Korean Journal of English Language and Linguistics, Vol 24, November 2024, pp. 1229-1254
DOI: 10.15738/kjell.24..202411.1229

KOREAN JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE AND LINGUISTICS

ISSN: 1598-1398 / e-ISSN 2586-7474

http://journal.kasell.or.kr

초등 교사의 영어 쓰기 수업 실천에 관한 연구: 교수 기법을 중심으로*

김지연 (제주대학교)

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: August 27, 2024
Revised: November 15, 2024
Accepted: November 23, 2024

Kim, Jiyeon
Professor, Dept. of English Education, Teachers' College, Jeju National University
Tel: 064-754-4903
E-mail: kimjy@jejunu.ac.kr

*이 논문은 2024학년도 제주대학교 교원성과지원사업에 의하여 연구되었음

ABSTRACT

Kim, Jiyeon. 2024. Exploring primary teachers' classroom practices in English writing: Focused on the use of instructional techniques. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 24, 1229-1254.

This study investigated the instructional techniques used by primary teachers in English writing teaching and their views of classroom writing practices, including factors affecting their writing instruction. The questionnaire data from 78 teachers and the data from in-depth interviews with 4 teachers were quantitatively and qualitatively analyzed. The results showed that they used controlled writing most frequently, followed by guided writing and free writing. Their error correction moving around the classroom was the most frequently used technique, and peer correction was the least frequently used. Additionally, they often integrated technology such as online dictionaries, Papago, Google translator, and Padlet in classrooms, but not ChatGPT. There was no statistically significant difference in the use of techniques between male and female teachers, and between the 4 teaching experience groups, except one item. Two interviewing teachers A and B reported focusing their writing instruction on a product approach, while teachers C and D on the combination of a product and process writing. All teachers used different materials to scaffold learners' writing, like CDs, mind maps, word clouds, PPTs, picture books, and writing guidelines. Notably they indicated that three factors, i.e., teachers' knowledge of writing instruction, learners' levels, motivation and interests, and lack of time in teaching writing affected their classroom practices significantly.

KEYWORDS

instructional techniques, primary teachers, writing practices, teachers' knowledge

© 2024 KASELL All rights reserved

1. 서론

언어의 네 기능 중에서 쓰기(writing)는 의사 전달을 위해 중요한 역할을 한다. 우리는 쓰기를 통해 자기 생각이나 사고를 상대방에게 효과적으로 전달하고 있다. 다시 말해 자신이 뜻하거나 의도하는 바를 문자로 써서 표현함으로써 가깝거나 멀리 있는 친구들, 잘 알고 있거나 모르는 독자들과 적절하게 의사소통하고 있다(Olshtain 2014).

의사소통 행위로서 영어 쓰기의 중요성은 영어가 전 세계적으로 광범위하게 사용됨으로써 더욱 높아지고 있다. 모국어가 각기 다른 지구촌의 사람들과 폭넓게 접촉하고 교류하기 위해서는 세계 공통어라 할 수 있는 영어의 표현을 통해 의사소통하는 수밖에 없다. 특히, 이러한 의사소통의 형태는 컴퓨터상의 디지털 메시지, 스마트폰, 페이스북 등으로 상호작용을 해야 하는 현대 사회에서 더욱 중요해지고 있다. 신기술(new technology) 기반을 둔 의사소통 도구의 발달로 학생들은 영어를 배우고 난 후에도 그들의 사회적, 학술적, 전문적, 직업적인 분야에 제대로 적응하기 위해 과거보다 문자 언어를 더 자주 사용해야 하는 환경에 직면해 있다.

이 같은 상황에서 우리의 영어교육 현장에서는 영어 학습자들의 쓰기 능력 향상을 위한 교육을 더욱 강화하는 일이 요구되고 있다. 디지털 영어 글쓰기와 온라인 영어 글쓰기가 점차 확대되고 있는 최근의 흐름 속에서 학습자들의 상황을 고려한 적절한 디지털 도구를 통한 영어 쓰기 지도 기법 활용은 그들의 문해력(literacy) 신장을 넘어 디지털 역량 강화에도 많은 도움이 될 것이기 때문이다.

좀 더 구체적으로, 교사들은 학습자들이 영어를 배우는 초기 단계에서부터 영어로 쓰는 것을 잘 배울 수 있도록(learning to write well) 교실에서 다양한 과제나 활동을 수행하도록 함으로써 쓰기 수업 실천(writing practices)을 위한 다양한 교수·학습 활동을 전개하는 것이 권장되고 있다. 이 같은 의도로 우리나라 초등학교 2015 영어과 개정 교육과정에서도 초등학교 3-4학년군, 5-6학년군 쓰기 기능별 성취기준을 마련하고 교사들에게 그에 적합한 여러 가지 교수·학습 활동을 하도록 하고 있다. 특히, 2022 영어과 개정 교육과정에서는 표현 기능의 하나로 쓰기를 분류하고, 이전 교육과정의 쓰기 성취기준별 활동과 함께 더 구체적이고 다양한 쓰기 과제나 활동을 추가함으로써 쓰기 기능을 더욱 보강하고 있다. 이 같은 사실은 초등학교에서 영어 쓰기에 대한 지도를 더욱 확대하거나 강화해야 함을 시사하고 있다.

이러한 변화의 패러다임에 맞추어 초등학교 교사들은 영어 쓰기에 관한 내용 지식과 방법 지식 기반에 근거하여 영어 쓰기를 가르칠 다양한 활동이나 과제를 제시함으로써 학습자들에게 흥미로운 경험을 제공하고, 다양한 형태의 쓰기의 결과물을 만들 수 있도록 지도할 필요가 있다. 초등학교 교사들은 영어 쓰기의 본질을 이해하고 쓰기 과정과 쓰기 과제 및 쓰기 피드백의 원리 및 실제, 신기술 도구를 이용한 쓰기 지도 원리와 방법을 이해하여 쓰기 기법을 효과적으로 교실에서 활용해야 바람직하다.

초등학교 학습자들의 영어 쓰기 기능 제고가 중요한데도 EFL 상황에서 초등 교사들의 교실에서 영어 쓰기 수업 실천을 어떻게 하고 있는지와 관련된 연구들은 그리 흔한 편은 아니다. 이 점은 오히려 영어가 모국어인 국가들에서 쓰기 수업 실천에 관한 관심이 높은 것과는 대조적이다(Cutler and Graham 2008, Dockrell 외 2016, Gilbert and Graham 2010).

초등학교에서 교사들의 EFL 쓰기 지도 방법과 활동에 대한 Hoff(2021)와 Trüb(2022)의

© 2024 KASELL All rights reserved

연구를 별도로 하고, 대부분의 연구는 초등 교사들의 쓰기 지도에 대한 인식 또는 신념에 관한 주제를 다루고 있다(Casas-Deseures 외 2020, Gaitas and Martins 2014, Nguyen 외 2023). 국내의 학자들 또한 초등영어 쓰기 지도 방법 및 지도 모형 개발(안경자 2021), 효과적인 쓰기 피드백 제공(김유정, 홍선호 2017, 엄지현, 김태은 2013, 이규희, 안경자 2019), 교과서 쓰기 활동 분석(김영민 2019, 김인옥 2019, 염지영, 최희경 2017), 그리고 문자 언어에 대한 교사의 인식 연구(이선, 강성우 2021, 최신형 2022, 한은옥, 안경자 2023)에 초점을 맞추고 있다. 한마디로 초등학교에서 교사들이 영어 쓰기 수업을 어떻게 실행하고 있는지에 대한 고찰은 상대적으로 많지 않다.

이에 본 논문은 초등학교 교사들이 영어 쓰기를 교실에서 직접 가르칠 때 활용하는 구체적인 기법이나 활동은 무엇이며, 쓰기 수업 실천 과정과 그 과정에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 고찰하는 데 목적이 있다. 다시 말해, 초등 교사들이 교실에서 실천하는 영어 쓰기 성취기준에 따른 활동과 쓰기 과정 단계별로 활용하는 쓰기 기법 및 그들이 제공하는 쓰기 피드백 제공과 신기술 활용을 통한 쓰기 기법 탐색에 이어 효과적인 영어 쓰기 수업 실천을 위해 제약이 되거나 도전이 되는 것들이 무엇인지를 다루고자 한다.

이 목적을 수행하기 다음과 같은 두 가지 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 초등 교사들이 영어 쓰기 수업을 할 때 수행하는 교실 기법은 무엇인가? 둘째, 초등 교사들의 영어 쓰기 수업 실천에 대한 견해와 그 수업 실천에 영향을 주는 요인은 무엇인가?

2. 이론적 배경

2.1 교실에서의 쓰기 지도 기법

영어교육 이론에서 자주 사용되는 용어인 기법(technique)이란 교사나 학습자들이 교실에서 수행하는 여러 가지 활동이나 과제를 말한다(Brown 2015). 영어 쓰기를 결과 중심으로 접근하건 또는 과정 중심으로 보건 간에 교사들은 학습자들의 쓰기 능력을 향상시키기 위해서 영어 쓰기 기법을 사용하게 된다. 예를 들어, 결과 중심 글쓰기에서는 교사가 언어 형식과 의미를 얼마나 통제하느냐 또는 의사소통의 기회를 어느 정도 제공하는가에 따라 통제 글쓰기, 유도 글쓰기, 그리고 자유 글쓰기로 구분된다. 통제 글쓰기에서 학습자들은 이미 정해진 문법 구조나 어휘를 조작하게 된다. 여기에는 주어진 단어나 문장을 그대로 베껴 쓰는 활동, 주어진 그림에 적합한 단어나 문장을 그대로 따라 쓰는 활동이 포함된다. 유도 글쓰기에서는 교사가 부분적으로 문법 구조나 어휘를 통제함으로써 제한적으로 학습자들의 의미를 표현하는 활동이다. 빈칸 채우기, 완전한 문장 쓰기, 시제나 인칭을 변화시키거나 (Hyland 2019), 받아쓰기, 예시문을 읽고 그와 비슷한 문장으로 쓰는 활동 등이 여기에 해당한다. 자유 글쓰기에서는 학습자들이 언어 형식의 연습보다 의미를 표현하는 데 초점을 맞추는 활동으로 학습자들은 자신이 쓰고자 하는 주제에 대해 자유롭게 의사를 표현하는 활동이다. 학습자들은 일기 쓰기, 편지 쓰기, 이야기 완성하기 등의 활동을 수행하게 된다.

이와는 달리 과정 중심 글쓰기에서는 쓰기 단계별 과정인 쓰기 전(pre-writing) 단계, 초고

© 2024 KASELL All rights reserved

작성(drafting) 단계, 반응(responding) 단계, 수정(revising) 단계, 교정(editing) 단계, 출판(publishing) 단계에 맞는 기법이 사용된다(Hyland 2019). 예를 들어 교사는 쓰기 전 단계에서 학습자들에게 브레인스토밍, 개요 작성, 마인드맵 활동을 하게 한다. 쓰기 중 활동인 초고 작성 단계에서는 학습자들은 쓰고자 하는 주제에 관해 내용과 형식에 구애받지 않고 써보게 된다. 반응 단계에서 교사나 동료들은 학습자가 쓴 글에 대해, 말이나 글로써 피드백을 제공하게 된다. 수정 단계에서는 글의 내용과 조직에 관해 다시 생각하고 보충하게 된다. 교정 단계에서는 문법적인 오류를 주로 수정하는 과정을 거치게 된다. 마지막으로 쓰기 후 활동에 해당하는 출판단계에서는 학습자들이 쓴 글을 발표하거나 동료들과 공유하는 활동을 하게 된다.

2.2 관련 선행 연구

앞서 지적했듯이, 영어가 모국어로 사용되는 상황에서 초등 교사들의 쓰기 수업 실천을 다룬 연구는 많은 편이다. 연구자들은 초등 학습자의 수준에 따라 광범위하게 쓰기 기법을 적용하고 있다. 예를 들어, Cutler와 Graham(2008)은 미국 초등학교 교사들이 교실에서 쓰기 수업을 어떻게 실행하고 있는지를 고찰한 바 있는데, 그 결과 교사 대부분은 과정 중심 쓰기 지도와 기능 중심 쓰기 지도를 절충한 지도법을 사용하는 것으로 조사되었다. 대다수(90%) 교사들은 학생들의 쓰기를 지원하는 활동에 이어 기본적인 쓰기 기능 지도, 쓰기 과정 지도, 동기 유발을 위한 쓰기 지도, 쓰기 평가 활동과 여러 가지 쓰기 기법을 활용한 것으로 밝혀졌다. 연구자들은 더 향상된 쓰기 수업 실천을 위해 쓰기 시간을 더욱 확대하고 쓰기에 할당하는 시간과 쓰기 전략 학습 및 쓰기 기능 지도의 균형 있는 수업 실천을 할 것을 제안하였다.

또한, Gilbert와 Graham(2010)에서도 미국 초등 교사들이 쓰기를 가르치면서 짧은 대답 쓰기, 저널 쓰기, 읽은 자료에 대한 글쓰기, 활동지 완성하기 기법을 주로 사용하는 것으로 확인되었다. 이와 함께 내용 영역 이해를 위한 글쓰기, 노트하기, 요약 글쓰기, 대조/원인 결과, 묘사 글쓰기를 자주 사용하였으며, 반면에 신문 기사 쓰기, 자서전 쓰기, 연극 대본 쓰기, 이메일 쓰기 등은 사용하지 않는 것으로 분석되었다. 특히, 연구 참여 교사들 ⅔는 대학에서 이수한 교과목이 글쓰기를 지도하는 데 큰 도움이 되지 못했으며, 쓰기 지도에 투자하는 시간은 단락 길이의 텍스트를 쓰는 데 하루 25분 정도였다고 대답하였다. 글쓰기에 약한 학습자들을 위해 언어 기능 및 전략을 추가로 연습하거나 문법 및 철자 구두점과 같은 별도의 쓰기 교육을 하는 것으로 나타났다.

한편 영국의 초등학교 교사들의 쓰기 수업 실천(Dockrell 외 2016)에 의하면 교사들은 텍스트 수준에서보다 단어 수준의 글쓰기 활동을 더 자주 했으며, 계획하기, 평가하기, 수정하기는 자주 실천하지 않는 것으로 나타났다. 또한, 저학년 학생들에게는 철자와 관련된 파닉스 활동에 초점을 맞추었지만, 고학년 학생들은 단어 형성, 구두점, 단어 부류와 기능어 확인, 문장 단위에서의 글쓰기, 단락 완성하기 등의 활동을 주로 활용하였다. 특히 대다수 교사는 쓰기 교육을 위한 교사 연수에 참여함으로써 쓰기 지도 준비가 잘 되고 쓰기 지도를 좋아하는 경향을 보였다.

이 밖에 호주의 초등학교 교사들은 주당 3시간 쓰기 지도에서 계획과 수정과 같은 쓰기 과정을 가르치는 것보다 철자 지도와 문법 지도에 더 많은 시간을 쓰는 것으로 보고되었다(Malpique 외 2023). 교사들이 자주 활용한 쓰기 지도 기법으로 철자, 문법, 구두점, 대·소문자와 같은

© 2024 KASELL All rights reserved

기본적인 쓰기 지도 활동과 문장 쓰기, 텍스트 조직, 계획을 위한 전략 지도, 수정 및 교정 활동, 학교와 가정에서의 연계 지도과 더불어 자기 수정, 동료 수정, 쓴 글을 공유 활동 등이었다.

영어가 외국어로 사용되는 환경에서 초등학교 교사들은 영어 쓰기 수업을 할 때 다양한 쓰기 지도 기법과 더불어 쓰기 학습의 어려움을 도와주는 활동(scaffolding)을 함께 하는 것으로 확인되었다. 예를 들어, Hoff(2021)는 노르웨이 초등학교에서 교사들이 제공하는 영어 쓰기 과제 및 활동, 활동 도구, 쓰기 지원 활동에 이어 쓰기 지도에 미치는 요인을 질적으로 분석했다. 그 결과 참여 대상 교사 ⅔는 문법 구조를 정확히 쓰는 데 초점을 맞췄고, 나머지 ⅓은 학습자들이 의미를 전달하는 능력을 기르기 위한 내용에 강조점을 두었다. 교실에서 사용된 쓰기 활동으로는 철자 쓰기, 창의적 글쓰기, 사실적 텍스트 쓰기, 문법적으로 올바른 문장 쓰기, 만화 만들고 그 내용에 맞는 글쓰기 등이었으며, 이런 쓰기 활동을 지원하기 위해 워드 뱅크, 모형 텍스트, 협력 글쓰기, 모둠 활동 등을 실시한 것으로 나타났다.

EFL 상황에서 초등 교사들의 쓰기 지도의 실제에 대한 또 다른 연구에서 Trüb(2022)는 스위스의 초등 교사들과 학습자들이 초등학교 교실에서 펼치는 실제적 쓰기 활동과 학습 지원 활동, 쓰기 학습에 대한 학습자의 인식을 고찰하였다. 이 연구에서 초등 교사들은 포스터 사용 글쓰기, 학습자 자신과 나라에 관한 이야기 쓰기, 사실적 텍스트 쓰기 등의 활동을 흔히 사용하는 것으로 밝혀졌다. 학습자들에게는 쓰기 학습을 촉진하기 위해 사전 및 모형 텍스트 제시, 동료에게 물어보기와 같은 지원 활동이 활용되었다. 학습자들의 대부분 영어로 문장 또는 텍스트 쓰기가 중요하며 짧은 스토리와 그림을 보고 글을 쓰는 것을 선호하는 반면 아이디어를 생성하고 긴 텍스트를 쓰는 것은 좋아하지 않았다.

위 두 연구를 제외하면 EFL 맥락에서 초등학교 쓰기 교육에 관한 연구의 초점은 영어 쓰기 지도에 대한 교사의 인식이나 신념을 다루는데 맞춰지고 있다. 예컨대, Nguyen 외 (2023)에서 베트남 초등 교사들은 쓰기가 의사소통을 위해 학습자들에게 매우 중요한 기능이며, 교사들에게도 쓰기 지도가 주요한 과제라고 생각하고 있는 것으로 나타났다. 쓰기 지도가 어려운 점은 학생들의 삶의 경험, 언어 능력, 그리고 창의성 부족 때문이며, 이를 해결하기 위해 모형 텍스트를 자주 제시하여 쓰기 학습에 도움이 되도록 해야 한다고 보았다. Gaitas와 Martins(2014)은 포르투갈 초등 교사들이 철자와 소리와의 관계에 초점을 맞추어 단어를 올바르고 정확하게 쓰는 활동을 반복적으로 실시하는 지도 방법 (code-based)보다, 책을 읽고 그들 자신의 이야기를 쓰도록 하며 주제를 정해 짝별, 모둠별로 쓰기를 하는 의미 중심(meaning-based) 지도를 더 바람직하다는 신념을 나타냈다. 이 밖에 스페인 초등학교 교사들은 영어 쓰기 과정에서 예시문 및 모형 제시를 통해 학생들의 쓰기 활동을 돕는 것이 중요하며, 교실에서는 텍스트 문법(textual grammar)보다 문장 문법(sentence grammar)에 토대를 두어 지도하는 것이 바람직하다고 믿고 있는 것으로 확인되었다(Casas-Deseures 외 2020).

한편, 국내 초등 교사들의 영어 쓰기 지도와 관련한 인식 연구에서, 이선과 강성우(2021)은 대다수의 초등 교사들은 읽기와 쓰기 지도에 대한 전문적인 지식은 부족하지만, 읽기와 쓰기 지도에 대한 자신감은 있다는 신념을 드러냈다. 또한, 교사들 대부분은 학생들의 수준 차이가 영어의 읽기 및 쓰기 지도를 어렵게 하는 요인으로 인식하는 것으로 나타났다. 그들은 또한 초등영어 교과서의 읽기와 쓰기 활동 난이도가 적당하다고 보았으며, 그 활동들은 2015 개정 교육과정의 취지를 잘 반영하고 있으나, 교과서의 읽기와 쓰기 지도 분량이 적다는 반응을 보였다.

© 2024 KASELL All rights reserved

초등학교 3~4학년군 영어 문자 언어 지도에 관한 교사의 인식과 경험 및 관련 요인을 탐구한 한은옥과 안경자(2023)에서, 교사들은 영어 지도에서 문자 언어보다 음성 언어를 더 중시하는 경향을 보였으며, 문자지도를 위해 교과서에 주로 의존하는 것으로 확인되었다. 또한, 이선과 강성우(2021)에서처럼 교사들은 학습자 간 수준 차가 문자지도에 어려움을 주는 것으로 인식하였다. 교사의 쓰기 지도 인식에는 교사의 과거 영어 학습 경험, 영어 교사 교육, 영어 지도 경험 및 영어 지도 맥락 등이 영향을 미치는 것으로 분석하였다.

3. 연구 방법

3.1 참여자

본 연구에는 J 지역 두 개의 도시에 근무하는 78명의 현직 초등 교사들이 참여하였다. 그들은 모두 초등학교에서 영어 쓰기를 가르쳐본 경험이 있다. 성별로 구분하면 남자 교사는 23명, 여자 교사는 55명이다. 경력별로 보면 4년 미만이 15명, 4년에서 8년 미만이 7명, 8년에서 12년 미만이 14명, 12년 이상이 42명이다. 경력을 네 집단으로 분류한 이유는 일반적으로 4년 이상의 교직 경험이 있는 교사를 경력 교사(experienced teacher)로 보는 견해(Borg 2006)를 반영하여, 4년 미만의 교직 경력을 기준점으로 4년 구간으로 경력을 구분했기 때문이다. 이들에 대한 구체적인 정보를 도표로 나타내면 다음과 같다.

표 1. 설문지 참여자 정보

구분	참여자 수	비율(%)
성별		
남	23	29.5
여	55	70.5
계	78	100
교직 경력별		
4년 미만	15	19.2
4~8년 미만	7	9.0
8~12년 미만	14	17.9
12년 이상	42	53.9
계	78	100

이들 중 네 명의 교사가 심층 인터뷰에 참여하였다. 인터뷰에 참여한 교사들의 정보를 표로 나타내면 다음과 같다.

© 2024 KASELL All rights reserved

표 2. 인터뷰 참여자 정보

교사	교직 경력	학위
A	4년	학사(초등영어)
B	7년	학사(초등윤리) 석사(초등영어)
C	16년	학사(초등영어) 석사(상담심리) 박사 수료(초등영어)
D	18년	학사(초등영어) 석사(외국대학 영어교육)

3.2 자료 수집

자료 수집은 2024년 4월 초부터 6월 중순까지 두 가지 방법으로 이루어졌다. 첫째, 초등 교사들의 영어 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 전반적인 내용을 알아보기 위해 온라인 설문지를 설계하여 사용하였다(부록 1). 설문지는 5개 영역, 총 30문항으로 구성하였다. 설문 문항은 우리나라 영어과 교육과정(2015, 2022)에 명시된 쓰기 성취기준과 과정 중심 영어 글쓰기에 관한 학자들(Harmer 2004, Hyland 2019)의 이론 및 앞서 다룬 선행연구 결과를 바탕으로 초등 교사가 영어 쓰기 지도를 위해 이해하고 실천해야 할 중요한 활동이나 기법을 연구자가 설계하였다. 설문 제작 과정에서 영어교육 전문가 2명과 인터뷰에 참여한 두 명의 초등교사(C와 D)의 자문을 거쳤다. 영역별 문항을 보면, 교사의 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 인식 5문항, 쓰기 성취기준에 따른 활동 6문항, 쓰기 단계별 활동 9문항, 피드백 제공 5문항, 신기술 활용 5문항으로 이루어졌다. 설문지의 신뢰도를 나타내는 Cronbach 알파 계수는 0.870으로 높은 수준의 신뢰도를 보였다. 이와 같은 설문지를 링크를 통해 초등 교사들에게 공유하도록 하고 설문 문항에 응답하게 하였다.

둘째, 초등 교사들이 영어 쓰기 수업 실천을 어떻게 수행하고 있으며 그 수업 실천을 제약하거나 지장을 주는 요인이 무엇인지 파악하기 위해 4명의 교사를 대상으로 심층 면접을 수행하였다. 면접은 연구자의 연구실에서 4일(2024년 5/23, 5/24, 5/31, 6/3) 동안 참여자 별로 각각 1시간씩 진행하였으며, 전 과정을 스마트폰으로 녹음하였다. 구체적인 인터뷰 질문은 부록 2에 제시되어 있다.

3.3 자료 분석

설문지는 SPSS를 통해 양적으로 분석하였다. 기술 통계에서 항목별 평균과 표준편차를 점검하고, 기법 사용의 빈도를 Nunnally와 Bernstein(1994)의 평균 해석법에 따라, 평균이 1.00~2.00의 경우는 사용빈도 하, 2.01~3.00은 중하, 3.01~4.00은 중상, 4.01~5.00은 상으로 분석하였다. 교사의 성별에 따른 쓰기 지도 기법 사용에서의 차이는 독립표본 t-검정을 통해 분석하였다. 또한, 교사의 경력별 쓰기 지도 기법 사용의 차이를 확인하기 위해 분산

© 2024 KASELL All rights reserved

분석(ANOVA)을 수행한 후, 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지를 파악하기 위해 Scheffe 방식을 통해 사후 검정을 수행하였다.

녹음된 인터뷰 음성 자료는 클로바노트 어플을 통해 문자 언어로 변환하여 여러 차례 읽은 후에 그 자료를 내용 분석법(content analysis)에 따라 질적으로 분석하였다. 내용 분석법이란 쓰여진 자료를 반복적으로 읽고, 그것을 단어나 구로 코딩한 후 관련된 범주로 그룹화하고 범주별 주제와 하위 주제 확인을 거쳐 연구문제와 연관시킴으로써 내용을 일반화하는 연구방법이다(Cohen 외 2011). 초등 교사들과의 인터뷰에서 자주 나타난 내용을 범주별, 주제별, 하위 주제별로 분류한 후 그들의 영어 쓰기 수업 실천에 대한 견해와 수업 실천에 영향을 미치는 요인들을 검토해 보았다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1 교사의 쓰기 지도 기법 활용에 대한 전반적 분석

4.1.1 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 교사 인식

쓰기 및 쓰기 지도에 관한 교사들의 인식을 분석하면 표 3과 같다.

표 3. 교사의 쓰기 및 쓰기 지도 인식

쓰기 및 쓰기 지도 범주	항목	*M*	*SD*	사용빈도	순위
쓰기의 역할	1	3.41	1.167	중상	3
쓰기 지도의 어려움	2	3.91	1.095	중상	2
쓰기의 정의	3	4.05	.866	상	1
쓰기 이론적 지식	4	3.22	.962	중상	4
쓰기 실제적 지식	5	3.09	1.022	중상	5

위 표에서 보듯이, 초등 교사들은 쓰기를 의미를 발견하는 과정(Zamel 1982)이라 생각하는 빈도가 가장 높았으며 (M=4.05, SD=0.866), 쓰기 지도가 어렵다는 것에도 대부분 동의를 하였다. 그러나 의사소통에서 쓰기의 역할을 포함하여 쓰기 지도에 필요한 교사의 이론적, 실제적 지식에 대한 인식은 상대적으로 낮은 것으로 조사되었다. 교사의 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 인식이나 지식이 교실에서의 쓰기 수업 실천에 직접적인 영향을 미친다는 점(Graham and Harris 2018, Hsiang 외 2020)에서, 위 결과는 초등 교사로서 쓰기 지도에 필요한 이론적 지식과 실제적 지식을 더 습득할 필요가 있음을 시사하고 있다.

4.1.2 쓰기 지도 기법의 활용 범주

초등 교사들이 사용한 쓰기 지도 활동에 대해 전반적으로 분석하면 다음 표 4와 같다.

© 2024 KASELL All rights reserved

표 4. 전반적 지도 기법

기법 활용 범주	항목	*M*	*SD*	사용빈도	순위
성취기준별 활동	6~11	3.81	.936	중상	1
쓰기 단계별 활동	12~20	3.45	1.080	중상	3
피드백 제공 활동	21~25	3.53	.962	중상	2
신기술 도입 활동	26~30	2.53	1.153	중하	4

위 표에 나타난 쓰기 기법 활용의 범주별 신뢰도는 성취기준별 활동이 0.868, 쓰기 단계별 활동이 0.864, 피드백 제공 활동이 0.866, 신기술 도입 활동이 0.865를 기록하였다. 범주별 평균을 보면 교육과정의 쓰기 성취기준별 활동 평균이 3.81, 쓰기 전, 중, 후 단계별 활동 평균이 3.45, 피드백 제공 활동 평균이 3.53, 신기술을 도입한 기법 활용이 평균 2.53을 보였다. 이 표를 통해 초등 교사들은 성취기준에 따른 쓰기 활동을 가장 흔하게 사용하고 있으며, 그 다음으로는 피드백 제공 활동, 쓰기 단계별 활동, 신기술 도입 활동 순으로 사용하고 있는 것을 알 수 있다. 이 사실은 초등 교사들이 영어 쓰기를 가르칠 때 영어과 교육과정에 제시된 쓰기 성취기준 달성을 위한 활동을 충실하게 사용하고 있는 반면에, 네이버 파파고 또는 ChatGPT와 같은 디지털 온라인 신기술을 활용한 활동은 그렇지 않고 있음을 보여주고 있다.

4.1.3 쓰기 지도 기법의 유형

초등 교사들이 활용한 쓰기 지도 기법의 유형을 알기 쉽게 제시하면 다음과 같다.

표 5. 지도 기법의 유형

기법 유형	항목	*M*	*SD*	사용빈도	순위
통제	6, 7, 8, 14	3.85	.921	중상	1
유도	9, 10, 11, 12, 13, 15, 16	3.65	.995	중상	2
자유	17, 18, 19, 20	3.15	1.169	중상	3

위 표가 가리키듯이, 교사들은 알파벳 대·소문자 쓰기, 알파벳 베껴 쓰기, 문장 따라 쓰기, 사람이나 사물에 대해 묘사된 문장을 보고 그대로 쓰기와 같은 통제 글쓰기를 가장 많이 사용(M=3.85, SD=0.921)하였다. 다음으로 쉽고 간단한 낱말이나 어구를 듣고 쓰도록 하기, 주변 사람이나 사물을 보고 쓰게 하기, 예시문을 참고하여 간단한 글을 쓰기, 감정이나 경험 및 계획에 관해 쓴 글과 비슷한 글쓰기 등과 같은 유도 글쓰기(M=3.65, SD=0.995)가 그 뒤를 이었다. 그러나 배운 문장을 토대로 쓰고 싶은 주제에 대해 자유롭게 쓰도록 하는 자유 글쓰기(M=3.15, SD=1.169) 기법은 두 기법보다는 덜 사용하는 것으로 확인되었다.

이를 통해 초등 교사들은 영어과 교육과정(2015, 2022)에 제시된 대로 통제 글쓰기를 주로 하고 나서 쓰기에 대한 학습자의 자신감이 향상됨에 따라 점차 통제의 정도를 줄여 유도 글쓰기와 자유 글쓰기 활동을 활용하고 있는 것을 알 수 있다. 학습자가 쓰기 학습에 어려움을

© 2024 KASELL All rights reserved

겪는다는 것을 고려하여 초기 단계에서는 통제 글쓰기 활동을 많이 하고 학습이 진전됨에 따라 유의미한 글쓰기 활동으로 넘어감으로써 쓰기에 대한 즐거움을 느끼게 하는 교사들의 지도 전략으로 보인다.

4.1.4 쓰기 피드백 제공의 방법

교사들이 제공하는 여러 가지 쓰기 피드백 기법을 표로 나타내면 다음과 같다.

표 6. 피드백 기법

피드백 유형	항목	*M*	*SD*	사용빈도	순위
내용 수정	21	3.41	1.025	중상	4
형식 수정	22	3.50	.990	중상	3
순회 수정	23	4.28	.754	상	1
자기 수정	24	3.62	.929	중상	2
동료 수정	25	2.83	1.110	중하	5

위 표 6에 제시되어 있듯이, 초등 교사들은 수업 도중에 교실을 돌아다니며 학습자들에게 쓰기 피드백을 제공하는 방법(M=4.28, SD=0.754)을 자주 사용하였고, 그 뒤를 이어 학습자들 스스로 교정하도록 하는 기법, 형식 수정, 내용 수정의 순서로 피드백을 주는 것으로 발견되었다. 그러나 학습자 상호 간 수정하도록 하는 기법(M=2.83, SD=1.110)은 자주 활용하지 않는 것으로 나타났다.

4.1.5 쓰기를 위한 신기술 활용

초등 교사들의 쓰기 지도에서 신기술 활용 여부에 대한 견해는 아래 표와 같다.

표 7. 신기술 활용 기법

신기술 형태	항목	*M*	*SD*	사용빈도	순위
온라인 사전	26	3.42	1.284	중상	1
블로그 및 패들렛	27	2.74	1.253	중하	3
파파고 및 구글 번역기	28	2.83	1.343	중하	2
ChatGPT(내용) 오류 수정	29	1.82	.936	하	4
ChatGPT(형식) 오류 수정	30	1.82	.950	하	4

위 표를 보면 초등 교사들은 쓰기를 가르칠 때 온라인 사전(다음, 네이버)을 가장 많이 활용(M=3.42, SD=1.284)한 것을 알 수 있다. 파파고나 구글 번역기 및 블로그와 패들렛을 쓰기 지도에 사용하는 빈도는 보통보다는 낮았다.

더구나 ChatGPT를 쓰기 지도에 활용하여 내용(M=1.82, SD=0.936)과 형식(M=1.82,

© 2024 KASELL All rights reserved

SD=0.950)을 수정한 경우는 매우 낮았다. 이를 볼 때 초등 교사들이 최신 기술인 ChatGPT를 쓰기 교육에 도입하여 교실에서 활용하는 것이 어렵다는 생각을 하고 있음을 유추할 수 있다. 이는 ChatGPT의 유용성에 대해서는 교사들이 이해하고 있으나 여러 여건상 초등교실에서 현실화하기 쉽지 않다는 인터뷰 참여 교사들의 견해가 더욱 뒷받침하고 있다.

4.1.6 성별에 따른 쓰기 지도 기법

남녀 초등 교사별로 쓰기 지도 기법에서 차이가 있는지를 알아보기 위해 독립표본 t 검정을 실시하였다. 그 결과 모든 항목에서 유의확률이 0.05보다 높은 ($p > 0.05$) 것으로 조사되었다. 따라서 쓰기 기법 활용에 대해 두 집단, 즉, 남녀 초등 교사들 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없다고 말할 수 있다. 다시 말해, 이는 남녀 교사들이 영어 쓰기를 가르칠 때 적용하는 각 쓰기 기법의 사용빈도가 통계적으로 유의적일 정도로 차이를 보이지 않고 비슷한 빈도로 사용하고 있다고 할 수 있다.

다만, 집단 통계량 평균으로 보았을 때는 두 집단 간 동일한 평균을 보인 한 항목(5번 항목, M=3.09)을 제외하고 남 초등 교사는 13개 항목에서 기법 활용의 평균이 여 초등 교사보다 높았고, 여 초등 교사는 남 초등 교사보다 26개 항목에서 각각 평균이 높았다.

4.1.7 교직 경력에 따른 쓰기 지도 기법

교직 경력이 서로 다른 네 집단의 초등 교사들이 쓰기 기법 활용에서 어떤 차이를 보이는지 ANOVA 결과를 토대로 분석하면 다음과 같다. 먼저, 기술 통계상에 나타난 네 집단의 평균 합은 아래 표 8에 제시되어 있다.

표 8. 집단별 전체 평균

교직 경력	*N*	*M*	*SD*	*SE*	*Min*	*Max*
4년 미만(1집단)	15	103.47	7.080	1.828	93.00	119.00
4~8년 미만(2집단)	7	95.43	4.237	1.601	90.00	100.00
8~12년 미만(3집단)	14	98.36	19.614	5.242	60.00	138.00
12년 이상(4집단)	42	102.88	15.241	2.352	74.00	132.00
계	78	101.51	14.356	1.626	60.00	138.00

위 표에서 보듯이, 1집단 교사들의 평균은 103.47, 2집단 교사들의 평균은 95.43, 3집단 교사들의 평균은 98.36, 4집단 교사들의 평균이 102.88을 기록하고 있다. 이 사실은 교직 경력에 따라 초등 교사들이 쓰기 기법을 서로 다르게 사용하고 있음을 나타내고 있다. 다시 말해, 1집단 교사들이 교실 기법을 자주 사용하고 있으며 그 뒤를 이어서 4집단의 교사들, 3집단의 교사들, 그리고 2집단의 교사들 순서로 쓰기 기법을 활용하고 있음을 보여주고 있다.

좀 더 구체적으로 교직 경력이 서로 다른 집단 간에 쓰기 기법을 사용하는 것이 통계적으로 유의미한 차이가 나는지를 확인하기 위해 사후 검정(post-hoc)을 실시하였는데, 그 과정을

© 2024 KASELL All rights reserved

제시하면 다음과 같다. 우선 분산의 동질성 검정에서 Levene의 통계량 유의확률은 0.010으로 나타나 통계적으로 유의미하다고 판단되는 확률인 0.05보다 작았으며 ANOVA 전체 평균의 F는 0.860이었다. 분산이 동질하지 않아 등분산성을 충족하지 못했기 때문에 Welch를 통한 ANOVA의 유의확률을 다시 확인하였다. 그 결과 Welch의 유의확률은 통계적으로 유의미한 0.014를 보여 Scheffe 방법으로 사후 검정을 실시하였다. 사후 검정 결과, 아래 표에서 보듯이, 총 30개 항목 중에서 13번 항목에서만 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 확인하였다.

표 9. 교직 경력 집단 간 사후 검정 결과

항목	(I)경력	(J)경력	*MD(I-J)*	*SE*	*p*
13. 주제어 제시한 후 연관되는 단어 쓰기	4년 미만	4~8년 미만	.800	.534	.528
		8~12년 미만	1.514*	.434	.010
		12년 이상	.443	.351	.663
	4~8년 미만	4년 미만	-.800	.534	.528
		8~12년 미만	.714	.541	.629
		12년 이상	-.357	.477	.905
	8~12년 미만	4년 미만	-.1.514*	.434	.010
		4~8년 미만	-.714	.541	.629
		12년 이상	-1.071*	.360	.038
	12년 이상	4년 미만	-.443	.351	.663
		4~8년 미만	.357	.477	.905
		8~12년 미만	1.071*	.360	.038

*$p < 0.05$

위 표에 따르면 4년 미만의 초등 교사들과 8~12년 미만의 초등 교사들은 13번 쓰기 기법 사용에서 유의확률 0.010을 나타냄으로써 통계적으로 유의한 수준($p < 0.05$)에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 또한, 12년 이상의 초등 교사들과 8~12년 미만의 초등 교사들이 쓰기 항목 13번에서도 유의확률 0.038을 기록함으로써 역시 통계적으로 유의한 차이($p < 0.05$)를 나타냈다.

이 사실은 4년 미만의 초등 교사들이 8~12년 미만의 초등 교사들보다 13번 항목(워드맵 또는 마인드맵 활동)을 훨씬 더 자주 사용하고 있음을 말해주고 있다. 아울러 12년 이상의 초등 교사들도 8~12년 미만의 초등 교사들보다 교실에서 13번 항목의 쓰기 기법을 더 자주 사용하고 있음을 보여주고 있다.

4.2 교사의 쓰기 수업 실천에 대한 견해와 실천에 영향을 미치는 요인

4.2.1 쓰기 수업 실천 인터뷰에 나타난 범주별 주제 및 하위 주제

먼저 네 명의 인터뷰 참여 교사들이 쓰기 수업 실천과 관련하여 자주 언급한 내용을 표로 나타내면 다음과 같다.

© 2024 KASELL All rights reserved

표 10. 수업 실천 범주별 주제 및 하위 주제

범주	주제	하위 주제
쓰기 활동의 초점	결과 vs. 과정 중심	문법 및 어휘상 오류 단계별 쓰기
쓰기 과제 유형 및 지원	통제, 유도, 자유/스캐폴딩	베껴 쓰기, 예시문 제시, 자유 주제별 쓰기
피드백 제공	형식 vs. 내용	문법, 어휘, 구두점, 철자, 아이디어 생성, 글 전개
신기술 기반 쓰기 도구 활용	온라인 사전 번역기 활용 온라인 게시판 생성형 AI	다음/네이버 사전 네이버 파파고, 구글 번역기 패들렛(Padlet) ChatGPT
쓰기 수업 실천 제약 요인	교사의 지식 및 자신감 학생의 수준, 동기 및 흥미 기타 상황 요인	쓰기 지도 원리 및 지도 방법 수업시수, 쓰기 지도 시간 확대, 타 언어기능 통합

초등 교사들과의 인터뷰에서 자주 등장한(emerging) 내용을 범주화하면 쓰기 활동의 초점, 쓰기 과제 유형 및 지원, 피드백 제공, 신기술 기반 쓰기 도구 활용, 그리고 쓰기 수업 실천 제약으로 나눌 수 있다. 쓰기 활동 초점 범주의 주제는 주로 결과 및 과정 중심 글쓰기에 관한 것이었으며, 그 하위 주제는 문법 및 어휘 사용의 정확성, 단계별 글쓰기에 대한 것이었다. 쓰기 과제 유형 및 지원 범주에서는 통제, 유도, 자유 글쓰기와 스캐폴딩 활동을, 하위 주제로 베껴 쓰기, 예시문 제시, 자유 주제별 쓰기가 언급되었다. 피드백 제공 범주의 주제는 글의 형식과 내용 피드백으로 나타났으며, 하위 주제로는 문법, 어휘, 구두점, 철자 아이디어 전개, 글의 전개에 관한 내용이었다. 신기술 기반 도구 활용 범주의 주제로는 온라인 사전, 번역기 활용, 온라인 게시판, 생성형 AI에 관한 내용을 포함하였으며, 하위 주제로는 다음/네이버 사전, 네이버 파파고/구글 번역기, 패들렛, ChatGPT 사용에 관한 것이었다. 마지막으로 쓰기 수업에 영향을 미치는 범주에서는 교사의 지식 및 자신감, 학생의 수준, 동기 및 흥미, 기타 상황 요인과 관련된 주제에 대한 언급이 많았으며, 하위 주제로 쓰기 지도 원리 및 방법, 쓰기 수업 시수 및 분량 확대, 타 언어 기능과의 통합, 쓰기 활용 도구 제공에 관한 내용을 포함하였다.

4.2.2 쓰기 수업 실천에 대한 견해

4.2.2.1 쓰기 활동의 초점

네 명의 교사 중 교직 경력이 상대적으로 적은 A와 B 교사는 쓰기 수업의 초점을 결과 중심 접근법에 둔 반면에 교육 경력이 더 많은 교사 C와 D 교사는 결과 중심 접근법과 과정 중심 접근법을 결합하여 쓰기 활동을 하는 것으로 분석되었다. 예를 들어 A 교사에 따르면, 단원 속에 제시된 주요 표현(key expressions)을 연습시킬 때 어휘 사용이 정확하고 문법에 맞도록 하는 데 역점을 두었고 빈칸 채우기와 문장 완성하기 활동을 할 때도 단어 속에 빠진 철자와 대소문자 구분을 명확히 하도록 하였다. 그러나 친구의 생일에 관한 쓰기를 할 때는 어느 친구에게 어떤

© 2024 KASELL All rights reserved

선물을 주고 싶은지 떠올리는 브레인스토밍 활동을 하는 것으로 파악되었다.

이와 유사하게 B 교사도 결과 중심 접근법에 중점을 두고 쓰기 수업을 실천하는 것으로 확인되었다. 이는 B 교사가 인터뷰에서 지적한 다음과 같은 언급에 잘 나타나 있다.

> "단어나 어구 및 문장을 쓸 때 배우게 될 목표로 하는 어휘나 문법의 주요 표현에 절대 오류가 나지 않도록 지도하고 있습니다. 초등학생이라서 과정 중심 위주로 쓰기를 가르치지 않습니다. 아이들이 무엇을 써야 할지 감이 잡히도록 모델이 되는 예시문을 자주 보여주는 편입니다." (B 교사)

이와는 달리 C 교사는 결과와 과정 중심 접근법을 적절히 혼합해서 지도한다는 견해를 보였다. C 교사의 아래 언급을 보면 이를 잘 알 수 있다.

> "단어의 철자, 대·소문자, 구두점을 최대한 틀리지 않게 가르치고 있습니다. 초등영어 교과서의 표현들에는 주로 동작 패턴의 문법 구조가 많이 보이는데, 평소 그것을 반복해서 따라 연습시킴으로써 문법에 맞는 문장을 쓰도록 지도하고 있습니다. 그런 다음에 마인드맵 활용을 통해 자신의 경험에 대해 말해보도록 하면서 쓰기 주제와 연결하게 합니다. 주제에 관해 내용을 좀 더 이해하고 쓰는 것이 중요하기 때문입니다." (C 교사)

D 교사 역시 쓰기 지도의 두 가지 접근법을 절충하여 활용하려고 노력하면서 C 교사와는 달리 과정 중심 쓰기 지도에 더 주안점을 두는 것으로 나타났다. 예를 들어, D 교사에 의하면,

> "우선 교과서 단원의 주요 표현 중심으로 올바른 문법을 쓰도록 연습시키는 활동을 하지요. 그 후에 쓰기 전, 중, 후 단계를 밟으려 노력합니다. 쓰기 전 활동으로 쓰게 될 주제에 대한 배경 그림과 사진을 보여주고 태블릿을 교실 곳곳에 배치하여 필요한 어휘를 검색하도록 합니다. 쓰기 중 활동으로 반드시 주요 표현이 들어가도록 문장을 쓰도록 한 후에 자기 교정과 동료 교정을 통해 글의 내용을 풍부하게 만들도록 하지요. 쓰기 후 활동으로 쓴 글을 다른 친구들과 공유하게 하고 있습니다." (D 교사)

이처럼 D 교사는 다른 교사들과 달리 쓰기 단계별로 기법을 충실하게 활용하고 있음을 알 수 있다.

4.2.2.2 쓰기 과제 유형 및 스캐폴딩

인터뷰에 참여한 네 명의 교사들은 모두 통제 글쓰기 활동과 유도 글쓰기 활동을 하는 것으로 확인되었다. 자유 글쓰기 기법을 사용한 교사는 C 교사와 D 교사였다. 그러나 각 기법의 유형에 대한 구체적 활용 방식은 교사마다 달랐다.

예를 들어 A 교사는 통제 글쓰기 활동으로 단어, 구, 문장들을 반복해서 따라 쓰게 하는 활동,

© 2024 KASELL All rights reserved

유도 글쓰기 활동으로 예시 문장을 자주 보여주고 비슷하게 써보게 한다고 하였다. 이어서 학습자들이 쓰기를 하는 데 도움이 되도록 하는 스캐폴딩으로 교과서의 내용을 바탕으로 한 CD를 제공한다고 지적하였다.

B 교사가 교실에서 자주 활용하는 통제 글쓰기 활동은 알파벳 대·소문자를 정확히 구분하여 쓰도록 하는 것이었다. 유도 글쓰기 활동으로는 생각 그물, 워드 클라우드와 같은 스캐폴딩 활용을 통해서 글의 주제에 대한 단어나 구 및 문장을 쓰도록 하는 연습이었다.

C 교사가 활용한 글쓰기 기법은 사선지 활용을 통해 단어, 구, 문장을 정확하게 쓰는 통제 글쓰기 활동과 문장 속 빈칸을 채우는 유도 글쓰기 활동이었다. 이와 더불어 학습자들이 미래에 살게 될 집을 상상해서 그림을 그리도록 하고 그것을 문장으로 써보도록 하는 자유 글쓰기 활동이 제공되었다. C 교사가 관심을 둔 것은 쓰기 스캐폴딩으로서 어휘 및 어구를 PPT로 제시하고 그림책과 영상도 보여줌으로써 쓰기 주제를 깊게 생각하고 내용이 좋아지도록 하는 것이었다. 특히, 다른 기능에 비해 쓰기를 할 때 학습자의 동기 유발이 어려운 점을 고려하여, 골든벨과 같은 게임 요소를 넣어 쓰기 중 활동에 나올 어휘를 미리 연습시킴으로써 흥미를 제고한다는 의견을 피력하였다.

마지막으로 이들 세 명의 교사와 달리 D 교사는 자신만의 특별한 방식으로 글쓰기 활동을 전개하는 것으로 나타났다. 인터뷰에서 밝힌 D 교사의 그 같은 쓰기 지도 활동은 아래 인터뷰 대답에 잘 나타나 있다.

> "학생들이 쓰게 될 글의 형식과 내용에 대해 지켜야 할 구체적인 쓰기 가이드라인을 미리 만들어 그들에게 제공하고 그 지침에 따라 통제 및 유도 글쓰기 활동을 하도록 합니다. 단원 속의 key expressions를 반드시 제시하여 그대로 따라 쓰게 하거나 빈칸 채우기를 실시한 후에, 다음에는 가이드라인 없이 학습자들이 주제에 대해 자유롭게 써보도록 하는 활동으로 이어 갑니다. 특히, 학생들의 쓰기 활동을 지원하기 위해 교실 곳곳에 태블릿을 배치하여 사전을 언제든지 사용할 수 있도록 돕고 있습니다." (D 교사)

4.2.2.3 쓰기 피드백 제공

피드백 제공에 관한 한 A 교사를 제외하고 B, C, D 교사는 모두 글의 형식과 내용에 모두 초점을 두는 것으로 나타났다. A 교사가 학습자의 쓰기 결과물에 대해 문법적으로 무엇이 잘못되었는지 수정(correcting)하는 관점이라면, 나머지 교사들은 결과물의 정확성뿐만 아니라 글의 내용과 표현에서 어떤 점을 향상시킬 수 있는지 반응(responding)하는 데 관심을 두었다(Harmer 2004).

먼저, A 교사는 "초등학생들은 단어의 철자와 문장의 문법을 바르게 쓰는 것이 쓰기 능력 향상에 도움이 되므로, 이에 대해 정확히 수정한다."라고 언급함으로써 주로 글의 형식에 관한 피드백을 제공하는 데 역점을 두었다. 예를 들어 시제, 단수와 복수, 관사, 전치사 사용 등에서 오류가 발견되면 즉각 고치는 방식이었다.

이와는 달리 B 교사는 글의 형식과 내용적인 측면의 피드백을 모두 제공한다고 지적하였는데, 형식적 측면에서는 "대·소문자 구분, 철자의 정확성, 구두점의 올바른 사용 등을 수정한다."라고

© 2024 KASELL All rights reserved

하였다. 내용적인 측면에서는 "동료들끼리 서로 읽고 고치는 기회를 부여한 후에 글을 쓴 학습자에게 질문을 던져 왜 그렇게 문장을 썼는지를 물어보고 나서 문장의 내용을 수정한다."라고 하였다.

C 교사의 경우, "순회 지도를 하는 동안 철자에서나 문법적으로 많은 오류를 범하거나 글쓰기를 어려워하는 학생들을 발견하고 직접 고쳐주는" 방식을 사용한다고 하였다. 특히, "패들렛과 띵커벨 사이트에 학습자들이 쓴 글을 게시하면 내용을 수정해 주거나 칭찬의 댓글을 달아서" 학습자를 격려하는 피드백을 제공한다고 밝혔다.

글의 형식과 내용에 대해 비교적 구체적인 피드백을 제공한 D 교사는 형식적인 측면에서 "빨간색깔의 펜을 사용하여 화살표를 표시하거나 밑줄을 그어 단어의 대·소문자, 어휘의 적절한 사용 여부, 그리고 어순의 정확성을 교정한다고." 하였다. 내용적 측면에서는 자신이 평소 쓰기 지도에서 강조한 교과서의 주요 표현들을 글의 내용에 잘 반영시켜 아이디어를 전개했는지 확인한다고 하였다.

특히, D 교사는 패들렛 활용을 통해 동료 피드백을 제공하는 것이 학습자의 쓰기 능력과 자신감 향상에 도움이 된다는 것이었다. 이러한 D 교사의 생각은 다음 인터뷰 내용에 잘 기술되어 있다.

> "친구들의 글에 반응할 때는 '이거 정말 좋아.', '너무 잘 썼어.'와 같은 추상적 표현 대신에, '내용을 이해하기가 쉽네.', "단어에서 철자가 빠졌네." 등과 같이 구체적으로 쓰도록 하고 있는데, 아이들이 잘 따라와요." (D 교사)

4.2.2.4 신기술 기반 쓰기 도구 활용

교실에서 신기술 기반 쓰기 도구를 활용하는지 묻는 질문에서는 교사들 전부 의견이 일치한 것은 아니었다. 그들은 모두 온라인 영어 사전(네이버, 다음)과 파파고 번역기를 사용하는 것으로 분석되었으나, A 교사를 제외한 나머지 세 명의 교사(B, C, D)는 패들렛을 적극적으로 활용한다고 하였다. 그러나 최근 AI 기반 신기술 도구로 주목받고 있는 ChatGPT를 쓰기 지도에 활용하는 것에 관해서는 그 유용성은 인정되지만, 초등학교 수준에서는 교실에서 실용화하는 데에는 어렵다는 견해를 나타냈다. 실제로 ChatGPT를 영어교육을 위해 직접 사용해 본 교사는 C와 D 둘뿐이었다.

예컨대, A 교사는 파파고 번역기가 학습자들이 원하는 것을 번역하지 못할 때 한해서 ChatGPT에게 수정 요청을 하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다고 진술하였다. 다음 인터뷰 내용은 ChatGPT에 대한 A 교사의 인식을 잘 보여주고 있다.

> "쓰기는 교실에서 배운 것을 직접 생각하며 문장을 쓰는 것이 중요한데, 어려운 어휘가 생각나지 않을 때는 파파고 번역기를 이용해도 충분하다고 봐요. 그래도 안 될 때 ChatGPT의 도움을 받으면 되지 않을까요." (A 교사)

B 교사도 패들렛을 이용하여 배운 내용에 질문을 던지고 그 답을 패들렛 게시판에 쓰게 함으로써 쓰기에 대한 자신감을 심어주고, 흥미를 유발하고 쓰기 능력을 강화시킨다고 하였다.

© 2024 KASELL All rights reserved

구두로 익힌 표현을 문자 언어로 바꿔봄으로써 쓰기가 어렵지 않다는 것을 학습자들이 느끼도록 하는 것이 중요하다는 취지에서였다. 다만, ChatGPT에게 물어보고 쓰기에 도움을 받는 것은 초등학생 수준을 고려할 때 어렵지 않겠느냐는 생각이었다.

C 교사는 먼저 띵커벨과 패들렛 사이트에 학습자들이 쓴 글을 올리도록 한 후 그 과정에서 어려운 단어나 문장이 생각나지 않을 때 파파고 번역기 활용을 허용한다고 하였다. ChatGPT를 직접 활용한 적이 있는 C 교사는 초등학교 수준에서 크게 도움이 될지 회의적인 인식을 드러냈다.

> "제가 교사 연수에 강사로 나갔을 때, 유료 버전으로 ChatGPT를 사용해 봤거든요. 근데, 무료랑 정보를 제공 받는 면에서 그 내용이 완전 달라요. 무료로 제공되는 쓰기 관련 정보를 보았을 때, 교사들이 잘 고쳐주기만 하면 초등학교 수준에서는 꼭 ChatGPT를 사용하지 않아도 될 것 같더라고요." (C 교사)

D 교사는 온라인 영어 사전, 파파고 번역기, 패들렛을 쓰기 지도에 활용한다고 하였는데, 특히, 교과서 단원별 주요 표현을 우선 생각해서 써보도록 하고 그래도 어려울 때 파파고에 의존하는 것이 유익하다고 지적하였다. 또한, D 교사는 학생들끼리 피드백을 제공할 때도 패들렛과 같은 도구를 활용하면 매우 도움이 된다는 신념을 보였다. ChatGPT 활용에 대해 D 교사의 생각은 다음 인터뷰 내용에 포함되어 있다.

> "ChatGPT는 좀 힘들죠. 초등학생에게는 특히. 저는 쓰기 학습 자료를 구성할 때, IB 학교 교사 연수에 도움을 받기 위해 ChatGPT를 활용하는데, 저에게는 도움이 많이 돼요. 그러나 쓰기 활동에 활용하기까지는 시간이 오래 걸리고, 아직은 어려워요." (D 교사)

4.2.3 쓰기 수업 실천에 영향을 주는 요인

초등 교사들이 쓰기 수업을 실천할 때는 여러 가지 요인이 작용하여 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이를 구분하면 교사 요인, 학습자 요인, 그리고 물리적 환경 요인으로 요약할 수 있다.

가장 크게 수업 실천에 영향을 미치는 요인은 교사의 쓰기 지도에 관한 내용 지식과 교과교육 지식의 습득 및 그에 따른 교사의 자신감인 것으로 확인되었다. 쓰기 과목에 관한 교사의 이론적 지식과 교실에서 쓰기 지도에 필요한 실제적 지식은 쓰기 지도를 할 때 교사에게 요구되는 지식 기반으로서 이 두 가지 지식을 교사가 얼마나 많이 알고 잘 적용하는지가 수업 실천에 큰 영향을 미친다(Graham 2019).

본 연구 참여자 중 교육 경력이 상대적으로 가장 적은 A 교사는 대학에서 배운 영어 쓰기 및 쓰기 지도 원리와 원어민 교사와 영어 협력 수업을 하며 알게 된 쓰기 오류 수정 방법이 쓰기 지도에 많은 도움이 된다고 지적하였다. B 교사는 쓰기에 관한 원리와 과정 및 전략을 대학원에서 배웠을 뿐만 아니라, 패들렛과 같은 온라인 도구를 교실에서 활용할 수 있는 능력을 갖춘 것이 쓰기 수업을 자신 있게 수행하도록 한다고 하였다. C 교사는 대학원이나 교사 연수 등을 통해서 얻은 영어 쓰기 과목에 관한 내용 지식과 피드백 제공에 관한 방법 지식에 토대를 두어 학습자들에게 쓰기를 가르치고 있다고 언급하였다. 오랜 교직 생활을 한 D 교사는 대학 및

© 2024 KASELL All rights reserved

국내외 대학원에서 이수한 영어 쓰기 관련 과목을 통해 쓰기 지도의 필요성을 인식하고 쓰기 지도에 대한 자신감 형성, 그리고 쓰기 지도 방법의 원리와 절차를 습득한 것이 초등학교 교실에 적용 가능한 쓰기 지도 지침을 마련할 수 있게 되었다는 견해를 나타냈다.

둘째, 교사들의 쓰기 수업 실천에 영향을 미친것은 학습자들의 수준, 동기 및 흥미로 조사되었다. 인터뷰에 참여한 교사들은 학습자별로 수준이 차이가 나서 영어 쓰기 지도에 어떤 과제나 활동을 선정하고 제공해야 하는지를 정하기가 쉽지 않다는 의견을 드러냈다. 예를 들어, A 교사는 "아이들별로 수준이 매우 달라서 문장 쓰기가 어려울 때 진도는 나가야 하는데 단어나 어구를 다시 쓰도록 해야 할지를 정하는 데 고민이 많다."라고 언급하였다. B 교사도 "한 교실에서도 학생들의 쓰기 수준이 너무 제각각이어서 레벨에 따라 다른 과제를 별도로 제시해야 바람직한 지, 아니면 수업을 계획한 대로 진행해야 하는지를 결정하기가 어렵다."라는 반응을 보였다. 더 나아가 C 교사는 "쓰기 수준이 그나마 높은 애들은 수업에 재미있어 하고, 수준이 낮으면 아예 손을 놓아 버린다."라고 하면서 쓰기만큼 지도하기가 어려운 기능이 없다고 하였다. D 교사 역시 "쓰기를 가르칠 때만큼 학생들을 수업에 집중시키기가 어려운 경우가 없다. 그래서 활동 유형에 맞는 쓰기 가이드라인을 미리 정해서 수업을 이끌어 가지만, 수준 차이 때문에 수업 실천이 어렵다."라는 지적을 하였다.

인터뷰 참가 교사들은 또한 다른 언어 기능과 달리 학습자들이 쓰기를 어렵게 생각하고 쓰기 학습에 대한 흥미나 동기가 모자라 수업 진행에 많은 난관이 있다는 데도 의견 일치를 보였다. 쓰기에 동기 유발이 된 학습자들은 Wang과 Troia(2023)의 지적처럼 쓰기 활동이나 과제에 잘 참여하고, 재미있어 하며, 교사나 동료들에게 적극적으로 피드백을 요청하였지만, 그 반대의 경우들이 많아서 수업 실천에 어려움이 적지 않다는 점을 지적하였다. 그들은 쓰기 활동에 대한 학습자들의 동기와 흥미 및 이해도에 따라 수업 중에 일정한 의사결정(interactive decisions)을 하게 되었는데, 이미 적용하기로 계획한 쓰기 기법을 수정하거나 조정한다는 견해를 보였다. 특히, 그들은 Trüb(2022)에서처럼 쓰기 과제 선정과 활동 시, 학습자 주변에 친숙한 주제(familiar topics)와 일상생활의 경험과 관련된 학습자들의 요구(needs)를 반영한 흥미 있고 유의적인 과제 제공을 통해 학습자들이 수업에 대한 참여와 동기 및 이해를 높이는 것이 중요하다고 보았다.

셋째, 효과적인 쓰기 수업을 제약하는 요인으로 참여 교사 4명 모두 쓰기 수업에 투자할 시간이 부족하다고 점을 들었다. 영어를 모국어나 외국어로 사용하는 환경에서 좋은 글쓰기 교육을 결정하는 중요한 요인이 충분한 시간 활용이라는 점은 이미 여러 학자들(이선, 강성우 2021, Cutler and Graham 2008, Gilbert and Graham 2010, Graham 2019, Hoff 2021)도 지적한 바 있다.

본 연구의 인터뷰에 참여한 A 교사는 쓰기 지도 분량이 한 차시에만 편성되어 있어 쓰기 과제를 더 많이 제공하는 것이 어렵다는 인식을 보였다. 원어민과 영어 수업 진도를 맞춰야 하는 어려움으로 쓰기 수업을 더욱 제약하게 한다고 하였다. B 교사는 다른 반과 수업 진도를 맞춰야 하는 상황으로 시간에 쫓기고 쓰기 활동을 구체적으로 제공하는 데도 어렵다는 견해를 나타냈다. 그러나 시간 부족이 수업에 도전적인 요소가 되고 있음을 고려하여 다른 기능, 특히 읽기를 지도할 때 쓰기를 통합 지도하려고 함으로써 쓰기 지도 분량을 늘리려고 하는 태도를 보였다. C 교사 역시 40분 수업에서 쓰기 자체 활동만을 하는 것도 어려운데 학생 수가 많을 때 피드백 제공 시간도 모자란 것이 쓰기 수업을 원활하게 하지 못하는 요인이라 지적하였다. D 교사는 쓰기

© 2024 KASELL All rights reserved

단계에 맞는 활동을 제시하여 글을 쓰도록 지도하고 싶지만, 시간이 워낙 모자라 그러지 못한다고 아쉬움을 드러냈다. 시간 절약을 위해 온라인 패들렛 활용을 적극적으로 활용하고 타 기능과 통합하여 쓰기를 지도함으로써 시간 제약을 극복하려는 의지를 보였다.

4.3 논의

위 연구 결과를 통해 초등 교사들이 쓰기 지도 기법 활용에 나타난 공통적이거나 특징적인 것을 중심으로 논의를 하려고 한다. 첫째, 초등 교사들은 영어과 교육과정에 제시된 쓰기 성취기준에 맞는 활동을 가장 많이 펼치고 있다는 점이다. 3-4학년군과 5-6학년군 쓰기 성취기준에 따른 활동을 적절하게 전개하고 있다는 것이다. 이는 한은옥과 안경자(2023)가 지적한 초등학교 3-4학년군 문자지도를 위해 교사들이 교사용 지도서에 반영된 내용을 충실히 활용하고 있다는 지적을 넘어 5-6학년군 쓰기 지도를 위해 교사들이 영어과 성취기준을 자주 활용하고 있음을 보여주고 있다.

둘째, 본 연구에 참여한 초등 교사들은 쓰기 지도 기법 유형으로 통제 글쓰기를 가장 많이 사용하였고 그 다음으로 유도 글쓰기를 활용하였으며 그것들보다 자유 글쓰기 활동은 덜 사용하는 것으로 나타났다는 사실이다. 이는 본 연구의 설문 응답 결과나 인터뷰 결과에서 그대로 반영되어 있다. 그러나 교육 경력이 가장 많은 D 교사는 쓰기가 의미를 창출하는 과정이라 생각했기 때문에 시간이 허용하는 한 학습자들의 특정 주제에 대해 자유롭게 써보도록 하는 활동을 가급적 많이 실시하는 것이 효과적이라고 지적하였다. 초등학교에서도 학습자의 수준을 고려한 쓰기 과제를 제공할 경우 자유 글쓰기도 얼마든지 활용할 수 있다고 언급했다는 점에서 영어 쓰기 지도를 위해 시사하는 바가 크다.

셋째, 성별에 따른 영어 쓰기 지도 기법에서는 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않았으며, 교직 경력별로도 네 집단 간 한 항목을 제외하고 통계적으로 차이가 유의미하지 않았다는 점이다. 이는 초등 교사들이 영어 쓰기를 지도하기 위한 이론적 지식과 실천적 지식을 거의 동일하게 갖추고 있음을 말해주는 것으로, 교사 연수를 통해 더 많은 쓰기 지도 기법이 제공될 경우 모든 교사가 영어 쓰기 실천 능력이 향상될 수 있음을 시사하고 있다.

넷째, 인터뷰에 참여한 초등 교사들은 모두 교실에서 영어 쓰기를 가르칠 때 교과서에 나타난 주요 표현을 반드시 익히고 쓸 수 있도록 하는 데 집중하고 있다. 주요 표현에 등장하는 어휘와 어구를 정확하게 쓰도록 하는 과제를 기반으로 유도 글쓰기나 자유 글쓰기 활동을 할 때도 가능한 한 주요 표현이 포함되도록 하는 데 관심을 기울이고 있다. 이는 쓰기를 지도할 때 앞 차시에서 배운 듣기, 말하기, 읽기 부분과 연계시켜 가르칠 수 있음을 드러낸 것이라 할 수 있다. 학습하게 될 주요 표현들은 교과서의 쓰기 부분만이 아니라 듣기, 말하기, 읽기 부분에도 이미 제시되기 때문이다.

다섯째, 주목할 것은 인터뷰 참여 초등 교사들은 학부나 대학원 또는 교사 연수 과정에서 배운 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 지식이 쓰기 수업 실천에 영향을 미치고 있다는 점을 잘 이해하고 있다는 사실이다. 그들은 영어 쓰기에 대한 이론적 지식과 쓰기 교육에 대한 방법적 지식을 충분히 습득하고 교실에서 활용할 때 쓰기를 잘 가르칠 수 있으며, 그에 따라 학습자들의 쓰기 기능이나 능력도 효과적으로 신장될 수 있다는 공통적인 견해를 보였다.

© 2024 KASELL All rights reserved

여섯째, 본 연구의 설문지 분석 결과에서는 파파고, 구글 번역기, 패들렛 등과 같은 신기술을 활용하여 영어 쓰기 지도를 하는 경향이 그리 높지 않았으며, 특히 ChatGPT를 활용하여 글의 내용과 형식을 수정하는 경우가 아주 낮은 결과를 보였다. 그러나 인터뷰 결과에서는 네 명의 교사 모두 ChatGPT를 좀처럼 사용하지 않는다는 것과 달리 파파고 번역기나 패들렛을 자주 사용하는 것으로 밝혀졌다. 이는 쓰기 및 쓰기 지도에서 신기술 활용이 학습자의 쓰기 과정 및 쓰기 결과물에 중요한 영향을 미친다는 점에서(Hyland 2019), 앞으로 교사들이 영어 교실에서 쓰기 지도를 위해 온라인 도구를 적극적으로 이용해야 효과적임을 나타내고 있다. 이와 관련하여 2022 영어과 개정 교육과정에서도 글쓰기 과정 및 지도에서 디지털 도구를 활용하는 것은 중요한 교사의 쓰기 전략 중의 하나로 제시되고 있음을 주목할 필요가 있다.

5. 결론 및 제언

지금까지 초등 교사들이 영어 쓰기를 가르칠 때 교실에서 활용하는 구체적인 기법과 영어 쓰기 수업 실천에 대한 견해 및 수업 실천에 영향을 미치는 요인에 대해 고찰해보았다. 먼저 초등 교사들의 쓰기와 쓰기 지도에 대한 인식, 그들이 사용하는 쓰기 지도 기법의 범주 및 기법의 유형, 그리고 쓰기 피드백 제공의 방법과 신기술을 활용한 쓰기 지도의 형태에 대해 알아보았다. 이어서 초등 교사들의 성별과 교직 경력별로 쓰기 지도 기법 활용에서 어떤 차이를 보이는지를 점검하고 난 후에, 인터뷰에 참여한 초등 교사들이 쓰기 수업 실천에 대한 관점과 쓰기 수업 실천에 제약이 되는 요인이 무엇인지에 대해 검토하였다.

쓰기 지도 기법의 활용을 범주별로 보면 초등 교사들은 영어과 교육과정에 제시된 쓰기 성취기준별 활동을 가장 흔하게 사용하였으며, 그 뒤를 이어 피드백 제공 활동과 쓰기 전, 중, 후 단계별 활동을 수행하는 것으로 밝혀졌다. 그러나 신기술을 도입하여 쓰기 지도에 활용하는 기법의 빈도는 가장 낮았다. 쓰기 지도 기법의 유형으로는 통제 글쓰기, 유도 글쓰기, 그리고 자유 글쓰기 순으로 활용하는 것으로 확인되었다. 쓰기 피드백 제공 기법은 순회 수정 방식을 자주 사용하였으며, 이어서 자기 수정, 형식 수정, 내용 수정 순서로의 사용빈도를 보였으나 동료들 상호 간 수정은 자주 사용하지 않는 것으로 드러났다. 신기술을 활용한 쓰기 지도는 다음과 네이버의 온라인 사전 활용 빈도가 가장 높았으며, 파파고 및 구글 번역기, 블로그 및 패들렛 사용빈도가 그 뒤를 이었다. 그러나 ChatGPT를 통해 글의 내용과 형식을 수정하는 경우는 흔하지 않았다.

남녀 초등 교사들의 쓰기 지도 기법 사용에서의 차이를 점검한 결과, 모든 항목에서 유의확률이 0.05보다 큰 것으로 나타나 두 집단 간 기법 활용에 있어서 통계적으로 유의적인 차이를 보이지 않은 것으로 분석되었다. 교직 경력별로 쓰기 지도의 기법 활용의 차이를 확인한 결과, 13번 항목에서 유의확률이 0.05보다 작은 것으로 나타나 그 기법의 사용에서만 네 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 밝혀졌다.

인터뷰에 참여한 초등 교사 중 교직 경력이 적은 A와 B 교사는 결과 중심 접근법에 쓰기 활동의 초점을 맞춘 것에 반해, 교직 경력이 상대적으로 많은 C와 D 교사는 결과 중심 접근법과 과정 중심 접근법을 혼합하여 쓰기 활동을 하였다. 네 교사가 모두 활용한 쓰기 기법의 유형은

© 2024 KASELL All rights reserved

통제 글쓰기 활동과 유도 글쓰기 활동이었으며, 자유 글쓰기 기법을 활용한 교사는 C와 D였다. 학습자들의 쓰기 과정에서 겪는 어려움을 도와주기 위해 사용한 스캐폴딩으로는 교사마다 달랐다. 예컨대 A 교사는 교과서 내용을 바탕으로 한 CD 제공, B 교사는 생각 그물과 워드 클라우드 활용, C 교사는 어휘 및 어구가 제시된 PPT, 그림책과 영상이었으며 D 교사는 자신이 스스로 만든 쓰기 가이드라인이었다. 피드백 제공에 대해 A 교사는 문법적인 오류를 수정하는 데 관심이 많았으나, B, C, D 교사들은 결과물의 정확성은 물론 글의 내용과 표현에 반응하는 방식을 사용하였다. 초등 교사들은 신기술 기반 쓰기 도구로 네이버와 다음의 온라인 영어 사전, 파파고와 구글 번역기, 패들렛을 자주 활용하는 것으로 조사되었다. 그러나 교사들은 ChatGPT 활용을 통한 쓰기 지도는 유용하기는 하지만 초등학교 교실에서 실용화하기에는 어렵다는 데 모두 동의하였다.

초등 교사들의 쓰기 수업 실천에 가장 큰 영향을 미친 것은 그들이 학부, 대학원, 교사 연수 과정에서 얻은 쓰기 지도에 관한 내용적 지식과 방법적 지식 및 자신감이었다. 이를 바탕으로 초등 교사들은 교실에서 쓰기 수업을 할 때 초등영어 학습자들에게 적합한 쓰기 지도의 이론과 실제를 활용하는 것으로 확인되었다. 초등 교사들의 쓰기 수업 실천에 미친 다른 요인으로는 학습자들의 수준, 동기 및 흥미였으며, 그 요인을 고려하여 학습자들에게 맞는 재미있고 도전적인 쓰기 과제를 제시하거나 쓰기 활동을 수행하는 것으로 나타났다. 초등 교사들의 쓰기 수업 실천을 제약하는 또 하나의 요인으로는 영어 수업에서 쓰기를 지도하는 시간이 부족하다는 것이었다. 그들은 효과적인 쓰기 지도를 위해 다양한 쓰기 활동을 계획하고 있지만 가르칠 시간이 모자라 그것을 실행하기가 어렵다는 부정적인 인식을 보였다. 다만 시간이 부족한 점을 고려하여 초등 교사들이 쓰기를 다른 언어 기능과 통합하여 가르치거나 온라인 패들렛을 적극적으로 활용함으로써 쓰기 학습의 시간과 양을 늘리려는 긍정적인 태도를 보였다.

위 연구 결과를 바탕으로 초등영어 학습자들의 쓰기 능력 향상과 효과적인 쓰기 지도를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 초등 교사들은 쓰기 및 쓰기 지도에 관한 내용적 지식과 교과 교육 지식을 충분히 습득할 필요가 있다. 예비교사 단계에서부터 초등 교사들은 쓰기의 원리 및 실제, 쓰기 과정의 본질, 쓰기 과제의 선정, 쓰기 지도의 자료, 피드백 제공 방법 등과 같은 지식을 배워야 하며 대학원이나 교사 연수 및 교사들과의 협력 워크숍을 통해 관련 지식을 습득해야 한다. 다시 말해, 쓰기 과목에 대한 이론적 지식과 쓰기 수업을 교실에서 실천하는 데 따른 방법적 지식을 깊이 이해해야 한다는 뜻이다. 그렇게 할 때 그들은 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 인식이 더 향상되고 쓰기 성취기준별 활동이나 쓰기 단계별 활동을 포함하여 피드백 제공을 효과적으로 할 수 있기 때문이다. 특히, 최근의 영어 교육 현장에 AI 신기술의 보급되는 흐름에 맞춰 쓰기 교육에도 단순히 패들렛, 파파고 및 구글 번역기 활용을 넘어 쓰기 지도에 도움이 되는 새로운 도구를 교실에서 사용하는 방법을 생각해보아야 할 것이다.

둘째, 초등 교사들이 쓰기 수업을 실천할 때 학습자들의 수준과 동기 및 흥미를 고려한 과제를 제시하는 것이 바람직하다. 학습자의 수준을 고려한 매력적이고(attractive) 개별화된(individualized) 과제 제공, 특히, 쓰기 주제가 사실적(authentic)이고, 흥미(interesting) 있으며 도전적인(challenging) 과제를 제공할 때(Boscolo and Gelati 2019), 학습자들이 쓰기 학습에 대한 동기가 크게 향상되어 흥미와 자신감이 제고될 수 있기 때문이다. 이 같은 점을 고려하여 초등영어 교과서에도 학습자의 흥미와 동기 유발을 도모하기 위한 다양한 쓰기 활동이

© 2024 KASELL All rights reserved

포함되어야 할 필요가 있다.

셋째, 인터뷰에 참여한 모든 초등 교사는 영어 쓰기를 가르치는 데 할당되는 시간 부족이 쓰기 수업 실천에 큰 영향을 준다는 점을 지적하고 있으므로, 쓰기 지도를 위한 시간을 더 많이 확보함으로써 학습자의 쓰기 학습량을 늘릴 필요가 있다. 이를 위해 초등 교사들은 쓰기를 다른 기능과 연계하여 가르치면서 쓰기 지도를 강화하거나, 숙제(homework)로 쓰기 과제를 많이 제시함으로써 가정에서도 학습자들이 쓰기를 학습하는 환경을 조성하도록(Malpique 외 2023) 해야 할 것이다.

본 연구가 영어 쓰기 지도나 쓰기 수업 실천을 위해 초등 교사들이 활용하는 기법이나 활동에 대해 전반적으로 고찰한 것임에도 불구하고 지적되어야 할 몇 가지 한계가 있다. 먼저, 연구 참여자들이 행정 구역상 한 개의 도에서 근무하는 현직 교사들을 대상으로 했기 때문에 위의 연구 결과가 일반화되기에는 어려운 점이 있다. 교직 경력별로 참여한 각 집단별 교사의 수가 고르지 못한 점이 분산 분석의 신뢰도를 다소 낮추고 있다. 또한, 인터뷰에 참여한 교사들의 수가 많지 않아 수업 실천에 따른 초등 교사들의 견해가 모두 타당하다고 보기에는 무리가 있다. 앞으로 여러 지역의 현직 초등 교사들을 대상으로 영어 쓰기 기법을 어떻게 활용하는지 그리고 실제로 교실에서 쓰기 수업 실천을 어떻게 하는지에 관한 연구가 뒤따라야 할 것이다.

참고문헌

교육부(Ministry of Education). 2015. 『영어과 교육과정』(*Curriculum for English Language Education*). 교육부(Ministry of Education).

교육부(Ministry of Education). 2022. 『영어과 교육과정』(*Curriculum for English Language Education*). 교육부(Ministry of Education).

김영민(Kim, Y.-M.). 2019. 초등영어 교과서에 제시된 초기 읽기·쓰기 활동(An analysis of reading and writing activities in 3rd and 4th elementary English textbooks of 2015 revised curriculum). ≪교사교육연구≫(*Teacher Education Research*) 58-4, 439-452.

김유정 · 홍선호(Kim, Y.-J. and S.-H. Hong). 2017. 대화식 저널쓰기 활용 문법 피드백이 초등영어 학습자의 정확성에 미치는 영향(The effects of types of corrective feedback about grammar in dialogue journal writing on elementary school students' accuracy). ≪언어학연구≫(*Journal of Linguistic Studies*) 22-2, 19-37.

김인옥(Kim, I.-O.). 2019. 2015 개정 교육과정에 기반한 6학년 영어 교과서 쓰기 활동 분석(An analysis of writing activities in the 6th grade English textbooks based on 2015 revised curriculum). ≪교육과정평가연구≫(*The Journal of Curriculum and Evaluation*) 22-2, 91-111.

안경자(Ahn, K.). 2021. 예비교사를 위한 과정중심 영어 글쓰기 지도 모형 개발 및 적용 효과(Development and application of a process-based English writing model for pre-service teachers). ≪영어학≫(*Korean Journal of English Language and Linguistics)* 20, 64-88.

© 2024 KASELL All rights reserved

엄지현 · 김태은(Eom, J. and T.-E. Kim). 2013. 교사의 질문 피드백을 통한 영어 설명문 쓰기의 단계 발달 촉진을 위한 방안 연구(Investigating ways to promote the stage development of English expository writing skills through teacher's feedback in a form of questions). ≪초등영어교육≫(*Primary English Education*) 19-4, 135-158.

염지영 · 최희경(Yeom, J.-Y. and H.-K. Choi). 2017. 초등 5-6학년군 영어 교과서의 쓰기 활동 분석 및 학습자 인식 조사(Analysis of writing activities in elementary English textbooks and the perceptions of 5th and 6th graders). ≪교육논총≫(*The Journal of Education*) 37-3, 29-59.

이규희 · 안경자(Lee, K. and K. Ahn). 2019. 초등영어 쓰기 교정 피드백에 관한 교사와 학습자의 인식 및 선호(Elementary English teachers' and learners' perceptions and preferences regarding written corrective feedback). ≪한국초등교육≫(*Korean Journal of Elementary Education*) 30-3, 83-100.

이선 · 강성우(Lee, S. and S. Kang). 2021. 초등영어 읽기·쓰기 수업에 대한 교사들의 인식(A study on primary teachers' perceptions about English literacy education). ≪영어영문학연구≫(*The Jungang Journal of English Language and Literature*) 63-3, 345-369.

최신형(Choi, S. H.). 2022. 애플리케이션과 플랫폼을 활용한 초등영어 읽기·쓰기 학습에 대한 초등학교 교사 인식과 실태 분석 및 개선방안(An analysis of elementary school teachers' perceptions and utilization status on elementary English, reading and writing, using applications and platforms producing improvement plans). ≪초등영어교육≫(*Primary English Education*) 28-1, 169-194.

한은옥 · 안경자(Han, E. and K. Ahn). 2023. 3~4학년군 영어 문자 언어 지도에 관한 초등교사의 인식과 경험 및 관련 요인 탐구(Exploring Korean elementary teachers' perceptions, experiences, and related factors of teaching written English for 3rd and 4th graders). ≪영어학≫ (*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 23, 587-609.

Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.

Boscolo, P. and C. Gelati. 2019. Motivating writers. In S. Graham, C. A. MacArthur and M. Herbert. eds., *Best Practices in Writing Instruction,* 73-107. The Guilford Press.

Brown, H. D. and H. Lee. 2015. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). Pearson.

Casas-Deseures, M., C. Comajoan and A. Santolària. 2020. The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 20(3), 1-23.

Cohen, L., L. Manion and K. Morrison. 2011. *Research Methods in Education*. (7th ed.). Routledge.

Cutler, L. and S. Graham. 2008. Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology* 100(4), 907-919.

© 2024 KASELL All rights reserved

Dockrell, J. E., C. R. Marshall and D. Wyse. 2016. Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 29(3), 409-434.

Gaitas, S. and M. A. Martins. 2014. Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education* 30(4), 492-505.

Gilbert, J. and S. Graham. 2010. Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal* 110(4), 494 -518.

Graham, S. 2019. Changing how writing is taught. *Review of Research in Education* 43, 277-303.

Graham, S. and K. R. Harris. 2018. An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research* 10(2), 139-187.

Ha, X. V. and J. C. Murray. 2023. Corrective feedback: Beliefs and practices of Vietnamese primary EFL teachers. *Language Teaching Research* 27(1), 137-167.

Harmer, J. 2004. *How to Teach Writing*. Pearson Education.

Hoff, K. R. H. 2021. *Teaching Writing to 6th Graders in the Norwegian EFL Classroom*. Master's thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.

Hsiang, T., S. Graham and Y.-M. Yang. 2020. Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing* 33, 2511-2548.

Hyland, K. 2019. *Second Language Writing*. (2nd ed.). Cambridge University Press.

Malpique, A. A., D. Valcan., D. Pino-Pasternal., S. Ledger and M. Merga. 2023. Effect sizes of writing modality on K-6 students' writing and reading performance: A meta-analysis. *The Australian Educational Researcher* 1-30.

Nguyen, Y. T. X., X. V. Ha and V. T. H. Dinh. 2023. Teaching writing to young learners: Vietnamese primary school teachers' beliefs. *Language Related Research* 14(3), 191-211.

Nunnally, J. C. and I. H. Bernstein. 1994. The assessment of reliability. *Psychometric Theory* 3, 248-292.

Olshtain, E. 2014. Practical tasks for mastering the mechanics. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton and M. A. Snow. eds., *Teaching English as a Second or Foreign Language,* 208-221. National Geographic Learning.

Trüb, R. 2022. *An Empirical Study of EFL Writing at Primary School*. Doctoral dissertation, University of Basel, Faculty of Humanities and Social Sciences.

Wang, H. and G. A. Troia. 2023. How students' writing motivation, teachers' personal and professional attributes, and writing instruction impact student writing achievement: A two-level hierarchical linear modeling study. *Front Psychol* 14, 1-21.

Zamel, V. 1982. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly* 16(2), 195-209.

© 2024 KASELL All rights reserved

부록 1 설문지

다음은 선생님들이 초등학교에서 영어 쓰기 및 쓰기 지도에 대해 어떻게 생각하고 있는지 알아보기 위한 것입니다. 바쁘시겠지만 설문에 응답해(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다) 주시면 대단히 감사하겠습니다.

- 성별 : 남( ), 여( )
- 교직 경력 : 4년 미만( ), 4~8년 미만( ), 8~12년 미만( ), 12년 이상( )

1. 나는 쓰기가 의사소통에서 중요한 역할을 한다고 생각한다.
2. 나는 쓰기를 가르치는 것이 듣기, 말하기, 읽기 기능을 가르치기보다 어렵다고 생각한다.
3. 나는 쓰기가 의미를 발견하는 사고의 과정이라 생각한다.
4. 나는 쓰기를 가르치는 데 요구되는 이론적 지식을 알고 있다.
5. 나는 쓰기를 교실에서 효과적으로 가르치는 데 필요한 방법적 지식을 알고 있다.
6. 나는 쓰기를 가르칠 때 알파벳 대·소문자와 문장부호를 올바르게 쓰도록 하고 있다.
7. 나는 쓰기를 가르칠 때 알파벳 베껴 쓰기(copying)를 하도록 하고 있다.
8. 나는 쓰기를 가르칠 때 구두로 익힌 낱말이나 어구 및 문장을 그대로 따라 쓰도록 하고 있다.
9. 나는 쓰기를 가르칠 때 소리와 철자의 관계를 토대로 쉽고 간단한 낱말이나 어구를 듣도록 하여 쓰도록 하고 있다.
10. 나는 쓰기를 가르칠 때 주변 사람이나 사물을 그린 그림을 보고 간단한 문장으로 쓰도록 하고 있다.
11. 나는 쓰기를 가르칠 때 예시문을 읽도록 하여 초대, 감사, 축하 등의 간단한 글을 쓰도록 하고 있다.
12. 나는 쓰기 전 단계에서 브레인스토밍을 통해 글의 주제와 관련하여 가능한 한 아이디어를 많이 생성하도록 하고 있다.
13. 나는 쓰기 전 단계에서 주제어를 제시하고 그와 연관되는 다른 단어들을 생각한 후 주제어 옆에 쓰도록(워드맵 또는 마인드맵) 하고 있다.
14. 나는 쓰기 중 단계에서 학습자들이 일상생활에서 자주 접하는 사람이나 물건에 대해 묘사된 문장을 보고 그대로 쓰도록 하고 있다.
15. 나는 쓰기 중 단계에서 익숙한 주제에 관한 그림을 그리게 하고 그것을 설명하는 글을 문장으로 쓰도록 하고 있다.
16. 나는 쓰기 중 단계에서 자신의 감정이나 느낌 및 앞으로의 계획에 관해 쓴 글을 제시하여 그와 비슷하게 쓰도록 하고 있다.
17. 나는 쓰기 중 단계에서 쓰고 싶은 주제에 대해 자유롭게 쓰도록 하고 있다.
18. 나는 쓰기 후 단계에서 쓴 글의 세부 정보를 이해했는지를 파악하기 위해 짝들과 그 내용을 간단한 구나 문장으로 자유롭게 쓰도록 하고 있다.
19. 나는 쓰기 후 단계에서 모둠별로 협력하여 자유롭게 문장을 쓰고 공유하도록 하고 있다.
20. 나는 쓰기 후 단계에서 자유롭게 쓴 문장을 토대로 모둠별로 역할놀이를 하도록 하고 있다.
21. 나는 학습자들의 글을 수정할 때 글의 내용에 초점을 맞추어 고치고 있다.
22. 나는 학습자들의 글을 수정할 때 글의 형식(철자, 구두점 및 문법)에 초점을 맞추어 고치고 있다.
23. 나는 학습자들이 글을 쓰는 동안 교실을 돌아다니며 피드백을 제공하고 있다.
24. 나는 학습자들이 쓴 글에 대해 그들 스스로 고치도록 지도하고 있다.
25. 나는 학습자들이 쓴 글에 대해 짝끼리 교환하여 수정하도록 한다.
26. 나는 쓰기를 가르칠 때 적절한 낱말이나 어구를 선택하기 위해 온라인 사전을 사용하도록 하고 있다.
27. 나는 쓰기를 가르칠 때 온라인 웹사이트 도구로서 블로그나 패들렛을 활용한 쓰기 활동을 하도록 하고 있다.
28. 나는 쓰기를 가르칠 때 파파고 번역기와 구글 번역기와 같은 도구를 활용하도록 하고 있다.
29. 나는 쓰기를 가르칠 때 글의 내용을 더 좋게 하도록 ChatGPT를 활용하도록 하고 있다.
30. 나는 쓰기를 가르칠 때 문법적 오류를 수정하기 위해 ChatGPT를 활용하도록 하고 있다.

© 2024 KASELL All rights reserved

부록 2 인터뷰 질문

1. 선생님은 쓰기를 지도할 때 어떤 점에 초점을 두고 가르고 있습니까?
2. 선생님은 쓰기 과제나 활동 또는 기법을 설계하거나 활용할 때 어떤 점을 중요하게 고려하고 있으며 그 이유는 무엇입니까?
3. 선생님은 학생들이 쓴 글을 수정할 때 어떤 점(내용, 구성, 형식 등)에 초점을 두고 어떤 형태의 피드백을 제공합니까?
4. 선생님은 초등영어 쓰기 지도 기법 중에서 효과적이긴 하지만 학교나 교실의 여건상 실천하지 못하는 활동은 무엇이며 그 이유는 무엇이라고 생각합니까?
5. 선생님은 학생들이 쓰기를 할 때 어려움을 느끼게 되면 어떻게 도와주고 있습니까?
6. 선생님은 효과적인 영어 쓰기 수업 실천에 제약을 주는 요인은 무엇이라고 생각합니까?
7. 선생님은 학습자의 쓰기 능력 향상과 효과적인 쓰기 지도를 위해 개선하거나 보완해야 할 점은 무엇이라고 생각합니까?

Examples in: English
Applicable Language: English
Applicable Level: Primary

© 2024 KASELL All rights reserved