



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](#)

교육학석사 학위논문

자기점검전략 기반
쓰기집중중재의 효과 분석:

학습부진 학생의 철자쓰기와
쓰기능력을 중심으로

2021년 1월

서울대학교 대학원
협동과정 특수교육전공
조 은 정

자기점검전략 기반
쓰기집중중재의 효과 분석:




학습부진 학생의 철자쓰기와
쓰기능력을 중심으로

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2020년 12월

서울대학교 대학원
협동과정 특수교육전공
조 은 정

조은정의 석사 학위논문을 인준함
2021년 1월

위원장 김창태 
부위원장 이선영 
위원 김동일 

국문초록

쓰기능력은 학습을 지속하기 위하여 모든 발달 과정에서 주요한 학습 수단이며 그중에서도 철자를 정확히 표현하는 기술은 쓰기의 전 과정에 영향을 미친다. 이는 학령기 학생의 생활 성공으로까지 연결되는 기초적 과제로서 중요한 역할을 한다. 그러나 많은 초등학교 연령기 학생들은 다양한 원인으로 철자쓰기에서 어려움을 겪고 있다. 철자쓰기는 쓰기능력의 기초토대로서 적절한 시기에 효과적으로 중재가 제공되어야 한다.

학습장애 진단 여부를 판단하는 모형 중 하나인 중재반응모형 (Responsiveness to Intervention: RTI)은 학생들이 중재를 받으며 반응하지 않을 때 추가적인 집중중재를 받게 되어 있다. 그러나 단계를 거치는 순간에도 학생들의 학업 결핍은 일어나게 되며 결핍이 심해지기 전에 즉각적인 중재가 제공되어야 할 필요가 있다.

쓰기부진 학생들에게 다양한 전략과 함께 교수하는 것이 선행연구에서 효과적임이 밝혀진 가운데 자기점검전략에 기반한 쓰기 중재는 학생의 주도적인 학습을 가능하게 하고 철자쓰기 과정을 점검할 수 있기에 효과적인 교수방식이라고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 쓰기부진을 조기에 예방하고자 초등학교 3학년 학생에게 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재를 실시하였으며, 이를 바탕으로 학생의 철자쓰기 및 쓰기능력의 향상에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 따라서 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 철자쓰기에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 쓰기능력에 영향을 미치는가?

본 연구문제를 해결하기 위하여 서울 소재 일반 초등학교 3학년 일반학급에 재학 중이면서 쓰기에 어려움을 겪는 세 명의 학생을 연구 대상으로 선정하였다. 실험은 대상자간 중다기초선 설계로 진행하였고, 중재는 2회기의 자기점검전략에 대한 설명과 10단계의 음운규칙을 설명하는 과정으로 이루어졌다. 중재는 총 6주 동안 집중적으로 진행되었으며, 매주 2회 40분씩 총 12회기로 실시하였다.

본 연구를 통하여 얻은 결과는 다음과 같다. 첫째, 자기점검전략에 기반

한 쓰기집중중재를 통하여 세 명의 쓰기부진학생의 음운규칙 일반화단어의 적용이 가능하였다. 이는 음운규칙을 적용한 중재가 원리를 적용하여 학습하지 않은 단어로까지 확장될 수 있음을 의미한다. 따라서 음운규칙이 갖는 원리에 대해서 체계적으로 중재하는 것이 필요하며, 이에 대한 프로그램을 개발하여 적용할 필요성이 있음을 시사하고 있다.

둘째, 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재를 받은 세 명의 쓰기부진학생의 형성평가를 통해 학생의 철자쓰기에 대한 적용 가능성을 확인하였다. 형성평가는 중재에서 배운 단어와 음운규칙을 적용할 수 있는 단어로 구성되어 있었다. 세 명의 학생은 이에 대해 높은 수행을 보였으며, 중재가 효과적인 방향으로 반응하는 것을 확인할 수 있었다.

셋째, 쓰기집중중재는 쓰기능력 중 쓰기 유창성의 향상에도 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 작문의 선행단계인 철자쓰기에 향상이 다음 단계로까지 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치하나 많은 연구가 이루어지지 못한 실정이다. 이는 실제 교육현장에서 철자쓰기와 작문의 관계를 파악할 수 있는 연구가 이루어질 필요가 있다고 볼 수 있다.

넷째, 쓰기집중중재는 쓰기능력의 정성적 평가에는 큰 향상을 보이지 않았다. 이러한 결과는 철자쓰기 중재는 단기간에 글의 질적인 측면까지는 효과를 미치기 어렵다는 것을 의미한다.

쓰기부진 학생을 대상으로 한 쓰기집중중재는 철자쓰기와 쓰기능력 두 가지의 요소를 함께 살펴보았다는 점에서 기존 연구와의 차별성을 가지며 의미 있는 프로그램의 적용이었다고 볼 수 있다. 또한, 본 연구에서 사용한 다양한 음운규칙의 단계를 활용한다면 보다 세분화된 프로그램의 개발이 가능할 것이다.

주요어 : 학습부진 학생, 집중중재, 철자쓰기, 쓰기능력

학 번 : 2017-22594

목 차

제 1 장 서론	1
제 1 절 연구의 필요성 및 목적	1
제 2 절 연구문제	4
제 3 절 용어정의	5
1. 쓰기학습부진학생	5
2. 철자쓰기	5
3. 자기점검전략	5
4. 집중중재	5
제 2 장 이론적 배경	7
제 1 절 쓰기학습부진	7
1. 쓰기학습부진의 정의 및 쓰기의 특징	7
2. 철자쓰기와 학습부진	8
3. 쓰기능력과 학습부진	11
제 2 절 자기점검전략	12
1. 자기점검전략의 개념	12
2. 자기점검전략과 쓰기부진	13
제 3 절 중재반응모형	14
1. 중재반응모형	14
2. 중재반응모형의 변천	17
2. 중재반응모형의 Tier 3	18
제 3 장 연구방법	20
제 1 절 연구대상	20
1. 대상학생의 선정기준	20
2. 선정된 대상학생의 특성	21
제 2 절 연구설계	25
제 3 절 연구도구	26

1. 대상선정도구	26
2. 수행수준 검사도구	28
제 4 절 프로그램 개발 및 구성	30
1. 프로그램 개발	30
2. 프로그램 구성요소 분석	32
3. 타당도	36
4. 예비연구 실시	36
제 5 절 연구절차	37
1. 실험환경	37
2. 실험기간	38
3. 실험절차	38
제 6 절 자료분석 및 처리	42
1. 철자쓰기 변화자료 수집 및 처리	42
2. 쓰기능력 변화자료 수집 및 처리	42
3. 시각적 분석	42
4. 중재충실도 평가	43
제 4 장 연구결과	44
제 1 절 쓰기집중중재가 철자쓰기에 미치는 영향 ...	44
1. 철자쓰기 일반화평가의 정확도 분석	45
2. 철자쓰기 형성평가의 정확도 분석	50
제 2 절 쓰기집중중재가 쓰기능력에 미치는 영향	56
1. 쓰기유창성에 미치는 영향 및 쓰기오류분석	56
2. 쓰기 정성적평가에 미치는 영향	61
제 5 장 논의 및 제언	67
제 1 절 요약 및 논의	67
제 2 절 연구의 의의 및 제언	70
참고문헌	72
부록	80

Abstract 95

표 목 차

[표 3-1] 연구대상자 특성(1)	22
[표 3-2] 연구대상자 특성(2)	23
[표 3-3] 연구대상자 특성(3)	24
[표 3-4] 전체 단계의 구성	31
[표 3-5] 철자쓰기 단계별 음운규칙 내용	31
[표 3-6] 자기점검전략 교수과정에서의 기억전략 내용	33
[표 3-7] 연구 진행 순서	37
[표 3-8] 1차시 자기점검전략 이해하기	39
[표 3-9] 2차시 자기점검전략 적용하기	40
[표 3-10] 3단계에서 12단계 중 대표 차시(3단계)	41
[표 4-1] 중재 단계별 철자쓰기 일반화평가 정확도 백분율 점수	45
[표 4-2] 중재 단계별 철자쓰기 형성평가 정확도 백분율 점수	52
[표 4-3] BASA 쓰기 검사 기초평가 결과	56
[표 4-4] 연구대상 학생 A, B, C의 쓰기 유창성 점수	57
[표 4-5] 연구대상 학생 A, B, C의 쓰기 유창성 단계별 점수	57
[표 4-6] 학생 A의 정성적 평가 결과	61
[표 4-7] 학생 B의 정성적 평가 결과	62
[표 4-8] 학생 C의 정성적 평가 결과	63

그림 목 차

[그림 4-1] 철자쓰기 일반화평가 정확도 백분율 점수	46
[그림 4-2] 철자쓰기 형성평가 정확도 백분율 점수	52
[그림 4-3] 단계별 쓰기 유창성 변화	58

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성 및 목적

쓰기는 일상생활을 살아가는 데 있어서 의사소통뿐만 아니라 전체적인 발달 과정에서 모든 학습활동의 주요한 수단이 된다. 쓰기의 과정은 글씨쓰기, 철자쓰기, 작문으로 구성되어 있으며 그중에서도 철자쓰기는 쓰기 표현에 기본이 되며 언어의 전 과정에 영향을 미치며(김동일, 신종호, 이대식, 2016), 이중에서도 철자를 표현하는 기술은 쓰기 전 과정에 영향을 주어 학령기 학생의 생활 성공으로까지 연결된다. 즉 철자쓰기는 글을 표현하는 가장 기초적인 도구이며 이는 작문의 길이에까지 영향을 미친다고 볼 수 있다(Berninger, 2000). 그럼에도 불구하고 쓰기 영역 중에서도 철자지도는 가장 힘든 영역으로 인식되며, 연구도 매우 제한적으로 진행되어왔다(윤지혜, 2003). 이는 지금까지의 쓰기 학습장애 학생의 철자오류 유형 분석에 대한 연구는 비교적 적은 편이지만 지속적으로 철자쓰기에 어려움을 겪는 학생들의 철자능력을 향상시키는데 노력이 필요함을 시사한다.

한편 미국에서는 2004년부터 장애학생교육법(The Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEA)을 시행하며 학습지원대상학생의 학업 부진을 해소하기 위하여 효과적인 교육방법을 바탕으로 학생이 반응하는 수준을 고려하고자 하였다. 이 과정에서 중재반응모형(Response to Intervention: RTI 이하 중재반응모형)을 도입하였는데, 이는 학습에 어려움을 겪는 학생을 대상으로 몇 단계에 걸쳐 효과적인 중재를 제공하였음에도 불구하고 적절한 반응이 나타나지 않는 학생을 대상으로 학습장애로 진단 내리는 모형이다(Vaughn & Fuchs, 2003). 중재반응모형은 3단계 수준으로 중재를 제공하며 일반교육과 함께 특수교육의 교육 및 중재를 받을 수 있다는 장점이 있다. 중재반응모형은 학업을 연속해서 진행하고 진단이 내려지기까지도 학생의 최적의 시기를 놓치지 않는 데 있다. 국내에 적용된 RTI는 1단계(Tier 1)에서는 일반교사가 일반학급 내에서 이루어지는 교육을 말하며, 2단계(Tier 2)는 소규모 중재

를, 3단계(Tier 3)에서는 집중교수 및 개별화 중재가 필요한 학생을 대상으로 수업이 이루어지는 과정을 말한다(김동일 외, 2017). Tier 3의 경우 일대일 교수를 제공하며, 고강도이고 장기적이며 집중적인 중재가 제공된다. 따라서 학습장애 위험군 학생을 중재하기 위해서는 Tier 3의 역할이 중요함을 알 수 있다.

그러나 지금까지의 3단계의 중재반응을 거치는 것(Fuchs et al., 2003; Vaughn & Fuchs, 2003)과는 달리 Fuchs 외(2012)는 기존 수준 자체가 즉각적으로 3단계 중재를 받아야 하는 학생들의 ‘실패를 기다리지’ 않기 위해 집중중재를 투입하는 역동적 중재반응 모형을 제안하였다(정현승, 2018). Al Otaiba (2014) 역시 즉각적이며 집중적인 중재가 필요하다고 강조하였다. 이는 기존의 전통적인 중재반응모형보다 실질적인 학습장애 진단율을 낮출 수 있는 모형으로 평가되고 있다.

이를 토대로 학습에 어려움을 겪는 학생을 대상으로 집중중재를 바로 적용하면 학습장애 학생으로 진단되는 비율도 줄일 수 있을 것이다. 그러나 현 교육현장에서는 제대로 진단도 되지 않고 있을뿐더러 중재도 제공되기 어려운 실정이다.

정혜승, 김소희(2008)에 따르면 학습장애 중에서도 쓰기 학습장애는 교육현장에서 출현 빈도는 높지만, 진단 과정에서 단순히 철자법에 실수가 있거나 필체가 알아보기 어렵다는 이유로는 진단을 내리지 않기 때문에 출현률은 낮은 편이다. 이는 쓰기에 곤란을 겪는 학생은 많을 것임을 예상할 수 있으며 쓰기의 효과적인 중재연구가 필요함을 확인할 수 있다. 쓰기능력의 결핍은 쓰기 문제는 이에 국한된 것이 아니라 더 나아가 전반적인 학습에 어려움을 겪게 된다. 따라서 쓰기로 인해 학교생활뿐만 아니라 일상생활에서도 어려움을 겪는 학생은 적지 않은 실정이다. 국내의 중재반응모형을 적용한 연구 중 Tier 1에서 Tier 3까지 연속적으로 실시한 연구는 부족하고, 그중에서도 단 두 편(이애진, 양민화, 2017; 최보미, 김윤옥, 2013)만이 쓰기 영역에서 중재반응모형의 효과성을 검증하였다. 따라서 쓰기학습부진 학생을 위한 적절하고 다양한 교육적 지원이 시급한 실정임을 확인할 수 있다.

쓰기에 어려움을 겪는 학생들의 특징을 살펴보면 철자쓰기 중에서도 음운규칙이 적용되는 단어의 쓰기에 어려움을 보이는 경향이 있다(차예은, 2018). 특히 음운규칙이 적용되는 단어들의 경우 ‘소리 나는 대로’ 쓰

는 경향이 많아 발음과 철자의 표기가 일치하지 않는 경향이 많다. 초등학교 1학년에서 6학년까지 철자부진학생과 일반학생을 비교한 김애화, 최한나, 김주현(2010)의 연구를 살펴보면 철자부진학생은 자소-음소의 대응이 불규칙한 단어를 쓸 때 즉, 음운변동이 있는 단어를 쓸 때 낮은 정확도를 보였다. 이는 철자쓰기에서도 음운변동현상으로 인한 오류를 음운규칙에 맞춰 체계적으로 가르쳐야 할 필요가 있다는 것을 시사한다. 그러나 학교 현장에서 가르치는 철자교수는 불러주고 받아 적는 받아쓰기나 베껴쓰기 등의 수업이 진행되어 철자의 기초적인 원리나 전략을 중재를 받기에는 어려운 실정이다. 특히, 받아쓰기 과정에서도 문장보다는 정확한 단어를 인지하고 익힐 수 있는 쓰기 교수가 필요하다고 볼 수 있다(이재국 외, 2015). 즉 철자의 오류 유형에 대해 스스로가 인식하고 중재 과정에서 집중적으로 점검하는 과정이 필요함을 알 수 있다.

쓰기학습부진 학생을 효과적으로 교수하기 위해서는 집중중재를 적용하는 동시에 효과적인 교수전략이 요구된다. 즉, ‘중재전략 및 교수법을 어떤 방식으로 사용할 것인가’라는 점이다(김우리, 연준모, 2014). 다양한 중재전략 방법 중 쓰기중재에 효과적으로 알려진 전략에는 자기조절전략이 있다. Bender(1996)의 연구에서는 자기조절전략을 세분화하였는데, 자기조절전략은 자신의 학업 혹은 사회적인 행동을 스스로 관찰하고 기록하는 것을 의미하며, 자기점검과 자기평가, 자기강화로 이루어져 있다. 이 중 자기점검은 스스로 피드백을 하고 오류수정이 필요한 점을 확인할 수 있다는 점에서 효과적인 전략 중 하나라고 볼 수 있다.

국내의 선행연구를 살펴보면, 스스로 자신의 행동을 점검하는 전략에 대한 연구는 다양하게 이루어져 왔다. 자신의 수행을 점검하는 연구를 수행한 문향은, 최승숙(2010)의 연구에서는 자기교정을 활용한 철자쓰기 중재가 즉각적인 피드백을 통해 흥미를 유도하고, 정확도를 향상시켰으며 유형별로 철자쓰기능력의 향상을 보인 것으로 나타났다. 자기점검전략을 활용하게 되면 학생의 행동이 변화가 어떻게 일어났는지 구체적으로 알 수 있고, 학생 스스로도 자신의 행동에 대해 긍정적인 피드백을 하게 된다. 또한 스스로의 수행을 이전과 비교하기 때문에 내재적인 동기가 향상되며 시간이 소요된 후에도 지속적으로 학업이 유지되는 특징이 있다. 특히, 백은정과 김자경(2012)의 연구에서는 자기점검전략을 저학년 쓰기학습장애 학생들의 철자쓰기에 활용하였는데 자기점검전략은

음운규칙을 이해한 것을 바탕으로 스스로 평가하고 수정함을 통해 철자 쓰기능력에 효과가 있음이 확인되었고, 저학년 학생들에게도 자기점검전략이 효율적이었다고 밝혔다. 고희정, 김우리, 김동일(2013)의 연구에 의하면 자기조절전략을 접목하여 작문을 교수한 중재들을 분석해봤을 때 쓰기에 대한 지식, 동기 그리고 자기효능감등이 향상했음을 확인할 수 있었다. 이는 효과적인 전략을 추가하여 지도하는 것에 대한 효과성에 대해서 눈여겨볼 필요가 있을 뿐만 아니라 자기교정의 중요성이 부각 되는 철자쓰기에도 유사하게 적용이 된다고 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 것처럼 자기점검전략을 활용한 철자쓰기는 학습자의 인지적인 부분에도 영향을 줄 수 있으며 이 과정은 집중중재를 통해 더욱 효과적으로 나타날 수 있다. 철자쓰기에 위기를 겪고 있는 학생들에게 보다 고강도, 집중적인 중재가 필요함이 요구되지만 어떤 중재법을 개입해야 할지, 어떤 프로그램을 적용하는 것이 효과를 보는지에 대해서는 연구가 미비한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 자기조절전략 내에서도 자기점검전략에 초점을 두었으며, 중재반응모형 중 집중중재 단계인 Tier 3를 적용하여 철자쓰기 영역에서 학습부진을 겪는 학생에게 프로그램의 효과성을 검증해보고자 하였다. 또한 이 과정에서 자기점검전략을 활용하였을 때 철자쓰기와 쓰기능력에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서 비교하여 확인해보고자 하였다.

제 2 절 연구문제

본 연구는 쓰기학습부진 학생을 대상으로 자기점검전략을 기반으로 집중중재를 실시하고, 그 효과를 검증하고자 하였다.

이러한 연구목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 철자쓰기에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 쓰기능력에 영향을 미치는가?

제 3 절 용어정의

1. 쓰기학습부진학생

본 연구에서 쓰기학습부진학생은 지능은 K-WISC IV 검사결과 정상범주(IQ 70 이상)에 속하면서도 BASA-Written expression 쓰기 검사에서 백분위수 15 이하인 학생을 대상으로 하였다.

2. 철자쓰기

본 연구에서의 철자 쓰기는 음운규칙(연음규칙, 격음화, ㅎ탈락, 구개음화, 경음화, 비음화, 유음화, 음소첨가, 사이시옷, 겹받침)이 적용되는 철자를 정확하게 쓰는 능력을 철자쓰기라고 정의한다.

3. 자기점검전략(self-monitoring)

자기점검전략(self-monitoring)은 스스로 자신의 학업 행동을 관찰한 후 수행을 체계적으로 기록하거나 점검하는 것을 말한다(노진아, 2000; 정혜란, 2002; Harris, 1986). 본 연구에서는 자기점검전략을 활용하기 위해서 주의집중-자기점검법과 수행-자기점검법을 활용하였다. 본 연구에서는 철자쓰기에 대한 학습을 하고, 과제수행 행동여부를 자기점검-기록지에 표시하는 것을 말한다. 수행-자기점검법은 철자쓰기 과제를 하면서 자신이 익힌 단어의 수를 세어 수행-자기점검 기록지에 기록하는 것을 말한다. 이 과정에서 직접 자기점검 기록지를 작성하고, 그래프에 표시하며 변화를 시각적으로 확인할 수 있다.

4. 집중 중재(Tier 3)

집중중재(Tier 3)는 중재반응모형(RTI)의 마지막 단계이며, 이 단계는 특수교육적인 특징이 있다. 쓰기부진학생에게 집중적이고 개별화된 교수를 제공하고자 하였으며, 집중중재는 선별된 학생에게 개별화 교수와 함께 진전도를 점검하고 피드백을 제공하는 데 목적이 있다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 쓰기학습부진

1. 쓰기학습부진의 정의 및 쓰기의 특징

학습부진은 정상적인 지능 범위에 있음에도 불구하고 어떠한 원인으로 인해 학업성취가 그에 미치지 못하거나 학습능력이 향상되지 못하여 학습가능성이나 잠재력에 비해 학업성적이 낮은 학생이라고 볼 수 있다(국립특수교육원, 2009; 김동일, 1999; 김은삼, 2015; 정채미, 2015). 반면 학습장애는 특수교육법(2008)에 따르면 개인 내적요인으로 인해 듣기, 말하기, 주의집중, 지각, 기억, 문제해결 등의 학습기능이나 읽기, 쓰기, 수학 등 학업 성취영역에서 현저하게 어려움을 나타내는 장애라고 볼 수 있다. 학습부진과 학습장애는 모두 정상범위의 지능임에도 불구하고 낮은 성취를 보이는 공통점이 있다. 그러나 학습부진은 전반적인 학업에서 낮은 성취를 보이고, 후천적인 요인의 영향이 더 강하지만, 학습장애는 특정한 영역에서만 낮은 성취를 나타내는 경우가 많으며, 이는 주로 중추신경계의 원인인 경우가 크다(양정윤, 2014).

쓰기학습부진은 쓰기를 수행하는 데 필요한 여러 가지 인지적 정의적 특성에서 취약점을 보인다. 임천택(2011)의 연구에 의하면 쓰기학습부진 학생은 전반적인 쓰기 과정인 쓰기 계획, 내용 생성, 내용 조직, 고쳐쓰기에서 전략 활용이 미흡하며, 어휘력이나 표현력도 낮은 수준을 보이는 것으로 나타났다. 그리고 쓰기에 흥미를 느끼지 못하고 글쓰기 과정에서 집중하는 시간이 매우 짧으며 산만한 태도를 보인다. 정의적인 측면에서도 주의집중력, 쓰기 동기, 흥미도도 낮게 나타났다.

학습의 영역 중 쓰기는 다른 언어 영역인 듣기, 읽기, 말하기보다 학습을 위해 필요한 고차원적인 언어수단 중 하나로써 생활전반에 필요한 기술이다(고혜정 김우리, 김동일 2013). 쓰기는 글씨쓰기(handwriting), 철자쓰기(spelling), 작문(written expression- composition)의 세 영역으

로 나뉜다(김동일, 김미순, 배성직 2003). 쓰기의 발달 과정에서 초기에는 글씨쓰기와 철자쓰기가 강조된다. 이후에 연령이 증가함에 따라 작문능력이 발달하고, 그에 맞춰서 작문단계로 진행하게 된다(김애화, 2013). 글자쓰기와 철자쓰기 단계에서 쓰기는 쓰기에 대해 학습하는 과정이지만 (learning to write) 고학년이 될수록 자신의 생각을 구조화하여 글로 나타내는 쓰기를 도구로 하여 글을 쓰는 작문이 요구된다. 이 과정은 학습을 위한 바탕으로 쓰기(writing to learn)라고 할 수 있다(Graham & Perin 2007). 백은정과 김자경(2013)의 연구에 따르면 학령기 학생에게 작문을 원활하게 하기 위해서는 철자에 대한 지식이 많이 필요로 함에도 이에 대한 습득이 이뤄지지 않아 학생들이 철자쓰기에 대한 어려움을 겪는다고 말하고 있다.

기초적 단계인 운동 협응 능력이 갖춰진 글씨쓰기를 넘어간 후에는 두 가지 수준에서 어려움을 겪는다(정혜승, 김소희 2011). 철자쓰기 단계에서는 문법, 문장부호, 철자를 익히는 데 어려움을 겪으며 이보다 높은 수준인 작문의 과정에서는 독자를 고려한 글쓰기, 내용 생성 및 수정에서 어려움을 경험한다. 어휘 수준도 한정되어 있기에 글을 쓰는 데 한계가 있으며 정해진 맞춤법을 고려하여 글을 쓰는 것을 어려워한다. 이는 문단 수준의 글쓰기까지 이어져 조직화 된 글쓰기를 어려워하며 전체적인 쓰기 과정에서 거쳐야 할 계획, 수정에 대한 능력 또한 부족하다. 고희정(2003)에 의하면 결국 쓰기 학습장애 학생들은 대다수가 쓰기 표현의 잦은 실패로 인하여 쓰기를 회피하고 부정적인 이미지를 갖게 되어 쓰기에 대해 거부하는 경향을 보이기도 한다.

그럼에도 불구하고 쓰기 기능은 초등학교 국어 교육과정의 기초가 될 뿐만 아니라 모든 학습영역에서 필수적인 기능이므로 다른 어떤 영역보다 중요하며 단시간에 길러지는 영역이 아니기에 초등학교 저학년 때부터 체계적인 지도가 필요하다.

2. 철자쓰기와 학습부진

학습장애 학생 중 쓰기에 어려움을 겪는 학생들은 대부분 철자문제를 가지게 되는데 이는 철자쓰기가 쓰기의 가장 복잡한 단계인 작문을 위한 기초기술이기 때문이다(최승숙, 2010; Graham, Santangelo, 2014).

특히 철자를 함에 있어 단어를 읽고, 그에 따른 발음과 구조적인 분석을 바탕으로 해석할 수 있어야 하며, 그 단어를 시각화하여 쓸 수 있는 운동력을 필요하기에 읽기과정을 수행하는 것보다 더 큰 어려움을 나타낸다(권정, 2002).

철자쓰기는 작문쓰기에 이르기 위한 수단적 요소로써 단어의 인식, 인출, 정확한 철자 배열과 같은 능력을 포함하는 다양한 의미라고 할 수 있다(김동일, 신종호, 이대식, 2016). 보통 철자쓰기를 하는 교수과정에서는 철자가 맞거나 틀린 것으로 간단하게 점수를 매기지만, 오류에 대해서 깊이 있게 분석해야 할 필요가 있다. 양민화(2009)에 의하면 철자습득 혹은 맞춤법을 학습하는 과정은 철자가 있는데, 학생들은 우연하게 단어를 암기하고 철자를 익히는 것이 아니라 먼저 음운전략을 사용하여 자소와 음소의 대응을 통해 초성과 종성의 모음을 습득한 후, 발음과 표기가 다른 음운규칙의 적용에 따라 철자를 학습한다고 언급하고 있다. 즉, 철자를 습득하는 과정에서 학생들은 소리와 철자가 같은 낱말을 먼저 습득하고, 이후에 음운규칙을 적용한 철자로 확장해 철자에 대한 지식을 확장하게 된다(서경희, 2016).

철자 부진을 겪는 학생들은 일반적으로 또래 학생들과 같은 철자발달단계를 거치지만 진전도에 있어서 더딘 경향을 보인다(Templeton & Morris, 1999). 자신이 모르는 단어에 대해서는 철자쓰기를 시도조차 하지 않으려 하는 경향이 있고(Kamhi & Hinton, 2000), 철자 패턴이나 지식에 있어서 낮은 성취를 보이거나 음소인식도 낮은 능력의 경향을 보인다고 보고되었다(권현욱, 김길순, 변찬석, 2010; 김애화, 2009). 또한, 철자 부진을 겪는 학생의 경우 철자를 적을 때 음운 정보를 잘 활용하지 못하고, 문법적인 오류를 많이 드러내는 것으로 밝혀졌다(김보배, 양민화, 2015). 김애화(2009)의 연구에 의하면 초등학교 1학년에서 6학년까지 철자학습에 어려움을 나타내는 학생과 일반 학생을 비교한 결과, 철자학습 부진 학생은 3-4학년을 기점으로 하여 철자발달이 정체되었으며, 이 경우 고학년이 되어서까지도 저학년 일반 학생 수준의 철자능력을 보임이 밝혀졌다.

특히 철자발달과정을 살펴보면 글자와 소리가 명백하게 대응하는 음운유형이 먼저 습득되고, 이후 음운변동, 이중모음, 겹받침을 포함하는 형태소유형이 발달한다. 대부분의 음운유형은 초등학교 1학년 때 습득이

되는 것으로 보이나 형태소유형은 3학년 이후에도 완전한 습득이 이루어지지 않는 경향을 보였다(양민화, 2009; 이에진, 2017; Yang, 2005).

한글은 언어의 특징상 ‘표준어를 소리 나는 대로 적되, 어법에 맞게 표기함’을 원칙으로 하는데 어법에 맞게 표기한다는 의미는 뜻을 가진 형태소가 발음이 달라지더라도 형태소를 지켜서 표기해야 한다는 것을 의미한다. 따라서 단순히 소리에 의존하는 것이 아니라 형태소와 철자표기에 대한 지식도 풍부하게 적용해야 하기에 쓰기부진학생은 이와 같은 능력에 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

Henderson(1990)의 철자발달(invented spelling) 단계에 따르면 철자발달은 다섯 단계로 구분이 된다. 이는 출현(Emergent spelling), 알파벳(Letter name-alphabetic spelling), 철자(Within word pattern spelling), 음절과 접사(Syllables and Affixes spelling), 파생(Derivational reactions spelling)으로 구분된다(최윤정, 2010; Henderson, 1990).

첫째, 출현단계(Emergents spelling)는 보통 3, 4, 5세의 유아기 학생들이 대상이 되는 단계이며, 그림 그리기와 글자를 쓰는 것을 구분하는 작업부터 시작이 된다. 이 시기의 학생은 그림과 글자를 구별하는 과정이 발달하기 시작했으며, 글자가 그림과 다르게 의미가 있다는 것은 이해하지만 말소리가 글자로 나타나는 현상에 대해서는 이해하지 못한다고 한다. 그러나 점차 글자의 의미를 이해하면서 상징을 이해하고, 말소리가 철자쓰기로 나타남을 이해하게 된다(서경희 2016; 최윤정, 2010).

둘째, 알파벳단계(Letter name-alphabetic spelling)는 문자와 말소리 사이에 개별적인 음소로 연결되어 있음을 이해하게 된다. 이 시기는 대략 유치원에서부터 초등학교 2학년까지를 말하며, 학생은 관습적인 철자쓰기에 대해서 배우게 된다. 처음에는 낱말 안에서 소리가 순서가 있고, 나눌 수 있으며 낱글자에 적용할 수 있다는 것을 이해하게 된다. 처음에는 말소리에 대한 음절수를 대응하는 과정에 어려움을 겪지만, 시간이 지나면서 개별 음소를 이해하고 글자와의 대응을 쉽게 할 수 있게 된다(Bear et al., 2004).

셋째, 철자단계(Within word pattern spelling)는 철자규칙에 대해서 학생들이 이해하고, 적용하는지에 관심을 두는 단계이다. 대략 초등학교 2학년부턴 4학년 단계에서 규칙성이 있는 철자와 불규칙하게 구성된 철자를 이해하게 된다. 쓰기 과정에서 단음절과 단모음의 철자를 정확하게

사용할 수 있게 된다.

넷째, 음절과 접사 단계는(Syllables and Affixes spelling) 이전단계보다 깊이 있는 단계로서 음절과 의미 단위를 이해하는 단계이다. 초등학교 4학년부터 중학교 시기에서 가능해지는 단계로서 단어는 철자쓰기를 넘어서 의미를 반영한다는 것을 인지하게 된다(Bourassa & Treiman, 2000; 서경희 2016).

다섯째는 파생단계(Derivational reactions spelling)이다. 대부분의 철자를 규칙에 맞춰 정확하게 쓸 수 있으며 초등학교 4-5학년부터 대학에 이르기까지 전체적으로 쓰기과정에 대해 포괄하는 단계이다. 이 시기에는 접두사와 접미사가 불규칙하게 변하고 합성되는 것을 이해한다. 이 과정에서는 대부분의 낱말을 정확하게 작성하게 된다(최윤정, 2010).

3. 쓰기능력과 학습부진

쓰기능력은 학생이 자신이 경험한 내용과 배경지식을 바탕으로 특정 주제에 관련된 아이디어를 생성하고 조직하여 의미를 전달할 수 있는 능력을 말한다. 쓰기능력을 평가하는 방법은 글을 기준에 의해 평가하는 직접 평가와 기준에 의해 개발된 문항을 가지고 평가하는 간접평가가 있다. 문항을 통해 쓰기능력을 측정하는 평가 체제는 정량적 평가와 정성적 평가로 나뉜다.

정량적 평가는 유창성(fluency)을 측정하기 위한 평가로서 학생이 작문과정에서 문장의 길이가 증가하고, 정확도가 높아지는 정도로 정의할 수 있다(Isaacson, 1984). 또한, 문자나 문장부호들의 정확성을 측정할 수 있다는 장점이 있다(김동일, 2008). 한편, 정성적 평가는 형식, 조직, 문체, 표현, 내용, 주제 6가지 항목을 평가기준에 맞춰 측정하게 된다. 글이 알맞은 형식으로 이루어져 있는지, 문장 및 단락 간의 연결과 글의 형식 및 구성요소들의 조직이 자유로운지, 어휘의 선택이 탁월하며 적절한지, 문장부호를 정확하게 지켰는지, 내용이 일관성이 있는지, 글의 목적이나 동기가 명확히 드러나는지를 평가한다.

쓰기능력은 유창성, 내용의 풍부성, 내용의 적합성을 통해 글을 완성해내는 능력으로 쓰기능력을 평가하기 위해서는 정량적 · 정성적인 평가가 모두 실시되어야 한다.

쓰기능력의 향상은 철자쓰기와도 밀접한 관련이 있다. Berninger 등 (2009)은 글씨쓰기, 철자쓰기, 작문의 다양한 예측 변인을 조사하였는데, 작문유창성과 작문의 수준에 대한 강력한 예측 변인으로는 철자법의 이해, 글씨쓰기의 자동화, 작동기억이었다. 즉 철자는 작문의 기초기술이며, 쓰기 학습부진 학생들에게 작문에 선행하여 철자쓰기를 중재한다면 두 영역 모두 향상을 나타낼 수 있음을 알 수 있다(Berninger et al., 2006; Graham et al., 1991).

제 2 절 자기점검전략

1. 자기점검전략의 개념

자기점검전략(self-monitoring)은 스스로가 주체가 되어 자신의 학업 및 행동을 스스로 관찰하고 기록하고 이를 평가하도록 하는 것이다. 즉 자신의 행동을 인식하고 스스로가 행동을 관리하면서 개선된 행동으로 나아갈 수 있도록 촉진하는 중재 절차이다(Fad, Patton, & Polloway, 2000). 국미진(2003)의 연구에 따르면 자기점검전략은 학업과 관련된 행동에 있어서 긍정적인 효과를 이끌어내고, 학생이 주체적으로 활동에 참여하게 하여 효율적이라고 말하고 있다. 특히, 외부의 강화물에 의존하여 행동을 변화시키는 것이 아니기에 행동에 대한 변화가 오래 지속될 수 있다.

자기점검전략은 Reid(1996)에 의해 처음 인지심리학의 초인지 개념을 설명하면서 제안된 것으로, 처음에는 상담이나 행동수정 기법으로 내담자나 학습자가 자신의 행동을 평가하고 기록하면서 능동적인 역할을 할 수 있도록 하는 행동요법으로 개발되었다(김은미, 2014). 이는 학생이 스스로 자신의 행동에 대해 관찰한 후 그것을 스스로 기록하는 과정으로서, 자신의 행동변화를 인지하고 그에 관한 정보를 기록하는 과정이라고 할 수 있다(Coleman & Webber, 2002).

자기점검전략의 장점은 첫째, 학습자가 자신의 행동을 체계적으로 관찰, 기록하는 과정에서 행동상의 변화가 일어나는 것이다. 둘째, 자기점검전략은 학생이 독립적으로 학습할 수 있도록 유도하여 과제를 수행하

는 과정에서 학업적인 자신감을 얻게 된다고 밝히고 있다. 또한, 이는 책임감과 자기결정에도 영향을 주어 자신의 행동에 있어 자신감을 갖도록 해준다(김은숙, 2003; 김인숙, 2001). 자기점검전략은 인지행동주의를 기반으로 하고 있으며 자신의 행동에 대해서 스스로 관리하거나 통제함으로써 행동을 교정하고 유지하는 데에 효과적임을 알 수 있다.

자기점검전략은 다양한 상황과 다양한 연령의 사람들의 학업이나 행동을 도와줄 수 있는 기법으로 자기점검전략의 특징은 크게 세 가지 정도로 나누어서 살펴볼 수 있다.

첫째, 자기점검전략은 행동이 외적인 동기에서 벗어나 학생이 주체적으로 교육프로그램에 참여할 수 있도록 내적 동기의 역할을 강조하는 전략이다. 기존에는 교사 주도의 학습이 이루어졌기 때문에 단기적인 행동 변화나 일시적인 성공이 주를 이뤘으나 자기점검전략을 도입하였을 때는 학생이 자신의 행동을 통제함으로써 행동을 감소시키고 일반화 및 유지에 효과적인 방식이었음을 밝히고 있다(강진, 2002; 김은미, 2014; 유장순, 2011).

둘째, 자기점검전략은 학생들이 다른 사람의 외부적인 관찰만으로는 불가능한 개인 내면의 행동에 대한 관찰이 가능하다는 점이다. 스스로 자신의 행동을 관찰함으로써 얻을 수 있는 인지과정, 학습전략 등을 자신의 행동 관찰을 통해서 자료를 얻을 수 있다는 장점이 있다(이상훈, 2009).

셋째, Pintrich와 De Groot(1990)에 따르면 학생들은 자신에게 주어진 과제를 인지전략을 활용하여 스스로 통제 및 관리할 수 있다고 한다. 이는 학생들이 자기점검전략을 통해 목표행동을 이해하고, 과제에 대해 개인에게 적합한 계획을 세워 과제를 이행하고, 자신이 목표했던 행동에 대한 자기점검 및 평가를 할 수 있다.

2. 자기점검전략과 쓰기부진

쓰기 학습장애 학생들에게 효과적인 철자쓰기를 제공하기 위해서는 철자에 대한 원리 이해와 더불어 스스로 검토, 수정하는 과정을 거치는 것이 효율적이다(문향은, 최승숙, 2010). 이때 자기점검전략을 활용하면 자신의 행동을 점검할 수 있고, 과제의 집중도를 높여 과제수행률을 높

이는 데 효과적으로 사용될 수 있다. 특히, 자기점검전략은 주로 학업 수행에 있어서 부적절한 행동을 보이는 학생에게 효과적인 것으로 알려져 있다(Harris et al., 2005; Zrebiec et al., 2004). 최근에는 학습장애 학생의 읽기, 수학 등의 학업성취 및 쓰기능력의 향상에도 효과가 있는 것으로 보고되고 있다(김평화, 2012; 송선아, 2012; 윤송이, 2008).

최근에는 자기점검전략을 매체를 활용하여 보다 편리한 방식으로 접근할 수 있도록 발전되고 있다. 기존의 자기점검표와 자기평가지를 활용하는 대신 대중화된 휴대폰을 통해 자기점검전략을 적용하여 과제수행행동을 향상시켰으며(유장순, 2011), 박미경과 박현숙(2002)은 중학생 학습장애 학생들에게 자발적으로 숙제 수행 완성율과 점수를 기록하게 하여 숙제수행이 향상되는 긍정적인 영향을 미쳤다.

자기점검전략을 활용한 철자쓰기도 효과적임을 알 수 있는데, 조명숙(2002)은 자기교정과 또래를 활용한 교정을 기반으로 받아쓰기 중재의 효과를 살펴보았다. 문향은, 최승숙(2010)은 쓰기부진학생에게 자기점검을 활용하여 철자쓰기중재를 하였고, 이와 같은 중재가 쓰기부진 학생의 철자쓰기 기술에 향상이 있었는지를 알아보려고 하였다. 이 과정에서 즉각적인 피드백을 하며 스스로 철자오류를 교정할 수 있도록 하였다.

제 3 절 중재반응모형

1. 중재반응모형

중재반응모형은 기존의 학습장애를 진단하는 모델인 능력-성취 간 불일치 모델의 판별과정에 반발하며 2004년 장애인교육법(IDEA)를 개정하면서 등장하게 되었다. 이는 미국 전장애인교육법(EHA)에 의해 제안된 불일치 준거 모형을 대신하는 새로운 모델로 중재반응모형을 사용할 것을 권고하였다. 기존의 능력-성취 불일치 접근법은 실패할 때까지 기다려야 하는 'wait-to-fail' 모형의 형태라는 것에 문제가 있기 때문이다. 즉, 학습에 위협을 겪는 학생들이 학습장애로 진단받기까지 아무런 교육적 지원 없이 진단 이전까지 충분한 중재를 받지 못한다는 것이다(Donovan & Cross, 2002). 그러나 중재반응모형은 과학적이고 증거 기반한 교육적 중재를 통해 개별화된 종합적 평가를 진행하며 학생의 반응

을 연속적으로 평가하여 학업에 어려움을 겪는 학생들을 중재하는 과정이라고 정의된다(Cortiella, 2006).

NJCLD(2005)는 중재반응모형에 대하여 등장배경을 설명하고 있는데 첫째, 학습에 어려움을 겪는 학생들을 위해 일반교육에서 적용할 수 있는 책임감을 독려한다고 볼 수 있다. 둘째, 과학적이고 검증된 중재를 일반교실에서도 적용할 것을 의미한다. 셋째, 기존의 모델에서 실패할 때까지 기다려야 하는 문제를 극복한 것으로 볼 수 있다.

이에 대한 대안책으로 미국 장애인교육법(IDEA, 2004)에서는 특정학습장애 판별을 위해 중재반응모형을 사용하도록 했고, 2006년에 부분적으로 수정하였다. 다음은 IDEA에서 제시한 특정학습장애 판별에 관한 조항이다(2006, Federal Register, Department of Education, Part II).

300.307특정학습장애(SLD)

(a)일반 원칙: 주정부는 특정학습장애 여부를 판별하기 위해 300.309의 기준을 반드시 적용해야 한다.

(1) 학생이 특정학습장애인지 판별하기 위해서는 심각한 불일치(지적 능력과 성취간의 불일치 준거)를 의무적으로 적용하지 않을 수 있다.

(2) 과학적이며 연구에 기반을 둔 중재에 대해 학생이 반응함을 기초로 하는 판별절차를 사용하도록 허용해야 한다.

(3) 학생의 특정학습장애 여부를 결정하기 위해 다른 대안적인 연구기반 판별절차를 사용할 수 있다.

(b) 주정부 기준과의 일관성: 공공기관은 학생이 특정학습장애인지 판별함에 있어서 (a)에서 채택한 주정부의 기준을 반드시 준수해야 한다.

300.309 특정학습장애판별(Determining the existence of a specific learning disabilities)

(a) 진단위원회는 다음과 같은 사항에 의거하여 학생의 특정학습장애 여부를 판별할 수 있다.

(1) 학생의 연령과 주에서 인정하는 학년 기준(State-approved grade-level standards) 기준에 맞는 교수-학습을 제공하였음에도 불구하고 다음의 하나 이상의 영역에서 학년 수준의 적절한 수준으로 성취를 달성하지 못하는 경우

- (i) 구어표현 (ii) 듣기 이해 (iii) 쓰기 (iv) 기본적인 읽기 기술
- (v) 읽기 유창성 (vi) 읽기 이해 (vii) 수학계산 (viii) 수학문제해결

(2) (i) 과학적이고 연구기반 중재에 대해서 학생이 반응을 중심으로 하는 판별과정에서 (a)(1)에서 언급한 영역 중 한 가지 이상에서 학생이 자신의 연령이나 주에서 인정하는 학년 기준에 맞는 적절한 진전도를 나타내지 않을 경우

(ii) 특정학습장애 진단위원회에서 결정된 것으로 학생의 연령, 주의 학년 기준, 지적발달을 비교하여 수행이나 학업 면에서 강점과 약점의 유형을 보인다고 결정하는 경우

(3) 진단위원회는 (a)(1)과 (2)에서 부진한 학업 수행을 하는 것이 다음 사항 때문이 아니라는 것을 확인해야 한다.

- (i) 시각, 청각 혹은 운동장애 (ii) 지적장애 (iii) 정서장애 (iv) 문화적 요인 (v) 환경적 혹은 경제적 불이익 (vi) 제한된 영어 사용 능력

중재반응모형은 단계별로 중재를 제공하여 효과적인 중재에도 불구하고 또래보다 현저하게 낮은 성취수준을 보일 때 학습장애로 판별하게 된다. 즉, 여러 차원(Tier)에 걸쳐서도 적절한 반응을 보이지 않는 학생을 변별해 낼 수 있는 모델이다(Vaughn & Fuchs, 2003). 즉, 중재반응모형의 목적은 선별(screen)하고, 예방도 가능하며, 조기 중재 그리고 장애 여부를 결정할 수 있는 중재 모형이라고 할 수 있다. 이러한 모형은 학습에 곤란을 겪는 학생들을 대상으로 과학적이고 연구기반 된 효과적인 교수를 단계에 걸쳐 제공하고, 각 단계마다 적절하게 반응하지 못하는 학생들을 선별하여 학습장애로 판별하는 체제라고 볼 수 있다. 이는 학습에 어려움을 겪는 학생에게 중재의 측면을 강조한 모형이라고 보이며 기존의 능력-성취 간 불일치모형보다 학생의 학업적 어려움을 지원해가는 교육적인 측면이 강조된 모형이라고 할 수 있다.

중재반응모형은 다단계 모델로서 효과적인 교수와 중재를 제공하기 위하여 삼각형 형태의 틀로 묘사되고 있다(김동일, 정광조 2008; Kovaleski, VanDerHeyden, Shapiro, 2013). 첫 번째 단계(Tier 1)는 양질의 중재와 지원이 일반교육의 모든 학생에게 제공된다. 따라서 개인의 요구에 따라 적절히 차별화된 효과적인 교육을 제공하는 데 초점이 맞춰진다. 또한, 교사들은 지속적인 교육과정-중심 평가와 진전도 점검을 통해 높은 질의 수업을 제공한다. 두 번째 단계(Tier 2)는 일반교육 내에서 또래들보다 성취에 있어 뒤처진 학생들을 대상으로 더 집중적인 교수를 제공한다. 이 경우 전문적인 교수자가 소집단을 구성하여 진전도와 수행 수준을 점검하며 다음 단계를 결정한다. Tier 2에서 향상된 진전을 보이면 Tier 1로 돌아가고 그렇지 않은 경우, 다음 단계로 교수를 진행하게 된다. 세 번째 단계(Tier 3)에서는 이전보다 더 강도 높은 교수가 주어진다. Tier 3에서는 진전을 보이지 않거나 초기 평가에서 집중적인 중재가 즉각적으로 요구되는 높은 실패 위험에 처할 위험이 있는 학생들을 위해 집중적인 중재를 제공한다. 이때 중재하는 빈도를 높이고 지속시간을 높여서 중재를 통해 학습률을 증대시킬 수 있다.

2. 중재반응모형의 변천

미국에서는 학습에서 부진을 겪고 있는 학생을 지도하기 위해 2004년부터 장애학생교육법(The Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEA)을 시행해왔고, 중재반응모형을 도입하여 학습 지원대상학생의 학습 곤란을 해결하고자 하였다. 중재반응모형에 따르면 3단계에 걸쳐 학습에 어려움을 겪는 학생을 대상으로 효과적인 중재를 제공하였음에도 불구하고 적절한 반응이 나타나지 않는 경우 학습장애로 진단하게 된다(Vaughn & Fuchs, 2003). 중재반응모형의 핵심은 학업을 연속해서 진행하고 진단이 내려지기 전까지도 학생의 학습에 최적의 시기를 놓치지 않는다는 점에 있다. 즉, 중재반응모형의 핵심은 서비스 전달체계모형이라는 점에 있다. 판별은 2차적인 목적이며, 특정학습장애 판별과 요구되는 다양한 접근과 관련된 자료들을 제공할 수 있다(Fletcher & Vaughn, 2009). 중재반응모형에 대한 오해 중 하나는 특수교육이 고려되기 전에 학생에게 모든 단계의 중재를 받을 것을 요구한다는 것이

다. 그러나 중재반응모형의 어떠한 단계에서도 학생은 특수교육평가에 의뢰될 수 있다(Burns et al., 2016; Kovaleski et al., 2013). 중재반응모형에서는 주요 목적이 치료요구들을 발견하는 것이기 때문이다. 따라서 서비스제공의 차원에 기반하였을 때 학습장애 위험군 학생을 중재하고 선별하는 과정을 거치는 과정에서 집중중재가 적용되는 Tier 3의 역할이 중요함을 확인함을 확인할 수 있었다.

3. 중재반응모형의 Tier 3의 특징

Vaughn과 Fuchs(2003)에 의하면 중재반응모형은 다단계 모델로서 학습에 부진을 겪는 학생들의 조기 중재와 진단·판별을 위해 가장 효과적인 모델이라고 할 수 있다. Tier 1과 Tier 2에서 충분한 진전을 보이지 않게 되면 RTI 단계 중 Tier 3으로 넘어가게 된다.

Tier 1과 Tier 2가 주로 예방단계라면, Tier 3은 예방과 특수교육 적격성을 결정할 수 있는 평가가 결합된 단계라고 할 수 있다. 집중적인 중재과정에서 학생의 진전도를 자주 모니터링 하는 것은 특수교육의 적격성 결정을 위한 잠재적인 배치에 결정을 내리는 기초가 된다(Kovaleski, VanDerHeyden, Shapiro, 2013).

이세별(2010)이 정리한 각 단계별로 특성 중에서 Tier 3을 살펴보면 Tier 3은 개별화된 중재를 하고 빈도와 지속시간을 증가시키면서 학생의 학습률을 촉진하도록 한다. 이는 진전도가 0이거나 목표수준에 도달하지 못한 학생들에게 제공되며, 교수법도 기존보다 체계적으로 지원하게 된다. 특히 눈여겨 살펴볼 것은 진전도를 보다 자주 체크하여 모니터링을 하면서 학생의 변화과정에 따라 학생 중재 계획을 수정할 수 있는 점이다. Fuchs(1986)에 따르면 매주 1회의 진전도를 모니터링 하는 것이 효과적이라고 말하고 있다. Tier 2와의 차이점은 개별 학생 평가 데이터를 사용하여 중재를 하고 중재가 해당 개별학생에게 효과가 있음을 보장한다는 점에 있다. 또한, Tier 3은 Tier 2의 교수에서도 적절한 반응을 보이지 않는 학생을 대상으로 일반교사가 아닌 교육전문가가 일대일 환경에서 제공하는 특징이 있다(안정애, 2009). 따라서 Tier 3에는 좁게 정의된 교육목표, 낮은 수준/선수기술에 대한 교육, 모델링에 필요한 정확한 반응 및 개념적 이해를 수립하기 위한 명확한 지침, 교정적 피드백 및

개별학생의 성과에 따라 과제가 제공되기도 한다. 또한, 이 과정에 성공하면 이전의 단계로 돌아가거나 성공하지 못할 경우, 특수교육이나 다른 중재에 투입을 의뢰할 수 있다.

제 3 장 연구방법

제 1 절 연구대상

1. 대상학생의 선정기준

본 연구는 자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재를 적용하고 그에 대한 효과를 검증하는 연구이다. 이를 위해 대상 학생은 서울 소재 일반 초등학교 3학년에 재학 중인 일반학급 학생으로 철자쓰기 학습에 있어서 어려움을 보이는 학생 3명을 최종으로 선정하였다. 초등학교 3학년을 대상으로 하는 이유는 초등학교 저학년인 1, 2학년 단계에서 글씨쓰기와 함께 철자쓰기가 병행되어야 하는데 이에 대한 지식이 결여되어 적절한 개입이 필요한 단계이기 때문이다. 초등학교 3학년 시기는 고학년으로 올라가 철자쓰기의 오류가 고착화되기 이전의 단계로서 이 시기에 철자에 대해 바르게 습득하고 다음 단계로 넘어가는 것이 무엇보다 중요한 시기이다(서경희, 2016). 특히 이 시기는 저학년 시기에 충분한 학습이 뒷받침되지 못하였거나 철자쓰기가 향상되지 못하고 지체되어 있는 학생이라는 점에서 더 주의 깊은 관심이 필요한 수준이라고 볼 수 있다. 즉, 이 시기에 집중교수를 통한 중재를 시도하는 것은 전반적인 학업과 학교 생활을 하는데 원활한 적응을 위해서 무엇보다 중요하다. 초등학교 중학년 시기인 3학년에 철자쓰기에 대한 기초가 마련되지 않으면 쓰기를 계속 피하려는 모습을 보이며 점점 더 불안은 커 갈 것이다. 따라서 이 과정이 지속되기 전에 중재를 진행하는 것이 필요하다고 판단하였다.

먼저 학급의 교사들에게 즉시 중재가 필요한 학생에 대해 선별을 요청하고, 학습장애선별검사(Learning Disabilities Screening Test: LDST, 김동일, 2012)를 실시하여 원점수 33점 이상인 잠재적 위험군 학생으로 선별하였다. 2차적으로 기초학습기능 수행평가체제: 쓰기검사(BASA: Basic Academic Skills Assessment: Written Expression)를 실시하였다. 그 이후 쓰기 검사에서 백분위수 16 이하를 보인 학생들을 대상으로 지

능검사 K-WISC IV를 시행한 결과 IQ가 70점 이상인 정상적인 지능을 보인 학생을 선별하였다. 마지막으로 연구자가 음운규칙을 활용한 철자 쓰기에 대해 50% 이하의 성취를 보이는 학생을 최종적으로 선별하였다.

학생을 선정하는 기준은 다음과 같다.

1. 쓰기에 어려움을 겪고 있고, 이에 대해 학급의 교사에 의해 의뢰가 된 학생
2. 학습장애선별검사(LDST) 결과 잠재적 위험군 혹은 고위험군인 학생
3. 기초학습기능 수행평가체제: 쓰기검사(Basic Academic Skills Assessment: Written Expression)에서 백분위수 16 이하 혹은 -1SD 이하인 학생
4. 한국 웨슬러 학생지능검사 4판 (Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children- IV; K-WISC IV, 광금주, 오상우, 김청택, 2011) 결과 IQ 70 이상(학습장애 선별기준)의 정상적인 지능을 보이는 학생
5. 연구자 개발 철자쓰기 검사에서 10개의 음운규칙에서 각각 3개의 단어로 구성된 음운규칙 단어(30개) 중 철자쓰기에서 50% 이하로 맞은 학생
6. 학부모가 본 쓰기 교수 참여에 동의 의사를 밝힌 학생

2. 선정된 대상학생의 특성

3명의 연구대상에 대한 기본적인 정보 및 일반적인 특성은 학생을 담당하는 담임선생님과의 면담을 바탕으로 수집되었으며, 연구자가 관찰한 내용을 바탕으로 하고 있다.

각 학생에 대한 특성은 [표 3-1], [표 3-2], [표 3-3]과 같다.

[표 3-1] 연구대상자 특성(1)

학생 A	
성 별	남
학 년	3학년
LDST	잠재적위험군
BASA 쓰기검사(%)	14
K-WISC IV	80
음운규칙(철자쓰기) 검사 점수(%)	50
발달 과정상 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 부모님이 맞벌이이며, 아이에게 관심은 가지려 노력하나 실상 쉽지 않은 현실임 - 남는 시간에는 학교 내 돌봄교실을 활용하여 주로 있으며 친구들과의 관계는 원만한 편임 - 사교육은 공부에 관련된 부분은 받고 있지 않음
정서 및 성격적 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 국어시간에 다른 친구들이 질문한 답변을 또다시 하거나 질문에 집중하지 못함 - 학교 수업에서는 산만하고 집중을 쉽게 하지 못함 - 1:1 수업에서는 집중력이 높은 편임
철자쓰기 오류 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 연음규칙이나 구개음화, 비음화, 유음화와 같이 비교적 규칙이 명확하게 드러나는 음운규칙에서는 정답률이 높게 나타남 - 일반화 검사에서는 틀리는 단어는 계속 틀리는 경향이 있음. 주로 겹받침이나 격음화 등 발음에서 단서를 찾기 어려운 단어에서 오류를 보임
쓰기능력 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 쓰기 검사 초기에는 어떤 내용을 써야 할지에 대해서 한참 생각을 한 후 작성하였음 - 시간이 지날수록 내용을 열심히 생각 중이라고 말하며 검사를 진행하였음

[표 3-2] 연구대상자 특성(2)

학생 B	
성 별	남
학 년	3학년
LDST	잠재적위험군
BASA 쓰기검사(%)	16
K-WISC IV	91
음운규칙(철자쓰기) 검사 점수(%)	50
발달 과정상 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 아버지와 할머니와 함께 살고 있는 한부모가정임 - 아버지는 학생의 교육에 큰 관심이 없으며, 사교육은 따로 받고 있지 않음
정서 및 성격적 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 밝고 긍정적인 성격을 지니고 있음 - 수업에 적극적으로 참여함 - 배우는 것에 거부감 없이 잘 참여하였으며, 효율도 그만큼 높게 나타남
철자쓰기 오류 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 겹받침에서 많은 오류를 보였으며, 표기와 음성이 다른 단어에서 헛갈리는 모습을 보였음 - 수업에서 알려준 단어에 대해서는 이해도가 높아 형성평가에서 높은 수행률을 보임
쓰기능력 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 처음에는 단순한 사실적인 내용을 바탕으로 하였다면, 후반에 가서는 이야기가 이어질 수 있도록 구성하는 능력이 향상됨 - 쓰기유창성도 회기가 지날수록 향상됨

[표 3-3] 연구대상자 특성(3)

학생 C	
성 별	남
학 년	3학년
LDST	고위험군
BASA 쓰기검사(%)	9
K-WISC IV	71
음운규칙(철자쓰기) 검사 점수(%)	33
발달 과정상 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 부모님과 동생과 함께 살고 있으며, 초등학교 1학년 때 한국으로 전학 옴 - 국어시간이나 다른 수업시간에도 따라가는 것을 어려워해서 담임교사에게 많이 의지하는 편
정서 및 성격적 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 교우관계는 좋은 편임 - 여린 성격을 지니고 있으며 과제가 어려워지거나 하기 싫을 때는 자신이 빠질 것이라고 하며 싫은 감정을 표출하기도 함 - 집중력이 짧은 편이며 자극을 계속 주어야 하는 특징을 가지고 있음
철자쓰기 오류 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 연음규칙, 경음화, 유음화, 음소첨가 등 비교적 복잡하지 않은 단어로 구성된 회기의 경우 정답률이 높았으나 이외의 음운규칙에 대해서는 습득하기를 어려워함 - 철자 쓰는 활동에 대해 부담감을 많이 가지고 있음
쓰기능력 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 과거형을 쓸 때 맞거나 틀리는 등 일관적이지 않은 모습을 보였음 - 글의 소재가 없어서 적게 쓰는 것이 아니라 쓰는 속도가 느려서 시간 안에 충분한 내용을 채워 넣지 못함 - 쓴 글자에 대한 맞춤법을 고려하는 모습이 보였으며 이로 인해 천천히 쓰는 경향이 보임

제 2 절 연구설계

본 연구는 자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 철자쓰기와 쓰기능력에 미치는 효과를 알아보기 위한 것으로, 독립변인은 자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재, 종속변인은 철자쓰기와 쓰기능력이다. 중재는 주 2회기 한 회기 당 40분 동안 진행되었다.

본 연구는 단일대상연구(single subject research)방법 중 대상자간 중다기초선설계(Multiple baseline design across participants)를 사용하였다(Richards et al., 1999). 기초선은 3회기, 중재 12회기(자기점검전략 2회기, 철자쓰기 10회기), 유지 3회기를 진행하였다. A의 기초선 수준의 쓰기 성취가 안정성을 보일 때 A에게 자기점검전략을 활용한 집중중재를 제공하였다. 학생 B의 중재 시기는 B의 기초선이 안정될 때 학생 B에게 중재를 시작하고, 학생 C에게도 동일하게 적용하였다.

유지단계에서는 대상 학생들이 중재가 끝난 이후에도 중재로 인한 철자쓰기 과제 수행력이 지속적으로 유지되는지를 평가하게 된다. 자료의 측정은 중재가 끝난 이후에 2주 후 학생별로 3회의 유지검사를 실시하였다.

대상자간 중다기초선설계는 적어도 세 명 이상의 대상자가 동일한 상황에서 동일한 목표행동을 보이며, 중재에 비슷하게 반응할 것임을 바탕으로 중재를 진행하여 여러 명에게 효과가 있음을 입증하는 연구 설계이다(이소현, 박은혜, 김영태, 2000; Ledford & Gast, 2014). 이때 중재의 적용 시점을 달리하고, 그 외 조건을 통일하여 대상자의 변화가 오직 중재를 통해서만 달라졌음을 증명하게 된다. 대상자간 중다기초선설계는 반전설계의 단점인 목표행동의 반전성을 극복할 수 있는 연구방법이며, 적절한 시점에 중재를 순차적으로 적용한다는 데서 차이가 있다. 따라서 본 연구에서는 이와 같은 방법을 통해 자기점검전략을 활용하여 집중중재(Tier 3)를 진행했을 때 미치는 철자쓰기와 쓰기능력에서의 중재 효과를 알아보고자 하였다.

제 3 절 연구도구

1. 대상선정도구

(1) 학습장애선별검사(LDST)

학습장애선별검사(Learning Disabilities Screening Test, 김동일, 2012)는 학습장애를 선별하기 위한 검사도구이다. 이는 초등학교 1학년부터 6학년까지 진단이 가능하고, 초등학교 1, 2학년의 경우 학생의 수준을 고려하여 주변에 교사나 학부모가 직접 학생을 관찰한 결과를 바탕으로 검사지를 작성하는 교사관찰척도(LDST-O)를 사용한다. 3학년부터 6학년의 경우는 학생이 직접 자신의 수행상태를 보고하는 학생자가진단척도(LDST-S)를 활용하여 검사한다. LDST는 3점 척도(3점= 매우 그렇다, 2점= 그렇다, 1점= 그렇지 않다)로 구성되어 있으며 이 중 선택하게 된다. 검사의 하위 척도는 수용언어(읽기 유창성, 읽기이해), 표현 언어(말하기 표현, 쓰기 표현), 수학(수 감각 및 연산), 주의집중 및 조직화, 사회성(사회 수용도, 부적응 행동) 5가지 요인으로 구성되어 있으며 총 25문항이다. 본 연구에서는 3학년을 대상으로 하기에 LDST-S를 사용한다. 원점수에 따라 일반군(32점 이하), 잠재적 위험군(32-41점), 고위험군(42점 이상)으로 분류하며 신뢰도는 Cronbach 알파 계수 .75이다. 타당도는 CFI 값이 .986으로 타당도가 높다.

(2) 기초학습기능 수행평가체제: 쓰기검사(Basic Academic Skills Assessment: Written Expression)

BASA 쓰기검사(BASA: Written Expression)는 교육과정중심측정(Curriculum-Based Measurement: CBM)에 의해 제작된 표준화 검사이다(김동일, 2009). 본 검사는 이야기 서두제시 검사로 한 문장을 제시해 주고 시작한다. 먼저, 1분간 문장을 보고 이어질 내용에 대해서 생각하고 이후 주어진 3분의 시간 내에 얼마나 많은 내용의 글자를 정확하게 쓰는지를 측정한다. 본 검사의 경우 쓰기 문제를 가진 학생을 지도하기 위해 쓰기능력을 짧은 시간 내에 측정하기 유리하고, 교육과정에서 발달과 진

전도를 확인하기에 유용하다. 본 연구는 정량적 평가와 정성적 평가로 나뉜다. 정량적 평가는 BASA 쓰기 검사에서 학생이 3분 동안 쓴 총 음절수에서 오류수를 제외하고 점수를 측정한다. 이때 오류의 경우 소리나는 대로, 대치, 생략, 삽입의 오류를 포함하여 맞춤법에 오류를 보인 것을 의미한다. 정성적 평가는 글의 형식, 글의 조직, 글의 문체, 글의 표현, 글의 내용, 글의 주제를 정성적 평가 결과를 바탕으로 글의 내용을 채점하게 된다. 각 영역의 평가방법은 학생이 쓴 글을 6개의 영역으로 나누어 1에서 5점 중 적절한 점수를 부여하는 방식으로 이루어져 있다. 신뢰도는 검사-재검사 신뢰도에서 평균 .75의 신뢰도를 보였다.

(3) 한국 웨슬러 학생지능검사 4판 (K-WISC IV)

6세에서 16세까지 학생의 인지적 능력을 측정하기 위하여 실시하는 심리검사로 개별적으로 진행되며 검사 소요시간은 대략 65분에서 80분 정도 소요된다. 각 문항은 언어이해지표(VC), 지각추론지표(PRI), 작업기억지표(WMI), 그리고 처리속도지표(PSI)로 구성되어 있다. 이 4가지의 지표를 바탕으로 합계를 내어 전체 IQ를 추정한다. 이때 IQ는 동일연령대를 규준집단으로 하여 학생이 수행한 정도에 따라 상대적인 위치를 가늠할 수 있다. 해당 검사의 결과는 교육환경에서 학생에 대하여 어떻게 지원을 해야 하고 어떤 영역을 지원할 수 있는지 평가하여 적절한 교육을 제공해 줄 수 있어 유용하다. 소검사의 합산척도에 대한 신뢰도 계수는 처리속도 .81부터 전체척도 .94까지의 범위를 보인다.

(4) 연구자 개발 철자쓰기 검사

연구자 개발 철자쓰기 검사는 본 연구를 바탕으로 실시한 자기점검 전략을 활용한 쓰기 교수프로그램의 내용을 반영하여 학생의 단계를 확인하고자 만들었다. 구체적인 개발과정은 다음과 같다. 연구자는 특수교육전공 석사 2인과 함께 음운변동현상을 적용한 오류를 학습하는 워크북을 제작하였고, 이에 담긴 어휘를 바탕으로 철자를 불러주면 정확하게 받아쓰는 것을 목표로 하였다. 단어 목록은 [부록 2]에 제시하였다.

2. 수행수준 검사도구

(1) 철자쓰기 일반화평가지

철자쓰기 일반화평가지는 「쓰기나침반」(김동일, 2020) 교재에 수록된 단어를 음운규칙에 맞고 3학년 학생에게 적합한 단어를 선정하고자 하였다. 또한 단어를 선정할 때는 김광해(2003)가 정리한 국어교육용 등급별 어휘목록을 기준으로 단어를 분류하고 선정하였다.

일반화평가지는 학습하였거나 혹은 학습할 음운규칙들을 각각 1개의 단어로 구성하여 총 10개의 단어를 선정하여 평가를 구성하였다. 각 단어는 음운규칙이 적용되는 3단계에서 12단계 동안 총 2번에 걸쳐 사용되었다. 이는 학습한 음운규칙이 새로운 단어에 적용되는지 확인할 수 있을 뿐만 아니라 시간이 지나면서 학습한 음운규칙이 늘어나며 이에 대한 지식을 유지할 수 있는지 확인할 수 있다는 장점이 있다. 차예은(2018)의 연구결과 일반화능력은 시간이 지날수록 지식의 축적과 함께 향상되었다는 내용을 바탕으로 본 연구에서도 학생이 중재 과정에서 철자에 대한 이해가 지속되는지 여부를 확인하고자 구성하였다. Spearman-Brown 공식을 적용하여 추정된 신뢰도 계수는 각각 .994이다.

(2) 철자쓰기 형성평가지

철자쓰기 형성평가지는 5개의 중재를 거쳐 배운 단어와 3개의 새로운 단어로 구성되어 있다. 형성평가는 수업에서 배운 단어에 대한 규칙의 이해와 음운규칙에 적용할 수 있는 능력을 즉각적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다. 형성평가에서 사용된 단어들의 평가는 문장 속에서 알맞은 형태로 빈칸에 받아쓰기 형태로 답을 채워 넣는 형식으로 진행하였다. 따라서 형성평가지는 단어에 대한 지식뿐만 아니라 어떻게 활용되는지에 대해 간접적으로 경험하도록 구성하였다. Spearman-Brown 공식을 적용하여 추정된 신뢰도 계수는 각각 .963이다.

(3) 기초학습기능 수행평가체제: 쓰기 검사(BASA: Written Expression)

쓰기능력에 대한 평가는 기초학습기능 수행평가체제: 쓰기검사(Basic Academic Skills Assessment: Written Expression)을 기준으로 측정하였다. 본 검사는 정량적평가인 쓰기 유창성 평가와 정성적평가로 구분된다. 정량적 평가는 학생이 쓴 글에서 총 음절의 수를 센 다음 오류유형을 소리 나는 대로(맞춤법을 무시하고 소리 나는 대로 쓴 음절), 생략(써야 할 음절을 빠뜨리고 쓰지 않는 경우), 대치(써야 할 음절 대신 글자나 발음이 유사한 다른 음절을 사용), 삽입(불필요한 음절을 삽입한 경우) 4가지로 제한하여 오류를 계산하도록 하였다. 정성적 평가는 부가적으로 선택하여 실시할 수 있는 평가로서 6개의 영역을 1점에서 5점 척도로 적절한 점수를 부여한다. 글의 형식(글의 종류에 알맞은 형식 및 구성요소), 글의 조직(문장 및 단락 간의 연결과 글의 형식 및 구성요소들의 자연스러운 조직), 글의 문체(어휘의 선택의 탁월성과 구체적이고 정확한 어휘 표현), 글의 표현(맞춤법, 문장부호, 띄어쓰기 등의 바른 수행), 글의 내용(글의 주제와 관련된 내용의 풍부성), 글의 주제(글의 목적이나 동기의 명료성)를 채점할 수 있다.

제 4 절 프로그램 개발 및 구성

1. 프로그램 개발

본 연구에서는 철자쓰기의 다양한 방법 중 효과가 있음이 보고되는 자기점검전략을 활용하여 프로그램을 개발하고자 하였다(고혜정, 김우리, 김동일, 2013; Graham & Harris, 2003). 독립변인인 자기점검전략을 활용한 쓰기 집중중재프로그램의 개발 및 구성 과정의 개발 및 구성 과정은 3단계를 거쳐 개발되었다.

먼저, 철자쓰기에서 오류를 보이는 음운규칙의 유형에 대해 연구자가 개발에 참여한 「쓰기나침반」(김동일, 2020)의 음운규칙을 중심으로 필요한 단어를 추출하였다. 다음 단계로는 추출한 단어를 중심으로 중재에 사용할 단어, 형성평가에 추가로 들어갈 3개의 단어, 일반화 평가지에 들어갈 단어를 선별하고 구분하였다. 마지막으로 앞선 단계에서 정리된 단어를 기준으로 중재프로그램을 구성하였다.

중재프로그램을 구상하는 과정에서 자기점검전략을 접목하기 위해 수업에서 활용할 수 있는 자기점검전략을 개발하였다. 철자쓰기는 오류를 수정하여 숙지하는 과정을 거치는 중재이므로 자신을 점검하며 주의를 기울여 검토하는 것이 필요하다. 따라서 자기점검전략의 효과를 입증하는 선행연구(문향은, 최승숙, 2010; 백은정, 김자경, 2012; 설민영, 2012; 송선아, 2012; 홍성은, 2017)를 참고하여 본 연구에 맞도록 수정하여 적용하였다. 이 외에도 학생이 학습한 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 게임과 기억전략을 프로그램에 포함하였다.

(1) 프로그램 구성

학생이 자기점검을 하며 수업의 주체가 되어 단계를 순차적으로 교수하기 위하여 1단계와 2단계에서는 자기점검전략에 대해서 설명하였다. 3단계에서 12단계까지는 실제 철자쓰기에 대해 이해하고 적용할 수 있는 중재를 진행하였다. 이에 대한 내용은 [표 3-4]에서 확인할 수 있다.

[표 3-4] 전체 단계의 구성

단계	내용	목표
1~2단계	<ul style="list-style-type: none"> • 진행될 철자쓰기 학습에 대한 안내 • 철자쓰기 교수의 필요성 설명 • 자기점검전략을 활용하여 진행되는 수업에 대해 안내 및 연습 <ul style="list-style-type: none"> - 시연을 통한 학습 방법 안내 - 실제 연습해보기 	전략에 대한 이해 및 습득
3~12단계	<ul style="list-style-type: none"> • 자기점검전략과 철자쓰기 결합하여 중재를 진행 • 교사의 설명과 더불어 자기점검학습능력 향상을 목표 	전략을 수업에 적용

단계를 구상한 이후에는 각 단계에서 교수할 음운규칙 내용을 선정하였다. 음운규칙은 「읽기자신감 5권: 음운변동」(정재석, 광신실, 2016)에서 읽기지도를 위해 선정한 음운규칙을 바탕으로 하였다. 또한 「쓰기나침반」(김동일, 2020) 중 2단계 철자쓰기에서 활용한 음운규칙을 적용하여 단계를 구성하였다. 구체적인 내용은 [표 3-5]와 같다.

[표 3-5] 철자쓰기 단계별 음운규칙 내용

단계	음운규칙	단계별 대표 단어	음운규칙 설명
3	연음규칙	필요, 흠이	받침이 첫소리 ‘ㅇ’을 만나면 ‘ㅇ’이 사라지고 받침이 ‘ㅇ’자리로 넘어가서 발음됨
4	격음화	좋겠다, 답답해	‘ㅎ’과 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’이 만나면 각각 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ’으로 바뀌는 현상
5	ㅎ 탈락	싫어, 낳은	받침 ‘ㅎ’이 첫소리 ‘ㅇ’을 만나면 ‘ㅎ’이 발음되지 않음/ 받침 ‘ㄴ’이 첫소리 ‘ㅇ’을 만나면 ‘ㅎ’이 사라지고 ‘ㄴ’은 ‘ㅇ’자리로 감/ 받침 ‘ㄹ’이 첫소리 ‘ㅇ’을 만나면 ‘ㅎ’은 사라지고 ‘ㄹ’은 ‘ㅇ’자리에서 발음
6	구개음화	말이, 같이	받침 ‘ㄷ’과 받침 ‘ㅌ’이 모음 ‘ㅣ’를

			만나면 각각 [지], [치]로 발음됨
7	경음화	학교, 강가	‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’이 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’로 발음되는 현상
8	비음화	낱말, 음료	비음이 아닌 소리가 비음 ‘ㄹ, ㄴ, ㅇ’로 발음 나는 현상
9	유음화	설날, 줄넘기	‘ㄴ’이 유음 ‘ㄹ’의 영향 때문에 유음 ‘ㄹ’로 동화되어 발음됨
10	음소첨가	담요, 알약	앞음절에 받침이 있고 뒤음절의 첫 소리가 모음 ‘ㅣ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ’인 경우 ‘ㄴ’또는 ‘ㄹ’이 첨가되는 현상
11	사이시옷	바닷가, 숫자	합성명사 사이에 삽입되어서 발음할 때 음운변동이 나타나는 현상
12	겹받침	값, 삶	겹받침의 형태에 따라 발음이 다르게 남

(2) 음운규칙의 유형 및 단어 추출 과정

음운규칙에 활용한 단어는 먼저 대표적인 음운규칙 단어이거나 조사 또는 어절, 혹은 어미를 결합하여 음운규칙이 적용되는 단어들을 선정하였다. 단어의 난이도는 「등급별 국어교육용 어휘」(김광해, 2003)에서 어휘교육을 위하여 단계별로 구분한 어휘목록을 바탕으로 구분하였다. 어휘의 등급은 총 4등급으로 나뉘며 기초어휘, 정규 교육 이전, 정규 교육 개시, 사춘기 이후의 등급으로 나뉘게 된다. 본 연구에서는 4등급의 단어는 지양하였으나 실생활에서 빈도가 높은 단어의 경우 음운규칙을 설명하기 위하여 적용하였다. 다음의 기준을 바탕으로 중재, 형성평가, 일반화 과정에 포함된 단어 총 156개 중에서 1등급 86개, 2등급 34개, 3등급 26개, 4등급 5개, 포함되지 않는 단어 5개가 선정되었다.

2. 프로그램 구성요소 분석

본 연구는 철자쓰기만을 지도하는 것이 아니라 자기점검전략을 수업 시간에 활용하고 바로 집중중재로 이어지기 때문에 학생이 수업에 대한 주도권을 유지할 뿐만 아니라 일대일 수업에서 효과를 볼 수 있는 방향으로 중재프로그램을 구성하였다. 이 과정에서는 전략이 쉽게 이해되기

위해 사진이나 초성과 같은 단어를 활용하는 것이 학습장애 학생들의 목표수행 시 도움을 준다는 연구결과(Daly, Ranall, 2003)와 쓰기 학습장애 학생들의 특성을 고려하여, 전략을 쉽게 기억하기 위한 기억장치를 활용하고자 하였다.

본 연구에서는 자기점검전략을 효과적으로 수행하기 위해 빨주노초과남보 무지개 색깔의 초성을 따서 각 중재 진행을 점검할 수 있도록 하였다. 이는 자기점검전략을 ADHD 학생에게 활용한 홍성은(2017)의 연구에서 신체부위를 활용한 프로그램과 유사하며, 자기교정을 중재 단계에 맞춰 사용한 김유리(2019)의 연구와도 유사하다고 볼 수 있다.

또한 색깔로 중재를 제공한 교수는 시각적인 단서를 제공해줄 수 있다는 장점이 있다. 시각적인 단서가 사용된 교수는 간단한 그림이나 사진을 활용하여 중재에 효과적으로 사용하는 것으로 박경석(2013)은 지적장애학생을 대상으로 시각적 단서를 이용한 자기관리 중재를 적용하고 효과를 입증하였다. 따라서 본 연구에서는 자기점검전략과 시각적 단서를 함께 사용하여 중재 프로그램을 고안하였다.

1단계와 2단계에서 자기점검전략에 대한 설명이 끝난 이후인 3단계 중재에서는 무지개의 7색인 빨, 주, 노, 초, 파, 남, 보를 기준으로 하여 중재 시간을 세분화하였다. 중재 과정에서 각각 다음 단계로 넘어가기 전에 색연필을 가지고 색칠하며 자신이 수업 중에 어떤 내용을 진행하고 있는지 점검하며 수업에 따라올 수 있도록 진행하였다. 전략 내용은 [표 3-6]을 통해 확인할 수 있다.

[표 3-6] 자기점검전략 교수과정에서의 기억전략 내용

단 계	기억 장치	전략내용	교수 활동
철 자 쓰 기 전	빨	빨간 색연필로 복습해보자.	<ul style="list-style-type: none"> • 철자쓰기 단어 점검하기 - 철자 수업을 진행하기 전에 저번 시간에 배운 단어를 복습한다. - 쓰기 검사를 실시한다.
	주	주어진 단어 중에서 아는 단어를 찾아보자	<ul style="list-style-type: none"> • 배경지식 활성화하기 - 배우는 단어들의 바르게 쓰인 형태를 올바르게 골라낸다.
	노	노란 색연필로 잘못 쓰인	<ul style="list-style-type: none"> • 선행지식 확장 - 내가 아는 단어와 소리 나는 대로 쓰인 단

		단어를 찾아보자	어를 구분한다. - 틀리게 쓴 단어(소리 나는 대로 쓰인 단어)는 노란색연필로 점검한다.
철자 쓰기 수업 중	초	초보니까 선생님 설명을 듣자	<ul style="list-style-type: none"> • 설명 주의 깊게 듣기 - 단어들이 규칙이나 일관된 음운변동의 내용으로 이루어져 있기에 이를 설명하고, 학생들이 이해하기 쉬운 눈높이에서 단어를 알려준다. - 단어를 중재교재를 활용하여 익히고, 단어의 원리를 이해한다.
	파	파티파티 게임파티	<ul style="list-style-type: none"> • 카드와 다양한 소재를 활용한 게임하기 - 앞에서 배운 단어를 카드게임 혹은 사다리게임, 나무 색칠하기, 바른길 찾아가기 등 학생이 흥미를 보일 수 있는 단어들로 구성하여 복습이 가능하도록 유도한다.
철자 쓰기 수업 후	남	남에게 오늘 배운 것을 설명할 수 있을까? 혹은 마인드맵을 통한 정리	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 아는 내용에 대해서 설명하기 - 오늘 배운 단어들의 개념과 대표적인 단어들을 선생님에게 설명해본다. · 어떤 규칙을 가진 단어들이었지? · 대표적인 단어는 어떤 단어가 있었지? · 철자를 제대로 쓰려면 어떻게 해야 하지? - 원활하게 진행되지 않을 시 마인드맵을 활용해 수업시간에 배운 단어를 정리하고자 함
	보	보고서를 만들자	<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 수업에 대해 보고서 형식으로 자기 점검단계를 진행 - 자기점검그래프를 활용하여 오늘 익힌 단어의 총 개수를 점검한다. - 자기점검기록지에 오늘 사용한 전략의 절차를 스스로 점검해본다.

쓰기집중중재에서 진행된 활동은 크게 단어 구분하기, 음운규칙 교수, 게임을 통한 단어 점검, 마인드맵, 보고서 정리의 단계로 이루어져 있다. 다음과 같은 활동을 통해 학생들은 수업에서 배운 음운규칙을 이해하게 되고 적용할 수 있으며 대표적인 게임의 형식은 [부록 6]에 제시되어 있다.

중재 활동의 세부 내용은 다음과 같다.

(1) 단어 구분하기

본 수업에 들어가기 전 각 차시에서 어떤 단어를 배울지에 대해서 확인하고, 바르게 쓴 단어와 소리 나는 대로 쓴 오답의 단어를 구별할 수 있도록 수업에 도입하였다. 무지개의 단계 중 주황색과 노란색 단계로 진행되었다.

(2) 음운규칙 교수

각 차시는 연구자가 자기점검전략의 전략을 활용하고, 철자쓰기를 적용하여 만든 활동지를 바탕으로 음운규칙을 교수하였다. 음운규칙 교수는 무지개의 단계 중 초록색에 해당하며, 문장 속에서 단어의 규칙을 확인하고 원리를 이해하고, 다른 단어에 적용해보는 것으로 구성되어 있다.

(3) 게임을 통한 단어 점검

게임은 각 단계 당 2가지의 활동으로 구성하였다. 한 가지 활동은 카드게임이었고, 다른 한 활동은 회기마다 다양하게 준비하였다. 카드게임은 소리 나는 대로 쓴 오답인 형태와 바르게 쓴 정답인 형태의 카드를 고르는 방식이다. 오답인 카드는 바른 단어로 적어보고, 바르게 쓴 단어는 정확하게 소리 내어 읽는 형태로 진행하였다. 다른 활동은 사다리 게임, 십자말풀이, 맞는 단어에 색칠하기, 바른 단어들에 쓰인 곳을 따라가 번호를 맞추는 게임 등으로 구성되어 있다.

(4) 마인드맵

학생이 배운 단어를 기억하고 이에 대해 연상할 수 있도록 마인드맵을 진행하였다. 다음의 단계는 남에게 설명해보자(남색)에서 남에게 설명해보는 것을 각색한 활동이다. 마인드맵 활동에서는 배운 단어를 기준

으로 하여 자유연상을 할 수 있도록 하였다. 본 활동의 목표는 수업에서 배운 내용을 상기시키고, 이에 대해 오래 기억하는 것을 목표로 진행하였다.

(5) 보고서 정리

보고서 정리는 수업을 마무리하는 단계로 진행하였다. 수업의 후반부에는 일반화평가와 형성평가를 진행해야 했기 때문에 이에 대해 선생님과 함께 평가를 진행하고 스스로 채점을 정리하는 시간을 제공하였다. 따라서 학생의 정답단어와 오답단어에 대해 자발적으로 이해하고 정리할 수 있도록 도움을 제공했으며, 이에 대해서는 자기점검표를 활용하여 기록할 수 있게 하였다.

3. 타당도

본 연구가 자기점검전략을 활용한 쓰기교수임이 적절한지 확인하기 위해 내용 타당도를 실시하였다. 내용 타당도는 전문가에 의하여 검사의 타당성을 입증받게 되므로 연구에서 사용한 철자쓰기 교수내용의 바탕이 되는 쓰기나침반(김동일, 2020)을 함께 연구한 2인과 전공 교수 1인의 자문을 바탕으로 확인하였다.

4. 예비연구 실시

연구를 실시하기 전 철자쓰기 프로그램의 기반이 되는 「쓰기나침반」(김동일, 2020) 교재의 초고를 쓰기부진으로 선별된 초등학교 4학년을 대상으로 진행하였다. 연구 대상은 3학년을 대상으로 하였으나 초등학교 중학년이라는 공통점을 전제하여 적용하였다. 예비연구를 바탕으로 쓰기나침반 교재에서 추출할 단어의 난이도를 조절하였다. 또한, 본 연구에서는 쓰기학습부진학생들의 명료한 이해를 위해 본 연구에서는 음운규칙의 원리에 대한 설명을 부가적으로 추가하였다.

제 5 절 연구 절차

1. 실험 환경

본 연구는 연구대상 3명의 학교인 N초등학교에서 일대일 개별교수의 형태로 12회기로 중재를 진행하였다. 학생들이 편안한 느낌을 받을 수 있도록 최대한 학생의 학급에서 수업을 진행하는 방향으로 실시하였다. 중재 과정 중에는 담임선생님이 부재하거나 함께 같은 공간에 있기도 하였다. 중재를 진행한 시간은 학생의 정규 수업이 끝난 이후인 5, 6교시에 이루어졌으며 학생들에게 강화물을 제공하며 수업을 진행하였다.

2. 실험 기간

본 연구의 실험 기간은 다음과 같다.

사전관찰 및 대상선정: 2019년 3월 2일~3월 8일

기초선: 2019년 3월 8일~3월 23일(3회기)

중재: 2019년 3월 25일~5월 15일(12회기)

유지: 2019년 5월 13일~5월 31일(3회기)

[표 3-7] 연구 진행 순서

기간	과정	내용
2018.03~ 2019.02	쓰기 나침반 교재 개발(본 연구에 참고자료로 활용)	<ul style="list-style-type: none">쓰기의 세 가지 단계(글씨 쓰기, 철자쓰기, 글쓰기)에 맞춰 필요한 부분을 학습할 수 있도록 제작선행연구들을 분석하여 학생들이 흥미를 느낄 수 있는 음운변동 위주의 철자쓰기 교재 개발
2018.11~ 2018.12	쓰기 나침반 교재 예비연구적용 및 수정사항 보완	<ul style="list-style-type: none">직접 대상 학생들을 지도하며 교재의 수정사항과 필요한 부분에 대하여 논의

2019.01	검사도구 개발 및 중재 프로그램 점검	• 학생들의 수준을 측정하기 위한 검사도구 제작 및 중재 프로그램 점검
2019.03.08~ 2019.03.23	기초선 수집	• 학생들의 기초선 수집
2019.03.25~ 2019.05.15	중재프로그램 적용	• 일대일 수업을 통해 자기점 검전략을 활용한 철자쓰기 프로그램 진행
2019.05.13~ 2019.05.31	유지검사	• 중재 종료 약 2주 후 3번 유 지검사 실시

3. 실험 절차

(1) 기초선

중재가 제공되지 않은 단계에서 학생들의 철자쓰기 수행정도 및 쓰기능력을 측정하기 위해 기초선 자료를 수집하였다. 대상자간 중다기초선 설계를 활용하여 A, B, C 각각의 기초선을 측정하였다. 본 연구에서는 아동의 검사결과에 대해 안정화된 결과를 확인하기 위해 총 3회의 기초선 검사를 실시하였다.

(2) 중재

자기점검전략을 활용한 집중중재(Tier 3)프로그램을 활용하여 쓰기영역을 40분 동안 12회기를 중재하였다. 매주 2회씩 진행되었으며, 수업과정은 학생이 중재가 진행됨에 따라 단계에 맞는 활동지에 색칠하면서 자기점검전략을 활용하였다. 수업이 끝나고 나면 보고서 작성단계에서 일반화평가와 형성평가를 수행하였다. BASA: 쓰기검사는 2회기마다 수업을 시작하기 전 측정하였다. 중재에 활용한 프로그램의 교수안은 [표 3-8], [표 3-9], [표 3-10]에 제시하였다.

[표 3-8] 1차시 자기점검전략 이해하기

학습주제		자기점검전략에 대한 이해		
단계	1단계	자기점검전략 이해하기	40분	
학습목표		<ul style="list-style-type: none"> • 자기점검전략이 무엇인지 이해할 수 있다. • 자기점검전략의 내용을 설명할 수 있다. 		
학습 단계	학습요소	교수-학습활동	시간 (40분)	자료
도입	자기소개	인사, 자기소개, 수업에 대한 이야기, 서로 알아가는 시간	4분	
	학습목표	학습목표 소개	1분	
전개	자기점검 전략의 이해	자기점검전략 개념 소개 교재 설명 주교재(철자쓰기) 무지개를 활용한 자기점검 교재 설명	20분	교재, 자기 점검 기록 지
		자기점검그래프, 자기점검 기록지 점검 설명	10분	
마무리	학습내용 정리 및 다음차시 예고	다음차시 소개	3분	
		수업 정리 - 인사 및 오늘 내용 정리	2분	

[표 3-9] 2차시 자기점검전략 적용하기

학습주제		자기점검전략을 적용하기		
단계	2단계	자기점검전략 수업 연습하기	40분	
학습목표		<ul style="list-style-type: none"> • 자기점검전략을 적용해 학습을 할 수 있다. • 자기점검전략의 내용을 설명할 수 있다. 		
학습 단계	학습요소	교수-학습활동	시간 (40분)	자료
도입	학습내용 점검 및 보상	인사, 지난 시간 학습한 내용 점검	4분	
	학습목표	2. 학습목표 소개	1분	
전개	자기점검 전략 연습하기	3. 자기점검전략 시행연습 (교사의 시범 → 학생활동 → 즉각적 피드백)	20분	교재, 자기 점검 기록지
		4. 교재를 통한 시연 - 교재 한 부분을 발췌하여 실제 시연 연습	10분	
마무리	학습내용 정리 및 다음차시 예고	6. 다음차시 소개 및 이번 차시 정리	3분	
		7. 수업 정리 - 인사	2분	

[표 3-10] 3단계에서 12단계 중 대표 차시(3단계)

학습주제		연음규칙 이해하기		
단계	3단계	수업시간	40분	
학습목표		<ul style="list-style-type: none"> • 연음규칙에 대해서 설명할 수 있다. • 연음규칙을 적용하여 발음과 실제 철자표기가 다르다는 것을 안다. • 연음규칙이 적용되는 단어를 실제 표기대로 쓸 수 있다. 		
단계	학습요소	교수-학습활동	시간	자료
도입	학습내용 점검 및 보상	인사, 지난 시간 복습 및 스티커 제공(학습 분위기 형성)	4분	일반화평가지
	평가 및 학습목표 소개	일반화 평가 실시	5분	
			학습목표 소개	1분
전개	단어 도입	단어 소개 - 바르게 쓴 단어와 소리 나는 대로 쓴 단어 찾고 바르게 적어보기	4분	자료에 수록된 활동 내용지
	음운규칙 지도	음운규칙 원리 수업 - 원리 나와 있는 활동지에 대한 교사의 설명	7분	
	게임 활동	음운규칙 적용 활동 받아쓰기 게임을 통한 마무리작업 학습한 내용 설명하기	10분	
마무리	학습내용 평가	형성평가 - BASA 쓰기 검사 - 학습한 단어 평가	6분	형성평가지, BASA 쓰기검사지
	자기점검 전략 적용	자기점검 및 자기점검그래프 작성	2분	형성평가지 스티커
	수업 정리	수업 정리 및 인사	1분	

(3) 유지

자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재 프로그램을 기반으로 한 철자쓰기 수행능력과 쓰기능력이 중재가 끝난 이후에도 유지되는지를 확인하기 위해 유지검사를 진행하였다. 유지검사는 철자쓰기는 총 3회, 쓰기능력은 사후검사 1회를 진행하였다. 유지검사는 각 학생의 중재 종료 시점에서 2주 후에 실시하였다.

제 6 절 자료 분석 및 처리

1. 철자쓰기 변화자료 수집 및 처리

철자쓰기능력의 변화를 측정하기 위해 중재에서 활용한 단어와 중재한 음운규칙이 적용된 단어를 활용하여 철자쓰기 진전도를 점검하였다. 매 회 중재가 끝난 후 자기점검전략의 원리에 맞춰 스스로 점검하고 평가하였다. 이는 각 단계마다 형성평가를 진행하고 스스로 채점하는 과정으로 이루어졌다.

2. 쓰기능력 변화자료 수집 및 처리

사전검사, 중재, 그리고 사후검사에서 BASA: 쓰기검사를 실시하였다. 2회기마다 한 번씩 진전도 검사를 실시하였으며, 마지막 유지 기간에 한 번 실시하여 총 7회기를 실시하였다.

3. 시각적 분석

자료를 분석하기 위해 응용행동분석에서 가장 빈번하게 사용하는 방법인 시각적 분석(Visual analysis)을 사용하여 학생의 철자쓰기 수행 변화와 쓰기능력의 변화를 확인하였다(이소연, 박은혜, 김영태, 2000). 시각적 분석을 통해 기초선, 중재, 유지 동안의 자료를 수치화하고 백분율로 나타내었다.

4. 중재충실도 평가

본 연구가 제대로 중재를 이행했는지 점검하기 위해 중재충실도 평가를 실시하였다. 본 연구가 어떻게 진행되는지 설명을 듣고, 특수교육전공 석사과정 2인이 비디오로 녹화된 자료를 바탕으로, 중재가 계획대로 충실하게 진행되었는지를 평가하였다. 중재 충실도는 김은삼(2015)이 제작한 중재충실도 평가 체크리스트를 활용하였다. 평가요소는 10개로 구성된 항목을 3점 척도에 맞춰 평가하고 백분율로 산출하였다. 중재충실도 평가 결과 평균 93%를 나타냈다. 중재 충실도 체크리스트는 [부록 5]에 제시하였다.

제 4 장 연구결과

본 연구에서는 자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 철자쓰기 및 쓰기능력에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 각 학생별 철자쓰기 프로그램의 효과는 다음과 같다.

제 1 절 쓰기집중중재가 철자쓰기에 미치는 영향

자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재 프로그램이 쓰기학습부진 학생의 철자쓰기에 미치는 영향을 알아보기 위하여 대상자간 중다기초선 설계(Multiple baseline design across participants)를 사용하였다. 본 연구는 기초선 3회기, 중재 12단계(철자쓰기 중재 10단계), 유지 3회기의 결과를 분석하였다. 중재기간 12단계 중 1단계와 2단계는 자기점검전략을 설명하는 시간으로 할애하였다.

기초선의 경우 10가지의 음운규칙이 적용되는 10개의 단어 중 철자쓰기 정확도가 50% 이하인 경우 기초선이 안정되었다고 간주하고, 중재를 시작하였다. 본 연구에서는 학생 A에게 중재를 실시하고, 형성평가 기초선이 70% 이상의 철자정확도를 보일 때, 다음 학생의 기초선을 수집하고 중재를 추가로 실시하였다.

이와 같은 방법으로 대상 학생 B가 매 단계 실시하는 형성평가에서 70% 이상의 수행을 2단계에서 보일 때 대상 학생 C의 기초선을 수집하여 중재 도입을 시도하였다.

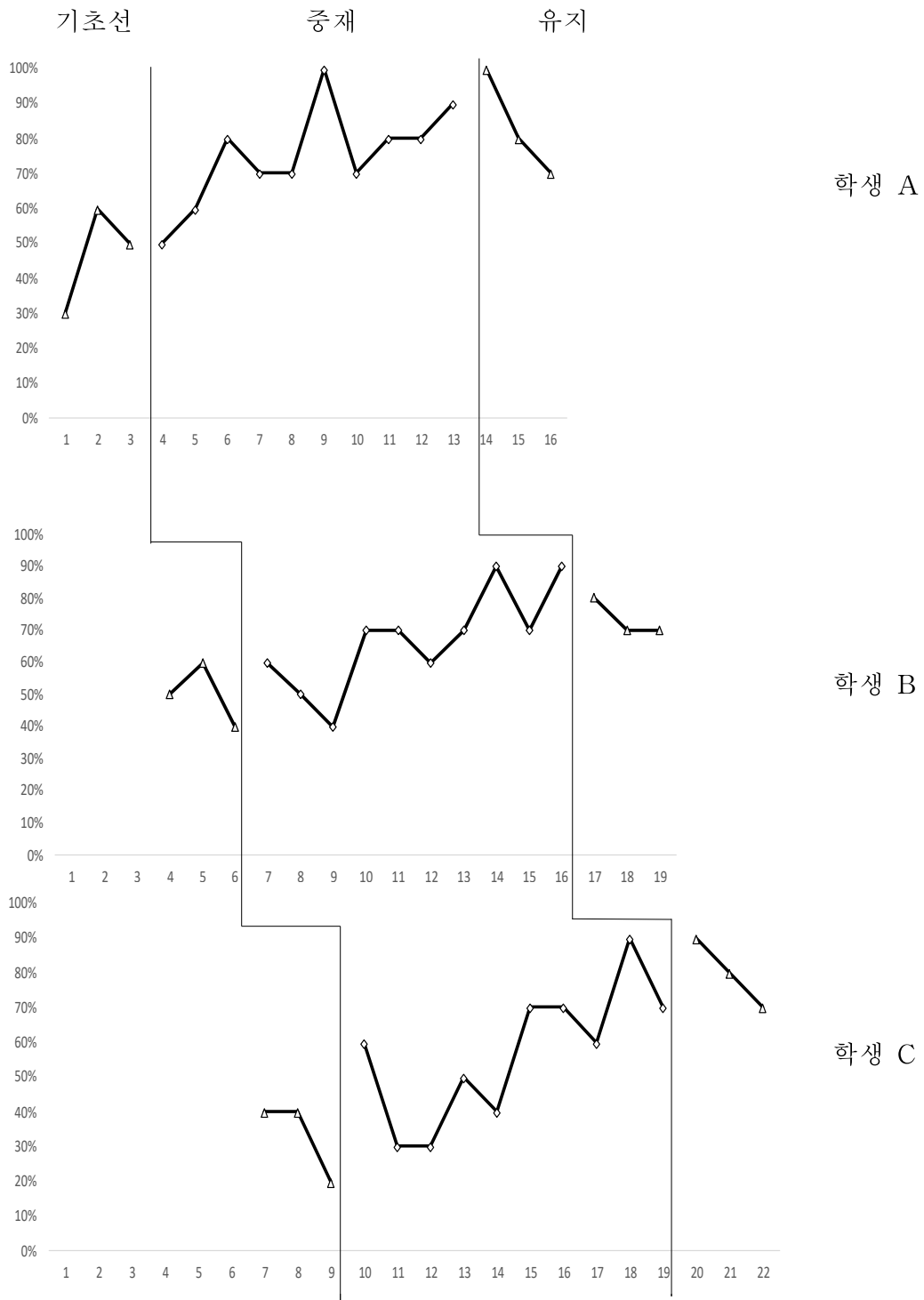
본 연구의 유지는 마지막 중재가 끝난 후 2주 후에 총 3회의 자료를 수집하였다. 유지검사는 중재 기간에 배운 음운규칙이 적용된 기초선 측정 때와 동일한 단어를 활용하여 진행하였다.

1. 철자쓰기 일반화평가의 정확도 분석

연구대상 세 명 모두 철자쓰기에 대해서는 3단계 연음규칙부터 시작하여 12단계 겹받침까지 중재를 받았다. 학생들의 일반화 철자쓰기 정확도를 평가하기 위해 매 단계 중재 후 연구자가 제작한 철자쓰기 일반화 능력 평가지를 통해 학생들의 철자쓰기능력을 평가하였다. 일반화능력 평가지는 각 중재 단계에서 배우는 음운규칙을 한 단어씩 포함하여 총 10단어로 구성되어 있다. 각 중재 단계에서 학생의 철자쓰기 일반화 수행 정도의 결과는 [표 4-1]에 제시되어 있으며, 변화양상은 [그림 4-1]의 그래프를 통해 나타내었다. 연구대상들의 철자쓰기 일반화 능력 변화양상을 살펴볼 때, 3명 모두 중재기간 동안 철자쓰기능력이 향상되는 경향을 보였다.

[표 4-1] 연구대상 A, B, C 학생의 중재 단계별 철자쓰기 일반화평가 정확도 백분율 점수

단계별 음운규칙	A 학생	B 학생	C 학생
	철자쓰기 정확도(%)		
기초선(평균)	46	50	33
3단계(연음규칙)	50	60	60
4단계(경음화)	60	50	30
5단계(ㅎ탈락)	80	40	30
6단계(구개음화)	70	70	50
7단계(격음화)	70	70	40
8단계(비음화)	100	60	70
9단계(유음화)	70	70	70
10단계(음소첨가)	80	90	60
11단계(사이시옷)	80	70	90
12단계(겹받침)	90	90	70
유지단계(평균)	83	73	80



[그림 4-1] 철자쓰기 일반화평가 정확도 백분율 점수

(1) 학생 A의 철자쓰기 일반화평가 진전도

학생 A의 경우 기초선 단계의 철자쓰기 일반화 평균은 46%(30문항 중 14문항)에서 최종 중재 단계 정답률은 90%로 44%의 향상을 보였다. 구체적으로 살펴보면, 중재기간 동안 각 단계별로 50, 60, 80, 70, 70, 100, 70, 80, 80, 90으로 철자쓰기 일반화 정확도가 점진적으로 향상되었으며, 5단계 이후부터는 70 이상의 정반응을 보였다.

학생 A의 전체적인 일반화단어 정·오답률을 살펴본 결과, 앞선 단계에서 배운 음운규칙일수록 일반화 평가에서 정반응 하는 경향이 높게 나타났다. 연음규칙(3단계),ㅎ탈락(5단계), 구개음화(6단계), 경음화(7단계), 유음화(9단계)의 경우 학습 이후 일반화 평가에서 오류를 보이지 않았다. 그러나 중재의 후반부에 있는 음소첨가(10단계), 사이시옷(11단계), 겹받침(12단계)의 경우 정반응을 보이는 횟수가 낮음을 알 수 있었다. 이를 통해 학습 후 일반화가 가능함을 확인할 수 있었다.

반면, 중재가 제공되었음에도 격음화(4단계), 비음화(8단계)가 적용된 단어(땅고, 습한/ 쉬는다, 협력, 속력)는 오류횟수가 많음을 나타냄을 알 수 있었는데, 이를 통해 학생에게 어려운 음운규칙이 존재하였음을 확인할 수 있었다. 따라서 중재 과정에서 단어의 원리에 대해서 매 단계 언급할 필요성을 확인하고 오류를 수정하는 과정을 거쳤으며, 이후에는 정확도가 향상되었다.

학생 A는 유지단계 철자쓰기 일반화 평가에서 100%, 80%, 70%를 얻어 평균 83%의 성취를 보였다. 이는 중재단계에서 학습한 음운규칙이 중재가 종료된 이후에도 유지 3회기에서는 다소 떨어지는 경향을 보였으나 전체적인 철자쓰기에서 일반화되는 것으로 분석되었다. 3회(총 30문항)의 유지검사에서 학생 A가 오류를 보인 5단어는 격음화(1문항), 비음화(1문항), 겹받침(3문항)의 분포를 보였다. 3개의 음운규칙 이외 다른 음운규칙에서는 100%의 정반응을 보였다.

이를 통해 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재 프로그램이 학생 A의 철자쓰기능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

(2) 학생 B의 철자쓰기 일반화평가 진전도

학생 B의 철자쓰기 일반화 능력은 기초선 단계에서 50%(30문항 중 15문항)에서 최종 중재 단계 정답률은 90%로 40%의 향상을 보여주었다. 구체적으로 살펴보면, 중재기간 동안 각 단계별로 60, 50, 40, 70, 70, 60, 70, 90, 70, 90으로 철자쓰기 일반화 정확도가 점진적으로 향상되었으며, 9단계 이후에는 70 이상의 정반응을 보였다.

학생 B는 기초선 단계에서 비교적 높은 수행을 보였던 것과 달리, 중재 단계에서는 배운 단어를 일반화하는데 어려움을 보였다. 특히, 중재 초반에는 중재 후반부에 나오는 음운규칙의 경우 오반응을 보이는 경향을 보였으나 후반부로 갈수록 규칙에 대한 이해도가 높아졌다.

학생 B의 전체적인 일반화단어 정·오답률을 분석한 결과, 연음규칙(3단계), 구개음화(6단계), 경음화(7단계)의 경우 높은 정반응을 보였다. 그러나 비음화(8단계), 사이시옷(11단계), 겹받침(12단계)에서 낮은 정반응을 보였다. 이는 앞서 학습한 음운규칙들이 점차 내재화되면서 점진적으로 일반화가 나타나는 것으로 분석되었다.

한편, 학생 B는 일반화평가 단어 중에서 비음화(8단계)와 겹받침(12단계)이 적용된 단어(섞는다, 협력, 속력/ 뭉, 점잖다, 괜찮다)에서 비교적 많은 오류를 보였다. 그러나 유지단계에서 비음화와 겹받침에 대한 오류가 줄어드는 것을 확인할 수 있었으며 중재 후반부에 나오는 음운규칙이었기 때문에 비음화와 겹받침에 대한 학습이 선행되지 않았음이 오류의 원인임을 확인할 수 있었다.

학생 B는 유지단계 철자쓰기 일반화 평가에서 80%, 70%, 70%를 얻어 73%의 성취를 보였다. 학생 B 역시 중재단계에서 학습한 음운규칙이 중재 종료 이후에도 철자쓰기에서 일반화됨을 확인할 수 있었다. 3회(총 30문항)의 유지검사에서 학생 B가 오류를 보인 8단어는 격음화(2문항), 흥탈락(2문항), 음소첨가(2문항), 비음화(1문항), 겹받침(1문항)이었다. 이러한 결과를 통해 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재 프로그램이 학생 B의 철자쓰기능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

(3) 학생 C의 철자쓰기 일반화평가 진전도

학생 C의 철자쓰기 일반화 능력은 기초선 단계에서 33%(30문항 중 10문항)의 수준을 보였으며, 최종 중재 단계 정답률은 70%로 34%의 향상을 보여주었다. 구체적으로 살펴보면, 중재기간 동안 각 단계별로 60, 30, 30, 50, 40, 70, 70, 60, 90, 70으로 철자쓰기 일반화 정확도가 후반부로 갈수록 상승하였으며, 이전 단계에서는 변동의 폭이 다소 관찰되었으나 전반적으로 상향 경향선으로 나타났다.

학생 C는 기초선 단계에서는 비교적 낮은 수행도를 보였으나, 중재 단계를 거치면서 일반화 단어에 대한 상승된 정반응을 보여주었다. 학생 C의 경우 중재 초반보다 중재 중반부에 음운규칙 단어들을 적용하는 데 어려움을 겪었으나 후반부를 향하면서 비교적 안정된 정답률을 보였다.

학생 C의 전체적인 일반화단어 정·오답률을 분석한 결과, 연음규칙(3단계), 구개음화(6단계), 음소첨가(10단계)의 경우 높은 정반응을 보였다. 그러나 격음화(4단계), 비음화(8단계), 사이시옷(11단계) 겹받침(12단계)에서 낮은 정반응을 보였다. 학생 C의 경우 전체적으로 음운규칙을 익히는데 어려움을 호소하였으나 중재의 후반부에서는 익숙한 원리의 단어가 나오는 것을 인지하고, 적용하는 경향을 보였으며 이를 통해 정확도가 향상하였다.

한편, 학생 C는 전체적으로 다양한 음운규칙에서 오류를 보였다. 그러나 앞에서 중재되었거나 비교적 쉬운 원리의 음운규칙(예: 연음규칙, ㅎ탈락, 구개음화, 경음화)의 경우 단계를 거듭할수록 오류가 줄어드는 것을 확인하였다.

학생 C는 유지단계 철자쓰기 일반화 평가에서 90%, 80%, 70%를 얻어 80%의 성취를 보였다. 학생 C는 음운규칙이 모두 중재된 이후에 오히려 단어에 대한 일반화 경향이 크게 나타났다. 학생 C 역시 중재단계에서 학습한 음운규칙이 중재 종료 이후에도 철자쓰기에서 일반화됨을 확인하였다. 3회(총 30문항)의 유지검사에서 학생 C가 오류를 보인 6단어는 격음화(2문항), ㅎ탈락(1문항), 구개음화(1문항), 유음화(2문항)이었다. 이외의 6개의 음운규칙에서는 100%의 정반응을 보였다. 이러한 결과를 통해 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재 프로그램이 학생 C의 철자쓰기능력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

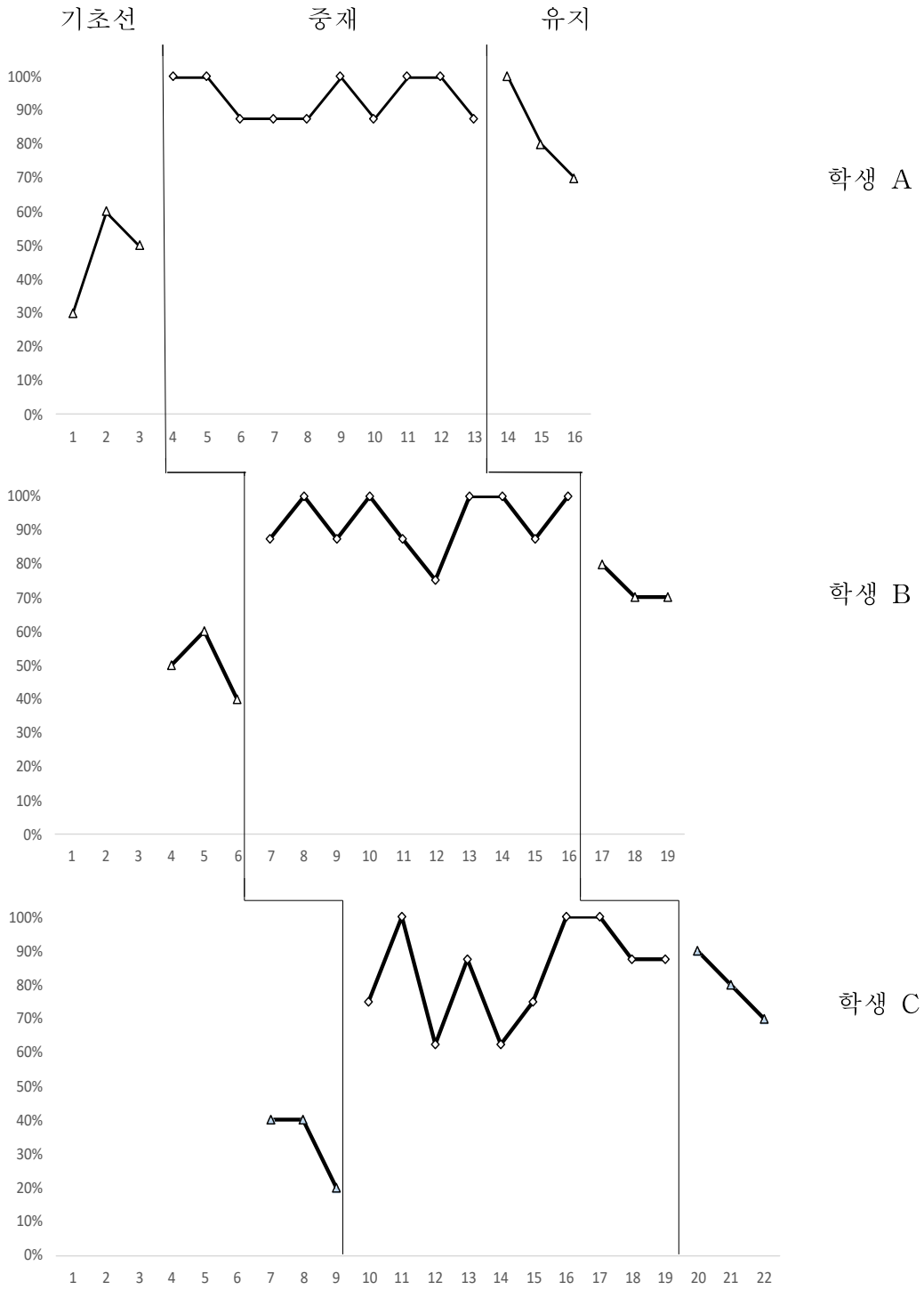
2. 철자쓰기 형성평가의 정확도 분석

연구대상 3명 모두 이후 3단계 연습규칙부터 시작하여 12단계 겹받침까지 중재를 완료하였다. 학생들의 철자쓰기 형성평가에서의 능력 변화를 살펴기 위해 매 단계 중재가 끝난 후 연구자가 제작한 중재 자료를 바탕으로 한 형성평가지를 통해 학생들의 철자쓰기를 평가하였다. 형성평가지는 5개의 중재 단어와 3개의 일반화 단어 총 8개의 단어로 구성되어 있다. 각 중재 단계에서 형성평가 수행은 [표 4-2]에 제시되어 있으며, 변화양상은 [그림 4-2]의 그래프에 제시하였다. 다음의 변화양상을 통해 연구 대상자들의 철자쓰기 형성평가의 변화를 살펴보면 3명 모두 중재 기간 동안 철자쓰기의 향상에 효과가 있었음을 확인할 수 있었다.

[표 4-2] 연구대상 A, B, C 학생의 중재 단계별 철자쓰기 형성평가 정확도 백분율 점수

중재 단계별 철자쓰기 형성평가	단계별 음운규칙	A 학생	B 학생	C 학생
		철자쓰기 정확도(%)		
	기초선(평균)	46	50	33
	3단계(연음규칙)	100	87.5	75
	4단계(경음화)	100	100	100
	5단계(ㅎ탈락)	87.5	87.5	62.5
	6단계(구개음화)	87.5	100	87.5
	7단계(격음화)	87.5	87.5	62.5
	8단계(비음화)	100	75	75
	9단계(유음화)	87.5	100	100
	10단계(음소첨가)	100	100	100
	11단계(사이시옷)	100	87.5	87.5
	12단계(접받침)	87.5	100	87.5
	유지단계(평균)	83	73	80

[그림4-2]에서 제시한 형성평가 그래프를 분석한 결과를 보면 중재가 일어나는 동안 전반적으로 증가하였음을 확인할 수 있다. 또한, 학생의 중재 과정에서 경향의 차이는 있지만, 전체적으로 정확도가 상승하고 있음을 보여준다. 이를 통해 자기점검을 활용한 쓰기집중중재는 세 학생에게 모두 효과적으로 반응하였음을 보여주며, 대상 학생의 분석결과는 다음과 같다.



[그림 4-2] 철자쓰기 형성평가 정확도 백분율 점수

(1) 학생 A의 철자쓰기 형성평가 진전도

학생 A가 보이는 철자쓰기 오류의 전체적인 특성은 ㅎ이 받침으로 들어간 단어를 쓸 때 오랫동안 생각을 해서 적거나 다른 철자를 써서 틀리는 현상이었다. 또한, 받침을 쓰기는 하지만 7종성 법칙에 따라 비슷하게 발음되는 받침을 오류유형으로 쓰는 경향을 나타냈다. 이는 소리에만 의존하여 철자를 쓰는 것으로 여겨졌으며, 철자에 대한 규칙이 부족하다고 판단되어 받침에 초점을 맞춰서 지도하고 철자에 대한 지식을 선행하여 학습하게 하였다.

학생 A는 중재가 진행되면서 받침 ㅎ이 언제 적용되는지에 대해 스스로 인식하기 시작했으며, 틀린 것 같을 때는 시간을 조금 더 달라고 말하며, 수정하였다. 또한, 형성평가 과정에서 3개의 단어는 음운규칙은 적용되지만 배우지 않은 단어를 추가하였는데, 이에 대해서도 높은 수행률을 보였다. 따라서 형성평가 과정에서도 일반화 단어에 대한 파지가 일어났다고 볼 수 있었다.

학생 A는 3단계 음운규칙이 적용된 연음규칙 철자쓰기에서 100%의 정확도를 보여 중재에 즉각적으로 반응하였다. 4단계인 경음화를 적용한 중재에서도 형성평가 점수가 100%의 정확도를 보이며 중재에 대해 안정적으로 반응하는 것으로 나타났다. 그러나 중재 5, 6, 7단계에서는 각각 87.5%의 수행을 보였는데, 각각 닳아, 단혔다, 축하에서 한 단어씩 오류를 보였다. 세 개의 단어 중 2개(닳아, 축하)는 중재 단어였다.

전체적으로 학생 A는 학습한 중재 단어에 대해 철자 정확도가 매우 높았으며 12단계까지 안정적인 모습으로 음운규칙에 대해서 뚜렷한 향상을 보이며 효과적으로 중재가 종료되었다.

학생 A는 각각의 음운규칙 단계에서 큰 변동 없이 철자쓰기 정확도가 유지되어 안정된 경향을 보였다.

(2) 학생 B의 철자쓰기 형성평가 진전도

학생 B는 비음화나 격음화와 같은 음운규칙을 학습할 때 어려움을 보였다. 주로 소리를 듣고 자신이 익숙한 받침 낱말을 적는 경향을 보였다. 그러나 중재가 들어간 단어는 원리를 이해하고, 적용하는 과정에서 높은 수준의 성취도를 보였으며, 중재를 진행하는 동안 흥미를 보이며 수업에 자신이 배운 내용을 적용하고 자신이 이해한 것을 바탕으로 적용하는 수준까지 진행되었다.

학생 B는 중재가 중간에 다 다를 때에는 일반화 단어에 대한 인식도 높아졌다. 이는 중재를 통해 배워가는 단어들이 일정 수준까지 일반화가 될 수 있음을 확인할 수 있었다. 특히 형성평가에 나오는 3개의 새로운 단어의 경우에 어려움 없이 원리를 적용하여 익히는 모습을 보여주었다. 수업에 흥미를 갖고 학습하였고, 이는 철자쓰기에 대한 부담감이나 어려움을 다소 감소시켜 보다 더 나은 향상을 보일 수 있는 긍정적인 효과를 가져왔다. 학생 B는 각각의 음운규칙 단계에서 큰 변동 없이 철자쓰기 정확도가 유지되어 안정된 경향을 보였다. 학생 B의 경우 그날 학습한 단어에 대해서는 정확하게 숙지하는 모습을 보였다.

학생 B 역시 3단계부터 음운규칙이 적용된 연습규칙 철자쓰기를 진행하였다. 학생 B는 경음화, 구개음화(6단계), 유음화(9단계), 음소첨가(10단계), 겹받침(12단계)에서 100% 정확도를 보였다.

전체적인 수행을 살펴봤을 때, 학생 B 역시 학습한 중재 단어에 대해 철자정확도가 매우 높았으며, 매 단계 50% 이상의 수준을 유지하였다. 중재 효과의 경향은 안정적인 상위 수준을 유지하며 중재가 종료되었다.

학생 B는 각각의 음운규칙 단계에서 큰 변동 없이 철자쓰기 정확도가 유지되어 안정된 경향을 보였다.

(3) 학생 C의 철자쓰기 형성평가 진전도

학생 C는 전체적으로 본 시간에 중재한 단어임에도 불구하고 헛갈려하는 모습을 보였다. 단어에 대해 익숙하지 않거나 중재과정에서도 어려워했던 단어는 형성평가에서도 쉽게 적지 못하는 경향을 보였다. 특히 흥탈락 음운규칙에서는 흥이 없이 단어를 적거나 소리 나는 대로 적었다. 격음화 또한 소리 나는 대로 쓰기가 쉬운 음운규칙이었다. 대표적으로 (향긋한→ 향그탄), (낭계→ 나계) 등의 오류를 보였다. 이는 음운규칙이 어떤 원리로 적용되는지 좀 더 이해할 필요가 있었으며, 형성평가 이후 다시 간단한 설명을 진행하였다. 그러나 이후 음운규칙에 대해서는 수업시간에 원리에 대해서 궁금해 하는 빈도가 늘어난 것과 동시에 단어의 정반응률이 높아졌다. 따라서 형성평가 일반화 단어까지 규칙에 대해 생각하고 쓰려는 모습을 보였으며, 후반부로 갈수록 집중도와 이해의 정도가 향상되었다.

C 학생은 초반에는 단어를 학습하는 것을 힘들어하고 쉽게 산만해졌으나 후반부 단계로 갈수록 수업에 대한 흥미가 높아졌으며, 중재에서 진행되는 다양한 활동에 적극적으로 참여하였다. 이 과정을 통해 중재과정의 단어에 대한 부담감이 낮아졌음을 확인할 수 있었으며 중재에 대한 거부감이 비교적 줄어들었다. 학생 C는 시간이 지날수록 그날 배운 단어는 정확한 철자를 지킬 수 있게 되었다. 특히 경음화(4단계)에서 보였던 100%의 정확도 이후 유음화(9단계)와 음소첨가(10단계)에서 100%의 정확도를 보이며 중재에서 배운 내용에 대한 정확한 이해뿐만 아니라 일반화 단어로 확장됨을 알 수 있었다.

전체적으로 학생 C는 철자정확도가 높아졌으며, 매 단계 50% 이상의 수준을 유지하였다. 초반에는 일반화 단어로 적용하는데 어려워하였으나, 중재 효과는 이후 80% 후반을 유지하며 중재가 종료되었다.

학생 C는 각각의 단계에서 어려워하는 특정 음운규칙이 있음이 드러났으나 강점이 있는 음운규칙 또한 존재하였다. 9단계 이후부터는 철자쓰기 정확도가 유지되어 안정된 경향을 보였다.

제 2 절 쓰기집중중재가 쓰기능력에 미치는 영향

자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재 프로그램이 쓰기학습부진 학생의 쓰기능력에 미치는 영향을 알아보기 위하여 사전검사와 형성평가, 사후검사를 비교하였다. 본 연구는 사전검사를 통해 진전도를 분석하였고, 이후 중재과정에서 격 단계로 형성평가를 진행하여 총 5회의 검사자료를 수집하였다. 마지막에는 사후검사를 진행하여 총 7회의 검사자료를 통해 학생의 변화 정도를 살펴보았다.

본 연구에서는 쓰기 검사에서 필수로 진행되는 정량적 평가인 쓰기 유창성과 선택사항으로 진행되는 정성적 평가를 함께 비교·분석하였다.

1. 쓰기 유창성에 미치는 효과 및 쓰기오류분석

(1) 쓰기 유창성 결과

학생 A, B, C의 기초평가 결과는 [표 4-3]과 같다.

[표 4-3] BASA 쓰기 검사 기초평가 결과

	학생 A	학생 B	학생 C
원점수	48	53	33
T점수	39.41	41.06	34.45
백분위	14	16	9
현재학년	3.2	3.2	3.2
학년점수	1.6	1.9	1.0
학년차이 (학년점수-현재학년)	1.6	1.3	2.2
월 진전도	2	2	2

학생 A, B, C의 검사결과를 사전검사, 중재, 사후검사로 나누어 비교한 결과는 [표 4-4], [표 4-5]에서 확인할 수 있다.

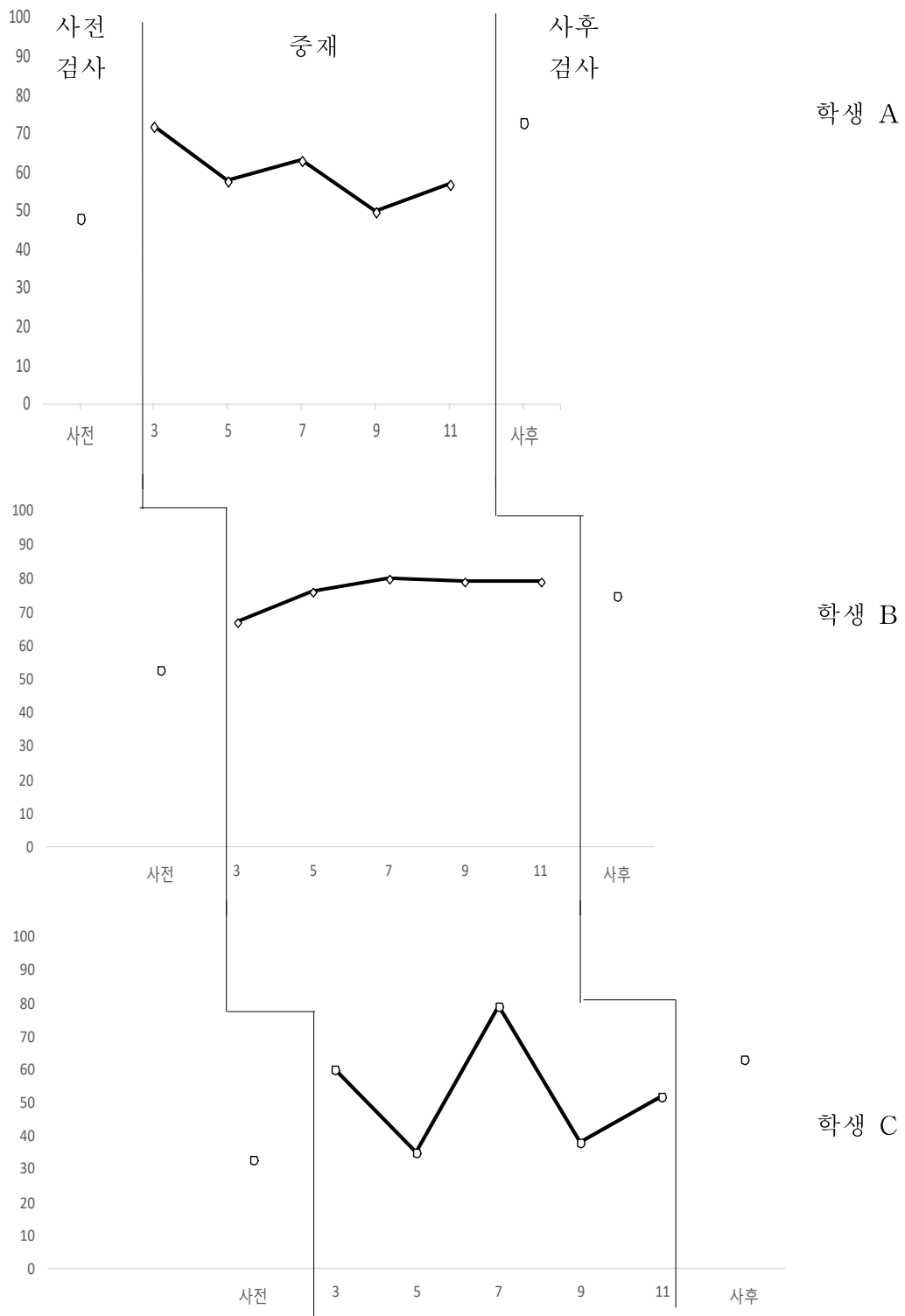
[표 4-4] 연구대상 학생 A, B, C의 쓰기 유창성 원점수

	학생 A평균(범위)	학생 B평균(범위)	학생 C평균(범위)
사전 검사	48	53	33
중재	60 (48-72)	76.2 (67-80)	52.2 (35-76)
사후 검사	73	75	62

[표 4-5] 연구대상 학생 A, B, C의 쓰기 유창성 단계별 원점수

	사전 검사	3단계	5단계	7단계	9단계	11단계	사후 검사
학생 A	48	72	58	63	50	57	73
학생 B	53	67	76	80	79	79	75
학생 C	33	60	35	76	38	52	62

각 단계별 유창성 검사결과를 그래프로 나타내면 [그림 4-3]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 4-3] 단계별 쓰기 유창성 변화

(2) 쓰기유창성에 대한 질적 분석

① 학생 A

학생 A는 첫 번째 사전검사에서 1분 동안 무엇을 쓸지에 대해 곰곰이 생각하는 모습을 보였다. 그러나 어떤 이야기를 써야 할지 생각나는 게 없다며 막막해하였다. BASA: 쓰기검사 지침에 따라 1분 동안 생각하는 시간을 갖고, 3분 동안 글쓰기를 실시하였다. 사전검사 결과, 유창성 점수는 48이 나왔고, 14%의 백분위를 보였다. 오류는 1개 음절에서 조사의 생략을 보였다.

3단계 원점수는 72로 사전검사보다 가파르게 상승하였다. 감점도 없었으며 일상 소재에 대한 익숙한 내용을 작성하였다.

5단계 원점수는 58로 사전검사와 3단계를 기준으로 하였을 때 점수가 소폭 하락하였으나 사전검사와 비교하였을 때 상승된 점수를 보였다. 5단계의 경우 처음보다 내용에 대해 자신감 있게 적었으며, 오류는 없었다.

7단계 원점수는 63으로 점수가 조금 상승하였고, 오류를 보이지 않는다.

9단계 원점수는 50으로 별로 쓸 말이 없다고 하면서 3분을 다 채우지 않고 글쓰기를 멈췄다. 따라서 유창성은 낮게 나왔으나 오류는 보이지 않았다. 학생 A의 경우 사실을 나열하는 경향이 크고 어려운 어휘는 덜 사용하였으나 과거형에 대한 이해가 확실했기 때문에 비교적 오류를 보이는 횟수가 적었다.

11단계 원점수는 57이었다. 유창성이 가파르게 상승한 것은 아니지만 추세선이 전반적으로 올라가게 되었다. 11단계에서도 오류는 보이지 않았다.

사후검사에서는 73으로 가장 높은 점수를 보이며 종료되었다. 오류는 보이지 않았다.

전체적으로 보면 학생 A는 오류의 빈도는 낮았으나 글을 쓰는 것에 대한 흥미를 보이지 않았다. 5회의 중재 동안 월 진전도 2보다 모두 높은 수치를 보였으나 지속적인 쓰기능력의 향상이 필요하였다.

② 학생 B

학생 B는 사전검사에서 1분의 시간 동안 충분히 생각하고, 3분의 시간 동안 열심히 검사를 실시하였다. 그 결과 원점수는 53이 나왔으며, 백분위는 16%로 쓰기 지도가 필요한 경계에 있는 학생임을 확인할 수 있었다. 사전검사에서 3개의 감점이 있었으며, 생략 1개, 대치 1개, 삽입 1개의 오류가 있었다.

3단계 원점수는 67로 사전검사에 비해 유창성이 향상되었다. 오류는 3개로 대치 2개였다. 학생은 주어진 시간 동안 글을 쓰는 데 흥미를 보이며 글을 적었다.

5단계 원점수는 76으로 3단계보다 향상하였으며, 총 4개의 오류를 보였다. 소리 나는 대로 2개, 생략 1개, 대치 1개의 오류를 보였다.

7단계 원점수는 77로 점진적으로 향상되고 있음을 보였다. 1개의 오류는 대치 음절에서 나타났다.

9단계 원점수는 이전 단계와 유사한 79점으로 유창성이 안정된 상향선을 보였다. 감점된 음절은 2개로 모두 소리 나는 대로 음절을 쓴 오류를 보였다.

11단계 원점수는 79점으로 이전단계와 유사한 점수를 유지하였다. 그러나 4개의 음절 오류를 보였는데, 소리 나는 대로 2개, 대치 2개의 오류가 있었다.

사후검사에서는 원점수 75로 마무리되었다. 글을 쓰면서 자신감을 가지고 재미있게 쓰는 모습을 보였다. 3개의 오류를 보였으며, 생략 1개, 대치 2개의 오류가 나타났다.

③ 학생 C

학생 C의 경우 서두문장을 바탕으로 어떤 글을 써야 할지 어려워하였다. 학생 C에게도 1분의 시간 동안 충분히 생각하고, 3분의 시간 동안 쓰기를 실시하도록 지도하였다. 그 결과 원점수는 33이 나왔으며, 백분위는 9%로 쓰기 지도를 통해 기초 쓰기능력의 향상을 요하는 학생이었다. 사전검사에서 3개의 감점이 있었으며, 소리 나는 대로 1개, 대치 1개, 생략 1개의 오류가 있었다.

3단계 원점수는 60이었으며 4개의 감점을 보였다. 모두 소리 나는 대로 4개의 오류였다.

5단계 원점수는 35로 사전검사와 유사한 점수를 보였다. 9개의 오류를 보였는데, 소리 나는 대로 5개, 생략 1개, 대치 3개의 오류를 보였다.

7단계 원점수는 76으로 내용이 풍부해짐과 함께 유창성도 늘어났다. 음절의 오류는 보이지 않았으나 비교적 단순하고 어렵지 않은 내용과 단어가 주를 이뤘다.

9단계 원점수는 38로 변동의 차이가 컸다. 7개 정도를 오류를 보였다. 오류 유형으로는 소리 나는 대로 4개, 생략 2개, 대치 1개의 오류가 있었다.

11단계 원점수는 52이었으며, 7개의 음절의 오류를 보였다. 소리 나는 대로 3개, 생략 1개, 삽입 1개, 대치 2개의 오류를 보였다.

사후검사에서는 원점수가 62로 중재과정에서는 변동이 있었으나 기초선에 비해 2배 정도 향상되었다. 6점의 감점이 있었으며, 음절의 오류는 소리 나는 대로 쓴 음절 4개, 대치 음절 2개가 있었다.

2. 쓰기 정성적 평가에 미치는 영향

(1) 정성적 평가 결과

학생 A는 사전점수는 15점이었으나 사후검사에서는 19점을 기록하였다. 중재 과정에서 맞춤법이나 띄어쓰기와 같이 기본적인 글의 표현 부분에서 향상을 보였다. 그러나 글의 형식이나 조직이 다소 단조로웠으며, 아는 단어나 아는 내용만을 쓰려는 경향이 강했다.

학생 A의 정성적 평가 결과는 [표 4-6]과 같다.

[표 4-6] 학생 A의 정성적 평가 원점수

단계	형식	조직	문체	표현	내용	주제	총점
사전검사	2	2	2	4	3	2	15
3단계	2	2	3	3	3	3	16
5단계	2	2	3	3	3	3	16

7단계	3	3	3	4	2	3	18
9단계	2	2	3	4	3	3	17
11단계	3	2	3	5	2	2	17
사후검사	3	3	2	5	3	3	19

학생 B는 중재 단계에서 변화의 폭은 있었으나 사전검사 점수와 사후검사 점수 모두 17점으로 차이가 드러나지 않았다. 상황에 따라 평가 영역에서 다른 점수를 얻었으며, 이는 학생이 검사 시 이야기 서두검사의 주제와 쓰고자 하는 내용에 따라 영향을 크게 받음을 알 수 있었다. 학생 B는 내용과 주제를 다양하게 쓰고자 하였고 이 부분에서 높은 점수를 얻었다.

학생 B의 정성적 평가 결과는 [표 4-7]과 같다.

[표 4-7] 학생 B의 정성적 평가 원점수

단계	형식	조직	문체	표현	내용	주제	총점
사전검사	3	3	2	3	3	3	17
3단계	3	3	3	3	4	3	19
5단계	4	3	4	2	4	3	20
7단계	3	3	3	4	3	3	19
9단계	4	2	3	3	4	3	19
11단계	3	4	3	2	4	3	19
사후검사	3	3	4	2	3	2	17

학생 C는 사전점수 14점에 비해 사후검사에서 18점을 나타냈다. 글의 내용은 6가지 평가 준거가 전체적으로 비슷한 점수를 보였다. 전반적으로 이야기는 풍부하게 쓰려고 노력하였으나 철자에 대해 맞는지 생각하는데 시간을 많이 쓰는 경향이 있었다.

학생 C의 정성적 평가 결과는 [표 4-8]과 같다.

[표 4-8] 학생 C의 정성적 평가 원점수

단계	형식	조직	문체	표현	내용	주제	총점
사전검사	2	2	2	2	3	3	14
3단계	3	3	2	2	3	2	15
5단계	3	3	3	2	4	3	18
7단계	2	2	3	3	2	3	16
9단계	3	2	3	3	3	3	17
11단계	2	3	3	2	4	2	16
사후검사	4	3	3	2	3	3	18

(2) 정성적 평가에 대한 질적 분석

① 학생 A

학생 A가 사전검사에서 쓴 글을 살펴보면, 문장의 형식은 갖추고 있으나 각 문장의 내용이 유기적으로 이루어지지 않는 않았다. 글의 내용은 이야기 서두검사의 내용을 포함하고는 있으나 전체적인 주제를 파악하기 어려웠다. 맞춤법과 문장부호, 띄어쓰기는 어려움이 없었다.

중재 3단계에서는 글의 내용이 일이 일어난 순서의 흐름대로 이어졌다. 과거형 종결어미로 끝나는 단어들을 많이 썼음에도 오류가 없었다. 접받침이 나오는 단어에서 ‘어떤 게 맞지?’라고 고민을 하며 썼으나 바르게 썼다.

5단계에서도 조사(를→을)에 대한 오류 이외에는 다른 오류가 없었으나 글의 전체적인 흐름이 본인에게 익숙한 내용 위주로 쓰는 경향이 다소 보였다. 형성평가를 수행하면서 주제가 바뀌어도 기존에 썼던 내용과 비슷한 형식으로 글을 쓰는 모습을 보였다.

7단계에서는 글의 형식 및 구성요소들이 무난하게 이루어져 있고, 전

체적인 글의 내용이 주제와 벗어나지는 않고 있다. 그러나 글을 통해 말하고자 하는 주제를 드러내기에는 다소 부족한 부분을 보였다.

9단계까지 진행되면서 학생 A는 연결어 사용이나 문장 간 연결에 있어서 뚜렷한 두각을 나타내지 않았다. 문장 내에서는 오류를 보이지는 않았으나 글의 조직이 탄탄하다고 느껴지지 않는 등 각각의 문장이 별개의 문장으로 느껴지는 경향이 강했다.

11단계에서는 인과관계가 조금 느껴지는 문장들을 구성하기 시작했다. 맞춤법, 문장부호, 띄어쓰기는 비교적 잘 지켜지고 있었고, 내용에 대해 조금 더 자세하게 서술하고자 하는 노력이 보이기도 하였다.

사후검사에서는 학생 A는 글을 주제에 맞춰 쓰기는 하였으나 일이 일어난 사건대로 쓰는 것보단 자신이 오늘 한 일에 대해 생각나는 대로 나열하는 경향을 보였다. 그러나 사후검사에서는 학생의 생각을 쓰는 문장이 들어가는 등 내용에 있어 풍부해지는 모습을 보였다.

② 학생 B

사전검사에서 수행한 학생 B의 글을 살펴보면 문장을 연결어를 사용하여 글을 적고, 내용의 연결에 있어서 유기적인 연결이 자연스럽게 이어지고 있다. 전체적으로 주제와 어울리고 일관성 있는 내용을 서술하는 모습을 보였다.

중재 3단계에서는 글을 쓰는 것에 재미를 느끼고 장난스럽게 글을 작성하려고 하였으나 주제와는 크게 벗어나지 않는 모습을 보였다. 글을 쓰는 과정에서 연결어를 사용해서 문장의 흐름을 이어나가진 않았으나 내용의 흐름에 맞춰 다음 문장의 연결을 자연스럽게 이어나갔다.

5단계에서는 형성평가 내용을 보고 꿈에서 자유롭게 상상할 수 있듯이 재미있는 글을 쓰려고 하였다. 자유롭게 글을 쓰다 보니 글의 길이는 길어졌고, 글의 내용에 맞춰 어휘도 다양하게 사용하였다. 그 과정에서 맞춤법의 오류를 보였으나 어려운 단어를 쓰는 과정에서 나타나게 된 오류였다. 전체적인 글의 주제는 학생들이 좋아하는 똥에 관한 이야기였으나 글을 쓰는 과정에서 흥미를 느끼는 것을 볼 수 있었다.

7단계에서는 글의 주제가 드러나는 글을 쓰지는 못하였으나 이번 단계에서도 글을 쓸 때는 ‘어떤 내용을 쓸까?’라고 궁리하며 재미있는 이야

기를 생각해보고자 하였다. 글을 쓰는 데 집중하여 띄어쓰기는 비교적 잘 지키지는 않았으나 맞춤법에서 1개의 오류 정도만 보였다.

9단계에서는 ‘정말 자유롭게 써도 돼요?’라고 말하며 장난기 어린 목소리로 1분 동안 생각하는 시간을 갖은 후에 지옥으로 갔다, 유령이 되었다, 돼지가 되었다 등 장난기 가득한 글을 적었다. 이야기의 흐름의 측면으로만 보았을 때는 내용의 비약이 심한 경향을 보이기도 하였으나 학생이 글을 재미있게 쓴다는 부분에 의의를 두었고, 글의 형식이나 문체 부분에서 비교적 괜찮은 글을 쓴 것을 의미 있게 판단하였다.

11단계에서도 이야기를 상상해도 좋다고 하니 포세이돈, 삼지창, 우주, 똥 등 자유로운 소재를 바탕으로 글을 썼다. 중재의 후반부로 갈수록 글을 쓰는 데 자신감을 가지고 글을 썼으며 소재에 대해서도 엉뚱한 부분이 많았지만 쓰기에 대한 부담감이 사라진 것 같은 긍정적인 모습을 보였다. 또한, 이 과정에서 맞춤법의 오류를 보이긴 하였으나 어려운 단어도 시도하며 글의 내용을 보다 풍부하게 생성해 내려고 노력하는 모습을 볼 수 있었다.

사후검사에서는 내용을 구성하는 데 있어 연결어가 눈에 띄게 많아졌고, 다른 내용으로 전환되는 과정에서도 내용의 흐름이 자연스러웠다. 마지막 사후검사에서도 글의 주제는 자유롭게 상상하는 내용을 썼으나 재미있게 글을 작성하였다. 아쉬운 부분은 글을 쓰는 과정에서 띄어쓰기를 소홀히 한 부분이었으나 전반적으로 향상된 쓰기능력을 보여주었다.

③ 학생 C

학생 C는 사전검사에서는 어떤 내용을 써야 할지 고민하였으며 짧은 문장의 글을 완성하였다. 내용은 비교적 짧았으나 서두문장과 관련된 글을 쓰고자 하였다. 띄어쓰기는 비교적 잘 지키고 있으나 글의 주제나 중심내용을 표현하기에는 다소 부족한 모습을 보였다.

중재 3단계에서는 ‘그리고’와 같은 연결어 사용이 두드러지는 모습을 보였다. 전체적인 글을 이어 쓰고자 노력하였으며, 이야기를 순차적으로 제시하는 모습을 보였다. 이야기의 흐름이 자연스러워졌으며 학교에서 일어난 일에 대해 구체적으로 설명하는 내용을 담기도 하였다.

5단계에서는 꿈에 관련된 이야기를 서술하였는데, 내용의 길이에 비

해 오류를 많이 나타냈다. 수업 당시 학생은 공부하기 싫다고 투정을 부리기도 하였는데, 이러한 태도가 반영된 글의 형태를 보였다. 꿈에서도 일기를 써야 한다며 일기나 글을 쓰는 것에 대한 부담감을 가지고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

7단계에서는 처음으로 글에서 오류를 보이지 않는 모습을 보였다. 그러나 내용의 일관성이 다소 부족한 경향을 보였다. 글의 길이는 길어졌으나 학교에서 게임을 하다가 수영에 간 이야기를 쓰고 잠을 잔 이야기로까지 이어지는 등 글의 주제를 나타내기에는 다소 빈약한 모습의 글을 보였다.

9단계에서는 소풍 가는 날을 주제로 형성평가를 실시하였다. 학생 C는 박물관에 다녀온 이야기를 썼는데 저번 시간과 마찬가지로 일기쓰기에 대한 글을 적었다. 엄마와의 일기쓰기를 통해 쓰기 공부를 하는 것으로 느껴졌으며, 이에 대한 피드백이 학생에게 중요하게 작용하는 것으로 생각할 수 있었다.

11단계에서는 내용과 주제가 다소 산만한 경향을 보였으나 글을 많이 쓰고자 노력하는 모습을 보였다. 그러나 쓰고자 하는 내용을 쓰기 위해 다양한 어휘를 시도하는 모습을 보여주었다. 문장의 형식은 단순한 경향을 보였으며 내용이 단순한 나열의 형식으로 나타나는 모습을 보였다.

사후검사에서는 글이 지금까지의 과정 중에서 흐름이 가장 잘 드러나는 모습을 보였다. 다만 이야기서두문장과 별개의 내용을 나열하였다는 아쉬움이 남는 글이었다. 전체적으로 장난감을 어린이날 받은 내용으로 이루어졌으며 ‘왜냐하면’과 같은 접속사를 사용하여 이유에 대해 표현하려고 하는 모습을 보여주었다. 그러나 맞춤법에서 학생에게 어렵거나 자주 쓰지 않는 단어를 쓰면서 오류를 보이기도 하였다.

제 5 장 논의 및 제언

제 1 절 요약 및 논의

본 연구는 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진학생의 철자쓰기와 쓰기능력에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 철자 쓰기에 영향을 미치는가?

둘째, 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진 학생의 쓰기 능력에 영향을 미치는가?

이상의 연구문제에 기초하여 본 연구에서는 쓰기학습부진으로 선정된 초등학교 3학년 학생 3명을 대상으로 대상자간 중다기초선 설계를 사용하여 연구를 진행하였다.

그 결과, 철자쓰기의 경우 전체 음운규칙을 포함하는 일반화검사와 형성평가에서 향상을 보였고, 쓰기능력의 경우 정량적평가인 쓰기유창성에는 향상을 보였으나, 정성적 평가에서는 뚜렷한 향상을 나타내지 못하였다. 이를 바탕으로 자기점검전략 쓰기 집중중재가 쓰기학습부진의 음운규칙이해에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 확인하였고, 쓰기능력은 쓰기 유창성에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있었다. 이상의 연구결과에 대한 구체적인 논의는 다음과 같다.

(1) 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진학생의 철자쓰기에 미치는 효과

학습부진학생을 대상으로 한 자기점검전략 쓰기집중중재는 철자쓰기 수행의 향상에 효과적이었다. 학생 A, B, C는 마지막 회기의 일반화검사에서 각각 90, 90, 70을 받았으며, 형성평가에서는 각각 87.5, 100, 87.5의 백분율 점수를 받았다. 일반화 검사의 경우 기초선의 평균백분율이 46,

55, 33이었던 것에 비하여 많은 향상을 이루었으며, 형성평가는 그날 배운 단어 5개와 3개의 일반화 단어로 구성되었으나 모두 정답을 맞히거나 한 개의 오답을 기록하며 음운규칙의 원리를 이해하는 것이 다른 단어로 까지 확장됨을 확인할 수 있었다.

이는 음운규칙을 활용하여 읽기와 철자쓰기를 함께 지도한 차예은(2018)의 연구에서는 새로운 단어에서 철자정확도는 높게 나타나지 않았다는 연구결과와 차이를 나타냈다. 다음의 연구와 비교해볼 때 본 연구의 학생 연령이 높고, 읽기를 병행할 단계는 아니었기 때문에 철자의 원리에 대한 이해가 새로운 단어로까지 적용이 쉽게 확장되었다고 판단할 수 있다.

본 연구는 연구대상이 현재 3학년 1학기에 속한 학생들을 대상으로 하였으며, 이 시기는 초등학교 저학년에서 중학년으로 올라오는 시점이다. 많은 학생이 어법에 맞춰 철자를 적기보다 소리 나는 대로 적는 경향이 강하며 이는 고학년으로 갈수록 고착되는 경향이 있다(서경희, 2016). 따라서 철자쓰기의 지속적인 오류를 사전에 방지하고자 중재를 제공하였고 이러한 과정을 거치면서 쓰기부진 학생들은 음운규칙 학습을 통해 철자쓰기와 쓰기능력이 향상되었다.

또한, 연구대상 학생 3명 모두 방과 후 별도의 국어 보충학습을 하지는 않았기 때문에 본 연구결과에 영향을 미칠 수 있는 요인들이 일정 부분 배제되어 있었다. 따라서 본 프로그램의 효과성을 보다 설득력 있게 설명한다고 할 수 있다.

자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재가 학생들의 철자쓰기 향상에 영향을 미친 요인들은 다음과 같이 세 가지로 제시해 볼 수 있다.

첫째, 자기점검전략을 활용한 쓰기 집중중재의 가장 큰 특징은 학생이 주도적으로 단계에 따라 학습하였고 이를 바탕으로 중재가 진행되었다는 것이다. 기존 자기점검전략을 활용한 선행연구(Barry & Messer, 2003; ,홍성은, 2017; 설민영, 2012)와 마찬가지로 자기점검기법을 활용하였을 때 학생의 독립성을 증가시킴으로써 과제 수행도를 높였다고 보고 있다.

대상 학생 3명 모두 처음 중재를 시작할 때는 중재 과정에 녹아 있는 자기점검전략에 대해 낯설어하거나 주도적으로 수업을 이끌어어나가지 못했으나 중재가 후반부에 다다를수록 색을 활용하여 수업을 점검하는

것에 익숙해졌다. ‘이제 선생님 설명 들으니까 초록색으로 색칠해야지’, ‘선생님, 이거 색칠하고 해야죠.’와 같이 수업에 대해 적극적으로 반응하였으며, 마지막에 형성평가를 통해 자기점검을 하고 채점을 하는 과정까지 유기적으로 연결해서 마무리할 수 있었다. 이는 교수자에게 도움이나 지도를 받던 태도가 독립적으로 향상되어 감을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

둘째, 자기점검전략을 활용한 쓰기집중중재는 학습부진학생에게 음운규칙교수를 적용하는 것이 효과적임을 확인할 수 있었다. 쓰기 학습부진 학생은 저학년 수준에서부터 받아쓰기에 어려움을 겪는 경우가 많다. 받아쓰기는 자소의 소리를 인식하고, 소리를 통해 본 모양을 밝히어 적어야 하기 때문에 음운론적 인식에 어려움을 겪는다고 할 수 있다(박혜옥, 정용석, 2008). 따라서 받아쓰기 과정에서 해결하지 못한 오류를 음운규칙을 활용하여 교수하고 다양한 전략을 활용하는 것이 효과적인지 살펴 보았다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 쓰기 학습부진학생의 쓰기능력이 일대일 중재에 의해 향상되었다는 점은 Tier 3에서 강화된 교수를 제공한 결과 학습장애 학생들의 철자수행 진전도가 훨씬 높게 나타났다는 이애진, 양민화(2017)의 결과와도 일치한다. 이러한 결과는 Tier 3 중재를 통해 전문적이고 집중적이며 강도 높은 중재가 제공될 경우 학생의 수행에 큰 향상을 보일 수 있다는 것을 다시 한 번 확인하였다는 것에서 의의가 있다.

(2) 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재가 학습부진학생의 쓰기능력에 미치는 효과

본 연구에서는 CBM(Curriculum Based Measurement)을 기반으로 한 BASA 쓰기 검사를 활용하여 학생의 쓰기능력이 향상되는지 확인하였고, 이에 대하여 학생의 수행은 효과적이었다. 학생 A, B, C 모두 쓰기 유창성 검사결과가 향상되었는데, 사전검사에서 각각 48, 53, 33점에서 사후검사 결과 각각 73, 75, 62로 향상되었다. 이는 철자쓰기의 향상이 작문과정에서 철자에 집중하는 시간을 줄여주어 사고를 자유롭게 표현할 수 있는 데 도움을 줄 수 있다고 보고한 선행연구의 결과와도 일치한다(문향은, 최승숙, 2010; 백은정, 김자경; 2012; Berninger, 2000).

한편 중재 과정에서 학생 C의 경우 형성평가의 변동 폭이 컸는데 이는 중재할 당시 학생의 컨디션이나 내용에 따라 달라지는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 이에 쓰기유창성 점수에서 안정적인 결과를 얻기 위해서는 보다 긴 기간 동안의 중재를 통해 변화의 추이를 살펴볼 필요가 있다.

쓰기능력 중 정성적 평가의 경우 학생 모두 4점 안팎의 변화가 이루어졌다. 이는 국어학습부진아에게 쓰기 활동을 중재하고 쓰기능력에 있어 향상을 보인 정채미(2015)의 연구와는 상반된 결과를 보여주었다. 물론 향상했다는 점에서 의의가 있으나 정성적 평가 결과는 철자쓰기에 대한 중재보다 작문의 중재가 병행되어야 더 크게 작용하였을 것으로 판단할 수 있다. 따라서 쓰기의 질적인 측면도 함께 향상하기 위한 교수법을 함께 적용한다면 보다 효과적인 중재 방법이 될 수 있을 것으로 보인다.

제 2 절 연구의 의의 및 제언

본 연구는 자기점검전략에 기반한 쓰기집중중재를 통해 쓰기학습부진학생을 지도한 후 이에 대한 효과성을 알아보고자 하였다. 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 쓰기학습에서 부진을 겪고 있고 이와 같은 상태가 지속 될 경우 또래 학생과의 수준 차이가 심해질 것으로 여겨지는 학생에게 집중적인 중재를 제공했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서는 RTI(Response to Intervention)에서 Tier 3을 즉각적으로 제공하여 학생들에게 일대일 교수를 통한 개별화 중재가 이루어졌다.

둘째, 음운규칙을 활용하여 철자쓰기를 지도하였다는 점에서 의의가 있으며 다양한 음운규칙을 적용하여 학생들에게 원리를 설명하고 다양한 단어의 유형을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 쓰기학습부진 학생을 중재하기 위하여 음운규칙과 관련한 증거기반교수(Evidence-Based Instruction)를 축적했다는 점에서 의의가 있다. 증거기반이란 전문적 지식과 과학기반실험을 통해 얻어진 경험적 증거를 바탕으로 학생을 어떻게 교수할 것인가에 대한 의사결정을 하는 것이다(이예다나 외, 2014). 따라서 철자쓰기를 지도할 때 음운규칙의 원리를

활용해서 교수할 수 있다는 점에서 활용도 높은 자료로 활용할 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점에 따른 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 초등학교 3학년 쓰기 학습부진 초등학교 3학년 학생 3명을 대상으로 하였다. 그러나 후속 연구에서는 집단별로 사전 사후 검사를 진행하는 실험연구를 통해 본 프로그램의 효과를 살펴볼 수 있을 것이다. 특히, 정인자(2012)의 의하면 쓰기오류유형에서 남학생이 여학생보다 높게 나타났다는 연구결과를 보였기 때문에 후속연구에서는 성별을 고려하여 연구의 효과성을 일반화시킬 수 있도록 확장되어야 한다.

둘째, 일반적인 중재와 자기점검전략을 활용한 철자쓰기 집중중재(Tier 3)의 효과를 비교해 보는 연구가 진행될 필요가 있다. 본 프로그램이 구성적으로 잘 짜여 있는지 확인해보기 위하여 일반적인 중재와 비교해보고 이에 대해 효과성이 입증된다면 보다 더 타당성을 확보할 수 있을 것이라 기대해볼 수 있다.

셋째, 각 학생의 오류 유형을 확인하여 개별적이고 세분화된 프로그램으로 중재가 진행될 경우 보다 효과적일 것으로 제언해 볼 수 있다. 본 연구에서는 각 학생별로 철자에서 보이는 오류의 유형은 중재 회기에 따라 다른 경향을 확인할 수 있었다. 따라서 같은 음운규칙이 적용되는 단어를 더 제시하여 지도하거나 취약한 오류를 보이는 부분에 대해서 더 많은 차시를 활용하여 중재를 한다면 효과적인 중재가 제공될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강진 (2002). 자기점검에 따른 강화가 ADHD 학생의 수업 중 부적응 행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
- 고혜정 (2003). 이야기문법 자기평가 교수전략이 초등학교 고학년 쓰기표현장애 학생의 쓰기표현력에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고혜정, 김우리, 김동일 (2013). 국내 학습장애 작문중재연구 분석: 글의 내용 향상과 길이 증가에 미치는 효과. 특수교육학연구, 47(4), 165-187.
- 국립특수교육원 (2009). 특수교육학용어사전. 서울: 도서출판 하우
- 국미진 (2003). 자기점검이 학습장애 학생의 수학과제 수행에 미치는 영향. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽금주, 오상우, 김청택 (2011). 한국 웨슬러 아동 지능검사(K-WISC-IV). 서울: 학지사.
- 권정 (2002). 삽화를 이용한 대체사고전략이 학습장애아의 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 권현욱, 김길순, 변찬석 (2010). 음소인식 훈련이 초등학교 학습부진아의 받아쓰기 및 쓰기유창성에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(1), 337-358.
- 김광해 (2003). 등급별 국어교육용 어휘. 서울: 박이정.
- 김동일 (1999). 학습부진아 교육에 관한 교육심리학의 역할과 과제. 교육심리연구, 13(2), 13-23.
- 김동일 (2009). 기초학습기능 수행평가체제(BASA): 쓰기. 서울: 학지사.
- 김동일 (2012). LDST(Learning Disabilities Screen Test) 학습장애 선별검사. 서울: 학지사.
- 김동일 (2020). BASA와 함께하는 쓰기 나침반. 서울: 학지사.
- 김동일, 김미순, 배성직 (2003). 학습부진학생의 진단과 중재를 위한 쓰기 검사 체제 개발과 타당화. 아시아교육연구, 4(3), 43-67.
- 김동일, 김희주, 안예지, 안성진, 임희진, 황지영 (2017). 난독증 선별을 위한 RTI 적용. 교육심리연구, 31(2), 265-282.

- 김동일, 신중호 이대식 (2016). **학습장애학생의 이해와 교육: DSM-5에 기반한**. 서울: 학지사.
- 김동일, 정광조 (2008). 불일치모형과 중재반응모형을 넘어서. **정서· 행동장애연구**, 24(1), 133-161.
- 김보배, 양민화 (2015). 일반학생과 철자부진학생의 철자전략 비교. **한국언어청각임상학회**, 20(3), 400-412.
- 김우리, 연준모 (2014). 한국 중재반응모형 연구 분석. **특수교육학연구**, 48(4), 275-298.
- 김유리 (2019). 자기교정을 활용한 음운처리 철자교수가 쓰기장애학생의 이중모음 단어 철자성취에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김은미 (2014). 자기점검법이 지적장애학생의 수업참여행동에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은삼 (2015). 초등학교 수학 학습부진학생을 위한 덧셈 뺄셈 직접교수(DI)프로그램의 적용가능성 탐색. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은숙 (2003). 자기점검법의 활용이 시작장애 유아의 미술활동 수행과 방해 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인숙 (2001). 자기점검전략이 청각장애 학생의 독해력과 읽기 인식에 미친 효과. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김애화 (2009). 초등학교 학생의 철자 특성 연구: 철자 발달 패턴 및 오류 유형 분석. **초등교육연구**, 22(4), 85-113.
- 김애화 (2013). 초등학교 학생의 쓰기능력 예측변인에 관한 예비 연구. **Communication Sciences & Disorders**, 18(1), 66-75.
- 김애화, 최한나, 김주현 (2010). 초등학교 철자부진학생과 일반학생의 철자 특성 비교 연구. **특수교육학연구**, 45(1), 203-223.
- 김평화 (2012). 주의집중 자기점검법이 지적장애학생의 독립적 과제수행 행동과 성취에 미치는 영향. **특수교육교과교육연구**, 5(3), 21-51.
- 노진아 (2000). 자기점검법이 초등학교 자폐 학생의 수학과제 수행 행동 및 성취에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경석 (2013). 시각적 단서를 이용한 자기관리중재가 지적장애 고등

- 학생의 현금인출기 사용에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미경, 박현숙 (2002). 자기점검 기법이 경도 정신지체 중학생의 수학 숙제하기에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 36(4), 127-148.
- 박혜옥, 정용성 (2008). 초등학생의 받아쓰기 발달과 오류 특징에 관한 연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(4), 367-395.
- 백은정, 김자경 (2012). 자기점검전략이 쓰기학습장애 학생의 철자쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 9(1), 67-88.
- 문향은, 최승숙 (2010). 자기교정을 활용한 철자쓰기중재가 쓰기부진학생의 철자쓰기능력에 미치는 영향. **학습장애연구**, 7(3), 123-152.
- 서경희 (2016). 초등학생 4-5학년 학생들의 받아쓰기에 나타난 맞춤법 오류유형 분석. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 설민영 (2012). 자기점검기법이 ADHD 성향아동의 과제수행행동 및 읽기 성취에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송선아 (2012). 자기점검법이 학습부진아의 학습태도 및 읽고 쓰기 과제 수행에 미치는 영향. **한국청각·언어장애교육연구**, 3(2), 67-86.
- 안정애 (2009). 학교기반 중재반응모형에 의해 진단된 학습장애 학생의 읽기 수행 특성. 대구대학교 박사학위논문.
- 양민화 (2009). 유치원 학생의 철자발달 단기종단연구. **Communication Sciences & Disorders**, 14(1), 14-33.
- 양정윤 (2014). SNS를 활용한 쓰기 활동이 쓰기학습부진아의 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 효과. 서울교육대학교대학원 석사학위논문.
- 유장순 (2011). 휴대폰을 이용한 자기점검중재가 발달장애 대학생의 과제수행 및 학업성취에 미치는 영향-대학 교양영어 수업 중심으로. **지체중복건강장애연구 (구 중복·지체부자유아교육)**, 54(1), 41-60.
- 윤송이 (2008). 자기조정전략 쓰기 교수가 쓰기학습장애 학생의 쓰기 능력에 미치는 영향. 서울교육대학교대학원 석사학위논문.
- 윤지혜 (2004). 쓰기 오류 분석을 통한 초등학교 쓰기 학습장애 특성 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

- 이상훈 (2009). 자기점검법이 정인지체 학생의 일상생활 기술에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). 교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구. 서울: 학지사.
- 이새별 (2010). 중재반응모델에 기초한 직접교수가 수학 학습장애학생, 학습부진학생의 연산능력에 미치는 효과. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 이애진 (2017). 중재반응모델 적용에 따른 철자학습장애 학생의 파닉스 중재 효과 분석. 국민대학교 대학원 박사학위논문.
- 이애진, 양민화 (2017). 중재반응모델에 기반한 철자학습부진 및 철자학습장애 학생 대상 한글파닉스 교수 효과 분석. *초등교육연구*, 30(3), 97-123.
- 이예다나, 조성희, 마지성, 박현정, 손승현 (2014). 증거기반 실재를 위한 국내 쓰기 학습장애 중재연구 질 분석. *특수아동교육연구*, 16(2), 477-500.
- 이재국, 신가영, 윤희진, 배소영 (2015). 쓰기부진 초등생의 형태소 및 철자지식을 활용한 문장쓰기 중재 효과. *학습자중심교과교육연구*, 15(6), 139-156.
- 임천택 (2011). 국어과 학습 부진아 지도 방법: 읽기와 쓰기를 중심으로. *어문학교육*, 42, 205-240.
- 정인자 (2012). 초등학교 저학년 학생의 성별·학년·학습지 유무에 따른 쓰기오류유형 분석 및 쓰기 발달에 관한 연구. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정재석, 광신실 (2016). 읽기 자신감 - 5권 음운변동. 서울: 좋은교사운동 출판부.
- 정채미 (2015). 학습장 정리하기 활동이 국어 학습부진아의 쓰기 능력에 미치는 영향. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정현승 (2018). 역동적 중재반응모델이 단어인지 성취도와 읽기학습장애 진단율에 미치는 영향 : 7세 유아를 대상으로 음운인식을 결합한 파닉스 프로그램 적용. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 정혜란 (2002). 자기감독 중재가 초등학교 학습장애 학생의 과제수행 행동 및 읽기 성취에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원

- 석사학위 논문.
- 정혜승, 김소희 (2008). 국내 쓰기 학습장애아 교육 관련 연구 동향 분석. **특수교육학연구**, 42(4), 169-191.
- 정혜승, 김소희 (2011). 쓰기 학습장애 위험학생을 위한 쓰기 전략의 효과 비교-자기조절 중심의 '주장쓰기' 전략, 그래픽조직자 전략, 모델 학습 전략 중심으로. **학습장애연구**, 8(3), 21-52.
- 조명숙 (2002). **받아쓰기지도방안연구- 초등학교 1학년을 대상으로**. 서울교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 차예은 (2018). **읽기 및 철자쓰기를 통합한 음운규칙 지도 프로그램이 다문화가정 학생의 읽기 정확도와 철자 정확도에 미치는 효과**. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최보미, 김윤옥 (2013). 중재반응모형 2 단계를 통한 학습부진 학생들의 중재 반응 분석. **학습전략중재연구**, 4(1), 47-78.
- 최승숙 (2010). 쓰기부진 학생의 철자쓰기 특성과 중재에 관한 이론적 접근. **특수학생교육연구**, 12(1), 47-66.
- 최윤정 (2010). **낱말 친숙도 및 음운규칙 적용 유무에 따른 학령기 읽기장애 학생의 받침철자 인식 및 쓰기 특성**. 이화여자대학교 대학원. 석사학위논문.
- 한국특수교육학회 (2008). **특수교육대상자 개념 및 선별기준**. 용인: 한국특수교육학회.
- 홍성은 (2017). **자기점검전략과 행동수정원리를 활용한 읽기중재가 읽기능력이 부족한 ADHD 아동의 읽기이해에 미치는 영향**. 서울여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., & Wagner, R. K. (2014). To wait in Tier 1 or intervene immediately: A randomized experiment examining first-grade response to intervention in reading. *Exceptional Children*, 81(1), 11-27.
- Barry, M., & Messer, J. A. (2003). Practical application of self management for students diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior, Intervention*, 5(4), 238-248.

- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnson, F. (2004). *Words their way: Word study learning and teaching phonics, vocabulary, and spelling*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Bender, W. N. (1996). *Teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Brooks, A., Begayis, K., Curtin, G., & Graham, S. (2000). Language-based spelling instruction: Teaching children to make multiple connections between spoken and written words. *Learning Disability Quarterly, 23*(2), 117-135.
- Bourassa, D. C., & Treiman, R. (2000). The development of spelling skill. *Topics in language disorders, 20*(3), 1-18.
- Burns, M. K., Zaslofsky, A. F., Kanive, R., & Parker, D.C. (2012). Meta-analysis of incremental rehearsal: Using phi coefficients to compare single-case and group designs. *Journal of Behavioral Education, 21*, 185 - 202.
- Coleman M.C. & Webber J. (2002) *Emotional and Behavioral Disorders*. Person Education Company, Boston, MA.
- Cortiella, C. (2006). *Parent advocacy brief: A parent's guide to response-to-intervention*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Daly, P. M., & Ranalli, P. (2003). Using countoons to teach self-monitoring skills. *Teaching Exceptional Children, 35*(5), 30-35.
- Donovan MS, Cross CT (2002). *National Research Council Committee on Minority Representation in Special Education. Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academies Press; 2002.
- Fad, K. M., Patton, J. R., & Polloway, E. A. (2000). *Behavioral intervention planning: Completing a functional behavioral assessment and developing a behavioral intervention plan*,

- (Revised Edition). Austin, TX: Pro-Ed.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). RTI models as alternatives to traditional views of learning disabilities: Response to commentaries. *Child Development Perspectives*, 3, 48 - 50.
- Fuchs, L. S. (1986). Monitoring progress among mildly handicapped pupils: Review of current practice and research. *Remedial and Special Education*, 7, 5 - 12.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade student' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of educational psychology*, 95(2), 306.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children*, 78(3), 263-279.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? *A meta-analytic review. Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 27-36.
- Harris, K. R. (1986). Self monitoring of attentional behavior versus self monitoring of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 417-423.
- Henderson, E. H. (1990). *Teaching spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Isaacson, S. (1984). Evaluating Written Expression: Issues of Reliability, Validity, and Instructional Utility. *Diagnostique*, 9(2), 96-116.

- Kamhi, A. G., & Hinton, L. N. (2000). *Explaining individual differences in spelling ability*. Topics in Language Disorders.
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., & Shapiro, E. S. (2013). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. Guilford Publications.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. Routledge.
- McGuinn, P. J. (2006) *No child left behind and the transformation of federal education policy, 1965 - 2005* (Lawrence, KS, University Press of Kansas).
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of learning disabilities, 29*(3), 317-331.
- Templeton, S., & Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading Research Quarterly, 34*(1), 102-112.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: *The promise and potential problems. Learning disabilities research & practice, 18*(3), 137-146.
- Yang, M. (2005). *Development of orthographic knowledge among Korean children in grade 1 to 6 Unpublished doctoral dissertation*. University of Virginia, Charlottesville.
- Zrebiec Uberti, H., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). Check it off: Individualizing a math algorithm for students with disabilities via self-monitoring checklists. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 269-275.

부 록

[부록 1] 형성평가지 예시

[부록 2] 중재, 형성평가, 일반화평가에 사용된 단어 목록

[부록 3] 프로그램 교수안 예시(3차시)

[부록 4] 중재충실도 체크리스트

[부록 5] 쓰기능력 사전 사후 검사 결과

[부록 6] 프로그램에 활용된 게임

[부록 7] 연구동의서

[부록 1] 형성평가지 예시

3단계: 연음규칙	
<보> :오늘 수업을 점검해봅시다.	
번호	오늘 배운 단어 받아쓰기 + 모르는 단어 3개
1.	_____맛있는 음식을 만들자.
2.	뚜껑을 _____주세요.
3.	왜 우는지 _____모르겠어.
4.	건강한 _____살다.
5.	다람쥐가 _____뛰어다닌다.
6.	비에 젖어 _____촉촉하다.
7.	손을 조심히 어깨에 _____.
8.	사과껍질을 _____.

<보> 부엌에서, 덮어, 까닭을, 삶을, 숲에서, 흠이, 었었다. 깎았다.

7단계: 격음화	
<보> :오늘 수업을 점검해봅시다.	
번호	오늘 배운 단어 받아쓰기 + 모르는 단어 3개
1.	공부가_____안하면 될까?
2.	마음이 _____.
3.	생일을 _____합니다.
4.	꽃들에서 _____향기가 난다.
5.	내 생일파티에 친구들이 많이 오면 _____.
6.	너희 둘은 정말 _____생겼구나.
7.	바지가 _____오래 입었구나.
8.	어머니께서 동생을 _____되었습니다.

<보> 싫다고, 답답해, 축하, 향긋한, 좋겠다. 비슷하게, 닳도록, 낱게

[부록 2] 중재, 형성평가, 일반화평가에서 사용된 단어 목록

중재	차시	음운규칙	중재	형성평가	일반화평가
1주	3	연음규칙	부엌에서(1) 덜어(1) 까맣다(1) 까닭을(1) 삶을(1)	숲에서(1) 흙이(1) 엮었다(2)	아침이(1) 밝은(1) 길어(1) 넓이(1) 필요(1)
			4	경음화	앞산(4) 강가(2) 할수록(×) 갈 곳(×) 개수(3)
2주	5	ㅎ탈락			좋은(1) 많이(1) 잃은(1) 싫어(1) 쌓여(1)
			6	구개음화	만(3) 해돋이(3) 간헐다(3) 문헐다(2) 굳(3)
3주	7	격음화			싫다고(1) 좋겠다(1) 향긋한(3) 답답해(2) 축하(1)
			8	비음화	날말(2) 육류(4) 식물(2) 냥는다(1) 음료(2)
4주	9	유음화			절날(1) 진료(3) 연료(3) 분리(3) 줄넘기(2)
			10	음소첨가	식용유(3)

			떡잎(3) 한여름(3) 알약(3) 호박잎(×)	꽃잎(2) 밭일(3)	단풍잎 부엌일(1) 올여름(×) 색연필(2)
5주	11	사이시옷	바닷가(2) 전봇대(3) 아랫니(4) 잇몸(2) 숫자(2)	옛날(1) 기차길(2) 빗소리(3)	윗니(3) 맷돌(×) 혼잣말(3) 외갓집 깃잎(3)
	12	겹받침	값(1) 얹다(1) 밟다(1) 끓는(1) 굽다(1)	삶(1) 흙(1) 끓기다(1)	몹(2) 닭(1) 점잖다(2) 괜찮다(1) 밝은(1)
등급별 단어			1등급(86개) 2등급(34개) 3등급(26개) 4등급(5개) 포함되지 않은 단어(5개)		

[부록 3] 프로그램 예시(4회기)

4회기	지난 시간 점검하기 및 검사하기		
	자기점검 전략	내용	색칠 점검하기
지난시간에 무엇을 배웠을까요?	빨	빨리 복습해보자!	
지난 시간에 배운 내용	★ 연음규칙이 무엇이었죠?		
수업 전 검사하기	1. BASA 쓰기검사를 점검해봅시다.		
	2. 음운규칙이 적용된 단어에 대해 퀴즈를 보고 채점해봅시다.		
	3. 저번 시간에 배운 단어를 점검해봅시다.		
	4. 잘했어요. 스티커를 붙여요. (스티커판)		

2. 저번 시간에 배운 단어를 점검해봅시다.			
소리 나는 대로 쓴 단어를 바르게 써봅시다.			
바르게 쓴 단어	소리 나는 대로	바르게 쓴 단어	소리 나는 대로
	부어케서		수페서
	더퍼		흘기
	까달그로		까깁다
	살물		언젼다



<무지개 수업>

오늘 배울 내용	4번째 수업: 경 음 화
학습목표	오늘은 강가가 왜 [강까]로 발음되는지 공부할 거예요.

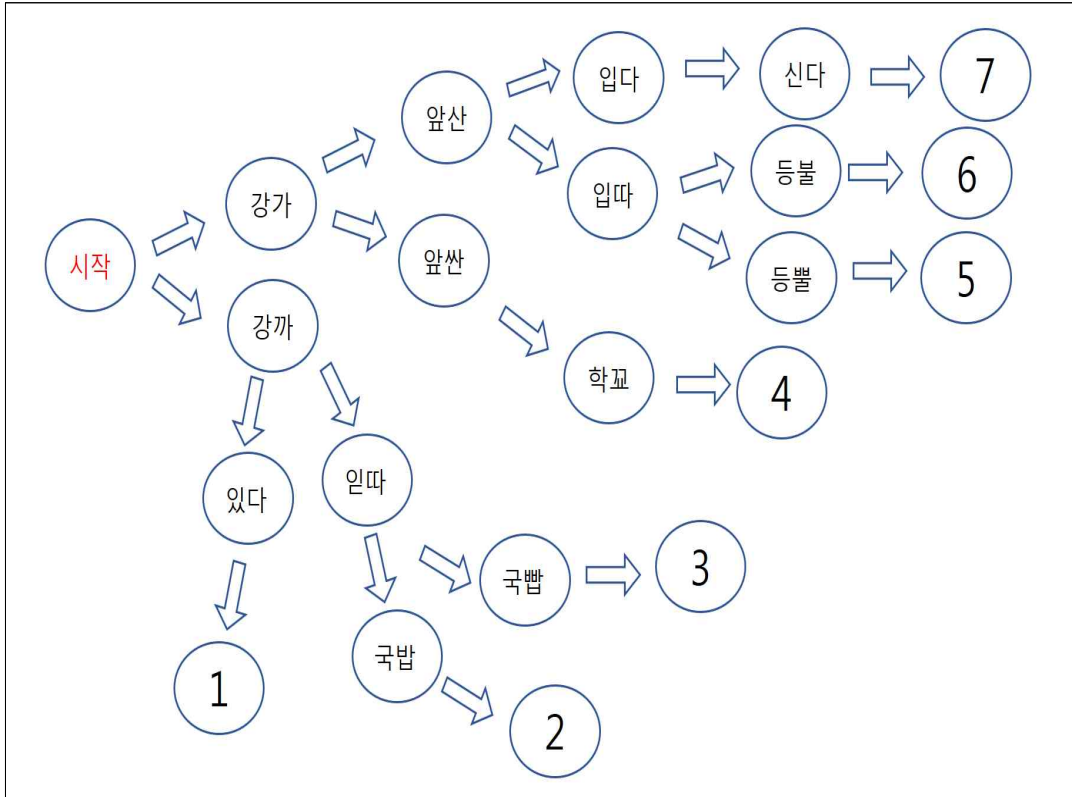
	자기점검 전략	내용	색칠 점검하기
수업 전에 스스로 확인하기	주	주요 단어는 뭐가 있는지 확인해보자.	
	노	노래하듯이 읽어보자.	
오늘 배울 단어 (바르게 쓴 단어는 주황색, 소리 나는 대로 쓴 단어는 노란색으로 동그라미 해보세요.)	앞산 갈곶 강까 갈곶	개수 강가 할수룩 개수	압싼 할수룩
바르게 쓴 단어 찾아서 적어보기	1. 2. 3. 4. 5.		

	자기점검 전략	내용	색칠 점검 하기						
수업 듣기	초	초보니까 선생님 설명을 듣자.							
	파	파티파티 게임파티!							
<p style="text-align: center;"><초></p> <p style="text-align: center;">선생님 설명 (경음화)</p>	<p>1. 선생님이 이 두 문장을 두 번 읽도록 할게요. 첫 번째와 두 번째의 차이를 찾아보세요.</p> <p>★ 주말이면 가족과 앞산을 갑니다.</p> <p>★ 아버지가 강가에서 낚시를 하신다.</p> <p>2. 아래에 있는 단어들을 한 번은 낱말마다 띄어서 읽고 한번은 이어서 읽어보세요.</p> <p style="text-align: center;">앞산, 강가, 할수록, 갈 곳, 개수</p> <p>3. 이렇게 뒤에 있는 음의 자음(ㅂ, ㄷ, ㅌ, ㅈ, ㅊ)이 앞의 받침소리에 영향을 받아 쉼소리(경음: ㅃ, ㄸ, ㅆ, ㅊ)로 발음되는 것을 경음화라고 해요.</p> <p>경음화는 코와 입을 막았다가 발음할 때 터지면서 나오기 때문에 쉼 발음으로 나는 것을 말해요.</p> <p>◆ 앞 산(여기에서 ㅍ과) 산(자음 'ㅌ'가 만나서) 앞산 발음이 압산 이라고 발음이 되요. 왜 ㅂ이 되었냐구요? 받침가족에 대해서 이해해봅시다.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>ㄱ 가족:</td> <td>ㄱ / ㅋ / ㆁ / ㄱㅌ / ㄹㄱ</td> </tr> <tr> <td>ㄷ 가족:</td> <td>ㄷ / ㅌ / ㅆ / ㅈ / ㅊ / ㅌ</td> </tr> <tr> <td>ㅂ 가족:</td> <td>ㅂ / ㅍ / ㄹㅂ / ㄹㅍ / ㅂㅌ</td> </tr> </table> <p>◆ 강가 도 설명해 볼까요?</p> <p>◆ 할수록 도 설명해 볼까요?</p>			ㄱ 가족:	ㄱ / ㅋ / ㆁ / ㄱㅌ / ㄹㄱ	ㄷ 가족:	ㄷ / ㅌ / ㅆ / ㅈ / ㅊ / ㅌ	ㅂ 가족:	ㅂ / ㅍ / ㄹㅂ / ㄹㅍ / ㅂㅌ
	ㄱ 가족:	ㄱ / ㅋ / ㆁ / ㄱㅌ / ㄹㄱ							
ㄷ 가족:	ㄷ / ㅌ / ㅆ / ㅈ / ㅊ / ㅌ								
ㅂ 가족:	ㅂ / ㅍ / ㄹㅂ / ㄹㅍ / ㅂㅌ								

<파> 게임1	1. 소리 나는 대로 쓰인 단어카드가 나오면 노트에 바르게 써봅시다. 2. 바르게 쓴 단어카드가 나오면 바르게 읽어봅시다.
게임2	다음 게임을 해봅시다.

게임1		
1	2	3
4	5	맞은 개수대로 스티커

게임 2
바르게 쓴 글자를 따라가면 몇 번 도착점으로 가는지 쓰세요.
바르게 찾아간 도착점은 ()입니다.



	자기점검 전략	내용	색칠 점검 하기
수업이 끝나고 <남>	남	남에게 오늘 배운 것을 설명해보자!	
	보	보람차게 마무리해보자!	
경음화 마인드맵 (남에게 오늘 배운 것을 설명해보기-도움자료)			
<보>		<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 수업을 정리해봅시다. • 오늘 배운 단어를 받아쓰기하고, 점검해봅시다. • 자기점검 그래프에 맞은 개수를 색칠해봅시다. 	
		스티커를 붙여요! 오늘 수업 끝! (스티커판)	

[부록 4] 중재충실도 체크리스트

중재충실도 체크리스트

수업일시	년	월	일
중재회기	회	관찰자	

번호	평가내용	평정		
1	학습목표를 인지시켰는가?			
2	수업 대본에 따라 수업을 진행하는가?			
3	학생들과 약속된 신호에 따라 수업을 진행하는가?			
4	학습속도가 적절한가?			
5	수업에서 활동의 책임이 학생에게로 이양이 되는가?			
6	학생이 활동에 대한 칭찬을 하는가?			
7	학생은 자신의 오류를 확인하고 연습시간은 충분한가?			
8	학생은 학습에 몰입하여 활동하는가?			
9	형성평가를 실시하였는가?			
10	학생들이 총점을 확인하였는가?			
계				

3점: 90% 이상, 2점 80% 이상, 1점: 70% 이상

[부록 5] 쓰기능력 사전 사후 검사 결과

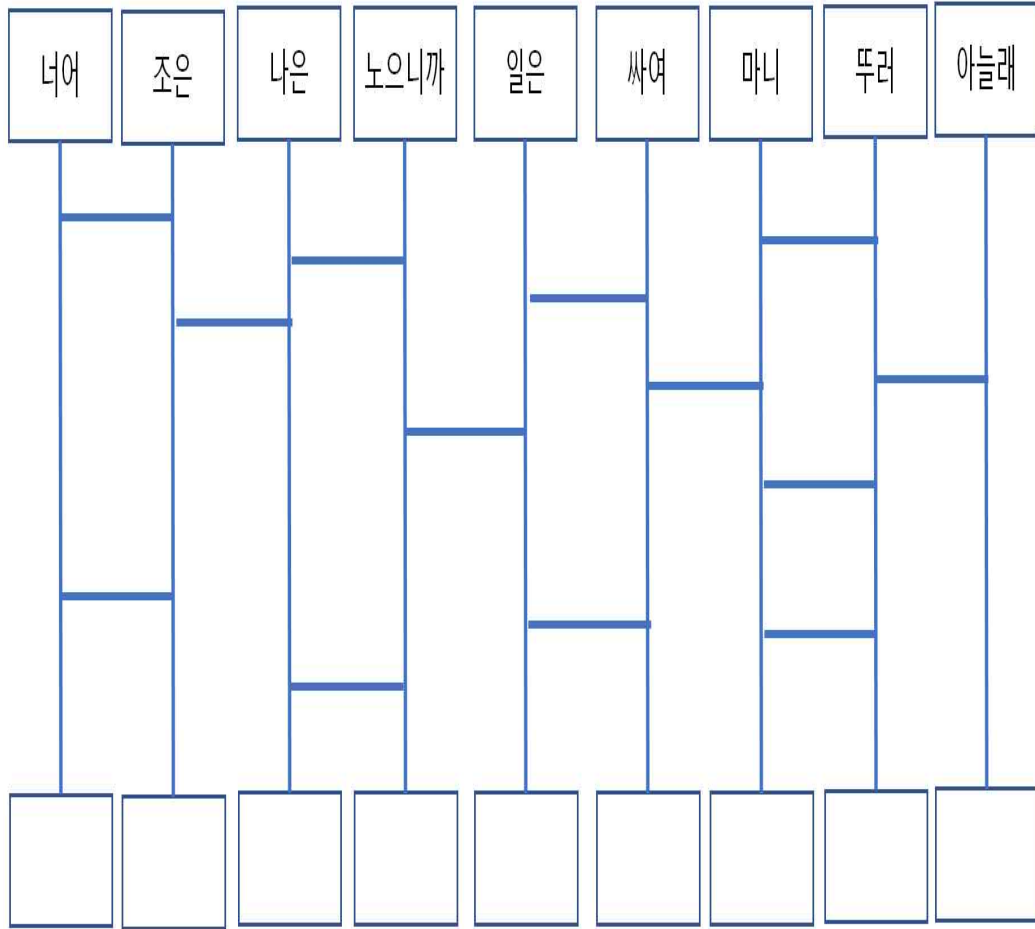
검사	학생	검사 결과
사전 검사	A	<p>나는 오늘 아침에 일찍 일어났습니다.</p> <p>밥을 먹었다.</p> <p>세수를 하고 학교갈 준비를 했다.</p> <p>학교에와서 할 일했다. (1)</p> <p>학교 교시가 5교시였다.</p> <p>5교시에 미술을 했다.</p>
	B	<p>나는 오늘 아침에 일찍 일어났습니다.</p> <p>아침 밥을 먹고 학교에 갔다.</p> <p>학교에서 1시40분까지 공부를 하고</p> <p>돌봄교실에 갔다. 할머니가 데리러 와서</p> <p>집에간다음에 손발씻고 공부속제 한</p>
	C	<p>나는 오늘 아침에 일찍 일어났습니다.</p> <p>아침에 일어나다. 내새끼를</p> <p>마저 했다. 학교에 갔다.</p> <p>학교에 가서 친구들과 한데 인사했다.</p>

	A	<p>나는 오늘 아침에 일찍 일어났습니다.</p> <p>나는 오늘 아침에 밤 먹으면서 학교 교실에서 공부했다 아침에 일어나서 학교 문방구를 들렀다 오늘 태권도 시간이 있다 태권도에서 뭐한지 궁금하다</p>
사후 검사	B	<p>나는 오늘 아침에 일찍 일어났습니다.</p> <p>나는 오늘 소고기를 먹었다. 그런데 배가 아파다. 진찰을 해야겠다. 내 몸이 아프다. 그래서 내 몸이 아프다. 그래서 내 이 된다. 그런데 내 몸이 아프다.</p>
	C	<p>나는 오늘 아침에 일찍 일어났습니다.</p> <p>수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안 수업이 일주일 동안</p>

[부록 6] 프로그램에 활용된 게임

게임 : 흥탈락(5단계)

다음 사다리를 타고 내려가서 낱말을 바르게 고쳐 써봅시다.



게임: 비음화(8단계)

<보기>에 소리나는 대로 쓰여진 글자를 바르게 고쳐 빈칸에 십자칸에 써봅시다.

	①					⑥		⑧
①			②					
		②						⑤
		③		⑤				
	③					⑥		
			④					
							⑦	
		④				⑦		

<보기>

가로	세로
① : 상물	① : 궁물
② : 난는데	② : 단는
③ : 음녀	③ : 험녀
④ : 음뇨	④ : 보험뇨
⑤ : 연날	⑤ : 용뉴
⑥ : 난말	⑥ : 성느라고
⑦ : 암녀	⑦ : 속녀
⑧ : 면 니	

Abstract

An analysis on Writing Tier 3 Intervention Effects Based on Self-monitoring Strategy: focused on low writing achievement student's spelling and written expression

Cho, Eunjung

Major in Special Education

Department of Education

Graduate School

Seoul National University

Writing skills are the main key method to maintaining learning in all developmental stage. Of them, spelling correctly affects all the writing processes. Spelling plays an important role as a basic task which could lead to success in school age. However, many students in elementary school suffer from spelling for different reasons. Spelling intervention should be provided in proper time to build a

basic writing skill.

RTI (Responsiveness to Intervention), one of the models that could determine learning disabilities, is a system that gives intervention whether students do not respond to intervention. Even during the intervention, student's learning deficiency could occur, thus, intervention should be provided promptly.

In advanced researches, as these are effective to give various strategies to low writing achievement students in instruction, using self-monitoring in teaching could be effective because it makes students play self directed learning and check the spelling process.

Thus, in this research, Tier 3 intervention was used and figured out by using self-monitoring to prevent elementary school students who could improve spelling and written expression skills.

The research questions are as follows.

1. Does a Tier 3 writing intervention that used self-monitoring effects low writing achievement students' spelling skills?
2. Does a Tier 3 writing intervention that used self-monitoring effects low writing achievement students' writing expression?

For the purpose of this study, three elementary school third-grade students located in Seoul were selected and had difficulties in writing. The study was conducted by using multiple baseline design across participants, and the intervention was composed of two sessions of explaining self-monitoring and 10 sessions of explaining the phonological change. The intervention was about six weeks, every two sessions per week and 40 minutes. Thus, these were 12 sessions.

The results of this study are as follows. First, Tier 3 writing intervention based on self-monitoring program was adapted to low writing achievement student's phonological changes for new words. It means that intervention which taught phonological change can expand

to other words that had not been learned. So, teaching the concept of phonological changes is needed and it implies developing and apply a program that seems like this.

Second, Tier 3 writing intervention based on self-monitoring program was adapted to low writing achievement student's phonological changes for learned words. A formative evaluation consisted of learned words and words which can adapt phonological change rules. Three of the students had high-performance which could figure out that they responded positively to intervention.

Third, Tier 3 writing intervention based on self-monitoring program enhanced writing skills in fluency. This result is consistent with prior studies that suggest that improvements in spelling, which is the leading stage of writing, affect the next stage. However, not much research has been done.

Forth, the writing Tier 3 intervention based on the self-monitoring program did not have an effective improvement in qualitative ability. It means that it is hard to improve spelling intervention in a short period.

This research has a difference from other research as spelling and writing fluency were both conducted. Also, it could provide a more specific program by using various phonological steps. However, because it was single-subject research and had low samples and no comparative group, follow research needs to supplement.

Key words: low achievement student, Tier 3 intervention, Spelling, Writing skills

Student Number: 2017-22594