



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](#)

석사학위논문

다문화 학생의 자기 주도 학습을
위한 쓰기 교재 설계 방안 연구
내용 보호 모형을 중심으로



한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 교 육 학 과

한 국 어 교 육 전 공

최 혜 성

석사학위논문
지도교수 김윤주

다문화 학생의 자기 주도 학습을 위한 쓰기 교재 설계 방안 연구

내용 보호 모형을 중심으로

A Study on the Design Method of Writing
Textbooks for Self-directed Learning of
Multicultural Students



HANSUNG
UNIVERSITY

2025년 6월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 교 육 학 과

한 국 어 교 육 전 공

최 혜 성

석사학위논문
지도교수 김윤주

다문화 학생의 자기 주도 학습을 위한 쓰기 교재 설계 방안 연구

내용 보호 모형을 중심으로

A Study on the Design Method of Writing
Textbooks for Self-directed Learning of
Multicultural Students

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2025년 6월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 교 육 학 과

한 국 어 교 육 전 공

최 혜 성

최혜성의 문학 석사학위 논문을 인준함

2025년 6월 일



심사위원장 노정은 (인)

심 사 위 원 이은희 (인)

심 사 위 원 김윤주 (인)

국 문 초 록

다문화 학생의 자기 주도 학습을 위한 쓰기 교재 설계 방안 연구

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 교 육 학 과
한 국 어 교 육 전 공
최 혜 성

본 연구는 중학교 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습 기반 한국어 쓰기 교재를 개발하기 위한 목적으로, 기존 한국어 쓰기 교육에서 내용 중심 교수법과 자기 주도 학습을 적용한 연구는 그 적용 범위나 학습자의 연령 측면에서 제한적이라는 한계에서 출발하였다. 이에 본 연구는 내용 중심 교수법 중에서도 내용 보호 모형에 주목하고, 이를 자기 주도 학습 이론과 접목하여 쓰기 교육에 적용하고자 하였다. 연구는 총 다섯 장으로 구성되며, 이론적 고찰과 현황 분석을 바탕으로 교재 개발 방안을 제시하였다. 먼저, 다문화 학생의 쓰기 능력에 대하여 고찰하고 그들에게 자기 주도 학습이 필요한 이유를 살펴보았으며 내용 중심 교수법 중에서도 내용 보호 모형을 중심으로 교재 설계의 이론적 토대를 마련하였다. 이후 실제 중학교 다문화 학생과의 인터뷰를 통해 학습자의 요구를 파악하고, 〈표준 한국어〉 교재의 쓰기 활동과 자기 주도 학습 요소를 분석하여 기존 교재의 한계를 도출하였다. 이를 바탕으로 학습자의 수준과 요구를 반영한 쓰기 중심 교재 설계 방안을 제시하였으며,

단원 구성과 활동 예시를 통해 구체적인 실현 방향을 탐색하였다.

본 연구는 중학교 다문화 학생을 위한 쓰기 교육의 방향을 제시함과 동시에 내용 보호 모형을 기반 교재의 실제 적용 가능성을 보여주려 하였으며, 아울러 자기 주도 학습 관점을 반영한 교재 개발을 통해 학습자의 주체적 학습 역량을 강화할 수 있는 방안을 제안하였다.

주요어: 다문화 학생, 한국어 쓰기 교육, 내용 중심 교수법, 내용 보호 모형, 자기 주도 학습, 교재 개발



목 차

I. 서 론	1
1.1 연구의 목적과 방법	1
1.2 선행연구 검토	5
II. 이론적 배경	10
2.1 다문화 학생의 쓰기 능력과 자기 주도 학습	10
2.2 내용 중심 교수법과 내용 보호 모형	16
2.3 쓰기 교재 개발과 쓰기 과제의 유형	22
III. 다문화 학생 대상 한국어 쓰기 교육 현황 분석	25
3.1 학습자 요구분석	25
3.2 한국어 교재 분석	28
3.3 분석 결과	51
IV. 내용 보호 모형 기반 자기 주도 학습 쓰기 교재 설계 방안	54
4.1 쓰기 교재 개발 방향 설정	54
4.2 단원 구성 및 주요 내용	56
4.3 쓰기 교재 설계의 실제	61
V. 결 론	73
참 고 문 헌	75
ABSTRACT	82

표 목 차

[표 2-1] 다문화 배경 학습자 유형별 상황 특성	10
[표 2-2] 자기 주도 학습의 구성 요인	14
[표 2-3] 내용 중심 교수법의 유형	17
[표 2-4] SIOP 모형의 단계와 구성 요소	18
[표 2-5] 쓰기 활동의 유형	23
[표 3-1] 학습자 인터뷰 문항	26
[표 3-2] 교재 분석 대상	29
[표 3-3] 쓰기 활동 유형 분석 틀	30
[표 3-4] 『표준 한국어』 분석 틀	31
[표 3-5] 기존 자기 주도 학습 요소 분석 틀	32
[표 3-6] 『표준 한국어 익힘책』 분석 틀	34
[표 3-7] 『표준 한국어』 교재 분석 방법	35
[표 3-8] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 구성	36
[표 3-9] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 쓰기 활동 유형 ..	36
[표 3-10] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 쓰기 활동 유형 비 율	40
[표 3-11] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 구성	41
[표 3-12] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 쓰기 활동 유형	41
[표 3-13] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 쓰기 활동 유형 비 율	43
[표 3-14] 『표준 한국어 익힘책』 교재 분석 방법	44
[표 3-15] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 구성	45
[표 3-16] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 자기 주도 학습 요소 분석	46
[표 3-17] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 구성	49
[표 3-18] 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 자기 주도 학습 요소 분석	50
[표 4-1] 교재 개발의 원리	56

[표 4-2] 자기 주도 학습을 위한 학습 도구 한국어 활동	56
[표 4-3] SIOP 모형에 기반한 쓰기 자기 주도 학습 교재 단원의 구성	58
[표 4-4] 쓰기 자기 주도 학습 교재의 자기 주도 학습 요소	60
[표 4-5] 2015 교육과정 과학 교과 내용 체계 및 성취기준	62
[표 4-6] 교육과정 기반 자기 주도 학습 교재 도입 설계	63
[표 4-7] 교과 내용 어휘 목록	65
[표 4-8] 교과 내용 어휘 위계화	67



그 립 목 차

[그림 3-1] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 쓰기 활동 분석 예 시	39
[그림 3-2] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 쓰기 활동 분석 예시	43
[그림 3-3] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 자기 주도 학습 요소 - 점검	47
[그림 3-4] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 자기 주도 학습 요소	48
[그림 4-1] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 도입 1	64
[그림 4-2] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 도입 2	68
[그림 4-3] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 전	68
[그림 4-4] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 1	69
[그림 4-5] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 2	70
[그림 4-6] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 3	71
[그림 4-7] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 후	72

I. 서론

1.1 연구의 목적과 방법

현대 사회는 국제화와 세계화의 흐름 속에서 급격한 변화를 겪고 있다. 특히 인구 이동의 증가는 한국 사회에서도 중요한 사회 현상으로 자리 잡았다. 한국으로 이주하는 외국인의 수도 꾸준히 증가해 왔으며 어느덧 우리나라 다문화의 역사는 이미 30년을 넘어가며 한 세대를 거쳐왔다고 할 수 있다. 1990년대 이후 결혼이민자와 이주근로자의 증가부터 시작해 다양한 인적교류 등으로 국내 체류 외국인의 수는 현재 250만 명에 다다르기까지 했다¹⁾. 국내 체류 외국인의 증가에 따라 국내 다문화가정의 수 또한 꾸준히 증가하게 되면서 한국은 빠른 속도로 다문화 사회로 진입하게 되었다. ‘다문화’가 주요 화두로 대두되면서 이에 관한 연구 또한 활발히 이루어졌는데, 한국어 교육은 2000년대 초반까지는 결혼이민자나 이주근로자 등 다문화가정 내 성인에게 집중되어 민간 중심으로 이루어지기만 했다. 그러나 이후 점차 다문화가정에서 자녀가 태어나 학령기에 도달하게 되면서 한국어 교육의 주 대상이 점차 다문화가정 자녀에게로 이동하였다. 특히 최근에는 저출산으로 인해 국내 학령기 청소년의 숫자는 감소하는 반면 이주 배경을 가지고 있는 학령기 청소년은 증가하게 되면서 일반 학교의 교육 환경에도 변화가 일어나기 시작하였다.

한국교육개발원에 따르면 국내 다문화 학생의 수는 지속적으로 증가해 왔다. 특히, 2024년 기준 다문화 학생 수는 19만 3,814명으로 2012년 4만 6,954명에서 꾸준히 증가하고 있다. 전체 학생 수 대비 다문화 학생 수는 약 3.5%에 달하며 이는 10년 전과 비교하였을 때 약 3배 증가한 수치라고 볼 수 있다. 2022년을 기준으로 전체 다문화 학생 중 약 89.7%는 초등학교와 중학교에 재학 중이며 이에 따른 교육 현안이나 정책 방안이 강구되어 왔다 (윤현희, 2023). 교육부는 <다문화 학생 교육 선진화 방안>의 발표, <한국어

1) 출입국·외국인정책 통계연보에 따르면 2023년 기준 체류 외국인의 수는 2,507,584명이며, 2022년 국내 체류외국인이 2,245,912명, 2021년에는 1,956,781명으로 매년 30만 명에 달하는 수가 증가하고 있음을 알 수 있다.

교육과정〉 고시, 『표준 한국어』 교재의 개발 및 보급 등 다문화 학생을 위한 다양한 연구와 정책적 지원을 지속해왔다. 그럼에도 다문화 학생 중에서도 학령기 이전 아동의 수가 감소하고 중·고등학생 및 후기 청소년 인구의 증가를 예견하고 있는 가운데 지금까지의 정책이 저연령을 대상으로 하고 있어 이들을 위한 정책이 미흡하다는 지적도 나오고 있다. 과거에는 초등학교 단계의 다문화 학생 비율이 압도적으로 높았던 반면, 최근에는 중학생과 고등학생의 증가율이 상대적으로 두드러진다. 한국교육개발원의 학교급별 다문화 학생 수 현황을 살펴보면 2012년에는 초등학교는 71.8%, 중학교 20.5%, 고등학교 7.2%로 나타났던 것에 반해 2024년에는 초등학교가 60.6%, 중학교 24.7%, 고등학교 14.2%로, 전체 다문화 학생 중 초등학교에 재학 중인 학생의 비율은 감소했지만 중·고등학교에 재학 중인 학생의 비율은 늘었다는 것을 알 수 있다. 이러한 변화는 교육 현장에서 다문화 학생을 효과적으로 지원해야 할 필요성을 강조한다고 볼 수 있다. 특히, 다문화 학생이 언어나 문화적 측면에서 적응할 수 있도록 돕는 것은 이들의 학업성취와 사회적 통합과 긴밀하게 연결된 필수적인 과제이다.

다문화 학생을 대상으로 한 다수의 연구에서는 미숙한 한국어 사용 능력으로 인해 이들의 학교생활뿐만 아니라 학업성취에서 문제가 나타나고 있다는 보고는 지속적으로 이루어져 왔기에 그 중요성은 더욱 크게 나타난다. 이혜지(2013)는 다문화 학생들이 연령과 학업 수준에 맞지 않는 학급에 배치되는 사례가 빈번하며 한국어 의사소통 능력 부족으로 인해 학습에 어려움을 겪고 있다고 지적하였다. 또, 신명희(2017)에서는 이들의 부족한 한국어 능력이 열등감과 불안감, 불완전 자아관의 확대와 같은 문제로 이어질 수 있다고 지적하여 문제의 심각성을 확인한 바 있다. 교육인적자원부에서 실시한 다문화가정 자녀 교육 실태 조사에 따르면 다문화 학생들은 일상생활에서는 어려움을 겪지 않은 데에 반해 학습 상황에서 어려움을 겪는 경우가 많다(노정은, 2010). 이는 일상생활에 필요한 한국어는 빠르게 학습하는 것과 달리 학습 목적의 한국어는 교육받지 못했기 때문으로 본다(홍승희, 2011). 김미숙(2022)에서도 이들은 가정이나 학교에서 의사소통 문제는 비교적 빠르게 해결하나 교과와 관련된 학습 시간이 일반 학생과 비교했을 때 부족하다는 점

을 지적하기도 하였다. 특히 학습자의 연령이 높아질수록 학업성취가 더욱 크게 감소하는 것으로 나타나(연은모, 최효식, 2020; 2022) 그 중요성은 더욱 도드라진다.

이처럼 다문화 학생들의 언어 장벽으로 인한 학습 부진 및 학교 적응 문제가 빈번히 제기됨에 따라 다문화 학생을 대상으로 한국어 사용 능력과 관련한 연구가 다수 진행되었으나 여전히 그 대상이 초기 청소년에 집중되어 있다는 문제점이 여전히 남아 있다(주월랑, 2021). 실제 연구 동향을 살펴보면 한국어 교육에서 초등학생 대상 연구는 전체 연구의 6할을 차지할 정도이지만, 중·고등학생 대상 연구는 그에 절반 정도 되는 비교적 낮은 수치를 보였다(김윤주, 2017). 학습 상황에서 발생하는 언어 문제는 교과 학습에서의 어려움은 물론 진로 고민으로도 이어질 수 있는데(정서운, 2022), 이는 다문화 학생들이 한국 사회의 구성원으로서 성장하는 데 있어 부정적 영향을 미치게 된다. 이처럼 다문화 학생의 학업 지원은 학업성취뿐만 아니라 사회 적응에도 결정적인 역할을 하기 때문에 이러한 문제를 해결하는 것은 중요하다.

이때 다문화 학생들이 교과 학습에 원활하게 참여할 수 있도록 학습 한국어 능력을 향상시키는 교육적 지원을 통해 문제를 어느 정도 해소할 수 있다. 원진숙(2012)은 다문화 학생을 위한 한국어 교육이 단순한 일상 의사소통 능력뿐만 아니라 학습을 위한 언어 능력을 함께 함양하는 것이 중요하다고 강조하였다. 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력을 병행하여 증진시키는 것을 통해 원적 학습을 따라갈 수 있어야 한다는 것이다.

이러한 목적을 반영하여 개발된 표준 한국어 교재를 활용하여 다문화 학생들을 대상으로 하는 한국어 교육은 여전히 진행되고 있다. 그러나 제한된 수업 시간 내에 생활 한국어와 학습 한국어 능력을 동시에 향상시키는 것은 현실적으로 어려운 문제이며, 이러한 한계를 극복하기 위해서는 보다 체계적인 언어 습득 전략이 필요하다. 단순히 의사소통 능력을 개선하는 것을 넘어 학생들이 스스로 학습에 흥미를 느끼며 지속적으로 한국어 능력을 발전시킬 수 있도록 돕는 환경이 그에 대한 해답이 될 수 있다.

위와 같은 맥락에서 자기 주도 학습 교재의 도입은 매우 효과적인 학습 지원 방안이라고 할 수 있다. 자기 주도 학습은 학습 상황에서 적극적으로 과

제를 수행하고 문제를 해결하게 하는 것은 물론, 학업성취까지도 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인이기 때문에(Moore & Appyuthasamy, 2003; 이주영, 권기한, 2022) 다문화 학생의 한국어 학습의 지원과 동시에 자기 주도 학습 능력을 키우는 것은 매우 중요해 보인다.

이에 본 연구에서는 내용 보호 모형을 활용한 한국어 자기 주도 학습 쓰기 교재를 설계하여 다문화 학생들이 주도적으로 한국어 쓰기 능력을 향상시키는 것은 물론, 교과서 기반 교재로 원적 학급에서의 학습 부진을 방어하는 방안을 모색하고자 한다.

내용 보호 모형을 활용한 다문화 학생 대상의 한국어 쓰기 자기 주도 학습 교재를 설계하기 위해서 연구는 다음과 같이 진행한다. 가장 먼저 1장에서는 연구의 필요성과 목적을 밝히고 연구의 방향을 설정한다. 더불어 관련 선행연구를 검토하여 본 연구가 기존 연구와 차별화되는 지점을 도출하고 연구의 필요성과 의의를 제시한다. 2장에서는 다문화 학생의 한국어 능력, 특히 쓰기에서의 문제를 지적하며 자기 주도 학습의 필요성을 정리하고 본 연구의 이론적 틀이 되는 내용 보호 모형의 개념과 예시를 고찰한다. 또한, 쓰기 교재 개발과 쓰기 과제 유형에 대한 이론을 정리함으로써 후속 장의 분석과 설계에 필요한 이론적 기반을 마련한다. 다음으로 3장에서는 현재 한국어 쓰기 교육의 실태를 분석하기 위해 두 가지 방법을 병행한다. 먼저, 실제 다문화 학생과의 인터뷰를 통해 학습자의 경험과 요구를 수집하고 이를 바탕으로 현장 중심의 요구를 파악한다. 다음으로 <표준 한국어> 본교재와 익힘책의 쓰기 활동 및 자기 주도 학습 요소를 분석하여 현재 교재의 구성과 활용상의 문제점을 도출한다. 이후 4장에서는 앞선 분석 결과를 바탕으로 다문화 학생의 학습 특성과 요구를 반영한 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재의 설계 방안을 제시한다. 이 장에서는 교재 개발의 방향을 설정하고 단원의 구성과 주요 활동 내용을 정리하며, 실제 설계 예시를 통해 구체적인 교재 구성 방식을 제안한다. 마지막으로 5장에서는 연구의 전체 내용을 요약하고 주요 결과를 정리한 뒤, 본 연구의 한계와 향후 연구 과제를 제안함으로써 후속 연구를 위한 기초 자료를 제공하고자 한다.

1.2 선행연구 검토

본 연구는 다문화 학생의 학업성취 향상을 위하여 한국어 쓰기 능력 향상을 목표로 하는 교과 내용 기반의 자기 주도 학습 교재를 개발하는 것을 목적으로 한다. 효과적인 교재 개발을 위해서는 기존 연구 성과와 한계를 파악할 필요가 있는데, 이를 위해서는 먼저 다문화 학생을 대상으로 한 한국어 교육 연구, 특히 쓰기 교육에 초점을 맞춘 연구를 중심으로 살펴보아야 한다. 나아가 교재에서 교과 내용을 효과적으로 다루기 위해서는 내용 중심 교수법, 그중에서도 내용 보호 모형에 관한 연구 역시 분석하여 기존 연구의 성과와 한계를 바탕으로 본 연구의 필요성과 의의를 확인해야 한다. 마지막으로 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습에 관한 연구를 살펴봄에 다문화 학생 대상의 자기 주도 학습 연구의 현황을 알아보고 그 한계를 확인한다.

다문화 학생을 대상으로 하는 한국어 교육에 관한 연구는 한국어 교육 정책과 함께 오랜 시간 논의되어 왔는데, 정서운(2022)은 그러한 다문화 학생 대상의 한국어 교육 정책사를 정리하였다. 우선 다문화가정 자녀의 교육 소외 현상을 해결하기 위해 2006년에는 교육부의 <다문화가정 자녀 교육지원 대책>을 발표하였다. 이를 바탕으로 한국어 교육 및 학습 지원 사업이 본격적으로 시작되었으며, 이듬해인 2007년에는 재한외국인처우기본법이 제정되면서 결혼이민자 자녀의 교육 지원에 관해서도 법적 기반이 마련되었다. 2008년에는 다문화가족지원법이 제정되며 여성가족부에서는 5년마다 다문화가족 지원정책 기본계획을 수립하게 하면서 각종 교육 및 지원 서비스를 제공하기 시작하였으며, 같은 해 출입국관리법 제정에 따라 사회통합프로그램 제도가 법정화되기도 하였다. 2012년에는 교육부가 한국어교육과정(KSL)을 도입하여 한국어 교수학습을 지원하기 시작했으며, 이후 <한국어교육과정(KSL)>이 고시되며 이를 기점으로 한국어 교육 분야에서 다문화 학생에 관한 연구가 증가하여(김윤주, 2017) 교육 현장의 실질적인 변화를 이루었다. 이어 2013년에는 『표준 한국어』 교재 개발로 다문화 학생을 위한 전용 한국어 교재가 마련되는 성과도 이루었다. 이처럼 다문화 학생을 위한 한국어 교육 연구가 정책과 함께 발전해 왔으나, 다양한 교육 정책에도 불구하고 한국어 교육 지원

정책의 미흡함이 지적되기도 하였다. 이경상 외(2018)에서는 다문화 학생을 대상으로 하는 주요 지원 사업 및 지원 정책 중 한국어 교육 영역의 문제점을 지적하였는데, 한국어 학습 수준 차이를 고려하여 수준별 분반을 운영하고 연령대에 맞는 수업 교재를 활용해야 하는 등 해결책을 제시하기도 하였다. 박혜숙(2014) 역시 마찬가지로 다문화 학생 대상 제2 언어 교육에 관해 독일과의 사례를 비교하면서 다문화 학생 대상의 한국어 교육은 학습자의 상황과 능력에 따라 나누어져야 한다고도 강조하였다. 강미애(2024)는 다문화 학생의 배경을 고려하지 않은 한국어 교육의 문제점을 해결하기 위하여 공교육에 진입하기 전에 한국어 사전교육을 진행할 것을 제안하기도 하였다.

다문화 학생을 대상으로 하는 한국어 쓰기 교육 연구 또한 오랜 시간 이루어져 왔다. 김세림 외(2021)에서는 다문화 학생을 대상으로 2005년부터 2020년까지의 한국어 쓰기 교육의 연구 동향을 살펴본 바 있는데, 연구의 양적 증가는 물론이거니와 교수-학습 방안이나 교재 개발 방안, 한국어 능력 측정 도구 개발 방안 등 다문화 학생 대상의 쓰기 교육 연구가 다양한 방향에서 증가하고 있음을 확인하였다. 그러나 이러한 연구가 대부분 초등학생을 중심으로 하고 있다는 문제점이 지적되기도 하였다.

실제 다문화 학생 대상 쓰기 교육 연구에 대해 살펴보면 홍승희(2011), 차은효(2015), 김지혜(2017), 박미나(2019), 김미숙(2022), 최은지 외(2014), 정연균(2023), 노정은(2010)과 같은 연구가 존재한다. 홍승희(2011)은 초등학교 다문화 학생을 대상으로 한국어 쓰기 교육 연구를 진행하였는데, 연구에서 초급 단계 쓰기 교육의 목표와 내용, 활동 유형을 제시하여 한국어 능력이 고르게 향상될 수 있도록 하였다. 차은효(2015)는 중도입국 청소년을 대상으로 설문조사를 활용하여 한국어 표현 교육 연구 방안을 연구하였으며 이를 통해 이들을 위한 한국어 표현 교육의 중요성을 환기하였다. 김지혜(2017)는 초등학교 다문화 학생을 대상으로 동화를 활용한 한국어 읽기 및 쓰기를 통합하여 교육하는 방안에 관하여 연구하였다. 또, 박미나(2019)는 언어적 특성을 토대로 독서감상문 쓰기 교육 방안을 제시하는 연구를 진행함으로써 초등학교 다문화가정 학생의 쓰기 능력을 향상할 방안을 제시하기도 하였다. 김미숙(2022) 또한 중도입국 청소년을 대상으로 문화 감응 교수법을 활용한 한국어

쓰기 교육에 관하여 연구하였는데, 문화 감응 교수법을 활용한 쓰기 교수-학습 매뉴얼과 교사 지도서 예시 등을 제시하여 교사들이 수업에서 활용할 수 있게 교수안을 준비했다는 데에 의의가 있다. 나아가 최은지 외(2014)와 정연균(2023)에서는 이론적 설계에만 그치지 않고 다문화 학생 대상 연구와 함께 실제 수업 시연까지 나아갔다. 최은지 외(2014)에서는 KSL 아동 학습자를 대상으로 상호적 쓰기 교육 방안을 제시한 바 있는데, 상호적 쓰기 수업을 통해 담화적 능력을 향상시킬 수 있도록 함은 물론이거니와 쓰기에 대한 긍정적 인식을 심어주고 주도적으로 글쓰기를 수행하는 데까지 도움을 주기도 하였다. 정연균(2023)에서는 중·고등학교 학령기의 이주 배경 청소년 학습자를 대상으로 한국어 쓰기 교재의 개선 방안에 관해 연구하였다. 마지막으로 노정은(2010)은 중학교 1학년 다문화 학생을 대상으로 쓰기 능력을 향상하기 위한 자기 주도용 학습 교재를 개발하는 연구를 진행한 바 있는데, 교과서보다 쉬운 수준의 교재로 학습에 도움을 줄 수 있었다.

이 연구들은 쓰기 교육의 목표와 내용, 활동을 제시하고, 동화와 같은 특정 장르를 중심으로 읽기와 통합한 쓰기 교육 방안을 제시하거나 독서감상문과 같이 구체적인 상황에서의 쓰기 교수 방안을 제시하기도 하였다. 또한, 교사가 실질적으로 활용할 수 있는 교수-학습 매뉴얼과 교사 지도서 예시를 제시하기도 하여 쓰기 수업을 구성하는 데에 도움을 주기도 하였다. 아울러 실제 수업 시연을 활용하여 다문화 학생의 쓰기 능력을 향상하는 데에 실질적인 효과를 확인하려는 노력이 있었으며, 나아가 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습 교재의 개발까지 고안하며 다문화 학생의 쓰기 능력 향상과 더불어 자기 주도 학습 능력을 기르게 하는 방안을 모색했다는 점에서 큰 의의가 있다.

쓰기 교육뿐만 아니라 다문화 학생을 대상으로 내용 중심 교수법을 활용한 연구도 다수 이루어져 왔다. 대표적으로 진제희(2005), 김윤주(2017, 2018, 2019)와 김정연(2022), 신선한(2022)과 같은 연구를 들 수 있는데, 대부분의 연구에서는 다문화 학생이 원적 학급에서 어려움을 겪는 것을 인정하며 이를 해결하기 위한 방안을 제시하였다. 진제희(2005)는 고급 수준의 재미 교포 학습자를 대상으로 내용 중심 교수법을 적용한 한국어 교육 방안을 연

구하며 한국어 교육에서 학습자의 요구를 반영한 주제 선정과 의미 중심 언어 사용을 강조하는 교수 설계가 필요함을 시사하였다. 김윤주(2017)에서는 다문화 배경 학생을 위한 사회과 교과에 기반을 두고 학습 한국어를 학습할 수 있도록 내용 중심 모형을 적용한 교육 프로그램 설계 방안에 관하여 연구하였다. 또, 김윤주(2018)와 김정연(2022)과 같이 여성 결혼이민자를 대상으로 하는 전래동화를 활용한 읽기 교육에 관한 연구도 진행되었는데, 이를 통해 내용 중심 교수법을 토대로 한국어 문화교육의 실천적 방향을 제시하였다. 신선한(2019)은 중학교 중도입국 학생을 대상으로 내용 중심 교수법을 활용한 한국어 교수-학습 방안을 연구하며 중학교 1학년 국어 교과를 중심으로 학습 한국어 능력을 신장시키는 방안을 제시하였다. 중도입국 청소년이 공교육에 진입하는 과정에서 언어적 어려움을 겪고 있으며, 이들의 원활한 학습과 사회 적응을 위해 내용 중심 교수법을 활용한 한국어 교육이 필요하다고 보았다. 중학교 1학년 국어 교과 내용을 반영한 교수-학습 방안을 구성하였으며, 이를 통해 학습 한국어 능력과 교과 학습 성취도를 동시에 향상시키고 정서적 안정감을 제공하는 교육 환경을 조성하고자 하였다. 마지막으로 김윤주(2019)는 내용 중심 교수법을 활용하여 다문화 배경 학생을 위한 KSL 학습 한국어 교육 프로그램의 설계 방안을 논의하였다. 특히 중학교 과학 교과를 사례로 하여 학습 한국어 교육과 교과 내용을 통합하는 방안을 탐색하여 학습 한국어 교육을 통해 다문화 학생의 학업중단율을 낮출 수 있는 교수 설계의 중요성을 강조하였다. 이처럼 내용 중심 교수법은 국어와 사회, 과학 등 다양한 교과를 기반으로 사용되며 다문화 학생이 내용 지식을 쌓고 독해력과 사고력을 향상시키고 정의적 영역에서도 긍정적 효과를 나타냈다. 다만 내용 중심 교수법 중 특별히 내용 보호 모형을 활용한 다문화 학생 대상 연구는 찾기 어려웠다. 오히려 내용 보호 모형을 활용한 연구는 유학생과 같은 학문 목적 학습자나 고급 학습자를 대상으로 한 전공 수업과 관련한 경우가 많았다(김지영, 2007; 이수정, 2019; 강민석, 정미경, 2025). 그럼에도 여전히 내용 보호 모형을 활용하는 동시에 다문화 학생을 대상으로 한 연구도 있었는데, 김소영(2014)은 초등학교 사회 교과를 중심으로 학습 한국어 교육 프로그램 방안을 제시하였으며, 송미혜(2017)은 중도입국 청소년을 대상으로 중학교

과학 교과를 중심으로 교재 개발 방안을 제시하였다.

마지막으로 다문화 학생 대상의 자기 주도 학습에 관련한 연구로 앞서 언급한 노정은(2010) 외에도 민경아(2017), 박지연(2017)의 연구도 있다. 민경아(2017)는 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습 기반 어휘 학습 방안을 개발하고자 하였으며 박지연(2017)은 초등학교 다문화 학생을 대상으로 한 표준 한국어 익힘책을 분석한 뒤 이를 바탕으로 자기주도학습 요소를 포함한 익힘책 재구성 방안을 제시하였다.

지금까지 다문화 학생을 위한 한국어 교육은 지속적으로 논의되며 발전해 왔다. 그러나 한국어 교육의 초점이 여전히 초등학교 다문화 학생에게 맞춰져 있다는 점, 내용 보호 모형을 포함한 내용 중심 교수법이나 자기 주도 학습과 관련한 연구의 경우 대상의 연령이나 학습 방법에 있어 제한적이라는 점이 아쉬움으로 남는다. 특히 초등학생 이후의 다문화 학생을 대상으로 하는 내용 중심 교수법, 그중에서도 내용 보호 모형 기반의 자기 주도 학습 교재를 개발하고자 하는 시도는 거의 이루어지지 않았다.

따라서 본 연구는 기존 연구의 한계를 보완하고 다문화 학생의 쓰기 능력 향상 및 자기 주도 학습 능력 발달을 위해 중학교 다문화 학생을 대상으로 쓰기에 집중하여 내용 보호 모형에 기반한 자기 주도 학습 교재를 설계하여 중학교 학령기 다문화 학생이 지속적으로 자발적인 학습이 가능하도록 한국어 학습 방안을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 다문화 학생의 쓰기 능력과 자기 주도 학습

‘다문화 학생’은 교육부에서 제시한 정책용어로, “6세에서 17세 사이의 다문화가족 국내출생자녀와 다문화가족 중도입국자녀, 외국인가정 자녀”를 범주로 하고 있다. 전은주(2012)에서는 다문화 학생의 유형별 상황 특성을 정리하였으며 내용은 다음 [표 2-1]와 같다.

[표 2-1] 다문화 배경 학습자 유형별 상황 특성(전은주, 2012:57)

		한국어 지위	일상 한국어 의사소통 능력	학습 한국어 의사소통 능력	입학 시기
국제 결혼 가정 자녀	국내 출생 자녀	모국어	생활에 문제없음	학습 한국어 능력 부족	초등학교 입학부터
	중도 입국 자녀	제2 언어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
이주근로자 자녀, 유학생 자녀, 기타 외국인 자녀		제2언어 혹은 외국어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
새터민 자녀		모국어	일상적 의사소통 중 일부 어려움	학습에 필요한 한국어 능력	입국 이후

			부족 학습에 필요한 한국어 능력 부족	
귀국자 자녀	모국어	일상적 의사소통에 문제없음		귀국 이후

다문화 학생들은 하나의 범주로 묶이면서도 한국어 의사소통 능력, 입학 시기, 학교 학습을 위한 한국어 능력 수준에서 나타나는 그 차이가 천차만별이다. 국내에서 출생한 국제결혼 가정의 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀는 기본적인 일상 대화에는 큰 어려움이 없는 것과 달리 중도입국 국제결혼 자녀나 이주 근로자의 자녀는 한국어를 거의 구사하지 못한 상태로 학교에 입학하는 경우가 많다. 이들은 입국과 동시에 학교에 진학하게 되면서 한국어로 진행되는 수업을 이해하는 데 상당한 어려움을 겪는다. 반면, 국내출생 국제결혼 자녀와 귀국자 자녀는 기본적인 의사소통에는 문제가 없으나 학습을 위한 언어 능력이 부족하여 추가적인 교육적 지원이 필요하다. 새터민 자녀의 경우, 탈북 후 한국 사회에 정착하는 과정에서 사회·문화적 배경이 달라 일상적인 의사소통에서 어려움을 겪을 수 있으며 학습을 위한 한국어 능력도 충분하지 않은 경우가 많다. 더불어 어머니가 탈북 후 제3국에서 거주하다가 한국으로 입국한 새터민 자녀는 한국어를 거의 사용해 본 경험이 없어 한국어가 제2 언어로 작용하는 사례 또한 존재한다.

앞선 내용과 같이 다문화 학생에게는 학습자 유형에 따라 한국어 의사소통 역량의 수준이나 한국어가 모국어 혹은 제2 언어로서 갖는 위상 등에는 상당한 편차가 존재한다. 그러나 이들이 공통적으로 학교 교육 현장에서 겪는 학습상의 어려움이 존재하는 것은 분명하다. 특히, 다문화 학생들은 가정환경의 특수성으로 인해 학업 수행에 어려움을 겪는 경우가 많으며, 특히 비다문화 학생들과 비교했을 때 한국어 능력과 학습에 필요한 배경지식이 부족한 경향이 있어(원진숙, 2014) 다문화 학생의 한국어 능력은 비(非)다문화 학생과 비교했을 때 전반적으로 낮은 경향을 보이곤 한다. 또한, 가정 내에서 학습 지원을 받기 어려운 경우가 많고, 학교에서 제공되는 한국어 교육도 충분하지 않아 학업성취에 한계를 겪는 사례도 보고되고 있다(이정우, 2013). 다

만, 한국어 능력이 모든 영역에서 동일한 수준으로 지체되는 것은 아니다. 다문화 학생들은 한국에서 생활한 지 일정 시간이 지나면 기본적인 의사소통에는 큰 어려움을 느끼지 않지만, 복잡한 어휘의 의미를 이해하거나 문맥과 행간의 의미를 파악하는 데 어려움을 겪는 경우가 많다(노정은, 2010). 일상적인 의사소통에서는 비다문화 학생과 비교적 유사한 수준을 보이지만, 학업에 필요한 한국어 영역에서는 유년기에서부터 차이를 보이며 학년이 올라갈수록 격차가 심화되기도 한다는 것이다(최준수, 2022). 특히 문어 기반의 학습 활동, 그중에서도 주로 쓰기에서 이러한 어려움이 두드러진다. 달리 말해 생활 한국어는 일상 속에서 자연스럽게 습득할 기회가 많아 상대적으로 적응이 수월하지만, 학습 한국어는 학문적 개념과 익숙하지 않은 어휘가 포함되어 있어 별도의 학습 지원이 필요하다는 것이다.

학교 학습 환경에서 요구되는 언어 능력은 일상적으로 사용되는 단순한 의사소통 능력 이상이 필요하다. 학생들은 추상적인 개념을 정확히 파악하고 이해하며 이를 적절히 표현할 수 있어야 한다. 특히 교과 내용을 읽고 핵심 내용을 파악하는 것에서부터 체계적인 필기 작성과 논리적 서술하는 것까지, 복합적이고 정교한 언어 능력이 필요하게 된다. 그런데 학습 한국어 능력의 부족으로 인해 개념어와 학술적 표현, 복잡한 문장 구조 등을 이해하는 데에 어려움이 생기게 되면 이는 학습 내용의 이해 정도와 학업성취 수준에 직접적인 영향을 미치게 된다.

일반적으로 다문화 학생들은 일상생활에서 사용하는 단어는 빠르게 습득하지만, 교과 학습과 관련된 전문 용어나 개념어를 익히는 것은 상대적으로 더딜 수 있다. 그러나 현장에서는 다문화 학생들에게 필요한 학습 기회를 충분히 제공하지 않는 경우가 많아(원진숙, 2012) 이로 인해 학년이 올라갈수록 학습 결손이 누적되고 학습 부진으로 이어지기도 한다. 다문화 학생들이 학습에서 소외되지 않도록 하기 위해서는 단순히 의사소통 능력을 향상하는 것을 목표로 하는 것이 아니라 교과 학습에 필수적인 언어 능력을 강화하는 방향으로 접근해 이들이 생활 한국어뿐만 아니라 학습 한국어를 효과적으로 습득할 수 있도록 체계적인 교육적 지원이 이루어져야 한다.

전은주(2012)는 다문화 학생 대상의 한국어 교육과정이 고려해야 할 다문

화 학생의 특성에 대해 정리하며 다양한 유형의 다문화 학생을 대상으로 하고, 일상 한국어 능력뿐만 아니라 학업을 수행하는 데 필요한 내용 문식성을 함께 신장할 수 있도록 해야 한다고 보았다. 또한, 문화 학생의 한국어 능력은 학령이 아니라 개인의 상황에 따라 차이를 보이는 것이기 때문에 학교급별 무(無)학년 수준별 교육을 지향해야 하며 다문화 학생의 인지적·정의적 특성을 고려해야 한다고 보았다.

이처럼 다문화 학생은 나이와 학년으로는 그 숙달도를 규정하기 어렵고, 쓰기와 같은 특정 영역에서 어려움을 겪는 경우가 많아 교실 수업만으로는 충분한 학습 효과를 기대하기란 어렵다. 따라서 다문화 학습의 학습 부진 문제를 해결하기 위해서는 교실 수업의 한계를 보완하고 학습자의 수준과 요구에 적합한 개별화된 학습 지원이 이루어질 수 있도록 다문화 학생을 위한 교재 설계에 대한 재고가 필요하다.

이러한 맥락에서 다문화 학생의 개별적 학습 특성과 요구를 반영한 교육 방안으로서 자기 주도 학습은 효과적인 대안이 될 수 있다. Knowles(1975)가 처음으로 도입한 자기 주도 학습은 ‘다른 사람의 도움 없이 자기 주도적으로 학습 목표를 설정하며 효율적인 학습 전략을 사용하여 학습결과를 스스로 평가하는 일련의 과정’이라는 개념이다. 박지연(2017)과 이수미(2017)에 따르면 자기 주도 학습에 관하여 연구한 연구자들은 자기 주도 학습의 핵심 요소로 목표 설정, 학습 전략 선택, 학습 실행 및 조절, 평가와 피드백 등을 제시하였으며 자기 주도 학습을 단순한 개인의 노력뿐만 아니라 학습자의 동기와 환경적 요인, 학습 전략이 결합된 복합적인 과정이라고 본다는 것이다. 다시 말해 자기 주도 학습이란 학습자가 스스로 학습의 주도권을 갖고 목표를 설정하며, 학습 과정과 전략을 계획 및 실행하고, 학습결과를 평가하고 조정하는 과정이라고 할 수 있다.

한국어 교육에서 자기 주도 학습은 초급에서 고급으로 갈수록 학업성취와 높은 상관관계를 보이기 때문에(정효민, 2018) 심리 상태로 인한 학업중단 의도 수준이 높은 다문화 학생(박완경, 2022; 이상무, 2022)의 경우 자기 주도 학습을 통한 언어 교육을 통해 학업성취를 높이는 것은 중요해 보인다. 자기 주도 학습을 통해 학습자 개인의 수준과 속도에 맞춘 학습으로 다문화 학생

이 능동적으로 학습 과정을 조절할 수 있다면 높은 학업성취와 심리적 부담 약화 등 긍정적인 효과를 낼 수 있다는 것이다.

자기 주도 학습의 구성 요인에 대해서는 다양하게 제시되어 오면서도 많은 연구에서 사용되는 분류는 Zimmerman(1986)에서 제시한 것으로 동기 조절 요인, 인지 조절 요인, 행동 조절 요인이 그것이다(민경아, 2017; 이준호, 2010; 박지연, 2017). 구체적인 자기 주도 학습의 구성 요소를 정리한 민경아(2017:39), 박지연(2017:21-23), 정효민(2018:209)의 연구에서 내용을 종합하면 다음 [표 2-2]와 같다.

[표 2-2] 자기 주도 학습의 구성 요인

구성 요소		하위 요소	
동기 조절 요인	목표 설정		
	자기효능감		
	성취가치		
	시험 불안		
인지 조절 요인	메타 인지	계획	
		조절	
		점검	
	인지	정교화	
		조직화	
		시연	
행동 조절 요인	행동 통제		
	조력자 활용		
	시간 관리		

학습 상황에서의 동기란 학습자가 학습을 해야 하는 이유와 목적을 의미한다. 인지 조절은 학습자가 자료를 효과적으로 이해하고 기억하기 위해 사용하는 전략으로, 일반적으로 학습 전략과 유사한 개념으로 여겨진다. 인지 조절의 구성 요소는 메타 인지에서 계획과 조절, 점검, 그리고 인지적 측면에서는 정교화, 조직화, 시연으로 구분할 수 있다. 메타 인지는 상위 인지라고도 할 수 있는데, 상위 인지란 자신의 인지에 관한 지식이자 평가와 통제의 결과이다(Brown, 1978; 송인섭, 2006; 박지연, 2017). 점검은 자기 평가를 통해 학습 내용을 얼마나 이해하고 기억하는지 평가하는 상위 인지 전략이다. 정교화 전략은 학습자가 새로운 정보와 기존의 지식을 연결하여 의미 있는 관계

를 형성하는 과정이며, 조직화 전략은 학문적 언어 학습에서 내용 이해를 돕는데 사용할 수 있는데, 내용의 체계적 학습과 반복, 심화 학습을 가능하게 한다는 특징이 있다. 시연은 단기 기억 속에서 정보가 사라지지 않도록 유지하는 전략으로, 주요 내용에 밑줄을 긋거나 강조표시를 하거나 소리 내어 읽는 등의 방법이 포함된다. 한편, 행동 조절은 학습자가 효과적으로 학습할 수 있도록 적절한 환경을 선택하고 학습 과정의 구조를 조정하며 학습 상황을 능동적으로 만들어 가는 것을 의미한다. 스스로 학습 환경을 꾸리고 학습 방해 요소를 차단하는 것과 같은 행동 통제, 조력자를 활용하여 도움 구하기, 그리고 효율적인 학습을 위한 시간 관리 등이 포함된다.

학습 동기가 높을수록 학업 성취도 또한 높아지며(Gardner & Lambert, 1972), 자기효능감이 높은 학습자일수록 자신의 수행 목표를 높게 설정하고 더 효과적인 학습 전략을 사용한다(한순미, 2004). 또한, 학습자의 불안 요인과 학업 성취도 간 상관관계에 관한 연구(최정순, 안정인, 2009) 등을 통해 언어 학습에서 동기 요인이 성취도에 영향을 미친다는 것을 확인하였다(정효민, 2018). 인지 전략 역시 이와 더불어 학업성취를 향상시키는 중요한 변인이라고 보았는데(한순미, 2004), 인지 전략을 많이 사용할수록 높은 학업성취는 물론 어려운 과제가 주어졌을 때 지속적인 몰입이 가능하다고 나타났다(이수진, 2012). 행동 요인 또한 학업성취에 영향을 미치는데, 개중 시간 관리 전략은 특히 Britton 외(1991), Brawman(1981) 등의 연구를 통해 효과적인 전략이라고 강조한 바 있다(허일범, 2011). 이처럼 동기 조절 요인, 인지 조절 요인, 그리고 행동 조절 요인이라는 자기 주도 학습의 구성 요인들은 성공적인 학업성취를 위한 변인으로써 작용하고 있음을 알 수 있다.

다문화 학생들은 일상생활에서보다 학습 상황에서 학문적 언어 사용으로 인해 더 많은 어려움을 겪으며(노정은, 2010; 홍승희, 2011; 김미숙, 2022), 이는 원적 학습에서의 어려움으로 이어져 학업성취 저하 등의 문제를 일으키기도 한다. 이를 해결하기 위해서는 학습자 스스로 학습을 계획하고 실행할 수 있는 자기 주도 학습 능력을 기르는 것이 무엇보다 중요해 보인다. 자기 주도 학습을 통해 학습자는 자신의 언어적 특성과 학습속도에 맞춰 능동적으로 학습에 참여하게 되며, 학업성취에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있기 때문

이다(Moore & Appyuthasamy, 2003; 이주영, 권기한, 2022). 이는 자기 주도 학습이 궁극적으로 원적 학습에서의 성공적인 적응을 가능하게끔 도울 수 있다는 것이다.

2.2 내용 보호 모형의 개념과 예시

다문화 학생의 학업성취를 위해 언어 능력 향상과 원적 학습 내용에 대한 이해를 동시에 추구하고자 한다면, 그들의 언어적 특성과 학습 상황을 고려한 자기 주도 학습 요소 외에도 적절한 교수-학습 모형 또한 필요하다. 이러한 요구에 부응하는 대표적인 접근법으로 주로 내용 중심 교수법이 제시되어 왔다.

내용 중심 교수법(Content-based Instruction, CBI)은 언어와 교과목의 내용을 통합하여 가르치는 교수-학습 방법이다. 기존의 전통적인 외국어 교육 방식이 언어 자체에 초점이 맞춰져 있던 것과 달리, 내용 중심 교수법은 수학이나 과학 같은 교과 내용에 초점을 두어 다른 교과목을 목표어로 가르친다는 특징이 있다. 이 교수법에서 말하는 ‘내용’은 주로 특정 교과목의 주제를 의미하며, 목표어를 통해 교과목의 내용을 전달하거나 교과목을 교육하기 위해 목표어를 사용하는 방식을 포함한다(김윤주, 2019). 따라서 내용 중심 교수법에서 언어는 단순한 내용 전달의 수단이기 때문에 그 내용은 교과 교육 내용에 따라 결정된다. 내용 중심 교수법은 세계 많은 외국어 교육 현장에서 적용되고 있는데, 많은 연구를 통해 입증된 내용 중심 교수법의 교육적 효과 덕분에 오늘날까지도 유용한 언어 교수법으로 활용되고 있다(Crandall, 2012; Fitzsimmons-Doolan et al., 2017; Genesee and Lindholm-Leary, 2013; 김정렬, 2011).

내용 중심 교수법은 언어와 내용이 통합되는 방식에 따라 여러 가지 유형으로 나뉜다. Met(1999)은 이러한 다양한 모델들이 연속체로 존재한다고 강조하며 각 모형을 구분하였으며(김윤주, 2014; 김윤주, 2017:103), 그 유형은 다음과 같다.

[표 2-3] 내용 중심 교수법의 유형

⇐	내용 중심	⇔	언어 중심	⇒
전면적/부분적 몰입	내용 보호 모형	병존 언어 모형	주제 중심 모형	언어형식 연습 + 교과 내용 일부

[표 2-3]에서 연속하는 내용 중심 교수법의 모형은 의미나 내용에 집중할수록 좌측에, 언어형식에 집중할수록 우측에 배치된 형태로 이루어져 있다. 특히 우측으로 갈수록 기존의 언어 수업에 가깝고, 좌측으로 갈수록 교과 내용에 집중한다는 특징이 있다.

이 중 내용 보호 모형(Sheltered Model)은 1980년대 초 Krashen이 개발한 것으로, 교과 내용을 중심으로 교육과정을 구성하며 교사는 해당 교과목의 전문가로서 학생들의 언어 수준에 맞춰 수업 자료를 변형하고 재구성하여 교수하는 모형이다(김정렬, 2011). 이때 ‘보호(Sheltered)’는 목표어 원어인 화자와의 경쟁으로부터 보호한다는 개념에서 비롯된 표현으로, 목표어에 능통한 교사가 특정 학문 분야의 내용을 가르칠 수 있는 교육 환경을 필요로 한다. 내용 보호 모형은 언어보다는 내용에 초점을 맞춘 교수법으로, 이는 외국어로서의 한국어 교육(KFL)에서는 물론 제2 언어로서의 한국어 교육(KSL)에서도 활용되어 목표어뿐만 아니라 내용도 효과적으로 습득할 수 있도록 구성되어 있다. 이는 학습자가 교과 내용을 이해하는 데 도움을 주며 언어 학습을 보다 효과적으로 진행할 수 있게 한다. 내용 보호 모형의 가장 큰 장점은 언어가 수단이 되기 때문에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 여러 언어 기능을 복수로 사용할 수 있게 한다는 것이다. 의식적으로 학습한 언어와는 달리 자연스러운 언어 습득으로 인해 문법이나 규칙을 자연스럽게 받아들일 수 있다. 또, 학습자가 언어 자체를 배우는 목적이 아니라 내용을 얻는 수단으로 사용함으로써 효과적인 제2 언어 학습을 이끌 수 있다. 게다가 내용 보호 모형은 ‘보호’라는 단어에서 나타나듯 목표어를 제1 언어로 하는 학습자와 제2 언어로 하는 학습자 간의 격차를 줄일 수 있으며, 이를 통해 학습자들의 인지나 정의적 측면에서 긍정적인 영향을 미치기도 한다. 하지만 내용 보호 모형은 수단으로서의 언어를 어떻게 다루느냐에 따라 학습자의 언어 능력과의 괴리가 생길 수

있는데, 이 경우 언어와 내용 모두 실패하게 될 수도 있다. 그렇기에 교사는 언어학적으로 조정된(modified) 발화를 사용하면서도 내용의 전문가로서 과목의 내용을 정확하게 전달해야 한다. 그럼에도 수업 내용이 교과 내용에 지나치게 집중되어 언어 학습이 상대적으로 부진한 결과가 나타날 수도 있기 때문에 언어와 내용, 그리고 활동(Task)이 균형을 이루며 상호작용하는 수업을 구성해야 한다.

내용 보호 모형은 SIOP(Sheltered Instruction Observation Protocol), SDAIE(Specially Designed Academic Instruction in English), SEI(Sheltered/Structured English Immersion/Instruction)와 같이 다양한 모형으로 이용되고 있는데, 그중에서도 SIOP 모형이 특히 많이 사용되고 있다. SIOP 모형은 외국어로서의 언어 학습 상황에서 주로 사용되며 이를 통해 학습자는 인지적 수준과 개별적 요구에 맞는 자료를 통해 유의미한 언어 학습에 도달할 수 있다는 점에서 의의가 있다(김정렬, 2011). SIOP 모형은 8단계로 이루어져 있는데 ‘수업 준비 - 배경지식 쌓기 - 이해 가능한 입력 - 전략 - 상호작용 - 연습과 적용 - 수업 전달 - 복습과 평가’가 그것이며 그 구성 요소를 표로 정리하면 다음 [표 2-4]와 같다(김정렬, 2011:68-94; Echevarria et al, 2008; 김소영, 2014; 송미혜, 2017:17-19; Hanson & Filibert, 2006; Echevarria, Vogt & Short, 2000, 2004, 2008; 정유남, 2012:118).

[표 2-4] SIOP 모형의 단계와 구성 요소

단계	구성 요소
수업 준비 (Preparation)	◆ 내용 목표(Content Objectives) ◆ 언어 목표(Language Objectives) ◆ 내용 개념(Content Concept) ◆ 보충 자료(Supplementary Materials) ◆ 내용 개작(Adaptation of Content) ◆ 유의미한 활동(Meaningful Activities)
배경지식 쌓기 (Building Background)	◆ 배경지식과 연결된 개념(Concepts explicitly linked to students' background experiences) ◆ 과거 학습과 새로운 개념의 연결(Links explicitly made between past learning and new concepts) ◆ 핵심 어휘(Key Vocabulary)

이해 가능한 입력 (Comprehensible Input)	◆ 적합한 발화(Speech appropriate for students' proficiency level) ◆ 학습과제에 대한 명확한 설명(Clear Explanation of academic tasks) ◆ 다양한 기법의 활용(A Variety of Techniques used to make content concepts clear)
전략 (Strategies)	◆ 학습 전략 사용 기회 제공(ample opportunities provided for students to use Learning Strategies) ◆ 지속적인 비계 전략(Scaffolding Techniques consistently used assisting and supporting student understanding) ◆ 고차원적 사고 촉진 질문 및 과제(A variety of questions or tasks that promote higher-order Thinking Skills)
상호작용 (Interaction)	◆ 상호작용 및 토론 기회 제공(Frequent opportunities for Interaction and discussion) ◆ 언어 및 내용 목표 도달을 위한 그룹 구성(Grouping Configurations support language and content objectives of the lesson) ◆ 학습자 반응을 위한 충분한 기다림(Sufficient Wait Time for Student Responses consistently provided) ◆ 모국어(L1)를 통한 핵심 개념 확립 기회 제공(Ample opportunity for students to Clarify Key Concepts in L1)
연습과 적용 (Practice and Application)	◆ 실제적 자료 및 보조 자료(Hands-on Materials and/or manipulatives provided for students to practice using new content knowledge) ◆ 내용 및 언어 적용 활동(Activities to Apply Contented Language Knowledge) ◆ 모든 언어 기술을 통합하는 활동(Activities integrate all Language Skills)
수업 전달 (Lesson Delivery)	◆ 명확한 내용 목표 반영(Content Objectives clearly supported by lesson delivery) ◆ 명확한 언어 목표 반영(Language Objectives clearly supported by lesson delivery) ◆ 학습자의 높은 참여율(Students Engaged approximately 90% to 100% of the Period) ◆ 학습자 수준에 적합한 수업 전달 속도(Pacing of the lesson appropriate to students' ability levels)
복습과 평가 (Review and Assessment)	◆ 핵심 어휘 복습(Comprehensive Review of Key Vocabulary) ◆ 핵심 개념 복습(Comprehensive Review of Key Concepts) ◆ 산출에 대한 정기적 피드백(Regular Feedback provided to students on their output) ◆ 학생의 이해와 모든 학습 목표 성취에 대한 평가(Assessment of Student Comprehension and Learning of Objectives)

수업 준비 단계를 구성하는 요소는 내용 목표와 언어 목표, 내용 개념, 보충 자료, 필요시의 내용 개작, 유의미한 활동이 있다. 내용 목표는 핵심 단어 나 내용 요약 등과 함께 분명하고 간단한 어휘를 사용하여 학습자들에게 잘 기억되도록 제시하여야 한다. 다음으로 언어 목표는 핵심 어휘에 관한 내용이나 언어 기능과 관련한 내용, 언어 기술, 문법이나 언어 구조, 학습과제, 언어 학습 전략 등으로 설정할 수 있으며, 학습자가 이를 수행할 수 있도록 구체적이고 단계적으로 제시되어야 한다. 내용 개념은 학습자의 나이와 교육적 수준에 적합해야 하는데, 내용 개념을 계획할 때에는 모국어 문식성(literacy)과 외국어 언어 능력, 읽기 능력, 외국어 자료와 학습자의 문화, 나이 간 적합성, 자료의 난이도 등을 고려하여야 한다. 또한, 내용 개념을 설계할 때는 어려운 내용을 축소하기보다는 학습자의 배경지식과 경험을 토대로 학습할 내용을 연관시켜야 한다. 보충 자료는 학습 내용을 명확하고 유의미하게 할 수 있는 질 좋은 자료여야 하며 학습자가 실질적으로 참여 가능한 활동이나 실물자료, 사진, 시각 자료 등을 활용할 수 있다. 필요하다면 모든 학습자의 수준에 맞춘 내용의 개작 또한 이루어질 수 있다. 학습하려는 내용이 너무 어렵다면 보충 자료의 활용과 더불어 내용을 개작하여 학습자가 쉽게 이해할 수 있게 하는 것이 좋다. 이때 벤다이어그램이나 차트 등의 시각적 자료를 활용하거나 내용의 개요(outline)를 제공, 또는 핵심 개념을 이해할 수 있게끔 유도하는 질문과 힌트를 포함하는 학습 가이드도 방법이 될 수 있다. 유의미한 활동은 언어를 연습할 기회를 제공하며 학습 개념을 통합할 수 있어야 하는데, 활동을 통해 언어와 내용을 통합시키면서 의미 있는 언어 학습을 이룰 수 있다.

배경지식 쌓기 단계에서는 배경지식과 경험, 개념이 명확히 연결(Link)뿐만 아니라 과거 학습과 새로운 개념을 명확하게 연결하는 것이 필요하다. 또, 핵심 단어를 강조하여 내용 어휘 외에도 과정이나 기능을 설명하는 학습 어휘 등의 어휘 지식을 쌓아 내용 이해를 도울 수 있다.

이해 가능한 입력 단계에서 교사는 학습자의 수준에 적합한 발화를 사용해야 하는데, 이때 발화는 학습자의 수준보다 살짝 높은 이해 가능한 입력(comprehensible input)으로 제시되어야 한다. 또, 이론적인 과제(Academic

Tasks)는 분명하게 설명해야 하며 명확한 내용 개념의 전달을 위한 다양한 기법들을 활용해야 한다.

전략은 학습한 정보를 이해시켜 저장할 수 있도록 하는 방법인데, 이때 학습자들이 학습 전략을 사용할 수 있는 기회를 충분히 주어야 하며 지속적인 비계(Scaffolding) 전략을 통해 학습자의 이해를 도와야 한다. 또, 다양한 질문과 과업을 통해 학습자의 고차원적 사고 신장을 도모해야 한다.

상호작용 단계에서 교사는 학습자에게 충분히 갖은 상호작용 기회를 주어 적극적으로 참여할 수 있게 하고 피드백을 제공해야 한다. 또, 개별 활동과 집단 활동의 조절을 통해 언어와 내용 목표에 잘 도달될 수 있도록 해야 하며 학습자가 지속적으로 반응(response)할 수 있게끔 충분한 시간을 주어야 한다.

연습과 적용 단계에서는 실질적 자료와 보조 자료를 통해 학습 개념을 적용할 수 있는 연습이 이루어져야 하는데, 이때 자료는 짧지만 유의미한 양으로 제시되어 짧은 시간동안 집중적으로 연습해야 한다. 또, 학습을 통해 내용 개념을 언어로 표현하는 활동과 같이 내용 지식과 언어 지식을 적용할 수 있는 활동도 제공되어야 한다. 활동은 언어 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 모든 언어 기술을 통합하는 활동이어야 한다.

수업 전달 단계에서는 내용 목표와 언어 목표가 명확하게 전달되는 것은 물론, 학습자의 참여율을 최대화시킬 수 있도록 활동을 구성해야 한다.

마지막으로 복습과 평가 단계에서는 핵심 어휘와 개념의 종합적인 복습이 이루어져야 하며 언어나 내용, 과제 등 학습자가 산출한 결과물에 대해 피드백을 제시하여야 한다. 이때 피드백은 교사뿐만 아니라 학습자 사이에서도 일어날 수 있으며, 학습에 대한 평가로 이해와 학습 목표 성취 또한 점검할 수 있다.

SIOP 모형을 활용한 교수-학습을 통해서 학습자는 내용을 이해함과 동시에 언어 능력을 신장시킬 수 있다. 이렇게 내용 보호 모형을 활용하면 학습자 중심으로 그들의 인지적 수준과 개별적 요구에 입각한 내용을 토대로 한 수업을 설계하게 되는데, 이에 따라 학습 과정에서 학습자가 능동적으로 참여 가능한 환경을 제공할 수 있다는 점에서 내용 보호 모형의 교수-학습 방안은

자기 주도 학습과도 맞닿아 있다.

2.3. 쓰기 교재 개발과 쓰기 과제의 유형

쓰기는 문자 언어를 사용하여 의사소통하는 행위로, 단순한 음성 언어 표기에서부터 창작 활동에 이르기까지 폭넓게 이해될 수 있으며(진대연, 2005), 자모의 표기에서부터 정보 전달, 감정 표현, 창작 활동까지 포함하는 단순한 기록 기능을 넘어 언어 습득과 사용의 다양한 맥락에서 이루어지는 복합적인 언어 활동이다(김선정 외, 2010).

일반적으로 한국어 교육에서 쓰기 교육의 목표는 문자 언어를 통한 의사소통 능력 향상이라고 할 수 있지만, 교육의 목표는 교육 기관이나 학습 목적, 학습 대상과 학습자 숙달도 등에 의해서 달라지기도 한다. 한국어 표준 교육과정의 등급별 쓰기 목표나 유럽공통참조기준(CEFR)의 숙달도별 쓰기 능력 기술은 숙달도에 따른 쓰기 교육의 목표로, 일반적인 쓰기 상황에서의 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 일반 목적 한국어 교육의 쓰기 목표이다. 그러나 이러한 쓰기 교육 목표는 특수 목적으로 한국어를 배우는 학습자를 위한 목표와는 차이가 있을 수밖에 없다. 특수 목적은 한국에서 대학에 다니기 위한 학문 목적이나 취업을 목표로 하는 직업 목적 등도 있지만, 이주노동자나 결혼 이주민, 그리고 그들의 자녀, 즉 다문화 학생 또한 특수 목적 한국어 교육의 대상에 포함되기 때문이다. 특수 목적의 한국어 쓰기 교육에서는 일반적인 쓰기 상황뿐만 아니라, 그들의 삶에서 접할 수 있는 특수한 상황에 필요한 글의 형식과 내용, 문법, 어휘, 정형화된 표현 등이 다루어져야 한다. 게다가 다문화 학생 대상의 쓰기 교육에서는 학습자가 숙달도별로 구분되어 있지 않고 나이와 학년을 기준으로 구분되는 경우도 많아 통용되는 목표 기준을 확립하기란 쉽지 않다. 따라서 쓰기 교재에서는 국소적인 숙달 단계의 학습자를 대상으로 하기보다는 넓은 범위의 학습자가 사용할 수 있도록 고려하여 쓰기의 내용과 과제에 반영할 필요가 있다.

강현화(2022)는 쓰기 교재에서 구현해야 할 쓰기 교육의 원리로 과정과 결과를 모두 고려하고, 실제적인 글쓰기가 이루어지며 학생 간 상호작용을 포

함하며, 다른 언어 기능과 연계되는 것은 물론 체계적인 피드백과 한국어 담화공동체의 글쓰기 관습을 교육해야 할 것을 제시하였다. 비록 이러한 원리가 직접적으로 다문화 학생을 대상으로 제안된 것은 아니지만, 다문화 학생을 대상으로 하는 자기 주도 학습 교재 제작에서 적용할 만하다. 특히, 쓰기 교재의 설계 원리가 단순히 교재 구성 방식에 영향을 미치는 것이 아니라 학습자가 수행하게 될 구체적인 쓰기 활동의 유형을 결정하는 데에 영향을 미친다.

학습자의 수준과 학습 목표에 맞는 쓰기 활동을 통해 학습자는 쓰기 수행의 기회를 얻어 쓰기 능력을 신장시킬 수 있기 때문에 효과적인 쓰기 교육을 위해서는 적절한 쓰기 활동을 선정하고 교재에 제시하는 것이 중요하다. 쓰기 활동은 무엇을 기준으로 하느냐에 따라 다양한 유형으로 분류할 수 있는데, 개중에서도 주로 기준으로 삼는 것은 교사의 통제 정도이다. 심지혜(2021)에서는 Tomlinson(1983)에서 쓰기 활동을 통제 작문과 유도 작문, 자유 작문으로 나눈 것에 Raimes(1983)에서 제시한 세부 활동을 『표준 한국어』의 활동을 참고하여 정리하였으며²⁾, 최은지(2019:157-158)에서는 김정숙(2005)과 안경화(2006)를 참고하여 쓰기 활동을 그 목적과 통제 정도를 기준으로 하여 통제된 쓰기와 유도된 쓰기, 실제적 쓰기 활동으로 나누었다. 구체적인 유형과 예시는 다음 [표 2-5]와 같다.

[표 2-5] 쓰기 활동의 유형

	목적	통제 범위	예시
통제된 쓰기	정확성 향상	• 의미적 자율성 거의 없음 • 형태적 자율성 거의 없음 • 지시에 따라 주어진 언어 형태를 사용하여 정해진 의미를 표현	받아쓰기, 바깥 쓰기, 문장 연결하기, 빈칸 채우기 등
유도된 쓰기	언어적 표현 능력 향상	• 의미적 자율성 거의 없음 • 형태적 자율성 있음 • 주어진 내용을 형태를 자율적으로 선택하여 표현	이야기 재구성하기, 이야기 구성하기, 시각 자료 활용하여 서술하기, 담화 완성하기 등

- 2) 이론적으로 쓰기(writing)는 특정한 상황에서 사용되는 언어를 의미 있는 단위로 분절하여 쓰는 연습을 의미하며, 작문(composition)은 학습자가 스스로 어휘와 구문을 선택하여 자신의 의미를 표현하는 활동으로 둘을 구분하고 있다. 쓰기에는 문법 연습, 받아쓰기, 간단한 대화문 구성 등이 포함되며, 작문은 보다 창의적이고 표현 중심의 쓰기 활동이 해당된다(배두본, 2014). 심지혜(2021)의 원문에서는 ‘작문’이라는 표현을 사용하지만, 표로 정리함에 있어서는 포괄적 의미의 ‘쓰기’로 통일하였다.

실제적 쓰기	전반적인 문어 표현 능력 향상	• 의미적 자율성 있음 • 형태적 자율성 있음 • 자신이 표현하고자 하는 의미와 형태를 자율적으로 선택하여 표현	실용문 쓰기, 대화 일지, 자유 작문, 기능 연계 쓰기 활동 등
--------	------------------------------	--	-------------------------------------

통제된 쓰기 활동은 자율성이 가장 제한된 활동으로 정확성 향상을 목적으로 하여 이루어진다. 특히 초급 학습자를 대상으로 하는 쓰기 교육에서 대체로 많이 사용되는 쓰기 활동이지만, 원활한 의사소통을 위해서는 정확성이 기반되어야 하기 때문에 통제된 쓰기 활동은 경시되어서는 안 되며 적절하게 활용되어야 한다. 통제된 쓰기 활동의 예로는 받아쓰기, 바뀔 쓰기, 문장 연결하기, 빈칸 채우기 등이 있다.

유도된 쓰기 활동은 글의 소재나 내용의 일부 또는 전체를 제공하는 활동으로 언어적 표현 능력을 향상하는 데에 그 목적이 있다. 학습자들이 겪는 부담을 줄이고 쓰기 자체에 집중할 수 있도록 유도하는 활동으로써 유도된 쓰기 활동의 예로는 이야기 재구성하기, 이야기 구성하기, 시각 자료 활용하여 서술하기, 담화 완성하기 등이 있다.

실제적 쓰기 활동은 가장 자율성이 높은 활동으로 전반적인 문어 표현 능력을 향상하는 것을 목적으로 한다. 따라서 실제적 쓰기 활동에서는 실제에서 나타나는 것과 유사한 쓰기 과제를 제시하고, 학습자들은 글의 내용을 마련하고 표현하는 전체 과정을 수행하게 된다. 실제적 쓰기 활동의 예로는 실용문 쓰거나 대화 일지 쓰기, 자유 작문하기, 타 기능과 연계된 쓰기 활동 등이 있다.

이처럼 쓰기 활동은 쓰기 교재 설계 원리의 실질적인 실현으로써 교재에 적절한 쓰기 활동을 구성하고 배치함으로써 학습자의 쓰기 능력을 효과적으로 신장시킬 수 있다.

Ⅲ. 다문화 학생 대상 한국어 교재 현황

3장에서는 이론적 토대를 바탕으로 다문화 학생의 자기 주도 학습을 위한 한국어 쓰기 교재를 설계하기 위한 기초를 마련하도록 한다. 이를 위해 학습자의 요구와 현장에서 사용되는 교재의 특징을 분석하고, 요구분석과 교재 분석 결과를 통해 기존의 다문화 학생 대상 한국어 쓰기 교육의 한계를 도출한다.

3.1 학습자 요구분석

3.1.1 대상 선정

다문화 학생의 자기 주도 학습을 위한 한국어 쓰기 교재를 설계하기 위해서는 학습자가 실질적으로 겪고 있는 어려움과 그들의 요구를 파악해야 한다. 다문화 학생의 요구를 파악하기 위한 조사는 인터뷰 방식으로 진행되었으며, 요구조사를 통해 교재 설계 시 반영할 수 있는 다문화 학생의 한국어 쓰기 학습 경험과 요구의 시사점을 찾고자 하였다. 인터뷰의 대상자는 자기 주도 학습 교재의 대상이 될 중기 청소년 다문화 학생으로 하였다. 한국어주인권센터에서 한국어를 공부하는 다문화 학생 4인을 인터뷰하였으며, 이들은 국제학교와 일반 학교에 재학 중인 학생으로 학년은 중학교 2학년부터 고등학교 1학년까지 분포하였다.

3.1.2 인터뷰 문항 구성

문항을 구성하기에 앞서 다문화 학생을 대상으로 한 선행연구에서의 요구조사 결과를 먼저 살펴보도록 한다. 다문화 학생 대상의 요구조사는 여러 연구에서 이루어져 왔고, 쓰기와 관련한 연구로는 서정민(2018), 차은효(2015), 노정은(2010), 정연균(2018)을 들 수 있다. 서정민(2018)은 다문화 학생과 다문화 학생들을 가르치는 교사를 대상으로 설문조사를 실시하여 다문화 학생

들이 쓰기 영역에서 어려움을 느끼고 있는 것을 확인하였으며, 차은효(2015)는 구체적으로 다문화 학생이 쓰기를 어려워하는 이유와 함께 원적 학교로 진입했을 때의 어려움 또한 분석하였다. 노정은(2010)과 정연균(2018)은 다문화 학생의 쓰기 자료 분석을 통해 그들이 실제 쓰기 상황에서 어려움을 느끼는 영역이 무엇인지 확인하였다.

선행연구에서 이루어진 분석 결과들을 바탕으로 본 연구에서는 다문화 학생의 쓰기 경험과 어려움에 대해 구체적으로 파악하기 위한 인터뷰 문항을 다음과 같이 구성하였다.³⁾

[표 3-1] 학습자 인터뷰 문항

한국어 기능 인식	한국어 영역 중 무엇이 가장 어려운지
수업 및 교재 이해도	한국어로 진행되는 수업을 잘 이해할 수 있는지
	한국어로 된 교과서의 내용을 잘 이해할 수 있는지
쓰기 경험 인식	쓰기가 왜 어렵다고 생각하는지
	한국어 쓰기 수업을 듣고 도움이 되었는지
쓰기 학습 요구	글을 잘 쓰기 위해서는 무엇이 필요하다고 생각하는지

인터뷰 문항은 우선 학습자가 느끼는 한국어 영역 중 무엇이 가장 어려운지 질문하여 그들이 느끼는 한국어 기능의 난이도를 파악하고자 하였다. 다음으로는 한국어로 이루어지는 수업이나 교과서의 이해 수준을 파악하여 원적 학습을 지원하기 위한 한국어 학습이 필요한지 살펴보았다. 또한, 쓰기와 관련하여서 학습자의 실제 쓰기 학습 상황과 경험에 대한 인식을 파악하고자 하였다. 마지막으로 학습자가 인식하는 쓰기 능력 향상을 위한 요소가 무엇인지 살펴보았다.

3.1.3 요구분석 결과

한국어 기능 인식에 대해서 학습자들은 모두 쓰기가 가장 어렵다고 응답하였으며 수업과 교재 이해도에 관해서 역시 대체로 어려운 부분이 있으나 어느 정도 이해할 수 있다며 긍정적으로 답변하였다. 다만 수업보다 교과서

3) 제시된 인터뷰 문항은 기본적인 인적사항 등의 질문은 제외하였다.

내용을 이해하기 어렵다고 응답하여 구어적인 영역보다 문어적 영역에서 어려움이 더 큰 것을 유추할 수 있었다. 다음으로 쓰기가 어려운 이유에 대해서 질문하자 ‘받침이 매우 다르다,’ ‘쓰는 방법과 스펠링이 어렵다’와 같이 문법이나 어휘에 대한 어려움보다 문자 자체에서 어려움을 많이 체감한다고 하였다. 또, ‘평소에 쓰기를 자주 하지 않아서 어렵다’라는 응답도 있었는데, 학교 생활에서 쓰기 과제가 나오면 너무 어려워서 아예 하지 않는다고도 설명하였다. 또, 이들에게 한국어 쓰기 학습 경험과 효과에 대해 질문하였을 때 네 학생 모두 한국어능력시험(TOPIK 2)을 위한 쓰기 교육 경험이 있으며 쓰기 능력 향상에 도움이 되었다고 응답하였다. 그러나 한 학생을 제외하고는 구체적으로 어떤 도움이 되었는지 물었을 때 ‘잘 모르겠다’라고 대답하였으며 오히려 쓰기보다는 읽기 연습을 자주 하고 있다고 응답하기도 하였다. 도움이 되었다고 응답하기는 하였지만, 자신은 철자 연습이 더 필요하다고 생각하는데 수업에서는 철자 연습에는 시간을 할애하지 않아 아쉽다는 응답도 나타났다. 쓰기 교육 경험이 도움이 되었다고 응답한 학생 중 구체적인 장점을 설명한 한 명은 쓰기 교육을 통해 한국어능력시험(TOPIK 2) 쓰기 문제를 연습할 수 있었고, 그 덕분에 좋은 점수를 받았다고 응답했다. 마지막으로 학생들이 한국어 쓰기 능력을 향상시키기 위해 필요하다고 생각하는 요소들에 대해 알기 위해 글을 잘 쓰는 데 필요한 것은 무엇인지 질문하였다. 이들이 필요로 하는 교육적 지원이나 학습자원에 대해 파악하고 교재의 목표와 내용을 조정하고자 하였는데, 모든 학생이 ‘한국어로 글쓰기를 한 번이라도 한다,’ ‘평소에 한국어로 쓰기를 자주 연습한다’와 같이 더 많이, 더 자주 써야 한다고 응답하였다. 또, ‘단어를 열심히 공부한다,’ ‘배경지식이 필요하다’와 같이 쓰기의 내용에 관해서도 학습이 필요하다는 응답도 있었다.

종합하여 보았을 때, 다문화 학생들은 한국어 영역 중 쓰기를 가장 어려워하며, 주된 어려움은 철자에의 혼란과 평소 쓰기 연습의 부재로 인한 부담에 있었다. 또, 학생들은 쓰기 교육을 경험한 적이 있었으나 일상생활이나 학교 생활에 필요한 쓰기보다는 한국어능력시험(TOPIK 2)을 중심으로 쓰기를 학습하였고, 수준에 맞지 않는 학습 때문에 아쉽다고 느끼기도 하였다. 학생들은 쓰기 능력 향상을 위해 쓰기 연습량을 늘리고 어휘나 배경지식 등 쓰기

주제와 관련한 내용적 지식 학습에 필요를 느끼고 있었다.

3.2 한국어 교재 분석

3.2.1 대상 선정

다음으로 다문화 학생의 쓰기 능력과 자기 주도 학습 능력의 향상을 도모하려는 목적의 교재 설계에 앞서 현행 교재의 쓰기 활동 유형과 자기 주도 학습 요소 포함 여부에 대해 분석하도록 한다.

다문화 학생 중에서도 본 연구에서는 중학교 1학년 다문화 학생을 대상으로 그들의 쓰기 능력을 향상할 수 있는 자기 주도 학습 교재를 설계하고자 한다. 민경아(2017)에 따르면 중학교 과정 교과에서 나타나는 개념어나 추상어가 많아지게 되면서 학습자가 느끼는 부담도 커진다. 특히 다문화 학생의 경우 초등학교 단계에서는 비교적 적응이 원활할 수 있으나 중학교 진입 후 학습 한국어의 복잡성이 증가함에 따라 학습 격차가 심화될 가능성이 크다. 또한, 노정은(2010)은 중학교 시기의 학생들이 자신이 생각한 바를 자신 있고 정확하게 표현할 수 있도록 교육이 마련되어야 한다고 강조하기도 하였다. 이처럼 중학교 1학년 시기에는 학습 한국어를 기반으로 사고력과 표현력을 확장해야 하기 때문에 본 연구는 중학교 1학년 다문화 학생을 대상으로 설정하여 이들이 학습 한국어에 적응하고 원활하게 교과 학습을 수행할 수 있도록 효과적인 쓰기 자기 주도 학습 방안을 모색하는 데 초점을 맞추고자 한다.

구체적인 분석 대상의 교재를 선별하는 과정에서는 연구 목적과 다문화 학생 학습 지원이라는 핵심 방향을 고려하여 다음과 같은 기준들을 마련하였다. 우선 교재가 다문화 학생들을 대상으로 제작된 것이어야 한다. 다문화 학생의 학습 지원이 본 연구의 주목표인 만큼 선정한 교재가 이들을 대상으로 하고 있는지 검토해야 한다. 다음으로 교재가 국내 교육 기관이나 학교 현장 등에서 실제 활용되고 있어야 한다. 연구 성과가 교육 현장에 실질적으로 기여하기 위해서는 분석 대상이 현실에서 사용되고 있어야 하기 때문이다. 그러므로 현재 다문화 학생을 위한 한국어 교육 프로그램이나 공교육 기관 등 주

요 교육 기관에서 교재가 사용되고 있는지 확인할 필요가 있다. 마지막으로 최근 출간된 교재가 우선되어야 한다. 한국어 교육 환경과 다문화 교육 정책은 계속해서 발전해 나가고 있어 가능한 최신 출판 교재를 분석하는 것이 적절하다.

이러한 선정 기준을 토대로 보았을 때 『표준 한국어』 교재를 찾을 수 있었다. 『표준 한국어』는 2017년 개정된 한국어 교육과정을 기반으로 국립국어원에서 교육부의 지원을 받아 개발된 교재로, 다문화 학생의 학습 환경과 특성을 반영하여 제작되어 한국어 의사소통 능력이 부족하거나 없는 학생을 대상으로 하고 있다. 공신력 있는 기관에서 개발한 만큼 현행 교육과정과의 연계성을 갖추어 국내 교육 현장에서 공식 교재로 널리 활용되고 있는 것은 물론, 교내 한국어 지원 프로그램과 한국어 교육 기관 등에서도 주요 교육 자료로 사용된다. 이 교재는 기초 교육 제공에 중점을 두고 있어 다문화 학생들이 원적 학급으로 복귀한 후에 있을 수업에서 겪을 어려움을 고려하여 일정 부분 교과 내용과 연계되어 있기도 하다. 『표준 한국어』 교재 중 언어 학습 중심의 의사소통 교재에는 학교생활과 관련한 내용이 주를 이루고 교과 내용이 직접적으로 관련되어 있지는 않지만, 학습 도구 교재에서는 교과 내용 일부를 학습 도구를 통해 연습할 수 있도록 예시를 들고 있어 현존하는 다문화 학생 대상 교재 중 교과 내용과 가장 밀접하게 연관된 교재라고 할 수 있다. 이처럼 내용 중심 교수법이 일부 적용됨과 동시에 다문화 학생 대상의 공신력 있고 널리 사용되고 있는 교재를 분석 대상으로 삼는 것은 적절해 보인다. 물론 『표준 한국어』가 다문화 학생을 대상으로 하는 교재이기는 하나 자기 주도 학습 교재는 아니라는 점은 지적할 만하지만, 출판된 교재 중 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습 교재는 찾기 어렵고, 『표준 한국어』 교재 중 익힘책은 자기 주도 학습 요소가 포함되어 있기에 이를 분석 교재로 사용할 수 있다.

[표 3-2] 교재 분석 대상

쓰기 활동 유형 분석	『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』
	『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』

자기 주도 학습 요소 분석	『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』
	『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』

따라서 본 연구에서는 교재 분석의 대상을 [표 3-2]와 같이 중학교 1학년 다문화 학생을 위한 『표준 한국어』 교재를 설정하여 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』, 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』, 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』, 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』의 쓰기 영역을 검토할 것이다. 이에 따라 본교재인 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』과 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』의 쓰기 활동 유형을 분석하고, 익힘책인 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』과 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』의 자기 주도 학습 요소를 분석하여 다문화 학생의 주도적인 한국어 쓰기 학습 효과를 모색하는 방안을 찾고자 한다.

3.2.2 분석 기준

『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』과 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』의 쓰기 활동 유형을 분석하기 위해 우선 쓰기 활동의 유형은 무엇인지 확인해야 한다. 쓰기 활동은 그 목적과 상황에 따라 다양한 형태로 분류될 수 있으며, 각 유형은 학습자의 필요에 따라 유용하게 활용될 수 있다.

2장에서 살펴본 것과 같이, 최은지(2019)와 심지혜(2021)에서는 쓰기 활동을 교사의 통제 정도를 기준으로 하여 통제된 쓰기와 유도된 쓰기, 실제적 쓰기 활동으로 나누었으며 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

[표 3-3] 기준 쓰기 활동 유형 분석 틀

	통제 범위	예시
통제된 쓰기	◆ 의미적 자율성 거의 없음 ◆ 형태적 자율성 거의 없음	받아쓰기, 바꿔 쓰기, 문장 연결하기, 빈칸 채우기 등

	◆ 지시에 따라 주어진 언어 형태를 사용하여 정해진 의미를 표현	
유도된 쓰기	◆ 의미적 자율성 거의 없음 ◆ 형태적 자율성 있음 ◆ 주어진 내용을 형태를 자율적으로 선택하여 표현	이야기 재구성하기, 이야기 구성하기, 시각 자료 활용하여 서술하기, 담화 완성하기 등
실제적 쓰기	◆ 의미적 자율성 있음 ◆ 형태적 자율성 있음 ◆ 자신이 표현하고자 하는 의미와 형태를 자율적으로 선택하여 표현	실용문 쓰기, 대화 일지, 자유 작문, 기능 연계 쓰기 활동 등

이러한 쓰기 활동 유형은 오직 교사가 쓰기 활동을 얼마나 통제하는지, 즉 활동에 학습자의 주도성이 얼마나 있는지에 따라 통제된 쓰기와 유도된 쓰기, 실제적 쓰기로 나타난다. 다만 실제적 쓰기는 사실상 제약이 얼마나 있느냐보다는 실제적인 작문 상황인지에 더 가까워 이것이 통제 정도에 따른 구분에 맞는지에 대해서는 의문이 있다. 따라서 앞서 제시된 쓰기 활동 유형의 통제 범위와 예시를 그대로 차용할 수 있으나, 실제적 쓰기는 이름에서 통제 정도가 불명확하므로 오로지 제약 정도만 고려하여 분석 기준을 사용하고자 한다.

쓰기 활동의 유형을 쓰기 상황을 배제하고 오직 쓰기에 있어 주어지는 통제나 제약 수준에 따라 통제 쓰기와 유도 쓰기, 자유 쓰기로 나누어 볼 수 있으며, 그에 따른 기준은 다음 [표 3-4]와 같다.

[표 3-4] 『표준 한국어』 분석 틀

쓰기 활동 유형	통제/제약 수준	예시
통제 쓰기	◆ 의미적 자율성 × ◆ 형태적 자율성 ×	받아쓰기, 바뀔 쓰기, 문장 연결하기, 빈칸 채우기 등
유도 쓰기	◆ 의미적 자율성 × ◆ 형태적 자율성 ○	이야기 재구성하기, 이야기 구성하기, 시각 자료 활용하여 서술하기, 담화 완성하기 등
자유 쓰기	◆ 의미적 자율성 ○ ◆ 형태적 자율성 ○	실용문 쓰기, 대화 일지, 자유 작문, 기능 연계 쓰기 활동 등

다음으로 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』과 『중학생

을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』의 자기 주도 학습 요소를 분석하기 위한 분석 기준을 살펴보아야 한다. 자기 주도 학습 요소는 크게 동기 조절 요인과 인지 조절 요인, 그리고 행동 조절 요인으로 나눌 수 있다. 동기 조절 요인에는 목표 설정, 자기효능감, 성취가치, 시험 불안 항목이 있으며, 인지 조절 요인은 다시 메타 인지와 인지 영역으로 나뉘어 메타 인지 전략으로 계획과 조절, 점검이, 인지 전략으로 정교화와 조직화, 시연이 있다. 마지막으로 행동 조절 요인에는 행동 통제와 조력자 활용, 시간 관리 항목이 존재한다. 그러나 자기 주도 학습 교재라고 하더라도 위와 같은 요소가 반드시 전부 들어가야 하는 것은 아니다. 박지연(2017:51-52) 또한 초등학교 다문화 학생을 대상으로 하는 『표준 한국어 익힘책』의 자기 주도 학습 요소를 분석하면서 다음과 같은 분석 틀을 제시하였다.

[표 3-5] 기존 자기 주도 학습 요소 분석 틀(박지연, 2017:51-52)

자기 주도 학습 요인		분석 기준
동기 조절 요인	자기효능감	자기 평가, 흥미 및 동기 유발 등을 통하여 자기 효능감을 얻을 수 있게 하는 활동이 있는가?
인지 조절 요인	점검	배운 내용에 대해 스스로 자기 평가를 하며 점검할 수 있는가?
	정교화 & 조직화	배운 내용을 보다 오래 기억할 수 있도록 조직화, 정교화 전략을 유도하는 활동이 있는가?
	시연	본교재에 있는 내용을 반복, 암기할 수 있도록 구성되어 있는가?
행동 조절 요인	조력자 활용	익힘책을 해결하기 위한 조력자 활용을 유도하는 활동이 있는가?
	시간 관리	시간 관리를 스스로 할 수 있도록 시간 관리 장치가 포함되어 있는가?

박지연(2017)의 연구에서 사용한 분석 틀에서는 동기 조절 요인 중 목표 설정과 성취가치, 시험 불안 항목이 삭제되었는데, 이것은 익힘책이 주교재의 내용을 복습 및 보충한다는 특성 때문에 포함되기 어려운 요인이기 때문이다. 인지 조절 요인 중 메타 인지 영역에서는 점검이, 인지 영역에서는 모두 포함되었으나 정교화와 조직화가 단일화되었다. 삭제된 메타 인지 전략 또한 익힘

책에서 촉진하기 어려워 제외되었는데, 점검 요인을 메타 인지 전략이 아니라 인지 전략으로 구분하여 점검 요인은 포함되었다. 행동 조절 요인에서는 행동 통제 요인이 삭제되었는데, 초등학생을 대상으로 하는 교재인 데에 반해 학습자 스스로 행동이나 환경을 통제하는 것이 어려운 일이기 때문이다.

이러한 분석 틀을 토대로 『표준 한국어 익힘책』을 분석할 수도 있지만, 초등학생이 아니라 중학교 다문화 학생을 대상으로 하는 교재이기 때문에 분석 틀에도 차이가 필요하다. 우선 동기 조절 요인은 학습자의 동기를 촉진하여 자발적으로 학습을 이끌어 나가야 하는데, 목표 설정은 익힘책의 특성 때문에 역시 포함되기 어려워 보인다. 또한, 자기효능감이라는 요소를 포함한 활동은 점검 요소가 포함된 활동과 유사한 부분이 있을 뿐만 아니라 학습 전반에 걸쳐 학습자 스스로 느끼는 것이기 때문에 명확히 판단하기 어렵다. 게다가 시험 불안은 타인의 평가 등 외부적 요소가 강하게 작용하기 때문에 선택 교재에 시험을 포함한다고 하더라도 자기 주도 학습 교재 특성상 학습자가 회피할 수 있어 의미 있는 요소로 보기 어렵다. 따라서 동기 조절 요인 중 성취가치 요소가 존재하는지 확인하도록 하겠다. 다음으로 인지 조절 요인 중 계획과 조절은 역시 익힘책에서 촉진되기 어려워 분석 기준에 포함하지 않고, 점검 요인은 메타 인지 전략으로 보아 모니터링의 기능을 하는 점검 요소를 확인하도록 한다. 정교화는 새로운 정보를 기존의 지식과 연결하는 전략이며 조직화는 내용에 대한 체계적이고 심화된 학습 전략을 의미하기 때문에 둘은 명확히 구분되지만, 시연이라는 단기기억을 목표로 하는 활동과 달리 장기기억을 목표로 하는 활동으로 하나의 영역으로 구분하여 볼 수 있다. 마지막으로 행동 조절 요인 중 시간 관리 요소는 명확히 확인할 수 있지만, 행동 통제 요소는 중학생이라고 하더라도 개인이 통제하기 어려운 부분이 존재하고, 따라서 학습 교재에서 이러한 영역까지 관리하는 것은 과도하다고 볼 수 있다. 마지막으로 조력자 활용 요소는 자기 주도 학습에 더 집중하기 위하여 제외하도록 한다. 이러한 이유를 토대로 마련한 『표준 한국어 익힘책』의 분석 기준은 다음과 같다.

[표 3-6] 『표준 한국어 익힘책』 분석 틀

자기 주도 학습 요인		분석 기준	예시 활동
동기 조절 요인	성취가치	학습에 대한 성취가치를 느낄 수 있는가?	학습 목표 등
인지 조절 요인	점검	배운 내용에 대해 스스로 평가를 통해 점검할 수 있는가?	자기 평가 활동 등
	정교화 & 조직화	배운 내용을 보다 오래 기억할 수 있는 조직화, 정교화 전략을 유도하는 활동이 있는가?	글 읽고 질문하기, 들은 내용 말로 바꾸어 전달하기, 말 또는 글로 요약해보기, 학습 내용 요소 간 관계 생각하고 추론하기 등
	시연	배운 내용을 반복, 암기할 수 있도록 구성되어 있는가?	중요한 부분에 밑줄 긋기, 색칠하기, 연결하기, 메모하기, 반복 학습 등
행동 조절 요인	시간 관리	시간 관리 장치가 포함되어 있는가?	평균 집중 시간 기록하기, 공부 환경 개선하기 등

이렇게 마련한 『표준 한국어』 쓰기 과제 유형 분석 틀과 『표준 한국어 익힘책』 자기 주도 학습 요인 분석 틀을 토대로 각 교재를 분석하도록 한다.

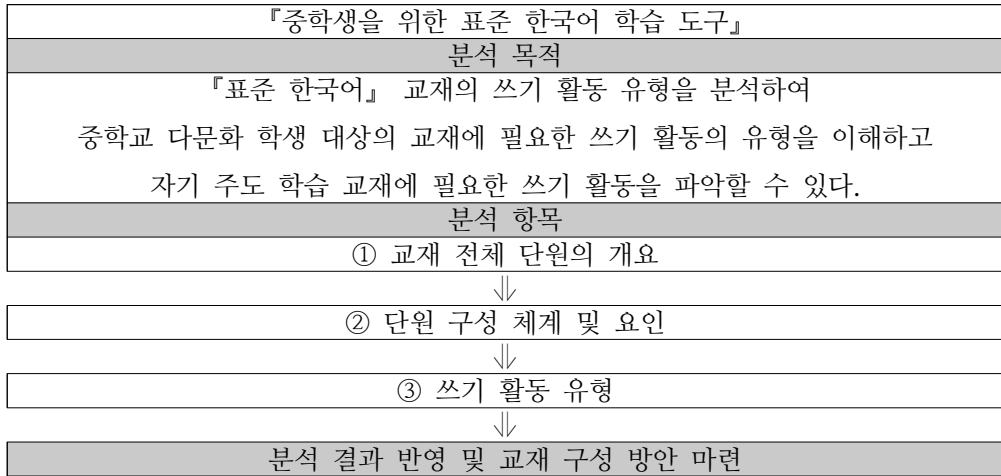
3.2.3 교재 분석 결과

3.2.3.1 『표준 한국어』 쓰기 활동 유형 분석

『표준 한국어』 교재를 분석하는 방법을 정리하여 분석 대상과 목적, 그리고 항목을 보면 다음 [표 3-7]과 같다.

[표 3-7] 『표준 한국어』 교재 분석 방법

분석 대상
『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 1~4,

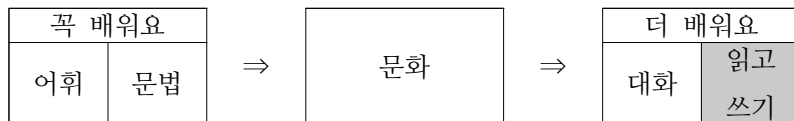


본 연구에서 쓰기 활동 유형을 분석하는 교재는 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 1~4권과 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』이다. 교재의 전체 단원의 개요와 단원 구성을 내용 구성표를 활용하여 확인하고, 각 단원에서 제시하고 있는 쓰기 활동이 무엇인지 확인한다.

1) 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 1~4

『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』은 수준별로 초급부터 중급까지 4권으로 구성되어 있다. 권당 해당 등급의 학습자가 반드시 알아야 하는 일상생활과 학교생활 주제의 8개 단원으로 이루어져 있으며 1권은 한글을 익히기 위한 예비 단원까지 포함하고 있다. 교재의 각 단원 구성은 다음과 같다.

[표 3-8] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 구성



교재의 각 단원은 크게 ‘꼭 배워요’ 영역과 ‘더 배워요’ 영역으로 구분되어 있다. ‘꼭 배워요’에서는 해당 등급과 주제에서 반드시 다루어야 하는 내용으

로, ‘어휘를 배워요’와 ‘문법을 배워요’로 구성된다. ‘더 배워요’ 영역은 ‘꼭 배워요’ 영역과 연계되어 있으며, 내용은 해당 등급과 주제에서 선택적으로 다룰 수 있는 ‘대화해 봐요’와 ‘읽고 써 봐요’로 구성된다. 추가로, ‘꼭 배워요’ 영역과 ‘더 배워요’ 사이에 ‘문화’ 영역을 배치함으로써 학습자가 한국 사회는 물론 학교생활에 적응할 수 있도록 하고 있다.

‘읽고 써 봐요’에서는 앞선 ‘대화해 봐요’의 장면에서 사용할 수 있는 문자 매체를 선정하여 교육 내용으로 구성하고 있다. ‘읽기’에서는 해당 장면에서 등장할 수 있는 다양한 종류의 글 중에서 단원의 주제와 목표에 맞는 것을 선정하여 제시하고, 그 글의 이해도를 확인하는 문제를 함께 제시하였다. ‘쓰기’에서는 앞서 제시된 읽기의 글과 유사한 종류의 글을 모방하여 써 보게 하거나 관련된 활동을 하도록 구성되어 있다. 1권에서 한글 학습을 제외한 나머지 구체적인 쓰기 활동은 다음 [표 3-9]와 같다.

[표 3-9] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 쓰기 활동 유형

권	단원	주제	쓰기 과제	쓰기 활동 유형
1	1	등하교	자기소개 쓰기	◆ 통제 쓰기 ◆ 유도 쓰기
	2	사물	메모 쓰기	◆ 통제 쓰기 ◆ 유도 쓰기
	3	장소	문자 메시지 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	4	일상	주말 이야기 쓰기	◆ 자유 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	5	수업 준비	일주일 계획 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 유도 쓰기
	6	경제 활동	구매 목록 쓰기	◆ 통제 쓰기
	7	음식	식당 소개 글쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	8	생활 지도	교실 규칙 안내문 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
2	1	관계 형성	친구의 생일 파티에 다녀와서 문자 메시지 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기

	2	시험	시험공부 계획 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	3	계절별 학사 일정	체험학습을 다녀온 후에 글쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	4	교내 활동	동아리 가입 신청서 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 유도 쓰기
	5	취미 및 여가 활동	추천하고 싶은 취미 활동에 대해 쓰기	◆ 자유 쓰기
	6	기념일	휴일에 한 일 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	7	장래희망	자신의 직업카드 만들기	◆ 통제 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	8	교내 돌발 상황	보건실 이용 신청서 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 유도 쓰기
	1	의사 결정	회장 선거 포스터 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
3	2	환경 미화	학급 신문 쓰기	◆ 자유 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	3	과제	학교 소개 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	4	또래 모임	수필 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	5	독서	독서 감상문 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	6	소통	인터넷 신문 기사 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	7	여행	기행문 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	8	생활 체육	체조 동작 묘사하여 쓰기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
4	1	공부	시험 준비 계획 세우기	◆ 유도 쓰기
	2	안전·보건	재난 상황에서 필요한 물건 쓰기	◆ 유도 쓰기
	3	고민 상담	자신의 고민에 대해 쓰고, 다른 사람의 고민에 대해 조언하기	◆ 유도 쓰기 ◆ 자유 쓰기
	4	실습·실기	좋아하는 음식 소개하기	◆ 유도 쓰기 ◆ 유도 쓰기
	5	대회 참가	자신이 개최하고 싶은 대회 포스터	◆ 유도 쓰기

			만들기	◆ 자유 쓰기
6	적성 탐색	미래의 자신과 인터뷰하기		◆ 유도 쓰기
7	봉사활동	봉사활동 신문 기사 완성하기		◆ 자유 쓰기
8	진로 상담	미래 선호 직업을 예측하고 나의 꿈 이야기하기		◆ 유도 쓰기
				◆ 유도 쓰기

쓰기 활동은 오직 ‘읽고 써 봐요’ 중 쓰기 영역만을 확인했으며, 각 문항에 따라 활동을 분석하였다. 예를 들어 다음 [그림 3-1]의 좌측과 같이 ‘써 보세요’라는 지문과 함께 활동이 제시되었다면 쓰기 활동은 2개로 본다. 그러나 [그림 3-1]의 우측과 같이 만약 지문이 ‘이야기해 보세요’, ‘물어보세요’와 같이 쓰기를 포함하지 않는다면 쓰기에 포함하지 않는다. 단, 4권 2단원의 경우 쓰기 활동은 하나이나 쓰기 활동에는 ‘재난 상황에서 필요한 물건’을 고르고 ‘이유’를 쓰도록 구성되어 있다. 이 경우 이미 제시된 단어를 쓰는 ‘물건’ 칸은 통제 쓰기, 물건을 선정한 이유를 쓰는 ‘이유’ 칸은 유도 쓰기로 판단하였으나 활동이 하나이므로 유도 쓰기 하나만 표기하였다.

□ 여러분의 학교, 학년, 반, 번호를 써 보세요.

이름	학교	학년 / 반	번호
김영수	대한중학교	1학년 3반	10번

□ <보기>와 같이 자기소개를 써 보세요.

<보기>

안녕하세요. 제 이름은 와나입니다. 필리핀에서 왔습니다.
저는 대한중학교 학생입니다. 1학년 3반입니다. 만나서 반갑습니다.



□ 문구점이예요. 무엇을 사고 싶어요? 그것은 얼마예요? 이야기해 보세요.



□ 무엇을 살 거예요? 몇 개 살 거예요? 돈이 얼마 필요해요? 쇼핑 목록을 써 보세요.

☆ 이거 살 거예요	
물건 이름은?	가액은? 몇 개?
☐	원
☐	원
☐	원
☐	원
☐	원
모두 얼마예요? 원	

[그림 3-1] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 쓰기 활동 분석 예시

『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 1권은 통제 쓰기와 유도 쓰기 유형의 쓰기 활동으로 구성되어 있었다. 1권에서의 쓰기 활동은 특히 읽기 활동과 긴밀하게 연계되어, 읽기에서 제시된 글과 같거나 비슷한 형식으로 쓰는 쓰기 활동이 많아 유도 쓰기라고 하더라도 읽기 제시문에서 표현을 고치는 정도의 쓰기 활동도 다수였다. 2권에서부터는 쓰기 활동이 읽기와 연계되는 것은 맞으나 읽기의 제시문과 유사한 형식의 쓰기를 하는 것이 아니라 읽기에서 제시된 상황과 연계하여 실제적인 작문으로 이어지는 경우가 대부분이었다. 이에 따라 1권보다 자유 쓰기 활동이 증가하였다. 2권의 5과에서는 추천하고 싶은 취미 활동을 추천하는 글을 쓰는데, 쓰기 활동에는 제약이 없으나 쓰기 전 활동으로 ‘친구의 취미에 대해 묻기’ 활동을 위한 질문들이 마련되어 있어 유도 쓰기의 성격이 강해 중복으로 적용하였다. 3권에서의 쓰기 활동 또한 1권과 유사하게 읽기의 제시문과 유사한 작문 활동이 여럿 나타나 읽기와 연계한다면 모방에 가까운 통제 쓰기와 유사하지만 쓰기 과제만 보았을 때는 유도 쓰기가 많았다는 점이 특징적이었다. 4권의 쓰기 활동은 2권과 유사하게 읽기에서 제시된 상황이 쓰기 활동과 연계되었다. 다만 5단원 쓰기 활동이 대회 포스터 만들기인 데에 반해 교재에서는 쓰기 전 활동인 ‘알고 있는 대회에 대해 쓰기’ 활동만 표로 제시되어 있고 포스터 쓰기 활동은 활동의 구체적인 내용 없이 지시문만 제시되어 있어 유도 쓰기와 자유 쓰기로 적용하였다. 쓰기 활동 유형의 수를 정리하면 다음 [표 3-10]과 같다.

[표 3-10] 중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 쓰기 활동 유형 비율

	통제 쓰기	유도 쓰기	자유 쓰기	계
1권	3	7	5	15
2권	1	8	6	15
3권	0	7	9	16
4권	0	10	3	13

1권에서는 3번 있었던 통제 쓰기는 2권에서부터는 한 번 등장했으며, 3권

과 4권에서는 등장하지 않았다. 유도 쓰기는 7회에서 8회 정도 나타나다가 4권에서는 10회나 나타났다. 자유 쓰기는 1권에서 5회, 2권에서 6회, 3권에서 9회까지 증가했으나 4권에서는 3회만 등장하였다. 초급 학습자가 대상인 1~2권과 중급 학습자가 대상인 3~4권을 분리하여 비교하면 초급 교재에서는 통제 쓰기의 수가 점차 줄어들고 유도 쓰기와 자유 쓰기의 수가 늘어났다. 하지만 중급 교재에서는 유도 쓰기가 증가한 것에 반해 자유 쓰기는 크게 줄었다는 점이 특징적이다.

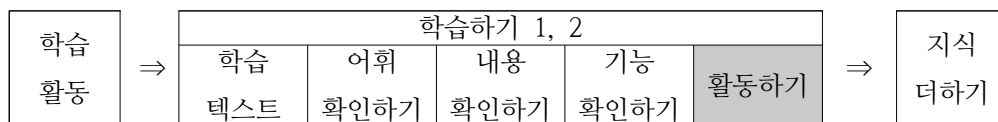
전체적으로 쓰기 과제의 유형은 권별로 균일하게 나타나지 않았으며, 특히 통제 쓰기 활동이 적은 편이었다. 3권을 제외하고는 모두 유도 쓰기 활동이 가장 많이 나타났고, 자유 쓰기는 유도 쓰기보다는 적으나 4권을 제외하고는 2회 정도의 차이만 있었다. 다만 다른 권과 다르게 3권에서 유도 쓰기보다 자유 쓰기가 많이 나타났다는 점, 그리고 4권에서 유도 쓰기가 자유 쓰기에 비해 7회나 차이가 나타났다는 점을 확인할 수 있었다.

이처럼 한 권 안에서 쓰기 과제가 균등하지 않게 나타나는 것은 물론 전체적으로도 균등하지 않은 것은 학습자가 다양한 상황에서의 쓰기를 충분히 연습하는 데에 무리가 있을 수 있어 쓰기 과제를 균등하게 배치할 필요가 있어 보인다.

2) 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』

『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』는 학업 수행을 위한 학습 기능을 학습하게끔 설계된 교재로, 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 3~4권의 내용과 연계되어 총 16개 단원으로 구성되어 있으며 의사소통 교재의 ‘더 배워요’와 내용이 대응되기 때문에 교육 현장의 상황에 따라 둘 중 하나를 선택할 수 있다. 교재의 단원 구성은 다음과 같다.

[표 3-11] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 구성



소개						
----	--	--	--	--	--	--

『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 교재의 각 단원은 ‘학습 활동 소개’와 ‘학습하기’, ‘지식 더하기’로 구성되어 있으며, 그 내용은 교과 관련 주제와 텍스트, 활동으로 구성되어 있다. ‘학습하기’는 ‘학습 텍스트’, ‘어휘 확인하기’, ‘내용 확인하기’, ‘기능 확인하기’, ‘활동하기’ 순으로 구성되어 학습 도구 한국어 어휘를 활용해 문장을 완성하는 과제를 통해 어휘를 확인하는 통제 쓰기 활동이 있으며 활동하기를 통해서 학습 기능 수행 가능성을 확인하고 학습 기능을 활용해 학습 활동을 수행하는 과제가 주어진다. 따라서 모든 과의 ‘어휘 확인하기’에는 통제 쓰기 활동 2회가 공통적으로 포함되어 있다. 이를 제외한 ‘활동하기’에서의 구체적인 쓰기 활동의 유형은 다음과 같다.

[표 3-12] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 쓰기 활동 유형

단 원	주제	학습 활동	학습 기능	쓰기 활동 유형
1	의사 결정	계획서	◆ 세부 목표 설정하기	◆ 유도 쓰기
		작성하기	◆ 순서 정하기	◆ 유도 쓰기
2	환경 미화	협동	◆ 제안하기: 학습 주제 제안하기	◆ 자유 쓰기
		학습하기	◆ 조정하기: 학습 범위 조정하기	◆ 통제 쓰기
3	과제	보고서	◆ 요약하기	◆ 통제 쓰기
		쓰기	◆ 정교화하기	◆ 자유 쓰기
4	포레 모임	모둠 활동 하기	◆ 정보 수집하기 및 공유하기	◆ 자유 쓰기
			◆ 토의하기	◆ 유도 쓰기
5	독서	책 읽기	◆ 주제 찾기	◆ 통제 쓰기
			◆ 추론하기	◆ 유도 쓰기
6	소통	필기하기	◆ 메모하기	◆ 자유 쓰기
			◆ 분류하기	◆ 유도 쓰기
7	여행	복습하기	◆ 구성 요소와 속성 확인하기: 배운 내용 전반에 대한 내용 확인하기	◆ 유도 쓰기
			◆ 핵심 정리하기: 핵심 내용 분석해 내기	◆ 유도 쓰기
8	생활	점검하기	◆ 양상 확인하기	◆ 자유 쓰기

	체육		◆ 관계 파악하기	◆ 자유 쓰기
9	공부(학습)	문제 풀기	◆ 문제 해결하기	◆ 자유 쓰기
			◆ 오류 확인하기	◆ 유도 쓰기
10	안전·보건	발표하기	◆ 표현하기	◆ 유도 쓰기
			◆ 재구조화하기	◆ 유도 쓰기
11	고민 상담	토론하기	◆ 질문하기	◆ 자유 쓰기
			◆ 진위 확인하기	◆ 자유 쓰기
12	실습·실기	실험하기	◆ 증명하기	◆ 유도 쓰기
			◆ 비교하기	◆ 통제 쓰기
13	대회 참가	평가받기	◆ 암기하기	◆ 통제 쓰기
			◆ 성찰하기	◆ 통제 쓰기
14	적성 탐색	예습하기	◆ 예측하기	◆ 유도 쓰기
			◆ 의문 형성하기	◆ 자유 쓰기
15	봉사활동	체험하기	◆ 묘사하기	◆ 자유 쓰기
			◆ 기술하기	◆ 자유 쓰기
16	진로 상담	학습 반응하기	◆ 준거 설정하기	◆ 통제 쓰기
			◆ 가치 판단하기	◆ 자유 쓰기

쓰기 활동은 오직 ‘학습하기’ 중 ‘활동하기’ 영역만을 확인했으며, 각 문항에 따라 활동을 분석하였다. 기능별로 ‘활동하기’는 하나씩 있어 한 단원에 두 개의 쓰기 활동이 있는 셈이다.

■ 여러분도 만나치럼 시화전에 참가하려고 합니다. '학교생활'을 주제로 목적과 세부 목표를 세워 보세요.

주제	학교생활
목적	
목표	

■ '우리 학교의 자랑거리'를 주제로 발표를 하려고 합니다. 어떤 내용으로 발표하면 좋을지 (보기)와 같이 친구와 서로 제안해 보세요.

(보기)

이번에 우리 학교 축구 동아리가 전국 대회에서 1등 했어. 이것에 대해서 발표하면 어떨까?

2과 활동 학습 하기 • 37

[그림 3-2] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 쓰기 활동 분석 예시

『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 교재는 의사소통 교재와 달리 학습 도구 한국어를 학습하고 연습하는 것에 초점이 맞춰져 학습 기능을 활용하여 내용을 요약하고 정리하거나, 자신의 의견을 말하는 활동이 많아 쓰기

기능 자체에 초점이 맞춰져 있지는 않았다. 특히, 4과의 ‘토의하기’나 5과의 ‘추론하기’, 13과의 ‘암기하기’의 경우 쓰기 활동이 제시되지는 않았으나 해당 활동이 표현 활동 중 말하기가 아닌 쓰기로 이루어질 경우를 상정하여 활동 유형을 구분하였다. ‘활동하기’의 쓰기 활동 유형의 수를 정리하면 다음 [표 3-13]과 같다.

[표 3-13] 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 쓰기 활동 유형 비율

통제 쓰기	유도 쓰기	자유 쓰기	계
7	12	13	32

학습 도구 교재에서는 유도 쓰기가 12회, 자유 쓰기가 13회로 나타났고 통제 쓰기는 7회 나타났다. 의사소통 3~4권의 쓰기 활동 또한 전체 29회 중 유도 쓰기가 17회, 자유 쓰기가 12회로 나타난 것과는 달리 자유 쓰기가 가장 많고, 유도 쓰기가 바로 뒤를 이은 것을 확인할 수 있다.

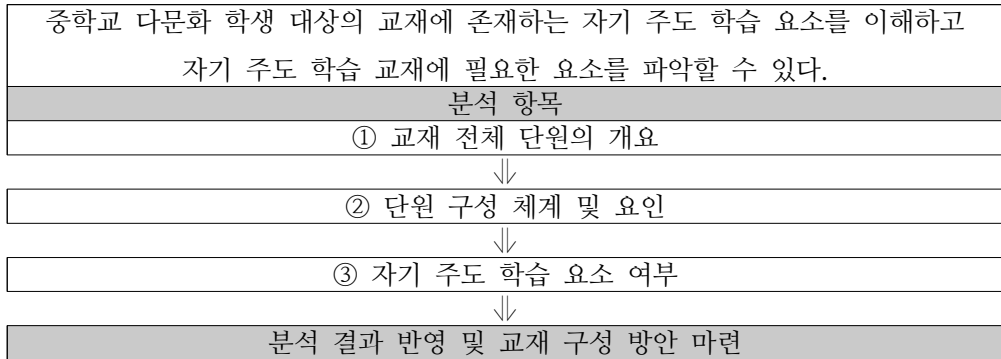
유도 쓰기와 자유 쓰기는 거의 비슷한 횟수로 나타났지만, 통제 쓰기 활동에는 차이가 있었다. 물론 앞서 분석한 의사소통 교재와 비교하자면 비율이 비슷한 편이지만, 여전히 쓰기 활동이 균등하게 나타났다고 하기는 어렵다. 다양한 학습 상황의 다문화 학생이 포괄적으로 사용하는 교재라면 보다 균등한 유형의 쓰기 과제가 제시되어야 한다.

3.2.3.2 『표준 한국어 익힘책』 자기 주도 학습 요소 분석

『표준 한국어 익힘책』 교재를 분석하는 방법을 정리하여 분석 대상과 목적, 그리고 항목을 보면 다음과 같다.

[표 3-14] 『표준 한국어 익힘책』 교재 분석 방법

분석 대상
『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 1~4, 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』
분석 목적
『표준 한국어 익힘책』 교재의 자기 주도 학습 요소를 분석하여



본 연구에서 쓰기 활동 유형을 분석하는 교재는 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 1~4권과 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』이다. 교재의 전체 단원의 개요와 단원 구성을 내용 구성표를 활용하여 확인하고, 자기 주도 학습 요소가 반영되어 있는지, 그리고 있다면 어떤 활동으로 반영되어 있는지 확인하도록 한다.

『표준 한국어』 본교재의 쓰기 활동 유형과 익힘책의 자기 주도 학습 요소를 분석하여 다문화 학생을 대상으로 하는 자기 주도 학습형 쓰기 교재에 필요한 활동 유형과 구성 요소를 파악하고, 이를 통해 교재 구성 방안을 마련할 수 있다.

1) 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 1~4

『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』은 일상생활과 학교생활에서 필요한 중급 수준의 한국어를 교재에서 학습하고, 이후 교재의 내용을 충분히 연습할 수 있도록 교재와의 연계성을 높여 구성하였다. 학습자는 해당 권을 학습하기 전에 한국어 실력을 확인할 수 있도록 ‘자가 확인’ 단원이 1개 있으며, 본교재의 단원과 동일한 주제를 가지고 본교재에서 배운 내용을 익힐 수 있도록 하는 익힘 단원을 8개 두고 있다. 또한, 본교재의 내용 전체를 종합적으로 연습해 볼 수 있는 ‘종합 연습’ 단원 1개 두어 총 10개의 단원으로 구성되어 있다.

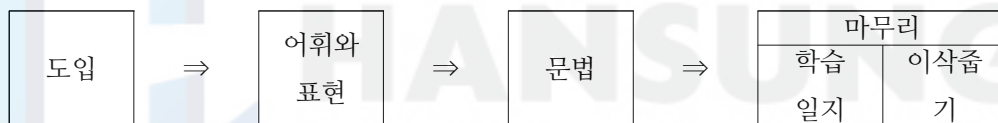
‘자가 확인’은 교재를 학습하기 전에 학습자가 해당 교재를 학습할 수준이

되는지를 확인하는 문제들로 이루어져 있는데, 문제의 난이도는 학습할 교재보다 한 단계 낮은 정도의 수준으로 구성되어 있다. 어휘와 문법 각 8문제와 읽기 4문제로 총 20문제이며, 문제 뒤에는 문제에서 제시된 어휘와 문법을 다시 확인해 보는 자가 확인표를 제시하였다.

‘종합 연습’은 교재의 목표 수준 정도의 학습 성취를 이루었는지 확인하며 어휘와 문법, 듣기와 읽기를 종합적으로 연습해 볼 수 있도록 구성되어 있다. 어휘와 문법 각 8문제, 듣기와 읽기 4문제로 총 20문제이며, 본교재의 ‘꼭 배워요’에서 학습한 어휘와 문법과 ‘더 배워요’에서 제시된 대화문과 읽기 지문을 활용하여 문제를 구성하였다.

‘자가 확인’과 ‘종합 연습’을 제외한 익힘 단원의 내용은 다음 [표 3-15]와 같이 구성되어 있다.

[표 3-15] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 구성



각 단원은 ‘도입’, ‘어휘를 익혀요’, ‘문법을 익혀요’, ‘마무리’로 이루어져 있다. 도입에는 단원명과 학습 목표, 그리고 단원 학습 내용을 제시하였으며 ‘어휘를 익혀요’로 교재에서 제시된 주제 어휘 및 꾸러미 어휘를 잘 이해하고 사용할 수 있는 연습 문제로 구성되어 있다. ‘문법을 익혀요’로 각 단원에서 제시된 문법 항목을 순서대로 연습할 수 있도록 1부터 4까지 제시하고 있다. ‘마무리’에서는 학습한 어휘와 문법에 대해 학습자가 스스로 이해 여부를 확인할 수 있는 체크리스트 작성 형식의 ‘학습 일지’가 있으며, 각 단원의 학습 주제에 부합하는 의성어나 의태어, 관용어, 속담 등을 ‘이삭줍기’로 구성되어 있다.

『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 교재의 자기 주도 학습 요소의 여부를 확인하여 각 요인이 한 가지 이상 포함되면 ‘O’, 그렇지 않으면 빈칸으로 남겨두었다.

[표 3-16] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 자기 주도 학습
요소 분석

자기 주도 학습 요인 / 구성	동기 조절 요인	인지 조절 요인			행동 조절 요인
	성취가치	점검	정교화 & 조직화	시연	시간 관리
자가 확인		○			
도입	○				
어휘와 표현				○	
문법				○	
마무리		○			
종합 연습		○			

『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 교재에서 나타난 자기 주도 학습 요인 여부를 분석한 결과, 전권을 통틀어 자기 주도 학습 요소는 성취가치에 대한 동기 조절 요인과 인지 조절 요인 중 점검과 시연만 발견할 수 있었고, 정교화와 조직화 전략, 시간 관리 전략은 나타나지 않았다.

인지 조절 요인 중 정교화와 조직화 요인이 나타나지 않았는데, 본교재의 내용을 요약하기와 같은 활동뿐만 아니라 마인드맵 그리기, 그림으로 표현하기, 도표로 정리하기 등 다양한 유형의 활동이 있음에도 불구하고 이러한 활동은 전혀 없었다.

행동 조절 요인인 시간 관리 요소 또한 교재에서 전혀 나타나지 않았다. 시간 관리 장치를 통해 효율적인 학습을 이끌 수 있음에도 학습자가 시간을 관리할 수 있는 요소가 전무하다는 점은 아쉬움으로 남는다.

자가 확인표

☑ 아는 것에 ✓ 하세요.

영역	내용			
단어	☐ 공책	☐ 교실	☐ 남자	☐ 문
	☐ 불판	☐ 선생님	☐ 여자	☐ 연필
	☐ 의자	☐ 이름	☐ 청문	☐ 책
	☐ 책상	☐ 칠판	☐ 학교	☐ 학생
수업 용어	☐ 책을 보세요.	☐ 책을 보세요.	☐ 들으세요.	☐ 읽으세요.
	☐ 쓰세요.	☐ 말해 보세요.	☐ 따라 해 보세요.	
	☐ 선생님, 질문 있어요.		☐ 네, 알겠습니다.	
	☐ 선생님, 잘 모르겠습니다.			

학습 일자

☑ 아는 것에 ✓ 하세요.

영역	내용			
어휘	☐ 고등학생	☐ 영	☐ 구	☐ 대학생
	☐ 동생	☐ 사	☐ 삼	☐ 선생님
	☐ 십	☐ 안녕	☐ 안녕하세요	☐ 안녕히 계세요
	☐ 오	☐ 옥	☐ 이	☐ 이름
	☐ 일	☐ 잘 가	☐ 중학생	☐ 초등학생
	☐ 친구	☐ 칠	☐ 팔	☐ 학교
	☐ 이예요/예요	☐ 은/는		
	☐ 아하/아	☐ 아/가 아니예요/아니아		

[그림 3-3] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 자기 주도 학습 요소 - 점검

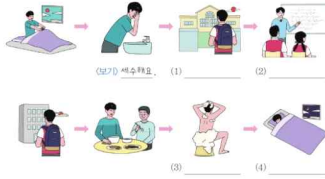
이와 달리 교재에서 나타난 자기 주도 학습 요소도 있었다. 동기 조절 요인인 성취가치는 도입에서 학습 목표를 제시하는 것에서 확인할 수 있었다. 익힘책이라는 부교재의 특성상 본교재의 학습 목표와 일맥상통하는 부분이 있기는 하지만, 학습 목표를 제시하여 학습자가 학습할 내용에 대한 성취가치를 느끼고 학습 동기를 얻을 수 있다.

또, 인지 조절 요인 중 점검은 평가 활동을 통해 배운 내용을 점검할 수 있는지를 중심으로 분석하였다. ‘자가 확인’과 ‘종합 연습’ 단원은 앞서 배운 내용을 확인함과 동시에 학습자의 수준을 파악하는 단원으로서 본교재의 내용을 점검할 수 있으며, 단원 ‘마무리’의 ‘학습 일자’에서는 “아는 것에 ✓ 하세요”라는 지시문과 함께 학습한 어휘와 문법을 알고 있는지 자가 평가할 수 있게 하여 점검 요소가 존재하는 것을 확인할 수 있었다.

어휘를 익히요

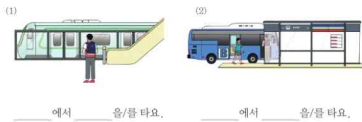
1. 알맞은 것을 골라 <보기>와 같이 쓰세요.

씻다 자다 등교하다 세수하다 수업을 듣다



2. 그림을 보고 알맞은 것을 골라 문장을 완성하세요.

버스 정류장 지하철 지하철역



_____에서 _____을/를 타고, _____에서 _____을/를 타고.

4과 공원에 친구를 만나러 갔어요 • 55

문법을 익히요 ①

1. '-을(가)/르(요)?'를 사용하여 <보기>와 같이 대화를 완성하세요.

가: 우리 김밥을 만들까? (먹다)
나: 그래, 좋아.

- (1) 가: 우리 공원에서 _____? (놀구하다)
나: 좋아, 3시에 공원에서 만나.
- (2) 가: 지금 버스를 타면 약속 시간에 늦어요, 어떻게 해요?
나: 그럼 택시를 _____? (타다)
- (3) 가: 우리 도서관에서 책을 _____? (읽다)
나: 아니, 나는 영화를 보고 싶어.

2. '-을까/르(요)?'를 사용하여 <보기>와 같이 문장을 쓰세요.

친구하고 같이 숙제를 하고 싶어요, 친구에게 어떻게 말해요?
→ "우리 같이 숙제를 할까?"

- (1) 형하고 같이 영화를 보고 싶어요, 형에게 어떻게 말해요?
→ "_____?"
- (2) 방이 더러워요, 동생하고 같이 방 청소를 하고 싶어요, 동생에게 어떻게 말해요?
→ "_____?"
- (3) 친구하고 같이 음악을 듣고 싶어요, 친구에게 어떻게 말해요?
→ "_____?"

7과 우리 리본 만들어요 • 81

[그림 3-4] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 자기 주도 학습 요소 - 시연

인지 조절 요인 중 시연은 익힘책 교재에서 가장 많이 발견되었는데, ‘어휘와 문법’에서는 ‘어휘를 익히요’와 ‘문법을 익히요’를 통해 본교재에서 학습한 어휘와 문법을 반복하여 연습할 수 있어 모든 단원에 걸쳐 높은 빈도로 시연이 포함된다고 보았다.

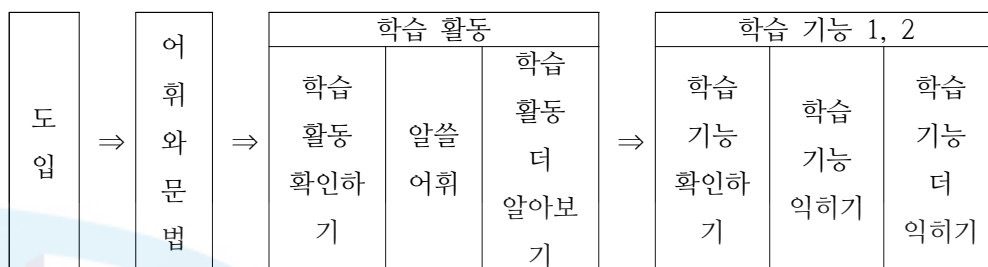
정리하자면 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』 교재에서는 동기 조절 요인 중 성취가치 요인, 인지 조절 요인 중 메타 인지 영역의 점검과 인지 영역의 시연 요소가 나타났으며, 인지 조절 요인 중 정교화 및 조직화 요소, 그리고 행동 조절 요인이 나타나지 않고 있다.

물론 자기 주도 학습 교재라고 하더라도 모든 자기 주도 학습 요소가 필수적으로 나타나야 하는 것은 아니지만, 동기 조절, 인지 조절, 행동 조절 요인을 각각 하나라도 포함하여 자기 주도 학습의 효과를 증폭하는 것이 좋아 보인다. 따라서 행동 조절 요인이 전혀 나타나지 않은 것은 주목할 만하다.

2) 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』

『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』는 중학교 다문화 학생들이 학업을 수행하기 위해 요구되는 가장 기본적인 학습 기능을 학습한 후 교재의 내용을 충분히 학습한 후 교재의 내용을 충분히 연습할 수 있도록 연계성을 높여 구성되어 있다.

[표 3-17] 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 구성



『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』의 각 단원은 크게 ‘도입’, ‘어휘와 문법’, ‘학습 활동’, ‘학습 기능’으로 구성되어 있다. ‘도입’에서는 단원명과 학습 목표, 단원 학습 내용을 제시하고 있으며 ‘어휘와 문법’에서는 학습 도구 어휘와 문법을 확인할 수 있다. 교재에서 학습한 학습 도구 어휘와 문법의 의미를 분명하게 이해했는지와 알맞게 사용할 수 있는지를 확인하는 연습 문제로 구성되었다. ‘학습 활동’에서는 알맞은 어휘 넣기, 관계있는 것끼리 연결하기, 내용 이해 확인 문제 등 하나에서 두 개 정도의 문항으로 구성된 ‘학습 활동 확인하기’와 학습 활동 설명에서 제시된 어휘 중 교재에 제시되지 않았으나 그 등급에서 알아야 할 어휘를 제시하는 ‘알쓸어휘(알면 쓸모 있는 어휘)’, 그리고 교재에서 학습하도록 제시되지 않았으나 학습자들이 알고 있으면 이해에 도움이 되는 유용한 정보를 추가로 제시하는 ‘학습 활동 더 알아보기’로 구성되어 있다. ‘학습 기능’은 ‘학습 기능 확인하기’와 ‘학습 기능 익히기’, ‘학습 기능 더 익히기’로 나누어져 있다. ‘학습 기능 확인하기’에서는 교재에서 학습 기능을 익힐 수 있는 문제를 제시하고, 교재에서 제시한 학습 기능에 대한 내용을 요약 정리한 내용과 추가로 제공할 정보를 제시하고 있다. ‘학습 기능 익히기’에서는 교재 학습 시 익힌 학습 기능을 연습하고 확인

하는 활동을 제시하였다. ‘학습 기능 더 익히기’에서는 교재의 학습 활동 외에 해당 학습 기능에 적합한 활동을 선택하여 해당 학습 기능을 활용하여 연습해 보는 응용 활동을 제시하고 있다.

『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 교재의 자기 주도 학습 요소의 여부를 확인하여 각 요인이 한 가지 이상 포함되면 ‘O’, 그렇지 않으면 빈칸으로 표기하였다.

[표 3-18] 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 자기 주도 학습 요소 분석

자기 주도 학습 요인	동기 조절 요인	인지 조절 요인			행동 조절 요인
구성	성취가치	점검	정교화 & 조직화	시연	시간 관리
도입	O				
어휘와 문법				O	
학습 활동				O	
학습 기능			O		

『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 교재에서 나타난 자기 주도 학습 요인 여부를 분석한 결과, 인지 조절 요인 중 정교화와 조직화 전략과 시연이 포함되어 있음을 확인하였다. 의사소통 교재와는 달리 점검 전략은 나타나지 않았고, 시간 관리 요소 역시 발견할 수 없었다.

도입에서는 학습 목표와 학습 내용을 제시하고 있어 성취가치 요소가 있다고 판단하기는 하였으나, 학습 목표를 구체적으로 제시하기보다는 본교재의 도입 부분을 이미지로 제시하여 명확하게 학습 목표를 확인하기는 어려웠다. 그러나 학습 내용은 표로 제시되어 이를 통해 성취가치를 확인할 수 있기에 동기 조절 요인이 나타났다고 판단하였다.

다음으로 인지 조절 요인 중 점검 요소는 확인할 수 없었는데, 배운 내용에 대해 스스로 학습 정도를 확인하고 평가할 수 있는 요소가 없다는 것이다.

오히려 인지 조절 요인 중 정교화와 조직화 요소를 확인할 수 있었는데, 본교재에서 학습한 기능을 토대로 ‘학습 기능 확인하기’와 ‘학습 기능 익히기’

에서 복습한 학습 기능을 ‘학습 기능 더 익히기’ 단계에서 실현하였다. 이때 실현된 학습 기능들이 정교화 또는 조직화 전략을 포함하고 있어 순서 정하기, 조정하기, 요약하기, 중심 내용과 주제, 핵심 정리하기, 분류하기, 관계 파악하기 등으로 실현되었다. 다만 이러한 전략이 사용된 것은 사실이나 전략의 대상이 본교재에서 학습한 학습 도구 그 자체가 아니라 교과 내용이라는 점에서 진정한 의미의 자기 주도 학습 요소가 있다고 하기에는 어려울 수 있다.

시연 요인은 여전히 교재의 전반에 걸쳐 나타났다. 시연으로 분류한 문항 유형은 빈칸에 알맞은 어휘 고르기, 문법 사용하여 문장 완성하기, 유의어/반의어 고르기 활동으로, ‘어휘와 문법’에서는 학습 도구 어휘와 문법을 문제를 통해 본교재에서 학습한 내용을 반복하여 학습하게끔 하였다. ‘학습 활동’에서도 ‘학습 활동 확인하기’를 통해 본교재에서 학습한 학습 활동을 재확인하도록 문제를 제시하며 반복 학습을 도왔다.

정리하자면 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』 교재에서는 동기 조절 요인 중 성취가치 요인, 인지 조절 요인 중 인지 영역의 정교화와 조직화 요소, 시연 요소가 나타났으며, 인지 조절 요인 중 메타 인지 영역인 점검 요소, 그리고 행동 조절 요인이 나타나지 않았다.

앞선 분석과 마찬가지로 행동 조절 요인이 전혀 나타나지 않은 점, 그리고 인지 조절 요인이 나타나기는 하였으나 메타 인지 영역의 요소는 나타나지 않은 점은 높은 효율의 자기 주도 학습을 기대하기 어려워 보인다.

3.3 분석 결과

다문화 학생 대상으로 이루어지는 쓰기 교육의 현황을 알아보기 위해 다문화 학생을 대상으로 한 요구조사를 분석하였다.

선행연구에서 이루어진 요구조사를 통해 다문화 학생이 쓰기를 어려워하고 있으며, 원적 학급으로 복귀하기 위해 한국어 능력 향상과 내용 학습이 필요하다는 점을 확인하였다. 실제 학습자를 대상으로 한 요구조사 결과에 따르면 학습자들은 쓰기를 어려워하는데, 그들은 자신의 쓰기 능력이 부족한 것에 반

해 수준에 맞는 수업을 받지 못하고 있다고 응답하며 배경지식, 어휘, 문법 영역에서 특히 어려움을 느끼고 있었다.

다음으로 다문화 학생을 대상으로 하는 대표적인 교재인 『표준 한국어』를 두 가지 측면에서 분석하였다.

첫 번째로 본교재에서 나타나는 쓰기 활동은 어떻게 구성되어 있는지 통제 및 제약 수준에 따라 통제 쓰기와 유도 쓰기, 자유 쓰기로 구분하여 빈도를 확인하였다. 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 초급 학습자를 대상으로 하는 1~2권과 중급 학습자를 대상으로 하는 3~4권을 분리하여 비교하면 초급 교재에서 통제 쓰기는 3회-1회, 유도 쓰기는 7회-8회, 자유 쓰기는 5회-6회로 통제 쓰기의 수는 줄고 유도 쓰기와 자유 쓰기의 수가 증가한 것을 알 수 있다. 또한, 전체적인 수는 ‘유도 쓰기 > 자유 쓰기 > 통제 쓰기’ 순으로 나타났다. 중급 교재에서는 통제 쓰기가 0회-0회, 유도 쓰기가 7회-10회, 자유 쓰기가 9회-3회로, 통제 쓰기는 전혀 등장하지 않았다. 3권에서는 유도 쓰기가 7회, 자유 쓰기가 9회로 자유 쓰기에 더 큰 비중을 둔 것에 반해 4권에서는 유도 쓰기 10회, 자유 쓰기 3회로 그 비중이 크게 달라졌다는 점도 주목할 만하다. 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』에서는 통제 쓰기가 7회, 유도 쓰기가 12회, 자유 쓰기가 13회로 나타났으며 『중고등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』과는 달리 비교적 큰 비중을 두고 있었다. 다만 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』는 학습 기능을 강조해 쓰기 활동이 제한적이라는 점도 주목해야 한다. 전체적으로 쓰기 활동이 균형적으로 이루어지지 않아 학습자의 수준에 따라 어려움을 느낄 수도, 또 너무 쉬워 지루함을 느낄 수도 있다.

두 번째로 익힘책에서 나타나는 자기 주도 학습 요소를 분석하였다. 동기 조절 요인과 인지 조절 요인, 행동 조절 요인이 있는지 분석한 결과, 두 교재 모두 공통적으로 동기 조절 요인과 인지 조절 요인이 나타났으며, 『중고등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 의사소통』에서는 성취가치 요소와 메타 인지 영역의 점검, 인지 영역의 시연 요소가, 『중학생을 위한 표준 한국어 익힘책 학습 도구』에서는 성취가치 요소와 인지 영역에서 정교화 및 조직화, 그리고 시연 요소가 나타났다. 학습자의 행동을 조절할 수 있는 시간 관리 요소는 전

혀 나타나지 않았다. 물론 자기 주도 학습 교재가 모든 자기 주도 학습 요소를 포함해야 하는 것은 아니다. 그러나 동기 조절, 인지 조절, 행동 조절 요인을 각각 하나라도 포함하여 자기 주도 학습의 효과를 효율적으로 이끌어낼 수 있는 데에 반해 행동 조절 요인이 전혀 나타나지 않고, 일부에서는 인지 조절 요인 중 인지 영역 요소는 포함되지만 메타 인지 요소는 나타나지 않는다는 점은 아쉬움으로 남는다.

분석 결과, 다문화 학생은 쓰기를 어려워하고 있으며, 특히 학습자 수준을 고려한 학습이 필요하다는 점을 보완할 수 있도록 지원할 필요가 나타났다. 또, 2장에서 제시한 쓰기 과제의 유형을 토대로 교재를 분석한 결과 교재에서는 쓰기 과제가 불균형하게 나타났으며, 이에 따라 학습자의 수준에 따라 학습에 어려움을 겪을 수 있으므로 쓰기 과제를 균형적으로 포함하도록 한다. 마지막으로 2장에서 제시한 자기 주도 학습 요소를 토대로 교재를 분석한 결과 자기 주도 학습 요소가 고르게 분포하지 않아 충분히 반영되고 있지 못한바, 자기 주도 학습 교재로서 다양한 자기 주도 학습 요소가 교재 전반에 걸쳐 반영될 수 있도록 해야 한다. 이에 따라 다음 장에서는 다문화 학생의 요구와 다양한 쓰기 과제의 유형, 그리고 자기 주도 학습 요소를 고르게 포함한 다문화 학생 대상의 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재를 설계하고자 한다.

Ⅳ. 내용 보호 모형 기반 자기 주도 학습 교재 설계 방안

4장에서는 앞서 2장에서 제시한 이론적 틀과 3장에서 도출한 현황 분석 결과를 종합하여 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재를 설계하고자 한다. 2장에서는 다문화 학생들이 학습 상황에서 겪는 언어적 어려움과 이로 인한 원적 학습에서의 어려움을 해결하기 위해 자기 주도 학습의 필요성을 확인하였으며, 이를 효과적으로 지원하기 위한 교수-학습 방안으로 내용 보호 모형의 개념과 예시를 확인하였다. 또, 쓰기 교재를 개발하기 위한 이론적 배경과 쓰기 과제의 유형을 확인하여 다문화 학생이 수준에 맞는 학습을 할 수 있게 하기 위한 기준도 마련하였다. 3장에서는 학습자 요구분석과 기존 교재 분석을 통해 현재 다문화 학생의 한국어 쓰기 교육에서의 한계점을 파악하였다. 특히, 다문화 학생은 수준에 맞지 않는 학습으로 인해 어려움을 겪고 있었으며, 기존 교재는 다양한 쓰기 과제를 제시하지 못해 이러한 요구를 충족시키지 못함과 동시에 자기 주도 학습 요소는 일부만 포함하여 다문화 학생의 학습 환경이 적절히 고려되지 못한 것으로 나타났다. 이에 본 장에서는 다문화 학생의 자기 주도 학습을 효과적으로 지원하면서 학습자 개인의 수준에 맞는 학습을 가능하게 하고, 나아가 원적 학습과의 연계를 강화할 수 있는 내용 보호 모형을 기반으로 쓰기 교재 설계 방안을 제시하고자 한다.

4.1 쓰기 교재 개발 방향

교재를 개발할 때에는 먼저 학습자의 요구를 분석하여 교육과정을 분석 및 개발하고, 개발된 교육과정에 따라 교수요목을 상세화하여 교재를 설계하고 제작하여야 한다. 우선 3장에서 검토한 학습자의 요구를 살펴보면, 다문화 학생은 한국어 쓰기에서 어려움을 느끼고 있으며 원적 학습을 위해서는 수준에 맞는 학습을 필요로 하고 있다. 또, 교재에서는 쓰기 활동이 불균형적인

점과 자기 주도 학습 요소가 너무 적게 포함되었다는 점이 지적되기도 하였다. 이러한 분석을 토대로 쓰기 활동을 보다 균형 있게 배치하고 학습자의 쓰기 능력을 단계적으로 향상할 수 있도록 교재 개발 방향을 설정할 필요가 있어 보인다.

앞서 검토하였던 다문화 학생 대상의 한국어 쓰기 학습 현황을 바탕으로 자기 주도 학습 교재를 설계할 때, 쓰기 활동과 자기 주도 학습 요소와 관련한 두 가지 지점에서 개발 방향을 구체화할 수 있다. 먼저 쓰기 활동을 균형적으로 배치해야 한다. 쓰기 활동은 통제 쓰기와 유도 쓰기, 자유 쓰기로 점진적으로 구성하여 학습자의 수준을 고려한 단계적 학습이 가능하게끔 한다는 것이다. 다음으로는 더 많은 자기 주도 학습 요소를 삽입하여야 한다. 동기, 인지, 행동 조절의 측면에서 자기 주도 학습 요소를 골고루 추가하여 학습자가 주도적으로 자신의 학습을 관리할 수 있게 하는 것이다.

이러한 점을 토대로 다문화 학생을 위한 쓰기 자기 주도 학습 교재를 설계하기 위해서 세 가지 지점에서 고려한 교재 설계의 원리가 필요하다. 첫 번째로 고려해야 할 점은 교재가 다문화 학생을 대상으로 한다는 것이다. 2장에서 살펴보았듯이 다문화 학생은 나이와 학년으로는 그 숙달도를 규정하기 어렵기 때문에 학교급은 고려한 내용을 다루되 같은 교재를 사용하더라도 다양한 유형의 과제를 통해 학습자가 자신의 수준에 맞는 학습이 가능해야 한다. 두 번째로 고려해야 할 점은 다문화 학생이 궁극적으로 추구해야 하는 방향이 한국 사회, 특히 원적 학급으로의 안정적인 진입 또는 복귀이기 때문에 원적 학습을 지원하기 위한 내용 학습이 가능해야 한다는 점이다. 이를 실현하기 위한 방법으로 내용 중심 교수법 중에서도 내용 보호 모형을 활용하여 교재를 구성하고, 조정된 내용 지식을 전달하도록 한다. 세 번째로 고려해야 할 점은 자기 주도 학습 요소를 통해 다문화 학생이 능동적으로 학습에 참여할 수 있는 능력을 기르게 하는 것이다. 각 동기 조절, 인지 조절, 행동 조절 요인을 매 단위 포함하여 자기 주도 학습 요소를 통해 학업성취를 높이고 능동적인 학습 과정의 조정이 이루어지게 하고, 궁극적으로 다문화 학생의 학업 불안을 해소하고 성취도를 높이게 한다. 교재 개발 원리를 정리하면 다음과 같다.

[표 4-1] 교재 개발의 원리

다문화 학생	♦ 다양한 학습 상황이 존재하므로, 다양한 유형의 쓰기 과제를 통해 수준에 맞는 학습을 제공한다.
내용 보호 모형	♦ 원적 학급으로 안정적인 진입/복귀를 위해 내용 보호 모형을 활용하여 교과 내용을 학습한다.
자기 주도 학습	♦ 매 단위 동기 조절, 인지 조절, 행동 조절 요인을 포함하여 자기 주도 학습 능력을 기르게 한다.

이처럼 다문화 학생의 특징과 쓰기 영역에서의 요구, 내용 보호 모형, 자기 주도 학습 요소를 고려한 교재 개발 원리를 바탕으로 다문화 학생 대상의 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재를 설계할 수 있다.

4.2 단원의 구성 및 주요 내용

다문화 학생을 대상으로 하는 자기 주도 학습 한국어 쓰기 교육과정의 목표는 교과와 통합된 내용을 통해 다문화 학생의 한국어 쓰기 능력을 향상하는 것과 더불어 자기 주도 학습 능력을 신장시켜 다문화 학생이 원적 학습에 잘 적응할 수 있도록 돕는 것이다. 따라서 교육의 내용은 내용 보호 모형을 기반으로 하여 언어 목표와 내용 목표를 동시에 설정할 수 있는 것으로 선정해야 하며, 내용의 순서는 다양한 숙달도 및 학령의 학습자를 고려하여 단계별로 접근할 수 있도록 설계되어야 할 것이다. 이때 제시되는 언어 목표는 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』에서 제시하고 있는 것을, 내용 목표는 교과과정에서 제시하고 있는 것을 선정하여 내용을 선정하도록 한다. 언어 목표가 될 『중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』에서 제시하는 학습 활동과 기능 중 협동 학습이나 모둠 활동 등과 같이 상호작용이 필요한 활동을 제외한 목록은 다음과 같다.

[표 4-2] 자기 주도 학습을 위한 학습 도구 한국어 활동

학습 활동	학습 기능
계획서 작성하기	♦ 세부 목표 설정하기

	◆ 순서 정하기
보고서 쓰기	◆ 요약하기
	◆ 정교화하기
책 읽기	◆ 주제 찾기
	◆ 추론하기
필기하기	◆ 메모하기
	◆ 분류하기
복습하기	◆ 구성 요소와 속성 확인하기
	◆ 핵심 정리하기
점검하기	◆ 양상 확인하기
	◆ 관계 파악하기
문제 풀기	◆ 문제 해결하기
	◆ 오류 확인하기
발표하기	◆ 표현하기
	◆ 재구조화하기
예습하기	◆ 예측하기
	◆ 의문 형성하기
체험하기	◆ 묘사하기
	◆ 기술하기
학습 반응하기	◆ 준거 설정하기
	◆ 가치 판단하기

본 교재는 내용 중심 교수법의 일종인 내용 보호 모형을 따르다 보니 언어 목표인 학습 활동과 기능은 내용 목표를 포함하는 교과 내용 텍스트에 따라 다르게 선정될 수 있다. 언어는 단순히 내용 전달의 수단이기 때문에 교과 내용에 따라 언어 교육의 내용이 결정된다는 것이다. 예를 들어 교과 내용 텍스트에서 ‘계’를 이루고 있는 ‘지구계’를 설명하면서 그에 포함되는 ‘기권’, ‘수권’, ‘지권’, ‘생물권’, ‘외권’을 설명한다고 했을 때, ‘지구계’의 구성 요소와 속성을 확인하는 활동을 할 수도 있고, 정교화하기 활동을 통해 ‘기권’의 영향을 받는 예시를 들어 개념을 설명할 수도 있다⁴⁾. 이처럼 같은 내용이라고 하더라도 교과 내용과 목표에 따라 학습 기능을 다양한 방법으로 선정할

4) 계와 지구계, 기권, 수권, 지권, 생물권, 외권의 개념과 내용은 2015 교육과정 과학 1 김성진(2018) 교과서를 참고하였다.

수 있으므로 구체적인 교과를 선정하여 자기 주도 학습 교재의 교과과정과 교수요목을 구상할 때에는 가능한 다양한 학습 기능을 학습할 수 있도록 구성해야 한다.

구체적인 단원의 구성은 내용 보호 모형 중 SIOP 모형을 따라 ‘수업 준비 - 배경지식 쌓기 - 이해 가능한 입력 - 전략 - 상호작용 - 연습과 적용 - 수업 전달 - 복습과 평가’의 순서로 전개하나, 일반적인 수업이 아닌 자기 주도 학습 교재라는 점에 유의하여 상호작용 단계를 삭제하였다.⁵⁾

[표 4-3] SIOP 모형에 기반한 쓰기 자기 주도 학습 교재 단원의 구성

준비 단계	준비 (Preparation)	도입
	배경지식 쌓기 (Building Background)	
학습 단계	이해 가능한 입력 (Comprehensible Input)	쓰기 전
	전략 (Strategies)	쓰기 1
	연습과 적용 (Practice and Application)	쓰기 2
	전달 (Delivery)	쓰기 3
복습 및 평가 단계	복습과 평가 (Review and Assessment)	쓰기 후

가장 먼저 학습을 준비하는 단원의 도입 단계에서는 학습을 준비하고 배

5) 자기 주도 학습 요소 중 조력자 활용이라는 행동 조절 요인이 존재하기는 하나, 이는 구체적으로 학습과 관련하여 도움을 구하는 정도에 그쳐야 하지 협력 학습과 같이 조력자 또한 학습의 주체가 된다면 타인의 도움 없이 스스로 학습한다는 자기 주도 학습의 의의에서 벗어나게 된다.

경지식을 쌓는 과정이 필요하다. 이 단계에서는 학습 주제와 함께 내용 목표와 언어 목표, 내용 개념을 제시하여야 한다. 배경지식 쌓기 단계에서는 학습자에게 동기부여를 줄 수 있는 단계로, 활동이나 체험, 학습 자료 등을 통해 내용과 언어 목표를 기존 학습 내용과 연결하여야 한다. 이 단계에서는 이후 학습에 필요한 어휘를 제시하여 학습자가 이해할 수 있도록 돕는다. 다음으로 이해 가능한 입력 단계는 쓰기 전 단계로서 학습자의 수준에 맞게 개작된 교과 내용 텍스트를 읽고 이해하고 시연 전략을 사용하여 내용을 정리한다. 그리고 전략 단계는 통제 쓰기 활동으로 이루어져 학습자가 내용을 이해하고 이를 정리하는 것에 초점을 둔다. 예를 들어 예시에 ‘지구계’와 ‘기관’ 등 핵심 어휘를 제시하고, 핵심 어휘에 대한 설명을 무작위로 배치하여 학습자가 설명과 관련된 핵심 어휘를 찾아 쓰는 활동이 있을 수 있다. 연습과 적용 단계에서는 이해 가능한 입력 단계의 내용 텍스트와 전략 단계의 쓰기 산출물을 바탕으로 언어 목표 중심의 유도 쓰기 활동을 진행한다. 쓰기 활동은 해당 과에서 제시하는 언어 목표에 따라 다양한 활동으로 구성될 수 있으며, 이 단계에서 학습자 스스로 내용 텍스트를 정리하고 언어 목표를 실현하게 된다. 수업 모형에서 전달 단계는 내용과 언어 목표를 실질적으로 실현하는 단계인데, 자기 주도 학습 교재에서는 학습의 조력자로서인 교사가 부재하므로 학습자 스스로 교재를 통해 이를 이루어야 한다. 따라서 전달 단계에서 제시되는 자유 쓰기 활동은 앞선 통제 쓰기와 유도 쓰기 활동에서 정리한 내용을 토대로 내용과 언어 목표를 달성할 수 있는 자유 쓰기 활동으로, ‘학습한 내용 설명하기’와 같이 형식적으로 제한이 없으며 핵심 내용 개념을 정리할 기회를 제공한다. 이러한 쓰기 활동은 특히 초급 학습자에게는 난도가 높은 활동일 수 있으므로 학습자 수준에 따라 활동을 생략하거나 설명문이 아니라 일기 쓰기, 편지 쓰기와 같이 부담이 덜한 쓰기 형식을 사용할 수 있도록 제시할 수도 있다. 다만 이러한 학습 방법에 대해서는 매 학습 단원에서 소개하기보다 교재 초반부에 먼저 제시하여 학습자가 자신의 학습 방법을 선택할 수 있도록 한다. 마지막으로 복습과 평가 단계에서는 핵심 어휘와 개념을 확인하는 활동으로 학습자 스스로 자신의 이해도와 전체 학습에 대해 스스로 평가할 수 있는 활동을 포함한다.

다음으로 단원의 각 단계에서 학습자가 경험할 수 있는 자기 주도 학습 요소는 다음과 같다.

[표 4-4] 쓰기 자기 주도 학습 교재의 자기 주도 학습 요소

준비 (Preparation)	도입	시간 관리, 성취가치, 시연
↓		
배경지식 쌓기 (Building Background)	↓	↓
↓		
이해 가능한 입력 (Comprehensible Input)	쓰기 전	시연
↓	↓	↓
전략 (Strategies)		
↓	↓	↓
연습과 적용 (Practice and Application)		
↓	↓	↓
전달 (Delivery)		
↓	↓	↓
복습과 평가 (Review and Assessment)		

도입 단계에서는 가장 먼저 시간 관리 장치를 제시하는데, 학습한 날짜와 학습 시작 시각을 기록하여 학습에 집중할 수 있도록 도울 수 있다. 다음으로 도입에서 제시되는 학습 주제와 목표, 그리고 동기부여를 주기 위해 배경지식을 쌓는 활동은 성취가치를 촉진하면서 학습자의 동기를 불러일으킬 수 있다. 또, 배경지식 쌓기 단계에서 제시되는 어휘 외에도 학습 중 설명이 필요한 어휘를 메모할 수 있는 공간을 마련하여 시연 전략을 부가적으로 사용할 수 있도록 한다. 이해 가능한 입력을 제시하는 쓰기 전 단계에서 조정된 교과 내용을 읽으면서 중요한 부분에 밑줄을 긋거나 색칠하기(highlight) 등을 통해 시

연 전략을 수행할 수 있다. 쓰기 단계는 특별한 자기 주도 학습 요소가 존재하지 않지만, 쓰기 2단계에서 학습하는 언어 목표에 따라 정교화 전략이나 조직화 전략을 사용할 수 있다. 마지막으로 쓰기 후 단계에서는 학습한 내용에 대해 스스로 평가하는 활동을 통해 자신의 학습을 평가하는 점검 전략을 사용하게끔 한다. 또한, 도입에서 학습 시작 시각을 기록한 것과 연결하여 학습을 종료한 날짜와 시각을 기록하여 학습자가 한 단원을 학습하는 데에 걸린 시간을 알고 이를 관리할 수 있다.

이처럼 내용 보호 모형을 활용한 교재의 단원 구성과 학습자 수준을 고려한 단계적 쓰기 과제, 그리고 자기 주도 학습 촉진 요소를 통해 학습자는 내용 학습과 언어 학습을 동시에 수행하면서 자기 주도 학습 능력을 기를 수 있다. 이러한 교재 구성은 쓰기에서 어려움을 겪는 다문화 학생이 자신의 수준과 속도에 맞춰 학습에 참여할 수 있도록 돕고, 나아가 지속적이고 자발적인 학습 참여를 촉진하는 데 기여할 수 있을 것이다.

4.3 쓰기 교재 설계의 실제

앞서 교재를 설계하면서 내용 보호 모형의 흐름을 중심으로 단계별 쓰기 과제를 구성하여 학습자 수준에 맞는 학습을 지원하도록 하였으며, 자기 주도 학습 요소를 통해 학습자의 자발적인 참여와 지속적인 학습을 유도하고자 하였다. 본 절에서는 앞서 제시한 단원 구성을 바탕으로 다문화 학생을 위한 자기 주도 학습 기반 한국어 쓰기 교재의 구체적인 설계 사례를 제시한다.

설계된 교재는 특정 교과 내용과 언어 기능을 통합하는 내용 보호 모형에 기반하기 때문에 다양한 교과에서의 활용이 가능하다. 따라서 특정 교과에 한정된 적용이 아니라 교재 설계의 일반적인 적용 가능성을 보여주기 위한 목적에서 과학 교과 내용을 중심으로 단원을 구성하였다.

설계 예시에 사용된 교과서는 2015 개정 교육과정에 기반하여 개발된 과학 1 교과서이다. 물론 현재 학교 현장에서는 주로 2022 개정 교육과정이 적용되고 있어 현장에 즉각적으로 사용할 수 없기는 하나, 교재 설계에 있어서 2015 개정 교육과정을 기반으로 하되 향후 2022 개정 교육과정에 따른 교재

개발에도 적용 가능성이 있음을 고려하였다.

2015 개정 교육과정에 따르면 과학 교과목의 목표는 자연 현상과 사물에 대해 호기심과 흥미를 바탕으로 핵심 개념을 이해하고 탐구 능력을 기르고, 이를 통해 일상생활 속의 문제를 과학적으로 해결할 수 있는 능력인 과학적 소양을 함양하는 것이다. 내용은 크게 ‘운동과 에너지’, ‘물질’, ‘생명’, ‘지구와 우주’ 영역으로 나눌 수 있는데, 교육과정에서는 각 영역에 따라 내용 체계와 성취기준을 제시하고 있다. 예시에 사용될 영역은 ‘지구와 우주’ 중 고체 지구에 관한 내용이며 내용 체계와 성취기준⁶⁾은 다음과 같다.

[표 4-5] 2015 교육과정 과학 교과 내용 체계 및 성취기준

영역	핵심 개념	내용 요소	성취기준
고체 지구	지구계와 역장	- 지구계의 구성 요소 - 지권의 층상 구조 - 지각 - 맨틀 - 핵	지구계의 구성 요소를 알고, 지권의 층상 구조와 그 특징을 설명할 수 있다.
	지구 구성 물질	- 광물 - 암석 - 암석의 순환 - 풍화 작용 - 토양	- 지각을 이루는 암석을 생성 과정에 따라 분류할 수 있으며, 암석의 순환 과정을 설명할 수 있다. - 조암 광물의 주요 특성을 관찰하고, 암석이 다양한 광물로 구성되어 있음을 설명할 수 있다. - 풍화 과정을 이해하고, 토양 생성 과정을 풍화 작용의 예로 설명할 수 있다.

6) 2015개정 (별책9) 과학과교육과정에서 발췌(p.16-17).

	판 구조론	◆ 지진대 ◆ 화산대 ◆ 진도와 규모 ◆ 판 ◆ 베게너의 대륙이동설	◆ 대륙이동설을 이해하고 지진과 화산이 발생하는 지역의 분포를 판의 경계와 관련지어 설명할 수 있다.

지구와 관련한 영역에서 핵심 개념은 지구계와 역장, 지구 구성 물질, 판 구조론으로, 교과서에서는 이를 기반으로 내용을 구성하고 있다. 2022 교육과정에서는 고체 지구에 대한 내용 요소로 ‘지구계’, ‘광물과 암석’, ‘암석의 순환’, ‘풍화 작용’, ‘판과 대륙이동설’, ‘지진대와 화산대’를 제시하고 있다. 2015 교육과정과 비교했을 때 구체적인 내용 요소를 생략하고 상위 개념만을 제시하였다는 특징이 있다.

따라서 2015 개정 교육과정의 과학 교과 내용 체계에서 학습 주제와 내용 목표, 내용 개념을 추출할 수 있다. 학습 주제는 내용 체계의 핵심 개념을, 내용 목표는 성취기준을, 내용 개념은 내용 요소로 사용하는 것이다. ‘지구’ 영역 중 핵심 개념인 ‘지구계와 역장’에만 한정하여 자기 주도 학습 교재의 설계를 정리하면 다음과 같다.

[표 4-6] 교육과정 기반 자기 주도 학습 교재 도입 설계

도입	학습 주제	지구계와 역장
	내용 목표	지구계의 구성 요소를 알고, 지권의 층상 구조와 그 특징을 설명할 수 있다.
	내용 개념	◆ 지구계의 구성 요소(기권, 수권, 지권, 생물권, 외권) ◆ 지권의 층상 구조(지각, 맨틀, 외핵, 내핵)
	언어 목표	구성 요소와 속성 확인하기

‘지구계와 역장’이라는 핵심 개념은 학습 주제로, 내용 목표는 성취기준을 따라 ‘지구계의 구성 요소를 알고, 지권의 층상 구조와 그 특징을 설명할 수

있다'라고 기술하였다. 내용 개념은 내용 요소를 따라 '지구계의 구성 요소', '지권의 층상 구조', 그리고 이의 하위 구성 요소까지 내용 개념으로 포함하였다. 이때 언어 목표는 내용 목표를 기반으로 학습 도구 한국어 활동 중에서 선정하였다.

도입

1. 지구계와 역장

핵심 개념

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 지구계의 구성 요소 | ☐ 지권의 층상 구조 |
| ☐ 기권 | ☐ 지각 |
| ☐ 수권 | ☐ 맨틀 |
| ☐ 지권 | ☐ 외핵 |
| ☐ 생물권 | ☐ 내핵 |
| ☐ 외권 | |

단원 목표

지구계의 구성 요소를 알고,
지권의 층상 구조와 그 특징을 설명할 수 있다.

학습 일자: 월 일
시작 시각: 시 분

[그림 4-1] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 도입 1

본격적인 학습 단계에 앞서 도입 단계 중 배경지식 쌓기 단계에서는 학습 내용의 이해를 지원할 수 있는 어휘학습이 필요하다. 어휘는 쓰기 전 단계에서 사용될 교과 내용을 이해하는 데에 필요한 것으로, 이를 선정하기 위해서는 교과 원문을 토대로 학습이 필요한 어휘는 무엇인지 확인해야 한다. 다음은 실제 교과 내용의 일부이다.

지구에는 대기, 바다, 육지, 그리고 다양한 종류의 생물들이 있고, 이것을 둘러싸고 있는 우주 공간이 각각의 영역을 이루면서도 서로 영향을 주고받는데, 이를 지구계라고 한다.

지구계는 크게 기권, 수권, 지권, 생물권, 외권으로 구성되어 있다. 기권은 공기로 이루어져 있고, 수권은 바다와 육지, 대기 중의 물로 이루어져 있다. 지권은 암

7) 미래엔 15개정 중등 과학1 교과서e (2018) 에서 발췌(p.14-19)

석과 토양, 지구 내부로 이루어져 있으며, 생물권은 지구상의 모든 생물로 이루어져 있다. 그리고 외권은 지구를 둘러싸고 있는 기권 바깥의 우주 공간이다.

(중략)

과학자들은 지진파 연구를 통해 지구 내부에 3개의 경계면이 있다는 사실을 알아냈다. 이 경계면을 기준으로 그림 4와 같이 지구 내부를 지각, 맨틀, 외핵, 내핵으로 구분한다.

(중략)

지각은 지구의 가장 바깥쪽에 있는 얇은 층으로, 대륙 지각과 해양 지각으로 구분한다. 대륙 지각은 화강암질 암석으로 이루어져 있으며 평균 두께는 약 35km이고, 해양 지각은 현무암질 암석으로 이루어져 있으며 평균 두께는 약 5km이다.

맨틀은 모호로비치치 불연속면에서부터 지하 약 2900km까지의 층이다. 맨틀은 지구 전체 부피의 약 80%를 차지하며, 지각을 이루는 암석과는 다른 종류의 암석으로 이루어져 있다.

외핵은 지하 약 2900km에서부터 약 5100km까지의 층으로, 액체 상태로 추정된다. 내핵은 지하 약 5100km에서부터 지구 중심까지의 층으로, 고체 상태로 추정된다. (후략)

교과 내용에서는 학습 주제에 맞게 내용 개념을 설명하고 있다. 그러나 개념과 설명 대부분이 한자어로 제시되어 다문화 학생들에게는 이해하기 어려울 수 있다. 해당 본문에서 핵심 개념을 제외하고 설명에 사용된 어휘를 추출하면 다음과 같다.

[표 4-7] 교과 내용 어휘 목록

어휘	난이도	한국어 교육과정				
		교과 적용 한국어				학습 도구 한국어
		과학	국어	사회	수학	
지구	B (4)	1				
대기	B (4)	2				
바다	A (1)					
육지	B (4)					
생물	C (5)	1				
우주	B (3)	1				
공간	B (3)			2		
영역	B (4)			2		
영향	B (3)					1
구성	B (4)	1				1
공기	B (4)					
암석		1				

토양		C (5)					
내부		B (4)					1
경계면	경계	B (4)					
	면	B (3)				1	
기준		B (3)	1	2			1
구분		B (4)	1				1
층		A (1)					
대륙		C (5)					
화강암 질	화강암 현무암						
현무암 질	질	B (3)					
평균		B (4)				1	
두께		B (3)					
부피		C (6)	1				1
차지		C (5)					
지하		A (2)					
종류		A (2)	1		1		1
액체		C (5)	1				
고체		C (5)	1				
추정		C (6)					
중심		A (2)					1

교과 내용에서 설명에 사용된 어휘를 추출하였으며, ‘지권’, ‘지각’과 같이 핵심 개념, 그리고 ‘지진파’, ‘모호로비치치 불연속면’과 같이 중략된 부분에서 설명된 개념은 제외하였다. 어휘의 난이도는 2017 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 어휘 평정 목록에 있는 것을 참고하였고, 목록에 없는 것은 한국어 기초사전을, 그 외 숙달도 등급이 나타나지 않는 어휘는 난이도를 표기하지 않았다. 난이도 A는 초급, B는 중급, C는 고급을 의미하며 괄호 안의 숫자는 1급부터 6급까지 숙달도를 표기하였다. 어휘 ‘이루다’는 ‘꿈을 이루다’와 같이 사용되는 형태로 3급 어휘로 제시되고 있으나 본문에서 사용된 의미는 ‘가정을 이루다’와 같은 의미로 사용되어 별도 표기하였다. 또, 2017 개정 한국어 교육과정을 토대로 교과 적용 한국어와 학습 도구 한국어 포함 여부도 살펴 보았다. 위계화된 교과 어휘를 1순위부터 3순위까지 확인하여 표에 기입하였고, 학습 도구 한국어에 포함될 경우 1로 표기하였다. 어휘의 우선순위를 파악하기 위해 단순히 빈칸을 4로 계산하여 숫자가 낮은 순으로 정리하고, 최고 점 어휘들은 숙달도 등급이 높거나 분류되지 않은 것을 최하순위로 분류하였

다.

[표 4-8] 교과 내용 어휘 위계화

1순위(11점)	◆ 종류	5순위(18점)	◆ 대기 ◆ 공간 ◆ 영역
2순위(12점)	◆ 기준		
3순위(14점)	◆ 구성 ◆ 구분 ◆ 부피	6순위(20점, 초중급)	◆ 바다 ◆ 육지 ◆ 공기 ◆ 경계 ◆ 층 ◆ 질 ◆ 두께 ◆ 지하
4순위(17점)	◆ 지구 ◆ 생물 ◆ 우주 ◆ 영향 ◆ 암석 ◆ 내부 ◆ 면 ◆ 평균 ◆ 액체 ◆ 고체 ◆ 중심	7순위(20점, 고급/분류 없음)	◆ 토양 ◆ 대륙 ◆ 화강암 ◆ 현무암 ◆ 차지 ◆ 추정

분류된 어휘들은 도입 단계 중에서도 배경지식 쌓기를 위한 어휘학습에 포함한다. 6순위 어휘는 한국어 교육과정에서 해당 학년 학습자에게 필요하지 않다고 판단한 것으로, 등급이 낮은 어휘는 이전 학습에서 배웠던 것으로, 높은 어휘는 추후 학습할 것으로 추측할 수 있다. 이러한 위계화에 따라 학습자에게는 학습 어휘로 1~5순위 어휘까지 제시하며, 6순위는 기(既)학습된 어휘로 추정하여 따로 어휘학습을 제공하지 않으며, 7순위는 난도가 높으므로 본문 옆에 직접적으로 제시하도록 한다. 또한, 1~3순위 어휘는 제시할 때 중요도를 별표(★)로 표기하여 학습자가 어휘의 중요도를 인식할 수 있도록 한다.

도입

어휘 학습

- ☐ 고체 일정한 굳은 모양과 부피를 가지고 있어서 만지고 볼 수 있는 물질.
- ☐ 공간 아무것도 없는 빈 곳이나 자리. 어떤 일을 하기 위한 특정한 장소.
- ☐ 구분 ★ 어떤 기준에 따라 전체를 몇 개의 부분으로 나눔.
- ☐ 구성 ★ 여러 필요한 사람이나 몇 가지의 부분 혹은 요소를 모아서 하나로 만드는 일, 또는 그렇게 해서 이루어진 것.
- ☐ 기준 ★ 구별하거나 정도를 판단하기 위해 그것과 비교하도록 정한 대상이나 잣대.
- ☐ 내부 사물의 안쪽 공간.
- ☐ 대기 지구를 둘러싸고 있는 모든 공기.
- ☐ 면 사물의 겉에 있는 평평한 부분.
- ☐ 부피 ★ 물체가 차지하는 공간의 크기.
- ☐ 생물 생명에 있는 동물과 식물.
- ☐ 암석 지구 겉쪽의 단단한 부분을 이루는 큰 바위.
- ☐ 액체 물, 기름과 같이 부피가 있으나 일정한 형태가 없으며 흐르는 성질이 있는 물질.
- ☐ 영역 힘, 생각, 활동 등이 영향을 끼치는 분야나 범위.
- ☐ 영향 어떤 것의 효과나 작용이 다른 것에 미치는 것.
- ☐ 우주 태양, 지구, 달 등 천체를 포함하는 공간.
- ☐ 종류 ★★★ 어떤 기준에 따라 여러 가지로 나눈 갈래.
- ☐ 중심 어떤 것의 한가운데.
- ☐ 지구 현재 인류가 살고 있는, 태양계의 셋째 행성.
- ☐ 평균 수나 양, 정도의 중간값을 갖는 수.

메모하기

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

[그림 4-2] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실재 - 도입 2

학습자에게 어려울 만한, 그리고 중요한 어휘를 제공하여 교과 내용을 읽게 하면 내용을 더 잘 이해하게 될 뿐만 아니라 읽기 중 어려운 어휘가 있을 때 사전의 용도로도 어휘란을 사용할 수 있어 집중을 유지하기에 좋다.

쓰기 전

교과서 미리보기

지구에는 대기, 바다, 육지, 그리고 다양한 종류의 생물들이 있고, 이것을 둘러싸고 있는 우주 공간이 각각의 영역을 이루면서도 서로 영향을 주고받는데, 이를 지구계라고 한다. 지구계는 크게 기권, 수권, 지권, 생물권, 외권으로 구성되어 있다. 기권은 공기로 이루어져 있고, 수권은 바다와 육지, 대기 중의 물로 이루어져 있다. 지권은 암석과 토양*, 지구 내부로 이루어져 있으며, 생물권은 지구상의 모든 생물로 이루어져 있다. 그리고 외권은 지구를 둘러싸고 있는 기권 바깥의 우주 공간이다.

(중략)

과학자들은 지진과 연구를 통해 지구 내부에 3개의 경계면이 있다는 사실을 알아냈다. 이 경계면을 기준으로 지구 내부를 지각, 맨틀, 외핵, 내핵으로 구분한다.

(중략)

지각은 지구의 가장 바깥쪽에 있는 얇은 층으로, **대륙*** 지각과 해양 지각으로 구분한다. 대륙 지각은 화강암*질 암석으로 이루어져 있으며 평균 두께는 약 35km이고, 해양 지각은 **현무암***질 암석으로 이루어져 있으며 평균 두께는 약 5km이다.

맨틀은 모호로비치치 불연속면에서부터 지하 약 2900km까지의 층이다. 맨틀은 지구 전체 부피의 약 80%를 차지하며*, 지각을 이루는 암석과는 다른 종류의 암석으로 이루어져 있다.

외핵은 지하 약 2900km에서부터 약 5100km까지의 층으로, 액체 상태로 추정된다*. 내핵은 지하 약 5100km에서부터 지구 중심까지의 층으로, 고체 상태로 추정된다. (후략)

*대륙

바다로 둘러싸인 크고 넓은 땅.

*차지하다

일정한 공간이나 비율을 이루다.

*추정되다

미루어져 생각되어 판단되고 정해지다.

*토양

식물에 영양을 공급하여 자라게 할 수 있는 흙.

*화강암

흰색 또는 옅은 회색을 띠며, 광택이 나고 단단한 돌.

*현무암

화산이 터질 때 용암이 굳어서 생긴 것으로, 검은색이나 짙은 회색을 띤 단단한 돌.

[그림 4-3] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실재 - 쓰기 전

교과 내용을 읽은 후에는 쓰기 1단계에서는 통제된 쓰기 활동이 이루어진다. <보기>에는 교과 내용을 통해 학습한 개념 어휘를, 쓰기 문항으로는 개념과 관련한 설명을 제시하고 이에 맞는 개념 어휘를 <보기>를 참고하여 쓸 수 있도록 하였다.

쓰기 1

<보기>

지구계	기권	수권	지권	생물권	외권	지각	맨틀	외핵	내핵
-----	----	----	----	-----	----	----	----	----	----

1. ()란 대기, 바다, 육지, 생물들과 우주 공간이 서로 영향을 주고받는 것을 의미한다.
2. ()은 공기로 이루어져 있고, ()은 바다와 육지, 대기 중의 물로 이루어져 있다.
3. 지구의 가장 바깥쪽에 있는 얇은 층은 ()이다.
4. ()은 지하 약 2900km에서부터 약 5100km까지의 층으로, 액체 상태로 추정된다.

[그림 4-4] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 1

쓰기 1단계에서 주요 어휘를 확인하는 단순한 통제 쓰기 활동이 있었다면 쓰기 2단계에서는 내용을 체계적으로 정리할 수 있도록 언어 목표를 사용하여 유도된 쓰기 활동을 할 수 있다. 언어 목표로 ‘구성 요소와 속성 확인하기’를 활용하여 교과 내용을 정리할 수 있도록 유도된 쓰기 환경을 제공하고, 학습자가 학습 목표에 맞게 지구계의 구성 요소와 지권의 층상 구조를 정리할 수 있도록 한다. 특히, 개념 어휘만 쓰는 것이 아니라 그에 대한 설명도 정리하여 교과 내용에 대한 이해를 도왔다.

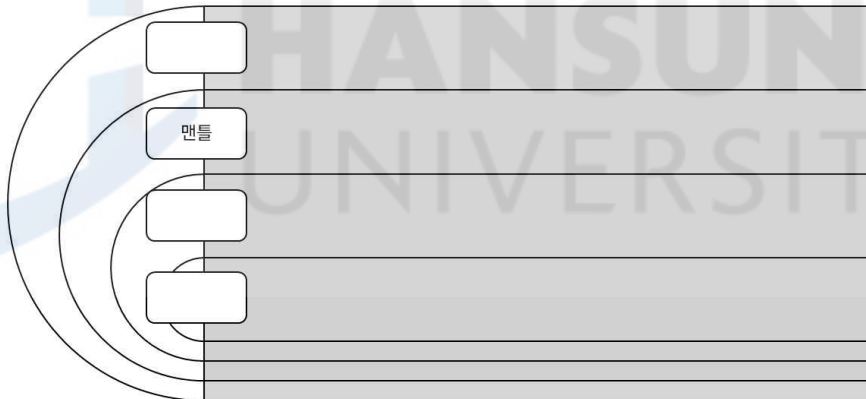
쓰기 2

구성 요소와 속성 확인하기 대상이 어떤 부분들로 이루어져 있는지를 알고 그것들의 특징을 확인하는 것



쓰기 2

구성 요소와 속성 확인하기 대상이 어떤 부분들로 이루어져 있는지를 알고 그것들의 특징을 확인하는 것



[그림 4-5] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실재 - 쓰기 2

쓰기 3단계는 학습한 내용을 전체적으로 정리하는 자유 쓰기 활동으로, 숙달도가 낮은 학습자는 편지 쓰기를, 숙달도가 높은 학습자는 설명문 쓰기를 목표로 하여 학습자가 자유롭게 학습한 내용을 글로 정리하도록 한다.

쓰기 3

[illegible]

[그림 4-6] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 3

마지막으로 쓰기 후 활동에서는 학습한 내용과 자신의 학습에 대한 자기 평가를 통해 점검하도록 하여 한 단원을 마무리한다. 교과 내용 학습을 원활 하게 하기 위해 제시했던 어휘, 교과 내용 중 핵심 개념 어휘를 제시하여 아 는 것에 체크(v)하여 학습한 내용에 대한 이해도를 스스로 확인할 수 있다. 또, 자기 평가에는 학습 만족도와 잘한 점, 아쉬운 점을 간단히 적어 본인의 학습에 대해 피드백할 수 있다. 또, 학습 종료 시각과 총 학습 시간을 적어 자신의 학습 시간을 관리할 수 있다.

쓰기 후

아는 것에 체크(✓)하세요.	자기 평가
☐ 고체 ☐ 종류 ☐ 공간 ☐ 중심 ☐ 구분 ☐ 지구 ☐ 구성 ☐ 평균 ☐ 기준 ☐ 지구계 ☐ 내부 ☐ 기권 ☐ 대기 ☐ 수권 ☐ 면 ☐ 지권 ☐ 부피 ☐ 생물권 ☐ 생물 ☐ 외권 ☐ 암석 ☐ 지각 ☐ 액체 ☐ 맨틀 ☐ 영역 ☐ 외핵 ☐ 영향 ☐ 내핵 ☐ 우주	1. 오늘 나의 학습 만족도    2. 잘한 점 3. 아쉬운 점

종료 시각: 시 분
 학습 시간: 분 초

[그림 4-7] 쓰기 자기 주도 학습 교재 실제 - 쓰기 후

이처럼 본 장에서는 다문화 학생의 한국어 쓰기 능력 신장을 위한 교재 설계 방향을 제시하고, 실제 과학 교과 단원을 예시로 하여 내용 보호 모형의 순서에 따라 단계별 쓰기 과제와 자기 주도 학습 요소가 통합된 교재 설계 사례를 구체적으로 제시하여 실질적인 자기 주도 학습 교재를 설계하였다.

V. 결론

본 연구는 다문화 학생의 학습 격차를 해소하고 지속적이고 자발적인 학습 능력을 향상시키기 위한 방안으로 자기 주도 학습 기반의 한국어 쓰기 교재 개발을 목적으로 하였다. 특히 내용 중심 교수법의 일환인 내용 보호 모형을 기반으로 하여 교과 내용과 언어 기능을 통합하여 다문화 학생의 실제 학습 상황에 적합한 단계별 쓰기 과제와 자기 주도 학습 요소를 토대로 교재를 설계하였다.

이를 위해 1장에서는 다문화 학생에게서 나타나는 학업성취 문제를 지적하며 자기 주도 학습을 통해 그들의 쓰기 능력을 향상하는 것은 물론, 교과 내용을 토대로 한 학습으로 원적 학급으로의 원활한 진입 및 복귀를 돕고자 한다는 연구의 의의를 밝혔다. 2장에서는 다문화 학생의 쓰기 능력에 있어서 그 특징을 토대로 자기 주도 학습의 효용에 대해 고찰하였다. 다음으로는 교재 설계의 기반이 될 내용 중심 교수법, 그중에서도 내용 보호 모형의 개념 및 적용 가능성을 검토하였다. 또한, 쓰기 교재 개발의 방법과 쓰기 과제의 유형을 정리함으로써 교재 구성의 이론적 토대를 마련하였다. 이어지는 3장에서는 학습자 인터뷰와 교재 분석을 통해 다문화 학생의 쓰기 학습에 대한 요구와 현재 사용되는 교재의 한계를 파악하고 이를 토대로 교재 개발을 위한 방향성과 고려 요소를 도출하였다. 마지막으로 4장에서는 이러한 분석 결과를 바탕으로 자기 주도 학습 기반의 쓰기 교재 개발 방향을 설정하고, 내용 보호 모형의 단계를 반영한 단원 구성 및 쓰기 활동의 예시를 설계하였다. 아울러 특정 과학 교과 단원을 중심으로 실제 교재 설계 예시를 제시함으로써 연구 결과의 적용 가능성을 구체화하였다.

기존 연구와 더불어 다문화 학생 대상 인터뷰를 통해 확인한 바에 따르면 이들은 한국어 쓰기 영역에서 다양한 어려움을 겪고 있었으며, 수준에 맞지 않는 학습으로 교과 학습에서까지도 어려움이 나타났다. 또, 기존 한국어 교재 분석에서도 이러한 요구에 직접적으로 부응하지 못하는 점이 드러나 본 연구에서는 이와 같이 쓰기 영역에서 수준별 학습과 자기 주도 학습 요소 포

함하도록 교재의 구성 원리를 설계하고자 하였다.

본 연구에서 제시한 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재 설계안은 내용 보호 모형을 중심으로 하여 내용과 언어를 통합적으로 학습할 수 있도록 하였다. 특히 학습자의 언어 수준과 교과 지식의 이해 수준을 고려하여 단계적으로 접근할 수 있도록 구성되어 학습자가 스스로 자신의 학습 과정을 조절하고 학습 성과를 점검할 수 있도록 하는 자기 주도 학습 촉진 요소를 단계별 쓰기 활동에 자연스럽게 통합하였다.

이러한 교재 설계 연구는 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재를 개발하여 다문화 학생의 학습 부진을 방어하고자 했다는 데에서 그 의의가 있다. 또, 언어와 내용을 통합한 내용 중심 학습을 제공하여 다문화 학생에게 원적 학습에서의 학업성취를 이루고자 하여 그들의 학습을 지원하였다. 게다가 자기 주도 학습을 통해 다문화 학생이 지속적으로 자발적인 학습에 참여할 수 있다는 가능성을 제고하였다.

본 연구는 다문화 학생을 대상으로 하는 자기 주도 학습 기반 쓰기 교육에 대한 논의를 다루고 있으며, 내용 보호 모형을 쓰기 교육에 구체적으로 적용하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 학습자 인터뷰에서 분석 대상의 수가 적다는 점, 교재를 설계하기는 하였으나 실제 교육 현장에서 교재가 적용된 학습 효과를 검증하지는 못했다는 점, 따라서 설계 자체에만 집중했을 뿐 실제 학습자의 반응이나 성취에 대한 실증 자료가 부족하다는 점에서 한계가 있다. 따라서 향후 연구에서는 실제 현장에서 자기 주도 학습 기반 쓰기 교재의 효과성을 검증하는 실험이나 사례 연구가 필요할 것이다. 게다가 본 연구에서는 교재 설계의 사례로 과학 교과만을 제시하였는데 실제로 다양한 교과목에 적용 가능한지 일반화 가능성 또한 탐색할 필요가 있어 보인다.

그럼에도 본 연구는 여전히 다문화 학생을 대상으로 자기 주도 학습 기반의 쓰기 교재를 설계하여 그들의 학업성취를 지원하였기에 다문화 학생 대상의 한국어 교육에서 쓰기 교육의 질을 높일 뿐만 아니라 교과 적용에 실질적인 도움을 줄 수 있다는 점에서 의의를 가진다. 향후 연구에서 본 연구에서 제안한 교재 설계의 효과를 검증하고 다양한 교과로 확장된다면 다문화 교육의 효과성과 지속 가능성을 높이는 데에 기여할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

2015개정_(별책9)_과학과교육과정.pdf . (n.d.). www.gjue.ac.kr.

2024_다문화(유형별) 학생수 . (n.d.). <https://kess.kedi.re.kr>.

미래엔 15개정 중등 과학1 교과서e . (2018).

<https://ebook.mirae-n.com/@kb2050/cover>.

강미애. (2024). “(후기)이주배경청소년의 한국어 사전교육 방안 .” 한국 이민정책학회 학술대회, 2024(07), 311-328.

강민석, 정미경. (2025). “보호된 내용 수업을 적용한 전공 강의에 대한 외국인 유학생의 인식과 강의 개선 방안 연구 -일반 전공 수업과의 비교를 중심으로-.” 한국어 교육, 36(1), 43-80.

강현화. 2022. 『한국어 교재론』. 서울: 한국문화사.

강현화. 2023. 『한국어 평가론』. 서울: 한국문화사.

김미숙. (2022). “중도입국 청소년을 위한 문화감응 교수법 활용 한국어 쓰기 교육 연구.” 경희대학교 교육대학원 석사학위논문

김선정. 2010. “한국어 표현교육론.” 서울: 형설.

김성진. 2018. “(중학교) 과학 1: [2015개정 교육과정].” 서울: 미래엔.

김세림, 장가혜, 장지영. (2021). “학령기 이주배경 학습자 대상 한국어 쓰기 교육 연구의 동향과 과제 : 이민자가정, 귀국, 탈북, 재외동포 학생을 중심으로 .” 문화교류와 다문화교육 10.5: 361-390.

김소영. (2014). “SIOP 모델을 활용한 다문화 배경 학생 대상 학습 한국어 교육 프로그램 개발 연구”. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문

김연희. (2011). “여성 결혼이민자를 위한 내용중심 한국어 교육 방안 연구”. 경희대학교 석사학위논문

김유미, 이선웅, 이향. (2019). “다문화가정 대상 한국어 교재 개발 연

구”. 우리말연구, 57(-), 1-34.

김윤주. (2012). “다문화 학생 대상 한국어 교재의 학습 한국어 단원 구성 방안”. 이중언어학, 50(-), 25-46.

김윤주. (2015a). “미국 ESL 교육과정 WIDA 고찰을 통한 KSL 한국어 교육과정 개선 방향 탐색”. 국어교육학연구, 50(2), 140-172.

김윤주. (2015b). “국어교육, 한국어교육 : 전래동화를 활용한 다문화 문식성 교육 -상호문화교육 모형에 기반하여-”. 한성어문학, 34(-), 295-318.

김윤주. (2016). “미국과 한국의 초등 국어 교과서 비교 분석 - 다문화 문식성 교육 요소를 중심으로 -”. 한성어문학, 35(-), 137-167.

김윤주. (2017). 『내용 중심 교수법에 기반한 다문화 배경 학생 대상 학습 한국어 교육 프로그램 개발 연구』.

김윤주. (2018). “내용 중심 교수법을 활용한 한국어문화 수업 설계 방안 -여성결혼이민자와 자녀를 위한 전래동화 수업을 중심으로-”. 국어국문학, 0(184), 314-337.

김윤주. (2019). 주제 중심 교수 모형을 활용한 KSL 학습 한국어 교육 내용 설계 방안 -중학교 과학 교과 기반 KSL 수업을 중심으로. 국어국문학, 0(189), 185-211.

김윤주. (2021). “미국 ESL 교육과정 WIDA와 KSL 한국어 교육과정의 변화 양상 비교 분석 및 시사점”. 한국어학, 91(-), 171-202.

김윤주. 2015. 『(다문화 배경 학생을 위한) KSL 한국어 교육의 이해와 원리』. 서울: 한국문화사.

김정렬. 2011. 『영어몰입교육의 이론과 현황』. 서울: 경문사.

김정연. (2022). “전래동화를 활용한 결혼이주여성 대상 읽기 교육 방안 연구 -내용중심교수법을 통한 상호문화성 강화를 중심으로-”. 동국대학교 일반대학원 석사학위논문 서울

김지연. (2019). “SIOP 모델을 활용한 다문화 학생의 한국어 교육 방안

연구”. 남서울대학교 복지경영대학원 석사학위논문

김지영. (2008). “유학생을 위한 한국어 교육과정 연구”. 동국대학교 대학원 석사학위논문

김지혜. (2017). “동화를 활용한 다문화 가정 학생들의 한국어 읽기·쓰기 통합 교육 방안 연구”. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문

노정은. (2010). “다문화 가정 자녀의 쓰기 능력 향상을 위한 자기주도 용 학습 교재 개발 연구”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문

문병례. (2006). “영어권 아동 학습자를 위한 한국어교육 방안”. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문

문효빙. (2023). “내용 중심 교수법을 활용한 한국어 총체적 언어 기능 교육 방안 연구”. 동국대학교 일반대학원 석사학위논문

민경아. (2017). “다문화 배경 학습자를 위한 학습 도구어 선정 및 자기주도적 어휘 학습 방안 연구” 고려대학교 석사학위논문

박미나. (2019). “초등학교 다문화 가정 학생의 쓰기 능력 향상을 위한 독서 감상문 쓰기 교육 방안”. 한성대학교 대학원 석사학위논문

박수영. (2018). “특수목적을 위한 영어교수법 연구”. 공주대학교 대학원 박사학위논문

박정순. (2024). “내용 중심 교수법을 활용한 대학 내 외국인 전용 수업 운영 연구”. 리터러시 연구, 15(3), 359-384.

박지순,민진영,& 박진철. (2021). “한국어 교육용 익힘책 유형 분석 연구”. 문화와 융합, 43(12), 139-168.

박지연. (2017). “자기 주도 학습 요소에 따른 『표준 한국어 익힘책』 분석과 재구성 방안 연구”. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문

박형락. (2016). “내용중심교수법 기반 직업영어 교과서 분석”. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문

배두본. 2008. 『영어 교재론 개관: 이론과 개발』. 서울: 한국문화사.

- 송미혜. (2017). “중도입국 청소년을 위한 과학 한국어 교재 개발 방안 연구”. 경희사이버대학교 문화창조대학원 석사학위논문
- 송인섭. 2006. 『(현장적용을 위한)자기주도학습』. 서울: 학지사.
- 신명희. 2017. 『발달심리학』. 서울: 학지사.
- 신선한. (2019). “중등 중도입국 청소년을 위한 내용 중심 한국어 교수-학습 방안 연구”. 충북대학교 석사학위논문
- 심혜령. 2019. 『(중고등학생을 위한) 표준 한국어: 의사소통』. 경기도: 마리북스.
- 심혜령. 2019. 『(중학생을 위한) 표준 한국어: 학습도구』. 경기도: 마리북스.
- 심혜령. 2020. 『(중고등학생을 위한) 표준 한국어 익힘책: 의사소통』. 경기도: 마리북스.
- 심혜령. 2020. 『(중학생을 위한) 표준 한국어 익힘책: 학습도구』. 경기도: 마리북스.
- 안규정. (2017). “웹툰을 활용한 내용 중심 교수법 기반 다문화학생 대상 한국사 수업 방안 연구”. 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문
- 연은모, 최효식. (2022). “다문화 청소년의 학업중단위험 변화에 대한 개인, 부모, 학교 변인의 동시 및 지연효과”. 학습자중심교과교육연구, 22(5), 77-90.
- 용소. (2020). 내“용 중심 교수법을 활용한 한국문화와 한국어 통합 교육 연구”. 중앙대학교 대학원 석사학위논문
- 우수정. (2023). “내용중심교수법(CBI)에서의 효과적인 영어교육 방법 모색”. 언어연구, 39(3), 283-297.
- 우혜경. (2012). “문학 텍스트를 활용한 다문화 학습자의 한국어 교육”. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문
- 원진숙. (2012). “제1차 국제학술대회 ; 초등 다문화 배경 학습자 대상

KSL 교재 개발을 위한 시론”. 국어교육학연구, 45(-), 347-380.

윤현희. (2023). “한국교육개발원 연구보고”. 충청북도: 한국교육개발원.

이경상,배상률, 이창호. (2018). “중국인 유학생의 대학사회 생활적응 및 한국사회 문화적응스트레스의 영향요인”. 청소년학연구, 25(5), 231-264.

이미혜. (2018). “2018년 사회통합프로그램 한국어 교재 개발 기초 연구”. 서울: 국립국어원.

이수미. (2017). 『자기주도학습개론』. 서울: 아마존북스.

이수정. (2019). “학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 내용 보호 학습 사례 연구”. 어문논집, -(87), 239-272.

이수진. (2012). “중·고등학생의 학업적 자기효능감, 과제가치, 성취목표와 학업노력 및 인지전략이 영어 학업성취에 미치는 영향”. 교육종합연구, 10(4), 103-124.

이주영, 권기한. (2022). “청소년의 성취목표지향성, 학업적 자기효능감, 자기주도학습능력, 학업성취 간의 구조적 관계”. 학습자중심교과교육연구, 22(18), 853-875.

이춘영. (2010). “다문화가정 초등학생을 위한 내용 중심 한국어교육 프로그램 개발 방안”. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문

이현주. (2016). “내용중심교수법(CBI)을 활용한 중등 영어-과학 융합교육 방안”. 학습자중심교과교육연구, 16(9), 1-24.

이혜지. (2013). “중도입국 자녀 대상의 한국어 교육과정 설계를 위한 요구분석 연구”. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문

임인환. (2020). “표준 한국어 기반 초등 과학과 학습 한국어 교수요목 설계 연구”. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문

전은주. (2012). “제1차 국제학술대회 ; 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계”. 국어교육학연구, 45(-), 79-110.

정서윤. (2022). “이주 배경 청소년을 대상으로 하는 한국어 교육 정책

연구”. 상명대학교 일반대학원 박사학위논문

정연균. (2023). “한국어 쓰기 교재 개선 방안 연구”. 서울시립대학교 교육대학원 석사학위논문

정유남. (2012). “SIOP 모델을 활용한 한국어 어휘 교육 연구”. 한국어 정보학, 14(2), 115-139.

조계수. (2004). “초등학교 학생의 외국어 불안과 성취동기에 미치는 내용중심 교수법의 효과” 건국대학교 교육대학원 석사학위논문

조영달. (2006). “다문화 가정 교육 지원을 위한 자료 개발 연구”. 서울: 교육인적자원부.

조영달. (2006). “다문화가정의 자녀 교육 실태 조사”. 서울: 교육인적자원부.

주월랑. (2021). “다문화 가정 자녀 대상 한국어교육의 연구 동향 분석”. 학습자중심교과교육연구, 21(2), 109-123.

진대연. (2005). “쓰기 교육의 교수 학습”. 한국어교육론 3. 한국문화사, 서울.

진제희. (2005). “한국어 수업을 위한 내용 중심 교수 방안-고급수준 재미 교포 학습자를 대상으로-”. 한국어 교육, 16(3), 353-377.

차은효. (2015). “중도입국 청소년을 위한 한국어 표현교육 연구 방안”. 동신대학교 일반대학원 석사학위논문

최유선, 손은령. (2017). “자기주도학습의 의미 이해를 통한 실천적 방향 탐색”. 학습자중심교과교육연구, 17(23), 355-374.

최은지, 노정은, 류선숙, 이경, 한하림. (2014). “제2언어로서의 한국어 아동 학습자의 담화적 능력 발달을 위한 상호적 쓰기 교육 방안”. 한국어학 62.-: 421-451.

최은지. 2019. 『한국어 쓰기 교육론』. 서울: 夏雨.

최정순, 안경인. (2009). “한국어 학습자의 불안이 학업 성취도에 미치는

영향 연구”. 시학과 언어학, 0(17), 197-228.

최준수. (2022). “다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교재 읽기 활동 개선 방안 연구”. 한성대학교 대학원 석사학위논문

최지은. (2001). “내용중심 이야기 교수-학습 방법 연구”. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문

하민규. (2018). “한국사를 통한 한국어 문화교육 방안 연구”. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문

한순미. (2004). “학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계”. 교육심리연구, 18(1), 329-350.

한진명. (2022). “다문화가정 초등학생의 사회과 학업성취능력 향상을 위한 읽기 자료 개발”. 한성대학교 대학원 석사학위논문

허일범. (2011). “현실요법적 자기조절학습 상담 프로그램”. 경기도: 한국학술정보.

홍기철. (2014). “초등학생용 자기주도학습력 검사의 타당화”. 사고개발, 10(2), 1-30.

홍승희. (2011). “다문화가정 자녀를 위한 한국어 쓰기 교육 연구”. 상명대학교 교육대학원 석사학위논문

ABSTRACT

A Study on the Design Method of Writing Textbooks for Self-directed Learning of Multicultural Students

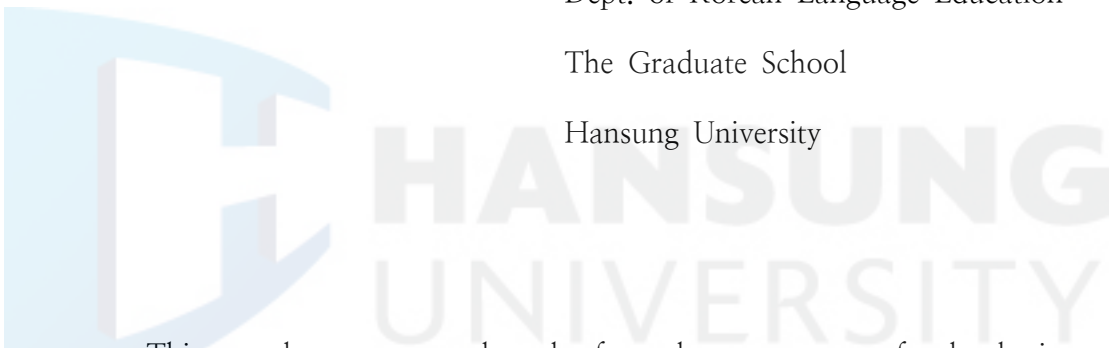
Choi, Hye-Sung

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language Education

The Graduate School

Hansung University



This study was conducted for the purpose of developing self-directed learning-based Korean writing textbooks for multicultural students in middle school age. Existing Korean language education was mainly focused on the lower grades of elementary school, and research applying content-oriented teaching methods or self-directed learning was limited in terms of the scope of application and the age of learners. Therefore, this study focused on the content protection model among content-oriented teaching methods and attempted to apply it to writing education by combining it with self-directed learning theory.

The study consists of a total of five chapters, and a textbook development plan was suggested based on theoretical consideration and current status analysis. First, the learning environment and characteristics of multicultural students were reviewed, and the theoretical basis for textbook design was prepared focusing on the content protection model and self-directed learning theory. After that, through interviews with actual middle school multicultural students, the needs of learners were identified, and the limitations of existing textbooks were derived by

analyzing the writing activities and self-directed learning elements of the <Standard Korean> textbook. Based on this, a writing-oriented textbook design plan reflecting the learner's level and needs was presented, and a specific direction of realization was explored through unit composition and activity examples.

This study is significant in that it presents the direction of writing education for multicultural students in secondary school age and shows the practical applicability of content-based teaching methods. In addition, it proposed a plan to strengthen learners' subjective learning capabilities through the development of textbooks reflecting a self-directed learning perspective.

Keywords: Multicultural students, Korean writing education, content-oriented teaching methods, content protection models, self-directed learning, textbook development

