



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.

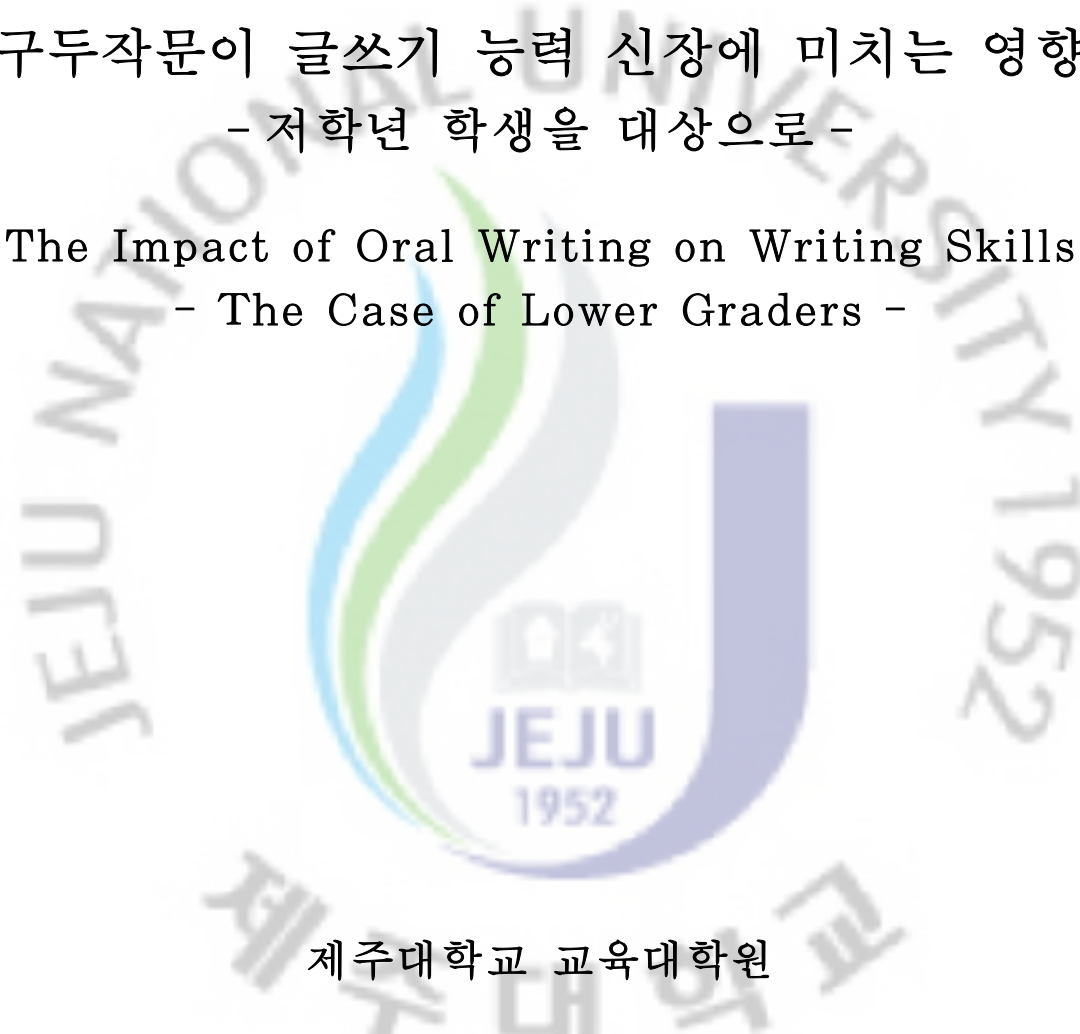
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

구두작문이 글쓰기 능력 신장에 미치는 영향  
- 저학년 학생을 대상으로 -

The Impact of Oral Writing on Writing Skills  
- The Case of Lower Graders -

The image features a large, faint watermark of the Jeju National University logo in the background. The logo is circular, containing a stylized flame or wave design in blue, green, and purple. Below the design, the text 'JEJU 1952' is visible. The watermark also includes the university's name in Korean, '제주대학교', and the year '1952' in a larger font.

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

변 순 자

2008년 8월

구두작문이 글쓰기 능력 신장에 미치는 영향  
- 저학년 학생을 대상으로 -

The Impact of Oral Writing on Writing Skills  
- The Case of Lower Graders -

지도교수 이 주 섭

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

변 순 자

2008년 5월

변순자의  
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 인

심사위원 인

심사위원 인

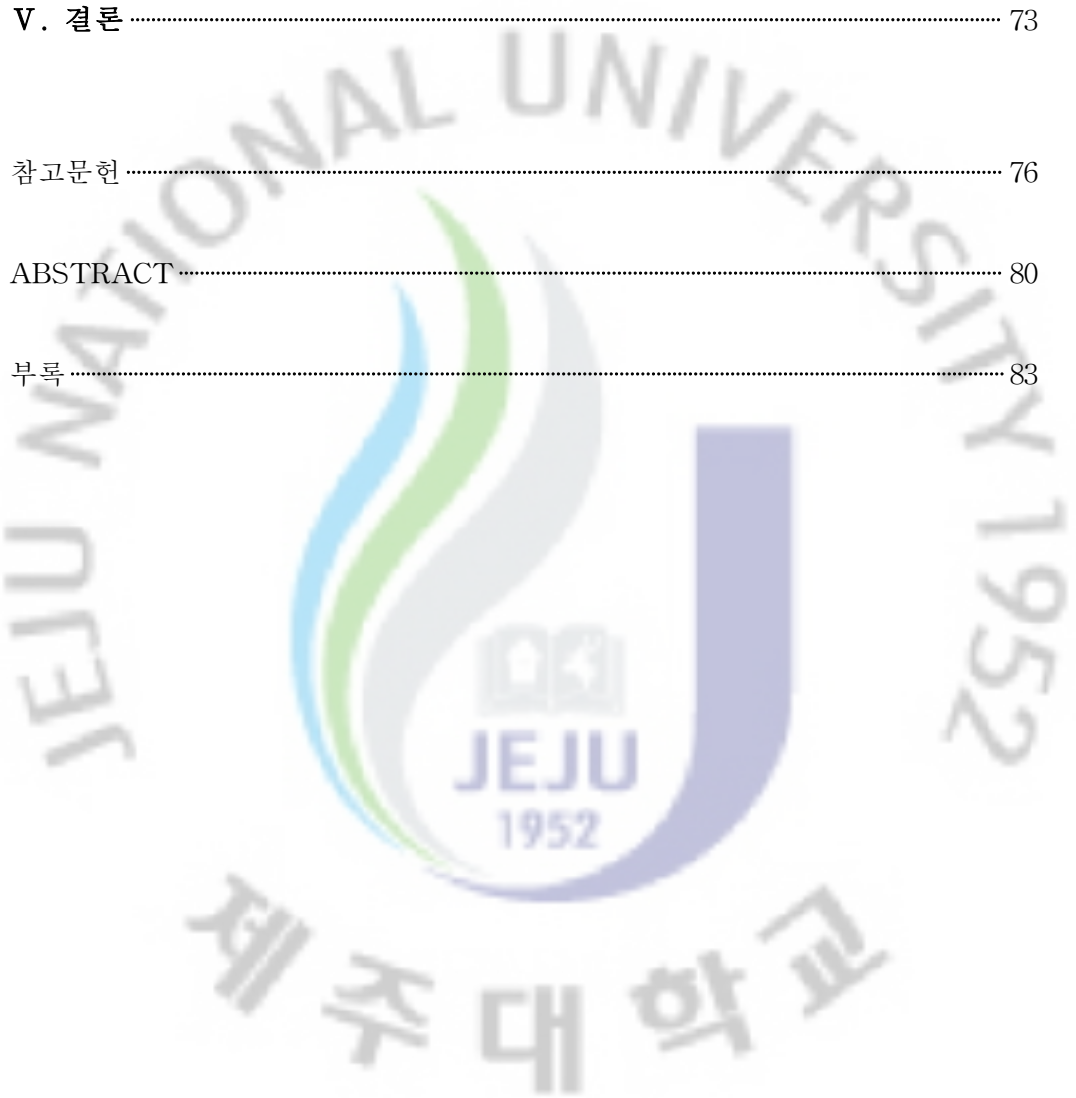
제주대학교 교육대학원

2008년 6월

# 목 차

국문초록 .....	vi
<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
2. 선행 연구의 검토 .....	3
3. 연구 문제와 한계점 .....	6
4. 용어의 정의 .....	7
<b>II. 이론적 배경</b> .....	8
1. 쓰기 전 활동 .....	8
2. 구두 작문 .....	19
3. 교육 과정과 교과서 분석 .....	23
<b>III. 연구 방법</b> .....	28
1. 연구 대상과 기간 .....	28
2. 연구 설계와 과정 .....	29
3. 지도 방법 .....	32
<b>IV. 연구 결과 분석</b> .....	57
1. 연구 문제 .....	57
2. 자료 처리 및 분석 방법 .....	58
3. 쓰기 능력 및 태도에 대한 사전·사후 검사 .....	59
4. 가설 1-1의 검증 .....	61

5. 가설 1-2의 검증 .....	64
6. 가설 2-1의 검증 .....	68
7. 가설 2-2의 검증 .....	71
<b>V. 결론</b> .....	73
참고문헌 .....	76
ABSTRACT .....	80
부록 .....	83



## 표 목 차

[표 II-1] 쓰기 전략과 관련 활동 .....	10
[표 II-2] 제 7차 교육과정 쓰기 교육의 내용 체계 .....	23
[표 II-3] 개정 교육과정 중 쓰기의 내용 체계 .....	24
[표 II-4] 개정 교육과정의 1학년 쓰기 내용 .....	24
[표 III-1] 연구 대상 .....	29
[표 III-2] 연구 설계 .....	30
[표 III-3] 연구 과정 .....	31
[표 III-4] 저학년 학생들의 글쓰기 능력 신장을 위한 구두작문 프로그램 .....	33
[표 III-5] 사전 능력 검사 자료(실험반과 비교반) .....	34
[표 III-6] 교사의 시범과 학생 글 .....	36
[표 III-7] 물건이 되어 상상하며 쓴 학생 글 .....	37
[표 III-8] 음악 감상과 오름 등반 후 쓴 학생 글 .....	38
[표 III-9] 민속놀이에 대해 조사하고 쓴 학생 글 .....	39
[표 III-10] 주변에서 본 것과 책을 읽고서 쓴 글 .....	40
[표 III-11] 주변에서 본 것들에 대해 자세히 쓴 글 .....	41
[표 III-12] 사후 쓰기 능력 검사 자료(실험반과 비교반) .....	42
[표 III-13] 과정별 교수-학습 계획 .....	45
[표 III-14] 교수-학습 내용 .....	45
[표 III-15] 교수-학습 과정안 .....	47
[표 III-16] 예측하기 표 .....	53
[표 IV-1] 설문지 문항 구성에 관한 신뢰도 .....	58
[표 IV-2] 쓰기 능력과 태도에 관한 실험집단과 비교집단의 동질성 검사 .....	59
[표 IV-3] 쓰기 능력과 태도에 관한 실험집단과 비교집단의 사후 검사 .....	60
[표 IV-4] 쓰기 능력에 관한 실험집단의 사전-사후 검사 .....	61
[표 IV-5] 실험집단과 비교집단의 쓰기 능력 문항별 사전-사후 변화 .....	62

[표 IV-6] 쓰기 능력에 관한 비교집단의 사전-사후 검사.....	63
[표 IV-7] 쓰기 능력에 관한 실험집단의 상·하 수준에 따른 사전-사후 검사...	65
[표 IV-8] 쓰기 태도에 관한 실험집단의 사전-사후 검사.....	69
[표 IV-9] 쓰기 태도에 관한 비교집단의 사전-사후 검사.....	69
[표 IV-10] 실험집단과 비교집단의 쓰기 태도 문항별 사전-사후 변화.....	70
[표 IV-11] 쓰기 능력에 관한 실험집단의 상·하 수준에 따른 사전-사후 검사	71





## 그림 목 차

[그림 II-1] 문제 해결과정으로서의 쓰기의 절차 .....	11
[그림 II-2] 협동적 과정 중심쓰기 모형 .....	12
[그림 III-1] 쓰기 교수 모형 .....	46
[그림 III-2] 생각 꺼내기 활동지-마인드맵 .....	48
[그림 III-3] 질문지를 활용한 생각 꺼내기 활동지 .....	49
[그림 III-4] 내용 생성을 위한 활동지 .....	49
[그림 III-5] 글쓰기 활동지와 모둠 발표 시 심사표 .....	50
[그림 III-6] 쓰기 중, 쓰기 후의 활동모습 .....	55
[그림 III-7] 쓰기 후의 활동모습 .....	55
[그림 III-8] 쓰기 후의 발표 모습 .....	56
[그림 IV-1] 쓰기 능력에 대한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화 .....	64
[그림 IV-2] 글의 조직에 관한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 변화 .....	66
[그림 IV-3] 글의 표현에 관한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 변화 .....	67
[그림 IV-4] 글의 내용에 대한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화 .....	68
[그림 IV-5] 쓰기 태도에 관한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 변화 .....	72

## 국문초록

### 구두작문이 글쓰기 능력 신장에 미치는 영향

-저학년 학생을 중심으로-

변 순 자

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공

지도교수 이 주 섭

저학년 학생들은 자신의 생각이나 느낌을 말로 하는 데는 익숙하면서도 글로 쓰라고 하면 그냥 불완전한 문장과 낱말 위주로 짧게 쓰려고 한다. 또한 자신이 알고 있는 것을 글쓰기로 표현하는 데 미숙하므로 글쓰기에 대해 저항을 느낀다.

쓰기 능력이 미숙한 저학년 학생에게 구두작문 전략은 학생들이 처음 접하는 글쓰기 활동을 부담 없이 대하고 흥미를 잃지 않으면서 능숙한 필자로 나아가는 데 도움을 주고자 한다. 따라서 저학년 학생들에게 구두작문 프로그램을 적용해 글쓰기가 말하듯이 쉽게 쓰는 것임을 알게 하고, 글쓰기 능력을 신장시키는 데 이 연구의 목적이 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 과제는 다음과 같다.

첫째, 구두작문 프로그램이 저학년 아동의 쓰기 능력에 영향을 미칠 것인가?

둘째, 구두작문을 통한 글쓰기 지도가 저학년 아동의 글쓰기 태도에 어떠한 영향을 미칠 것인가?

이와 같은 연구 목표를 위하여, 본고의 각 장들은 다음과 같은 내용으로 체계

화되어 있다.

II장에서는 본고의 이론적 바탕인 과정 중심 쓰기 교육의 적용을 위한 이론적인 연구를 토대로 구두작문을 통한 글쓰기 지도와 과정중심의 쓰기 전 활동 내용을 다룬 교육 이론들, 말하기와 병행한 사고구술과 대화 및 협의에 의한 글쓰기 지도에서 어떤 전략들이 어떤 과정에서 반영되는지를 살펴보고 구두작문 전략 활용 방안을 구안하였다.

III장에서는 구안한 구두작문 전략을 초등학교 1학년 학생을 대상으로 적용한 연구의 방법과 절차를 제시하였다. IV장에서는 III장에서 제시한 구두작문 프로그램을 적용한 결과를 분석하고 해석하였으며, V장에서는 본 연구의 결론을 제시하였다.

본 연구에서 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 글 전체의 평균 점수를 살펴보았을 때, 사후 검사에서 구두작문 전략을 통해 쓰기 교육을 받은 실험집단이 쓰기 교과서를 중심으로 쓰기 수업을 받은 비교집단 보다 더 높은 점수를 받아 유의미한 쓰기 능력의 향상을 가져왔다. 따라서 저학년 학생들에게 구두작문이 쓰기에 부담을 덜어주는 주요 전략이라는 결론을 얻을 수 있다.

둘째, 사후 검사의 하위 요인에서도 실험집단이 내용 면에서 비교집단 보다 높은 점수를 보여 구두작문 전략이 저학년 학생들에게 풍부한 내용을 산출하는 데 더 효과가 있음을 알 수 있었다.

셋째, 실험집단의 글쓰기 태도에 따른 효과를 살펴보았을 때 글쓰기 태도 점수가 비교집단 보다 더 높은 유의미한 결과를 보여주었다. 따라서 구두작문 전략이 저학년 학생들의 글쓰기 태도에도 자신감이 있고 긍정적으로 변화 될 수 있도록 영향을 주었음을 확인할 수 있었다.

주요어 : 구두작문, 전략

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

저학년 학생들은 자신의 생각이나 느낌을 말로 하는 데는 익숙하면서도 글로 쓰라고 하면 그냥 불완전한 문장과 낱말 위주로 짧게 쓰려고 한다. 또한 자신이 알고 있는 것을 글쓰기로 표현하는 데 미숙하므로 글쓰기에 대해 저항을 느낀다. 최근의 동향은 글쓰기의 패러다임이 결과중심에서 과정중심으로 바뀌었다. 그래도 교육현장에서는 입문기 아동들의 글쓰기가 문자 해득이 덜 되었다는 이유와 자연스럽게 지도하는 방법을 알지 못하여 일기쓰기 중심의 글쓰기 지도를 많이 하고 있다. 일기쓰기 지도는 대부분 결과중심에 흐를 가능성이 높다. 일기의 내용을 산출하고 조직해 내는 과정을 지도하지 못하고 결과물인 일기만을 놓고 지도하기 때문이다.

교과서에서는 글쓰기가 과정중심으로 안내되고 있지만, 정해진 수업 시간만으로는 충분하게 글쓰기를 지도할 수 없어서 쓰기 전략 익히기에 소홀할 수밖에 없다. 교육과정에서 글쓰기 능력을 길러 언어 사용 능력 신장과 창의성을 기르는 데 초석을 다져야 하는 때가 초등학교 저학년 때라고 본다면, 보다 더 체계적인 글쓰기 지도 방안의 고안이 필요하다 하겠다.

쓰기에 어려움을 느끼는 학생들에게 가장 시급한 문제는 보다 쉽게 글쓰기에 다가갈 수 있는 방안을 제시해 주어야 한다. 본고에서는 그것을 ‘쓰기 전략’으로 칭하고자 한다. 전략은 학습자가 새로운 정보를 효과적으로 습득하고 파지할 수 있도록 돕는 일종의 도구이다. 교사는 학생들이 전략적이며 능숙한 필자가 되어 자신이 직면한 문제를 스스로 해결하고, 쓰기 과정을 통제하여 쓰기활동에 능동적으로 참여하도록 도와주는 게 필요하다.

글쓰기는 표현과 관련된 인간의 사고 활동 영역이다. 인간은 다른 사람과 의사소통하고 의미를 발견하여 자신의 생각을 표현하는 창조적인 행위의 수단으

로 문자언어를 사용한다. 글을 쓰는 과정에서 다양한 경험과 지식을 바탕으로 자신의 생각을 재구성하여 자아를 표출하게 되고, 경험이나 대상을 글로 표현하는 과정에서 독자와 상호작용이 활발히 일어난다.

저학년 학생들에게 있어 예상독자를 의식하고 글을 쓴다는 것은 짝이나 모둠별, 학급 어린이를 대상으로 자신의 글쓰기 과정에서 글을 발표하고, 반응을 보며, 그 속에서 소통의 즐거움을 깨닫는 것이다. 올바른 소통의 즐거움을 알게 되면 글쓰기 행위가 활발해지고, 더불어 자신감이 붙게 되어 개인의 생활은 물론, 모든 공동체 생활이 활력을 얻게 된다. 글쓰기의 패러다임이 과정중심으로 흐르고 있다고는 하지만 과정만을 강조한 나머지 결과를 등한시해서는 안 되겠다. 학습자들의 성취감과 완성된 작품에서 자기를 드러내고자하는 욕구 충족의 즐거움을 소홀히 해서는 안 된다.

말하기와 쓰기는 자신의 생각과 느낌을 드러낸다는 표현활동으로서의 유사점이 있다. 특히 초등학교 저학년 학생들에게 고도의 의식행위가 필요한 글쓰기만을 요구할 경우에, 글을 쓰는데 대한 부담감이나 두려움을 갖게 하기 쉽고 자칫 쓰기를 싫어하게 할 수 있다. 이러한 부담을 줄이기 위해 쓰기 전 활동을 다양하게 할 필요가 있다. 특히 교사는 학생들에게 말하는 방법이나 쓰는 방법을 가르침으로써만 말하거나 쓰기 능력을 기르려고 하지 말고, 흥미 유발 등 다각적인 시도가 필요하다 하겠다.

글을 써야 할 주제와 관련하여 다른 사람과 대화를 하면, 자신이 생각하지 못했던 새로운 관점을 발견할 수도 있고, 다른 사람의 관점으로 자신의 생각을 비판적으로 검토할 수 있어 매우 유용하다. 글쓰기에 이러한 말하기를 내용 생성의 방법으로 활용하는 것을 ‘구두작문<sup>1)</sup>(oral writing 또는 oral composition)’이라고 말한다.

말하듯이 하는 ‘구두작문’은 글쓰기에 미숙한 저학년 학생들에게 어울리는 글쓰기 전략이다. 구두작문은 자신과의 내적 대화를 진행하면서 문제를 해결해가므로 사고를 글로 표현하기 전에 내적 독자를 상정하고 혼자 말로 구술하는 과정을 두게 된다. 그러므로 쓰기에 대한 부담을 줄이고 자연스럽게 교정할 기회를 주어 자신의 생각을 잘 표현할 수 있게 한다. 구두작문을 할 때 말하기 불안

1) 구두작문에서 일반적인 글쓰기 용어로 사용할 때는 oral writing이라 사용하고, 난이도가 높은대학작문의 경우는 writing 대신 composition으로 쓰는 경우가 많음.

을 없애기 위하여 소집단 활동을 많이 시키고, 말하기 전에 말할 내용에 대하여 충분히 조사하고 연구하며 준비하게 하는 것도 말하기 불안을 감소시킨다는 점에서 간과할 수 없는 부분이다.

쓰기는 글의 내용을 효과적으로 조직하고 적합한 언어로 표현하는 데 통합적인 사고력과 통찰력을 지니고 있어야 하는 데 아직 그 단계의 사고력을 키우지 못하고 있기 때문에 저학년일수록 교사와 학생, 또는 학생 상호간에 의미 있는 대화를 나누고, 쓰기 과정 중에 필자의 스키마와 관련 대상이나 현상이 끊임없이 상호 작용하면서 의미가 구성되고, 그 구성된 의미가 다시 사회적인 상호작용을 통하여 재구성되도록 해야 한다. 이렇듯 유능한 교사와 쓰기 능력이 미숙한 저학년 학생과의 구두작문 전략은 학생들이 처음 접하는 글쓰기 활동을 부담 없이 대하고 흥미를 잃지 않으면서 능숙한 필자로 나아가는 데 도움을 주고자 한다. 따라서 저학년 학생들에게 구두작문 프로그램을 적용해 글쓰기가 말하듯이 쉽게 쓸 수 있는 것임을 알게 하고, 글쓰기 능력을 신장시키는 데 이 연구의 목적이 있다.

## 2. 선행 연구의 검토

본 연구는 선행 연구자들의 과정 중심 쓰기 교육의 적용을 위한 이론적인 연구를 토대로 실제 글쓰기 지도에서 어떤 전략들이 어떤 과정에서 반영되는지를 살펴보고 구두작문을 통한 글쓰기 지도에도 적용할 수 있는지를 알아보았다.

그래서 구두작문을 쓰기를 쉽게 할 수 있는 글쓰기 과정 중 하나의 전략으로 보고 과정중심의 쓰기 전 활동 내용을 다룬 교육 이론들과, 말하기와 병행한 사고기술과 대화 및 협의에 의한 글쓰기 지도 연구물로 나누어 검토했다.

### 가. 과정중심의 쓰기 전 활동 내용 관련 연구 검토

과정중심의 교재 구성을 연구한 이재승(2002)은 “글쓰기 교육의 원리와 방법”에서 과정 중심 쓰기 교육을 문제 해결 과정으로 보고 일련의 쓰기 과정을 강조하였다. 또한 과정 중심 접근은 구체적인 교육 장면에서 구현하는 방법이 중요하다고 주장하면서, 현재 ‘이론’ 차원에서 논의되고 있는 과정 중심 접근을 현

장에서 구체적으로 어떻게 구현할 것인지를 생각해 보아야 한다고 언급했다.

홍미숙(2002)은 “과정중심의 글쓰기 전략 학습을 통한 작문능력 신장 방안 연구”에서 글쓰기 전략을 글쓰기 전 과정에 활용한 결과 학생들이 글쓰기에 흥미와 자신감을 갖고 자신의 사고와 정서를 글로 표현하는 능력을 향상시켰으며, 텍스트 위주의 교수·학습 방법을 지양하고 쓰기 전 전략, 쓰는 중 전략, 쓴 후의 전략에서 하위 기능의 다양한 전략을 지도할 필요가 있다고 밝히고 있다.

송의련(2006)은 “쓰기 전 과정 전략 지도가 쓰기 능력 수준에 미치는 효과”연구에서 쓰기 전 과정 전략 지도가 쓰기에 대한 관심과 흥미를 유발시켜 글을 설계하고, 설계한 내용을 구체화하기 위해 생각을 끌어내고 이를 조직하는 활동으로 실질적으로 작문의 성패는 이 단계에서 결정된다고 할 수 있으며, 쓰기의 어느 과정보다 쓰기 전 과정이 중요하다고 하고 있다.

정은숙(2004)은 “쓰기 전 단계의 전략 활용 양상 연구”를 통해 하나 하나의 쓰기 전략을 얼마나 잘 이해하느냐보다는, 또 정해진 쓰기 과정을 얼마나 잘 준수하는가보다는, 이 전략들을 자신의 쓰기 목적을 달성하기 위해서 이러한 전략들을 얼마나 잘 활용하여 텍스트를 산출하는가 하는 점에 주목하여 학습자의 수준과 쓰기 상황을 고려한 쓰기 수업이 이루어져야 한다고 쓰고 있다.

이명숙(2000)은 “아이디어 생성 전략의 정교화 연구”에서 효과적인 작문 지도 방법을 모색하기 위하여 아이디어 생성을 중요시하였으며, 그 방안으로 아이디어 생성에 초점을 맞춘 아이디어 생성 정교화 전략으로 브레인스토밍 정교화 전략과 마인드맵 정교화 전략을 제시했다.

오정옥(2005)은 “과정 중심 쓰기 전략이 쓰기 결과에 미치는 영향에 대한 질적 연구”에서 과정별 전략을 얼마나 잘 이해하고 정해진 쓰기 순서를 얼마나 잘 지켜 쓰는가보다는 이런 전략들을 자신의 쓰기 목적에 맞게 얼마나 잘 활용하여 텍스트를 산출해 내는가에 쓰기 교육의 초점이 맞추어져야 한다고 강조하고 있다.

#### 나. 과정중심 전략 관련 연구 검토

박주득(2006)은 “과정 중심의 쓰기 지도 프로그램 구안 및 반응 양상에 관한 연구”에서 과정 중심 쓰기 프로그램의 적용 과정과 적용 후에 학생들의 반응을

전략적 범주, 텍스트적 범주, 정의적 범주로 나누어 분석한 결과, 과정중심의 쓰기 프로그램은 학생들이 글을 쓰는 데 많은 도움이 되었다는 것을 알 수 있고, 쓰기 과정에서 학생들 자신의 장점을 찾게 되어 부정적인 필자에서 긍정적인 필자로 인식을 전환하는 데 도움이 되었다고 나와 있어서 본 연구에 도움이 되었다.

정진교(2002)는 “협상하기 전략을 활용한 쓰기 지도 방안 연구”에서 학습자들의 외적 대화에 주목하는 소집단 활동 학습에 치중하기보다는 내적 대화와 외적 대화의 조화를 통해 학습자들이 쓰기의 전 과정에서 자신의 수준과 필요에 맞는 의미 협상을 통해 창의적이고 진실한 의미를 구성할 수 있는 쓰기 방안을 제시하고 있었다.

박태호(1996)는 “사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구”에서 사회구성주의 패러다임에 따른 대화주의 작문지도 모형을 제시하였다. 인지 구성에 있어서 사회적 요인을 중요하게 여기므로 교사와 아동, 아동과 아동 간의 대화를 주요 학습 전략으로 제시하였다. 이 연구는 주로 교사와 아동 간의 대화를 통하여 쓰기 과정별로 아동들의 사고 및 의미 구성을 도울 수 있음을 논하고 있어서 본 연구인 구두작문을 통한 글쓰기 능력 신장 지도에 있어서 짝과 대화 나누기, 모둠별로 대화나누기 등의 활동을 하는 데 도움이 되었다.

전명재(2002)는 “사고 구술을 통한 쓰기 과정 연구”에서 사고 구술방법을 활용하여 학생들의 쓰기 과정을 살펴보았는데 훈련이 계속됨에 따라 보다 많은 사고를 자연스럽게 표현하게 되었고 쓰기 과정에서도 보다 많은 내용이 생성되었으며 글쓰기 방식과 태도를 교정할 수 있음을 밝혔다. 그리고 쓰기 우수군의 학생들이 쓰기 열등군의 학생들보다 2배에서 3배에 가까운 시간을 쓰기에 소요하였으며, 글의 길이에서도 2배에서 5배에 가까운 많은 양의 글을 써 냈고, 많은 시간, 많은 양의 글을 쓸 수 있다는 것은 아이디어의 양이 많다고 밝히며 아이디어 생성의 중요함을 들었다.

이수진(2004)은 “쓰기 수업의 교수대화 양상 분석 연구”에서 쓰기 수업의 교수대화 양상 분석 연구를 통해 교수대화를 쓰기 수업의 비계설정 방법으로 보는 관점에서 교수대화가 근접발달 영역 안에서 비계설정을 위한 교사의 안목에 시사하는 바를 해석하였다.



기명숙(2006)은 “구두작문과 자유쓰기가 설명적 텍스트 쓰기 능력 신장에 미치는 효과“에서 구두작문과 자유쓰기 전략 교육이 설명적 텍스트 쓰기 능력 신장에 미치는 효과를 알아보았는데, 구두작문과 자유쓰기가 쓰기에 부담을 덜어주는 주요 전략이라는 결론을 얻었다고 했다. 그리고 실험집단의 글쓰기 능력에 따른 효과를 살펴보았을 때 글쓰기 능력이 하인 학생들에게는 구두작문 전략이 더 효과적이었다고 밝힘으로써 아직 글쓰기 능력이 길러지지 않은 본 연구 대상인 1학년 학생들에게 구두작문 전략이 글쓰기 능력 신장에 효과가 있을 것임을 시사해 주었다.

### 3. 연구 문제와 한계점

#### 가. 연구 문제

본 연구의 목적은 구두작문을 통한 글쓰기가 초등학교 1학년 학생의 쓰기 능력과 태도에 미치는 효과를 규명하는 것이다. 이를 위해 연구자는 다음과 같은 연구 문제들을 설정하였다.

첫째, 구두작문 프로그램을 통한 글쓰기 지도가 저학년 학생의 글쓰기 능력에 영향을 미칠 것인가?

둘째, 구두작문 프로그램을 통한 글쓰기 지도가 저학년 학생의 글쓰기 태도에 영향을 미칠 것인가?

#### 나. 연구 가설

위에서 제시된 연구 문제에 따라 설정한 가설은 다음과 같다.

<가설 1-1> 구두작문 프로그램을 학습한 실험집단은 구두작문 프로그램을 학습하지 않은 비교 집단 보다 쓰기 능력이 더 많이 향상 될 것이다.

<가설 1-2> 사전 능력검사에서 보인 상, 하 그룹의 변화가 사후 능력검사에서 상향되어 나타날 것이다.

<가설 2-1> 구두 작문 프로그램을 적용한 실험집단은 구두작문 프로그램을 적용하지 않은 사전보다 프로그램을 학습한 후 쓰기 태도에 자신감을 보이며 긍정적인 변화가 나타날 것이다.

<가설 2-2> 구두 작문 프로그램을 학습 한 실험집단은 상·하 그룹의 글쓰기 태도 변화에 영향을 미칠 것이다.

#### 다. 연구의 한계점

구두작문을 통한 글쓰기 능력 신장을 검증한 본 연구의 한계점은 다음과 같다.

첫째, 실험의 편의상 연구 대상을 초등학교 1학년 28명을 대상으로 했기 때문에 연구의 결과를 일반화 하는 데는 한계가 있다 할 것이다.

둘째, 구두작문을 통한 글쓰기 교육이 8주에 걸쳐 이루어졌기 때문에 지속적인 변화를 알아보는 데 한계가 있다.

셋째, 본 연구는 학생 개개인의 구두작문을 녹음하고 글쓰기한 것과의 분석작업을 하지 않았기 때문에 학생들의 더 많은 변화의 양상을 연구하지 못한 한계가 있다.

넷째, 구두작문 활동을 통한 글쓰기에만 초점을 두었으므로 말하기와 관련한 다양한 전략을 이용한 활동과 글쓰기 능력 신장에 대해서는 더 연구가 이루어져야 할 것으로 생각한다.

다섯째, 실험반의 학생수가 14명밖에 되지 않아 연구의 결과를 일반화하기는 어렵다.

#### 4. 용어의 정의

##### □ 구두작문(oral writing)

글을 쓰기 전이나 글을 쓰면서, 먼저 말로 작문을 하는 것으로 글쓰기의 내용 생성에 효과적이다.

##### □ 전략(strategy)

어떤 지식을 활용하기 위한 능력이며, 속성상 복합적인 사고 과정으로보다 긴 시간이 소요되는 사고의 조작이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 쓰기 전 활동

쓰기 전 활동은 과정 중심의 쓰기 학습 모형을 전제로 할 때, 쓰기 과제에 대한 인지 과정에 따라 글(text) 생산 전까지의 활동으로 무엇을 어떻게 쓸까를 탐색하는 단계이다. 글은 사고의 외적인 표출인 점을 감안하며, 사전쓰기는 표현을 지배하는 사고 활동이다. 글의 내용을 생성해 내고 그것을 조직하며, 글의 목적과 절차를 결정하는 과정이다. 따라서 쓰기에 필요한 사고의 원리 중에서 가장 중요한 원리라 할 수 있는 아이디어의 생성 원리, 아이디어의 조직 및 배열에 관한 원리가 작용하는 과정이다.<sup>2)</sup>

과정 중심의 쓰기 학습에서 쓰기 전 활동이 갖는 의미와 쓰기 전 활동의 전략, 지도방안을 살펴볼 것이다.

#### 가. 쓰기 전 활동이 갖는 의미

글쓰기는 글의 구성 원리를 이해하고, 목적, 대상, 상황 및 사고 전개 유형에 맞도록 생각과 느낌을 효율적으로 선정, 조직, 표현할 수 있게 한다. 이를 위해 쓰기의 특성과 본질에 대한 지식과 태도를 갖게 하며, 목적과 대상, 상황을 고려하면서 자신의 사상과 감정을 실제로 표현할 수 있는 인지적 기능을 갖추게 한다. 그 원리로 '내용 생성, 내용 조직, 글로 쓰기, 고치기 등을 교육한다. 글쓰기의 교육 목표나 교육 내용, 교육 방법 등은 쓰기를 바라보는 관점에 따라 다르다.<sup>3)</sup>

글쓰기에서 의미를 구성한다는 것은 작자가 관습적인 문자 체계를 사용하여 유의미한 텍스트를 만들어 내는 사고 과정을 말한다. 이 과정에서 작자 개인의

2) 이호근, "사전쓰기 지도 방법 연구", 석사논문, 한국교원대, 1998, p.13.

3) 천정록 외, 『초등국어과 교육론』, 교육과학사, 2007, pp.251~258.

지식이나 기억과 같은 기본적 사고 능력과 통찰력이나 정보력과 같은 고등 사고 능력이 작용한다. 의미의 구성은 ‘쓰기 전의 활동, 쓰는 중의 활동, 쓴 후의 활동’으로 전개된다. 의미 구성이 이와 같은 일련의 과정을 거친다는 것을 ‘선조성’을 띤다고 하고, 쓴 후에도 글이 다시 계획되고, 수정될 수 있다는 점을 ‘회귀성’을 띤다고 하며 이를 조정하기라고 한다.

글쓰기의 과정은 학자에 따라 다양하게 분류하고 있다. ‘사고 → 표현’의 2분법, ‘아이디어 생성 → 텍스트 생산 → 고쳐쓰기’, ‘쓰기 전 → 쓰는 중 → 쓴 후’의 3분법, ‘생각꺼내기 → 생각 묶기 → 초고쓰기 → 다듬기’, ‘사고 생성 → 사고 조직 → 글로 쓰기 → 다듬기’의 4분법, ‘계획하기 → 내용생성하기 → 내용조직하기 → 표현하기 → 고쳐쓰기’의 5분법 등이 있다.

글쓰기를 몇 개의 과정으로 나뉘어서 지도하면 몇 가지 점에서 이롭다. 첫째는 교사 측면으로 글쓰기 교육의 대상과 교육 방법을 분명히 정할 수 있다. 둘째는 학생 측면으로 글 전체를 쓴다는 부담을 줄이고 각 과정의 숙달 연습에 집중할 수 있다. 셋째는 고치기 측면인데, 글을 다 쓰고 나서 교사가 고치기를 시도하면 학생들이 잘 따르지를 않지만, 각 과정마다 고치기를 시도하면 교정해야 할 대상이 분명해 지기 때문에 교정 효과가 바로 나타난다.

쓰기의 과정을 몇으로 정하든, 실제 적용에서는 전 과정을 언제나 일률적으로 지도할 필요는 없다. 필요에 따라서는 한 과정을 생략하거나 때로는 묶어서 지도할 수도 있다. 그러나 본 연구자는 과정중심 쓰기교육에서는 쓰기 전 활동들을 생략해서는 좋은 글을 생산해 낼 수 없다고 보기 때문에 다른 단계들은 생략해도 쓰기 전 활동은 생략할 수 없으며, 쓰기 전 활동을 어떻게 했느냐에 따라서 쓰기의 내용이 달라질 수 있다고 보았다. 그러므로 쓰기 전 활동의 의미는 매우 중요하다 하겠다.

글쓰기는 사고 과정과 표현 과정으로 이루어지므로 글을 잘 쓴다는 것은 사고 과정과 표현과정을 각각 잘 한다는 것을 의미한다. 그리고 사고와 표현을 잘 하기 위해서는 그것들을 잘 하는 방법을 안다는 것이다. 즉 그 전략들을 습득하기만 하면 글쓰기의 각 과정들을 극복할 수가 있어 글을 쉽고도 자연스럽게 쓸 수 있다는 이론이 성립되는 것이다.<sup>4)</sup>

4) 기명숙, “구두작문과 자유쓰기가 설명적 텍스트 쓰기 능력 신장에 미치는 효과연구” 석사학위논문, 광주교대, 2006, p.11.

## 나. 쓰기 전 활동 전략

일상생활에서는 즉흥적으로 글을 쓰게 되는 경우가 많다. 과정 중심 접근을 엄격한 틀을 지니고 있고 고도로 의식을 요구하는 과제, 공식적인 독자 등을 대상으로 하며, 비교적 시간을 많이 필요로 하는 쓰기 활동만을 강조할 우려가 있다. 그래서 즉흥적, 직관적으로 이루어지는 쓰기 행위를 도외시킬 수 있다 (Faiglay et al, 1981). 특히 초등학교 저학년 학생들에게 고도의 의식 행위가 필요한 글쓰기만을 요구할 경우에, 글을 쓰는 데 대한 부담감이나 두려움을 갖게 하기 쉽고 자칫 쓰기를 싫어하게 할 수 있다. 이러한 부담을 줄이기 위해 쓰기 전 활동을 다양하게 할 필요가 있다.

쓰기 프로그램을 계획하는 사람들은 성공적인 쓰기 전 활동을 개발하고 수행하기 위해 전략이 풍부해야 한다. 쓰기 전략 및 이에 따른 활동을 표로 나타내면 다음과 같은 것들이 있을 수 있다.<sup>5)</sup>

<표 II-1> 쓰기 전략과 관련 활동

전략	관련 활동
생성하기 전략	브레인스토밍, 그림 그리기, 조사 및 관찰, 상상하기, 인터뷰, 토의 문답 놀이, 관련 텍스트 읽기, 직접 경험, 자유 연상, 회상하기 등
조직하기 전략	다발 짓기, 도식화하기, 개요 짜기 등
초고 쓰기 전략	메모하기, 얼른 쓰기, 구두 작문 등
감각적 표현 전략	감각적 단어 사용, 대화 쓰기, 은유나 직유 사용, 개성적인 문체나 어휘 사용, 격언이나 속담 등의 관용어 사용하기 등
정교화 전략	독자가 되어 질문하기, 독자가 되어 심상 만들기, 문단 늘여 쓰기, 관련 항목 추가하기
점검하기 전략	소리 내어 읽기, 질문하기, 체크리스트 활용하기, 협의하기, 돌려 읽기 등
교정하기 전략	교정 부호 사용하기, 관련 자료 활용하기, 덧붙이기, 삭제하기, 조정하기, 대치하기 등
평가하기 전략	주석 달기, 점수화 하기, 자기 평가 보고서 쓰기 등
활용하기 전략	게시하기, 삽화나 그림 넣어 작품화하기, 다른 장르로 바꾸어 쓰기, 극화하기, 문집이나 문예지에 기고하기 등

5) 최현섭 외, 『국어교육학 개론』, 삼지원, 2005, p.387.

우리는 일상생활에서 무의식적으로 배운 기능을 사용하고 전략적으로 생각하여 문제를 해결한다. 여기에서 전략은 복잡한 사고 과정을 수반하는 문제해결 기제이다.

과정 중심 쓰기 교육은 결국 쓰기의 과정에 따른 전략을 교수-학습하는 것으로 귀결된다.<sup>7)</sup> 따라서 쓰기의 과정을 명확히 하고 이를 전략화 하는 것이 과정 중심으로 쓰기를 지도하기 위한 전제조건이 된다. 그동안 제안된 쓰기의 과정 모형은 이를 위한 단서라고 할 수 있다. 인지구성주의 입장에서의 모형을 살펴보기로 하겠다.



<그림 II-1> 문제 해결과정으로서의 쓰기의 절차

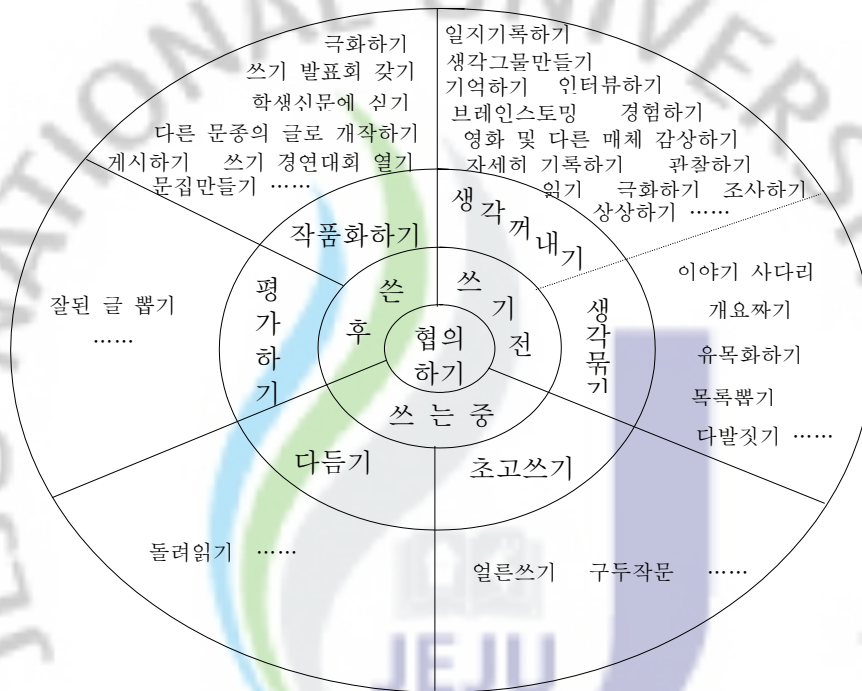
이 모형은 박영목 외(1996:203)에서 제시된 것인데 Flower와 Hays(1981)의 문제해결 과정 모형을 변형한 것이라 할 수 있다. 쓰기의 절차와 관련된 문제해결과정은 위의 표에서처럼 계획하기, 내용생성하기, 내용조직하기, 표현하기, 고쳐쓰기 등의 다섯 과정으로 세분된다. 이 다섯 과정들은 보다 작은 과정으로 세

6) 전략(strategy)과 기능(skill)은 가끔 혼동되어 사용되기도 하는데, 전략은 속성상 복합적인 사고 과정으로 보다 긴 시간이 소요되는 사고의 조작이며, 기능은 훈련을 통해서 숙달된 능력으로 자동화 지향성을 지니고 전략에 비하여 미세하고 시간이 덜 걸리는 행위 조작 활동으로 정의해 볼 수 있다.

7) 이주섭·윤치부, “학술연구보고서”, 제주교육대학교, 2004, p.10.

분될 수 있으며, 각 과정에서 필자는 적절한 문제 해결 전략을 사용함으로써 주어진 문제를 보다 효과적으로 해결할 수 있을 뿐만 아니라 더 나아가서는 질적으로 양호한 글을 만들어 낼 수 있다.

한편 사회구성주의 입장에서 제안된 협동적 과정 중심 쓰기 모형으로서 사회적 상호작용을 강조하고 있다.



<그림 II-2> 협동적 과정 중심 쓰기 모형

이 모형은 최현섭 외(2005:398)에 제시된 것으로 사회구성주의 쓰기 이론을 바탕으로 한 쓰기 지도모형이며, 사회구성주의 대화중심 작문 모형으로도 소개가 되고 있다. 이 모형은 협의하기를 중심으로 쓰기의 과정을 전, 중, 후로 나누고 각각을 다시 하위과정으로 나누어서 모두 여섯 과정으로 구성되어 있다. 이 각 과정들은 그 과정에서 활용할 수 있는 전략을 포함하고 있다.

<그림 II-1>의 모형과 비교하여 볼 때 표면적인 차이는 느껴질지라도 그 내면의 세부적인 면에서는 큰 차이가 없다고 할 수 있다. 차이점으로 지적될 수

있는 것이 앞의 모형은 개인을 중심으로 하는 쓰기의 지도 과정이라면 뒤에 것은 협의하기라는 것을 중심에 둬으로써 사회적인 상호작용을 중요시하였다는 것이다. 이러한 차이점이 있다고 하지만 쓰기의 과정이나 전략적인 면에서는 공유하는 것이 더 많다. 이 모형에 제시되어 있는 쓰기 과정별 활동은 국내의 현장 쓰기 교육에서 보편화되어 있다. 각각의 활동은 다음과 같은 특징을 지니고 있다.

생각 꺼내기는 아이디어를 생산하는 단계이다. 아이디어 생산단계에서는 창의적인 사고활동이 필수적이다. 필자는 창의적인 사고활동을 함으로써 평소에는 좀처럼 떠오르지 않던 생각이나 기발한 착상을 할 수가 있다. 이러한 창의적인 활동들은 추론을 가능하게 하고, 아이디어들 간의 연관성을 새롭게 발견하는데 도움을 줄 수 있다. 창의적인 사고활동을 전개하기 위해서는 주어진 문제 또는 내용을 학습자의 머릿속에서 끌어내야 한다.<sup>8)</sup> 생각 꺼내기와 관련된 전략에는 여러 가지가 있는데, 그 중에서 가장 널리 알려진 것이 브레인스토밍(Brainstorming)이다. 브레인스토밍은 알렉스 오스본에 의해서 개발된 집단적 사고의 전형적인 기법이다.

그러나 브레인스토밍은 목표지향적인 사고활동이므로, 생각이 문제의 핵심을 벗어나서는 안 되는 단점이 있다. 최근에는 브레인스토밍과 같이 창의적인 사고활동을 강조하면서, 쓰기 교육에 쉽게 적용할 수 있는 생각그물(mind mapping) 전략이 국내에도 소개되고 있다. 생각그물은 토니부잔(1971)에 의해서 연구된 것으로 도형과 패턴을 강조한다.

아이디어 생성, 즉 생각 꺼내기를 할 때는 다음 사항에 특히 유의해야 한다.(Clark, 1988 : 20~21).

- 1) 충분한 시간을 줄 것
- 2) 편안한 마음을 가지게 할 것
- 3) 비구조적인 탐색방법<sup>9)</sup>과 구조적인 탐색방법을 구사할 것

생각 묶기는 생각 꺼내기를 통해서 발산된 아이디어들을 고르고 조직하는 단

---

8) 최현섭 외, 앞의 책, p.399.

9) 비구조적 탐색 (unstructured exploring)은 듣기, 브레인스토밍하기, 자유스럽게 써보기, 자유스럽게 이야기 나누기, 자유스럽게 스케치하기, 전에 쓴 글을 읽어 보기 등의 활동을 의미하고, 구조적 탐색은 비교하기, 육하원칙에 따라 생각해보기 등이다.



계이다. 이 때 학생들은 내용, 목적, 청자 등을 생각하면서 글을 써야 하므로 생성된 아이디어들을 구조화시켜서 하나의 조직으로 인식하게 된다. 이 단계의 대표적인 전략으로는 개요 짜기, ‘다발 짓기(clustering)’를 들 수 있다. 개요 짜기와 다발 짓기의 목적은 정리, 분류, 체계화에 있다. 다발 짓기의 유형으로는 주요 화제를 중심으로 크게 몇 가지 항목을 나누어서 묶는 유형, 글의 처음, 가운데, 끝으로 묶는 유형, 비교·대조를 명확히 구분하는 유형, 원인·결과를 보여주는 유형, 시간 순서로 묶는 유형 등이 있다. 중심활동은 생각그물을 보고 정리하는 것이지만, 정보의 추가와 삭제는 생각 묶기 단계에서도 일어난다.<sup>10)</sup>

그런데 개요 짜기의 경우, 자유롭고 창조적인 사고의 흐름을 묶어 버리는 경우가 허다하다. 예를 들면 논문목차나 책의 목차가 개요 짜기의 대표적인 경우라고 할 수 있다. 논문 목차를 쓴다고 가정할 경우, 목차구성 자체가 자유로운 사고의 흐름을 방해한다고 볼 수 있다. 좌에서 우로, 위에서 아래로 정보가 조직되며, 이러한 정보 구성은 학습자에게 심리적인 부담으로 작용을 한다. 이에 비해서 다발 짓기는 정보의 공간적인 활용이 가능하다. 즉, 공간은 학습자의 심리를 보다 편안히 해주므로 정보를 빠른 속도로 조직할 수 있으며, 정보의 추가·삭제가 용이하다고 할 수 있다. 또한 정보를 정리하는 중에도 필요한 경우에는 생각그물 전략을 일부 활용할 수도 있다.

초고 쓰기는 생각 꺼내기와 생각 묶기 단계에서 만들어진 내용을 문자언어로 표현하는 단계이다. 이 단계에서는 완결된 글을 목표로 하지 않으며, 일회적으로 끝나지 않는다고 볼 수 있다. 교사나 동료와의 협의하기를 통해서 다듬어 가는 활동이므로 반복 순환된다고 할 수 있다. 쓰기 능력이 떨어지는 아동의 경우, 생성된 아이디어를 조직하는 데 어려움을 겪을 뿐만 아니라 초고 쓰기에서도 자신이 아는 것만 아주 간단히 쓰는 경향이 있다. 초고 쓰기의 대표적인 전략으로는 구두쓰기, 얼른쓰기(speedwriting) 등이 있다. 구두쓰기는 주로 문식성이 부족한 저학년에 어울리며, 얼른 쓰기는 초고 쓰기에 지나친 부담을 갖지 않도록 하며, 지나치게 많은 양의 글을 쓰지 않도록 시간을 제한해서 지도하는 것이 중요하다.

다듬기는 앞에서 초고쓰기 한 것을 보고 협의하여 다듬는 것을 의미하는데

---

10) 최현섭 외, 앞의 책, p.401.

협의하기의 개념과 고쳐 쓰기의 개념을 포괄하는 의미로 사용한다. 그러나 협의하기는 다듬기보다 더 큰 의미를 갖는다. 협의하기는 쓰기 과정 전체에 걸쳐 적용되는 협의도 포함한다. 학습자는 협의하기를 통해서 자신의 생각을 글로 엮어 내거나 분석을 하게 된다. 이때 교사는 학생들이 우호적인 분위기에서 협의하기를 진행할 수 있도록 분위기를 조성해 주어야 하며, 학습자의 문제해결 능력을 길러주어야 한다. 협의하기 단계는 계획된 내용 혹은 작성된 내용을 평가하고 고쳐 쓰는 단계이다. 만약, 친구들과의 협의 결과가 부정적으로 나왔을 경우에는 반드시 고쳐 쓰는 과정을 겪게 된다.

협의하기는 쓰기 교육에서 매우 중요하다. 협의하기에는 교사와 학생의 협의, 학생과 학생의 협의 등이 있다. 협의하기는 고차원적인 인지 과정으로 자신보다 능력이 우수한 교사의 시범을 통해서 자신의 것으로 내면화하는 것이 중요하다. 그런데 이러한 협의하기를 실행하는 데 있어서 몇 가지 장애 요인이 있다. 첫째, 협의하기에는 교사의 전문적인 식견이 필요하고, 둘째, 교사와 학생의 협의 문화 정착이 필요하다는 것이다. 협의하기는 대화를 통해서 실현된다. 학생들은 자신보다 고차원적인 언어사용 능력을 가진 우수한 친구나 교사와 대화를 통해서 자신의 인지구조를 재조정할 수 있다. 이러한 상호작용을 인지적 도제<sup>11)</sup>라고 한다.

협의하기와 관련된 전략으로는 돌려 읽기가 있다. 돌려 읽기는 다른 사람의 작품을 보고 반응할 수 있는 기회를 준다. 친구들이 작성한 내용을 보고 언어사용, 글의 형식들을 익힐 수 있으며, 청자의 중요성을 깨닫게 된다. 학생들은 돌려 읽기를 통해서 필자 중심에서 독자중심으로 전환을 하게 된다. 독자가 쉽게 이해할 수 있는 표현을 사용하고 있는지, 독자의 흥미를 고려했는지, 독자에게 설득력을 지니고 있는지 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 표현되었는지 등을 살펴봐야 한다. 또한, 돌려 읽기를 통해서 생각 꺼내기, 생각 묶기, 초고쓰기의 각 단계 및 그에 사용된 전략들을 전면적으로 재조정한다.

다듬기는 협의하기를 통해서 논의된 문제점들을 수정 보완함과 동시에, 읽고 돌려보기 단계에서 미루었던 교정하기를 실행해야 한다. 상투어 및 무의미어의 삭제, 접속어 및 지시어의 조정 등 문장 수준의 고쳐 쓰기를 해야 한다. 또한

11) 인지적 도제란 전문기술자가 자신의 기술을 초보자에게 전수하는 방법으로 언어사용자인 교사가 학습자에게 협의하기에 필요한 전략 등 인지과정을 전수하는 것이다.

문단 구조의 적절성 확인, 아이디어 배열순서 조정, 중심문장 또는 보조문장의 첨가 등도 살펴보아야 한다. 다듬기는 작품의 완성을 목적으로 활동이 진행되지만, 과정중심 쓰기 교육의 진정한 목적은 이러한 활동들이 반복 순환될 때 더 좋은 결과를 얻을 수 있다.<sup>12)</sup>

평가하기는 기존의 결과 중심의 평가와는 그 양상을 달리한다. 결과 중심의 평가에서는 쓰기의 결과에만 초점을 두기 때문에 평가 결과가 다시 학습으로 환원되기가 어려웠다. 개선된 평가방법으로는 총체적인 평가, 간이총평, 프로토콜 분석, 자기평가 등을 들 수 있다. 특히 간이총평은 포트폴리오(portfolio)평가라고도 불리며 최근에 새롭게 주목받고 있는 평가 방법이다. 이 용어에서 ‘간이’는 특정한 기한이나 형식을 갖지 않고 평가한다는 것을 의미하며, ‘총평’은 지필 검사와 같이 세부적인 기능을 평가하는 것이 아니라 학생의 쓰기 능력을 총체적으로 평가한다는 것이다. 교사는 간이 총평을 통해서 학습자가 사용한 전략, 그리고 그 전략에 대한 인식 정도를 평가해야 한다.<sup>13)</sup>

쓰기 전략의 마지막 단계로 작품화하기를 들 수 있겠다. 학생들은 마음 속에 하나의 의도를 가지고 작품의 각 부분을 완성해야 한다. 자신들의 작품을 청중과 함께 공식적으로 토론하거나 출판하는 것이 그 의도중의 하나가 될 수 있다. 앞서 이야기했듯이, 전통적으로 학생 쓰기의 가장 기본적인 청취자는 담임교사였다. 그러나 과정으로서의 쓰기 교육에서 교사는 학생들의 작품을 감상하는 여러 청취자들 중의 하나이다.

학생작품을 작품화하는 실질적인 방안으로는, 학생들의 작품을 학급에서 큰 소리로 읽어 주거나, 학생들이 쓴 이야기로 그림책을 만들어 교실에 전시할 수 있다. 또는 학교신문, 학교홈페이지, 교지 같은 것에 실을 수도 있다. 더 나아가 작가에게 편지를 보내거나 학생잡지에 투고하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 과정중심의 어느 한 단계에만 충실하다 보면 결과에 소홀해질 수 있다고 논의되고 있는 요즘 학생 작품의 작품화하기는 쓰기 교육의 매우 중요한 전략이 된다고 여겨진다.

---

12) 최현섭 외, 앞의 책, p.403.

13) 이주섭·윤치부, 앞의 보고서, p.12.

#### 다. 쓰기 전략 지도 방안

전략중심의 쓰기 교육은 과정중심의 접근법과 쓰기 연구에 대한 사회적·인지적 관점을 바탕으로 하며 교수·학습 원리는 다음과 같다. 첫째, 지식은 사회적·문화적으로 구성된다. 둘째, 고차원적인 정신기능은 사회적·대화적 상호작용을 바탕으로 한다. 셋째, 고차원적인 정신기능은 인접발달영역 내에서 가르쳐야 한다.<sup>14)</sup>

지식의 사회적·문화적 기원을 보면 전통적으로 지식은 개인이 반영하는 실세계의 객관적인 표상으로 인식되어 왔고, 그에 따라 교육의 목적도 작품 속에 드러나 있는 의미와 사실의 학습으로 이어졌다. 근래에 이르러서는 지식에 대한 관점이 변하고 있다. 지식은 공동체의 합의에 의해서 구성된다는 것이다. 이러한 관점에 의하면 교사는 작품에 대한 의미를 보다 분명히 하기 위해서 학습자 개인보다는 협동학습과 협의를 강조해야 한다. 쓰기의 경우도 마찬가지이다. 지금까지 쓰기는 주로 개인의 인지적인 활동으로 인식되어 왔으며, 그 대표적인 모형이 인지적 쓰기 모형이다. 그런데 지식관의 변화에 의하면 쓰기는 문화적이고 사회적인 행위로 작품은 작가 개인에게만 한정되는 것이 아니라 사회구조, 학급공동체 등에서 발생된다. 학생들은 학급구조, 전략, 쓰기 과정 등의 공통지식을 기반으로 전략과 쓰기 능력에 대한 공통의 목록과 이해기반을 형성하게 된다. 이러한 목록들은 교사의 단독수행에 의한 결과보다는 더 풍성하고 균형잡힌 전략체계를 드러내게 된다. 사회적 상호작용은 작품 활동의 기반인 동시에 개인 간의 오해를 불식하고 상호 의사소통에 필요한 공통의 어휘를 만들어내는데 매우 중요한 역할을 한다.

사회적·대화적 상호작용을 중시하고 있는데, 고차원적인 인지과정은 그러한 과정들을 시범보일 수 있는 능력을 가진 언어사용자(교사, 우수한 친구)와의 상호작용을 통해서 학습될 수 있다. 이러한 상호작용들은 인지적 도제라고 할 수 있는데, 지적인 언어사용자는 전문기술자가 초보자에게 자신의 기술을 가르치는 방법과 유사한 방법으로 언어사용의 시범자인 교사가 학습자에게 인지과정을 가르친다. 교사는 시범과 협동적인 대화를 통해서 전략의 사용을 알려주어야 하며, 점차 학생들에게 책임을 이양해야 한다. 교사는 숙련된 작가로서 사고의 모

14) 최현섭 외, 앞의 책, p.393.

텔을 학습자에게 제시해야 하며, 학습자 스스로 문제를 해결하지 못할 경우에는 단서를 제공함으로써 문제해결능력을 향상시켜주어야 한다. 학습자는 시간이 지남에 따라 교사가 시범을 해준 사고과정을 자신의 것으로 점차 내면화시킨다. 이러한 관점을 반영한 교수·학습 모형으로 상보적 교수를 들 수 있고, 쓰기는 절차적 축진이 된다. 절차적 지원은 일종의 교수·학습 지원체제로 학습자들이 쓰기 전략을 사용할 수 있도록, 쓰기 과정에 대한 단서를 제공하는 것이다. 이때 학습자는 자신보다 능력이 우수한 교사나 동료가 제공하는 쓰기 전략을 모방하여 연습할 수 있다.

15) 쓰기 교육도 이러한 인접발달의 영역 내에서 이루어져야 한다. 학습전략도 학습목표 달성을 위한 일시적인 가교로서 인식되어야 한다. 쓰기 교육도 학습자가 자각하는 수준보다 다소 앞서서 진행되어야 하며, 새로운 지식과 전략을 결합하여 사용할 수 있는 능력을 기르기 위해서는 학습자가 가지고 있는 상위지식 차원에서 교사와 학생이 함께 노력을 해야 한다.

최근에 전략중심의 지도와 관련되어 거론되는 지도방법으로 직접교수 및 상보적 교수법이 있다.

원래 직접교수법은 훈련 심리학자들에 의해서 개발된 것으로, 조종사나 잠수함의 승무원이 되기 위한 훈련 등 정확성과 통합적 능력을 요구하는 기능에 대한 훈련방법으로 개발된 것이다. 그러나 직접교수의 주목적은 기능의 연습활동에 초점을 맞추기 때문에 사고기능 또는 운동기능에도 적용될 수 있는 교수방법이기도 하다. 직접교수법은 연구자들마다 그 정의가 다양하여 그 특징을 정확히 단정하기는 쉽지 않다. 그러나 이 분야의 연구자들이 대개 공통적으로 포함시키고 있는 부분은 대개 안내단계, 예시단계, 교사시범단계, 안내된 활동단계, 독립적 활동단계와 같이 5단계의 활동으로 구분된다. 6차 국어과 교육과정에서는 학습지도방법으로 직접교수법을 적용하고 있으며, 그 단계로 설명하기, 시범하기, 질문하기, 활동하기를 들고 있다. 7차 국어과 교육과정에서는 설명, 시범, 질문, 학습자의 독자적인 연습, 자기 점검과 평가를 제시하고 있는데, 상위인지 개념인 자기 점검과 평가가 추가된 것이 눈에 띈다.<sup>16)</sup>

15) 비고츠키(Vygotsky)는 성공적인 학습은 “학습자의 독자적인 문제해결에 의해서 결정되는 실제적 발달차원과, 성인 지도자나 자기 자신보다 학습능력이 우수한 동료와의 협동학습을 통해서 문제를 해결하는 동안 결정되는 잠정적인 발달차원사이의 거리”인 인접발달영역 내에서 이루어진다고 하였다.

상보적 교수법은 교사와 학생이 당면과제를 함께 해결하면서 점진적으로 학생 단독으로 과제를 해결할 수 있도록 교사가 도움을 제공하는 방법이다. 상보적 교수법의 일반원칙은 다음과 같다. 첫째, 교사와 학생이 힘을 합쳐서 번갈아가면서 여러 가지 전략을 적용하여 과제를 해결한다. 학생이 2인 이상인 경우 돌아가면서 교사의 역할을 대신할 수 있다. 둘째, 과제해결을 위한 전략적 요소들이 어떤 것인지, 언제, 어떻게 적용하는지를 최대한 드러내서 학생들이 그것을 이해하고 학습할 수 있도록 한다. 셋째, 훈련 초기에는 수업활동의 주도적인 역할을 교사가 수행하지만, 점차 학생들이 그 구실을 수행한다. 교사는 학생의 능력수준을 고려하여 필요한 만큼의 도움을 제공한다. 넷째 전략학습의 필요성 및 특정 전략의 본질, 효용성에 대해서 계속적인 정보를 제공하여 전략학습에 대한 동기를 제공한다.

직접교수법은 교사 주도적 활동으로 교사에게서 학생에게로 그 책임이 흘러가지만 상보적 교수법은 교사와 학생의 쌍무적인 상호작용에 의해서 이루어진다는 점이 다르며, 직접교수법은 전략을 손쉽게 획득 할 수 있다고 가정하지만, 상보적 교수법에서는 전략의 내면화가 조금씩 점진적으로 그리고 능숙한 사고 과정에 대한 많은 경험을 통해서만이 가능하다고 생각한다. 직접교수법은 학생들이 해야 할 일을 정확하게 지시하지만 상보적 교수법은 학생들 스스로 추리하여 과제를 해결할 수 있도록 도움을 주는 것을 목적으로 한다.

## 2. 구두작문

### 가. 말하듯이 글쓰기

말하듯이 글쓰기란 글쓰기를 하기 전에 먼저 쓸 내용을 말로 하고, 말한 것을 글로 쓰는 것을 의미한다. 초고 쓰기 단계의 전략 중 하나로서, 글로 쓰기 이전에 우선 말로써 의미를 구성해 보는 것을 말한다. 초고 쓰기에서는 쓰기 전 활동을 하면서 구조화한 아이디어들을 글로 변환하는 능력이 요구된다. 아이디어들을 글로 표현하는 이때에는 매우 복잡한 인지 작용이 일어난다. 필자는 이 인지적인 형태들을 언어적인 형태로 바꾸어 주어야 하며, 아이디어들 간의 관계를

---

16) 최현섭 외, 앞의 책, p.397.

나타내는 기호들을 사용하여 새로운 단어들을 만들어 내야 한다. 미숙한 필자는 생각을 글로 전환시킬 때 발생하는 인지적인 제약 요인들을 극복하기 위한 전략이 필요하다. 구두작문은 그러한 학습자들을 고려한 전략이다. 구두작문은 ‘생각 다발’을 보면서 하는 활동이다. 구두작문은 짧은 시간 내에 할 수 있으며, 구어로 표현하므로 자연스럽게 작문의 형식적인 측면보다는 내용적인 측면에 초점을 둘 수가 있다. 그리고 ‘생각 다발’이라는 글 구조 전체를 보면서 구어로 표현하므로 글로 표현하는 것보다 일관성 및 응집성, 유창성을 갖게 된다. 또한 학습자들은 구두작문을 하는 가운데 동료와 협의를 할 수 있으므로 돌려 읽기 전략을 사용하는 효과를 얻게 된다.

구두작문 전략은 ‘말하듯이 쓰기’로 글을 쓰기 전에 쓸 내용을 말로 해 보게 하는 것으로 쓰기 과정에서는 쓰기 전 과정에 위치한다. 쓰기 전 과정에서 내용 생성과 내용조직에 활용되는 전략이며, 본 연구에서도 쓰기 전 과정에서 구두작문 전략을 활용했다. 과정중심의 글쓰기 모형에서 쓰는 중 과정으로 초고 쓰기 단계에서 구두작문과 얼른쓰기를 넣고 있는데 이는 쓰기 지도에서 쓰기 전과 쓰는 중을 뚜렷하게 구분하지 못하고, 내용을 생성 조직한 후 이어서 구두로 작문을 하기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 쓰기 전 활동에서 모든 내용을 말로 생성하기 때문에 ‘구두 작문’ 전략의 쓰기 과정상 위치는 쓰기 전 과정이라고 규정하였다.

#### 나. 말하기와 쓰기의 유사한 점

쓰기 능력의 발달이란 미숙한 필자가 성숙한 필자로 성장하는 과정이다. 미숙한 필자와 성숙한 필자는 쓰기에 대한 접근방법이나 그 하위과정에 차이가 있다. 그럼에도 불구하고 미숙한 필자도 상당히 목표 지향적 쓰기 태도를 가지고 있음으로써 성숙한 필자와 유사한 점도 보여 준다<sup>17)</sup>. 저학년 학생들은 쓰기에 미숙한 필자라고 보아진다. 그렇다면 자연스럽게 배운 말하기처럼 글쓰기도 접근해 가야 할 것이다.

템플(Temple), 나단(Nathan), 부리스(Burris)에 따르면 아동들의 언어학습에 대해서는 다음과 같은 인식이 필요하다(Ruane & Lensmire, 1989)

---

17) 최현섭 외, 앞의 책 p.365.

- ① 학생들은 말하기와 쓰기를 공부할 때 일반적으로 독창성을 발휘한다.
  - ② 학생들이 말하기를 배우기 위해서는 의미 있는 방식으로 사용되는 언어로 둘러싸여 있어야 한다.
  - ③ 학생들은 말하기를 학습하는 과정에서 많은 실수를 하지만 점차적으로 고쳐나간다. 쓰기에서도 유사하다.
  - ④ 학생들은 일반적으로 배운 대로 정확한 말을 구사함으로써 말을 하지는 않고 점진적으로 변화를 보인다. 쓰기에서도 동일하다. 철자법이나 쓰기 전략을 공부했다고 해서 그것을 곧바로 사용하여 글쓰기를 잘하게 되지는 않는다.
  - ⑤ 학생들은 개인적인 필요를 위해서 말하기를 배우고, 필요와 목적, 그리고 상황에 따라 말하는 방법을 배워 나간다. 쓰기에서도 같으므로 아동들은 수준 높은 문식성을 개발하기 위해 여러 가지 목적에 맞는 쓰기를 할 수 있는 기회가 필요하다.
  - ⑥ 어떠한 음성언어라도 매우 복잡한 것이다. 따라서 언어의 작용을 남김없이 설명할 수 있는 언어규칙을 학생에게 설명하여 말하기를 가르치려고 시도해서는 안 된다. 쓰기에서도 다를 게 없다. 만일 스스로 배우려는 힘을 발휘하지 않는다면, 쓰는 방법을 남김없이 설명해 줄 만큼 쓰기에 대해 이해하고 있는 사람은 없으므로 쓰기를 향상시킬 수 없다.
- 위와 같은 의견은 학생들에게 글쓰기 교육을 하려고 할 때 좋은 참고가 될 것임에 틀림없다. 학생들이 독창성을 발휘할 수 있다는 것, 언어 환경의 구성에 따라 영향을 받는다는 것, 실수를 통하여 학생들의 언어능력은 향상된다는 것, 정확한 말이나 전략을 지도해도 학생들은 그것을 곧바로 언어활동에 구사하지 못하고 점진적으로 능력이 향상된다는 것, 학생들은 개인적인 필요에 따라 언어를 구사하므로 상황변화를 통한 목적지향적 언어구사훈련을 베풀어야한다는 것, 말하는 방법이나 쓰는 방법을 가르침으로써만 말하거나 쓰기 능력을 기르려고 하지 말고 흥미 유발 등 다각적인 시도가 필요하다는 것 등이 모두 수업설계 및 지도에서 고려되어야 할 내용들이라고 여겨진다.

#### 다. 말하기를 이용한 내용 생성

글을 써야 할 주제와 관련하여 다른 사람과 대화를 하면, 자신이 생각하지 못



했던 새로운 관점을 발견할 수도 있고, 다른 사람의 관점으로 자신의 생각을 비판적으로 검토할 수 있어 매우 유용하다. 글쓰기에 이러한 말하기를 내용 생성의 방법으로 활용하는 것을 구두작문이라고 흔히 말한다. 구두작문이란 글쓰기로 표현해야 할 것을 먼저 말로 기술하고 그것을 문자로 옮겨 쓰도록 하는 것인데, 내용 생성의 방법으로서 매우 효과적이다.<sup>18)</sup> 토의·토론이나 대화를 내용 생성의 방법으로 활용한다면, 이것도 구두작문의 한 형식으로 활용하는 것이 될 것이다. 말하듯이 구두작문은 주로 저학년 학생들에게 어울리는 전략이다.

작문은 총체적이고 실제적인 기능 활동이다. 학생들은 자신이 관심을 가지고 있는 대상에 대해서 적극적으로 반응하며, 총체적인 과정중심의 글쓰기 활동을 통해서만이 쓰기 능력 향상을 기대할 수 있다. 따라서 생각꺼내기, 생각뭉치, 초고쓰기, 다듬기 등의 과정을 통해서 말하듯이 또는 말한 것을 글로 쓰기 지도를 해야 한다.<sup>19)</sup>

또한 구두작문은 자신과의 내적 대화를 진행하면서 문제를 해결해가므로 사고를 글로 표현하기 전에 내적 독자를 상정하고 혼자말로 구술하는 과정을 두어 쓰기에 대한 부담을 줄이고 자연스럽게 교정하는 기회를 주어 자신의 생각을 잘 표현할 수 있게 한다. 구두작문을 할 때 말하기 불안을 없애기 위하여 소집단 활동을 많이 시켰으며 말하기 전에 말할 내용에 대하여 충분히 조사하고 연구하고 준비하게 하는 것이 말하기 불안을 감소시키는 데 도움이 되어 말하기 전에 많은 것을 알아내도록 하였다.<sup>20)</sup>

구두작문이 입으로 하는 글쓰기라면 사고구술은 ‘생각을 소리 내어 말한다.’는 뜻이다. 글을 쓰거나 읽으면서, 또는 어떤 일을 하면서 자신의 머릿속에 떠오르는 생각을 자유롭게 말하는 것 즉 현재 머릿속에서 진행 중인 사고 과정을 그대로 언어화함으로써 관찰할 수 없는 대상인 사고 과정을 살펴볼 수 있다.

18) 김재봉·선주원, 『초등 교사를 위한 글쓰기와 화법』, 형설출판사, 2006, p.46.

19) 천경록 외, 『초등국어과 교육론』, 교육과학사, 2007, p.274.

20) 기명숙, 앞의 논문, p.14.

### 3. 교육과정과 교과서 분석

개정 교육과정이 이미 발표가 되었고, 올해부터 실험에 들어가기 때문에 7차 교육과정과 개정 교육과정의 쓰기의 내용체계와 내용요소들을 알아보고, 외국의 쓰기 교육과정 내용을 비교해 보며, 1학년 교과서에서 글쓰기 내용을 분석해보았다.

#### 가. 쓰기 교육과정 내용체계

7차 교육과정과 개정 교육과정의 바뀐 ‘내용 체계’를 표로 나타내 보았다.

7차 교육과정에서는 쓰기의 내용체계가 본질, 원리 태도, 실제인데, 개정 교육과정에서는 ‘맥락’을 내용 선정 범주로 설정하였다. 텍스트 생산·수용 활동이 국어과 교육 내용의 중심일 때, 중요하게 다루어져야 할 내용이 텍스트 생산·수용 활동에 작용하는, 영향을 미치는 맥락이라고 할 수 있겠다. 맥락은 언어 활동에 상황성, 역사성, 사회성을 부여함으로써, 학습자의 실제적인 국어 능력 신장, 언어 활동에 대한 비판적·성찰적 태도 형성에 기여할 것으로 보인다.

<표 II-2> 제7차 교육과정 쓰기 교육의 내용 체계

	쓰기의 본질	쓰기의 원리	쓰기의 태도
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>-필요성</li> <li>-목적</li> <li>-개념</li> <li>-방법</li> <li>-상황</li> <li>-특성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-글씨 쓰기</li> <li>-내용 생성</li> <li>-내용 조직</li> <li>-표현</li> <li>-고쳐쓰기</li> <li>-컴퓨터로 글쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-동기</li> <li>-흥미</li> <li>-습관</li> <li>-가치</li> </ul>
	쓰기의 실제 <ul style="list-style-type: none"> <li>-정보를 전달하는 글쓰기</li> <li>-설득하는 글쓰기</li> <li>-정서 표현의 글쓰기</li> <li>-친교의 글쓰기</li> </ul>		

<표 II-3> 개정 교육과정 중 쓰기의 내용 체계

쓰기의 실제	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 정보를 전달하는 글쓰기</li> <li>- 사회적 상호 작용의 글쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 설득하는 글쓰기</li> <li>- 정서 표현의 글쓰기</li> </ul>
<p style="text-align: center;">지식</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 소통의 본질</li> <li>◦ 글의 특성</li> <li>◦ 매체 특성</li> </ul>	<p style="text-align: center;">기능</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 내용 생성</li> <li>◦ 내용 조직</li> <li>◦ 표현과 고쳐 쓰기</li> </ul>
<p style="text-align: center;">맥락</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 상황 맥락</li> <li>◦ 사회 • 문화적 맥락</li> </ul>	

위 표에서처럼 7차 교육과정과 약간의 내용체계의 변화를 알 수 있다. 그러면 1학년 쓰기 내용은 글의 수준과 범위가 어느 정도인지 표에서 살펴보기로 하겠다. 성취기준과 내용요소 모두 쓰기 전체를 중심으로 나타내었다.

<표 II-4> 개정 교육과정의 1학년 쓰기 내용<sup>21)</sup>

<글의 수준과 범위>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 친숙하고 쉬운 낱말이나 문장</li> <li>- 자신이 잘 알고 있는 대상을 소개하는 글</li> <li>- 주변에서 일어난 일에 대하여 자신의 생각을 제시하는 글</li> <li>- 인상 깊었던 일을 표현한 그림 일기</li> </ul>

성취 기준	내용 요소의 예
(1) 글씨를 바르게 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 연필을 바르게 잡기</li> <li>◦ 바른 자세로 글씨 쓰기</li> <li>◦ 낱자, 글자를 바르게 쓰기</li> <li>◦ 낱말, 문장을 받아쓰기</li> </ul>
(2) 대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 소개하는 글에 들어갈 적절한 내용 이해하기</li> <li>◦ 자신, 가족, 학교 등에 대하여 소개할 내용 선정하기</li> <li>◦ 대상의 특징이 잘 드러나게 쓰기</li> </ul>
(3) 주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 글로 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 주변에서 일어난 일에 대해 자신의 생각 떠올리기</li> <li>◦ 자신의 생각을 뒷받침하는 까닭 정리하기</li> <li>◦ 생각과 까닭이 잘 드러나게 쓰기</li> </ul>
(4) 인상 깊었던 일을 정리하여 그림일기를 쓴다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 그림일기의 형식 알기</li> <li>◦ 하루 중에서 있었던 일을 떠올리기</li> <li>◦ 인상 깊었던 일을 구체적으로 쓰기</li> <li>◦ 그림일기를 쓰는 태도 생활화하기</li> </ul>

21) 교육인적자원부, 『국어과 교육과정』, (교육인적자원부 고시 2007-79호), 교육부, 2007

## 나. 외국의 국어 교육과정 중 쓰기 내용

외국의 교육과정을 살펴보게 된 이유는 외국에서는 입말을 활용한 쓰기 교육이 이루어지고 있다는 정보에서 비롯되었다. 문자 입문기인 1학년 아동들을 외국에서는 어떻게 글쓰기 교육을 시키고 있는지 알아보고자 했다. 프랑스에서는 입말을 활용하고 있었으며, 글쓰기의 전략과 적용, 상황맥락과 같은 내용체계로 되어있음을 알 수 있었다. 미국 뉴욕주의 경우 유치원 이전서부터 1학년 학생들이 쓰기를 배우면서 쓰기 과정을 친구, 어른들과 함께 공유하거나 사회적 상호관계를 위한 글과 그림들의 문집 만들기를 목표로 명시하고 있는 점은 글쓰기에 흥미를 갖도록 하는 전략적인 교육방법이라 여겨져 인상적이다. 또한 호주의 글쓰기 전략으로 교사나 동료간의 상호작용을 통한 퇴고의 전략지도 같은 부분과 글쓰기가 다른 사람에게 의미를 전달하기 위해 사용한다는 것을 인식시키며 목적과 독자, 혹은 상황 측면을 고려하는 쓰기를 중요시하고 있는 점도 어린 1학년 학생들에게 지도하고 있음을 참고로 알 수 있었다.

국어지식 영역이 독립되어 설정되어 있는 우리나라와는 달리, 대부분의 나라(일본, 중국, 영국, 프랑스, 캐나다 온타리오주, 미국 뉴욕주, 캘리포니아주, 호주)에서는 쓰기 영역에 국어지식이 통합되어 지도되고 있다. 쓰기와 다른 영역과의 통합은 물론 타 교과에서도 쓰기 영역을 비롯한 전반적인 언어교육이 통합적으로 이루어지고 있다. 특히 영국의 경우는 날개와 관련하여 다른 교과와의 연관성을, 프랑스에서는 3주기 때 더욱 자국어 교육을 강조하여 다른 교과의 학습과 연관해서 이루어져야 함을 명기함으로써 국어교육의 통합교과적, 범교과적으로 이루어지도록 하고 있다. 또한 ICT등의 다양한 유형의 쓰기 자료가 제시되고 있으며, 매체언어교육에 대한 내용을 두루 포함하고 있다. 학년별 내용이나 성취기준의 예시가 매우 구체적이다. 습작량이나 습자량 등을 비롯한 학습분량을 수치화하여 구체적으로 제시하고 있다. 쓰기를 기초기능으로 파악하여 글씨쓰기나 기초적인 글쓰기 능력 등을 강조하고 있고, 실생활을 소재로 하여 쓰기의 종류나 분야, 장르 등이 매우 다양하게 제시되어 있다. 교사와 학생, 학부모의 요구가 많이 반영되어 있고, 어휘력 강조가 덜한 우리나라에 비해 사전의 사용을 강조하거나 알아야 할 습자량을 정해놓는 등 우리나라와 차이를 보였으며, 학년, 단계별로 위계적인 쓰기가 이뤄지고 있음을 알 수 있다.<sup>22)</sup>

#### 다. 7차 교육과정 내용 중 1학년 쓰기 교과서의 글쓰기 부분

1학년 쓰기 교과서에서 글쓰기 부분 내용을 알고 글쓰기 지도에 임하기 위해 어떻게 계획하고 가르쳐야 할지 교육과정 해설서를 바탕으로 알아보았다.<sup>22)</sup> 첫째마당은 ‘쓰기가 인간의 삶에서 필요함을 안다.’라고 되어있다. 이 내용은 쓰기의 필요성을 아는 학생들이 쓰기 활동에 능동적으로 참여하여 학습하게 된다는 점을 중시하여 설정하였다. 이 내용은 쓰기의 개념 알기, 쓰기의 중요성 알기, 이러한 지식을 바탕으로 쓰기의 필요성 알기 등에 대한 학습을 의도하고 있는 것으로, 쓰기와 관련된 자신 또는 다른 사람의 경험을 통해 쓰기의 필요성을 알 수 있도록 학습 활동을 계획한다.

기본 활동은 자신의 쓰기 경험을 바탕으로 쓰기의 필요성을 구체적으로 알게 하는 것인 데 비하여, 심화 활동은 자신의 경험과 다른 사람의 경험을 종합하여 쓰기의 필요성을 일반화시키고자 하는 활동이다.

1학년 쓰기 세 번째 마당에서 ‘재미있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.’라고 되어 있다. 이 내용은 글을 쓸 때 자기 자신이 재미있다고 생각되는 내용을 선정할 줄 아는 학생들이 글을 좀 더 쉽게 쓸 수 있다는 점을 중시하여 설정하였다. 이 내용은 재미있는 내용이 무엇인지 알기, 재미있는 내용 선정의 방법 알기, 이러한 지식을 바탕으로 재미있는 내용을 선정하여 글쓰기 등에 대한 학습을 의도하고 있는 것으로, 여기서는 다른 사람을 의식한 재미보다는 자기 자신이 재미있다고 생각하는 내용을 선정하여 글을 쓸 수 있도록 학습 활동을 계획한다.

기본 활동은 학생들이 주위에서 쉽게 접할 수 있는 고정적인 문어 텍스트들에서 자기가 재미있다고 생각하는 내용을 선정하여 짧은 글을 쓰게 함으로써 재미있는 내용 선정의 원리를 터득하게 하는 것인 데 비하여, 심화 활동은 주위 사람들에게서 들을 수 있는 유동적인 구어 텍스트에서 재미있는 내용을 선정하여 짧은글을 쓰게 함으로써 재미있는 내용 선정의 선택 폭을 넓히고자 하는 활동이다.

22) 우리말교육연구소 엮음, 『외국의 교육과정 1: 일본, 중국, 영국, 프랑스의 교육과정』 나라말, 2003.

우리말교육연구소 엮음, 『외국의 교육과정 2: 캐나다, 미국, 호주의 교육과정』, 나라말, 2004.

23) 교육부고시 제 1997-15호, 『초등학교 교육과정 해설(III)』, 교육인적자원부, 1999.

1학년 쓰기 다섯 번째 마당에서는 ‘쓰기에 대하여 흥미를 가진다.’로 되어 있다. 이 내용은 쓰기에 흥미를 가지는 학생들이 쓰기 활동을 지속적으로 할 수 있는 점을 중시하여 설정하였다. 이 내용은 쓰기의 좋은 점 알기, 쓰기의 즐거움 느끼기, 쓰기의 재미 깨닫기 등에 대한 학습을 의도하고 있는 것으로, 쓰기 시간 이외에도 쓰기에 접할 기회를 많이 주어 쓰기에 대한 부담감을 덜고, 쓰기에 대해 좋은 감정을 가지도록 학습 활동을 계획한다.

기본 활동은 쓰기가 자기 자신의 즐거운 경험이나 상상을 기록해 놓는 것임을 알게 하여 쓰기에 대한 흥미를 직접적으로 가지게 하는 것인데 비하여 심화 활동은 각자 쓴 글을 모아 놓은 문집을 통해 쓰기에 대한 흥미를 간접적으로 가지게 하고자 하는 활동이다.

1학년은 글쓰기에 재미와 흥미를 느끼며, 자기 자신의 즐거운 경험이나 상상을 중심으로 글쓰기를 할 수 있도록 교육과정이 짜여져 있음을 확인할 수 있다. 1학년 학생을 맡고 있는 교사는 글쓰기에 접근하는 데 쓰기 전 활동에 들어가는 시간 안배와 계획된 전략으로 입문기 아동들이 글쓰기가 즐겁고, 친구들과 소통할 수 있는 좋은 방법임을 알도록 이끌어야 하겠다고 생각한다.

### Ⅲ. 연구 방법

본고는 구성주의 쓰기 이론에 기초한 쓰기 능력 신장 방안의 방법 연구로서 저학년 아동들이 글쓰기의 조직과 표현보다는 우선 글쓰기에 대한 부담을 덜어 주면서 글쓰기를 자연스럽게 할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 그래서 1학년 아동들이 저항감 없이 글쓰기를 할 수 있도록 ‘아이디어 생성→ 텍스트 생산 → 고쳐 쓰기’, ‘쓰기 전 → 쓰는 중 → 쓴 후’의 3분법<sup>24)</sup>을 택하고 있다. 친구들에게 자신의 생각을 말하도록 하고, 말한 것을 글로 써 내어, 친구들에게 발표하며 서로의 의견을 나누면서 글쓰기가 말하기와 마찬가지로 의사소통의 한 방법임을 깨닫도록 했다. 구체적으로는 첫째, 말한 것을 글로 쓰는 데 중점을 두었다. 둘째, 글로 쓴 것을 친구들에게 발표하도록 했다. 셋째, 발표한 내용을 들으면서 친구의 생각을 이해하는 소통의 방법을 자연스럽게 깨닫게 하는 방법의 순서로 전개하였다.

#### 1. 연구 대상과 기간

##### 가. 연구 대상

연구 대상은 본 연구자가 재직 중인 제주시에 소재하는 B 초등학교 1학년 학생 14명을 실험반으로, H초등학교 1학년 14명을 비교반으로 선정하여 2007년 10월 1일부터 2007년 11월 26일까지 8주 동안 이루어졌다.

실험반 학생들은 연구자가 직접 담임한 학생들이며, 비교반은 생활수준과 학부모 교육정도가 비슷한 수준의 바로 이웃해 있는 학교의 1학년 2반 학생들 중에서 출석부 번호 순서대로 남자 8명, 여자 6명을 표본으로 선정했다.

비교반의 실제 인원은 36명이지만 실험반 인원이 14명이어서 비교반 인원을

---

24) 천경록 외, 앞의 책, p.258.

특별한 기준 없이 출석번호 순서로 실험반 인원수에 맞추어 선정했다. 구성 인원 중에서 체험학습의 사유로 사후 검사에 응하지 못한 학생이 두 명 발생해서 사전검사 인원수와 사후 검사 인원수가 일치하지 못했다.

연구 대상은 <표 III-1>와 같이 선정하여 프로그램을 진행하였다.

<표 III-1> 연구 대상 (단위 : 명)

집단 구성	피험자 수	남	여
실험 집단	14	8	6
비교 집단	14	8	6
계	28	16	12

## 나 연구 기간

본 연구는 2007년 10월 1일부터 11월 26일까지 사전·사후 검사를 포함하여 총 20차시에 걸쳐 이루어졌다. 총 20차시란 시간은 구두작문을 통한 글쓰기 프로그램을 투입해 연구한 시간이고, 연구 대상 학생들이 초등학교 1학년이라 이 프로그램을 투입하기까지 4월부터 재량활동 시간을 이용해 주변의 사물을 보고 말하기 활동, 6월부터 그 날 있었던 일 중에서 제목을 정해 일기 쓰고 발표하기 등의 준비 기간을 거쳐 진행하였다.

본 연구의 시간 운영은 제 7차 교육과정 운영에 의한 쓰기 시간과 재량활동, 특별활동 시간에서 실험반은 연구 기간 동안 월, 화, 수요일에 연속적으로 이루어졌다.

## 2. 연구 설계와 과정

### 가. 연구 설계

본 연구는 구성주의 쓰기 이론에서 과정중심의 글쓰기를 실제 쓰기 교육에 적용하여 텍스트의 결과보다 텍스트를 생산하는 과정과 결과에 초점을 두고, 쓰기 능력과 태도의 변화를 검증하기 위하여 ‘구두작문 전략’을 중심으로 한 쓰기



교육 프로그램을 설계하였다. ‘구두작문 전략’을 가르칠 1개의 실험집단과 교과서 위주의 쓰기를 가르치게 될 비교집단을 두었다.

다음 <표 Ⅲ-2>는 연구 설계의 내용이다.

<표 Ⅲ-2> 연구 설계

집단	수 준	인 원	사전검사			프로그램 투 입	사후검사		
			쓰기태도 검 사	쓰기능력 검 사	쓰기과정 검 사		쓰기태도 검 사	쓰기능력 검 사	쓰기과정 검 사
실험 집단	상		○	○	○	○	○	○	○
	하								
비교 집단	상		○	○	X	X	○	○	X
	하								

본 연구는 과정과 결과 모두를 중시하는 글쓰기 패러다임의 변화에 맞춰 ‘아이디어생성 → 구두작문(텍스트 생산) → 발표’의 3분법을 택했다. 아울러 집단 간 비교와 사전 쓰기 능력 검사를 바탕으로 상, 하로 나누어 T-검증을 실시하여 그 의미를 확인하고자 하였다. 그러나 상, 하 집단은 단지 프로그램의 적용 효과를 수준에 따라 살펴보기 위한 구분일 뿐 수준별로 교육의 수준이나 내용을 달리하거나 집단 구성을 달리 한 것이 아님을 밝혀둔다.

또한 쓰기의 구체적인 활동에 대한 관찰을 위해 실험집단을 대상으로 질적 연구 외에 상, 하 그룹을 대상으로 하여 구체적인 쓰기의 양상 과정을 살피고자 하였으며, 실험집단과 비교집단 전체를 대상으로 사전 쓰기 능력과 사후 쓰기 능력 검사를 신뢰할 수 있는 전문가 3명으로부터 객관적인 평가를 받아, 구두작문을 활용한 실험반과 비교반의 차이를 검증해 보았다.

실험집단과 비교집단의 쓰기 능력 검사는 사전과 사후에 동일한 내용의 검사지를 사용하였으며, 그에 대한 자료 통계는 Windows SAS System 9.1 프로그램을 이용하여 검증을 실시하였다.

## 나. 연구 과정

앞에서 제시한 연구 설계에 따라 이루어진 연구 과정을 살펴보면 다음과 같다.

<표 III-3> 연구 과정

단계	연구 과정	집단별 활동		실시 일자
		실험집단	비교집단	
사전 준비	쓰기 태도 검사	○	○	10/1
	쓰기 과정 검사	○	X	10/5
	쓰기 능력 검사	○	○	10/1
프로그램 투입	사전 준비	○	X	4/1~9/30
	프로그램 적용	○	X	10/1~11/26
사후 검사	쓰기 능력 검사	○	○	11/26, 12/13
	쓰기 태도 검사	○	○	11/26
	쓰기 과정 검사	○	X	12/13
	사후 면담	○	X	12/13~12/24

#### 다. 검사 자료

##### 1) 쓰기 능력 검사지(부록 1)

쓰기 능력 검사는 본 프로그램을 시작하면서 바로 실험집단과 비교 집단에 동시에 같은 내용의 검사지를 투입했으며, 사후 검사는 실험집단은 프로그램 투입이 끝나는 11월 26일에 할 수 있었지만, 비교집단은 대상 학교행사 관계로 12월 13일에야 할 수 있었다. 쓰기 능력 검사의 평가는 주변의 동료 교사 3인에게 의뢰하여, 평점을 갖고 분석했으며, 평가 기준은 송수미(2001)의 논문과 정진교(2000), 그 외 다수의 논문을 참고하여 내용, 표현, 조직, 어법 네 가지의 분석적 평가 기준을 제시하였다.

##### 2) 쓰기 태도 검사지(부록 2)

학습자의 쓰기에 대한 태도를 측정하기 위하여 쓰기 태도에 대한 설문 검사를 실시하였다. 총 15문항으로, 이 검사는 실험집단과 비교 집단 모두에게 실시하였다. 사전 쓰기 태도 검사와 사후 쓰기 태도 검사 문항 내용은 프로그램 투입 전과 후에 조금씩 달라졌다.

검사 대상 학생들이 아직 설문조사 지문 이해가 잘 되지 않아 검사항목 선정에서부터 아동들이 설문에 응하는데 까지 어려움이 뒤따랐다. 1학년 학생에 꼭 맞는 설문 항목을 개발하지 못했으며, 그러나 될 수 있으면 교사가 개입을 하지 않고 설문조사를 할 수 있도록 했다.

### 3) 쓰기 과정 검사지(부록 3)

이 검사지는 쓰기 과정의 프로그램 투입 후의 변화를 보기 위한 목적으로 투입하는 것이기에 구두작문을 활용한 쓰기 지도를 실시한 실험집단에만 투입하였다. 총 15문항으로 이루어진 사후 검사지는 학습자들의 쓰기 활동 과정에 대해 알아보기 위한 것이다.

### 4) 쓰기 전·후 면담

초등학교 1학년 학생들을 대상으로 연구를 전개하면서 본 연구자는 많은 걱정과 우려를 했다. ‘실험에 집중한 나머지 학생들에게 글쓰기 능력 신장만을 강조해서 글쓰기에 흥미를 잃어 싫증을 내면 어떻게 할까?’하는 것이었다. 그런데 실제 프로그램을 투입하고 회를 거듭 할수록 학생들은 글쓰기를 즐겨하고 좋아하게 되었다. 그래서 12월 12일 학부모 공개수업을 앞두고 실제 글쓰기를 좋아하는지 질문을 하고, 이야기를 나누는 결과, 95% 이상 어린이가 좋아한다고 말했으며, 좋아하는 이유로는 글쓰기가 너무 재미있고, 글쓰기가 자신있다는 요지의 내용을 얻게 되었으며, 그 결과를 토대로 공개수업 진행 후에 학부모들과 상담 자료로 활용하는데 참고 하였다.

## 3. 지도 방법

본 절에서는 구두작문을 통한 글쓰기 프로그램이 학생의 글쓰기에 미치는 효과를 검증하기 위하여 구체적인 프로그램의 진행 과정을 상세히 설명할 것이다. 또한 실제 학생의 수행 사례를 통하여 쓰기에서 미숙한 필자가 능숙한 필자로 다가가고 있음을 확인해 보기로 한다.

### 가. 지도 과정

#### 1) 전체 지도 계획

초등학교 1학년에서 쓰기 프로그램을 적용할 수 있는 시간은 국어과 ‘쓰기’와 ‘재량활동’, ‘특별활동’ 등이다. 방과 후 활동으로 실시하는 쓰기교실에서도 이러한 프로그램을 적용해 볼 수 있을 것이다.

쓰기 프로그램의 지도는 주당 2시간만으로는 본 연구를 하는 데 부족함을 느

졌다. 그래서 연구자는 10월에서 11월까지 월, 화, 수 3일을 쓰기 프로그램을 투입 했다. 학년 초에 교육과정 운영 계획을 수립할 때에 프로그램 운영을 염두에 두고 월, 화요일에 재량활동을, 수요일에 특별활동을 넣었으며, 1학기에는 재량활동과 특별활동 시간에 구두작문을 할 수 있도록 계획하였다.

연구 실험을 하는 10월과 11월에는 월, 화요일 2, 3교시를 쓰기와 연계해 재량활동 시간을 활용했다. 그리고 수요일 특별활동 시간에는 학생들의 흥미와 요구를 고려하여 쓰기 교과서와는 다른 체제를 선정하여 지도하였다.

구두작문 활동을 위한 프로그램의 구성은 전체적으로 개개의 전략을 익히는 단계와 이들 전략을 활용하는 단계로 나눌 수 있다. 세분화해서 초기(기초다지기과정), 중기(전략 익히기 과정), 말기(통합적 활용 과정)의 세 단계로 초기 단계에서는 직접교수법과 같이 명시적으로 어떤 기능이나 전략을 활용하는 방법을 가르쳐 주고 학생들이 연습을 하게 하는 방식으로 했다.

본 연구 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 실시한 실험의 구체적인 진행과정과 내용을 표 형식으로 제시하면 다음과 같다.

<표 III-4> 저학년 학생들의 글쓰기 능력 신장을 위한 구두작문 프로그램

순	차시	학습내용	주요활동	비고
1	1	사전검사	사전쓰기능력과 태도검사	시작
2	2-4	경험했던 일에 대해 말하기	생각 꺼내기 활동으로 생각 그물 만들기, 질문지를 활용한 짝과 구두작문 활동(내용생성과 말하기)	초기
3	5-6	물건이 되어서 하루의 일 상상하며 말하기	브레인스토밍을 통해 생각꺼내기를 하고 생각을 묶어 구두작문 활동 (말로 한 것을 짧게 쓰기)	초기
4	7-9	자기가 한 일에 대해서 느낌을 말하고 짧은 문장 쓰기	오름등반, 음악감상, 독서 등을 한 후 구두작문 활동 (말로 한 것을 완성된 문장으로 써 보기)	중기
5	10-12	조사한 것을 설명하고 글로 쓰기	독서, 민속놀이 조사, 사진을 보며 구두작문활동 (완전한 문장으로 쓰기)	중기
6	13-15	상상한 것을 말하고, 글 쓰기	역할극, 만화로 그리기 활동 후 구두작문활동 (활동했던 일을 떠올리며 말하고 글쓰기)	중기
7	16-19	사물을 정해 자세히 묘사하기	어떤 주제를 갖고 혼자 말하며, 글쓰기(체제를 보고 주제를 정해 글쓰기)	말기
8	20	사후검사	사후쓰기능력과 태도검사	최종도달점

가) 글쓰기 주제 선정

글쓰기 주제 선정은 1학년임을 고려하여 주변에서 볼 수 있는 것과 좋아하는 것, 자신이 겪은 일을 중심으로 글쓰기<sup>25)</sup>주제를 선정했으며, 아동들이 흥미를 잃지 않고 즐겁게 다룰 수 있도록 하는 데 초점을 두고 정했다.

쓰기 교육에서 글의 전개 방법이나 조직 등 세부적인 지도도 중요함을 인정하나, 연구 주제의 일관성과 1학년임을 감안해 구두작문 활동과 관련한 활동만을 지도의 대상으로 삼았다.

나) 1차시~ 사전 검사 실시

첫 시간에는 실제적인 수업에 들어가기 전에 사전 검사를 실시하였다. 사전 검사로는 아동들의 쓰기 능력과 쓰기에 대하여 어떤 태도를 지니고 있는지를 알아보았다. 실험을 시작하기 전의 실험집단과 비교 집단의 학생들을 상대로 실시하는 사전 검사는 중요한 의미를 갖는다. 왜냐하면 학생들의 쓰기 능력과 태도에 대한 진단적 자료를 제공해 주며, 이를 토대로 하여 프로그램의 구체적인 방향을 다시 한 번 확인하고 점검할 수 있기 때문이다.

사전 쓰기 능력 검사로는 시기적으로 추석을 지낸 지 얼마 안 지났고, 타 교과에서도 추석에 대해 여러 차시 다루었고, 경험에 의해 사전 지식이 없어도 충분히 쓸 수 있을 것으로 보고 ‘추석’을 주제로 정했다.

사전 쓰기 태도 검사는 1학년 학생들이 쓰기에 대해 얼마나 인식하고 있으며, 과정중심 쓰기를 해 왔는지를 알아보는 문항으로 구성되었다. 교사는 사전 검사 자료를 토대로 학생들의 쓰기 능력과 태도를 파악하고, 쓰기 능력과 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있도록 구두작문을 통한 글쓰기 프로그램을 설계했다.

<표 III-5> 사전 능력 검사 자료(실험반과 비교반)

사전 능력 검사(실험반)	사전 능력 검사 (비교반)
<p>추석</p> <p>1학년 이 0</p> <p>나는 아침 일찍 일어나 밥 먹고 양치질해서 아빠가 하는 추석 일을 도왔다. 일을 다 끝내서 사람들이 왔다. 나는 인사를 했다. 절</p>	<p>추석</p> <p>1학년 고00</p> <p>나는 추석때 절을 하고 송편도 먹었다. 그리고 할머니집에서 잠을 잤다 동생이랑 놀고 집에 와서TV 보고 컴퓨터</p>

25) 이오덕, 『삶을 가꾸는 글쓰기』, 보리, 2005.

<p>을 했다. 10분 걸렸다. 다음사람도 절을 했다. 그다음에 점식을 먹다. 맛있는 음식들이 너무 많았다. 다른 사람들이랑 같이 먹어서 너무 맛있다. 나는 추석에 너무 좋은 줄 이제야 알았다. 다음 추석때는 더 즐거운 하루가 되었으면 좋겠다. 나는 보름달에 소원을 빌었다. 그건 비밀이다. 꿈나라를 출발을 했다. 그래서 아주 아주 좋은 꿈을 꾀다.</p>	<p>도 했다.그래서 또 할머니네 집에가서 카스테라도 먹었다. 그래서 집에 가고 밥먹고 양치질하고 그래서 학교에 갔다. 그래서 집에가서 숙제하고 책 읽다가 TV보고 컴퓨터했다 그래서 컴퓨터 하기전에 손을 씻었다.</p>
<p style="text-align: center;">추석</p> <p style="text-align: right;">1학년 부00</p> <p>나는 추석 저녁에 노래방에 갔다. 동생과 함께 노래를 불렀다. 언니들과 함께 춤도 추었다. 큰언니는 노래를 정말 잘 불렀다. 나도 큰 언니 처럼 노래를 잘 불르고 싶다. 큰 언니가 다음 추석에 또 노래방에 가자고 했다. 나는 빨리 다음 추석이 왔으면 좋겠다. 큰 언니가 대학생이니깐 대구에서 일을 하고 오니깐 노래방에 못 간다.</p>	<p style="text-align: center;">추석</p> <p style="text-align: right;">1학년 조00</p> <p>나는 추석을 보내면서 아침에 할아버지네 집에 갔어요 가서 만화를 그렸어요 그 때 삼촌이와서 만화를 잘 그린다고 해서 기분이 좋았어요 이번엔 누나와 동생이 왔다 누나는 사람들이 많이 모이면 "무궁화 꽃이 피었습니다"를 하자고 했다. 재미있을거같다 누나드리랑 다와서 무궁화꽃이피었습니다를 했다. 너무 재미있었다 누나가 술래였다 누나는 이렇게 말했다 '무궁화꽃이피었습니다' 근대 우리 동생이 걸렸다. 내가 동생을 풀어줬다. 밤이 되자 저녁밥을 먹고 장기자랑을 했다.. 다들 재미있고 좋았다 장기자랑이 끝나고 옥상에서 놀았다 거기에서 멀리에 봤는데 어떤 아이가 옥상에서 재주를 부리고 있었다.</p>
<p style="text-align: center;">추석</p> <p style="text-align: right;">1학년 한00</p> <p>나는 추석 저력에 남원에 갑니다. 그런데 남원에서 작은 삼촌을 만났다. 너무 방가웠다. 그래서 인사도 못했다. 너무 기분이 조았다. 그때는 말도 못했다.</p>	<p style="text-align: center;">추석</p> <p style="text-align: right;">1학년 한00</p> <p>동생이라가치놀아다 그리고 놀이터에. 그리고 나는이모라동생드이라 다가치타타고가다. 그리고 아이스크림이올어거다 어디놀가스가요</p>

위 표에서 보여주듯이 사전 능력 검사에서는 비교반과 실험반의 글쓰기 능력이 큰 차이가 없음을 알 수 있다.

검사 자료에서 보여주는 학생들의 글은 연구자가 수정을 하지 않고 원본 그대로 썼기 때문에 비교반과 실험반 모두 맞춤법, 띄어쓰기가 안 되어 있다.

다) 2~4차시(경험했던 일에 대해 교사의 시범을 보며, 짝과 함께 말하기 활동)

2~4차시까지는 구두 작문 활동을 하기 위한 초기 단계로 많은 생각을 꺼내고 이야기하게 하는 데 시간을 많이 배분했다. 그리고 주제도 겪은 일을 중심으로 쉽게 접근할 수 있는 것들을 선정해 지도했다. 1학년 학생들이 친구와 말하기를 즐겨하는 특성을 생각해서 놀이처럼 질문을 서로 주고받도록 지도했다. 그리고 마인드맵을 이용한 생각그물 만들기를 연구자가 제작한 학습지로 마인드맵 기법을 활용하여 작성할 수 있도록 하였다. 구두 작문 활동이 끝나면 말한 것을 짧은 글로 옮기고, 발표를 했다. 이때는 표현이나 글쓰기의 조직 같은 것에는 지도의 초점을 둘 수가 없었다. 저학년에서는 글쓰기의 표현보다는 글쓰기에 대한 부담을 덜어주고 즐겁게 참여하는 것이 더 중요하므로 쓰기 전이나 중 활동보다는 쓴 후의 활동을 강화한다.<sup>26)</sup> 이 연구에서도 지도 초기 단계에서는 쓴 후에 발표하는 활동에 더 중점을 두고 칭찬과 격려를 많이 했다.

<표 III-6> 교사의 시범과 학생 작품

교사의 시범	학생의 구두작문 활동
<p style="text-align: center;"><b>코끼리</b></p> <p>코끼리는 몸집이 큼니다. 기다란 코가 손처럼 움직입니다. 과자를 주면 코로 받아먹는 게 귀엽습니다. 저는 텔레비전에서 사람을 등에 태우고 가는 코끼리를 본 적이 있습니다. 코끼리 등에 타고 숲속을 거닐면 좋을 것 같다는 생각을 했습니다.</p>	<p style="text-align: center;"><b>코끼리</b></p> <p style="text-align: center;">1학년 푸르네반 김00</p> <p>나는 코끼리를 좋아합니다. 코끼리는 코가 길고 아주 날카로운 뿔이 있고 아주 커다란 귀가 있다. 나는 코끼리가 멋있다고 생각한다. 나는 코끼리가 코로 물을 뿜어내는 모습이 귀엽고 너무 멋있다. 그리고 코끼리가 풀을 맛있게 먹고 있는 모습은 정말로 멋있다. 나는 앞으로도 코끼리를 좋아할꺼다.(2007.10.22)</p>
	<p style="text-align: center;"><b>흰둥이</b></p> <p style="text-align: center;">1학년 푸르네반 문00</p> <p>흰둥이는 큰아빠가 사오신 강아지입니다. 내가 흰둥이 곁에 가면 계속 계속 따라옵니다. 흰둥이는 1살이니까 사람 나이로 치면 10살입니다. 안으면 포근하고 따뜻합니다. 그리고 달라붙기도 합니다. (겪은 일 쓰기 - 2007. 10. 22)</p>

26) 천경록 외, 앞의 책, p. 258.

라) 5 ~ 6 차시(물건이 되어 상상해 보기)

1학년 아동들의 발달 특성을 보면 현실과 상상의 세계를 구분 못하는 시기이다. 500원 짜리 동전이 되어 하루 동안 겪는 일을 브레인스토밍으로 표현하게 하고, 이어서 글로 쓰는 지도를 했는데, 동전이 되어 하루 동안 여행을 하는 이야기가 자신들의 생활과 연결해 잘 풀어 나갔었다. 이 때 생생한 글쓰기와 살아 있는 표현을 할 수 있도록 대화체나 또래어, 방언 등의 사용도 허용하였다.

<표 III-7> 물건이 되어 상상하며 쓴 학생 작품

동전

1학년 푸르네반 강00

나는 50원 짜리 동전입니다. 너는 어디에 사냐면 주인집 주머니에 살고 있습니다. 주인님은 아침 일찍 일어나서 나도 빨리 깨어났습니다. 왜 빨리 일어났냐면 친구랑 축구를 하려고 주인님은 빨리 일어났습니다. 주인님은 친구를 공원에서 아침 10시에 만나자고 약속을 했습니다. 난 주인님이 축구를 하면 웃으니까 저는 좋았습니다. 축구가 끝난 다음엔 주인님은 땀을 뻘뻘 흘렸습니다. 그래서 주인님은 옆에 있는 슈퍼에 갔습니다. 거기서 삼다수를 꺼내고 주머니에 있는 저를 슈퍼 아저씨에게 주었습니다. 거기엔 많은 동전친구들이 있었습니다. 저는 친구들이 사는 데로 가서 좋았습니다. (2007. 10. 23)

마) 7~9차시 (다양한 활동을 한 후 글쓰기)

7차시부터는 웬만큼 구두작문에 대해 익숙해졌다고 보아서 구두작문 전 단계에 했던 생각꺼내기 활동지인 학습지를 없앴다. 왜냐하면 구두작문도 글쓰기의 전략인데 그 활동에 앞서서 다시 도입부분에서 활동을 하다 보니 쓰기 전 단계에 너무 많은 시간이 들었고, 학생들도 지루한 느낌이 들어 글쓰기에 집중력이 떨어졌다. 글쓰기를 하기 전에 다양한 활동을 학생들이 직접 하고, 구두작문을 했다. 글쓰기를 한 후 모둠별로 돌려 읽기를 하고 모둠에서 잘 썼다고 인정한 어린이가 발표를 했다. 모둠 구성은 4명씩 총 4 모둠이어서 발표는 모둠별 1명씩 4명이 했다.



<표 III-8> 음악 감상과 오름 등반 후 쓴 학생 글

<p style="text-align: center;">휘파람과 개를 듣고 1학년 푸르네반 고00</p> <p>휘파람과 개를 들어보니까 좋고, 개랑 휘파람을 하면서 한라산, 서우봉을 산책하는 것 같다. 음악도 좋고, 저학년한테는 좋고 개운한 음악인 것 같다. 음악이 좋아서 집에서 그 음악을 들어야겠다. 이 음악은 대표적인 음악이라고 선생님이 말씀을 하셨다. 이 음악은 개운하고 재미있고 신나고 즐겁다. 나도 커서 이렇게 좋은 음악을 발명을 해내야겠다. 제일 좋은 음악의 하나 휘파람과 개를 오늘 들었다. (음악 듣고 감상문 쓰기-2007.10.22)</p>	<p style="text-align: center;">자연지킴기 1학년 푸르네반 한00</p> <p>독버섯, 은지버섯, 해갈이 생긴 버섯, 번대기를 봤다. 너무 힘들었다. 계단이 800개가 있었다. 너무 많았다. 그래서 쉬었다 쉬었다를 반복했다. 기분이 이상했다. 너무너무 많이 쉬고 싶었다. 독버섯이 위험한 건 줄 몰랐다.</p> <p>자연을 지키면 복이 올 것이라고 믿는다. 힘들었지만 꼭 참고 다 올랐다. 그리고 나중에는 점심을 먹으니 힘이 솟고 기분이 좋아졌다. 스트레스를 다 풀었다. (2007. 10. 29 - 물영아리 오름을 다녀와서)</p>
--	---

바) 10~12차시 (조사보고서와 기록문 지도)

이 시기에 목적별 쓰기로 설명하는 글을 쓰는 단원과 만나게 되었다. 구두작문 활동을 통한 글쓰기 지도가 10차시를 넘어서면서 아동들은 글쓰기를 즐겨하게 되었다. 모둠별로 돌려 읽기를 하고 모둠에서 잘 쓴 글을 한 편씩 뽑아서 발표를 했는데, 이 차시부터는 서로가 뽑히려는 노력이 엿보여 민속놀이 조사 과제도 아주 충실하게 이루어졌다.

구두작문을 하다 보면 어린이들은 자신의 생각을 뛰어넘게 된다. 즉 상대방의 생각까지 자신의 경험과 비추어 생각을 넓혀 가게 되는 것이다. 말하기가 글쓰기에서 중요한 문제 해결 전략이 될 수 있음을 알 수 있다. 상위그룹이나 중위 그룹 어린이들은 구두작문에서 한 내용보다 훨씬 많은 내용을 글로 썼고, 하위 그룹 어린이들만이 구두작문한 내용을 그대로 글로 썼다. 그러한 것을 볼 때 구두작문을 통한 글쓰기는 입문기 학생 즉 1학년 학생의 글쓰기 지도에 적합한 것임을 입증해 주고 있다.

<표 III-9> 민속놀이에 대해 조사하고 쓴 학생 글

<p style="text-align: center;">민속놀이 1학년 푸르네반 오00</p> <p>나는 민속놀이에서 쥐불놀이를 선택했다. 왜냐하면 쥐불놀이가 하는 방법을 많이 쓸 수 있을 것 같아서이다. 알아볼 것은 내용과 하는 방법이다.</p> <p>하는 방법은 사전이나 부모님께 여쭙보든가 할려고 했는데 그냥 부모님께 여쭙보는 게 좋을 것 같아 그렇게 했다. 왜냐하면 사전에서 찾으면, 너무 많아서 못 쓸 것 같고 부모님께 여쭙보면 아마 간단하게 말을 해 주실 것 같았다.</p> <p>쥐불놀이 하는 방법은 깡통에다 밧줄을 매달고 끈 안에 불을 떼어서 줄을 잡고 원을 그리면서 빙글빙글 돌리는 거다.</p> <p>메논 끈 안에 불을 붙이는 게, 위험하다고 생각이 들었다. 속에라도 불이 붙으면 큰 일이라고 생각이 들었다. 나도 7살 때 하는 걸 봤는데 위험한 것 같았다. (조사보고서 - 2007. 11. 14.)</p>	<p style="text-align: center;">민속놀이 1학년 푸르네반 김00</p> <p>나는 집에 사전과 컴퓨터가 있지만 사전에 찾아보니 조금 밖에 없어서 컴퓨터로 했는데 많이 있었지만 그 중에서 옛치기를 골랐다.</p> <p>옛치기는 청소년들이 즐기는 놀이다. 옛못판에서 제각기 옛가락을 골라 적당한 곳을 잘라서 구멍이 크게 뚫려있는 쪽이 이긴 것이다. 그러므로 옛 가락을 잘 골라야 유리한 것이라고 한다. 놀이는 진 팀이 옛에 값을 물어내는 놀이다.</p> <p>나는 이 옛치기를 처음 들어본다. 옛치기는 언제 생겼을까? 궁금하다. 다음에는 꼭 알아볼 꺼다.</p> <p>(조사 한 것 쓰기 - 2007.11. 14)</p>
--	--

사) 13~15차시(자유주제에 의한 응용 단계)

13차시에 이르면서부터 학생들이 주제를 정하고 구두작문 활동을 하려고 하면 이미 머릿속에서 사고 활동이 일어나고 있음을 감지할 수 있었다. 글쓰기에 집중하는 모습을 보여줬다. 교사의 지도 활동이 줄어들었고, 학생들의 글쓰기 시간과 돌려 읽기, 발표하기에 학생들 스스로 즐겨 참여하기에 이르렀음을 알 수 있었다.

<표 III-10> 주변에서 본 것과 책을 읽고서 쓴 글

<p style="text-align: center;">스킨다비스 1학년 푸르네반 부00</p> <p>스킨다비스는 냄새가 아무 냄새도 안나고 느낌은 차갑고 부드럽다. 이거는</p>	<p style="text-align: center;">“때묻지 않은 옷을 만드는 디자이너”를 읽고 1학년 푸르네반 오00</p> <p>오늘 선생님이 자기가 읽은 책중에서</p>
--	---

우리 반에도 있고 우리 학교 복도에 많이 놓여 있다. 나는 스킨다비스를 학교에서만 보았다. 밖에서는 안 보았다. 눈으로 보았을 때는 잎이 내려와 있다. 색깔은 녹색이다. 모양은 하트모양으로 되어 있다. 꼭 밑에가 뾰족해서 밑에가 가시 같다. 위에는 꼭 귀여운 우리 동생 현민이 이마 같다. 나는 스킨다비스가 좋다. 왜냐하면 하트모양이기 때문에 내가 제일 좋아하는 모양이다.  
(자세히 쓰기-2007.11.6)

하나를 골라 글쓰기를 하라고 하셨다. 나는 때문지 않는 옷을 만드는 디자이너 책을 골랐다. 왜냐하면 내가 읽은 책중에서 가장 재미있기 때문이다. 책에는 은종이 친구들, 은종이 엄마가 나왔다. 은종이가 친구들이랑 같이 놀고 있었는데, 놀다보니 옷이 흠투성이가 되어버렸다. 집에 돌아와서 엄마한테 엄청 혼났다. 엄마는 힘들어하면서 깨끗하게 씻겨주시고, 흠투성이가 된 은종이 옷을 빨아주셨다.

은종이는 엄마가 엄청 힘들어 하신다고 생각했다. 그래서 은종이는 때문지 않는 옷을 만들었다. 그 후 은종이는 엄마한테 혼나지 않고 즐겁게 놀 수 있게 되었다. 엄마도 아주 기뻐하셨다.

나는 이책을 읽고 알게 된 내용이 나도 아무리 어려운 일이라도 용기를 내면 할 수 있다는 것을 알았다.  
(독후감 - 2007. 11. 13)

아) 16~19차시( 혼자 구두 작문 하며 글쓰기)

16차시부터는 혼자 구두작문을 하고 글쓰기를 하도록 지도했다. 그리고 글의 짜임을 지도하려고 시도했다. 그리고 글쓰기는 말하기처럼 자신의 생각을 남 앞에 내보이는 (독자를 의식한 글쓰기) 의사소통의 한 방법이며, 말하기보다는 고쳐 쓸 수 있는 장점이 있음을 강조해서 지도했다.

학생들은 스피치와 같아서 상상을 더 한 사고의 확장까지 무한대의 글쓰기를 할 수 있음을 글쓰기에 집중하는 20분의 시간 동안 몰입하는 모습으로 알 수 있었다.

<표 III-11> 주변에서 본 것들에 대해 자세히 쓴 글

<p style="text-align: center;">시계</p> <p style="text-align: center;">1학년 푸르네반 조00</p> <p>오늘은 다섯고개를 하였다. 나는 시계를 골랐다. 시계는 둥글고 숫자가 쓰여 있다. 왜 이것을 골랐냐면 숫자를 모를 때나 몇 시인지 모르면 볼 수 있기 때문이다. 그런데 몇 시는 1개씩 가야하고 몇 분은 5개씩 가야한다. 나도 시계를 열심히 공부해야 다섯고개를 할 수 있는 것 같았다. 나는 집에서 윤기랑 시계놀이를 게임으로 만들어서 공부를 할 것이다. 시계는 집집마다 얼마나 많을까 궁금하다. 어떤 집에는 1개, 2개는 있을 것 같다. 대체 이런 숫자는 누가 만들었을까? 그럼도 그려져 있는 시계는 너무 예쁘다.</p> <p>나도 이다음에 디자이너가 꼭 될 것이다. 시계바지를 만들 것이다. 집에 가서 또 준비책을 해서 시계에 관한 것만 쓸 것이다. (자세히 쓰기- 2007. 11.19)</p>	<p style="text-align: center;">윤진이네 아빠 차</p> <p style="text-align: center;">1학년 푸르네반 김00</p> <p>나는 언제 학교에 오면서 윤진이네 아빠차를 봤다. 그때는 건이와 같이 가는 길이었다. 그 윤진이네 아빠차에는 윤진이와 윤진이네 아버지가 있었다. 그 차의 색깔은 남색과 파란색이 섞여 있었다. 나와 건이가 가고 있는데 차가 와서 깜짝 놀랐다. 나는 그 때 윤진을 만나게 처음이다. 내가 학교에 가니 윤진이가 있었다. 나는 그 때 메롱을 했다. 나는 미안했다. 다음에는 안 할 것이다. 그런데 조윤진도 메롱을 했다.</p> <p>(학교에 오면서 본 것 - 2007. 11. 19)</p>
--	--

자) 20차시(사후 쓰기 능력 검사)

구두작문 전략을 활용한 글쓰기로 능숙한 필자가 되어있는 실험반은 어떤 주제가 주어져도 술술 글쓰기를 하고 있다는 느낌이 들고, 지도 교사도 어린이들의 자신감을 읽을 수 있었다. 그러나 비교반 어린이들에게도 주제에 쉽게 다가갈 수 있어야 한다는 생각에 이미 쓰기 교과서에서 다룬 교실안의 물건을 하나 정해서 자세히 글쓰기를 하도록 사후 능력 검사 주제로 정하고, 실험반에서는 구두작문 활동으로 다섯고개 놀이를 하고 글쓰기를 했으며, 비교반은 아무런 활동도 하지 않은 채 글쓰기를 했다.

<표 III-12> 사후 쓰기 능력 검사 자료(실험반과 비교반)

사후 능력 검사(실험반)	사후 능력 검사 (비교반)
<p>교실 안에는 여러 가지 물건들이 있습니다. 교실 안의 물건들 중에서 하나를 골라 자세하게 글을 써 봅시다.</p>	
<p style="text-align: center;">태극기</p> <p style="text-align: right;">1학년 이00</p> <p>태극기는 네모난 모양입니다. 태극기는 냄새가 없지만 우리나라를 위해 냄새를 맡으면 우리 대표꽃 무궁화 처럼 해맑은 냄새가 솔솔 납니다.</p> <p>태극기는 우리나라에 최고로 중요한 태극기입니다..</p> <p>태극기를 휘날리면 내마음은 우리나라와 태극기그림이 마음에 나타납니다.</p> <p>태극기가 없으면 다른 나라만 있어 다른 나라는 분명히 놀릴거 같습니다. 검정색 파랑색 빨강색인 우리 태극기입니다. 태극기가 있으면 우리나라는 대한 민국과 한국이 됩니다. 다른 나라가 우리나라 한테 부러워하면 좋겠습니다. 우리나라 멋있고 내가 사랑하니깐입니다.</p> <p>우리나라가 빼앗기면 저는 울어요. 하나밖에 없는 우리 대한민국 태극기이니깐입니다. 우리나라는 소중한니깐 우리나라와 헤워지지 않겠습니다.</p> <p>내가 죽어도 태극기와 영원히 함께워지겠습니다. 약속하겠습니다.</p> <p>“대한민국 한국 태극기 만세”</p>	<p style="text-align: center;">크레파스</p> <p style="text-align: right;">1학년 조00</p> <p>크레파스는 위에 더럽지 않게 통이 있어요. 그통을 열면 여러 가지 예쁜 크레파스가 있어요. 크레파스는 도화지랑 친구예요. 도화지는 크레파스가 그림을 그리게 하는 도구예요. 크레파스 색깔은 빨,주,노,초,파,남,보 이런 색깔이 있죠 그중에서 내가 좋아하는 색깔을 파란색과 빨강색, 검은색이 좋죠 그 이유는 바로 태극기예요. 태극기는 무늬 검은것 같은게 있어요. 그게 바로 태극기예요. 나는 태극기가 좋아요 태극기를 우리나라를 알려주는 극기예요. 그리고 달리기를 할 때 태극기도 달죠. 나는 태극기는 충성해요. 그리고 크레파스 중에서 이름으로 쓰면 안되는게 있어요. 그건 바로 빨간색이에요. 이제 크레파스이야기를 끝났죠.</p>
<p style="text-align: center;">책상</p> <p style="text-align: right;">1학년 부00</p> <p>책상은 네모모양으로 생겨있습니다. 책상이 색깔은 년한 주황색깔입니다. 책상을 만지면은 미끌미끌 합니다. 책상의 냄새는 아무 냄새도 안납니다.</p> <p>책상은 무엇을 닳았냐면은 의자랑 친구고 다리가 닳은꼴입니다. 나는 책상이 정말 소중한다고 여깁니다.</p> <p>왜냐하면 책상이 만냐게 없었으면은 책을 무</p>	<p style="text-align: center;">칠판</p> <p style="text-align: right;">1학년 고00</p> <p>나는 칠판을 하겠습니다.</p> <p>칠판에는 우리 이름이 적혀있고 그리고 선생님이 수학이나 아침공부가 먼저 그럴 때만 쓴다. 그리고 알림장에도 쓴다.</p>

<p>림에 책을 놓아서 글씨를 쓰면 엉망진창으로 글씨가 써 질것입니다. 나는 책상에 낙서도 하지 않을 것이고 책상 위에 안지도 안을 것입니다.</p>	
<p style="text-align: center;">달력 1학년 한00</p> <p>모양 네모고 느낌 매끈매끈하고 색깔은 하얀색이고 냄새는 안나고 얇은 것은 수자씨짓 종이랑 똑 같다. 그것은 달력이다 위에는 우리반 아침공부는 이렇게라는 것도 있다.</p>	<p style="text-align: center;">연필 1학년 한00</p> <p>연필를 차 시기하다 우리가 쓰고아는데 검정색카를 참 시기하다 검정색이 빨리 쓰자나 차 시기하다</p>

<표 III-12>의 사후 쓰기 능력 검사 자료는 실험반과 비교반에서 각각 3명씩 사전 능력 검사에서 보여줬던 학생들의 변화한 모습을 비교해 보기 위해 <표 III-5> 와 똑같은 학생들의 글쓰기를 이름 차례대로 옮겼다.

사전 능력 검사와 사후 능력 검사 모두 국어교육학 전문가 3명에게 맡겨 분석평가 기준에 의한 평가를 시행했다. 여기 참여한 교사들은 모두 교육경력 10년이 넘는 교사들로 연구자 혼자의 주관에 흐른 평가를 지향하고자 했다. 이러한 평가는 그 동안의 연구 과제 수행에 따른 구두작문 프로그램의 효과를 증명해 줄 뿐만 아니라 다음의 교수·학습 활동에 반영되어 보다 나은 프로그램을 마련하는 기초가 될 것이다.

#### 나. 수업 절차

프로그램의 초기 단계인 2차시에서 6차시까지의 교사가 시범을 많이 보이면서 구두작문 활동을 하도록 이끌었다. 질문지와 마인드 맵, 브레인스토밍으로 칠판에 관련낱말 적기 등을 도구 삼아서 생각을 꺼내기 위한 기초 활동지를 많이 사용했고, 교사의 시범을 보이며 아동들이 구두작문을 쉽게 할 수 있도록 안내했다. 이러한 활동들을 하다보면 주어진 쓰기 시간으로는 부족해서 재량활동과 특별활동 시간을 쓰기시간과 연계해 운영했다. 이 시기에는 교수 학습 과정도 직접교수법으로 수업을 진행했다.

### 1) 교수 - 학습 계획

본 연구는 총 20차시로 설정하였는데, 그 중 사전·사후 활동을 제외하면 실제의 수업은 18차시로 편성하였다. 학습자들이 '구두작문' 전략에 대한 아무런 사전 지식이 없을 뿐더러 '전략'이란 사고의 과정을 동반하는 것으로서 적절히 활용하려면 많은 연습의 과정이 필요하다.

학습자들이 구두작문 전략에 대해 구체적으로 이해하고 활동할 수 있도록 구두작문을 활용한 쓰기 수업 및 실제의 활용 시범에 본 연구의 초기 단계인 2차시에서 6차시를 배당하였으며, 본격적인 쓰기 활동 과정에서도 학생들의 구두작문 활동을 활성화하기 위해 생각 꺼내기 학습지를 질문지와 마인드맵으로 만들어 활용하도록 했다.

쓰기 지도의 교수·학습 계획 적용을 위해서는 우선 적용되는 상황과 필요한 시간을 고려해야 하고, 학교 교육 과정과 학생들의 쓰기 능력 발달 단계를 살펴 보아야 한다.

쓰기 능력의 발달 단계는 나이나 경험, 글의 종류 등에 따라 다양한 모습으로 나타나며 단계별로 분명하게 구분되는 것은 없다. 초보적인 필자는 계획 없이 자기가 알고 있는 것을 나열하는 데 초점을 두고 있으나 능숙한 필자에 가까울수록 알고 있는 내용을 구성, 변형할 수 있는 능력(Knowledge - transforming ability)을 소유하게 된다.

과정 중심의 쓰기 지도에서는 각 단계별로 아동들이 필요로 하는 쓰기의 전략을 가르쳐주어야 한다.<sup>27)</sup> 전략은 아동들이 글을 쓰는 데 필요한 구체적인 방법 방법이 되기 때문이다.

아동들에게 쓰기 전략을 가르칠 때에는 다음의 4단계를 거치는 것이 좋다. 첫째, 배운 전략을 인식하게 한다. 둘째, 시범을 통해 그 전략을 사용하는 방법을 보여준다. 셋째, 교사의 도움을 받으면서 배운 전략을 사용해 보게 한다. 넷째, 반복적인 연습과 강화를 통해 점차적으로 학생들 스스로 배운 전략을 사용할 수 있도록 한다.

전략의 지도 순서는 우선 학생 전체나 소집단별 또는 개인별로 지도한다. 그 다음 그 전략을 사용하는 방법을 보여주고 학생이 혼자서도 전략을 자유롭게

27) 박주득, "과정 중심의 쓰기 지도 프로그램 구안 및 반응 양상에 관한 연구", 석사학위논문, 대구 교대, 2006, p.60.

사용할 수 있도록 여러 상황에 적용해 보게 한다. 학생을 소집단으로 구성하여 지도할 때에는 쓰기 능력의 발달 단계를 고려하여 구성하는 것이 좋다.

실제 수업에 해당하는 18차시의 교수·학습 계획은 <표 III-7>과 같다.

<표 III-13>과정별 교수 - 학습 계획

과정별 차시	활동 과정
3차시	‘구두작문’ 전략의 초기 시범 및 활용 수업
3차시	‘구두작문’ 전략의 초기 시범 및 활용 방법 익히기
3차시	쓰기 전 활동을 중심으로 짧은 구두작문 말하기
3차시	쓰기 전 활동을 중심으로 짧은 구두작문을 하며 쓰기
3차시	쓰기 전 활동을 중심으로 한 구두작문과 쓰기
3차시	구두작문 전략을 활용해 구두작문하며 혼자 집중 쓰기

구두작문 전략을 활용한 쓰기 지도 방법은 과정 중심의 접근법에 기대어 있다. 과정 중심의 접근법은 결과 중심 쓰기 교육의 문제점을 극복하기 위해 등장한 이론으로서 쓰기의 각 과정마다 다양한 기능 및 전략을 갖고 있으나, 여기서는 ‘구두작문’을 활성화하기 위한 최소한의 전략만을 지도하였다.

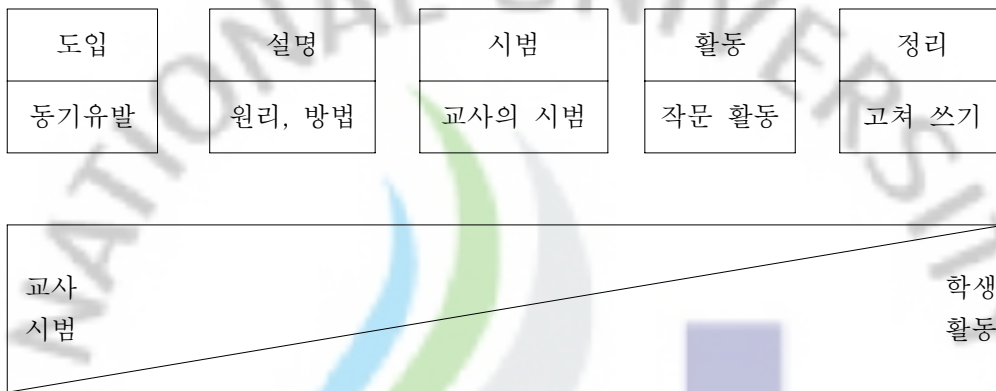
18차시에 걸친 교수 - 학습 내용은 다음 <표III-8>과 같다.

<표 III-14> 교수 - 학습 내용

과정별 차시	활동 목표	교수 - 학습 내용
3차시	‘구두작문’의 필요성 및 개념 이해	구두작문을 하기 전 내용생성을 하기 위해 짝과 함께 질문하기 활동(운동회를 마치고, 가족소개하기)
3차시	‘구두작문’을 하며 글쓰기의 시범	구두작문을 하기 전 내용생성을 하기 위한 브레인스토밍, 마인드맵 활동하기(좋아하는 꽃, 좋아하는 동물, 좋아하는 음식)
3차시	구두작문을 통한 글쓰기 방법 알기	구두작문을 하기 전 내용생성을 하기 (가족의 발씻기기 체험. 경험한 것 떠올리기-엄마가 고마웠을 때)
3차시	자유주제로 경험을 살려 글쓰기	구두작문을 하기 전 내용생성을 위한 실제 활동하기 (음악감상, 연극, 오름을 오르고)
3차시	구두작문을 통해 글쓰기	구두작문을 하기 전 조사활동을 하고 쓰기(민속놀이, 사물에 대해 자세히 쓰기)
3차시	구두작문을 통해 글쓰기	혼자서 구두작문을 하며 동시에 글쓰기(동전이 되어서, 추측하는 글쓰기(비밀상자 속에 들어있는 것 추측하기)



학습 방법은 학습 과정에 관련이 있는 것으로 일반적으로는 교수-학습 모형이라고 한다. 본 연구에서는 한국교육개발원<sup>28)</sup>에서 설정한 쓰기 교수-학습의 직접 교수법의 모형을 바탕으로 ‘도입-설명-시범-활동-정리’의 5단계로 설정한 지도 모형을 초기에는 적용하였으며, 말기 이후에는 창의성 계발 모형을 적용했다.



<그림 III-1> 쓰기 교수 모형

과정 중심의 글쓰기 교육 방법에 따른 사전쓰기 전략을 이용한 학습 프로그램은 교사 중심 수업을 탈피한 학습자 중심의 교육 원리에 입각하여 교사와 학생, 학생과 학생이 상호 협동하여 문제를 해결할 수 있도록 하였다. 국어과 교육에서 지금까지는 교수 학습의 중심이 교사에게 있었다. 이는 지식 중심의 주입식 교육에서는 그 타당성이 인정받을 수 있었다. 그러나 국어 교육은 학습자가 보다 많은 언어 상황에 참여하고 실제로 기능의 사용을 통해 학습된다. 이 점에 있어서 과거와 같은 교사의 강의 일변도의 교수 학습 상황은 극복되어야 한다. 언어 능력을 신장하기 위해서는 학습자의 역할이 중시되어야 한다. 따라서 본 연구의 교수 학습 상황에서 교사와 학생의 활동이 교사 중심에서 학생에게로 책임이 이양되는 직접 교수법의 모형에 소집단 학습 모형을 접목하여 적용하였다. 프로그램 투입 말기에서는 최종적으로 학생 스스로 독립적인 필자가 될 수 있도록 전제하고 학습을 이끌어 나갔다.

28) 손영애 외, 『국어 표현력 신장 방안 연구』, 한국교육개발원, 1992.

<표 III-15> 교수·학습 과정안

학습주제		내 얼굴 모습을 느낌이 잘 드러나게 글쓰기		
적용 단원명		셋째 마당 한 걸음 더 되돌아보기 쓰기(56~57쪽)		
활동 목표		내 얼굴 모습을 느낌이 잘 드러나게 말하며, 글로 쓸 수 있다.		
학습흐름		교수·학습 활동	시간	자료(●)및 유의점(■)
도입	안내하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학습 동기 유발하기</li> <li>■ 학습 문제 확인하기</li> <li>■ 학습 활동 안내하기</li> </ul>	5'	●그림판
	시범 보이기	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>선생님의 얼굴은 음, 둥글고, 눈은 안경을 끼고 있다. 음 그리고 입은 작고 분홍색 립스틱을 바르고 있다. 코는 오뎅하며 콧잔등이 길다. 머리는 곱슬곱슬 퍼머머리이고 어깨까지 온다. 우리 학교 다른 선생님들과 비교하면 중간 정도로 예쁘다.</p> </div>	5'	●56쪽그림 실물화상기, 확대문장
전개	활동하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다른 인물의 모습과 글 살펴보기(활동 1)</li> <li>교과서 그림과 글 소개</li> <li>▶친구의 얼굴 모습은 어떻게 생겼는지 말해 보자.</li> <li>▶친구는 자기 얼굴 모습을 관찰하고 어떻게 썼나요?</li> </ul>	7	■ 어디에 초점을 맞출 지 부분을 명확히 제시
		<ul style="list-style-type: none"> <li>다른 그림을 보며 표현 찾기</li> <li>▶슈렉의 얼굴이나 다른 그림에서 재미있는 특징은 무엇인가요?</li> <li>▶인물의 특징에 어울리는 다른 표현을 더 찾아보자.</li> <li>-빋대어 묘사하는 재미있는 표현을 찾는다.</li> </ul>	5	●표현 순서표 그림자료
정리	적용 및 발전	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 느낌이 잘 드러나게 글쓰기(활동 2)</li> <li>나의 얼굴 살펴보기</li> <li>▶나는 어떻게 생겼나요?</li> <li>-나의 얼굴 그림을 보며 자유롭게 표현한다.</li> <li>▶친구 글과 같은 순서로 내 얼굴을 말로 표현해 보자.</li> <li>-얼굴 모습을 글로 표현한다.</li> </ul>	20	● 얼굴그림 활동지
		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 쓴 글 발표하기(활동 3)</li> <li>▶4, 5명 정도 발표한다.</li> <li>■ 정리 및 평가하기</li> <li>▶작의 글을 읽고 잘 표현한 곳을 찾아 ★표 해 보자.</li> <li>▶친구의 글에서 잘 표현한 부분은 무엇인가요?</li> <li>-모둠별로 한 작품씩 발표한다.</li> </ul>	10	■잘한 점과 더 노력해야 할 점을 스 스로 느끼고
		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 차시예고▶ 교실에 있는 물건을 보고 글쓰기</li> </ul>	5	고치려는 태 도를 갖도록 격려하는 자 리가 되도록 한다.

2) 구두작문 전략을 쓰기 위한 활동

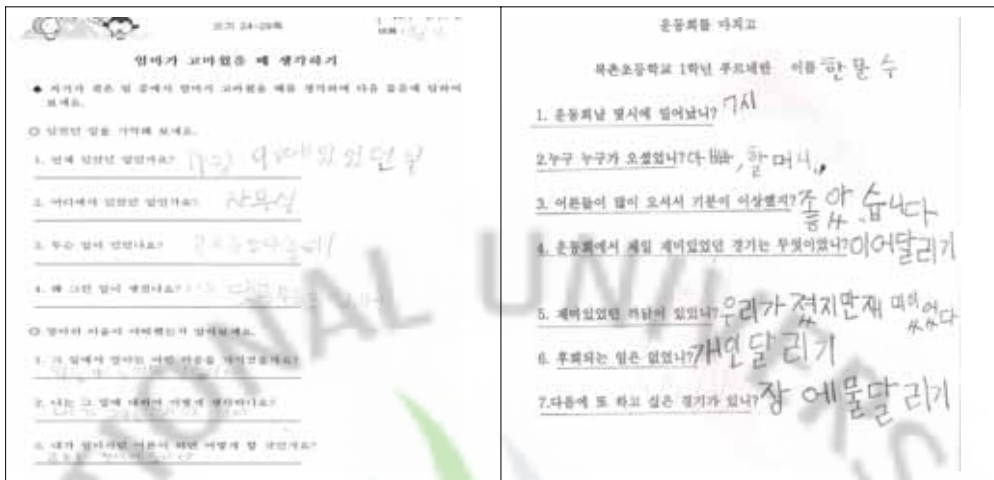
과정 중심의 접근법은 쓰기의 각 과정에 따라 다양한 기능 및 전략을 통한 접근이 가능하나, 여기서는 ‘구두작문’을 활성화하기 위한 극히 최소한의 전략만을 지도하였다. 과정중심 쓰기의 지도에서는 쓰기 전에 내용생성과 내용조직을 지도하고 쓰기에 들어가고 있는 데, 본 연구에서는 내용생성을 위해 질문지와 마인드맵을 이용한 활동 학습지를 하고, 구두작문을 하며, 쓰기에 들어갔다. 그 활동만으로도 많은 시간이 소요되었고 학생들이 힘들어했기 때문에 단계를 두기로 했다.

구두작문을 하기 위해 학생들의 경험과 배경지식, 방금 한 학습활동에 대한 느낌들을 형식에 구애받지 않고 생각나는 대로 그림을 그려보거나 짝에게 질문을 하거나, 교사가 칠판에 브레인스토밍으로 학생들이 말하는 것을 적으면서 그것을 토대로 구두작문을 하도록 했다. 연구 중기에 오면서 쓰기 전 활동에서 활동지를 빼고, 구두작문 활동만을 했으며, 연구 말기로 오면서는 구두작문 활동을 혼자 하면서 글쓰기를 했다.



<그림 III-2> 생각 꺼내기 활동지- 마인드맵

내용 생성을 위한 쓰기 전 마인드맵 활동은 학생들에게 쉽게 구두작문을 하도록 도움을 많이 주었지만, 저학년 학생들에게는 이 활동을 하는 데 시간이 너무 많이 소요되어서 계속 할 수 없었다.



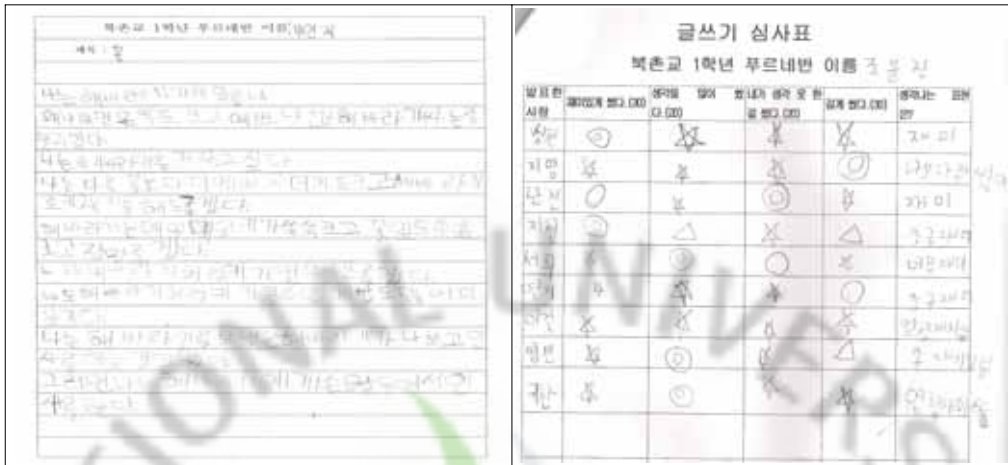
<그림 III-3> 질문지를 활용한 생각 꺼내기 활동지

<그림 III-3>는 내용 생성을 위해 짝하고 서로 질문을 하며 말하기 활동을 했던 활동지이다. 간단한 내용이지만 학생들은 서로 묻고 답하는 것을 즐거운 놀이처럼 재미있어 했다.



<그림 III-4> 내용생성을 위한 활동지

<그림 III-3>은 가족의 발을 씻겨 드린 후 간단하게 적어본 활동지와 나뭇잎을 관찰하고 특징을 적은 활동지이다.



<그림 III-5> 글쓰기 활동지와 모둠 발표 시 심사표

<그림 III-5> 를 보면 글쓰기를 위해 줄이 그어진 학습지와 모둠에서 모둠원들의 발표를 듣고 잘됨, 보통, 노력요함을 별표와 동그라미, 세모로 나타내고, 비교란에 이유를 적어놓고 있다.

3). 구두작문 전략을 활용한 쓰기의 구현

다음의 글들은 1학년 학생들이 구두작문을 하며, 글로 옮긴 글들이다. 하위그룹 학생과 상위그룹 학생의 글을 옮겼다.

말

1학년 푸르네반 000

말은 멋있고 말을 타면 좋고 재미있습니다. 말은 뒷발로 사람을 차기도 합니다. 그래서 아주 재미있습니다. 몽골에서 말을 타봤는데 아주 멋있었습니다. 또 타고 싶습니다. 친구들에게도 말을 태워주고 싶습니다. 말은 건강해야됩니다. 왜냐하면 모든 사람을 태워줘야 하기 때문입니다. (경험한 일 쓰기 - 2007. 10. 22)

휘파람과 개'를 듣고

1학년 푸르네 반 000

오늘은 휘파람과 개를 알았다. 왠지 음악회에 온 것 같았다. 또 휘파람을 불며 개와 함께 걷어가는 것 같았다. 아주 재미있었다. 친구들이랑 같이 들으니깐 좋았다. 개가 짖는 소리가 멋있었다. 음악 속에서 개 소리가 들리니까 아주 재미있습니다. 휘파람과 함께 개소리가 조금 시끄럽지만 멋있습니다. 또 듣고 싶습니다. (음악 듣고 감상문 쓰기 -2007. 10. 23)

## 샌님과 호랑이

1학년 푸르네반 000

오늘은 샌님과 호랑이를 했다. 너무 재미 있다. 내가 달갈이니까이다. 달갈이 뭐냐하면 '샌님 어디서 밤을 지내고 가죠' 이었다. 그 말이 너무 재미있다. 그래서 웃다보니까 잘 하지 못했다. 집에서 연습을 많이 해 와야지.  
(2007. 11. 05-연극을 하고나서)

위의 작품 세 편은 국어 학습에서 가장 하위 그룹의 두 어린이가 구두작문을 한 것을 글로 옮긴 것이다. 이 어린이들은 읽기가 아직 서툴러서 글을 더듬더듬 읽고, 받침 있는 글자를 쓰지 못할뿐더러 소리 나는 대로 쓰기를 한다. 그러나 구두작문은 아무 문제없이 잘 하며, 말 한 내용을 글로 옮겨 적는데, 모르는 글자는 동그라미 표시를 해서 나중에 채워 넣도록 지도했다. 다른 어린이들은 구두작문을 한 후 글쓰는 과정에서 사고의 전환이 활발하게 일어나 구두작문 내용보다 더 길어서 20분 시간이 모자라는데 이 두 어린이는 구두작문 한 내용만 글쓰기를 했다.

본 연구를 시작하자마자 운동회가 10월 15일에 있었다. 그래서 행사가 끝나고 질문지를 활용한 생각 꺼내기 활동을 하고 구두작문을 한 후 글쓰기를 했다.

다음은 보통 때 쓰지 않는 용어를 사용하며, 특이하게 글쓰기를 한 어린이와 유치원을 다니지 않아서 운동회를 처음 경험한 어린이가 쓴 작품이다.

## 운동회

1학년 푸르네반 000

나는 지난 운동회 때 새벽 5시 30분에 일어나 비가 온줄 알아서 그냥 자서 또 일어나 보니 새벽 6시 30분에 일어났다. 밖에 나와 보니 태양이 건강한 모습으로 따뜻하게 불을 뿜어 주었다. 그래서 어머니가 밥을 차려 주었다. 나는 부지런히 먹어서 양치질을 하고 세수를 했다. 옷을 입고 나는 학교에 갔다. 학교에서는 많은 사람들이 오셨다. 운동회가 시작하기 전에 나는 친구들과 신나게 놀았다. 우리 팀은 코너 빼고 다졌다. 오리발은 반칙을 써 졌다. 아쉬웠다. 한마음 축제가 끝나 응원점수를 합쳤다. 응원은 우리가 이겼는데 20점 차이로 졌다. 다음에는 꼭 이겨서 우리 팀이 복수를 할 것이다. (겪은 일 쓰기 - 2007. 10.16)

## 운동회

1학년 푸르네반 000

나는 운동회를 한번도 해 본 적이 없다. 운동회를 했는데 쉬울줄 알았는데 어려웠다. 어머니와 아버지가 오셨다. 동생도 왔다. 힘이 갑자기 넘치는 것 같았다. 나는 최선을 다했다. 그런데 맨손달리기 때 일등을 했고 장애물 달리기는 이등을 했다. 나는 힘들었다. 재미있기도 했다. 나는 더 열심히 해야 한다고 생각한다. 그리고 점심때는 아빠가 늦게 오셨고 치킨을 사오셨다. 아주 맛있었다. 마지막에는 달여도가 졌다. 20점 차이로 졌다. 우리 아빠도 운동회를 했는데 우리 아빠팀이 이겼다. (운동회를 마치고 - 2007. 10. 16)

글쓰기를 시작한지 얼마 안 된 시기였지만, 직접 경험했던 일들을 쓰는 것이어서 학생들이 대부분 사실과 생각을 잘 표현했다.

다음 아래 글은 연구 초기에 썼던 ‘좋아하는 동물’에 관한 글쓰기와 ‘비밀상자속엔 무엇이 들어 있을까?’를 추측하는 글쓰기다. 아동들이 동물을 좋아하기 때문에 택한 것이었는데 다양한 이야기들이 많이 나왔고, 추측하는 글쓰기도 여러 가지로 추측을 해서 재미있는 글쓰기가 되었다.

## 흰토끼

1학년 푸르네반 조00

우리 집에는 흰토끼를 7살 때 키웠습니다. 그런데 날마다 똥을 싸고 오줌을 싸서 외할아버지 댁에 놓았습니다. 외할아버지는 귀엽고 날마다 보면 우리 생각만 된다고 해서 허락해 주었다. 내일 아침 외할아버지 댁에 간다고 엄마께서 말을 해 주었다. 나는 토끼가 보고 싶어서 풀을 뽑고, 당근을 주머니에 12개를 넣고 흰토끼에게 다가갔다. 당근과 풀을 주었는데 냠냠 잘 먹어서 귀엽다고 마음속에서 생각했다. 엄마께서 나를 칭찬을 해 주었다. 외할아버지께 잘 했다고 말을 해 주었다. 엄마한테도 말 해 주었는데 칭찬을 해 주었다. 나는 기뻐다. 외할아버지께 인사를 했다. (겪은 일 쓰기 - 2007. 10. 22)

‘비밀 상자속엔 무엇이 있을까?’는 상상력이 풍부한 1학년 아동들의 발달단계에 맞추어본 것이었는데, 추측하고 글을 쓴 후 자신의 추측이 맞기를 바라는 마음이 커서 재미있어했고, 놀이처럼 즐겨 참여했다.

비밀상자 속엔 뭐가 있을까?

1학년 푸르네반 0 0

나는 저 상자 속에 연필이 들어있다고 생각한다. 왜냐하면 우리는 글쓰기를 자주 하니깐 나는 연필이 들어 있다고 생각한다. 나는 비밀상자에 있는 그 물건이 정말정말 궁금하다. 연필은 나의 소중한 친구다. 글쓰기 때도 쓰고, 영어에서 알파벳 쓰기에서도 쓰인다. 또 중요한 것에 밑줄 그을 때에도 쓰인다. 연필은 우리가 공부할 때 많이 쓰인다. 연필이 없으면 우리처럼 어린아이들은 글자도 못 배우고, 글씨도 못 쓸 것이다. 내가 쓴 이 글도 연필로 썼으니깐 연필이 정말 좋다. (추측하는 글쓰기 2007. 10. 31)

비밀상자

1학년 푸르네반 000

오늘 학교에서 중간놀이가 끝나고 교실에 들어오니깐 선생님께서 비밀상자를 보여주셨다. 선생님이 비밀상자에 뭐가 있을지 생각을 해보라고 했다. 친구들은 생각했다. 선생님은 오늘 아침에 스카프를 하고 학교에 왔다고 말했다. 선생님이 비밀상자에 스카프가 들어있을 수도 있다고 생각했다. 나는 선생님이 말한 것을 스킵크랑 이름이 비슷해서 스킵크라고 말했다. 친구들이 큰 소리로 웃었다. 나는 우리 모둠에 초록이 올라갈까 걱정 됐다. 다행히 안 올라갔다. 선생님도 많이 웃었다. 다음에도 이렇게 즐거운 하루가 되었으면 좋겠다. (추측하는 글쓰기- 2007. 10. 31)

<표 III-16> 예측하기 표

결과	맞혔다	못 맞혔다	나의 느낌
문00	x	o	선생님의 말씀을 믿고 많은 생각을 안 했다가 틀려서 억울하다. 다음엔 꼭 맞출 것이다.

‘비밀상자 안에는 무엇이 들어있을까?’ 하는 것은 학생들의 관심과 흥미를 집중시키는 화제 거리였다. 학생들의 다양한 이야기로 교실 안은 소란스러웠지만 활기에 찬 글쓰기 시간이 되었다. <표 III-16> 은 추측하는 글쓰기를 하고 난 후 비밀상자 안의 것을 공개하고 맞추기를 한 표이다. 다양한 추측을 유도하기 위해 스카프 얘기를 예로 들었는데, 잘못 알아듣고 스킵크라고 써서 발표하면서 많이 웃었다.

다음 글은 교실 안에 있는 물건 중에서 한 가지를 골라 자세히 써 보기를 했는데, 평소에 하고 있는 일이나 말들을 빠뜨리지 않고 적었고, 자신의 다짐까지 쓴 게 태도의 변화를 보이는 좋은 예라 여겨져 아래에 옮겼다.



## 책

1학년 푸르네반 000

책은 많은 것을 알 수 있습니다. 우리 반은 10분 책읽기 때 책을 읽습니다. 5번을 읽으면 스티커를 붙입니다. 나는 책을 많이 읽어야 한다고 생각합니다. 왜냐하면 많은 것을 알 수 있으니까입니다. 우리 선생님이 말하셨는데 만화책은 잘 안 읽는게 좋다고 합니다. 난 이제부터 시간이 남으면 놀지 말고 책을 읽을 것입니다. 꼭 약속을 하겠습니다. 이 약속은 많이 지킬 것입니다. 그리고 이제부터 책을 아주 소중하게 다룰 것입니다.

우리 학교엔 도서관이 있습니다. 그 책도 소중하게 다룰 것입니다. 내 것 같이 말입니다. (교실에 있는 것 자세히 쓰기 - 2007. 11. 26)

## 사물함

1학년 푸르네반 오00

오늘은 다섯고개를 하였다. 나는 사물함에 대해 다섯고개를 글로 쓸거다. 사물함은 공부에 필요한 크레파스나 리듬악기 뭐 이런 물건들이 들어간다. 사물함은 네모나고, 딱딱하고, 돌그란 고동색 무늬가 있다. 길쭉한 줄무늬와 꼭 산처럼 생긴 무늬도 있다. 나는 사물함이 꼭 인형들의 집처럼 생겼다. 사물함은 많은 물건들이 들어가도 안부서질까? 나는 부서지는게 아니라 꼭 차서 밖을 안 빠져 나올 것 같다. 만약 사물함이 없으면 공부에 필요한 물건들이 못 들어가 책상에 놓으면 교과서도 못 피고 할 것이다. 그래서 나는 사물함이 꼭 필요하다고 생각한다. (자세히 쓰기 - 2007. 11. 26)

이 과정에서는 학습자들의 의미 생성이 중요시되며, 어떻게 쓸 것인가 하는 방향이 결정되었다. 연구 초기에는 대부분의 학습자들이 구두작문을 하고 그 내용을 그대로 글로 옮겨 썼는데, 중기를 넘어서면서부터는 상위그룹에 속한 학생들 중에서는 구두작문을 한 내용보다 훨씬 더 많은 내용이 글쓰기로 나타났다. 이것은 구두작문 활동을 하면서 생성한 내용이 글쓰기를 하는 동안에 더 풍부해지거나 바뀌어지고 있음을 나타내는 것이라 할 수 있으며, 글쓰기의 과정은 처음에 생각한 것들이 끝까지 가기보다는 쓰는 중간에도 무수한 생각들이 교차하며 수정되고 있음을 알 수 있다.



<그림 Ⅲ-6> 쓰기 중, 쓰기 후의 활동모습

쓰기 중 활동은 본 연구에서는 20분의 시간을 제한하고, 집중해서 구두작문한 것을 쓰기로 나타낼 수 있도록 하는 데 힘썼다. 말기로 오면서는 쓰는 중에 구두작문보다 더 많은 내용이 생성되어 그것을 나타내느라 시간의 부족을 호소했다.



<그림 Ⅲ-7> 쓰기 후의 활동모습

쓰기 과정에서 가장 소홀히 하기 쉬운 부분이 쓰기 후 활동이다. 그러나 쓰기 교육의 일차적인 목적이 쓰기 활동을 통해서 학습자가 보다 향상된 쓰기 능력을 갖게 하는 것이라면, 완성된 한편의 글에 대해 평가하고, 검증받는 일은 매우 중요하다고 볼 수 있다.



<그림 Ⅲ-8> 쓰기 후의 발표 모습

본 연구에서는 쓰기 중 활동인 구두작문 전략이 주된 연구 문제였지만, 쓰기 후 활동의 중요성도 간과할 수 없어서 모둠별(4명)로 돌려 읽으며, 평가지를 갖고 평가를 했다. 돌려 읽기 활동을 한 후 모둠에서 잘 썼다고 뽑힌 한 명이 전체 발표를 했다.

글을 쓴 후 점검지를 통해 스스로 점검해본 후 다른 친구들의 평을 들어 본다. 서로의 글을 읽어보고, 평을 해주는 활동을 통해 글을 보는 객관적인 시각을 키움은 물론이고, 다양한 시각 및 표현 방법을 접할 수 있는 기회를 갖게 하였다. 돌려 읽기와 친구들 앞에서 발표해보기, 학급 게시판에 게시하기, 학급홈페이지나 학교신문, 교지 등 다양한 매체를 통해 다른 친구들과 상호 평가의 기회를 갖도록 하며, 쓴 글을 읽어주는 독자인 친구들에게 감사한 마음도 잊지 않도록 했다.

## IV. 연구 결과 분석

### 1. 연구 문제

본 연구의 목적은 구두작문이 저학년 학생들의 쓰기 능력과 태도에 미치는 효과를 규명하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제들을 설정하였다.

가. 구두 작문 프로그램을 통한 글쓰기 지도가 저학년 아동의 글쓰기 능력에 영향을 미칠 것인가?

나. 구두 작문 프로그램을 통한 글쓰기 지도가 저학년 아동의 글쓰기 태도에 영향을 미칠 것인가?

위에서 제시된 연구 문제에 따른 가설은 다음과 같다.

가설 1-1> 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 구두작문 프로그램을 학습하지 않은 비교 집단 보다 쓰기 능력이 더 많이 향상될 것이다.

가설 1-2> 사전능력검사에서 보인 상·하 그룹의 변화가 사후능력검사에서 상향되어 나타날 것이다.

가설 2-1> 구두 작문 프로그램을 적용한 실험집단은 구두작문 프로그램을 적용하지 않은 사전보다 프로그램을 학습한 후 쓰기 태도에 자신감을 보이며 긍정적인 변화가 나타날 것이다.

가설 2-2> 구두 작문 프로그램을 학습 한 실험집단은 상·하 그룹의 글쓰기 태도 변화에 영향을 미칠 것이다.

## 2. 자료 처리 및 분석 방법

자료 처리 및 분석은 Windows SAS System 9.1 프로그램에 의해 T검증을 했으며, 연구 문제에 대한 가설을 검증하기 이전에 문항 구성에 대한 신뢰도를 측정하였다.

연구 문제에 따른 가설을 검증하기 위하여 실험집단과 비교집단으로 구분하여 쓰기 능력(글의 내용, 글의 조직, 글의 표현) 및 태도에 대하여 동질성 검사를 하였고, 사후 변화를 알아보기 위해 사후검사를 하였다.

자료 처리는 문항 형식에 따라 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘안 그렇다’ 2점, ‘전혀 안 그렇다’ 1점으로 측정하였으며, 높은 점수일수록 쓰기 능력 및 태도가 긍정적임을 의미한다.

설문지 문항 구성에 대한 신뢰도는 다음의 <표 IV-1> 과 같다.

<표 IV-1> 설문지 문항 구성에 대한 신뢰도(신뢰도 검증)

영역	하위 영역	신뢰도 계수
쓰기 태도	글의 내용	0.99
	글의 조직	0.99
	글의 표현	0.99
전체		0.99
쓰기 태도		0.79

### 3. 쓰기 능력 및 태도에 대한 사전·사후 검사

#### 가. 쓰기 능력 및 태도에 대한 사전 검사(동질성 검사)

<표 IV-2 > 쓰기 능력 및 태도에 대한 실험집단과 비교집단의 동질성검사

영역	하위영역	집단	N	Mean	SD	t	Sig (2-tailed)
쓰기 능력	글의 내용	실험	14	10.29	4.27	0.04	0.969
		통제	14	10.21	5.32		
	글의 조직	실험	14	7.36	3.25	0.05	0.958
		통제	14	7.29	3.85		
	글의 표현	실험	14	11.57	5.20	-0.07	0.946
		통제	14	11.71	5.81		
전체	실험	14	29.21	12.60	0.00	1.000	
	통제	14	29.21	14.87			
쓰기 태도	실험	14	56.14	8.98	1.31	0.200	
	통제	14	51.14	11.04			

쓰기 능력 및 태도에 대한 동질성 검사 결과는 다음과 같다.

쓰기 능력에서 실험집단은 평균 29.21점이고, 비교집단은 평균 29.21점으로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 쓰기 능력에 대한 하위영역별 결과를 보면, 글의 내용에서 실험집단은 평균 10.29점이고, 비교집단은 평균 10.21점으로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으며( $t=0.04$ ,  $p=0.969$ ), 글의 조직에서는 실험집단 평균 7.36점, 비교집단 평균 7.29점으로 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았고( $t=0.05$ ,  $p=0.958$ ), 글의 표현에서는 실험집단 평균 11.57점, 비교집단 평균 11.71점으로 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다

( $t=-0.07, 0.946$ ). 따라서 쓰기 능력에 대해 두 집단은 동질적임을 확인할 수 있다.

다음으로 쓰기 태도에서 실험집단은 평균 56.14점이고, 비교집단은 평균 51.14점으로 통계적으로 유의미한 차이가 없었다( $t=1.31, p=0.200$ ). 따라서 쓰기 태도에 대해 두 집단은 동질적임을 확인할 수 있다.

#### 나. 쓰기 능력 및 태도에 대한 사후 검사

<표 IV-3 > 쓰기 능력 및 태도에 대한 실험집단과 비교집단의 사후 검사

영역	하위영역	집단	N	Mean	SD	t	Sig (2-tailed)
쓰기 능력	글의 내용	실험	14	17.71	2.46	7.01***	0.000
		비교	14	9.43	3.67		
	글의 조직	실험	14	12.00	2.39	6.07***	0.000
		비교	14	6.36	2.53		
	글의 표현	실험	14	19.07	3.75	6.39***	0.000
		비교	14	10.00	3.76		
전체	실험	14	48.79	8.32	6.70***	0.000	
	비교	14	25.79	9.78			
쓰기 태도	실험	14	67.21	9.47	2.75*	0.011	
	비교	14	55.21	13.27			

\* $p<.05$ , \*\*\* $p<.0001$

쓰기 능력 및 태도에 대한 사후 검사 결과는 다음과 같다. 쓰기 능력에 대해 실험집단은 평균 48.79점이고, 비교집단은 평균 25.79점으로 실험집단이 높은 점수를 나타내고 있다( $t=6.70, p<.001$ ). 하위영역별 결과를 보면, 글의 내용에 대해 실험집단은 평균 17.71점, 비교집단은 9.43점으로 실험집단의 글의 내용 점수가 높게 나타났으며( $t=7.01, p<0.001$ ), 글의 조직에 대해 실험집단은 평균 12.00점,

비교집단은 평균 6.36점으로 실험집단의 글의 조직 점수가 높게 나타났고 (t=6.07, p<.001), 글의 표현에 대해 실험집단은 평균 19.07점, 비교집단은 평균 10.00점으로 실험집단의 글의 표현 점수가 높게 나타났다(t=6.39, p<.001).

이와 같은 사실에 비춰볼 때 사후 검사 결과 실험집단은 비교집단에 비해 쓰기 능력이 향상되었음을 확인할 수 있다.

쓰기 태도에 대한 사후 검사 결과 실험집단은 평균 67.21점이고, 비교집단은 평균 55.21점으로 실험집단이 다소 높은 점수를 보이고 있다(t=2.75, p<.05).

사후 검사 결과 실험집단은 통제집단에 비해 쓰기 태도에 대해 다소 높은 긍정적인 태도를 보이고 있다고 할 수 있다.

#### 4. 가설 1-1의 검증

가설 1-1을 검증하기 위해 실험집단에 대하여 사전-사후 검사를 비교한 결과는 다음의 <표 IV-4와 표 IV-5>와 같다.

##### 가. 쓰기 능력에 대한 실험집단의 사전-사후 검사

<표 IV-4 > 쓰기 능력에 대한 실험집단의 사전-사후 검사

영역	하위영역	집단	N	Mean	SD	t	Sig (2-tailed)
쓰기 능력	글의 내용	사전	14	10.29	4.27	-8.37***	0.000
		사후	14	17.71	2.46		
	글의 조직	사전	14	7.36	3.25	-6.17***	0.000
		사후	14	12.00	2.39		
	글의 표현	사전	14	11.57	5.20	-6.71***	0.000
		사후	14	19.07	3.75		
전체	사전	14	29.21	12.60	-7.42***	0.000	
	사후	14	48.79	8.32			

\*\*\* p<.0001



구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단의 쓰기 능력에 대한 사전-사후 변화를 알아보기 위한 결과는 다음과 같다.

쓰기 능력에서 사전 검사 결과 평균 29.21점에서 사후 검사 결과 평균 48.79점으로 향상되었으며 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t=-7.42$ ,  $p<.001$ ).

하위영역별 결과는 다음과 같다. 글의 내용에서 사전 검사 결과 평균 10.29점에서 사후 검사 결과 평균 17.71점으로 향상되었으며 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t=-8.37$ ,  $p<.001$ ). 글의 조직에서 사전 검사 결과 평균 7.36점에서 사후 검사 결과 평균 12.00점으로 향상되었으며 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t=-6.17$ ,  $p<.001$ ).

글의 표현에서 사전 검사 결과 평균 11.57점에서 사후 검사 결과 평균 19.07점으로 향상되었으며 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t=-6.71$ ,  $p<.001$ ).

이러한 유의미한 결과는 쓰기 능력 검사 항목의 모든 면에서 나타나고 있다.

<표 IV-5> 실험집단과 비교집단의 쓰기 능력 문항별 사전-사후 변화

집단별 구분	실험집단			비교집단		
	사전	사후	변화량	사전	사후	변화량
1	2.64	4.64	2.00	2.71	2.57	0.14
2	2.64	4.57	1.93	2.57	2.43	0.14
3	2.57	4.36	1.79	2.50	2.29	0.21
4	2.43	4.14	1.71	2.43	2.14	0.29
5	2.50	4.14	1.64	2.43	2.14	0.29
6	2.43	3.93	1.50	2.43	2.14	0.29
7	2.43	3.93	1.50	2.43	2.07	0.38
8	2.43	4.07	1.64	2.43	2.14	0.29
9	2.43	3.86	1.43	2.36	2.07	0.29
10	2.43	3.86	1.43	2.36	1.93	0.43
11	2.14	3.64	1.50	2.29	1.93	0.36
12	2.14	3.64	1.50	2.29	1.93	0.38

위 <표 IV-5 >에서 보여주듯이 실험반과 비교반의 사전·사후 쓰기 능력 문항별 분석 검사 결과가 통계적으로 실험반은 유의미한 변화를 보이고 있으며, 비교반은 통계적으로 유의미한 변화가 없음을 알 수 있다. 따라서 실험반과 비교반의 변화량에 차이가 있음을 알 수 있고, 실험반은 1문항에서 12문항(내용, 표현, 조직)까지 모든 문항에서 사전과 사후 변화량에 큰 차이를 보여주고 있어서 구두작문 전략을 활용한 글쓰기가 학생들의 글쓰기 능력 신장에 효과가 있음을 알 수 있다.

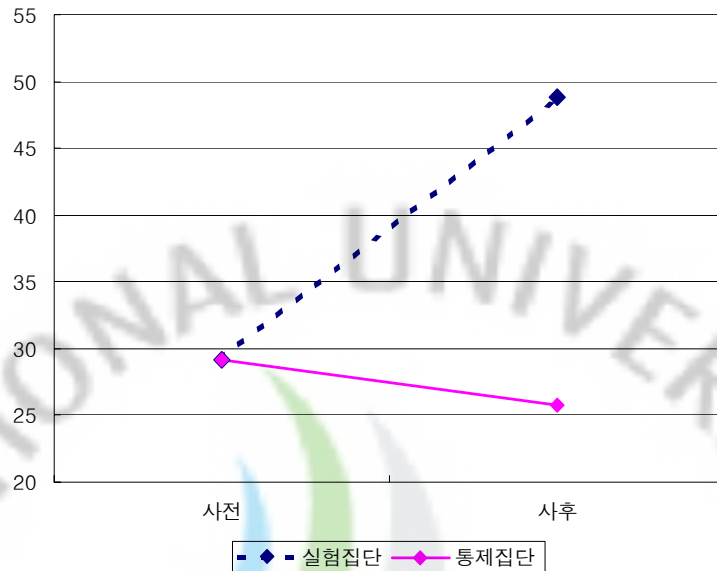
#### 나. 쓰기 능력에 대한 비교집단의 사전-사후 검사

쓰기 능력에 대한 비교집단의 사전-사후 검사 결과는 다음의 <표 IV-6> 및 <그림 IV-1 >과 같다.

<표 IV-6> 쓰기 능력에 대한 비교집단의 사전-사후 검사

영역	하위영역	집단	N	Mean	SD	t	Sig (2-tailed)
쓰기 능력	글의 내용	사전	14	10.21	5.32	0.49	0.630
		사후	14	9.43	3.67		
	글의 조직	사전	14	7.29	3.85	0.83	0.423
		사후	14	6.36	2.53		
	글의 표현	사전	14	11.71	5.81	1.04	0.318
		사후	14	10.00	3.76		
전체	사전	14	29.21	14.87	0.80	0.438	
	사후	14	25.79	9.78			

위의 결과를 통해 볼 때 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단의 쓰기 능력에 대한 사전-사후 변화는 유의미한 차이를 나타내지 않은 것으로 보인다.



<그림 IV-1> 쓰기 능력에 대한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화

위 <그림 IV-1>에서 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 쓰기 능력에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단은 쓰기 능력에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 쓰기 능력 검사 결과 구두 작문 프로그램은 쓰기 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다.

## 5. 가설 1-2의 검증

다음으로 학습자들의 상·하 수준의 쓰기 능력에 따라 어떠한 결과를 보이는지 알아보았다. 프로그램을 수준별 수업으로 실시한 것은 아니며, 학습자들의 수준에 맞는 창의적이고, 자기주도적인 학습을 실시하는 방법임을 제시하고자 한 것이다. 상·하 구분은 사전 쓰기 능력 검사에 기초하였다.

가설 1-2를 검증하기 위해 실험집단의 상·하 수준에 따른 학습 효과 정도를 알아보기 위한 사전-사후 검사는 다음의 <표 IV-7, 그림 IV-2, 그림 IV-3>과 같다.

<표 IV-7> 쓰기 능력에 대한 실험집단의 상·하 수준에 따른 사전-사후 검사

영역	하위영역	집단	Mean			t	Sig (2-tailed)
			사전	사후	변화		
쓰기 능력	글의 내용	하위	7.14	16.43	9.29	-9.58***	0.000
		상위	13.43	19.00	5.57	-4.84**	0.003
	글의 조직	하위	5.25	10.88	5.63	-7.23***	0.000
		상위	10.17	13.50	3.33	-2.55	0.051
	글의 표현	하위	8.44	17.22	8.78	-7.78***	0.000
		상위	17.20	22.40	5.20	-2.39	0.075
전체	하위	20.29	44.43	24.14	-7.95***	0.000	
	상위	38.14	53.14	15.00	-4.01**	0.007	

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단에서 쓰기 능력에 대한 상·하 수준에 따른 사전-사후 변화를 알아보기 위한 결과는 다음과 같다.

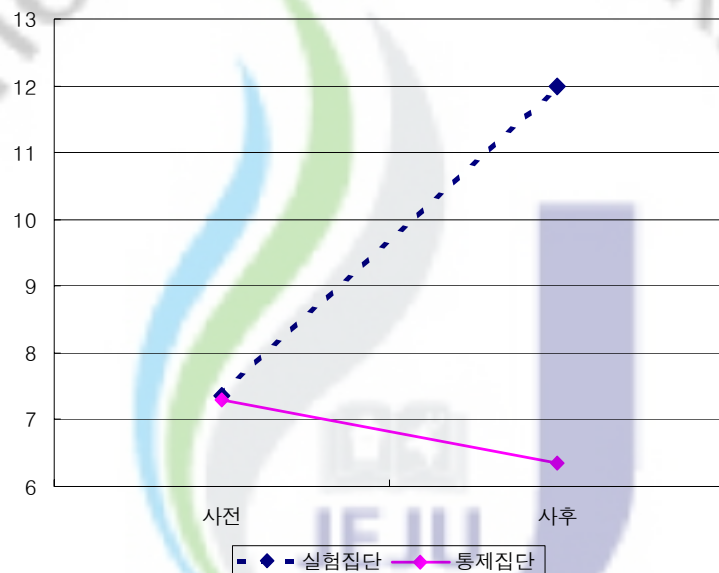
쓰기 능력에서 상위 집단은 사전 평균 38.14점에서 사후 평균 53.14점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보이고 있으며( $t=-4.01$ ,  $p<.01$ ), 하위 집단은 사전 평균 20.29점에서 사후 44.43점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보였다( $t=-7.95$ ,  $p<.001$ ). 특히 하위 집단의 변화량이 크게 나타나고 있음을 볼 수 있다.

상·하 수준에 따른 쓰기 능력 검사 결과를 보면, 하위 집단은 쓰기 능력 및 쓰기 능력 하위영역에서 모두 의미 있는 변화가 나타나고 있음을 확인 할 수 있다.

하위영역별 결과는 다음과 같다.

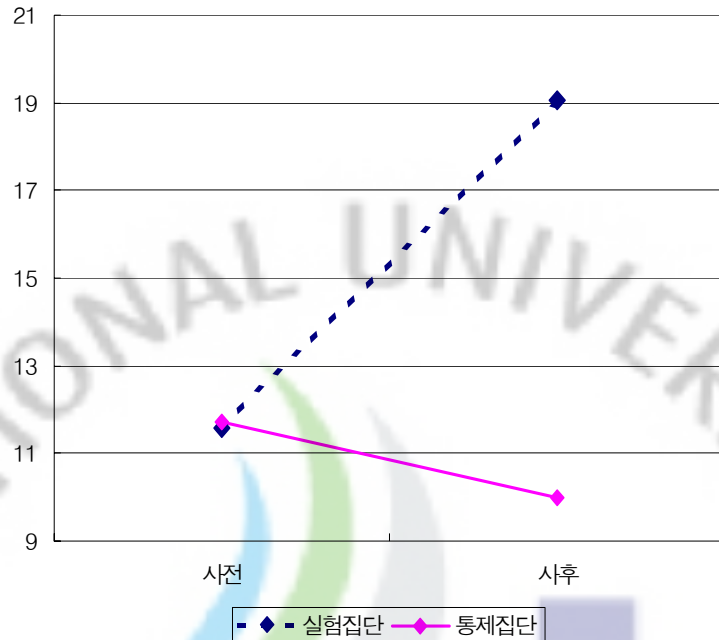
글의 내용에서 상위 집단은 사전 평균 13.43점에서 사후 평균 16.43점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보이고 있으며( $t=-4.84$ ,  $p<.01$ ), 하위 집단은 사전 평균 7.14점에서 사후 평균 19.00점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보였다( $t=-9.58$ ,  $p<.001$ ). 글의 조직에서 상위 집단은 사전 평균 10.17점에서 사후 평균

13.50점으로 다소 향상되었으나 통계적으로 유의미한 변화를 보이지는 않았으며 ( $t=-2.55$ ,  $p=.051$ ), 하위 집단은 사전 평균 5.25점에서 사후 평균 10.88점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보였다( $t=-7.23$ ,  $p<.001$ ). 글의 표현에서 상위 집단은 사전 평균 17.20점에서 사후 평균 22.40점으로 다소 향상되었으나 통계적으로 유의미한 변화를 보이지는 않았으며( $t=-2.39$ ,  $p=0.075$ ), 하위 집단은 사전 평균 8.44점에서 사후 평균 17.22점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보였다( $t=-7.78$ ,  $p<.001$ ).



<그림 IV-2> 글의 조직에 대한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화>

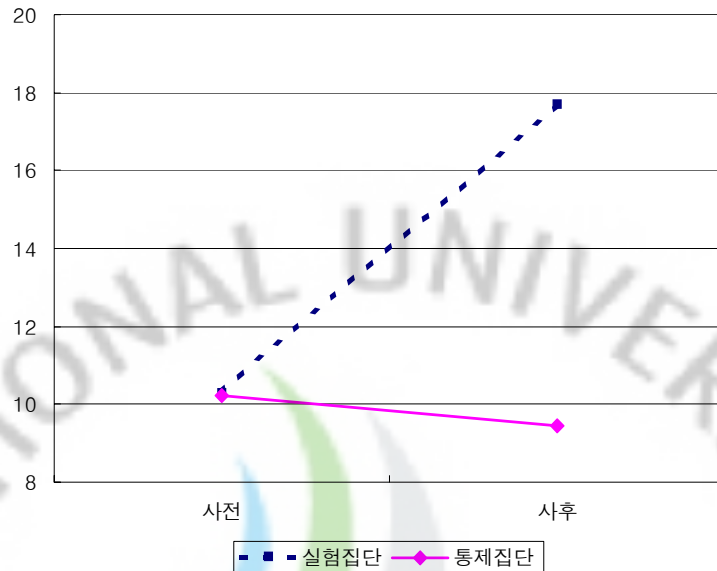
위 <그림 IV-2>에서 보여주듯이 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 글의 조직에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단은 글의 조직에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 쓰기 능력 하위요소인 글의 조직 검사 결과 구두 작문 프로그램이 쓰기 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다.



<그림 IV-3> 글의 표현에 대한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화

위 <그림 IV-3>에서 보여주듯이 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 글의 표현에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단은 글의 표현에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 쓰기 능력 하위요소인 글의 표현 검사 결과 구두 작문 프로그램이 쓰기 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다. 구두작문 전략이 저학년 학생들에게 다양한 표현으로 글을 쓸 수 있음을 <그림 IV-3>은 잘 보여주고 있다.

저학년 학생들은 쓰기 전 활동으로 내용생성을 많이 하면 표현이 풍부해진다 는 것을 말해 주는 실험결과이다. 특히 짝 활동, 소집단 활동을 통해 미처 생각해내지 못한 표현이 떠오르게 되고, 구두작문으로 글을 쓰는 과정에도 작용하는 모습을 실험 과정에서도 볼 수 있었다.



<그림 IV-4> 글의 내용에 대한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화

위 <그림 IV-4>에서 보여주듯이 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 글의 내용에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단은 글의 내용에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 쓰기 능력 하위요소인 글의 내용 검사 결과 구두 작문 프로그램이 쓰기 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다.

<그림 IV-4>는 구두 작문 전략이 쓰기 전 활동으로 내용 생성 활동을 많이 했기 때문에 풍부한 내용을 쓰게 되었음을 보여주고 있다.

## 6. 가설 2-1의 검증

### 가. 쓰기 태도에 대한 실험집단의 사전-사후 검사

가설 2-1을 검증하기 위해 실험집단에 대하여 사전-사후 검사를 비교한 결과는 다음의 <표 IV-8, 표 IV-9, 표 IV-10> 과 같다.

<표 IV-8> 쓰기 태도에 관한 실험집단의 사전-사후 검사

영역	하위영역	집단	N	Mean	SD	t	Sig (2-tailed)
쓰기 태도	사전		14	56.14	8.98	-3.87**	0.002
	사후		14	67.21	9.47		

\*\*p<.0001

구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단의 쓰기 태도에 대한 사전-사후 변화를 알아보기 위한 결과는 다음과 같다. 쓰기 태도 사전 검사 결과 평균 56.14점에서 사후 검사 결과 평균 67.21점으로 향상되었으며, 이 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t=-3.87$ ,  $p<.01$ ).

쓰기 태도 검사 결과 구두 작문 프로그램이 쓰기 태도 변화에 긍정적임을 알 수 있다.

#### 나. 쓰기 태도에 대한 통제집단의 사전-사후 검사

<표 IV-9> 쓰기 태도에 대한 비교집단의 사전-사후 검사

영역	하위영역	집단	N	Mean	SD	t	Sig (2-tailed)
쓰기 태도	사전		14	51.14	11.04	-1.48	0.163
	사후		14	55.21	13.27		

구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단의 쓰기 태도에 대한 사전-사후 변화는 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

위 결과에서 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단은 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 쓰기 태도 검사 결



과 구두 작문 프로그램이 쓰기 태도에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

다음으로 학습자들의 상·하 수준의 쓰기 능력에 따라 어떠한 결과를 보이는지 알아보았다. 프로그램을 수준별 수업으로 실시한 것은 아니며, 학습자들의 수준에 맞는 창의적이고, 자기주도적인 학습을 실시하는 방법임을 제시하고자 한 것이다. 상·하 구분은 사전 쓰기 태도 검사에 기초하였다.

<표 IV-10> 실험집단과 비교집단의 쓰기 태도 문항별 사전-사후 변화

집단별 구분	실험집단			비교집단		
	문항	사전	사후	변화량	사전	사후
1	3.93	4.71	0.79	4.00	4.21	0.21
2	4.00	4.86	0.86	3.93	3.79	0.14
3	3.50	4.50	1.00	2.71	3.64	0.93
4	4.43	4.50	0.07	3.64	3.71	0.07
5	3.79	3.93	0.14	3.50	3.43	0.07
6	4.00	4.71	0.71	3.00	3.79	0.77
7	4.36	4.71	0.38	3.57	3.57	0.00
8	4.00	4.57	0.57	4.00	3.50	0.50
9	3.64	4.50	0.86	2.93	3.86	0.93
10	3.86	4.36	0.50	2.71	3.86	1.14
11	3.64	4.29	0.64	2.79	3.07	0.29
12	3.79	4.71	0.93	3.57	3.93	0.36
13	3.57	4.07	0.50	3.71	4.07	0.36
14	2.64	3.93	1.29	3.71	3.43	0.29
15	3.00	4.86	1.86	3.36	3.36	0.00

위 < 표 IV-10>에서 보여주듯이 실험반과 비교반의 사전·사후 쓰기 태도 문항별 분석 검사 결과가 통계적으로 실험반은 유의미한 변화를 보이고 있으며, 비교반은 통계적으로 유의미한 변화가 없음을 알 수 있다. 따라서 실험반과 비교반의 변화량에 차이가 있음을 알 수 있고, 실험반은 1문항에서 15문항까지 모든 문항에서 사전과 사후 변화량에 큰 차이를 보여주고 있어서 구두작문 전략을 활용한 글쓰기가 아동들의 글쓰기 태도 변화에도 효과가 있음을 알 수 있다.

## 7. 가설 2-2의 검증

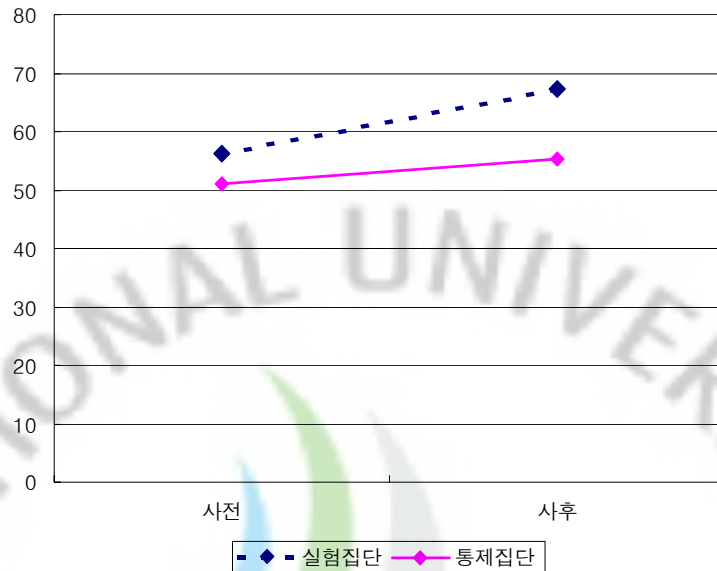
가설 2-2를 검증하기 위해 실험집단의 상·하 수준에 따른 태도 변화 정도를 알아보기 위한 사전·사후 검사는 다음의 <표.IV-11, 그림.IV-5> 와 같다.

<표 IV-11> 쓰기 태도에 대한 실험집단의 상·하 수준에 따른 사전-사후 검사

영역	하위영역	집단	Mean			t	Sig (2-tailed)
			사전	사후	변화		
쓰기 태도		하위	49.75	63.38	13.63	-2.93*	0.022
		상위	64.67	72.33	7.67	-3.31*	0.021

\*p<.05

구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단에서 쓰기 태도에 대한 상·하 수준에 따른 사전-사후 변화를 알아보기 위한 결과는 다음과 같다. 쓰기 태도에서 상위 집단은 사전 평균 64.67점에서 사후 평균 72.33점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보이고 있으며( $t=-3.31$ ,  $p<.05$ ), 하위 집단은 사전 평균 49.75점에서 사후 63.38점으로 통계적으로 유의미한 변화를 보였다( $t=-2.93$ ,  $p<.05$ ). 특히 하위 집단의 변화량이 크게 나타나고 있음을 볼 수 있다.



<그림 IV-5 > 쓰기 태도에 관한 실험집단과 비교집단의 사전-사후 변화

위 <그림 IV-5 >에서 보여주듯이 구두 작문 프로그램을 학습한 실험집단은 사전-사후에 쓰기 태도에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였고, 구두 작문 프로그램을 학습하지 않은 비교집단은 쓰기 태도에서 사전-사후에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 쓰기 태도 검사 결과 구두 작문 프로그램이 쓰기 태도 변화에 효과적임을 알 수 있다.

<그림 IV-5 >는 구두 작문 전략으로 글쓰기에 흥미와 자신감이 생긴 학생들이 발표를 통해 자기평가와 상호평가를 하게 된다. 남이 발표할 때 조용히 듣고, 자신의 글과 비교하게 되었다. 재미있는 부분을 가려내고, 칭찬하며 좋은 태도를 기르게 되었다. 또한 글쓰기 작품을 소중하게 다루는 모습은 글쓰기에 관심을 나타내는 좋은 태도라 여겨졌다. 글쓰기를 통해 타인과 의사소통을 잘 하고, 공동체에서 관계맺음이 좋아지는 것은 아주 바람직한 태도라 여겨졌다.

## V. 결론

본고에서는 글쓰기에 미숙한 저학년 어린이들을 대상으로 쓰기 전 내용생성을 충분히 하며 쓰기에 대한 두려움을 갖지 않고 글쓰기를 자연스럽게 할 수 있도록 하는데 구두작문 전략이 글쓰기 능력과 태도에 미치는 효과를 규명하는 것에 목적을 두었다. 그리고 쓰기 중 활동인 구두작문 전략을 구현하기 위한 프로그램을 구안하고 적용하였다. 실험을 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 구두작문 프로그램이 저학년 학생의 쓰기 능력에 영향을 미칠 것인가?

둘째, 구두작문을 통한 글쓰기 지도가 저학년 학생의 글쓰기 태도에 어떠한 영향을 미칠 것인가?

이상의 연구 문제를 해결하기 위해 본 연구는 제주시에 위치한 B초등학교와 H초등학교 1학년 학생을 대상으로 실험반 14명과 비교반 14명에게 적용하였다. 실험집단은 구두작문 전략을 활용한 쓰기 프로그램을 18차시에 걸쳐 지도하였고 비교집단은 쓰기 교과서를 중심으로 쓰기 수업을 했다.

본 연구에서 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 글 전체의 평균 점수를 살펴보았을 때, 사후 검사에서 구두작문 전략을 통해 쓰기 교육을 받은 실험집단이 쓰기 교과서를 중심으로 쓰기 수업을 받은 비교집단 보다 더 높은 점수를 받아 유의미한 쓰기 능력의 향상을 가져왔다. 따라서 저학년 학생들에게 구두작문이 쓰기에 부담을 덜어주는 주요 전략이라는 결론을 얻을 수 있다.

둘째, 사후 검사의 하위 요인에서도 실험집단이 내용 면에서 비교집단 보다 높은 점수를 보여 구두작문 전략이 저학년 학생들에게 풍부한 내용을 산출하는 데 더 효과가 있음을 알 수 있었다.

셋째, 실험집단의 글쓰기 태도에 따른 효과를 살펴보았을 때 글쓰기 태도

점수가 비교집단 보다 더 높은 유의미한 결과를 보여주었다. 따라서 구두작문 전략이 저학년 학생들의 글쓰기 태도에도 자신감이 있고 긍정적으로 변화했음을 확인할 수 있었다.

본 연구를 통해 얻은 시사점은 저학년 학생들이 말하듯이 쉽게 글을 쓰기 위해서는 내용생성을 위한 단계적인 학습이 필요하다는 것이다. 처음부터 구두작문을 하며 글을 써 나가면 어려워하기 때문에 초기 단계에서는 생각꺼내기를 위한 말하기 활동을 많이 한다. 짝이나 소집단활동으로 말하기 활동을 하면서 차츰 낱말 위주에서 짧은 글쓰기로 나아가는 것이 글쓰기에 대한 저항감을 줄일 수 있다. 초기단계에서는 교수-학습 활동에서 쓸 내용을 찾아내고 그것을 구두작문으로 쓰는 시범이 필요하다. 그러나 꼭 교사의 시범이 아니어도 학생 상호간의 구두작문도 좋은 시범이 될 수 있었다. 글쓰기를 한 후 발표의 기회는 저학년 학생들에게 다른 학생의 글쓰기를 듣고, 내용의 산출과 표현의 방법을 배울 수 있는 기회가 된다. 또한 글쓰기에 대한 흥미와 자신감을 갖게 한다. 성공적인 쓰기 교육의 목표는 학습자가 학습기간 뿐 아니라 실생활에서 본인의 필요에 따라 자기 주도적으로 글쓰기를 할 수 있도록 하는데 있다. 글쓰기는 무엇보다도 지속적으로 꾸준히 해야만 능숙한 필자가 될 수 있다.

구두작문 프로그램을 활용한 쓰기 능력 신장 방안을 현장에 적용하면서 보완할 점이나 지속적인 연구를 통하여 해결해야 할 문제는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 초등학교 1학년 아동들이 글쓰기 방법을 알고 두려움 없이 자연스럽게 글쓰기를 할 수 있는 전략의 구현을 위한 모색이었다.

그 일차적인 목표는 실제 글쓰기 과정에서 글쓰기의 내용생성을 풍부히 하고 글쓰기를 활성화하는데 있다. 그러나 이것이 실제 쓰기 교육 현장에서 적용되기 위해서는 지속적인 교수-학습 계획에 따른 구두작문 전략 연구가 필요하다고 생각한다.

둘째, 본 연구에서는 구두작문을 하기 위해 내용생성 활동에 많은 시간을 할애하면서 쓰기 시간의 부족을 느꼈다. 따라서 본 연구의 연구 성과를 더 높이기 위해서는 내용생성과 조직을 충분히 할 수 있는 시간이 마련되어 더

좋은 결과를 얻을 수 있도록 지도 시간에 대한 모색이 필요하다고 본다.

셋째, 본 연구는 농산어촌에 위치한 시골학교 1학년 어린이들을 대상으로 하였으며 구두작문 프로그램 내용도 지역적 환경에 알맞은 것으로 구안할 수밖에 없었다. 실험 연구는 학습자의 발달 단계, 학습능력, 사전 경험 및 문화적 배경 등에 따라, 지도하는 내용에 따라 다른 결과가 나타날 수 있다. 따라서 이 연구 결과를 일반화하기 위해서는 다양한 대상을 상대로 하여 다양한 장르에 대한 쓰기 지도 실험이 필요하다고 본다.



## 참고 문헌

### 1. 단행본

- 교육인적자원부(2007). **교사용지도서(1학년)**
- 교육인적자원부(1999). **초등학교 교육과정 해설(Ⅲ)**, 교육부고시 제 1997-15호.
- 교육인적자원부(2007) **국어과 교육과정**. (교육인적자원부 고시 2007-79호).
- 김재봉·선주원(2006) **초등 교사를 위한 글쓰기와 화법**, 형설출판사.
- 백운복((2006). **글쓰기 이렇게 하면 된다**, 새문사.
- 이재승(1997). **국어 교육의 원리와 방법**, 서울: 박이정.
- 이오덕(2006). **삶을 가꾸는 글쓰기 교육**, 보리.
- 이오덕(2007). **글쓰기 어떻게 가르칠까**, 보리.
- 이오덕(2005). **무엇을 어떻게 쓸 것인가**, 보리.
- 이호철(2005). **살아 있는 글쓰기**, 보리.
- 이가령((2007). **시들시들한 글이 싱싱하게 살아나는 글쓰기 지도1,2**, 샘터.
- 이재성((2006). **글쓰기를 위한 4천만의 국어책**, 들녘.
- 이재승(2006). **글쓰기 교육의 원리와 방법**, 교육과학사.
- 천경록 외(2007). **초등국어과 교육론**, 교육과학사.
- 최현섭외(2005). **국어교육학개론**, 삼지사.
- 최현섭, 박태호,이정숙(2000). **구성주의 작문 교수 학습론**, 박이정.
- 한국글쓰기연구회(1990). **글쓰기교육의 이론과 실제**, 온누리.
- 임성규(1999). **글쓰기의 전략과 실제**, 박이정.
- 박영목 외(1996). **국어교육학 원론**, 박이정.
- 최현섭 외(2000). **구성주의 작문 교수 학습론**, 박이정.
- 비고츠키 · 팽영일 옮김(2001). **아동의 상상력과 창조**, 창지사.
- Catherine Twomey Fosnot 외, 조부경 · 김효남 · 백성혜 · 김정준번역(2006). **구성주의 이론, 관점, 그리고 실제**, 양서원.

- 우리말교육연구소 엮음(2003). **외국의 교육과정 1: 일본, 중국, 영국, 프랑스의 교육과정**, 나라말.
- 우리말교육연구소 엮음(2004). **외국의 교육과정 2: 캐나다, 미국, 호주의 교육과정**, 나라말.
- 원진숙·황정현 엮음(1998). **글쓰기의 문제해결전략**, 서울: 동문선.

## 2. 학위논문 및 학술자료

- 기명숙(2006). **구두작문과 자유쓰기가 설명적 텍스트 쓰기 능력 신장에 미치는 효과연구**, 석사학위논문, 광주교육대학교, 광주.
- 김동현(2002). **효과적인 수준별 글쓰기 지도 방안 연구**, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김세곤(2005). **초등학생의 논증적 글쓰기 지도 방법 연구**, 박사학위논문, 홍익대학교.
- 김국태(2002). **맥락 중심 쓰기 교재 구성 방안 연구**, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김도남(1997). **작문 지도 모형 탐색**, <청람어문학>17, 청람어문학회.
- 김미옥(2007). **문단쓰기 지도를 통한 글쓰기 지도 방안 연구**, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 박정연(2000). **대화식 저널 쓰기 방법이 초등학교 쓰기 장애학생의 쓰기 표현력에 미치는 효과**, 미출판 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박주득(2006). **과정 중심의 쓰기 지도 프로그램 구안 및 반응 양상에 관한 연구**, 석사학위논문, 대구교육대학교.
- 박태호(1996). **사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구**, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 박태호(2000). **장르 중심 작문 교육 내용 체계와 교수·학습 원리 연구**, 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 손영애 외(1992). **국어 표현력 신장 방안 연구**, 연구보고, 한국교육개발원.
- 신갑균(2003). **서사적 글쓰기 지도를 위한 게임텍스트의 활용 방법 연구**, 석사학위논문, 춘천교육대학교.
- 신권식(2000). **비계로서의 쓰기 과제 제시 방법 연구**, 석사학위논문, 춘천교육대학교.
- 송수미(2001). **자기조정전략 중심의 고쳐쓰기가 아동의 글쓰기에 미치는 효과**,



- 석사학위논문, 서울교육대학교.
- 엄훈(1996). 전략 중심의 쓰기 교수·학습 방법 연구, 석사학위논문, 서울대학교.
- 오정옥(2005). 과정 중심 쓰기 전략이 쓰기 결과에 미치는 영향에 대한 질적 연구, 석사학위논문, 제주교육대학교.
- 윤기호(1999). 수준별 글쓰기 지도 방법 연구, 석사학위논문, 공주교육대학교.
- 이계현(2001). 쓰기 기능 신장을 위한 자기 주도적 학습의 효과 연구, 석사학위논문, 공주교육대학교.
- 이명숙(2000). 아이디어 생성 전략의 정교화 연구, 석사학위논문, 인천교육대학교.
- 이주섭(1998). 범교과적 쓰기 지도에 관한 연구, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 이수진(2004). 쓰기 수업의 교수대화 양상 분석 연구, 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 이정숙(2004). 쓰기 교수·학습에 드러난 쓰기 지식의 질적 변환 양상, 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 이주선(2005). 협상전략을 통한 대화 중심 쓰기, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 이주섭·윤치부(2004). 과정중심 쓰기 교육에 따른 학생의 쓰기 결과물 분석연구, 학술연구보고서, 제주교육대학교.
- 이호근(1999). 사전쓰기 지도 방법 연구, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 인혜련(1998). 쓰기 학습 과정에 대한 질적 연구, 석사학위논문, 서울대학교.
- 임소양(2005). 문식성 중재 모형을 통한 쓰기 부진아 지도 방법 연구, 석사학위 논문, 제주교육대학교.
- 임성득(2002). 초등학교 일기 쓰기 지도 방안 연구, 석사학위논문, 대구대학교.
- 임천택(1998). 쓰기 포트폴리오를 통한 초등학교의 자기 평가 반응에 관한 연구, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 전은아(1998). 대화주의 작문이론 연구, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 전재웅(2000). 디더쓰기를 활용한 쓰기 교수-학습 방법 연구, 석사학위논문, 춘천교육대학교.
- 정은숙(2004). 쓰기 전 단계의 전략 활용 양상 연구, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 정진교(2002). 협상하기 전략을 활용한 쓰기 지도 방안 연구, 석사학위논문, 한국교원대.
- 조은수(1997). 쓰기능력 발달에 영향을 미치는 요인 연구, 석사학위논문, 한국교

원대학교.

최종수(2001). 문제 해결을 통한 주장하는 글쓰기 지도 연구, 석사학위논문,  
부산교육대학교.

하문혜(2002). 만화 텍스트 읽기를 통한 쓰기 발상 지도 방안 연구, 석사학위논문,  
서울교육대학교.



## ABSTRACT

### The Impact of Oral Writing on Writing Skills: The Case of Lower Graders

Byun Soon-ja

Major in Elementary Korea Language Education

Graduate School of Education

Cheju National University

Jeju, KOREA

Supervised by Professor Lee Ju-seop

School children who are in their lower grades are used to describing what's on their mind through spoken language, but they just tend to shorten it in imperfect sentences when they are asked to write it down. They aren't accustomed to expressing something in writing, and they are eventually reluctant to do writing.

It's meant in this study to apply an oral-writing strategy to lower graders with poor writing skills as a means to become motivated and skilled writers by practicing writing without facing any pressure. The purpose of this study was, therefore, to provide an oral-writing program for lower graders to improve their writing skills and realize that writing would be as easy as speaking.

Two research questions were posed in this study:

1. Does an oral-writing program have any impact on the writing skills of lower graders?
2. What impact does writing guidance by oral writing have on the writing attitude of lower graders?

To address the research questions, the chapters in this study were arranged as follows:

Chapter II looked into theories on the application of process-centered writing education to lay the theoretical foundation for the study. In which process different strategies were reflected in theories of writing guidance by oral writing, theories of process-centered writing activities, writing education combined by speaking and writing guidance by conversation or discussion was investigated to seek ways of applying the oral-writing strategy.

Chapter III presented in which way and procedure the oral-writing strategy could be applied to first graders. Chapter IV examined and interpreted the results of the oral-writing program presented in the previous chapter, and Chapter V reached a conclusion.

The findings of the study were as follows:

First, when the average writing scores of the students investigated were checked, the experimental group that received writing education by applying the oral-writing strategy scored better in posttest than the control group that took textbook-centered lessons. The former showed a significant improvement in writing skills, and it's concluded that oral writing was one

of major strategies that could unburden lower graders.

Second, the experimental group scored higher than the control group in writing content of the posttest, which implied that the oral-writing strategy contributed to letting the lower graders enrich their writing.

Third, in terms of writing attitude, the experimental group excelled the control group. It showed that the oral-writing strategy instilled confidence in the lower graders and encouraged them to take a more positive attitude toward writing.



Keywords: oral writing, strategy.

## 부 록

[부록-1] 사전 쓰기 능력 검사지

[부록-2] 사후 쓰기 능력 검사지

[부록-3] 사후 쓰기 태도 검사지

[부록-4] 쓰기 평가 기준표

[부록-5] 글쓰기 평가 점수 집계표







[부록-3]

사후 쓰기 태도 검사지

쓰기에 대한 여러분의 생각을 알고자 하는 것입니다. 쓰기에 대한 자신의 의견을 해당하는 부분에 V 표시하세요. (각 질문을 잘 읽고 자신의 생각이나 행동과 일치하는 곳에 V표를 하세요.)

문항	설문내용	응답 유형				
		매우 그렇다	그저 그렇다	보통이다	별로 안 그렇다	전혀 안 그렇다
1	이전보다 글쓰기에 대한 흥미가 많아졌다.	5	4	3	2	1
2	가장 재미있는 이유가 무엇입니까?	①수업 방법이 재미있어서 ②내가 글을 잘 쓰기 때문에 ③글을 써 내 생각을 알리는 게 좋아서				
3	‘말하기 활동을 통한 글쓰기’ 공부를 한 후에 글쓰기에 대한 자신감이 많아졌다.	5	4	3	2	1
4	이전 보다 글쓰기를 잘 한다고 생각합니까?	5	4	3	2	1
5	내가 쓴 글을 읽어보고 고치기를 합니까	5	4	3	2	1
5	친구들의 글을 돌려 읽으며 잘된 점을 찾을 수 있습니까?	5	4	3	2	1
6	앞으로도 계속 글쓰기를 하겠습니까?	5	4	3	2	1
7	요즘 배운 글쓰기 학습이 글쓰기에 자신감을 주었다.	5	4	3	2	1
8	요즘 점점 글쓰기를 좋아해 글 솜씨가 늘었다.	5	4	3	2	1
9	나는 내 생각을 충분히 글로 전달할 수 있다.	5	4	3	2	1
10	초고를 쓴 것을 여러 번 읽어 본다.	5	4	3	2	1
11	글을 쓴 후 다른 사람에게 보여주며 이야기를 나누는 게 재미있다.	5	4	3	2	1
12	쓰기 전에 집중하겠다는 마음의 준비를 하고 쓴다.	5	4	3	2	1
13	머리 속에 떠오르는 생각을 정리하고 글쓰기를 시작한다.	5	4	3	2	1
14	다른 사람과 이야기를 나누며 글을 쓰면 잘 쓸 수 있었습니까?	5	4	3	2	1
15	내가 쓴 글을 잘 모아두겠다.	5	4	3	2	1

[부록-4]

쓰기 평가 기준표

평가요소	평가내용	배점				
		5	4	3	2	1
글의 내용	▷ 글의 제목과 내용이 일치하고 글 전체의 통일성이 있는가?					
	▷ 제재가 새롭고 주제를 전개하는데 적절하게 제시되어 있는가?					
	▷ 독자를 고려하고 있는가?					
	▷ 흥미와 감동을 주고 있는가?					
글의 조직	▷ 글의 짜임이 분명한가?					
	▷ 문단의 구분이 적절하고 소주제는 잘 드러나는가?					
	▷ 문단의 길이와 문단간의 연결이 적절한가?					
글의 표현	▷ 표현이 정확하고 자세하여 독자가 이해하기 쉬운가?					
	▷ 표현방법이 다양하고 글의 종류에 맞는가?					
	▷ 어휘의 선택이 적절하고 풍부한가?					
	▷ 맞춤법과 띄어쓰기는 적절한가?					
	▷ 문자의 호응(어미, 조사, 접속어사용)이 정확한가?					

[부록-5]

글쓰기 평가 점수집계표

이름	글의 내용	글의 조직	글의표현	점수합계	비고	
김00						
한00						
고00						
한00						
이00						
양00						
배00						
김00						
문00						
강00						
부00						
오00						
윤00						
허00						
조00						
주00						