



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](#)

박사학위논문

내러티브치료 기반

자기조절전략개발(SRSD-NT) 훈련이 쓰기부진아의

쓰기 역량과 삶의 질에 미치는 영향

제주대학교 대학원

교육학과

고영실

2022년 2월

# 내러티브치료 기반

## 자기조절전략개발(SRSD-NT) 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질에 미치는 영향

지도교수 송재홍

고영실

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2021년 10월

고영실의 교육학 박사학위 논문을 인준함

심사위원장

고 전 

위 원

하 전의 

위 원

인 복연 

위 원

전 제응 

위 원

송 재홍 

제주대학교 대학원

2021년 12월



The Effect of Training in Self-Regulation Strategy  
Development Based on Narrative Therapy (SRSD-NT)  
on Writing-Underachieved Children's  
Writing Capacities and Their Quality of Life

Ko Youngsil

(Supervised by Professor Song, Jaehong)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the  
degree of Doctor of Education

2021. 10.

This thesis has been examined and approved.

2021. 12.

Department of Education  
GRADUATE SCHOOL  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

<국문 초록>

# 내러티브치료 기반 자기조절전략개발(SRSD-NT) 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질에 미치는 영향

고 영 실

제주대학교 대학원 교육학과

지도교수 송 재 홍

이 연구의 목적은 내러티브치료기반 자기조절전략개발(Self-Regulation Strategy Development-Narrative Therapy: SRSD-NT) 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질에 미치는 영향을 검증하는 것이다. 연구자가 구체적으로 탐구하고자 하는 문제는 다음과 같다.

첫째. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 능력 향상에 긍정적이고 지속적인 영향을 미치는가?

둘째. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 효능감 변화에 긍정적이고 지속적인 영향을 미치는가?

셋째. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 삶의 질 개선에 긍정적이고 지속적인 영향을 미치는가?

연구대상은 J시 소재 D 초등학교에 재학 중인 5, 6학년 학생이다. 연구자는 해당학년 담임교사에게 쓰기에 어려움을 호소하는 학생을 추천받아 학부모의 동의를 얻은 후 일련의 선별검사를 통해 연구 참여자로 선정하였다. 선정된 학생은 5학년 13명과 6학년 5명으로 모두 18명(남 9명, 여 9명)이며, 실험집단, 비교집단,

통제집단에 각각 6명씩 무선 배치되었다. 이들은 사전검사로 쓰기 역량과 삶의 질을 측정하기 위한 일련의 검사를 수행하였고, 연구자는 실험집단과 비교집단에 배치된 아동을 대상으로 주 1회 80분씩 모두 10회기 동안 각각의 훈련을 처치하였다. 실험집단에는 SRSD-NT 훈련을 실시하였고, 비교집단에는 표준 SRSD 훈련을 실시하였으며, 통제집단 아동에게는 아무런 처지도 제공하지 않았다. 훈련 효과를 검증하기 위해 훈련 종료 직후와 6주 후에 쓰기 역량과 삶의 질에 관련된 측정이 이루어졌다. 쓰기 역량의 측정 도구로는 쓰기 능력 검사와 쓰기 효능감 척도가 사용되었고, 삶의 질에 관한 측정도구로는 자아존중감 척도와 주관적 안녕감 척도가 사용되었다. 쓰기 능력 검사 결과에 대해서는 쓰기의 양과 쓰기의 질에 대한 분석이 이루어졌고, 나머지 척도에 대해서도 채점이 이루어졌다. 훈련의 효과를 검증하기 위해서 양적 분석과 질적 분석이 병행되었다. 양적 분석에서는 통계 프로그램 SPSS/WIN 21.0을 이용하여 쓰기의 양과 질, 쓰기 효능감, 자아존중감, 주관적 안녕감에 대해 집단별\*시기별 평균과 표준편차를 산출하고, 반복 측정에 의한 분산분석을 수행하였다. 또한 참여자가 작성한 쓰기 결과물과 활동지를 수집하여 전사 작업, 코딩, 주제 생성 순으로 정리하고 내용 분석을 실시하였다.

연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 능력 향상에 긍정적이고 지속적인 영향을 미쳤다. 쓰기의 양과 질은 SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단 아동과 표준 SRSD 훈련에 참여한 비교집단 아동이 통제집단 아동보다 통계적으로 유의하게 향상되었다. 이 결과는 훈련 종료 직후에 실시한 사후검사에서는 물론이고 6주 후에 실시한 지연검사에서도 지속되는 것으로 나타났다.

먼저 쓰기의 양을 측정한 결과, 실험집단 아동과 비교집단 아동은 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수가 모두 유의하게 향상되었으나, 통제집단 아동은 변화가 없었다. SRSD-NT 훈련을 통하여 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수는 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보였다. 첫째, 글의 길이가 증가하면서 전체 음절 수가 늘어나 쓰기의 유창성이 확인되었다. 실험집단의 쓰기는 산출한 글의 분량이 증가하고 단어나 문장의 사용이 용이해지면서 점

점 그 길이가 증가하였다. 둘째, 초기 주어 서술어의 단순문장이나 나열식 쓰기에서 벗어나 복잡한 문장 사용이 증가되었다. 쓰기가 발달될수록 복문형태의 문장수가 향상되고 구문절의 증가를 보였다. 끝으로, 글의 길이가 증가함에 따라 전체 단어 수도 증가하였다. 단어 수의 증가가 어휘의 다양성을 말하지 않으므로 꾸준한 책읽기와 다양한 경험이 뒤따라야 할 것이다.

다음으로 쓰기의 질을 측정한 결과, 실험집단 아동과 비교집단 아동은 글의 내용, 조직, 표현의 수준이 모두 유의하게 향상되었으나, 통제집단 아동은 변화가 없었다. SRSD-NT 훈련과 표준 SRSD 훈련을 통하여 글의 내용, 조직, 표현의 수준이 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보였다. 실험집단과 비교집단 아동들은 다음과 같은 쓰기의 질에 대한 특성을 나타냈다. 첫째, 글의 내용이 풍부해졌다. 쓰기의 배경지식을 형성하고 아이디어를 산출하는 전략사용이 증가하였다. 과제가 의미하는 충분한 내용지식을 구성원들과 이야기하며 아이디어를 생성하고 자신의 내러티브 안의 독특한 결과를 찾아 숨겨져 있는 순간을 발견함으로써 풍성한 내용을 만들어낸 것으로 보인다. 둘째, 글의 조직이 구성되었다. 일관성 있는 문장과 자연스런 글의 흐름이 이어졌으며 중심 문장과 이를 뒷받침하는 가지 문장들이 나타났다. 초등학생의 조직 기능은 전반적으로 다른 기능에 비해 다소 발달이 느리지만 체계적인 지도가 뒤따르면 향상될 수 있음을 보여주었다. 셋째, 생각과 느낌을 나타내는 표현과 주제를 나타내는 창의적 표현이 증가하였다. 특히 실험집단은 표현의 수준이 비교집단과 통제집단보다 유의하게 높은 차이를 보였다. 이는 자신의 내러티브를 외재화하는 작업이 문제의 영향력과 또 영향력이 미치지 않는 영역을 스스로 알게 하고 이런 효과와 결과를 이해하게 되면 삶에서 느끼는 다양한 감정을 기술할 수 있게 하는 것으로 보인다.

둘째. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 효능감 변화에 긍정적이고 지속적인 영향을 미쳤다. 쓰기 효능감은 SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단 아동과 표준 SRSD 훈련에 참여한 비교집단 아동이 통제집단 아동보다 통계적으로 유의하게 변화되었다. 이 결과는 훈련 종료 직후에 실시한 사후검사에서는 물론이고 6주 후에 실시한 지연검사에서도 지속되는 것으로 나타났다. 이는 SRSD-NT 훈련과 표준 SRSD 훈련이 쓰기부진아에게 쓰기에 대한 불안과 두려움을 감소시키고 잘 쓸 수 있다는 자신감을 심어주는 것으로 해석된다.

셋째, SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 삶의 질 개선에 긍정적이고 지속적인 영향을 미쳤다. 삶의 질은 SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단 아동이 통제집단 아동은 물론 비교집단 아동보다 통계적으로 유의하게 개선되었다. 이 결과는 훈련 종료 직후에 실시한 사후검사에서는 물론이고 6주 후에 실시한 지연검사에서도 지속되는 것으로 나타났다. 이는 SRSD-NT 훈련이 표준 SRSD 훈련보다 쓰기부진아의 삶의 질 개선에 더 효과적임을 뒷받침하는 것이다. SRSD-NT 훈련 효과를 상세히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 실험집단 아동의 자아존중감은 통제집단 아동이나 비교집단 아동보다 유의하게 개선되었다. SRSD-NT 훈련은 실험집단 쓰기부진아에게 자신의 긍정적인 모습을 발견하도록 안내하면서 자아존중감을 한층 더 긍정적으로 변화시켰다. 둘째, 실험집단 아동의 주관적 안녕감은 통제집단 아동이나 비교집단 아동보다 유의하게 개선되었다. SRSD-NT 훈련이 쓰기부진아에게 점차 긍정적인 자아상을 심어주면서 자신을 호의적으로 평가하게 한 것이다.

요컨대, 이 연구는 SRSD-NT 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량을 개발하는 데 표준 SRSD 훈련만큼 효과적이며, 쓰기부진아의 삶의 질을 개선하는 데에는 표준 SRSD 훈련보다 더 효과적이라는 것을 밝혀준다. 이 연구의 의의는 최근에 개발된 자기조절전략개발 모형에 내러티브치료를 접목하여 전통적인 쓰기 지도와는 차별화된 전략을 적용함으로써 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질을 동시에 개선하는 데 기여할 수 있다는 것이다. SRSD-NT 훈련은 동일 기간 내에 표준 SRSD 훈련만큼 쓰기의 질과 양 그리고 쓰기 효능감을 향상시켰을 뿐만 아니라 자기존중감, 주관적 안녕감 같은 삶의 질을 개선하는 데 표준 SRSD보다 더 효과적인 것으로 나타났다. 이는 전통적인 쓰기 교육에서 내러티브치료 같은 치료적 모형을 접목하여 교과 학습과 정의적 학습을 동시에 촉진할 수 있음을 시사한다.

주제어: 내러티브치료, 자기조절전략개발(SRSD), 쓰기부진아, 쓰기 효능감, 자아존중감, 주관적 안녕감

# 목 차

<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	7
3. 용어의 정의 .....	7
가. 쓰기부진아 .....	8
나. 쓰기 역량 .....	8
다. 삶의 질 .....	9
라. 내러티브치료 기반 자기조절전략개발(SRSD-NT) .....	10
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>12</b>
1. 쓰기부진 .....	12
가. 쓰기부진의 정의 .....	12
나. 쓰기부진의 원인과 진단 .....	14
2. 쓰기부진아 특성과 쓰기 역량 및 삶의 질 .....	18
가. 쓰기부진아의 특성 .....	18
나. 쓰기 역량 .....	21
다. 삶의 질 .....	27
3. 쓰기 지도 모형과 자기조절전략개발(SRSD) .....	31
가. 전통적 쓰기 지도 .....	31
나. 인지적 과정 모형에 기초한 쓰기 지도 .....	34
다. SRSD 모형에 기초한 쓰기 지도 .....	40
4. 쓰기의 치료적 기능과 내러티브치료 .....	48
가. 쓰기의 치료적 기능 .....	48
나. 내러티브치료 .....	49
<b>III. 연구가설</b> .....	<b>57</b>

<b>IV. 연구방법</b>	<b>58</b>
1. 연구설계	58
2. 참여자 선발 및 배치	58
가. 참여자 선발	58
나. 참여자 배치	59
3. 측정도구	60
가. 선별검사	60
나. 본 검사	61
4. 연구의 절차 및 단계	66
5. SRSD-NT 훈련 및 표준 SRSD 훈련의 구성 및 절차	67
가. 프로그램의 개념 모형 및 구성 원리	67
나. 프로그램의 내용 구성 및 진행 절차	72
6. 자료 분석	76
가. 양적 분석	76
나. 질적 분석	77
<b>V. 연구결과</b>	<b>79</b>
1. 양적 분석	79
가. 쓰기 역량에 미치는 영향	79
나. 삶의 질에 미치는 영향	92
2. 질적 분석	95
가. 질적연구방법을 통한 분석	96
나. 내용분석	100
<b>VI. 논의 및 결론</b>	<b>111</b>
1. 논의	111
가. SRSD-NT 훈련과 쓰기 역량	111
나. SRSD-NT 훈련과 삶의 질	117

2. 결론 및 제언 .....	119
가. 결론 .....	119
나. 제언 .....	122
참고문헌 .....	124
Abstract .....	151
부록1 .....	156
부록2 .....	163
부록3 .....	175

## 표 목차

표 II-1. 쓰기부진에 대한 정의 .....	13
표 II-2. 선행연구의 쓰기부진 선정 기준 .....	17
표 II-3. 글을 잘 쓰는 아동과 잘 쓰지 못하는 아동의 비교 .....	19
표 II-4. 인지적 과정 모형에 적용된 쓰기 전략 .....	40
표 II-5. SRSD 모형의 교수단계 .....	44
표 II-6. SRSD 모형에 적용된 쓰기 전략 .....	46
표 II-7. 내러티브치료 전략에 대한 접근 모형 .....	53
표 IV-1. 연구 참여자의 집단 구성 및 지능 .....	59
표 IV-2. 쓰기의 질에 대한 평가 기준 .....	63
표 IV-3. 쓰기 효능감 척도의 문항 및 신뢰도 .....	64
표 IV-4. 자아존중감 척도의 문항 및 신뢰도 .....	65
표 IV-5. 주관적 안녕감 척도의 문항 및 신뢰도 .....	65
표 IV-6. 연구의 진행 절차 .....	66
표 IV-7. 실험집단과 비교집단의 회기 진행 절차 .....	72
표 IV-8. 회기별 SRSD-NT 훈련과 SRSD 훈련 내용 .....	74
표 V-1. 쓰기의 양적 측정변수의 구형성 검증 결과 .....	79
표 V-2. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 내 분석 결과 .....	80
표 V-3. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 간 주효과 분석 결과 .....	81
표 V-4. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 내 대비 분석 결과(반복) .....	82
표 V-5. 쓰기의 질적 측정변수의 구형성 검증 결과 .....	84
표 V-6. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 내 분석 결과 .....	85
표 V-7. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 간 주효과 분석결과 .....	86
표 V-8. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 내 대비 분석 결과(반복) .....	87
표 V-9. 쓰기 효능감의 구형성 검증 결과 .....	90

표 V-10. 쓰기 효능감의 집단 내 분석 결과 .....	90
표 V-11. 쓰기 효능감의 집단 간 주효과 분석 결과 .....	91
표 V-12. 쓰기 효능감의 집단 내 대비 분석 결과(반복) .....	91
표 V-13. 삶의 질 측정변수의 구형성 검증 결과 .....	92
표 V-14. 삶의 질 측정변수의 집단 내 분석 결과 .....	93
표 V-15. 삶의 질 측정변수의 집단 간 주효과 분석결과 .....	93
표 V-16. 삶의 질 측정변수의 집단 내 대비 분석 결과(반복) .....	94
표 V-17. 쓰기의 내용 분석 .....	96
표 V-18. 주제별 내용 정리 .....	98
표 V-19. 연구 참여자의 변화 .....	99
표 V-20. 실험집단과 비교집단 쓰기의 양적 변화 사례 예시 .....	100
표 V-21. 실험집단과 비교집단 쓰기의 질적 변화 사례 예시 .....	102
표 V-22. 실험집단과 비교집단 쓰기 효능감의 변화 사례 예시 .....	105
표 V-23. 실험집단과 비교집단 자아존중감의 변화 사례 예시 .....	107
표 V-24. 실험집단과 비교집단 주관적 안녕감의 변화 사례 예시 .....	109

## 그림 목차

그림 II-1. 쓰기의 인지적 과정모형 .....	35
그림 II-2. 작문 구조 모형 .....	36
그림 II-3. 쓰기의 성찰과정에 대한 이중문제공간 모형 .....	37
그림 IV-1. 연구 설계 .....	58
그림 IV-2. 실험집단과 비교집단 실험처치 모형 .....	67
그림 IV-3. SRSD-NT 훈련 모형 .....	69
그림 V-1. 쓰기의 양적 변화에 따른 평균 변화 .....	83
그림 V-2. 쓰기의 질적 변화에 따른 평균 변화 .....	89
그림 V-3. 실험집단의 회기별 쓰기의 질 변화 .....	89
그림 V-4. 비교집단의 회기별 쓰기의 질 변화 .....	90
그림 V-5. 쓰기 효능감의 평균 변화 .....	92
그림 V-6. 삶의 질 평균 변화 .....	96

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

지식 정보화 사회로 접어들면서 쓰기는 이제 개인의 생각을 표현하는 수단을 넘어서 지식을 수용하고 생산하는 수단으로 주목받고 있다. 쓰기는 성공적인 학교생활을 하는데 기초가 되는 중요한 영역이다. 특히 초등학교 시기 쓰기와 관련된 다양한 지식과 기술을 익히는 것은 상당히 중요한 발달과업이다. The National Commission on Writing에 따르면 쓰기는 학생 자신이 아는 것을 쓰는 것에 그치는 것이 아니라 새로운 정보 및 내용을 이해하도록 돕는다고 보며 (National Commission on Writing, 2003), 쓰기가 학습의 중요한 도구임을 강조하였다. 그러므로 쓰기는 학교 안팎에서 필수적인 역할을 담당하고 전 학년에 걸쳐 중요한 위치를 점하면서 학교가 생긴 이래 교육의 주요 목표가 되어 왔다 (Doly, 2004).

하지만 학자들은 우리나라 학생들의 쓰기 능력은 낮은 성취 수준을 보인다고 지적하고 있다(김애화, 김의정, 2013; 최승식, 김주환, 이순영, 2018). 쓰기는 지식, 기능과 전략이 복합적으로 작용하는 복잡한 초인지 활동으로(Walker, 2005), 쓰기 능력을 획득하기 위해서는 작업기억, 주의력, 추론, 창의성 등 여러 가지 정신적 노력이 요구된다(Saddler & Asaro, 2007). 이러한 복잡성 때문에 많은 학생들은 쓰기 활동에 어려움을 나타내며 쓰기 능력을 획득하는 데 실패하거나 낮은 쓰기 능력을 보인다. 아동들이 학년별로 습득해야 할 쓰기 능력을 제때 습득하지 못한다면 결국 심각한 쓰기 장애와 같은 어려움에 직면할 수 있다(Lienemann, Graham, & Reid, 2006). 그럼에도 불구하고 학생들의 쓰기 능력을 파악할 수 있는 자료와 정보는 매우 부족한 실정이다(박영민, 2016).

평소 학교현장에서는 쓰기 주제를 정하거나 어떻게 써야하는지에 대한 문제점이 제기되어 왔다(김동일, 2002). 특히 쓰기는 아이디어를 언어의 상징으로 활자화하여 표현하는 것이므로 초등학생에게는 주변의 도움 없이 쓰기를 수행하기에

어려움이 따를 수 있다. 따라서 이러한 상황이 지속되고 적절한 시기에 개입되지 않으면 쓰기에 대한 학습부진은 더욱 심각해질 수밖에 없다. 쓰기 습득이 어려운 경우 교과 학습에 곤란을 겪고 추후 전체적인 교과목에 큰 영향을 받는다. 쓰기 부진 아동은 쓰기에 흥미를 잃게 되면서 점차 학업 실패로 이어지기 쉽다. 학교 생활에서 어려움을 경험한 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 학교생활적응도가 낮으며(김이선, 김윤옥, 2003), 또래 관계, 교사 관계, 학교선호 및 기피 등 학교 생활적응에 영향을 미치게 됨으로써(김명순, 권희경, 2002) 이에 대한 개선이 필요하다.

학생들의 쓰기부진을 개선하기 위해서는 쓰기 과제를 수행하는 지식과 기술을 습득하고 그들의 삶의 질에 관여하는 동기와 정의적 학습을 고루 갖춘 쓰기 역량을 신장시킬 필요가 있다. OECD DeSeCo(2005)에 따르면 역량이란 지적 과제를 수행하기 위해 요구되는 지식이나 기술뿐만 아니라 특정 상황에서 태도, 신념 등 심리적 자원까지 동원하여 복잡한 요구도 충족시킬 수 있는 능력이다. 쓰기 역량은 쓰기를 수행하기 위한 지식과 기술은 물론 쓰기 수행에 관련된 태도와 신념을 두루 포괄하는 개념이다.

쓰기 능력은 자신의 지식과 기능 및 전략을 사용하여 글을 생산해 내는 과정에서 발생하는 문제해결 능력, 자신의 생각이나 정서를 바탕으로 새로운 의미를 구성하여 자유롭게 표현할 수 있는 능력, 문자 언어를 통해 글을 읽는 독자와 의사소통하는 능력을 포함한다(이소영, 2013). 쓰기는 구두법이나 철자, 문법과 같은 기술적인 요소는 물론 풍부한 어휘력을 갖추어야 할 뿐만 아니라 쓰기 상황에 맞게 자신이 알고 있는 것을 적절히 선정하고 조직하여 의미 있게 구성할 수 있는 기술을 함께 요구한다. 쓰기부진아는 쓰기 수행을 불편해하며 쓰기의 양과 질에서 취약하다. 쓰기의 양에서는 맞춤법, 문법의 정확성, 어휘 유창성이 부족하고, 쓰기의 질에서는 내용, 표현, 조직 등 쓰기 구성에서 내용 생성을 어려워하고 글의 개요를 작성하지 않고 목적을 파악하지 않는 등 많은 문제점을 드러낸다(고영실, 송재홍, 2021). 쓰기부진은 일회성 문제가 아니라 시간이 흐를수록 부진의 정도가 심각해진다. 쓰기 발달의 각 단계에서 필수적으로 요구되는 쓰기 기술을 습득하지 못하면 이후 쓰기 학습뿐만 아니라 쓰기를 요구하는 여타 교과의 학습에서도 어려움을 겪게 된다(유승아, 2019).

또한 쓰기 과제 수행에 대한 자신감은 쓰기 과제의 성공적인 수행과 관련된다. 쓰기 효능감은 글을 잘 쓸 수 있다는 자신에 대한 신념을 의미한다(Pajares, 2003). 쓰기부진의 누적은 학생 자신의 지적 활동에 대한 자신감 상실과 학습에 대한 흥미와 의욕 상실로 이어질 수 있다. 이는 곧 학교생활적응을 어렵게 하여 부정적 자아개념을 형성한다(박영민, 최숙기, 2009). 쓰기부진아는 쓰기 수행에 대한 부정적인 신념을 초래할 가능성이 높고 동기와 효능감이 낮다. 쓰기 효능감이 낮은 아동은 쓰기에 대한 흥미가 낮고 글의 내용보다는 형식이나 분량에 집중하는 경향이 있다(Troia, 2012). 이러한 현실을 감안할 때 체계적인 쓰기 지도를 통하여 쓰기 능력을 개선하고 쓰기 효능감을 고취할 필요가 있다.

한국교육과정평가원(2021)에서 조사한 전문가 의견에 따르면, 우리나라 초·중등 학생 쓰기 평가에서 정보 전달하기는 보통 수준이지만 설득하기는 보통 수준 이하이고 친교 및 정서 표현하기는 매우 저조한 수준인 것으로 나타났다. 이는 여러 가지 이유가 있겠으나, 전문가들은 설득하기의 경우 논리적 근거, 독창성 등 높은 사고 능력을 요구하며 친교 및 정서 표현하기의 경우 상대적으로 주제에 대한 경험이 부족하고 현실적으로 교육과정에서 쓰기 방법이나 전략에 대한 교육이 정교하게 다루어지지 않고 있기 때문이라고 지적하였다. 이어서 정서적인 측면에서 쓰기에 대한 자신감을 가질 수 있는 환경을 마련할 필요성을 강조하고 이를 위해 쓰기를 지도할 때 쓰기에 대한 흥미와 효능감을 염두하면서 쓰기 가치를 내면화하도록 안내할 것을 주장하였다.

쓰기부진 학생의 쓰기 역량뿐만 아니라 감정양식과 삶의 질을 동시에 개선하기 위해서는 좀 더 적극적인 노력이 요구된다. 이 연구에서는 삶의 질을 아동의 전반적인 성장과 발달에 영향을 미치는 요인으로 이해하고 자신의 삶을 스스로 평가한 자아존중감과 자신의 삶에 긍정적인 평가와 만족감을 포괄하는 주관적 안녕감을 삶의 질로 보았다. 자아존중감은 자신을 어느 정도 긍정적이고 가치 있는 존재로 여기는지에 대한 개인적인 판단을 말하며(김은주, 이시자, 2015), 개인의 성장과 발달은 물론 친구 관계와 학교생활에 대한 적응과 깊은 관련이 있다(배은경, 2011). 성공 경험에 노출되느냐, 실패 경험에 노출되느냐에 따라 자아존중감은 변화될 수 있다. 쓰기에 대한 기대 목표 수준에 비해 저조한 수행 결과는 자아존중감을 저해하고 무력감에 빠지게 한다(이기연, 2019). 자신의 학습과 관련

한 부정적 피드백은 자신의 자아에 대한 지각을 성적에 비추어 스스로 낮게 평가함으로써 자아존중감이 저하할 수 있다. 이러한 감정은 학생들 스스로에게 습관화되어 앞으로의 삶에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높다(김민지, 여태철, 2016). 따라서 능력이나 가치에 대한 긍정적인 신뢰를 심어주는 자아존중감을 갖도록 하는 것은 매우 중요하다.

또한 쓰기부진아에게 자신의 삶에 대한 긍정적인 평가와 만족도를 포괄하는 주관적 안녕감을 개선할 필요가 있다. 자신의 삶에 대한 만족도와 정서 상태에 대한 주관적 안녕감 정도가 높은 경우 그 개인은 신체적으로 건강하고 바람직한 심리적 특성을 갖게 되며 사회적 관계가 긍정적으로 형성되어 문제해결력도 뛰어날 수 있다(Furr & Funder, 1998; Huebner, 1991). 그러므로 아동들에게 삶의 만족도를 높이기 위해서 그가 지닌 긍정적 특성에 관심을 기울이고 상담을 통해 자신의 강점을 인식하고 일상생활에서 적극 활용하도록 할 필요가 있다(Park & Peterson, 2006).

King(2001)은 대학생을 대상으로 이상적인 자신의 모습을 상상하는 쓰기 실험에서 주관적 안녕감이 향상됨을 밝혀냈다. 따라서 체계적인 쓰기 활동은 개인의 쓰기 능력을 향상시키면서 동시에 그의 신념과 삶의 질을 개선할 수 있는 대안이 될 수 있다. Pennebaker와 Chung(2007)은 쓰기 활동이 심리적 외상을 지닌 사람들의 억압을 밖으로 표출하도록 도와줄 뿐 아니라 부정적인 감정을 극복하고 긍정적으로 변화시키는 요인으로 작용한다고 하였다.

우리나라에서는 읽기에 비해 쓰기 성취에 대한 연구자의 관심이 미약하다(고영실, 2020). 전통적으로 쓰기부진을 위한 교수 전략은 자기교정 및 자기점검, 또래교수 및 협동학습, 문형확장학습 프로그램이나 텍스트 구조학습 등 다양한 쓰기 학습전략을 사용하거나 멀티미디어를 활용한 경우가 있다(양정운, 강옥려, 2014). 최근에 일부 연구자는 설명글이나 주장글에 대한 쓰기 능력을 신장시키기 위한 교수 방법의 하나로 자기조절전략개발(SRSD)이라는 전략적 쓰기 모형을 개발하여 적용하였다(Graham & Sandmel, 2011; Mason, Harris & Graham, 2011).

자기조절전략개발(Self-Regulation Strategy Development: SRSD)은 자기조절 전략, 목표설정, 자기평가, 자기교수, 자기강화 등을 명시적으로 가르치는 것을 말한다. 1980년 미국의 Graham과 Harris에 의해 시작된 것으로, 쓰기 전략 교수

와 자기조절 절차를 조합하여 학습자가 쓰기에 필요한 전략과 함께 자기조절 절차를 독립적으로 사용할 수 있도록 촉진시키기 위해 고안된 것이다(Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996). Graham과 Perin(2007)은 중고등학생을 대상으로 한 쓰기 중재 연구에서 각 연구에 쓰인 문헌을 분석한 결과 가장 효과적인 쓰기 중재 방법은 전략 교수(strategy instruction), 동료 교수(peer assistance), 목표 설정하기(setting productive goal) 등이었다. 특히 전략 교수의 하위 유형으로 SRSD 훈련은 다른 전략이 결합된 접근 방식에 비해 거의 두 배 이상이 많았다(Graham & Perin, 2007). 또한 Baker 외(2009)는 SRSD 중재가 쓰기에 어려움을 호소하는 학생들의 쓰기 기술 향상에 효과적인 연구 기반 교수임을 입증하였다.

국내에서도 SRSD에 근거하여 쓰기 수행의 양과 질을 향상시키려는 연구들이 진행되었다. 이에 따르면, SRSD 훈련은 글의 내용과 길이를 향상시키고(윤송이, 강옥려, 2008), 아동이 작성한 글의 내용, 길이, 어휘 다양성, 어휘 유창성, 정확성 면에서 효과적임이 밝혀졌으며(고혜정, 박현숙, 2005), 또한 쓰기부진아의 계획 시간, 쓰기 시간, 유창성, 이야기 구성요소, 글의 내용에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(이선화, 전병운, 2007).

쓰기 지도에 대한 전통적인 접근과 전략 교수 접근에서 간과하고 있는 점은 그것이 단순히 학습자의 쓰기 능력 향상에 집중하고 있으며 학습자의 쓰기 능력 향상이 자동적으로 그의 삶의 질 개선으로 이어질 것이라고 가정한다는 것이다. 이와 같은 쓰기 지도 접근은 삶의 질 개선을 위한 직접적인 노력을 간과하고 있다. 쓰기부진을 겪고 있는 아동은 쓰기 수행에 위축감을 느껴 쓰기 과제를 회피할 수 있다. 쓰기에 대한 낮은 자기 효능감은 쓰기를 거부하거나 포기하여 연계된 교과 학습의 전이를 어렵게 할 수 있다. 이에 낮은 동기의 수준이 무엇에 기인하는지 파악하고 그에 대한 맞춤형 지도가 이루어져야 한다. 쓰기에 대한 필요와 효용성을 확인할 수 있는 기회를 제공하고 쓰기에 대한 다양한 성공 경험과 교사의 지속적이고 긍정적인 피드백이 수반되어야 한다. 자신이나 친구가 경험한 재미있는 일을 공유하고 환경적 맥락 안에서 일상과 관련된 가벼운 주제로 글쓰기를 자주 하며 쓰기 활동이 즐거운 시간이 될 수 있다는 인식의 전환이 필요하다.

따라서 아동에게는 자신의 쓰기부진이나 쓰기결함에 집중하기보다 가능성의 이

야기를 표현하고 확장하는 경험이 필요하다. 내러티브치료(narrative therapy)는 자신의 이야기 속에서 여태껏 드러나지 못했던 잠재된 빛나는 상황을 아동 스스로 찾을 수 있도록 돕는다(최지원, 2013). 이를 통해 학업부진을 겪는 학생들에게 이미 경험했지만 표현하지 못했던 자신의 가치와 자원, 꿈과 희망의 이야기를 표현하는 자리를 제공하고, 더 나아가 자신의 내러티브의 반영을 통해 정체성을 형성해 나갈 수 있다. 이미진과 김춘경(2012)은 이야기치료를 활용한 문학치료 프로그램을 통해 초등학교 고학년생의 학업스트레스를 감소시키고 자기효능감을 향상시켰으며, 박설미와 여인숙(2009)은 놀이중심의 이야기치료가 한 부모 가정 아동의 자아존중감 향상에 도움이 된다는 것을 밝혀냈다.

내러티브치료는 그 치료방법이 시작된 이래 아동을 대상으로 매우 활발하게 적용되었다. 아동은 상상력이 뛰어나고 이야기를 잘 활용하기 때문에 성인들보다 부담 없이 자신의 내러티브를 잘 수용하는 것으로 알려졌다(White & Epston, 1990). 내러티브치료자들은 사회가 아동들에게 지정하는 제한적인 역할을 수용하지 않는다. 아동들이 문제아로 낙인찍힌 내면화된 이야기를 거부하게 하고 그 대신 그들의 삶과 세계에 대하여 적극적으로 내러티브를 구성할 수 있도록 한다(고미영, 2004). 이를 통해 아동들은 나름 최선을 다했지만 조금은 아쉬웠던 경험, 만족스럽진 않지만 실패라고 여기지 않았던 경험, 자기도 모르게 사소하게 여기던 경험을 나열하여 내러티브를 구성할 수 있다. 아동들은 심리 내적이고 개인적으로 여기던 문제를 심리 외적이고 사회문화적인 맥락에서 풀어 보게 된다.

내러티브치료는 문제 자체에 집중하기보다 개인이 가지고 있는 강점이나 자원, 대안적인 이야기에 비중을 둔다(Payne, 2006). 그것은 부정적인 이야기를 버리고 예외적 사실과 독특한 성과에 기초하여 대안적 이야기를 재구성하고 삶의 태도와 질을 개선하는 데 기여할 수 있다. 이를 통해 아동은 문제의 영향력에서 벗어나 자신의 삶에 대한 전문가로서 자신의 이야기를 새롭게 써가는 경험을 할 수 있다(고미영, 2004). 따라서 쓰기부진아의 쓰기 향상을 위한 지도 전략을 수립할 때 내러티브치료의 기본전제와 개입 전략을 적용하면 그들의 쓰기 역량과 삶의 질을 개선하는 데에도 도움이 될 수 있다. SRSD와 같은 체계적인 쓰기 지도 전략을 내러티브치료의 기본전제와 개입전략에 접목한다면 쓰기부진아의 쓰기 역량은 물론 삶의 질 개선에 기여할 수 있다. 내러티브치료 기반 자기조절전략개발

(Self-Regulation Strategy Development based on Narrative Therapy: SRS-NT)은 내러티브치료의 개입 전략을 기반으로 체계적인 전략 교수인 SRSD를 재구성한 것이다. 내러티브치료에 기반한 SRSD 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 역량은 물론 삶의 질을 개선하기 위한 접근으로 그 효과성과 타당성을 검증하고 변화를 기대할 수 있을지 검토할 필요가 있다.

이 연구의 목적은 SRSD-NT 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질 개선에 어떠한 영향을 미치는지 경험적으로 검증하는 것이다. 연구자는 쓰기부진아의 쓰기 능력 향상에 효과적인 것으로 밝혀진 SRSD 훈련과 내러티브치료의 개입전략을 유기적으로 통합하여 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질을 동시에 개선할 수 있을 것으로 기대한다. 만일 이러한 기대가 현실적으로 달성된다면 쓰기부진아의 쓰기 역량은 물론 그들의 삶의 질을 개선할 수 있는 혁신적인 교수-학습 전략을 수립함으로써 전략 교수의 효과성을 극대화할 수 있을 것이다.

## 2. 연구문제

이 연구의 목적은 SRSD-NT 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질 개선에 미치는 영향을 경험적으로 검증하는 것이다. 이 연구에서 구체적으로 설정된 연구문제는 다음과 같다.

가. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 능력 향상에 긍정적이고 지속적인 영향을 미치는가?

나. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 효능감 변화에 긍정적이고 지속적인 영향을 미치는가?

다. SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 삶의 질 개선에 긍정적이고 지속적인 영향을 미치는가?

## 3. 용어의 정의

이 연구에서 사용된 용어를 조작적으로 정의하면 다음과 같다.

#### 가. 쓰기부진아

쓰기부진아(writing underachieved children)는 전반적인 쓰기 능력에서 또래보다 어려움을 보이는 학생을 말한다. 쓰기부진은 쓰기 능력을 가지고 있으나 개인적 혹은 환경적 요인의 결핍으로 인하여, 교육과정에 설정된 쓰기 학습 목표에 비추어 볼 때, 최저 학업 성취 수준에 도달하지 못하는 쓰기 능력 수준을 일컫는다. 이 연구에서 쓰기부진아는 지능검사(K-CTONI-2)에서 IQ가 경계선 이상의 범주에 있는 학생으로서 학기 초 교과학습 진단평가 결과 국어 성적이 ‘미 도달’에 해당하거나 BASA-쓰기 검사 결과 자신의 학년과 현재 수준의 차이가 1.5학년 이상의 낮은 성취를 보이는 학생을 말한다. 다만 쓰기를 위해서 읽기가 선행되어야 하기에 BASA-읽기 검사에서 2.5학년 이하의 수준을 나타내는 학생을 포함하고 있다.

#### 나. 쓰기 역량

쓰기 역량(writing capacities)은 쓰기의 지식과 기능, 가치와 신념체계, 심리적 특성을 포함한다. 이 연구에서는 역량이 쓰기 영역에서 상호작용하기 위한 기본 능력으로써 쓰기 역량을 규정하였다. 이 연구에서 쓰기부진아의 쓰기 역량을 논의할 때 지식과 기능은 ‘쓰기 능력’을 통해 탐색하고 가치와 신념은 ‘쓰기 효능감’을 통해 파악한다.

##### 1) 쓰기 능력

쓰기 능력(writing ability)은 쓰기에 대한 상위인지로서 쓰는 사람과 읽는 사람 간에 상호 의사소통할 수 있는 능력이며(Hayes, 1996), 작가가 자신의 지식과 기능 및 전략을 사용하여 글을 생산해 내는 능력이다(가은아, 2011). 글의 종류에 따라 그 특성에 적합한 하위요소가 다르므로 쓰기 능력을 평가하는 요소도 달라

진다(신현숙, 2005; Slomp, 2012). 이 연구에서는 선행연구를 근거로 쓰기 능력을 쓰기 양과 쓰기의 질로 구분하여 평가한다. 쓰기의 양은 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수로 구분하여 평가하고, 쓰기의 질은 내러티브치료의 특성에 초점을 맞추어 쓰기의 내용, 조직, 표현 등의 하위 요소로 나누어 평가한다.

## 2) 쓰기 효능감

쓰기 효능감(writing efficacy)은 Bandura(1997)의 자기효능감에 근거한 개념으로, 학습을 위한 쓰기에서 수행에 필요한 행동 과정을 조직하고 실행하여 쓰기를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 의미한다(Pajares et al., 2006). 즉, 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 대하여 개인이 지니고 있는 믿음으로 정의된다. 따라서 개인이 높은 쓰기 효능감을 지니고 있다면 실제로 가진 쓰기 능력과는 별개로 더 높은 수준의 수행을 나타내게 된다는 것을 보여준다(Martinez, Kock & Cass, 2011). 이 연구에서 쓰기 효능감은 쓰기 능력에 대한 자신감과 어려운 쓰기 과제에 대한 긍정적 도전에 대한 믿음과 신념을 말한다.

## 다. 삶의 질

삶의 질(quality of life)이란 개인이 거주하고 있는 문화권과 가치체계 안에서 자신의 목표, 기대, 규범, 관심과 관련하여 자신이 처해있는 상태에 대한 자각을 말한다(WHOQOL Group, 1988). 이 연구에서는 삶의 질을 아동의 전체적인 성장과 발달에 영향을 미치는 요인으로 이해하고 개인의 자아존중감과 주관적 안녕감이 증진될 때 개인의 전반적인 삶이 향상되는 것으로 간주한다(Ryff, 1989).

### 1) 주관적 안녕감

주관적 안녕감(subjective well-being)은 자신의 전반적인 삶에 대한 개인의 주관적인 평가를 말한다(Diener, 2000). 그것은 삶에 대한 인지적 평가인 삶의 만족도와 정서적 경험인 긍정 정서와 부정 정서를 포괄하는 주관적 심리상태이다(Diener, 1984). 이 연구에서 주관적 안녕감은 삶의 질에 대한 주관적 평가를 뜻하는 것으로 개인적 측면, 관계적 측면, 집단적 측면에서 자신의 삶을 긍정적으

로 평가하는 정도로 정의된다.

## 2) 자아존중감

자아존중감(self-esteem)은 자신에 대한 평가적 태도와 느낌을 말한다. Rogenberg(1965)는 자아존중감을 하나의 특별한 객체, 즉 자아에 대한 긍정적, 부정적 태도로 정의하였다. 자아존중감은 개인의 발달적 변화와 적응에 중요한 역할을 하는 심리적 요소로서, 자아존중감이 높은 사람은 자신에 대한 만족과 존중, 긍정적 생각이 많고 자신을 가치 있는 사람이라고 느끼지만 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 부정적으로 평가하며 쓸모없고 실패한 사람이라고 느낀다. 이 연구에서 자아존중감은 자아에 대한 긍정적 또는 부정적 태도를 가지는 정도, 즉 자기 자신을 가치 있는 사람이라고 생각하는 정도를 의미한다.

## 라. 내러티브치료 기반 자기조절전략개발

내러티브치료 기반 자기조절전략개발(Self-Regulation Strategy Development based on Narrative Therapy: SRSD-NT)이란 내러티브치료의 개입 전략을 기반으로 체계적인 전략 교수인 SRSD을 재구성한 것이다. 이 구성개념에 포함된 용어의 조작적 정의는 다음과 같다.

### 1) 자기조절전략개발

자기조절전략개발(Self-Regulation Strategy Development: SRSD)은 학생이 스스로 내용을 생성하여 글을 쓸 수 있도록 쓰기에 필요한 전략과 기술 및 자기조절 전략을 체계적으로 가르치기 위한 교수 전략이다(Graham & Harris, 2003). 그것은 ①배경지식 형성하기(Develop Background Knowledge), ②토의하기(Discuss It), ③시범보이기(Model It), ④기억하기(Memorize It), ⑤지원하기(Support It), ⑥독립적 쓰기(Independent Performance)의 6단계로 구성되어 있다. 구체적인 절차나 단계는 학습자의 상태나 교사 및 환경에 따라 수정변경이 가능한 융통성 있는 모형이다(Santangelo, Harris, & Graham, 2007). SRSD 모형은 쓰기에 필요한 지식, 기술, 태도 및 자기조절 전략을 STOP & LIST와 TREE 같은 체계적인

전략을 적용한다. 이 연구에서는 표준 SRSD 모형에 설득하는 글을 작성하기 위한 TREE 전략을 채택하여 비교집단에 적용하였다.

## 2) 내러티브치료

내러티브치료(narrative therapy)는 아동이 경험한 삶의 이야기를 이해하는 쓰기를 통하여 교수자와 협력하여 지배적 내러티브를 버리고 자신에게 힘과 만족을 주는 대안적 내러티브로 재구성하는 과정을 의미한다. 내러티브치료는 내담자의 문제가 그의 삶에 미치는 영향력을 줄이고 개인 안에 존재하는 문제를 스스로에게서 분리하여 자신의 전체성을 볼 수 있도록 돕는 유용한 치료접근이다 (Laube & Trefz, 1994; Madigan, 2011; White & Epston, 1990). 내러티브 치료사는 내담자가 자신의 삶에 분명히 존재했지만 이야기되지 않은 경험을 모아서 일관된 줄거리로 엮음으로써 문제에 대한 대안적인 해결책을 제시하도록 조력한다. 이 연구에서는 송재홍(2021)의 연구의 내러티브 전략을 바탕으로 내러티브치료를 E-M-E-M-R의 다섯 단계 기법으로 구조화한다. 즉, E-M-E-M-R 기법은 문제를 외재화하기(Externalizing the problems), 문제의 영향력 평가하기(Mapping the problem's influence), 독특한 결과 탐색하기(Exploring unique outcomes), 독특한 결과의 영향력 평가하기(Mapping the unique outcome's influence), 회원 재구성하기 또는 다시 쓰기(Rewriting or remembering) 등을 포함한다.

## 3) 내러티브치료 기반 자기조절전략개발

SRSD-NT는 SRSD 모형과 내러티브치료를 접목하여 새롭게 구성된 통합적 쓰기 훈련모형이다. 이 연구에서는 표준 SRSD에서 적용한 TREE 전략 대신 내러티브치료의 E-M-E-M-R 기법을 적용한다. 따라서 SRSD-NT는 내러티브치료의 E-M-E-M-R 기법을 기반으로 배경지식을 개발하고 토의하며 시범보이기, 기억하기, 지원하기, 독립적 수행하기 등 일련의 절차에 따라 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질을 개선하기 위한 체계적인 쓰기 지도전략을 말한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 쓰기부진

#### 가. 쓰기부진의 정의

학습부진은 아동의 학업성취가 낮은 상태를 일컫는 포괄적인 용어로 맥락에 따라 다양한 의미로 사용된다. 교육부에서는 학습부진 학생을 기초학습부진 학생과 교과학습부진 학생으로 구분하고 있다. 전자는 초등학교 3학년 수준의 읽기, 쓰기, 기초수학 능력에 도달하지 못하는 학생을 말하고, 후자는 국어, 수학, 영어, 사회, 과학 교과에서 해당 학년의 교육과정에 제시된 최소 수준의 목표에 도달하지 못한 학생을 일컫는다(송재홍, 2018).

아동들이 학령기에 들어서면서 주로 말하기를 통해 이루어지던 언어 경험이 확장되어 읽기를 익히고 이에 따른 쓰기와 관련된 활동을 요구받게 된다. 쓰기는 배우고 느낀 내용을 표현하는데 필요한 능력일 뿐 아니라, 배움을 확장하는 데에도 매우 필요한 능력이다(Bangett-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007). 그러나 현장에서 읽기보다 쓰기에서 더 심각한 부진이 나타난다고 하는 문제가 지속적으로 제기되고 있어 쓰기 관련 연구의 중요성을 부각시키고 있다(고영실, 송재홍 2021; 양민화, 서유진, 2009).

쓰기 교육의 중요성에도 불구하고 학교에서는 쓰기를 잘하는 학생과 쓰기를 잘 못하는 학생이 발생하고 있으며 학생들의 능력에 맞는 쓰기 교육이 이루어지지 못하고 있다(김동일, 이대식, 신중호, 2016). 학교현장에서 쓰기 지도는 정규 교과 시간에 밀려 도외시되고 있으며 교사들도 학생들에게 주제의 내용을 어떻게 떠올릴 것인지 내용을 어떻게 짜임새 있게 조직하면 효과적인지 일단 표현한 글은 어떻게 고쳐야 하는지를 구체적으로 가르치지 못하고 있다. 더구나 전통적인 철자법 지도인 받아쓰기 등의 수업은 사라지고 IT기술을 이용한 학습매체의 변화나 코로나로 인한 온라인 수업으로 쓰기의 기회가 더 축소되고 있다.

이러한 특성을 고려하고 효율적인 쓰기를 지도하기 위해서는 쓰기부진에 대한

명료한 정의가 필요함에도 불구하고 아직까지 제대로 된 개념을 설명하지 못하고 있다(이대식, 2019). 이에 이 연구에서는 쓰기부진 관련 선행연구를 통하여 쓰기부진의 공통된 속성을 추출하고 쓰기 연구의 방향과 성격을 규명하는 쓰기부진에 대한 개념을 정의하고자 한다. 선행연구들에서 제시하고 있는 쓰기부진에 대한 정의를 살펴보면 표 II-1과 같다.

표 II-1. 쓰기부진에 대한 정의들

연구자	내용
이재승 (2000)	작문 부진이란 선천적인 요인보다는 후천적, 다시 말해 환경이나 교육적 요인 등으로 인해 해당 학년 수준에서 부딪치게 되는 작문 상황에서 과제를 제대로 해결해 나가지 못하는 상태를 말한다.
박주현(2002), 양정윤, 강옥려 (2014)	쓰기부진은 잠재적으로는 쓰기 능력을 갖고 있음에도 불구하고 어떠한 원인으로 인해 쓰기 능력이 제대로 발휘되지 못하여 쓰기 능력 발달 수준이 낮아 해당 학년의 최저 목표에 도달하지 못하는 것을 의미한다.
최정은(2004)	쓰기부진은 쓰기 능력은 가지고 있으나 개인적 혹은 환경적 요인의 결핍으로 인하여, 교육과정상에 설정된 쓰기 학습 목표에 비추어 볼 때 최저 학업 성취수준에 도달하지 못하는 쓰기 능력 수준이다.
임천택(2011)	쓰기부진은 후천적 요인으로 인하여 쓰기 교육과정에서 기대하는 최소한의 학업 성취수준에 미달한 것을 말한다.
강동훈(2013)	쓰기부진이란 잠재적인 쓰기 능력을 가지고 있음에도 불구하고 해당학년 수준에서의 쓰기 능력을 제대로 발휘하지 못하는 것을 의미한다.

표 II-1에 나타난 기존 연구의 쓰기부진아의 공통된 속성은 첫째, 쓰기 능력을 가진 학습자이며, 둘째, 부진을 보이는 원인이 후천적 요인으로 발생하고, 셋째, 쓰기 발달정도가 해당 학년의 다른 학생들에 비해 낮아 최저 성취수준에 도달하지 못한다는 것이다. 아울러 심각한 신체적·정신적 장애로 쓰기 학습이 불가능한 경우는 쓰기부진에서 제외한다. 단, 쓰기부진은 쓰기장애와 구별된다. 쓰기장

에라는 말은 ‘특수학생을 지칭하는 개념으로 신체적·정신적 결함으로 인해 학습에 장애가 발생한 경우’를 지칭한다. 따라서 이 연구에서는 선행연구의 쓰기부진 정의를 종합한 교육목표에 맞는 조작적 정의를 내린다.

#### 나. 쓰기부진의 원인과 진단

쓰기 능력은 고정적인 것이 아니라 신체적·정신적인 성숙과 맞물려 성장하고 발달한다. 그러나 학습자들마다 쓰기 능력에 발달차이가 생기고 이를 규명하기 위한 연구가 지속되어 왔다. 초기의 연구에서는 선천적인 원인이 부각되었으나 최근에는 선천적인 잠재력이 있다 해도 적절한 환경이 뒷받침되지 않으면 쓰기 능력의 발달이 어렵다는 후천적인 요인이 새로 밝혀지고 있다.

이러한 입장에서 보면 쓰기부진아가 생기는 것은 쓰기 능력의 발달에 영향을 주는 외적 요인과 내적 요인이 결핍되어 쓰기 능력이 발달을 저해한 것으로 볼 수 있다. 따라서 쓰기 발달에 영향을 주는 원인과 관련된 내적, 외적 요인을 살펴보고 쓰기부진의 진단에 대해 점검하였다.

##### 1) 학습자 외적 요인

쓰기 능력의 발달에 영향을 끼치는 학습자 외적 요인은 크게 가정 환경적 요인과 학교 환경적 요인이 있다. 학습자의 언어 발달에 가정 환경적 요인이 큰 영향을 끼친다는 것은 이미 많은 연구에서 밝혀진 바 있다(김동일 외 2018). 부모의 관심, 가족과의 유대 관계, 자연스러운 언어 경험, 경제적 수준, 독서 자료, 쓰기 학습에 대한 부모의 안내와 지도 등 읽고 쓰기에 친숙한 가정의 경험들이 쓰기 발달과 밀접한 관련이 있다. 실제로 쓰기부진을 보이는 아동 중에서는 편부, 편모가정의 아동들이나 저소득 계층의 아동 등 가정에서 부모와 접촉하는 시간이 적은 아동들이 많다. 즉 가정에서 읽고, 쓸 수 있는 능력을 기를 수 있는 환경을 조성해 주지 못하는 것은 쓰기부진을 초래하는 하나의 원인이 될 수 있다는 것이다(김승국 외, 2006).

학교 환경적 원인으로는 학교에서의 쓰기 지도 프로그램, 쓰기 지도 방법, 쓰기 자료, 환경 등을 들 수 있다. 학생의 수준(학습 속도, 경험, 학습 준비도 등)에 적

당하지 않은 학습 지도를 받았거나 쓰기에 대한 부정적인 지적을 많이 받았을 때, 쓰기의 과정적 측면을 무시하고 결과만을 가지고 평가하는 경우, 쓰기가 의미 없는 단순히 쓰는 행위일 때 학습자는 불만족스러운 학습을 경험하게 되고 결국 쓰기부진아가 발생할 가능성이 높아진다.

## 2) 학습자 내적 요인

학습자 내적 요인으로는 인지적 요인, 정의적 요인, 생물학적 요인을 들 수 있다. 첫째, 인지적 요인은 과제를 처리하는 인지과정의 결함으로 오는 정보처리요인과 초인지적 요인으로 살펴 볼 수 있다. 학습부진 학생이 어떤 유형의 정보이든 그것을 부호화, 저장, 인출하는 과정에 결함을 보일 경우 글을 잘 쓰지 못할 가능성이 높아진다(Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). 글을 잘 쓰기 위해서는 이전에 배운 내용을 잘 기억해야하고, 글을 쓰는 과정에서 여러 가지 정보를 정교화 하여 종합할 수 있어야 된다. 과제가 주어졌을 때 과제를 해결하기 위한 인지전략, 자신의 인지과정을 통제하고 자신의 인지활동을 아는 초인지가 필요하다(Brown, 1978). 초인지의 결함은 학습활동에 소극적이고 비계획적이며, 효율적인 학업수행에 필요한 전략의 부재와 그것을 활용하는 기능이 부족으로 나타난다(Dickman, 1990). 이러한 여러 가지 지식들의 관계나 필요한 정보의 선별을 위한 지식이 없거나 효과적으로 활용하지 못할 경우 쓰기에 부진을 보인다.

둘째, 정의적 요인에는 집중력, 동기, 부정적 자아관 등이 있다. 학습부진 학생은 필요한 자극에 주의를 집중하는데 결함이 있으며 한 가지 일에 충분한 시간 동안 주의를 집중하지 못하고 산만한 행동을 보인다. 쓰기라는 행위는 완성하기까지 높은 집중력을 필요로 하기 때문에 집중력이 낮은 경우 쓰기가 어려울 수 있다. 쓰기에서 성공을 경험하지 못한 쓰기부진아들은 쓰기의 동기가 낮아지고 부정적 자아관을 갖게 될 가능성이 높아진다(여승수, 2010). 학습에 대한 흥미와 동기의 결여는 학습에 대한 능동적 참여를 방해하고 불안해하거나 거부하기도 한다. 또한 부적절한 귀인 성향이 학습부진의 원인이 되기도 한다(박현숙, 배성우, 김이영, 2008). 실패하는 이유는 능력과 과제의 난이도에 따라 쉬웠기 때문이라고 생각하며 자신의 성공에 대한 공헌을 인정하지 않는다(Jacobsen, Lowery, & DuCette, 1986). 학습의 실패와 문제의 누적으로 부정적인 경험을 하게 되고

낮은 동기로 학습활동이나 전략사용에 결함을 보인다는 지적을 하였다.

셋째, 신체적 요인에는 뇌 기능의 약화, 시각적 능력, 청각적 능력, 일반적인 신체 능력이 있다. 뇌 기능이 약한 경우나 시각적·청각적으로 정보를 습득하기 어려운 경우, 쓰기를 지속하기 힘들 만큼 몸이 약하거나 필기가 어려울 만큼 소근육에 마비나 신체장애가 있어 쓰기를 어렵게 만든다(이재승, 2002).

이와 같이 쓰기부진의 원인은 학습자의 외적 요인과 내적요인으로 크게 나누어 볼 수 있다. 그러나 실제 학습자의 쓰기부진의 원인은 어느 특정 요인 하나가 결정적인 영향을 미쳤다고 보기는 여러 요인 간에 상호 영향력을 작용했다고 보는 것이 타당하다. 학교 환경이나 가정 환경적 요인으로 인하여 내재적인 문제가 생길 수 있고 개인의 내재적인 원인으로 인하여 쓰기 학습 환경까지 문제가 생길 수도 있다는 것이다. 이 연구에서는 쓰기부진을 선천적인 요인보다는 후천적 요인으로 인해 해당 학년 수준에서 요구하는 쓰기 능력을 지니지 않으며 해당 학년 수준에서 요구하는 쓰기 과제를 제대로 해결해 나가지 못하는 학습자로 보았다. 따라서 쓰기부진 문제를 해결하기 위해 학습자의 내적요인 중 정서·동기적 요인에 초점을 두어 쓰기 능력을 개선할 수 있는 방법을 모색하고자 한다.

### 3) 쓰기부진의 진단

쓰기부진은 학습부진의 하위영역이라 할 수 있다. 이수진(2016)은 학습부진에서 도출한 내용을 바탕으로 쓰기부진을 조금 더 정교화하여 기초적 쓰기의 진단 영역을 쓰기 준비도, 글자 쓰기, 작문으로 구분하였다. 쓰기 준비도는 쓰기를 위해 학습자가 물리적, 정서적, 인지적으로 준비된 상태를 말한다. 낱자나 단어를 읽는 수준과 도구로 무언가 쓸 수 있는 능력, 문자로 표현하고 싶은 욕구라 할 수 있다. 글자 쓰기는 글씨 쓰기와 철자 쓰기가 합쳐진 개념으로 글자와 소리의 관계를 알아 말을 듣고 낱자와 연결할 수 있는 수준이다. 따라서 이 연구의 기초적 진단의 영역은 기초학습 수준의 쓰기보다는 교과 학습에서의 쓰기, 즉 쓰기 준비도와 글자 쓰기가 갖추어져 있는 수준의 작문 영역을 쓰기 능력의 기준으로 삼는다. 이런 점에서 쓰기부진을 진단함에 있어서 이재승(2004)은 가정이나 학교 또는 사회에서 해당 학년에 요구하는 수준의 쓰기 과제를 기준으로 하였고, 강동훈(2013)은 해당 학년의 평균수준을 고려하도록 강조하였다.

쓰기부진의 개념을 명료화하기 위해서는 선행연구에 제시된 쓰기발달을 바탕으로 쓰기부진을 분석할 필요가 있다. 선행 연구에서 사용된 쓰기부진아의 선별 기준을 점검함으로써 쓰기부진아의 특성을 이해하고 쓰기부진을 평가하는 데 좀 더 유용할 것으로 보인다. 표 II-2는 선행연구에서 쓰기부진아를 선별하기 위해 제시하고 있는 기준을 정리한 것이다.

표 II-2. 선행연구에서 제시된 쓰기부진아의 선별 기준

연구	쓰기부진아의 선별 기준	학년
홍성란, 박현숙 (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 담임교사 추천</li> <li>• 쓰기표현 기초능력(한국교육개발원): 최하위 5% 이내</li> <li>• K-WISC: 85이상</li> <li>• 기초학습기능검사-읽기 I (읽기재인): 90점 25%ile 이상</li> </ul>	초등 5, 6학년 (20명)
양정윤, 강옥려 (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 학습에 문제를 겪는 학생</li> <li>• 쓰기 기초학습진단평가 79점이하</li> <li>• K-SPM I 레이븐 지능검사: -1표준편차 이상 정상범주</li> </ul>	초등 3학년 (3명)
이재국 외 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KOLRA(한국어 읽기검사)-받아쓰기: 25%ile 이하</li> <li>• K-CTONI-2(한국비언어지능검사 2판): 도형검사에서 지능지수에 지적장애가 없는 아동</li> </ul>	초등 2-5학년 (10명)
김애화 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 담임교사의 관찰과 추천</li> <li>• K-WISC-III: 언어성 지능검사 70이상</li> <li>• BASA-R: 하위 16%ile(백분위 16)</li> <li>• BASA-R: 4단계 이상</li> </ul>	초등 1-6학년 (92명)
김유정, 강옥려 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 담임교사 추천</li> <li>• KISE-BATT: 학력지수 84점</li> <li>• SPM-I(지능검사): 정상범주</li> </ul>	초등 2학년 (3명)
박현민, 이우진 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지역아동센터에서 의뢰</li> <li>• K-WISC-III: 언어성 80이상</li> <li>• 수용·표현 어휘력 검사(REVT): 어휘력 -1표준편차 이상</li> <li>• BASA-R: 읽기수준 3단계 이하</li> <li>• BASA-W: 쓰기수준 4단계 이상</li> </ul>	초등 4-6학년 (20명)

표 II-2에 나타난 쓰기부진아의 선별 기준을 정리하면 다음과 같이 요약된다. 첫째, 대부분의 선행 연구가 상대적 기준을 적용하여 집단내의 상대적 위치에 따라 판단하고 있다. 대다수 연구의 기준은 하위 25% 이하를 기준으로 삼아 구분하고 있다. 둘째, 대부분 선행연구가 지능검사를 실시하고 있다. 설령 지능검사 도구가 상이하더라도 지능 지수가 -1 표준편차 이상이거나 경계선급 이상인 경우이다. 이상의 결과를 종합하여 이 연구의 쓰기부진은 잠재적인 쓰기 능력은 가지고 있으나 개인적 혹은 환경적 요인의 결핍으로 인하여 쓰기 발달 정도가 낮아 해당 학년에서 수행해야 하는 쓰기 교육목표의 최저 성취 수준에 도달하지 못하는 것을 의미한다. 따라서 이 연구에서는 위의 조건을 충족하고 쓰기부진의 수준을 학생 글로 평가하여 점수화한 결과를 근거로 판단할 것이다.

## 2. 쓰기부진아 특성과 쓰기 역량 및 삶의 질

### 가. 쓰기부진아의 특성

쓰기부진아는 쓰기를 어려운 작업으로 여기고 쓰기 활동 참여에 미진하다. 이 학생들은 쓰기 지식, 기능 및 전략, 태도 면에서 제한된 능력을 보이며 쓰기 전략의 활용능력도 더디며 특별한 교육적 조치가 요구되기도 한다. 그렇지만 쓰기에 어려움이 있는 학생은 학교에서 일반 아동들보다 쓰기 교육에 소홀하고 쓰기 연습시간도 적다(Bui, Schumaker, & Deshler, 2006). 이로 인해 쓰기 문제는 학년이 올라갈수록 더욱 심화되고 아동의 학교생활 전반에 부정적인 영향을 끼치게 된다. 또한 쓰기는 복잡한 사고 과정을 요하고 쓰기를 구성하는 하위 기능에 수반되는 처리를 위한 인지적 부담 때문에 쓰기 과정의 제약으로 작용할 수 있다. 이에 김승국 외 (1997)가 정리한 표 II-3를 활용하여 쓰기가 미숙한 학생들의 특성을 알아보고 쓰기를 향상시키기 위한 방안을 계획하고자 한다.

표 II-3. 글을 잘 쓰는 아동과 잘 쓰지 못하는 아동의 비교

구분	잘 쓰는 아동	어려움을 호소하는 아동
과 정	쓰기 전 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 메모를 한다.</li> <li>• 주제를 찾고 토론한다.</li> <li>• 독자의 의도와 목적을 고려한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 아이디어나 계획을 세우지 않는다</li> <li>• 쓰기 전 토론에 참여하지 않는다.</li> <li>• 독자의 의도와 목적을 고려하지 않는다.</li> </ul>
	초고 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 독자를 위하여 적절한 문체로 쓴다.</li> <li>• 쓰는 것을 멈추어서 다시 읽고 생각하는 것을 자주 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문체가 부적절하다.</li> <li>• 쓰는 것을 멈추어서 생각하는 것을 하지 않는다.</li> <li>• 철자와 쓰기 기제를 중시한다.</li> </ul>
	수정과 편집 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 내용을 다시 보고 바꾼다.</li> <li>• 오류를 수정한다.</li> <li>• 수정과 편집을 하는 동안 독자를 고려한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 내용을 바꾸지 않는다.</li> <li>• 표면적으로 드러난 오류만 수정한다.</li> <li>• 단지 글을 깨끗하게 쓰기 위해 수정한다.</li> </ul>
산 출 자 원	유창성 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 배당된 시간에 많은 단어를 쓴다.</li> <li>• 완성된 문자를 쓴다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 배당된 시간에 몇 단어만 쓴다.</li> <li>• 완성되지 않은 문장을 쓴다.</li> </ul>
	구문 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 구와 절을 사용해서 복문을 쓴다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 단순한 주어-동사나 주어-목적어-동사 문장을 쓴다</li> </ul>
	어휘 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 성숙한 단어를 사용한다.</li> <li>• 좋아하는 단어를 피한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 좋아하는 단어를 반복한다.</li> <li>• 높은 빈도의 단어를 사용한다.</li> </ul>
	내용 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 주제에 맞게 쓴다.</li> <li>• 논리적 주제를 진술하고 글감을 잘 조직한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 부적절한 정보를 포함하며 응집성 있게 글감을 조직하지 못한다.</li> </ul>
	관례 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 오류가 거의 없다</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 오류가 많으며 알아보기 어렵다</li> </ul>

출처: 김승국 외 공저 (1997). 학습장애 아동교육의 이론과 실제. 교육과학사. pp. 245-246.

이제까지 학생들의 쓰기 능력을 향상시키기 위해서 다양한 인지적 기능 중심의 쓰기 지도가 이루어져 왔다. 그 결과 쓰기의 인지과정을 규명하는 연구와 쓰기의 인지과정에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 탐구하는 연구가 있었다(박영민, 최숙기, 2009). 이를 바탕으로 쓰기의 양과 질을 향상시키는 데 초점을 두

고 있는 지도방안이 이루어져 왔다(Lienemann, Graham, & Reid, 2006). 그러나 인지적 기능 중심의 쓰기 지도방법은 글을 쓰는 개인의 정서적 요인을 소홀히 했다는 문제를 안고 있다. 쓰기 동기, 쓰기 태도, 쓰기 신념 등을 쓰기 수행에 실질적인 영향을 미치는 요인임에도 불구하고 인지 중심의 연구에서는 주목을 받지 못했다.

학생들이 쓰기를 통해서 다양한 쓰기경험을 한다. 필자가 쓰기를 통해 겪게 되는 경험과 그 결과에 따른 인지적, 정서적 만족감을 포함하는데 쓰기를 통하여 유용한 정보를 제공받았는지 학습에 도움이 되었는지, 다른 사람과의 의사소통은 가능했는지 등 쓰기의 가치나 중요성에 대한 인식과 관련된다. 쓰기 경험은 글을 쓰는 과정이나 결과에 행복감을 느꼈는지 좌절감을 느꼈는지, 또는 즐거웠는지, 불안하고 지루했는지 등 필자가 쓰기를 통해 느끼게 되는 정서적 상태와 관련 있다(가은아, 2011). 쓰기 수행에 대한 피드백을 포함하는 교사와 친구들의 반응은 학생들이 쓰기 정서 및 동기를 형성하는데 영향을 미친다.

어떤 과정을 거치면서 글을 써 나가고 그 결과가 텍스트에 어떻게 반영되어 나타나는지에 따라 쓰기 수행이 격려되고 촉진되어 긍정적인 경험이 쌓일 수 있다. 반면, 쓰기가 아무런 도움이 되지 않고 지루하고 힘든 작업이라는 경험이 축적되면 학생들이 쓰기에 대해 회피감정을 가지게 되기도 한다. 학습부진은 누적된 실패의 경험에서 비롯되기도 한다. 송중용(2000)은 학습부진의 주된 원인이 학습부진 이전 기본 욕구의 미충족과 더불어 아동의 성장과정에서 일어나는 누적된 실패 경험이라고 기술하였다. 특별히 배움에 있어서 이전의 실패 누적은 개인의 인지적 요인보다는 자기개념, 자기존중, 자기가치감, 사회적 상호작용, 태도 및 가치, 초인지적 능력 등 심리적 요인에 부정적으로 영향을 주며, 이 부정적 연결 고리가 되어 다시 학습부진에 영향을 주게 된다(윤만석, 2010). 이러한 심리적 순환작용으로 학습부진아는 크게 어려움을 겪게 된다. 쓰기의 경우도 이와 같다.

Bloom은 첫 학습에서의 성공과 실패의 경험은 다음 학습에 영향을 끼치며 이후 학습에 누적됨으로써 흥미와 태도 등이 일반화되고 내면화되어 학습자들이 감정을 자아로 이전시킨다고 주장한다(정중식, 2000 재인용). 즉, 실패 경험의 누적은 흥미저하, 부정적인 태도나 부정적인 자아개념을 형성하는 주요한 원인이

되고 학습부진에 영향을 주게 되는 것이다. 또한 학습에 부정적인 영향을 주는 불안 정서도 비성공적인 경험이 반복되어 나타날 수 있다. 실패의 반복은 후속 학습에 대한 불안을 가중시켜 자신감을 잃게 만든다. 더욱이 교사나 부모로부터 받는 피드백이 꾸중이나 질책이면 근심과 걱정으로 불안 상태에 놓이게 된다(김선외 2001). 이러한 질타가 성장 내내 이어지면 인정받지 못함을 느끼게 되고 자신은 사랑받지 못하고 무능력하다는 왜곡된 자아상과 타인에게 도움을 주지 못한다는 왜곡된 타인상을 내면화 하게 된다. 이러한 비합리적 신념을 가지게 되면 아동들은 자성예언을 통해 새로운 경험을 만나도 학습동기를 지속하려 하지 않게 되어 결국 학습부진으로 이어지게 된다(Rathvon, 1996).

쓰기부진아는 대부분 학습상황 뿐만이 아니라 일상생활에서도 실패의 경험이 이어진다. 따라서 자신에 대한 자존감이 낮고 위축된 정서와 비합리적인 신념으로 자신의 사고체계를 덮고 있을 수밖에 없다(송종용, 2000). 학교와 사회 환경에서도 경쟁을 부추기고 비교대상으로 학습이 되었을 때 아동들은 성취지향적인 내적 동기보다 성공지향적인 외적 학습동기를 선택하게 된다. 타인의 평가와 피드백에 의지하고 인정받으려는 성공지향적인 학습동기를 가지게 되고 반복적으로 실패를 경험하면 아동은 학습된 무력감을 가질 수밖에 없다(김아영, 조영미, 2001). 이와 같이 쓰기부진아들은 겪는 수많은 실패 경험과 심리적 욕구좌절을 극복하기 위한 문제해결 방향은 인지적 접근과 함께 정서적 접근으로 재설정 할 필요가 있다.

#### 나. 쓰기 역량

미래 사회에서 학생들이 획득해야 할 교육 내용으로 지식을 대신하여 ‘역량’이 대두되고 있다. 이는 기존의 지식중심교육이 급변하는 미래 사회를 대비하기에 적절하지 않다는 생각 때문이다. 전통적으로 형성되어 왔던 학문의 경계가 모호해지고 새로운 지식이 끊임없이 생산되며 복잡하고 다양한 상호작용이 이루어지고 있기 때문으로 풀이된다.

OECD의 DeSeCo(2005)에 의하면 “역량(competence)이란 고도의 복잡한 상황을 잘 헤쳐 나갈 수 있는 능력을 말하며, 이는 인지적인 능력만 아니라 동기적, 윤리

적, 사회적, 그리고 행동적 영역까지 포괄한다. 역량은 개인의 특질 및 학습을 통해서 습득할 수 있는 지식과 기능, 가치와 신념 체계, 습관과 다른 심리적 특성까지 모두를 포괄하는 개념이다”라고 설명하며 일련의 지식, 기능, 태도, 가치를 특정 상황의 맥락에 맞게 적용할 수 있는 능력으로 보고하였다. 그러나 역량에 대한 정의는 학자마다 조금씩 차이를 보이고 있다. 윤종혁 외(2016)는 광의의 개념으로서 역량이란 과제 수행을 위해 자신이 갖고 있는 지식이나 기술, 전략 등을 제조정하고 능동적으로 운용할 수 있는 능력이라고 정의하였다. 또한 이광우 외(2009)는 역량이란 다양한 현상이나 문제를 효율적으로 혹은 합리적으로 해결하기 위해 학습자에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 총체라고 정의하였다.

역량은 학습을 통해 습득될 수 있으며, 여러 영역에서 공통적으로 요구되는 기본 능력이기 때문에 지식중심의 교육과정의 대안으로 역량중심 교육과정에 대한 논의가 교육계에서 활발해지고 있다. 이 연구에서 쓰기 역량은 역량이 쓰기 영역에서 상호작용하기 위한 기본 능력으로 정의된다. 따라서 쓰기 역량은 쓰기의 지식과 기능, 가치와 신념체계, 심리적 특성을 모두 포함한다. 이 연구에서 쓰기부진아의 쓰기 역량을 논의할 때 지식과 기능은 ‘쓰기 능력’을 통해 탐색하고 가치와 신념은 ‘쓰기 효능감’을 통해 파악한다.

#### 1) 쓰기 능력

쓰기 능력이란 쓰기에 대한 상위 인지이며, 쓰는 사람과 읽는 사람 간에 상호 의사소통할 수 있는 능력을 말한다(Hayes, 1996). Slomp(2012)는 쓰기 능력이 쓰기를 수행하는 과정에서 발견되고, 쓰기 수행의 결과물인 텍스트에 반영되기 때문에 쓰기수행의 과정과 결과를 분석해서 측정할 수 있다고 하였다. 임천택(2005)은 쓰기 능력을 과제에 대한 수사적인 상황을 인식하고 적절한 지식과 전략을 활용함으로써 주어진 문제를 해결하는 고도의 사고 과정에 의존하는 문제해결능력이라고 하였다. 이상의 연구들을 종합하면 쓰기 능력은 자신의 지식과 기능 및 전략을 사용하여 글을 생산해 내는 과정에서 발생하는 문제해결 능력, 글 쓰는 이가 자신의 생각이나 정서를 바탕으로 새로운 의미를 구성하여 자유롭게 표현 할 수 있는 능력, 문자언어를 통해 글을 읽는 독자와 의사소통할 수 있는 능력이라고 정의할 수 있다.

쓰기에 어려움을 갖고 있는 쓰기부진아는 또래들보다 어휘수준이 낮고 다양한 어휘를 구사하지 못하며 덜 복잡한 문장구조를 사용한다(Morris & Crump, 1982; Parker, Tindal, & Hasbrouck, 1991; Poplin et al., 1980). 또한 조직화된 단어를 쓰지 못하고 쓰기를 계획하고 수정하는 능력이 부족하며 이야기 산출과 주제의 성숙, 조직화, 문법, 이야기 속의 사건 전개에도 어려움을 갖는다(Englert et al., 1989; Graham et al., 1991). 이들은 일반적으로 이야기의 주제를 명확하게 나타내지 못하고 이야기를 일관성 있게 산출해내지 못하거나 완성하지 못하며, 주요 인물과 배경, 풀어야 할 문제 등과 같은 이야기의 중요한 요소들을 포함하지 못한다(Laughton & Morris, 1989). 또한 이야기의 결정적인 기본 요소들과 인물의 내적 반응과 계획 등을 생략하는 경향이 있고(MacArthur & Graham, 1987), 이야기 구성력에 대한 감각이 부족하며, 중요하고 부수적인 생각의 중요성을 결정하는 능력 또한 부족하다(Wong & Wilson, 1984).

김동일, 이대식과 신중호(2016)는 쓰기를 잘하는 학생과 쓰기를 잘 못하는 학생의 차이점을 제시하였다. 첫째, 쓰기 과정 면에서 생성, 계획, 작성 및 고치기의 쓰기 전 과정에서 차이를 보인다. 둘째, 정보 활용 면에서 ‘음운론적 정보’ 및 시각적 정보 활용에서 차이가 있다. 셋째, 쓰기 유창성 면에서 쓰기를 잘 못하는 학생의 경우 주어진 시간에 몇 단어만 쓰고 완성되지 않은 문장을 쓴다. 넷째, 오류 면에서 쓰기를 잘하지 못하는 학생은 문법적 오류가 많고 알아볼 수 없게 쓴다. 다섯째, 구문 측면에서 글을 잘 쓰는 아동의 경우 구와 절을 사용하여 복문 등 문장의 질이 높은 문장을 많이 쓰는 반면에 글을 잘 쓰지 못하는 아동은 단순히 주어-동사 또는 주어-동사-목적어 문장만을 쓴다. 이러한 학습문제는 결국 무기력감을 겪게 만든다.

쓰기는 학령기 학생들에게 도전적 과제로서 쓰기 활동이 글을 쓰는 목적에 맞게 다양한 인지적 조작이 이루어져야 하고 여러 쓰기 관련 기술을 활용해야 하는 자기주도적인 활동이다(Lienemann, Graham, & Reid, 2006). 글을 잘 쓰기 위해서는 올바른 철자 지식과 문장쓰기 능력, 일정수준의 구어 사용은 물론 경우 쓰기는 읽기와 함께 타 교과를 학습하기 위한 중요한 도구교과로서의 역할을 담당하고 있기 때문에 해당 학년 수준에 상응하는 쓰기 능력은 반드시 습득될 필요가 있다(여승수, 손지영, 2015).

그동안 학생들의 쓰기 능력을 향상시키기 위해서 다양한 인지적 기능 중심의 쓰기 지도 방안이 모색되어 왔으며, 그 결과 쓰기의 인지과정을 규명하는 연구와 쓰기의 인지과정에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 꾸준히 연구되어 왔다. 또한 쓰기에 어려움을 호소하는 학생들을 대상으로 글씨쓰기나 철자쓰기와 같은 특별히 고안된 쓰기 교수와 함께 문장을 구성하고 쓰기의 질을 향상시키는 데에 초점을 두는 쓰기 중재가 이루어졌다(Lienemann, Graham, & Reid, 2006).

## 2) 쓰기 효능감

인지적 기능 중심의 전통적 쓰기 방법은 글을 쓰는 개인의 정서적 요인을 소홀히 했다는 문제를 안고 있다(여승수, 손지영, 2015). 즉, 쓰기 동기, 쓰기 태도, 쓰기 신념 등을 쓰기 수행에 실질적인 영향을 미치는 요인임에도 불구하고 인지 중심의 연구에서는 주목을 끌지 못했던 것이다(박영민, 최숙기, 2009). 이에 Graham과 Harris(2005)는 쓰기에 어려움을 보이는 학생들에게 쓰기를 가르칠 때에 자기효능감(self-efficacy)과 노력 같은 동기를 향상시키도록 중재를 개발하는 것이 필요하다고 제안하고 있다.

쓰기부진아는 동기나 습관, 집중력, 부정적 자아관 등이 있다. 쓰기부진아는 쓰고자 하는 동기가 낮기 때문에 쓰기의 목적을 이루기가 어렵다. 또한, 쓰기라는 행위는 완성하기까지 높은 집중력을 필요로 하기 때문에 집중력이 낮은 경우 쓰기를 어려워 할 가능성이 높아지는 것이다. 쓰기에서 성공을 경험하지 못한 쓰기부진아들은 쓰기의 동기가 낮아지고 부정적 자아관을 갖게 될 가능성이 높아진다. 많은 선행연구에서 쓰기에 어려움을 호소하는 사람들은 비교적 자기조절에 대한 낮은 수준의 효능감을 나타낸다. 즉, 쓰기 효능감은 쓰기 과제에 대한 동기를 부여하고 노력을 지속하게 만들어 결국 성공에 영향을 미치는 중요한 변인이 된다(Klassen & Lynch, 2007).

### 가) 쓰기 효능감의 개념

쓰기 효능감(writing self-efficacy)은 Bandura(1986)의 자기효능감 이론을 쓰기 영역에 적용한 것으로, 1990년대 Pajares와 그의 동료들에 의해 본격적으로 연구되기 시작하였다. 자기효능감은 주어진 상황에서 얼마나 유능할 것인가에 대한 개인의 판

단이며(Peterson & Stunkard, 1992), 특정 행동을 수행할 수 있는가에 대한 개인의 신념을 말한다(Owen & Froman, 1998). 따라서 자기효능감은 성공에 필요한 신체적, 지적, 감정적 원천을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 믿음이라고 표현할 수 있다 (Eden & Aviram, 1993).

자기효능감의 개념을 확장한 쓰기 효능감은 쓰기를 수행하는 개인의 능력과 관련된 자기 판단이며, 쓰기를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 신념을 의미한다 (Pajares, Johnson, & Usher, 2007). 또한 쓰기 효능감은 쓰기 과제 수행에 필요한 구체적이고 실제적인 기술에 대한 기대이다(박영민, 김승희, 2007; Pajares, Valiante, & Cheong, 2007). 요약하면, 쓰기 효능감이란 쓰기에 있어 특정한 결과를 성취하고 기대되는 수행 결과를 얻을 수 있다는 학생의 지각된 능력에 대한 자기 신념이라고 정의할 수 있다. 자신이 글을 잘 쓸 수 있다는 쓰기 효능감을 가지면 쓰기에 대한 흥미가 높아지고 노력을 지속하며 쓰기 행동에서 적극적으로 어려움을 극복하게 된다. 따라서 쓰기 효능감은 학생들의 쓰기 능력을 예측하고 개인적 신념을 설명하는 주요 지표로 활용될 수 있다.

#### 나) 쓰기 효능감과 쓰기 능력

쓰기의 어려움을 호소하는 학생들은 낮은 쓰기 능력으로 인하여 지속적인 실패를 경험하게 되며, 이러한 부정적인 경험의 축적은 학습된 무기력을 촉발시킬 수 있으며, 이러한 부정적인 경험의 축적은 학습된 무기력을 촉발시킬 수 있다. 이러한 부정적인 결과는 다시 쓰기 교과에 대한 낮은 효능감의 원인으로 작용할 수 있다(여승수, 손지영, 2015; Klassen, 2002). 이러한 논리에 비추어 쓰기부진아들은 낮은 쓰기 능력과 함께 낮은 효능감을 동시에 가질 수 있는 확률이 매우 높을 것이다.

사회인지이론에서 자기효능감 구성 요인은 특정 과제를 수행할 수 있는 능력에 대한 자기 인식이 학생들로 하여금 과제에 참여하고 과제를 성공적으로 완성하게 하는데 어떠한 방식으로 영향을 주는지 설명해 준다. 이러한 설명은 특히 쓰기에 포함될 수 있다. 즉, 쓰기 과제는 철자 쓰기, 구두법, 문법, 단어 선택, 아이디어 조직 등 많은 기능을 요구하며 때로는 그러한 요구들을 처리하고 점검하는 개인의 능력에 대한 믿음이 요구된다. 쓰기 과제를 성공시키려면 이 믿음에 부응하려는 수준을 높여야 하기 때문이다(Gary, 2012).

Bandura(1997)는 학생들이 가진 기능이 부족해서 낮은 수준의 수행을 보이기도 하지만 학생들이 기능 활용에 대한 효능감을 느끼지 못해서 낮은 수준의 수행을 보일 수도 있다는 점을 지적한 바 있다. 쓰기 효능감은 쓰기 기능 습득에 영향을 미친다. 쓰기 효능감이 단순히 쓰기 기능에 대한 수준과 이전에 했던 수행의 성공 여부만을 반영하여 나타내는 것은 아니다. 학생들이 서로 동일한 수준의 쓰기 기능을 가지고 있을지라도 특정한 쓰기 과제 수행 상황에서 그들이 가지고 있는 기능을 사용할 수 있는 능력에 대한 신념의 강도에 따라 매우 다른 수준의 쓰기 수행을 보여주기 때문이다.

최근에 이루어진 자기효능감과 쓰기에 대한 문헌을 개관한 연구(Klassen, 2002; Pajares, 2003; Pajares & Valiante, 2006)에서는 학생들이 가지고 있는 자신의 능력에 대한 자기 신념이 어떻게 그들이 쓰기 수행에 영향을 미치는지를 설명할 수 있는 아이디어를 제공하였다. 더불어 교사들과 학부모들이 어떻게 하면 학생들의 쓰기를 지원해 줄 수 있는지에 대해서도 제시할 수 있었다. Pajares(2003)는 W. James(1892/2001)의 논의를 반복하면서 개인의 쓰기 수행에 대한 믿음은 ‘행동 습관이 발달하는 것과 같이 생각 습관’으로 발달하며 교사들은 성공을 지원하는 자기 신념에 대한 습관을 학생들이 발달시키도록 돕는 데 중요한 역할을 담당한다고 주장하였다. 교사들 역시 그들이 가르치는 학생들이 쓰기 효능감을 점진하는 역할을 수행할 수 있으며, 적절하지 못한 낮은 자신감 수준을 지속적으로 관찰할 필요가 있다. 쓰기 효능감이 낮은 학생은 쓰기에 대한 불안을 느끼는 경향이 있으며, 도전적인 쓰기 과제를 만났을 때 쉽게 포기해 버리는 경향이 있다. 이는 이후에도 계속해서 실패를 초래하며 낮은 수준의 자기효능감을 지속시킨다(Gary, 2012).

Pajares와 Valiante(2006)는 비록 자기효능감 그 자체가 성공적인 쓰기를 보장해주는 못하지만, 교사들과 학부모들이 쓰기의 성공을 확실히 하기 위해서는 강력한 쓰기 기능과 적절한 자기 신념의 발달 모두에 초점을 맞추어야 한다고 주장하였다. 따라서 쓰기 효능감은 쓰기부진 학생들에게 내러티브치료 기반 자기조절전략개발(SRSD-NT) 훈련이 쓰기에 어떠한 방식으로 작용하는지 검토할 필요가 있다.

## 다. 삶의 질

삶의 질(quality of life)이란 개인이 거주하고 있는 문화권과 가치체계 안에서 자신의 목표, 기대, 규범, 관심과 관련하여 자신이 처해있는 상태에 대한 자각을 말한다(WHOQOL Group, 1988). 이 연구에서는 삶의 질을 아동의 전체적인 성장과 발달에 영향을 미치는 요인으로 이해하고 개인의 자아존중감과 주관적 안녕감이 증진될 때 개인의 전반적인 삶이 향상되는 것으로 간주한다(Ryff, 1989). 자아존중감과 삶의 만족도가 높다는 것은 한 개인이 자신의 삶에 대해 스스로 평가한 내용인 삶의 질이 긍정적으로 변화함을 의미한다(임근식, 2012). 따라서 자신과 타인의 관계를 촉진 시킬 수 있는 원동력으로 자아존중감과 주관적 안녕감을 대표적으로 보고 이 변인이 쓰기부진아의 삶의 질에 어떻게 영향을 미치는지 살펴본다.

### 1) 자아존중감(Self-Esteem)

#### 가) 자아존중감의 개념

Rosenberg(1965)는 자아존중감이란 자기 존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 말하며 자신에 관해서 긍정적으로 느끼는 정도라고 정의하였다. Coopersmith(1967)은 개인이 자신에 대해 형성하고 유지하는 평가로 긍정적 부정적 태도로 표현하며 자신이 유능하고 중요하며 성공적이고 가치롭다고 여기는 정도라고 하였다. Harter(1999)는 자신의 가치에 대한 전반적인 평가라고 하였다. 자아존중감에 관한 연구를 보면 우리의 능력과 열망간의 관계가 자아에 대한 평가를 결정하는 중요한 요인임을 의미하고 있고, 아동의 자아존중감 수준의 두 가지 내적인 사정이나 판단의 산물이라고 하였다. 아동은 자아존중감을 자신이 좋아해야 하는 것과 자신이 생각하는 것 간의 불일치의 정도에 따라 경험한다. 이 불일치가 낮을 때 아동의 자아존중감은 대체로 높다. 아동의 자아존중감에 영향을 주는 요인으로는 아동에게 중요한 타인, 특히 부모와 교사 그리고 또래로부터 느끼는 전반적인 지지감이다. 즉, 타인이 자신을 좋아한다고 느끼는 아동들은 전반적으로 타인으로부터 지지를 더 받는다고 여기는 아동들보다

자아존중감 점수가 더 높다.

#### 나) 자아존중감의 특징

자아존중감은 어디서 무엇을 하든지 사람의 정신을 지배하여 계속적으로 영향을 미치는 특징을 가지고 있다. 자아존중감은 개인의 사고 과정, 정서 및 가치관의 형성에 영향을 미치는 동시에 개인의 행동 또는 지향적인 행동에도 영향을 미치는 심리적 요인으로 간주되고 있다(김민지, 여태철, 2000). 누구나 자신에 대한 자아존중감을 가지려는 강렬한 욕구는 일상생활 과정에서 어떤 상황에 대해 우선적으로 자기에 대한 평가를 먼저 하려고 하는 무의식의 세계가 작용한다(최미숙, 2006).

초등학교에서 자아존중감이 중요성을 강조하는 까닭은 6~12세까지 자아성장이 급속도로 이루어지는 시기로서 Coopersmith(1996)는 이 시기에 자아존중감이 낮은 사람은 불안정한 자아정체감(self-identify)를 가진다. 쓰기에 어려움을 호소하는 아동들은 학습과정에서 사고 능력에 대한 실패를 반복함으로써 부정적인 자아상을 형성하여 자신을 글을 잘 쓰지 못하는 사람, 문법에 맞게 표현하지 못하는 사람으로 인식하여 학습 활동에서 위축되어 간다. 이러한 양상은 언어적 상호작용을 요구하는 모둠활동이나 토의활동에서 역할 분담활동을 기피하고 도피하게 하며(Rimm-Kauffman & Kagan, 2005), 또래 관계에서 고립의 원인이 되기도 한다(이종락, 2002).

자아존중감 증진에 영향을 미치는 주된 요인으로는 주요한 타자들의 평가와 성공과 실패의 경험이다. 따라서 중요한 타인들의 긍정적 평가와 기대 및 수용적 태도가 필요하다. 쓰기에 부진을 보이는 학생들은 학습성과를 올리기 위해 더 열심히 학습에 전념해야지만 자신의 학습과 관련하여 부정적인 피드백을 받음으로써 좌절, 불안, 우울, 화, 걱정 보잘 것 없는 자아상에 대한 감정을 일반 아동보다 더 많이 느낌으로서 학습의 실패에 대한 두려움을 가지고 있다. 따라서 쓰기에 대한 열등감이 사회적 열등감으로 전환되어 다른 일반 아동들보다 사회적으로 자아존중감이 현저히 낮을 수 있다. 자아존중감은 학습에도 영향을 주어 부정적 자아존중감을 형성한 아동들은 좌절을 경험하고 학습하지 않으려는 경향을 보인다(이옥형, 채영신, 2004). 그러므로 의미 있는 주요한 타자로서 교사, 학부모

및 친구들의 호의적인 기대와 지지를 받을 필요가 있다.

Rosenberg(1979)는 자아존중감이 높은 사람은 현재의 자신에 만족한다. 자아존중감 형성은 타인과의 관계에서도 중요한 역할을 하게 된다. 자신을 가치 있는 긍정적 존재로 여겨 친구들과 관계도 좋고 행복감도 높았으며 학교에 대한 태도에도 긍정적 영향을 미쳐 학교생활에 잘 적응하였다(김은주, 이시자, 2015; 박재숙, 2010).

## 2) 주관적 안녕감(Subjective Well-Being)

### 가) 주관적 안녕감의 개념

인간의 행복에 대해서 관심이 많았던 초기 심리학에서는 인간의 정신장애, 심리적, 결합, 부적응 행동, 이상 심리와 같은 인간의 부정적인 측면만을 연구했다. 이를 반성하여 Seligman(2000)에 의해 인간의 긍정적인 심리를 과학적으로 연구하고 행복과 성장을 지원하는 긍정 심리학이 새롭게 나왔다. 행복은 고대로부터 모든 사람들이 추구해온 것으로 사람들은 행복한 삶을 살기 위하여 다각도로 노력하고 있다. 이처럼 일상적으로 사용되고 있는 ‘행복’이라는 용어는 심리적 분야에서는 ‘주관적 안녕감(subjective well-being), ‘삶의 질’(quality of life), ‘삶의 만족도(life satisfaction)라는 용어로 사용되는 경향이 있으나 대체로 ‘주관적 안녕감’이라는 용어로 가장 널리 사용되고 있다(권석만, 2008).

Ed Diener(1984)는“Subjective Well-Being”이라는 제목의 논문에서 행복이라는 경험에 내포된 주관성을 강조하였고, 이 경험의 핵심 요소로 인지적 삶의 만족감, 빈번한 긍정적 정서, 그리고 낮은 빈도의 부정적 정서를 꼽았다(서은국, 구재선, 2011 재인용). 또한 주관적 안녕감은 개인이 여러 가지 생활상에서 느끼게 되는 안녕감이나 행복, 만족감으로서 정서적 안정을 나타내 주는 성격 특성으로 정의하였다. 이러한 선행 연구들의 개념 정의를 통해 한 개인이 자신의 삶에 대해서 스스로 평가하는 것을 의미한다(이수정, 안신호, 2005). 즉, 안녕감은 객관적 기준보다는 자신의 삶을 어떻게 느끼는가 하는 주관적 판단이 중요하며, 자신에 대한 인지적, 정서적 평가를 포함한다(차경호, 김명소, 2002). 인지적 반응은 장기적인 삶에 대한 의식적인 평가로 삶의 가치관이나 목표에 의해 영향을 받는다. 정서적

반응은 행복, 즐거움, 편안함과 같은 긍정정서와 분노, 짜증 상실감과 같은 부정정서로 구분되어지며, 단기적인 상황변화에 대한 직접적인 반응이다(Diener, 2000). 이 연구에서는 Diener(1984, 1994)에 따라 주관적 안녕감이란 자신의 삶에 대해 많은 긍정 정서와 적은 부정 정서를 경험하고 높은 삶의 만족도를 경험하는 상태라고 정의한다.

#### 나) 주관적 안녕감의 구성요인

주관적 안녕감의 인지적 요소로 삶의 만족도는 개인이 설정한 기준과 비교하여 삶의 상태를 평가를 의식적이고 인지적인 판단을 의미한다. 즉, 과거와 현재의 삶에 대한 만족도, 미래의 삶에 대한 낙관도, 삶의 변화에 대한 필요성, 자신의 삶에 대한 중요한 타인의 견해에 대하여 얼마나 만족하는지 평가하는 것이다(권석만, 2008).

주관적 안녕감의 정서적 요소는 긍정 정서와 부정 정서를 말하는데 긍정 정서는 주관적 안녕감의 핵심적인 요소로서(권석만, 2008) 흥미를 느끼고 이로 인해 동기만족을 가지고 참여적인 행동을 촉진시킨다(Reeve, 2014). 부정 정서는 공포나 위협적인 상황에서 회피를 일으키고, 분노로 싸우거나 격렬한 방어를 동기화시키며 혐오는 나쁜 사건이나 대상을 거부하도록 하며, 슬픔은 무기력으로 대처 노력을 포기하도록 한다(Fredrickson, 2000). 긍정 정서를 자주 오랫동안 경험한 학습자가 되려면 부정 정서 경험을 감소시켜 주관적 안녕감의 수준을 높여주는 것이 필요하다.

#### 다) 쓰기부진아의 주관적 안녕감

아동기는 가정에서 학교로 생활의 폭을 넓힘으로써 과업 수행뿐만 아니라 또래 및 교사 등과의 관계를 통해 긍정적 또는 부정적인 경험을 다양하게 하는 시기이다. 이 시기에 경험하는 긍정적인 경험들은 아동의 기능과 성장에 영향을 주며, 주관적 안녕감에도 중요하게 작용한다. 그러나 부정적인 경험들, 즉 부모와 친구로부터 정서적 지지를 적게 받고, 자신의 삶에 대한 만족이 낮으면 우울증, 외로움, 자기파괴적인 행동을 초래할 수 있다(권석만, 2008). 그러므로 아동은 안정적인 주관적인 안녕감을 형성할 필요가 있다. 또한 아동기뿐만 아니라 성인기

에 이르러서도 영향을 주고, 생애주기 동안 지속되므로(Jose, Ryan & Pryor, 2012) 아동기에 주관적 안녕감을 형성하는 것은 매우 중요하다.

아동기에 형성된 주관적 안녕감은 아동의 심리적 사회적으로 긍정적인 자원을 구축하는 데 도움을 주고 발달과업을 성공적으로 수행하며 건강하게 성장할 수 있도록 돕는다. 아동 대상의 주관적 안녕감 연구들(강영하, 2008; 문용린, 백수현, 2008; 윤인숙, 2020)은 학교생활 적응 및 태도, 또래애착, 자기효능감과 높은 관련성을 나타내는 것으로 밝혀졌다. 이러한 결과들은 주관적 안녕감이 높은 아동 들일수록 또래들과 긍정적인 상호작용을 하며, 학교생활에 잘 적응하기 때문에 심리적으로도 건강할 수 있음을 시사한다. 그러므로 주관적 안녕감은 아동의 사회적 관계, 학교생활적응, 자기 효능감 등의 심리적 특성 발달 등에 영향을 미치고 더 나아가 만족한 삶을 살 수 있도록 돕는 중요한 요인임을 알 수 있다.

그러나 쓰기부진 아동의 주관적 안녕감은 일반 아동의 주관적 안녕감보다 낮았다(고영실, 송재홍, 2021). 쓰기 실패로 인한 심리적 욕구좌절은 쓰기부진 아동에게 부정적 평가를 지니게 한다. 가족, 친구, 교사와의 관계에 대한 만족감은 학교생활의 행복과 학업성취와 관련이 있으므로(Ryff, 1989) 학습 평가에서 주변의 질책과 비난의 피드백은 부정 정서를 유발한다. 또한 실패의 반복은 후속 학습에 대한 두려움으로 자신감을 상실하게 되면서 오히려 쓰기를 더 멀리하게 한다. 이러한 부정적 영향은 쓰기의 흥미를 떨어뜨리고 쓰기에 대한 거부감을 형성하면서 내면화되어 학습자들에게 감정을 전이시킬 수 있다(정종식, 2000). 이렇게 부정 정서로 전이된 불행감은 자성예언을 이어져 새로운 경험을 만나도 쓰기 학습을 시도하지 않고 결국 다시 학습부진으로 이어지게 만든다(Rathvon, 1996). 따라서 쓰기에 대한 성공 기회를 제공하고 격려와 지지의 피드백을 조성할 수 있는 환경이 조성될 필요가 있다.

### **3. 쓰기 지도 모형과 자기조절전략개발(SRSD)**

#### **가. 전통적인 쓰기 지도**

학생들이 쓰기를 어려운 작업으로 여기는 이유는 쓰기가 복잡한 사고를 요구하며 쓰기를 구성하고 있는 하위 기능과 그에 수반되는 지식을 동시에 처리해야 하는 인지적 부담 때문이다. Walker(2005)는 쓰기가 다양한 인지적 작용을 하기 때문에 문제가 생기면 글을 유창하게 쓰는 데 곤란함을 느낄 수 있다고 밝혔다. 이러한 쓰기의 복잡성으로 인해 많은 학생들이 쓰기에 어려움을 보이고 있고, 이러한 어려움은 오랫동안 지속적으로 나타날 수 있다(김동일, 이대식, 신종호, 2016).

쓰기의 어려움을 호소하는 학생들을 위해 여러 학자들이 학습활동에 도움을 줄 수 있는 다양한 전략 교수를 제안하였다. 최병연(1999)은 대표적인 전략 교수로 직접 교수, 직접설명, 자기 교수, 전략개입모형, 상보적 교수, 교류적 전략 교수 등을 꼽았다. 이는 교수-학습 상황에서 교사와 학생의 역할을 어떻게 가정하느냐에 따라 교사 주도적 전략 교수와 상호작용적 전략 교수로 나눈다.

먼저 교사 주도적 전략 교수(teacher-directed strategies instruction)는 행동주의와 인지심리학에 토대를 둔 전략 학습법이다. 전통적인 지도방법으로서 교사가 지식의 전달자로서 역할을 하는 교수법으로 교사가 전략이나 개념을 분명하고 직접적인 방법으로 제시한다. 교사가 전략의 활용을 모형으로 보이고 학생들에게 연습의 기회를 제공해 다양한 상황에서 전략을 적용할 수 있도록 돕는다. 하위전략 교수법으로 직접 교수법(direct instruction)과 직접 설명법(direct explanation)이 대표적이다.

두 번째 상호작용적 전략 교수(interactive strategies instruction)로 인지심리학과 사회구성주의에 이론적 토대를 두고 있다. 사회구성주의에서 강조하는 비계설정(scaffolding)은 “학습자의 현재 능력과 독자적 수행을 위해서 의도된 목적 간의 간격을 학습자가 연결할 수 있도록 교사 혹은 또래가 제공하는 지원 형태”를 포함하고 있다(Rosenshine & Meister, 1992). 따라서 비계설정 교수는 교수-학습 과정에서 매우 중요한 역할을 하며 집단 구성원 간의 상호작용을 강조한다. 집단 구성원 간의 상호작용 과정에서 학습자들은 전략을 토론하고 평가하면서 전략을 자신의 것으로 내면화할 것이다(최병연, 1999). 교사는 학생들이 새로운 지식을 발견하고 스스로 의미를 구성할 수 있는 상황을 제공해 주는 촉진자의 역할을 하며 교사의 개입을 최소화한다. 하위전략 교수로는 상보적 교수(reciprocal

teaching)와 교류적 전략 교수(transactional strategies instruction)가 대표적이다.

상보적 교수는 미숙한 학습자에게 능숙한 학습자들이 일반적으로 사용하는 전략을 가르쳐서 쓰기를 증진시키는데 일차적 목적이 있다. 교육적 결함을 즉각적으로 교정해주기 보다 학생들의 문제 해결 능력을 향상시킬 수 있다(Palincsar, 1986). 교류적 전략 교수는 전통적인 전략교수의 한계를 극복하고자 Pressley의 대안 전략 교수법을 제안 하였다. 시범, 안내된 연습과 피드백, 학습에 대한 통제권 이양 등으로 설명되는 명시적 교수법을 바탕으로 전개된다. 교사가 자신의 사고 과정을 언어적으로 설명함으로써 전략 사용을 시범보이고, 전략의 쓰임과 이유, 시기 등을 토론함으로써 전략의 가치를 설명한다. 이후 교사는 학습한 전략을 여러 상황에서 적용시키고 전이될 수 있도록 단서를 제공하는 역할을 한다. 결국 학생들 간의 교류를 통하여 전략을 연습하고 의미의 협동적 구성으로 인지적 처리의 내면화를 기대할 수 있게 된다.

이러한 선행연구를 통해 지금까지 사용되어 온 쓰기부진학생을 대상으로 한 지도방법을 살펴보면 크게 자기교정 및 자기점검, 또래교수 및 협동학습, 문형확장 학습 프로그램이나 텍스트 구조 학습 등 다양한 쓰기 학습전략을 사용한 경우, 멀티미디어를 활용한 경우 등 네 유형으로 분류하였다(양정윤, 강옥려, 2014).

우선 많은 연구에서 자기교정 및 자기점검을 활용한 쓰기부진아 지도 연구에서는 쓰기 과제 수행 능력이 향상됨을 밝혀냈다(문향은, 최승숙, 2010; 백은정, 김자경, 2012; 송선아, 2012; 조은정, 김동일, 2020). 이 연구들의 공통점은 글의 양적인 측면 및 철자 면에서 향상을 가져오고 있다.

다음 또래교수 및 협동학습을 통한 쓰기부진아 지도는 쓰기 능력 향상뿐 아니라 학습의욕, 자신감, 쓰기에 대한 인식 등 쓰기에 관련한 태도에서도 긍정적인 변화를 가져왔다(Nies & Belfiore, 2006). 이 연구들은 공통적으로 글의 양적인 측면 및 철자 면에서 향상을 가져오는 데 그쳐 글의 질적 능력 향상을 위해서는 자기교정 및 자기점검과 병행하여 이루어질 추가적인 지도가 필요하다는 한계를 가진다. 협동학습 또한 활동 과정에서는 교사가 쓰기부진아의 무임승차 현상을 통제하기 어렵다는 단점이 있으며, 또래교수와 협동학습 모두 학생의 자기 주도적 학습 능력을 향상시키기에는 적합하지 않다.

그리고 문형확장학습 프로그램, 텍스트 구조 학습, 그래픽 조직자 활용 프로그

랩, 모범 예시 글 모방하기 전략 등을 통한 쓰기 지도는 쓰기 능력 및 쓰기 태도에서 긍정적인 변화를 가져왔다(김미정, 이성은, 2003; 홍성란, 박현숙, 2009).

마지막으로 멀티미디어를 활용한 쓰기부진아 지도로는 컴퓨터 보조 학습을 활용한 지도(박주현, 2002), 웹을 활용한 협력적 문제기반학습을 활용한 지도(김성완, 최용훈, 2005)를 비롯하여 웹 기반 쓰기 훈련, 컴퓨터 보조 개별학습 등이 이루어졌으며 모두 연구 대상자의 쓰기 능력 향상이라는 결과를 가져왔다. 다만, 지금까지 멀티미디어를 활용한 쓰기 교육으로는 컴퓨터 보조 학습이 많이 활용되었는데, 이는 개인차에 따른 지도가 가능하다는 장점이 있으나 주로 학습부진아와 컴퓨터의 일대일 교육 형태로 이루어지기 때문에 교사가 정규 수업시간 내에 수업에 활용하는 데에는 어려움이 있다.

이상과 같은 선행연구를 통해 쓰기의 어려움을 가진 아동들을 지도하는데 전통적인 쓰기 지도의 장점과 단점을 살펴보았다. 따라서 이 연구에서는 선행연구들의 장점을 살리고 보완해야 할 점을 고려한 쓰기 전략 교수가 필요하다.

#### 나. 인지적 과정 모형에 기초한 쓰기 지도

##### 1) 쓰기의 인지적 과정 모형

쓰기는 다양한 인지적 조작이 필요한 활동이므로 일반적으로 쓰기과정이라 함은 인지적 과정을 말한다(김혜연, 2014). 작문의 이론들은 쓰기에 대한 관점에 따라 서로 다른 방향으로 발전해 왔다. 인지주의 관점에 따른 쓰기 과정의 탐구는 쓰기의 과정을 체계화시킬 수 있으며 복잡적이고 연속적인 현상을 분석적으로 이해하는 효과적인 방법 중 하나가 될 수 있다. ‘인지적 과정 모형’으로 대표되는 Flower & Hayes(1981)의 인지주의의 쓰기 과정 모형은 쓰기 과정을 입력과 산출의 언어 처리 과정과 거의 동일시하였다는 점이다.

사실, 투입과 산출, 계열과 체계의 원리를 중심한 고전적 인지주의 관점은 Flower & Hayes(1981)의 인지적 과정 모형이 가장 대표적이었다. 이의 설명 방식은 기능주의(functionalism)에 입각하여 스키마의 형성과 평가가 인지의 핵심을 이룬다. ‘쓰기의 인지적 과정 모형’은 물리적 실체로서의 과정이라기보다 상징적 정보처리 과정으로서의 하위과정들을 그림 II-1과 같이 만들어 냈다. 이 모형은

추상적인 차원의 상징적 과정들이 핵심을 이루며 연결 관계가 어떠한 방식으로 이루어지는가보다는 어떠한 상징체계들로 구성되어 있는가를 중심으로 설명한다는 점이다.

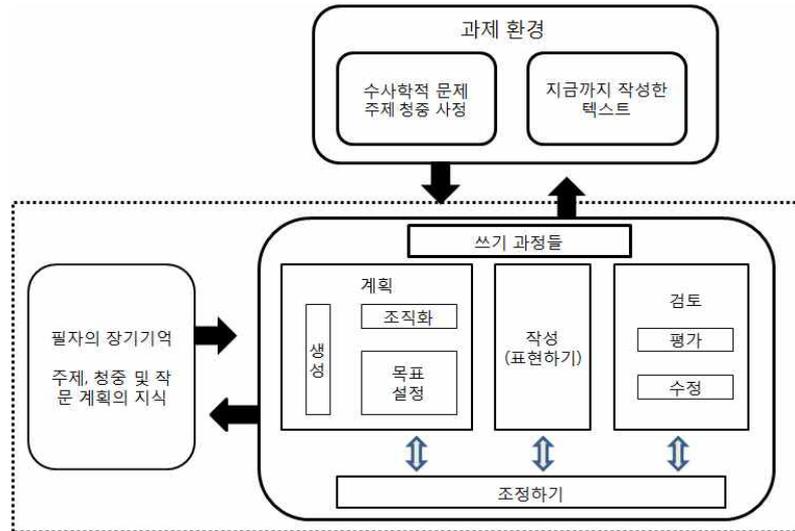


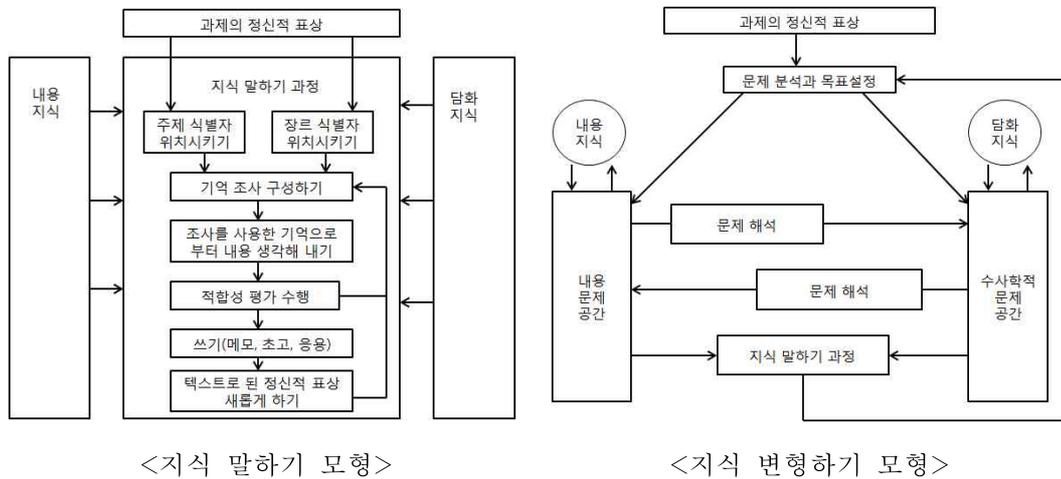
그림 II-1. 쓰기의 인지적 과정모형(Flower & Hayes, 1981), p. 370.

이 모형은 쓰기의 과정의 기술에 유용한 윤곽을 제공하고 두 개의 주요 부분이 있다. 첫째, 외부에 존재하는 과제 환경이다. 이 부분은 수사학적 문제 즉 주제나 철자, 제한점을 지정하는 과제 등으로 그 문제에 대한 반응으로 생성된 텍스트로 구성되어 있다. 둘째, 위 모형의 점선으로 그려진 상자에 쓰기 기술을 책임지는 내적 환경 혹은 지식으로 간주될 수 있다. 이 부분은 두 개의 지식 구성요소로 존재한다. 왼쪽은 필자의 선언적 기억으로 문자, 철자, 낱말, 교과목의 지식과 전통적 수사학 구조에 대한 인지구조, 청자에게 말하는 인지구조를 포함한다. 오른쪽 면에서는 절차적 지식으로 쓰기 과정의 구성요소가 존재한다. 계획은 목표를 설정하고 아이디어를 생성하며, 조직하는 것을 말한다. 번역은 자신의 머릿속 생각을 종이나 컴퓨터에 낱말을 배열하는 과정이다. 검토는 이미 쓴 것을 평가하고 필요시 정정하는 것을 말한다.

쓰기의 문제는 필자의 선언적 지식과 절차적 지식의 부족으로 작문 기능의 차이를 보인다. 쓰기는 계획하고, 작성하며, 검토하는 개개인의 능력이 서로 다르므로 인해 성공적일 수 있거나 그렇지 않을 수 있다. 절차적 지식의 부분인 계획,

작성, 검토의 세 가지 능력에 어느 하나 어려움이 있다면 열등한 산출물로 이어진다.

박영민(2016)은 능숙한 필자는 작문과정에서 겪게 되는 문제들을 해결할 수 있는 여러 전략을 갖고 있다고 말한다. 필자는 이 중에서 어떤 전략이 문제를 해결하는 데에 가장 효과적인지, 전략을 어떤 순서로 하는 것이 적절한지 판단할 수 있어야 한다. 이 판단에 영향을 미치는 것이 상위인지이며 능숙한 필자는 작문 전략과 상위인지를 종합적으로 갖추고 있으며 이를 능숙하게 작문 수행에 활용하는 사람이라고 보았다. 쓰기 수행의 질은 높이는 상위인지의 역할은 그림 II-2에 제시된 Bereiter와 Scardamalia(1987)의 쓰기 모형을 통해서 확인할 수 있다.



그림II-2 작문 구조 모형(Bereiter와 Scardamalia, 1987)

Bereiter와 Scardamalia(1987)의 쓰기 과정에서 나타나는 미숙한 필자와 능숙한 필자의 전략차이를 구체화하여 제시하였는데 연구결과 미숙한 필자는 지식 말하기 모형을, 능숙한 필자는 지식 변형 모형을 사용하는 것으로 나타났다. 이 연구는 미숙한 필자와 능숙한 필자의 차이를 설명하고 있는데 미숙한 필자들이 단순히 글을 써내려 가는 것에만 초점을 맞추는데 비해서, 능숙한 필자는 내용 문제 공간과 수사적 문제 공간에서 지식을 변형하는 복잡한 과정을 거치게 된다 (박찬홍, 2011). 지식 말하기 모형은 쓰기 과제를 표상한 후 글의 주제와 관련하

여 필자 자신이 가지고 있는 내용 지식과 담화 지식을 단순히 나열하는 것을 강조하는 반면, 지식 변형하기 모형은 쓰기 전체 과정에서 필자의 의식적인 통제 행위를 강조한다.

사람의 언어 표현은 지식 말하기 모형만으로 설명할 수 없다. 글의 질적인 차이는 표현법이나 통사적 능력 등과 같은 언어 능력에 의해서도 영향을 받을 수 있다. 필자들은 다양한 방식으로 자신이 서술한 지식들을 서술하거나 변형시킨다. 이러한 과정을 거치면서 필자들은 자신의 지식을 발달시키는 역할을 수행하기도 한다. 텍스트 처리와 지식 처리 사이의 상호작용을 설명하기 위해 지식 변형하기 모형이 필요하다. 지식 말하기 모형은 지식 변형하기 모형에 포함된다. 지식 변형하기 모형의 내용 공간에서는 신념과 지식의 문제가 처리된다. 수사학적 공간에서는 작문의 목표 달성과 관련된 문제가 이루어진다. 두 문제 공간 사이의 연결 작업은 한 공간에서 결과를 내어 놓으면 다른 공간에서는 그것을 입력하게 된다는 것을 뜻한다. 이러한 관계는 쓰기에서 성찰적 사고의 기반이 된다. 이 관계는 그림 II-3에서 구체적으로 살펴 볼 수 있다.



그림II-3 쓰기의 성찰 과정에 대한 이중 문제 공간 모형(Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984).

미숙한 필자는 다음과 같은 특성을 보인다(Bereiter & Scardamalia, 1983).

첫째, 미숙한 필자는 정보를 생각나는 순서대로 제시하는 경향이 있다(Flower, 1979).

둘째, 미숙한 필자는 복수의 문장이 주어질 때, 한 번에 하나의 주제 문장을 다루는 경향이 있다(Tetroe, Bereiter, & Scardamalia, 1981).

셋째, 미숙한 필자의 텍스트는 텍스트 생성에 전향적이거나 부가적 설명이 필요한 문장을 제외하고는 일관성이 부족한 경향이 있다(McCutchen & Perfetti, 1982).

넷째, 미숙한 필자는 일반적으로 실질적인 고쳐 쓰기가 결여되어 처음 내린 결정을 재검토 하는데 실패한다(Nold, 1982; Scardamalia & Bereiter, 1983).

그림 II-3의 모형을 토대로 미숙한 필자를 지도하기 위한 쓰기의 성찰적 과정을 가르치는 원칙적 접근은 작가의 마음에서 어떠한 과정이 수행되는지 알아볼 필요가 있다. 한 가지 주목할 만한 것은 성찰이 필자와 독자 사이에서 내부 대화의 형태를 취한다는 것이다(Widdowson, 1983).

구성 계획은 두 가지 유형의 문제 공간에서 발생하는 것으로 생각할 수 있다. 하나는 내용 공간으로 신념을 널리 특징지어질 수 있는 지식 상태로 구성된다. 의견을 제시하고, 도덕적 결정을 내리고, 사실 문제에 대한 추론을 생성하고, 인과 관계를 설명하는 등의 작업을 수행하는 일종의 공간이다. 따라서 내용 공간은 일상생활에서 널리 사용되며 구성 계획에만 국한되지 않는다.

문제 공간의 다른 유형인 수사학적 공간은 텍스트 생산과 관련이 있다. 이러한 종류의 공간에서 발견되는 지식 상태는 문자 그대로 표현에서 주요 아이디어와 의도의 표현에 이르기까지 다양한 수준의 추상화에 있는 실제 또는 의도된 텍스트 표현의 정신적 표현에 이른다(Scardamalia, Bereiter, & Goelman, 1982). 이 두 공간 사이의 연관성은 수사적 공간에 대한 입력의 역할을 하는 내용 공간의 출력이다.

이와 대조적으로 그림 II-3에 설명된 모형은 양방향으로 작동하는 작업을 보여준다. 이것들은 생산 또는 조건-행동 쌍으로 생각될 수 있는데, 그 중 일부는 신념을 조건으로 삼고 수사학적 목표로 전환하고, 일부는 수사학적 문제를 취하며 내용 공간에서 만족하기 위해 하위 목표로 변환한다. 두 문제 공간 사이의 상호작용이 쓰기의 반성의 본질을 구성한다. 물론 각각의 공간에서 성찰적 사고가 일어날 수 있다. 그러나 다수의 연구자들은 이러한 문제 공간에서 어느 것에도 별도로 내재할 수 없다고 보고 있다(Murray, 1978).

쓰기의 성찰적 사고의 핵심 요구 사항은 수사학 공간에서 직면한 문제를 내용 공간에서 달성할 하위 목표로 다시 번역하는 것이다. 예컨대 핵심용어가 독자들

이 이해하기 어렵다고 인식되면 의미론적 내용 공간에서 필자가 실제로 그 용어와 관련된 명확한 개념을 갖고 있지 않다는 깨달음이 이어지며 그에 대한 재분석이 시작되는 것이다. 따라서 필자가 성찰적 사고의 메커니즘을 표현하려 할 때 내부대화 모형을 연상할 수 있다.

.미숙한 필자는 내용 공간에서 수사학적 공간으로 정보를 전달하기 위해 산출된 내용은 있지만 다시 돌아오기 위한 수사적 결과물은 부족하게 된다. 반해 능숙한 필자는 정보 전달의 양방향 프로세스를 수행하여 구성의 공동 진화와 Murray(1978)가 말하고자 하는 ‘외부’와 ‘내부’의 수정에 대한 작가의 이해로 이루어진다. 즉, 지속적으로 발달하는 지식과 지속적으로 발달하는 텍스트 사이의 쌍방향 상호작용이 이루어지는 방식을 통해 문제를 명확히 하고 해결한다는 점이다.

가용법(available heuristic)을 사용하는 휴리스틱 접근법은 내용 공간 내의 작업에 집중하여 수사적 공간에 전달할 수 있는 더 풍부한 내용의 본체를 만든다. 대화 접근법은 두 구성 공간 사이의 연결 작업을 제공하는 교사에게 의존하며 이러한 작업은 결국 학생이 후에 맡게 되리라는 암묵적인 가정이 존재한다. 이 연구에서 교육적 개입은 양방향 정보의 흐름을 소개하고 지원하는 노력으로 구성될 수 있다.

## 2) 쓰기의 인지적 과정 모형에 적용된 전략

쓰기의 인지적 과정 모형으로 대표되는 Flower와 Hayes(1981)의 모형은 사고구술 프로토콜을 통해 필자의 쓰기 과정을 관찰한 대표적인 예로서 능숙한 필자의 쓰기 행위를 이루는 각 과정이 상위인지 조절을 통해 계획과 작성, 검토하기 과정을 끊임없이 거듭한다.

Bereiter와 Scardamalia(1987)의 쓰기 과정에서는 미숙한 필자와 능숙한 필자의 전략 차이를 구체화하여 제시하였다. 이 과정에서도 쓰기수행의 질이 의미구성과정을 계획, 점검, 평가, 조정하고 쓰기 지식을 상황에 맞게 선택하여 적용하는 조정의 역할의 결정으로 그 차이를 보았다. 미숙한 필자는 즉흥적 쓰기로 계획하기, 점검하기, 평가하기, 수정하기와 같은 조정행위가 거의 일어나지 않은 쓰기 과정을 보이지만 능숙한 필자는 반대로 상위인지 조정행위를 한다는 차이점이

있다. Beringeretal(1996)은 글을 쓰는 과정에서의 예상 독자 고려, 글의 내용과 조직에 대한 계획하기, 초고를 검토하고 고쳐 쓰기 활동을 포함하였다. 따라서 이에 따른 인지과정 모형에 적용된 쓰기 전략은 다음 표 II-4와 같이 정리할 수 있다.

표 II-4. 인지적 과정모형에 적용된 쓰기 전략

기억술	쓰기 전략	선행연구
<b>POW</b>	<b>Pick my ideas:</b> 아이디어 정하기 <b>Organize my notes:</b> 계획된 줄거리를 조직화하기 <b>Write and say more:</b> 계속 수정하고 고쳐쓰기	Mason, Harris, & Graham (2002) ; Reid & Lienemann (2006)
<b>POD</b> (POW의 변형)	<b>Pick ideas:</b> 주제 정하기 <b>Organize your ideas:</b> 생각을 조직화하기 <b>Develop your text:</b> 내용을 생성하기	Garcia-Sanchez & Fidalgo Redono(2006)
<b>VOWELS</b> ( <b>O+A+I+U</b> <b>+E</b> )	<b>Objective:</b> 글을 쓰는 목적 <b>Audience:</b> 예상독자를 고려한 내용 선정하기 <b>Ideas:</b> 아이디어 생성하기 <b>United ideas:</b> 아이디어들을 연합하기 <b>Essay draft:</b> 초고 작성하기	Garcia-Sanchez & Fidalgo Redono(2006)
<b>RED</b>	<b>Read the text:</b> 쓴 글을 반복하여 읽기 <b>Evaluate the different substantial and mechanical aspects of the text:</b> 쓴 글의 양 (맞춤법 등)과 질적(내용, 조직, 표현) 평가하기 <b>Do necessary changes:</b> 필요한 사항 고치기	Garcia-Sanchez & Fidalgo Redono(2006)

다. SRSD 모형에 기초한 쓰기 지도

자기조절전략개발(SRSD) 모형은 1982년 Karen Harris와 Steve Graham에 의해 개발된 이래로 교사들과 함께 지속적으로 효과성을 입증하고 발전되어 왔다. 처음에는 쓰기에 심각한 어려움을 가진 학생들을 대상으로 개발되었으나 여러

연구에서 일반 아동에게도 효과적인 전략임을 입증되었다(Harris, Graham, & Mason, 2006; Harris et al. 2008). 쓰기에서 자기조절과정이란 작가가 목표를 정하고, 글의 내용을 계획하고, 자신의 글을 점검하는 등의 초인지 전략을 활용하여 의미를 구성하는 것을 말한다(윤송이, 강옥려, 2008). 쓰기 과정에서 자신의 인지과정을 스스로 점검하고 통제하는 행위로 쓰기 과정에서 적절한 자기조절 전략이 필요하다(이재승, 2002). 따라서 학생들의 쓰기 및 자기조절 전략을 개발하기 위한 이론과 경험에 기초한 수업 접근방법을 검토할 필요가 있다. 이 접근방법을 자기조절전략개발(Self-Regulation Strategy Development: SRSD)이라고 부른다.

### 1) SRSD 개념

의미를 구성하는 쓰기 능력을 갖추기 위해서는 작문(composing) 능력과 전사(transcribing) 능력은 물론 목표 정하기, 계획하기, 검토하기 등의 초인지 전략을 활용하여 자신의 쓰기과정을 점검하고 통제하는 자기조절(self-regulation) 능력이 요구된다. 쓰기 어려움이 있는 아동의 쓰기 능력을 향상시키기 위한 전략 교수의 하나로 SRSD 모형이 적용되고 있다. 이것은 1980년대 미국의 Graham과 Harris가 공동으로 쓰기 전략 교수와 자기조절 절차를 조합하여 학습자가 쓰기에 필요한 전략들과 자기조절 절차를 독립적으로 사용할 수 있도록 촉진시키기 위해 고안한 것이다(Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996). 이는 목표 설정(goal-setting), 자기교수(self-instruction), 자기점검(self-monitoring), 자기평가(self-evaluation), 자기강화(self-reinforcement)와 같은 자기조절전략을 쓰기 과정에 적용하여 쓰기를 지도하는 교수 전략이다(Harris & Graham, 1996). Harris와 Graham(1996)은 SRSD 모형을 활용한 쓰기 교수의 목표를 다음과 같이 제시하였다(진미영, 2011 재인용). 첫째, 학생에게 어떻게 효과적으로 쓰기를 계획하고, 내용을 산출하며, 다시 고쳐 쓸 수 있는지를 가르치는 것이다. 둘째, 학생이 자신의 쓰기 과정을 조절하고 점검할 수 있도록 하는 것이다. 셋째, 학생이 긍정적인 자아개념과 쓰기에 대한 긍정적인 태도를 유지할 수 있도록 격려하는 것이다.

또한 Little(2007)는 SRSD 모형의 쓰기 교수 목표로 쓰기 능력 신장, 자기조절

절차 사용의 촉진, 쓰기에 대한 태도와 동기의 향상을 언급하고 있다. 그러나 SRSD 쓰기 교수와 관련된 선행연구에서는 쓰기 능력과 자기조절 절차의 활용을 강조하는 반면 정의적 영역의 쓰기에 대한 태도나 동기의 변화에 대한 연구는 미비한 실정이다. 따라서 이 연구에서 SRSD를 활용한 쓰기가 정의적 영역에 어떠한 영향을 미치는지 조사하고 확인할 필요가 있다.

## 2) SRSD 모형의 주요 특징

Harris와 Graham(1996)은 SRSD 모형의 주요 특징을 상호 학습, 개별화, 준거 중심 교수, 발달적 과정의 네 가지로 정리하였다. 첫째, 상호 학습은 교수자와 학습자가 목표를 설정하고 과제를 완수하기 위해 서로 협력한다는 것이다. 성공적인 쓰기를 위하여 점검과 전략의 과정을 거쳐 수정한다. 상호 학습은 학생과 교사 간에 안정적인 학습 환경을 구축하고 긍정적인 관계를 조성한다.

둘째, 개별화는 학생이 쓰기에 대하여 계속 긍정적인 태도를 가지도록 하며 사회적, 정서적 문제를 주의 깊게 다루는 것이다. 상호 학습에서와 마찬가지로 교사의 적극적인 지원과 학생의 주도적인 협력이 강조된다. 이것은 일대일 지도를 의미하는 것은 아니며 소그룹 지도나 학습의 전체 수업에서도 효과적으로 실행될 수 있다(Harris & Graham, 1996). 개별 학생의 교육적 요구를 충족시키는 것과 동시에 교사와 학생 모두의 목표를 달성하는 것이 개별화의 핵심적인 의의이다.

셋째, 준거 중심 교수는 학생이 자기조절 절차를 학습하는 동안 충분한 시간을 가질 수 있다는 것을 의미한다. 즉, 시간의 제한을 받지 않고 학습자의 학습 속도에 따라 교수가 진행된다. 따라서 교수자는 일정시간에 맞춰 진도를 나가는 것이 아니라 학습자가 전략을 충분히 학습할 때까지 반복적으로 지도할 수 있다.

넷째, 발달적 과정은 교수에 대한 기대와 계획을 포함한다. 교수자는 새로운 전략을 소개하기 전에 학생들의 브레인스토밍을 유도한다. 그리고 교수전달 과정에서 일어날 수 있는 사소한 결함들을 미리 예상한다. 따라서 글을 쓰는 저자로서 자기조절 학습자로서 학생의 개별적인 발달 수준에 전략을 어떻게 맞출 수 있는지를 고려해야 한다. 즉, 교수와 학습이 학습자의 연령이나 발달 단계에 맞추어 이루어지게 된다.

### 3) SRSD 모형의 교수 단계

SRSD의 설계 목적은 학생들이 쓰기 과정에 포함된 고차적인 인지과정을 숙달하고 효과적인 쓰기 전략을 자동적이고 성찰적이며 자기조절적으로 사용할 수 있도록 지원하는 것이다. 이는 좋은 쓰기의 특징에 관한 지식을 증가시켜 쓰기 능력과 작가로서의 잠재능력을 개발하도록 돕기 위한 것이다(Harris & Graham, 1996). SRSD 모형의 전략 교수는 표 II-5에서 제시된 바와 같이 여섯 단계로 이루어진다. 하지만 구체적인 절차나 단계는 학습자 상태나 교사 또는 맥락에 따라 수정되거나 변형될 수 있다(Santangelo et al. 2007, Harris, & Graham, 2007). 각 단계를 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

- 배경지식을 개발하기(Develop Background Knowledge): 수업의 첫 단계는 학생들이 글쓰기와 관련된 배경지식과 선행기술들을 활성화시키는 단계이다. 이 연구에서는 글쓰기를 지도하기 위해 실험집단에서는 배경지식으로 내러티브 글이 어떤 글인지 알아보고 이야기에 들어가는 구성요소를 살펴보는 것 등이 여기에 해당된다. 이 단계에서는 지도하고자 하는 아동의 수준에 따라 건너뛰거나 늘려서 보충할 수 있으며 앞으로 배우게 될 전략에 대한 소개나 수업시간에 대한 규칙과 안내가 이루어지기도 한다.
- 전략의 목적과 이점 토의하기(Discuss It): 두 번째 단계에서는 교사와 학생이 앞으로 수행하게 될 전략이 왜 의미가 있으며 무엇에 도움이 되는지 토의한다. 쓰기 전략의 각 단계에 대해 구체적으로 이야기 하고 기억전략을 소개한다. 전략을 익힌 후 달성하고자 하는 목표에 대해 이야기 하며 동기를 부여한다. 학생들이 서로 전에 썼던 글의 부족한 점과 향상된 점을 체크해보고 토의하면서 협력적 관계를 맺는다.
- 자기조절적 글쓰기에 대한 시범 보이기(Model It): 세 번째 단계에서는 교사나 동료의 글쓰기 전략과 자기조절전략을 활용하여 글쓰는 과정을 말하면서 시범 보인다. 교사가 시범을 보일 때 아동들의 의견을 제시하거나 참여할 수 있다. 기억전략이나 자기평가리스트 등의 활동지를 활용하여 시범을 보인다. 시범 후 교사와 학생의 전략의 유용성에 대해 이야기 하고 더 효과적인 전략으로 수정할 수도 있다.
- 쓰기 전략 기억하기(Memorize It): 네 번째 단계에서는 쓰기 전략의 단계를 기억전략을 활용하여 기억한다. 학생들은 본래의 의미를 유지하면서 쉬운 말로 바꿔 쓰라는 독려를 받는다. 이 단계는 모든 학생에게 필요한 것은 아니며 일차적으로 학습이나 기억에 심각한 문제가 있는 아동들을 위한 것이다.

## 표 II-5. SRSD 모형의 교수 단계

- 배경지식을 개발하기(Develop Background Knowledge)

수업의 첫 단계는 학생들이 쓰기 전략과 그에 수반하는 자기조정 절차를 이해하고 획득하고 실행하는 데 필요한 사전기능(양호한 쓰기의 준거에 대한 지식을 포함)을 발달시키도록 돕는 것이다.

- 전략의 목적과 이점 토의하기(Discuss It)

두 번째 단계에서는 교사와 학생이 현재의 쓰기 수행과 특정한 과제를 달성하기 위해 사용한 전략을 검토하고 토의한다. 그 다음에는 수업에서 표적으로 삼은 쓰기 전략을 소개하고 또 그것을 사용하는 방법과 시기는 물론 그것의 목적과 이득을 함께 검토한다. 학생들에게 전략을 학습하는데 전념하고 또 이과정에서 협력적 파트너로서 행동하라고 요청한다.

- 자기조절적 글쓰기에 대한 시범 보이기(Model It)

세 번째 단계에서는 교사가 적절한 자기 교수를 활용해서 쓰기 전략을 사용하는 방법의 시범을 보인다. 이는 문제 정의, 계획수립, 전략사용, 자기평가, 대처하기와 오류 수정, 그리고 자기강화 기술을 포함한다. 교사의 수행을 분석한 후, 교사와 학생들은 쓰기 전략을 더 효과적인 것으로 만들기 위해 그것을 변화시키는 방법에 대해 협력할 수도 있다. 그 다음 학생들은 글을 쓰는 동안에 사용하려고 계획한 개인적인 자기기술을 개발하여 기록한다.

- 쓰기 전략 기억하기(Memorize It)

네 번째 단계에서는 쓰기 전략의 단계, 그것을 기억하기 위한 기억술, 그리고 개인적인 자기기술을 기억한다. 학생들은 본래의 의미를 유지하면서 쉬운 말로 바꿔 쓰라는 독려를 받는다. 이 단계는 모든 학생에게 필요한 것은 아니며 일차적으로 학습이나 기억에 심각한 문제가 있는 아동들을 위한 것이다.

- 쓰기 전략과 자기조정 절차 적용에서의 도움을 주기(Support It)

다섯 번째 단계에서는 학생들과 교사는 공동으로 전략과 자기교수를 사용해서 특정한 쓰기 과제를 완성한다. 이 시기에서 목표설정과 자기평가를 포함하는 자기조정 절차를 소개할 수도 있다.

- 독립적으로 수행하기(Independent Performance)

마지막 단계에서는 학생들이 독립적으로 전략을 사용한다. 만일 학생들이 여전히 목표설정이나 자기평가와 같은 자기조정 절차를 사용하고 있다면 그들은 그것들을 점차 철회하기로 결정할 수도 있다. 학생들은 또한 자신들의 자기기술을 “머리 속으로” 은밀히 되새기라는 (만일 그렇게 하고 있지 않다면) 독려를 받는다.

출처: Schunk D. H., & Zimmerman B. J. (Eds.). (2008). **자기조정학습의 교실적용** (*Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*). (송재홍 역). 서울: 교육과학사. (원서 1998년 출판). p. 40.

- 쓰기 전략과 자기조정 절차 적용에서의 도움을 주기(Support It): 다섯 번째 단계에서는 아동들과 교사는 공동으로 전략과 자기교수를 사용하도록 지원한다. 교사는 아동들이 필요로 하는 지원을 제공하고 글쓰기 과정을 진행하는데 전반적으로 지원하는 역할을 한다. 아동들의 도움을 필요로 하는 정도가 다를 수 있으며 점차 아동이 혼자서 전 과정을 수행할 수 있도록 지원의 정도를 조절한다.
- 독립적으로 수행하기(Independent Performance): 마지막 단계에서는 아동이 주도적으로 진행한다. 스스로 전략교수를 활용하여 혼자 힘으로 글쓰기 한다. 독립적 쓰기 단계에서는 아동 스스로 자기조정전략을 사용하여 아이디어내기, 이야기 엮기, 쓰기, 다시 고쳐 쓰기를 하는 단계이다. 아동이 고쳐 쓰기까지 하여 글을 완성하면 교사의 촉진없이 자기조정전략 평가를 작성하면 훈련을 종료하였다.

#### 4) SRSD의 쓰기 전략

자기조정전략개발(SRSD) 훈련 시 학생들에게 전략과 기억술을 사용할 수 있다. SRSD 중재를 통해 교수되는 글의 종류는 이야기 글, 주장하는 글, 정보전달을 위한 글 등 다양하다. 이야기 글에서의 POW와 WWW, What=2, How=2 전략을 선행연구들(Lane et al., 2008; Reid & Lienemann, 2006; Saddler & Asaro, 2007)에서 활용하였다. 주장하는 글의 교수에는 TREE 전략(Graham, Harris, & Toria, 1998; Mason & Shriner, 2008)이 정보전달의 글에서는 PLAN 전략(Mason et al., 2006)이 보편적인 형태로 알려져 있다. 이러한 전략의 명칭이나 유형 또한 연구의 특성에 따라 다양하게 변형되어 적용된다.

학생들이 스토리를 쓸 때 기억술은 쓰기의 영역에 따라 자기진술을 기억하는 작업을 할 수 있으며 각각의 단계에 따라 적절한 기억술을 활용한다. 기억술에 활용되는 전략은 대부분 첫 글자(First letter)를 따서 각 단계마다 순차적으로 해야 할 일을 떠올릴 수 있도록 전략 사용의 단서를 제공한다. 진미영(2011)과 신재현과 정평강(2017)의 쓰기 지도를 위하여 SRSD 모형을 적용한 선행연구에서 중재 문헌을 분석한 장르별 쓰기에 사용된 전략들을 모아 표 II-6와 같이 정리하였다.

표 II-6. SRSD 모형에 적용된 쓰기 전략

지도 영역	기억술	쓰기 전략	선행연구
설명글 쓰기	<b>STOP &amp; LIST</b>	<b>Stop, Think Of Purpose:</b> 추고 목적을 생각하라. <b>&amp; List Ideas, Sequence Them</b> : 그리고 아이디어 나열하고 계열화하라.	Graham, Harris, & Troia (1998)
	<b>PLANS</b>	<b>Pick goals:</b> 목표설정 <b>List ways meet goals:</b> 목표 도달 방법의 목록 / <b>And/</b> <b>make Notes:</b> 적어두기 <b>/Sequence notes:</b> 결과 기록하기	Mason et al.(2006) 조성희, 손승현 (2015)
주장글 쓰기	<b>DARE</b>	<b>Develop topic sentence:</b> 주제 문장 만들기 <b>Add supporting detail:</b> 뒷받침하는 세부문장 첨가하기 <b>Reject arguments from the other side:</b> 반대입장논박하기 <b>End with conclusion:</b> 결론 맺기	Chalk et al.(2005) Eissa(2009) Jacobson & Reid(2010)
	<b>TREE</b>	<b>Topic sentence:</b> 주제문 작성하기 <b>Reasons:</b> 이유 및 근거 제시하기 <b>Examine reasons:</b> 이유 및 근거 검토하기 <b>Ending:</b> 결론 맺기	Mason & Shriner(2008)
	<b>STOP</b>	<b>Suspend judgment:</b> 판단 보류 <b>Take a side:</b> 한가기 입장 선택하기 <b>Organize your idea:</b> 아이디어 정리하기 <b>Plan more while you write:</b> 쓰는 동안 더 많은 계획세우기	Jacobson & Reid(2010)
	<b>POW+ TREE</b>	<b>Pick my idea:</b> 아이디어 내기 <b>Organize my notes:</b> 조직하기 <b>Write and say more:</b> 자세하기 쓰기 <b>Topic sentence:</b> 주제 문장 제시하기 <b>Reasons:</b> 근거제시하기 <b>Ending/Explain reasons:</b> 미약한 근거 설명하기 <b>Examine/Ending:</b> 전체적인 결론제시하기	최다희, 김애화(2013) Hoover, Kubina & Mason (2012)
이야기 글쓰기	<b>WWW</b> <b>What=2</b> <b>How=2</b>	<b>Who are the main characters?:</b> 주요등장인물 <b>Where does the story take place?:</b> 어디서 <b>When does the story take place?:</b> 언제 <b>What do the main characters want to do?:</b> 무엇을 <b>What happens next?:</b> 무슨 일이 생겼나? <b>How does the story end?:</b> 이야기의 결말 <b>How do the main characters feel?:</b> 등장인물의 느낌	Reid & Lienemann (2006); Saddler & Asaro(2007); Lane et al.(2008)
	<b>SPACE</b>	<b>Setting:</b> 배경 / <b>Problem:</b> 문제 <b>Actions:</b> 행동 / <b>Consequence:</b> 결과 / <b>Emotions:</b> 감정	Troia, Graham & Harris(1999)
	<b>C-SPACE</b>	<b>Character:</b> 등장인물 / <b>Setting:</b> 배경 <b>Purpose:</b> 목적 / <b>Action:</b> 행동 <b>Consequence:</b> 결과 / <b>Emotion:</b> 감정	이선화, 전병운 (2007) 이슬기, 손승현 (2009)

기억술의 또 다른 특징은 같은 내용을 전달하고 있으면서도 전략의 명칭을 바꾸기도 하고 전략의 명칭이 같아도 그에 대응하는 해설문장은 달라지기도 한다(진미영, 2011). Graham과 Harris가 개발한 SRSD 교수법을 활용한 쓰기 중재 연구는 POW+TREE의 전략술을 이용한 선행연구(최다희, 김애화, 2013; 김민정, 김애화, 2013; Hoover, Kubina, & Mason, 2012)와 POW+DARE의 교수전략 선행연구(김지은, 김애화, 2014; Jacobson & Reid, 2010; Harris, Graham, & Mason, 2006), POW+ C-SPACE의 전략술의 선행연구(이슬기, 손승현, 2009; 이선화, 전병운, 2007), TWA+PLANS의 교수전략 선행연구(조성희, 손승현, 2015)가 실행되었다. 전략에 대한 기억술은 연구자의 의도나 연구 대상의 특성에 맞게 새롭게 개발되거나 변형되어 활용되고 있다.

각 단계는 학습자 상태나 교사 및 환경에 따라 변경 가능하고 학습자의 속도에 따라 한 회기에 진행될 수도 있고 두 세 회기로 나누어 진행할 수도 있다. 모든 단계는 그날 배운 내용의 복습과 다음에 배울 내용을 안내하는 것으로 마무리 되며 새로운 단계를 시작할 때는 전 단계나 전회기에 배운 내용을 다시 한번 상기한다. SRSD에서는 아동들에게 계획하기나 교정하기와 같이 쓰기 활동에 대한 과제 특수적 전략을 사용하는 방법을 공동으로 분명히 가르친다. 전략 사용, 쓰기 과정, 그리고 부정적인 자기대화나 충동성과 같은 수행을 방해할 수도 있는 행동을 조정하기 위한 절차들과 전략을 함께 가르친다.

SRSD 모형은 학습자가 습득한 쓰기 전략과 자기조절 절차를 다른 상황에서도 활용 가능하도록 일반화를 강조한다. 그러나 별개의 교수 단계를 두어 집중적으로 일반화 지도를 하지는 않는다. 오히려 교수 단계의 전 과정을 통해서 지속적으로 일반화가 이루어지도록 한다. 미국의 학습촉진센터(CASL)의 웹사이트에 게시되어 있는 SRSD 교수-학습 과정안에서 학습된 쓰기 전략을 다른 상황의 쓰기에서 활용할 수 있도록 교수의 전 과정을 통해 지속적이고 반복적으로 적용할 것을 강조하고 있다.

Graham과 Harris(2003)은 쓰기 중재 메타분석에서 글의 길이와 글의 질 및 글의 구조에 있어서 SRSD 모형이 효과의 크기가 가장 큰 방법임을 밝혔다(Baker, et al., 2009). 우리나라에서도 쓰기에 어려움을 겪는 학생에게 SRSD 모형이 효과를 보였다(신재현, 정평강, 2017; 황순희, 2004).

그러나 SRSD 모형의 대부분은 쓰기 능력의 변화에 초점을 두고 있어 대상 학생의 정서적 행동 변화에 미치는 영향은 충분히 고려하지 못하는 경향이 있다(진미영, 2011). Graham과 Harris(2003)은 과제 완수를 위해 동기 수준을 지속적으로 유지하는 것이 어려운 학생들에 대하여 정의적 행동을 다루기 위한 요소가 추가되어야 한다고 강조하고 있다. 최근 연구들(이슬기, 손승현, 2009; Harris et al., 2006; Garcia, & Fidalgo, 2006; Graham, & Mason, 2006)은 이러한 지적을 바탕으로 이루어지고 있어 정의적 행동 영역에 대한 보안이 필요하다.

#### 4. 쓰기의 치료적 기능과 내러티브치료

##### 가. 쓰기의 치료적 기능

말하기와는 달리 쓰기는 보다 사적이고 친밀한 관계의 의사소통이며 나아가 자기 자신과의 소통의 방식으로서 매우 유용하게 활용된다(강유진, 2013). 학업에 부진을 보이고 실패로 인해 좌절을 겪거나 심리적으로 위축을 보이는 아동을 위한 개입으로 다양한 접근 방법이 시도되고 있으나 그중 쓰기를 활용한 치료는 여러 분야에서 관심이 증가하고 있다.

쓰기를 통한 치료적 개입은 저널치료에서 비롯된다. 저널치료(journal therapy)란 심리적, 정서적, 신체적 치유를 촉진하기 위해 성찰적 쓰기 과정으로 쓰기를 의도적으로 사용하는 것을 말한다(Adams, 2006). 저널은 우리말로 일기라고 번역할 수 있지만 전통적인 일기쓰기와는 다른 종류의 글이다. 저널은 우리의 깊은 내면의 여정을 기록하는 글이며(강은주, 2005), 자신의 인생의 여러 문제들에 대해 보다 깊은 성찰과 이해를 위한 생각과 느낌을 표현하는 글이다(이봉희, 2007).

저널치료는 우리나라에서 ‘쓰기 치료’, ‘표현적 글쓰기’, 혹은 ‘치료적 글쓰기’와 혼용되어 사용되고 있다. 저널치료는 문학치료(literary therapy)의 하위범주에 속한다. 치료자 사이의 치료적 상호작용을 위해 문학을 사용하는 치료법을 지칭한다(미국문학치료협회 NFBPT의 정의). 문학치료란 표현예술치료의 한분야로 촉진자(치료사)와 참여자(내담자)와의 치료적 상호작용을 위해서 문학과 창조적 쓰

기를 사용하는 것이다. 문학은 시뿐만 아니라 이야기, 신문기사, 노랫말, 연극, 일기 등 생각과 느낌을 이끌어내기 위해 사용할 수 있는 언어를 표현매체로 사용한 광의의 문학을 말한다(이봉희, 2019). 문학교육에서는 문학자체가 갖은 예술적 문학가치가 중시된다. 하지만 문학치료는 깨달음과 자아발견을 위한 도구, 내담자를 개개인의 반응을 이끌어 내는 강력한 도구로서의 가치가 있는지에 중점을 둔다.

문학치료의 한 영역인 저널치료는 자아를 찾아가는 쓰기이기 때문에 일기쓰기와 비슷하지만 저널쓰기는 개인의 감정, 경험을 명확히 하는데 필요한 것이며 집중적인 저널쓰기를 통해 저널을 쓰는 기록자들이 자신을 더 깊이 이해할 수 있도록 한다(윤정하, 2014; Juline, 1992). 저널쓰기의 효과는 내안의 작가를 발견, 미래 성찰을 위한 내 삶의 기록, 잠재자아의 발견과 개발, 필요할 때 곁에 있어 주는 친구, 관계의 치유, 잠재의식과의 만남을 통한 자기이해와 개발, 꿈의 탐구, 삶의 상징성을 감지하는 능력을 통한 직관개발, 시간의 효율적 사용과 업무능력의 향상, 잠재된 창조성 개발, 삶의 여러 감정적 주기에 대한 이해, 과거의 상처나 어린 시절의 심리적 외상 극복 등의 12가지로 정리할 수 있다(Adams, 1998).

Adams의 이론을 바탕으로 한 저널치료가 신체건강 및 정신건강에 효과적인 방법임을 국내외 학자들은 주장하고 있다(강은주, 2005; 이봉희, 2007; 채연숙, 2010; Adams, 1998; Pennebaker, 2004). 이외 표현적 글쓰기(강은주, 2005; 박영민, 2012; 최숙기, 2007)), 쓰기 치료(이정희, 김춘경, 2012), 쓰기 문학치료(이봉희, 2014) 등의 소개에서도 쓰기를 통해서 자신을 경험하고 탐색하며 자기이해의 기회를 가질 수 있음을 소개하고 있다. 이를 통해 쓰기의 대안적 관점으로 구분할 수 있는 쓰기치료가 학생의 정신건강 및 정서 안정을 유지하거나 회복하기 위해 쓰기가 활용되고 있음을 확인할 수 있었다.

## 나. 내러티브치료

### 1) 내러티브치료의 기본 가정

내러티브치료(narrative therapy)는 단순한 의미 전달이나 허구로서의 이야기가 아니라 우리 삶과 경험을 해석하고 조직하는 강력한 매체로서 이야기에 대한 새

로운 이해를 가지고 치료에 임하게 된다. 내러티브치료는 내담자와 그 가족들의 경험을 해석하고 의미를 파악하여 낡은 각본을 수정하는 것에 관여한다.

내러티브치료에 대해 김혜경(2008)은 포스트모더니즘과 사회구성주의에 입각하여 문제가 있는 대상의 개인적인 특성이 아니라 사회적 담화에 의하여 구성되어진 지배적인 이야기로 인식하며, 내담자의 문제를 객관화시킴으로써 문제의 영향력을 파악하고 문제 이야기를 새롭게 재구성하는 접근방법으로 정의하였다.

내러티브치료는 포스트모더니즘의 세계관을 배경으로 한다. 내러티브치료를 이해하기 위해서는 가정, 개념, 실천을 이해하기 위해서 배경적 사상을 이해하는 것이 도움이 된다. 먼저 구조주의로 대표되는 모더니즘의 세계는 하나의 거대하고 보편적 지식을 생산하고 이 지식이 지배하는 시대였다. 인간의 이성과 합리성의 기준에 맞고 과학기술의 위에서 사회를 건설을 토대로 지닌 사회를 건설하고자 하는 진보적인 세계관을 구성하였다. 모더니즘은 한마디로 인간의 이성에 대한 신뢰와 과학성, 진리의 객관성과 보편성을 지식의 근거로 받아들이는 사상이다(고미영, 2000). 이시대의 치료 이론들은 개인이나 가족이 겪는 문제의 성격을 밝혀내는데 초점을 맞추었다.

한편, 포스트모더니즘은 이성의 한계에 대한 자각에서 비롯되어 거대한 보편적인 지식을 거부하고 실용적 정보 취득과 활용이 중요한 지식의 목표가 된다. 진리의 틀이 소멸되는 문화적 특징으로 절대적 진리를 수용하지 않으며 인간의 감성과 특수성에 더 강조를 두고 자신의 경험과 주관에 근거한 언어나 저술에 중요성에 더 집중한다(고미영, 2000; 양유성, 2004). 포스터 모더니즘에서 나온 근대적 치료들은 현실의 일부를 반영한 것에 불과하며 이 이론들의 생산된 맥락에 의존하여 매우 지엽적 성격을 띠었다(Hare-Mustin, 1984). 이를 비판하여 포스터 모더니즘 치료는 내담자의 특수성, 고유성에 더 많은 주의를 기울이면서 치료자의 지식이 현실의 해명이 아니라 현실에 대한 이해와 해석을 내리게 도움을 주는 것이다. 외부적이며 객관적인 지식에 의존하지 않고 내부적이며 주관적으로 발생하는 지식에서 보다 큰 가치를 발견하도록 주력한다(고미영, 2005).

포스터모더니즘 시대에 나타난 사고나 인식의 전환은 내러티브치료의 전반적인 시행방식에도 많은 변화를 요구한다. 기존의 상담문화는 보편적이며, 고도로 공적인 지식을 사용하여 개인의 삶을 파헤쳤다. 이런 지식체계는 전문가들에게만

어떤 객관적 진실에 접근할 수 있도록 특권을 부여했지만 포스트모더니즘에서는 이를 소외하였다. 내러티브치료는 한 개인의 일상생활에 가장 근접한 지역공동체의 배경에서 직접 우러나온 표현들을 정당하고 타당한 지식과 이해체계로 받아들인다. 이러한 표현들은 특이하거나 소박하다. 이들은 사람들이 자신의 세계와 삶을 알아가는 방편이자 자신의 삶을 그대로 드러내는 가공되지 않은 표현이다(고미영, 2005). 내러티브치료는 삶이 여러 층의 이야기로 구성되었다 보고 우리의 삶을 전적으로 내러티브 조형물로 생각하고자 하는 가정에서 출발한다.

사상적 배경이 되는 포스트모더니즘과 사회구성주의 입장에서 내러티브치료의 상담 장면에서 관련된 주장은 다음과 같다. 첫째, 현실을 사회적 구성으로 받아들인다. 현실은 우리가 사용하는 언어로 만들어지는 것이다(Maturana & Varela, 1992). 둘째, 절대적 진리로 주장할 수 있는 이론은 존재하지 않는다. 특히 모든 현상에 다 적용되는 거대한 담론은 있을 수 없다(Bertrando, 2000). 치료자의 이론이 내담자의 내러티브에 우위를 차지하지 못하며, 내담자가 가지고 오는 내러티브를 있는 그대로 들어야 한다는 의미이다(Parry, 1991). 셋째, 내러티브는 우리 삶의 각본과 같아서 우리가 자신을 바라보는 방식이나 다른 사람들과 관계하는 방식을 규정해 준다. 포스트모더니즘 상담치료에서는 내담자와 다른 여러 사람과 함께 문제를 진전시켜온 내러티브의 공동저자로 본다. 따라서 내담자는 새로운 내러티브의 ‘전문가이자 최종 권위자’이어야 한다(Parry & Doan, 1994).

치료 밖 장면에서는 사람들은 삶이 구성주의적인 문제는 종종 지배적이고 억압적이며(White & Epston, 1990), 문제의 삶과 지속성에 기여한다. 전통적인 경험주의 시각은 ‘당신이 문제’라는 의미로 문제를 바라본다. 그러나 사회 구성주의 치료 상황에서는 문제를 개인과 분리하여 개인의 죄책감을 경감시키고, 문제 대응시 장애가 없도록 도와준다(김혜경, 2008). 이러한 사람들의 삶에서 문제의 의미에 대한 접근 방법은 이야기 치료 활용의 기반이 된다.

## 2) 내러티브치료 목표

내러티브치료는 White와 Epston(1990)이 처음으로 제기한 것으로, 최근 심리치료분야에서 관심이 고조되고 있으며, 일부 학자들은 내러티브치료가 아동·청소년 및 가족들에게 긍정적인 영향을 미친다고 평가하였고(Biever, Wales-North &

Gonzales 1995; Dickerson & Zimmerman, 1992; Holcomb, 1994), 이에 아동과 청소년을 대상으로 한 내러티브치료의 개입이 점차 늘고 있다(Dickerson & Zimmerman, 1992; Smith & Nylund, 1997).

White와 Epston(1990)의 모형은 어떻게 개인과 가족이 특정한 담화와 이야기에 영향을 받는지를 강조하였다. 그 담화는 사회적 지위와 생각, 관점, 지식에서 권력의 차이에 영향을 받는다. Foucault(1975, 1990)는 담화, 정신건강, 처벌에 대한 사회에서의 특권계층, 전문가 계층, 공직자 계층의 영향을 검토하였다. 상담 장면에서 담화들은 전문적 관행이나 전문가들이 사용하는 용어에 의해 형성되며, 개인이나 집단을 주관적으로 해석하게 되어 억압적인 현상을 유지하게 시킨다고 보았다. 따라서 이러한 담화의 악영향을 거부하고 '주관적으로 해석된 인식으로부터 해방'이라는 표현이 되는 사회가 자유롭게 되어가는 과정을 그렸다. Foucault는 사회적 수준에서 해방을 논의했다면, White와 Epston(1990)은 이러한 개념을 치료 상황에 적용하였다. 또한 언어나 문학작품을 통해 사실의 단편적이고 비현실적인 특징을 탐구한 Derrida(1981)의 생각을 받아들여 사람들이 지닌 자신들의 문제적인 이야기를 분석하는 과정에 적용하였다.

이러한 아이디어를 반영하여 White와 Epston(1990)은 치료모형을 개발하였다. 개발된 치료모형은 다른 사람들의 의견이나 이야기를 인정하지 않고, 억압적인 담화나 문제에 의해 불공평하게 영향 받았다는 것을 내담자가 깨닫게 해준다. 이들은 포스트모더니즘과 탈구성주의 이론적 근거로 치료방법을 만들어냈다. 치료는 긍정적인 맥락을 촉진함으로써, 참여자들이 문제에 대해 초점을 덜 두도록 하여, 사실을 새롭게 재창조할 수 있게 돕는다(Kaptein, 2004).

### 3) 내러티브치료의 개입 전략

내러티브 연구자들은 심리치료 장면에서 전통적인 견해와는 다른 독특한 접근양식을 제안하였다. 이들이 제안하고 있는 독특한 관심과 색다른 시도는 내러티브 상담에서 공통적으로 발견되는 특수한 기법을 확립하였다. 내러티브치료 전략에 대한 학자들의 접근 모형을 살펴보면 표 II-7과 같다.

표 II-7. 내러티브치료 전략에 대한 접근 모형

Morgan (2004)	White (2010)	Winslade & Monk (2005)	고미영 (2004)	송재홍 (2021)	종합
대화 표출하기		문제 이야기 경청하기	표출 대화	치료적 대화에 접근하기	치료적 대화 시작하기
문제의 내력 탐구하기	외재화 - 문제와 사람을 분리하는 대화	문제를 명명하고 외재화하기 - 문제의 내력과 영향력 평가하기	-표출 -문제로부터의 분리	문제를 명명하고 외재화하기	문제 외재화하기
문제의 영향력 탐구하기				문제의 내력을 탐구하고 영향력 평가하기	문제의 영향력 평가하기
문제를 관계 상황 안에 놓기					
독특한 결과 발견하기	독특한 결과 - 독특한 결과를 조명하는 대화	유능성의 단서 탐색하기 - 독특한 성과의 영향력 평가하기	독특한 결과의 발견	독특한 성과를 발견하고 선호 이야기 연어내기	독특한 결과 탐구하기
독특한 결과의 내력과 의미 찾기 대안적 이야기에 이름 붙이기	다시 쓰기 - 자기 이야기를 다시 쓰는 대화	대안적 이야기 연어내기	제저작 대화		독특한 결과의 영향력 평가하기
대안적 이야기 균히기 - 회원재구성 대화 - 치료적 문서&편지 - 의식과 축하의식 - 대화의 확장 - 외부참고인집단과 인정예식	회원재구성 - 인생 회원을 재구성하는 대화  거꾸집 짓기 - 현재와 미래 간에 거꾸집을 짓는 대화  정의 예식 - 정체성을 재 정의하는 예식	근거 기록하기	경험의 재구성  인정의식과 증인들	칭증을 발견하고 선호 이야기 공고화하기	대안적 이야기 생활화하기

이상의 연구를 종합하여 이 연구에 적용하기 위한 개입 전략은 ① 문제 외재화하기(Externalizing the problems)로 ‘사람이 문제가 아니라 문제가 문제이다’라는 관점으로 문제를 사람으로부터 분리시키는 것이다. ② 문제의 영향력 평가하기(Mapping the problem’s influence)로 문제가 삶에 미치는 영향력을 자세히 확인하는 것이다. 특히 문제가 가정 및 학교 내에서 문제가 어떻게 나타나는지 주변상황과 타인관계에 문제가 미치는 결과를 다방면으로 확인하게 된다. ③ 독특

한 결과 탐색하기(Exploring unique outcomes)는 대상자의 이야기 중 문제의 영향력에 벗어나 다르게 경험된 사건을 의미한다. ④ 독특한 결과의 영향력 평가하기(Mapping the unique outcome's influence)는 독특한 결과가 삶에 미치는 영향력을 탐색하는 것이다. ⑤ 재저작 기법/ 대안적 이야기 쓰기 (Re-authoring/ Remembering or rewriting)로 독특한 결과가 자신의 삶의 이야기를 발전시킬 수 있는 대안적 이야기로 작성한다. 이를 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 문제의 외재화하기는 문제를 내담자로부터 떼어내어 서로 대립적 관계로 재정의 하는 것으로 내러티브치료의 출발점이라고 볼 수 있다(White, 1989). 내담자가 문제인 것처럼 혹은 문제를 가지고 있는 것처럼 다루는 기존의 사고를 해체시키고 문제를 내담자와의 관계의 영역을 끌어들여 내러티브 속에서 다루고자 하는 의도를 보여주는 것이다. 문제의 영향에 대한 질문을 하면서 외재화가 이루어진다.

둘째, 문제의 영향력 평가하기는 지배적 문제 이야기가 그 사람의 삶에 미치는 영향을 충분히 이해하도록 주의 깊게 탐구하는 시간이 필요하다. 독특한 결과 찾기는 문제의 영향력에 대한 자세한 탐구는 대한 발견으로 이끌어 줄 수 있다. 예외 상황 탐색과 독특한 결과 발견하기를 새롭고 보다 더 영웅적인 이야기의 자료가 되며, 이러한 측면이 그들에게 힘을 부여하고 그 방식은 곧 이야기에 맞는 사건들을 전면에 두고, 맞지 않은 사건들은 주변화 하는 것이다(Nichols & Schwartz, 2001).

셋째, 독특한 결과 탐색하기는 대상자의 이야기중 문제의 영향력에서 벗어나 독특한 결과에 주목하기이다. 독특한 결과는 일종의 질문 양식으로 많이 사용하며, 해체적 질문에 속한 질문으로 주목을 끈다. 해체적 질문을 통하여 이야기가 만들어지는 과정을 드러나게 하며, 어느 한 이야기의 제한점과 그 이야기가 다르게 만들어 질 수 있음을 시사해 주는 것이다(Freedman & Combs, 1996). 독특한 결과란 지배적인 이야기 밖에 존재하고 있는 잊혀진 삶의 경험 중에서 자신에게 매우 중요한 이야기 밖에 존재하고 잊혀진 삶의 경험 중에서 자신에게 매우 중요한 의미를 가질 수 있는 경험들을 일컫는 말이다(White & Epston, 1990). 바로 이 독특한 결과에서 지배적 이야기를 제외된 이야기를 찾을 수 있으며, 지배적 이야기를 해체시키는 대안적인 이야기를 만드는 재료들을 찾을 수 있다.

넷째, 독특한 결과의 영향력 평가하기는 독특한 결과가 삶에 미치는 영향력을 자세히 확인하는 것이다. 문제의 영향력을 평가하는 과정과 마찬가지로 독특한 결과가 가족관계, 현재 다니고 있는 학교, 친구, 자신과 미래에 미치는 결과의 영향력을 탐색한다.

다섯째, 재저작/대안적 이야기 만들기는 재저작 대화를 위한 탐구와 대안적 내러티브를 연출해 가는 과정이다. 이를 확장하기 위해 재저작 기법을 통해 대상자의 현재와 과거의 경험에서 행동에 대한 조망과 정체성의 조망을 탐색하고 이 과정을 반복하면서 자기 삶의 이야기를 재구성하고 발전시킬 수 있도록 한다(여인숙, 김춘경, 2007; White, 2007). 재저작 대화는 내러티브치료의 가장 기본적인 원리를 표방한다. 내담자들은 외재화 대화를 통해 힘든 문제 상황에서 보다 활력 있는 자신이 원하는 삶으로 방향을 전환할 힘을 갖기 시작한다. 독특한 결과들이 발견은 지배적 이야기를 해체시키고 새로운 이야기 즉 대안이야기를 시작할 기초를 마련한다. 대안적 이야기는 처음에는 빈약하지만 비계설정 대화가 진행되면서 구성이 복잡하게 발전되며 점차 분명한 주제를 가진 풍부한 내러티브가 된다. 재저작 대화는 새로운 이야기를 만들어 가는 과정으로 새로운 의미를 형성하는 과정이라고도 볼 수 있다.

내러티브치료에서 쓰이는 이상의 기법은 사람들이 문제를 자신들의 정체성에서 분리시켜 생각하는데 도움을 준다. 나아가서 이 기법은 사람들의 유능성에 대한 실마리를 포착하여 대안적인 스토리를 엮어 내도록 조력하는데 유용하게 작용한다(송재홍, 2003). 이상의 기법을 적용한 내러티브치료는 내담자에게 자신의 내러티브를 들려주고 지배적 이야기에서 대안적 이야기를 만들게 함으로써 새로운 내러티브 안에서 희망적인 관계와 가능성을 갖도록 한다.

따라서 쓰기부진아를 대상으로 쓰기 능력의 신장과 함께 자신의 정체성을 들여다 볼 기회를 제공할 필요가 있다. 기존의 선행연구는 쓰기에 좀 더 집중하면서 내러티브치료 접근을 시도한 최지원(2013)의 이야기 치료가 있으며 아동의 정체성 형성 과정을 자서전 쓰기로 담아내고 있다. 또한 쓰기치료 기법을 활용한 표현적 쓰기교육 활동과 국어 교육적 활용을 기대한 연구(박영민 외, 2007; 이수진, 2016)가 있다. 그러나 쓰기 능력을 신장시키면서 자신의 마음을 들여다보고 자신의 감정과 행동의 조절을 도울 수 있는 내러티브치료 연구는 찾아보기 힘들

다.

이 연구의 SRSD-NT는 내러티브치료의 E-M-E-M-R 개념구조를 기반으로 일관된 절차에 따라 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질을 개선하기에 유용한 지도전략으로 쓰일 수 있다. SRSD-NT 훈련은 내담자가 자신의 삶에 분명히 존재했지만 이야기되지 않은 경험을 모아서 일관된 줄거리로 엮어 문제에 대한 대안적인 해결책을 제시하도록 조력한다. SRSD-NT 훈련은 부정적인 경험이든 긍정적인 경험이든 자신의 감정을 표현하고 아동이 자신의 삶에서 문제와 맞서거나 문제를 해결하며 쓰기 능력을 신장한다는 측면에서 차별성을 가질 수 있을 것이다. 이로써 아동이 경험한 삶의 이야기를 이해하는 쓰기를 통하여 교수자와 협력하여 지배적 내러티브(dominant narrative)를 버리고 자신에게 힘과 만족을 주는 대안적 내러티브로 재구성할 수 있다.

### Ⅲ. 연구가설

연구문제를 검증하기 위해 설정된 연구가설은 다음과 같다.

**1.** SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기 능력의 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 향상될 것이다.

가. SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기의 양적 수준이 통제집단 비하여 유의하게 향상될 것이다.

나. SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기의 질적 수준이 통제집단 비하여 유의하게 향상될 것이다.

**2.** SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기 효능감 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 향상될 것이다.

**3.** SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 삶의 질 수준이 비교집단과 통제집단에 비하여 유의하게 향상될 것이다.

가. SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 자아존중감 수준이 비교집단과 통제집단에 비하여 유의하게 향상될 것이다.

나. SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 주관적 안녕감 수준이 비교집단과 통제집단에 비하여 유의하게 향상될 것이다.

## IV. 연구방법

### 1. 연구 설계

이 연구에서는 내러티브치료 기반 자기조절전략개발(SRSD-NT) 훈련의 효과를 검증하기 위해 무선배치에 의한 사전-사후 비교-통제집단 설계를 채택하였다. 설정한 연구 설계는 그림 IV-1과 같다. 체계적인 선별검사를 통해 연구 참여자를 선정 후 실험집단, 비교집단, 통제집단에 무선 배치하고 각각 사전검사를 실시하였다. 이어서 실험집단 아동에게는 SRSD-NT 훈련을 실시하고 비교집단 아동에게는 표준 SRSD 훈련을 실시하였으며, 통제집단 아동에게는 아무런 처치도 제공하지 않았다. 실험처치 후에는 사후검사를 실시하였고 다시 6주 후에 지연검사를 실시하였다. 실험 기간은 2021년 4월말부터 2021년 9월까지이다.

<i>R</i>	$G_1$	$O_1$	$X_1$	$O_2$	$O_3$
<i>R</i>	$G_2$	$O_4$	$X_2$	$O_5$	$O_6$
<i>R</i>	$G_3$	$O_7$	-	$O_8$	$O_9$

$G_1$  실험집단;  $G_2$  비교집단;  $G_3$  통제집단

$X_1$  SRSD-NT 훈련 실시;  $X_2$  표준 SRSD 훈련 실시

$O_1$  실험집단 사전검사;  $O_2$  실험집단 사후검사;  $O_3$  실험집단 지연검사(6주 후)

$O_4$  비교집단 사전검사;  $O_5$  비교집단 사후검사;  $O_6$  비교집단 지연검사(6주 후)

$O_7$  통제집단 사전검사;  $O_8$  통제집단 사후검사;  $O_9$  통제집단 지연검사(6주 후)

그림 IV-1. 연구 설계

### 2. 참여자 선발 및 배치

#### 가. 참여자 선발

연구 참여자는 쓰기에 대한 학업성취가 부진한 초등학교 5, 6학년 학생들이다.

연구 참여자는 J시 소재 D 초등학교에 재학 중인 학생으로 담임교사의 추천과 선별검사를 통해 학부모의 동의를 얻은 아동이다. 이 연구에서는 선별검사를 통해 쓰기부진으로 판별된 총 18명을 연구 참여자로 선정하였다. 이들은 기초학력 진단검사 결과 ‘미 도달’ 학생이거나, BASA-쓰기 검사에서 쓰기 유창성 점수가 백분위 15%미만 또는 자신의 학년보다 1.5학년 이상 낮은 성취를 보이는 아동이다. 그러나 한국판 비언어지능검사-2(K-CTONI-2)에서 경계선 이상의 지능(M=103.06, SD=10.40)을 보였으며 BASA-읽기 검사에서 2.5학년 이상의 수준을 보이는 학생으로 어느 정도 읽기가 가능하다. 또한 부모나 교사의 보고에 의하면 감각 장애나 신경학적인 문제는 없는 것으로 나타났다.

#### 나. 참여자 배치

이 연구에서는 SRSD-NT 훈련을 쓰기부진아 대상으로 실시하여 쓰기 역량과 삶의 질에 대한 영향력을 알아보기 위해 사전-사후-지연 검사 비교-통제 집단 설계를 적용하였다. 선정된 연구 참여자는 실험집단과 비교집단, 통제집단에 6명씩 무선 배치되었으며, 훈련 전에 사전검사를 받았다. 이어서 실험집단 아동은 SRSD-NT 훈련을 받았고, 비교집단 아동은 표준 SRSD 훈련을 받았으며, 통제집단 아동에게는 아무런 처치도 제공하지 않았다. 훈련은 주 1회 80분씩 10회기 진행되었다. 연구 참여자는 또한 훈련 종료 직후와 종료 후 6주 뒤에 사후검사와 지연검사를 각각 수행하였다. 각 집단의 성별 및 학년별 분포와 지능지수는 표 IV-1과 같다.

표 IV-1. 연구 참여자의 집단구성 및 지능

집단	성별 남/여	학년별 5학년/6학년	지능지수*	
			M	SD
실험집단(n=6)	2/4	4/2	102.80	14.22
비교집단(n=6)	4/2	5/1	103.33	7.79
통제집단(n=6)	3/3	4/2	103.00	10.24

\* 한국판 비언어지능검사-2(K-CTONI-2)의 결과에 의함.

### 3. 측정도구

이 연구에 사용된 측정도구는 선별 검사와 본 검사가 있다. 선별 검사에서는 참여 대상자를 선별하기 위한 평가 도구로 K-CTONI-2, 기초학습수행평가체제-읽기(BASA-reading), 기초학습수행평가체제-쓰기(BASA-writing)가 사용되었다. 본 검사에서는 쓰기 역량을 측정하기 위한 도구로 쓰기 능력 검사와 쓰기 효능감 척도가 사용되었고, 삶의 질을 측정하기 위한 도구로 자아존중감, 주관적 안녕감 척도가 사용되었다.

#### 가. 선별 검사

##### 1) K-CTONI-2(한국 비언어 지능검사-2)

K-CTONI-2는 아동에서 성인에 이르기까지 일반적인 지능을 신뢰롭게 진단하는 준거관련 검사이다. K-CTONI-2는 2가지의 서로 다른 맥락 즉, 친숙한 대상들을 그림과 도형으로 3가지의 소검사를 측정한다. 유추, 범주, 순서로서 한국판 비언어 지능검사의 소검사는 모두 6개이다. 결과분석은 표준점수, 백분위점수, 그리고 연령규준 점수를 제시하고 있으며 의사소통장애, 뇌손상, ADHD, 학습장애 등을 포함하는 아동 및 성인의 지적 능력 및 기억력과 주의력을 측정할 수 있는 비언어적 지능검사이다. 환산점수에 따른 지능의 언어적 분류는 모두 7단계로 지능결손, 경계선, 평균하, 평균, 평균상, 우수, 최우수(IQ 130이상)이다.

##### 2) 기초학습수행평가체제-읽기(BASA-reading)

읽기검사는 쓰기를 위한 선수학습으로 읽기가 가능함을 전제로 하기에 읽기검사 여부를 선별한다. BASA-기초학습기능 수행평가체제: 읽기검사는 교육과정중심측정에 의한 읽기검사로 읽기유창성 검사와 빈칸 채우기 검사로 구성되어 있다. 읽기유창성 검사는 이야기를 제시하고 1분 동안 바르게 읽는 음절수를 음독 유창성 점수로 한다. 빈칸 채우기 검사는 3분 동안 문맥에 맞는 적절한 단어를 선택하는 검사로 모두 23문항으로 구성되어 있으며 올바르게 답한 문항 당 1점으로, 틀리게 답한 문항은 0점으로 채점한다.

### 3) 기초학습수행평가체제-쓰기(BASA-writing)

연구 참여자들의 쓰기 능력의 발달을 측정하기 위해서 「기초학습수행평가체제-쓰기」를 기준으로 측정하였다. 쓰기 검사는 이야기 서두제시검사의 방법을 활용하고, 짧은 검사시간에 실시할 수 있는 쓰기 검사도구이다. 본 검사는 정량적 평가인 쓰기 유창성 평가와 정성적 평가로 구분된다. 정량적 평가는 쓰기 유창성을 평가할 수 있으며 아동이 쓴 글에서 총 음절 수를 센 다음 오류유형을 빼고 계산하도록 하였다. 정성적 평가는 부가적으로 선택하여 실시가능하며 6개의 영역으로 글의 형식, 글의 조직, 글의 문체, 글의 표현, 글의 내용, 글의 주제를 1점에서 5점까지 부여된 점수로 채점 할 수 있다.

이 연구에서 선별검사는 쓰기부진으로 추천 받은 학생에게 K-CTONI-2(비언어성 지능검사)와 BASA-읽기검사 BASA-쓰기검사를 실시하였다. 방과 후 교실에서 5일에 걸쳐 1:1 대면으로 대략 70분 내외의 시간이 소요되었다. 이 검사는 연구자와 교육학 박사수료의 언어재활사 1급 검사자가 실시하였다.

#### 나. 본 검사

본 검사는 코로나19의 영향으로 학교에 외부인 통제가 엄격히 제한되어 연구자와 학교장 허락 하에 이 연구의 안내를 담당한 교사의 감독 하에 시행되었다. 본 검사에 소요된 시간은 쓰기 수행 검사 10분과 기타 검사 10~15분 정도이며, 전체적으로 30분 이내에 완료되었다.

##### 1) 쓰기 능력 검사

쓰기 능력 검사는 피검사자에게 제시된 주제어에 대해 1분 동안 생각하는 시간을 갖고 제한 시간 8분 동안 글을 쓰도록 하는 것이다. 주제어는 ‘하루일과’이며, 검사자는 “오늘 아침 일찍 일어났습니다.”를 서두 문장으로 제시한다. 구체적인 검사 도구는 <부록 1>에 제시되어 있다.

수집된 작품은 쓰기의 양 측면과 쓰기의 질 측면으로 구분하여 평가되었다. 쓰기의 양 측면에 대한 평가는 작품 내용에서 오류를 보이지 않는 전체 음절 수,

전체 문장 수, 전체 어휘 수로 측정한다(이선화, 전병운, 2007; Berninger et al., 2009; MacArthur & Philippakos, 2010). 이는 쓰기 성취도를 측정하는 검사 방법 중 교육과정중심측정 쓰기(Curriculum-based Measurement-Writing; CBM-W) 검사에 기초한 것이다. CBM-W 검사는 낮은 수준의 쓰기 기술을 측정할 수 있는 평가 도구로서 쓰기부진아를 선별하고 쓰기 성취도를 평가하는 데 높은 타당도를 지니고 있는 것으로 알려져 있다(김애화, 2016; Hartquist, 2006). 이 연구에서 평가자는 쓰기의 양 측면을 평가하기 위해 CBM-W 검사에서 제시된 3개 검사 항목 유형에 따라 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 어휘 수에 대해 채점을 진행하였다. ① 전체 음절 수는 8분 내에 아동이 산출한 글에 포함된 전체 음절 수이다. '전체 어절 수'를 계산 할 때는 철자 및 문법의 오류를 제외한 음절 수를 계산하였으며 1음절 당 1점 씩 부여하였다. ② 전체 문장 수는 8분 내에 아동이 산출한 글에 포함된 전체 문장의 수이다. '전체 문장 수'를 계산 할 때는 문법적 오류를 상관하지 않고 아동이 산출한 전체 문장 수를 계산하였으며 1문장마다 1점씩 부여하였다. ③ 전체 어휘 수는 8분 내에 아동이 산출한 모든 어휘의 수로 계산하였다. 이 연구에서는 쓰기 능력 검사를 채점하기 위해 수집된 작품의 내용을 한글워드 프로그램으로 전사하고 오류를 확인한 후 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 어절 수를 산출하였다. 쓰기 능력에 관련된 데이터의 산출은 워드 파인드 계산도구를 사용하여 이루어졌다. 전체 음절 수는 쓰기 후 맞춤법이 틀린 경우와 오류를 제외한 음절 수 만을 표기하였으며, 전체 문장 수는 작성된 쓰기의 내용 그대로 전사하여 원문과 일치하도록 하여 수 세기를 하였다.

쓰기의 질 측면에 대한 평가는 일정한 기준을 개발하여 적용하였다. 평가 기준은 선행연구(구연정, 홍성두, 이기정, 손지영, 김동일, 2008; 김민정, 김애화, 2013; 이소영, 2013; 진미영, 2012)를 참고하여 개발되었으며, 이 연구의 목적과 내러티브 쓰기, 평가 대상 학생의 쓰기 특성 등을 종합적으로 고려하여 수정되었다. 이 연구에서는 맞춤법과 문장부호와 같은 문법 기능적인 측면을 평가영역에서 제외하고 내용, 조직, 표현의 하위 영역으로 구분하였다. 그 이유는 표준 SRSD 모형에서는 글의 내용 생성과 조직 및 표현을 직접 강조하여 지도하지만, SRSD-NT 모형에서는 문법적 기능 향상을 위한 지도 절차를 따로 포함하고 있지 않기 때문이다. 쓰기의 질 측면에 대한 평가에 적용된 기준은 표 IV-2와 같다.

표 IV-2. 쓰기의 질 측면에 대한 평가 요소와 평가 기준

평가요소	평가 기준
내용	1. 제목이 글의 주제와 소재와 관련이 있는가?
	2. 주제와 내용이 일치하는가?
	3. 주제에 관련된 내용이 자세한가?
조직	4. 문장과 문장의 연결은 자연스러운가?
	5. 순서에 따른 짜임새(처음-가운데-끝)가 드러나는가?
	6. 내용은 일관성을 유지하고 있는가?
	7. 문단이 적절하게 나누어졌는가?
표현	8. 문장이 의미가 명료한가?
	9. 다양한 문장 표현을 사용했는가?
	10. 주제와 관련된 정서 표현(생각, 느낌, 감정 등)이 풍부한가?

평가자는 표 IV-2에 제시된 평가 요소와 평가 기준에 따라 각 항목에서 0점부터 4점까지 5점 리커트 척도를 사용하여 쓰기의 질적 측면을 평정하였다. 총점은 0점에서 40점까지의 범위를 가지며 점수가 높을 수록 쓰기의 질이 높은 것으로 해석된다.

평가 결과의 객관성을 확보하기 위하여 연구자를 포함하여 세 명의 전문가가 쓰기의 질 평가에 참여하였다. 연구자 외 다른 두 명은 교육학 박사학위를 취득한 초등교사 1인과 교육학 박사과정을 수료한 1급 언어재활사 1인이다. 이들은 먼저 3개 표본에 대해 시범 채점을 실시한 후 채점이 불일치하는 부분에 대하여 의논하여 평가 기준을 구체적으로 보완하였다. 예를 들어 6번 항목(‘내용은 일관성을 유지하고 있는가?’)의 경우 “필자의 입장이나 태도의 일관성, 수동태나 능동태의 일치, 과거나 현재 시제의 일치, 종결어미 일치, 앞뒤 말의 논리적 연결 등이 일관적인가?”로 구체화되었다. 또한 10번 문항(‘주제와 관련된 정서 표현이 풍부한가?’)에서 ‘정서 표현’의 준거인 생각, 느낌, 감정에 대해 생각이라고 특징지를 범위를 어디까지로 설정할 것인가에 대한 합의를 거쳤다. 이를 위해 연구 참여자가 아닌 학생의 표본을 대상으로 실전 연습하였고 95%이상 채점 결과가 동

일할 때까지 상호 일치도를 검토하였다. 그런 다음 평가자는 연구 참여자가 작성한 작품에 대해서 채점을 실시하고 점수 차이가 날 경우 채점자끼리 논의하여 전원 합의에 이를 때까지 다시 채점하였다.

### 2) 쓰기 효능감 척도

쓰기 효능감 척도는 Kaplan, Lichtiunger와 Gorodetsky(2009)가 개발한 쓰기 효능감 문항을 이소영(2013)이 번역한 것을 활용하였다. 이 척도는 쓰기 효능감을 다루었던 선행연구들(Page-Voth & Graham, 1999; Pajares, 2007)과 우리나라 학생들을 대상으로 학업적 자기 효능감 척도를 개발하고 타당화한 연구들(김아영, 박인영, 2001; 박병기, 채선영, 2005)을 비교하여 아동청소년들에게 적합한지 확인한 것이었다. 쓰기 효능감 검사는 쓰기 과제와 쓰기 요소로 이루어져 있으며(김종백, 우은실, 2005), 이 연구에서는 표 IV-3와 쓰기 과제에 대해 묻는 쓰기 효능감 5개 문항을 사용하였다. 각 문항은 1점(전혀 그렇지 않다)에서 5점(아주 그렇다)에 이르는 Likert 척도로 평정하였다. 이소영(2013) 연구에서 쓰기 효능감 척도의 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .81이며, 이 연구에서는 .86이다. 쓰기 효능감 척도의 문항 구성 및 신뢰도는 표 IV-3과 같다.

표 IV-3. 쓰기 효능감 척도의 문항 및 신뢰도

하위문항	문항	문항수	Cronbach's $\alpha$
쓰기 효능감	1, 2, 3, 4, 5	5	.86

### 3) 자아존중감 척도

자아존중감 척도는 전병제(1974)가 번안한 Rosenberg(1965)의 Self-Esteem Scale(RES)을 배은경(2011)이 수정한 척도를 사용하였다. 이 척도는 총 10문항으로 5개의 긍정문항과 5개의 부정문항으로 구성되어 있으며, “나는 내가 다른 사람들처럼 가치 있는 사람이라고 생각한다.”와 같이 자신의 가치, 자질, 실패감, 능력, 자부심, 만족감, 존경을 포함한 개인이 지각하고 있는 자신에 대한 느낌과 평가의 정도 및 자기 수용의 정도를 측정하고 있다. 각 문항은 4점 리커트 척도

로 구성되어 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(4점)로 채점된다. 부정적 문항은 역으로 점수화되며, 점수가 높을수록 자아존중감이 높다는 것을 의미한다. 따라서 점수가 높을수록 학생의 자아존중감은 높게 지각되는 것으로 해석하였다. 배은경(2011) 연구에서 신뢰도 계수(*Cronbach's a*)는 .80이며, 이 연구에서는 .87이다. 자아존중감 척도의 문항 구성 및 신뢰도는 표 IV-4와 같다.

표 IV-4. 자아존중감 척도의 문항 및 신뢰도

하위문항	문항번호	문항수	<i>Cronbach's a</i>
자아존중감	1, 2, 3*, 4, 5*, 6, 7, 8*, 9*, 10*	10	.87

\*역채점 문항

#### 4) 주관적 안녕감 척도

주관적 안녕감 척도는 학생들의 삶의 만족도를 측정하기 위한 것으로 서은국, 구재선(2011)이 개발한 단축형 행복척도(Concise Measure of Subjective Well-Being: COMOSWB)가 사용되었다. 단축형 행복척도의 구성요인 중 삶의 만족도는 개인적 측면(개인적 성취, 성격, 건강 등), 관계적 측면(주위 사람들과의 관계), 집단적 측면(내가 속한 학교, 지역사회 등)으로 측정한다. 이 척도는 총 3 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(7점)까지 7점 Likert 척도를 사용하여 반응하게 되어 있다. 주관적 안녕감의 총점 범위는 3점에서 21점이며 점수가 높을수록 행복이 높은 것으로 해석한다. 윤기봉(2015) 연구에서 신뢰도 계수(*Cronbach's a*)는 .82이며, 이 연구에서는 .92이다. 주관적 안녕감 척도의 문항 구성 및 신뢰도는 표 IV-5와 같다.

표 IV-5. 주관적 안녕감 척도의 문항 및 신뢰도

하위문항	문항번호	문항수	<i>Cronbach's a</i>
주관적 안녕감	1, 2, 3	3	.92

#### 4. 연구의 절차 및 단계

이 연구의 진행 절차는 표 IV-6에 제시된 바와 같이 일곱 단계로 이루어졌다.

표 IV-6. 연구의 진행 절차

단계	내용	세부 내용
1단계	사전 준비	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 선행연구 고찰</li> <li>• IRB 통과</li> </ul>
2단계	훈련 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 프로그램 변인 선정</li> <li>• 세부 활동내용 선정</li> </ul>
3단계	집단 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 연구 참여자 선별</li> <li>• 무선 배치(실험집단, 비교집단, 통제집단)</li> </ul>
4단계	사전검사 실시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 역량(쓰기 수행 능력, 쓰기 효능감)</li> <li>• 삶의 질(자아존중감, 주관적 안녕감)</li> </ul>
5단계	처치 (10회기)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 실험집단: SRSD-NT 전략(E-M-E-M-R)</li> <li>• 비교집단: 표준 SRSD 전략(TREE)</li> </ul>
6단계	사후검사 실시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 역량(쓰기 능력, 쓰기 효능감)</li> <li>• 삶의 질(자아존중감, 주관적 안녕감)</li> </ul>
7단계	지연검사 실시	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지연검사 실시(훈련 종료 6주 후)</li> <li>• 처치 효과 검증 및 질적 내용 분석</li> </ul>

1단계에서는 내러티브치료와 자기조절전략개발 훈련에 관련된 선행연구를 고찰하여 이론적 근거를 수집하였다. 또한 이 연구에 대한 IRB 심사를 위한 생명윤리위원회의 심의를 통과 한 후 모든 연구를 시작하였다. 2단계에서는 훈련의 내용을 구성하고 효과를 검증하기 위한 변인을 설정하였다. 이 훈련의 구성을 위해 지도교수 1인과 이론적 근거 및 훈련 운영의 적절성, 훈련 활동 내용 등을 확인하고 이를 수정·보완하였다. 3단계에서는 연구 참여자를 선별하고 실험집단과 비교집단, 통제집단에 무선 배치하였다. 4단계에서는 실험집단과 비교집단, 통제집단의 연구 참여자를 대상으로 사전검사를 실시하였다. 5단계에서는 집단별 처치를 실시하였다. 그림 IV-2와 같이 실험집단에는 SRSD-NT 훈련을 실시하였으며, 비교집단에는 표준 SRSD 훈련을 실시

하였다. 통제집단에는 아무런 처치도 이루어지지 않았다. 6단계에서는 실험집단, 비교집단, 통제집단의 연구 참여자를 대상으로 사후검사를 실시하고, 마지막 7단계에서는 지연검사를 실시하고 훈련에 나타난 변화를 분석하여 처치의 효과를 검증하였다.

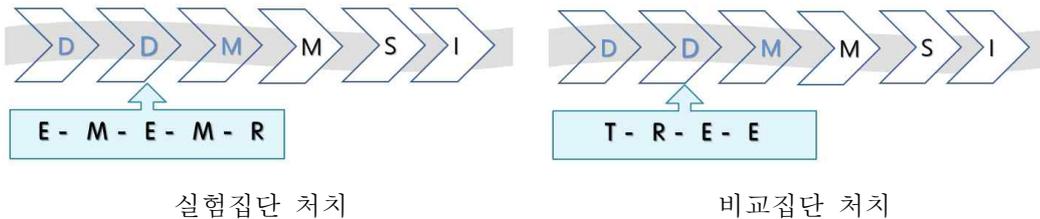


그림 IV-2. 실험집단과 비교집단 실험처치 모형

## 5. SRSD-NT 및 표준 SRSD 훈련의 구성 및 절차

### 가. 프로그램의 개념 모형 및 구성 원리

이 연구에서 실험집단 아동의 쓰기 역량 개선을 위해 적용할 프로그램의 개념 모형은 쓰기부진아의 쓰기 능력을 향상시키는 데 효과적인 것으로 입증된 표준 SRSD 모형과 내러티브치료의 재저술 접근을 접목한 것이다.

이론적 배경에서 살펴본 바와 같이 SRSD 전략 교수는 ①배경지식 형성하기 (Develop Background Knowledge), ②토의하기(Discuss It), ③시범보이기(Model It), ④기억하기(Memorize It), ⑤지원하기(Support It), ⑥독립적 쓰기 (Independent Performance)의 여섯 단계로 구성되어 있으며, 구체적인 절차나 단계는 학습자의 상태나 교사 및 환경에 따라 수정 변경이 가능하다(Santangelo et al. 2007). SRSD 전략 교수의 여섯 단계는 각 단계의 머리글자를 따서 D-D-M-M-S-I 로 표기할 수 있다.

비교집단 아동에게 적용할 표준 SRSD 전략 교수에서는 쓰기를 위한 구체적인 기법으로 TREE 또는 STOP & LIST를 적용한다(Graham et al., 2008). TREE는 설득적 글쓰기에 적용되는 기법으로 주제 문장(Topic sentence) 정하기, 이유

(Reasons) 제시하기, 이유 검토하기(Examine reasons), 결론 내리기(Ending)의 머리글자를 조합한 것이다. STOP & LIST는 ‘멈추어서 목적을 생각하고 난 후, 떠오르는 아이디어를 열거하고 계열화하라(Stop, Think Of Purpose, and List Ideas, Sequence Them)’의 영문 머리글자를 조합한 것으로, 정보를 효과적으로 전달하기 위한 목적으로 글을 쓰고자 할 때 적용되는 기법이다.

실험집단 아동에게 적용한 SRSD-NT 모형 역시 D-D-M-M-S-I의 6단계 모형을 기본으로 채택한다. 그러나 SRSD-NT 모형에서는 표준 SRSD 모형에 쓰이는 TREE와 STOP & LIST와 같은 기억술 대신에 내러티브치료의 E-M-E-M-R 기법을 적용한다. E-M-E-M-R은 내러티브치료의 핵심 절차에 대한 영문 표기법의 머리글자를 조합한 것으로 문제를 외재화하기(Externalizing the problems), 문제의 영향력 평가하기(Mapping the problem’s influence), 독특한 결과 탐색하기(Exploring the unique outcomes), 독특한 결과의 영향력 평가하기(Mapping the unique outcome’s influence), 회원 재구성하기 또는 다시 쓰기(Remembering or rewriting)의 다섯 국면으로 이루어져 있다.

SRSD-NT 훈련 모형에서는 SRSD 전략 교수의 앞 세 단계(D-D-M) 부분에서 학습자가 설득적 글이나 정보 전달 글에 대한 쓰기를 수행하기 위해 익혀야 하는 TREE와 STOP & LIST 기억술 대신 내러티브치료의 핵심 절차인 E-M-E-M-R 기억술을 학습한다. 학습자는 쓰기를 위한 SRSD 훈련 과정에서 치료적 책략을 적용하여 문제를 외재화하여 그것의 상대적인 영향력을 평가하고, 예외적 사실이나 독특한 결과를 탐색하여 그것의 상대적인 영향력을 평가하며, 이를 기초로 한 대안적 이야기를 새롭게 쓰거나 인생 클럽의 회원을 재구성할 수 있다. 따라서 쓰기 지도에서 SRSD-NT 훈련은 학습자에게 쓰기 역량을 향상 시키고 동시에 개인적 문제를 찾아서 극복함으로써 삶의 질을 개선할 수 있는 여지를 제공한다. 이 연구에서 설정한 SRSD-NT 모형을 도식적으로 표현하면 그림 IV-3과 같다.

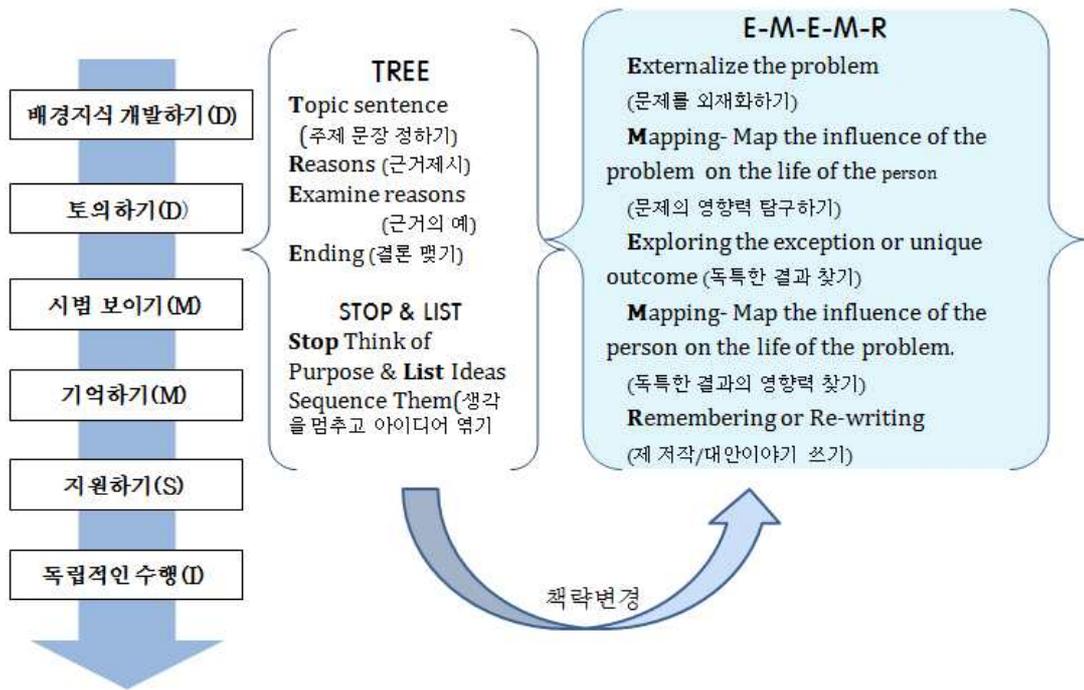


그림 IV-3. SRSD-NT 훈련 모형

SRSD-NT 훈련 모형은 SRSD-NT 훈련모형을 완성하였다. E-M-E-M-R 기법을 자세히 살펴보면 다음과 같다. 이 내용은 김유숙(2016)과 이선희 외 (2010)의 연구를 참고하였다.

E(Externalizing the problem)는 문제를 외재화하는 것이다. 이는 지배적 내러티브 안에서 자신의 문제를 찾는다. M(Mapping the influence of the problem on the life of the person)은 문제가 나와 삶에 미치는 영향력을 평가하는 것이다. E(Exploring the exception or unique outcome)는 지배적 이야기에 가려진 예외적 상황, 즉 독특한 결과를 탐색하는 것이다. M(Mapping the influence of the person on the life of the problem)은 문제의 삶에 대한 사람의 영향력을 재평가하는 것이다. R(Remembering or Re-writing)은 다시 쓰는 대화로 그 안에 존재한 정보들을 바탕으로 새롭게 쓴다는 의미로 자신의 내러티브를 재구성하여 대안적 이야기의 초고를 구성하거나 인생 클럽의 회원을 재구성하는 것이다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

- E(Externalizing the problem): 문제를 외재화하여 사람과 분리한다. 이 작업은 일반화하기는 어렵지만 문제에 이름을 붙이는 과정으로 아동이 자신의 문제라고 표현한 것에 이

름을 붙여 보는 기회를 제공한다. 이처럼 문제에 이름을 붙이는 것은 문제를 외면화하지 않고 객관적으로 바라볼 수 있는 이점을 준다. 이름을 붙이는 작업을 통해 문제의 의미와 실재를 파악하거나 문제를 자신과 분리시킬 수 있는 공간을 만든다. 이름을 붙인다는 것은 문제를 객관화시키고 사람들의 정체성에서 분리시킨다는 의미를 내포한다. White(1990)는 외재화 대화는 자신의 문제를 가볍게 할 뿐 아니라 창의적으로 다룰 수 있는 여지를 제공하여 비난과 죄책감 수치심을 벗어날 수 있다고 제안하였다.

- M(Mapping the influence of the problem on the life of the person): 개인의 삶에 미치는 문제의 영향력을 평가한다. 이름을 붙인 문제가 자신들의 삶에 어떤 영향을 미치고 있는지에 대한 탐색을 통해 문제의 영향력이 어떤 것인지를 이해한다. 동시에 이것을 통해 문제가 닿지 않는 영역이 어디인지도 밝혀 낼 수 있다. 문제의 영향력에 대한 탐색을 통해 내담자의 삶에서 문제를 어떻게 느낄 수 있는지도 이해할 수 있다. 하나의 상황에 대해 다양한 방식으로 생각할 수 있다는 여지를 만든다. 문제의 영향력을 탐색하기 위한 질문으로 ‘문제에 대한 본인의 반응은 언제, 어디서부터 나타나게 되었나요?’ ‘어떤 행동을 자주하며 그때는 어떤 감정에 주로 빠지나요?’ ‘과거에 이런 감정을 일으킬 만한 경험이 있었나요?’ ‘자신의 그런 생각에 대해 아는 사람을 누구일까요?’ ‘이런 반응들이 계속되면 가족들은 어떤 영향을 주나요?’ ‘만약 이런 삶을 계속해 나간다면 미래에는 어떤 영향을 줄까요?’ 등이 있다. 이렇게 오고간 대화는 풍부한 내러티브를 서술하게 되고 여러 관점들을 오고가면서 가장 적절한 형태로 자리 잡을 때까지 수정되고 재연된다.
- E(Exploring the exception or unique outcome): 예외적 사실이나 독특한 결과를 탐색한다. 문제로 가득 찬 이야기에도 언제나 이를 반박하는 ‘반짝이는 상황’이 존재한다(White, 1991). 독특한 결과인 빛나는 순간은 사람들의 이야기 속에 숨겨져 있으면서 드러나지 못했던 부분이다. 문제의 외재화를 통해 문제가 나 자신과 내 삶에 영향을 미치는 부분과 그렇지 않은 부분을 구분함으로써 영향을 미치는 부분이 있다는 것을 발견하게 된다. 때때로 독특한 결과는 ‘예외’에 해당하는 것으로 과거의 성공경험 뿐만이 아니라 문제의 이야기와는 다른 방식으로 나타난 반응을 의미한다. 독특한 결과를 탐색하기 위한 질문으로 ‘문제에 굴복하지 않고 이 문제에 대해 진지하게 생각해 본 적이 있나요?’, ‘주변의 사람들의 생각(영향력)에도 불구하고 혼자 결정한 것이 있나요?’, ‘문제 때문에 힘들었을 텐데 ○○은 그것을 바꾸어 보려고 애쓰고 있었네요. 도대체 무엇이 그런 마음을 불러일으키고 있는지 말해줄래요?’, ‘자신의 이제껏 살아온 삶 속에서 당신이 가장 마음이 안정되어 있었던 적은

언제인가요?’ 등이 있다. 문제로 가득 찬 이야기의 방향이 아닌 그들이 선호하는 방향으로 생각하도록 만든다.

- M(Mapping the influence of the person on the life of the problem)은 문제의 삶에 대한 사람의 영향력을 재평가 하는 것이다. 이야기치료의 후반은 독특한 결과들로부터 발견되기 시작한 대안적 경험들을 서로 연결하여 새로운 의미와 해석을 부여한다. 독특한 결과들을 둘러싼 사건의 의미를 파악하고 그것을 가능하게 해 준 과거의 상황과 조건들을 찾아가는 가운데 새로운 이야기가 형성될 수 있기 때문이다. 이 과정에서 가족, 가족관계, 학교, 친구, 자신과의 관계 등 인생의 여러 영역에 나타나는 독특한 결과의 영향력을 탐색하고 잠재적 영향력을 평가할 수 있다. 이의 평가를 위한 질문은 ‘새로운 일은 너에게 좋은 일이니? 이런 일에 대해 어떤 느낌이 드나요? 이런 경험들은 어떤 생각을 하게 하나요? 긍정적이냐? 부정적이냐?’ 이러한 질문은 내담자로 하여금 잠시 멈추어 자신의 삶에서 일어난 특정한 사건에 대해 생각해 보고 확인하고 그 결과를 평가하는 기회를 준다. 그간 사람들이 내린 평가에 대해 ‘왜’ 라고 질문함으로써 평가에 대한 이유와 근거를 조명하게 된다. ‘독특한 결과를 주변사람들은 어떻게 이야기 할까?’와 ‘왜’라는 물음을 통해 주변사람들의 판단에서 벗어나 자신의 삶에 대한 생각과 삶의 가치를 확인하면서 자신의 정체성에 대한 새로운 결론에 도달한다.
- R(Remembering or Re-writing) 다시 쓰는 대화로 새롭게 재구성하여 대안이야기의 초고를 구성한다. 자신의 정체성은 개인의 경험으로만 구성되는 것이 아니라 다른 사람들과의 관계를 통해서 형성될 수 있다(Myerhoff, 1955). 따라서 다른 사람들과의 상호작용에 의해서 더 풍부해지고 견고해진 새로운 이야기가 생성된다. 다수의 사람들에 의해 의미가 부여된다면 자신의 삶이나 행동 정체성에 보다 많은 영향을 미칠 것이다. 따라서 자신의 삶을 다양하게 묘사해 줄 수 있는 청중들과의 나눔을 통해서 사람들의 이야기는 더 풍부해지고 다양해질 수 있다. 내가 주체가 되어 내 삶의 어떤 부분에 가치를 부여하고 어떤 의도를 가질 것인가를 결정할 수 있게 된다. 내 삶에 영향력을 행사할 수 있는 사람은 곧 나임을 아는 것이다. 이의 탐색을 위한 질문은 ‘어떤 이야기가 가장 인상적이냐?’, ‘자신에 대한 이야기라고 생각할 때 가장 떠오르는 무엇이었을까? 왜 그것이 네 마음을 끌었을까?’, ‘혹시 들려준 이야기에서 자신을 변화시킨 부분이 있냐? 어떤 부분이 자신을 다르게 행동할 수 있도록 만들었냐? 등이 있다. 대안적 이야기의 발견은 세상의 의해 내가 움직여지는 것이 아닌 나의 존재로 세상을 움직일 수 있음을 획득하는 과정과 연결되어 있다. 새롭게 만들어진 이야기는 새로운 의미가 덧붙여져서 또 다른 새로운 이야기로 탄생된다.

나. 프로그램의 내용 구성 및 진행 절차

표준 SRSD 모형의 구체적인 절차나 단계는 학습자의 상태나 교사 및 환경에 따라 수정변경이 가능하다(Santangelo et al. 2007, Harris & Graham, 2007). 따라서 위와 같은 E-M-E-M-R 기법은 SRSD-NT 훈련의 전략으로 쓰이며 절차에 따라 표 IV-7과 같이 진행된다.

표 IV-7. 실험집단과 비교집단의 회기 진행 절차

전략 단계	
실험집단(SRSD-NT)	비교집단(표준 SRSD)
<b>E-M-E-M-R</b>	<b>TREE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (E) 문제 외재화하기</li> <li>• (M) 문제의 영향력 평가하기</li> <li>• (E) 독특한 결과 탐색하기</li> <li>• (M) 독특한 결과의 영향력 평가하기</li> <li>• (R) 대안적 이야기 쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> 배경 지식 개발하기</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> 토의하기</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> 시범보이기</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자신의 이야기를 엮기</li> <li>• 자기진술문 기억하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Topic Sentence</li> <li>• Reasons</li> <li>• Examine reasons</li> <li>• Ending</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 집단구성원에게 진술하기/피드백받기</li> <li>• 교사 및 또래들과 협력적 연습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> 기억하기</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> 지원하기</li> </ul>
	<b>STOP &amp; LIST</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stop, Think Of Purpose</li> <li>• List Ideas, Sequence Them</li> <li>• 쓰기 전략 기억하기</li> <li>• 생략 가능</li> <li>• 공동으로 전략과 자기교수 사용한 쓰기 과제 지원</li> </ul>
↓	
독립적 수행 단계	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 글의 구성요소에 맞게 쓰기</li> <li>• 학생 스스로 쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 전략을 사용하여 쓰기</li> </ul>

이 회기진행 절차는 전략단계와 독립적 수행 단계로 나누어진다. 먼저, 전략단계에서는 전략소개를 통하여 E-M-E-M-R을 하나씩 주제로 다루어 아이디어를 생성하고 쓰기의 내용을 산출한다.

- 기억하기(Memorize It) 단계에서는 자기 진술을 기억하는 것이지만 여기서는 좀 더 강화하여 초고를 구성하는 것으로 나열된 아이디어를 짜임새 있게 연결 짓는다. 이를 위해 본 프로그램에서는 활동지를 활용한다.
- 지원하기(Support It)의 단계에서는 집단 구성원들과 교사와 함께 쓰기 전략과 자기조절 절차를 거친다. 초고의 자신의 진술을 이야기하면 교사나 구성원들은 경청하여 지지하거나 재진술하여 다양한 시각의 견해를 제공하고 이야기를 풍부하게 한다.
- 독립적으로 수행하기(Independent Performance)에서는 자신의 쓰기를 완성한다.

SRSD-NT 훈련은 사전-사후-지연검사를 제외한 10회기를 실시하였다. 훈련은 주 1회 80분간 실시하고 1회기는 모든 학생들에게 전략을 외우고 각각이 무엇을 의미하는지 학습한 후 2회기부터 스스로 구성요소를 확인하는 연습을 거치고 3회기부터 10회기까지 쓰기를 실시하였다.

이 연구에서는 각 모형에 맞는 전략을 실험집단과 비교집단에 적용한다. 실험집단에는 내러티브치료 기법을 적용하여 문제를 외재화하고 자신의 내러티브 지도를 확장하는 쓰기를 하도록 돕는다. SRSD-NT 훈련은 표출대화를 통해 지배적 내러티브를 찾고 문제와 자신을 분리시켜 바라볼 수 있게 한다. 표출된 문제는 아동의 말로 이름 붙여지고 아동에게도 쉽게 이해되도록 하였다. 문제는 독립된 실체가 되고 그 문제를 겪는 아동은 밖에 존재하게 되어 문제와 나를 분리할 수 있게 된다. 따라서 문제를 좀더 유동적이게 다룰 수 있다. 이후 문제의 영향력을 찾고 독특한 결과를 발견한다. 문제에 빠져 있는 이야기에 모순이 되거나 예외인 사건을 아동이나 가족에게 중요하게 인식되기 시작하면 독특한 결과가 새로운 내러티브로 만들어질 수 있다. 독특한 결과가 여러 곳에서 발견되기 시작하면 내러티브의 의미를 찾아 새롭게 자신의 내러티브를 쓸 수 있다.

SRSD-NT의 모형에 근거하여 내러티브치료를 기반으로 자신의 내러티브를 쓰며 쓰기의 역량 부진으로 겪어야 했던 실패의 경험이나 위축된 마음을 극복할 수 있을 것이다. 실험집단을 위한 SRSD-NT 훈련과 비교집단을 위한 SRSD 훈련의 10회기 내용은 표 IV-8에 제시하였고 상세한 내용은 <부록 2>에 첨부하였다.

표 IV-8. 회기별 SRSD-NT 훈련과 SRSD 훈련 내용

회기	SRSD-NT 훈련 내용 (실험집단)	주제	SRSD 훈련 내용 (비교집단)
사전 준비	<ul style="list-style-type: none"> <li>프로그램 목적 및 진행 과정 소개하기</li> <li>동의서 및 서약서 작성하기</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>선별 배치하기</li> <li>사전 검사하기</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>자기소개하기/별칭 짓기</li> <li>집단규칙 정하기</li> <li>쓰기수행의 어려움 이야기하기</li> <li>참여 동기와 목표 말하기</li> <li>쓰기의 문장구성요소</li> <li>쓰기의 구성 및 전략</li> <li>내러티브치료 이해</li> </ul>	쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>자기소개하기/별칭 짓기</li> <li>집단규칙 정하기</li> <li>쓰기수행의 어려움 이야기하기</li> <li>참여 동기와 목표 말하기</li> <li>쓰기의 문장구성요소</li> <li>쓰기의 구성 및 전략</li> <li>SRSD의 이해</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 소개: 내러티브치료 이해                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- E-M-E-M-R 기법</li> </ul> </li> <li>감정표현 언어 빙고게임</li> <li>독립적 수행 단계: 색깔에 빚댄 감정표현 글쓰기</li> </ul>	감정 무지개	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 소개: '아이쓰다' 전략 소개                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 야: 아이디어 생성하기</li> <li>- 이: 이야기 엮기</li> <li>- 쓰: 쓰기(논리적 글쓰기)</li> <li>- 다: 다시 고쳐 쓰기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 감정이란?</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 인생나무 기법</li> </ul> </li> <li>(E) 문제의 외재화/ 여러 가지 나-나의 마음에 이름 붙이기(포스트-잇에 쓰기/ 떼어내기)</li> <li>(M) 문제의 영향력 파악하기                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지/나의 별레(문제 은유)는?</li> <li>- 지원하기: 내적대화하기-서로의 모습을 옹호하기/반대 의견내기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 나의 별레(나의 문제) 글쓰기</li> </ul>	나의 문제는?	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 배경지식 활성화: 설득하는 글의 정의와 목적 알기</li> <li>- 토의하기: 샘플 글 통해 협력하여 구성요소 찾기</li> <li>- 시범보이기: 활동지 이용하여 점검</li> <li>- 기억하기: 전략암기</li> <li>- 지원하기: 교사와 또래 협력하여 연습하기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행단계: 나에게 중요한 일</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(E) 문제 외재화/자신과 문제 분리하기</li> <li>(M) 문제 영향력 평가하기                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지-나의 남/보/숨</li> <li>- 지원하기: 경청·지지받기(땀글 달기)</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: '남이 보는 나, 보여주고 싶은 나, 숨기고 싶은 나'에 대한 글쓰기</li> </ul>	내가 너에게 네가 나에게	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 배경지식 활성화: 설득적 글의 요소와 친숙해지기</li> <li>- 토의하기: 서로의 글 점검하기</li> <li>- 시범보이기: 쓴 글의 분석</li> <li>- 기억하기: 전략암기</li> <li>- 지원하기: 교사와 또래의 피드백받기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 내가 주장하고 싶은 일과 타인 설득하기</li> </ul>

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>(M) 문제 영향력 평가하기-사람               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지/ 나의 주변 사람들</li> <li>- 지원하기: 경청하기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 자신이 주변 사람에게 느끼는 정서 경험을 글로 쓰기</li> </ul>	내 결엔 누가 있나?	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>- 배경지식 활성화: 주제에 맞는 글의 특징 알기</li> <li>- 토의하기: 글을 점검하며 도와 줄 짝공정하기</li> <li>- 시범보이기: 전략 찾기 활동지</li> <li>- 기억하기: 구성요소 기억하기</li> <li>- 지원하기: 짝공에게 피드백 받기</li> <li>독립적 수행 단계: 내 주변사람에게 주장하기</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>(E) 빛나는 순간 찾기</li> <li>(M) 문제 영향력 평가하기               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지/나에게 빛나는 순간</li> <li>- 지원하기: 경청하기, 지지하기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 빛나는 순간에 대한 쓰기</li> </ul>	나의 반짝이는 순간들	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>- 배경지식 활성화: 주제문장, 지지 근거 찾기</li> <li>- 토의하기: 강화 스티커 제시하기</li> <li>- 시범보이기: 전략 사용하기</li> <li>- 기억하기: 구성요소 기억하기</li> <li>- 지원하기: 교사와 또래와 전략사용 연습</li> <li>독립적 수행 단계: 내가 잘했던 일과 왜 그런지 이유 찾기</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>(E) 독특한 결과 찾기</li> <li>(M) 문제의 영향력 평가하기</li> <li>(R) 대안적 이야기 탐색하기               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지/나의 힘(뱃글달기)</li> <li>- 지원하기: 서로의 모습을 응원하기/제안하기</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 나의 숨겨진 힘 쓰기</li> </ul>	숨겨진 나의 힘	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>- 배경지식 활성화: 나의 주장과 근거 찾기</li> <li>- 토의하기: 교사와 학생이 협력하여 구성요소 찾기</li> <li>- 시범보이기: 앙팡맨 활동지</li> <li>- 기억하기: 전략 암기 활용하기</li> <li>- 지원하기: 교사/또래 협력하여 연습하기</li> <li>독립적 수행 단계: 나의 숨겨진 힘</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>(M) 문제의 영향력 평가하기</li> <li>(R) 대안적 이야기 구성하기               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지/나의 미래는?</li> <li>- 지원하기: 면담하기/ 친구를 면담하고 인터뷰받기(질문지 작성/질문지 응답)</li> </ul> </li> <li>독립적 수행 단계: 꿈을 이루기 위해 내가 생각하는 일 쓰기</li> </ul>	미래의 꿈과 끼	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>- 배경지식 활성화: 주제문장, 지지문장</li> <li>- 토의하기: 서로 무엇을 도울 수 있을지 협의하기</li> <li>- 시범보이기: 직업카드를 통한 나의 직업군 찾기</li> <li>- 기억하기: 설득하는 글 쓰기 전략 암기</li> <li>- 지원하기: 직업에 어울리는 필요한 일들 함께 찾기</li> <li>독립적 수행단계: 나의 미래의 직업</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략 단계</li> <li>(M) 독특한 결과의 영향력 평가하기</li> <li>(R) 대안적 이야기를 통한 회원 재구성               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 활동지/나에게 용기를 주는</li> </ul> </li> </ul>	용기를 주는 사람	<ul style="list-style-type: none"> <li>전략단계</li> <li>- 배경지식 활성화: 반론의 반박</li> <li>- 토의하기: 쓰기 수행 후 보상받기</li> <li>- 시범보이기: 자기진술 열거하기</li> </ul>

	<p>사람</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 지원하기: 용기의 말 포스트-잇 공유하기</li> <li>• 독립적 수행 단계: 재구성된 회원 이야기 쓰기</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 기억하기: 전략 기억하기</li> <li>- 지원하기: 긍정적 자기진술하기</li> <li>• 독립수행단계: 좋은 사람 vs 나쁜사람</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전략 단계</li> <li>(M) 독특한 결과의 영향력 평가하기</li> <li>(R) 내가 선호하는 미래의 나의 모습 상상하기</li> <li>- 기억하기: 활동지/ 미래의 나의 모습 상상하기</li> <li>- 지원하기: 인증댓글 달기(진술)/ 톨링패 이퍼(재진술)</li> <li>• 독립적 수행 단계: 미래의 내가 나에게 편지 쓰기</li> </ul>	새 출발	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전략 단계</li> <li>- 배경지식 활성화: 설득적 글쓰기에 친숙해지기</li> <li>- 토의하기: 서로의 글 점검</li> <li>- 시범보이기: 쓰기 전략의 적용</li> <li>- 기억하기: 잘 갖추어진 글 찾기</li> <li>- 지원하기: 교사와 또래의 피드백 듣기</li> <li>• 독립적 수행 단계: 나의 10년 후 미래 계획</li> </ul>
사후 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사후검사 수행하기</li> <li>• 집단경험 소감나누기</li> <li>• 수료증 수여</li> </ul>	사후 검사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사후검사 수행하기</li> <li>• 집단경험 소감나누기</li> <li>• 수료증 수여</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지연검사 수행하기</li> <li>• 이야기 책 배부하기</li> </ul>	지연 검사	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지연검사 수행하기</li> <li>• 쓰기 결과물 배부하기</li> </ul>

## 6. 자료 분석

이 연구에서는 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질 개선을 위한 SRSD-NT 훈련의 효과를 검증하기 위해서 양적 분석과 질적 분석을 동시에 수행하였다.

### 가. 양적 분석

연구 문제를 규명하기 위해 수집된 자료는 양적 결과를 추출하기 위해 SPSS/WIN 21을 이용하여 다음과 같은 방식으로 분석하였다.

1) 쓰기의 양 측면에서 SDSR-NT 훈련의 효과를 검증하기 위해 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 어휘 수에 대하여 측정 시기에 따른 집단별 평균과 표준편차를 산출하고, 반복측정 분산분석(Repeated Measure ANOVA)을 실시하여 측정시기\*집단

상호작용 효과의 유의도를 확인하였다. 또한 사후검증으로 처치의 효과에서 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 *Scheffe* 검정을 실시하였다.

2) 쓰기의 질 측면에서 SDSR-NT 훈련의 효과를 검증하기 위해 내용, 조직, 표현의 평가요소에 대하여 측정 시기에 따른 집단별 평균과 표준편차를 산출하고, 반복측정 분산분석(Repeated Measure ANOVA)을 실시하여 측정시기\*집단 상호작용 효과의 유의도를 확인하였다. 또한 사후검증으로 처치의 효과에서 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 *Scheffe* 검정을 실시하였다.

3) 쓰기 효능감에 대한 SDSR-NT 훈련의 효과를 검증하기 위해 측정 시기에 따른 집단별 쓰기 효능감 평균과 표준편차를 산출하고, 반복측정 분산분석(Repeated Measure ANOVA)을 실시하여 측정시기\*집단 상호작용 효과의 유의도를 확인하였다. 또한 사후검증으로 처치의 효과에서 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 *Scheffe* 검정을 실시하였다.

4) 삶의 질 개선에 대한 SDSR-NT 훈련의 효과를 검증하기 위해 자아존중감과 주관적 안녕감에 대하여 측정 시기에 따른 집단별 평균과 표준편차를 산출하고, 반복측정 분산분석(Repeated Measure ANOVA)을 실시하여 측정시기\*집단 상호작용 효과의 유의도를 확인하였다. 또한 사후검증으로 처치의 효과에서 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 *Scheffe* 검정을 실시하였다.

#### 나. 질적 분석

연구 양적 결과는 제한된 변인의 증가와 감소만을 측정된 것으로 연구 참여자들의 경험적 변화에 대해서는 충분한 정보를 제공해주지 못한다. 이 연구에서는 양적분석의 한계점을 보완하고자 질적 분석을 실시하여 회기 내에서의 변화를 면밀히 살펴보았다. 이를 위하여 쓰기 결과물과 활동지를 바탕으로 질적 분석을 하였다. 질적 분석 방법은 두 가지로 김영천(2016)의 질적연구방법 분석과정에 따른 분석과 내용분석으로 측정변수를 정리하여 분석하였다.

김영천(2016)의 질적연구방법 과정은 전사 작업, 개방적 코딩, 주제의 생성 순으로 이루어졌다. 전사 작업은 연구 참여자들이 쓰기 결과물을 연구자가 정리하여 요약하였다. 개방적 코딩은 연구 참여자들의 쓰기 자료가 내포하고 있는 내용을 함축하고 범주를 찾아내는 작업이다. 다양한 주제어를 도출하여 새로운 표현들로 연구자가 정리하여 제시하였다. 주제 생성은 주제 발견을 통해 코딩한 자료들을 재개념화 하여 훈련의 효과성을 제시하였다.

내용분석은 훈련 처치를 한 실험집단과 비교집단의 쓰기 결과물을 전사하여 쓰기부진아의 훈련 과정의 내용을 측정 변수에 따라 분석하여 기술하였다. 우선, 이 연구에서 살펴보고자 한 참여자의 쓰기 역량과 삶의 질의 변수를 중점으로 자료를 추출하여 사고와 신념의 변화를 찾아내었다. 이어서 참여자들의 생각들이 어떤 유사점이 있는지 발견하고 변수별로 정리하였다. 마지막으로 시간의 흐름에 따라 참여자들의 생각이 어떻게 변화하였는지 분석하였다. 자료 분석을 위해 쓰기의 양과 질, 쓰기 효능감, 자아존중감과 주관적 안녕감에 근거한 자료들을 체계화 하고 분석하였다.

## V. 연구결과

### 1. 양적 분석

가. 쓰기 역량에 미치는 영향

#### 1) 쓰기의 양

연구 설계에 따라 SRSD-NT 훈련이 쓰기의 양적 변화가 사전-사후-지연검사에서 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 반복측정 분산분석(RM-ANOVA)를 실시하였다. 합동대칭성 가정을 충족시키는 전제조건을 확인하기 위해 Mauchly의 구형성 검증을 실시한 결과는 다음 표 V-1과 같다.

표 V-1. 쓰기의 양적 측정변수의 구형성 검증 결과

측정변수	Mauchly'W	$X^2$	$df$	$p$	Greenhouse-Geisser's $\epsilon$
전체 음절 수	.604	7.058	2	.029	.716
전체 문장 수	.822	2.744	2	.254	.849
전체 단어 수	.519	9.182	2	.010	.675

Mauchly의 구형성 검증에서 전체 문장 수를 제외한 전체 음절 수와 전체 단어 수는  $p < 0.5$ 보다 작게 나왔으므로 쓰기 능력의 반복측정치의 합동대칭성 가정이 충족되지 않았다. 따라서 가설에 대한 기각을 위한 대처방안으로 Greenhouse-Geisser's의 상수  $\epsilon$  값을 분자 자유도와 분모 자유도에 각각 곱해 준 값을 이용하여  $F$ 분포의 임계치를 결정하는 방식을 취하는 것이 필요하다(박광배, 2003). 이 연구에서는 Mauchly의 구형성 검증 후 유의확률이 .05보다 크게 나오면 구형성 가정을 채택하고 유의확률이 .05보다 작게 나오면 Greenhouse-Geisser 검정을 선택하여 등분산성을 가정한 효과 검증을 실시하였

다. 구형성 검증의 유의확률에 따라 쓰기의 양 전체 문장 수는 구형성 가정을, 전체 음절 수와 전체 단어 수는 Greenhouse-Geisser 검증을 선택하여 집단 내 집단 쓰기의 양적 변화를 검증하였다. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 내 시기의 주 효과 및 측정시기\*집단 간의 상호작용 효과는 표 V-2와 같다.

표 V-2. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 내 분석 결과

측정변수	변량원	SS	df	MS	F	p
전체 음절 수 <sup>†</sup>	측정시기	120275.815	1.433	83949.883	147.220	.000
	측정시기*집단	57040.185	2.865	19906.400	34.909	.000
	오차(시기)	12254.667	30.000	408.489		
전체 문장 수 <sup>†</sup>	측정시기	277.148	2	138.574	39.426	.000
	측정시기*집단	137.407	4	34.352	9.773	.000
	오차(시기)	105.444	30	3.515		
전체 단어 수 <sup>†</sup>	측정시기	11041.778	1.350	8176.456	175.369	.000
	측정시기*집단	5459.778	2.701	2021.488	43.357	.000
	오차(시기)	944.444	20.257	46.624		

†: Greenhouse-Geisser 검증

먼저, 오류가 없는 전체 음절 수에서 측정시기에 따라 차이가 있었으며 ( $F=147.220$ ,  $p<.001$ ), 측정시기\*집단 상호작용에서는 모두 유의한 통계치를 보여주고 있다( $F=34.909$ ,  $p<.001$ ). 전체 문장 수는 측정시기에 따라 차이가 있었으며 ( $F=39.426$ ,  $p<.001$ ) 측정시기\*집단 상호작용에서는 모두 통계치의 값이 유의한 것으로 나타났다( $F=9.773$ ,  $p<.001$ ). 전체 단어 수는 측정시기에 따라 차이가 있었으며( $F=175.369$ ,  $p<.001$ ) 측정시기\*집단 상호작용에서는 모두 유의한 통계치를 보여주고 있다( $F=43.357$ ,  $p<.001$ ). 쓰기 능력의 측정변수인 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수의 집단 간 주효과 분석 결과는 표 V-3과 같다.

표 V-3. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 간 주효과 분석 결과

측정변수	집단 측정시기	실험집단 <sup>a</sup> <i>M(SD)</i>	비교집단 <sup>b</sup> <i>M(SD)</i>	통제집단 <sup>c</sup> <i>M(SD)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé</i>
전체 음절 수 <sup>†</sup>	사전	83.5 (13.41)	68.83 (27.32)	82.5 (13.10)	27.393	.000	a>c, b>c
	사후	229.5 (17.60)	221 (53.88)	86.17 (11.55)			
	지연	229.67 (28.22)	219.83 (51.14)	84.17 (10.55)			
전체 문장 수 <sup>†</sup>	사전	3.83 (1.72)	4.00 (3.16)	2.83 (0.75)	25.553	.000	a>c, b>c
	사후	12.17 (2.48)	9.67 (3.67)	3.17 (0.98)			
	지연	12.50 (2.17)	9.50 (2.35)	3.17 (0.41)			
전체 단어 수 <sup>†</sup>	사전	28.17 (6.34)	21.83 (9.30)	23.83 (5.53)	26.168	.000	a>c, b>c
	사후	68.83 (6.24)	72.00 (16.84)	24.33 (5.96)			
	지연	69.50 (9.54)	70.50 (14.35)	24.50 (5.86)			

†: Greenhouse-Geisser 검정; a=실험집단, b=비교집단, c=통제집단

SRSD-NT 훈련이 쓰기의 양적 측정변수의 집단 간 주효과 분석을 통해 측정시기에 따른 차이가 있음을 보여주었다. 먼저, 먼저 오류가 없는 전체 음절 수에서 집단 간 주 효과에도 차이를 보였으며( $F=27.393$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 전체 음절 수가 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

둘째, 전체 문장 수는 집단 간 주 효과에도 차이를 보였으며( $F=25.553$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 전체 문장 수가 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

셋째, 전체 단어 수는 집단 간 주 효과에도 차이를 보였으며( $F=26.168$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 전체

단어 수가 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

SRSD-NT 훈련의 양적 변화를 분석하기 위해 집단 내 대비검증(반복)을 실시하였고 이에 따른 결과는 다음 표 V-4와 그림 V-1과 같다.

표 V-4. 쓰기의 양적 측정변수의 집단 내 대비 분석 결과(반복)

변량원	측정시기	SS	df	MS	F	p
전체 음절 수						
측정시기	사전 vs. 사후	182206.722	1	182206.722	164.583	.000
	사후 vs. 지연	18.000	1	18.000	.059	.811
측정시기*집단	사전 vs. 사후	84698.111	2	42349.056	38.253	.000
	사후 vs. 지연	14.333	2	7.167	.024	.977
오차(시기)	사전 vs. 사후	16606.167	15	1107.078		
	사후 vs. 지연	4565.667	15	304.378		
전체 문장 수						
측정시기	사전 vs. 사후	410.889	1	410.889	45.319	.000
	사후 vs. 지연	.056	1	.056	.013	.909
측정시기*집단	사전 vs. 사후	199.111	2	99.556	10.980	.001
	사후 vs. 지연	.778	2	.389	.094	.911
오차(시기)	사전 vs. 사후	136.000	15	9.067		
	사후 vs. 지연	62.167	15	4.144		
전체 단어 수						
측정시기	사전 vs. 사후	16683.556	1	16683.556	189.922	.000
	사후 vs. 지연	.889	1	.889	.046	.834
측정시기*집단	사전 vs. 사후	8340.778	2	4170.389	47.475	.000
	사후 vs. 지연	15.444	2	7.722	.397	.679
오차(시기)	사전 vs. 사후	1317.667	15	87.844		
	사후 vs. 지연	291.667	15	19.444		

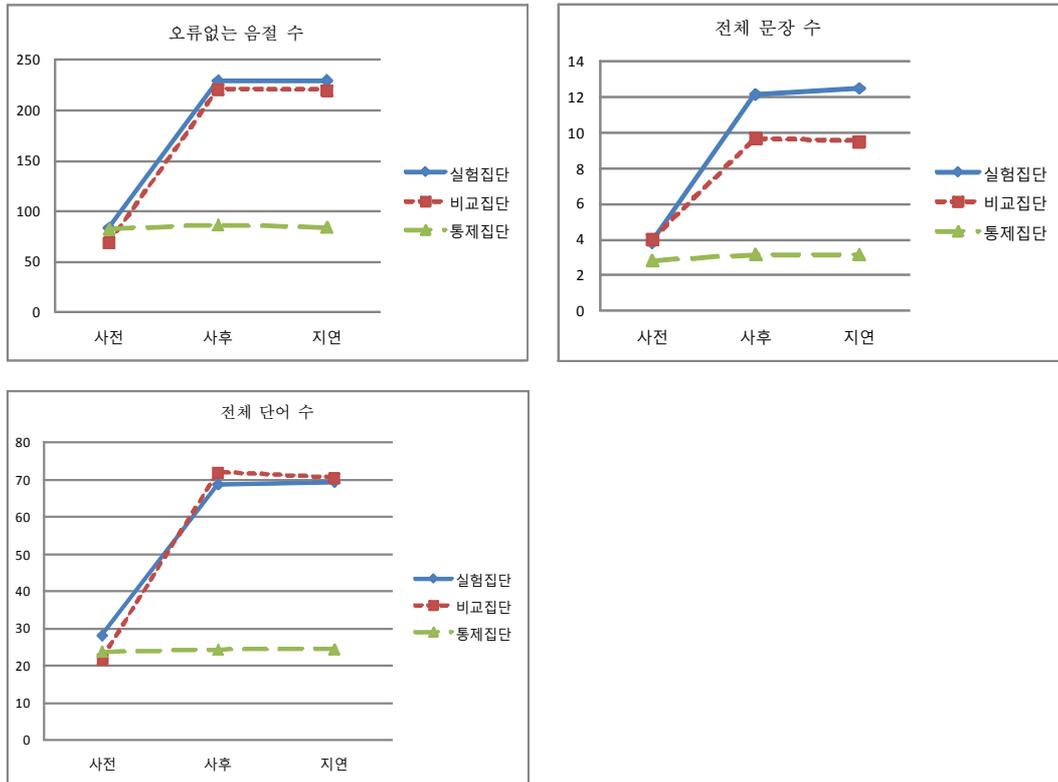


그림 V-1. 쓰기의 양적 변화에 따른 평균 변화

위의 표 V-4와 그림 V-1에서 알 수 있듯이 각각의 측정시기에서 다음 측정시기에서의 측정변수인 오류 없는 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수의 변화 추이를 나타내고 있다.

전체 음절 수는 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=164.583, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=38.253, p<.001$ ), 사후-지연에서는 유의한 차이가 없다.

전체 문장 수는 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=45.319, p<.001$ ), 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=10.980, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

전체 단어 수는 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=189.922$ ,  $p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 전체 문장 수는 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나( $F=47.475$ ,  $p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

## 2) 쓰기의 질

다음으로 SRSD-NT 훈련이 쓰기 능력의 질적 변화를 사전-사후-지연검사에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 반복측정 분산분석(RM-ANOVA)를 실시하였다. 합동대칭성 가정을 충족시키는 전제조건을 확인하기 위해 Mauchly의 구형성 검증을 실시한 결과는 다음 표 V-5와 같다.

표 V-5. 쓰기의 질적 측정변수의 구형성 검증 결과

측정변수	Mauchly'W	$X^2$	$df$	$p$	Greenhouse-Geisser's $\epsilon$
내용	.259	18.918	2	.000	.574
조직	.972	.404	2	.817	.558
표현	.354	14.550	2	.001	.607
전체	.234	20.361	2	.000	.566

Mauchly의 구형성 검증에서 쓰기 능력의 조직을 제외한 내용, 표현, 전체는  $p$ 가 .05보다 작게 나왔으므로 쓰기 능력의 반복측정치의 합동대칭성 가정이 충족되지 않았다. 구형성 검증의 유의확률에 따라 쓰기 능력의 조직은 구형성 가정을 선택하고 내용, 표현, 전체는 Greenhouse-Geisser 검증을 선택하여 집단 내 집단 쓰기 능력의 질적 변화를 검증하였다. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 내 시기의 주 효과 및 측정시기\*집단 간의 상호작용 효과는 표 V-6과 같다.

표 V-6. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 내 분석 결과

측정변수	변량원	SS	df	MS	F	p
내용 <sup>†</sup>	측정시기	184.333	1.149	160.470	195.945	.000
	측정시기*집단	82.222	2.297	35.789	43.701	.000
	오차(시기)	14.111	17.231	0.819		
조직 <sup>†</sup>	측정시기	122.704	2	61.352	43.939	.000
	측정시기*집단	52.741	4	13.185	9.443	.000
	오차(시기)	41.889	30	1.396		
표현 <sup>†</sup>	측정시기	186.704	1.215	153.685	331.645	.000
	측정시기*집단	92.185	2.430	37.941	81.875	.000
	오차(시기)	8.444	18.223	.463		
전체 <sup>†</sup>	측정시기	1760.593	1.132	1554.995	398.124	.000
	측정시기*집단	798.407	2.264	352.586	90.272	.000
	오차(시기)	66.333	16.983	3.906		

†: Greenhouse-Geisser 검정

SRSD-NT 훈련이 집단 간 주효과 분석을 통해 측정시기에 따른 차이가 있음을 보여주었다. 쓰기 능력의 질적 측정변수인 내용, 조직, 표현의 집단 간 주효과 분석 결과와 집단 간 차이는 표 V-7과 같다.

첫째, 쓰기의 내용은 집단 간 주 효과에도 유의한 차이를 보였으며( $F=34.701$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 쓰기의 내용이 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

둘째, 쓰기의 조직은 집단 간 주 효과에도 유의한 차이를 보였으며( $F=19.369$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 쓰기의 조직이 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

셋째, 쓰기 표현은 집단 간 주 효과에도 유의한 차이를 보였으며( $F=29.880$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단이 비교집단과 통제집단보다 쓰기의 표현이 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

넷째, 쓰기 전체는 집단 간 주 효과에도 유의한 차이를 보였으며( $F=33.987$ ,  $p<.001$ ), *Scheffé* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 쓰기의 전체가 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

표 V-7. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 간 주효과 분석결과

측정 변수	집단 측정 시 기	실험집단 <sup>a</sup>	비교집단 <sup>b</sup>	통제집단 <sup>c</sup>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé</i>
		<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
내용 <sup>†</sup>	사전	5.17 (0.75)	3.50 (0.84)	5.17 (0.75)	34.701	.000	a>c, b>c
	사후	10.50 (1.22)	9.50 (1.05)	5.33 (0.52)			
	지연	10.50 (1.22)	9.83 (0.98)	5.50 (0.55)			
조직 <sup>†</sup>	사전	5.33 (1.75)	4.33 (1.37)	5.17 (1.17)	19.369	.000	a>c, b>c
	사후	11.17 (1.60)	11.17 (1.17)	5.17 (1.17)			
	지연	11.17 (1.60)	11.17 (1.17)	5.33 (1.37)			
표현 <sup>†</sup>	사전	3.00 (0.89)	2.83 (1.17)	3.67 (0.82)	29.880	.000	a>b a>c
	사후	10.00 (0.89)	7.50 (1.05)	4.00 (1.10)			
	지연	9.83 (0.75)	7.50 (1.05)	4.00 (1.10)			
전체 <sup>†</sup>	사전	13.50 (2.66)	10.67 (3.08)	14.00 (2.19)	33.987	.000	a>c, b>c
	사후	31.67 (3.14)	28.17 (2.86)	14.33 (1.97)			
	지연	31.50 (3.08)	28.50 (2.74)	14.83 (2.40)			

†: Greenhouse-Geisser 검; a=실험집단, b=비교집단, c=통제집단

SRSD-NT 훈련의 질적 변화를 분석하기 위해 집단 내 대비검증(반복)을 실시

하였고 이에 따른 결과는 다음 표 V-8 및 그림 V-2와 같다.

표 V-8. 쓰기의 질적 측정변수의 집단 내 대비 분석 결과(반복)

변량원	측정시기	SS	df	MS	F	p
<b>내용</b>						
측정시기	사전 vs. 사후	264.500	1	264.500	218.394	.000
	사후 vs. 지연	.500	1	.500	3.462	.083
측정시기*집단	사전 vs. 사후	122.333	2	61.167	50.505	.000
	사후 vs. 지연	.333	2	.167	1.154	.342
오차(시기)	사전 vs. 사후	18.167	15	1.211		
	사후 vs. 지연	2.167	15	.144		
<b>조직</b>						
측정시기	사전 vs. 사후	193.389	1	193.389	83.278	.000
	사후 vs. 지연	.500	1	.500	.166	.689
측정시기*집단	사전 vs. 사후	78.778	2	39.389	16.962	.000
	사후 vs. 지연	1.333	2	.667	.221	.804
오차(시기)	사전 vs. 사후	34.833	15	2.322		
	사후 vs. 지연	45.167	15	3.011		
<b>표현</b>						
측정시기	사전 vs. 사후	29.389	1	29.389	26.717	.000
	사후 vs. 지연	2.722	1	2.722	6.282	.024
측정시기*집단	사전 vs. 사후	23.111	2	11.556	10.505	.001
	사후 vs. 지연	1.778	2	.889	2.051	.163
오차(시기)	사전 vs. 사후	16.500	15	1.100		
	사후 vs. 지연	6.500	15	.433		
<b>전체</b>						
측정시기	사전 vs. 사후	2592.000	1	2592.000	464.701	.000
	사후 vs. 지연	.889	1	.889	1.379	.259
측정시기*집단	사전 vs. 사후	1226.333	2	613.167	109.930	.000
	사후 vs. 지연	1.444	2	.722	1.121	.352
오차(시기)	사전 vs. 사후	83.667	15	5.578		
	사후 vs. 지연	9.667	15	.644		

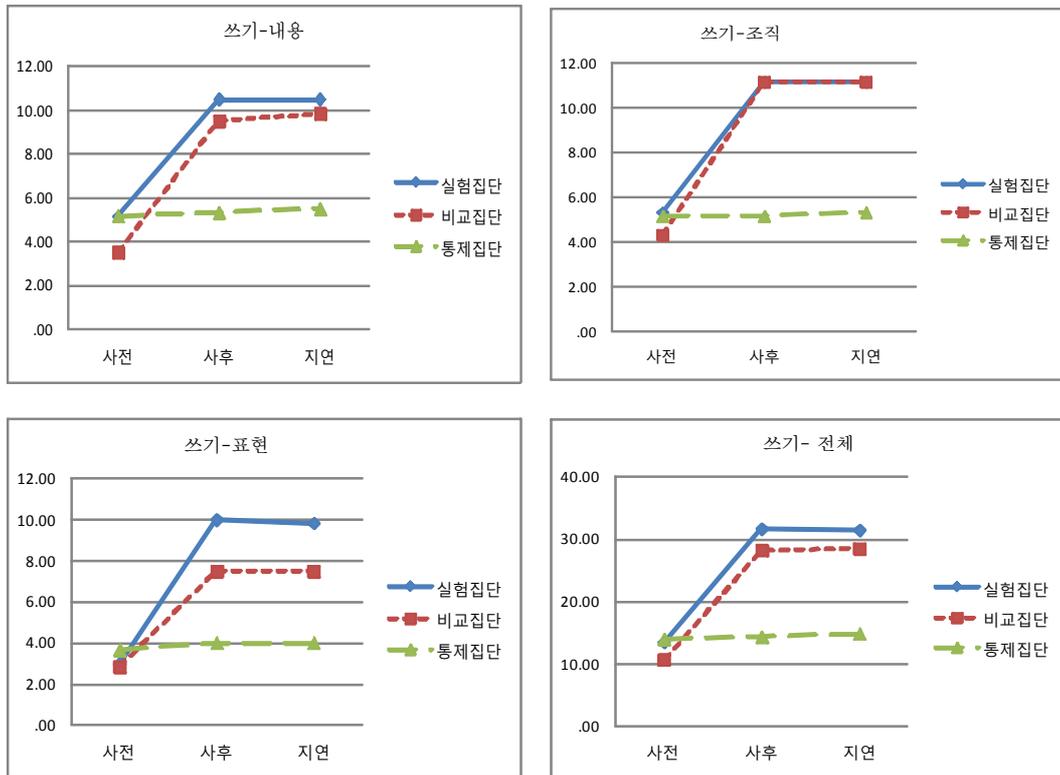


그림 V-2 쓰기의 질적 변화에 따른 평균 변화

표 V-8과 그림 V-2에서 알 수 있듯이 각각의 측정시기에서 다음 측정시기로의 변화추이를 내용, 조직, 표현, 전체의 측정변수별로 분석하였다. 먼저, 내용은 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나( $F=218.394, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=50.505, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

조직은 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나( $F=83.278, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=16.962, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표현은 측정시기에 따른 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으며( $F=26.717, p<.001$ ) 사후-지연에서도 유의한 차이를 보였다( $F=6.282, p<.05$ ). 측정시기\*집단

상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=10.505, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

질적 변화 전체는 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나( $F=464.701, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=109.930, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

연구 설계에 따라 SRSD-NT 처치 실험집단과 SRSD 처치 비교집단의 매회기 독립 수행한 쓰기 결과물에 따른 쓰기전체 점수 그래프는 그림 V-3과 그림 V-4와 같다.

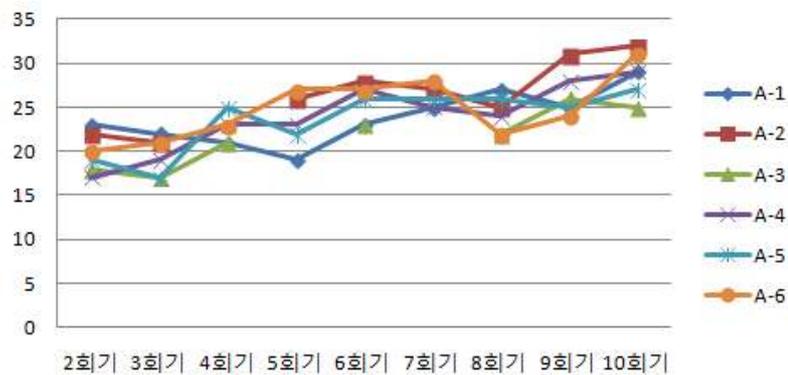


그림 V-3. 실험집단의 회기별 쓰기의 질 변화

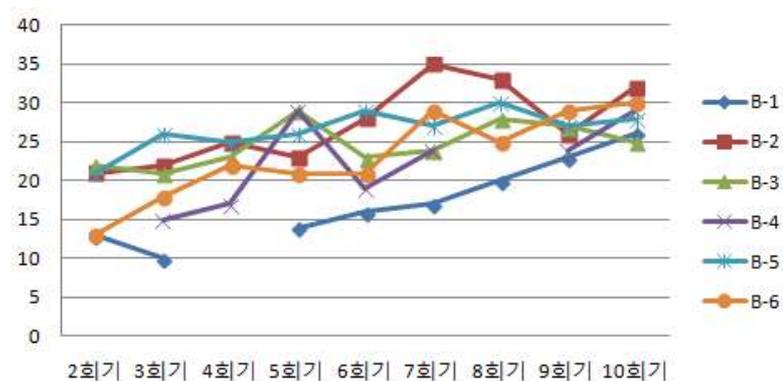


그림 V-4. 비교집단의 회기별 쓰기의 질 변화

### 3) 쓰기 효능감

SRSD-NT 훈련이 쓰기 효능감에 대한 사전-사후-지연 검사에서 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 반복측정 분산분석(RM-ANOVA)를 실시하였다. 합동대칭성 가정을 충족시키는 전제조건을 확인하기 위해 Mauchly의 구형성 검증을 실시한 결과는 다음 표 V-9와 같다.

표 V-9. 쓰기 효능감의 구형성 검증 결과

측정변수	Mauchly'W	$X^2$	$df$	$p$	Greenhouse-Geisser's $\epsilon$
쓰기 효능감	.326	15.711	2	.000	.597

Mauchly의 구형성 검증에서 쓰기 효능감은  $p$ 가 .05보다 작게 나왔으므로 측정변수의 반복측정치의 합동대칭성 가정이 충족되지 않았다. 구형성 검증의 유의확률에 Greenhouse-Geisser 검증을 선택하여 쓰기 효능감의 변화를 검증하였다. 쓰기 효능감의 집단 내 측정시기의 주 효과 및 측정시기\*집단 간의 상호작용 효과는 표 V-10과 같다.

표 V-10. 쓰기 효능감의 집단 내 분석 결과

측정변수	변량원	SS	$df$	MS	$F$	$p$
	측정시기	8.784	1.194	7.354	25.734	.000
쓰기 효능감 <sup>+</sup>	측정시기*집단	4.096	2.389	1.715	6.000	.008
	오차(시기)	5.120	17.916	.286		

+: Greenhouse-Geisser 검정.

쓰기 효능감은 측정시기에 따라 유의한 차이가 나타났으며( $F=25.734$ ,  $p<.001$ ), 측정시기\*집단 상호작용에서도 모두 유의한 차이를 보여주었다( $F=6.000$ ,  $p<.01$ ).

쓰기 효능감에 대한 집단 간 주효과 분석 결과는 표 V-11과 같다.

표 V-11. 쓰기 효능감의 집단 간 주효과 분석 결과

측정변수	집단	실험집단 <sup>a</sup>	비교집단 <sup>b</sup>	통제집단 <sup>c</sup>	<i>F</i>	<i>p</i>	Scheffe
	시기	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
쓰기 효능감 <sup>†</sup>	사전	3.03 (0.79)	3.10 (0.59)	3.07 (0.64)	5.015	.021	a>c, b>c
	사후	4.37 (0.75)	4.33 (0.35)	3.07 (0.56)			
	지연	4.33 (0.72)	4.30 (0.41)	3.13 (0.60)			

a=실험집단, b=비교집단, c=통제집단

쓰기 효능감은 집단 간 주 효과에서도 유의한 차이를 보였으며( $F=5.015$ ,  $p<.05$ ), *Scheffe* 검정을 실시한 결과 실험집단과 비교집단이 통제집단보다 쓰기 효능감이 유의하게 높은 것으로 나타났다.

SRSD-NT 훈련이 쓰기 효능감에 미치는 영향을 분석하기 위해 집단 내 대비 검증(반복)을 실시하였고 이에 따른 결과는 표 V-12 및 그림 V-5와 같다.

쓰기 효능감은 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=28.046$ ,  $p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 측정 시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=7.044$ ,  $p<.01$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 V-12. 쓰기 효능감의 집단 내 대비 분석 결과(반복)

변량원	측정시기	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
쓰기 효능감						
측정시기	사전 vs. 사후	13.176	1	13.176	28.046	.000
	사후 vs. 지연	.000	1	.000	.000	1.000
측정시기*집단	사전 vs. 사후	6.618	2	3.309	7.044	.007
	사후 vs. 지연	.040	2	.020	.326	.727
오차(시기)	사전 vs. 사후	7.047	15	.470		
	사후 vs. 지연	.920	15	.061		

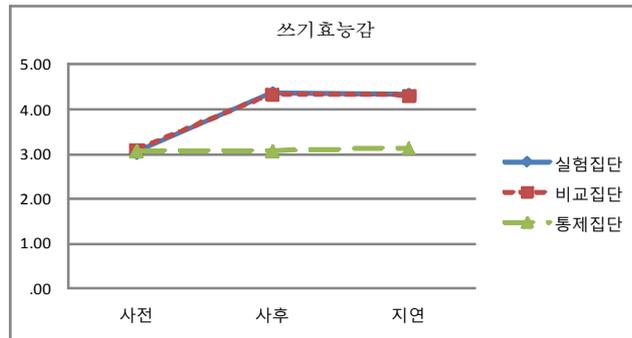


그림 V-5. 쓰기 효능감의 평균 변화

#### 나. 삶의 질에 미치는 영향

SRSD-NT 훈련이 쓰기의 자기 신념을 사전-사후-지연 검사에서 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 반복측정 분산분석(RM-ANOVA)을 실시하였다. 합동대칭성 가정을 충족시키는 전제조건을 확인하기 위해 Mauchly의 구형성 검증을 실시한 결과는 표 V-13과 같다.

표 V-13. 삶의 질 측정변수의 구형성 검증 결과

측정변수	Mauchly'W	$X^2$	df	p	Greenhouse-Geisser's $\epsilon$
주관적 안녕감	.147	26.856	2	.000	.540
자아존중감	.385	13.353	2	.001	.619

Mauchly의 구형성 검증에서 삶의 질의 측정변수인 주관적 안녕감과 자아존중감은  $p$ 가 .5보다 작게 나왔으므로 삶의 질의 반복측정치의 합동대칭성 가정이 충족되지 않았다. 구형성 검증의 유의확률에 따라 자아존중감은 구형성 가정을 선택하고 주관적 안녕감과 자아존중감은 Greenhouse-Geisser 검증을 선택하여 집단 내와 집단 간 주효과를 검증하였다.

삶의 질 측정변수의 집단 내 측정시기의 주 효과 및 측정시기\*집단 상호작용 효과는 표 V-14에 나타난 바와 같다.

표 V-14. 삶의 질 측정변수의 집단 내 분석 결과

측정변수	변량원	SS	df	MS	F	p
주관적 안녕감 <sup>†</sup>	측정시기	12.228	1.079	11.331	20.560	.000
	측정시기*집단	11.136	2.158	5.159	9.362	.002
	오차(시기)	8.922	16.189	.551		
자아존중감 <sup>†</sup>	측정시기	1.575	1.239	1.271	10.442	.003
	측정시기*집단	1.470	2.477	.593	4.872	.015
	오차(시기)	2.262	18.579	.122		

†: Greenhouse-Geisser 검정

주관적 안녕감은 측정시기에 따라 유의한 차이가 있었으며( $F=20.560, p<.001$ ), 측정시기\*집단 상호작용에서도 유의한 통계치를 보여주었다( $F=9.362, p<.001$ ). 자아존중감은 시기에 따라 유의한 차이가 있었으며( $F=10.442, p<.01$ ), 측정시기\*집단 상호작용에서도 유의한 통계치를 보여주었다( $F=4.872, p<.05$ ).

표 V-15. 삶의 질 측정변수의 집단 간 주효과 분석결과

측정변수	집단 측정시기	실험집단 <sup>a</sup>	비교집단 <sup>b</sup>	통제집단 <sup>c</sup>	F	p	Scheffe
		M(SD)	M(SD)	M(SD)			
주관적 안녕감 <sup>†</sup>	사전	4.28 (1.29)	4.33 (0.56)	4.39 (0.95)	6.109	.011	a>b, a>c
	사후	6.67 (0.37)	4.78 (1.07)	4.56 (0.83)			
	지연	6.61 (0.39)	4.83 (0.96)	4.61 (0.80)			
자아 존중감 <sup>†</sup>	사전	2.85 (0.76)	2.83 (0.34)	2.80 (0.24)	6.850	.008	a>b, a>c
	사후	3.75 (0.26)	3.00 (0.32)	2.87 (0.23)			
	지연	3.65 (0.25)	2.97 (0.30)	2.90 (0.21)			

†: Greenhouse-Geisser 검정; a=실험집단, b=비교집단, c=통제집단

삶의 질에 대한 SRSD-NT 훈련이 집단 간 주효과 분석을 통해 측정시기에 따른 차이가 있음을 표 V-15에 나타난 바와 같다. 삶의 질 종속변수인 주관적 안녕감과 자아존중감의 집단 간 주 효과 분석을 실시하고 유의한 결과 값인 경우 집단 간 차이를 *Scheffé* 검정하여 제시하였다. 먼저, 주관적 안녕감은 집단 간 주 효과에도 차이를( $F=6.109, p<.05$ ) 보여 *Scheffé*검정을 실시한 결과 실험집단이 비교집단과 통제집단보다 주관적 안녕감이 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

둘째, 자아존중감은 집단 간 주 효과에도 차이를( $F=6.850, p<.001$ ) 보여 *Scheffé*검정을 실시한 결과 실험집단이 비교집단과 통제집단보다 자아존중감이 높게 나타나 집단 간 차이를 보였다.

SRSD-NT 훈련이 삶의 질에 미치는 영향을 분석하기 위해 집단 내 대비검증(반복)을 실시하였고 이에 따른 결과는 표 V-16 및 그림 V-6과 같다.

표 V-16. 삶의 질 측정변수의 집단 내 대비 분석 결과(반복)

변량원	측정시기	SS	df	MS	F	p
주관적 안녕감						
측정시기	사전 vs. 사후	18.013	1	18.013	19.678	.000
	사후 vs. 지연	.006	1	.006	.121	.733
측정시기*집단	사전 vs. 사후	17.587	2	8.794	9.606	.002
	사후 vs. 지연	.050	2	.025	.521	.604
오차(시기)	사전 vs. 사후	13.731	15	.915		
	사후 vs. 지연	.722	15	.048		
자아존중감						
측정시기	사전 vs. 사후	2.569	1	2.569	11.180	.004
	사후 vs. 지연	.020	1	.020	.570	.462
측정시기*집단	사전 vs. 사후	2.484	2	1.242	5.406	.017
	사후 vs. 지연	.053	2	.027	.759	.485
오차(시기)	사전 vs. 사후	3.447	15	.230		
	사후 vs. 지연	.527	15	.035		

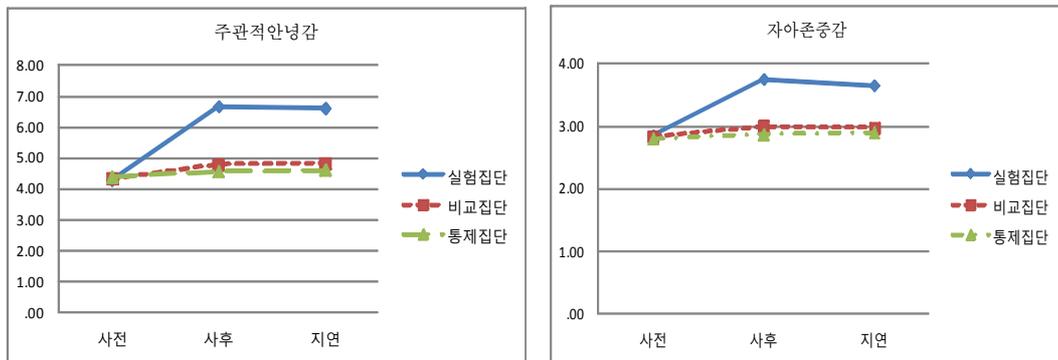


그림 V-6. 삶의 질 평균 변화

각각의 측정시기에서 다음 측정시기로의 변화추이를 측정변수별로 분석하였다. 주관적 안녕감은 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=19.678, p<.001$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=9.606, p<.01$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

자아존중감은 측정시기에 따른 사전-사후에서는 유의한 차이를 보였으나 ( $F=11.180, p<.01$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 측정시기\*집단 상호작용에서는 사전-사후에서 유의한 차이를 보였으나( $F=5.406, p<.05$ ) 사후-지연에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

## 2. 질적 분석

이 연구는 쓰기부진아를 대상으로 SRSD-NT 훈련을 실시하여 쓰기 능력과 쓰기 효능감, 삶의 질 면에서 유의한 변화가 확인되었다. 그러나 양적 결과는 제한된 변인의 증가와 감소만을 측정된 것으로 훈련에 참여한 참여자들의 경험적 변화에 대해서는 충분한 정보를 제공해 주지 못한다. 이 연구에서는 양적분석의 한계점을 보완하고자 내용분석을 실시하여 회기 내에서의 변화를 면밀히 살펴보았다. 이를 위하여 김영천(2013)의 연구방법론에 따라 집단 참여자들이 보인 쓰기의 내용과 언어, 행동 등의 반응을 의미에 따라 내용을 분석하였다.

가. 질적연구방법을 통한 분석

이 연구에서 살펴보고자 한 SRSD-NT 연구 대상의 쓰기 능력과 쓰기관련 신념, 삶의 질은 매회기 작성된 쓰기와 검사지를 통해 조사하여 자료를 추출하였다. 전사 작업 단계에서는 쓰기 결과물을 전사하여 연구대상의 내러티브 서사를 정리하고 요약하였다. 손으로 쓴 쓰기의 결과물이기에 현장에서 수집한 모든 원 자료를 컴퓨터로 그대로 베껴내고자 하였다. 개방적 코딩 단계에서는 회기별 참여자의 쓰기의 표현과 용어들을 분석하여 자신의 주제를 새로운 개념과 표현들로 정리하였다. 개방적 코딩은 수집된 자료에 비추어 귀납적으로 이루어지며 자료 속에 함축된 의미에 맞는 주제나 용어를 찾아내는 것이다. 주제 생성 단계는 주제 발견을 통해 코딩한 자료들을 재개념화 하여 훈련의 효과를 제시하였다. 이외 추가적으로 내용을 분석하여 쓰기 역량과 삶의 질에 대한 측정변수의 변화정도를 살펴보았다.

먼저, SRSD-NT 훈련 참여자들의 쓰기 결과물에서 전사 작업을 통해 내러티브 서사의 전반과 후반부를 나누어 정리한 결과는 V-17과 같다.

표 V-17. 쓰기의 내용 분석

사례 (문제의 이름)	주요내용
A-1 (하얀악마)	쓰기는 선생님이 추천해서 왔는데 나는 따로 떨어져 앉아 있고 싶다. 나의 문제의 이름은 하얀 악마이다. 영어를 못하니까 아빠가 혼낸다. 친구들도 나를 안 좋아하는 거 같다. 내 마음을 조정하기가 힘들다.
A-2 (사고)	글에 관심이 많아서 참여하게 되었다. 처음 쓰기 전략을 배울 때에는 재미가 없어서 오고 싶지 않았다. 그런데다가 엄마가 교통사고가 나서 정말 놀랐다. 병원에 입원해 계시니까 걱정되어서 자꾸 집에 가서 엄마 전화만 기다려졌다.
A-3 (걸림돌)	글씨 쓰기를 좋아해서 참석한다고 했는데 재미있을 것 같았다. 나의 문제는 걸림돌이고 게으름이 문제야. 자꾸 꾸물거리게 된다. 학교에도 늦고 약속 시간도 잘 못 맞추고 빨리 시작하지 못해서 그렇다. 일부러 그러는 것은 아닌데 이상하게 그렇게 되는 것 같다. 그러니까 가족들도 걱정한다. 집에서는 아무것도 안하고 누워만 있다고 야단도 친다. 내가 쓰기 수업에도 자꾸 빠지게 되는건 게으름 때문인데 약속시간에 늦고 행동이 조금 느리기 때문이다.

A-4 (깜깜이)	글씨가 예뻐서 신청했는데 맞춤법을 배울 수 있을 것 같다. 친구들이 나를 똥똥하다고 놀려서 슬프다. 아무리 친구들이랑 친해지려해도 친구들은 다른 친구들하고만 논다. 나를 나쁜 사람 취급하는 게 싫다. 친구들이 나를 몰아붙여서 화가 났다. 기분이 나쁘니까 먹는 것으로 풀었다.
A-5 (외로움)	글쓰기는 어른이 되어서 도움이 된다고 해서 신청했다. 쓰기는 좋아하는데 어떻게 써야 좋을지 모르겠다. 나는 가끔 외로움을 겪는다. 친구들에게 무시당하고 투명인간처럼 생각되기 때문이다
A-6 (끈끈이)	글쓰기는 선생님이 부탁해서 왔지만 쓰다보면 팔이 무척 아플거라는 생각이 맞다. 나는 공부를 싫어 하지만 공부는 평생을 끈끈이처럼 따라다닐 것이다. 특히 수학은 내가 너무 싫어하는 것이다.
A-1 (하얀악마)	나는 하얀 악마가 힘들게 할 때 정지시켜본적이 있다. 나는 만들기를 좋아하고 장난감, 로봇을 만드는 엄청난 과학자가 될 것이다. 어제는 영어 만점 맞았다. 그래서 맞지 않고 칭찬 받을 수 있다. 그리고 날 믿는 마음이 중요하다. 나는 아주 작은 나무지만 아주 큰 나무가 될 거다.
A-2 (사고)	엄마가 금방 회복되어서 괜찮아졌다. 평소에는 장난치는 오빠를 싫어했는데 처음으로 오빠가 옆에 있어줘서 좋았다. 엄마랑 매일 영상전화하고 이야기하면서 부모님이 내 옆에 있는 것이 기쁨인 걸 알았다. 이런 이야기를 글로 쓰는 시간을 가지면서 정말 좋았다.
A-3 (걸림돌)	쓰기 시간에 선생님이랑 친구들이 도와줘서 내 강점을 찾았다. 나는 특히 체육을 잘하는데 체육을 잘하려면 뭐든 빨라야 한다. 게으른 것 같지만 빨리 움직이는 것도 잘한다. 달리기도 잘하고 스포츠스태킹도 잘하고 체육이라면 다 좋아하고 잘 할 수 있다. 친구들도 부러워한다. 체육할 때는 게으름피울 시간이 없다. '사기캐'라는 별명이 딱 맞는 것 같다.
A-4 (깜깜이)	이런 이야기를 쓰기 수업 때 하니까 친구들이 도와주려 했다. 아직까지 ○○랑 화해를 하지 못했지만 노력해볼 것이다. 아직은 어떻게 화해를 할지 모르지만 기다리겠다. 그리고 나는 화를 좀 참고 말을 조심해야겠다. 그러다 보면 다시 친구들과 사이좋게 놀 수 있을 것이다.
A-5 (외로움)	여기서 처음으로 나의 비밀을 털어놓았다. 심장병이 있다는 걸 누군가에게 털어 놓으면 날 왕따 시킬까봐 걱정했는데 꺼내놓아도 아무렇지 않았다. 포기하지 않고 열심히 도전하는 것은 숨겨진 나의 힘이다. ○○가 손절한다고 해도 내가 끝까지 포기하지 않고 먼저 말걸고 기다렸고 그래서 다시 친구가 되었다.
A-6 (끈끈이)	수학이란 과목이 여전히 싫다. 수학책도 보고 싶지 않은데 그래도 엄마에게 부탁하고 문제집을 샀다. 5번 정도 풀어봤다. 노력을 하니 시험 성적이 올라가고 있어서 좋지만 그래도 싫다. 그런데도 포기하지 않고 노력했으니까 괜찮다.

후  
반  
부

쓰기의 좀 더 심도 있는 내용 분석을 위해 전사 작업 단계에서는 대상의 개인적 특성을 고려하여 회기의 전반부와(2-5회기)와 후반부(6-10)의 쓰기 역량과 삶의 질을 나타내는 핵심문장을 추출하였다.

표 V-18. 주제별 내용 정리

주제	주요 내용
E 문제의 외재화	내가 경험한 일들과 스스로 자신의 문제를 정의함 문제와 자기 자신과의 관계와 문제의 영역에 대한 인식 자신의 문제를 내재화하는 모습 발견 나 자신과 문제를 거리두기 위한 시연
M 문제가 나와 삶에 미치는 영향력 평가하기	호소하는 문제의 활동방식과 활동 내용이 내 삶에 미치는 영향 파악 문제가 타인의 평가에서 비롯된 것을 발견 내 삶의 주체가 나임을 인식 문제의 해체를 통한 문제가 문제이지 내가 문제가 아님을 이해 나의 호소가 더 이상 내 본질을 반영하는 것이 아님을 깨달음 자기 자신에 대한 호기심 유발 선호하는 나의 이야기 만들 수 있는 동력 발생
E 독특한 결과 찾기	지배적 이야기와 대조되는 나의 예외적 상황 떠올리고 나의 숨겨진 힘을 발견함 평소와는 다른 상반된 나의 행동에 주목하기 그 문제로부터 멀어지기 위한 시도나 의미있는 행동 발견 나의 삶에서 수동적이 아닌 주체적으로 행동 했던 경험 인식
M 문제의 영향력 평가하기 회원의 재구성	독특한 결과가 나의 삶에 미치는 영향력 파악 기존 문제 속에서의 독특한 결과 속 이미지의 다른 점 인식 나의 독특한 결과와 영향을 목격한 사람들이 어떻게 바라볼지 추측하고 고마움 느낌 나의 입장 설명하기를 통해 나의 판단에 따른 선택과 행동을 지지 받고 뿌듯함 자신이 추구하는 가치에 대한 확신과 자긍심의 기회 가짐
R 대안이야기쓰기	주목받지 못한 채 진행된 일련의 사건이나 나의 행동 제 모습 찾기 선호하는 이야기를 다시 쓰기 나도 쓰기를 잘 할 수 있다는 신념 부여 현재의 나를 돌아보고 위로하고 칭찬해주기 희망을 갖고 미래를 위한 계획 세우기

SRSD-NT 훈련 참여자들이 제공한 쓰기 내용을 바탕으로 내러티브치료 전략을 주제로 사고의 변화 유형을 찾아 개념화 하였다. 쓰기에 담겨진 생각과 모든 자료에 포함된 단어를 요약할 수 있는 개념으로 특정화하여 다음 표 V-18과 같이 제시하였다.

주제의 생성 단계에서는 연구 참여자의 변화를 잘 나타내는 주요내용을 쓰기 효능감, 자아존중감, 주관적 안녕감으로 재개념화하여 표 V-19와 같이 제시하였다.

표 V-19. 연구 참여자의 변화

나의 변화	주요 내용
쓰기 효능감	자신이 노력하면 무엇이든지 할 수 있다는 효능감 생성 쓰기수업 및 학습에 적극적인 자신 발견 쓰기 공감을 통한 타인의 의도 이해하기 쓰기가 어렵지 않고 흥미있는 것임을 경험함
자아존중감	타인의 평가를 기준으로 나의 문제를 바라보고 있음을 발견 자신의 지나온 삶과 경험을 긍정적으로 바라보기 주변사람들에게 나의 문제를 공유하고 이해받는 경험 상대방을 이해하는 마음과 대인간 갈등상황을 수용하는 마음 신장 선호하는 이야기를 다시 쓸 수 있는 자율성 향상
주관적 안녕감	관계갈등에 나타나는 상대방의 욕구와 나의 반응 점검 함께 나누는 고마움과 내 입장을 지지받는 뿌듯함 경험 만족스러운 삶을 계획하는 대안이야기 쓰기 행복도 자신이 지각에 따라 달리 생각 할 수 있다는 안녕감 발견

표 V-17, 표 V-18, 표 V-19의 내용을 종합적으로 검토하면 SDSR-NT 훈련에 참여한 실험집단 아동은 초기에 쓰기에 대한 호기심을 보이고 점차 흥미를 느끼면서 자신의 서사를 잘 써 내려갔다. 훈련이 진행되면서 쓰기 능력이 향상되었고 쓰기 효능감에 변화가 생겼다. 아울러 자아존중감이 향상되고 자신이 지각하는 삶의 만족을 느끼면서 주관적 안녕감도 향상되었다.

나. 내용분석

1) 쓰기의 양

SRSD-NT 훈련의 실험집단과 SRSD 훈련의 비교집단의 쓰기 결과물을 바탕으로 쓰기의 양을 비교 분석하여 표 V-20에 제시하였다. 두 집단 모두 쓰기의 양이 사전보다 사후에 향상되었고 지속되었다. 매회기 작성된 쓰기를 통하여 글의 분량과 단어 및 문장 수의 변화를 추적함으로써 초기 쓰기 양의 발달을 가늠할 수 있었다. 쓰기의 양은 유창성의 지표인 전체 음절 수, 전체 문장 수와 전체 단어의 수를 합하여 변화를 확인하였다.

표 V-20. 실험집단과 비교집단 쓰기의 양적 변화 사례예시

사례	실험집단	비교집단
	A-2의 쓰기 예시	B-3의 쓰기 예시
사 전 검 사	아침에 세수를 하고 밥을 먹고 양치를 하 고 옷을 갈아입고 집을 나와 엄마차를 타고 학교에 왔습니다. 학교에 와서 영어 단어를 외우고, 영어시험을 보았습니다. 그리고 꿈나 무 우체통이라는 프로그램을 하고 체육을 가 서 50m 달리를 하였습니다.	아침에 빵을 먹고 여동생하고 엄마하 고 수다를 떨었습니다. 그리고 아빠를 깨우고 양치하고 학교 갈 준비하고 동생 하고 학교에 갔습니다.
사 후 검 사	일찍 일어나 학교를 갔습니다. 오늘은 시 험이 있는 날입니다. 운동장에 친구들이 있 어서 같이 놀다가 교실로 들어갔습니다. 2-5 교시 까지 영어, 수학, 사회, 과학 시험을 봤 습니다. 처음에는 힘들게 보였지만 생각보다 쉬워서 75점 이상 전부 맞았습니다. 다른 친 구들도 쉬운 것 같다고 이야기 했습니다. 뭘 가 아쉽지만 그래도 만족합니다. 시험중에 기억에 남는 일이 있다면 영어 듣기 평가에 서 한 문제를 못들은 것을 찍어서 틀린 것입 니다. 듣기 평가 덕분에 집중해야겠다는 생 각이 들었습니다. 다음에는 좀 더 열심히 준비하고 듣기에 집중해봐야겠습니다. 오늘 은 보람차고 즐거운 하루였습니다.	일찍 일어나 먼저 이불을 개고 세수를 하고 양치를 하였습니다. 옷을 입고 엄 마께서 토스트를 만들어 주셨습니다. 맛 있게 먹고 가방을 챙기고 아빠께서 학교 를 데려다 주셨습니다. 아빠와 인사를 하고 여동생하고 같이 수다를 떨며 학교 로 들어갔습니다. 동생과 아래층에서 헤 어지고 3층으로 올라가 교실로 들어갔습 니다. 어제 머리카락을 잘라서인지 저를 다 쳐다보며 예쁘게 잘랐다면 칭찬해 주 었습니다. 기분이 한껏 좋아져서 친구들 과 수다를 떨었습니다. 수업시간이 되어 선생님께서 들어오시자 반갑게 인사를 하며 기분 좋게 하루를 시작하였습니다.

쓰기 능력 중 쓰기의 양은 사전검사 대비 사후와 지연검사에서 효과성이 지속되었다. 이 연구에서 쓰기부진아들은 훈련 초기 쓰기에 대한 초기 문식 요인(쓰기태도, 받아쓰기 등)의 부족, 아이디어 생성의 어려움으로 쓰기 유창성 확보에 소극적이었다. 그러나 훈련 후에는 실험집단이나 비교집단의 아동들은 쓰기의 양이 늘어나면서 전체 음절 수와 전체 단어 수가 증가하였다.

사전 검사에서는 무엇을 쓸지 곰곰이 생각하고 고민하는 시간이 많았으며 어떻게 써야 할지 생각나는 것이 없다면 막막해 하는 것과는 대조적으로 사후검사에는 아이디어를 떠올리는 것과 동시에 경험한 이야기를 브레인스토밍 하고 짜임새 있게 써내려갔다. 특히, SRSD-NT 훈련은 쓰기 전 주제에 따른 아이디어를 생성할 수 있는 이야기를 나누고 집단원들의 피드백과 협력적 글쓰기가 지원되었기에 좀 더 풍성한 이야기 생성되었다. 아이디어의 산출은 내용이 풍부해짐과 동시에 유창성을 증가시키게 되고 더불어 쓰기의 양을 증대시켰다.

## 2) 쓰기의 질

쓰기의 질은 내용과 조직, 표현으로 나누어 그 변화를 추적하였다. 연구참여자의 특성을 고려하여 쓰기과제를 제시할 필요가 있지만 SRSD-NT 훈련은 자신의 내러티브를 쓰도록 하였다. 실험집단과 비교집단은 동일하게 2회기에 SRSD의 훈련을 실시하였고 쓰기의 전략을 이해하였다. 이를 적용하기 위한 훈련으로 유도 작문을 제시하여 쓰기를 연습하였다. 이후 SRSD-NT 훈련 실험집단은 3회기부터 내러티브치료를 적용한 자유 쓰기를 실시하여 풍부한 이야기를 구성하도록 하였다.

쓰기의 질은 내용과 조직, 표현 능력으로 평가하고 이를 향상시키기 위해 SRSD의 훈련을 통해 누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜에 대한 문장을 완성하도록 요구 받는다. 이에 따른 향상 정도를 그림 V-21을 통하여 확인할 수 있다.

표 V-21. 실험집단과 비교집단 쓰기의 질적 변화 사례 예시

사례	대상	쓰기의 주요내용
실험 집단	전 반 부	<p>나에게 있어 벌레는 아빠가 혼내는. 영어를 못해서입니다. 너무 억울하고 슬프습니다. 아니 영어 못한다고 화를 내는 것도 진짜 두들어 패는 것도 너무 화납니다. 대나무, 물건 등으로 ×××× 욱도 합니다. 이녀석아 너는 맞아야 돼 하며 계속 욱하며 때립니다. 퍽퍽! 그래서 화가 났습니다. 시간나면 해결 된다.</p>
	A-1 후 반 부	<p>미래의 꿈은 과학자. 어릴 때 나는 로봇이 멋있고 좋았다. 왜냐하면 영화에서 나오는 괴물을 없애고 하는 것이 멋이 있어 했다. 그래서 설계를 만들고 싶었다. 그런데 아빠가 과학자가 되어야 로봇을 만든다고 해서 나의 꿈이 과학자가 되었다. 과학자가 되려면 공부를 열심히 해야 된다고 했다. 공부는 쉬울때도 있고 어려울 때도 있어. 그렇지만 내가 좋아하는 로봇의 설계를 만들려면 열심히 해야돼. 단원평가를 못치면 화가 나지만 나는 내 마음을 조정할 수 있어. 그래서 나는 로봇에 대한 책을 열심히 읽고 있어.</p>
실험 집단	전 반 부	<p>나는 아침에 일찍 일어나서 준비를 했습니다. 나는 준비를 끝내고 등교를 했습니다. 나는 등교를 해서 수업을 들었습니다. 나는 수업을 듣고 쉬는 시간을 가졌습니다. 나는 수업이 끝나고 급식을 먹었습니다. 나는 급식을 다 먹고 운동장으로 갔습니다. 나는 교실로 돌아와 수업을 들었습니다.</p>
	A-3 후 반 부	<p>나는 경찰관이 꿈입니다. 꿈을 위해 많은 노력과 경찰관과 관련된 모든 것을 할 것입니다. 왜냐하면 국민들을 지키고 싶기 때문입니다. 앞으로 살아가면서 강한 바람을 만난다면 사람이 버틸 수 있는 정도의 바람이 좋습니다. 사람이 못 버틸만한 바람이면 거의 포기할 수 있기 때문입니다. 꿈을 이루기 위해서 주의해야 할 것은 게으름입니다. 열심히 노력해서 공부도 하고 운동도 잘 해야 되는데 게으르면 할 수가 없습니다. 이것보다 더 큰 강한 바람이 있을 수도 있겠지만 수많은 노력과 이겨낼 수 있다는 생각을 가지면 이겨 낼 수 있을 것입니다. 또, 주변에는 좋은 사람과 나를 아껴주고 사랑해주는 사람이 많으니까 나에게 많은 힘이 되어 줄 것입니다.</p>
비교 집단	전 반 부	<p>내가 오늘 6학년 3반에서 의자장난을 했다. 그냥 습관돼서 하다가 담임선생님이 나한테 경고를 주었다. 그때는 내가 의자장난을 하고 있어도 장난인 줄 모르고 쳤다. 친구들이 의자를 앉으려는 순간에 의자를 빼니까 선생님이 NO한거다. 저번에도 친구들이 다친 적이 있어서 금지시켰다. 나도 위험한 줄 알고 하지 말아야겠다고 생각했는데 나도 모르게 장난쳐서 놀랐다. 습관이 무섭다.</p>
	B-6 후 반 부	<p>애들의 장난으로 번기통에 핫팩을 버렸는데 나는 상황도 모르고 있었다. 그냥 그들이 하는 말을 받아주었을 뿐이다. 그런데 ○○이는 내가 번기통에 버린 것으로 알고 박쳤다. ○○이는 나의 후드티를 잡아 목을 졸랐다. 나는 손을 잡아 떼어내려고 했고 그러면서 엉켜 죽빵을 날리게 되었다. 내 친구의 먹살을 잡고 던져버린 것이다. 선생님이 말리면서 혼내셨다. 목에 피가 나있었다. 당분간 ○○이를 썩겠다.</p>

글의 내용을 위해서는 글의 주제와 소재의 내용일치도와 주제와 관련된 세부 내용이 자세히 제시되어야 한다. 예를 들어 글의 도입은 간단하게 이야기의 배경을 서술하거나(예: 나의 문제의 이름은 사고이다-5회기) 배경 문장이 바로 사건으로 이어지는 형태이거나(엄마가 사고가 났을 때 나는 정말 놀랐다-6회기) 배경을 좀 더 자세히 설명하면서 글을 시작하는 모습을 나타내었다(나는 사고가 난 후 며칠간 그 일이 계속 생각나고 걱정되었다-7회기). 초등학교 고학년이 되면 능숙한 쓰기가 가능해지고 독자를 위한 배경에 보다 더 많은 정보를 제공하게 된다. 훈련을 통하여 더 많은 정보를 찾고 생각하는 전략을 습득하게 됨으로써 내용을 좀 더 자세하게 제시하고 있다.

연구 참여자들은 쓰기 성취가 낮은 학생들이라 쓰기의 가장 큰 특징은 표 V-21의 사례<A-1>와 같이 글의 조직은 문장과 문장의 연결성, 순서에 따른 짜임새, 내용의 일관성의 유지와 문단이 적절하게 나뉘어져 있는가이다. SRSD-NT 훈련의 실험집단에서는 자신의 이야기를 풀어놓고 개별적으로 꺼내놓은 이야기를 관련된 개념으로 묶어내게 된다. 초기 내러티브 사건들 간의 인과관계가 보장되어 핵심 줄거리를 순서대로 사건이 전개되고 있다.

사례<A-3>의 사전검사와 같이 화제와 관련한 정보가 두서없이 나열되면서 학생들의 화제에 대해 알고 있는 것을 생각나는 대로 그대로 써 내려가다가 쓸거리가 없으면 쓰기를 종료한다. 글의 내용에서 일관성이 떨어지거나 주제에서 벗어나는 예나 앞뒤의 진술이 상충되는 예가 많았다. 글을 쓰면서 자신이 가지고 있는 기존 지식을 변형하거나 새롭게 구성하는 과정을 거치지 않았기 때문으로 보인다.

또한 표 V-21에서 <A-1>의 전반부의 글처럼 자기중심적인 글을 쓰다보면 ‘아빠가 혼내는’, ‘화납니다’, ‘해결된다’ 등의 서술어미의 사용이 불일치하거나 ‘나에게 있어’로 시작된 도입이 ‘시간나면 해결된다’ 등의 글의 흐름이 산만하고 자연스럽지 않은 짜임새를 보일 수 있다. 그러나 훈련 후반부에서는 쓰기 능력이 점차 나아지고 보다 전체적인 글의 흐름이 자연스러운 짜임새를 보인다. 쓰기의 능력이 향상되면서 이야기의 시작과 관련된 결말로 이야기가 마무리 되고 있다. 쓰기 목적과 독자에 비추어 내용을 구성하고 글을 작성하는 전개를 할 수 있게

되었다.

글의 조직 영역은 쓰기 능력 수준이 높은 학생인 경우 주제와 주제를 정교화하는 하위문단이 나타나게 된다. 반면 쓰기 능력이 낮은 학생은 두세 문장 수준으로 글을 작성하게 되고 구조가 없는 경우가 많으며 문장을 생성하기는 했지만 글의 구조가 명료하게 드러나지 않은 경우가 대부분이다. 쓰기 유창성을 바탕으로 내용을 풍부하게 생성하는 능력이 중요하게 작용하며 일정수준에서 내용 생성 능력이 확보되면 문장을 조직하는 능력이 발달해야 된다는 점을 짐작하게 한다.

글의 표현 영역은 문장의 의미가 명확하고 다양한 문장표현을 쓰며 주제와 관련된 정서표현이 드러나는가이다. 질적 특성을 분석하는데 표현영역은 읽는 독자로 하여금 글쓴이의 심리가 반영되어 독자에게 정보를 효과적으로 전달하는 효과를 초래한다. 이는 쓰기 과제 이해정도를 가능하게 하고 동시에 서술 방식이나 어휘 사용에 영향을 미치기도 한다.

SRSD-NT 훈련은 자신의 생각과 느낌을 좀 생생하게 쓰도록 하기에 자신의 심리상태를 묘사하는 특징이 비교집단보다 실험집단에서 좀 더 도드라졌다. 이러한 표현에 대한 질적 변화는 앞선 양적 비교의 통계치에서도 확인되었다. 표현의 양적 증가와 함께 상태를 묘사하는 단어의 다양성도 초기에는 ‘기쁘다’, ‘즐겁다’, ‘재미있다’ 등을 주되게 사용하였으나 ‘뿌듯하다’ ‘다정하다’ ‘초긍정적이다’와 같은 단어를 사용하여 자신의 생각과 느낌을 묘사하는 특징을 보였다. 표현의 증가는 어휘의 다양성을 보여주게 되고 자신의 생각과 느낌을 좀 더 밀도있게 서술하게 되었다.

### 3) 쓰기 효능감

SRSD-NT 훈련 결과 실험집단과 SRSD 훈련 비교집단은 첫 회기에서 마지막 회기로 갈수록 학생들의 쓰기 효능감에 변화를 보였다.

쓰기 효능감은 자기효능감을 보다 구체적인 영역인 쓰기로 전용한 것으로 쓰기 수행 능력에 대한 글쓴이의 자기 판단이며 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 의미한다. 쓰기 효능감은 쓰기 성취, 쓰기 불안, 쓰기 수행에서의 정보 처리 수준에 긍정적인 기여를 한다. 특히 성공경험은 쓰기 효능

감을 형성하는데 결정적인 역할을 한다고 보았다. 연구 대상자들의 쓰기 효능감 변화는 표 V-22와 같다.

표 V-22. 실험집단과 비교집단 쓰기 효능감의 변화 사례 예시

사례	쓰기 효능감 내용	
	전반부	후반부
실험 집단	‘헬~’	‘어떻게 쓰는지 알 수 있다’
	‘쓰기는 귀찮고 팔이 아프다’	‘이젠 잘 쓴다’
	‘보통이다’	‘노력하면 잘 쓸 수 있다’
	‘맞춤법이 많이 틀린다’,	‘역시 나는 글(글씨)을 잘 쓴다. 맞춤법 만 고치면 되겠다’
	‘못한다’	‘잘 쓸 수 있다’
비교 집단	‘말은 잘하는데 또박또박 못쓴다’,	‘잘 쓴다. 글씨만 고치면 된다. 연습하면 나아지겠지’
	‘잘 못한다’	‘좀 쓴다’
	‘왜 쓰라는 거지?’	‘저번보다 나아진 것 같다’
	‘쓰기는 힘든 것’	‘글쓰는거 배워서 좋다’
	‘맞춤법이 어렵다’	‘좋은 시간이었다’
	‘진짜 팔 아프겠다’	‘그럭저럭’
	‘공부없는 나라에 가서 살고 싶다’	‘애들이랑 같이하니까 좋다’

실험집단과 비교집단의 훈련은 쓰기 효능감은 동료들과의 상호작용이 큰 역할을 하였다. 쓰기는 ‘자신만 못하는 것이 아니다’라는 생각과 이야기를 통해서 글의 길이가 늘어나고 내용도 보다 풍부해지면서 집단 구성원이 지지와 격려가 뒤따랐다. 자신의 문제이자 문제의 해결에 응원을 받으면서 잘 쓰고 있다는 자기평가를 내리게 되었다.

처음 글을 쓰기 위해서는 주제에 대한 이야기를 동료들과 나누며 쓰기의 아이디어를 얻는다. 초기에는 쓰기 과제에 대한 주체적인 인식없이 단순하고 성급하게 처리해 버리려는 모습을 보였다. 동료들의 협력적인 쓰기학습은 집단구성원이 자신의 글에 대한 예상독자임과 동시에 자신의 이야기에 글의 추가나 삭제 또는

명료함을 요구토록 이끌 수 있었다. 이러한 과정 속에서 ‘자신은 잘 못쓴다’는 생각을 벗어나 동료의 긍정적인 피드백은 감정에도 변화를 주었다. 이는 다른 이에게 인정받는다는 느낌을 주는 것과 동시에 자신의 상처받았던 고민과 문제거리를 스스로없이 꺼내 놓을 수 있게 하는 집단 분위기를 구축하였다.

글을 쓰기 전 주변 동료이자 집단구성원은 자신을 글이면서 ‘외재화’ 된 문제에 대한 독자이자 ‘새로운 회원’이 될 수 있다. 함께 글의 아이디어를 얻기도 하고 독자가 요구하는 정보를 추가하거나 필요하지 않은 부분의 삭제도 반영할 수도 있다. 또한 글의 내용이 이야기를 통해 전달되면 즉각적인 피드백이 주어졌다. 따라서 글 내용을 생성하고 글을 쓰는 전 과정을 끊임없이 상호작용하게 된다. 이러한 협력적인 글쓰기는 잠재적인 독자를 구체적으로 표상하면서 글을 쓸 수 있게 하는 능력을 키우게 하였다.

동시에 SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단 아이들은 서로의 이해를 돕고 자신이 외재화된 문제이자 글의 주제를 인정받게 되면서 쓰기의 동기가 상승하였다. 어떻게 풀어나가야 할지 생각해보고 주변의 피드백을 받으면서 점점 이야기가 풍성해졌다. 이를 통해 쓰기에 대한 효능감이 생기고 쓰기 성취, 쓰기 불안, 쓰기 수행에서의 정보 처리 수준에 긍정적인 기여를 하게 하였다. 특히 초고를 쓴 후 발표를 하거나 자신의 아이디어가 좋은 평가를 받았을 때의 성공경험은 쓰기 효능감을 형성하는데 결정적인 역할을 하였다.

#### 4) 삶의 질에 나타난 변화

이 연구에서는 쓰기와 삶의 질의 측정변수로 주관적 안녕감과 자아존중감을 포함하고 있다. SRSD-NT 훈련 후 첫 회기에서 마지막 회기로 갈수록 학생들의 주관적 안녕감과 자아존중감에 변화를 보였다. 특히, SRSD-NT 훈련 실험집단은 자아존중감과 주관적 안녕감에 유의미한 변화를 보였으나 SRSD 훈련의 비교집단은 차이가 없었다.

##### 가) 자아존중감

자아존중감은 자기 가치에 대한 판단 또는 자기평가로서 초등학교 시기 아동에게 비교적 안정적으로 유지되며 세상을 지각하는 방법에 영향을 미친다는 점

에서도 중요하다. 높은 자아존중감을 지니고 있는 사람은 자신의 약점을 인식하지만 현재의 자신에게 만족하고 자기의 결점을 그 자체로 수용하며 그 조차도 인간조건의 한 부분임을 인식한다(Leahy ed, 1985). 자아존중감의 변화정도를 표 V-23에 제시하였다.

표 V-23. 실험집단과 비교집단의 자아존중감의 변화 사례 예시

사례	대상	회기	자아존중감 내용
실험 집단	A-4	4	나의 문제의 이름은 '깜깜이' 입니다. 남이 보는 나는 ○○돼지이다. 왜냐하면 똥똥하기 때문이다. 보여주고 싶은 나는 착한사람이다. 아무리 친구들이랑 친해지려고 해도 친구들은 다른 친구들과 논다.
		5	나의 문제는 '깜깜이' 이다. ○○ 친구들이 나를 몰아부쳐서 화가 났다. 기분이 나쁘니까 먹는 것으로 풀었다. 아직까지 ○○랑 화해를 하지 못했지만 노력해볼 것이다. 아직은 어떻게 화해를 할지 모르지만 기다릴 것이다. 나는 화를 좀 참고 말을 조심해야겠다.
		10	나의 꿈과 희망은 경찰관이다. 왜냐 하면 어릴 때 처음으로 경찰과 경찰차를 봤는데 멋졌다. 그때 호기심이 많아서 계속 쳐다보았는데 여자 경찰관도 보았다. 나도 멋진 제복을 입고 싶어 반드시 경찰관이 되겠다고 생각했다. 경찰관이 되기 위해 힘을 키울 것이다. 운동을 잘해야 하니까 먹는 것도 줄여야겠다. 다이어트도 할 것이다. 화가 나면 먹는 것으로 푸는데 그러지 말아야겠다. 열심히 노력할 것이다.
비교 집단	B-6	4	숨기고 싶은 나는 아픈 사람이다. 태어날 때부터 심장병 중 하나를 가지고 있어서 1년마다 병원을 가는데 애들이 아픈 애라고 놀림 받기도 싫고, 동정받기도 싫어 숨기고 지냈다.
		8	저에게 큰 바람(고난과 역경)은 심장병입니다. 태어날 때부터 아팠기 때문에 지금도 1년에 한 번씩 병원을 가야합니다. 지금도 건강을 위해 운동도 하고 병원도 열심히 다녀 아픔을 이겨내고 훌륭한 꿈을 이루겠습니다. 크리에이터가 되기 위한 노력으로 편집도 연습하고 재미삼아 친구들을 웃기는 노력도 하겠습니다.
비교 집단	B-6	2	화의 색깔은 빨간색입니다. 왜냐하면 화날 때 애니 배경화면으로 대부분 빨간색입니다. 쓰기 수업에 간식을 줄줄 알았는데 갑자기 선생님이 간식을 안준다. 실망스런 감정이 생겼다. '글쓰기를 갑자기 안하고 싶다'라는 생각을 합니다. 이럴 때는 무슨 색을 칠하면 좋을까?
		10	1년 뒤에 나는 중앙중에서 학교를 다닐 것이다. 학교에서 공부하는 것은 관심이 없다. 학교의 매점에 관심이 있다. 매점에서 빵을 사서 교실에서 빵을 먹을 것이다.

<A-5>는 어릴 적 심장병을 앓고 수술을 받은 적이 있다. 이러한 사실이 친구들에게 알려지면 놀림을 받을까 두려워하는 마음이 컸다가 처음으로 이 집단에게 말한 것이다. “이 시간에 나의 감추고 싶은 비밀을 처음으로 꺼내 놓았다. 어려운 이야기인데 무슨 까닭인지 말하고 싶었다. 이런 이야기를 꺼내 놓아도 아무렇지 않다는 것을 알게 되어 좋았다.” 라는 소감을 통해 자신의 아픈 상처를 온전히 바라볼 수 있게 되었다.

자아존중감이 높은 사람은 높은 자아수용력이 있고, 자신을 좋아하며 자신을 적절히 존중하면서 인간으로서 자신의 가치를 인정한다. 이러한 마음은 타인을 더 잘 수용하고 자신의 능력과 타인의 능력을 잘 인지하여 주위환경이나 사회관계에서 안정감과 소속감을 가지고 당면한 문제를 잘 대처한다. 그리고 자신의 모든 상황을 가치 있고 보람 있게 생각하며 행동하기 때문에 웬만한 사회생활과 아울러 진취적인 삶을 영위한다. 이렇듯 자아존중감은 자신이 가치 있고 소중한 사람이라는 판단으로 자신의 행동변화를 가져오게 하였다.

#### 나) 주관적 안녕감

주관적 안녕감이 높은 한 개인으로 성장시키는 일은 개인의 행복뿐만 아니라 사회 구성원으로서도 매우 의미 있는 일이다. 주관적 안녕감은 개인이 자신의 삶에 대한 만족도와 정서 상태에 대한 평가로 정리될 수 있다. 표 V-24에서 주관적 안녕감의 변화를 제시하였다.

SRSD-NT 훈련이 진행될수록 실험집단의 <A-2>의 주관적 안녕감이 점차 높아졌다. 이는 훈련 초기 어머니의 교통사고로 부정적 경험을 하면서 스트레스 상황이었으나 문제를 분리하고 영향력 평가를 통해 심리적 안정감을 가지도록 하였다. 특히 주관적 안녕감과 적응적 발달에 가장 큰 영향력은 부모 간의 갈등과 양육행동, 사회적 지지이다. 주관적 안녕감을 높이기 위해서는 고학년인 경우 또래와 교사로부터 지지를 긍정적으로 개선하는 것이 효과적일 수 있다. 따라서 협력적 글쓰기는 긍정적 정서를 증대시키고 가족이나 친구, 교사 등 사회적지지 변인에 영향을 주고 받을 수 있다.

표 V-24. 실험집단과 비교집단 주관적 안녕감의 변화 사례 예시

사례	대상	회기	주관적 안녕감
실험 집단	A-2	3	<p>나의 문제의 이름은 사고이다. &lt;중략&gt;</p> <p>사고가 일어난 후 나의 기분은 나빴다. 꽤 오랫동안 계속 생각났다. 특히 내가 엄마와 아빠, 우리가족을 오랫동안 보지 못할 때 더 힘들었다. 코로나 때문에 병문안도 갈수 없었다. 그럴때마다 엄마에게 전화하였다.</p>
		6	<p>엄마가 사고가 났을 때는 정말 놀랐다. 너무 갑작스러워서 엄마가 어떻게 될까 걱정스러웠다. 그런데 아빠전화를 받고 안심되었다. 엄마가 금방 회복되어서 괜찮아졌다. 처음에는 눈물이 날 것 같고 무섭고 힘들었다. 코로나 때문에 엄마한테 갈 수도 없고 오빠와 함께 있었다. 평소에는 장난치는 오빠를 싫어했는데 처음으로 오빠가 옆에 있어줘서 좋았다. 엄마랑 매일 영상전화하고 이야기하면서 부모님이 내 옆에 있는 것이 기쁜인 걸 알았다. 부모님을 많이 도와주어야겠다고 생각했다.</p>
		8	<p>&lt;중략&gt; 나에겐 강한 바람이 있을 수 있다. 한 친구와 계속 싸운 일이 있었기 때문이다. 아무도 없이 혼자 있는 것은 외로운 일이다. 그렇다고 슬퍼하면 안된다. 그 일을 극복하는 법은 다른 친구들과 친해지면 이겨낼 수 있다. 그리고 주변에 정말 좋은 사람들, 엄마, 아빠, 오빠, 친구들 등 여러 사람들이 있기 때문에 괜찮다. 그렇기 때문에 강한 바람을 이겨내고 멋진 크리에이터가 될 것이다.</p>
비교 집단	B-1	2	<p>내가 생각하는 기쁨의 색깔은 하얀색입니다.</p> <p>왜냐하면 순수함을 나타냅니다. 이선우가 없다는 상상을 하니 기쁘다.</p> <p>내가 생각하는 화의 색깔은 빨간색입니다. 왜냐하면 빨강은 다혈질을 상징해서 내가 기억하는 화의 감정의 경험은 이선우 같은 동생이 있단게 화난다.</p>
		9	<p>나는 동생보다 엄마, 아빠가 더 좋다. 왜냐하면 동생은 맨날 날 질투하고 시기하며 나에게 시비를 걸 때도 있다. 나랑 쌍둥이인 동생이지만 가끔 험노릇을 하려고 한다. 확실히 내가 형이다. 엄마, 아빠는 가끔 싫을 때도 있지만 내게 숙식을 제공하고 가끔 공부를 잘했다 칭찬도 해서 괜찮다. 나는 동생보다 엄마, 아빠가 더 좋다.</p>

한편, 비교집단의 <B-1>은 자신의 쌍둥이 동생에게 열등감을 느끼고 경쟁상대로 삼는다. 이런 문제를 해결하지 못하기 때문에 동생을 경계하고 불만족스러워 하며 투덜댄다. 비교집단의 SRSD 훈련에서는 자신의 내면과 주변의 안녕감

에 마음을 기울이지 못하였다.

따라서 심리적 특성이 개인의 삶에 미치는 영향은 매우 크기 때문에 세상을 긍정적으로 지각하는 방법을 훈련할 필요가 있다. 긍정적 감정이 많아지면 문제 해결 기술이 강화되고 사회적인 대인관계가 개선된다. SRSD-NT 훈련의 쓰기는 불안하거나 고통스러워하는 사람들을 편안하게 하는 등 감정상태의 전이를 빠르게 이동시킬 수 있다. 내러티브 쓰기를 통한 감정 표출로 고통을 줄이는 역할을 할 수 있기 때문이다. 부정적인 감정에 직면하고 정서적 억압을 조절하는 쓰기를 통하여 정서적 경험들을 온전히 다루면서 통찰을 도울 수 있다.

## VI. 논의 및 결론

이 연구는 내러티브치료의 개입 전략을 기반으로 체계적인 전략 교수인 SRSD를 재구성한 것이다. SRSD-NT 훈련은 표준 SRSD 훈련보다 쓰기부진아의 쓰기 역량은 물론 삶의 질을 개선하여 그 효과성과 타당성을 검증하였다. 이 연구에 대한 논의 및 결론은 다음과 같다.

### 1. 논의

#### 가. SRSD-NT 훈련과 쓰기 역량

이 연구는 SRSD-NT 훈련이 쓰기부진아의 쓰기 역량에 미치는 효과를 검증하였다. 이 연구에서 쓰기 역량은 쓰기의 양과 질 및 쓰기효능감을 포괄한다. 연구 참여자에게 수집한 자료는 쓰기 결과물과 활동지 검사지로써 양적분석과 질적분석을 통해 효과성을 확인하였다.

##### 1) 쓰기의 양

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기의 양적 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 높아졌다. 쓰기의 양을 측정한 결과 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수가 모두 유의미하게 향상 되었다.

첫째, SRSD-NT 훈련의 실험집단과 SRSD 훈련의 비교집단은 쓰기의 양에서 전체 음절 수는 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보였다. 전체 음절 수의 향상은 SRSD 효과성을 입증한 선행연구(De La Paz, Owen, Harris, & Graham, 2000)의 주장과 일치한다. 글의 길이가 증가한다는 것은 학생들이 작문을 수행하는 데 있어 단어나 문장의 사용이 용이해지고 점점 그 길이가 증가한다는 것을 의미한다(Issacson, 1985). 초등학교 저학년 시기에 쓰기 유창성 확보가 되어야 고학년의 쓰기의 질 확보를 보장할 수 있다(유승아, 2019). 그러므로

학생들의 쓰기 유창성은 학년이 올라갈수록 증가추세를 보이기도 하지만 연령에 따른 문장 생성 능력을 고려하더라도 쓰기 능력에서 가장 선행되어야 할 영역임이 틀림없다.

둘째, SRSD-NT 훈련을 통하여 전체 문장 수는 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보이고 있다. 초기 주어 서술어의 단순문장이나 나열식 쓰기에서 벗어나 복잡한 문장 사용이 늘었다. 쓰기 결과물에서 접속사나 관용어의 사용이 증가와 종속절을 포함한 복문형태의 문장수가 늘어난 것은 김자성, 김정미(2011)의 선행연구 결과와 일치한다. 학년이 올라감에 따라 명사절, 관형절, 부사절의 사용률이 증가하면서 구문절이 증가를 보인다고 하였다.

한편, 전체 음절 수는 꾸준히 증가하는 형태이지만 문장 수는 소폭의 상승을 보이다 고원현상을 보이기도 하였다. 이는 쓰기가 발달 될수록 복잡한 문장 사용은 증가하지만 계속적으로 늘어날 수 있는 단어 수에 비례해서 문장 수가 증가하지 않을 수 있다는 것을 말한다. 김봉진(2011) 연구에서 구문 성숙도의 변화 폭은 쉽지 않아 오랜 시간을 두고 꾸준히 연습해야 한다는 필요성을 제기했다는 점을 고려할 때 문장의 성숙은 장기간의 지도가 요구된다.

셋째, SRSD-NT 훈련을 통하여 전체 단어 수는 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보이고 있다. 글의 길이가 증가한다는 것은 단어의 전체 개수가 증가한다는 선행연구(이선화, 전병운, 2007)와 일치한다. 어휘의 수는 음절 수와 밀접한 관련이 있으며 글의 길이를 반영하며 전체 어휘의 다양성 함께 증가되어야 바람직하다. 어휘의 다양성은 학년이 올라갈수록 증가하지만(Nelson & Van Meter, 2007) 쓰기의 유창성이 증가하였다고 어휘의 다양성을 보장하지는 않는다. 이 연구에서는 어휘의 다양성은 제시하지 않고 전체 단어 수를 세어 제시하였다. 이는 이선화, 김자경, 서주영(2006)의 연구에서 짧은 글은 어휘의 다양성과 구문 성숙도가 유의미하게 발견되지 않았음을 기초로 하여 설정한 것이다.

그러나 쓰기부진아의 단어수가 증가하였다고 어휘의 질이 높아졌다 말할 수는 없다. 즉, 글의 양이 많아졌다고 어휘의 다양성을 보장할 수는 없는 것이다. 따라서 단어 수의 향상을 위해서는 꾸준한 책 읽기와 질문하기 등이 요구되며 교사나 또래를 통한 모델링이나 비계역할이 제안될 필요가 있다.

## 2) 쓰기의 질

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기 능력의 질적 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 높았다. 쓰기의 질을 측정된 결과 글의 내용, 조직, 표현의 수준이 모두 유의미하게 향상 되었다.

첫째, 글의 내용 수준은 SRSD-NT 훈련을 통해 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 전반적으로 발전된 양상을 보였다. 훈련을 통해 쓰기의 내용 수준이 향상된 것은 장희정, 이희수(2017)의 연구에서 쓰기부진아는 글의 배경지식을 형성하고 아이디어를 산출하는데 어려움을 보여 쓰기의 내용이 빈약하다고 나타난 결과와 다르게 향상된 모습을 보이고 있다.

글의 내용은 글의 전반적인 수준을 결정하는 중요한 요인으로 기능한다. 효과적인 쓰기란 특정한 정보를 과잉 생성하는 것(Murray, 1978)이라는 정의는 모든 유형의 정보가 필요하고 쓰일 수 있다는 말이기도 하다. 쓰기 주제에 맞는 아이디어를 생산할 수 있는지 여부는 과제가 의미하는 것을 이해하는데 충분한 내용 지식을 갖고 있는지와 관련된다. 내용 지식이 풍부한 필자가 아이디어를 많이 생성하고 그것들을 효과적으로 조직할 수 있다. 따라서 쓰기수준과 내용지식에 대한 탐색의 시간을 갖는 것은 매우 중요하다. 특히 쓰기에 낮은 성취를 보이는 학생들은 무엇을 써야할지 막막해 하며 ‘멍때리는 시간’을 갖기 쉽다.

쓰기에서 기존의 내용생성 전략으로 브레인스토밍이나 심상그리기 등을 빈번히 사용한다. 그러나 내러티브치료에서 브레인스토밍을 하는 이유는 내용생성 전략을 넘어서 자신도 몰랐던 잠재의식을 찾기 위한 실마리이다(이수진, 2016). SRSD-NT 훈련에서 독특한 결과 찾기 혹은 반짝이는 순간 찾기는 일상과 다른 예외적 상황을 맞닥뜨리는 것이다. 우리가 지배적 이야기에 가려져 있는, 지나쳤거나 숨겨져 있는 순간을 발견하는 것이기도 하다. 그 찰나의 순간이나 단어 하나에 영감을 얻고 기억의 단서를 찾을 수 있는 것은 큰 수확이 될 수 있다.

내러티브치료에 기반을 둔 쓰기 학습은 집단 내 구성원과의 상호작용을 적극 장려한다. 집단구성원이 서로 조력자 역할을 통해 자신의 경험을 이야기하고 피드백을 받을 수 있기 때문이다. 그러나 학생이 원치 않을 경우 어떠한 개입도 허용하지 않을 수 있다. 오히려 이는 쓰기부담이나 불안감을 낮추어 솔직한 글쓰기를 유도할 수 있기 때문이다.

둘째, 쓰기의 조직 수준은 SRSD-NT 훈련의 실험집단과 SRSD 훈련의 비교집단이 훈련 초기보다 후기에 전반적으로 발전된 양상을 보이고 있다. 글의 조직은 초등학생의 쓰기 특성을 고려하여 처음, 가운데, 끝의 순서로 글의 기본구조가 잘 조직되었는가에 초점을 둔다. 훈련 초기에는 짧은 글이라는 특성상 대다수의 학생들이 문단의 구분이 뚜렷하게 나타나지 않고 시간의 제한으로 글을 완료하지 않고 쓰기를 멈추는 일이 발생하기도 하였다. 문장의 연결이 서툴고, 내용의 일관성을 찾기 힘들어 글의 흐름을 방해하는 경우가 종종 생겼다. 그러나 훈련 후반기로 갈수록 자연스런 글의 흐름과 일관성 있는 문단으로 이어졌다. 또한 중심문장과 이를 설명하는 뒷받침 문장들이 나타나기도 하였다.

훈련을 통해 짜임새 있는 글로 나아가기는 했으나 글의 조직은 다른 영역보다 진전 속도가 더디다고 볼 수 있다. 쓰기의 질에 속하는 내용, 조직, 표현의 점수 중 조직 점수는 상대적으로 낮게 나타났다. 이는 초등학생의 쓰기 발달연구를 한 임천택(2005)의 연구를 지지하는 결과이다. 연구에 따르면 4학년은 내용, 표현, 조직, 목적 순으로 점수가 높고 5학년은 표현, 조직, 내용, 목적 순으로 6학년은 표현, 내용, 조직, 목적 순으로 점수가 나타나 이 연구의 결과와 일치하는 모습을 보여주었다. 전반적으로 조직 기능이 다소 뒤지는 것은 주로 내용 생성 중심의 글을 쓰는 초등학생들의 특성상 상대적으로 주의가 소홀하고 체계적인 지도가 뒷받침되지 않는다는 점에서 그 원인을 찾을 수 있다.

Englert, Raphael, Fear and Anderson(1988)은 학습 장애아와 쓰기 성취가 낮은 학생들 대상의 연구에서 조직화하는 전략의 사용에 차이가 있다는 것을 밝혔다. 실제 쓰기 수행 연구에서도 쓰기의 조직 영역에서 가장 낮은 성취를 보인다는 결과를 보고하였다(가은아, 2011; 박영민, 최숙기, 2008). 이는 내용 생성을 한 후 글의 주제와 목적을 고려하고, 적절하고 체계적인 조직 방안을 생각하며, 개요나 내용 구조도를 작성하기라는 ‘조직 전략’을 적절하게 사용하지 않았기 때문이다. 그렇게 작성된 글은 통일성, 체계성, 응집성, 일관성 등 좋은 글이 갖추어야 할 기본 특성을 갖추지 못하게 된다. 따라서 이를 체계적으로 수렴할 심도있는 지도가 있따라야 할 것이다.

셋째, 글의 표현 수준은 SRSD-NT 훈련을 통해 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보이고 있다. 이 연구에서 쓰기 능력에 속하는 내용, 조직,

표현 중 통틀어 사전-사후 가장 큰 폭의 상승을 보였고 실험집단과 비교집단 간에도 유의한 차이를 보였다. 임천택(2005)의 연구에서는 연령이 증가할수록 표현 영역은 지속적으로 발달한다고 보고하고 있다. 하지만 실험집단과 비교집단이 사전-사후 의미있는 차이를 보였고 특히 비교집단 간의 차이를 보이는 것은 상당히 고무적인 일이다. 이는 SRSD-NT 훈련이 자신의 내러티브를 외재화 하는 작업을 통해 문제의 영향력과 또 영향력이 미치지 않는 영역을 스스로 알게 하고 이런 효과와 결과를 이해하게 되면 삶에서 느끼는 다양한 감정을 기술 할 수 있게 되기 때문으로 보여진다.

이 연구에서 훈련 초기에는 쓰기의 표현이 무조건 부정적인 감정을 나열하거나 지나치게 자기중심적으로 서술되기도 하였다. 개인적 내러티브가 자기표현이 아닌 감정의 표출로만 머무른 것이다. 이는 학생이 감정표현과 정화, 자아 정체성 탐구가 과정 없이 곧바로 이야기 서술을 시도 할 때 발생하는 문제이다(이수진, 2016). 또한 김영진(2015)의 초등학생 대상의 쓰기 연구를 보면 표현적 글쓰기를 진행하면서 개인적 서사의 구체화가 빈약하다는 것을 문제점으로 꼽았다. 이는 구체적인 사건의 맥락 속에서 자신의 감정이나 정서를 표현하지 못하고 갑작스럽게 자신에 대하여 단정적으로 서술하는 글이 많다는 것이다. 부정적 감정과 자기중심성에서 벗어나려면 구체적인 내러티브를 통해 자신의 경험을 잘 풀어낼 수 있도록 유도할 필요가 있다. 또한 자신의 목소리로 이야기를 재구성하고 재저작 하는 다수의 경험을 쌓을 필요가 있다. 따라서 SRSD-NT 훈련 과정에 인간이 무언가에 대해 다양하게 느끼는 방식을 깨달을 수 있는 여지가 생길수록 다양한 감정을 느낄 수 있는 행동을 선택하게 된다는 원리를 충분히 활용할 필요가 있다.

### 3) 쓰기 효능감

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기 효능감 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 높았다. 실험집단과 비교집단 모두 쓰기 효능감은 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보이고 있다.

사후검사와 소감에서 학생들은 대부분 자신이 쓰기 실력이 늘었고 이제 글을

잘 쓸 수 있겠다고 답변하였다. SRSD-NT 훈련은 쓰기가 팔이 아프고 못하는 것이 아니라 재미있고 잘할 수 있는 것이라는 신념을 심어주었다. 이러한 결과는 정의적 측면에서 쓰기 효능감이 높은 학생은 자신이 글을 잘 쓸 수 있고 끝까지 쓸 수 있다고 보고한 가은아(2009)의 연구와 쓰기행동을 촉발하고 유지시키는 동기의 요인으로 쓰기 효능감을 본 박영민, 최숙기(2009)연구와 결과가 일치한다. 이는 쓰기가 복잡한 문제해결과정이기 때문에 쓰기의 가치를 인정하고 자발적으로 쓰기에 참여하며 스스로 쓰면서 충족감을 느낄 수 있도록 동기화하는 것이 중요하다는 점을 시사한다. 반면 이 결과는 쓰기 효능감을 학습장애 위험군과 비 학습장애 위험군 집단 간 비교한 여승수, 손지영(2015) 연구와는 불일치 하였다. Hidi & Boscolo(2006)의 연구에서 쓰기 효능감이 학생들의 쓰기 수행을 예측하고 긍정적인 역할을 한다는 결과를 따르면 상기 연구와 같은 견해는 좀 더 논의해야 할 바이다.

쓰기는 고차원적인 사고 능력이 전제되어야 하며 상호보완적이고 협력적인 활동이다. 쓰기 효능감에 영향을 주는 정보원 중 언어적 설득은 가장 널리 쓰는 방법이다. SRSD-NT 훈련의 실험집단에서 구성원들은 주제에 대해 함께 생각해보거나 각자의 경험을 나누면서 문제해결 및 수행에 대한 쓰기 효능감을 증진시켰다. 구성원들은 자신만의 갈등과 문제 상황 또는 관점을 이야기하고 피드백을 통해 함께 공유함으로써 공동체적인 지지망을 구성하게 되었다. 이러한 과정에서 구성원들은 새로운 시도를 좀 더 자신있게 할 수 있었다. 개인은 단순한 설득이나 칭찬, 격려 등과 같은 긍정적이고 건설적인 설득에 의해서도 성공에 대한 기대를 할 수 있다(Bandura, 1986)는 입장을 지지하는 결과이다.

또한 쓰기의 성공적 경험은 자신을 믿고 긍정적으로 지각하게 하였으며 과제를 성공적으로 수행하는 변인이 되었다. 쓰기는 고도의 복잡한 사고를 거쳐 가시적인 결과물을 산출해내야 하는 인지적 부담이 매우 큰 활동이다. 이빛나(2020)의 연구에서도 쓰기 효능감은 활동시작 요소와 쓰기의 조직영역에서 비교적 낮은 점수를 보인다. 이는 쓰기에 대한 막연한 불안감이 쓰기 행위 시작을 어렵게 만들기 때문이다. 따라서 쓰기 수업은 학생들의 수준에 맞는 쓰기 과제를 제시하고 단계적이고 전략적인 수업, 흥미와 적성을 고려한 수업을 진행해야 한다. 적절한 과정에 대한 지도 없이 결과만을 중시하는 쓰기 교육은 학생의 거부감을

심화시킬 수 있다. 나아가 조직 영역의 낮은 점수는 내용을 효과적으로 전달하기 위하여 체계적으로 구성하고 배열하는 전략을 잘 활용하지 못했다는 것을 의미한다. 앞서 이야기 된 바와 같이 글 전체의 내용과 그 흐름의 적절성을 판단하는 안목을 기르고 조직 관련 능력을 적극적으로 활용할 수 있도록 지도할 교육에 대한 논의가 필요하다.

#### 나. SRSD-NT 훈련과 삶의 질

##### 1) 자아존중감

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 자아존중감 수준이 비교집단과 통제집단에 비하여 유의하게 높았다. 긍정 자아존중감도 비교집단과 통제집단에 비하여 유의하게 높았다. 부정적 자아존중감은 사전-사후의 변화와 측정시기 과 측정시기 \*집단 상호작용에 모두에서 유의미한 차이를 보이지 않았다. 자아존중감은 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보이고 있다.

이로써 실험집단의 SRSD-NT 훈련은 비교집단의 SRSD 훈련보다 자아존중감 향상에 더욱 더 효과적임을 검증하였다. 이러한 결과는 초등학생을 대상으로 쓰기 자아존중감을 향상시킨 선행연구(김민지, 여태철, 2016; 최미숙, 2006)의 결과와 일치한다. SRSD-NT 훈련을 한 실험집단은 비교집단에 비해 자신에 대한 긍정적 평가를 하였다. 즉 자신에게 만족하고 자신의 강점을 인지하고 약점을 수용하며 전체적으로 자신이 갖고 있는 능력과 특성에 대해 긍정적으로 느끼게 되었다.

아동은 발달하면서 자신에 대해 점차 이해하게 되고 복잡한 자아상을 구성할 뿐 아니라 자신이 가지고 있는 여러 특성들을 평가할 수 있게 된다. 자신이 기대하는 기준에 비추어 자아평가 결과가 긍정적일 때 아동은 적절한 자아존중감을 갖게 된다. 개인의 자아존중감은 그들의 삶에서 중요한 타인의 평가를 반영하기 때문에 부모나 주위 사람들의 말이나 행동에 영향을 받는다.

SRSD-NT 훈련에서 각 구성원들은 다른 구성원의 피드백을 통해 공감 받고 제약없이 자신의 마음 속 깊은 이야기를 드러낼 수 있었다. 이 과정에서 구성원

들은 정서적 정화를 느끼고 자신을 돌아보며 자기 가치를 새롭게 인식할 수 있었다. 남과 비교하거나 비난 받을까 꺼내놓지 못했던 이야기를 꺼내놓으면서 스스로에 대한 부정적인 의식을 벗고 자신을 있는 그대로 수용하였다. 이들은 그동안 발견하지 못했던 자신의 모습을 발견해주는 내러티브치료의 기법으로 자아존중감이 증진되는 효과를 확인 하였다.

## 2) 주관적 안녕감

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 주관적 안녕감 수준이 비교집단과 통제집단에 비하여 유의하게 높았다. 주관적 안녕감은 전반적으로 훈련 초기보다 후기에 발전된 양상을 보이고 있다.

실험집단의 SRSD-NT 훈련은 비교집단의 SRSD 훈련보다 주관적 안녕감 향상에 더 효과적임이 검증되었다. 이 결과는 초등학생 대상의 쓰기가 행복감에 영향을 미친 선행연구(박선민, 김아영, 2014; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005)의 연구결과와 일치한다. 주관적 안녕감이 높다는 것은 삶이 만족스럽다고 인지적으로 판단하면서도 동시에 긍정적인 정서를 많이 느끼고 부정적인 정서적 상태는 의미를 의미한다(차경호, 2004). 이로써 SRSD-NT 훈련의 실험집단은 SRSD훈련의 비교집단보다 삶에 만족도를 높이고 긍정적인 정서 형성에 기여했다고 해석할 수 있다.

내러티브치료를 관통하는 핵심은 ‘문제가 되는 것은 문제이지 사람이 아니다’라는 원칙이다. SRSD-NT훈련을 통해 문제는 개인의 특징을 범주화하고 판단하는 사회적 담론에서 비롯되는 것이기 때문에 문제가 그 사람의 정체성과 동일시 될 수 없다고 보았다. 필자는 외재화 작업을 통해 문제는 더 이상 문제가 아니며 자신이 원하는 새로운 형상으로 만들어 갈 수 있을 수 있음을 알아간다.

즉 나를 힘들게 했던 ‘실타래’는 사라지지 않지만 ‘실타래’가 더 이상 실타래가 아닌 다른 형태의 ‘목도리’나 ‘스웨터’로 변형될 수 있다는 것이다(김유숙, 고모리야스나가, 최지원, 2016). 지배적 이야기의 문제를 분리하는 과정을 통해 그 문제는 더 이상 나의 문제가 되지 않는다. 이런 과정을 거치며 구성하는 작문 내용은 세상을 좀 더 유연하게 바라 볼 수 있고 편안하고 자유롭게 느끼게 한다. 필자는 궁극적으로 자신의 삶에 만족하고 행복감을 느낄 수 있게 되기 때문이다. 따라서

본 SRSD-NT 훈련은 쓰기 역량을 함양시킴과 동시에 정서적으로 행복감을 줄 수 있음을 확인 하였다.

이 연구는 SRSD-NT 훈련 과정에서 생성되는 이야기를 글로 쓰는 활동, 그리고 자신의 삶의 경험에서 의미 있는 사건을 중심으로 그 때의 감정 혹은 지금 그에 대해 느끼는 감정을 서술하게 함으로써 정의적 쓰기 요인 발달을 촉진하였다. 최근 학교 교육은 인지적 능력 중심에서 정의적 영역 중심으로 변화하려는 움직임을 보이고 있다. 이에 정의적 영역을 발달시키기 위해 SRSD-NT 훈련은 추천할 만하다. 이 훈련은 특별한 형식을 갖추지 않고도 자유롭게 표현하며 엄격한 제약이 없는 쓰기활동이기 때문이다. 아울러 이 훈련은 쓰기 주체로서의 성장에 기여할 수 있으며 쓰기의 작문적 가치로도 우수하므로 교육과정 내에 연계방안을 논의 할 가치가 충분하다고 본다.

## 2. 결론 및 제언

### 가. 결론

#### 1) 쓰기의 양적 향상

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기의 양적 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 높아졌다. 쓰기의 양을 측정한 결과 전체 음절 수, 전체 문장 수, 전체 단어 수가 모두 유의미하게 향상 되었다.

첫째, 글의 길이가 증가하면서 전체 음절 수가 늘어나 쓰기의 유창성이 확인되었다. 실험집단의 쓰기는 산출한 글의 분량이 증가하고 단어나 문장의 사용이 용이해지면서 점점 그 길이가 증가하였다. 이는 쓰기 유창성 확보는 쓰기 능력에서 가장 선행되어야 할 영역이라는 점에서 주목할 만 하다.

둘째, 초기 주어 서술어의 단순문장이나 나열식 쓰기에서 벗어나 복잡한 문장 사용이 늘었다. 쓰기가 발달 될수록 복문형태의 문장수가 늘어나고 구문절의 증가를 보였다. 따라서 구문 성숙도의 향상을 위해 꾸준한 연습과 장기간의 지도가 필

요하다.

셋째, 글이 길이가 증가함에 따라 전체 단어의 수도 늘어났다. 단어수의 증가가 어휘의 다양성을 말하지는 않으므로 꾸준한 책읽기와 다양한 경험이 뒤따라야 할 것이다.

## 2) 쓰기의 질적 향상

SRSD-NT 훈련에 참여한 실험집단은 쓰기의 질적 수준이 통제집단에 비하여 유의하게 높았다. 쓰기의 질을 측정된 결과 글의 내용, 조직, 표현의 수준이 모두 유의미하게 향상 되었다.

첫째, 글의 배경지식을 형성하고 아이디어를 생성하는 전략사용으로 글의 내용이 풍부해졌다. 이는 주제가 의미하는 것을 충분히 이해하는 탐색의 시간을 제공하고 구성원간의 상호작용을 적극 권장할 필요가 있다는 것을 시사한다.

둘째, 글의 조직은 일관성 있는 문장과 자연스런 글의 흐름으로 이어졌으며 중심문장과 이를 설명하는 뒷받침 문장들이 나타났다. 그러나 쓰기의 조직은 내용, 표현보다 상대적으로 더딘 향상을 보였다. 이는 아동의 쓰기 발달상 내용 생성 위주의 쓰기가 먼저 일어나며 상대적으로 글의 조직에 대한 주의가 소홀하고 체계적 지도가 부족하기 때문이다. 이를 위해 주제와 목적에 적절한 체계적인 조직 방안을 제시하고 개요나 구조도를 작성하는 조직전략을 세울 필요가 있다.

셋째, 생각과 느낌을 나타내는 표현의 증가와 주제를 나타내는 창의적 표현이 증가하였다. 이는 자신의 내러티브를 외재화 하는 작업을 통해 문제의 영향력과 또 영향력이 미치지 않는 영역을 스스로 알게 하고 이런 효과와 결과를 이해하게 되면 삶에서 느끼는 다양한 감정을 기술 할 수 있게 되기 때문으로 보인다. 특히 실험집단의 글의 표현 수준이 비교집단에 비하여 유의한 차이를 보이는 것은 SRSD-NT 훈련이 삶에서 느끼는 다양한 감정을 기술 할 수 있게 도우면서 개인적 서사의 구체화를 적절하게 표현하도록 이끌었다는 점에 기인한다.

## 3) 쓰기 효능감

SRSD-NT 훈련은 쓰기 효능감을 변화시켜 쓰기 불안과 두려움을 줄이고 재미

있고 잘 쓸 수 있다는 신념을 심어주었다. 쓰기의 성공적 경험은 자신을 믿고 긍정적으로 지각하게 하였으며 과제를 성공적으로 수행하는 변인이 되었다. 쓰기라는 결과물의 성공적 수행을 위해 교수자는 학생수준에 맞는 쓰기 과제를 제시하고 쓰기과정을 중시하는 교육풍토를 조성할 필요가 있다.

#### 4) 삶의 질 개선

주관적 안녕감과 자아존중감은 실험집단이 비교집단 보다 유의한 수준으로 차이를 보임으로써 SRSD-NT 훈련이 SRSD 훈련 보다 심리정서적인 삶의 질에 보다 더 효과적임을 검증하였다.

첫째, 실험집단의 자아존중감 수준이 비교집단에 비하여 높았다. SRSD-NT 훈련은 실험집단이 비교집단보다 자신에게 만족하고 자신의 강점을 인지하고 약점을 수용하며 전체적으로 자신이 갖고 있는 능력과 특성에 대해 긍정적으로 느끼게 하였다. 실험집단 참여자들은 그동안 발견하지 못했던 자신의 모습을 찾으면서 긍정적 자아존중감은 한층 성장하게 되었다. 실험집단의 긍정적 자아존중감이 비교집단에 비해 유의미한 차이를 보이는 것은 이를 더욱 뒷받침한다. .

둘째, 실험집단의 주관적 안녕감 수준이 비교집단에 비하여 높았다. SRSD-NT 훈련은 실험집단이 비교집단보다 삶에 만족도를 높이고 긍정적인 정서를 더 많이 느끼게 하였다. 실험집단 참여자는 지배적 이야기에서 대안이야기를 쓰는 과정을 통하여 감정을 표출하고 세상을 편안하고 자유롭게 느낄 수 있었다. 그 결과 실험집단의 학생들에게 점차 긍정적인 자아상을 심어주면서 자신이 기대하는 자아평가를 호의적으로 판단하게 하였다. 따라서 SRSD-NT 훈련은 쓰기 주체로서의 성장에도 기여할 수 있으며 작문적 가치로도 우수하다.

요약하면 쓰기 지도에 체계적인 SRSD 전략 교수에 내러티브치료 기본전제와 개입전략을 접목한 SRSD-NT 훈련은 쓰기부진아의 쓰기 역량은 물론 삶의 질을 개선하여 효과성과 타당성을 검증하였다. 대표적으로 SRSD-NT 훈련이 표준 SRSD 훈련보다 삶의 질에 속하는 자아존중감과 주관적 안녕감을 더욱더 향상시켰다. 이는 쓰기부진아들이 겪는 수많은 실패 경험과 심리적 좌절을 극복하기 위한 방편으로 정서적 접근을 재설정하여 시도한 것으로써 시사하는 바가 크다. 또

한 쓰기부진아의 쓰기 역량과 삶의 질을 동시에 개선하여 전략교수의 효과성을 극대화하고 혁신적인 교수-학습 전략을 수립하였다는 의의가 있다.

#### 나. 제언

이 연구의 결과에 근거한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, SRSD-NT 훈련은 특정지역의 한정된 인원을 대상으로 쓰기 역량과 삶의 질을 평가하였다. 초등학교 5학년 6학년 쓰기 성취가 낮은 학생을 대상으로 하였으며 훈련의 내용은 대상수준에 맞게 구성되었다. 따라서 SRSD-NT 훈련 활용시 본 연구 대상자와 유사한 대상자에게 활용하는 것이 효과적일 것이다. 향후 후속연구를 통해 학년과 연령을 다양화 하여 SRSD-NT 훈련을 적용해 검증할 필요가 있다.

둘째, 내러티브 쓰기를 수집하면서 어휘다양성과 구문 성숙도를 생략하고 오류가 없는 전체 단어 수만을 지표로 평가하였다. 쓰기 초기 짧은 글과 문단구분이 없던 관계로 실시하지 않았으나 추후 연구에서는 분석과정을 다양화 하여 어휘와 품사의 비율이 변화과정까지 분석하는 시도가 필요할 것으로 보인다.

셋째, 주제의 내용을 조직하고 단락 내 구성을 좀 더 체계화하는 훈련이 필요하다. 대체로 조직 능력이 미숙하다는 결과는 글을 조직하는 능력을 키울 필요가 있다는 것이다. 따라서 여기에 따른 처치가 필요하다는 것이므로 원론적 수준에서 머물지 말고 개입을 쓰기 교육현장으로 끌어내는 것도 중요한 과제라고 본다.

넷째, 학생들이 쓰기 능력을 평가하기 위해서는 직접 쓴 글을 분석적으로 채점하여 쓰기 발달에 대한 정보를 얻는 것이지만 학생들이 쓴 글을 수집하고 채점하기에는 연구의 표집수가 많아질수록 어려움이 따른다. 국가수준의 쓰기평가와 직접평가로 분석적 채점이 이루어지면 학생들의 쓰기 발달 양상과 특성을 세밀하고 분석할 수 있음에도 불구하고 많은 시간과 노력이 기울어져야만 가능하다. 역으로 이러한 노력과 수고가 드는 작업이므로 현장의 교사가 쓰기를 지도하고 피드백하기에 어려움이 따른다고 본다. 따라서 국가수준의 쓰기평가에서 직접평가 및 분석적 채점이 도입되어 실증적 자료를 바탕으로 개입이 되었을 때 정확한 교육적 처치가 가능할 것이다.

다섯째, 쓰기 효능감에 대한 연구는 쓰기부진 아동과 일반 아동 간에 차이에 대한 이견이 많다. 이 연구는 쓰기 효능감이 가지는 본래적 개념을 충실히 반영하고 있지만 두 집단 간 차이가 없음을 밝힌 연구도 상당수이다. 따라서 이러한 의견의 차이가 어디서 비롯되는 것인지 밝히는 연구도 흥미로울 듯싶다. 쓰기 효능감이 쓰기 성취를 향상시킬 수 있다는 인과론적 가정을 되짚어 보고 명료한 설명을 들을 수 있는 후속연구를 기대해본다.

여섯째, 이 연구는 기존의 쓰기 연구와는 차별화된 전략을 쓰고 있다. 저널쓰기, 표현적 글쓰기, 자전적 글쓰기와는 다른 쓰기 교수이며 내러티브치료 기법의 편지쓰기, 문서와도 다른 유형의 쓰기이다. SRSD-NT 훈련은 쓰기의 역량도 향상시킬 수 있지만 학생의 삶의 질도 개선해줄 수 있다는데 의의가 있다. 그러므로 동일한 기간내에 쓰기 역량과 삶의 질을 향상시키기는 효율적 훈련이 될 수 있다. 따라서 이의 적용을 위한 정의적 측면에서의 쓰기 교육을 강화할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 가은아 (2011). 쓰기 발달의 양상과 특성 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 강동훈 (2013). 쓰기 멈춤의 요인과 발생 양상 분석. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 강민, 손승현 (2017). 자기조절전략 쓰기 지도가 쓰기에 어려움이 있는 청각장애 학생의 주장하는 글쓰기 능력에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 18(1), 215-249.
- 강영하 (2008). 초등학생의 행복감 구성요인 탐색. **초등교육연구**, 21(2), 159-177.
- 강옥려 (2013). 학습장애학생들의 자기효능감에 관한 고찰. **한국초등교육**, 24(1), 233-255.
- 강유진 (2013). 저널쓰기, 자신을 치유하는 글쓰기 방법. **리터러시연구**, (7), 289-298.
- 강은주 (2005). 글쓰기에 관한 이론적 고찰. **총신대논총**, 25, 283-315.
- 고미영 (2000). 이야기치료의 한국적 적용에 관한 연구. **한국가족치료학회지**, 8(2), 111-136.
- \_\_\_\_\_. (2004). **이야기치료와 이야기의 세계**. 서울: 청목출판사.
- \_\_\_\_\_. (2005). 학대받은 아동들을 위한 이야기치료. **한국가족치료학회지**, 13(2), 115-147.
- 고서연, 백영선, 길한아, 김미령, Sakura Yusuke, 손승현 (2018). 쓰기에 어려움이 있는 학생을 위한 쓰기중재 단일대상연구에 대한 메타분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 19(4), 345-369.
- 고영실 (2020). 키워드 네트워크 분석을 통한 『학습장애연구』의 지식구조. **학습장애연구**, 17(2), 121-146.
- 고영실, 송재홍 (2021). 쓰기부진 아동과 일반 아동의 쓰기 수행과 신념 및 삶의 질 비교. **학습장애연구**, 18(3), 99-125.
- 고혜정, 박현숙 (2005). 이야기문법 자기평가 교수 전략이 초등 쓰기장애 학생의 쓰기표현력에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 40(1), 281-303.
- 교육부 (2015). 국어과 교육과정. (교육부 고시 제 2015-74호 [별책 5]).
- \_\_\_\_\_. (2019). 한아이도 놓치지 않고 기초학력 책임진다. 교육부 보도자료

- (2019.3.29.).
- \_\_\_\_\_. (2019). 2020년 특별교부금 국가시책사업 교과서 활용 및 교수학습 평가지원 사업 계획. 교육부 교수학습평가과.
- \_\_\_\_\_. (2020). 2021년 특별교부금 국가시책사업 교과서 활용 및 교수학습 평가지원 사업 계획. 교육부 교수학습평가과.
- 구연정, 홍성두, 이기정, 손지영, 김동일 (2008). 학령 초기 글쓰기 능력과 유창성과의 관계. **학습장애연구**, 5(1), 43-59.
- 국립특수교육원 (2009). 특수교육지원센터 운영 효율화를 위한 현장 요구 조사.
- 권석만 (2008). **긍정 심리학**. 서울: 학지사.
- 김남경 (2002). Carol S. Dweck의 지능에 대한 암묵적 이론. **교육방법연구**, 14(1), 1-18.
- 김동일 (2002). 초등학생 쓰기 능력 진단과 지도를 위한 쓰기평가와 쓰기 오류 분석. **아시아교육연구**, 3(1), 43-62.
- 김동일, 노원경, 문은식, 송재홍 (2018). **학습컨설팅 사례분석 및 지도**. 서울: 박영스토리.
- 김동일, 이대식, 신중호 (2016). **DSM-5에 기반한 학습장애아동의 이해와 교육**. 서울: 학지사.
- 김명순, 권희경 (2002). 어머니와 아버지의 아동 문해 발달에 대한 태도 및 가정 문해환경. **대한가정학회지**, 40(1), 147-162.
- 김미정, 이성은 (2003). 텍스트 구조 학습이 아동의 읽기 능력과 쓰기 능력에 미치는 영향. **교육과학연구**, 34(2), 131-148.
- 김민정, 김애화 (2013). 자기조절전략교수가 학습장애 학생의 이야기글 작문 수행에 미치는 효과. **한국언어청각임상학회**, 18(4), 402-416.
- 김민지, 여태철 (2016). 긍정적 피드백을 활용한 감사일기 쓰기가 초등학생의 자아존중감 및 학습동기에 미치는 영향. **초등상담연구**, 15(2), 165-182.
- 김 선, 김경옥, 이신동, 임혜숙, 한순미(2001). **학습부진아의 이해와 교육**. 서울: 학지사.
- 김선정 (2006). 고등학생들의 글쓰기 사례연구-자기표현적 쓰기와 협의하기를 통한 쓰기를 중심으로-. **어문연구**, 34(1), 501-525.

- 김성완, 최용훈 (2005). 웹을 활용한 협력적 문제기반학습이 학습부진아의 쓰기 능력에 미치는 효과. **열린교육연구**, 13(3), 147-166.
- 김수정, 김혜은 (2010). 중·고·대학생들의 지식과 학습에 관한 신념발달. **인간 발달연구**, 17(2), 1-22.
- 김승국, 정대영, 강영심, 정정진, 신현기, 김동일, 전병운, 이성봉, 구광주, 김호연, 김삼섭, 한성희, 남정걸, 박원희, 이효자 (1997). **학습장애 아동 교육의 이론과 실제**. 과주: 교육과학사.
- 김아영, 조영미 (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. **교육심리연구**, 15(4), 121-138.
- 김애화 (2016). 쓰기 교육과정중심측정을 통한 초등학교 쓰기부진학생의 작문 성취도에 대한 예측 변인 연구. **초등교육연구**, 29(1), 45-70.
- 김애화, 김의정 (2013). 음운처리 중심 철자 교수가 쓰기장애 학생의 철자에 미치는 효과. **학습장애연구**, 10(2), 51-72.
- 김영천 (2013). **질적연구방법론 I Bricoleur (제2판)**. 경기도: 아카데미프레스.
- 김옥분 (2010). 청소년의 학문적 미성취 영향을 미치는 개인, 학교 및 가정 환경 특성탐색. 박사학위논문, 중앙대학교.
- 김유숙, 고모리, 야스나가, 최지원 (2016). 놀이를 활용한 이야기치료. 서울: 학지사.
- 김유정, 강옥려 (2016). 모방하기 전략을 통한 상급학생 또래교수가 쓰기부진아동과 또래교수자의 쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 13(3), 91-115.
- 김은주, 이시자(2015) 유아의 자아존중감과 자아탄력성이 행복감에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 15(4), 281-300.
- 김이선, 김윤옥 (2003). 학습장애가 있는 아동과 없는 아동의 귀인성향과 학교생활 적응. **특수아동교육연구**, 5(1), 45-65.
- 김자성, 김정미 (2011). 설명과 경험이야기에 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구분발달 특성. **한국언어청각임상학회**, 16(4), 540-558.
- 김종백, 우은실 (2005). 자기평가 중심 학습이 초등학생의 쓰기 능력 및 효능감에 미치는 영향. **교육심리연구**, 19(1), 205-221.
- 김지은, 김애화 (2014). 자기조절전략을 통한 쓰기 교수가 학습장애 학생의 설득

- 하는 글쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 11(1), 173-204.
- 김태은, 오상철, 박태준, 우연경, 권서경, 김영빈, 서덕희 (2017). 초·중학교 학습부진 학생의 성장 과정에 대한 연구(I). 한국교육과정평가원 연구보고서(RRI 2017-6). 서울: 한국교육과정평가원.
- 김혜경 (2008). 학교 부적응 청소년을 위한 이야기치료 프로그램 개발. 박사학위 논문, 서울여자대학교.
- 김혜연 (2014). 쓰기 과정 연구의 이론적 재검토. **국어교육학연구**, 49(1), 330-359.
- 문용린, 백수현 (2008). 아동의 일상생활과 주관적 안녕감의 관계. **한국아동학회 학술발표논문집**, 6, 184-185.
- 문향은, 최승숙 (2010). 자기교정을 활용한 철자쓰기중재가 쓰기부진 학생의 철자 쓰기 능력에 미치는 영향. **학습장애연구**, 7(3), 123-152.
- 박명희 (2014). 근거이론을 적용한 집단독서치료 참여자들의 변화경험과 과정에 관한 연구. **한국도서관정보학회지**, 45(3), 463-488.
- 박병기, 이종욱, 채선영, 양효진 (2006). 지능 변화신념이 학습동기, 자기조절능력, 창의성에 미치는 영향. **열린교육연구**, 14(2), 41-56.
- 박병기, 채선영 (2005). 학업수행 자기효능감 척도의 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 19(4), 1219-1240.
- 박설미, 여인숙 (2009). 놀이중심의 이야기치료 프로그램이 한부모 가정 아동의 자아존중감에 미치는 효과. **놀이치료연구**, 13(2), 29-44.
- 박선미, 김아영 (2014). 감사일지쓰기가 초등학생의 감사성향과 행복감에 미치는 영향. **교육방법연구**, 26(2), 347-369.
- 박성익 (1997). 교수·학습 방법의 이론과 실제(I). 서울: 교육과학사.
- 박성희, 김희화 (2008) 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. **청소년학연구**, 5(3), 159-182.
- 박영목 (1999). 국어 표현 과정과 표현 전략. **독서연구**, 4, 307-366.
- 박영민 (2012). 쓰기 치료를 위한 개인적 서사문 중심의 자기표현적 글쓰기 활동. **한어문교육**, 27, 31-51.
- \_\_\_\_\_. (2016). 2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제. **국어교육학연구**,

- 51(1), 63-87.
- 박영민, 김승희(2007). 쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과. **국어교육학연구**, 28, 327-359.
- 박영민, 박찬홍, 최숙기, 남가희 (2007). 쓰기 치료의 국어 교육적 활용과 기대효과. **배달말학회**, (41), 339-366.
- 박영민, 최숙기 (2009) 우리나라 학생들의 쓰기 효능감 발달 연구. **새국어교육**, (82), 95-126.
- 박재숙 (2010). 학교 청소년의 인권보장, 자아존중감, 주관적 행복감 간의 관계. **청소년복지연구**, 12(1), 35-59.
- 박정원 (2017). 뷰티전공 대학생들의 삶의 만족도에 자아 탄력성, 사회적지지, 자아존중감이 미치는 영향. **기초조형학연구**, 18(5), 195-209.
- 박주현 (2002). 컴퓨터 보조 학습을 활용한 쓰기부진아 지도 방안. 석사학위논문, 서울대학교 교육대학원.
- 박찬홍 (2011). 작문 인지 과정 모형의 변모 양상. *Brain & Learning*, 1(1), 27-45.
- 박현민, 이우진 (2016). 쓰기학습부진아동의 설명문·논설문·이야기 글쓰기 특성. **인문사회**21, 7(5), 425-440.
- 박현숙, 배성우, 김이영 (2008). 정신사회재활서비스가 정신장애인의 자기효능감에 미치는 영향. **한국간호과학회**, 39(5), 704-711.
- 박혜영, 김성숙, 김경희, 이명진, 김광규, 김지영 (2019). 수업-평가 연계 강화를 통한 서·논술형 평가 내실화 방안. 한국교육과정평가원(연구자료 RRE 2019-6).
- 배은경 (2011) 청소년의 공감능력이 자아존중감을 매개로 학교적응에 미치는 영향. **한국심리치료학회지**, 3(1), 85-100.
- 백은정, 김자경 (2012). 자기점검전략이 쓰기학습장애 학생의 철자쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 9(1), 67-88.
- 부산광역시교육청 (2019). 2019 주요업무계획. 부산광역시교육청.
- 서울특별시교육청 (2019). 2019 주요업무계획. 서울특별시교육청.
- 서은국, 구재선 (2011). 단축형 행복 척도(COMOSWB) 개발 및 타당화. **한국심**

- 리학회지: 사회 및 성격, 25(1), 95-113.
- 송선아 (2012). 자기점검법이 학습부진아의 학습태도 및 읽고 쓰기 과제 수행에 미치는 영향. **한국청각·언어장애교육연구**, 3(2), 67-86.
- 송재홍 (2003). **학교상담의 새로운 시좌**. 서울: 학지사
- \_\_\_\_\_. (2018). 학습부진 학습컨설팅: 사례분석 및 전문지도. 김동일 등, **학습컨설팅 사례분석 및 지도**(pp. 11-104). 서울: 박영스토리.
- \_\_\_\_\_. (2021). **학습의 진화와 교사의 전문성**. 서울: 학지사.
- 송중용 (2000). **학습장애**. 서울: 학지사.
- 신재현, 정평강 (2017). 쓰기에 어려움을 겪는 장애 및 장애 위험군 학생을 위한 자기조절전략개발(SRSD) 중재 문헌 분석. **학습장애연구**, 14(1), 75-78.
- 신현숙 (2005). 쓰기에 대한 메타인지 지식과 쓰기 수행의 관계: 쓰기 신념의 매개효과. **교육학연구**, 43(4), 81-109.
- 신희선 (2014). PBL을 활용한 대학 글쓰기 교육 사례연구. **교양교육연구**, 8(1), 11-52.
- 안도희, 김옥분, 표경선 (2005). 대학생의 지적능력에 대한 신념, 목적설정 및 학습 접근책간의 관계모형 탐색. **한국교육개발원**, 32(4), 3-27.
- 양민화, 서유진 (2009). 중학교 학습 저성취 학생의 읽기-쓰기 능력 발달 및 상관관계 연구. **학습장애연구**, 6(2), 1-19.
- 양유성 (2004). **이야기치료**. 서울: 학지사.
- 양정운, 강옥려 (2014). SNS를 활용한 쓰기 활동이 쓰기학습부진아의 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 효과. **학습장애연구**, 11(3), 65-92.
- 여승수 (2010). 학습장애 학생의 자기효능감에 관한 종단 연구: 국어, 수학, 영어 교과를 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(4), 497-514.
- 여승수, 손지영 (2015). 쓰기 학습장애 위험군 학생과 일반학생간의 쓰기 자기효능감 비교: 이중 불일치 기준을 활용하여. **학습장애연구**, 12(2), 19-39.
- 유승아 (2019). 초등학교 1학년 학생의 쓰기능력 발달에 관한 단기 종단연구. 박사학위논문, 고려대학교.
- 윤만석 (2010). 학습부진 아동의 정서적 특성과 지능 프로파일 분석. 박사학위논문, 한국교원대학교.

- 윤인숙 (2020). 부모 공감, 또래애착, 자기격려, 자기효능감과 아동의 주관적 안녕감의 구조적 관계. 박사학위논문, 충북대학교 대학원.
- 윤종혁, 김은영, 최수진, 김경자, 황규호, 박은영 (2016). OECD ‘교육 2030: 미래 교육과 역량’을 위한 현황분석과 향후과제. (현안보고 OR 2016-10), 한국교육개발원.
- 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙 (2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구비전 연구 (연구보고 RRC 2009-10-1), 한국교육과정평가원.
- 이기연 (2019). 학습자의 지능에 관한 신념과 학업성취도 간의 관계 연구. 한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집, 680-697.
- 이대식 (2019). 학습 어려움, 어떻게 이해하고 대처할 것인가?: 국내 학습장애 교육 발전을 위한 과제와 방향. 학습장애연구, 16(1), 1-32.
- 이미숙 (2015). 중등학교 협동학습의 이론과 실제. 서울: 좋은 땅.
- 이미진, 김춘경 (2012). 이야기치료를 활용한 문학치료 프로그램이 초등학교 고학년생의 학업스트레스 감소와 자기효능감 향상에 미치는 효과. 놀이치료연구, 16(2), 107-123.
- 이봉희 (2007). 저널치료 [보내지 않는 편지]를 통한 관계의 치유. 지성과 창조, (10), 89-122.
- \_\_\_\_\_. (2014). 문학치료에서 활용되는 글쓰기의 치유적 힘에 대한 고찰과 문학치료사례. 교양교육연구, 8(1), 281-310.
- \_\_\_\_\_. (2019). Work-Life Balance와 글쓰기 문학치료. 2019년 한국예술치료심리치료학회 추계학술대회, 65-74.
- 이선화, 전병운 (2007). 자기조절전략훈련이 경도정신지체아동의 쓰기 능력에 미치는 효과. 통합교육연구, 2(2), 1-15.
- 이성영 (2000). 글쓰기 능력 발달 단계 연구-초등학생의 텍스트 구성 능력을 중심으로. 국어국문학, (126), 27-50.
- 이소영 (2013). 쓰기에서 성취목표지향성, 자기효능감, 상위인지전략, 쓰기 능력 간의 관계. 박사학위논문 한양대학교.
- 이소영, 신태섭 (2012). 중학생의 쓰기성취목표지향성, 쓰기 효능감 및 쓰기 능력

- 관계 분석. **교육심리연구**, 26(2), 461-478.
- 이수정, 안신호 (2005). 행복이란 무엇인가? 행복에 관한 연구 개관. **심리과학연구**, 4, 123-143.
- 이수진 (2016). 쓰기치료 기법을 활용한 표현적 쓰기 교육활동. **학습자중심교과교육연구**, 16(1), 539-554.
- 이슬기, 손승현 (2009). SRSD(자기조절전략)를 활용한 쓰기교수가 ADHD아동의 쓰기 능력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 6(2), 43-67.
- 이옥형, 채영신 (2004). 초등학교 학생의 학습부진 요인에 관한 일 고찰. **교육연구**, 39, 359.
- 이재국, 신가영, 윤효진, 배소영 (2015). 쓰기부진 초등생의 형태소 및 철자지식을 활용한 문장쓰기 중재 효과. **학습자중심교과교육연구**, 15(6), 139-156.
- 이재승 (2002). **글쓰기 교육의 원리와 방법: 과정 중심 접근**. 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_. (2004). **아이들과 함께 하는 독서와 글쓰기 교육**, 서울: 박이정.
- 이정모, 강은주, 김민식, 감기택, 김정오, 박태진, 김성일, 신현정, 이광오, 김영진, 이재호, 도경수, 이영애, 박주용, 곽호완, 박창호, 이재식(2009), **인지심리학** (제3판), 서울: 학지사.
- 이정희, 김춘경 (2011). 온라인 글쓰기치료 프로그램이 근육병청소년의 자기개념과 우울에 미치는 효과. **특수교육재활과학연구**, 50(4), 221-242.
- 이종락 (2002). 초등학교 고립아에 대한 문화기술적 연구: 고립의 유형, 과정, 원인. 박사학위논문, 창원대학교.
- 이채연 (2018). 초등학교 쓰기부진 학생의 특성에 관한 사례 연구. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 임근식 (2012). 지역주민의 삶의 질 인식과 영향요인에 관한 연구. **한국행정과 정책연구**, 10(1), 47-89.
- 임천택 (2005). 초등학생의 설명 텍스트에 나타난 쓰기 발달 특성 연구. **청람어문교육**, (32), 123-151.
- 임천택 (2011). 국어과 학습 부진아 지도 방법. **어문학교육**, 42, 205-240.
- 유승아 (2019). 초등학교 1학년 학생의 쓰기 능력 발달에 관한 단기 종단연구. 박사학위논문, 고려대학교.

- 윤송이, 강옥려 (2008). 자기조정전략 교수가 쓰기학습장애 아동의 쓰기 능력에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(3), 129-150.
- 윤정하 (2014). 저널쓰기가 초등학생의 자아존중감과 주관적 안녕감에 미치는 영향. 석사학위논문, 서울대학교 교육전문대학원.
- 정연희 (2017). 대학 글쓰기 교육에서 협동글쓰기의 교육적 의미와 유용성 연구-수업사례분석을 중심으로-. **교양교육연구**, 11(4), 243-271.
- 정종식(2000). **효과적인 교육상담을 위한 학습부진아의 진단과 치료**. 서울: 교육과학사.
- 조민정, 김성수 (2018), 협력학습과 글쓰기 내용구성의 상화 작용성: 재외국민과 외국인 학습자의 글쓰기를 중심으로. **한국교양교육학회 학술대회 자료집**. 127-136.
- 조성희, 손승현 (2015). 자기조절 쓰기 전략교수가 장애대학생의 영어쓰기 능력에 미치는 효과. **특수교육저널:이론과 실천**, 16(4), 1-33.
- 조은정, 김동일 (2020). 자기점검전략을 활용한 집중중재(Tier 3)가 학습부진아동의 철자쓰기와 쓰기 능력에 미치는 영향. **학습장애연구**, 17(2), 29-54.
- 진미영 (2011). 자기조절전략개발을 활용한 반성적 쓰기 교수가 외현화된 정서행동 문제를 가진 초등 특수학급 학생의 글쓰기 능력과 자기효능감 및 수업참여 행동에 미치는 영향. 박사학위논문 이화여자대학교.
- 차경호 (2004). 자아존중감 및 여가활동 참여와 주관적 안녕감과 관계. **여가학연구**, 2(2), 28-38.
- 차경호, 김명소(2002). 청소년의 주관적 안녕감과 심리적 특성. **연차학술발표대회 자료집**, 203-209.
- 채연숙 (2010). 감성적 자아의 문학 치유과정-독일영화 ‘타인의 삶’을 중심으로. **세계문학비교학회**, 30, 107-129
- 최다희, 김애화 (2013). 자기조절 전략교수가 학습장애 학생의 주장하는 글쓰기 능력에 미치는 영향. **학습장애연구**, 10(2), 131-159.
- 최미숙 (2006). 상상그리기를 활용한 과정중심 글쓰기가 초등학교 쓰기 학습장애 아동의 어휘력과 자아존중감에 미치는 효과. 박사학위논문, 창원대학교.
- 최병연 (1999). 교사 주도적 전략 교수법 및 상호작용적 전략 교수법이 학습장애

- 학생의 독해력, 초인지, 자기 효능감에 미치는 효과. **교육문제연구**, 12, 51-73.
- 최숙기 (2007). 자기 표현적 글쓰기(expressive writing)의 교육적 함의. **작문연구**, (5), 205-239.
- 최승식, 김주환, 이순영 (2018). 고등학생의 작문 능력 실태 조사 연구. **리터러시연구**, 9(4), 89-123.
- 최정은 (2004). 쓰기부진의 유형 및 지도 방안 연구. 석사학위논문, 전주교육대학교 교육대학원.
- 최지원 (2013). 이야기치료 개입을 통한 아동의 정체성 형성 과정 연구. 박사학위논문, 서울여자대학교.
- 한국교육과정평가원 (2015). 학교생활 행복도에 영향을 미치는 교육맥락변인 탐색. **교육과정평가연구**, 18(2), 153-182.
- 한국교육과정평가원 (2021). 전문가 의견 조사에 기반한 초·중등학생 글쓰기 능력 신장 방안(ORM 2021-40-13).
- 홍성란, 박현숙 (2009). 마인드맵을 이용한 일기쓰기 지도가 초등 쓰기부진 학생의 작문능력 및 일기쓰기 태도에 미치는 효과. **통합교육연구**, 4(2), 23-48.
- 황순희 (2004). 자기조절전략 글쓰기 프로그램이 아동의 글쓰기 능력, 자기조절전략 능력 및 자기효능감에 미치는 영향. **초등교육연구**, 17(2), 345-368.
- Adams, K. (2006). **저널치료의 실제**(*The way of the journal: A journal therapy workbook for healing*). (강은주, 이봉희, 이영식 역). 서울: 학지사. (원서 1998년 출판).
- Adams, J. W., Snowling, M. J., Hennessy, S. M., & Kind, P. (1999). Problems of behaviour, reading and arithmetic: Assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 571 - 585.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition, *American Psychologist*, 51, 355-365.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping

- theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.
- Baker, S. K., Chard, D. J., Ketterlin Geller, L. R., Apichatrabutra, C., & Doabler, C. (2009). Teaching writing to at-risk students: The quality of evidence for self regulated strategy development. *Exceptional Children*, 75, 263-284.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing, in L. W. Gregg & E. R. Steinberg(Eds), *Cognitive process in writing* (pp. 73 - 93). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S., & Apel, K. (2006), Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections: three letter-writing modes; and fast mapping in spelling," *Developmental Neuropsychology*, 29, 61-92.
- Berninger, V. W., Garcia, N. P., & Abbott, R. D. (2009). Multiple processes that matter in writing instruction and assessment. In G. A. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (pp. 15 - 50). Guilford Press.
- Bertrando, P. (2000). Text and Context: Narrative, postmodernism and cybernetics. *Journal of Family Therapy*, 22, 83-103.

- Biever, J. L., McKenzie, K., Wales-North, M., & Gonzales, R. C. (1995). Stories and solutions in Psychotherapy with adolescents. *Adolescence*, 30, 491-499.
- Bizzell, P. (1992), *Academic discourse and critical consciousness*. University of Pittsburgh Press.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago MA: Adine.
- Brown, A. L. (1978). knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bui, Y. N., & Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2007). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning disabilities*, 21, 244-260.
- Bulter-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-87.
- Cho, H. I. (2013). The relationships between implicit theories of intelligence, effort beliefs, achievement goal orientation, achievement emotion, and academic achievement. *Korean Journal of Educational Research*, 51, 35-56.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow up of an

- american national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299-306.
- Crits-Christoph, P., Gibbons, M. B. C., Ring-Kurtz, S., Gallop, R., Stirman, S., Present, J., Temes, C., & Goldstein, L. (2008). Changes in positive quality of life over the course of psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45, 419 - 430.
- Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dickerson, V. C., & Zimmerman, J. (1992). Families with adolescents: Escaping problem lifestyles. *Family Process*, 31, 341-353.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 95 - 102.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- \_\_\_\_\_. E. (1994). Assessing subjective well being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- \_\_\_\_\_. E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Doly, A-M. (2004). Metacognition to learn how to write texts at school and develop motivation to do it. *Effective Learning and Teaching of Writing* (pp. 381-392). Stafford United Kingdom.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley. C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542.
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.

- Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a program based on self-regulated strategy development on the writing skills of writing-disabled secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*, 5-24.
- Englert, C. S., Raphael, T., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disabilities Quarterly, 11*, 18-46.
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Gregg, S., & Anthony, H. (1989). Exposing: Reading, writing, and the meta-cognitive knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research, 5*, 5-24.
- Evans, D. R. (1994). Enhancing quality of life in the population at large. *Social indicators research, 33*, 47-88.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English, 41*, 19-37.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-387.
- Foucault, M. (1975). *The birth of the clinic: An archaeology of the medical perception*. London: Tavistock.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment, 3*, Article 1.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York: Norton.
- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1580 - 1591.
- Galbraith, D. (1999), "Writing as a knowledge-constituting process," In M. Torrance & D. Galbraith(Eds.), *Knowing what to write: Conceptual*

- processes in text production* (pp. 139-160), Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Garcia-Sanchez, J., & Fidalgo-Redono, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*, 181-211.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing : A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brooks.
- 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 writing development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disability Quarterly, 14*, 89-114.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 20 - 41). New York: Guilford Publications.
- Graham, S., & Perin, D. (2007), A meta-analysis of writing instruction for

- adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396 - 407.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child development*. 84, 1526-1541.
- Hare-Mustin, R. T. (1984). A feminist approach to family therapy. *In The Gender Gap in Psychotherapy*. Springer, Boston, MA pp 301-318.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich(Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. Guthrie. (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp.277-309). New York: Academic Press.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation(2nd ed.)*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional children*, 35, 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H., Friedlander, B. (2008). *Powerful*

- Writing Strategies for All Student*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 451 - 458.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, 677-703.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*, 88-140.
- Hofer, B. K., Lam, C. F., & DeLisi, A. (2011). Understanding evolutionary theory. In R. S. Taylor & M. Ferrari (Eds), *Epistemology and Science Education: Understanding the evolution vs. intelligent design controversy* (pp. 95-110). Madison, New York: Rout ledge.
- Holcomb, R. W. (1994). Incorporating new treatment perspective into a residential, adolescent drug and alcohol program. *Journal of Child and Youth Care*, *9*, 43-50.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 588-599.
- Hoover, M., Kubina, R. M., Mason, H. (2012). Effects of self-regulated strategy development for POW+TREE on high school students with learning disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, *20*, 20-38.

- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly, 6*, 103 - 111.
- Jacobsen, B., Lowery, B., & DuCette. J. (1986). Attributions of learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology, 78*, 59-64.
- Jacobson, L. T., & Reid, R. (2010). Improving the persuasive essay writing of high school students with ADHD. *Exceptional Children, 76*, 157-174.
- James, W. (1892-2001). *Psychology. The Briefer Course*. New York: Dover Publications, Inc.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*(4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jon, B. J. (1974). Self-esteem: A test of its measurability. *Yon Sei Nonchong, 11*, 109-129.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence, 22*, 235-251.
- Juline, K. (1992). The intensive journal process: A path to self discovery. An interview with Ira Progoff. *Science of Mind Magazine*. Retrieved from [www.intensivejournal.org/press/scienceofmind/science.htm](http://www.intensivejournal.org/press/scienceofmind/science.htm)
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M.(2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*, 51-69.
- Kaptain, D. C. (2004). *Narrative group therapy with outpatient adolescents. The University of Iowa State*.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and social psychology bulletin, 27*, 798-807.
- Kinlaw, C. R., & KurtzCostes, B. (2007). Children's theories of intelligence: beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology, 134*, 295-311.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of

- self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Klassen, R., & Lynch, L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of learning disabilities*, 40, 494-507.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41, 234-253.
- Laube, J. J., & Trefz, S. (1994). Group therapy using a narrative theory framework: Application to treatment of depression. *Journal of Systemic Therapies*, 1, 20-37.
- Laughton, J., & Morris, N. (1989). Story grammar knowledge of learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 4, 87-95.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (2002). *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lepper, M. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. In W. W. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14, pp. 155-214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lienemann, T. O., Graham, S., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40, 66-78.
- MacArthur, C., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing with three methods: Handwriting, dictation, and word processing. *Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- Madigan, S. (2004). Re-writing Tom: Undermining descriptions of chronicity through therapeutic letter writing campaigns. In Carlson, J., (Ed.), *My finest hour: Family therapy with the experts* (pp.65-74). Boston, MA:

- Allyn and Bacin.
- Madigan, S. (2011). *Narrative therapy*. Washington, D. C: American Psychological Association.
- Martínez, C. T., Kock, N. and J. Cass. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing selfefficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54, 351-360.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: Self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 25, 496-506.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA+ PLANS Strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73, 69-89.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory Into Practice*, 50, 20-27.
- Maturana, H., & Varela, E. J. (1995). **삶의 나무: 인간 인지능력의 생물학적 뿌리**(*The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*). (최호영 역). 서울: 자작아카데미. (원서 1992년 출판)
- Maturana, H., & Varela, E. J. (1992). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding* (rev.ed). Boston, MA: Shambhala.
- McCutchen, D., & Perfetti, C. A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*, 2, 113-139.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77, 103-117.
- Morgan, A. (2004). **이야기 치료란 무엇인가?**(*What is narrative therapy?: An easy-to-read introduction. Adelaide*). (고미영 역). 서울: 청목출판사. (원서

2000년 출판).

- Morris, N. T., & Crump, W. D. (1982). Syntactic and vocabulary development in the written language of learning disabled and non learning disabled students at four age levels. *Learning Disability Quarterly*, 5(2), 163 - 172.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33 - 52.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In C. R. Cooper & L. Ode11 (Eds.), *Research on composing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- National Commission on Writing (2003). *Report of the national commission on writing in america's schools and colleges: The neglected "R," The need for a writing revolution*. The College Board.
- Ncube, N. (2006). The tree of life project: Using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 1, 3-16.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven: Yale University Press.
- Nicholls, M., & Schwartz, R. (2001). *Family therapy: Concepts and methods*(5th ed.). Allyn and Bacon.
- Nies, K, A., & Belfiore, P. J. (2006). Enhancing selling performance in students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 15, 162-169.
- Nold, E. W. (1982). Revising. In C. H. Frederiksen, M. F. Whiteman, & J. F. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD. (2018). The future of education and skills education 2030. Retrieved January 20, 2020, from

- [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD DeSeCo (2005). The definition and selection of key competencies executive summary. Retrieved March 3, 2009, from <http://www.oecd.org>.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1998). Uses and abuses of the analysis of covariance. *Research in Nursing & Health, 21*, 557-562.
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 91*, 230-240.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.
- \_\_\_\_\_. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 139-158.
- \_\_\_\_\_. F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*, 239-249.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2006). Self efficacy beliefs of elementary, middle, and high school Students. *Research in the Teaching of English, 42*, 104-120.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). *Self efficacy beliefs and motivation in writing development*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 158 - 170). New York: The Guilford Press.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist, 21*, 72-98.

- Palincsar, A. S., & Herrenkohl, L. R. (2002). Designing collaborative learning context. *Theory into Practice, 41*, 26-32.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology, 108*, 300 - 313
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence, 29*, 891-909
- Parker, R., Tindal, G., & Hasbrouck, J. (1991). Progress monitoring with objective measure of writing performance for students with mild disabilities. *Exceptional Children, 58*, 61-73.
- Parry, A. (1991). A universe of stories. *Family Process, 33*, 37-54.
- Parry, A., & Doan, R. E. (1994). *Story re-visions: Narrative therapy in the post-modern world*. New York: The Guilford Press.
- Payne, M. (2006). *Narrative Therapy: An introduction for counsellors(2nd ed.)*. London: Sage.
- Pennebaker, J. (2007). 글쓰기 치료(*Writing to heal: A guided journal for recovering from trauma & emotional upheaval*). (이봉희 역). 서울: 학지사. (원서 2004년 출판).
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health. In H. S. Friedman & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 263 - 284). Oxford University Press.
- Peterson, C., & Stunkard, A. J. (1992) Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied & Preventive Psychology, 1*, 111-117.
- Poplin, M., Gray, R., Larsen, S., Banikowski, A. & Mehring, T. (1980). A

- comparison of components of written expression abilities in learning disabled and non learning disabled students at three grade levels. *Learning Disability Quarterly*, 3, 46 - 53.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265 - 286). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rathvon, N. (1996). *The unmotivated child: Helping your underachiever become a successful student*. New York: Fireside.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion(6th ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73, 53-68.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-Image*. NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self* New York: Basic Books.
- Rogerson, R. (1995) Environmental and health related quality of life: Conceptual and methodological studies. *Social Science and Medicine*, 41, 1373-1382.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational leadership*, 49, 26-33.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 223-234.

- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-Regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 5, 1 - 20.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). New York: John Wiley & Sons.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173 - 190.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goelman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 82, 435-443.
- Schunk D. H., & Zimmerman B. J. (Eds.). (2008). 자기조정 학습의 교실 적용 (*Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*). (송재홍 역). 서울: 교육과학사. (원서 1998년 출판).
- Seligman, M. E. P. (2014). 마틴 셀리그만의 긍정심리학 (*Positive psychology: A progress report*). (김인자, 우문식 역). 서울: 물푸레. (원서 2000년 출판).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5 - 14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.

- Slomp, D. H. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17, 81-91.
- Smith, C., & Nylund, D., (Eds.). (1997). *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: The Guiliford Press.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37- 55.
- Szalai, A. (1980) The meaning of comparative research on the quality of life. In A. Szalai, A. & F. M. Andrews(Ed.). *The Quality of life-comparative studies*(pp. 7-21). Beverly Hills, California: SAGE Publication.
- Tetroe, J., Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1981). *How to make a dent in the writing process*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles: CA.
- Thomas, C. C., Englert, C. S., & Gregg. S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Feature Article*, 8, 21-30.
- Troia, G. A. (2012). **쓰기 지도 및 쓰기 평가의 방법**(*Instruction and assessment for struggling writers*). (박영민 역). 서울: 시그마프레스. (원서 2011년 출판).
- Troia, G., Graham, S., & Harris, K. R. (1999). The effects of teaching students with Learning Disabilities to plan mindfully when writing. *Exceptional Children*, 65, 235-252.
- Walker, B. J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers of ten require more than a model. *The Reading Teacher*, 58, 688-692.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063 - 1070.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundation theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.

- White, M. (1989). The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships. *Dulwich Centre Newsletter*, Summer, 3-21.
- \_\_\_\_\_. (1991). Deconstruction and therapy. *Dulwich Centre Newsletter*, 3. Reprinted in Epston, D. & White, M. 1992. *Experience, contradiction, narrative & imagination*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- \_\_\_\_\_. (1993). Commentary: The histories of present. In S, Gilligan & R. Price (Eds.), *Therapeutic Conversations*(pp. 121-135). New York: Norton.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Narratives of therapists' lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publication.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Maps of narrative practice*. W W Norton & Co.
- \_\_\_\_\_. (2010). **이야기 치료의 지도**(*Maps of Narrative Practice*). (이선희, 정슬기, 허남순 공역). 서울: 학지사. (원서 2007년 출판).
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- WHOQOL Group (1998). Development of the world health organization WHOQOL-Bref quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28, 551 - 558.
- Widdowson, H. G. (1983). New starts and different kinds of failure. In A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language, second language*. London: Longman's International.
- Winslade, J., & Monk, G. (2005). **이야기 상담**(*Narrative counseling in schools*). (송현중, 정수희 역). 서울: 학지사. (원서 1999년 출판).
- Wong, B., & Wilson, M. (1984). Investigating awareness of and teaching passage organization in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 477-482.
- World Economic Forum (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

## Abstract

# The Effect of Training in Self-Regulation Strategy Development Based on Narrative Therapy (SRSD-NT) on Writing-Underachieved Children's Writing Capacities and Their Quality of Life

Ko, Youngsil

Department of Education, Jeju National University, Korea

Supervised by Professor, Song, Jaehong.

The purpose of this study was to conduct narrative therapy-based self-regulation strategy development (SRSD-NT) to examine the effect of training on the writing competency and quality of life of children with writing disabilities. The questions that the researcher wants to specifically explore are as follows.

First. Does SRSD-NT training have a positive and lasting effect on the improvement of writing ability of writing-underachieved children's?

Second. Does SRSD-NT training have a positive and lasting effect on the change in writing efficacy of writing-underachieved children's?

Third. Does SRSD-NT training have a positive and lasting effect on improving the quality of life of writing-underachieved children's?

The subjects of this study were students in grades 5 and 6 of an elementary school located in downtown J. These children complained of difficulties in writing. They were recommended by their homeroom teacher and obtained parental consent. They were selected through a series of screening tests. Of the 18 students who participated in the study, 6 were randomly assigned to the experimental group, 6 were assigned to the comparison group, and 6 to the control group. Sessions with participants were conducted 80 minutes, once a week, for a total of 10 sessions. The children in the experimental group received SRSD-NT training, the children in the comparison group received standard SRSD training, and the children in the control group did not receive any treatment.

In order to identify the research problem, the level of improvement in writing ability and quality of life were measured by dividing them into pre-, post-, and delay periods. The collected data were statistically verified using SPSS, and the differences between the experimental group, the comparison group, and the control group were analyzed. The writing results and activity sheets of the participants were collected, organized in the order of transcription work, coding, and topic generation, and content analysis was conducted. The study results are summarized as follows.

The experimental group participating in the SRSD-NT training significantly improved the quantitative level of writing compared to the control group. As a result of measuring the amount of writing, the total number of syllables, the total number of sentences, and the total number of words were all significantly improved. Through SRSD-NT training, the total number of syllables, sentences and words were all generally improved later than in the beginning of training.

First, as the length of the texts increased, the total number of syllables increased, confirming the fluency of writing. The length of the writing of the

experimental group gradually increased as the amount of text produced increased, and the use of words or sentences became easier.

Second, the use of complex sentences increased, away from simple sentences or enumerations of the initial subject predicates. As writing developed, the number of sentences in the complex sentences improved and the number of phrases also increased.

Third, as the length of the text increased, the total number of words also increased. Since the increase in the number of words does not indicate the diversity of vocabulary, steady reading and various experiences will follow.

The experimental group participating in the SRSD-NT training significantly improved the quality of writing compared to the control group. As a result of measuring the quality of writing, the level of content, organization, and expression of the writing was significantly improved. Through the SRSD-NT training, the level of writing content, organization, and expression was generally improved in the later stages than in the early stages of the training.

First, the content of the text was enriched by forming the background knowledge of the text and using a strategy to generate ideas. It seems that they created a rich content by talking to the other members about sufficient content knowledge of the task, generating ideas, finding unique results in their own narrative, and discovering hidden moments.

Second, the text structure was consistent with the natural flow of text, and the main and branch sentences supporting it appeared. In general, elementary school students' organizational functions are somewhat slower to develop than other functions, but they can be improved if systematic guidance is followed.

Third, the number of expressions expressing thoughts and feelings and creative expressions expressing themes increased. In particular, the experimental group showed a higher level of expression than the comparison

and control groups. This is believed to be because, through externalizing one's own narrative, one can learn about the influence of the problem and the areas where it does not have influence, and if one understands these effects and consequences, it is possible to describe the various emotions felt in life.

The experimental group participating in the SRSD-NT training significantly improved the level of writing efficacy compared to the control group. SRSD-NT training changed writing efficacy, reduced writing anxiety and fear, and instilled a belief that writing could be fun and good.

Subjective well-being and self-esteem were significantly more improved in the experimental group than in the comparison group. This supports that SRSD-NT training is more effective for quality of life than standard SRSD training.

First, the self-esteem level of the experimental group was significantly higher than that of the comparison group. As they found a side of themselves that they had never been able to find before, their positive self-esteem grew even more. This is further supported by the fact that the experimental group showed a significant difference in positive self-assessment than the comparison group.

Second, the level of subjective well-being of the experimental group was higher than that of the comparison group. By gradually instilling a positive self-image in the students of the experimental group, they made them judge their expected self-evaluation favorably. Therefore, SRSD-NT training can contribute to growth as a writing subject and is excellent in writing value.

The significance of this study is that it improved writing ability, writing efficacy, and quality of life by conducting narrative therapy-based self-regulation strategy development (SRSD-NT) training that was different

from existing writing research. Therefore, SRSD-NT training can be an effective training method to improve writing competency and quality of life within the same period. Therefore, it is necessary to actively apply a positive approach, such as narrative therapy, to systematic writing education that would pursue both writing ability and affective learning.

Key words: narrative therapy, self-regulation strategy development, writing-underachieved children's, writing efficacy, subjective well-being, self-esteem.

[부록 1]

연구 정보제공 동의서

[쓰기 역량과 삶의 질 개선을 위한 SRSD-NT 훈련 참여 정보 제공동의서]

이 연구는 내러티브기반 자기조절전략개발 훈련이 학생들에게 쓰기 수행에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 합니다. 나아가 내러티브를 기반으로 하였을 때 쓰기의 역량과 및 삶의 질에 유의한지 그 여부를 확인하고자 합니다.

연구 진행을 위해 연구 대상자는 ○○초등학교 5, 6학년으로 선정하였으며, 이를 위해 학생과 보호자의 동의를 얻고자 합니다. 연구는 4가지의 설문지를 통해 시작 전과 종료후, 6주후에 세 차례 실시하며 매주 갖는 쓰기에 대한 검사는 내용분석이 이루어 집니다. 검사결과는 더 유의한 쓰기프로그램을 개발하는데 유용한 자료로 사용될 것이며 다음을 약속드립니다.

- 첫째, 연구 결과는 연구 목적을 위해서만 사용합니다.
- 둘째, 모든 설문지 및 쓰기는 익명으로 진행합니다.
- 셋째, 검사 결과는 타인에게 공개되지 않습니다.

이 동의서의 내용을 읽고 이 연구에 정보 제공을 참여하기로 동의하셨다면 다음 공란에 서명해주시기 바랍니다. 감사합니다.

쓰기수행과 쓰기신념 향상을 위한 SRSD-NT 프로그램 연구를 위한 정보 제공 동의서

해당 정보 제공 내용을 살펴보고 의견란에 √ 표 해주시기 바랍니다.

정보제공 내용
쓰기 결과, 설문지 검사 결과, 학년, 반, 번호, 성별

- 정보 제공에 동의합니다.     정보 제공에 동의하지 않습니다.

학생 서명: (인)  
 보호자 서명: (인)



평가 영역	평가 기준	척도				
내용	1. 제목이 글의 주제와 소재와 관련이 있는가?	0	1	2	3	4
	4점: 제목이 주제와 소재를 잘 나타낸다. 3점: 제목이 주제와 소재와 관련은 있으나 다소 포괄적이다. 2점: 제목이 주제와 소재와 관련이 적다. 1점: 제목이 주제와 소재와 전혀 관련이 없다. 0점: 제목을 쓰지 않았다.					
	2. 주제와 내용이 일치하는가?	0	1	2	3	4
	4점: 내용 전체가 주제와 매우 잘 일치한다. 3점: 대부분의 내용이 주제와 일치하는 편이다. 2점: 반 정도의 내용만이 주제와 일치한다. 1점: 대부분의 내용이 주제와 일치하지 않는다. 0점: 주제가 드러나지 않는다.(글이 지나치게 짧거나 내용이 매우 산만하다)					
	3. 주제에 관련된 내용이 자세한가?	0	1	2	3	4
	4점: 주제와 관련된 세부 내용이 매우 자세히 제시되었다. 3점: 주제와 관련된 세부 내용이 적당히 제시되어 있다. 2점: 주제와 관련된 세부 내용이 서너 문장 정도이다. 1점: 주제와 관련된 세부 내용이 한두 문장 정도이다. 0점: 주제와 관련된 세부 내용이 전혀 없다.					
조직	4. 문장과 문장의 연결은 자연스러운가?	0	1	2	3	4
	4점: 모든 문장의 연결은 매우 자연스럽다 3점: 대부분 문장의 연결이 무난한 편이다. 2점: 사용한 문장의 반 정도만 연결이 자연스럽다. 1점: 대부분 문장의 연결이 자연스럽지 않다(문장마다 내용이 뚝뚝 끊긴다) 0점: 단어들만 나열하였거나 또는 문장의 끝이 어디인지 모호하여 한 문장 처럼 보이는 글을 썼다.					
	5. 순서에 따른 짜임새가 드러나는가?	0	1	2	3	4
4점: 전체적인 글의 흐름이 매우 자연스럽다. 3점: 전체적인 글의 흐름이 대부분 자연스럽다. 2점: 글의 흐름이 반 정도만 나타나고 그 외는 부자연스럽다. 1점: 전체적인 글의 흐름이 매우 산만하다. 0점: 순서나 흐름이 나타나는 부분이 전혀 없다.						

조직	6. 내용은 일관성을 유지하고 있는가?	0	1	2	3	4
	<p>(서술자의 입장이나 태도, 과거나 현재의 시제사용, ‘~했습니다. ~했다. ~했어요.’등의 종결어미 사용, 앞 뒤 말의 논리적 연결등이 일관적인가?)</p> <p>4점: 글 전체가 일관성을 유지하고 있다.  3점: 글의 대부분이 일관성을 유지하고 있다.  2점: 글의 반 정도만 일관성을 부분적으로 유지하고 있다.  1점: 글 전체가 일관성이 없다.  0점: 일관성을 평가하기 어려울 정도로 내용이 빈약하다.</p>					
조직	7. 문단이 적절하게 나누어졌는가?	0	1	2	3	4
	<p>4점: 3개 이상의 문단으로 적절하게 나누어졌다.  3점: 2개의 문단으로 적절하게 나누어졌다.  2점: 문단이 나누어져 있기는 하나, 내용상 적절하지 않은 부분으로 나누어져 있다.  1점: 한 단락으로 썼거나 문장을 단위로 줄을 바꾸어 썼을 뿐, 문단이 드러나지 않았다.  0점: 문장의 끝이 모호하여 하나의 문장이 하나의 단락인 형태로 썼다.</p>					
표현	8. 문장의 의미가 명료한가?	0	1	2	3	4
	<p>4점: 모든 문장이 의미가 매우 명료하다.  3점: 글의 대부분의 문장들이 의미가 명료한 편이다.  2점: 글의 반정도의 문장만 의미가 명료하다.  1점: 대부분의 문장이 의미가 명료하지 않다.  0점: 단어만 나열하여 완결된 문장이 없다.</p>					
	9. 다양한 문장 표현을 사용했는가?	0	1	2	3	4
	<p>4점: 꾸밈말이나 대화문을 사용하여 실감나게 표현한 부분이 네 곳 이상이다.  3점: 꾸밈말이나 대화문을 사용하여 실감나게 표현한 부분이 세 곳 있다.  2점: 꾸밈말이나 대화문을 사용하여 실감나게 표현한 부분이 두 곳 있다.  1점: 꾸밈말이나 대화문을 사용하여 실감나게 표현한 부분이 한 곳 있다.  0점: 꾸밈말이나 대화문을 한 번도 사용하지 않았다.</p>					
표현	10. 주제와 관련된 정서 표현이 풍부한가?	0	1	2	3	4
	<p>4점: 주제와 관련된 정서 표현이 네 번 이상 제시되었다.  3점: 주제와 관련된 정서 표현이 세 번 제시되었다.  2점: 주제와 관련된 정서 표현이 두 번 제시되었다.  1점: 주제와 관련된 정서 표현이 한 번 제시되었다.  0점: 주제와 관련된 정서 표현이 전혀 없다.</p>					
<b>총 점</b>						(      ) /40

## 쓰기 효능감

\* 다음은 여러분이 쓰기 과제나 긴 글을 쓸 때 드는 생각들입니다. 여러분의 생각을 잘 나타내는 것 하나만 선택하여 ○표 해주세요.

No	내 용	전혀 그렇지 않다.	대체로 그렇지 않다.	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 쓰기를 잘 할 것이라고 확신한다.					
2	내가 노력을 한다면 어려운 쓰기 과제도 할 수 있다.					
3	시간이 충분했다면, 나는 쓰기 과제에서 잘 할 수 있었을 것이다.					
4	비록 쓰기 과제가 어렵더라도 나는 해낼 수 있을 것이다.					
5	포기하지 않는다면, 나는 가장 어려운 쓰기 과제라도 할 수 있다.					

## 주관적 안녕감

다음의 질문은 행복에 대해 알아보기 위한 것입니다. 각 문항을 잘 읽고 얼마나 만족하는지 자신이 느끼는 바와 가장 가까운 것을 골라 ○표 해주세요.

No	내 용	전혀 그렇지 않다 ----- 매우 그렇다
1	내 삶의 개인적 성취, 성격, 건강 등 개인적 측면에 대해 만족한다.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2	내 삶의 가족, 친구 등 관계적 측면에 대해서 만족한다.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3	학교, 지역사회 등 내가 속한 집단에 대해서 만족한다.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

## 암묵지능

다음은 노력에 의해 지능이 ‘변할 수 있다’와 ‘변하지 않을 것이다’와 관련한 여러분의 생각을 묻는 질문입니다. 다음의 문항을 잘 읽고 나의 생각을 가장 잘 나타내는 것 하나만 선택하여 ○표 하세요.

No	내 용	전혀 그렇지 않다.	대체로 그렇지 않다.	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	혼자 공부해서 어려운 문제를 풀어냈을 때, 나는 똑똑 하다고 느낀다.					
2	내가 열심히 공부하면 할수록, 나는 더욱 더 똑똑해 지는 것 같다.					
3	열심히 노력하면, 나의 머리(지적능력)는 더욱 더 좋아질 수 있다.					
4	열심히 공부하면, 나는 우리 반에서 상위권에 들 수 있다.					
5	나에게 주어진 어려운 문제를 풀어 낼 때, 나는 머리가 좋다고 느낀다.					
6	나는 새로운 것을 배워도 내 머리(지적능력)가 더 좋아지지 않을 거라고 생각한다.					
7	지능은 내가 변화시킬 수 없는 것이라 생각한다.					
8	나는 어느 정도의 지능을 가지고 있고, 이것을 변화시키기 해서 내가 할 수 있는 일은 별로 없다.					
9	새로운 것을 배워도 나의 실력은 늘 제자리이다.					
10	열심히 노력해도 나의 지적인 능력은 높아질 수 없다.					

## 자아존중감

아래의 문항들은 '여러분이 자신을 어떻게 보느냐'하는 자신에 대한 생각을 나타내는 질문입니다. 다음의 문항을 잘 읽고 나의 생각을 가장 잘 나타내는 것 하나만 선택하여 ○표 하세요.

No	내 용	대체로 그렇지 않다.	보통이다	대체로 그렇다	항상 그렇다
1	나는 내가 다른 사람들처럼 가치 있는 사람이라고 생각한다.				
2	나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다.				
3	나는 대체로 실패한 사람이라는 느낌이 든다.				
4	나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘 할 수 있다.				
5	나는 자랑할 것이 별로 없다.				
6	나는 내 자신에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 있다.				
7	나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다.				
8	나는 나를 더 존중하지 못해 안타깝다.				
9	나는 가끔 내 자신이 쓸모없는 사람이라는 느낌이 든다.				
10	나는 때때로 내가 좋지 않은 사람이라고 생각한다.				

[부록 2]

<사전검사> OT			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 연구 대상자들의 기본정보를 파악하고 프로그램에 대한 안내를 한다.</li> <li>· 연구 대상자들의 학부모와 교사에게 동의서 및 서약서를 작성한다.</li> <li>· 연구변인에 따른 쓰기 신념과 삶의 만족도에 관련한 사전검사를 실시한다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 쓰기 검사 및 심리측정 검사도구</li> </ul>			
단계	목표	내용	
도입	라포형성	<input type="checkbox"/> 진행자 소개 및 안내 <input type="checkbox"/> 주의 환기	5 분
전개	프로그램 소개	<input type="checkbox"/> 프로그램 소개 및 안내 <input type="checkbox"/> 정보이용 동의서 작성하기 <input type="checkbox"/> 서약서	30 분
	사전검사	<input type="checkbox"/> 라포 형성 <input type="checkbox"/> 쓰기 검사 및 심리측정 - 사전검사 쓰기자기효능감, 주관적 안녕감, 암묵지능, 자아존중감 척도를 검사한다. <input type="checkbox"/> 선별 배치를 통한 프로그램 시간 및 요일 안내 및 주의사항 당부	40 분
정리	마무리	<input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인 <input type="checkbox"/> 학부모 동의서 배부	5 분

1회기			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 쓰기 수행의 어려움을 이야기하고 문장의 형식과 조직에 학습하고 자기조절전략 개발을 이해한다.</li> <li>· SRSD-NT 프로그램을 통해 내러티브치료와 SRSD에 대한 이해를 높이고 나의 탐색을 준비한다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 이름표, 활동지, 쓰기 도구</li> </ul>			
단계	목표	내용	
도입	라포형성	<input type="checkbox"/> 출석확인 <input type="checkbox"/> 주의환기	2 분
전개	나의 소개	<input type="checkbox"/> 별칭짓기 -자신이 희망하는 별칭을 짓고 소개한 후 이름표를 단다. <input type="checkbox"/> 프로그램 참여 동기와 목표 이야기하기 <활동지>를 작성하고 내용을 발표한다. <input type="checkbox"/> 집단규칙 정하기	30 분
	쓰기	<input type="checkbox"/> 쓰기 수행의 어려운 경험 나누기 <input type="checkbox"/> 쓰기의 문장구성요소 알기 <input type="checkbox"/> 쓰기의 구성 및 전략 알기 <input type="checkbox"/> SRSD-NT 프로그램의 이해 - SRSD 및 내러티브치료에 대해 이해한다. - 프로그램의 목표, 내용, 진행방법을 이해한다.	35 분
정리	마무리	<input type="checkbox"/> 나의 평가 - 첫회기에 대한 소감과 궁금한 점을 이야기 한다. - 다음 프로그램 일시와 날짜를 확인한다	13 분

2회기			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 기본감정의 유형과 개념에 대해 이해하고 상황에 맞는 감정 표현 어휘를 학습한다.</li> <li>· 몸과 마음의 반응을 알아채고 자신의 경험을 통해 감정의 변화를 가져온 문제를 탐색한다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 감정카드, 쓰기 도구</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> 전시간 배운 내용 복습하기	10분
문제탐색	감정의 개념과 감정 어휘 찾기	<input type="checkbox"/> 감정에 대한 개념 이해하기 <input type="checkbox"/> 감정카드 이용해서 감정의 어휘를 알아보기 <input type="checkbox"/> 감정표현 어휘 빙고 게임	30분
	감정에 대한 이해 및 경험 이야기하기	<input type="checkbox"/> 감정과 어울리는 색을 매칭하고 발표하기 - 활동지를 활용하여 자신이 생각하는 색과 어울리는 기본감정 찾고 이유 설명하기 <input type="checkbox"/> 감정에 대한 이해 및 경험 이야기하기 - 찾은 감정에서 떠오르는 나의 경험 이야기 하기	40분
	지원하기	교류하기	
독립수행	이야기전개하기	<input type="checkbox"/> 감정과 어울리는 색을 매칭하고 경험한 바를 글로 쓰기	
정리	마무리	<input type="checkbox"/> 나의 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜를 확인한다	5분

3회기			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신의 이야기를 머릿속에 떠올리는 이미지를 시각화하여 자신의 내러티브를 인식한다.</li> <li>· 자신의 문제를 이야기하고 외재화하고 글로 표현할 수 있다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 쓰기도구, 8절 도화지, 색연필, 포스트 잇</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의 환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> 전 시간에 나눈 이야기 떠올리기	5 분
기억하기	문제의 외재화	<input type="checkbox"/> 인생나무 그리기 - 이야기 이미지를 머릿속에 떠올리며 시각화한다. - 그리기 전에 나무와 뿌리, 기둥, 나뭇잎, 가지, 과일이나 열매, 벌레 등을 그린다. <input type="checkbox"/> 그림을 그린 후 잘 꾸미거나 색칠한다. <input type="checkbox"/> 각 부분에 해당하는 사항을 적는다.	25 분
지원하기	인생나무 기법	<input type="checkbox"/> 인생나무를 그린 후 집단원에게 자신의 생명나무를 이야기 한다. <input type="checkbox"/> 집단원들은 상담자의 도움을 받으면서 자신의 느낀 점을 포스트 잇에 피드백 해준다. <input type="checkbox"/> 나의 문제의 영향력 평가	35 분
독립적 수행	이야기 전개하기	<input type="checkbox"/> 문제를 외재화 하는 글쓰기 - 자신이 벌레라고 생각하는 문제를 이야기하고 이를 중점으로 글쓰기 한다.	10 분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5 분

4회기			
❖ 목표 · 자신의 문제를 인식하고 외재화한다. · 자신과 문제를 분리하고 문제를 글로 표현할 수 있다. ❖ 자료 · 활동지, 쓰기 도구, 클레이, 포스트 잇			
단계	목표	내용	
기억하기	문제의 설정	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> 전시간 인생나무 그리기의 벌레 이야기하기	10분
기억하기	문제의 설정과 탐구 문제의 이름 명명하기	<input type="checkbox"/> 자신과 문제 분리하기 - 문제에 형상이 있다면 어떤 모습일까? 생각해본다. <input type="checkbox"/> 문제의 이름 명명하기 - 문제의 형상을 클레이를 만들고 꾸며서 이름을 붙인다. - 이름을 붙이기가 어려워 잘 찾지 못하면 집단원들이 의견을 내어 같이 생각해보고 그 중에서 자신이 선택하게 한다. <input type="checkbox"/> 나의 문제의 영향력 평가하기	55분
지원하기	자신과 문제 분리하기	<input type="checkbox"/> 나와 문제를 분리하는 경험하기 - 클레이로 만든 형상을 보여주며 돌아가면서 발표한다. 만든 형상을 다시 새롭게 제작한다. - 문제의 이름을 포스트잇에 적고 문제의 이름을 적은 포스트 잇을 몸에 붙이고 떼다한다. <input type="checkbox"/> 내적 대화하기: 서로의 모습을 옹호하거나 반대의견 내기	
독립적수행	문제를 나의 정체성 밖으로 떼어내기	<input type="checkbox"/> 제 3의 시선으로 나에 대해 글쓰기 - 나의 문제 외재화하기: 남이 보는 나, 보여주고 싶은 나, 숨기고 싶은 나에 대해 쓰기	10분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5분

5 회기			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신의 문제를 분리하고 문제의 영향력을 탐구하여 평가한다.</li> <li>· 자신의 문제를 글로 표현할 수 있다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 포스트잇, 쓰기 도구</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> <내러티브치료 이해하기> 읽기	5분
기억하기	문제의 영향력 탐색하기	<input type="checkbox"/> 문제의 외재화 - 주변사람들과 함께하는 일상과 문제상황을 이야기한다. <input type="checkbox"/> 문제의 영향력 탐구하기 - 활동지를 통해 나의 가족, 학교, 친구들간의 문제의 영향력을 알아본다.	30분
지원하기	나의 문제영향력 평가하기	<input type="checkbox"/> 문제의 영향력 평가하기 - 활동지를 이용하여 나의 문제의 영향력 평가하기 _____는 당신이 원하는 것인가요? _____는 좋은 일인가요? 나쁜 일인가요? _____가 나를 기쁘게 하나요 아니면 기분 나쁘게 하나요? _____가 나에게 얼마나 깊이 영향을 주었나요? _____가 가장 다루기 힘들때는 언제인가요? _____가 다루기 쉽거나 생각나지 않을 때는 언제인가요? <input type="checkbox"/> 문제가 문제이지 내가 문제인 것이 아님을 알아차리기 <input type="checkbox"/> 문제와 주변사람들과의 영향력에 대해 생각하기	30분
독립적 수행	주변 사람들의 영향력	<input type="checkbox"/> 나의 문제 영향력 평가하기를 통해 주변 사람들에게 느끼는 정서경험 글쓰기	10분
정리	마무리	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5분

6 회기			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 나 자신과 내 삶에 영향을 미치는 부분과 그렇지 않은 부분을 구분한다.</li> <li>· 나의 내러티브에서 예외 상황을 통하여 독특한 결과를 찾는다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 쓰기도구, 포스트잇</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> <내러티브치료 이해하기> 읽기	5분
기억하기	지배적 이야기의 문제 분리하기	<input type="checkbox"/> 문제 분리하기 및 영향력 파악하기 - 활동지 예시를 통한 문제 분리하기 연습하고 문제의 영향력 평가하기	10분
지원하기	예외 상황 찾기	<input type="checkbox"/> 지배적 이야기와는 다른 예외 상황 찾기 - 내 삶에 영향 미치는 부분과 그렇지 않은 부분을 구분하기 - 영향을 미치지 않는 부분 발견하기	45분
	의미의 재발견	<input type="checkbox"/> 예외적 상황을 찾고 의미 재발견을 위한 질문하기 - 활동지를 이용하여 새로운 이야기를 쓸 수 있도록 질문하기 - 질문하기에서 얻은 독특한 결과에 관심 갖기 <input type="checkbox"/> 새로운 이야기를 구성하는 길 열어주기 - 사건 밖의 이야기 채워 넣기 - 성공적인 사건 강조하기	
독립적 수행	독특한 결과를 스토리화 하기	<input type="checkbox"/> 독특한 결과를 경험한 글쓰기	15분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5분

7 회기			
<b>❖ 목표</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 독특한 결과를 통해 잘해낸 일과 나의 힘을 발휘 할 수 있었던 빛나는 순간을 찾는다.</li> <li>· 반짝이는 순간을 찾아 의미를 부여하고 나의 강점을 찾는다.</li> </ul>			
<b>❖ 자료</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 쓰기도구</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> <내러티브치료 이해하기> 읽기	5분
기억하기	반짝이는 순간 찾기	<input type="checkbox"/> 반짝이는 순간 찾기 -독특한 결과를 통해 지배적 이야기에 숨겨진 무시되거나 의미 없다고 생각한 순간을 이야기 한다. -이 순간에 일어난 일 이야기 한다. -그 사건에 나타난 상황에 이름을 붙인다. -그 행동과 관련된 가치나 바람은 무엇인지 말한다. -과거 비슷한 상황이 일어난 적은 언제인지 알아본다. -그 가치와 바람을 알아주었던 사람은 누가 있었는지 기억해 본다. <input type="checkbox"/> 문제의 영향력 평가하기	30분
지원하기	반짝이는 순간에 의미부여하기	<input type="checkbox"/> 빛나는 사건들과 독특한 결과를 경칭하고 강조하기 <input type="checkbox"/> 이를 통한 나의 강점은 무엇인지 알아보기	30분
독립적 수행	나의 힘 찾기	<input type="checkbox"/> 반짝이는 순간을 통한 나의 힘 찾기 - 잘 해낸 일을 통한 나의 힘을 찾아 글쓰기 한다.	10분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5분

8 회기			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 반짝이는 순간을 통한 나의 힘을 찾고 새로운 정체성을 강화한다.</li> <li>· 모험과 난관을 극복하는 자신의 삶을 이야기를 재구성한다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 쓰기도구, 생명의 연</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> <내러티브치료 이해하기> 읽기	5분
지원하기	새로운 정체성 강화	<input type="checkbox"/> 반짝이는 순간을 통한 나의 힘 찾고 강화하기 <input type="checkbox"/> 빛나는 사건들과 독특한 결과를 경청하고 강조하기 <input type="checkbox"/> 나의 버킷 리스트 작성하기 <input type="checkbox"/> 문제의 영향력 평가하기	30분
	자기 삶의 이야기 재구성	<input type="checkbox"/> 생명의 연 날리기 이야기 - 연을 날려본 경험 이야기하기 - 연을 날려 볼 때의 기분 이야기하기 - 모험과 난관을 헤쳐 나가는 것으로 은유 - 자신의 가치, 꿈과 희망 등을 연에 비유하기 - 용기를 주는 사람 등 자신이 선호하는 사람들과 함께 나누는 경험의 중요성 알기 - 강한 바람을 만났을 때의 어떻게 할 것인지 이야기하고 진솔과 재진솔의 과정 거치기	30분
독립적 수행	대안이야기	<input type="checkbox"/> 생명연을 통해 극복하는 자신의 이야기 쓰기	10분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5분

9 회기			
❖ 목표 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 주변 사람들에 의해 경험에 의미를 부여받고 나의 이야기를 더 풍부하게 한다.</li> <li>· 좋은 영향을 미친 사람들을 기억하고 고마운 회원으로 기억할 수 있다.</li> <li>· 사회문화적인 정체성이 자랄 수 있도록 공동협력한다.</li> </ul>			
❖ 자료 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동지, 쓰기도구, 모형 마이크</li> </ul>			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> <내러티브치료 이해하기> 읽기	5분
지원하기	대안적 이야기의 강화 재저작 대화하기	<input type="checkbox"/> 상대적 영향력 평가하기 <input type="checkbox"/> 재구성된 대안적 이야기와 정체성 - 다수의 사람들에 의해 경험에 의미부여하기 <input type="checkbox"/> 인터뷰하기: 친구들을 인터뷰하고 인터뷰 받기 - 자신의 삶을 다양하게 묘사해 줄 수 있는 구성원들과의 나눔을 통해 나의 이야기를 더 풍부하게 한다.	30분
	대안적 이야기의 사회적 구성 넓히기	<input type="checkbox"/> 청중의 중요성 - 자신의 삶에서 중요한 사람의 목소리 포함하기 - 그들의 삶에서 무시되어 졌던 부분에 보다 집중하기 <input type="checkbox"/> 삶의 회원을 재구성하기 - 활동지를 이용하여 좋은 영향을 미친 사람들을 기억하고 영광스러운 회원으로 기억하기	30분
독립적 수행	대안적 이야기쓰기	<input type="checkbox"/> 자신의 선호하는 정체성 이야기를 풍성하게 하고 글쓰기	10분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	5분

10 회기			
❖ 목표 · 스스로 문제를 정의하고 해결할 수 있도록 자신의 강점, 자아탄력성에 주목한다. · 나에 대한 편지쓰기를 통해 필요할 때 꺼내 볼 수 있도록 삶에 기여할 수 있도록 한다.			
❖ 자료 · 활동지, 쓰기도구, 포스트잇			
단계	목표	내용	
기억하기	주의환기	<input type="checkbox"/> 출석체크 <input type="checkbox"/> <내러티브치료 이해하기> 읽기	5분
지원하기	대안이야기 확장	<input type="checkbox"/> 대안이야기 확장하기 - 경험을 나누고 변화를 찾는다. <input type="checkbox"/> 미래의 나의 모습상상하기 <input type="checkbox"/> 돌려보고 인증 댓글 달기(진술) <input type="checkbox"/> 문제의 영향력에 대한 평가	30분
	대안적 이야기 알리고 칭찬하기	<input type="checkbox"/> 롤링페이퍼: 구성원들의 소감말하기(재진술)	25분
독립적 수행	대안적 이야기 이어가기	<input type="checkbox"/> 미래의 내가 그날에 현재에 나에게 편지쓰기	10분
정리	나의 평가	<input type="checkbox"/> 이번 회기에 대한 평가 <input type="checkbox"/> 다음 프로그램 일시와 날짜 확인	10분

사후검사			
<p>❖ 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 프로그램이 끝난 후에 대한 수료증 증서를 받고 미래를 응원한다.</li> <li>· 쓰기 신념과 삶의 만족도에 관련한 사후검사를 실시한다.</li> </ul> <p>❖ 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 쓰기 검사 및 심리측정 검사도구</li> </ul>			
단계	목표	내용	
도입	주의환기	<input type="checkbox"/> 프로그램 종결 알림 <input type="checkbox"/> 마지막 인사하기	5 분
지원 하기	종결안내	<input type="checkbox"/> 프로그램 종결 및 지연 안내 <input type="checkbox"/> 프로그램 종결 소감 나누기 - 종결 후 자신의 계획에 대해 이야기 나누고 서로 응원하기 <input type="checkbox"/> 수료증 수여	25 분
	사후검사	<input type="checkbox"/> 쓰기 검사 및 심리측정 - 사후검사 쓰기자기효능감, 주관적 안녕감, 암묵지능, 자아존중감 척도를 검사한다.	30 분
정리	마무리	<input type="checkbox"/> 인사하고 헤어지기 <input type="checkbox"/> 사진으로 기억하기 <input type="checkbox"/> 종결	20 분

## 서 약 서

본인은 집단 프로그램의 일반적인 진행 일정 등에 대하여 안내를 받았으며 다음과 같은 사항에 준수할 것을 서약합니다.

1. 결석 및 지각하지 않습니다.
2. 다른 집단원의 개인생활에 대해서는 비밀을 보장합니다.
3. 다른 집단원의 이야기를 귀 기울여 듣습니다.
4. 프로그램 전체과정에 적극적으로 동참합니다.
5. 과제를 성실하게 수행합니다.

이름: \_\_\_\_\_ (서명)

<활동지 2>

- ★ 내가 이 프로그램에 지원한 이유는 무엇인가요?
  
- ★ 내가 생각하는 글쓰기의 장점과 단점은 무엇인가요?
  
- ★ 나의 글쓰기 정도는 어느 정도인가요?
  
- ★ 내가 가진 능력 중 내 성공에 도움이 될만한 것은 무엇인가요?
  
- ★ 다른 사람들에게 어떤 말을 들었을 때 가장 기쁘나요?
  
- ★ 이 프로그램이 끝났을 때 내가 어떻게 달라져 있길 바라나요?

# 내 소개하기

별칭: \_\_\_\_\_



내가 잘할 수 있는 것



나의 장래희망은



나를 기쁘게 하는 것은?



나를 슬프게 하는 것은?



내가 가장 하기 싫은 일은?



내가 좋아 하는 일은?



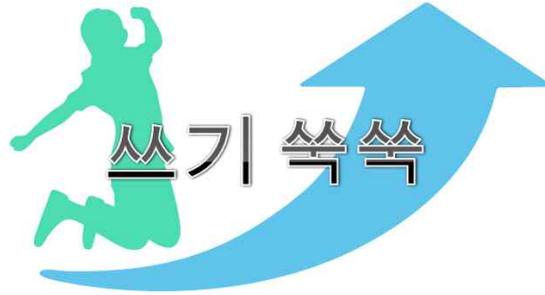
나의 영웅은?



나의 가장 큰 소망은?

<활동지 4>

자기조절전략 활용표

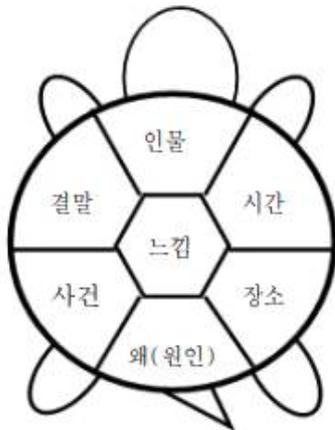


제목: \_\_\_\_\_

별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_

내 글에 어떤 이야기 구성요소가 들어 있나?



내가 쓴 글을 평가해보면?



( ) ( ) ( ) ( )



내 글을 읽고 나 자신에게 한 마디 하면?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<활동지 5>

자기조절전략 평가



별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일

※ 오늘의 쓰기를 평가하여 봅시다.

평가항목	자기평가				
	노력 요함	아쉬움	보통	잘함	매우 잘함
아이디어내기					
이야기를 연상하며 순서짓기					
경험 이야기하기					
누가·언제·어디서일까?					
무엇을·왜·어떻게 했을까?					
내느낌·내생각어뻤을까?					
다시 고쳐 써보기					
잘한 점					
더 좋아질 수 있는 점					

<활동지 6>

# 감정어휘 빙고게임



별칭: \_\_\_\_\_


<활동지 7>

제목: _____	
별칭: _____	날짜: _____ 월 _____ 일
<p>우리의 기본 감정은 (     ), (     ), (     ), (     ) 이 있습니다. 각각의 감정에 색깔을 칠해 봅시다.</p>	
1. 기쁨의 색깔은 (                    )입니다. 왜냐하면 _____	
2. 화의 색깔은 (                    )입니다. 왜냐하면 _____	
3. 슬픔의 색깔은 (                    )입니다. 왜냐하면 _____	
4. 두려움의 색깔은 (                    )입니다. 왜냐하면 _____	

<활동지 8>

제목: _____		날짜: _____
별칭: _____		월 _____ 일 _____
<p>※내가 기억하는 여러 감정의 경험을 이야기해 봅시다.</p> <p>내가 기억하는 (            )감정의 경험은 무엇인가요?</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>내가 기억하는 (            )감정의 경험은 무엇인가요?</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>내가 기억하는 (            )감정의 경험은 무엇인가요?</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>내가 기억하는 (            )감정의 경험은 무엇인가요?</p> <hr/> <hr/> <hr/>		

<활동지 9>

별칭: _____	제목: 	날짜: _____ 월 _____ 일
나의 인생나무에는 뿌리, 기둥, 잎, 가지, 꽃, 열매, 벌레 등이 있습니다.		
나에게 있어 (            )은 _____ 입니다. (왜) _____		
나에게 있어 (            )은 _____ 입니다. (왜) _____		
나에게 있어 (            )은 _____ 입니다. (왜) _____		
나에게 있어 (            )은 _____ 입니다. (왜) _____		
나에게 있어 (            )은 _____ 입니다. (왜) _____		
나에게 있어 (            )은 _____ 입니다. (왜) _____		

<활동지 10>

제목:	
별칭: _____	날짜: _____ 월 _____ 일
<p>나의 마음에 이름 붙이기 한다. 남의 보는 나, 드러내고 싶은 나, 숨기고 싶은 나에 대해 쓴다.</p> <p>나의 마음에 이름은? _____</p> <p>나의 문제의 이름은? _____</p> <p>남이 보는 나는 _____ 이다. (왜) _____</p> <p>드러내고 싶은 나는 _____ 이다. (왜) _____</p> <p>숨기고 싶은 나는 _____ 이다. (왜) _____</p>	

<활동지 11 >



### 문제 분리하기

날짜: \_\_\_\_\_



---

### 장발장 이야기

차가운 겨울밤 시골 성당의 신부님에게 경찰들이 부랑자 한 명을 붙잡아 성당 안으로 들어왔습니다. 그 부랑자는 너무 배가 고파 빵 한 조각을 훔치다 감옥에 들어갔습니다. 그는 4번의 탈옥 시도 끝에 19년의 감옥살이를 하게 된 장발장이었습니다. 전과자라서 아무 곳에서도 일할 수 없고 잠을 청할 수도 없었기 때문입니다. 미리엘 신부가 그 사정을 알고 하룻밤 숙식을 마련해주었던 것입니다. 그러나 앞으로 다가올 어려움과 욕심에 유혹을 이기지 못하고 어제 은촛대를 훔치고 도망갔었습니다.

경찰은 신부에게 “신부님, 이 남자가 성당의 은촛대를 가지고 있는 것이 수상합니다. 자기말로는 신부님이 선물한 것이라고 하는데 이런 말도 안되는 거짓말이 어디 있습니까?” 신부님은 당황하지 않고 “맞습니다. 제가 그에게 선물한 것입니다. 그런데 왜 촛대만 가져간 겁니까? 제가 은쟁반도 같이 드렸는데요.” 아무렇지도 않게 은쟁반까지 내주는 신부님의 모습에 경찰은 미심쩍은 얼굴로 그냥 돌아갔습니다.

경찰들이 사라지자 장발장은 바닥에 엎드려 울면서 신부님에게 잘못을 빌었습니다. 미리엘 신부는 은쟁반을 얹어주며 올바르게 살 것을 당부하였습니다. 장발장은 자신의 잘못을 깨닫고 감동하여 착한사람이 되기로 다짐합니다. 이후 사람들에게 헌신하고 봉사하는 삶을 살아가게 됩니다. 자신보다 타인을 더 존중하는 그의 태도는 사람들로 부터 인정받아 명예로운 시장의 자리에 오르고 재산도 모으게 되었습니다. <이하생략>

1. 장발장의 문제는 무엇일까요?
2. 장발장의 문제는 언제 찾아왔나요?
3. 장발장의 문제는 언제 힘이 약해졌나요?
4. 장발장은 무엇을 중요하게 여기는 사람이 되었나요?

☆ 문제가 문제이지 그 사람이 문제가 아니다.

문제 외재화하기

별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일



미운오리새끼

귀여운 오리로 태어난 다른 형제들과 달리 남달리 크고 불품없이 태어난 미운오리는 못생긴 외모 때문에 다른 이들에게 조롱당하고 형제들에게도 따돌림을 당하고 엄마에게도 외면당했다. 결국에 미운 오리는 집을 떠났고 계속 가다가 한 집을 발견하였다. 거기에 마음착한 할머니가 고양이와 닭을 키우고 있었다. 할머니는 미운오리가 불쌍해서 키웠는데 미운오리는 할머니 사랑을 독차지 하였다. 이에 샘이 난 고양이와 닭은 할머니가 안 계실 때마다 미운오리를 괴롭혔다. 결국 미운오리는 할머니 몰래 집을 나왔다. 미운오리가 할머니 집을 나온지 며칠이 지나고 미운오리는 큰 호숫가에 도착했다. 미운오리는 강가에 있는 아름다운 백조를 보고 자기도 백조였으면 얼마나 좋을까 생각했다. <이하생략>

1. 주변의 동물들은 미운오리새끼를 어떻게 대한다고 생각하나요?
2. 그런 태도로 대할 때 미운오리새끼는 어떤 마음이 들었을까요?
3. 이런 경우에 미운오리새끼는 어떤 행동을 하고 어떻게 살았을까요?
4. 어느 날, 자신의 달라진 모습을 본 미운오리새끼는 어떤 삶을 살게 되었나요?

☆ 문제가 결코 그 사람의 삶을 100% 차지하지 못한다.

<활동지 13>

제목:	
별칭: _____	날짜: _____ 월 _____ 일

문제의 영향력 평가하기

\_\_\_\_\_는 당신이 원하는 것인가요?

\_\_\_\_\_는 좋은 일인가요? 나쁜 일인가요?

\_\_\_\_\_가 나를 기쁘게 하나요 아니면 기분 나쁘게 하나요?

\_\_\_\_\_가 나에게 얼마나 깊이 영향을 주었나요?

\_\_\_\_\_가 가장 다루기 힘들때는 언제인가요?

\_\_\_\_\_가 다루기 쉽거나 생각나지 않을 때는 언제인가요?

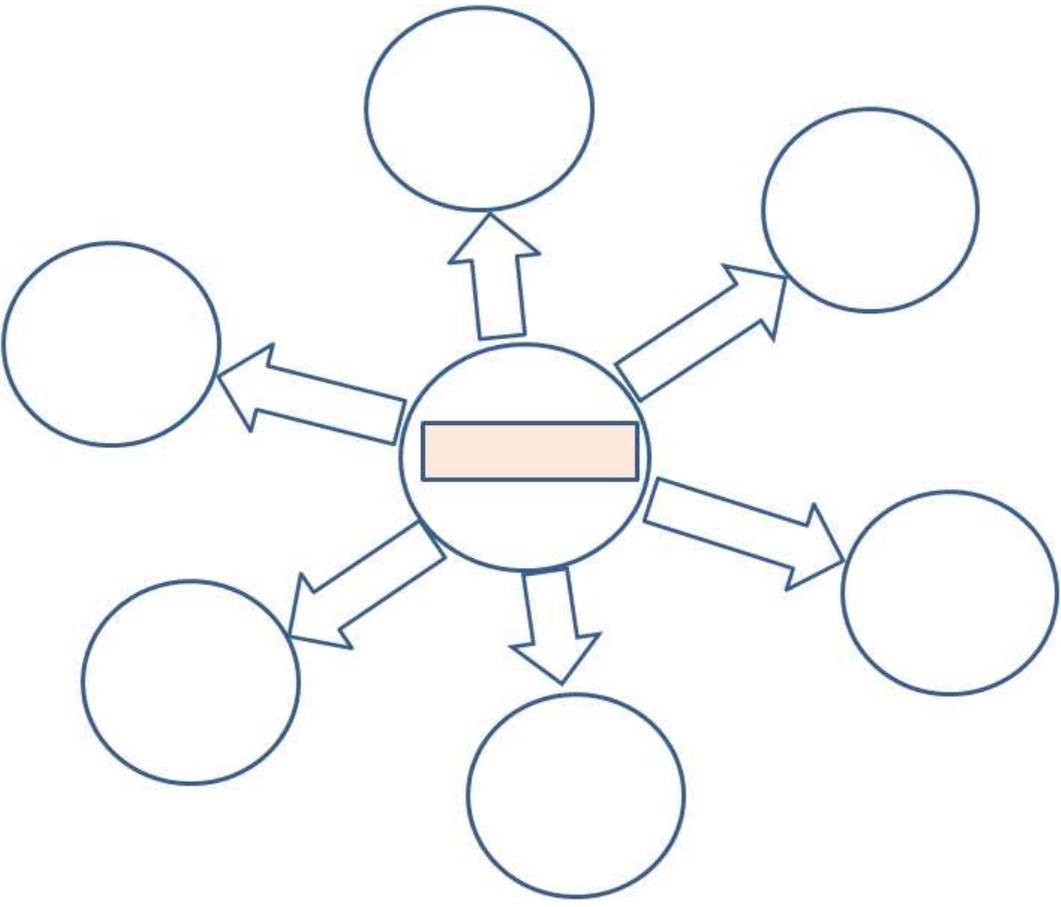
<활동지 14>

제목: \_\_\_\_\_

별칭: \_\_\_\_\_  날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일

---

\_\_\_\_\_가 나의 가족(부, 모, 형제, 자매...)에서, 학교(선생님, 수업시간, 점심시간...)에서 친구관계에서 그리고 자기 자신에게 어떤 영향을 주고 있나요? 생각해 보고 각각에 대해 써보세요.



<활동지 15>

독특한 결과 찾기

별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일

나에게 문제에 반대되는 행동을 한 순간

1. 언제인가요?
2. 어디에 있었나요?
3. 주변에 누가 있었나요?
4. 당시 나는 어떤 생각을 했나요?
5. 전에도 이런 적이 있었나요?
6. 그 일은 나에게 어떤 의미를 가지나요?
7. 문제에 반대되는 행동을 한 순간 일어난 숨겨진 나의 힘은 무엇인가요?
8. 그리고 깨달은 것이 있다면 무엇인가요?
9. 이 일에 대해 어떻게 이름 지을 수 있을까요?

<활동지 16>

빛나는 사건 찾기

별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일

나의 문제의 이름은 \_\_\_\_\_입니다.

\_\_\_\_\_가 나를 힘들게 할 때 나는 그것을 정지 시킨 적이 있었나요?

\_\_\_\_\_가 나에게 다가올 때 나는 평소와는 다르게 생각해 본적 있나요?

\_\_\_\_\_가 더 심각해질 때 적극적으로 거절하거나 막아본 적이 있나요?

\_\_\_\_\_가 더 심각해지는 것을 어떻게 막을 수 있었나요?

\_\_\_\_\_에 맞서서 당신이 원하는 것을 한 적이 있었나요?

\* 어떻게 그렇게 할 수 있었나요?

<활동지 17>



세균맨!  
난 니가 싫은게 아  
니야, 니가 나쁜짓  
만 하지 않는다면  
나는 너랑 친구가  
되고 싶어



나에게는 숨겨진 힘이 있어!

무슨 일이든 해결할 수 있을거야.

<활동지 18>

생명의 연 날리기

별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일



연을 잘 날리기 위해서는 바람을 잘 타야 하는데 바람을 읽을 줄 아는 기술과 그것을 잘 탈 줄 아는 기술이 필요합니다. 때로는 우리의 인생이 연과 같이 바람을 타고 위아래로 오르내리기도 하고 심한 강풍에 뒤집어지기도 하고 끈이 끊겨져 나갈 수 있습니다.

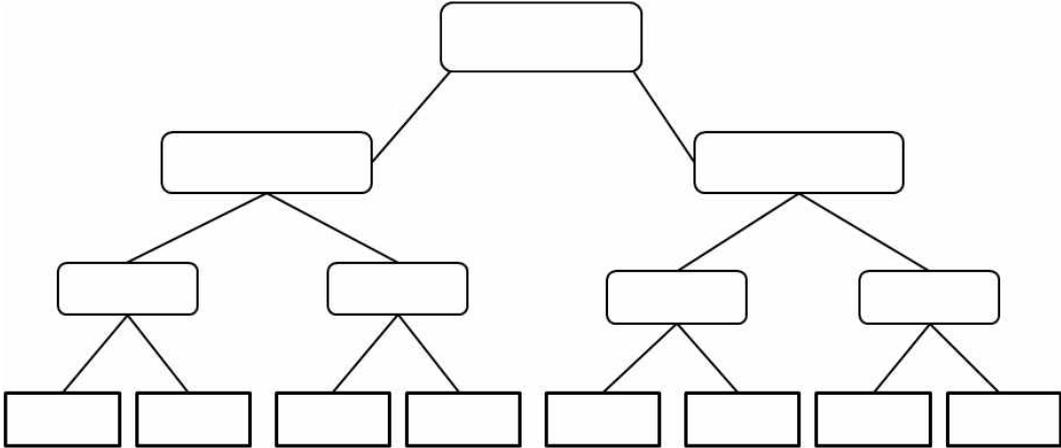
- 1) 연을 날리는 것은 어떤 기분인가요?
- 2) 나는 어떤 꿈과 희망을 가지고 있나요?
- 3) 내가 앞으로 살아가면서 강한 바람을 만난다면 어떤 바람일까요?
- 4) 나는 이 강한 바람을 어떻게 이겨 낼 수 있을까요?
- 5) 주변에 좋은 사람들이 있을까요? 누가 나에게 큰 힘이 되어줄까요?

<활동지 19>

새롭게 알게된 나의 삶에 소중한 사람은?

별칭: \_\_\_\_\_

날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일



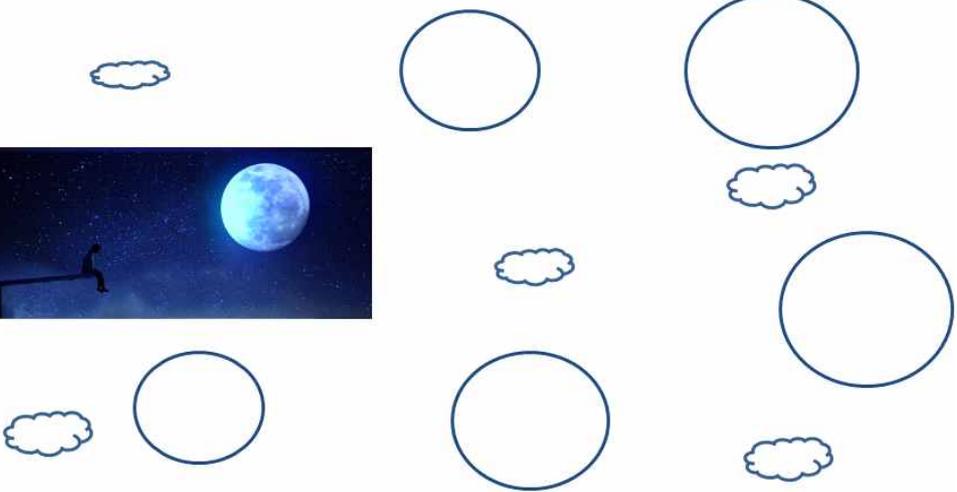
- 1) 내 주변에는 어떤 사람이 있나요?
- 2) 내 주변에 나에게 좋은 힘이 되어 주는 사람은 누구인가요? 어떤 일들을 해주었나요?
- 3) 새롭게 나에게 도움을 줄 수 있는 사람을 만난다면 어디서 만나고 싶은가요?
- 4) 그 사람은 어떤 사람인가요?
- 5) 그 사람과 어떤 기억을 남기고 싶은가요?
- 6) 나도 누군가에게 소중한 사람이 될 수 있을까요?

<활동지 20>

나의 미래는?

별칭: \_\_\_\_\_ 날짜: \_\_\_\_\_ 월 \_\_\_\_\_ 일 \_\_\_\_\_

---



- 1) 몇 년 뒤의 미래를 상상해 보았나요?
- 2) 미래의 나의 주변에는 어떤 사람들이 있나요?
- 3) 미래의 나는 무슨 일을 하고 있나요?
- 4) 지금의 문제가 그때는 해결되었나요? 해결되었다면 어떻게 해결 되었을까요?
- 5) 지금 꿈꾸던 것을 그때(미래)에는 이루었나요?
- 6) 미래에는 다른 사람들에게 어떤 사람으로 기억되고 싶나요?
- 7) 미래를 위해 지금의 나는 어떻게 살아가면 될까요?