

자기조절전략 쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 글쓰기 능력에 미치는 효과 : POW+TREE 전략을 기반으로* **

강 민*** · 손 승 현****

고려대학교 · 고려대학교

《 요 약 》

본 연구는 POW+TREE 전략을 기반으로 한 자기조절전략 쓰기 지도가 주장하는 글쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 쓰기 질적 향상과 양적 증가에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 연구에 참여한 대상은 서울시의 청각장애 학생들을 위한 특수학교에 재학하고 있고, 쓰기와 자기조절에 어려움을 가지고 있는 고등학생 세 명이였다. 본 연구에서는 자기조절 전략을 활용한 쓰기교수를 중다간헐설계를 이용하여 쓰기 능력에 미치는 효과를 검증하였다.

연구의 결과, 쓰기와 자기조절에 어려움이 있는 세 명의 청각장애 학생 모두 쓰기의 양과 질이 기초선 단계보다 중재 단계에서 전체적으로 향상되었으며, 유지 및 일반화 단계에서 유지되었다. 이러한 결과를 통해 자기조절전략을 활용한 쓰기 교수가 청각장애 학생의 쓰기 능력 향상에 효과적임을 알 수 있다.

주제어 : 청각장애, 자기조절전략, 쓰기교수, 쓰기 능력, POW+TREE

* 본 논문은 제 1 저자의 석사학위 논문 일부를 수정·요약하였음.

** 이 논문은 2014년 고려대학교 특별연구비의 지원으로 수행되었음.

*** 제 1저자, 고려대학교 교육학과 석사 (min60104@korea.ac.kr)

**** 교신저자, 고려대학교 교육학과 교수 (sshysk@korea.ac.kr)

1. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

쓰기란 글쓴이가 말하고자 하는 바를 글로 써서 표현하는 것을 의미하며, 잘 쓰여진 글(writing quality)이란 “주제와 관련된 중심 아이디어와 뒷받침 정보 및 예들이 응집력 있게 조직된 글”을 의미한다(Graham & Perin, 2007, p.14). 또한 학령기 학생들에게 쓰기는 자신의 의사를 표현하고 의사소통하는 매개체일 뿐만 아니라 대학진학과 같은 상급학교 진학과 성적향상을 위해 필요한 매우 고차원적인 사고 과정의 의사소통 수단이다(장은섭, 2014). 하지만, 쓰기는 다양한 능력을 바탕으로 하는 복잡한 언어 영역이며, 이러한 쓰기의 특성으로 인하여 학교 현장에는 상당수의 학생들이 쓰기에 어려움을 갖는다(박성희, 2012; 박영민, 2012; 이재승, 2002).

청각장애 학생들은 청각적 정보 수용의 제한의 영향으로 인한 낮은 어휘력, 낮은 언어지식, 그리고 언어적 경험 부족 등의 문제들은 청각장애 학생의 쓰기 발달에 제약을 가지게 되었고, 특별히 청각장애 학생의 쓰기 능력은 또래의 건청 학생에 비해 낮은 수준을 보인다(Marschark et al., 2002). 글쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 작문은 글의 응집력에 있어 어려움을 겪는데, 글의 내용, 의도, 조직과 같은 고차원적인 쓰기 기술을 빈번하게 사용하지 못했다(Glorlmeley & Sarachan-Deily, 1987). 그러므로 교수활동을 통해 의미적 구조나 내용 측면에서 쓰기능력의 향상이 필요하다(McAnally et al., 2007).

이렇듯 쓰기에 어려움이 있는 학생들은 쓰기과정에 필요한 여러 가지 전략들에 대해 매우 명시적이고 직접적인 교수를 제공해야 한다(Adikin, 2005). 즉 쓰기에 어려움을 가진 학생들에게는 보다 구조적인 접근이 효과적이고, 이러한 학생의 쓰기 능력 향상을 위해 고안된 교수법의 한 예가 자기조절전략(Self-Regulated Strategy Development)이다.

쓰기에 어려움이 있는 학생들에게 유용한 교수전략 쓰기에 있어서 자기조절전략(SRSD)과 쓰기가 통합된 교수는 쓰기능력 향상에 매우 효과적이다(이슬기, 2010; 이재승, 1999). 국내에서도 일반학생 및 학습장애 학생의 쓰기능력 향상을 위해 자기 조절과 쓰기 전략이 통합된 교수가 글쓰기 능력, 자기조절능력의 향상에 긍정적인 효과가 있음을 입증하였다(윤소영, 2001; 임선우, 2003; 황순희, 2004).

2000년대 이후로 쓰기 교수의 효과성을 종합적으로 분석한 문헌분석 연구가 다수 발표되었으며, 국내에서도 작문교수의 효과성을 연구한 논문이 여러 편 발표되었다(고혜정, 박현숙, 2005; 민천식, 김상규, 2006; 박성희, 2012; 윤송이, 강옥려, 2011; 이선화, 김자경, 서주영, 2006; 이슬기, 손승현, 2010; 이예다나, 손승현, 마지성,

정광조, 2014; 정혜승, 김소희, 2008; Barker, Chard, Ketterlin-geller, Apichatabutra, & Doabler, 2009; Gersten & Baker, 2001; Graham, & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008).

이에다나, 손승현, 마지성, 정광조(2014)는 5명의 학습장애 학생들을 대상으로 비교-대조 전략과 범주화 전략을 설명하는 글쓰기에 교대로 실시함으로써 글의 질적 향상과 양적 증가에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 연구 결과, 효과성이 입증된 두 가지 전략을 교대로 적용하였을 때 글의 질과 양에 높은 수행향상을 보인다는 결과를 제시하였다. 또한 본 연구 결과를 기반으로 설명하는 글쓰기 전략이 실제 교육 현장에서 효과적으로 활용될 수 있는 방안을 제안하였다.

박성희(2012)는 초등학교 4-5학년 학생들 중 쓰기에 어려움을 보이는 쓰기 학습장애 56명과 일반 학생 20명을 대상으로 쓰기 과정 전략 교수와 그래픽 조직자를 활용한 쓰기 과정 전략 교수를 실시하여 쓰기 과정 전략 교수와 그래픽 조직자를 활용한 쓰기 과정 전략 교수가 학습장애 학생들의 글쓰기 능력에 양적, 질적으로 긍정적인 영향을 주었음을 결과로 제시하였다.

이슬기, 손승현(2010)은 ADHD 아동에게 자기조절을 활용한 쓰기교수의 쓰기 능력과 쓰기 자기효능감에 미치는 효과를 알아본 결과, 3명의 아동 모두 쓰기능력이 기초선 단계보다 중재 및 일반화, 유지 단계에서 전체적으로 향상 및 유지 되었다.

정혜승, 김소희(2011)는 쓰기 학습장애 위험아동을 대상으로 자기조절 중심의 '주장 쓴 글' 전략, 그래픽 조직자 전략, 모델 학습 전략의 효과를 비교한 결과, 글의 질적 향상과 양적 증가에 있어서 자기조절 중심의 '주장 쓴 글' 전략이 학습장애 위험아동의 쓰기 능력 향상에 가장 효과적 인 것으로 나타났다.

청각장애 학생들의 쓰기 특성에 있어서 박경란(2009)은 청각장애학생의 문식성 특성과 지도방법에 대한 고찰에서 다음과 같이 분석하였다. 일반적으로 청각장애학생의 통사구조는 건청학생과 유사하나 '지체'되어 있다는 관점과, 일부 통사구조에 있어서는 건청학생에게는 나타나지 않는 '독특한 패턴'을 산출한다는 의견으로 대별된다. 우선 통사구조에 있어서 '지체'라는 관점에서 청각장애아동의 특성을 살펴보면, Quigley 등(1978)은 10세에서 18세 청각장애학생들을 대상으로 구문능력검사(TSA: Test of Syntactic Abilities)를 실시하여 청각장애학생들의 구문능력 발달 및 구문오류 특성을 분석하였는데, 청각장애학생들은 'S+V+O'의 영어의 정형화된 구문표현을 주로 산출하고, 부적절한 어순의 문장을 산출하며, 문법형태소 습득이 매우 지체되었다고 보고하고 있다. Simmons(1962) 또한 청각장애학생과 동일연령 건청학생의 언어능력을 비교하여, 청각장애학생들은 건청학생에 비해 더 짧고, 단순한 문장을 사용하는 경향을 나타내고, 제한적이고 고착화된 문장 형태를 보인다고 하였다. 손일수와 이규식(1989)의 연구에서도 연구대상 청각장애학생 97% 이상이 단문을 사용하였으며, 1년 동안의 지도 후에도 복합문으로의 사용이 매우 미약한 것으로

나타났다. 그러나 강창욱(1992)은 청각장애학생은 연령의 증가에 따라서 단문에서 복문으로 발전됨을 제시하며, 초등부 3, 4학년에는 단순문이 압도적으로 높으나 (79%:21%) 초등부 고학년과 중학부를 거치면서 분포 비율이 반전되다가, 고등부에 가서는 26% 대 74%의 비율로 복합문이 훨씬 많아진다고 밝히고 있다. 그러나 한국어의 표준문법에 맞게 쓸 수 있는 통사구조는 단순문에 집중되어 있음을 제시하며, 복합문 구조 습득의 어려움을 지적하였다. 이와 비슷한 연구결과로 Taylor(1969)는 청각장애학생 35명을 대상으로 청각장애학생이 쓴 글을 분석한 결과, 청각장애학생은 복합언어 구조를 잘 사용하지 못하며, 복합문 구성시 지나치게 'and'를 사용하거나, 부적절한 삭제 규칙을 적용한다고 밝혔다. 복문구성시 특정 접속사의 지나친 사용은 강창욱(1994)의 연구에서도 나타난 바, 이는 언어의 종류를 불문하고 청각장애학생들의 통사구조에서 나타나는 공통된 특징이라고 할 수 있다. Sarachan-Deily와 Love(1974) 또한 청각장애학생의 통사구조에 착안하여 15세에서 19세의 농학생 42명과 건청학생에게 특정 문장유형을 제시하고 다시 쓰는 실험을 실시하였는데, 건청학생은 문장을 잘못 회상하는 비율이 높으나, 농학생은 50%가 통사적인 오류를 나타낸다고 하였다. 특히, 문장의 주성분을 삭제 하거나, 파생명사나 굴절 명사의 오용, 비문법적인 어순을 사용한다고 밝히고 있다. 우장석(1984)은 그림이야기 언어검사(PSLT)를 통하여 농학생의 문장특성을 밝히고자 하였는데, 문장생성에 있어서의 전체량은 청아동과 현저한 차이가 없었으나, 문장 표현이 미숙하다고 지적하며, 특히 조사의 오류가 두드러진다고 하였다. 또한 문장 표현이 단조롭고 구체적이며, 문장의 추상성은 연령의 증가에 따라서 증가하나 17세가 되어도 일반학생 11세 수준에도 미치지 못한다고 지적하고 있다. 이러한 현상은 청각장애학생이 충분한 수준의 언어능력을 가지지 못한 결과라고 할 수 있으며, Quigley 등(1978)의 지적대로 농인들이 나타내는 통사문제는 농인이기 때문에 나타나는 독특한 언어현상이라기 보다는 언어에 대한 지식이 부족하여 나타나는 보편적인 현상으로 보는 것이 타당할 것이다.

이상 '지체'라는 관점에서 청각장애학생의 통사구조를 살펴보았는데, 이와는 달리 청각장애학생의 통사구조가 '독특한 패턴'을 취한다는 연구가 있다. Presnell(1973)은 5세에서 13세 청각장애아동 47명과 건청아동을 대상으로 노스웨스턴 통사선별검사(Northwestern Syntax Screening Test; NSST)를 실시하여 건청아동과 청각장애아동의 통사습득 계열이 다르다는 것을 밝히며, 건청아동은 현재, 과거, 미래, 현재 진행형 순으로 습득하나, 청각장애아동은 구조 내의 고유한 시·청각적인 단서에 영향을 받는다는 결과를 제시하였다. 강창욱(1994) 또한 청각장애학생의 일기문을 분석하여 청각장애학생의 문장에서 수화의 언어적 특성이 적지 않게 나타나고 있음을 지적하였다. 이를 '방언적 통사구조'로 설명하고 있는데, 그 특징으로는 첫째, 문법형태소의 사용이 없이 시간의 계기성에 따라 내용어를 연결하는 나열구조가 많이 사용되고,

둘째, 수화의 특성 중의 하나인 관념이 무거운 것을 먼저 사용하는 화제화 현상이 나타나며, 셋째로 서술기능을 명사화하고, 넷째는 ‘주다/받다’, ‘있다/없다’, ‘하다’, ‘마치다’ 등의 수화식 서술어를 사용한다는 점이다.

이상으로 문장의 통사구조 수준에서 청각장애학생들의 쓰기 특성을 살펴보았다. 다음은 이러한 문장들이 통합되어 통일된 의미를 갖는 텍스트로 구성되었을 때의 청각장애학생의 쓰기 특성을 살펴보려고 한다. 김민정과 김영옥(2002)은 초등학교 4, 5, 6학년 청각장애학생 42명과 청아동을 대상으로 그림자극에 대한 아동들의 쓰기 능숙도를 비교하여, 청각장애아동 중 쓰기능력 중·하위집단은 선행지식을 활용해야 하는 요소에서 낮은 수행을 보였으며, 이야기 구성요소들을 연결하여 일관된 텍스트로 완성시키는 전반적인 인지전략에서 낮은 수행을 보인다고 하였다. 후속 연구로 김영옥(2002)은 동일한 대상아동의 쓰기에 나타난 담화 응집성을 분석하였는데, 쓰기 상위집단이 하위집단보다 더 많은 거시명제와 미시명제, 그리고 텍스트 응집장치를 사용하였다고 하였다. 이러한 결과는 쓰기능력 상위집단이 하위집단에 비해 전체적으로 길이가 긴 문장을 산출하고, 통일된 문장을 산출한다는 것을 알 수 있다. 이는 쓰기 능숙도가 낮은 청각장애학생이 글의 구성에서 비율적으로 더 많은 거시명제를 사용하여 여러 주제를 도입하기는 하나, 미시명제로 글을 구체화하지 못한다는 Yoshinaga-Itano 등(1996)의 연구결과와 일치한다.

한효정(2005)은 청각장애아동과 청아동의 이야기 쓰기에 나타난 인지적 활동들과 텍스트 질 관계를 비교하여, 인지적인 활동요소와 전체 텍스트 응집장치에서 두 집단 간에 유의미한 차이가 있음을 밝히고 있다. 인지적인 활동요소에서는 청아동은 자기교수나 생각해 내기, 구성하기를 더 많이 사용하는 반면, 청각장애학생은 쓰기 과제읽기, 다시읽기, 평가하기 활동을 많이 사용하였다. 이러한 결과는 청각장애아동이 단기기억에 저장된 새로운 명제나 아이디어를 사용하여 글을 쓰기보다는 이미 사용된 것들을 반복적으로 사용하는 것이라 할 수 있다. 전체 텍스트 응집장치에서는 청각장애학생은 어휘응집, 접속, 생략, 지시, 대용 순으로, 건청학생은 어휘응집, 생략, 대용, 지시, 접속 순으로 사용한다고 밝혔다.

종합하면, 청각장애학생의 구문특성은 정형화된 문장을 구성하거나 문법형태소의 활용 및 복합문 사용의 어려움 등과 같은 통사능력에 있어서 결함을 나타내고, 이와 더불어 수화의 사용에 따른 타언어 간섭효과로 독특한 형태의 구문구조가 출현한다는 두 가지 측면에서 특징 지워진다. 텍스트 구성에 있어서는 주어진 과제와 관련된 선행지식을 글쓰기에 활용하는데 어려움을 가지며, 이야기 전체를 연결하는 응집장치의 사용이 미약하고, 글쓰기의 인지적인 활동에서 청아동과는 다른 양상을 나타낸다. 그러나 청각장애학생의 문자언어 특성을 기술할 때 고려해야 할 점은 이러한 특성들이 청각장애학생 모두에게 해당되는 것이 아니라는 것이다. 쓰기가 능숙한 청각장애 학생은 건청학생과 동일한 통사능력을 가지며, 수화의 간섭을 덜 받고, 쓰기

전략에 있어서도 상위전략의 사용이 가능하다는 것을 간과해서는 안 될 것이다.

상향식 접근은 언어의 기본구조의 습득에 초점을 맞추고 있으며, 하향식 접근은 실제 의사소통 상황에서의 의미와 기능을 중시하고, 상호작용적 접근은 언어의 의미 구성을 위한 초인지 전략 사용에 중점을 둔다. 상향식 접근은 단기간에 걸쳐 언어의 하위요소 및 기본구조의 습득이 가능하다는 장점이 있으나, 정적이고 반복적인 학습으로 인해 아동의 흥미를 이끌어내지 못하고 일반화への 한계가 제기되고 있으며, 하향식 접근은 아동의 흥미를 이끌어 내고, 화용론적인 측면에서 언어사용이 가능한 반면, 문법형태소와 같은 언어의 작은 요소나 체계적인 문법지식의 습득을 간과한다는 문제점을 안고 있다. 그리고 상호작용적 접근은 텍스트 수준에서 문자언어 습득을 촉진시키나, 언어능력이 낮은 청각장애학생 집단에게는 효과적이지 못하다는 지적이 제기되고 있다.

김영옥(2003)은 청각장애 학생들을 대상으로 SRSD를 활용한 쓰기교수를 국내에서 실험하였는데, 쓰기 전략집단과 쓰기 전략 및 텍스트 지식 집단으로 분류하여 이야기 쓰기를 지도했을 때 이야기 유형과 완성도의 어떤 변화가 있는지 알아보았다. 연구에서 학습장애 학생을 대상으로 수행된 연구들에서 과정 중심의 쓰기 전략 중재의 효과성이 밝혀진 바와 같이, 쓰기 과정 접근에 기초한 쓰기 전략 교수 중재를 통해 청각장애 아동의 이야기 산출이 향상된 결과는 고차원적인 쓰기기술 사용에 문제를 보이는 청각장애 아동의 쓰기 특성을 고려하여 쓰기 전략을 적용한 중재 접근이 쓰기 향상에 유용할 수 있다는 하나의 근거를 제공하였다(김영옥, 2003).

최근까지는 청각장애 학생의 쓰기를 교수하는 증거 기반 실험 연구의 수가 매우 적고 부분적이었다. 쓰기에 어려움을 가지는 청각장애 학생들의 연구논문들은 과정적 접근(The process approach), 글쓰기의 질적 특성(Characteristics of quality writing), 내용학습에 대한 글쓰기(Writing for content learning), 피드백(Feedback)의 4가지 영역에서 농이나 난청이 있는 학생들에게 유용한 쓰기 교수가 필요하다(Strassman & Schirmer, 2013). 다시 말해서, 청각장애 학생들이 성공적인 글쓰기를 위해서는 계획된 안내, 초고쓰기, 수정하기, 편집하기의 많은 다양한 과정이 있어야 하고, 다양한 측면에서 쓰기 교수를 통한 쓰기 중재와 구조적 쓰기 과정 전략의 사용이 필요하다(Graham & Perin, 2007). 해외 연구 논문은 SRSD 전략 교수 모델은 다른 장애를 가지고 있는 학생들에게도 긍정적인 효과가 있고, 특별히 청각장애 학생들에게 초점을 맞춰야 한다고 강조하였다(Strassman & Schirmer, 2013).

최근까지 청각장애가 낮은 출현율의 장애라는 사실은 직접적으로 쓰기 연구의 부족으로 연관되었다(Vosta & Ward, 2015). SRSD를 활용한 글쓰기 연구는 학습장애, 정서 장애, 과잉 행동 장애, 범주성 자폐를 가지는 학생들에게 효과적이라는 연구결과를 보여주었지만(Taft & Mason, 2011), 청각장애를 가지는 학생들은 아직 SRSD 전략교수의 효과에 대한 실험 연구가 제대로 이루어지지 못하였다(Vostal

& Ward, 2015).

지금까지 국내에서도 일반학생 및 학습장애 학생의 쓰기능력 향상을 위해 다양한 연구들이 이루어져 왔다(윤소영, 2001; 이슬기, 2010; 이에다나 외, 2014; 임선우, 2003; 황순희, 2004). 자기조절과 쓰기 전략이 통합된 교수가 연구대상의 쓰기 능력, 자기조절능력의 향상에 긍정적인 영향을 미쳤지만 일반학생들을 대상으로 한 연구가 대부분이며 장애의 유형 또한 학습장애 학생이 대부분으로 국한되어 있다(이슬기, 2010). 현재 청각장애 학생에게 쓰기 전략 교수의 효과에 대한 연구는 있지만 그 수가 매우 적고, 청각장애 학생을 대상으로 자기조절과 쓰기 전략이 통합된 교수를 실시한 단일대상 연구가 없으므로 본 연구는 의미하는 바가 있다. 이에 본 연구에서는 주장하는 쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 글쓰기 능력에 미치는 영향을 연구하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따른 구체적인 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 자기조절전략 글쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 쓰기 양적 변화(단어수)에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 자기조절전략 글쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 쓰기 질적 변화(기본능력, 구상력, 문장표현능력, 주제표현능력)에 어떤 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구대상은 서울에 위치한 청각장애 학생들을 위한 특수학교에 재학하고 있는 고등학교 학생들로서, 구화수업이 가능하고, 해당 특수학교의 학급 담임과 국어 교사의 추천을 받은 글쓰기에 어려움을 가지며, 기타 행동 또는 정서 등의 부가적인 장애가 없는 학생으로 선정하였다. 또한 학생들의 쓰기 어려움 정도에 대한 진단을 위해 BASA 쓰기 검사를 실시하였고, 쓰기 영역에 있어서 정성적 평가의 구체적인 정보는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 대상의 특성 (BASA 쓰기, 정성적 평가 수준)

학생 영역	학생1 (여, 19세, 고3)	학생2 (남, 19세, 고3)	학생3 (여, 17세, 고1)
형식	2	2	2
조직	1	1	1
문체	2	2	2
표현	4	3	3
내용	2	2	2
주제	2	1	2
평균	2.5	1.8	2

1) 학생 1의 특성

학생 1은 청각장애 고등학교 3학년에 재학 중인 여학생으로서 만 18세이다.

쓰기 검사 결과, 학생 1의 글의 형식(2수준)은 글의 전반적인 구조와 완성도가 부족하고, 글의 조직(1수준)은 글의 서론, 본론, 결론에 대한 구분과 구상이 없고, 문장 간의 선후관계가 부자연스러웠다. 글의 문체(4수준)는 상황에 맞는 어휘 선택의 적절성과 정확성, 구체성에 있어서 부족하였고 구체적이고 정확한 표현과 의미의 전달이 원활하게 이루어지지 않았다. 글의 표현(2수준)은 맞춤법, 문장부호, 띄어쓰기 등 대부분 잘 지키고 있었다. 글의 내용(2수준)은 글의 일관성이 부족하여 전달하고자 하는 바가 명료하지 못하였다. 즉, 소재가 매우 제한적이었고, 주제 또한 명확하게 드러나지 못하는 산문적이고 단순나열에 그치는 문장이 다수였다. 즉, 정보를 나열하는데 치중하였고, 그로 인해 응집력이 떨어져서 글의 일관성을 끌어내지 못하였다. 글의 주제 (2수준)는 일관성과 근거의 부족으로 인해 글의 중심 주제나 중심내용의 일관성이 부족하였다. 자신의 주장을 서술함에 있어서 '~인 거 같다.'라는 추측성 종결어미를 여러 번 사용하여 주장하는 글을 작성할 때 자신의 생각과 주장을 서술함에 있어서 어색한 문장 종결어미를 사용하였다.

또한 학생 1은 다른 학생들에 비해 글쓰기를 시작하는데 어려워하였고 아이디어를 글로 쓰는 시간이 오래 걸렸다. 기초선 단계에서 주제에 맞춰 글쓰기를 할 때 자신의 주장을 표현할 단어를 생각하지 못해서 '뭐라고 해야 하지?', '어떤 말을 써야 할지 모르겠어요.' 라는 말을 여러 차례 반복하였고 이내 생각이 나지 않을 때는 글을 멈추고 가만히 앉아있었다.

2) 학생 2의 특성

학생 2은 청각장애 고등학교 3학년에 재학 중인 남학생으로서 만 18세이다. 다른 연구대상자들 보다 맞춤법에서 조사를 틀리는 경우가 많았고, 수화의 사용에 따른 타언어 간섭효과로 독특한 형태의 구문구조가 출현하는 특징이 있었다.

쓰기의 검사 결과, 학생2의 글의 형식(2수준)은 전반적인 구조와 완결성이 부족하였고, 글의 조직(1수준)은 글의 형식에 대해서 구분이 없고, 접속어나 연결 어미의 사용 또한 부적절하였다. 글의 문체(2수준)는 상황에 맞는 적절한 어휘의 사용이 부족하여 의미의 전달에 있어서 구체적이고 정확한 표현이 이루어지지 않았다. 글의 표현(3수준)에 있어서 문장부호와 띄어쓰기는 비교적 잘 지키고 있었지만, 어미 조사를 종종 틀렸다. 하지만 말하고자 하는 바를 완전히 방해할 만큼은 아니었다. 글의 내용(2수준)은 글의 일관성이 부족하여 의도하는 바가 뚜렷하지 않았고, 글의 주제(1수준) 또한 근거의 연관성이 낮아 전달하고자 하는 바를 파악하기가 어려웠다.

종합적으로, 학생 2은 글쓰기에 있어서 글쓰기 형식 또한 갖추지 못하여 구성력과 주제와 내용의 일관성이 떨어져 자신의 의도를 전달함에 있어 구체적이지 않았다. 특히 주어진 과제와 관련된 선행지식을 글쓰기에 활용하는데 어려움을 가지며, 이야기 전체를 연결하는 응집장치의 사용이 미약하였다.

3) 학생 3의 특성

학생 3은 청각장애 고등학교 1학년에 재학 중인 여학생으로 만 16세이다.

쓰기 검사 결과, 학생 3의 글의 형식(2수준)은 글의 전반적인 구조와 완결성이 부족하고, 글의 조직(1수준) 또한 조직의 구분이 없지만 글의 표현(4수준)은 맞춤법, 문장부호와 띄어쓰기는 대부분 잘 지키고 있었다. 글의 내용(2수준)은 주제와 관련된 내용을 어느 정도 포함하고 있지만 기본적으로 어휘수가 부족하여 전달하고자 하는 바가 명확하게 드러나지 못 하였다. 또한 과하게 한 문장에 여러문장을 연결하려고 하여 문장의 응집력이 부족하였다. 글의 주제(2수준)는 소재가 제한적이고 같은 어휘의 반복적 나열이 많아서 주제가 명확하게 드러나지 못하였다.

학생 3은 문장이 비교적 짧고 전체적인 문단이 짧은 특징이 있었다. 세 학생 중 자신의 주장을 일관성 있게 서술하였지만 서술력과 표현력이 부족하여 자신의 주장에 대한 근거를 구체화하고 설득력 있는 문장들은 작성하지 못했다. 인공와우가 없으면 들리지 않아 의사전달에 있어서 수화를 자주 사용하지만, 글쓰기에 있어서는 세 학생 중 가장 수화의 간섭을 덜 받고 맞춤법도 거의 완벽했다.

2. 연구 설계

연구 설계는 자기조절전략을 활용한 쓰기교수 중재가 청각장애 학생의 쓰기능력에 미치는 효과를 규명하기 위하여 단일대상연구 중 대상자간 중다간헐기초선 설계를 사용하였다. 이 설계는 중다간헐기초선설계의 응용 설계로서 중재에 들어가지 않는 연구대상을 불필요하게 계속적으로 측정하는 수고를 덜어주고, 길어진 기초선 기간 동안에 빈번하게 나타나는 부적절한 행동을 막아주고, 간헐적인 기초선 측정은 지속적인 기초선 측정에 대한 현실적인 대안이 되므로 선정하였다(이소연, 박은혜, 김영태, 2000). 독립변인은 단일대상연구 설계에 맞게 개별적으로 시행하였다.

본 연구는 기초선, 중재, 유지 및 일반화의 단계로 진행되었으며 모든 되기는 녹화 및 녹음되었다. 기초선 단계의 첫 번째 측정은 세 명의 학생 모두에게 시행되었으나 학생 1에 대한 측정이 연속적으로 이루어지는 동안 학생 2, 3에 대한 측정은 간헐적으로 실시되었다. 기초선 단계에서 학생 1에 대한 측정이 연속적으로 이루어지는 동안 학생 2, 3에 대한 상승 경향을 보인 후, 학생 2에게 같은 절차를 적용시키는 방식으로 학생 3에게까지 중재를 실시하였다. 학생 1, 2, 3 모두가 80%수준에서 측정한 자료가 안정성을 보일 때 중재를 종료하였다. 중재의 효과가 유지 및 일반화 되는지 알아보기 위하여 중재가 종료된 후 각 2주, 4주 후에 각 학생들에게 쓰기능력을 측정했다.

3. 실험절차

본 연구는 2016년 2월 약 2주간의 사전검사 기간 이후 2월부터 5월까지 약 4개월의 기간 동안 진행되었고, 최소 기초선 3회기, 중재 14회기, 유지 및 일반화 4회기가 실시되었다. 실험 절차는 사전 기초선, 기초선, 중재, 유지 및 일반화 단계로 진행되었고, 세부적인 내용은 다음과 같다.

1) 사전검사 단계

사전검사 단계는 연구 참여자의 현재 쓰기 능력을 알아보기 위해 진행되었으며 중재자에 의해 자신의 생각을 주장하는 글, 전기문 글, 이야기 글쓰기를 실시하였다.

사전검사 주제는 2016년 교육인적자원부에서 발표한 고등학교 교육과정 편람 중 고등학생의 쓰기영역에서의 글의 수준과 범위를 고려하여 해당학교의 고등학교 교과서를 참고하여 선정하였다. 사전 검사단계에서는 ‘주제를 스스로 선택해 보세요.’, ‘글에 적당한 제목을 붙이세요.’, ‘자유롭게 쓰세요.’, ‘솔직하고, 정성스럽게 쓰세요.’의 쓰기 안내문이 수록되어 있는 쓰기 사전검사지를 참여학생이 작성하도록 하였다.

각 회기 시간은 40분으로 정하였으나, 참여학생이 '다 썼어요.'라는 의사를 보일 때 까지 진행하였다.

참여학생의 쓰기 능력을 점검하기 위해 참여학생이 작성한 글은 김길순(2000)의 연구에서 사용한 TOWL(Test of Written Language; Hasbrouck, 1989)의 쓰기의 양 평가 척도와 질 평가 척도로 분석하였다.

2) 기초선 단계

기초선 단계에 앞서 중재자와 담당 국어교사, 담임교사와 협의를 거쳐 해당학교에서 사용하고 있는 국어교과서를 참고하여 25편의 글쓰기 주제를 선정하였으며 학생들의 수준에 맞게 사전에 검토 및 수정하여 준비하여 '주장하는 글쓰기'를 실시하였다. 기초선 단계는 최소 1주에서 2주까지 최소 3회기 이상 진행하였다. 기초선 단계에서는 일체의 쓰기 전략을 사용하지 않았으며, 쓰기 전략 활용 및 자기진술어 훈련 등의 자기조절 전략을 배제하였다.

각 회기의 시간은 40분으로 정하였으나, 참여 학생이 '다 썼어요.'라는 의사를 보일 때 까지 진행하였다.

3) 중재 단계

중재 단계는 중재자와 연구자에 의해 학생 1, 2, 3에게 최소 14회기 동안 실시하였다. 중재는 일주일에 세번, 3회기씩 실시하였으며, 각 회기의 시간은 40분 정도이다. 중재 단계에서는 중재자와 연구자가 앞에서 언급한 자기조절 전략(SRSD)을 활용한 쓰기교수 프로그램 중 'POW + TREE 전략'을 사용하여 참여학생들을 지도하였다. 본 연구에 참여한 세 명의 학생 모두에게 최소 14회기의 중재를 실시하고 난 후 종료하였다.

4) 유지 단계

유지 단계는 참여학생의 담당 중재자에 의해 학생 1, 2, 3에게 모두 동일하게 실시하였다. 중재를 종료한 후 2주 후에 실시하였으며, 다른 회기와 마찬가지로 40분으로 시간을 정하였지만, 학생이 '다 썼어요.'라는 의사를 보일 때 종결하였다. 유지 단계는 기초선과 동일한 조건으로 실시하였으며, 주어진 주제에 따라 자유롭게 글을 썼다.

5) 일반화 단계

일반화 단계는 본 연구에서 중재를 실시하지 않은 다른 한 명의 중재자를 통해

학생 1, 2, 3에게 동일하게 실시하였다. 일반화는 유지 단계 2주일 후에 실시하였다.

4. 쓰기 전략

본 쓰기교수 중재에 사용한 POW+TREE 전략은 Graham et al. (2008)의 연구에서 사용한 쓰기전략을 본 연구에 맞게 적용한 것이다. POW + TREE 전략은 전략 소개하기, 목표 세우기, 전략 시범하기, 교사와 협력하여 연습하기, 안내된 연습하기, 독립적으로 수행하기 단계로 구성되어있다(이슬기, 손승현, 2009; Graham & Perin, 2007). POW+TREE 전략에서 POW의 P는 ‘아이디어를 선택하세요(Pick an idea).’, O는 ‘메모한 것을 정리하세요(Organize the memo).’, W는 ‘글을 더 많이 쓰고 말해보세요(Write more and say).’를 뜻한다. TREE의 T는 ‘주제 문장을 정하세요(Topic sentence).’, R은 ‘이유를 쓰세요(Reason).’, E는 ‘결론을 내리세요(Ending/Explain reason).’, E는 ‘검토하세요(Examine/Ending).’를 의미한다.

본 쓰기교수 중재에 적용한 전략은 Graham et al.(2008) 의해 고안된 POW + TREE 전략을 사용하였다. POW+TREE는 쓰기에 어려움 가지고 있는 학생들을 돕기 위해 고안되었다(Harris et al, 2010). 쓰기에 어려움을 가지고 있는 청각장애 학생을 위해 전략 활동지를 이해하기 쉽게 번안 및 수정하였다.

SRSD 쓰기 교수는 별도로 마련된 교실에서 실시되었다. 청각장애 특수학교에서 재직 중이고 구화 및 수화가 가능한 교사 한명과 본 특수교육을 전공한 석사수료생인 본 연구자가 쓰기 교수 중재자로 참여하여 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생 3명에게 전략을 교수하였다. 주차별 주제와 세부적인 지도방법은 <부록 1, 2, 3, 4>으로 첨부하였다.

5. 자료 수집 및 종속변인 측정도구

1) 수행 수준 평가 쓰기 주제 선정

본 연구에서 사용한 쓰기 주제의 선정 기준은 Graham과 Harris가 1989년에 제시한 ‘주장하는 글’의 주제와 교육인적 자원부(2016)에서 제시한 고등학교 국어 교육과정 쓰기영역의 내용요소와 해당학교에서 실제로 사용하고 있는 국어교과서를 참고하여 담당 국어교사, 담임교사와 협의를 거쳐 학생들의 수준에 맞게 사전에 검토 및 수정하여 주제를 선정하였다.

참여학생의 쓰기 능력을 검사하기 위해 매 회기마다 참여학생이 작성한 글은 김길순(2000)의 연구에서 사용한 TOWL의 쓰기의 양 평가 척도와 질 평가 척도로 분석하였다.

2) 쓰기의 양 평가

매 회기마다 참여학생에게 글의 주제를 주고 원하는 만큼 시간을 주어 자유롭게 글을 쓰게 한 후 TOWL을 이용하여 글을 분석하였다. 쓰기의 양 평가 척도는 크게 총 단어 수의 영역으로 구성되어 있다.

3) 쓰기의 질 평가

쓰기의 질 평가 척도는 크게 기본능력, 구상력, 문장표현능력, 주제표현력의 4가지의 하위영역으로 구성되어 있다. 그리고 각각의 하위영역에는 4-7개의 세부영역이 존재한다. 기본능력영역에는 어휘력, 맞춤법, 문장부호, 띄어쓰기, 문장형식의 5가지 하위영역, 구상영역에는 소재의 선택, 글의 순서, 문체, 구성의 집약성의 4가지 하위영역, 문장표현능력영역에는 서술력, 설득력, 사고력, 통일성의 4가지 하위영역, 마지막으로 주제 표현능력영역에는 주제의식, 착상, 감동력, 글의 품위요소의 4가지 하위영역이 존재한다.

쓰기의 질 평가 척도는 총 25문항으로 1점에서 3점까지의 척도로 구성되어 있다. 그러나 본 연구에서는 계산상의 편의를 고려하여 0점에서 4점까지의 배점을 적용하여 채점 및 평가하였다. 쓰기 표현력 검사 기준과 도구는 <부록1>과 같다.

6. 자료 분석 및 처리

1) 시각적 분석

자료 분석을 위하여 기초선, 중재, 유지 및 일반화 단계 동안 세 명의 학생들이 작성한 글을 대상으로 글의 질과 양을 측정, 수치화하였다. 글의 질 평가를 위해서 평가 기준에 따라 채점한 후 합산하여 전략마다 평균을 계산하고 각 결과를 학생별로 나타내었다. 또한 글의 양 평가를 위하여 중재기간 별로 전략의 글자 수의 값을 산출하고 학생별로 계산하여 그 결과를 제시하였다. 이렇게 산출한 글의 질과 양을 그래프로 작성하여 제시하였다.

2) 중재 충실도

중재과정에서 중재자가 중재를 정확히 실시하는지 알아보기 위해 중재충실도를 측정하였다. 현재 해당학교에 교사로 근무하고 있는 2 관찰자에게 자기조절을 활용한 쓰기교수에 대하여 충분한 사전 훈련을 제공하였다. 이후 중재기간 동안 수업관찰 또는 녹음 및 녹화된 자료를 보며 부록의 체크리스트를 활용하여 중재자의 중재

수행을 기록하였다.

중재충실도 문항은 총 8 문항으로 (1) 교수준비 (2) 교수실행 행동으로 범주화하여 평가할 수 있도록 구성하였다. 세부 문항으로는 교수자의 교수 전 필기 및 각 수업 도구 준비, 배경지식 활성화, 전략의 중요성과 필요성에 대한 설명, 전략의 단계에 대한 설명, 전략의 시범, 전략의 각 단계 암기, 안내된 수행의 제공을 체크리스트 항목으로 포함하였다. 평가 결과는 각 문항의 질문에 ‘예’라고 표시한 경우 1점, ‘아니오’라고 표시한 경우는 0점으로 계산하여 총점을 합산하여 결과를 처리하였다.

실제로 관찰된 교수 행동 수를 계획된 교수 행동 수로 나누어 백분율로 평균을 처리하였으며 평균 충실도가 80% 이상일 경우 충실한 것으로 평가하였다.

각 연구대상의 중재충실도 평가는 아래의 <표 2>와 같고 학생 1, 2, 3에 대한 중재가 충실한 것으로 나타났다.

<표 2> 연구대상별 중재충실도 평균

연구대상	학생 1	학생 2	학생 3
평균	97 %	97 %	97 %

7. 채점자 간 신뢰도

본 연구의 채점자간 신뢰도는 쓰기표현력검사의 30%에 해당하는 최소 8회기에 대해 구하였다. 채점은 본 연구자 이외에 채점 방식에 대하여 3회 이상 지도를 받은 연구자 1인이 참여하였다. 10년 이상 국어교사로 근무한 경험이 있는 연구자에게 참여학생의 글쓰기 자료 복사본을 제공한 후 채점하도록 하였다. 채점자간 신뢰도는 채점 점수 동의횟수를 채점점수 동의횟수와 채점점수 비 동의횟수의 합으로 나눈 후 백분율로 처리하였다. 참여학생 별 채점자 간 신뢰도는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 참여학생 별 채점자 간 신뢰도

참여학생	학생 1	학생 2	학생 3
평균	92%	92%	98%

III. 연구 결과

본 연구는 POW+TREE 전략을 기반으로 자기조절전략 글쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 쓰기 능력에 질적 향상과 양적 증가에 미치는 효과를 분석하고자 하였다.

1. 쓰기의 양적 변화

자기조절전략 글쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 쓰기 능력에 미치는 효과 중 양적인 측면에서 일어난 변화를 총 단어 수로 나누어 분석하였으며 그 결과는 다음의 표로 제시되어 있다. 매 회 쓰기 지도 후 학생들이 쓴 글을 샘플링하여 총 단어 수를 측정하였다.

1) 쓰기의 양적 증가 : 총 단어 수의 변화

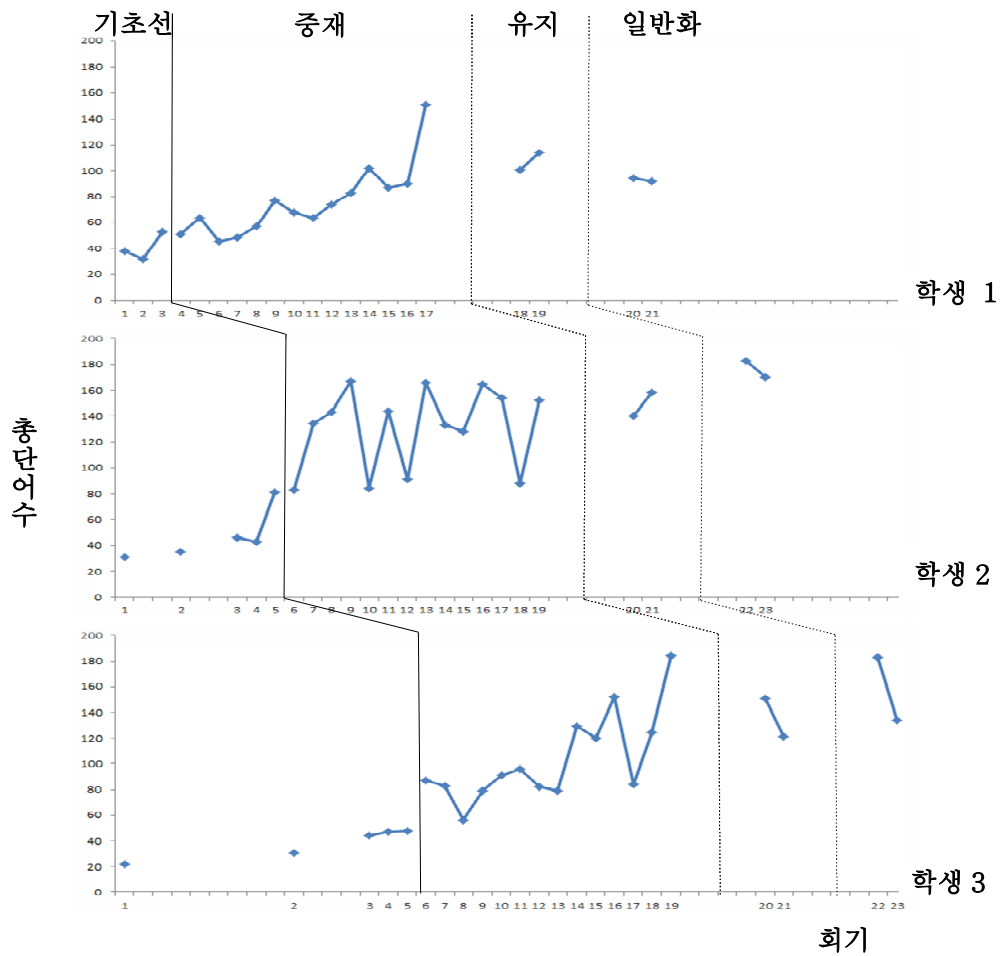
총 단어 수는 학생들이 쓴 글의 전체 단어 수의 총합을 말한다. 본 연구에서는 분리하여 자립적으로 쓸 수 있는 말이나 이에 준하는 말, 또는 그 말의 뒤에 붙어서 문법적 기능을 나타내는 말을 하나의 단어로 보며(고등학교 교사용 지도서 국어 2-2, 2016), 대체적으로 어절의 수를 단어의 수로 본다.

학생 1, 2, 3의 회기별 총 단어 수의 변화는 <표 4>와 [그림 1]에서 보는 바와 같다. 기초선 단계에서 각 학생의 총 단어 수는 학생 1이 41개, 학생 2는 47개, 학생 3은 38개이다. 기초선 단계에서는 학생 1, 2, 3 모두 평균 3문장 이하로 글의 길이가 매우 짧고 꾸미는 말이나 부차적 설명이 없고 내용 또한 단조로웠다.

그러나 중재 이후 세 학생의 총 단어 수는 꾸준히 증가하였다. 학생 1은 41개에서 76개로, 학생 2은 47개에서 131개로, 학생 3은 38개에서 103개로 급격한 증가율을 보이고 있으며 유지 및 일반화에서도 안정된 수준을 보였다. 세 학생의 가장 큰 변화는 쓰기 전략에 따라서 문장의 흐름에 맞는 자연스러운 어휘를 선택하여 보다 다양한 근거와 이유를 제시하게 된 것이었다.

<표 4> 총 단어수의 단계별 평균변화

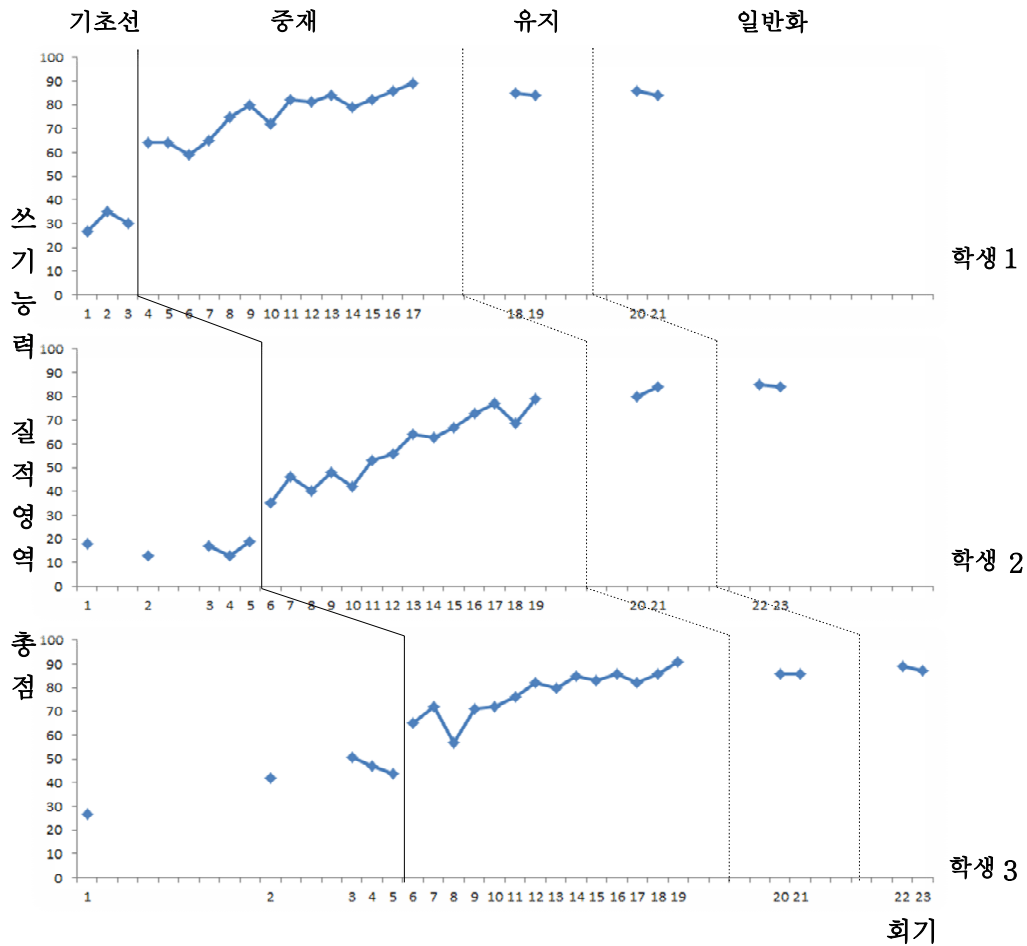
단계별 개수	연구대상	학생 1	학생 2	학생 3
기초선		41	47	38
중재		76	131	103
유지		108	149	136
일반화		93	177	159



[그림 1] 총 단어 수의 변화

2. 쓰기의 질적 변화

회기별로 쓰기 능력의 질적인 측면에서 일어난 변화를 기본능력, 구상력, 문장표현능력, 주제표현능력의 총점으로 분석한 결과는 다음 [그림 2]과 같다.



[그림 2] 쓰기능력의 질적변화

1) 기본능력

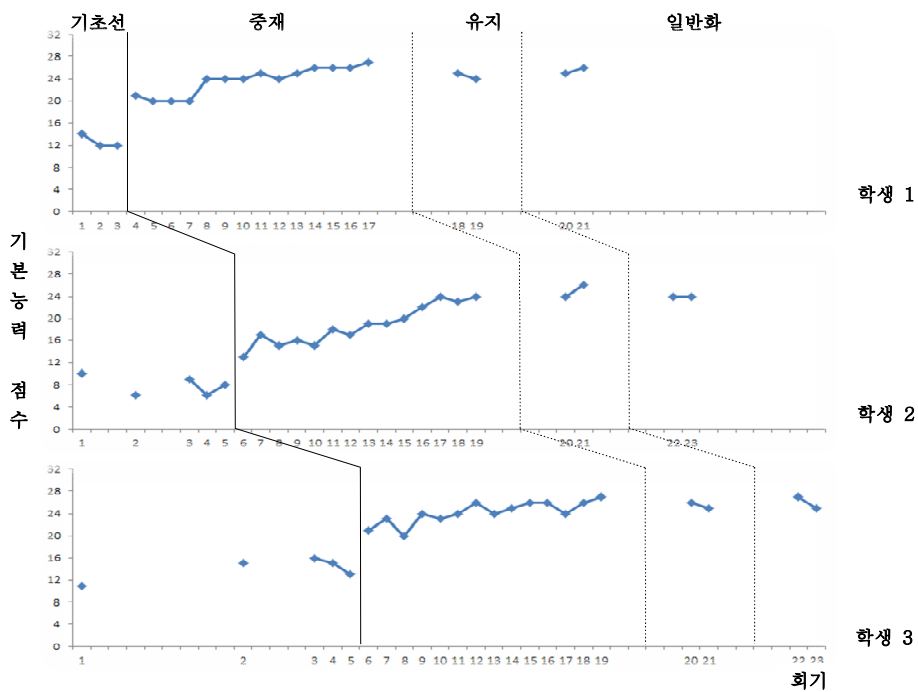
학생 1, 2, 3의 회기별 기본 능력의 변화는 <표 5>와 [그림 3]에서 보는 바와 같다.

〈표 5〉 기본능력의 단계별 평균변화

단계별 평균	연구대상	학생 1	학생 2	학생 3
기초선		13	8	14
중재		24	19	24
유지 및 일반화		25	25	26

세 학생의 기본능력 점수는 학생 1이 13점에서 24점으로, 학생 2이 8점에서 19점으로, 학생 3이 14점에서 24점으로 세 학생 모두 10점 이상 상승하였다.

세 학생의 기본능력은, 질적인 측면을 측정하는 타 요소인 구상력, 문장표현능력, 주제 표현능력보다는 상대적으로 높은 편이었다. 이는 세 학생이 기본적으로 맞춤법, 문장부호, 띄어쓰기 등이 비교적 습득이 높기 때문이라고 판단된다. 기초선 단계에서 세 학생은 기본능력의 다섯 가지 하위요소 중 어휘력 영역에서 공통된 어려움을 나타냈지만 중재 이후 글의 형식에 맞게 글을 쓰면서 어휘력이 향상되고 글의 형식에 맞게 작문하여 문장의 길이도 현저하게 늘었다.



[그림 3] 기본능력 점수의 변화

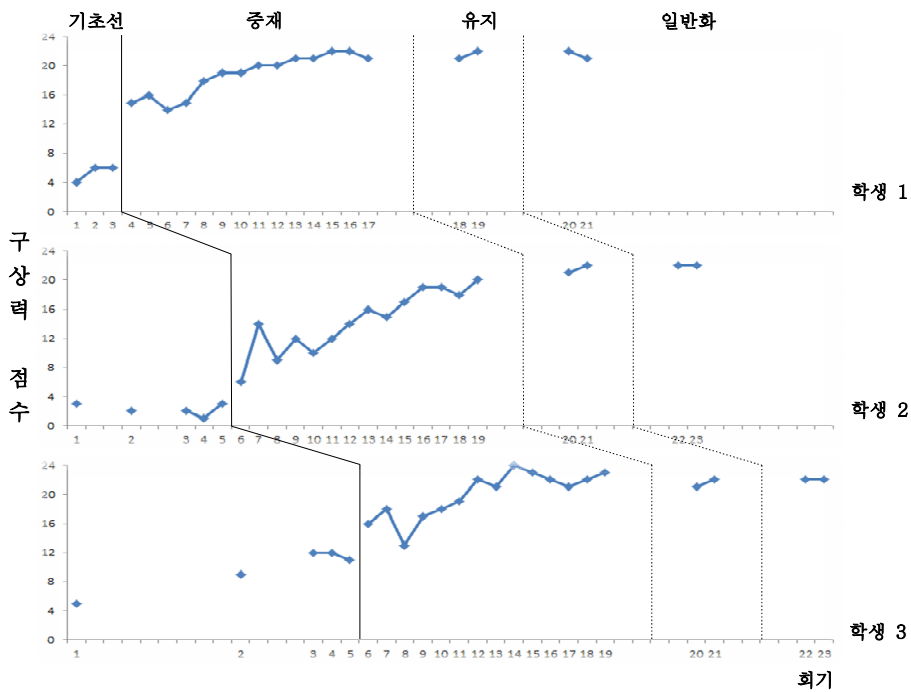
2) 구상력

쓰기의 질적인 측면을 측정하기 위한 두 번째 요소인 구상력은 소재의 선택, 글의 순서, 문체, 구성의 집약성이라는 하위요소로 구성되어 있다. 학생 1, 2, 3의 회기별 구상력의 변화는 아래의 <표 6>와 [그림 4]에서 보는 바와 같다.

<표 6> 구상력의 단계별 평균변화

단계별 평균	연구대상	학생 1	학생 2	학생 3
기초선		5	2	10
중재		19	14	20
유지 및 일반화		22	22	22

세 학생의 구상력 점수는 학생 1이 5점에서 19점으로, 학생 2이 2점에서 14점으로, 학생 3이 10점에서 20점으로 변화하였다. 기초선 단계에서 세 학생은 구상력영역 중 소재의 선택, 구성의 집약성 영역에서 글의 순서, 문체영역보다 상대적으로 낮은 점수를 받지만, 중재 이후 세 학생 모두 구상력 영역의 점수가 10점 이상 현저하게 향상되었다.



[그림 4] 구상력 점수의 변화

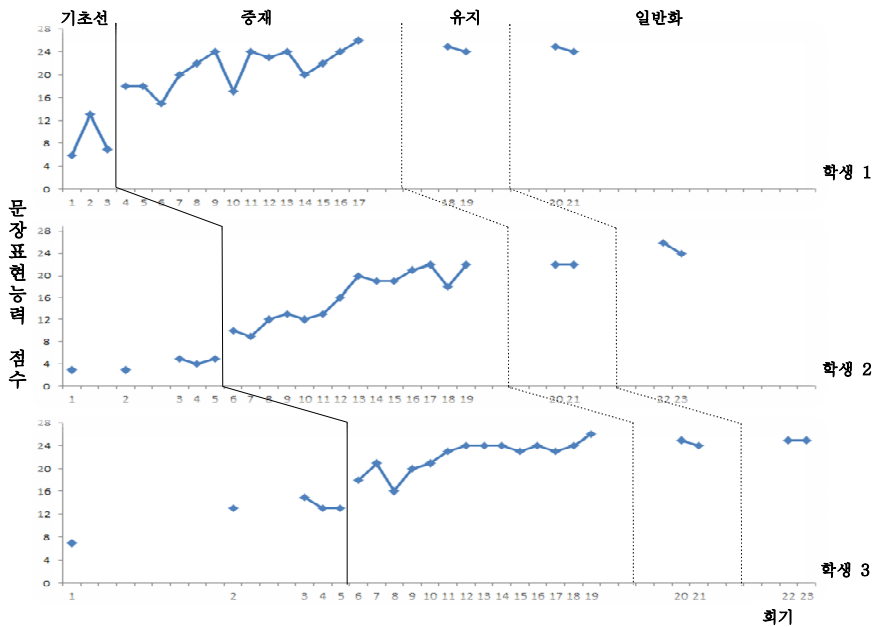
3) 문장표현능력

쓰기의 질적인 측면을 측정하기 위한 세 번째 요소인 문장표현능력은 서술력, 설득력, 사고력, 통일성의 하위요소로 구성되어 있다. 학생 1, 2, 3의 회기별 문장표현능력의 변화는 아래의 <표 7>와 [그림 5]으로 제시되었다.

<표 7> 문장표현능력의 단계별 평균변화

단계별 평균	연구대상	학생 1	학생 2	학생 3
기초선		9	4	12
중재		21	16	22
유지 및 일반화		25	24	25

세 학생의 문장표현능력 점수는 학생 1이 9점에서 21점으로, 학생 2이 4점에서 16점으로, 학생 3이 12점에서 22점으로 변화하였다. 세 학생의 문장표현능력 점수는 모두 10점 이상 향상되었다. 기초선 단계에서 세 학생은 모두 문장표현능력에서 매우 낮은 점수를 받았지만, 중재 이후 세 학생의 문장표현능력은 현저히 향상되었다. 세 학생 모두 자신의 생각과 주장을 펼치기 위해 속고하고 글을 쓰기 시작했으며 자신의 생각을 뒷받침하기 위한 근거를 매우 명확하게 제시하였다.



[그림 5] 문장표현능력 점수의 변화

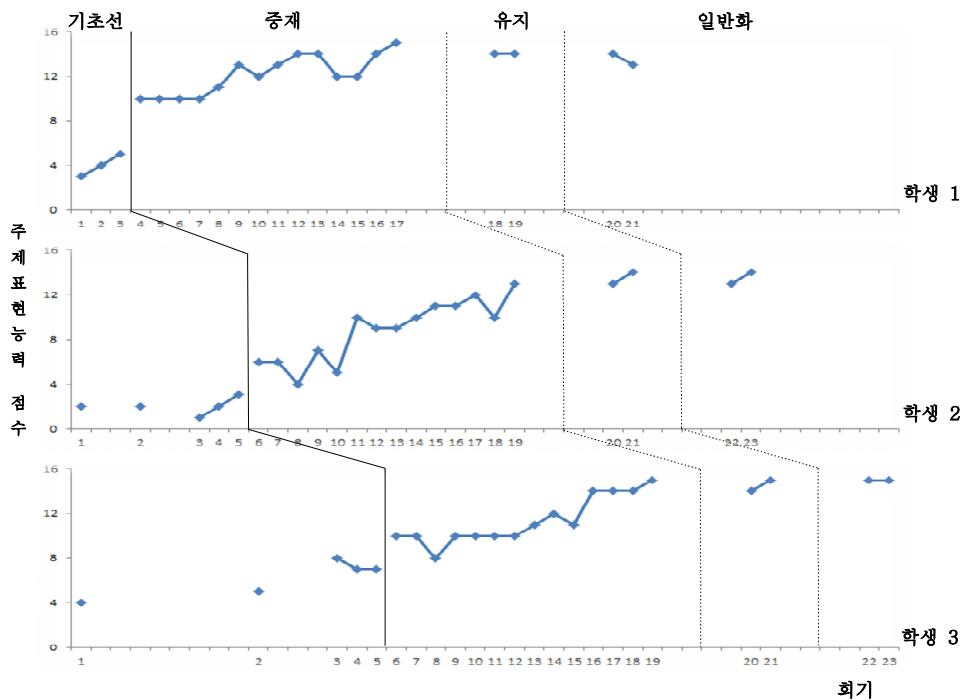
4) 주제 표현능력

쓰기의 질적인 측면을 측정하기 위한 네 번째 요소인 주제표현능력은 주제의식, 착상, 감동력, 글의 품위가 하위요소로 구성되어 있다. 학생 1, 2, 3의 회기별 주제 표현능력의 변화는 다음의 <표 8>와 [그림 6]과 같다.

<표 8> 주제 표현능력의 단계별 평균변화

단계별 평균	연구대상	학생 1	학생 2	학생 3
기초선		4	2	6
중재		12	9	11
유지 및 일반화		14	14	15

세 학생의 주제표현능력 점수는 학생 1이 4점에서 12점으로, 학생 2이 2점에서 9점으로, 학생 3이 6점에서 11점으로 변화하였다. 기초선 단계에서 세 학생은 주제 표현능력 영역에서 매우 낮은 점수를 받았지만, 중재 이후 세 학생 모두 주제표현능력이 큰 폭으로 성장하였다.



[그림 6] 주제 표현능력 점수의 변화

IV. 논의 및 결론

본 연구는 자기조절전략 글쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 쓰기 능력에 미치는 효과를 알아보기로 POW+TREE 쓰기 전략 교수를 적용하였다. 본 연구를 통해서 쓰기 중재의 효과를 입증함으로써 청각장애 학생의 쓰기능력의 향상과 청각장애 학생의 학업적 중재의 의의를 확인하였다. 연구의 결과는 다음과 같다.

쓰기의 양적 변화는 참여 학생들의 작성한 글의 총 단어수의 증가와 함께 일정 수준으로 안정화 되었다. 총 단어수는 학생 1은 41개에서 76개로, 학생 2은 47개에서 131개로, 학생 3은 38개에서 103개로 급격한 증가율을 보이고 있으며 유지 및 일반화에서도 향상을 유지하였다.

쓰기의 질적 변화는 참여 학생들이 작성한 글의 5가지 영역의 쓰기 능력 점수의 증가는 다음과 같이 유의미하였다.

첫째, 세 학생의 기본능력 점수는 학생 1이 13점에서 24점으로, 학생 2이 8점에서 19점으로, 학생 3이 14점에서 24점으로 향상되는 효과가 있었다.

세 학생은 기본능력의 하위요소 중 공통적으로 어휘력영역에서 어려움을 나타냈다. 학생 1은 동일한 어휘의 반복에서 유사한 어휘를 사용을 하게 되었고, 문장력 또한 향상하였으며, 작문에 있어서 자신의 생각을 주제와 내용에 적절한 어휘의 수가 증가하였다. 학생 2은 기초선에서 문장의 부호, 조사를 틀리거나 놓치는 경우가 많았는데 중재 이후 맞춤법을 틀리는 빈도도 기초선에 비해서 현저히 줄었다. 학생 3은 문장이 비교적 짧고 전체적인 문단이 짧은 특징이 있었는데 중재 이후 글의 형식에 맞게 글을 쓰면서 문장의 길이도 늘었다.

둘째, 세 학생의 구상력 점수는 학생 1이 5점에서 19점으로, 학생 2이 2점에서 14점으로, 학생 3이 10점에서 20점으로 모두 향상되었다. 학생 1은 추측성 불확실 종결 어미를 다수 사용하였는데, 중재 이후 ‘~해야 한다’와 같이 주장하는 글에 적합한 문장종결어미를 사용하게 되었다. 또한 근거문장과 주제와의 일치성이 크게 향상되었다, 학생 2은 글의 전체 짜임과 글쓰기 형식이 주제에 맞게 서술하였고, 문장 구성력과 구성의 집약성 또한 중재 이후 향상되었다, 학생 3은 자신의 주장에 대한 근거를 구체화하고 설득력 있는 문장들을 작성하는 능력이 향상되어 주제를 나타내는 소재가 더 풍성해지고 글의 내용을 구성할 때 응집력 또한 향상되었다.

셋째, 세 학생의 문장표현능력 점수는 기초선 단계에서 매우 낮은 점수를 받았지만, 학생 1이 9점에서 21점으로, 학생 2이 4점에서 16점으로, 학생 3이 12점에서 22점으로 효과가 나타났다. 세 학생의 문장 표현능력 점수는 모두 10점 이상 향상 되었다. 이는 학생 1은 중재 이전에는 문장의 통일성이 없는 글쓰기였지만, 중재

이후 중심생각을 뚜렷이 표현함으로써 문장의 통일성이 향상되는 것으로 나타났다. 학생 2은 기초선 단계에서는 자신의 주장과 근거가 타당하지 않았지만, 중재 이후 근거가 다양해졌고 주장과 내용의 일관성이 향상되었다. 학생 3은 근거가 없고 주장만 나열하여 서술력 부족하였지만, 중재 이후 주제를 설명하고 뒷받침하는 근거의 제시력이 향상되어 자신의 주장에 대한 구체적인 근거와 그에 따른 설득력 있는 문장들을 작성하는 향상된 글쓰기를 나타냈다. 세 학생 모두 중재 이후 자신의 생각과 주장을 펼치기 위해 숙고하고 글을 씀으로써 주장에 근거를 매우 명확하게 제시하였다.

넷째, 세 학생의 주제표현능력 학생 1이 4점에서 12점으로, 학생 2이 2점에서 9점으로, 학생 3이 6점에서 11점으로 향상되었다. 세 학생 모두 기초선 단계에서는 자신의 글의 주제에 대한 근거를 구상하고 표현함에 있어서 비교적 긴 시간이 걸리고 근거 또한 주제와 연관성이 많이 부족했다. 하지만 중재 이후 학생 1은 중심생각에 맞게 어휘를 구분하여 3가지의 근거를 들어 주제가 잘 들어나게 표현하였고, 학생 2은 중재 이후 주제에 대한 인식이 뚜렷해져서 착상에 있어서 근거들이 주제와 관련성이 높아졌고, 학생 3은 자신의 의도를 타당한 근거를 들어 주제를 뒷받침하는 문장이 풍성해지고 이어 착상이 뛰어나 독자에게 흥미를 유발하는 글쓰기에 높은 향상을 보였다.

자기조절 전략 글쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 쓰기 능력의 효과를 본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다.

첫째, 효율적인 교수전략으로서의 의의이다. 본 연구에서 쓰기중재를 실시한 결과 청각장애 학생들의 쓰기능력에 긍정적인 변화가 나타났는데, 이는 자기조절을 활용한 쓰기중재가 학생들의 학업 성취도를 향상시킬 수 있는 교수-학습 전략이 될 수 있다는 논리적인 증거를 제시한 것이라고 할 수 있다. 현재까지 국내에서 진행된 대부분의 청각장애에 관한 쓰기 연구는 통사적 측면의 문제들을 구조화된 방법으로 교수하면서 문법 규칙에 적용되는 지식을 강조하였다면(김민정 & 김영옥, 2002). 본 연구는 청각장애 학생의 상호작용 모델, 즉 인지적 특성에 기반한 쓰기 중재의 모델을 연구함으로써 청각장애 학생을 지도하는 교사들에게 효율적인 교수 전략으로서 제시될 수 있을 것이다.

둘째, 질적 변화의 측면에서 발견되는 의의이다. 본 연구에서는 자기조절전략을 활용한 쓰기교수가 청각장애 학생에게 미치는 효과 중 특히 질적인 측면에서 일어나는 변화를 관찰하기 위하여 기본능력, 구상력, 문장표현능력, 주제표현능력 등으로 세분화된 분석을 시도했다. 이를 통해 또래 건청 학생들에 비해 쓰기에 어려움이 있는 청각장애학생에게 (김민정과 김영옥, 2002; 변선영, 2003; 최성규, 2005; McAnally et al., 2007) 부정적인 영향을 미치는 요소들을 보다 세분화하여 지도함으로써 쓰기능력의 질적인 향상을 이끌어 낼 수 있었다는 점에서 의의를 지닌다고 볼 수 있다. 연구대상이 고등학생임을 고려한다면 문장구성능력, 문법의 복잡성 등의 쓰기 능력의

질적 효과 또한 의의를 가진다. 본 연구는 앞서 밝힌 긍정적인 결과 및 의의에도 불구하고 다음과 같은 몇 가지 제한점을 지니고 있다.

첫째, 본 연구에서 사용된 자기조절 쓰기 지도는 세부적으로 ‘주장하는 글쓰기’에 어려움을 겪고 있는 학생에게 보다 유용하다. 따라서 전반적인 쓰기능력을 평가한 것으로 보기에는 어려움이 있을 수 있다.

둘째, 본 연구는 중재자와 참여학생이 1:1로 교수 및 학습이 진행되는 구조화된 실험환경에서 진행되었다. 이러한 이유에서 중재로 인해 변화된 참여학생들의 쓰기 수행에 대한 유지의 효과와 실험환경에서의 일반화 효과는 측정하였으나, 통합학급에서 쓰기 수행에 대한 일반화 효과는 측정해보지 못하였다는 점을 한계로 지적할 수 있다.

셋째, 본 연구는 특별히 건청 학생에 비해 쓰기에 낮은 수준을 지닌다는 쓰기 특성으로 고안되었다. (Marschark et al., 2002; Glorlmeley & Sarachan-Deily, 1987; McAnally et al., 2007). 따라서 비슷한 특성이나 어려움을 가진 학생에게는 유용할 수 있으나 현저하게 다른 범주에 있는 학생을 대상으로 할 경우에는 프로그램의 수정 및 보완이 불가피하다는 한계가 있다.

칭각장애 학생의 쓰기지도를 위한 자기조절전략을 활용한 쓰기교수 실행에 대하여 다음과 같이 후속연구를 제언 하고자 한다.

첫째, 자기조절전략을 활용한 쓰기교수는 의견을 나타내는 글쓰기에 어려움을 가진 학생들에게 유용하다. 그러나 현재 학생들은 매우 다양한 종류의 글쓰기를 요구받고 있다. 따라서 보다 다양한 종류의 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 자기조절전략을 활용한 쓰기교수의 개발과 연구가 필요하다.

둘째, 자기조절능력의 변화에 관한 연구가 이루어져야 한다. 본 연구를 통해 참여학생들은 자신을 통제하고 조절하는 자기조절능력의 긍정적인 변화를 명백하게 보여 주었다. 따라서 쓰기에 관한 자기조절능력을 관찰하고 분석할 수 있는 객관적인 척도를 개발하고 연구하는 작업이 후속되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 쓰기태도 변화 등 여러 상관관계에 관한 질적 연구가 요구된다. 본 연구에서 자기조절을 활용한 쓰기교수는 학생들의 쓰기능력에 매우 긍정적인 변화를 이끌어 내었다. 본 연구자의 관찰에 따르면 쓰기 중재 이후 학생들의 쓰기 능력에도 많은 변화가 있었고, 바로 이러한 변화가 학생들의 전략실행과 글쓰기에 긍정적인 영향을 미쳤을 것이라고 판단된다. 이런 관점에서 학생의 자기조절 전략을 활용한 쓰기 교수 실행에 있어서 여러 상관관계를 밝히는 다양한 후속연구가 지속되어야 할 것이다.

넷째, 자기조절전략을 활용한 쓰기교수의 효과를 다양한 측면에서 검증하여야 한다. 학생들의 학업 수행 능력을 바람직하게 변화시키는 교수 전략은 교수 효과성과 효율성의 두 가지 측면에서 판단이 가능하다(Lee, 2006). 따라서 자기조절전략을 활용한 쓰기 교수를 실시한 후 학생들의 쓰기 능력이 얼마나 향상되었는가에 관한

교수효과뿐만 아니라, 교수기간 내에 학생들의 얼마나 바람직한 변화를 이끌어 내었는지에 대한 교수효율성 측면을 측정하려는 연구가 병행되어야 할 것이다.

다섯째, 더욱 다양한 장애영역과 정도를 가진 학생을 대상으로 자기조절전략을 활용한 쓰기 교수에 대한 후속연구를 실시하여 자기조절전략을 활용한 쓰기교수가 증거기반의 실제(evidence-based practice)가 되도록 노력해야 할 것이다. 이러한 시도들은 국내의 자기조절 전략을 활용한 쓰기교수의 연구의 발전을 도모할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강창욱 (1992). 농학생 복합문의 통사-의미론적 분석, **특수교육학회지**, 13(1), 5-21.
- 강창욱 (1994). 청각장애학생 언어의 통사구조 분석. 미간행 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 고혜정, 박현숙 (2005). 이야기문법 자기평가 교수전략이 초등 쓰기장애 학생의 쓰기표현력에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 40(1), 281-303.
- 김경진, 강창욱, 손영애, 조혜선 (2002). **청각장애학교 국어과 교육프로그램 개발 기초연구**. 국립특수교육원.
- 김동일, 손승현, 전병운, 한경근 (2010). **특수교육학개론**. 학지사.
- 김민정, 김영옥 (2002). 청각장애 아동과 건청아동의 쓰기 능숙도에 따른 이야기 문법, 쓰기 전략, 텍스트 지식 비교. **특수교육학연구**, 37(3), 143-170.
- 김영옥 (2002). 청각장애아동의 쓰기에 나타난 담화 응집성 분석. **언어청각장애연구**, 7(2), 152-171.
- 김영옥 (2009). 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기에 따른 쓰기 초인지 지식 특성. **특수교육저널**, 7(4), 361-376.
- 김영옥 (2013). 청각장애 초등학생의 철자쓰기 특성 분석. **특수교육학연구**, 7(3), 43-60.
- 김영옥, 한효정, & 김호정 (2009). 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기에 따른 쓰기 초인지 지식 특성. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(4), 361-376.
- 민천식, 김상규 (2006). 단계별 마인드맵 활동을 통한 일기쓰기가 학습부진아의 쓰기능력에 미치는 효과. **지적장애연구**, 8(2), 195-220.
- 박경란 (2009). 청각장애학생의 문식성 특성과 지도방법에 대한 고찰. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 3(10), 113-135.
- 박미혜 (2006). 저널쓰기 활동이 청각장애 유아의 쓰기 발달에 미치는 효과. **난청과 언어장애**, 7(1).
- 박선희 (2011). 청각장애대학생의 이야기 쓰기 분석. **특수교육재활과학연구**, 7(3), 53-70.
- 박성희 (2012). 쓰기 전략교수가 학습장애 학생의 설명적 글쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 9(3), 105-129.
- 손일수, 이규식 (1989). 일기에 나타난 청각장애학생의 문장 분석. **난청과 언어장애연구**, 12(1), 49-65.

240 특수교육 저널: 이론과 실천(제18권 1호)

- 우장석 (1984). 그림이야기 언어검사(PSLT)에 의한 농학생의 문어능력. 미간행 대구대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유경 (2008). 이야기쓰기를 통해 살펴본 학령기 단순언어장애아동의 쓰기특성. **언어청각장애 연구**, 7(1), 63-85.
- 유경 (2009). 일기문 분석을 통해 살펴본 청각장애학생의 텍스트지식 특성. **특수교육학연구**, 7(2), 185-206.
- 유경 (2010). 청각장애 학생의 일기문에 나타난 쓰기 오류 분석. **특수아동교육연구**, 7(4), 433-450.
- 윤소영 (2001). 자기 점검 전략 훈련이 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과, 석사학위논문, 한국 교원대학교 교육대학원, 충북.
- 윤송이, 강옥려 (2008). 자기조정전략 교수가 쓰기학습장애 아동의 쓰기 능력에 미치는 영향. **특수교육저널**, 9(3), 129-150.
- 이경화 (2003). 읽기 부진아의 독해력 향상에 미치는 초인지 전략의 상보적 교수활동 효과. **발달장애학회지**, 7(2), 161-176.
- 이선화, 김자경, 서주영 (2006). 그래픽조직자전략이 쓰기학습장애 학생의 작문능력에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 8(4), 19-35.
- 이소연, 박은혜, 김영태 (2000). **교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 이슬기, 손승현 (2010). SRSD(자기조절전략)을 활용한 쓰기교수가 ADHD 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 6(2), 43-67.
- 이에다나, 손승현, 마지성, 정광조 (2014). 설명하는 글쓰기 전략이 쓰기 학습장애 학생의 글 쓰기 능력에 미치는 영향. **학습장애연구**, 11(2), 201-226.
- 이지영 (2012). 한국교육과정평가원, 2005, 2008.
- 이재승 (1999). 상위인지적 쓰기 전략의 강조방안. **한국어문교육**, 8, 295-317.
- 임선우 (2003). 워드프로세서를 이용한 자기교시 쓰기 훈련이 학습장애아의 쓰기에 미치는 효과, 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.
- 원성욱 (2001). 이해점점 읽기 지도와 어휘이해 읽기 지도가 농학생의 읽기 능력에 미치는 효과. 미간행 단국대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 전명기 (2008). 도식조직자 전략 훈련이 청각장애 학생의 쓰기 응집성과 결속구조에 미치는 효과. 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
- 정혜승, 김소희 (2011). 쓰기 학습장애 위험아동을 위한 쓰기 전략의 효과 비교 - 자기조절 중심의 '주장쓰기' 전략, 그래픽조직자 전략, 모델학습 전략 중심으로. **학습장애연구**, 8(3), 21-52.
- 최성규 (2005). 삽화를 이용한 대체사고전략이 청각장애아동의 쓰기에 미친 효과. **언어치료 연구**, 7(1), 149-166.
- 최윤정 (2011). 낱말 친숙도 및 음운규칙 적용 유무에 따른 학령기 읽기장애 아동의 받침철자 인식 및 쓰기 특성. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 최성규 (2005). 삽화를 이용한 대체사고전략이 청각장애아동의 쓰기에 미친 효과. **언어치료 연구**, 14(1), 149-166.

- 최환호 (1995). 읽기전략 훈련이 청각장애학생의 독해학습에 미치는 효과. 미간행 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 한효정 (2005). 청각장애 아동과 건청 아동의 이야기 쓰기에 나타난 인지적 활동들과 테스트 질 관계 비교. 미간행 단국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 황순희, (2004). 자기조절학습전략 글쓰기 프로그램이 아동의 글쓰기 능력, 자기조절전략 능력 및 자기효능감에 미치는 영향, **초등교육**, 17(2), 345-368.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21(3), 22-42.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6(4), 201-210.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). Educating deaf students: From research to practice. New York: Oxford University Press.
- McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (1999). Reading practices with deaf learners. Austin, TX: Pro Ed, Inc.
- McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (2007). Reading practices with deaf learners. Pro • ed, Austin, Texas.
- Presnell, L. M. (1973). Hearing-impaired children's comprehension and production of syntax in oral language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 16(1), 12-21.
- Quigley, S., Steinkamp, M., Power, D., & Jones, B. (1978). Test of syntactic abilities. Beaverton, OR: Dormac.
- Sarachan-Deily, A. B., & Love, R. J. (1974). Underlying grammatical rule structure in the deaf. *Journal of Speech and hearing Research*, 17(4), 689-698.
- Simmons, A. A. (1962). A Comparison of the type-token ratio spoken and written language of deaf and hearing children. *The Volta Review*, 64, 417-421.
- Strassman, B. K., & B. Schirmer. (2013). Teaching writing to deaf students: Does research offer evidence for practice? *Remedial and Special Education*, 34, 166-179.
- Taylor, L. A. (1969). Language analysis of the writing of deaf children. Unpublished doctoral dissertation. State University of Florida.
- Webster, A. (1986). Deafness, development, and literacy. New York: Methuen.

- VOSTAL, B. R. & Ward, M. S. (2015). Adapting Self-Regulated Strategy Development in Persuasive Writing for Adolescents Who Are Deaf or Hard of Hearing, *The Clearing House*, 88: 161-165, 2015.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review*, 98(1), 9-33.

자기조절전략 쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 243
 글쓰기 능력에 미치는 효과 : POW+TREE 전략을 기반으로

<부록 1>

< 회기별 글쓰기 주제 >

	주제
1	공감과 소통의 언어 사용
2	스마트폰의 사용
3	공감하며 듣기의 중요성
4	품위있는 언어사용
5	일회용품 사용
6	자연보호
7	진정한 독서의 의미
8	독서습관의 중요성
9	바람직한 청소년 문화
10	청소년 성형
11	청소년의 학교 폭력
12	청소년의 이성교제
13	학급에서 학생의 의무
14	장애를 가진 사람들을 대하는 태도나 시각
15	지금 자신의 어려움과 극복 방법

<부록 2> POW+TREE 전략 활동지 예시

『POW + TREE』 글쓰기

【P O W : power】

P! Pick my ideas
아이디어 내기!


O! Organize notes with TREE
메모 조직화하기!

W! Write and say more
더 쓰고 말하기!

마무리

【T R E E : 나무】

- **Topic** : 나무 **기둥**
주제 정하기
- **Reasons** : 나무 **뿌리**
3~4가지 이유 제시하기
- **Explain** : 더 깊은 나무 **뿌리**
더 정교하게 쓰기
- **Ending** : **마무리문장**
끝맺는 문장 쓰기



<부록 3>

TREE 전략 적용 활동지

♠ T : 주제문 쓰기

- 내가 믿는 것을 말합니다.

♠ R : 근거(3개 이상)

- 내가 왜 이것을 믿는지, 독자들이 이것을 믿을 수 있도록 근거를 씁니다.

♠ E : 근거에 대한 설명

- 각각의 근거에 관하여 좀 더 자세히 씁니다.

♠ E : 끝맺는 글쓰기

- 의견을 정리하는 글을 씁니다.

<부록 4>

POW+TREE 전략을 활용한 자기조절 쓰기 지도 예시

1) 배경지식 활성화하기

배경지식 활성화하기 단계는 교수의 첫 단계로서 학생들이 쓰기 또는 자기조절 전략을 학습하는데 필요한 배경지식, 어휘와 개념 등의 선행기술들을 활성화시키는 단계이다. 배경지식과 선행기술은 학생들이 다음 단계로 진행할 수 있도록 충분히 개발 되어져야 한다. 그러나 배경지식 활성화하기는 2단계(논의하기)와 3단계(시범하기)로 이어지는 경우가 대부분이며, 4단계(기억하기) 정도에서 충분히 이해되는 경우가 대부분이다. 이 단계에서는 학생들이 ‘주장하는 글’에 대해 알고 있는 것에 대해 논의한다. 교사는 POW+TREE 전략을 소개하고 POW+TREE 전략을 활용할 수 있는 방법에 대해서 설명한다.

‘자기-교수’의 개념도 종종 1단계에서 소개된다. 1단계에서 교사와 학생들은 협동적으로 글쓰기와 관련된 자기 교수를 만든다. 예를 들면, 아이디어를 뽑아내는 것을 어려워하는 경향이 있는 학생들은 글을 쓰면서 자기 자신에게 ‘주제가 무엇이지? 이 주제와 관련된 단어는 무엇이 있을까?’ 라고 말할 수 있다. 또한 글을 쓰면서 좌절을 경험하는 학생의 경우에는 ‘너무 속상해 하지 말자. 주제와 연관지어 하나씩 차근차근 할 수 있을꺼야.’ 라고 말할 수 있다. 이렇게 교사는 학생들과 자신에게 말하는 것들이 학생에게 어떠한 영향을 주는지에 대해 논의해 본다. 먼저 학생들은 쓰기를 할 때 실제 자신이 사용하고 있는 자기진술어(Self-Statement)가 자신에게 도움이 되는지 그렇지 않은지를 점검한다. 그리고 ‘나는 이걸 못해.’, ‘나는 정말 이게 싫다.’ 등의 비효과적인 자기진술어가 자신의 글쓰기를 어떻게 방해하는지를 인식하고 이것을 긍정적인 자기진술어로 바꾸어 본다.

2) 논의하기

논의하기 단계는 교사와 학생이 학습할 쓰기전략을 결정하고 자기조절 전략의 중요성과 이점에 대해 논의하는 단계이다. 또한 쓰기전략에서 각각의 단계들을 어떠한 기억술을 사용하여 외울 것인지를 논의하는 단계이다.

POW+TREE 전략을 지도할 때 학생들이 기존에 쓴 ‘주장하는 글’을 점검한다. 먼저 교사는 ‘주장하는 글’의 좋은 예문을 학생들에게 보여주고 글에 대해 논의한다. 그리고 자신이 기존에 쓴 ‘주장하는 글’을 보고 예문과 비교하여 보완해야 할 점이

무엇인지 등에 관해 교사와 함께 논의한다.

교사는 학생이 글을 쓰고 전략을 습득하는 과정에서 학생 본인의 노력이 얼마나 중요한지에 대해 인식할 수 있도록 도와주고, 그 학생과 협력적인 관계를 맺기 위해 노력한다. 또한 학생과 전략을 학습하는 목적과 사용 시기 등에 대해서도 논의한다. 전략이 유용하게 쓰일 수 있는 과목과 과제, 그렇지 않은 과목이나 과제가 무엇인지를 논의해보는 작업을 통해 학생들이 전략에 대한 비합리적인 기대를 갖는 것을 막고 습득한 전략을 스스로 다른 과제에 적용해 봄으로써 성공적인 일반화 경험을 쌓을 수 있도록 한다.

3) 시범하기

시범하기 단계는 교사가 선택한 전략과 자기-교수를 소리 내어 시범하는 단계이다. 또한 적절한 시각적 자료를 활용하는 단계이기도 하다. 즉 교사는 생각을 말로 하며 POW+TREE 전략을 시범한다. 교사가 소개할 수 있는지 자기-교수의 형태로는 문제 정의하기(이건 뭘까?, 여기서 해야하는 것이 무엇이지?), 집중하기와 계획세우기(주제에 집중을 하자! 맨 처음에 이것이 필요하고 그 다음에는...), 전략단계 진술하기(POW+TREE 전략의 단계들을 기억해서 써 내려 가야해.), 자기 평가하기와 틀린 부분 고치기(내가 해야 하는 단계를 다 했나?, 아~하나를 놓쳤어, 수정해야지.), 자기조절하기(시간은 충분하니까 주제에 집중해서 근거를 차근차근 들어야해.) 그리고 자기-강화하기(나는 이 주제를 충분히 글쓰기를 잘 할 수 있어!)가 있다. 단, 이러한 자기진술어들을 한 번에 모두 소개해서는 안 된다.

교사의 시범 이후 학생은 자신의 언어와 문자스타일에 맞는 자기-교수를 만든다. 교사와 학생은 목표 설정과 자기-평가 외에 시범하기 동안에 사용된 자기진술어의 중요성에 대해 논의한다.

4) 기억하기

기억하기 단계는 학생들이 각 전략의 단계와 의미를 기억하는 단계이다. 이때 POW+TREE 전략 등 자기조절전략에 단계에 대한 설명이 적힌 카드를 이용할 수도 있다. 전략의 단계와 기억술을 초기단계에서 시작하지만 본 단계에서 확실히 할 필요가 있으며 기억력의 문제가 있는 학생에게는 보다 세심히 적용되어야 할 단계이다.

5) 연습하기

이 단계는 학생들이 이전 단계에서 학습한 전략을 연습하는 단계이다. 이 과정에서 교사들은 학생에게 필요한 조언과 지지를 제공한다. 교사의 지원은 학생이 독립적

으로 사용할 수 있을 때까지 점차적으로 줄여 나간다. 이 단계에서 교사와 학생은 전략의 유지와 일반화를 계획하고 시작한다. 쓰기에 어려움을 겪는 학생에게 보통 이 단계는 모든 단계 중 가장 긴 시간을 필요로 하는 시간이므로 충분한 시간적 지원이 주어져야 한다.

6) 독립적으로 수행하기

독립적으로 수행하기 단계는 학생이 교사의 도움 없이 전략을 실행하며 글을 쓰는 단계를 말한다. 교사와 학생들은 협동적으로 전략 효과와 수행을 평가한다. 자기조절 전략의 교수단계는 회귀 형식으로 구성되어있다. 즉, 교수들은 전략의 각 단계를 학생의 성취정도에 맞춰 재순서화, 결합 또는 수정하여 사용할 수 있다. 이러한 방법으로 자기조절전략은 개인, 소그룹, 전체학급 등 다양한 환경에서 성공적으로 사용되고 있다.

The Effects of Persuasive Writing Strategy
for High School Students with Hearing Impairment:
Self-Regulated Strategy Development(SRSD) Instruction on POW+TREE

Kang, Min · Son, Seung Hyun
Korea University · Korea University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effects of persuasive writing strategy for high school students with hearing impairment by Self-Regulated Strategy Development(SRSD) instruction on POW+TREE.

SRSD writing instruction was used for three students with hearing impairment to improve persuasive writing abilities. Instructional effects were investigated using multiple probe baseline design across the participants with maintenance and generalization phase after the intervention was terminated. Writing abilities were improved for all three students and the effects were maintained and generalized after the intervention. These findings proved that the application of SRSD writing instruction was effective for student with hearing impairment on writing abilities both in quality and in quantity.

Key Words : Hearing impairment, Self-Regulated Strategy Development(SRSD), writing instruction, POW+TREE