

이야기쓰기활동을 통해 살펴본 학령기 경계선지능 언어발달장애아동의 쓰기특성

유 경*

조선대학교 대학원 박사과정

정은희**

조선대학교 특수교육과

《요 약》

본 연구는 학령기 경계선지능 언어발달장애아동의 글쓰기특성을 알아보고자 초등학교 4학년부터 6학년까지 11명의 경계선지능 언어발달장애아동과 이들과 학년이 일치된 11명의 일반아동을 K-WISC III의 동작성 지능 검사와 언어문제해결력, K-WISC III의 언어이해요인을 사용하여 대상으로 선정한 후 그림보고 이야기 쓰기를 하도록 한 결과를 쓰기지식의 하나인 명제적지식의 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식을 각각 하위요소들로 구분하여 살펴보았다. 연구결과 첫째, 경계선지능 언어발달장애아동은 내용지식을 제외한 언어지식, 텍스트맥락지식에서 일반아동에 비해 유의하게 낮은 수행을 보여주었다. 둘째, 각각의 지식의 하위요소에 대한 집단간의 비교결과 내용지식은 모든 하위요소에서 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동집단 간 유의차가 없었고, 언어적 지식에서는 구두점, 부호, 문장의 시제, 주어동사일치, 어순, 문장형식, 텍스트맥락지식에서는 어휘와 표현의 적절성이 유의하게 일반아동에 비해 낮았다. 셋째, 지능, 생활연령, 언어능력과 글쓰기와의 관계에서 경계선지능언어발달장애아동과 일반아동 모두 유의한 관련을 보이지 않았다. 후속연구로서 경계선지능 언어발달장애아동의 글쓰기 연구에서 글쓰기오류분석과 쓰기전략인 절차적지식과 또한 각 개인의 쓰기태도에 대한 연구가 함께 이루어져 전반적인 쓰기지식에 대한 추후연구가 필요하겠다.

주제어 : 경계선지능 언어발달장애아동, 쓰기지식, 명제적 지식

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 의의

의사소통 능력은 말하기, 듣기 기능을 통한 구어능력과 읽기, 쓰기를 통한 문어능력을 고루 갖추으로써 이루어진다. 학교에 입학하면서 어린이는 시각통로를 통한 의사소

* 제 1저자

** 교신저자(eunhee@chosun.ac.kr)

통의 새로운 양식을 배우고 사용하게 된다. 구어 의사소통과 문어 의사소통과정의 공통된 부분은 그리 많지 않지만 읽기와 쓰기를 제대로 배울 수 있을 지를 알려주는 가장 좋은 지표는 구어와 상위언어적 기술이다(Katz, Shankweiler & Lieberman, 1981; Mann, Shankweiler & Smith, 1984). 글쓰기에 대해 지나치게 단순한 견해를 가지고 있을 경우에 문자언어는 단순히 구어를 시각적으로 표현한 것이고 글로 표현하는 행동과 말로 표현하는 행동을 매우 유사한 것으로 보며, 그 두 가지의 차이점은 단지 청각적인 신호 대신 시각적 기호를 사용하는 것이라고 생각할 수 있다(Brown, 2000). 그러나 문자 언어는 구어를 바꾸어 쓰기만 하면 되는 것이 아니다. 어린이는 쓰기를 할 때 구어와는 다른 언어 구조를 만들어낼 수 있어야 한다. 문자언어를 처음 배울 때는 그 구조가 구어와 유사하지만 문자언어형식의 습득은 상대적으로 더디게 진전된다. 이는 아마도 글을 쓰는 신체과정이 아주 힘이 들기 때문인 것 같다. 하지만 일단 쓰기가 자동적으로 되면 쓰기에서 보이는 문법은 말할 때 보다 더 진전된다(Robert & Owens, 2001).

쓰기능력의 발달에 관한 대부분의 연구에서 아동은 쓰기를 통해 쓰는 법을 배울 수 있을 뿐만 아니라 읽기능력이 쓰기를 통해 더욱 발전될 수 있다고 권고하고 있다(Robinson, Mckenna & Wedman, 1996; Pressley, 1998; Ysseldyke & Algozzine, 1995). 즉 쓰기를 통해 쓰기능력만이 개발되는 것이 아니라 읽기능력도 같이 개발될 수 있고 서로 관련된 유사성이 차이점보다 더 많다고 할 수 있다. 물론 읽기활동이 충분히 이루어져야 올바른 쓰기법을 익힐 수 있으므로 읽기능력의 저하는 곧 쓰기능력에도 큰 영향을 준다. 그러나 자신이 표현하고 싶은 내용을 글로 써서 다른 사람들이 읽고 이해하게 되면 계속 쓰고 싶은 욕구가 생기므로 지속적인 쓰기활동은 결국 전반적인 의사소통 능력의 향상으로 이어진다.

사실, 읽기·쓰기·말하기·듣기는 상호 연관되어 있기 때문에 분리하여 가르치거나 순서적으로 차례차례 가르쳐질 수 없으며 상호 연관적으로 지도되어야 한다. 즉, 언어는 분리된 기능으로 가르치기 보다는 통합적이며 상호연관된 의미 있는 상황 속에서 가르쳐야 한다. 이와 같은 언어접근법을 총체적 언어접근법(Whole Language Approach)이라고 하는데 통합적인 조직으로서만이 언어발달을 도모할 수 있다고 보는 것이다.

언어장애아동의 치료, 교육, 연구에 있어 대부분의 연구가 말하기와 듣기 등 구어활동에 의한 것이었으며 최근에 와서 언어장애아동의 문어활동에 대한 관심이 일고 있으나 그것 또한 읽기영역 위주로 편중되어있는 실정이다. 언어장애아동의 쓰기에 대한 연구는 현재 대부분 청각장애아동과 학습장애영역에서 연구되어지고 있으나 말하기·듣기·쓰기·읽기가 모두 언어활동이며 또한 학령 전 언어장애아동의 대부분이 학령기에 이르러 구어활동 뿐만이 아니라 문어활동에도 어려움을 보이고 있는 현실 속에서 언어장애아동들의 문어영역에 대한 연구가 더욱 필요한 실정이다.

쓰기는 작문을 포함하는 넓은 의미로서 문자언어를 사용해 표현하는 인간의 모든 활동이나 행위, 즉 의미를 지닌 텍스트의 생산이라고 할 수 있다(진대연, 2006). 즉 쓰기

교육의 초점은 ‘문어텍스트 생산능력의 신장’에 있어야 하는데 잘 쓴 글이라는 평가를 받기위해선 글이 목적에 맞게 쓰여 진 것인지, 문법적으로 오류는 없는지, 내용을 조직적으로 구성하였는지 등에 대한 판단을 통해 평가되어진다. 이처럼 쓰기에는 텍스트지식과 쓰기전략 등이 함께 요구되어진다. Ryle(1949)은 지식을 명제적 지식과 방법적 지식으로 나누어 설명하였는데 명제적 지식은 개념적 지식으로서 학습되거나 기억된 실체를 지칭하는 개념이라고 하였다. 명제적 지식에 대해 이정숙(2004)은 쓰기지식에 한정하여 논의한 바가 있는데 명제적지식이란 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식으로 나눌 수 있고 내용지식은 글의 내용과 관련된 지식으로 내용의 풍부함이나 적절성과 관련이 되며, 언어지식은 맞춤법, 부호 등 어휘구조 및 의미나 통사규칙과 관련된 지식이며, 텍스트맥락에 대한 지식은 쓰고자하는 과제상황과 관련된 지식으로 독자에 대한 인식과 필자의 의도, 주제에 따라 표현과 구조가 긴밀하게 작용하게 하는 지식이다.

본 연구에서는 경계선지능언어발달장애아동의 글쓰기를 쓰기지식 중 명제적지식의 측면에서 아동이 그림을 보면서 이야기 쓰기를 통해 얻어낸 작문을 분석하였다. 그림보고 이야기 만들기에 대하여 Heefner과 Shaw(1996)는 그림이나 시작문구, 질문 또는 문자 없는 그림책 등을 통해 이야기가 촉진될 수 있다고 하였고, Yoshinaga-Itano와 Downey(1992)도 그림자극(picture stimuli)이 청각장애아동의 문어, 수화, 구어샘플을 유도하는데 전형적으로 사용되는 방법이라고 하였다. 본 연구에서 사용되는 그림은 Kenneth과 Julie(2004)의 “Farm”의 그림을 인용하여 사용하였다. 본 연구에서 그림을 사용하는 이유는 글로 제시된 과제 대신 그림을 사용함으로써 문식성에 영향을 덜 받도록 함이었으며 <부록1>의 그림은 ‘농장’과 관련된 그림으로 서양문화권에서 제작되었기 때문에 다소 낯설게 받아들여질 수 있으나 “Frog Where Are You?”(Mayer, 1974) 또는 “Frog Goes to Dinner”(Mayer, 1969)를 우리나라 연구(양수진, 2000; 변선영, 2003)에서 사용하였을 때 문화적 차이에 의해 내용을 이해하지 못하는 경우는 없었으며, 그림의 소재인 동물 그림은 문화, 성별, 학령의 차이에 크게 구별되지 않는 내용으로 생각된다.

지금까지의 선행연구들(양수진, 2000; 강정숙, 2003; 윤혜련, 2004; 김유정·배소영, 2004)은 대부분 말하기 등의 구어에 관한 것들이 많으나 학령기아동들은 구어뿐만이 아니라 문어로 의사소통을 하는 기회를 가지며 쓰기가 읽기와 더불어 학습과 밀접한 관계를 가지며 학령기아동의 언어발달을 유지하고 증진함에 있어 많은 역할을 담당한다. 그러므로 아동의 언어 산출에 대한 지도와 평가는 구어 뿐 만이 아니라 문어에 대한 지도와 평가도 함께 이루어져야 할 것이다. 또한 언어장애에 대한 대부분의 연구가 단순언어장애에 대해 실시되어져 왔고 단순언어장애와 비슷한 수행을 보인다(김수영, 2002 ; 임종아, 2005)는 경계선지능 언어발달장애아동의 구어연구 역시 이루어졌으나 문어연구는 아직 이루어지지 않았다. DSM-IV에서는 지능검사결과 평균을 중심으로 표준편차 -1과 -2사이(IQ 70-85)에 속하는 범주로 분류하며 이들을 경계선 지능(Boderline Intellectual Functioning: BIF)이라고 명명하고 있다(정희정, 2006). 또한 정희정(2006)의

연구에서는 경계선지능을 K-WISC III의 지능검사결과 동작성지능과 언어성지능의 결과에 따라 언어성우세 경계선지능, 동작성우세 경계성지능, 언어성·동작성 경계선지능으로 분류하고 있다. 본 연구에서의 경계선지능 언어발달장애아동은 동작성 지능이 경계선 범위(IQ 70~85)이면서 수용언어 또는 표현언어 능력이 표준화된 언어검사에서 그 결과가 최소한 -1.25표준편차 이하에 속하여야 하며 청력, 신경학적 문제, 사회적 상호작용에 심각한 이상이나 장애가 없는 아동으로 이는 동작성지능이 경계선범위라는 점 이외에는 단순언어장애의 정의와 일치하는 아동이다.

본 연구는 학령기 언어장애아동 중 경계선지능 언어발달장애아동들의 쓰기특성을 알아보고, 일반아동의 쓰기특성과 고찰해봄으로써 이들을 위한 효율적인 쓰기 중재 방안을 모색하는 기초 자료를 제공하는데 의의를 두고 있으며 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학령기 경계선지능 언어발달장애아동의 명제적지식의 특성은 일반아동과 비교하여 어떠한가?

둘째, 명제적지식의 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식 각각의 세부요인에 대한 학령기 경계선지능 언어발달장애아동은 일반아동과 비교하여 어떠한 특성을 보이는가?

셋째, 학령기 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동의 지능, 연령, 언어능력은 글쓰기 지식과 어떤 상관관계를 보이는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 전북지역 초등학교 4, 5, 6학년 경계선지능 언어발달장애아동과 학년을 일치시킨 일반아동 각각 11명씩을 대상으로 하였다. 각 대상 집단은 다음과 같은 기준으로 선별하였다.

- (1) 경계선지능 언어발달장애아동
 - ① 생활연령이 만 10-12세인 4학년에서 6학년 아동.
 - ② 언어치료사 1급 자격증을 가진 언어치료사에 의해 언어발달장애로 진단 받은 아동
 - ③ K-WISC III의 동작성 지능이 경계선 범위(70-85)에 속하는 아동.
 - ④ 수용언어 또는 표현언어 수준이 자신의 생활연령 내에서 평균이하에 속하는 아동

a. 『K-WISC III』의 소검사 중 언어이해요인(상식, 공통성, 어휘, 이해)을 측정하는 검사에서 85이하에 속하는 아동

b. 표현력 검사인 『언어문제해결력검사』에서 -1.25표준편차 이하에 속하는 아동

④ 기본적인 문해 능력이 있는 아동

⑤ 자폐, 학습장애, 청각장애, 뇌손상 등의 기타 장애를 동반하지 않은 아동.

(2) 경계선지능 언어발달장애아동과 학년을 일치시킨 일반아동

① 언어발달장애아동과 일대일로 일치시켰을 때 학년이 일치되는 생활연령이 만 10-12세인 4학년에서 6학년 아동.

② 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적 능력이 정상이라고 보고됨,

③ K-WISC III의 동작성 지능이 85이상 115이하에 속하는 아동.

④ 『K-WISC III』의 소검사 중 언어이해요인(상식, 공통성, 어휘, 이해)을 측정하는 검사에서 85이상 115이하에 속하며 『언어문제해결력검사』에서 -1표준편차 이상 +1표준편차 이하에 속하는 아동

⑤ 자폐, 학습장애, 청각장애, 뇌손상 등의 기타 장애를 동반하지 않은 아동.

이상과 같은 기준에 의해 선정된 대상아동의 분포는 표 1과 같고 각 대상아동의 학년, 연령, 성별, 동작성지능, 언어검사에서 나타난 언어능력 등의 집단별 특성은 표 2와 같다.

<표 1> 대상아동의 구성

집 단	N			
	전체	4학년	5학년	6학년
경계선지능 언어발달장애아동	11	6	3	2
일반 아동	11	6	3	2
전 체	22	12	6	4

<표 2> 연구대상의 집단별 특성

집단	경계선지능 언어발달장애	일반아동	Total	p
	M±SD	M±SD	M±SD	
학년	4.64±0.81	4.64±0.81	4.64±0.79	1.000
성별	1.36±0.50	1.64±0.50	1.50±0.51	0.219
CA	10.66±0.80	10.30±0.75	10.48±0.78	0.286
동작성지능 (K-WISC III)	76.00±5.95	100.55±7.87	88.27±14.29	0.000***
언어이해요인 (K-WISC III)	72.73±6.86	105.36±9.81	89.05±18.63	0.000***
언어문제해결력	23.86±15.26	66.82±18.57	45.34±27.54	0.000***

*** p < .001

2. 연구절차

1) 자료수집

먼저 교사로부터 문해 능력이 있는 것으로 인정받은 초등학교 4-6학년 아동을 대상으로 1급 언어치료사에 의해 기초검사(K-WISC-III의 동작성지능검사, 언어이해요인검사, 언어문제해결력검사)를 통해 학령기 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반아동을 선정하였다. 최종 선정된 대상아동들에게 연구자가 그림을 제시하여 그림을 보며 아동이 이야기 만들어 쓰기를 하도록 하였다.

본 연구에서 제시된 그림은 Kenneth & Julie(2004)의 농장(Farm)의 그림 장면이다. 과제수행은 방해받지 않는 조용한 곳에서 개별적으로 연구자가 제시하는 그림을(부록 1) 보고 떠오르는 생각이나 그림의 내용에 대해 자유롭게 한편의 글로 완성하도록 지시하였다.

2) 자료분석

본 연구는 아동의 쓰기지식을 평가하는데 있어 Broudy(1977)의 정의에서 사용된 명제적지식, 절차적지식, 암묵적지식의 3가지 유형 중 명제적 지식을 살펴보고자 하며 이때 명제적지식은 Byrne(1988), 김영숙(1999), 이종진(1997), 이의갑(1998), Carroll(1985)의 여러 가지 평가표를 참고하여 제작한 이경태(1999)의 쓰기능력 평가기준표를 재 수정하여 사용하였다

명제적 지식에 대한 분석은 내용관련 지식과 텍스트 지식으로 나누며 텍스트 지식은 언어 지식과 텍스트맥락 지식으로 나누어 분석한다. 즉 명제적 지식은 내용관련 지식, 언어 지식, 텍스트맥락 지식으로 구성되어있고 각각의 세부기준의 개수는 쓰기관련 지식이 7개, 언어지식이 5개, 텍스트맥락지식이 4개로 구성한다(부록 2).

각각의 채점기준은 1점에서 5점까지로 쓰기관련지식의 합은 35점(7× 5), 언어지식은 25점(5× 5), 텍스트맥락지식은 20점(4× 5)으로 명제적 지식분석의 총합은 80점(35+25+20)이다. 각 문항 당 구체적인 채점 기준은 <부록 3>에 수록되어있다.

3) 자료처리

본 연구의 자료 처리는 SPSS/WIN(ver.13.0)을 이용하였고 p-value 0.05 로 유의성을 살펴보았으며 언어발달장애 아동과 학년을 일치시킨 일반 아동의 쓰기 특성을 알아보기 위하여 기초검사 및 글쓰기 검사의 각 분석 항목에 대하여 기술 통계량을 사용하여 평균과 표준편차를 알아보았고 집단 간 명제적지식의 비교는 Mann-Whitney U test 를 실시하였다. 또한 각 집단 내에서 어떤 언어능력이 명제적지식과 관계가 있는지 알아보려고 기초검사 세부항목(언어문제해결력검사, K-WISC-III 중에서 언어이해를 측정하는 소검사 결과)과 명제적지식의 결과에 대해 상관분석을 실시하였다.

III. 연구 결과

본 연구는 학령기 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동의 쓰기특성을 알아보기 위한 것으로 이야기쓰기에서 나타난 글을 바탕으로 글쓰기 지식의 하나인 명제적지식을 내용, 언어, 텍스트 맥락으로 나누어 분석한 결과는 다음과 같다.

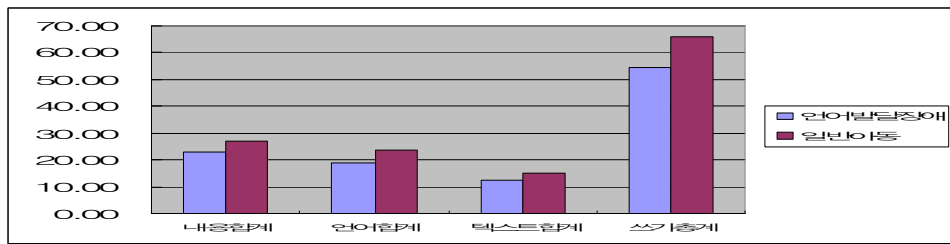
1. 학령기 경계성 지능 언어발달장애아동과 일반아동의 글쓰기 지식

명제적지식인 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식에 대해 집단간 차이를 검증한 결과는 표 3과 그림 1과 같다. 내용지식은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았고 언어지식은 $p < .01$ 수준에서 텍스트맥락지식은 $p < .05$ 수준에서 집단간에 유의한 차를 보였다. 명제적지식 전체에서도 $p < .01$ 수준에서 유의한 차를 보였다.

<표 3 > 명제적 지식에 대한 집단별 수행

Group		경계선지능 언어발달장애	일반아동	Total	p
		M±SD	M±SD	M±SD	
명제적 지식	내용합계	23.00±3.03	27.18±7.05	25.09±5.71	0.086
	언어합계	18.91±4.53	23.55±1.37	21.23±4.03	0.004**
	텍스트맥락합계	12.36±2.34	15.00±2.79	13.68±2.85	0.026 *
총계		54.27±7.63	65.73±9.70	60.00±10.34	0.006**

* $p < .05$ ** $p < .01$



<그림 -1> 각 집단의 쓰지식

2. 쓰기 지식의 하위요소별 학령기 경계성지능 언어발달장애아동과 일반아동의 쓰기특성

명제적지식의 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식 각각에 대한 세부요인에 대해 집단간 차이를 검증한 결과는 표 4, 표 5, 표 6과 같다.

표 4에 나타난 바와 같이 내용지식은 세부요인에 있어서도 모두 유의차가 없었다.

<표 4 > 내용지식의 세부기준에 따른 글쓰기의 집단별 수행

Group	경계선지능 언어발달장애 M±SD	일반아동 M±SD	Total M±SD	p
주제/결말의 명확성	2.91±0.83	3.36±1.43	3.14±1.17	0.374
도입부분의 내용	3.27±0.90	3.82±1.17	3.55±1.06	0.235
내용의 다양한 견해	3.09±0.94	3.36±1.29	3.23±1.11	0.577
일관성	3.82±0.87	4.36±0.67	4.09±0.81	0.117
창의성	2.64±1.03	3.73±1.49	3.18±1.37	0.059
과제연관성, 완성	4.18±0.60	4.36±0.67	4.27±0.63	0.513
내용의 흥미	2.73±0.79	3.36±1.36	3.05±1.13	0.195

표 5의 언어적 지식의 세부요인에서는 구두점과 부호(p < .05), 문장의 시제(p < .01), 주어동사일치, 어순, 문장형식(p < .01)에서 통계적으로 집단간 유의한 차이를 보였고 철자와 조사에서는 유의한 차이가 없었다.

<표 5> 언어지식의 세부기준에 따른 글쓰기의 집단별 수행

Group	경계선지능 언어발달장애 M±SD	일반아동 M±SD	Total M±SD	p
철자	3.91±1.30	4.55±0.82	4.23±1.11	0.185
구두점, 부호	3.64±1.50	4.82±0.40	4.23±1.23	0.020 *
문장의 시제	3.64±0.92	4.73±0.65	4.18±0.96	0.004 **
조사	4.36±1.21	4.82±0.60	4.59±0.96	0.277
어순, 문장형식	3.45±1.04	4.64±0.67	4.05±1.05	0.005 **

*p < .05 **p < .01

표 6의 텍스트맥락지식의 세부요인에 대한 집단 간 결과를 보면, 올바른 연결어사 용, 적절한 글의 구조에 대한 요인과 다양한 어휘사용은 통계적으로 유의한 차이가 없었고 어휘와 표현의 적절성에 있어서는 집단 간 통계적 유의차를 보였다(p < .05).

<표 6> 텍스트맥락지식의 세부기준에 따른 글쓰기 집단별 수행

Group	경계선지능 언어발달장애 M±SD	일반아동 M±SD	Total M±SD	p
올바른 연결어	3.36±1.43	4.36±1.21	3.86±1.39	0.092
어휘, 표현의 적절성	3.27±0.65	4.09±0.94	3.68±0.89	0.028*
적절한 구조	3.18±0.40	3.27±0.47	3.23±0.43	0.631
다양한 어휘	2.64±0.67	3.27±0.90	2.95±0.84	0.076

* p < .05

3. 집단별 지능, 연령, 언어능력과 글쓰기 능력과의 관계

경계선지능 언어발달장애아동의 지능, 연령, 언어영역과 글쓰기 지식은 어느 정도 상관관계가 있는지 알아보기 위해 집단별 각각의 쓰기 능력과 언어검사간의 상관분석을 실시하였다. 언어검사는 K-WISC III의 언어이해요인, 언어문제해결력 검사를 사용하였고 또한 동작성지능과 학년, 생활연령과의 상관관계도 분석하였다. 표 7에 나타난 결과에서 우선 전체집단으로 살펴보았을 때는 동작성지능은 언어지식, 언어이해검사는 언어지식, 텍스트맥락지식, 명제적지식 총계와 유의한 상관관계를 보였고, 언어문제해결력검사는 언어지식, 텍스트맥락지식과 유의한 상관을 보였다. 각 집단별로 보았을 때 경계선 지능 언어발달 장애아동과 일반아동 모두 학년, 생활연령, 동작성지능, 이해요인, 문제해결력이 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식과 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

<표 7 > 집단별 지능, 생활연령, 언어능력과 쓰기 지식 간의 관계

집단	항목	학년	CA	동작성지능	언어이해	언어문제해결력
전체	내용지식	0.177	0.056	0.191	0.385	0.126
	언어지식	0.042	-0.139	0.432*	0.512*	0.477*
	텍스트맥락지식	0.221	0.116	0.376	0.486*	0.465*
	명제적지식총계	0.175	0.008	0.378	0.547*	0.384
경계선지능 언어발달장애 아동	내용지식	0.000	-0.048	0.188	0.043	-0.287
	언어지식	0.017	-0.051	-0.189	-0.188	0.100
	텍스트맥락지식	0.024	0.015	-0.022	0.400	0.049
일반아동	명제적지식총계	0.018	-0.045	-0.044	0.028	-0.040
	내용지식	0.293	0.277	-0.489	0.146	-0.335
	언어지식	0.197	0.183	-0.486	0.252	-0.204
	텍스트맥락지식	0.443	0.494	-0.141	0.018	0.245
	명제적지식총계	0.369	0.370	-0.465	0.147	-0.202

* p < .05

IV. 결론 및 제언

본 연구는 경계선지능 언어발달장애아동들의 특성에 맞는 쓰기 지도를 통해 교육적 목표를 달성하도록 할 수 있다는 입장에서 그 기반이 될 경계선지능 언어발달장애아동들의 쓰기특성을 살펴보고자 한 연구로서 연구결과 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 경계선지능 언어발달장애아동은 내용의 풍부함이나 적절성과 관련된 내용 지식에 있어서는 일반아동과 비슷했으나 맞춤법, 부호 등 어휘구조 및 의미나 통사규칙과 관련된 언어지식, 쓰고자 하는 과제상황과 관련된 지식으로 독자에 대한 인식과 주제에 따라 표현과 구조가 긴밀하게 작용하는 텍스트맥락에 대한 지식은 일반아동에 비해 유

의하게 낮은 수행을 보였다.

둘째, 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식 각각의 하위항목에 대한 집단 간 차이에 있어서 내용지식은 모든 하위항목 즉, 주제·결말의 명확성, 도입부분의 내용, 내용의 다양한 견해, 일관성, 창의성, 과제연관성과 완성, 내용의 흥미에 있어서 유의한 차이를 보이지 않았고, 언어적 지식에 있어서는 철자와 조사의 수행수준은 비슷했으나 구두점, 부호, 문장의 시제, 주어동사일치, 어순, 문장형식에서는 일반아동에 비해 낮은 수행을 보였고, 텍스트맥락지식에 있어서는 연결어, 적절한 글의 구조에 대한 요인과 다양한 어휘사용은 유의한 차이가 없었으나 어휘와 표현의 적절성에서는 일반집단에 비해 낮은 수행을 보였다. 이는 경계선지능 언어발달장애아동이 비록 다양한 어휘를 글쓰기 시 사용하여 표현하고는 있으나 글의 내용과 흐름에 적절한 어휘를 사용하지 못하고 있음을 알 수 있게 한다. 또한 본 연구의 대상아동이 초등학교 고학년인 4학년에서 6학년 아동을 대상으로 하였으므로 기본적인 철자사용과 조사습득에 있어서는 학습 등으로 인해 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동이 유의함 없이 수행이 비슷한 것으로 보인다.

셋째, 지능, 생활연령, 언어능력과 쓰기지식과의 관계를 비교한 결과 본 연구의 전체집단에서는 동작성지능은 언어지식, 언어이해검사는 언어지식, 텍스트맥락지식, 명제지식, 문제해결력검사는 언어지식, 텍스트맥락지식에서 유의한 상관관계를 보였으나 각 집단별 분석에서는 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동 모두 서로 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 본 연구에서 전체 집단을 대상으로 볼 때 언어능력이 쓰기능력과 유의한 정적 상관관계가 있지만, 언어장애를 가진 경계선 지능집단과 정상지능집단을 독립적으로 보았을 때는 유의한 관계를 찾을 수 없었다. 이는 각각의 쓰기결과가 언어능력보다 학습정도, 쓰기에 대한 흥미 등 개인적인 변수가 더 크게 작용하거나, 본 연구의 사례수가 너무 작고 글쓰기의 발달이 어느정도 발달된 초등학교 고학년만을 대상으로 사용하는 등의 분류 방법에 의한 집단의 특성 때문은 아닌가 하고 생각된다.

임천택(2005)은 초등학생의 쓰기발달특성 연구에서 쓰기 발달이 자연적 성숙이나 학년단계가 높아짐에 따라 반드시 나아지는 것은 아니라고 한다. 즉, 자연적 성숙이나 현행교육요인 보다 더 강력한 영향을 미치는 변인이나 그러한 변인들간의 상호작용이 존재할 수도 있음을 의미한다고 하였다. 또한 각각의 발달요소들이 학년이 올라감에 따라 반드시 동일한 발달정도나 경향을 따르는 것은 아니라고 하였다.

이글의 연구방법은 아동의 글쓰기의 특성을 내용과 기계적인 면을 전반적으로 살펴 보았다는 강점에도 불구하고 경계선지능 언어발달장애아동의 글쓰기특성에 대해 이 자체만으로 설명을 하기에는 어려운 점이 많다. 이러한 점은 글쓰기 오류에 대한 분석연구가 함께 이루어지고 좀 더 많은 수의 연구대상과 다양한 쓰기소재로 연구가 이루어져야 할 것이며 또한 글쓰기지식의 영역에서 본연구가 접근한 명제적 지식 외에 쓰기전략을 다루는 절차적 지식에 대한 연구도 함께 이루어져야 하며 개인적인 쓰기태도 및 학습스타일 등을 고려한 좀 더 광범위한 평가를 통해 경계선지능 언어발달장애아의 글쓰

기에 대한 전 영역을 고려해야 할 것이다.

참고문헌

- 곽금주, 박혜원, 김청택(2001). **한국웍슬리아동지능검사(K-WICS-III)**. 서울: 특수교육.
- 강정숙(2003). 일반아동과 단순언어장애아동의 담화구조분석: 이야기구조와 내용을 중심으로. 박사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 김수영(2002). 언어발달지체아동의 문법형태소 사용특성. 석사학위 논문, 한림대학교 사회복지대학원.
- 김영숙(1999). **영어과교육론 -이론과 실제-**. 서울: 한국문화사.
- 김유정·배소영(2004). 학령전 단순언어장애아동과 정상언어발달장애아동의 이야기 능력. **한국심리학회; 발달**. 17(1), 41-58.
- 변선영(2003). 이야기쓰기에 나타난 건청아동과 청각장애아동의 결속표지 비교. 석사학위 논문, 단국대학교 대학원.
- 배소영, 임선숙, 이지희(2004). **언어문제해결력검사**. 서울장애인종합복지관.
- 윤혜련(2005). 다시말하기를 통해 본 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해 및 산출 특성. 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 양수진(2000). 이야기결속표지발달: 4, 6, 8세 및 성인대상. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이경태(1999). 포트폴리오 평가가 중학교학습자의 쓰기능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 이의갑(1998). 성격유형, 평가유형, 작문작성방식이 한국고등학생들의 과업중심 영작문에 미치는 영향. 박사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 이정숙(2004). 쓰기교수학습에 드러난 쓰기지식의 질적 변화 양상. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이종진(1997). 대화식 저널 쓰기가 영어학습자의 쓰기능력에 미치는 영향 -비평준화지역 실업계 고등학생을 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 임종아(2005). 경계선 지능 언어발달지체아동과 일반아동의 문법성 판단 및 오류수정 : 조사를 중심으로. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원.
- 임천택(2005). 초등학생의 설명텍스트에 나타난 쓰기발달 특성 연구. **청람어문교육**. 32, 123-151.
- 정희정(2006). 경계선지능 아동의 특성 연구. 박사학위 논문, 숙명여자대학교 대학원.
- 진대연(2006). 한국어 쓰기능력 구성요소로서의 어휘에 대한 연구. **이중언어학**. 30, 379-411.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. In Anderson, R. C., Spiro, R. J. & Montague, W. E. (Eds.). *Schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition. San Francisco State University.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills. (New ed.)*. London: Longman.
- Carroll, B. J. (1985). *Make your own language tests: a practical guide to writing*. Elmsford: New York. Pergamon Press Ltd.
- Heefner, D. & Shaw, P. (1996). Assessing the written narrative of deaf using the six-trait analytical scale. *Volta Review*, 98, 147-168.
- Katz, R., Shankweiler, D., & Lieberman, I. (1981). Memory for item order and phonetic recoding in the beginning reader. *Journal of Exceptional Child Psychology*, 32, 474-484.
- Kenneth, G., & Julie, G. (2004). *Assessment in Speech-Language Pathology. A Resource Manual 3rd Edition*. Thomson.

- Mann, V., Shankweiler, D., & Smith, S. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representations. *Journal of Child Language, 11*, 627-643.
- Mayer, M. (1969). *Frog Where Are You?*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1974). *Frog Goes to Dinner*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that works ; The case for balanced teaching*. New York: the Guilford Press.
- Robert, E. & Owens, Jr. (2001). *Language Development: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Robinson, D. R., Mckenna, C. M., & Wedman, M. J. (1996). *Issues and trends in literacy education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*, Hutchinson, London.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. (1992). When a story is not a story: A process analysis of the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review, 94*, 131-158.
- Ysseldyke, J.E., & Algozzine, B. (1995). *Special Education: A Practical approach for teachers (3rd ed)*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Characteristics of Writing in School-aged Borderline Intelligence Children with Language Disorder

Yu, Gyung

Chosun University

Jeong, Eunhee

Chosun University

<Abstract>

The aim of this study is to investigate the characteristics of writing in school-aged borderline intelligence children with language disorder compared with normal children by the analysis of declarative knowledge. 11 borderline intelligence children with language disorder(BI-LD) and 11 normal children(NC) participated in this study, they were 4-6 grade elementary school students. BI-LD had borderline performance IQ(PIQ)(70-85) in K-WISC III, and language disorder-verbal comprehension factor index of K-WISC III <85, Test of Problem Solving <-1.25SD. Normal children had normal PIQ(85-115), and had no language impairment-verbal comprehension factor index of K-WISC III 85-115, Test of Problem Solving -1SD< <+1SD. All students had no other disorder which could effect on the language ability. They were presented the picture "Farm" (Kenneth & Julie, 2004), and were requested to write the story about "Farm". We compared declarative knowledge between two groups. Declarative knowledge content contains 7 knowledge of contents, 5 knowledge of text structure, 4 knowledge of text coherence.

There was no significant difference in the knowledge of contents between two groups. But there were significant differences in the knowledge of text structure and knowledge of text coherence.

Subtests results of knowledge of contents in BI-LD were not different from those in NC. BI-LD got lower score in some subsets of knowledge of text structure-punctuation mark, other marks, subject-verb agreement, word order, sentence pattern, and some subsets of knowledge of text coherence-right vocabulary and expression- compared with NC. There was no significant correlation between PIQ, age, language abilities and writing abilities.

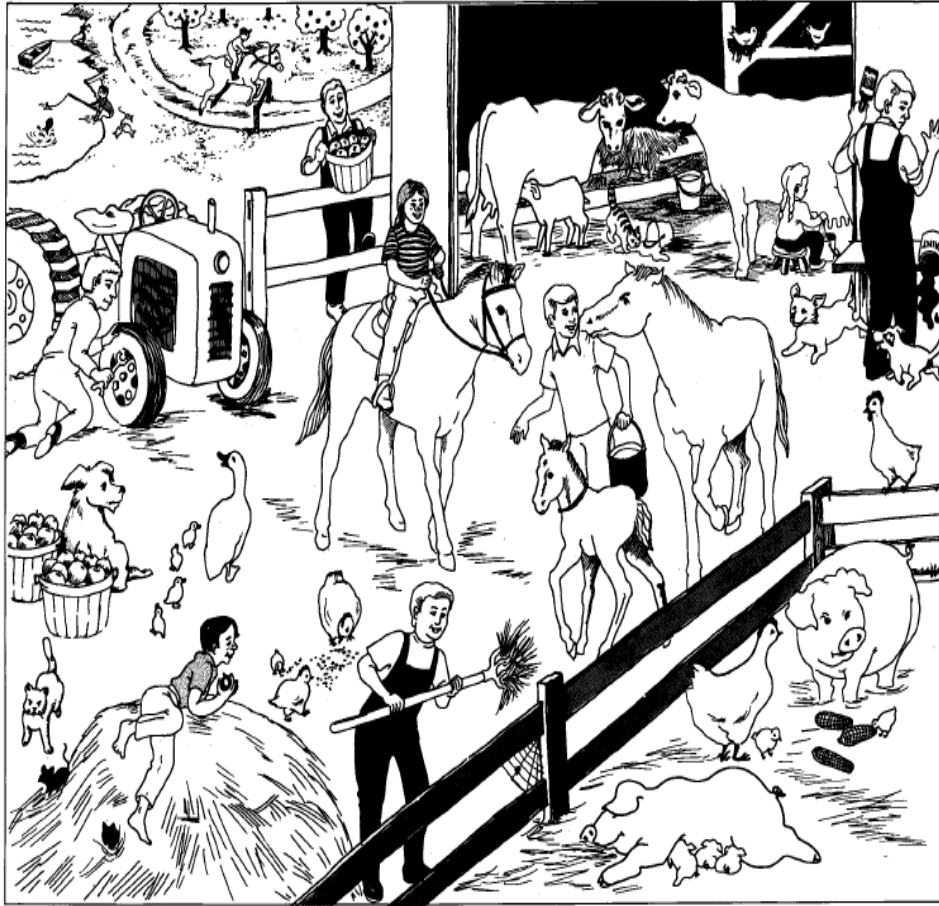
Above results suggests that BI-LD have much difficulties in the knowledge of

text structure and the knowledge of text coherence than in the knowledge of contents in the writing activities. These results could be applied to the teaching of writing in borderline intelligence children.

Key Words : Borderline intelligence children with language disorder, Written knowledge, Declarative knowledge

논문 접수: 2007. 8. 4 심사 시작: 2007. 8. 5 게재 확정: 2007. 9. 21

<부록 1> 글쓰기 그림자료 “농장”



<부록 2 > 쓰기지식 평가

지식의 종류	쓰기 지식	쓰기관련내용	세부기준 점수	점수 범위	
명제적 지식	내용 관련 지식	1. 주제, 결말의 명확성	1-5	7-35	
		2. 도입부분의 내용	1-5		
		3. 개인적 경험, 예시, 사실, 의견을 통한 내용의 다양한 전개	1-5		
		4. 일관성	1-5		
		5. 창의성	1-5		
		6. 과제연관성/과제완성	1-5		
		7. 내용의 흥미/효과적 전달/독자고려	1-5		
	텍스트지식	언어 지식	1. 철자	1-5	5-25
			2. 구두점	1-5	
			3. 동사의 시제, 주어동사 일치	1-5	
			4. 단수/복수, 관사, 대명사	1-5	
			5. 어순, 문장 형식	1-5	
	텍스트 맥락 지식	텍스트 맥락 지식	1. 올바른 연결어(접속어)사용	1-5	4-20
			2. 어휘, 표현의 적절성	1-5	
3. 적절한 글 구조			1-5		
4. 다양한 어휘, 표현			1-5		

<부록 3 > 명제적 지식 평가기준 정의

구분	세부 기준	정 의
내용	1. 주제/결말의 명확성	5: 주제나 마무리가 분명하다. 3: 주제를 분명히 하지는 않았지만 의도는 파악할 수 있다. 1: 주제나 마무리 부분이 분명하지 않거나 없다
	2. 도입부분의 내용	5: 처음부분의 내용이 적절하고 효과적이다. 3: 처음부분이 분명하지 않으나 중간(본론)을 유도할 수 있다. 1: 처음부분이 분명하지 않거나 중간(본론)부분과 상관이 없다.
	3. 개인적 경험, 예시, 사실, 의견을 통한 내용의 다양한 견해	5: 개인적 경험이나 예시 등을 통해 다양한 내용을 전개한다. 3: 적절한 전개를 하지 않아 효과적이지 않거나 글 흐름에 방해가 된다. 1: 내용의 관계가 단조롭고 효과적이지 않다.
	4. 일관성	5: 내용들이 일관성 있게 주제와 연관이 된다. 3: 다소 연결이 되지 않는 내용도 있다. 2: 내용이 일관적으로 주제와 연결되지 않는다.
	5. 창의성	5: 참신하고 독창적인 아이디어가 있다. 3: 모방한 부분도 있으나 새롭게 쓰려고 노력한다. 1: 독창적이지 않다.
	6. 과제연관성, 과제완성	5: 주어진 과제에 적합한 내용이다. 3: 주어진 과제에 적합하지 않은 내용도 있다. 1: 주어진 과제를 전혀 고려하지 않았다.
	7. 내용의 흥미	5: 독자의 흥미를 고려하였다. 3: 흥미를 가지고 읽기에는 부족하다. 1: 독자의 흥미를 고려하지 않았다.
언어	1. 철자	5: 철자가 모두 정확하다(95% 이상). 3: 대부분 정확한 철자를 사용했으나 오류가 다소 있다(70% -80%) 1: 오류가 너무 많아 읽기에 어려움이 있다(50% 미만).
	2. 구두점, 부호	5: 구두점 등 문장부호가 정확하다(95% 이상). 3: 구두점 등에 오류가 다소 있다(70-80%). 1: 오류가 너무 많아 고려했다고 볼 수 없다(50% 미만)
	3. 문장의 시제, 주어동사일치	5: 동사의 시제, 주어-동사의 일치가 정확하다(95% 이상) 3: 동사의 시제, 주어 일치 등이 적절하지 않은 곳이 있다(70-80%) 1: 시제나 일치에 오류가 많아 고려했다고 볼 수 없다(50% 미만).
	4. 조사	5: 조사 표현이 정확하다(95% 이상). 3: 조사 표현 중 어색한 곳도 있다(70-80%). 1: 오류가 많아 정확한 지식이 있다고 하기 어렵다(50% 미만).
	5. 어순, 문장형식	5: 어순, 문장 표현이 정확하다(95% 이상) 3: 어순, 문장표현이 적절하지 않은 곳도 있다(70-80%). 1: 오류가 너무 많아 정확한 지식이 있다고 하기 어렵다(50% 미만).
텍스트맥락	1. 올바른 연결어의 사용	5: 적절한 연결어의 사용으로 글이 자연스럽다(95% 이상). 3: 다소 어색한 연결어를 사용한 곳도 있다(70-80%). 1: 적절한 연결어의 사용을 전혀 고려하지 않았다(50% 미만).
	2. 어휘, 표현의 적절성	5: 효과적인 전달을 위해 적절한 어휘나 표현을 사용했다(95% 이상). 3: 내용에 적합한 어휘나 표현이 아닌 곳이 있다(70-80%). 1: 문장, 단락 간 응집성을 전혀 고려하지 않았다(50% 미만).
	3. 적절한 글 구조	5: 주어진 장르에 맞도록 조직이 되어있다. 3: 장르에 필요한 부분 중 다소 부족한 것이 있다. 1: 주어진 장르에 대해 전혀 고려하지 않았다.
	4. 다양한 어휘, 표현	5: 효과적인 의미전달을 위해 다양한 어휘나 표현을 사용했다. 3: 다양하게 쓰려고 시도하였으나 다소 제한적이다. 1: 어휘나 표현이 제한적이고 반복적이다.