다. 내용을 충분히 따라가고 이해하여 과제에 활용하기가 어렵습니다.” <참여자 24>

“배경지식의 부족과 강의의 빠른 진행 속도로 인해 정보를 유지하기 어려워 과제 작성 및 전반적인 학문적 참여에 영향을 미칩니다.” <참여자 25>

이 응답들을 통해 참여자들이 높은 수준의 복잡성을 지닌 강의를 이해하는 데 어려움이 있음을 확인할 수 있다. 참여자들은 언어적 장벽, 복잡한 학문적 언어의 사용, 빠른 강의 진행 속도, 그리고 부족한 배경지식으로 인한 어려움을 보고했다. 이러한 어려움들은 학습자들이 강의 자료에 완전히 몰입하고 강의 내용을 학문적 과제에 통합하는 능력을 저해한다.

또한 학습자들의 전반적인 학업 성적과 한국의 학문 환경에 대한 적응에 있어서 강의 이해의 중요한 역할을 강조함으로써, 언어 능력, 인지적 요구, 학문적 기대 사이의 복잡한 관계를 드러낸다.

#### ㉠ 한국어 학문 텍스트 이해의 어려움

한국어 학문 텍스트를 이해하는 것은 학문 목적 글쓰기에 참여하는 이란인 학습자들에게 상당한 도전 과제가 된다. 이러한 어려움은 고급 어휘, 복잡한 문법 구조, 익숙하지 않은 담화 관습, 그리고 학문적 독서 경험 부족을 포함한 다양한 요인에서 비롯된다. 이러한 장벽은 학문적 자료를 비판적으로 접근하고, 정보를 종합하고, 그것을 글쓰기에 효과적으로 적용하는 학습자들의 능력을 제한한다. 그들은 대학원 입학 이전에 학문적 읽기 전략에 대한 충분한 교육을 받지 못한 탓에 주요 아이디어와 핵심 요점을 파악하기 위해 어려움을 겪음으로써 종종 자료를 읽는데 과도한 시간을 소비한다. 다양한 자료에서 정보를 통합해야 하는 추가적인 요구는 그들의 어려움을 더욱 심화시킨다. 학문 텍스트는 지식 습득과 글쓰기 모델로서 중요한 도구로, 많은 학습자가 부담을 느끼는 읽기 능력뿐만 아니라 구조적 관습과 공식적 관습에 대한 이해를 요구한다(Alderson, 2000; Grabe & Stoller, 2019; Hyland, 2014; Swales & Feak, 2004).

참여자들은 자신의 어려움을 다음과 같이 묘사했다.

“저는 논문을 읽는 데 몇 시간을 보내지만, 어려운 어휘와 복잡한 문장 구조 때문에 여전히 핵심 내용을 이해하기가 어렵습니다. 특히 전공 관련 자료는 낯선 전문 용어를 자주 사용하기 때문에 더욱 힘듭니다.” <참여자 28>

“다양한 출처에서 정보를 통합하는 것은 저에게 매우 어렵습니다. 자료를 이해하고 통합할 수 있는 적절한 읽기 방법이 부족해서 자주 혼란스러워 집니다. 이 혼란은 특히 많은 사전 지식을 요구하는 전공 관련 텍스트를 다룰 때 더 두드러집니다.” <참여자 27>

“대학원 이전에 학문적 읽기 연습을 많이 해보지 않아서 문헌의 주요 주제를 이해하는 데 어려움을 겪었습니다. 이는 학업에 큰 장애가 되며, 특히 전공의 전문적인 내용을 이해하려고 할 때 더욱 그렇습니다. 익숙하지 않은 내용이 많아 이해하기 어렵습니다.” <참여자 25>

위의 응답들은 학문 텍스트의 어려움을 강조하며, 중간 수준에서 높은 정도의 어려움을 나타낸다. 이러한 어려움의 정도는 학습자가 학문적 읽기 관행에 익숙한 정도, 학문 텍스트에 대한 사전 경험, 그리고 한국어 숙련도에 따라 달라진다. 학문적 읽기에 대한 배경지식이 어느 정도 있는 학습자들은 전문 용어와 문법적 복잡성에 적응하는 데 있어 중간 수준의 어려움을 경험했다. 반면, 학문 텍스트에 대한 노출이 제한적인 학습자들은 인지적 요구 및 언어적 요구가 복합적으로 작용하여 더 높은 수준의 어려움을 보고했다.

참여자들의 경험은 전문 용어와 고급 문법 구조를 포함한 언어적 장벽과 학문적 읽기에 요구되는 인지적 부담 간의 복잡한 관계를 보여 준다. 이러한 장벽은 학습자가 복잡한 자료를 처리하고 이를 학업 과제에 통합하는 능력을 저해한다. 구조화된 학문 텍스트에 대한 사전 노출 부족은 학습자가 개별 자료를 이해하고, 정보를 종합하며, 일관된 주장을 구성하는 것을 어렵게 하여, 이러한 어려움을 더욱 심화시킨다.

이러한 분석을 통해 학문 텍스트의 이해가 강의 자료에 효과적으로 접근하는 데 필수적인 역할을 한다는 점을 알 수 있다. 이는 학습자가 직면하는 인지적 어려움 및 언어적 어려움의 상호 관련성을 반영하는 것으로, 한국의 학문 환경에서의 높은 기대치를 충족하는 데 있어 언어적 숙련도와 학문적 준비도의 차이가 전반적인 어려움에 어떻게 기여하는지를 보여 준다.

### 3) 맥락적 조건: 글쓰기 어려움의 조건적 요인

맥락적 조건은 중심 현상을 간접적으로 형성하고 이에 영향을 미치는 외부 요인과 환경을 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 이러한 조건들

은 문화적, 제도적, 평가 관련 영역을 포함하여 학습자의 경험에 중요한 영향을 미친다. 2장에서는 이러한 외부 요인들이 인지적 및 정서적 도전과 상호작용하여, 학문적 글쓰기를 효과적으로 작성하는 데 장벽이 됨을 보여 주었다. 이란인 학습자들에게 이러한 조건들은 한국 고등 교육에서 이들이 학문적으로 적응하고 성공하는 데 영향을 미치는 복잡하고 다층적인 환경을 만들어낸다.

낮선 학문적 문화는 학습자들이 자기 주도 학습 환경으로 전환하는 과정에서 중요한 도전 과제가 된다. 2장에서는 제2언어 습득에서 문화적 적응과 자기 주도적 학습의 중요성을 강조하였으며, 이는 이러한 실제적인 도전과 일치한다. 그러나 실제 연구 결과, 문화 충격과 스트레스 등 이론적 틀을 넘어서는 추가적인 감정적 차원도 드러났다. 이란에서 익숙한 구조적이고 교사 주도적인 접근법과는 달리, 한국 고등 교육은 자율성과 개인적인 책임을 강조한다. 이러한 문화적 변화는 종종 학습자들이 학문적 기대에 적응하는 데 어려움을 겪게 만들며, 특히 지도나 지원이 최소화된 환경에서 학습자들이 복잡한 과제를 독립적으로 해결해야 하는 경우가 많다. 이 도전 과제 중 하나는 낮선 글쓰기 학습 환경으로, 이는 학습자들이 한국의 학문적 규범에 적응하는 과정에서 겪는 인지적 및 언어적 어려움을 더욱 심화시킨다.

학문 목적 글쓰기 과제의 특성은 학문적 과제들이 과중한 부담으로 이어진다는 것이다. 학습자들은 엄격한 마감 시간과 많은 독서가 요구되는 어려운 글쓰기 과제를 다루어야 한다. 학문적 문헌에 대한 노출은 학습자들이 글쓰기 규범에 익숙해지는 데 도움이 되지만, 방대한 양을 읽기에는 종합적인 준비, 조직화 및 수정 작업을 위한 시간이 부족하다. 이러한 압박은 고급 학문 목적 글쓰기 기술을 익히는 까다로운 과정을 더욱 악화시킨다, 특히 한국의 글쓰기 스타일과 기대에 익숙하지 않은 학습자에게는 더욱 그렇다.

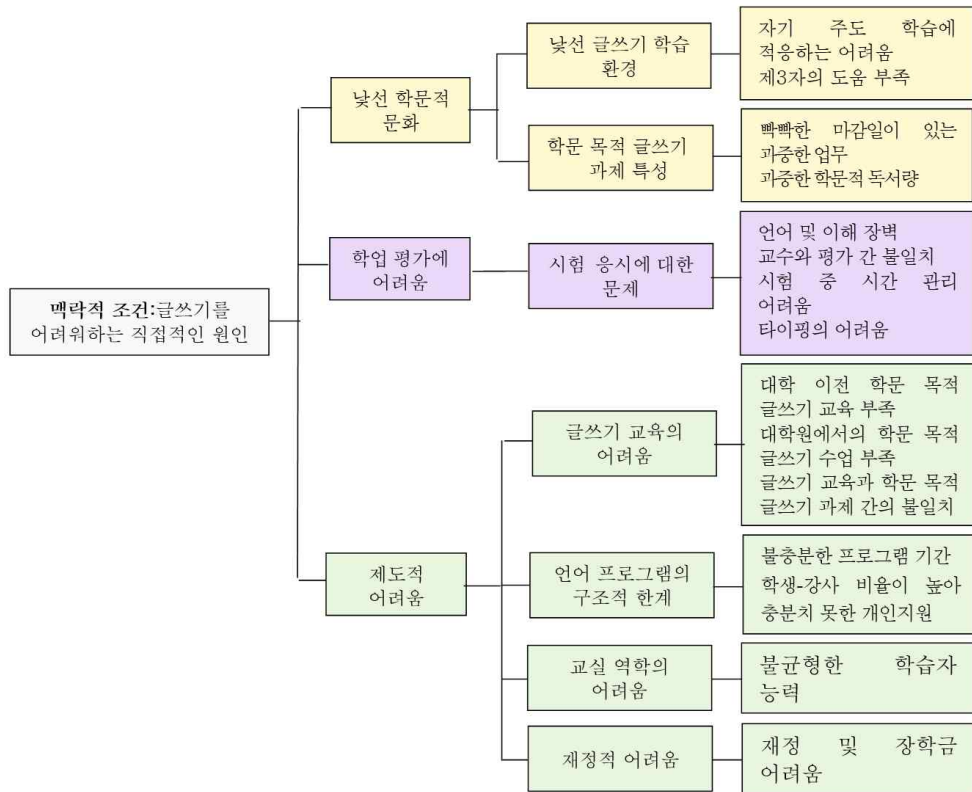
학문적 평가에서의 도전 과제는 학습자들이 시험과 평가에서 겪는 어려움에 집중한다. 시험을 치를 때는 복잡한 문구, 고급 어휘, 익숙하지 않은 구조를 이해해야 하는 경우가 많아 성과를 방해한다. 교수 자료와

시험 내용 간의 불일치와 같은 추가적인 문제도 준비 과정을 더욱 복잡하게 만든다. 느린 타자 속도, 익숙하지 않은 키보드 배열, 자주 발생하는 철자 오류 또한 학습자들이 시험을 효율적이고 정확하게 완료하는 능력에 부정적인 영향을 미친다.

제도적 도전 과제는 학문적 경험의 다양한 측면에서 장벽을 만들어 글쓰기 어려움에 간접적으로 기여하는 체계적인 문제를 포함한다. 목표 지향적인 학문적 글쓰기 과정의 부족과 교육 내용과 글쓰기 과제 간의 불일치는 학습자들이 학문적 성공에 필요한 기술을 습득하는 데 어려움을 겪게 만든다. 이러한 교육적 격차는 언어 프로그램에서의 구조적 제한, 예를 들어 프로그램 기간의 부족과 개인화된 지원의 부재로 더욱 악화되며, 이는 교수 대비 학생의 수가 높기 때문에 나타나는 문제이다. 또한 교실 내 역학은 또 다른 복잡성을 더한다. 학습자들 간의 불균형적인 숙련도는 효과적인 협력과 진행을 제한한다. 게다가 재정적 제약은 이러한 도전 과제를 더욱 심화시킨다. 장학금 접근이 제한적이고 재정 지원이 부족한 상황에서 많은 학습자들이 아르바이트에 의존할 수밖에 없다. 학문적 책임과 재정적 책임을 동시에 해결해야 하는 이중 부담은 학습자들이 글쓰기 기술 향상에 집중할 수 있는 시간과 에너지를 감소시킨다. 이러한 상호 연결된 문제들은 학습자들이 학문적 글쓰기의 요구를 충족시키는 데 큰 영향을 미치는 다면적인 도전 과제를 만들어낸다.

이러한 맥락적 조건들은 상호작용을 통해 학문 목적 글쓰기의 핵심 현상인 도전 과제를 더욱 심화시킨다. 학습자들이 활동하는 외부 환경을 형성함으로써, 이들은 이란인 학습자들이 한국 고등 교육에서 겪는 인지적 및 정서적 부담을 증가시키며, 간접적인 어려움의 복잡한 연결 고리를 만든다.

[그림 IV-4]는 이러한 맥락적 조건의 구성을 보여 준다.



[그림 IV-4] 맥락적 조건의 내용

### (1) 낯선 학문적 문화

참여자들은 한국 대학에 진학하면서 상당한 문화적 변화를 겪었다고 보고했는데, 이는 한국어 교육 기관이나 이란 대학에서의 이전 경험과는 상당히 달랐다. 이러한 변화는 학습자들이 한국의 자기 주도적 학습 문화에 적응하기 위해 고군분투했던 학업 환경에서 특히 두드러졌다. 제3자 지원의 부재는 더 큰 자율성, 비판적 사고, 적극적인 참여가 필요한 시스템 속에서 학습자들의 어려움을 더욱 가중시켰다. 많은 학습자들이 교사 중심의 교육 방식에 익숙해져 있어 독립적인 아이디어 개발과 강한 결단력을 요구하는 환경으로의 전환에 어려움을 겪었다. 또한 과중한 양, 촉박한 마감일, 비판적 참여의 기대 등 학문 목적 글쓰기 과제의 특성은

이 전환의 복잡성을 더했다. 이러한 조건하에서 학습자들은 지식을 통합하고 구조적이고 논리적인 글을 생산하는 데 어려움을 겪었다.

### ① 낯선 글쓰기 학습 환경

한국 고등 교육에서의 낯선 글쓰기 학습 환경은 이란 대학원생들에게 중요한 도전 과제를 제시한다. 이들은 종종 새로운 학문적 기대와 시스템에 적응하는 데 어려움을 겪는다. 주요 어려움은 자기 주도적 학습 모델로의 전환에 있으며, 이는 그들의 이전 교육 경험에서 흔히 사용되었던 교사 중심의 구조적인 접근법과 크게 대조된다. 자율성 중심의 이 시스템에서는 학습자들이 명확한 지도 없이 독립적으로 학문적 과제를 해결해야 한다. 이는 강의 선택, 자료 선정, 과제 관리 등을 포함하며, 종종 명확한 지침 없이 이루어진다. 이러한 도전 과제를 악화시키는 것은 일관된 멘토링, 동료 협력, 또는 제도적 지원과 같은 제3자 도움의 부족이다. 이러한 부재는 학생들이 글쓰기 관련 어려움을 효과적으로 해결하는 방법에 대해 고립감을 느끼고 불확실함을 겪게 만든다. 이러한 요소들이 결합되어, 지도와 지원의 시스템적 격차가 글쓰기의 인지적, 언어적, 정서적 요구를 더욱 강화하는 요구가 크고 종종 압도적인 학문적 환경을 만들어낸다.

### ㉔ 자기 주도 학습에 적응하는 어려움

이 하위 범주 아래에서 핵심 과제 중 하나는 체계적인 지침 부족과 문화적 차이에 따른 자기 주도 학습 환경으로 전환하는 것이다. 한국어 교육 기관에서 한국 대학으로 전환하는 학습자들은 학습 환경의 상당한 차이를 종종 경험하게 된다. 이러한 환경에서, 학습자들은 이전과 달리 자신의 과정을 개별적으로 관리해야 되는 기대를 받게 된다. 이러한 기대는 강사의 직접적인 감독을 최소화하며 자기 주도적 학습을 강조하는 한국 고등 교육의 자기 주도적 접근법과 일치한다(이준호, 2010).

한국 교육 시스템에 내재된 유교적 원칙은 이 전환 과정을 더욱 복잡하게 만든다. 이러한 원칙은 위계적 관계와 권위에 대한 존중을 강조하며, 학생들이 도움이나 명확한 설명을 요청하는 것을 주저하게 만드는 경향이 있다(Kim & Park, 2000). Rhee & Oh(2011)는 이러한 학문적 규범에 적응하는 과정에서의 문화적 충격이 스트레스, 고립감, 그리고 학습 동기의 감소로 이어질 수 있다고 설명한다.

이를 기반으로 하여, Park & Cho(2021)는 다양한 학습자를 위한 교육 접근 방식에 적응할 필요성이 있다고 역설하면서, 다문화 교육 관점이 한국에서의 학업 성취 격차에 대한 통찰을 제공할 수 있음을 강조한다.

이란 대학의 자유로운 학문 문화에서 흔히 볼 수 있는 더 구조적이고 지시적인 교육 방식과 달리, 한국의 대학원은 학습자의 자율성을 강조하며, 이는 유학생들에게 큰 도전이 될 수 있다. 이 자율성 중심의 환경은 학생들이 어떤 과목을 선택해야 하는지, 필요한 교재는 무엇인지, 과제를 어떻게 처리해야 하는지, 적절한 연구 자료를 어디서 구해야 하는지에 대해 혼란스러워하게 만든다. 이 연구의 참여자들은 어떤 수업을 들어야 할지, 어떤 교재를 우선시할지, 그리고 학업을 어떻게 시작해야 할지 결정하는 데 많은 시간을 소비했다고 말했다. 이러한 교육 모델에 익숙하지 않은 학생들은 자기 주도적 학습 환경으로의 전환이 특히 어렵게 느껴질 수 있으며, 그로 인해 혼란스럽고 방향을 잃게 된다.

참여자들은 다음과 같이 자신의 경험을 공유하였다.

“대학의 교육 환경은 이란에서 경험했던 것과 달랐습니다. 이란에서는 교사들이 적극적으로 가르치고 커리큘럼을 따라가며 우리를 지도했지만, 여기 대학 교수님들은 그냥 과제를 내주시고 나중에 피드백만 주셨습니다. 우리가 스스로 해결해야 한다는 기대가 있었고, 그것이 꽤 어려웠습니다. 이런 환경에서 나는 교수님보다는 동기들에게 더 많이 의존하며 배웠습니다. 이러한 자기 주도적이고 동료 지원 학습 문화는 내가 익숙했던 구조적이고 교사 중심의 접근 방식과는 매우 달랐고, 나 자신에게 큰 적응이 필요했습니다.” <참여자 7>

“한국 교육 시스템에서는 교수님들이 이미 모든 것을 알고 학업적인 도전을 스스로 해낼 수 있을 거라고 가정하는 것처럼 느껴집니다. 특히 학문

목적 글쓰기에서는 학생들이 완전히 준비된 상태로 들어온다는 기대가 있습니다. 교수님들이 직접적인 지도를 많이 제공하지 않아서, 더 구조적이고 교사 중심적인 접근에 익숙한 나 같은 사람에게는 정말 힘듭니다. 여기서는 독립성과 자기 주도적 학습이 매우 중요하게 여겨지는 학문적 문화의 일부분이지만, 유학생들에게는 부담스럽습니다. 익숙했던 직접적인 지도가 없는 상태에서 이 높은 기대를 충족하려고 애쓰다 보니 스트레스와 불안감이 많이 생깁니다.” <참여자 15>

“한국에서는 교수님들이 학생들이 스스로 학업을 계획하고 진행하길 기대합니다. 이러한 자율성에 적응하는 것이 어려웠는데, 나는 더 구조적인 지도를 받는 것에 익숙했기 때문입니다. 어떤 과목을 선택해야 할지, 어떤 책을 공부해야 할지, 그리고 과제를 어떻게 처리해야 할지 스스로 결정해야 하는 상황이 혼란스럽고 부담스러웠습니다. 특히 학문 목적 글쓰기에서 직접적인 지도가 부족해 적응이 스트레스를 주었고, 이 새로운 학문적 환경에서 어떻게 성공할 수 있을지 불확실함을 느끼게 되었습니다.” <참여자 22>

응답은 중간 수준부터 고급 수준에 걸친 다양한 층위의 복잡성을 가지며 자기 주도적 학습 환경에 적응하기 어렵다는 속성을 강조한다. 독립적 학습 경험이 거의 없거나, 한국어 숙달 수준이 낮으며, 한국 교육에 내재된 유교적 원칙에 대한 익숙함이 부족한 학습자들은 특히 큰 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 이러한 학습자들에게 전환 과정은 혼란, 좌절, 그리고 동기 감소로 특징지어지는 압도적인 경험이 될 수 있다. 반면, 언어 능력이 뛰어나거나 자기 주도적 학습 경험이 있거나 기관의 지원을 받은 학습자들은 적응 과정을 비교적 수월하게 느끼며, 중간 정도의 어려움만을 경험하는 경향이 있다.

이러한 범위는 학습자의 준비 상태, 언어적 장벽, 그리고 기관 환경 간의 상호작용이 학습자 경험을 형성하는 데 미치는 영향을 반영한다. 이러한 변동성은 유학생들의 다양한 요구를 효과적으로 충족할 수 있는 교육 지원 체계를 설계하는 데 있어 이러한 차이를 인식하는 것이 중요함을 강조한다. 이러한 도전에 대한 폭넓은 이해는 비교적 쉽게 적응하는 학습자들을 지원하는 동시에 가장 어려움을 겪는 학습자들이 직면한 장벽을 줄이는 데 도움을 줄 수 있다.

#### ㉠ 제3자의 도움 부족

한국 고등 교육에서의 낯선 글쓰기 학습 환경은 자기 주도적 학습을 강조할 뿐만 아니라 학습자의 학문적 글쓰기 발전을 지원하는 제3자 지원이 부족하다. 이란 대학원생들은 일관된 멘토링, 동료 협력, 건설적인 피드백이 부족하여 복잡한 학문적 글쓰기 과제를 독립적으로 해결해야 하는 큰 도전에 직면한다. 이러한 문제는 지도 방식과 문화적 규범에서의 차이로 인해 도움을 구하는 것을 꺼리게 되어 고립감과 불확실함을 초래하며 더욱 악화된다. 이러한 맥락에서 제3자 지원의 부족은 중요한 장벽이 되어 새로운 학문적 글쓰기 환경에 적응하는 데 필요한 인지적, 언어적, 정서적 요구를 더욱 심화시킨다.

참여자들은 다음과 같은 경험을 공유하였다.

“저는 글쓰기 문제로 도움을 받을 수 있는 한국인 친구가 많지 않아서 자주 고립감을 느낍니다. 도움을 청할 때, 그들에게는 기본적인 것이지만 나에게는 어려운 것을 설명해야 한다는 점이 그들에게 부담으로 다가오는 것 같습니다. 이런 이유로 인해 도움을 요청하는 게 더욱 어려워지고, 결국 글쓰기 문제를 혼자 해결해야 할 때 답답한 기분이 듭니다.” <참여자 3>

“저는 처음 발표 대본을 작성할 때 어떻게 시작해야 할지 몰라 선배에게 도움을 청했습니다. 하지만 과제가 늘어나고 마감일이 겹치다 보니 모든 일에 대해 선배의 조언을 받기가 어려워졌습니다. 결국 다른 학생들의 발표 대본을 읽고 그것을 따라 작성하게 되었습니다.” <참여자 4>

“저는 선배들과는 가깝지 않았습니다. 같은 반 친구가 멘토로서 도와주긴 했지만, 그 친구도 학업이 바빠 충분한 도움을 줄 수 없었습니다. 그래서 질문할 때마다 미안하고 죄책감이 들었습니다.” <참여자 13>

“저는 도움을 받고 싶지만, 도움을 요청하는 건 한두 번은 괜찮습니다. 하지만 매일 도움을 요청하면 친구들이 지루해할 수도 있습니다. 계속해서 친구들에게 의지하면서 갚지 못하는 것에 대해 죄책감을 느낍니다. 마치 빚을 지고 있는 기분이다. 도움에 대한 감사의 뜻으로 친구들에게 선물을

주기도 했지만, 결국 비용이 너무 많이 들었고 더 이상 감당할 수 없었습니다.” <참여자 21>

이 개념의 속성인 제3자 지원 접근은 낮은 차원을 특징으로 하며, 학습자들이 지속적이고 의미 있는 지원을 얻는 데 있어 상당한 장벽에 직면하고 있음을 보여 준다. 참여자들의 응답은 도움을 요청하는 것과 관련하여, 실질적 어려움을 악화시키는 고립감, 죄책감, 좌절감 등의 정서적 어려움을 드러낸다. 이러한 정서적 어려움은 새로운 시스템에 적응하는 유학생들에게 교육 환경의 어려움이 학문 목적 글쓰기 경험에 미치는 중대한 영향을 강조한다.

## ② 학문 목적 글쓰기 과제 특성

제2언어로 학업을 수행하는 유학생들에게 학문 목적 글쓰기 과제의 특성은 상당한 도전 과제이다. 과제의 높은 양과 집중적인 읽기 부담은 상당한 압박을 유발하며, 종종 학습자들을 압도하는 결과를 초래한다. 이러한 도전 과제는 고급 언어 능력과 주제에 대한 깊은 이해를 요구하는 학문적 텍스트의 복잡성에 의해 더욱 심화된다(Singh, 2019). 언어적 장벽을 겪는 학습자들에게는 읽기와 쓰기에 대한 추가적인 부담이 가중되어, 학문적 내용에 깊이 있게 참여하고 높은 수준의 학문적 작업을 생성하는 능력을 크게 제한할 수 있다.

글쓰기의 준비 단계는 복잡한 읽기 자료를 종합하는 과정을 포함하며, 추가적인 어려움을 야기한다. 학문적 텍스트는 이해를 더 복잡하게 만드는 전문 용어, 복잡한 문법 구조, 그리고 문화적으로 특수한 관습을 특징으로 한다. 이러한 문제는 학문적 글쓰기 관습에 대한 사전 경험이 제한적인 학습자들에게서 더욱 두드러지며, 스트레스를 증가시키고 학문적 과제의 요구사항을 충족시킬 만한 능력을 감소시킨다(Bitchener & Basturkmen, 2006).

이 하위 범주는 언어 능력, 인지적 요구, 그리고 학문적 기대 간의 상호작용을 강조한다. 또한 촉박한 기한과 과중한 학업 부담을 가진 과제

가 유학생들이 고등 교육의 학문적 요구에 적응하는 데 직면하는 도전 과제를 심화시키는 주요 요인임을 보여 준다.

## ㉔ 마감일이 있는 과중한 업무

많은 과제와 학업은 학습자들 특히 유학생 학습자들이 학문적 환경에서 직면하는 주요한 도전 가운데 하나이다. 특히 다른 주제에 걸친 몇 개의 프로젝트에 균형을 유지해야 하는 학생들에게 있어서 촉박한 기한 내에 여러 과제를 완료해야 하는 상황은 상당한 압박을 야기한다. 이러한 과중한 작업량은 학생들이 각 과제에 충분한 시간과 에너지를 할당하려 애쓰면서 스트레스와 불안을 가중시킨다(Ramsay et al., 2007; Singh, 2019). 이로 인해 작업의 질과 양 사이의 균형을 유지하는 데 어려움을 겪게 되며, 이는 학업적 압박을 더욱 심화시키는 결과를 초래한다.

참여자들은 다음과 같이 자신의 경험을 공유하였다.

“저는 숙제가 너무 많아서 잠을 하루에 세네 시간밖에 자지 못하고 밤새 일을 해야 했습니다. 끊임없는 압박감으로 인해 자주 눈물까지 흘리면서 과제를 제시간에 끝내려고 했습니다. 지칠 대로 지친 상태와 감정적인 압박이 계속되면서 집중하기도 어렵고, 제 작업의 품질을 유지하기가 매우 힘들었습니다.” <참여자 16>

“작업량이 극도로 도전적이었고 스트레스가 거의 감당할 수 없을 정도였습니다. 여기의 과제 시스템은 제가 이란에서 익숙했던 것보다 훨씬 더 엄격하고 체계적입니다. 기대치가 훨씬 높고 마감일도 엄격하게 지켜져서 조정이나 실수의 여지가 거의 없습니다. 이러한 강도 높은 환경에서는 속도를 따라잡고 작업의 품질과 양 사이의 균형을 유지하는 것이 매우 어려웠습니다.” <참여자 5>

“과제 완료는 처음에는 스트레스를 주었고, 높은 수준의 불안으로 상황이 악화되었습니다. 부담이 너무 커서 종종 극복하기가 불가능해 보였고, 학교를 그만두는 것을 생각하기도 했습니다. 높은 기준과 엄격한 마감일의 압박이 엄청났고, 이러한 조건에서 계속 공부할 수 있을지 의문이 들었습니다.” <참여자 1>

위의 응답에서는 학문적 도전 및 정서적 도전에서 고차원으로 표시된 시간 압박과 과제의 양에 대한 특성이 강조된다. 과도한 작업량과 촉박한 마감 기한이 결합되어 스트레스를 유발하는 학업 환경을 형성하며, 이는 학습자의 학업 수행에 있어 인지적 및 정서적 측면에 중대한 영향을 미친다. 이러한 도전 과제는 한국과 학습자 모국의 과제 시스템 간의 차이에 의해 더욱 심화되며, 이는 학습자들에게 더 엄격한 기한과 높은 기대에 적응할 것을 요구한다. 연구 결과는 작업량, 학문적 기대, 그리고 제2언어 환경에서 대학원 교육의 요구를 처리하는 학습자의 능력 간의 복잡한 관계를 강조한다.

#### ㉞ 과중한 학문적 독서량

대학원 수준의 프로그램은 학생들에게 방대한 양의 연구 논문, 교과서, 및 기타 전문 자료를 다룰 것을 요구하는 경우가 많다. 비영어권 학습자들에게 이러한 대량의 읽기 부담은 특히 복잡한 학문적 텍스트를 이해하고, 분석하며, 종합하는 데 있어 상당한 도전 과제로 작용한다. 이러한 작업량을 촉박한 일정 내에서 관리하는 어려움은 학습자들의 스트레스와 불안을 가중시키며, 학업 수행에 장애를 초래한다(Ramsay et al., 2007; Singh, 2019). 학습자들은 고급 어휘, 전문 용어, 그리고 한국어와 영어로 구성된 이중 언어 자료를 자주 접하게 되며, 이는 이해를 더욱 복잡하게 만들고, 수업 내용 및 학문적 토론에 완전히 참여할 수 있는 능력을 제한한다.

참여자들은 다음과 같이 자신의 경험을 공유하였다.

“교수님들이 교재 외에도 추가 자료를 자주 지정하시는데, 이로 인해 읽기 부담이 매우 커집니다. 한국어와 영어로 된 자료가 포함되어 있는데, 양이 방대할 뿐만 아니라 내용도 복잡합니다. 이러한 자료를 이해하려면 상당한 시간과 노력이 필요하며, 다른 과목과 이 작업량을 균형 있게 관리하는 것이 매우 어렵습니다.” <참여자 29>

“긴 읽기 과제를 다른 학업과 병행하는 것은 매우 힘듭니다. 어떤 주에는

여러 챗터와 추가적인 학술 논문을 읽어야 하는데, 이들에게는 전문 용어가 자주 포함되어 있습니다. 이는 자료를 완전히 이해하고 수업 토론 및 글쓰기 과제에 적극적으로 참여하는 것을 어렵게 만듭니다.” <참여자 6>

“매주 주어지는 읽기 과제의 방대한 양은 매우 부담스럽습니다. 한국어나 영어로 된 각 학술 논문을 읽고 이해하는 데 몇 시간이 걸립니다. 자료를 충분히 소화할 시간이 부족하다는 느낌이 계속 들기 때문에 뒤처질까 하는 걱정과 불안이 끊이지 않습니다.” <참여자 24>

“논문을 준비하는 동안 관련 정보를 수집하기 위해 방대한 양의 연구와 논문을 읽고 분석해야 했습니다. 이 과정은 단순히 내용을 이해하는 것을 넘어 이를 효과적으로 글에 종합하는 것을 포함하기 때문에 엄청난 시간이 소요되었습니다. 작업량이 너무 많아 자료를 체계적으로 관리하는 것이 어려웠습니다.” <참여자 21>

위의 응답은 고차원의 인지적 도전 및 정서적 도전으로 나타난 방대한 학문적 읽기의 특성을 보여 준다. 한국어와 영어로 작성된 복잡한 학문적 자료와 결합된 방대한 읽기 부담은 학습자들의 학업 성과에 중대한 영향을 미치는 까다로운 학업 환경을 형성한다. 이러한 도전 과제는 이중 언어 요구와 텍스트에 포함된 고급 어휘 및 전문 용어로 인해 더욱 심화되며, 이는 학습자들이 정보를 효과적으로 처리, 분석, 그리고 종합하는 능력을 저해한다.

연구 결과는 읽기 양, 언어적 장벽, 그리고 학습자들이 수업 내용에 완전히 참여할 수 있는 역량 간의 복잡한 관계를 강조한다. 방대한 읽기 부담은 다른 학업 과제를 관리할 수 있는 능력을 제한할 뿐만 아니라, 스트레스를 유발하여 학습자들의 자신감과 전반적인 학업 성공을 약화시키는 환경을 조성한다. 본 연구는 학습자들의 경험을 형성하는 데 있어서 학문적 읽기의 중요성과 제2언어 환경에서 대학원 교육의 복합적인 요구를 충족하는 데 있어서 그들이 직면하는 과제를 강조한다.

## (2) 학업 평가의 어려움

유학생들에게 평가 문제는 중요한 장애물로, 낯선 외국 교육 시스템에서 이들은 새로운 학문적 평가 방법과 기대에 적응해야만 하는 복잡한 상황을 마주하게 된다. 2장에서는 학문 목적 글쓰기에서 언어적 및 인지적 요인이 미치는 영향을 논의하였지만, 평가 문제를 중요한 영향 요인으로서 명시적으로 다루지는 않았다. 그러나 실제 연구 결과, 이 평가 문제들이 한국의 학문적 환경에서 이란인 학습자들의 경험에 있어 중요한 요인 중 하나임이 새롭게 드러났다.

주요한 평가의 어려움 중 하나는 ‘언어 및 이해의 장벽’이다. 이는 학습자들이 시험 문제에서 복잡한 문장 구조와 고급 어휘를 해독하는 데 어려움을 겪는다는 것을 뜻한다. 또한 ‘교수 내용과 평가의 불일치’가 있었으며, 이로 인해 학습자들은 충분히 준비되지 않은 채 평가에 임하게 되었다. ‘시험 중 시간 관리 문제’는 복잡한 시험 과제에 효과적으로 시간을 배분해야 하는 필요성에서 비롯되며 학습자들이 완전하고 정확한 답변을 작성하는 데 어려움을 겪게 했다. 마지막으로 ‘타이핑의 어려움’에는 느린 타자 속도와 낯선 키보드 자판 등이 포함되며, 이로 인해 학습자들의 수행에 추가적인 영향을 미쳤다.

이러한 연구 결과는 학문적 평가에서 언어적, 인지적, 절차적 장벽이 서로 교차하는 복잡한 상호작용을 보여 준다. 2장은 주로 글쓰기에서의 인지적 및 정서적 어려움에 중점을 두었지만, 실제 연구 결과는 평가 관행이 학습자들의 학문적 성공에 미치는 영향을 부각시켰으며 별개의 관점을 제시했다. 이처럼 평가 문제를 새롭게 인식하는 것은 평가의 격차를 해소하고 평가 방법을 학습자의 필요에 맞게 조정하여 학문적 수행과 전반적인 적응을 더 잘 지원해야 할 필요성을 보여 준다.

### ① 언어 및 이해의 장벽

언어 및 이해 장벽은 특히 시험 중 유학생들에게 중대한 도전 과제로

작용한다. 이러한 어려움은 제한된 언어 능력, 익숙하지 않은 학문적 용어, 그리고 복잡한 문장 구조에서 비롯되며, 이는 시험 질문을 완전히 이해하고 이에 적절히 답변하는 능력을 제한한다.

참여자들의 경험은 다음과 같다.

“저는 한국어 시험을 볼 때, 자료를 충분히 공부했고 답을 알고 있었음에도 불구하고 그것을 효과적으로 적어내지 못하는 경우가 많았습니다. 가장 큰 어려움은 자료에 익숙했음에도 불구하고 주어진 질문의 구체적인 의미를 완전히 이해하지 못하는 것이었습니다. 질문에 사용된 언어, 복잡한 문장 구조와 익숙하지 않은 어휘 때문에 요구되는 것을 이해하는 데 어려움을 겪었습니다. 그 결과, 답변에서 중요한 부분을 놓치거나 질문 자체를 완전히 오해하게 되었고, 이는 제 성과에 큰 영향을 미쳤습니다.” <참여자 18>

“저는 가끔은 질문에 대한 답을 알고 있지만, 한국어로 제대로 표현하지 못할 때가 있습니다. 반면에, 제 한국인 반 친구들 중 일부는 주제를 이해하는 데 어려움을 겪을지라도 모국어로 글을 잘 쓰는 능력 덕분에 시험에서 좋은 성과를 냅니다. 이란에서는 다양한 어휘와 표현으로 복잡한 개념을 설명하는 데 자신이 있었지만, 한국어로는 제약을 느끼고 좌절감을 경험했습니다. 자료를 알고 있음에도 불구하고, 언어 장벽이 효과적인 의사소통을 제한합니다.” <참여자 19>

“비록 질문이 한국어로 제시되었고, 영어로 답할 수 있었지만, 저의 주된 어려움은 질문 자체를 이해하는 것이었습니다. 질문의 어휘와 표현 방식이 종종 해석하기 어려워, 질문이 실제로 무엇을 요구하는지에 대해 많은 불확실성이 생겼습니다. 질문을 완전히 이해하지 못했기 때문에, 자료를 잘 알고 있는 경우에도 상당한 점수를 잃게 되었습니다. 문제가 제 지식에 있는 것이 아니라 질문을 올바르게 해석하는 능력에 있었기 때문에 이러한 경험은 특히 좌절스러웠습니다.” <참여자 16>

“자료를 한국어로 암기하는 것은 저에게 매우 어려운 일이었습니다. 첫 학기 동안은 너무 벅차서 빈 시험지를 제출한 적도 있었습니다. 이란에서는 제가 우수한 학생이었기 때문에 이 경험은 특히 더욱 부끄러웠습니다. 학업적으로 성공했던 제가 시험장에서 완전히 길을 잃은 듯한 느낌을 받으면서 좌절감을 느꼈습니다. 외국어로 내용을 암기해야 하는 부담감과 언어 장벽이 결합되어, 제 능력과 학문적 잠재력을 의심하게 만들었습니다.” <참여자 14>

위의 응답에서는 언어 장벽 및 이해 장벽이라는 특성이 드러났으며, 이는 높은 수준의 언어적 도전 및 인지적 도전 과제로 특징지어진다. 학습자들이 과목 내용에 대한 강한 이해와 철저한 준비에도 불구하고, 복잡한 문장 구조, 학문적 용어, 그리고 시험 질문의 정확한 의도를 해석하는 데 어려움을 겪는 모습이 확인되었다. 이러한 도전 과제는 학업 성과를 저해할 뿐만 아니라, 학습자들에게 무력감, 불만족, 그리고 좌절감을 유발한다. 연구 결과는 언어 장벽이 학습자가 자신의 지식을 효과적으로 표현하는 능력에 미치는 중대한 영향을 강조하며, 외국 학문적 환경에서 언어 능력, 학문적 기대, 정서적 회복력 간의 복잡한 관계에 대한 통찰을 제공한다.

## ② 교수 내용과 평가의 불일치

수업 자료와 평가 방식 간의 불일치는 유학생들에게 학업 성공에 있어 주요 장애물로 나타났다. 참여자들은 학습 자료가 종종 단편적이거나 지나치게 간략화되거나 요약되어 제공되며, 이는 비원어민 학습자들이 전체적인 의미를 파악하는 데 어려움을 겪게 만든다고 지적하였다. 이러한 명확성의 부족은 제공되는 방대한 양의 내용에 의해 더욱 악화된다. 또한 참여자들은 시험이 종종 수업에서 직접적으로 다루지 않은 개념적인 질문과 응용 기반 질문에 초점을 맞추고 있다고 지적하였다. 이러한 불일치는 학습자들이 익숙하지 않은 방식으로 지식을 적용하도록 요구하며, 이는 혼란, 불안, 그리고 준비되지 않았다는 느낌을 초래한다.

“시험 준비가 어려웠는데, 제공된 학습 자료가 항상 시험 내용과 일치하지는 않았기 때문입니다. 우리는 종종 주제에 대한 충분한 이해를 돕기에는 세부 사항이 부족한 간결한 강의 노트를 받습니다. 시험에서는 개념적인 질문이 나오고, 자료에서 다루지 않은 방식으로 지식을 적용해야 합니다. 주어진 내용을 공부하고 암기하는 데 많은 시간을 보내도, 시험에서 마주하는 질문에 충분히 대비할 수 없었습니다.” <참여자 21>

“강의와 학습 자료가 주제에 대한 피상적인 이해만을 제공하는 반면, 시험

은 우리가 충분히 배우지 못한 더 깊고 복잡한 개념으로 들어가는 경우가 많습니다. 수업에서 집중한 내용과는 연관이 없는 질문에 답해야 한다는 기대치가 좌절감을 줍니다. 주어진 자료를 열심히 공부해도, 시험에서는 자료를 넘어서 통찰력이나 지식을 요구하는 질문들로 인해 당황하게 됩니다. 이러한 격차는 좋은 성과를 내기 어렵게 만들고 많은 스트레스를 유발합니다.” <참여자 22>

응답에서는 인지적 도전과 학업적 스트레스에서 고차원으로 특징지어진 수업과 평가 사이의 불일치라는 특성이 드러났다. 학습자들은 수업 자료와 시험 내용 간의 불일치가 학업에 상당한 시간과 노력을 투자하더라도 효과적으로 준비하는 능력을 저해한다고 표현하였다. 수업에서 충분히 다루지 않은 개념적 깊이와 응용을 시험에서 강조하는 것은 혼란, 스트레스, 그리고 불공정한 느낌을 유발한다. 이러한 불일치는 학습자의 학업적 자신감과 성과에 중대하게 영향을 미침으로써 학습 과정의 교육적 측면과 평가적 측면 간의 단절을 반영한다.

### ③ 시험 중 시간 관리 문제

시험 중 시간 관리가 참여자들에게 중요한 도전 과제로 드러났는데, 이는 모국어 아닌 언어로 시험 질문을 처리하기 위해 필요한 추가적인 정신적 노력에 주로 기인한다. 참여자들은 질문을 읽고, 번역하며, 정확히 해석한 뒤 응답을 표현하기 위해 더 많은 시간이 필요하다고 보고하였다. 이러한 지연은 종종 불완전한 답변으로 이어지거나 주어진 시간 내에 마무리하려는 급한 시도로 이어져, 결국 학습자들이 자신의 지식을 온전히 발휘하지 못하게 만든다. 이해, 비판적 사고, 시간 제약을 균형 있게 관리해야 한다는 압박은 불안, 과도한 사고, 그리고 실수를 자주 초래하게 되며, 시험 중 시간을 효과적으로 관리하는 어려움을 더욱 가중시킨다.

참여자들의 경험은 다음과 같다.

“저는 시험 동안, 많은 한국인 반 친구들이 대개 30분 이내에 시험실을 일

찍 떠나는 것을 보았습니다. 그 동안 저는 여전히 질문을 정확히 이해했는지 확인하려고 애쓰고 있었습니다. 언어를 처리하고 질문을 올바르게 해석하는 데 더 많은 시간이 필요합니다. 질문을 잘못 해석할지도 모른다는 두려움이 더 많은 스트레스를 주어, 저를 더욱 지체시킵니다. 답변을 쓸 준비가 되었을 때쯤이면 이미 얼마 남지 않은 시간이 걱정됩니다. 비록 내용을 잘 알고 있더라도, 시간 부족에 대한 끊임없는 걱정이 제 성과에 영향을 미칩니다.” <참여자 17>

“저는 시험에서 서술형 답변이 요구될 때는 특히 시간을 관리하기가 어렵습니다. 제가 유창하지 않은 한국어로 글을 쓰는 데는 추가적인 노력이 필요합니다. 내용을 자신 있게 알고 있더라도, 생각을 정확하게 문법적으로 올바른 문장으로 번역하는 데 어려움을 겪으며, 제한된 시험 시간 안에 이를 끝내는 것이 힘듭니다. 답변을 신중하게 작성하다 보면, 결국 모든 질문을 마칠 시간이 부족해집니다. 이러한 시간 제약은 좌절감을 주는데, 언어와 관련된 문제에 너무 많은 시간을 쓰지 않는다면 더 나은 성과를 낼 수 있다는 것을 알기 때문입니다.” <참여자 30>

응답에서는 고차원의 인지적 장벽 및 언어적 장벽으로 특징지어진 시험 중 시간 관리 문제라는 특성이 드러난다. 모국어 아닌 언어로 질문을 처리하고 해석하는 데 필요한 추가적인 시간과 정확성을 보장해야 한다는 압박감은 유학생들을 원어민 학습자들에 비해 불리한 위치에 놓이게 한다. 연구 결과, 이러한 불리함은 과목 지식의 부족 때문이 아니라 언어 처리에 대한 스트레스 증가, 불안, 그리고 제한된 시간에서 비롯된 것임을 보여 준다. 이러한 도전 과제는 불완전한 답변과 기대 이하의 성과로 이어지며, 이는 시험 결과에 시간 제약이 미치는 중대한 영향을 반영한다.

#### ④ 타이핑의 어려움

컴퓨터 기반 시험에서의 타이핑 문제 및 기술적 문제는 유학생들에게 특히 큰 어려움을 초래하며, 이는 학습 중인 한국어로 타이핑할 때 더욱 두드러진다. 참여자들은 느린 타이핑 속도, 빈번한 철자 오류, 그리고 한국어로 효과적으로 아이디어를 표현하기 위해 필요한 인지적 부담 증가

와 같은 문제를 강조하였다. 더 나아가, 키보드 자판 배열의 차이와 익숙하지 않은 타이핑 방식은 응답 속도를 늦추고, 시간 제한이 있는 시험에서의 스트레스를 가중시켜 문제를 더욱 악화시킨다. 이러한 기술적 장벽은 학습자들이 자신의 지식을 제대로 표현하지 못하게 하며, 내용에 대한 깊은 이해에도 불구하고 불완전하거나 급하게 작성된 답변으로 이어지는 경우가 많다.

참여자들의 경험은 다음과 같다.

“질문에 대한 답을 이해했지만, 시험이 컴퓨터 기반이어서 제 지식을 완전히 보여 줄 수 없었습니다. 타이핑할 시간이 충분하지 않았기 때문입니다. 주제를 이해하고 있었음에도 불구하고 타이핑 요구에 맞추기 힘들어서, 모든 질문에 제가 원하는 만큼 자세히 답변하지 못했습니다.” <참여자 5>

“일부 시험은 컴퓨터 기반인데, 저는 한국어로 타이핑하는 속도가 느려서 어려움을 겪습니다. 정답을 알고 있어도 타이핑 속도가 충분하지 않아서 모든 질문을 제시 시간에 완료하지 못합니다. 게다가 때때로 용어의 정확한 철자를 잊어버려서 다시 확인하거나 재타이핑하는 데 추가적인 시간을 써야 하므로 더 느려지게 됩니다.” <참여자 8>

“시험 중에 한국어 키보드를 사용하는 것은 저에게 또 다른 문제입니다. 저는 제 나라의 키보드 배열에 익숙해서 한국어 배열로 전환하면 속도가 크게 느려집니다. 특히 시험 중 압박감을 느낄 때, 올바른 키를 빠르게 찾는 것이 어렵습니다. 그래서 답을 알고 있어도 정확하고 빠르게 타이핑하기가 힘듭니다. 키보드 배열에 적응하는 데 소비하는 시간 때문에 실제로 질문에 답하는 데 쓸 시간이 줄어들게 됩니다.” <참여자 28>

위의 응답에서는 고차원의 언어적 도전 과제 및 기술적 도전 과제로 특징지어진 타이핑의 어려움 및 기술적 어려움이라는 특성이 드러났다. 참여자들은 익숙하지 않은 키보드 배열에 적응하고, 모국어 아닌 언어로 느린 타이핑 속도를 극복하는 데 추가적인 인지적 노력이 필요하다고 보고하였으며, 이는 시간 제한이 있는 시험에서의 스트레스를 더욱 가중시키는 요인으로 작용한다. 따라서 학습자들은 과목 내용에 대한 이해에도 불구하고 응답을 충분히 작성하지 못하는 경우가 많다. 연구 결과는 컴퓨터 기반 평가에서 기술적 장벽이 학습자의 효과적인 수행 능력에 미치

는 중대한 영향을 보여 주며, 시간 제약하에서 언어 능력, 기술적 역량, 그리고 학업 성과 간의 복잡한 관계를 보여 준다.

### (3) 제도적 어려움

한국어 교육과 학문 목적 글쓰기 준비의 맥락에서 제도적 어려움에는 다양한 환경에서 발생하는 시스템적인 장벽들이 포함된다. 본 연구는 이러한 도전들을 네 가지 하위 범주, 즉 글쓰기 교육의 부족, 언어 프로그램의 구조적 한계, 교실 내 역학 문제, 그리고 재정적 한계로 분류하였다.

글쓰기 교육의 부족은 대학 입학 전 학문적 준비와 대학원 수준에서의 부족한 학문 목적 글쓰기 수업의 격차를 나타낸다. 실제 연구 결과, 많은 학습자들이 학문 목적 글쓰기에 대한 사전 경험이 거의 없거나 전혀 없이 대학원 프로그램에 진학하며, 이로 인해 고급 글쓰기 과제의 요구에 충분히 대처하지 못하는 것으로 나타났다. 2장에서 명시적으로 다루지는 않았지만, 이러한 체계적인 글쓰기 교육의 부재는 학습자들이 학문적 기대에 부응할 수 없게 만드는 교육적 결함을 보여 준다.

짧은 프로그램 기간과 높은 학생 대 교수 비율 등 구조적 한계는 개인화된 피드백과 맞춤형 기술 개발을 어렵게 만든다. 실제 연구 결과는 이러한 장벽들이 학습자들이 학문적 요구에 적응하는 능력에 어떻게 영향을 미치는지를 2장에서 확장하여 보여 주었다. 교실 내 다양성의 문제, 예를 들어 학습자들의 다양한 숙련도 수준은 서로 협력하는 데 어려움을 초래한다. 2장에서 협력적 학습 환경의 역할을 강조했지만, 실질적인 연구 결과는 언어 숙련도 차이가 추가적인 장벽을 만들어 일부 학습자들이 고립감을 느끼거나 동료들과 속도를 맞추지 못한다는 점을 보여 주었다.

2장에서 논의된 제도적, 재정적 제약은 여전히 많은 학습자들에게 지속적인 문제로 남아 있다. 제한된 재정 지원과 장학금 기회는 학습자들이 학업과 아르바이트를 병행하도록 하며, 이로 인해 글쓰기 개발에 할애할 수 있는 시간과 에너지는 크게 줄어든다. 실제 연구 결과는 재정적

어려움이 학습자들이 직면한 정서적 및 인지적 부담을 어떻게 더욱 심화시키는지에 대해 상세히 설명하였다.

이러한 하위 범주들은 제도적 도전의 다면적인 특성을 보여 준다. 또한 참여자들의 경험을 통해 이러한 시스템적인 장벽이 고급 학문 목적 글쓰기 기술의 개발을 방해할 뿐만 아니라, 좌절감, 불안, 자신감 저하와 같은 정서적 부담을 초래하며, 학문 목적 글쓰기 어려움이라는 핵심 현상을 더욱 악화시키는 것을 확인할 수 있다.

### ① 글쓰기 교육의 부족

본 연구는 쓰기 교육의 부족을 세 가지 하위 범주로 분류한다. 첫째, ‘대학 입학 전 학문 목적 글쓰기 교육의 부족’, 둘째, ‘대학원에서의 학문 목적 글쓰기 수업 부족’, 셋째, ‘글쓰기 교육과 학문 목적 글쓰기 과제 간의 불일치’가 그것이다. 각 하위 범주는 학습자의 학문적 여정의 다양한 단계에서 나타나는 학문 목적 글쓰기 교육의 중요한 결핍을 도출한다. 이러한 결핍은 학문적 여정 전반에 걸친 준비 부족에서 기인하며, 학문 목적 글쓰기가 요구하는 다면적인 요구를 충족하기에 부족한 준비 상태를 드러낸다. 또한 참여자들의 경험은 교육적 지도와 고등 교육의 기대 사이의 단절 및 실질적인 적용의 부족을 보여 준다. 이러한 경험은 교육 환경의 구조적 결함을 드러내며, 좌절감과 자신감 부족과 같은 정서적 문제로 인해 상황이 더욱 악화되고 있음도 보여 준다. 마지막으로 이 하위 범주들은 한국 고등 교육에서 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기의 어려움이라는 중심 현상을 이해하는 데 중요한 통찰을 제공한다.

### ㉔ 대학 입학 전 학문 목적 글쓰기 교육의 부족

참여자들은 대학 입학 전 교육과 제도적 훈련 환경 전반에서 학문 목적 글쓰기 교육의 결핍을 지적하였으며, 이는 학습자들이 한국 고등 교

육의 요구를 준비하는 데 있어 부족함을 초래한다. 한국어 교육 기관에서는 문법, 어휘, 회화 능력에 중점을 두는 경우가 많아 학문 목적 글쓰기에 대한 교육이 거의 이루어지지 않고 있다. 쓰기 능력은 부차적인 기술로 간주되며, 교육 방식에서는 논지 구성, 에세이 조직, 또는 학문적 어휘 사용에 대한 체계적인 훈련을 포함하는 경우가 드물다. 이러한 목표 지향적 학문 글쓰기 연습의 부족은 학습자들로 하여금 대학 수준의 기대를 충족하는 데 어려움을 겪게 하고, 일상적 글쓰기와 복잡한 학문 과제 간의 간극을 스스로 메워야 하는 부담을 초래한다.

마찬가지로, 이란에서의 대학 입학 전 글쓰기 교육은 학문 목적 글쓰기 기술에 대한 초점이 부족하다는 점에서 한계를 드러낸다. 참여자들은 이란에서의 한국어 교육이 주로 기초적인 언어 기술에 중점을 두었으며, 종종 충분한 교육 전문성을 갖추지 않은 교사들에 의해 진행되었다고 보고하였다. 고급 과정에서도 학문 목적 글쓰기가 배제되어, 학생들은 구조화된 학문적 과제에 거의 노출되지 못한 상태로 남게 되었다. 또한 빠른 진행 속도의 교수 방식과 일상적인 연습 기회의 부족이 결합되어 학습자들을 고등 교육으로의 전환을 준비하는 데 실패하였다. 그 결과, 참여자들은 특히 비판적 사고와 구조화된 작문이 요구되는 영역에서 대학 수준의 글쓰기 요구를 충족하는 데 준비가 부족하다고 느꼈다.

참여자들은 다음과 같은 경험을 공유하였다.

“수업은 일반적으로 쓰기, 듣기, 말하기라는 세 가지 주요 기술에 중점을 두었습니다. 하지만 쓰기 부분은 학문 목적으로 활용하기에는 충분히 포괄적이지 않았습니다. 저는 에세이 작성, 논지 구성, 적절한 학문적 언어 사용에 대한 연습을 더 하고 싶었지만, 이러한 영역은 거의 다루어지지 않았습니다.” <참여자 3>

“처음에 한국어에 대한 개념이 전혀 없었을 때, 저는 이란에서 시작했습니다. 한국어 학교의 교사들은 언어 교육에 대한 전문성이 부족했고, 학문 목적 글쓰기보다는 문법, 어휘, 그리고 회화에 초점을 맞췄습니다. 이는 제가 대학 수준의 요구를 준비하는 데 부족함을 느끼게 만들었습니다. 그래서 대학 수준의 요구를 준비할 수가 없었습니다.” <참여자 9>

“한국인들의 빠른 진행 속도의 교수 방식은 언어 학습의 필요성과 종종 맞지 않습니다. 언어 학습은 효과적이려면 충분한 연습과 일상적인 사용이 필요합니다. 이러한 실질적 적용의 간극은 학생들이 고등 교육 환경에서 요구되는 학문 목적 글쓰기에 준비가 부족한 상태로 남게 만듭니다.” <참여자 1>

“이란의 한국어 학교에서는 고급 과정에서도 학문 목적 글쓰기를 다루지 않았습니다. 우리는 도움이 되기는 했으나 대학에서 요구되는 학문적 과제를 준비하기에는 불충분한 화화 능력과 문법에 주로 집중했습니다.” <참여자 20>

위의 응답은 대학 입학 전 교육과 대학 수준의 학문적 요구 사이에 큰 불일치로 특징지을 수 있는 부족한 학문적 준비의 속성을 드러냄으로써 대학 입학 전 학문적 글쓰기 준비 부족을 강조한다. 이러한 간극은 학습자들이 고등 교육의 인지적 요구 및 언어적 요구를 준비하지 못한 상태로 남음으로써 기초적인 학문 목적 글쓰기 기술을 소홀히 여기는 광범위한 교육 환경을 나타낸다.

또한 대학 입학 전 환경에서 학문 목적 글쓰기 소프트웨어, 온라인 플랫폼, 디지털 자료와 같은 기술 도구의 부재는 이러한 문제를 더욱 심화시켰을 가능성이 있다. 참여자들의 이야기는 학문적 기대를 충족하지 못하는 데서 비롯된 좌절감과 자신감 부족과 같은 정서적 문제를 간접적으로 강조하고 있다. 이러한 요소들은 한국 고등 교육에서 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기 어려움이라는 중심 현상에 직접적으로 기여하며, 이들은 고등 교육의 높은 기준에 적응하는 데 어려움을 겪고 있다.

#### ㉠ 대학원에서의 학문 목적 글쓰기 수업 부족

대학원에서의 학문 목적 글쓰기 수업 부족은 이들의 고등 교육에서 학문 목적 글쓰기 요구를 충족시키는 능력에 영향을 미치며 유학생들에게 중요한 도전 과제로 작용한다. 참여자들은 자신이 속한 프로그램에서 학

문 목적 글쓰기에 대한 교육이 제한적이거나 전혀 제공되지 않았으며, 이로 인해 학문 환경에서의 성공에 필수적인 기초적 기술 및 전문적 기술을 충분히 다루지 못했다고 지적하였다.

참여자들은 다음과 같은 경험을 공유하였다.

“대학에서 학문 목적 글쓰기 수업을 들었지만, 그 수업들은 학문 목적 글쓰기에 대한 전문적인 교육을 제공하지는 않았습니다. 학문 목적 글쓰기의 세부 요구 사항을 이해하는 데 어려움을 느꼈고, 체계적인 지도의 부족으로 인해 자주 부담감을 느꼈습니다. 최선을 다했음에도 불구하고 여전히 학업에서 기대되는 높은 기준을 충족하기에는 준비가 부족하다고 느낍니다.” <참여자 8>

“저는 이란이나 한국 대학에서 글쓰기 교육을 전혀 받지 못했습니다. 외국인들을 위한 글쓰기 학습 수업은 존재하지 않았습니다. 1학년 학생들을 위한 필수 워크숍이 있는데, 1~3회 정도로 진행되며 비한국인에게 한국어를 가르치는 데 중점을 둡니다. 하지만 이 워크숍은 다른 전공에는 적용되지 않으며, 모든 유학생들에게 충분한 학문 목적 글쓰기 교육을 제공하지 못하고 있습니다.” <참여자 13>

“대학에서는 학문 목적 글쓰기에 특화된 수업을 제공하지 않았고, 기본을 가르치지 않고 학문 목적 글쓰기에서 하지 말아야 할 것들만 다루는 1학점짜리 수업만 있었습니다. 무엇을 하지 말아야 하는지에 초점을 맞춘 이 교육 방식은 이미 학문 목적 글쓰기에 대한 지식 수준이 높은 학생들이 글쓰기를 개선하고자 할 때 적합합니다. 반면에, 학생들은 기초부터 가르치는 수업이 필요합니다.” <참여자 19>

응답은 대학원 수준에서 부족한 학문적 지원이 고차원으로 특징지어진 제도적인 부족의 속성을 보여 준다. 체계적이고 포괄적인 학문 목적 글쓰기 수업의 부재는 학습자들이 한국 학문 목적 글쓰기에 대한 인지적 요구를 준비하지 못한 상태로 남겨둠으로써 교육 환경의 체계적 결함을 드러낸다. 추가적으로, 이러한 도전을 관리하는 과정에서 참여자들이 경험한 무력감과 자신감 부족과 같은 정서적 어려움은 목표 지향적 훈련의 부재와 관련된 정서적 도전 과제를 강조한다. 이러한 연구 결과는 정다운(2014)의 연구와 일치하며, 이는 유학생들을 위한 대학원 수준의 글쓰

기 교육에서 나타나는 체계적 한계를 보여 주었다. 이러한 요인들이 결합되어 학문 목적 글쓰기 어려움이라는 중심 현상을 심화시키며, 제도적 결핍과 높아진 학문적 기대치가 복합적으로 작용한 결과를 드러낸다.

#### ㉔ 글쓰기 교육과 학문 목적 글쓰기 과제 간의 불일치

참여자들은 자신들이 받은 글쓰기 교육과 전공 분야에서 실제로 요구되는 학문 목적 글쓰기 과제 간의 상당한 간극을 강조하였다. 글쓰기 교육은 학문적 성공에 필요한 구체적인 전략보다는 문법과 어휘와 같은 일반적인 기술에 주로 초점을 맞추었다. 이러한 간극은 학습자들이 글쓰기 수업에서 배운 내용을 실제 학문 과제의 요구, 예를 들어 논지 구성, 아이디어 조직, 그리고 내용에 대한 비판적 접근과 같은 실질적인 필요에 적용하는 것을 어렵게 만들었다.

많은 참여자는 대학원에서의 글쓰기 과제가 이전 교육에서 준비한 것보다 더 높은 수준의 비판적 사고, 종합 능력, 그리고 실제적 응용을 요구한다고 언급하였다. 이러한 차이는 글쓰기 과제 요구를 충족시키지 못한다는 좌절감과 부족함에 대한 감정을 유발하여 학문적 기대를 충족하는 데 있어 어려움을 초래하였다.

참여자들은 다음과 같은 경험을 공유하였다.

“제가 들었던 수업은 문법과 어휘에 크게 집중했지만, 실제 학문 목적 글쓰기에 대해서는 막막했습니다. 이러한 기술의 실질적인 적용이 충분히 다뤄지지 않아 과제의 요구를 충족하는 데 준비가 부족했습니다.” <참여자 22>

“저는 논문 작업을 하면서 워크숍과 1:1 상담에 참석했습니다. 이러한 상담들이 도움이 되긴 했지만, 총 세 번의 만남으로 제한되어 있어 필요한 모든 내용을 다룰 시간이 충분하지 않았습니다.” <참여자 11>

“제가 들었던 유일한 수업은 다양한 글쓰기 기법에 대한 기본적인 개요만을 요약 형태로 제공했을 뿐, 실질적인 연습은 전혀 없었습니다. 이러한 접근법은 제가 학문 목적 글쓰기에 필요한 기술을 개발하는 데 효과적이지 않았습니다. 실습이 부족했기 때문에 배운 내용을 실제 글쓰기 상황에

적용할 수 없었습니다.” <참여자 10>

참여자들은 또한 쓰기 과제의 성격에 불만을 제기하였는데, 이러한 과제들은 종종 비판적 사고나 창의성을 장려하기보다는 기계적인 암기나 전통적인 작업에 의존하는 경우가 많았다. 이러한 과제들은 학습자들이 자신만의 독창적인 글쓰기 스타일을 개발하거나 학업 주제에 효과적으로 몰입하는 데 도움을 주지 못했다.

“우리가 받은 글쓰기 과제들은 실제로 학업 과제를 수행하는 데 필요한 것들과 종종 괴리감이 있었습니다. 예를 들어, 과제는 비판적 사고나 창의성을 키우기보다는 형식 외우기 <참여자 21>나 정형화된 접근 방식 따르기 <참여자 17>에 초점을 맞추는 경우가 많았습니다. 이는 의미 있는 학문 목적 글쓰기 기술을 개발하는 데 어려움을 초래했습니다.”

위의 응답은 쓰기 교육과 학문 목적 글쓰기 과제 사이에 고차원의 간극에서 중간 수준을 가진 교육의 정렬 오류의 속성을 드러낸다. 어려움의 정도는 학습자들이 구조화된 글쓰기 교육을 사전에 얼마나 경험했는지, 그리고 한국 고등 교육의 학문적 기대에 얼마나 잘 적응할 수 있는지에 따라 달라진다. 기초적인 글쓰기 훈련을 받은 학습자들은 이론적 지식과 실제 적용 간의 간극을 메우는 데 중간 수준의 어려움을 보고하였다. 반면, 사전 준비가 부족하거나 전혀 없는 학습자들은 더 높은 수준의 어려움을 겪었으며, 이는 학문 과제에서 요구되는 인지적 요구 및 언어적 요구를 충족하는 데 큰 도전 과제로 작용하였다.

이 간극은 학습자들이 일반적인 언어 교육에서 전문적인 학문 목적 글쓰기로 전환하는 과정에서 직면하는 광범위한 인지적 도전 및 언어적 도전을 반영한다. 참여자들이 보고한 좌절감과 불만은 이러한 간극이 미치는 정서적 영향을 더욱 부각시키며, 학습자들이 느끼는 불충분함, 스트레스, 그리고 몰입 부족이 이들의 어려움을 가중시킨다. 이러한 정서적 반응은 정서적 회복력과 학업 준비도 간의 상호작용을 강조하며, 교육적 한계를 극복하는 데 있어 중요한 요소로 작용한다.

이 연구 결과는 Adas & Bakir(2013)의 연구와도 일치하며, 이들은 학

문 목적 글쓰기를 위한 전문화된 전략보다는 일반적인 언어 기술에 초점을 맞춘 교육과정을 지적하였다. 또한 Martirosyan et al.(2019)은 비판적 사고를 개발하는 데 있어 암기와 전통적인 과제의 한계를 강조하였다. 난이도의 차이는 교육적 불일치 문제를 해결하는 데 있어 복잡성을 부각시키며, 이는 한국 고등 교육에서 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기 어려움이라는 중심 현상에 중요한 요인으로 남아 있다.

## ② 언어 프로그램의 구조적 한계

본 연구에서는 ‘언어 프로그램의 구조적 한계’가 한국 고등 교육에서 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기 어려움에 영향을 미치는 중요한 하위 범주로 나타났다. ‘불충분한 프로그램 기간’과 ‘높은 학습자-교사의 높은 비율로 인한 개별화된 지원의 부족’이라는 두 가지 핵심 개념으로 구성된 이 하위 범주는 한국어 교육 프로그램의 설계와 운영에서 나타나는 체계적 결함을 드러낸다. 이러한 구조적 한계는 학습자들이 고급 글쓰기 기술을 개발하고 전문적인 지원을 받을 수 있는 능력을 저해하며, 학문 목적 글쓰기 과제가 요구하는 인지적 및 언어적 요구를 준비하는 데 있어 충분하지 못한 상태로 남게 한다.

### ㉞ 불충분한 프로그램 기간

한국어 교육 기관의 프로그램 기간 부족은 학문 목적 글쓰기를 숙달하려는 학습자들에게 상당한 도전 과제이다. 참여자들은 이러한 프로그램의 일반적인 1년 기간이 학문적 성공에 필요한 고급 글쓰기 기술을 개발하기에 충분하지 않다고 강조하였다. 이러한 과정들은 기본적인 의사소통 기술과 문화적 이해를 제공하지만, 학습자들이 복잡한 글쓰기 과제, 특히 학문적 환경에서 요구되는 과제를 숙달하는 데 필요한 깊이와 초점이 부족하다. 프로그램의 빠른 진행 속도는 학습자들로 하여금 주제를 신속히 넘어가게 만들며, 종종 필수 개념을 체계적으로 이해하는 과정을

회생시키는 결과를 초래한다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 공유하였다.

“언어 교육원의 수업은 1년밖에 지속되지 않으며, 이는 특히 학문 목적 쓰기를 발전시키기에는 충분한 시간이 아닙니다. 프로그램이 끝날 무렵, 대부분의 학습자들은 어느 정도 말하고 쓸 수 있지만, 여전히 대학 환경에서 요구되는 복잡한 학문적 글을 작성하는 것과는 거리가 멍니다. 짧은 기간 동안 우리는 기본적인 의사소통 기술을 습득하는 데 그치며, 학문적 도전에 대비하기에는 충분하지 않습니다.” <참여자 14>

“제가 들었던 수업들은 짧았고 글쓰기 기술에 많은 초점을 두지 않았습다. 대신에, 프로그램은 한국 문화와 일상 언어를 소개하는 데 중점을 두었습니다. 그것이 유용하긴 했지만, 특히 강력한 학문 목적 쓰기 기술을 개발하는 데 필요한 깊이와 복잡성이 부족했습니다. 교육이 끝날 무렵, 저는 학술 논문이나 에세이를 쓰는 데 여전히 초급 수준에 머물러 있다는 느낌을 받았습니다.” <참여자 16>

응답은 학습자들이 고급 글쓰기 기술을 개발하기 위해 필요한 시간을 제공하는 데 있어서 고차원의 한계로 특징지어진 프로그램 기간의 부족이라는 속성을 강조한다. 참여자들은 1년이라는 짧은 프로그램이 기본적인 의사소통과 문화 적응에 중점을 두고 있어, 대학 수준의 학문 목적 글쓰기가 요구하는 인지적 요구 및 언어적 요구를 준비하기에 부족하다고 지적하였다. 이러한 프로그램의 가속화된 진행 속도와 학문적 기술에 대한 제한적인 초점은 기초 훈련과 고등 교육의 고급 요구 간의 간극을 더욱 심화시킨다. 이 간극은 교육 환경의 체계적 한계를 반영할 뿐만 아니라, 한국 고등 교육에서 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기 어려움이라는 중심 현상에 기여하고 있다. 또한 참여자들의 진술은 제한된 프로그램 기간 내에서 학문적 기대를 충족하지 못함으로 인해 발생하는 좌절감과 자신감 저하와 같은 정서적 측면을 드러낸다.

#### ㉞ 높은 학습자-교사의 비율로 인한 개별화된 지원의 부족

한국어 교육 기관에서 높은 학습자-교사 비율은 학습자들에게 심각한

도전 과제로 작용하며, 개인화된 지도와 피드백에 대한 접근을 제한한다. 참여자들은 특정 언어적 어려움을 목표로 하는 것에 실패한 일반화된 교육의 결과로 대규모 학급은 교사들이 개별적인 요구를 충족시키지 못하는 경우가 많다고 보고했다. 이러한 전문화된 지원의 부재는 언어를 습득하는 데 있어 학습자들의 진전을 제한하고 자신감을 감소시켜서 그들로 하여금 언어 습득의 복잡성을 주로 스스로 해결해야 하도록 만든다.

참여자들은 자신들이 겪은 어려움을 다음과 같이 설명하였다.

“제 수업에는 너무 많은 학습자들이 있어서 선생님이 개별적인 피드백을 제공할 수 없었습니다. 우리는 모두 같은 일반적인 의견만 받았고, 이는 제 글쓰기와 문법에 대한 구체적인 문제를 해결하는 데 부족했습니다. 저는 무엇이 잘못되었는지, 어떻게 개선해야 하는지 몰라서 자주 혼란스러웠습니다. 많은 것을 스스로 해결해야 했습니다.” <참여자 5>

“대형 강의의 규모로 인해 강사님이 모든 학습자의 요구 사항에 주의를 기울이기 어려웠습니다. 저는 여러 분야에서 더 많은 도움이 필요했지만, 선생님이 각자에게 충분한 시간을 할애할 수 없었습니다. 우리에게 필요한 도움 없이 강의를 계속 진행되는 느낌이 들었습니다. 내가 발전하고 있는지 뒤처지고 있는지 확신이 없어서 학습에 자신감을 느끼지 못했습니다.” <참여자 10>

“많은 학습자가 있는 수업에서는 각자에게 필요한 개별적인 도움을 받기 어렵습니다. 교육이 매우 일반적인 방식으로 전달되며, 학습자들이 이해하지 못한 부분이 있어도 교수님이 개별적으로 설명할 시간이 부족합니다. 제가 배운 내용을 적용하기 어려웠던 이유는 개선을 위한 피드백을 받지 못했기 때문입니다. 질문이 있지만 답을 얻지 못해 답답했습니다.” <참여자 22>

위의 응답은 학습자들이 고급 글쓰기 기술을 개발하는 데 필요한 피드백과 지도를 제공하는 데 있어 중간 수준에서 높은 수준의 한계를 특징으로 하는, 개별화된 지원의 부족이라는 속성을 강조한다. 난이도의 정도는 학급 규모와 학습자의 사전 학문적 준비 수준에 따라 달라진다. 대규모 학급에 속하거나 기초 교육이 부족한 참여자들은 전문적인 피드백과 지도를 받는 데 더 큰 어려움을 보고한 반면, 소규모 또는 보다 상호작

용적인 학습 환경에 있는 참여자들은 상대적으로 적은 어려움을 경험하였다.

높은 학습자-교사 비율로 인한 구조적 문제는 개별화된 지원의 기회를 제한하여 많은 학습자들이 자신의 학문 목적 글쓰기 요구를 해결하는 데 어려움을 겪게 한다. 이러한 간극은 교육 환경의 전반적인 한계를 반영하며, 일반화된 교육 방식이 학습자의 다양한 숙련도와 구체적인 학습 요구에 부응하지 못하는 문제를 드러낸다.

좌절감과 자신감 저하와 같은 정서적 어려움은 이러한 문제를 더욱 악화시키며, 제한된 교사와의 상호작용이 학습자의 학업 성과에 미치는 깊은 영향을 강조한다. 이러한 연구 결과는 불충분한 지도가 한국 고등 교육에서 이란인 학습자들이 직면한 학문 목적 글쓰기 어려움이라는 중심 현상에 크게 기여하고 있음을 드러냄으로써 교육적 지원, 정서적 회복력, 학업 성공 간의 복잡한 관계를 분명히 보여 준다.

### ③ 교실 내 역학 문제

교실 내 역학은 한국어 교육 기관에서 학습자들의 학습 경험을 형성하는 데 중요한 역할을 한다. 이 하위 범주에서는 ‘불균형한 학습자 숙련도 수준’이라는 개념이 효과적인 교육을 저해하는 중요한 장애 요인으로 부각된다. 한국어 교육 기관에서 학습자들 간의 다양한 숙련도 수준은 효과적인 학습을 방해하는 중요한 장애 요인으로 작용한다. 이 문제는 이질적인 학습자들로 구성된 교실에서 교육하는 데 따르는 어려움을 반영하며, 폭넓은 학습자 능력 차이로 인해 높은 수준의 복잡성이 나타난다. 참여자들은 수업이 종종 숙련도가 낮은 학습자들에게 맞춰 개인화됨에 따라, 숙련도가 높은 학습자들이 도전 의식을 느끼지 못하고 학습에 몰입하지 못하는 경우가 많았다고 지적하였다. 이러한 일반화된 교육 접근법은 모든 학습자의 구체적인 학습 요구를 충족하지 못하여, 기술 개발과 성장의 기회를 제한하는 결과를 초래하였다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 묘사하였다.

“학생들의 수준이 일관되지 않아서 교수님들은 모두가 따라올 수 있도록 낮은 수준의 내용을 가르치는 데 초점을 맞췄습니다. 하지만 이런 접근법은 저처럼 더 높은 수준의 학생들에게는 수업을 흥미롭지 않고 반복적으로 느끼게 했습니다. 기본 개념에 너무 많은 시간을 할애하다 보니 도전적인 내용을 다룰 기회가 거의 없었고, 종종 새로운 것을 배우지 못한다는 느낌이 들어 답답했습니다.” <참여자 26>

“그들은 교실 내 다양한 숙련도 수준을 고려하지 않았습니다. 대신, 초급 학습자를 배려하기 위해 내용을 지나치게 단순화했습니다. 이는 숙련도가 낮은 학생들에게는 도움이 되었을지 모르지만, 저처럼 더 높은 수준의 학생들에게는 흥미를 잃게 만들었습니다. 개인화된 교육의 부재로 인해 고급 학습자들은 학업적 성공에 필요한 복잡한 언어 기술을 개발할 기회를 놓쳤습니다.” <참여자 18>

위의 응답은 교실 내 불균형한 숙련도 수준이라는 속성을 강조하며, 이는 중간 수준에서 높은 수준의 수업 불평등으로 특징지어진다. 어려움의 정도는 학급 구성에 따라 달랐으며, 특히 숙련도 수준이 매우 이질적인 교실에 속한 학습자들이 상대적으로 균일한 숙련도 그룹에 속한 학습자들보다 더 큰 어려움을 보고하였다. 참여자들은 일반화된 교수법이 주로 숙련도가 낮은 학습자들을 대상으로 이루어졌다고 지적하며, 이로 인해 숙련도가 높은 학생들은 학습에 몰입하지 못하고 학업적 성공에 필요한 복잡한 언어 기술을 발전시키지 못했다고 언급하였다.

이러한 역학은 모든 학습자를 포괄하려는 일률적인 교수 전략의 한계를 강조한다. 이러한 접근법은 포용성을 보장하는 데 기여하지만, 동시에 더 높은 수준의 학생들의 학업적 성장을 의도치 않게 저해한다. 이 연구 결과는 다양한 학습자 요구를 수용하는 것과 공평한 기술 개발을 촉진하는 것 사이에서 언어 교육이 직면한 보다 넓은 갈등을 반영한다.

#### ④ 재정적 한계

학습자들이 직면한 중요한 제도적 도전 중 하나는 충분한 재정 지원과

장학금의 부족이다. 많은 기관들이 제한된 재정 지원을 제공하며, 이로 인해 학생들은 부족한 자원으로 학문적 여정을 이어가야 한다. 장학금을 확보하는 스트레스와 자금 지원을 받을 수 있을지에 대한 불확실성은 학습자들에게 큰 부담을 주며, 종종 학문적 활동을 방해하고 필수적인 학문적 노력에서 타협을 강요하게 된다.

참여자들은 다음과 같이 자신의 경험을 공유했다.

“경제적 문제와 그로 인한 스트레스는 제 걱정과 불안의 주요 원인이었습니다. 매 학기 장학금을 신청하는 것이 필수적이었기 때문에 큰 스트레스를 받았고, 이것이 제 학업을 계속하는 데 중요한 부분이었습니다.” <참여자 16>

“재정적 문제는 학업 진행과 성공에 상당한 영향을 미칩니다. 장학금을 얻기 위한 추가적인 스트레스와 압박이 있으며, 장학금은 항상 보장되지 않고 많은 노력과 시간이 필요합니다.” <참여자 17>

“제 논문을 위해 면담을 진행해야 했지만, 대학에서 재정적 지원을 받지 못했습니다. 이 제한으로 인해 샘플 크기를 20~30명으로 줄일 수밖에 없었고, 이는 제 연구의 질에 영향을 미칠 수 있습니다.” <참여자 6>

재정 지원의 부족은 과급 효과를 일으켜, 많은 학생들이 재정적 필요를 충족하기 위해 아르바이트를 해야 한다. 아르바이트는 필수적인 수입을 제공하지만, 학문적 업무에 할애할 수 있는 시간과 에너지를 줄여 이로 인해 도전이 심화된다. 참여자들은 이러한 이중 책임에서 겪은 어려움을 다음과 같이 설명했다.

“경제적 문제로 인해 공부에 전념할 수 없습니다. 일해야 하는 시간 때문에 과제를 수정하거나 피드백을 받을 시간이 부족합니다.” <참여자 14>

“일과 학업을 균형 있게 조절하는 것 때문에 정말 스트레스를 받습니다. 어떤 날은 압도당하는 기분이 들고, 일과 학교 과제 사이에서 선택해야 할 때가 있습니다. 두 가지를 균형 있게 조절하는 것은 끊임없는 어려움입니다.” <참여자 20>

이러한 응답은 학습자들의 학업적 및 정서적 웰빙에 대한 재정적 도전의 중요한 영향을 강조하며, 이는 상당한 경제적 및 정서적 부담으로 특징지어진다. 이러한 도전의 높은 강도는 재정적 불확실성, 제한된 자원 접근, 그리고 일과 학업 책임을 동시에 부담하는 이중 부담을 반영한다. 참여자들의 태도는 이러한 체계적 장벽을 헤쳐 나가면서 느낀 좌절감, 불안, 피로감을 드러낸다. 이 스트레스는 학업 집중력을 방해하고, 참여도를 낮추며, 학습자의 학업 경험과 결과에 영향을 미치는 중요한 요인으로서 재정적 도전의 특성을 부각시킨다.

#### 4) 중재적 조건: 글쓰기 전략 사용에서의 중재적 요인

근거이론에서 중재적 조건은 참여자들이 중심 현상과 상호작용하거나 반응하는 방식을 영향을 미치는 외부적, 상황적, 개인적 요인을 의미한다. 이러한 조건은 참여자들의 경험, 전략 및 결과를 형성하는 역할을 하며, 이를 촉진하거나 방해하는 역할을 한다(Strauss & Corbin, 1998). 2장은 이러한 조건들을 이해하기 위한 이론적 기초를 제공하였으며, 학습 태도와 동기와 같은 성격 특성이 학습자들이 학문적 도전에 참여하는 방식에 어떻게 영향을 미치는지를 나타냈다. 본 연구에서는 중재적 조건이 주로 성격 특성에 초점을 맞추었으며, 이는 학문 목적 글쓰기를 마스터하는 과정에서 이란인 학습자들의 반응에 중요한 영향을 미쳤다. 2장에서 명시적으로 다루지는 않았지만, 실제 연구 결과 학습자들의 경험에서 제도적 지원이 매우 중요한 요소로 나타났다.

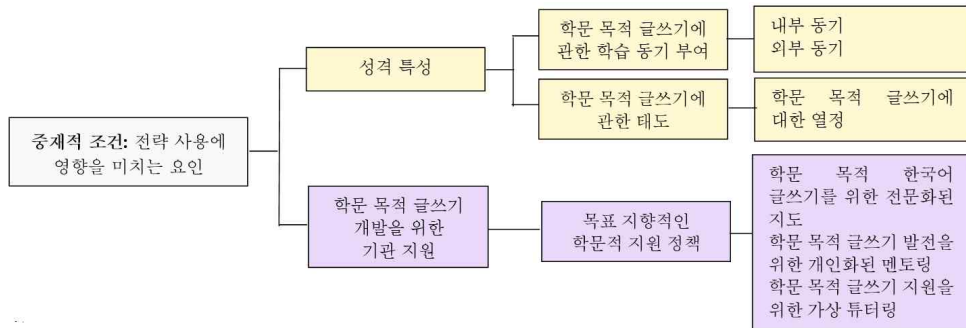
성격 특성에는 학습자들의 동기와 태도 등이 있으며, 성격 특성은 학문 목적 글쓰기 과제에 대한 참여와 지속성을 중재하는 중요한 역할을 한다. 2장에서 학문적 성공에서 내적 동기와 외적 동기의 중요성을 강조했듯이 실제 연구 결과는 이러한 이론적 통찰과 일치하였으며, 이란인 학습자들의 개인적인 포부와 외부의 압력이 그들의 학문 목적 글쓰기 접근 방식을 형성한다는 것을 밝혀냈다. 내적 동기는 학문 목적 글쓰기에서 뛰어난 성취를 하거나 스스로 개선을 이루려는 개인적인 목표에서 비

롯된다. 반면 외적 동기는 코스 수수료나 경력 개발과 같은 학문적 또는 직업적 요구에서 비롯된다. 이러한 동기적 요인은 학습자들이 도전을 헤쳐 나가는 방식과 장애물을 관리하는 회복력에 영향을 미친다. 또한 학습자들의 태도, 예를 들어 학문 목적 글쓰기를 배우는 것에 대한 열정은 기술 개발에 대한 능동적인 접근 방식을 촉진한다. 이러한 긍정적인 태도는 학습자들이 도전을 성장의 기회로 보고, 언어적 또는 인지적 어려움에 직면하더라도 지속적으로 참여할 수 있도록 한다.

성격 특성은 중재적 조건의 이론적 기초를 형성하는 반면, 제도적 지원은 실제 연구 결과에서 중요한 요소로 등장했다. 제도적 지원에는 학습자들이 학문 목적 글쓰기에서 겪는 어려움을 극복할 수 있도록 돕기 위한 공식적인 자원과 목표 지향적인 학문적 정책 등이 있다. 글쓰기 센터와 온라인 강의는 학습자들이 자신의 기술을 향상시킬 수 있는 구조화된 기회를 제공하며, 초고와 수정고에 대한 피드백을 제공하고, 개인의 필요에 맞춘 유연하고 접근 가능한 학습을 제공한다. 또한 목표 지향적인 학문적 지원 정책은 학습자들이 특정 도전에 대응하며, 숙련도 격차를 해소하고, 공식적인 글쓰기 과제를 준비할 수 있도록 전문적인 교육을 제공한다. 개인화된 동료 멘토링은 학습자들이 자신감을 키우고 학문적, 언어적, 문화적 장벽을 극복할 수 있도록 돕는다. 이러한 멘토링은 학습자들이 학문 목적 글쓰기에 더 효과적으로 참여할 수 있도록 지원하는 포용적인 환경을 조성해 준다. 또한 온라인 튜터링 플랫폼은 학습자들이 자원에 쉽게 접근할 수 있는 기회를 제공하며, 학문적 어려움을 해결하고 자신감을 향상시키는 데 도움을 준다.

본 연구에서 정의되고 탐구된 이러한 중재적 조건들은 이란인 학습자들의 특성과 외부 지원 시스템 간의 역동적인 상호작용이 학문 목적 글쓰기 경험 형성에 중요한 역할을 한다는 점을 보여 준다. 또한 이러한 조건들을 통해 학문 목적 글쓰기를 제2언어로 수행하는 과정에서 이란인 학습자들이 복잡성을 극복하려면 동기, 긍정적인 태도, 그리고 제도적 자원이 중요하다는 것을 알 수 있다.

[그림 IV-5]는 이러한 중재적 조건들의 구성을 보여 준다.



[그림 IV-5] 중재적 조건의 내용

## (1) 성격 특성

성격 특성은 학습자들이 이 분야에서 도전 과제를 어떻게 접근하고 극복하는지 형성하는 데 중요한 역할을 한다. 본 연구에서는 두 가지 주요 하위 범주로 학습 동기와 학문 목적 글쓰기에 대한 태도를 확인하였다. 이 요소들은 학습자들이 사용하는 전략뿐만 아니라 어려운 상황을 관리하는 회복탄력성에도 영향을 미친다. 학습 지향성을 이해하는 것은 학습자의 학문 목적 글쓰기 경험과 결과를 형성하는 개인 차이에 대한 귀중한 통찰을 제공한다.

### ① 학문 목적 글쓰기에 관한 학습 동기 부여

학습자들이 학문 목적 글쓰기에 참여하도록 하는 동기를 이해하는 것은 효과적인 교수 전략을 설계하고 지원적 학습 환경을 조성하는 데 필수적이다. 동기는 내적이든 외적이든 학습자들이 글쓰기 과제에 접근하고, 도전을 극복하며, 교육 목표를 달성하는 방식을 형성하는 데 있어 중요한 역할을 한다. 본 연구는 두 가지 주요 동기 유형을 확인하였다. 즉, 내적 동기는 자기 발전이나 글쓰기 기술 숙달과 같은 개인적 목표에서 비롯되며, 외적 동기는 학업적 또는 직업적 요구에 의해 영향을 받는다. 이러한 동기 요인을 탐구하는 것은 학습자들이 학문 목적 글쓰기의 본질적으로 도전적인 단계에서 어떻게 노력을 지속하고 장애를 극복하는

지에 대한 귀중한 통찰을 제공한다(Deci & Ryan, 2013; Zimmerman, 2000b).

## ㉔ 내부 동기

내적 동기는 학습자 내에서 비롯되며, 개인적인 흥미, 만족감, 또는 학문 목적 글쓰기에 대한 깊이 있는 열정에 의해 움직인다(이상교·전지현, 2012). 이러한 유형의 동기는 학습자들이 자기 표현의 즐거움, 언어 기술 숙달, 또는 개인적 성장과 같은 내적 보상을 위해 학문 목적 글쓰기 과제에 몰입하도록 한다. 외적 동기와 달리, 내적 동기는 자율성과 자기 결정성과 밀접하게 연결되어 있으며, 학습자들이 자신의 행동을 개인적 목표에 맞추고 도전을 극복할 수 있도록 힘을 실어준다(Czikszenmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 2013).

참여자들은 내적 동기의 다양한 차원을 강조하며, 이는 적극적인 참여와 소극적인 참여 모두를 반영한다.

<참여자 29>는 아래와 같이 강한 적극적인 내적 동기를 표현했다.

“저는 항상 글을 통해 자신을 표현하는 것에 열정을 가지고 있었습니다. 학문 목적 쓰기가 어려워질 때에도, 기술을 향상시키는 것이 개인적 및 학문적 발전에 중요하다는 것을 스스로에게 상기시켰습니다. 이러한 내면의 욕구가 나를 동기부여하며, 명확한 보상이 없을 때도 그렇게 했습니다. 작은 진전을 보면서 얻는 만족감이 계속해서 장벽을 넘고 글쓰기 기술을 향상시키도록 스스로를 격려해 줍니다.”

<참여자 21>은 또한 내적 동기에 의해 이끌리는 적극적인 참여를 보여 주었다.

“저에게 글쓰기는 단순히 과제를 완수하는 것을 넘어서, 제 생각을 명확히 표현하는 것에서 얻는 내적인 만족감으로 동기부여됩니다. 글쓰기 기술을 향상시키려는 개인적 도전에서 비롯된 이 내적 동기가 일이 어려워질 때에도 저를 계속 하게 합니다. 저는 이 내적 동기가 학습 과정을 즐겁게 만들고 외부 요인에 덜 의존하게 만든다고 믿습니다. 왜냐하면 이 동기는 성장과 자기 개선에 대한 깊은 열망에서 비롯된 것이기 때문입니다.”

반면, <참여자 15>는 더 수동적인 내적 동기의 차원을 반영했다.

“저는 학술 글쓰기를 즐기고 그것이 제 학업에 중요하다고 생각하지만, 때로는 과제가 너무 벅차 보일 때 시작을 망설이게 됩니다. 개선하고 싶지만, 종종 막혀 있는 기분이 들고 어디서부터 시작해야 할지 모르겠어요. 특히, 당장의 압박이나 마감일이 없을 때는 더 그렇습니다.”

이 응답들은 내적 동기의 다양한 성향을 보여 주며, 적극적인 참여에서부터 보다 소극적인 경향까지의 범위를 포함한다. 적극적인 학습자는 자신의 행동을 개인적인 목표와 일치시키며, 회복탄력성을 가지고 도전을 극복하고 글쓰기 과정에서 내적인 만족을 얻는다. 반면, 소극적인 학습자는 여전히 자신에 의해 동기가 부여되지만, 관심을 지속적인 노력으로 전환하기 위해 추가적인 지도나 외부 자극이 필요할 수 있다. 이러한 범위를 인식하는 것은 학습자들에서 내적 동기가 어떻게 발전하는지를 보다 정교하게 이해할 수 있게 한다. 적극적인 내적 동기를 촉진하면 학습자들이 학문 목적 글쓰기 과제를 더 큰 자율성, 지속성, 만족감으로 수행할 수 있도록 도와주며, 이는 개인적 및 학업적 성공으로 이어질 수 있다.

#### ㉠ 외부 동기

외적 동기는 학습자들이 학문 목적 글쓰기 과제에 참여하도록 유도하는 데 있어 중요한 역할을 한다. 내적 동기가 개인적인 만족감이나 자기 표현에서 비롯되는 것과 달리, 외적 동기는 마감 기한, 성적, 필수 과제, 그리고 미래의 학문적 또는 직업적 기회를 위한 목표와 같은 구체적인 요인에서 발생한다. 이러한 동기 요인들은 학습자들이 글쓰기 기술을 향상시키고 학문적 기대를 충족하도록 강제하며, 글쓰기에 대한 내적 흥미가 제한적일 때에도 이를 가능하게 한다.

참여자의 경험은 다음과 같다.

“기한과 과제를 제시간에 완료해야 한다는 필요성은 저를 집중하게 하고 글쓰기 능력을 향상시키도록 합니다. 제 성적이 이러한 과제의 수행 여부에 달려 있다는 것을 아는 것은 작업이 어려울 때에도 저를 동기부여하게 합니다. 학문적 기준을 충족해야 한다는 압박감이 저를 더 열심히 일하게 하고, 제 기술을 향상시키며, 제 글쓰기가 수업의 기준에 부합하도록 보장하게 합니다.” <참여자 25>

“미래의 기회, 예를 들어 출판되거나 전문적인 삶에서 발전하는 것에 대한 희망이 제 글쓰기 능력 향상을 유도합니다. 과정이 항상 즐겁지 않더라도 제 노력이 장기적으로 보상받을 것이라는 것을 아는 것이 저를 동기부여하게 합니다. 단순히 과제를 완료하는 것이 아니라, 제 미래의 경력과 교육적 성취를 위한 기초를 쌓는 것이 중요합니다.” <참여자 30>

“글쓰기 과제는 과목을 통과하기 위해 필수적이기 때문에, 저는 반드시 과제를 잘 마무리하려고 노력합니다. 저는 글쓰기를 항상 즐기는 것은 아니지만, 낙제할 수도 있고 낮은 점수를 받을 수도 있다는 압박감 때문에 계속해서 글쓰기 능력을 향상시키고 있습니다. 과제의 마감기한 때문에 의욕이 없을 때에도 저는 과제를 해야 합니다.” <참여자 22>

이 응답들은 목표 지향적인 성향을 특징으로 하는 외적 동기의 속성을 잘 보여 준다. 참여자들은 마감 기한, 성적, 그리고 진로 목표와 같은 외적 요인들이 내적 흥미가 부족할 때에도 자신들을 학문 목적 글쓰기 과제에 참여하도록 강제한다고 설명하였다. 마감 기한 준수나 벌점 회피와 같은 즉각적인 압박은 집중적인 참여를 이끌어내는 반면, 미래의 진로 및 학문적 기회에 대한 장기적인 열망은 지속적인 노력을 유지시키는 동력이 된다. 이러한 외적 동기 요인에 대한 의존은 학습자들의 참여가 구조적이고 과제 중심적이라는 점을 부각시키며, 이를 통해 학문적 요구를 충족하고 글쓰기 능력을 향상시키는 데 기여한다. 그러나 외적 동기는 글쓰기 과정에 대한 깊은 연결을 형성하지 못할 수 있으며, 이는 학문 목적 글쓰기에 대한 장기적인 성장과 내적 참여를 제한할 가능성이 있다.

## ② 학문 목적 글쓰기에 관한 태도

참여자들은 학문 목적 글쓰기에 대한 강한 학습 태도를 보여 주었으며, 직면한 어려움에도 불구하고 글쓰기 능력을 향상시키려는 결단력을 드러냈다. 이러한 긍정적인 태도는 지속성, 회복력, 그리고 어려운 과제에 기꺼이 참여하려는 의지를 키우는 데 필수적이다. 참여자들은 종종 효과적인 의사소통이 자신의 학문적 및 직업적 미래에 중요하다는 것을 인식하였으며, 이는 학문 목적 글쓰기를 숙달하려는 의지를 더욱 강화시켰다. 글쓰기의 도전을 성장의 기회로 바라봄으로써, 그들은 장벽을 보다 성공적으로 극복하고 더 높은 수준의 글쓰기 능숙도를 달성할 수 있는 낙관적인 관점을 형성하였다.

이러한 긍정적인 태도의 주요한 표현 중 하나는 학문 목적 글쓰기에 대한 학습자들의 열정으로, 이는 글쓰기 과정을 숙달하려는 깊고 진정성 있는 관심을 반영한다. 이 열정은 일반적인 동기를 넘어 학문적 담론에 참여하고 글쓰기 과정 자체를 즐기는 데 초점을 맞추었다. 참여자들은 종종 어려운 글쓰기 과제에 열정을 가지고 접근하였으며, 학업 요구사항을 초과하여 새로운 전략을 탐구하고 실험함으로써 학문 목적 글쓰기를 만족스러운 개인적 노력으로 전환시켰다.

참여자의 경험은 다음과 같다.

“학문 목적 글쓰기에 대한 제 열정은 제 작업의 질을 지속적으로 향상시키도록 합니다. 매 문장에서 어휘를 의도적으로 바꾸려고 하며 반복을 피하려고 합니다. 다양한 표현을 사용하는 것이 글쓰기의 질을 높일 뿐만 아니라 해당 분야에 대한 강한 참여를 나타낸다고 믿기 때문입니다.” <참여자 15>

“학문 목적 쓰기를 배우는 제 열정은 제 공부 계획을 얼마나 신중하게 준비하는지에 반영됩니다. 한국어 어휘를 향상시키고, 자기 작문을 연습하며, 초기 초안을 검토하는 등 글쓰기의 다양한 부분에 대해 별도의 시간을 배정합니다.” <참여자 23>

이 응답들은 열정에 기반한 성향을 특징으로 하는 학문 목적 글쓰기에

대한 학습 태도의 속성을 보여 주며, 이는 회복력, 의도성, 그리고 지속성을 촉진한다. 참여자들의 학문 목적 글쓰기에 대한 열정은 그들이 글쓰기 과정에 완전히 몰입하고, 도전을 받아들이며, 지속적인 성장을 추구하도록 동기를 부여한다. 인정과 보상과 같은 외적 동기 요인과 자기 효능감 및 개인적 만족감과 같은 내적 요인이 결합되어 이러한 열정을 자주 이끌어낸다. 이러한 열정 기반 성향은 학문 목적 글쓰기에 대한 긍정적인 열정적인 접근 방식을 촉진하며, 이를 단순한 학업적 의무에서 개인적으로 만족스러운 노력으로 전환시킨다. 이러한 성향은 학습자들이 주도적인 태도를 취하도록 하여, 도전을 효과적으로 극복하고 장기적인 학문적 성공을 달성할 수 있게 한다.

## (2) 학문 목적 글쓰기 개발을 위한 기관 지원

기관의 지원은 유학생들의 학문적 성과를 향상시키는 데 있어, 특히 학문 목적 글쓰기 분야에서 중요한 역할을 한다. 본 연구의 면담 자료는 기관의 지원이 비영어권 학습자들이 새로운 학문적 환경에 적응하는 과정에서 직면하는 고유한 문제를 해결하기 위해 설계된 맞춤형 학문적 지원 정책을 포함한다는 점을 강조한다. 이러한 정책들은 유학생들의 특정한 요구에 맞춘 개인화된 자원과 프로그램을 제공함으로써 숙련도 격차를 해소하는 것을 목표로 한다. 포괄적이고 지원적인 학습 환경을 조성함으로써, 기관의 지원은 학습자들이 글쓰기의 어려움을 극복하고 학문 목적 목표를 달성할 수 있도록 돕는다.

### ① 학문 목적 한국어 글쓰기를 위한 전문화된 지도

학문적 한국어 글쓰기는 학문적 영어 글쓰기와 마찬가지로 일상적인 글쓰기와 크게 다르며, 단순히 아이디어를 표현하는 것을 넘어 구조화된 형식 안에서 논지를 논리적으로 전개하는 것을 요구한다. 이러한 유형의 글쓰기는 특정한 구성 양식을 준수하고, 특정 언어를 사용하며, 구어체가

아닌 공식적인 문어체 표현을 활용할 것을 요구한다(Hyland, 2013; Swales & Feak, 2004). 게다가 이는 종종 일상적인 사용과는 다른 특정한 문법적 및 언어적 규칙을 포함하며, 이로 인해 글쓰기 과정이 더 복잡하고 까다로워진다(Grabe & Kaplan, 1996). 이러한 복잡성은 학습자들이 학문 목적 글쓰기 과제에서 성공하기 위해 필요한 기술을 효과적으로 갖추도록 돕는 전문화된 지도와 목표 지향적인 교육의 중요성을 강조한다(Hinkel, 2003).

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 묘사했다.

“내가 다니는 대학에서 유학생들을 위한 글쓰기 수업이 제공된다는 것을 알았지만, 학점이 부여되지 않아 다른 학문적 의무를 우선시하기 어려워서 등록하지 않기로 했습니다. 게다가 여러 과제를 완료해야 하는 바쁜 일정 때문에 수업을 들 수 있는 시간이 거의 없었습니다. 수업의 중요성을 인식했지만, 학점이 없고 과제의 양이 너무 많아 기회를 놓치게 되었습니다.”  
<참여자 25>

“유학생들을 위해 특별히 설계된 글쓰기 수업에 등록하여 한 학기 동안 수업을 들었습니다. 이 과정에서 보고서의 적절한 구조, 일반적으로 사용되는 구문, 논거 구축, 설명 제공, 명확한 정의를 작성하는 방법 등 여러 중요한 주제를 다루었으며, 많은 도움이 되었습니다.” <참여자 29>

이러한 연구 결과는 직·간접적인 영향의 차원을 특징으로 하는 기관 지원의 속성을 나타낸다. 참여자들의 응답은 학문 목적 글쓰기 발전에서 기관 지원의 이중적 성격을 드러낸다. 긍정적인 측면에서, 잘 설계된 글쓰기 강좌와 같은 직접적인 영향은 학습자들에게 보고서 구조화, 논지 전개, 그리고 공식적 표현 숙달과 같은 필수 기술을 제공하였다. 이러한 강좌들은 학습자들이 직면한 문제를 직접적으로 해결하고, 그들의 학문적 성공에 기여하였다. 반면에, 강좌 학점 부족이나 일정 충돌과 같은 간접적인 요인들은 이러한 자원에 대한 접근을 제한하는 장벽을 형성하였다. 이러한 기관적 제약은 학습자들이 강좌의 중요성을 인식하고 있음에도 불구하고 참여를 저해하였다.

이러한 영향의 스펙트럼은 학습자들의 학문 목적 글쓰기 여정을 형성

하는 데 있어 기관 지원의 중요한 역할을 강조한다. 직접적인 자원이 변혁적인 영향을 미칠 수 있는 반면, 간접적인 장벽을 해결하는 것 또한 지원 시스템에 대한 공정하고 효과적인 접근을 보장하기 위해 동일하게 중요하다.

## ② 학문 목적 글쓰기 발전을 위한 개인화된 멘토링

멘토링 프로그램은 개인화된 지도를 제공하여 학습자들이 새로운 환경의 학문적 기준에 적응할 수 있도록 돕는 동시에 교실 밖에서도 지속적인 지원을 제공한다. 이러한 프로그램은 종종 경험이 적은 학습자들을 보다 경험 많은 학생들(일반적으로 한국어 원어민)과 연결시켜, 비판적 글쓰기 능력 향상, 학문적 관습 이해, 그리고 학문 목적 글쓰기에 대한 자신감을 구축하는 데 도움을 준다. 멘토링은 소속감을 조성하고 학습 과정에 대한 지속적인 참여를 장려함으로써 학문적 성취를 크게 향상시킨다(Cohen & Steele, 2002). 유학생들에게 이러한 프로그램은 특히 가치가 있으며, 이들은 학문 목적 글쓰기와 관련된 언어적, 문화적 도전을 해결하기 위해 문화적으로 적합한 조언과 전문화된 지원을 제공한다(Andrade, 2006).

참여자들의 경험은 다음과 같다.

“저는 우리 대학의 멘토링 프로그램에 대해 들었지만, 너무 늦게 알게 되어 참여할 수 없었습니다. 특히 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 다루는 데 있어 이 프로그램이 제 학업에 정말 도움이 되었을 것 같습니다. 불행히도 이 기회를 놓쳤습니다. 만약 프로그램이 더 적극적으로 홍보되었거나 제가 더 일찍 알았더라면, 반드시 참여했을 것입니다.” <참여자 26>

“우리 대학의 멘토링 프로그램은 정말 좋은 기회처럼 들렸지만, 등록하려 했을 때는 이미 자리가 다 찼습니다. 이러한 프로그램은 저처럼 더 많은 도움이 필요한 유학생들에게 특히 가치가 있다고 생각합니다. 더 많은 자리가 제공되거나 프로그램이 더 잘 홍보된다면 더 많은 학습자들이 그 혜택을 받을 수 있을 것입니다.” <참여자 28>

이러한 연구 결과는 간접적 지원의 차원을 특징으로 하는 개인화된 학문적 지원의 속성을 강조한다. 응답은 불충분한 홍보와 제한된 이용 가능성과 같은 기관적 장벽이 참여자들이 이러한 프로그램에 접근하는 능력을 저해하여 지원 기회를 놓치게 만든다는 점을 보여 준다. 참여자들은 프로그램의 가치를 인식하고 있음에도 불구하고 등록할 수 없었던 점을 강조하였다. 이는 프로그램의 잠재적 이점이 직접적인 참여가 아닌 시스템적 제약에 의해 중재되었음을 보여 주며, 프로그램 영향의 간접적 성격을 반영한다. 이러한 연구 결과는 멘토링 프로그램이 학습자의 학문 목적 글쓰기 발전을 효과적으로 촉진하고 성공을 지원할 수 있도록 하기 위해 기관적 장벽을 해결하는 것이 중요함을 강조한다.

### ③ 학문 목적 글쓰기 지원을 위한 가상 튜터링

참여자들은 온라인 튜터링이 학문 목적 글쓰기에 있어 특정한 문제를 해결하는 데 유용한 자원임을 강조하였다. 그들은 온라인 튜터링의 접근성과 유연성을 강조하였으며, 이는 종종 화상 회의나 채팅 세션을 통해 이루어져 실시간 피드백과 지도를 받을 수 있게 해 주었다. 이러한 접근 방식은 바쁜 학업 일정을 가진 학습자들에게 특히 유용했으며, 그들이 편리한 시간에 튜터링 세션을 계획하고 개인화된 지원에 집중할 수 있도록 해 주었다.

참여자의 경험은 다음과 같다.

“학문 목적 쓰기에 추가적인 도움이 필요하다는 것을 알게 되었을 때, 저는 대학의 온라인 튜터링 프로그램을 사용하기 시작했습니다. 튜터들은 매우 지식이 풍부했으며, 교실 환경에서는 얻기 어려운 개인화된 피드백을 제공했습니다. 우리는 함께 제 초안을 검토하며 제가 어려워하는 부분, 예를 들어 논증 개발이나 문장 구조 개선에 중점을 두었습니다. 이 접근법 덕분에 구체적인 질문을 하고 자세한 설명을 받을 수 있었고, 이는 제 글쓰기를 개선하는 데 정말 큰 도움이 되었습니다.” <참여자 16>

이러한 연구 결과는 직접적 지원의 차원을 특징으로 하는 목표 지향적

학문적 지원의 속성을 강조한다. 온라인 튜터링 세션은 학습자들에게 목표 지향적이고 일대일로 제공되는 지도를 통해 학문 목적 글쓰기 발전을 직접적으로 중재하였다. 이 전략은 교실 수업을 효과적으로 보완하며, 특정 글쓰기 문제를 해결하는 동시에 참여자들의 전반적인 글쓰기 능력을 향상시켰다. 온라인 튜터링은 학습자들이 즉각적인 피드백과 개인화된 조언을 받을 수 있도록 함으로써, 복잡한 학문 목적 글쓰기 과제를 해결하는 자신감과 능력을 향상시켰다.

## 5) 작용과 상호작용: 글쓰기 어려움을 극복하기 위한 전략

패러다임 모델에서 활동과 상호작용은 학습자들이 특정 도전에 직면했을 때 채택하는 전략과 행동을 나타낸다(Strauss & Corbin, 1998). 2장에서는 이론적 기초를 제공하며, 학습자들의 전략이 제2언어 습득에서 인지적 및 정서적 차원에 의해 어떻게 형성되는지를 보여 주었다. 그리고 이를 통해 실제 연구 결과는 학습자들이 학문 목적 글쓰기 과제에 유연하고 효과적으로 참여할 수 있도록 독립적인 노력과 외부 지원 간의 역동적인 상호작용이 중요하다는 것을 보여 주었다.

작용은 학습자들이 장기적인 도전에 대응하고 기술을 향상시키기 위해 사용하는 능동적이고 목표 지향적인 행동을 의미한다. 이란인 학습자들은 유창성과 이해력을 향상시키기 위해 학문적 어휘 확장, 관용적 표현 암기, 광범위한 학문 독서와 같은 전략을 채택했다. 2장에서 살펴보았듯이 학문적 성공에서 자기 조절은 이론적으로 중요하였으며, 이는 실질적인 연구 결과와도 일치하였다. 실제 연구 결과, 학습자들은 효과적인 학문적 구조를 모방하기 위해 모델 텍스트를 사용하였고, 초고 작성 및 수정 과정에서 글을 다듬기 위해 온라인 도구를 사용하는 등의 전략을 강조하였는데, 이는 2장에서 명시적으로 다루지는 않았던 부분이다. 피드백 활용 또한 중요한 역할을 하였으며, 학습자들은 교수와 글쓰기 센터에서 받은 피드백을 바탕으로 초고를 수정하고 학문적 기대에 맞추기 위해 노력하였다. 이처럼 반복적인 피드백 적용 과정은 학습자들의 전략에서 능

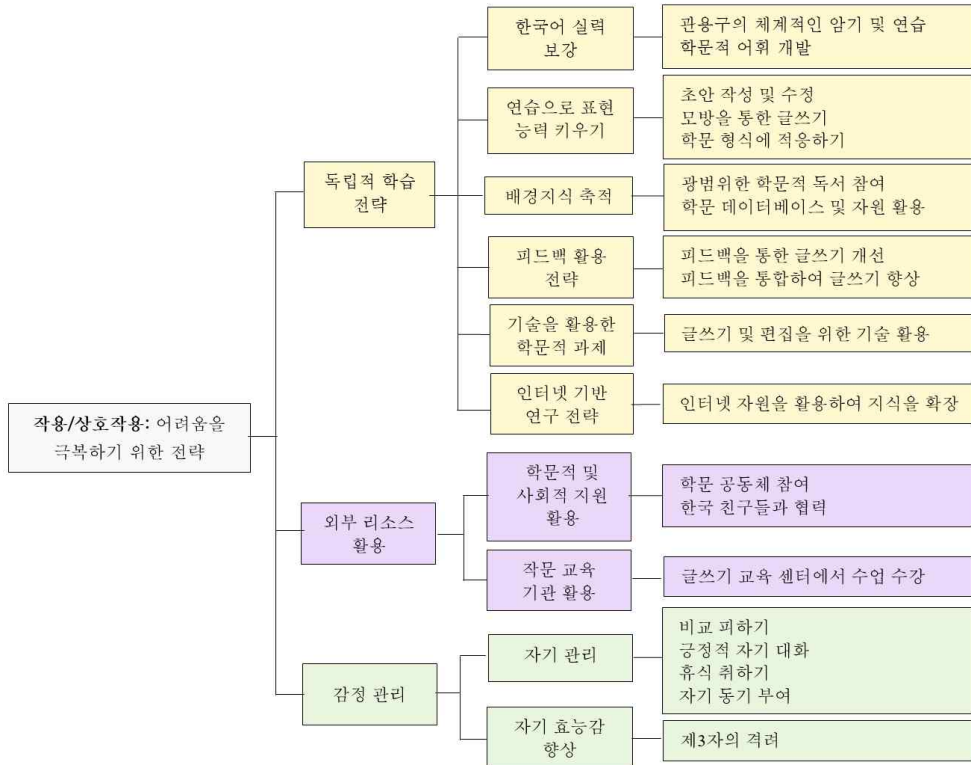
동적인 차원과 반응적인 차원을 모두 보여 주었다.

한편, 상호작용은 학습자들이 외부 자원에 의존하여 즉각적인 어려움에 대응하는 반응적 전략을 의미한다. 이란인 학습자들은 문법, 문장 구조, 학문적 관습에 맞추기 위해 교수, 동료, 한국 친구들과 자주 상호작용을 하며 글을 다듬었다. 2장에서 강조한 협력적 학습과 피드백의 가치는 실제 연구 결과와도 일치한다. 실제 연구 결과, 대학의 글쓰기 센터 및 목표 지향적 워크숍 등 제도적 지원은 구조적이고 맞춤형 지도를 제공하였다. 이러한 외부 지원은 학습자들이 즉각적인 학문적 필요를 해결하고 연구 및 논증 능력을 향상시키는 데 도움을 주었으며, 이는 2장의 이론적 틀에서 다소 강조되지 못한 요소이다.

감정 관리 전략은 불안을 조절하고 집중력을 유지하기 위한 능동적이고 반응적인 접근 방식을 결합한 것을 말한다. 이란인 학습자들은 학문적 목표 설정, 긍정적인 자기 대화 연습, 그리고 계획적인 휴식 시간 등의 전략을 사용하여 정신적 피로를 줄이기 위해 노력했다. 2장에서는 회복력을 촉진하는 데 있어 감정 조절과 자기 효능감의 이론적 중요성을 논의하였으며, 이는 실제 연구 결과와도 일치하였다. 또한 실제 연구 결과, 상담 서비스와 동료 네트워크와 같은 외부 지원은 감정적 어려움을 관리하고 학습자들의 동기와 참여를 지속하는 데 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다. 외부로부터의 감정적 지원이라는 새로운 차원이 전략 중 하나로 나타났으며, 2장에서의 이론적 관점을 보완하였다.

이러한 전략들은 이란인 학습자들이 외부 피드백과 지원에 대한 반응적 대응과 능동적 행동을 어떻게 균형 있게 조정하는지를 보여 준다. 독립적인 학습 전략, 협력적 상호작용, 감정 관리 기법을 결합하여 학습자들은 어려움을 극복하는 데 있어 회복력과 적응력을 보여 주었다. 이를 통해 2장에서는 회복력, 자기 조절, 협력적 학습에 대한 이론적 기초를 확립하였다. 실제 연구 결과에서는 모델 텍스트, 개인화된 피드백, 제도적 자원의 활용에 대한 학습자들의 자세한 통찰을 제공하였으며, 이론적 틀과 실제 적용 간의 상호작용을 보여 줌으로써 이러한 이해를 확장시켰다.

[그림 IV-6]은 이러한 작용/상호작용의 구성을 보여 준다.



[그림 IV-6] 작용/상호작용 내용

### (1) 독립적 학습 전략

독립적 학습 전략은 학습자들이 한국어로 학문 목적 글쓰기의 도전 과제를 해결하는 데 중요한 역할을 한다. Garrison(1997)에 의해 정의된 독립적 학습 전략은 학습자가 인지적 및 메타인지적 전략을 사용하여 자신의 학습을 설계, 실행 및 평가하는 과정이다. 이러한 접근 방식은 학생들이 자신의 학문적 진전에 대해 주도권을 갖게 한다. 본 연구에서 독립적 학습 전략은 학습자들이 직접적인 교수나 지시 없이 외국어로 글을 쓰는 언어적 및 구조적 복잡성을 해결하기 위해 자율적으로 채택하는 방법을 의미한다.

제한된 기관 지원에 직면한 학습자들은 한국어 능력과 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키기 위해 독립적인 학습 노력에 크게 의존한다. 이들은 어휘를 확장하고, 문법을 개선하며, 학문적 관습을 내재화하기 위해 적극적으로 노력하며, 이를 효과적이고 일관성 있는 글쓰기에 필수적이라고 인식한다. 자신의 표현 능력을 향상시키기 위해 학습자들은 모델 텍스트를 사용하여 학문적 구조와 스타일을 모방하며 글쓰기에서 명확성과 일관성을 발전시키기 위해 연습한다.

또한 내용 생성의 도전 과제는 학습자들이 폭넓은 읽기와 연구에 참여하도록 요구하며, 논지와 아이디어를 뒷받침할 수 있는 강력한 배경지식을 구축하도록 한다. 이러한 독립적인 노력은 피드백, 기술적 도구, 온라인 자원의 활용과 결합되어 학습자들이 글쓰기를 다듬고 지식을 확장할 수 있도록 추가적으로 지원한다.

이러한 실천에서 여섯 가지 하위 범주가 나타났는데, 그 범주는 한국어 실력 보강, 연습으로 표현 능력 키우기, 배경지식 축적, 피드백 활용 전략, 기술을 활용한 학문적 과제, 인터넷 기반 연구 전략이다. 이러한 하위 범주들은 독립적 학습 전략의 다면적인 특성을 강조하며, 학습자들이 장벽을 극복하고, 필수적인 기술을 습득하며, 잘 다듬어진 학문적 텍스트를 작성하기 위해 어떻게 주도적으로 노력하는지를 보여 준다.

## ① 한국어 실력 보강

이란인 학습자들은 한국어 능력 향상을 위한 목표 지향적인 전략을 사용하며, 이를 학문 목적 글쓰기에서 능숙함을 달성하는 데 중요한 요소로 인식한다. 이러한 전략은 학문 목적 한국어 글쓰기의 도전 과제를 해결하기 위한 전문 학문 용어와 담화 표지어의 암기 및 적용에 집중되었다. 이 연구에 참여한 학습자들은 관용적 표현을 체계적으로 암기하고 연습하며 학문적 어휘를 확장하는 등의 능동적인 방법을 채택하여 공식적인 언어 구조를 내재화했다. 이러한 의도적인 노력은 학습자들이 일관성 있고 잘 구조화된 학문적 텍스트를 구성할 수 있도록 보장하며, 학문

적 맥락에 특화된 언어적 장벽을 극복하는 데 도움을 주었다.

## ㉢ 관용구의 체계적인 암기 및 연습

참여자들은 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키는 핵심 방법으로 관용적 표현 암기를 꼽았다. 이 전략은 학습자들이 학문적 한국어에서 요구되는 공식적인 언어, 전문 어휘, 복잡한 문법 구조를 내재화할 수 있게 한다(김정숙, 2000). 학습자들은 학문적 텍스트에서 접한 관용적 표현을 체계적으로 기록하고 복습함으로써 언어에 점차 익숙해지며, 이를 글쓰기 과제에서 보다 자연스럽게 사용할 수 있게 된다. 또한 노트 필기는 중요한 지원 전략이었으며, 학습자들이 복잡한 표현을 효과적으로 기록하고 조직하며 기억할 수 있도록 도왔다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명하였다.

“관용 표현을 암기하는 것은 제 학습 루틴에서 중요한 부분입니다. 학문 텍스트에서 글쓰기에 유용할 것 같은 공식 표현을 자주 접하게 되는데, 그때마다 필기를 하고 정기적으로 복습합니다. 압박감을 받을 때는 정확한 표현을 기억해내기가 어렵지만, 제 글쓰기가 점차 나아지고 있음을 느낍니다. 필기나 참고서에서 그 표현들을 볼 때마다 점점 더 익숙하게 느낍니다.” <참여자 12>

“저는 학문 목적 글쓰기에 유창함을 향상시키기 위해 흔히 쓰이는 학문적 표현을 암기하고 연습하는 것에 크게 의존합니다. 표현을 완벽히 기억해내는 것이 항상 쉬운 것은 아니지만, 규칙적인 연습을 통해 이러한 표현들을 글쓰기에 보다 자연스럽게 통합할 수 있게 되었습니다. 이 과정은 제 모국어에서 번역하지 않고도 한국어로 제 생각을 표현하는 데 집중할 수 있게 해줍니다.” <참여자 5>

“교과서와 샘플 에세이에서 특정 표현을 암기하는 것이 제 학문 목적 쓰기를 향상시키는 가장 효율적인 전략 중 하나라는 것을 알게 되었습니다. 한국어로 복잡한 주제를 설명해야 할 때, 암기한 유사한 문장을 떠올리고 노력합니다. 항상 완벽하게 기억하지는 못하지만, 암기 과정이 발전을 위한 기초를 제공해 주며, 점차 저만의 스타일을 확립하는 데 도움이 됩니다.” <참여자 8>

참여자들의 응답은 전략적 참여의 특성을 강조했으며, 이는 반응적 접근에서 능동적 접근에 이르기까지 다양한 행동으로 나타났다. 능동적 전략에는 관용적 표현과 학문적 구절을 의도적이고 일관되게 암기하는 것이 포함된다. 학습자들은 정기적인 연습 및 체계적인 복습과 같은 구조적인 방법을 활용하여 이러한 표현을 글쓰기에 통합했으며, 이는 장기적인 유창성 및 개인적인 학문 목적 글쓰기 방식의 개발에 도움이 됐다. 이러한 노력은 시간이 지남에 따라 학문적 언어를 숙달하려는 학습자들의 계획을 반영하는 것이다.

학습자들이 글쓰기 과제 중 즉각적인 도전 과제를 해결하기 위해 암기한 구절과 노트를 활용하는 것은 반응적 전략을 보여 준다. 노트 필기는 공식적인 표현과 학문적 구조를 조직하고 기억하는 데 실용적인 도구로 작용했으며, 특히 정신적 압박을 받을 때 유용했다. 이 접근 방식은 학습자들이 복잡한 주제나 시간 제한에 직면했을 때도 학문 목적 글쓰기의 언어적 및 인지적 요구를 효과적으로 관리할 수 있도록 도왔다.

능동적 전략과 반응적 전략의 상호작용은 학문 목적 한국어 글쓰기의 도전 과제를 관리하는 데 학습자들의 적응력과 창의성을 보여 준다. 체계적인 암기와 상황에 맞는 노트 필기 및 적용을 균형 있게 활용함으로써, 학습자들은 즉각적인 학문적 요구와 장기적인 기술 개발을 충족시키는 역동적인 접근 방식을 보여 주었다.

#### ㉠ 학문적 어휘 개발

이 연구에 참여한 학습자들은 학문적 어휘를 확장하기 위해 다양한 목표 지향적인 전략을 사용하였으며, 학문 목적 한국어 글쓰기에서 언어적 및 구조적 요구에 부응하는 데 이 전략이 필수적인 역할을 한다고 인식했다. 학습자들은 단어를 기억하는 데만 집중하지 않고, 학문적 맥락에서 실제적으로 적용할 수 있도록 하여 공식적인 글쓰기 과제와 관련 지으려고 노력했다.

주요 전략에는 분류된 어휘 목록 작성, 용어의 정기적인 복습, 그리고 학문적 문장과 에세이에서의 사용 연습이 포함되었다. 이러한 실천은 학습자들이 전문 어휘를 내재화하고 명확하고 정교한 학문적 텍스트를 구성하는 유창성을 개발할 수 있게 했다. 이러한 기법을 학습 방식에 적극적으로 통합함으로써, 참여자들은 정확한 언어 사용을 수행하고 고등 교육에서 요구되는 공식적인 방법을 적용하는 도전 과제를 해결했다.

참여자들은 자신의 전략을 다음과 같이 설명하였다.

“학문적 어휘를 향상시키기 위해, 저는 수업과 읽기에서 접하는 단어들을 바탕으로 어휘 목록을 만듭니다. 이 단어들을 주제별로 분류하고 플래시카드를 사용해 정기적으로 복습합니다. 이는 단어를 암기하는 것뿐만 아니라, 다양한 맥락에서 어떻게 적용될 수 있는지를 이해하는 데도 도움이 됩니다. 저는 이 단어들을 문장이나 짧은 단락으로 작성하며 연습하여, 그들이 제 능동적 어휘의 일부가 될 때까지 반복합니다.” <참여자 21>

“어휘력을 향상시키기 위해 새로운 단어를 발견할 때마다 적어두고 복습하는 습관을 들였습니다. 특히 학술지 논문에서 자주 사용되는 학문적 구절, 특히 제 전공과 관련된 표현에 집중합니다. 이러한 단어들을 지속적으로 연습하면서 점차 글쓰기에 활용하는 법을 배우고 있습니다. 새로운 글쓰기 과제를 시작하기 전에 어휘 목록을 복습하는 것도 복잡한 아이디어를 표현하는 데 자신감을 키우는 데 도움이 됩니다.” <참여자 20>

“새로운 어휘를 확실히 배우기 위해, 저는 스스로 연습 문제를 만듭니다. 예를 들어, 수집한 단어들을 사용해 짧은 요약문이나 학문적인 질문에 대한 답을 작성합니다. 이러한 실습은 각 용어에 적합한 맥락과 연어를 떠올리게 만듭니다. 또한 이 단어들을 가지고 스스로 퀴즈로 풀어보며 기억력을 테스트하는데, 이를 통해 에세이를 쓸 때 더 자연스럽게 사용할 수 있게 되었습니다.” <참여자 28>

참여자들의 응답은 학문적 어휘 개발에 대한 능동적인 접근 방식을 포함한 전략적 참여의 특성을 강조했다. 학습자들은 어휘를 분류하고, 플래시 카드를 활용하며, 학문 목적 글쓰기 연습을 통해 새로운 용어를 체계적으로 연습하는 등의 구조적인 노력을 보여 주었다. 이러한 실천은 학문적 어휘를 내재화하고 학문 목적 한국어 글쓰기의 높은 언어적 기대를

충족시키기 위한 미래 지향적이고 의도적인 계획을 보여 준다. 이러한 방법을 채택함으로써, 학습자들은 일관성 있고 공식적인 텍스트를 생산하는 능력을 향상시키며, 꾸준히 자신감과 능숙함을 쌓아 갔다.

## ② 연습으로 표현 능력 키우기

참여자들은 학문 목적 한국어 글쓰기에 초점을 맞춘 연습을 통해 표현 능력을 적극적으로 개발하는 것의 중요성을 강조했다. 주요 접근 방식 중 하나는 초안을 작성하고 수정하는 과정으로, 학습자들은 문법 오류를 체계적으로 수정하고 텍스트의 흐름과 명확성을 개선하여 작업을 다듬었다. 이 반복적인 과정은 세련되고 잘 구조화된 학문적 글쓰기를 생산하는 데 도움을 주며, 학문적 한국어 맥락에서의 요구를 직접적으로 충족시킨다.

또 다른 전략은 모방을 통한 글쓰기로, 학습자들은 이전 연구, 예시문, 발표와 같은 효과적인 예시를 바탕으로 자신의 작업을 모델링했다. 이러한 텍스트를 연구함으로써, 학습자들은 텍스트의 어구, 조직화, 스타일을 포함한 학문적 관습을 내재화했다. 이러한 의도적 참여는 학습자들이 효과적인 학문적 구조에 대한 이해를 심화시키고, 이러한 요소들을 글쓰기에 통합할 수 있게 하여, 점차적으로 능숙함과 자신감을 향상시켰다.

또한 학습자들은 에세이와 보고서와 같은 다양한 글쓰기 스타일을 연습함으로써 학문적 형식에 적응하는 데 집중했다. 이 접근 방식은 다양한 학문적 요구를 충족시키는 데 있어 유연성과 능숙함을 향상시켰다. 이러한 전략들이 결합되어 학습자들은 자신감과 유창성을 쌓아 가며, 다양한 학문적 맥락에서 자신의 아이디어를 효과적으로 표현할 수 있게 되었다.

참여자들은 일관된 연습을 통해 표현 능력을 적극적으로 개발하는 것의 중요성을 강조했다. 주요 접근 방식 중 하나는 초안을 작성하고 수정하는 과정으로, 학습자들은 문법 오류를 체계적으로 수정하고 텍스트의 흐름과 명확성을 개선하여 작업을 다듬었다. 이 반복적인 과정은 그들이

세련되고 잘 구조화된 학문적 글쓰기를 생산할 수 있게 했다.

## ㉓ 초안 작성 및 수정

참여자들은 일관된 글쓰기 연습과 체계적인 수정이 학문 목적 한국어 글쓰기 능력을 향상시키는 데 중요한 전략임을 강조했다. 이러한 노력은 명확성, 일관성, 그리고 공식적인 관습을 준수하는 것이 중요한 학문 목적 한국어 글쓰기에서 특히 중요하다. 학습자들은 정기적인 초안 작성 언어 패턴을 강화하고 아이디어를 발전시키며 점차적으로 유창성을 높이는 데 도움이 된다고 강조했다. 문법 오류를 파악하고 수정하며 일관성을 강화하고 논리적 흐름을 확보하는 수정 과정도 중요하다고 설명했다. 이 반복적인 접근 방식은 학습자들이 내용과 언어를 모두 다듬을 수 있게 하여, 궁극적으로 세련되고 학문적으로 적합한 글쓰기를 만들어낸다.

참여자들은 자신의 전략을 다음과 같이 설명하였다.

“저는 종종 여러 번 초안을 씁니다. 첫 번째 초안은 항상 거칠지만, 아이디어를 표현하는 데 도움이 됩니다. 실제 작업은 수정 과정에서 시작됩니다. 문법을 확인하고, 복잡한 표현을 찾아내며, 텍스트가 하나의 논점에서 다음 논점으로 매끄럽게 이어지도록 노력합니다. 이 방법은 제 생각을 더 명확하게 설명하는 데 도움을 주며, 최종 원고에서 오류의 수를 줄여줍니다. 글쓰기에서 가장 큰 향상을 느끼는 것은 바로 수정 과정에서입니다.”  
<참여자 15>

“저는 과제가 아니더라도 정기적으로 글쓰기 연습을 하는 습관을 들였습니다. 글을 쓸 때는 암기한 새로운 어휘를 사용하려고 노력합니다. 첫 번째 초안을 끝낸 후에는 문법 오류를 수정하고 글의 흐름을 개선하는 데 집중하여 시간을 들여 수정합니다. 수정 과정에서 암기한 단어를 다시 확인하고 다양한 문맥에 통합함으로써 어휘를 복습하곤 합니다. 이 방법은 제 글쓰기 능력을 점차적으로 향상시키는 데 큰 도움이 되었습니다.” <참여자 14>

“글쓰기 연습은 제 일상이 되었습니다. 처음에는 실수에 너무 신경 쓰지 않고 아이디어를 초안으로 작성합니다. 모든 내용을 글로 옮긴 후 다시 돌아가서 수정합니다. 문장 구조, 문단의 일관성, 그리고 아이디어가 얼마나

명확하게 전달되는지를 고려합니다. 수정할수록 개선이 필요한 부분을 더 많이 알게 되며, 각 초안에서 글쓰기가 점점 더 나아집니다.” <참여자 3>

참여자들의 응답은 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기 향상을 위한 중심 전략으로 초안 작성과 수정에 의존하는 모습을 보여 주었다. 이 전략의 특성은 의도적인 다듬기로, 능동적 참여에서 반응적 참여로 이어지는 양상을 보인다. 능동적으로 학습자들은 정기적인 초안 작성 시간을 계획하여 시간에 걸쳐 문법, 일관성, 흐름을 체계적으로 다듬었다. 수정은 피드백이나 초안에서 발견된 즉각적인 문제에 의해 촉발되며, 글쓰기 과정에서의 약점들을 해결한다. 이는 학습자들이 미래 지향적인 연습과 상황에 맞는 조정을 균형 있게 조화시킬 수 있는 능력을 강조하며, 그 결과 점차적으로 향상된 글쓰기 능숙도를 보여 준다.

참여자들은 일관된 글쓰기 연습과 수정이 학문 목적 한국어 글쓰기 능력을 향상시키는 중요한 전략임을 강조했다. 그들은 정기적인 초안 작성이 언어 패턴을 강화하고, 아이디어를 발전시키며, 점차적으로 유창성을 높인다고 강조했다. 수정 과정은 문법 오류를 발견하고 수정하며, 일관성을 개선하고 논리적 흐름을 확보하는 작업을 포함하며, 이 또한 중요한 과정으로 설명되었다. 이 반복적인 접근 방식은 학습자들이 내용과 언어를 모두 다듬을 수 있게 하여, 궁극적으로 더 세련되고 학문적으로 적합한 글쓰기를 만들어낸다.

#### ㉠ 모방을 통한 글쓰기

모방을 통한 글쓰기는 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 주요 전략으로 등장했다. 이 접근법은 Bandura(1977)의 사회적 학습 이론과 일치하며, 이 이론은 기술 개발에서 관찰, 모방, 그리고 패턴 내재화의 역할을 강조한다. 모델 텍스트를 분석함으로써 학습자들은 효과적인 문장 구조, 어휘 선택, 조직 기술을 파악하고, 이를 자신의 글쓰기 과제에 맞게 조정하여 적용한다. 이러한 의도적인 연습은 학습자들이 텍스트의 문구, 조직화, 공식적인 방식을 포함한 학문적 관습

을 내재화하는 데 도움이 되며, 이는 학문 목적 한국어 글쓰기의 엄격한 요구를 충족시키는 데 필수적이다.

참여자들은 이 전략의 이점을 다음과 같이 강조했다.

“제가 효과적으로 사용한 한 가지 방법은 한 단락을 읽고 원본 텍스트를 보지 않고 이를 똑같이 따라하려고 노력하는 것입니다. 구문, 구조, 흐름을 모방하는 데 집중합니다. 그런 다음 제 버전과 원본을 비교하여 얼마나 일치하는지 확인합니다. 이 방법은 학문 목적 쓰기의 스타일과 구조를 이해하는 데 도움이 되어, 유사한 패턴을 제 글에 쉽게 통합할 수 있게 합니다.” <참여자 17>

“학문 텍스트에서 잘 작성된 문장이나 단락을 볼 때마다, 저는 그 부분을 제 말로 다시 써보며 복제하려고 합니다. 이러한 과정을 반복해서 패턴이 더 익숙해질 때까지 연습합니다. 이 전략은 어휘력을 향상시키는 것뿐만 아니라, 효과적인 학문 쓰기의 예시를 면밀히 따라함으로써 제 아이디어를 논리적이고 명확하게 구조화하는 데 도움을 줍니다.” <참여자 9>

참여자들의 응답은 패턴 기반 기술 구축의 특성을 강조하며, 이는 능동적인 참여를 포함한다. 학습자들은 모범적인 학문적 텍스트와 적극적으로 상호작용하며, 그 구성 요소를 분석하여 효과적인 학문 목적 글쓰기 관습을 내재화한다. 이 방법을 꾸준히 실천함으로써 학습자들은 자신감과 능력을 향상시키며, 점차적으로 잘 구조화되고 일관성 있는, 그리고 맥락에 적합한 학문적 텍스트를 작성하는 능력을 개발한다.

시간이 지나면서 이 전략은 학습자들이 한국어 학문적 담론의 공식적이고 논리적인 기준에 맞춰 글쓰기를 조정할 수 있도록 했다. 모방을 통해 배운 관습을 통합함으로써, 학습자들은 적응력과 성장성을 보여 주었으며, 궁극적으로 학문 목적 글쓰기 능숙도를 향상시켰다.

#### ㉔ 학문 형식에 적응하기

참여자들은 논증적인 에세이, 보고서, 반성적 글쓰기 등 다양한 형식에 적응하고 이를 실천함으로써 학문 목적 글쓰기에서 유연성을 개발하는 것이 중요하다고 했다. 이 전략은 기존 텍스트를 모델링하는 데 중점을

둔 모방을 통한 글쓰기나 내용을 다듬는 데 중점을 둔 초안 작성 및 수정과는 다른 접근 방식이다. 대신, 학문적 형식에 적응하는 것은 장르별 관습을 이해하고 숙달하는 데 중점을 두며, 이를 통해 학습자들은 고등 교육에서 마주치는 다양한 글쓰기 과제에 효과적으로 대응할 수 있다. 다양한 형식으로 실험함으로써, 참여자들은 특정 학문적 과제의 요구 사항에 맞게 스타일, 구조, 어조를 조정하는 자신감과 능력을 얻는다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“처음 학문 목적 글쓰기를 시작했을 때는 한 가지 스타일만 알고 있어 한계가 느껴졌습니다. 여러 스타일을 신중하게 연습하면서 보고서에서 요구되는 세부 사항에 대한 주의와 성찰적 글쓰기의 더 개방적인 성격과 같은 차이점을 이해하게 되었습니다. 이러한 다양성 덕분에 필요에 따라 글쓰기 방식을 전환할 수 있게 되었고, 제 전반적인 글쓰기가 더 역동적이고 다양한 맥락에 적합해졌다는 것을 느꼈습니다.” <참여자 11>

“저는 다양한 스타일로 글쓰기를 연습하면서 언어, 문장 구조, 어휘가 장르에 따라 어떻게 달라지는지 주의 깊게 봅니다. 예를 들어, 연구 보고서는 명확하고 사실에 기반한 진술이 필요하고, 논설문은 더 설득력 있는 언어를 요구합니다. 이러한 차이를 연습하면서 각 학문적 과제에 맞는 적절한 스타일을 사용하는 법을 배웠습니다.” <참여자 27>

참여자의 응답은 장르 적응력을 강조하며, 이는 능동적인 참여를 포함한다. 학습자들은 학문적 형식에 적응하는 작업을 계획적이고 체계적인 노력으로 접근하며, 다양한 글쓰기 스타일을 실험하여 각 장르의 고유한 규칙을 이해한다. 이처럼 능동적인 전략은 다양한 학문적 기대에 부응하기 위해 요구되는 언어적 및 구조적 유연성을 숙달하려는 학습자들의 노력을 반영한다. 여러 가지 장르를 연습함으로써, 학습자들은 필요에 따라 형식을 전환할 수 있는 자신감을 키우고, 잘 구조화되고 맥락에 적합한 학문적 텍스트를 작성하는 능력을 향상시켰다. 이러한 적응력에 대한 집중은 전체적인 학문 목적 글쓰기 성과를 강화시켜, 학습자들이 다양한 고등 교육 과제를 능숙하고 자신 있게 처리할 수 있도록 준비시킨다.

### ③ 배경지식 축적

참여자들은 배경지식 부족이 특히 학문 목적 한국어 글쓰기에서 잘 개발되고 일관성 있는 학문적 텍스트를 작성하는 능력을 방해한다고 강조했다. 이 지식의 격차는 학습자들이 관련 있는 주제를 생성하거나 내용에 필요한 깊이와 명확성을 통합하는 데 어려움을 겪게 했다. 이러한 제한은 종종 한국 고등 교육의 엄격한 기대를 충족하는 데 어려움을 초래했다. 이러한 도전을 해결하기 위해, 학습자들은 두 가지 주요 전략을 채택했다. 바로 ‘광범위한 학문적 독서 참여’와 ‘학문 데이터베이스 및 자원 활용’이다. 이를 통해 학습자들은 지식의 범위를 확장하고 글쓰기의 질을 향상시킬 수 있었다.

#### ㉠ 광범위한 학문적 독서 참여

학문 서적, 기사, 논문을 읽는 것은 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키는 기초적인 전략으로, 특히 한국어에서는 언어적 및 구조적 규범을 습득하는 것이 중요하다. 이 접근법은 학습자들에게 고급 어휘, 복잡한 문장 구조, 논리적 주장을 접하게 하며, 이는 효과적인 학문 목적 글쓰기에 필수적인 요소이다(Habibi et al., 2015). 비영어민에게 광범위한 독서는 장르 규범을 내면화하고 학문적 텍스트에서 아이디어가 어떻게 전개되고 지지되는지를 이해할 수 있는 기회를 제공한다. 이는 일관성 있고 잘 구조화된 학문적 내용을 작성하는 도전 과제를 직접적으로 해결하는 데 도움이 된다.

참여자들은 다양한 학문 자료를 읽는 것이 지식의 범위를 넓히고 효과적인 논증과 글쓰기 방식의 명확한 예시를 제공한다고 언급했다. 이 연습은 아이디어를 논리적으로 구조화하고 제시하는 능력을 향상시켰을 뿐만 아니라, 학문 목적 한국어 글쓰기에 요구되는 공식적인 언어에 대한 익숙함도 높였다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“학문 기사와 논문을 정기적으로 읽는 것은 저의 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 전략의 핵심 부분이었습니다. 저는 논증이 어떻게 구성되는지, 사용되는 특정 학문적 표현들, 그리고 아이디어가 어떻게 전개되는지에 주의를 기울였습니다. 시간이 지나면서 이러한 패턴을 사용하게 되면서 제 글이 더 형식적이고 잘 조직되었다는 것을 알게 되었습니다. 이제 저는 학문 텍스트에서 제 생각을 논리적이고 일관되게 제시하는 방법에 대해 더 명확한 이해를 가지게 되었습니다.” <참여자 13>

“저는 주제에 어려움을 겪거나 과제를 어떻게 시작해야 할지 모를 때마다 관련 학술 서적을 공부하여 아이디어를 얻습니다. 이는 단지 내용을 제공할 뿐만 아니라 경험 있는 작가들이 관련 주제를 어떻게 다루는지 보여줍니다. 폭넓게 읽는 것은 제 학문 어휘를 늘리는 데 도움을 주었고, 깊이 있는 아이디어를 연결하는 능력을 향상시켜, 자신 있게 글을 쓰는 것이 더 쉬워졌습니다. 읽으면 읽을수록 복잡한 아이디어를 글로 표현하는 데 있어 발전을 느낄 수 있었습니다.” <참여자 1>

참여자들의 응답은 지식 습득의 특성을 보여 주며, 이는 적극적 참여와 반응적 참여의 양상으로 나타났다. 적극적으로는, 학습자들은 어휘를 확장하고 학문적 규범을 내면화하며, 미래의 과제를 준비하기 위해 독서를 한다. 반응적으로는, 아이디어 생성이나 글쓰기에서 즉각적인 내용의 격차를 해결하는 등의 특정한 문제를 해결하기 위해 학문적 텍스트를 참조한다.

이러한 이중적 접근 방식은 학습자가 광범위한 학문적 독서를 사용하여 장기적 역량을 구축하고 단기적 학문적 요구를 충족하는 데 적응할 수 있는 능력의 중요성을 보여 준다. 이 전략을 학습 루틴에 통합함으로써 참여자는 정보에 입각하고 상황에 맞는 학문 텍스트를 제작하는 능력을 개발하여 한국어 학문 저술에서 언어적, 인지적 장벽을 극복하려는 의지를 보여 주었다.

#### ㉞ 학문 데이터베이스 및 자원 활용

텍스트 간 지식의 부족은 참여자들의 학문 목적 글쓰기에 상당한 장벽이 되었으며, 이는 종종 한국어에 대한 능력 부족에서 비롯되었다. 이러한 어려움은 적절한 참고 자료를 선택하는 능력을 방해하여, 정보가 부족한 주장과 글쓰기의 깊이 부족을 초래했다. 이 문제를 해결하기 위해 학습자들은 Google Scholar, Naver Academic, RISS, KISS 및 기관 도서관과 같은 학술 데이터베이스 및 연구 플랫폼에 접근하기 위해 의도적으로 노력했다. 이러한 리소스를 활용하여 참여자는 다양한 고품질 자료와 참고 문헌을 수집하여 포괄적인 주장을 구성하고 학문 저술의 전반적인 타당성을 개선할 수 있었다. 이렇게 논문과 연구 출판물에 대한 접근성이 증가하면서 작업의 심도와 질을 향상시켰다.

참여자들은 다음과 같은 경험을 강조했다.

“제 논증이 종종 약했던 이유는 신뢰할 수 있는 자료가 충분하지 않았기 때문이라고 느꼈습니다. 처음에는 직접 도서관에 가거나 연구 데이터베이스를 포함한 학술 자원을 충분히 활용하지 않았합니다. 그러나 정기적으로 대학 도서관을 방문하고 Google scholar와 기관의 디지털 도서관과 같은 학술 사이트를 사용하는 방법을 배우면서 더 폭넓고 질 높은 참고 자료를 찾을 수 있었습니다. 디지털 및 실제 도서관 자료를 결합함으로써 논문의 논증을 강화할 수 있었고, 이를 통해 글이 더 구체적이고 설득력 있게 되었습니다.” <참여자 19>

“처음에는 제 글에 적합하고 신뢰할 수 있는 참고 자료를 찾는 것이 어려웠습니다. 어디서부터 시작해야 할지 몰랐고, 부족한 한국어 실력 때문에 신뢰할 수 있는 자료를 찾는 것이 더욱 어려웠습니다. 하지만 Google scholar와 네이버 학술과 같은 학술 데이터베이스를 사용하는 법을 배우고, 이제는 정기적으로 이러한 플랫폼을 확인합니다. 또한 RISS와 KISS를 통해 한국어 논문을 활용하면서 더 다양한 자료를 수집할 수 있었습니다. 이러한 논문들을 검토하면서 제 주장을 더 잘 뒷받침할 수 있게 되었고, 글쓰기에 더 자신감을 가지게 되었습니다.” <참여자 23>

참여자들의 응답은 학술적 텍스트를 구성하는 데 있어 학술 데이터베이스와 리소스의 중요성을 강조했다. 이 전략의 속성은 자료 탐색이며,

사전적 참여와 사후적 참여를 포함한다. 학습자는 사전적으로 Google Scholar 및 RISS와 같은 데이터베이스를 탐색하여 장기 학문 프로젝트를 위한 자료를 수집했다. 사후적으로는, 지식 격차를 메우거나 특정 과제에서 즉각적인 과제를 해결하기 위해 이러한 자료에 의존했다. 학문 자료에 대한 이러한 역동적인 참여는 학습자가 계획된 요구와 상황적 요구 모두에 맞게 전략을 조정하여 학문 텍스트가 한국 고등 교육의 엄격한 기대에 부합하도록 하는 능력을 향상시킨다.

#### ④ 피드백 활용 전략

참여자들은 피드백을 받고 활용하는 것이 한국어 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키는 데 중요하다고 강조했다. 피드백은 학습자가 자신의 글쓰기의 질을 평가하고 교수, 동료, 자신과의 상호작용의 결과를 이해하는 데 도움이 되는 핵심적인 교육 도구 역할을 한다(Bitchener, 2012; Hyland & Hyland, 2019). 이전 연구에서는 내용 중심 대 형식 중심, 명시적 대 암묵적, 직접적 대 간접적, 교사가 제공하는 피드백 대 동료 또는 자기 피드백(Ellis, 2009; Ferris, 2006)을 포함한 다양한 피드백 유형의 교육적 효과를 강조했다. 피드백은 형태에 관계없이 학습자의 학문 목적 글쓰기 능력 개발을 촉진하는 데 귀중한 자원으로 인식된다.

피드백에서 효과적으로 이익을 얻으려면 학습자는 피드백에서 제공된 제안을 내면화해야 하며, 이 과정은 반복적인 실수를 방지하고 학문적 관습에 대한 이해를 심화하는 데 도움이 된다(Hyland & Hyland, 2019). 이 연구의 참여자들은 피드백을 기반으로 작업을 지속적으로 수정하면 정확도가 향상되고 학문 목적 글쓰기 규범을 효과적으로 적용하는 능력도 향상되었다고 보고했다. 피드백을 분석하고, 개선 영역을 파악하고, 변화를 구현함으로써 학습자는 아이디어를 다듬고, 텍스트의 명확성을 개선하고, 점차적으로 일관되고 잘 구성된 학문 텍스트를 개발했다. 이 반복적인 과정은 시간이 지남에 따라 학문 목적 글쓰기에 대한 자신감과 역량을 강화했다.

## ㉦ 피드백을 통한 글쓰기 개선

피드백을 통한 글쓰기 개선은 학문 목적 한국어 글쓰기를 개선하는 데 중요한 방법으로, 학습자가 오류를 해결하고 명확성을 높이며 공식적인 학문적 기준에 맞출 수 있도록 한다. 이와 같은 반복적 접근 방식은 초안을 다시 살펴보고, 실수를 수정하고, 교수, 동료, 자기 평가의 의견을 바탕으로 내용을 재구성하는 것을 포함한다. 비영어권 화자는 초안을 개선하면서 문법 및 문장 구성과 같은 언어적 과제를 해결하고 피드백을 통합하여 주장의 흐름을 강화하고 학문적 관습과 일치시킬 수 있다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 강조했다.

“고쳐 쓰기는 제 학습 과정에서 중요한 부분이었습니다. 강사로부터 피드백을 받은 후, 초안으로 돌아가 문법, 문장 구조, 그리고 전체적인 명확성 같은 부분을 개선하는 데 집중했습니다. 첫째 초안은 보통 미완성 상태이지만, 각 수정 과정에서 제 아이디어를 표현하는 방식이 눈에 띄게 향상되는 것을 볼 수 있었습니다. 고쳐 쓰기를 통해 실수로부터 배우고, 점차적으로 앞으로의 과제에서 같은 실수를 피하는 방법을 익히게 되었습니다.”  
<참여자 26>

“저는 한국 친구들에게 글쓰기에 대한 도움을 요청할 때, 특히 그들이 제 글을 직접 수정하기보다는 메모와 추천 사항을 제공해 달라고 부탁드립니다. 이러한 접근 방식은 그들의 의견을 분석하고 필요한 수정 사항을 직접 적용할 수 있기 때문에 피드백 과정에서 더 능동적으로 연습할 수 있게 해줍니다. 피드백에 대응하고 작업을 수정하는 이 과정은 한국어 학문 목적 쓰기 패턴에 대한 더 깊은 이해를 발전시키고, 전반적인 글쓰기 능력을 향상시키는 데 매우 도움이 되었습니다.” <참여자 21>

참여자들의 응답은 사전적 참여와 사후적 참여를 포함하는 반복적 개선의 속성을 보여 준다. 학습자는 사전적으로 피드백을 사용하여 글쓰기를 다듬고 일관성, 논증 흐름, 문법적 정확성과 같은 더 광범위한 문제를 다룬다. 사후적으로는 특정 피드백에서 발견된 오류에 대한 즉각적인 수정에 집중한다. 이처럼 반복적인 과정을 통해 학습자는 고품질의 학문 목적 글쓰기를 생산하는 동시에 앞으로의 과제에도 적용 가능한 기술을

개발할 수 있다.

#### ㉞ 피드백을 통합한 글쓰기 향상

글쓰기 과정에 피드백을 통합하는 것은 표면적 수준의 수정을 다루는 것을 넘어선다. 이 전략은 피드백을 사용하여 더 깊은 구조적 및 문체적 요소를 다듬고, 학습자가 자신의 글을 학문적 관습에 맞추고 전반적인 의사소통을 개선할 수 있도록 하는 것을 포함한다. 연구에 따르면 효과적인 피드백 참여에는 의미 있는 방식으로 작업을 수정하고 글쓰기 구성, 주장, 스타일과 같은 문제를 해결해야 한다(Ferris, 2006; Hyland & Hyland, 2019). 피드백을 적극적으로 내면화함으로써 학습자는 학문 규범에 대한 이해를 높이고 향후 작업에서 반복되는 실수를 피할 수 있다(Ellis, 2009).

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 공유했다.

“피드백을 받은 후, 저는 코멘트를 신중하게 분석하며 작업을 수정하려고 노력합니다. 단순히 문법이나 특정 문제를 고치는 것에 그치지 않고, 아이디어를 더 잘 배열하거나 논증을 구조화하는 등 더 큰 문제를 이해하려고 합니다. 이렇게 할 때마다 제 글이 해당 과제뿐만 아니라 전반적으로 개선되는 것을 봅니다. 이 전략은 제가 미래에 같은 실수를 반복하지 않도록 예방하는 데 도움이 됩니다.” <참여자 30>

“피드백을 받을 때, 저는 단지 제가 잘못된 부분에만 집중하지 않습니다. 코멘트를 메모하고, 배운 내용을 향후 과제에 적용하려고 합니다. 예를 들어, 문장 구조나 아이디어 표현에 대한 피드백을 받으면, 이를 다음 글쓰기 과제에 적용합니다. 이렇게 함으로써 실수를 고치는 것에 그치지 않고, 글쓰기 스타일을 개선하고 학문적 요구를 충족시키는 방법을 배우고 있습니다.” <참여자 27>

참여자들의 반응은 피드백 적응의 속성을 강조하며, 적극적이고 성찰적인 참여를 보여 준다. 학습자는 적극적으로 피드백을 내면화하여 학문적 관습에 대한 이해를 다듬고 이러한 통찰력을 미래 과제에 적용했다. 반응적으로는 현재 작업에서 특정 문제를 해결하여 피드백에 대응했다.

이러한 성찰적 참여는 즉각적인 수정과 장기적인 개발을 연결하여 학습자가 세련되고 잘 구성되고 학문적으로 정렬된 텍스트를 생성할 수 있도록 했다.

## ⑤ 기술을 활용한 학문적 과제

학문 목적 한국어 글쓰기의 맥락에서 기술은 특정 언어적 및 구조적 과제를 해결하는 데 중요한 지원자 역할을 한다. 고급 도구와 애플리케이션은 학습자에게 특히 언어 장벽과 학문적 기준의 복잡성을 다룰 때 독립적으로 기술을 다듬을 수 있는 기회를 제공한다. 참여자들은 번역 앱, 문법 검사기, AI 기반 쓰기 도구를 포함한 다양한 디지털 자원을 사용하여 문장 구조, 아이디어 생성, 초안 수정과 같은 문제를 해결하는 것을 강조했다.

참여자들은 이러한 기술이 복잡한 아이디어를 단순화하고, 효과적으로 브레인스토밍하고, 즉각적인 피드백을 받는 데 도움이 되었다고 언급했다. 그러나 그들은 이러한 도구를 비판적으로 활용하여, 결과물이 학문 목적 한국어 글쓰기의 공식적 관습과 일치하도록 하는 것이 중요하다고 강조했다. 이러한 성찰적 참여는 기술에 대한 과도한 의존의 위험을 최소화하고 디지털 자원을 활용하는 데 있어 보다 균형 잡힌 접근 방식의 필요성을 보여 준다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“제 한국어 글쓰기 능력이 제한적이기 때문에, 저는 복잡한 아이디어를 단순화하고 예시를 제공받아 글쓰기 과정을 보다 수월하게 하기 위해 ChatGPT를 사용합니다. 하지만 저는 결과물이 학문적 기대에 부합하는지 여부를 확인하기 위해 항상 이중으로 점검합니다.” <참여자 2>

“저는 종종 ChatGPT를 사용하여 아이디어를 발전시키고 글의 구조를 조직합니다. 특히 어떤 표현을 사용해야 할지 확신이 없거나 특정 부분을 명확히 해야 할 때 매우 유용합니다. 하지만 일부 제안이 부정확하거나 지나치게 단순화될 수 있다는 것을 알게 되었기 때문에, 도구의 출력을 효과적으로 걸러내기 위해 주제를 충분히 이해하려고 노력합니다.” <참여자 20>

“저는 글쓰기 루틴에 여러 온라인 도구를 통합합니다. 예를 들어, ChatGPT를 사용하여 빠르게 개요를 작성하고 Microsoft Word를 활용하여 어려운 문장을 다듬습니다. 이러한 기술들은 제 작업의 품질을 향상시키고 자신감을 줍니다. 그러나 학문 목적 글쓰기 관습에 대한 기본 지식이 없으면 이러한 도구들을 잘못 사용할 가능성이 있기 때문에, 과제의 정확성과 적합성을 보장하기 위해 신중하게 사용하고 있습니다.” <참여자 7>

참여자들의 응답은 적극적인 참여를 특징으로 하는 기술적 축진의 속성을 보여 준다. 참여자들은 ChatGPT 및 Microsoft Word와 같은 도구를 적극적으로 활용하여 학문 목적 한국어 글쓰기에 대한 품질과 관련성을 보장하기 위해 비판적 관점을 유지하면서 즉각적인 언어적 및 구조적 문제를 해결했다. 학습자들은 디지털 도구를 신중하게 통합하여 텍스트를 다듬고 정확성을 향상시키고 학문 과제를 위한 더 나은 쓰기 전략을 개발할 수 있었다.

학습자가 과도한 의존을 피하면서 이러한 도구를 효과적으로 활용하는 능력은 학문 목적 한국어 글쓰기의 복잡성을 숙달하는 데 있어 적응력의 중요성을 강조한다. 이러한 접근 방식은 기술을 기초적인 글쓰기 기술을 강화하기 위한 보완 도구로 사용해야 함을 나타낸다.

## ⑥ 인터넷 기반 연구 전략

참여자들은 종종 학문 목적 글쓰기와 전반적인 학문 성취도를 향상시키기 위해 인터넷을 독립적인 학습 도구로 사용하는 것의 중요성을 강조했다. 온라인 검색 엔진과 학술 데이터베이스를 활용함으로써 학습자들은 한국어 학문 목적 글쓰기 과제와 직접적으로 관련된 연구 논문, 학술 기사 및 추가 자원에 접근할 수 있었다. 이러한 관행은 그들의 주제 지식을 넓혔을 뿐만 아니라, 고품질의 학문 텍스트를 만드는 데 필수적인 비판적 연구 기술을 개발할 수 있게 해 주었다. 참여자들은 이러한 접근 방식이 정보에 비판적으로 상호작용하고, 신뢰할 수 있고 자세한 증거를 작업에 통합하는 능력을 향상시켰으며, 특히 한국 학문 관습에 부합한다

고 언급했다.

참여자들은 다음과 같이 자신의 통찰력을 공유했다.

“저는 교재가 부족하다고 느낄 때 정기적으로 온라인 자료를 활용하여 추가 자료를 검색합니다. 학술 기사와 연구 논문은 제가 공부하고 있는 분야에 대한 더 깊은 통찰을 제공합니다. 이러한 추가 연구는 문제를 더 잘 이해하는 데 도움이 되며, 제 글에 더 상세하고 잘 뒷받침된 주장을 포함할 수 있게 해줍니다. 제 글을 뒷받침해 주는 신뢰할 만한 자료가 있다는 확신 덕분에 저는 제 작업물의 질에 대해 더 자신감이 생기게 되었습니다.”  
<참여자 15>

“인터넷 검색은 제 학습 루틴에서 중요한 부분이 되었습니다. 수업 중 어려운 아이디어에 직면할 때, 저는 온라인에서 설명, 예제, 관련 연구를 빠르게 확인합니다. 이 기술은 제가 정보를 비판적으로 다루고 글쓰기에서 적절히 적용하는 데 도움을 주었습니다. 인터넷 검색을 통해 신뢰할 수 있는 출처와 덜 신뢰할 수 있는 정보를 구별하는 방법을 배우게 되었으며, 이는 학문적 성취에 필요한 능력입니다.” <참여자 20>

참여자들의 응답은 적극적인 행동을 포함한 자원적 참여의 속성을 강조한다. 학습자들은 온라인 검색과 학술 데이터베이스를 적극적으로 사용하여 도전적인 주제를 탐구하고, 과정 자료를 보충하고, 학문 과목에 대한 이해를 다듬었다. 온라인 정보를 비판적으로 평가하고 신뢰할 수 있는 출처를 알아봄으로써 참여자는 학문 목적 글쓰기의 깊이와 질에 기여하는 필수적인 연구 기술을 개발했다. 인터넷 기반 리소스를 적극적으로 활용하면 학습자는 잘 뒷받침되고 비판적으로 분석된 작업을 생산할 수 있으며, 이는 까다로운 학문 환경에서 성장하는 독립성과 비판적 사고 능력을 향상시킨다.

## (2) 외부 리소스 활용

외부 자원을 효과적으로 활용하는 능력은 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 극복하고자 하는 학습자에게 필수적이다. 이 연구는 교수, 동료와 협력하여 문법, 문장 구조 및 학문적 관습과의 일치를 다듬는 등 학문적

및 사회적 지원 시스템에 참여한 참여자의 적극적인 노력을 강조한다. 또한 학습자들은 대학 글쓰기 센터와 같은 글쓰기 교육 기관에 참석하여 체계적인 학습 기회를 적극적으로 찾았고, 그곳에서 워크숍과 개인화된 안내를 받았다. 이는 기술적, 정서적 지원을 모두 제공하는 외부 자원을 활용하여 학문 목적 글쓰기 과제를 해결하려는 참여자들의 노력을 반영한다. 이러한 전략을 함께 사용하면 학습자는 학문 목적 한국어 글쓰기의 요구 사항을 충족하는 데 더 큰 능숙함, 자신감 및 적응력을 개발할 수 있다.

#### ① 학문적 및 사회적 지원 활용

참여자들은 종종 학문 목적 글쓰기의 과제를 해결하기 위해 교수와 동료에게 도움을 요청하는데, 특히 공식 언어 사용의 정제, 학문적 형식 준수, 한국 학문 기준에 맞춰 일관된 주장을 구성하는 데 어려움을 겪기 때문이다. 그러나 많은 학습자들은 계층적 구조나 관계적 거리감으로 인해 이러한 사람에게 접근하는 데 어려움을 겪는다고 보고했다. 결과적으로 그들은 종종 가까운 한국인 친구에게 도움을 구하는 것이 더 편안하다고 느꼈다. 이 친구들은 언어 사용을 다듬는 것뿐만 아니라 학문적 기대와 글쓰기 규칙을 명확히 하는 데 귀중한 지원을 제공하며, 특히 문맥적 설명, 공식적 사용 사례, 문화적으로 관련성 있는 표현을 학문 텍스트에 통합하는 방법에 대한 지침을 제공한다. 이 비공식적 지침은 보다 친절하고 덜 어려운 피드백의 원천이 되어 학습자가 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 덜 어려움 없이 관리할 수 있도록 돕는다.

#### ② 학문 공동체 참여

학문 공동체와 교류하는 것은 학습자가 공식적 스타일 습득, 정확한 형식 준수, 응집성 있는 주장 개발과 같은 한국어 학문 목적 글쓰기의 특정 측면을 다루어 학문 글쓰기 기술을 다듬는 데 중요한 역할을 한다.

참여자들은 특히 논문 작성과 같은 복잡한 글쓰기 과제를 탐색할 때 교수와 동료로부터 지침을 구하는 것이 중요하다고 강조했다. 교수는 학습자가 연구 주제를 다듬고, 주장을 강화하고, 학문 기준에 맞게 작업을 정렬하는 데 도움이 되는 전문적이고 학문적 중심의 피드백을 제공한다. 마찬가지로, 선배 학생들은 종종 멘토 역할을 하여 실질적인 조언을 제공하고 경험을 공유하여 학습자가 특정 글쓰기 과제를 해결하고 능력에 대한 자신감을 키우는 데 도움이 된다.

참여자들은 다음과 같이 자신의 통찰력을 공유했다.

“논문 작성 과정 내내, 저는 제 논문 지도 교수에게 지속적으로 조언을 구했습니다. 특히 제가 막히거나 어떻게 진행해야 할지 확신이 서지 않을 때, 교수님의 피드백은 제 아이디어를 다듬고 논거를 구조화하는 데 매우 소중했습니다. 그 상세한 지도가 없었다면, 요구된 기준에 맞는 논문을 작성할 수 있었을지 의문입니다. 교수님의 지속적인 지원 덕분에 저는 글쓰기의 핵심 문제를 해결할 수 있었고, 결국 제 학위를 마치고 제시간에 졸업할 수 있었습니다.” <참여자 11>

“저는 연구실의 선배들과 강한 인연을 맺을 수 있어서 운이 좋았습니다. 그들은 항상 자신의 경험을 공유하고 제 글쓰기에 대한 피드백을 제공해주었습니다. 특히 특정 주제에 접근하거나 글을 구조화하는 방법에 대해 확신이 없었을 때 그들의 조언이 매우 도움이 되었습니다. 이미 유사한 문제를 겪어본 그들은 실용적인 조언을 제공해주었고, 이를 통해 직접적으로 제 글쓰기를 개선할 수 있었습니다. 이 멘토십은 제 자신감을 높여주었을 뿐만 아니라 학업 중에 더 연결되고 격려받는 느낌을 주었습니다.” <참여자 6>

참여자들의 응답은 적극적인 행동을 포함하는 협력적 참여의 속성을 강조한다. 학습자는 교수와 선배 동료로부터 적극적으로 지도와 멘토링을 구하고, 학문 공동체의 전문성을 활용하여 연구와 글쓰기를 다듬는다. 이러한 상호작용은 학문적 관습, 주장 개발 및 내용 정렬에 대한 귀중한 통찰력을 제공한다. 학습자는 학문 커뮤니티와 적극적으로 교류함으로써 어려움을 극복하고, 글쓰기 능력을 향상시키고, 학문 능력에 대한 자신감을 키운다. 연구 결과는 학문 부서 내에서 상호 지원과 긍정적인 관계를

발전시키는 것의 중요성을 강조하는데, 이는 학습자의 학문 성취도를 높일 뿐만 아니라 학문 공동체에 대한 소속감과 연결성을 강화한다.

#### ㉠ 한국 친구들과 협력

참여자들은 한국 친구들과의 협력이 학문 목적 글쓰기 과정의 수정 단계에서 가치 있는 전략이라고 보고했으며, 특히 미묘한 문장 구조, 공식 표현, 문화적 관습과 같은 한국 학문 글쓰기의 고유한 특징을 습득하는데 도움이 된다고 말했다. 학습자들은 초안을 완성한 후 한국 친구들에게 피드백을 구해 자신의 글을 검토하고 다듬는다. 이러한 협업은 학습자가 문법적 오류를 파악하고, 문장 흐름을 개선하고, 한국어 학문 언어 규칙과의 일치를 보장하는 데 도움이 된다. 이 중요한 단계에서 피드백을 받음으로써 학습자는 학문적 기준을 충족하도록 작업을 다시 쓰고 다듬을 수 있으며, 학문적 목적으로 언어를 효과적으로 사용하는 방법에 대한 더 깊은 이해를 얻을 수도 있다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“초안을 완성한 후, 한국 친구들에게 읽어보도록 요청합니다. 그들은 제가 스스로는 알아차리기 힘든 작은 실수들을 발견해 주고 더 나은 표현 방법을 제안해 줍니다. 그들의 피드백은 특히 학문적 환경에서 어려울 수 있는 언어의 복잡한 구조를 이해하는 데 매우 유용합니다. 이러한 관계는 제 작업물의 전반적인 품질을 향상시키는 데 중요한 역할을 했습니다.” <참여자 3>

“저는 글쓰기에 도움을 받을 때 교수님이나 선배보다는 가까운 한국 친구에게 연락하는 것을 선호합니다. 비록 그들이 복잡한 주제에 대한 전문 지식을 항상 가지고 있지는 않지만, 제 미숙한 글쓰기 스타일을 성공적으로 교정해 줍니다. 제안 받은 대로 몇몇 단어나 구절을 바꾸는 것만으로도 문장의 품질이 크게 향상될 수 있습니다. 이런 편안하고 격려적인 환경은 더 공식적인 상황에서 느끼기 쉬운 압박감 없이 배우는 데 도움이 됩니다.” <참여자 17>

참여자들의 응답은 적극적인 행동을 포함하는 협력적 참여의 속성을

강조한다. 학습자는 문법, 문장 구조 및 글쓰기 흐름을 다듬기 위해 가까운 한국인 친구로부터 적극적으로 피드백을 구한다. 이러한 적극적인 협업은 학문적 글쓰기의 반복적 개선을 촉진하는 편안하고 지지적인 환경을 보장한다. 이러한 상호작용을 활용함으로써 학습자는 한국어 규칙에 대한 실질적인 통찰력을 얻는 동시에 자신감과 글쓰기 능력을 향상시킨다. 이러한 결과는 모국어 화자와 의미 있는 관계를 구축하기 위해 동료 글쓰기 그룹 및 문화 교류 워크숍을 조직하는 것과 같은 제도적 및 사회적 기회를 육성하는 것의 중요성을 강조한다. 이는 피드백에 접근하고 학문적 한국어 글쓰기 기술을 다듬을 수 있는 체계적인 경로를 제공함으로써 학습자를 더 잘 지원할 수 있다.

## ② 작문 교육 기관 활용

정규 대학원 프로그램 내에 포괄적인 학문 목적 글쓰기 과정이 부족하여 학습자는 종종 고등 교육의 기대에 부응하기 위해 고군분투한다. 체계적인 지침이 없으면 학습자는 교수, 동료 또는 친구의 지원에 의존해야 하는데, 이는 도움이 되기는 하지만 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 해결하기에는 종종 부족하다. 이러한 한계를 극복하기 위해 학문 목적 글쓰기 과제를 알고 있는 참여자는 종종 대학 글쓰기 센터에서 도움을 구하기 위해 적극적인 행동을 취한다. 이러한 센터는 전문적인 학문 목적 글쓰기 자원을 제공하며, 공식적 표현, 공식적 어조, 장르별 구조와 같은 학문 목적 한국어 글쓰기의 고유한 특징을 다루는 지원을 제공한다. 일반적인 쓰기 지침과 일대일 워크숍을 통해 유학생은 이러한 복잡성을 보다 효과적으로 탐색하여 언어 및 학문적 관습에 대한 특정 과제에 맞게 조정된 개인화된 통찰력을 얻을 수 있다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 공유했다.

“글쓰기 센터에서 제공하는 강의와 워크숍에 참석함으로써 제 글쓰기 실력이 크게 향상되었습니다. 강의는 기본적인 글쓰기 구조에 중점을 두었고, 제가 자주 범하는 오류를 찾아내고 수정하는 데 도움을 주었습니다. 또한 강사들은 학문 논문을 논리적으로 작성해야 하는 필요성을 강조했으

며, 이는 제 글의 명확성과 조직력을 크게 향상시켰습니다. 전반적으로, 이러한 워크숍은 제 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키는 데 매우 유용했습니다.” <참여자 9>

“제 글쓰기 실력이 수업 내용 수준에 미치지 못하고 있다는 것을 느껴 글쓰기 센터에서 수업을 듣기 시작했습니다. 수업이 무료여서 쉽게 참석할 수 있었습니다. 글쓰기 워크숍에서 제공된 개인 맞춤형 지도가 매우 효과적이라는 것을 알게 되었습니다. 강사들은 제가 어려움을 겪던 에세이 배열과 논증 개선에 대해 구체적인 조언을 주었습니다. 이 워크숍들은 제가 글쓰기 과제에 접근하는 방식에 큰 영향을 주었으며, 이제 학문적 도전에 더 잘 대비할 수 있다고 느낍니다.” <참여자 22>

참여자들의 응답은 적극적인 행동을 포함하는 구조화된 학습 지원의 속성을 강조한다. 참여자는 글쓰기 센터에서 제공하는 워크숍과 수업에 참석하여 학문 글쓰기 기술을 향상시키기 위해 의도적으로 행동한다. 이러한 센터는 아이디어 구성, 문법 오류 수정, 논리적 흐름 개선과 같은 학습자의 특정 과제를 해결하는 구체적이고 목표화된 지침을 제공한다. 이러한 자원을 적극적으로 활용하면 학습자는 자신감을 강화하고, 글쓰기 능력을 다듬고, 복잡한 학문 과제를 관리하기 위한 효과적인 전략을 개발할 수 있다. 이러한 결과는 대학 내에서 접근 가능한 학문 글쓰기 프로그램, 특히 한국 학문 글쓰기의 문화적, 언어적 어조를 통합하는 프로그램의 중요성을 강조한다. 이러한 프로그램은 학습자에게 한국 고등교육의 엄격한 기준을 충족하는 데 필요한 도구와 전략을 제공하여 학문적 성취를 촉진하는 데 중요한 역할을 한다.

### (3) 감정 관리

정서적 전략은 언어 학습자의 성공 또는 실패를 결정하는 데 핵심적인 역할을 하는데, 특히 학문 목적 한국어 글쓰기의 맥락에서 그렇다 (Brown, 2007). 감정 조절은 글쓰기 과정에서 중요한 역할을 하는데, 불안 관리와 자기 효능감을 향상시키는 전략은 체계적 관습에 적응하고 학문적 한국어의 언어적 복잡성을 해결하는 것과 같은 특정 과제를

극복하는 데 필수적임이 입증되었다(Cheng, 2004; Horwitz, 2001). 이 연구는 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기의 어려움을 해결하기 위해 사용하는 정서적 전략을 조사하였는데, 이는 종종 글쓰기 불안으로 인해 악화되었다. 연구 결과에 따르면 학습자들은 스트레스를 줄이고 학문 과제에 대한 참여를 유지하는 데 필수적인 요소인 글쓰기 자기 효능감을 개선하기 위해 감정을 조절하기 위한 상당한 조치를 취하는 것으로 나타났다(Bandura, 1997; Pajares & Johnson, 1996).

## ① 자기 관리

학문 목적 한국어 글쓰기를 숙달하는 힘든 과정에서 학습자는 종종 스트레스와 자기 의심을 유발하는 어려움에 직면한다. 자기 관리 기술은 이러한 감정적 장벽을 극복하고 동기를 유지하는 데 필수적이다. 효과적인 자기 관리에는 글쓰기 과정에서 감정을 조절하고, 자신감을 키우고, 집중력을 유지하기 위한 전략이 포함된다(Bandura, 1997; Pajares & Johnson, 1996). 이 연구의 참여자들은 동료 비교를 피하고, 긍정적인 자기 대화, 휴식 취하기, 자기 동기 부여 유지하기와 같은 중요한 전략을 보여 주었다. 이러한 전략은 낙관주의를 지향하고, 스트레스를 관리하는 데 도움이 되었으며, 학문 목적 글쓰기 성과 개선에 기여했다(Dweck, 2006; Horwitz, 2001).

## ㉠ 비교 피하기

동료와의 비교를 피하는 것은 특히 학문 목적 한국어 글쓰기에 있어서 중요한 정서적 전략이다. 참여자들은 끊임없는 비교가 불안을 높이고 자신감을 떨어뜨려 글쓰기 진전을 방해했다고 보고했다. 대신 학습자들은 개인적 성장에 집중하여 외부적 벤치마킹에서 개인적 개선으로 주의를 돌렸다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 공유했다.

“제가 찾은 가장 성공적인 전략 중 하나는 다른 사람들과 자신을 비교하기보다는 제 성장을 중점적으로 보는 것입니다. 처음에는 제 글을 친구들의 글과 계속 비교하는 것이 걱정을 증가시키고 자신감을 떨어뜨린다는 것을 깨달았습니다. 제 성장을 중점적으로 보면서 불안을 최소화하고, 글쓰기 능력에 대한 자신감을 점차적으로 키울 수 있었습니다. 이 초점의 전환은 제가 학업에 접근하는 방식에 큰 영향을 미쳤습니다.” <참여자 12>

참여자들의 응답은 적극적인 자기 조절을 포함하는 정서적 조절의 속성을 강조한다. 학습자는 의도적으로 다른 사람과 자신을 비교하는 것에서 개인적 개선에 집중하여 불안을 줄이고 자신감을 키우는 것으로 초점을 옮겼다. 이러한 회복력은 학습자가 건설적인 사고방식을 개발하는 데 도움이 되었고, 학문 목적 한국어 글쓰기에서 꾸준한 진전을 가능하게 했다.

#### ㉠ 긍정적 자기 대화

참여자들은 학문 목적 한국어 글쓰기와 관련된 감정적 도전을 관리하기 위해 긍정적인 자기 대화의 중요성을 강조했다. 연구에 따르면 긍정적인 확언은 불안을 상당히 줄이고 자신감을 높이는 데 도움이 되며, 둘 다 효과적인 언어 학습에 중요한 요소이다(Bandura, 1997; Schwarzer & Renner, 2000). 학습자들은 자기 비판에 대응하고 지지적인 내부 환경을 조성하기 위해 확언을 채택했다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“저는 예전에 제 글쓰기에 대해 매우 비판적이었고, 그것이 불안을 증가시키고 집중하기 어렵게 만들었습니다. 그러다 ‘나는 발전하고 있어’ 또는 ‘매번 초안이 더 나아지고 있어’와 같은 낙관적인 말을 스스로에게 하기 시작했습니다. 이런 작은 상기들이 얼마나 큰 영향을 미치는지 놀라웠습니다. 긍정적인 자기 대화를 연습할수록 불안이 줄어들고 글쓰기도 더 잘하게 된다는 것을 깨달았습니다. 단순히 과제를 끝내는 것이 아니라, 제가 하고 있는 일에 대해 좋은 느낌을 가지는 것이 중요합니다.” <참여자 28>

“어려운 글쓰기 과제에 직면했을 때, 부정적인 생각이 저를 방해하고 있다는 것을 알게 되었습니다. 그래서 제 스스로를 동기부여하기 위해 긍정적인 자기 대화를 사용하기 시작했습니다. 스트레스를 받을 때마다 과거의 성취를 떠올리며, 이번 과제도 잘 해낼 수 있다고 스스로에게 상기시켰습니다. 이 단순한 사고방식의 변화는 제 자신감과 동기를 크게 향상시켰습니다. 이제는 매일 ‘나는 할 수 있다’라고 스스로에게 되새기는 것이 습관이 되었고, 이는 글쓰기 과정에서 더 어려운 단계들을 극복하는 데 큰 도움이 됩니다.” <참여자 19>

참여자들의 응답은 적극적인 자기 강화를 포함하는 정서적 조절의 속성을 강조한다. 학습자는 긍정적인 말을 사용하여 감정을 관리하고, 자신감을 향상시키고, 동기를 유지했다. 이 전략은 학습자가 글쓰기 과제에 대한 통제력을 유지하고 긍정적인 전망을 채택하는 데 도움이 되었으며, 궁극적으로 더 나은 글쓰기 결과와 만족스러운 학습 경험으로 이어졌다.

#### ㉔ 휴식 취하기

참여자들은 정신적 피로를 관리하고 생산성을 유지하기 위한 중요한 전략으로 글쓰기 과정에 정기적인 휴식을 통합하는 것을 강조했다. 휴식 없이 장시간 글쓰기를 하면 종종 피로, 집중력 저하, 글쓰기 질 저하로 이어졌다. 짧고 계획된 휴식을 통해 학습자는 재충전하고, 정신적 명확성을 유지하고, 글쓰기 성과를 향상시킬 수 있었다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“저는 글을 쓸 때, 휴식 없이 계속 작업하려고 하면 정신이 혼란스러워지고 글쓰기 질이 저하된다는 것을 깨달았습니다. 이제는 매 시간마다 짧은 휴식을 꼭 취합니다. 산책을 하거나 음식을 먹거나 잠깐 눈을 감는 것 등 다양한 방법을 사용합니다. 휴식 후 글쓰기를 다시 시작하면 더 많은 에너지를 느끼고 집중력이 향상되어 생산성과 작업의 명확성이 크게 개선되었습니다.” <참여자 27>

“한동안 긴 글쓰기 세션을 빠르게 끝내는 것이 가장 좋은 방법이라고 믿었지만, 자주 피곤하고 갇힌 느낌을 받았습니다. 이제는 오분 또는 십분

정도의 짧은 휴식이라도 정기적으로 취합니다. 이러한 휴식은 제 생각을 정리하는 데 도움이 되고, 다시 작업으로 돌아올 때는 더 집중할 수 있으며, 새로운 아이디어와 신선한 관점으로 글쓰기에 접근할 수 있습니다. 이 루틴 덕분에 제 생산성과 글쓰기 기술이 크게 향상되었습니다. <참여자 23>

참여자들의 응답은 적극적인 시간 관리를 포함하는 인지 조절의 속성을 강조한다. 학습자는 명료한 정신력과 동기를 유지하기 위해 의도적으로 휴식을 계획하여 학문 목적 글쓰기의 질을 향상시키고 글쓰기 과제에 대한 보다 균형 잡힌 접근 방식을 촉진했다.

#### ㉮ 자기 동기 부여

참여자들은 글쓰기 과정에서 두려움과 좌절을 극복하기 위한 필수적인 전략으로 자기 스스로 동기를 부여하는 것의 중요성을 강조했다. 달성 가능한 목표를 설정하고 장기적인 학문적 열망에 집중함으로써 학습자들은 감정을 조절하고 글쓰기 과제를 견뎌냈다.

한 참여자는 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“자신에게 달성 가능한 목표를 설정하는 것이 학문 목적 쓰기가 압도적일 때 동기를 유지하는 가장 좋은 방법입니다. 불만을 느끼기 시작할 때, 제가 이 학위를 선택한 이유와 각 단계가 얼마나 힘들어도 제 목표에 가까워지도록 돕는다는 것을 다시 떠올립니다. 이 접근법은 저의 감정을 조절하고, 글쓰기 과정이 어려울 때도 집중할 수 있도록 도와줍니다.” <참여자 4>

참여자의 응답은 적극적인 목표 지향적 행동이 특징인 정서적 조절의 속성을 강조한다. 학습자는 개인적 목표를 정의하고 열망에 집중함으로써 의도적으로 자기 동기를 부여했다. 이러한 적극적인 접근 방식을 통해 학습자는 스트레스를 효과적으로 관리하고, 글쓰기 과제를 지속하며, 학문적 한국어 글쓰기 여정 속에서 계속 발전할 수 있었다.

## ② 자기 효능감 향상

자기 효능감은 특정 과제에서 성공할 수 있다는 개인의 믿음으로 정의되며, 한국어 학문 목적 글쓰기의 도전 과제를 관리하는 데 중요한 요소로 나타났다(Bandura, 1997). 참여자들은 높은 자기 효능감이 어려운 글쓰기 과제에 직면했을 때 동기 부여, 회복력, 그리고 지속성을 증가시킨다고 보고했다. 이러한 능력에 대한 믿음은 종종 다른 사람들의 격려에 의해 강화되었으며, 이는 강력한 동기 부여와 자신감 증진의 역할을 했다. 교수, 동료, 친구, 가족으로부터의 긍정적인 피드백은 학습자들의 자기 효능감을 향상시키는 데 중요한 역할을 했으며, 이를 통해 학습자들은 더 큰 결단력과 집중력을 가지고 글쓰기에 접근할 수 있었다(Pajares & Johnson, 1996; Zimmerman, 2000b).

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 설명했다.

“저의 연구실 동료들은 제 학업 과정에서 많은 격려를 해 주었습니다. 그들은 ‘당신은 이제 거의 한국인 같아요, 교수님도 이제 당신을 외국인으로 보지 않으세요, 한국어 실력이 너무 뛰어나서요’와 같은 말로 저를 자주 격려해 주었습니다. 그들의 말은 제가 도전적인 과제를 맡고 제 능력을 믿는 데 큰 자신감을 주었습니다. 그들이 제 발전을 인정해준다는 것을 알게 되니 계속해서 발전하고 싶어집니다.” <참여자 20>

“저는 항상 긍정적이고 지원해 주는 사람들로 둘러싸여 있어서 운이 좋았습니다. 특히 제 교수님들께서 큰 동기 부여의 원천이 되셨습니다. 그들은 제 노력과 성공을 끊임없이 칭찬해 주셔서 제 자신감을 높이고 더 열심히 일하도록 동기부여를 해 주십니다. 그들의 격려는 특히 숙제가 어려워질 때 집중하고 동기를 유지하는 데 중요한 역할을 했습니다.” <참여자 19>

“제 배우자와 가족은 가장 큰 지원군이 되어주셨습니다. 그들의 지속적인 격려와 도움 덕분에 가장 어려운 시기에도 집중력과 결단력을 유지할 수 있었습니다. 그들이 저를 믿고 있다는 것을 아는 것이 큰 동기가 되어 학업을 계속할 수 있게 해 주었습니다.” <참여자 17>

참여자들의 응답들은 정서적 지원의 특성을 강조하며, 이는 능동적인 외부 강화 차원으로 특징지어진다. 참여자들은 동료, 교수, 가족으로부터

의 격려를 적극적으로 내재화하여 자신감을 구축하고, 동기를 유지하며, 학문적 글쓰기 과제를 지속적으로 수행했다. 외부 지원을 의도적으로 동기 부여 도구로 활용함으로써, 학습자들은 도전 과제를 관리하고 자신의 능력에 대한 믿음을 강화하는 데 있어 능동적인 행동을 보였다. 외부 강화를 능동적으로 의존함으로써, 학습자들은 어려움을 극복하고 목표에 집중하며 자기 효능감을 향상시켰고, 궁극적으로 학문적 성장과 회복력을 촉진할 수 있었다.

## 6) 결과

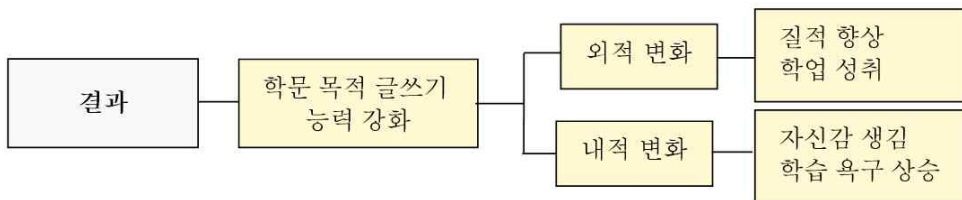
근거이론에서 결과는 참여자들의 활동과 상호작용의 직접적인 결과를 반영하며, 학습자들이 어려움에 대처하기 위해 사용하는 전략의 결과를 포착한다(Strauss & Corbin, 1998). 2장은 이러한 결과를 이해하기 위한 이론적 기초를 제공하였으며, 제2언어 습득의 인지적 및 정서적 차원에 초점을 맞추었다. 본 연구는 이란인 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기에서 겪는 어려움이 인과적 조건과 맥락적 조건 모두에 뿌리를 두고 있음을 확인하였으며, 이러한 이론적 통찰을 확장시켰다. 2장에서 논의된 바와 같이, 제한된 한국어 능력은 문법 문제와 복잡한 아이디어를 표현하는 어려움과 불안 및 좌절감 등의 정서적 고충을 포함하는 인지적 어려움에 직접적으로 기여한다. 실제 연구 결과에서는 이러한 어려움이 학습자들의 기술에 대한 의존과 맞춤형 지원에 대한 제한된 접근 때문에 더욱 복잡해지는 것도 확인할 수 있었다. 낮은 학문적 문화와 제한된 제도적 지원을 포함한 맥락적 조건은 2장에서 나타난 것처럼 학습자들의 학문적 성공에서 외부 장벽이 가지는 이론적 중요성과도 일치한다. 실제 연구 결과는 학습자들이 제도적 기대를 이해하고 적절한 자원에 접근하는 과정에서 겪는 구체적인 어려움을 보여 줌으로써 이러한 관점을 확장시켰다.

2장에서 동기와 태도 등의 성격 특성은 학습자들이 학문 목적 글쓰기에 참여하는 데 중요한 중재적 조건임을 확인할 수 있었다. 실제 연구

결과에서도 이러한 이론적 관점을 확인할 수 있었으며, 학습자들이 전략을 형성하는 데 있어 동료 네트워크와 개인화된 멘토링의 역할과 같은 세부 사항이 나타났다. 끈기와 개방성 등의 성격 특성은 높은 동기와 긍정적인 태도와 결합되어 독립적인 학습, 어휘 확장, 학문적 구문 암기와 같은 능동적 전략을 촉진했다. 반면, 자신감이 낮거나 태도가 덜 긍정적인 학습자들은 특정 도전에 대한 피드백이나 도움을 구하는 등 반응적 전략에 의존하는 경우가 많았다. 동료 네트워크와 글쓰기 센터와 같은 제도적 지원은 학습자들이 초고를 다듬고 학문적 관습에 맞추는 능력에도 영향을 미쳤다. 이러한 중재적 조건들은 능동적 접근 방식과 반응적 접근 방식 사이의 균형을 결정하며, 학습자들의 학문 목적 글쓰기에서의 전반적인 진행을 형성했다.

이러한 전략들의 결과는 2장에서의 이론적 예측과 일치하였으며, 일관성, 학문적 관습 준수, 그리고 전반적인 자신감 향상을 강조하였다. 능동적 전략은 학습자들이 명확하고 정확한 텍스트를 구성할 수 있게 했으며, 반응적 전략은 더 나은 조직화와 학문적 규범에 맞추는 데 도움이 되었다. 실제 연구 결과는 이러한 결과가 자기 효능감의 증가와 지속적인 동기 부여로 이어지는 방식을 추가적으로 밝혀, 학문 목적 글쓰기 개발에 대한 이론적 이해를 확장시켰다.

[그림 IV-7]은 결과의 구성을 보여 준다.



[그림 IV-7] 결과 내용

### (1) 외적 변화

외적 변화는 향상된 글쓰기 능력의 관찰 가능한 결과를 의미한다. 이

연구에서 이러한 변화는 학습자들의 글쓰기 기술에서 질적인 발전으로 나타났으며, 예를 들어 향상된 조직력, 명확성, 일관성 등이 포함된다. 이러한 향상은 종종 더 높은 학업 성취로 이어져, 학습자들이 복잡한 학문 목적 글쓰기 과제의 기준을 충족하거나 넘어설 수 있게 해 주었다. 이러한 외적 기술의 개발은 학습자들의 성장하는 능력을 보여 줬을 뿐만 아니라, 더 높은 성적과 학문 공동체 내에서의 인정 등 학업적 성공에도 기여했다. 이러한 외적 변화는 학습자들의 노력을 검증하고 그들의 진전을 구체적으로 증명하는 중요한 요소로, 지속적인 향상을 위한 동기를 강화하는 역할을 한다.

## ① 질적 향상

참여자들은 학습 경험 덕분에 학문 목적 글쓰기 기술에서 눈에 띄는 질적 향상을 경험했다. 질적 향상은 글의 명확성, 일관성, 그리고 전반적인 효과성에서 측정 가능한 개선을 의미한다. 학습자들은 더 논리적으로 구성되고, 잘 논증되고, 영향력 있는 텍스트를 생성하기 시작했다. 이러한 발전은 지속적인 연습, 건설적인 피드백, 그리고 특정 글쓰기 도전을 해결하기 위한 목표 지향적인 전략에 의해 이루어졌다. 질적 향상은 학습자들이 아이디어를 더 효과적으로 전달하는 능력이 성장했음을 반영할 뿐만 아니라, 자신이 속한 분야에서 학문적 규범과 기준에 대한 더 깊은 이해를 나타내기도 했다. 이러한 진전은 학문적 성공에 필수적이었으며, 학습자들이 복잡한 아이디어를 정확하고 설득력 있게 표현할 수 있게 해주었다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 묘사했다.

“시간이 지나면서 제 글이 더 명확하고 체계적으로 변했다는 것을 알게 되었습니다. 처음에는 제 에세이가 이해하기 어려웠고, 논점을 논리적으로 구성하는 데 어려움을 겪었습니다. 하지만 지속적인 연습을 통해 제 아이디어를 더 논리적으로 전개하는 방법을 배웠습니다. 이제는 글이 더 부드럽게 흐르고, 복잡한 주제도 명확하고 이해하기 쉬운 방식으로 표현할 수 있게 되었습니다.” <참여자 14>

“제가 1학년 때 작성했던 발표 자료를 돌아보면 얼마나 형편없었는지 알 수 있습니다. 조사를 사용하고 문법을 맞추는 데 어려움을 겪어 많은 실수를 했습니다. 선배들이 검토했을 때 거의 전체 문서가 빨간색으로 표시되었습니다. 하지만 더 많은 연습과 글쓰기를 통해 실수를 크게 줄일 수 있었습니다. 오늘날 제 글은 훨씬 더 명확하고 정확해졌으며, 그때 이후로 제 기술이 얼마나 발전했는지를 보여 줍니다.” <참여자 16>

“제 글에서 가장 눈에 띄는 향상 중 하나는 얼마나 글이 더 효과적으로 되었는지입니다. 이전에는 문장이 길고 복잡했지만, 글쓰기를 연습하면서 더 명확하고 직접적으로 표현하는 법을 배웠습니다. 제가 사용한 전략들은 제 언어 능력을 향상시키는 데 도움이 되었고, 이제 제 에세이는 더 명확할 뿐만 아니라 더 강력한 영향을 미치고 있습니다.” <참여자 20>

이 연구 결과는 참여자들이 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키기 위해 계획적이고 지속적인 노력을 기울이는 점진적 학습의 차원을 특징으로 하는 기술 향상의 특성을 보여 준다. 지속적인 연습, 건설적인 피드백, 그리고 목표 지향적인 전략의 적용을 통해 학습자들은 글의 명확성, 일관성, 그리고 전반적인 질에서 상당한 향상을 보여 주었다. 이 지속적인 과정은 문법, 구조, 조직을 다듬는 작업을 포함했으며, 참여자들이 점점 더 자신감 있고 정확하게 복잡한 아이디어를 표현할 수 있도록 했다. 또한 참여자들은 일상적인 어휘에서 학문적 공식 언어로 전환하며, 논리적으로 조직된 영향력 있는 텍스트를 구성하는 능력을 개발했다. 이러한 발전은 한국어 학문 목적 글쓰기 숙달 과정에서 그들의 기술 개발이 동적이고 진화하는 성격을 지닌다는 것을 강조한다.

## ② 학업 성취

참여자들은 글쓰기 능력이 발전함에 따라 학문적 성취에서 중요한 향상을 경험했다고 보고하였다. 이러한 향상은 더 높은 성적, 도전적인 과제의 성공적인 완료, 그리고 교수들로부터의 더 긍정적인 피드백으로 나타났다. 참여자들은 글쓰기 능력이 향상됨에 따라 복잡한 아이디어를 더 잘 표현하고, 잘 뒷받침된 논증을 구성하며, 학문적 기준을 충족하는 데

더 능숙해졌다고 언급하였다. 이러한 발전은 학문적 성공에 직접적인 영향을 미쳤으며, 학습자들이 시험에서 우수한 성적을 거두고, 학위 요건을 충족하며, 연구 기여에 대한 인정을 받을 수 있도록 했다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 묘사했다.

“논문을 완성하는 것은 제가 직면한 가장 어려운 과제 중 하나였지만, 글쓰기 기술이 발전함에 따라 그러한 중요한 과제에서 요구되는 학문적 기준을 충족할 수 있었습니다. 복잡한 아이디어를 명확히 하고, 잘 조사된 증거로 이를 뒷받침할 수 있었으며, 논문 심사 위원들로부터 훌륭한 평가를 받았습니다. 이 경험을 통해 글쓰기 기술을 발전시키는 것이 학문적 성공에 중요하다는 것을 배웠습니다.” <참여자 25>

“글쓰기 기술이 향상됨에 따라 제 성적과 직접적인 상관관계가 있다는 것을 깨달았습니다. 처음에는 학문 논문에서 제 아이디어를 제대로 전달하지 못했고, 성적도 그에 반영되었습니다. 그러나 꾸준한 노력과 연습을 통해 교수님들로부터 긍정적인 피드백을 받기 시작했습니다. 교수님들은 제 논문의 구조와 명확한 아이디어 표현을 칭찬하기 시작했습니다. 글쓰기에 있어서 이러한 진전은 성적을 높여줄 뿐만 아니라 더 어려운 과제에 도전할 용기도 주었습니다.” <참여자 6>

이처럼 연구 결과는 점진적인 성취의 차원을 특징으로 하는 학문적 성과의 속성을 보여 준다. 참여자들은 글쓰기 능력이 향상됨에 따라 복잡한 아이디어를 효과적으로 전달하고, 신뢰할 수 있는 데이터로 이를 뒷받침하며, 학문적 관습을 준수하는 능력을 더욱 잘 발휘하게 되었다. 이것은 향상된 성적과 교수들로부터의 인정을 가져왔을 뿐만 아니라, 참여자들의 학문적 자신감과 자존감을 높이는 데에도 기여하였다. 즉, 지속적인 글쓰기 연습은 학문적 성공으로 이어지고, 점점 더 어려워지는 과제를 극복하는 데 있어 변화를 이끄는 중요한 역할을 한다.

## (2) 내적 변화

참여자들은 학문 목적 글쓰기 여정에서 중요한 내부 변화를 경험했으며, 이는 그들의 과정에 상당한 영향을 미쳤다. 처음에 많은 참여자는 학

문 목적 글쓰기의 기대를 충족시키지 못하는 것에 의해 압도되고 좌절감을 느꼈으며, 이는 종종 고립감과 스트레스를 초래했다. 그러나 참여자들이 학문 목적 글쓰기 과정에 더 많이 참여하게 되면서, 부정적인 감정은 점차 자신감으로 바뀌었다. 자신감의 증가는 두려움을 줄였을 뿐만 아니라 학습에 대한 강한 욕구를 불러일으켰고, 그들을 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 지속적인 노력으로 이끌었다.

걱정에서 자신감으로의 내부 변화는 참여자들이 필자로 발전하는 데 있어 중요한 역할을 했다. 이러한 전환은 학문 목적 글쓰기에 대한 더 긍정적이고 능동적인 접근을 지원하며, 학습자들이 초기의 도전을 극복하고 글쓰기 과정을 성장의 기회로 보는 데 도움을 주었다. 이러한 내부 변화는 글쓰기에서의 외적인 향상과 상호 보완되어, 학문적 한국어 글쓰기에서 숙련도를 높이려는 결단력을 강화시켰다.

## ① 자신감 생김

참여자들은 학문 목적 글쓰기 능력이 향상됨에 따라 자신감이 크게 증가했다고 보고하였다. 처음에 많은 참여자는 학문 목적 글쓰기를 낙담스럽고 도전적인 과제로 보며 의심과 불안감을 표현하였다. 하지만 지속적인 연습, 건설적인 피드백, 그리고 점진적인 향상을 통해 그들은 성공할 수 있는 능력에 대한 더 강한 믿음을 쌓기 시작했다. 이 자신감의 향상은 글쓰기에 대한 긴장을 줄였을 뿐만 아니라, 더 어려운 글쓰기 과제에 도전할 수 있는 자신감을 안겨 주었다.

참여자들은 자신의 경험을 다음과 같이 묘사했다.

“처음에는 제 글쓰기 능력에 대한 자아 의심으로 고통받았습니다. 비판과 거절이 두려워 작업을 공유하는 것이 꺼려졌습니다. 하지만 꾸준히 연습하고 건설적인 피드백을 받으면서 결과가 보이기 시작했습니다. 문장이 더 명확해졌고, 아이디어를 더 효과적으로 표현할 수 있게 되었습니다. 이러한 발전은 제 자신감을 크게 향상시켰고, 이제는 학문 목적 글쓰기 과제를 마주할 때 훨씬 더 자신감을 느낍니다. 더 이상 어려운 과제를 피하지 않으며, 그것들을 충분히 해낼 수 있다는 확신이 생겼습니다.” <참여자 10>

“처음에 한국어로 글쓰기를 시작했을 때는 문법과 어휘에 대해 걱정했습니다. 항상 제 글을 다른 사람들과 비교했기 때문에 스스로 부족하다고 느꼈습니다. 하지만 시간이 지나면서 더 많이 연습하고 교수님들로부터 긍정적인 피드백을 받으면서 자신감이 커졌습니다. 이제는 논리적으로 잘 구성된 에세이를 쓸 수 있다는 제 능력을 믿고 있으며, 글쓰기 과제에 두려움이 아닌 자신감을 가지고 접근하게 되었습니다.” <참여자 7>

이처럼 연구 결과는 점진적인 자신감 구축의 차원을 특징으로 하는 자기 확신의 속성을 보여 준다. 참여자들은 계획적인 연습과 건설적인 피드백을 통해 초기의 자기 의심에서 강한 글쓰기 능력에 대한 신념으로의 변화를 보여 주었다. 이러한 점진적인 자신감 증가는 학습자들이 학문 목적 글쓰기에 대한 불안감을 줄이고, 복잡한 과제에 참여하려는 의지를 더 크게 가지게 하였다.

또한 위의 응답에서 나타나듯이, 참여자들은 교수와 동료들로부터 받은 피드백 등의 긍정적인 외부 검증을 통해 자존감을 강화하였고, 이로 인해 동기 부여가 되어 긍정적인 피드백의 선순환을 형성하였다. 이와 같은 선순환은 그들의 자신감을 향상시킬 뿐만 아니라 글쓰기 활동에 적극적으로 참여하도록 영감을 주었다. 참여자들은 복잡한 아이디어를 효과적으로 설명하고, 잘 뒷받침된 논증을 구성하며, 학문적 요구 사항을 충족시키는 능력을 보여 주면서 자신감을 키웠고, 이는 전반적인 학문적 성공에 기여하였다.

## ② 학습 욕구 상승

인간은 본능적으로 지식 추구와 자기 개선에 대한 동기를 가지며, 이는 내재된 호기심과 개인적인 성장에 대한 욕구에서 비롯된다. 이러한 내적 동기는 도전과 좌절에 직면하더라도 학습의 다양한 단계를 거쳐 개인을 추진하게 만든다. 실패의 시기가 일시적으로 자신감을 떨어뜨리거나 노력을 멈추고자 하는 마음을 일으킬 수 있지만, 학문적 호기심과 인정받고자 하는 욕구는 종종 개인이 현재의 성취를 더 큰 미래의 성공을

향한 길을 바라보게 만드는 동기가 된다(Deci & Ryan, 2000; Dweck, 2006).

이 연구에서 참여자들은 글쓰기 능력이 향상됨에 따라 계속 배우고자 하는 동기가 더욱 강해졌다고 밝혔다. 외국어로 아이디어를 명확하게 표현하는 도전을 극복하려는 욕구와 모국어처럼 생각을 효과적으로 표현하지 못하는 데 대한 좌절감이 강력한 동기 부여 요인으로 작용했다고 한다. 이러한 불만족은 그들이 각 어려움을 성장과 숙달의 기회로 보게 만들었으며, 이는 자신감을 높이고 학문 목적 글쓰기에서 우수성을 달성하려는 결단력을 강화하는 지속적인 발전의 사이클을 만들어냈다(Bandura, 1997).

“저의 글쓰기 능력이 향상되면서 계속해서 배우고 싶다는 열망이 더욱 강해졌습니다. 특히 복잡한 개념을 한국어로 표현해야 하는 새로운 작업에 도전하는 것이 더 많은 영감을 주었습니다. 처음에는 내가 원하는 만큼 명확하게 생각을 표현할 수 없어서 스트레스를 받았지만, 포기하는 대신 그 좌절감을 연료 삼아 스스로를 계속 밀어붙였습니다. 작은 발전이 내 배움의 욕구를 자극했고, 각 문제를 발전의 기회로 보기 시작했습니다.” <참여자 30>

“학문 목적 쓰기를 연습할수록 계속 배우고 개선하고 싶은 마음이 커졌습니다. 제 모국어에서도 아이디어를 잘 설명하지 못할 때가 있었지만, 매번 조금이라도 개선할 수 있을 때마다 계속할 수 있는 영감을 얻었습니다. 저는 모든 도전이 새로운 것을 배울 기회라는 것을 인식했으며, 이러한 관점이 학문 목적 쓰기에 성공할 수 있도록 저를 동기부여했습니다.” <참여자 23>

연구 결과, 학습자들은 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 기회를 적극적으로 추구하는 주도적 참여의 차원을 특징으로 하는 내적 동기의 속성을 보여 주었다. 응답은 참여자들이 글쓰기 과정에 지속적으로 참여하려는 노력이 학습에 대한 욕구를 증대시키는 방식으로 이어졌음을 보여 준다. 작은 성취와 건설적인 피드백은 그들의 동기를 강화하는 데 중요한 역할을 하였으며, 이는 지속적인 성장을 지원하는 긍정적인 피드백 순환을 형성하였다.

참여자들의 글쓰기 과제에 대한 주도적 참여는 기술 개발에 대한 더 강한 헌신으로 이어졌다. 이 접근법은 복잡한 아이디어를 표현하는 능력을 다듬는 데 더 깊은 집중을 가능하게 했으며, 그들의 글쓰기 능숙도와 고급 학문적 과제를 처리하는 자신감을 동시에 향상시켰다. 이 분석은 이러한 주도적인 사고방식이 지속적인 발전을 지원하고, 전반적인 학문적 성공에 기여한 방식을 보여 준다.

### 3. 선택 코딩: 끊임없는 도전을 통한 학문 목적 한국어 글쓰기의 속달

이란인 학습자들의 학문 목적 한국어 글쓰기 경험을 대표하는 주요 내용을 서술하기 위해 핵심 범주의 선별은 매우 중요하다. 근거이론에서 핵심 범주를 선택하는 것은 다른 모든 범주를 결합하고 통합하여 분석의 기반이 되는 중심 현상을 형성하기 때문에 매우 중요한 단계이다. 핵심 범주는 중심성<sup>8)</sup>, 빈번한 발생<sup>9)</sup>, 설명력<sup>10)</sup>, 다른 범주와의 연결성<sup>11)</sup>, 개념적 깊이와 폭<sup>12)</sup>, 이론 개발을<sup>13)</sup> 위한 적응성 등 여러 기준을 충족해야 한다(Strauss & Corbin, 1998). 참여자들의 경험에 대한 종합적인 검토를 통해 도출된 핵심 범주는 ‘끊임없는 도전을 통한 학문 목적 한국어

8) 학문 목적 글쓰기 능력 향상의 주제가 연구의 중심점으로 나타났다. 이 범주는 인지적, 정서적, 교육적 어려움과 같은 도전, 전략, 그리고 결과와 같은 모든 하위 범주를 통합한다. 이는 학습자들의 학문 목적 글쓰기 여정의 본질을 나타내며, 그들의 경험을 하나로 연결한다.

9) 학문 목적 글쓰기에서의 지속적인 향상이라는 아이디어는 참여자들의 서사 전반에 걸쳐 일관되게 나타났다. 학습자들은 어려움을 해결하고 자원을 활용하여 글쓰기 능력을 향상시키기 위한 노력을 자주 강조하였다.

10) 핵심 범주는 학습자 경험의 변화를 포괄적으로 설명한다. 이는 도전, 끈기, 그리고 진전 간의 역동적인 상호작용을 포착하며, 외적 변화(예: 글쓰기 품질 향상 및 학업 성취)와 내적 변화(예: 자신감과 동기 부여 증가)를 모두 반영한다.

11) 모든 범주와 하위 범주는 핵심 범주와 관련되어 있다.

12) 이 범주는 다양한 학문 목적 글쓰기 현상에 적용할 만큼 추상적이면서도, 한국어 학문 목적 글쓰기를 학습하는 이란인 학습자들의 독특한 경험을 반영할 만큼 구체적이다.

13) 이 범주는 이란인 학습자들이 시간에 따라 학문 목적 글쓰기 능력을 어떻게 향상시키는지를 설명하는 근거이론 개발을 뒷받침하며, 개인적 요인과 제도적 요인 모두를 강조한다.

글쓰기의 숙달’이었다.

이 핵심 범주는 학습자들이 한국어 학문 목적 글쓰기에 내재된 다각적인 어려움을 극복하기 위해 지속적으로 노력하는 과정을 반영하며, 이는 상당한 회복력과 끈기를 필요로 한다. 학습자들은 주제 선정, 사고 구조화, 그리고 근거를 일관된 논거로 통합하는 과정 등 중요한 인지적 도전에 직면했다. 이러한 어려움은 학문 목적 한국어에 대한 제한적인 숙련도, 익숙하지 않은 장르 관습, 그리고 부족한 배경지식으로 인해 더욱 심화되었다. 한 참여자는 “새로운 학문 분야로 전환한다는 것은 단순히 언어를 배우는 것뿐만 아니라 완전히 낯선 개념들을 이해해야 한다는 것을 의미”한다고 말했다. 이러한 장애물에도 불구하고, 학습자들은 지속적으로 기술을 향상시키기 위해 헌신적인 태도를 보였으며, 종종 어려운 과제를 반복적으로 수행하여 만족스러운 결과를 얻을 때까지 노력했다.

성과에 대한 불안과 자기 의심과 같은 정서적 도전은 학습자들의 결단력을 더욱 시험했다. 많은 참여자들은 한국어 학문 목적 글쓰기에 대한 높은 기대치로 인해 압박감을 느꼈으며, 이는 종종 좌절과 낙담으로 이어졌다고 표현했다. 그러나 학습자들은 미래지향적인 사고방식을 유지하고 자신의 약점을 해결할 방법을 적극적으로 모색함으로써 이러한 감정적 어려움을 꾸준히 극복했다. 한 참여자는 “포기하고 싶을 때마다 내가 얼마나 멀리 왔는지 다시 떠올리는 것이 나를 계속 나아가게 합니다.”라고 말했다. 좌절에도 불구하고 끈기 있게 노력하려는 이러한 내적 동기는 학업 여정의 핵심인 회복력을 보여 준다.

맥락적 조건은 끈기의 필요성을 더욱 강화시켰다. 한국 학계의 강사 주도 교육 시스템에서 자기 주도 학습 환경으로의 전환은 학습자들에게 주요 조정을 요구했다. 학습자들은 익숙하지 않은 학문 문화를 탐색하고, 제3자의 도움이 부족한 데다가 작업량도 엄청난 글쓰기 학습 환경에 적응해야 했다. 한 참여자는 “여기서는 모든 것을 스스로 알아내야 하니까 감당하기 너무 벅차”라고 말했다. 재정적 제약과 제3자 지원의 부족은 학습자들에게 더욱 큰 압박감을 주었고, 이들은 자원의 제한을 극복할 창의적인 방법을 찾아야만 했다. 이러한 어려움에도 불구하고, 많은 학습

자들은 학업 준비 과정에서 생긴 격차를 메우기 위해 온라인 자료나 동료 지원 네트워크와 같은 보충 자료를 찾아냈다.

이러한 과제에 대응하여 학습자들은 끈기를 보여 주는 다양한 전략을 채택했다. 반복적인 초안 작성, 체계적인 암기, 일관된 연습 등 독립적인 학습 전략이 그들의 핵심적인 노력이었다. 예를 들어, 한 참여자는 “매일 연습하는 것이 필수적입니다. 한국어를 규칙적으로 사용하지 않으면 이전에 배운 어휘를 잊어버립니다.”라고 말했다. 이러한 전략에는 지속적인 노력뿐만 아니라 숙달될 때까지 작업을 반복해서 다시 살펴볼 의지가 필요했다. 피드백 활용은 학습자의 끈기를 보여 주는 또 다른 핵심 측면으로 나타났다. 적극적인 학습자는 교수와 동료들로부터 피드백을 구하고, 제안을 통합하여 글을 다듬었다. 한 참여자는 “다른 사람들과 제 작업에 대해 논의하면 동기를 유지하고 아이디어를 다듬는 데 도움이 됩니다.”라고 말했다. 처음에는 즉각적인 수정 사항만 다루던 반응형 학습자도 멘토나 동료의 격려를 받으면 점차 더 적극적으로 참여하는 접근 방식을 채택하기 시작했다. 학습자들의 이러한 진전은 끈기와 회복력을 기르는 데 있어 외부 지원이 얼마나 중요한지를 보여 준다. 학습자는 또한 감정 조절 전략을 통해 끈기를 보여 주었다. 체계적인 일정과 정기적인 휴식, 긍정적인 자기 대화는 학문 목적 글쓰기의 스트레스를 관리하는 데 필수적이었다. 친구, 멘토, 교수님 등 외부로부터 받은 격려는 그들의 결심을 더욱 확고히 했다. 한 참여자는 “친구들과 대화하는 것은 스트레스를 해소하고 집중력을 유지하는 데 도움이 되었습니다. 그들의 격려는 저에게 계속할 수 있는 명확성과 동기를 주었습니다.”라고 답했다.

이러한 전략은 학습자가 학습을 지속할 수 있는 정도에 영향을 준 매개 조건에 의해 상당 부분 형성되었다. 내재적 동기에 의해 움직이는 주도적 학습자는 개선을 위한 자원과 기회를 적극적으로 찾았지만, 반응적 학습자는 마감일이나 가족의 격려 등 외부적 압박에 의존해 참여를 유지하는 경우가 많았다. 한편 글쓰기 워크숍, 멘토링 프로그램, 가상 튜터링과 같은 제도적 지원 메커니즘은 적극적 학습자와 수동적 학습자 모두에게 중요한 발판을 제공했다. 그리고 시간이 지나면서, 반응적인 학습자조

차도 일관된 지도와 격려를 받으면 더 적극적인 행동을 취하기 시작했다.

심화된 분석을 위해 [그림 IV-8]의 조건 매트릭스를 사용하여 맥락적 과제와 참여 수준 간의 상호작용을 조사했다. Strauss & Corbin(1998)이 설명한 대로 조건 매트릭스에서는 학습자의 반응을 맥락적 과제(낮음 ↔ 높음)와 참여 수준(수동적 ↔ 적극적)의 두 축을 따라 분류한다.



[그림 IV-8] 핵심 범주의 속성과 차원

익숙하지 않은 학문 문화나 경제적 어려움 등 심각도가 높은 상황에서는 학습자의 참여 수준에 맞는 기관 차원의 강력한 지원 메커니즘이 필요하다. 수동적인 참여를 보이는 학습자는 학업 기준에 적응하기 위해 재정 지원이나 멘토링 프로그램 등 체계적인 외부 개입에 크게 의존하는 경우가 많다. 따라서 그러한 지원이 없다면 그들의 진전은 느려진다. 반

면에 적극적인 학습자는 오리엔테이션 프로그램 및 장학금과 같은 기관 리소스를 적극적으로 활용하여 이러한 과제를 탐색함으로써 회복력을 보여 준다. 이런 적극적인 행동은 자신감을 키우고 학업적으로 상당한 성장을 촉진한다.

또한 조건 매트릭스는 맥락적 과제와 참여 수준 간의 역동적인 상호작용을 강조하며, 다양한 학습자의 요구를 충족시키기 위한 개인 맞춤형 개입의 중요성을 보여 준다. 이러한 관계를 설명함으로써, 이 틀은 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키는 데 필요한 실행 가능한 통찰력을 제공하고, 학습자가 도전을 극복하는 데 있어서 회복력과 전략적 참여가 매우 중요하다는 것을 보여 준다.

본 연구는 ‘끊임없는 도전을 통한 학문 목적 한국어 글쓰기의 숙달’이라는 핵심 범주를 근거이론의 더 넓은 틀 안에 위치시킨다. 이는 학습자의 행동과 결과에 인과적, 맥락적, 중재적 조건을 통합하여 회복력과 끈기가 학업적 글쓰기의 과제를 탐색하는 데 어떻게 도움이 되는지 보여 준다. 조건 매트릭스를 통해 이처럼 다각적 차원을 분석함으로써, 연구 결과는 목표지향적 지원과 전략적 참여를 통해 학업적 성공을 촉진하는 데 필요한 실질적인 통찰력을 제공한다. 이러한 요소들의 상호작용을 통해, 학습자가 학업 여정을 끈기 있게 이어나가고 점진적으로 학문 목적 한국어 글쓰기에 능숙해지는 역동적인 과정을 살펴볼 수 있다.

#### 4. 조건 매트릭스를 통한 가설적 정형화 및 관계 진술

가설적 정형화 및 관계 진술은 조건 매트릭스[그림 IV-8]를 통해 확립된 이해를 정교화하며, 도전 과제와 참여 수준을 실행 가능한 가설로 분류한다. 이러한 가설은 ‘자기결정 이론’, ‘사회문화 이론’, 그리고 ‘근접발달영역’과 같은 확립된 이론적 틀에 깊이 뿌리를 두고 있다. 이러한 가설은 확립된 이론적 틀에 기반을 두고 있으며, 실질적인 개입을 위한 견고한 기반을 제공한다. 또한 제도적 지원은 개입의 효과에 영향을 미치는 직접적 및 간접적 차원을 가진 매개적 조건으로 확인되었다. 정형화된

가설을 다음과 같이 제시한다.

첫 번째 가설은 ‘엄격한 맥락에서 수동적 학습자’이다. 제도가 일대일 멘토링이나 목표 지향적인 기술 개발 워크숍과 같은 구조화된 프로그램 개입을 제공하면, 수동적 학습자들은 학문적 기대에 적응하고 한 학기 내에 학문 목적 글쓰기 능력에서 측정 가능한 향상을 보일 것이다. 이론적 기반의 경우, 이는 현재 능력과 잠재적 발달 사이의 격차를 메우기 위한 발판의 중요성을 강조하는 근접발달영역 이론(Vygotsky, 1978)과 일치한다.

두 번째 가설은 ‘엄격한 맥락에서 능동적 학습자’이다. 오리엔테이션 프로그램이나 고급 글쓰기 도구와 같은 자율성을 지원하는 자원이 제공되면, 능동적 학습자들은 글의 일관성 향상, 장르 준수, 지속적인 학문적 성장을 포함한 학업 성과의 향상을 보여 줄 것이다. 이론적 기반의 경우, 이는 내재적 동기와 자율성을 지원하는 환경이 지속적인 참여와 성장을 이끈다는 것을 강조하는 자기결정 이론(Deci & Ryan, 2000)을 반영한다.

세 번째 가설은 ‘느슨한 맥락에서 수동적 학습자’이다. 제도가 기본적인 글쓰기 지침과 주기적인 멘토링과 같은 구조화된 최소한의 개입을 시행하면, 수동적 학습자들은 필수적인 학문 목적 글쓰기 기술을 개발하여 시간이 지나면서 꾸준한 발전을 이룰 것이다. 이론적 기반의 경우, 이는 근접발달영역 이론(Vygotsky, 1978)과 일치하며, 맥락적 도전 과제가 낮은 학습자들에게는 가벼운 발판 제공이 필요함을 강조한다. 더 나아가, 자기 주도 학습 자료와 같은 간접적인 제도적 지원은 학습자의 성장을 지속시키는 데 중요한 역할을 한다.

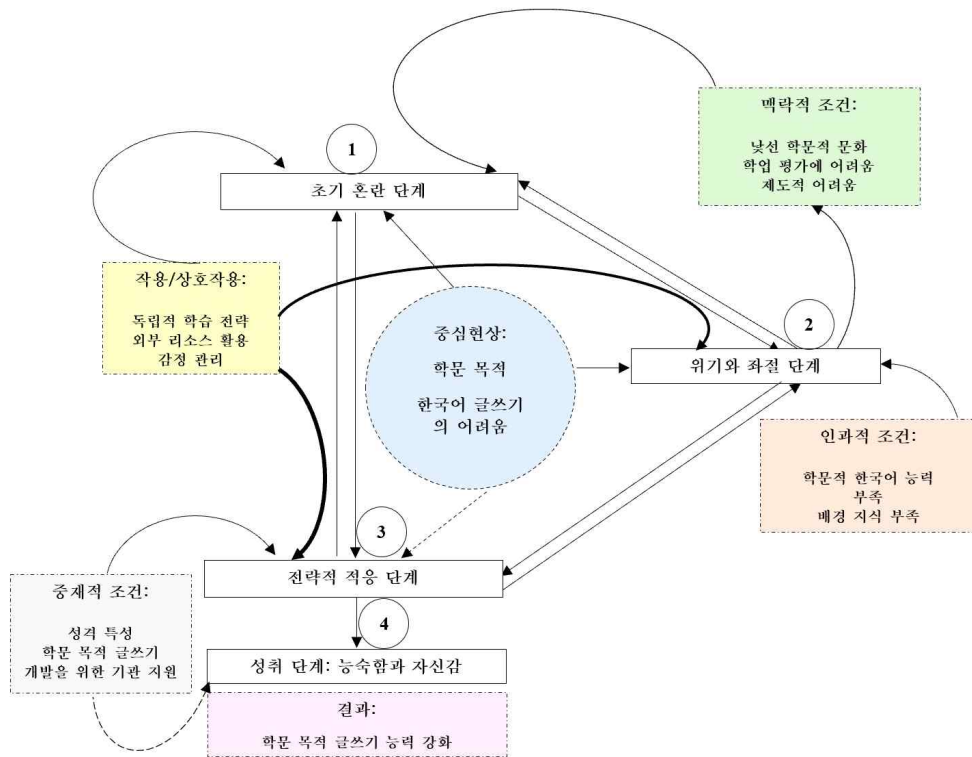
네 번째 가설은 ‘느슨한 맥락에서 능동적 학습자’이다. 독립 학습 자료(예: 고급 온라인 글쓰기 플랫폼 및 동료 협업 기회)에 접근할 수 있는 경우, 능동적 학습자들은 자기 수정 전략 향상과 동료 피드백 활용 능력을 포함하여 학문 목적 글쓰기 기술을 빠르게 향상시킬 것이다. 이론적 기반의 경우, 이는 사회문화 이론(Vygotsky, 1978)이 강조하는 협력 학습과 문화적 도구의 중요성을 반영하며, 자율성과 능동적 참여를 촉진하는 자기결정 이론과도 부합한다. 동료 주도 워크숍과 같은 직접적인 제

도적 지원은 이러한 전략의 효과를 향상시킨다.

## 5. 축 코딩 2: 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 과정에 대한 포괄적 분석

질적 연구, 특히 근거이론에서, 패러다임 모델에 기반한 과정 분석은 참여자들이 특정한 도전이나 현상을 경험하고 이를 해결하는 과정에서 시간의 흐름에 따라 수행하는 일련의 행동, 상호작용, 그리고 반응을 평가하는 것을 포함한다(Strauss & Corbin, 1998). 이 분석은 참여자들의 경험이 역동적이고 발전적인 특성을 가지고 있음을 보여 주며, 학습자들이 과정의 다양한 단계를 어떻게 거쳐 나아가는지에 대한 통찰을 제공한다. 이러한 과정을 검토함으로써 연구자들은 참여자들이 사용하는 전략, 그들의 행동에 영향을 미치는 맥락적 요인과 인과적 요인, 그리고 그들의 노력의 결과에 대해 더 깊이 이해할 수 있다. 본 연구에서는 과정 분석을 활용하여 이란의 한국어 학습자들이 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키는 과정에서 직면한 어려움에 대응하기 위해 채택한 전략들을 탐구하였다. 참여자들은 맥락적 요인과 중재적 요인의 영향을 받은 다양한 작용/상호작용 전략을 통해 이러한 어려움에 적극적으로 대응함으로써 자신의 글쓰기 능력을 향상시켰다. 이 과정은 ‘초기 혼란’, ‘위기와 좌절’, ‘전략적 적응’, 그리고 ‘성취 단계: 능숙함과 자신감’의 네 단계로 나뉜다. 이 단계들은 학습자들이 학문 목적 글쓰기를 숙달해 나가는 과정에서 중요한 전환점을 나타낸다. 특히, 이러한 단계들이 항상 엄격한 선형적 순서로 진행되는 것은 아니며, 초기 혼란, 위기와 좌절, 전략적 적응의 첫 세 단계는 학습자들이 지속적으로 직면하는 도전에 대응하며 자신의 능력과 전략을 끊임없이 개선해 나가는 과정에서 반복적으로 순환되는 경향이 있다. 최종 단계인 성취 단계는 이 과정의 정점을 나타내며, 학습자들이 지속적인 노력과 적응 전략을 통해 이론 숙달 수준을 보여 준다.

다음 [그림 IV-9]는 과정 분석을 보여 준다.



[그림 IV-9] 학문 목적 한국어 글쓰기 학습 단계 이해

## 1) 초기 혼란 단계

초기 혼란 단계는 학습자들이 대학원에 입학한 후 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 처음 접할 때 발생한다. 한국어를 학습하는 이란인 학습자들은 한국 대학의 학문적 환경과 자신들이 이전에 경험했던 한국어 교육 기관이나 이란 대학의 교육 환경 사이의 큰 차이로 인해 혼란을 느꼈다고 보고했다. 이러한 낯섬은 학문적 문화, 교육적 기대, 경제적 부담, 그리고 평가와 관련된 어려움을 포함하고 있었다. 참여자들은 평가 기준을 이해하고, 컴퓨터 기반 시험에서 시간을 관리하며, 한국어로 타이핑하는 데 어려움을 겪었으며, 이는 그들의 어려움을 더욱 가중시켰다.

대부분의 참여자들은 한국 대학에 입학하기 전에 학문 목적 글쓰기 요구 사항에 대한 경험이 거의 없거나 전혀 없었다. 한국어 교육 기관은

종종 글쓰기보다 말하기와 기본 문법을 강조했으며, 짧은 교육 기간, 높은 학생 대 교사 비율, 그리고 불균등한 숙련도 수준이 특징적이었다. 이러한 기관의 한계는 학습자들이 대학 수준의 학문 목적 글쓰기의 복잡성에 대비하는 데 부족함을 느끼게 했다. 또한 모국어인 페르시아어에서 공식적인 학문 목적 글쓰기 교육이 부재했던 점이 이들의 어려움을 더욱 심화시켰다. 학습자들은 문장을 구성하고, 단락을 조직하며, 자신의 아이디어를 효과적으로 표현하는 방법에 대해 확신이 없었다. 이러한 기초적인 숙련도의 부족은 학업이 심화될수록 더욱 두드러지게 나타났다.

참여자들은 이 단계를 불확실성, 불안감, 그리고 혼란의 시기로 묘사했으며, 연구 주제를 선택하고 참고 자료를 찾으며 학문 목적 글쓰기 기준을 충족하는 등 학문적 삶의 여러 측면을 헤쳐 나가는 데 어려움을 겪었다. 그들은 종종 수업 요구사항, 학문 논문 작성 방법, 또는 논문을 어떻게 시작해야 할지에 대한 명확한 이해가 부족했다. 이러한 어려움은 글쓰기 과정 자체로 확장되었으며, 학습자들은 관련 연구 주제를 선택하고, 그 실현 가능성을 평가하며, 자신의 작업을 일관성 있게 구성하는 방법에 대해 확신이 없었다. 비판적 사고 능력과 학문적 지식의 부족은 고급 과제에 참여하는 능력을 더욱 저해했다.

이러한 문제에 대처하기 위해 학습자들은 선배들의 발표, 온라인 보고서, 또는 기타 학문 목적 글쓰기 예시를 모방하는 등 자기 주도적 학습 전략을 자주 활용했다. 일부는 교수, 동료, 또는 친구들에게 도움을 요청하기도 했으나, 이러한 노력들이 지속적인 발전에 필요한 기술을 구축하는 데 항상 효과적이지는 않았다. 외부 자원과 모방 전략에 대한 의존은 그들의 자신감 부족과 준비 부족을 부각시켰다.

대체로 대학원 학업 초기 전환기에 발생하는 이 단계는 학문 목적 글쓰기 구조와 기대에 대한 목표 지향적인 교육과 지도의 중요성을 강조한다. 이 중요한 시점에서 유학생들에게 맞춤형 지원을 제공하면 그들의 적응을 용이하게 하고 학문적 성공에 필요한 기초 기술을 구축하는 데 도움을 줄 수 있다.

## 2) 위기와 좌절 단계

‘위기와 좌절 단계’는 참여자들이 한국 대학원의 학문적 요구에 적응하면서 큰 좌절감과 증가된 어려움을 경험하는 시기로 특징지어진다. 이 단계는 학문적 한국어 능력 부족과 배경지식 부족을 포함한 여러 가지 인과적 조건에 의해 촉진된다. 이러한 요인들은 인지적 및 정서적 어려움에 집합적으로 기여하며, 학습자들의 좌절감과 자기 의심을 심화시킨다.

이 단계에서 인지적 어려움은 학습자들이 고급 학문 목적 글쓰기 과제에 직면하면서 더욱 두드러지게 나타난다. 학문 목적 한국어 글쓰기는 형식적이고 구조화된 언어에 대한 숙달을 요구하지만, 학습자들은 여전히 학문적 어휘, 한자, 고급 문법, 그리고 학문적 표현에 어려움을 겪고 있다. 이러한 부족함은 아이디어를 조직하고, 일관성 있는 주장을 구성하며, 글에 논리적인 흐름을 발전시키는 능력을 저해한다. 특히 학부와 대학원 전공이 관련이 없는 학습자들 사이에서 배경지식의 부족은 강의를 이해하고, 학문적 토론을 따라가며, 학문 텍스트와 소통하는 능력을 더욱 복잡하게 만든다. 이러한 격차는 설득력 있고 일관된 글쓰기를 할 수 있는 능력을 제한하여 성공에 대한 추가적인 장벽을 형성한다.

주목할 만한 인과적 요인은 학습자들이 언어적 및 인지적 결핍을 보완하기 위해 기술에 과도하게 의존하는 것이다. 번역 소프트웨어와 문법 검사기와 같은 도구는 제한된 어휘와 문법 능력과 같은 즉각적인 문제를 해결하기 위해 자주 사용된다. 그러나 이러한 도구들은 종종 표면적인 수정에만 초점을 맞추며, 내용 개발, 논리적 구조, 또는 학문적 장르 규범 준수와 같은 더 깊은 문제를 해결하지 못한다. 이러한 의존성은 학습자들이 글쓰기 과정에 충분히 참여하는 것을 방해하며, 장기적인 학문적 성장을 위해 필요한 기초 기술의 개발을 저해한다.

이러한 인지적 어려움의 정서적 영향은 학습자들이 학문 목적 글쓰기의 엄격한 요구를 충족시키기 위해 고군분투하면서 점점 더 뚜렷하게 나타난다. 많은 참여자는 자신의 아이디어를 효과적으로 표현하지 못하거

나 기대되는 학문적 기준을 충족하지 못했을 때, 강한 좌절감과 무력감을 경험한다. 성과와 관련된 불안감 또한 중요한 도전 과제 중 하나이다. 학습자들은 종종 자신의 글을 원어민 한국어 화자의 글과 비교하며, 원어민의 글이 더 세련되고 정제되어 보인다고 느꼈다. 이러한 비교는 불안감을 더욱 심화시켜 학습자들로 하여금 자신이 부족하고 능력이 떨어진다고 느끼게 만든다. 부정적인 평가에 대한 두려움과 자기 의심은 종종 미루거나 글쓰기 과제에 참여하려는 미온적인 태도와 같은 회피 행동으로 이어진다. 이러한 정서적 어려움은 한국의 학문적 문화의 맥락적 조건에 의해 더욱 심화되는데, 이 문화는 독립적인 학습을 강조하며 제3자의 지원이 부재를 강조하는 한국 한문 문화의 맥락적 조건에 의해 더욱 악화된다. 이란의 구조적인 학문 시스템에 익숙한 참여자들은 한국 대학에서 요구되는 자율성을 헤쳐 나가는 데 어려움을 겪으며, 이는 그들의 정서적 고통을 더욱 증대시킨다.

의미 있는 지도의 부족은 그들의 좌절감을 더욱 심화시키며, 글쓰기 능력을 향상시키려는 노력에서 지원을 받지 못했다고 느끼게 만든다. 기관 내의 글쓰기 교육 부족, 언어 프로그램의 구조적 한계, 교실 역학의 어려움, 재정적 어려움, 경제적 부담, 그리고 초기 혼란 단계에서 제기된 학업 평가 문제와 같은 지속적인 맥락적 조건과 결합되어 이러한 미해결 문제들은 학습자들이 어려움을 극복하는 것을 더욱 어렵게 만든다.

이러한 중요한 어려움에도 불구하고, 학습자들은 이를 극복하기 위해 다양한 행동 및 상호작용 전략을 채택한다. 많은 학습자는 독립적인 학습 전략을 사용하여 도서관, 논문 데이터베이스, 그리고 Google Scholar, KISS, RISS와 같은 온라인 플랫폼을 활용하여 지식의 격차를 메운다. 일부 학습자들은 학문적 텍스트나 더 경험이 많은 동료들을 모방하여 글쓰기 능력을 향상시키려고 시도한다. 그러나 이러한 전략은 종종 기술에 대한 과도한 의존으로 인해 방해받으며, 이로 인해 학습자들은 필수적인 언어 및 개념적 기술을 완전히 내재화하지 못한다. 학습자들은 또한 감정적 반응을 조절하기 위해 자기 관리 전략을 사용하며, 여기에는 휴식을 취하거나 긍정적인 확언을 실천하고, 원어민과의 비생산적인 비교를

피하는 방법이 포함된다. 일부 참여자들은 교수, 동료, 또는 한국인 친구들로부터 외부 도움을 구하지만, 약한 사회적 네트워크와 일관되지 않은 지도는 이러한 노력의 효과를 제한하는 경우가 많다.

인지적 어려움, 정서적 스트레스가 결합되어 자기 의심과 좌절감이 드는 위기 시기를 만들어낸다. 이러한 어려움을 해결하려면 학문적 한국어 글쓰기를 위한 전문적인 교육, 개인 맞춤형 멘토링 프로그램, 그리고 온라인 튜터링을 포함한 목표 지향적인 학문적 지원이 필요하다. 구조화된 피드백을 제공하고 기본적인 작업에 대한 기술 의존도를 줄임으로써, 교육 기관은 학습자들이 이 단계를 넘어설 수 있도록 필요한 기술과 자신감을 구축하는 데 도움을 줄 수 있다.

### 3) 전략적 적응 단계

‘전략적 적응 단계’는 이전 단계들의 도전과 경험을 바탕으로 발전한다. 초기 단계에서 학습자들은 학문 목적 글쓰기의 기본 요구 사항을 이해하는 데 어려움을 겪으며, 혼란스럽고 좌절감을 느꼈다. 이러한 어려움은 기술 도구에 대한 의존도가 증가하고 초기의 정서적 도전이 결합되어, 학습자들이 학문 목적 글쓰기의 어려움을 극복하기 위해 보다 신중하고 목표 지향적인 전략을 채택하는 이 단계의 기초를 마련했다.

많은 학습자들이 처음에는 제한된 학문적 한국어 능력 때문에 불확실함을 느끼지만, 점차 전공 과목에 대한 이해를 심화하는 데 집중하기 시작한다. 이 접근법은 학습자들이 관련 있는 글쓰기 주제를 선정하고 학문적 과제를 보다 효과적으로 접근하는 데 도움이 된다. 학습자들은 수업 관련 자료를 활용하고, 강의 중 질문을 하며, 동료나 선배에게 설명을 구하는 등 능동적으로 준비한다. 수업 내용을 녹음하여 나중에 복습하는 것은 기초 지식을 향상시키려는 학습자들의 증가하는 헌신을 보여 준다. 그러나 학문적 텍스트에 대한 노출이 제한적이고 학문적 용어에 익숙하지 않아서 학습자들은 여전히 자료를 읽고 해석하는 데 많은 시간을 투자해야 하며, 종종 동료들을 따라잡기 위해 늦은 밤까지 작업을 해야 한

다.

학습자들은 학문 목적 글쓰기의 부족을 해결하기 위해 논문 데이터베이스를 활용하고, 광범위한 학문적 독서를 통해 참고 자료에 대한 접근을 확장한다. 학습자들은 한국어 학문 목적 글쓰기의 요구를 충족시키기 위해 학문적 형식에 적응하고, 관용적 표현을 체계적으로 암기하고 연습함으로써 글쓰기 스타일을 개선한다. 모델 텍스트를 모방함으로써 학습자들은 구조, 일관성, 그리고 장르별 기대와 같은 학문 목적 글쓰기 규범에 대해 더 잘 이해하게 된다. 교수와 동료들로부터의 피드백은 중요해지며, 이를 통해 학습자들은 오류를 파악하고 수정하며 반복적인 실수를 피할 수 있게 된다. 그러나 복잡한 아이디어를 표현하고 고급 학문적 어휘를 사용하는 데 여전히 어려움이 있으며, 학습자들은 언어 능력을 향상시키기 위한 적극적인 노력을 통해 이러한 문제를 해결하려고 한다.

좌절감과 성과 관련 불안감과 같은 정서적 어려움은 이 단계에서 보다 효과적으로 관리된다. 학습자들은 긍정적인 자기 대화, 휴식 취하기, 자기 동기 부여와 같은 감정 조절 전략을 채택하며, 동료들과의 비생산적인 비교에서 벗어나 자신의 진전에 집중한다. 학습자들은 어려움을 성장의 기회로 보고, 점차 자기 의심에서 자신감으로 나아간다. 교수, 멘토, 친구, 가족들의 긍정적인 강화는 그들의 자기 효능감을 더욱 강화시켜, 지속적인 노력을 이어갈 수 있도록 격려한다.

학습자들은 기술 격차를 해결하기 위해 점점 더 외부 지원을 구하게 된다. 이전 단계에서는 도움을 요청하는 것에 대해 불확실하거나 꺼려했지만, 이제는 교수, 선배, 또는 친구들에게 적극적으로 피드백을 요청한다. 문법 및 맞춤법 검사기와 같은 도구는 글쓰기를 개선하는 데 사용되지만, 이러한 도구들은 글쓰기 과정에 대한 더 깊은 참여를 대체하기보다는 보완하는 역할을 한다. 외향성이나 내향성과 같은 성격 특성은 학습자들이 외부 도움을 어떻게 구하는지에 영향을 미친다. 외향적인 학습자들은 강한 사회적 네트워크를 활용하는 반면, 내향적인 학습자들은 참여를 주저할 수 있으며, 이들의 참여를 촉진하기 위해서는 기관의 격려가 필요하다. 멘토링 프로그램, 글쓰기 워크숍, 학문적 지원 서비스와 같

은 자원은 이 단계에서 중요한 역할을 하며, 동기 부여가 된 학습자들은 글쓰기를 개선하기 위해 다양한 전략을 채택한다. 긍정적인 태도와 강한 내적 동기는 학습자들이 이용 가능한 자원과 기회를 최대한 활용할 수 있게 해 준다.

상당한 시간과 노력을 투자했음에도 불구하고, 학습자들은 항상 원하는 결과를 얻지 못할 수 있으며, 때때로 이는 좌절감으로 이어진다. 일부 학습자들은 표절과 같은 비생산적인 대처 방법에 의존할 수 있지만, 많은 학습자들은 실패를 자기 반성의 기회로 활용한다. 자신의 약점을 비판적으로 평가함으로써, 학습자들은 개선이 필요한 분야를 파악하고 새로운 결단력으로 글쓰기 과정에 다시 참여한다. 지속적인 연습, 피드백, 그리고 학문적 자원에 대한 노출을 통해 학습자들은 점차 아이디어를 조직하고, 내용을 풍부하게 하며, 잘 구조화된 학문적 텍스트를 생산하는 능력을 향상시킨다. 시간이 지남에 따라, 학습자들은 더 숙련되고 자신감 있는 글쓰기가 되어, 학문 목적 글쓰기의 복잡성을 숙달하고 초기 단계에서 직면했던 어려움을 극복하는 데 상당한 진전을 보인다.

#### 4) 성취 단계: 능숙함과 자신감

‘성취 단계’는 학습자들이 학문 목적 글쓰기에 대한 어려움을 겪던 시점에서 벗어나 숙련도와 자신감의 수준에 도달하는 중요한 전환점을 나타낸다. 이전의 어려움인 글쓰기 불안, 제한된 학문적 한국어 능력, 그리고 구조적 어려움 등을 극복한 학습자들은 이제 학문 목적 글쓰기 규범에 대한 확고한 이해를 보여 준다. 학습자들은 자기 주도 학습, 피드백 수용, 감정 조절과 같은 전략을 성공적으로 통합하며, 그 결과 글쓰기의 질과 구조에서 눈에 띄는 개선을 이끌어 낸다.

이 단계의 특징적인 요소는 학습자들의 글쓰기에 대한 태도가 변화하는 것이다. 이전에는 불안과 좌절과 연관되었던 글쓰기가 이제는 지적 표현과 개인적 성장을 위한 도구로 인식된다. 이러한 관점의 변화는 학습자들이 글쓰기 능력을 더욱 향상시키도록 동기를 부여한다. 학습자들

은 건설적인 피드백에 더 개방적이게 되며, 새로운 스타일과 기법을 기꺼이 실험하면서 이러한 탐구가 성장에 필수적임을 이해한다. 학습자들은 개선이 필요한 부분을 인정하지만, 그들의 오류는 덜 빈번해지고 덜 중요한 것으로 나타난다. 학습자들은 자신감을 가지고 이러한 도전에 직면하며, 지속적인 연습과 건설적인 피드백을 통해 약점을 해결해 나간다.

학습자들의 자기 효능감이 향상됨에 따라, 그들은 더 복잡한 글쓰기 과제를 처리하고 학문적 논쟁에 자신 있게 참여할 수 있게 된다. 아이디어를 조직하고 고급 학문적 어휘, 문법, 표현을 사용하는 능력이 향상됨에 따라, 학습자들은 학문 목적 글쓰기에 대한 더 깊은 이해를 반영하게 된다. 생산성과 시간 관리 또한 개선되며, 학습자들은 이제 기본적인 글쓰기 기법에 덜 시간을 할애하고 아이디어 개발과 다듬기에 더 많은 시간을 투자한다.

이 단계에서 학습자들은 자신의 기술을 더욱 향상시키기 위해 능동적으로 추가 자원을 찾는다. 멘토링 프로그램, 글쓰기 워크숍, 그리고 기타 학문적 지원 서비스는 학습자들의 지속적인 성장에 중요한 역할을 한다. 그들이 이룬 성공은 내적 동기를 강화하고, 더 도전적인 학문적 과제에 임할 의지를 북돋아 준다. 숙련도의 수준에 도달했음에도 불구하고, 학습자들은 글쓰기가 평생 학습 과정임을 인식하며 지속적인 성장과 향상을 위해 헌신을 계속한다.

이 단계는 학습자들이 자신감 있고 숙련된 글쓰기로 전환하며, 새로운 학문적 도전에 능숙하게, 자신감을 가지고, 긍정적인 학습 태도로 접근하는 시점을 나타낸다. 그들의 여정은 지속적인 노력과 효과적인 전략의 결실뿐만 아니라, 인내, 적응력, 그리고 학문적 우수성을 향한 지속적인 추구를 중요시하는 사고방식을 반영한다.

## 6. 통찰을 행동으로: 제도적 권고안

조건 매트릭스와 가설적 정형화 및 관계 진술을 기반으로, 이들 권장 사항은 학습자들이 직면한 다양한 도전 과제를 해결할 수 있는 실행 가

능한 전략을 제시한다. 이 전략들은 이론적 통찰에 뿌리를 두고 있으며, 학문적 체계와 실용적 요구에 부합하도록 한다.

첫째, 다양한 수준의 학습자 참여를 수용할 수 있는 유연한 지원 모델을 제공하는 것이 중요하다. 수동적인 학습자에게는 구조화된 멘토링 프로그램과 안내 워크숍이 높은 수준의 도전 과제를 해결하는 데 도움이 될 수 있다. 한 참여자는 “멘토링을 통해 내 에세이를 어떻게 구조화할지 이해할 수 있었다”라고 언급하며, 높은 수준의 도전 과제에서 비계(scaffolding)의 중요성을 강조했다. 반면, 적극적인 학습자는 자율적인 성장을 촉진하는 자기 주도형 글쓰기 도구와 같은 자원에서 혜택을 볼 수 있었다.

둘째, 학습자를 안내하는 피드백 메커니즘을 강화하는 것이 중요하다. 명확한 평가 기준이 포함된 정기적이고 순환적인 피드백을 제공함으로써, 학습자의 노력과 학문적 기대를 일치시킬 수 있다. 특히 한국 학문적 규범에 익숙하지 않은 학습자에게 효과적이다. 한 참여자는 “교수님이 기대하시는 바를 이해하려면 자세한 피드백이 필요하다”라고 강조하며, 피드백의 중요성을 언급했다.

또한 자원 접근을 확장하는 것도 중요한 전략이다. 디지털 플랫폼, 학술 도구 및 자율 학습 자료의 활용을 증진시키면 독립 학습을 촉진하고, 수동적 및 능동적 학습자 모두에게 자율성을 키울 수 있다. 또한 동료 그룹과 글쓰기 모임과 같은 동료 협력 프로그램을 개발하면 문화적 격차를 해소하고 상호 지원을 촉진할 수 있다. 한 참여자는 “동료들과 함께 작업하면서 새로운 아이디어와 자신감을 얻었다”라고 하며 협력 학습의 이점을 강조했다.

마지막으로, 정서적 지원을 간과해서는 안 된다. 상담 서비스와 스트레스 관리 워크숍을 제공하면 학습자가 특히 고난도 상황에서 불안을 관리하는 데 도움이 될 수 있다.

조건 매트릭스와 가설적 정형화 및 관계 진술을 바탕으로 개발된 이틀은 다양한 도전을 해결하기 위한 강력한 기반을 제공한다. 학습자의 참여도와 맥락적 도전 사이의 복잡한 상호작용에 맞춘 개입을 통해, 이

러한 전략은 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시킬 뿐만 아니라 더 넓은 교육적 실천에 기여한다.

## V. 결론

### 1. 논의

본 연구는 한국 대학에서 학업 중인 이란인 학습자들이 직면하는 학문 목적 글쓰기의 어려움을 이해하는 데 중요한 기여를 한다. 이전 연구들은 이러한 어려움을 광범위하게 탐구했지만, 주로 중국인 학습자나 기초적인 언어 문제에 초점을 맞춰 왔다. 반면, 본 연구는 글쓰기 과정 전반에 걸쳐 인지적, 정서적, 교육적, 기술적 측면을 통합한 보다 포괄적인 접근법을 채택하여, 이란인 학습자들이 겪는 고유한 어려움에 대한 심층적인 통찰을 제공한다.

이전 연구들, 예를 들어 홍정현(2005)과 홍혜준(2008)은 언어적 및 형식적 어려움에 대한 기초적인 통찰을 제공하며, 전공 지식의 부족이나 중립적 학문적 스타일 습득의 어려움과 같은 문제를 규명하였다. 이러한 연구들은 기초적인 기술의 중요성을 강조하지만, 학업적 성공에 필수적인 장르별 지식과 담화 통합과 같은 학문 목적 글쓰기의 더 넓은 측면은 다루지 않았다.

윤지원·전미화(2013)와 전미화·최정순(2015)의 연구는 글쓰기에서의 인지적 과정을 분석하며, 계획, 초안 작성, 수정이라는 반복적 단계와 통합적 지식의 역할을 규명하였다. 본 연구는 이러한 연구 결과를 지지하면서도, 이란인 학습자들에게 고유한 추가적인 복잡성을 밝혀내고자 하였다. 이란에서는 대학 입학 전 학문 목적 글쓰기에 중점을 둔 프로그램이 한국어든 모국어든 존재하지 않기 때문에, 이란인 학습자들은 논지 구조화, 자료 통합, 고급 글쓰기 전략 개발과 같은 필수적인 관습에 익숙하지 않다. 추가적으로, 이란의 학문 목적 글쓰기는 주로 교사 주도의 접근법에 의존하며, 독립적인 글쓰기 연습에는 중점을 덜 둔다. 이러한 교육적 배경은 특히 장르 인식 및 담화 통합과 같은 분야에서 자기 주도적이고 장르에 맞는 글쓰기를 기대하는 한국 대학의 요구와 대조된다.

기술 도구에 대한 의존은 이러한 어려움을 더욱 복잡하게 만든다. 문법 검사기나 인용 관리 도구와 같은 도구들은 오류를 줄이고 효율성을 높이는 데 매우 유용하며, 이는 글쓰기 교육에서 실용적인 도구의 중요성을 강조한 배운경 외(2011)의 연구 결과와 맥락을 같이 한다. 그러나 본 연구에서 밝혀졌듯이, 이러한 도구에 과도하게 의존하면 의존성이 생겨 비판적 사고, 논증, 수정 전략과 같은 필수적인 기술의 발전이 저해될 수 있다. 이러한 도구들은 즉각적인 지원을 제공하긴 하지만, 학문적 성공에 있어 매우 중요한 요소인 장르 관습에 대한 깊은 이해나 다수의 자료를 종합하는 능력을 대체할 수는 없다. 따라서 교사들은 학습자들이 이러한 도구를 전략적으로 활용하도록 지도하여, 학문적 글쓰기에 필요한 비판적 과정을 대체하는 것이 아니라 이를 보완하도록 해야 한다.

한편 감정적 및 정서적 장벽은 이란인 학습자들의 학문 목적 글쓰기 경험을 더욱 복잡하게 만든다. 유나·박성석(2021)과 이미선(2021)과 같은 연구에서 강조된 바와 같이, 글쓰기에 대한 불안과 좌절은 학업 성과에 크게 영향을 미친다. 이란인 학습자들에게 이러한 어려움은 학문적 환경에서의 언어적 및 문화적 고립으로 인해 더욱 심화된다. 언어적 어려움 외에도, 피드백과 권위에 대한 학문적 맥락에서의 상이한 태도와 같은 문화적 요인도 중요한 역할을 한다. 이란의 교육 환경에서는 학습자들이 덜 위계적인 분위기에서 교사로부터 직접적인 지도와 피드백을 받는 데 익숙하다. 이에 비해, 한국 대학의 보다 체계적이고 공식적인 학문적 관계와 교수 및 동료들과의 적극적인 상호작용에 대한 기대에 적응하는 것은 학습자들에게 부담이 될 수 있다. 이러한 역학 관계는 협력적이고 동료 중심적인 과제에 대한 익숙하지 않음과 결합되어, 이란인 학습자들이 학문적 토론에 적극적으로 참여하는 데 주저하게 만들 수 있다. 한국 대학에서 이란인 학습자들을 위한 동료 지원의 제한적인 접근성은 이러한 어려움을 더욱 심화시킨다. 유학생 그룹 중에서 비교적 적은 비중을 차지하는 이란인 학습자들은 지도와 격려를 제공할 수 있는 강력한 동료 네트워크에 접근하기 어려운 경우가 많다. 학문적 글쓰기 과정에 동료 피드백이나 그룹 글쓰기 과제와 같은 협력적 활동을 통합하면, 학습자들

의 글쓰기 능력을 향상시키는 동시에 공동체 의식과 상호 지원을 형성하여 이러한 격차를 해소하는 데 도움이 될 수 있다.

이러한 복합적인 문제를 해결하기 위해, 교육자들은 장르별 교육, 정서적 회복탄력성 강화 전략, 기술의 균형 잡힌 활용을 통합한 포괄적인 접근법을 채택해야 한다. 명시적인 교육은 장르 인식 구축, 독립적인 글쓰기 연습, 그리고 비판적 사고 함양에 중점을 두어야 한다. 반복적인 글쓰기 과제, 학문 텍스트 분석, 개별화된 피드백을 제공하는 것은 이란인 학습자들의 교육적 배경과 한국 대학의 기대 사이의 격차를 메우는 데 도움이 될 수 있다. 즉, 이란인 학습자들의 고유한 교육적 맥락을 인정하는 문화감응교육(culturally responsive pedagogy)은 교육의 포용성과 효과성을 더욱 향상시킬 수 있다. 또한 멘토링 프로그램과 전용 글쓰기 센터를 포함한 지속적인 제도적 지원은 이란인 학습자들이 한국 학문 환경에서 장기적으로 성장하고 적응할 수 있도록 보장할 수 있다.

본 연구는 이란인 학습자들의 잘 알려지지 않은 경험을 조명하고, 기술 도구가 학문 목적 글쓰기에서 인지적 및 정서적 어려움과 어떻게 상호작용하는지에 대한 이해를 확장한다. 이러한 도전 과제를 포괄적인 교수 전략을 통해 해결함으로써, 교사들은 학습자들이 학문 목적 글쓰기를 자신감 있고 독립적으로 수행할 수 있는 기술을 갖추도록 도울 수 있으며, 이는 즉각적인 학문적 성공뿐만 아니라 장기적인 전문적 성장을 촉진한다. 이러한 통찰은 한국 학문 환경에서 소외된 그룹을 지원하기 위한 논의에 기여하며, 글쓰기 교육에서 인지적, 정서적, 기술적 차원의 복잡한 상호작용을 해결하는 것의 중요성을 강조한다.

## 2. 제언

본 연구는 한국 대학에서 이란인 학습자들이 직면하는 학문 목적 글쓰기의 어려움과 이를 해결하기 위한 전략을 심층적으로 이해하기 위해 수행되었다. 이러한 목표를 달성하기 위해 질적 연구 방법론을 채택하였으

며, 대학원 학습자들과의 심층 면담을 통해 그들의 관점에 초점을 맞추었다. 이러한 연구 설계는 연구 목적에 부합하도록 이루어졌지만, 동시에 학문적 글쓰기의 어려움에 대한 이해를 확장하고 심화하기 위해 향후 연구에서 추가적으로 탐구할 수 있는 영역들을 강조한다.

향후 연구 방향 중 한 가지는 참여자 범위를 확대하는 것이다. 본 연구는 학문 목적 글쓰기 요구가 강고 고급 과제를 반영하는 대학원 학습자들에 초점을 맞추었다. 향후 연구에서는 학부 학습자나 다양한 숙련도 수준에 있는 학습자를 포함하여 학문 목적 글쓰기의 어려움이 교육 단계에 따라 어떻게 달라지는지를 탐구할 수 있을 것이다. 또한 비교접근법을 통해 학습자들의 요구가 학업 과정의 각 단계에서 어떻게 변화하는지 밝혀냄으로써, 보다 전문화된 중재 방안을 마련하는 데 기여할 수 있다.

향후 연구에서 중요한 또 다른 방향은 혼합 연구를 도입하는 것이다. 본 연구의 질적 설계는 학습자들의 관점과 전략을 자세히 탐구할 수 있게 하여 그들의 경험에 대한 풍부한 통찰을 제공하였다. 이러한 연구 결과를 보완하기 위해, 향후 연구에서는 설문조사나 글쓰기 수행 평가와 같은 양적 데이터를 통합하는 혼합 연구 방법을 채택할 수 있다. 이를 통해 연구 결과를 검증하고 일반화함으로써 학문 목적 글쓰기에 관련된 어려움과 전략에 대해 보다 포괄적인 이해를 제공할 수 있을 것이다.

또한 연구를 다양한 유학생 그룹으로 확장하면 유용한 비교적 통찰을 얻을 수 있다. 본 연구는 이란인 학습자들에 초점을 맞추어 이전의 문헌에서 나타난 중요한 공백을 다루었다. 그러나 다른 언어적 및 문화적 배경을 가진 학습자들의 경험을 탐구하면, 한국 대학에서 유학생들이 직면하는 어려움에 대한 더 넓은 관점을 제공할 수 있을 것이다. 이러한 비교 연구는 본 연구에서 규명된 어려움이 이란인 학습자들에게 고유한 것인지 아니면 다양한 집단에 걸쳐 공통적으로 나타나는 것인지를 파악하는 데 도움을 줄 수 있다.

마지막으로, 학문 목적 글쓰기를 촉진하면서 동시에 복잡하게 만드는 기술의 양면적 역할에 대한 추가적인 조사가 필요하다. 본 연구에서는

기술 도구의 전반적인 영향을 탐구하였지만, 향후 연구에서는 문법 검사기, 표절 탐지 소프트웨어, 협업 플랫폼과 같은 특정 도구에 초점을 맞춰 이들이 글쓰기 능력 향상에 미치는 효과를 평가할 수 있을 것이다. 또한 종단적 연구를 통해 학습자들이 이러한 도구를 사용하는 방식이 어떻게 발달하는지, 그리고 이러한 도구가 글쓰기의 독립성과 비판적 참여에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 수 있다.

요약하자면, 본 연구의 범위와 방법론은 연구 목적에 맞추어 의도적으로 설계되었으며, 이란 대학원 학습자들의 학문 목적 글쓰기 어려움에 대한 집중적인 탐구를 제공하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로, 향후 연구에서는 연구 범위를 확장하고, 다양한 방법론을 통합하며, 더 폭넓은 학습자 그룹을 포함함으로써, 국제적 맥락에서 학문적 글쓰기에 대한 이해를 더욱 풍부하게 할 수 있을 것이다.



## 참고 문헌

### 1. 국내 논저

- 강란숙. (2022). 학문목적 한국어 쓰기교육 연구 동향 분석-학문목적 한국어 작문교육 관점. *리터러시 연구*, 13(6), 215 - 239.
- 권향원. (2016). 근거이론의 수행방법에 대한 이해: 실천적 가이드라인과 이론적 쟁점을 중심으로. *한국정책과학학회보*, 20(2), 181 - 216.
- 권화숙. (2019). 학문 목적 학습자를 위한 한국어 쓰기 교육 방안 연구-학술적 보고서 쓰기를 위한 쓰기 워크숍 (Writing Workshop) 기반 통합적 교수·학습 모형 제안. *영주어문*, 43, 329 - 351.
- 김성수. (2008). 미국 대학의 "학문적 정직성" 정책에 대한 연구-대학 글쓰기에서 "표절" 문제를 중심으로. *작문연구*, 6, 193 - 226.
- 김승현·홍은실. (2019). 학문 목적 한국어 쓰기 평가 기준 개발을 위한 기초 연구. *반교어문연구*, 53, 79 - 112.
- 김은정. (2012). 학문목적 글쓰기를 위한 대학글쓰기 교육 방안. *교양교육연구*, 6(3), 541 - 568.
- 김인규. (2003). 학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발. *한국어교육*, 14(3), 81-113.
- 김정숙. (2000). 학문 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구-대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로. *한국어 교육*, 11(2), 1 - 19.
- 김정숙. (2009). 내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안. *한국어 교육*, 20(1), 23 - 44.
- 김주현. (2008). 가정폭력피해여성이 폭력에서 벗어나는 과정에 관한 연구. *한국가족관계학회지*, 13(1), 271-297.
- 김지영·김정숙. (2015). 대학의 외국인 유학생을 위한 교양 교육으로서의 한국어 쓰기 교육과정 개발을 위한 기초 연구. *Bilingual Research*, (58), 1-31.
- 데이빗 레자. (2020). 이란인 학습자를 위한 한국어 이중모음 발음 교육 연구. *서울대학교 석사학위논문*.
- 박미숙·방현희. (2014). 외국인 대학원생의 학술적 글쓰기 해결과정. *문화교류와 다문화교육 (구 문화교류연구)*, 3(1), 67 - 84.
- 박주영. (2012). 장르 중심 한국어 설명문 쓰기 교육 연구. *서울대학교 대학원, 석사학위논문*.
- 배윤경·우진아·정지은·강승혜. (2011). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교육 프로그램 개발-중국인 학습자를 대상으로. *한국어 교육*, 22(4), 1 - 29.

- 서아람·안기정. (2019). 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석. *외국어교육연구*, 33(4), 83 - 119.
- 설혜경·심혜령. (2009). 비한자문화권 학습자를 위한 한자어 교육 연구. *외국어로서의 한국어교육*, 34, 157 - 174.
- 손달임. (2016). 외국인 유학생을 위한 학술적 글쓰기 교재 분석. *학습자 중심교과교육연구*, 16(11), 985 - 1015.
- 신영지. (2016). 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 학습전략 연구-메타인지 전략의 적용 모색. *반교어문연구*, 43, 383 - 415.
- 신필여. (2008). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기 교육 내용 연구. *서울대학교 석사학위논문*.
- 안기정. (2020). 외국인 유학생들의 학술적 글쓰기 막힘 개선 방안 연구. *외국어교육연구*, 34(3), 141 - 170.
- 안정호. (2012). 학문 목적 한국어 작문 교육을 위한 학습자 텍스트 구조 분석 연구. *작문연구*, 15, 101 - 126.
- 엽지연. (2006). 한국어 학습자의 좌절감 요인 분석에 관한 연구. *연세대학교 석사학위논문*.
- 우지선. (2016). 학문 목적 한국어 학습자 대상 쓰기 교재 분석과 교재 개선 방안 연구. *이화여자대학교 석사학위논문*.
- 원진숙. (2005). 대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육 방법. *어문논집*, 51, 55 - 86.
- 유나·박성석. (2021). 외국인 대학원생의 학술적 글쓰기 어려움에 영향을 미치는 요인 및 그 영향 경로. *외국어로서의 한국어교육*, 61, 95 - 126.
- 유나. (2023). 중국인 한국어 학습자의 학술적 글쓰기 영향 요인 연구, *서울대학교 박사학위논문*.
- 유나. (2017). 중국인 유학생의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정 연구. *서울대학교 석사학위논문*.
- 유민애. (2017). 맥락 중심의 한국어 담화문법 교육 연구: 중국인 학습자의 내러티브 분석을 중심으로. *서울대학교 박사학위논문*.
- 윤지원·전미화. (2013). 학문 목적 한국어 학습자 쓰기의 내용 지식 구성 양상 연구. *우리말글*, 58, 217 - 243.
- 이덕희. (2003). 요구 분석을 통한 학문 목적의 한국어 교육과정 설계 연구. *미출간 석사 학위논문, 연세대학교, 서울*.
- 이미선. (2021). 한국으로 유학 온 유학생들의 학술적 글쓰기에 대한 어려움과 원인 탐색 및 요구 분석. *문화교류와 다문화교육 (구 문화교류연구)*, 10(5), 391 - 422.
- 이상교·전지현. (2012). 영어 쓰기 학습에 있어 교사 피드백에 관한 인식과 학습동기의 연관성에 관한 연구. *언어과학*, 19(2), 79 - 95.
- 이수상. (2009). 외국인 유학생들을 위한 디지털도서관의 다문화 서비스에 관한 연구. *인문학논총*, 14(3), 191 - 217.

- 이수정. (2011). 중국인 유학생의 학술적 글쓰기 경험에 대한 FGI 연구. *인문연구*, 63, 91 - 120.
- 이윤진. (2011). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 윤리적 글쓰기 교육의 방향. *이중언어학*, 45, 167-188.
- 이은화·조용개·김난희. (2014). 한국 대학에서 유학생이 겪는 학습의 어려움 분석: 중국인 유학생을 중심으로. *수산해양교육연구*, 26(6), 1261 - 1277.
- 이준호. (2005). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보 고서 쓰기교육을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 이준호. (2010). 자기주도적 쓰기 기술 및 전략 연구: 한국어 학문 목적 학습자를 대상으로. *한국어학*, 48, 269 - 297.
- 이해영. (2004). 학문 목적 한국어 교과과정 설계 연구. *한국어 교육*, 15(1), 137 - 164.
- 장미정. (2016). 학문 목적 한국어 쓰기 기술에 대한 중국인 학습자 요구 분석 연구. *한국어 교육*, 27(2), 251 - 273.
- 전미화·최정순. (2015). 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 내용 지식 구성 과정 연구. *시학과 언어학*, 30, 149 - 176.
- 정다운. (2014a). 외국인 대학원생을 위한 논문 쓰기 수업 사례 연구. *어문론집*, 58, 487 - 516.
- 정다운. (2014b). 외국인 대학원생을 위한 학술적 글쓰기 교육에 대한 요구 조사 분석. *어문론집*, 60, 389 - 420.
- 차봉준. (2015). 담화표지 교육을 통한 학문 목적 텍스트 구성 교육. *교양 교육연구*, 9(3), 313 - 341.
- 최은지. (2009). 사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 한하림. (2022). 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 맥락 구성 양상 분석 연구. *리터러시 연구*, 13(5), 67 - 101.
- 홍정현. (2005). 학문 목적 한국어 쓰기 요구 분석. *이화여자대학교 석사 학위논문*.
- 홍혜준. (2008). 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구: 한국어 논증적 글쓰기를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 교육부: <http://www.moe.go.kr>

## 2. 국외 논저

- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254 - 266.
- Afrin, S. (2016). Writing problems of non-English major undergraduate students in Bangladesh: An observation. *Open journal of social sciences*, 4(3), 104-115.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Allen, L. K., Snow, E. L., Crossley, S. A., Tanner Jackson, G., & McNamara, D. S. (2014). Reading comprehension components and their relation to writing. *L'Année Psychologique*, 114(4), 663 - 691.
- Allen, S. (2003). *An analytic comparison of three models of reading strategy instruction*.
- Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., & Uppstad, P. H. (2023). Assessing writing motivation: a systematic review of K-5 students' self-reports. *Educational Psychology Review*, 35(1), 24.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131 - 154.
- Ariyanti, A., & Fitriana, R. (2017). EFL students' difficulties and needs in essay writing. *International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017)*, 32 - 42.
- Bailey, S. (2014). *Academic Writing: A Handbook for International Students*. Routledge.
- Bandura, A. (1977). (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy is the exercise of control. New York: H. Freeman & Co. *Student Success*, 333, 48461.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*(Vol. 356).

- University of Wisconsin Press Madison.
- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How texts rely on other texts. In *What writing does and how it does it* (pp. 89 - 102). Routledge.
- Becker, H. S. (2008). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*. University of Chicago Press.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Routledge.
- Bennett, L. Y. (2018). An exploration of Japanese students' concept and application of critical thinking in academic writing. *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan: Studies from an English-Medium University*, 123 - 139.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371 - 405.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G. N., Conrad, S., & Finegan, E. (2021). *Grammar of spoken and written English*. John Benjamins.
- Bitchener, J. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 4 - 18.
- Bloom, B. S. (1968). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook. Cognitive Domain*. McKay.
- Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 183 - 202.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Ascd.
- Bruning, R. H., Dempsey, M. S., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25 - 37.
- Budjalemba, A. S., & Listyani, L. (2020). Factors contributing to students difficulties in academic writing class: Students

- perceptions. *UC Journal: ELT, Linguistics and Literature Journal*, 1(2), 135 - 149.
- Butler, Y. G. (2014). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Research Papers in Education*, 29(4), 410 - 437.
- Campbell, M. (2019). Teaching academic writing in higher education. *Education Quarterly Reviews*, 2(3).
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29 - 44.
- Chandrasegaran, S., Badam, S. K., Kisselburgh, L., Ramani, K., & Elmqvist, N. (2017). *Integrating visual analytics support for grounded theory practice in qualitative text analysis*. 36(3), 201 - 212.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of Constructionist Research*, 1(1), 397 - 412.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*.
- Chen, C.-H. (2010). Promoting college students' knowledge acquisition and ill-structured problem solving: Web-based integration and procedure prompts. *Computers & Education*, 55(1), 292 - 303.
- 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.
- Choemue, S., & Bram, B. (2021). Discourse markers in academic and non-academic writings of Thai EFL learners. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 1209-1226.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Cohen, G. L., & Steele, C. M. (2002). A barrier of mistrust: How negative stereotypes affect cross-race mentoring. In *Improving academic achievement* (pp. 303 - 327). Elsevier.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory, 3rd edn Sage Publications. *Thousand Oaks*.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213 - 238.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications, Incorporated.
- Csomas, E., & Prades, A. (2018). Academic vocabulary in ESL

- student papers: A corpus-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 100-118.
- 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.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Daulta, M. S. nee. (2008). Impact of home environment on the scholastic achievement of children. *Journal of Human Ecology*, 23(1), 75 - 77.
- Deb, J. (2018). Affective Factors in Second Language Writing: Is It a Matter of Concern? *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 46(1-2 Fall).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227 - 268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237 - 274.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239 - 264.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97 - 107.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). *Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development*.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II.

- Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(2), 5 - 19.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31 - 47). Springer.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171 - 197.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1 - 23.
- Fareed, M., Ashraf, A., & Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81 - 92.
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Safdari, M. (2020). The impact of portfolio-based writing instruction on writing performance and anxiety of EFL students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3).
- Ferris, D. (2003). Treatment of error in second language student writing. *CATESOL Journal*, 15, 183.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, 81104.
- Fillmore, L. W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203 - 228). Elsevier.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365 - 387.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative English speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127 - 150.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18 - 33.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. teachers college press.
- Gibaldi, J. (1995). *MLA handbook for writers of research papers*. ERIC.
- Girard, D. (1977). Motivation: The Responsibility of the Teacher. *English Language Teaching Journal*, 31(2), 97 - 102.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research (grounded theory).

*Taylor & Francis eBooks DRM Free Collection.*

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. University of California.
- González-Fernández, B. (2022). Conceptualizing L2 vocabulary knowledge: An empirical examination of the dimensionality of word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(4), 1124 - 1154.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London & New York.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27, 1703-1743.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). The strategy factor in successful language learning (Vol. 67). *Multilingual Matters*.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40 - 53.
- Habibi, H., Salleh, A. H., & Sarjit Singh, M. K. (2015). The Effect of Reading on Improving the Writing of EFL Students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 23(4).
- Hacker, D., & Sommers, N. (2011). *A Writer's Reference with Writing in the Disciplines*. Macmillan.
- Hamid, M. O. (2011). *Socio-economic characteristics and English language achievement in rural Bangladesh*.
- Harvey, S., & Goodvis, A. (2003). *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. York ME.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 - 112.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101 - 114.
- Henry, A., & Roseberry, R. L. (2001). A narrow-angled corpus analysis of moves and strategies of the genre: 'Letter of Application.' *English for Specific Purposes*, 20(2), 153 - 167.
- Hinkel, E. (2003). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge.
- Hollins, E. R., & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. *Studying Teacher Education*:

- The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, 477, 548.
- Holton, J. A. (2008). Grounded theory as a general research methodology. *The Grounded Theory Review*, 7(2), 67 - 93.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112 - 126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154 - 167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125 - 132.
- Hossain, K. I. (2024). Reviewing the role of culture in English language learning: Challenges and opportunities for educators. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100781.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge, and reputation. *Language Teaching*, 46(1), 53 - 70.
- Hyland, K. (2014). English for academic purposes. In *The Routledge Companion to English Studies* (pp. 392 - 404). Routledge.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Rodrigo, I. H. (2007). English for academic purposes: An advanced resource book. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 35, 99 - 108.
- Imani, A., & Habil, H. (2012). NNS postgraduate students' academic writing: Problem-solving strategies and grammatical features. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 460 - 471.
- Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427 - 441.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87.
- Jones, M., & Alony, I. (2011). *Guiding the use of Grounded Theory in Doctoral studies - an example from the Australian film industry*.

- Karaca, M., & Inan, S. (2020). A measure of possible sources of demotivation in L2 writing: A scale development and validation study. *Assessing Writing*, 43, 100438.
- Kasiri, F., & Fazilatfar, A. M. (2016). The impact of task complexity on cognitive processes of L2 writers and writing quality: The case of writing expertise, L1, and lexical retrieval. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 561-568.
- Khalilova, K. (2023). Mastering reading comprehension: a vital skill for academic success. *Академические Исследования В Современной Науке*, 2(23), 83 - 89.
- Kim, H. Y. (2020). More than tools: Emergence of meaning through technology-enriched interactions in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 100, 101543.
- 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.
- Kim, U., & Park, Y.-S. (2000). Confucianism and family values: Their impact on educational achievement in Korea. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 3(2), 229 - 249.
- Kirmizi, F. S. (2009). The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 230 - 234.
- Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2023). Critical thinking and writing in transition to higher education in Finland: do prior academic performance and socioeconomic background matter? *European Journal of Higher Education*, 13(4), 488 - 508.
- Kulusakli, E. (2021). An Investigation into Turkish EFL Learners' Academic Writing Motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 165 - 178.
- Leki, I., & Carson, J. G. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28(1), 81 - 101.
- Leontjev, D., & Pollari, P. (2023). Guiding and assessing development of L2 writing process: the role of peer collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 440 - 452.
- Li, Y. (2019). *The Chinese writing system in Asia: An interdisciplinary perspective*. Routledge.
- Lim, F. V., & Phua, J. (2019). Teaching writing with language

- feedback technology. *Computers and Composition*, 54, 102518.
- MacIntyre, P. D., Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J. M. (2017). New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications. *An Overview of Language Anxiety Research and Trends in Its Development*, 11 - 30.
- Madigan, R., Linton, P., & Johnson, S. (2013). The paradox of writing apprehension. In *The science of writing* (pp. 295 - 307). Routledge.
- Markey, K., Tilki, M., & Taylor, G. (2020). Practicalities in doctorate research of using grounded theory methodology in understanding nurses' behaviours when caring for culturally diverse patients. *Nurse Education in Practice*, 44, 102751.
- Martirosyan, N. M., Bustamante, R. M., & Saxon, D. P. (2019). Academic and social support services for international students: Current practices. *Journal of International Students*, 9(1), 172 - 191.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21 - 36.
- May, S. (2013). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. Routledge.
- Milner IV, H. R. (2010). Culture, curriculum, and identity in education. In *Culture, curriculum, and identity in education* (pp. 1 - 11). Springer.
- Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges faced by students and teachers on writing skills in ESL Contexts: A literature review. *Creative Education*, 10(13), 3385 - 3391.
- Muscanto, I. (2019). *Studying Hanja-Based Syllables Improves Korean Vocabulary Retention*.
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). A review of intrinsic and extrinsic motivations of ESL learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 98 - 105.
- O'Malley, J. M. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge UP.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 313 - 331.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self efficacy beliefs and the

- writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163 - 175.
- Park, S., & Cho, Y. (2021). Explaining academic achievement gaps in South Korea with multicultural education paradigms. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 503 - 526.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317 - 345.
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety, and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. *Motivational Dynamics in Language Learning*, 81, 164 - 194.
- Qian, Y. (2017). *A Study of Sino-Korean Phonology: Its Origin, Adaptation and Layers*. Routledge.
- Qiao, H., & Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context. *Frontiers in Psychology*, 14, 1255594.
- Rädiker, S. (2023). Doing Grounded Theory with MAXQDA.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. ERIC.
- Ramsay, S., Jones, E., & Barker, M. (2007). Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first-year university students. *Higher Education*, 54, 247 - 265.
- Reynolds, B. L., & Anderson, T. A. F. (2015). Extra-dimensional in-class communications: Action research exploring text chat support of face-to-face writing. *Computers and Composition*, 35, 52 - 64.
- Rhee, E. R., & Oh, H. J. (2011). Studying abroad: What international graduate students experience at a seminary in South Korea. *Torch Trinity Journal*, 14(2), 180 - 200.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196 - 213.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 41 - 51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research

- history and typology. *Learner Strategies in Language Learning*, 15, 29.
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The Impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL Learners. *SAGE Open*, 9(4).
- Sargeant, J. (2012). Qualitative research part II: Participants, analysis, and quality assurance. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(1), 1 - 3.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431 - 459.
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing*, 32(3), 511 - 535.
- Schwarzer, R., & Renner, B. (2000). Social-cognitive predictors of health behavior: action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology*, 19(5), 487.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 - 4), 207 - 231.
- Shen, F.-Y. (2013). Using Group Discussion with Taiwan's EFL College Students: A Comparison of Comprehension Instruction for Book Club, Literature Circles, and Instructional Conversations. *English Language Teaching*, 6(12), 58 - 78.
- Singh, M. K. M. (2019). Academic reading and writing challenges among international EFL Master's students in a Malaysian university: The voice of lecturers. *Journal of International Students*, 9(4), 972 - 992.
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843.
- Sotillo, S. M. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, 11(3), 16 - 20.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304 - 319.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153 - 173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms* (Vol. 31). Multilingual Matters.

- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*.
- Swales, J. M. (2014). 1990. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, selected 45 - 47, 52 - 60. In *The Discourse Studies Reader*(pp. 306 - 316). John Benjamins.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (Vol. 1). University of Michigan Press Ann Arbor, MI.
- Sweller, J. (1988). load during problem-solving: 職 On/earn/ng. *Cognitive Science*, 12(2).
- Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 199 - 222.
- Teng, M. F. (2021). Interactive-whiteboard-technology-supported collaborative writing: Writing achievement, metacognitive activities, and co-regulation patterns. *System*, 97, 102426.
- Teng, M. F., & Wu, J. G. (2024). An Investigation of Learners' Perceived Progress During Online Education: Do Self-Efficacy Belief, Language Learning Motivation, and Metacognitive Strategies Matter? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 283-295.
- Thomas, N., Rose, H., Cohen, A. D., Gao, X. A., Sasaki, A., & Hernandez-Gonzalez, T. (2022). The third wind of language learning strategies research. *Language Teaching*, 55(3), 417-421.
- Thomson, S. B. (2010). Sample size and grounded theory. *Thomson, SB (2010). Grounded Theory-Sample Size. Journal of Administration and Governance*, 5(1), 45 - 52.
- Tollefson, J. W. (1991). Planning language, planning inequality. *New York*, 12.
- Tsao, J.-J., Tseng, W.-T., & Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students' self-evaluative judgments of corrective feedback. *Psychological Reports*, 120(2), 219 - 241.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of*

- Higher Education*, 73(6), 740 - 763.
- Turner, J. (2004). Language as academic purpose. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2), 95 - 109.
- Van Blankenstein, F. M., Saab, N., Van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., & Van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209 - 225.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291 - 329.
- Vollstedt, M., & Rezat, S. (2019). An introduction to grounded theory with a special focus on axial coding and the coding paradigm. *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*, 13(1), 81 - 100.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y. (2023). Enhancing English reading skills and self-regulated learning through online collaborative flipped classroom: a comparative study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1255389.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25 - 38.
- Weller, S. C., Vickers, B., Bernard, H. R., Blackburn, A. M., Borgatti, S., Gravlee, C. C., & Johnson, J. C. (2018). Open-ended interview questions and saturation. *PloS One*, 13(6), e0198606.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York.
- Williams, J. M., & Bizup, J. (2014). *Lessons in clarity and grace*. Pearson.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510 - 522.
- Wormeli, R. (2005). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. ASCD.
- Yamalee, E., & Tangkiengsirisin, S. (2019). Effects of integrated feedback on academic writing achievement. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 10.
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing

- practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28(11), 13943 - 13967.
- Yeh, H.-C. (2014). *Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing*.
- Yoon, C. (2011). Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 130 - 139.
- Yu, S., & Lee, I. (2014). An analysis of Chinese EFL students' use of first and second language in peer feedback of L2 writing. *System*, 47, 28 - 38.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13 - 39). Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82 - 91.



## 부록 1: 연구 참여자 모집문건 안내(한,영,이)

**연구 과제명:** 이란인 한국어 학습자의 학문적 한국어 쓰기 어려움에 관한 근거이론 연구  
**연구 책임자명:** Vahid Reza Nasrollahi (서울대학교 대학원 사범대학 국어교육과 박사과정)

### 연구의 목적은 다음과 같습니다:

1. 이란인 한국어 학습자들이 한국어의 학문적 쓰기에 있어서 겪는 어려움을 파악합니다.
2. 다양한 전략을 분석하여 이러한 문제를 극복하는 과정을 개념적으로 분석합니다.

**참여 자격:** 한국 대학에 재학 중인 이란인 한국어 학습자의 수가 제한되어 있기 때문에 다음과 같은 요구 기준을 충족하고, 한국 대학에 재학중인 모든 이란 학생들을 표본으로 삼고자 합니다.

1. TOPIK 5급 또는 6급을 보유하고 있으며,
2. 석사 과정의 마지막 학기에 있거나 (또는 모든 과목을 수료한 학생), 또는 박사 과정생이며,
3. 학문 목적으로 논문을 한국어로 작성하였거나 앞으로 작성할 학생으로,
4. 과제와 시험은 한국어로 작성해야 합니다.

**연구 절차:** 연구는 다음과 같이 진행될 예정입니다:

1. 텔레그램, 인스타그램, 페이스북 등 이란 커뮤니티의 소셜 미디어 플랫폼을 통해 참가 희망자들에게 접근합니다. 이들 플랫폼에는 3개 언어(페르시아어, 한국어, 영어)로 된 광고와 초대장이 게시되어 지정된 기준에 맞는 적격 참가자를 유치하고 참여시킬 예정입니다.
  2. 참가자들에게 이메일로 동의서와 설명 서류를 보내줍니다.
  3. 참가자들이 이 문서들을 평가하고 참가 여부를 결정할 수 있는 충분한 시간을 줍니다.
  4. 서명된 동의서와 설명서는 참가에 동의한 참가자로부터 이메일로 받습니다.
  5. 참가자의 선호에 따라 (참가자가 다른 도시에 거주하는 경우 교통 비용과 시간을 절약하기 위해) 온라인으로 또는 대면으로 인터뷰를 진행합니다(연구자가 참가자에게 조용한 장소를 제공할 것입니다).
- 인터뷰 유형: 심층 인터뷰, 개방형 설문지.
  - 면담횟수 : 1회 면담(필요한 경우 추가 면담).
  - 약 1시간에서 1시간 30분이 소요될 것입니다.

인터뷰 중 어떠한 대면 음성 녹음이나 비디오 녹화를 실시하기 전에, 모든 참가자로부터 명시적 동의를 받을 것입니다.

### 참여 기간 및 장소:

1. **참여 기간:** 윤리 심의 위원회 승인(예상: 2월)부터 2025년 2월 01일까지
2. **참여 장소:** 인터뷰는 참가자의 선호에 따라 온라인(ZOOM을 통해) 또는 오프라인(연구자가 참가자에게 제공하는 조용한 장소에서)으로 진행될 것입니다. 참가자의 개인정보와 기밀은 신중하게 다루어집니다. 이 인터뷰의 음성 녹음 및 영상 녹화는 데이터 수집 목적이 완료되는 즉시 파기될 것입니다. 다만, 개인식별정보가 포함되지 아니한 전사 기록은 사후에 확인 또는 참고 목적으로 관계 법령에 따라 3년간 보관한 후 폐기할 수 있습니다.

**참여 비용:** 소정의 사례금 지급.

**이 연구에 참여하는 방법:** 아래 링크를 클릭하고 귀하의 이름과 서명을 기입한 후 동의서 작성을 완료하십시오. 연구자는 귀하가 발음 과제에 참여할 링크를 제공해 드립니다. 감사합니다.

(Korean 한국어): <https://forms.gle/erbxPddNFKJkpxPD9>

(English 영어): <https://forms.gle/xDob7qsenxoet5sk6>

(Persian 이란어): <https://forms.gle/Z7iyGMXgmDWbunCZA>

이 연구에 관한 질문이나 불만, 우려사항이 있을 경우, 아래의 조사자에게 연락하십시오.

이름: (Vahid Reza Nasrollahi) 데이빗레자

Contact: 010-7628-4475

## Research participation information

---

Title of the research: A grounded theory study on the difficulties of Iranian advanced Korean learners in Korean academic writing

Principal investigator: Vahid Reza Nasrollahi (Seoul National University, Department of Korean Language Education, College of Education, Ph.D. candidate)

### The research aims to:

1. Identifying the difficulties that Iranian advanced Korean learners face in Korean academic writing.
2. Conceptually analyzing the process of overcoming those issues by analyzing various strategies.

**Qualification for participation:** Due to the limited number of advanced Iranian Korean learners enrolled in Korean Universities, I intend to consider all Iranian students studying at Korean universities who meet the required criteria as follows as a sample.

- Having TOPIC level 5 or 6.
- Being in at least the final semester of a master's degree (or students who passed all their courses) or Ph.D. students.
- Have written or will write their thesis in Korean for academic purposes.
- Being required to compile their assignments and exams in Korean.

**Research Procedure:** The research will be conducted as follows:

1. Approach the prospective participants through the Iranian community's social media platforms, including Telegram, Instagram, and Facebook. Advertisements and invitations will be posted on these platforms in three languages (Persian, Korean, and English) to attract and engage eligible participants who fit the specified criteria.
2. Send the consent form and explanatory document to the participants via Google Form Link.
3. Give sufficient time to participants to evaluate these documents and decide whether to participate.
4. Receive an email containing the signed consent form and explanatory document from the participants who agreed to participate.
5. Conduct the interview either online (if participants live in another city to save on transportation costs and time) or offline (the researcher will provide a quiet location near your residence), depending on their preference.

- Type of interview: in-depth interview, open-ended questionnaire.
- The number of interviews: 1 interview (Additional interview if necessary).
- Estimated time per interview: It will take about 1 hour to 1:30 minutes.

It is worth mentioning that prior to conducting any face-to-face audio recording or video recording during interviews, explicit consent will be obtained from all participants involved in the process.

### **Participation period and site**

- 1). Participation period: From IRB approval (expected February) to 2025.02.01.
- 2). Participation site: The interview will be held online (through ZOOM) or offline (in a quiet place near the participants' place provided by the principal investigator), depending on the participants' preferences. We ensure that your privacy and confidentiality are of the highest priority.

**Payment for participation:** A small honorarium is given.

(Korean 한국어): <https://forms.gle/erbxPddNFKJkpxPD9>

(English 영어): <https://forms.gle/xDob7qsenxoet5sk6>

(Persian ایران어): <https://forms.gle/Z7iyGMXgmDWbunCZA>

-----  
-----  
-----

If you have any questions about the study or if you have any complaints or concerns about the research, please get in touch with the investigator listed below.

**Name:** Vahid Reza Nasrollahi

**Contact:** 010-7628-4475

## اطلاعات مشارکت در پژوهش

**عنوان پژوهش:** بررسی نظریه زمینه‌ای در مورد مشکلات زبان‌آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای در نگارش به زبان آکادمیک کره‌ای  
**محقق اصلی:** وحیدرضا نصرالهی، دانشگاه ملی سئول؛ گروه آموزش زبان کره‌ای، دانشکده آموزش، دانشجوی دکترا

### هدف پژوهش:

۱. شناسایی مشکلاتی که زبان‌آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای در نوشتن زبان کره‌ای آکادمیک با آن مواجه هستند.
  ۲. تحلیل مفهومی فرآیند غلبه بر این مشکلات از طریق راهبردهای مختلف.
- شرایط مشارکت:** با توجه به محدود بودن تعداد زبان‌آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای که در دانشگاه‌های کره ثبت‌نام کرده‌اند، در نظر دارم تمامی دانشجویان ایرانی شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های کره را که دارای معیارهای مورد نیاز هستند را به‌عنوان نمونه در نظر بگیرم:

۱. سطح تایپک ۵ یا ۶ دارند؛
۲. حداقل در ترم آخر مقطع کارشناسی ارشد (یا دانشجویانی که تمامی واحدهای خود را گذرانده‌اند) یا دانشجوی دکترا هستند؛
۳. پایان‌نامه خود را به زبان کره‌ای برای اهداف دانشگاهی نوشته‌اند یا خواهند نوشت؛
۴. ملزم به انجام تکالیف و امتحانات خود به زبان کره‌ای هستند.

### روش پژوهش:

- روش پژوهش به شرح زیر انجام خواهد شد:
۱. یافتن مشارکت‌کنندگان بالقوه از طریق پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی جامعه ایرانیان از جمله تلگرام، اینستاگرام و فیسبوک. در این خصوص، به‌منظور جذب و تشویق افراد واجد شرایط (دارای معیارهای مشخص شده پژوهش)، آگهی‌ها و دعوت‌نامه‌ها به سه زبان (کره‌ای، انگلیسی و فارسی) در این شبکه‌های اجتماعی پست می‌شود.
  ۲. ارسال فرم رضایت و مدرک توضیحی از طریق لینک فرم گوگل (Google From Link) برای مشارکت‌کنندگان.
  ۳. دادن زمان کافی به مشارکت‌کنندگان برای ارزیابی این اسناد و تصمیم‌گیری در خصوص مشارکت.
  ۴. دریافت ایمیل حاوی فرم رضایت امضا شده و سند توضیحی از مشارکت‌کنندگانی که با شرکت در پژوهش موافقت کرده‌اند.
  ۵. بسته به به ترجیح مشارکت‌کننده، انجام مصاحبه به‌صورت آنلاین (در صورتی که مشارکت‌کنندگان در شهر دیگری زندگی می‌کنند به‌منظور صرفه‌جویی در هزینه‌های حمل‌ونقل و زمان) یا حضوری (در این صورت محقق اصلی مکانی آرام در نزدیکی محل سکونت مشارکت‌کنندگان فراهم خواهد کرد).

- نوع مصاحبه: مصاحبه با جزئیات دقیق - پرسشنامه باز.
  - تعداد مصاحبه: ۱ مصاحبه (مصاحبه اضافی در صورت لزوم).
  - زمان برآوردی هر مصاحبه: حدود یک ساعت تا ۱:۳۰ دقیقه.
- شایان ذکر است قبل از انجام هرگونه ضبط صدا و یا فیلمبرداری حضوری در حین مصاحبه، رضایت صریح از کلیه شرکت‌کنندگان دریافت خواهد شد.

### مدت زمان مشارکت و مکان:

۱. دوره زمانی مشارکت: از زمان تصویب IRB (احتمالا در فوریه) تا انتهای می ۲۰۲۴ (۲۰۲۴/۵/۳۱)
  ۲. مکان: مصاحبه بسته به ترجیحات مشارکت‌کنندگان به‌صورت آنلاین (از طریق ZOOM) یا حضوری (در مکانی آرام در نزدیکی محل زندگی مشارکت‌کننده توسط محقق اصلی فراهم می‌شود) برگزار می‌شود. شایان ذکر است که حفظ حریم خصوصی و محرمانه بودن اطلاعات شما در بالاترین اولویت قرار دارد.
- پرداخت بابت مشارکت:** حق الزحمه مختصری تقدیم می‌شود.

(Korean 한국어): <https://forms.gle/erbxPddNFKJkpxPD9>

(English 영어): <https://forms.gle/xDob7qsenxoet5sk6>

(Persian ایران): <https://forms.gle/Z7iyGMXgmDWbunCZA>

در صورت داشتن هرگونه سوال در ارتباط با پژوهش و یا وجود هرگونه مشکل و نگرانی، لطفا با محقق زیر تماس بگیرید:  
نام: وحیدرضا نصرالهی شماره تماس: ۰۱۰-۷۶۲۸-۴۴۷۵

## 부록 2: 연구 설명문 및 동의서(한,영,이)

### 연구참여자용 설명문 성인

연구 과제명: 이란인 한국어 학습자의 학문적 한국어 쓰기 어려움에 관한 근거 이론 연구

연구 책임자명: Vahid Reza Nasrollahi(서울대학교 사범대학 국어교육과 박사과정)

이 연구는 이란의 한국어 학습자들이 학문적 한국어 작문에서 직면하는 어려움에 관한 연구입니다. 귀하가 이 연구에 참여하게 된 이유는 여러분이 연구 기준에 부합하기 때문입니다.

당신은 TOPIK 5급 또는 6급을 보유하고 있으며, 석사 과정의 마지막 학기에 있거나, 모든 과목을 통과한 학생, 또는 박사과정 학생이며, 학문 목적으로 논문을 한국어로 작성하였거나 앞으로 작성할 예정인 학생으로, 과제와 시험을 한국어로 작성해야 한다는 기준에 부합하기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유받았습니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 Vahid Reza Nasrollahi 연구원(010-7628-4475)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문 사항이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 이란인 한국어 학습자가 학문적 한국어 쓰기에서 마주하는 어려움을 확인하고, 다양한 전략을 활용하여 이를 극복하는 과정을 개념적으로 분석하는 것입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

30명의 학생이 참여할 것입니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

만일 귀하가 참여 의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.

동의서와 설명 서류가 구글 폼 링크로 전송됩니다.

귀하에게는 이러한 문서를 평가하고 참여 여부를 결정하는 데 충분한 시간이 주어집니다.

참여에 동의하고 동의서에 서명한 후 해당 양식과 설명 문서를 연구 책임자에게 이메일로 보내야 합니다.

인터뷰는 귀하의 선호도에 따라 온라인(다른 도시에 거주하는 경우 교통비와 시간 절약을 위해) 또는 오프라인(연구원이 참여자 거주지 근처의 조용한 장소 제공 예정)으로 진행됩니다.

- 인터뷰 유형: 심층 인터뷰, 개방형 설문지.

- 면담횟수 : 1회 면담(필요한 경우 추가 면담).

인터뷰 중 어떠한 대면 음성 녹음이나 비디오 녹화를 실시하기 전에, 이 과정에 참여하는 모든 참가자로부터 명시적 동의를 받을 것입니다.

#### 4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

약 1시간에서 1시간 30분이 소요될 것입니다.

#### 5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구 책임자에게 즉시 말씀해 주십시오. 이에 동의하신다면 동의서 10번 항목에 ‘예’로 체크해주시기 바랍니다.

#### 6. 부작용이나 위험 요소는 없습니까?

본 연구의 종합적인 평가와 성격에 비추어 볼 때, 참여에 따른 부작용이나 위험은 없습니다. 참가자의 안전과 안녕을 보장하기 위해 모든 관련 보호 조치와 기준이 마련되었습니다. 그러나 다른 연구와 마찬가지로 이 연구에서도 참가자들이 수석 연구원에게 질문을 하고 우려 사항을 표현하도록 권장합니다.

#### 7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

이 연구에 참여함으로써 직접적인 혜택을 받을 수 있는 것은 없습니다. 그러나 여러분이 제공하는 정보는 이란 출신의 한국어 고급 학습자가 학문적인 한국어 쓰기에서 주로 마주하는 어려움에 대한 우리의 이해를 향상시키고, 이러한 어려움을 해결하기 위한 유용한 전략을 제공하는 데 도움이 될 것입니다.

#### 8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

#### 9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리책임자는 서울대학교의 Vahid Reza Nasrollahi (010-7628-4475)입니다.

니다. 본 연구에서는 한국어 학습 기간, TOPIK 레벨, 이메일 주소(Zoom을 통한 온라인 인터뷰용)와 휴대전화 번호를 수집할 예정입니다. 연락 및 사례 목적으로 수집되는 휴대전화 번호와 이메일 주소는 해당 목적이 달성된 즉시 파괴될 예정입니다. 면담 시 녹음이 진행되고, 해당 녹음 원본 파일은 전사 후 파괴될 예정입니다.

이러한 개인정보는 Vahid Reza Nasrollahi 및 민병곤 교수님에게만 접근이 허락되며, 연구자의 개인 컴퓨터에 저장하는 방법으로 보관될 것입니다. 동의서는 관련 법령에 따라 3년을 보관한 후 폐기할 예정이며, 연구 자료의 경우 서울대학교 연구윤리 지침에 따라 가능한 한 영구 보관할 예정입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인정보가 학회지나 학회에 공개될 때 귀하의 이름 및 기타 개인정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명 윤리위원회는 연구참여자의 개인정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

10. 이 연구에 참가하면 사례가 지급됩니까?

3만 원의 사례금은 연구 참여를 완료한 참가자에게만 제공됩니다. 이 사례금은 그들의 기여에 대한 감사의 표시로, 모바일 상품권 형태로 제공될 것입니다.

11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: Vahid Reza Nasrollahi

전화번호: 010-7628-4475

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오

서울대학교생명윤리위원회(SNUIRB) 전화번호: 02-880-5153 이메일: [irb@snu.ac.kr](mailto:irb@snu.ac.kr)

## Instruction and consent for a Research Participant (for adult participants)

### **Title of the research: A grounded theory study on the difficulties of Iranian advanced Korean learners in Korean academic writing**

Principal investigator: Vahid Reza Nasrollahi (*Seoul National University, Department of Korean Language Education, College of Education, Ph.D. candidate*)

This research is about *the difficulties that Iranian advanced Korean learners face in Korean academic writing*. You are being asked to participate in the research because *you meet the study criteria, which include having TOPIK level 5 or 6, being in at least the final semester of a master's degree (or students who passed all their courses), or Ph.D. students, has written or will write your thesis in Korean for academic purposes, and is required to compile your assignments and exams in Korean*. A researcher at Seoul National University, *Vahid Reza Nasrollahi (010-7628-4475)*, will explain the research to you. The research will be conducted only with the voluntary consent of the participants, so before your decision is made, it is important to understand the content and purpose of the research. Please read the content below carefully and thoroughly, and please let us know if you consent to be involved. If necessary, ask your family members or friends. If you have any questions, the investigator will explain in detail.

#### 1. Why is this research being conducted?

The purpose of this research is *to identify the difficulties that Iranian advanced Korean learners face in Korean academic writing and to conceptually analyze the process of overcoming those issues by analysing various strategies*.

#### 2. How many people will participate in the research? *30 students will participate.*

#### 3. How will the research proceed? The research will be conducted as follows.

- 1. A consent form and explanatory document will be sent to you via Google Form Link.*
- 2. You will be given sufficient time to evaluate these documents and decide whether to participate.*
- 3. After agreeing to participate and signing the consent form, email the form and explanatory document to the principal investigator.*
- 4. The interview will be conducted online (if you live in another city to save on transportation costs and time) or offline (the researcher will provide a quiet location near your residence), depending on your preference.*

- Type of interview: in-depth interview, open-ended questionnaire.
- The number of interviews: 1 interview (Additional interview if necessary).
- Estimated time per interview: It will take about 1 hour to 1:30 minutes.

It is worth mentioning that prior to conducting any face-to-face audio recording or video recording during interviews, explicit consent will be obtained from all participants involved in the process.

4. What is the duration of participation in the research?  
*It will take about 1 hour to 1:30 minutes.*

5. Once participation in the research has begun, is it possible to stop participating?

Yes. You can stop participating in the research whenever you want, with no disadvantage. Any time you want to stop, please tell the investigator immediately. If you agree to this, please check 'Yes' in item 10 of the consent form.

6. Are there any side effects or risks involved in participation in this research?

*Considering the comprehensive evaluation and nature of this study, there are no side effects or risks associated with participation. All relevant protective measures and standards are in place to ensure the safety and well-being of participants. However, this study, like others, encourages participants to ask questions and express concerns to the principal investigator.*

7. Are there any advantages to participating in the research?

Yes. There is no direct benefit to you from participating in this study. However, the information you provide will help improve our understanding of *the difficulties Iranian advanced Korean learners most commonly face in academic Korean writing and provide useful strategies for solving these difficulties.*

8. Are there any disadvantages to participating in the research?

You are free to agree or decline to participate in the research. There will be no disadvantage if you decide not to participate. *Based on the design and goals of this study, there are no documented disadvantages or negative outcomes associated with participation.*

9. Is the information gathered during the participation secure?

The person in charge of managing the personal information collected for this research is *Vahid Reza Nasrollahi (010-7628-4475)* at Seoul National University. The personal information collected in this study includes the

*period of learning Korean, TOPIK level, email address (for online interview via Zoom), and mobile phone number. Phone numbers and email addresses collected for contact and case purposes will be destroyed as soon as their purpose is fulfilled. The interview will be recorded, and the original recording will be transcribed and then destroyed.* Such personal information is only allowed to be accessed by *Vahid Reza Nasrollahi and Professor Byeoung-gon Min* and will be stored on *the researcher's personal computer*. The consent form will be stored for three years in accordance with the relevant laws and then discarded. The research data will be kept as permanent as possible by the Seoul National University Research Ethics Guidelines. All possible measures will be taken to secure and protect all personal information gathered while proceeding with this research. When the research is reported in an academic journal or presented at a conference, your name and other personal information will not be presented. However, if required by law, your personal information may be provided. In addition, the Seoul National University Institutional Review Board may directly access the research results within the scope of the relevant regulations to inspect whether the research has been conducted without the participant's personal information security and verify the reliability of the research data. By signing this consent form, you acknowledge that you have been informed of all necessary information related to the research in advance and will be deemed to have consented to it.

10. How much will participants be paid for participation?

The 30,000 Korean won award will be provided exclusively to participants who successfully complete the research. This gift will be delivered in the form of a mobile gift certificate as a token of appreciation for their contribution.

11. If I have any questions about the research, whom can I contact?

If you have any questions related to the research, or if there are any problems or concerns related to the research, please contact the investigator below.

Name: Vahid Reza Nasrollahi

Contact: 010-7628-4475

If you have any questions related to your rights as a research participant, please contact the Seoul National University Institutional Review Board, as shown below.

Seoul National University Institutional Review Board (SNUIRB)

Phone: 02-880-5153

Email: [irb@snu.ac.kr](mailto:irb@snu.ac.kr)

## دستورالعمل و رضایت نامه برای شرکت کننده در پژوهش (برای شرکت کنندگان بزرگسال)

**عنوان پژوهش:** بررسی نظریه زمینه‌ای در مورد مشکلات زبان آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای در نگارش به زبان آکادمیک کره‌ای  
**محقق اصلی:** وحیدرضا نصرالهی، دانشگاه ملی سئول، گروه آموزش زبان کره‌ای، دانشکده آموزش، دانشجوی دکترا

این پژوهش در خصوص مشکلاتی است که زبان آموزان ایرانی پیشرفته زبان کره‌ای در نگارش به زبان آکادمیک کره‌ای با آن مواجه هستند. شما برای شرکت در این پژوهش دعوت شده‌اید چرا که ۱. تاپیک ۵ یا ۶ دارید؛ ۲. حداقل در ترم آخر مقطع کارشناسی ارشد (یا دانشجویانی که تمامی واحدهای خود را گذرانده‌اند) یا دانشجوی دکترا هستید؛ ۳. پایان‌نامه خود را به زبان کره‌ای برای اهداف آکادمیک نوشته‌اید و یا خواهید نوشت و ۴. ملزم به انجام تکالیف و امتحانات خود به زبان کره‌ای هستید. وحیدرضا نصرالهی (۰۱۰-۷۶۲۸-۴۴۷۵) محقق دانشگاه ملی سئول؛ پژوهش را برای شما توضیح خواهد داد. پژوهش تنها با رضایت داوطلبانه شرکت کنندگان انجام می‌شود. بنابراین پیش از تصمیم‌گیری در خصوص مشارکت، درک محتوا و هدف پژوهش بسیار حائز اهمیت است. لطفا مطالب زیر را با دقت و به‌طور کامل مطالعه کنید و در صورت رضایت به مشارکت، به ما اطلاع دهید. در صورت لزوم، از اعضای خانواده یا دوستان خود مشورت بگیرید. چنانچه سؤالی داشته باشید، محقق به‌طور کامل توضیح خواهد داد.

### ۱. چرا انجام پژوهش اهمیت دارد؟

هدف این پژوهش شناسایی مشکلاتی که زبان آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای در نگارش به زبان آکادمیک کره‌ای با آن مواجه هستند و تحلیل مفهومی راهبردهای مختلف جهت غلبه بر آنها می‌باشد.

### ۲. چند نفر در پژوهش شرکت خواهند کرد؟

۳۰ نفر مشارکت خواهند کرد.

### ۳. فرآیند انجام پژوهش چگونه است؟

پژوهش به شرح زیر انجام خواهد شد:

۱. فرم رضایت‌نامه و مدارک توضیحی در خصوص پژوهش از طریق لینک گوگل فرم (Google Form Link) در اختیار شما قرار می‌گیرد.

۲. مدت زمان کافی برای ارزیابی این مدارک و تصمیم‌گیری در خصوص شرکت در پژوهش به شما داده می‌شود.

۳. پس از موافقت با شرکت در پژوهش، ضروری است که فرم رضایت‌نامه و مدرک توضیحی امضاء شده را برای محقق اصلی ایمیل کنید.

۴. مصاحبه به صورت آنلاین (به منظور صرفه‌جویی در هزینه‌های حمل‌ونقل و زمان شما در صورتی که در یک شهر دیگر زندگی می‌کنید) و یا حضوری (محقق، مکانی آرام در نزدیک محل سکونت شما در نظر می‌گیرد) بسته به ترجیح شما انجام می‌شود.

• نوع مصاحبه: مصاحبه با جزئیات دقیق - پرسشنامه باز.

• تعداد مصاحبه: ۱ مصاحبه (مصاحبه اضافی در صورت لزوم).

• زمان برآوردی هر مصاحبه: حدود یک ساعت تا ۱:۳۰ دقیقه.

شایان ذکر است قبل از انجام هرگونه ضبط صدا و یا فیلمبرداری حضوری در حین مصاحبه، رضایت صریح از کلیه شرکت کنندگان

دریافت خواهد شد.

#### ۴. پژوهش چه مدت به طول خواهد انجامید؟

پژوهش حدود ۱ ساعت تا یک ساعت و نیم به طول خواهد انجامید.

#### ۵. آیا امکان انصراف (توقف مشارکت در پژوهش) پس از شروع مشارکت وجود دارد؟

کاملاً. شما مجاز هستید که در هر زمان بدون هیچ گونه پیامد منفی از شرکت در پژوهش خودداری کنید. هر زمان که درصدد انصراف از پژوهش برآمدید، لطفاً بلافاصله محقق اصلی را مطلع کنید. در صورت موافقت، لطفاً «بله» را در مورد ۱۰ ام فرم رضایت‌نامه انتخاب کنید.

#### ۶. آیا شرکت در این پژوهش عوارض جانبی یا ریسکی به همراه دارد؟

با توجه به ارزیابی جامع و ماهیت این پژوهش، هیچ عارضه جانبی یا ریسکی در ارتباط با مشارکت وجود ندارد. تمامی تدابیر امنیتی و استانداردهای مربوطه برای حصول اطمینان از ایمنی و رفاه شرکت‌کنندگان تدارک دیده شده است. بالینحال، همچون سایر مطالعات، پژوهش حاضر، شرکت‌کنندگان را به پرسیدن سوال و مطرح کردن نگرانی‌های خود یا محقق اصلی ترغیب می‌کند.

#### ۷. آیا شرکت در این پژوهش مزایایی دارد؟

بله. هیچ سود مستقیمی از شرکت در این مطالعه برای شما وجود ندارد. بالینحال، اطلاعاتی که ارائه می‌کنید به بهبود درک ما از مشکلات زبان آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای که معمولاً در نگارش به زبان آکادمیک کره‌ای با آن مواجه هستند، کمک می‌کند و راهکارهای مفیدی برای حل این مشکلات ارائه می‌دهد.

#### ۸. آیا شرکت در این پژوهش معایبی دارد؟

شما مختار هستید که با شرکت در این پژوهش موافقت یا مخالفت کنید. اگر تصمیم شما مبنی بر عدم مشارکت باشد، هیچ ضرری برای شما وجود نخواهد داشت. طبق طراحی و اهداف این پژوهش، هیچ‌گونه مضرات یا پیامدهای منفی مستندی در ارتباط با مشارکت وجود ندارد.

#### ۹. آیا اطلاعات جمع‌آوری شده در حین مشارکت در این پژوهش، ایمن است؟

وحیدرضا نصرالهی (۴۴۷۵-۷۶۲۸-۰۱۰) در دانشگاه ملی سئول مسئول مدیریت اطلاعات شخصی جمع‌آوری شده برای این پژوهش می‌باشد. اطلاعات شخصی جمع‌آوری شده در این پژوهش شامل دوره یادگیری زبان کره‌ای، سطح TOPIK، آدرس ایمیل (برای مصاحبه آنلاین از طریق Zoom) و شماره تلفن همراه است. شایان ذکر است که شماره تلفن همراه و آدرس ایمیل با هدف برقراری ارتباط و پرداخت بابت مشارکت در پژوهش جمع‌آوری می‌شود و بلافاصله پس از حصول اهداف پژوهش از بین می‌رود. ضبط صدا و تصویر در حین مصاحبه انجام می‌شود و نسخه اصلی فایل‌های ضبط‌شده پس از نسخه‌برداری از بین می‌روند. تنها وحیدرضا نصرالهی و پروفسور بیونگ مین اجازه دسترسی به این اطلاعات شخصی را دارند و در رایانه شخصی محقق ذخیره می‌شود. طبق قوانین مربوطه، فرم رضایت‌نامه به مدت سه سال ذخیره و سپس از بین می‌رود. داده‌های پژوهش تا حد امکان توسط دستورالعمل‌های اخلاقی پژوهشی دانشگاه ملی سئول حفظ خواهد شد. تمامی اقدامات ممکن برای ایمن‌سازی و حفاظت از اطلاعات شخصی جمع‌آوری شده در حین انجام این پژوهش انجام خواهد شد. در صورت چاپ پژوهش در مجله دانشگاهی یا ارائه آن در کنفرانس، نام و سایر اطلاعات شخصی شما فاش نخواهد شد. بالینحال، در صورت الزام

قانون، امکان ارائه اطلاعات شخصی شما وجود دارد. علاوه بر این: به منظور بررسی اعتبار داده‌ها و کنترل این که آیا پژوهش بدون حفظ امنیت اطلاعات شخصی شرکت‌کننده انجام شده است یا خیر، هیئت بررسی نهادی دانشگاه ملی سئول می‌تواند مستقیماً به نتایج پژوهش در محدوده مقررات مربوطه دسترسی داشته باشد. با امضای این فرم رضایت‌نامه، شما اعلام می‌دارید که از قبل از تمامی اطلاعات لازم در رابطه با پژوهش مطلع شده‌اید و به منتهای موافقت با مشارکت در پژوهش می‌باشید.

#### **۱۰. به شرکت‌کنندگان چه میزان بابت شرکت در پژوهش پرداخت می‌شود؟**

هدیه‌ای به ارزش ۳۰,۰۰۰ وون صرفاً به شرکت‌کنندگانی که پژوهش را با موفقیت به پایان برسانند تقدیم می‌شود. این هدیه در قالب بُن خرید از طریق تلفن همراه به‌عنوان قدردانی از مشارکت در اختیار آنها قرار می‌گیرد.

#### **۱۱. در صورت داشتن سوال در خصوص پژوهش، با چه کسی می‌توانم تماس بگیرم؟**

در صورت داشتن هرگونه سوال در ارتباط با پژوهش و یا وجود هر گونه مشکل و نگرانی، لطفاً با محقق زیر تماس بگیرید:

نام: وحیدرضا نصرالهی. شماره تماس: ۰۱۰-۷۶۲۸-۴۴۷۵

چنانچه سوالی در رابطه با حقوق خود به‌عنوان شرکت‌کننده در پژوهش دارید، لطفاً با هیئت بررسی نهادی دانشگاه ملی سئول به‌شرح

زیر تماس بگیرید:

هیئت بررسی نهادی دانشگاه ملی سئول (SNUIRB)

تلفن: ۰۲-۸۸۰-۵۱۵۳

Email: irb@snu.ac.kr

## 부록 2: 연구 설명문 및 동의서(한,영,이)

동 의 서(연구참여자 보관용)

연구 과제명: 이란인 한국어 학습자의 학문적 한국어 쓰기 어려움에 관한 근거 이론 연구

연구 책임자명: Vahid Reza Nasrollahi(서울대학교 사범대학 국어교육과 박사과정)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임 받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나의 서명은 이 동의서를 받았다는 것을 뜻하며 나와 동의받는 연구원의 서명이 포함된 동의서를 보관하겠습니다.
8. 나는 연구를 수행하는 중에 (녹음 및 녹화)가 진행되는 것에 동의합니다.  
동의함 ☐      동의하지 않음 ☐
9. 나는 나의 (TOPIK 레벨)가 수집되는 것을 알고 있으며, 연구에 사용되는 것을 허락합니다.  
동의함 ☐      동의하지 않음 ☐
10. 나는 중도 포기 혹은 중도 탈락 시, 그동안 수집된 나의 자료가 계속 활용되는 것에 동의 합니다.  
동의함 ☐      동의하지 않음 ☐

\_\_\_\_\_  
연구참여자 성명

\_\_\_\_\_  
서 명

\_\_\_\_\_  
날짜 (년/월/일)

Vahid Reza Nasrollahi  
동의받는 연구원 성명

\_\_\_\_\_  
서 명

\_\_\_\_\_  
날짜 (년/월/일)

### Consent Form (for Participants)

Title of the research: A grounded theory study on the difficulties of Iranian advanced Korean learners in academic Korean writing

Principal investigator: Vahid Reza Nasrollahi (*Seoul National University, Department of Korean Language Education, College of Education, Ph.D. candidate*)

1. I have read the instructions above thoroughly and discussed them with the investigator.
2. I have been made aware of the potential risks and benefits of participating in the research, and I have received satisfactory answers to all my queries.
3. I voluntarily agree to participate in the research.
4. I agree to the collection and processing of any personal information gathered during the research within the bounds of the existing legislation and regulations of the Institutional Review Board.
5. I agree that my personal information, which will be otherwise kept secured by the investigator (s), is accessed by government institutions prescribed by laws and regulations and the SNU Institutional Review Board for auditing purposes.
6. I understand that I can withdraw the participation in the research whenever I want without any risk to me.
7. After agreeing to the above, I will receive a copy of the consent form, and I promise to keep the copy until the end of the research.
8. I agree to be *audio and video recording* while participating in the research.

Agree ☐ Disagree ☐

9. I know that my (*TOPIK level*), is being collected, and I allow them to be used for research.

Agree ☐ Disagree ☐

10. I consent to the continued utilization of my collected data in the event of my dropout or withdrawal from the study.

Agree ☐ Disagree ☐

\_\_\_\_\_  
Name of Participant

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date (year/month/day)

*Vahid Reza Nasrollahi*

\_\_\_\_\_  
Name of Investigator  
(Consent received)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date (year/month/day)

## فرم رضایت (برای شرکت کنندگان)

**عنوان پژوهش:** بررسی نظریه زمینه‌ای در مورد مشکلات زبان آموزان ایرانی پیشرفته کره‌ای در نگارش به زبان آکادمیک کره‌ای  
**محقق اصلی:** وحیدرضا نصرالهی، دانشگاه ملی سئول، گروه آموزش زبان کره‌ای، دانشکده آموزش، دانشجوی دکترا

۱. من دستورالعمل‌های بالا را به‌طور کامل خوانده‌ام و با محقق در میان گذاشته‌ام.
۲. من از ریسک‌ها و مزایای احتمالی شرکت در پژوهش مطلع هستم و پاسخ‌های رضایت‌بخشی برای تمامی سوالات خود دریافت کرده‌ام.
۳. من داوطلبانه با شرکت در پژوهش موافقت می‌کنم.
۴. من با جمع‌آوری و پردازش هر گونه اطلاعات شخصی جمع‌آوری شده در طی پژوهش در چارچوب قوانین و مقررات موجود هیئت بررسی سازمانی موافقت می‌کنم.
۵. من با این موضوع که اطلاعات شخصی من، که توسط محقق (محققین) محفوظ می‌ماند، برای موسسات دولتی تعیین شده توسط قوانین و مقررات و هیئت بررسی نهادی دانشگاه ملی سئول برای اهداف حسابرسی قابل دسترسی است، موافق هستم.
۶. من مطلع هستم که می‌توانم هر زمان که مایل باشم بدون هیچ خطری از شرکت در پژوهش صرفنظر کنم.
۷. پس از موافقت با موارد بالا، یک نسخه از رضایت‌نامه را دریافت کرده و تعهد می‌کنم که آن را تا پایان پژوهش نزد خود نگه دارم.
۸. من با ضبط صدا و تصویر خود در حین شرکت در پژوهش موافق هستم.
 

☐ موافقم
☐ مخالفم
۹. من می‌دانم که سطح TOPIK من جمع‌آوری می‌شود و اجازه استفاده از آنها در پژوهش را می‌دهم.
 

☐ موافقم
☐ مخالفم
۱۰. با ادامه استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده خود در صورت انصراف از مشارکت موافقت می‌کنم.
 

☐ موافقم
☐ مخالفم

|                      |       |                     |
|----------------------|-------|---------------------|
| نام شرکت‌کننده       | امضاء | تاریخ (سال/ماه/روز) |
| وحیدرضا نصرالهی      |       |                     |
| نام محقق             | امضاء | تاریخ (سال/ماه/روز) |
| (دریافت‌کننده رضایت) |       |                     |

## 부록 3: 면담 질문지 목록(한,영,이)

### A. 개인 정보

식별코드 .....  
한국어를 배우는 기간 ..... 년  
TOPIK급:.....

### B. 구체적인 질문

1. 한국어 쓰기를 배우는 과정에서 어떤 경험을 하셨는지 말씀해 주세요.
2. 한국어 교육 기관에서 또한 한국 대학에서 어떤 쓰기 수업을 받았나요?
3. 학문 목적 쓰기를 어떻게 학습했나요?
4. 학습 과정에서 가장 힘들었던 경험은 어떤 것이었나요?
5. 최종 시험을 볼 때 어떤 언어를 사용합니까?
6. 학문 목적 한국어 쓰기에서 어려운 부분이 어떤 부분이었나요?
7. 어려움을 극복하기 위해서 어떤 노력을 했나요? 결과는 어땠어요? 기분이 어땠어요?
8. 학문 목적 쓰기를 학습 하는 과정에서 어떤 것이 가장 도움이 되셨나요? 어떤 점에서 도움이 되었나요?
9. 학습이 잘 안 되는 이유가 무엇입니까?
10. 학문 목적 쓰기 능력에 어떤 변화가 있었나요?
11. 학문 목적 쓰기 수업이 개설된다면 어떤 수업을 받고 싶으세요?
12. 이란어는 학문 목적 글쓰기 과제 완성하는 데 어떤 영향이 미쳤나요?
13. 글을 쓰고 나서 피드백을 받을 수 있었나요?
14. 강의 내용을 다 알아들을 수 있었나요? 강의 내용이 쓰기 과제에 미친 영향이 어떤 것이 있었어요?
15. 평소에 책을 읽는 것은 좋아합니까? 평소에 했던 읽기가 학문 목적 쓰기에 영향을 미쳤나요?
16. 평소에 과제 분량이 얼마 정도 되나요? 과제로 받은 스트레스가 어느 정도 되나요?
17. 논문을 작성하는 과정에서 도움이 되는 사람이나 사건이 있었나요? 힘든 논문 쓰기를 어떻게 버텼나요?
18. 학문 목적 쓰기 학습 과정에서 보인에게 격려가 되었던 말이나 사람이 있나요?
19. 한국어 학문 글쓰기에서 기술적 도구와 자원이 어떻게 지원했거나 방해했는지를 설명해주세요. (예: 언어 학습 앱, 온라인 글쓰기 도구, 한국어 소프트웨어 등).
20. 한국어 글쓰기 기술 향상을 위해 특정 소프트웨어나 앱을 사용한 적이 있나요? 21. 그들은 얼마나 효과적이었고, 어떤 기능이 가장 도움이 되었나요?
22. 기술적 발전이 학생들이 언어 장벽을 극복하고 한국어 학문 글쓰기 기술을 향상 시키는 데 어떤 방식으로 도움을 줄 수 있다고 생각하십니까?
23. 질문 이외에 하고 싶은 말씀이 있으시면 말씀해 주세요.

설문조사에 시간을 내어 참여해 주셔서 감사합니다.

### **A. Personal Information**

Identification code .....

Period of learning Korean: ..... year

TOPIK level: .....

### **B. Specific Questions**

1. Please tell us about your experiences while learning to write Korean.
2. What writing classes did you take at Korean language institutes and universities? How was that?
3. How did you learn to write for academic purposes?
4. What was the most difficult experience in the learning process?
5. What language do you use to take your final exam?
6. What is the most challenging part of writing Korean for academic purposes?
7. What efforts have you made to overcome difficulties? How was the result? How did you feel?
8. What did you find the most helpful in learning to write for academic purposes? Explain your answer.
9. Why are you not learning well?
10. Have there been any changes in your ability to write for academic purposes?
11. What class would you like to take if a writing class for academic purposes was opened?
12. How has the Iranian language influenced you to complete your academic writing assignments?
13. Were you able to get feedback after you wrote it?
14. Were you able to understand all the contents of the lecture? What effect did the lecture content have on the writing assignment?
15. Do you usually like to read books? Has your usual reading influenced your writing for academic purposes?
16. How much homework do you usually do? How much stress did you get from the assignment?
17. Were there any people or events that helped you in the process of writing your thesis?
18. How did you endure the arduous thesis writing?
19. Are there any words or people that have encouraged you in the process of learning to write for academic purposes?
20. Please explain how technological tools and resources have supported or hindered Korean academic writing. (e.g., language learning apps, online writing tools, Korean software, etc.).
21. Have you ever used any specific software or apps to improve your Korean writing skills? How effective were they, and which features were most helpful?
22. In what ways do you think technological advancements can help students overcome language barriers and improve their Korean academic writing skills?
23. Please let me know if there is anything you would like to say other than a question?

## الف. اطلاعات شخصی

کد شناسایی .....  
مدت زمان یادگیری زبان کره‌ای ..... سال  
سطح تاییک .....

## ب. سوالات تخصصی

۱. لطفاً از تجربیات خود در هنگام یادگیری زبان کره‌ای بگویید.
۲. چه کلاس‌های آشنایی با نوشتن زبان کره‌ای در موسسات آموزش زبان و دانشگاه‌های کره گذرانده‌اید؟ کلاس‌ها چگونه بودند؟
۳. چگونه نوشتن برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) را یاد گرفتید؟
۴. سخت‌ترین تجربه شما در فرآیند یادگیری نوشتن به زبان کره‌ای چه بود؟
۵. امتحان نهایی خود را به چه زبانی می‌نویسید؟
۶. کدام بخش از نوشتار زبان کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) برای شما سخت‌ترین است؟
۷. راستای غلبه با این دشواری‌ها، چه اقداماتی انجام دادید؟ نتیجه چه بود؟ چه احساسی داشتید؟
۸. استفاده از چه تکنیکی به شما در یادگیری بهتر نوشتن کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) کمک کرد؟ لطفاً پاسخ خود را توضیح دهید.
۹. چرا نحوه نوشتن کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) را به‌خوبی نیاموختید؟
۱۰. آیا تغییراتی در توانایی شما برای نوشتن کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) به‌وجود آمده است؟
۱۱. در صورت برگزاری کلاس آموزش نوشتن کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک)، مایل هستید در چه کلاسی شرکت کنید؟
۱۲. زبان فارسی چه تأثیری بر توانایی‌های شما در تکمیل تکالیف نوشتاری کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) داشته است؟
۱۳. آیا پس از نوشتن، امکان دریافت بازخورد بر نوشتار خود را داشته‌اید؟
۱۴. آیا توانستید تمامی مطالب سخنرانی‌ها را درک کنید؟ چگونه محتوای سخنرانی‌ها، توانایی‌های شما در نوشتن تکالیف را تحت تأثیر قرار داد؟
۱۵. آیا معمولاً دوست دارید کتاب مطالعه کنید؟ آیا مطالعه منظم شما تأثیری بر نوشتن کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) شما داشته است؟
۱۶. معمولاً چه مقدار تکلیف انجام می‌دهید؟ برای انجام تکالیف خود چه میزان استرس داشتید؟
۱۷. آیا افراد یا رخدادهایی وجود داشته‌اند که به شما در فرآیند نوشتن پایان‌نامه کمک کنند؟
۱۸. چگونه بر دشواری‌های مربوط به نوشتن پایان‌نامه خود غلبه کردید؟
۱۹. آیا افراد یا کلماتی بوده‌اند که مشوق شما در فرآیند یادگیری نوشتن کره‌ای برای اهداف دانشگاهی (آکادمیک) باشند؟
۲۰. لطفاً توضیح دهید که چگونه ابزارها و منابع تکنولوژیکی به نوشتار دانشگاهی شما کمک کرده‌اند یا مانع آن شده‌اند (به‌عنوان مثال، برنامه‌های یادگیری زبان، ابزارهای نوشتن آنلاین، نرم افزارهای کره‌ای و ...).
۲۱. آیا تا به حال از نرم‌افزار یا برنامه خاصی برای بهبود مهارت‌های نوشتاری کره‌ای خود استفاده کرده‌اید؟ چقدر موثر بودند و کدام ویژگی‌ها مفیدتر بودند؟
۲۲. به نظر شما پیشرفت‌های فناوری از چه راه‌هایی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا بر موانع زبانی غلبه کنند و مهارت‌های نوشتاری آکادمیک کره‌ای خود را بهبود بخشند؟
۲۳. لطفاً مطالب تکمیلی خود را با ذکر دلیل بیان کنید.
- از وقت و مشارکت شما در این نظرسنجی کمال تشکر را دارم.



Abstract

# A Study on the Processes of Learning Korean Writing for Academic Purposes of Iranian Learners

-Grounded Theory Approach-

Vahid Reza Nasrollahi

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

Academic writing is essential for higher education learners, but existing studies primarily focus on Chinese learners, leaving gaps in understanding learners' experiences from other linguistic and cultural backgrounds. This study addresses these gaps by examining the unique challenges Iranian learners face, mainly linguistic and cultural barriers, while incorporating the role of technology in the writing process. Using grounded theory (Strauss & Corbin, 1990, 1998), the research comprehensively analyzes these challenges, the strategies learners use to overcome them, and a robust framework through

integrating a conditional matrix and formalized hypothetical boundaries. Using purposive sampling to ensure diverse experiences, the study examined 30 Iranian graduate students enrolled in graduate programs at Korean universities. Participants were required to possess high Korean proficiency (TOPIK levels 5 or 6) and have 3 to 9 years of language learning experience. Data were collected through in-depth interviews conducted from July 2023 to September 2024, adhering to ethical standards. Employing grounded theory, the coding process identified 61 concepts, which were grouped into 29 subcategories and 13 broader categories. Axial coding analyzed relationships between categories, while selective coding integrated the findings into a cohesive theoretical framework. The analysis was further enriched by incorporating a conditional matrix and formalized hypothetical boundaries to systematically examine the interaction between contextual factors and learner strategies.

The findings reveal significant cognitive and affective challenges shaping learners' academic writing experiences. Cognitive issues, such as difficulties in organizing arguments, limited exposure to academic genres, and struggles with logical structuring, exacerbate affective challenges like frustration, helplessness, and anxiety, which hinder confidence and performance. Causal conditions, including limited proficiency in academic Korean and insufficient background knowledge, directly obstruct writing development, while contextual conditions, such as unfamiliar academic cultures and institutional barriers, indirectly add to these challenges. Technology plays a pivotal role, supporting learners with tools like grammar checkers and introducing risks such as overreliance, misinformation, and shallow learning. These interconnected factors collectively intensify the complexities of academic writing.

Mediating conditions, such as personality traits and institutional support, significantly influence the effectiveness of coping strategies. Personality traits, including motivations and attitudes, affect learners' engagement, ranging from proactive to passive, while institutional support varies in specificity, from direct guidance to indirect assistance. These conditions shape the strategies learners adopt, such as independent learning (ranging from proactive self-initiated plans to reactive responses), utilizing external resources (e.g., engaging with the academic community, collaborating with Korean friends, and taking classes at the Writing Education Center), and emotion regulation to manage stress and frustration. These strategies gradually improved learners' academic writing skills and formed the foundation for analyzing distinct stages in their writing development.

The process analysis identified four stages in Iranian learners' academic writing development, each reflecting unique aspects of their learning journey and specific challenges linked to their linguistic and cultural backgrounds. In the Initial Confusion Stage, learners faced disorientation due to unfamiliar academic environments, inadequate preparation, and limited exposure to Korean academic norms, with heightened difficulty adapting to new rhetorical expectations. The Frustration and Crisis Stage involved heightened anxiety, cognitive barriers, and overreliance on digital tools, which created dependency as learners struggled to balance technological support with mastering academic conventions. In the Adaptation Stage, learners adopted proactive strategies and self-regulation techniques driven by perseverance and intrinsic motivation to overcome systemic barriers. Finally, the achievement stage was marked by proficiency, confidence, and a growth-oriented mindset, enabling learners to effectively navigate academic writing while leveraging their cultural and

educational strengths. These stages were not linear, as learners revisited earlier phases to refine their skills when faced with new challenges.

The developmental stages form the framework of the conditional matrix, categorizing learners' challenges and strategies based on contextual severity and engagement levels. This framework provides insights into navigating academic writing complexity and informs targeted interventions. It emphasizes the need for language instructors to integrate traditional and technology-mediated methods alongside institutional reforms like improved writing center access and targeted workshops to support diverse learners effectively.

This study analyzes cognitive and emotional challenges in academic writing by examining the role of technological dependencies, such as access to tools, digital literacy, and overreliance on software, and how these factors interact with Iranian learners' difficulties. Bridging traditional language learning frameworks with a technology-driven educational context offers a comprehensive understanding of how digital innovations shape learners' experiences.

This study introduces a novel approach to analyzing academic writing challenges by integrating conditional matrices and hypothetical boundaries. Addressing the unique challenges Iranian learners face in Korean universities fills critical gaps in existing research. The findings emphasize the need for learner-centered approaches, institutional support, and balanced technological integration to improve academic writing education. This research contributes to the broader discourse on international learners and puts the groundwork for exploring effective teaching methods.

**keywords:** Teaching Korean writing for academic purposes, Iranian learners, Grounded theory, Academic writing, writing difficulties

*Student Number:* 2020-39562