



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](#)

문학 텍스트를 활용한 과정중심 쓰기 지도의 효과

강지희

2017

초등학교 5학년 학생을 대상으로



석 사 학 위 논 문

문학텍스트를 활용한  
과정중심 쓰기지도의 효과  
- 초등학교 5학년 학생을 대상으로 -

Effects of process writing using literature text  
- Targeting elementary school 5<sup>th</sup> grade students -

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

강 지 희

2017년 2월





석 사 학 위 논 문

문학텍스트를 활용한  
과정중심 쓰기지도의 효과  
- 초등학교 5학년 학생을 대상으로 -

Effects of process writing using literature text  
- Targeting elementary school 5<sup>th</sup> grade students -

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

강 지 희

2017년 2월

문학텍스트를 활용한  
과정중심 쓰기지도의 효과  
- 초등학교 5학년 학생을 대상으로 -

Effects of process writing using literature text  
- Targeting elementary school 5<sup>th</sup> grade students -

지도교수 고 경 희

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등영어교육전공

강 지 희

2017년 2월

강 지 회의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 인

심사위원 인

심사위원 인

제주대학교 교육대학원

2016년 12월

## 목 차

|                                   |        |
|-----------------------------------|--------|
| 국문 초록 .....                       | iii    |
| <b>I. 서론</b> .....                | 1      |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 .....             | 1      |
| 2. 용어의 정의 .....                   | 3      |
| 3. 연구의 제한점 .....                  | 4      |
| <b>II. 이론적 배경 및 선행 연구</b> .....   | 5      |
| 1. 초등영어 쓰기지도 .....                | 5      |
| 2. 문학텍스트를 활용한 쓰기 교육 .....         | 10     |
| 3. 선행연구 .....                     | 14     |
| <b>III. 연구 방법</b> .....           | 18     |
| 1. 연구 문제 .....                    | 18     |
| 2. 연구 대상 .....                    | 18     |
| 3. 연구 절차 .....                    | 19     |
| 4. 자료 수집 및 분석 .....               | 20     |
| 5. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도의 실제 ..... | 23     |
| 6. 연구결과 분석 방법 .....               | 32     |
| <b>IV. 연구 결과 및 논의</b> .....       | 34     |
| 1. 영어 쓰기 의사소통 능력 변화 양상 .....      | 34     |
| 2. 영어 쓰기영역 성취 기준 달성 .....         | 62     |
| <b>V. 결론 및 제언</b> .....           | 69     |
| 1. 연구 문제에 대한 결론 .....             | 69     |
| 2. 제언 .....                       | 72     |
| <br>참고 문헌 .....                   | <br>73 |
| <br>ABSTRACT .....                | <br>77 |
| <br>부 록 .....                     | <br>79 |

## 표 목 차

|  |    |
|--|----|
| 〈표 II-1〉 학년군 쓰기 영역 학습 내용 성취 기준 .....           | 10 |
| 〈표 II-2〉 Stewig의 아동문학 중심 프로그램의 학습 전략 .....     | 14 |
| 〈표 III-1〉 비교반과 실험반의 1학기 교내 영어 학업성취도평가결과 분석 ... | 18 |
| 〈표 III-2〉 영어 쓰기 능력 평가지 문항 형태 및 평가 내용 .....     | 22 |
| 〈표 III-3〉 5학년 단원별 지도 계획 .....                  | 24 |
| 〈표 III-4〉 각 단원별 문학텍스트 .....                    | 25 |
| 〈표 III-5〉 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 절차 .....        | 29 |
| 〈표 IV-1〉 사전 및 사후 알파벳 쓰기 검사 결과 .....            | 63 |
| 〈표 IV-2〉 사전-사후 알파벳 쓰기 검사 결과 분석 .....           | 64 |
| 〈표 IV-3〉 사전 및 사후 단어 쓰기 검사 결과 .....             | 65 |
| 〈표 IV-4〉 사전-사후 단어 쓰기 검사 결과 분석 .....            | 66 |
| 〈표 IV-5〉 사전 및 사후 문장 쓰기 검사 결과 .....             | 67 |
| 〈표 IV-6〉 사전-사후 문장 쓰기 검사 결과 분석 .....            | 68 |

## 국 문 초 록

### 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도의 효과 -초등학교 5학년 학생을 대상으로-

## 강 지 회

### 제주대학교 교육대학원 초등영어교육전공 지도교수 고 경 희

본 연구는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 초등학교 5학년 학생의 쓰기 기능 발달에 미치는 영향을 관찰하기 위해 실시됐다. 연구문제는 다음의 두 가지다. 첫째로는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 영향을 미치는지 살펴보려는 것이다. 둘째로는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통해 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용을 성취할 수 있는지 확인하기 위한 것이다. 이를 위해 연구 방법으로 질적 및 양정 분석 방법을 함께 사용했다. 제주도에 소재하는 D초등학교 5학년 58명의 학생을 대상으로 해당학교에서 사용하는 영어검정교과서 교육과정에 맞게 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 절차를 마련해 4개월 간 연구를 실시했다.

연구 수업 전에는 실험반과 비교반을 대상으로 '자기소개' 짧은 글쓰기 및 영어 쓰기 평가를 실시했다. 연구 수업 중에는 실험반을 대상으로 단원별 쓰기 결과물, 수업일지, 면담자료를 수집했고, 자기반성 및 소감문을 작성하게 했다. 연구 수업 직후에는 실험반과 비교반을 대상으로 '자기소개' 짧은 글쓰기 및 영어 쓰기 평가를 한 번 더 실시했다. 이는 두 집단 간의 영어 쓰기 의사소통 능력을 비교하고 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용을 성취하는지 확인하기 위한 것이다.

질적 자료를 분석한 결과 실험반 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력 향상에 있어 다양한 특징들이 나타났다. 양적 자료 분석에 있어서도 실험반 학생들이 초등학교 교육과정에서 제시하는 5학년 수준의 쓰기 영역 학습 내용을 성공적으로 성취해냈음이 밝혀졌다. 이를 종합해 봤을 때, 본 연구를 위해 구안된 과정중심 쓰기지도 접근법이 초등학교 5학년 학생들의 쓰기 능력 향상에 있어 현 영어 교육과정의 제한적이고 기계적인 쓰기 방식보다는 유용했을 것이라고 볼 수 있다.

주요어 : 문학텍스트 활용 영어수업, 과정중심 쓰기지도

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

초등학교 영어 교육의 목표는 영어에 대한 흥미와 관심을 가지고, 일상생활에 사용하는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것이다(교육과학기술부, 2009). 즉, 초등 영어교육의 궁극적 목적은 학생들에게 영어 학습에 대한 긍정적 태도 및 인식을 함양해 초등학교 이후에도 계속적으로 영어에 대한 흥미와 관심을 지속시키는데 있다. 하지만 다수의 연구에서는 학년이 올라갈수록 영어에 대한 흥미가 저하되는 것으로 나타났다(박약우 외 3인, 2001; 이길영, 2001; 이은정, 2013). 이는 초등영어 교육의 목표에 반하는 현상으로 그 이유에 대한 고찰과 해결책이 필요하다.

3,4학년일 때 영어 학습은 음성 언어 위주로 이뤄지고 문자 언어도 알파벳이나 단어 쓰기와 같은 낮은 수준의 내용을 다룬다. 하지만 5,6학년의 경우 문자 언어의 비중과 난이도는 더 높아져 단어쓰기, 문장쓰기 및 짧은 글짓기까지 확장된다. 음성 언어는 반복적으로 접하다 보면 일정부분 자연스럽게 익힐 수 있는 반면 문자 언어는 학습자 자신이 따로 시간과 노력을 들였을 때 학습이 된다. 따라서 학생들은 음성 언어인 듣기, 말하기보다 문자 언어인 읽기, 쓰기를 배우는데 더 큰 어려움을 느낀다. 특히 쓰기의 경우 텍스트가 외부에서 주어지는 읽기 기능과 달리 자신이 알고 있는 언어 지식과 언어 능력을 활용해 학습자 내부에서 산출해내는 상위의 기능이니 만큼 학습곤란도가 더 높다. 이는 학년이 올라갈수록 심해지는 영어 학습에 대한 흥미와 관심 저하 문제를 유발하는 한 축이 문자 언어 학습이고, 문자 언어 중에서도 쓰기와 더 관련이 깊다는 것을 보여준다. 즉, 영어에 대한 흥미와 관심을 고취하기 위해서는 이에 적합한 쓰기 활동에 대한 연구가 필요하다.

우리나라 초등학교 고학년 학생들의 경우 인지적으로는 성숙해 이미 모국어로 자신의 의사 표현이나 감정 표현을 하는데 무리가 없다. 하지만 EFL(외국어로서의 영어; English as a Foreign Language) 상황에 있다 보니 영어의

언어적 수준은 그에 미치지 못해 자신의 생각과 감정을 영어로 표현할 경우 모국어처럼 자유자재로 전달하지는 못한다. 하지만 기본적으로 모든 학습자들은 모국어가 됐든, 외국어가 됐든지 간에 언어라는 매개체를 통해 자신의 생각이나 감정을 표현하고 타인과 의사소통하고 싶은 욕구를 갖고 있다. 따라서 초등학생의 영어수업은 여러 가지 상황을 제시해 학습자가 그 상황에 녹아 들어가 맥락에 맞게 말할 수 있도록 소통의 기회를 많이 마련해줘야 한다. 하지만 현 교육과정의 쓰기활동은 상황적 맥락에서 학습하는 내용보다는 베껴 쓰기, 암기해서 쓰기와 같이 기계적이고 단순한 내용으로 이뤄져 있고, 이러한 활동들은 예시를 보고 그대로 따라 쓰거나 주어진 문장에서 단어를 일부 바꿔 쓰는 정도에 그쳐 있어 학습자가 자신만의 의미를 구성하고 표현하기에는 역부족인 면이 있다. 즉 학습자가 교과서 활동을 하면서 쓰기가 문자로 의사소통을 위한 수단으로 사용된다는 것을 경험할 수 있는 유의미한 상황이 다양하게 제시되지 못하고 있는 것이다. 현 교육과정에서 주로 제시하고 있는 교수·학습 활동으로는 학생들의 관심과 흥미를 얻는데 분명 한계가 있고 의사소통을 목적으로 하는 진정한 의미에서의 쓰기 학습이 거의 이뤄지지 않기 때문에 이러한 어려움을 극복하기 위한 쓰기지도 연구가 필요하다.

본 연구자는 위의 내용을 종합해 다음과 같은 쓰기지도를 실시한다. 현재의 초등영어 쓰기활동은 학생들로 하여금 자신의 생각이나 감정을 표현해 의사소통을 하는데 적합하지 않은 부분이 있다. 이러한 한계점을 보완하기 위한 쓰기지도 책략으로 과정중심 쓰기지도를 한다. 그리고 쓰기지도의 효과를 높이기 위해 읽기와 쓰기를 통합하고, 자료 활용에 있어서는 읽기와 쓰기를 자연스럽게 익힐 수 있는 문학텍스트를 선택한다. 즉 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 실시한다.

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 하면서 다음 두 가지를 살펴본다. 첫째, 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 실시한 반과 실시하지 않은 반 간에 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 차이가 나타나는지 질적으로 분석한다. 둘째, 쓰기 영역 평가를 실시해 실험반과 비교반 간에 학습 내용 성취를 비교함으로써 실험 수업이 학업성취도 면에서는 어떤 영향을 미치는지 그 효과를 분석 검증한다. 연구자 본인이 가르치는 2개의 학급을 대상으로 하는데 1개

의 학급은 실험반, 1개의 학급은 비교반으로 선정한다. 연구수업을 실시하기 전에 사전 영어 쓰기 능력 동질성 검사를 해 실험 집단과 비교 집단이 영어 쓰기 능력 수준에 있어 통계적으로 동질한 집단을 확인한다. 연구를 하는 동안에는 실험 집단에서 나온 쓰기 결과물을 살펴보고, 수시로 학생과 면담을 실시하고, 교사가 수업일지를 작성함으로써 변화 양상에 대해 구체적으로 파악한다. 실험 수업이 끝난 후에는 실험반과 비교반 간의 짧은 글쓰기 결과물을 수집해 각각의 영어 쓰기 의사소통 능력에는 어떤 변화가 있었는지 분석한다. 그리고 사후 영어 쓰기 능력 평가를 실시해 실험집단과 비교집단 각각의 쓰기 능력에 어떤 영향이 있었는지 통계적으로 검증한다.

## 2. 용어의 정의

### 가. 문학텍스트

문학텍스트란 문학작품이 실린 책에서 삽화 부분을 제외한 글자 부분을 일컫는 용어다. 문학텍스트는 그 종류가 다양하고 광범위하다. 텍스트의 길이, 장르, 실제성 등을 기준으로 분류할 수 있다. 본 연구는 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 한 만큼 문학텍스트 중 아동문학 텍스트로 한정한다. Russell(2009)은 아동문학을 크게 산문과 운문으로 구분했는데 산문에서 가장 널리 쓰이는 아동문학은 동화, 운문은 동시를 일컫는다. 따라서 본 연구의 문학텍스트란 동화와 동시를 말한다.

### 나. 과정중심 쓰기지도

Kern과 Schultz(1992)는 전통적으로 외국어 교육에서 쓰기지도는 문법적인 정확성을 강조하면서 쓰기의 결과물에 중점을 둔 결과중심 접근법을 따라왔다고 밝혔다. 그러나 최근 연구들에 의하면 쓰기행위 결과물뿐만 아니라 쓰기의 과정을 좀 더 강조하는 과정중심 접근법으로 초점이 옮겨가고 있다. 학자들마다 과정중심 쓰기과정을 약간씩 다르게 제시하고 있는데 가장 일반적인 내용

은 쓰기 전 활동, 쓰기 활동, 수정하기, 편집하기, 출판하기 이렇게 다섯 단계다. 본 연구에서는 다섯 단계 과정중심 쓰기를 바탕으로 실제 초등영어 교육현장에서 지도할 수 있는 모형을 개발해 적용한다.

### 3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점이 있으므로 결과 해석이나 일반화에 한계가 있을 수 있다.

첫째, 본 연구는 연구자가 근무하고 있는 제주도 초등학교 5학년 2개 학급 58명을 대상으로 한 실험 연구이기 때문에 지역이나 학생 수준, 성별에 따른 특성에 따라 일반화하는데 제한이 있을 수 있다.

둘째, 본 연구는 4개월 동안 4편의 문학텍스트를 활용해 교육과정에 맞게 과정중심 쓰기지도 절차를 마련해 실시한 것이므로 장기간에 걸친 연구와는 결과가 다를 수 있다.

셋째, 연구자의 연구 목적에 따라 선정한 문학텍스트의 내용이나 수준, 과정중심 쓰기지도법이 다를 수 있으므로 연구 결과를 일반화하는 데 한계가 있을 수 있다.

넷째, 실험기간에 이루어지는 교과시간 외의 학생들의 영어 학습을 통제할 수 없었으므로 모든 사후 결과가 실험 연구에 의한 결과라고 보기에는 제한점이 있고, 연구결과에 영향을 미치는 수 있는 모든 외적 요인이 통제된 환경에서 이루어진 연구와는 다를 수 있다.

## Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구

### 1. 초등 영어 쓰기 지도

#### 가. 쓰기의 개념과 필요성

여러 학자들은 쓰기에 대해 다양하게 정의를 내렸다. Byrnie(1988)과 민찬규(2000)는 문자 기호를 사용해 일관성 있는 하나의 글(text)을 형성하는 것을 쓰기라고 했다. 배두분(2002)은 쓰기란 텍스트를 통해 필자와 독자가 의사소통 하는 행위라고 했고, 이완기(2007)는 의미전달을 위한 의미창조의 과정(process of creating meaning for communication)이라 말했다. 즉 단순한 텍스트의 교환이 아닌 필자와 독자 간의 상호작용 과정인 것이다. 위의 정의를 종합해 보면 쓰기란 필자가 문자 기호를 사용해 일관성 있는 하나의 글을 형성하고 이 텍스트를 통해 독자와 상호작용하는 의사소통 행위다.

쓰기는 여러 면에서 매우 중요하다. 초등학교 영어 교육의 목표가 일상생활에 사용하는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것이라는 관점에서 볼 때 쓰기의 가장 기본적 기능은 의사소통이다. 노경희(2002)는 학습자들이 살고 있는 지금의 21세기는 디지털 시대로, 인터넷과 같은 미디어 매체를 통해 문자 언어를 주고받고 있으므로 영어 쓰기 지도를 제대로 하지 않을 경우 타인에게 문자로 의사를 표현하는데 어려움을 겪게 될 것이라고 말했다. 즉 정보과학 기술이 발전함에 따라 직접 만났을 때만 이뤄졌던 면대면 의사소통(face-to-face communication, FTF) 외에 컴퓨터 매개 의사소통(computer-mediated communication, CMC)을 하게 되면서 문자 언어의 중요성이 높아지게 된 것이다. 특히 상대의 메시지를 받아들이는 수용적 기술(reception skill)에 해당하는 읽기 기능뿐만 아니라 자신의 의사를 전달하는 생산적 기술(productive skill)인 쓰기 기능이 더욱 강조되고 있는 것이다. 이러한 의사소통적 기능 외에도 쓰기는 다양한 점에서 중요하다. Scott & Ytreberg(1990), Harmer(1998), 고경석 외(2009)는 쓰기 활동이 듣기,

말하기, 읽기와 밀접한 관련이 있으며 다른 언어 기능의 학습을 강화하고 통합해 준다고 밝혔다(박인희, 2009, 재인용 ; 한미영, 2013, 재인용). 즉 학습자는 글을 쓰면서 말하기를 연습하고, 자신이 쓴 글을 읽으면서 언어 규칙을 익히고, 들은 내용을 쓰면서 기억에 오래 남을 수 있다. 박성혜(1999)는 쓰기 교육은 기초 단계에 있는 언어 학습자에게 단어 인식이나 문법 구조에 대한 제어를 쉽게 할 수 있게 하고, 쓰기 습득 정도가 향상될수록 학습자 자신의 생각, 경험 등에서 얻은 정보를 상대에게 잘 전달할 수 있는 능력을 함양하는 종합적 교수학습 방법이라 밝혔다. 또한 쓰기는 학습자 자신이 직접 손으로 외국어를 쓰면서 자신감과 안정감을 갖게 하고, 영어 학습에 발전을 보이고 있다는 분명한 증거를 제공해 줘 학습자의 인지적 발전을 알아볼 수 있다. 따라서 쓰기 지도는 영어 학습의 초기 단계부터 이뤄져야 한다.

#### 나. 초등 영어 쓰기의 문제점

초등학교 영어 교육의 목표는 일상생활에 사용하는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것이다(교육과학기술부, 2009). 쓰기의 정의와 연결해서 보자면 초등학교 영어 교육에서는 학습자가 문자 기호를 사용해 일관성 있는 하나의 글을 형성하고 이를 통해 글을 읽는 사람과 상호작용할 수 있는 의사소통적 쓰기 능력을 길러주는데 힘써야 한다. 하지만 현 교육과정은 구어 중심으로 이루어져 문자언어교육은 취약한 상태라 학생의 표현 욕구를 따라가기에는 무리가 있다. 그리고 쓰기활동의 대부분은 상황적 맥락에서 학습하는 내용보다는 베껴 쓰기, 암기해서 쓰기와 같이 기계적이고 단순한 내용으로 이뤄져 있어 성취감과 흥미를 갖기에도 적합하지 않은 요소가 있다. 또한 이러한 활동들은 예시를 보고 그대로 따라 쓰거나 주어진 문장에서 단어를 일부 바꿔 쓰는 정도에 그쳐 있어 학습자가 자신만의 의미를 구성하고 표현하기에는 역부족이기도 하다. 즉 교실에서 행해지고 있는 쓰기 활동 대다수는 의사소통이나 글쓰기 과정 자체를 고려하지 못하고 있는 실정이다(이완기, 2007). Scott & Ytreberg(1990)는 의미와 의사소통보다 언어자체를 강조하는 쓰기교육은 어린 학습자들에게 흥미를 불러일으키지 못한다고 주장했고, Krashen(1992)은

학교에서 학생들이 이미 알고 있는 내용을 보여 주기 위해서 쓰기를 하게 되는 경우가 많으므로 실제적이고 의미를 만들어 나가는 글쓰기의 필요성을 강조했다. 따라서 초등에서 영어 쓰기지도는 쓰기의 목적을 달성할 수 있는 활동 중심으로 바뀌어야 한다. 그 대표적인 예가 과정중심 쓰기라 하겠다.

#### 다. 과정중심 쓰기

Keren과 Schultz(1992)는 전통적으로 외국어 교육에서 쓰기교육은 문법적인 정확성을 중시해 결과물에 초점을 맞춰 왔다고 밝혔다. 하지만 근래 들어서는 쓰기의 결과물뿐만 아니라 그 과정에 대한 중요성이 많이 강조되고 있다. 따라서 쓰기지도 역시 결과중심 접근법에서 과정중심 접근법으로 옮겨가고 있다. 쓰기란 생각과 아이디어를 탐구하고 발견해 그것들을 잘 다듬어 독자들이 이해할 수 있게 제시하는 일련의 과정임을 고려할 때 과정중심 쓰기지도가 더 효과적이다.

여러 학자들은 과정중심 글쓰기의 단계를 다음과 같이 제시했다. Scott(1996)은 계획하기(planning), 쓰기(writing), 고쳐쓰기(revising)의 세 단계가 글을 잘 쓰는 사람이 사용하는 전략이라고 밝혔다. 글쓰기를 못하는 사람은 쓰기과정을 고정되고 선형적인 과정으로 여기는 반면 잘하는 사람은 쓰기과정을 순환적, 반복적으로 넘나들며 글을 쓴다고 했다. Atwell(1987), Bittinger(1993), Schottman(1996)은 쓰기 과정을 실제수업에 바로 적용하는 것은 무리가 있기에 단계별 과정중심쓰기로 쓰기준비(prewriting), 초안쓰기(drafting), 글을 함께 읽고 반응하기(sharing and responding to writing), 고쳐쓰기(revision), 편집하기(editing), 출판하기(publishing)를 제안했다. Tompkins(2008)는 쓰는 과정에서 학생들의 생각 및 활동에 초점을 맞춘 다섯 단계의 과정중심 쓰기를 제시했다. 사전쓰기(prewriting) 단계에서는 생각과 아이디어를 모으며 쓰기를 위한 준비를 하고, 주제와 관련된 생각을 목록처럼 나열한다. 초고쓰기(drafting)에서는 형식, 순서, 정확성에 대해 걱정하지 않고 생각을 전개해 이를 글로 적는다. 고쳐쓰기(revising)는 주변 사람들에게 피드백을 받는 과정이고, 편집하기(editing)는 주위의 도움으로

자신의 글에 내용상 또는 철자와 문법상의 오류를 교정하는 단계다. 출판하기 (publishing)는 한 편의 글이 출판 즉 보여줄 수 있는 형태로 다시 쓰여지고 전시되어 공유되는 단계로, 다른 사람들과 공유할 수 있도록 최종본의 형태로 만드는 과정이다. 상대적으로 소홀히 다뤄져 온 사전쓰기 과정을 중시하고, 유창성(fluency)을 강조하기 때문에 특히 ESL, EFL 학습자에게 적절하다.

#### 라. 영어 쓰기 의사소통 능력

Brown, Douglas H.의 저서 *Principals of Language Learning and Teaching*에는 여러 학자들이 의사소통 능력(Communicative Competence)에 대해 내린 정의가 소개돼 있다. Hymes & Paulston(1974)는 의사소통 능력을 언어 능력(Linguistic Competence)과는 다른 종류의 능력이라고 구분 지었다. 언어 능력은 언어 형식에 대한 지식을 알고 있는지를 보는 것이고, 의사소통 능력은 사람들이 언어를 활용해 기능적으로, 상호작용적으로 소통할 수 있는지에 관심을 두는 것이라고 말한다. Canale & Swain(1980)은 의사소통 능력은 문법적 능력, 담화적 능력, 사회 언어적 능력, 전략적 능력 이렇게 4가지 요소로 이뤄졌다고 정의를 내렸다. 문법적 능력이란 언어 능력처럼 문법적으로 맞게 말하고 이해할 수 있는 기본 능력을 말한다. 담화적 능력은 개별 문장이 아니라 연결된 문장들 간에 관계를 파악해 전체적인 의미를 이해할 수 있는 능력이다. 사회 언어적 능력은 해당 언어가 사용되는 사회의 배경지식, 예를 들면 생활풍습, 사고방식, 유행어 등을 활용해 말을 이해하는 능력을 일컫는다. 마지막으로 전략적 능력은 의사소통의 문제점을 보완하기 위해 언어적, 비언어적 소통전략에 관한 지식을 다루는 능력이다.

위의 정의들을 종합해 보면, 의사소통 능력이란 단순히 해당 언어의 문법적 지식만을 학습하는 것이 아니라는 것을 알 수 있다. 언어 능력을 넘어서서 그 언어가 쓰이는 담화적 상황, 사회적 배경지식, 언어적 또는 비언어적 소통전략도 습득해 실제 생활에서 사람들 간에 유의미한 소통이 일어나게 하는 능력을 말하는 것이다.

본 연구수업은 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통해 학생들이 배

운 표현들을 주어진 쓰기 활동에서 적절하게 구현해 낼 수 있는지 확인하는 것을 목적으로 하고 있다. 즉 전반적인 영어 의사소통 능력이 아닌 쓰기 영역에서의 의사소통 능력에 미치는 영향을 보고자 하는 것이다. 하지만 일반적으로 의사소통 능력이라 하면 구어적으로 자신의 생각이나 감정을 타인들과 나누는 것을 연상한다. 따라서 연구문제를 정함에 있어 의사소통 능력이라 하면 구어적인 의사소통 능력까지 포함하는 만큼, 영어 쓰기 의사소통 능력이라는 용어로 칭하고 그 범위를 한정시키도록 한다.

#### 마. 초등학교 영어교과 쓰기 영역 학습 내용 성취 기준

2009 개정 교육과정에 따른 초등영어과 교육과정에 해설에서 학년군 성취 기준 (라)항목을 보면 3~4학년군은 '알파벳 인쇄체 대·소문자를 쓰고, 낱말과 어구를 따라 쓰며, 보고 쓴다.', 5~6학년군은 '알파벳과 구두점을 바르게 쓰고, 쉽고 간단한 낱말과 어구를 쓰며, 자신이나 가족 등에 관해 예시문을 참고하여 짧고 간단한 글을 쓴다.'라고 제시돼 있다. 3~4학년군과 5~6학년군의 쓰기 성취기준에 있어 가장 큰 차이점은 자신이나 가족 등에 관해 짧고 간단한 글을 쓴다는 점이다. 이는 5~6학년 학생들이 단순히 영어 쓰기 기능을 학습하는데 그치지 않고 배운 표현을 활용해 자신 혹은 주변의 이야기를 쓸 수 있는지 의사소통 능력 향상에도 목표를 두는 것이다.

각 학년군 쓰기 영역 학습 내용 성취 기준을 보면 다음 <표 II-1>과 같다. 기존의 교과서 활동들은 아래의 성취 기준을 달성하는데 적합하게 구성됐다. 그렇다면 본 연구의 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 했을 경우 5~6학년 쓰기 영역 학습 내용 성취 기준 도달에는 어떤 영향을 미치는지 살펴봐야 한다. 알파벳 및 철자법 쓰기, 낱말이나 어구 쓰기, 문장이나 짧은 글쓰기 이렇게 세 가지 영역에서 달성하고자 하는 각각의 성취 기준을 도달하는지 그리고 어떤 점에서 차이가 나는지 확인하면서 연구를 진행한다.

〈표 II-1〉 학년군 쓰기 영역 학습 내용 성취 기준

| 쓰기 영역        | 3~4학년군   | 5~6학년군   |
|--------------|--|--|
| 알파벳 및 철자법 쓰기 | · 알파벳 인쇄체 대·소문자를 쓴다.   | · 문장 안에서 인쇄체 대·소문자를 바르게 쓴다.<br>· 문장 안에서 구두점을 바르게 쓴다.   |
| 낱말이나 어구 쓰기   | · 구두로 익힌 낱말을 쓴다.<br>· 짧고 쉬운 낱말이나 어구를 따라 쓰거나 보고 쓴다.<br>· 그림, 실물, 동작 등을 나타내는 낱말이나 어구를 완성하여 쓴다. | · 소리와 철자 관계를 바탕으로 쉬운 낱말을 듣고 쓴다.<br>· 실물, 그림, 도표를 보고 쉽고 간단한 낱말이나 어구를 쓴다.<br>· 주어진 낱말이나 어구를 넣어 간단한 문장을 완성한다. |
| 문장이나 짧은 글쓰기  |  | · 실물, 그림, 도표를 보고 한두 문장으로 쓴다.<br>· 예시문을 참고하여 간단한 초대, 감사, 축하 등의 짧은 글을 쓴다.<br>· 자신이나 가족 등에 관해 짧고 간단하게 쓴다.     |

## 2. 문학텍스트를 활용한 쓰기 교육

### 가. 문학텍스트와 언어학습

Krashen과 Terrell(1983)은 문학작품은 언어기능 중심의 자료가 아니라 언어학습자에게 필요한 의미 있는 문맥 속에서 언어를 제공해 주기 때문에 언어 습득에 필요한 가장 적절한 입력을 제공해 준다고 했다. 언어 수업에 문학작품을 활용하는 것은 문학작품을 통한 경험의 확장이라는 문학의 본질적인 특성 외에도 언어 습득에 여러 이점을 주는 것이다. 여러 학자들은 다음과 같이 문학텍스트 기반 언어학습의 장점을 밝혔다. 첫째로, 문학텍스트는 음성언어와 문자언어 모두를 이용해 의미 있는 개념을 형성할 수 있는 언어 구조를 제공한다(Alvermann & Phelps, 1994). 교사가 문학텍스트를 활용해 소리 내 읽어 줌으로써 아동들은 듣기의 기회를 갖게 되고, 아동들이 문학작품을 읽으면

서 읽기전략을 배우고, 좋은 문학작품은 쓰기 모델을 제공해 주므로 쓰기 능력을 신장시킬 수 있다(Vacca 외 5인, 2009). 둘째, 폭넓은 문학작품에의 노출은 어휘학습에 도움이 된다(Alvermann & Phelps, 1994; Danielson & Labonty, 1994; Krashen 2004; Kweon & Kim, 2008). 학습자들이 다양한 장르의 문학작품이 지닌 풍부하면서도 실제적인 문맥을 통해 어휘와 개념을 학습할 수 있기 때문이다. 셋째, 문학작품은 읽기 유창성을 개발하고 자발적인 읽기 학습을 할 수 있도록 한다. 즉 아동들은 읽기를 함으로써 읽기를 배울 수 있으며(Vacca 외 5인, 2009), 작품 속의 재미있는 이야기와 문학텍스트와 함께 제공되는 삽화는 학생들에게 계속 읽으려는 동기를 부여한다. 이러한 동기는 아동들이 학습상황 외에도 읽기를 자발적으로 즐기게 한다(Reed, 1993). 위의 이점들 외에도 문학작품은 작가가 이야기를 전개시키기 위해서 상황을 묘사하고, 다른 사람을 설득하며, 사건을 추적하는 등 문제 해결을 위해 조직적인 구조를 사용하고, 다양한 언어의 스타일 및 기법 등을 통해 학습자들에게 언어 사용의 좋은 모델을 제공한다(Moss, 1992). 동요나 동시 같은 아동을 대상으로 한 시적 텍스트의 경우 난해하지 않고, 재미가 있으며, 운율을 가지고 있어 배우기 쉽고 기억하기도 쉬워 언어학습의 중요한 자료가 된다(김경한, 2007).

영어 아동문학 텍스트를 크게 영어동화와 영어동시로 구분했을 때 각각의 선정 기준은 다음과 같다.

박인희(2009), 이해자(2012), 한미영(2013)의 연구에 따르면 여러 학자들은 영어동화 선정 기준을 다양하게 밝혔다. 이 기준들은 크게 내용적 측면과 언어적 측면으로 나뉘볼 수 있다. 내용적으로는 일단 높은 문학과 예술성을 갖춰야 한다(Glazer, 1981). 학생들이 작품에 빠져들 수 있는 문학적인 매력이 있어야 자연스럽게 영어에 젖어들며 언어학습이 이뤄질 수 있다. 텍스트 외에 삽화 역시 학습자의 나이에 적합하며 매력적이고 화려해야 한다. 학생들이 텍스트와 삽화가 주는 심미적 즐거움을 느끼지 못한다면 영어동화를 활용한 영어수업의 효과는 반감될 수밖에 없다. 따라서 아동의 나이를 고려하고 흥미를 줄 수 있는 주제(가족, 학교생활, 모험, 운동, 동물 등 아동들의 개인 생활과 연결된 내용)를 다루고 있으며 아동들의 마음에 무엇인가를 심어줄 수 있는 이

이야기가 적합하다(전영희, 2002). Ellis와 Brewster(1991)는 학습자 개개인의 경험을 이끌어냄으로써 동기를 유발하고 상상력을 불러일으키며 유머 감각에 호소할 수 있어야 하며, 학습자의 호기심을 유발하고 목표 언어와 문화, 언어학습에 대해 더 알아가고 싶은 마음이 들도록 해야 한다고 했다. 언어적으로는 첫째, 영어동화의 언어 수준이 학습자에게 적합해야 한다(Littlewood, 1986; Ellis & Brewster, 1991; 전영희, 2002). 쉬운 이야기는 학습자의 관심과 흥미를 잃게 만들고 어려운 이야기는 의욕을 저하시킬 수 있다. Krashen(1982)의 입력가설에서 보여 지듯 동화에 사용된 언어는 학생들의 언어 수준에서 한 단계 높을 때 어휘, 구문과 기능을 익히는데 있어 성공적인 학습 경험을 제공받을 수 있다. 다음으로 Ellis와 Brewster(1991)는 학습자가 흥미 있게 따라하고 발음 향상에 도움을 줄 수 있는 운율, 의성어, 억양 등을 포함하고 있어야 한다고 했다. 또한 자연스러운 반복이 있어 학습자들이 텍스트에 참여할 수 있도록 하고 일정한 구문 연습과 발음 연습을 제공하며 언어 항목이 재순환돼 암기 기능을 발달시켜야 한다고 밝혔다. 일정한 반복은 같은 내용의 언어가 자연스럽게 학습자들에게 입력될 수 있으며(전영희, 2002) 다음 내용을 예측할 수 있게 돼 자신감을 형성하기 때문이다.

영어 학습자를 위한 영어동시 선정과 관련해 Vardell, Hadaway와 Young(2006)은 학습자의 생활이나 경험과 관련된 시를 택해 학습자들에게 시에 대해 반응할 기회를 제공해야 한다고 했다. 학습자들의 흥미, 언어 수준 및 지적 수준을 고려한 동시 선정은 학생들의 참여를 높여 텍스트를 중심으로 교사와 학생 간 또는 학생 간에 상호교류가 일어나 영어 학습이 효율적으로 이뤄질 수 있다(장순열, 1998). 동시 역시 단순한 언어와 간단한 구조, 리듬, 운율 등이 있어 반복하기 쉬운 텍스트를 선정한다. 이러한 동시는 소리 내어 읽기 또는 합창독으로 읽기에도 좋아 음성훈련에도 도움이 되며 영어동화의 반복 구문과 마찬가지로의 효과를 낼 수 있다.

## 나. 문학텍스트 읽기와 쓰기의 관계

Vacca의 5인(2006)은 글을 쓴 사람은 다른 사람이 쓴 글을 읽으며 그들의

생각이나 표현법을 알게 되고, 많이 읽을수록 자신의 생각을 정확하고 풍부하게 쓸 수 있게 되므로 읽기와 쓰기는 떼어낼 수 없이 연결돼 있다고 했다. 즉 학습자가 다른 사람이 쓴 글을 읽음으로써 자신의 생각이나 감정을 잘 반영해 타인에게 제대로 전달할 수 있는 쓰기 능력의 발판을 다지게 되는 것이다. 따라서 읽기와 쓰기를 상호보완적으로 가르치고 배우는 읽기-쓰기 통합교육, 연계학습이 필요하다.

읽기-쓰기 통합교육에 적합한 교재는 문학텍스트다. 이는 언어의 구성요소와 관련이 깊다. 모든 언어는 형식(form), 내용(content)과 사용(use)이라는 세 가지 요소로 구성된다. 형식(form)은 음과 기호들을 의미와 연결시키는 언어적 요소를 말하고, 이러한 형식들이 잘 결합됐을 때 하나의 내용(content)을 구성하게 된다. 하지만 언어가 형식과 내용만 갖춰서는 제대로 쓰인다고 볼 수 없다. 왜냐하면 언어란 학자, 교수 같은 특정 직업군을 제외한 대부분의 사람들에게 학문의 대상이 아닌 의사소통을 위한 하나의 수단이기 때문이다. 즉, 화자나 필자가 전달하고자 바를 언어를 통해 문맥이나 상황에 맞게 적절하게 사용(use)할 때 바로 언어가 제 기능을 한다고 볼 수 있는 것이다. 외국어를 배울 때 역시 형식과 내용 외에도 사회적 문맥에서 적절하게 사용하는 법을 알 수 있게 해야 그 언어를 제대로 학습한 게 된다. 따라서 언어의 구성 요소인 형식과 내용뿐만 아니라 언어 사용이 잘 드러난 읽기 교재가 필요하고 가장 유용한 교재는 문학텍스트다. McKay(1982)는 일단 문학텍스트는 폭넓고 정교한 어휘와 복잡하고 정확한 문장구조규칙 등의 언어적인 지식을 늘려주고, 담화를 통해 언어 사용을 발달시킨다고 말했다. 교과서에 제시된 내용들은 학생들의 학습을 유도하기 위한 특수 목적의 텍스트이고 분량의 제한도 있어 한정된 어휘와 인위적인 내용으로 구성된 경이 있다. 반면 문학텍스트는 학습이 목적이 아니라 독자에게 읽기를 통해 심미적·예술적 감동을 주기 위해 쓰여 졌기 때문에 그 상황이 보다 생동감 넘치고 재미있다. 따라서 학습자들은 문학텍스트를 통해 실감난 상황과 맥락 속에서 언어의 생생한 사용법을 접할 수 있게 되고, 이는 결국 학습자가 자신의 생각이나 감정을 잘 표현하고 전달할 수 있게 도와줘 제대로 된 쓰기를 할 수 있는 틀을 마련해 준다. 또한 Spack(1985)은 문학텍스트는 학습자에게 적절한 읽기 자료이자 쓰기의 적절

한 주제가 되고 문학적 분석의 기초가 된다고 밝혔다. 즉 문학텍스트 속 다양하고 풍부한 소재는 학습자로 하여금 흥미를 갖고 적극적으로 다른 학습자들과 느낌과 생각을 공유하는 쓰기 활동을 촉진하는 것이다.

초등 영어교육에서 문학텍스트를 활용한 읽기-쓰기 통합지도를 실시할 경우 Stewig(1980)의 아동문학 중심 프로그램의 일반적인 학습전략을 활용할 수 있다. 그 과정은 다음과 같다.

〈표 II-2〉 Stewig의 아동문학 중심 프로그램의 학습 전략

| 순서 | 단계           | 지도내용                                    |
|----|--------------|---|
| 1  | 작품 소개 및 감상   | 교사의 간단한 작품 소개 및 스토리텔링                   |
| 2  | 작품 토의        | 학습 취지에 맞게 학생들 간 토의                      |
| 3  | 쓰기 과제 제시     | 토의 후 쓰기 주제 및 내용 설명                      |
| 4  | 쓰는 작업        | 구속 없는 자연스러운 쓰기를 위해 문법적 측면 배제하고 쓰기       |
| 5  | 완성된 글의 공동 감상 | 크게 읽어주기, 작문의 극화, 녹음 등을 통해 쓴 글을 남에게 소개하기 |
| 6  | 편집           | 편집을 통해 작문으로 표현된 자신의 생각과 아이디어를 재구성       |

본 연구에서 과정중심 쓰기지도 할 때 문학텍스트를 활용하는 만큼 Stewig의 프로그램에 제시된 학습 전략을 활동에 맞게 차용하도록 한다.

### 3. 선행연구

본 연구는 초등 영어 학습자를 대상으로 한 문학텍스트 기반 과정중심 쓰기 지도에 중점을 두고 있으며, 관련된 연구는 문학텍스트를 활용해 영어 쓰기 지도를 한 연구들이다.

문학텍스트를 활용한 쓰기 지도 연구들은 다음과 같다.

이정열(2006), 강지혜(2008), 박인희(2009)는 초등학교 6학년을 대상으로 영어 동화를 활용해 자유글쓰기나 영작문을 한 경우 쓰기 발달과 정의적 특성

에 어떤 영향을 미치는지 연구했다. 연구 결과 쓰기 성취도와 정의적 특성에서 긍정적인 변화가 나타났다. 김자숙(2009)은 한국에서 오랜 기간 조기 영어 교육을 받아온 초등학교 3~5학년 학생 4명을 대상으로 영어 동화를 활용한 읽기-쓰기 지도가 초등학생의 쓰기 발달에 미치는 효과를 연구했는데 그 결과 학생들의 문법수준은 비슷한 연령의 모국어 화자 수준으로 향상됐다고 밝혔다. 이해자(2012)는 초등학교 4학년을 대상으로 단계별 동화 읽기 후 글쓰기 활동이 초등 영어 학습자의 쓰기 능력 발달에 미치는 영향을 연구했다. 단계별 동화 읽기 후 글쓰기 활동은 학습자를 영어문장에 자연스럽게 노출시키고 기본문형 연습을 통해 문장구조 이해 및 문장 활용도를 높이는 결과가 나타났다. 한미영(2013)은 초등학교 5학년을 대상으로 영어 동화와 도식 구성도를 활용한 쓰기 학습의 효과를 연구했다. 연구 결과 5학년 학생의 쓰기 능력뿐만 아니라 읽기, 듣기 능력에도 긍정적 영향을 미쳤고, 실험 후기로 갈수록 쓰기 결과물의 문장수, 총 단어수 및 어휘 유형수가 증가했다고 한다. 정의적 특성에서는 영어 쓰기에 대한 자신감 및 참여도 측면에서 긍정적인 변화가 나타났다.

영어 동화 외에도 영어 동시를 활용한 연구들도 있다. 김혜리와 강영옥(2009)은 영어동시 활용 초등영어 읽기-쓰기 연계학습에 대한 연구를 했는데 그 결과 영어 읽기와 쓰기에 대한 새로운 인식과 쓰기 능력이 향상되는 긍정적인 변화가 나타났다. 김혜리와 김은연(2012)은 초등영어에서 주제별로 운문과 산문에서 각각 대표적 장르인 동시와 이야기를 연계해 지도한 내용중심 통합수업이 문자 학습에 어떤 영향을 미치는지 탐구했고, 연구 결과 아동들은 동시와 이야기를 읽을 때 서로 다른 읽기 행동을 하고, 동일한 주제에 대해 동시와 이야기를 순차적으로 읽으면서 언어와 내용을 확장하고 강화하는 모습을 보였다.

위의 연구 결과를 종합해 보면 영어 동화나 영어 동시와 같은 문학텍스트를 활용한 문자지도의 경우 쓰기 능력 및 정의적 특성에 긍정적 변화가 나타났음을 알 수 있다. 하지만 현재 교육과정 속 쓰기 활동 대다수가 제한적인 베껴 쓰거나 외워 쓰기에 그쳐 있어 의미를 구성하는 식의 쓰기 활동 자료 자체가 부족하다. 따라서 연구자들이 수업을 진행할 때 각자의 노력으로 문학텍스트를 수집 및 선정한 후 주제에 맞게 그때그때 활용하고 있어 문학텍스트를 활용한 영어 쓰기 지도에 대한 보다 체계적인 교수·학습 방법을 구안하지는 못했다. 따

라서 문학텍스트를 활용해 쓰기를 할 때 학생들에게 다양한 쓰기 활동을 제공하면서 영어 쓰기에 대한 흥미를 유발하는 교수·학습 방법의 개발이 필요하다.

과정중심 쓰기지도와 관련된 연구는 다음과 같다.

심민선(2007)은 초등학교 6학년을 대상으로 그래픽 구성도를 활용한 효과적인 초등영어 쓰기 수업에 대해 연구했다. 그래픽 구성도란 학습자들이 문자로 표현돼 있는 구조적 정보를 시각적 형태로 받아들여 내용의 이해 및 구성을 증진하도록 고안된 교수-학습 도구의 하나다. 연구자는 과정중심 쓰기모형을 활용해 쓰기 전 단계, 생각 모으기, 초안 쓰기, 오류 함께 고쳐보기, 초안 수정·반성, 출판하기 이렇게 6단계의 쓰기 수업 모형을 개발해 적용했다. 이 모형에서 쓰기 전, 생각 모으기, 초안 쓰기 이렇게 앞 단계에서 그래픽 구성도를 활용했고 이를 바탕으로 초안을 작성해 수정을 거친 후 글쓰기 작품을 완성했다. 그 결과, 그래픽 구성도를 활용한 과정중심 쓰기모형이 쓰기 소요 시간, 글의 체계성, 쓰기의 수월성 면에서 긍정적인 결과를 미쳤음을 확인했다. 하지만 학습자가 쓰기란 의미를 구성하는 하나의 과정임을 경험하고 이해했는지에 대해서는 접근하고 있지 않아 과정중심 쓰기의 실제적 목적에 도달했는지 살펴보는 추가적 연구가 필요하다.

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도와 관련된 연구는 다음과 같다.

손지은(2013)은 초등학교 6학년을 대상으로 만화를 기반으로 한 이야기 바꿔쓰기(fractured writing) 활동이 영어쓰기와 정의적 측면에 미치는 영향을 연구했다. 연구자는 과정중심 쓰기의 일반적 과정을 따라가지 않고 계획하기 단계에서는 마인드맵을, 바꿔 쓰기 단계에서는 만화자료, 자유쓰기 단계에서는 자유쓰기 활동지를 사용하는 것으로 수업을 구성했다. 그 결과, 이야기 바꿔 쓰기는 학습자로 하여금 의미를 생산하는 경험을 하게 함으로써 쓰기의 내용면에서 향상이 나타났으며 어휘력도 높아졌다고 밝혔다. 하지만 이 연구의 경우 학습자가 하나의 주제를 갖고 온전히 자신만의 의미를 구성하며 쓰기를 하는 게 아니라 주어진 이야기를 만화로 바꾼 후 일부 내용을 바꾸는 제한적 과정중심 쓰기를 하고 있다. 따라서 바꿔 써야 할 이야기 없이도 학생들이 자신의 경험이나 배경지식을 바탕으로 하나의 쓰기 작품을 완성할 수 있는지 살펴 볼 필요성이 있다.

선행된 연구들을 살펴보면 동화나 동시와 같은 아동 문학텍스트를 활용하거나 과정중심 쓰기지도 할 경우 쓰기 능력 및 정의적 측면에 긍정적인 변화가 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 대부분의 연구자들은 종래의 교육과정에서 해 온 결과중심 쓰기지도가 초등학교 영어교육 목표와 합치되지 않을뿐더러 학습자의 정의적 특성에도 긍정적 영향을 주지 못하고 있다고 생각해 과정중심 쓰기지도의 필요성을 주장하고 있었다. 하지만 과정중심 쓰기지도 관련 연구들은 단계별 전체적인 흐름을 적용하기 보다는 과정중심 쓰기지도의 몇몇 학습전략들(이야기 바꿔 쓰기, 그래픽 구성도활용하기 등)을 반복적으로 투입하는데 그쳤다. 또한 읽기-쓰기 연계학습의 효과를 알고 동화나 동시를 활용해 쓰기지도한 연구들은 있었지만 문학작품을 활용한 과정중심 쓰기지도한 연구는 보이지 않았다. 따라서 본 연구자는 문학텍스트를 활용해 과정중심 쓰기지도를 함으로써 다른 연구들과 차별성을 두고자 한다. 이때 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에는 어떤 점에서 차이가 나타나는지, 그리고 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용 성취에는 어떤 영향을 미치는지를 질적 및 양적으로 분석해 기술한다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 문제

첫째, 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도는 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통해 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용을 성취할 수 있는가?

#### 2. 연구 대상

제주시 일도동 소재 D초등학교 5학년 8개 반 중 2개 반 58명으로 영어수준이 높은 편이다. 실험반, 비교반 모두 남학생 15명, 여학생 14명, 총 29명으로 학생 수와 성비가 동일하다.

〈표 Ⅲ-1〉 비교반과 실험반의 1학기 교내 영어교과 학업성취도평가결과 분석

| 구분  | N  | M     | SD     | F     | P     |
|-----|----|-------|--------|-------|-------|
| 비교반 | 29 | 90.77 | 11.437 | 0.128 | 0.772 |
| 실험반 | 29 | 89.52 | 20.446 |       |       |

학급 내 학생들의 일반 요인, 예를 들면 성별, 가정환경, 사교육의 정도 등은 천차만별이다. 이 요인들이 모두 동질한 집단을 구성해 실험집단과 비교집단으로 나누는 건 학교 교육현장 여건상 애로점이 많다. 따라서 학업 성취도 결과에 있어 유의미한 차이가 나타나지 않을 경우 두 집단의 일반 요인도 유사할 것으로 가정해 두 집단의 학업성취도 결과를 비교하는 것으로 일반 요인 검사를 대체했다. 실험수업이 2학기 9월부터 12월까지 이뤄지는 만큼 1학기 말에 치른 교내 학업성취도 평가 결과를 갖고 두 독립표본 t검정을 실시했다. 유의확률이 0.772로 0.5보다 크게 나타나 비교반과 실험반은 전반적인 영어 능력

이 유사한 집단임을 확인했다.

### 3. 연구 절차

2학기가 시작되기 전에 실험수업을 위한 준비 단계를 거쳤다. 문학텍스트를 활용한 영어 지도 자료, 영어 쓰기지도 자료, 과정중심 쓰기지도 자료 등을 수집해 연구자가 근무하고 있는 학교의 학생들에게 어떤 방법으로 접목하면 좋을지 수업 모형을 개발하고 단원별 차시계획을 세웠다. 그리고 5학년 2학기 교과서 내용을 분석한 후 실험수업 쓰기내용 및 그에 알맞은 문학적 텍스트를 선정하고 차시별로 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 절차를 마련했다. 이를 토대로 9월부터 12월까지 4개월에 걸쳐 실험반에 수업을 실시했다.

첫 번째 연구문제는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 영향을 미치는지 탐구하는 것이다. 이를 위해 학기 초와 학기 말에 실험반 및 비교반에 짧은 글쓰기를 실시한 후 그 결과물을 수집했다. 그리고 학기 중에 연구수업을 진행하면서 매 단원별로 학생들이 완성한 쓰기 결과물을 수집해 쓰기 양상을 분석했다. 학생들의 자료를 수집하면서 이해가 되지 않거나 의문점이 생길 경우 해당 학생을 대상으로 면담을 실시했고, 연구 수업을 진행한 후에는 매 시간마다 수업일지를 작성했다. 연구수업이 끝난 학기말에는 실험반 학생들을 대상으로 사후 자기 평가 및 소감문을 작성하게 했고 그 결과물을 수합했다. 이렇게 다양한 방식으로 모은 자료들을 여러 차례 반복해 읽으면서 여러 학생들에게 나타나는 유의미한 쓰기 양상들을 범주화하는 과정을 거쳤다. 이를 통해 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 영향을 미치는지 구체화할 수 있었다.

두 번째 연구문제는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용 성취에 어떤 영향을 미치는지 탐구하는 것이다. 그에 대한 설계방법은 사전-사후 대응T검사 통제집단 설계(pretest-posttest control group)다. 실험집단과 통제집단이 동질적인 집단이 되도록 통제해 내적 타당성의 저해요인을 극복할 수 있도록 했다. 통제된

실험설계를 위해 여름방학이 끝나고 개학을 맞이한 첫 주에 비교반, 실험반 학생들을 대상으로 사전 쓰기 능력 평가를 실시했다. 비교반과 실험반 간 독립T-검정을 실시해 두 집단의 영어 쓰기 능력이 동질하다는 것을 밝혀 사후 처치를 통해 어떤 변화가 일어날지 비교할 수 있는 기본 전제 조건이 성립된다는 것을 확인했다. 연구수업이 끝난 뒤에는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통해 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용의 성취 여부를 알아보고자 사후 쓰기 능력 평가를 실시했다. 사후 결과를 연구수업 전에 실시한 사전 결과와 비교해 본 연구가 비교반과 실험반에 각각 어떤 영향을 미쳤는지를 대응 T-검정을 통해 검증함으로써 학생 개개인에 대한 연구수업 효과의 유의미성을 분석했다.

#### 4. 자료 수집 및 분석

본 연구는 질적 분석을 위한 자료와 양적 분석을 위한 자료 두 가지로 나뉜다.

##### 가. 질적 분석을 위한 자료 수집

###### 1) 단원별 쓰기 결과물

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 하면서 학생들이 완성한 쓰기 결과물을 단원별로 수집했다. 2015학년 2학기 9월부터 12월까지 4개월에 걸쳐 4개 단원에 연구수업을 진행했다. 각 단원별 쓰기결과물 양식은 <부록1>에 제시한다.

###### 2) 수업일지

각 단원별로 1~2차시는 기존의 교육과정대로 가르쳤고, 3~6차시는 연구자가 고안한 방법에 따라 수업을 했다. 이 중 학생들이 직접 연구수업을 진행한 날은 수업이 끝난 방과 후에 그 날 관찰한 사항이나 느낀 점, 특이사항 등을 수업일지에 기록해줬다. 수업일지 양식은 <부록2>에 제시한다.

### 3) 면담

학생들의 자료를 수집하면서 이해가 되지 않거나 의문점이 생길 경우 개별적으로 면담을 진행했다. 면담이 끝난 후 그 결과를 간단하게 기록으로 남겨뒀다.

### 4) 사전-사후 짧은 글쓰기

사전-사후 짧은 글쓰기를 실시한 목적은 크게 두 가지다. 첫째는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도로 받은 집단과 받지 않은 집단의 쓰기 결과물을 비교 및 분석함으로써 두 집단 간 쓰기 의사소통 능력에 어떤 차이가 나타나는지 확인하고자 했다. 둘째는 본 연구수업을 받은 집단이 사전에 쓴 글과 사후에 쓴 글을 비교함으로써 실험반의 쓰기 의사소통 능력에 어떤 변화가 나타나는지 탐구하고자 했다.

학생들은 글쓰기 주제가 자신과 가장 밀접한 관련이 있을 때 표현할 거리가 많아지므로 짧은 글쓰기 주제를 '자기소개'로 정했다. '자기소개'라는 주제는 학생과 가장 직접적으로 연관돼 있으면서 초등학생의 발달수준에도 적합하다. 또한 2009 개정 교육과정에 따른 영어과 교육과정 해설에서는 5~6학년군의 쓰기 영역 성취 기준 중 하나를 자신이나 가족 등에 관해 예시문을 참고해 짧고 간단한 글을 쓴다고 돼 있기 때문에 이 기준에도 부합한다. 자기소개 짧은 글쓰기 양식은 영어 쓰기 능력 평가지와 함께 <부록3>, <부록4>에 제시한다.

### 5) 자기 평가 및 수업 소감문

본 연구를 진행하는 동안 비교반 학생들의 경우 영어 쓰기에 대해 일관된 반응을 보였다. 사전 및 사후 차이가 크지 않은 만큼 따로 자기 평가 및 수업 소감문을 수집하지 않았다. 반면 실험반 학생들의 경우 영어 쓰기에 대한 반응 변화가 수업 중 관찰됐고, 그에 따라 연구수업이 끝난 학기말에 학생들로 하여금 자기 평가 및 수업 소감문을 작성하게 했다. 그 결과물들을 수집해 학생들이 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도로 접한 후 영어 쓰기에 대해 정서적으로 어떤 변화를 보이고 있는지 분석했다. 자기 평가 및 수업 소감문 양식

은 <부록5>에 제시한다.

### 나. 양적 분석을 위한 자료 수집

영어 쓰기 능력 평가지 각 문항의 형태 및 평가내용은 <표Ⅲ-2>와 같다. 알파벳 쓰기 문항 배점은 2점, 단어 쓰기 문항 배점은 3점, 문장 쓰기 문항 배점은 4점으로, 글쓰기 문항 배점은 12점으로 정한다. 1번부터 19번까지 채점 기준은 초등학교 5~6학년군 쓰기 성취 기준을 반영한다. 쓰기 성취 기준 첫 번째는 '철자법에 맞게 쓴다.'이다. 하위 목표로는 '문장 안에서 인쇄체 대·소문자를 바르게 쓴다.'와 '문장 안에서 구두점을 바르게 쓴다.'를 제시하고 있다. 따라서 문장 안에서 대·소문자를 바르게 쓰지 못할 경우에는 한 글자당 1점씩을, 문장 안에서 구두점을 바르게 쓰지 못할 경우에는 문장부호 하나당 1점씩 차감해 점수를 매기는 것으로 한다. 1번부터 19번 문항은 영어 표현의 정확성을 보기 위한 것이기 때문에 철자를 잘못 쓴 답안의 경우에는 부분 점수 없이 오답으로 간주한다. 사전 및 사후 영어 쓰기 능력 평가지 양식은 자기소개 짧은 글쓰기와 함께 <부록3>, <부록 4>에 제시한다.

<표 Ⅲ-2> 영어 쓰기 능력 평가지 문항 형태 및 평가 내용

| 문항 번호 | 문항 형태  | 평가 내용   |
|-------|--------|---|
| 1-5   | 알파벳 쓰기 | 대·소문자 구별해서 쓰기<br>그림에 맞는 단어의 알파벳 쓰기  |
| 6-11  | 단어 쓰기  | 그림에 맞는 단어 보기에서 찾아 쓰기, 그림을 보고 알맞은 단어를 써 넣어 문장 완성하기   |
| 12-19 | 문장 쓰기  | 들려주는 문장을 보기에서 찾아 쓰기, 보기에 나열된 단어를 바르게 배열해 문장 완성하기, 문맥에 맞게 알맞은 단어를 써 넣어 문장 완성하기, 한국어 뜻에 알맞게 문장 영작하기 |

## 5. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도의 실제

### 가. 수업 모형 개발 과정

현재 교육과정에서 5학년 과정의 쓰기 내용은 철자법에 맞게 쓰기, 낱말이나 어구 쓰기, 문장이나 짧은 글쓰기가 있다. 철자법에 맞게 쓰기, 낱말이나 어구 쓰기는 정확성(accuracy)에 초점을 맞춘 활동으로 학생들이 배운 표현을 교과서 속 주어진 맥락에서 틀리지 않고 쓸 수 있는지를 확인한다. 문장이나 짧은 글 쓰기는 쓰기의 정확성보다는 유창성(flucy)을 기르기 위한 활동으로 학생들의 실제적 생활과 관련해 자신의 경험을 나타내는 글을 짧고 간단하게 쓴다. 구체적 학습내용으로는 실물, 그림, 도표를 보고 한두 문장으로 쓰기, 예시문을 참고해 간단한 초대, 감사, 축하 등의 짧은 글 쓰기, 자신이나 가족 등에 관해 짧고 간단하게 쓰기가 있다. 이와 같은 활동은 다양한 의미 있는 상황을 제공하지 못해 쓰기가 의사소통을 위한 수단으로 사용된다는 것을 경험하는데 한계가 있다. 또한 교과서에 제시된 제한적인 표현만을 활용해 인위적인 상황을 제시하는 만큼 학습자의 요구나 수준을 반영하기도 어렵다.

하지만 차현주(2001)는 영어 수업이 언어 기능 습득을 위해 이뤄진다 하더라도 교과서의 내용을 소홀히 할 수는 없다고 했다. 교과서의 쓰기 활동이 정확성에 더 비중을 두고, 유창성을 기르기 위한 활동들이 상대적으로 빈약하기는 하나 교과서 주제들이 내용 구성이 알차고 의사소통 능력을 기르는데 적합하다. 따라서 교과서의 학습 주제 및 듣기, 말하기 활동 대다수는 유지하되, 과정중심 쓰기에 맞게 학습 활동을 일부 재구성 해 수업을 진행했다.

1차시에서는 듣기 위주로, 2차시에서는 듣기와 말하기를 통합해 지도하고, 3차시부터 읽기와 쓰기 기능을 학습하면서 6차시까지 영어 4기능을 통합한 다양한 활동을 하게 돼 있다. 따라서 1,2차시는 교과서에 제시된 단원별 지도 계획의 큰 틀을 따라가고, 3차시부터 6차시까지는 재구성해 과정 중심 쓰기지도를 적용했다.

본 연구자가 사용하는 검정 교과서의 단원별 지도 내용은 <표 III-3>와 같다.

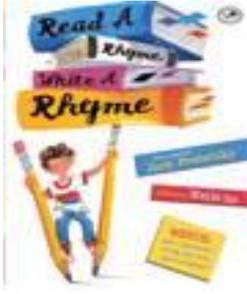
〈표 III-3〉 5학년 단원별 지도 계획

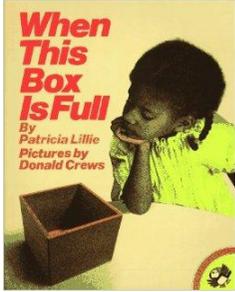
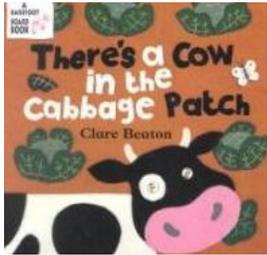
| 차시 | 학습 단계  | 학습 내용  |
|----|--|--|
| 1  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Ready</li> <li>· Look &amp; Listen</li> <li>· Listen &amp; Repeat</li> <li>· Listen &amp; Do</li> <li>· Fun with Sounds</li> <li>· Listen &amp; Play</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 단원 시작</li> <li>· CD-ROM 타이틀 보면서 듣고 이해하기</li> <li>· 듣고 따라 말하기</li> <li>· 듣고 활동하기</li> <li>· 철자와 발음의 관계 알기</li> <li>· 듣기 활동 놀이하기</li> </ul> |
| 2  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Listen &amp; Speak</li> <li>· Sing Along</li> <li>· Talk Together</li> <li>· Speak &amp; Play</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· CD-ROM 타이틀 보면서 따라 말하기</li> <li>· 노래하기</li> <li>· 대화 연습하기</li> <li>· 듣기·말하기 통합 활동 놀이하기</li> </ul>  |
| 3  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Read It</li> <li>· Read &amp; Do</li> <li>· Write &amp; Do</li> <li>· Join &amp; Play</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 문장 읽고 의미 이해하기</li> <li>· 읽기 문제 풀기</li> <li>· 문장 완성해 쓰기</li> <li>· 영어 4기능 통합 활동 놀이하기</li> </ul>  |
| 4  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Let's Read</li> <li>· Read &amp; Write</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 쉬운 글 읽고 의미 파악하기</li> <li>· 짧은 글쓰기</li> </ul>  |
| 5  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Story &amp; Great People</li> <li>· Act Out</li> <li>· Into the World</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 위인 소재 역할놀이하기</li> <li>· 대본 완성해 역할극하기</li> <li>· 외국 문화 이해하기</li> </ul>   |
| 6  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Your Page</li> <li>· Work Together</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 단원 학습내용 점검하기</li> <li>· 단원 정리 활동하기 - 만들기</li> </ul>   |

## 나. 문학텍스트 선정

본 연구에서는 영어동화 및 영어동시 선정 기준을 참고해 교과서 주제에 맞게 문학텍스트를 선정했다. 김혜리, 김은연(2012)의 연구에서 하위그룹의 학생들은 동시를, 상위그룹의 학생들은 이야기를 더 선호하며 영어쓰기 양상에 있어서도 하위그룹 학생들은 텍스트에서 베껴 쓰기를 하고, 상위그룹 학생들은 텍스트에서 정보를 얻어 종합해 글을 쓰는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과를 참고해 4개의 단원 중 앞의 2개의 단원에서는 동시를, 뒤의 2개의 단원에서는 동화를 활용했다.

〈표 III-4〉 각 단원별 문학텍스트

| 단원 및 의사소통 기능   | 문학텍스트  | 문학텍스트 내용 및 선정 이유   |
|--|--|--|
| <p>Lesson 8.<br/>How Was Your Vacation?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- How was your vacation?</li> <li>- It was great.</li> <li>- I studied Chinese.</li> </ul>        |   | <p>▶ Mashed Potatoes : 아이들이 으깬 감자를 먹으며 하는 여러 행동들이 장난스럽게 잘 그려진 동시다. 평소 아이들이 음식을 먹으면서 해 봤음직한 경험이 담겨 있어 흥미를 불러일으킨다. 이 동시는 다양한 동사의 과거 시제가 있어 8단원과 관련이 깊고, 구조도 간단해 일부 과거시제 표현을 직접 바꿔보면서 자신의 동시를 쓰기에도 적합하다.</p>  |
| <p>Lesson 10.<br/>I'll Clean the Park.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What will you do tomorrow?</li> <li>- I'll watch a movie.</li> <li>- Can you join me?</li> </ul> |  | <p>▶ Wait For Me : 아이들이 친한 친구를 기다려 함께 하교하는 정다운 모습이 잘 그려진 동시다. 친구를 기다려 같이 하교하는 것은 대부분의 학생들이 자주 하고 있는 행동 중 하나라, 자신의 경험과 관련짓기 쉽다. 표현을 살펴보면 친구를 기다리며 그 친구와 무엇을 하겠다는 미래의 표현(will)이 나타나 있어 본 단원과도 관련이 있다. 동시를 읽으며 경험을 상기하고, 일부 동사를 바꿔 친구를 기다리며 자신이 하고 싶은 것을 생각해 보게 할 수 있다.</p> |

| 단원 및 의사소통 기능  | 문학텍스트  | 문학텍스트 내용 및 선정 이유  |
|---|--|---|
| <p>Lesson 11.<br/>When is the<br/>School festival?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- When is the school festival?</li> <li>- It's December 5th.</li> <li>- Pardon me?</li> </ul> |  <p>· When This Box Is Full</p>               | <p>▶ 빈 상자 앞에서 턱을 괴고 있는 한 아이가 있다. 그 아이는 빈 상자 안에 한 달이 지날 때마다 그 달을 추억할 수 있는 물건 한두 개를 상자 안에 넣는다. 그렇게 일 년이 지나면 상자를 열어 1년을 되돌아보며 자신의 추억을 다른 이들과 나눈다. 이 책에서는 서양의 생활모습이 드러난 물건이 다수 등장해 학생들에게 외국 문화를 교육하기에 적절하다. 또한 각 월의 이름이 반복적으로 등장해 익숙해지기에 좋고, 책 속 화자처럼 한 달 한 달 자신의 추억이 묻어 난 물건들을 생각하고 적어보는 글쓰기 활동을 통해 자신의 일 년을 돌아볼 수 있다.</p> |
| <p>Lesson 12.<br/>There are Bees<br/>on the Flower.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- There is a bee in the tree.</li> <li>- Are you sure?</li> <li>- I'm sure.</li> </ul>       |  <p>· There's a Cow in the Cabbage Patch</p> | <p>▶ 여러 동물들이 있어야 할 곳에 있지 않고 엉뚱한 곳에 있는 상황이 다양한 장소에서 반복되는 내용이다. 간단하고 반복적인 라임이 있어 동시처럼 따라 읽기도 쉽고 집중하기에도 좋아 수업 시간에 활용하기 좋은 책이다. There is a/an (동물) (장소 전치사구) 구조의 문장이 반복적으로 등장해 본 단원의 핵심표현을 익히기에 적당하고, 학생들에게 동물 대신 다른 것들이 엉뚱한 장소에 있는 상황에 대해 생각해 보게 한다. 자신만의 아이디어를 바탕으로 글 쓰기를 해 쓰기에 더욱 적극적으로 임할 수 있다.</p>                     |

## 다. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 절차

정규 교과시간에 이뤄지는 연구이니만큼 기존 교과서의 틀을 아예 배제하고 실험수업을 진행하기에는 무리가 있었다. 이에 따라 각 차시 당 20분은 정규수업, 20분은 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 절차에 따라 수업을 진행했다. 다만 5차시의 경우 20분간 초안을 쓰고 수정까지 하기에는 무리가 있기 때문에 이때는 10분을 늘려 30분 동안 이뤄졌다.

다섯 단계의 과정중심 쓰기는 결과물을 강조하기 보다는 쓰는 과정에서 학생들의 생각 및 활동에 초점을 맞춘다(Tompkins, 2008). 즉 정확성(accuracy)보다는 유창성(fluency)을 강조하기 때문에 특히 ESL, EFL 학습자에게 맞는 쓰기지도 책략이다. 하지만 현재 초등영어교육현장에서 이뤄지는 쓰기활동은 베껴 쓰기, 빈칸 채우기, 받아쓰기 위주라 학습자들은 글쓰기를 해본 경험이 절대적으로 부족하다.

이런 상황에서 일반적인 과정중심 쓰기를 그대로 적용하는데 한계점이 있다. 따라서 학생들이 충실한 쓰기 활동을 할 수 있도록 무엇을 쓸지 주제를 정하고 아이디어를 모으는 쓰기 전 활동에 더 많은 시간을 할애하도록 단계를 구성했다. 또한 본 연구는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도이니만큼 쓰기 전 단계에서 읽기-쓰기 통합 활동을 통해 학생들이 쓰기 준비를 할 수 있는 방향도 고려했다. 그래서 쓰기 전 활동을 생각 폭풍 일으키기, 생각 그물 짜기, 독자와 글의 목적 정하기 이렇게 세 단계로 나눴다. 생각 폭풍 일으키기와 생각 그물 짜기 단계는 쓰기를 위한 밑바탕 다지기 작업으로 학생들은 동시나 동화를 읽으면서 학생들이 텍스트를 더 깊게 이해하고 자신의 경험이나 배경 지식을 떠올려 보다 밀접하게 텍스트와 자기 생활을 연관 짓게 된다. 이 과정을 통해 학생들은 더욱 적극적으로 쓰기 활동에 임할 수 있는 준비를 하게 되는 것이다. 또한 주제에 대해 적극적으로 생각해보으로써 글쓰기에 대한 동기를 높일 수도 있다. 독자와 글의 목적 정하기 단계에서는 글쓰기란 글을 읽는 독자와 의사소통할 수 있는 수단으로 자신의 생각과 감정을 나눌 수 있는 통로임을 인식하게 돼 표현의지를 다질 수 있다. 이렇게 충분한 쓰기 전 활동으로 학생들의 영어쓰기 흥미를 유발하고 동기를 높인 후 쓰기 단계로 들어간다.

쓰기 단계에서는 학생들이 한 여러 생각들을 바탕으로 초안쓰기를 한 후 교사나 다른 학생들로부터 피드백을 받는 수정하기 단계를 거친다. 피드백은 철자나 문법적 오류가 아닌 글의 내용에 초점을 맞추어야 하고, 칭찬과 함께 학생이 개선할 수 있도록 제안 사항도 제공한다(김혜리, 2011). 편집하기 단계에서는 수정하기 단계에서 받은 피드백을 바탕으로 내용상 또는 철자와 문법상의 오류를 교정하는데 이때 체크리스트를 사용해 학생들 스스로 점검하게 한다. 마지막으로 출판하기 단계에서는 다른 사람들과 공유할 수 있도록 최종본의 형태로 만들고 전시 및 장식 등 다양한 방법으로 서로의 작품을 감상한다. 각 단계별 구체적 활동은 다음 표와 같다.

〈표 III-5〉 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 절차

| 절차      | 단계                         | 차시        | 단계 내용   |  |
|---------|----------------------------|-----------|---|--|
| 쓰기 전 활동 | 생각폭풍 일으키기 (Brain-Storming) | 3차시 (10분) | 읽기 전  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 텍스트의 이해도를 향상할 수 있는 토대 마련</li> <li>· 텍스트의 내용을 사전 지식 및 경험과 연결해 배경 지식 활성화</li> <li>· 읽기에 대한 동기 높이기</li> <li>· 내용상 중요한 어휘를 선정해 학습</li> </ul>          |
|         |                            |           | 읽기 중  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습자들이 읽기 중에 발생하는 혼란을 해결하고 텍스트를 이해할 수 있도록 도와주는 전략 활용</li> </ul>  |
|         | 생각 그물 짜기                   | 4차시 (10분) | 읽기 후  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습자들이 텍스트의 의미를 제대로 이해했는지 확인</li> <li>· 읽기 학습의 결과를 내면화 해 이전에 습득한 내용과 함께 쓰기 활동의 기초 마련</li> <li>· 학습자가 자신의 경험을 확장하고 창조적인 쓰기활동까지 할 수 있게 지원</li> </ul> |
| 쓰기 활동   | 독자와 글의 목적 정하기              | 5차시 (20분) | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신들의 쓰기를 읽을 독자 고려하기</li> <li>· 글의 목적 정하기</li> </ul>                |  |
|         | 초안쓰기                       |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 앞서 한 활동을 바탕으로 초안쓰기</li> </ul>                                      |  |
| 수정하기    | 수정하기                       | 6차시 (10분) | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 작성한 초안을 발표하고 교사나 다른 학생들로부터 피드백 받기</li> </ul>                       |  |
| 편집하기    | 편집하기                       |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 내용을 더욱 명확하게 하기 위한 고쳐 쓰기</li> <li>· 기계적 오류(문법, 철자 등) 다듬기</li> </ul> |  |
| 출판하기    | 출판하기                       |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 다른 사람들과 공유할 수 있도록 최종본의 형태로 만들기</li> <li>· 전시하기</li> </ul>          |  |

## 라. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기수업 학습활동

### 1) 쓰기 전 활동

#### 가) 3차시 주요 활동

문자학습 중 읽기 기능에 중점을 둔다. 교사가 선정한 문학텍스트를 제시해 읽기 전, 읽기 후 활동을 한다. 읽기 전 활동으로는 표지 또는 제목보고 내용 추측하기, 작가에 대해 알아보기, 뒤섞여 있는 소재목으로 이야기 만들기, 작가에 대해 알아보기 등이 있다. 사전 지식 및 경험과 연결시켜 배경 지식을 활성화해 읽기에 대한 동기를 높일 수 있고, 텍스트의 이해도를 향상할 수 있다. 그리고 학생들이 잘 모르는 수준의 어휘와 표현들을 사전에 알려줘 내용을 쉽게 파악할 수 있도록 도와준다. 학생들이 적극적으로 읽기를 할 수 있는 분위기와 태도를 형성한 후 교사는 다양한 읽기 중 활동을 전개하는데 교사가 직접 책을 읽어주거나 전문가들이 녹음해둔 각종 오디오 자료를 활용할 수 있다. 또는 읽기 유창성을 개발하기 위해 합창읽기, 짝읽기, 반복읽기, 자동화 읽기, 유도 읽기, 상호작용 읽기, 공유 읽기와 같은 소리 내어 읽기 방법 혹은 Reader's Theater과 같은 극화방식 읽기 방법을 활용한다.

#### 나) 4차시 주요 활동

4차시에서는 문자학습 중 읽기와 쓰기기능을 모두 다룬다. 지난 시간에 이미 읽기 전 및 읽기 중 단계를 거쳤으므로 이번에는 읽기 후 활동에 초점을 둔다. 이때 학생들이 텍스트의 의미를 제대로 이해했는지 확인하고, 그들이 경험을 확장하고 창조적인 활동까지 할 수 있도록 지원한다. Raphael(1982, 1984, 1986)이 제시한 QAR 기법을 4단계로 분류해 점차로 난이도를 높여나가는 질문-대답 관계를 수업 상황에 맞게 적용한다. 이때 In the Text-Right There 과 In the Text-Think and Search는 이해도를 확인하기 위해, In My Head-Author and You와 In My Head-On Your Own은 과정중심 쓰기를 위한 사전단계에 이용할 수 있다. 그리고 심민선(2007), 한미영(2013)은 쓰기 전에 그래픽 구성도를 활용하면 정보를 분류해 각각의 정보를 시각적으로

보게 되고, 생각이 정리돼 글이 더욱 체계적이 되고 양도 늘며 시간 역시 단축된다고 밝혔다. 따라서 읽기 후 활동 시 문학텍스트와 주제에 맞게 그래픽 구성도를 활용한다.

## 2) 쓰기 활동

5차시에는 문자학습 중 쓰기 기능에 중점을 둔다. 문학텍스트를 바탕으로 글 쓰기를 하는데 자신이 글을 쓰는 이유를 분명하게 해 그 방향성을 잡아갈 수 있도록 일단 독자와 글의 목적을 정하도록 한다. 그리고 그에 맞게 초안쓰기를 한다. 동시의 경우 반복 구문을 많이 사용하므로 패턴을 활용한 목록 시 쓰기, 짝이 있는 시 쓰기와 같은 초급 수준의 쓰기를 한다. 이야기의 경우 텍스트에 맞게 언어적 요소, 이야기 구조, 등장인물, 예측활동, 문제제기·해결과정을 활용한 쓰기활동을 한다. 쓰기를 하고 난 후 교사나 다른 학생들로부터 피드백을 받아 수정을 하는 단계를 거치는데 학생들은 일단 종이에 쓰고 나면 글쓰기 다 끝났고 교사가 철자 및 문법오류를 고쳐줄 것이라 여기는 경향이 있다. 하지만 여기서의 글의 내용에 초점을 맞춰 독자에게 잘 전달이 될지, 생각을 전개하는데 있어 그 흐름이 논리적이고 자연스러운지 검토하고, 학생이 개선할 수 있는 제안사항을 제공한다(김혜리, 2011). 그리고 같은 모둠친구들끼리 돌려보면서 친구들의 오류를 서로 지적하고 고치는 동료수정의 방법을 이용하되 최상위권 학생의 경우 다른 학생에게서 도움을 받기 어려우므로 모범 작품으로 인용할 수 있다(심민선, 2007).

## 3) 수정하기, 편집하기, 출판하기

6차시는 과정중심 쓰가지도의 마지막 차시다. 수정하기 단계를 거친 후 자기 점검 리스트에 따라 편집하기를 한다. 그리고 최종본의 형태로 다시 쓴 후 자신의 작품을 전시하고 공유한다. 이때 전시 및 장식은 다양한 방식으로 이뤄질 수 있다.

## 6. 연구결과 분석 방법

### 가. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 쓰기 능력에 미치는 영향

#### 1) 수업 중 쓰기 결과물 분석

4개월 간 4개 단원에 걸쳐 연구 수업을 진행하면서 각 단원별로 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 받은 학생들의 쓰기 결과물을 수합했다. 학생 개인의 작품을 여러 번 읽고 분석하면서 학생들에게 나타나는 현상들을 범주화해 묶고 이를 체계적으로 정리하는 과정을 거쳤다. 이를 통해 본 연구 수업을 받을 경우 학생들의 글쓰기 능력 향상에 있어 어떤 변화와 향상을 가져오는지를 확인할 수 있었다.

#### 2) 수업 일지 및 면담 분석

각 단원은 6차시로 구성됐다. 6차시 중 1~2차시는 제외하고 3~6차시에 걸쳐 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 실시했다. 3~4차시에는 10분씩 20분간 읽기 관련 활동을 했고, 5~6차시에는 총 30분간 쓰기 관련 활동을 했다. 각 단원별로 학생들의 활동 모습을 관찰하고 연구자의 수업 소감이 들어간 수업일지를 작성했다. 때때로 학생들에게서 특이사항이 보일 때는 쉬는 시간 등을 활용해 간단하게 면담을 실시해 그 결과도 더불어 수업일지에 기록했다. 이렇게 수집한 수업일지와 면담자료는 학생의 쓰기 결과물들을 분석한 내용을 보완하는 자료로 활용했다.

#### 3) 짧은 글쓰기 분석

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 쓰기 능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 비교반과 실험반을 대상으로 사전 및 사후에 자기소개 짧은 글쓰기를 실시했다. 실험반의 사전 글쓰기 결과물과 사후 글쓰기 결과물을 비교·분석해서 연구수업이 학생들의 글쓰기 능력 향상에 어떤 변화를 가져오는지를 탐구했다. 마찬가지로 비교반의 사전 글쓰기 결과물과 사후 글쓰기 결과물을 서로 비교·분석하면서 기존의 교육과정으로 공부했을 경우에는 글쓰기 능력에

어떤 변화가 나타나는지를 확인했다. 이를 종합·분석해 연구 수업을 받은 실험반 학생들과 받지 않은 비교반 학생들 간에 어떤 점에서 글쓰기 능력 향상에 차이가 나타나는지를 고찰했다.

#### 4) 자기 평가 및 소감문 분석

본 연구수업을 받은 학생들이 수업 중에는 잘 참여했는지, 어떤 생각이나 느낌을 가졌는지 살펴보기 위해 학기말에 자기 평가 및 소감문을 작성하게 했다. 그 결과물들을 수합해 반복적으로 읽으면서 여러 명의 학생들에게 나타나는 공통적인 반응들을 분류해서 이를 정리하는 과정을 거쳤다.

### 나. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통한 영어 쓰기영역 성취 기준 달성 여부

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 교육과정 해설서에서 제시한 영어 쓰기영역 성취 기준을 달성하는지 알아보기 위해 사전 및 사후 쓰기 능력 평가를 실시했다. 점수를 비교한 양적 분석이므로 앞서 한 질적 분석을 보완하기 위한 수준으로 간단하게 진행했다.

사전·사후 영어 쓰기 능력 평가지를 구성해 평가를 치렀고 이 결과를 대응 T-검정으로 분석했다. 비교반과 실험반이 사전-사후에 각각 어떤 차이를 보이는지 확인하기 위해 사전-사후 차이를 검정했다. 또한 비교반과 실험반 간에는 어떤 변화가 나타났는지 알아보기 위해 사후 차이를 검정했다. 사전 검사지는 1학기에 배운 내용으로 사후 검사지는 2학기에 배운 내용으로 구성하되 각각 문항의 형식을 동일하게 했다. 문항 1번부터 5번까지는 알파벳 쓰기, 문항 6번부터 11번까지는 단어 쓰기, 문항 12번부터 19번까지는 문장쓰기, 문항 20번은 짧은 글쓰기다. 이 문항들 중 1번부터 19번까지가 영어 쓰기영역 성취 기준 달성 분석 관련 문항들이다. 각 문항 배점은 문항 형태에 달랐고 채점 기준은 초등학교 5~6학년군 쓰기 성취 기준을 반영했다. 문장 안에서 대·소문자를 바르게 쓰지 못할 경우에는 한 글자당 1점씩을, 문장 안에서 구두점을 바르게 쓰지 못할 경우에는 문장부호 하나당 1점씩 차감해 점수를 매겼다.

## IV. 연구 결과 및 논의

본 연구는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 초등학교 5학년 학생들에게 미치는 영향을 두 가지 관점에서 탐색하고자 했다.

첫 번째로 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 경험한 실험반 학생들이 수업 시간에 작성한 쓰기 결과물들을 살펴으로써 영어 쓰기 의사소통 발달면을 확인하고자 했다. 더불어 본 연구수업을 접하지 못한 비교반의 영어 쓰기 결과물과 비교해 봄으로써 의사소통 능력이 어떻게 달라지는지 그 양상을 살펴하고자 했다. 더불어 이러한 질적 분석을 위해 실험반의 수업 중 쓰기 결과물, 교사의 면담 및 수업일지, 실험반과 비교반의 짧은 글쓰기 결과물, 실험반 학생들의 자기 평가 및 소감문을 수집했다.

두 번째로 실험반과 비교반 간에 쓰기영역 성취 기준 달성 면에서 유의미한 차이가 나타나는지도 탐색해보고자 했다. 본 연구에 앞서 실험반과 비교반의 1학기 기말 학업성취도평가 결과를 분석해 영어능력 전반에 대한 동질성을 확보했다. 2009 개정 교육과정의 쓰기 영역 학습 내용 성취 기준에 따라 평가지를 제작했고, 사전 영어 쓰기 능력 검사 및 사후 영어 쓰기 능력 검사를 실시했다. 그 결과를 SPSS(Statistical Package for the Social Science) 18.0 프로그램을 이용해 양적으로 분석했다.

### 1. 영어 쓰기 의사소통 능력 변화 양상

첫 번째 연구 문제는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 이를 위해 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기 수업 중 결과물 분석, 실험반과 비교반 간의 짧은 글쓰기 분석, 자기 평가 및 소감문 분석을 실시했다. 학생들의 작품을 인용할 경우 보다 생생한 분석을 위해 교사가 수정하기 전의 학생 작품 원본을 신도록 한다.

## 가. 실험반의 수업 중 결과물

본 연구수업은 실험반 학생 29명을 대상으로 4개월 간 4개 단원에 걸쳐 진행됐다. 그 결과 각 단원별로 1개의 쓰기 작품을 완성할 수 있었고 총 116개의 작품을 수집했다. 다음은 수집한 학생 작품을 여러 차례 읽으면서 발견한 쓰기 변화 양상이고, 본 연구 주제에 맞게 의사소통 면에서의 차이점을 위주로 분석했다.

### 1) 언어규칙의 습득 : 대소문자 인식

글의 제목을 쓸 때 각 단어의 첫 글자를 대문자로 써야 한다거나 문장의 첫 글자를 반드시 대문자로 써야 한다는 것은 영어의 가장 기본적인 규칙이다. 초등영어교육에서도 대소문자의 인식을 쓰기 목표에 있어 가장 첫 번째로 두고 있다. 학생들이 시를 쓰는 첫 활동에서는 이와 관련해 오류가 많이 나타났다. 하지만 두 번째 시 쓰기 활동에서는 이와 관련된 오류가 많이 줄었고 특히 마지막 글쓰기 활동에서는 두세 명을 제외하고는 모두가 문장의 첫 글자를 대문자로 썼다.

### 2) 어휘 활용의 적극성 및 다양성

학생들은 자신들이 알고 싶은 어휘나 표현에 대한 욕구를 기본적으로 갖고 있다. 특히 이것이 자신의 일상생활과 밀접한 관련을 맺을 때 더욱 적극성을 띄게 된다. 교과서에서 제시된 어휘들은 제한적이기 때문에 모든 학생들의 욕구를 만족시키는 건 매우 어렵다고 볼 수 있다. 하지만 과정중심 쓰기활동을 통해서 학생들은 자신이 표현하고 싶은 어휘들을 자발적으로 찾고 활용하는 과정을 통해 앞에 대한 기본 욕구를 충족시키고 자신의 지식 범위를 넓혀 나갈 수 있다.

본 연구자는 학생들은 상황이 주어지기만 하면 충분히 능동적인 학습자로 거듭날 수 있다 전제하고 그러한 여건을 조성하기 위한 방안을 마련했다. 모르는 영어표현을 교사 혼자서 가르쳐 주는 건 비효율적이라는 판단 하에 초등학교 영어학습자를 위해 출판된 '○○한영사전' 10권을 구매해 학생들이 과정중심 쓰

기활동을 할 때마다 자유롭게 이용하도록 했다. 학생들이 처음 쓰기 활동을 하는 날, 모르는 단어나 표현하고 싶은 이야기가 있으면 한영사전을 적극 활용하라고 안내한 후 이용법을 간단하게 설명해줬다. 그리고는 교실 앞 교사 보조책상 위에 비치하자 호기심 많은 몇몇 학생들은 글쓰기 활동을 하기도 전에 우루루 몰려나와 어떤 내용이 있는지 한참을 살펴봤다. 일부 학생들은 모르는 단어가 나오자 처음에는 한영사전을 찾기도 전에 연구자에게 질문을 하기도 했다. 그 학생들에게 스스로 단어를 찾도록 하자 처음에는 사전을 사용해본 적도 없다는 듯 당혹스러워했지만 이내 흥미를 느껴 삼삼오오 사전 옆에 모여 함께 사전을 살펴보기 시작했다. 이러한 현상은 과정중심 글쓰기를 시작한 초반에 다수의 학생들에게 나타났지만 뒤로 갈수록 줄어들었고 나중에는 정돈된 모습으로 사전을 이용하게 됐다. 학생들이 살살이 사전을 찾아본 후에도 찾으려는 단어가 없으면 교사의 컴퓨터에서 인터넷 사전에 접속해 스스로 찾게끔 했다.

학생들은 다양한 방식으로 사전을 활용했다. 자신들이 모르는 단어를 찾기도 했지만 다수의 학생들은 친구들과 함께 사전을 처음부터 끝까지 훑어보면서 기존에 자신이 알고 있는 단어, 알고 싶은 단어, 그리고 재미있는 뜻을 가졌거나 발음이 특이한 발음 등 다양한 주제로 이야기를 나누기도 했다. 학생들은 사전 하나를 갖고도 적극적이고 능동적으로 영어 학습과 관련해 서로 간에 이야기를 주고받는 모습을 보였다. 학생들은 자신들이 알고 싶은 어휘나 표현에 대한 욕구를 기본적으로 갖고 있고 특히 자신과 직접적으로 연관이 있을 때 자발적으로 학습한다는 걸 보여주는 것이라 할 수 있다.

Lesson11은 날짜를 묻고 답하는 표현이 나오고 각 월의 이름을 읽고 쓰는 것을 기본 목표로 한다. 이와 관련해 자신이 한 해를 보내면서 12개의 달을 각각 기념할 수 있는 물건들을 정해 상자 안에 보관하는 내용의 'When This Box Is Full'이라는 동화를 읽고 학생들도 직접 자신만의 이야기를 쓰게 했다. 이때 학생들은 매우 적극적으로 자신이 간직하고 싶은 물건들과 관련된 영어 어휘들을 사전에서 찾아 글쓰기 작품을 완성했다. 다음은 동화 원문과 학생들이 완성한 작품의 예시다.

(원문) The box is empty... but not for long I will fill with  
a snowman's scarf in January, a red foil heart in February,  
a robin's feather in March, a purple eggshell in April,  
a wild daisy in May, helicopters from maple tree in June,  
a seashell and some sand in July,  
a ribbon from the fair in August, a red leaf in September,  
a toasted pumpkin seeds in October,  
a wishbone in November, a silver star in December.  
And then I will share with you.

(사례 1) The box is empty... but not for long I will fill with  
a warm jacket in January, some money in February,  
my friend picture in March, yellow flowers in April,  
Children's Day present in May, 6.25 letter in June,  
my birthday present in July,  
summer vacation picture in August,  
made scarf in September, a red leaf in October,  
warm gloves in November, a big yellow star in December.

(사례 2) The box is empty... but not for long I will fill with  
my birthday present in January, chocolate in February,  
Korean flag in March, egg shell in April,  
Children's Day present in May, sea shell in June,  
airplane tickets in July,  
summer vacation picture in August,  
maple tree seeds in September,  
my younger sister's present in October,  
school report card in November,  
Christmas present in December.

Lesson12는 There is~, There are~표현을 통해 사물이 어디에 있는지를 나타내는 표현을 배우는 단원이다. 이와 관련해 농장 동물들이 자신이 있어야 할 곳이 아닌 엉뚱한 곳에 있는 상황이 나타난 'There's a Cow in the Cabbage Patch'라는 동화를 읽은 후 자신들도 이처럼 엉뚱한 상황을 상상해 글을 써보게 했다. 이 활동은 영어 쓰기를 매우 어려워하는 학생에게도 자신의 자유분방한 아이디어를 펼칠 수 있다는 점에서 큰 흥미를 불러일으켰다. 그래서 적극적으로 다양한 영어 어휘를 사전에서 찾거나 주위에 물어보면서 자신만의 글을 완성했다. 다음은 동화의 원문과 학생들이 완성한 작품의 예시다.

(원문) There's a cow in the cabbage farm, moo, moo, moo!  
She should be in the dairy. What shall we do?  
There's a dove in the dairy, coo, coo, coo!  
He should be in the dovecote. What shall we do?

(중략)

Tell them all it's dinner time, then it won't be long 'till  
all these naughty animals are back where they belong!

(사례 1) There is a boat in the universe.  
It should be in the sea. What shall we do?  
There is a bee in the bank.  
It should be in the bee hive. What shall we do?  
There is a ant in the bee hive.  
It should be ant house. What shall we do?

상위수준의 학생의 경우에는 교과서에 제시한 위치 전치사구인 on~, in~, under~ 외에 자신이 표현하고 싶은 전치사구를 찾아서 활용했다. 다음은 그 예시다.

(사례 2) There are foods outside of the refrigerator.

It should be in the refrigerator. What shall we do?

### 3) 문장 표현 내용의 확장

처음 제시한 과정중심 쓰기활동은 'Mashed Potatoes'라는 시를 읽고 음식을 만들었던 경험을 떠올려 mashed potatoes처럼 2~3개의 단어로 이뤄진 짧은 어구를 넣어 시를 완성하는 내용이다. 처음 이 활동을 했을 때 빈 칸에 짧은 어구를 쓰는 간단한 활동임에도 불구하고 학생들은 영어 동사를 써 본 적이 없다는 생각에 사로잡혔다. 그래서 어찌할 바를 모르고 계속해서 무엇을 써야할지 알려 달라며 의존하는 모습을 보이는 학생들이 많았다. 그리고 자신은 영단어 철자나 영어 표현을 정확히 모른다면 실수할까 전전긍긍하는 모습도 보였다. 하지만 여러 개의 문장을 완성하는 마지막 활동을 할 때는 난이도는 오히려 더 올라갔지만 학생들은 자유롭게 편안하게 쓰기 활동에 임했다. 이는 초반에 학생들이 자신의 생각이나 느낌을 영어로 적는 경험을 해 본 적이 없었기 때문에 제대로 해내지 못할까 두려운 마음에 주저했던 것으로 보인다. 하지만 네 번에 걸친 과정중심 쓰기활동을 통해 글쓰기는 자신의 생각, 느낌, 감정 등을 타인과 공유하기 위한 과정이지 평가를 받고 점수로 등급을 매기기 위한 것이 아님을 알게 되자 훨씬 편안하게 쓰기에 임하게 됐다.

### 4) 언어 표현의 창의성

기존의 글쓰기 교육은 교과서에서 제시한 중요 표현에서 단어 몇 가지만 바꿔서 글을 쓰는 활동에 그쳐 학생들이 창의력을 제대로 발휘하기에는 제한점이 있다. 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기의 경우에는 좀 더 넓은 범위의 주제를 다루고 있어 학생들 자신이 상상한 바를 표현하기가 적합하다.

Lesson8 'How Was Your Vacation?'은 방학이 어땠는지 과거를 묻고 답하는 표현을 배우는 단원이다. 이와 관련해 Mashed Potatoes 시를 읽고 음식을 만들었던 경험을 떠올려 과거 표현이 들어가게 시를 바꿔 쓰는 활동을 했다. 일부 학생들의 경우 매우 창의적인 표현을 만들었다. 다음은 시의 원문과 학생이 쓴 시의 일부다. 첫 번째 학생은 끓인 라면 모습이 꼭 미역이랑 귀신

머리카락처럼 보였다는 걸 이야기하고 있고, 두 번째 학생은 가득 쌓은 아이스크림 모습이 꼭 산이랑 벽처럼 보였다는 걸 표현하고 있다. 학생들의 상상력과 창의력이 문학텍스트와 결합해 잘 드러나고 있는 예라고 볼 수 있다.

(원문) Mashed potatoes,  
mashed potatoes,  
piled up high,

mashed potatoes,  
mashed potatoes,  
up to sky,

mashed potato clouds,  
mashed potato mouse,

scooped it all up  
with a giant's spoon.

(사례 1) boiled ramen seaweed  
boiled ramen ghost hair  
scooped it all up with a giant's spoon.

(사례 2) piled ice cream mountain  
piled ice cream wall  
scooped it all up with a giant's spoon.

Lesson10 'I'll Clean the Park'는 미래에 무엇을 할지를 묻고 답하는 표현을 배우는 단원이다. 이와 관련해 'Wait For Me'라는 시를 읽고 방과 후에 나를 기다려 준 친구와 무엇을 할지 상상해 본 후 시의 일부를 바꿔 쓰는 활동을

했다. 학생들은 자신과 친구가 무엇을 할지 매우 창의적이면서도 재미나게 잘 표현했다. 다음은 시의 원문과 학생들의 시의 일부다.

(원문) Wait for me  
and I'll be there  
and we'll walk home together.  
If it's raining puddle pails or if it's sunny weather.

Wait for me  
and I'll be there  
and we'll walk home together.  
You wear red  
and I'll wear blue,  
and we'll be friends forever.

(사례 1) You hit me and I'll forgive you  
and we'll be friends forever.

You have in danger and I'll help you  
and we'll be friends forever.

(사례 2) You bell the ring and run and I'll join you  
and we'll be friends forever.

(사례 3) You run fast and I'll race with you  
and we'll be friends forever.

(사례 4) You feel boring and I'll talking fun story  
and we'll be friends forever.

You don't have money and I'll buy you snacks  
and we'll be friends forever.

(사례 5) You tell me a fun story and I'll tell you a scary story  
and we'll be friends forever.

(사례 6) You sing and I'll dance  
and we'll be friends forever.

(사례 7) You tell school story  
and I'll tell school story  
and we'll be friends forever.

You feel joy and I'll feel joy, too,  
and we'll be friends forever.

#### 나. 실험반과 비교반 간의 짧은 글쓰기

본 연구 수업을 진행하기 전과 진행한 후에 실험반과 비교반 학생들을 대상으로 '자기소개'를 주제로 짧은 글쓰기를 하게 했다. 연구수업을 접한 실험반 학생들의 쓰기 결과물과 접하지 못한 비교반 학생들의 쓰기 결과물을 비교 및 분석함으로써 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 실험반 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력에 어떤 영향을 주었는지를 탐구했다. 다음은 분석 결과다. 학생들의 작품을 인용할 때는 개인정보가 언급된 부분은 삭제해서 실었다.

##### 1) 영어 글쓰기 반응 변화

###### 가) 쓰기 거부감 축소

2학기 개학을 하고 나서 영어 수업이 있는 첫 날, 실험반과 비교반 간의 짧은 글쓰기 및 쓰기 영역 학업성취도의 사전-사후 비교를 하고자 쓰기 영역 평가를 실시했다. 평가지는 총 20문항으로 1번부터 19번까지는 2009 개정 교육 과정에 따른 영어과 교육과정 해설서에서 제시한 쓰기 영역의 학습 내용 성취 기준에 따라 제작했다. 그리고 20번 문항은 외국어 학습자들이 해당 언어를 배울 때 기본적으로 접하는 자기소개 글쓰기를 하도록 했다.

학생들은 영어 첫 시간부터 평가를 본다는 사실에 무척이나 당혹스러워했다. 학생들에게 이 평가는 너희들의 수준을 잘 파악해 열심히 가르치려는 것일 뿐 가정에 통보한다거나 통지표에 기록하는 등 다른 목적은 없다고 알려주자 학생들은 보다 편안하게 평가에 임했다. 하지만 20번 문항인 자기소개 글쓰기에서는 대부분이 못 하겠다고 웅성거리기 시작했다. 비교반과 실험반 모두 공통적으로 이러한 반응을 보였다. 학생들 중 1~2명만이 자신은 영어로 일기를 쓴다거나 사교육 현장에서 영어쓰기를 하고 있다면 개의치 않았고, 나머지는 막막해 하며 어쩔 줄 몰라 했다. 학생들은 공통적으로 다음 두 가지를 제일 두려워했다. 첫 번째는 영어로 글을 써 본 경험이 없어 어떤 내용을 어떻게 써야 할지 모르겠다는 것이었고, 두 번째는 자신의 생각을 표현할 수 있을 만큼 아는 단어나 표현이 많지 않아 영어로 글을 쓸 실력이 안 된다는 것이 주요 골자였다. 그런 학생들에게 그런 점에 대해서는 크게 염려하지 말고 일단 써보라고 조언을 줬다. 자신에 대한 내용이면 무엇이든 상관없다, 영어 철자가 정확하지 않으면 그냥 아는 대로 쓰면 되는 것이고 사실상 이건 한국어 글쓰기에서도 나타나는 현상이니 안심해라, 모르는 표현은 한글로라도 써 보라고 북돋아줬다. 그랬더니 학생들은 자기 나름의 고민을 하며 써 내려가기 시작했고 그렇게 사전 평가를 끝마쳤다.

그리고 12월 마지막 주에 사전 평가와 마찬가지로 사후 평가를 실시했다. 20번 문항은 동일하게 자기소개 짧은 글쓰기로 했다. 그렇게 해야 학생들이 지난 4개월간 글쓰기에 어떤 변화가 보일지 질적 분석이 가능해지기 때문이다. 하지만 이번에 비교반과 실험반에서 보인 반응은 사뭇 달랐다. 비교반 학생들은 9월 초에 썼던 자기소개 글을 왜 또 써야 하는 것이냐며 오히려 더 큰 거부 반응을 보이는 학생들도 있었다. 그래서 일부 학생들은 빨리 평가를

끝내며 예전보다 불성실하게 글쓰기에 임했다. 그리고 9월 달에 했던 질문들을 또 하는 학생들도 많았다. 반면 실험반 학생들은 자기소개 글을 또 쓰냐고 묻기는 했지만 이내 글쓰기에 집중하기 시작했다. 글쓰기에 두려움을 보이는 학생이 거의 없었다. 다만 학교 교육과정도 따라가기 버거워하는 최하위권 학생 2명만 무엇을 할지 모르겠다며 평가지에 약간 끄적거리다 책상에 엎드렸고, 나머지 학생들은 편안한 표정으로 무엇인가를 부지런히 써 내려갔다.

이처럼 사전평가와 사후평가 때 짧은 글쓰기에 임하는 학생들의 반응은 상이하게 달랐다. 사전 짧은 글쓰기에서는 두 반 학생들 모두가 영어 글쓰기 자체에 거부감을 보이고 두려움을 느꼈다. 하지만 실험반의 경우 최하위권 학생 2명을 제외하고는 4개월간 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기활동을 하면서 영어 글쓰기에 익숙해져 거부감을 보이지 않았다.

#### 나) 문법 오류 인식

사전 짧은 글쓰기에서 비교반과 실험반 학생들 모두 영어 글쓰기가 두렵다는 반응을 보였다. 공통적으로 꺼낸 이야기는 영어 단어 철자를 정확히 모르겠다, 자신들이 한국말로 생각한 표현을 영어로 바꿔서 쓸 수 있을 만큼 아는 영어 표현이 많지가 않다는 점이었다. 달리 말하자면 자신의 영어 지식이 원어만큼 풍부하지 않아 실수를 할 게 걱정된다는 것이다.

하지만 언어의 특성상 일부 학자를 제외한 대부분의 사람들은 문법적으로 완벽한 언어체계를 갖지 못한다. 하물며 모국어가 아닌 외국어로 의사소통을 함에 있어 문법적 오류 발생은 필연적이다. 하지만 영어를 의사소통의 도구가 아닌 학습의 대상으로만 경험해 왔던 학습자의 경우에는 자신을 소개하는 글쓰기조차 평가의 대상으로 인식하기 때문에 오류에 대해 더 전전긍긍하게 된다.

본 연구 과정을 접한 실험반 학생들의 경우 사후 짧은 글쓰기를 할 때 비교반과는 확연히 다른 반응을 보였다. 비교반 학생들은 사전 평가 때와 마찬가지로 단어나 표현을 틀릴까봐 글쓰기를 주저한 반면, 실험반의 경우 최하위권 학생 2명을 제외한 나머지는 글쓰기를 더 이상 두려워하지 않았다. 이는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기도가 영어 학습자에게 글쓰기를 평가의 대상이 아닌 글을 이용한 의사소통의 과정임을 직간접적으로 느낄 수 있는 기회를 제

공했기 때문이라고 생각된다. 자신의 글을 친구들과 공유하고 교사가 소개하는 과정을 통해 문법적 오류가 있어도 심각하지만 았다면 충분히 자신의 뜻을 전달할 수 있다는 것을 여러 번 경험했기 때문으로 보인다.

#### 다) 영어 글쓰기 집중도 향상

앞서 제시한 두 가지 영어 글쓰기 인식 변화는 실험반의 남학생과 여학생에게 공통적으로 나타난 양상이었다. 반면 실험반의 남학생에게서 특징적으로 나타난 변화는 영어 글쓰기 집중도 향상이다.

실험반과 비교반 두 반의 남학생들은 공통적으로 활달하다. 각 반의 3~4명을 제외하고는 매우 동적이다. 그래서 연구수업을 하지 않았던 1학기 영어수업 참여양상을 관찰했을 때 게임 활동에 대한 선호도가 높았다. 남학생들은 정적으로 앉아서 하는 활동보다는 활발하게 움직이거나 게임의 요소가 있는 활동을 매우 선호했다.

실험반과 비교반의 남학생들은 사전 짧은 글쓰기를 할 때 여학생들에 비해 집중도가 낮은 편이었다. 대부분의 여학생들은 무엇을 어떻게 써야 할지 막막해 했지만 끝까지 해보려고 한 것과는 달리, 남학생들 중 다수는 쓰기에 집중하지 못하고 주어진 시간보다 10~20분 전에 끝내버렸다. 하지만 4개월 후 사후 짧은 글쓰기를 진행했을 때 실험반 남학생의 경우 전과는 확연한 차이를 보였다. 대다수의 남학생들이 주어진 시간을 최대한 활용해 자기소개 짧은 글쓰기를 했다. 반면 비교반 남학생의 경우 사전 집중도와는 별다른 차이가 없었고 이것은 짧은 쓰기 결과물에서도 나타났다.

다음은 실험반 남학생 신○○의 사전, 사후 짧은 글쓰기 결과물이다. 이 학생은 영어 수준이 상위권 그룹에 속하고, 연구수업 자기평가 및 소감문에도 썼듯이 가만히 앉아 있는 것보다 움직이는 활동이 좋다고 했을 만큼 정적인 활동을 싫어하는 편이다. 하지만 글쓰기 결과에서는 이와 다른 모습이 나타났다. 사전 짧은 글쓰기 활동을 할 때는 길게 쓸 수 있음에도 불구하고 매우 짧게 쓴 반면, 사후에는 쓰기 양이 급격하게 늘어났다. 주변의 친구들이 글쓰기에 집중하고 열심히 임하자 자신도 더불어 집중하면서 본연의 실력을 나타낸 것으로 보인다.

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

my name is Danny.  
 Now I live apart.

신○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Hello, everyone. My name is  
 I'm 12 years old.  
 I live apart.  
 My school is Dog Elementary school.  
 My father is 47 years old.  
 My mother is 44 years old.  
 My sister is 14 years old.  
 I love James Rodriguez.  
 I like soccer.  
 My hobby is soccer.

신○○ 사후 짧은 글쓰기

실험반 남학생들 중 위의 학생이 가장 큰 변화를 보였고 대다수는 실험 전보다 글의 내용에서 질적인 향상이 나타났다. 반면 비교반 남학생들 중 위의 예처럼 확연한 차이를 보인 학생은 없었고, 3명 남학생들은 오히려 전보다 글의 수준이 떨어졌다. 그래서 3명의 학생과 간단한 면담을 실시했고 그 내용은 다음과 같다.

교사 : 우리 자기소개 글쓰기를 2학기 개학하자마자 했었어. 그리고 지난 시간에도 같은 내용으로 글쓰기를 했고. 이것과 관련해서 선생님이 물어볼게 있어.

학생들 : 네.

교사 : 우리 교내 성취도평가 결과를 보면 너희들은 1학기 결과나 2학기 결과나 비슷하더라고...

김○○ : 맞아요. 시험이 어려운 건 없었어요.

교사 : 그런데 자기소개 글쓰기를 읽어 봤더니 9월 달에 썼던 내용과 2학기에 쓴 내용이 많이 달라. (사전 및 사후 글쓰기 결과를 보여주며) 보기에다 확연히 줄었네. 너희들은 어떻게 생각하니?

김△△ : 아... 맞아요. 이번에 했던 글쓰기는 좀 대충했어요.

정○○ : 저도 귀찮았어요.

교사 : 그랬구나. 무엇 때문에 그랬을까?

정○○ : 어떻게 써야할지 잘 모르겠어요. 저 영어 글쓰기 못해요.

김△△ : 자기소개 글 이거 9월에도 했던 건데 또 쓰려니 귀찮았어요.

김○○ : 맞아요. 처음 할 때도 어려웠는데 또 하려니 싫었어요.

위의 면담 결과를 종합해 봤을 때, 평소 영어 글쓰기를 하지 않았던 학생들은 글쓰기를 힘들고 지루한 활동으로 생각해 같은 주제로 한 번 더 쓸 때는 귀찮은 일로 여겨 집중하지 못했다. 글쓰기를 통한 의사소통의 즐거움을 느끼지 못했기 때문에 이런 반응을 보인 것으로 생각된다.

## 2) 영어 글쓰기 조직능력 향상

### 가) 나열식을 벗어난 서술식 글 전개

사람들이 글을 쓰는 이유는 다양하다. 때로는 자신의 생각을 알리기 위해, 때로는 정보를 제공하기 위해, 때로는 친교활동을 위해, 때로는 자신의 감정이나 생각을 정리하기 위해 글을 쓴다. 글쓴이는 자신의 쓰기 목적에 부합하면서 주제에 맞게 글을 쓰도록 내용의 유기성을 염두 해야 한다. 이 관계가 탄탄할수록 글의 완성도는 더 올라가고 결국 글을 읽는 사람에게 글쓴이의 의도를 간결하고 분명하게 전달할 수 있게 된다. 그렇기 때문에 독자가 적극적인 관심과 흥미를 갖고 글을 읽도록 도와준다.

실험반 학생들의 사전 쓰기와 사후 쓰기를 비교했을 때 글의 짜임 면에서 차이가 나타났다. 사전 쓰기에서는 학생들이 자신의 정보를 나열하는 식으로 글을 전개했다면, 사후 쓰기에서는 하나의 정보에 대해 추가적인 얘기를 곁들임으로써 내용이 더 유기적으로 연결됐다. 여러 명의 글쓰기에서 이런 양상이 드러났고, 공통적으로 영어 능력이 상위권 수준이었다. 다음은 해당 학생의 쓰기 결과물이다.

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Hi, My name is ~~○○○○~~ 48  
 my English name is Connor.  
 I'm Twelve years old and in the  
 fifth grade. I attend ~~○○○○~~  
 elementary school.  
 My hobby is watching TV,  
 My dream is a police officer,  
 I like computer games and  
 reading a book.  
 My family relation is very  
 good. We are very cheerful  
 and wonderful family.

강○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Hi, My name is ~~○○○○~~  
 I'm twelve years old, and in the  
 fifth grade I'm attend ~~○○○○~~  
 Elementary school.  
 My friendship is very good.  
 My favorite is to play the computer games.  
 My dream is police officer,  
 I like Maroon 5. My family relationship  
 is good. My hobby is read the books.  
 I am good at play game.  
 especially Lol, I love it many enough to  
 play the Lol game for 2 hours  
 once a day. My favorite subject  
 Physical education. Bye Bye.

강○○ 사후 짧은 글쓰기

위 남학생의 영어 실력은 최상위권이다. 이 학생은 연구수업을 하기 전부터 자기소개 글을 거침없이 써 내려갔고 글의 길이도 실험반에서 가장 길었다. 이 학생의 글에서 가장 큰 변화는 자신의 취미를 쓴 부분이다. 사전 글쓰기에서는 자신의 관심사가 컴퓨터 게임과 독서라는 것을 언급했지만 이에 대한 부가적인 설명이 없었다. 그 외의 다른 내용들도 유기적이지 않았다. 이름, 학교, 나이, 취미를 나열했을 뿐 그 이상을 설명은 없었다. 하지만 사후 글쓰기에서는 관심사에 대한 내용이 달라져 있었다. 독서와 게임을 좋아한다고 얘기한 후 특별히 어떤 게임을 좋아하는지 그리고 몇 시간씩 얼마나 자주 하는지에 대한 내용을 추가했다. 사전 글쓰기가 자신의 정보 나열식에 불과했다면 사후 글쓰기에서는 정보들 간 유기적인 관계를 갖도록 글을 전개한 흔적이 나타난 것이다.



20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

My name is 김○○. I'm twelve years old. I live in Jeju. I have one younger sister. I like book. I like to write a story too. I want to be a writer. I also like playing, but I think, reading a book is funnier than playing. I'm short. But I'm light. I like science. It is funny.

김○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

My name is 김○○. I'm twelve years old. I like books very much. My favorite book is Harry Potter series. I hate bugs. I hate moth the most. And I want to be a writer. I like to read a book and write a story. I respect Harry Potter's writer J.K Rolling. I like her stories. My favorite Idol is APINK! Specially, I like APINK's lead singer Eun-Ji.

김○○ 사후 짧은 글쓰기

위 학생은 영어 능력이 최상위권 수준이다. 사전 자기소개 글쓰기를 할 때 유일하게 정보 나열식을 벗어나서 글을 완성했다. 자신은 독서와 스토리 쓰기를 좋아하며 커서 작가가 되고 싶고, 노는 것보다도 독서가 재미있다고 썼다. 하지만 사후 글쓰기에서는 이러한 글의 능력이 더욱 향상됐다. 또한 자신의 관심사 외에도 싫어하는 것, 좋아하는 가수를 나열하는 방식이 아닌 유기적으로 연결된 문장결합으로 나타났다. 벌레를 싫어하는데 그 중에서 나방이 제일 싫다, 가장 좋아하는 아이돌 그룹은 에이핑크인데 특히 리더인 은지가 좋다 이렇게 말이다. 이는 사전 글쓰기에서 이름, 나이, 사는 곳, 가족관계를 나열한 것과는 매우 크게 달라진 점이다.

예로 든 학생들 외에도 3명의 상위권 학생에게서 서술식 쓰기 전개 양상이 나타났다. 학생들의 작품은 <부록6>에 제시하도록 한다. 비교반에서도 2명의 학생에게서 이런 변화가 관찰됐다. 다음은 이 중 한 학생의 쓰기 결과물이다.

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 Hello? My name is 김○○○.  
 I'm 12 years old. I am 5th grade.  
 My elementary school is Doo Gooo  
 elementary school. My favorite  
 Hobby is cooking. When I grow  
 up chef. ! !

김○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 Hello! My introduce my self.  
 My name is 김○○○. And I'm 12  
 years old. I attend Doo Gooo  
 elementary school. My hobby is  
 cooking and making bread.  
 Because cooking is very fun,  
 When I grow up I am a chef.  
 Because I like people so  
 happy and laughing.  
 And my favorite song is R&B.  
 This is very calm and silent.  
 But I'd love to but I can't.  
 Because my younger sister,  
 is very interesting song.  
 That's why younger sister is  
 very bright and cheerful.

김○○ 사후 짧은 글쓰기

위 학생의 영어 실력은 최상위권 수준이다. 이 학생은 사전 글쓰기에서 자신의 취미는 요리이고, 커서 셰프가 되고 싶다고 얘기하고 있다. 사후 글쓰기에서는 이 부분에 대해 매우 자세한 설명을 추가했다. 요리 중에서 제빵을 좋아한다는 얘기를 하고, 거기다 자신이 셰프가 되고 싶은 이유가 사람들을 행복하게 해주고 싶기 때문이라는 설명까지 덧붙였다. 전체적으로 글의 양이 매우 늘어났는데 사전 글쓰기에는 언급하지 않았던 좋아하는 음악인 R&B에 대해서도 소개했다. R&B 음악은 조용하고 차분하며, 직접 불러보고 싶지만 매우 활발한 여동생으로 인해 힘들다는 얘기까지 자세하게 했다.

비교반 학생 중 이 1명만이 두드러진 변화를 보였다. 뭔가 이유가 있을 것이라 생각해서 따로 면담을 진행했다.

교사 : 선생님이 ○○의 글을 읽어 봤어. 최근에 쓴 글이 내용도 길고 자세하더라고... ○○가 그동안 쓰기공부를 열심히 했나봐.

김○○ : (수줍게 웃기만 함.)

교사 : ○○는 평소에 영어 글쓰기를 하고 있니?

김○○ : 네. 저 학교 끝나면 영어 학원가요. 그리고 영어로 일기 쓰는 것도 하고요. 전 영어공부가 재미있어요.

교사 : 그렇구나. 영어 일기는 스스로 쓰고 있는 거니? 아님 누가 하라고 한 거야?

김○○ : 저 혼자서 하고 있어요. 일기 쓸 때 가끔씩 영어로 쓰고 있고요. 그래서 영어로 글 쓰는 게 그렇게 어렵지 않았어요.

이 면담을 살펴봤을 때 김○○는 평소 영어로 자신의 생각이나 감정을 쓰는 걸 수시로 하면서 쓰기 능력을 신장시켜 왔다. 그러한 과정이 사후 글쓰기에 반영된 것으로 판단된다.

위의 내용을 종합해 봤을 때 글의 구성 능력 향상은 실험반의 상위권 학생들에게서 나타났다. 이 학생들은 기본적으로 영어 쓰기 능력을 지니고 있다. 다만 연구 수업을 접하기 전에는 자신이 아는 표현들을 유기적으로 결합해 본 경험이 적거나 없었던 것으로 보인다. 하지만 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기 활동을 통해 그동안 알고 있던 쓰기 지식들을 결합하는 과정을 거치면서 결국 사후 자기소개 글쓰기에서 그 향상이 드러난 것이다. 그리고 비교반 학생과의 면담을 통해 연구 수업 방식이 아니어도 꾸준히 자신의 생각을 쓰는 훈련을 거친다면 글을 조직화하는 능력을 키울 수 있음을 알 수 있다. 따라서 향상을 보인 실험반 학생들 중 일부는 학교 외의 영어교육 현장에서 쓰기 훈련을 했을 수도 있다. 하지만 더 많은 실험반 학생들에게서 뚜렷한 차이가 나타났다는 것을 볼 때 본 연구 수업이 글의 조직화 능력에 유의미한 변화를 유도했다고 볼 수 있을 것이다.

### 3) 영어 글쓰기 표현 욕구 출현

#### 가) 적극적인 한글 표현 혼용

사전 글쓰기를 했을 때 학생들이 가장 많이 했던 질문 중 하나는 자신은 영어 단어나 문장을 모르는데 어떻게 글을 쓸 수 있느냐는 것이었다. 이때 학생들에게 영어 표현은 아는 만큼만 적어라, 당연히 틀릴 수 있는 거다, 그리고

모르는 표현은 한글로 써도 괜찮다고 이야기를 해줬다. 사후 글쓰기를 했을 때 위와 같은 질문을 하는 학생이 한두 명 있어 전과 마찬가지로 대답을 하고 글쓰기를 진행했다. 그러자 중하위권 학생들에게 두드러지게 나타나는 양상이 있었다. 바로 적극적인 한글 표현 혼용이다. 다음은 그러한 변화가 잘 드러난 학생들의 글이다.

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Blank handwriting practice lines for student '고○○' before the intervention.

고○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Handwritten self-introduction by student '고○○' after the intervention, using Korean: "My name is [unclear], My 12살, My home is [unclear] 아파트, My school is [unclear] 중등학교, my like is 노래, my 특기는 태권도, my 스포츠 아나운서가 되고 싶어"

고○○ 사후 짧은 글쓰기

위 학생은 중위권 수준의 영어 실력을 지녔다. 학습 태도가 매우 좋고 매사에 열심인 학생이다. 사전 자기소개 글쓰기를 할 때는 막막한 나머지 아무것도 적지 않았다. 하지만 사후 자기소개 글쓰기에서는 한글을 써서라도 자신에 대해 소개하려는 노력이 드러났다. 비록 철자를 아는 단어가 많지 않아 영어 단어는 얼마 보이지 않지만 모른다고 시도조차 하지 않았던 전과는 사뭇 달라진 모습이다.

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Blank handwriting practice lines for student '현○○' before the intervention.

현○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

Handwritten self-introduction by student '현○○' after the intervention, using Korean: "The [unclear] The 12, We Mom & I, I have dog, I may a [unclear]"

현○○ 사후 짧은 글쓰기

위 학생은 하위권 수준의 영어 실력을 지녔고 영어교과 외에도 학습부진이 있다. 하지만 연구 수업을 진행할 때 문학텍스트에 상당히 큰 관심을 보이며 재미있다는 걸 강하게 피력한 학생이기도 하다. 사전 글쓰기를 했을 때는 못하겠다고 교사에게 직접적으로 얘기하기도 했고 아무 것도 쓰지 않았다. 하지

만 사후 글쓰기를 했을 때는 자신이 아는 영어 단어를 몇 개라도 쓰려고 하는 변화가 나타났다. 무엇을 이야기하고 싶었는지 불분명한 수준이기는 하지만 전에 영어를 못 한다면 아무것도 하지 않았던 소극적인 모습을 벗어나려 했다는 것이 보인다.

예로 든 학생들 외에도 2명의 중하위권 학생과 1명의 상위권 학생에게서 한글 표현 혼용이 나타났다. 학생들의 작품은 <부록7>에 제시하도록 한다.

위의 쓰기 결과물처럼 실험반 중하위권 학생들에게서는 한글을 혼용해서라도 자신을 표현해 보려는 변화가 나타났다. 반면 비교반에서 이런 변화를 보인 학생은 없었다. 이는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 영어쓰기를 어려워하는 중하위권 학생들로 하여금 표현 욕구를 불러일으킨다고 볼 수 있을 것이다. 중하위권 학생들의 경우 배운 표현을 정확하게 익히지 못했다는 이유로 주로 영어 단어나 문장을 보고 쓰거나 또는 암기해서 쓰는 방식으로 공부를 한다. 그래서 자신의 생각이나 감정을 영어로 표현해 본 경험을 갖기가 힘들다. 또한 상위권 학생들에 비해 자신감이 상대적으로 낮아 실수에 대한 두려움이 크다. 하지만 연구 수업을 통해 자신이 영어 단어나 문장을 정확하게 알지 못해도 충분히 표현해낼 수 있고, 문법적으로 틀릴 수도 있다는 것을 반복적으로 경험함으로써 좀 더 과감하게 자신을 표현하게 됐다고 생각된다. 사실상 외국어 학습자가 output을 할 때 문법적으로 오류가 발생하는 것은 매우 당연한 일이다. 하지만 기존의 교육활동은 영어표현 유창성보다는 정확성을 키우는 데 중점을 둔 나머지 학생들이 틀리는 것 자체를 걱정해서 위축되게 만드는 면도 있다. 하지만 자신의 생각이나 감정을 표현하는 과정 자체에 중점을 둔 과정중심 쓰기지도를 통해 이런 부분에 대한 걱정에서 벗어나 적극적으로 한글혼용을 하면서 쓰기 활동에 임한 것으로 보인다.

#### 나) 글쓴이 자신만의 일상이나 감정, 생각을 나누려는 시도 발생

사전 짧은 글쓰기에서는 실험반과 비교반의 쓰기 결과물은 공통적으로 정보 전달에 머물러 있었다. 자신의 이름, 나이, 학교, 사는 곳, 가족관계, 사는 곳, 좋아하는 것, 장래희망 등에 대해 나열하는 방식이다. 자신에 대한 사실적 정보를 전달하는 내용이라 학생에 대해 심도 있게 알기에는 한계가 있다. 하지만

사후 자기소개 글쓰기에서는 사실적 정보 전달이 아닌 감정을 표현하며 자신을 적극 알리려는 표현 욕구가 나타났다. 그 과정에서 일부는 자신의 글을 읽을 독자가 있다는 걸 염두에 두고 상대방과 상호작용하려는 쓰기 양상을 보이기도 했다. 다음은 그러한 변화가 잘 드러난 한 학생의 글이다.

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 My name is ○○. I like game and baseball. I have one brother. I am from Korea. I get up at 7. I want to buy book. I like a puppy. I don't like a cat. Because cat is scary. I wearing glasses and I am short hair. and I like study math. and I like watch TV.

안○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 Hi~ my name is ○○. I am from Korea. and I like PIZZA and My birthday is february 8th I has one brother and mom and dad. I like soccer and baseball. How was your vacation? I'm very good and I want a dog. I love brother and mom dad. I watch a Ben 10 comic book. It is very good. bye See you tomorrow.

안○○ 사후 짧은 글쓰기

위 학생은 상위권 수준의 영어실력을 지녔다. 사전 글쓰기에서부터 자신이 좋아하는 것들, 일어나는 시간, 외모까지 자신에 대해 다양한 이야기를 하고 있다. 이러한 모습은 사후 글쓰기에서는 더 심화돼서 나타났다. 사전에는 개를 기르고 싶다 했지만 사후에는 개를 기르고 싶다며 좀 더 깊은 자신의 속내를 내보였다. 그리고 사전에는 남동생이 있다는 사실에 대해서만 썼지만 사후에는 자신은 부모님과 남동생을 사랑하고 적극적으로 감정을 표현했다. 또한 사전에는 TV 시청을 좋아한다고만 했지만 사후에는 자신이 보고 있는 만화책 이름을 직접적으로 언급하고 매우 좋다며 어떻게 생각하는지 분명하게 표현했다. 그리고 한글을 혼용해 카툰네트워크라는 곳에 들어가면 애니메이션도 볼 수 있다고 알려주고 있다. 그리고 사후 글쓰기에서는 사전 글쓰기에서 보이지 않는 쓰기 양상이 나타났다. 바로 상호작용적 쓰기다. 이 학생은 자신의 글을 교사가 읽을 것이라는 걸 염두 해서 당신의 방학은 어땠는지 묻고 내일 보자는 이야기도

건네고 있다. 즉, 글쓰기를 통해 독자와 의사소통할 수 있다는 것을 깨달은 것이라 볼 수 있다.

위 학생 외에 두 명의 학생에게서도 자신만의 일상이나, 감정, 생각을 나누려는 시도가 잘 나타나 있어 <부록8>에 제시해뒀다. 이처럼 실험반 학생들은 사전에는 자신에 대한 정보를 나열하는 식의 글을 썼지만 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통해 자신의 감정과 생각을 쓰는 경험을 반복적으로 함으로써 사후에는 무미건조한 글쓰기에서 벗어나게 됐다. 자신에 대한 정보 외에도 평소 갖고 있던 생각이나 어떤 대상에 대해 느끼는 감정을 표현함으로써 알고 있는 영어 표현을 실제 생활과 관련지을 수 있게 됐다. 또한 자신이 영어로 글을 쓴다는 것은 평가받기 위해서가 아니라 독자와 의사소통 할 수 있다는 것을 깨닫고 상호작용하려는 변화도 나타났다. 따라서 본 연구 수업이 학생들로 하여금 쓰기를 통해 자신의 감정이나 생각을 공유하고 상호작용하는 기회를 제공했다고 볼 수 있을 것이다.

#### 4) 쓰기 양 증가

실험반 학생들과 비교반 학생들 간에 짧은 글쓰기 결과물을 비교했을 때 두드러지게 나타난 변화 중 하나는 문장 수 증가다. 실험반의 경우 사전 짧은 글쓰기와 사후 짧은 글쓰기를 비교했을 때 29개의 결과물 중 17개에서 쓰기 양이 증가했음을 확인했다. 나머지 12개의 쓰기 결과물 중, 쓰기 양이 줄어든 경우는 2개였고, 나머지 10개는 차이가 없었다. 쓰기 양만 따져 봤을 때는 사전과 사후 간에 별다른 차이가 없어보였지만, 쓰기 내용을 봤을 때는 유의미한 차이가 나타났다. 사전에는 학생들이 하나의 내용을 여러 문장으로 쪼개서 나열하는 방식의 쓰기를 했었다. 하지만 사후에는 같은 주제로 묶을 수 있는 내용은 and 접속사를 사용해 하나의 문장으로 엮어 글이 보다 세련돼졌다. 그 결과, 육안 상으로는 글의 문장 수는 줄었지만 쓰기의 질은 올라갔음을 확인할 수 있었다.

실험반과 마찬가지로 비교반에서도 학생들의 사전, 사후 쓰기 결과물의 쓰기 양 증가 여부를 비교했다. 그 결과, 29개의 쓰기 결과물 중 10개에서 쓰기 양

이 늘어났음을 확인할 수 있었다. 나머지 19개 중 쓰기 양이 감소한 경우는 4개였고, 15개는 사전 및 사후 쓰기 양이 동일했다.

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 실시한 결과 쓰기 양에서 유의미한 차이가 나타났음을 알게 됐다. 기존 교육활동을 통해서도 학생들의 쓰기 능력은 향상될 수 있지만 쓰기로 의사소통 할 수 있는 기회를 주는데 한계가 있다. 따라서 동일한 표현을 배웠을지라도 자신에 대해 표현해 보는 경험이 적을수록 의사소통 능력을 발휘하기 어려워 쓰기 양에서도 차이가 난 것으로 보인다.

## 다. 자기 평가 및 소감문

### 1) 소감문 분석

실험반 학생들에게 부록 5에 제시한 자기 평가 및 소감문 설문지에 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기수업에 대한 자신의 생각이나 느낀 점을 자유롭게 기술하도록 했다. 상당수의 학생들이 긍정적인 반응을 보였고 같은 범주 안의 응답들을 묶어 정리하면 다음과 같다.

#### 가) 교과서 밖 새로운 단어와 표현에 대한 관심

29명의 학생 중 17명의 학생들이 설문 결과 사례 1처럼 문학텍스트를 통해 다양한 단어와 표현들을 접해서 좋았다는 반응을 보였다. 이는 학생들이 교과서에 제시된 제한적인 단어나 표현들에 한계를 느끼고 더 넓은 범위에 대한 영어 지식을 접하려는 욕구가 있음을 보여준다.

(사례 1) 여러 동화책을 읽으면서 내가 모르던 단어를 많이 알게 돼서 아주 좋았다.

(사례 2) 2학기동안 영어 쓰기활동을 하면서 많은 걸 느꼈다. 일단 몰랐던 단어와 표현들을 듣고 읽고 쓸 수 있어서 좋았다.

아래의 사례 3처럼 학생들은 모르는 단어들이 있어도 문학텍스트의 이야기가

재미있어서 그에 대한 부담감을 덜 느끼고 내용에 더 집중하는 경향을 보였다. 그리고 오히려 문학텍스트를 통해 새로운 단어와 표현들을 알게 돼 자신의 영어 지식이 늘어난 것을 뿌듯하게 생각했다.

(사례 3) 영어 동화책 중간 중간에 모르는 단어들 있었지만 선생님께서 잘 알려주셔서 단어들의 뜻을 잘 알게 됐다. 그래서 이야기를 아주 재밌게 듣고 읽을 수 있었다.

#### 나) 문학텍스트에 대한 관심

학생들은 문학텍스트 자체에 대한 관심을 많이 보였다. 문학텍스트를 읽는 것을 공부라고 생각하기 보다는 재미있는 이야깃거리로 생각해 좀 더 편안하게 영어 읽기에 접근했다. 이는 하위권 학생들에게서 더 두드러지게 나타났다. 다음 세 가지의 사례 모두 하위권 학생들의 응답이다.

(사례 1) 영어 동화책 읽기를 계속하니 재미있고 이해가 잘 되기도 했다. 그래서인지 영어 시간에 어떤 동화책을 읽을지 매우 기대가 됐다. 영어 동화책 읽기가 끝나니 아쉽기도 하다.

(사례 2) 동화책 이야기가 재미있고 그림도 많아서 이해도 잘 되고 머릿속에 쑥쑥 들어왔다.

(사례 3) 동화책의 이야기 내용이 재미있었고 어려운 단어가 있어도 할 만 했다.

영어 성적은 잘 나오는 편이지만 평소 암기 위주의 학습만 하던 일부 학생들은 문학텍스트 자체에 대한 관심을 보이기도 했다.

(사례 4) 책을 잘 안 읽는데 이 활동을 통해서 책도 읽게 되고 동시에 영어 표현도 배워서 아주 좋았다.

그리고 학생들은 문학텍스트 중 친구들과의 우정을 다룬 'Wait For You'란

시를 매우 좋아했다. 시를 통해 친구들과 더 가까워지는 경험까지 할 수 있는데 큰 의미를 부여하는 반응을 보였다. 이는 문학텍스트가 단순히 읽기 및 쓰기 학습의 소재가 아닌 학생들의 일상생활과 밀접한 연관이 있음을 보여주는 것이기도 하다. 따라서 이 쓰기 수업이 효율성을 높이기 위해서는 학생의 연령에 따른 관심사까지 고려해서 텍스트를 선정해야 할 것으로 보인다.

(사례 5) 동화책 내용이 재미가 있었고 우정을 느낄 수 있어서 좋았다.

(사례 6) PPT로 시나 이야기를 봤을 때 그림이 아주 재미있었다. 그리고 글을 읽으면서 친구들이랑 더 친해진 것 같아서 좋았다.

#### 다) 과정 중심 쓰기 활동에 대한 만족감

평소 영어교과학습을 잘 따라오는 중상위권 학생들의 경우 과정 중심 쓰기 활동 전반에 만족감이 큰 것으로 나타났다. 하위권 학생들 역시 글쓰기 초반에 했던 시의 일부 바꿔 쓰기 는 크게 부담감이 없었는지 재미있다는 반응을 보였다. 그래서 상당수의 학생들의 이런 방식으로 계속해서 공부하고 싶다는 반응을 보였다. 이는 기존 교과서 쓰기 활동을 통해 학생들이 단어 철자 익히기, 문장 안에서 단어 배열하기 등 기계적인 쓰기 능력은 다질 수 있었지만 학생들의 표현 욕구를 만족시키는데 한계가 있다는 연구자의 생각과 일치하는 것을 보여준다.

(사례 1) 친구들이랑 시를 쓰는 것이 재미있었다. 그런 시를 쓰는 것 덕분에 상상력이 더 풍부해지고 새로운 단어도 알게 됐다.

(사례 2) 동화책을 읽은 후 자신의 생각이나 느낌이 들어간 영어쓰기 활동을 할 때 많은 단어와 문장을 알 수 있어서 좋았고 영어 글씨도 나아지고 재미있었다.

(사례 3) 2016년에도 이런 방식으로 가르쳐주시면 좋겠다. 시를 듣고 읽은 후 내가 써 보니 이해가 잘되고 더 재미있었다. 이야기도 마찬가지로 그 이야기를 반복해 읽고 내가 직접 써보니 영어 문장을 쉽게 이해하게 됐다.

(사례 4) 요리하는 과정을 쓰는 학습지나 어떤 장소에 영똥한 물건들이 있는

지 상상해 쓰는 학습지는 창의력이 필요해서 재미있었다.

(사례 5) 시의 내용을 바꿔보는 활동이 제일 재미있었다. 시를 조금 바꾸면서 모르는 단어들은 영어 사전에서 찾아보았는데 그 과정을 통해 영어 단어를 알게 되니 더 좋았다.

(사례 6) 다음에도 동화책을 읽고 영어로 자신의 생각을 썼으면 좋겠다. 그리고 이런 활동을 하게 된다면 더 열심히 하겠다.

(사례 7) 이야기를 다시 지어보는 활동을 통해 쓰기 능력과 동시에 창의력까지 기를 수 있어서 좋았다.

#### 다) 영어 쓰기 학습에 대한 흥미도

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기 활동을 통해 영어 쓰기 학습에 대한 흥미가 올라갔다고 응답한 학생들도 일부 있었다.

(사례 1) 쓰기 활동을 많이 하면서 영어 쓰기에 대한 흥미가 많이 생겼다. 그리고 예전에 영어로 쓰기 힘들었던 단어들도 이 수업을 통해 쉽게 외우고 쓸 수 있게 됐다. 그래서 영어가 좀 더 재미있어졌다.

사례2는 실험반에서 가장 영어능력이 뛰어난 학생의 반응이다. 이 학생의 경우 연구 수업을 통해 단어, 표현, 문화 등을 고루 접하게 돼서 좋았고 결국 쓰기 능력이 향상됐음을 본인 스스로 느꼈다고 적었다. 그렇게 습득한 언어 지식을 바탕으로 자신이 직접 글쓰기 작품을 완성하는 과정을 통해 일상생활에서 영어를 활용하고 싶다는 생각을 갖게 됐다. 즉 영어 교과의 궁극적 학습목표를 스스로 설정하게 된 것이다. 따라서 영어 쓰기 학습에 대한 동기가 올라갔음을 보여준다.

(사례2) 여러 단어를 더 배웠고 이야기 활동으로 다른 나라의 문화, 표현들도 알게 됐고 쓰기 능력도 향상됐다. 여러 가지 어휘를 배워 일상생활에 적용시켜 볼 수도 있었다. 앞으로 쓰기 공부를 열심히 해서 영어 능력을 조금 더 향상시키고 공부한 단어와 문장들을 일상생활에 적용시켜보고 싶다.

## 2) 부정적 인식

소수의 학생들의 경우 부정적인 반응을 보였고 비슷한 내용의 응답들을 묶어 정리하면 다음과 같다.

### 가) 기존 수업과의 비교

1명의 학생은 사례1처럼 쓰기 수업에 대해 강한 거부감을 보였다. 이 학생은 영어 능력이 상위 수준에 속해 있지만 기존의 게임이나 활동 위주의 수업에 더 긍정적 반응을 보였다.

(사례 1) 나는 앉아서 하는 것 보다는 활동적으로 돌아다니면서 하는 게 더 재밌다. 그래서 가만히 앉아서 영어를 쓰는 것을 좋아하지 않는다.

학생들에게 시나 동화를 읽은 후 글을 쓰는 활동에 대해 자기 반성 및 소감이 드러나게 글을 작성해 달라고 요청했었다. 하지만 2-3명의 학생들은 사례 2처럼 이에 대한 언급보다는 게임을 많이 해주어서 즐겁다 내지 좋았다고 응답했다. 이 학생들을 불러 개인적으로 물어본 결과 글쓰기 활동보다는 게임하고 노래 부르는 활동이 훨씬 좋다고 응답했다.

(사례 2) 영어 선생님이 게임을 많이 해주셔서 정말 좋았다.

### 나) 쓰기 자체에 대한 부담

긍정적으로 응답한 학생들 중 일부는 쓰는 활동 자체에 대한 부담은 있었다고 작성했다. 이 활동 자체가 재미도 있고 도움도 됐지만 무엇인가를 써야 한다는 것 자체가 학생들에게는 익숙하지 않고 귀찮거나 어려운 일이라는 것이 드러났다. 이 학생들과 개인 면담을 한 결과 공통적으로 영어쓰기 뿐만 아니라 평소 글을 쓰는 활동을 어렵게 느끼고 자신이 글쓰기 능력이 부족하다고 생각한다고 밝혔다. 쓰기에 대한 인식 자체가 학생들로 하여금 부담감을 가지게 한 것으로 보인다.

- (사례 1) 영어 단어를 잘 몰라 단어를 찾는데 시간이 오래 걸린 게 아쉽다.
- (사례 2) 쓰기 활동을 할 때 스펠링을 잘 몰라서 어려웠다.
- (사례 3) 단어를 틀리고 글을 잘 못써서 아쉬움이 남았다.
- (사례 4) PPT로 이야기를 듣고 그림을 보는 건 아주 재미있었다. 하지만 글을 쓰고 그림을 그리는 게 힘들었다.

## 2. 영어 쓰기영역 성취 기준 달성

두 번째 연구 문제는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도를 통해 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용을 성취할 수 있는지 알아보는 것이다. 이를 위해 비교반과 실험반을 대상으로 사전 및 사후 쓰기 능력 평가를 실시했고 학생 개개인의 향상 정도를 확인하기 위해 학생 각각의 사전 및 사후 점수의 차이를 비교해 그 결과를 대응 T-검정을 통해 검증했다.

### 가. 알파벳 쓰기 검사

〈표 IV-1〉는 실험반과 통제반의 사전·사후 알파벳 쓰기 검사 결과를 나타낸 자료다. 사전 및 사후 알파벳 쓰기 문항 배점은 2점으로 총 5개 문항이다. 실험반과 통제반 모두 29명으로 학생 각각의 사전 및 사후 알파벳 쓰기 검사 점수를 비교했다. 그리고 사전 점수와 사후 점수간의 차이를 구해 개개인의 알파벳 쓰기 향상 정도를 확인했다. 사전에 비해 사후 점수가 올랐을 경우 점수차 값은 (-)가 나왔고, 반대의 경우에는 점수차 값은 (+)가 나왔다. 점수차 결과를 바탕으로 대응T-Test를 해서 학생들의 향상 정도가 통계적으로도 유의미한지를 검증했다.

〈표 IV-1〉 사전 및 사후 알파벳 쓰기 검사 결과

| 학생<br>번호 | 실험반 |    |              | 비교반 |    |              |
|----------|-----|----|--------------|-----|----|--------------|
|          | 사전  | 사후 | 사전-사후<br>점수차 | 사전  | 사후 | 사전-사후<br>점수차 |
| 1        | 10  | 10 | -            | 10  | 10 | -            |
| 2        | 10  | 10 | -            | 6   | 10 | -4           |
| 3        | 10  | 10 | -            | 10  | 10 | -            |
| 4        | 8   | 10 | -2           | 8   | 10 | -2           |
| 5        | 6   | 4  | +2           | 10  | 10 | -            |
| 6        | 6   | 10 | -4           | 4   | 6  | -2           |
| 7        | 10  | 10 | -            | 10  | 6  | +4           |
| 8        | 10  | 10 | -            | 8   | 6  | +2           |
| 9        | 0   | 0  | -            | 10  | 10 | -            |
| 10       | 10  | 10 | -            | 2   | 10 | -8           |
| 11       | 8   | 10 | -2           | 10  | 8  | +2           |
| 12       | 8   | 10 | -2           | 2   | 2  | -            |
| 13       | 10  | 10 | -            | 6   | 6  | -            |
| 14       | 8   | 10 | -2           | 10  | 10 | -            |
| 15       | 8   | 10 | -2           | 8   | 10 | -2           |
| 16       | 10  | 10 | -            | 6   | 10 | -4           |
| 17       | 10  | 4  | +6           | 8   | 10 | -2           |
| 18       | 6   | 10 | -4           | 8   | 8  | -            |
| 19       | 8   | 10 | -2           | 10  | 10 | -            |
| 20       | 4   | 10 | -6           | 10  | 10 | -            |
| 21       | 10  | 10 | -            | 6   | 10 | -4           |
| 22       | 8   | 10 | -2           | 6   | 8  | -2           |
| 23       | 0   | 8  | -8           | 6   | 4  | +2           |
| 24       | 8   | 10 | -2           | 8   | 10 | -2           |
| 25       | 10  | 10 | -            | 10  | 10 | -            |
| 26       | 6   | 6  | -            | 10  | 10 | -            |
| 27       | 8   | 10 | -2           | 6   | 6  | -            |
| 28       | 10  | 10 | -            | 4   | 4  | -            |
| 29       | 4   | 10 | -6           | 10  | 10 | -            |

〈표 IV-2〉 사전-사후 알파벳 쓰기 검사 결과 분석

| 구분    |     | N  | M      | SD    | T      | P    |
|-------|-----|----|--------|-------|--------|------|
| 사전-사후 | 통제반 | 29 | -.759  | 2.294 | -1.781 | .086 |
|       | 실험반 | 29 | -1.310 | 2.285 | -3.088 | .005 |

( $P < .05$ )

〈표 IV-2〉는 실험반과 통제반의 사전·사후 알파벳 쓰기 검사를 대응T-Test로 분석한 자료다. 점수 자체에 대한 비교보다는 학생들의 상승폭을 갖고 어느 정도 향상했는지를 확인하기 위해 사전 사후 간 알파벳 쓰기 검사의 점수 차에 대해  $\pm$ 검증을 실시했다. 그 결과 통제반의 점수는 .759점 상승했고 실험반은 1.310점 상승했음을 확인했다. 또한 유의확률 값이 통제반은 .086( $\geq .05$ )인 반면 실험반은 .005( $< .05$ )로 나와 실험반이 통제반보다 통계적으로 유의미하게 알파벳 쓰기 점수가 향상된 것으로 나타났다. 이는 문학텍스트를 활용한 과점중심 쓰기지도가 영어 알파벳 쓰기 향상 면에서 효과가 있음을 의미한다.

#### 나. 단어 쓰기 검사

〈표 IV-3〉는 실험반과 통제반의 사전·사후 단어 쓰기 검사 결과를 나타낸 자료다. 사전 및 사후 단어 쓰기 문항 배점은 3점으로 총 6개 문항이다. 학생 29명의 사전 및 사후 점수를 비교한 후 그 점수간의 차이를 구해 개개인의 알파벳 쓰기 향상 정도를 확인했다. 사전에 비해 사후 점수가 올랐을 경우 점수차 값은 (-)가 나왔고, 반대의 경우에는 점수차 값은 (+)가 나왔다. 점수차 결과를 바탕으로 대응T-Test를 해서 학생들의 향상 정도가 통계적으로도 유의미한지를 검증했다.

〈표 IV-3〉 사전 및 사후 단어 쓰기 검사 결과

| 학생<br>번호 | 실험반 |    |              | 비교반 |    |              |
|----------|-----|----|--------------|-----|----|--------------|
|          | 사전  | 사후 | 사전-사후<br>점수차 | 사전  | 사후 | 사전-사후<br>점수차 |
| 1        | 18  | 18 | -            | 15  | 18 | -3           |
| 2        | 15  | 18 | -3           | 15  | 15 | -            |
| 3        | 18  | 18 | -            | 18  | 18 | -            |
| 4        | 12  | 15 | -3           | 18  | 18 | -            |
| 5        | 3   | 0  | +3           | 15  | 18 | -3           |
| 6        | 18  | 18 | -            | 9   | 6  | +3           |
| 7        | 18  | 18 | -            | 15  | 12 | +3           |
| 8        | 18  | 18 | -            | 18  | 15 | +3           |
| 9        | 0   | 3  | -3           | 18  | 18 | -            |
| 10       | 18  | 18 | -            | 6   | 9  | -3           |
| 11       | 18  | 18 | -            | 15  | 12 | +3           |
| 12       | 6   | 15 | -9           | 6   | 6  | -            |
| 13       | 18  | 18 | -            | 12  | 9  | +3           |
| 14       | 12  | 18 | -6           | 18  | 18 | -            |
| 15       | 12  | 18 | -6           | 15  | 18 | -3           |
| 16       | 12  | 18 | -6           | 12  | 12 | -            |
| 17       | 18  | 18 | -            | 18  | 15 | -3           |
| 18       | 9   | 9  | -            | 15  | 9  | +6           |
| 19       | 9   | 12 | -3           | 18  | 18 | -            |
| 20       | 18  | 18 | -            | 18  | 18 | -            |
| 21       | 18  | 18 | -            | 9   | 15 | -6           |
| 22       | 15  | 15 | -            | 12  | 6  | +6           |
| 23       | 6   | 6  | -            | 9   | 6  | -3           |
| 24       | 12  | 12 | -            | 18  | 18 | -            |
| 25       | 18  | 18 | -            | 18  | 18 | -            |
| 26       | 3   | 6  | -3           | 18  | 18 | -            |
| 27       | 18  | 12 | +6           | 6   | 6  | -            |
| 28       | 18  | 18 | -            | 12  | 6  | +6           |
| 29       | 15  | 18 | -3           | 18  | 18 | -            |

〈표 IV-4〉 사전-사후 단어 쓰기 검사 결과 분석

| 구분    |     | N  | M      | SD    | T      | P    |
|-------|-----|----|--------|-------|--------|------|
| 사전-사후 | 통제반 | 29 | .724   | 2.852 | 1.367  | .182 |
|       | 실험반 | 29 | -1.241 | 2.948 | -2.268 | .031 |

( $P < .05$ )

〈표 IV-4〉는 실험반과 통제반의 사전 사후 간 알파벳 쓰기 검사의 점수 차에 대해 대응T-Test로 분석한 자료다. 그 결과 통제반의 점수는 .724점 하락했으나 실험반은 1.241점 상승했음을 확인했다. 또한  $P < .05$  수준에서 통제반은 .182인 반면 실험반은 .031의 유의도를 나타내어 영어 단어 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 이는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도가 영어 단어 쓰기 향상 면에서도 효과가 있음을 의미한다.

#### 다. 문장 쓰기 검사

〈표 IV-5〉는 실험반과 통제반의 사전·사후 문장 쓰기 검사 결과를 나타낸 자료다. 사전 및 사후 문장 쓰기 문항 배점은 4점으로 총 8개 문항이다. 학생 29명의 사전 및 사후 점수를 비교한 후 그 점수간의 차이를 구해 개개인의 문장 쓰기 향상 정도를 확인했다. 사전에 비해 사후 점수가 올랐을 경우 점수차 값은 (-)가 나왔고, 반대의 경우에는 점수차 값은 (+)가 나왔다. 점수차 결과를 바탕으로 대응T-Test를 해서 학생들의 향상 정도가 통계적으로도 유의미한지를 검증했다.

〈표 IV-5〉 사전 및 사후 문장 쓰기 검사 결과

| 학생<br>번호 | 실험반 |    |              | 비교반 |    |              |
|----------|-----|----|--------------|-----|----|--------------|
|          | 사전  | 사후 | 사전-사후<br>점수차 | 사전  | 사후 | 사전-사후<br>점수차 |
| 1        | 26  | 31 | -5           | 28  | 31 | -3           |
| 2        | 24  | 27 | -3           | 20  | 23 | -3           |
| 3        | 31  | 28 | +3           | 29  | 32 | -3           |
| 4        | 23  | 20 | +3           | 32  | 27 | +5           |
| 5        | 12  | 15 | -3           | 32  | 23 | -9           |
| 6        | 31  | 30 | +1           | 7   | 22 | -15          |
| 7        | 22  | 30 | -8           | 24  | 20 | +4           |
| 8        | 23  | 22 | +1           | 3   | 4  | -1           |
| 9        | 0   | 0  | .            | 30  | 29 | +1           |
| 10       | 32  | 31 | +1           | 4   | 22 | -18          |
| 11       | 31  | 32 | -1           | 24  | 23 | +1           |
| 12       | 24  | 22 | +2           | 4   | 4  | -            |
| 13       | 21  | 23 | -2           | 20  | 17 | +3           |
| 14       | 30  | 26 | +4           | 25  | 28 | -3           |
| 15       | 6   | 18 | -12          | 17  | 20 | -3           |
| 16       | 23  | 28 | -5           | 20  | 24 | -4           |
| 17       | 32  | 24 | +8           | 26  | 18 | +8           |
| 18       | 16  | 22 | -6           | 20  | 23 | -3           |
| 19       | 27  | 31 | -4           | 26  | 29 | -3           |
| 20       | 25  | 23 | +2           | 32  | 31 | +1           |
| 21       | 31  | 28 | +3           | 18  | 17 | +1           |
| 22       | 31  | 26 | +5           | 18  | 23 | -5           |
| 23       | 10  | 14 | -4           | 0   | 15 | -15          |
| 24       | 19  | 20 | -1           | 30  | 32 | -2           |
| 25       | 30  | 32 | -2           | 30  | 28 | +2           |
| 26       | 3   | 0  | +3           | 27  | 28 | -1           |
| 27       | 28  | 28 | -            | 9   | 18 | -9           |
| 28       | 32  | 31 | +1           | 10  | 18 | -8           |
| 29       | 23  | 32 | -9           | 31  | 28 | +3           |

〈표 IV-6〉 사전-사후 문장 쓰기 검사 결과 분석

| 구분    |     | N  | M      | SD    | T      | P    |
|-------|-----|----|--------|-------|--------|------|
| 사전-사후 | 통제반 | 29 | -2.103 | 6.304 | -1.797 | .083 |
|       | 실험반 | 29 | -.966  | 4.476 | -.966  | .255 |

( $P < .05$ )

〈표 IV-6〉는 실험반과 통제반의 사전 사후 간 알파벳 쓰기 검사의 점수 차에 대해 대응T-Test로 분석한 자료다. 그 결과 통제반의 점수는 2.103점, 실험반은 0.966점 상승했음을 확인했다. 또한  $P < .05$  수준에서 통제반은 .083, 실험반은 .255의 유의도를 나타내어 실험 수업이 영어 문장 쓰기 능력 향상에는 유의미한 영향을 미치지 못했음을 알 수 있다.

## V. 결론 및 제언

### 1. 연구 문제에 대한 결론

본 연구자는 기존의 쓰기학습을 보완하고자 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도도를 도입해 5학년 학생들을 대상으로 연구수업을 실시했다. 그리고 이 연구수업의 효과를 영어 쓰기 의사소통 능력 면에서 분석하고자 했다. 또한 본 연구수업 방법으로도 초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용을 성취할 수 있는지 검증하려고 했다.

이를 위해 실험반과 비교반에 동일하게 사전 쓰기 능력 평가 및 짧은 글쓰기를 실시했다. 실험반에는 본 연구자가 마련한 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도도 절차에 맞게 수업을 실시했고 비교반은 기존 교육과정의 틀을 따라가는 쓰기 수업을 했다. 문학텍스트는 5학년 2학기 교과서 내용을 분석한 후 실험수업 쓰기내용에 알맞은 동시 또는 동화를 단원별로 한 편씩 선정했다. 실험수업을 진행하면서 매 단원별로 학생들이 완성한 쓰기 결과물을 수집했고, 필요하다고 판단될 때 일부 학생들과는 면담을 실시하고, 각 단원별로 수업일지를 작성했다. 실험수업이 끝난 뒤에는 사전과 마찬가지로 실험반과 비교반에 사후 쓰기 능력 평가 및 짧은 글쓰기를 실시했다. 그리고 비교반을 제외한 실험반을 대상으로는 사후 자기 평가 및 소감문을 작성하게 했다. 이렇게 수집한 자료들을 활용해 질적 분석 및 양적 분석을 곁들여 학생들의 쓰기 능력 양상을 확인했다.

문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도도를 하면서 학생들의 쓰기 향상을 확인하고자 4개 단원에 걸쳐 쓰기 결과물을 수집했다. 수집한 작품들을 여러 차례 읽으면서 다수의 학생들에게서 나타난 쓰기 의사소통 능력의 변화 양상을 범주화 했고, 그 결과는 다음과 같다. 첫째로는, 학생들 자신이 표현하려는 바를 직접 써 보는 과정을 통해 대소문자의 인식과 같은 언어 규칙을 보다 자연스럽게 습득하는 모습이 나타났다. 둘째로는, 어휘 활용에 있어서도 보다 적극적으로 다양한 어휘를 써 보려는 시도가 발견됐다. 셋째로는, 표현하려는 내용이 확장되는 양상도 나타났다. 실험반 학생들은 초반에 문학텍스트의 어구들

바뀌 쓰는 간단한 수준의 글쓰기도 두려워했지만, 여러 차례 쓰기 활동을 하면서 나중에는 문단 수준의 글을 쓸 수 있게 됐다. 마지막으로 교과서의 제한된 단어를 벗어나 보다 자유롭고 창의적으로 표현하는 영어 쓰기가 나타났다.

실험반과 비교반 간의 사전 및 사후 짧은 글쓰기 결과물을 분석한 결과 다음과 같은 차이점이 나타났다.

첫째, 영어 글쓰기 인식 변화다. 사전 글쓰기 평가를 실시했을 때는 실험반과 비교반에서 공통적으로 영어 쓰기에 거부감을 보이고, 문법적으로 틀리는 것을 두려워하는 모습이 강했다. 사후 글쓰기 평가에서는 비교반 학생들의 경우 기존 반응과 크게 달라지지 않았지만 실험반의 경우 영어 쓰기에 대한 거부감이 상당 부분 축소된 모습을 관찰할 수 있었다. 그리고 사전에는 영어 단어 나 표현을 틀릴까봐 쓰는 것 자체를 두려워했다면 사후에는 문법 오류 발생이 쓰기를 하기 위한 당연한 과정임을 인지해 편안한 마음으로 쓰기에 임했다. 또한 실험반 학생들을 비교반 학생들과 비교했을 때 글쓰기에 더 높은 집중도를 보인다는 것도 확인했다.

둘째, 영어 글쓰기 조직능력 향상의 차이다. 사전 글쓰기 평가에서는 실험반과 비교반 학생들 거의 대부분이 자신의 특정 정보를 나열하는 방식의 자기소개 글을 썼다. 사후 글쓰기 평가에서는 비교반 학생들은 사전 평가와 같이 나열식 쓰기에 머물러 있었지만, 실험반 학생들의 경우 이를 벗어나 어떤 정보를 좀 더 자세히 설명하려는 모습이 나타났다. 즉, 나열식을 벗어나 서술식으로 글을 전개하면서 글의 유기성이 높아진 것이다.

셋째, 영어 글쓰기 표현 욕구의 출현이다. 실험반의 사후 글쓰기 결과를 분석했을 때 영어로 글을 쓰고자 하는 욕구가 더 강하게 나타났다. 중하위권 학생들의 경우 자신들이 모르는 영어 표현이 있어도 적극적으로 한글을 혼용해서 자신의 생각이나 감정을 전달하려는 모습이 드러났다. 또한 사전 글쓰기에서는 자신의 정보를 전달하는 것에 그쳐 있었다면 사후 글쓰기에서는 자신의 일상을 보다 세세히 표현하고, 독자와 상호작용하려는 시도가 있었다. 하지만 비교반의 사후 글쓰기에서는 이런 변화가 나타나지는 않았다.

넷째, 쓰기 양의 증가다. 실험반 및 비교반 학생들의 사전-사후 쓰기 결과물을 비교했을 때 육안으로도 확인할 수 있었던 것은 쓰기 양의 증가 차이다. 실

험반의 경우 29개 중 17개의 글쓰기에서 쓰기 양이 증가했지만, 비교반의 경우 29개 중 10개에 그쳤다. 또한 실험반의 경우 쓰기 양의 변화가 없는 결과물이라도 그 내용을 살펴봤을 때 and 접속사 활용으로 인해 문장 개수가 줄어든 것일 뿐 실질적으로는 그 내용의 질은 올라갔음을 확인했다.

본 연구 수업이 끝나면서 실험반 학생들을 대상으로 자기 평가 및 소감문을 작성하게 해 그 결과물들을 수집 및 분석했다. 대다수의 반응은 매우 긍정적이었다. 학생들은 이 수업을 통해 교과서 밖 새로운 단어와 표현 및 문학텍스트에 대한 관심이 늘어나게 됐고, 이 활동 자체가 매우 재미있고 만족스러웠다고 밝혔다. 그렇기 때문에 앞으로 영어 쓰기학습을 하려는 동기가 강화됐다는 응답도 다수 나타났다. 반면 일부 학생들의 경우 기존의 게임 수업을 더 선호했고, 수업 자체는 즐거웠음에도 쓰기 자체가 부담스럽다는 반응을 보였다.

초등학교 교육과정에서 제시하는 쓰기 영역 학습 내용 성취 측면에서 어떤 유의미한 차이가 있는지 검증하고자 실험반과 비교반 학생들을 대상으로 사전 및 사후 쓰기 평가를 실시했다. 각 평가지는 알파벳쓰기, 단어쓰기, 문장쓰기 문항으로 구성돼 있다. 대응 T-검정을 실시한 결과, 알파벳 쓰기와 단어쓰기에서 실험반은 유의확률 값이 0.05 미만, 비교반은 0.05 이상으로 나와, 실험반이 비교반보다 통계적으로 유의미하게 알파벳 및 단어 쓰기 점수가 향상됐음을 알게 됐다. 그리고 문장 쓰기에서는 실험반과 비교반 모두 유의확률 값이 0.05 이상으로 유의미한 차이는 없었다. 다시 말해 문장쓰기에서는 실험반의 결과가 비교반보다 뒤떨어지지 않았을 뿐만 아니라 알파벳과 단어쓰기에서는 실험반이 비교반보다 향상의 정도가 높았다는 것을 얘기해 준다. 이는 교과서 활동만 하는 것 보다는 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도로 같이 할 경우 쓰기 영역 학습 내용을 보다 더 잘 성취할 수 있다고 볼 수 있다.

앞에서 기술한 내용을 종합해 봤을 때, 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기 지도가 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력 향상에 도움이 된다는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 학생들의 인지 수준과 정서에도 적합한 활동임을 알게 됐다. 통계적으로도 알파벳 및 단어쓰기에 유의미한 향상이 나타난 점을 볼 때, 학생들이 자신의 생각이나 감정을 표현하는 쓰기 활동을 꾸준히 할 경우 쓰기 능력 전반에 유의미한 차이가 나타날 수 있음도 고려하게 됐다. 따라서 기존의

쓰기교육에 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 잘 녹여낼 경우 학생들의 영어 쓰기 의사소통 능력뿐만 아니라 기존의 교육과정에서 목표로 잡은 기능까지 두 마리 토끼를 모두 잡을 수 있는 효과적 지도방법이라고 말할 수 있을 것이다.

## 2. 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 문학텍스트를 활용한 과정중심 쓰기지도 할 때 학업 성취도가 낮은 학생들에 대한 수준별 접근이 필요하다. 학력이 낮은 학생들 대다수가 자기반성 및 소감문에는 문학텍스트가 재미있었고 다음 텍스트가 궁금하다고는 했지만 쓰기 활동을 할 때는 어려워하는 모습을 보였다. 따라서 이들이 쓰기활동에 소외되지 않고 적극적으로 참여할 수 있는 수준별 활동을 마련하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 본 연구 수업에서 선정한 문학텍스트를 친편일률적으로 모든 학교에 적용할 경우 학생들의 언어적 혹은 인지적 수준에 맞지 않을 수 있다. 따라서 문학텍스트를 선정함에 있어 각 학교 학생들의 제반 여건을 고려해야 하고 선정 후에는 그에 맞는 지도법을 구안해야 효과성을 높일 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 4개월간 4개 단원에 걸쳐 실시됐다. 각 단원은 6차시로 구성됐는데 쓰기 관련 실험수업은 실질적으로 3차시부터 6차시까지만 진행됐다. 즉, 16차시라는 비교적 짧은 시간동안 진행된 연구라고 볼 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 보다 장기적으로 실시해 영어 쓰기 의사소통 능력이 질적 및 양적으로 나타나는 여러 변화를 보다 면밀하게 살펴볼 필요성이 있다.

## 참 고 문 헌

- 강지혜. (2008). 이야기를 활용한 통합 영어 쓰기 지도가 초등학교 6학년의 쓰기성취도 및 정의적 특성에 미치는 영향 : 석사학위논문. 국민대학교 교육대학원.
- 고경석 외 (2009). 초등영어교육. 서울 : 경문사.
- 교육과학기술부. (2009). 초등학교 교육과정 해설 외국어(영어).
- 김경한. (2007). 패턴 시 쓰기 활동 기반 영미시 교육. 영미문학교육. 11(1), 5-22.
- 김자숙. (2009). 영어동화를 활용한 읽기-쓰기 지도가 초등학생의 쓰기 발달에 미치는 효과 : 석사학위논문. 순천대학교 교육대학원.
- 김혜리. (2011). 초등영어 읽기쓰기 지도. 교육과학사.
- 김혜리, 강영옥. (2009). 영어동시 활용 초등영어 읽기-쓰기 연계학습에 대한 연구, 15(1), 147-183.
- 김혜리, 김은연. (2012). 초등영어 내용통합 수업에서 동시와 이야기를 연계한 문자학습의 양상. 초등영어교육, 18(2), 111-145
- 노경희. (2002). 초등 영어 습득론. 서울: 한국문화사.
- 민찬규. (2000). 형태 초점 의사 소통 접근 방법. 한국외국어교육학회.
- 박성혜. (1999). 초등영어 교과과정에서의 쓰기 지도 조기 도입의 필요성. 영어언어과학, 제1권 제2호, pp. 149-154.
- 박약우, 박기화, 최진황, 이소영. (2001). 초·중등 영어교육의 연계방안 연구. 초등영어교육, 7(1), 5-42.
- 박인희. (2009). 영어 동화를 활용한 영작문이 초등학생의 영어 쓰기 능력 및 정의적 태도에 미치는 영향. : 초등학교 6학년 학생을 중심으로. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 배두분. (1997). 영어 교육학. 서울: 한신문화사.
- 손지은. (2013). 만화를 기반으로 한 이야기 바꿔쓰기(fractured writing) 활동이 영어쓰기와 정의적 측면에 미치는 영향 연구 : 초등학교 6학년 학생 중심으로. 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원.

- 심민선. (2007). 그래픽 구성도를 이용한 효과적인 초등영어 쓰기 수업. 초등 영어교육, 13(2), 213-245.
- 이길영. (2001). 영어교사 및 영어 학습에 대한 초등학생과 중학생의 인식 비교. Foreign Language Education, 8(2), 101-132.
- 이완기. (2007). 초등영어교육론. 문진미디어.
- 이은정. (2013). 영어 동화책 활용 수업이 초등학교 고학년 학생들의 흥미도에 미치는 영향 : 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- 이정열. (2006). 영어 동화를 활용한 자유글쓰기가 쓰기 발달에 미치는 영향 : 초등학교 6학년을 중심으로. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- 이혜자. (2012). 단계별 동화 읽기 후 글쓰기 활동이 초등 영어 학습자의 쓰기 능력 발달에 미치는 영향 : 석사학위논문. 청주교육대학교 교육대학원.
- 장순열. (1998). 영시를 이용한 언어능력 향상 방안. 인문과학. 4, 333-350.
- 전영희. (2002). 초등영어 교육에서 스토리텔링의 적용 효과 연구. 석사학위논문, 춘천교육대학교.
- 차현주. (2001). 유의미적 활동을 통한 초등영어 쓰기 지도 방안 연구. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 한미영. (2013). 영어 동화와 도식 구성도를 활용한 쓰기 학습의 효과 : 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- Alvermann, D. E., & Phelps, S. F. (1994). Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning*. Longman.
- Byrne, D. (1988). Teaching writing skills. Longman.
- Danielson, K. E., & Labonty, K. (1994). Integrating reading and writing through children's literature in ELT. English Teaching, 57(4), 41-55.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). The storytelling handbook for Primary Teacher, New York: Penguin Books.
- Glazer, J. (1981). How to teach writing, how to teach English.

- Addison Wesley: Longman Limited.
- Hamar, J. (1998). How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. London: Longman.
- Kern, R. & Schultz, J. (1992). The effects of composition instruction on intermediate level French students' writing performance: Some preliminary findings: *The Modern Language Journal*, 76, 1-13.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1998). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall ELT.
- Kweon, Soo-OK, & Kim, hae-Ri (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 191-215.
- Littlewood, W. (1986). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1982). From story to essay: Reading an writing. *College Composition and Communication* 3: 19-36
- Moss, B. (1992). Children's nonfiction trade books: A complement to content area texts. *The reading Teacher*, 45, 26-32.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships. *The Reading Teacher*, 39, 516-520.
- Reed, L. (1993). Opening the door to communication in the multilingual/ multicultural Classroom.
- Russell, D. (2009). *Literature for children: A short introduction* (6th ed.) Boston, MA: Pearson Education

- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman.
- Spack, R. (1985). Literature, reading writing and ESL: Bridging the Gaps. *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.
- Stewig, J. M. (1980). *Read to Write: Using children's Literature as a Springboard for teaching Writing* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tompkins, E. (2008). *Teaching writing : balancing process and product*(5th ed.). Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A., (2006). *Reading and learning to read* (6th ed.), Boston, MA: Person Education.
- Vardell, S., Hadaway, N., & Young, T. (2006). Matching books and readers: Selecting literature for English learners. *The reading Teacher*. 59(8), 734-740

## A B S T R A C T \*

Effects of process writing using literature text  
- Targeting elementary school 5<sup>th</sup> grade students -

Kang, Jeehee

Major in Elementary English Education, Graduate  
School of Education, Jeju National University

Supervised by Professor Ko, Kyounghee

The purpose of this study was to investigate the effects of process writing using literature text on 5<sup>th</sup> grade students' writing skill development. The research questions of the study were the following two things. First, it is to see how process writing using literature text affects students' English communicative competence in writing. Second, it is to check that students can achieve the writing objectives of the English curriculum through the experiment lessons. The study approached the research questions using both qualitative and quantitative methods. 58 5<sup>th</sup> grade students who were attending in D elementary school in Jeju took part in this study for 4 months. The researcher designed a procedure of process writing using literature text to fit for the school curriculum.

---

\* 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 February, 2017.

Before starting the study, a pre-test and self introduction writing were conducted for both the experimental class and the comparison class. During the study, the following data were gathered ; writings from four chapters, teacher's lesson journals, interview materials and self-assessment and review. Right after the study, post-test and self introduction writing were conducted again for both of the classes. This is to see the difference of English communicative competence in writing between the experiment group and the comparison group and to see the achievement of the writing objectives in the English curriculum.

Analyses of the qualitative data attested various characteristics showing improvement in the experiment class students' English communicative competence in writing. The results of the statistical analyses showed that the students in the experimental class successfully achieved the writing objectives in the 5<sup>th</sup> grade English curriculum. In conclusion, it is suggested that the process writing approach designed for this study may benefit 5<sup>th</sup> grade students in their writing competence development beyond the limited and mechanical writing of the present English curriculum.

## 부 록

[부록 1] 단원별 쓰기 결과물

[부록 2] 수업일지

[부록 3] 사전 영어 쓰기 능력 평가지 및 짧은 글쓰기

[부록 4] 사후 영어 쓰기 능력 평가지 및 짧은 글쓰기

[부록 5] 자기 평가 및 소감문

[부록 6] 나열식을 벗어난 서술식 글 전개 사례

[부록 7] 영어 글쓰기 표현 욕구 출현 사례

[부록 8] 글쓴이 자신만의 일상이나 감정, 생각을 나누려는 시도 발생 사례

[부록 1]

|   |   |
|---|---|
| (Writing 1)<br><b>Lesson8. How was your vacation?</b><br>Grade 5 Class (     ) Name (     )   |   |
| <p><b>Mashed Potatoes</b><br/>- Eva Merriam</p> <p>Mashed potatoes,<br/>mashed potatoes,<br/>piled up high,</p> <p>mashed potatoes,<br/>mashed potatoes,<br/>up to sky,</p> <p>mashed potato clouds,<br/>mashed potato mouse,</p> <p>scooped it all up<br/>with a giant's spoon.</p> <div style="text-align: center;">  </div> | <p>_____</p> <p style="text-align: right;">- _____</p> <p>_____ ,</p> <p>_____ ,</p> <p style="text-align: center;">piled up high,</p> <p>_____ ,</p> <p>_____ ,</p> <p style="text-align: center;">up to sky,</p> <p>_____ ,</p> <p>_____ ,</p> <p style="text-align: center;">scooped it all up<br/>with a giant's spoon.</p> |
| 내가 쓴 시에 맞게<br>간단하게 그림을 그려 보세요.  |   |

{Writing 2}

Lesson10. I'll Clean the Park

Grade 5 Class 7 Number ( ) Name ( )

Wait For Me

- -----

Wait for me  
and I'll be there  
and we'll walk home  
together.

You -----  
and I'll -----,  
and we'll be friends forever.

Wait for me  
and I'll be there  
and we'll walk home  
together.

You -----  
and I'll -----,  
and we'll be friends forever.

내가 쓴 시에 맞게 간단한 그림을 그려 보세요.

{Writing 3}

Lesson11. When Is the School Festival?

Grade 5 Class 7 Number ( ) Name ( )

This box is empty... but not for long I will fill it with

(J )\_....., (F )\_.....,

(M )\_....., (A )\_.....,

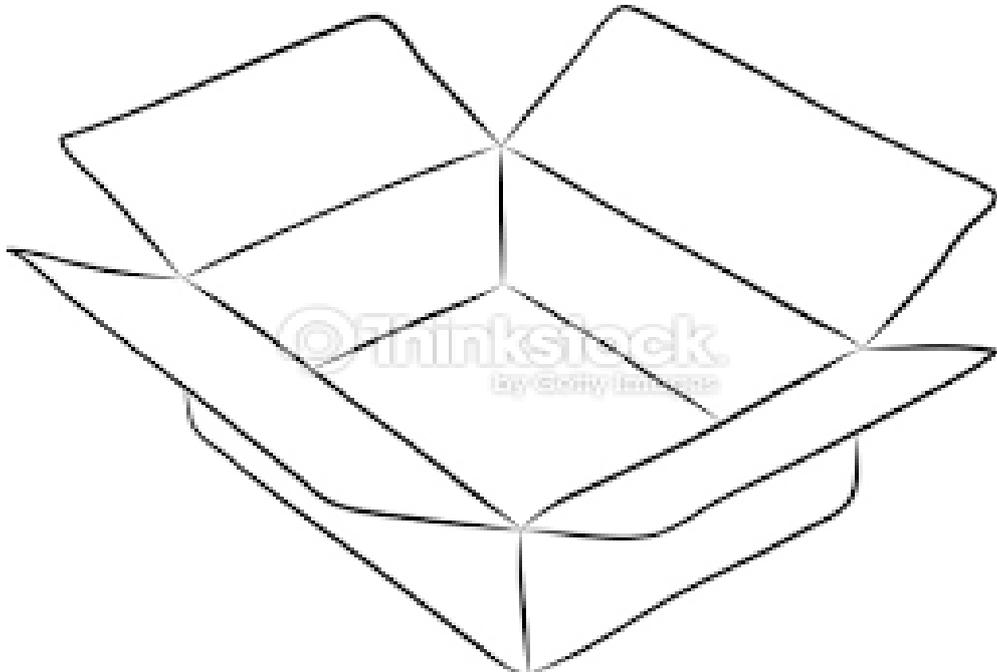
(M )\_....., (J )\_.....,

(J )\_....., (A )\_.....,

(S )\_....., (O )\_.....,

(N )\_....., (D )\_......

And then I will share with you.



{Writing 4}

Lesson12. There Are Bees on the Flower

Grade 5 Class 7 Number ( ) Name ( )

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       |   |
| There -----<br>-----. | ----- should be -----.<br>What shall we do? |
|                       |   |
| There -----<br>-----. | ----- should be -----.<br>What shall we do? |
|                       |   |
| There -----<br>-----. | ----- should be -----.<br>What shall we do? |

[부록 2] 수업일지

|       |  |    |  |
|-------|--|----|--|
| 일시    |  |    |  |
| 단원    |  | 차시 |  |
| 문학텍스트 |  |    |  |
| 학습활동  |  |    |  |
| 수업 소감 |  |    |  |

[부록 3] 사전 영어 쓰기 능력 평가지 및 짧은 글쓰기

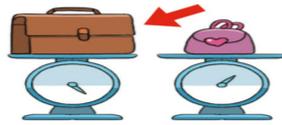
5학년 ( )반 ( )번 이름 ( )

[1-3] 다음 낱말의 대문자는 소문자로, 소문자는 대문자로 쓰세요.

1. from ( )
2. MINE ( )
3. SCIENCE ( )

[4-5] 다음 그림을 보고 알맞은 알파벳을 써 넣어 단어를 완성하세요.

4.



h\_\_v\_

5.



p\_\_\_y

[6-7] 다음 그림을 보고 알맞은 낱말을 보기에서 골라 쓰세요.

6.



( )

7.



( )

<보기> straight, right, turn, left, block

[8-9] 다음 그림을 보고 알맞은 단어를 쓰세요.

8.



(r )

9.



(u )

[10-11] 다음 그림을 보고 알맞은 낱말을 써서 문장을 완성하세요.

10.



I come \_\_\_\_\_ at 4.

11.



I go to \_\_\_\_\_ at 10.

[12-13] 다음 보기와 같이 주어진 낱말을 바르게 배열해 문장을 완성하세요.

<보기> are, Where, you, from? → Where are you from?

12. looking, I'm, a, for, kite. → ( )

13. this?, book, Whose, is → ( )

[14-16] 선생님께서 불러주는 문장을 듣고 보기에서 골라 쓰세요.

<보기> It's too big, It's too small, It's too heavy, It's light,  
It's too expensive, It's cheap

14. ( )

15. ( )

16. ( )

17. 다음 그림을 보고 알맞은 낱말을 써서 문장을 완성하세요.



Q : What does he look like?

A : He has short hair.

He is ( ) glasses.



[부록 4] 사후 영어 쓰기 능력 평가지 및 짧은 글쓰기

5학년 (        )반 (        )번 이름 (        )

[1-2] 다음 낱말의 대문자는 소문자로, 소문자는 대문자로 쓰세요.

1. MUSEUM (        )
2. park (        )

[3-5] 다음 달력 그림을 보고 알맞은 알파벳을 써 넣어 단어를 완성하세요.

3.



M \_ \_ \_

4.



\_ \_ \_ y

5.



N \_ \_ \_ b \_ \_

[6-7] 다음 그림을 보고 알맞은 낱말을 보기에서 골라 쓰세요.

6.



(        )

7.



(        )

<보기> ant, bee, butterfly, flower, ladybug

[8-9] 다음 그림을 보고 알맞은 단어를 쓰세요.

8.



go (h        )

9.



go (s        )

[10-11] 다음 그림을 보고 알맞은 낱말을 써서 문장을 완성하세요.

10.



What did you do summer vacation?  
- I \_\_\_\_\_ my bike.

11.



What did you do summer vacation?  
- I \_\_\_\_\_ chinese.

[12-13] 다음 보기와 같이 주어진 낱말을 바르게 배열해 문장을 완성하세요.

<보기> are, Where, you, from? → Where are you from?

12. My, 5th. , April, birthday, is → ( )

13. bees, the, are, There, on, flower. → ( )

[14-16] 선생님께서 불러주는 문장을 듣고 보기에서 골라 쓰세요.

<보기> come to my concert, play soccer with me, go shopping,  
come to my house, come to my birthday party

14. Would you like to ( )?

15. Would you like to ( )?

16. Would you like to ( )?

17. 다음 그림을 보고 알맞은 낱말을 써서 문장을 완성하세요.



Q : What will you do tomorrow?

A : I'll go to the park.

I'll pick up the ( ).





[부록 6] 나열식을 벗어난 서술식 글 전개 사례

<예시 1>

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 Hello. My name is [circled].  
 I'm 12 years old. I'm from Korea.  
 I like chicken. My school name is [circled] elementary school. My family is father, mother and sister.

고○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 Hello. My name is [circled].  
 I'm 12 years old. I'm from Korea.  
 My hobby is Lego. I have many lego. lego is very funny. My family is father, mother and sister.

고○○ 사후 짧은 글쓰기

<예시 2>

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 My name is [circled] my dad name is [circled] and my mom name is [circled]

고○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 Hi!  
 I'm from Korea in Jeju.  
 I'm 10 old.  
 I'm like pizza!  
 My dream is [circled] end

고○○ 사후 짧은 글쓰기

<예시 3>

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 My name is [circled]. I'm twelve years.  
 My family is five. My favorite subject is art.

강○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
 (ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)  
 My name is [circled]. I'm twelve years old.  
 I'm live in the Jeju. I like drawing. And my favorite subject is art and math. I like English, too.

강○○ 사후 짧은 글쓰기

[부록 7] 영어 글쓰기 표현 욕구 출현 사례

<예시 1>

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

이름: 김○○ 나: 12살 학교: 사동초등학교  
아파트 기

김○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

이름: 김○○  
나: 12  
학교: 사동초등학교  
장래희망: 간호사  
가족관계: 아버지와 어머니

김○○ 사후 짧은 글쓰기

<예시 2>

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

My name is 김○○○○.  
I like art.

오○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

my name is 김○○○○.  
나의 취미, 특기는 miniart.  
나의 장래희망은 미술사 작가입니다.  
내가 사는 곳은 주택이며, 학교는 초등학교입니다.

오○○ 사후 짧은 글쓰기

<예시 3>

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

My name is 김○○. I'm from Korea and My school is elementary school and I love to play piano and I'm good at making. And I like music.

한○○ 사전 짧은 글쓰기

20. 간단하게 자기소개를 해 보세요.  
(ex. 이름, 나이, 사는 곳, 학교, 가족관계, 좋아하는 것들, 취미, 특기, 장래희망 등)

My name is 김○○○○. I'm from Korea. My school is elementary school. I have mom, dad, my younger sister and my older brother. I love to play piano and play badminton. My hobby is play badminton. My dream is a nurse. And I like 나이트메어 and 테러나.

한○○ 사후 짧은 글쓰기

