

협동학습을 활용한 고등학교 영어 쓰기 지도 효과

민 찬 규*

(한국교원대학교)

김 보 경**

(울산중앙여자고등학교)

Min, Chan-Kyoo & Kim, Bo-Kyeong. (2006). The effectiveness of English writing instruction using the cooperative learning approach in high schools. *English Language & Literature Teaching, 12*(4), 185-210.

This study has two purposes. First, it aims to suggest an appropriate approach to English writing education for Korean high school students in a cooperative learning situation. It also aims to suggest what type of learner grouping, either homogeneous or heterogeneous, is appropriate by comparing the learners' writing abilities and the changes of their affective factors after being exposed to cooperative EFL writing instruction. Two homogeneous classes were selected and instructed to write in English for 11 weeks. One was composed of homogeneous small groups based on the students' writing scores, and the other was composed of heterogeneous small groups, again based on the students' writing scores. The results showed that the improvement between the two class types was quite different across different proficiency levels. For example, although there is little difference between the homogeneous and the heterogeneous classes of low and intermediate-level learners in writing ability improvement, high-level students showed a significant difference between the classes. In addition, it was found that class participation correlated significantly to writing ability improvement. Cooperative learning was proved to be an effective writing instructional approach to encourage learners' interest and increase their self-confidence; however, the results did not show any significant differences in learners' affective domain between the homogeneous and the heterogeneous classes. Similarly, the learners'

* 제1저자 ** 제2저자

grouping preference was not affected by the grouping method.

**[English writing education/cooperative learning/learner grouping/
learner's affective domain, 영어쓰기교육/협동학습/학습자 집단구성/학
습자 정의적 요인]**

I. 서론

제7차 고등학교 영어과 교육과정에서 쓰기의 경우 일반적인 주제에 대해 자신의 생각을 조리 있게 쓰고 글을 쓰고 이해하는 과정에서 논리적 사고력과 창의력을 기를 것을 목표로 한다. 또한 이를 위해서는 합리적이며 자연스러운 문단을 만들어 쓰는 기회를 많이 제공해야 할 것을 강조한다. 그러나 실제로는 학업 능력 수준의 차이가 큰 다인수 학급에서 이러한 문단 수준의 쓰기 학습 기회를 늘리기란 쉽지 않다. 더구나 입시 위주의 교육 풍토에서 교사가 쓰기 지도를 쉽게 시도하기 어렵고 학생들이 쓴 글들을 읽고 피드백을 하는 것이 큰 부담이 되기 때문이다.

이러한 현실적인 문제점을 해결하거나 대안을 제시할 수 있는 것으로 최근 많은 영어 교사들이 관심을 갖고 있고 연구가 활발하게 진행되고 있는 협동 학습을 생각해 볼 수 있다. 우선 협동 학습을 적용하면 열악한 환경으로 인식되는 다인수 학급의 특성이 오히려 장점이 될 수 있다. 협동 학습에서 소집단은 주로 서로 다른 수준의 능력을 지닌 학습자들로 구성되므로 풍부하고 다양한 상호작용의 기회를 얻을 수 있기 때문이다. 두 번째로, 협동 학습은 쓰기 지도에 익숙하지 않은 교사에게 다양한 쓰기 지도 방법을 제공할 수 있다. 특히 우리나라에서 많이 확산되고 있는 Kagan식 협동 학습(Kagan, 1998)은 간단하고 쉬운 구조를 중심으로 하므로 높은 현장성을 지니고 있다. 마지막으로, 협동 학습의 목적 중 하나는 학습 동기를 증진시키고 학습자의 긴장감을 줄이며 긍정적인 수업 분위기를 만드는 것으로, 학습자들이 쓰기 시간에 풍부한 표현을 시도해 볼 수 있는 편안하고 안정적이며 상호작용적인 분위기를 제공한다(배두분, 2002; 연준흠, 1996). 학습자들은 이렇게 편안하고 긍정적인 수업 분위기에서 보다 쉽게 영어 쓰기를 시도할 수 있고 쓰기 학습에 관심과 흥미를 가질 수 있다.

그러나 협동 학습의 특징인 이질집단 구성의 효과에 대한 의견은 분분하다. 학업 능력에서 하위 수준의 학습자들은 상위 학습자의 도움을 받을 수 있겠지만 상위 학습자들은 그렇지 못하므로 우수한 학습자를 길러내지 못한다는 의견이 있는 반면, 상위 학습자도 동료 가르치기로 인해 얻을 수 있는 인지적 발달을 경험하므로 학업

성취 향상을 기대할 수 있다는 의견이 있다.

이러한 논란은 최근 우리나라에서 협동 학습을 적용한 쓰기 지도 관련 연구(김미영, 2003; 임경진, 2003)에도 나타난다. 이들은 공통적으로 하위 집단의 학습자들이 쓰기 능력에서 가장 큰 향상을 보였다고 지적하고 있다. 그러나 김미영(2003)의 연구에서는 상위 집단이 쓰기 능력에 있어 변화가 없었고 임경진(2003)의 경우 상위 학습자에게 긍정적인 효과가 있었다는 서로 다른 결과를 제시하고 있다. 따라서 협동 학습을 적용한 쓰기 지도가 학습자의 수준에 따라 어떤 영향을 미치는지 계속 연구할 필요가 있다. 또한 이 연구들은 최근 우리나라 교육 현장에서 간단하고 쉬운 수업 방법으로 큰 관심을 불러일으키고 있는 Kagan식 협동 학습을 적용한 것은 아니므로, 고등학교 현장에서 보다 현실적으로 적용 가능한 다양한 쓰기 지도 방안을 제안할 수 있는 연구가 요구된다 하겠다.

따라서 본 연구는 고등학교 현장에서 교사가 보다 쉽고 유용하게 적용할 수 있는 협동 학습 쓰기 지도 방안을 개발하고 적용하며, 소집단 구성에 대한 논란과 관련하여 이질 소집단 구성과 동질 소집단 구성이 학습자들의 쓰기 능력과 정의적 측면에 어떤 다른 영향을 미치는지 학습자의 수준별로 살펴보고자 한다.

II. 협동 학습을 적용한 쓰기 지도

1. 협동 학습을 적용한 쓰기 지도의 필요성

Molyneux(1991)는 쓰기 지도에서 협동 학습을 적용해야 할 필요성을 다음과 같이 제시한다. 첫째, 협동 학습은 쓰기 과정이 진행되는 동안 적극적인 학습이 일어나도록 한다. 학습자는 문제를 공유하고 함께 해결하면서 다른 동료의 장점을 이용할 수 있고 비판적으로 사고할 수 있도록 한다. 둘째, 정기적이고 풍부한 쓰기 시간을 통해 유창성을 증진시키고 동료와 교사로부터 효과적인 반응을 얻으며 좋은 본보기가 되는 다양한 글을 접할 수 있도록 한다. 셋째, 학습자가 자신이 속한 모둠의 성공을 알리거나 보상을 얻기 위해 서로 협동을 할 때 쓰기 과정을 강화시키고 모둠의 성공을 위해 개인적인 책임을 다하게 된다. 넷째, 협동 학습은 쓰기의 진정하고도 다양한 목적과 독자를 제공한다. Kagan(1998)은 쓰기 과정과 협동 학습은 둘 다 의사소통적 과정이라고 주장하면서, 학습자는 협동 학습을 통해서 자신의 생각을 신뢰하는 방법을 알고 생각이나 관점을 생성하고, 동료의 지원을 얻을 수 있으며, 타인의 눈으로 세계를 볼 수 있는 기회를 가질 수 있다고 하였다. 또한 협동 학습은 더욱 풍부한 표현을 기를 수 있는 편안하고 안정적이며 상호 작용적인 분위기

를 제공한다고 하였다.

이러한 협동 학습은 특히 여전히 쓰기가 다른 언어 기능의 보조 역할을 하는 수준에서 벗어나지 못하는 우리나라 영어 교육 현실에서 하나의 대안을 제시할 수 있을 것이다. Kagan식 협동 학습은 간단하고 쉽고 다양한 수업 구조들로 현장성을 가지고 있으며 실용화, 상용화되어 교사들이 쉽게 접근할 수 있다(최혜경, 2003). 여기에서 구조란 학습자의 상호 작용 방식을 결정짓는 활동 절차로서 여기에 학습 내용이 포함되면 하나의 학습 활동이 된다(Kagan, 1992). 따라서 이미 다양하게 개발되어 있는 구조에 쓰기 학습 내용을 포함시키면 쓰기 수업 활동을 쉽게 만들 수 있는 것이다.

또한 쓰기는 교사와 학생의 개인적인 면담이나 피드백이 필수적인 것으로 인식되므로 다인수 학급에서 쓰기 과정의 활동을 도입한 쓰기 지도는 거의 현실적으로 불가능한 것으로 보일 수 있다. 그러나 현재 협동 학습이 우리나라 교육 현장에서부터 확산되고 있다는 사실에서 적용 가능성이 증명될 수 있다. 최혜경(2003)은 Kagan식 협동 학습이 우리나라에서 널리 보급된 이유 중 하나로 다인수 학급에서도 무리 없이 받아들여졌고, 우리나라 실정에 맞지 않는 모형들은 Kagan식 협동 학습의 '수업 디자인' 개념을 빌어 우리 실정에 맞게 수정하여 적용함으로써 다양한 수업 전략을 제공하였던 것이라고 밝혔다.

2. 협동 학습을 적용한 영어 쓰기 지도 방법

협동 학습이 상호 작용의 기회를 증가시키고 협동적인 학습 분위기를 조성한다면 협동 학습을 적용한 쓰기 지도는 학습자가 쓰기를 하는 과정에서 다른 사람의 도움을 충분히 받을 수 있도록 하는 과정 중심 접근법을 취하는 것이 바람직하고 자연스러운 것이다. 여기에서는 Kagan(1992)과 DeBolt(1998)가 쓰기 지도를 위해 제시한 협동 학습 구조들을 원용하여, 우리나라 학생에게 쓰기 수업을 할 때 이용할 수 있는 간단한 구조들을 쓰기 과정 중 동료 협의가 일어나는 쓰기 전 단계와 수정 및 편집 단계를 중심으로 제시하고자 한다.

1) 쓰기 전 단계

쓰기 전 단계에서 이용할 수 있는 구조들은 학습자가 쓸 내용에 대한 배경 지식을 활성화하도록 하거나 언어 지식을 갖추기 위한 것으로, 소집단 내 혹은 소집단 간의 상호 작용 방식을 제시한다.

(1) 모둠 토론(team discussion)

- ① 교사가 정답이 있는 질문이나 창의적인 생각과 상상을 유도하는 질문을 던진다.
- ② 각자 혼자서 생각하게 한다.
- ③ 자유롭게 토론하거나 돌아가면서 말하기 구조로 차례로 말하게 한다.

(2) 생각-짝-모둠(think-pair-square)

- ① 질문이나 문제, 주제를 제시한다.
- ② 혼자서 문제에 대해 생각해 보도록 한다.
- ③ 짝에게 자신의 생각을 말하고 문제에 대해 토의한다.
- ④ 모둠 내에서 짝과의 토의 결과를 발표하고 나눈다.

(3) 생각-쓰기-짝-비교 (think-write-pair-compare)

- ① 제시된 질문에 대해 혼자서 생각하도록 한다.
- ② 생각을 표현하는 간단한 단어, 구, 문장 정도의 짧은 글을 쓰게 한다. 이러한 쓰기 과정은 학습자의 사고를 더욱 깊게 하는 기능을 한다.
- ③ 짝과 함께 글을 비교하고 토론한다.
- ④ 비교 단계를 모둠으로 하여 짝과의 토론 결과를 모둠에서 나누게 할 수도 있다.

(4) 단어그물 짓기(word webbing)

- ① 한 장의 종이를 모둠 책상에 놓고, 종이의 가운데에 주제나 주제문을 적고 연관된 생각들을 모둠원들이 동시에 자유롭게 쓴다.
- ② 시간제한을 두어 동시에 시작하고 동시에 끝나도록 한다.

(5) 문제 보내기(send-a-problem)

- ① 모둠에서 완성한 학습지를 옆 모둠으로 전달한다.
- ② 학습지를 읽고 질문을 적거나 피드백을 한 후 원래 모둠에 돌려준다.
- ③ 다른 모둠의 피드백을 읽고 다시 모둠 토의를 한다.

(6) 이야기 엮기(strip story)

- ① 하나의 이야기나 문단의 글을 모둠원 수만큼 조각글을 만들어 나누어 준다.
- ② 각자 맡은 조각글을 읽고 해석한다.
- ③ 한사람씩 돌아가며 자신이 읽은 조각글의 내용을 설명한다.
- ④ 모둠 토의로 이야기나 문단을 순서대로 맞추어 완성한다.

2) 수정 및 편집 단계

수정 및 편집 단계에서의 협동 학습 구조는 효율적인 동료 반응 활동을 위한 학습자들 간의 상호작용 방식을 제시한다.

(1) 짝 토의(pairs confer)

- ① 쓰기 전 활동이나 수정 및 교정 활동에서 가장 간단하게 사용할 수 있는 구조로 모듈 토의나 인터뷰를 하기 전에 짝과 함께 준비하고 연습할 수 있도록 한다.
- ② 서로 쓰기를 하면서 몰랐던 것을 묻고 답하거나 각자 자신의 글을 보여주고 상대방의 글을 읽는다.
- ③ 이때 동료 협의 반응지를 참고하여 효율적인 피드백이 되도록 한다.

(2) 모듈 인터뷰(team interview)

- ① 교사가 질문이나 주제를 제시하고 혼자서 생각하게 한다.
- ② 한 사람씩 돌아가면서 다른 구성원들의 질문을 집중적으로 받고 대답한다.
- ③ 동시 시작과 멈춤으로 시간을 제한하여 학급 운영이 효율적으로 통제되도록 한다.

(3) 돌아가며 쓰기(roundtable)

- ① 한 장의 종이를 돌려가며 한사람씩 쓰는 구조이다.
- ② 한 사람의 글과 동료 협의 반응지를 같이 돌려가며 피드백해 줄 수 있다.
- ③ 쓰기 전 단계에서 아이디어를 생성할 때 사용할 수도 있다.

(4) 동시다발적 돌아가며 쓰기(simultaneous roundtable)

- ① 모듈 내 모든 모듈원이 동시에 자신이 쓴 글을 옆으로 전달한다.
- ② 각자 자신에게 온 글과 동료협의 반응지를 보면서 피드백을 한다.
- ③ 자신의 글과 반응지가 돌아올 때까지 계속한다.

3. 선행 연구

협동 학습의 핵심은 소집단이며 이질 집단을 특성으로 한다(김동일, 정문성, 1998). Cohen과 Kulik(1982)은 이질 소집단으로 구성하여 실시한 65편의 연구들을 메타 분석하였는데, 가르치는 학습자인 상위 학습자의 경우 38편의 연구 중에서 33편의 연구에서 높은 학업 성취 효과가 나타났으며, 가르침을 받는 학습자인 중위 및 하위 학습자의 경우 52편의 연구 중 45편의 연구에서 학업 성취의 효과가 나타났다고 보고하였다(정문성, 2002).

반면 이질 집단의 경우 상위 학습자의 지적 욕구를 만족시키기 어렵고 교사가 학습자의 수준에 맞는 학습 내용을 제공하기 어렵다는 문제점이 제기된다. 박성익(1997)은 동질집단으로 소집단이 구성된 경우, 학습자의 수준에 적절한 수업 환경을 제공하여 상위 학습자들은 심화 학습을 받을 수 있고 중하위 학습자들은 보충 학습의 기회를 얻을 수 있다고 하였다. 또한 교실 내 동질 소집단 구성을 하면 교사가 일관성을 갖고 지도할 수 있으며, 수준별 이동 수업을 위해 학습자들이 타 학급으로 옮겨 다녀야 하는 불편함을 줄일 수 있다(남은미, 2004). 이처럼 이질 집단이나

동질 집단이냐는 문제는 여전히 논쟁의 여지가 남아있으며, 특히 우리나라 영어 교육 현장에서 수준별 이동 수업이 강조되고 있는 지금 다양한 학습자와 교육 환경을 대상으로 한 실험 연구들이 요구된다 하겠다.

한편, 협동 학습을 영어 수업에 적용한 연구들은 주로 읽기나 말하기 능력, 또는 의사소통 능력에 미치는 영향을 다루고 있으며, 초등학생이나 중학생을 대상으로 하였다. 고등학생을 대상으로 협동학습을 이용한 쓰기 지도에 대한 연구는 매우 드물다. 임경진(2003)은 고등학교 1학년을 대상으로 협동 학습반과 개별 학습반에 과정 중심 쓰기 지도를 적용하여 현장 적용 가능성을 살폈다. 그 결과 협동 학습반의 학습자가 쓰기 능력과 전반적인 정의적 태도에 있어 긍정적인 변화를 보였고 특히 협동반의 하위 집단에서 가장 많은 향상이 있었다. 개별 학습반의 경우 하위 학습자만 내용, 구성, 유창성에 있어 긍정적인 변화가 나타났다고 하였다. 또한 개별반 하위 학습자의 경우, 쓰기 수업에 대한 부담과 불안감이 높은 것으로 보였다고 밝혔다.

협력적 쓰기 활동을 고등학교 영어 수업에 적용하여 학습자의 쓰기 능력 향상과 쓰기에 대한 태도에 미치는 영향을 알아 본 김미영(2003)의 연구에서도 협력적 쓰기 활동의 효과를 보여주고 있는데, 중위와 하위 집단 학생, 특히 하위 집단 학생의 쓰기 능력 향상 정도가 뚜렷했다. 반면, 상위 집단의 경우 쓰기 능력 향상을 가져오지 못하여 협력적 쓰기 활동이 우수한 학생보다는 능력이 부족한 학생에게 더 효과가 있다고 결론 내렸다. 이 연구들은 공통적으로 협동 학습을 적용한 쓰기 지도 방법이 학습자의 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 주었고, 특히 하위 수준의 학습자에게 더 효과가 있었다는 결과를 제시하였다. 그러나 협력적 쓰기 활동이 상위 수준 학습자에게 긍정적인 영향을 주는지에 대해서는 서로 다른 연구 결과를 나타내어 계속적인 연구가 요구된다 하겠다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상자

본 연구의 대상자는 울산광역시 소재 고등학교 1학년 2개 학급 64명이며 모두 여학생이다. 이들은 사전 쓰기 능력 평가 결과를 기준으로 상위, 중위, 하위 그룹으로 나누었다. 각 그룹을 나누는 기준이 되는 점수는 사전 쓰기 평가의 평균으로 하였는데, 50점 만점에 2개 학급의 평균이 각각 12.60점과 13.33으로 매우 낮은 성적을 보여, 18점 이상인 학생을 상위 그룹, 10점에서 16점 사이인 학생은 중위 그룹, 8점 이하인 학생은 하위 그룹으로 구분하였다. 그 결과 연구 대상을 정리하면 표 1과 같다.

표 1
실험 연구 대상의 구성

구분 학급	구분	수 준			전 체
		상	중	하	
	동질집단	9	14	9	32
	이질집단	9	14	9	32

쓰기 점수가 비슷하여 판단이 모호한 경우에는 중간고사 영어 성적을 참고하였고, 각 그룹간의 경계에 있는 점수를 받은 학생은 결과 분석에서 제외되었다. 동질 집단반과 이질 집단반 학생의 동질성 검사 결과 쓰기 능력(표 2)과 정의적 측면(표 3)에서 각 수준별 그룹들 간에 유의미한 차이가 없었다.

표 2
집단 간 동질성에 대한 쓰기 능력 검사 결과 - 전체 점수

구분	집단	사례수	평균	표준편차	t	자유도(df)	유의도(p)
사전 쓰기 점수	동질 상위	9	21.22	3.3737	-.982	16	.341
	이질 상위	9	23.16	4.8862			
	동질 중위	14	12.07	2.3275	-.538	26	.595
	이질 중위	14	12.57	2.5858			
	동질 하위	9	6.44	.9824	-.297	16	.770
	이질 하위	9	6.61	1.3642			

표 3
집단 간 동질성에 대한 정의적 측면 사전 검사 결과

구분	집단	사례수	평균	표준편차	t	자유도(df)	유의도(p)
영어 쓰기 흥미도	동질 상위	9	2.00	.5270	-.806	16	.432
	이질 상위	9	2.18	.4444			
	동질 중위	14	1.71	.6518	-.395	26	.696
	이질 중위	14	1.80	.6231			
	동질 하위	9	1.48	.8351	-.295	16	.772
	이질 하위	9	1.59	.7597			
영어 쓰기 자신감	동질 상위	9	1.88	.6009	-.730	16	.476
	이질 상위	9	2.11	.6871			
	동질 중위	14	1.73	.7416	-1.048	26	.304
	이질 중위	14	2.00	.5699			
	동질 하위	9	1.74	.6620	.528	16	.605
	이질 하위	9	1.59	.5211			
동질집단 선호도	동질 상위	9	3.05	1.3096	-1.272	16	.222
	이질 상위	9	3.72	.8700			
	동질 중위	14	3.07	.6753	1.100	26	.282
	이질 중위	14	2.67	1.1537			
	동질 하위	9	2.44	1.2610	-1.368	16	.190
	이질 하위	9	3.11	.7406			
이질집단 선호도	동질 상위	9	3.16	1.1180	1.220	16	.240
	이질 상위	9	2.50	1.1989			
	동질 중위	14	3.07	.6753	.732	26	.471
	이질 중위	14	2.82	1.0849			
	동질 하위	9	2.50	.9682	.000	16	1.000
	이질 하위	9	2.50	.7500			

2. 연구 도구 및 절차

1) 사전·사후 쓰기 능력 평가

쓰기 능력 평가지는 고등학교 1학년 영어의 제7차 교육과정에 따른 성취 기준 및 평가 기준 개발 연구(정길정, 민찬규, 2002)를 참고하여 내용 구성을 위한 질문을 제시한 후 한 단락 정도의 글을 쓰도록 하였다(부록 1). 사전 및 사후 평가는 학생이 짝과의 사전 활동을 한 후 각자 하나의 글을 완성하도록 했다. 글의 채점 기준은 쓰기의 유창성과 정확성, 그리고 형식 등을 자세히 살펴보기 위해 5개 쓰기 평가 항목, 즉 내용(content), 구성(organization), 문법(grammar), 어휘(vocabulary), 기계적 측면(mechanics)으로 나누었다(표 4). 세부 기준안은 Brown &

Bailey(1984), Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel & Hughey(1981), Heaton(1988), 강금진(2005), 이재근(2003), Min & Kim(2005)의 분석적 채점 기준표를 기반으로 표4와 같이 재구성하였다. 결과물은 본 연구자를 포함하여 2명의 채점자가 평가했는데, 평가의 신뢰도를 높이기 위하여 채점 훈련을 거쳤다. 채점자간의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach α 계수를 이용하여 분석한 결과, 각 집단의 사전 및 사후 평가 모두에서 신뢰도 계수 0.7을 훨씬 넘어 채점자간 신뢰도가 매우 높았다.

2) 정의적 영역 설문지

본 연구에서는 실험을 통하여 학습자의 정의적 측면에 어떠한 변화가 나타나는가를 알아보기 위해 5 단계 척도를 이용하여 실험 사전과 사후에 동일한 문항의 설문 조사를 실시하였다. 설문지 문항의 구성 요인은 영어 쓰기 학습에 대한 흥미도와 자신감, 협동 학습 쓰기에 대한 선호도, 집단 구성에 대한 선호도로 구분되며 총 10문항으로 제작되었다(부록 2).

3) 수업 평가 설문지

실험 수업이 끝난 직후 학생들의 실험 수업에 대한 전반적인 생각과 영어 쓰기 및 협동 학습에 대한 태도를 알아보기 위해 수업 평가 설문지를 투입하였다. 설문지는 선택형과 자유 응답으로 구성되었고 본 연구에서는 참여도에 대한 결과만을 다루었다.

4) 실험 수업 절차

실험 수업은 1주일에 한 시간씩 11주간 실시되었고 첫 주와 마지막 주에 각각 사전과 사후 평가를 실시했다. 하나의 과제는 3차시에 걸쳐 완성하도록 하였는데, 1, 2차시에는 쓰기 준비 단계와 쓰기 단계, 3차시에는 수정 및 교정, 완성하기 및 자기 평가 단계가 이루어졌다(그림 1 참조). 따라서 9주간 3개의 쓰기 과제를 하였는데 과제의 내용은 '자신이 꿈꾸는 학교의 모습을 상상하여 쓰기', '10년 후 자신의 모습을 상상하고 지원하고 싶은 회사나 단체에 자신을 소개하는 글쓰기', 마지막으로 '외국인 친구에게 울산 시티 투어 계획을 짜고 소개하는 글쓰기'이다.

표 4
쓰기 평가 채점 기준표

영역	점수	채점 세부 기준	
내용	9-10	뛰어남	주제가 명료하고 주제를 뒷받침하는 내용이 적합하며 구체적이고 분명하게 제시함.
	6-8	잘함	주제가 비교적 명료하고 주제를 뒷받침하는 내용이 적합하나 세부 설명이 다소 부족함.
	3-5	노력 필요	주제가 명료하지 않고 세부사항이 부족하여 주제 전달이 약함.
	1-2	부족	주제가 없거나 명확하게 드러나지 않음. 주어진 주제와 무관한 특정사항이나 세부사항들로 구성됨.
구성	9-10	뛰어남	글의 흐름이 자연스럽고 논리적이며 연결어 사용을 다양하고 적절하게 사용함.
	6-8	잘함	글의 흐름이 비교적 자연스러우나 논리적 배열이나 구체적 내용 연결이 다소 부족함. 연결어를 사용하나 다양하지 않거나 적절하지 않은 것이 있음.
	3-5	노력 필요	글의 흐름이 자연스럽지 않고 내용 연결이 논리적이지 않거나 일관성이 부족함. 연결어 사용에 오류가 있음.
	1-2	부족	중심 내용이나 의도를 파악하기 힘들며 논리적 조직을 찾기 힘들.
문법	9-10	뛰어남	내용에 적절하고 다양한 문장구조를 사용하며 복잡한 구조에도 오류가 거의 없음. 어순, 시제, 일치, 대명사, 관사, 전치사 사용에 거의 오류가 없음.
	6-8	잘함	복잡한 구조 사용에서 의미전달에 지장은 없으나 다소 오류가 있음. 문장구조가 단순하거나 어순, 시제, 일치, 대명사, 관사, 전치사에 약간의 오류가 있음.
	3-5	노력 필요	의미전달에 지장을 주는 문법적 오류가 있음. 어순, 시제, 일치, 대명사, 관사, 전치사 사용에 오류가 자주 나타남.
	1-2	부족	간단한 문형도 완전하게 쓰지 못하거나 많은 문법적 오류로 인해 의미전달이 이루어지지 않음.
어휘	9-10	뛰어남	선택한 어휘가 다양하고 문맥에 적절한 단어나 숙어를 선택함.
	6-8	잘함	어휘 선택이 적절하고 다양한 편이나 단어나 숙어 선택에 오류가 있음.
	3-5	노력 필요	어휘 선택이 제한적이고 부적절한 단어나 숙어를 사용함.
	1-2	부족	어휘 선택이 매우 제한적이고 적절하지 않음.
기계적 요소	9-10	뛰어남	철자, 구두점, 대소문자 및 단락구분 등이 정확함.
	6-8	잘함	철자, 구두점, 대소문자 및 단락구분 등에 가끔 오류가 있으나 의미 전달에는 지장을 주지 않음.
	3-5	노력 필요	철자, 구두점, 대소문자 및 단락구분 등에 오류가 자주 있어 의미 전달에 혼란을 초래함.
	1-2	부족	철자, 구두점, 대소문자 및 단락구분 등을 전혀 지키지 않음.

실험 집단은 사전 영어 쓰기 능력 검사 결과에서 비슷한 점수를 얻은 학생 4-5

명으로 된 소집단을 이루는 동질 집단반과 사전 영어 쓰기 능력 검사 결과가 서로 다른 학생이 소집단을 구성하는 이질 집단반으로 나누었다. 이질 집단반은 상 수준 1명, 중 수준 2명, 하 수준 1명으로 구성되었다. 각 반은 9개의 소집단으로 구성되었고 집단 구성 방법 이외의 다른 변인을 최대한 통제하기 위하여 수업 지도 및 절차는 물론 수업 내용과 자료를 두 집단에 동일하게 적용하였다.

(1) 도입 단계

학습자의 동기를 유발하기 위해 쓰기 주제와 관련된 자신의 경험을 자유롭게 말할 수 있도록 하고 자유롭고 편안한 분위기를 만들 수 있도록 하였다. 그리고 3차 시에 걸쳐 완성해야 할 쓰기 과제에 대한 학습 목표를 제시하고 쓰기 과정의 절차를 자세히 알려주어 전반적인 쓰기 과정을 이해할 수 있도록 하였다.

(2) 상황 제시 단계 (쓰기 준비)

글을 쓰는 목적과 상황, 글을 읽게 될 독자에 대한 정보를 실제로 있을 법한 것으로 제시한 후 간단한 질문을 통해 학습자의 이해를 점검하였다.

(3) 언어적 준비 단계 (쓰기 준비)

이 단계의 목표는 쓰기의 형식적인 측면을 이해하고 쓰기 과제 완성을 위해 필요한 언어 형태와 기능을 익히는 것이다. 읽기 자료를 이용하여 문단의 모양이나 문장 부호, 대소문자와 같이 쓰기의 형식적인 측면을 제시하거나, 주제와 주제를 뒷받침하는 문장, 연결어 찾기 활동, 혹은 무작위로 섞인 문장을 주제별로 분류하여 나누는 문단 조합 등과 같이 글의 구성을 인식하도록 하는 분석 활동을 하였다. 또한 읽기 자료에서 동사의 시제를 바꾸어 보는 통제 작문이나 문장들을 조직하는데 도움이 되도록 문답 활동을 하였다. 활동 방법과 절차는 모두 협동 학습 구조를 응용하여 학생 간의 상호 작용이 활발하게 일어나도록 유도하였다.

(4) 협동적 쓰기 단계 (쓰기 준비)

다른 학습자간 협동을 통해서 각자 써야할 초안의 내용을 정하고 언어적 정보를 교환함으로써 학습자가 혼자 초안을 써야 하는 부담을 덜기 위한 단계이다. 쓰기 주제와 관련된 내용이나 정보를 얻기 위해 소집단 구성원이 함께 브레인스토밍이나 마인드맵을 하거나 모둠 토론과 인터뷰 형식으로 주제에 대한 충분한 토론이 이루어지도록 하였다. 동질 집단의 경우 하위 학습자로만 구성된 소집단은 다른 소집단에 비해 과제 수행 속도가 느릴 것을 예상하여 학습지를 따로 제공하였다.

그림 1
실험 수업의 교수-학습 활동과 협동 학습 구조

차시	단 계	교수 학습 활동	협동 학습 구조	활동 주체
1 차시	도 입	목표 제시 및 동기 유발	.	전체
	쓰기 준비 (동료 협의)	상황 제시 독자 및 상황 제시	.	전체
		언어적 준비 쓰기 형식에 대한 교수 읽기 자료 제시 및 활동 (분석활동, 문단 조합) 어휘 활동, 문답활동, 통제 작문	이야기 엮기 짹 짹 모둠 토의 생각-짹-모둠 모둠 인터뷰 3단계 인터뷰 돌아가며 말하기 동시다발적 쓰기 문제 보내기	
2 차시	협동적 쓰기	동료와 함께 문장 만들기, 마인드맵, 상상하여 말하기, 제시된 읽기 자료 읽고 토론하기, 브레인스토밍		
3 차시	초안 쓰기	쓰기 준비 단계 결과물을 바탕으로 계획하기, 개별 초안 쓰기	.	개인
	수정 및 교정 (동료 협의)	질문하고 답하기, 동료의 글 읽고 동료 협의 반응지 작성하기, 칭찬하고 충고하기, 다시 읽기, 수정하기, 편집하기	돌아가며 말하기 동시다발적 돌아가며 쓰기 모둠 토론, 짹 토론	개인, 소집단
		완성하기	수정된 초안을 완성하여 쓰기	.
	자기 평가	완성된 글을 읽고 자기 평가지 완성하기	.	개인

(5) 초안 쓰기 단계

쓰기 준비 단계 활동의 결과를 바탕으로 각자의 초안을 쓰도록 하였는데, 미리 계획을 세운 후 초안을 쓰되 너무 문법이나 철자법과 같이 형식적인 면에만 주의를 기울여서 내용이나 구성에 관심을 두지 않는 일이 없도록 하였다.

(6) 수정 및 교정 단계

학습자가 자신이 쓴 글에 대해 교사와 동료의 피드백을 얻고 글의 내용을 수정하거나 형태를 교정하는 단계이다. 피드백을 위한 가이드라인과 동료의 글을 읽으면서 체크해야 할 영역을 체크리스트 형식으로 제시한 동료 협의 반응지(peer

response form)를 이용하였다. 동료 협의 반응지는 DeBolt(1998), 최연희(1999), Hyland(2003)의 연구를 참고로 본 연구에 맞도록 재구성하였다 (부록 3 참조).

(7) 완성하기 및 자기평가 단계

수정 및 교정 단계에서 받은 피드백을 참고하여 각자 초안을 고쳐 완성하도록 하였다. 마지막으로 글을 완성한 직후에 다시 자신이 쓴 것을 읽으면서 자기 평가를 하도록 하였다. 자기 평가는 동료 협의 반응지에서 사용한 체크리스트와 같은 것을 사용하였다. 이러한 자기 평가는 자신의 쓰기 능력을 평가한다는 의미보다는 스스로가 독자의 입장이 되어 자신이 쓴 글에 대해 적절한 모니터를 함으로써 앞으로 쓰기를 할 때 유용한 쓰기 전략을 향상시키는 방법으로 이용되었다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 쓰기 능력 평가 결과

사전·사후 쓰기 능력 평가의 총점으로 대응 표본 t-검증을 한 결과 표 5에서 알 수 있듯이 동질 집단과 이질 집단 모두 사전에 비해 사후 점수가 높아 통계적으로 유의미한 향상을 보였다. 이것은 협동 학습을 적용한 쓰기 지도가 학습자의 전체적인 쓰기 능력에 긍정적으로 영향을 주었음을 의미한다. 그러나 한 가지 주목해야 할 것은 동질 상위 그룹의 경우 유의한 변화가 일어나지 않았다는 것이다.

표 5
전체적 쓰기 능력의 사전·사후 변화

구분	N	평균	표준 편차	평균차	t값	유의도
동질 상위	9	사전-사후 21.22-20.83	3.3737-6.2749	-0.39	.317	.759
이질 상위	9	사전-사후 23.16-32.38	4.8862-7.3941	9.22	-5.768	.000
동질 중위	14	사전-사후 12.07-17.35	2.3275-5.9401	5.28	-3.600	.003
이질 중위	14	사전-사후 12.57-20.17	2.5858-6.7812	7.60	-4.892	.000
동질 하위	9	사전-사후 6.44-12.16	.9824-5.6844	5.72	-3.399	.009
이질 하위	9	사전-사후 6.66-13.05	1.3642-6.0023	6.44	-3.740	.006
동질 전체	32	사전-사후 13.06-16.87	6.1601-6.6623	3.81	-3.944	.000
이질 전체	32	사전-사후 13.87-21.60	7.1131-9.9293	7.73	-8.245	.000

이러한 결과가 소집단 구성에 따른 차이 때문인지 알아보기 위해 사후 평가 결과에 대해 독립표본 t-검증을 한 결과(표 6), 이질 집단의 평균이 동질 집단보다 높고 이 평균 차이가 유의미하여 이질 집단 구성이 학습자의 전체적 쓰기 능력의 변화에 더 긍정적이었음을 알 수 있다. 이는 상위 그룹의 변화가 반영된 결과임을 알 수 있는데 중, 하위 그룹의 경우와 달리 상위 그룹의 경우에만 두 집단 간의 평균 차이 유의도가 0.003으로 통계적으로 유의한 수준이었기 때문이다.

표 6
전체적 쓰기 능력의 사후 비교

구분	N	평균	표준 편차	표준 오차	평균차 (동질-이질)	t	유의도
동질 상위	9	20.83	6.2749	2.0916			
이질 상위	9	32.38	7.3941	2.4647	-11.55	-3.575	.003
동질 중위	14	17.35	5.9401	1.5875			
이질 중위	14	20.17	6.7812	1.8123	-2.82	-1.171	.252
동질 하위	9	12.16	5.6844	1.8948			
이질 하위	9	13.05	6.0023	2.0007	-0.88	-.323	.751
동질 전체	32	16.87	6.6623	1.1777			
이질 전체	32	21.60	9.9293	1.7552	-4.73	-2.240	.029

이렇게 이질 집단의 상위 학습자가 동질 집단의 같은 수준 학습자보다 쓰기 능력의 향상이 두드러진 원인을 알아보기 위해 수업 평가 설문지에서 학습자 스스로 평가한 참여도를 분석한 결과 표 7과 같다. 참여도를 나타내는 값은 5단계 Likert척도로 2개 문항의 평균을 의미하며 각 평균에 해당하는 학생 수를 제시하여 분포를 쉽게 알아 볼 수 있도록 하였다. 전체적인 집단의 참여도는 두 집단 간 차이가 유의하지 않지만 상위 집단의 참여도에서 이질 집단이 동질 집단보다 유의미하게 참여도가 높았다.

쓰기 능력 평가에서 동질 상위 그룹의 평균이 이질 상위 그룹보다 유의하게 낮았던 결과가 이러한 학습자의 참여도와 상관관계가 있는지 검증해 보기 위해 사전과 사후 평균의 차이와 참여도와의 상관관계를 알아보았다. 그 결과 상위 그룹의 참여도와 쓰기 평균 차이의 피어슨 상관 계수가 .602로 유의도 0.01 수준에서 유의하였다. 이것은 참여도와 평균의 차이가 정적 상관관계가 확실히 있는 수준으로 참여도가 높을수록 사전에 비해 사후의 점수가 높아질 확률이 있다는 것을 의미한다. 따라서 상위 학습자들의 경우 쓰기 활동에 얼마나 열심히 참여했는가의 정도가 학습자의 쓰기 능력에 영향을 미칠 수 있다고 추측해 볼 수 있다.

표 7
학습 참여도 비교

집단	1~1.5	2~2.5	3~3.5	4~4.5	전체	평균	t	유의도
동질 상위(%)	0 (0)	4 (44.4)	3 (33.3)	2 (22.2)	9 (100)	3.00	-2.294	.036
이질 상위(%)	0 (0)	1 (11.1)	3 (33.3)	5 (55.5)	9 (100)	3.83		
동질 중위(%)	0 (0)	5 (35.7)	7 (50.0)	2 (14.3)	14 (100)	3.10	-1.101	.282
이질 중위(%)	0 (0)	3 (21.4)	4 (28.6)	7 (50.0)	14 (100)	3.42		
동질 하위(%)	1 (11.1)	3 (33.3)	3 (33.3)	2 (22.2)	9 (100)	2.94	-1.108	.916
이질 하위(%)	1 (11.1)	3 (33.3)	2 (22.2)	3 (33.3)	9 (100)	3.00		
동질 전체(%)	1 (3.1)	12 (37.5)	13 (40.6)	6 (18.8)	32 (100)	3.03	-1.785	.079
이질 전체(%)	1 (3.1)	7 (21.9)	9 (28.1)	15 (46.9)	32 (100)	3.42		

이와 같은 상위 그룹의 변화와 관련하여 추측할 수 있는 원인들을 본 연구자가 수업 시간에 관찰한 바에 근거하여 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 이질 집단의 상위 학습자들이 동질 집단의 상위 학습자들보다 인지적 정교화에 도움이 되는 동료 가르치기를 할 수 있는 기회가 상대적으로 많아 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미칠 수 있었던 것으로 추측할 수 있다. 인지적 정교화 이론에서는 인간이 새로운 정보를 얻었을 때 그것이 기억 속에 존재하는 이전 정보와 유기적으로 연계되기 위해서는 인지적 재구조화(restructuring), 즉 인지적 정교화가 일어나야 한다는 결론을 내렸다(Slavin, 1995). 이를 위한 효과적인 방법으로는 정보를 재조직하거나 정교화 하여 자신의 것으로 만들거나 정보를 요약하고 그것을 다른 사람에게 설명하는 것이다. 이것은 협동 학습에서 동료 가르치기(peer tutoring)와 관련되는데, 이미 많은 연구(Allen, Devin-Sheehan, & Feldmann, 1976; Dansereau, 1988; Webb, 1985)에서 동료 가르치기를 경험한 학습자의 학업 성취에 있어서 향상을 증명하고 있다(Slavin, 1995).

둘째, 학습자의 과제 완성에 대한 책임감 혹은 부담감의 차이를 들 수 있다. 실험 수업을 하면서 관찰한 바에 의하면 이질 집단의 상위 학습자의 경우 자신의 쓰기 과제를 하면서도 같은 소집단에 속한 동료의 과제를 도와주어야 할 책임감 때문에 부담을 느끼고 있었으나 결국 과제에 적극적으로 참여하게 되는 동기를 제공한 것으로 보인다.

3. 정의적 영역 설문 결과

1) 상위 그룹

소집단 구성 방법에 따라 상위 그룹의 정의적 영역 변화에 유의한 차이가 없었다(표 9 참조). 표 8에서 쓰기에 대한 흥미도와 자신감에서 두 집단 모두 유의미한 향상을 보였으나 이질 집단이 동질 집단보다 향상의 폭이 컸고, 자신감의 경우 동질 집단이 더 크게 향상되었다. 소집단 구성에 대한 선호도에서도 사전과 사후의 유의미한 변화가 없었으나, 두 그룹의 학습자들은 대체로 자신들이 경험했던 소집단 구성에 대한 선호도가 증가하는 경향이 있고 동질 집단을 선호하고 있음을 파악할 수 있다.

표 8
상위 그룹의 정의적 영역 사전·사후 변화 비교

영역	집단	평균 사전(I) - 사후(J)	표준편차 사전 - 사후	평균차 (J-I)	t	유의도
쓰기 흥미도	동질	2.00 - 2.88	.5270-.7264	0.88	-4.619	.002
	이질	2.18 - 3.22	.4444-.6236	1.04	-5.292	.001
쓰기 자신감	동질	1.88 - 3.18	.6009-.7474	1.30	-4.375	.002
	이질	2.11 - 2.92	.6871-.2777	0.81	-3.654	.006
동질집단 선호도	동질	3.05 - 3.72	1.3096-1.1486	0.67	-1.569	.155
	이질	3.72 - 3.50	.8700 - .9013	-0.22	.595	.569
이질집단 선호도	동질	3.16 - 2.94	1.1180-1.3333	-0.22	.595	.569
	이질	2.50 - 2.94	1.1989 - .5833	0.44	-1.357	.212

표 9
상위 그룹의 정의적 영역 사후 비교

영역	집단	사례수	평균	표준 편차	표준 오차	t	자유도 (df)	유의도
쓰기 흥미도	동질	9	2.88	.7264	.2421	-1.044	15.641	.312
	이질	9	3.22	.6236	.2078			
쓰기 자신감	동질	9	3.18	.7474	.2491	.975	10.169	.352
	이질	9	2.92	.2777	.0925			
동질집단 선호도	동질	9	3.72	1.1486	.3828	.457	15.144	.654
	이질	9	3.50	.9013	.3004			
이질집단 선호도	동질	9	2.94	1.3333	.4444	.000	16.0	1.000
	이질	9	2.94	.5833	.1944			

2) 중위 그룹

상위 그룹과 마찬가지로 소집단 구성 차이에 따른 유의미한 정의적 측면의 변화는 없었다(표 11 참조). 표 10을 보면, 쓰기에 대한 흥미도와 자신감에서 동질 중위 그룹의 평균이 이질 중위 그룹보다 더 큰 향상을 보여 사후 변화가 유의미하였다. 소집단 구성 방법에 대한 선호도를 보면 두 집단 모두 동질집단보다 이질집단을 선호하게 되었고, 특히 이질 중위 그룹은 이질 집단 선호도가 유의미하게 증가하였다. 따라서 중위 그룹은 상위 그룹과 달리 이질집단을 더 선호하는 경향을 보였다.

표 10
중위 그룹의 정의적 영역 사전·사후 변화 비교

영역	집단	평균 사전(I) - 사후(J)	표준편차 사전 - 사후	평균차 (J-I)	t	유의도
쓰기	동질	1.71 - 2.38	.6518 - .6386	0.67	-3.017	.010
흥미도	이질	1.80 - 2.11	.6231 - .8732	0.31	-1.314	.212
쓰기	동질	1.73 - 2.28	.7416 - .9323	0.55	-2.983	.011
자신감	이질	2.00 - 2.28	.5699 - .6250	0.28	-1.640	.125
동질집단 선호도	동질	3.07 - 2.85	.6753 - 1.0638	-0.22	.806	.435
	이질	2.67 - 2.67	1.1537 - 1.0671	0.00	.000	1.000
이질집단	동질	3.07 - 3.14	.6753 - 1.0818	0.07	-.263	.797
선호도	이질	2.82 - 3.50	1.0849 - 1.0561	0.68	-3.387	.005

표 11
중위 그룹의 정의적 영역 사후 비교

영역	집단	사례수	평균	표준 편차	표준 오차	t	자유도 (df)	유의도
쓰기	동질	14	2.38	.6386	.17067	.906	23.813	.374
흥미도	이질	14	2.11	.8732	.23338	.000	22.722	1.000
쓰기	동질	14	2.28	.9323	.24919	.443	26.000	.661
자신감	이질	14	2.28	.6250	.16706	-.884	25.985	.385
동질집단 선호도	동질	14	2.85	1.0638	.28434			
	이질	14	2.67	1.0671	.28520			
이질집단	동질	14	3.14	1.0818	.28913			
선호도	이질	14	3.50	1.0561	.28226			

3) 하위 그룹

하위 그룹 역시 소집단 구성 차이가 학습자의 정의적 영역에 유의미한 차이를 가져오지 못했다(표 13 참조). 표 12에 의하면, 동질 하위 그룹은 쓰기에 대한 흥미도와 자신감 둘 다 유의미한 향상을 보였으나 이질 하위 그룹은 흥미도에서만 유의미한 향상이 있었다. 이처럼 이질 집단은 동질 집단에 비해 자신감 향상에 큰 도움을 주지 못했다. 그 원인을 실험 과정에서 추측해 보면, 이질 집단의 중하위 학습자는 상위 학습자에게 도움을 요청해야하는 부담감이나 미안함 때문에 질문을 하거나 도움을 요청하는데 주저하는 태도를 관찰할 수 있었다. 이러한 태도는 쓰기에 대한 자신감 향상에 있어 부정적인 요인으로 작용했을 가능성이 있을 것이다. 소집단 구성에 대한 선호도의 경우 동질 하위 그룹 학습자는 이질 집단에 대한 선호도가 유의미하게 증가였고, 이질 하위 그룹 학습자는 유의한 변화는 없었으나 동질 집단 선호도 평균이 떨어진 반면 이질 집단에 대한 선호도는 증가하여 사전과 달리 사후에는 이질 집단 선호도가 더 높은 결과를 보였다. 따라서 하위 그룹은 실험 수업을 통해 이질 집단에 대한 선호도가 증가하는 경향이 있었다.

표 12
하위 그룹의 정의적 영역 사전·사후 변화 비교

영역	집단	평균 사전(I) - 사후(J)	표준편차 사전 - 사후	평균차 (J-I)	t	유의도
쓰기 흥미도	동질	1.48 - 3.00	.8351-.9428	1.52	-4.316	.003
	이질	1.59 - 2.40	.7597-.7222	0.81	-3.051	.016
쓰기 자신감	동질	1.74 - 2.74	.6620-.8462	1.00	-2.882	.020
	이질	1.59 - 2.25	.5211-.6407	0.66	-2.000	.081
동질집단 선호도	동질	2.44 - 2.83	1.2610-1.0606	0.39	-.661	.527
	이질	3.11 - 2.88	.7406-.8207	-0.23	.645	.537
이질집단 선호도	동질	2.50 - 3.11	.9682-1.0240	0.61	-3.355	.010
	이질	2.50 - 3.05	.7500-1.0137	0.55	-1.552	.159

표 13
하위 그룹의 정의적 영역 사후 비교

영역	집단	사례수	평균	표준 편차	표준 오차	t	자유도 (df)	유의도
쓰기 흥미도	동질	9	3.00	.94281	.31427	1.497	14.984	.155
	이질	9	2.40	.72222	.24074			
쓰기 자신감	동질	9	2.74	.84620	.28207	1.361	14.904	.194
	이질	9	2.25	.64070	.21357			
동질집단선 호도	동질	9	2.83	1.06066	.35355	-.124	15.052	.903
	이질	9	2.88	.82074	.27358			
이질집단선 호도	동질	9	3.11	1.02402	.34134	.116	15.998	.909
	이질	9	3.05	1.01379	.33793			

V. 결론 및 제언

협동 학습은 우리나라와 같은 다인수 학급에서 유용한 소집단을 활용한 수업 방법을 제공할 뿐 아니라 학습자들 간의 긍정적인 상호 의존을 장려함으로써 학습자의 긴장감을 줄이고 긍정적인 수업 분위기를 조성할 수 있다. 이러한 협동 학습을 영어 쓰기 지도에 적용한다면 현재 소홀히 취급되고 있는 고등학교에서의 영어 쓰기 교육에 효율적인 대안을 제공할 수 있을 것이다. 또한 협동 학습에서 소집단이 이질적으로 구성되는 것과 관련하여 소집단 구성의 효과에 대한 논란이 계속되고 있으므로 이에 대한 연구의 필요성이 제기된다.

따라서 본 연구에서는 고등학교 수업에서 쉽게 이용할 수 있는 협동 학습을 적용한 쓰기 지도 방법을 제안하고 이를 소집단 구성 방법을 달리하여 적용함으로써 학습자의 수준별로 쓰기 능력과 정의적 측면에 어떤 다른 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 11주간의 실험 수업 결과 다음과 같은 결론을 얻게 되었다.

협동 학습을 적용한 쓰기 지도는 학습자의 쓰기 능력과 쓰기에 대한 흥미도와 자신감의 향상에 기여하여 그 적용 가능성을 보여주었다. 그러나 학습자들의 수준에 따라 쓰기 능력과 정의적 측면에서 서로 다른 변화의 양상을 나타냈다. 상위 학습자들의 경우, 이질집단 구성이 도움이 되지 못할 것이라는 일반적인 가정과는 다르게 다른 수준의 동료들에게 가르치거나 도움을 주어야 하는 역할로 인해 학습에 더욱 적극적으로 참여하도록 하였고 결국 동질집단의 상위 학습자들보다 쓰기 능력에서 훨씬 높은 향상을 보여주었다. 또한 정의적 측면에 있어서는 통계적으로 유의

하지는 않았으나, 중하위 학습자들의 경우 동질집단 구성이 이질집단 구성에 비해 학습자의 자신감 향상에 더 효과적이었다. 반면에 이들은 자신의 능력이 드러나도록 하여 불편함을 주는 동질집단보다는 이질집단 구성을 더 선호하는 것으로 나타났다. 이질집단의 상위 학습자들도 이전보다 이질집단에 대해 긍정적으로 인식하는 경향을 보여주었다.

그러나 쓰기 능력만으로 분류한 소집단 구성에 따른 결과를 일반화시킬 수는 없을 것이며 이를 현장에 적용할 때에는 더욱 신중할 필요가 있을 것이다. 쓰기 수업을 하는 교실에는 학습자들의 연령, 성별, 혹은 가정의 사회 문화, 경제적 배경 등, 너무나 다양한 학습자 내 정의적 변인들이 공존하고 있을 뿐 아니라 교사의 가치관이나 신념이 녹아든 수업 방법과 기술 혹은 교실 환경이나 학교 전체의 분위기 등 학습자 외의 변인들이 함께 영향을 주고받기 때문이다. 따라서 효과적인 쓰기 지도를 위해서는 어떤 소집단 구성을 선택하여 고집하는 것이 아니라 학습자의 요구나 학습 내용, 혹은 교실 환경에 따라 소집단 구성을 이용하고 언제라도 적절한 시기에 변화시킬 수 있어야 할 것이다.

이러한 맥락에서 본 연구는 하나의 사례 연구로서 실험 대상 학습자들의 환경에서 적절한 쓰기 지도 방안과 소집단 구성 방법을 찾고자 하였다. 앞으로 우리나라 고등학교에서 적용할 수 있는 쓰기 지도 방법들을 제안하고 다양한 학습자들을 대상으로 여러 상황에 적용해 보는 연구들이 계속 교실 현장에서 이루어진다면 우리나라 고등학생들에게 보다 효과적인 쓰기 지도 접근법이 형성되고 정착되어 갈 것이다.

참 고 문 헌

- 강금진. (2005). *읽기 자료를 활용한 고등학생 영어 쓰기 능력 향상 방안 연구*. 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 김동일, 정문성. (1998). *열린교육을 위한 협동학습의 이론과 실제*. 서울: 형설출판사.
- 김미영. (2003). *협력학습이 고등학생의 영어 쓰기 학습에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 남은미. (2004). *소집단 구성 유형이 중학교 영어학습자들의 학습참여도와 과제완성도, 정의적 태도에 미치는 영향*. 미출간 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 박성익. (1997). *교수학습방법의 이론과 실제*. 서울: 교육과학사.
- 배두본. (2002). *영어교육학 총론*. 서울: 한국문화사.
- 연준흠. (1996). *원어민과의 협동수업을 통한 의사소통 능력 향상 방안*. *영어어문교*

- 육, 2, 58-73.
- 이재근. (2003). 영어교육평가. 한국교과교육평가학회 (편), *교과교육평가의 이론과 실제* (pp. 501-545). 서울: 원미사.
- 임경진. (2003). *반 편성의 유형이 고등학교 학습자들의 영어 쓰기 능력 및 정의적 측면에 미치는 영향에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 정길정, 민찬규. (2002). *제 7차 교육 과정에 따른 성취 기준 및 평가 기준 개발 연구: 고등학교 영어 1학년*. (교육인적자원부 정책연구과제 2001-13). 교육인적자원부.
- 정문성. (2002). *협동학습의 이해와 실천*. 서울: 교육과학사.
- 정승영, 윤인숙. (2001). 영어 의사소통능력의 신장을 위한 소집단 협동 학습 실험. *교육이론과 실천*, 11(2), 301-324.
- 최연희. (1999). 영어 쓰기 교육론. 김영숙, 차경애, 최연희, 김은주, 남지영, 문영인 (편), *영어과 교육론: 이론과 실제* (pp. 337-424). 서울: 한국문화사.
- 최혜경. (2003). *Kagan식 협동 학습의 수용과 확산에 관한 연구*. 미출간 석사학위논문. 한국교원대학교.
- Brown, J., & Bailey, K. (1984). A categorical instrument for scoring second language writing skills. *Language Learning*, 34(4), 21-42.
- DeBolt, V. (1998). *Write: Cooperative learning & the writing process*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Heaton, J. (1988). *Writing English language tests*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1998). Foreword. In V. DeBolt, *Write: Cooperative learning & the writing process* (pp. 1-2). San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Min, C., & Kim, J. (2005). The effects of dialogue journal writing on Korean high school EFL writing education. *English Teaching*, 60(4), 71-86.
- Molyneux, L. (1991). *Cooperative learning, writing and success*. Canandaigua, NY: Trellis Books.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd ed.). Needham Heights, MA:


Allyn & Bacon.

Suh, Jae-suk. (2006). A comparison of two English reading classes: With a focus on cooperative learning. *English Language & Literature Teaching*, 12(3), 79-98.

부 록

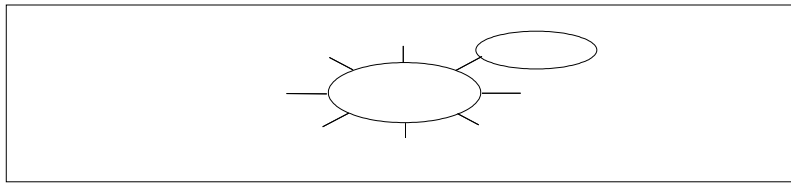
부록 1. 사전 쓰기 능력 평가지

♥ 여러분이 인터넷 쇼핑을 하다가 다음과 같은 행사 공지를 발견했습니다.



“오픈 1주년을 맞이하여 푸짐한 행사를 마련했습니다.
「My favorite season」을 주제로 영어 글을 써서 보내주시면,
잘 쓰신 분 300명을 뽑아 그 계절에 꼭 필요한 상품을 드립니다.”
300명이면 여러분이 당첨될 수도 있겠죠?
아래의 활동을 따라 써 나가다 보면 여러분도 영어로 글을 잘 쓸 수 있을
거예요. 그럼, 한번 도전해 볼까요?

Step 1. 좋아하는 계절을 가운데 원에 영어로 쓰고, 뾰어나간 가지에 그 계절과 관련하여 떠오르는 단어들을 영어나 한글로 쓰세요. 또 그 단어들을 보고 생각나는 것이 있으면 좋아하는 계절과 관련된 것으로 써 보세요. 철자는 틀려도 좋으니 너무 깊이 생각하지 말고 쓰세요.



Step 2. 짝과 바꾸어 읽어 봅시다. 짝이 쓴 단어들을 보고, 궁금한 내용을 질문해 봅시다. 예를 들면 다음과 같은 질문을 할 수 있겠죠?

- 이 단어는 어떤 뜻이야?

- 이 단어랑 이 계절이랑 무슨 상관이 있니?
- 이 계절에 어떤 일을 하는 게 좋아?
- 이 계절을 생각하면 떠오르는 사람이 있니?
- 이 계절에 재미있는 일이 있었니?

Step 3. 짝과 이야기를 나눈 후, 아래 질문에 답을 영어로 써 보세요.

- 1) What is your favorite season?
- 2) What is the weather like?
- 3) Why do you like this season?
What do you like to do in your favorite season?
- 4) Do you have any special experiences in the season you like?
If so, what happened?
(When/where did it happen? Who was involved? What did you do?..)

Step 4. 위의 내용들을 참고하여 인터넷 쇼핑몰에 보낼 글을 써 봅시다.

부록 2. 사전 및 사후 정의적 영역 설문지


안녕하세요. 이 설문지는 여러분이 영어쓰기학습에 대해 어떤 생각과 느낌을 갖고 있는지 알아보기 위한 것입니다. 이것은 시험이 아니므로 정답이 없습니다. 편안한 마음으로 글을 읽고 평소 여러분이 느끼고 생각한 것을 솔직하게 답해 주시면 됩니다.
각 문장을 잘 읽고 다섯 개의 숫자 중 자신의 생각에 일치하는 정도에 따라 해당되는 곳에 ○ 표를 해 주시기 바랍니다. 연구 목적 이외에는 다른 용도로 사용하지 않을 것을 약속합니다.

	전혀 그렇지 않다	거의 그렇지 않다	보통 이다	조금 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 영어로 간단한 편지나 일기를 쓰는 것이 재미있다.	1	2	3	4	5
2. 나는 영어시간에 듣거나 읽기, 말하기를 하는 것보다 쓰기가 더 좋다.	1	2	3	4	5
3. 나는 영어시간에 쓰기를 많이 했으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
4. 나는 나의 생각이나 느낌을 영어 글로 표현할 수 있다.	1	2	3	4	5
5. 나는 내가 쓴 영어 글을 다른 사람이 읽더라도 불안하지 않을 것 같다.	1	2	3	4	5
6. 나는 다른 친구들보다 영어로 글쓰기를 더 잘 할 것 같다.	1	2	3	4	5
7. 나는 나와 영어 실력이 비슷한 친구들과 같은 그룹이 되는 것이 더 마음이 편할 것 같다.	1	2	3	4	5
8. 나는 나와 영어 실력이 서로 다른 친구들과 같은 그룹이 되는 것이 더 마음이 편할 것 같다.	1	2	3	4	5
9. 나는 나와 영어 실력이 비슷한 친구들과 같은 그룹이 되는 것이 나의 영어 실력 향상에 도움이 될 것 같다.	1	2	3	4	5
10. 나는 나와 영어 실력에 서로 다른 친구들과 같은 그룹이 되는 것이 나의 영어 실력 향상에 도움이 될 것 같다.	1	2	3	4	5


부록 3. 동료협의 반응지 예시

친구의 글을 읽고 도움을 주기 위해서는 다음을 꼭 명심해야 합니다.

- ♥ 칭찬하고 격려하기
- ♥ 구체적으로 조언하기
- ♥ 친구의 쓰기 결과물을 소중하게 다루기
- ♥ 쉽고 분명하게 조언하기
- ♥ 성실하게 읽고 친구가 무엇을 말하고자 하는지 생각하기

 모둠 친구의 글을 읽은 후, 자신의 이름을 왼쪽 칸에 쓰고 마음에 드는 표현과 고쳐야 할 부분이나 질문을 쓰세요.

helper (역할)	마음에 드는 표현 / 글의 좋은 점	고쳐야 할 표현 / 조언 / 궁금한 점

 모둠 친구의 글을 읽으면서, 아래 기준에 따라 체크해 봅시다.

영 역	질 문	helper's name			helper's name			helper's name		
		잘 함	보 통	부 족	잘 함	보 통	부 족	잘 함	보 통	부 족
		내 용	학교 홍보를 위한 홈페이지에 적합한 글인가요?							
다른 네티즌이 글을 읽으면 이 학교에 관심이나 흥미를 갖게 될까요?										
전달하고자 하는 학교의 장점들이 충분히 제시되었나요?										
구 성	문장의 연결이 자연스럽고 논리적인가요?									
	연결어를 적절하고 다양하게 사용하고 있나요?									
문 법	어순이 정확한가요?									
	주어와 동사가 일치되어 있나요?									
	대명사의 사용이 적절한가요?									
어 휘	단어나 숙어 사용이 적절한가요?									
	단어나 숙어 사용이 다양한가요?									
맞 춤 법 및 철 자	철자가 정확한가요?									
	문장의 첫 글자마다 대문자를 썼나요?									
	마침표와 쉼표 등의 문장 부호를 정확하게 썼나요?									
	단락을 쉽게 구분할 수 있나요?									

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

민찬규
한국고원대학교 영어교육과
363-791 충북 청원군 강내면 다락리
Tel: (043) 230-3535
E-mail: ckmin@knue.ac.kr

김보경
울산중앙여자고등학교
681-806 울산시 중구 반구1동 595번지
Tel: (052) 290-6692
E-mail: borumoon@hanamail.net

Received in Oct. 2006

Reviewed by Nov. 2006

Revised version received in Dec. 2006