



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석 사 학 위 논 문

초등학생의 쓰기 능력 발달 양상 분석
- 자기 표현적 글쓰기를 중심으로

The analysis of the aspects of writing ability
development for the elementary school student
: Focused on expressive writing

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 민 경

2014년 8월



초등학생의 쓰기 능력 발달 양상 분석
- 자기 표현적 글쓰기를 중심으로

The analysis of the aspects of writing ability
development for the elementary school student
: Focused on expressive writing

지도교수 전 제 응

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 민 경

2014년 5월



김민경의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 이 주 섭



심사위원 윤 치 부



심사위원 전 제 응



제주대학교 교육대학원

2014년 6월





목 차

국문 초록	i
I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 선행 연구 검토	4
3. 연구 문제 및 제한점	11
II. 이론적 배경	13
1. 쓰기와 쓰기 능력의 의미	13
2. 쓰기 능력의 발달 양상	18
3. 자기 표현적 글쓰기의 개념 및 특성	29
4. 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준	34
III. 연구 방법	42
1. 연구 대상	42
2. 연구 절차	43
3. 분석 절차	47
IV. 연구 결과 및 논의	50
1. 초등학교생의 쓰기 능력 발달 양상 분석 결과	50
2. 사례분석을 통한 쓰기 능력의 발달 양상 분석	77
3. 초등학교생의 자기 표현적 글쓰기 능력 발달 양상	104
4. 글쓰기 능력의 지표화 방안과 적용	107
V. 결론 및 제언	118
참고 문헌	121
ABSTRACT	125
부 록	129

표 목 차

<표 I -1> 2009 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 성취기준	2
<표 II -1> 쓰기의 내용 체계	14
<표 II -2> 쓰기에 대한 지식	17
<표 II -3> 쓰기 기능 범주와 세부 항목	18
<표 II -4> 사고 발달 단계에 따른 언어적 특징	20
<표 II -5> 읽기 능력 발달 단계	22
<표 II -6> 문식성의 발달 단계	23
<표 II -7> 쓰기 발달 단계별 양상	26
<표 II -8> 쓰기 능력 발달에 대한 국내 연구의 결과	26
<표 II -9> Britton et al(1975)의 분류	30
<표 II -10> 자기 표현적 글쓰기 언어 자료의 예	31
<표 II -11> 김정자(1992)의 평가 범주와 요소	35
<표 II -12> 박영목의 작문 평가 기준	36
<표 II -13> 선행연구에서의 평가 기준	37
<표 II -14> 수필의 쓰기 평가 기준	39
<표 II -15> 자기 표현적 글쓰기의 분석 내용	40
<표 III -1> 연구 대상 학교 및 참여 학생 수	42
<표 III -2> 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준	47
<표 III -3> 평가자 구성	49
<표 IV -1> 내용 범주에 대한 학년별 분석 결과	51
<표 IV -2> 평가 결과에 따른 분산분석 결과	52
<표 IV -3> 명료한 주제에 대한 동일집단군	53
<표 IV -4> 명료한 주제에 대한 점수대별 빈도표	53

<표IV-5> 명료한 주제에 대한 수준 분석	54
<표IV-6> 풍부한 내용에 대한 동일집단군	54
<표IV-7> 풍부한 내용에 대한 점수대별 빈도표	55
<표IV-8> 풍부한 내용에 대한 수준 분석	56
<표IV-9> 내용의 연관성과 통일성에 대한 동일집단군	56
<표IV-10> 내용의 연관성과 통일성에 대한 점수대별 빈도표	57
<표IV-11> 내용의 연관성과 통일성에 대한 수준 분석	57
<표IV-12> 내용 범주의 학년군별 평가 결과에 따른 분산분석 결과	58
<표IV-13> 내용 범주에 대한 학년군별 수준	59
<표IV-14> 조직 범주에 대한 학년별 분석 결과	59
<표IV-15> 평가 결과에 따른 분산분석 결과	60
<표IV-16> 글 구조의 명확성에 대한 동일집단군	61
<표IV-17> 글 구조의 명확성에 대한 점수대별 빈도표	62
<표IV-18> 글 구조의 명확성에 대한 수준 분석	63
<표IV-19> 글의 완결성에 대한 동일집단군	63
<표IV-20> 글의 완결성에 대한 점수대별 빈도표	64
<표IV-21> 글의 완결성에 대한 수준 분석	65
<표IV-22> 조직 범주의 학년군별 평가 결과에 따른 분산분석 결과	65
<표IV-23> 내용 범주에 대한 학년군별 수준	66
<표IV-24> 표현 범주에 대한 학년별 분석 결과	66
<표IV-25> 평가 결과에 따른 분산분석 결과	67
<표IV-26> 어휘 사용의 적절성에 대한 동일집단군	68
<표IV-27> 어휘 사용의 적절성에 대한 점수대별 빈도표	69
<표IV-28> 어휘 사용의 적절성에 대한 수준 분석	69
<표IV-29> 독창적이고 효과적인 표현에 대한 동일집단군	70
<표IV-30> 독창적이고 효과적인 표현에 대한 점수대별 빈도표	70
<표IV-31> 독창적이고 효과적인 표현에 대한 수준 분석	71

<표IV-32> 독자의 고려에 대한 동일집단군	71
<표IV-33> 독자의 고려에 대한 점수대별 빈도표	72
<표IV-34> 독자의 고려에 대한 수준 분석	73
<표IV-35> 표현 범주의 학년군별 평가 결과에 따른 분산분석 결과	73
<표IV-36> 표현 범주에 대한 학년군별 수준	74
<표IV-37> 하위 항목 간 상관분석 결과	75
<표IV-38> 내용, 조직, 표현 범주 간 상관분석 결과	76
<표IV-39> 초등학생의 쓰기 능력 발달 양상	105
<표IV-40> 학년군별 자기 표현적 글쓰기 수준의 지표	109
<표IV-41> 공통핵심기준 ‘쓰기’ 영역의 4학년 성취기준	112

그림 목 차

<그림 II-1> 쓰기 범주 발달상의 자기 표현적 쓰기	33
<그림 IV-1> CCSS의 부록 C의 예시	113

국 문 초 록

초등학생의 쓰기 능력 발달 양상 분석 - 자기 표현적 글쓰기를 중심으로

김 민 경

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공
지도교수 전 제 응

본 연구는 초등학생의 쓰기 능력 발달 양상을 분석하여 이를 학년군별로 지표화하여 제시하는 데 그 목적이 있다. 이는 현재의 쓰기교육이 학생의 수준에 대한 정확하고 구체적인 기준 없이 교육과정과 교과서가 구현됨으로 인해 쓰기교육의 지도 내용에 대한 틀을 제공하지 못하고 있으며, 이에 대한 선행연구들이 구체적인 쓰기 능력 발달의 지표를 제시하지 못하고 있다는 문제점을 인식한 데서 출발한다. 이 연구를 통해 도출된 쓰기 능력 발달의 양상과 쓰기 능력 수준의 지표는 이러한 문제점을 해소하는 데 도움이 될 것이다.

I 장에서는 쓰기 능력 발달 및 지표화에 대한 선행연구들을 검토하여 보고 각 연구에서 도출된 결론을 바탕으로, 자기 표현적 글쓰기에 대한 연구가 많이 진행되지 못한 점, 많은 연구가 평가 점수 분석에 의한 쓰기 능력 발달 양상을 제시한 점, 구체적인 지표의 제시와 적용에서 미흡했던 점 등의 문제점을 인식하였다. 이에 본 연구는 첫째, ‘초등학생의 자기 표현적 글쓰기 능력은 내용, 조직, 표현상에 어떤 발달 양상을 보이는가?’, 둘째, ‘초등학생 쓰기 능력 발달을 어떻게 지표화하고 적용할 것인가?’ 라는 두 가지의 연구문제를 설정하였다.

II 장에서는 쓰기와 쓰기 능력에 대한 개념을 명확히 한 뒤, 쓰기 능력에 대한

국내외의 연구를 정리하여 IV장에서 본 연구의 결과와 비교하며 논의하였다. 그리고 본 연구에서 대상으로 하고 있는 자기 표현적 글쓰기의 개념과 특성을 정리한 뒤, 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준을 제시하였다.

III장에서는 연구의 방법을 설명하였다. 본 연구는 제주도 소재 3개의 초등학교에서 학년별 3개 학급, 총 18학급에 대해 쓰기 검사를 실시하여 465편의 글을 수집한 것을 대상으로 하였다. 연구는 쓰기 과제의 구안, 예비검사, 쓰기 과제와 분석 기준안의 검토 및 보완, 본 검사, 분석의 절차로 진행되었다. 분석은 평가자 3인의 점수를 평균 내어 학년별로 어떤 차이를 보이는지를 연구하는 양적분석과 연구자가 학년군별로 나타나는 공통적인 경향성을 알아보는 사례분석의 두 가지로 진행하였다.

IV장에서는 위의 절차에 따라 분석한 결과를 정리하였다. 첫째, 3명의 평가자가 모든 작품에 대하여 평가내린 점수를 가지고 학년별로 어떠한 차이가 나타나는지 알아보았고, 동일집단군 검사 등을 통해 학년군별로 그 수준을 정리하여 보았다. 둘째, 연구자가 학년군별로 공통적으로 나타나는 경향성을 찾아 사례연구를 실시하였고 이를 바탕으로 내용, 조직, 표현상의 특징을 정리하였다. 마지막으로, 정리한 내용을 토대로 초등학생의 자기 표현적 글쓰기의 발달 수준을 '중'수준과 '상'수준으로 나누어 학년군별 구체적인 지표안을 제시하였다. 그리고 미국의 공통핵심기준(CCSS)의 부록에 학년별, 장르별 학생의 기본적인 예시 작품을 제공하는 것을 참고하여, 앞에서 얻은 자기 표현적 글쓰기의 지표를 바탕으로 수집한 작품 중에서 학년군별 평균 수준을 보이는 작품은 무엇인지 제시하고, 그것이 어떠한 양상을 보이고 있는지 밝혔다.

본 연구를 통해 얻게 된 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 자기 표현적 글쓰기 능력은 내용, 조직, 표현상에 학년별로 유의미한 차이가 나타났으며, 1학년과 2학년, 3학년과 4학년, 5학년과 6학년이 비슷한 양상을 보였다.

둘째, 학년이 높아질수록 쓰기 능력이 점진적으로 발달하였으나 5학년에서 급격한 발달 양상을 볼 수 있었다.

셋째, 내용 면에서는 저학년의 경우 주제가 모호하며 단순한 경험을 나열하고 내용 간 연관성이 잘 나타나지 않은 반면 고학년에서는 주제가 잘 나타나고, 경

힘과 함께 자신의 생각이나 느낌이 잘 나타나도록 글을 쓰며 글의 연관성과 통일성이 잘 나타났다.

넷째, 조직 면에서는 1~4학년의 글에서는 문단 및 글의 구조, 완결성이 잘 나타나지 않았으나 5, 6학년의 글에서는 문단 및 글의 구조를 인식하고 있는 경향을 보였고 글의 도입과 정리가 잘되어 완결성이 나타나는 편이었다.

다섯째, 표현 면에서, 저학년의 글에서는 단순한 문장, 평범한 제목과 소재의 선택이 많았으나 고학년에서는 독창적인 문장과 표현방법의 사용, 재미있는 제목과 소재 등을 선정하여 글을 이해하기 쉽게 쓰는 모습을 찾을 수 있었다.

마지막으로 이러한 내용을 바탕으로 하여 학년군별로 자기 표현적 글쓰기 능력 수준의 지표를 제언하고, 수집된 글에서 평균 수준에 해당하는 예시 글을 제시함으로써 이 지표의 내용을 적용시켜 볼 수 있었다.

이 연구를 통해 자기 표현적 글쓰기에 대한 구체적인 지표가 수립되면 교육 과정 및 교과서를 구현하는 데 구체적인 기준을 제공할 수 있을 것이며, 교육 현장에서는 학생들의 수준을 가늠하고 어느 수준까지의 지도가 이루어져야 하는 지에 대한 기준이 되리라 생각한다.

주요어 : 쓰기 교육, 쓰기 능력, 쓰기 발달, 자기 표현적 글쓰기, 지표화



I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

국어교육은 ‘언어’를 대상으로 하는 교육이다. 언어는 인간의 삶에서 빼놓을 수 없는 수단이자 목적이며, 언어가 가지고 있는 기능은 작게는 하나의 기호에서부터 크게는 사회·문화적인 힘을 가지고 있는 것이 되기도 한다. 따라서 이러한 ‘언어’를 가르치고자 하는 국어교육은 그 의미가 매우 크다. 이러한 복합적이고 광범위한 성격을 가진 언어를 대상으로 하고 있기에 국어교육의 목적도 의사소통 능력의 향상과 이것을 통한 개인의 발전 및 사회와 문화의 발전이라는 넓은 범위에 위치할 수밖에 없다. 국어교육은 단순히 국어에 머무르는 것이 아니라 다른 교과와 수단이 되기도 하며 인간의 삶과도 연계되어 있기 때문이다.

이러한 국어교육의 특성 때문에 국어교과와 중요성에 대하여 모두 인식하고는 있으나 과연 ‘국어교육은 무엇인가?’라는 본질에 대한 질문, ‘무엇을, 어떻게 가르쳐야 하는가?’에 대한 질문 등에 명확한 해답을 얻기란 쉬운 일이 아니다. 때때로 바뀌는 교육과정에서 이에 대해 연구하고 나름의 답을 제시하고 있으나 또 다른 한편에서 이에 대한 논의가 불거지는 것은 이러한 이유 때문일 것이다.

본질이 무엇인가, 무엇을 어떻게 가르칠 것인가와 관련한 논의를 시작하는 데 있어서 그 출발점은 학습자의 발달 수준을 파악하고 그의 능력 수준에 대해 정확하게 진단하는 것이라 할 수 있다. 학습자의 수준에 대한 판단이 뒷받침 되었을 때, 그 학습자에게 어떠한 교육이 적절한가에 대한 대답을 할 수 있기 때문이다. 국가와 사회가 가르치고자 하는 교육 철학과 학습자에 대한 이해를 바탕으로 교육과정이 구성되면 교과서가 구현이 될 것이며, 교사는 교육과정과 교과서를 토대로 학습자의 특성에 따라 교육을 실시할 수 있을 것이다. 이렇게 학습자의 수준에 맞는 시기에 적절한 내용의 교육이 이루어진다면 국어교육이 달성하고자 하는 목적과 성과를 이뤄낼 수 있을 것이다.

이러한 인식에서 출발하여 학습자의 발달과 수준에 대한 다각적인 연구는 계속 진행되어 오고 있었으나 이 역시 명확한 해답을 내려주기에는 부족한 면이

있었다. 국가의 교육관이 가장 잘 실현되었다고 볼 수 있는 교육과정만 살펴봐도 그렇다. 2013년, 1·2학년부터 적용되고 있는 2009 개정 국어과 교육과정 역시 이에 대한 기준을 제공하지는 못하고 있는 실정이다. 2009 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 성취기준만을 정리하여 보면 다음과 같다.

<표 I -1> 2009 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 성취기준

1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군
(1) 글자를 익혀 글씨를 바르게 쓴다. (2) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다. (3) 대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다. (4) 자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다. (5) 인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.	(1) 맞춤법에 맞게 문장을 쓴다. (2) 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다. (3) 알맞은 낱말을 사용하여 설명하는 글을 쓴다. (4) 알맞은 이유를 들어 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다. (5) 읽는 이를 고려하여 자신의 마음을 표현하는 글을 쓴다. (6) 다양한 매체를 활용하여 생각과 느낌을 효과적으로 표현한다.	(1) 쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다. (2) 목적과 주제를 고려하여 내용을 조직하여 글을 쓴다. (3) 적절한 설명 방법을 사용하여 대상의 특징이 드러나게 글을 쓴다. (4) 적절한 이유나 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다. (5) 견문과 감상이 잘 드러나게 글을 쓴다. (6) 다양한 매체에서 조사한 내용을 바탕으로 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓴다. (7) 자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐 쓴다.

각 학년군별로 어느 정도의 글을 써야 하는지에 대한 성취수준을 제시하고 있기는 하나 각 성취수준에 해당하는 글의 수준이 어디에 해당하는지에 대한 그 기준이 모호하다. 예를 들어 3-4학년군의 ‘(3)알맞은 이유를 들어 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다.’와 5-6학년군의 ‘(4)적절한 이유나 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.’는 어떠한 수준의 차이를 말하는지 알 수가 없다. 1-2학년군의 ‘(3)대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다.’와 5-6학년군의 ‘(3)적절한 설명 방법을 사용하여 대상의 특징이 드러나게 글을 쓴다.’에서 적절한 설명과 짧은 글에 대한 언급만 다를 뿐이며 적절한 설명과 짧은 글의 수준에 대한 설명이 없다는 것이다.

쓰기는 자신의 생각을 정확하고 논리적으로 전달할 수 있는 의사소통방법으로, 쓰기 능력은 의미를 문자언어를 통해 표현하고 전달하는 것에서 출발하여 다양한 정보를 처리하고 재생산해내기까지 일련의 과정에 꼭 필요한 능력이라 할 수 있다. 쓰기 능력을 발달시키는 것은 사회적인 필요에 의해서 뿐만 아니라 학습자 개인의 성장을 위해서도 중요한 요소이다. 그러나 이처럼 현재의 교육과정이 학생의 발달 수준 및 능력의 발달에 대한 기준을 제시하고 있지 못함으로 인해 교육의 주요한 도구라 할 수 있는 교육과정과 교과서가 쓰기 교육의 특성을 제대로 반영하고 명확한 준거를 바탕으로 구현되고 있는지에 대한 의문이 드는 것은 사실이다. 또한 교육현장에서 지도하는 교사들 역시 무엇을 어떻게, 어떤 수준으로 가르칠 것인가에 대한 정확한 개념 없이 지도해야 하는 어려움을 안고 있게 된다.

반면 미국은 2010년 6월에 미국 공통핵심기준(Common Core State Standards, 이하 CCSS)을 발표한 바 있다. 이 공통핵심기준은 21세기 글로벌 경제체제에서 학생들이 대학과 직장생활에서 성공할 수 있도록 하는데 그 목표를 두어 학생들이 무엇을 배우고 무엇을 수행할 수 있어야 하는지에 대한 ‘기준(Standards)’을 명확하고 구체적으로 제시하고 있다. 또한 국어과 공통핵심기준의 경우 부록에 읽기 텍스트의 예와 수행과제의 예, 학년별 텍스트 유형에 따른 학생 쓰기 결과물의 예를 매우 자세히 수록하고 있는데(이주섭, 2012, pp.194-200) 이는 우리 교육과정에서 참고할 바가 많다고 할 수 있다.

물론 국내외의 여러 연구들에서 학생들의 쓰기 능력의 발달 양상을 분석하고자 하는 노력이 시도되어 왔다. 그러나 각 연구별로 분석 결과에 차이가 보이며, 분석 내용이 학년에 따라 어떻게 발달하고 있는지에 대한 내용적인 측면에 대한 연구보다는 평가 수치 또는 점수 상의 발달 정도를 파악하는 데 그치는 것이 많아 실제적인 쓰기 교육에 지표를 제시해 줄 수 없다는 문제점이 있다.

따라서 본 연구는 쓰기 교육에 있어 쓰기 능력에 대한 진단과 연구를 통해 그 발달 수준을 밝히는 것의 중요성을 인식하고, 현재 쓰기 교육이 그러한 연구의 뒷받침이 없이 지도되고 있다는 문제점에서 출발하고자 한다. 그리하여 초등학교 학생이 가장 쉽게 접근할 수 있고, 가장 먼저 발달하는 장르인 ‘자기 표현적 글 쓰기’에서 나타나는 쓰기 능력 발달의 양상을 분석한 뒤 이것을 학년군별로 지

표화하는 것을 목적으로 하며, 이에 따른 구체적인 학년별 예시 글도 제시하고자 한다. 이 연구를 통해 쓰기 발달 단계에 따른 지도 수준 및 텍스트 수준의 구체적 지표가 정립이 된다면 쓰기 교육에 대한 기준을 제시함으로써 쓰기 교육의 지도 내용에 대한 틀을 제공할 것이며, 이것을 통해 교육과정 개발 및 교과서 구현에 도움을 줄 수 있을 것이다.

2. 선행연구 검토

쓰기 발달에 대한 연구는 학생들의 발달 단계에 대한 지표를 제시하고 이를 바탕으로 적절한 교육 내용을 구성할 수 있다는 점에서 중요한 연구라 할 수 있다. 외국에서 이루어졌던 쓰기 발달에 대한 연구들이 중심이 되었다가 다행히 우리나라에서도 최근에 다양한 범주의 글쓰기 유형을 대상으로 한 연구들이 국내외에서 이루어져왔다. 본 절에서는 그동안 국내에서 진행되었던 쓰기 능력 발달에 대한 연구, 쓰기 능력의 지표화에 대한 연구, 자기 표현적 글쓰기에 대한 연구로 나누어 선행연구를 살펴보고자 한다.

가. 쓰기 능력 발달에 대한 연구

쓰기 능력 발달에 대한 연구는 ‘자기 표현적 글쓰기’ 유형을 중심으로 한 연구와 다른 유형의 글쓰기를 중심으로 한 연구로 나눌 수 있다. 첫 번째로 ‘자기 표현적 글쓰기’의 쓰기 능력 발달에 선행 연구는 다음과 같다.

‘자기 표현적 글쓰기’의 범주에 대한 연구는 대체로 일기 텍스트에 집중되어 있는 경향이 있다. 대표적인 연구로는 박정진(2010), 서혁(1998), 최종윤(2013) 등의 연구가 있다.

박정진(2010)은 그의 ‘아동 쓰기 발달에 대한 사례연구’에서 한 아동의 초등학교 입학 이후 일기를 자료로 하여 글쓰기 양상이 어떻게 변화하는지를 살펴보는 종단연구로 질적 연구 방법을 취하여 쓰기방식과 문장구성을 분석하였다. 그 결과 전체적으로 표현적 쓰기에서 규범적 쓰기로 발달되는 양상을 보이며, 쓰기 방식 측면과 문장구성 측면에서 어떠한 변화가 있었는지를 논의하였다.

서혁(1988) 역시 초등학생 한 명이 1학년에서 5학년까지 쓴 일기 자료를 분석하여 텍스트성의 발달 정도를 포괄적으로 다루고자 하였다. 그 결과 맞춤법, 문장 구성, 표현상의 특징, 응집적 구성, 글쓰기 방식의 특징에 따라 저, 중, 고학년 별로 특징을 논의하였다.

최종윤(2013)은 초등학교 1학년에서 6학년까지 연속적으로 생산된 일기를 보유하고 있는 연구 대상자 3명을 선정하여 개인별 200여 편을 무선 표집하여 분석하고, 이를 통해 글쓰기 수준을 1~5단계까지 설정하여 각 단계별 특징을 서술하였다.

이들의 연구는 쓰기 발달이라는 것이 어느 한 학년에서 나타나는 특징으로 국한되는 것이 아니라 한 학생이 자라면서 발달하는 과정 역시 중시해야 한다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 그러나 연구 대상이 몇 학생에 국한되어 분석 결과를 일반화하기가 힘들고 그 결과를 어떻게 국어교육에 적용할 것인지에 대한 구체적인 분석 자료를 제시하지 못한다는 한계가 있다.

다음으로는 초등학교 3학년에서 고등학교 2학년까지의 학생을 대상으로 자유논술문을 작성하도록 하여 이를 분석한 이삼형, 주영미(2005)의 연구가 있다. 분석한 결과 초4, 중1, 중 2, 고1에서 글쓰기 능력의 급격한 변화를 보이며, 주제 설정 수준, 내용 선정 수준, 소재 선택 양상 등이 어느 학년에 급격히 발달하는지를 파악하였다. 본 연구는 연구의 대상의 범위를 넓혀 각 학년별 특징을 분석했다는 데 의의가 있으나 글쓰기 유형에 대한 명확한 구분이 없으며 학년별로 급격한 발달을 보이는 학년이 다른 연구들과 비교했을 때 연구마다 차이점이 있어 일반화하기 힘들다고 볼 수 있다.

이성영(2000)은 초등학교 6개 학년을 대상으로 설명문, 논설문, 생활문의 세 가지 글 유형에 대해 분석한 결과를 바탕으로 발달단계를 설정하고, 전환점을 보이는 지점에 따라 1학년 / 2·3학년 / 4·5학년 / 6학년의 네 집단으로 나뉘었다. 이를 Bereiter의 발달 단계와 대입하여 보았을 때 글쓰기 능력의 발달은 선적 발달과 동시적 발달의 결합으로 이루어진다는 결론을 얻었다. Bereiter의 논의에 국한되지 않고 우리나라 초등학생의 발달 단계의 양상을 파악했다는 의의가 있으나 3가지 글의 유형을 다루다보니 분석 기준이 단순화되었다는 점에서 한계를 가진다.

두 번째로 ‘의사소통적 글쓰기’를 대상으로 한 연구에는 가은아(2012), 박태호 외(2005), 신현숙 외(2007), 윤정하(2003) 등의 연구가 있다.

가은아(2012)는 초등학교 3학년에서 고등학교 3학년까지의 학생 1,102명을 대상으로 설명문쓰기 능력에 대한 양상을 연구하였다. 그 결과 학년 전체적으로 점진적 발달 양상을 보이나 초5, 중1, 고2에서 두드러진 발달이 나타나며, 발달 단계를 나열적 쓰기단계(초 3~4), 소통적 쓰기 단계(초 5~6), 확장적 쓰기 단계(중1~고1), 통합적 쓰기 단계 (고2~3)으로 정리하였다. 쓰기 능력의 발달뿐만 아니라 쓰기 태도의 변화 경향을 아우르는 연구가 진행되었으나 그 결과에서 Bereiter의 논의를 적용시키는 데 머무른 점이 한계라고 보인다.

박태호, 강병륜, 임천택, 이영숙(2005)은 초등학교 1학년에서 6학년까지 학생들의 설명문을 대상으로 하여 글의 의미 부분이 아닌 표현으로 드러나는 문자나 특정단위를 문자로 구성하는 국어 표현(글자 쓰기, 낱말 쓰기, 문장 쓰기, 문단 쓰기)에 대한 연구를 실시하였다. 구체적인 분석 결과와 사례 검토를 통해 학년별 발달단계 양상을 나타내었다는 의의가 있으나 분석의 대상이 단순히 표현의 측면만을 대상으로 하였다는 한계가 있다.

신현숙, 김선미, 박유미(2007)에서는 설명글 쓰기와 논증글 쓰기를 실시하고 어휘사용, 문장표현, 정서법의 3개의 평가항목에 대해 분석하였다. 역시 초등학교에서 고등학교 1학년까지의 연구 범위를 설정하여 전체적인 경향을 파악한 점은 의의가 있으나 각 평가 항목에 대한 평균 점수가 어떻게 향상되었는지를 가지고 일반적인 발달 양상을 분석하는 것은 교육적 활용 면에서 제한점이 있다.

윤정하(2003)는 설명문을 대상으로 하고 있으나 앞의 연구들과는 달리 텍스트의 의미 구조를 분석하였다는 점에서 양상 분석의 방법이 다르다고 할 수 있다. 그는 텍스트의 구조를 내용구조와 형식 구조로 나누어 내용구조 층위에서는 테마-페마 구조와 의미구조표지 유형을, 형식구조 층위에서는 지시구조와 문법적 오류 유형을 분석기준으로 삼아 초등학교 1~6학년까지의 각 학년별 30여 편 이상의 텍스트를 분석하였다. 상, 중, 하별로 어떠한 특징이 있는지 사례를 분석하고, 전체 텍스트들이 어떤 양상을 보이는지 나타내었는데 학년별로 특징이 어느 정도 드러나기는 하나 개인적 특성이 더 크게 영향을 미친다는 결과를 도출하였다. 이는 발달양상의 파악에는 큰 의미가 없으나 분석의 기준에서 다양한

접근을 하고 있다는 점에서 의의가 있을 것이다.

‘문학적 글쓰기’를 대상으로 한 연구로는 지은희(2012)와 한선희(2001)의 연구가 있다. 지은희(2012)는 초등학교 기간 동안 문어 내러티브의 발달 양상을 살펴보는 것을 목적으로 하여 초등학교 학생 173명을 대상으로 그림을 보고 이야기를 꾸며보도록 하였다. 그리하여 연쇄화에서는 연속성과 응결성, 초점화에서는 구체화와 평가, 주제의 구성요소를 중심으로 하여 각 요소별로 나타나는 경향성을 파악하여 수준을 파악하였다. 한선희(2001)는 초등학교 1학년에서 고등학교 2학년까지의 학생을 대상으로 이야기 짓기 과제를 주고 그 내용을 분석하였다. 서사구조의 발달을 분석한 결과 학년이 높아질수록 보다 정교하고 복잡한 구조로 발전하며, 서사 내용은 자유연상에서 동화적 이야기, 현실에 대한 인식 등으로 발전함을 밝혔다.

두 연구는 분석기준을 세우고 각 작품을 분석하여 학년별로 어떤 수준, 또는 단계에 해당하는지를 연구하였다는 점에서 의의가 크다고 할 수 있다. 그러나 연구의 대상이 되는 글쓰기 유형이 ‘문학적 글쓰기’라는 특징 때문에 일반적인 쓰기 능력의 발달 양상을 구현하는 데는 어려움이 있다고 보인다.

앞의 연구들과는 달리 김봉순(2009)은 이러한 쓰기와 읽기 발달에 대한 선행 연구들을 정리하여 아동기와 청소년기의 문식성의 발달에 대하여 종합하고자 하였다. 한글 획득의 과정, 읽기의 발달 단계, 이해력 발달, 독서 성향의 발달, 독서 동기의 변화, 쓰기 발달 단계, 글쓰기 능력의 발달 등에 대한 기존의 연구들을 망라하여 정리하고 있다. 문식성의 발달을 다각적인 면에서 살펴볼 수 있도록 많은 연구 자료를 모았으나 단순히 연구 결과를 제시하고 정리하는데 그치고 있어 실질적인 연구는 되지 않고 있다.

나. 쓰기 능력의 지표화에 대한 연구

쓰기 능력의 발달 양상을 분석하고 이를 어떠한 수준, 단계 등으로 지표화하고자 했던 연구로는 이성영(2001), 이은희(2002), 김기철(2005), 정은정(2005), 이오덕(2004) 등의 연구가 있다.

이성영(2001)은 내용 생성 범주를 중심으로, 이은희(2002)는 조직 범주를 중심

으로 하여 쓰기 능력의 지표화 방안을 연구하였다. 글쓰기 능력의 지표화는 총체성과 구체성을 추구하고 논리성과 발달성을 고려해야 한다는 일반적인 국어 능력 지표의 설정 방향을 수립하였으며 조직범주의 지표화는 통합화, 구체화, 위계화라는 방향을 설정하였다. 이에 글 수준을 내용생성 범주에서는 화제나 주제의 성격, 내용의 수집 방법, 글을 쓰는 목적, 독자로 나뉘 4가지 기준에서 각 1~4단계 수준을 제시하였으며, 조직 범주에서는 글의 전체적 구조 조직 방식, 단락조직, 목적에 따른 조직 방식으로 나뉘 단계를 설정하였다. 이 연구는 기본적인 지표화 방안에 대한 기준 및 방법을 제시해주고 있어 그 의의가 크나 제시하고 있는 지표화 방안이 구체성이 모자라며 어떻게 활용할 수 있는지에 대한 논의가 부족하다고 보인다.

김기철(2005)과 정은정(2005)은 논증하는 글을 대상으로 하여 논의하였다. 김기철은 초등학교 1학년에서 6학년까지 작품을 총체적, 분석적으로 평가한 뒤 각 상, 중, 하 별로 발달 수준표를 작성하여 제시하였다. 정은정은 서울의 한 초등학교를 대상으로 6개 학년 6개 학급의 180편의 글 수집하여 총체적 평가 및 채점 참조 글을 선정한 후 분석적 평가를 실시하여 각 수준별 글의 양상을 서술하였다. 이때 논술능력 발달 연속체는 평가 기준과 채점 참조 글을 통해 학생들의 대체적인 쓰기 특성을 일련의 발달적 관점에서 기술한 것으로, ‘발달 단계’와는 다르며 각 학교별로 연속체가 달라질 수 있다고 밝혔다. 이 두 연구는 논증하는 글에 대한 학년별 특성 양상을 분석하여 이것을 ‘위계표’ 또는 ‘발달 연속체’로 나타내어 지표화하려는 노력을 보였다는 점에서 의의가 크다. 그러나 발달의 양상이 평가 점수 상에 나타난 특성만으로 논의하고 있어 각 학년이 어떠한 경향을 보이는 지에 대한 시사점을 제공할 수 없다는 한계가 있다.

마지막으로 이오덕(2004)은 그의 책에서 ‘글쓰기 지도 계통안’을 제시한 바 있다. 여기에서는 저학년, 중학년, 고학년, 중학교 2학년 이상의 단계별로 어떠한 글을 지도하며 그 글을 지도함에 있어 취재, 구상, 쓰기, 고치기, 쓴 뒤의 지도는 어떻게 할 것인지에 대해 구체적이고 실제적인 지도 방법을 제시하고 있다. 이는 그동안 글쓰기 교육을 해 오면서 터득한 방법들을 구체적이고 실제적으로 제시해 놓고 있어 교육적으로 활용할 수 있는 여지가 많으나 실증적인 연구를 통해 얻어진 과학적인 근거가 없으며, 학년별 발달 양상이 어떠한지 그러한 지

도가 필요한지에 대한 이유를 제시하고 있지 않다.

‘쓰기 능력 발달’ 및 ‘쓰기 능력의 지표화 방안’에 대한 선행 연구들을 통해 쓰기 발달에 대한 연구가 진행되어 오고 있으며 이를 통해 의미 있는 연구 결과가 제시되고 있음을 알 수 있다. 그러나 각 연구별로 방법 및 분석 결과가 다르며 분석의 대상을 무엇으로 한정하느냐에 따라 결과에 차이가 있음을 볼 수 있다. 그리고 대체적으로 쓰기 발달의 양상을 단순한 평가 점수의 변화를 통해 밝히고자 하는 연구가 주를 이루고 있어 쓰기 능력의 발달에 대한 좀 더 의미 있고 구체적인 연구로의 접근이 필요하다는 것을 알 수 있다. 또한 글쓰기 유형에 따라 학생들의 쓰기 결과가 달라지기 때문에 이를 총체적으로 아우를 수 있는 글쓰기 유형을 선택하고, 일반적으로 적용할 수 있는 분석 도구를 구안하며, 그 분석의 결과를 정리하여 적용할 수 있는 지표를 제시할 필요가 있다고 할 수 있다.

다. 자기 표현적 글쓰기에 대한 연구

본 연구는 ‘자기 표현적 글쓰기’ 범주를 대상으로 하여 초등학생의 쓰기 능력 발달 양상을 파악해보고자 한다. 따라서 자기 표현적 글쓰기의 개념을 명확히 하고 그 특성과 가치를 파악하는 것은 중요한 논의가 될 것이다. 이에 대한 연구로는 황경희(1994), 김명순(2002), 최숙기(2007), 김애연(2007), 이해진(2009) 등의 연구가 있다.

황경희(1994)는 아동의 제재 흥미가 생활문 짓기 능력과 어떠한 관계를 맺고 있는지에 대해 연구하였다. 초등학교 3학년 학생을 대상으로 제재 흥미 검사와 생활문 짓기 검사를 실시하여 제재 흥미에 따라 나타나는 생활문의 평가 결과의 차이를 알아보았다. 그 결과 제재 흥미가 생활문의 평가 결과 중 많은 부분에 영향을 미친다는 결론을 도출하였다.

김명순(2002)은 표현적 쓰기의 특징을 살펴본 뒤 표현적 쓰기를 어떻게 지도해야 하는지에 대한 지도 방향을 제시하고자 하였다. 그에 따르면 표현적 쓰기는 쓰기 능력 발달의 모체가 되고 자아 형성을 돕는 글쓰기 범주이다. 따라서 지금까지 쓰기 교육에서 다소 소홀히 다루어졌던 ‘표현적 글쓰기’ 교육에 대한

비판을 언급하면서 자아를 대면하고 자신을 형성해 나갈 수 있도록 하기 위한 쓰기 교육의 필요성을 제시하고 있다.

최숙기(2007)는 다른 연구와는 달리 ‘표현적 글쓰기’라는 명칭 대신 ‘자기 표현적 글쓰기’라는 명칭을 사용하며 자기 표현적 글쓰기의 개념을 명확히 하여 이것이 교육에 있어서 필요한 까닭에 대해 정리하였다. 이에 따르면 자기 표현적 글쓰기는 학생 필자에게 가장 먼저 나타나는 형식이면서 계속적으로 표현되는 양식이므로 작문교육에서 의의가 있으며 학생의 쓰기 발달 및 정서 발달에 영향을 미친다고 하였다.

김에연(2007)은 초등학생들의 생활문을 텍스트 의미 구조 분석의 측면에서 분석하였다. 수집관계, 부가관계, 인과관계, 이유관계, 비교/대조관계, 상세화관계, 문제/해결관계의 7가지 의미 관계가 어떻게 나타나는지 그 양상을 분석한 결과 학생들은 생활문을 쓸 때 수집 관계를 가장 많이 사용하며, 특정 위치에서 특정 역할을 하는 의미 관계들이 발견됨을 논의하였다. 이는 쓰기 능력 발달에 대한 연구는 아니지만 자기 표현적 글쓰기인 생활문이라는 글쓰기 유형을 텍스트 언어학의 입장에서 분석하고 학년별 특성을 분석하였다는 데 의의가 있다고 할 수 있다. 의미구조가 학년별로 어떤 양상을 띠며 나타나는지는 쓰기 능력의 발달 양상을 분석하는 데 의미 있는 기준을 제공해 줄 수 있기 때문이다.

이해진(2009)은 표현적 글쓰기의 개념을 정립하고 자기 이해적 특성을 서사교육의 측면에서 접근하여 밝히고 이를 바탕으로 교육내용을 구성하고자 하였다. 따라서 ‘표현적 글쓰기’의 개념과 특성을 밝힌 뒤 이를 서사적인 접근 방식으로 논의를 하고 2007 개정 국어과 교육과정에 대한 검토와 함께 표현적 글쓰기의 교육 내용의 실제, 지식, 기능, 태도가 어떻게 구성되어야 하는지를 제언하였다. 이 연구는 표현적 글쓰기가 세계를 바라보는 자신의 시각을 단련하고 살아가면서 포착하게 되는 다양한 삶의 맥락을 자신의 이야기로 풀어내는 서사능력을 익힐 수 있도록 한다는 점을 밝혀 ‘표현적 글쓰기’가 가지고 있는 가치를 제시하였다.

이러한 ‘자기 표현적 글쓰기’에 대한 선행연구들을 통해 자기 표현적 글쓰기가 가지고 있는 교육적 가치에 대해 확인할 수 있다. 본 연구가 다른 글쓰기 범주가 아닌 ‘자기 표현적 글쓰기’ 범주를 다루고자 하는 것은 이러한 연구의 결

과에서 출발한다고 할 수 있다.

3. 연구 문제 및 제한점

이 연구는 우리나라 초등학생의 쓰기 발달 양상을 분석하여 그 특성을 밝히고 이를 통해 글쓰기 교육에서 구체적인 지표와 기준을 제시하는 것을 목적으로 한다. 국내외에서 쓰기 발달에 대한 연구가 여러 차례 진행되어 왔음에도 본 연구를 하고자 하는 것은 선행연구 검토에서 밝혔듯이 지금까지의 연구들은 과학적인 분석과정을 통해 연구가 이루어지지 않았거나, 분석을 실시하였더라도 단순한 평가 점수 상의 발달 정도를 나타내는 것에 그쳤으며, 연구의 결과가 구체적인 글쓰기 교육에 대한 지표를 제시하여 주지 못했기 때문이다.

이 연구에서 다음 각 장의 주요한 내용은 다음과 같다.

II장에서는 쓰기 발달에 대한 이론적 검토를 위하여 쓰기 능력의 개념과 특성, 쓰기 능력 발달의 양상 등을 기존의 연구들을 바탕으로 살펴보고 정리하고자 한다. 그리고 본 연구에서 대상으로 하고 있는 ‘자기 표현적 글쓰기’의 개념과 특성, 글쓰기 능력 분석 기준은 어떻게 정할 것인지에 대해 논의하였다.

III장에서는 본 연구와 관련하여 어떠한 연구방법과 절차로 연구가 이루어졌는지를 밝혔다.

IV장에서는 III장의 연구를 통해 나타난 결과를 두 가지 층위로 제시하였다. 분석에서는 첫째, 분석기준에 따른 점수의 양상을 살펴본 것을 바탕으로 그 결과를 제시하였으며, 둘째, 연구자가 사례분석을 통해 학년별로 나타나는 내용, 조직, 표현상의 공통적인 경향성을 논의하였다. 그리고 마지막으로 이러한 연구 결과를 종합하여 초등학생의 글쓰기 교육의 지표화 방안을 제시하고 적용시켜 보고자 하였다.

이 연구를 통해 탐색할 연구 문제는 두 가지이다.

첫째, 초등학생의 자기 표현적 글쓰기 능력은 내용, 조직, 표현상에서 어떤 발달 양상을 보이는가?

둘째, 초등학생 쓰기 능력 발달을 어떻게 지표화하고 적용할 것인가?

이 연구는 쓰기 발달 양상의 특징을 구체적으로 밝혀 교육의 수준을 정하는

데 밑바탕이 되고자 하는 목적이 있으나 다음과 같은 제한점이 있다고 할 수 있다. 첫째, 한 지역에 국한된 초등학교를 선정하였기에 이러한 쓰기 능력 발달의 특성이 우리나라의 모든 초등학생에게 적용될 수 있는지에 대한 의문이 들 수 있다. 둘째, 쓰기의 특성 상, 남녀 간의 성별차이가 날 수 있다는 점을 고려하지 않고 연구를 하였으며, 또한 학급의 특성, 교사의 지도 방법 등 다양한 쓰기 조건에 따라 쓰기 능력이 달라질 수 있는 점에 대해 세세한 고려가 없었던 점도 한계점이라 할 수 있다. 셋째, 과정 중심 쓰기의 구현을 위해 검사지에 이와 관련한 질문을 넣어 학생들로 하여금 쓰기의 과정을 어떻게 인식하고 있는지에 대해 알아보고자 하였으나 유의한 검사결과를 얻지 못하였던 바, 이를 위한 보완된 연구가 필요하다고 할 수 있다.

이러한 제한점을 가지고 있으나 지금까지의 연구들에서 제시하지 못한 학생들의 쓰기 능력 발달에 대한 지표를 제공함으로써 쓰기 교육의 방법 및 내용을 구현하는 데 기준이 될 수 있는 연구 결과가 되리라 기대하는 바이다.

II. 이론적 배경

이 장에서는 연구에서 다루고자 하는 쓰기 능력의 개념과 함께 쓰기 능력 발달에 대한 기존의 연구를 바탕으로 하여 일반적인 쓰기 능력이 어떻게 발달되어 가는지를 사고와 문식성의 발달 양상과 함께 살펴볼 것이다. 또한 이 연구가 ‘자기 표현적 글쓰기’라는 범주를 가지고 이를 평가하여 발달 상황을 파악하는 데 있으므로 ‘자기 표현적 글쓰기’의 개념과 분석 기준은 무엇인지 살펴볼 것이다.

1. 쓰기와 쓰기 능력의 의미

가. 쓰기의 개념과 성격

텍스트 언어학의 개념에 따르면 글(텍스트)은 Beaugrand & Dressler(1981, 김태욱·이현호 역, pp.1-22)이 제시한 7가지 텍스트의 자질 결속구조, 결속성, 의도성, 용인성, 상황성, 상호텍스트성, 정보성에 의해 결정되며 이중 내용적인 결속구조(coherence)와 형식적인 결속성(cohesion)이 갖추어지면 글(텍스트)이 된다고 할 수 있다.

그러나 ‘쓰기’라는 것은 어떠한 내용과 형식을 갖춘 글을 완성해내는 것에 그치는 것이 아니라 필자의 사고과정에 따른 의미를 전달해야 하는 것이며, 그것을 읽는 독자와, 필자가 속해 있는 사회의 사회·문화적인 관념을 고려하며 하나의 글을 완성해내는 복잡한 과정이라고 할 수 있다.

2009 개정 국어과 교육과정에서 ‘쓰기’를 무엇으로 보고 있는가를 살펴보면 쓰기 영역의 내용 체계를 살펴볼 필요가 있다. 박영목(2008, p.11)에 따르면 쓰기에 관한 지식은 ‘무엇’에 관한 선언적 지식과 ‘어떻게’에 관한 절차적 지식으로 나뉜다고 하였다. 다음의 내용 체계를 살펴본다면 지식범주는 선언적 지식과 연결되며, 기능범주는 절차적 지식에 해당한다고 볼 수 있다. 즉, 2009 개정 국어과 교육과정에서는 쓰기를 쓰기의 지식과 기능, 태도의 요소들이 유기적으로 통합된 것으로 보고 이것을 바탕으로 실제적인 정보전달, 설득, 친교 및 정서표현을 목적으로 하는 글을 쓸 수 있도록 함으로써 쓰기 기능을 신장시키는 것을

쓰기 활동의 목적으로 규정하고 있다고 볼 수 있다.

<표Ⅱ-1> 쓰기의 내용 체계

실제 <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 목적의 글쓰기 <ul style="list-style-type: none"> - 정보를 전달하는 글 - 설득하는 글 - 친교 및 정서 표현의 글 • 쓰기와 매체 		
지식 <ul style="list-style-type: none"> • 쓰기의 본질과 특성 • 글의 유형 • 쓰기와 맥락 	기능 <ul style="list-style-type: none"> • 글씨 쓰기 • 쓰기의 계획 • 내용 생성과 조직 • 표현하기와 고쳐 쓰기 • 쓰기 과정의 점검과 조정 	태도 <ul style="list-style-type: none"> • 가치와 중요성 • 동기와 흥미 • 쓰기의 윤리 • 쓰기의 생활화

이렇게 쓰기는 일상생활에서 의사소통을 하고 의사를 결정하는 데 꼭 필요한 수단이 되며 쓰기를 통해 사고력을 증진시키는 물론 바람직한 정서를 함양할 수 있어 교육에서 중요하게 다루어지는 언어사용 영역이라 할 수 있다. 쓰기가 가지는 성격과 중요성을 살펴보면 다음과 같다.¹⁾

첫째, 쓰기는 문자언어를 통한 의사소통 행위이자 도구이다. 글이란 것은 기본적으로 타인과의 의사소통을 위한 것이며, 발화 즉시 소멸이 되는 말에 비해 기록으로 남겨져 더 큰 영향력을 발휘하게 되는 의사소통의 영역이라 할 수 있다. 둘째, 쓰기는 독자와의 상호작용 행위이다. 글을 쓴다는 것은 독자가 어떤 의미로 받아들이게 될지를 끊임없이 고려해가는 과정이기 때문이다. 이러한 성격 때문에 쓰기 능력은 보다 더 넓어진 현대 사회에서 성공적인 수행을 위해 필수적으로 가져야할 능력이 되어가고 있다. 셋째, 쓰기는 사고 행위이다. 글을 쓴다는 것은 매우 복합적인 사고 기능의 작용이며 쓰기를 통해 더 넓은 세계를 이해하게 되는 등 사고력의 발전에 많은 도움을 준다. 넷째, 쓰기는 다른 언어 기능과 긴밀한 관계를 가진다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 기능은 서로 영향을 주고받으며 발전하게 된다. 그리고 이것은 국어교과뿐만 아니라 범교과적인 학습도구가 된다. 모든 과목에서 지식을 학습하고, 배운 것을 확인하는 과정에 쓰

1) 이 내용은 신헌재 외(2011), pp.339-341, 최미숙 외(2012), pp. 247-249의 내용을 발췌하여 정리하였다.

기는 매우 유용한 학습 양식이 되고 있다. 다섯째, 쓰기는 긍정적 정서의 강화 수단이 된다. 쓰기가 여러 가지 치료의 방법으로 사용이 되며 효과가 있다는 것을 입증한 여러 연구의 결과들이 이를 뒷받침해준다.

따라서 이러한 중요성을 가지고 있는 ‘쓰기’에 대한 교육이 체계적으로 이루어져야 함은 물론이요, 이를 위하여 쓰기에 대한 여러 분야와 관점에서의 연구가 꾸준히 이루어져야 할 것이다.

나. 쓰기 능력의 개념과 구성요소

이러한 쓰기에 대한 관점은 50년대의 형식적 관점, 6~70년대의 인지적 관점, 80년대의 사회적 관점으로 변화되었으며 쓰기교육 방법은 결과 중심 접근에서 과정중심 접근으로 변화되었다. 이러한 관점의 변화에 따라 쓰기 능력을 무엇으로 보는지도 달라진다.

형식적 관점에서는 완성된 텍스트 자체를 강조하여 텍스트의 형식적인 규칙이나 문법, 기준 등에 맞는 텍스트를 생산해낼 수 있는 능력을 쓰기 능력이라고 보았다. 인지적 관점에서는 텍스트를 생산해내기까지의 과정을 중요시하여 필자가 자신의 사고를 어떠한 의미로 구성해 가는가를 쓰기 능력의 중심으로 본다. 사회적 관점에서는 담화공동체의 개념을 강조하여 쓰기를 개인적 행위가 아닌 사회적 행위로 파악하기 때문에 독자들과 소통하며 텍스트를 생산할 수 있는 능력이 쓰기능력이라고 보았다(이재승, 2001, pp.28-43). 이러한 쓰기에 대한 관점들은 쓰기의 한 면만을 바라보고 있어 그 한 가지만으로 쓰기능력을 정의하기는 힘들다. 이재승은 이러한 관점들에서 의미 있는 부분을 수용하여 통합적인 관점에서 쓰기를 바라볼 것을 제안하였다.

전제웅(2011, pp.290-295)도 쓰기 맥락에 대한 연구에서 쓰기의 맥락 역시 위의 여러 가지 관점에서 바라보았을 때 어떠한 의미로 작용하는지 살펴보고, 이것들의 통합적 관점에서의 접근의 필요성을 제안한 바 있다.²⁾ 쓰기 맥락이라는

2) 연구에 따르면 쓰기에 대한 형식적 관점에서는 규범 문법이나 수사 규칙과 같은 객관적인 맥락이며 인지적 관점에서의 맥락은 필자가 ‘구성하는 맥락’으로 필자가 개별적으로 인지하는 맥락이라 할 수 있다. 사회적 인지주의 관점에서 맥락은 ‘공동체의 맥락’으로 공동체가 합의한 맥락을 따르게 된다.

것은 ‘필자의 쓰기 행위에 관여하는 정보, 또는 정보를 제공하는 관여 요소’로 쓰기의 모든 과정에 관여하며 필자는 이러한 맥락의 영향을 받고 그것을 맥락화 하는 과정을 거치게 된다. 즉, 쓰기는 단순한 과정이 아니며, 쓰기를 수행한다는 것은 텍스트 내의 맥락, 텍스트 간의 맥락, 상황 맥락, 사회문화 맥락 등의 복합적인 영향을 받으며 의미를 구성하는 행위라 할 수 있다.

사람들이 여러 언어영역 중에서 ‘쓰기’를 어려워하는 면이 있는 것은 쓰기가 이렇게 복잡한 과정이며 글이라는 것은 단순히 글자와 문장의 나열이 아니라, 그것들 간의 연결을 통해 어떤 또 다른 의미가 나타나는 것을 말하기 때문이다.

필자는 글을 쓰기 위해 어떠한 주제로 글을 쓸 것인지, 왜 이것을 쓰게 되었는지부터 이것과 관련한 자신의 경험과 사고를 총체적으로 인지하고 분석하여 글을 작성한다. 그리고 자신이 선택한 글의 주제와 내용에 맞는 글의 형식과 표현방법 등 매우 복잡하고 다양한 선택의 문제들을 해결하게 된다. 또한 이 글을 읽게 될 독자들이 어떠한 생각을 하며 읽을지에 대해 고민하게 되며 필자가 글을 쓰는 동안 필자가 속한 사회의 관습이나 통념, 그것에 대한 필자의 가치관 등은 글 속에 투영되게 된다. 이러한 복잡한 과정들이 잘 구현되어 적절한 텍스트를 완성해 내는 것이 쓰기 능력이라 할 수 있다.

박영목(2008)의 정의에 따르면, 쓰기 능력이란 논리적이고도 창의적인 사고능력, 합리적인 의사결정 능력 및 문제 해결 능력을 필요로 하는 고등 정신 능력이라 할 수 있다. 그리고 문자 언어로 표현하는 데 있어서의 유창성, 아이디어 생성에 있어서의 유창성, 쓰기에 관한 일반적인 규칙 및 관습에 대한 통달, 글을 쓰는 상황을 적절히 고려할 수 있는 사회적 인지 능력, 우수한 글을 판단할 수 있는 감상력 및 비판력, 그리고 통합적 사고력 및 통찰력 등의 하위 기능으로 구성되어 있다고 할 수 있다.³⁾

이러한 쓰기 능력은 크게 쓰기와 관련된 지식 및 쓰기 기능과 전략으로 구성된다. 쓰기에 대한 지식은 쓰기란 무엇인가에 관한 본질적·명제적 지식으로 쓰기의 기능과 특성, 쓰기의 심리적 과정, 쓰기의 가치 등을 포함하고 있다. 최현

3) Bereiter(1980)는 숙련된 필자의 능력은 다음의 여섯 가지 기능 또는 지식으로 구성된다고 하였는데, 문자 언어 표현의 유창성, 아이디어 생성의 유창성, 일반적 작문 규칙 및 관습 통달, 예상 독자를 고려하는 사회적 인지 능력, 우수한 글에 대한 감상력 및 비판력, 재생적 사고력 및 통찰력이 그것이다.

섭 외(2005, pp.350-352)에서는 지식에 대한 범주를 내용지식, 맥락지식, 담화지식, 상위인지 지식으로 나누어 정리하고 있는데 이것을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 II -2> 쓰기에 대한 지식

쓰기에 대한 지식	내용
내용 지식	필자가 글에서 다룬 주제와 관련된 지식으로 간접 및 직접 경험을 통해 축적됨
맥락 지식	쓰기가 이루어지는 상황맥락(예상 독자, 글의 주제와 목적 등) 및 사회·문화적 맥락(필자가 속한 담화 공동체의 신념이나 가치, 내재된 믿음 등)으로 쓰기의 상황에 직·간접적인 영향을 미침
담화 지식	언어체계와 언어의 활용에 관련된 지식으로 어휘 구조 및 의미 사용, 통사 규칙에 관련된 지식
상위인지 지식	쓰기 관련 제반 지식들을 쓰기 과제 상황에 맞게 적절히 활용하기 위해서 자신의 쓰기 과정을 점검하고 평가하고 문제점들을 조정할 수 있도록 하는 지식

또한 쓰기를 수행하는 동안 학생들은 쓰기의 기능과 전략을 사용하게 된다. 여기서 전략은 복잡한 사고 과정을 통해 문제를 해결하는 과정이라 할 수 있으며 기능은 그러한 전략들을 숙달되게 익혀서 자동화될 수 있도록 하는 것이 기능이라 할 수 있다. 전략은 일반적으로 인지 전략과 상위 인지 전략으로 구분되는데 인지 전략은 과제 수행이나 문제 해결 장면에서 새로운 정보를 효과적으로 습득할 수 있는 도구이며, 상위 인지 전략은 인지 행위에 관한 정보를 제공하거나 그 행위에 관한 진전에 대한 정보를 제공하는 것이다(최현섭, 박태호, 1994, pp.208-209). 대체로 쓰기의 전략이라 하면 쓰기 전, 쓰기, 쓰기 후 또는 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기, 내용 표현하기, 내용 수정하기의 각각의 쓰기의 과정에서 이루어지는 여러 가지 전략들을 의미한다고 할 수 있다.

쓰기 기능은 필자가 의미를 구성할 때 자동적이고 무의식 적으로 사용하는 요소들을 의미한다. 이러한 기능을 최현섭 외(2005, p.355)에서는 글자쓰기 기능, 맞춤법 기능, 구조화 기능, 표현 기능, 참조 기능의 다섯 가지 범주로 구분하여

다음과 같이 제시하고 있다.

<표Ⅱ-3> 쓰기 기능 범주와 세부 항목

기능	세부 항목
글자 쓰기 기능	필순에 맞게 쓰기, 자형에 맞게 쓰기, 글자나 낱말 간에 적당한 공간을 두며 쓰기 등
맞춤법 기능	문장 부호 바르게 사용하기, 낱자를 맞춤법에 맞게 쓰기, 바르게 띄어쓰기 등
구조화 기능	완결된 문장 쓰기, 중심 문장과 뒷받침 문장으로 문단 구성하기, 시간이나 공간 변화에 따라 내용 배열하기, 화제 범주화하기, 비교·대조하기, 원인과 결과 제시하기, 형식에 알맞은 조직 패턴 사용하기, 문장 결합하기 등
표현 기능	비유 사용하기, 관용어 사용하기, 동의어와 반의어 사용하기, 문맥에 적절하게 쓰기, 개성적인 문체 사용하기
자료 활용 기능	사전 사용하기, 참고 도서에서 정보 찾기

이러한 쓰기의 전략과 기능은 그리고 쓰기에 대한 지식은 서로 완전히 구분되는 것이며 상호 보완하면서 그 기능을 수행한다고 할 수 있다. 유능한 필자는 자신이 가지고 있는 쓰기 지식이 풍부하며 글을 써 나가는 동안 적절한 전략과 기능을 사용할 수 있는 필자라 할 수 있다.

본 연구에서는 쓰기 능력에 대한 기본적인 내용들을 바탕으로 하여 초등학교의 쓰기 능력을 학생들이 글을 쓰기 위해 창의적으로 사고하며, 글을 쓰는 동안 적절한 전략과 기능을 사용하여 문제를 해결하고, 자신의 사고 과정이 잘 나타나도록 문자언어로 표현하는 능력으로 규정하여 이러한 쓰기 능력이 초등학교에서 어떠한 양상으로 발달하고 있는지를 알아보고자 한다.

2. 쓰기 능력의 발달 양상

발달이란 Shaffer(1999)의 정의에 따르면 ‘수정에서부터 사망에 이르기까지 개인에게서 일어나는 지속적이고 체계적이며 일정한 패턴과 순서를 보이는 변화’이다(최미숙 외, 2012, p403 재인용). 이 정의에 따르면 어떠한 발달은 그 양상

에 따라 적절한 단계로 나눌 수 있으며, 그 단계는 일반적인 발달의 양상을 보여주는 것이므로 교육적인 의의를 가지고 있다고 할 수 있다. 따라서 교육을 통해 장기간에 걸쳐 점진적으로 발전하는 능력인 쓰기 능력의 발달을 정리하기 위해서는 이와 관련을 맺고 있는 언어(구어)의 발달, 사고의 발달, 문식성의 발달과 연관 지어 연구할 필요가 있다.

가. 언어와 사고의 발달

아동의 언어 발달에 대한 연구로는 Garder&Gardiner(1981)가 출생 때부터 완전한 문장을 말할 수 있을 때까지의 인간의 언어화를 기록하고 분석한 연구가 있다(이삼형 외, 2000, pp.61-62 재인용).

이에 따르면 언어발달 단계는 세 단계로 나누어진다. 첫 단계는 한 단어 발화 시기로 ‘엄마’, ‘우유’와 같은 한 단어로 어떠한 문장을 대신하는 시기가 된다. 이 시기는 15개월 정도의 시기로 흔히 한마디 표현시기라고 한다. 두 번째 단계는 전보언어 시기로 ‘빵 줘’, ‘가게 가’ 등과 같이 주로 명사나 동사로 구성된 두 세 단어의 문장을 구성하는 시기이다. 한 단어 시기보다는 좀 더 많은 정보를 담고 있으며 이는 한 단어 발화 시기 이후 1년 정도에 해당한다. 세 번째 단계는 전체 문장 발화시기로 어휘력이 크게 달라지고 발음 및 문법상의 불완전한 것들이 사라지는 시기이다.

대체로 일반적인 구어의 발달은 5세경에 거의 완성이 되어 어려움 없이 의사소통을 할 수 있는 능력을 가지게 된다. 그리고 이후 문식성 학습과 함께 문자와 음성간의 관계, 형태소의 구분, 어휘력 등은 연속적이고 단계적으로 발달하는 경향을 가진다.

이러한 언어의 발달은 학자에 따라 인지의 발달과 어떤 관계를 맺고 있는지는 다르나 대체로 서로 연관을 지으며 발달하고 있다고 볼 수 있다.⁴⁾ 인지발달에 대한 대표적인 이론으로는 Piaget의 인지발달이론과 Vygotsky의 사회·문화

4) 대체로 언어발달과 인지발달에 대한 관점은 첫째, Piaget의 입장으로 인지발달이 언어발달을 일으킨다는 관점, 둘째, Whorf의 입장으로 언어발달이 인지발달에 영향을 준다는 관점이 있다. 셋째는 Vygotsky의 입장으로 인지발달과 언어발달의 상호작용을 중요시하는 관점이며, 넷째는 Chomsky와 같이 언어발달과 인지발달은 서로 독립적이라는 관점이 있다. (최미숙 외, 2012, pp.411-412)

적 인지발달이론이 있다.

Piajet는 아동의 사고(인지) 발달 단계를 다음과 같이 나누어 설명한다. 첫 단계는 2세까지에 해당하는 감각운동기이다. 이때는 지적인 활동이 감각과 운동을 통해서 나타나는 시기로 외부자극과 그에 대응하는 단순한 스키마만을 가지고 있다. 두 번째 단계는 2~7세에 해당하는 전조작기이다. 이 시기는 감각이나 행동을 통해서 얻은 정보들을 하나의 개념이나 상징으로 바꾸어 사고 체계 속에 넣을 수 있는 시기이나 아직 개념적인 사고나 추리가 덜 완성된 시기라 할 수 있다. 세 번째 단계는 7~11세에 해당하는 구체적 조작기이다. 하나의 구체적인 사항에 대한 논리적 조작이 가능하며 사물간의 관계성을 고려할 수 있고 자기 중심성에서 탈피하게 된다. 네 번째 단계는 11세 이후에 해당하는 형식적 조작기이다. 이 시기엔 형식 논리적 사고를 전개할 수 있을 만큼 지능이 발달하며 상징적 추론, 추상적 개념을 사용할 수 있게 된다(강봉규 외, 2006 pp.225-232).

심영택(2000, p.64)은 Piajet의 인지발달이론에 근거하여 각 단계에 따른 언어적 특징을 다음과 같은 표로 나타내었다.

<표Ⅱ-4> 사고 발달 단계에 따른 언어적 특징

발달 단계	아동의 연령	언어적인 특징
감각·운동기	2세까지	한 단어, 전보언어
전조작기	6~7세까지	전체문장(문장이 길어지고 다양해짐)
구체적 조작기	11세까지	문자 언어 습득, 어휘의 수 증가, 문법적 능력
형식적 조작기	15세까지	언어로 모든 지적인 조작을 함, 문자 언어를 통한 지식과 정보 전달·전수

이를 통해 사고 발달 단계를 언어 발달 단계 이후에 완성되며 언어가 완성된 이후에 사고력다운 사고를 할 수 있다고 말하고 있다. 그리고 사고력을 기를 수 있는 것으로 언어, 음악, 운동, 그림 등을 예로 들면서 그 중에서도 언어는 사고력을 유지하고 발전시키는 데 가장 핵심적이고 가장 결정적인 구실을 한다고 본다.

Vygotsky는 Piajet와 같이 아동을 적극적인 유기체로 보긴 하였으나 타인, 사

회와의 상호작용을 통해 인지의 발달이 이루어진다고 주장한 점이 다르다고 할 수 있다. 그에 따르면 언어발달은 출생으로부터 7~8세에 이르기까지 원시적(자연적) 언어, 순수 심리적 언어, 자기중심적 언어, 내적언어의 단계를 거쳐 발달한다고 하였다. 그리고 사고의 발달은 조직화되고 있지 않은 군집단계 가운데서의 사고단계, 복합적인 사고단계, 개념적 사고단계로 발달한다고 하였다. 이때 언어의 발달과 사고의 발달은 서로 평행하게 발달하는 것이 아니며 서로 교차하기도 하고 나란히 가기도 하며 때로는 일치하기도 하면서 서로 독립적으로 발달한다고 보았다(강봉규 외, 2006, pp.235-244 재인용).

우리가 말을 하고 글을 쓴다는 것은 사고의 결과를 언어로 표현해가는 과정이며, 교육을 통한 언어 기능의 향상은 곧 사고력의 발달에도 영향을 미침을 알 수 있듯 이처럼 인지발달과 언어발달은 서로 독립적이면서도 상호보완적으로 발달하는 양상을 보이고 있다고 할 수 있다.

나. 문식성의 발달

언어(구어)의 발달은 인간 스스로 자연적인 능력에 의해 점차 발전하는 반면 문식성의 발달은 문자언어를 대상으로 하고 있기 때문에 적절하고 의도적인 학습을 통해 발달하게 된다. 이에 김봉순은 문식성은 생리적인 현상이 아니라 문화적인 현상이기 때문에 시간의 흐름에 따라 자연적으로 변화하는 성숙과 달리 의도적으로 학습하지 않으면 쉽게 획득할 수 없는 능력이므로 의도적인 노력과 지원이 더욱 중요하고 말한다(김봉순, 2009, p.26).

따라서 교육을 함에 있어 아동과 청소년의 문식성의 발달 수준을 파악하고 이에 적절한 교육을 제공하는 것은 매우 중요한 과정이라 할 수 있다. 또한 문식성 교육은 초등학교에서 본격적으로 시작되고 있으며, 이 시기의 교육이 제대로 이루어지지 않을 경우 후행학습에까지 큰 영향을 미치게 되므로 초등학교 수준에서의 교육적 필요를 파악할 필요가 있다.

문식성의 발달과 관련하여서 연구가 계속되어 오고 있으며 국내에서도 최근에 읽기와 쓰기 능력의 발달에 대한 연구가 진행되고 있는 것으로 보인다. 그러나 대체적으로 읽기 발달은 비교적 체계적으로 연구되어 온 반면 쓰기 발달의

경우는 연구마다 차이를 보이며 종합적인 체계가 잡혀있지 않다.

읽기 능력의 발달에 대한 Chall(1996)의 체계와 우리의 읽기 교육에 대한 논의를 종합하여 제시한 것으로는 천경록의 연구(1999)를 들 수 있다. 쓰기능력이라는 것이 혼자 독자적으로 발전하는 것은 아니기 때문에 읽기 능력의 발달에 대한 다음의 제시는 의미가 있다고 볼 수 있다(천경록, 1999, p.273). 아래에서 제시된 읽기 수준의 특징을 쓰기 능력과 연관시켜 참고할 수 있기 때문이다.

<표Ⅱ-5> 읽기 능력 발달 단계

단계	시기	특징
읽기맹아기	유치원 시기까지	음성 언어 시기, 읽기 이전 시기, 하향식 모형
읽기입문기	초등 저학년 (1-2학년)	문자 지각, 해독, 자소-음소 관계 파악, 음독, 읽기 학습의 시기, 상향식 모형
기초기능기	초등 중학년 (3-4학년)	기초 기능 발달, 낭독, 음독과 묵독의 과도기, 학습 읽기의 시작, 주로 상향식 모형과 하향식 모형 보조
기초독해기	초등 고학년 (5-6학년)	기초 기능 숙달, 묵독, 기초 독해 기능, 학습 읽기의 시기, 의미 중심의 글 읽기, 하향식 모형과 상향식 모형
고급독해기	중학 1~2학년 (7-8학년)	추론, 글 구조 파악, 작가의 관점 파악 및 비판, 상호작용 모형
읽기전략기	중3, 고등 1학년 (9-10학년)	초인지, 읽기 전략 구사, 독자와 작자와의 사회적 상호작용임을 이해, 상호작용모형
독립읽기기	고등 2학년 이후	교양·학문·직업 세계의 읽기, 상호작용모형

가은아(2011, p.24)에서는 Cooper&Kiger(2008)가 문식성과 관련한 기존의 논의를 토대로 문식성 발달을 5단계로 나누어 설명한 것을 소개하며 다음과 같이 표로 제시하고 있다. 살펴보면 문식성은 초등학교 입학 무렵에 시작된 교육을 통해 점차 발전해나감에 이는 초등학교시기에 거의 완성되는 것을 알 수 있다. 따라서 초등학교 교육에서 학생들의 발달의 양상을 파악하는 것은 중요한 작업

이라고 할 수 있다.

<표Ⅱ-6> 문식성의 발달 단계

단계	특징	시기
초기 발생적 문식성 (Early Emergent Literacy)	<ul style="list-style-type: none"> · 문식성의 기초를 발달시키는 단계 · 음성언어가 발달하며 문자에 호기심을 가짐 	유치원에 들어가기 전
발생적 문식성 (Emergent Literacy)	<ul style="list-style-type: none"> · 더욱 표준화된 음성언어 형태를 사용 · 글자를 만들고 이름을 붙이는 행동을 보임 · 문식 활동에 점점 더 흥미를 가짐 · 단어를 인식하는 것과 같은 문자에 대한 개념이 발달 	초등학교 1학년을 시작할 무렵
초보적 읽기와 쓰기 (Beginning Reading and Writing)	<ul style="list-style-type: none"> · 음성언어가 확장되고 관습적인 방식으로 실제로 읽고 쓰기 시작함 · 단어 분석 기능이 발달하고, 읽기가 능숙해지기 시작함 · 단어의 의미 이해가 증가함 	1학년에서 3학년까지 계속됨
거의 유창한 읽기와 쓰기 (Almost Fluent Reading and Writing)	<ul style="list-style-type: none"> · 문식성의 모든 측면에서 점점 더 세련되어짐 · 목독을 많이 하고 소리 내지 않고 씀 · 글을 더 많이 쓰고, 말하기, 듣기에서 어휘의 증가를 보임 	2학년 말에서 시작되어 4학년이나 5학년 초까지 계속됨
유창한 읽기와 쓰기 (Fluent Reading and Writing)	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 목적으로 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 사용 · 읽기와 쓰기의 대부분의 기능을 습득함 	4학년에 시작되어 고학년, 중·고등학교, 사람이 살아가는 내내 지속됨

즉, 이러한 문식성의 발달에 대한 연구는 교육의 내용을 구성하고 방법을 기획하는 데 있어 기초적인 지식을 제공할 것이며 또한 각 시기에 따른 교육적 목표의 지향점을 찾는 데 도움이 될 것이다.

다. 쓰기 능력의 발달

쓰기 능력의 발달에 대한 연구로는 Bereiter(1980, pp.73-93)의 쓰기 발달 단계 연구가 대표적이라 할 수 있다. Bereiter는 인지주의 관점에서 쓰기 발달 단계를 다음과 같이 5개의 단계로 나누어 설명하고 있다.

첫 번째 단계는 연상적 쓰기(associative writing) 단계이다. 이 단계는 문자 언어를 사용할 수 있는 능력과 단순한 기억이나 연상적 사고를 할 수 있는 능력이 결합되어 글을 쓰는 단계로 대부분의 미숙한 필자들이 이 수준에 머물러 있으며 새로운 아이디어를 찾는 것에 어려움을 느끼게 된다.

두 번째 단계는 언어 수행적 쓰기(performative writing) 단계이다. 이 단계는 연상적 쓰기 기능을 갖춘 필자들이 맞춤법, 문체, 관습에 익숙해짐으로써 도달하게 되는 단계로 기존의 학교 교육에서는 주로 이 단계의 능력을 길러주기 위해 노력한다고 할 수 있다.

세 번째 단계는 의사소통적 쓰기(communicative writing) 단계이다. 이 단계는 독자를 고려하여 글을 쓸 수 있는 기능을 갖춘 단계로 수행적 쓰기 기능이 숙달되고 이것이 사회 인지와 통합될 때 완성이 된다고 할 수 있다.

네 번째 단계는 통합적 쓰기(unified writing) 단계이다. 이 단계는 다른 사람의 관점은 물론 독자로서의 필자 자신의 관점까지 고려하여 쓰는 단계로 필자 자신이 독자가 되어 자기 글을 평가하고 감상하며, 글 결과를 피드백 함으로써 더 나은 구조와 내용의 글로 다듬을 수 있는 능력을 구비하는 단계이다.

다섯 번째 단계는 인식적 쓰기(epistemic writing) 단계이다. 이 단계는 통합적 글쓰기 단계에서 통찰이나 창조 능력이 부가된 단계로 자신의 지식, 쓰기의 과정 등에 대한 반성적 사고를 활성화하여 글을 씌으로써 자신과 세상에 대한 새로운 인식을 얻게 되는 단계이다. Bereiter는 모든 사람들이 이 단계까지 도달하는 것은 아니라고 보았다.

이렇게 쓰기능력은 어느 한 체계 속의 쓰기 기능들이 자동화된 이후에 다음 단계의 쓰기 기능으로 발달하는 방식으로 진행된다고 할 수 있다. Bereiter의 쓰기 능력 단계는 실증적인 자료를 바탕으로 설정된 것이 아니라 한계에 도달구하고 쓰기 능력 발달의 논의에 이론적 틀을 제공해준다는 점에서 의의를

발견할 수 있다(가은아, 2011, p.33).

그러나 이성영은 이에 대해 비판을 가하며 고정된 발달 단계로 파악하는 것은 유익하지 못하고, 이 관점에서면 언어 수행적 글쓰기 단계의 파악인 글쓰기 규범이나 관습에 통달하지 않으면 다음단계로 넘어갈 수 없으므로, 그것을 위해 다른 것을 모두 포기해야 하는 문제를 야기할 가능성이 있고 이는 기존의 글쓰기 교육이 범했던 오류 중에 하나라고 논의하였다. 따라서 실제적인 자료를 바탕으로 하여 쓰기 능력이 이렇게 선적으로 진행되는 것이 아니라 동시적이고 통합적으로 발달하기도 하며, 단계를 뛰어넘을 수도 있다고 한다(이성영, 2000, pp.45-46).

학생의 쓰기 발달에 대해 질적인 접근의 이론적 바탕을 마련한 것은 Moffett(1968)의 연구이다(한선희, 2001, pp.9-10 재인용). Moffett는 인지적인 발달을 중심으로 하여 '추상'이라는 개념이 성숙되어 가는 것을 통해 학생들의 발달을 파악할 수 있다고 하였다. 그리고 추상은 기록(개인적 저널과 편지), 보고(전기와 소설), 일반화(안내서나 교본), 이론화(형이상학)의 순서로 나타난다고 보았다.

Moffett의 연구는 11살에서 18살까지의 학생들을 대상으로 하여 쓰기 발달에 대해 연구한 Britton et al.(1975)의 연구 결과처럼 '자기 표현적 글쓰기'에서 '의사소통적 글쓰기', '문학적 글쓰기'로 발전시키며 분화되어 간다는 연구 결과와 비슷한 양상을 띤다고 볼 수 있다.

이상의 연구들은 필자의 인지적 차원에서 쓰기의 발달이 어떠한 경향으로 발전하여 가는지를 논의한 것이라고 할 수 있다. 사고 기능이 발달함에 따라 필자는 개인적이고 자기중심적인 쓰기 양상에서 발전되어 점차 공적이며 개인과 사회가 소통하는 쓰기의 양상으로 전환하게 된다고 정리할 수 있다.

국외에서 이루어진 최근의 연구로는 Lesley, L. & Paul, M.(2007)의 연구가 있는데 이들은 능숙한 필자가 되는 것은 오랜 과정을 거치면서 이루어진다고 말하고 있다. 이 연구는 초등학생이 점차 능숙한 필자로 발전되어 가는 양상을 보이는 것과 각 단계별로 어떠한 글쓰기 유형과 전략을 수행할 수 있는지에 대한 구체적인 자료를 제공하고 있는데 각 단계별로 쓰기 발달의 양상을 구체적으로 제시하고 있어서 논의에 참고할 점이 있다고 보인다. 그들은 발달의 과정

을 ‘쓰기 발달 연속체’라는 이름으로 규정하고 있는데 이를 다음과 같은 표로 제시하고 있다(최종윤, 2013, pp.22-24 재인용).

<표Ⅱ-7> 쓰기 발달 단계별 양상

단계	양상	시기
학령기 전의 쓰기	· 쓰기 전단계로서의 구두 언어 · 지역 사회 경험을 통해 쓰기의 지식을 쌓음 · 실험적인 낙서와 그림	유치원
실험적 초기 쓰기	· 쉽게 일상으로 접할 수 있는 경험을 적음 · 소리나 상징의 관계를 더 알아감 · 쓰기는 반복되는 문장 형태로 매우 자기중심적임	초등학교 저학년
발전되어 가는 필자	· 더 모험적, 다양한 종류의 글 형태 · 상용어, 적절한 구두점, 더 다양하고 긴 문장 사용 · 다른 사람들과 그들의 감정에 대한 더 많은 인식	초등학교 중학년
능숙한 필자	· 적절한 기록을 할 수 있는 광범위한 형태의 글 형식 · 일상적, 재미있는, 공식적인, 극적인 언어를 더 알아감 · 기술적 언어, 상호텍스트성을 사용할 수 있음 · 자기 교정	초등학교 고학년

국내에서도 최근에 들어 쓰기 발달에 대한 연구가 지속적으로 논의되어 왔음은 선행연구의 검토 부분에서 이미 언급한 바 있다. 이들 연구들은 국외의 이론적인 연구들을 바탕으로 하여 국내에서 실질적이고 과학적 분석 절차를 거쳐 나름의 논의를 펼치고 있다. 대표적인 논문에서 밝힌 쓰기 발달의 양상을 정리해보면 다음과 같다.

<표Ⅱ-8> 쓰기 능력 발달에 대한 국내 연구의 결과

연구자	연구 결과
박정진 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - 쓰기 방향은 구어 중심에서 문어중심, 그림 중심에서 글 중심, 유창성 중심에서 정확성 중심으로 발달함 - 문장 구성 측면에서는 단순한 필자 중심의 어휘에서 복잡한 소통 중심의 어휘로, 주어와 접속 표현이 생략된 단순한 문장 중심에서 주어와 접속 표현이 나타나는 복잡한 문장으로, 단문에서 복문으로,

	<ul style="list-style-type: none"> 단순 결합 텍스트에서 비유적 표현이 배치되는 텍스트로 발달함 쓰기 능력은 고정된 단계를 거치지 않음
서혁 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> 어휘의 수가 2학년과 4학년에 이르러 폭발적인 증가를 보임 맞춤법의 경우 빈번한 띄어쓰기의 오류가 보이나 고학년으로 갈수록 점차 교정됨 응집성은 크게 정보 제시 순서, 응집적인 표현 장치의 문제로 귀결되며 초등학교 5학년 단계에서 월등히 향상됨 글쓰기 방법은 저학년의 경우 외적 대상에 대한 객관적 진술이나 단순한 내적 사실(기분)에 대한 진술이 주이나 고학년의 경우 요청행위나 현상에 대한 주관적 판단을 보여줌
최종윤 (2013)	<ul style="list-style-type: none"> 학년이 올라감에 따라 쓰기 능력 발달은 대체로 향상됨 2학년과 6학년이 쓰기 능력이 고르게 표출되는 안정된 상태가 됨 내용 영역이나 표현 영역은 개인별 차이가 다소 있었으며, 조직 영역은 쓰기 관련 학습에 대한 효과가 가장 확실하게 드러남
주영미 (2001)	<ul style="list-style-type: none"> 일반적인 쓰기 능력은 학령이 높아질수록 꾸준히 발달하며 초등학교 4학년, 중학교 1학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년에서 쓰기 능력이 급격히 발달함 학령이 높아질수록 주제가 단순 연상적 주제에서 창조적 주제로 변하며, 내용 선정은 대체로 주관적 인식을 보임. 소재선택은 개인적 경험에서 사회적 경험으로의 발달이 이루어짐
이성영 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> 글쓰기 능력의 발달은 '선적 발달'과 '동시적 발달'의 결합으로 이루어짐 동시적이며 통합적인 발달의 과정에서 4학년과 6학년이 두드러진 성장을 보임 2·3학년은 단순 연상적 글쓰기에서 벗어나는 단계이며, 4·5학년은 텍스트가 갖추어야 할 조건에 대한 인식이 정착되고, 6학년은 인지 능력의 발달을 바탕으로 내용의 생성 방식에서 두드러진 발전을 보임
가은아 (2012)	<ul style="list-style-type: none"> 학년이 올라감에 따라 쓰기 능력이 향상되며, 초등학교 5학년, 중학교 1학년, 고등학교 2학년에서 뚜렷한 발달이 이루어짐 독자를 고려하여 표현하는 능력과 설명 대상을 분명하게 정하고 주제를 명확히 드러내는 능력은 우수하나 문단을 구성하고 자연스럽게 연결하는 능력이 미흡 초등학교 5학년과 6학년에서 쓰기 태도 발달이 부정적으로 변하며 쓰기 능력과 쓰기 태도의 상관은 낮은 상관을 보임
신현숙 외 (2007)	<ul style="list-style-type: none"> 학년의 증가에 따라 쓰기 표현 능력의 상승적 변화 양상이 나타남 쓰기 표현의 평가 항목별 발달 수준에서는 설명글의 경우 정서법이 모든 학년에서 가장 저조하였으나 논증글에서는 문장 표현이 가장

	<p>저조함</p> <ul style="list-style-type: none"> - 쓰기 표현의 모든 평가 항목들에서 평균점수가 전반적으로 낮음
박태호 외 (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - 1·2학년은 글자를 소리 나는 대로 쓰며, 맞춤법, 문장 부호 사용, 동사나 형용사의 활용, 조사의 사용, 문단나누기와 문단 들여쓰기 등이 현저히 부족함 - 3·4학년은 낱말쓰기의 오류가 많으며 맞춤법과 문장부호 오류 양상은 보다 복잡하며 문장길이가 길어지고 낱말의 수가 많아짐 - 5·6학년은 맞춤법, 띄어쓰기, 문장 부호의 사용이 좋아졌으며, 문맥에 알맞은 낱말의 사용, 동사나 형용사, 조사의 사용 능력이 많이 향상됨 - 초등학교 단계는 낱말쓰기 변화가 가장 크며 저학년 단계의 쓰기 지도가 중요함
한선희 (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - 학년이 높아질수록 서사구조가 정교하고 복잡한 구조로 발전하는데, 초등학교 5학년이 서사 구조의 발달에서 중요한 기점이 됨 - 서사 내용은 1학년은 자유 연상이고 초등학교 3학년과 5학년은 동화적인 이야기이며 중학교 3학년을 기점으로 현실에 대한 인식이 드러남 - 통일성은 초등학교 5학년에서 완성됨
김기철 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - 상 수준의 학생은 대부분 쓰기 능력이 학년이 올라가면서 점진적으로 발달하며 발달 정도의 차가 줄어들음 - 중 수준에서는 학년이 올라감에 따라 쓰기 능력이 정체되거나 역전되기도 함 - 하 수준과 상 수준의 발달 편차가 학년이 올라갈수록 더욱 커짐

연구의 결과를 살펴보면 많은 연구들이 다양한 문종을 대상으로 하여 내용, 조직, 표현 부분의 발달 양상을 파악해보거나 작품을 무선 표집하여 공통적으로 나타나고 있는 구체적인 경향성을 바탕으로 쓰기 발달을 논의하고 있는 것을 알 수 있다. 그리고 이러한 분석을 통해 나름대로의 의미 있는 연구결과를 얻었음을 알 수 있다. 공통적인 면은 각 내용, 조직, 표현 부분에 있어 학년이 높아질수록 평가의 결과 또는 글쓰기의 수준이 높아지고 있으며 전환점이 되는 학년이 존재함을 알 수 있다. 그리고 저학년에서 고학년으로 갈수록 모든 항목에서 점진적인 발전 양상이 보이며 사적 사유에서 공적 사유, 단순 구조에서 복잡한 구조 등으로 발전하는 양상이 있음을 확인할 수 있다.

그러나 각 연구 결과가 다소 차이가 나는 것이 보이는데 이것은 어떤 작품을 대상으로 하고, 무엇을 분석 대상으로 하며, 어떤 분석 기준을 사용하였으며, 어떤 방법으로 분석하였느냐에 따라 다르게 나타나기 때문이다. 따라서 본 연구에

서는 초등학생에게 가장 기본적으로 발달하게 되고 가장 쉽게 접근할 수 있는 글의 유형인 ‘자기 표현적 글쓰기’를 대상으로 하고, 분석에 있어서도 양적분석과 함께 사례분석을 통해 구체적인 결과를 정리하고자 한다. 또한 이를 바탕으로 지표화와 적용의 방안을 제안하여 앞서의 연구들에서 부족했던 점을 보완해 보고자 한다.

3. 자기 표현적 글쓰기의 개념 및 특성

초등학생이 가장 먼저 접하게 되는 글쓰기 범주는 일기, 생활문과 같은 ‘자기 표현적 글쓰기’⁵⁾라 할 수 있다. 알고 있는 지식이나 사고의 발달 정도에 따라 쓰기 능력의 결과가 달라질 수 있는 정보 전달을 목적으로 하는 글쓰기 또는 설득을 목적으로 하는 글쓰기와는 달리 자기 표현적 글쓰기는 가장 기본적인 글쓰기 범주이며 초등학생들이 가장 쉽게 접할 수 있는 글쓰기이다. 이러한 이유로 본 연구는 이 글쓰기 범주를 중심으로 하여 쓰기발달 양상을 살펴보고자 하며, 이에 본 절에서는 자기 표현적 글쓰기의 개념과 특성에 대하여 정리하고자 한다.

가. 자기 표현적 글쓰기(expressive writing)의 개념

자기 표현적 글쓰기가 하나의 범주로 특정지어지기 시작한 것은 1960년대 이후라고 할 수 있다. Jacobson(1960)은 표현적 담화를 담화의 기능을 중심으로 하여 지시적, 시적, 친교적, 메타언어적, 능동적인 담화와 구별하였으며, Kinneavy 등(1971)은 담화의 목적이라는 측면에서 지시적, 설득적, 문학적인 담화와 구분하였다(김명순, 2002, pp.5-6 재인용).

이를 바탕으로 하여 Britton et al.(1975, pp.74-87)은 글의 쓰기 과정에 대한 발달 연구에서 기존의 담화 범주로는 쓰기 과정을 관찰할 수가 없어 ‘왜 글을 쓰는

5) 많은 연구에서 위와 같은 범주를 ‘표현적 글쓰기’로 명명하고 있다. 그러나 모든 글쓰기는 ‘표현’이라 할 수 있고, 그 명칭이 문학적 ‘표현’과도 다소 혼동된다고 보인다. 본 연구에서 다루고 있는 학생들의 작품은 주제에 대한 자신의 생각을 피력하는 글도 많이 다루고 있어 이를 좀 더 확실하게 이름 짓기 위해 최숙기(2007)의 연구에서 명명한 ‘자기 표현적 글쓰기’라는 명칭을 사용하고자 한다.

가?’란 쓰기의 목적을 범주 분류의 기본 틀로 내세워 쓰기를 분류할 수 있는 범주를 ‘문학적 글쓰기’, ‘자기 표현적 글쓰기’, ‘의사소통적 글쓰기’로 나누었다.

‘문학적 글쓰기’는 소설이나 시 등과 같이 문학성을 띄고 있는 담화의 범주로 언어를 통해 감동과 유희를 얻거나 자신의 만족을 얻기 위한 유형이다. ‘의사소통적 글쓰기’는 다른 사람에게 자신이 가지고 있는 어떤 정보들을 설명 또는 전달하거나 자신의 주장을 논리적으로 전개하고 설득하고자 하는 담화 범주를 말한다. 마지막으로 ‘자기 표현적 글쓰기’는 ‘일기’와 같이 자기 자신에 가장 밀접한 범주로 자신의 개인적인 감정을 표출하고자 하는 유형이라 할 수 있다. 이를 최숙기(2007, p.75)는 다음과 같이 정리하였다.

<표Ⅱ-9> Britton et al.(1975)의 분류

문학적 글쓰기	자기 표현적 글쓰기 (표현적 글쓰기)	의사소통적 글쓰기 (상호교류적 글쓰기)
보다 공적임	보다 사적임	보다 공적임
의미는 함축적임	자신에 가까움	의미는 명시적임
소설, 시	편지, 저널, 개인적 에세이, 자서전	설명문, 논설문, 과학보고서

이와 유사한 분류로는 소통적 글쓰기, 자기 소통적 쓰기, 문학적 쓰기로 분류한 Martin(1976)의 분류와 정보적 쓰기, 개인적 쓰기, 상상적 쓰기로 나눈 Applebee(1981)의 분류가 있다(최숙기, 2007, p.75 재인용). 여기서 ‘자기 소통적 쓰기’와 ‘개인적 쓰기’의 범주가 ‘자기 표현적 글쓰기’의 범주와 동일하다고 할 수 있을 것이다.

대체로 초등학교에서 다루고 있는 글쓰기의 종류는 설명문, 논설문, 편지, 감상문, 일기, 기행문, 시나 소설 등의 문학적인 글 등이 있다. 이를 2009 개정 국어과 교육과정에서는 글쓰기의 종류를 정보를 전달하는 글, 설득하는 글, 친교 및 정서 표현의 글로 제시하고 있다. 이들 가운데 자기 표현적 글쓰기에 해당하는 것은 친교 및 정서 표현의 글이나 이와 같은 분류에서는 문학적 글쓰기를 포함하여 분류한 것이라 할 수 있다. 이는 ‘문학적 글쓰기’와 ‘자기 표현적 글쓰기’ 모두 무엇인가를 ‘표출’하는 것을 목적으로 하고 있기 때문이라고 할 수 있

다. 그러나 앞서 논의한 대로 ‘문학적 글쓰기’와 ‘자기 표현적 글쓰기’는 그 글쓰기의 목적이 다르므로 구분하여 제시할 필요가 있다고 보인다. 2009 개정 국어과 교육과정 상에 나타난 ‘자기 표현적 글쓰기’에 해당하는 실제적인 언어자료의 예를 발췌하여 정리하면 다음과 같다.

<표Ⅱ-10> 자기 표현적 글쓰기 언어 자료의 예

1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군
<ul style="list-style-type: none"> - 주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 중심으로 쓴 글 - 일상생활의 경험을 담은 짧은 글 - 인상 깊었던 일이나 겪은 일 등이 나타난 그림일기 	<ul style="list-style-type: none"> - 글쓴이와 인물의 마음이 잘 드러난 생활문, 편지 - 글쓴이의 생각과 느낌이 잘 나타난 여러 가지 글, 감상문, 기행문 	<ul style="list-style-type: none"> - 견문과 감상이 드러난 기행문, 견학 보고서, 감상문

5-6학년군으로 올라갈수록 자기 표현적 글쓰기 언어 자료의 예의 종류가 줄어들며 주로 1-2학년군에 이와 같은 교육내용이 집중되어 있음을 볼 수 있다. 교육 내용을 살펴보면, 저학년에서는 주로 친교 및 정서 표현의 글을 다루고 고학년으로 올라갈수록 논리적인 사고 기능을 요하는 정보를 전달하는 글 또는 설득하는 글을 주로 다룬다. 이는 Britton et al.(1975)이 언급한대로 쓰기 발달의 범주상, 자기 표현적 글쓰기가 다른 범주의 담화로 발전해 가는 데 그 토대가 되기 때문일 것이다. 그러나 이 글의 유형이 가지고 있는 교육적인 가치를 생각하여 볼 때 고학년에서도 중요하게 다루어져야 할 범주라고 할 수 있다.

교육과정에서 가장 쉽게 접할 수 있는 자기 표현적 글쓰기의 유형은 생활문과 일기이다. 생활문을 여러 연구에서 정의한 바를 정리하여 본다면 일상적인 생활의 경험과 그에 대한 자신의 생각이나 느낌을 진실하게 쓴 글이라고 할 수 있다. 그리고 일기는 하루 동안 자신에게 있었던 일 중에서 인상 깊은 일과 그에 대한 생각이나 느낌을 쓴 글이다. 이 외에도 자신의 정서를 다른 사람에게 전하기 위한 ‘편지’, 읽은 책이나 이야기, 인물이나 사건과 같은 어떤 대상에 대하여 자신의 생각이나 느낌을 솔직하게 쓰는 ‘감상문’ 등도 ‘자기 표현적 글쓰기’의 담화 유형이라고 할 수 있다.

정리하면, 초등 교육에서 ‘자기 표현적 글쓰기’는 학생이 자신의 경험한 일, 책이나 사물, 인물과 같은 어떤 대상, 자기 자신과 자신이 속해 있는 사회의 모습 등에 대해 생각하고 느낀 바를 표현한 글이며, 자신의 정서 함양 또는 다른 사람에게 전달하기 위한 개인적인 목적을 가지고 있고, 이를 자신만의 목소리로 솔직하고 개성적으로 담아내는 글쓰기의 유형이라 할 수 있다. 대표적인 유형으로는 생활문, 일기, 감상문, 편지 등이 포함되며, 이때 문학적 글쓰기의 목적은 아니나 그러한 생각을 담아내기 위해 약간의 문학적성이 가미된 글도 ‘자기 표현적 글쓰기’의 범주에 들어간다고 할 수 있다.

나. 자기 표현적 글쓰기의 특성

자기 표현적 글쓰기의 특성을 기존의 논의를 참고하여 다음과 같이 정리하여 보았다.

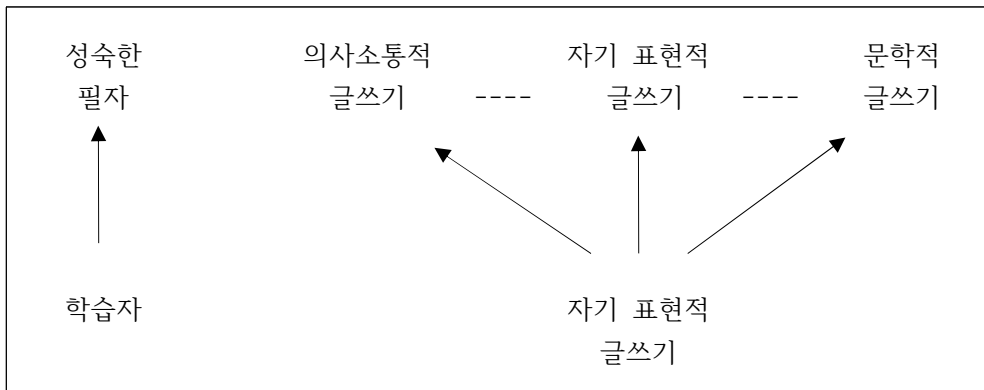
첫째, 자기 표현적 글쓰기는 쓰기의 목적, 텍스트의 종류, 소재의 선택 면에서 매우 자유롭다. 자기 표현적 글쓰기는 대체적으로 자신을 발견하거나, 자신의 일상을 기록하기 위한 개인적인 목적을 위한 글이다. 이러한 내용을 다른 사람에게 전달하기 위한 공적인 목적을 가지고 있는 경우도 있으나 무엇인가를 설명하고 설득하며, 감동을 주기 위한 목적이라기보다는 이 역시 자기를 표현하고 자신의 감정을 전달하기 위한, 보다 사적인 목적이라 할 수 있다. 따라서 독자에 대한 고려가 다른 글의 유형에 비해 중요하지 않다.

또한 텍스트 유형, 소재의 범위가 매우 다양하여 글의 형식이나 구조에 크게 얽매이지 않을 수 있다. 다른 유형의 글은 그 글의 특성에 맞는 표현 양식이나 구조 표지 등이 한정되어 있어 이를 잘 활용해야 좋은 글이 될 수 있으며 그 글을 쓰기 위한 전문적인 지식이나 근거, 문학적 표현력을 갖추어야 한다는 어려움이 있다. 그러나 자기 표현적 글쓰기는 ‘자신을 얼마나 솔직하고 구체적으로 잘 표현하고 있는가?’에 초점을 두고 있으며, 어떤 특별한 지식 없이도 자신의 일상생활에서 소재를 찾아 표현할 수 있어 누구나 쉽게 접근할 수 있는 글쓰기 유형이다.

둘째, 자기 표현적 글쓰기는 가장 기본적인 글쓰기 유형이며, 다른 범주의 쓰기 능력 발달의 기초가 된다. 앞서 논의하였다시피 학생이 가장 먼저 접하게 되

는 글쓰기 유형은 자기 표현적 글쓰기이다. 아직 사고의 체계가 잡히지 않은 저학년 아동에게 논리적인 구조를 사용할 줄 알아야 하며, 다소 전문적인 지식을 가지고 있어야 쓸 수 있는 ‘의사소통적 글쓰기’와 다양한 표현 방법 및 함축적 의미 등을 사용하여야 하는 ‘문학적 글쓰기’는 어려운 과제임이 분명하다. 이와는 반대로 자기 표현적 글쓰기는 자신의 주변에서 소재를 찾고 별다른 형식적 요구를 필요로 하지 않으며, 일상생활에서 행해지는 대화의 단편들을 모으면 그것이 곧 하나의 글이 될 수 있다.

따라서 Britton et al.(1975, p.83)도 그의 연구에서 ‘자기 표현적 글쓰기’는 발달단계 상 가장 처음에 나타나며, 필자의 세계 경험이 확대가 되면서 ‘문학적 글쓰기’와 ‘의사소통적 글쓰기’로 점차 발전해나간다고 하였다. 이를 도식화하면 다음과 같다.



<그림 II-1> 쓰기 범주 발달상의 자기 표현적 글쓰기

셋째, 자기 표현적 글쓰기는 자아를 발견하고 이를 성장시키며 치유하는 데 도움이 된다. 자기 표현적 글쓰기는 자기 자신에 집중하여 그것을 표현하는 글쓰기이다. 학생들은 일기를 쓰면서 자신에게 있었던 일을 되돌아보고 즐거웠던 점을 떠올리거나 반성할 점 등을 생각할 수 있게 되는 것처럼 이 유형은 대부분의 소재가 필자의 경험과 주변에서 나오기 때문에 필자의 의견이나 느낌이 어느 글쓰기 유형에서 보다는 강조되어 나타난다. 즉, 필자의 정서가 가장 솔직하게 나타난다고 할 수 있다.

김명순(2002, p.11)은 Britton et al.(1975)의 연구를 바탕으로 자기 표현적 글

쓰기는 필자가 자유롭게 이동할 수 있다고 하였다. ‘의사소통적 글쓰기’인 경우 필자는 참여자의 역할이 되며 ‘문학적 글쓰기’의 경우 필자는 자신을 대리하는 ‘나’를 통해 보기 때문에 관객의 입장이 되나, ‘자기 표현적 글쓰기’에서는 필자가 어떤 역할이든 자유롭게 이동할 수 있기 때문이다. 이러한 까닭에 필자는 자신의 모습을 더욱 다양한 관점에서 바라볼 수 있게 된다.

글을 쓰면서 자신을 돌아보고 스스로 반성하고 성찰하는 기회를 가질 수 있으며, 이를 통해 자신을 둘러싼 세계에 대한 인식을 넓힐 수 있다는 것은 ‘자기 표현적 글쓰기’의 큰 특징이라 할 수 있을 것이다.

이러한 특성을 가지고 있기에 최숙기(2007, pp.81-88)는 그의 연구에서 ‘자기 표현적 글쓰기’가 가지고 있는 교육적 가치를 다음의 4가지로 제시하고 있는데 이를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 정서 표현의 글쓰기는 다른 글쓰기 유형으로의 확대를 가져오므로 작문 교육과정과 실제 작문 교육 간의 원활한 연계 방안 마련에 기여한다. 둘째, 학생의 인지적 부담을 감소시켜 다양한 분야에서 활용이 가능하고 이를 통해 쓰기 효능감이나 쓰기 동기 등을 활성화 시킬 수 있어 학생 필자의 정의적 쓰기 요인 발달에 기여한다. 셋째, 쓰기의 전 과정에서 관념을 주도하며 텍스트의 구성과정을 점검하고 조절하여 학생 필자의 쓰기 주체로서의 성장에 기여한다. 마지막으로 글쓰기를 통해 자신의 경험을 표출하고 이를 통한 카타르시스를 가져올 수 있다는 점에서 학생 필자의 긍정적 정서 발달에 기여한다.

이러한 이론적 논의를 바탕으로 했을 때, 본 연구에서 학생들의 쓰기 발달 양상을 분석하기 위해 자기 표현적 글쓰기를 대상으로 한 것은 학생들의 발달상의 측면뿐만 아니라 이 유형의 글이 가지고 있는 가치의 측면에서 타당하다고 할 수 있다.

4. 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준

초등학생의 글을 바라봄에 앞서 글을 어떠한 관점에서 평가하고 분석할 것인가에 대한 타당하고 신뢰성 있는 기준이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 쓰기 평가에 대한 일반적인 평가 기준과 쓰기 발달에 대한 선행연구에서 이루어졌던 평

가 지표들을 먼저 살펴서 쓰기에 대한 평가가 어떻게 이루어졌는지 알아보고자 한다. 그리고 난 뒤 이 평가 기준을 바탕으로 하여 본고에서 학생들의 글을 어떻게 분석할 것인지에 대한 ‘자기 표현적 글쓰기 분석 기준’을 제안할 것이다.⁶⁾

가. 쓰기 평가의 기준

모든 교육활동은 평가를 통해 가치 있는 활동이 되었는지 판단할 수 있게 된다. 평가의 기준이 바로 서지 않으면 교육활동의 결과를 제대로 확인할 수 없다.

주로 쓰이는 쓰기 결과에 대한 평가 방법은 분석적 평가 방법과 총체적 평가 방법 등이 있다(박인기 외, 1999, pp.281-283). 분석적 평가 방법은 쓰기 능력을 구체적인 하위 기능들로 나누어 결과로서의 글을 평가하는 방법으로 주로 내용, 조직, 표현 등의 기준을 적용하여 평가한다. 총체적 평가 방법은 한 편의 글을 통일되고 일관성을 갖춘 전체로서 평가하는 방법으로 글을 읽었을 때 주는 인상에 따른 평가라고 할 수 있다. 본 연구에서는 학생의 쓰기 발달 양상의 구체적인 자료를 파악하기 위해 분석적 평가 방법을 적용하였다.

쓰기의 분석적 평가 방법 및 기준에 대한 연구들은 많이 이루어져왔다.

<표Ⅱ-11> 김정자(1992)의 평가 범주와 요소

기준 범주	평가 기준		
	설득을 목적으로 한 글	설명을 목적으로 한 글	표출을 목적으로 한 글
내용	· 주제(주장의 선명성) · 근거의 타당성	· 주제 / · 정보의 정확 · 확성과 풍부함	· 주제 / · 내용의 진실성(내용의 독창성)
조직	· 문단의 구분 및 자연스러운 연결 · 내용의 논리적 전개	· 문단의 구분 및 자연스러운 연결 · 기억을 용이하게 하는 구조	· 문단의 구분 및 자연스러운 연결
표현	· 평이성과 명확성	· 평이성과 명확성	· 단어와 문장구조의 다양성 · 독창적인 표현

6) 쓰기 발달에 대한 선행연구들은 대부분 평가 기준을 마련한 뒤 이에 따라 평가를 하고 평가결과가 학년별로 어떻게 달라지는 지에 대한 분석을 해왔다. 그러나 본 연구에서는 평가 점수의 발달을 통한 쓰기능력의 발달 양상이 아닌, 쓰기 결과물에서 찾을 수 있는 공통적인 경향성 파악을 통한 쓰기 능력의 발달 양상을 파악하고자 한다. 따라서 ‘평가 기준’이라는 명칭이 아닌 ‘분석 기준’이라는 명칭을 사용할 것이다.

우선 김정자(1992)의 연구는 관련된 선행연구들에서 자주 거론되는 연구로 글을 쓰는 목적에 따라 3가지 종류의 글로 나누어 다음과 같이 평가 준거를 제시하고 있음이 특징적이다. 이는 글의 종류에 따라 평가 기준을 달리하고 평가 요소를 유목화 하여 가장 타당한 분석 평가를 제시하고 있다는 점에서 다른 연구에서도 많이 논의되는 연구이다. 그러나 평가 요소가 너무 단순화되어 글의 여러 가지 부분에 대한 평가가 이루어지기 어렵다는 단점이 있다.

따라서 아래의 박영목(1998, p.21)의 기준과 같이 좀 더 구체적인 평가 기준이 필요함을 알 수 있다.

<표Ⅱ-12> 박영목의 작문 평가 기준

평가 범주	내용 창안 범주	조직범주	표현범주
평가 항목	① 내용의 풍부성 ② 내용의 정확성 ③ 내용 사이의 연관성 ④ 주제의 명료성과 타당성 ⑤ 사고의 참신성과 창의성	⑥ 글 구조의 적절성 ⑦ 문단 구조의 적절성 ⑧ 구성의 통일성 ⑨ 구성의 일관성 ⑩ 세부 내용 전개의 적절성	⑪ 어휘 사용의 적절성 ⑫ 문장 구조의 적절성 ⑬ 효과적 표현 ⑭ 개성적 표현 ⑮ 맞춤법, 띄어쓰기, 글씨

박영목(1998)은 작문 평가의 기준으로 Purves(1984)의 평가 기준과 국제 교육 평가 학회(IEA, 1988)의 평가 기준을 살펴본 뒤 일반적 준거로서의 평가 기준을 제시하였다.⁷⁾ 박영목의 평가 기준은 쓰기 평가 시에 일반적인 준거로서 활용할 수 있는 적절한 평가 기준이 된다고 보인다. 그러나 모든 항목에 대한 평가를 실시하는 것은 힘들기 때문에 적절한 선택을 통해 학습 상황에 맞는 평가 기준을 마련해야 할 필요가 있다.

7) 박영목(1998)에 제시된 Purves(1984) 작문 평가 기준은 다음과 같다. (p.20)

범주	내용과 사고	조직	표현과 문체
평가 기준	정보의 풍부성, 정보의 정확성, 정보의 관련성, 추론적 사고, 종합적 사고, 비판적 사고, 대안의 제시	글의 구조 구성의 일관성 구성의 통일성	표현의 객관성 표현의 공정성 표현의 유창성

국제 교육 평가 학회(IEA, 1988)의 평가 기준은 다음과 같다. (p.20)

최은정(1994)은 필수적인 쓰기 평가 기준의 요소로서 내용, 조직, 표현을 들고 이를 다시 10개 항목으로 나누어 가치 있는 주제, 주제에 의한 통일성, 풍부하고 다양한 재료 선택, 내용의 진실성 및 독창성, 단락의 단계성 및 응집성, 글의 논리적 구성, 글의 특질에 따른 전개 방식 선택, 문장의 간결성과 명확성, 목적·대상·상황에 맞는 어법, 독창적이고 다양한 문장 표현을 제시하였다.

이러한 쓰기 평가 기준에 대한 기존의 연구들을 통해 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 평가의 범주는 크게 내용, 조직, 표현으로 나뉜다.

둘째, 내용 범주에서는 주제의 명확성 및 내용의 풍부함과 창의성 등을 평가하고, 조직범주에서는 글의 조직, 완결성, 문장의 연결, 단락 구성 등을 평가하며, 표현 범주에서는 독창적인 표현, 문장 및 어휘의 적절성 등을 평가한다.

셋째, 글의 범주 및 평가 대상에 따라 각 세부 항목은 달라진다.

나. 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준

위에서 연구한 내용을 바탕으로 본 절에서는 자기 표현적 글쓰기의 특징에 맞도록 분석 기준을 제시하여 보고자 한다. 우선 선행연구들에서 어떠한 분석 기준을 가지고 글을 평가하였는지를 다음과 같이 정리하여 보았다.

<표Ⅱ-13> 선행연구에서의 평가 기준

이성영(2000)	박태호 외(2005)	최종윤(2012)	주영미, 이삼형(2005)
① 서술어미의 일치 ② 지시어 사용	글자쓰기 - 맞춤법, 띄어쓰	내용 ① 주제의 명료성	내용 ① 주제의 명확성

작문 능력의 구성 요인	텍스트 구조화 기능	텍스트 산출 기능
평가 기준	가. 인지적 기능(의미 처리 작용) 1) 아이디어 생성 → 아이디어의 질과 범위 2) 아이디어 조직 → 내용의 조직과 전개 나. 사회적 기능(사회적 상호작용) 1) 표현의 규준 및 관습에 대한 숙달 → 문체 및 어조의 적절성	가. 텍스트 관련 문법적 기능 → 어법 및 문장 구조의 적절성 나. 심동적 기능 → 글씨

③ 텍스트 내 의미 완결성 ④ 문단 인식 ⑤ 구조 표지어의 사용 ⑥ 정의 ⑦ 객관적 서술 ⑧ 처음-가운데-끝 인식 ⑨ 근거 수 ⑩ 반증 ⑪ 사건 수 ⑫ 주제에의 통일성	기, 문장 부호	과 타당성 ② 내용의 풍부성 ③ 내용의 참신성	② 뒷받침 내용의 타당성, 풍부성
	낱말쓰기 - 표준어 사용, 문 맥에 맞는 낱말 사용, 동사형용 사의 활용, 조사 의 사용		
	문장쓰기 - 어순, 성분 간의 호응, 명료한 의 미, 성분 간의 자 연스러운 연결, 꾸며주는 말, 연 결어미와 종결어 미의 사용, 높임 표현, 시제사용, 사동·피동 표현, 부정표현	조직 ④ 글 구성의 통일성 ⑤ 글 구조의 완결성	조직 ③ 논리적 조직성 (글 단계, 구성, 논리) ④ 구조의 명확성 (구조, 문단)
	문단쓰기 - 문단 나누기, 중 심 내용과 뒷받침 내용의 구성, 지 시어, 접속어, 들 여쓰기	표현 ⑥ 표현의 독창성 ⑦ 표현의 정확성 (적절성 포함)	표현 ⑤ 표현의 명확성 (이해하는 문장, 어휘, 문장 구 조)

이성영(2000)은 텍스트의 구성능력을 분석하기 위해 위의 12가지의 분석 기준과 하위 평가 기준을 제시하였다. 다른 연구에서와는 달리 범주를 내용, 조직, 표현으로 나누지 않고 설명문, 논설문, 생활문의 3종의 유형에서 공통적으로 또는 다르게 나타날 수 있는 분석 범주를 설정한 점이 특이하다. 12가지의 분석 범주 중 생활문의 영역에 드는 것은 ①, ②, ③, ④, ⑪, ⑫번에 해당하며 이것만을 가지고 글을 평가할 수는 없으나 기초적인 기준은 제공하고 있다.

박태호 외(2005)는 국어 표현에 대한 초등학생의 쓰기 특성 및 발달을 고찰하기 위해 위와 같은 평가 기준을 사용하였다. 이것은 다른 연구의 평가 내용과는 달리 초등학생의 표현, 즉 문법적인 부분에 집중한 것으로 초등학교 시기가 글을 쓰는 기초적인 기능을 익히는 과정인 만큼 의미 있는 연구라 할 수 있다. 그러나 본 연구의 목적과는 상이하므로 본 연구에서는 맞춤법, 띄어쓰기 등의 문

법적인 기능에 대한 것은 제외하고 분석하고자 한다.

최종윤(2012)은 일기 텍스트를 대상으로 하였고, 이삼형·주영미(2005)는 주어진 사진을 보고 떠오르는 것을 쓰는 논술 형식의 글을 대상으로 하였으며 두 연구의 평가 기준은 비슷한 양상을 보이는 것을 알 수 있다.

본 연구는 자기 표현적 글쓰기의 범주에 대한 분석을 하고자 하는 것인 만큼 이 범주에 대한 이해를 기반으로 하여 분석 기준을 정하는 것이 중요하다. 이와 관련하여 서수현(2003)의 연구는 이러한 분석 기준을 구안함에 있어 시사점을 제공하고 있다. 그는 타당하고 신뢰성 있는 쓰기 평가 기준을 마련하고자 쓰기를 평가할 때 어떠한 점이 평가의 대상이 되어야 하는지에 대해 조사한 결과를 바탕으로 설명문, 논설문, 수필, 소설의 각 4개 유형에 대한 평가 항목을 선정하였다. 이 중 본 연구의 대상인 자기 표현적 글쓰기 범주에 해당하는 수필 분야의 쓰기 평가 기준은 다음과 같다.

<표Ⅱ-14> 수필의 쓰기 평가 기준

평가 범주	점수	평가 항목
내용에 대한 고려	60	· 경험을 바탕으로 구성한 진실한 내용인가? · 감동을 주는 내용인가? · 삶의 교훈을 주는 내용인가? · 참신한 내용인가?
주제의 표현	10	· 주제가 선명하게 드러나는가? · 제시한 사건이 주제를 표현하는 데에 적절한가?
독자에 대한 고려	10	· 독자가 이해하기 쉽게 쓰여졌는가? · 독자의 흥미를 유발할 수 있는가? · 독자에게 생각할 거리를 주는가?
표현 방식	20	· 필자의 개성이 드러나는가? · 솔직하게 자기 체험과 느낌을 표현하는가? · 문장표현이 다양하고 문장의 연결이 자연스러운가?

서수현의 연구는 실제적인 조사를 통해 각 유형별로 실질적인 평가 항목을 구성하였다는 데 의의가 있으며 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준을 마련하는데 기초적인 내용을 제공하고 있어 본 연구에서 시사하는 바가 크다. 그러나 평

가 항목이 초등학생이 쓰는 글을 평가하는 데 수준의 문제가 있으며 글 전체의 완성도 및 조직의 문제를 다루지 않은 점에서는 한계가 있다고 보인다. 따라서 연구자는 다음과 같은 분석 기준을 제시하고자 한다.

우선 기본적인 평가 기준과 같이 분석 범주를 크게 내용, 조직, 표현 면으로 나누고 각 세부 항목을 정리하여 보았다. 그리고 각 세부 항목별로 구체적인 기준이 될 수 있는 수준을 4개의 수준으로 나누어 제시하고자 한다.

내용 면에서는 대부분의 선행연구에서 공통적으로 제시되었던 명료한 주제, 풍부한 내용, 내용의 연관성과 통일성을 다루고자 한다. 글에 어떠한 주제가 나타나고 그와 연관되는 풍부한 내용의 전개는 글의 필수요소이기 때문이다. 내용의 참신성과 독창성은 그 평가가 너무 주관적이며 독창적인 표현과 중복되는 면이 다소 있어 제외하고 평가하였다.

조직 면에서는 글 구조의 명확성과 글의 완결성을 다루고자 한다. 이 외에도 문장의 연결, 문장 간의 관계, 단락의 나뉘 등도 주요한 항목이기는 하나 초등학교 교육과정에서는 글 전체를 처음-가운데-끝과 같이 짜임새 있게 나누고 완결된 글을 쓰는 것에 초점을 맞추고 있으므로 나머지 세부적인 내용은 배제하였으며 사례분석에서 그 내용을 보충하고자 한다.

표현 면에서는 어휘사용의 적절성, 독창적이고 효과적인 표현, 독자의 고려를 다루고자 한다. 개성적인 표현, 정확한 표현 등의 다른 항목이 있을 수 있겠으나 너무 세부적으로 나누어 분석하다보면 오히려 분석에 혼란이 될 수 있다고 생각하여 위 세 가지를 선정하였다. 독자의 고려는 글 속에서 독자를 고려하고 있는지에 대한 판단요소를 찾기 힘든 점이 있어 독자가 이해하기 쉽고 재미있는 글을 썼는지에 초점을 맞추었다. 또한 맞춤법 등의 문법적 요소는 앞에서 언급한 대로 배제하였다. 이를 정리하면 다음과 같다.

<표Ⅱ-15> 자기 표현적 글쓰기의 분석 내용

평가 범주	세부 항목	내용
내용면	명료한 주제	· 명확한 주제가 드러나고 있는가?
	풍부한 내용	· 주제와 관련된 여러 내용을 적절히 배치하고 진솔한 내용으로 자신의 생각이나 느낌을 나타내고 있는가?

	내용의 연관성과 통일성	· 주제와 내용 간에 연관성과 통일성을 갖추고 있는가?
조직면	글 구조의 명확성	· 글 구조 및 문단 나뉘임이 분명하게 나타나는가?
	글의 완결성	· 내용에 맞는 방법으로 글을 구성하며 문장 연결이 자연스럽고 완결된 글로 나타나는가?
표현면	어휘사용의 적절성	· 내용 및 주제를 표현하기에 적절하고 풍부한 어휘를 사용하는가?
	독창적이고 효과적인 표현	· 적절한 표현방식을 사용하며 독창적인 표현이 잘 나타나는가?
	독자의 고려	· 흥미 있는 제목과 내용을 선택하여 독자가 이해하기 쉽게 쓰고 있는가?

Ⅲ. 연구 방법

이 장에서는 본 연구에서 어떠한 학생을 대상으로 하여 어떠한 절차로 연구가 시행되었는지에 대한 대략적인 내용을 설명할 것이다.

1. 연구 대상

본 연구는 초등학교 1학년부터 6학년까지의 학생들이 쓴 쓰기 텍스트를 대상으로 한다. 이를 바탕으로 학년별로 어떠한 특징이 있으며 발달 양상은 어떻게 나타나는지를 알아보려고 한다.

이에 본 연구자는 제주시내 3개의 초등학교를 선정하고 1학년부터 6학년까지 학년별로 한 학급을 대상으로 하여 쓰기 검사를 실시하였다. 본 연구가 학년별 쓰기 능력 발달 양상을 대상으로 한 것인 만큼 성별차이는 고려하지 않았으며, 지역별 차이 역시 연구 결과에 의미가 없으므로 다양한 지역을 고려하기보다는 일반적인 학교 구성의 모습을 보이고 있는 시내권의 초등학교 3곳을 선정하였다. 연구 대상의 학교 및 연구에 참여한 학생 수는 다음과 같다.

<표Ⅲ-1> 연구 대상 학교 및 참여 학생 수

학년 \ 학교명	A초등학교	B초등학교	C초등학교	계
1학년	27	28	23	78
2학년	25	25	25	75
3학년	25	24	27	76
4학년	27	25	27	79
5학년	26	26	26	78
6학년	23	26	30	79

이 학생들을 대상으로 하여 검사한 결과에 대해 모든 쓰기 텍스트를 대상으로 평가 분석을 실시하여 학년 간에 유의미한 차이가 있었는지를 검증하였다. 그리고 각 학년별로 쓰기 결과물을 분석하여 공통적인 경향성을 통해 내용, 조

직, 표현상의 특징을 정리하는 사례 분석을 실시하였다.

2. 연구 절차

가. 쓰기 과제 선정

1) 쓰기 과제 선정 시 고려할 점

초등학생의 쓰기 능력에 대한 연구를 진행하기 위해서는 실제적으로 초등학생들의 쓰기 능력이 어떻게 발달하고 있는지를 알아보기 위한 쓰기 능력 검사가 이루어져야 한다. 그리고 이 검사는 초등학생의 쓰기 능력을 잘 파악할 수 있으면서, 본 연구에서 다루고자 하는 자기 표현적 글쓰기의 특성이 잘 드러날 수 있는 쓰기 과제의 제시가 중요한 요인이 될 수 있다. 쓰기 과제란 학생들이 해결해야 할 글쓰기 문제를 의미한다. 따라서 본 연구에서는 검사를 위한 쓰기 과제를 개발하기 위하여 다음과 같은 요인을 고려하여 쓰기 과제를 선정하고 검사지를 구안하였다.

첫째, 쓰기 과제의 화제는 어떻게 선정할 것인가?

둘째, 학생들의 능력을 발휘할 수 있도록 하기 위해 쓰기 과제 제시 시 고려해야 할 요인에는 무엇이 있는가?

셋째, 과정 중심의 쓰기 지도는 어떻게 구현할 것인가?

쓰기 발달 양상 파악을 위해서는 초등학교 1~6학년까지 모든 학생이 어려움 없이 써내려갈 수 있는 화제를 선정하는 것이 중요하다. 황경희(1994)의 연구에 따르면 아동들의 생활문 제재에 대한 흥미도가 높은 제재일수록 내용의 독창성과 풍부성, 통일성 등 글의 내용과 관련한 항목에서 상관관계를 가지고 있음을 알 수 있다. 이는 검사 대상이 되는 학생들이 관심을 가지고 있는 제재일 때 더욱 쉽게 글을 쓸 수 있다는 것을 증명하여 준다. 쓰기 발달에 대한 선행 연구에서도 학생들이 어렵지 않게 글을 쓸 수 있는 과제를 제시하고 있으며, 자기 표현적 글쓰기의 가장 대표적인 문종인 생활문은 아동의 생활 가까이에서 보고 듣고 느낀 것을 바탕으로 하는 글쓰기라는 점은 위 내용을 뒷받침한다고 할 수 있다. 또한 신현숙 외(2007, pp.28-29)의 연구에서는 쓰기 과제에서 주제를 제시

할 때 배경지식의 영향을 비교적 적게 받는 친숙한 내용을 쓰기 주제로 선정할 것, 지역 차나 성차를 반영하지 않으며 모든 연구 대상이 잘 알고 있을 만한 공통의 주제를 선정할 것 등을 고려할 점으로 제시하고 있다.

따라서 본 연구에서는 위의 내용과 함께 검사가 2월에 이루어진다는 점, 너무 광범위한 주제는 모호한 글을 양성할 수 있다는 점 등을 고려하여 ‘방학’이라는 화제를 선정하여 그에 대한 주제를 설정하여 보도록 하였다. 이는 박영희(2010)의 연구에서 정서표현의 글인 경우 생활 속에서 경험하거나 개인적인 생활의 정서 표현에 대한 화제를 선호한다는 연구 결과를 반영한 것이며, ‘경험한 것 중 인상 깊은 일 적기’같은 쓰기 과제는 너무 많은 것을 포함하고 있어 적절한 소재를 찾는 데 어려움이 들 것이라는 생각에서이다. 또한 일기, 생활문, 상상한 내용으로 쓰기 등 다양한 유형으로 접근할 수 있다는 장점이 있다.

두 번째 항목인 쓰기 과제의 고려 요인은 이병승(2008)의 연구에서 쓰기 과제 분석 요소로 밝히고 있는 수사적 요소, 과정(전략)적 요소, 과제 제한 요소 중 수사적 요소에 대한 것이다. 수사적 요소로는 주제, 목적(담화 형식), 독자, 상황 등을 들 수 있다.⁸⁾

Lindermann(2001, 전인숙(2011) p.23 재인용)은 전통적인 쓰기 과제의 유형 5가지를 제시하면서 주제만 제시하면 불특정 독자를 대상으로 한 모호한 글을 양성하며, 독자와 형식만 제시하거나 담화양식과 광범위한 주제만 제시 하는 경우는 주제와 목적이 없는 글을 양성하고, 화제에 대한 결론이나 제한된 주제에 대한 관점, 필자의 견해 등을 요구하는 것은 독자와 수사적 상황 구성의 부담이 되며 학생들에게 가장 어려운 과제가 된다고 하였다.

쓰기 과제에 대한 다른 연구 등에서도 수사적 요소를 구체화 하였을 때 평가 결과에서 유의미한 차이를 보였다는 연구 결과가 많은 것을 볼 때 쓰기 검사 도구 구안에서도 이러한 수사적 요소에 대한 요인이 고려되어야 함을 알 수 있다. 따라서 주제, 목적, 독자, 상황의 4가지 요인을 고려하여 쓰기 과제를 제시하여야 한다.

8) 이 요인에 대하여 학자마다 차이가 있으나 공통적인 요인으로 위의 4가지로 요약하고자 한다. 이병승(2008)은 주제는 화제라고도 대변될 수 있으며 상황을 포함하여 쓸 내용을 함의하고 있는 부분이고, 독자는 학생 필자들이 누구에게 보여줄 글을 쓸 것인가, 쓰기의 목적은 정보전달, 설득, 정서 표현과 같이 필자가 글을 써야 하는 이유, 상황은 글을 쓸 때 인지적, 정서적으로 몰입할 수 있도록 하는 상황이라고 설명하고 있다.(pp.280-282)

마지막으로 고려할 점이 ‘과정 중심의 쓰기의 구현’이다. 과정 중심 쓰기는 생산된 텍스트만을 대상으로 하는 것이 아니라 텍스트를 생산하기까지 개인 또는 사회적 상황 하에 이루어지는 일련의 인지적 과정에 초점을 맞추며, 그 목표를 쓰기 능력의 신장에 두고 있다는 데 의의가 있다. 우리나라에서는 제6차 교육과정부터 쓰기의 과정에 대한 개념이 자리 잡기 시작하였고 현재 교육과정의 기본 관점이 되고 있다. 이는 쓰기에 있어 결과뿐만 아니라 그 과정에 대한 연구가 필요함을 말한다고 볼 수 있다. 따라서 쓰기과제 제시에 이러한 과정중심 쓰기의 내용이 구현될 수 있도록 구안할 필요가 있다.

2) 쓰기 과제의 내용

쓰기 과제는 앞에서 고려할 점을 바탕으로 하여 1차 안을 구상하였다. 우선 쓰기 과제의 적정성 및 쓰기 과제에서 고려할 요인들을 다음과 같이 적용하였다.

‘주제’ 요인은 앞서 밝힌 바와 같이 ‘방학’이라는 화제를 두고 방학과 관련한 생각 떠올려 쓰기, 경험 떠올려 쓰기 등 다양한 각도로 생각하여 주제와 제목을 선정할 수 있도록 구안하였다. 두 번째, 목적(담화 형식)요인은 쓰기 검사가 자기 표현적 글쓰기를 대상으로 하는 것임을 밝히되 쓰기 능력 분석의 수월성을 위하여 경험한 일을 쓰거나 방학에 대한 자신의 생각을 쓰는 등 생활문과 에세이에 한정하고자 하였다. 세 번째, 독자 요인에서는 ‘독자를 인식하고 있는가?’라는 항목이 쓰기 발달 분석의 한 척도이나 이것이 어떻게 글에서 반영되고 있는지 평가하는 것은 매우 모호하기 때문에 독자를 한정하였다. 그래서 학교 신문에 투고를 하는 상황을 설정하여, 독자를 고려하여 재미있고 이해하기 쉽게 글을 쓸 수 있는지를 평가해보고자 하였다. 넷째, 상황 요인은 연구자가 모든 교실을 돌며 평가를 실시할 수 없는 상황이므로 ‘교사 안내문’을 통해 학생들이 편안하게 글을 쓸 수 있는 상황을 만들 수 있도록 부탁하였다.

그리고 ‘과정 중심 쓰기의 구현’의 경우 본 연구는 연구자가 학급을 돌며 학생들이 어떤 과정을 거쳐 쓰기를 실시하고 있는지 알 수가 없어 쓰기 과제를 제시함에 있어 쓰기의 과정, 즉 ‘계획하기-내용 생성하기-내용 조직하기-내용 표현하기-내용 수정하기’의 각 과정을 초등학교 수준에 맞게 제시하며 쓰고 난 뒤에 각 단계 별로 어떠한 전략을 사용하였는지 질문지법을 통해 알아보하고자 하였다.9)

쓰기 과제는 2013년 7월에 기초 안을 마련하여 1차 예비 검사를 실시하였고 위의 기본적인 사항들을 다시 고려하여 12월에 다시 한 번 수정하였다. 구안된 2차 검사지는 전문가 협의와 12월에 있었던 2차 예비 검사를 거쳐 다시 한 번 수정 보완한 뒤 2014년 1월, 본 검사지를 선정하였다.

나. 예비 검사

본 검사를 실시하기 전에 쓰기 과제 및 평가 기준의 타당도를 알아보기 위하여 예비 검사를 실시하였다. 1차 예비 검사는 2013년 7월에 실시하였으며 제주 시내 4개의 초등학교에서 각 학년군(1·2학년, 3·4학년, 5·6학년)에 3개 학급, 총 9개 학급에서 실시하였으며 약 250여 편의 작품을 수집하였다. 여기에서 각 학년군별로 30편의 작품을 무선 표집하여 본 연구자가 1차 평가 기준안을 토대로 분석을 실시하였다.

이 결과 검사지에서는 주제를 너무 자세히 제시한 점, 쓰기 과제 요인을 고려하지 않은 점, 과정 중심 쓰기의 구현이 잘 되지 않은 점 등이 문제점으로 나타났다. 평가 기준안에서는 평가 기준이 모호하거나 잘못된 평가 기준을 제시한 점, 평가 척도가 너무 단순한 점 등이 문제점으로 나타났다.

이에 연구자가 수정 보완하여 다시 한 번 쓰기 과제 및 평가 기준안을 마련하였고 이는 12월에 4학년의 한 학급을 대상으로 하여 2차 사전 검사를 실시하였다.

다. 본 검사

2차 사전검사 이후 교직경력 7년 이상의 교사 3명으로 구성된 평가단과 같은 대학원에서 초등국어교육을 전공하고 있는 교사들과의 협의를 통해 본 검사지와 평가 기준안을 마련하였다.

본 검사는 2014년 2월 3일부터 2월 7일까지 3개의 초등학교 총 18개 학급에

9) 이에 대한 내용은 이재승(2002)의 연구 중 제10장 과정별 쓰기 지도 방법 및 제5장 과정 중심 쓰기 교육과 상위 인지에서 쓰기 과정별 자기 조정 요소 내용을 바탕으로 하였다. 그러나 필자가 글을 쓰고 난 뒤에 자신이 어떻게 글을 썼는지에 판단하는 것은 매우 주관적이고 개인적인 기준이 되어 그 결과 분석에 있어서 의미 있는 결과를 얻지 못하였다. 따라서 학생들로 하여금 쓰기 과정에 대한 인식을 하게 하기 위한 자료로 사용할 수 있도록 하였고 결과분석에서는 이 내용을 제외하였다.

서 실시하였다. 1차 예비검사에서 담임교사들이 쓰기 내용에 관여를 하고 간단한 지도를 하는 등의 문제점이 나타나 본 연구의 목적과 방법에 대한 설명을 담은 안내문을 작성하였다. 이를 바탕으로 검사 시의 교사의 역할 및 학급 분위기 조성의 방법 등에 대해 자세히 설명을 하여 검사과정에서 나타날 수 있는 오류를 최소화하고자 하였다.

3. 분석 절차

가. 분석 기준안의 구안

분석 기준안은 II. 이론적 배경의 3. 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준에서 살펴본 내용들을 바탕으로 하여 구안하였다.

우선 2013년 7월에 기초 검사지와 함께 기초 분석 기준안을 마련하였다. 이는 7월 1차 예비 검사를 통해 나온 결과물을 분석하여 보면서, 평가 기준이 모호한 것과 잘못된 분석 기준을 제시한 것, 척도를 2~3단계로 단순화하였다는 문제점을 보완하였다.

이후 2013년 12월에 2차 예비 검사를 하면서 전문가 협의, 2월에 평가단과의 협의를 통해 다시 기준안을 수정하여 타당도와 신뢰도를 높이기 위한 과정을 거쳐 본 검사에서 활용하였다. 본 검사에서 활용한 기준안은 다음과 같다.

<표Ⅲ-2> 자기 표현적 글쓰기의 분석 기준

구분		분석 기준
내용	명료한 주제	4. 한 가지 주제가 명확하게 드러난다. 3. 2~3가지의 명확한 주제로 글의 내용을 구성하고 있다. 2. 주제가 명확하지 않으나 무엇을 말하고자 하는지 어렵듯이 알 수 있다. 1. 주제를 파악하기 힘들다.
	풍부한 내용	4. 주제와 관련된 여러 요소를 배치하여 진솔하고 풍부한 내용으로 구성되었으며 생각이나 느낌이 잘 나타나 있다. 3. 주제와 관련된 한두 가지의 진솔한 내용으로 적절히 구성되었으며 생각이나 느낌이 나타나고 있다.

		<ol style="list-style-type: none"> 2. 주제와 관련이 되었으나 단순한 내용들을 나열하는 식으로 구성되었고 생각이나 느낌이 잘 나타나지 않는다. 1. 주제와 관련되지 않는 내용이 대부분이며 생각이나 느낌이 없이 사실만을 나열하였다.
	내용의 연관성과 통일성	<ol style="list-style-type: none"> 4. 주제와 내용 간에 통일성과 연관성이 있어 완성된 글로 나타난다. 3. 주제와 내용 간에 통일성과 연관성이 대체로 나타나는 편이다. 2. 통일성에서 벗어나거나 관련 없는 내용이 많이 보인다. 1. 각 내용이 나열되고 내용 간에 통일성과 연관성이 모호하다.
조직	글 구조의 명확성	<ol style="list-style-type: none"> 4. 글 구조(처음, 가운데, 끝 등) 및 문단 나뉘미가 분명하게 나타난다. 3. 형식적인 문단은 나타나지는 않으나 문단 및 글의 구조를 인식하고 있는 것이 보인다. 2. 글 구조와 문단 나뉘미가 모호하나 글 내용의 연결은 대체로 잘 되는 편이다. 1. 글 구조 및 문단 구분이 없으며 내용이 나열되고 서로 연결이 잘 되지 않는다.
	글의 완결성	<ol style="list-style-type: none"> 4. 내용에 맞는 방법으로 글을 구성하고 문장 연결이 자연스러워 완결성을 갖추었다. 3. 글 구조나 문장 연결에 다소 모자람이 보이나 대체로 자연스럽게 완결성을 갖추었다. 2. 글 구조 및 문장 연결이 부자연스럽지만 처음과 끝맺음 등은 하고 있다. 1. 처음과 끝맺음이 부정확하며 글이 완결된 모습을 보이지 않는다.
표현	어휘사용의 적절성	<ol style="list-style-type: none"> 4. 내용 및 주제와 관련이 있는 풍부하고 적절한 어휘를 사용하여 표현하고 있다. 3. 반복되는 어휘가 다소 나타나나 내용 및 주제와 관련이 있고 대체로 적절히 사용되고 있다. 2. 어휘의 양이 많지 않으나 내용 및 주제와 관련이 있다. 1. 어휘의 사용이 미숙하며 내용 및 주제와 관련한 어휘가 별로 나타나지 않는다.
	독창적이고 효과적인 표현	<ol style="list-style-type: none"> 4. 비유·대조, 대화문 사용 등의 적절한 표현 방식을 사용하며 독창적인 표현이 글 전체에서 나타난다. 3. 대체로 적절한 표현 방식을 효과적으로 사용하고 있으며 독창적인 표현이 한두 부분에서 나타난다. 2. 적절한 표현 방식을 사용하는 것에서 다소 어려움이 보이고 독창적인 표현도 잘 나타나지는 않으나 1. 문장이 나열되고 표현이 평범하며 단순하다.
	독자의 고려	<ol style="list-style-type: none"> 4. 흥미 있는 제목과 내용을 선택하고 독자가 이해하기 쉽게 쓰여 있다. 3. 제목과 내용이 재미있는 편이며 흐름이 자연스럽게 이해하기 쉽게 쓰여 있다. 2. 제목과 내용이 단순하나 내용을 이해하는 데 어려움이 없다. 1. 제목과 내용이 단순하며 내용에 대한 이해가 잘 되지 않는다.

나. 평가자 선정

학생들의 글을 분석하기 위해서 교육경력 7년 이상의 교사 3명을 선정하였다. 본 교사들은 평소 국어 교육 및 쓰기 교육에 대한 관심이 많은 교사이며 2014년 2월 14일 평가자단 회의를 통해 분석 기준안에 대한 협의를 함으로써 평가자의 신뢰도 향상을 위해 고려하였다.

<표Ⅲ-3> 평가자 구성

평가자	성별	경력	근무지
A	여	7년	제주시내 초등학교
B	남	10년	"
C	여	13년	"

다. 분석 절차

검사지는 2014년 2월 14일까지 모두 465편의 작품이 수합되었으며 연구자가 각 결과물 별로 고유번호를 부여하였다. 2월 14일 평가자간 협의를 한 뒤, 실제 평가는 2014년 2월 25일에서 2월 27일에 걸쳐 분석을 실시하였다. 분석은 3명의 평가자가 465편의 작품을 모두 확인하여 분석 점수를 배당하였으며, 이 결과를 합산·평균하였다. 이후 연구자가 각 작품별로 내용, 조직, 표현상의 특징을 살펴 보았다.

라. 분석도구

분석에는 SPSS v12를 활용하였으며, 항목별 빈도분석, 카이제곱검정과 ANOVA검정, DUNCAN 사후 검정을 수행하였다. 학년구분에 따른 내용(하위3항목), 조직(하위2항목), 표현(하위3항목)에 대한 분석은 분산분석을 수행하였으며, 항목간의 관계는 상관분석을 수행하였다. 모든 분석에서 유의수준(α)은 5%로 하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

이 장에서는 초등학생의 쓰기 능력 발달 양상을 분석하기 위해 세 가지로 나누어 논의하고자 한다. 첫째는 평가자들의 분석 결과를 통해 평균 점수의 차를 보고 학년별로 유의미한 차이가 있었는지 살펴본 뒤, 학년군별 차이를 살펴 분석 결과를 제시하였다. 둘째는 학년별로 각각의 작품에서 나타나는 공통적인 특징을 살펴 이를 학년군별로 그 경향성을 밝혀보았다. 마지막으로 연구결과를 바탕으로 하여 학년군별 글쓰기 수준을 지표화하여 제시하고 적용하여 보고자 하였다.

1. 초등학생의 쓰기 능력 발달 양상 분석 결과

이 절에서는 초등학생의 쓰기 능력의 1차 분석 결과를 실었다. 이는 평가자 3인이 각각의 작품을 평가하여 그것에 대하여 평균 점수를 낸 것을 바탕으로 분석한 내용이다.

쓰기 능력의 평가 범주는 세 가지로 정하였다. 첫째는 내용 범주로 그 하위항목으로는 ‘명료한 주제가 나타나는가?’(명료한 주제), ‘내용이 풍부한가?’(풍부한 내용), ‘내용의 연관성과 통일성이 나타나는가?’(내용의 연관성과 통일성)이다. 둘째는 조직범주로 그 하위항목으로는 ‘글 구조가 명확한가?’(글 구조의 명확성), ‘글의 완결성이 나타나는가?’(글의 완결성)가 해당한다. 셋째는 표현 범주로 ‘적절한 어휘를 잘 사용하고 있는가?’(어휘사용의 적절성), ‘독창적이고 효과적인 표현이 나타나는가?’(독창적이고 효과적인 표현), ‘독자를 고려하여 글을 쓰는가?’(독자의 고려)이다.

각각의 결과를 분석 프로그램을 통해 학년별로 평가 점수 상에 어떠한 차이가 있는지를 알아보고 그 결과를 내용범주, 조직범주, 표현범주로 나누어 학년별 평균 및 하위 항목에 대한 분석결과를 정리하였다. 그리고 각 항목별로 DUNCAN 사후 검정을 통해 동일집단군 검사를 실시한 결과와 항목별로 점수대별 빈도 표¹⁰⁾를 나타내어 보았는데 이 두 가지 분석 결과를 가지고 각 학년군별로 어떤

수준을 보이는지 대략적으로 분석해보았다. 이때 수준은 평가 분석표에서 나타나는 1~4점의 점수에 해당하는 수준을 의미한다. 마지막으로 세 범주가 하위 항목 및 다른 범주들과 어떤 연관성을 맺고 있는지 등을 살펴보았다.

가. 내용 범주에 대한 분석 결과

내용 범주에 대한 학년별 분석 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-1> 내용 범주에 대한 학년별 분석 결과

학년		명료한 주제	풍부한 내용	내용의 연관성과 통일성
1	평균	2.2988	2.0646	1.9786
	표준편차	.81500	.49543	.64580
2	평균	2.5692	2.0667	2.1069
	표준편차	.75672	.39147	.65359
3	평균	2.3943	2.1583	2.1972
	표준편차	.82473	.50568	.66961
4	평균	2.5147	2.2614	2.4430
	표준편차	.79574	.49130	.68934
5	평균	2.9145	2.5471	2.7262
	표준편차	.78254	.45629	.62398
6	평균	2.8100	2.4008	2.5019
	표준편차	.73053	.49336	.58222

이를 보면 대부분의 항목에서 학년이 높아질수록 각 평균 점수도 대체로 올라가는 경향이 있음을 알 수 있다. 이것을 각 항목 별로 분산분석을 해 본 결과는 다음과 같다.

10) 빈도표의 점수는 평가자 3인의 점수를 평균한 것이며, 1점대는 1점~1.99점, 2점대는 2점~2.99점, 3점대는 3점~3.99점, 4점대는 4점이 해당된다.

<표IV-2> 평가 결과에 따른 분산분석 결과

		제공합	df	평균 제공	F	유의확률
명료한 주제	집단-간	22.026	5	4.405	7.152	.000
	집단-내	282.702	459	.616		
	합계	304.728	464			
풍부한 내용	집단-간	14.528	5	2.906	12.915	.000
	집단-내	103.262	459	.225		
	합계	117.790	464			
내용의 연관성과 통일성	집단-간	30.287	5	6.057	14.569	.000
	집단-내	190.839	459	.416		
	합계	221.127	464			

통계적 귀무가설은 “명료한 주제에 대해서 학년별 차이는 없다”이며, 분산분석결과 $F=7.152$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 이다. 유의확률은 유의수준 5%보다 낮게 나타나므로 이는 귀무가설을 기각한다. 이는 풍부한 내용, 내용의 연관성과 통일성에서도 수치만 다를 뿐 같은 결과를 나타낸다. 따라서 각 항목에 대한 학년별 유의한 차이가 있다고 할 수 있다.

단, 주제 부분에서는 2학년이 3학년에 비해 높게 나타나고, 5학년이 6학년에 비해 점수가 높게 나타나는 경향을 보였다. 2학년의 경우는 이 항목을 제외하고는 나머지 항목들에서 1학년과 비슷하거나 1학년보다 더 낮은 점수를 보이는 경우가 많아 전체적인 연구의 결과에서는 큰 영향을 미치는 것은 아니라고 할 수 있다. 하지만 5학년의 경우는 다른 항목에서도 계속 모든 학년 중 가장 높은 평가 결과를 보이는 양상을 보이는 경우가 많았다. 연구 대상을 표집할 때 많은 수의 학급을 대상으로 하지 않았기 때문에 그 학급의 특성 즉, 교사가 글쓰기 교육에 관심을 가졌는지, 학생들이 글쓰기에 흥미를 보이는 아동들로 구성되었는지, 분석 대상의 글을 쓰는 시간에 집중하여 좋은 글을 생산할 수 있는 여건이 제공되었는지 등에 따라 점수에 많은 영향을 주는 것이라 할 수 있다.11)

11) 검사의 시행시기가 학년이 다 끝나는 2월에 시행이 되었다는 점도 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 이 시기가 학년에 대한 구분이 모호한 시점이며 6학년의 경우 초등학교 생활이 끝나는 시점에 주어진 글쓰기 과제가 부담스럽고 하기 싫은 검사가 되었다는 담임교사의 의견이 있었다.

1) 명료한 주제에 대한 분석 결과

명료한 주제에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-3> 명료한 주제에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단			
		1	2	3	4
1	78	2.2988			
3	76	2.3943	2.3943		
4	79	2.5147	2.5147		
2	75		2.5692	2.5692	
6	79			2.8100	2.8100
5	78				2.9145
유의확률		.107	.193	.057	.408

명료한 주제 항목을 세 개의 그룹으로 정한다면 1, 3학년을 A그룹, 2, 4학년을 B그룹, 5, 6학년을 C그룹으로 묶을 수가 있다. 2학년의 점수가 4학년 보다 높게 나온 점, 5학년의 점수가 6학년보다 높은 점 등은 앞서 설명한 대로 표집 학급이 많지 않아 학급의 개별적 특징이 평가 결과에 큰 영향을 미쳤기 때문으로 볼 수 있다. 다음으로 학년별로 명료한 주제에 대한 점수대별 빈도표를 살펴 보면 다음과 같다.

<표IV-4> 명료한 주제에 대한 점수대별 빈도표

		1점대	2점대	3점대	4점대	전체	
명 료 한 주 제	1	빈도	29	24	23	2	78
		%	37.2%	30.8%	29.5%	2.6%	100.0%
	2	빈도	12	43	12	8	75
		%	16.0%	57.3%	16.0%	10.7%	100.0%
	3	빈도	23	30	18	5	76
		%	30.3%	39.5%	23.7%	6.6%	100.0%
4	빈도	21	28	27	3	79	
	%	26.6%	35.4%	34.2%	3.8%	100.0%	
5	빈도	10	23	30	15	78	
	%	12.8%	29.5%	38.5%	19.2%	100.0%	
6	빈도	12	24	33	10	79	
	%	15.2%	30.4%	41.8%	12.7%	100.0%	

이를 보면 1학년의 경우 1, 2, 3점대에 고르게 분포하나 1점대에 많이 분포하

는 것을 알 수 있고 2학년은 2점대에, 3학년은 1점과 2점대에, 4학년은 2점과 3점대에, 5, 6학년은 3점대에 많이 분포하는 것을 볼 수 있다. 특히 2학년은 2점대에 분포하는 학생 수가 반을 넘는 까닭에 평균 점수는 4학년보다 높게 나왔으나 대체적인 수준은 2점 수준에 있다고 할 수 있다.

앞서 살펴 본 동일집단군 검사와 빈도표 상의 특징을 생각하면, A그룹은 1-2학년으로, B그룹은 3-4학년으로, C그룹은 5-6학년으로 묶어보는 것이 일반적이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 각 점수를 글쓰기의 수준이라고 하면 다음과 같은 결과를 생각할 수 있다.

<표IV-5> 명료한 주제에 대한 수준 분석

학년	1-2학년	3-4학년	5-6학년
수준	1~2수준	2, 3수준	3수준
내용	글에 대한 주제가 명확하게 나타나지 않고 글을 전개한다.	다소 모호한 주제로 글을 쓰거나, 2~3가지의 주제가 나타나도록 글을 쓸 수 있다.	주제가 잘 나타나기는 하나 한 가지의 주제 보다는 2~3가지의 주제가 주로 나타나게 글을 쓴다.

2) 풍부한 내용에 대한 분석 결과

풍부한 내용에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-6> 풍부한 내용에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단			
		1	2	3	4
1	78	2.0646			
2	75	2.0667			
3	76	2.1583	2.1583		
4	79		2.2614	2.2614	
6	79			2.4008	2.4008
5	78				2.5471
유의확률		.249	.177	.068	.056

풍부한 내용 항목을 세 개의 그룹으로 정한다면 역시 1-2학년을 A그룹, 3-4학년을 B그룹, 5-6학년을 C그룹으로 묶을 수가 있다. 4학년이 6학년과 한 그룹으로 묶일 수도 있으나 3학년과의 점수 차이를 보면 6학년보다는 3학년과 한 그룹이 되는 것이 더 정확하다고 볼 수 있다.

학년별 풍부한 내용에 대한 점수대별 빈도표는 다음과 같다.

<표IV-7> 풍부한 내용에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
1	빈도		26	48	4		78
	%		33.3%	61.5%	5.1%		100.0%
2	빈도		12	58	5		75
	%		16.0%	77.3%	6.7%		100.0%
3	빈도		20	47	9		76
	%		26.3%	61.8%	11.8%		100.0%
4	빈도		10	58	11		79
	%		12.7%	73.4%	13.9%		100.0%
5	빈도		1	59	18		78
	%		1.3%	75.6%	23.1%		100.0%
6	빈도		4	60	15		79
	%		5.1%	75.9%	19.0%		100.0%

이를 보면 전 학년 모두 2점대에 집중하고 있음을 볼 수 있다. 주로 자기 경험에 대한 쓰기를 하게 되다 보니 언젠가는 무엇을 하였고, 어떤 날엔 무엇을 하였는지 경험을 떠올려 쓰는 경향이 많았기 때문이다. 4점대에 한 명도 나타나지 않은 것은 평가자에 따라 4점으로 매긴 경우들이 종종 있었으나 이를 평균으로 나타내었기 때문에 이러한 결과가 나타난 것으로 보인다. 이는 뒤에서 학년군별로 어떤 양상이 나타나는지 텍스트를 직접 살펴보면서 분석하여 본다면 그 특징을 잘 알 수 있게 될 것이다. 따라서 이 항목에서는 동일집단군 검사와 3점대의 빈도수를 참고하여 그룹을 나눌 수 있을 것이다.

따라서 이 항목에서도 A그룹은 1-2학년으로, B그룹은 3-4학년으로, C그룹은 5-6학년으로 묶어보는 것이 일반적이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 각 점수를 글쓰기의 수준이라고 하면 다음과 같은 결과를 생각할 수 있다.

<표IV-8> 풍부한 내용에 대한 수준 분석

학년	1-2학년	3-4학년	5-6학년
수준	1~2수준	2수준	2~3수준
내용	주제와 관련되지 않은 내용이 나타나기도 하지만 여러 가지 내용들을 단순하게 나열하면서 글을 쓸 수 있다.	단순히 내용을 나열하는 경향을 보이기는 하나 여러 가지 내용을 제시하며 글을 쓸 수 있다.	여러 가지 내용을 나열하거나, 한두 가지의 주제와 관련된 내용으로 구성하여 글을 쓸 수 있다.

3) 내용의 연관성과 통일성에 대한 분석 결과

내용의 연관성과 통일성에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-9> 내용의 연관성과 통일성에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단			
		1	2	3	4
1	78	1.9786			
2	75	2.1069	2.1069		
3	76		2.1972		
4	79			2.4430	
6	79			2.5019	
5	78				2.7262
유의확률		.216	.384	.570	1.000

내용의 연관성과 통일성 항목은 1학년을 A그룹, 2, 3학년을 B그룹, 4, 6학년을 C그룹, 5학년을 D그룹으로 4개의 그룹으로 묶을 수가 있다. 5학년의 경우 다른 집단과의 확연한 점수 차이를 보이며 4학년의 경우도 3학년과는 많은 점수 차를 보여 같은 그룹으로 생각하기에는 차이가 있어 보인다. 이는 다음의 점수대별 빈도표를 참고하여 그룹을 지정하는 데 참고할 필요가 있다.

학년별 내용의 연관성과 통일성에 대한 점수대별 다음의 빈도표를 살펴보면 1학년은 1점대, 2, 3학년은 1점과 2점대에 주로 분포하며 4, 5, 6학년은 2점과 3점대에 주로 분포함을 알 수 있다. 전반적으로 이 항목에 대해서는 저학년은 완성된 글의 모습을 보이지 못하는 경우가 많으나 고학년이 되면 대체적으로 연관성과 통일성을 갖춘 완결된 글의 양상을 보인다고 할 수 있다.

<표IV-10> 내용의 연관성과 통일성에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
내 용 의	1	빈도	38	31	9	0	78
		%	48.7%	39.7%	11.5%	0.0%	100.0%
연 관 성 과	2	빈도	29	33	13	0	75
		%	38.7%	44.0%	17.3%	0.0%	100.0%
통 일 성	3	빈도	23	35	18	0	76
		%	30.3%	46.1%	23.7%	0.0%	100.0%
	4	빈도	14	39	25	1	79
		%	17.7%	49.4%	31.6%	1.3%	100.0%
	5	빈도	6	32	39	1	78
		%	7.7%	41.0%	50.0%	1.3%	100.0%
	6	빈도	7	47	25	0	79
		%	8.9%	59.5%	31.6%	0.0%	100.0%

따라서 이 항목에서는 3개의 그룹으로 나누어 수준을 분석하기 보다는 다음과 같이 1~3학년의 저학년 그룹과 4~6학년의 고학년 그룹으로 나누어 분석하는 것이 바람직하다고 보인다.

<표IV-11> 내용의 연관성과 통일성에 대한 수준 분석

학년	1-3학년	4-6학년
수준	1~2수준	2~3수준
내용	각 내용들이 나열되거나 관련 없는 내용들이 다소 나타나게 내용을 전개하며 글을 쓴다.	관련 없는 한두 가지 요소가 보이나, 대체적으로 주제와 내용 간에 연관성과 통일성이 나타나도록 글을 쓸 수 있다.

4) 내용 범주에 대한 학년군별 분석 결과

앞의 내용을 살펴보면 대체로 1-2학년, 3-4학년, 5-6학년으로 집단을 나눌 수 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학년군별로도 유의한 차이가 있는지를 살펴보고자 하였다. 우선 학년군별 평균에 따른 분산 분석을 실시 결과는 다음과 같다.

<표IV-12> 내용 범주의 학년군별 평가 결과에 따른 분산분석 결과

		N	평균	표준편차	F	p
명료한 주제	1-2학년	153	2.4314	.79602a	14.709	.000
	3-4학년	155	2.4557	.80970a		
	5-6학년	157	2.8619	.75620b		
	합계	465	2.5848	.81040		
풍부한 내용	1-2학년	153	2.0656	.44603a	29.343	.000
	3-4학년	155	2.2108	.49946b		
	5-6학년	157	2.4734	.47943c		
	합계	465	2.2517	.50384		
내용의 연관성과 통일성	1-2학년	153	2.0415	.65068a	29.902	.000
	3-4학년	155	2.3225	.68866b		
	5-6학년	157	2.6133	.61182c		
	합계	465	2.3282	.69034		

명료한 주제 항목에 대한 통계적 귀무가설은 “명료한 주제에 대해서 학년군별 차이는 없다”이며, 분산분석결과 $F=14.709$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 이다. 유의확률은 유의수준 5%보다 낮게 나타나므로 이는 귀무가설을 기각한다. 따라서 학년군별 유의한 차이가 있다고 할 수 있다. 사후분석(Duncan)결과 1,2학년과 3,4학년은 평균이 2.43과 2.45로 비슷한 결과를 보이고 있으나 5,6학년에서는 2.86으로 유의한 차이를 보이고 있다.

풍부한 내용 항목 역시 분산분석결과 $F=29.343$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 이며, 내용의 연관성과 통일성 항목에 대한 분산분석결과 $F=29.902$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 로 모두 유의확률이 유의수준 5%보다 낮게 나타나므로 각 항목에 대한 학년군별 유의한 차이가 있다고 할 수 있다. 사후분석(Duncan)결과도 각 학년군에 따라 유의한 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다.

따라서 앞서 항목별로 각 학년 간에 어떠한 차이가 있는지 분석한 결과를 바탕으로 학년군별로 그룹을 지어 각 수준을 설명한 것은 타당하다고 할 수 있다. 각 학년군별로 내용 범주에 대한 하위 항목의 수준을 다시 정리하여 보았다. 이때 내용의 연관성과 통일성에 대한 수준은 학년군별이 아닌 저학년과 고학년 그룹으로 나누어 그 수준을 분석하였으나 다른 항목에서 학년군별로 특성이 나타나고 있는 점을 고려하여 이 항목 역시 학년군별 수준으로 나타내어 보았다.

<표IV-13> 내용 범주에 대한 학년군별 수준

범주	내 용		
	명료한 주제	풍부한 내용	내용의 연관성과 통일성
1-2학년	글에 대한 주제가 명확하게 나타나지 않고 글을 전개한다.	주제와 관련되지 않은 내용이 나타나기도 하지만 여러 가지 내용들을 단순하게 나열하면서 글을 쓸 수 있다.	각 내용들이 나열되거나 관련 없는 내용들이 다소 나타나게 내용을 전개하며 글을 쓴다.
3-4학년	다소 모호한 주제로 글을 쓰거나, 2~3가지의 주제가 나타나도록 글을 쓸 수 있다.	단순히 내용을 나열하는 경향을 보이기는 하나 여러 가지 내용을 제시하며 글을 쓸 수 있다.	관련이 없는 한두 가지 내용 요소가 나타나기도 하며 주로 나열하며 글을 쓰는 모습을 보인다.
5-6학년	주제가 잘 나타나는 하나 한 가지의 주제 보다는 2~3가지의 주제가 주로 나타나게 글을 쓴다.	여러 가지 내용을 나열하거나, 한두 가지의 주제와 관련된 내용으로 구성하여 글을 쓸 수 있다.	관련 없는 한두 가지 요소가 보이나, 대체적으로 주제와 내용 간에 연관성과 통일성이 나타나도록 글을 쓸 수 있다.

나. 조직 범주에 대한 분석 결과

조직 범주에 대한 학년별 평가 분석 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-14> 조직 범주에 대한 학년별 분석 결과

학년		글 구조의 명확성	글의 완결성
1	평균	1.5903	1.6835
	표준편차	.43329	.49541
2	평균	1.5872	1.6799
	표준편차	.39104	.43369
3	평균	1.7941	1.8380
	표준편차	.49342	.61263
4	평균	1.9029	1.9068
	표준편차	.52052	.67293

5	평균	2.1923	2.4700
	표준편차	.45098	.62010
6	평균	2.1182	2.3041
	표준편차	.52538	.67404

역시 모든 항목에서 1학년에서 6학년으로 단계가 올라가면서 각 평균 점수도 대체로 올라가는 경향이 있음을 알 수 있다. 1학년과 5학년의 점수가 2학년, 6학년보다 조금 높은 경향이 있지만 전체적으로는 학년이 오를수록 점수도 올라간다고 할 수 있다. 이것을 각 항목 별로 분산분석을 해 본 결과는 다음과 같다.

<표IV-15> 평가 결과에 따른 분산분석 결과

		제공합	df	평균 제공	F	유의확률
글 구조의 명확성	집단-간	25.592	5	5.118	22.953	.000
	집단-내	102.356	459	.223		
	합계	127.947	464			
글의 완결성	집단-간	42.588	5	8.518	24.233	.000
	집단-내	161.333	459	.351		
	합계	203.921	464			

통계적 귀무가설은 “글 구조의 명확성에 대해서 학년별 차이는 없다”이며, 분산분석결과 F=22.953, p-value(유의확률)<0.001이다. 유의확률은 유의수준 5%보다 낮게 나타나므로 이는 귀무가설을 기각한다. 이는 글의 완결성에서도 수치만 다를 뿐(F=24.233) 같은 결과를 나타낸다. 따라서 학년구분별 글 구조의 명확성 및 글의 완결성에 대한 유의한 차이가 있다고 할 수 있다.

단, 앞에서 밝힌 바와 같이 1학년이 2학년에 비해, 5학년이 6학년에 비해 점수가 높게 나타나는 경향을 보였는데 이는 다른 항목에서도 비슷한 양상을 보이는 경우가 많으며 앞의 내용 범주에 대한 분석에서 밝힌 이유(학급의 특성, 교사의 지도 방법, 검사 실시 시기로 인한 영향 등)와 같다고 할 수 있다. 또한 1학년과 2학년, 5학년과 6학년 사이의 점수에 큰 차이는 없으므로 크게 의미를 두지 않아도 될 것이라 생각한다.

조직 범주의 경우는 모든 학년에서 다른 범주에 비해 점수가 낮게 나타났다. 조직 범주의 평가 대상이 ‘문단의 구분을 하고 있는가?’, ‘글 구조 및 문장 연결이 자연스러운가?’ 등인 것을 볼 때 초등학교 학생들은 글의 구조, 문단의 나뉨 등에 대한 의식이 많이 모자라다는 것을 알 수 있다. 따라서 초등학교 글쓰기 교육에서 이 범주에 대한 교육을 어떻게 할 것인지에 대한 논의가 필요할 것이다.

다음에서는 동일집단군 검사 및 점수대별 빈도 분석을 통해 각 항목별로 특징을 정리하고 수준을 나타내어 보았다.

1) 글 구조의 명확성에 대한 평가 결과

글 구조의 명확성에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-16> 글 구조의 명확성에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단		
		1	2	3
2	78	1.5872		
1	75	1.5903		
3	76		1.7941	
4	79		1.9029	
6	78			2.1182
5	79			2.1923
유의확률		.968	.152	.329

글 구조의 명확성은 명확하게 세 개의 그룹으로 나뉘었다. 1-2학년이 A그룹, 3-4학년이 B그룹, 5-6학년이 C그룹이 된다. 글 구조라는 것은 저학년에서 중요하게 다루지 않는 범주이다 보니 저학년 학생들의 점수가 다른 학년에 비해 크게 낮게 나타나는 것은 당연한 결과일 것이다. 반면, 고학년 학생들은 문단의 나뉨, 글의 구조(처음-가운데-끝) 등에 대한 학습이 이루어지기 때문에 점수에서 다른 학년과 다르게 좋은 평가 점수를 받을 수 있었을 것이다.¹²⁾ 그러나 전

12) 2009 개정 국어과 교육과정의 쓰기영역 성취기준을 살펴보면 문단의 인식에 대한 부분의 경우 1·2학년군에는 없으나 3·4학년군에서는 “[쓰기 2]-중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다.”가 제시되어 있다. 5·6학년군에서는 이와 관련한 명확한 성취기준은 없으나 [쓰기 2]와 [쓰기 4]의 성취기준에서 내용을 조직하여 글을 쓰는 것에 대한 언급을 하고 있다. 즉, 문단과 글의 구조에 대한 인식은 3·4학년에서부터 다루어지는 학습목표임을 알 수 있다.

체적으로 살펴보면 문단을 명확하게 구분하여 쓰는 것에 대한 인식이 낮음을 알 수 있었다.

글이란 문장만으로 이루어지는 것이 아니라 문장과 문장이 하나의 의미를 형성하는 하나의 단락 즉, 문단으로 구성되는 것이다. 문단이라는 것이 형식적인 것으로 보일 수도 있으나 의미를 구성하는 하나의 작은 텍스트라 할 수 있다. 또 글을 조직하는 것은 내용을 생성하는 것 다음에 이어지는 중요한 글쓰기 전략 중의 하나이다. 글을 조직하는 데 있어 문단은 그 기본 단위가 될 것이며 문단이 모여 전체적인 글의 구조를 만들고 글을 쓰게 된다는 점에서 글의 구조에 대한 지도는 간과할 수 없는 지도요소라 할 수 있다. 따라서 문단 구성 및 글의 구조나 짜임새 등에 대한 지도가 좀 더 강화될 필요성이 있다고 할 수 있다. 다음으로 학년별 글 구조의 명확성에 대한 점수대별 빈도표를 살펴보면 다음과 같다.

<표IV-17> 글 구조의 명확성에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
글	1	빈도	56	22	0	0	78
		%	71.8%	28.2%	0.0%	0.0%	100.0%
구	2	빈도	53	22	0	0	75
		%	70.7%	29.3%	0.0%	0.0%	100.0%
조	3	빈도	39	36	1	0	76
		%	51.3%	47.4%	1.3%	0.0%	100.0%
의	4	빈도	34	42	3	0	79
		%	43.0%	53.2%	3.8%	0.0%	100.0%
명	5	빈도	15	58	5	0	78
		%	19.2%	74.4%	6.4%	0.0%	100.0%
확	6	빈도	21	50	7	1	79
		%	26.6%	63.3%	8.9%	1.3%	100.0%

이를 보면 1, 2학년의 경우는 거의 1점대에 70% 이상의 학생이 분포하고 있음을 볼 수 있으며, 3, 4학년은 1점대와 2점대에 고르게 분포하고, 5, 6학년은 2점대에 주로 분포하며 3점대도 다소 나타나고 있음을 볼 수 있다. 앞서 언급한 대로 전체적으로 문단을 인식하는 수준이 낮으며 고학년에 해당하는 5, 6학년 역시 문단과 글 구조에 대한 점수가 낮은 편이었다. 하지만 다른 학년에 비해서

형식적인 문단의 모습은 갖추지 못했어도 문단의 짜임을 보이고 글의 처음-가운데-끝을 인식하며 쓰는 글도 다소 볼 수 있다고 할 수 있다.

앞서 살펴 본 동일집단군 검사와 빈도표 상의 특징을 생각하면, A그룹은 1-2학년으로, B그룹은 3-4학년으로, C그룹은 5-6학년으로 묶어보는 것이 일반적이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 각 학년군별 아래와 같은 결과를 생각할 수 있다.

<표IV-18> 글 구조의 명확성에 대한 수준 분석

학년	1-2학년	3-4학년	5-6학년
수준	1수준	1~2수준	2~3수준
내용	연결이 다소 안 되기도 하며 글 구조 및 문단 구분은 없이 나열의 방식으로 글을 쓸 수 있다.	글 구조 및 문단의 구분이 나열되고 연결이 되지 않는 부분도 보이나 글 구조 및 문단 나뉘는 때로 나타나기도 하며 나열의 방식으로 글을 쓸 수 있다.	글 구조 및 문단 나뉘는 것이 다소 모호하나 글 전체 연결은 잘 되며, 형식적이진 않으나 문단 및 구조의 인식을 하며 글을 쓸 수 있다.

2) 글의 완결성에 대한 평가 결과

글의 완결성에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-19> 글의 완결성에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단		
		1	2	3
2	75	1.6799		
1	78	1.6835		
3	76	1.8380	1.8380	
4	79		1.9068	
6	79			2.3041
5	78			2.4700
유의확률		.118	.470	.082

글의 완결성 항목에 대한 분석 결과를 세 개의 그룹으로 정한다면 1-2학년을 A그룹, 3-4학년을 B그룹, 5-6학년을 C그룹으로 묶을 수가 있다. 3학년도 A그룹과 같은 점수의 분포를 보이나 A그룹보다는 B그룹에 더욱 가까운 점수라 할

수 있다. 글의 완결성에 대한 양상 역시 앞의 글 구조의 명확성 항목의 양상과 거의 비슷하다고 할 수 있다. 1~4학년은 점수 차가 크지 않아 완결된 글을 작성하는 것을 어려워하나 5학년과 6학년의 경우는 글의 구조는 명확하지 않아도 하나의 주제에 대해 자연스럽게 문장을 연결하고 완결된 글로 끝맺음을 할 수 있는 능력이 좀 더 뛰어난 것으로 보인다.

학년별 글의 완결성에 대한 점수대별 빈도표는 다음과 같다.

<표IV-20> 글의 완결성에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
글 의 완 결 성	1	빈도	52	23	3		78
		%	66.7%	29.5%	3.8%		100.0%
	2	빈도	44	31	0		75
		%	58.7%	41.3%	0.0%		100.0%
	3	빈도	42	27	7		76
		%	55.3%	35.5%	9.2%		100.0%
	4	빈도	39	31	9		79
		%	49.4%	39.2%	11.4%		100.0%
	5	빈도	15	39	24		78
		%	19.2%	50.0%	30.8%		100.0%
	6	빈도	20	43	16		79
		%	25.3%	54.4%	20.3%		100.0%

이를 보면 1, 2학년의 경우 대부분이 1점대에 분포하며, 3, 4학년은 1점대에 많이 분포하지만 2점대에도 40%에 가까운 분포를 보이고 있음이 보인다. 5, 6학년은 50%정도는 2점대에 해당하지만 3점대의 분포가 다른 학년에 비해 20~30%까지로 늘어난다. 4점대의 경우는 한 명도 없으나 4점은 평가자 3인이 모두 4점에 해당한다고 봤을 때 얻을 수 있는 점수로 평가자간에 다소의 시각차가 있을 경우 생길 수 있는 현상이며, 개별 평가 점수를 살펴보았을 때는 4점에 해당하는 학생의 수도 고학년에서 10명 이상 보이고 있다. 뒤에서 다루기는 하겠으나 글의 완결성이라는 것은 글 구조의 명확성 항목과 밀접한 연관을 맺고 있는 항목이기 때문에 앞에서 글 구조의 명확성과 관련하여 논의했던 내용과 차이를 보이지는 않는다.

역시 이 항목에서도 A그룹은 1-2학년으로, B그룹은 3-4학년으로, C그룹은 5-6학년으로 묶어보는 것이 일반적이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 1~4점의

점수를 글쓰기의 수준이라고 하면 다음과 같은 결과를 생각할 수 있다.

<표IV-21> 글의 완결성에 대한 수준 분석

학년	1-2학년	3-4학년	5-6학년
수준	1수준	2수준	2~3수준
내용	처음과 끝맺음이 명확하지 않고 내용 구성이 다소 부자연스러운 글을 쓰기도 한다.	내용의 전개, 글의 구조 등에 다소 모자람이 있으나 끝맺음이 나타나는 글을 쓸 수 있다.	내용의 전개 방법이 다소 부자연스러우나 끝맺음을 하는 등 글의 완결성을 대체로 갖추며 글을 쓸 수 있다.

3) 조직 범주에 대한 학년군별 평가 결과

앞에서 논의한 대로 1-2학년, 3-4학년, 5-6학년으로 집단을 나눌 경우에도 각 학년군별 간에 유의한 차이가 있는지를 분산분석을 통해 증명해보고자 하였다. 우선 학년군별 평균 점수가 확연히 드러나는데 이에 대한 분산 분석 결과는 다음과 같다.

<표IV-22> 조직 범주의 학년군별 평가 결과에 따른 분산분석 결과

		N	평균	표준편차	F	p
글 구조의 명확성	1-2학년	153	1.5888	.41177a	55.866	.000
	3-4학년	155	1.8495	.50871b		
	5-6학년	157	2.1550	.48967c		
	합계	465	1.8669	.52512		
글의 완결성	1-2학년	153	1.6817	.46466a	58.707	.000
	3-4학년	155	1.8731	.64291b		
	5-6학년	157	2.3865	.65107c		
	합계	465	1.9835	.66294		

통계적 귀무가설은 “글 구조의 명확성에 대해서 학년군별 차이는 없다”이며, 분산분석결과 $F=55.866$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 이다. “글의 완결성에 대해서 학년군별 차이는 없다”에 대한 귀무가설은, 분산분석결과 $F=58.707$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 이다. 두 항목 모두 유의확률이 유의수준 5%보다 낮게 나타나므로 이는 귀무가설을 기각한다. 따라서 학년구분별 유의한 차이가 있다고 할 수

있으며 사후분석(Duncan)결과도 각 학년구분에 따라 유의한 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다

즉 각 항목별로 학년별 점수 간의 차이와 빈도, 동일집단군 검사를 분석한 결과 1-2학년군, 3-4학년군, 5-6학년군으로 나누어 그 수준을 분석한 것은 타당한 결과라 할 수 있다. 각 학년군별로 조직 범주의 하위 항목들에 대한 수준을 분석한 것을 다음과 같이 정리하여 보았다.

<표IV-23> 내용 범주에 대한 학년군별 수준

범주	조 직	
	글 구조의 명확성	글의 완결성
1-2학년	연결이 다소 안 되기도 하며 글 구조 및 문단 구분은 없이 나열의 방식으로 글을 쓸 수 있다.	처음과 끝맺음이 명확하지 않고 내용 구성이 다소 부자연스러운 글을 쓰기도 한다.
3-4학년	글 구조 및 문단의 구분 없이 나열 되고 연결이 되지 않는 부분도 보이 나 글 구조 및 문단 나뉘어 때로 나타나기도 하며 나열의 방식으로 글을 쓸 수 있다.	내용의 전개, 글의 구조 등에 다소 모자람이 있으나 끝맺음이 나타나는 글을 쓸 수 있다.
5-6학년	글 구조 및 문단 나뉘어 다소 모호 하나 글 전체 연결은 잘 되며, 형식 적이지 않으나 문단 및 구조의 인식을 하며 글을 쓸 수 있다.	내용의 전개 방법이 다소 부자연 스러우나 끝맺음을 하는 등 글의 완결성을 대체로 갖추며 글을 쓸 수 있다.

다. 표현 범주에 대한 분석 결과

표현 범주에 대한 학년별 평가 분석 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-24> 표현 범주에 대한 학년별 분석 결과

학년		어휘사용의 적절성	독창적이고 효과적인 표현	독자의 고려
1	평균	1.8417	1.6367	1.8203
	표준편차	.50299	.56445	.48006

2	평균	1.7825	1.5773	1.9600
	표준편차	.35742	.52439	.30928
3	평균	1.9609	1.7896	2.0876
	표준편차	.51683	.61133	.41657
4	평균	2.0678	1.8014	2.1685
	표준편차	.58064	.65724	.50228
5	평균	2.5985	2.2645	2.5295
	표준편차	.52455	.57474	.48782
6	평균	2.4304	2.1558	2.3586
	표준편차	.49009	.58917	.44872

다른 범주의 평가결과와 같이 1학년과 5학년이 다음 학년보다 근소한 차이로 높은 점수를 받은 것을 제외하면 대체로 모든 항목에서 1학년에 6학년으로 단계가 올라가면서 각 평균 점수도 대체로 올라가는 경향이 있음을 알 수 있다. 이것을 각 항목별로 분산분석을 해 본 결과는 다음과 같다.

<표IV-25> 평가 결과에 따른 분산분석 결과

		제공합	df	평균 제공	F	유의확률
어휘사용의 적절성	집단-간	42.185	5	8.437	33.620	.000
	집단-내	115.186	459	.251		
	합계	157.370	464			
독창적이고 효과적인 표현	집단-간	30.120	5	6.024	17.377	.000
	집단-내	159.115	459	.347		
	합계	189.235	464			
독자의 고려	집단-간	26.165	5	5.233	26.237	.000
	집단-내	91.545	459	.199		
	합계	117.710	464			

통계적 귀무가설은 “어휘 사용의 적절성(독창적이고 효과적인 표현, 독자의 고려)에 대해서 학년별 차이는 없다”이며, 분산분석결과 $F=33.620(17.377, 26.237)$, $p\text{-value(유의확률)}<0.001$ 이다. 유의확률은 유의수준 5%보다 낮게 나타나므로 이는 귀무가설을 기각한다. 이는 어휘 사용의 적절성, 독창적이고 효과적인 표현, 독자의 고려 항목에 대해 학년별 유의한 차이가 있다고 할 수 있다.

이 범주의 항목들은 내용 범주에 비해 세 가지 모두 학년별로 점수의 차이가

크게 나타나는 경향을 보였다. 여러 가지의 적절한 어휘를 사용하여 글을 쓰는 것, 자신만의 독창성이 나타나면서도 내용을 잘 나타낼 수 있는 표현 방법을 사용하는 것, 재미있는 제목과 내용을 선택하여 이해하기 쉽게 쓰는 것 등은 초등 학교 저학년 수준에서는 어려울 것이다. Bereiter의 쓰기 발달 단계 및 다른 발달 단계를 보면 저학년은 아직 자기중심적인 경향으로 타인을 고려하기 힘들며, 언어수행적 쓰기의 단계에 해당하기 때문이다.

다음에서는 각 항목별로 DUNCAN 사후 검정을 통한 동일집단군 검사와 점수대별 빈도 분석을 통해 각 하위 항목의 특성을 정리해 보았다.

1) 어휘 사용의 적절성에 대한 분석 결과

어휘 사용의 적절성에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-26> 어휘 사용의 적절성에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단				
		1	2	3	4	5
2	75	1.7825				
1	78	1.8417	1.8417			
3	76		1.9609	1.9609		
4	79			2.0678		
6	79				2.4304	
5	78					2.5985
유의확률		.463	.139	.185	1.000	1.000

어휘 사용의 적절성 항목은 5개의 그룹으로 나눌 수 있다. 1학년이 1그룹과 2그룹에, 3학년이 2그룹과 3그룹에 걸쳐지며 5학년은 다른 그룹을 형성하고 있기 때문이다. 그러나 2개 학년이 걸쳐지게 되는 2그룹을 제외하면 총 1-2학년, 3-4학년으로 구분되며, 점수의 차이가 좀 있기는 하나 마지막 5-6학년을 한 그룹으로 묶을 수 있을 것이다. 5학년과 6학년의 점수가 다른 학년에 비해 크게 높기 때문이다.

다음으로 학년별로 어휘 사용의 적절성에 대한 다음의 점수대별 빈도표를 살펴보면 1학년과 2학년은 몇 학생을 제외하고는 모두 1점과 2점에 분포하나 1점대의 비율이 높다. 3학년과 4학년도 1점과 2점에 거의 분포하나 2점대의 분포가 많고 3점대의 비율도 1, 2학년에 비해 다소 높다. 5학년과 6학년은 대부분이

2점대에 분포하나 3점대의 비율이 다른 학년에 비해 높게 나타나면서 학년군별로 차이가 드러나고 있다.

<표IV-27> 어휘 사용의 적절성에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
명 료 한 주 제	1	빈도	40	34	4		78
		%	51.3%	43.6%	5.1%		100.0%
	2	빈도	40	35	0		75
		%	53.3%	46.7%	0.0%		100.0%
	3	빈도	36	36	4		76
		%	47.4%	47.4%	5.3%		100.0%
4	빈도	31	40	8		79	
	%	39.2%	50.6%	10.1%		100.0%	
5	빈도	6	46	26		78	
	%	7.7%	59.0%	33.3%		100.0%	
6	빈도	9	60	10		79	
	%	11.4%	75.9%	12.7%		100.0%	

앞서 살펴 본 동일집단군 검사와 빈도표 상의 특징을 생각하면, A그룹은 1-2학년으로, B그룹은 3-4학년으로, C그룹은 5-6학년으로 묶어보는 것이 일반적이라 할 수 있다. 이를 바탕으로 각 점수를 글쓰기의 수준이라고 하면 다음과 같은 결과를 생각할 수 있다.

<표IV-28> 어휘 사용의 적절성에 대한 수준 분석

학년	1-2학년	3-4학년	5-6학년
수준	1수준	2수준	2~3수준
내용	어휘의 수가 많지 않으며 다소 내용이나 주제와 상관없는 어휘가 나타나기도 하나 필요한 어휘를 골라 글을 쓸 수 있다.	어휘의 양이 많지 않으나 내용 및 주제와 관련이 되도록 생각하며 글을 쓸 수 있다.	어휘의 양이 많지 않거나 반복되는 어휘가 나타나기도 하나 내용 및 주제와 관련이 되도록 글을 쓸 수 있다.

2) 독창적이고 효과적인 표현에 대한 분석 결과

독창적이고 효과적인 표현 항목에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-29> 독창적이고 효과적인 표현에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단		
		1	2	3
2	75	1.5773		
1	78	1.6367	1.6367	
3	76		1.7896	
4	79		1.8014	
6	79			2.1558
5	78			2.2645
유의확률		.531	.101	.251

독창적이고 효과적인 표현 항목은 세 개의 그룹 즉, 1-2학년을 A그룹, 3-4학년을 B그룹, 5-6학년을 C그룹으로 묶을 수가 있다. 1학년의 점수가 2학년보다는 높아서 B그룹에도 해당되나 A그룹과의 점수 차가 더 작게 나타난다. 5학년과 6학년에 해당하는 C그룹은 다른 그룹에 비해 그 점수가 꽤 높게 나타나고 있다. 대체로 표현 항목은 글을 자주 써 왔고 다양한 글을 접해보았던 고학년에서 좋은 평가 결과가 나온 것이라고 할 수 있다.

이 항목에 대한 다음의 점수대별 빈도표는 다음과 같다.

<표IV-30> 독창적이고 효과적인 표현에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
1	빈도		54	21	3	0	78
	%		69.2%	26.9%	3.8%	0.0%	100.0%
2	빈도		54	21	0	0	75
	%		72.0%	28.0%	0.0%	0.0%	100.0%
3	빈도		45	28	3	0	76
	%		59.2%	36.8%	3.9%	0.0%	100.0%
4	빈도		47	27	5	0	79
	%		59.5%	34.2%	6.3%	0.0%	100.0%
5	빈도		16	51	10	1	78
	%		20.5%	65.4%	12.8%	1.3%	100.0%
6	빈도		21	49	9	0	79
	%		26.6%	62.0%	11.4%	0.0%	100.0%

이를 살펴보면 1~4학년은 대부분의 학생이 1점대에 머무르고 있다. 대화법이나 비유의 방법 등 글을 쓰는 여러 가지 표현 방법들에 대해 저·중학년 학생들

은 익숙하지 못하다는 증거가 된다. 단, 3, 4학년은 2점대의 비율이 높게 나타나고 5학년과 6학년 역시 3점대의 비율이 많아지기는 하였으나 2점대가 대부분이다. 이 부분은 고학년 역시 글을 쓸 때 효과적인 표현보다는 평범한 문장을 나열하는 경향이 많이 나타남을 보여준다. 논리적인 글을 쓰도록 하는 의사소통의 글쓰기도 중요하지만, 재미있는 글을 쓸 수 있도록 하는 문학적 글쓰기와 자기 표현적 글쓰기에 대한 지도도 필요함을 느끼게 되는 항목이다.

위의 두 가지 분석 결과에 따라 역시 이 항목에서도 A그룹은 1-2학년으로, B그룹은 3-4학년으로, C그룹은 5-6학년으로 묶어보았다. 각 그룹의 글쓰기 수준은 다음과 같다.

<표IV-31> 독창적이고 효과적인 표현에 대한 수준 분석

학년	1-2학년	3-4학년	5-6학년
수준	1수준	1~2수준	2~3수준
내용	별다른 표현 방식 없이 문장을 나열하며 평범하고 단순하게 문장 표현을 할 수 있다.	독창적이고 적절한 표현 방식을 찾아 글을 쓰기는 다소 어려움을 보이거나 원하는 내용을 글로 나타낼 수 있다.	독창적이고 재미있는 표현을 쓰는 것에는 어려움이 있으나 대체로 적절한 표현방식을 찾아 글을 쓸 수 있다.

3) 독자의 고려에 대한 분석 결과

독자의 고려에 대한 동일집단군 검사 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표IV-32> 독자의 고려에 대한 동일집단군

학년	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단				
		1	2	3	4	5
1	78	1.8203				
2	75	1.9600	1.9600			
3	76		2.0876	2.0876		
4	79			2.1685		
6	79				2.3586	
5	78					2.5295
유의확률		.052	.076	.260	1.000	1.000

독자의 고려 항목도 5개의 그룹으로 나뉘기는 하나 앞의 2, 3학년과 6학년의

다른 학년과의 점수 차를 생각하면 1학년, 2, 3, 4학년, 5, 6학년의 세 그룹으로 나눌 수 있다. 저학년에서 고학년으로 갈수록 평균 점수가 높아지는 경향이 보이며 5학년 학생들이 가장 높은 점수를 받았다.

학년별 내용의 독자의 고려에 대한 점수대별 빈도표는 다음과 같다.

<표IV-33> 독자의 고려에 대한 점수대별 빈도표

			1점대	2점대	3점대	4점대	전체
내용의	1	빈도	40	36	2		78
		%	51.3%	46.2%	2.6%		100.0%
연관성과	2	빈도	22	53	0		75
		%	29.3%	70.7%	0.0%		100.0%
통일성	3	빈도	15	58	3		76
		%	19.7%	76.3%	3.9%		100.0%
	4	빈도	16	55	8		79
		%	20.3%	69.6%	10.1%		100.0%
	5	빈도	2	53	23		78
		%	2.6%	67.9%	29.5%		100.0%
	6	빈도	7	57	15		79
		%	8.9%	72.2%	19.0%		100.0%

이를 보면 1학년은 1점대와 2점대에 비슷하게 분포하고, 2학년은 2점대에 대부분이 분포하는 양상을 보인다. 3학년과 4학년은 주로 2점대에 해당하나 3점대의 비율이 다소 높아지고 있고, 5, 6학년은 2점대의 비율이 많으나 3점대가 다른 학년에 비해 높은 비율을 보인다.

‘독자를 고려하며 글을 쓰고 있는가?’ 라는 항목은 글에서 파악해내기가 힘들다. 쓰기 과제를 제시할 때 글을 학교신문에 실릴 글이라는 조건을 주어 독자를 지정한 까닭은 이러한 이유 때문이다. 즉, 누구에게 또는 누구를 고려하여 썼는지가 글에서 명확히 찾아내기 힘들기 때문에 미리 독자를 상정하고 글을 쓰도록 한 것이다. 학교신문에 실리는 글은 전교생, 선생님, 학부모를 포함한 그 지역의 많은 사람들이 읽을 글이다. 따라서 1학년부터 어른까지 모두가 읽었을 때 글을 충분히 이해할 수 있는 글이 되어야하며, 글이 흥미롭게 전개되어야 하기 때문에 이를 ‘독자의 고려’라는 평가 항목에서 다루고자 하였다.

자기중심적 성향을 가지고 있는 저학년의 경우 이러한 글의 특성을 생각하며 글을 쓰기가 힘들 것이며, 고학년은 독자를 고려하여 글을 쓰는 것에 대한 학습

이 이루어지고 있기 때문에 점수 상에서 이러한 차이를 보인다고 할 수 있다.

이러한 점수 상의 차이와 동일집단군 분석 결과를 바탕으로 세 개의 그룹으로 나누어 그 수준을 다음과 같이 정리하여 보았다.

<표IV-34> 독자의 고려에 대한 수준 분석

학년	1학년	2-4학년	5-6학년
수준	1수준	1~2수준	2~3수준
내용	제목과 내용이 단순하며 간혹 내용을 이해할 수 있도록 쓰는 데 어려움을 보이는 경우가 있다.	단순한 내용과 제목으로 글을 전개하고 있으나 이해하기 쉽게 쓸 수 있다.	내용을 이해하며 읽는데 어려움이 없으며 제목과 내용도 대체로 재미있게 나타낼 수 있다.

4) 표현 범주에 대한 학년군별 분석 결과

앞의 내용을 살펴보면 독자의 고려 항목을 제외하면 대체로 1·2학년, 3·4학년, 5·6학년으로 집단을 나눌 수 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학년군별로도 유의한 차이가 있는지를 살펴보고자 하였다. 우선 학년군별 평균과 이를 바탕으로 각 항목별로 분산 분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표IV-35> 표현 범주의 학년군별 평가 결과에 따른 분산분석 결과

		N	평균	표준편차	F	p
어휘사용의 적절성	1,2학년	153	1.8127	.43731a	80.048	.000
	3,4학년	155	2.0154	.55111b		
	5,6학년	157	2.5139	.51285c		
	합계	465	2.1170	.58237		
독창적이고 효과적인 표현	1,2학년	153	1.6076	.54420a	42.690	.000
	3,4학년	155	1.7956	.63311b		
	5,6학년	157	2.2098	.58274c		
	합계	465	1.8736	.63862		
독자의 고려	1,2학년	153	1.8888	.41015a	59.219	.000
	3,4학년	155	2.1288	.46253b		
	5,6학년	157	2.4435	.47485c		
	합계	465	2.1561	.50367		

통계적 귀무가설은 “어휘사용의 적절성에 대해서 학년군별 차이는 없다”이며, 분산분석결과 F=80.048, p-value(유의확률)<0.001이다. 유의확률은 유의수준 5%

보다 낮게 나타나므로 이는 귀무가설을 기각한다. 따라서 학년군별 유의한 차이가 있다고 할 수 있다. 사후분석(Duncan)결과 각 학년구분에 따라 유의한 차이가 나타나고 있다. 다른 항목, 독창적이고 효과적인 표현 (F=42.690), 독자의 고려(F=59.219)에서도 수치만 다를 뿐 학년군별 유의한 차이가 있다고 나타났다.

즉, 항목별로 각 학년 간에 어떠한 차이가 있는지 분석한 결과를 바탕으로 학년군별로 그룹을 지어 각 수준을 설명한 것은 타당하다고 할 수 있으며 이를 다시 한 번 표로 정리한 내용은 다음과 같다. 이때 독자의 고려 항목 역시 다른 항목과의 균형을 고려하여 학년군별로 수준을 분석하여 보았다.

<표IV-36> 표현 범주에 대한 학년군별 수준

범주	내 용		
	어휘사용의 적절성	독창적이고 효과적인 표현	독자의 고려
1-2학년	어휘의 수가 많지 않으며 다소 내용이나 주제와 상관없는 어휘가 나타나기도 하나 필요한 어휘를 골라 글을 쓸 수 있다.	별다른 표현 방식 없이 문장을 나열하며 평범하고 단순하게 문장 표현을 할 수 있다.	제목과 내용이 단순하며 간혹 내용을 이해할 수 있도록 쓰는 데 어려움을 보이는 경우가 있다.
3-4학년	어휘의 양이 많지 않으나 내용 및 주제와 관련이 되도록 생각하며 글을 쓸 수 있다.	독창적이고 적절한 표현 방식을 찾아 글을 쓰기는 다소 어려움을 보이거나 원하는 내용을 글로 나타낼 수 있다.	단순한 내용과 제목으로 글을 전개하고 있으나 이해하기 쉽게 쓸 수 있다.
5-6학년	어휘의 양이 많지 않거나 반복되는 어휘가 나타나기도 하나 내용 및 주제와 관련이 되도록 글을 쓸 수 있다.	독창적이고 재미있는 표현을 쓰는 것에는 어려움이 있으나 대체로 적절한 표현방식을 찾아 글을 쓸 수 있다.	내용을 이해하며 읽는데 어려움이 없으며 제목과 내용도 대체로 재미있게 나타낼 수 있다.

라. 내용, 조직, 표현 범주의 상관관계 분석

마지막으로 세 가지 범주의 상관관계 분석을 실시하여 보았다. 각 범주의 하위 항목들은 다른 범주 또는 같은 범주의 어떤 항목과 가장 높은 연관성을 지니고 있는가 하는 문제는 초등학생의 쓰기 능력 발달이 어떤 항목과 연관되어

발달되는지를 알려주는 자료가 되며 이것을 기초로 지도의 방법에 대한 의의를 얻을 수 있을 것이다.

여기에서는 두 가지로 분석을 해 보았는데 첫째는 각 하위 항목 간의 상관관계 분석이며 둘째는 각 범주 간의 상관관계 분석이다.¹³⁾

<표IV-37> 하위 항목간 상관분석 결과

		주제	내용	연관	구조	완결	어휘	표현	독자
주 제	Pearson 상관계수	1	.747**	.748**	.640**	.720**	.646**	.597**	.672**
	유의확률		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465
내 용	Pearson 상관계수	.747**	1	.767**	.780**	.803**	.818**	.775**	.814**
	유의확률	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465
연 관	Pearson 상관계수	.748**	.767**	1	.768**	.756**	.694**	.652**	.730**
	유의확률	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465
구 조	Pearson 상관계수	.640**	.780**	.768**	1	.824**	.793**	.741**	.775**
	유의확률	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465
완 결	Pearson 상관계수	.720**	.803**	.756**	.824**	1	.795**	.760**	.799**
	유의확률	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465
어 휘	Pearson 상관계수	.646**	.818**	.694**	.793**	.795**	1	.848**	.844**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465
표 현	Pearson 상관계수	.597**	.775**	.652**	.741**	.760**	.848**	1	.798**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	465	465	465	465	465	465	465	465

13) 일반적으로 상관계수는 $\pm 0.8 \sim 1$: 매우 강한 상관관계가 있다. $\pm 0.6 \sim 0.8$: 강한 상관관계가 있다. $\pm 0.4 \sim 0.6$: 상관관계가 있다. $\pm 0.2 \sim 0.4$: 약한 상관관계가 있다. $\pm 0 \sim 0.2$: 상관관계가 거의 없다.로 설명한다.(※ 상황에 따라 다소의 표현차이는 있음)

*는 5%에서 유의함, **는 1%에서 유의함

그리고 각 항목의 명칭이 길기 때문에 각 항목에서 가장 중심이 되는 단어인 주제, 내용, 연관, 구조, 완결, 어휘, 표현, 독자 등으로 제시하였다.

독 자	Pearson 상관계수	.672**	.814**	.730**	.775**	.799**	.844**	.798**	1
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	465	465	465	465	465	465	465	465

상관분석결과, ‘명료한 주제’는 ‘풍부한 내용’과 ‘내용의 연관성과 통일성’, 즉 같은 범주의 하위 항목들과 상관계수가 0.748정도로 가장 강한 연관성을 보이고 있다. ‘글의 명확한 구조’는 같은 범주 안의 ‘글의 완결성’과 상관계수가 0.824로 강한 연관성을 보이고 있다. 또한 표현범주에서는 같은 범주 내에 있는 ‘어휘사용의 적절성’이 ‘독창적이고 효과적인 표현’, ‘독자의 고려 항목’과 0.84정도의 높은 상관성을 보이고 있다.

즉 각 하위 항목들은 다른 항목보다는 같은 범주 내에 있는 항목들과 연관성이 높다고 할 수 있다. 즉, 내용 범주에서 주제를 명료하게 나타낼 수 있는 쓰기 능력을 기르면 그것은 내용을 풍부히 하고 각 내용들 간의 연관성과 통일성을 갖추도록 하는 능력에 영향을 미치게 된다고 볼 수 있다. 또한 글쓰기 교육을 하면서 각 항목을 따로 가르칠 것이 아니라 함께 연관 지어 교육해야 한다고 볼 수 있다.

<표IV-38> 내용, 조직, 표현 범주 간 상관분석 결과

		내용	조직	표현
내용	Pearson 상관계수	1	.844**	.806**
	유의확률 (양쪽)		.000	.000
	N	465	465	465
조직	Pearson 상관계수	.844**	1	.863**
	유의확률 (양쪽)	.000		.000
	N	465	465	465
표현	Pearson 상관계수	.806**	.863**	1
	유의확률 (양쪽)	.000	.000	
	N	465	465	465

각 범주 간의 상관분석 결과를 보면 전체적으로 모든 범주는 다른 범주들과 높은 상관관계에 있음을 알 수 있다. 범주 별로 살펴보면 내용 범주는 조직 범주와 0.844의 상관성을 보이고 있으며, 표현과의 연관성보다 높게 나타나고 있

다. 또한 조직 범주는 표현 범주와 0.863으로 항목 간 관계가 가장 높은 연관성을 보이고 있다. 표현 범주의 경우는 내용 범주보다는 조직 범주와 더 높은 연관성을 보인다.

즉, 쓰기 능력의 발달은 한 범주 또는 한 항목에 한해서 발달하는 양상을 보이는 것이 아니라 전체적으로 함께 발달해가는 양상을 보인다고 할 수 있다.

2. 사례분석을 통한 쓰기 능력의 발달 양상 분석

앞의 쓰기 능력의 평가 분석 결과는 평가자 점수들의 평균을 바탕으로 학년별로 점수 간의 어떤 차이가 있으며 점수를 통해 나타나는 학년별 양상을 보여주는지를 알아보고자 한 것이다.

그러나 점수 상의 발달양상에 대한 것은 다른 선행연구에서도 많이 이루어져 왔으며 그것만으로는 초등학생의 쓰기 발달 양상을 분석해내기 힘들다. 따라서 학생들의 글을 실제적으로 살펴보아 내용, 조직, 표현상에서 어떠한 공통적인 경향이 나타나는지를 살펴보는 것이 필요하다.

앞에서 각 범주와 하위 항목별로 분산 분석 및 동일집단군 검사 등을 실시한 결과 학년군별로 수준을 분석할 수 있었던 점, 1학년과 5학년의 점수가 대체로 다음 학년보다 높아서 1학년에서부터 6학년까지 학년별로 점수가 고르게 오른다고 할 수 없는 점 등의 결과 분석이 있었다. 이러한 관점에서 본 절에서는 학생들의 글을 읽어보고 학년별이 아닌 학년군별로 어떠한 특징이 나타나는지 정리하여 보았다. 언급한 양상들은 각 학년군에서 공통적으로 나타나는 특징들과 특징을 나타내는 예를 워드로 작업하여 나타내었다.¹⁴⁾

그리고 점수가 평균 미만이 되는 글들은 사례 분석에서 제외하였다. 대체로 이러한 글들은 모두 작품의 길이가 5줄 정도의 짧은 글이어서 내용 간의 응집성이 잘 나타나지 않았으며, 각 학년군별로 큰 차이가 없었고, 본 연구의 목적에서 벗어나기 때문이다.

14) 작품의 일련번호는 학년-학교-연번으로 되어 있다. 지면 길이 상, 연구자가 워드프로세서로 작업을 하였으며, 맞춤법과 띄어쓰기, 줄 바꿈, 문장부호의 사용 등은 원본 그대로 제시하고자 하였다. 그리고 내용이 너무 길 경우 필요가 없는 부분에 한해서는 중략, 후략 등을 사용하여 생략하였다.

가. 내용 범주에서의 쓰기 능력의 발달 특성

1) 1-2학년군의 특성

1-2학년군에서는 첫째, 주제가 명확하게 나타나지 않았다. 1, 2학년의 글에서 분석하기가 어려웠던 것은 ‘주제’이다. 대체로 자신의 경험을 서술하고는 있으나 즐거웠던 기억을 말하고자 하는 것인지, 그 활동 또는 그 장소가 재미있었다는 것을 말하고자 하는 것인지, 무엇을 쓰려고 글을 썼는지를 파악하기가 힘들었다.

다음의 글은 분석기준에서 대부분 좋은 점수를 받은 ‘상’에 해당하는 1학년 학생의 글이다. 다른 학생들의 글에 비해 방학을 얼마나 즐겁게 지냈는지를 나타내보려고 하였다. 하지만 내용을 서술하면서 있었던 일들을 정리하지 않고 계속 연이어 글을 이어가다 보니 여러 가지의 주제가 섞여 있음을 알 수 있다. 대체로 저학년 학생의 글에서는 이렇게 주제가 잘 보이지 않거나, 중간에 주제가 흐트러져있거나, 무엇을 쓰고자 한 것인지에 대한 의도가 나타나기 보다는 단순히 자신의 경험을 쓴 것을 많이 볼 수 있었다.

예시 1-C-6
〈겨울 방학 이야기〉
겨울방학이 시작되고 비행기 타고 부산에 갔다 할아버지, 할머니, 사촌 언니, 오빠들을 만났어요. 그리고 다시 돌아왔을 때 정말 슬펐다. 집에 돌아오고 다음날 사라봉을 걸었고 친구들과영어도 하고, 방과후 컴퓨터, 서예, 주산, (공부방, 미술, 피아노 학원에서 공부도 하고 컴퓨터 박물관, 아쿠아 플라넷, 민거나 달거나박물관, 정말 많이다녀왔다. 설날에는 작은 아바 집에가서 가족들에게 세배 드리기도하고 맛있는 밥도 가족들과 즐겁게 지냈다. 비오는 날에는 집안에서 동생이랑 사이좋게 놀긴 했지만... 밖으로 나가지못해서 아쉬웠다. 방학은 그냥 놀라고 주는 시간이 아닌 내가 그동안 부족했던 것을 채워주는시간이었다. 그래서 책도읽고, 교과서공부 보충도 하고,숙제도 하고 정말 보고 싶은 친구 생각도 했다. 방학이 시작되고 친구들 선생님을 만날수 없어 속상할때도 있었다. 방학이 끝나고 친구들을 만났을 때 정말 좋았다 방학을 정말즐겁게 지냈다.

둘째, 앞의 1학년 학생의 글처럼 대부분의 학생이 자신의 경험을 하나씩 이어가면서 나열해가는 모습을 보였다. 아래의 1학년과 2학년의 작품은 저학년에서 많이 볼 수 있으며, 평균적인 점수를 받는 ‘중’수준의 글이라 할 수 있다. 보면 알 수 있듯이 실내놀이터의 모습과 아쿠아리움에서 본 것들을 계속 나열하는 모습을 보인다. 1학년의 글을 좀더 구체적이기는 하나 자신의 생각을 정리하기 보다는 사실적인 내용을 전개하는 것이 일반적이었다.

<p>예시 1-A-12</p> <p>(실내 놀이터)</p> <p>나는 이모랑우리엄따랑 실내 놀이터를 갔다. 그쪽에는 보트, 기차가 있었다. 보트는 맨처음에 무서웠는데 계속 타보니 재미있었다. 기차는창문을보면 하늘에 떠 있는 것 같다. 또그쪽에는 방이여러개 있었다. 그쪽에서 음식도 나오고 주스도 나왔다.</p> <p>우리 동생도 갔는데 정말 재미있었다고 했다. 모래놀이, 공놀이도 있었다. 주스 마음대로 골룰 수 있다. 2층도 있고 이모 딸, 아들이랑 같이 갔는데 아들은 올해7살 딸은올해 8살 우리 동생도 올해7살 이다.또놀러가고싶다.</p>
--

<p>예시 2-B-3</p> <p>(캠핑카, 아쿠아리움)</p> <p>나는 캠핑카 위에 있는 수영장에서 수영도 하고 미끄럼틀도 타고 친구들과도 놀았다. 그리고 너무 추워서 온천에 있다가 형이랑 미끄럼틀을 타고 이제 캠핑카에 있다가 엄마하고 이모가 소시지하고 고기를 먹고 찌개도 먹었다. 그리고 1시간 게임을 하다가 잤고 이제 짐을 싸고 지하철을 탔다.</p> <p>그리고 호텔에 예약을 하고 / 아쿠아리움에서 펭귄도 보고 / 악어도 보고 바다표범도 보았고 /나는 있다가 펭귄쇼도 보았다.</p> <p>그리고 불가사리, 거북이, 상어, 물서, 복어, 전기뱀장어 등을 보았다. 근데 엄마는 박쥐가 무서워서 밖에 나갔고 이모와 나는 가게에서 스티커하고 펭귄볼펜을 샀고 밖에서 뽕기를 했는데 부서 졌다. 그래도 재밌었다.</p>

셋째, 글의 내용이 ‘경험 서술(대부분)-느낌(한 문장)’ 의 단순한 전개가 많았다. 즉, 나열을 하고 난 뒤에 ‘참 재미있었다.’, ‘오늘은 즐거운 하루였다.’ 등의 한 문장으로 있었던 일을 정리하는 것이 일반적인 모습이였다. 이는 앞, 뒤에 이어지는 짧은 예시 글에서도 쉽게 확인할 수 있는 내용이다.

넷째, 경험에 대한 글을 쓰다 보니 글 형식은 일기와 같은 형식이 대부분이였다. 그러나 일기에서 나타날 수 있는 날짜, 날씨 쓰기 등의 형식 요소는 보이지 않았다. 그리고 대다수의 글에서 ‘나는’, ‘나는 방학에~’, 또는 오늘 있었던 일이 아님에도 ‘오늘은~’ 이는 말로 시작되는 글이 많았다. 이는 글의 구조적인 측면과도 연결될 수 있겠지만 저학년 학생의 경우 글의 첫 부분에 무엇을 쓰고자 하는 것인지에 대해 언급을 하면서 글을 써내려가는 학습이 아직 덜 되어 있다는 증거이다. 이러한 것이 주제가 명확히 나타나지 않는 점, 나열의 방법을 주로 사용하는 점 등의 특징이 나타나도록 하는 것이라 보인다.

다음의 1학년 작품은 ‘오늘은~’으로 시작하며 일기처럼 내용을 써내려가고 있으며, 2학년의 작품은 ‘나는 방학 때~’하고 시작하여 ‘즐거운 하루였다.’라는 내용으로 마감을 하는데 모두 저학년 학생들이 일기를 쓸 때 나타나는 공통적인 모습과 비슷하다.

예시 1-B-13

〈동물들〉

오늘은 싸파리에서 재미있는 하였다.
 싸파리에서는 백 사자와, 기린도 보고 그
 다음 내가 기린에게 먹이를 줄때 기린
 이 내손을 핥탈다. 런던맨에서 송지호가
 보았던 말하는 코끼리 코식어도 보았다.
 그리고 동물농장에서 나온 붕돌리는 곰
 만능이도 보고 ...중략...
 쓰리디 오자와 움직이는 쓰리디 영화도
 보았다. 마지막 밤에는 청얼얼차도 타고
 승혁이 형아내 엄마가 인형 호랑이도 사
 주었다. 오늘은 재미있는 하루였다.

예시 2-C-9

〈즐거운 방학〉

나는 방학 때 소현이언니랑주원이랑유진
 랑영화를 보았다. 그런데 4시에 한다고
 했다. 왜냐하면 사람이 너무 꼭 차서 4
 시에 한다고 했다. 편이점에서 과자를
 골른다음에 편이점에서 과자를 먹었다.
 3시 30분이 되자 다시 영화관에 갔다.
 어제 영화가 시작되었다. 올라프몽이 다
 때 졌다. 그래서 웃겼다. 영화가 끝나고
 하르방 보쌈에 갔다. 그런데 꼭 찼다. 다
 룬데 같은데 또 꼭 찼다. 사촌언니 집에
 서 시켜먹었다. 즐거운 하루였다.

다섯째, 1-2학년군의 글은 대체로 구체적인 표현보다는 있었던 일의 사실을
 순서대로 실어놓은 것이 많았다. 물론 앞의 예시에서 구체적으로 써보려고 노력
 한 작품도 볼 수 있으나 많은 글들이 단순한 사실의 나열에 지나지 않는 것이
 많았다.

여섯째, 이러한 사실 위주의 나열을 늘어놓다보니 내용과 내용이 연결이 잘
 되지 않고 연관성이 잘 나타나지 않는 등 글 속에서 내용 간의 도약이 많이 보
 였으며, 관련 없는 내용이 자주 나옴으로써 통일성이 떨어지는 모습이 많이 나
 타난다.

예시 1-A-13

〈시골집 할머니와할아버지 다투어 GO! GO!〉

나는 방학때 할머니집에 가서 잠자리를
 쉽게 잡았다!^^ 기분은 너무 좋았고 아쉽
 기도 했다 아쉬운 점은 잠자리 한마리를
 노쳐서 이다. 그래도 기분이 좋았다
 오래방학 즐거웠다
 그리고 현우랑 도서관 에서 만나서 기분
 너무^^ 좋았다^^ 현우랑 박물관 간 것
 도 기분 좋았다 나는 현우가 너무 좋다
 현준이도 너무 좋고
 그리고 가족 모두 좋다
 방학 즐거웠다.

예시 2-B-6

〈신나는 설날〉

오늘은 신나는 설날이다. 오늘은 떡국을
 먹고나면 한 살이 더먹는다는 뜻이다. 그
 래서 나는 큰 엄마네 집에서 웃을 입고
 세수롤하고 세뱃롤 할 준비롤 하였다. 그
 런데 언니들은 어젯 밤에 너무 핸드폰을
 너무 사용해서 언니들이 어지렀다고하였
 다. 나는 갑자기 사람들이 모여들니 세뱃
 돈을 받을 준비롤하였다. 오늘 우리동생
 이나랑 같은티롤입어서상동이 라고 하였
 다. 나는 세뱃돈으로나중에쓸 것이다. 오
 늘의 설날은 너무좋았고, 정신이없었지만
 한 살더먹는게 나는 오늘설날에서 가장
 기억남은일이였다.나는 엄마아빠가 힘들
 게번돈이니 엄마아빠한테 고맙습니다.

앞의 1학년의 글은 내용 도약이 많이 나타나는 예이다. 글의 제목과 관련한 내용은 앞의 한 문단이며, 나머지는 현우에 대한 내용을 쓰다가 가족이 좋고 방학이 즐거웠다는 내용으로 갑자기 건너뛰는 느낌을 받는다. 2학년의 글은 1학년의 글에 비하여 심하진 않아 통일성은 있지만 내용을 읽어보면 하루 동안에 있었던 일을 차례로 나열하면서 내용 간의 연결이 잘 되지 않는 면을 볼 수 있다. ‘세배 준비-언니들 이야기-동생과 쌍둥이 옷-좋은 설날-부모님께 고마움’으로 내용 간의 도약이 많다.

그러나 이와는 달리, 저학년의 ‘상’수준에 해당하는 글 중 몇 편은 조직이나 문장 연결 등에서 다소 미흡하지만 전체적인 면에서 5-6학년군의 ‘중’정도의 글과 크게 다르지 않는 수준을 보여주기도 하였다. 이 글들은 1-2학년군의 평균적인 수준이라고 할 수는 없지만 개인의 특성이나 교육의 방법 등에 따라 저학년군에서도 좀 더 좋은 내용과 수준의 글을 쓸 수 있음을 의미한다.

2) 3-4학년군의 특성

3-4학년군은 일반적인 특성이 1-2학년과 크게 다르게 나타나지 않았다. ‘상’수준에 해당하는 글은 주제가 명확하고 생각이 깊어지며 내용 전개에 있어 자연스럽고 일관성이 갖춰진 모습을 보이기도 하였으나 ‘중’수준에서는 그 차이가 크게 나타나지 않았다.

첫째, 주제가 명확하게 드러나지 않는 경우가 많았다. 이는 1-2학년군에서 나타났던 것처럼, 자신의 경험을 나열하고 생각을 풍부히 쓰지 않았기 때문에 볼 수 있는 현상이라고 할 수 있다. 앞으로 제시되는 예시 글들을 살펴보면 이러한 경향을 쉽게 볼 수 있는데 대체로 방학 동안에 무엇을 했는지 쓰거나, 그것이 재미있었다는 내용으로 전개가 되기 때문에 정확히 글에서 말하고자 하는 주제가 무엇인지 파악하기가 힘들다.

둘째, 1-2학년군처럼 글 전체적으로 일기의 성향을 보였다. 날짜를 쓴 뒤 제목과 내용을 썼다면 학생이 일기 형식을 골라 글을 쓴 것으로 평가할 수 있으나 이러한 일기의 형식이 보이지는 않았다. 대신 내용을 시작할 때 ‘오늘~’, ‘나는~’ 등의 말로 시작하여 방학 때 있었던 어느 하루의 날을 떠올리며 내용을 전개하는 것이 대부분이었다.

예시 3-C-9
 <라운 리조트의 방학>

라운 리조트에서 사촌 둘이랑 같이 2박 3일 가는 날이다. 이제 곧 수영장에 가는데 방에서 축구하고 있던 내가 넘어져서 손으로 받쳤는데 팔이 삐끗해서 팔에 인대가 늘어났다. 그래서 후회했던 점이 수영장에서 수영을 잘 못했다. 그래도 물을 만나니까 즐거웠다. 슬플 때도 있지만 라운 리조트에서 마음껏 놀았으니까 좋았다고 생각한다. 방학은 즐거울 수도 있고 슬플 때도 있고 후회할 때도 있지만 잘할 때도 있으니까 너무 재미있었다.

예시 4-B-1
 <레일바이크>

나는 우리 가족과 같이 레일바이크를 타러 갔다. 왜냐하면 오늘은 설날이기 때문이다. 우리는 새배를 하고 각자 가족끼리 돌아다니기로 하였다. ...중략... 그리고 레일바이크를 탔다. 그런데 처음에는 힘들게 페달을 밟았다. 하지만 엄마가 안 발봐도 자동으로 간다. 그래서 너무 후회했다. 왜냐하면 안발봐도 된다. 그래서 힘만 들었다. 하지만 마지막에는 재미있게 탔다. 나는 오늘 너무나무재미 있었다.

위의 글에서 밑줄이 그어진 부분을 살펴보면 글을 쓸 때, 그 일이 있었던 날인 것처럼 인지하고 쓰고 있는 모습을 볼 수 있다. 언제 어떠한 일이 있었으며 어떠한 생각을 했는지 쓰는 것에 어려움을 느끼고 있음을 알 수 있는 부분이다.

셋째, 위 항목과 관련하여 글의 마지막 정리를 ‘참 재미있었다.’, ‘오늘은 즐거웠다.’와 같이 저학년에서 볼 수 있는 마무리 내용으로 정리된 것이 많았다.

넷째, 내용은 대체로 자신이 겪었던 일을 소재로 하여 적어 내려가는 모습을 보였다.

예시 3-A-18
 <방학에는 역시 가족여행>

방학에는 많은 사람들이 가족 여행을 갑니다. 저 역시 가족 여행으로 태국에 놀러 갔습니다. 태국은 우리나라랑 다르게 항상 한 가지 계절만 가졌습니다. 태국은 항상 더워서 반팔을 입지만 저녁에는 좀 추워서 잠바를 입은 사람도 있습니다. 태국은 꼬끼리가 유명합니다. 그래서 저는 ...중략... 근데 탕을 때 재미있었는데 빠질 때는 정말 아찔했습니다. 나는 엄청 허우적허우적했습니다. 우리 아빠가 말하는데 그때는 내가 너무 무서워서 한번 밖에 안 빠졌다고 합니다. 저는 그 외 다른 곳들을 돌아다녔습니다. 내 첫 해외여행은 정말 최고였습니다.

예시 4-C-13
 <나의 여름방학, 겨울방학>

나는 4학년 여름 방학 때, 아주 많은 일을 하였다. 4학년 여름방학에는 약간 더웠다. 그래서 집에 에어컨을 틀고 놀았다. 8월 23일에는 동생의 생일이어서 나는 동생의 생일선물을 사주려고 ...중략... 나는 겨울 방학에 일어난 일이다. 학년은 4학년이다. 겨울 방학에는 추웠다. 그래서 집에 있었다. 물론 학원이나 방과후는 갔다. 나는 컴퓨터를 신청했는데 이름은 마이월드크리에이터이다. 이것은 마인크래프트와 똑같다. 하면서 여러 번 데이터가 날라갔다. 그리고 하면서 가장 어려웠던 것은 바로 컨트롤이다. 처음에는 어려웠다. 하지만 하다보니까 잘할 수 있게 되었다. 정말 재미있었고, 기분이 좋았다.

앞의 3학년의 글은 ‘상’ 수준의 글이며 4학년의 글은 ‘중’ 수준의 글이라고 할 수 있다. 다른 작품에 비해 구체적으로 내용을 쓰기도 하며 3학년의 글은 처음과 끝의 한 문장을 내용을 정리하기 위하여 쓰고 있어서 좀 더 발전적인 글의 수준을 보여주시는 한다. 그러나 내용이 경험을 쓰는 것에서 벗어나지 않는다는 점이 공통적이며 그 경험을 통해 자신이 느끼거나 생각한 점 등을 쓰는 데는 어려움이 있어 주제도 명확하지 않다고 할 수 있다.

다섯째, 1-2학년군과 마찬가지로 내용의 전개 방법은 대체로 나열을 중심으로 하고 마지막에 자신의 생각을 간단히 적어보는 정도로 제시되었다. 나열은 대체로 시간의 순서대로 정리하였다. 특히 본 검사가 이루어진 시기에 유행하는 영화가 있어 영화를 본 경험을 적은 글이 많았는데 대체로 영화에 대한 느낌보다는 즐거리를 나열하는 경우가 많았다.

예시 3-B-9
 <겨울, 여름 방학에 한 일>
 여름 방학에 수영장에서 아는 사람들 이랑 수영도하고 사촌 형네가 서울 살 아서 서울에서 여러 가지 박물관과 공 주 같은 멀리 있는 곳을 가보고 해서 재밌었고 가족이랑 영화를 보고 와서 맛있는 것을 먹기도 하고 모임에 가서 친한 친구,형,누나들이랑 놀기도 하고 친구네 집에 놀기도 하며 여름방학을 보냈다. 겨울 방학은 수영도 하고 점 심을 먹고 집에 오기도 하고 스키 캠 프에서 캐리비안베이에서 놀기도 하고 밤에는 무조건 수영하고 스키도 타니 재밌었다. 설날에는 축구공을 자르고 세배를 드리고 ...후략

예시 4-C-14
 <여름 방학 때 소중한 추억 퍼즐>
 여름 방학 때 너무나도 덥고 푹푹 찌던 날이었다. 엄마와 내 사촌, 사촌 동생, 나, 엄마랑 얼음물처럼 차가운 삼양검은모래 해수욕장 옆에 있는 빨래터에 가서 열도 식히고 편안하게 쉬고 있었다. ...중략... 방학이 다 끝나갈 무렵 1반에 성혜와 또 5·6학년 언니, 오빠들이랑 김제에 갔다. 그래서 거기에 있는 선생님을 만나서 개 회식을 하고 일단 밥을 정했다. 그래서 보 물찾기를 하였다. 보물은 1급 위기 동물들 이었다. 거기에서 게임을 하였는데 플라후 프 달리기 등등 여러 가지로 하였다. 우리 가 이겨서 참 좋았다. 3일만 있어서 너무 나도 아쉬웠다. 참 좋았다.

위 3학년의 글은 여름방학에 있었던 일을 한 문장, 겨울방학의 일을 한 문장 으로 쓰면서 무엇을 했고, 무엇을 했고, 무엇을 했고 하면서 늘어놓고 있는 특 징을 잘 보여주는 글이다. 4학년의 글은 제목도 재미있고 내용의 전개에서도 자 연스러운 전개가 이어져 ‘상’ 수준에 해당하는 글이라 할 수 있지만 이 역시 내 용에 나열을 쓰고 있으며 나열에서 더 발전된 내용을 찾아보기 힘든 것은 공통 적인 특징이라 할 수 있다.

여섯째, 내용에서 구체적인 진술이 모자랐다. 평가결과 ‘상’에 해당하는 학생

들은 자세하게 설명을 하는 모습을 보이기는 했으나 평균 또는 평균 미만에 해당하는 학생들은 단편적인 내용을 설명하는 것으로 마무리하는 경우가 많았다. 또 자신의 생각을 쓰는 경우 그에 대한 이유가 한 가지에서 끝나는 경우가 많았다.

예시 3-C-20 <방학>
나는 방학식 때 기분이 좋았다. 왜냐하면 1달동안이나 학교를 가지 않아도 되기 때문이다. 하지만 내가 생각했던 모습과는 많이 달랐다. 왜냐하면 학교를 안간니까 남은 시간을 학원을 가야하기 때문이다. 그래서 난 방학보다 학교 가는게더 좋은 것 같다.

예시 4-C-26 <가족들이랑 썰매 탄 후 한우 먹기>
이번 겨울방학에 가족들이랑 썰매를 타러 갔다. 거긴 눈이 조금이라도 왔으니까 다행이었다. 그래도 정말 좋았다. 또 동생들과 아빠는 눈사람을 만들었다. 나는 깨끗한 눈으로 곰돌이 얼굴을 만들었다. 그런데아빠가 사진찍을때 내 곰돌이를 부셨다. 나는 정말 화났다. 그래서 다시 만들려고해도 잘 안만들어져 난 비졌다. 그런다음 아빠가 미안하다고 한우를 사주셨다. 나는 맛있는 한우를 먹으니 기분이 풀렸다. 또 나는 썰매를 타고 한우를 먹고싶다. 가족들이랑 놀러오니 정말 좋다.

3학년의 글은 3-4학년군에서는 많이 볼 수 없었던 방학에 대한 생각을 나타낸 글이다. 주제가 명확하고 무엇을 쓰고자 했는지 알 수 있으나 방학보다 학교가는 게 좋은 것에 대한 이유가 매우 단순하며 구체적이지 않다. 4학년의 글은 있었던 경험을 쓴 글이다. 그러나 썰매를 타러 가서 어떻게 썰매를 타고, 사람들은 무엇을 하였으며, 어떤 기분이었는지, 어디를 갔는지 등에 대한 구체적인 진술이 모자라다고 할 수 있다. 1-2학년군의 특성과 마찬가지로 있었던 사실만을 나열하는 모습이 많이 보였다.

이렇게 3-4학년군의 글은 그 성향이 1-2학년군의 성향과 크게 다르지 않았다. 다만 내용을 좀 더 쓰는 경향이 보이며, 내용간의 도약이 심하게 나타나지 않았고, 연결이 되는 경향이 보였다. 이는 문장을 쓰는 능력이 좀 더 발전되어 연관성과 통일성이 나타나게 글을 쓰는 능력이 높아졌음을 의미한다. 또한 ‘상’ 수준의 글에서는 발전된 모습들이 많이 보였는데 이는 개인적인 차이라고 할 수도 있지만 고학년 수준으로 이어지는 중간단계에서 나타나는 특징이라고도 보인다.

3) 5-6학년군의 특성

5-6학년군은 다른 학년의 글과 비교했을 때 타 학년과 차이를 보이는 면이 매우 많았다. 분석 평가 결과에서도 5-6학년군의 점수는 다른 학년과의 차이가 많이 나타나는 양상을 보였는데 실제 사례분석에서도 이러한 특징이 나타난다.

첫째, 주제 면에서는 대부분의 글에서 어떠한 주제를 가지고 쓰려고 하는 것인지 명확하게 나타나는 모습을 볼 수 있었다. 이것은 글의 구조와도 연관이 되는 것으로 5-6학년의 글에서는 경험에 대한 얘기를 죽 늘어놓더라도 처음 부분이나 끝 부분에 생각을 정리함으로써 무엇에 대한 얘기를 하고자 한 것인지 잘 알 수 있었기 때문이다.

예시 5-A-9 <나의 방학 >
저는 방학때 즐거운 일을 많이 하였습니다. 그중 가장 좋았던 것은 할머니 댁에 방문한 것이었습니다. 할머니 댁에서는 제 사촌누나, 사촌동생과 함께 제 닌텐도나 이모부의 아이패드도 신나게 하고 또 다같이 신나게 놀이를 하기도 하였기 때문이었습니다. 그 후에는 책도 읽고 함께 맛있는 음식도 먹기도 하고, 함께 자서 더 좋았던 날이 된 것 같습니다. ...후략

예시 6-A-14 <나의 즐거웠던 가족과의 방학>
초등학교 마지막 겨울방학은 가족들과 함께 했던 시간이 많고 또 그만큼 즐거웠던 것 같다. 먼저 가족들과 서울로 놀러가서 63빌딩에도 올라가 보고 또 길거리를 거닐면서 기분 좋게 지냈다. ...중략... 그중에서 온진이 누나는 맛있는 것도 사주고 같이 공원도 걷고 놀러도 가고 항상 함께였다. 이렇게 가족들과 함께한 시간이 가치있고 의미 있는 시간임을 알았다. 내 마지막 초등학교 겨울방학을 보람차게 보내서 뿌듯하다.

위의 글들은 5-6학년군의 평균에 해당되는 글들이다. 도입이나 정리 등의 밑줄 친 곳을 읽어보면 그 주제가 뚜렷하다. 5학년의 글은 방학 때 즐거웠던 일에 대해 쓰겠다는 것을 확실히 보여주고 있으며 6학년의 글은 가족과 함께한 방학의 의미에 대해서 쓰고 있다는 것을 알 수 있다.

둘째로 역시 자신의 경험을 쓰는 것이 많긴 하였으나 5-6학년에서는 방학에 대한 생각을 표현하거나 방학에 대한 장단점 등을 정리하여 쓴 글, 방학과 관련한 자신의 태도에 대한 반성과 다짐 등을 쓰는 비율이 현저하게 높아졌다. 다음 5학년의 글은 방학에 있었던 일을 살펴보며 자신의 생활을 반성하는 내용이며, 6학년의 글은 방학동안 있었던 일을 자신의 생각과 함께 정리하는 모습을 보이고 있다. 이러한 내용의 비율이 5-6학년군 전체의 25% 정도를 차지하는데 1-2

학년군에서는 10%, 3-4학년군에서는 단지 4명이 학생이 생각을 쓴 것과 비교하면 큰 차이라 할 수 있다. 이는 5-6학년군에 해당하는 학생들이 사고의 수준이 발달하면서 생기는 변화라고 보인다.

<p>예시 5-B-8</p> <p><다신 없을 나의 5학년 겨울방학></p> <p>나는 겨울 방학을 추운 기후 때문에 학업을 잠시 중단하는 것이라 생각하였다. 그러나 이것은 핑계거리에 불과하였다. 예습, 복습 등 학업에 관련된 활동은 하지 않고 매일매일 놀고, 먹고, 자는 것이 일상의 반복이었다. 막상 이렇게 겨울 방학을 끝 내니 많은 생각과 후회가 밀려온다. 다신 없을 5학년 겨울방학인데.....</p> <p>...중략...</p> <p>앞으로 남은 방학들을 후회남지 않게 보내면 된다는 생각에 안심은 된다. 이제 곧 6학년이 된다. 이번 5학년 겨울방학을 통해 더 노력해야 된다는 생각을 하게 되었다.</p>	<p>예시 6-B-20</p> <p><방학! 하면 생각나는 것></p> <p>방학동안에는 거의 집에 있으면서 학원 열심히 다니고 집에 오고, 친구가 놀자고 하면 집에 있는게 더 좋아서 안 놀았었다. 거의 나의 방학은 이렇게 보냈었던 것 같다. 그래도 집에 있으면서 엄마와 같이 밖에 나가기로 하고 친구랑 놀러도 갔었던 것 같다.</p> <p>...중략...</p> <p>집이 우리 가족에게만 있는 것도 아니지만 나는 우리 집이 제일 좋다고 느껴진다. 남들한테 방학하면 떠올리는 것을 말해보라고 하면 친구랑 놀았던 기억, 가족과 여행을 간 기억, 나의 생일에 있었던 일, 나에게 핸드폰이 생겼던 일과 같은 기억들이 생각날지도 모르지만 나는 내 생일, 가족과 함께 했던 집이 나에게 방학은? 하면 말할 수 있는 단어이다.</p>
--	---

셋째, 글을 전개할 때 상황 설명, 근거 등이 구체적이고, 여러 가지 내용으로 풍부하게 전개하려고 노력하는 양상을 보였다.

다음의 5학년의 글은 방학이 끝나고 난 뒤 자신의 자리를 자꾸 잊어버려서 고생했던 경험과 관련하여 자세히 쓴 글이다. 문장 표현이 다소 서툴기는 하나 재미있는 내용으로 잘 정리하였으며, 하나의 일을 가지고 길게 쓸 수 있다는 점은 구체적으로 쓸 수 있다는 것을 의미한다. 6학년의 글은 자신의 방학에 대해 간단히 정리한 뒤에 다녀온 장소에 대한 설명을 구체적으로 하고 있는 글이다. 이렇게 5·6학년군은 한 가지의 내용을 쓰더라도 구체적으로 쓰기 위해 노력하는 모습이 보였으며 자신의 생각을 쓰는 경우는 그 이유가 자세히 잘 나타났다. 또 전체의 내용을 정리하고 난 뒤 관련된 2~3가지의 내용을 적절히 쓰는 모습도 보였다.

예시 5-A-5
 <기억에서는 작심삼일 내자리>

난 1학년 때부터 내자리를 까먹어서 좀 고생했다. 그래서 이번엔 까먹지 않으려고 구구단으로 외워보고, 아이디를 만들어 외워보았다. 그리고 방학 중순에는 아무 일도 안해도 기억이 나서 그냥 평범하게 지냈다. 그런데 방학 전날 방학숙제를 밀려서 하다가 까먹고 말았다. 난 까먹은 줄도 모르고 숙제하고 놀았다. 그땐 외우려는 의지와 외우고 싶다는 마음도 없었던 것이다. 난 개학식날 방학이 끝날 것만 마냥 아쉬워하며 교실에 도착했다. 그런데 내 자리가 도무지 모르겠는 것이다. 그때 자리를 잊어버린 것을 알았다. 또 고생하는구나 해서 물어보려는데 칠판에 오늘은 앉고 싶은데 앉으라고 써있었다. 이 말이 아니었으면 난내 자리를 아나라고생 좀 했을거다. 다음에는 작심삼일이 되지 않게 더 큰 노력이 필요할 것 같다.

예시 6-A-13
 <초등학생 마지막 겨울방학>

초등학생 마지막 겨울방학은 사촌형과 함께 했다. 같이 방새면서 놀고, 여러 박물관도 갔다오고, 목욕탕도 갔다오고 손발이 놀면서 다 까졌었지만 나에게 있어서 행복했던 날들이다. 특히 박물관에서 신기한 것을 많이 보았는데 그박물관 이름은 제주돌문화공원 이었다.사람의손이 닿지 않았는데도 희한 한형태로 도모양이 잡혀있었다. 그리고 여러 가지 운석과 돌의종류가있었다. 박물관의 낸 끝에는 여러가 지돌이 있었는데 그림자가 백조같은 돌도 있었고 별레같은 돌도있었고 여러 가지 사람 형태의 돌도 있었다. 그런돌을보고 나는 매-우 신기해했다. 그리고 다음 오백장군 개러리에 천으로 표현한 예술이 있었다. 그곳에는 아동폭행이나 금전문제,사회적비판을 담은 암울한 그림들이 있었다.나는 그그림을 보고 왠지 모르게 답답했다. 이런 경험들이 있어서 6학년의 마지막 겨울방학은 왜만해선 잊혀지지 않을것같다.

넷째, 있었던 경험을 쓴 글이라 하더라도 단순히 경험만 나열하기 보다는 그 경험과 관련한 자신의 생각을 자세히 정리하는 경향이 높아지고 그 경험을 통해 어떤 의미를 얻었는지에 대한 진술이 많았다. 또한, 내용과 함께 자신의 생각을 적절히 배치하여 쓰고 있거나, 자신의 생각만으로 글 전체를 가득 채우는 모습도 보였다. 아래의 5-C-10의 글은 방학동안 있었던 가족 행사에 대한 내용을 자세히 쓰고 그것을 통해 무엇을 느꼈는지 종합하여 그 의미를 제시하였으며 5-B-9의 글은 글 전체에 생각이나 느낌이 풍부하게 들어갔음을 알 수 있다.

예시 5-C-10
 <할머니, 할아버지 팔순 행사>

얼마나 기다렸을까? 이 날을 기다리느라고 진을 뻗어 갔었다. 하지만 이날 나의 꿈은 접어졌다. 팔순행사를 기념하여 가족, 친척들과 함께 사진을 찍으러 갔다. 그 땐 정말 힘들었다고 생각했었는데 지금은 나에게 정말 소중한 나에게서 정말 큰 추억이라는 생각이 든다.
 ...중략...

그리고 가족간의 협력이 이렇게 서로에게 많은 이익과 재미를 주었다는게 정말 대단하다는 생각이 들게 되었다. 이번 행사를 통해 할머니 할아버지도 손자, 손녀, 며느리들이 다 자랑스럽다고 하시며 덕담을 하셨다. 이 날은 내겐 정말 잊어지지 않을 추억이라는 생각이 든다. 그리고 다음방학에도 여러 행사들을 통해 더 나은 나를 만들고 싶다는 생각이 든다.

예시 5-B-9

<선녀와 나무꾼>

나는 방학때 가족끼리 '선녀와 나무꾼'이라는곳에 가였다. 방학이어서 그런지 사람들이 좀 많았다. 우리가족은 '선녀와나무꾼'입구에 들어갔다. 신기했던것들이 많았다. 우리엄마,아빠 시대때에서는 '이렇게 해서 놀았구나, 학교는 이렇게 생겼었구나.'라는 생각을 하면서 계속 관람을 하였다. 관람을 하다가 '귀신의집'이라는 표지판과 귀신의 집이 나왔다. 걸에는 으스스했었지만실제로 들어가보니 재미가없었다. 귀신의 집을 갔다가 군대에대한 코너가 새로 생겼다는 이야기가 들려서 그곳으로 가보았다. 가보니, 군대에서 쓰던 칭구류,총기,신발,옷,화장실을 알게되었다 TV에서 하는 군대에놓은 '진짜사나이'를 보다가 실제로와보니 더욱 신기했다. 관람을 다끝내고주차장으로가면서 '선녀와 나무꾼은 좋은곳이다'라고 생각했다 우리 엄마아빠도 추억을 느낄 수 있어서 좋았다고 하였다.

다섯째, 앞의 특성들과 관련하여 5-6학년은 주제와 관련된 내용이나 생각을 풍부하게 쓰고 있었기 때문에 내용상에 통일성이 나타나고 각 하위 내용 간의 연관성도 높게 나타난다고 볼 수 있다. 다음의 글은 방학에 대한 자신의 생각을 쓴 '상'수준의 글이다. 방학이 아쉬움을 준다는 주제로 자신의 경험과 생각을 적절히 배열하면서 쓰고 있는데, 이렇게 5·6학년의 글은 대체로 내용 면에서 주제가 확실하고 풍부한 내용과 생각을 쓰며, 내용간의 연관성과 통일성이 잘 나타나는 글을 쓸 수 있다고 할 수 있다.

예시 6-C-18

<방학의 아쉬움>

늘 방학은 아쉬움이 남는 것인거같다. 개학하고 나면 혹은 개학을 앞두고 '이번 방학은 더 효율적이게 보내볼걸,' '방학숙제를 나눠서 했어야 했는데' 늘 후회도 남고, 일기장에 기록된 지난 즐거운 추억을 되새기면 즐겁기도 했다. 특히 기록되지 않는 일들이 떠오르면 '아~ 기록해둘걸!'이라는 생각도 든다. 이렇게 방학이 우리에게 즐거움을 남겨주기도 하고, 아쉬움을 남기기도 한다.

이번 겨울방학에서는 중학생 준비로 솔직히 좀 정신없었다. 수학, 영어, 과학을 학원에서 공부하고 피아노 학원도 다녔다. ...중략... 나는 학생의 방학은 '바쁜생활'을 기본으로 하며 자신의 의무인 공부도 게을리하면 안되는 방학이라 생각한다. 그렇다고 너무 공부를 중심으로 한 방학을 바쁘게 보내기보다 가끔은 여유있는 생활도 괜찮을 것 같다. 아쉬움없는 방학을 보내기란 쉽지 않은 것같다!

나. 조직 범주에서의 쓰기 능력의 발달 특성

1) 1-2학년군의 특성

조직 범주에서 1-2학년군은 문단 및 글 구조의 인식, 글의 완결성 등의 면에

서 많이 조직화되지 못한 모습을 보여주었다. 내용면에서 살펴보았다시피 단순한 경험에 대한 서술과 그것에 대해 한 줄로 정리되는 자신의 생각으로 끝을 내고 있었기 때문이다.

첫째, 1-2학년군에서는 문단의 구조가 보이는 경우는 없었다. 아래의 예들과 같이 문단 나뉘지 않고 바로 글을 이어서 전개하였다. 문장과 문장 사이를 띄어서 글을 쓴 경우는 문단을 인식하였다기 보다는 의미 없이 이어서 쓰지 않은 것이었다. 아래의 글은 1학년과 2학년 글에서는 그래도 독창적인 제목을 선정하고, 있었던 상황을 나름 구체적으로 제시하였으며 1학년의 글은 중간 중간 자신의 생각도 넣으면서 글을 쓰고 있어 좋은 글의 예시가 될 수 있으나 문단의 구조는 전혀 보이지 않는다.

예시 1-A-17
 <신기한 통나무집>

오늘 난 태성이 이모와채원이 이모랑 내가 모르는 우리 언니 친구들도 왔다. 통나무 집에는 강아지가 3마리 있었다. 근데 검은색 고양이와 통나무 집을 자꾸 왔다갔다 하는 모습이 조금 신기했다. 그런데 그 강아지 중 한명이 날 좋아하는 것 같다. ...중략...
 베드민턴을 하면서 엄마, 언니, 오빠를 기다렸다 킹스 통나무 집은 아주 신기하게 많았다. 언젠가는 다시 오고싶다. Bye! Bye! 다음 방학에는 좀 더 재밌는 곳에 가고 싶다. 안녕! 방학아!

예시 2-A-5
 <형과 눈싸움 한판>

집 밖에서 눈이 내렸다. 나와형은 집 밖에 나가 눈을 뭉쳤다. 형이 먼저 눈덩이를 뭉쳐서 내등에 던졌다. 나는 옷이 젖었다. 나는 눈을 뭉쳐서 형에게 던졌는데 형이 피해서 땅에 맞았다. 형이 또 눈을 뭉쳐서 던질려고 했는데 내가 놀이터로 도망쳤다. 내가 동달칠 때 형이 내 머리에 눈덩이를 던져서 내가 맞았다. 나는 옷이 너무 젖어서 형과 집으로 갔다. 다음 겨울방학에는 내가 눈싸움에서 이길 것이다.

둘째, 완결성이 떨어져서 처음 시작과 끝맺음이 확실하지 않게 전개되는 모습이 많이 보였다.

예시 1-C-5
 <방학이 사라지면!>

학교에는 방학이 없으면 사람들은 스트레스를 받고, 일부로 학교에 안 올수 있습니다. 그리고 방학이 없으면 졸려서 잠들 수 있습니다. 그러다가 마음껏 놀 수 없습니다. 그리고 군대에도 잘 하면 휴가를 받을 수 있고, 회사도 잘 하면 휴가를 받습니다. ...중략...
 방학이랑 주말을 비교하면 방학이더 즐거웁니다. 그러도 주말도 즐거웁니다.

예시 2-A-23
 <썰매타기>

가족과 썰매를 타려고 눈이 많은 대로 갔다. 그 쪽은 사람들도 많았다. 그래서 내가 먼저 탈려고 올라가려는데 미끌어워서 넘어졌다. 나는 엄마에도움을 받아 꼭대기에 도착했다. 썰매를타려고 하는데 방향을 잘못 정해서 나무에 부딪혔다. 그래서 엄마랑 같이타서 안 다졌다. 오늘은참 기분이 오락가락한 하루 였다.

다시 말하면 1-2학년의 글에서는 처음과 끝이 없고 가운데에 해당하는 중심 내용이 바로 이어졌다. 끝맺음 역시 여러 번 언급하였듯이 짧게 ‘재미있었다.’ 등의 문장으로 끝을 내는 경우가 대부분이었다. 이러한 현상은 대부분의 글에서 찾을 수 있었으며 글 구조에 대한 학습이 이루어지지 않은 것과 연관된다고 할 수 있다. 앞의 1학년의 글은 방학이 있어야 하는 이유에 대한 자신의 생각을 미흡하게나마 적절히 정리한 글이다. 그러나 글의 시작에 무엇을 쓰려고 하는지, 글 마지막에 다시 한 번 정리하여 자신의 생각을 밝히는 부분이 없다. 2학년의 글은 대체로 쉽게 볼 수 있는 글의 예시이다. 썰매를 타러 어디에 언제 갔으며 그곳에 대한 설명으로 글을 시작하고 글 마지막을 잘 정리했으면 하는 아쉬움이 남게 된다.

2) 3-4학년군의 특성

3-4학년군 역시 1-2학년군과 마찬가지로 조직 면에 있어서의 크게 발전된 모습은 나타나지 않았다. 다만 1-2학년군에서는 아예 볼 수 없었던 문단이나 글의 조직이 몇 개의 작품에서는 나타나는 정도의 차이가 있었다. 교육과정을 살펴보면 문단에 대한 학습이 3학년에서 처음 이루어지게 되는데, 아직 이와 관련하여 습관이 잘 잡혀있지 않다는 것을 말해주며, 그래도 몇 작품에서 나타나고 있다는 것은 1-2학년군 보다는 조직 면에서 발전된 모습이 보인다는 것을 의미한다. 이와 관련하여 살펴본 특성을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문단에 대한 구분은 3~4작품을 제외하고는 거의 나타나지 않는다.

예시 3-A-3	예시 4-A-6
<p style="text-align: center;">〈방학, 나의 즐거움을 즐까? 아니면 그 반대일까?〉</p> <p>방학하면 놀이이다 대표적인놀이로 수영,스키,썰매다. 그러나 그런 여유를 즐길 시간을 얼마나 될까? $\frac{1}{4}$?, $\frac{2}{3}$? 정답은 없다 그것은사람이 하기 따름이다. 부지러하면 여유를 많이 즐기겠지? 그러다 게으른 자는 그렇지 않을 것이다. 숙제를하다 시간을 보내겠지? 아마 부지러히 일해야 놀 수있다. 하늘은 스스로 돕는 자를 돕는다 그만큼 일할수록 복도 쌓인다 방학 그것은 자신이 어떻게 지내느냐에 달려있다.</p>	<p style="text-align: center;">〈수족관에 가다〉</p> <p>오늘나는 수족관에 갔다왔다. 원래 수족관에 가려면 서울까지 가야 하는데, 제주도에 수족관이 생기니 매우 좋다. 그리고 대한민국에서 제일크다니 우리 제주도의 관광지가 될것같다. 수족관에서는 해저 터널이 있어서 그위로 상어, 가오리등이 머리위로 지나다녔다. 하지만, 수족관의 명물인 고래상어가 없었다. 고래상어 2마리중1마리가 죽어서 나머지 한 마리는 친구가 없어 외로워서 내보냈다고 한다. 그 엄청나게 큰 수조에 고래상어가 없으니 조금보다는 좀 많이 설섭하다. 언젠간 한번 꼭 고래상어를 보고싶다.</p>

앞의 3학년 글은 3-4학년군에서 많이 나타나지 않았던 방학에 대한 생각을 쓴 글이다. 내용 간에 연결성이 떨어지고 문장을 쓰는 방법이 미흡하나 자신의 생각을 많이 나타내고 있다. 4학년의 작품도 경험을 쓴 글이나 생각이 곳곳에 나타나 좋은 예시가 된다. 자신의 생각과 느낌을 적절히 쓰려 노력한 평균 이상의 글이라 할 수 있으나 문단 구조는 보이지 않는다.

둘째, 도입부분에 글 전체 내용을 알 수 있도록 할 수 있는 글의 조직적인 형식이 잘 나타나지 않고 바로 하고자 하는 내용을 시작하는 경향이 보였다. 아래의 글은 3학년과 4학년에서 계속 내용을 나열하기 보다는 상황에 대한 설명을 하거나 종합을 하고, 자신의 생각을 써내려가기도 하여서 평균 또는 평균 이상의 평가를 받은 글이다. 그러나 흥미를 느끼거나 내용을 추측할 수 있게끔 하는 재미있는 제목을 선정하여 놓고 글의 처음 시작은 단순하며 글의 중간부터 시작되는 듯한 느낌을 주게 한다.

예시 3-A-21
 <방학에는 빠질 수 없는 체험들~☆>
 나는 이번 겨울방학에는 스키도 타고 아이스스케이팅도 타고 싶었다. 하지만 이번 겨울방학은 설날이어서 사촌동생들과 함께 놀기도하고 다양한 체험등을 하며 옛날 사람들이 살았던 곳, 역사 체험도 하고 ...중략...
 또, 다양한 체험 덕분에 내 머리(뇌)가 한번쯤은 더 커졌을 것이라고 생각된다 정말 보람차고 신기하고 재밌는 체험이었다. 앞으로 또, 어떤 체험을 할지 기대된다

예시 4-C-6
 <사촌동생은 정말짜증나!>
 방학때만 오는 사촌동생 처음볼 때는 오랜만에만나서 기쁘데 놀아줘야되서 짜증이 난다. 놀아줘야할때는 동생이 잘못된 거라도 내가 벌을 댄다. 이유는 내가 형이라고하면서 거이다 내잘못이라고 한다. 그때는 기분이 나쁘고 놀아주기가 싫어진다.
 ...중략...
 그리고 오늘 동생이 집에간다 나는 너무 조았다 근데 사촌동생이까니 막상 또오라는 생각이 들었다 사촌동생야 또와

셋째, 도입부분과는 반대로 끝맺음은 거의 대부분의 글에서 잘 나타나기는 하였다. 위의 앞의 3-A-21이나 4-C-6에서 볼 수 있는데 불명확한 글의 도입에 비해 끝맺음은 정리가 되는데 이는 1-2학년군과의 차이라 할 수 있다.

다음의 3학년의 글은 제목은 없지만 방학 동안 있었던 일을 재미있게 써내려가고 있으며, 4학년의 글은 개학 전날에 밀린 숙제를 하느라고 애를 쓴 자신의 모습이 흥미롭게 나타난 글이다. 끝맺음은 확실히 하고 있으나 둘 다 재미있는 내용과 반대로 갑자기 글을 마무리하고 있다. 이렇게 글 구조상으로 명확하게 나타나지 않고 한두 줄 정도로 해서 끝을 내는 경우가 많아 명확한 끝맺음이

되고 있다고 볼 수는 없어서 글의 완결성이 많이 좋아졌다고 보기는 힘들다.

예시 3-B-16
 방학식 날, 난 마음이 쿵쾅거렸다. 누군가 내 가슴을 치는 것 같았다. '여름방학에는 바닷가에 가서 정말 즐거웠는데, 이번 겨울엔 어디에 갈까?' 이런 기대만 부풀어 올랐다.
 방학이 된 후 몇일간은 학원도 방학이라서 쉬기 때문에 난 집에만 있었다. 그리고, 드디어 기다리던 컴퓨터 방학특강이 시작되었다. 열심히 다니니 어느덧 1월... ...중략...
 개학식 전 날이다. 난 12시가 되도록 잠을 이루지 못했다. 얼른 자야되는데..... 이제 벌써 내일이 봄방학식이다. 얼른 내일이 왔으면.

예시 4-A-8
 <마지막 4학년 겨울방학>
 오늘 날씨는 춥지만 내몸에서는 땀이 뻘뻘 나고 있다. 영어 숙제 하느라 수학숙제 하느라 학교 숙제 하느라 머리 빠르게 도라가고 있고 손도 빠르게 쓰고 있고 엄마는 나에게 "봐봐, 내가 말했잖아 방학하자마자 빨리 빨리 해놓으라고 그러면 지금 이렇게 고생 안했잖아. ...중략...
 얼마나 못미더운 표정으로 나에게 "너 진짜 할 수 있어?" "그럼 깨워줄게." 과연 그 다음날 나는 일어나지 못하였다.
 4학년 겨울방학은 최악이었다.

이렇게 3-4학년군 역시 조직 면에서의 큰 발전을 찾아볼 수는 없었다. 하지만 많은 글에서 찾아보기는 힘들지만 1-2학년에서 보다는 글의 형식이 희미하게 나타나는 경우들이 다소 있었다.

예시 3-C-11
 <소중한 방학>
나는 방학이 소중하다고 생각한다. 왜냐하면, 방학 때는 자기가 하고 싶었던 일을 실천할 수 있고, 또 자신이 부족한 점을 채울 수 있는 기간이 된다. 그리고 여가 시간이 많아져서 다양한 경험을 할 수 있다.
 방학이 되면 가족과 있는 시간이 더욱 많아지기 때문에 가족과 대화를 할 수 있는 시간이 많아져서 가족과 더욱 가까워지고 화목해 질 것 같은 생각이든다. 그래서 나는 방학이 소중한 것 같고, 방학을 조금 더 잘 활용 해야 겠다는 생각이 든다.

예시 4-A-20
 <나에게는 방학이란...>
 나에게는 방학이란 다양한 일들과 다양하고 신비한 하루이다. 왜냐하면... 슬픈 일, 기분 좋은 일, 기분 나쁜 일 등 다양한 일들이 있고 항상 신비하고 개성있는 하루가 끝나고 있기 때문이다. 그리고 나에게 여름방학이란... 수영장과 그리운 겨울이다. 여름방학에는 수영장이 꼭찰 정도로 사람들이 ...중략...
 그리고 겨울방학이란 썰매와 그리운 봄이다.
 왜냐하면 겨울이 되면 썰매를 타는 어린이들이 많아지고 겨울은 추워서 따뜻한 봄이 생각나기 때문이다.

위의 3학년의 글은 형식적인 문단 나뉘임이나 글의 처음-가운데-끝이 명시적으로 보이지는 않지만 밑줄 그은 부분을 보면 글의 도입과 글의 마지막 정리를 하는 모습이 보인다. 4학년의 글은 중심문장과 뒷받침 문장의 구조가 보였으며 글의 도입도 잘 드러나고 있다. 이처럼 3-4학년군에서는 조직 면이 1-2학년군

보다 확실하지는 않더라도 구조가 보이거나 완결성이 나타나는 점들이 보여 문단이나 글의 구조에 대한 인식이 나아지고 있음을 말해주고 있다.

3) 5-6학년군의 특성

5-6학년군은 조직 면에 있어서도 다른 학년보다는 많이 발전된 모습을 보였다. 형식적으로 눈에 띄게 알 수 있는 구조의 모습이 매우 일반적으로 나타나는 것은 아니나 많은 글에서 이러한 구조가 보이고 있었으며 글의 도입이나 정리 부분이 내용상으로 잘 나뉘는 양상을 보였다.

첫째, 문단에 대한 인식이 다른 학년에 비해서 많이 나타나며 들여쓰기나 기호 표시 등을 통해 문단을 구별하는 노력이 많이 보였다.

예시 5-A-1	예시 6-B-7
<p><방학에 해야 할 일></p> <p>방학이라하면 대부분의 친구들은 노는 것을 떠올린다. ...중략...</p> <p>「개학날에는 슬픈 일보다는 행복한 일이, 후회스럽고 화가나는 일보다는 이번 방학은 스스로가 잘했다고 생각되게끔 방학에 대한 나의 생각을 바꾸고 내가 상상하는 행복하고 기쁜 방학을 맞이하고 싶다.</p> <p>「방학에 해야 할 일은 많다. 다른 사람이 개입할 수 없다. 스스로가 좋은 방향으로 가야하고 스스로가 실천해야 한다. 방학이 나중에 기억될만한 방학이 되면 좋겠다.」</p>	<p><나의 6학년 겨울방학></p> <p>처음 겨울방학을 시작했을 때는 엄청 기분이 좋고 놀생각에 들었는데 설 시간은 더 즐겁고 학원가는 시간만 늘어났다.수학학원은 화,목,토만 다녔었는데 수,금에도 가게 되었다. 거기가지는 꽤 참았는데 영어 학원이 문제였다.</p> <p>...중략...</p> <p>그리고 방학 중간에 태권도 대회가 있었다. 그 대회를 위해 ...중략...</p> <p>방학때만은 매일 놀면서 행복할 줄 알았는데 매일공부만 하면서 그리 기분 좋은 방학은 아니었던것 같다.</p>

위의 두 글은 모두 분석 평가에서 좋은 점수를 받은 글들이다. 물론 이러한 경향이 대체로 ‘상’수준의 글에서 나타나기는 하지만 이러한 경향이 많이 보이기 시작하는 것을 볼 때 문단에 대한 인식이 나타나고 있다고 할 수 있다.

둘째, 글의 시작과 끝이 구조적으로 나타나는 양상을 보였다. 처음 부분에서는 이 글에서 무엇을 말하고자 하는지 도입부분의 특성이 나타나게 글을 전개 하였다.

다음의 5학년 글을 보면 도입 부분에 무엇을 쓰고자 하는지 정리하며 글을 시작하고 있는 것을 볼 수 있다. 6학년의 글도 마찬가지이다. 이 두 글은 평균 정도에 해당하는 글인데 이러한 양상은 다른 글에서도 많이 찾아볼 수 있었다. 또 글의 내용이 비교-대조 구조로 두 가지의 일을 제시하여 비교하면서 써 내

려가거나 앞의 6학년 글처럼 첫째, 둘째, 하면서 구조적으로 쓰는 글의 형태도 자주 볼 수 있었는데 이는 다른 학년과는 다른 양상이라고 할 수 있다.

예시 5-A-11
 <나의 힘들고도 재미있는 방학>

이번 방학은 정말 특별 했던 것 같았다. 나는 그 중에서 제일 재미있었던 것을 설명하겠다.

그날은 정말 심심했다. 구름 한점 없는 날이었기 때문이다. 그런데 내 방에 있는 고무 동력기가 내눈에 들어왔다. 하지만 바람도 불지 않아 고무동력기를 날리는 건 좋지 않았다. 그런데 전화가 왔다. 나는 짹짹 달려가서 전화를 받았다. 엄마였다. 엄마가 심심하냐고 물어 보았다. 나는 심심하다고 대답하자 집을 청소하라고 하였다

...후략

예시 6-B-14
 <나의 방학은?>

저는 초등학교 6년이라는 세월중 방학에 있었던일을 떠올리며 글을 쓸려고 합니다. 초등학교 방학동안 가장 기분이 좋았던 일 중에 2가지는 첫 번째는이번 6학년 졸업후 서울로 여행가서 스키장, 실내워터월드 등 놀러간다고 할때가 첫 번째로 좋았습니다. 두 번째는 가족이랑 여름에 물놀이 간것입니다. 저는 이 두 개가 좋았던 이유는 처음으로 가는 곳에 부모님과 오빠랑 같이 가서 인 것 같습니다. 그리고 방학중 가장 슬펐던 일은 한자 공부를 열심히 해서 시험을 봤는데 떨어진 것이 가장 슬펐던 일

...후략

셋째, 끝 부분에서는 자신의 생각을 조리 있게 정리하거나 경험에 대한 전체적인 평가 등을 통해 명확하게 끝맺음을 하고 있어 글의 완결성이 다른 학년에 비해 높게 나타났다.

예시 5-B-5
 <2개의 얼굴인 방학>

방학은 2개의 얼굴인거 같다. 왜냐하면 우리에게 좋은일과 나쁜 일 골고루 주기 때문이다. 물론 좋은일만 생긴 사람도 있을 것이고 나쁜일만 생기는 사람도 있을 것이다. 그러기 때문에 방학은 2개의 얼굴이다. 방학식날 학교를 나오지 않게 되어서 기뻐다. 하지만 내 일상생활은 변한 것이 없었다. 숙제만 늘어난 것이다. 방학이라는 단어를 생각하면 대부분 첫 번째로 즐거울 것이다 ...중략...

군인도 휴가가 끝나면 다시 군대에 갈 생각에 두려움이 있을 것과 같이 우리도 방학이 끝나가면 숙제를 밀린 것을 해야되기 때문에 군인과 같은 심정일 것이다. 나는 늘 만큼 숙제를 해야한다는 책임감을 방학에서 느낀 거 같다.

예시 6-A-9
 <사촌들과의 방학>

이번 6학년 방학은 친구들과 보내기 보다는 내 사촌들과 많이 보냈다. 이제 중1이 되면 사촌들을 많이 못만날 수도 있기 때문이다. 이번 방학에 사촌들과 영화도 많이 보러가고 맛있는 음식도 사촌들과 많이 먹고 노래방도 가고 사촌네 집에서 잠을 자기도 하였다. 또 설날에도 만나서 어른들께 세배를 하고 사촌들과 전,고기,오징어무침,무소고기국을 먹고, 과자와 아이스크림을 사 먹으면서 놀이터에서 다 같이 놀았다. 친구들과 방학을 지내는 것도 즐겁지만, 사촌들과 같이 지내는 것도 좋은 것 같다. 이번 방학은 알차게 보낸 것 같다.

앞의 5학년의 글은 방학에 대한 2개의 생각을 비교하면서 글을 전개하고 있

다. 놀게 된 것에 대한 기쁨, 숙제와 학교에 다시 가는 것에 대한 두려움을 대조의 구조로 쓴 뒤 마지막에 그것을 종합하여 정리하는 모습이 보인다. 6학년의 글은 내용 면에서 구체적이지는 않으나 사촌들과 보낸 일들만을 꺼내어 간단히 쓰고 그것을 통해 느낀 점을 단순하지 않게 자세하게 쓰면서 정리하고 있다. 이렇게 5-6학년의 글에서는 문단의 구조도 보이기 시작하며 글의 완결성이 높아지고 있음을 알 수 있다.

마지막으로 주로 6학년의 작품에서 많이 나타났으나 처음-가운데-끝의 명확한 구조가 나타나는 작품도 많았다. 다음의 6-A-5의 글은 캠프에 대한 내용으로 ‘캠프에 가게 된 동기-캠프에서 한 일-캠프를 다녀오고 나서’의 내용이 문단의 나뉘고 함께 잘 정리되고 있다. 또 6-A-3의 글 역시 자신의 생일에 있었던 일을 썼는데 ‘생일이 있었다는 사실-생일에 한 일-생일에 대한 자신의 평가’가 처음-가운데-끝의 명확한 구조를 가지고 나타나고 있음이 보인다. 이런 구조로 완벽하게 나타나는 것도 많았지만 앞의 예들에서 일부분 인식을 하고 있는 모습이 보인다거나, 형식적이고 명확한 문단 나뉘고 글의 구조가 보이지는 않으나 글의 내용에서 도입과 내용 전개, 그리고 정리의 단계가 나타나는 글이 많은 것을 보면 5·6학년에서는 조직 면에서의 발전된 모습이 눈에 띄게 나타나는 것을 찾을 수 있다.

<p>예시 6-A-5</p> <p style="text-align: center;">〈방학동안의 캠프!〉</p> <p>매일 방학동안은 학원과 집을 오가며 지냈었는데 이번 2011년 겨울방학에는 목지에 있는 캠프를 가게되었다. 공부법을 찾아서 실천해보는 그런 캠프였는데, 엄마께서 권하셔서 참여하게 되었다. 그곳에서 친구들도 새로 만나고 기숙사에서 생활할 생각에 설레기도 했다.</p> <p>처음에 8조 친구들과 만났을 때는 너무 어색해서 말도 잘 안하고 그랬는데, 점심을 먹고 나서는 서로 어색함도 풀리고해서 원래 알던 사이처럼 친해졌다. ...중략...</p> <p>집에 돌아가서 공부법도 정리하고, 노트도 사오고, 플래너도 정리하며 공부법도 실천하며 조금은 평소보다 알찬 방학을 보내서 기분이 좋았다. 다시 내가 갔던 캠프와 비슷한 캠프에 가보고 싶다!</p>	<p>예시 6-A-3</p> <p style="text-align: center;">〈내 생일〉</p> <p>8월 16일은 나에게 특별한 날이다. 그 날이 나의 생일이기 때문이다. 올해도 내 생일을 기념하기 위해 친구들을 우리 집으로 몇 명 초대했다.</p> <p>우리는 '큐브', '점쟁이들'이라는 ...중략...</p> <p>엄마께서 직접 앵그리버드 모양의 케이크를 만들어 주시기도 하셨다.</p> <p>내 생일에 친구들과 즐거운 시간을 보낼 수 있어서 매우 좋았다. 초등학교의 마지막 해인 만큼 더 즐겁게 놀았던 것 같다. 이 날은 꼭 기억하고 싶다.</p>
---	---

다. 표현 범주에서의 쓰기 능력의 발달 특성

1) 1-2학년군의 특성

1-2학년군에서는 별다른 표현 방법이 사용되는 예가 거의 없었다. 단순하게 자신의 경험과 있었던 사실이 나열되듯 전개되었다. 문장은 짧게 토막토막 끊어 지듯 쓰는 경우가 많아 문장의 연결이 자연스럽지 못하였다.

첫째, 문장 간의 연결이 잘되지 않고 끊어지는 형태가 많이 나타났다. 앞문장과 뒷문장 사이에 연결이 부드럽지 못하거나 아예 다른 내용으로 빠르게 전환되는 양상이 많았다.

예시 1-B-20	예시 2-C-6
<p style="text-align: center;">〈아주아주큰 가방〉</p> <p>나는 겨울방학때 가방을 썼다. 가방을 사니까 연필과 필통 지우개를 샀다. 아주아주 좋았다. 내가 좋아하는 빨간색이어서 좋았다. 필통이별로있어서는 두개나 생겼다. 우리아빠가 연필세개를더 사주었다. 그래서연필 여섯 개가 데었다. 아홉 살데도 잘사용할거다물론 가방도마리다. 월래 아주작은 가방인데엄마가세로사조서 아주아주기뻐다. 육하년 데서도 세가방을 샀으면좋겠다. 그리고 상품권도 계속이쓰면 좋겠다</p>	<p style="text-align: center;">〈아로마 리조트〉</p> <p>나는 1월25~26일까지 1박2일을했다. 태권도에서 가는 것이다. 아로마리조트로 갔다. 가서 숙소를 정하고 캐번이라는 도움이 오빠들이 있다. 잘생기기도 했다. 좀... 가서 온걸환영하는걸했다 비가좀와서 상상에서했다. 가서 나무로 난로를만들었다. 코코아도먹었다. 좀차가웠다. 그다음에 서바이벌을하러갔다. 맛이니아팠다그다음에는 감자공기를하었다 맛이없었다.슬라이드썰매를타다진짜재미있었다. 그다음에 저녁을먹으러갔다. 참 맛있었다아주아주재미있었다.</p>

위의 1학년의 글은 처음에는 새로 산 가방에 대한 이야기로 풀어내는 것 같았으나 각 문장의 중심 낱말이 ‘가방-필통-연필-가방-6학년 희망-상품권’으로 이어지면서 문장 간의 연결이 어색하다. 2학년의 글은 문장이 매우 짧다. 그러다 보니 문장 간에 연결성이 없이 있었던 일을 딱딱 끊어 제시하는 느낌이 들게 한다.

둘째, 같은 문장과 같은 어휘가 계속적으로 반복되는 경우도 많았다. 다음의 1학년의 글은 ‘겨울왕국을 보다.’라는 내용의 문장이 앞부분에만 5번씩 나오면서 내용이 정리되지 않은 느낌을 준다. 2학년의 글은 방학 때 즐거웠다며 자신의 생각을 쓰다가 ‘힘들었다, 슬펐다, 즐거웠다, 속상했다.’ 등의 방학과 관련한 자신의 느낌을 나열하였고 짧은 글에 ‘방학’이란 단어만 7번 나오고 있음을 알 수 있다. 위의 예시 글은 반복과 나열이 심하게 나타난 글이나 분석 평가에서 평균

수준의 글로 평가되었으며, 심하지 않아도 이러한 경향이 다른 글에서 많이 나오는 것을 볼 때 1-2학년군에서는 문장의 나열 및 어휘의 반복이 자주 나타남을 알 수 있다.

예시 1-B-8
 <겨울왕국>
 겨울왕국을 보러갔는데 팝콘, 콜라 2컵. 10시에 시작하는 겨울왕국을 보러 영화간에가서 9시30분에가서 10시에 겨울왕국을보러고 영화간에 가서 겨울왕국이 시작했다. 그리고 겨울왕국을 보면서 팝콘 콜라를 먹으면서 겨울왕국을 봤다. 그리고 팝콘도 맛있고 계속 노래만나와서 짜증나고 겨울왕국이 그날 재미가 었었다. ...후략

예시 2-C-20
 <즐거운 방학>
 나는 방학때 아주 즐거웠습니다. 영화도 보고 할머니가 생신이어서 생신평티 등 재밌는 일들이 많았습니다. 하지만 조금 과제가 많아서 힘들었습니다. 방학은 참 좋은 것 같습니다.근데 방학 중 슬픈 일도 많기는 하였지만 그래도 나는 즐거운 것 같습니다. 방학에 방학계획에 잘 실천하지 못하여 속상했습니다. 그래서 다음 번 방학때는 방학 계획에 잘 실천하도록 노력하겠습니다.

셋째, 약 10편 정도의 글에서 볼 수 있는 것이었지만 누군가에게 설명을 하듯 ‘~할거냐면’, ‘~냐면’, ‘:’ 등과 같은 기호를 사용하여 앞의 내용을 반복하여 다시 설명하는 구조도 보였다. 아래의 1학년의 글은 ‘:’ 기호를 써서 다시 한 번 느낌을 정리하고 있고, 2학년의 글은 ‘무슨 아이디어냐면’, ‘선물할 까닭은’ 하면서 자연스러운 문장으로 연결시키지 못하고 있다. 많은 수는 아니지만 1-2학년군에서 특징적으로 이러한 문장이 보이며, 이러한 글 대부분이 분석평가에서 평균 수준의 글로 평가되었다는 것은 아직 글을 쓸 때 문장을 어떻게 써야하는지에 대한 학습이 되지 않았음을 알 수 있다.

예시 1-A-25
 <방학>
 나는 방학이 좋다. 방학에 첫번째로 롯데월드예 갔다. 처음에는 겁에 땀는데 갑자기 빙글빙글 돌았다. 어지러웠지만 재미있었다.그리고 50514층에서 멈췄다가 떨어지는 놀이기구도 타고 롤러코스터도탔다.키자니아에서는 직접체험을 했는데 그중에서 승무원이 제일재미있었다. 롯데월드:정말 재미있다. 근데 아쉬웠던거는 사람들줄이 너무 많아서 못탔것도 있었다. 키자니아:재미있다. 직업체험은 재미있다. 예쁘게 적었다.

예시 2-A-7
 <레고 마울과 상상만들기>
 나는오늘 레고로 생각나는 것을 만들었다. 로봇도 만들고, 전갈도 만들었다. 비행선도 만들고 이것저것 만들다보니 갑자기 좋은 아이디어가 떠올랐다. 무슨아이디어냐면,동생에게 큰 자동차를 만들어 줄것이고, 나에게 거대한 거북이 우주선을 만들 것이다. 미사일도 나가고, 어떻게 우주선에 탑승할 거냐면 위에 문같은걸 걸어 놓을 것이다. ...중략... 그리고 선물할 까닭은 동생이 귀엽기 때문이다.

넷째, 독자를 고려하고 있는 모습은 나타나지 않았다. 아래의 1학년의 글은 내용 면이나 표현 면에서 우수한 수준을 보인 글의 예시이다. 읽어보면 담임교사의 ‘특별 공부’가 이어져 왔음을 글에서 느낄 수 있었다. 그 학급의 학생들은 그 특별 공부에 대한 이야기를 많이 쓰고 있었으나 글을 읽는 독자들은 그것을 이해하지 못할 것이라는 것을 염두에 두고 있지 않았다. 그래서 그 특별 공부에 대한 이야기를 쓰면서 그것이 무엇인지에 대해 설명하는 글은 볼 수 없었다. 또 다음 2학년의 글처럼 읽었을 때 무슨 일이 있었던 것인지 이해하기 쉽게 쓰지 못한 글도 많이 보였다. 이는 문장을 쓰는 방법, 글의 완결성과도 연결되는 것이지만 1·2학년군의 글에서는 이해되지 않는 부분을 많이 찾을 수 있었다.

<p>예시 1-C-14</p> <p style="text-align: center;">〈다음으로 한자쓰기〉</p> <p>나는 방학 마지막에 한자 7급 100자를 썼다. 그런데 너무 힘들어서 포기하고 싶었는데 STC, 끈기, 견디기 인내가 생각 나서 포기하지 않고 썼다. 그래서 나는 힘들어도 한자 100자를 썼다. 나는 성공감, 성취감을 느꼈다. ...중략... 나는 죽을 때까지 ○선생님이 가르켜 준 뿌리공부를 실천할거다. ...후략</p>	<p>예시 2-B-20</p> <p style="text-align: center;">〈레일바이크를 타세요〉</p> <p>방학때 레일 바이크 타러 갔다. 그곳에는 그네도 있고 카페도 있고 레일 바이크도 있었다. 그리고 제일이라 강아지와 바이크란 이름을 가진 강아지도 보았다. 어른들만 맛있 녹차밀크 라는 것을 먹었다 근대 동생들을 침입 주야 해서 힘들었다 근대 레일바이크를 타면 더 힘들고 지쳤습니다. 농자에 소랑 토끼같은 동물들이 있어야하는데 없어서 ...후략</p>
---	--

다섯째, 제목이 단순하고 흥미롭지 못한 경우가 대부분이었다. 몇 편의 제목 중에는 재미있는 것도 보였으나 앞에 제시한 예시들에서도 찾아볼 수 있듯이 대부분은 ‘나의 방학, 방학, 방학에 한 일, 갔던 장소’ 등과 같은 단순한 제목으로 읽는 독자의 흥미를 끌기에는 어려움이 보였다.

마지막으로 종결어미의 일치가 안 되는 경우도 다소 있었다. 앞에서 예로든 2-B-20이나 내용면에서 예로든 1-C-6의 글도 그러하며, 2-B-6의 글 뒷부분에서도 이러한 예가 나타났다. 많은 수는 아니었으나 이 역시 문장을 쓰는 방법이 아직 미숙하기 때문에 나타나는 현상이라고 볼 수 있다.

2) 3-4학년군의 특성

3-4학년군에서는 1·2학년보다는 문장의 흐름이 다소 자연스러워지고 재미있는 제목을 선정하는 경우도 보이며 글에 대한 이해가 좀 더 높아지는 면이 보

였다. 그러나 이 역시 큰 차이를 보이지는 않았다.

첫째, 문장의 연결이 아직은 매끄럽지 못한 부분이 많았으나 1-2학년군처럼 딱딱 끊어지는 모습은 많지 않았다. 아래 3학년의 글은 맞춤법 등에서 많은 오점이 보이나 글의 내용을 살펴보면 방학 첫날과 개학날의 마음을 비교하며 글을 쓰는 형식으로 자신의 생각을 정리하고 있는데 문장을 조금 더 다듬으면 좋은 글이 될 수 있을 것 같다. 4학년의 글은 평균적인 글로서 광주에서 보낸 며칠간의 일을 순서대로 쓰고 있다. ‘그 다음’이란 단어가 자주 나오며 문장이 짧고 간단히 사실만 나열하여 매끄럽지 못한 부분이 보인다.

예시 3-A-16
 <방학 첫날에 마음과 개학날의 마음>
 방학첫날에 기분은 아주상쾌했습니다. 그리고 늦게잠수 있어서 기뻐지만 한편으로는 학교에서 공부하던때가 그리웠습니다. 아무튼 이런저런 한마음으로 하루일과를시작했습니다. 내가 상상하는 방학은 즐거운 것입니다. 그리고어디든가 놀러가고싶은 마음이 많이 있습니다. 계약이 끝나 는 마음은 조금조치않았습니다. 왜냐면 컨디션이 좋지않고 느껴어려나는 베틀이생겨기 때문입니다. 하지만 무엇보다도 즐거웠습니다.

예시 4-A-3
 <내가 가장 기억에 남는 방학>
 난 2012년 여름 방학이 기억에 남는다. 아빠, 엄마랑 전라도에 갔기 때문이다.
 ...중략...
 다음 날, 나는 아침에 광주에 있는 패밀리렌드에 갔다. 가장 재미있었던게 카오스였다. 저녁에 나는 목포에 가서 불수를 구경했다. 그 다음 민수 삼촌 집에 가서 잤다.
 다음날, 나는 민수삼촌네 식구와 함께 순천만에 갔다. 거기는 갯벌이다. 거기에서 짙둥어를 보고 산책을 했다. 그다음 광주공항에 갔다. 거기서 비행기를 기다리면서 가수 남진을 보았다. 그 다음 제주도로 돌아갔다.

둘째, 대체로 표현 방법이 단순하고 재미있는 표현 보다는 평범한 문장의 나열이 많았다. 그리고 어휘의 사용 면에 있어서도 반복되는 어휘들이 나타나는 경향을 보였다. 하지만 1-2학년군에서 나타나듯 관련 없는 어휘들이 연속해서 나온다거나, 이해가 안 되는 부분들이 있는 경우는 별로 없었다.

다음의 3학년의 글을 여행 갔던 곳을 잘 기억해서 쓰고 있으며 길어도 짧지 않았으나 처음부터 끝까지 생각이나 느낌은 나타나지 않고 갔다 온 것, 한 일을 나열하기만 하였다. 4학년의 글은 3학년의 글에 비해 느낌도 나타나고 재미있는 표현도 쓰려는 노력이 보이나 글의 중반부터 끝날 때까지 영어캠프에서 무엇을 했는지 하나씩 나열하고 있어 기억에 남은 몇 가지만 골라 자세히 썼으면 하는 아쉬움이 드는 글이다. 하지만 어휘 면에서는 반복되는 어휘 없이 관련된 내용으로 쓰고 있다는 점에서는 발전되었다고 할 수 있다.

예시 3-B-3
 <여행간날>

배를 타고 여행을 갔다. 경주로 갔다가 부산으로 가는 것이다. 첫날에는 무열왕릉, 김유신 장군묘, 안압지를 갔다. 그다음 날은 감은사지, 본황사, 신라55대 경애왕이 죽은 곳도 갔다왔다. 그리고 향교도 갔다.

그다음 날은 문무왕묘를 갔다오고 그럼 어촌 마을을 가고 부산으로 갔다.

...중략...

마카롱도 샀다 그리고 배타기 전에 달걀점을 사서 배에서 TV도 보고 바다 보다 방에 가서 잠자고 나니 제주도에 거의 도착해서 짐챙겼고 집에갔다.

예시 4-A-11
 <나의 즐거운 겨울 방학에 제일 즐거웠던 일들...>

나는 이번 2013 겨울방학에 제일 즐거웠던 일들은 당연히 영어캠프이다. 왜냐하면 처음이지만, 너무 재미있어서 아직도 기억이 난다. 영어캠프는 1월6일부터 10일까지 5일간 하게된다. 영어캠프에 갈려고 한걸음, 한걸음 갔을 때 긴장되고, 두근 두근 거리고 1교시는 계획, 2교시는 가방만들기, 3교시 강남콩 종이 화분 만들기, 다음은 빵까지 받으며 영어캠프의 첫째날은 접어들었다. 다음날, National Simore!

...후략

셋째, 주로 3학년에서 나타나기는 하였으나 종결어미 사용에서 아직도 혼란스러운 면을 보이는 작품이 10작품 정도 있었다. 대체적으로 이러한 글들은 내용면에서 ‘중’ 또는 ‘하’ 수준이 글이 대부분이지만 5-6학년에서는 이러한 양상이 거의 없는 것을 볼 때 3-4학년 역시 문장을 자연스럽게 쓰기 위한 학습이 아직은 필요하다는 것을 보여준다.

예시 3-C-3
 <속마음>

나는 일주일간 육지에 계신 할머니댁으로 놀러갔다. 보고싶다고 자주 할머니, 할아버지 생각했던 나였는데, 많이 돌아다녀서 이야기를 할 시간이 별로 없었다. 속마음은 안마도 해 드리고, 재미있는 이야기도 해 드리고 싶었는데... 엄마, 아버지처럼 편하게 기대 수 있는 할머니, 할아버지면서 왜 힘들다고 하시면 “제가 안마해드릴까요?” 이러거나 그냥 앉아만 계실 때 “제가 재미있는 이야기 해드릴까요?”라고 하질 못하는 것일까? 내 속마음은 그게 아니었는데.

...중략...

미루고, 미루고, 또 미뤄서 내가 먼저 전화드린 적은 없다. 아~ 후회된다. 앞으로는 전화도 자주 드리고 속마음을 보이고 싶다. 노력해야겠다. 특히 속마음 보이는 것.

예시 4-B-18
 <한땀 한땀 열심히 떠드디어 완성된 목도리>

내가 뜨개질에 관심을 갖기 시작한 건 2학년 2학기를 마칠 때 쯤이었다 난 반 친구가 한 겨울방학 숙제를 아무 생각없이 구경하고 있을 때 노랑색과 연한 핑크색이 합쳐진 목도리가 있었던 것이다 무늬가 너무 예뻐 당장 엄마를 불러 실과 바늘을 구입했다 하지만 나는 코를만드는 법부터 시작해서 짜는것까지 아무것도 모르던 나는 실과 바늘을 넣어두었다.

그리고 지금 갑자기 생각이 나 한쪽 서랍 구석에 박혀 있던 ...중략... 나는 정말 부듯했다 뜨개질에 대한 지식 하나 없는 내가 이렇게 목도리를 만들었다는 사실이 너무 행복했다

그러나 위의 예처럼 많은 학생들의 작품에서는 독창적이면서도 재미있는 표

현 방법, 대화체의 사용, 독특한 형식의 구조 등이 나타나기도 하였다. 앞의 3학년의 글은 ‘할머니, 할아버지께 속마음을 자주 보여드려야겠다.’는 주제를 가지고 있었던 일을 썼는데 대화체를 사용하기도 하고 글의 내용도 이해하기 쉽게 써져 있다. 4학년 학생의 예시 글은 자신이 뜨개질을 어떻게 시작하게 되었는지를 나타내는 부분에서부터 배워온 과정, 다 완성하고 난 뒤의 느낌을 구조적으로 보여주며 좋은 글의 예를 보여준다고 할 수 있다.

이러한 글의 양상이 3-4학년군에서 나타나는 빈도가 1-2학년군에서 나타나는 빈도보다 높다는 것은 쓰기 능력에 있어 많은 부분에서 좀 더 발달된 형태가 나타남을 증명한다고 볼 수 있다. 그리고 학생의 개인적인 특성이나 지도를 통한 효과에 따라 쓰기 발달 양상이 다르게 나타날 수도 있음을 의미하기도 한다.

3) 5-6학년군의 특성

표현 면에서도 5-6학년군은 다른 학년들과 비교했을 때 높은 수준의 글을 많이 찾아볼 수 있었다. 재미있는 내용의 전개나 흥미 있는 제목도 더 많이 보였으며 글의 주제가 확실하고 내용이 많아지다 보니 표현 방법에서도 좋은 인상을 주는 편이었다.

첫째, 5-6학년군의 글에서는 독자를 고려하면서 쓰고 있는 인상을 주는 경우가 보였다. 그리고 글의 내용이 이해가 되지 않는 것이 거의 없었으므로 누가 읽어도 이해할 수 있게끔 글을 쓰고 있다는 것을 증명하여 준다.

<p>예시 5-C-11</p> <p>제목 : 탁구의 중독성</p> <p>전략... 청소년 수련관에서 주최하는 프로그램 중에 탁구대회가 있었다. 탁구는 단식과 복식이 있었다. 단식은 혼자 하는 거고, 복식은 둘이서 같이 하는 것이다. 단식은 ○랑 ●랑 ◎랑, 나 등등 많은 사람들이 참가하였다. ...후략</p>	<p>예시 6-B-7</p> <p>제목 : 친구와 정답게 놀았던 6학년 겨울방학 마지막날</p> <p>안녕하십니까? 저는 6학년 △반 ○○○이라고 합니다. 오늘 친구와 정답게 놀았던 6학년 겨울 방학 마지막날에 대하여 글을 씁니다. 저는 그때 서●, 강●, 이●을 만났었습니다. ...후략</p>
--	--

위의 5학년의 글은 자신이 방학동안 했던 탁구에 대한 글을 구체적으로 잘 쓴 글의 예이다. 내용이 이해하기가 쉬운 것부터 독자에 대한 고려가 나타난다고 할 수 있으며 일부분 예시에서 제시한 것처럼 탁구에 대한 설명을 쓰고 있다는 것은 누군가 이 글을 읽고 궁금해 할 것이라 생각하여 설명하는 것이라고

할 수 있다. 6학년의 글은 이런 형식은 두 편의 글밖에 없었으나 처음부터 “안녕하십니까?”하고 인사를 하면서 글을 읽고 있을 많은 사람들을 의식하는 것을 볼 수 있다. 물론 이 두 가지의 예는 일반적인 글의 모습은 아니다. 하지만 앞서 보았던 다른 글에서도 보았듯이, 설명을 하고 있듯이 자세하게 글을 전개해 나가는 모습이나 상황에 대한 설명을 먼저 하고 있는 것들을 보았을 때 5-6학년군에서는 독자에 대한 인식이 다소 나타나는 것으로 정리할 수 있다.

둘째, 재미있는 소재와 흥미를 불러일으킬 수 있는 독창적인 제목을 골라 내용을 전개하는 경우도 많았다. 앞의 내용, 조직 면 등을 살펴면서 보았던 예시 글들의 제목들이 대부분 다른 학년과는 달리, 제목이 길고, 재미가 있으며, 무엇에 대해 쓰고자 한 것인지 알 수 있는 제목으로 선정하고 있는 것을 볼 수 있다. 이는 5-6학년군의 학생들은 제목의 중요성과 독자가 글을 읽을 때 흥미나 관심을 가질 수 있도록 해야 하는 것을 인식한 것이라고도 할 수 있고 그만큼 표현력도 상승되었음을 나타낸다.

셋째, 표현상에서 독창적이거나 재미있는 부분들이 잘 나타났다. 상황을 설명하더라도 자세하게 설명하며 그것에 대한 자신의 느낌을 쓰기도 하였으며 글 구조상 A와 B를 비교하며 재미있게 전개시키는 경우도 많았다. 이와 관련한 예시 글들은 줄여서 나타내어 보고자 한다.

예시 5-A-23
 <방학을 하고 끝날 때>
 나는 방학을 하고 끝날 때의 마음이 다르다. 방학을 했을 때의 마음은 나았했다. "잠을 많이 잘 수 있다, TV를 마음껏 본다, ...중략...
 아빠가 아침 9시에 퇴근해서 오고 나서 아빠가 괴롭혀서 깨어나고 내가 TV를 키면 아빠가 채널을 돌리고, 뭐뭐 치우라고 하기 때문에 ...후략

예시 5-C-9
 <말썽쟁이 사촌동생들>
 다다다다다!!! "할아버지!!! 안녕하세요!!!" 웃으며 활짝!!! 웃으며!!! 등장하는 내 사촌동생 박준우 ...중략...
 그렇게.. 다음 날이 되었다. "오양~!!!" 역시 둘째 사촌 동생 박서연의 울음소리로 오늘도 하루가 시작된다. ...후략

위의 예시들을 보면 1~4학년에서 찾아보기 힘든 재미있는 표현이나 제목, 내용 등이 나타남을 알 수 있다. 또한 글의 분위기를 실감나게 만들어주는 대화체의 사용의 빈도도 5·6학년에서는 매우 많이 나타났다. 자신의 생각을 쓰기 위해 작은따옴표를 사용하는 경우도 많았다. 이러한 표현상의 발전적인 모습은 다

른 글에서도 많이 찾아볼 수 있다.

예시 5-B-12
 <제사 & 부곡하와이>

전략... 시간이 되자 온천에 몸을 담갔는데 피로와 마음의 때를 시~원하게 씻겨 나가는 기분이었다
 우리는 다시 할머니 집으로와서 제주도 내려 가야해서 슬픔에 눈물을 흘렸다 제주도도로 돌아가니 '부곡하와이' 한번더 꼭 가보고 싶다.

예시 6-A-18
 <그 이후로 내꿈이 변했지...>

내가 2학년때 난 머리가 굉장히 길었다 거의 배꼽까지 길었다. 맨날 머리를 길러왔던 나라서 새로운 머리 스타일을 하고 싶었던 나머지... 가위로... 내가 머리를 잘라버렸다. 그것도 어깨밑으로.. 가위가 미용가위가 아닌 일반 가위라서 머릿도 푸석푸석해지고 ...후략

넷째, 내용을 선정하는 데 있어 그 내용이 매우 다양함을 알 수 있었다. 다른 학년에서는 자신의 경험을 쓰는 것이 대부분이었으나 5·6학년에서는 한 쪽에 치우치지 않고, 생각을 쓰는 글, 경험을 쓰는 글, 평가를 해 보는 글, 다짐을 쓰는 글, 기억의 한 때를 쓰는 글 등, 내용의 범위가 상당히 넓어지는 것을 알 수 있었다.

예시 5-A-26
 <방학의 장·단점>

우리는 초,중,고,대 모두 방학이 있다 하지만 방학을 의미있게 보내느냐 아닌가가 더욱 중요한 것 같다 방학은 잘 못하는 과목을 방학때 스스로 공부해서 부족한 부분을 채울 수 있다. 그래서 방학 후 성적이 전보다 나아질 것이다. 하지만 이와 반대로 12시에 자고 10시에 일어나듯 방학동안 빈둥 빈둥거리면서 부족한 부분을 채우지 못하면 개학 전날까지 후회를 할 것이다. 후회를 하지 않으려면 계획을 세워야 한다 계획도 없이 무작정 공부나 노는 것은 압중을수 있다. 예를들며 10시에 자서 ...후략

예시 6-A-2
 <꿈의 방학>

내가 생각하는 방학은 학원을 안가고 집에서노는 것이 아닌 세계여행을 하는 것이다. 나의 세계여행 코스는 유럽돌기이다. 먼저 프랑스를 갔다가 영국을 갔다가 로마를갔다 마지막으 이탈리아로 가는 것이 일정이다 방학이 초과(?) 될것 같다. 약 8개월이 걸린다. 나는 프랑스의 에펠탑에 갔다가 루브르 박물관을 가고 영국은 빅벤을 가고 로마 콜로세움을 갔다가 이탈리아에서는 피자과 스파게티를 질리도록 먹겠다. 힘들고 약 2000만원 가까이 나오 겠지만 그토록 원하는 긴 방학과 돈이 필요하다. 꼭 됐으면 좋겠다.

이러한 예시는 앞에서도 많이 볼 수 있었다. 5학년의 글은 방학의 의미를 나름대로 장·단점으로 정리하여 보았고 6학년의 글은 상상의 방학을 써 보기도 하였다. 문장의 연결이 잘 되고 내용에도 일관성이 보이며 적절한 방법으로 자신의 생각을 표현하고 있는 것을 알 수 있다.

마지막으로 어휘의 발달 면에서도 5-6학년에서는 어휘의 사용이나 양이 현저

하게 발전되고 있는 점이 보인다. 반복되는 어휘의 사용이 별로 없으며 한 가지 주제를 정하여 그와 관련된 내용과 어휘로 전개되고 있는 양상은 앞의 예시 글에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 이처럼 5-6학년군에서는 표현 면에서도 좋은 예시 글을 보여주며 쓰기 능력이 발전되었음을 사례를 통하여 증명하여 주고 있다.

3. 초등학생의 자기 표현적 글쓰기 능력 발달 양상

앞에서 각 학년군에서 내용, 조직, 표현 범주별로 어떠한 발달 양상이 나타나는지를 평가 점수를 통해 살펴보고, 구체적인 사례로 그 경향을 분석하여 보았다. 평가 점수 상의 분석 결과를 통해 대체로 학년군별로 그 수준을 정리하여 볼 수 있었으며 사례분석을 통해 이 내용을 더욱 구체화 할 수 있었다.

1-2학년군과 3-4학년군은 그 특성에서 명확한 차이가 나타나지는 않았다. 그러나 3-4학년군에서는 내용의 연관성이나 문장 간의 자연스러운 연결, 글의 조직의 인식 등의 면에서 1-2학년보다는 조금 더 발전된 경향을 보여주었다. 놀라웠던 점은 1학년의 ‘상’수준에 해당하는 소량의 글들은 5-6학년군의 ‘중’수준과도 비슷할 정도로 문단이나 구조에 대한 인식이 없을 뿐, 내용도 풍부하고 구체적으로 설명할 줄 알며 자신의 생각이 잘 드러나게 썼다는 것이다. 이는 학습의 효과나 개인적인 차이에 따라 쓰기 발달의 양상은 다르게 나타나는 것을 보여주는 예이기도 하며, 글쓰기 지도에서 개인의 특성에 따라 적절한 수준별 교육이 이루어져야 하는 것을 말해주기도 한다. 그러나 대체적으로 1-2학년군과 3-4학년군은 글을 쓰는 데 아직 미숙한 필자에서 벗어나지 못하고 있음을 알 수 있었다.

그러나 5-6학년군은 다른 학년군에 비해 글의 내용이나 조직적인 면, 표현 면에서 많은 발달을 보였다. 글의 전체적인 길이도 월등히 길다보니 ‘중’이나 ‘하’ 수준의 글도 나름 구체적이면서 자신의 생각을 톡톡이 드러내는 모습을 보였다. 또한 사고의 깊이가 깊어짐을 느낄 수 있었는데, 경험에 대한 이야기를 쓰더라도 마지막에 그 경험을 통해 얻게 된 생각이나 교훈, 다짐 등을 정리하는 내용이 많았으며, 방학에 대한 자신의 생각, 반성, 장단점 등을 정리해본 작품의 수도 높은 비율을 차지하였다. 즉, 글쓰기 능력에 있어 발달상의 큰 변화를 보이

는 학년은 5학년이라고 생각되며, 이는 사고의 발달과 연관이 깊을 뿐만 아니라 그동안 누적되어 온 학습의 효과들이 이와 함께 나타나는 것이라 보인다.

이러한 발달상의 특징은 구체적인 내용면에서는 조금 다를 수 있겠으나 다른 선행연구에서도 학년이 올라갈수록 점진적인 발달 양상을 보이고 있다고 정리한 것과 맥을 같이 하고 있다. 문식성의 발달이나 읽기 능력의 발달에서도 저학년과 고학년을 구분하여 그 발달 양상이 달라진다는 것을 밝힌 바 있는데 본 연구에서도 저학년과 고학년의 차이를 볼 수 있었다. Bereiter의 쓰기 발달 측면에서도 저학년의 경우는 언어 수행적 쓰기 단계에 주로 머물러 있으나 고학년은 의사소통적 쓰기 단계에 접근하거나 그 이상에 근접하고 있다. 국내의 여러 연구에서 살펴본 바와 같이 문장구성이 단순한 필자 중심 어휘에서 복잡한 소통 중심의 어휘로, 단문에서 복문으로, 단순 결합 텍스트에서 비유적 표현이 배치되는 텍스트로 발전한다는 박정진(2010)의 연구, 주제 및 소재가 단순 연상적 주제와 개인적 경험에서 창조적 주제와 사회적 경험으로 발전된다는 주영미(2001)의 연구, 고학년으로 갈수록 문장의 길이가 길어지고 어휘의 사용이 많아진다는 박태호 외(2003)의 연구들과 그 분석결과가 비슷하였다. 그리고 5학년에서 여러 가지 면에서 큰 발전 양상을 보인다는 이성영(1998), 서혁(1998), 가은아(2012), 한선희(2001) 등의 연구와도 같은 결과라 할 수 있다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 하여 연구자가 내용, 조직, 표현 범주별로 학년 군별 특성의 중심 내용만을 다음과 같이 표로 정리하여 보았다.

<표Ⅳ-39> 초등학생의 쓰기 능력 발달 양상

학년 군	발달 양상		
	1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군
내용 면	<ul style="list-style-type: none"> - 주제가 명확하게 나타나지 않는다. - 자신의 경험을 하나씩 이어가면서 나열하여 '경험서술-느낌'의 단순한 전개로 글을 쓰며 주제와 관련되지 않은 내용 	<ul style="list-style-type: none"> - 자신이 겪었던 일에 대한 것을 주제로 하여, 주제가 명확하게 드러나지 않거나 2~3가지의 주제를 쓴다. - 내용 전개는 대체로 나열을 중심으로 하 	<ul style="list-style-type: none"> - 주제가 명확하게 나타나는 편이며 2~3가지 의 주제가 나타나게 쓰기도 한다. - 주로 나열하기는 하나 여러 가지 내용이 나 상황 설명, 근거 등이 구체적이고, 여

	<p>이 나타나기도 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 있었던 일의 순서대로 글을 전개하며 내용 간의 연결이 잘 되지 않고 연관성이 모자라다. - 일기 형식으로 글을 쓰는 것에 익숙하다. 	<p>고 마지막에 자신의 생각을 간단히 정리하는 성향이 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 여러 가지 내용을 제시하며 글을 쓰나 구체적인 진술이 모자라고 관련 없는 내용 요소가 나타나기도 한다. - 내용, 문장 상의 도약은 별로 나타나지 않는다. - 일기 형식으로 글을 쓰는 것에 익숙하다. 	<p>러 가지 내용으로 풍부하게 전개되는 편이다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 경험과 관련한 자신의 생각을 자세히 정리하는 경향이 높아지고 그 경험을 통해 어떤 의미를 얻었는지에 대한 진술이 많다. - 내용상에 통일성이 나타나고 각 하위 내용 간의 연관성도 높다 - 에세이 형식으로 글을 쓸 수 있다.
조직면	<ul style="list-style-type: none"> - 문단의 구조가 보이지 않으며 연결이 잘 되지 않는 모습을 보여 내용 구성이 다소 부자연스럽다. - 처음과 끝맺음이 확실하지 않게 전개되어 완결성이 떨어진다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 문단에 대한 구분은 몇 작품을 제외하고는 거의 나타나지 않는다. - 도입부분이 없이 바로 하고자 하는 내용을 시작한다. - 내용의 전개, 글의 구조 등에 다소 모자람이 있으나 끝맺음은 잘 나타나는 편이다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 문단에 대한 인식 및 처음-가운데-끝의 인식이 다른 학년에 비해서 많이 나타나나 형식 문단은 많이 보이지 않는다. - 글의 시작과 끝이 구조적으로 나타난다. - 자신의 생각, 경험에 대한 평가, 의미 도출 등을 통해 명확하게 끝맺음을 한다.
표현면	<ul style="list-style-type: none"> - 어휘의 수가 많지 않으며 같은 문장과 같은 어휘가 반복되고 관련 없는 어휘가 나타나기도 한다. - 특별한 표현 방식 없이 단순한 문장을 나열하며 문장 간의 연결이 잘 되지 않고 끊어짐이 나타난다. - 제목이 단순하고 흥미롭지 못하며 내용 이해가 잘되지 않 	<ul style="list-style-type: none"> - 어휘의 양이 많지 않으나 내용과 관련 있는 어휘를 사용한다. - 문장의 연결이 매끄럽지 못한 부분이 있으나 의미의 끊어짐이나 도약은 별로 없다. - 적절한 문장으로 쓰기는 하나, 표현 방법이 단순하고 재미있는 표현 보다는 평범한 문장의 나열이 많다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 어휘의 반복이 적으며 내용과 관련 있는 어휘를 골라 적절히 쓸 수 있다. - 다양한 내용으로 독자를 고려하면서 이해하기 쉬운 글을 쓴다. - 재미있는 소재나 흥미를 불러일으킬 수 있는 독창적인 제목을 골라 내용을 전개할 수 있다. - 표현상에서 재미있고

	도 하여 독자를 고려하지 못한다.	- 독창적이면서도 재미 있는 표현 방법, 대화체의 사용 등이 다소 나타나기도 한다.	독창적인 부분들이 나타난다.
--	--------------------	--	-----------------

4. 글쓰기 능력의 지표화 방안과 적용

서론에서 미국의 CCSS에서 제시되고 있는 성취기준이 매우 자세하다는 특징을 가지고 있는 반면, 우리나라의 교육과정은 이러한 성취기준을 제시하고는 있으나 정확한 기준을 제시하지 못함으로 인해 교육 현장에서 어려움이 있음을 언급한 바 있다. 본 연구의 목적이 이러한 한계를 보충하고자 쓰기 영역에서의 글쓰기 발달 수준을 알아보고 이것을 통해 구체적인 기준을 마련하는 데 있음은 앞서 밝힌 내용이다. 따라서 본 절에서는 앞의 연구 내용을 바탕으로 하여 초등학생의 자기 표현적 글쓰기 수준의 지표화를 제시하여 보았다. 그리고 이것을 어떻게 적용시킬 것인지에 대한 방안을 미국의 CCSS와 간단히 비교하여 보고 그 방법을 제시해 보고자 한다.

가. 자기 표현적 글쓰기 수준의 지표화 방안

본 연구를 통하여 학년군별로 자기 표현적 글쓰기의 수준이 어떤 양상으로 나타나는지를 짐작해 볼 수 있다. 1-2학년에서 5-6학년으로 학년 단계가 높아질수록 대체적으로 점진적인 쓰기 능력의 발달을 보이고 있다. 내용, 조직, 표현 면에서 학년이 높아질수록 자세하고 생각이 나타나며 복잡한 문장 구조로 발전되고 있는 경향을 보인다.

이러한 연구의 내용은 초등학생의 쓰기 능력에 대한 기초적 지식을 제공할 수 있을 것이다. 또한 지금까지의 선행연구에서 구체적이고 실제 교육현장에 적용할 수 있는 쓰기 능력에 대한 지표, 또는 위계표가 제언되지 않았기에 본 연구의 결과는 의의가 있다고 생각한다.

따라서 본 연구에서는 앞에서 초등학생의 자기 표현적 글쓰기의 발달 양상을

분석해 본 결과를 바탕으로 초등학생들의 자기 표현적 글쓰기의 수준에 대한 지표를 좀 더 구체적으로 제언해 보고자 한다. 쓰기 발달이라는 것은 모두가 공통적인 모습을 보이는 것이 아니며 개인적인 특성에 따라 그 발전 정도가 달라질 수밖에 없다. 그러나 본 연구를 통해 초등학생들이 가지는 보편적인 경향성이 있음을 알 수 있었기에 그 기준은 제시할 수 있다고 본다.

이는 자기 표현적 글쓰기 장르에 대한 지표가 될 수 있으며 학생의 글이 어느 정도 수준이며, 혹은 어느 정도 수준까지 지도할 것인가에 대한 대체적인 기준이 될 수 있으리라 생각한다. 이 지표가 모든 글의 유형에 적용할 수는 없겠지만 ‘자기 표현적 글쓰기’라는 것이 초등학생이 가장 접근하기 쉽고, 가장 기본적으로 발달하는 유형이며, 이것이 발전이 다른 글쓰기 유형에 영향을 끼친다는 점에서 다른 글의 유형에도 적용해 볼 수 있을 것이다.

본 연구에서는 쓰기 능력의 지표를 학년군별로 나타내되 ‘상’수준과 ‘중’수준으로 나누어 보았다. ‘하’수준의 경우는 본 연구에서 제외하였으며, ‘중’수준은 해당 학년군에서 볼 수 있는 보편적이고 평균적인 글의 형태를 의미한다. ‘상’수준의 경우는 학생의 글을 분석해 본 결과 그 학년의 보편적인 경향보다는 좀 더 발전된 모습을 보이는 학생의 수도 많았으며, 해당 학년군에서 좀 더 발전된 양상을 찾는다면 어느 정도에 해당하는지 그 수준을 정하기 위한 것이다.

또, 학년 구분이 아닌 학년군별로 지표를 제시한 것은 앞의 연구에서 학년별로 유의미한 차이가 있었으나 동일집단군 및 빈도 분석의 결과에서 대체로 1학년과 2학년, 3학년과 4학년, 5학년과 6학년의 세 그룹으로 나누어 특징이 나타났으며, 사례분석의 결과에서도 각 학년군별로 비슷한 양상을 많이 찾아볼 수 있었기 때문이다.

그리고 범주의 경우에는 앞에서 분석한 것과 동일한 방법으로 내용, 조직, 표현으로 나누어 그 특징을 정리하였다. 그러나 각각의 범주는 독립적인 것이 아니며 각 범주 간, 하위 항목 간에 영향을 미치며, 각 범주의 발달은 다른 범주의 발달과 함께 상호작용하며 발달한다고 할 수 있다.

위의 내용을 바탕으로 다음과 같이 학년군별 자기 표현적 글쓰기 수준의 지표를 정리하여 보았다.

<표Ⅳ-40> 학년군별 자기 표현적 글쓰기 수준의 지표

학년군	범주	‘중’ 수준	‘상’수준
1-2 학년군	내용	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험에 대한 주제를 가지고 어떠한 경험을 하였는지 각 경험을 1~2문장으로 쓴다. • 경험을 통해서 느끼거나 생각한 점을 한 문장으로 간단히 쓴다. • 있었던 일을 순서대로 나열하듯 쓰며, 의미의 도약이 나타나거나 내용 간에 연결이 되지 않기도 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험을 주제로 할 경우 경험을 통해서 느낀 점이 두 문장 이상 나타난다. • 있었던 일을 순서대로 나열하듯 쓰지만, 있었던 일 하나의 소주제에 대해 2~3문장의 구체적인 사실로 더 설명할 수 있다. • 경험을 통해서 느낀 점을 바탕으로 자신의 생각을 써 보기도 하는 등 생각이나 느낌이 많아진다.
	조직	<ul style="list-style-type: none"> • 문단 구조는 나타나지 않는다. • 글의 구조가 나타나지 않는다. • 간단한 문장(느낌 등)으로 끝맺음을 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 문단구조나 글의 구조는 나타나지 않으나 글의 시작과 끝맺음의 형식(시작하는 문장, 정리하는 문장)이 나타나게 글을 쓴다.
	표현	<ul style="list-style-type: none"> • 별다른 표현 방법의 사용 없이 평범한 문장과 다양하지 않은 어휘를 사용하여 글을 쓰며 제목은 내용을 대표하는 단순한 제목을 선정한다. • 문장의 연결이 자연스럽지 못하나 글의 내용은 대체로 이해가 가능하다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 대화체를 사용하여 글을 쓸 수 있으며, 주제와 관련된 여러 가지 어휘를 사용할 수 있다. • 평범한 문장이 많으나 때로 독창적인 문장도 나타난다. • 문장의 연결이 대체로 자연스럽고 이해할 수 있는 글을 쓴다.
3-4 학년군	내용	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험에 대한 주제를 가지고 어떠한 경험을 하였는지 각 경험을 1~2문장 정도로 쓴다. • 경험을 통해서 느낀 점을 한 두 문장으로 간단히 쓴다. • 있었던 일을 순서대로 나열하듯 쓰나 내용을 이해할 수 있게 쓴다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 경험에 대한 주제를 가지고 대체로 구체적인 경험을 쓰며 하나의 소주제에 대해 2~3문장 이상으로 쓸 수 있다. • 경험을 통해 느낀 점을 자세히 쓰며 글의 여러 부분에서 생각이나 느낌이 나타나게 쓴다.
	조직	<ul style="list-style-type: none"> • 문단 구조 및 형식적인 글의 구조는 나타나지 않으나 정리 	<ul style="list-style-type: none"> • 문단 구조 및 형식적인 글의 구조는 나타나지 않으나 도입

		<p>부분에서 완결성을 갖춘 글로 쓸 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 글 전체의 연결이 다소 안 되기도 하며 주로 나열하듯 글을 쓴다. 	<p>및 정리 단계에서 시작과 끝의 내용이 나타나도록 글을 쓴다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 대체로 나열하듯 글을 쓰나 내용 간의 연결이 잘 되는 편이며 완결성이 나타난다.
	표현	<ul style="list-style-type: none"> • 사용하는 어휘의 수가 많지 않으나 주제와 관련된 어휘를 골라 쓸 수 있다. • 표현 방식을 사용하여 글을 쓰는 데 미숙하지만 글의 내용을 이해하는 데는 어려움이 없다. • 독자에 대한 고려보다는 자신의 이야기를 풀어내는 측면이 많고 평범한 제목과 내용을 선정한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 주제와 관련된 어휘를 사용하여 글을 쓰며 대화체나 비교·대조의 방법으로 표현하기도 한다. • 독자의 고려 측면은 잘 나타나지 않으나 내용을 이해할 수 있게 구체적으로 쓰며 재미있는 내용과 제목을 선정하여 글을 쓸 수 있다.
5-6 학년 군	내용	<ul style="list-style-type: none"> • 어떤 주제로 글을 쓰고자 하는지 대체로 드러나게 글을 쓰며 이와 관련된 한두 가지의 내용을 자세히 쓴다. • 경험을 통한 자신의 느낌과 생각이 잘 드러나게 쓰며 생각이나 느낌을 표현한 문장이 2~3 문장 이상이거나 글 전체에 고르게 잘 나타나게 쓴다. • 통일성과 연관성이 나타나는 글로 완성하며 문장의 연결이 잘 되는 편이다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 생각이 풍부하게 드러나며 한 가지의 명확한 주제로 경험이나 생각을 잘 표현한다. • 여러 가지 내용들을 정리한 뒤 이것에 대한 전체적인 평가나 느낌, 의미 등을 찾아 정리하여 글을 쓴다. • 한 가지 주제에 어울리는 다양한 내용으로 구성하여 글을 쓰며 문장과 내용 간의 연관성이 잘 나타나게 글을 쓴다.
	조직	<ul style="list-style-type: none"> • 형식적인 문단구조나 글의 구조가 나타나지는 않는다. • 글의 도입과 정리 부분을 인식하여 시작 문장과 정리 문장이 나타나게 글을 쓰며 문단 및 내용 간의 연결이 잘 된다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 문단의 나뉘미 나타나도록 글을 쓰며 문단 간의 내용 연결이 잘 된다. • 처음-가운데-끝과 같은 글의 구조가 형식적으로 잘 나타나며 각 부분의 특성에 맞는 내용으로 글을 쓴다.
	표현	<ul style="list-style-type: none"> • 다소 반복이 있기는 하나 대체로 내용에 맞는 여러 어휘들을 사용하여 글을 쓴다. • 독자가 재미있게 읽을 만한 내 	<ul style="list-style-type: none"> • 사용하는 어휘의 양이 풍부하며 내용에 맞는 표현 방법을 골라 글을 쓴다. • 흥미로운 내용과 제목의 선정

	<p>용이나 제목을 선정하여 글을 쓰려고 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 내용에 어울리는 재미있고 다양한 표현 방식을 사용할 줄 알며, 이해가 잘 되게 글을 쓴다. 	<p>으로 재미있게 글을 읽을 수 있도록 하며 독창적이고 개성적인 표현, 비유법, 대화체 등이 잘 나타나게 글을 쓴다.</p>
--	---	--

앞서 밝힌 대로 ‘자기 표현적 글쓰기’가 가장 먼저 발달하는 글의 유형이며 이것이 점차 발전되는 양상이라는 것을 생각하면 이는 초등학교의 글쓰기 수준의 일반적인 기준이 될 수도 있을 것이다. 따라서 이를 활용하여 학생의 글쓰기 능력이 어느 정도 수준인지 판단하고 학생에게 어느 수준 정도의 글을 요구할 것이며, 어느 정도의 글을 예시로 삼아 지도할 수 있는지에 대한 판단을 내리는데 도움이 되리라 생각한다.

나. 자기 표현적 글쓰기 수준 지표의 적용

미국은 국가 성취기준을 높이기 위한 방안으로 2010년 미국 공통핵심기준(Common Core State Standard)를 발표한 바 있다.¹⁵⁾ 이는 미국의 유치원과 초·중등학교 전 학년의 학생들이 국어와 수학에서 반드시 배워야 하는 교육 내용을 국가 차원에서 제시한 것이다.

다음에 나타나는 <표IV-44>에서 볼 수 있듯 안의 내용을 살펴보면 영역별 성취기준이 매우 구체적이고 분명하며 학년 성취기준간의 계열성이 분명히 나타나는 모습을 보인다. 그리고 읽기의 범위, 질, 복잡도에 대한 안내를 제시하고 있고 이에 따라 각 학년에 적합한 텍스트 예시 목록이 제시되어 있다. 다음의 성취기준의 예를 보면 이러한 내용이 잘 나타나 있음을 알 수 있다.

또한 공통핵심기준에는 수많은 연구와 자료에 의해 뒷받침된 풍부한 부록이 함께 제시되고 있다. 부록 A에서는 공통핵심기준에 나오는 용어의 이해를 돕기 위한 주요 개념에 대한 설명이 수록되어 있다. 부록 B에는 학년별 읽기 유형에 따른 예시 텍스트 총 333편과 이를 활용한 활동 과제를 제공하고 있는데 읽기

15) 이와 관련된 내용은 이주섭(2012), 박선아(2012)의 내용에서 중요한 부분을 발췌하여 정리하였다.

수준의 복잡성과 질, 범위를 고려한 텍스트의 목록이 매우 구체적으로 제시되어 교사가 자료를 선정하는 데 도움을 주고 있다.

<표IV-40> 공통핵심기준 ‘쓰기’ 영역의 4학년 성취기준(이주섭, 2012, p.206)

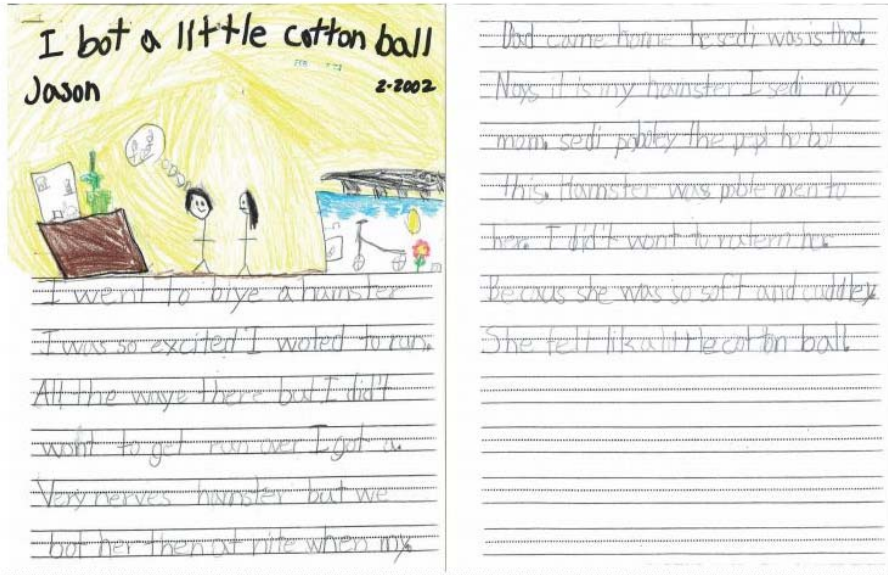
내용 범주	4학년 성취기준	
텍스트 유형과 목적	1.	<p>여러 가지 화제나 책에 대하여 이유와 정보를 들면서 자신의 관점을 뒷받침하는 의견을 간단히 쓴다.</p> <p>a. 하나의 화제나 텍스트를 명료하게 소개하고, 의견을 문장으로 표현한다. 그리고 자신의 목적을 드러낼 수 있도록 관련 아이디어를 범주화 하는 구조를 만들어 낸다.</p> <p>b. 사실과 구체적인 사례에 바탕을 둔 이유를 제시한다.</p> <p>c. 적절한 단어와 구를 사용해서 의견과 이유를 제시한다. (예 : 가령, ~하기 위해, 게다가 등)</p> <p>d. 자신의 의견에 관련된 맺음말이나 의견과 관련된 부분을 제시한다.</p>
	2	<p>하나의 화제에 대해 검토하고 아이디어나 정보를 명료하게 전달하기 위해 정보적/설명적 글을 쓴다. (5개의 세부 성취기준)</p>

마지막으로 부록 C에는 다음의 <그림IV-1>과 같이 실제 학년별 학생들의 쓰기 결과물을 제시하고 있다. 이 부록 C의 경우는 쓰기 교육을 하는데 적절한 기준을 제공할 것이며 교사와 학생에게 적절한 수준의 글쓰기 자료를 제시함으로써 수준에 맞는 교육 내용을 제공하는 데 도움이 되리라 생각한다.

그리고 이런 예시를 제공하고 있음은 물론 그 뒤에 주석을 달아 적정하다 판단할 수 있는 이유(앞의 글이 시작하는 문장을 쓰고, 2가지 이상의 사건을 이야기하며, 사건에 대한 감정이 나타나고, 시간을 나타내는 어휘를 사용하는 것, 종결의 문장을 사용하는 것 등 ; 연구자 해석)와 그에 해당하는 문장이 무엇인지 나타내어 그 글에 대한 분석을 덧붙이고 있다.

Student Sample: Grade 1, Narrative

This narrative is a process piece that was produced in class.



<그림 IV-1> CCSS의 부록 C의 예시(p.13)

이러한 부록의 예는 우리 교육과정에 시사하는 바가 크다. 현재 4학년까지 적용되고 있는 2009 개정 국어과 교육과정에 따른 교과서에는 ‘국어 공부 안내’라는 별책을 따로 두어 학생들이 자기주도적으로 공부할 수 있도록 예시 글을 제시하고 있다. 또한 국어책에도 학생의 글을 지문으로 제시하여 공부하는 단원도 찾아볼 수 있다. 이러한 예시 글들은 그 학년 학생들이 어떤 수준의 글을 써야 하는가에 대한 기준을 제시해준다.

따라서 교과서의 지문 또는 예시 글을 구성할 때도 학년에 맞는 적절한 수준의 글을 제시함과 동시에 모범적인 글의 형태를 제시할 수 있어야 하나 그렇지 못한 경우들이 많다. 다음의 글은 4학년 교과서에 실린 예시 글이다. 과연 이 글이 이야기를 읽고 그 느낌을 표현한 4학년의 글이 수준이 될 수 있을지에 대한 의문이 든다. 어휘의 수준이 매우 높으며 이야기에 대한 내용을 자신만의 글로 바꿔서 표현하는 모습은 4학년 수준에서는 찾아보기 힘들며 이 감상문을 4학년의 학생이 이해하기에는 어려운 면이 있다고 할 수 있다. 4학년 학생이라면 이야기를 즐거리를 간단히 줄여 쓰고 그것에 대한 자신의 생각이나 느낌을 정

리해 보는 정도로 글을 쓸 것이기 때문이다.

단원	10. 감동을 표현해요	교과서	국어④-나 77쪽
학습주제	이야기를 읽고 표현 의도에 알맞은 문장을 사용하여 느낀 점을 글로 쓰기		
예시 글	<p>멀리 가는 향기를 가진 꽃은 어떤 꽃일까? 아주 크거나 색깔이 화려한 꽃이 아닐까? 혹은 아주 먼 곳에 있어 눈에 잘 보이지도 않는 신비로운 꽃이 아닐까? 하지만 실제로 멀리 가는 향기를 가진 꽃은 그런 꽃이 아니었다. 정말 보잘것없고 작은 풀꽃이었다. 그러나 작은 몸집에서도 굳세게 자기 빛을 잃지 않는 꽃이었다. 게다가 그 향기는 마음이 청정한 사람만 찾을 수 있다고 한다. 그토록 작은 풀꽃이 얼마나 강한 향기를 가지고 있기에 그렇단 말인가! 이 이야기를 읽고 나는 나 자신을 돌아보게 되었다. 나는 과연 멀리 가는 향기를 가진 꽃 같은 사람일까? 힘든 친구에게 ‘함께 하자.’라고 할 수 있는 친절을 가졌을까? 어려운 부탁을 하는 친구에게 ‘나에게 맡겨.’라고 할 수 있을까? 이제부터 나도 그런 꽃이 되기 위하여 노력해야겠다.</p>		

따라서 본 연구에서는 앞의 자기 표현적 글쓰기의 지표를 바탕으로 하여 각 학년별로 ‘중’수준에 해당하는 작품을 제시하여 보고자 한다. 이는 구체적인 글쓰기의 예시를 구체적으로 보여줌으로써 교육 내용을 구성하고, 현장에서 쓰기 교육을 하는 데 지침이 될 수 있으리라 본다. 그리고 이 작품들은 그 학년에서 평균 정도에 해당하는 글이므로 다른 학생들은 아래 작품보다는 조금 더 발전된 내용으로 쓸 수 있는 능력을 가지고 있음을 의미하며, 그렇지 못한 학생들은 아래 작품 수준까지는 쓸 수 있도록 지도할 필요가 있다.¹⁶⁾

1-2학년군의 평균 수준의 글은 다음과 같은 작품이 될 수 있다.

예시 1-A-11
<p><겨울 방학></p> <p>난 엄마랑 초코 머핀 만들기를 했다. 재료는 제일 마트에서 샀다. 그리고 초코 블루베리 케이크도 만들었다. 또한 잣 초코 케이크도 만들었다. 그리고 반죽으로 수민이라고 썼다. 공룡 모양도 만들었다. 초코가 입에서 살살 녹는 게 맛있었다. 만든 날짜는 1월이다. 그리고 토요일이다. 나는 엄마 아빠가 해준 것 보다 내가 만든 게 하늘만큼 땅만큼 맛있다. 엄마, 아빠 사랑해요!</p>

16) 예시 글들은 원본을 그대로 유지하되, 맞춤법 및 띄어쓰기가 잘못된 것만 연구자가 고쳐 워드로 작업하였다.

예시 2-B-10

<재미있는 설날>

설날에 민준이와 함께 축구도 하고 같이 TV도 봤다. 고산에 있는 고산 할머니를 만나러 1~2시간이나 시간을 소비했다. 나는 고산이 좋다. 왜냐하면 고산은 봄, 여름이 되면 방아깨비, 메뚜기 등등 우리 집에서 볼 수 없는 곤충을 볼 수 있기 때문이다. 설날에는 사촌들이 많이 오기 때문에 바쁘지만 놀아 줄 사람들이 많아 좋다. 나는 설날이 있어 참 좋다.

위의 두 글은 자신의 경험에 대한 내용을 썼으며 2~3 가지의 다소 모호한 주제가 나타나는 글이다. 있었던 일을 순서대로 나열하며, 각 문장에 대한 구체적인 진술이 많지 않은 것도 1·2학년에서 쉽게 볼 수 있는 글이다. 문단 및 글의 구조가 없으며 문장이 단순하고 특별한 표현방법 없이 글을 써 내려가는 모습이다.

조금 더 글을 잘 쓰는 학생이라면 여기에 자신의 생각이나 느낌이 한 두 문장 정도 더 들어갈 것이며, 있었던 일에 대해 조금 더 구체적으로 설명할 수 있을 것이다. 그리고 위의 글처럼 단순하게 글을 정리하기 보다는 조금 더 길게 자신의 생각을 담거나 비유적인 표현을 써서 그 날의 일을 정리하여 쓸 수 있을 것이다.

3-4학년군의 평균 수준의 글은 다음과 같은 작품이 될 수 있다. 역시 아래의 글들은 자신의 경험에 대한 내용으로 글을 썼으나 1-2학년의 글 보다는 주제가 좀 더 명확하고 하나의 소재에 대해 조금 더 자세히 쓰고 있다고 할 수 있다. 그리고 생각이나 느낌이 2~3문장 정도 나타나고 있고 어떤 일이 있었는지에 대해 조금 더 이해하기 쉽다. 역시 문단과 글의 구조는 보이지 않으나 끝맺음은 잘되고 있는 편이다. 표현 방식이 단순하고 제목도 글의 내용을 대표하는 제목으로 간단하게 제시되어 있다.

3-4학년군은 다른 학년에 비해 ‘하’수준과 ‘상’수준의 글이 차이가 많이 나는 경향이 있었다. ‘상’ 수준의 글들은 위의 예시 글보다는 생각이나 느낌이 더욱 풍부할 것이며 하나의 소재에 대해 추가로 설명하는 문장을 3~5 문장 정도로 쓸 수 있을 것이다. 또한 글의 도입과 끝을 알 수 있도록 문장을 쓰는 것도 더 명확하게 나타나도록 글을 쓸 수 있을 것이다. 경험이 아닌 자신의 생각을 쓰는 글의 경우에는 ‘있었던 일-생각이나 느낌’이 반복되며 자신의 생각을 뒷받침 해

주는 문장을 제시할 수 있을 것이다.

예시 3-B-22

<가족끼리 서울 에버랜드>

서울에서 에버랜드를 갔다. 작은 동물원, 사파리, 앵무새 구경 등등 많은 시설이 있었다. 난 낙타를 타고 작은 동물원에서 토끼와 다른 강아지, 고양이 등등에게 먹이를 주었다. 토끼는 당근을, 강아지는 개 껌, 고양이는 생선을 주었다. 사파리에서는 내가 모르는 동물도 알게 되었고, 백사자 타우의 전설도 알게 되었고, 그리고 동물 중에 미어캣이 가장 귀여웠다. 서 있으면서 손을 흔드는 것이 너무 다 귀여웠다. 우리는 기념품으로 귀여운 사막여우 인형을 샀다. 너무 귀여웠다.~^^ 다음에는 반 친구들과 다시 한 번 놀러가 보고 싶다.

예시 4-C-20

<가족과 함께~>

지난여름 방학 때 가족과 바다에 갔다. 방학하기 전 바다에서 조심해야 하는 것을 배웠다. 그중 해파리가 있었는데 바다에 가서 해파리가 나에게 독침을 쏘까? 무서워서 재미있게 놀지 못했다. 그래도 맛있는 치킨과 콜라를 먹으면서 이야기도 하고 기분이 풀리고, 재미있게 놀 수 있었다. 동생과 나는 튜브를 타고 놀았다. 물장구도 치고, 물총 놀이도 했다. 그런데 너~무 오랜 시간 물놀이를 했는지 힘이 풀리고, 선크림이 번져서 눈이 아팠다. 엄마께 말을 하니깐 엄마가 “그럼, 이제 가자~”라고 하셨다. 몸을 씻고 차에 타니까 언니와 동생, 나는 다리를 뻗어 잤다. 다음부터는 힘들지 않게 조금만 놀겠다.

다음으로 5·6학년군의 평균 수준의 글은 다음과 같은 작품이 될 수 있다.

예시 5-C-5

<이사 가서의 마음>

드디어 우리가 기다리던 방학이 되었다. 근데 엄마께서 이사를 가신다고 하셨다. 방학 3~4일이 지나고 이사를 하였다. 우리는 이사 짐 정리가 어느 정도 다 될 때까지 서귀포 할머니 댁에 가 있었다. 우리가 이사 가기 전에 살던 집은 좋긴 좋았다. 근데 냉장고 방에 가면 너무 추워서 먹을 것을 잘 못 꺼냈다. 그리고 나랑 동생이 어렸을 때 벽에 다 낙서하고 스티커를 붙였다 뗐 자국이 많이 남아 있었다. 그래서 좀 다르게 바꿨으면 하고 생각을 많이 했었다. 근데 이사를 하고 보니 너무 좋았다. 아파트인데 마루 창문으로 보이는 경치도 좋고, 새로 온 가구들도 많이 생기고, 이제 또 새로운 우리 방이 생겼기 때문이다. 이제 냉장고에서 음식을 꺼내러 가도 춥지 않았다. 벽에 낙서도 안 되어 있어서 깔끔하고 보기 좋았다. 식탁도 새로 바꾸고, 쇼파도 사고…. 너무 좋았다. 이사를 하기 전 마음과 한 후의 마음이 완전히 바뀌었다.

그리고 앞으로 나는 벽에다가 낙서하지도 않고, 아무데나 스티커 붙이지도 않고, 이제 새로 산 가구들도 함부로 대하지 않을 것이다.

예시 6-A-14

<나의 즐거웠던 가족과의 방학>

초등학생 마지막 겨울방학은 가족들과 함께 했던 시간이 많고 또 그만큼 즐거웠던 것 같다. 먼저 가족들과 서울로 놀러 가서 63빌딩에도 올라가 보고 또 길거리를 거닐면서 기분 좋게 지냈다. 그리고 서울에서 제주도에서는 갈 수 없었던 동물원에도 갔었다. 동생이 동물을 너무 좋아하는 탓도 있었겠지만 동물원은 냄새가 너무 지독했다. 그리고 나서 다시 설날이 찾아왔다. 서울에 계시는 고모, 고모부도 다 내려 오시고 사촌 누나들도 내려왔다. 진짜 너무 오랜만에 만난 누나들이라서 너무 반가웠다. 그중에서 은진이 누나는 맛있는 것도 사주고 같이 공원도 걷고 놀러도 가고 항상 함께였다. 이렇게 가족들과 함께한 시간이 가치 있고 의미 있는 시간임을 알았다. 내 마지막 초등학교 겨울 방학을 보람차게 보내서 뿌듯하다.

5학년의 글은 이사를 한 경험에 대해서 쓴 것인데 이사에 대한 내용이 매우 자세하게 나타나고 있다. 두 글 모두 문장의 수가 많고 문장이 다른 학년보다 복잡하게 전개되고 있음을 볼 수 있으며 화제를 나타내기 위해서 쓴 3~4가지의 소재들을 나열하면서 그것에 대한 부가적인 내용을 잘 쓰고 있어 글의 연관성과 통일성이 잘 나타난다. 또한 군데군데 자신의 생각이나 느낌이 잘 나타나고 있으며 마지막 정리 부분에서 전체적인 평가, 의미 등의 생각이 나타나고 있는 점도 5·6학년의 글의 공통적인 모습이라 할 수 있다.

조금 더 좋은 글을 찾는다면 우선 형식적인 문단의 구조 및 처음-가운데-끝의 구조가 나타나야 할 것이며 도입 부분에서 무엇에 대한 내용을 쓰고자 하는지 잘 정리할 수 있을 것이다. 그리고 문장을 나열하는 것을 줄이고 있었던 일을 몇 가지만 골라 좀 더 자세하고 생각이 더 잘 나타나도록 쓸 수 있을 것이며 사용하는 어휘의 수도 다양해질 수 있다.

위에서 초등학생의 자기 표현적 글쓰기에서 볼 수 있는 평균적인 글의 예를 살펴보았다. 이 외에도 앞의 분석에서 예시로 제시하였던 많은 글들의 형태가 각 학년군의 경향을 잘 드러내고 있다고 볼 수 있다.

이러한 구체적인 기준이 되어줄 수 있는 자료가 교육과정에 제시되어 있다면 교육내용 및 교과서의 구현에 도움이 될 것이며, 교과서의 지문 및 예시 글을 작성하는 데 그 기준을 제공할 수 있고, 쓰기 지도 시에 필요한 예시 자료가 되어 수준에 맞는 쓰기 교육을 실시할 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 초등학생의 쓰기 능력의 양상을 분석하여 그것이 교육내용을 선정하는 데 있어 밑거름이 되기 위한 것이다. 이를 위해 초등학생의 글쓰기 수준에서 가장 먼저 발달한다고 할 수 있는 ‘자기 표현적 글쓰기’ 유형을 선정하여 초등학교 1~6학년 학생을 대상으로 연구를 실시하였다.

II장에서는 쓰기와 쓰기 능력의 개념을 명확히 하고자 하였으며, 선행연구에서 나타난 쓰기 능력의 양상을 정리하여 보았다. 연구별로 내용의 차이가 있으며 구체적인 발달 양상을 제시해 주지 못한다는 점을 인지하여 이 연구를 시작하게 되었다. 그리고 본 연구에서 다루고 있는 ‘자기 표현적 글쓰기’의 개념과 특성 등을 통해 이 유형의 글이 초등학교에서 가지고 있는 가치를 제언하고자 하였으며, 여러 가지 선행연구에서 논의된 평가 기준을 바탕으로 ‘자기 표현적 글쓰기’에 맞는 분석 기준을 마련하고자 하였다.

III장에서는 본 연구의 연구 방법 및 절차 등에 대해 제시하였다. 본 연구는 초등학교 1~6학년 학생을 대상으로 학년별 3개 학급, 총 18학급에 대해 자기 표현적 글쓰기 검사를 실시하여 수집한 465편의 글을 분석하였다.

IV장에서는 1절에서는 분석평가를 통해 학년별, 학년군별로 어떠한 차이가 보였는지 살펴보았다. 그리고 2절에서 사례분석을 통해 내용, 조직, 표현상에 학년군별로 나타나는 구체적이고 공통적인 경향성은 무엇인지 파악하였다. 이를 바탕으로 3절에서는 그 분석 결과들을 하나로 정리하였다.

그 결과를 정리하면, 1-2학년군은 주제가 명확한 글을 쓰는 데 어려움이 있으며 단순히 자신의 경험을 순서대로 나열하고 간단히 느낀 점을 쓰는 수준이라 할 수 있다. 문단이나 글의 형식적인 구조에 대한 인식이 가장 되지 않았으며 별다른 표현 방법이나 다양한 어휘 등의 사용에서 모자람을 보였다. 문장 역시 순차적이고 단순한 문장을 계속 나열하는 경향이 많았는데 이는 1-2학년군이 아직은 다양한 글의 유형을 접하고 글을 써보지 않았기 때문이며, 이 시기의 학생들은 바른 글씨와 글자로 자신의 생각이나 느낌을 정리하는 기초적인 쓰기 능력을 갖추는 시기이기 때문이다.

3-4학년군 역시 1-2학년군과 많은 차이가 보이지는 않았다. 주제도 명확하지

않으며 나열의 방식으로 내용을 일기처럼 전개하고 재미있거나 독창적인 표현, 글의 구조 등에서도 모자란 점이 발견되었다. 그러나 1-2학년군에 비해 글을 좀 더 구체적으로 쓸 수 있으며 자신의 생각도 조금 더 나타나도록 쓸 수 있었고, 글의 구조는 갖추지 못하여도 완결성의 측면에서는 발전된 모습을 보였다. 그리고 문장을 쓰는 수준 역시 좀 더 자연스럽게 내용 이해가 쉬운 글을 쓸 수 있었으며, 하나의 소재에 대하여 1-2학년군에 비해 좀 더 많은 내용을 연결시켜 구체적으로 표현할 수도 있었다. 특히 '상'수준의 아동에게서는 발전된 면을 많이 찾아볼 수 있었다. 이런 점에서 3-4학년군은 중학년 단계로 기초적인 쓰기 능력이 완성되어 가는 단계이면서 더 높은 수준의 글을 쓸 수 있는 가능성을 가진 시기이며, 이와 함께 사고도 발전되어 가는 단계라 할 수 있다.

5-6학년군은 전체 학년을 통틀어 가장 큰 변화가 나타난 학년이다. 주제 및 내용의 풍부함, 연관성, 독창적인 표현과 흥미 있는 제목과 내용의 선정, 글을 이해할 수 있는 수준 등에서 좋은 평가를 받았다. 평균 이상의 글들은 다소 차이가 있기는 하였으나 다른 학년군의 글보다 좀 더 구체적으로 자신의 경험을 썼으며, 사고의 발달로 인해 단순한 경험의 서술보다는 자신의 생각, 의미, 다짐 등의 내용으로 주제가 나타나도록 글을 쓰는 경향을 보였다. 문장도 복잡한 문장을 많이 쓰며 문장을 나열하기 보다는 구체적인 내용을 덧붙여 쓰는 경향이 많이 나타났다. 5-6학년군은 이렇게 쓰기 능력에 있어 많은 성장을 보이고 인지발달 역시 높은 단계로 성장하고 있는 단계임을 알 수 있다. 따라서 이러한 사고 기능을 활성화하고, 자신의 사고를 논리적이고 구체적으로 그리고 잘 이해 하며 읽을 수 있도록 하기 위한 쓰기 교육이 필요하다고 할 수 있다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 IV장, 4절에서는 미국의 공통핵심기준(CCSS)에 매우 구체적인 성취수준과 부록이 제시된 것을 살펴보고, 이를 참고로 하여 자기 표현적 글쓰기의 지표를 구체적으로 제시하여 보았다. 그리고 이것을 적용하여 각 학년군별 기준이 될 수 있는 글을 선정하여 제시해보고자 하였다. 쓰기 능력의 지표와 학년군별 예시글은 적절한 쓰기 교육 내용 제시 및 평가 기준을 정하는데 도움이 될 것이다.

본 연구는 범위가 한 지역의 초등학교 3곳만을 대상으로 하였고 내용, 조직, 표현이라는 글에서 표면적으로 나타나는 양상에 대하여만 분석하였다는 데서

그 한계점을 가진다. 그러나 초등학생에게 가장 근접한 글쓰기 유형인 ‘자기 표현적 글쓰기’를 대상으로 하였으며, 이에 대한 분석을 평가 점수 상의 결과와 사례 분석의 결과로 정리하여 다각적인 분석을 시도하였다는 데 의의가 있다고 본다. 또한 이렇게 분석 결과로 정리하는 데에서 끝난 것이 아니라 다른 선행연구에서 다루지 않았던 구체적인 글쓰기 수준의 지표를 제시하고 이를 적용할 수 있는 방안을 제시하였다는 점에서 쓰기 교육과정의 구현 및 교육 내용의 선정, 지도 방법 연구 등에 시사하는 내용이 많다고 본다.

따라서 이와 같은 연구가 좀 더 넓은 범위의 다양한 글의 유형을 종합할 수 있는 연구로 발전되고, 또한 분석의 내용이 글을 분석하는 다각적인 측면에서 접근을 하여 좀 더 명확하게 학생의 수준을 파악하고 이를 지표화할 수 있기를 기대한다. 그리고 더 나아가 초등학생의 쓰기 능력발달 수준에 맞는 구체화된 글쓰기의 지도 내용 및 적절한 수준의 쓰기 내용은 무엇인지에 대한 연구가 지속되길 제언하는 바이다.

참 고 문 헌

<단행본>

- 강봉규, 신현숙, 장선철(2006). **교사를 위한 아동발달**. 태영출판사.
- 노명완 외(1991). **국어과교육론**. 한샘.
- 류덕제 외(2012). **초등국어과교육론**, 보고서.
- 박영목(2008), **작문 교육론**, 역락.
- 신헌재 외(2011), **초등 국어과 교수·학습 방법**, 박이정.
- 이삼형 외(2000), **국어교육학**, 소명출판.
- 이오덕(2004), **삶을 가꾸는 글쓰기 교육**, 보리.
- 이은희(2001), **텍스트언어학과 국어교육**, 서울대학교출판부.
- 이재승(2001), **쓰기 교육의 원리와 방법**, 교육과학사.
- 최미숙 외(2012), **국어 교육의 이해**, 사회평론.
- 최현섭 외(2005), **국어교육학개론**, 삼지원.
- Beaugrand & Dressler(1995). **텍스트 언어학 입문**. 김태욱·이현호 역. 한신문화사.

<논 문>

- 가은아(2011). **쓰기 발달의 양상과 특성 연구**. 박사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 김기철(2004). **초등학생의 논증하는 글쓰기 능력 발달 특성 위계 연구**. 석사학위논문. 공주교육대학교대학원.
- 김봉순(2009). **아동기와 청소년기의 문식성 발달**. 공주교대論 제46집 2호. 공주교육대학교 교육연구소.
- 김애연(2007). **텍스트 의미 구조 분석을 통한 학생들의 생활문 양상 분석**. 석사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 김정자(1992). **쓰기 평가 방법 연구 - 평가기준의 설정과 그 적용을 중심으로**. 석사학위논문. 서울대학교대학원.
- 박금화(2011). **초등학생의 반성적 쓰기 내용 양상 연구**. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원.

- 박선아(2012). 2009 개정 국어과 교육과정과 미국의 국가수준 교육과정 비교분석. 석사학위논문, 고려대학교교육대학원
- 박영목(1999). 국어 표현 과정과 표현 전략. 한국학술진흥재단.
- _____(1999). 작문 능력 평가 방법과 절차. 국어교육. Vol.- No.99
- _____(2008). 쓰기 평가 연구의 주요 과제. 작문 연구 제6집. 한국작문학회
- 박정진(2011). 아동 쓰기 발달에 대한 사례 연구. 언어와 문화. Vol.7 No.3
- 박태호(2003). 초등학생의 글쓰기 실태 조사와 능력 신장 방안 연구. 국립국어연구원
- 박태호 외(2005). 국어 표현에 대한 초등학생의 쓰기 특성 및 발달 고찰. 국어교육학연구 제23집
- 박혜경(2009). 범교과적 쓰기 과제 개발 연구 - 사회와 과학 교과를 중심으로. 석사학위논문, 전남대학교대학원.
- 서수현(2003). 쓰기 평가의 기준 설정에 관한 연구. 석사학위논문, 고려대학교대학원.
- 서혁(1998). 초등학생의 텍스트성 발달에 관한 사례 연구. 국어교육학연구. Vol.8. No.1.
- 신현숙 외(2007). 쓰기 표현 능력의 발달 경향: 설명글과 논증글을 중심으로. 교육연구. Vol.30.
- 윤정하(2003). 텍스트 구조 분석을 통한 초등학생의 쓰기 발달 양상 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 이병승(2008). 쓰기 평가 과제 내용 분석 연구. 한국초등국어교육. Vol.- No.37.
- 이삼형·주영미(2005). 쓰기 능력 발달 양상에 관한 연구. 국어교육. No.118 .
- 이성영(2001). 글쓰기 능력의 지표화 방안 연구 - 내용 생성 범주를 중심으로. 국어교육연구원. Vol.13.
- 이성영(2000). 글쓰기 능력 발달 단계 연구. 국어국문학. Vol.- No.126.
- 이수진(2011). 쓰기 직접 평가를 위한 텍스트 분석 평가의 실행 방안. 작문연구. Vol.13.
- 이주섭(2012). 미국 공통핵심기준(Common Core State Standards)의 내용 제시 방식 고찰-쓰기 영역을 중심으로. 청람어문교육. Vol. 46.
- 이은희(2002). 글쓰기 능력의 지표화 방안 연구. 국어교육연구원. Vol.15 .
- 이해진(2009). 표현적 글쓰기 교육 내용 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교대학원.

- 임은주(2008). 쓰기 구성 요소를 통한 쓰기 과제 지도 방안. 석사학위논문. 서울교육대학교대학원.
- 전인숙(2011). 쓰기 과제의 수사적 요소 구체화가 쓰기 수행에 미치는 영향. 박사학위논문. 고려대학교대학원.
- 조은수(1997). 쓰기 능력 발달에 영향을 미치는 요인 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 주영미(2001). 학령에 따른 쓰기 능력 발달에 대한 연구 - 분석적 평가를 통한 양적 측면을 중심으로. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 전제웅(2011). 쓰기 맥락의 본질과 쓰기 맥락 지도의 실제. 한국초등국어교육. Vol.- No.47.
- 정은정(2005). 생태학적 평가관에 기반한 논술 능력 발달 연속체 개발. 석사학위논문. 서울교육대학교대학원.
- 지은희(2012). 내러티브 구조화 발달 양상에 관한 연구. 박사학위논문. 한양대학교대학원.
- 천경록(1999). 읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계. 청람어문학회, Vol 21. No.1
- 최숙기(2007). 자기 표현적 글쓰기의 교육적 함의. 쓰기연구 제 5집. 한국쓰기학회.
- 최은정(1994). 국어과 쓰기의 평가 기준에 관한 연구. 석사학위논문. 전북대학교교육대학원.
- 최종윤(2013). 초등학생의 쓰기 능력 발달에 관한 연구 - 표현적 글쓰기를 중심으로. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 최현섭, 박태호(1994). 과정 중심의 전략적인 글쓰기 지도 방안. 한국초등국어교육. No.10.
- 한선희(2001). 서사문 쓰기 발달 양상 연구. 석사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 황경희(1994). 아동의 제재 흥미와 생활문 짓기 능력과의 관계. 박사학위논문. 이화여자대학교대학원
- Beriter, C. (1980), **Development in Writing**, In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Erlbaum,
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H(1975), 「**The development writing abilities(11-18)**」, Macmillan Education Ltd

<자료>

교육과학기술부(2011). 국어과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2011-361호

교육과학기술부(2013). 초등학교 국어 1-1 가·나, 미래엔

교육과학기술부(2013). 초등학교 국어 2-1 가·나, 미래엔

교육과학기술부(2014). 초등학교 국어 3-1 가·나, 미래엔

교육과학기술부(2014). 초등학교 국어 4-1 가·나, 미래엔

Common core State Standard Initiative(2010). Common core State Standard for English Language Arts. Appendix C : Samples of student Writings, <http://corestandards.org>.

A B S T R A C T *

The analysis of the Aspects of Writing ability development for the elementary school student

: Focused on Expressive Writing

Kim, Min Kyoung

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

Supervised by Professor Jeon, Je Eung

This study aims to analyze aspects of development of writing ability of elementary school students and to present the results by developing writing ability standards of each grade. In the current writing education, the curriculum and textbooks are implemented without precise and concrete criteria, so they are not able to provide the framework for teaching writing, and the previous studies cannot provide specific standards of the development of writing ability. This study started from recognizing this problem. The aspects of development of writing and the standards of writing ability derived from this study would help solve the problem.

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in August, 2014.

In chapter I, the previous studies regarding the development of writing ability and developing standards for writing ability are reviewed, and based on the result of each research, the following problems are pointed out: research on expressive writing was not conducted much, a lot of research suggested the aspects of development of writing ability by analyzing test scores, specific standards were insufficient and they were not applied properly. In this study, two research questions are presented. First, what aspects of development does expressive writing ability of elementary students show in the contents, organization, and expression?, Second, how can we make standards for the development of writing ability of elementary students and apply the standards in the field?

In chapter II, the concept of writing and writing ability was clarified, and domestic and foreign research on writing ability was summarized and discussed comparing the results of this study in chapter IV. The concept and characteristics of self-expressive writing, which are the target of this research, were identified, and the criteria for analysis of expressive writing was suggested.

In section III, the research method was described. For this study 465 writings were collected from a total of 18 classes from 3 elementary schools, 3 classes from each grade, located in the Jeju City. The research was proceeded in the order of designing writing tasks, conducting preliminary tests, reviewing and modifying writing tasks and analyzing criteria, conducting tests, and lastly analyzing the results. Regarding the analysis, two analysis methods were conducted. In the first analysis, a quantitative analysis, the average scores by three evaluators were examined to see what differences can be found among different grade students. The second was a case study in which the researcher examined if there is any common tendency within each grade.

In section IV, the results of analysis according to the procedure mentioned above were summarized. Firstly, with the evaluation results of the writings by the three evaluators, the differences among each grade were examined,

and through the equivalent group inspection, the level of students were organized by the grade. Second, the researcher conducted a case study looking into the common tendency in each grade, and based on that, the characteristics of the contents, organization, expression were summarized. Lastly, on the basis of results, the level of expressive writing ability of elementary students was divided into "medium" level and "high" level, and specific standards for each grade were presented. In addition, referring to the Common Core State Standards (CCSS), which provides sample writings of each grade and genre, students' writings which seem to be the average level of each grade according to expressive writing standards were presented, and what aspects they have were described.

The conclusions of this research were as follows.

First, the expressive writing ability of elementary school students showed significant difference in contents, organization, and expression depending their grades, and the 1st and 2nd grade, 3rd and 4th grade, and 5th and 6th grade students showed similar pattern.

Second, as the grade goes up, the writing ability gradually improved, but rapid improvement was observed in 5th grade..

Third, regarding contents, while the topics were ambiguous and experiences were simply listed in low grade students' writing, in high grade students' writing, the topics were clear and the writer's experience, thinking and feelings were well expressed and writings had relevance and coherence.

Fourth, in terms of organization, the writings of 1~4th grade students showed little structure in paragraphs and writings, and didn't have completion, but those of 5th and 6th grade students showed the tendency to recognize the structure of paragraphs and writings and the introduction and organization of writings were good and they seem to be well completed.

Fifth, in terms of expression, the writings of lower grade students showed a lot of simple sentences, choices of normal titles and subjects, but higher

grade students seemed to use creative sentences and inventive ways of expression, and to choose interesting titles and subjects. In addition, they seem to be trying to write easy to understand.

Lastly, on the basis of this information, standards for expressive writing ability of each grade were presented, and by providing sample writings chosen out of the collected writings, the contents of the standards could be applied.

I think that once the specific standards for expressive writing are established, providing concrete standards for implementing curriculum and textbooks will be possible, and in the field of education, the level of students can be measured by them and they can be the guideline to decide the target levels of students.

Keywords: writing education, writing ability, development of writing ability, expressive writing, developing writing ability standards

나의 방학

()초등학교 ()학년 이름() 성별 (남 / 여)

학생시절에서 빼놓을 수 없는 기억 중 하나가 바로 ‘방학’일 것입니다. 여러분의 방학생활을 떠올려 보면 즐거웠거나 슬펐던 일도 있고, 잘했다고 생각되거나 후회되는 일 등 기억에 남는 일이 있을 것입니다. 또한 방학 첫날의 마음과 개학날의 마음이 어땠는지, 내가 상상했던 혹은 상상하는 방학의 모습은 무엇이었는지, 방학에 대해 내가 하고 싶은 말들이 떠오를 것입니다.

이와 같이 ‘방학’과 관련한 여러분의 경험이나 생각을 글로 써주세요. 단, 아래의 조건을 읽고 시작해 주세요.

1. 학교 신문에 실릴 글이라고 생각해서 써 주세요.
(학교 신문에 실리는 글은 많은 학생과 학부모, 선생님이 읽게 될 것입니다.)
2. 방학과 관련한 경험 또는 여러분 생각을 자유로운 방법으로 써 주세요.
3. 동시나 동화는 안 됩니다.
4. 계획하고, 생각을 꺼내고, 어떻게 쓸지 정리하고, 글을 쓰고, 고치는 등의 글쓰기의 과정을 생각하며 글을 써 주세요.

----- 글을 쓰기 전에 -----

1. 글을 쓰기 전에 미리 다음을 생각하고 계획합니다.
 - 1) 이 글을 왜 쓰려고 하고 있나요?
 - 2) 이 글을 읽을 사람이 누구이며, 어떻게 써야할지 생각해 보세요.
 - 3) 방학과 관련하여 어떤 주제로 글을 쓰려고 하나요?
 - 4) 어떤 방법이나 형태로 글을 쓰면 좋겠다고 생각하나요?
2. 글을 쓰기 위해 생각을 꺼내어 봅시다.
 - 1) 어떤 일이 있었는지 어떤 생각을 했는지 써 보거나 떠올려 보세요.
 - 2) 친구와 이야기 나눠 보아도 좋습니다.

구분	물음	해당하는 것에 √ 표시		
		그렇다	그렇지 않다	잘 모르겠다
글을 쓰기 전에	1. 이 글을 읽을 사람을 생각했나요?			
	2. 어떤 쓰기 내용인지 잘 살펴보았나요?			
	3. '방학'과 관련하여 떠오르는 생각들을 적어 보았나요?			
	4. 어떻게 쓸 것인지 생각하면서 글의 각 부분에 들어갈 내용을 미리 계획해 보았나요?			
	5. 완성된 글의 모습을 생각해 보았나요?			
	6. 글의 모습이 내가 쓰려고 하는 내용에 잘 맞는지 생각해 보았나요?			
	7. 내가 지금 잘하고 있는지 생각해 보았나요?			
글을 쓰면서	8. 앞에서 생각하고 계획했던 것에 맞게 글을 쓰려고 노력하였나요?			
	9. 쓰기 활동에 집중하였나요?			
	10. 내가 쓰고자 하는 내용을 잘 표현하기 위해서 어떤 방법을 쓰면 좋을지 생각하였나요?			
	11. 이 글을 읽을 사람이 어떻게 읽을지 생각하며 글을 썼나요?			
	12. 쓰려고 하는 내용에 맞는 낱말이나 문장을 생각하면서 썼나요?			
	13. 틀린 부분이나 부족한 부분을 계속 고치면서 썼나요?			
글을 다 쓰고 나서	14. 쓴 글을 다시 읽어보았나요?			
	15. 글의 주제, 내용, 쓰는 이유, 읽을 사람 등을 떠올리며 고쳐 보았나요?			
	16. 필요한 경우 덧붙이거나 빼거나 바꾸는 등의 활동을 했나요?			
	17. 다 고치고 난 뒤 또 한 번 읽어보았나요?			
	18. 내가 잘한 점과 잘못된 점은 무엇인지 생각해 보았나요?			

★ 수고하셨습니다. 감사합니다. ★