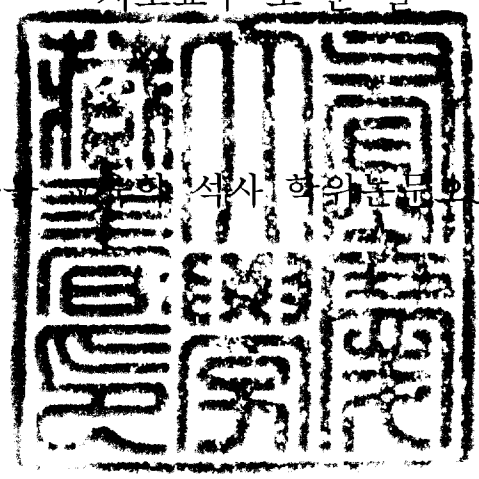
교 육 학 석 사 학 위 논 문

과업유형에 따른 쓰기 전략에 관한 연구: 회상과 사고 구술을 중심으로

지도교수 오 준 일



이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함

2005 년 8 월

부경대학교 교육대학원

영 어 교 육 전 공

윤 화 신

윤화신의 교육학석사 학위논문을 인준함

2005 년 8 월 31 일

주 심 교육학박사 조 윤 경 (인)

위 원 영어교육학박사 오 준 일 (인)

위 원 문학박사 손 달 레 (인)

<목 차>

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 논문의 구성 ····· 3

3. 연구의 제한점 ····· 3

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행 연구 고찰 ····· 4

1. 쓰기 접근법 ····· 4

1.1 결과 중심 쓰기 접근법 ····· 4

1.2 과정 중심 쓰기 접근법 ····· 5

2. 영어 외국어 화자의 작문 특징 및 전략 ····· 8

2.1 영어 외국어 화자의 쓰기 전략의 특징 ····· 8

2.2 영어 외국어 화자의 쓰기 텍스트의 특성 ····· 10

3. 작문 유형별 중학교 교과서 쓰기 과업 분석 ····· 12

3.1 작문 유형별 쓰기 지도법 ····· 12

3.2 중학교 교과서 쓰기 유형 분석 ····· 14

Ⅲ. 연구 방법 ····· 17

1. 연구 대상자 ····· 17

2. 실험 도구 ····· 18

3. 자료의 수집 방법 및 절차 ····· 21

3.1 회상과 사고구술 ····· 21

3.2 회상 및 사고구술 훈련 ····· 23

3.3 예비 실험 ····· 24

3.4 자료 수집 절차 ····· 24

4. 자료 분석 방법 ····· 25

Ⅳ. 결과 분석 및 논의 ····· 27

1. 회상에 의한 쓰기 전략 분석 ····· 27

1.1 과업 유형별 쓰기 전략의 예 ····· 27

1.2 과업 유형별 전략 빈도 ····· 33

1.3 수준별 쓰기 전략 빈도 ····· 39

2. 사고구술과 인터뷰에 의한 쓰기 전략 분석 ····· 49

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 54

참고 문헌 ····· 60

부 록 ····· 68

<표 목 차>

<표 1> 7차 교육과정의 교과서 쓰기 유형별 분석 ····· 15
<표 2> 쓰기 과업 선정을 위한 학생 설문 조사 결과 ····· 18
<표 3> 과업 1에 나타난 쓰기 전략 유형과 예 ····· 27
<표 4> 과업 2에 나타난 쓰기 전략 유형과 예 ····· 29
<표 5> 과업 3에 나타난 쓰기 전략 유형과 예 ····· 31
<표 6> 과업 1에 나타난 쓰기 전략 유형 및 빈도 ····· 33
<표 7> 과업 2에 나타난 쓰기 전략 유형 및 빈도 ····· 35
<표 8> 과업 3에 나타난 쓰기 전략 유형 및 빈도 ····· 37
<표 9> 과업 1의 수준별 쓰기 전략 ····· 41
<표 10> 과업 1의 높은 빈도 순위별 쓰기 전략 ····· 42
<표 11> 과업 2의 수준별 쓰기 전략 ····· 44
<표 12> 과업 2의 높은 빈도 순위별 쓰기 전략 ····· 45
<표 13> 과업 3의 수준별 쓰기 전략 ····· 47
<표 14> 과업 3의 높은 빈도 순위별 쓰기 전략 ····· 48
<표 15> 과업 1의 사고구술의 예 ····· 49
<표 16> 과업 1의 인터뷰의 예 ····· 50
<표 17> 과업 2의 사고구술의 예 ····· 51
<표 18> 과업 2의 인터뷰의 예 ····· 51
<표 19> 과업 3의 사고구술의 예 ····· 52
<표 20> 과업 3의 인터뷰의 예 ····· 53

<부 록 목 차>

부록 1. 인터뷰의 프로토콜 ····· 68
부록 2. 사고구술의 프로토콜 ····· 73
부록 3. 회상에 의한 상위 수준의 과업 1 쓰기 전략 분석 방법 ····· 75
부록 4. 회상에 의한 중간 수준의 과업 2 쓰기 전략 분석 방법 ····· 80
부록 5. 회상에 의한 하위 수준의 과업 3 쓰기 전략 분석 방법 ····· 83

How are writing task types related to writing strategies?

Hwashin Yoon

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to investigate how various writing tasks in EFL classes induce various writing strategies. For this study, three writing tasks considered most useful by Korean middle school students were chosen.

Thirty-one second grade middle school students participated in the research. After finishing the three writing tasks, the students described in writing their thinking process about how they carried out the tasks in detail through retrospection. After retrospection, six students who had participated in the retrospection were interviewed and three other middle school students also wrote down their writing process through think-aloud. Interview and think-aloud data was audio-taped and all the data including retrospection was transcribed and coded for analysis according to students' achievement levels.

The results of this study revealed that the three different writing tasks induced different writing strategies. In addition, high and low level students approached each writing task with different writing strategies. The findings of this study also have some pedagogical implications for EFL classrooms. Some writing tasks appear to lead to more effective writing strategies than others, and certain writing tasks are more helpful for high level students, but not so effective for low level students. More research is necessary to conclude which writing tasks are more effective to develope writing strategies.

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 인터넷 통신의 발달로 인해 문자매체를 이용한 의사소통 능력의 중요성이 부각되면서 영어 교육에서도 쓰기 교육 강화의 필요성이 점차 대두되고 있다. 이러한 변화는 현행 7차 교육과정에도 반영되어 6차 교육과정에 비해 교과서 전체 내용 중 쓰기 활동이 크게 증가하고 있으며(한승희, 2003), 문장 중심의 쓰기 항목이 문단 중심으로 그 길이가 길어지고 유형도 다양화되고 있다.

그러나, 최근의 한 보도에 의하면 우리나라 고교생 37%가 영어 쓰기를 못하며, 같은 동양권인 중국이나 일본 학생들에 비해 우리 나라 학생들의 쓰기 실력이 현저히 떨어진다는 연구결과가 있었다(Kwon, Yoashida, Watanabe, Negishi, and Naganuma, 2004). 이는 쓰기 시험을 치르지 않는 수능 중심의 우리 나라 고교 영어 교육이 쓰기 교육을 도외시한데 대한 역류효과(washback effect)의 하나로 보여지며, 다년간의 학습과 훈련이 요구되는 쓰기 교육의 성격상 체계적인 쓰기 교육은 적어도 중학교 과정부터 시작되어야함을 시사하고 있다.

하지만 중학교 과정에서 대부분의 학생들은 쓰기에 가장 낮은 흥미를 보이고 있으며, 네 가지 언어 영역 중 여전히 학습하기 어려운 기능으로 생각하고 있어(한승희, 2003) 교과서에 제시된 쓰기 과업의 흥미도와 효율성을 분석해 볼 필요가 있다. 그런데, 지금까지 교과서에 초점을 맞춘 쓰기 활동에 대한 연구는 대부분 쓰기 실태 및 유형 분석과 쓰기 교수·학습 방법론에 치중해 왔으며(이준순, 1988; 이윤순, 1990; 강정숙, 1998; 김지원,

2003), 이 실험 연구들은 양적 연구를 통해 수치화된 결과로 가설을 입증하는 방법을 선택하고 있다.

대부분의 선행 연구들은 구체적인 쓰기 과정에서 어떻게 전략이 활용되는지, 또 어떤 방식으로 전략이 형성되는지 설명하지 못하고 있다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 질적 연구를 통해 교과서에 제시된 쓰기 과업이 어떤 쓰기 전략을 유도하며, 어떤 점에서 효율적이고 비효율적인지를 진단해 볼 필요가 있다. 특정한 유형의 쓰기 과업이 어떤 쓰기 전략을 유도하는지 파악할 수 있다면 효율적인 쓰기 지도에 도움이 될 수 있기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 학습자가 흥미 있어하고 효과가 있다고 느끼는 쓰기 과업을 몇 가지 선택하여 과업 중에 일어나는 생각들을 자세히 기술하게 함으로써 쓰기 과정을 이해하고, 어떤 유형의 쓰기 과업이 어떤 특정한 쓰기 전략을 유도하는지 밝히고자 한다. 이에 따른 연구 과제는 다음과 같다.

가. 중학생들의 쓰기 과업 유형에 따른 쓰기 전략은 무엇인가?

나. 상위 집단과 하위 집단의 쓰기 전략에는 어떤 차이가 있는가?

2. 논문의 구성

본 논문은 위에서 제시한 과제를 밝히기 위해 아래와 같이 구성한다. 제 2장에서는 쓰기 지도법과 외국어 화자의 쓰기 유형 및 쓰기 전략에 대한 이론적 배경을 고찰하고, 현행 중학교 교과서의 쓰기 유형 분석에 대한 선행 연구를 살펴봄으로써 연구의 필요성을 지적하고자 한다. 제 3장에서는 질적 연구에 의존한 본 논문의 연구방법을 기술한다. 여기서는 연구에 참여하는 표본을 소개하고 실험 대상자 훈련 방법과 자료 수집 절차와 분석 방법을 제시한다. 제 4장에서는 자료 분석 결과를 제시하여 각 연구 과제들에 대해 논의한 후, 마지막 제 5장에서는 앞서 논의한 사항을 바탕으로 결론을 내리며 교육적 함의를 제시하고자 한다.

3. 연구의 제한점

첫째, 본 연구는 학습자가 선호하는 쓰기 전략이 어떤 과업에서 동원되는지 알아보기 위한 것이므로 중학교 2학년의 교과서의 쓰기 과업 중 학생들이 가장 흥미 있어하고 효과가 있다고 생각하는 세 가지 유형의 과업으로 제한되어 있다. 하지만, 교과서의 쓰기 과업을 정규 수업 시간에 수행한 후 그 과정을 조사하였으므로 연구의 외적 타당도(ecological validity)를 높일 수 있으리라 생각된다.

둘째, 학습자의 사고 과정을 자료로 선택한 질적 연구이므로 쓰기 과업의 결과물을 배제하였다. 본 논문에서는 쓰기 과정과 결과 사이의 관계보다도 특정한 쓰기 과업과 전략의 관계 파악에 초점을 두고 있기 때문이다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행 연구 고찰

본 연구를 위해서는 쓰기 접근법과 전략 사이의 관계 고찰이 선행되어야 하므로 이 장에서는 우선 어떤 쓰기 접근법이 어떤 전략을 유도하고, 상위 수준과 하위 수준의 학습자가 쓰기 과정에서 어떤 전략의 차이를 보이는지에 대한 이론적 배경을 고찰하고자 한다. 그리고, 현행 중학교 교과서에서 쓰기 능력 개발을 위해 도입된 다양한 쓰기 과업을 분석한 선행 연구를 살펴보고자 한다.

1. 쓰기 지도 접근법

1.1 결과 중심 쓰기 접근법(product approach)

결과 중심 쓰기 접근법은 1960년대 주류를 이루었던 구두청해법(The Audiolingual method)에서 비롯된다. 구두 청해법에서는 듣기와 문형 중심의 말하기 연습이 중요시됨에 따라 쓰기는 이 두 가지 요소를 보조하고 강화하는 부수적인 기능에 불과하였다. 이 접근법에서는 문법적으로 완벽한 문장의 생성이 쓰기의 목표이며, 미리 규정된 형식에 근거하여 문장을 조합하고 연결함으로써 담화를 구성하도록 유도하였다.

Ferris와 Hedgecock(1998)에 의하면, 결과 중심의 쓰기 이론에서는 쓰기를 언어 구조에 관한 지식으로 보며, 쓰기를 교사에 의해 제시되는 텍스트 형태의 입력(input)을 모방하는 과정으로 파악한다. 여기서 학습자는 모범적인 어법과 문법 및 문체들을 모방하여 연습을 통해 쓰기 능력을 연마할 수 있다고 믿었으며, 학습자의 능동적이고 창의적인 의미 구성 능력을 거

의 인정하지 않았다.

결과 중심 쓰기 접근법에서 교사의 피드백은 학습자의 결과물에 국한된 것으로서 주로 일 회에 그치는 경우가 대부분이다. 그러나, Tribble(1996)이 지적한대로 학습자의 글쓰기가 끝난 다음의 피드백은 결과물에 대한 단순한 평가에 그칠 뿐 다음 글쓰기를 위한 긍정적인 동기 부여를 하지 못한다.

결과 중심 쓰기 접근법은 다분히 교사 주도형의 교수·학습 방법으로서 학습자가 어떤 쓰기 전략을 사용했을 때 좋은 결과물이 나오는지에 대한 연구 방법을 고려하고 있지 않다. 아울러 교사의 피드백에 따라 학생들이 개작을 하는 과정을 배제하고 있어 학습자에게 미치는 영향이 일방적이고 제한적이 될 수밖에 없으므로 쓰기 활동 지도에 많은 문제점이 있는 것으로 보여진다.

1.2 과정 중심 쓰기 접근법(process approach)

1980년대 등장한 과정 중심 쓰기 접근법은 구성주의적 관점에 바탕을 두고 있다. 구성주의에서 지식이란 인식의 주체가 주관적으로 구성하며, 학습 과정에서 학습자는 의미 구성의 능동적인 주체가 되므로 쓰기 과정에서도 학습자가 아이디어를 생성해내고 자료를 수집하여 완성된 글로 작성해 가는 과정을 중요시하게 되었다(Ferris & Hedgecock, 1998).

Faigley(1986)에 의하면 과정 중심 접근법은 표현주의(expressionism)와 인지주의(cognitivism)로 대별할 수 있다. 표현주의에서는 작문 과정을 결과에 못지 않게 중요한 창조적 과정으로 보았으며, 작문이 학습자가 스스로 생각하고 자신의 생각을 표현하는 기회이며 '자아 발견(self-discovery)'의 과정으로 보고 있다. 한편, 인지주의에서 작문은 '문제해결 과정

(problem-solving model)'으로 묘사되고 있으며, 학습자의 정신적 과정의 발달 단계를 중시하고 그들이 스스로 생성하는 자료와 수정하는 전략에 주목하였다.

과정 중심 접근법에서는 작문을 분석하고 작문기법을 학습시키는 것이 학습자의 작문수준을 향상시키는데 큰 도움이 되지 않는다고 주장하고 학습자들의 작문과정을 충분히 발달시킬 때 좋은 작문이 나올 수 있다고 보았다. 따라서, 쓰기 활동 자체가 일 회로 끝나지 않고 계획, 초고 작성, 수정, 편집 등의 단계별로 발전시키는 연속적인 학습의 개념으로 본다. 그리고, 계획 단계에서부터 학습자가 스스로 주제를 선정하는 능동적인 참여를 고려하였으며 형식보다 내용에 초점을 두어 지도하였다.

Hedge(1988)는 계획 단계를 글쓰기 전 단계(pre-writing)로 분류하고 이 단계에서 작자는 글의 목적이 무엇이며, 누구를 위하여 글을 쓰는가를 염두에 두어야 한다고 하였다. White와 Arndt(1991)는 글쓰기 전 단계의 기법으로 학습자로 하여금 토론의 실제적인 주제를 제공하여 각자의 개인적인 경험을 나누어 동기를 유발하는 생성(generating), 작자가 말하고자하는 것의 우선 순위를 정하는 집중(focusing) 및 학습자가 글을 구성하는 방식을 점검하여 잠재적인 독자와 효과적으로 의사소통하게 하는 구성(structuring) 등을 들고 있다.

초고작성(composing and drafting)은 작자가 모든 아이디어를 옮겨 적는 과정이다. White(1991)는 초벌원고를 쓰게 하는 활동들로 아이디어 생성(producing idea), 아이디어 조직(organizing idea), 주제 전개(developing a theme), 계획 전개(evolving a plan) 및 독자 고려하기(taking audience into account)와 쓰기 시작(getting started)으로 나누고 있다.

수정 및 편집(revising and editing)은 작자가 초고를 다시 읽어 가며 표현의 명확성과 문법적 정확성을 위해 지속적으로 고쳐나가는 과정으로 학

습자는 수정과 편집이 글쓰기 과정의 통합적인 부분임을 인지하게 된다. Hedge(1988)는 최종 편집을 위한 점검 기준으로 작문 순서의 명확성과 논리성 및 효율성, 철자와 구두점의 정확성, 단어 순서, 문법 및 단어의 선택 등을 살펴보도록 권하고 있다. Hopkins와 Tribble(1989)은 초보 글쓴이를 위해 작문이 제대로 조직되었는가, 정보가 분명하고 논리적으로 제시되었는가, 독자가 필요한 모든 정보를 다루었는가, 그리고 불필요한 정보를 쓰지는 않았는가 등을 점검표의 항목으로 제시하고 있다.

한편, 과정중심 접근법에서는 단계별로 동료나 교사의 피드백이 작문 과정 발달의 중요한 역할을 한다. Ur(1996)에 의하면, 동료 수정을 통해 정확성이 증가하며, 글읽기에 대한 비판적인 읽기 활동의 기회를 제공받을 수 있다고 하였다. Leki(1990)는 중급 이하의 동료 수정은 단순한 문법적인 오류에 그치고 내용면에서 질적인 피드백을 제공하지 못하므로 동료 수정은 중급 이상의 수준에 효과적이라고 하였다. 그러므로, 많은 교사들이 직접 피드백을 제공하는 경우가 많은데, Tribble(1996)에 의하면 교사의 피드백은 네 가지 역할을 할 수 있다. 즉, 학생들이 전달하려고 하는 착상이나 느낌에 적절히 반응하는 독자로서의 역할과 효율적인 작문 활동을 돕는 도우미 역할, 글쓰기 전반의 강점과 약점을 평가하는 평가자 역할 및 격식을 갖춘 시험의 제약 속에서 문서로 쓰여진 작업 내용을 근거로 객관적인 평가를 제공하는 평가 감독관의 역할이다.

과정중심 접근법에서는 쓰기 활동을 학습자가 능동적으로 참여하여 단계별로 피드백을 받아 수정하며 발전시키는 연속적인 과정으로 파악하였다. 그러므로, 그 과정에서 동원된 다양한 쓰기 전략에 대한 연구가 이루어진다면 효과적인 쓰기 지도에 도움이 될 것이다.

2. 영어 외국어 화자의 작문 특징 및 전략

2.1 영어 외국어 화자의 쓰기 전략의 특징

영어 모국어 화자의 쓰기 전략을 영어 외국어 화자의 쓰기 활동 지도를 위해 적용한다면 좀 더 효율적인 쓰기 지도가 가능할 것이다. 이러한 이유에서 최근 영어 모국어 화자의 쓰기 전략과 영어 외국어 화자의 쓰기 전략을 비교하는 여러 가지 연구가 진행되었다(Jones, 1981; Lay, 1982; Tetroe & Jones, 1983). 연구 결과 실제로 양쪽 모두 쓰기 과업을 수행할 때 계획, 쓰기 및 수정의 과정을 밟는 것은 유사하나 몇몇의 연구들에서 영어 모국어 화자와 영어 외국어 화자 사이의 쓰기 활동은 근본적으로 아주 다른 차이점을 보이고 있음이 증명되었다.

일반적으로 말해서 외국어 화자의 쓰기는 계획 단계에서 시간을 더 적게 투자하며(Campbell, 1987b; Dennet, 1985; Jones & Tetroe, 1987), 목표를 제대로 세우지 못하고(Skibniewski, 1988), 내용을 조직하는데 더 많은 어려움을 겪고 있다(Moragne e Silva, 1989). 또한 그들은 작문 시 더 주의를 기울이지만, 주제를 선택하는데 시간을 주로 소비하고 쓰기 텍스트 자체를 작성하는데 시간을 적게 할애하므로 효율성이 떨어지고 유용한 텍스트를 생산하지 못한다(Moragne e Silva, 1989).

번역 단계에서도 외국어 화자의 작문은 더 많은 노력을 기울이는데 비해 덜 유창하고 덜 생산적이다. 그들은 주로 개요를 반복해서 살피고(Moragne e Silva, 1989) 사전을 참조하는데 시간을 많이 소비하며(Skibniewski & Skibniewska, 1986), 어휘 선택에 더 신경을 많이 쓰고 어휘의 사용에 많은 어려움을 느끼고 있다(Arndt, 1987 Dennett, 1985; Krapels, 1990). 또한, 외국어 화자는 모국어 화자에 비해 작문하는 동안

생각하는 시간이 더 긴 것으로 보고되고 있다(Hall, 1990) .

수정 단계에서 외국어 화자는 모국어 화자 보다 시간을 적게 투자한다(Silva, 1990; Skibniewski, 1988). 외국어 화자와 모국어 화자의 작문은 형식이나 체계, 쓰기 전략에 있어서 유사한 과정을 밟는 것으로 나타나고 있지만 외국어 화자의 경우 초고를 쓰기 전후에 수정의 빈도 수가 더 높으며(Hall, 1987), 자주 접하여 익숙해진 표현에 의존하는 것이 아니라 선입견에 의해 수정하는 경향이 강하다(Silva, 1990; Yau, 1989). 또한 이들은 작문하는 속도가 모국어 화자에 비해 더 늦으며, 주어진 시간 내에 더 적은 수의 어휘를 작성하는 것으로 밝혀졌다. 그리고, 외국어 화자는 직관력이 부족하므로 작문의 내용이 매끄럽지 못하고, 주로 문법이나 철자 같은 부분적인 요소를 수정하는데 더 초점을 두고 있으므로(Dennett, 1990; Hall, 1987) 효율성이 훨씬 떨어진다.

한편, 영어 모국어 화자 중 쓰기에 능숙한 이들은 쓰기 목적을 항상 염두에 두고 독자를 고려한다. 그들은 자신의 배경 지식을 자주 참고하고 참신한 생각이 떠오르도록 기다린다. 이들은 또한 작문의 청사진에 근접하도록 자신들의 쓰기 텍스트를 되풀이해서 읽으며, 이것은 그 다음에 무엇을 쓸지 결정하는데 도움이 된다(Beach, 1979).

반면, 영어 모국어 화자 중 열등한 이들은 대개 작문을 계획하는데 시간을 적게 소비하고(Pianko, 1979), 계획의 융통성이 부족하며, 작문 내용을 검사하는 빈도수가 낮고, 검사할 때도 큰 틀을 보는 것이 아니라 피상적인 것만 수정한다(Perl, 1979; Sommers, 1980; Faigley & Witte, 1981; Flower & Hayes, 1981). 편집할 때도 내용보다는 형식에 더 중점을 두므로 결과물이 초고와 유사하며, 독자를 거의 염두에 두지 않는다(Perl, 1979). 이러한 점들은 영어 외국어 화자 중 열등한 학습자에게서도 유사하게 발견되었는데, 이들은 쓰기 이전 단계(pre-writing)의 시간이 짧고(Perl, 1979) 작문하

는 방법을 터득하기 위해 자신의 텍스트를 여러 번 반복해서 읽는다. 계획 단계에서는 작문 방향에 대한 확신 없이 비교적 일찍 써 내려 가고 쓴 내용을 자주 반복해서 읽는다. 그리고, 지엽적인 것에 더 관심이 많고 (Heuring, 1984), 작문과 관련된 내용에 대한 이해력이 부족하다(Zamel, 1984)

열등한 외국어 학습자와 달리 우수한 영어 외국어 학습자는 쓰기 활동에서 다양한 전략을 보이고 있다. 이들은 작문 주제와 방법에 대해 구체적이고 명확하게 이해하려고 노력하며, 계획 단계에서 작문 방향에 대해 적어 보면서 그 의미를 되짚어 본다. 그들은 또한 과거의 작문 경험에 대해 집중하고 그 내용에 의존하며, 모국어와 그 문화에 대한 경험 및 최근의 경험과 피드백을 이용한다. 이 외에도 여러 가지 서적이나 영화평, 논문 등을 참고하여 자신의 쓰기 모델로 활용한다고 보고되고 있다(Leki, 1991).

2.2 영어 외국어 화자의 쓰기 텍스트의 특성

쓰기 활동의 각 단계에서 사용하는 전략의 차이로 인해 영어 외국어 화자의 쓰기 텍스트는 영어 모국어 화자와 뚜렷이 다른 양상을 보인다. 대체로 영어 외국어 화자의 쓰기 텍스트는 영어 모국어 화자에 비해 유창성이 떨어지며, 길이가 더 짧다고 보고된 것이 많다(Benson, Deming, Denzer, & ValeriGold, 1992; Cummings, 1990; Hall, 1987). 정확성에 있어서 외국어 화자는 작문 시 더 많은 오류를 범하는데(Benson, 1980; Benson et al., 1992), 주로 동사나 전치사, 관사 및 명사 등의 쓰임에서 오류가 많은 것으로 알려져 있다(Benson, 1980; Benson et al., 1992; Silva, 1990).

형태통사론적인 측면에서 살펴보면, 외국어 화자의 작문은 덜 복잡하고 (Park, 1988), 미성숙하며, 스타일이 부적당한 경우가 더 많다(Yu, 1988).

또한 이들은 더 직선적이고 분명하여 강압적인 표현을 많이 쓰며, 경고와 훈계를 더 많이 사용하는 것으로 보인다(Oi, 1984). 문장 수는 더 많지만 (Gates, 1987; Silva, 1990) 문장의 길이가 더 짧고(Cummings, 1990; Dennett, 1985), 어구 수는 더 적지만(Gates, 1978, Hu et al. 1982) 길이는 더 길다(Gates, 1978; Hu et al., 1982).

접속사의 사용에 있어서는 등위 접속사를 많이 사용하여(Silva, 1990), 종속 접속사의 수가 상대적으로 적고(Hu et al. 1982; Park, 1988; Silva, 1990), 종속 접속사로 문장을 시작하는 경우가 드물다(Reid, 1992). 수식어의 경우 전반적으로 적게 사용하며(Gates, 1978), 수식어가 없는 명사와 대명사를 더 많이 사용하고(Gates, 1978), 형용사와 소유격, 전치사구나 정관사 등을 더 적게 활용한다(Cummings, 1990; Oi, 0984).

어휘의미론적인 측면에서 외국인 화자는 접속사를 더 많이 사용하며 (Hafernik, 1990; Hu et al. 1982; Oi, 1984), 동의어의 사용 빈도가 낮다. 그리고, 비교적 짧고 의미가 모호한 단어를 많이 사용하며, 다양성이 부족하고 세련되지 못하다(Calson, 1988).

작문에 나타난 사고 구조에 대한 Kaplan(1996)의 연구에 의하면, 원어민의 경우 대체로 직선 구조를 보이는데 반해 유대인의 경우에는 평행 구조를 보이며, 동양인의 경우 간접적으로 우회하는 구조를, 러시아인의 경우에는 본론을 벗어나 지엽적인 부분에 치중하는 구조를 보인다고 보고되었다. 이러한 문장 구조는 영어를 외국어로 학습할 때도 작문의 구조적인 특징이 전이되는 것으로 보여진다. 논쟁 구조에 있어서도 원어민 화자와 외국인 화자는 서로 다른 구조를 보이는데, 우리와 어순이 같은 일본인의 경우 찬·반 논쟁을 섞어 쓰거나 자주 바꾸어 작문하는 경향이 강하며, 찬·반 문장의 시작과 다른 방향으로 끝을 맺는 경향이 있다고 한다. 또한 논쟁하는 주제에 있어서도 더 모호하고 과장이 덜하다고 보고되었다. (Oi, 1984).

3. 작문 유형별 중학교 교과서 쓰기 과업 분석

3.1. 작문 유형별 쓰기 지도법

3.1.1 통제작문(controlled writing)

통제작문이란 초보 글쓴이가 여러 가지로 조작된 상황에서 영작 연습을 하는 것으로 문법적으로 오류가 거의 없는 문장이나 문단을 작성하는 것이 목적이다. Tomlinson(1983)은 통제작문의 예를 빈 칸 채워 넣기, 어휘나 어구 선택하기, 어형 또는 문장 변형하기, 어휘 배열하여 문장 만들기, 문장 배열하여 문단 만들기, 문장 완성하기와 어휘 대치하기 및 받아쓰기 등으로 구분하고 있다. 이러한 작문 연습은 대체로 특징적인 문형연습이나 어휘연습을 위해 자주 활용되어 반복을 통해 오류를 최소화하는데 효과적이다.

Ferris 와 Hedgcock(1998)에 의하면 이러한 통제 작문은 문장이나 문단 단위의 영작에서 학습자의 자신감과 유창성을 향상시켜 준다. 그러나, 여러 번 반복적으로 사용할 경우 지루할 우려가 있고 지나치게 세부적인 사항에만 관심을 가지는 것을 피하기 위해 특수한 목적에서만 사용할 것을 권하고 있다.

3.1.2 유도작문(guided writing)

유도작문이란 통제작문과 자유작문의 중간 단계로서 학습자 스스로 어휘와 구문을 선택하여 주어진 내용에 관하여 글을 쓰는 방법이며, 통제작문에 비해 학습자의 선택 범위가 확대된다. Tomlinson(1983)은 유도작문의

유형을 문법적이고 의미있는 문장 구성을 위해 여러 단어를 재배열하거나 덧붙이기, 일관성있는 문단 구성을 위해 문장을 순서대로 재배열하기, 지시에 따라 문단 고쳐 쓰기, 첫째 문장이나 마지막 문장이 주어진 문단을 완성하기, 이야기나 대화문 완성하기, 요약하거나 의견 제시하기, 그림에 대해 그룹별로 토론하고 이야기 쓰기 및 개별적으로 문장 추가하여 이야기 다시 쓰기 등으로 제시하고 있다.

3.1.3 자유작문(free writing)

자유작문은 통제나 지시가 거의 배제된 가운데 학습자 자신의 생각이나 느낌을 자유롭게 쓰는 창의적인 쓰기 활동이다. 자유작문의 유형은 주로 개요 쓰기, essay 쓰기, 일기와 편지 쓰기, 자기 소개서 쓰기 등이 있다(김귀석, 염규율, 1996). 자유작문은 문법적, 수사학적 제한이 없으나 주제에 맞게 내용과 형식을 일관된 스타일로 쓰는 훈련이 필요하다.

Taylor(1972)에 의하면, 자유작문에서는 순수한 언어능력 외에 지적이고 논리적인 능력이 더 중요하므로 오랜 훈련과 연습을 위해 가능한 일찍 시작하는 것이 바람직하다. 기초적인 작문을 쓰는데는 영어에 완전히 숙달되지 않아도 가능하며, 문장 수준에서 문법구조를 강화시키면서 자유작문을 실시하는 것이 바람직하다고 하였다. 그러나, Tomlinson(1983)이 지적했듯이 자유작문에서는 학습자의 많은 오류를 수정하는데 시간 소비가 많으며, 그 오류의 양이 지나치게 많을 때는 오히려 학습에 방해가 되므로 성취감을 주지 못하는 단점이 있다.

3.2 중학교 교과서 쓰기 유형 분석

한승희(2003)에 의하면, 현행 중학교 3학년 교과서 6종을 분석한 결과 쓰기 활동이 평균 30% 이상을 차지하고 있으며, 통제작문과 유도 작문이 차지하고 있는 비율이 평균 50% 이상으로 나타났다. 김지원(2003)은 현행 7차 교육과정의 2, 3학년의 중학교 교과서 13종 중 가장 많이 사용되는 세 가지(A, B, C)를 선택하여 작문 유형별 비율을 조사하였다.

아래 표에 의하면, 중학교 2, 3학년 전체 통제작문의 비율은 64-89%를 차지하고 있다. 통제작문을 문장 중심의 통제작문과 문단 중심의 통제작문으로 비교 분석한 바에 의하면 교과서 A, B, C 모두 41-71%가 문단 안에서의 통제작문으로, 6차 교육과정이 거의 문장수준의 통제작문이었던 것에 비해 바람직한 방향으로 증가되었음을 알 수 있다. 작문 유형도 20가지 유형의 통제작문과 10가지 유형의 유도작문 및 3가지 유형의 자유작문 등으로 그 양식이 다양해지고 있다.

그러나, 교과서 A와 C의 경우는 2학년에서 3학년으로 올라가면서 통제작문의 비율이 오히려 증가하였고, 유도작문의 비율이 낮아지는 양상을 보이고 있다. 자유작문 비율도 2, 3학년 전체에서 교과서 A, B, C 모두 2-5.4%로 상대적으로 매우 낮아 중학교 교과서의 쓰기 교육이 문형 연습이나 어휘 삽입 및 대치 등의 통제작문 수준에 머물러 있다는 것을 알 수 있다. 이는 외국어 학습의 초기 단계에서 자신의 느낌과 생각을 문법적으로 논리 정연하게 전개해 나가기가 힘들므로 문법과 어휘를 바르게 사용할 수 있도록 확인하는 수준의 통제작문에 비중을 높게 두기 때문이라고 보여진다.

<표1> 7차 교육과정의 교과서 쓰기 유형별 분석(김지원, 2003)

	쓰기 유형	교과서 A		교과서 B		교과서 C	
		2학년	3학년	2학년	3학년	2학년	3학년
통제 작문	필사하기	2					
	구두법		1	18	6		2
	어휘나 어구 선택하기	12	1	5	4		3
	어휘나 어구 삽입하기	13	9	4	3	6	8
	어휘 변형하기		1	3			3
	어휘 배열해 문장 만들기	3	1	3	3	4	3
	AB문장 결합하기		7	2	1	1	4
	문형 바꾸기		2	2	1	1	9
	틀린 것 고치기	3	1	1	1	2	9
	질문하기	1					1
	대답하기		2	5	2	3	4
	우리말을 영어로 바꾸기	3		1	1		4
	어휘 대치하여 다시 쓰기	1	2	3	1	3	3
	그림보고 어휘나 어구 쓰기	5	4	8	3	27	9
	질문하고 정리하기						
	읽고 답하기, 문장완성	19	21	3	8	11	14
	대화하고 표, 문장완성	7	12	11	18	11	8
	듣고 답하기, 표완성	12	24	1	8	3	3
	단어완성	3	3	9	3	5	3
	기타	1		1	3	1	
유도 작문	새로운 문장 만들기			1	2		1
	그림보고 설명, 이야기 쓰기	2		6	2	2	
	표 완성하기	4	1	2	2	1	3
	대화문 완성하기	2		2	7		1
	문장 배열하여 문단 쓰기				1		
	지시에 따라 문단 다시 쓰기	2			1		
	마지막 이야기 꾸미기				3		
	읽은 자료 이용해 글 쓰기	5	2			6	2
	문장 삽입해 문단 만들기	2	1			1	
	읽은 글 요약 또는 차이점 쓰기		1	2	2	2	
	질문에 답하여 글쓰기			4	3	2	1
	듣고 이야기 요약						3
자유 작문	일기 쓰기	2	1	1		2	
	편지 쓰기	1	1	1	1	1	3
	일반적 주제로 글쓰기	1	3	2	3	2	2
	합계	100%	100%	100%	100%	100%	100%

이상에서와 같이 본 장에서는 과정 중심 쓰기 지도법을 바탕으로 ESL 학습자의 쓰기 전략과 우리나라 중학교 교과서의 쓰기 유형 분석에 대해 살펴 보았다. 쓰기 전략에 대한 대부분의 선행 연구들은 영어로 의사소통할 기회가 많은 ESL 성인 학습자를 대상으로 한 경우가 많으므로 그 전략들을 우리나라와 같이 교실 밖에서 영어로 의사소통할 기회가 적은 EFL 상황의 중고생 학습자가 활용하기에는 부적합한 점이 많은 것으로 보인다. 따라서, 다음 장에서는 회상과 사고구술을 통해 중고생 학습자의 사고과정을 관찰하고 그들의 쓰기 전략을 분석하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상자

연구 실험은 회상과 인터뷰 및 사고구술 세 가지로 구성된다. 회상의 피험자는 부산 광역시 해운대구 S중학교의 2학년 중 한 학급 35명을 대상으로 하였다. 이 학급은 남녀혼성으로 이루어져 있으며, 전학년도 말에 성취도 평가에 의해 반편성이 이루어진 이질집단이다. 1학기 중간고사에 따른 이 학급의 영어 성취도 수준은 전체 10학급 중 6위로 중간 수준이다. 그리고, 전체 35명 중 프로토콜 내용이 아주 빈약하거나 자신의 의사를 제대로 표현하지 못한 4명의 학생을 제외하고 31명을 자료 표집 대상으로 하였으며, 영어 성취도 97점에서 88점까지 상위 수준 10명, 87점에서 73점까지 중간 수준 11명, 69점이하의 하위 수준 10명으로 나누어 수준별로 자료를 수집하고 통계 처리하였다.

인터뷰는 위의 학급 학생 중 상위 수준, 중간 수준 및 하위 수준 학생 각각 2명을 대상으로 하였다. 성적 분포는 상위 수준의 학생은 학교 전체 평균이 73점인 중간고사 영어 성적에서 각각 100점과 96점을 받았으며, 중간 수준의 학생은 82점과 78점을, 하위 수준의 학생은 62점과 58점을 받은 학생이었다.

사고구술은 위의 학교가 아닌 다른 학교 학생 중 3명을 대상으로 하였다. 1학기 중간고사 영어 평균 성적이 78점인 성취도 평가를 기준으로 96점인 상위 학생 1명과 80점인 중간 수준 학생 1명, 62점인 하위 수준학생 1명을 대상으로 하였다.

2. 실험 도구

2.1 쓰기 과업 선정

본 연구의 실험 도구로 사용된 쓰기 과업 선정을 위해 중학교 2학년의 한 학급을 대상으로 교과서에서 선수 학습한 열 가지 쓰기 과업을 제시하고 가장 재미있으면서 효과적이라고 생각되는 과업을 설문 조사하였다. 아래 표는 과업 선정을 위한 설문 조사 결과이다.

<표 2> 쓰기 과업 선정을 위한 학생 설문 조사 결과

과 업 유 형	작문 유형	가장 흥미있는 유형	가장 효과적인 유형
인물 묘사를 위한 어구 삽입	통제작문	2	0
존경하는 인물에 대한 소개	자유작문	3	7
읽고 답하기	통제작문	1	2
어구 선택하여 급장 선거에 대해 일기 쓰기	통제작문	1	3
보기 참조하여 친구 소개	유도작문	6	4
보기 활용하여 친구 소개	유도작문	4	4
어구 선택하여 클럽 활동에 대해 일기 쓰기	통제작문	1	3
보기 참조하여 존경하는 사람에 대한 글 쓰기	유도작문	1	3
보기 참조하여 가족 소개	유도작문	5	5
그림 참조하여 어구 쓰기	통제작문	11	4
합 계		35	35

<표 2>에서 볼 수 있듯이 학생들이 가장 흥미 있어 하는 유형은 그림을

참조하여 문장 쓰기이며, 가장 도움이 되는 효과적인 쓰기 유형은 존경하는 인물에 대한 소개이다. 전자는 통제작문으로 그림을 이용하여 학생들이 다소 자유롭게 어구를 선택하도록 하는 유형이 동기 유발에 도움이 되었으며, 후자는 다소 어렵지만 작문 실력 향상을 위해 도전해 볼만한 유형이라는 학생들의 인식이 반영된 결과라 여겨진다.

이러한 설문 조사에 근거하여 본 연구에서는 3가지 쓰기 과업을 선택하였는데, 통제작문과 유도작문 및 자유작문의 세 가지 유형과 곤란도가 상·중·하의 쓰기 유형이 골고루 포함되도록 고려하였다. 첫째 과업은 '그림보고 문장 쓰기'로 통제 작문 유형이며, 두 번째 과업은 '읽은 단락을 이용해 글 쓰기'로 유도작문에 해당한다. 세 번째 유형은 '교과서의 그림을 보고 이야기 만들기'로 유도 작문 유형에 해당하지만 교과서의 이야기를 전혀 참고하지 않고 창의적으로 이야기를 꾸민다면 자유작문의 범주에 넣을 수도 있을 것이다.

아래 내용은 본 연구를 위해 선택된 세 가지 쓰기 과업이다.

<쓰기 과업 1>

※다음은 Tom이 어느 파티에 도착했을 때의 모습입니다. [보기]와 같이 묘사하는 문장을 세 개 이상 써 봅시다.

<보기>
A girl was singing

<쓰기 과업 2>

※다음 글을 읽고 두 사람의 공통점과 차이점을 각각 써 봅시다.

Two great writers were born in England in 1564. One was Wiliam Shakespeare. The other was Christopher Marlowe. Shakespeare wrote many plays, but Marlowe finished only 4 plays. Shakespeare lived to be 52, but Marlowe died when he was only 29. Both were well-known in their time, and people still love them today.

<쓰기 과업 3>

※다음 그림을 보고 이야기를 만들어 써 봅시다.

3. 자료 수집 방법 및 절차

3.1 회상(retrospection)과 사고구술(think-aloud)

학습 전략과 관련된 대부분의 연구는 피험자를 설문 조사하는 형태로 되어 있다. 그러나, 설문지 형태의 연구는 학습자가 어떻게 여러 학습 전략을 동시에 구사하는지 그 사고 과정을 상세히 밝혀내지 못하고 있다. 이러한 사고 과정을 자세히 밝히기 위해서는 외부로 나타난 행동의 이면에 깔려있는 인지 과정을 관찰할 필요가 있다.

우리의 기억 체계는 단기 기억과 장기 기억으로 나눌 수 있는데, 장기 기억은 방대한 양의 지식을 조직적으로 담고 있고 단기 기억은 현재 의식하고 있는 제한된 정보를 담고 있다. 단기 기억의 중요한 특성은 사람들이 단기 기억 상태의 지식에 빠르게 접근할 수 있고 그것을 보고할 수 있다는 것이다(장진호, 2001).

개인의 생각을 관찰하는 과정 중 대표적인 연구방법으로 단기 기억 상태의 지식이 장기 기억 단계로 넘어가기 전에 보고하는 방법인 회상과 사고구술을 들 수 있다. 회상(retrospection)은 과업 수행 직후에 피험자의 생각이나 감정, 동기요인 및 추리 등의 마음 상태를 반추해보고 적게 하는 방법이며, 사고 구술(think-aloud)은 피험자가 과제를 수행하면서 그때 그때 떠오르는 생각을 자유롭게 말하게 하는 방법이다.

초기 회상을 이용한 연구에서 Ericsson과 Simon(1984)은 피험자에게 문장을 크게 들려 주고 자유연상법과 회상에 의해 이해되지 않는 문장에 가능한 빨리 반응하도록 하는 실험을 한 바 있다. 이 방법은 상당한 논쟁을 불러 일으켰는데, 피험자의 반응이 반드시 주어진 과업에 의해 형성되었다는 증거가 없으며, 그 과업과 무관한 어떤 사고 과정에 의해 반응이 결정

될 수도 있기 때문이다.

그러나, 최근의 여러 연구들(Cohen & Scott, 1996; Oxford, Lavine, Felkins, Hollaway & Saleh, 1996)에서 회상은 피험자가 자신의 학습전략을 자각하고 주의를 기울여 보고함으로써 유용한 자료를 수집하는 방법으로 알려져 왔다. 회상은 오랫동안 학습되어온 전략의 사용과 경험을 요약하여 보여주었으며, 학습 전략 외에도 학습자의 감정과 태도, 동기, 학습 방해 요인 및 난관의 타개책 등 다양한 변인들에 대한 자료를 모으는데 유용하다.

한편 사고구술은 Newell과 Simon(1972)에 의해 처음 시작되었는데 피험자에게 주로 수학적인 과제를 주고 그 과제를 해결하는 동안 머리 속에 일어나는 생각을 말하게 하는 것이었다. Newell과 Simon은 피험자의 인지과정을 분석하면서 그들이 문제 해결에 도움이 되는 피드백을 하며 수행 능력의 향상을 위한 전략을 사용한다는 사실을 발견하였다.

최근 사고구술은 쓰기 과정 분석(Raimes, 1985; Zamel, 1982, 1983) 뿐 아니라 읽기 전략 분석(Block, 1986; Hosenfeld, 1977, 1984: Kern, 1989, Anderson, 1991)과 말하기 과정 분석(Cohen and Olshtain, 1993) 등을 위해 광범위하게 적용되어 왔다.

사고구술은 행동이 일어나는 것과 거의 동시에 말하게 하므로 회상보다 사고 과정에 시간적으로 더 가깝지만 말하는 내용이 정말 정확하게 사고과정을 반영하는지 여부에 대해서는 논란의 여지가 많았다. 또한, 피험자들이 단기 기억의 내용 뿐 아니라 마음 속 자신들의 생각까지도 보고하므로 그 내용의 신뢰성이 비판의 대상이 될 수 있으나 사고 구술 시 피험자들에게 언어 처리 과정의 해석자가 아닌 중개자로서의 역할을 강조한다면 의식의 과정을 충실히 전달할 수 있을 것이다. 회상(retrospection)도 몇몇 학자들에 의해 과업의 완료와 구술 시간 사이의 시간차 때문에 신뢰할 수 없다고

지적된 바가 있으나 과업이 수행된 직후에 회상이 이루어진다면 그 신뢰도를 높일 수 있으리라 생각된다. 본 연구에서는 사고구술이 과업 수행에 미치는 단점 때문에 회상을 주된 연구 방법으로 채택하였다. 그리고, 이 두 방법은 자료의 다양한 변인들로 인해 범주화에 어려움이 있으며 자칫 주관적으로 흐를 우려가 있으나 회상과 사고 구술을 병행한다면 두 방법의 단점을 보완할 수 있으리라 생각된다.

회상 및 인터뷰와 사고구술을 통한 자료 수집은 1학기 중간고사 이후인 2004년 5월초에 실시되었다. 다음은 세 가지 자료 수집 방법과 절차이다.

3.2 회상 및 사고구술 훈련

피험자가 처음부터 자연스럽게 자신의 머리 속에 떠오르는 생각을 말하거나 적는 것은 어렵다. 본 연구에서도 학생들이 회상과 사고구술을 무척 생소하게 느끼고 어떻게 무슨 말부터 회상해서 적거나 구술해야할지 힘들어하므로 다음과 같은 절차를 거쳐 진행되었다.

가. 실험의 취지를 설명한다.

나. 회상 및 사고구술 방법에 대해 연구자가 시범을 보인다.

다. 회상 및 사고구술 시 주의할 점을 숙지시킨다.

쓰기 과업의 답을 적는 방법을 정리해서 말하는 것이 아니고, 과업을 해결하는 과정에 머리 속에 자연스럽게 떠오르는 어떤 단편적인 생각들도 빠짐없이 자세하게 이야기하거나 적는다.

라. 간단한 과업을 예를 들어 회상과 사고구술 훈련을 실시한다.

설문 조사에서 나타난 쓰기 과업 중 피험자가 가장 흥미있어 하는 과업을 예로 들어 피험자가 회상과 사고구술을 먼저 해보도록 하고 그

과정에서 주의할 점을 다시 한 번 예를 들어 숙지시킨다.

3.3 예비 실험

본 실험에 들어가기 앞서 2학년 학급 중 한 학급을 임의로 선택하여 회상의 예비 실험을 하였다. 학생들에게 연구자가 간단한 시범을 보이고 쓰기 과업 세 가지를 완성한 직후 그 과정을 회상하여 설문지에 적게 하였다.

그러나, 예상했던 대로 학생들이 의식의 과정을 자세히 기술하는 것이 쉽지 않았다. 많은 학생들이 과업 수행 과정 중에 떠오르는 생각들을 기술하는 것이 아니라 과업의 답을 자세히 정리하여 기술하였기 때문이다. 따라서 본 실험에서는 한 가지 과업만을 예를 들어 훈련을 할 것이 아니라 두 세 가지 쓰기 과업을 예를 들어 시범을 보이고 학생들이 스스로 연습하는 기회가 주어져야함을 알게 되었다.

3.4 자료 수집 절차

자료 수집은 회상과 인터뷰 및 사고구술 세 가지 방법으로 이루어졌다. 먼저 회상은 정규 수업 시간 중 한 학급 31명을 대상으로 먼저 15분 동안 사전 훈련을 거친 후 세 가지 쓰기 과업 당 각각 5분에서 10분에 걸쳐 본 실험이 진행되었다. 학생들은 각 쓰기 과업을 완성한 직후에 어떤 과정을 거쳐 그 과업을 완성할 수 있었는지 의식의 과정을 설문지에 자세히 한 문장씩 적어 내려갔다.

다음으로 인터뷰는 회상이 이루어진지 24시간 이내에 학급의 상위 수준 두 명, 중간 수준 두 명 및 하위 수준 두 명을 대상으로 각각 15분에 걸쳐

이루어졌다. 이 학생들은 자신들이 완성한 과업에 대해 연구자가 자세하게 질문했을 때 기억을 더듬어 가며 대답하였고 그 내용은 녹음되었다.

세 번째로 사고구술은 이 과업을 전혀 다루어 보지 않은 다른 학교 학생 세 명을 대상으로 20분 정도 사전 훈련을 먼저 거쳐 사고구술에 익숙해진 후 각각 40분에 걸쳐 진행되었다. 피험자는 각 과업을 완성하는 과정에 자신의 머리 속에 떠오르는 생각들을 구두로 자세하게 표현하도록 권하여졌고 그 과정은 녹음되었다.

본 연구에서는 자료 수집을 위해 회상과 인터뷰, 사고구술 세 가지 방법을 동원하였다. 이는 질적 연구에서 발생할 수 있는 연구결과의 신뢰도와 일반화 가능성의 취약점을 보완하기 위해 여러 가지 다양한 자료 수집 방법들을 활용함으로써 단일 자료 원천으로 인해 생길 수도 있는 편견을 방지하고자 하는데 그 목적이 있다 하겠다.

4. 자료 분석 방법

회상과 인터뷰 및 사고구술에 의해 수집된 자료들을 모두 전사한 후 회상을 중심으로 분류하였으며, 그 자료를 보조 자료인 인터뷰 및 사고구술과 비교하였다. 회상의 프로토콜 분석은 엑셀로 옮겨진 후 연구 대상자의 개별 행동을 지칭하는 최소 단위로 분류한 뒤 두 번 이상 반복되는 쓰기 전략을 중심으로 범주화하였다. 전략 분류를 위해 알파벳으로 전략 명칭을 부호화 한 후 빈도별로 통계 처리하였으며, O'Mally와 Chamot(1990)의 범주별 전략 분석에 의해 다시 분류하였다. 이 자료들은 또한 학생들의 수준에 따라 상, 중, 하 3단계로 나누어 처리되었다. 실험 대상자 31명을 1학기 중간고사 성취도에 따라 상위 수준은 10명, 중간 수준 11명, 하위 수준 10

명으로 나누어 학습 전략을 분석하여 빈도별로 통계 처리하였다.

범주화의 일관성을 유지하기 위해서 본 연구자가 여러 번 반복해서 유형화한 후 각각의 과업을 15% 발췌하여 재검하였으며, 그 결과 일치도가 90% 이상이었으므로 채점자 신뢰도가 있는 것으로 보여진다.

Ⅳ. 결과 분석 및 논의

본 장에서는 주 자료인 회상에 의한 쓰기 과업 분석을 통해 쓰기 전략 유형을 분류해 보고 학습자의 수준별에 따른 차이점과 전략 사이의 관계를 살펴보고자 한다.

1. 회상에 의한 쓰기 전략 분석

1.1 과업 유형별 쓰기 전략의 예

회상의 응답 원본(protocol)을 분석한 결과 과업 1은 214행, 과업 2는 149행, 과업 3은 171행의 독자적인 의미가 있는 최소 단위로 분류할 수 있었다. 이 단위들을 전략 유형별로 분석한 결과, 과업 1에서는 14가지, 과업 2에서는 22가지 및 과업 3에서는 19가지의 쓰기 전략을 발견할 수 있었다. 다음은 세 가지 과업에 나타난 쓰기 전략 유형과 그 예이다.

<표 3> 과업 1에 나타난 쓰기 전략 유형과 그 예

쓰기 전략	프로토콜 내용
과업의 성격인식	1번은 그림을 보고 보기처럼 묘사하는 문제인 것 같다
보기 문법 인식	보기가 과거진행형이고/ 과거형이라서 was나 were를 쓴다
그림 내용 인식	한 소녀가 주스를 마시고 있었으니까/ 이야기를 나누는 여자들 이라고 말하면,
그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	먼저 한 소년 A boy/ 이것은 창밖이 out of the window 이니까

<표 3 계속>

쓰기 전략	프로토콜 내용
그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	기타를 연주하면 A boy was playing the guitar/ 그래서 the other boy was eating 이라고 썼다
문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	주어가 복수일때는 were를 쓰고/ A boy는 3인칭이니 A boy was를 쓰고
개별 낱말의 문법적 특성 고려하기	두 명은 복수니까 s를 붙이고/ 마시다가 drink니까 drinking
문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	have에 e가 빠지고 ing를 써야지/ 춤추는 남자 dance + ing e를 뺀다 dancing
과업의 수행에 대한 정의적인 평가	이거 영작하기는 쉽겠다/ 그리고 내 생각도 자유롭게 쓸 수 있어서 쉽게 완성했다
영어 문장의 정확성 평가	단어의 표현은 맞는지 알아보도록 한다
친구와 결과 비교	마무리로 친구와 내가 한 것을 비교해 보도록 한다
그림 내용에 대한 정의적인 평가	그리고 그림을 보면 자유롭게 상상이 된다
그림의 내용을 구체화하기(주인공 이름 정하기)	우선 기타를 치는 사람의 이름은 Tom, 춤을 추는 사람의 이름은 Mike라고 하자
개별 어구 조합하여 문장 만들기	문장을 쓸 때는 단어들을 잘 조합해서 완성했다

<표 4> 과업 2에 나타난 쓰기 전략 유형과 그 예

쓰기 전략	프로토콜 내용
과업의 성격 인식하기	글에 나오는 두 사람의 공통점과 차이점을 적는 과제에서/ 차이점을 찾아보자
비교 대상 인식하기	음- 여기서 Shakespeare하고 Marlowe를 비교하고 있구나 근데, Marlowe가 누구지?/ 비교하는 대상을 찾는다.
글을 읽어 나가기/ 글 읽기에 주의하기	글을 읽기 시작하는데/ 이글을 읽어보면
영어 문장을 마음 속으로 우리말 문장으로 옮기기	두 사람 모두 1564년에 태어났다./ 둘 다 영국에서 1564년에 태어났나 보네
특정한 어구의 의미에 집중하기	여기서 play는 논다가 아니고 희극이다./ 여기서 plays는 노는 것이 아닌 작품이다.
특정한 어구에 근거하여 내용 추론하기	언뜻 보기에는 write라는 동사와 비슷했고 그 뒤 문장이 세익스피어가 나오는 것을 보니 작가를 말하는 듯 했다.
어구에 근거하여 공통점 추론하기	Two great writers를 보니 두 명 다 희곡 쓰는 사람인지 알았고/ 양쪽(both)이란 말이 나오니까 그 다음 문장은 당연히 공통점이 되며
어구에 근거하여 차이점 추론하기	차이점은 세익스피어는 52, 말로우는 29라는 것을 보고 알았다./ 또한 세익스피어와 말로우를 but이라는 접속어로 차이점을 설명했고
해석에 근거하여 공통점 파악하기	해석을 하면 두 명의 작가는 1564년 영국에서 태어났다가 되니 공통점이 된다./공통점은 태어난 연도와 나라가 같은 것이었는데
해석에 근거하여 차이점 파악하기	세익스피어는 52살까지 살았지만 말로우는 29살에 죽었으니까 차이점이 된다./세익스피어는 많은 희곡들을 남겼다. 하지만 말로는 오로지 4편만 완성했다.
이해의 애로 느끼기	맨 밑줄이 해석이 않된다./ writers라는 단어에서 막혔다
문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	복수면서 과거니까 동사가 were/ 태어난 것은 과거이므로 문장을 과거로 적어야 했다.

<표 4 계속>

쓰기 전략	프로토콜 내용
과업 수행에 대한 정의적인 평가	공통점과 차이점 모두 그 글 속에 답이 있어서 빨리 답을 찾을 수 있었다.
모르는 표현에 대해 선생님께 물어보기	선생님께 물어보도록 한다.
과업 수행에 대한 회고	그래서 위의 문장과 비슷하다. 그러니까 해석을 하고 답을 적었다.
읽기 자료에 대한 정의적인 반응(배경 지식 활용)	그리고 이렇게 유명한 인물에 대해 독해를 하면 우리가 가지고 있는 배경 지식때문에 흥미를 가지며 할 수있다.
어구를 조합해서 문장 만들기	본문에서 단어를 조합하고 연결시켜 만들었다.
본문을 보고 베껴 적기	위에 있는 글을 보고 베껴 적었다.
영어 문장의 정확성 평가	내가 한 답을 보면서 다시 본문을 읽는다./ 문법과 단어가 맞는지 또는 자신이 해석한 것이 맞는지를 보고
수업 시간에 배운 표현에 근거하여 글의 짜임새 이해	그리고 지금 단원에서 배우는 one과 the other를 써서 조금 더 one과 the other를 생각하게끔 짜여 있었다
글의 여러 부분에 나오는 어구들에 근거하여 내용 추론	모르는 단어가 나와도 대충 무슨 내용의 글인지 짐작하여 읽으면서 해석하니 글을 좀더 잘 이해할 수있었고 답도 빨리 알아낼 수있었다.
우리말에 해당하는 어구 생각해 내기	태어났다고 했으니 born/ 잉글랜드 안에서 1564년이니까 in England in 1564

<표 5> 과업 3에 나타난 쓰기 전략 유형과 그 예

쓰기 전략	프로토콜 내용
과업의 성격 인식하기	이 과제는 그림을 보고 내가 이야기를 만들어야 하는 것인데/ 3번은 이야기를 만들어 내는 것.
그림 내용 인식	두 아이가 싸우고 있는 장면이구나/ 세번째 그림은 Andy가 말리려고 하는 부분
읽은 글에 대해 생각하기	그림을 보니 지난 수업 시간에 배운 것이란 것을 알 수 있었다/ 교과서 내용인데
읽은 글을 참조하여 영어로 옮기기	본문을 참조하여 긴 문장을 만든다/ 내가 만들기 힘든 문장은 교과서 앞쪽을 참고하면서 만들어야 했다.
자신의 생각을 창의적으로 가미하기	그리고 내가 이런 상황이었다면 이렇게 … 상상을 하면서 썼다/ 내가 이야기를 좀 바꿔 보자
각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	이 두 소년이 서로 자전거를 타고 싶어서 싸우는 걸로 바꿔야지/ 싸운 이유를 밝히고 빨간 옷 소년이 다가오는 걸로 해야지
그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기	둘 two 사람 boys 과거 are-were 싸운다 fighting/ 큰great 사람이 boy 말린다 tried to stopped them
그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해내기	과거진행형으로 이야기를 만든다./ 과거진행형이므로 am, is를 was로 고치는 점,
마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기	두번째 두 소년이 싸우고 있는데 한 소년이 오니까 one boy is coming/ 첫번째 그림은 두아이가 자전거를 사이에 두고 싸우고 있으니까 two boys were fighting each other
각 그림의 관점을 고려하기	그림마다 사람이 보는 관점이 달라 보였다.

<표 5 계속>

쓰기 전략	프로토콜 내용
문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	두 명이고 과거이므로 were라는 동사를 갖는다/ 진행형과 과거진행형을 유의하면서 적자
영작의 애로를 느끼기	빨간 옷 소년이 그 아이들에게 서로 양보해라고 할 때 양보가 영어로 뭐지?/ 자전거를 먼저 타고 싶어한다는 표현을 모르니 선생님께 여쭤 보자
개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기	the teacher thought (think 과거)/ see를 과거 saw로 바꿔준다
문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	John was 'e'빼고 riding/ 동사에 ing 붙여주기
문장 사이의 연결에 주의하기	그리고 내가 적은 것이 앞뒤가 적절한 지 접속사가 잘 쓰였는지를 알아보도록 하고/ 문장의 연결을 부드럽게 하는 역할의 접속사 활용도 큰 역할을 한다.
영어 문장의 정확성 평가하기	소년이 보는 것을 looking the fighting은 말이 않되는 것 같다/ 문법과 단어 정확도를 본다.
과업 수행에 대한 정의적인 평가	이 이야기는 그림으로 되어 있어서 장면 장면에 대한 설명만 적기로 하면 되어서 좋았다.
과업 결과를 친구들과 비교하기	친구들과 비교를 해본다.
이미 배운 표현을 활용하기	이 단원에서 배운 포인트를 최대한 써서 나타내도록 한다

1.2 과업 유형별 전략 빈도

세 가지 유형의 과업별로 분류된 쓰기 전략은 O'Mally 와 Chamot(1990)의 세 가지 종류의 전략 구분 방법에 따라 다시 분류되었다. 상위인지 전략은 학습활동을 계획하고 감시하며 평가하는 기술이며, 인지 전략은 들어오는 정보에 직접적으로 작용하며 정보를 조작하여 학습을 향상시키는 방법이다. 그리고, 사회 정의적 전략은 학습을 돕기 위해 타인과 상호 작용을 하거나 감정의 효과적인 통제를 행사하는 전략이다.

다음은 이러한 유형별로 분류한 쓰기 전략의 빈도 수와 비율이다.

<표 6> 과업 1에 나타난 쓰기 전략 유형 및 빈도

전략	쓰기 전략 유형	합계	백분율(%)
상위 인지 전략	과업의 성격인식	9	4.11
	보기 문법 인식	20	9.13
	그림 내용 인식	48	21.92
	그림의 내용을 구체화하기(주인공 이름 정하기)	1	0.46
	과업의 수행에 대한 정의적인 평가(난이도 포함)	6	2.74
	영어 문장의 정확성 평가	5	2.28
	합계(비율)	89	40.64
인지 전략	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	45	20.55
	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	22	10.05
	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	33	15.07
	개별 낱말의 문법적 특성 고려하기	14	6.39
	문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	11	5.02
	개별 어구 조합하여 문장 만들기	2	0.91
	합계(비율)	127	57.99
사회 정의적 전략	친구와 결과 비교	2	0.91
	그림 내용에 대한 정의적인 평가	1	0.46
	합계(비율)	3	1.37
합계		219	100

<표 6>에서 볼 수 있듯이 과업 1에서는 상위인지 전략이 89회 사용되어 40.64%, 인지 전략은 127회로 57.99%, 사회정의적 전략은 3회로 1.37%를 차지하고 있어 인지 전략의 사용이 가장 높은 비중을 차지하고 있다. 상위인지 전략에서는 '그림 내용 인식'이 21.92%로 가장 높게 나타나며, 인지 전략에서는 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기(20.55%)'가 가장 높은 비중을 차지하고 있다.

<표 7> 과업 2에 나타난 쓰기 전략 유형 및 빈도

전략	쓰기 전략 유형	합계	백분율(%)
상위 인지 전략	과업의 성격 인식하기	14	9.39
	비교 대상 인식하기	5	3.36
	글을 읽어 나가기/ 글 읽기에 주의하기	7	4.76
	과업 수행에 대한 정의적인 평가	4	2.68
	영어 문장의 정확성 평가	2	1.34
	과업 수행에 대한 회고	2	1.34
	합계(비율)	34	22.82
인지 전략	영어 문장을 마음 속으로 우리말 문장으로 옮기기	32	21.48
	특정한 어구의 의미에 집중하기	4	2.68
	특정한 어구에 근거하여 내용 추론하기	5	3.36
	어구에 근거하여 공통점 추론하기	12	8.05
	어구에 근거하여 차이점 추론하기	7	4.70
	해석에 근거하여 공통점 파악하기	16	10.74
	해석에 근거하여 차이점 파악하기	19	12.75
	우리말에 해당하는 어구 생각해 내기	3	2.01
	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	7	4.70
	어구를 조합해서 문장 만들기	1	0.67
	본문을 보고 베껴 적기	1	0.67
	수업 시간에 배운 표현에 근거하여 글의 짜임새 이해	1	0.67
	글의 여러 부분에 나오는 어구들에 근거하여 내용 추론	1	0.67
	합계(비율)	109	73.15
사회 정의적 전략	모르는 표현에 대해 선생님께 물어보기	2	1.34
	이해의 애로 느끼기	3	2.01
	읽기 자료에 대한 정의적인 반응(배경 지식 활용)	1	0.67
	합계(비율)	6	4.03
합계		149	100

<표 7>에서 볼 수 있듯이 과업 2에서는 상위 인지 전략이 22.82%, 인지 전략이 73.15%, 사회 정의적 전략이 4.03%로 인지 전략이 가장 많이 사용되었다. 상위 인지 전략 중 가장 빈도수가 높은 쓰기 전략 유형은 '과업의 성격 인식하기'로 전체 빈도수 중 9.39%를 차지하며, 가장 빈도수가 높은 세 가지 쓰기 전략 유형은 인지 전략으로 '영어 문장을 마음 속으로 우리말로 옮기기(21.48%)'와 '해석에 근거하여 차이점 파악하기(12.75%)' 및 '해석에 근거하여 공통점 파악하기(10.74%)'이다.

<표 8> 과업 3에 나타난 쓰기 전략 유형 및 빈도

전략	쓰기 전략 유형	합계	백분율(%)
상위 인지 전략	과업의 성격 인식하기	4	2.37
	그림 내용 인식	14	8.28
	읽은 글에 대해 생각하기	4	2.37
	영어 문장의 정확성 평가하기	6	3.55
	과업 수행에 대한 정의적인 평가	6	3.55
	자신의 생각을 창의적으로 가미하기	4	2.37
	합계(비율)	38	22.49
인지 전략	읽은 글을 참조하여 영어로 옮기기	4	2.37
	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	37	21.89
	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기	26	15.38
	그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해내기	8	4.73
	마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기	23	13.16
	각 그림의 관점을 고려하기	2	1.18
	문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	7	4.14
	개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기	9	5.33
	문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	2	1.18
	문장 사이의 연결에 주의하기	6	3.56
	이미 배운 표현을 활용하기	1	0.59
	합계(비율)	125	73.96
사회 정의적 전략	과업 결과를 친구들과 비교하기	1	0.59
	영작의 애로를 느끼기	5	2.96
	합계(비율)	6	0.36
합계		169	100

<표 8>에서 볼 수 있듯이 과업 3에 나타난 쓰기 전략 중 상위 인지 전략은 22.49%, 인지 전략은 73.96%, 사회 정의적 전략은 0.36%로 인지 전략

의 사용이 가장 높은 비중을 차지한다. 상위 인지 전략 중에서 가장 빈도수가 높은 것은 '그림 내용 인식'으로 전체 빈도수의 8.28%를 차지한다. 가장 빈도수가 높은 세 가지 쓰기 전략 유형은 인지 전략으로 '각 그림은 우리말 문장으로 정리하기(21.89%)', '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기(15.38%)', '마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기(13.61%)'이다.

<표 6>, <표 7>, <표 8>에서 알 수 있듯이 본 연구에 사용된 세 가지 과업에 공통적으로 나타난 쓰기 전략은 '과업의 성격 인식하기', '문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기', '과업의 수행에 대한 정의적인 평가' 및 '영어 문장의 정확성 평가'이다. 이중에서 세 가지가 상위인지 전략이며, 한 가지는 인지 전략이다.

과업별로 세 가지 범주별 전략의 비율을 살펴보면, 세 가지 과업 모두 인지 전략의 비율이 가장 높고 다음으로 상위인지 전략과 사회 정의적 전략의 순이다. 과업별로 상위인지 전략의 비율을 살펴볼 때, 곤란도가 높은 과업 3보다 곤란도가 낮은 과업 1에서 의외로 상위인지 전략이 더 많이 사용된 것을 볼 수 있는데, 이것은 두 가지로 해석이 될 수 있다. 첫째, 과업 3이 학생들의 평균 수준보다 훨씬 어려워 과업의 수행에 주어진 시간을 거의 다 소비하였으므로 회상에 소비한 시간이 상대적으로 아주 적어 프로토콜의 분량이 줄어든 경우이다. 둘째는 과업이 너무 어려워 제대로 수행하지 못했으므로 그 해결 과정을 자세히 적을 수가 없는 경우이다. 두 가지 경우 모두 그 요인은 과업의 곤란도가 학생들의 전반적인 수준보다 너무 높은데 기인한다고 할 수 있겠다.

<표 6>에서 과업 1에 나타난 쓰기 전략 중 가장 빈도수가 높은 것은 '그림 내용 인식' 및 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기'이다. 그림을 보고 작문을 하는 과업 3에서도 '각 그림을 우리말로 정리하기'와 '그림

의 내용에 해당하는 어구 생각해내기'가 가장 많은 빈도 수를 보이고 있어 과업 1과 과업 3은 근본적으로 유사한 성격의 과업임을 알 수 있다.

그러나, <표 8>에서 보듯이 과업 3에 비해 과업 1에서 두드러지게 자주 나타난 쓰기 전략은 '문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기'이므로 과업 1이 정확한 문법 지식을 요구하는 성격의 쓰기 활동임을 알 수 있다. 반면, 과업 3에서 특징적인 쓰기 전략은 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기'와 '마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기'이므로 과업 3이 정확성보다는 유창성에 중점을 둔 쓰기 활동임을 알 수 있다.

한편, 과업 2에서 가장 높은 빈도 수를 보이는 전략은 '영어 문장을 우리말로 옮기기'와 '해석에 근거하여 공통점과 차이점 파악하기'이므로 이 과업의 성격이 쓰기 전략을 유도하기보다는 읽기 전략과 관계가 깊은 것임을 알 수 있다.

1.3 수준별 쓰기 전략 빈도

상위 집단과 하위 집단의 쓰기 전략에는 어떤 차이가 있는지 알아 보기 위해 수준별로 쓰기 전략을 분류하여 가장 빈도수가 높은 전략과 낮은 전략을 분류하였다.

1.3.1 과업 1의 수준별 쓰기 전략 빈도

<표 9>와 <표 10>에서 볼 수 있듯이 과업 1을 수준에 따라 쓰기 전략 유형을 분석한 결과는 다음과 같았다. 과업 1의 상위 수준에서 가장 빈도수가 높은 쓰기 전략은 상위인지 전략인 '그림 내용 인식'이며, 하위 수준에서는 인지 전략인 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기'로 나타났

다. 이처럼 상위 수준의 학생들이 상위 인지 전략 사용의 빈도가 높은 경향을 보이는 것은, 하위 집단 학생들은 어구나 문법의 정확성에 치중하여 과업을 수행하는데 반해, 상위 집단은 이 과정이 능숙하므로 그 내용의 조직에 치중한 것으로 보인다.

과업 1에서 하위 수준에 비해 상위 수준에서 가장 높은 빈도 차이를 보이는 인지 전략은 '그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기'이다. 이는 하위 수준 학생들의 쓰기 활동이 단어 수준에 머물러 있음에 비해 상위 수준의 학생들은 문장 단위의 쓰기 활동이 가능함을 보여주고 있다.

과업 1에서 상위집단 보다 하위 집단에 많은 사회정의적 전략은 우선 '과업의 수행에 대한 정의적인 평가'이다. 상위 수준의 학생들에게 과업 1은 비교적 쉬운 쓰기 활동이므로 과업의 난이도에 대한 언급이 없는 반면, 하위 집단에서는 난이도에 대해 다소 의식하고 있음을 보여 준다. 다음으로 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기'가 상위 집단보다 하위 집단에 많은 이유는, 상위 집단에서는 문장 단위의 쓰기 활동이 가능하므로 '그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기'에 집중되어 상대적으로 그 빈도 수가 낮기 때문이라 생각된다. '문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기'가 하위 집단에서 더 많이 발견되는 이유는 이 과업이 문장 단위의 비교적 간단한 쓰기 활동이므로 상위 집단에서는 문법적인 요소를 의식하지 않고 무의식중에 자동적으로 생산되는데 반해 하위 집단에서는 의식적인 과정을 거치는 것으로 보여진다.

<표 9> 과업 1의 수준별 쓰기 전략

전략	쓰기 전략 유형	상		중		하	
		빈도	%	빈도	%	빈도	%
상위 인지 전략	과업의 성격인식	1	1.22	5	8.06	3	4.00
	보기 문법 인식	7	8.54	8	12.90	5	6.67
	그림 내용 인식	23	28.05	8	12.90	17	22.67
	그림의 내용을 구체화하기(주인공 이름 정하기)	1	1.22				
	과업의 수행에 대한 정의적인 평가(난이도 포함)			2	3.23	4	5.33
	영어 문장의 정확성 평가	1	1.22	4	6.45		
	소계	33	40.24	27	43.55	29	38.67
인지 전략	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	16	19.51	8	12.90	21	28.00
	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	15	18.29	5	8.06	2	2.67
	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	10	12.19	8	12.90	15	20.00
	개별 낱말의 문법적 특성 고려하기	4	4.88	6	9.68	4	5.33
	문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	4	4.88	4	6.45	3	4.00
	개별 어구 조합하여 문장 만들기			1	1.61	1	1.33
	소계	49	59.76	32	51.61	46	61.33
사회 정의적 전략	친구와 결과 비교			2	3.23		
	그림 내용에 대한 정의적인 평가			1	1.61		
	소계			3	4.84		
합계		82	100	62	100	75	100

<표 10> 과업 1의 높은 빈도 순위별 쓰기 전략

순위	상위 수준	빈도	하위 수준	빈도
1	그림 내용 인식	23	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기	21
2	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기	16	그림 내용 인식	17
3	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	15	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	15
4	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	10	보기 문법 인식	5
5	보기 문법 인식	7	과업의 수행에 대한 정의적인 평가 개별 낱말의 문법적 특성 고려하기	4
6	개별 낱말의 문법적 특성 고려하기 문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	4	과업의 성격 인식 문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	3
7	과업의 성격 인식 그림의 내용을 구체화하기 (주인공 이름 정하기) 영어 문장의 정확성 평가	1	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	2
8		1	개별 어구 조합하여 문장 만들기	1

1.3.2 과업 2의 수준별 쓰기 전략 빈도

<표 11>과 <표 12>에서 볼 수 있듯이 과업 2를 수준에 따라 쓰기 전략 유형을 분석하여 다음과 같은 결과를 얻었다.

전체 전략 사용 수는 상위 수준이 57회, 하위 수준이 48회로 상위 수준의 학생들이 더 많은 쓰기 전략을 사용하였다. 각 부분별 전략 사용 비율 중 상위인지 전략 사용은 하위 수준의 학생들이 14회, 상위 수준의 학생들이 8회로 하위 수준 학생들의 상위 전략 사용 비율이 오히려 높다. 이는 과업 2가 읽기 활동과 유사하므로 하위 수준 학생들이 독해에 어려움을 겪고 있어 '글읽기에 주의하기'와 같은 상위 인지 전략의 빈도 수가 높이 나타난 결과로 파악된다.

과업 2에서는 상·하 수준 공통으로 '영어 문장을 우리말로 옮기기'가 가장 높은 빈도를 보이고 있어 이 과업이 실제 의도와는 달리 쓰기 활동 보다도 읽기 활동과 관련이 깊은 과업임을 알 수 있다. 하위 수준에 비해 상위 수준의 학생들은 '어구에 근거하여 공통점 추론하기'와 '어구에 근거하여 차이점 추론하기'를 가장 많이 동원하는데, 이는 하위 수준의 학생들이 표면적인 지식에 의존해서 과업을 수행한 것에 반해 상위 수준의 학생들은 어구가 나타내는 직접적인 의미의 이면에 있는 내용을 유추하는 전략을 사용할 수 있는 것으로 보인다.

과업 2에서는 또한 상위 집단에서 인지 전략의 비율이 더 높게 나타났다. 이는 상위 집단이 번역이나 추론 및 공통점과 차이점 파악하기 등 독해와 관련된 다양한 인지 전략을 사용할 수 있음에 비해 하위 집단에서는 이러한 인지 전략을 구사하기 힘드므로 오히려 상위인지 전략에 의존한 것으로 분석된다.

<표 11> 과업 2의 수준별 쓰기 전략

전략	쓰기 전략 유형	상		중		하	
		빈도	%	빈도	%	빈도	%
상위 인지 전략	과업의 성격 인식하기	6	10.53	4	9.09	4	8.33
	비교 대상 인식하기	1	1.75	2	4.55	2	4.17
	글을 읽어 나가기/글 읽기에 주의하기	1	1.75	1	2.27	5	10.42
	과업 수행에 대한 정의적인 평가			3	6.81	1	2.08
	영어 문장의 정확성 평가			2	4.55		
	과업 수행에 대한 회고					2	4.17
	소계	8	14.04	12	27.28	14	29.17
인지 전략	영어 문장을 마음 속으로 우리말 문장으로 옮기기	14	24.56	8	18.18	10	20.83
	특정한 어구의 의미에 집중하기	2	3.51			2	4.17
	특정한 어구에 근거하여 내용 추론하기	4	7.02	1	2.27		
	어구에 근거하여 공통점 추론하기	6	10.53	3	6.82	3	6.25
	어구에 근거하여 차이점 추론하기	5	8.78	2	4.55		
	해석에 근거하여 공통점 파악하기	7	12.28	4	9.09	5	10.42
	해석에 근거하여 차이점 파악하기	6	10.53	6	13.64	7	14.58
	우리말에 해당하는 어구 생각해 내기					3	6.25
	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	2	3.51	4	9.09	1	2.08
	어구를 조합해서 문장 만들기			1	2.27		
	본문을 보고 베껴 적기					1	2.08
	수업 시간에 배운 표현에 근거하여 글의 짜임새 이해	1	1.75				
	글의 여러 부분에 나오는 어구들에 근거하여 내용 추론					1	2.08
	소계	47	82.46	29	65.91	33	68.75
사회 정의적	모르는 표현에 대해 선생님께 물어보기			2	4.55		
	이해의 애로 느끼기	2	3.51			1	2.08
	읽기 자료에 대한 정의적인 반응(배경 지식 활용)			1	2.27		
	소계	2	3.51	3	6.82	1	2.08
합계		57	100	44	100	48	100

<표 12> 과업 2의 높은 빈도 순위별 쓰기 전략

순위	상위 수준	빈도	하위 수준	빈도
1	· 영어 문장을 마음 속으로 우리말 문장으로 옮기기	14	· 영어 문장을 마음 속으로 우리말 문장으로 옮기기	10
2	· 해석에 근거하여 공통점 파악하기	7	· 해석에 근거하여 차이점 파악하기	7
3	· 과업의 성격 인식하기 · 어구에 근거하여 공통점 추론하기 · 해석에 근거하여 차이점 파악하기	6	· 글을 읽어 나가기 · 해석에 근거하여 공통점 파악하기	5
4	· 어구에 근거하여 차이점 추론하기	5	· 과업의 성격 인식하기	4
5	· 특정한 어구에 근거하여 내용 추론하기	4	· 어구에 근거하여 공통점 추론하기 · 우리말에 해당하는 어구 생각해 내기	3
6	· 특정한 어구의 의미에 집중하기 · 문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기 · 이해의 애로 느끼기	2	· 비교 대상 인식하기 · 과업 수행에 대한 회고 · 특정한 어구의 의미에 집중하기	2
7	· 비교 대상 인식하기 · 글을 읽어 나가기 · 수업 시간에 배운 내용에 근거하여 글의 짜임새 이해	1	· 문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기 · 본문을 보고 베껴 적기 · 글의 여러 부분에 나오는 어구들에 근거하여 내용 추론 · 이해의 애로 느끼기	1

1.3.3 과업 3의 수준별 쓰기 전략 빈도

<표 13>과 <표 14>에서 볼 수 있듯이 과업 3을 수준에 따라 쓰기 전략 유형을 분석한 결과는 다음과 같았다. 전체 전략 사용 수는 상위 수준의 학생이 62회, 하위 수준의 학생이 52회로 상위 수준이 보다 많은 전략을 사용하였다. 그러나, 상위인지 전략 부분에서 상위 수준의 학생이 10회를 사용한데 반해 하위 수준은 16회의 전략을 사용하고 있어 하위 수준 학생들의 상위 인지 전략 사용이 오히려 높은 비중을 차지하고 있다. 이는 과업 3이 교과서 앞 부분에서 읽기 과업으로 한 번 다루어진 것을 응용하여 쓰기 활동으로 변형한 것이므로, 상위 수준의 학생은 그 내용을 비교적 잘 기억하므로 '그림 내용 인식'과 같은 상위인지 전략의 필요성을 많이 느끼지 못한 것으로 분석된다.

과업 3에서 하위 수준에 비해 상위 수준에서 빈도 수가 가장 높은 전략은 '마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기'이다. 이는 하위 수준의 학생들이 '각 그림을 우리말로 정리하기'를 한 후에 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기'의 순서로 작문을 한 것에 반해 상위 수준의 학생들은 그 두 과정을 분리하지 않고 우리말을 곧바로 영어로 번역하는 사고 과정을 보이고 있기 때문이다. 그 외에도 '개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기'나 '각 그림의 관점을 고려하기'등의 전략이 하위 수준에 비해 상위 수준에서 뚜렷하게 나타나고 있는 점은 상위 집단이 상향 기술(bottom-up skills)을 더 잘 구사하고 있음을 보여주고 있다 하겠다.

<표 13> 과업 3의 수준별 쓰기 전략

전략	쓰기 전략 유형	상		중		하	
		빈도	%	빈도	%	빈도	%
상위 인지 전략	과업의 성격 인식하기	1	1.67	2	3.70	1	2.00
	그림 내용 인식	4	6.67	3	5.56	7	14.00
	읽은 글에 대해 생각하기	3	5.00			1	2.00
	영어 문장의 정확성 평가하기			3	5.56	3	6.00
	과업 수행에 대한 정의적인 평가	1	1.67	2	3.70	3	6.00
	자신의 생각을 창의적으로 가미하기	1	1.67	1	1.85	2	4.00
	소계	10	16.67	11	20.37	17	34.00
인지 전략	읽은 글을 참조하여 영어로 옮기기			2	3.70	2	4.00
	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	14	23.33	11	20.37	12	24.00
	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기	9	15.00	11	20.37	6	12.00
	그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해내기	2	3.33	4	7.41	2	4.00
	마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기	15	25.00	2	3.70	6	12.00
	각 그림의 관점을 고려하기	2	3.33				
	문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	2	3.33	2	3.70	3	6.00
	개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기	3	5.00	4	7.41	2	4.00
	문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	2	3.33				
	문장 사이의 연결에 주의하기	1	1.67	5	9.26		
	이미 배운 표현을 활용하기			1	1.85		
	소계	50	83.33	42	77.78	33	66.00
사회 정의적 전략	과업 결과를 친구들과 비교하기			1	1.85		
	영작의 애로를 느끼기	2	3.33	1	1.85	2	4.00
	소계	2	3.33	2	3.70	2	4.00
합계		60	100	54	100	50	100

<표 14> 과업 3의 높은 빈도 순위별 쓰기 전략

순위	상위 수준	빈도	하위 수준	빈도
1	· 마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기	15	· 각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	12
2	· 각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	14	· 그림 내용 인식	7
3	· 그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기	9	· 그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기 · 마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기	6
4	· 개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기	5	· 영어문장의 정확성 평가하기 · 과업 수행에 대한 정의적인 평가 · 문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	3
5	· 그림 내용 인식	4	· 자신의 생각을 창의적으로 가미하기 · 읽은 글을 참조하여 영어로 옮기기 · 그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해내기 · 개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기 · 영작의 애로를 느끼기	2
6	· 읽은 글에 대해 생각하기	3	· 과업의 성격 인식하기 · 읽은 글에 대해 생각하기	1
7	· 그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해내기 · 각 그림의 관점을 고려하기 · 문법성을 고려하여 어구들을 연결하기 · 영작의 애로를 느끼기	2		
8	· 과업의 성격 인식하기 · 과업 수행에 대한 정의적인 평가 · 자신의 생각을 창의적으로 가미하기 · 문장 사이의 연결에 주의하기	1		

2. 사고구술과 인터뷰에 의한 쓰기 전략 분석

인터뷰와 사고구술에서 과업 1은 세 가지 과업 중 가장 재미있고 쉬운 것으로 나타났다. 사고구술에서 상위 수준은 보기 문법과 그림 인식 후 문장 단위로 과업을 수행하고, 문장을 쓴 후에 개별 문법적 요소에 대해 다시 수정을 하고 있다. 이러한 점은 인터뷰에서도 나타나고 있는데, 예를 들면 현재 진행형으로 문장을 만든 후 과거진행형으로 다시 고치는 경우이다. 반면, 하위 수준은 보기 문법 인식 과정이 거의 없거나 짧고, 문장 단위로 작문을 시도하지만 문장을 제대로 완성하지 못한다. 그리고, 개별 어구의 표현이 미숙하고 서투르다. 다음은 이러한 점을 보여주는 상위 수준과 하위 수준의 사고구술과 인터뷰의 예이다.

<표 15> 과업 1의 사고구술의 예

수 준	프로토콜 내용
상위 수준	두 명의 아줌마는 Two woman, 그러니까 Two woman were talking about story. 자기들 이야기니까 their story 라고 하자. 그런데 써 놓고 보니 woman의 복수형은 women이지. 그러니, Two women were talking about their story.
하위 수준	두 사람이 계속 이야기 하니까 Two boys talking. 아 틀렸네. 두명이니까 Two boys were talking. 어떤 소년이 창문만 쳐다보니까 A boy was... 창밖을 쳐다보다를 어떻게 적죠? (looking out of the window)

<표 19> 과업 1의 인터뷰의 예

수 준	프로토콜 내용
상위 수준	교사: 주로 어떤 점에 유의하면서 하였죠? 학생: 과거진행형을 나타내는거 잖아요? 그래서 먼저 그림의 사람 자세를 보고 현재형으로 만들고 나서 그 다음에 과거 진행형으로 바꾸어 주었어요.
하위 수준	교사: 이번에는 한 사람 말고 두 사람의 행동을 묘사해 봅시다. 학생: They talk about party. 교사: talk about party라고? 학생: 아, they talked. 교사: 그건 과거지요? 과거 진행형이 아니고. 학생: they talking 교사: they talking이라고 하니까 뭐가 빠진 것 같지 않아요? 학생: They were talking.

세 가지 과업 중 난이도가 중간 정도인 과업 2는 쓰기 전략을 유도하기보다는 독해 전략과 관계 깊다는 점이 인터뷰에서도 잘 나타난다. 그래서 학생들은 '아는 것을 잘 활용할 수 있는 과업은 아니며', '주어진 내용을 발췌하여 그대로 베낄 수도 있다고 생각한다'. 그래서 하위권 학생들의 전략은 대부분 읽고 우리말로 번역하는 독해 전략에 머물러 있다. 그러나, 사고구술과 인터뷰를 통해 본 상위권 학생들의 특징은 주어진 내용을 그대로 옮겨 적기보다는 내용은 같으나 다른 표현의 문장으로 전환하려는 시도를 한다는 것이다. 다음은 이러한 내용을 반영하는 사고구술과 인터뷰의 예이다.

<표 17> 과업 2의 사고구술의 예

수 준	프로토콜 내용
상위 수준	잠깐, 일단 모방하기 보단 내가 아는 문법을 토대로 이용하면. Many plays were written by shakespeare but the other player wrote only four plays. 앞부분은 갑자기 수동태로 쓰다가 뒤에서 바뀌니까 이상하지만 나름대로 됐다고 하고...
하위 수준	공통점은 '사람들이 아직도 그들을 사랑한다, 둘 다 유명하다'. 이다. 다시 한번 읽어보자. 차이점은 shakespeare lived to be 52, but Marlowe died when he was only 29. 이다.

<표 18> 과업 2의 인터뷰의 예

수 준	프로토콜 내용
상위 수준	교사: 두 번째 과업에서 공통점과 차이점을 어떻게 옮겨 적었지요? 학생: 약간 변형시켜 적었어요. 교사: 예를 들어 볼까요? 학생: Two great writers were born in England in 1564.에서 'Two great writers'를 they로 바꾸었어요. 그리고, Both were well-known in their time, and people still love them today를 and를 빼고 나누어 적었어요.
하위 수준	교사: 그러면, 공통점을 어떻게 썼지요? 학생: 그냥 읽어 보고 해석하고,... 교사: 그대로 옮겨 적었나요, 아니면 약간이라도 수정을 하였나요? 학생: 그대로 옮겨 적었어요.

과업 3은 인터뷰와 사고구술에서 상·하위 수준 학생 모두에게 가장 어려운 것으로 나타났다. 네 개의 그림을 영어로 서술하는 과정에서 문장 수의 제한이 없으나 상위 수준에서도 각 그림 당 한 두 개씩 정도의 문장을 묘사하는데 그쳤으며, 하위 수준에서는 각각 한 개의 문장도 제대로 구성하지 못했다. 사고구술에 나타난 사고과정에 의하면 상위 수준의 학생은 '그림 내용 인식'에서 시작하여 '그림 내용을 우리말로 정리하기' 과정을 거쳐 '우리말에 해당하는 영어 어구나 문장으로 옮기기' 순서로 쓰기 전략을 사용하였지만, 하위 수준의 학생들은 세 번째 단계까지 넘어 가지 못하고 자주 중단되는 것을 볼 수 있었다. 이 과업이 영어의 유창성에 중점을 둔 것이므로 상위 수준은 다양한 인지 전략을 시도하고 있으나 하위 수준은 인지 전략을 구사하는데 많은 어려움을 겪고 있어 그림 내용을 인식하고 우리말로 그림 내용을 정리하는데 대부분의 시간을 소비하는 것으로 보인다. 다음은 이러한 사고 과정을 반영하는 사고구술과 인터뷰의 예이다.

<표 19> 과업 3의 사고구술의 예

수 준	프로토콜 내용
상위 수준	맨 처음 두 명의 소년이 자기 자전거라고 서로 우기며 싸우고 있다. 아니 싸우기 보다는 논쟁하고 있다. 논쟁하다는 argue. 과거진행형이니까 They were arguing about a bike.
하위 수준	첫 번째 그림에서 노랑 옷을 입은 아이가 주인이고, 파란 옷을 입은 아이가 자전거를 가져갈거다. 형이 와서 바라본다. 영어로 적으려니 너무 어렵다. 영어로 다 적어야 되나? 첫 번째 그림에서 한 소년이 자전거를 가져갈거니까 다른 아이가 자기 것이라고 주장한다. 적어보면 a boy is bike, take to the boys...

<표 20> 과업 3의 인터뷰의 예

수 준	프로토콜 내용
상위 수준	교사: 세 번째 쓰기 활동은 어떻게 완성했지요? 학생: 본문과 약간 다르게 적었어요. 교사: 어떤 점에서 다르게 했지요? 학생: 본문에서는 Andy가 싸움을 말리는 것이지만, 저는 판결해 주는 식으로 고쳤어요.
하위 수준	교사: 마지막 것은 어떻게 했지요? 학생: 마지막은 교과서 이름을 그대로 사용해서 앞에 거랑 같이 적었어요. 교사: 어떻게요? 교과서에 있는 문장이랑 똑같이 적었나요? 학생: 예

이상의 사고구술과 인터뷰에서 볼 수 있는 수준별 전략의 특징은 다음과 같다. 상위 수준의 학생들은 문장 단위로 작문을 자주하고 내용을 다소 창의적인 문장으로 전환하려는 시도를 보이고 있으며, 다양한 인지 전략을 사용하고 있다. 반면, 하위 수준의 학생들은 개별 어구의 표현이 미숙하여 문장을 제대로 완성하지 못하고 주어진 내용을 그대로 옮겨 적으며, 인지 전략을 구사하는데 많은 어려움을 겪고 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 우리 나라 중학생을 대상으로 그들의 쓰기 과업 중에 일어나는 사고 과정을 분석함으로써 어떤 특정한 쓰기 활동이 어떤 유형의 쓰기 전략을 유도하는지 알아보는데 그 목적이 있다. 이러한 목적을 위해 중학생 한 학급, 31명을 선정하여 그들의 중간 고사 성취도를 기준으로 상·중·하위 세 집단으로 분류한 후 이들이 가장 효과적이고 흥미있다고 응답한 세 가지 유형의 쓰기 과업을 선정하였다. 과업 1은 주어진 그림을 보고 과거 진행형 문장 세 가지를 서술하는 것이며, 과업 2는 영국의 두 작가에 대해 서술한 글을 읽고 그들의 공통점과 차이점을 간단히 적는 것이다. 그리고, 과업 3은 교과서 본문에 나온 이야기에 대해 네 가지 그림을 보고 시간별로 그 상황을 묘사하는 것이다. 본 연구에서는 이 세 가지 과업을 제시한 후 과업 중에 일어나는 생각들을 회상과 사고구술 및 인터뷰를 통해 조사하여 분석한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 학습자의 사고 과정을 분석함으로써 과업별로 특징적인 쓰기 전략을 발견할 수 있었다.

과업 1은 인터뷰와 사고구술에서 가장 쉽고 재미있는 과업으로 나타났다. 회상을 분석해 본 결과에 의하면, 과업 1에서 가장 높은 빈도 수를 보인 쓰기 전략은 '그림 내용 인식' 및 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해 내기'이므로 그림의 내용을 근거로 한 쓰기 활동이라는 것을 사고 과정 속에서도 자세히 반영되었다. 특징적인 쓰기 전략은 '문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기'와 '개별 낱말의 문법적 특성 고려하기' 및 ' 문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기'이므로 과업 1이 정확한 문법 지식을 요구하는 성격의 쓰기 활동임을 보여 준다.

회상을 분석한 결과 과업 2에서 가장 높은 빈도 수를 보이는 쓰기 전략은 '영어 문장을 우리말로 옮기기'와 '해석에 근거하여 공통점과 차이점 파악하기'이므로 이 과업이 쓰기 전략을 유도하기보다는 읽기 전략과 관계가 깊은 것임을 알 수 있다. 이러한 점은 인터뷰와 사고구술에서도 나타났는데, 이미 알고 있는 지식을 활용하여 쓰기 활동에 적용하기보다는 읽은 내용을 일부만 그대로 옮겨 적는 경우가 많았으므로 독해 전략에 더 의존한 과업이었다.

과업 3은 인터뷰와 사고구술에서 세 가지 과업 중에서 가장 어려운 것으로 나타났다. 회상을 분석해 본 결과 과업 3에서 가장 빈도 수가 높은 쓰기 전략은 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기'와 '마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기'이므로 이 과업이 정확성보다는 유창성에 중점을 둔 쓰기 활동임을 알 수 있다.

둘째, 세 가지 과업 유형별에 따라 범주별 쓰기 전략의 차이를 발견할 수 있었다. 세 가지 과업 모두 인지 전략의 비율이 가장 높고 다음으로 상위인지 전략과 사회 정의적 전략의 순서로 나타났다. 그런데, 과업별로 상위인지 전략의 비율을 살펴볼 때 주목할 점은 곤란도가 높은 과업 3보다 곤란도가 낮은 과업 1에서 의외로 상위인지 전략이 더 많이 사용되었다. 이는 과업 3의 경우 과업의 곤란도가 학생들의 전반적인 수준보다 너무 높아 과업을 제대로 수행하지 못했거나 과업 수행에 시간을 너무 많이 소비하여 프로토콜 내용을 제대로 작성할 시간이 없었음을 보여준다. 또한 과업 2에서 특징적인 것은 상위인지 전략 사용의 빈도 수도 하위 수준의 학생들이 14회, 상위 수준의 학생들이 8회로 하위 수준 학생들의 상위 전략 사용 비율이 오히려 높다. 이는 과업 2를 수행함에 있어 하위 수준 학생들이 독해에 어려움을 겪고 있으므로 '글읽기에 주의하기'와 같은 상위인지 전략의 빈도 수가 높이 나타난 결과로 해석된다.

셋째, 학습자의 수준별 차이에 따른 전략의 차이점을 발견할 수 있었다. 회상을 분석한 결과에 의하면, 세 가지 과업 모두 하위 수준보다 상위 수준에서 더 많은 쓰기 전략을 사용하였다. 과업 1에서 범주별 전략을 살펴보면, 하위 수준보다 상위 수준에서 상위인지 전략 사용의 빈도가 높은 경향을 보였다. 이는 하위 집단 학생들이 어구나 문법의 정확성을 확보하는데 초점을 두는 반면, 상위 집단은 이 과정이 능숙하므로 그 내용을 조직하는데 주로 초점을 둔 것으로 해석된다.

과업 1에서 하위 집단 보다 상위 집단에 가장 높은 빈도를 보이는 쓰기 전략은 '그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기'이므로 상위 수준의 학생들은 문장 단위의 쓰기 활동이 가능함을 보여주고 있다. 반면, 하위 수준 학생들의 쓰기 활동이 단어 수준에 머물러 있으므로 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기'에 사고 과정이 집중되어 있다. 이와 유사한 경향은 인터뷰와 사고구술에서도 나타나는데, 상위 수준의 학생이 문장 단위로 과업을 수행한 후 개별 문법적 요소를 수정하는데 비해, 하위 수준의 학생은 문장 단위로 작문을 시도하나 제대로 완성하지 못한다.

과업 1에서 상위집단 보다 하위 집단에 많은 쓰기 전략은 '과업의 수행에 대한 정의적인 평가' 및 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기'이다. 이는 상위 수준의 학생들에게 과업 1은 비교적 쉬운 쓰기 활동이므로 과업의 난이도에 대해 언급할 필요성이 없지만, 하위 집단에서는 이를 다소 의식하고 있음을 보여 준다. 그 외에도 '문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기'가 하위 집단에서 더 많이 발견되는 이유는, 이 과업이 문장 단위의 비교적 간단한 쓰기 활동이므로 상위 집단에서는 문법적인 요소를 의식하지 않고 무의식중에 자동적으로 생산되는데 반해 하위 집단에서는 의식적인 과정을 거치는 것으로 파악된다.

회상을 통해 과업 2를 분석한 결과에 의하면, 상·하 수준 공통으로 가

장 높은 빈도를 보이고 있는 전략은 '영어 문장을 우리말로 옮기기'이다. 이러한 점은 인터뷰에서도 명백히 나타난 것으로 보아 과업 2가 쓰기 활동보다도 읽기 활동과 관련이 깊은 것임을 알 수 있다. 하위 수준에 비해 상위 수준의 학생들은 '어구에 근거하여 공통점 추론하기'와 '어구에 근거하여 차이점 추론하기'의 쓰기 전략을 가장 많이 동원하는데, 이는 하위 수준의 학생들이 표면적인 지식에 의존해서 과업을 수행한 것에 반해 상위 수준의 학생들은 어구가 나타내는 직접적인 의미의 이면에 있는 내용을 유추하는 전략을 사용할 수 있는 것으로 보인다. 또한 인터뷰와 사고구술에 나타난 바에 의하면, 상위 수준의 학생들은 공통점과 차이점을 적을 때 주어진 내용을 그대로 옮겨 적기보다는 내용은 같으나 표현이 다른 문장으로 전환하려고 자주 시도하였다.

과업 2에서 나타난 범주별 전략의 특징은 상위 집단에서 인지 전략의 비율이 더 높게 나타난 점이다. 이는 상위 집단이 충분한 읽기 능력을 갖추고 있으므로 번역이나 추론 및 공통점과 차이점 파악하기 등 다양한 인지 전략을 능동적으로 활용할 수 있음에 비해 하위 집단에서는 이러한 인지 전략을 동원하기 힘드므로 오히려 상위 인지 전략에 의존한 것으로 분석된다.

인터뷰와 사고구술에 의하면, 과업 3은 세 가지 과업 중 가장 어려운 것으로 나타났다. 회상을 분석한 결과에 의하면, 과업 3에서 전체 전략 사용수가 상위 수준의 학생이 60회, 하위 수준의 학생이 50회로 상위 수준이 보다 많은 전략을 사용하였다. 그러나, 상위인지 전략 부분에서 상위 수준의 학생이 10회를 사용한데 반해 하위 수준은 17회의 전략을 사용하고 있어 오히려 높은 비중을 차지하고 있다. 이는 학생들이 선행학습에서 과업 3과 유사한 내용의 독해 학습을 하였으므로 그 내용을 비교적 잘 기억하는 상위 수준의 학생들은 '그림 내용 인식'과 같은 상위인지 전략의 필요성을

별로 느끼지 못한 것으로 분석된다.

과업 3에서 하위 수준에 비해 상위 수준에서 빈도 수가 가장 높은 전략은 '마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기'이다. 이는 하위 수준의 학생들이 '각 그림을 우리말로 정리하기'를 한 후에 '그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기'의 순서로 작문을 한 것에 비해 상위 수준의 학생들은 그 두 과정을 분리하지 않고 바로 우리말을 영어로 번역하는 전략을 자주 사용하고 있기 때문이다. 그러나, 이러한 쓰기 활동의 과정이 사고구술에서는 상위 수준의 학생들에 의해 뚜렷이 세분화되어 나타난다. 즉, 상위 수준의 학생은 '그림 내용 인식'에서 시작하여 '그림 내용을 우리말로 정리하기'의 과정을 거쳐 '우리말에 해당하는 영어 어구나 문장으로 옮기기'의 순서로 과업을 수행하는데 반해 하위 수준은 세 번째 단계로 넘어가지 못하고 자주 중단되었다.

회상에서는 그 외에도 '개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기'나 '각 그림의 관점을 고려하기'등의 전략이 하위 수준에 비해 상위 수준에서 뚜렷하게 나타나고 있는 점은 상위 집단이 상향 기술(bottom-up skills)을 더 잘 구사하고 있음을 반영한다.

이상의 결론은 다음과 같은 교육적 함의를 가진다고 할 수 있다. 본 연구에서는 학습자의 사고 과정을 분석함으로써 특정한 쓰기 과업이 유도하는 쓰기 전략을 발견할 수 있었다. 이는 보다 효과적인 쓰기 과업의 개발을 위해 유용한 자료가 되리라 믿는다. 또한, 학습자의 수준에 따른 쓰기 전략의 차이를 밝혀냄으로써 상위 수준과 하위 수준의 학생들에게 각각 더 효과적인 쓰기 과업이 다르다는 점을 제시할 수 있었다. 예를 들면, 쓰기 과업 1은 하위 수준에서, 쓰기 과업 3은 상위 수준에서 보다 다양한 쓰기 전략을 유도하였다. 그리고, 연구 방법론적 측면에서 본 연구는 회상에 의한 자료에 주로 의존하였다. 회상은 사고구술 보다 사고과정에 시간적으로

는 더 멀지만, 사고구술을 이용한 대부분의 연구는 자료 수집 상의 어려움으로 인해 소수의 피험자만을 대상으로 하는데 반해 본 연구에서는 31명의 학생들을 대상으로 하였으므로 선행 연구들보다 더 다양한 자료를 제공할 수 있었다. 또한, 쓰기 과업이 이루어진 직후에 회상을 통해 자료를 수집하였으므로 시간 차이로 발생할 수 있는 기억의 손실을 최대한 줄일 수 있었다. 뿐만 아니라, 사고구술과 인터뷰를 부차적인 자료로 활용함으로써 세 가지 연구 방법의 단점을 보완하여 신뢰도를 높이는데 도움이 되었다고 생각한다.

마지막으로 본 연구에서 얻은 결과에 의해 다음과 같이 제언하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 세 가지 특정한 쓰기 과업들이 어떤 쓰기 전략을 유도하는지 사고 과정을 분석하였으나 후속 연구에서는 교과서에 제시된 다른 다양한 쓰기 과업들이 적절한 쓰기 전략을 유발할 수 있는지에 대해 검토해 볼 필요가 있다. 예를 들면, 본 연구에 쓰인 세 가지 과업 중 과업 2는 쓰기 전략보다는 독해 전략을 유발하므로 쓰기 과업으로는 적절하지 못하다고 할 수 있겠다. 따라서 교과서 쓰기 과업들이 효율적인 쓰기 전략을 유발할 수 있는지에 대한 검토가 이루어져야 한다고 생각된다. 둘째, 이러한 검토를 바탕으로 유익한 쓰기 전략을 유발할 수 있는 과업의 개발이 이루어져야 할 것이다. 쓰기 영역은 중학생들이 가장 학습하기에 어려운 영역이며, 교사 또한 가르치기에 가장 부담스러운 영역으로 인식하고 있는 현실을 감안할 때 학습자의 쓰기 활동을 향상시킬 수 있는 효과적인 쓰기 과업의 개발이 절실하다고 하겠다. 셋째, 본 연구에서는 주로 회상(retrospection)을 토대로 학습자의 사고 과정을 분석하였는데 이 외에도 사고구술 및 일기 쓰기 등의 다양한 자기관찰(introspection) 방법을 근거로 한 쓰기 과업 분석이 이루어져야 하겠다.

참 고 문 헌

강정숙. (1998). *통제 작문과 자유 작문이 의사소통 능력에 미치는 효과 비교 연구*. 연세대학교 석사학위 논문.

김지원. (2003). *중학교 영어 교과서의 쓰기 분석-중학교 2, 3학년을 중심으로*. 단국대학교 석사학위 논문.

이윤순. (1990). *오류분석을 통한 쓰기능력 향상에 관한 연구-중학교 2학년을 중심으로*. 전북대학교 석사학위 논문.

이준순. (1988). *쓰기 지도를 통한 의사소통 능력의 배양*. 충남대학교 석사학위 논문.

이효웅. (2000). 외국어 교수-학습에 있어서 학습 책략의 역할. *영어교육연구, 12,* 6-12.

이희신. (1986). *중학교 영어 쓰기 지도에 관한 연구*. 이화여자대학교 석사학위 논문.

장진호. (2001). *사고구술을 통한 읽기 과정 연구*. 한국교원대학교 석사학위 논문.

전병만 · 오준일 · 김영태. (1999). *외국어 교육 접근 방법과 교수법*. 서울: 홍익 FLT.

한승희. (2003). *중학교 3학년 영어 교과서에 나타난 쓰기활동 분석과 쓰기 지도 개선 방안에 대한 연구*. 부경대학교 석사학위 논문.

Anderson, N. J.(1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal, 75,* 460-472.

Arndt, V.(1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT* Journal, *41*(4), 257-266.

Beach, Richard. (1979). The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-evaluation on high school students' revising of rough drafts. *Research in the Teaching of English, 13*(2), 111-119.

Benson, B. (1980). A qualitative analysis of language structures in compositions written by first and second language learners. *Dissertation Abstracts International, 41*(5), 1984A.

Benson, B., Deming, M., Denzer, D., & Valeri-Gold, M. (1992). A combined basic writing/English as a second language class: Melting pot or mishmash? *Journal of Basic Writing, 11*(1), 58-59.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly, 20*, 463-3-494.

Campbell, C. (1987 b). Writing with others' words: The use of information from a background reading text in the writing of native and non-native university composition students. *Dissertation Abstracts International, 48*(7), 1679A.

Calson, S. (1988). Cultural differences in writing and reasoning skills. In A. Purves (Ed.), *Writing across language and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 227-260). Newbury Park, CA: Sage.

Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly, 27*, 33-56.

Cohen, A., & Scott, K. (1996). A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. In Rebecca L. Oxford(Ed.),

Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives. (Technical Report#13) (pp. 89-106). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Cummings, V. (1990). Speech and writing: An analysis of expository texts compared by native and non-native speakers of English at The City University of New York. *Dissertation Abstracts International, 51*(7), 2296A.

Dennett, J. (1985). Writing technical English: A comparison of the process of native English and native Japanese speakers. *Dissertation Abstracts International, 46*(11), 3275A

Dennett, J. (1990). ESL technical and writing: Process and rhetorical differences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 322713)

Ericsson, K. Anders, and Herbert A. Simon. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review, 87*(3):215-251.

Faigley, Lester, and Stephen Witte. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication, 32*(4): 400-414.

Ferris, D., and Hedgecock, J. C.(1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flower, Linda S., and John R. Hayes. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4):365-387.

Gates, R. (1978). An analysis of grammatical structures in compositions

written by four groups of students at Southern Technical Institute: Indo-Iranian, Latin-Ramance, Sino-Tibetan, and American. *Dissertation Abstracts International, 39*(4), 2026A

Hafernik, J. (1990). Relationships among English writing experience, contrastive rhetoric, and English expository prose of L1 and L2 college writers. *Dissertation Abstracts International, 51*(12), 4007A

Hall, C. (1987). Revision strategies in L1 and L2 writing tasks: A case study. *Dissertation Abstracts International, 48*(5), 1187A.

Hall, C. (1990). Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly, 24*(1), 43-60

Hedge, T.(1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Heuring, D. L. (1984). The revision strategies fo skilled and unskilled ESL writers: five case studies. Paper presented at the 18th Annual TESOL Convention, Houston, March 1984.

Hopkins, A. and C. Tribble. (1989). *Outlines*. Harlow: Longman.

Hosenfeld, C. (1997). A learning-teaching view of seconf-language instruction: *The learning strategies of second language learners with reading-grammar tasks.* Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus, OH.

Hu, Z., Brown, D., & Brown, L. (1982). Some linguistic differences in the written English of Chinese and Australian students. *Language Learning and Communication, 1*(1), 39-49

Jones, S., & Tetroe, J. (1987), Composing in a second language. In A. Matsuhashi (ED.), *Writing in real time: Modelling*

production processes (pp. 34-57). New York: Longman.

Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal, 73*(2), 136-149.

Krapels, A. (1990). The interaction of first and second language composing: Processes and rhetorics. *Dissertation Abstracts International, 51*(12), 4045A.

Kwon, O., Yoshida, K., Watanabe, Y., Negishi, M., & Naganuma, N. (2004). A comparison of English proficiency of Korean, Japanese and Chinese high school students. *English Teaching, 59*(4), 3-22.

Leki, I. (1991). Building expertise through sequenced writing assignments. *TESOL Journal, 1*(2), 19-23.

Moragne e Silva, M. (1989). A study of composing in a first and second language. *Texas Papers in Foreign Language Education, 1*(2), 132-151.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Oi, K. (1984). Cross-cultural differences in rhetorical patterning: A study of Japanese and English. *Dissertation Abstracts International, 45*(8), 2511A.

Oxford, R. L., Lavine, R. Z, Felkins, G. hollaway, M. E., & Saleh, A.(1996). Telling their stories: Language students use diaries and recollection. In Rebecca L. Oxford(Ed.), *Language learning strategies around the world:*

Cross-cultural perspectives. (Technical Report #1) (pp.19-34). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Park, Y. (1988). Academic and ethnic background as factors affecting writing performance. In A. Purves (ED.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 261-272). Newbury Park, CA: Sage.

Perl, Sondra. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English, 13*(4):317-336.

Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in the Teaching of English 13*(1):5-22.

Pincas, A. (1982) *Teaching English writing.* London: Macmillian Press.

Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly, 19,* 229-258.

Reid, J. (1992). A computer text analysis of four cohesion devices in English discourse by native and non-native writers. *Journal of Second Language Writing, 1*(2), 79-107.

Robinson, L. (1967). *Guided and free writing.* New York: Harper & Row.

Silva, T. (1990). A comparative study of the composing of selected ESL and native English speaking freshman writers. *Dissertation Abstracts International, 51*(10),3397A.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2

writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly, 27*, 657-675

Skibniewski, L. (1988). The writing processes of advanced foreign language learners in their native and foreign languages: Evidence from thinking aloud protocols. *Studia Anglica Posnaniensia, 21*(3), 177-186.

Skibniewski, L., & Skibniewska, M. (1986). Experimental study: The writing process of intermediate/advanced foreign languge learners in their foeign and native language. *Studia Anglica Posnanierzsia, 19*(3), 142-163.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication, 31*(4):378-388.

Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication, 33*, 148-158.

Spack, R. (1984). Invention strategies and the ESL college composition student. *TESOL Quarterly, 18*, 649-670.

Taylor, B. P. (1976). Teaching composition to low-level ESL students. *TESOL Quarterly, 10*, 309-320

Tomlinson, B. (1983). An approach to the teaching of continuous writing in ESL classes. *English Language Teaching, 37*, 7-15.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

White, R. and V. Arndt. (1991). *Process Writing*. Harlow: Longman.

Yu, V., & Atkinson, P. (1988). An investigation of the language

difficulties experienced by Hong Kong secondary school students in English medium schools: Pt. 1. The problems. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 9*(3), 267-284.

Zamel, V. (1984). In search of the key: research and practice in composition. In *On TESOL '83: the question of control,* Jean Hands-combe, Richard Orem, and Barry P. Taylor (Eds.), 195-207. Washington, D.C.: TESOL.

<부록 1> 인터뷰의 프로토콜

<상위 수준>

교사: 첫 번째 쓰기 과제가 교과서 p.61의 그림을 보고 하는 것이었는데, Tom이 파티에 도착했을 때의 상황 묘사였지요. 이것이 제일 쉬웠어요?

학생: 예, 그런 것 같았어요.

교사: 주로 어떤 점에 유의하면서 하였지요?

학생: 과거진행형을 나타내는 거잖아요? 그래서 먼저 그림의 사람 자세를 보고 현재형으로 만들고 나서 그 다음에 과거 진행형으로 바꾸어 주었어요.

교사: 여러 가지 방법이 있겠지만 그것도 괜찮은 방법인 것 같군요. 그 다음에, 어때요? 이 과제가 하기에 재미있었어요?

학생: 재미있긴 한데 좀 단순했어요. 쉽고, 편하고, 그림 보면서 나타낸다는게 느낌이 좋은 것 같아요.

교사: 그림 보면서....?

학생: 예, 자기가 표현한다는 것이요.

교사: 응, 그림을 보면서 의사를 표현한다는 것이 마음에 든다는 거군요.

교사: 그러면, 두 번째 과제는 어때요?

학생: 두 번째 것은 독해를 하는 거 잖아요. 그런데, 독해는 읽을 줄만 알면 되는 거 같아요. 내용을 간추리기만 하면 되잖아요. 그러니까, 자기가 아는 것을 그렇게 잘 활용할 수는 없을 것 같아요. 조금 복잡하고.

교사: 아, 복잡한 반면에 자기가 아는 것을 활용하는 것은 아니다는 말이죠?

학생: 예.

교사: 쉽다, 중간이다, 어렵다 중에서 어느 정도 난이도라고 생각해요?

학생: 한 중간 정도

교사: 병수는 공통점과 차이점을 적을 때 있는 것을 그대로 옮겨 적었나요? 아니면 어떤 식으로 옮겨 적었지요?

학생: 약간 변형시켜 적었어요.

교사: 예를 들면?

학생: Two great writers were born in England in 1564.에서 'Two great writers'를 they로 바꾸었어요. 그리고, Both were well-known in their time, and people still love them today를 and를 빼고 나누어 적었어요.

교사: 음, 한 문장 속의 두 information을 각각 나누어 적었다는 말이구나. 그러며, 차이점은 어떻게 적었지?

학생: Shakespeare를 한 쪽에 모아 적고, Marlowe를 다른 쪽에 모아 적었어요.

교사: 예를 들면?

학생: Shakespeare wrote many plays and he lived to be 52.
Marlowe finished only 4 plays and died when he was only 29.

교사: 음, 분산된 정보를 같은 사람끼리 따로 모았다는 얘기군요. 그러면, 이 쓰기 활동을 할 때 느낌이 어땠지요? 재미있었어요? 아니면, 그저 그랬나요?

학생: 저는 재미있었어요. 공통점과 차이점을 골라 내는 것이 재미있었어요.

교사: 세 번째 쓰기 활동은 어떻게 완성했어요?

학생: 본문과 약간 다르게 적었어요.

교사: 어떤 점에서 다르게 했지요?

학생: 본문에서는 Andy가 싸움을 말리는 것이지만, 저는 판결해 주는 식으로 고쳤어요.

교사: 그림을 보고 영작을 바로 했나요, 아니면 어떤 식으로 했지요?

학생: 머리 속에 내용을 정리하고 그 다음에 모르는 단어는 얘들한테 물으면서 했어요.

교사: 그러면, 네 개의 그림을 연결하는 것은 어떤 식으로 하였나요?

학생: 그냥, 순서대로 작문하였어요.

교사: 어려움은 없었나요?

학생: 끝에 가서 좀 막혔는데 풀었어요.

교사: 어떻게 했지요?

학생: 원래는 선생님이 오해하는 것이지만, 저는 Andy가 판결하는 것을 보고 노란색 옷을 입은 소년은 Andy가 옳다고 하고, 선생님은 Andy가 틀렸다고 하는 것으로 작문했어요.

교사: 그러니까 두 부분은 교과서와 다르게 창의적으로 했다는 말이군요.
이 쓰기 활동을 하면서 어떤 점을 느꼈지? 도움이 된다고 느꼈니, 아니면 별로였어요?

학생: 본문과 다르니까 재미있어요. 스스로 영작하는 것이나 단어 모르는 것이 있어 어려운 점도 있지만, 영작하는 것이 도움이 많이 돼요.

<하위 수준>

교사: 첫 번째 쓰기 활동을 어떻게 하였지요?

학생: 그림을 보고 사람의 행동을 과거진행형으로 나타내었어요.

교사: 예를 한 번 들어 볼까요? 여기 녹색 옷 입은 사람을 보고,...

학생: A boy is, a boy was eating.

교사: 또 다른 예를 들어 봅시다.

학생: 여기 기타 치는 사람은 A boy was playing guitar.

교사: playing guitar가 아니라 playing the guitar 라고 해야겠지요.

학생: 아, 예.

교사: 이번에는 한 사람 말고 두 사람의 행동을 묘사해 봅시다.

학생: They talk about party.

교사: talk about party라고?

학생: 아, they talked.

교사: 그건 과거지요? 과거 진행형이 아니고.

학생: they talking

교사: they talking이라고 하니까 뭐가 빠진 것 같지 않아요?

학생: They were talking.

교사: 이 활동을 할 때 느낌이 어땠어요?

학생: 재미있었어요, 쉽고. 파티 그림 자체가 재미있게 느껴졌어요.

교사: 두 번째 쓰기 활동은 어떤 식으로 완성했지요?

학생: 좀 어려워서 친구에게 물어보기도 하고...

교사: 구체적으로 어떤 점을 친구에게 물어 보았지요?

학생; 공통점이요. 두 사람이 소설을 썼다는 것.

교사: 소설이 아니라 plays, 희곡이지. 그러면, 공통점을 어떻게 썼지요?

학생: 그냥 읽어 보고 해석하고,...

교사: 그대로 옮겨 적었나요, 아니면 약간이라도 수정을 하였나요?

학생: 그대로 옮겨 적었어요.

교사: 예를 들어 볼까요?

학생: Shakespeare and Marlowe wrote many plays.

교사: 그러면, 차이점 하나를 예를 들어 봅시다.

학생: Marlowe가 희곡을 훨씬 적게 쓰고 빨리 죽었어요.

Marlowe finished 4 plays.

Marlowe died only when he was only 29.

교사: 그런데, 그렇게 Marlowe에 대해서만 적으면, 그것이 누구와의 차이점인지 모를텐데...Shakespeare에 대해서도 같이 말해야 되지 않겠어요? 잘 생각나지 않으면 지금 한 번 해 볼까요?

학생: Shakespeare wrote many plays, but Marlowe finished only 4 plays.

교사: 음, 그러면 차이점이 되겠네. 그런데 이 활동을 하면서 어떤 점을 느꼈어요?

학생: 어렵고 별로 유용하다거나 재미있지 않았어요. Marlowe는 처음 들어 보는 사람이라 별로 흥미가 없었어요.

교사: 세 번 째 쓰기 활동을 어떻게 완성했어요? 첫 번째 그림부터 말해 볼까요?

학생: 첫 번째 그림은 두 소년이 싸우는 거잖아요. 그래서 Two boys were

fighting이라 적고, 뒤에는 이름이 헷갈려서 우리말로 바꾸었어요.

교사: 그러면 바꾼 이름을 이용해서 두 번째 그림을 해 볼까요?

학생: Minho가 싸우는 것을 말리는 것으로 해서 Minho saw two boys. 라고 했어요. 여기서 보는 사람은 Minsu거든요, 제가 표현을 잘 못해서 긴 문장을 다 못 쓰고 Minsu saw two boys and Minho로 쉽게 바꾸었어요.

교사: 마지막 것은 어떻게 했지요?

학생: 마지막은 교과서 이름을 그대로 사용해서 앞에 거랑 같이 적었어요.

교사: 어떻게? 교과서에 있는 문장이랑 똑같이 적었나요?

학생: 예.

교사: 이 활동을 할 때 느낌은 어땠지요?

학생: 앞의 내용을 찾아보는 게 재미있는 거 같아요.

<부록 2> 사고구술의 프로토콜

<상위 수준>

<과업 1>

많은 사람들이 재미있게 놀고 있다. 보기가 과거진행형이니까 이것도 과거진행형이어야 되겠네. 누구부터 할까? 노래 부르는 소년부터 하자. 소년이 기타를 치고 있으니까 A boy was playing guitar. 참 악기 앞에서는 the를 붙여야 하니까 the guitar. 그 옆에 소년 한 명이 더 있네. 그는 정신 없이 춤추고 있다. A boy was dancing. 그들 앞에는 두 명의 아줌마가 수다 떨고 있네. 수다떨다를 그냥 talking이라고 하자. 두 명의 아줌마는 Two woman, 그러니까 Two woman were talking about story. 자기들 이야기니까 their story 라고 하자. 그런데 써 놓고 보니 woman의 복수형은 women이지. 그러니, Two women were talking about their story.

<과업 2>

우선 전체 내용은 두 명의 위대한 극작가를 대조하고 있어. 공통점은 잘 알려진 극작가라는 것이다. 이것을 영어로 하면...그대로 베낄 수도 있잖아요?(베껴도 되고 유사해도 돼.) 예전에도 그랬고 지금에도 그랬다는 뭐라고 하지(일단 네 생각대로 만들어 봐.) Both were well-known. 여기에 뭔가를 더 추가해야. Both를 한번 더 넣으면 이상하겠죠. Both were well-known in their times and today. People still love them이네. 완전히 베낀 것 같지만 어쩔 수 없죠.

다음 차이점으로 가볼까. 차이점은 우선 작가가 쓴 극의 수가 달라지네. shakespeare는 많은 극을 썼고, Marlowe는 겨우 네 개 밖에 쓰지 않았다. 그것을 영어로 옮기면, 잠깐, 일단 모방하기 보단 내가 아는 문법을 토대로 이용하면. Many plays were written by shakespeare but the other player wrote only four plays. 앞부분은 갑자기 수동태로 쓰다가 뒤에서 바뀌니까 이상하지만 나름대로 됐다고 하고...죽은 나이를 비교해 볼까. shakespeare는 비교적 오래 살았고 Marlowe는 비교적 일찍 죽었네. shakespeare died when he was 52 but Marlowe lived to be 29.

앞에 것과 내용은 같지만 두 사람의 차례를 약간 바꿔 보았다.

<과업 3>

맨 처음 두 명의 소년이 자기 자전거라고 서로 우기며 싸우고 있다. 아니 싸우기 보다는 논쟁하고 있다. 논쟁하다는 argue. 과거진행형이니까 They were arguing about a bike. 좀 있으니 Andy가 그 장면을 목격하는 거군요. 그 다음 그림을 본 결과 Andy가 그 싸움을 말리려 하는 것 같군. 그러니까, Andy was stopped? stopping? 둘 중 어느 것이지? 과거진행형이니까 Andy was stopping their fight.

세 번째 그림은 Marco가 나오는군. Marco는 강건너 불구경하듯이 싸움을 보고 있는 것 같군. 아무튼 목격하다가 found인가? 쉽게 만들어 see, saw를 이용하자. 그러면, Andy가 싸움을 말리는 것을 Marco가 보고 있으니 Marco saw Andy was stopping their fight. 그런데, 앞에 있는 말을 자꾸 덧붙이니 이상하네. 좀 고쳐볼까? 책을 좀 찾고 해야 겠다. 좀 버거운 것 같다. try를 넣어서 고쳐보자. Marco saw Andy was trying to stop them. 아까보단 나은 것 같네.

네 번째 그림에서는 한 할아버지가 차를 몰고 공원으로 와서 이 장면을 다 목격하는 것 같다. 그의 이름이 교과서 본문에서 Mr.Bradford였지. 교과서 내용으로 봐서 Mr.Bradford는 Andy가 같이 싸움을 한 것으로 오해한다. 오해하다가 뭐지? (misunderstand.) 음, 그렇다면 Mr.Bradford was misunderstand, 과거진행형이니까 ing를 붙여 misunderstanding, 그때 당시 상황을 이해하지 못했다고 하면 at that time, 그러면 Mr.Bradford was misunderstanding at that time. 책을 보면, Mr.Bradford는 Andy가 싸움에 말려들어가서 같이 싸운 것으로 착각했던 것 같다. 그러니까 Mr.Bradford think, 과거형이니까 thought they were fighting together.

첫 문장부터 다시 한 번 살펴보자. 두 명의 남자를 처음부터 they로 하니까 이상하다. They를 Two boys로 바꾸자. 마지막 문장의 they도 Andy로 바꾸어 Mr.Bradford thought Andy was fighting together로 고치자.

<하위 수준>

<과업 1>

녹색 옷 입은 사람이 계속 먹으니까 A boy was eating. 두 사람이 계속 이야기하니까 Two boys talking. 아 틀렸네. 두 명이니까 Two boys were talking. 어떤 소년이 창문만 쳐다보니까 A boy was... 창밖을 쳐다보다를 어떻게 적죠? (looking out of the window)

<과업 2>

공통점은 '사람들이 아직도 그들을 사랑한다, 둘 다 유명하다'. 이다. Marlowe는 왜 이렇게 빨리 죽었을까? Marlowe는 왜 4개밖에 안 썼을까? 왜 둘 다 연극을 지었을까? 어떻게 그렇게 좋은 극을 만들었지? 다시 한 번 읽어보자. 차이점은 shakespeare lived to be 52, but Marlowe died when he was only 29.

<과업 3>

등장인물의 이름을 다른 이름으로 해도 되나요? 세 번째 그림에서 빨간 옷을 입은 사람이 형이고 자전거를 가져가려는 아이를 때린다. 그리고, 목격자 Marco가 보고 싸움을 말린다. 네 번째 그림에서 선생님이 와서 고함을 치자 다 도망간다. 첫 번째 그림에서 노랑 옷을 입은 아이가 주인이고, 파란 옷을 입은 아이가 자전거를 가져갈거다. 형이 와서 바라본다. 영어로 적으려니 너무 어렵다. 영어로 다 적어야 되나? 첫 번째 그림에서 한 소년이 자전거를 가져가려니까 다른 아이가 자기 것이라고 주장한다. 적어보면 a boy is bike, take to the boys... 두 번째 그림에서 형이 학교마치고 가다가 이 광경을 보고 왜 싸우느냐고 묻는다. '때리다'가 영어로 뭐죠? (hit) The boy's brother hit the boy. 세 번째 그림은 Andy가 보다 Look 선생님이 불러서 내용을 말한다. 네 번째 그림은 선생님께 혼난다. called the teacher인가? 야단치다가 뭐죠? (scold라고 한다) 과거로 써야겠다. The teacher scold the boys.

<부록 3> 회상에 의한 상위 수준의 과업 1 쓰기 전략 분석 방법

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
97	앞의 두 여자는 서로 이야기를 하고 있다	그림 내용 인식	c
	그러니까 Two girls were talking 이라고 하고	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	옆에 뚱뚱한 남자가 막 음식을 먹고 있는데	그림 내용 인식	c
	A fat boy was eating a lot of food 라고 하면 되겠다	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	마지막으로 저 뒤의 소년은 창 밖을 보고 있다	그림 내용 인식	c
	이것은 창 밖이 out of the window이니까	그림 내용에 해당하는 어구 생각해내기	d
	A boy was looking out of the window 라고 하면 되겠다	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
97	앞의 두 여자가 이야기를 하고 있네	그림의 내용 인식	c
	두 명은 복수니까 s를 붙이고	개별 낱말의 문법적 특성 고려하기	g
	be동사 과거형을 were로 고쳐야 겠다	문법성을 고려하여 문장요소들을 연결하기	f
	대화를 나누다가 have a conversation이니까	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	have에 e가 빠지고 ing를 써야지	문법형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	h
	여자아이가 뭘 마시고 있네	그림의 내용인식	c
	마시다가 drink니까 drinking,	개별 낱말의 문법적 특성 고려하여 요소 추가하기	g
	단수니까 was를 써야겠다	문법성을 고려하여 문장요소들을 연결하기	f
	저게 노란색이니 쥬스인가? 그럼 juice라고 하면 되겠고, some juice라고 해야 하나? 그냥 juice라고 해야 하나? 약간을 마시고 있으니 some이겠구나	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	남자아이가 빵을 먹고있네	그림 내용 인식	c
	먹다가 eat이니까 eating 약간의 빵을 먹고 있으니 some bread이겠구나	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
93	과거진행형에서는 주어가 단수이면 was로 쓰고 복수이거나 You는 were를 쓴다 그리고 뒤에는 - ing를 쓴다	보기의 문법 인식	b
	그림을 보고 동사의 ing를 잘 붙여 주는 게 중요	개별 낱말의 문법적 특성 고려하여 요소 추가하기	f
91	한 남자아이가 창밖을 내다보고 있다	그림 내용 인식	c
	- 한 남자 - A boy 과거단수 - was 본다 - look + ing 창밖 - out of window	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	어떤 남자가 기타를 친다	그림 내용 인식	c
	- 어떤 남자가 - A boy 남자 - 단수 - was 기타친다 - play the guitar -	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	현재진행 playing the guitar	개별 낱말의 문법적 특성 고려하여 요소 추가하기	g
	두 여자가 이야기를 한다	그림 내용 인식	c
	두 여자 - Two women.	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	Are의 과거 - were	문법성을 고려하여 문장 요소 연결하기	f
	서로 이야기 한다 talking each other	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	Two women were having a conversation	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
90	이것은 과거진행형으로 적어야하는 것이니까 <보기>에는 a girl was singing 라고 적혀있다	보기 문법 인식	b
	왼쪽에 있는 남자는 빵을 많이 먹고 있으니까	그림 내용 인식	c
	A boy was eating many bread 가 된다.	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	또 오른쪽에서는 기타치고 있는 사람을 하면	그림 내용 인식	c
	기타는 guitar 이므로	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	A boy was playing the guitar이 된다	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	또 그 앞에 있는 여자는 주스를 마시고 있으니까	그림 내용 인식	c
	주스는 juice므로	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	A girl was drinking some juice가 된다.	그림 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
88	여기에 나오는 사람들은 각각 다른 행동을 취하고 있다	그림 내용 인식	c
	어떠한 여자 (a girl)는 분위기를 띄우기 위해서 노래를 부르고 있었던 것 같다 (was singing) 그래서 a girl was singing이 되었다.	그림의 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	또 한 여자 (A girl)은 목이 말라서 주스를 마시는 것 같다	그림 내용 인식	c
	그래서 마신다는 뜻을 가진 동사 drink를 쓰고 과거진행형으로 하면 A girl was drinking juice 이다	그림의 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	다른 한 남자는 춤을 추고 있다	그림 내용 인식	c
	춤을 추다를 동사로 하면 dance 이걸 과거 진행형으로 하면 A boy was dancing 이 된다	그림의 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	dance는 끝이 자음+e 라서 e를 빼고 ing가 된다	문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	h
88	1번은 그림을 보고 보기처럼 묘사하는 문제인 것 같다	과업 성격 인식	a
	보기를 보니 was ing를 쓴 것을 보니 과거진행형인 것 같다	보기 문법 인식	b
	그리고 주어가 특정한 이름이 아닌 걸 보니 a와 the other 등을 써서 나타내란 말인 것 같다	보기 문법 인식	b
	우선 나는 기타를 치고 있는 한 남자를 묘사했다	그림 내용 인식	c
	A boy was playing the guitar	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	주어와 짜임새가 보기와 비슷하게 만들었고 문법도 맞는 것 같다	영어로 옮긴 문장의 정확성 평가하기	j
	그리고 무엇을 혼자 먹고 있는 남자가 눈에 들어왔다	그림 내용 인식	c
	그래서 나는 the other boy was eating 이라고 썼다	그림의 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
88	그림 속에서 많은 사람들이 있다 노래을 부르는 사람, 기타를 치는 사람, 춤을 추는사람, 밖을 보는 사람 등이 있다	그림 내용 인식	c
	예문에는 한 소녀가 노래부르는 것을 과거진행형으로 나타내었다. 3문장을 써야 한다	보기 문법 인식	b
	먼저 음식을 먹고있는 소년	그림 내용 인식	c
	소년은 A boy, 그리고 동사 was 그리고 진행형 eating 연결하면 A boy was eating 이 된다	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	e
	다음은 음료수를 마시고 있는 소녀	그림 내용 인식	c
	소녀는 A girl 동사 was 그리고 진행형 drinking에 주스를 마시고 있으니까 some juice까지 연결하면 A girl was drinking some juice가 된다	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	e
	다음은 이야기하고 있는 두 소녀	그림 내용 인식	c
	그렇다면 두 소녀는 Two girls 동사는 were 진행형이므로 이야기하다 talking 그래서 연결하면 Two girls were talking이 된다	그림의 내용에 해당하는 어구를 문장으로 연결하기	e
87	이 과제는 그림을 묘사하는 것이어서 그림을 잘 보아야 했다	과업의 성격 인식	a
	보기에서는 과거진행형으로 문장이 나와 있어 내가 적어야 하는 문장들도 과거 진행형으로 해야 했다	보기의 문법 인식	b
	빵을 먹고 있는 남자 아이를 묘사할 때는	그림 내용 인식	c
	과거 진행형이니까 A boy was eating으로 했고	그림의 내용에 해당하는 어구를 영어 문장으로 연결하기	e
	이야기를 하는 두 여자는 두 명이니깐 two girls로 했다	그림의 내용에 해당하는 어구 생각하기	d
	복수이므로 s도 붙여야 했다	문법 형태소 첨가에 따른 낱말의 철자 정하기	h

<부록 4> 회상에 의한 중간 수준의 과업 2 쓰기 전략 분석 방법

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
87	이 과제는 공통점과 차이점을 적는 것인데	과업의 성격 인식	a
	두 작가를 설명하는 글에서 공통점과 차이점을 찾는 것은 쉬웠지만 내가 다시 영어로 써야 한다니까 고민이 되었다.	과업의 난이도에 대한 정의적인 평가	m
	공통점은 태어난 연도와 나라가 같은 것이었는데	해석에 근거하여 공통점 파악하기	i
	그들이므로 they로 했고 복수이므로 were로 했다.	개별 낱말의 문법적 특성에 주의하기	l
	태어난 것은 과거이므로 문장을 과거로 적어야 했다.	개별 낱말의 문법적 특성에 주의하기	l
85	먼저 본문 내용을 정확하게 파악한다	영어 문장을 우리말로 옮기기	d
	문제를 본 뒤 정확한 답을 본문에서 찾아 적는데	과업의 성격 인식하기	a
	중요한 건 본문 내용을 정확히 이해해야 한다.	과업의 성격 인식하기	a
	내가 한 답을 보면서 다시 본문을 읽는다.	자신이 한 과업 내용의 정확성 평가	t
	모르는 단어가 나오면 체크했다가 선생님께 물어본다.	모르는 표현에 대해 선생님께 물어보기	n
84	먼저 문제를 읽어 본 후에 본문에 나와 있는 인물들이 누구인지를 알고	비교 대상 인식하기	b
	이 사람들이 한 일과 직업들을 공통점과 차이점을 나누도록 한다.	과업의 성격 인식하기	a
	이 사람들의 공통점을 찾아 적는데서 문법과 단어가 맞는지 또는 자신이 해석한 것이 맞는지를 보고	자신이 한 과업 내용의 정확성 평가	t
	선생님께 물어보도록 한다.	모르는 표현에 대해 선생님께 물어보기	n
	그리고 이 단원의 중요사항인 과거진행형과 관련이 있는지 보고	개별 낱말의 문법적 특성에 주의하기	l
	one, the other에 대해서도 똑바로 이해해야 한다.	개별 낱말의 문법적 특성에 주의하기	l

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
82	독해라서 어려울 줄 알았는데 아는 단어가 몇 개 있어서 그렇게 어렵지 않았다.	과업 내용의 난이도에 대한 정의적인 평가	m
	그리고 이렇게 유명한 인물에 대해 독해를 하면 우리가 가지고 있는 배경 지식때문에 흥미를 가지며 할 수 있다.	읽기 자료에 대한 정의적인 반응(배경 지식 활용)	p
81	맨처음의 문장에서 Two라는 인물은 Shakespeare와 Christopher Marlowe이다	비교 대상 인식하기	b
	그렇기 때문에 그 둘은 같은 작가이고 어디에서 태어났는지는 쉽게 알 수가 있었다	특정한 어구에 근거하여 내용 추론하기	f
	차이점은 Shakespeare은 52살까지 살았고 Marlowe는 29살까지 밖에 못살았다는 차이점을 찾을 수 있었다	해석에 근거하여 차이점 파악하기	j
81	셰익스피어는 many 많은 plays희곡을 썼지만 말로우는 finished 4작품을 완성시켰다.	영어 문장을 우리말로 옮기기	d
	그들은 고향은 영국이고 숫자로 봐서 1564년에 태어난 것 같다. Lived 살았다.	영어 문장을 우리말로 옮기기	d
	셰익스피어는 52살까지 살았고 말로는 29살에 died 죽었다.	영어 문장을 우리말로 옮기기	d
	Today 지금 현재를 말하는 것 같다 아직까지 사람들은 그들을 좋아한다	영어 문장을 우리말로 옮기기	d
79	해석을 하면 두명의 작가는 1564년 영국에서 태어났다가 되니 공통점이 된다.	해석에 근거하여 공통점 파악하기	i
	두사람의 차이점은 셰익스피어는 많은 희곡을 남겼지만 말로는 오직 4개를 남긴다	해석에 근거하여 차이점 파악하기	j
	셰익스피어는 52살까지 살았고 말로우는 29살까지 살았다.	영어 문장을 우리말로 옮기기	d
	두사람이 지은 희곡 수와 죽은 연도가 다르다	해석에 근거하여 차이점 파악하기	j

영어 점수	프로토콜	쓰기전략	부호
76	Two great writers를 해석하면 두명의 위대한 글쓴이이고 그래서 공통점에 넣었으며	해석에 근거하여 공통점 파악하기	i
	both were well-known으로 통해서 둘다 유명한의 뜻이므로 공통점이라고 하였다	어구에 근거하여 공통점 추론하기	g
	Shakespeare wrote many plays와 Marlowe finished only 4를 통해 셰익스피어는 많은 희곡을 남겼지만 말로우는 겨우 4개밖에 완성 못했다는 점에서 차이점을 찾을 수 있었다	해석에 근거하여 차이점 파악하기	j
76	본문에서 two-1564라고 되어 있는데 이 말은 2명의 유명한 작가가 영국에서 1564년에 태어났다고 해석된다.(공통점)	해석에 근거하여 공통점 파악하기	i
	셰익스피어는 많은 희곡들을 남겼다. 하지만 말로는 오로지 4편만 완성했다.(차이점)	해석에 근거하여 차이점 파악하기	j
	셰익스피어는 52살 때 까지 살았지만 말로는 29살 때 죽었다.(차이점)	해석에 근거하여 차이점 파악하기	j
	그리고 사람들은 오늘날까지도 그들을 사랑한다.	영어 문장을 마음 속으로 우리말로 옮기기	d
	but으로 연결되는 것은 대부분 차이점이고	어구에 근거하여 차이점 추론하기	h
	공통점은 two, they, them 등 한사람이 아닌 두 사람으로 표현된다.	어구에 근거하여 공통점 추론하기	g
73	글을 읽고	글을 읽어 나가기	c
	한 문장씩 해석을 하면 글 내용에 대한 이해가 빨리 된다	영어문장을 우리말로 옮기기	d
	공통점과 차이점 모두 그 글 속에 답이 있어서 빨리 답을 찾을 수 있었다.	과업 내용의 난이도에 대한 정의적인 평가	m

<부록 5> 회상에 의한 하위 수준의 과업 3 쓰기 전략 분석 방법

영어 점수	프로토콜	쓰기 전략	부호
66	그림들은 앞에서 배운 내용이므로 이해할 수 있었다.	그림 내용 인식	b
	첫 번째 두남자가 싸우고 있다는 것을 알 수 있다.	그림 자료 내용 분석하기	c
	그들은 Two boys로 주어를 갖게 되고	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기	h
	두 명이고 과거이므로 were라는 동사를 갖는다.	문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	m
	fighting이라는 단어를 붙이고 끝낸다.	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기	h
	두 번째 그림은 Andy가 지나가다 그 장면을 보고	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g
	세 번째는 marco가 andy가 two boys를 말리고 있는 것을 보고 있는 것	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g
	네 번째는 한 남자가 andy가 two boys와 싸우고 있다로 보게 된다	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g
	이 내용들은 주어와 동사 목적어 등으로 쓰는데	그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해내기	j
	두 명 이상에서는 were로 한 명은 was를 붙이고 원형에 ing를 붙인다.	문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	m
63	첫 번째 그림을 보면 자전거를 가지고 서로 싸우는 것 같다.	그림 자료 내용 분석하기	c
	They were arguing about a bicycle 내가 적은 것은 그들이 자전거로 언쟁을 한다고 적었다.	마음 속으로 정리한 우리말 문장을 영어로 옮기기	k
	두 번째 그림은 어떤 아이가 그것을 보고 있다.	그림 자료 내용 분석하기	c
	이것을 풀려면 상황을 잘 파악하고 그림 내용을 잘 이해하면 될 것 같다.	과업의 성격 인식하기	a

영어 점수	프로토콜	쓰기전략	부호
57	그림의 내용을 대충 짐작하면	그림 자료 내용 분석하기	c
	두 소년이 싸우고 한 소년이 싸움을 말렸다.	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g
	그 광경을 또 한 소년이 본 것이었다	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g
	마침 집에 가는 선생님이 보고 오해한 것이었다.	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g
	이것도 과거진행형인 것 같다.	그림의 내용을 나타내는 문법적 구조 생각해 내기	j
	처음 그림에 두명이 나오니까 were를 쓰고 fighting으로 해야겠다. 동사의 과거진행형	문법성을 고려하여 어구들을 연결하기	m
	소년이 보는 것을 looking the fighting은 말이 않되는 것 같다.	영어 문장의 정확성 평가하기	q
	Fight로 적을까?	영작의 애로를 느끼기	n
55	위에 있는 그림을 보고	그림 내용 인식	b
	내가 아는 것과 앞에서 배운 것들을 동원하여 위에 나와있는 그림대로 문장을 만들었다	읽은 글을 참조하여 영어로 옮기기	e
	그리하여 말이 제대로 연결되었나 보았다.	영어 문장의 정확성 평가하기	q
	말이 잘 연결되지 않았으면 고쳐서 썼다.	문법적으로 틀린 문장 수정하기	t
42	여러 문장으로 적어야 되니까 까다롭다.	과업 수행에 대한 정의적인 평가	r
	Two sixth grade boys가 bicycle 때문에 fighting을 했다	그림의 내용에 해당하는 어구 생각해내기	h
	여기서 6학년 학생이 두 명이니까 boy에 s를 붙여 복수로 만들었다.	개별 낱말의 문법적 특성을 고려하기	o
	Andy는 싸움을 하지 않았는데 Mr. Bradford 때문에 의심을 받게 되었다가 Marco가 와서 도와주었다.	각 그림을 우리말 문장으로 정리하기	g