[UCI]I804:24011-200000242016

2011년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

음운 중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

양 진

음운 중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과

The Effect of Phoneme-Centered Writing on the Writing Ability of Children with Intellectual Disabilities

2011년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

양 진

음운 중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위
청구논문으로 제출합니다.

20011년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

양 진

양진의 교육학 석사학위 논문을 인준합니다.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 인

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 인

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 인

2011년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목차 ····· iii
그림 목차 ····· iv
ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구의 목적과 연구 문제 ····· 3
3. 용어의 정의 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5
1. 음운 체계 ····· 5
2. 교육과정의 쓰기 교육 ····· 8
3. 정신지체 학생의 쓰기 특성과 지도방법 ····· 15
3. 선행연구 고찰 ····· 21

Ⅲ. 연구 방법 ····· 24
1. 연구 설계 ····· 24
2. 연구 대상 ····· 24
3. 연구 도구 ····· 26
4. 연구 절차 ····· 32

Ⅳ. 연구 결과 ····· 35
1. 쓰기 정확도에 미치는 효과 ····· 35
2. 쓰기 속도에 미치는 효과 ····· 37

Ⅴ. 결론 및 논의 ····· 40
1. 결론 ····· 40
2. 논의 ····· 41

참고문헌 ····· 43
부 록 ····· 46

표 목 차

< 표Ⅱ-1 > 단모음 체계 ····· 6
< 표Ⅱ-2> 이중 모음 체계 ····· 6
< 표Ⅱ-3 > 자음 체계 ····· 7
< 표Ⅱ-4 > 국어과 쓰기 영역의 내용 체계 ····· 9
< 표Ⅱ-5 > 1단계 및 2단계 쓰기 지도 내용 ····· 10
< 표Ⅱ-6 > 3단계 쓰기 지도 내용 ····· 12
< 표Ⅱ-7 > 교육과정의 음운 관련 학습 활동 ····· 13
< 표Ⅱ-8 > 정신지체 아동의 쓰기 발달 단계 ····· 16
< 표Ⅱ-9 > 선행 연구 조사 결과 ····· 21
< 표Ⅲ-1 > 연구대상 학생의 특성 ····· 25
< 표Ⅲ-2 > 음운 중심 쓰기 프로그램 ····· 29
< 표Ⅲ-3 > 음운 중심 쓰기 평가 ····· 31
< 표Ⅲ-4 > 쓰기 능력 정확도 평가 기준 ····· 32
< 표Ⅳ-1> 쓰기 정확도 점수 결과 ····· 35
< 표Ⅳ-2> 쓰기 정확도 평균점수 및 범위 ····· 36
< 표Ⅳ-3 > 쓰기 속도 점수 결과 ····· 37
< 표Ⅳ-4 > 쓰기 속도 평균시간 및 범위 ····· 38

그 림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 음운 중심 쓰기 프로그램 수업 절차 ····· 28
[그림 Ⅳ-1] 쓰기 정확도 평균점수 ····· 37
[그림 Ⅳ-2] 쓰기 속도 평균시간 ····· 39

ABSTRACT

The Effect of Phoneme-Centered Writing on the Writing Ability of Children with Intellectual Disabilities

by Jin Yang

Advisor : Prof. Jeongyeon Kim

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

The goal of this study is to verify the effect of phoneme-centered writing on the writing ability of children with intellectual disabilities who have a difficulty in telling and can understand the order of teacher. In order to verify the effect on the writing ability of children with intellectual disabilities, pre-test/post-test design was used. This study verified the effect of the writing precision and the writing speed subjecting on three male students who are currently attending as 2nd grade in Y special elementary school, Y city.

Selection criteria of study subjects are (a) child with 55 or less intelligence quotient, (b) child with 69 or less adaptive behavior quotient, (c) child with 11 or less chronological age, (d) child who can use pens, and (e) child who can understand the order of teacher.

Phoneme-centered writing program was conducted in order of writing vowels and consonants by adding, writing one syllabic word by adding, writing 2~4 syllabic words by adding, and writing one phrase or sentence

by adding. After writing words by dividing into consonants and vowels, write the word by combining consonants and vowels. This study was conducted in writing precision and writing speed aspects using writing evaluation form implemented respective three times per pre- and post-test.

As a result, phoneme-centered writing program showed the improvement in the writing ability of three subjects. In writing precision aspect, subjects showed the improvement in average scores of post-test comparing to pre-test for the degree of 5.3, 5.4, and 7 respectively. In writing time, they showed the improvement in writing speed by shortening writing time in post-test comparing to pre-test.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성

현재의 정보산업 사회에서 읽기와 쓰기 기능은 독립적인 삶과 학업적인 성공에 매우 중요하다. 정보통신의 발달로 사회가 급변하면서 전화를 이용하여 음성으로 메시지를 전달하고 듣던 방식에서 이메일이나 문자메시지를 활용하여 글로 메시지를 전달하고 읽는 방식으로 변화되었다. 따라서 문자를 이용한 의사소통 방식인 읽기와 쓰기는 인간의 지적, 정서적 발달에 크게 영향을 미치고 사회생활에서도 매우 중요한 역할을 담당하며 인간이 사회생활을 영위하는데 필요한 모든 학습의 기본능력이라고 할 수 있다.

쓰기는 문자라는 매체를 통하여 자신의 생각이나 사상, 감정 등을 표현하는 과정적 활동으로 문자를 통하여 자신의 의사를 표현하고 다른 사람들과 의사를 소통하며 의미를 창조하는 능력이다(김미진, 2008). 또한 쓰기는 남들이 읽을 수 있고 알아볼 수 있는 문자형태의 상징을 사용하는 것으로 좀 더 넓은 의미로 말하자면 맞춤법이나 철자법에 맞게 다른 사람이 알아 볼 수 있는 문자형태의 상징을 사용하는 것뿐만 아니라 그림이나 낙서 그리고 철자법이 맞지 않는 남들이 알아볼 수 없는 긁적거림까지도 포함한다(정정희, 2006).

쓰기 교수의 기본적인 목적은 아동으로 하여금 적절한 속도로 다른 사람들이 읽을 수 있는 글을 쓰게 하는 것이다(이소현, 박은혜, 2006). 쓰기 교육의 최종 목표는 정보를 기록하고 의사소통에 쓰기를 사용하는 것이다(김동일, 이대식, 신종호, 2003). 따라서 쓰기는 의사소통을 위한 중요한 수단이고 일상생활에서 빈번하게 쓰기 영역이 활용되며 쓰기능력에 대한 자신감은 학교생활의 원만한 적응을 가져와서 또래와의 상호 의사소통을 활발하게 한다.

쓰기 기술은 넓은 의미에서 손으로 직접 글자나 단어를 쓰는 기술과 단어

를 쓸 때 맞춤법에 맞게 쓰는 것 그리고 글을 통하여 자신의 생각을 표현하는 것 모두를 포함한다(이소현, 박은혜, 2006). 정신지체 아동에게 있어 쓰기란 단지 자신의 생각을 표상한다는 의미에서 남들이 알아보기 힘든 낙서, 그림, 철자법이 틀린 글자, 삐뚤삐뚤한 글자 등 생활속에서 자연스럽게 나타나는 상징들을 모두 인정해 주어야 할 것이며 이러한 것들이 공식적인 쓰기 활동으로 나아가는 과정임을 이해하여야 한다(한효숙, 2009).

학생들간의 다양성과 개인 내면의 다양성은 학생 개인마다 독특하게 지니고 있는 개별성을 설명해 주는 것이며 모든 아동은 자신만의 독특하고도 개별적인 특성을 지니고 있다. 특수아동은 이와 같은 다양성이 표출되는 연속선상의 한 부분으로 설명될 수 있다(이소현, 박은혜, 2006). 정신지체 아동 역시 개인차와 개별적인 특성이 매우 다양하므로 이에 따른 교육적 접근을 달리 해야 한다.

보상교육적 접근법은 읽기, 쓰기나 수학 등의 기초교과 영역의 결함을 보이는 학생의 약점을 보완하기 위한 것으로 가장 보편적으로 많이 사용되는 접근법이며 읽기와 쓰기 대신 듣기와 말하기를 통하여 기초 교과 기술의 결함을 보완해 주는 것이다(이소현, 박은혜, 2006). 따라서 언어발달의 지체를 보이며 말하기와 의사소통에 어려움이 있는 정신지체 아동에게도 듣기와 쓰기를 통하여 읽기와 말하기 기술의 결함을 보완해 주는 보상교육적 접근법이 필요하다.

노순무(1993)는 정신지체 아동의 쓰기 능력 발달 연구에서 덧쓰기를 했을 때 정신연령이 5세 미만에서도 가로선과 세로선을 그을 수 있지만 한글 자음과 모음 쓰기나 대표 음절 쓰기에서는 많은 어려움이 있다고 하였다. 쓰기가 제대로 이루어지기 위해서는 말의 발음보다는 매우 섬세하고 정확한 음운의 분석이 요구되는데 모음과 자음이 구별되지 않는 경우도 있다. 음운 분석이 곤란하면 음의 분화와 그 변별이 잘 안되어 음의 발현 순서를 확실하게 알 수 없다. 이러한 경우는 문자의 치환 즉, 음절의 탈락과 치환 현상이 빈번하게 일어나며 정신지체아는 보는 대상을 잘못 분화시켜 지각하기 때문에 교

수·학습의 초기에는 문자형상의 명료도가 결여되어 있다(심양택, 2002).

최근 음운중심 쓰기와 통문자 쓰기 지도(송은희, 2005), 음운인식훈련을 이용한 문자해독 및 쓰기 연구(라선미, 2008)들이 이루어지고 있으나 이는 일반유아나 읽기와 쓰기가 어느 정도 가능한 경도 정신지체 학생을 대상으로 한 것이다. 대부분의 음운중심 접근접을 이용한 연구들(정정희, 2006; 김길순, 2008; 김진, 2009; 강보경, 2009)은 비장애 유아 및 학습장애 아동을 대상으로 하여 음운인식 훈련이 읽기와 쓰기에 미치는 효과를 연구한 것이다. 단순히 긁적거리거나 글자를 덧쓰는 낮은 수준의 쓰기 능력에도 어려움을 보이는 중등도 및 중도의 정신지체학생에게 체계적으로 쓰기 지도를 할 수 있는 프로그램이 거의 없는 실정이다.

오랜 기간 통문자 쓰기를 하였으나 음운의 기본획을 생략하고 글자의 자형을 만들지 못하며 쓰기 순서를 거슬러서 낱자 및 낱말을 쓰는 정신지체 아동에게 체계적으로 자음과 모음의 쓰기 지도를 할 수 있는 연구가 필요하였다. 이에 본 연구는 음운중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 정확도와 속도 측면에 미치는 긍정적인 영향을 알아보고자 한다.

2. 연구의 목적과 연구 문제

이 연구의 목적은 음운중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기능력 향상에 효과가 있는지 알아보는 것이다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 선정된 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 아동의 쓰기 정확도를 향상시키는데 효과가 있는가?

둘째, 음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 아동의 쓰기 속도를 향상시키는 데 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 음운중심의 쓰기

음운은 말소리의 최소 단위이며 말의 뜻을 구별해 주는 기능을 가진 소리의 단위이다. 현대 국어의 표준 음운은 단모음 10개으로 '아, 어, 오, 우, 으, 이, 애, 에, 외, 위' 등이고, 이중모음 11개으로 '야, 여, 요, 유, 애, 예, 와, 왜, 워, 웨, 의' 등이며, 자음19개 으로 'ㄱ, ㄲ, ㄴ, ㄷ, ㄸ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅃ, ㅅ, ㅆ, ㅇ, ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ' 등 모두 40개이다(이석주, 이주행, 2007). 본 연구에서는 아동이 어려움을 느끼는 단모음 '애, 에, 외, 위', 이중모음, 자음 'ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅆ, ㅉ'을 제외한 자음과 모음으로 한다.

음운중심의 쓰기는 자음과 모음 쓰기, 낱말, 구 및 한문장을 자음과 모음으로 나열하여 풀어서 쓰기, 자음과 모음을 조합하여 모아진 낱말 및 문장 쓰기 하는 것이다.

2) 쓰기 능력

본 연구에서는 노순무(1992)가 제시한 정신지체 아동의 쓰기발달단계에서 긁적거리기 다음 단계인 덧쓰기로 자음과 모음, 낱말, 한문장에 대해 덧쓰는 능력을 의미하며 하위 영역은 쓰기 정확도와 쓰기 속도로 구성된다. 쓰기 정확도는 노순무(1992)가 제작한 쓰기 능력 검사 도구를 참고하여 연구자가 재구성한 평가기준에 의해 측정된 점수이며 쓰기 속도는 음운중심의 쓰기 평가지의 1문항부터 15문항까지 덧쓰기 하는데 소요된 시간을 초시계를 사용하여 측정한 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 음운 체계

인간의 말소리는 적어도 두 가지의 개념을 가리킨다. 하나는 음성을 가리키고 또 하나는 음운(또는 음소)을 가리킨다(최재희, 2006). 음성은 사람이 발음하는 구체적인 소리 하나 하나를 가리키고 음운은 말소리의 최소 단위이며 말의 뜻을 구별해 주는 기능을 가진 소리의 단위로 모음과 자음이 있다(나찬연, 2007).

송은희(2005)는 한글의 문자적 특징에 대해서 한글은 음소문자로 자음과 모음을 조합하여 음절 단위의 글자를 만들어 이를 모아서 쓰기 때문에 글자 구분이 쉽고 자소 음소의 대응 규칙이 규칙적이라서 같은 소리는 항상 같은 글자로 쓰이게 된다고 하였다. 또한 시각적으로 글자의 형태를 구분하기 쉽고 음운규칙을 깨닫기 매우 쉽다고 하였다.

음소문자란 글자의 가장 기본 단위가 음소로 이루어져 있는 문자를 말하며 이 음소들이 모여서 음절과 단어를 형성한다. 예를 들어 영어의 알파벳은 모음 'E'와 자음 'F'의 글자 모양만 보아서는 그것이 자음인지 모음인지를 구별할 수 없다. 그러나 한글은 'ㄱ, ㄴ, ㄷ'이나 'ㅏ, ㅑ, ㅓ'와 같이 모양만 보아도 그 글자가 자음인지 모음인지를 금방 알 수 있으며, 19개의 자음과 21개의 모음이 뚜렷이 구별되는 분명한 음소문자이다(송은희, 2005).

한글의 음운체계는 다음과 같다. 첫째, 모음은 소리를 낼 때 장애가 없이 나는 소리를 말한다. 이석주, 이주행(2007)은 모음체계로 단모음 '아, 어, 오, 우, 으, 이, 애, 에, 외, 위', 이중모음 '야, 여, 요, 유, 얘, 예, 와, 왜, 워, 웨, 의' 이 있다고 하였다. 최전승(1999)은 단모음과 이중모음을 도식화 하여 <표 1>과 <표 2>와 같이 제시하였다(최재희, 2001, 재인용).

<표 1> 단모음 체계

혀의 앞뒤 위치	전설모음		후설모음	
입술모양 / 혀의높이	평순모음	원순모음	평순모음	원순모음
고모음	이	위	으	우
중모음	에	외	어	오
저모음	애		아	

최재희(2001). 국어 교육문법론. p39 재인용

<표 2> 이중모음 체계

구분			전설평순	후설평순	후설원순
상승	y계	고모음			유
		중모음	예	여	요
		저모음	얘	야	
	w계	고모음	위		
		중모음	웨	워	
		저모음	왜	와	
하강	y계	고모음		의	

최재희(2001). 국어 교육문법론. p39 재인용

둘째, 자음은 기류가 성문을 통하여 나올 때 목 안 또는 입안의 어떤 위치에서 장애를 받고 나는 소리를 말한다. 자음체계로 'ㄱ, ㄲ, ㄴ, ㄷ, ㄸ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅆ, ㅇ, ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ' 이 있고 조음위치, 조음방법, 성대의 울림 여부에 따라 구분할 수 있다(이석주, 이주행, 2007). 최재희(2001)는 자음을 간단히 도식화하여 <표 3>과 같이 제시하였다.

<표 3> 자음 체계

조음방식 \ 조음위치			양순음	치조음	구개음	연구개음	후음
무성음	파열음	평음	ㅂ	ㄷ		ㄱ	
		경음	ㅃ	ㄸ		ㄲ	
		격음	ㅍ	ㅌ		ㅋ	
	파찰음	평음			ㅈ		
		경음			ㅉ		
		격음			ㅊ		
	마찰음	평음		ㅅ			ㅎ
		경음		ㅆ			
유성음	비음		ㅁ	ㄴ		ㅇ	
	유음			ㄹ			

최재희(2001). 국어 교육문법론. p43

정신지체 아동의 한글 자음과 모음의 쓰기 곤란도는 모음의 경우 단모음보다는 이중모음에서 더욱 곤란을 나타내고 자음의 경우 획이 많아짐에 따라, 사선이 들어감에 따라, 원이 들어감에 따라 더욱 어려움을 나타낸다. 모음의 곤란도 순위는 'ㅣ, ㅡ, ㅗ, ㅜ, ㅏ, ㅓ, ㅠ, ㅑ, ㅕ, ㅛ' 의 순이고 자음의 곤란도 순위는 'ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅌ, ㅋ, ㅈ, ㅍ, ㅁ, ㄹ, ㅇ, ㅊ, ㅎ'의 순이다(노순무, 1992).

2. 교육과정의 쓰기 교육

말소리의 최소 단위인 음운에 대해 교육하는 것이 음운 교육이다. 다시 말하면 음운 교육은 뜻을 표현하는 말소리의 기본 단위들에 대하여 교육함으로써 언어를 구성하는 두 가지 요소 중의 하나인 말소리의 전반적인 이해와 표현을 교육하는 기초 교육에 해당한다. 그러므로 음운의 교육은 일차적으로 그 자체 국어과 교육의 중요한 부분이 된다(김성기, 2008). 이러한 음운의 특성과 질서를 올바르게 이해함으로써 음소 문자인 한글을 쉽게 이해하여 문어 생활을 원활하게 하는 바탕이 마련될 수 있을 것이다.

2008년 개정 기본 교육과정에서 음운 교육은 국어과의 성격, 목표, 내용 체계, 평가 등에 제시된다. 음운론 영역인 국어 지식 영역에 대한 내용에서 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

국어과의 성격에서는 '언어의 활용은 생활에서 필요한 국어를 보다 정확하고 효과적으로 사용할 수 있는 기능과 지식을 다양한 언어 상황에 직접 활용하는 능력을 길러, 언어 활용 맥락에서 발견할 수 있는 규칙과 원리를 탐구하는 능력을 기르는데 중점을 두고 있다' 와 '국어과는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 사용 기능에 중점을 두고 국어 지식과 문학을 포함하여 통합적으로 지도해야 한다'를 제시하였다.

국어과의 목표에서는 '기본적인 언어 사용 능력를 향상시켜 일상생활에서 국어를 바르게 사용한다'라는 총괄목표를 구체화하여 '언어의 이해와 표현', '이를 위한 태도와 습관', '일상생활에서의 바른 국어사용'으로 세부목표를 제시하고 있다.

장애 학생의 언어 능력은 전통적으로 표현 능력과 이해 능력으로 구분해서 표현해 왔는데 점차적으로 언어의 구성요소를 강조하는 속에서 음운론, 형태론, 의미론, 화용론으로 세분화하는 경향으로 나아가고 있으므로 개별 학생의 언어 지도 목표를 설정하려면 교사는 위의 언어학적 지식을 가지고 있어야 하며 그 내용에 따라 구체적인 목표를 설정하여야 할 것이다(교육과학기술부, 2009).

국어과의 내용 체계는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4가지 영역으로 나누어 제시하고 있다. 이에 비해 국민 공통 기본 교육과정은 여기에 국어지식(문법), 문학 영역을 추가하고 있는데, 기본 교육과정에서는 국어 지식과 문학을 별도로 제시하지 않고 언어 사용 기능에 포함하여 지도하도록 하고 있다.

국어과의 지도 내용은 1, 2, 3단계로 나누어져 있는데 학생의 요구에 따라서 이 내용들을 엄격히 구분하여 지도하기보다 융통성 있게 지도할 수 있음을 명시하고 있다. 즉 학생의 수준에 따라서 단계를 종합, 재편성하여 적용할 수 있으며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 하위 영역별 지도 목표 및 그에 따른 내용을 조정하거나 통합하여 학생에게 적용할 수도 있다. 특수 교육 대상 학생은 개인 간의 차만이 아니라 개인 내의 차도 크기 때문에 지도 내용 선정에 보다 많은 유연성이 필요하다. 예를 들어 말하기는 1단계 수준이지만 듣기는 2단계 수준일 수 있으며 음성 언어 발달 수준과 문자 언어 발달 수준이 서로 다를 수 있기 때문이다. 2008년 개정 기본 교육과정 국어과 교육의 쓰기 영역 내용 체계는 <표 4>와 같다(교육과학기술부, 2009).

<표 4> 국어과 쓰기 영역의 내용 체계

	1단계	2단계	3단계
쓰기	· 다양한 필기도구 사용하기 · 문자의 기초가 되는 모양 표현하기 · 자신의 생각을 다양한 방법으로 표현하기 · 쓰기에 관심 가지기	· 바른 순서와 모양으로 쓰기 · 낱말을 바르게 쓰기 · 상황에 맞는 간단한 문장 쓰기 · 바른 자세로 글씨 쓰기	· 간단한 문장 쓰기 · 자기 의사나 경험한 내용을 짧은 문장으로 쓰기 · 기록하는 습관과 태도 가지기

2008년 개정 기본 교육과정 국어과 교육 쓰기 영역의 지도 내용을 단계별로 살펴보면 <표 5>, <표 6>과 같다.

<표 5> 1단계 및 2단계 쓰기

1	다양한 쓰기 경험을 통하여 쓰기에 관심을 가진다.	다양한 필기도구 사용하기	(1) 다양한 필기도구를 자유롭게 사용하기
			(2) 필기도구로 선 그리기
			(3) 여러 가지 필기도구로 덧쓰기
		문자의 기초가 되는 모양 표현하기	(1) 여러 가지 모양의 선 그리기
			(2) 자음자와 모음자를 선 따라 그리기
			(3) 낱말의 낱자 모양 따라 쓰기
		자신의 생각을 다양한 방법으로 표현하기	(1) 활동 소감을 그림으로 표현하기
			(2) 하루의 일과를 시간 순서에 맞게 표현하기
		쓰기에 관심 가지기	(1) 여러 가지 방법으로 그리기
			(2) 필기도구를 바르게 쥐기
			(3) 바른 자세로 앉아서 낙서하기
2	일상생활과 관련된 낱말을 쓸 수 있다.	바른 순서와 모양으로 쓰기	(1) 자음과 모음을 바른 순서와 모양으로 쓰기
			(2) 낱말 따라 쓰기
			(3) 문장 따라 쓰기
		낱말을 바르게 쓰기	(1) 낱말을 낱자의 순서에 따라 쓰기
			(2) 낱말 보고 쓰기
			(3) 낱말 받아쓰기
			(4) 그림을 보고 알맞은 낱말 쓰기
			(5) 문장을 읽고 빈칸에 알맞은 낱말 쓰기
		상황에 맞는 간단한 문장 쓰기	(1) 주변에 있는 사물의 이름 쓰기
			(2) 간단한 인적 사항 쓰기
			(3) 자주 사용하는 생활 어휘 쓰기
			(4) 동작을 나타내는 간단한 문장 쓰기
		바른 자세로 글씨 쓰기	(1) 필기도구 바르게 사용하기
			(2) 바른 자세로 앉아서 글씨 쓰기

1단계에서 쓰기는 읽기와 마찬가지로 다양한 경험을 통하여 관심을 가지게 하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 다양한 필기도구를 접할 수 있게 하고 이를 이용하여 자유롭게 그리거나 긁적거릴 수 있는 기회를 주어야 한다. 쓰기의 초기에는 문자의 기초가 되는 모양 그리기나 선 따라 그리기를 하게 한다. 시지각 훈련은 읽기와 쓰기를 위한 기초 훈련으로 많이 사용하고 있다. 시지각 훈련에는 점과 점을 연결하는 눈과 손의 협응 훈련, 여러 가지 겹쳐진 도형에서 특정 도형을 찾아 그려 보기, 동일한 형태 찾기, 같은 형체 찾아 그리기 등이 있다.

2단계의 쓰기는 일상생활과 관련된 낱말이나 문장을 바르게 쓰고 나아가 일상생활에서 요구 되는 간단한 문장을 쓰는 것이다. 쓰기를 하기 위해서는 우선 필기구를 쥐어야 한다. 초기의 연필 쥐기가 습관화되면 바꾸기가 힘들어지므로 초기에 올바른 연필 쥐기와 쓰기 자세 교정에 주의를 기울여야 한다. 쓰기 순서는 자음자와 모음자의 모양을 덮어 써 보게 하고 이것이 힘들면 문자에 패인 홈을 만들어 따라 쓰게 한다. 그런 다음 음절, 단어, 구, 문장의 순으로 보고 따라 쓰게 한다. 낱말 보고 쓰기가 가능해지면 받아쓰기를 한다. 이때 받침이 없는 1음절 단어, 2음절 단어, 3음절 단어순으로 지도하고 점차로 받침이 있는 단어를 받아쓰게 한다.

3단계 수준에서 학생들은 자기의 의사나 경험을 짧은 문장으로 쓰게 되며 학생이 쓰기에 대한 동기와 태도를 높이려면 기능적인 쓰기 지도를 해야 한다. 쓰기는 자신의 생각이나 경험을 일정한 형태의 언어적 의미 단위들로 표현하는 활동이므로 다른 사람이 알아볼 수 있는 적절한 글씨와 올바른 맞춤법, 적절한 문장부호를 사용하여 표기하도록 해야 한다.

<표 6> 3단계 쓰기

자기의 생각을 짧은 글로 표현 할 수 있다.	간단한 문장 쓰기	(1) 문장 받아쓰기
		(2) 그림을 보고 간단한 문장 만들기
		(3) 짧은 글 짓기
		(4) 문장의 내용에 맞는 꾸미는 말 쓰기
	자기의 의사나 경험한 내용을 짧은 문장으로 쓰기	(1) 자신을 소개하는 짧은 글 쓰기
		(2) 약속, 생일, 행사 등을 기록하기
		(3) 대중 매체에서 본 내용을 간추려 기록하기
		(4) 자신의 생각을 담은 글 쓰기
	기록하는 습관과 태도 가지기	(1) 기록하기 위한 준비물을 챙기는 습관 가지기
		(2) 필요한 내용을 기록하는 습관과 태도 가지기

국어과의 평가에서 쓰기는 '글자를 바른 순서와 모양으로 쓰는 과정, 받아쓰는 과정, 글로 표현하는 과정, 기록하는 습관 등을 평가 한다'라고 하였다. 쓰기 평가는 먼저 필기도구 사용 가능 여부와 쓰기 자세가 어떠한지 알아본다. 글자와 비슷한 모양의 선 긋기, 단어와 문장 받아쓰기를 통해 자모의 방향을 올바르게 쓰는지 평가하도록 한다. 그러나 쓰기는 표준적 쓰기 능력만이 중요한 것이 아니라 그 전에 어떤 상징으로든지 의미를 표상하는지, 쓰기의 기능을 이해하는지도 중요한 평가내용이다. 나아가서는 학교나 일상생활에서 필요한 것을 기록하는지에 대한 평가도 필요하다.

교과서의 학습 내용 및 활동에서 음운론과 관련되어진 쓰기 활동은 <표 7>과 같다.

<표 7> 음운관련 학습활동

단계	단원명	학습목표	학습활동	평가중점
1	12. 놀이 공원에 갔어요	· 자음자와 모음자의 모양을 구별하여 찾는다	· 놀이 기구의 구조물을 보고 자음자 모음자 낱자를 찾는다.	· 자모음자의 모양과 유사한 모양을 그림에서 찾을 수 있는가? · 여러 가지 물건을 이용하여 자음자와 모음자 낱자의 모양을 만들 수 있는가?
	14. 보름달 추석	· 낱말 안에서 같은 모양의 자음자와 모음자를 찾는다. · 자음자와 모음자를 조합하여 글자를 만든다	· 자모음자 낱자를 보고 해당하는 낱자 붙임 딱지를 붙인다. · 자음자와 모음자를 조합하여 글자를 만든다.	· 자모음자 낱자의 모양을 구별할 수 있는가?
	15. 우리들 모습	· 몸으로 낱자 모양을 만들고 쓴다. · 몸을 이용하여 글자 모양을 만든다. · 자음자와 모음자 낱자를 따라 쓴다.	· 신체 표현 그림에 맞는 모양을 찾는다. · 그림자로 여러 가지 모양을 만든다. · 자모음자 낱자 모양을 쓴다.	· 그림자로 된 낱자 모양을 찾을 수 있는가? · 신체를 이용한 다양한 움직임의 낱자 모양을 만들고 글자를 만들 수 있는가? · 글자 형태를 인지하여 자음자와 모음자를 구별할 수 있는가? · 자음자와 모음자 낱자를 따라 쓸 수 있는가?

<표 7> 계속

단계	단원명	학습목표	학습활동	평가중점
2	1. 새 학년이 되어	· 자음를 바른 순서로 쓴다.	· 자음(ㄱ~ㅎ)을 순서에 맞게 바르게 쓴다.	· 자음자를 바른 순서와 모양으로 쓸 수 있는가?
	2. 학교 가는 길	· 모음자를 바른 순서로 쓴다. · 기본 음절을 차례에 맞게 쓴다.	· 모음자를 바른 순서로 쓴다. · 기본 음절을 차례에 맞게 쓴다. · 글자를 바른 순서와 모양으로 쓴다.	· 모음자를 바르게 쓸 수 있는가? · 기본 음절을 차례에 맞게 쓸 수 있는가? · 글자를 바른 순서와 모양으로 쓸 수 있는가?
	5. 마음을 나누는 친구	· 받침 있는 글자를 쓴다.	· 받침 있는 글자를 쓴다.	· 받침 있는 글자를 쓸 수 있는가?
	8. 느낌을 나누어요	· 움직이는 모습을 나타내는 낱말을 덧쓴다.	· 동시를 듣고 아기가 움직이는 모습을 쓴다.	· 움직이는 모습을 나타내는 낱말을 덧쓸 수 있는가?

3. 정신지체 학생의 쓰기 특성과 지도방법

정신지체 학생의 언어사용 기능을 신장시키기 위한 쓰기 학습은 말하기, 읽기, 듣기와 함께 교사, 학부모, 학자들의 관심사가 되어 왔다. 읽기와 마찬가지로 바람직한 활동제공과 상호작용을 통해 자발적인 학습의욕을 유발시키고 의사교환을 원만히 하여 언어를 자연스럽게 활용하도록 하기 위해 쓰기의 기초가 이루어지도록 도와주는 것이 필요하다(김남련, 2002).

대개의 일반아동들은 성장과 더불어 자연스럽게 언어를 체득해 가는 과정에서 읽기와 쓰기 능력이 발달해 가지만 정신지체 아동들은 지적기능 수행이 낮고 여러 가지 영역에서 한계가 있기 때문에 일반아동들과 같은 속도로 쓰기를 자연스럽게 학습하여 사용하는 것에 많은 어려움을 느낀다(최양규, 2001). 또한 정신지체 아동들은 일반아동들에 비해 쓰기에 대한 여러 기본 능력이 뒤떨어지는 경우가 많다.

쓰기에 있어서 발생하는 곤란성의 원인은 소근육의 협응 운동 장애나 결핍, 손가락 근육의 미발달, 손가락 관절 불안정 등에 있으므로 글씨를 쓰려면 눈과 손의 협응력, 공간에 대한 개념 등이 발달되어 있어야 한다(현숙렬, 2005). 운동영역, 운동기능의 장애가 있는 정신지체 아동의 쓰기 획득에 발생하는 곤란성의 원인은 작은 근육의 협응 운동 장애나 결핍, 손가락 근육의 미발달, 손 관절의 불안정 등에 있다(김미진, 2008).

정신지체아의 쓰기는 특정한 글자 모양을 손으로 쓰는 기술뿐만 아니라 정보를 구성하는 기술을 필요로 하는 활동이다. 말을 하고 종이에 쓰는 글자를 접할 때, 글자가 자신의 생각과 감정을 표상하는 수단임을 이해하기 시작하면서 쓰기는 발달한다. 아동이 자신의 생각이 글씨라는 형태로 새롭게 창조되는 것을 볼 때 쓰기는 말하기를 확대시키는 도구가 된다. 이러한 쓰기 능력은 갑자기 획득되는 것이 아니라 점진적인 과정을 거치는 것이다(현숙렬, 2005).

노순무(1992)의 연구에서는 정신지체 아동의 쓰기 발달 단계를 긁적거리기 단

계, 덧쓰기 단계, 보고 쓰기 단계, 받아 쓰기 단계 등 4단계로 나누어 제시하고 있으며 구체적인 내용은 <표 8>과 같다.

<표 8> 쓰기 발달 단계

단계		내용
1	긁적거리기	· 긁적이나 선이라고 보기 어려운 경우 · 연속선, 세로선 및 가로선이 나타나는 경우 · 십자나 가위표 등이 나타나는 경우 · 지그재그가 규칙적으로 나타나는 경우 · 선과 원을 섞어 그리기가 나타나는 경우 · 한 두 개의 자형이 우연히 나타나는 경우
2	덧쓰기	· 식별이 불가능하고 선이 끊어지거나 떨리는 경우 · 연속선이 나타나고 획이 생략되거나 첨가되는 경우 · 글씨본(점선)에서 2mm 이상 벗어나지 않게 바르게 쓴 경우
3	보고쓰기	· 자형을 만들지 못하거나 글자라고 알아보기 어려운 경우 · 획의 생략, 첨가 및 역전 현상이 나타나고 형태가 찌그러진 경우 · 글자의 위치가 바르며 크기가 일정하고 획순이 정확한 경우
4	받아쓰기	· 단어를 받아쓰나 부분적으로 틀리는 경우 · 틀린 글자 없이 단어를 받아쓰는 경우 · 완전한 문자 형태로 받아쓰는 경우

출처 : 노순무(1992). 정신지체 아동의 쓰기 능력 발달. p19 수정 발췌

쓰기 학습의 초기 단계에 있는 정신지체 아동의 특징은 음과 그에 상응하는 문자와의 상관이 어렵다는 것이다. 한글의 구성요소는 직선, 곡선, 네모, 원, 점 등으로 되어 있는데 어떤 문자는 동일 혹은 유사한 요소로 구성되어 있고 어떤 문자는 그 요소의 배치가 다르며 어떤 것은 동일 종류의 요소에서 수가 다른 것도 있기 때문이다. 또한 보는 대상을 잘못 분화시켜 자각하고 부분이나 세부를 필요한 만큼 분화해서 그것들 간의 상관관계나 그 분포를 상호 관련 지우는데 노력하지 않는다(현숙렬, 2005).

정신지체 학생들이 쓴 작문의 길이는 짧고, 질과 응집력이 전반적으로 낮으며, 그들의 작문은 초보적인 문법 구조 요소들과 철자법, 구두점 사용 등에서 많은 오류를 범한다. 또한 대부분의 연구에서 정신지체 학생은 일반학생 보다 작문 당 단어의 수가 적을 뿐 아니라 이러한 결함들은 전 학년에 걸쳐 나타나고 학교에서 지도나 성숙에 의해 완화되지 않는다는 것을 나타내고 있다(김미진, 2008). 정신지체 아동의 구체적인 쓰기 행동 특성은 다음과 같다.

첫째, 쓰기자세는 글자를 쓸 때 상체를 책상에 대고 허리를 많이 굽히며 상체나 얼굴을 책상에 밀착시켜 쓴다거나 책상과 배, 등과 의자의 거리를 적절히 맞추지 못하면서 자세를 심하게 낮추는 경향이 많다. 몸을 좌나 우로 기울어진채 쓰는 아동도 있고 책상에서는 쓰지 못하고 마룻바닥에 엎드려서 쓰기도 한다.

둘째, 필기구를 바르게 쥐고 쓰는 것에 어려움이 있으며 연필심을 가까이 잡고 쓴다거나 주먹을 쥐듯이 필기구를 움켜 쥐고 쓴다. 또한 필기구를 직각으로 세워서 쓰는 경향이 있으며 손목이나 손가락의 힘을 적절하게 유지하지 못하여 힘을 너무 주거나 너무 주지 않고 쓰는 경향이 있다.

셋째, 대부분의 아동이 글자의 자형을 만드는데 어려움을 보이며 글자의 크기가 일정하지 않고 점점 쓸수록 받침이 생략되며 다른 글자가 되거나 낱자나 자음과 모음을 빠뜨리고 쓰기도 한다. 자기만이 즐겨 쓰는 기호나 비슷한 글자만 쓰는 아동도 있고 뒷자리부터 거슬러 쓰는 아동, 시작 지점을 반드시 점(·)으로 표시해야만 쓰는 아동, 그림이 있으면 쓰고 없으면 쓰지 않는 아동, 쓰기를 시작할

때 반드시 타인의 도움을 요구하는 아동도 있다(노순무, 1992).

쓰기 교수법으로 상향식 언어교육 방법과 하향식 언어교육 방법이 있다. 첫째, 상향식 언어교육 방법은 음운중심의 언어교육 방법을 의미하며 정신지체아 교육에 적용되어지는 언어교수 접근법 중 행동주의 이론에 근접한 접근법이다. 이 접근법은 읽기·쓰기 교수에서 가장 널리 사용되고 있는 방법으로 학교에서 사용해 온 방법 중에서 가장 오랜 역사를 지닌 교수법이다(정숙경, 2006). 음운중심의 읽기, 쓰기 교육 방법은 고대 그리스에서 유아들에게 낱자와 소리를 가르치면서 읽기 교육을 시작한 이래로 서양학교 교육의 중심이 되어 왔으며 한글교육에서도 지금까지 큰 비중을 차지하고 있다(송은희, 2005).

언어교육에서 학습의 위계와 반복학습의 필요성을 강조하였고 아동의 읽기·쓰기 능력은 일련의 기능들이 배우기 쉬운 낮은 수준의 기능으로부터 시작하여 점차 어려운 높은 수준의 기능으로 어떻게 순차적으로 가르치느냐와 그와 같은 과정에서 얼마나 반복적으로 연습할 수 있느냐에 따라서 결정된다고 하여 아래에서 위로의 접근법이라 한다(정숙경, 2006).

음운 중심의 교육방법은 음소-글자의 대응원리를 강조하며 언어를 분석적으로 해부해 보면 언어는 소리와 낱글자 같은 작은 부분이 합쳐져서 전체를 구성한다. 읽기, 쓰기 학습에서 중요한 것은 '정확한 글자의 형태'이며 효율적인 읽기, 쓰기 학습이 이루어지기 위해서는 음소-글자의 대응 원리를 먼저 터득한 후에 관습에 맞게 정확한 발음으로 읽기를 하고 바른 철자로 쓰기를 해야 한다. 다시 말해서 언어의 가장 기초단계인 음운 지식을 다 익혀야 본격적인 읽기, 쓰기 학습이 된다(송은희, 2005).

이 접근법에서는 문자 및 문자와 음소의 대응관계에 대한 지식, 그리고 단어를 구성하는 음소의 분석 및 결합기능들이 중요한 교수-학습 활동이 된다. 단어를 구성하는 소리를 분석해 내는 능력을 음운분절 능력이라고 하며 분석된 소리를 하나로 결합하는 능력을 음성혼성 능력이라고 한다 (김동일, 이대식, 신종호, 2003). 또한 문자소와 음소의 연합을 학습함으로써 단어를 인식하고 모음, 자음,

복합어를 학습한 후 소리를 조합하여 단어를 학습하도록 한다.

음운중심 접근법의 장점으로는 조희선(2006)은 자음과 모음이 결합하여 하나의 글자를 이루는 한글의 구조를 체계적이고 논리적으로 지도할 수 있으며 정숙경(2006)은 한글의 구조를 체계적으로 가르쳐서 맞춤법 학습에 도움이 되고 일단 기본규칙을 파악하면 학습의 전이가 높다고 하였다.

학습장애 학생들의 읽기 문제와 관련된 요인으로서 교육학과 심리학 분야의 많은 학자들이 연구를 수행한 것이 음운인식 능력이며 음운인식능력이란 단어를 구성하는 음절 또는 음소들을 분석해 내고 이를 하나의 소리로 조합할 수 있는 인지적 능력을 말한다. 예를 들어 '컴퓨터'라는 단어의 경우 음절 수준에서는 '컴', '퓨', '터'라는 세 부분으로, 음소 수준에서는 'ㅋ', 'ㅓ', 'ㅁ', 'ㅍ', 'ㅠ', 'ㅌ', 'ㅓ' 라는 구성 요인으로 분석해내고 이들 구성요인들을 하나로 결합하여 '컴퓨터'라는 단어를 말할 수 있는 능력을 말한다(김동일, 이대식, 신종호, 2003). 음절분석식 문자지도 프로그램 적용이 교육가능 정신지체아의 모방암기에 의한 단순한 쓰기 방법보다는 음운구조의 원리를 알아 발음을 따라 쓰기를 하려는 경향이 엿보이고 단어문장 중심의 쓰기 지도법보다 더 효과적이다(최영미, 2006).

둘째, 하향식 언어교육 방법은 총체적 언어교육 접근법으로 대표된다. 총체적 언어교육 접근법에서 언어란 전체로서 의미를 이해하는 것이며 총체적이란 의미는 언어의 최소단위를 음소나 낱말로 보지 않고 전체적으로 의미를 이루는 덩어리로 보는 것이다. 즉 언어교육을 총체적으로 접근하는 것이며 언어교육을 위한 통합적 교육과정을 의미한다(한효숙, 2009). 실생활 속에서 아동의 흥미와 동기를 유발시켜서 필요에 의해 자연스러운 언어사용에 기초한 언어학습이 이루어지도록 해야 하는데 그러기 위해서는 풍부하고 효과적인 환경과 자극이 제공되어야 한다(정숙경, 2006).

아동의 문해학습의 방향을 전체적 의미를 이루는 이야기로부터 시작하여 문장, 단어, 낱자로 나아간다고 보기 때문에 이 접근법을 위에서 아래로의 접근법이라고 한다(송은희, 2005). 이러한 접근에서는 문자해독을 위한 구체적인 기능(예:음

운분석)을 직접 가르치기보다 이들 기능들이 의미획득 또는 내용 이해를 위한 읽기 활동 과정에서 자연적으로 습득된다고 본다. 따라서 일상적인 언어경험이나 기능과 구별되는 인위적인 음운분석이나 결합 기능에 대한 교육은 불필요하다는 것이 기본가정이다(김동일, 이대식, 신종호, 2003).

아동들은 언어를 언어로서 따로 배우는 것이 아니라 사회적인 맥락속에서 기능적으로 사용할 필요가 있을 때 쉽게 배운다는 것이다. 아동들은 생활속에서 음성언어 혹은 문자언어를 가지고 무엇을 할 수 있는지를 알기 때문에 필요하면 그것을 사용하는 것이다. 그리고 주변의 부모, 교사를 포함한 어른들은 아동들이 무엇인가 성취하기 위해 언어를 사용할 때 아동이 사용하는 언어에 대해 사회적인 의미를 보태주는 역할을 함으로써 그들의 언어를 좀더 확대시켜 줄 수 있는 것이다(정숙경, 2006).

송은희(2005)는 총제적 언어 접근법이 문자언어의 언어적 규칙성 보다는 읽기, 쓰기의 활용적인 면을 더욱 강조하고 글자의 형태보다는 글자의 의미에 더욱 관심을 두기 때문에 매우 어린시기부터 문자언어를 자주 접하고 사용해 봄으로써 글자의 모양을 익힐 수 있고 상황과 맥락에 의존해서 글의 의미를 추측해 볼 것을 권한다. 총체적 언어 교육법이 보급되면서 쓰기도 언어 교육과정의 한 부분으로 인식되기 시작하였고 이 접근법에서는 쓰기와 읽기의 중요성이 동등한 비중을 지니는 것으로 강조되고 있으며, 따라서 쓰기의 특정 기술보다는 의미에 더 초점을 두고 있다. 그러나 많은 장애 아동들은 쓰기를 통한 언어기술을 학습하기 위하여 직접적인 교수를 필요로 한다(이소현, 박은혜, 2006). 총체적 언어 교육법은 현재 교육현장에서 상당히 넓게 사용되고 있는 방법임에도 불구하고, 몇몇 연구들에 의하면 특정 아동들, 특히 장애나 학습 문제를 지닌 아동들에게는 부호 중심 접근법이 더 효과적인 것으로 보고되고 있다. 특히 학습장애 아동의 경우 총제적 언어 교수법의 성공적인 실시를 위해서는 우선적으로 부호 해독과 같은 기술의 교수를 필요로 하는 것으로 주장되고 있다(이소현, 박은혜, 2006, p.140에서 재인용).

4. 선행 연구 고찰

음운 중심 접근법에 대한 선행 문헌들을 조사한 결과 대부분 비장애 유아 및 학습장애를 대상으로 하였다. 선행연구에서 사용된 독립변인은 음운인식 훈련(정휘순, 2005;최영미, 2006;라선미, 2008;강보경, 2008;김길순, 2008;박정윤,2009), 음운지각 능력(정정희, 2006), 음운관련 활동(김진, 2009) 등이고 종속변인은 읽기(정휘순, 2005;최영미, 2006;강보경, 2008), 해독(라선미, 2008;박정윤, 2009), 단어재인(김길순, 2008;김진, 2009), 철자(김길순, 2008;박정윤, 2009), 쓰기능력(정정희, 2006;라선미, 2008) 등으로 확인되었다. 이 연구에서 고찰한 선행문헌을 제시하면 <표 9>와 같다.

<표 9> 선행 연구 조사 결과

연구자	연구대상	독립변인	종속변인
정휘순(2005)	정신지체 아동	음운인식 훈련	읽기
최영미(2006)	정신지체 아동	음운인식 훈련	읽기
정정희(2006)	유아	음운지각 능력	쓰기능력
라선미(2008)	정신지체 아동	음운인식 훈련	문자해독, 쓰기
강보경(2008)	읽기부진 아동	음운인식 지도	읽기
김길순(2008)	학습장애 아동	음운인식 훈련	음운인식, 단어재인, 철자쓰기
김진(2009)	유아	음운관련 활동	음운인식, 단어재인
박정윤(2009)	유아	음운인식 지도	해독, 철자

정신지체 아동을 대상으로 한 연구들은 경도 정신지체를 대상으로 음운인식 훈련을 사용하여 주로 읽기에 대한 효과를 알아보기 위한 것으로 구체적으로 살펴

보면 다음과 같다. 첫째, 정휘순(2005)은 음운인식 훈련을 사용하여 경도 정신지체 아동의 읽기가 개선 되는지를 검증하였다. 이 연구에서는 대상자간 중다기초선 설계를 통해 대상 아동의 음운인식, 문자와 낱말의 읽기, 문장 읽기 측면에서 평가하였다. 그 결과 음운인식 훈련은 경도 정신지체 아동의 음운인식 능력 및 문자와 낱말 읽기 능력, 문장 읽기 능력에 효과가 있음을 확인하였다.

둘째, 최영미(2006)는 경도 정신지체 아동에게 음절 수준의 음운인식 훈련을 한 후, 단어 읽기 능력을 측정한 결과 음운 인식 능력, 문자를 소리로 바꾸어 읽는 단어 재인 능력에서 의미 있는 향상을 보였다고 확인하였다. 또한 이 연구는 주의집중력과 수업태도에도 도움을 줄 수 있었음을 보여주었다.

셋째, 라선미(2008)는 놀이를 병행한 음운인식 훈련이 경도 정신지체 아동의 문자해독 및 쓰기 능력에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 이를 위해 초등학교 1학년 교과서에 나오는 단어들로 재구성된 음운인식 검사 도구를 사용하여 사전·사후검사 실험을 실시하였다. 그 결과 놀이를 병행한 음운인식 훈련은 경도 정신지체 아동의 문자해독과 쓰기에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다.

일반 유아를 대상으로 한 연구는 음운인식 지도 및 음운관련 활동을 통해 쓰기 능력, 음운인식, 단어재인, 해독 및 철자 등에 미치는 영향을 알아보는 것으로 다음과 같다. 첫째, 정정희(2006)는 음운자각 능력이 비장애 유아의 쓰기 능력에 영향을 줄 수 있는지에 대해 알아보기 위해 연구를 실시하였다. 그 결과 음절 자각의 하위능력인 음절수세기, 음절탈락인지, 음절합성, 음절변별과 음소자각의 하위영역인 음소수세기, 음소탈락인지, 음소합성, 음소변별 등에 효과가 있음을 확인하였다. 쓰기 능력에 있어서는 음운자각 능력 중 음소자각 능력이 음절자각 능력보다 쓰기 능력에 긍정적 변화를 가져 온 것을 확인 할 수 있었다.

둘째, 김진(2009)은 동화를 활용한 음운관련 활동이 비장애 유아의 음운인식과 단어재인에 영향을 줄 수 있는지에 대해 알아보기 위해 실험집단과 통제집단을 통해 사전·사후검사 실험을 실시하였다. 그 결과 음운인식과 단어재인에서 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이를 발견할 수 있었다.

셋째, 박정윤(2009)은 음운인식 지도가 유치 아동의 해독과 철자에 효과가 있는

지를 연구하였다. 연구의 결과를 검증하기 위해 사전에는 음운 인식 검사, 철자 검사를 하였고 사후에는 음운 인식 검사, 해독 검사, 철자 검사, 학부모 설문지 검사를 실시하였다. 그 결과 음운 인식 지도는 유치 아동의 해독과 철자 능력 신장에 효과가 있음을 확인하였다.

학습장애 및 읽기 부진 아동을 대상으로 한 연구들은 다음과 같다. 첫째, 강보경(2008)은 음운인식 지도를 통하여 읽기부진 아동의 읽기 능력 및 태도를 검증하였다. 그 결과 운율 찾기, 운율 만들기, 문장 분절, 같은 단어 찾기, 소리 식별, 소리 조작하기 등의 음운인식 지도가 읽기 부진 학생의 단어와 문장읽기 및 읽기 학습의 정의적 태도에도 효과가 있었음을 확인하였다.

둘째, 김길순(2008)은 음운인식 훈련을 활용하여 학습장애 아동의 음운인식 및 단어재인과 철자쓰기 능력을 향상시키는 연구를 실시하였다. 이 연구에서는 단어재인과 철자쓰기 능력의 향상도를 알아보기 위해 단어재인 검사와 철자쓰기 검사를 사용하였다. 그 결과 학습장애 학생들은 음운인식 훈련을 통해 음운인식 및 단어재인과 철자쓰기 능력을 획득하게 되었다.

위에서 살펴본 바와 같이 음운 중심 접근법은 장애 아동 및 비장애 유아의 읽기 및 쓰기 능력 향상을 위해 사용되었으며, 이 전략들을 사용한 연구의 결과는 긍정적인 효과를 나타냈다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

이 연구는 음운중심의 쓰기가 초등학교 정신지체 학생의 쓰기 능력에 미치는 효과를 알아보기 위해 단일집단 사전사후검사 실험설계(One-group Pretest-Posttest Design)를 수행하였다. 사전사후검사 실험설계는 사전검사, 중재, 사후검사로 이루어졌으며 대상 학생별로 사전검사 3회기, 중재 17회기, 사후검사 3회기를 실시하였다.

2. 연구 대상

이 연구의 대상은 Y시 특수학교 초등부에 재학중인 학생 3명이었다. 연구대상자 선정 기준은 다음과 같다. 첫째 지능지수가 55이하인 아동, 둘째 적응행동지수가 69이하인 아동, 셋째 생활 연령이 11세 이하인 아동, 넷째 긁적거림이 가능한 아동, 다섯째 교사의 지시에 대한 이해가 가능한 아동이다.

이러한 대상자 선정기준에 따라 Y시 특수학교 초등부 학생들 중 학교기록을 근거로 정신지체로 진단되고 표준화된 지능검사에서 지능지수가 55이하인 학생으로 적응행동지수가 유의미하게 낮으며 교사의 지시에 대한 이해가 가능한 학생 3명을 선정하였다.

<표 10> 연구 대상 학생의 특성

대상아동	아동 A	아동 B	아동 C
성별	남	남	남
연령	9세 9개월	10세 11개월	8세 6개월
전체 지능지수(KISE-KIT)	52	31	26
적응지수(KISE-SAB)	35	35	30
쓰기 능력	이름 쓰기시 음소탈락을 보임	직선, 곡선, 도형그리기 가능	직선, 곡선, 도형 덧그리기 가능

아동 A는 9세 남학생으로 KISE-KIT 지능검사 결과 IQ 52, KISE-SAB 적응행동 검사에서 적응지수가 35로 산출되었다. 평범한 가정에서 부모님과 생활하고 있으며 연구자의 관심을 독차지하려는 경향이 있다. 고집이 세며 대체로 주의가 산만한 경향이 있으나 관심 있는 것에는 집중력이 높고 수용언어가 가능하며 '엄마', '아빠', '선생님'의 단어만 말할 수 있다. 오랜 기간 반복 연습의 결과로 연필을 손에 쥐고 자신의 이름만 쓰기가 가능하나 바른 순서로 쓰지 못하고 음소탈락 등의 현상을 보인다.

아동 B는 10세 남학생으로 KISE-KIT 지능검사 결과 지능지수가 31, KISE-SAB 적응행동 검사에서 적응지수가 35로 나타났다. 부모님, 형과 함께 생활하고 있고 가정 분위기가 엄격하다. 선생님의 심부름과 다른 친구 도와주기를 스스로 하는 등 선생님과 교우관계가 원만한 편이나 주의가 산만한 경향이 있다. 수용언어는 가능하며 표현언어는 받침이 없는 2-3음절의 낱말 내에서 한음절씩 따라 말하기만 가능하고 연필을 손에 쥐고 선그리기 및 도형그리기 등이 가능한 상태이다.

아동 C는 8세 남학생으로 KISE-KIT 지능검사 결과 IQ 26, KISE-SAB 적응행동 검사에서 적응지수는 30을 보였다. 보호시설에 거주하다가 주말에만 아버님과 생활하며 낯을 심하게 가리는 편으로 전반적으로 행동이 느리고 고집이 세며 주의가 매우 산만하다. 수용언어는 가능하나 표현언어에는 많은 어려움이 있으며 연필을 손에 쥐고 긁적거리기가 가능한 상태이다.

3. 연구도구

1) 대상자 선정 도구

(1) KISE-KIT

KISE 한국형 개인 지능검사(Korea Institute for Special Education-Korea Intelligence Test for Children) KISE-KIT(박경숙, 정동영, 정인숙, 2002)는 우리나라의 역사적·문화적 전통을 반영하고 사회경제적 수준에 적합한 한국형 지능검사로써 5세 0개월부터 17세 11개월 30일까지 대상의 지능을 평가할 수 있는 검사이다.

KISE-KIT은 12개 지능요인을 주요 측정내용으로 하며 이 소검사들은 크게 동작성 검사와 언어성 검사로 구분된다. 동작성 검사는 그림배열, 이름기억, 칠교놀이, 숨은그림, 그림무늬 등의 소검사로 구성되며 언어성 검사에는 낱말이해, 계산, 낱말유추, 교양, 문제해결, 수기억 등이 있다. 개인 내의 점수를 비교하고 개인의 지능을 평가하기 위해 각 소검사의 원점수를 환산점수로 전환하여 환산점수를 토대로 지능지수가 산출되며 이 검사에서 지능지수는 동작성 검사, 언어성 검사, 전체 검사로 나타난다.

(2) KISE-SAB

적응행동은 정신지체를 판별하는 주요 요인의 하나이므로 이러한 적응행동을 평가하기 위해 개발된 KISE-적응행동검사(Korea Institute for Special Education-Scales of Adaptive Behavior) KISE-SAB(정인숙, 강영택, 김계옥, 박경숙, 정동영, 2008)는 우리의 사회·문화적 맥락과 생활양식에 적합한 내용의 검사로써 정신지체 학생의 경우 만 5세부터 17세까지를 대상으로 하고 일반학생의 경우 만 21개월부터 17세까지를 대상으로 적용한다.

KISE-SAB는 검사영역이 개념적 적응행동검사, 사회적 적응행동검사, 실

제적 적응행동검사로 구성되며 이러한 전체검사는 적응행동의 여러 측면을 측정하는 각각의 소검사들로 구성되어 있다. 개념적 적응행동검사는 언어이해, 언어표현, 읽기, 쓰기, 돈개념, 자기지시의 6개 소검사로 구성되며 사회적 적응행동검사는 사회성일반, 놀이활동, 대인관계, 책임감, 자기존중, 자기보호, 규칙과 법의 7개 소검사로 구성되고 실제적 적응행동검사는 화장실 이용, 먹기, 옷입기, 식사준비, 집안정리, 교통수단 이용, 진료받기, 금전관리, 통신수단 이용, 작업기술, 안전 및 건강관리 등의 11개 소검사가 있다.

이러한 소검사에 대한 수행은 표준점수인 환산점수로 전환되어 개념적 적응행동지수, 사회적 적응행동지수, 실제적 적응행동지수, 전체 적응행동지수로 산출되며 각각의 적응행동지수는 개인 적응행동에 대한 상대적 위치와 적응행동에 관한 평가를 가능하게 해 준다.

2) 실험 도구

(1) 음운중심 쓰기 프로그램

음운중심 프로그램은 송은희(2005)의 연구를 바탕으로 본 연구자가 2008년 개정 기본교육과정 국어과 교과서에 나오는 단어들로 재구성하였다. 이 프로그램은 총 17회기이고 각 회기마다 40분 단위의 수업으로 5단계 순서로 이루어지며 그 절차는 설명하기, 모델링하기, 지원적 연습, 독립적 연습, 피드백 등으로 <그림 1>과 같다. 1단계에서는 교사가 글자를 바르게 쓰는 순서와 방법에 대해 설명을 하였다. 2단계에서는 교사가 쓰는 순서에 맞게 글자를 쓰는 시범을 보인다. 3단계에서는 학생 개별적으로 언어적 및 신체적 촉구에 의해 글자쓰기를 지원한다. 4단계에서는 점진적으로 학생에 대한 지원을 줄여서 학생 스스로 글자를 쓰도록 유도하며 학생의 쓰는 과정을 관찰한다. 5단계에서는 학생의 글자 쓰기 과정과 수행을 관찰하고 그 결과에 대한 오류를 피드백 하여 바르게 쓸 수 있도록 한다. 음운중심 쓰기 프로그램의 각 회

기에 대한 활동은 <표 11>과 같다.

설명하기	· 글자를 바르게 쓰는 순서 설명하기 · 글자를 바르게 쓰는 방법 설명하기 예) 자음과 모음 쓰기 순서, 받침 있는 글자를 초성, 중성, 종성의 순서로 쓰기, 낱말 쓰는 방법 설명(위에서 아래로 획 긋기, 왼쪽에서 오른쪽으로 획 긋기, 점 찍기, 다음절의 낱말은 앞에서 차례대로 쓰기 등)
↓	
모델링하기	· 순서에 맞게 글자 쓰는 시범보이기 예) 자음과 모음, 받침 없는 낱말 및 받침 있는 낱말 바른 순서로 쓰기
↓	
지원적 연습	· 교사의 언어적 촉구에 의해 글자 쓰기 수행 · 교사의 신체적 촉구에 의해 글자 쓰기 수행 예) 글자 쓰는 순서에 대한 언어적 단서 제공, 학생 손을 잡고 순서에 맞게 글자 쓰기 수행
↓	
독립적 연습	· 점진적으로 지원 줄이기 · 학생의 수행 관찰하기 예) 언어적 및 신체적 촉구의 점진적 감소, 바른 순서로 쓰기, 머뭇거리는 행동, 덧칠하기, 건너 띄고 쓰는 글자 등의 관찰
↓	
피드백	· 결과 피드백하기 · 오류 피드백하기 예) 순서에 맞지 않게 쓰는 글자에 대한 피드백, 건너 띄어 쓰거나 덧칠하는 행동 등에 대한 피드백

[그림 1] 음운중심 쓰기 프로그램 수업 절차

<표 11> 음운 중심 쓰기 프로그램

회기	활동	쓰기 요소	비고
1	모음 쓰기	ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ, ㅣ	모음
2	자음 쓰기	ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ	자음
3	〃	ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ	
4	〃	ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ	
5	받침 없는 1음절 쓰기	가, 나, 다, 라, 마, 바, 사 어, 저, 처, 커, 터, 퍼, 허	받침 없는 1음절
6	〃	고, 노, 도, 로, 모, 보, 소 우, 주, 추, 쿠, 투, 푸, 후	
7	〃	그, 느, 드, 르, 므, 브, 스 이, 지, 치, 키, 티, 피, 히	
8	받침 있는 1음절 쓰기	강, 낭, 당, 랑, 망, 벙, 성 얼, 절, 철, 콜, 톨, 폴, 홀	받침 있는 1음절
9	〃	굴, 둘, 눌, 룰, 물, 블, 슬 을, 를, 친, 킨, 틴, 핀, 힌	
10	받침 없는 2음절 쓰기	아기, 오이, 나비	받침 없는 2음절
11	〃	다리, 버스, 포도	
12	받침 있는 2음절 쓰기	수박, 친구	받침 있는 2음절
13	받침 없는 3음절 쓰기	토마토, 기러기	받침 없는 3음절
14	받침 있는 3음절 쓰기	음악실, 할머니, 줄넘기	받침 있는 3·4음절
15	받침 있는 4음절 쓰기	무럭무럭, 포동포동, 할아버지	
16	구 쓰기	코가 긴 고양이 입이 큰 하마	구
17	한 문장 쓰기	산이 높습니다. 기차를 타고 갑니다.	한 문장

① 1회기

모음 21개중 이중모음 11개를 제외한 단모음 10개가 교과서에 제시되어 있으며 본 연구자는 국어2의 2단원 '학교가는길'에 바르게 쓰는 순서가 있는 6개의 단모음 'ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ, ㅣ'쓰기를 하였다. 정신지체 학생들은 직선, 사선, 곡선, 네모, 원, 점 등으로 구성되어 있는 자음보다 직선으로만 구성되어 있는 모음을 쉽게 쓸 수 있기 때문에 모음쓰기를 먼저 실시하였다.

② 2회기부터 4회기

국어자음 19개중 14개의 자음 'ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ'이 교과서에 제시되어 있으며 본 연구자는 국어2의 1단원 '새 학년이 되어'에 있는 자음쓰기 순서에 맞게 실시하였다.

③ 5회기부터 7회기

교과서에는 14개의 자음 'ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ'과 6개의 단모음 'ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ, ㅣ'이 조합되어 만들어지는 기본음절이 있으며 그 중 국어2의 2단원 '학교가는길'에 있는 받침없는 1음절 낱말을 차례에 맞게 쓰기를 하였다.

④ 8회기부터 9회기

국어2의 5단원 '마음을 나누는 친구'에 제시되어 있는 받침 있는 1음절 낱말쓰기로 받침 없는 1음절 낱말에 자음 'ㄴ, ㄹ, ㅇ'을 받침으로 하는 '강, 낭, 당, 랑, 망, 병, 성, 얼, 절, 철, 콜, 톨, 폴, 홀, 굴, 둘, 눌, 룰, 물, 불, 슬, 을, 즐, 친, 킨, 틴, 핀, 힌' 쓰기를 하였다.

⑤ 10회기부터 15회기

받침 없는 2·3음절 낱말, 받침 있는 2·3·4음절 낱말 덧쓰기로 교과서에 제시되어 있는 낱말중 14개의 자음과 6개의 모음이 조합되어 있는 낱말을 선택하여 낱말 덧쓰기를 하였다.

⑥ 16회기부터 17회기

교과서에 있는 3어절의 구와 한문장의 덧쓰기를 하였다. 낱말과 낱말사이의 띄어쓰기와 자음과 모음으로 이루어진 글자의 짜임을 설명하고 스스로 덧쓰기를 유도하였다.

3) 평가 도구

(1) 음운중심 쓰기 평가

음운중심 쓰기에 대한 평가는 송은희(2005)의 읽기와 쓰기 사전사후 검사도구를 참고로 하여 본 연구자가 2008년 개정 기본교육과정 국어과 교과서에 나오는 글자들 중에서 자음 14개(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ)와 단모음 6개(아, 어, 오, 우, 으, 이)가 모두 포함되도록 내용을 선택 및 재구성 하여 음운중심 쓰기 프로그램을 실시하였다. 음운중심의 쓰기 평가 문항에 대한 내용은 <표12>와 같다.

<표 12> 음운중심 쓰기 평가

문항	요소	내용
1~6	자음과 모음 덧쓰기	ㅏ, ㅗ, ㄱ, ㅁ, ㅈ, ㅎ
7~13	낱말 덧쓰기	느, 피, 당, 슬, 오이, 할머니, 무럭무럭
14	구 덧쓰기	입이 큰 하마
15	문장 덧쓰기	기차를 타고 갑니다.

검사의 문항은 모두 15개이고 75점 만점에 각 문항마다 0점에서 5점까지의 점수를 부여할 수 있으며 자음과 모음 덧쓰기, 낱말 덧쓰기, 구 덧쓰기, 한문장 덧쓰기로 이루어져 있다.

음운중심의 쓰기 평가는 사전 및 사후 검사를 각각 3회 실시하였고 평가시 쓰기 속도에 대한 평가를 위해 초시계를 사용하였으며 쓰기능력 정확도를 위한 평가기준은 본 연구자가 노순무(1992)의 연구를 참고하여 재구성 한 것으로 <표13>과 같다.

<표 13> 쓰기 능력 정확도 평가기준

점수	평가기준
0	글자 형태를 전혀 나타내지 못한 경우
1	글자선에서 2mm 이상 벗어났으며 음소나 음절의 생략, 첨가, 왜곡 등이 나타나는 경우
2	글자선 밖으로 2mm 이상 벗어났으며 끊김이나 떨림 등이 나타나는 경우
3	글자선에서 2mm 이내로 벗어나며 글자획이 곧지 못하고 진한정도가 일정하지 않은 경우
4	글자선에서 2mm 이내로 벗어나며 글자획이 곧으며 글자선의 진한 정도가 일정하나 쓰는 순서가 바르지 못한 경우
5	바른 순서로 글자를 쓰며 글자선 안에 글자 획이 곧고 진한 정도가 일정하게 쓴 경우

4. 연구절차

1) 장소

이 연구는 여수시에 위치한 Y특수학교 초등부 2학년 학생을 대상으로

실시하였으며 교실에서 국어 정규수업시간에 이루어졌다.

2) 기간

(1) 사전검사

대상 아동 A, B, C에게 쓰기 정확도 및 쓰기 속도에 대한 음운중심의 쓰기 평가지를 제공하고 3회 쓰도록 하였다. 평가시 연구자 외 보조교사의 도움을 받아 부연 설명이나 단서를 제공하지 않고 관찰 및 초시계를 이용하여 시간을 점검하였다. 쓰기 정확도에 대한 채점은 본 연구자 외 경력 10년 이상의 동료교사인 보조채점자를 두어 실시하였다. 연구자는 사전에 보조교사와 보조채점자가 잘 이해하도록 상세하게 설명하였고 평가내용을 숙지한 후 평가에 임하도록 하였다. 수행한 쓰기 평가지를 채점 기준에 따라 평가하고 연구자와 보조채점자의 평균 점수를 소수점 둘째 자리에서 반올림하여 자료분석에 이용하였다. 쓰기 정확도에 대한 사전검사 채점 점수에 대한 평가자간 일치도는 학생A 93%, 학생B 93%, 학생C 80%의 신뢰성을 보여주었다.

(2) 중재

중재기간은 6주로 주당 3회씩 총 17회기 동안 실시하였고 각 회기마다 중재시간은 40분이며 설명하기, 모델링하기, 지원적 연습, 독립적 연습, 피드백 등의 수업절차로 이루어졌다.

(3) 사후검사

사후검사는 사전검사에 실시한 음운중심 쓰기 평가를 3회에 걸쳐 실시하였으며 사전검사와 동일한 기준과 방법으로 초시계를 이용하여 쓰기 속도를 측정하였고 재구성된 쓰기 평가기준에 의해 쓰기 능력 정확도를 평가하였다. 쓰기 정확도에 대한 사후검사 채점 점수에 대한 평가자간 일치도는 학생A

93%, 학생B 93%, 학생C 87%의 신뢰 수준을 보여 주고 있다.

(4) 채점자간 신뢰도

쓰기 정확도에 대한 채점자간 신뢰도는 채점결과가 채점자들 사이에서 얼마나 일치하는가의 정도를 측정하기 위한 것이며 이 연구에서는 Y시 Y특수학교에 근무하는 동료교사 한명에게 채점을 의뢰하여 연구자와 함께 채점을 하였다. 대상자 이외의 아동이 쓴 결과물을 이용하여 일치도 훈련을 하였다. 일치도가 90%에 이른 후 두 평가자가 함께 대상 학생별로 사전검사 및 사후검사 3회기 중 각각 1회기를 무작위로 선출하여 점수를 산출하였다. 채점자간 신뢰도는 다음과 같은 공식에 의해 산출하였다.

$$\text{신뢰도}(\%) = \frac{\text{채점이 일치한 문항수}}{\text{일치 문항수} + \text{불일치 문항수}} \times 100$$

Ⅳ. 연구 결과

이 연구는 음운중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 능력 향상에 미치는 효과를 알아보기 위해 3명의 학생을 대상으로 음운중심의 쓰기 프로그램을 적용하였다. 이 연구를 위해 Y시 Y특수학교 초등부 2학년에 재학중인 정신지체 학생을 대상으로 2008년 5월 6일부터 2008년 7월11일까지 사전사후검사 설계를 적용하였는데 결과는 음운중심의 쓰기 프로그램이 세 학생의 쓰기능력 향상에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났으며 다음과 같다.

1. 쓰기 정확도에 미치는 효과

음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 학생의 쓰기 정확도에 미치는 효과를 알아보기 위한 사전·사후검사 결과는 <표 14>에서 보는 바와 같이 대상 학생별로 75점 만점에서 다음과 같은 점수의 향상을 보였다.

<표 14> 쓰기 정확도 점수 결과

단계 \ 학생		A	B	C
사전	1회기	30.7	26.1	19.2
	2회기	32.2	26.4	19.7
	3회기	32	26.4	19.2
사후	1회기	36.1	31.2	26.2
	2회기	37.3	32.3	26.3
	3회기	37.2	31.6	26.7

학생 A의 경우, 쓰기 정확도에 대한 사전검사에서 30.7 에서 32.2점까지의 점수 범위를 보이다가 사후검사에서 36.1-37.3의 변화를 나타내며 점수의 향상을 보였다. <표 14>에 제시한 3회기로 실시된 학생 A의 사전·사후검사에 대한 평균점수는 31.6점이고 사후검사는 36.9점으로 5.3점의 성취율을 보였다.

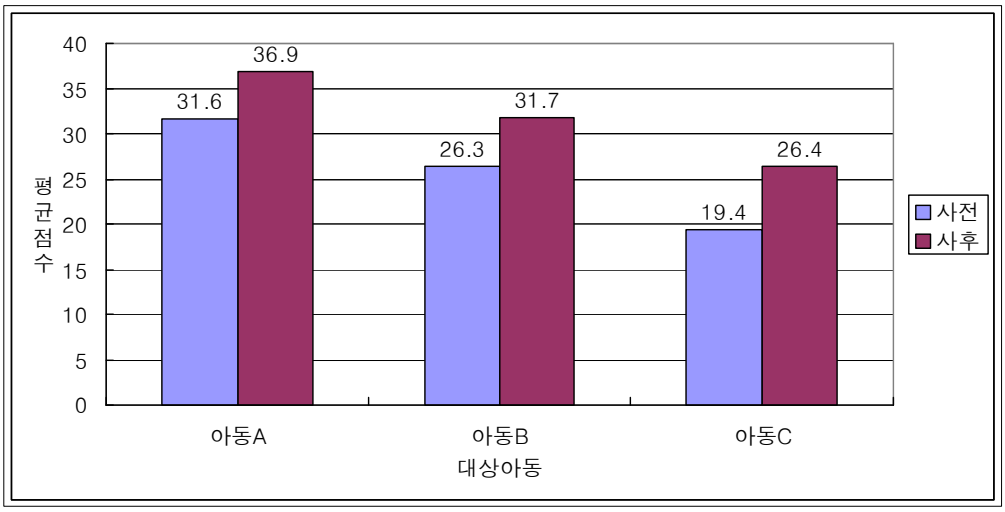
학생 B의 경우, 쓰기 정확도에 대한 점수 범위는 3회기로 실시된 사전검사에서 26.1-26.4를 보였으며 3회기로 실시된 사후검사에서는 31.2-32.3점으로 점수의 향상을 보였다. <표 14>에 제시한 학생 B의 3회기로 실시된 사전·사후검사의 평균점수는 26.3점이고 사후검사는 31.7점으로 5.4점의 향상을 나타냈다.

학생 C의 경우, 3회기로 실시된 쓰기 정확도에 대한 사전검사 점수의 범위는 19.2-19.7이고 사후검사의 범위는 26.2-26.7이다. <표 14>와 같이 사전·사후검사에 대한 평균점수는 사전검사가 19.4, 사후검사는 26.4점으로 7점의 높은 성취율을 보였다.

음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 학생의 쓰기 정확도에 미치는 효과를 알아보기 위해 실시한 사전·사후검사 설계에 대한 대상 학생의 평균점수와 범위는 3회 실시한 점수를 합하여 이를 3으로 다시 나누어서 소수점 둘째 자리에서 반올림한 값으로 <표 15> 및 <그림 2>와 같다.

<표 15> 쓰기 정확도 평균점수 및 범위

단계 \ 학생		A	B	C
사전	평균	31.6	26.3	19.4
	범위	30.7 - 32.2	26.1 - 26.4	19.2 - 19.7
사후	평균	36.9	31.7	26.4
	범위	36.1 - 37.3	31.2 - 32.3	26.2 - 26.7



[그림 2] 쓰기 정확도 평균점수

2. 쓰기 속도에 미치는 효과

음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 학생의 쓰기 속도에 미치는 효과를 알아보기 위한 사전·사후검사 결과는 <표 16>에서 보는 바와 같이 대상 학생별로 사전 검사에 비해 사후 검사의 쓰기 속도가 감소되어 나타나므로 인해 긍정적인 효과가 있음을 나타냈다.

<표 16> 쓰기 속도 점수 결과

단계 \ 학생		A	B	C
사전	1회기	8분	8분 22초	23분 52초
	2회기	7분 40초	8분 17초	23분 45초
	3회기	7분 29초	8분 15초	23분 50초
사후	1회기	6분 3초	5분 50초	19분 20초
	2회기	5분 50초	5분 34초	19분 25초
	3회기	5분 48초	5분 47초	19분 18초

학생 A의 경우, 쓰기 속도에 대한 사전검사에서 8분-7분 29초의 범위를 보이다가 사후검사에서 6분 3초-5분 48초의 변화를 나타내며 성취의 향상을 보였다. <표 16>에 제시한 학생 A의 3회기로 실시된 사전·사후검사의 평균시간은 7분 43초이고 사후검사는 5분 54초로 1분 49초의 속도 감소를 나타냈다.

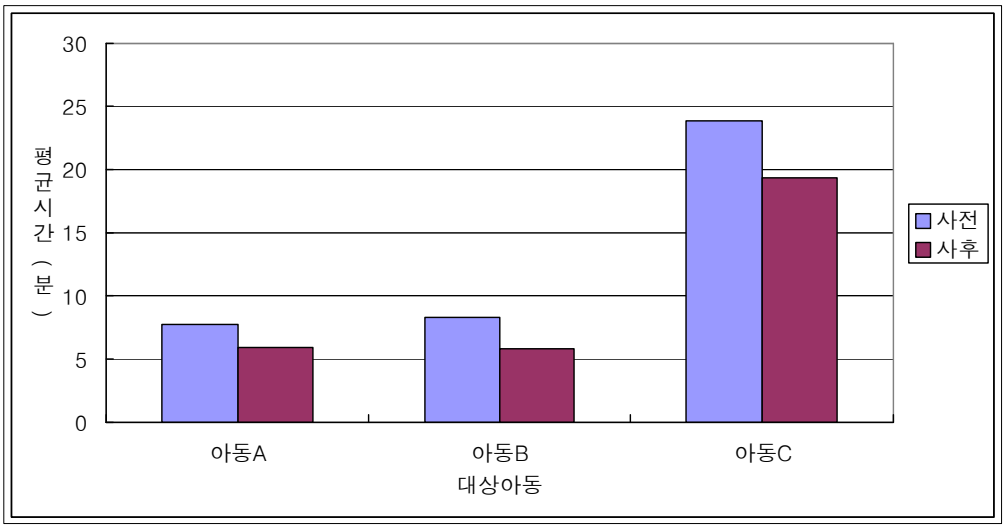
학생 B의 경우, 쓰기 정확도에 대한 속도 범위는 3회기로 실시된 사전검사에서 8분 22초-8분 15초를 보였고 3회기로 실시된 사후검사에서는 5분 50초-5분 34초로 감소된 속도를 보였다. <표 16>에 제시한 학생 B의 3회기로 실시된 사전·사후검사의 평균시간은 사전검사가 8분 18초이고 사후검사는 5분 44초로 2분 34초의 시간 감소를 나타냈다.

학생 C의 경우, 3회기로 실시된 쓰기 정확도에 대한 시간의 범위는 사전검사가 23분 52초-23분 45초이고 사후검사는 19분 25초에서 19분 18초이다. <표 16>에 제시된 사전·사후검사에서 평균시간은 사전검사가 23분 49초, 사후검사 19분 21초로 4분 28초의 높은 성취율을 보였다.

음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 학생의 쓰기 속도에 미치는 효과를 알아보기 위해 실시한 사전·사후검사 설계에서 각 학생에 대한 평균시간과 범위는 3회 실시한 시간을 각각 초로 환산해서 합하고 이를 3으로 나눈값을 다시 분과 초로 나타내기 위해 60초로 나누어서 소수점 첫째자리에서 반올림한 값으로 <표 17> 및 <그림 3>과 같다.

<표 17> 쓰기 속도 평균시간 및 범위

단계 \ 학생		A	B	C
사전	시간	7분 43초	8분 18초	23분 49초
	범위	8분-7분29초	8분22초-8분15초	23분52초-23분45초
사후	시간	5분 54초	5분 44초	19분 21초
	범위	6분3초-5분48초	5분50초-5분34초	19분25초-19분18초



[그림 3] 쓰기 속도 평균시간

Ⅴ. 결론 및 논의

1. 결론

이 연구의 목적은 음운중심 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 능력 향상에 효과가 있는지 알아보는 것이다. 연구대상은 말하기에 어려움이 있으나 교사의 지시에 대한 이해가 가능한 아동으로 장시간 동안 통문자 쓰기를 하였으나 음운의 기본획 생략·왜곡 현상을 보이며 글자의 자형을 쓰는데 어려움이 있고 바른 순서로 글자를 쓰지 못하는 3명의 정신지체 남학생으로 Y시 Y특수학교에 재학중인 학생이었다.

이 연구에서는 대상학생들에게 송은희(2005)의 연구와 2008년 개정 기본교육과정 국어과 교과서를 바탕으로 교사가 재구성한 음운중심의 쓰기 프로그램을 적용하였고 이러한 활동들로 자음과 모음 덧쓰기, 글자를 자음과 모음으로 나열하여 풀어서 덧쓰기, 자음과 모음을 조합하여 모아서 덧쓰기, 바른 순서로 글자 덧쓰기 등을 하였다.

연구자는 각각 3회씩 실시된 사전·사후검사를 통해 쓰기능력을 쓰기 정확도와 쓰기 속도 측면으로 나누어서 살펴보았다. 음운중심의 쓰기 프로그램을 진행하는 동안 학생들의 쓰기 능력 변화를 관찰하였으며 쓰기 평가지를 이용한 사후검사의 결과로 쓰기 정확도와 쓰기 속도의 향상을 확인하였다. 이 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 음운중심의 쓰기 프로그램은 정신지체 아동의 쓰기 정확도를 향상시키는데 효과가 있었다. 중재 초반에는 밑그림이 그려진 그림을 따라서 그리듯 음소나 음절 생략하여 쓰기, 쓰기 순서를 거슬러서 쓰기, 받침 먼저 쓰기, 점부터 찍기 등의 쓰기를 보이고 글자선의 밖으로 벗어나서 쓰는 경우가 많았으나 프로그램이 진행됨에 따라 바른 순서로 글자 쓰기와 글자 획이 곧고 글자 진한 정도가 일정해지며 글자선 안에 쓰는 정도가 향상되었다.

둘째, 음운중심의 쓰기 프로그램은 정신지체 아동의 쓰기 속도를 향상시키는데 효과가 있었다. 대상 학생 모두 초시계와 쓰기 평가지를 이용한 사전·사후 검사에서 사전검사 3회에 비하여 사후검사 3회에서는 글자를 보고 망설이기, 글자선내에 덧칠하여 글자 쓰기, 글자선을 벗어나서 글자 쓰기 등이 감소하여 쓰는 시간이 단축됨으로써 쓰기 속도의 향상을 보였다.

2. 논의

본 연구에서는 음운중심의 쓰기 프로그램이 정신지체 아동의 쓰기 능력을 향상시키는데 효과가 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 송은희(2005)가 만 5세 일반 유아를 대상으로 한글쓰기 학습에서 음운중심 쓰기와 통글자 쓰기 지도에 대한 비교를 한 결과 음운중심 지도방법이 통글자 지도방법에 비하여 더욱 효과적임을 보여주는 연구와 일치하는 것이었다.

17회기 동안 덧쓰기 능력에 대한 음운중심의 쓰기 프로그램을 지도하는 것에는 시간적인 제약이 있었다. 또한 각 회기마다 수업절차 중 자음과 모음의 조합으로 이루어진 글자에 대한 설명하기 및 시범 활동시 음운인식훈련이 음운중심 쓰기 활동과 병행되어질때 학생들의 이해력이 증진되고 쓰기 능력에 성취율이 높음을 알 수 있었다.

이러한 결과는 라선미(2008)가 경남 진주의 초등학교 특수학급에 입급된 경도 정신지체 학생들을 대상으로 음운인식 훈련이 읽기와 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미치는 것을 보여주는 연구와 일치하는 것이다. 연구결과와 제한점을 바탕으로 한 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 Y시 Y특수학교에 재학중인 학생 3명을 대상으로 한 것으로 연구결과를 일반화하기에는 한계가 있기 때문에 보다 많은 아동을 대상으로 연구를 수행할 필요가 있다.

둘째, 이 연구는 사전·사후검사 설계를 적용함으로 인해 대상아동이 중재가 진행되는 기간 동안의 변화 형태나 정도를 정확하게 알기 어려우므로 대상자간 여러 개의 기초선을 측정하여 순차적으로 중재를 적용하고 중재기간

동안 변화를 알 수 있는 중다기초선 설계의 도입이 필요하다.

셋째, 연구를 통해 음운중심의 쓰기와 음운인식 훈련은 서로 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있었으므로 음운 중심 쓰기 활동전 음운의 결합 및 변별 활동 등의 음운인식 훈련을 충분히 한 후에 음운중심 쓰기를 하는 것이 필요하다.

넷째, 실험의 중재기간이 6주 17회기의 짧은 기간 동안 진행됨으로 인해 여러 문장의 문단수준까지를 지도하기에는 시간적인 연구의 한계가 있었으므로 덧쓰기 및 보고쓰기를 연계하는 음운중심의 쓰기 프로그램에 대해 긴 시간 동안의 연구가 필요하다.

다섯째, 음운중심 쓰기 평가지에 평가문항은 모두 15문항으로 각 문항당 점수를 동일하게 배점하였으나 자음과 모음, 낱말, 구, 문장 수준으로 진행되어 뒷문항으로 갈수록 난이도가 증가하므로 난이도가 높은 문항은 더 높은 점수를 부여하는 등 점수 배점에 차등화를 하는 것이 필요하다.

참고 문헌

김동일, 이대식, 신종호 (2003). **학습장애아동의 이해와 교육**. 서울: 학지사.

교육과학기술부 (2009). **특수학교 교육과정 해설(Ⅱ)**. 서울:저자.

김성기 (2008). **학생활동 중심의 음운교육방법 연구**. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.

김삼섭 (2002). **특수교육의 심리적 기초**. 서울: 교육아카데미.

김길순 (2008). **음운인식 훈련이 학습장애아의 음운인식 및 단어재인과 철자쓰기에 미치는 효과**. 박사학위논문, 대구대학교.

강보경 (2008). **음운인식 지도를 통한 읽기부진아의 읽기 능력 향상에 대한 연구**. 석사학위논문, 서울교육대학교.

김진 (2009). **동화를 활용한 음운관련 활동이 유아의 음운인식과 단어재인에 미치는 영향**. 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.

김남련 (2002). **멀티미디어 언어훈련 프로그램 적용이 정신지체 학생의 읽기·쓰기 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.

김미진 (2008). **동요를 활용한 쓰기지도가 경도 정신지체 아동의 받아쓰기 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.

노순무 (1992). **정신지체 아동의 쓰기 능력 발달**. 석사학위논문, 단국대학교 교육대학원.

나찬연 (2007). **언어와 국어**. 서울: 제이앤씨.

라선미 (2008). **놀이를 병행한 음운인식 훈련이 경도 정신지체 아동의 문자해독 및 쓰기 능력 향상에 미치는 효과**. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.

박경숙, 정동영, 정인숙 (2003). **국립특수교육원 한국형 개인 지능검사 (KISE-KIT)**. 안산: 국립특수교육원.

박정윤 (2009). **음운인식 지도가 유치 아동의 해독과 철자에 미치는 영향**. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.

송은희 (2005). **유아의 한글쓰기 학습에서 음운중심쓰기와 통글자 쓰기 지도에 대한 비교연구**. 석사학위논문, 성균관대학교 교육대학원.

심양택 (2002). **ICT 활용 학습이 정신지체 학생의 읽기·쓰기에 미치는 영향**. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.

이소현, 박은혜 (2006). **특수아동교육**. 서울: 학지사.

이소현, 박은혜, 김영태(2005). **단일대상연구**. 서울: 학지사.

이석주, 이주행 (2007). **한국어학 개론**. 서울: 보고사.

정인숙, 강영택, 김계옥, 박경숙, 정동영 (2008). **국립특수교육원 적응행동검사 (KISE-SAB)**. 안산: 국립특수교육원.

정휘순 (2005). **음운인식 훈련을 통한 정신지체 아동의 읽기 개선**. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.

진은혜 (2009). **독서일기 지도가 경도 정신지체 학생의 쓰기 능력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.

조희선 (2006). **독서일기 지도가 경도 정신지체 학생의 쓰기 능력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.

정정희 (2006). **유아의 음운지각 능력과 쓰기 능력과의 관계 연구**. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.

정숙경 (2006). **총체적 언어교수 프로그램이 정신지체 학생의 읽기·쓰기 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 조선대학교 교육대학원.

최재희 (2006). **한국어 교육 문법론**. 경기도: 태학사.

최재희(2001). **국어 교육문법론**. 광주: 조선대학교 출판부.

최영미 (2006). **음절수준의 음운인식 훈련이 정신지체 아동의 단어읽기 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원

최양규 (2001). **포트폴리오 프로그램이 정신지체 아동의 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.

한효숙 (2009). **언어경험 접근법이 경도 정신지체 아동의 읽기와 쓰기에 미치는 영향**. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.

현숙렬 (2005). **삽화를 이용한 대체사고 전략이 정신지체인의 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원.

부 록

<부록 1> 음운 중심 쓰기 평가지 ····· 47
<부록 2> 음운 중심 쓰기 프로그램 ····· 49

<부록 1> 음운 중심 쓰기 평가지

실시날짜(　　)　　이름(　　)

<문항1>

ㅏ

<문항2>

ㅗ

<문항3>

ㄱ

<문항4>

ㅁ

<문항5>

ㅈ

<문항6>

ㅎ

<문항7>

ㄴ

<문항8>

피

<문항9>

당

<문항10>

슬

<문항11>

오	이

<문항12>

할	머	니

<문항13>

무	럭	무	럭

<문항14>

입	이		큰		하	마				

<문항15>

기	차	를		타	고		갑	니	다	

<부록 2> 음운 중심 쓰기 프로그램

1. 모음 덮어쓰기

ㅏ	ㅏ	ㅏ	ㅏ	ㅏ	ㅏ	ㅏ
ㅓ	ㅓ	ㅓ	ㅓ	ㅓ	ㅓ	ㅓ
ㅗ	ㅗ	ㅗ	ㅗ	ㅗ	ㅗ	ㅗ
ㅜ	ㅜ	ㅜ	ㅜ	ㅜ	ㅜ	ㅜ
ㅡ	ㅡ	ㅡ	ㅡ	ㅡ	ㅡ	ㅡ
ㅣ	ㅣ	ㅣ	ㅣ	ㅣ	ㅣ	ㅣ

2. 자음 덮어쓰기

ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ
ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ
ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ
ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ
ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ
ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ
ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ

3. 자음 덮어쓰기

ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ
ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ
ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ
ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ
ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ
ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ
ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ

4-1. 자음 덮어쓰기

ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ	ㄱ
ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ	ㄴ
ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ	ㄷ
ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ	ㄹ
ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ	ㅁ
ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ	ㅂ
ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ	ㅅ

4-2. 자음 덮어쓰기

ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ	ㅇ
ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ	ㅈ
ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ
ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ	ㅋ
ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ	ㅌ
ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ	ㅍ
ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ	ㅎ

5-1. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㄱ	ㅏ	가		ㄴ	ㅏ	나
ㄱ	ㅏ	가		ㄴ	ㅏ	나
ㄱ	ㅏ	가		ㄴ	ㅏ	나
ㄷ	ㅏ	다		ㄹ	ㅏ	라
ㄷ	ㅏ	다		ㄹ	ㅏ	라
ㄷ	ㅏ	다		ㄹ	ㅏ	라
ㅁ	ㅏ	마		ㅂ	ㅏ	바
ㅁ	ㅏ	마		ㅂ	ㅏ	바
ㅁ	ㅏ	마		ㅂ	ㅏ	바

5-2. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㅅ	ㅏ	사		ㅇ	ㅓ	어
ㅅ	ㅏ	사		ㅇ	ㅓ	어
ㅅ	ㅏ	사		ㅇ	ㅓ	어
ㅅ	ㅏ	사		ㅇ	ㅓ	어
ㅈ	ㅓ	저		ㅊ	ㅓ	처
ㅈ	ㅓ	저		ㅊ	ㅓ	처
ㅈ	ㅓ	저		ㅊ	ㅓ	처
ㅈ	ㅓ	저		ㅊ	ㅓ	처
ㅈ	ㅓ	저		ㅊ	ㅓ	처

5-3. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㅋ	ㅓ	커		ㅌ	ㅓ	터
ㅋ	ㅓ	커		ㅌ	ㅓ	터
ㅋ	ㅓ	커		ㅌ	ㅓ	터
ㅋ	ㅓ	커		ㅌ	ㅓ	터
ㅍ	ㅓ	퍼		ㅎ	ㅓ	허
ㅍ	ㅓ	퍼		ㅎ	ㅓ	허
ㅍ	ㅓ	퍼		ㅎ	ㅓ	허
ㅍ	ㅓ	퍼		ㅎ	ㅓ	허
ㅍ	ㅓ	퍼		ㅎ	ㅓ	허

6-1. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㄱ	ㅗ	고		ㄴ	ㅗ	노
ㄱ	ㅗ	고		ㄴ	ㅗ	노
ㄱ	ㅗ	고		ㄴ	ㅗ	노
ㄷ	ㅗ	도		ㄹ	ㅗ	로
ㄷ	ㅗ	도		ㄹ	ㅗ	로
ㄷ	ㅗ	도		ㄹ	ㅗ	로
ㅁ	ㅗ	모		ㅂ	ㅗ	보
ㅁ	ㅗ	모		ㅂ	ㅗ	보
ㅁ	ㅗ	모		ㅂ	ㅗ	보

6-2. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㅅ	ㅗ	소		ㅇ	ㅜ	우
ㅅ	ㅗ	소		ㅇ	ㅜ	우
ㅅ	ㅗ	소		ㅇ	ㅜ	우
ㅅ	ㅗ	소		ㅇ	ㅜ	우
ㅈ	ㅜ	주		ㅊ	ㅜ	추
ㅈ	ㅜ	주		ㅊ	ㅜ	추
ㅈ	ㅜ	주		ㅊ	ㅜ	추
ㅈ	ㅜ	주		ㅊ	ㅜ	추
ㅈ	ㅜ	주		ㅊ	ㅜ	추

6-3. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㅋ	ㅜ	쿠		ㅌ	ㅜ	투
ㅋ	ㅜ	쿠		ㅌ	ㅜ	투
ㅋ	ㅜ	쿠		ㅌ	ㅜ	투
ㅋ	ㅜ	쿠		ㅌ	ㅜ	투
ㅍ	ㅜ	푸		ㅎ	ㅜ	후
ㅍ	ㅜ	푸		ㅎ	ㅜ	후
ㅍ	ㅜ	푸		ㅎ	ㅜ	후
ㅍ	ㅜ	푸		ㅎ	ㅜ	후
ㅍ	ㅜ	푸		ㅎ	ㅜ	후

7-1. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㄱ	ㅡ	ㄱ		ㄴ	ㅡ	ㄴ
ㄱ	ㅡ	ㄱ		ㄴ	ㅡ	ㄴ
ㄱ	ㅡ	ㄱ		ㄴ	ㅡ	ㄴ
ㄷ	ㅡ	ㄷ		ㄹ	ㅡ	ㄹ
ㄷ	ㅡ	ㄷ		ㄹ	ㅡ	ㄹ
ㄷ	ㅡ	ㄷ		ㄹ	ㅡ	ㄹ
ㅁ	ㅡ	ㅁ		ㅂ	ㅡ	ㅂ
ㅁ	ㅡ	ㅁ		ㅂ	ㅡ	ㅂ
ㅁ	ㅡ	ㅁ		ㅂ	ㅡ	ㅂ

7-2. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㅅ	ㅡ	스		ㅇ	ㅣ	이
ㅅ	ㅡ	스		ㅇ	ㅣ	이
ㅅ	ㅡ	스		ㅇ	ㅣ	이
ㅅ	ㅡ	스		ㅇ	ㅣ	이
ㅈ	ㅣ	지		ㅊ	ㅣ	치
ㅈ	ㅣ	지		ㅊ	ㅣ	치
ㅈ	ㅣ	지		ㅊ	ㅣ	치
ㅈ	ㅣ	지		ㅊ	ㅣ	치
ㅈ	ㅣ	지		ㅊ	ㅣ	치

7-3. 받침 없는 1음절 덮어쓰기

ㅋ	ㅣ	키		ㅌ	ㅣ	티
ㅋ	ㅣ	키		ㅌ	ㅣ	티
ㅋ	ㅣ	키		ㅌ	ㅣ	티
ㅋ	ㅣ	키		ㅌ	ㅣ	티
ㅍ	ㅣ	피		ㅎ	ㅣ	히
ㅍ	ㅣ	피		ㅎ	ㅣ	히
ㅍ	ㅣ	피		ㅎ	ㅣ	히
ㅍ	ㅣ	피		ㅎ	ㅣ	히
ㅍ	ㅣ	피		ㅎ	ㅣ	히

8-1. 받침 있는 1음절 덮어쓰기

ㄱ	ㅏ	ㅇ	강	ㄴ	ㅏ	ㅇ	낭
ㄱ	ㅏ	ㅇ	강	ㄴ	ㅏ	ㅇ	낭
ㄱ	ㅏ	ㅇ	강	ㄴ	ㅏ	ㅇ	낭
ㄷ	ㅏ	ㅇ	당	ㄹ	ㅏ	ㅇ	랑
ㄷ	ㅏ	ㅇ	당	ㄹ	ㅏ	ㅇ	랑
ㄷ	ㅏ	ㅇ	당	ㄹ	ㅏ	ㅇ	랑
ㅁ	ㅏ	ㅇ	망	ㅂ	ㅓ	ㅇ	벙
ㅁ	ㅏ	ㅇ	망	ㅂ	ㅓ	ㅇ	벙
ㅁ	ㅏ	ㅇ	망	ㅂ	ㅓ	ㅇ	벙

8-2. 받침 있는 1음절 덮어쓰기

ㅅ	ㅓ	ㅇ	성	ㅇ	ㅓ	ㄹ	얼
ㅅ	ㅓ	ㅇ	성	ㅇ	ㅓ	ㄹ	얼
ㅅ	ㅓ	ㅇ	성	ㅇ	ㅓ	ㄹ	얼
ㅅ	ㅓ	ㅇ	성	ㅇ	ㅓ	ㄹ	얼
ㅈ	ㅓ	ㄹ	절	ㅊ	ㅓ	ㄹ	철
ㅈ	ㅓ	ㄹ	절	ㅊ	ㅓ	ㄹ	철
ㅈ	ㅓ	ㄹ	절	ㅊ	ㅓ	ㄹ	철
ㅈ	ㅓ	ㄹ	절	ㅊ	ㅓ	ㄹ	철
ㅈ	ㅓ	ㄹ	절	ㅊ	ㅓ	ㄹ	철

8-3. 받침 있는 1음절 덮어쓰기

ㅋ	ㅗ	ㄹ	콜	ㅌ	ㅗ	ㄹ	톨
ㅋ	ㅗ	ㄹ	콜	ㅌ	ㅗ	ㄹ	톨
ㅋ	ㅗ	ㄹ	콜	ㅌ	ㅗ	ㄹ	톨
ㅋ	ㅗ	ㄹ	콜	ㅌ	ㅗ	ㄹ	톨
ㅍ	ㅗ	ㄹ	폴	ㅎ	ㅗ	ㄹ	홀
ㅍ	ㅗ	ㄹ	폴	ㅎ	ㅗ	ㄹ	홀
ㅍ	ㅗ	ㄹ	폴	ㅎ	ㅗ	ㄹ	홀
ㅍ	ㅗ	ㄹ	폴	ㅎ	ㅗ	ㄹ	홀
ㅍ	ㅗ	ㄹ	폴	ㅎ	ㅗ	ㄹ	홀

9-1. 받침 있는 1음절 덮어쓰기

ㄱ	ㅜ	ㄹ	굴	ㄷ	ㅜ	ㄹ	둘
ㄱ	ㅜ	ㄹ	굴	ㄷ	ㅜ	ㄹ	둘
ㄱ	ㅜ	ㄹ	굴	ㄷ	ㅜ	ㄹ	둘
ㄴ	ㅜ	ㄹ	눌	ㄹ	ㅜ	ㄹ	룰
ㄴ	ㅜ	ㄹ	눌	ㄹ	ㅜ	ㄹ	룰
ㄴ	ㅜ	ㄹ	눌	ㄹ	ㅜ	ㄹ	룰
ㅁ	ㅜ	ㄹ	물	ㅂ	ㅡ	ㄹ	블
ㅁ	ㅜ	ㄹ	물	ㅂ	ㅡ	ㄹ	블
ㅁ	ㅜ	ㄹ	물	ㅂ	ㅡ	ㄹ	블

9-2. 받침 있는 1음절 덮어쓰기

ㅅ	ㅡ	ㄹ	슬	ㅇ	ㅡ	ㄹ	을
ㅅ	ㅡ	ㄹ	슬	ㅇ	ㅡ	ㄹ	을
ㅅ	ㅡ	ㄹ	슬	ㅇ	ㅡ	ㄹ	을
ㅅ	ㅡ	ㄹ	슬	ㅇ	ㅡ	ㄹ	을
ㄹ	ㅡ	ㄹ	를	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㄹ	ㅡ	ㄹ	를	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㄹ	ㅡ	ㄹ	를	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㄹ	ㅡ	ㄹ	를	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㄹ	ㅡ	ㄹ	를	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친

9-3. 받침 있는 1음절 덮어쓰기

ㅋ	ㅣ	ㄴ	킨	ㅌ	ㅣ	ㄴ	틴
ㅋ	ㅣ	ㄴ	킨	ㅌ	ㅣ	ㄴ	틴
ㅋ	ㅣ	ㄴ	킨	ㅌ	ㅣ	ㄴ	틴
ㅋ	ㅣ	ㄴ	킨	ㅌ	ㅣ	ㄴ	틴
ㅍ	ㅣ	ㄴ	핀	ㅎ	ㅣ	ㄴ	힌
ㅍ	ㅣ	ㄴ	핀	ㅎ	ㅣ	ㄴ	힌
ㅍ	ㅣ	ㄴ	핀	ㅎ	ㅣ	ㄴ	힌
ㅍ	ㅣ	ㄴ	핀	ㅎ	ㅣ	ㄴ	힌
ㅍ	ㅣ	ㄴ	핀	ㅎ	ㅣ	ㄴ	힌

10-1. 받침 없는 2음절 덮어쓰기

ㅇ	ㅏ	아		ㅇ	ㅗ	오
ㅇ	ㅏ	아		ㅇ	ㅗ	오
ㅇ	ㅏ	아		ㅇ	ㅗ	오
ㄱ	ㅣ	기		ㅇ	ㅣ	이
ㄱ	ㅣ	기		ㅇ	ㅣ	이
ㄱ	ㅣ	기		ㅇ	ㅣ	이
아	기				오	이
아	기				오	이
아	기				오	이

11-1. 받침 없는 2음절 덮어쓰기

ㄷ	ㅏ	다		ㄴ	ㅏ	나
ㄷ	ㅏ	다		ㄴ	ㅏ	나
ㄷ	ㅏ	다		ㄴ	ㅏ	나
ㄹ	ㅣ	리		ㅂ	ㅣ	비
ㄹ	ㅣ	리		ㅂ	ㅣ	비
ㄹ	ㅣ	리		ㅂ	ㅣ	비
다	리				나	비
다	리				나	비
다	리				나	비

11-2. 받침 없는 2음절 덮어쓰기

ㅂ	ㅓ	버		ㅍ	ㅗ	포
ㅂ	ㅓ	버		ㅍ	ㅗ	포
ㅂ	ㅓ	버		ㅍ	ㅗ	포
ㅅ	ㅡ	스		ㄷ	ㅗ	도
ㅅ	ㅡ	스		ㄷ	ㅗ	도
ㅅ	ㅡ	스		ㄷ	ㅗ	도
버	스				포	도
버	스				포	도
버	스				포	도

12. 받침 있는 2음절 낱말 덮어쓰기

ㅅ	ㅜ	수	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㅅ	ㅜ	수	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㅅ	ㅜ	수	ㅊ	ㅣ	ㄴ	친
ㅂ	ㅏ	ㄱ	박	ㄱ	ㅜ	구
ㅂ	ㅏ	ㄱ	박	ㄱ	ㅜ	구
ㅂ	ㅏ	ㄱ	박	ㄱ	ㅜ	구
수	박				친	구
수	박				친	구
수	박				친	구

13. 받침 없는 3음절 덮어쓰기

ㄱ	ㅣ	기	ㄹ	ㅓ	러	ㄱ	ㅣ	기
ㄱ	ㅣ	기	ㄹ	ㅓ	러	ㄱ	ㅣ	기
ㄱ	ㅣ	기	ㄹ	ㅓ	러	ㄱ	ㅣ	기
ㅌ	ㅗ	토	ㅁ	ㅏ	마	ㅌ	ㅗ	토
ㅌ	ㅗ	토	ㅁ	ㅏ	마	ㅌ	ㅗ	토
ㅌ	ㅗ	토	ㅁ	ㅏ	마	ㅌ	ㅗ	토
토	마	토				기	러	기
토	마	토				기	러	기
토	마	토				기	러	기
토	마	토				기	러	기

14. 받침 있는 3음절 덮어쓰기

ㅇ	ㅡ	ㅁ	음	ㅇ	ㅏ	ㄱ	악	ㅅ	ㅣ	ㄹ	실	
ㅇ	ㅡ	ㅁ	음	ㅇ	ㅏ	ㄱ	악	ㅅ	ㅣ	ㄹ	실	
ㅇ	ㅡ	ㅁ	음	ㅇ	ㅏ	ㄱ	악	ㅅ	ㅣ	ㄹ	실	
ㅇ	ㅡ	ㅁ	음	ㅇ	ㅏ	ㄱ	악	ㅅ	ㅣ	ㄹ	실	
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅁ	ㅓ	머	ㄴ	ㅣ	ㅢ			
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅁ	ㅓ	머	ㄴ	ㅣ	ㅢ			
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅁ	ㅓ	머	ㄴ	ㅣ	ㅢ			
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅁ	ㅓ	머	ㄴ	ㅣ	ㅢ			
ㅈ	ㅜ	ㄹ	줄	ㄴ	ㅓ	ㅁ	넘	ㄱ	ㅣ	기		
ㅈ	ㅜ	ㄹ	줄	ㄴ	ㅓ	ㅁ	넘	ㄱ	ㅣ	기		
ㅈ	ㅜ	ㄹ	줄	ㄴ	ㅓ	ㅁ	넘	ㄱ	ㅣ	기		
ㅈ	ㅜ	ㄹ	줄	ㄴ	ㅓ	ㅁ	넘	ㄱ	ㅣ	기		
음	악	실		할	머	니		줄	넘	기		
음	악	실		할	머	니		줄	넘	기		
음	악	실		할	머	니		줄	넘	기		
음	악	실		할	머	니		줄	넘	기		
음	악	실		할	머	니		줄	넘	기		

15. 받침 있는 4음절 덮어쓰기

ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭	ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭
ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭	ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭
ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭	ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭
ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭	ㅁ	ㅜ	무	ㄹ	ㅓ	ㄱ	럭
ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동	ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동
ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동	ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동
ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동	ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동
ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동	ㅍ	ㅗ	포	ㄷ	ㅗ	ㅇ	동
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅇ	ㅏ	아	ㅂ	ㅓ	버	ㅈ	ㅣ	지	
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅇ	ㅏ	아	ㅂ	ㅓ	버	ㅈ	ㅣ	지	
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅇ	ㅏ	아	ㅂ	ㅓ	버	ㅈ	ㅣ	지	
ㅎ	ㅏ	ㄹ	할	ㅇ	ㅏ	아	ㅂ	ㅓ	버	ㅈ	ㅣ	지	
무	럭	무	럭		포	동	포	동		할	아	버	지
무	럭	무	럭		포	동	포	동		할	아	버	지
무	럭	무	럭		포	동	포	동		할	아	버	지
무	럭	무	럭		포	동	포	동		할	아	버	지
무	럭	무	럭		포	동	포	동		할	아	버	지

16. 구 덮어쓰기

ㅇ	ㅣ	ㅂ	입	ㅇ	ㅣ	이			
ㅇ	ㅣ	ㅂ	입	ㅇ	ㅣ	이			
ㅇ	ㅣ	ㅂ	입	ㅇ	ㅣ	이			
ㅋ	ㅡ	ㄴ	큰	ㅎ	ㅏ	하	ㅁ	ㅏ	마
ㅋ	ㅡ	ㄴ	큰	ㅎ	ㅏ	하	ㅁ	ㅏ	마
ㅋ	ㅡ	ㄴ	큰	ㅎ	ㅏ	하	ㅁ	ㅏ	마
입	이		큰		하	마			
입	이		큰		하	마			
입	이		큰		하	마			
입	이		큰		하	마			
입	이		큰		하	마			
입	이		큰		하	마			

17-1. 문장 덮어쓰기

ㅅ	ㅏ	ㄴ	산	ㅇ	ㅣ	ㅇ							
ㅅ	ㅏ	ㄴ	산	ㅇ	ㅣ	ㅇ							
ㅅ	ㅏ	ㄴ	산	ㅇ	ㅣ	ㅇ							
ㅅ	ㅏ	ㄴ	산	ㅇ	ㅣ	ㅇ							
ㅅ	ㅏ	ㄴ	산	ㅇ	ㅣ	ㅇ							
ㅅ	ㅏ	ㄴ	산	ㅇ	ㅣ	ㅇ							
ㄴ	ㅗ	ㅍ	높	ㅅ	ㅡ	ㅂ	습	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다
ㄴ	ㅗ	ㅍ	높	ㅅ	ㅡ	ㅂ	습	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다
ㄴ	ㅗ	ㅍ	높	ㅅ	ㅡ	ㅂ	습	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다
ㄴ	ㅗ	ㅍ	높	ㅅ	ㅡ	ㅂ	습	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다
ㄴ	ㅗ	ㅍ	높	ㅅ	ㅡ	ㅂ	습	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다
ㄴ	ㅗ	ㅍ	높	ㅅ	ㅡ	ㅂ	습	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다
산	이		높	습	니	다							
산	이		높	습	니	다							
산	이		높	습	니	다							
산	이		높	습	니	다							
산	이		높	습	니	다							

17-2. 문장 덮어쓰기

ㄱ	ㅣ	기	ㅊ	ㅏ	차	ㄹ	ㅡ	ㄹ	를				
ㄱ	ㅣ	기	ㅊ	ㅏ	차	ㄹ	ㅡ	ㄹ	를				
ㄱ	ㅣ	기	ㅊ	ㅏ	차	ㄹ	ㅡ	ㄹ	를				
ㄱ	ㅣ	기	ㅊ	ㅏ	차	ㄹ	ㅡ	ㄹ	를				
ㅌ	ㅏ	타	ㄱ	ㅗ	고								
ㅌ	ㅏ	타	ㄱ	ㅗ	고								
ㅌ	ㅏ	타	ㄱ	ㅗ	고								
ㅌ	ㅏ	타	ㄱ	ㅗ	고								
ㄱ	ㅏ	ㅂ	갑	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다				
ㄱ	ㅏ	ㅂ	갑	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다				
ㄱ	ㅏ	ㅂ	갑	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다				
ㄱ	ㅏ	ㅂ	갑	ㄴ	ㅣ	ㅣ	ㄷ	ㅏ	다				
기	차	를		타	고		갑	니	다				
기	차	를		타	고		갑	니	다				
기	차	를		타	고		갑	니	다				
기	차	를		타	고		갑	니	다				
기	차	를		타	고		갑	니	다				

저작물 이용 허락서

학 과	특수 교육	학 번	20078013	과 정	석사
성 명	한글: 양 진 한문: 梁 珍 영문: Jin Yang				
주소	전남 순천시 연향동 코아루아파트 104동 1503호				
연락처	061) 853-1422 E-MAIL: jenny952@hanmail.net				
논문제목	한글 : 음운 중심의 쓰기가 정신지체 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과 영문 : The Effect of Phoneme-Centered Writing on the Writing Ability of Children with Intellectual Disabilities				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억 장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집・형식상의 변경을 허락함. 다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포・전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송・출력을 허락함.

2011 년 6월 24일

저작자 : 양 진 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하