영어어문교육 *제20권* 3호 2014년 가을

5·6학년 초등 영어 교과서의 쓰기 활동 및 학습자 인식 분석*

나 임 정**
(서울잠신초등학교)
김 태 은***
(서울교육대학교)

Na, Im-jeong & Kim, Tae-Eun. (2014). Analysis of writing activities in elementary English textbooks and the perceptions of 5th and 6th graders. *English Language & Literature Teaching, 20*(3), 231-256.

This study intends to find out alternatives to improve the writing activities currently used in the fifth and sixth grade English textbooks and investigate how the students perceive them. In order to fulfill this purpose of the study, the following research questions have been established: (a) what is the nature of writing activities included in the English textbooks in terms of types of tasks, writing steps and the use of visual materials?, (b) how the use of writing activities requires students to perform in terms of interactions and language levels to use, and (c) what are the students' perceptions of writing activities in terms of difficulty levels, preferences, and expectations for helping their writing skills improve?. To answer these, 13 fifth and sixth grade English textbooks were analyzed, and 101 fifth and sixth grade students participated in a survey. The results of the study indicate that the controlled writing step was weighted on too much, and that the diversity of writing activities was limited even within those in the identical writing step. In addition, the use of pictures out of various types of visual aids and the individual writing opportunities were used predominantly. Based on the results, this article ends with suggestions and directions for improving the current nature of writing activities in English textbooks.

[elementary English textbook analysis/writing activities/students' perceptions, 초등 영어 교과서 분석/쓰기 활동/학습자 인식]

---

* 본 논문은 나임정의 석사논문 자료를 바탕으로 작성된 것임
** 제1저자 *** 교신저자

Ⅰ. 서론

종전의 초등학교 영어 교육의 음성 언어에의 지나친 편중과 상대적으로 문자 언어의 경시는 7차 교육과정에서도 여전히 문제점으로 나타났으며, 이에 대해 이완기(2004)는 초등학교 문자 언어의 도입의 시기 조정과 5, 6학년의 문자 언어의 양이 더 많아져야 함을 언급하였으며, 4기능의 통합적 제시와 지도 강화를 개선 방향으로 제시하였다. 이에 따라 2008년 개정 교육과정에서는 학생들의 문자 언어 능력을 강화하고자 문자 도입 시기를 3학년 2학기로 당겼으며, 쓰기 교육의 강화를 위해 좀 더 다양한 교수 학습 및 평가 방법을 강조하여 제시하고 있다.

이러한 문자 언어 교육에로의 관심의 전환은 사회·시대적인 요구와도 부응하여 더욱 필요성이 강조된다. 컴퓨터를 비롯한 다양한 문자 언어 수단 매체의 사용은 학생들의 문자 사용의 흥미와 요구를 충족시키는 문자 지도가 더 필요하게 되었으며, 우리나라와 같은 EFL환경에서의 초등학생들에게는 학교 정규 교육과정에서 자연스럽게 문자 언어의 비중을 높여 읽기 및 쓰기 학습을 제시하는 것이 필요하다(정해영, 2011).

문자 언어의 하나인 쓰기는 다른 언어 기능의 학습을 강화하는 역할을 하며, 배운 학습 내용을 잘 기억하게 해주고(Rivers, 1981), 음성 언어로만 가르칠 때보다 영어 학습 프로그램을 다양하게 만들어 준다(Scott & Ytreberg, 1990). 따라서 음성 언어의 보조 수단으로서만이 아니라 4기능의 통합 등 다양한 방식으로 문자 언어의 점진적 접근과 쓰기 교육을 강화하는 것이 필요하다.

2008년 개정 교육과정에서는 다양한 교과서와 학습자료 개발의 요구와 필요성을 인정하여 2011년도는 3, 4학년을, 2012년도에는 5, 6학년까지 영어 검정 교과서를 사용하고 있다. 이러한 검정 교과서의 개발과 적용은 교사와 학생들에게 폭넓은 선택의 기회와 다양한 자료를 제공해준다는 점에서는 상당히 긍정적이다. 그러나 검정 교과서의 적절한 선정과 의미 있는 활용을 위해서는 학생들의 수준과 흥미에 부합하는 자료 선택 기준과 검정 교과서 내용에 대한 분석 연구가 매우 중요하다. 특히, 2008년 개정 교육과정의 강조점의 문자 언어의 강화를 위해 교과서의 쓰기 활동의 내용과 활동 방법에 대한 분석은 더욱 중요하다. 이전의 교과서의 대부분의 쓰기 활동들이 음성 언어로 배운 내용의 일부나 단어, 문장을 보고 베껴 쓰는 등의 단순하고 반복적이어서 학생들이 시간이 갈수록 쓰기에 흥미를 잃기 쉽다. 이와 같은 국정 교과서의 쓰기 활동들이 보다 보완되어 검정 교과서에서는 개선되어 제시되고 있는지의 분석 또한 필요하다. 이러한 분석 연구는 앞으로의 검정 교과서의 선정과 활용에 있어서도 유용하고 도움이 된다고 생각된다.

따라서 본 연구는 2012학년도부터 사용되고 있는 5, 6학년 검정 교과서의 쓰기 활동을 분석하고, 아울러 교과서에 제시된 쓰기 활동에 대한 학생들의 반응을 설문을 통하여 종합하여, 그 결과를 바탕으로 학생들의 쓰기 능력 신장

및 흥미 증진을 위한 교과서 내용 및 교육 방법의 개선 방안을 모색해 보고자 다음과 같은 연구 문제를 탐구하였다.

첫째, 검정 교과서의 쓰기 활동이 과제 유형, 쓰기 단계 및 시각 자료의 활용 면에서 어떻게 구성되어 있는가?

둘째, 검정 교과서의 쓰기 활동이 요구하는 학생들의 수행방식은 상호작용이 제대로 구현되고 있으며, 사용 언어 중 단어, 어구, 문장, 글의 비율은 적절한가?

셋째, 검정 교과서에 제시된 쓰기 활동 양상에 대한 학습자의 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 쓰기 지도의 중요성

쓰기는 말하기와 달리 노출만으로 자연스럽게 익힐 수 있는 기능이 아니며, 다른 기능과 달리 시간이 더 걸리고 연습과 학습의 많은 노력이 요구된다. 즉 의도적인 학습과 교육이 필요한 언어 기능이 바로 쓰기이다. Rivers(1981)는 쓰기가 말하기와는 달리 의미 전달의 모호함이나 오류를 동작, 재진술, 의미 협상을 통하여 명확히 할 수 없는데 어려움이 있으며, 이에 따라 보다 특별한 교수나 쓰기 연습이 필요함을 역설하고 있다. Byrne(1988)도 또한 이러한 쓰기의 상대적인 어려움은 모국어 화자나 외국어 학습자나 동일함을 말하였으며, 이것은 심리학적, 언어학적, 인지적으로 말하기에 비하여 어려움을 수반할 수밖에 없고, 이 때문에 쓰기를 위해서는 생각을 정리하고 조직하는 연습과 독자를 고려한 명확한 의사 표현의 방법을 배워야 함을 논하고 있다.

이와 같은 다른 언어 기능에 비하여 쓰기의 특이성과 어려움에도 불구하고, 쓰기 지도는 반드시 학습되어야 하는 중요 기능이다. Harmer(2007)는 쓰기의 실제 과정이 외국어 학습자에게 주는 이점을 강조하였는데, 글을 구성하고 조직하는 쓰기의 실제적인 과정이 영어를 외국어로 배우는 학습자들로 하여금 새로운 언어를 기억하는 데 도움을 주어 학습 내용을 강화시킨다고 주장하였다. Byrne(1988)에 의하면, 음성 언어만으로 학습 효과를 보지 못하는 학생들이 문자 언어 도입으로 인하여 안정감을 찾고 기억 보존이 더 잘된다고 하였다.

앞서 살펴본 쓰기 지도의 중요성에 대한 여러 학자들의 주장을 종합하여 볼 때, 쓰기 지도는 반드시 학습과 훈련이 필요하며, 이러한 쓰기 학습을 통하여 학생들의 전반적인 영어 능력의 향상뿐만 아니라 사고력 및 인지 능력의 신장까지 도모할 수 있기 때문에 매우 중요하다는 점을 도출할 수 있다.

2. 쓰기 유형과 단계

1) 쓰기의 유형

(1) 통제 정도에 따른 3가지 유형

Tomlinson(1983)은 쓰기 활동을 통제 정도에 따라, 내용과 문법을 모두 통제하는 통제 작문, 언어 형태보다는 내용을 어느 정도 통제하는 유도 작문, 글쓴이의 자유로운 사고의 과정과 내용을 중시하는 자유 작문으로 유형을 분류하였다.

(2) 쓰기 활동 과제에 따른 3가지 유형

Hyland(2003)는 언어 학습 상황에서의 쓰기 유형을 구체적인 쓰기 활동의 제 유형으로 구분하여 철자, 구두점, 문단 나누기와 같은 쓰기의 기본 기술을 익히는 쓰기 연습 과제(graphological task), 쓰기 과정과 그에 따르는 언어적 표현을 훈련하는 언어 비계 과제(language scaffolding task), 독자적인 자유 작문에 도달하기 위한 작문의 기술을 익히는 작문 과제(composing task)로 분류하였다.

2) 쓰기의 단계

쓰기는 명확한 의미의 전달을 위해 정확한 문법 규칙과 적절한 어휘의 사용이 필수이며, 이를 위해서 쓰기 지도는 복잡하고 체계적인 학습 과정과 절차가 이루어져야 한다. 특히, 초보 단계에서는 영어 쓰기가 쉽지 않기 때문에 학습자의 수준을 고려하여 단계적으로 지도해야 한다.

Rivers(1981)는 단순한 베껴 쓰기를 시작으로 하여 반복적인 쓰기 연습을 통하여 자신의 의도를 자유롭게 표현하는 자유 작문 단계로 발전할 수 있다고 하였으며, 이러한 쓰기 지도의 단계를 5단계로 나누어 제시하였다. 이를 자세히 살펴보면, 단순히 보고 베껴 쓰는 복사(copying) 단계, 보지 않고 다시 써보는 재생(reproduction) 단계, 연습한 문장을 조금 다르게 조합하여 써보는 재결합(recombination) 단계, 배운 것을 넘지 않는 범위에서 보다 자유롭게 어휘 및 구문을 선택하여 쓰는 유도 작문(guided writing) 단계를 거쳐, 자유롭게 어휘, 구문을 선택하여 자기 의사 표현을 하는 자유 작문(free writing) 단계에 이를 것을 주장했다.

3. 초등 영어 쓰기 지도 방법

1) 쓰기 성취 기준

제 7차 교육과정과 교육과학기술부 고시 제 2008-160호의 개정 교육과정의

쓰기 지도의 원리와 방향은 학생들의 부담을 최소화하고 학생들의 흥미와 관심을 유지하는데 중점을 두고, 정확성보다는 의미의 전달과 의사소통활동을 중시하여 다른 기능과 연계하여 가르치도록 하는 것이 가장 특징이라고 할 수 있다(교육과학기술부, 2008).

본 연구와 관련하여 초등학교 5학년과 6학년의 쓰기 성취 기준을 살펴보면, 5학년은 쉽고 간단한 낱말이나 어구를 쓰도록 하고 있으며, 예시문을 참고하여 실물이나 그림을 보고 한 문장으로 쓰도록 제시한다. 또한, 문장 안에서 인쇄체 대·소문자와 구두점의 바른 사용을 기준으로 제시하고 있다. 6학년의 경우에는 일상 생활과 관련된 주제에 관해 낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성할 것과 간단한 생일 카드나 감사 카드를 쓰도록 제시하고 있다. 또한 예시문을 참고하여 자신의 가족 등에 관해 짧고 간단한 글을 쓸 수 있도록 하고 있다.

이는 개정 교육과정에서는 기존의 쓰기 성취 기준에 비해 통제 작문을 넘어, 예시문을 참조한 간단하고 짧은 글의 작성과 같은 유도 작문이나 간단한 카드 작성과 같은 제한적인 자유 작문이 포함되어 있다는 것은 주목할 만하다.

2) 시각 자료의 활용

초기 쓰기 학습자의 영어 학습에 있어 시각 자료의 활용은 큰 의미가 있다. 문자만으로 의사 표현과 전달이 어려운 이들에게 시각 자료는 의사소통의 수월성을 위한 보완 수단이며, 영어 쓰기를 할 때 상황의 제시와 동기를 부여함으로써 쓰기 학습에 부담을 덜어 줄 수 있다.

영어 교육에 있어 시각 자료의 활용의 장점에 대해 Wright(1992)는 다음과 같이 주장하였다. 첫째, 그림은 언어 정보를 장기간 기억하는데 도움을 주기도 하고 동시에 단기 기억의 부담을 줄여 많은 정보를 일시에 활용할 수 있게 한다. 둘째, 학생의 흥미를 불러 일으키고 학습 동기를 갖게 한다. 셋째, 언어 사용의 맥락을 제공해 주고, 넷째, 흥미로운 그림을 통해 말할 수 있는 상황을 제공하여 준다. 이러한 장점은 외국어 학습 상황의 학습자에게 의사소통의 맥락과 의미를 제공한다는 점에서도 의미가 크다고 할 수 있다.

시각 자료를 활용하였을 때 얻을 수 있는 효과를 구체적으로 살펴보면 Cross (1995)는 시각 자료를 제시할 때 교사의 움직임이 아동들의 호기심을 끌며 주의를 환기시킬 수 있으며, 이는 단지 칠판에 학습 내용을 적어 넣거나 그리는 것에 비해 아동들의 시선을 쉽게 끌 수 있어서 학습 동기를 효과적으로 부여할 수 있다고 하였다.

언어 학습과 관련하여 시각 자료의 유용성을 연구한 학자들도 또한 많다 (남동식, 박매란, 2005; Chun & Plass, 1996; Raines, 1983). 먼저 Raimes(1983)는 그림 자료가 쓰기 수업 시간에 활용되면, 그림 자료를 통해 학습자가 학습하게 될 어휘나 문장 구조 등을 학습자가 서로 공유할 수 있고, 토의나 토론을 통하여 의견을 교환함으로써 귀중한 학습 자료가 된다고 하였다. Chun과 Plass

(1996)의 각기 다른 형태의 미디어가 어휘 습득에 미치는 영향에 대한 연구에서 그림과 글을 제공한 경우가 글만 제공한 경우 또는 비디오와 글을 제공한 경우보다 정답률이 높게 나타났으며, 이는 그림이 단어나 어휘를 더 잘 기억하게 한다는 것이다.

따라서 우리 나라와 같은 EFL 상황에서는 자연스러운 학습 경험을 할 수 있는 기회가 제한적일 수 밖에 없기에 외부 세계를 교실 상황으로 가져올 수 있고, 보다 의미 있는 언어학습 상황의 조성을 위해서는 그림이나 시각 자료의 사용은 매우 중요하고 필요하다.

3) 쓰기와 상호작용

쓰기 학습에 있어 상호작용의 중요성과 쓰기 협력학습의 효과를 주장하는 의견들을 살펴볼 수 있다(이재민, 임현우, 2010; 진미강, 2007; Dale, 1996). Dale (1996)은 소집단 중심의 쓰기 활동의 영향에 관한 연구에서 성별, 인종, 사회, 경제적 수준, 언어 능력 등이 다양한 이질 집단으로 구성하고 인지적 갈등을 필요로 하는 주제를 교사가 선정하여 쓰도록 하였더니 혼자 쓸 때보다 소집단 활동에서 보다 사전 계획과 교정 과정에서 훨씬 더 많은 관심을 가졌다고 하였다. 국내 연구에서는 진미강(2007)은 소집단 협동학습이 영어 쓰기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향에 대해 연구하여 소집단 협동학습을 통한 쓰기 지도를 실시할 경우 하위 집단의 경우 영어 쓰기 능력이 향상되었으며 학습 동기, 자신감, 불안감 같은 정의적 영역 중에서 자신감 향상에 긍정적 영향이 있음을 주장하였다.

소집단 협력학습을 통한 쓰기는 학습자간 긍정적으로 상호 의존하면서 상호작용을 활발하게 할 수 있도록 하며, 사고력의 발달 및 배려심과 같은 긍정적인 효과를 통하여 학습에 대한 두려움이나 부담감을 줄이고 진정한 의사소통에 근접하게 하는 효과를 보인다는 점에서 의의가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

1) 분석 대상 교과서

본 연구는 2007 개정 교육과정에 따라 2012년도부터 사용되고 있는 5학년 영어 검정 교과서 7종, 6학년 6종의 쓰기 활동을 분석 대상으로 삼았다. 5, 6학년 공통으로 검정 채택된 교과서는 물론 한 학년만 검정된 교과서도 분석 대상으로 삼아 모든 학교에서 사용될 가능성이 있는 교과서들의 쓰기 활동을 모두

포함시키고자 하였다. 편의상 이들을 분류할 때 5학년의 7종은 A, B, C, D, E, F, G로, 6학년의 6종은 H, I, J, K, L, M으로 표시하였으며, 분석 대상 교과서는 표 1과 같다.

표 1
분석 대상 교과서의 종류

학년	출판사	저 자	단원수
5학년	금성	고경석 외 6인	15
	대교	이재근 외 8인	16
	㈜미래엔	이재관 외 12인	12
	㈜천재교육	윤여범 외 8인	13
	㈜천재교육	함순애 외 7인	16
	YBM	김혜리 외 8인	15
	YBM	최희경 외 7인	12
6학년	㈜교학사	김정렬 외 8인	12
	대교	이재근 외 8인	16
	㈜천재교육	윤여범 외 8인	13
	㈜천재교육	함순애 외 7인	13
	YBM	김혜리 외 8인	16
	YBM	최희경 외 7인	15

분석 대상이 되는 각 교과서의 단원 구성은 각 교과서 별로 상이하나, 본 연구의 분석 범위에 대한 영역을 한정하기 위하여 순수 쓰기 활동뿐만 아니라, 지도서를 참고로 하여 쓰기와 다른 언어 기능이 연계된 활동도 분석 범위에 포함시켰다. 단원을 묶어 통합적으로 제시된 복습 활동, 이야기 활동, 게임 활동 등 별도의 단원이나 활동들도 분석하였으며, 단원정리 학습 및 평가 학습 활동 역시 분석 범위에 포함시켰다.

2) 학습자 인식 분석 대상

본 연구는 영어 쓰기와 교과서의 쓰기 활동에 대한 학습자의 인식을 살펴보고 앞으로 교과서에 반영하여야 할 쓰기 활동의 유형이나 방향을 탐구해 보고자 서울특별시의 J 초등학교 5, 6학년 2개 학급씩 101명 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 결과 분석 시 대상 학생들의 쓰기 영역의 학습 성적과 반응의 양상도 살펴보고자 대상 학생들을 상위 그룹과 하위 그룹으로 구분하였다. 교과서의 쓰기 활동의 분석을 위한 연구이므로 본 연구에서는 학습자의 쓰기 능력은 교육과정 수준에 근거하여 살펴보고자 먼저 영어 교과의 쓰기 영역의 수행평가 성적에 따라 4단계(매우 잘함, 잘함, 보통, 노력 요함)로 나누었으며, 이들 중 '잘함'과 '보통'의 등급 학생들은 서술형 문항의 문장 쓰기 오류 양상에 따라 구두점, 맞춤법 등 기초적인 쓰기 실수로 인한 감점이 있는 학생까지는 상위, 그 외의 문법 오류 및 어휘나 문장의 맥락적 오류로 인한

감점이 있는 학생들과 ‘노력 요함’의 학생들은 하위 그룹으로 나누어 최종적으로 상위 71명, 하위 30명의 자료를 연구 분석 대상으로 삼았다.

2. 연구 도구

1) 교과서 쓰기 활동 분석 도구

본 연구에서는 5, 6학년 13종 교과서의 쓰기 활동 자체의 본질 분석을 위해서 과제 유형 및 쓰기 단계와 시각자료의 활용으로 나누어 살펴보고자 한다. 쓰기 활동을 교실 상황에서 학생들이 수행할 때의 실행 방식 측면의 분석 기준은 상호작용의 형태와 언어 사용 단위로 나누어 설정하였다.

(1) 교과서 쓰기 활동의 본질

① 과제의 유형 및 쓰기 단계

과제의 유형 및 쓰기 단계의 기준은 Hyland(2003)가 제시한 과제 유형과 Tomlinson(1983)의 통제 정도에 따른 유형 분류를 바탕으로 Rivers(1981)의 쓰기 지도 5단계를 반영하였으며, 세부적인 쓰기 활동의 유형은 조아영(2010)과 최보나(2012)의 분석 기준표를 참고로 재구성하였다. 교과서 쓰기 활동 분석 시, 분석 기준의 세부 항목과 완전하게 같지 않더라도 유사한 활동이라고 판단되는 경우 동일한 항목으로 분류하여 분석하였다.

Hyland(2003)의 쓰기 지도를 위한 과제 유형별 제시와 Tomlinson(1983)의 통제 정도에 따른 유형에 따른 지도 단계, 그리고 Rivers(1981)의 좀 더 세분화된 쓰기 지도 5단계의 공통점은 쓰기의 최종 목표인 자유로운 자신의 생각을 쓰기 위한 자유 작문에 도달하기 위해서는 점진적이고 체계적인 지도가 필요하다는 견해이다.

쓰기의 점진적인 지도나 이를 위한 적절한 과제 유형을 제시한다는 공통적 견해를 취하고 있으나 세분화된 쓰기의 지도 단계나 중점은 다소 상이하여 본 연구에서는 Hyland(2003)의 과제 유형 중 ‘쓰기 연습 과제’는 Tomlinson(1983)에 따르면 통제 정도가 심한 ‘통제 작문’, Rivers(1981)의 5단계에서는 1단계의 ‘베껴쓰기’, 2단계 ‘재생’으로 분류하였다. 또한, Hyland의 ‘언어 비계 과제’는 언어의 맥락적 사용이나 변형, 문법의 적절한 사용과 의미의 차이까지 익히는 과제 유형으로 이는 Tomlinson의 통제 정도에 따르면 통제 작문과 유도 작문에 해당되며, Rivers의 5단계 중 3단계의 ‘재결합’, 4단계 ‘생성’을 포함한다. 자유로운 글쓰기라는 점에서 Hyland의 ‘작문과제’는 Tomlinson의 ‘자유 작문’에 해당하며, Rivers의 쓰기 지도 단계로 나누어 살펴보면 5단계 ‘작문’이라고 할 수 있다.

과제의 유형과 쓰기 단계에 따른 교과서 쓰기 활동의 분석 기준은 표 2와 같다.

표 2

과제 유형 및 쓰기 단계에 따른 분석 기준

과제 유형	통제 정도	쓰기 단계	구체적인 쓰기 활동	
쓰기 연습 과제		베껴쓰기 (copying)	그대로 베껴 쓰거나 키보딩하기 알파벳 쓰기	
		재생 (reproduction)	듣고 어구/문장쓰기	듣고 빈칸 채우기
				듣고 단어/문장 받아쓰기
			그림 보고 단어/문장쓰기	그림 또는 동작보고 단어나 문장으로 나타내기
				도표 보고 단어나 문장으로 나타내기
언어 비계 과제	통제 작문	재배열 (recombination)	빈칸 채우기	적절한 어휘 선택하여 삽입하기
				적절한 어구 보고 삽입하기
				주제에 따라 마인드맵 빈칸 채우기
				듣거나 읽고 표 빈칸 채우기
			변환	주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기
				굴절 어미를 시제/성/수/격에 따라 변환 시키기
			배열	나열된 철자를 배열하여 의미 있는 단어 만들기
				나열된 어휘를 배열하여 의미 있는 문장 만들기
				나열된 문장을 배열하여 의미 있는 문단 만들기
			결합	주어진 문장이나 단어를 결합시켜 어구나 문장 만들기
			번역	모국어로 된 어구, 문장 영어로 옮겨 쓰기
			수정	오류 수정하기
	유도 작문	생성 (production)	완성	일부만 제시된 문장 완성하기
				일부만 제시된 문단 완성하기
			재현	주어진 어휘로 문장 또는 이야기 구성하기
			요약	읽은 이야기를 요약하기
			변형	이야기의 시제나 인칭을 바꾸어 이야기 고치기
			대답	읽은 내용에 대한 질문에 대답쓰기
				들은 내용에 대한 대답쓰기
				그림보고 질문에 대한 대답쓰기
			제시	예문/모형 따라 글쓰기
				주어진 정보/제안 따라 글쓰기

		그림 보고 글 구성하기	하나의 그림보고 글 구성하기
			연속된 그림보고 이야기 만들기
작문 과제	자유 작문 (composition)	엽서, 편지(e-mail), 초대장 쓰기	
		광고문, 보고서, 책 쓰기	
		하루 일과나 계획 쓰기	
		설명적 글쓰기	
		개인적인 의견 쓰기	
		감각적 혹은 정서적 글쓰기	

② 시각 자료 활용

시각 자료를 활용한 쓰기 활동의 분석 기준은 Raimes(1983)가 제시한 그림을 활용한 쓰기 교육 활동의 예를 바탕으로 신원선(2005)이 제시한 분석 기준을 활용하여 재구성하였으며, 시각 자료를 전혀 사용하지 않는 경우도 분류 기준에 포함시켰다. 이에 본 연구에 사용한 시각 자료를 활용한 쓰기 활동 유형 분석 기준은 표 3과 같다.

표 3
시각 자료 활용에 따른 분석 기준

시각 자료	쓰기 활동
없음	시각 자료가 전혀 제시되지 않은 쓰기 활동
그림	묘사하기(단어나 어구, 문장으로 나타내기)
	비교, 대조하기
	문장 결합하기
	어휘, 어구를 넣어 빈 칸 완성하기
	단락 완성하기
	역할극 극본 완성하기
	질문, 대답하기
그림 세트(만화)	그림 보고 대화 또는 이야기 완성하기
	만화 대사 완성하기
표, 그래프, 차트	표 보고 문장 완성하기
	표 완성하기
	그래프 보고 문장 완성하기
	그래프 완성하기
	차트 보고 문장 완성하기
	차트 완성하기
지도	지도 보고 완성하기
	지도 완성하기
생각 지도	마인드맵 보고 완성하기
	마인드맵 완성하기
포스터, 미니북	포스터 또는 미니북 완성하기
	포스터 보고 글 완성하기

(2) 쓰기 활동 실행 방식

① 학생들의 상호작용

진정한 의사소통 능력 신장을 위한 쓰기 학습 방법으로 Raimes(1983)는 다양한 상호작용의 쓰기 학습 유형을 조직할 것을 주장하였는데, 이는 쓰기의 과정에서 문제해결을 위해 학습자 사이의 의미 협의를 위한 의사 교환을 촉진함으로써 상호작용이 활성화되기 때문에 유용하다는 견해이다.

이에 따른 쓰기 활동의 상호작용 유형은 개별 학습을 포함하여 전체 학습의 형태까지 모두를 포함한다. 쓰기 활동의 구성 가능한 상호작용의 형태는 짝 활동, 소그룹 활동, 모둠 활동으로 나누어 볼 수 있으며 소그룹 활동의 인원은 4~8명까지 포함할 수 있으며, 모둠 활동은 10~15명의 팀 활동과 학급 전체의 활동을 모두 포함한다. 이와 같은 인원수의 구분 외에도 보다 명확한 분석을 위해서 각각의 활동은 지도서에 명시된 상호 작용 형태에 따라 구분하여 살펴보았다.

② 사용 언어 단위

쓰기 활동을 수행할 때 학생들이 사용하는 언어의 수준은 초기 알파벳 및 단어 수준에서 시작하여 문장을 거쳐 최종적으로 글 수준까지 발전하고 성장함을 목적으로 한다. 김재혁(1998)과 신원선(2005)은 학생들 쓰기 활동의 결과물을 사용한 언어 수준에 따라 단어, 문장, 글로 나누어 쓰기 활동을 분석하였으나 본 연구에서는 한 단어 이상이나 문장 수준에 해당하지 않는 어구도 분석 기준으로 포함하여 쓰기 활동 유형을 단어, 어구, 문장, 글(문단 또는 담화)의 4가지로 분류하여 분석하였다.

하나의 쓰기 활동에 단어와 어구를 공통적으로 사용할 경우 상위 수준인 어구 수준으로 구분하였다. 이때 어구는 한 단어 이상이며 문장을 완전히 사용하지 않는 경우로 보았다. 한 가지 쓰기 활동 내에서 어구와 문장을 공통적으로 사용할 경우에는 상위 수준인 문장으로, 문장과 글이 모두 사용될 경우에도 상위 수준인 글 수준으로 판단하였다. 이때, 글 수준은 한 문장 이상의 쓰기 수준을 요구하는 활동으로 보았다.

2) 학습자 인식 분석 도구

본 연구의 설문 조사에서는 설문 대상인 학생들이 접하지 않은 타 교과서들의 쓰기 활동에 대한 인식 조사를 위하여, 교과서 분석 기준의 대표적인 쓰기 활동들의 그림 예시를 구체적으로 먼저 제공하여 활동들에 대한 충분한 이해를 도모하였다. 실제 설문 문항에서도 학생들의 쓰기 활동에 대한 명확한 이해를 돕고자 그림과 함께 구체적인 쓰기 활동의 예시를 제공하여 설문을 실시하였다. 더불어 각 설문 문항의 반응에 관한 학생들의 이유를 표기하도록 하여 보다 정확한 요구 분석 및 인식의 이해를 도출하고자 하였다.

본 연구의 설문 문항은 김지연(2012)의 설문 내용을 본 연구의 목적과 분석 대상인 검정 교과서의 쓰기 활동에 맞게 재구성하였다. 사용된 설문 내용은 표 4와 같다.

표 4

설문 내용

범주	설문 내용	형식
교과서 영어 쓰기 활동에 관한 인식	1. 교과서 영어 쓰기 활동이 흥미로운가? 2. 교과서 영어 쓰기 활동을 함으로써 실력이 향상될 것이라고 기대하는가? 3. 교과서 영어 쓰기 활동이 다양한가? 4. 교과서 영어 쓰기 활동의 양은 충분한가? 5. 교과서 영어 쓰기 활동에서 바라는 점	5단계 척도/ 선다형/ 서술형
과제 유형 및 쓰기 단계에 따른 쓰기 활동에 대한 인식	6~17 활동 자료의 난이도와 그 이유 활동 자료의 선호도와 그 이유 활동자료가 영어학습에 도움이 되는 정도와 그 이유	5단계 척도/ 서술형
시각 자료 활용에 따른 쓰기 활동에 대한 인식	18. 활동 자료의 난이도와 그 이유 19. 활동 자료의 선호도와 그 이유 20. 활동 자료가 영어학습에 도움이 되는 정도와 그 이유	
상호작용 활용에 따른 쓰기 활동에 대한 인식	21. 활동 자료의 난이도와 그 이유 22. 활동 자료의 선호도와 그 이유 23. 활동 자료가 영어학습에 도움이 되는 정도와 그 이유	
사용 언어 수준에 따른 쓰기 활동에 대한 인식	24. 활동 자료의 난이도와 그 이유 25. 활동 자료의 선호도와 그 이유 26. 활동 자료가 영어학습에 도움이 되는 정도와 그 이유	

3. 자료 분석

1) 교과서 분석

교과서의 쓰기 활동의 본질은 과제 유형 및 지도 단계와 시각 자료의 활용 면에 따라 어떠한지 살펴보기 위하여 전체 쓰기 활동 중 과제 유형과 쓰기 단계에 해당하는 활동의 빈도수를 살펴보았다. 또한 시각 자료 활용 종류에 따른 쓰기 활동의 빈도수와 비율을 살펴봄으로써 교과서에서 제시하는 쓰기 활동의 본질을 분석하고자 하였다.

교과서의 쓰기 활동이 요구하는 학생들의 쓰기 수행에 있어 학생간의 상호작용과 학생들이 사용해야 하는 언어 수준은 어떠한지 알아보기 위하여 먼저 개별, 짝, 소그룹, 모둠의 4가지 상호작용 형태에 따른 쓰기 활동의 빈도수를 살펴보았다. 또한 학생들의 사용 언어 단위는 단어, 어구, 문장, 글 수준의 4가지로 나누어 이에 따른 쓰기 활동의 빈도수와 비율을 살펴보았다.

2) 학습자 인식 분석

교과서의 쓰기 활동에 관한 학생들의 인식을 알아보기 위해서는 13종 교과서의 쓰기 활동 중 쓰기 본질에 해당하는 대표적인 쓰기 활동 예와 쓰기 수행 방식에 해당하는 대표적인 쓰기 활동의 예를 제시하여 학생들이 생각하는 쓰기 활동의 난이도, 선호도, 실력 향상 기대치의 정도를 5단계 척도의 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사 결과의 분석은 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누어 살펴보았는데, 이는 그룹간의 교과서 쓰기 활동에 관해 인식 양상에 차이가 있는지 살펴보기 위한 목적이었다. 또한 학생들에게 쓰기 활동의 과제 유형 및 단계, 시각 자료 유형, 상호작용 유형, 사용 언어 수준에 대한 난이도, 선호도, 실력 향상 기대 정도의 자신들의 응답에 대한 이유를 기술하도록 하여 교과서 쓰기 활동의 개선 방안과 시사점을 찾고자 하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 논의

1. 교과서 쓰기 활동의 본질

1) 쓰기 과제의 유형 및 지도 단계

교과서의 쓰기 활동은 Hyland(2003)의 과제 유형에 따라 쓰기 연습 과제, 언어 비계 과제, 작문 과제로 구분하였다. 또한 쓰기 지도에 있어 통제 유형에 따라서 통제, 유도, 자유 작문으로 나누어 살펴본 후 구체적인 쓰기 활동 특성에 따라 Rivers(1981)의 쓰기 지도 5단계 베껴쓰기, 재생, 재배열, 생성, 작문 등으로 세분화 하였다.

이에 따른 구체적인 쓰기 활동을 먼저 쓰기 연습 과제(graphological task)부터 교과서 별 빈도수와 비율로 살펴보면 각 교과서의 쓰기 연습 과제의 구체적인 쓰기 활동 제시는 5학년 교과서 7종은 교과서 별로 다소 상이하나, 약 30%의 높은 비중을 보이고 있으며, 6학년은 쓰기 수준의 향상으로 약 20% 정도를 차지하고 있었다. 이는 쓰기 활동의 다양화와 통제, 유도, 자유 작문으로의 점진적 지도 측면에서 볼 때 5, 6학년에서는 기초 쓰기 연습 과제가 전체 쓰기 활동 중 많은 비중을 차지하고 있음을 알 수 있다.

쓰기 연습 과제 다음으로는 Hyland(2003)는 언어 비계 과제(language scaffolding task)로 이 과제 유형의 쓰기 활동의 목적은 글의 완성이나 표현보다는 목표 언어의 문법이나 단어의 맥락적 의미 이해나 사용이 더 주가 되는 과제 유형들로 쓰기 능력 향상을 이끌어 줄 수 있도록 기초 쓰기 연습 과제보다 발전된 과제들로 통제 작문 일부와 유도 작문 단계까지 포함한다. 이와 같은 언어 비계 과제의 제시 양상은 표 5와 표 6과 같다.

표 5

5학년 언어 비계 과제(language scaffolding task) 쓰기 활동

단계	쓰기 활동	합계	단계	쓰기 활동	합계
재배열	**적절한 어휘 선택하여 삽입하기**	**30[1] (4.81)**	생성	**일부만 제시된 문장 완성하기**	**77 (12.34)**
	적절한 어구 보고 삽입하기	10 (1.60)		일부만 제시된 문단 완성하기	30 (4.81)
	주제에 따라 마인드맵 빈 칸 채우기	9 (1.44)		주어진 어휘로 문장 또는 이야기 구성하기	27 (4.33)
	듣거나 읽고 표 빈 칸 채우기	10 (1.60)		읽은 이야기를 요약하기	4 (0.64)
	주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기	6 (0.96)		이야기의 시제나 인칭을 바꾸어 이야기 고치기	2 (0.32)
	굴절어미를 시제/성/수/격에 따라 변환하기	7 (1.12)		읽은 내용에 대한 질문에 대답쓰기	4 (0.64)
	나열된 철자를 배열하여 의미 있는 단어 만들기	23 (3.69)		들은 내용에 대한 대답쓰기	8 (1.28)
	나열된 어휘를 배열하여 의미 있는 문장 만들기	**37 (5.93)**		그림보고 질문에 대한 대답쓰기	10 (1.60)
	나열된 문장을 배열하여 의미 있는 문단 만들기	4 (0.64)		**예문/모형에 따라 글쓰기**	**51 (8.17)**
	주어진 단어나 어구를 결합시켜 어구나 문장 만들기	5 (0.80)		주어진 정보/제안 따라 글쓰기	5 (0.80)
	모국어로 된 어구, 문장 영어로 옮겨 쓰기	9 (1.44)		장르 지정하여 글쓰기	-
	오류 수정하기	**39 (6.25)**		하나의 그림보고 글 구성하기	8 (1.28)
				연속된 그림보고 이야기 만들기	5 (0.80)
				그래프, 도표 보고 글 구성하기	-
	소 계	189 (30.29)		소 계	231 (37.02)

[1] 상위 숫자는 빈도수, 하위 (4.81)의 숫자는 비율을 의미함. 이후 표의 자료도 동일함.

표 6

6학년 언어 비계 과제(language scaffolding task) 쓰기 활동

단계	쓰기 활동	합계	단계	쓰기 활동	합계
재배열	**적절한 어휘 선택하여 삽입하기**	**50 (8.59)**	생성	**일부만 제시된 문장 완성하기**	**62 (10.65)**
	적절한 어구 보고 삽입하기	15 (2.58)		**일부만 제시된 문단 완성하기**	**54 (9.28)**
	주제에 따라 마인드맵 빈 칸 채우기	20 (3.44)		주어진 어휘로 문장 또는 이야기 구성하기	22 (3.78)
	듣거나 읽고 표 빈 칸 채우기	28 (4.81)		읽은 이야기를 요약하기	5 (0.86)
	주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기	5 (0.86)		이야기의 시제나 인칭을 바꾸어 이야기 고치기	2 (0.34)
	굴절어미를 시제/성/수/격에 따라 변환하기	6 (1.03)		읽은 내용에 대한 질문에 대답쓰기	3 (0.52)
	나열된 철자를 배열하여 의미 있는 단어 만들기	2 (0.34)		들은 내용에 대한 대답쓰기	3 (0.52)
	나열된 어휘를 배열하여 의미 있는 문장 만들기	**30 (5.15)**		그림보고 질문에 대한 대답쓰기	15 (2.58)
	나열된 문장을 배열하여 의미 있는 문단 만들기	6 (1.03)		**예문/모형에 따라 글쓰기**	**69 (11.86)**
	주어진 단어나 어구를 결합시켜 어구나 문장 만들기	4 (0.69)		주어진 정보/제안 따라 글쓰기	20 (3.44)
	모국어로 된 어구, 문장 영어로 옮겨 쓰기	-		장르 지정하여 글쓰기	9 (1.55)
	오류 수정하기	8 (1.37)		하나의 그림보고 글 구성하기	8 (1.37)
				연속된 그림보고 이야기 만들기	11 (1.89)
				그래프, 도표 보고 글 구성하기	5 (0.86)
	소 계	174 (29.9)		소 계	288 (49.48)

언어 비계 과제의 쓰기 활동은 교과서 별로 다소 차이가 있었으나 표 5와 표 6과 같이 쓰기 활동이 한, 두 가지 활동에 편중되어 다양하게 제시되지 못함을 보여준다. 5학년 교과서는 재배열의 쓰기 활동 유형 중 제시 비중이 높은 3가지 활동이 차지하는 비율이 절반이 되며, 기타 다른 유형의 9가지 활동이 나머지를 차지한다. 6학년 교과서 또한 재결합 단계의 쓰기 활동은 '적절한 어휘 선택하여 빈칸 채우기'와 '나열된 철자나 어휘 배열하여 의미 있는 단어나 문장 만들기'가 많은 비중을 차지하고 있음을 볼 수 있다. 유도 작문의 생성 단계에서도 이러한 쓰기 활동의 일부 과제로의 편중은 동일하게 나타나며 5, 6학년 교과서에서 많은 비중을 차지하는 활동은 '일부만 제시된 문장이나 문단 완성하기', '예문/모형 따라 글쓰기' 등이었다. 이러한 사실로 볼 때 교과서 쓰기 활동은 많이 반복되는 유형의 과제가 지속적으로 제시되고 있음을 알 수 있다. 이는 학생들의 다양한 쓰기 활동의 경험과 흥미 유발의 측면에서 부족하다 할 수 있다.

5, 6학년 교과서에 제시되고 있는 작문 과제(composing tasks)의 쓰기 활동의 분석 결과는 5, 6학년 검인정 교과서의 과반수는 작문 과제 활동이 제시되지 않고 있음을 보여준다. 제시하고 있는 교과서의 경우에도 그 비율은 5%에도 미치지 않음을 알 수 있다. 이는 초기 영어학습자의 쓰기 수준임을 감안하더라도 쓰기 활동 과제가 지나치게 편중되고 있으며, 학습자의 쓰기 성취 수준 향상 면에서도 자유 작문으로의 지도가 상대적으로 부족함을 알 수 있다. 결과는 표 7, 표 8과 같다.

표 7

5학년 작문 과제(composition task) 쓰기 활동

단계	쓰기 활동	교과서							합계
		A	B	C	D	E	F	G	
작문	엽서, 편지 쓰기	2 (1.23)	-	-	-	-	-	-	2 (0.32)
	광고문, 보고서 쓰기	2 (2.47)	1 (1.39)	1 (0.89)	-	-	2 (1.94)	-	6 (0.96)
	하루 일과나 계획 쓰기	-	-	-	-	-	-	-	-
	설명적 글쓰기	-	-	-	-	-	-	-	-
	개인적인 의견 쓰기	1 (1.23)	-	-	-	-	-	-	1 (0.16)
	감각적 혹은 정서적 글쓰기	-	-	-	-	-	-	-	-
	소 계	5 (7.40)	1 (1.39)	1 (0.89)	-	-	2 (1.94)	-	9 (1.44)

표 8

6학년 작문 과제(composition task) 쓰기 활동

단계	쓰기 활동	교과서						합계
		H	I	J	K	L	M	
작문	엽서, 편지 쓰기	-	-	-	-	-	-	-
	광고문, 보고서 쓰기	-	-	1 (1.41)	1 (0.99)	2 (1.65)	-	4 (0.69)
	하루 일과나 계획 쓰기	-	-	-	-	-	-	-
	설명적 글쓰기	-	-	-	-	-	-	-
	개인적인 의견 쓰기	-	-	1 (1.41)	1 (0.99)	-	-	2 (0.34)
	감각적 혹은 정서적 글쓰기	-	-	-	-	-	1 (0.99)	1 (0.17)
	소 계	-	-	2 (2.81)	2 (1.98)	2 (1.65)	1 (0.99)	7 (1.20)

2) 시각 자료를 활용한 쓰기 활동

5학년 교과서의 시각 자료 유형별로 구체적인 쓰기 활동의 제시 결과를 살펴보면 시각 자료의 유형별 사용 비율을 살펴보면 그림 자료, 표나 그래프 사용, 지도, 포스터나 미니북, 그림세트, 마인드맵의 순으로 나타났다. 이 중에서 그림 자료를 사용한 쓰기 활동은 교과서 별로 상이하나 전체 쓰기 활동 624회 중 311회로 약 50%에 해당하는 것으로 나타났다. 그림을 이용한 쓰기의 구체적인 활동은 그림을 묘사하거나 그림을 단어나 문장으로 나타내기가 가장 많은 활동 유형이었으며, 그림을 보고 빈 칸을 채우거나 단락을 완성하는 활동 또한 주어진 그림 자료가 반드시 쓰기 활동에 중요한 자료가 된다는 점에서 그림 자료의 적극적인 활용으로 보여진다. 그러나, 그림 자료의 활용도 같은 그림 자료인 그림세트(만화)보다는 단일 그림 활용에 그치고 있다. 특히, 그림 이외의 시각 자료를 활용한 쓰기 활동은 모든 교과서가 10% 안팎의 수준에 그치고 있다. 6학년 교과서도 이와 비슷한 양상을 보이며, 시각 자료의 활용 비율은 5학년 교과서들과 유사하게 약 60% 정도를 보여주었고, 활용 유형은 역시 그림 자료를 활용한 쓰기 활동에 편중되고 있음을 보여주었다. 그러나, 6학년 교과서들에서는 그림 이외의 자료를 활용한 비율이 상대적으로 많이 늘어났음을 보이며, 비율은 낮으나 다양한 시각 자료의 사용의 예가 보인다.

표 9

시각 자료를 활용한 쓰기 활동

학년	시각자료 미활용	그림	그림 세트	표, 그래프	지도	마인드 맵	포스터, 미니북
5학년	228 (36.54%)	311 (49.84%)	11 (1.60%)	27 (4.33%)	19 (3.04%)	2 (0.32%)	15 (2.40%)
6학년	229 (39.35%)	226 (38.83%)	26 (4.47%)	50 (8.59%)	17 (2.92%)	1 (0.17%)	32 (5.50%)

2. 쓰기 활동 실행 방식

1) 쓰기 활동 실행에 따른 학생 상호 작용 유형

5, 6학년 교과서에 제시된 쓰기 활동의 상호작용 유형에 따른 쓰기 활동 분석 결과는 5, 6학년 교과서 공통적으로 70%이상이 개별적으로 하는 쓰기 활동이 차지하고 있음을 보여준다. 또한, 두 학년 교과서 모두 개별 활동 이외의 비중이 높은 상호작용 유형으로는 소그룹, 짝, 모둠 활동의 순서를 보였다. 이는 분석 범위의 순수 쓰기 차시가 차지하고 있는 쓰기 활동들은 개별 쓰기 활동을 제시하고 있기 때문이며, 쓰기 능력 신장을 위한 쓰기 학습의 목적을 위해서는 이는 바람직한 결과로 보인다. 그러나, 학습자의 흥미 유발 및 쓰기 능력이 부족하거나 자신 없는 학생의 경우는 소그룹이나 짝 활동을 통한 협동적 쓰기 활동도 필요하다는 면에서는 상호작용의 유형을 더 다양화 시켜서 쓰기 활동을 제시할 필요가 있겠다.

2) 쓰기 활동 실행에 요구되는 언어 사용 단위

5, 6학년 교과서 쓰기 활동의 쓰기 수준은 교육과정의 쓰기 성취 기준에 기반을 두고 있으며, 분석 결과도 이를 보여주고 있다. 5학년 교과서의 쓰기 활동은 단어와 문장 수준의 쓰기의 비율이 약 33%로 비슷한 수준으로 나타나고 있으며 다음으로는 어구 수준이 차지하였다. 담화 수준의 반응은 대부분의 교과서가 10% 미만을 보여준다. 이는 교육과정의 학년 쓰기 성취 기준과 관련하여 문장 이상의 수준은 제시하기 어렵기 때문이다. 담화 수준의 경우라도 순수 쓰기 차시 활동 보다는 단원 마무리 통합 차시나 문제해결 학습과 같은 활동에서 제시하고 있었으며, 짧은 이야기를 구성하는 활동인 경우가 해당되었다. 6학년 교과서의 쓰기 활동의 경우에는 어구(약 35%)나 문장 수준(약 30%)이 가장 높은 비중을 보인 반면 5학년에 비해 단어 수준의 쓰기 비율은 줄고 담화(약 31%)의 수준은 비율이 늘어났음을 알 수 있다. 이는 6학년으로 갈수록 쓰기 성취 수준이 심화되어 자연스러운 쓰기의 발전 양상을 따르고 있음을 보여준다.

3. 쓰기 활동에 대한 학습자의 인식

1) 교과서 쓰기 활동에 관한 인식

첫 문항은 학습자의 자신의 쓰기 실력에 관한 인식을 물었으며, 상위 그룹 학생들은 자신의 영어 쓰기 실력이 우수하다고 생각하는 학생들이 많았으며, '매우 우수하다'를 포함한 긍정적인 평가는 약 83% 정도에 달하는 것으로 보인 반면, 하위 그룹 학생은 부족하거나 매우 부족하다는 인식이 약 67%로 성적과 유사한 결과를 보여 주었다.

2번부터 5번까지는 영어 교과서 쓰기 활동에 관한 전반적인 인식을 살펴보기 위한 문항이었으며, 상, 하위 그룹 모두 교과서의 쓰기 활동에 관해서는 부정적인 인식은 낮아 긍정적인 인식을 가지고 있는 경향이었으며, 교과서 쓰기 활동을 통해 쓰기 실력이 향상될 것이라는 기대치는 하위 그룹이 약 47%로 상위 그룹에 비하여 높은 경향을 보였다. 쓰기 활동의 다양성이나 양에 관한 인식은 상위 그룹의 경우에는 '그렇지 않다'의 응답이 가장 높은 약 34%와 다음으로 '보통이다'의 응답이 약간 낮은 약 31%로 부정적인 견해가 더 많은 반면 하위 그룹의 학생은 '보통이다'라는 반응이 약 57%이고, '그렇다'에 20%와 '그렇지 않다'에도 약 17%로 상위 그룹에 비해 다양하다는 의견이 다소 많았다. 쓰기 활동 제시의 양은 상, 하위 그룹 모두 '보통이다'에 가장 많은 의견을 보여 적당하다는 답이 많은 것을 볼 수 있다. 그러나, 상위 그룹은 양이 적다는 의견에 약 20%를 표한 반면, 하위 그룹은 다소 많다는 쪽이 약 37%로 하위 그룹 학생들이 쓰기 활동에 더 부담스러워함을 알 수 있었다.

개방형 문항의 교과서 쓰기 활동에 바라는 점을 자유 서술하도록 한 결과를 살펴보면 상위 그룹과 하위 그룹의 인식의 차이를 볼 수 있다. 상위 그룹의 응답 중 '쓰기 수준을 더 어렵게 했으면 좋겠다'는 반응은 5명(7.04%), 이와 유사한 '더 재미있고 문제가 더 어려웠으면 좋겠다'는 반응도 9명(12.68%)로 교과서의 쓰기 활동이 다소 쉬워 더 심화된 활동을 원하는 답변이 많았다. 하위 그룹의 경우 '더 재미있는 활동이 있었으면 좋겠다'와 '쓰기 게임이 더 있었으면 좋겠다'와 같은 학습 활동의 흥미를 유발하는 활동을 더 바라는 경향을 보였다.

2) 과제 유형 및 단계에 따른 쓰기 활동에 관한 인식

먼저 1단계 베껴쓰기와 2단계 재생의 쓰기 활동에 관한 인식 분석 결과는 상, 하위 그룹 모두 쉬운 활동으로 인식하는 경향이었고 흥미도에 있어서는 하위 그룹에 비하여 상위 그룹은 매우 부정적이었고, 이는 실력 향상 기대치도 마찬가지였다. 그 이유로는 너무 쉬워서 또는 이미 알고 있는 것이어서 쓰기 실력 향상에는 도움이 되지 않는다는 견해를 가지고 있었다.

설문 문항 9번부터 11번은 3단계 재결합의 쓰기 활동에 관한 인식을 알아보는 문항 또한 분석 결과는 상위 그룹 학생의 약 94%는 이 단계의 쓰기 활동을 쉬운 것으로 인식하며, 해 보고 싶다는 흥미도는 긍정은 약 21%, 부정이 35%로 그다지 선호하지 않는 활동임을 알 수 있다. 또한 이 쓰기 활동이 쓰기 실력 향상에는 도움이 되지 않는다는 부정적 견해가 약 55%로 우세하였는데, 그 이유로는 '활동이 비교적 단순하고 쉬워서'나 '많이 해 봐서 지루해서' 등이었다.

하위 그룹도 이 단계의 활동에 대해서 난이도에 있어서는 '보통이다'(43%)와 '쉽다'(40%)가 우세하여 비교적 쉬운 활동으로 인식하고 있었다. 흥미도는 '그렇다'(30%)와 '매우 그렇다'(13%)로 비교적 선호하는 활동으로 볼 수 있다. 실력 향상 기대치는 '보통이다', '그렇다'의 비중이 많아 긍정적 견해를 보인다. 그 이유로는 '쉽고 재미있어 보여서'와 '응답하여 쓸 수 있어서' 등으로 쉬운 활동이라 쓰기에 자신감이 있음을 보여주었다.

다음으로는 4단계 유도 작문에 관한 쓰기 인식을 알아보는 항목으로 12번부터 15번까지의 분석 결과는 상위 그룹의 유도 작문에 대한 난이도는 '쉽다'(49%)와 '매우 쉽다'(17%)의 응답이 많아 비교적 쉬운 활동으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 유도 작문에 대한 흥미도는 '그렇다'(52%)가 가장 높아 흥미도가 높음을 알 수 있다. 실력 향상에 대한 기대 또한 '그렇다'(36%)가 가장 높아 긍정적인 견해를 보여준다. 그렇게 생각한 이유는 '예문을 보고 글 쓰는 법을 배워서', '예시를 따라 배울 수 있어서' 등의 답변이 있었다. 실력 향상에 도움이 되지 않는다는 견해의 이유는 '예문을 따라 적어 내 생각을 쓸 수 없어서' 등이 있었다.

하위 그룹의 경우에는 난이도는 '어렵다'(53%)로 가장 많아 유도 작문을 어려워하는 것으로 나타났다. 쓰기 활동 흥미도는 '그렇지 않다'(53%)가 가장 많아 재미있는 활동으로 인식하지 못함을 보여준다. 실력 향상에 대한 기대는 '그렇지 않다'(47%)와 '보통이다'(43%)로 큰 기대를 가지고 있지 않음을 보여준다. 그 이유로는 '쓰기가 어려워 혼자 할 수 없어서', '너무 어려워서 쓸 수 없어서' 등으로 유도 작문의 쓰기 활동에 대하여 부담을 가지고 있는 것을 알 수 있다.

쓰기 단계의 마지막 유형으로 자유 작문에 관한 인식을 묻는 문항의 결과로 상위 그룹은 활동의 난이도는 '쉽다'(41%)와 '매우 쉽다'(17%)와 같이 쉽게 인식하는 비중이 약 57%로 비교적 어렵지 않은 과제로 인식하고 있었다. 자유 작문 쓰기에 대한 흥미도는 '그렇다'(53.52%), '매우 그렇다'(11.27%)로 긍정적인 인식이 약 65%로 부정적인 견해의 약 14%보다는 우세한 것으로 나타났다. 자유 작문의 쓰기 실력 향상에 대한 기대치는 상위 그룹의 경우 '그렇다'(40.85%)와 '매우 그렇다'(11.27%)의 긍정적 인식이 약 52%로 우세하였다. 반면, 하위 그룹은 활동의 난이도에서 쉽다는 반응은 없었으며, '어렵다'(50%)와 '매우 어렵다'(16.66%)로 약 57%가 어려운 활동으로 인식하고 있었다. 활동에 대한

흥미도는 ‘그렇지 않다, 보통이다, 전혀 그렇지 않다, 그렇다’의 순으로 참여하고 싶지 않다는 부정적 인식이 약 67%로 우세하였다. 이에 비하여 쓰기 실력 향상에 대한 기대는 ‘그렇다’(36.67%)와 ‘매우 그렇다’(3.33%)로 약 40%의 긍정적 기대를 가지고 있었다. 이에 대한 이유는 ‘어려워도 많이 하게 되면 실력이 향상되어서’나 ‘문장 쓰기를 많이 하게 되니까’와 같은 견해를 표하였다. 하위 그룹의 학생들은 자유 작문을 부담스럽고 어려워하지만 어려운 활동을 통하여 쓰기 실력이 향상되리라는 기대를 가지고 있는 것을 알 수 있었다.

3) 시각 자료를 활용한 쓰기 활동에 관한 인식

난이도 인식 결과는 상위 그룹의 경우 시각 자료를 활용한 쓰기 활동에서 단일 그림을 활용하여 빈 칸 채우기 활동을 가장 쉬운 것으로 인식한 학생이 약 70%로 많았으며 나머지 시각자료를 활용한 쓰기 활동은 비슷한 난이도 수준으로 인식하고 있었다. 또한, 가장 어렵다고 느끼는 쓰기 활동은 포스터나 미니북을 활용한 쓰기 활동(22.54%), 마인드맵 활용 활동(21.3%), 지도 활용 활동(21.3%)이 비슷한 비중을 차지하였다. 상위 그룹의 학생들이 어렵다고 생각하는 활동들은 자신의 생각을 자유롭게 많이 서술하는 유형의 자유 작문이 많았고, 마인드맵의 경우에는 ‘교과서 쓰기 활동에서 많이 다루지 않은 활동’이라 어렵다는 의견도 있었다.

하위 그룹의 경우에도 상위 그룹과 마찬가지로 시각 자료를 활용한 쓰기 활동에서 단일 그림을 활용하여 빈 칸 채우기 활동을 가장 쉬운 것으로 인식한 학생이 약 70%로 많았으며, 가장 어렵다고 인식한 활동도 상위 그룹과 동일한 ‘포스터나 미니북을 활용한 쓰기 활동’(46.67%)으로 나타났다. 하위 그룹 학생들은 ‘표나 그래프를 활용한 쓰기 활동’과 ‘마인드맵을 활용한 쓰기 활동’도 어려운 활동으로 인식하고 있었다.

시각 자료를 활용한 쓰기 활동에 관한 선호도와 쓰기 실력 향상에 대한 기대치를 살펴보면, 상위 그룹은 시각 자료를 활용한 쓰기 활동 중 선호하는 쓰기 활동은 ‘포스터나 미니북을 활용한 쓰기’(29.58%), ‘만화 그림을 활용한 쓰기’(28.17%), ‘마인드맵을 활용한 쓰기’(14.08%)의 순으로 높은 비중을 차지하였다. 학생들은 포스터를 활용한 쓰기의 경우에는 ‘자신의 생각을 자유롭게 쓰면서 쓰는 양도 많지 않아 선호한다’는 의견이 많았고, 만화 그림 자료는 ‘만화 그리기도 좋아하고 재미있으며 대사도 자유롭게 쓸 수 있어서’라는 견해가 많았다. 또 마인드맵을 선호하는 경우에도 ‘창의적으로 의견을 생각하고 쓸 수 있어서’라는 의견이 많아 상위 그룹 학생들은 시각 자료의 특성보다는 자유 작문의 특성에 영향을 받는 것으로 보인다.

반면, 하위 그룹의 경우에는 가장 선호하는 활동이 ‘단일 그림 자료를 활용한 쓰기’(40%)로 그 이유를 ‘수준에 맞고 활동이 쉽고 간단하여서’라는 의견이 많았다. 다음으로 선호하는 ‘만화 그림 자료 활용한 쓰기’(30%)는 상위 그룹과

동일한 이유로 ‘만화 그림이 재미있고 그리기를 좋아해서’ 라는 의견이 많았다.

쓰기 활동을 통한 실력 향상 기대치는 상, 하위 그룹 모두 어렵다고 생각한 활동이 실력 향상에 도움이 많이 된다고 생각하는 경향을 나타냈다. 두 그룹 모두 ‘포스터나 미니북을 활용한 쓰기’, ‘마인드맵을 활용한 쓰기’, ‘만화 그림을 활용한 쓰기’, ‘표나 그래프 활용한 쓰기’의 순으로 나타났다. 학생들은 이러한 시각 자료들은 쓰기 실력뿐만 아니라 사고력, 창의력, 분석력 등이 같이 요구되는 복합적인 활동으로 인식하기 때문이었다.

4) 쓰기 활동의 상호작용 유형에 관한 인식

상위 그룹 학생들이 가장 쉽게 글쓰기를 수행할 수 있는 상호작용의 유형으로 개별 쓰기, 짝 쓰기, 소그룹 쓰기, 모둠 쓰기의 순이었다. 이는 개별 쓰기가 과제를 다른 사람과 의견 조정 없이 간편하게 빠르게 수행할 수 있어서라는 응답이 많았다. 그러나, 선호하는 수행 방식은 상, 하위 그룹 간의 큰 차이가 없이 상위 그룹은 소그룹 쓰기(56.34%)와 모둠 쓰기(28.17%)로 나타났으며, 하위 그룹은 모둠 쓰기(50%)와 소그룹 쓰기(33.33%)의 순으로 드러났다. 그 이유는 두 그룹 모두 같이 하면 즐겁고 게임 같아 흥미가 있다고 하였으며, 상위 그룹은 모둠 쓰기보다는 소그룹 쓰기에서 의견의 조정이 쉽고 쓰는 양도 적정하다는 견해를 보였다. 이러한 쓰기 수행 방식 중 쓰기 실력 향상에 도움이 된다고 생각하는 활동 유형을 상위 그룹은 개별 쓰기(56.34%)와 짝 쓰기(32.39%)로 생각하였으며, 하위 그룹의 경우는 소그룹 쓰기(52.33%)와 개별 쓰기(26.67%)의 순으로 나타났다. 상위 그룹은 개별 쓰기는 ‘스스로 생각하고 집중하여 글을 쓰므로 쓰는 양이 많고 도움이 되어서’라 했으나, 하위 그룹은 모둠 쓰기가 ‘다른 친구의 도움과 생각을 나눌 수 있어서’의 이유가 많았고, 개별 쓰기를 선택한 경우는 ‘혼자 쓰기는 어렵지만 자꾸 하면 쓰기가 늘 수 있어서’라는 견해였다.

5) 쓰기 언어 사용 단위에 관한 인식

상, 하위 그룹 모두 쓰기가 간단한 단어 수준을 가장 쉬운 쓰기 활동으로 인식하였으며, 선호하는 활동은 상위 그룹이 담화 수준(61.97%)이 가장 높은 반면 하위 그룹은 단어 수준(80%)를 선호하였으며, 그 이유는 상위 그룹은 ‘문장을 여러 개 길게 사용하여야 이야기나 쓰고 싶은 내용을 잘 표현할 수 있어서’라는 반면 하위 그룹은 ‘간단하고 쉬운 수준이라서’ 또는 ‘쉽고 자신 있어서’라는 견해를 보였다. 쓰기 실력에 도움이 되는 쓰기 활동으로는 두 그룹 모두 담화 수준의 쓰기 활동이 어렵더라도 도움이 된다는 생각을 가지고 있었다.

V. 결론 및 제언

초등학교 5, 6학년 검인정 교과서의 쓰기 활동을 쓰기 단계 및 과제 유형, 시각 자료의 활용, 상호작용 유형, 쓰기 언어 수준 등 네 가지 기준에 의해 분석하고, 5, 6학년 학생들의 교과서 쓰기 활동에 관한 인식을 분석한 결과를 통해 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 과제의 유형 및 단계에 의한 분석 결과에 의하면, 학년의 쓰기 성취 기준에 따라 다소 차이가 있지만 통제 작문에 단계에 치우쳐 있으며, 활동의 다양성이 부족함을 알 수 있었다. 같은 단계의 활동도 일부 활동에만 치중하여 다양한 쓰기 활동을 제시하지 못하고 있다. 학생들의 쓰기 인식 분석에서도 자유 작문이 다소 어렵더라도 쓰기 실력의 향상을 가져올 수 있으며, 스스로 생각하고 자유롭게 표현할 기회가 된다는 견해를 볼 수 있다. 따라서, 이 점은 쓰기 학습의 흥미와 효과를 위해 개선되어야 할 것으로 제안한다.

둘째, 시각 자료의 활용을 기준으로 분석한 결과, 그림 자료의 비중이 대부분을 차지하고 기타 시각 자료의 활용은 10%에 못 미치는 수준이라는 것은 시각 자료의 유형도 역시 편중되어 있고 다양하지 못함을 알 수 있다. 특히, 시각 자료 활용에 관한 학생들의 인식 분석 결과를 보면 이 문제의 심각성을 확인할 수 있었다. 학생들도 쓰기 활동에 그림 자료가 이용되는 경우 보다 쉽게 이해하고 흥미 있어 함을 보여주었다. 그러나, 포스터나 미니북, 마인드맵이나 표나 그래프, 또는 만화 자료의 활용이 쓰기 활동에 흥미를 부여하고 쓰기 실력 향상에도 도움이 될 것이라는 인식에도 불구하고 이러한 자료가 쓰기 활동에 제시되는 경우는 매우 부족하다는 것이다.

셋째, 쓰기 수행 방식의 상호작용 유형에 따라 교과서 쓰기 활동을 분석하여 본 결과 5, 6학년 교과서 대부분이 개별 쓰기 활동이 80% 이상을 차지하는 반면 소그룹 쓰기 활동이나 짝, 모둠 활동은 20%에도 못 미치는 것을 볼 수 있었다. 쓰기의 특성상 개별 쓰기 연습이나 활동이 많음을 감안하더라도 모둠이나 짝 활동을 통한 협력적 문제 해결 능력 함양하는데 도움이 되는 협력 학습의 형태가 더 필요하다고 볼 수 있다. 특히, 학습자의 인식 분석에서도 살펴본 바와 같이 쓰기 능력이 부족하거나 자신감이 없는 학습자를 위해서는 이러한 협력 학습 형태의 쓰기 활동이 더 요구된다.

마지막으로 쓰기 사용 언어 단위에 따른 분석 결과를 살펴보면, 5, 6학년 검정 교과서는 교육과정의 쓰기 성취기준에 부합한 쓰기 수준을 제시하고 있는 점은 바람직하나, 5학년에서 6학년으로 쓰기 수준이 심화 발전 되어 감을 감안하면 5학년 교과서들의 문장 쓰기 수준 활동의 비율이 평균 30%인데, 6학년 교과서도 평균 30%의 5학년과 같은 비중을 제시하고 있는 것은 쓰기 실력 향상을 위해서 개선되어야 할 것이다. 이는 단어 수준의 쓰기 활동이 6학년 교과서에서 많이 줄었으나 어구 수준은 35% 정도로 문장 수준보다도 많아 쓰기 수준의 조정과 학년간의 연계성을 더 고려하여야 할 점으로 여겨진다.

이와 같은 연구 결과를 바탕으로 교과서의 쓰기 활동은 학생들의 수준에 적합한 유도 작문과 자유 작문의 비중을 좀 더 확장하고, 학습자의 쓰기 활동에 대한 흥미와 실력 향상을 위하여 다양한 쓰기 활동을 개발하고 반영하여야 할 필요가 있다. 이와 더불어, 그림 자료 이외의 만화 자료, 표나 그래프, 지도, 마인드맵, 광고나 포스터, 미니북 등과 같은 다양한 시각 자료의 활용을 통하여 쓰기 활동의 다양성을 제공하여야 한다. 또한, 쓰기 활동의 수행 방식에 있어서도 개별 학습 위주의 쓰기 활동에서 협력 학습 형태의 쓰기 활동의 비중을 늘릴 필요가 있다. 학생들의 쓰기 실력 향상 및 쓰기 학습에 관한 흥미 증진을 위하여 본 연구를 통해 제언하는 교과서의 쓰기 활동의 개선점과 발전 방향을 고려하여야 하겠다.

참고문헌

고경석, 김영철, 박미애, 이호, 문승기, 이정미, 박현진, Wood, M. (2011). *초등학교 영어 5학년 교과서*. 서울: 금성출판사.

고경석, 김영철, 박미애, 이호, 문승기, 이정미, 박현진, Wood, M. (2011). *초등학교 영어 5학년 지도서*. 서울: 금성출판사.

교육과학기술부. (2008). *외국어과 교육과정 (Ⅰ)*. (교육과학기술부 고시 제2008-160호. [별책14]). 서울: 교육과학기술부.

김재혁. (1998). 초등영어 문자 교육의 방향과 방법–쓰기 지도를 중심으로. *초등영어교육, 4*(2), 49-71.

김정렬, 박현아, 김경철, 김봉선, 이민경, 우연아, 백진임, 신소라, Marie, V. V. (2011). *초등학교 영어 6학년 교과서*. 서울: 교학사.

김정렬, 박현아, 김경철, 김봉선, 이민경, 우연아, 백진임, 신소라, Marie, V. V. (2011). *초등학교 영어 6학년 지도서*. 서울: 교학사.

김지연. (2012). *초등학교 6학년 영어 교과서의 쓰기활동 및 학습자 인식 분석*. 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원, 서울.

김혜리, 천윤숙, 김우영, 이은영, 정창영, 박신애, 오주영, 김민정, 박경미. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 교과서*. 서울: YBM.

김혜리, 천윤숙, 김우영, 이은영, 정창영, 박신애, 오주영, 김민정, 박경미. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 지도서*. 서울: YBM.

남동식, 박매란. (2005). 영어 교재에 사용된 시각 자료 비교 연구. *영어어문교육, 11*(1), 99-118.

신원선. (2005). *초등학교 5, 6학년 영어 교과서 쓰기 활동 분석*. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원, 서울.

윤여범, 홍민표, 임희정, 박재영, 안세원, 김경선, 서진아, 최성심, 정헌진. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 교과서*. 서울: 천재교육.

윤여범, 홍민표, 임희정, 박재영, 안세원, 김경선, 서진아, 최성심, 정헌진. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 지도서*. 서울: 천재교육.

이완기. (2004). 제 7차 교육과정 초등학교 영어교육 목표와 내용 구성의 개선 방향. *초등영어교육, 10*(2), 25-54.

이재근, 권민지, 김용호, 김은주, 김민경, 전영주, 이동욱, 박진영, 윤경진. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 교과서*. 서울: 대교.

이재근, 권민지, 김용호, 김은주, 김민경, 전영주, 이동욱, 박진영, 윤경진. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 지도서*. 서울: 대교.

이재관, 이경숙, 김점옥, 최정혜, 문대권, 홍경희, 이재영, 서전영, 정명희, 신미정, 김정미, 이선미, 이을순. (2011). *초등학교 영어 5학년 교과서*. 서울: 미래엔.

이재관, 이경숙, 김점옥, 최정혜, 문대권, 홍경희, 이재영, 서전영, 정명희, 신미정, 김정미, 이선미, 이을순. (2011). *초등학교 영어 5학년 지도서*. 서울: 미래엔.

이재민, 임현우. (2010). 대화식 저널 쓰기 활동이 한국인 중학생들의 영어쓰기에 미치는 영향. *영어어문교육, 16*(3), 291-315.

정해영. (2011). *개정 7차 교육과정에 의한 초등학교 5, 6학년 영어 교과서 쓰기 활동 분석*. 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.

조아영. (2010). *중학교 1학년 영어 교과서와 학습활동책 수준별 쓰기활동 분석: 제 7차 개정 교육과정을 중심으로*. 석사학위논문, 서울시립대학교 교육대학원, 서울.

진미강. (2007). *소집단 협동학습이 영어쓰기능력과 정의적 영역에 미치는 효과*. 석사학위논문, 부산교육대학교 교육대학원, 부산.

최보나. (2012). *초등학교 6학년 영어 검정 교과서의 쓰기 활동 분석*. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원, 광주.

최희경, 오마리아, 최와니, 한은미, 안정은, 김영아, 박정아, 지현주. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 교과서*. 서울: YBM.

최희경, 오마리아, 최와니, 한은미, 안정은, 김영아, 박정아, 지현주. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 지도서*. 서울: YBM.

함순애, 이양순, 김현아, 안소연, 이동환, 박수경, 은정화, Sohn, F. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 교과서*. 서울: 천재교육.

함순애, 이양순, 김현아, 안소연, 이동환, 박수경, 은정화, Sohn, F. (2011). *초등학교 영어 5, 6학년 지도서*. 서울: 천재교육.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. London: Longman.

Chun, D. M., & Plass, J. L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal, 80*(2), 183-198.

Cross, D. (1995). *A practical handbook of language teaching*. London: Longman.

Dale, H. (1996). The influence of coauthoring on the writing process. *Journal of Teaching*

Writing, 15(1), 65-80.
Harmer, J. (2007). *How to teach English.* London: Longman.
Hyland, K. (2003). *Second language writing.* Cambridge: Cambridge University Press.
Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* Oxford: Oxford University Press.
Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children.* London: Longman.
Tomlinson, B. P. (1983). An approach to the teaching of continuous writing in ESL class. *English Language Teaching, 37*(1), 7-15.
Wright, A. (1992). *Pictures for language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary

나임정
잠신초등학교
서울시 송파구 잠실2로 32
Tel: 010-8740-4221
Email: onlyna72@naver.com

김태은
서울교육대학교 영어교육과
서울시 서초구 서초중앙로 96, 137-742
Tel: 02-3475-2551
Email: tekim@snue.ac.kr

Received in July 15th, 2014
Reviewed in August 26th, 2014
Revised version received in September 5th, 2014