

## 자기조정전략 교수가 쓰기학습장애 아동의 쓰기 능력에 미치는 영향

윤 송 이

서울은수초등학교

강 옥 려\*

서울교육대학교 유아·특수교육과

---

---

### 《요 약》

---

---

본 연구의 목적은 자기조정전략(Self-Regulated Strategy Development) 교수가 쓰기학습장애 아동의 쓰기 능력에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이다. 이를 위해 3명의 4학년 쓰기 학습장애 아동이 연구에 참여하였고 대상자간 중다간헐기초선 설계(multiple probe baseline design across the participants)를 사용하여 10주 동안 기초선, 중재, 일반화, 유지 순으로 실험이 실시되었다. 그 결과, 중재 이후 대상 아동의 이야기 글의 내용과 길이가 향상되었으며 쓰기 시간이 증가하였다. 향상된 글의 내용은 일반화되었으며 글의 길이는 부분적으로 일반화되었다. 향상된 글의 내용과 쓰기 시간은 유지되었으며 글의 길이는 부분적으로 유지되었다. 본 연구를 바탕으로 후속 연구에서는 자기조정전략 쓰기교수가 쓰기의 정확성 면에서도 효과적인지 살펴볼 필요가 있다.

---

---

주제어 : 쓰기학습장애, 자기조정전략 교수, 쓰기 능력

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

쓰기는 정서 및 행동장애, 주의력 결핍·과잉행동장애, 학습장애, 의사소통장애 등 대부분의 장애아동이 겪고 있는 어려움으로(Graham & Harris, 2005) 쓰기가 읽기보다 심하게 지체된 경우가 많다(김동일, 이대식, 신중호, 2003). 미국에서 2002년에 실시한 전국단위의 교육 진전도 평가(National Assessment of Educational Progress: NAEP)에서는 4, 8, 12학년의 4명 중 3명이 쓰기에 필요한 지식이나 기능을 제대로 획득하지 못하고 있는 것으로 나타났다(Persky, Daane, & Jin, 2003). 이렇듯 많은 아동이 낮은 쓰

---

\* 교신저자 (ork@snue.ac.kr)

기 능력을 보이는 까닭은 쓰기가 지식, 기능, 전략이 복합적으로 작용하는 복잡한 초인지 활동(Walker, 2005)으로 쓰기 능력을 획득하기 위해서는 많은 노력이 필요하기 때문이다(Saddler & Asaro, 2007).

쓰기 능력이란 쓰기 문제나 과제를 해결할 수 있는 지식이나 기능의 존재, 또는 부재를 말하는데(임천택, 2003), 쓰기 능력의 구체적 정의는 Flower와 Hayes(1981)의 과정 중심 쓰기 이론에서 찾을 수 있다. 이 이론에 따르면 쓰기는 계획하기(planing), 글쓰기(translating), 수정하기(revising)의 인지적 과정(cognitive process)으로 쓰기 능력은 자신의 생각을 새롭게 생성하거나 변형하고 필자와 독자, 필자와 상황 맥락과의 상호작용 속에서 의미를 구성하는 능력으로 이해된다(임천택, 2003). 의미를 구성하는 쓰기 능력을 갖추기 위해서는 크게 작문(composing) 능력과 전사(transcribing) 능력이 필요하며 목표 정하기, 계획하기, 검토하기 등의 초인지 전략을 활용하여 자신의 쓰기 과정을 점검하고 통제하는 자기조정(self-regulation) 능력이 필요하다.

그러나 쓰기에 어려움이 있는 아동은 문법, 문장부호, 철자법처럼 낮은 단계의 쓰기 능력뿐만 아니라 독자 인식하기, 계획하기, 내용구성하기, 수정하기와 같은 높은 단계의 쓰기 능력에서 결핍을 보인다(Newcomer, Nodine, & Barenbaum, 1988, Saddler, 2006에서 재인용). 쓰기학습장애 아동은 계획하거나 자신의 글을 검토하는데 시간을 별로 쓰지 않고(Walker, 2005) 주로 내용쓰기에만 초점을 맞추는 등 쓰기 과정을 점검하고 통제하는 자기조정 능력이 낮다. 또한 글의 길이가 짧고, 표현이 다양하지 않으며, 글이 비조직적이고, 아이디어가 적다(Harris & Graham, 1996). 그리고 주제와 상관없이 자신이 알고 있는 내용을 단순히 나열하기도 하고 똑같은 내용을 반복해서 쓰기도 한다(Bereiter & Scardamalia, 1987). 그러므로 이들을 위한 적절한 교육적 조치가 필요하다. 그러나 쓰기에 어려움이 있는 아동은 학교에서 일반아동에 비해 쓰기 교육을 덜 받고, 쓰기 연습 시간도 적은 것으로 보고되고 있다(Bui, Schumaker, & Deshler, 2006). 이재승(2002)에 따르면 교사들은 일반적으로 쓰기 주제를 제시하고 결과물에 대한 교정적 피드백을 제공하는 것에 초점을 맞추거나, 아동의 쓰기 과정을 방관자적으로 지켜보는 한정된 역할을 수행하고 있다고 한다. 이러한 교육 환경은 쓰기에 능숙하지 못한 아동의 쓰기 결함을 더욱 심화시키게 된다.

쓰기에 어려움이 있는 아동의 쓰기 능력을 향상시키기 위한 교수모델 중 하나로 자기조정전략(Self-Regulated Strategy Development) 교수가 있다. 이것은 1980년대 미국의 Graham과 Harris에 의해 시작된 것으로 쓰기 과정에 목표설정(goal-setting), 자기교수(self-instruction), 자기점검(self-monitoring), 자기평가(self-evaluation), 자기강화(self-reinforcement)와 같은 전략을 적용하여 쓰기 지도를 하는 교수방법이다(Harris & Graham, 1996). 자기조정전략 교수는 쓰기 과정과 글의 구성요소에 대한 앞 글자 기억

법, 자기조정적 쓰기에 대한 교사의 명시적인 설명과 시범, 교사와 아동의 협력적 쓰기, 독립적인 연습 기회 제공을 강조하며 교수단계를 계열화 한다. 교수단계는 일반적으로 배경지식 형성하기(Develop Background Knowledge), 전략의 목적과 이점 논의하기(Discuss It), 자기조정적 쓰기에 대한 교사의 시범(Model It), 쓰기전략 기억하기(Memorize It), 교사의 지원이 제공되는 아동 중심의 쓰기(Support It), 독립적 쓰기(Independent Performance)의 6단계로 이루어져 있다. 구체적인 절차나 단계는 학습자 상태나 교사 및 환경에 따라 수정, 변형이 가능한 융통성 있는 모델이다(Santangelo, Harris, & Graham, 2007). 이 모델을 기초로 최근에 이루어진 연구들을(Adkins, 2005; De la Paz, 2001; Harris, Graham, & Mason, 2006; Lienemann, Graham, & Reid, 2006; Reid & Lienemann, 2006; Saddler, Moran, Graham, & Harris, 2004) 비롯하여 1985년 이후부터 지금까지 미국에서 수행된 약 30여 편의 연구들은 자기조정전략 교수가 쓰기에 어려움이 있는 아동의 쓰기 지식, 전략, 태도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다.

미국의 경우와 달리 국내에서는 1998년 이전에는 쓰기장애와 관련한 논문이 단 한 편도 없었으며(정혜승, 김소희, 2008) 쓰기학습장애에 대한 연구가 별로 이루어지지 않았다. 자기조정전략에 근거한 연구로 김봉진(2001)은 자기교수 훈련이 학습장애 아동의 단어 다양성과 유창성에 긍정적인 영향을 미침을 보고하였고, 고혜정(2003)은 자기평가 전략이 쓰기장애 아동의 글의 내용, 글의 길이, 어휘 다양성, 어휘 유창성, 정확성 면에서 효과적이라고 밝히고 있다. 이선화(2003)의 연구에서는 자기조정전략 교수가 쓰지 체 아동의 계획 시간, 쓰기 시간, 유창성, 이야기 구성요소, 글의 내용에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 국내에서 이루어진 선행 연구들은 그 수가 적을 뿐만 아니라 중재의 효과가 다른 장르(genre)의 글에서도 일반화되는지는 밝히지 않고 있다.

이에 본 연구에서는 자기조정전략 교수가 쓰기학습장애 아동의 쓰기 능력을 향상시키는 지 여부를 글의 내용, 글의 길이, 쓰기 시간 측면에서 분석하고 중재의 효과가 일반화되고 유지되는지 알아보고자 하였다.

## 2. 연구 문제

- 1) 자기조정전략 교수는 쓰기학습장애 아동의 글의 내용에 어떤 영향을 미치는가?
- 2) 자기조정전략 교수는 쓰기학습장애 아동의 글의 길이에 어떤 영향을 미치는가?
- 3) 자기조정전략 교수는 쓰기학습장애 아동의 쓰기 시간에 어떤 영향을 미치는가?
- 4) 자기조정전략 쓰기 교수를 통해 향상된 쓰기 능력은 다른 장르의 글에서도 일반화 되고 중재가 종료된 후에도 유지되는가?

## II. 연구 방법

본 연구는 서울 ○○초등학교에 재학 중인 4학년 쓰기학습장애 아동 3명을 대상으로 2008년 3월 18일부터 5월 21일까지 방과 후 연구자의 일반학급에서 주 3~4회씩 실시되었다.

### 1. 대상 아동

본 연구에 참여한 아동은 K-WISC III(곽금주, 박혜원, 김정택 역, 2001) 검사결과 지능이 정상범주에 들면서 KISE-BAAT 쓰기(박경숙 외, 2005) 검사에서 1.5학년 이상 지체된 아동으로 지체장애, 감각장애, 정신지체 및 다른 장애를 가지고 있지 않았다. 담임 교사의 관찰에 따르면 대상 아동 1은 쓰기 활동에 자발적으로 참여하지 않고 만화책 읽기 등 딴 짓을 많이 하여 교사의 언어적 촉진이 자주 요구되었고 쓰기를 할 때 맞춤법을 자주 틀렸다. 대상 아동 2는 주어진 과제를 성실히 해결하려고 노력하나 쓰기과제 제출이 늦고 글을 완성하지 않고 제출하는 경우가 많았다. 대상 아동 3은 부적절한 연결어를 자주 사용하였다. 모든 대상 아동은 쓰기과제에 대해서 대체적으로 5문장 이하의 짧은 글을 쓰는 것으로 나타났다. 본 연구와 관련된 대상 아동의 기본 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상 아동의 기본 정보

구분	아동	대상 아동 1	대상 아동 2	대상 아동 3	
성별		남	남	남	
연령(학년)		9세 6개월(4)	8세 5개월(4)	10세 4개월(4)	
K-WISC III	언어성 IQ	96	105	84	
	동작성 IQ	100	111	79	
	전체 IQ	98	109	79	
KISE-BAAT	쓰기	학년기준 (백분위 점수)	1.6학년 (5%)	2.4학년 (16%)	1.8학년 (7%)
	읽기	학년기준 (백분위 점수)	2.4학년 (19%)	2.8학년 (30%)	2.6학년 (24%)

### 2. 실험 절차

본 연구는 대상자간 중다간헐기초선 설계(multiple baseline across participants

with multiple probes)를 사용하여 기초선, 중재, 일반화, 유지 순으로 진행되었다.

### 1) 기초선

중재 전 아동의 이야기 글을 수집하는 단계로, 기초선 자료는 교수가 시작되기 전 각 대상 아동별로 4회 이상 수집하였다. 기초선 기간 동안 교사는 아동이 원하는 글감을 선택하여 경험과 상상을 바탕으로 최선을 다해 흥미로운 이야기 글을 쓰라는 언어적 지시만 하였고 이야기 글쓰기와 관련된 강화 및 피드백은 제공하지 않았다.

### 2) 중재

중재는 Santangelo 등이(2007) 정리한 6단계의 자기조정전략 교수 단계를 교사의 설명과 시범 단계, 지원적 쓰기 단계, 독립적 쓰기의 3단계로 변형하여 적용하였다. 이와 같은 변형을 통해 교사중심의 교수활동에서 아동 중심의 쓰기 활동으로의 점진적 변화를 추구하였다. 쓰기전략 기억하기(Memorize It) 단계를 따로 두지 않고 1차시와 3차시에 포함시켜 아동이 1차시부터 쓰기전략의 일부인 쓰기 과정과 이야기 구성요소를 모두 외워야 다음 차시를 진행하였다. 3차시에서 아동은 교사가 시범 보이는 자기조정적 기술을 3가지 이상 기록하고 교사의 질문에 답변할 수 있을 때 다음 단계로 넘어가도록 하였다. 이런 과정을 통해 아동이 자기조정전략에 대한 사전 지식을 충분히 쌓은 후에 지원적 쓰기를 실시하였다.

#### (1) 교사의 설명과 시범 단계

아동이 자기조정적 쓰기에 대한 지식을 형성하는 단계로 쓰기 배경 지식 형성하기, 전략의 필요성과 이점 논의하기, 자기조정적 쓰기에 대한 교사의 시범 관찰하기의 3개의 차시로 구성되었다. 아동이 각 차시에서 요구하는 기준을 통과하지 못하면 다음으로 넘어가지 않고 해당 차시의 내용을 반복 교수하였다. 본 단계의 차시별 중재 시간은 아동마다 차이가 있으나 50분에서 60분 사이로 이루어졌다. 세부 활동 내용은 <표 2>와 같았으며 수업지도안의 예는 <부록 1>에 제시되어 있다.

<표 2> 각 차시별 활동 내용

#### 1차시: 쓰기 배경지식 형성하기

- 아동이 다양한 이야기 구조에 익숙해지도록 예시 이야기 글을 들려줌
- 꺼내기, 묶기, 쓰기, 고쳐 쓰기의 쓰기 과정과 인물, 시간, 장소, 왜(원인), 사건, 결말, 느낌의 7가지 이야기 구성요소를 학습함
- 7가지 이야기 구성요소가 들어간 짧은 문장 만들기를 함
- 쓰기 과정과 이야기 구성요소를 암기하면 2차시로 넘어감

---

**2차시: 전략의 필요성과 이점 논의하기**

---

- 아동의 기초선 자료중 하나를 선택하여 그 글에 있는 이야기 구성요소를 점검함
- 점검을 통해 보다 좋은 글을 쓸 수 있음을 아동과 문답형식으로 논의하여 전략의 필요성을 인식시킴
- 아동이 자신의 쓰기 능력에 대해 부정적 생각을 하지 않도록 앞으로의 쓰기 공부를 통해 쓰기 능력이 좋아진다는 것을 강조함

---

**3차시: 자기조정적 쓰기에 대한 교사의 시범 관찰하기**

---

- 교사는 꺼내기, 묶기, 쓰기, 고쳐 쓰기의 과정으로 이야기 글을 쓰면서 목표 정하기 (예: 난 뭘 해야 하지? 아! 이야기 구성요소를 넣어 재미있는 이야기 글을 써야지), 자기교수(예: 그 다음에 뭘 해야 하지?, 아 ~을 해야지), 자기점검(예: 이야기 구성요소는 다 들어갔나?), 자기평가(예: 내 글은 말이 되나? 잘 썼나?), 자기강화(예: 주인공이 정말 마음에 들어, 내가 봐도 정말 잘 썼다)의 자기조정전략과 관련된 진술을 큰소리로 말하며 자기조정적 쓰기를 시범보임
  - 아동은 교사의 자기 진술 내용을 기록지에 기록함
  - 교사가 쓴 이야기 글을 아동과 같이 읽으며 이야기 구성요소를 점검하고 고쳐 쓰기를 한 후 쓴 글에 대한 자기평가를 함
- 

**(2) 지원적 쓰기 단계**

아동이 전 단계에서 학습한 자기조정전략을 사용하여 직접적인 이야기 글쓰기를 하는 단계로 교사는 아동이 이야기 글쓰기에 익숙해지면 지원의 강도를 줄여 쓰기 활동의 중심이 교사에서 아동으로 이동하도록 하였다. 2회 연속하여 아동이 자기조정전략을 사용하고 내용점수가 30점 전후를 보이면 독립적 쓰기 단계로 넘어갔다.

**(3) 독립적 쓰기 단계**

독립적 쓰기는 교사의 지원이나 도움 없이 자기조정전략을 사용하여 이야기 글쓰기를 하는 단계로 교사는 고쳐 쓸 부분에 대해서 언급해주는 역할만 하였다. 대상 아동이 글의 내용점수에서 30점 전후의 안정적인 결과를 보이고 교사의 촉진 없이 자기조정전략을 사용하면 중재를 종료하였다.

**3) 일반화 및 유지**

자기조정전략 쓰기의 효과가 다른 장르인 일기 글에도 일반화 되는지 알아보기 위해 중재 후 3회에 걸쳐 아동의 일기 글을 수집하여 분석하였다. 유지 여부는 중재를 마치고 1주일 후에 기초선과 같은 환경 하에서 3번의 이야기 글쓰기를 하여 판단하였다.

### 3. 자료 수집 및 측정

종속 측정은 글의 내용, 글의 길이, 쓰기 시간으로 나누어 측정하였다. 글의 내용과 길이는 기초선, 지원적 쓰기, 독립적 쓰기, 일반화, 유지 단계에서 회기가 끝날 때마다 아동의 글을 수집하여 측정하였다. 글의 내용은 선행연구들(고혜정, 2003; 구연정, 2007; 박태호, 2003; 임천택, 2003; 홍성란, 2006)에서 제시한 평가기준을 참고하여 이야기 글 내용, 조직, 표현, 형식요소로 나누어 4점 척도로 평가하였다. 총 10개의 평가 항목으로 최고 점수는 40점, 최저 점수는 10점으로 구성하였다(부록 2 참조).

글의 길이는 한 편의 이야기에 사용된 총 단어수로 분석하였다. 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 감탄사, 조사의 9품사 중 조사를 제외한 8품사로 단어수를 측정하였다. 낱말이 반복되는 경우는 하나의 단어로 계산했으며, 앞뒤 문맥과 맞지 않는 접속부사와 해독할 수 없거나 의미 없이 사용된 단어는 측정에서 제외하였다.

쓰기 시간은 아동이 이야기 글을 쓰는데 걸린 총 시간을 초시계로 측정하였다. 시간 측정 시 대상 아동이 글쓰기 중간에 밖에 나가는 등 명백하게 쓰기 활동을 멈추었을 때를 제외하고 먼 산 바라보기, 일어나서 왔다 갔다 하는 등의 짧은 시간의 쓰기 이탈 행동은 쓰기와 관련된 연상활동으로 보고 쓰기 시간에 포함시켰다.

### 4. 평가자간 신뢰도

이야기 글, 일기 글의 내용점수와 길이의 평가자간 신뢰도를 측정하기 위해 특수교육을 전공하는 대학원생 한 명이 제 2평가자로 참여하였다. 평가 연습은 연구에 참여하지 않은 4학년 아동의 이야기글로 하였다. 내용점수에 대한 평가자간 신뢰도는 낮은 점수를 높은 점수로 나누어 산출하였다. 그 결과 내용점수에 대한 평가자간 신뢰도는 이야기 글이 .87, 일기 글이 .85였다. 글의 길이에 대한 평가자간 신뢰도는 일치한 단어수를 일치한 단어수와 불일치한 단어수의 합으로 나누어 산출하였다. 그 결과 길이에 대한 평가자간 신뢰도는 이야기 글이 .97, 일기 글이 .98이었다.

## III. 연구 결과

### 1. 글의 내용에 미치는 영향

대상 아동들의 글의 내용점수에 대한 결과는 <표 3>과 [그림 1]과 같다.

<표 3>

글의 내용점수

단위: 점

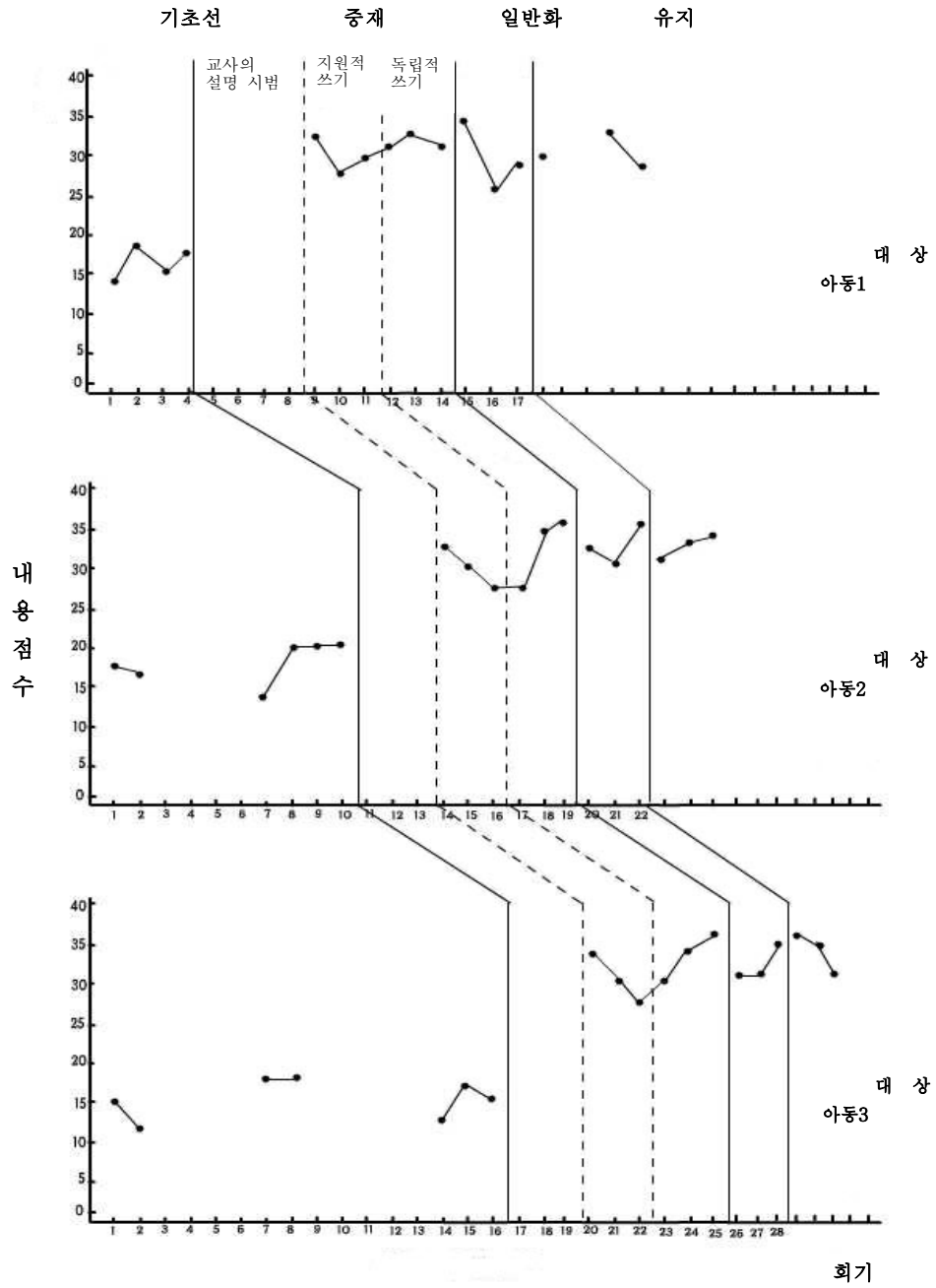
		기초선	중재	일반화	유지
대상 아동 1	평균(범위)	16.0(14-18)	30.5(27-33)	29.0(26-33)	29.7(28-32)
대상 아동 2	평균(범위)	18.8(14-20)	31.2(28-35)	32.3(28-35)	32.3(30-34)
대상 아동 3	평균(범위)	15.0(12-17)	31.8(27-36)	32.3(31-35)	34.0(31-36)

대상 아동 1의 중재 기간의 평균 내용점수는 30.5(범위: 27-33)점으로 기초선 기간의 평균 점수 16.0(14-18)점에 비해 90.6% 상승하였다. 특히, [그림 1]에서 볼 수 있듯이 지원적 쓰기 첫 회기에 점수가 32점으로 급격히 상승하였다. 그러나 교사의 지원이 줄어들면서 점수는 27점, 29점으로 다소 하락하는 모습을 보이다가 독립적 쓰기에서 31점, 33점, 31점을 보이며 상승하였다.

대상 아동 2의 중재 기간의 평균 내용점수는 31.2(범위: 28-35)점으로 기초선 기간의 평균 점수 18.8(14-20)점에 비해 66.0% 상승하였다. [그림 1]에 제시되어 있듯이 대상 아동 2도 대상 아동 1과 마찬가지로 지원적 쓰기 첫 회기에 점수가 32점으로 큰 폭으로 상승하였으나 교사의 지원이 줄어들면서 30점, 28점으로 소폭 하락하다가 독립적 쓰기에서 다시 상승하여 28점, 34점, 35점의 결과를 나타냈다.

대상 아동 3의 중재 기간의 평균 내용점수는 31.8(범위: 27-36)점으로 기초선 기간의 평균 점수 15.0(12-17)점에 비해 112.0% 상승하였다. 대상 아동 3도 대상 아동 1, 2와 마찬가지로 지원적 쓰기 첫 회기에 점수가 34점으로 큰 폭으로 상승하였으나 교사의 지원이 감소되면서 30, 27점으로 하락하다가 독립적 쓰기 3회기 동안 30점, 34점, 36점으로 상승하였다(그림 1 참조).

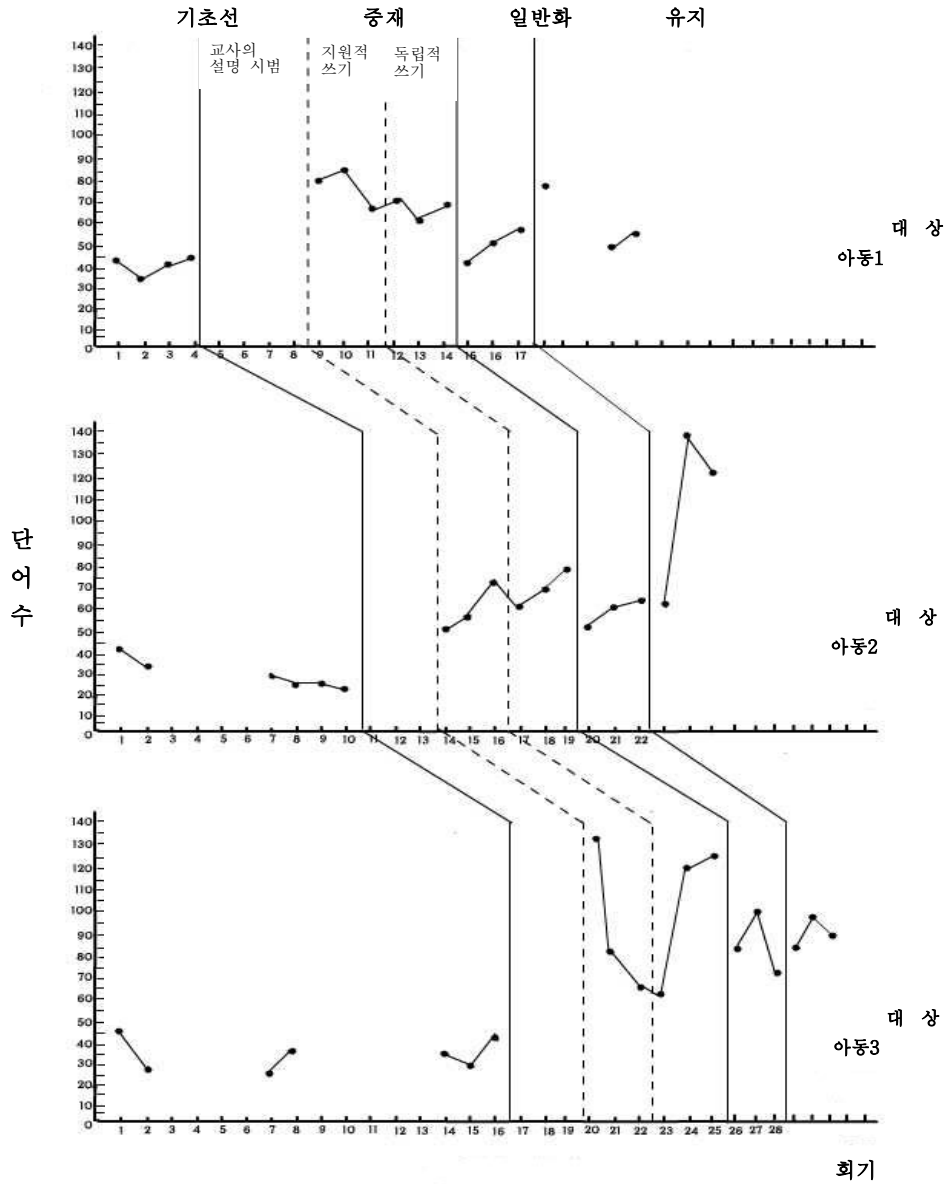
위의 결과에서 알 수 있듯이 모든 대상 아동들은 중재 기간동안 내용점수가 크게 향상되었다. 특히 지원적 쓰기 첫 회기에는 기초선에 비해 월등히 높은 내용점수를 보였으나 교사의 지원이 감소하면서 내용점수가 다소 하락하다가 독립적 쓰기에서는 안정적인 상승세를 나타냈다. 이렇듯 지원적 쓰기단계에서 교사의 지원이 감소하자 내용점수도 감소하는 경향을 보인 것은 중재 초기에 대상 아동들이 전략 사용에 익숙하지 않아 글의 내용이 교사의 지원 정도에 일정 부분 영향을 받았기 때문으로 해석된다. 하지만 교사의 지원이 거의 없는 독립적 쓰기에서 내용점수가 안정적인 상승세를 보인 것은 대상 아동들이 자기조정전략 사용에 익숙해지면서 교사의 지원 정도에 영향을 받지 않고 스스로 내용을 점검하고 수정하는 등의 전략 사용을 통해 내용의 질을 향상시켰기 때문으로 보인다.



[그림 1] 대상 아동별 글의 내용점수



도 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.



[그림 2] 대상 아동별 글의 길이

### 3. 쓰기 시간에 미치는 영향

대상 아동들의 쓰기 시간에 대한 결과는 <표 4>와 [그림 3]과 같다.

<표 5> 쓰기 시간

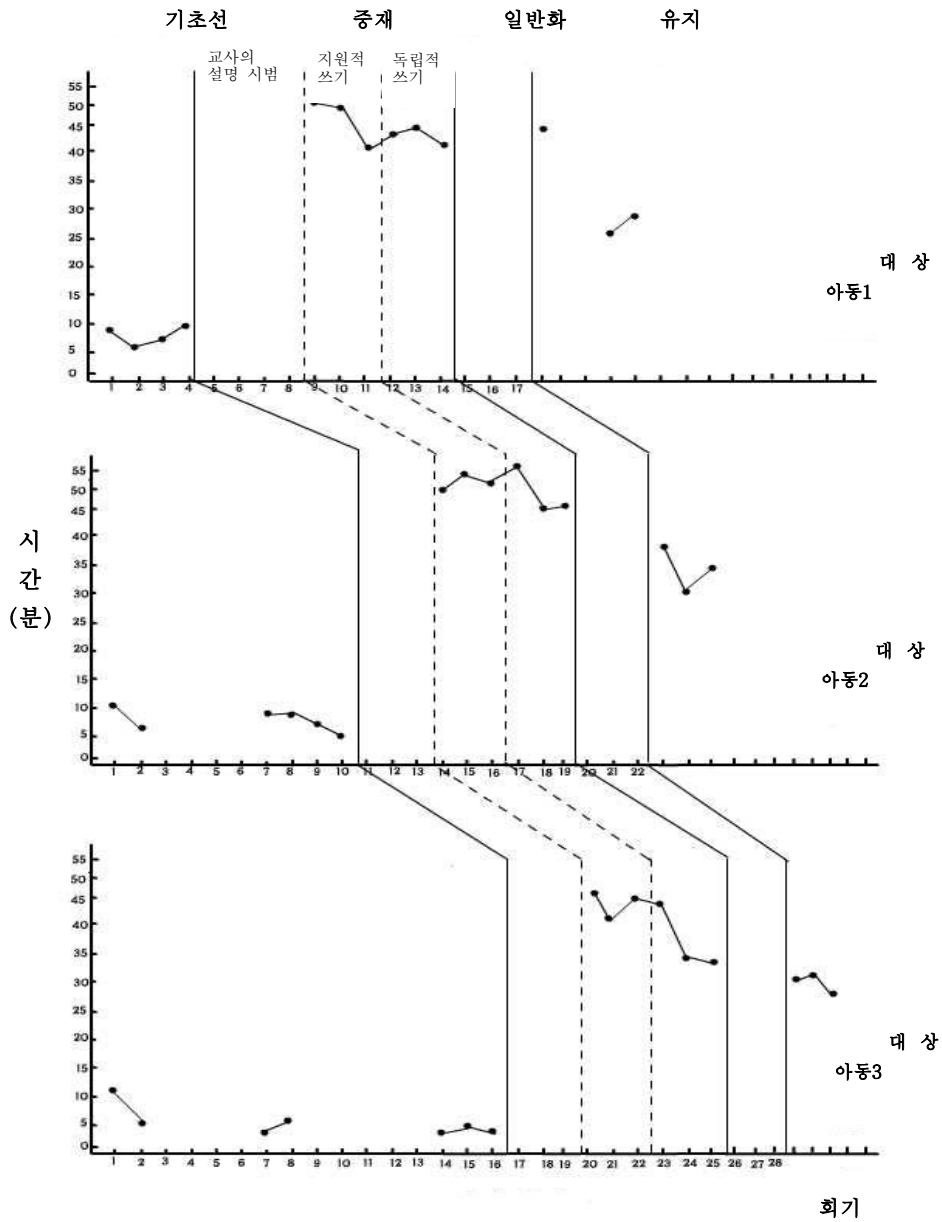
		기초선	중재	유지
대상 아동 1	평균 (범위)	7분 50초 (5분25초-9분58초)	45분25초 (40분15초-50분43초)	33분33초 (25분13초-44분51초)
대상 아동 2	평균 (범위)	7분50초 (5분15초-10분08초)	50분04초 (45분05초-54분57초)	33분34초 (29분16초-37분43초)
대상 아동 3	평균 (범위)	5분52초 (3분47초-12분53초)	41분05초 (33분55초-47분56초)	29분37초 (27분23초-30분31초)

대상 아동 1의 쓰기 시간은 기초선에서 평균 7분 50초였으나 중재 기간에는 평균 45분 25초의 결과를 보였다. 지원적 쓰기 첫 회기에 쓰기 시간이 급격히 증가하여 50분 43초로 가장 긴 시간동안 글을 썼으나 점차 시간이 감소해 독립적 쓰기 마지막 회기에서는 40분 15초의 결과를 보였다(그림 3 참조).

대상 아동 2의 쓰기 시간은 기초선에서 평균 7분 50초였으나 중재 기간에는 평균 50분 04초의 결과를 보였다. 지원적 쓰기 첫 회기에 쓰기 시간이 급격히 증가하여 50분 09초 동안 글을 썼으나 중재가 진행되면서 시간이 소폭으로 늘었다 줄었다를 반복하다가 독립적 쓰기 마지막 회기에서는 45분 23초의 결과를 보였다(그림 3 참조).

대상 아동 3의 쓰기 시간은 기초선에서 평균 5분 52초였으나 중재 기간에는 평균 41분 05초의 결과를 보였다. 지원적 쓰기 첫 회기에 쓰기 시간이 급격히 증가하여 47분 56초의 쓰기 시간을 보였으나 중재가 진행되는 동안 쓰기 시간이 감소하여 독립적 쓰기 마지막 회기에서는 33분 55초의 쓰기 시간을 보였다(그림 3 참조).

위의 결과에서 알 수 있듯이 모든 대상 아동은 중재 초기에 긴 시간 동안 쓰기를 하다가 중재가 진행되면서 쓰기 시간이 안정적으로 감소하는 경향을 보였다. 이는 중재 초기에 교사와 아동의 상호작용 횟수가 많고 자기조정적 행위가 아직 익숙하지 않아 이 기간에 쓰기 시간이 가장 길었던 것으로 풀이된다. 그러나 중재가 진행될수록 아동의 독립성이 강조되고 자기조정적 쓰기에 점점 익숙해지면서 쓰기 시간이 점차 줄어들었다. 그러나 모든 대상 아동이 중재 기간 동안 기초선에 비해 높은 쓰기 시간을 보인 것은 계획하고, 계획을 바탕으로 글을 쓰고, 쓴 글을 점검하고, 고쳐 쓰고, 자기 강화를 하는 자기조정적 행위를 하는데 일정 시간이 소요됐기 때문으로 풀이된다.



[그림 3] 대상 아동별 쓰기 시간

#### 4. 일반화 및 유지에 미치는 영향

##### 1) 일반화에 미치는 영향

대상 아동 1, 2, 3의 일반화 기간 동안의 평균 내용점수는 각각 29.0(범위: 26-33)점, 32.3(범위: 28-35)점, 32.3(범위: 31-35)점으로 세 명 모두 중재 기간의 평균 점수와 비슷한 결과를 보이며 일반화되었다. 대상 아동 1의 일반화 기간 동안의 평균 단어 수는 50.0(범위: 44-55)개로 중재 기간의 평균 단어 수 72.8(범위: 61-86)개에 비해 31.3% 감소하여 대상 아동 1은 글의 길이가 일반화되었다고 보기 어렵다. 그러나 대상 아동 1이 건강상의 이유로 학교를 자주 빠지고, 움직이는 활동에 제한을 받아 학교내외에서 일어나는 다양한 경험보다 반복되는 병원치료에 관한 일기를 쓴 것이 글의 길이 일반화에 부정적인 영향을 끼쳤을 가능성이 있다. 대상 아동 2의 일반화 기간 동안의 평균 단어 수는 60.0(범위: 53-65)개로 중재 기간의 평균 단어 수 66.6(범위: 51-78)개와 비슷한 결과를 보였다. 대상 아동 3의 일반화 기간 동안의 평균 단어 수는 84.3(범위: 72-100)개로 중재 기간의 평균 단어 수 96.3(범위: 64-131)개와 큰 차이를 보이지 않았다. 이와 같이 글의 길이는 대상 아동 2와 대상 아동 3에서 일반화되었다.

##### 2) 유지에 미치는 영향

대상 아동 1의 유지 기간의 내용점수는 29점, 32점, 28점으로 평균 29.7점의 결과를 보여 중재 기간의 평균 점수 30.5점과 큰 차이 없이 유지되었다. 대상 아동 2의 유지 기간의 내용점수는 30점, 33점, 34점으로 평균 32.3점의 결과를 보여 중재 기간의 평균 점수 31.2점보다 상승하여 유지되었다. 대상 아동 3의 유지 기간의 내용점수는 36점, 35점, 31점으로 평균 34.0점의 결과를 보여서 중재 기간의 평균 점수 31.8점보다 상승하여 유지되었다.

대상 아동 1의 유지 첫 회기의 단어 수는 79개로 중재 초기와 비슷한 수준의 단어 수를 보였다. 그러나 아동이 일반화 기간에 이어 건강상의 이유로 1주일 동안 결석을 한 후 실시한 유지 검사에서의 단어 수는 49개, 53개로 나타나 유지 기간의 평균 단어 수는 60.3개로 중재 기간의 평균 단어 수 72.8개에 비해 17.2% 감소하였다. 대상 아동 2의 유지 기간의 단어 수는 61개, 139개, 122개로 유지 2회기에서 단어수가 급격하게 증가하였다. 유지 기간 동안의 평균 단어 수는 107.3개로 중재기간의 평균 단어 수 66.6개에 비해 61.1% 증가하여 유지되었다. 대상 아동 3의 유지 기간의 단어 수는 85개, 96개, 89개로 각 회기마다 비교적 안정적인 경향을 보이면서 평균 단어 수 90.0개를 유지해 중재 기간의 평균 단어 수 96.3개와 큰 차이를 보이지 않았다. 이와 같이 글의 길이는 대상 아동 2와 대상 아동 3에서 유지되었다.

대상 아동 1, 2, 3의 유지 기간의 평균 쓰기 시간은 각각 33분 33초, 33분 34초, 29분 37초로 중재 기간보다 감소하였다. 이와 같이 모든 대상 아동이 중재 기간에 비해

쓰기 시간이 줄어든 것은 아동들이 자기조정전략에 익숙해져서 중재 기간처럼 긴 쓰기 시간을 요하지 않았기 때문으로 보인다. 그러나 기초선에 비해 쓰기 시간이 크게 증가한 것은 아동들이 자기조정전략을 사용하는데 일정한 시간을 할애했음을 의미한다. 그러므로 쓰기 시간은 적당히 감소하면서 유지되었다고 할 수 있다.

## VI. 논의 및 제언

본 연구에서는 자기조정전략 쓰기 교수가 쓰기학습장애 아동의 쓰기 능력에 미치는 영향을 글의 내용, 글의 길이, 쓰기 시간으로 나누어 살펴보았다. 본 연구 결과와 관련된 논의와 제언은 다음과 같다.

첫째, 세 명의 대상 아동은 기초선에 비해 중재 이후 내용점수가 향상되었다. 이것은 선행연구(이선화, 2003; Adkins, 2005; Harris et al., 2006; Lienemann et al., 2006; Reid & Lienemann, 2006; Saddler et al., 2004)와 일치하는 결과로 자기조정전략 쓰기 교수가 이야기 글의 내용 향상에 효과적이었음을 보여준다.

둘째, 글의 길이는 대상 아동 세 명의 증감 경향에 차이가 있었다. 이것은 자기조정 전략이 글의 내용에 초점을 맞추고 있어서 대상 아동들이 글의 길이에서는 일관적인 반응을 나타내지 않은 것으로 보인다. 그러나 모든 아동이 독립적 쓰기에서 기초선에 비해 글의 길이가 상승한 것은 일정한 시간이나 연습 기회가 제공되면 자기조정전략이 글의 길이 향상에도 효과적일 수 있다는 것을 시사해 주는 것이다.

셋째, 대상 아동 세 명의 쓰기 시간은 기초선에 비해 현저히 상승하였다. 이러한 결과는 선행연구(이선화, 2003; Garcia-Sánchez & Fidalgo-Redondo, 2006)와 일치하는 것이다. 중재 기간 동안 쓰기 시간이 증가한 것은 아동이 자기조정전략을 활용하여 계획하기, 쓰기, 고쳐 쓰기에 많은 시간을 할애했다는 것을 의미한다.

넷째, 모든 대상 아동들은 일기 글의 내용에서 중재의 효과가 일반화되었다. 그러나 대상 아동 2, 3의 일기 글의 길이는 중재 기간의 이야기 글의 길이와 비슷하였지만 대상 아동 1의 일기 글의 길이는 중재기간의 이야기 글에 비해 감소하였다. 이는 대상 아동 1이 중재 종료 후 건강상의 이유로 학교를 몇 차례 빠지고 일상생활과 학교에서의 각종 활동에 제한을 받은 것이 일반화에 부정적 영향을 미쳤기 때문으로 생각된다. 대상 아동 1과 달리 대상 아동 2, 3은 일기 글의 내용점수 뿐만 아니라 길이에서도 중재 기간과 비슷한 결과를 보이며 일반화되었다. 대상아동 2, 3의 결과는 생활문으로 일반화 여부를 확인한 선행 연구(Adkins, 2005; Harris et al., 2006; Saddler et al., 2004)들의 결과를 지지하는 것이다.

다섯째, 대상 아동 1, 2, 3의 글의 내용이 유지되었고 대상 아동 2, 3의 글의 길이가

유지되었다. 대상 아동 1은 일반화 때와 같은 건강상의 이유로 유지 1회기를 마치고 1주일 이상 결석을 하였고 유지 기간 동안 병원 진료를 지속적으로 받는 등, 외적 변수가 대상 아동 1의 유지검사에 부정적인 영향을 끼쳤던 것으로 보인다. 그러나 글의 길이는 짧아도 내용점수는 중재 기간과 비슷한 점수를 유지하여 본 연구에서 사용한 자기조정전략이 글의 내용 향상에 더욱 강력한 영향을 발휘하였음을 알 수 있었다. 대상 아동 세 명 모두 쓰기 시간은 일정하게 감소하면서 유지되었다. 이것은 중재이후 대상 아동들이 전략을 사용하면서 쓰기 시간이 증가하였고 유지 단계에서는 익숙하게 전략을 사용하게 되어서 중재 기간에 비해 시간이 감소한 것으로 보인다.

대상 아동들이 쓰기에서 이와 같은 긍정적인 결과를 보인 것은 교사의 명시적 설명과 시범을 통해 학습한 목표설정, 자기교수, 자기점검, 자기평가, 자기강화의 자기조정전략이 아동의 쓰기에 긍정적인 영향을 미쳤기 때문으로 해석될 수 있다. 특히 아동들이 직접적인 글쓰기 활동을 시작하기 전에 자기조정전략에 대한 배경지식을 숙달한 것이 글쓰기 단계 초기부터 긍정적인 결과를 나타냈다. 또한 교사의 지원 강도를 점진적으로 줄여 아동 중심의 독립적인 글을 쓸 수 있도록 유도한 것이 아동들의 글쓰기에 긍정적인 영향을 미쳤다고 해석할 수 있다. 이러한 연구 결과는 교육 현장에서 쓰기에 어려움이 있는 아동들에게 자기조정전략을 가르치고 쓰기 활동의 중심이 교사에서 아동으로 서서히 이동하여 아동 스스로 쓰기 전략을 활용하여 글을 쓰도록 해야 함을 시사한다.

그러나 본 연구는 중재 종료 후 1주일 만에 유지 검사를 실시하여 좀더 장기적으로 유지가 되는지 확인하지 못하였고 자기조정전략과 쓰기 정확성과의 관계에 대해서는 확인하지 않았다. 또한 이야기 글과 일기 글의 내용을 평가하는 표준화된 평가 기준이 없어서 글의 내용점수에 대한 신뢰도를 충분히 확보하기 어려웠고 중재 종료의 한 기준으로 내용점수 30점 전후를 설정한 것에 다소 모호함이 있었다. 그러므로 후속 연구에서는 중재 후 충분한 시간을 두고 유지검사를 실시해야하며, 자기조정전략과 쓰기 정확성과의 관계를 밝히는 연구를 수행할 필요가 있다고 본다. 더불어 좀더 타당한 연구결과를 얻기 위하여 내용점수를 산정하는 표준화된 검사도구나 검사기준을 개발해야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 고혜정(2003). 이야기 문법 자기평가 교수전략이 초등학교 고학년 쓰기 표현장애 아동의 쓰기 표현력이 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 박금주, 박혜원, 김정택 (역)(2001). **한국웍슬러 아동 지능검사(K-WISC III)**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 구연정(2007). 학령 초기 글쓰기 능력과 유창성과의 관계. 석사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 김동일, 이대식, 신종호(2003). **학습장애아동의 이해와 교육**. 서울: 학지사.

- 김봉진(2001). 자기교시 훈련이 학습장애 아동의 작문 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육 대학원.
- 박경숙, 김계옥, 송영준, 정동영, 정인숙(2005). **국립특수교육원 쓰기 기초학력검사 KISE-BAAT**. 경기: 국립특수교육원.
- 박태호(2003). **초등학생의 글쓰기 실태 조사와 능력 신장 방안 연구**. 서울: 국립 국어 연구원.
- 이선화(2003). 자기조정전략훈련이 쓰기지체아동의 쓰기 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 공주대학교 대학원.
- 이재승(2002). **글쓰기 교육의 원리와 방법: 과정 중심 접근**. 서울: 교육과학사.
- 임천택(2003). 제 7차 교육과정에 따른 쓰기 평가 방법과 결과 해석 방안. *어문학연구*, 27, 93-128.
- 정혜승, 김소희(2008). 국내 쓰기 학습장애 교육 관련 연구 동향 분석. *특수교육학 연구*, 42(4), 169-191.
- 홍성란(2006). 마인드맵을 통한 일기쓰기 지도가 초등학교 쓰기 장애 아동의 쓰기 표현력 및 일기 쓰기 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- Adkins, M. H. (2005). Self-regulated strategy development and generalization: Effects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders. Doctoral dissertation, University of Maryland.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 244-260.
- De La Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *Journal of Educational Research*, 95(1), 37-47.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- García-Sánchez, J. N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29, 181-211.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *Journal of Special Education*, 39, 19-33.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing knowledge, and Motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-337.
- Lienemann, T. O., Graham, S., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40, 66-78.
- Persky, H., Daane, M., & Jin, Y. (2003). The nations's report card: Writing. 2002, DC: U.S. Department of Education.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73, 53-68.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability thorough self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 291-305.

- Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*, 223-234.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17.
- Santangelo, R., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self regulated strategy development a validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*, 1-20.
- Walker, B. D. (2005). Using direct instruction to teach writing skills to high school students with learning disabilities. Doctoral dissertation, Georgia State University.

## Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction on Writing Ability for Children with Writing Disabilities

Yoon, Song-Yi

Seoul Onsu Elementary School

Kang, Ock-Ryeo

Seoul National University of Education

### <Abstract>

The purpose of this study was to examine the effects of Self-Regulated Strategy Development instruction on the writing ability of children with writing disabilities. Three fourth grade students identified with writing disabilities participated in the present study, which was conducted for 10 weeks. A multiple probe baseline design across the participants was employed, and the data were collected by baseline, intervention, generalization, and maintenance.

The results indicated that Self-Regulated Strategy Development instruction had a positive impact on participants' writing ability; the quality of writing, the length of writing, and the amount of writing time. The improved writing ability was partially generalized and maintained. In the future research, it is necessary to examine the effects of Self-Regulated Strategy Development model on the correctness of writing. Moreover, standardized assessment tool and criteria to measure the quality of writing need to be developed.

**Key Words:** Self-Regulated Strategy Development, Children with Writing Disabilities, Writing Ability

---

논문 접수: 2008. 8. 5    심사 시작: 2008. 8. 11    게재 확정: 2008. 9. 26

<부록 1> 지도안

1차시: 쓰기 배경 지식 형성하기

목표	쓰기 과정과 이야기 구성요소를 설명할 수 있다. 이야기 글을 읽고 7가지 이야기 구성요소를 찾을 수 있다.	
단계	교수-학습활동	자료및유의점
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 학습의 전반적 내용과 소개 및 활동에 성실히 참여한다는 서약서 쓰기</li> <li>◆ 학습 목표제시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 서약서</li> </ul>
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 주의 환기                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 쓰기의 중요성을 아동과 교사가 문답형식으로 정리하기</li> <li>- 교사가 예시 이야기 글을 읽어주어 아동의 흥미를 유발함</li> </ul> </li> <li>◆ 쓰기 과정 소개                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 쓰기 과정을 파워포인트로 제시하고 아동과 교사가 질문, 답변을 주고 받으며 쓰기 과정에 대해 학습하기</li> <li>- 쓰기 과정: 꺼내기, 묶기, 쓰기, 고쳐 쓰기                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 꺼내기: 쓰기 목표를 정한 후 글감과 관련해 머릿속에 떠오르는 생각을 꺼내기</li> <li>○ 묶기: 꺼낸 생각들을 정리하여 묶고 기록하기</li> <li>○ 쓰기: 묶은 내용을 바탕으로 이야기 글쓰기</li> <li>○ 고쳐 쓰기: 꾸며주는 말을 넣거나 빠진 내용을 찾아 고쳐 쓰기</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>◆ 쓰기 과정 재확인                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 파워포인트의 날아오기 기법을 이용해 쓰기 각 과정에 대한 설명만 보고 쓰기의 과정 알아맞히기</li> </ul> </li> <li>◆ 쓰기 과정에 대한 학습지를 제공하여 배운 내용 정리하기</li> <li>◆ 좋은 이야기 글의 조건 의논                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 자연스럽고 실감나는 글, 다양한 표현의 문장이 있는 글, 경험과 상상이 바탕이 된 내용이 풍부한 글, 이야기 구성요소가 있는 글</li> </ul> </li> <li>◆ 이야기 구성요소 소개                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 인물, 시간, 장소, 왜(원인), 사건, 결말, 느낌</li> <li>- 이야기 구성요소가 들어간 예시 문장 만들기</li> </ul> </li> <li>◆ 이야기 구성요소 찾기                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 수업초기 읽어준 예시 이야기 글의 세부 내용 파악하기</li> <li>- 예시 이야기 글에서 이야기 구성요소 찾기</li> <li>- 아동이 대답을 잘 못하면 다시 한번 이야기 구성요소 학습하기</li> </ul> </li> <li>◆ 이야기 구성요소 알아맞히기                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 파워포인트의 날아오기 기법을 이용해 이야기 구성요소에 대한 설명만 보고 이야기 구성요소 알아맞히기</li> </ul> </li> <li>◆ 이야기 구성요소에 대한 학습지를 제공하여 배운 내용 정리하기</li> <li>◆ 다른 예시 이야기 글에서 이야기 구성요소 찾기                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 교사가 힌트를 주면서 예시 이야기 글에서 이야기 구성요소 찾기</li> </ul> </li> <li>◆ 암기하기                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 쓰기 과정, 이야기 구성요소 파워포인트 자료를 다시 보고 내용 기억하기</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자료                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 예시 이야기 글 두 가지, 쓰기 과정 파워포인트, 쓰기 과정 학습지, 이야기 구성요소 파워포인트, 이야기 구성요소 학습지, 학습지 모음집</li> </ul> </li> <li>· 유의점                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 쓰기 과정과 이야기 구성요소를 암기하지 못하면 본 차시 내용을 반복함.</li> </ul> </li> </ul>
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 배운 내용 정리하기</li> <li>◆ 다음 차시 예고 및 학습내용 학습모음집에 정리하기</li> </ul>	

<부록 2>

내용 평가 기준 및 척도표

평가 기준 및 척도		점수			
		1	2	3	4
내용	1. 글감과 관련된 주제가 명확하게 드러나는가? 4점: 주제가 명확하게 드러난다. 3점: 주제가 비교적 명확하게 드러난다. 2점: 주제가 다소 불분명하다. 1점: 주제를 찾을 수 없다.				
	2. 사건의 인과관계는 분명하고 타당한가? 4점: 인과관계가 구체적으로 제시되었으며 타당하다. 3점: 인과관계의 타당성이 다소 낮다. 2점: 사건과 관계없는 원인이나 결말을 제시하였다. 1점: 사건의 원인이나 결말이 제시 되지 않았다.				
	3. 이야기의 전반적 내용이 흥미를 끄는가? 4점: 내용이 그럴 듯하고 재미있다. 3점: 내용이 대체적으로 그럴 듯하고 재미있다. 2점: 내용이 약간 지루하다. 1점: 내용이 지루하다.				
	4. 주제와 관련된 내용을 풍부하게 제시하였나? 4점: 주제와 관련된 세부 내용이 풍부하게 제시되었다. 3점: 주제와 관련된 세부내용이 제시되었다. 2점: 주제와 관련된 내용이 미흡하게 제시되었다. 1점: 주제와 관련된 내용이 매우 미흡하다.				
조직	5. 내용은 통일성과 일관성을 유지하고 있나? 4점: 주요 사건을 중심으로 일관성과 통일성을 유지하고 있다. 3점: 주요 사건과 상관없는 문장이 1~2개 있다. 2점: 주요 사건과 상관없는 문장이 3개 이상이다. 1점: 여러 사건이 일관성과 통일성 없이 단순 나열 되었거나 일관성과 통일성을 평가하기 어려울 정도로 내용이 빈약하다.				
	6. 문장의 의미는 명료한가? 4점: 대부분의 문장의 의미가 명료하다. 3점: 의미가 명료하지 않은 문장이 전체 문장의 20% 이상이다. 2점: 의미가 명료하지 않은 문장이 전체 문장의 50% 이상이다. 1점: 의미가 명료하지 않은 문장이 전체 문장의 70%이상이다.				

	<p>7. 문장 구조는 자연스럽게 매끄러운가?</p> <p>4점: 대부분의 문장 구조가 자연스럽게 매끄럽다.</p> <p>3점: 어색하고 불완전한 문장이 전체 문장의 20% 이상이다.</p> <p>2점: 어색하고 불완전한 문장이 전체 문장의 50% 이상이다.</p> <p>1점: 어색하고 불완전한 문장이 전체 문장의 70% 이상이다.</p>				
	<p>8. 글의 짜임이 논리적이며 처음, 가운데, 끝의 구조로 이루어졌나?</p> <p>4점: 논리적인 일관성을 유지하면서 처음, 가운데, 끝의 구조로 되어 있다.</p> <p>3점: 논리적인 일관성이 부족하지만 처음, 가운데, 끝의 구조로 되어 있다.</p> <p>2점: 이야기가 처음과 끝의 두 부분으로 나누어지거나 논리성이 별로 없다.</p> <p>1점: 이야기 구조가 매우 단순하여 처음, 중간, 끝으로 나눌 수 없다.</p>				
<p><b>표현</b></p>	<p>9. 이야기 글은 다양한 표현을 사용했나?</p> <p>4점: 꾸며주는 낱말을 사용하거나 상황이나 대상을 실감나게 묘사한 부분이 네 군데 이상이다.</p> <p>3점: 꾸며주는 낱말을 사용하거나 상황이나 대상을 실감나게 묘사한 부분이 세 군데 이상이다.</p> <p>2점: 꾸며주는 낱말을 사용하거나 상황이나 대상을 실감나게 묘사한 부분이 두 군데 이상이다.</p> <p>1점: 꾸며주는 낱말을 사용하거나 상황이나 대상을 실감나게 묘사한 부분이 한 군데 이하이다.</p>				
<p><b>형식</b></p>	<p>10. 이야기 구성요소가 적절하게 제시되었나?</p> <p>4점: 7개의 이야기 구성요소들이 글의 흐름에 맞게 명확하게 잘 제시되었다.</p> <p>3점: 이야기 구성요소가 6개 이하이거나 명확성이 떨어지는 이야기 구성요소가 2개 이상 있다.</p> <p>2점: 이야기 글의 구성요소가 5개 이하이거나 있거나 명확성이 떨어지는 이야기 구성요소가 3개 이상 있다.</p> <p>1점: 이야기 글의 구성요소가 4개 이하이거나 명확성이 떨어지는 이야기 구성요소가 4개 이상이다.</p>				
<p><b>총점</b></p>				<p><b>점수:</b></p>	