

협력 쓰기 활동을 통한 장르중심쓰기지도가 고등학생의 영어쓰기능력 및 정의적 태도에 미치는 영향*

이경미**

가좌고등학교

이은주

이화여자대학교

Lee, Kyung-Mee & Lee, Eun-Joo. (2014). The effects of the genre-based writing instruction through collaborative writing on high school students' writing performance and learning attitudes. *Modern English Education*, 15(2), 133-155.

This study explores the effects of the genre-based writing instruction on high school students' genre writing performance and learning attitudes. For this purpose, 90 first-year high school students; participated in the study. Two experimental groups worked on the collaborative writing activities in pairs or small groups respectively at the joint construction stage while a control group did not. The results of this study indicate that the overall process of the genre-based writing instruction is an effective way to help improve students' writings skills. Two experimental groups showed significant improvement in the aspect of task completion and content. The analysis of the dialogues during collaborative writing demonstrates that the small groups tended to produce more interactions in the process of writing than the pairs, focusing mostly on the content and language use. Finally, the overall process of the genre-based writing instruction seems to contribute to raising the students' interest, motivation, and confidence toward learning and writing English. The genre-based writing instruction through collaborative writing may help improve the high school students' English writing abilities and the learning attitudes in positive ways. The results from this study can provide English teachers with a step-by-step and explicit way to teach writing in English classrooms. Besides, including collaborative writing activity at the joint construction stage, the teacher will be able to promote the peers' scaffolding as well as the teacher's assistance if needed.

[Genre-based writing instruction/collaborative writing/writing in pairs and small groups/
장르 기반 쓰기 지도/협력쓰기/짝과 소그룹 쓰기]

* 본 연구는 제1저자의 석사 학위 논문을 수정 보완한 것임

** 제1저자: 이경미, 교신저자: 이은주

I. 서론

외국어를 배우는 근본적인 목적은 해당 외국어로 의사소통 능력을 배양하는 것이다. 영어교육과정에서는 네 영역의 언어 기능을 통합적으로 가르칠 것을 명시하고 있으나(교육과학기술부, 2011), 학생들의 쓰기에 대한 관심과 동기 부족 그리고 쓰기 지도에 대한 교사의 자신감 및 쓰기 교육 부족 등의 이유로 실제 수업에서 영어 쓰기 활동이 상대적으로 소홀히 다뤄지고 있다(Y. H. Kim & J. Y. Kim, 2005). 또한, 학습 환경에 노출되는 것만으로는 쓰기 능력의 향상이 보장되지는 않으므로 외국어로서 영어를 배우는 상황에서 영어로 글을 쓰는 법을 배우기 위해서는 명시적인 지도가 필요하다(E. Hwang, 2013). 그러나 쓰기 수업에서 문장 단위 쓰기에 중점을 둔 교육 현실을 고려할 때, 문단 단위의 글쓰기에 대한 지도 없이 글을 쓰게 하는 것은 학습자에게 많은 학습 부담을 줄 수 있다. 그러므로 영어 수업시간에 활용하는 교과서의 읽기 활동 및 일상생활과 연계된 친밀한 장르를 통해 진정성 있는 쓰기실현을 위한 단계적인 접근이 필요하다.

이를 위해 적용할 수 있는 쓰기 지도법으로 장르 중심 쓰기 지도를 들 수 있다. Hyland(2004)에 따르면 장르 중심 쓰기 지도는 글을 쓰는 목적과 글의 구조에 대한 명시적인 설명을 학습자에게 제공함으로써 교육적인 목표를 명확하게 하고 교사가 학습자들과 함께 모델 텍스트를 바탕으로 장르를 분석하여 궁극적으로 학습자가 스스로 글을 쓸 수 있도록 한다. 장르 중심 쓰기 지도에서는 교사가 모델 텍스트를 명시적으로 설명하여 학생들로 하여금 장르의 특징을 알게 하고 글을 쓰기 쉽게 쓸 수 있도록 한다는 장점이 있으나 교사 주도의 수업으로 인하여 학생들의 흥미와 참여도를 떨어뜨릴 수 있다. 따라서 공동 텍스트 구축 단계에서 학생들 간의 상호작용을 위한 협력 쓰기가 반드시 필요하다고 할 수 있다. 그러나, 장르 중심 쓰기에 관한 연구에서는 주로 장르 중심 쓰기 지도의 적용에 중점을 두고 세부적으로 학습자들이 협력쓰기를 하는 과정에서 일어나는 쓰기 효과에 대해 분석한 연구가 매우 부족하다. 따라서 본 연구자는 장르 기반 지도 모형을 적용하여 교수하고 짝과 소그룹으로 편성하여 학생들이 주도적으로 상호작용하는 협력쓰기 집단과 통제 집단에서 장르별 영어 쓰기에 어떠한 효과가 있는지 고찰하고자 한다.

II. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 장르 중심 쓰기 지도

장르 중심 교수법의 장점을 강조한 연구로는 Reppen(1994), Johns(1995), Hyland(2003) 등이 있다. Reppen(1994)의 연구에서는 장르 중심 쓰기가 학습자

는 내용과 형태가 명확하며, 사회적 기능에 알맞은 언어 형태의 의식적인 학습이 가능하고, 글쓰기 모델 제공을 통해 학습자의 독립적인 글쓰기를 하도록 돕는다는 점에 주목하였다. Johns(1995)는 장르 중심의 쓰기 지도가 글을 잘 쓰지 못하는 학습자들에게 보다 쉽게 효과적으로 쓰기를 가르칠 수 있는 방법이라고 설명하면서 학습자들은 장르 중심 접근법을 통한 글쓰기를 통해서 명시적인 언어 사용을 익힐 필요가 있다고 주장하였다. Hyland(2003)에 의하면 교사는 목표한 장르 지식을 학습자들이 학습할 필요가 있으며 맥락 안에서 언어를 의미 있게 사용하는 방법을 익힐 필요가 있다고 역설하였다. 즉, 장르 중심 교수법에서는 전문가 텍스트를 분석하는 과정을 통해 쓰기 기술을 발전시킬 것을 강조하였다. Derewianka(1990)는 장르 중심 교수법의 모형을 제시하였는데, 그의 모형은 준비, 모형화, 공동 텍스트 구축, 독립적 쓰기의 네 단계로 구분되어 있다. Derewianka(1990)이 제시한 모형은 Hyland(2003)의 모형과 유사하지만 각 단계별로 보다 상세화된 쓰기 과정을 제시하고 있다.

장르 중심 쓰기 지도가 쓰기 능력에 미치는 영향에 대한 연구로는 Henry와 Roseberry(1997)의 연구가 있다. 그들은 대학생들을 대상으로 실험한 결과 장르 중심 접근법을 통한 명시적인 지도가 글의 서론 부분의 쓰기 실력을 향상시켰음을 발견하였다. 한편, Henry와 Roseberry(1999)의 연구에서는 관광 정보를 요약하는 수업을 진행하며 통제집단에게는 전통적인 문법교육을 실시하고 실험집단에는 장르 중심 교수법으로 지도한 결과, 후자에게서 긍정적인 효과가 나타났다고 보고하였다. 즉, 장르의 구조에 대해 설명을 들은 학습자는 그 장르의 텍스트를 더욱 쉽게 쓸 수 있었고, 글의 여러 요소들을 좀 더 효과적으로 조직할 수 있게 되었다. 또한 Reppen(2002)의 연구에서는 이야기, 묘사, 설득, 설명의 네 가지 장르로 나누어 사회과목 수업을 진행하였다. 특히 내용과 장르에 초점을 맞추어 지도하였으며 그 결과 쓰기 수행능력, 내용 지식과 태도에 긍정적인 변화가 있음을 발견하였다. 즉, 장르 중심 접근법을 통하여 학습자들이 수업에 더욱 집중하게 되었다는 결론을 얻었다.

장르 중심 쓰기 지도에 대한 연구는 단일 집단 학습자들의 사전·사후 쓰기 향상도를 보고하거나 통제 집단과 실험 집단 사이에 장르 중심 쓰기 지도법의 적용 유무에 따른 효과 여부에 초점을 두었다. 따라서 장르 중심 쓰기 지도의 단계적인 접근 및 공동 텍스트 구축 단계 활동의 효과는 세부적으로 고찰하지 못하였다. 따라서 장르 중심 쓰기 지도의 단계별 활동을 명시적으로 살펴보고 그 효과를 검증할 필요가 있다.

2. 협력 쓰기

협력 쓰기는 협동적 학습의 한 형태이다. Storch(2002)에 따르면 협동적 학습은 학습자들이 비판적으로 사고하고 효과적으로 배울 수 있게 도와줄 뿐만 아니라 대화를 통해 상호작용할 수 있는 상황을 제공하고 의미를 협상할 수 있는

장을 마련해 준다. Fung(2006)은 함께 쓰기라는 방법을 제안하면서 학습자들이 책임을 공유하고, 활발한 상호작용을 하며, 의사 결정하는 힘이 글쓰기 과정의 모든 단계에서의 핵심 요소라고 보았다. 이렇듯 협력 쓰기를 통하여 학습자들은 각자 지닌 지식을 모아 함께 새롭게 지식을 구축해 나가면서 더 큰 책임감을 느끼게 되고 개인 위주의 경쟁 구도에서 참여자들의 협동심을 발휘하는 분위기로 전환될 수 있다. Harmer(2004)에 따르면 학습자는 협력 쓰기를 통하여 상대방의 마음과 지식을 협력을 통해 받아들이면서 학습을 촉진시킬 수 있고, 공동의 목적의식을 가지고 과제를 해나감으로써 동기 부여가 된다고 보았다. 이와 같이 협력 쓰기는 많은 입력 요소와 상호 지지를 제공하여 집단내의 상호작용을 통한 사회적인 역동성 및 문제 해결 기술 등을 촉진시키고(Ede & Lunsford, 1990), 또한 이를 통해 학습자는 고차원적 사고 기술 및 능동적 학습과 같은 인지적 능력을 촉진시킬 수 있다(Storch, 2002).

협력 쓰기의 효과에 대한 연구로는 Alegria와 Garcia(2007)를 들 수 있다. 그들의 연구에서는 중하위 수준의 학습자들이 세 가지 종류의 활동(예: jigsaw, dictogloss, text construction)을 통해 협력 쓰기를 진행하였다. 학습자들은 협력 쓰기 과정에서 나타나는 언어 문제를 논의하였고 대부분은 수정하여 해결하였으며, 과업을 수행하는 과정에서 학습자들이 지닌 지식의 차이를 인식하고 문제를 해결하도록 도와주었다. Fernández Dobao와 Blum(2013)는 중급 수준의 스페인어 대학생 학습자들을 대상으로 소그룹, 짝, 또는 개인으로 나누어 과거형 학습을 마무리하는 단계에서 쓰기 과업을 완성하도록 하였다. 소그룹과 짝 집단의 상호작용을 알아보기 위하여 대화를 녹음하여, 전사한 후 LRE(Language-Related Episodes, Swain, 1998)기법에 근거하여 정확성, 유창성, 그리고 구조적, 어휘적 복잡성의 측면에서 분석하였다. 그 결과 소그룹의 글이 가장 높은 정확성을 보였고, 짝, 개인 순으로 이어졌다. 또한, 짝 집단보다 소그룹 집단이 더 많은 LRE를 생산해냈으며 LRE를 통한 문제 해결 횟수도 더 많은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Wigglesworth와 Storch(2009)이 도출한 실험결과와도 유사한데, 협력 쓰기에서 상호작용을 통해 도출된 지식은 학습자들이 공유된 지식의 결과로서 더욱 정확한 글을 쓸 수 있도록 도와주었다고 할 수 있다.

장르 중심 쓰기 선행 연구에서는 장르 중심 지도 효과 검증에 중점을 두었으므로 장르 중심 쓰기 지도의 절차 중 텍스트 구축 단계의 활동에 대한 상세한 고찰이 부족한 실정이다. 즉, 장르 중심 쓰기 모형의 단계별 지도 과정 중 공동 텍스트 구축 단계에서의 교사와 학생들의 활동 내용이 구체적으로 고찰되지 못하였다. 이에 따라 본 연구에서는 실제로 학생들의 참여도를 높이는 방향의 함께 쓰기를 진행하였을 때 쓰기 효과에 차이가 있는지 분석하고자 한다. 본 연구에서는 공동 텍스트 구축 단계의 함께 쓰기 단계에서 학생들을 소집단으로 구성하되 짝과 소그룹의 두 실험 집단으로 설정하고 교사 주도의 함께 쓰기 집단을 통제 집단으로 하여 이들의 쓰기 효과를 비교해 보고자 한다. 또한, 협력 쓰기 집단에서의 발화 양상을 질적으로 분석하여 짝과

소그룹 간의 협력 쓰기 과정을 비교함으로써 소집단 구성 방식이 쓰기 성취에 차이가 나타나는지도 살펴보고자 한다. 그리고 통제 집단과 실험 집단의 정의적 태도 측면의 변화도 비교해 보고자 한다. 본 연구의 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 장르 중심 쓰기 지도에서 협력 쓰기 과정이 학습자들의 쓰기 능력에 어떠한 영향을 미치는가?
- 2) 장르 중심 쓰기 지도에서 협력 쓰기 집단 유형(짝, 소그룹)에 따른 발화 빈도 및 발화 양상에 어떠한 차이가 있는가?
- 3) 장르 중심 쓰기 지도에서의 협력 쓰기 과정이 영어 학습 및 영어 쓰기에 대한 인식 및 태도에 어떠한 영향을 미치는가?

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 경기도에 소재한 A고등학교 1학년 3개의 반을 실험 대상으로 선정하였다. A고등학교는 영어 수준에 따라 3개 반을 묶어 4단계로 나누는 3+1 수준별 수업을 실시하고 있으며 본 실험에 참여한 반은 4단계 중 실험 참여가 가능한 최상위 수준의 3개 반이다. 각반 인원수는 30명으로 총 90명이 참여하였으며 남녀 인원은 각반에 14~15명으로 남녀 비율은 거의 동일하였다. 선정된 3개 반 중 한 개의 통제 집단과 두 개의 실험 집단으로 지정한 후, 사전 쓰기 평가를 실시하였으며 그 결과를 일원분산분석을 통하여 분석한 결과 세 집단의 쓰기 능력이 통계적으로 유의미한 차이가 발생하지 않아 쓰기 능력이 동질한 집단인 것으로 검증되었다.

2. 실험 자료

1) 사전·사후 쓰기 능력 평가지 및 활동지

사전 및 사후 평가지, 실험 활동지에서 모두 이야기와 논증 두 가지 장르의 글쓰기를 실시하였다. 논증적 글쓰기의 경우 학생들의 관심사인 학교와 관련된 주제를 선정하였으며 It's writing(에듀조선, 2013)에서 짧은 에세이 쓰기 유형으로 선정하였다. 이야기 장르는 NEAT 100제 2급(디딤돌, 2013) speaking '그림묘사하기' 부분에서 그림을 발췌하여 6컷의 그림이 단서로 제공되어 학습자가 과거에 있었던 경험이라 가정하여 쓰도록 쓰기 문항으로 수정하였다. 사전 및 사후 쓰기 평가의 채점 기준은 NEAT 쓰기 채점표에 근거하되 본 연

구에 맞게 수정·보완하였다. 분석적 채점 기준은 과제완성, 내용, 구조, 언어 사용 등 총 네 가지 영역으로 각 영역은 5점 만점이며, 총괄적 채점 기준도 5점 만점으로 하였다.

2) 협력 쓰기 과정의 대화 녹음 및 에피소드 분석

협력 쓰기과정에서 일어난 협력적 대화는 한 반에 5개의 초점 집단을 선정하여 그들의 발화를 휴대폰 녹음기능을 사용하여 25분간 녹음하고 이를 전사하였다. 이야기와 논증 장르별 각 2회의 협동 쓰기를 실시하는 과정에서 발화를 체크하였으며 에피소드 분석은 표 1에 제시된 초점 영역 척도를 통하여 각 영역별 빈도수를 측정하고 전사 내용을 질적 분석에 사용하였다.

표 1

에피소드 분석 기준표(Wigglesworth & Storch, 2009, p. 465)

초점 영역	내용	예시
과제 관련 (Task related)	주어진 지시사항을 읽고 과제를 어떻게 할지에 대해 논함. 과제가 요구하는 사항을 명료화하는 활동 등. (쓰기 관습 또는 과업 관리 등)	“너는 앞 부분 써, 나는 뒷 부분 쓸게.”
글의 내용 (Content)	아이디어를 생산하고 재구성함.	“자, 이제 네 번째 장점에 대해서 써보자.” “그건 학업 수행의 측정 도구인 것 같아.”
글의 구성 (Structure)	텍스트나 문단 내에서 아이디어의 구성에 초점을 둠.	“그것을 문단 형식으로 써야지, 그리고 첫 번째와 두 번째 의견으로 나누어서 써야지.”
글의 수정 (Revision)	쓴 글을 읽고 또 읽으면서 쓴 글에 대해 견해를 밝힘.	“우리는 이것에 대해 다시 생각해볼 필요가 있어.” “이미 250단어인데, 이 부분이 이미 결론인거 같아.”
언어관련일화 (Language-related episode, LREs)	언어의 측면에서 논함. ①형식중심(form-focused) ②어휘중심(lexis-focused) ③기계적요소(철자, 구두점)중심 (mechanics focused)	<형식 중심 LRE> A: 응, ‘still’ ‘still’ play still plays... B: still play 야. <어휘 중심 LRE> A: ‘lack of’ load distribution B: 아니야, ‘unequal load’ distribution <기계적요소 중심 LRE> A: ‘measurement’ 어떻게 써? B: M-E-A...
기타(Others)	과업 외의 요소들	과업 이외의 발언

3) 사전·사후 설문지 및 실험집단의 심화 설문지

장르 중심 쓰기 지도에서 협력 쓰기 과정이 학습자들의 영어 학습과 영어 쓰기 및 정의적 태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 사전·사후 두 차례에

걸쳐 설문을 실시하였다. 문항은 영어 학습 및 영어 쓰기 전반에 대한 흥미, 동기, 자신감 등에 대한 인식에 관한 문항 12개의 폐쇄형 질문으로 구성되었다. Likert 척도를 사용하여 ‘매우 그렇다’, ‘그렇다’, ‘조금 그렇다’, ‘별로 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘전혀 그렇지 않다’로 응답하도록 제작하였으며 각각 1~6점으로 환산하여 통계에 활용하였다. 또한, 10차시의 장르 중심 쓰기 활동이 끝난 후에 실험 집단을 대상으로 학습자들의 활동에 대한 의견을 심층적으로 알아보기 위하여 사후 심화 설문을 실시하였다.

3. 실험 절차

본 실험은 5주간에 걸쳐 총 10차 수업으로 진행되었다. 학습자들은 일주일에 4회 50분씩 배정되어 있는 수준별 영어 정규 수업에서 주 2회씩 장르 중심 쓰기 지도를 받았다. 10차의 수업에서 사전 및 사후 쓰기 평가를 제외하고 협력쓰기가 각 장르별 2회씩 총 4회 진행되었다. 장르 중심 쓰기 지도과정에 따라 첫 번째 준비 단계에서는 통제·실험집단 모두 해당 장르의 글이 발견되는 사회적 맥락과 글의 목적에 대해 함께 이야기를 나누었다. 그 후 모형화 단계에서 교사는 학습자에게 모델 텍스트를 소개하면서 해당 장르의 글의 목적, 구조, 언어적 특징 등을 함께 분석하였으며, 장르의 관용적 표현, 장르적 어휘, 문법적 특징 등에 대해서 살펴보았다. 그 후 공동 텍스트 구축 단계에서 통제 집단의 경우 교사는 전체 학생을 대상으로 함께 주어진 주제에 대한 해당 장르의 글을 칠판에 작성하였다. 이 때 교사는 학생들에게 질문을 하면서 문장의 어색한 부분을 고치게 하였으며, 그에 대한 피드백을 바로 주었다. 실험 집단에서는 학생들이 짝 또는 소그룹으로 글을 완성하도록 하면서 교사의 역할을 최소화 하였다. 이 후 교사는 학생들의 글을 취합한 후에 전체적인 피드백을 제공하였다. 이러한 협력 쓰기를 장르별로 2회 실시한 후 사후 쓰기 평가와 사후 설문 조사를 실시하였다. 또한, 실험집단에 대하여 심화 설문 조사를 실시하였다. 본 수업의 절차는 아래 표 2와 같다.

표 2
본 수업의 절차

단계	수업 절차		
	통제 집단	짝 집단	소그룹 집단
준비	논증/ 이야기 장르의 글이 발견되는 사회적 맥락과 논증적 글의 목적에 대해 논함. 모델 텍스트 소개: 논증/ 이야기 글의 모델 텍스트를 정하여 장르의 특징에 익숙해지도록 함.		
모형화	논증/ 이야기 장르의 모델 텍스트 소개: 활동지, PPT를 활용하여 모델 텍스트를 소개함. 논증/ 이야기 장르의 목적, 구조, 언어적 특징 분석: 모델 텍스트의 목적, 구조 및 구조의 단계별 기능, 언어적 특징(관용적 표현, 장르적 어휘, 문법적 특징)에 대해 살펴봄.		
공동 텍스트 구축	정보 조직: 개요 짜기를 활용하여 아이디어를 조직함.		
	전체 학급과 교사가 함께 쓰기	짝과 협력 쓰기	소그룹에서 협력 쓰기
독립적 쓰기	글을 쓴 것을 토대로 교사와 학생이 함께 맞춰보기 주제 선정: 교사의 지도하에 쓰기의 주제 및 제목을 선정함. 학생 스스로 논증/ 이야기 글을 작성함.(사후 쓰기평가)		

4. 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 크게 세 단계로 구성되었다. 첫째, 사전 사후 쓰기 평가지에 대해 두 명의 채점자가 채점을 실시하였다. 채점자 간 채점 결과 상관계수의 범위는 모두 .712~.955의 분포를 나타내었다. 둘째, 협력 쓰기 과정에서 짝 또는 소그룹 집단의 구성원들이 어떻게 협력하는지를 살펴보기 위하여 협력 과정을 녹음한 후 전사하여 Wigglesworth와 Storch(2009)의 에피소드 분석기준표에 근거하여 기술 분석하였다. 셋째, 사전·사후 쓰기 평가의 난이도 동질성 검정을 위한 대응표본 t검증과 세 집단의 사전 쓰기 능력의 동질성 검정을 위한 일원분산분석을 실시하였다. 협력 쓰기 과정이 쓰기 능력 향상에 효과가 있었는지를 확인하기 위한 집단별 사전·사후 검사의 대응표본 t검증을 실시하였고 집단 간의 차이는 사후 쓰기 점수의 일원분산분석 및 다변량분산분석을 통하여 확인하였다. 또한, 정의적 태도의 변화를 고찰하기 위하여 사후 설문 점수에 대한 공변량분석을 실시하였다. 또한, 협력 쓰기 집단의 심화 인터뷰에 대한 질적 분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 장르 중심 쓰기 지도에서 협력 쓰기가 영어 글쓰기에 미치는 영향

본 연구는 장르 중심 쓰기 지도 단계에서 공동 텍스트 구축 단계에 초점을 두었으므로 세 집단 간의 사후 쓰기 평가 점수를 비교하여 협력 쓰기가 유의미한 효과 차이를 가져오는지 분석하였다. 집단 간 사후 쓰기 점수에 대하여 일원분산분석 및 다변량분산분석을 실시하여 유의도를 검증한 결과는 표 3과 같다.

표 3
집단 간 사후 쓰기의 일원분산분석 및 다변량분산분석

장르	채점 방식 및 영역	집단	평균	표준편차	F	p	Wilks' λ
이야기	과제 완성	통제	4.27	.39	7.419	.001	.707 (p=.000)
		짜	4.65	.44			
		소그룹	4.37	.37			
	내용	통제	4.05	.42	7.328	.001	
		짜	4.47	.45			
		소그룹	4.40	.48			
	구성	통제	3.98	.51	1.031	.361	
		짜	4.15	.41			
		소그룹	4.10	.44			
	언어 사용	통제	3.95	.40	3.858	.025	
		짜	4.20	.38			
		소그룹	4.18	.38			
총괄적 채점	통제	4.13	.29	0.481	.620	-	
	짜	4.18	.33				
	소그룹	4.22	.36				
논증	과제 완성	통제	4.05	.35	18.811	.000	.533 (p=.000)
		짜	4.65	.43			
		소그룹	4.23	.36			
	내용	통제	3.87	.41	5.533	.005	
		짜	4.15	.43			
		소그룹	4.18	.35			
	구성	통제	4.00	.43	1.156	.319	
		짜	4.17	.37			
		소그룹	4.12	.48			
	언어 사용	통제	3.85	.35	10.196	.000	
		짜	4.05	.33			
		소그룹	4.27	.38			
총괄적 채점	통제	4.03	.32	1.486	.232	-	
	짜	4.17	.35				
	소그룹	4.18	.42				

*p<.05

표 3에 나타난 바와 같이 집단 간 사후 평가 점수의 차이를 비교하여 본 결과 총괄적 채점에서는 논증 장르에 있어서 세 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 세 그룹 학생의 쓰기 능력이 비슷한 수준으로 향상되었음을 의미한다. 그러나 분석적 채점의 하위 영역인 과제완성, 내용, 구성, 언어사용에 대한 집단의 효과를 분석한 결과 이야기 장르에 대한 Wilks' λ (람다)값이 .707($p=.000$), 논증 장르는 .533($p=.000$)로 나타났으며 두 장르 모두 p 값이 유의확률 .05보다 작으므로 분석적 채점에 의한 점수는 집단에 따라 다른 것을 알 수 있다. 분석적 채점의 네 가지 하위 영역에 대해 살펴보면, 이야기 장르와 논증 장르 두 장르에서 동일하게 과제완성, 내용, 언어사용의 세 영역에서 집단 간 유의미한 차이를 나타내었다. 유의한 결과를 보이는 항목에 대해서 사후(post-hoc) 비교분석을 실시하여 구체적으로 집단과 집단 간에 어떤 차이를 보여주는지 사후 검사 결과의 차이 분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 4와 같다.

표 4
집단 간 사후 검사 결과의 Scheffe 사후비교분석

장르	채점 방식 및 영역	집단 비교	평균차	표준오차	p
이야기	과제완성	통제 vs 짝	-.38	.10	.002
		통제 vs 소그룹	-.10	.10	.627
		짝 vs 소그룹	.28	.10	.027
	내용	통제 vs 짝	-.42	.12	.003
		통제 vs 소그룹	-.35	.12	.014
		짝 vs 소그룹	.07	.12	.850
	언어사용	통제 vs 짝	-.25	.10	.051
		통제 vs 소그룹	-.23	.10	.074
		짝 vs 소그룹	.02	.10	.986
논증	과제완성	통제 vs 짝	-.60	.10	.000
		통제 vs 소그룹	-.18	.10	.194
		짝 vs 소그룹	.42	.10	.000
	내용	통제 vs 짝	-.28	.10	.030
		통제 vs 소그룹	-.32	.10	.013
		짝 vs 소그룹	-.03	.10	.951
	언어사용	통제 vs 짝	-.20	.09	.102
		통제 vs 소그룹	-.42	.09	.000
		짝 vs 소그룹	-.22	.09	.069

* $p<.05$

표 4에 나타난 바와 같이 집단 간 사후 쓰기의 사후비교분석을 살펴본 결

과, 짝 또는 소그룹과 협력 쓰기를 진행한 실험 집단이 과제완성, 내용, 언어 사용 영역의 쓰기 점수가 높고 통계적으로도 유의미한 차이를 나타내고 있다. 이는 장르 중심 쓰기 지도 시에 협력 쓰기의 중요성 및 효과성을 뒷받침 해주고 있으며 이러한 결과는 교사가 주도하는 교사-학생의 협력보다는 학습자 사이의 비계제공 후의 교사의 피드백을 제공하는 과정이 중요함을 알 수 있다. 그러나 두 실험 집단을 비교하여 볼 때, 두 장르의 과제완성 영역에서 짝집단과 소그룹집단의 사후 쓰기 평균 점수 차이가 유의미하게 나타난 반면 ($p=.027$, $p=.000$), 내용 영역과 언어사용 영역에서는 유의미한 차이가 없으므로 나타났다(내용 영역 각 $p=.850$, $p=.951$, 언어사용영역 각 $p=.986$, $p=.069$). 즉, 장르 중심 쓰기에서 짝집단이 소그룹집단보다 과제 완성 영역에는 효과적이나 내용 영역과 언어 사용 영역에서는 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 짝집단이 과제 완성에 필요한 비계 구축에 보다 효과적이나 내용 영역과 언어 사용 영역에서는 집단의 유형에 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 장르 중심 쓰기 지도 시 공동 텍스트 구축 단계에서 짝과 소그룹으로 진행할 경우 어떠한 차이가 있는지 상세한 고찰의 필요성을 대두시킨다.

2. 협력 영어 쓰기 과정에서의 발화 분석

짝집단과 소그룹집단의 협력 쓰기 과정에서 두 실험 집단의 협력 활동에 어떠한 차이가 나타나는지 알아보려고 학생들의 대화를 녹음하여 이를 전사한 후 협력적 대화 에피소드 분석을 실시하였다.

1) 장르별 협력 쓰기 시 협력 대화의 양상 및 특징

다음 그림 1, 그림 2는 이야기와 논증 장르쓰기 협력 대화의 영역별 발화 양상을 발화 빈도수로 나타내고 있다.

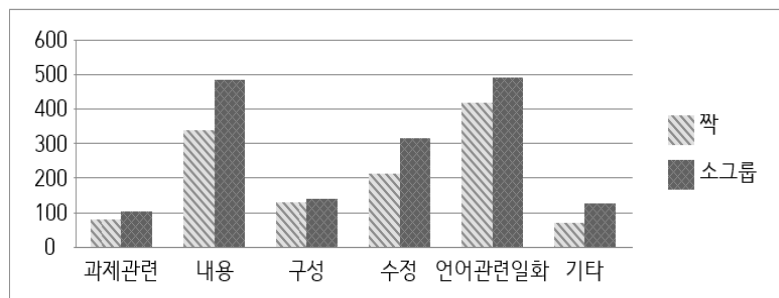


그림 1 이야기 장르쓰기 협력 대화의 영역별 발화 양상

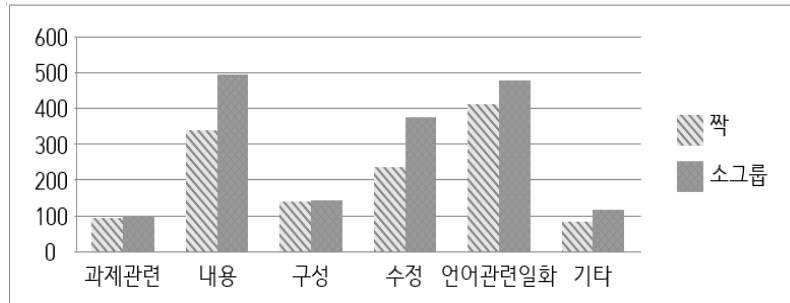


그림 2 논증 장르 쓰기 협력 대화의 영역별 발화 양상

그림 1과 그림 2에 나타난 바와 같이 이야기와 논증 두 장르의 협력 쓰기에서 에피소드 분석 기준표에 근거한 그래프 양상이 전반적으로 짝과 소그룹에서 유사하게 나타났다. 두 집단의 협력적 대화의 특징을 분석해 본 결과, 발화의 빈도수 순위는 두 실험집단 모두 내용과 언어관련일화가 두드러지게 많았으며 그 뒤로 수정, 구성, 과제관련 순으로 이어졌다. 이것은 짝과의 협력쓰기가 개별 쓰기보다 계획하고 수정하는 시간 보다는 글을 쓰는 데에 더 많은 시간을 할애하였으며 아이디어 생산과 언어 관련 활동에 더 많은 시간을 투자한 것으로 나타났다는 Storch(2005)의 연구결과와 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 학생들이 수준별 분반의 상위권이기에 어느 정도 배경지식과 언어지식을 갖추고 있으며 이를 활발히 활용한 것으로 보인다. 또한, 두 실험집단에서 내용에 대한 발화 빈도가 많았던 이유는 글을 쓰기 위해 가장 우선적이고도 중요한 것이 쓸 내용을 생각해 내는 것이었으며 학생들의 발화 분석에서 발견된 특징으로 평범하거나 흔한 내용을 쓰기 보다는 좀 더 독창적이고 세부적인 내용까지 정교하게 쓰고자 하는 학생들의 의견 교환이 많았던 것으로 보인다. 이야기 장르의 경우 그림을 모두 언급하되 그 외의 내용을 첨부할 수 있음을 알렸기에 같은 그림이더라도 해석을 다양하게 하려는 특징을 보였다. 아래의 (1)에서 이러한 특징을 찾을 수 있다.

(1) 이야기 장르 내용 관련 발화 예시

(짝 2)

학생 A: 주인공 이름을 뭐라고 할까?

학생 B: 아...원어민 쌤 Eamon이랑 Suji? 수지는 S.U.J.I.? 아니 Z인가?

학생 A: 음 (pause) 그냥 영어쌤 이름으로 할까?

학생 B: 그럼 Eamon이랑 Ms.? Mrs.? 쌤 성이 이씨지? 그럼 ..L.E.E...

(소그룹 3)

학생 C: 근데 여기 봐봐. (pause) 담을 넘잖아 (pause) 왜 넘는거야?

학생 D: 여기 그림 보면 열쇠 'Key'가 없잖아. 이게 이유 아냐?

학생 C: 그건 다 알지.. 근데 열쇠를 잃어버렸다고 해? 아님 두고 왔다고 해? 헛갈리네...

학생 E: 음...(pause) 그럼 친구가 훔쳐갔다고 할까? His friend.... stole... his key.....장난 치려고?

논증의 경우 의견의 합치가 우선되어야 하므로 이 부분에서 시간을 할애하는 특징을 보였으며 특히 짝보다 소그룹에서 의견의 갈등이 나타났다. 또한, 의견 일치 이후에도 이에 대한 근거를 제시하는 데 있어서 단순히 수긍하기 보다는 더 나은 근거를 제시하고 내용을 여러분 수정하는 경향을 보였다. 장르의 특성상 협력 쓰기를 하는 과정 중에 의견에 대한 불일치가 큰 장애 요인으로 나타난 것으로 보인다. 이것은 아래 (2)의 발화 예시에서 확인해 볼 수 있다.

(2) 논증 장르 내용 관련 발화 예시

(짝 4)

학생 A: 자, 도시가 살기 좋은가 시골이 살기 좋은가?

학생 B: 난 당연히 도시. 더 편리하잖아. 백화점도 있고, 차도 더 많고..

학생 A: 오케이. 나도 도시가 더 나은 듯. 병원도 가깝고... 시골은 웬지 살면 답답할 거 같아.

(소그룹 4)

학생 C: 우리 동네가 살기 좋은 것 같은데 도시인가? (pause) 주변에 논이 있는데?

학생 D: 그래도 킨텍스도 있고, 백화점도 있으니 도시 아닌가? 맞지?

학생 E: 도시가 당연 좋지! 핸드폰도 더 잘 되고, 버스도 있고..

학생 F: 근데 도시는 더러워. (pause) 아 몰라. 시골에 사는 것도 좋은 듯 학원도 없고...

학생 C: 뭐야. 다 다르네. 아.... 그냥 도시가 좋다고 하자.

학생 D: 그냥 의견 많은 걸로 하든지...빨리 써. 빨랑 써 시간 없어.

제한시간 내에 아이디어를 생산하는 과제에서는 짝 협력쓰기가 소집단 보다 더 효율적일 수 있음을 보여준다. 그러나 두 집단 모두 협력 쓰기를 통해 서로의 지식과 생각을 공유하고 이끌어내어 글을 쓰는 데에 반영한 것이 글 쓰기에 긍정적인 영향을 주었다는 결과는 Wigglesworth와 Storch(2009)의 연구 결과와 일치한다. 과제 관련 발화 빈도수가 가장 적게 나타났는데 이는 학생들이 이미 지시사항을 잘 숙지하고 있으며 과제를 분담하거나 진행하는 부분에서 서로 협조적이었음을 알 수 있다.

두 집단의 구성 관련 발화 빈도수는 거의 비슷하며 다른 영역에 비해 상대

적으로 적은 것으로 나타났다. 이것은 학습자들이 이미 모델텍스트 등을 통해 장르별 글의 구조에 대해 명시적으로 지도를 받았고, 실제로 획득한 점수 또한 통제 집단과 함께 향상도 차이가 유의미하지 않았던 통계 결과와도 연관 지어 생각해 볼 수 있다.

두 집단 모두 언어관련일화 횟수와 내용 횟수가 두드러지게 많았다. 이는 학생들이 글쓰기 과제에서 언어적인 부분에 집중을 많이 하는 것으로 해석해 볼 수 있다. 그러나, 단순히 모르는 것을 질문하고 틀린 것을 수정하려는 시도와 함께 쉬운 단어보다는 좀 더 수준이 높다고 생각하는 단어를 사용하려 하거나 2개 이상의 단어로 구성된 구동사를 사용하려는 모습도 확인되었으며 이는 아래 (3)번의 예시에서 확인할 수 있다.

(3) 어휘 부분 언어관련일화 발화 예시

(소그룹 5)

학생 A: 매연을 방출하다가 뭐지? release gas?

학생 B: ‘방출하다’라는 숙어 표현이 있는데 .. give ..뭔데..

학생 C: 방출하다... give off인가 give out인가? 맞아. give off일거야.

(짝 4)

학생 E: 학교에서 숙제를 내주었어.. 숙제가 homework 이지.

학생 F: homework 넘 쉬운거 같아. assignment로 하자.

학생 E: 그래. 더 수준있어 보이게. 철자가 뭐였지? a.s.s.i...

또한, (4)번 예시와 같이 학생들은 글을 쓸 때 어휘, 문법, 철자 등에 매우 초점을 두고 오류가 있는 것을 잘 발견하는 반면 그것을 정확하게 고치는 데에는 어려움을 느끼는 것으로 나타났다.

(4) 문법 부분 언어관련일화 발화 예시

(짝 1)

학생 A: 몇 분이 a little minutes야? a few야 few야?

학생 B: a few가 ‘많은’이고 few가 ‘적은’건가?

학생 A: a few minutes, few minutes.. 헛갈려. 뭐가 맞지?

(소그룹 3)

학생 C: ‘갈 수 밖에 없었다.. He had to..아니다. help 들어가는 표현 있는데...

학생 E: cannot help to 부정사 인가? cannot help ...ing인가?

학생 F: cannot help but to 부정사 아닌가?

학생 E: 모르겠다. 그냥 다른 표현으로 쓰자.

즉, 언어관련일화 발화를 많이 하였으나 문제 해결이 되지 않고 지나가는 경우도 빈번하였으며 사소한 단어 하나에도 교사의 도움을 요청하는 경우가 많았다. 또한, 실제 협력 쓰기를 한 후에 교사가 간략한 피드백을 주는 과정에서 학생들은 그들끼리 해결되지 않은 언어관련 문제에 대해 교사가 더욱 적극적인 개입을 요구하는 주장도 있었다. Leaser(2004)는 영어 능숙도가 상위 수준인 학생들이 하위 수준 학생들보다 형태의 오류를 알아차리고 고치려는 경향이 많다고 하였다. 본 실험에 참가한 학생들이 영어 능숙도가 비교적 높은 것을 고려할 때 어휘 및 문법, 그리고 철자를 정확하고 수준 높게 쓰려는 경향이 반영된 것으로 보인다. 따라서 협력 대화에서 언어관련일화가 가장 많은 부분을 차지하는 이유라고 설명할 수 있다. 언어관련일화는 어휘와 철자 관련 언어관련일화가 많았으며, 문법에 관련한 언어관련일화는 상위권 학습자들임을 고려할 때 모두들 어느 정도 문법적 지식을 갖추었기에 문법적으로 어려운 표현을 쓰려는 시도가 나타났고 문법 오류를 수정하는 모습을 보였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 협력 쓰기 과정의 대화를 분석한 결과를 종합하면 다음과 같다. 첫째, 짝과 소그룹 협력 쓰기 시 학생들은 주로 내용과 언어관련일화에 집중하여 발화하며 이는 협력 쓰기를 통해 아이디어를 생산하고 공유할 수 있으며 언어 관련하여 좀 더 어휘 및 문법 표현을 정확하게 할 수 있었다는 심화 설문 응답에서도 뒷받침해주고 있다. 둘째, 짝보다 소그룹 협력 쓰기에서 발화양이 약 30% 많았으며 이는 소집단 형성 시 조원이 많을수록 더 활발한 상호작용이 일어난다고 볼 수 있다. 그러나 조원이 많을수록 의견의 충돌이 잦아 제한 시간 안에 글을 완성하는 데에 방해가 될 수 있으며 오히려 유창성 측면에서 소그룹보다는 짝과의 협력쓰기가 유리한 측면도 발견되었다. 셋째, 소그룹이 짝보다 글을 수정하는 횟수가 눈에 띄게 빈번하였다. 이것은 조원이 많을수록 모니터링을 하면서 글을 다듬어 나가는 데에 도움을 얻을 수 있는 가능성을 보여준다. 넷째, 언어관련일화 발화 빈도수가 많다고 해서 문제가 모두 해결된 것은 아니었다. 즉, 짝과 소그룹 모두 언어의 정확한 사용에 어려움을 겪었으며 이 때 교사의 도움을 호소하는 경우가 많았다. 이것은 상위권 학생들이 영어 쓰기를 하는 데에 내용, 구성, 유창성 측면보다 언어 사용 측면에서의 어려움이 두드러지며 이것은 협력쓰기로도 해결하는 데에 한계가 있으므로 교사가 이 부분을 보완하기 위해 개입하거나 사전에 쓰기 지도 과정에서 중요하게 다뤄야 함을 시사한다.

3. 협력 쓰기를 통한 장르 중심 쓰기 지도가 영어 학습 및 영어 쓰기의 정의적 측면에 미치는 영향

영어 쓰기에 대한 정의적인 변화가 일어났는지 알아보기 위해 사후 설문을 실시하였고, 사전·사후 설문 결과 분석을 통해 통제집단 및 두 실험 집단의 정의적 측면 변화를 비교하였다. 또한 협력 쓰기를 실시한 두 실험집단에 대해서는 사후 심화 설문조사를 실시하였다.

1) 정의적 태도의 변화 차이 비교

협력 쓰기를 통한 장르 중심 쓰기 지도가 학생들의 영어 학습 및 영어 쓰기에 대한 정의적 측면에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 위하여, 통제집단, 짝집단, 소그룹집단 간 정의적 영역에 대한 효과차이를 공변량분산분석(ANCOVA)을 실시한 결과는 표 5와 같다.

표 5
집단 간 사후 설문지 결과의 차이 분석

설문 영역	집단	교정 사후		F	p	
		평균	표준오차			
영어 학습	흥미	통제	8.95	.21	2.288	.108
		짝	9.33	.20		
		소그룹	9.59	.20		
	동기	통제	10.06	.21	7.652	.001
		짝	10.61	.20		
		소그룹	11.26	.21		
자신감	통제	7.24	.22	2.558	.083	
	짝	7.79	.22			
	소그룹	7.90	.22			
영어 쓰기	흥미	통제	7.36	.22	10.865	.000
		짝	8.43	.22		
		소그룹	8.82	.22		
	동기	통제	9.04	.25	5.640	.005
		짝	9.93	.24		
		소그룹	10.23	.25		
자신감	통제	6.26	.21	19.561	.000	
	짝	7.77	.21			
	소그룹	7.97	.21			

* $p < .05$

표 5에 제시된 바와 같이 영어 학습 전반에 대한 흥미와 자신감 영역을 제외하고 모든 영역에서 유의미한 차이가 나타났다. 영어 학습의 동기 및 영어 쓰기의 흥미, 동기, 자신감 영역에서 모두 소그룹 집단이 가장 높은 점수를 나타내었고, 그 다음이 짝집단, 그리고 통제집단이 가장 낮은 점수를 나타내었으며 이 차이가 유의미하다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 장르 중심 쓰기 지도가 영어 쓰기에 대한 긍정적인 태도 및 인식을 심어주는 데에 효과적이었다는 선행연구 결과와도 일치한다(B. A. Ko, 2010). 이것은 곧 협력 쓰기를 진행한 두 집단이 통제집단보다 영어 학습 및 영어 쓰기에 대한 긍정적인 태도를 갖도록 하는 데에 더욱 효과적이라는 것을 증명한다.

2) 실험집단의 심화 설문지 분석

10차시의 장르 중심 쓰기 활동이 끝난 후에 두 실험집단을 대상으로 학습자들의 활동에 대한 만족도 및 장르 쓰기, 협력 쓰기 등에 관한 의견을 심층적으로 알아보기 위하여 사후 심화 설문을 실시하였다. 협력쓰기 집단의 장르 중심 쓰기 지도 전반에 대한 의견은 다음과 같이 정리할 수 있다.

짝 협력쓰기를 실시한 집단에 대해 장르 중심 쓰기 지도 과정 전반에 관해 긍정적, 부정적 응답을 분석한 결과 가장 많은 학생들이 쓰기 과정 중에서 짝과 함께 글쓰기를 통해 생각을 공유하고 표현의 폭을 넓힐 수 있었다는 것을 긍정적인 부분으로 뽑았다. 또한, 함께 쓰면서 서로 모르는 단어와 문법들을 고쳐줄 수 있는 기회를 통해 글이 다듬어 졌다고 느낀 학생도 몇몇 있었다. 그리고 장르의 특징 및 모델 텍스트를 통한 교사의 명시적인 설명 후에 함께 써 보는 기회를 갖고, 그 이후 교사의 전체적인 피드백 후 최종적으로 독립적으로 쓰도록 하는 과정이 무척대고 혼자 쓰는 것보다 부담감을 줄여주었다고 느꼈으며 장르의 특징을 명시적으로 배운 후 글을 쓰는 데에 반영할 수 있었다는 학생의 응답도 있었다. 이에 반해 부정적 의견은 일부 학생들만이 작성하였는데 짝과 함께 쓰면서 의견 충돌 시에 자신의 의견을 끝까지 피력하기가 힘들었고, 두 명이기에 한 사람이 쓰기를 장악할 수 있다는 점과, 짝과 산만해졌다는 등의 협력 쓰기 부분에서의 문제점이 일부 나타났다.

소그룹 협력쓰기를 실시한 집단의 경우 장르 중심 쓰기 지도에서 긍정적인 응답으로 교사가 장르의 특징을 지도한 후 협력 쓰기 단계를 거쳐 최종적으로 혼자 쓰는 기회를 가짐으로써 혼자 쓰는 것에 대한 부담감을 줄일 수 있었다는 점을 가장 많이 뽑았다. 그리고 짝 집단과 마찬가지로 공동 텍스트 구축 단계에서 소그룹으로 쓰는 과정이 글 쓰는 데에 두려움을 낮춰주었다고 응답했다. 장르의 특징을 명시적으로 설명하는 부분에 대해서도 긍정적인 반응을 보였다. 소수의 학생은 장르별로 글의 특징이 다르다는 것을 깨달을 수 있었다는 반응도 보였다. 부정적인 응답은 긍정적 응답에 비해 적었지만 짝 집단과 마찬가지로 협력 쓰기 시의 문제점에 대해 역할이 고르지 못했다는

지적이 가장 많았으며, 팀원과 서먹하였다는 지적도 있었다. 또한, 모델 텍스트의 예시 설명이 부족했다고도 응답했다. 수준별 수업의 특성상 3개의 반이 혼합이 되어 다른 반 학생들과도 협력해야 하는 상황에 대해 불편하게 느낀 학생들이 있었던 것으로 보인다.

마지막으로 협력 쓰기를 통한 장르 중심 쓰기 수업 전반에 대한 개선 및 보완점에 대한 의견을 조사하였다. 쓰기 지도 과정 중 모델텍스트를 제공하는 단계에서 두 개의 예시를 제시하였는데 학생들은 이에 대해 더 많은 모델 텍스트를 제시하였으면 좋겠다는 의견을 보였다. 쓰기 수업뿐만 아니라 평소의 읽기 수업 시간의 텍스트를 특정 장르별로 분류하여 읽기와 쓰기 수업을 연계하여 진행하는 것도 효과적일 것으로 보인다. 또한, 학생들은 장르의 특성을 고려하여 사용할 수 있는 문장의 구조 또는 어휘 구문 등을 쓰기 전에 배울 수 있는 시간이 있었으면 좋겠다는 의견도 제시하였다. 이는 학생들이 협력 쓰기 과정에서도 언어관련발화가 많았다는 결과와 연관 지어 생각해 볼 수 있는데, 상위권 학생들임에도 어휘와 문장 구조를 자유롭게 사용할 수 있는 데에는 한계가 있기에 이에 대해 교사가 적극적으로 학습 자료를 제시해야 할 필요성을 보여준다. 한편, 다른 조의 학생들과 돌려가면서 피드백을 주자는 의견도 있었으며 다른 장르의 글도 쓸 수 있도록 기회를 제공해달라는 제안도 있었다. 또한, 학생들은 협력 쓰기 시 동등한 역할 배분, 충분한 쓰기 시간 제공, 짝의 순환, 교사의 개입 등이 필요하다고 의견을 제시하였다.

소그룹 집단의 수업 관련 개선점에 대한 의견에 대해 알아본 결과, 협력 쓰기 기회가 더 많았으면 좋겠다는 의견과 글쓰기 시간이 더 제공되었으면 좋겠다는 의견이 가장 많았다. 실험의 일정 상 각 장르에 대한 협력 쓰기 기회가 2회 제공되었으나 몇몇 학생들은 충분한 연습 기회를 원하는 것으로 보인다. 또한, 글쓰기 시간을 30분으로 제한하였는데 학생들이 의견 충돌이 잦았기에 글쓰기 전 단계에서 소요된 시간이 많았던 것이 원인으로 파악된다. 따라서 글쓰기 내용에 대해 개요 짜는 시간을 추가적으로 제공할 필요가 있을 것으로 보인다. 또한, 모델 텍스트를 더 많이 제공하고 장르 특징에 따른 어구 및 자주 쓰는 문장 형식 등에 대한 사전 지도가 필요할 것으로 보인다. 이것은 한국 학생들이 영어 글쓰기에서 내용보다는 언어 측면에서 교사의 도움이 더욱 필요한 것으로 해석된다. 이 밖에도 다양한 장르를 접해보고 싶다는 의견도 일부 있었다.

V. 결론

본 연구를 통하여 장르 중심 쓰기 지도 과정 중 공동 텍스트 구축 단계에서 짝 또는 소그룹으로 협력쓰기를 실시할 경우 전반적인 쓰기 능력이 훨씬

향상되었음을 알 수 있었다. 즉, 장르 중심 쓰기 지도에서 공동 텍스트 구축 단계 시 학습자가 주도하는 협력 쓰기가 쓰기 능력 향상에 기여한다는 것을 알 수 있다.

공동 텍스트 구축 단계에서 학습자간의 협력 쓰기를 실시한 짝집단과 소그룹집단의 협력 쓰기 대화를 분석한 결과, 소그룹 협력쓰기 집단이 짝 협력쓰기 집단보다 발화수가 많았으며 이는 구성원 간의 상호작용이 더 활발했다는 것으로 해석될 수 있다. 두 집단이 공통적으로 내용 관련 발화빈도가 높았던 이유는 학생들이 쓸 내용에 대해 생각을 발전시키고 아이디어를 공유하는 것이 글을 쓰는 데에 가장 중요하게 여기고 관심을 가졌던 것으로 보이며 언어 관련일화 횟수도 두 실험집단 모두 가장 많은 편이었는데 이는 학생들이 글을 쓰는 데에 언어적인 부분에 집중을 하고 정확히 쓰고자 하는 동시에 언어 관련 부분에서 어려움을 많이 겪는 것을 알 수 있다.

협력 쓰기 대화 분석 결과 언어 관련 일화 빈도수가 언어 관련 문제를 해결한 빈도수에 비례하는 것은 아니었다. 학생들은 글을 쓸 때 어휘, 문법, 철자 등에 매우 초점을 두고 오류가 있는 것을 잘 발견하는 반면 그것을 정확하게 고쳐서 표현하는 데에는 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 즉, 언어 관련 일화에 대한 발화를 많이 하였으나 문제가 해결되지 못한 부분이 나타났다. 협력 쓰기 전후 학습 과정에서 예상되는 어휘 또는 문법적 표현 등에 대한 교사의 지도가 도움이 될 수 있을 것이다.

협력 쓰기를 통한 장르 중심 쓰기 지도가 영어 학습 및 영어 쓰기에 대한 태도에 미친 영향을 알아본 결과 장르 중심 쓰기 지도를 통한 쓰기 지도가 학생들의 영어 학습 및 영어 쓰기에 대한 흥미, 동기, 자신감 등의 정의적 태도에 긍정적인 영향을 주었음을 알 수 있었다. 사후 심화 설문 조사 결과 학생들은 장르 중심 쓰기 지도 전반 및 공동 텍스트 구축 단계의 협력 쓰기 활동을 통해 생각을 확장시키고 모르는 언어 표현을 서로 가르쳐 줌으로써 글을 보다 정확하게 쓸 수 있었다는 등 자신의 영어 쓰기 실력이 전반적으로 향상되었다고 느꼈으며 학습 태도에 대해서도 협동심, 자신감, 흥미를 높여주었다는 등 긍정적인 태도를 갖게 되었다고 응답하였다.

이와 같이 협력 쓰기 활동을 통한 장르 중심 쓰기 지도가 고등학생의 영어 쓰기 능력 및 정의적 태도에 긍정적 영향을 주었다는 본 연구 결과는 교사들이 상대적으로 운영하기 힘들었던 영어 쓰기 학습을 수업 현장에서 활성화시킬 수 있다는 가능성을 보여준다. 또한, 장르 중심 쓰기 수업절차에서 협력 쓰기 활동이 쓰기 능력 향상에 효과를 증가시켜 준다는 실험결과를 통해 학습자간의 협력 쓰기가 장르 중심 지도에서도 중요한 역할을 한다는 것을 알아보았다. 이처럼 협력쓰기를 통한 장르 중심 쓰기 지도 과정을 실제 쓰기 수업에 적용시킴으로써 학습자의 쓰기 능력 향상뿐만 아니라 영어 쓰기에 대한 동기부여 및 흥미 향상 등 정의적 태도에도 긍정적으로 기여하였음을 확인하였다. 본 연구에서는 상위권 학습자들만을 대상으로 하였기에 향후 수업

에 적용할 경우 학습자들의 수준을 고려하여 공동 텍스트 구축 단계에서 협력 쓰기 활동 시 짝 또는 소그룹 중 협력 집단의 유형과 교사의 개입 정도를 알맞게 조절해야 할 것이다. 교사는 학생들의 요구 및 흥미를 반영하여 다양한 장르로 확장시켜 쓰기 지도를 할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2011). *제 7차 개정 교육과정 외국어과 교육과정*. 서울: 교육과학기술부.
- 디딤돌. (2013). *Neat 100 제 2급*. 서울: 디딤돌.
- 에듀조선. (2013). *It's writing*. 서울: 에듀조선.
- Alegria de la Colina, A., & Garcia Mayo, M. P. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In M. P. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in foreign language learning* (pp. 91-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Rozelle, NSW, Australia: Primary English Teaching Association.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Fernández Dobao, A., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41, 365-378.
- Fung, Y. M. (2006). *The nature and dynamics of collaborative writing in a Malaysian tertiary ESL setting*. Unpublished doctoral dissertation, Massey University, New Zealand.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow, Essex: Longman.
- Henry, A., & Roseberry, R. L. (1997). An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System*, 25, 479-495.
- Henry, A., & Roseberry, R. L. (1999). Raising awareness of the generic structure and linguistic features of essay introductions. *Language Awareness*, 8, 190-200.
- Hwang, Eunkyong. (2013). Syntactic complexity of Korean EFL learners' argumentative writing. *Modern English Education*, 14(2), 123-143.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Harlow, England: Pearson Education.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Johns, A. M. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language*

Writing, 4, 181-190.

- Kim, Yanghee., & Kim, Jiyoung. (2005). Teaching Korean university writing class: Balancing the process and the genre approach. *Asian EFL Journal, 7*, 1-15.
- Ko, Bo-Ai. (2010). Two ESL Korean children's narrative writing in relation to genre-based approach. *English Teaching, 65*, 103-128.
- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research, 8*, 55-81.
- Reppen, R. (1994). A genre-based approach to content writing instruction. *TESOL Journal, 4*, 32-35.
- Reppen, R. (2002). A genre-based approach to content writing instruction. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 321-327). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning, 52*, 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process and students' reflection. *Journal of Second Language Writing, 14*, 153-173.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects of fluency complexity and accuracy. *Language Testing, 26*, 45-466.

부록 1

이야기 장르 사전 쓰기 검사지 샘플



위에 제시된 6개의 그림을 참고하여 하나의 완성된 이야기를 만드시오. (150단어 이상)

부록 2

논증 장르 사후 쓰기 검사지 샘플

다음은 ‘십대들의 아르바이트가 허용되어야 하는가?’에 대한 입장이다. 이를 참고하여 자신의 입장을 선택하여 서론을 쓰고, 한 가지 이유를 추가하여 세 가지 이유를 모두 논한 후에 결론을 쓰시오. (150단어 이상)

주제: Should teenagers' part time jobs be allowed?

Agree	Disagree
Introduction ↓	Introduction ↓
1. feel responsibility 2. understand the value of money 3. _____ ↓	1. unable to concentrate on studying 2. poor working environment 3. _____ ↓
Conclusion	Conclusion

부록 3

사전·사후 설문지 샘플

본 설문지는 영어 학습 및 영어 쓰기에 대한 여러분의 생각과 의견을 알아보기 위한 것입니다. 최대한 솔직하게 성심성의껏 답해 주시면 감사하겠습니다. 본 설문결과는 연구 목적으로만 쓰일 것임을 밝혀 드립니다. 물음을 잘 읽고 옆의 6칸 중에서 자신의 생각과 가장 일치하는 곳에 o 표 해주시면 됩니다.

번호	질문	전혀	그렇	별로	약간	그렇	매우
		그렇지 않다	지 않다	그렇지 않다	그렇다	그렇다	그렇다
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1	나는 영어를 배우는 것이 즐겁고 재미있다.						
2	나는 영어를 배우는 것에 시간을 투자할 수 있다.						
3	나는 영어를 배우는 것이 나의 삶에서 중요하다고 생각한다.						
4	나는 영어를 잘하고 싶다.						
5	나는 영어에 관련하여 자신감이 있다.						
6	나는 영어를 배울 때 남보다 잘한다고 느낀다.						

7	나는 영어로 글 쓰는 것이 즐겁고 재미있다.						
8	나는 영어로 글 쓰는 것에 시간을 투자할 수 있다.						
9	나는 영어로 글 쓰는 것이 나의 삶에서 중요하다고 생각한다.						
10	나는 영어로 글 쓰는 것을 잘하고 싶다.						
11	나는 영어로 글 쓰는 것에 관련하여 자신감이 있다.						
12	나는 영어로 글 쓰는 데에 남보다 잘한다고 느낀다.						

<13~16번은 협력쓰기 집단만 답해주세요>

13	나는 수업 시간에 소집단으로 하는 활동이 많았으면 좋겠다.						
14	나는 일반적인 수업보다 협동 수업을 하면 성적 향상에 도움이 될 거라 생각한다.						
15	나는 혼자 영어로 글을 쓰는 것보다 친구들과 함께 쓰는 것이 더 좋다.						
16	나는 혼자 영어로 글을 쓰는 것보다 친구들과 함께 쓰는 것이 영어 쓰기 실력 향상에 도움이 된다고 생각한다.						

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

이경미
경기도 일산서구 가좌1로 43
가좌고등학교
전화: 031-910-1925
이메일: kmnu002@nate.com

이은주
서울시 서대문구 대현동 11-1
이화여자대학교 영어교육과
전화: (02)3277-3788
이메일: eunlee@ewha.ac.kr

Received 15 March 2014

Revised 9 May 2014

Accepted 16 May 2014