creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

석 사 학 위 논 문

자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향

The Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction on Children's Performance and Attitude in Writing

제주대학교 교육대학원

초등교육방법전공

신 은 경

2008년 8월

석 사 학 위 논 문

자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향

The Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction on Children's Performance and Attitude in Writing

제주대학교 교육대학원

초등교육방법전공

신 은 경

2008년 8월

Collection @ jeju

자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향

The Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction on Children's Performance and Attitude in Writing

지도교수 송 재 홍

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등교육방법전공

신 은 경

2008년 5월

dCollection @ jeju

신은경의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

제주대학교 교육대학원

2008년 6월

dCollection @ jeju

국 문 초 록

자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력 및 태도에 미치는 영향

신 은 경

제주대학교 교육대학원 교육방법전공

지도교수 송 재 홍

이 연구는 쓰기 전략과 자기조정 절차를 포함한 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력 및 쓰기 태도에 어떠한 영향을 주는지 규명하는 것으로, 이를 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 Ⅰ. 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단의 아동은 문제 해결 학습에 참여한 비교집단의 아동보다 쓰기 능력이 신장될 것이다.
가설 Ⅱ. 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보다 쓰기 태도가 긍정적으로 변할 것이다.

이 연구는 제주특별자치도 제주시 을지역 A초등학교 6학년 학생 30명을 실험집단으로, K초등학교 6학년 학생 30명을 비교집단으로 선정하고 쓰기 능력과 쓰기 태도에 대한 사전검사를 실시하여 집단간 차이의 동질성을 검증하였다. 실험집단의 아동들에게는 자기조정 전략 개발 수업을 실시하였고, 비교집단의 아동들은 교사용 지도서를 활용한 문제 해결 학습에 의한 수업을 실시하였다. 일련의 수업이 끝난 후에는 사후검사를 실시하였다.

쓰기 능력 측정 도구는 6학년 1학기 국어과 말하기·듣기·쓰기 교과서에서 다루어지고 있는 쓰기 과제를 활용한 사전·사후검사지를 사용하였고, 쓰기 태도

dCollection @ jeju

측정 도구는 심선희가 7차 교육과정 국어과의 쓰기 태도 영역을 기초로 개발한 쓰기 태도 검사지를 사용하였다. 가설Ⅰ 검증을 위해서 독립표본에 의한 t-검증을 수행하였고, 가설Ⅱ 검증을 위해 사전검사 점수를 공변인으로 하여 공변량분석(ANCOVA)을 수행하였다.

이 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 자기조정 전략 개발 수업을 받은 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보다 쓰기 능력이 유의하게 높았다. 이러한 연구결과는 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력을 신장시키는데 효과가 있음을 나타낸다.

둘째, 자기조정 전략 개발 수업을 받은 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보다 쓰기 태도에서 유의한 차이를 보였다. 이는 자기조정절차를 포함한 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 태도에 긍정적인 영향을 미쳤음을 시사한다.

이상의 연구결과 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력과 쓰기 태도를 향상시키는데 효과적인 것으로 증명되었다. 따라서 글의 유형에 따라 쓰기 전략과 자기조정 절차를 달리하여 자기조정 전략 개발 수업을 시도한다면 쓰기 학습에서 아동의 쓰기 능력과 쓰기 태도를 향상시키는데 유용하게 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

주요어 : 자기조정 전략 개발 수업, 쓰기 능력, 쓰기 태도

dCollection @ jeju

목 차

국문 초록 ····· i

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 3
3. 용어의 정의 ····· 3
3. 연구의 제한점 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5
1. 쓰기 능력 및 쓰기 태도 ····· 5
가. 쓰기 능력의 개념 ····· 5
나. 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인 ····· 6
다. 쓰기 능력의 평가 ····· 8
다. 쓰기 태도 ····· 9
2. 자기조정 전략 개발 수업 ····· 11
가. 과정 중심 쓰기 교육 ····· 11
나. SRSD 수업의 특징 ····· 12
다. SRSD 수업의 단계 ····· 14
3. 선행연구 고찰 ····· 16

Ⅲ. 가 설 ····· 20

Ⅳ. 연구방법 ····· 21
1. 실험 설계 ····· 21
2. 실험 대상 ····· 21
3. 측정 도구 ····· 23
가. 쓰기 능력 검사 ····· 23
나. 쓰기 태도 검사 ····· 25

dCollection @ jeju

4. 실험 도구 및 절차 ····· 26
가. 실험 도구 ····· 26
나. 실험 절차 ····· 32
5. 통계적 분석 ····· 34

Ⅴ. 결과 ····· 35
1. 쓰기 능력 ····· 35
2. 쓰기 태도 ····· 37

Ⅵ. 결론 및 논의 ····· 40

참고 문헌 ····· 44
ABSTRACT ····· 48
부 록 ····· 51

dCollection @ jeju

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 쓰기 능력의 평가 범주 ····· 9
<표 Ⅱ-2> SRSD 수업의 특징 ····· 13
<표 Ⅱ-3> SRSD 모형의 수업 단계 ····· 15
<표 Ⅱ-4> SRSD 수업 연구들의 특징 ····· 17
<표 Ⅳ-1> 실험연구 대상자의 수 ····· 22
<표 Ⅳ-2> 실험 전 쓰기 능력에 대한 사전 동질성 검증 결과 ····· 22
<표 Ⅳ-3> 실험 전 쓰기 태도에 대한 사전 동질성 검증 결과 ····· 23
<표 Ⅳ-4> 쓰기 평가 영역 및 요소 ····· 24
<표 Ⅳ-5> 하위 영역별 문항 구성 ····· 25
<표 Ⅳ-6> 쓰기 과제 ····· 26
<표 Ⅳ-7> 실험집단의 SRSD 교수·학습 과정안 ····· 27
<표 Ⅳ-8> 비교집단의 문제해결 교수·학습 과정안 ····· 30
<표 Ⅳ-9> SRSD 수업과 문제해결학습의 비교 ····· 33
<표 Ⅴ-1> 쓰기 능력(설명하는 글)에 대한 두 집단의 평균, 표준편차 및 t-검증 결과 ····· 35
<표 Ⅴ-2> 쓰기 능력(주장하는 글1)에 대한 두 집단의 평균, 표준편차 및 t-검증 결과 ····· 36
<표 Ⅴ-3> 쓰기 능력(주장하는 글2)에 대한 두 집단의 평균, 표준편차 및 t-검증 결과 ····· 36
<표 Ⅴ-4> 집단별 쓰기 태도 사전-사후검사 평균과 표준편차 ····· 37
<표 Ⅴ-5> 집단별 쓰기 태도 사전-사후검사 대한 공변량분석 결과 ····· 38

dCollection @ jeju

그 림 목 차

[그림 Ⅳ-1] 사전-사후검사 통제집단 설계 ····· 21

dCollection @ jeju

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회에서 자신의 능력을 발휘하며 능동적으로 문제를 해결하기 위해 필요한 의사소통의 도구 중 하나가 글이다. 그러기 위해서는 자신의 사고과정을 논리적이고 체계적인 문자언어로 표출하는 쓰기 능력이 절실히 요구된다.

'쓰기 기능'은 문자 언어를 통하여 자신의 의사를 표현하고 다른 사람과 의사소통하며 새로운 의미를 발견하고 창조하는 수단으로서, 고도로 복잡한 사고 과정 및 문제 해결 과정을 필요로 하는 고등 정신 능력이다(원진숙, 1995). 이러한 쓰기 기능은 오랜 기간에 걸쳐 발달하는 능력이기 때문에 초등학교에서 대학교에 이르기까지 중요한 교육과정 요소로 설정되어 있다.

이렇게 쓰기가 중요한 교육과정으로 다루어지고 있지만 막상 국어과목을 좋아하는 학생들도 쓰기는 가장 어렵고 부담스러운 영역으로 인식된다. 특히, 쓰기에서 어려움을 겪는 미숙한 필자들은 과제가 주어졌을 때 쓰기를 어떻게 시작해야 할지 막막함을 느끼고 있다. 쓰기 과정을 제대로 조절하지 못한 채 머리에 떠오르는 낱말을 아무렇게나 늘어놓는데 급급하다. 또한 교정하기에서도 제대로 검토하거나 수정하지 못하는 것으로 나타났다(김유미, 1995).

반면 많은 전문 작가들은 자신들의 쓰기 습관을 묘사하는 과정에서 계획하기, 교정하기, 조직화하기, 환경구조화하기, 그리고 평가하기와 같은 다양한 자기조정 전략을 사용해서 자신들의 쓰기 행동, 작문과제, 그리고 쓰기 환경을 관리하도록 돕는다는 사실을 지적하고 있다(Graham & Harris, 1994; Plimpton, 1967; Zimmerman & Risemberg, 1997).

쓰기 과정의 중요성에 관심이 높아지면서 쓰기 교육에도 많은 변화가 있었다. 과거의 쓰기 교육은 쓰기를 한 후의 결과로만 쓰기를 평가하는 결과 중심의 쓰기 교육이었다. 그러나 1980년 이후 결과 중심 쓰기 교육의 문제점을 해결하기 위한

dCollection @ jeju

대안으로 과정 중심접근법이 연구된다. 쓰기가 역동적인 의미 구성 과정이라는 인식이 널리 확산되었고, 이를 바탕으로 한 과정 중심의 쓰기 모형과 전략이 많이 연구되어 왔다. Flower와 Hayes(1981)는 문제 해결 중심의 쓰기 모형에서, Bereiter와 Scardamalia(1987)는 지식 진술 모형과 지식 변형 모형에서 쓰기 과정에서의 역동성과 자기 조정의 중요성을 부각시켰다.

쓰기 과정에서 사고 작용을 점검하고 통제하여 지식을 나열하는 것이 아니라 지식을 조정하는 '변형의 과정'이라는 것이 강조되면서, 쓰기를 잘 하기 위해서는 개개의 기능이나 전략도 반드시 필요하지만 실제 쓰기에서 상황에 따라 자신의 인지 과정을 점검하고 통제할 줄 아는 자기조정능력을 향상시키는 것이 필요하게 되었다.

자기조정 학습 이론가들의 기본 가정에 따르면, 유능한 필자들은 광범위한 내용에 적용할 수 있는 일반적인 기능과 전략 및 특정 내용 영역에 적용할 전략을 스스로 개발한다는 것이다(Jones, 1992, 172). 따라서 유능한 필자들이 지니고 있는 전략과 기능을 미숙한 필자들이 갖추려면, 학습하는 동안에 학습자 스스로 학습과정을 조정하면서 적용할 전략을 생각해 낼 수 있는 수업이 이루어져야 할 것이다(Harris & Pressley, 1991; Pressley, Harris & Marks, 1992).

자기조정 전략 개발(Self- Regulated Strategy Development : SRSD)수업은 쓰기와 학습에 문제가 있는 학생들에게 더 유능한 작가들이 작문할 때 사용하는 것과 같은 종류의 전략과 과정을 가르치기 위해 개발되었다. 그리고 쓰기에 어려움이 있는 학습자의 쓰기 능력을 향상시키는데 SRSD 수업이 매우 효과적이라는 것이 선행 연구에서 증명되었다.

이러한 선행연구들에 의하면 SRSD 수업은 5, 6학년 일반아동과 학습부진아동을 대상으로 실시한 이야기 쓰기 능력에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났고(Graham & Harris, 1989; Sawyer, Graham & Harris, 1992), 또한 학습부진아동을 대상으로 연구한 주장하는 글과 설명문 쓰기 능력에도 효과적이었다고 나타났다(De La Paz & Graham, 1997; De La Paz, 2001).

국내에서 SRSD 수업의 효과를 검증한 연구로 김유미(1995)는 SRSD 수업이 6학년 일반아동의 논설문 쓰기 능력에 의미있는 효과가 있다고 하였으며, 이선화(2003)는 쓰기지체아동의 이야기 쓰기 능력에 효과가 있음을 검증했다.

dCollection @ jeju

이상의 연구 결과에서 볼 수 있는 바와 같이 SRSD 수업의 효과는 긍정적인 것으로 나타났다. 또한 SRSD 수업을 통하여 쓰기 능력을 향상시킬 뿐만 아니라 이는 가르치고 배울 수 있다고 하였다. 그러나 대부분의 연구들은 학습부진아동을 대상으로 하고 있으며, 글의 유형도 이야기 쓰기와 주장하는 글쓰기에 한정되어 있다. 또한 서로 다른 글의 유형에 적합한 쓰기 전략이 차별화되어 연구되지 않았으며, 그러한 쓰기 전략이 다른 유형의 글쓰기에 미치는 전이 효과에 대한 연구도 없는 실정이다. 따라서 SRSD 수업에 포함된 쓰기 전략을 글의 유형에 따라 익히기 쉽게 간소화시키고 일반 학급에 적용하여 그 효과를 검증하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

따라서 이 연구는 국어과 교육과정과 연계하여 설명하는 글과 주장하는 글에 적합한 쓰기 전략을 개발하고, 그에 수반되는 자기 조정 절차가 포함된 SRSD 수업을 일반학생에게 실시하고자 한다. 이 연구는 초등학교 아동들에게 SRSD 수업을 통해 쓰기 전략과 자기 조정 절차를 분명하게 가르침으로써 쓰기 능력 및 쓰기 태도를 향상시키는 데 목적이 있다.

2. 연구 문제

이 연구는 쓰기 전략과 자기조정 절차를 포함한 자기조정 전략 개발 수업이 쓰기 능력 및 쓰기 태도의 향상에 어떤 효과가 있는지 알아보는 연구로써 구체적으로 연구 문제를 설정하면 다음과 같다.

가. 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력을 신장시킬 것인가?
나. 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 태도에 긍정적인 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

가. 자기조정 전략 개발 수업

자기조정 전략 개발(Self- Regulated Strategy Development : SRSD) 수업은

dCollection @ jeju

아동들이 효과적인 쓰기 전략을 자동적이고 성찰적이며, 자기조정적으로 사용하도록 발달시키는데 도움을 주고, 좋은 쓰기의 특징에 관한 지식을 증가시키며 자신들의 잠재능력을 육성하도록 돕기 위한 것이다(Harris & Graham, 1996). 이 연구에서는 Harris와 Graham(1996)이 제시한 전략 소개, 전략 활용, 자기조정요소들이 통합된 6단계 모형을 적용한다.

나. 쓰기 능력

쓰기 능력은 쓰기의 과정 및 쓰기에 대하여 아는 것만으로는 발현되기 어려운 능력이다. 따라서 쓰기 능력은 쓰기에 대하여 무엇을 알고 있느냐보다는 그러한 지식을 쓰기 상황에서 적절하게 활용하면서 글을 쓸 수 있는 실제적인 능력이라고 할 수 있다(교육인적부, 2007). 이 연구에서 쓰기 능력은 설명하는 글쓰기와 주장하는 글쓰기에 한정한다.

다. 쓰기 태도

쓰기 태도는 쓰기 활동에서 학습자가 쓰기에 대한 가치, 쓰기에 대한 흥미와 관심, 쓰기에 대한 성실성, 쓰기에 대한 자신감, 쓰기활동에 대한 태도를 의미한다.

4. 연구의 제한점

이 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 이 연구의 대상은 제주시 을 지역의 농어촌 지역 6학년 2개 학급을 대상으로 했기 때문에 연구 결과를 일반화하기에는 한계가 있다.

둘째, 자기조정 전략 개발 수업의 효과를 검증하기 위한 쓰기 채점 및 평가 방법에서 분석적 방법으로 평가하여 글 전체의 흐름과 내용에 관한 평가는 고려되지 않았다.

dCollection @ jeju

Ⅱ. 이론적 배경

1. 쓰기 능력 및 태도

가. 쓰기 능력의 개념

쓰기는 어떠한 목적을 가지고 있으며 단순히 문자를 쓰는 것이 아니라 의미를 옮기는 행위이다. 따라서 필자는 생각을 생성하고 선택하며 조직하고 확장시킨다. 그리고 그것을 가장 잘 나타내어 줄 수 있는 언어로, 정해진 규칙에 따라 알맞은 글씨로 배열해 나간다. 이러한 과정은 순차적으로 이루어지는 것이 아니라 반복적이고 불규칙적으로 이루어진다(임천택, 2002).

또한 쓰기는 주어진 쓰기 과제를 해결하기 위해 쓰기 과정에 영향을 미치는 여러 가지 변인들을 어떻게 조정하고 통제해서 보다 적절한 글을 생성하도록 하는 것으로 일종의 문제 해결 능력이라고 할 수 있다.

이러한 문제 해결 과정을 언어 기능과 관련하여 연구한 결과에 따르면 능력이 있는 사람은 개념적 이해, 자동화된 기초 기능, 구체화된 영역의 전략 등 세 가지 측면에서 우수한 것으로 드러났다(Gagne, 1993, 재인용). 개념적 이해란 이미지나 명제들의 수평적 순서 등으로 장기 기억에 저장된 스키마라고 할 수 있으며 문제를 깊이 있게 진술하고 의미 형태를 빠르게 인식할 수 있도록 하는 것이다. 자동화된 기초 기능이란 과정적 지식 구조에 저장된 것으로 문제 해결을 위해 필요한 기억 장치를 더 큰 단위로 작용할 수 있도록 하는 것이다. 구체적인 영역의 전략이란 효과적으로 쉽게 문제를 해결 할 수 있도록 만드는 것이다. 이것을 쓰기 영역에 적용해 보면 쓰기 능력은 쓰기와 관련된 지식, 쓰기 기능, 쓰기 전략으로 구성된다. 이들은 각자 독자적으로 운용되는 것이 아니라 서로 밀접하게 관련을 맺고 영향을 주고 받으며 쓰기를 수행해 간다. 즉 여러 요소들의 상호 작용 결과로서 발달된다(정경미, 1998).

Bereiter(1980)는 유능한 필자가 되기 위해 갖추어야 할 쓰기 지식과 기능을

dCollection @ jeju

다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 문자 언어로 표현하는데 막힘이 없어야 한다. 둘째, 글의 주제와 관련되는 아이디어를 풍부하게 생성해 낼 수 있어야 한다. 셋째, 작문에 관한 일반적인 규칙과 관습에 통달해야 한다. 넷째, 예상되는 독자 및 글을 쓰는 상황과 글의 주제를 적절하게 연결시킬 수 있어야 한다. 다섯째, 우수한 글에 대한 감상력과 비판력을 갖추고 있어야 한다. 여섯째, 글의 내용을 효과적으로 조직하고 적합한 언어로 표현하는데 필요한 반성적 사고력과 통찰력을 지니고 있어야 한다.

이와 같은 쓰기 능력의 구성 요인들은 어느 정도 독립성을 지니면서 점진적으로 발달해 나가게 된다. 미숙한 필자들은 대개의 경우 정보 처리 능력이 부족하기 때문에 앞에서 제시한 쓰기 기능들을 한꺼번에 획득할 수 없다. 그 대신 그들의 수준에서 성취가 가능한 쓰기 기능들을 점진적으로 획득해 나가게 된다. 다시 말해 어느 하나의 체계에 속하는 쓰기 기능을 자동화된 기능으로 습득하고 난 후 보다 높은 수준의 체계에 속하는 쓰기 기능을 통합하여 자동화된 기능으로 획득하게 된다(박영목, 1991).

이렇게 볼 때, 쓰기 능력은 쓰기에 대해 아는 것뿐만 아니라 실제 상황에서 쓰기를 통하여 자신의 의사를 표현하고 의사소통할 수 있는 능력을 포함한다. 즉, 쓰기 능력은 과제에 대한 수사적인 상황을 인식하고 적절한 지식과 전략을 활용함으로써 주어진 문제를 해결하는 고도의 사고 과정에 의존하게 된다. 그러므로 쓰기는 복잡한 고등 정신 능력이며 쓰기 능력은 체계적, 단계적, 반복적으로 학습되어야만 하는 일종의 문제 해결 능력이다.

나. 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인

쓰기 능력에 영향을 미치는 요소는 여러 가지가 있겠지만 교육이라는 범주 안에서 크게 나누어 보면 과제 요인, 필자 요인, 환경 요인으로 나눌 수 있다(임천택, 2002).

1) 과제 요인

과제 요인은 필자에게 쓸 내용과 방법을 암시하는 단서가 된다는 점에서 쓰기 과정 뿐만 아니라 쓰기에 영향을 미치는 제 요인들을 조정하고 통제하는 핵

dCollection @ jeju

심 변인이다. 이러한 과제 요인에는 목적, 형식, 화제, 독자가 있으며 이 중에서 쓰기 능력에 가장 큰 영향을 주는 것은 목적에 따른 다양한 글의 유형이다. D'Angelo(1980, 25-26)는 글의 유형을 목적에 따라 정보적, 설득적, 문학적, 표현적 글 등으로 분류하였다. Kinneavy도 의사소통 삼각형을 기반으로 글의 유형을 표현적, 설명적, 문학적, 설득적인 것으로 분류하였다(Park, 1987, 재인용).

선행 연구에서는 앞에서 제시한 글의 유형에 따라 쓰기 수준이 달라진다고 지적하고 있다(Applebee et al., 1986). Applebee 등(1986)은 9세, 13세, 17세 학생을 대상으로 설명적, 설득적, 문학적 글쓰기를 실시했다. 그 결과 학생들은 설득적인 글쓰기에서 가장 낮은 점수를 받았다. Crowhurst(1987)는 6, 10, 12학년 학생이 쓴 주장하는 글과 이야기 글에서 결합관계 및 통일성이 학년 수준과 글의 유형에 따라 달라지는지를 연구하였다. 그 결과 모든 경우에 주장하는 글보다 이야기 글에서 결합관계 및 통일성이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 Prater와 Padia(1983)도 4학년과 6학년을 대상으로 글의 유형에 다른 효과를 연구하였다. 연구 결과 설명문이나 논설문에서보다 표현적인 쓰기 과제에서 더 잘 쓰는 것으로 나타났다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 아동들은 설득적, 설명적 글쓰기에서 어려움을 겪고 있다. 그 이유는 인지적 어려움, 설명적, 설득적 글에 대한 스키마 형성의 결여, 경험이나 수업이 부족하다는 것에 이르기까지 다양하다(Crowhurst et al., 1983).

2) 필자 요인

필자 요인으로는 나이, 성, 지능, 읽기 능력, 학문적 능력, 사전 지식, 태도 등의 여러 가지가 있다. 하지만 여러 요인 중에서 중요한 것은 필자의 사전 지식이나 인지 전략과 같은 인지적 요인과 동기, 태도, 흥미, 습관, 가치와 같은 정의적 요인이라고 할 수 있다(김미정. 2007). 과제에 대한 자료를 모으고 준비하여 쓰거나 자신의 생각을 다른 사람과 토론하는 습관을 가진 필자는 보다 나은 글을 쓸 수 있다. 쓰기 능력이 우수한 필자는 자신감 있게 쓸 수 있고 쓰기에 흥미를 가질 수 있으므로 쓰기에서 정의적 요인은 쓰기 능력에 영향을 미치는 중요한 변인중의 하나라고 할 수 있다.

dCollection @ jeju

3) 환경 요인

환경 요인은 필자에게 영향을 미치는 인적·물리적 환경을 포함한다. 학급은 정지된 공간이 아니라 교사와 학습자, 텍스트와 학습자, 학습자 상호간, 학습자와 다양한 텍스트간의 상호 작용을 통하여 의미가 재생산되는 역동적인 공간이다. 필자는 이러한 과정을 통하여 보다 실질적인 독자로부터 적절한 피드백을 받아가며 의미를 구성하고 독자와의 역동적인 상호작용을 통하여 보다 정교한 의미를 구성하게 된다.

다. 쓰기 능력의 평가

쓰기 능력의 평가 방법으로는 직접적 평가 방법과 간접적 평가 방법이 있다. 직접적 평가 방법에서는 학생들에게 글을 쓰게 하고 두 명 이상의 독자가 그 글을 읽어서 채점을 한다. 한편, 간접적 평가에서는 학생들이 글을 쓰는 것이 아니라, 작문 능력을 측정할 수 있는 평가 문항을 개발하여 지필 검사 형식으로 학생들이 문항에 응답을 한다. 이 평가 방식은 평가의 절차 면에서 보다 간단하고 경제적인 점은 있으나, 실제의 쓰기 능력을 평가하는 데는 분명히 한계가 있다. 그러므로 쓰기 능력 평가에서는 가능한 직접 평가 방식을 사용해야 할 것이다.

직접 평가 방식에서 작문을 채점하는 방법에는 총체적 채점과 분석적 채점이 있다. 총체적 채점은 글을 통일되고 일관성을 갖춘 전체로서 보는 입장을 취하는 방법으로 평가자가 글의 전체적인 인상에 기초하여 평가하는 것을 의미한다. 즉 쓰인 글은 세부적인 하위 요소로 나눌 수 없고 나누어진 하위 요소들의 합 이상이라는 관점을 가진다. 이러한 총체적 평가는 하나의 평가 척도를 다른 유형의 글에서도 그대로 활용할 수 있는 장점이 있으나 평가자의 편견, 피곤, 학생에 대한 선입견, 일정하지 않은 기준 등의 주관적 요소가 많이 개입될 여지가 있다.

이에 반해 분석적 채점은 글을 하나의 구성요소로 따로 분리하여 평가하는 방법으로 쓰기 평가 준거에 의해 쓰기 요소를 하위요소로 세분화하고 그 기준을 마련하여 평가한다. 분석적 채점은 각각의 기준별로 하위 척도가 제공되므로 평가자가 좀 더 객관적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다. 쓰기 능력의 평가

dCollection @ jeju

범주에 관련된 연구의 내용은 <표 Ⅱ-1>와 같다(노명완, 박영목, 권경안, 1995).

<표 Ⅱ-1> 쓰기 능력의 평가 범주

연구	쓰기 능력의 평가 범주
Diederich(1974)	내용, 형태, 문체, 맞춤법(어법, 철자, 구두점, 필체), 어휘
IEA(국제교육평가 협의회, 1984)	내용의 질과 범위, 내용의 조직과 표현 방법, 문체 및 표현의 적절성, 독자에 대한 인식, 맞춤법(어법, 철자, 구두점, 필체)
ETS(미국 교육 평가원, 1982)	주제의 진술, 전반적인 조직, 수사론적 책략, 가치로운 아이디어, 주제를 뒷받침하는 자료, 필자의 태도 및 어투, 단락의 구성 및 연결, 문장의 다양성, 문장의 논리
Purves(1986)	1) 내용/사고 범주 : 정보의 풍부성, 정보의 정확성, 정보의 관련성, 추론, 종합, 비판적 사고, 대안의 제시 2) 조직 범주 : 구조, 결합 관계, 통일성 3) 문체/유창성 범주 : 객관성, 공정성, 유창성

출처 : 노명완, 박명옥, 권경안(1995). 국어과교육론. p. 379-381.

쓰기 평가 범주와 관련된 연구에서 공통적으로 나타나는 평가의 준거는 글의 내용과 글의 형식이다. 글의 형식은 내용을 어떻게 조직하고 어떻게 표현했는가의 문제이므로 조직과 표현을 고려해야 한다. 결국 평가의 준거는 크게 내용과 조직, 표현으로 구성될 수 있다.

따라서 이 연구에서는 쓰기 능력 평가 요소를 글의 내용, 글의 조직, 글의 표현으로 하여 분석적 채점으로 쓰기 능력을 평가하고자 한다.

라. 쓰기 태도

태도는 개인의 대상에 대한 일관성을 띤 경향이라 할 수 있으며 학습 태도는 학습자가 학습에 대해 나타내는 일관성 있는 경향이라고 할 수 있다. 따라서 정의적 특성으로서의 학습 태도는 학습 상황에서 형성되며 학습 태도에 관한 원리들은 구체적인 교수·학습 행동과 관련되어 있다고 볼 수 있다(김정혜, 1999).

dCollection @ jeju

쓰기 교육과정에서 쓰기 태도에 대한 구성 요인은 다음과 같은 검사지 개발로 구체화 되었다.

Krendl과 Dodd(1987)는 과정 중심의 새로운 쓰기 교육과정이 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 영향에 대한 연구에서 쓰기 태도를 알아보기 위해 쓰기에 대한 흥미, 자신감, 불안감 등 주로 정의적 요소를 바탕으로 쓰기 태도 검사지를 구성하였다.

Thomas(1992)는 23명의 초등학교 5학년 아동의 과정 중심 쓰기교육이 쓰기 태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 'Emig-King 태도 검사지'를 이용하였다. 이 검사지는 1979년 학습자의 쓰기 태도를 알아보기 위해 개발된 것으로 쓰기에 대한 인식, 쓰기에 대한 정서적 반응, 쓰기 수행과정태도 세 영역으로 구분된 70개의 문항으로 구성되어 있다.

심선희는(2002)는 쓰기 태도를 Emig과 King(1979)의 구분에 따라 크게 쓰기에 대한 인식, 쓰기에 대한 정서적 반응, 쓰기 수행과정태도로 범주화하였다. 쓰기에 대한 인식은 쓰기의 필요성과 중요성에 대한 인식과 관련된 것이다. 생활 속에서 자신의 생각과 감정을 표현하고 의사소통을 하는 수단으로서의 쓰기의 중요성과 가치를 인식하는 것이다. 쓰기에 대한 정서적 반응은 쓰기에 대한 관심과 흥미를 갖고 자신의 글 쓰는 활동을 좋아하고 자신감을 보이는 등의 정의적 요소와 관련된 반응을 의미한다. 쓰기 수행과정태도는 실질적인 쓰기 학습 과정에서 나타나는 내용 생성, 내용 표현 및 조직, 글다듬기 등의 활동에 대한 태도를 의미한다.

7차 국어과 교육과정의 교육내용 체계를 보면 쓰기 태도 영역에는 동기, 흥미, 습관, 가치 등이 포함되어 있으며 6학년 국어과 쓰기 교육과정에서는 쓰기 태도에 있어서 '쓰기의 방법을 적극적으로 배우려는 태도를 지니다'라는 내용을 언급하고 있다. 또한 교육내용은 쓰기활동에 가치를 부여하고 그 중요성과 필요성을 인식하며 쓰기에 대한 관심을 가짐으로써 능동적인 쓰기 태도를 육성하는 것을 목적으로 한다.

이러한 연구 결과와 국어과 교육과정의 내용을 바탕으로 살펴보면 쓰기 태도는 쓰기에 대한 가치, 쓰기에 대한 흥미와 관심, 쓰기에 대한 성실성, 쓰기에 대한 자심감, 쓰기 활동에 대한 태도로 범주화할 수 있다.

dCollection @ jeju

2. 자기조정 전략 개발 수업

가. 과정 중심 쓰기 교육

쓰기 교육의 방법은 결과 중심 접근과 과정 중심 접근으로 나눌 수 있다. 결과 중심 접근(product-based approach)에서는 쓰기 수업에서 결과 자체를 강조하여 주로 결과에 나타나 있는 오류를 점검하는 데 초점을 둔다. 이에 반해, 과정 중심 접근(process-based approach)은 그 결과에 도달하기까지의 일련의 과정을 강조한다.

전통적인 결과 중심의 쓰기 연구가 주를 이루다가 1980년대 들어서면서부터 과정 중심의 쓰기 연구가 그 주류를 이루게 되었다. 과정 중심의 쓰기 교육을 불러일으킨 대표적인 사람으로는 Flower & Hayes(1981)를 들 수 있다.

이들의 연구는 글을 쓰는 동안에 필자의 머리 속에 이루어지는 인지 행위를 밝혀 내는 데에도 크게 공헌을 했지만, 학교 현장에서 쓰기의 과정을 강조하여 교육을 하게 하는 데에도 많은 영향을 끼쳤다. 이들은 쓰기를 일종의 문제 해결 과정으로 파악하면서, 의미 구성의 과정에 대해 일련의 연구를 수행함으로써 쓰기의 결과보다는 쓰기의 과정에 관심을 갖게 하는 데 결정적인 영향을 끼쳤다. 이들이 제안한 모형에서 특히 중요한 부분은 일련의 쓰기 과정을 통제하는 점검하기(monitor)의 개념이다. 이들은 쓰기 과정은 일회적으로 진행되는 것이 아니라 조정하기 과정을 통해 상호작용적이며 순환적이라는 점을 강조했다.

Bereiter와 Scardamalia(1987)는 쓰기의 의미 구성과정을 지식 진술 모형과 지식 변형 모형으로 나누었다. 지식 진술 모형은 미숙한 필자의 쓰기 과정에서 흔히 나타나는 것으로, 쓰기 과제를 표상한 후 글의 주제와 관련하여 작가가 가지고 있는 내용 지식과 담화 지식을 단순히 나열하는 것을 강조한 모형이다. 이 모형에서는 필자의 의식적 통제가 거의 이루어지지 않는다. 반면에 후자는 능숙한 성인 필자에게 주로 나타나는 것으로, 쓰기 과제를 표상한 후 문제를 분석하고 목적을 설정하여 내용 지식과 담화 지식을 적절히 조절하는 것을 강조한 모형이다. 이 모형에서는 필자의 의식적 통제를 통해 쓰기 과정 속에서 기존 지식이 적절히 변형되고, 통합된다는 관점을 지닌다.

dCollection @ jeju

지식 변형 모형에서 보는 것처럼, 쓰기는 단순히 자신이 알고 있는 지식을 나열하는 것이 아니라, 이것을 상황에 맞게 조직, 표현하는 과정이다. 이 과정은 곧 자신의 인지를 조절·통제하는 과정이며 상위인지의 개념이 작용한다. 아무리 쓰기 과제에 대한 지식이 많고 어느 정도의 쓰기 기능들을 가지고 있다고 하더라도 이를 점검하고 통제할 수 있는 능력이 없으면 높은 수준의 쓰기 행위를 할 수 없다.

쓰기 교육을 통해 우리가 지향해야 할 것은 물론 지식 변형 모형에 입각하여 쓰기를 할 수 있는 능력을 배양하는 것이다. 지식 변형 모형에서 강조하는 문제 해결을 위한 쓰기를 하기 위해서는 필연적으로 의식적인 조정 행위가 필요하다. 필자는 화제와 관련된 내용 지식과 담화 지식을 쓰기 목적에 비추어 재해석한다. 이 과정에서 문자 그대로 변형이 이루어져 독자를 고려한 의미 있는 글이 구성된다(이재승, 1999).

따라서 능숙한 필자가 글을 쓴다는 것은 자신이 가지고 있는 지식을 그대로 나열하는 행위가 아니라, 쓰기의 목적, 예상독자 등의 상황을 고려한 전략을 투입하여 쓰기의 각 과정을 수행하기 때문에 발생되는 문제점을 극복하는 것이다. 즉, 적절한 전략과 상황에 대한 인식, 점검, 조정으로 유목적적인 쓰기 활동을 한다. 그러므로 필자는 글을 써 나가면서 계속 자신의 글을 스스로 관찰하고, 자신이 쓴 글이나 사고에 대해 점검 또는 숙고하기 위한 자기조정능력이 요구되어진다고 하겠다.

나. SRSD 수업의 특징

자기조정 전략 개발(Self- Regulated Strategy Development : SRSD) 수업은 학생들이 작문 과정에 포함된 고차적인 인지과정을 숙달하고 효과적인 쓰기 전략을 자동적이고 성찰적이며, 자기조정적으로 사용하도록 발달시키는데 도움을 주고자 한다. 그리고 좋은 쓰기의 특징에 관한 지식을 증가시키고 또 작가로서 자신들의 잠재능력을 육성하도록 돕기 위한 것이다(Harris & Graham, 1996). 이러한 목표는 SRSD의 전반에 통합된 여러 가지 형태의 지지를 통해서 성취된다. 첫번째 지지형태는 학생들이 배우는 쓰기 전략에 내재되어 있다. 즉, 어떤 전략은 자신이 행동을 조직하고 계열화하는데 도움이 되는 구조를 제공한다. 두

dCollection @ jeju

번째 지지형태는 아동들이 표적으로 삼은 쓰기 전략을 성공적으로 사용하고 쓰기 과정을 관리하며 비생산적인 행동을 건설적인 행동으로 대체하는데 필요한 자기조정기술을 획득하도록 돕는 것이다. 이것은 학생들에게 자기평가, 목표설정, 그리고 자기교수와 같은 자기조정 절차를 사용하도록 가르치는 일이다. 마지막 지지형태는 쓰기 전략과 그에 수반하는 자기조정 절차를 가르치는데 사용된 모형을 통해서 추가적으로 제공된다. 자기조정 전략 개발 수업의 특징은 <표 Ⅱ-2>에서 제시한 것과 같다.

<표 Ⅱ-2> SRSD 수업의 특징

상호작용 학습(Interactive Learning)
SRSD 모형에서는 교사와 학생의 상호작용 학습을 강조한다. 학생들은 교사나 다른 학생들과 함께 작업해서 수업목표를 결정하고 과제를 완성하며 또 전략과 전략 습득 절차를 이행, 평가, 수정하는 협력자로 간주된다.
개별화(Individualization)
수업은 개별화되어야 한다. 그래서 쓰기에 대한 각 학생의 현재 접근방법을 질적으로 향상시킬 수 있도록 수업의 표적 과정과 기능을 설계한다. 교사들은 개인적으로 맞춤식 피드백과 지지를 제공함으로써 계속 개별화하고 학생들의 잠재능력과 요구에 따라서 모형의 기본 단계를 수정(첨가, 삭제 또는 재배열)할 수도 있다.
준거에 기초한 수업(Criterion-based instruction)
수업은 시간보다는 오히려 준거에 기초한다. 학생들은 자기 속도에 따라 수업의 단계를 이동하며 또 자신들이 그렇게 행하는 것에 대한 최초의 준거를 충족시킬 때 까지는 다음 단계로 나아가지 않는다. 수업은 또한 학생들이 쓰기 전략을 숙달하여 그것을 효율적이고 효과적으로 사용할 때까지는 종결되지 않는다.
발달적 과정(Developmental process)
SRSD는 지속적인 과정으로서 새로운 전략을 소개하고 미리 가르친 전략을 질적으로 향상시킨다는 의미를 내포하고 있다. 예를 들면, 동료교정 전략을 가르칠 때 학생들은 처음에는 오직 두 가지 준거만을 사용해서 서로 쓰기를 평가 할 수도 있다. 그러나 나중에는 텍스트 구조와 순서에 대한 피드백을, 포함시킴으로써 전략을 질적으로 향상시킬 수 있다.

출처 : Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman(2008). 자기조정학습의 교실적용. p. 41.

dCollection @ jeju

자기조정 전략 개발 수업의 특징은 교사와 학생의 상호작용 학습, 개별화, 준거에 기초한 수업, 그리고 지속적인 전략 개발이다. 더욱이 자기성찰의 사용을 포함해서 유지와 일반화를 도모하기 위한 절차들이 자기조정 전략 개발 모형에 전반적으로 통합된다. 이러한 절차는 쓰기 전략과 자기조정 절차를 사용할 기회를 확인하는 일, 다른 과제에서 이러한 과정들을 어떻게 수정해야 할 것인가에 대한 분석, 그리고 수업과 그 이후의 적용 기간 중 이러한 과정들의 성공에 대한 평가를 포함한다. 또한 다른 교사들에게 학생들이 교실에서 쓰기 전략과 자기조정 절차를 사용하는 것을 장려하라고 요청할 수도 있다.

다. SRSD 수업의 단계

Harris와 Graham(1996)이 제시한 자기조정 전략 개발모형은 전략 소개, 전략 활용, 자기조정요소들이 통합된 모형으로 여섯 단계로 구성되어 있다. 각 단계들은 배경지식을 개발하라(쓰기 전략과 자기조정 절차를 사용하기 위해 필요한 지식과 기술을 개발하라), 그것을 토의하라(쓰기 전략과 자기조정 절차의 목적과 형식을 토의하라), 그것의 시범을 보여라(쓰기 전략과 자기조정 절차를 사용하는 방법의 시범을 보여라), 그것을 기억하라(쓰기 전략과 자기조정 절차를 사용하는 일에 대한 절차적 단계를 기억하라), 그것을 지지하라(쓰기 전략과 자기조정 절차를 적용하는 과정에서 일시적이고 개선된 도움을 제공하라), 그리고 독립적인 수행(쓰기 전략과 자기조정 절차의 독립적인 사용을 격려하라)을 포함한다.

자기조정 전략 개발 수업의 단계는 순환될 수 있으며, 이러한 단계들은 하나의 "메타각본(metascript)"을 나타내는 보편적인 지침을 제공하는 것으로, 학생이나 교사의 요구에 맞게 재배열되거나 결합 또는 수정될 수 있다. 각 단계를 거치는 동안, 학습자는 글의 유형에 따른 쓰기 지식을 개발하고, 전략을 내용을 구체적으로 토의하며, 그 전략의 활용에 대한 정보를 얻고 전략을 실제의 작문 과정에서 활용해 볼 기회를 갖는다. 자기조정 전략 개발 모형의 전반적인 흐름과 절차는 <표 Ⅱ-3>과 같다.

dCollection @ jeju

<표 Ⅱ-3> SRSD 수업의 단계

배경지식을 개발하라(Develop Background Knowledge)
단계 1에서는 학생들이 쓰기 전략과 그에 수반되는 자기조정 절차를 이해하고 획득하고 실행하는 데 필요한 사전기능(preskill)을 발달시키도록 돕는 것이다.
그것을 토의하라(Discuss It)
단계 2에서는 교사와 학생이 현재의 쓰기 수행과 특정한 과제를 달성하기 위해 사용할 전략을 검토하고 토의한다. 그 다음에는 수업에서 목표로 삼은 쓰기 전략을 소개하고 또 그것을 사용하는 방법과 시기는 물론 그것의 목적과 이득을 함께 검토한다. 학생들에게 전략을 학습하는 데 전념하고 또 이 과정에서 협력적 파트너로서 행동하라고 요청한다.
그것의 시범을 보여라 (Model It)
단계 3에서는 교사가 적절한 자기교수를 활용해서 쓰기 전략을 사용하는 방법의 시범을 보인다. 이는 문제 정의, 계획 수립, 전략 사용, 자기평가, 대처하기와 오류수정, 그리고 자기강화 진술을 포함한다. 교사의 수행을 분석한 후, 교사와 학생들은 쓰기 전략을 더 효과적인 것으로 만들기 위해 그것을 변화시키는 방법에 대해 협력할 수도 있다. 그 다음 학생들은 글을 쓰는 동안에 사용하려고 계획한 개인적인 자기진술을 개발하여 기록한다.
그것을 기억하라(Memorize It)
단계 4에서는 쓰기 전략의 단계, 그것을 기억하기 위한 기억술, 그리고 개인적인 자기진술을 기억한다. 학생들은 본래의 의미를 유지하면서 쉬운 말로 바꿔 쓰라고 격려를 받는다. 이 단계는 모든 학생들에게 필요한 것은 아니며 일차적으로 학습이나 기억에 심각한 문제가 있는 학생들을 위한 것이다.
그것을 지지하라(Support It)
단계 5에서는 학생들과 교사는 공동으로 전략과 자기교수를 사용해서 특정한 쓰기 과제를 완성한다. 이 시점에서 목표설정과 자기평가를 자기조정 절차를 소개할 수도 있다.
독립적인 수행(Indendent Performance)
단계 6에서는 학생들이 독립적으로 전략을 사용한다. 만일 학생들이 여전히 목표설정이나 자기평가와 같은 자기조정 절차를 사용하고 있다면 그들은 그것들을 점차 철회하기로 결정할 수도 있다. 학생들은 또한 자신들의 자기진술을 머릿속으로 은밀히 되새기라고 격려를 받는다.

출처 : Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman(2008). 자기조정학습의 교실적용. p. 40.

dCollection @ jeju

이 연구에서 아동들이 사용할 수 있는 쓰기 전략으로는 다음과 같은 것들이 있다.

첫째, 5단계 전략으로 이야기 쓰기에 이용될 수 있다. 1단계는 그림을 보고 적절한 낱말들을 나열하여 이야기로 써보기, 2단계는 위에서 쓴 낱말들을 이용하여 이야기에 적합한 아이디어를 생각해내기, 3단계는 아이디어에 적합한 낱말들을 선정하여 이야기로 써보기, 4단계는 자신의 이야기를 다시 한번 읽어보고 "내가 이야기를 잘 썼는지?"를 자문해보기, 5단계는 '더 적절한 낱말을 사용할 수 있을지?'를 생각하며 이야기를 고쳐보기에 이르는 전략이다.

둘째, 3단계 전략을 들 수 있다. 1단계는 생각하기(Think)-누가 이 글을 읽을지, 이 글을 왜 쓰는지 생각하기, 2단계는 계획하기(Plan)-TREE전략을 이용하여 쓰려고 한 것을 계획하기, 3단계는 글쓰기(Write)-글을 쓰고 나서 더 쓸 것이 없는지 살펴보기 단계로 이루어진다. 2단계에서 이용하는 TREE전략은 주제(**T**opic)문 작성하기, 이유 및 근거(**R**easons) 작성하기, 이유 및 근거 검토하기(**E**xamine Reasons), 결론(**E**nding) 작성하기를 기억하기 쉽게 만든 기억술이다.

셋째, STOP & LIST 전략으로, 1단계는 목표설정(**S**top, **T**hink **O**f **P**urpose), 브레인스토밍(**&** **L**ist **I**deas), 계열화하기(**S**equence **T**hem), 2단계는 쓰고 난 후 더 쓸 것이 없는지 알아보기, 3단계는 목표를 검토하기에 이르는 전략이다.

그 밖에 동료의 개정전략도 있지만 이 연구에서는 설명하는 글쓰기에서 STOP & LIST 전략을, 주장하는 글쓰기에서 TREE 전략을 사용할 것이다.

3. 선행연구 고찰

자기조정 전략 개발 수업은 모든 학습분야에서 중시되어야 하겠지만, 특히 작문수업에 도움이 될 수 있는 3가지 이유는 다음과 같다(Graham & Harris, 1992). 첫째, 이 수업방법은 쓰기를 하는 동안에 더 독립적일 수 있도록 해준다. 둘째, 자기조정 전략을 이용하여 가르침으로써 쓰기에 대한 동기유발 수준을 높여준다. 셋째, 쓰기 과정을 조화시키는데 필요한 도구를 제공해 준다는 것이다.

dCollection @ jeju

지금까지 SRSD 모형을 쓰기 수업에 적용하여 쓰기 능력에 미치는 영향을 연구한 국외 연구는 20여 개에 이른다(Graham & Harris, 1996). 그러나 SRSD 수업에 대한 국내 연구는 그다지 많지 않다. SRSD 수업에 대한 선행 연구 결과를 요약하여 제시하면 <표 Ⅱ-4 >와 같다.

<표 Ⅱ-4 > SRSD 수업 연구들의 특징

연구자	대 상	글의 유형 및 쓰기 전략	종속 변인
De La Paz(2001)	학습부진아동	설명문	쓰기 능력
De La Paz & Graham(1997)	학습부진아동	주장하는 글	쓰기 능력
Graham & Harris(1989)	5,6학년 일반아동과 학습부진아동	이야기 이야기쓰기전략	쓰기능력, 자기효능감
Harris & Graham(1985)	학습부진아동	이야기 이야기쓰기전략	쓰기 능력
Sawyer, Graham & Harris(1992)	5,6학년 일반아동과 학습부진아동	이야기 이야기쓰기전략	쓰기 능력
Sexton, Harris & Graham(1998)	학습부진아동	주장하는 글	쓰기능력, 귀인
김유미(1995)	6학년 일반아동	논설문 5단계 작문전략	작문 수행
이선화(2003)	학습부진아동	이야기 이야기쓰기전략	쓰기 능력

De La Paz와 Graham(1997)은 3명의 학습부진아동을 대상으로 자기조정 전략 개발 수업을 통해 주장하는 글을 쓰게 했다. 쓰기 계획, 반성적 사고에 중점을 두어 자기조정 전략 개발 수업을 했을 때, 대상아동들은 그 전보다 더

dCollection @ jeju

길고, 일관성 있는 글을 썼으며, 자신의 주장에 대해 더욱 다양하고 타당한 근거를 제시하였다. 이러한 수업이 쓰기에 미친 긍정적인 효과는 8주 후까지 계속 유지되었다.

Graham과 Harris(1989)는 초등학교 5, 6학년 일반아동과 학습부진아동을 대상으로 1주일에 2회씩 3주 동안 자기조정 전략 개발 수업을 실시하였다. 3주 동안의 수업 결과, 일반아동과 학습부진아동 모두 쓰기능력이 향상되었으며, 향상된 쓰기 능력이 유지되었다. 또한 학습부진아동의 쓰기 능력이 일반아동의 쓰기 능력과 의의있는 차이가 없었다. 그러나 일반아동의 쓰기가 학습부진아동의 쓰기 보다 길이가 길었고 높은 점수를 받았다.

Sawyer, Graham 및 Harris(1992)는 Graham과 Harris(1989)의 연구를 확대시켜 되풀이하였다. 초등학교 5, 6학년 일반아동과 학습부진아동을 대상으로 1주일에 3회씩 3주 동안 수업을 하였고, 쓰기 전략만을 가르치는 집단, 자기조정 전략 개발 수업을 받는 집단과 통제집단으로 구성하였다. 연구 결과 자기조정 전략 개발 수업을 받은 집단의 쓰기 능력이 다른 두 집단보다 크게 향상되었으며, 다른 두 집단간에는 큰 차이가 없었다. 또한 자기조정 전략 개발 수업을 받은 집단이 다른 집단들보다 유지 단계에서도 높은 점수를 얻었다.

Sexton, Graham 및 Harris(1998)은 통합교육 환경에서 6명의 학습부진아동을 2명씩 팀을 구성하여 자기조정 전략 개발 수업을 통해 주장하는 글을 쓰게 했다. 수업은 계획하기, 전략사용, 자기교수, 아동의 노력, 전략사용에 대한 긍정적인 귀인에 초점을 두고 실시되었다. 연구 결과 대상아동의 쓰기 계획 시간과 글의 길이가 길어졌으며, 주장하는 글이 갖추어야 요소들도 충분히 갖추었다. 부정적인 귀인양식을 보였던 아동도 쓰기에 대해 긍정적인 귀인양식을 보였으며, 쓰기에 대한 긍정적인 효과도 3주 후까지 유지되었다.

이외에도 국내 연구로 김유미(1995)는 초등학교 6학년 일반아동을 대상으로 통제집단과 실험집단을 구성하고 1주일에 2회씩 5주 동안 자기조정 전략 개발 수업을 통해 주장하는 글을 쓰게 했다. 수업 직후 검사결과에서 실험집단의 쓰기 능력이 통제집단보다 더 향상되었다. 그 효과도 유지되었으며, 실험집단 아동의 독해능력도 향상되는 일반화 효과도 나타났다.

이선화(2003)는 일반 초등학교에 재학 중인 3명의 학습부진아동을 대상으로

dCollection @ jeju

자기조정 전략 개발모형을 통한 자기조정전략훈련을 시켰다. 그 결과 쓰기지체아동의 쓰기 능력을 향상시키는데 효과적이었으며, 향상된 쓰기 능력이 유지되었다.

이 연구들은 SRSD 수업이 아동들의 쓰기 수행과 관련된 네 가지 측면, 쓰기의 질, 쓰기에 대한 지식, 쓰기에 대한 접근방법, 그리고 자기효능감에서 변화와 향상을 이룩했다는 것을 증명하였다. 그러나 이러한 연구들의 한계점은 대부분 학습부진아동을 대상으로 하고 있으며, 글의 유형도 이야기쓰기와 주장하는 글쓰기에 한정되어 있다는 것이다. 따라서 일반아동을 대상으로 다양한 글의 유형에 적용한 연구들이 이루어져야 할 것이다.

dCollection @ jeju

Ⅲ. 가 설

이 연구는 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과와 쓰기 태도에 미치는 영향을 체계적으로 검증하고자 수행되었다. 이를 구체적으로 검증하기 위해 이 연구의 이론적 배경에서 고찰한 내용을 바탕으로 설정한 가설은 다음과 같다.

가설1. 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단의 아동은 문제 해결 학습에 참여한 집단의 아동보다 쓰기 능력이 신장될 것이다.

가설2. 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보다 쓰기 태도가 긍정적으로 변할 것이다.

dCollection @ jeju

Ⅳ. 연구방법

1. 실험 설계

이 연구는 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력 및 태도에 미치는 효과를 검증하기 위한 것이다. 이를 위해 초등학교 6학년 아동을 대상으로 사전-사후검사 통제집단 설계에 기초하여 수행되었다. 투입된 학습 자료는 초등학교 6학년 국어 교과서에 나오는 설명하는 글과 주장하는 글 단원이다. 실험집단의 아동은 자기조정 전략 개발 수업을, 비교집단 아동은 전통적인 학습방법으로 수업하였다. 두 집단의 아동들은 모두 실험 전과 후에 쓰기 능력 및 쓰기 태도 검사를 실시하였다. 이 연구의 설계를 제시하면 [그림 Ⅳ-1]과 같다.

실험집단	O_1	X_1	O_3
비교집단	O_2	X_2	O_4

O_1, O_2 : 사전검사
X_1 : SRSD 수업
X_2 : 문제 해결 학습
O_3, O_4: 사후검사

[그림 Ⅳ-1] 사전-사후검사 통제집단 설계

2. 실험 대상

이 연구는 제주특별자치도 시 외곽에 위치한 A초등학교 6학년 1반 학생 30명과 K초등학교 6학년 1반 학생 30명이다. A초등학교는 본 연구자의 담임학급으로 실험집단이고, K초등학교는 동경력의 교사학급으로 비교집단이다. 이 2개 초등학교는 제주시 서부의 해안가에 위치한 학교들로 생활수준과 환경이 유사하다. 실험집단의 아동들은 자기조정 전략 개발 수업을, 비교집단의 아동들은

dCollection @ jeju

전통적인 수업에 참여하였다.

이 실험 연구의 대상을 제시하면 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 실험 연구 대상자의 수 단위 : 명

	실험집단	비교집단	계
남	16	16	32
여	14	14	28
계	30	30	60

두 집단의 아동들은 모두 실험 전에 쓰기 능력 검사와 쓰기 태도 검사를 수행하였다. 사전검사를 실시한 후 쓰기 능력과 쓰기 태도에 대한 집단간 동질성을 검증하기 위해서 독립표본에 의한 t-test를 수행하였다. 쓰기 능력 검사 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 실험 전 쓰기 능력에 대한 사전 동질성 검증 결과

영역	실험집단(n=30명) $\bar{X}$	s	비교집단(n=30명) $\bar{X}$	s	$t(58)$	p
전체(설명하는 글)	15.43	4.32	16.10	3.78	0.635	.528
내용	4.56	1.33	5.26	1.61	1.830	.073
조직	4.80	2.05	4.83	1.57	0.070	.944
표현	6.06	1.48	6.00	1.29	0.188	.852
전체(주장하는 글)	14.56	3.54	14.40	2.73	0.204	.839
내용	3.83	0.87	4.03	0.80	0.920	.361
조직	5.03	1.58	4.60	1.24	1.176	.244
표현	5.70	1.53	5.76	1.25	0.184	.854

<표 Ⅳ-2>에 의하면 설명하는 글쓰기 능력은 실험집단과 비교집단에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다[$t(58)$=.635, p>.05]. 이런 결과는 쓰기 능력 하위요인에서도 동일하게 나타났다. 주장하는 글쓰기 능력에서도 실험집단과 비교집단

dCollection @ jeju

은 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다[$t(58)=.204$, $p>.05$]. 따라서 연구대상 집단의 쓰기 능력은 비슷하다고 볼 수 있다.

실험 전 실시한 쓰기 태도 사전검사에 대한 t-검증결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 실험전 쓰기 태도에 대한 사전 동질성 검증 결과

영역	실험집단(n=30명)		비교집단(n=30명)		$t(58)$	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
전체(쓰기태도)	3.13	.52	2.88	.49	1.892	.063
가치	3.77	.52	3.42	.71	2.156	.036
흥미와 관심	2.75	.89	2.20	.94	2.288	.026
성실성	3.36	.69	2.95	.81	2.093	.041
자신감	2.65	.70	2.63	.64	0.143	.887
쓰기활동에 대한 태도	3.10	.74	3.18	.52	0.493	.624

<표 Ⅳ-3>에 의하면 쓰기 태도 하위요인인 자신감, 쓰기활동에 대한 태도에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 쓰기 태도 하위요인인 쓰기에 대한 가치, 흥미와 관심, 성실성에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 두 집단의 전체적인 쓰기 태도는 동질하다고 가정할 수 없다.

3. 측정도구

가. 쓰기 능력 검사

연구 대상자들의 쓰기 수행 수준을 알아보기 위한 사전·사후 검사지는 초등학교 6학년 1학기 국어과 말하기·듣기·쓰기 교과서에서 다루어지고 있는 쓰기 과제를 사용하였다.

사전, 사후검사의 평가 방법은 아동이 쓴 글을 보고 평가하는 직접 평가 방법 중 분석적 평가 방법을 이용하였다. 이 방법을 선택한 이유는 분석적 평가가 쓰기 능력을 구체적인 하위 기능으로 나누어 평가 기준을 제시함으로써 평가의

dCollection @ jeju

객관도를 높일 수 있기 때문이다.

쓰기 능력 평가 기준표는 7차 교육과정의 쓰기 영역의 평가기준을 참고로 설명하는 글쓰기는 강인옥(2003)의 평가기준표를 재구성하여 사용하였고, 주장하는 글쓰기는 오화영(2005), 김미정(2007)이 제시한 평가 기준표를 연구자가 재구성하여 사용하였다.

쓰기 평가 영역 및 요소는 <표 Ⅳ-4>와 같고, 구체적인 평가 기준과 점수는 <부록 2>에 제시하였다.

<표 Ⅳ-4> 쓰기 평가 영역 및 요소

평가 영역	평 가 요 소	
	설명하는 글	주장하는 글
내용	주제가 분명한가?	주장이 분명하고 합리적인가?
	주제를 뒷받침하는 정보가 풍부한가?	주장을 뒷받침하는 근거가 풍부한가?
	주제를 뒷받침하는 정보가 정확한가?	주장을 뒷받침하는 근거가 타당한가?
조직	처음,가운데,끝으로 나뉘어져 있는가?	서론,본론,결론으로 나뉘어져 있는가?
	문단의 내용과 형식이 일치하는가?	문단의 내용과 형식이 일치하는가?
	문단간의 연결 관계가 자연스러운가?	문단간의 연결 관계가 자연스러운가?
표현	의미에 맞는 적절한 단어를 사용했나?	의미에 맞는 적절한 단어를 사용했나?
	분량이 적절한가?	분량이 적절한가?
	어법이 정확한가?	어법이 정확한가?

이 연구에서 채점에 참여한 채점자는 2명의 교사이다. 2명의 채점자들은 아동들의 글을 직접 읽고 기준에 따라 채점하였다. 채점자가 평가 기준을 항상 인식할 수 있게 아동의 글 한편마다 평가 기준표를 부착하여 평가하였다. 채점자간의 차이를 좁히고 객관성을 높이기 위해 채점을 하기 전에 평상시 아동들이 쓴 글을 이용하여 평가 훈련을 거쳤다. 또한 채점자 1, 2의 점수를 합한 후 평균을 낸 점수를 최종 점수로 하였다.

dCollection @ jeju

이 연구에서 사용한 쓰기 능력 평가 기준표에 따른 채점자간 신뢰도는 r=.96으로 나타났다.

나. 쓰기 태도 검사

쓰기 태도 검사는 쓰기의 전반적인 과정에 대한 아동의 태도를 알아보기 위한 것이다. 이 검사는 심선희(2002)가 7차 교육과정 국어과의 쓰기 태도 영역을 기초로 개발한 쓰기 태도 검사지의 문항을 사용하였다. 이 검사 문항은 쓰기 태도의 하위 영역별로 쓰기에 대한 가치 4문항, 쓰기에 대한 흥미와 관심 4문항, 쓰기에 대한 성실성 4문항, 쓰기에 대한 자신감 4문항, 쓰기활동에 대한 태도 4문항으로 총 20문항으로 구성되었다. 아동들은 각 문항을 읽고 자신의 생각과 어느 정도 일치하는가를 판단하여 반응하였다. 채점은 Likert식 5단계 평정 척도로 긍정문항은 '매우 그렇다' 5점, '그렇다' 4점, '보통이다' 3점, '그렇지 않다' 2점, '전혀 그렇지 않다' 1점으로 채점하고, 부정 진술문항의 경우는 역산 처리하였다.

하위 영역별 문항 구성은 <표 Ⅳ-5>와 같다. 구체적인 도구는 <부록 3>에 제시하였다.

<표 Ⅳ-5> 하위 영역별 문항구성

영역	문항번호	문항수	예시문항
쓰기에 대한 가치	1, 2, 3, 4	4	글쓰기는 우리가 생활하는데 매우 필요하다.
쓰기에 대한 흥미와 관심	5, 6, 7, 8	4	국어 수업에서 쓰기 시간이 가장 즐겁다.
쓰기에 대한 성실성	9, 10, 11*, 12	4	글쓰기를 시작하면 힘들어도 끝까지 완성하려고 한다.
쓰기에 대한 자신감	13, 14, 15, 16	4	나는 어떤 주제든지 자신 있게 글을 쓸 수 있다.
쓰기활동에 대한 태도	17*, 18*, 19*, 20	4	글을 쓰기 전에 쓸 내용이 잘 떠오르지 않는다.

* 부정진술문항으로 역산처리함.

dCollection @ jeju

이 검사 도구의 하위영역별 Cronbach α 계수는 쓰기에 대한 가치가 .666, 쓰기에 대한 흥미와 관심 .865, 쓰기에 대한 성실성 .757, 쓰기에 대한 자신감 .605, 쓰기활동에 대한 태도가 .509 였다.

4. 실험 도구 및 절차

가. 실험 도구

이 연구에서는 초등학교 6학년 1학기 국어과(말하기·듣기·쓰기) 교과서에서 설명하는 글과 주장하는 글 단원을 추출하였다. 그리고 쓰기 과제는 설명하는 글 단원인 '둘째마당-알아가는 기쁨'에서 8차시, 주장하는 글 단원인 '넷째마당-의견을 모아서'에서 8차시로 재구성하여 완성하였다.

1) 쓰기 과제

이렇게 선정된 쓰기 과제는 실험집단과 비교진단에서 공통적으로 사용되었다. 이 연구에 포함된 쓰기 과제는 <표 Ⅳ-6> 과 같다. 국어과 교과서에서 한 가지 쓰기 과제에 관해 연속 2차시를 다루는 경우가 많아 2차시 분량을 통합하여 쓰기 과제로 제시하였다.

<표 Ⅳ-6> 쓰기 과제

차시	설명하는 글쓰기 과제	차시	주장하는 글쓰기 과제
1	우리 나라의 문화재	9	집단 따돌림을 해결할 수 있는 방안
2-3	금낭화와 돌하르방	10-11	어린이의 옷차림
4-5	천지와 백두산	12-13	이 달의 친구
6-7	관심있는 상	14-15	세대간의 갈등
8	관심있는 인물이나 사물	16	세계의 여러 민족이 평화롭게 살아가는 방법

dCollection @ jeju

2) 교수·학습 과정안

실험집단에 투입한 교수·학습과정안을 제시하면 <표 Ⅳ-7>과 같다. 나머지 과정안은 <부록 4>에 제시하였다. 그리고 비교집단에 투입한 문제 해결 학습 지도안을 비교하여 제시하면 <표 Ⅳ-8>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 실험집단의 SRSD 교수·학습 과정안

단원명		4-(1)말과 글에 담긴 생각		교과서	말듣쓰 94~97쪽
학습주제		주장하는 글쓰기		차시	10-11/16
학습목표		'어린이의 옷차림'에 대해 주장과 근거가 분명하게 드러나도록 글을 쓸 수 있다.			
단계	학습요소	교수·학습활동		시간	자료 및 유의점
		교사	아동		
도입	동기유발	▶우리반 어린이들의 옷차림은 어떠한가요?	▷우리반 어린이들의 옷차림을 살펴보며 발표한다.	5′	☆동영상
		▶동영상을 살펴보며 어린이의 옷차림에 대해 생각해 봅시다.	▷유명상표를 입은 어린이에 대한 동영상을 보고 어린이의 옷차림에 대해 생각해 본다.		
	학습목표 확인	▶ 학습 목표를 확인시킨다. '어린이의 옷차림'에 대해 주장과 근거가 분명하게 드러나도록 글을 쓸 수 있다.			☆ppt 자료
전개	배경지식 개발하기 (SRSD 단계 1)	▶주장과 근거는 어떤 뜻을 가진 말인가요?	▷주장이란 어떤 문제에 대한 구체적인 생각이나 의견이다. 근거는 주장을 직접적으로 뒷받침하는 까닭이나 이유의 의미와 비슷하다.	10′	★그래프를 통해 쓰기 과정을 점검하는 방법과 그것의 중요성을 소개한다.
		▶주장하는 글을 쓸 때 어떤 요소가 들어가야 하나요?	▷서론-문제제기(전제) 본론-주장, 근거 결론-요약 및 전망		
		▶지난 시간에 쓴 자신의 글에 주장하는 글의 요소가	▷자신의 글에 각 요소가 얼마나 나타나 있는지 그래		

dCollection @ jeju

<table>
<tr><td></td><td></td><td>제대로 들어갔는지 그래프에 확인하게 한다.</td><td>프로 그려본다. 빠진 요소가 있는지 확인한다.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>▶교과서 96쪽 그림을 보며 어린이의 옷차림이 어떤지 살펴보게 한다.</td><td>▷각각의 어린이의 옷차림에 대해 발표한다.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>토의하기 (SRSD 단계 2)</td><td>▶쓰기 과제를 확인한다</td><td>▷어린이의 옷차림</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>▶오늘 쓸 쓰기 과제로 주장하는 글쓰기 전략에 대해 모둠별로 토의하여 봅시다.</td><td>▷쓰기 전략을 사용하는 방법과 각 단계의 근거에 대해 모둠별로 토의한다.</td><td></td><td>☆쓰기 전략 도표</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2"><table><tr><td colspan="2"><주장하는 글쓰기 전략의 3단계></td></tr><tr><td>Think</td><td>누가 이 글을 읽을지, 이 글을 왜 쓰는지를 생각한다.</td></tr><tr><td>Plan</td><td>TREE를 이용하여 말하려는 것을 계획한다.
· 주제문 작성(Topic sentence)
· 이유 및 근거(Reasons) 작성
· 이유 및 근거 검토(Examine reasons)
· 결론(Ending) 작성</td></tr><tr><td>Write</td><td>글을 쓰고 첨삭한다.</td></tr></table></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>전개</td><td></td><td>▶이 글을 읽을 사람은 누구인가요?</td><td>▷우리반 친구들</td><td>15′</td><td>★쓰기 전략이 숙달되어야 자동적으로 사용될 수 있음을 강조한다.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>▶이 글을 쓰는 목적은 무엇인가요?</td><td>▷어린이들의 옷차림에 대해 주장하는 글쓰기</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>▶요즘 어린이들의 옷차림에 대한 각자의 주장을 말해 봅시다.</td><td>▷모둠원 각자의 주장을 발표한다.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>주장을 지지하는 여러 가▶지 근거를 말해 봅시다.</td><td>▷주장에 대한 모둠원의 여러 가지 근거를 듣는다</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>그 근거가 타당한지 모둠▶원과 토론하도록 한다.</td><td>▷근거가 타당한지 토의하고, 잘못된 근거는 수정한다.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>이 글의 결론을 말해 봅▶시다.</td><td>▷전체를 요약하고 앞으로의 다짐 등을 발표한다.</td><td></td><td></td></tr>
</table>

dCollection @ jeju

		글을 쓰기 전에 어떻게 ▶구조화하고 계열화할 것인지 토의해 봅시다.	▷서론, 본론, 결론에 어떤 내용이 들어가야 하는지 토의한다.		
	시범보이기 (SRSD 단계 3)	▶쓰기 전략을 사용하는 방법을 소리내어 말하면서 시범을 보인다.	▷교사를 도와 계획을 세우며, 근거를 수용하거나 기각하는 것 등을 함께 한다.		★시범을 보일 때에는 자기교수를 사용하여 쓰기 과정, 자신의 행동을 관리하는 것을 돕는다.
		▶글을 쓰는 동안 자기 자신에게 말하는 것의 중요성에 대해 시범을 보이고, 자기진술을 만들어 발표하도록 한다.	▷학습지에 쓰기 전략과 쓰기과정을 관리하기 위해 사용할 자기진술을 기록한다 -속도를 늦추고 나의시간을 가져라 ▷노력하면 성공할 수 있다는 자기진술을 기록한다 -열심히 하면 더 잘 쓴다.	10′	
	지지하기 (SRSD 단계 5)	▶학습지에 쓰기 개요를 작성하게 하고 도움이 필요한 아동을 지지한다.	▷주장하는 글의 구성요소가 모두 포함되도록 개요를 짠다.	20′	★아동의 능력에 따라 지지의 수준을 조정하고 도움을 줄여나간다.
		▶개요 작성이 끝나면 학습지의 뒷면에 글을 완성하게 한다.	▷자신이 세운 목표와 자기진술을 사용하여 쓰기 과정을 조정하며 글을 완성한다.		
	평가하기	▶쓴 글을 읽고 주장하는 글의 구성요소가 들어갔는지 각자 점검하도록 한다.	▷주장하는 글의 구성요소가 들어갔는지 확인하며 각자 점검한다.	10′	★발표가 끝난 후 잘된 점을 찾아 칭찬한다.
정리		▶모둠끼리 친구와 바꿔 읽고 상호 평가한다.	▷친구와 바꿔 읽고 잘된점과 잘못된 점을 평가한다.		
	발표하기	▶쓴 작품을 발표하게 한다.	▷자신이 쓴 글을 발표한다.	5′	
	차시예고	▶다음시간에 쓸 쓰기과제를 제시한다.	▷쓰기과제를 듣고 조사방법을 정하여 미리 조사한다.		

dCollection @ jeju

<표 Ⅳ-8> 비교집단의 문제 해결 교수·학습 과정안

단원명		4-(1)말과 글에 담긴 생각		교과서	말듣쓰 94~97쪽
학습주제		주장하는 글쓰기		차시	10-11/16
학습목표		'어린이의 옷차림'에 대해 주장과 근거가 분명하게 드러나도록 글을 쓸 수 있다.			
단계	학습요소	교수·학습활동		시간	자료 및 유의점
		교사	아동		
도입	동기유발	▶선생님은 어떤 옷차림인가요?	▷단정하게 입었다. ▷정장을 입고 있다.	5′	
		▶우리 친구들은 어떤 옷차림을 하고 있나요?	▷청바지를 입고 모자를 쓰고 있다. ▷유명상표를 붙은 비싼 옷을 입고 있다.		
	학습목표 확인	▶학습 목표를 확인시킨다.			
		▶주장이란 어떤 뜻을 가진 말인가요?	▷주장이란 어떤 문제에 대한 구체적인 생각이나 의견이다.		
		▶근거는 어떤 뜻을 가진 말인가요?	▷근거는 주장을 직접적으로 뒷받침하는 까닭이나 이유의 의미와 비슷하다.	5′	☆ppt 자료
		'어린이의 옷차림'에 대해 주장과 근거가 분명하게 드러나도록 글을 쓸 수 있다.			
전개	문제 해결 순서 정하기	◎교과서 보고 학습활동 순서 정하기 ▶교과서 96-100쪽을 보며 어떤 학습 활동이 있는지 말해 볼까요?	▷그림보고, 어린이의 옷차림에 대해 생각하기 ▷어린이의 옷차림 문제점 조사하기	5′	
		▶교과서에 제시한 학습순서를 바탕으로 모둠별 학습을 해 봅시다.	▷어린이의 옷차림에 대한 내 의견 말하기 ▷내 주장과 근거, 실천방안을 간단하게 정리하기 ▷내 주장과 근거가 분명하게 글쓰기		
	문제 해	◎그림보고, 어린이의 옷차		5′	★ 교 과 서

dCollection @ jeju

전개	결하기 1 문제 해 결하기 2 문제 해 결하기 3 문제 해 결하기 4 문제 해 결하기 5	림에 대해 생각하기 ▶교과서 96쪽에 어린이의 옷차림은 어떠한가요? ◎어린이의 옷차림 문제점 조사하기 ▶요즘 어린이의 옷차림에 어떤 문제점이 있는지 모둠별로 의견을 조사하여 봅시다. ▶어린이들의 옷차림에 대한 의견을 교과서 97쪽에 정리하여 봅시다. ◎어린이의 옷차림에 대한 내 의견 말하기 ▶모둠별로 조사한 내용을 바탕으로 어린이의 옷차림에 대한 내 주장과 근거를 발표해 봅시다. ◎내 주장과 근거, 실천방안을 간단하게 정리하기 ▶글의 제목은 무엇으로 정할까요? ▶요즘 어린이들의 옷차림 중에서 문제점은 무엇인가요? ▶내 주장은 무엇인가요? ▶주장을 뒷받침하는 근거는 무엇인가요? ▶주장과 근거에 알맞은 실천방안은 무엇인가요? ▶지금까지 발표한 내용을 교과서 99쪽에 정리해 봅시다. ◎내 주장과 근거가 분명하게 글쓰기	▷각각의 어린이의 옷차림을 살펴보고 발표한다. ▷모둠별로 조사 대상을 나누어 다른 친구들의 의견을 조사한다. ▷교과서 97쪽에 친구들이 말한 옷차림의 문제점과 까닭을 정리한다. ▷내 의견을 생각하여 주장과 근거가 드러나게 발표한다. ▷단정한 옷차림, 개성있는 옷차림 등 ▷지나치게 유명메이커 옷을 선호한다. 유행에 민감하다 등 ▷어린이들의 옷차림에 대한 내 주장과 근거, 그리고 실천방안을 발표한다. ▷제목, 문제점, 주장, 근거, 실천방안을 간단하게 정리한다.	10′ 5′ 15′ 20′	96쪽 그림을 어떤 방법으로 살펴보면서 생각하는지 설명해 준다. ★주장과 근거가 분명하게 드러나도록 발표하는 것을 교사가 시범으로 보여준다. ★글의 개용를 작성할 때는 학생들이 공동 사고를 통해 이끌어 정리할 수 있도록 한다.

dCollection @ jeju

		▶글의 처음 부분에 들어가야 하는 것은 무엇일까요? ▶가운데 부분에 들어가야 할 내용은 무엇일까요? ▶글의 끝부분에 들어가야 할 내용은 무엇일까요? ▶글의 짜임에 맞게 글을 써 봅시다.	▷어린이 옷차림의 문제점 제기 ▷주장과 근거, 실천방안 ▷전체 요약, 실천을 촉구하는 내용, 다짐과 결의 등 ▷글의 짜임을 생각하며 주장과 근거가 드러나게 글을 완성한다.		
정리	평가하기 발표하기 차시예고	◎주장과 근거가 잘 드러난 글 평가하여 발표하기 ▶모둠에서 잘 쓴 글을 발표하려면 친구의 글을 어떤 기준에서 평가해야 할까요? ▶모둠별로 친구가 쓴 글을 돌려 읽고 평가하도록 한다. ▶모둠에서 가장 잘 쓴 글을 발표해 봅시다. ▶다음시간에 쓸 쓰기과제를 제시한다.	▷주장이 잘 드러나게 써는지 평가한다. ▷주장 대한 근거가 적절한지 평가한다. ▷발표를 듣고 어떤 점이 잘 썼는지 말해 본다. ▷쓰기과제를 듣고 조사방법을 정하여 미리 조사한다.	10 ′	★ 발표가 끝난후 잘된점을 찾아 칭찬한다.

나. 실험 절차

이 연구의 절차는 사전검사, 실험 처치, 사후검사 순으로 진행되었다.

1) 사전검사 실시

실험집단 아동과 비교집단 아동은 구체적인 실험을 실시하기 직전에 설명하는 글과 주장하는 글쓰기 능력에 대한 사전검사와 쓰기 태도에 대한 사전검사를 수행하였다. 그런 다음 두 집단의 동질성 정도를 확인한 후 실험 집단 아동은 자기조정 전략개발 수업에, 비교집단 아동은 문제 해결 학습에 참여하였다.

2) 실험 처치

실험은 국어과 말하기·듣기·쓰기 수업시간에 6주 동안 총 16차시에 걸쳐 진

dCollection @ jeju

행되었다. 두 집단에 투입한 쓰기 자료는 동일하나, 수업 절차는 서로 다르다. 실험집단은 자기조정 전략 개발 수업을 실시하였고, 비교집단은 6학년 국어과 교사용 지도서 교수·학습 과정에 따른 문제 해결 학습에 따라 수업을 실시하였다. 실험집단과 비교집단의 교수·학습과정을 비교하면 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> SRSD 수업과 문제 해결 학습의 비교

실험집단	비교집단
SRSD 수업	문제 해결 학습
단계1 : 배경지식 개발하기 · 글의 유형에 따른 구성 요소 찾기 · 자신의 글에서 구성 요소의 예 찾기	▶문제 확인하기 · 문제 진단 및 확인 · 가설 설정
단계2 : 토의하기 · 쓰기 전략의 단계와 사용방법 · 자기조정 절차의 사용 방법	▶문제 해결 방법 찾기 · 문제 해결 방법 탐색 · 학습 계획 및 학습 절차 확인
단계3 : 시범보이기 · 자기교수를 활용한 교사의 시범 · 개인적인 자기진술 개발	▶문제 해결하기 · 문제 해결 활동 · 원리 터득
단계4 : 기억하기 · 쓰기 전략의 단계, 기억술, 개인적인 자기진술 기억	· 전략 습득 여부 확인
단계5 : 지지하기 · 상호 협동하여 글쓰기	▶일반화하기 · 전략의 적용 및 연습 · 적용상의 문제점 추출 대안 제시
단계6 : 독립적인 수행 · 각자 독립적으로 글쓰기	· 전략의 정착 및 일반화

Harris와 Graham이 제시하는 SRSD수업은 6단계를 거치며, 각 단계는 순환되거나 필요에 의해 수정, 생략할 수 있다. 이 연구에서는 단계4는 생략되었으며 수업이 진행됨에 따라 단계1과 3도 점차 철회되었다. 이런 단계들을 거치는 동안 실험집단 아동들에게 SRSD 수업 요소인 전략 내용을 구체적으로 설명하고, 그 전략의 활용에 대한 정보를 제시하여, 전략을 실제의 쓰기 과정에서 활용할 기회가

dCollection @ jeju

주어졌다.

비교집단 아동들은 문제 해결 학습을 통해 교사나 친구들과 함께 해결해야 할 문제를 확인하고, 문제 해결 방법을 찾아 문제를 해결하고 이를 일반화하는 활동을 하였다.

3) 사후검사 실시

3주간의 실험기간이 끝난 후에 실험집단 아동과 비교집단 아동은 설명하는 글쓰기 능력에 대한 사후검사 및 주장하는 글쓰기 능력에 대한 전이검사를 실시하였다. 그리고 6주간의 실험이 끝난 후 주장하는 글쓰기 능력과 쓰기 태도에 대한 사후검사를 실시하였다.

5. 통계적 분석

이 연구는 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력과 쓰기 태도에 어떠한 영향을 주었는지 검증하기 위해 다음과 같은 통계적 방법을 적용하였다.

가설 1을 검증하기 위해서 사후에 실시한 쓰기 능력 검사 총점 및 각 하위점수에 대한 실험집단과 비교집단의 평균과 표준편차를 산출하고, 그 차이의 유의도를 검증하기 위해서 독립표본에 의한 t-test를 수행하였다.

가설 2를 검증하기 위해서 사전에 실시한 쓰기 태도 검사 점수에 있어 집단간 유의한 차이가 있으므로 사전검사 점수를 공변인으로 하여 공변량분석(ANCOVA)을 수행하였다.

이러한 통계 분석은 SPSS/WIN 13.0K을 이용하여 처리하였다.

dCollection @ jeju

Ⅴ. 결 과

이 연구에서 설정한 가설을 검증하기 위해서 쓰기 능력과 쓰기 태도 검사에 대한 통계적 분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

1. 쓰기 능력

가설 1을 검증하기 위해서 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험 집단 아동과 전통적 수업에 참여한 비교집단 아동의 쓰기 능력 사후검사에 대한 평균, 표준편차 차이의 유의도에 대한 t-test 결과는 <표 Ⅴ-1>, <표 Ⅴ-2>, <표 Ⅴ-3>과 같다.

<표 Ⅴ-1> 쓰기 능력(설명하는 글)에 대한 두 집단의 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

영역	실험집단(n=30명)		비교집단(n=30명)		$t(58)$	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
전체	22.43	3.32	17.50	3.95	5.227	.000
내용	7.66	1.21	6.33	1.29	4.115	.000
조직	7.63	1.21	5.13	1.71	6.507	.000
표현	7.13	1.25	6.03	1.44	3.145	.003

<표 Ⅴ-1>에서 보면 설명하는 글쓰기 능력은 자기조정 전략 수업을 적용한 실험집단 아동의 평균이 전통적 수업에 참여한 비교집단 아동보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[$t(58)=5.227$, p <.01]. 이는 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 아동이 전통적 수업에 참여한 비교집단 아동보다 쓰기능력이 유의하게 향상되었음을 의미한다. 이러한 결과는 쓰기 능력 하위요인에서도 동일하게 나타났다. 즉, 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단 아동들은 전통적 수업에 참여한 비교

Collection @ jeju

집단 아동보다 내용[$t(58)=4.115$, $p<.01$], 조직[$t(58)=6.507$, $p<.01$], 표현[$t(58)=3.145$, $p<.05$]이 모두 유의하게 향상되었음을 나타낸다.

한편, 설명하는 글쓰기에 적용된 쓰기 전략과 자기조정 절차의 효과가 주장하는 글쓰기에도 전이되는지를 알아보기 위해 실시한 쓰기 능력 전이검사에 대한 결과는 <표 Ⅴ-2>와 같다.

<표 Ⅴ-2> 쓰기 능력(주장하는 글1)에 대한 두 집단의 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

영역	실험집단(n=30명)		비교집단(n=30명)		$t(58)$	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
전체	18.96	3.80	16.13	3.09	3.167	.002
내용	4.90	1.32	4.43	1.33	1.362	.178
조직	6.93	1.70	5.16	1.39	4.404	.000
표현	7.13	1.25	6.53	1.10	1.967	.054

<표 Ⅴ-2>에서 나타난 쓰기 능력 전이검사의 결과를 보면, 자기조정 전략 개발 수업을 받은 실험집단 아동의 평균이 비교집단 아동의 평균보다 높게 나타났다. t-검증 결과에서도 두 집단간의 쓰기 능력은 유의한 차이를 나타내고 있다[$t(58)=3.167$, $p<.05$]. 그러나 쓰기 능력 하위요인을 살펴보면 내용은 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

주장하는 글쓰기에 적용된 쓰기 전략과 자기조정 절차의 효과에 대한 사후검사 결과는 <표 Ⅴ-3>과 같다.

<표 Ⅴ-3> 쓰기 능력(주장하는 글2)에 대한 두 집단의 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

영역	실험집단(n=30명)		비교집단(n=30명)		$t(58)$	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
전체	21.40	3.84	17.70	3.45	3.919	.000
내용	6.70	1.48	5.16	1.46	4.022	.000
조직	7.60	1.56	5.70	1.51	4.779	.000
표현	7.10	1.26	6.83	1.20	0.834	.407

dCollection @ jeju

<표 Ⅴ-3>을 보면, 주장하는 글쓰기 능력은 자기조정 전략 수업을 적용한 실험집단 아동의 평균이 전통적 수업에 참여한 비교집단 아동보다 유의하게 높은 것으로 나타났다[$t(58)=3.919$, $p<.01$]. 쓰기 능력 하위요인에서는 실험집단 아동이 비교집단 아동보다 내용[$t(58)=4.022$, $p<.01$], 조직[$t(58)=4.779$, $p<.01$]은 유의한 차이를 보였다. 그러나 표현은 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 쓰기 태도

가설 2를 검증하기 위해서 실험집단과 비교집단의 사전-사후검사 평균과 표준편차를 산출하고, 사전검사 결과를 공변인으로 쓰기 태도 사후검사에 대한 공변량분석을 한 결과는 <표 Ⅴ-4>, <표 Ⅴ-5>과 같다.

<표 Ⅴ-4> 집단별 쓰기 태도 사전-사후검사 평균과 표준편차

영역		실험집단		비교집단	
		사전	사후	사전	사후
전체(쓰기태도)	$\bar{X}$	3.13	3.37	2.88	2.82
	s	.52	.35	.49	.64
가치	$\bar{X}$	3.77	4.14	3.42	3.41
	s	.52	.53	.71	.89
흥미와 관심	$\bar{X}$	2.75	3.25	2.20	2.41
	s	.89	.94	.94	1.00
성실성	$\bar{X}$	3.36	3.46	2.95	2.88
	s	.69	.44	.81	.82
자신감	$\bar{X}$	2.65	3.29	2.63	2.43
	s	.70	.59	.64	.81
쓰기활동에 대한 태도	$\bar{X}$	3.10	2.74	3.18	2.99
	s	.76	.62	.52	.25

dCollection @ jeju

<표 Ⅴ-4>에서 보면 쓰기 태도 하위요인에서 사전검사에 있어서 집단간 차이를 보인다. 실험집단 가치 평균=3.77, 비교집단=3.42로 0.35의 차이를 보이며, 실험집단 흥미와 가치 평균=2.75, 비교집단=2.20으로 0.55의 차이가 있으며, 실험집단 성실성 평균=3.36, 비교집단=2.95로 0.41의 차이가 있다. 따라서 사전검사 점수를 집단에 따라 변량분석하여 그 차이를 검증하였다. 쓰기 태도 사후검사 대한 공변량분석 결과는 <표 Ⅴ-5>와 같다.

<표 Ⅴ-5> 집단별 쓰기 태도 사후검사에 대한 공변량분석 결과

변량원		자승화	*df*	평균자승화	*F*	*p*
전체(쓰기태도)	공변량	4.203	1	4.203	20.323	.000
	집단간	2.474	1	2.474	11.961	.001
	오차	11.789	57	0.207		
가치	공변량	5.784	1	5.784	12.946	.001
	집단간	4.189	1	4.189	9.376	.003
	오차	25.468	57	0.447		
흥미와 관심	공변량	21.690	1	21.690	36.657	.000
	집단간	3.066	1	3.066	5.182	.027
	오차	33.727	57	0.592		
성실성	공변량	2.011	1	2.011	4.841	.032
	집단간	3.249	1	3.249	7.824	.007
	오차	23.673	57	0.415		
자신감	공변량	6.563	1	6.563	16.131	.000
	집단간	10.731	1	10.731	26.377	.000
	오차	23.189	57	0.407		
쓰기활동에 대한 태도	공변량	1.731	1	1.731	3.757	.058
	집단간	1.105	1	1.105	2.398	.127
	오차	26.265	57	0.461		

Collection @ jeju

<표 Ⅴ-5>을 보면, 쓰기 태도는 자기조정 전략 수업을 적용한 실험집단 아동이 전통적 수업에 참여한 비교집단 아동보다 유의한 차이를 보이고 있다[$F(1,57)=11.961$, $p<.05$]. 쓰기 태도 하위요인인 가치[$F(1,57)=9.376$, $p<.05$], 흥미와 관심[$F(1,57)=5.182$, $p<.05$], 성실성[$F(1,57)=7.824$, $p<.05$], 자신감[$F(1,57)=26.377$, $p<.05$]에서도 유의한 차이를 보이고 있다. 그러나 쓰기활동에 대한 태도는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

dCollection @ jeju

Ⅵ. 결론 및 논의

이 연구는 쓰기 전략과 자기조정 절차를 포함한 자기조정 전략 개발 수업이 쓰기 능력 및 쓰기 태도에 어떠한 영향을 주는지 규명하기 위해서 수행되었다. 이러한 목적을 위해서 구체적인 가설을 두 가지 설정하였다.

가설1. 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단의 아동은 전통적 교수학습에 참여한 집단의 아동보다 쓰기 능력이 신장될 것이다.

가설2. 자기조정 전략 개발 수업에 참여한 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보다 쓰기 태도가 긍정적으로 변할 것이다.

이 연구에서 나타난 결과를 토대로 연구의 가설에 대한 결론을 내리고 논의를 하고자 한다.

첫째, 자기조정 전략 개발 수업을 받은 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보다 쓰기 능력이 유의하게 높았다. 따라서 가설1은 수용되었다. 이러한 연구결과는 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력을 신장시키는데 긍정적인 효과가 있음을 나타내는 선행 연구 결과와도 일치한다(Graham et al., 1990).

글의 유형에 따른 쓰기 능력의 변화를 살펴보면, 설명하는 글쓰기에서 실험집단의 아동은 비교집단 아동보다 쓰기 능력이 전체적으로 유의하게 높았다. 이것은 SRSD 수업이 설명문 쓰기 능력에 긍정적인 효과가 있다는 De La Paz(2001)의 연구와도 일치한다. 설명하는 글쓰기 능력 하위요인인 글의 내용, 글의 조직, 글의 표현에서도 모두 유의한 차이를 보였다. 이러한 결과를 보면 STOP & LIST 전략과 자기조정 절차가 포함된 SRSD 수업이 설명하는 글쓰기 능력을 향상시키데 효과가 있음을 시사한다.

주장하는 글쓰기에서 실험집단의 아동은 비교집단 아동보다 쓰기 능력이 전체적으로 유의하게 높았다. 이러한 결과는 SRSD 수업이 주장하는 글쓰기 능력을

dCollection @ jeju

향상시키는데 영향을 미친다는 선행 연구들과도 일치한다(De La Paz & Graham, 1997; 김유미 1995). 주장하는 글쓰기 능력 하위요인에서는 글의 내용, 글의 조직에서는 유의한 차이를 보였으나 글의 표현에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 TREE전략과 자기조정 절차를 포함한 SRSD 수업이 주장하는 글쓰기 능력에 대체로 긍정적인 효과가 있음을 입증한다. 다만, 하위 요인 중에서 글의 표현에 의의있는 효과가 나타나지 않은 것은 16차시동안 비교집단과 실험집단에 글쓰기 지도가 꾸준히 이루어지면서 표현영역에서 평가하고자 하는 문장 어휘력, 분량, 맞춤법 사용 등이 비슷하게 향상되었기 때문이라 추론해 볼 수 있다.

STOP & LIST 전략과 자기조정 절차가 포함된 SRSD 수업이 주장하는 글쓰기 능력에도 전이되는지를 알아보기 위하여 전이검사를 실시한 결과, 실험집단의 아동은 비교집단 아동보다 주장하는 글쓰기 능력이 전체적으로 유의한 차이를 보였다. 김유미(1995)는 SRSD 수업의 효과가 독해학습에 전이되는지를 알아본 결과 실험집단의 독해점수가 비교집단의 점수보다 높게 나타났으며, 통계적으로 의의있는 결과가 나왔다. 따라서 SRSD 수업은 다른 학습에 전이효과가 있음을 입증해 준다.

전이효과의 경우 하위 요인에서 글의 조직과 표현에서는 유의한 차이를 보였으나, 글의 내용에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 글의 조직에서 유의한 차이를 보인 까닭은 설명하는 글과 주장하는 글쓰기 평가요소가 글의 짜임, 문단의 내용과 형식, 문단간의 연결관계로 서로 비슷하기 때문이다. 글의 표현에 해당하는 평가요소도 문장 어휘력, 글쓰기 분량과 맞춤법 사용으로 비슷하다. 이렇게 평가요소가 비슷하기 때문에 STOP & LIST 전략과 자기조정 절차를 포함한 SRSD 수업이 주장하는 글쓰기 능력의 하위요인인 글의 조직과 표현에 효과가 나타났다고 해석할 수 있다. 그러나 설명하는 글쓰기 전략인 STOP & LIST 는 설명하는 글의 내용을 생성하려고 개발되었기 때문에 주장과 근거를 내세우는 주장하는 글쓰기 하위요인인 글의 내용에는 효과가 없었던 것으로 생각된다. 그러나 TREE전략을 사용한 주장하는 글쓰기 능력은 글의 내용면에서도 현저한 차이가 나타났다. 이러한 연구 결과는 글의 유형에 아동들이 사용하는 쓰기 전략이 달라야 함을 시사한다.

둘째, 자기조정 전략 개발 수업을 받은 실험집단의 아동은 비교집단의 아동보

dCollection @ jeju

다 쓰기 태도에서 유의한 차이를 보였다. 이는 자기조정 절차를 포함한 자기조정 전략 개발 수업이 초등학생의 쓰기 태도에 긍정적인 영향을 미쳤음을 시사한다. 이러한 연구 결과는 자기조정 전략 개발 수업이 아동들의 수행과 관련된 쓰기의 질, 쓰기에 대한 지식 뿐만 아니라 이와 관련된 정의적 특성도 크게 향상시킨다는 연구 결과와도 일치한다(Graham & Harris, 1989; Sawyer, Graham & Harris, 1992; Graham & Harris, 1996).

쓰기 태도 하위 영역에서는 쓰기에 대한 가치, 쓰기에 대한 흥미와 관심, 쓰기에 대한 성실성, 쓰기에 대한 자심감에서는 유의한 차이를 나타냈으나 쓰기활동에 대한 태도에서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 쓰기 태도 하위 영역 중에서도 쓰기에 대한 자신감은 가장 큰 차이를 보였는데, 이는 “속도를 늦추고 나의 시간을 가져라”라고 자기진술을 생성하여 쓰기 전략과 쓰기 과정을 스스로 관리하고 성공을 노력과 전략사용에 귀인시키는 “열심히 하면 더 잘 쓴다”라고 자기진술을 포함한 자기조정 절차를 사용한 영향으로 보인다. Graham & Harris(1989b) 그리고 Tanhouser(1994)의 선행연구에서도 비슷한 결과를 얻었다. 이들의 연구 결과 SRSD 수업에 참여한 학생들은 일반적으로 훌륭한 논술을 쓰는 자신들의 능력에 대해 좀 더 자신감을 보였으며, 또한 쓰기에 있어 노력, 전략 사용, 또는 양자 모두의 역할에 관해 긍정적인 입장을 보인 것으로 나타났다. 하위 영역 중에서 쓰기활동에 대한 태도에서는 유의한 차이를 보이지 않았는데, 이는 글을 쓰기 전에 계획하기, 문단 구성하기, 교정하기와 관련된 쓰기 태도가 단기간에 고쳐지기에는 무리가 있음을 시사해준다.

이상에서 얻어진 결론을 바탕으로 이 연구에서 극복해야 할 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 초등학교 6학년 아동을 대상으로 한정되었고, 쓰기 과제도 국어과 설명하는 글과 주장하는 글로 제한하였다. 자기조정 전략 개발 수업이 쓰기 능력 및 태도에 미치는 효과에 대해 종합적이고 일반적인 결론을 얻기 위해서는 실험 대상을 다양하게 확대해야 할 것이다. 그리고 쓰기 과제도 다양한 영역에 걸쳐 이루어져야 하며, 다양한 교과 영역까지 적용해 보는 연구가 필요할 것으로 보인다.

둘째, 이 연구에서는 평가의 객관도를 높이기 위해 쓰기 능력을 구체적인 하위

dCollection @ jeju

요인으로 나누어 평가 기준을 제시하는 분석적 평가방법을 적용하였다. 그러나 이러한 분석적 평가방법은 쓰기의 전체적인 흐름이나 맥락을 고려하지 못하는 단점이 있다. 그리고 구체적인 하위요인에 따른 채점에 있어서도 채점자의 개인차가 있었다. 따라서 글의 종류에 따른 하위요소와 전체적인 맥락을 모두 고려하면서 채점할 수 있는 구체적이고 객관적인 평가 기준이 모색되고 그것을 실제에 적용하는 기능이 향상되어야 할 것이다.

셋째, 글의 유형에 따라 쓰기 전략을 달리하였을때 SRSD 수업의 전이 효과가 어떻게 다른지에 대한 후속연구가 필요하다. SRSD 수업 효과가 쓰기 전략에 따라 쓰기 능력과 쓰기 태도에서 다르게 나타남을 연구를 하는 동안 관찰할 수 있었다. 글의 유형에 따른 간소화된 쓰기 전략을 마련하여 SRSD 수업에 적용하여 교사의 도움을 조절한다면 새로운 효과를 기대할 수 있을 것이다.

이상의 연구 결과 자기조정 전략 개발 수업이 아동의 쓰기 능력과 쓰기 태도를 향상시키는데 효과적인 것으로 증명되었다. 따라서 글의 유형에 따라 쓰기 전략과 자기조정절차를 달리하여 자기조정 전략 개발 수업을 시도한다면 쓰기 학습에서 아동의 쓰기 능력과 쓰기 태도를 향상시키는데 유용하게 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

dCollection @ jeju

참 고 문 헌

강인옥 (2003). **상호 점검 전략 훈련이 아동의 쓰기 능력향상에 미치는 영향.** 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

교육인적자원부 (2007). **초등학교 교육과정[별책2].** 서울: 대한교과서주식회사.

교육인적자원부 (2007). **국어과 교육과정[별책5].** 서울: 대한교과서주식회사.

교육인적자원부 (2008). **초등학교 교사용지도서 국어 6-1.** 서울: 대한교과서주식회사.

김미정 (2007). **학습자의 자기평가 피드백 유형이 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 영향.** 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

김유미 (1995). **자기조절전략수업과 상위인지가 아동의 작문 수행에 미치는 효과.** 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

김정혜 (1999). **학생에 의한 평가가 효능감 및 학습태도에 미치는 효과: 자기평가와 동료평가를 중심으로.** 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

노명완, 박영목, 권경안 (1995). **국어과교육론.** 서울: 갑을출판사.

박영목, 이인제, 남미영 (1991). **국어교육의 본질 추구를 위한 학교 교육평가 체계 연구Ⅱ.** 한국교육개발원.

서정수 (2005). **한국어 또는 영어 자가 점검식 주석에 대한 교사 피드백이 한국 고등학생의 영어 쓰기 능력과 학습태도에 미치는 영향.** 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

심선희 (2002). **동료 협의를 통한 과정 중심 쓰기가 쓰기 능력 및 쓰기 태도에 미치는 효과.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

오화영 (2005). **과정 중심 글쓰기에서 자기 조정 전략과 상호 평가 전략의 효과 비교.** 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.

우은실 (2005). **자기평가 중심 학습이 초등학생의 쓰기 능력 및 효능감에 미치는 영향.** 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

원진숙 (1995). **논술교육론.** 서울: 박이정.

이선화 (2003). **자기조절전략훈련이 쓰기지체아동의 쓰기 능력에 미치는 영향.** 공주대학교 대학원 석사학위논문.

이재승 (1999). **과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구.** 한국교원대학교 교

dCollection @ jeju

육대학원 박사학위논문.

임천택 (2002). **학습자 중심의 국어과 평가.** 서울: 박이정.

정경미 (1998). **주장하는 글의 서론 쓰기 연구.** 광주초등국어교육학회.

Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1986). *Writing: Trends across the decade,* 1974-1984. National Assessment of Educational Progres. Princeton, NJ: ED 273 680.

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing.* New Jersey: Lawrenrnce Erlbaum Associates, Ins.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

D'Angelo, F. J. (1980). *Process and thought in composition with handbook.* Massachusetts: Winthrop Publishers, Ins.

De La Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disordersand specilfic language impairment. *Journal of Educational Psychology, 95,* 37-47.

De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learing difficulities. *Exceptional Children, 63,* 167-181.

Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). Plans that guide the composing process. In C. H. Frederiksen, & J. F. Dominic(Eds.), *The nature, development and teaching of composition* Vol. 2. 39-58.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' composition. *Journal of Educational Psychology, 82,* 781-791.

Graham, S. & Harris, K. R. (1989a). A Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 81,* 353-361.

dCollection @ jeju

Graham, S. & Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Chidren, 56*, 201-214.

Graham, S. & Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. Shunk & B. Zimmerman (Eds). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*(pp. 203-228). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Harris, K. R. & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' compositional skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly, 8,* 27-36.

Harris, K. R. & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy : A part of writing process. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie(Eds.), *Promoting academic compeence and literacy in school*(pp. 277-309). San Diego: Academic Press.

Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R. & Pressely, M. (1991). The nature of cognitive strategy strategy: Interactive strategy construction. *Exceptional Children, 57,* 392-404.

Jones, B. F. (1992). Cognitive strategy instruction. In M. C. Alkin(Ed.), *Encyclopedia of educational Research.* New York: Macmillan Publishing Company.

Krendl, K. A. & Dodd, J. (1987). *Assessing the national writing project: A longitudinal study of process-based writing.* Indiana University, ERIC Document Reproduction Service No, ED 289 167.

Park, Y. M. (1987). *The influence of the task upon writing performance.* Unpublished doctoral dissertation, University of illinois at Urbana-Champaign.

dCollection @ jeju

Plimpton, G. (Ed.). (1967). *Writers at work: The paris review interviews*(3rd series). New York: Viking Press.

Pressely, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review, 4,* 3-31.

Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 84,* 340-352.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). **자기조정학습의 교실적용** (송재홍 역). 서울: 교육과학사. (원저 1998 출판).

Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Chidren, 64,* 295-311.

Tanhouser, S. (1994). *Function over from: The relative efficacy of self-instructional strategy traning alone and with procedural facilitation for adolescents with learning disabilities.* Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, MD.

Thomas, L. A. (1992). *A Process of Metamorphosis: Changing children's attitude toward writing.* Exit project CIRL 627. William Paterson College, ERIC Document Reproduction Service No, ED 379 668.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a proficient writer: A self-regulatory perspective. *Contemoary Educational Psychology, 22,* 73-101.

dCollection @ jeju

ABSTRACT

The Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction on Children's Performance and Attitude in Writing

Shin, Eun Kyoung

Major in Elementary Education Methods
Graduate School of Education
Cheju National University

Supervised by Professor Song, Jae Hong

The purpose of this study is to closely examine which effects the self-regulated strategy development instruction includes the writing strategy and the self-regulated procedure has on children's performance and attitude in writing. And, for this, the following hypotheses were established.

Hypothesis Ⅰ. Children in the experimental group, who participated in SRSD instruction, will be strengthened the performance in writing than children in the group, who participated in Problem solving teaching & learning.

Hypothesis Ⅱ. Children in the experimental group, who participated in SRSD instruction, will be changed the attitude in writing more positively than children in the comparative group.

dCollection @ jeju

This study selected 30 6th graders in A elementary school as the experimental group, and 30 6th graders in K elementary school as the comparative group, in Eul area of Jeju city as Special Self-Governing Province. The pre-test was carried out on the writing performance and the writing attitude. And then, homogeneity of difference between groups was verified. For children in the experimental group, the self-regulated strategy development instruction was carried out. And, children in the comparative group were carried out the traditional instruction of utilizing teacher's guidebook. Following finishing a series of instruction, the post-test was carried out.

The measurement tool for the writing performance was used the pre-and-post questionnaire that utilized the writing task, which is being addressed in the textbook of speaking, listening, and writing in the Korean-language studies for the 1st semester in the 6th grade. And, the measurement tool for the writing attitude was used the writing attitude questionnaire, which Sim Seon-hui developed on the basis of the writing-attitude field in the 7th National Curriculum for Korean Language Education. This study have taken the independent-samples t-test for hypothesis Ⅰ and ANCOVA with the pre-test score as the covariance for hypothesis Ⅱ.

The results of this study are as follows.

First, children in the experimental group, who received the self-regulated strategy development instruction, were significantly higher in the writing performance than children in the comparative group. This research results indicate that the self-regulated strategy development instruction has the effect on strengthening children's writing performance.

dCollection @ jeju

Second, children in the experimental group, who received the self-regulated strategy development instruction, showed significant difference in the writing attitude more than children in the comparative group. This suggests that the self-regulated strategy development instruction focusing on self-regulated procedure had positive effect on children's writing attitude.

As a result of the above research, the self-regulated strategy development instruction was proved to be effective for improving children's performance and attitude in writing. Accordingly, given the self-regulated strategy development instruction by differentiating the writing strategy and the self-regulated procedure according to types in writing, it is expected to be usefully applied to improving children's performance and attitude in writing in the writing learning.

Key Words : Self-regulated strategy development instruction, Performance in writing, Attitude in writing

dCollection @ jeju

부 록

[부록 1] 설명하는 글쓰기 사전검사

[부록 2] 설명하는 글쓰기 사후검사

[부록 3] 주장하는 글쓰기 사전검사

[부록 4] 주장하는 글쓰기 전이검사

[부록 5] 주장하는 글쓰기 사후검사

[부록 6] 설명하는 글쓰기 평가 기준표

[부록 7] 주장하는 글쓰기 평가 기준표

[부록 8] 쓰기 태도 검사

[부록 9] SRSD 교수-학습 과정안

dCollection @ jeju

< 부록 1> 설명하는 글쓰기 사전검사

쓰기 사전검사

6학년 ( )번 이름 ( )

♠ 글의 제재 : '우리 나라의 문화유산'에 대해 설명하는 글쓰기

♠ 쓰는 시간 : 40분

♠ 쓰기 안내문

우리 나라에는 세계에 자랑할 만한 문화 유산이 정말 많이 있지요? 우리 나라의 문화유산 중에서 한가지를 정하세요. 그리고 다른 나라에서는 볼 수 없는 우리나라의 독특하고 고유한 문화 유산에 대해 자세히 설명하는 글을 써 보세요.

♠ 다음 사항에 유의해서 쓰세요.

▹ 글에 적당한 제목을 붙이세요.

▹ 우리 나라의 문화유산에 대한 정보를 자세히 쓰세요.

▹ 글을 쓸 때 글의 짜임이 드러나게 문단을 잘 구분해서 쓰세요.

▹ 글의 흐름을 자연스럽게 하고 표현을 정확하게 쓰세요.

※ 학습지의 뒷면에 글을 쓰세요.

dCollection @ jeju

< 부록 2> 설명하는 글쓰기 사후검사

쓰기 사후검사

6학년 ( )번 이름 ( )

♠ 글의 제재 : '관심있는 인물이나 사물'에 대해 설명하는 글쓰기

♠ 쓰는 시간 : 40분

♠ 쓰기 안내문

이 세상에는 훌륭하고 유명한 인물들이 많습니다. 또한 신기하고 희귀한 사물들도 많습니다. 그 중에서 여러분이 관심있는 인물이나 사물을 한 가지만 떠올려 봅시다. 그리고 떠올린 대상에 대해 자세히 설명하는 글을 써 보세요

♠ 다음 사항에 유의해서 쓰세요.

▹ 글에 적당한 제목을 붙이세요.

▹ 주제가 드러나게 정확하고 다양한 정보를 쓰세요.

▹ 글을 쓸 때 글의 짜임이 드러나게 문단을 잘 구분해서 쓰세요.

▹ 글의 흐름을 자연스럽게 하고 표현을 정확하게 쓰세요.

※ 학습지의 뒷면에 글을 쓰세요.

dCollection @ jeju

< 부록 3> 주장하는 글쓰기 사전검사

쓰기 사전검사

6학년 ( )번 이름 ( )

♠ 글의 제재 : ‘컴퓨터 게임은 통제되어야 하는가’에 주장하는 글쓰기

♠ 쓰는 시간 : 40분

♠ 쓰기 안내문

컴퓨터 게임은 우리 생활에서 즐거움을 주는 오락 도구입니다. 하지만 이러한 컴퓨터 게임이 문제가 되는 까닭과 그러한 원인을 생각해 봅시다. 그리고 ‘컴퓨터 게임은 통제되어야 하는가’에 대한 내 주장과 알맞은 근거를 적어 봅시다.

♠ 다음 사항에 유의해서 쓰세요.

▷ 이 글을 읽을 사람은 친구라고 생각해서 쓰세요.

▷ 제재에 알맞은 제목을 붙이세요.

▷ 글을 쓸 때 글의 짜임이 드러나게 문단을 잘 구분해서 쓰세요.

▷ 주장과 근거를 구체적으로 제시하여 쓰세요.

※ 학습지의 뒷면에 글을 쓰세요.

dCollection @ jeju

< 부록 4> 주장하는 글쓰기 전이검사

쓰기 전이검사

6학년 ( )번 이름 ( )

♠ 글의 제재 : '집단따돌림을 해결할 수 있는 방안'에 주장하는 글쓰기

♠ 쓰는 시간 : 40분

♠ 쓰기 안내문

여러분은 집단 따돌림에 대해 듣거나 실제로 본 일이 있을 것입니다. 집단 따돌림이 문제가 되는 까닭과 집단 따돌림이 생기는 원인을 생각해 봅시다. 그리고 집단 따돌림을 해결할 수 있는 방안에 대한 내 주장과 알맞은 근거를 적어 봅시다.

♠ 다음 사항에 유의해서 쓰세요.

▷ 이 글을 읽을 사람은 친구라고 생각해서 쓰세요.

▷ 제재에 알맞은 제목을 붙이세요.

▷ 글을 쓸 때 글의 짜임이 드러나게 문단을 잘 구분해서 쓰세요.

▷ 주장과 근거를 구체적으로 제시하여 쓰세요.

※ 학습지의 뒷면에 글을 쓰세요.

dCollection @ jeju

< 부록 5> 주장하는 글쓰기 사후검사

쓰기 사후 검사

6학년 ( )번 이름 ( )

♠ 글의 제재 : '세계의 여러 민족이 평화롭게 살아가는 방법'에 대해 주장하는 글쓰기

♠ 쓰는 시간 : 40분

♠ 쓰기 안내문

지금도 세계 여러 곳에서는 전쟁과 굶주림으로 고통받는 사람들이 많습니다. 이러한 지구촌의 여러 민족이 평화롭게 살아가는 방법에 대해 생각해 봅시다. 그리고 내 주장과 근거가 분명하게 드러나게 글을 써 봅시다.

♠ 다음 사항에 유의해서 쓰세요.

▹ 글에 적당한 제목을 붙이세요.

▹ 나의 주장이 확실히 드러나게 쓰세요.

▹ 주장에 대한 타당한 근거를 제시하며 쓰세요.

▹ 문단을 구분하여 서론, 본론, 결론의 분량을 고려하며 쓰세요.

※ 학습지의 뒷면에 글을 쓰세요.

dCollection @ jeju

< 부록 6> 설명하는 글쓰기 평가 기준표

설명하는 글쓰기 평가 기준표

평가 영역	평가 요소	평가 기준	점수
내용	주제가 분명한가?	글의 주제가 분명하다	3
		글의 주제가 분명하지 않지만 나타나 있다	2
		글의 주제가 나타나 있지 않다	1
	주제를 뒷받침하는 정보가 풍부한가?	주제를 뒷받침하는 정보가 풍부하다	3
		주제를 뒷받침하는 정보가 풍부한 편이다	2
		주제를 뒷받침하는 정보가 거의 없다	1
	주제를 뒷받침하는 정보가 정확한가?	주제를 뒷받침하는 정보가 정확하다	3
		주제를 뒷받침하는 정보가 정확한 편이다	2
		주제를 뒷받침하는 정보가 정확하지 않다	1
조직	처음, 가운데, 끝부분으로 나뉘어져 있는가?	처음, 가운데, 끝부분으로 나뉘어져 있다	3
		처음, 가운데, 끝부분이 분명하지 않다	2
		처음, 가운데, 끝부분으로 나뉘어져 있지 않다	1
	문단의 내용과 형식이 일치하는가?	문단의 내용과 형식이 일치한다	3
		문단의 내용과 형식이 비교적 일치한다	2
		문단의 구분이 안된다	1
	문단간의 연결 관계가 자연스러운가?	문단과 문단의 연결이 매우 자연스럽다	3
		문단과 문단의 연결이 비교적 자연스럽다	2
		문단과 문단의 연결이 적절하지 않다	1
표현	의미에 맞는 적절한 단어를 사용했나?	의미에 맞는 단어들을 사용했다.	3
		의미에 맞지 않는 단어들이 있다.	2
		사용된 단어들이 적절하지 않다	1
	분량이 적절한가?	처음, 가운데, 끝부분의 분량이 적절하다	3
		한부분에 치우치는 경향이 있다	2
		글 전체 분량이 짧다	1
	어법이 정확한가?	맞춤법과 문법이 정확하다	3
		맞춤법과 문법이 비교적 정확하다	2
		맞춤법과 문법이 대체로 맞지 않는다	1

dCollection @ jeju

< 부록 7> 주장하는 글쓰기 평가 기준표

주장하는 글쓰기 평가 기준표

평가 영역	평가 요소	평가 기준	점수
내용	주장이 분명하고 합리적인가?	주장이 분명하고 합리적이다	3
		주장이 분명하지 않지만 나타나 있다	2
		주장이 분명하고 합리적이지 않다	1
	주장을 뒷받침하는 근거가 풍부한가?	주장을 뒷받침하는 근거가 풍부하다	3
		주장을 뒷받침하는 근거가 풍부한 편이다	2
		주장을 뒷받침하는 근거가 거의 없다	1
	주장을 뒷받침하는 근거가 타당한가?	주장을 뒷받침하는 근거가 타당하다	3
		주장을 뒷받침하는 근거가 타당한 편이다	2
		주장을 뒷받침하는 근거가 타당하지 않다	1
조직	서론, 본론, 결론으로 나뉘어져 있는가?	서론, 본론, 결론으로 나뉘어져 있다	3
		서론, 본론, 결론이 분명하지 않다	2
		서론, 본론, 결론으로 나뉘어져 있지 않다	1
	문단의 내용과 형식이 일치하는가?	문단의 내용과 형식이 일치한다	3
		문단의 내용과 형식이 비교적 일치한다	2
		문단의 구분이 안된다	1
	문단간의 연결 관계가 자연스러운가?	문단과 문단의 연결이 매우 자연스럽다	3
		문단과 문단의 연결이 비교적 자연스럽다	2
		문단과 문단의 연결이 적절하지 않다	1
표현	의미에 맞는 적절한 단어를 사용했나?	의미에 맞는 단어들을 사용했다.	3
		의미에 맞지 않는 단어들이 있다.	2
		사용된 단어들이 적절하지 않다	1
	분량이 적절한가?	처음, 가운데, 끝부분의 분량이 적절하다	3
		한부분에 치우치는 경향이 있다	2
		글 전체 분량이 짧다	1
	어법이 정확한가?	맞춤법과 문법이 정확하다	3
		맞춤법과 문법이 비교적 정확하다	2
		맞춤법과 문법이 대체로 맞지 않는다	1

dCollection @ jeju

< 부록 8> 쓰기 태도 검사

나의 쓰기 태도는?

어린이 여러분 안녕하세요?

이 설문지는 평소 글쓰기에 대하여 여러분 자신이 가지고 있는 생각을 알아보기 위한 것입니다. 설문에 대한 응답 결과는 다른 사람에게 알리지 않으므로 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답해 주시기 바랍니다.

각 문항들을 천천히 읽어가면서 평소 여러분 자신이 생각하고 있는 것과 가깝다고 여겨지는 곳에 ∨표 해 주세요.

6학년 1반 (　　)번 (남, 여)

번호	내　　용	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	글쓰기는 생활하는데 있어 매우 필요하다					
2	글쓰기는 학습능력 향상에 도움이 된다.					
3	사람들은 서로의 생각을 이해하기 위해 글을 쓴다.					
4	글쓰기는 나에 대하여 더 많은 것을 나타나게 한다.					
5	국어 수업에서 쓰기 시간이 가장 즐겁다.					
6	나는 글쓰기를 좋아한다.					
7	나는 글로 쓰고 싶은 글감들이 많다.					
8	나는 글을 쓰고 싶을 때가 많다.					
9	글쓰기를 시작하면 힘들어도 끝까지 완성하려고 한다.					
10	글쓰기를 하는 동안 집중해서 글쓰기를 한다.					

dCollection @ jeju

11	나는 글을 쓰다가 쓸 내용이 생각나지 않으면 쓰기를 그만둔다.					
12	나는 별로 흥미가 없는 쓰기 주제라고 하더라도 끝까지 글쓰기를 계속한다.					
13	나는 어떤 주제든지 자신 있게 글을 쓸 수 있다.					
14	내가 쓴 글을 읽으면 마음에 든다.					
15	내가 쓴 글을 친구가 읽으면 기분이 좋다.					
16	나는 내 생각이나 느낌을 글쓰기를 통해 잘 표현할 수 있다.					
17	글을 쓰기 전에 쓸 내용이 잘 떠오르지 않는다.					
18	글을 쓸 때 첫 문장을 쓰는 일이 어렵다.					
19	글을 쓸 때 서론, 본론, 결론으로 내용을 정리하는 일이 어렵다.					
20	나는 내가 쓴 글을 다시 읽고 고칠 부분을 찾아 고쳐 쓰려는 태도를 가진다.					

♠ 응답해 주셔어 감사합니다. 수고하셨습니다. ♠

dCollection @ jeju

< 부록 9> SRSD 교수·학습 과정안(2-3/16)

단원명	2-(1)정보의 바다	교과서	말듣쓰 42~44쪽
학습주제	대상을 정하여 설명하는 글쓰기	차시	2-3/16
학습목표	대상을 정하여 설명하는 글을 쓸 수 있다.		

단계	학습요소	교수·학습활동		시간	자료 및 유의점
		교사	아동		
도입	동기유발	▶금낭화와 돌하르방 사진을 보여준다. ▶쓰기과제를 확인시키고 한가지를 정하도록 한다.	▷사진을 보고 무엇인지 알아맞힌다. ▷쓰기과제를 확인하고 한가지 주제를 고른다.	5′	☆금낭화와 돌하르방 ppt
	학습목표 확인	▶학습 목표를 확인시킨다. 대상을 정하여 설명하는 글을 쓸 수 있다.			
전개	배경지식 개발하기 (SRSD 단계 1)	▶설명하는 글을 쓸 때 어떤 요소가 들어가야 하나요?	▷처음- 설명할 대상, 동기, 목적, 방법 가운데-다양한 정보 끝-요약, 정리등이 포함된다	10′	☆그래프
		▶지난 시간에 쓴 자신의 글에 설명하는 글의 요소가 제대로 들어갔는지 확인하게 한다.	▷자신의 글에 각 요소가 얼마나 나타나 있는지 그래프로 그려본다.		
	시범보이기 (SRSD 단계 3)	▶오늘 쓸 쓰기 과제로 설명하는 글쓰기 전략의 단계를 시범보인다. <설명하는 글쓰기 전략의 단계> 1단계-목표설정(Stop, Think Of Purpose) 2단계-브레인스토밍(& List Ideas) 3단계-계열화하기(Sequence Them)	▷쓰기 전략을 사용하는 방법에 함께 참여한다.	15′	★쓰기과정에 도움이 되는 자기진술을 스스로 개발하도록 한다.
		▶이 글을 쓰는 목적은 무엇인가요?	▷금낭화나 돌하르방에 대한 설명하는 글쓰기		

dCollection @ jeju

전개	토의하기 (SRSD 단계 2)	▶쓸 대상에 대해 알고 있는 것을 브레인스토밍 해 봅시다. ▶주제에 따라 브레인스토밍한 것을 계열화시켜 봅시다. ▶글을 쓰는 동안 자기 자신에게 말하는 것의 중요성에 대해 토의한다.	▷쓸 대상에 대해 알고 정보를 생각나는대로 말한다 ▷설명하는 글에 포함시킬 주제과 순서를 생각하며 계열화시킨다. ▷쓰기과정을 관리하기 위해 사용할 자기진술과 노력하면 성공할 수 있다는 자기진술을 기록한다 -포기하지 말자. -열심히 하자.	15′	
	지지하기 (SRSD 단계 5)	▶학습지에 쓰기 과제에 대해 개요를 작성하게 하고 도움이 필요한 아동을 지지한다 ▶시범을 보였던 순서를 생각하며 개요를 짜 보도록 합시다. ▶개요 작성이 끝나면 자신이 정한 쓰기과제로 글을 완성하게 한다..	▷설명문의 구성요소가 모두 포함되도록 개요를 짠다. ▷목표설정, 브레인스토밍, 계열화하기를 생각하며 개요를 수정, 보충한다. ▷자신이 세운 목표와 자기진술을 사용하여 쓰기과정을 조절하며 글을 완성한다 .	25′	★아동의 능력에 따라 지지의 수준을 조정하고 점차로 도움을 줄여 나간다.
정리	평가하기	▶쓴 글을 스스로 점검하고 수정할 수 있도록 한다. ▶고쳐쓴 후 친구와 바꿔 읽고 상호 평가한다.	▷설명문의 구성요소가 들어갔는지 확인하며 점검한다. ▷친구와 바꿔 읽고 잘된점과 잘못된 점을 평가한다	5′	★발표가 끝난후 잘된점을 찾아 칭찬한다.
	발표하기	▶쓴 작품을 발표하게 한다.	▷자신이 쓴 글을 발표한다.	5′	
	차시예고	▶다음시간에 쓸 쓰기과제를 제시한다.	▷쓰기과제를 듣고 조사방법을 정하여 미리 조사한다.		

dCollection @ jeju

SRSD 교수·학습 과정안(10-11/16차시)

단원명	4-(1)말과 글에 담긴 생각	교과서	말듣쓰 94~97쪽
학습주제	주장하는 글쓰기	차시	10-11/16
학습목표	'어린이의 옷차림'에 대해 주장과 근거가 분명하게 드러나도록 글을 쓸 수 있다.		

단계	학습요소	교수·학습활동		시간	자료 및 유의점
		교사	아동		
도입	동기유발	▶우리반 어린이들의 옷차림은 어떠한가요?	▷우리반 어린이들의 옷차림을 살펴보며 발표한다.	5′	☆동영상
		▶동영상을 살펴보며 어린이의 옷차림에 대해 생각해 봅시다.	▷유명상표를 입은 어린이에 대한 동영상을 보고 어린이의 옷차림에 대해 생각해 본다.		
	학습목표 확인	▶학습 목표를 확인시킨다. '어린이의 옷차림'에 대해 주장과 근거가 분명하게 드러나도록 글을 쓸 수 있다.			☆ppt 자료
전개	배경지식 개발하기 (SRSD 단계 1)	▶주장과 근거는 어떤 뜻을 가진 말인가요?	▷주장이란 어떤 문제에 대한 구체적인 생각이나 의견이다. 근거는 주장을 직접적으로 뒷받침하는 까닭이나 이유의 의미와 비슷하다.	10′	★그래프를 통해 쓰기 과정을 점검하는 방법과 그것의 중요성을 소개한다.
		▶주장하는 글을 쓸 때 어떤 요소가 들어가야 하나요?	▷서론-문제제기(전제) 본론-주장, 근거 결론-요약 및 전망		
		▶지난 시간에 쓴 자신의 글에 주장하는 글의 요소가 제대로 들어갔는지 그래프에 확인하게 한다.	▷자신의 글에 각 요소가 얼마나 나타나 있는지 그래프로 그려본다. 빠진 요소가 있는지 확인한다.		
	토의하기 (SRSD 단계 2)	▶교과서 96쪽 그림을 보며 어린이의 옷차림이 어떤지 살펴보게 한다.	▷각각의 어린이의 옷차림에 대해 발표한다.	15′	
		▶쓰기 과제를 확인한다	▷어린이의 옷차림		

dCollection @ jeju

		▶오늘 쓸 쓰기 과제로 주장하는 글쓰기 전략에 대해 모둠별로 토의하여 봅시다.	▷쓰기 전략을 사용하는 방법과 각 단계의 근거에 대해 모둠별로 토의한다.	☆쓰기 전략 도표

<주장하는 글쓰기 전략의 3단계>	
Think	누가 이 글을 읽을지, 이 글을 왜 쓰는지를 생각한다.
Plan	**TREE**를 이용하여 말하려는 것을 계획한다. ・주제문 작성(**T**opic sentence) ・이유 및 근거(**R**easons) 작성 ・이유 및 근거 검토(**E**xamine reasons) ・결론(**E**nding) 작성
Write	글을 쓰고 첨삭한다.

	▶이 글을 읽을 사람은 누구인가요?	▷우리반 친구들	★쓰기 전략이 숙달되어야 자동적으로 사용될 수 있음을 강조한다.
	▶이 글을 쓰는 목적은 무엇인가요?	▷어린이들의 옷차림에 대해 주장하는 글쓰기	
	▶요즘 어린이들의 옷차림에 대한 각자의 주장을 말해 봅시다.	▷모둠원 각자의 주장을 발표한다.	
	▶주장을 지지하는 여러 가지 근거를 말해 봅시다.	▷주장에 대한 모둠원의 여러 가지 근거를 듣는다	
	▶ 그 근거가 타당한지 모둠원과 토론하도록 한다.	▷근거가 타당한지 토의하고, 잘못된 근거는 수정한다.	
	▶이 글의 결론을 말해 봅시다.	▷전체를 요약하고 앞으로의 다짐 등을 발표한다.	
	▶글을 쓰기 전에 어떻게 구조화하고 계열화할 것인지 토의해 봅시다.	▷서론, 본론, 결론에 어떤 내용이 들어가야 하는지 토의한다.	

dCollection @ jeju

	시범보이기 (SRSD 단계 3)	▶쓰기 전략을 사용하는 방법을 소리내어 말하면서 시범을 보인다. ▶글을 쓰는 동안 자기 자신에게 말하는 것의 중요성에 대해 시범을 보이고, 자기진술을 만들어 발표하도록 한다.	▷교사를 도와 계획을 세우며, 근거를 수용하거나 기각하는 것 등을 함께 한다. ▷학습지에 쓰기 전략과 쓰기과정을 관리하기 위해 사용할 자기진술을 기록한다 -속도를 늦추고 나의시간을 가져라 ▷노력하면 성공할 수 있다는 자기진술을 기록한다 -열심히 하면 더 잘 쓴다.	10′	★시범을 보일 때에는 자기교수를 사용하여 쓰기과정, 자신의 행동을 관리하는 것을 돕는다.
	지지하기 (SRSD 단계 5)	▶학습지에 쓰기 개요를 작성하게 하고 도움이 필요한 아동을 지지한다. ▶개요 작성이 끝나면 학습지의 뒷면에 글을 완성하게 한다.	▷주장하는 글의 구성요소가 모두 포함되도록 개요를 짠다. ▷자신이 세운 목표와 자기진술을 사용하여 쓰기 과정을 조정하며 글을 완성한다.	20′	★아동의 능력에 따라 지지의 수준을 조정하고 점차로 도움을 줄여나간다.
정리	평가하기 발표하기 차시예고	▶쓴 글을 읽고 주장하는 글의 구성요소가 들어갔는지 각자 점검하도록 한다. ▶모둠끼리 친구와 바꿔 읽고 상호 평가한다. ▶쓴 작품을 발표하게 한다. ▶다음시간에 쓸 쓰기과제를 제시한다.	▷주장하는 글의 구성요소가 들어갔는지 확인하며 각자 점검한다. ▷친구와 바꿔 읽고 잘된점과 잘못된 점을 평가한다. ▷자신이 쓴 글을 발표한다. ▷쓰기과제를 듣고 조사방법을 정하여 미리 조사한다.	10′ 5′	★발표가 끝난 후 잘된 점을 찾아 칭찬한다.

dCollection @ jeju