



초등 영어 수준에서 협력 쓰기 활동이 쓰기 학습에 미치는 영향*

이승민**

청주교육대학교

김진영

진천초등학교

김혜원

배울초등학교

강수경

매포초등학교

손혜진

창신초등학교

ARTICLE INFO

Received: 31 December 2021

Revised: 27 January 2022

Accepted: 4 February 2022

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Levels: Elementary

KEYWORDS

collaborative writing/

interaction/writing skills/

perception of writing learning

협력 쓰기/상호작용/쓰기 기능/

쓰기 학습에 대한 인식

ABSTRACT

Lee, Seungmin, Kim, Jinyoung, Kim, Hyewon, Kang, Sugyeong, & Son, Hyejin. (2022). Effects of collaborative writing activities on writing learning at the elementary English level. *Modern English Education*, 23(1), 42-55.

Interaction is key in English language learning. According to the interaction hypothesis, more active and appropriate interactions are important for effective learning to occur. Focusing on writing skills learning with this perspective, the purpose of this study was to analyze the effects of interaction on writing skills at the elementary English level. This study devised collaborative writing activities that can promote interaction, and applied them to writing learning in the 5th and 6th grades. The effects of collaborative writing activities were examined in terms of interaction (input, output, feedback, and modified output), writing skills (fluency and accuracy), and perception of writing learning (interest, confidence, participation, importance, and usefulness). The main results are as follows: first, collaborative activities helped to promote interaction, and interaction took place in a way that was helpful for writing learning. Second, collaborative activities helped to improve fluency and accuracy in writing skills; this may be because students in collaborative activities can use diverse prior knowledge. Third, collaborative activities helped to change the perception of writing learning positively. These findings are expected to provide important insights needed in planning writing lessons with an emphasis on interaction.

* 이 논문은 2021년도 청주교육대학교 교내연구비(현장교원-교수 공동연구)의 지원을 받았음.

** 제1저자: 이승민, 공동저자: 김진영, 김혜원, 강수경, 손혜진

이승민(교수)

청주교육대학교, 28690, 충청북도 청주시 서원구 청남로 2067

Email: smlee88@cje.ac.kr

김진영(교사)

진천초등학교, 42779, 대구광역시 달서구 상화로9길 65

Email: mopirp@naver.com

김혜원(교사)

배울초등학교, 34022, 대전광역시 유성구 배울2로 8

Email: hyewon2004@hanmail.net

강수경(교사)

매포초등학교, 27005, 충청북도 단양군 매포읍 단양로 1929

Email: lovebsb111@naver.com

손혜진(교사)

창신초등학교, 28664, 충청북도 청주시 서원구 1순환로 709번길 44

Email: sonhj0401@naver.com

I. 서론

최근에 문자 언어를 사용하는 의사소통이 증가하면서 영어 쓰기 학습에 대한 요구가 늘고 있다(Thomkins, 2010). 그런데 쓰기는 다른 언어 기능에 비해 학습 부담이 큰 편으로(Cameron, 2008), 쓰기 학습 부담을 고려하여 초등 영어 수준에서는 쉽고 간단한 내용의 글을 쓸 수 있는 능력을 기르는데 초점을 맞추되, 음성 언어와 연계하여 학습 내용을 구성하도록 되어 있다(Ministry of Education, 2015). 그런데 쓰기 학습 부담은 줄이고 학습 효과를 높으려면 학습 내용의 연계와 함께 활동 유형과 수행 조건을 고려할 필요가 있다(Ellis, 2003; Robinson, 2011).

초등 영어 수준에서 쓰기 학습에 대한 부담을 줄일 수 있는 활동 유형의 예에는 통제 쓰기(controlled writing)와 안내 쓰기(guided writing)가 있다. 이 활동들은 쓰기의 양과 수준을 통제하고, 도움이 많이 제공되므로 쓰기 학습에 대한 부담을 줄일 수 있다(Nunan, 2011; Wray et al., 2002). 수행 조건 측면에서 협력 쓰기 활동은 영어 학습을 위한 상호작용을 촉진하여 학습 효과를 높일 수 있다(Murray, 1992). 한편, 영어 학습 측면에서 상호작용은 두 명 이상이 다양한 선행 학습 지식을 주고 받는 외적 상호작용(interaction)을 의미하지만, 한 학습자가 자신의 선행 학습 지식을 이용하는 내적 상호작용(intra-action)도 영어 학습을 위한 필수 조건이라는 주장이 제기되고 있다(Dörnyei, 2009).

협력 활동이 쓰기 학습에 미치는 영향은 쓰기 학습 과정과 결과, 쓰기 학습에 대한 인식을 통해 알아볼 수 있다(Egel, 2009; Hyland, 2009). 쓰기 학습 과정은 새로운 문자 언어 입력을 받아 지식으로 내재화하고 기능으로 발전시키는 과정인데, 뇌에서 일어나는 현상으로 직접 검증하기는 쉽지 않을 것이다(Brown, 2007). 그런데 쓰기 학습 과정을 촉진하는 수단으로서 상호작용을 분석하면 학습 과정을 이해하는데 도움이 될 것이다(Mackey, 2012). 쓰기 학습 결과의 핵심을 쓰기 능력이라고 볼 때, 쓰기 능력은 의미를 자연스럽게 전달할 수 있는가의 유창성(fluency)과 언어 형식을 정확하게 사용할 수 있는가의 정확성(accuracy)을 측정하여 알아볼 수 있다(Brumfit, 1984). 또한, 쓰기 학습에 대한 학습자의 인식은 정의적 요인으로서 쓰기 학습에 미치는 영향을 검증하는 핵심 변인이 된다(Crandall, 1992).

지금까지 수행된 연구들을 보면 상호작용 측면에서는 주로 음성 언어 학습에 중점을 두었으며(Gass & Mackey, 2000; Mackey, 2012), 쓰기 학습에서는 다양한 쓰기 학습 활동이 학습 결과에 미치는 영향을 중심으로 알아보았다(Hyland, 2009; Murray, 1992). 그런데 쓰기 학습 과정을 이해하고 학습 효과를 높으려면 문자 언어 학습에서 나타나는 상호작용에 중점을 두어 얼마나, 어떤 양상으로 일어

나는가를 분석할 필요가 있다. 여기에서 핵심은 영어 쓰기 학습에 도움이 되는 상호작용이 양적 또는 질적으로 촉진되는가를 알아보는 것이다. 이러한 점을 고려하여 본 연구의 목적은 초등학교 영어 수준에서 통제 쓰기과 안내 쓰기 중심의 협력 쓰기 활동을 구안하고, 이러한 활동이 쓰기 학습을 위한 상호작용과 쓰기 능력, 쓰기 학습에 대한 인식에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 협력 쓰기 활동에서 쓰기 학습을 위한 상호작용은 얼마나, 어떤 양상으로 일어나는가?

둘째, 협력 쓰기 활동은 쓰기 능력으로서 유창성과 정확성 신장에 어떤 영향을 미치는가?

셋째, 협력 쓰기 활동은 쓰기 학습에 대한 학습자의 인식 변화에 어떤 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 초등 영어 수준의 협력 쓰기

최근에 국제어로서 영어 문자 언어를 사용하는 의사소통이 증가하면서 영어 쓰기 학습에 대한 요구가 크게 늘고 있다(Thomkins, 2010). 쓰기는 문자 언어 사용과 표현 기능이라는 이중 부담 때문에 듣기와 말하기, 읽기보다 학습 부담이 큰 편이다(Cameron, 2008; Hyland, 2003). 이러한 쓰기 학습에 대한 부담을 고려하여 초등 영어 수준에서는 쉽고 간단한 내용의 글을 쓸 수 있는 능력을 기르되, 음성 언어와 연계하여 학습 내용을 구성하도록 되어 있다(Ministry of Education, 2015). 그런데 초등 영어 수준에서 쓰기 학습에 대한 부담을 줄이고 학습 효과를 높이기 위해서는 학습 내용의 연계와 함께 어떤 활동을 어떻게 수행하느냐, 즉 활동 유형과 수행 조건을 고려하여 쓰기 학습을 계획할 필요가 있다(Robinson, 2011).

같은 학습 내용을 배우더라도 활동 유형에 따라 학습 부담이 달라지면서 쓰기 학습 과정과 결과에 영향을 미칠 수 있다. 쓰기 활동의 유형은 부담 관련 요인으로서 쓰기의 양과 수준, 쓰기에 필요한 도움 등을 고려하여 통제 쓰기, 안내 쓰기, 자유 쓰기로 나눌 수 있다(Tompkins, 2010). 통제 쓰기는 쓰기의 양과 수준을 통제하는 활동으로 쓰기의 양을 줄이고, 주로 문장 수준으로 구성된다. 안내 쓰기는 쓰기에 필요한 다양한 도움이 제공되는데, 참고할 수 있는 예시문이나 쓰기에 필요한 정보 등이 주어진다. 반면에 자유 쓰기는 실제적인 쓰기를 추구하면서 쓰기의 양과 수준을 통제하지 않고, 도움을 최소화하여 학습자 스스로 쓸 수 있도록 유도한다(Harmer, 2004). 따라서, 초등 영어 쓰기 학습에서는 통제 쓰기과 안내 쓰기 수준으로 쓰기 학습에 대한 부담을 줄이면서 자신감을 높이는

것이 바람직하다(Nunan, 2011; Wray et al., 2002).

같은 유형의 활동이라도 수행 조건에 따라 쓰기 학습 효과가 달라질 수 있다(Ellis, 2003). 수행 조건 측면에서 보면 구성주의 학습 원리를 반영한 협력 활동에서는 두 명이상이 다양한 선행 학습 지식을 교환하면서 서로에게 필요한 도움을 주고 받을 수 있다(Murray, 1992). 구성주의에서는 근접 발달 영역(zone of proximal development)과 발판(scaffolding)을 중심으로 학습 현상을 설명하는데, 근접 발달 영역은 학습자 혼자서는 어렵지만 적절한 도움을 받으면 발전할 수 있는 언어적 수준이고, 발판은 다음 단계로 발전할 수 있도록 외부로부터 제공되는 도움으로서 주로 언어적 도움을 말한다(Batstone, 2010). 영어 학습 상황에서 발판은 주로 교사에 의해 제공되지만, 협력 활동에서는 수준이 높은 학습자가 낮은 학습자에게 언어적 도움을 제공할 수 있다(Lowen & Nabei, 2007). 따라서 초등 영어 수준에서 통제 쓰기와 안내 쓰기를 협력 활동으로 수행하면 상호작용이 촉진되어 서로 언어적 도움을 주고 받으면서 쓰기 학습 효과를 높일 수 있다.

2. 영어 학습에 필요한 상호작용

상호작용 가설(interaction hypothesis)에서는 목표어를 사용하는 상호작용을 영어 학습의 핵심으로 보고, 상호작용이 활발하고 적절할수록 효과적인 영어 학습이 일어난다고 본다. 여기에서 상호작용이 활발하다는 것은 양적인 측면에서 영어 학습에 필요한 상호작용의 양이 많다는 의미이며, 적절하다는 것은 질적인 측면에서 영어 학습에 도움이 되는 방식으로 상호작용이 일어난다는 뜻이다(Long & Porter, 1985). 그리고 협력 활동은 학습자들이 가지고 있는 선행 학습 지식의 다양성에 기반하여 영어 학습에 필요한 상호작용을 양적, 질적으로 촉진할 수 있다.

구체적으로 영어 학습에 필요한 상호작용에는 이해 가능 입력, 이해 가능 출력, 피드백, 출력 수정 등이 있다(Krashen & Terrell, 1983; Mackey, 2012; Swain, 2005). 영어 학습에 필요한 상호작용에 대한 이론적 정의를 살펴보면, 이해 가능 입력은 영어 학습의 출발점으로서 학습자의 현재 수준(i)을 약간 넘어서는 수준(i+1)으로 의사소통 상황과 선행 지식 등의 도움으로 이해할 수 있는 표현을 말한다(Krashen & Terrell, 1983). 이해 가능 출력은 새로운 입력을 학습하여 사용하는 것으로 오류가 있더라도 주요 의미를 전달하는데 별 어려움이 없는 수준의 표현을 말한다(Swain, 2005). 그리고 피드백은 이해 가능 출력에 대한 의사소통 상대자의 반응으로 주로 언어적 피드백을 말한다(Lowen & Nabei, 2007). 출력 수정은 출력에 오류가 있는 경우에 학습자 스스로 또는 의사소통 상대자가 제공하는 피드백의 도움으로 오류를 수정한 표현을 말한다(Sato & Lyster, 2007).

영어 학습 활동을 하면서 상호작용이 활발하게 일어날수록 이해 가능 입력, 이해 가능 출력, 피드백, 출력 수정의 기회가 많아지고, 이를 통해 영어 학습이 촉진되는 것이다. 특히, ‘이해 가능 입력 → 이해 가능 출력 → 피드백 → 출력 수정’ 순으로 일어나는 상호작용 양상은 자연스러운 영어 학습을 유도하면서 영어 사용 능력을 효과적으로 신장시킬 수 있다(Mackey, 2012). 여기에서 핵심은 어떤 활동을 어떻게 수행하면 영어 학습에 필요한 상호작용이 촉진되는가인데, 협력 활동은 활발하고 적절한 상호작용을 유도하여 영어 학습 효과를 높일 수 있는 것이다(Long & Porter, 1985; Murray, 1992).

영어 학습에 필요한 상호작용은 양적 또는 질적 방법으로 분석할 수 있다. 우선, 양적 분석은 상호작용이 얼마나 일어나는가를 알아보기 위한 것으로 상호작용의 양에 중점을 둔다. 여기에서 핵심은 상호작용이 양적으로 활발하게 일어날수록 영어 학습이 촉진된다는 것이다(Ellis & Shintani, 2014). 양적 분석을 하려면 이론적 정의를 충실히 반영한 조작적 정의가 필요한데, 초기 연구에서는 주로 상호작용을 통해 나타나는 전체 낱말 수(token), 신출 낱말 수(type), 문장 수준의 표현 수(C-unit) 등을 분석 단위로 사용하였다(McKay, 2006). 즉, 개별 의미를 전달하는 낱말과 완결된 의미 관계를 전달하는 문장 수준의 표현이 많을수록 상호작용이 활발하게 이루어지는 것으로 가정하는 것이다.

그런데 이러한 조작적 정의는 이론적 정의와 거리가 멀 뿐만 아니라 구체적인 상호작용 양상을 파악하여 영어 학습 과정을 이해하는데 한계가 있다. 이 점을 인식하여 최근에는 이론적 정의에 부합되고 상호작용 양상에 중점을 두며, 자연스러운 영어 학습 과정을 고려한 에피소드(episode)를 양적 분석 단위로 활용하고 있다(Mackey, 2012). 상호작용의 양적 분석을 위한 에피소드는 기본적으로 ‘이해 가능 입력 → 이해 가능 출력 → 피드백 → 출력 수정’이 한 단위로 구성되며, 더욱 세분하여 의미 중심 에피소드와 형식 중심 에피소드로 나눌 수 있다. 의미 중심 에피소드는 의미를 전달하는 내용어나 문장 수준의 표현 관련 상호작용을, 형식 중심 에피소드는 언어 형식 관련 상호작용을 말한다.

양적 분석을 보완하기 위해서는 상호작용이 어떤 양상으로 일어나는가를 알아보는 질적 분석을 병행할 필요가 있다. 특히, 상호작용이 영어 학습에 도움이 되는 방식으로 일어나는가가 중요하다(Long, 2015). 질적 분석에서는 상호작용 분석 범주를 설정하고, 대표적인 상호작용 사례를 제시하여 그 양상을 분석한다. 이때 길로 드러나는 상호작용과 함께 생각 말하기(think aloud)나 자극 회상(stimulated recall)을 통해 수집한 자료를 활용하면 더욱 정확하게 양상을 파악할 수 있다. 생각 말하기는 학습자들이 활동을 하면서 특정 표현 사용에 대한 자신의 생각

을 말하게 하는 기법이고, 자극 회상은 활동 후에 특정 상호작용을 보여주면서 그 당시의 생각을 말하게 하는 기법이다(Gass & Mackey, 2000).

영어 학습 측면에서 상호작용은 보통 다른 사람과의 외적 상호작용(interaction)을 말하지만, 외적 상호작용 과정이나 이후에 수반되는 학습자 자신의 내적 상호작용(intra-action)도 상호작용의 범주에 속한다(Dörnyei, 2009). 여기에서 외적 상호작용은 한 학습자가 다른 학습자와 다양한 선행 학습 지식들을 주고 받는 상호작용을 의미하는 반면에, 내적 상호작용은 한 학습자가 자신이 가지고 있는 선행 학습 지식을 이용하는 상호작용을 말한다(Gass & Mackey, 2000). 즉, 학습자 내부에는 특정 표현을 학습하는 과정에서 과도기적인 지식들이 공존할 수 있으며, 이들이 상호작용하면서 외적 상호작용에 준하는 내적 상호작용이 일어나는데 이는 생각 말하기를 통해 확인할 수 있다(McKay, 2006).

3. 쓰기 능력과 쓰기 학습에 대한 인식

쓰기 학습 결과는 쓰기 능력을 분석하여 파악할 수 있다(Crandall, 1992). 쓰기는 문자 언어를 사용하여 의미를 전달하는 행위이므로, 거시적인 관점에서 쓰기 능력은 의미 전달에 중점을 두는 유창성과 언어 형식을 강조하는 정확성으로 나눌 수 있다(Brumfit, 1984; Weigle, 2002). 즉, 유창성은 의미를 얼마나 자연스럽게 전달할 수 있는가를 강조하는 능력이고, 정확성은 문자 언어 형식을 얼마나 정확하게 사용할 수 있는가를 강조하는 능력을 말한다(Brumfit, 1984). 이와 같은 쓰기 능력으로서 유창성과 정확성은 통합적 또는 분석적 방법으로 측정할 수 있다.

통합적 방법에서는 유창성과 정확성 등의 거시적인 쓰기 능력을 세부 능력으로 나누기 어려우며, 세부 능력으로 나눌 수 있다 하더라도 이들의 총합은 전체 쓰기 능력과 같지 않다는 입장이다. 따라서 통합적 방법에서는 유창성과 정확성을 보통 상, 중, 하 등의 수준으로 나누고, 각 특성을 통합적으로 제시하여 이를 기준으로 쓰기 능력을 측정한다. 반면에 분석적 방법에서는 유창성과 정확성을 세부 능력으로 나눌 수 있으며, 어휘 사용 능력이나 문장 구성 능력 등 일부 세부 능력이 전체 쓰기 능력을 대표할 수 있다고 본다. 따라서 분석적 방법에서는 핵심적인 세부 능력을 선정하여 조작적 정의를 하고, 이를 충실히 반영한 평가 문항을 구안하며, 평가 결과에 따라 유창성과 정확성의 수준을 결정한다(Brown, 2019).

학습자 중심 교육 철학에서는 학습자의 능동성을 강조하는데, 인식(perception)은 능동성을 촉진하거나 저해시키면서 학습 전반에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Schumann, 1999). 영어 학습에 있어서 학습자의 인식은 영어 학습 경험에 대해 어떻게 생각하느냐를 말하는데, 정

의적 측면에서 학습 효과를 알아보는 핵심 변인이라 할 수 있다(Crandall, 1992; J. Choi, 2021). 이러한 학습자 인식은 환류 효과(washback effect)로서 이후의 영어 학습에 많은 영향을 미칠 수 있다(Schumann, 1999). 예를 들어, 협력 쓰기 활동을 통해 상호작용을 하면서 쓰기 능력이 신장되는 경험을 하면 이를 긍정적으로 인식하게 되고, 이후 협력 쓰기 활동에서 상호작용을 더욱 촉진하는 선순환을 일으켜 쓰기 학습을 가속화시킬 수 있다. 이러한 쓰기 학습에 대한 인식은 학습자의 판단이며 내적으로 일어나는 현상이므로 학습자의 자기 평가를 통해 파악하는 것이 바람직하다(Wortham, 1990).

III. 연구 방법

1. 협력 쓰기 활동 구안

본 연구의 목적은 초등 영어 문자 언어 학습을 고려하여 구안한 통제 쓰기와 안내 쓰기 수준의 협력 쓰기 활동에서 상호작용이 얼마나, 어떤 양상으로 일어나는가, 그리고 협력 쓰기 활동이 쓰기 능력 신장과 쓰기 학습에 대한 인식 변화에 어떤 영향을 미치는가를 알아보기 위한 것이다. 이를 위해 초등학교 5학년과 6학년 학습 내용을 적용하여 협력 쓰기 활동을 구안하였다(부록 A 참고). 활동에 참여한 학생들은 활동 전에 이미 주요 표현들을 지식 수준으로 학습하였고, 본 연구에서 구안한 협력 쓰기 활동에서는 그러한 지식을 사용하여 상호작용하면서 기능 수준으로 발전시킬 수 있을 것이다. 즉, 본 연구에서는 쓰기 학습 측면에서 지식을 기능 수준으로 발전시키는 과정에서 나타나는 상호작용에 중점을 둔다. 협력 쓰기 활동은 5학년은 통제 쓰기 수준의 역할놀이 대본 완성하기로, 6학년은 안내 쓰기 수준의 영어 선생님 소개하는 글쓰기로 구안하였다. 5학년과 6학년을 대상으로 한 이유는 통제 쓰기 또는 안내 쓰기 수준이지만 본격적으로 글쓰기가 도입되는 학년으로, 본 연구에서 구안한 협력 쓰기 활동을 비교적 원활하게 수행할 수 있으리라 판단했기 때문이다.

2. 협력 쓰기 활동 적용

본 연구를 위해 4개 초등학교(A, B, C, D)를 섭외하여 5학년은 통제 쓰기 활동을, 6학년은 안내 쓰기 활동을 적용하였고, 72명의 학생들(5학년 36명, 6학년 36명)이 활동에 참여하였다. 통제 쓰기와 안내 쓰기를 협력 쓰기 형태로 수행한 48명의 학생들(5학년 24명, 6학년 24명)은 짝을 이루어 활동을 하였으며, 비교 집단으로서 24명(5학년 12명, 6학년 12명)은 같은 활동을 개별 쓰기 형태로 수행하였다.

쓰기 활동을 수행하기 전에 사전 쓰기 능력으로서 유창

성과 정확성을 측정하였고, 이를 합산한 점수가 비슷하도록 협력 쓰기 집단과 개별 쓰기 집단으로 나누었다. 두 집단의 활동 전 쓰기 능력에 대한 동질성 검사 결과를 보면, 유창성과 정확성 측면에서 통제 쓰기(유창성 $p = 0.861$, 정확성 $p = 0.940$)와 안내 쓰기(유창성 $p = 0.924$, 정확성 $p = 0.850$) 모두 $p > 0.05$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 없으므로 협력 쓰기를 수행한 학생들과 개별 쓰기를 수행한 학생들은 동질 집단으로 판단할 수 있다.

한편, 협력 쓰기 활동에서 쓰기 능력 수준에 따른 모둠 구성 방식은 상호작용과 쓰기 능력 신장, 쓰기 학습에 대한 인식 변화에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Weigle, 2002). 그러한 영향을 알아보기 위해 활동 전 유창성과 정확성 점수를 합산하여 상위 50% 이상은 상, 50% 미만은 하로 수준을 정하였다. 그리고, 협력 쓰기 활동은 상-상, 상-하, 하-하 수준으로 2명씩 짝을 이루어 수행하게 하였으며, 각 모둠별 상호작용과 쓰기 능력, 쓰기 학습에 대한 인식을 비교하였다. 또한, 개별 쓰기 활동에서 상 수준의 학생들과 하 수준의 학생들의 결과도 비교하였다.

3. 협력 쓰기 활동의 영향 분석

협력 쓰기 활동이 쓰기 학습에 미치는 영향을 알아보기 위해 영어 쓰기 학습을 위한 상호작용, 쓰기 능력으로서 유창성과 정확성, 정의적 요인으로서 쓰기 학습에 대한 인식을 분석하였으며, 이를 위한 연구 절차는 그림 1에 제시되어 있다.

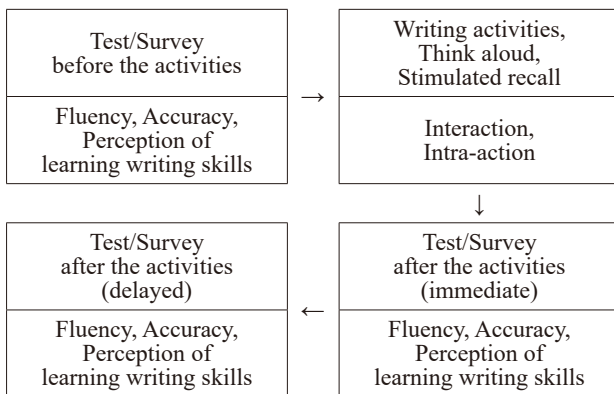


FIGURE 1 Research Procedures

연구의 출발점으로서 사전 평가를 실시하여 활동 전 쓰기 능력으로서 유창성과 정확성을 측정하고, 쓰기 학습에 대한 인식으로서 흥미도와 자신감, 참여도, 중요도를 조사하였다. 다음으로 통제 쓰기와 안내 쓰기를 협력 또는 개별 활동으로 수행하면서 녹음하고 전사하여 협력 활동에서의 외적 상호작용과 개별 활동에서의 내적 상호작용을 분석하였다. 이 때 길으로 드러난 언어적 상호작용과 함께 생각 말하기와 자극 회상을 통해 수집한 자료를 활용하여 상호작용 양상을 더욱 정확하게 파악하고자 하였

다. 활동을 수행한 후에는 사후 즉시 평가를 실시하여 쓰기 능력 신장과 쓰기 학습에 대한 인식 변화 정도를 파악하였다. 7일 후에는 사후 지연 평가를 실시하여 쓰기 능력의 신장과 쓰기 학습에 대한 인식 변화가 지속되는가를 알아보았다.

영어 학습에 필요한 상호작용은 양적 분석과 질적 분석을 병행하였는데 양적 분석은 상호작용이 양적으로 얼마나 일어나는가를, 질적 분석은 상호작용이 어떤 양상으로 일어나는가를, 특히 영어 쓰기 학습에 도움이 되는 방식으로 일어나는가를 알아보기 위한 것이다. 양적 분석에서는 주요 표현 학습 측면에서 기본적으로 ‘이해가능 입력 → 이해가능 출력 → 피드백 → 출력 수정’이 한 단위로 구성되는 에피소드를 분석하였다. 이러한 에피소드는 의미 중심 에피소드와 형식 중심 에피소드로 구분할 수 있는데, 본 연구에서는 초등 영어 수준과 통제 쓰기와 안내 쓰기의 학습 내용을 고려하여 의미 중심 에피소드는 주요 의미를 전달하는 내용어나 문장 수준의 표현에 관한 상호작용을, 형식 중심 에피소드는 언어 형식 측면에서 기능어와 형태소 사용에 관한 상호작용으로 정의하였다.

통제 쓰기와 안내 쓰기를 수행하는데 있어서 주요 표현과 언어 형식을 학습하기 위해 나타날 수 있는 목표 에피소드는 모두 40개(통제 쓰기: 의미 중심 에피소드 10개, 형식 중심 에피소드 10개, 안내 쓰기: 의미 중심 에피소드 10개, 형식 중심 에피소드 10개)이다. 이 목표 에피소드들을 대상으로 의사소통이 성공적으로 이루어진 경우를 양적 분석 통계에 포함시켰고, 일부 상호작용 양상이 언어적으로 나타나지 않은 경우에는 학습자 내부에서 나타날 수 있으므로 자극 회상을 통해 확인하고 의사소통 성공 여부를 판단하였다.

질적 분석에서는 상호작용이 어떤 방식으로 일어나는가를, 특히 영어 쓰기 학습에 도움이 되는 방식으로 일어나는가를 알아보기 위해 에피소드를 이해가능 입력, 이해가능 출력, 피드백, 출력 수정으로 세분화하였다. 그리고 대표적인 상호작용 사례를 제시하고 쓰기 학습에 중점을 두어 양상을 분석하였다. 한편, 개별 쓰기 활동에서는 생각 말하기를 통해 수집한 자료를 이용하여 외적 상호작용에 준하는 내적 상호작용을 분석하였다.

유창성과 정확성을 측정하는 문항은 통제 쓰기와 안내 쓰기 수준을 고려하여 분석적 방법으로 구안하였다. 본 연구에서는 초등 영어 수준을 고려하여 유창성은 주요 의미를 전달하는 내용어 중심으로 문장 수준의 표현을 쓸 수 있는 능력으로, 정확성은 기능어와 형태소 중심의 언어 형식을 정확하게 쓸 수 있는 능력으로 보았다. 이러한 관점에서 유창성과 정확성을 측정하는 문항을 구안하고 채점 기준을 제시하였다. 유창성 측정에서는 형식 관련 오류가 있더라도 의미를 자연스럽게 전달한다고 판단되면 정답으로 인정하였으며, 정확성 측정에서는 목표로 제시한 언

어 형식을 정확하게 썼을 경우에만 정답으로 처리하였다. 채점은 유창성과 정확성으로 나누어 각각 100점 만점으로 하고, 평가자 신뢰도를 확보하기 위해 연구자 2명이 채점을 실시하여 평균값으로 결과를 처리하였다.

쓰기 학습에 대한 인식은 초등학생들이 활동 전후 쓰기 학습 경험에 대해 어떻게 생각하는가에 관한 문항으로서, 자체 개발한 쓰기 학습에 대한 흥미도, 자신감, 참여도, 쓰기 학습의 중요도를 중심으로 알아보았다. 또한, 협력 쓰기와 개별 쓰기를 한 후에는 각 활동이 쓰기 학습에 도움이 되는 정도를 조사하였다. 쓰기 학습에 대한 인식은 각 영역별로 5점 척도(5: 매우 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 전혀 그렇지 않다)를 이용하여 학생들의 자기 평가로 알아보았다.

IV. 연구 결과

1. 협력 쓰기 활동과 상호작용

본 연구에서는 상호작용을 양적 방법과 질적 방법을 병행하여 분석하였다. 우선 양적 분석에서는 ‘이해가능 입력 → 이해가능 출력 → 피드백 → 출력 수정’이 한 단위로 구성되고, 성공적으로 의사소통이 이루어진 에피소드를 대상으로 하였으며, 활동 유형과 조건에 따른 상호작용의 양적 분석 결과는 표 1과 같다. 활동 유형을 통제 쓰기와 안내 쓰기로 구분하여 상호작용의 양을 비교하면, 각 유형에서 일어날 수 있는 목표 에피소드 480개 중에서 통제 쓰기에서는 334개(69.6%), 안내 쓰기에서는 316개(65.8%)가 일어나 통제 쓰기에서 상호작용의 양이 더 많았다. 이 결과를 보면 활동 유형에 따라 상호작용의 양이 달라질 수 있음을 알 수 있다. 그런데 각 활동에서 사용하는 주요 표현이 다르므로, 이 결과만을 가지고 통제 쓰기가 안내 쓰기보다 상호작용을 더 촉진한다고 할 수는 없을 것이다. 따라서 동일한 표현을 사용하되 활동 유형을 달리하여 활동 유형에 따라 상호작용의 양이 얼마나 달라지는가를 알아보는 후속 연구가 필요하다.

수행 조건을 협력 활동과 개별 활동으로 나누어 상호작용의 양을 비교하면, 목표 에피소드 480개 중에서 협력 활동에서는 368개(76.7%), 개별 활동에서는 282개(58.8%)가 일어나 협력 활동에서 상호작용의 양이 더 많았다. 여기에서는 협력 활동과 개별 활동에서 사용하는 주요 표현이 같으므로 주로 활동의 수행 조건이 상호작용의 양에 영향을 미쳤을 것으로 판단된다. 특히, 협력 활동에서는 특정 표현에 대한 학생들의 선행 학습 지식이 다양하여 서로 활발하게 도움을 주고 받을 수 있는데, 이러한 점이 협력 활동에서 상호작용의 양에 영향을 미쳤을 것이다.

에피소드를 의미 중심 에피소드와 형식 중심 에피소드로 나누어 상호작용의 양을 비교하면, 목표 에피소드 480개 중에서 의미 중심 에피소드는 360개(75.0%), 형식 중심 에피소드는 290개(60.4%)로 의미 중심 에피소드가 더 많았다. 의미 중심 에피소드가 더 많다는 것은 의사소통을 하는데 있어서 상대적으로 의미 전달에 더 중점을 둔다는 뜻일 수 있으며, 이러한 경향으로 보통 영어 학습 초기에는 의미 중심의 유창성이 형식 중심의 정확성보다 먼저 신장된다(Brumfit, 1984). 즉, 의미 중심 상호작용이 많아질수록 의미 전달 능력으로서 유창성이 더욱 신장되는 것이다.

쓰기 능력에 따른 수준별 모둠 구성 방식도 상호작용에 영향을 미칠 수 있는데, 수준별 모둠이나 개별 활동에서 나타난 상호작용의 양은 표 2에 제시되어 있다. 협력 쓰기 활동에서 각 모둠별로 나타난 에피소드를 보면 목표 에피소드 160개(의미 중심 에피소드 80개, 형식 중심 에피소드 80개) 중에서 상-상 모둠에서는 145개(90.6%), 상-하 모둠에서는 140개(87.5%), 하-하 모둠에서는 83개(51.9%)로 상-상, 상-하, 하-하 순이었으며, 상-상과 상-하는 차이가 크지 않았다. 즉, 상-하 모둠의 경우 주로 상 수준의 학생이 하 수준의 학생에게 도움을 제공하면서 상-상 모둠에 준하는 상호작용이 비교적 활발하게 일어난 것으로 풀이된다. 또한, 하-하 모둠은 개별 활동의 하 수준의 학생보다 상호작용이 더 많았는데, 두 명이 협력 활동을 하는 경우에 같은 하 수준이라도 선행 학습 지식이 다를 수 있어 서로 도움을 주고 받으면서 상호작용이 더 많았을 것으로 추정할 수 있다.

이러한 양적 분석 만으로는 쓰기 학습을 위한 상호작용

TABLE 1
Quantitative Analysis of Interactions by Activity Types and Conditions

Grade	Activity types and conditions	The number of students/pairs	Meaning-focused episode		Form-focused episode	
			Target	Number (%)	Target	Number (%)
5th	Controlled writing (collaborative)	12	120	99 (82.5)	120	89 (74.2)
	Controlled writing (individual)	12	120	85 (70.8)	120	61 (50.8)
6th	Guided writing (collaborative)	12	120	95 (79.2)	120	85 (70.8)
	Guided writing (individual)	12	120	81 (67.5)	120	55 (45.8)

이 일어나는가를 파악하는데 한계가 있다. 따라서 질적 분석을 병행할 필요가 있다. 영어 학습에 필요한 상호작용은 주로 음성 언어 활동에서 나타나는 상호작용을 분석하여 제안된 것인데, 협력 쓰기 활동에서 상호작용도 그 양상이 비슷하게 나타났다. 우선 영어 학습에 필요한 상호작용은 기본적으로 ‘이해가능 입력 → 이해가능 출력 → 피드백 → 출력 수정’ 순으로 일어나는 것이 바람직한데, 일부 상호작용이 반복되거나 생략되는 경우가 많았다. 특히, 이해가능 입력이 생략된 경우가 많았는데, 이는 활동 수행에 필요한 주요 표현을 활동 전에 학습했기 때문에 풀이된다. 이 경우에는 예제 1에서 보듯이 대부분 이해가능 출력으로부터 상호작용이 시작되었다.

예제 1: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 1
(활동 전에 ‘She has curly hair’를 학습함 → 이해가능 입력)
DC12: 곱슬머리가 curly 맞지, c-u-r-l-y.
She have curly hair. (이해 가능 출력)
DC06: 응. 근데 She니까 have가 아니라 has. (피드백)
DC12: 그럼 She has curly hair. (출력 수정)

이해가능 출력의 오류를 수정하기 위한 교정적 피드백을 받은 후에 출력 수정이 생략된 경우도 많았다. 예제 2를 보면, AC01이 제공한 이해가능 입력을 받아 AC07가 이해가능 출력을 발화하였고, 이해가능 출력에 나타난 형식적 오류(He is kick)를 수정하기 위해 AC01이 교정적 피드백을 제공하였으며, AC07의 출력 수정은 생략되어 있다. 생략된 출력 수정이 일어났는지를 확인하기 위해 AC07와 자극 회상을 실시하였는데, 출력 수정이 내적으로 일어났음을 확인할 수 있었다.

예제 2: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 2
AC01: 여기는 kicking a ball. (이해가능 입력)
AC07: 그럼 He is kick ... kick이 k-i-c-k지?
(이해가능 출력)
AC01: 응. 근데 공을 차고 있으니까 kicking, i-n-g를 붙여야지 (피드백)

* 자극 회상

T: 여기에서 A01의 말을 듣고 어떤 생각을 했니?
AC07: kick이 아니라 kicking이 맞다고 생각했어요.

이해가능 입력은 일방적으로 제공되기보다는 도움을 받는 학생의 트리거(trigger)에 반응하여 제공하는 경우가 많았다. 트리거는 이해가능 입력을 유발하는 발화로서 도움을 받는 학생의 요구를 파악하고 현재 수준을 가늠할 수 있는 단서가 담겨 있다. 따라서, 트리거가 있으면 학습자의 요구에 부합되며 수준에 좀 더 적합한 입력을 제공할 수 있다(Ellis, 2003). 이해가능 입력이 트리거에 반응하여 제공된 예는 예제 3에 제시되어 있다. 예제 3에서는 BC12가 발화한 트리거에 반응하여 BC06이 BC12의 요구에 부합되고 적절한 수준의 이해가능 입력을 제공하면서 성공적인 의사소통으로 이어졌다.

예제 3: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 3
BC12: 공을 차다가 영어로 뭐지? (트리거)
BC06: Kick a ball. (이해가능 입력)
BC12: 그러면 여기는 어떻게 써야 되는 거야? (트리거)
BC06: 그 남자가 공을 차고 있으니까 He is kicking.
(이해가능 입력)
BC12: (학습지에 ‘He is kicking a ball’이라고 씀)

초등 영어에서는 문자 언어 학습 부담을 줄이기 위해 음성 언어와 연계하여 학습 내용을 제시하고 있다. 따라서, 학생들이 문자 언어로 특정 표현을 처음 접하는 경우에는 음성 언어로는 알고 있지만 문자 언어로는 모를 것이다. 이러한 특성으로 인해 협력 쓰기 활동의 상호작용에서는 낱말의 철자를 확인하거나 요청하는 트리거가 빈번하게 나타났다. 예제 4를 보면, CC04가 자신이 알고 있는 철자가 맞는지 트리거를 통해 확인하자, CC05가 이해가능 입력을 제공하고 있다.

예제 4: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 4
CC04: 4번 좋아하는 음식은 스테이크.

TABLE 2
Quantitative Analysis of Interactions by Students’ Level

Activity conditions	Level	The number of students/pairs	Meaning-focused episode		Form-focused episode	
			Target	Number (%)	Target	Number (%)
Collaborative	Advanced-advanced	8	80	74 (92.5)	80	71 (88.8)
	Advanced-beginner	8	80	71 (88.8)	80	69 (86.3)
	Beginner-beginner	8	80	49 (61.3)	80	34 (42.5)
Individual	Advanced	12	120	102 (85.0)	120	79 (65.8)
	Beginner	12	120	64 (53.3)	120	37 (30.8)

스테이크는 s-t-e-a-k 맞지? (트리거)

CC05: 응, s-t-e-a-k. (이해가능 입력)

CC04: 그럼 She likes steak. (이해가능 출력)

CC05: Okay. (피드백)

이해가능 출력은 이해가능 입력을 받아 발화하는 표현으로 이해가능 출력 또한 학습자의 수준을 파악할 수 있는 단서가 담겨 있다. 한편, 영어 학습 초기에 이해가능 출력은 중간 언어의 형태로서 의미 또는 형식 관련 오류가 있을 수 있다. 그런데 상호작용을 분석한 결과를 보면, 의미 관련 오류는 거의 나타나지 않았으나 형식 관련 오류는 비교적 빈번하게 발생하였다. 예제 5를 보면, CC06의 이해가능 입력의 도움을 받아 CC12가 이해가능 출력을 발화하였는데 형식 관련 오류(She wear glasses)가 발생하였다.

예제 5: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 5

CC12: 안경을 쓰다가 뭐야? (트리거)

CC06: Wear. She wears glasses. (이해가능 입력)

CC12: She wear glasses. (이해가능 출력)

(학습지에 She wear glasses라고 쓴다)

CC06: wears, 그 여자니까 s를 붙여야지. (피드백)

CC12: Okay. She wears glasses. (이해가능 출력)

피드백은 이해가능 출력에 반응하여 제공되는데, 일반적으로 이해가능 출력에 오류가 없는 경우에는 긍정적 피드백이, 오류가 있는 경우에는 교정적 피드백이 제공된다. 이해가능 출력에는 학습자의 수준을 파악할 수 있는 단서가 담겨 있으므로, 이해가능 출력에 반응하여 제공되는 피드백, 특히 교정적 피드백은 오류 수정뿐만 아니라 도움을 받는 학생의 수준에 적합한 이해가능 입력의 역할도 한다. 쓰기 활동을 위한 상호작용에서는 그 특성상 철자의 오류 수정을 위한 피드백이 빈번하게 제공되었다. 예제 6을 보면, DC04가 제공한 이해가능 입력을 듣고 DC05가 이해가능 출력을 발화하였는데 철자 오류가 있어서, DC04가 철자 오류 수정을 위한 피드백을 제공하고 있다.

예제 6: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 6

DC04: 좋아하는 음식은 스테이크니까

She likes steak. (이해가능 입력)

DC05: 스테이크는 s-t-a-k-e야? (이해가능 출력)

DC04: s-t-e-a-k. (피드백)

출력 수정은 교정적 피드백의 도움으로 오류를 수정한 표현을 말하는데 예제 7에서 보듯이 실제 상호작용에서는 생략되는 경우가 많았다. 그러한 경우에는 자극 회상을 실시하여 출력 수정이 내적으로 일어났는지를 확인할

수 있으며, 실제 확인한 결과 대부분 출력 수정이 내적으로 일어났음을 확인할 수 있었다.

예제 7: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 7

DC07: 스테이크는 어떻게 쓰지? (트리거)

DC01: s-t-e-a-k. (이해가능 입력)

DC07: Okay. She like steak. (이해가능 출력)

(학습지에 She like steak라고 쓴다)

DC01: 여자는 s를 붙여야지, likes. (피드백)

수준별 모둠 구성 방식을 고려하여 상호작용 양상을 분석하면, 협력 쓰기 활동을 수행한 상-하 모둠에서는 대부분 상 수준의 학생이 하 수준의 학생에게 이해가능 입력과 피드백 등의 도움을 제공하였다. 예제 8을 보면, DC07(하)의 트리거에 반응하여 DC01(상)이 이해가능 입력을 제공하였고, 이어서 DC07(하)의 이해 가능 출력에서 나타난 형식 관련 오류를 수정하기 위해 DC01(상)이 교정적 피드백을 제공하고 있다.

예제 8: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 8

CC07(하): 곱슬머리가 영어로 뭐야? (트리거)

CC01(상): curly hair. (이해가능 입력)

CC07(하): 그럼 She have curly hair. (이해가능 출력)

CC01(상): 여자니까 have가 아니라 has. (피드백)

CC07(하): Okay. She has curly hair. (출력 수정)

상-상과 하-하 모둠에서도 이러한 상호작용 양상이 나타났는데, 이는 모둠을 구성하는 학생들이 비슷한 수준이기는 하지만 특정 표현에 대한 선행 학습 지식이 다를 수 있기 때문일 것이다. 예제 9에 제시된 상호작용을 보면, 두 학생 모두 하 수준이지만 BC09(하)가 BC08(하)가 발화한 이해가능 출력에 대해 긍정적 피드백과 교정적 피드백을 제공하고 있다.

예제 9: 협력 쓰기 활동에서 상호작용의 예 9

BC08(하): 공을 차다가 kick이지? (이해가능 출력)

BC09(하): 응. (피드백)

BC08(하): 그럼 He is kick a ball. (이해가능 출력)

BC09(하): ing를 붙여야지. (피드백)

BC08(하): Okay. He is kicking a ball. (출력 수정)

협력 쓰기 활동에서의 상호작용만큼 많지는 않았지만 개별 쓰기 활동에서도 외적 상호작용에 준하는 내적 상호작용이 일어나고 있었다. 즉, 학습자 내부에는 특정 표현을 학습하는 과정에서 과도기적인 지식들이 공존할 수 있는데, 이들이 상호작용하면서 학습이 발전될 수 있는 것이다. 예제 10을 보면 활동 전에 배운 표현인 'thirty years

old'에 대해 DI04가 혼자서 수행하는 활동에서 이해가능 출력, 피드백, 출력 수정 등이 일어나면서 스스로 'She is thirty years old'라는 표현을 완성할 수 있었다.

예제 10: 개별 쓰기 활동에서 상호작용의 예 1
 DI04: (활동 전에 'thirty years old'를 학습하였음
 → 이해가능 입력)
 30살이니까 thirty year old ... (이해가능 출력)
 (학습지에 thirty year old라고 쓴다)
 아 복수니까 years. (피드백)
 She is thirty years old. (출력 수정)

2. 협력 쓰기 활동과 쓰기 능력

협력 쓰기 활동이 쓰기 능력에 미치는 영향으로서 유창성과 정확성 신장 정도는 표 3에 제시되어 있다. 그 결과를 보면, 협력 활동을 수행한 집단의 유창성이 개별 활동을 수행한 집단의 유창성보다 더 신장되었다. 또한, 협력 활동을 수행한 집단의 정확성도 개별 활동을 수행한 집단의 정확성보다 더 신장되었다. 협력 활동에서의 유창성과 정확성 신장 정도는 모두 $p < 0.05$ 로서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 영어 학습의 핵심은 상호작용이며 상호작용이 활발하고 적절할수록 효과적인 영어 학습이 일어난다는 관점에서 보면, 협력 활동에서 상호작용의 양이 더 많고 영어 쓰기 학습에 더 도움이 되는 방식으로 일어났으므로 협력 활동에서 쓰기 능력의 신장 정도가 더 크다고 해석할 수 있다.

협력 활동에서 상호작용이 더 활발하고 적절한 이유는 활동을 수행하는 학생들의 선행 학습 지식이 더 다양하기 때문일 것이다. 즉, 협력 활동에 참여한 학생들은 자신들의 선행 학습 지식에 기반하여 상호작용을 통해 서로의 요구에 부합되고 적절한 수준의 도움을 주고 받으면서 쓰

기 능력을 더욱 신장시킬 수 있었을 것이다. 또한 쓰기 활동의 특정 상 문자 언어를 사용하여 상호작용하면서 언어 형식에도 관심을 기울이면서 유창성뿐만 아니라 정확성도 효과적으로 신장시킬 수 있었을 것이다. 개별 활동에서는 한 학습자가 자신의 선행 학습 지식만을 이용할 수 있으므로 내적 상호작용을 통해 쓰기 능력을 어느 정도 기를 수는 있겠지만, 한계가 있음을 알 수 있다.

활동을 통해 신장된 유창성과 정확성이 지속되는가를 비교한 결과는 표 4에 제시되어 있다. 결과를 보면, 협력 활동과 개별 활동을 하면서 신장된 유창성과 정확성이 모두 지속되었다. 그리고, 협력 활동에서의 신장 정도가 개별 활동에서의 신장 정도보다 조금 더 크게 나타났다. 한편, 개별 활동에서도 내적 상호작용만으로 쓰기 능력을 어느 정도 기를 수 있었고 추가적인 신장도 이루어졌지만, 협력 활동과 비교하면 미미한 수준이었다. 이는 두 사람이상이 상호작용을 하는 경우에는 혼자만의 내적 상호작용보다 더 다양한 선행 학습 지식을 이용할 수 있기 때문으로 해석할 수 있다.

협력 쓰기 활동에서 수준별 모둠 구성 방식이 쓰기 능력 신장 정도에 미치는 영향을 알아보았으며, 그 결과는 표 5와 같다. 결과를 보면, 상-하 수준으로 구성된 모둠의 쓰기 능력 신장 정도가 상-상 수준이나 하-하 수준의 쓰기 능력 신장 정도 보다 크다는 것을 알 수 있다. 그 이유는 상-하 수준의 모둠에서는 상 수준 학습자가 하 수준 학습자에게 많은 도움을 제공하여 하 수준 학습자의 쓰기 능력이 비교적 크게 신장되었기 때문으로 해석된다. 한편, 상-상 수준으로 구성된 모둠에서 상 수준 학생들의 유창성과 정확성은 이미 높은 수준에 도달해 있어 추가적인 신장 여력이 크지 않았다. 반면에 하-하 수준으로 구성된 모둠에서 하 수준의 학생들은 추가적인 신장 여력이 있지만, 선행 학습 지식이 부족하여 서로 도움을 주고 받는데 한계가 있었으며 그러한 점이 쓰기 능력 신장 정도에 영향을 주었을 것이다.

TABLE 3
 Students' Writing Skills (Before vs. After (immediate))

Grade	Activity conditions	Test	The number of students	Fluency			Accuracy		
				M	t	p	M	t	p
5th	Collaborative	Before	24	80.63	-2.534	0.019*	71.88	-2.486	0.021*
		After (immediate)	24	86.25			76.46		
	Individual	Before	12	79.58	-1.393	0.191	71.25	-1.301	0.220
		After (immediate)	12	80.83			72.92		
6th	Collaborative	Before	24	71.88	-2.530	0.018*	64.79	-2.794	0.010*
		After (immediate)	24	77.29			69.58		
	Individual	Before	12	71.25	-1.773	0.104	63.33	-1.483	0.166
		After (immediate)	12	72.50			64.58		

* $p < 0.05$

TABLE 4
Students' Writing Skills (After (immediate) vs. After (delayed))

Grade	Activity conditions	Test	The number of students	Fluency			Accuracy		
				M	t	p	M	t	p
5th	Collaborative	After (immediate)	24	86.25	-1.088	0.288	76.46	-1.318	0.200
		After (delayed)	24	88.13			78.13		
	Individual	After (immediate)	12	80.83	-1.393	0.191	72.92	-0.266	0.795
		After (delayed)	12	82.08			73.33		
6th	Collaborative	After (immediate)	24	77.29	-1.905	0.069	69.58	-1.856	0.076
		After (delayed)	24	78.96			71.46		
	Individual	After (immediate)	12	72.50	-1.482	0.166	64.58	-1.393	0.191
		After (delayed)	12	73.33			65.00		

TABLE 5
Writing Skills of Level-based Groups

Grade	Level-based groups	The number of students	Fluency		Accuracy	
			Before	After (immediate)	Before	After (immediate)
5th	Advanced-advanced	8	93.13	96.25	91.25	94.38
	Advanced-beginner	8	78.75	88.75	69.38	77.50
	Beginner-beginner	8	70.00	73.75	55.00	57.50
6th	Advanced-advanced	8	86.88	90.00	83.13	86.88
	Advanced-beginner	8	71.25	80.63	65.00	73.13
	Beginner-beginner	8	57.50	61.25	46.25	48.75

3. 협력 쓰기 활동과 쓰기 학습에 대한 인식

정의적 요인으로서 쓰기 학습에 대한 학습자의 인식은 환류 효과를 통해 쓰기 학습 전반에 걸쳐 중요한 영향을 미칠 수 있다. 이러한 관점에서 협력 쓰기 활동이 쓰기 학습에 대한 인식 변화에 미치는 영향은 쓰기 학습에 대한 흥미도(나는 영어 쓰기가 재미있다)와 자신감(나는 영어 쓰기를 잘한다), 참여도(나는 영어 쓰기 활동에 열심히 참여한다), 쓰기 학습의 중요도(나에게 영어 쓰기는 중요하다), 협력 쓰기 활동과 개별 쓰기 활동이 쓰기 학습에 도움이 되는 정도(이 활동은 영어 쓰기 학습에 도움이 된다)를 중심으로 5점 척도(5: 매우 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 전혀 그렇지 않다)를 이용하여 조사하였으며, 각 영역의 평균은 표 6에 제시되어 있다.

사전 조사와 사후 즉시 조사 결과에 따른 쓰기 학습에 대한 인식 변화 정도를 보면, 협력 활동을 수행한 집단의

쓰기 학습에 대한 흥미도와 자신감, 참여도, 쓰기 학습의 중요도에 대한 인식의 변화가 개별 활동을 수행한 집단보다 긍정적으로 바뀌었음을 알 수 있다. 또한, 각 활동이 쓰기 학습에 도움이 되는 정도를 조사하였는데, 협력 쓰기 활동이 개별 쓰기 활동보다 더 도움이 된다고 응답하였다. 사후 즉시 조사와 사후 지연 조사 결과에 따른 쓰기 학습에 대한 인식 변화의 지속 여부를 보면, 협력 활동을 수행한 집단의 쓰기 학습에 대한 흥미도와 자신감, 참여도, 쓰기 학습의 중요도에 대한 인식은 개별 활동을 수행한 집단보다 상대적으로 높은 수준에서 지속되었다.

IV. 요약 및 결론

상호작용 가설에 따르면, 영어 학습의 핵심은 언어적 상호작용이며 상호작용이 활발하고 적절할수록 더욱 효

TABLE 6
Students' Perception of Learning Writing Skills

Grade	Activity conditions	Survey	The number of students	Students' perception of learning writing skills				
				Interest	Confidence	Participation	Importance	Usefulness
5th	Collaborative	Before	24	3.42	3.29	3.71	3.83	4.29
		After (immediate)	24	3.96	3.75	4.21	4.25	
		After (delayed)	24	4.04	3.75	4.29	4.29	
	Individual	Before	12	3.33	3.38	3.54	3.88	3.50
		After (immediate)	12	3.42	3.46	3.63	3.96	
		After (delayed)	12	3.38	3.46	3.58	3.96	
6th	Collaborative	Before	24	3.58	3.17	3.83	4.08	4.33
		After (immediate)	24	3.92	3.67	4.42	4.50	
		After (delayed)	24	4.00	3.75	4.33	4.58	
	Individual	Before	12	3.50	3.25	3.92	4.17	3.46
		After (immediate)	12	3.67	3.42	4.08	4.25	
		After (delayed)	12	3.58	3.50	4.08	4.33	

과적인 영어 학습이 일어난다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 최근 요구가 늘고 있는 쓰기 학습에 중점을 두어, 초등 영어 수준에서 통제 쓰기와 안내 쓰기 중심의 협력 쓰기 활동을 구안하고, 이 활동이 쓰기 학습을 위한 상호작용과 쓰기 능력, 쓰기 학습에 대한 인식에 미치는 영향을 알아보았다. 연구 결과를 요약하면, 협력 쓰기 활동에서는 개별 활동에 비해 상호작용의 양이 촉진되고, 영어 쓰기 학습에 도움이 되는 방식으로 상호작용이 일어나고 있었다. 또한, 협력 쓰기 활동은 쓰기 능력으로서 유창성뿐만 아니라 정확성을 효과적으로 신장시킬 수 있다는 가능성을 보여주었다. 이는 두 명 이상이 상호작용을 하는 경우에는 혼자만의 내적 상호작용보다 더 다양한 선행 학습 지식을 이용할 수 있으며, 쓰기 활동의 특성상 문자 언어를 사용하면서 언어 형식에 좀 더 관심을 기울일 수 있기 때문으로 해석할 수 있다. 아울러, 협력 쓰기 활동은 쓰기 학습에 대한 인식을 더욱 긍정적으로 변화시키는데 도움이 되었다.

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 영어 쓰기 학습의 효과를 높이려면 학습 내용에 대한 고려와 함께 학습 활동의 유형과 수행 조건이 쓰기 학습에 미치는 영향을 규명할 필요가 있다. 같은 학습 내용을 다루더라도 어떤 활동을 어떻게 수행하느냐에 따라 학습 과정과 결과가 달라질 수 있으므로 쓰기 학습을 위한 최적의

조합을 찾아야 할 것이다. 특히, 쓰기 학습은 개별 활동 중심으로 이루어지는데, 본 연구에서는 협력 활동으로 수행할 때 어떤 효과가 있는가에 대한 실증적인 자료를 제시하였다. 둘째, 효과적인 쓰기 학습을 유도하기 위해서는 자연스러운 쓰기 학습 과정을 이해할 필요가 있는데, 이를 위해서는 학습 과정을 촉진하는 수단으로서 활동을 하면서 나타나는 상호작용의 양과 방식에 관심을 가져야 한다. 본 연구에서는 영어 학습에 필요한 상호작용에 대한 조작성 정의를 제시하고, 이를 기반으로 협력 쓰기 활동에서 나타나는 상호작용을 쓰기 학습 관점에서 양적, 질적으로 분석하였다. 셋째, 학습자 중심 교육 철학에서는 학습자의 능동성을 강조하는데, 능동성을 촉진하거나 저해시킬 수 있는 학습자 인식에도 관심을 가져야 한다. 쓰기 학습에 대한 인식은 쓰기 학습 경험에 대해 어떻게 생각하느냐를 말하고, 환류 효과로서 이후의 쓰기 학습에 많은 영향을 미칠 수 있다. 본 연구에서는 쓰기 학습에 대한 인식을 흥미도, 자신감, 참여도, 중요도 등을 중심으로 알아보았으며, 쓰기 학습에 주는 시사점을 제시하였다.

REFERENCES

- Batstone, R. (2010). Issues and options in sociocognition. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 3-23). Oxford University Press.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Brown, D. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Choi, J. (2021). The effects of private education on motivation and affective factors to initiate L2 communication in class. *Modern English Education*, 22(4), 24-36.
- Crandall, J. (1992). Cooperative language learning and affective factors. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 226-245). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Egel, I. (2009). Learner autonomy in the language classroom: From teacher dependency to learner independency. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2023-2026.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Pearson Education.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. The Alemany Press.
- Long, M. (2015). Experimental perspectives on classroom interaction. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 60-73). Wiley Blackwell.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(1), 207-228.
- Lowen, S., & Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 361-377). Oxford University Press.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford University Press.
- McKay, S. (2006). *Researching second language classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministry of Education. (2015). *Elementary school curriculum*. Ministry of Education. http://www.ncic.go.kr/mobile_dwn.ogf.inventoryList.do
- Murray, D. (1992). Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 100-117). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim University Press.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the cognition hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson (Ed.), *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance* (pp. 3-37). John Benjamins.
- Sato, M., & Lyster, R. (2007). Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor versus feedback types. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 123-142). Oxford University Press.
- Schumann, J. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 28-42). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Lawrence Erlbaum.
- Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Pearson Education.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Wortham, S. (1990). *Tests and measurement in early childhood education*. Merrill Publishing Company.
- Wray, D., Medwell, J., Poulson, L., & Fox, R. (2002). *Teaching literacy effectively in the primary school*. Routledge.

APPENDIX A
Collaborative Writing Activity 1 (Controlled)


Grade	5 th
Contents	Expressions: What are you doing? I am walking. What is he/she doing? He/She is dancing. Vocabulary: dance, draw, fly, kick, run, sing, walk, water Forms: What <u>are you</u> doing? I <u>am walking</u> . What <u>is he/she</u> doing? He/She <u>is dancing</u> .
Procedures	① Listen to the teacher’s explanation about the activity. ② Put your cell phone on the desk and record the conversation with your partner. ③ Complete English expressions using Korean information with your partner. ※ Individual writing: Complete English expressions using Korean information and tell the reason. ④ After the activity, submit the recording to the teacher.

<p>① (Korean) A tailor lies that if anyone wears transparent clothes made by him, honest people can’t see them. The king was deceived and walked naked. The king asked his servant and the servant pretended not to see him.</p> <p>(English) King: Look at me. What am I doing? Servant: I can’t see you. What are you doing? King: I _____. Oh, you are honest. Servant: Thank you.</p>	<p>② The king checks with another servant while dancing. The servant pretended not to see the king either.</p> <p>King: Look at me. What am I doing? Servant: I can’t see you. What _____ doing? King: I _____. You are honest, too. Servant: Thank you.</p>
<p>③ The king pretends to sing and asks a man on the street.</p> <p>King: What am I doing? Man: You _____. King: Can you see me? Man: Yes, I can.</p>	<p>④ The king pretends to fly and asks the man again.</p> <p>King: What _____ doing, now? Man: You _____. King: Oh, you are a liar. Man: No, I am not.</p>
<p>⑤ The king kicks a ball and passes in front of women.</p> <p>Woman 1: Look! What is he doing? Woman 2: Oh, no! He _____ a ball without wearing clothes. King: They are liars.</p>	<p>⑥ The king waters the flowers..</p> <p>Woman 1: Look! What _____ doing, now? Woman 2: Oh, no! He _____. King: Can you see me? Woman 1: Yes, I can.</p>
<p>⑦ The embarrassed king asks the man while drawing a picture.</p> <p>King: Look at me. What am I doing? Man: You _____ a _____. King: Can you see me? Man: Yes, I can.</p>	<p>⑧ The embarrassed king asks the women while running.</p> <p>King: What _____ doing, now? Woman 1: You _____. King: Can you see me? Woman 2: Yes, I can. King: Oh, no! The tailor is a liar.</p>

Collaborative Writing Activity 2 (Guided)

Grade	6 th
Contents	<p>Expressions: She is from England. She is thirty years old. Her hobby is dancing. She likes steak. She is tall and pretty. She has curly hair.</p> <p>Vocabulary: curly, dance, England, pretty, steak, tall, thirty, wear</p> <p>Forms: She is <u>from</u> England. She <u>is</u> thirty <u>years</u> old. <u>Her</u> hobby is <u>dancing</u>. She <u>likes</u> steak. She <u>is</u> tall and pretty. She <u>has</u> curly hair. She <u>wears</u> <u>glasses</u>.</p>
Procedures	<p>① Listen to the teacher’s explanation about the activity.</p> <p>② Put your cell phone on the desk and record interaction with your partner.</p> <p>③ Complete English expressions using Korean information with your partner.</p> <p>※ Individual writing: Complete English expressions using Korean information and tell the reason.</p> <p>④ After the activity, submit the recording to the teacher.</p>

(Korean)

	Name	Ann Brown
	① Country	England
	② Age	30
	③ Hobby	dancing
	④ Favorite food	steak
	⑤-⑦ Appearance	tall and pretty curly hair wear glasses

(English)

This is my English teacher, Ann Brown.

① Ms. Brown _____.

② She _____.

③ _____ hobby _____.

④ She _____.

⑤ She _____.

⑥ She _____.

⑦ She _____.

I like her very much.

www.kci.go.kr