

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 나타내어야합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 <u>이용허락규약(Legal Code)</u>을 미해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer 🖵





2008년 2월 박사학위논문

단순언어장애아동·경계선지능언어발달 장애아동·일반아동의 쓰기지식 특성 비교

> 조선대학교 대학원 특수교육학과 유 경

단순언어장애아동·경계선지능언어발달 장애아동·일반아동의 쓰기지식 특성 비교

A Comparative Study on the Characteristics of Writing Knowledge among Children with Specific Language Impairment, Those with Borderline Intelligence-Language Impairment, and Normal Children

2008년 2월 25일

조선대학교 대학원

특수교육학과

유 경

단순언어장애아동·경계선지능언어발달 장애아동·일반아동의 쓰기지식 특성 비교

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학박사 학위신청 논문으로 제출함

2007년 10 월

조선대학교 대학원

특수교육학과

유 경

유 경의 박사학위 논문을 인준함

위원장		
위	원	
위	위	
위	원	
위	원	

2007 년 12 월

조선대학교 대학원

목 차

A	BS	TRACT ······vii
I.	서	론1
	1.	연구의 필요성 및 목적1
	2.	연구의 문제7
	3.	용어의 정의8
TT	رم	근 저 배 거 11
11.		론적 배경
		학령기 아동의 언어발달 특성11
	2.	단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 특성18
	3.	쓰기 지식
	4.	쓰기 관련 선행연구 고찰137
III	. ģ	연구 방법48
	1.	연구 대상48
	2.	연구 도구50
	3.	연구 절차57
	4.	자료 처리
IV	· ;	연구 결과62
	1.	명제적 지식의 특성62
	2.	절차적 지식의 특성
	3.	암묵적 지식의 특성 ·······75
	4.	언어능력 및 지능과 쓰기평가 총점과의 관계78
	5	쓰기평가 총점과 쓰기지식 유형별 상관관계

V. 논의 8	39
1. 연구방법에 대한 논의 8	39
2. 연구결과에 대한 논의10)()
VI. 결론 및 제언 ···········11	.9
1. 결 론11	19
2. 제 언	20
참고문헌	22
부 록 14	13

표 목차

< 丑	Ⅱ - 1>	글을 쓰는 자와 읽는 자가 공유하는 지식의 범주30
< 丑	Ⅱ- 2>	쓰기지식의 종류32
< 丑	Ⅱ- 3>	학령기 아동의 쓰기능력 발달에 관한 연구39
< 丑	Ⅱ - 4>	쓰기평가에 관한 연구41
< 丑	I I − 5>	언어장애아동의 쓰기에 관한 연구43
< 丑	Ⅲ- 1>	연구대상의 성별 구성49
< 丑	Ⅲ- 2>	연구대상의 학년별 구성49
< 丑	Ⅲ- 3>	쓰기지식의 평가유형52
<丑	IV- 1>	명제적 지식 총점62
<丑	IV- 2>	명제적 지식에서 내용 지식64
<翌	IV- 3>	내용 지식의 세부항목 결과65
< 丑	IV- 4>	명제적 지식에서 언어 지식67
< 丑	IV- 5>	언어 지식의 세부항목 결과69
< 丑	IV- 6>	명제적 지식에서 텍스트맥락 지식70
< 丑	IV- 7>	텍스트맥락 지식의 세부항목 결과 71
< 丑	IV- 8>	절차적 지식 총점73
< 丑	IV- 9>	절차적 지식의 세부항목 결과74
< 丑	IV-10>	암묵적 지식 총점76
< 丑	IV-11>	암묵적 지식의 세부항목 결과77
< 丑	IV-12>	쓰기평가의 총점과 언어이해 능력의 관계79
< 丑	IV-13>	쓰기평가의 총점과 언어표현 능력의 관계80
< 丑	IV-14>	쓰기평가의 총점과 동작성 지능의 관계82
< 丑	IV-15>	쓰기평가의 총점과 명제적지식, 절차적지식, 암묵적지식의 관계 83

< 並 IV-16>	쓰기평가의 총	점과 명제석지식의	하무요인의 관계	84
<班 IV-17>	명제적 지식의	내용지식 세부항	목과 쓰기 총점의	관계 85
<班 IV-18>	명제적 지식의	언어지식 세부항	목과 쓰기 총점의	관계 86
<笠 IV-19>	명제적 지식의	텍스트맥락 지식	세부항목과 쓰기	총점의 관계·86
<班 IV-20>	절차적 지식의	세부항목과 쓰기	총점의 관계	87
<亞 IV-21>	암묵적 지식의	세부항목과 쓰기	총점의 관계	88

그림 목차

<그림 Ⅱ- 1> 쓰기지식 능력간의 상호작용 모형28
<그림 IV- 1> 명제적 지식 총점63
<그림 IV- 2> 명제적 지식에서 내용 지식 ······64
<그림 IV- 3> 내용 지식의 세부항목 결과66
<그림 IV- 4> 명제적 지식에서 언어 지식 ······67
<그림 IV- 5> 언어 지식의 세부항목 결과 ·····69
<그림 IV- 6> 명제적 지식에서 텍스트맥락 지식 ······70
<그림 IV- 7> 텍스트맥락 지식의 세부항목 결과 ······72
<그림 IV- 8> 절차적 지식 총점73
<그림 IV- 9> 절차적 지식의 세부항목 결과 ······74
<그림 IV-10> 암묵적 지식 총점
<그림 IV-11> 암묵적 지식의 세부항목 결과 ······77
<그림 IV-12> 전체 집단에서 쓰기평가의 총점과 언어이해 지수의 관계 80
<그림 IV-13> 전체 집단에서 쓰기평가의 총점과 언어표현 백분위의 관계 … 81
<그림 IV-14> 전체 집단에서 쓰기평가의 총점과 동작성지능의 관계82

부록 목차

부록 1 역	연구대상 아동의 지능검사 결과143
부록 2 역	연구대상 아동의 언어 능력 검사 결과144
부록 3 "	'농장 이야기"그림146
부록 4 "	'은주와 동물 친구들"그림147
부록 5 "	'은주와 동물 친구들"이야기148
부록 6 2	쓰기지식 평가150
부록 7 대	명제적 지식 평가기준 정의151
부록 8 경	절차적 지식 평가기준 정의153
부록 9 2	쓰기 태도에 대한 질문
부록 10 3	평가자에 의한 결과의 상관분석155
부록 11 "	'농장"과 "은주와 동물이야기" 쓰기 결과의 상관분석156
부록 12 ા	내용타당도 평가지157
부록 13 2	쓰기지식 분석에 사용된 쓰기 결과물 "농장"159
부록 14 2	쓰기지식 분석에 사용된 쓰기 결과물 "은주와 동물이야기"162

ABSTRACT

A Comparative Study on the Characteristics of Writing Knowledge among Children with Specific Language Impairment, Those with Borderline Intelligence-Language Impairment, and Normal Children

Yu Gyung

Advisor: Prof. Jeong Eunhee, Ph.D.

Department of Special Education

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to examine and compare characteristics of writing knowledge among three groups of school-aged children: those with specific language impairment (SLI group), those with borderline intelligence-language impairment (BI-LI group), and normal children (NC group). A total of 101 elementary school children in grades from four to six were recruited from Chonbuk province and three groups of 56 children were finally selected to participate in this study. Children in the SLI group (n=16) had an IQ above 85 on K-WISC-III performance scale, an IQ below 80 on K-WISC-III verbal comprehension factor index, and a score below -1.25SD on Test of Problem-Solving(TPS); those in the BI-LI group (n=14) had an IQ in range from 70 to 84 on K-WISC-III performance scale, an IQ below 80 on K-WISC-III verbal scale, and a score below -1.25SD on TPS; those in NC group (n=26) had an IQ above 85 on K-WISC-III performance scale, an IQ above 80 on K-WISC-III, and a score above -1SD on TPS.

All the participants were asked to write stories after looking at the picture "Farm", as well as after listening to a story "Enju and the Animals". Their writings were evaluated in terms of three types of writing knowledge (Propositional, Strategic, and Tacit). Data were analyzed using Kruskal-Wallis test with Duncan's post hoc test and Pearson Correlations.

The major findings for each of the research questions were as follows:

First, the NC group scored significantly higher in Propositional Knowledge than did either the SLI group or the BI-LI group. The SLI group scored significantly higher in Language Knowledge, a subtype of the Propositional Knowledge, than did the BI-LI group. For all the groups, the score in Declarative Knowledge was higher than the scores either in Language Knowledge or in Text Knowledge.

Second, the NC group scored significantly higher in Strategic Knowledge than did either the SLI group or the BI-LI group. There was, however, no statistically significant difference in Strategic Knowledge between the SLI group and the BI-LI group.

Third, the NC group scored highest in Tacit Knowledge (that is, attitudes toward writing) and the BI-LI group did lowest; there was no statistical difference in Tacit Knowledge among the groups.

Fourth, there were significant correlations between language comprehension and writing knowledge or between language expression and writing knowledge for the total group, but not for each of the groups.

Fifth, Propositional Knowledge and Strategic Knowledge, respectively, correlated significantly with the total Writing score but Tacit Knowledge did not.

These results suggest that there are some differences in writing characteristics between the SLI and BI-LI groups, whereas previous studies imply that there are more similarities than differences between the two groups. The results also indicate that further studies on spoken and written language of the SLI and BI-LI children need to be conducted for developing intervention programs which are appropriate for such children.

Keyword: borderline intelligence language disorder, specific language impairment, writing knowledge

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리가 일상생활에서 타인과 교류를 하기 위해 주로 사용하는 수단은 음성언어나 의사소통의 주된 목적을 새로운 지식의 습득으로 본다면 사실 음성언어보다는 문자언어가 차지하는 비중이 더욱 크다. 더욱이 이러한 문자언어는 말하기, 듣기 등의 음성언어 의사소통의 질적인 완성을 높여주며 학령기 아동의학습활동에서는 더욱 그러하다. 의사소통 능력은 말하기, 듣기 기능을 통한 구어능력과 읽기, 쓰기를 통한 문어능력을 고루 갖춤으로써 이루어진다고 할 수있다.

읽기와 쓰기는 아동의 구어 기술을 확장시킨 것이라고 볼 수 있는데(Catts & Kamhi, 1999; Goldsworthy, 1996), 구어능력이 높으면 높을수록 아동에게 읽기· 쓰기를 가르치는 것이 더욱 쉬우며 이와 대조적으로 구어능력이 낮을수록 아동에게 읽기·쓰기를 가르치는 노력을 더욱 많이 필요로 한다.

언어중재는 구어와 문어 둘 다의 기술을 증진시키는 데 있어 필요하다. 좋은 구어능력은 문어능력을 위한 기초가 될 수는 있으나 구어능력이 비록 매우 뛰어날 지라도 그것이 문어능력의 습득으로 이어지는 자동적인 기술은 아니다. 초기 인간문명이 시작되었을 때 문어활동에 대한 흔적은 없었지만 그 이후로도 오랫동안 훌륭한 구어기술이 계속 존재하였는데, 이것은 구어를 사용하는 능력이 새로운 방법을 통하지 않고는 문어능력으로 자동적으로 전이되지 않음을 알수 있게 한다. 그러므로 문어기술은 명백히 가르쳐져야 습득되고 증진될 수 있다(Hegde & Maul, 2006; Paul, 2007).

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 문

자언어는 구어를 바꾸어 쓰기만 하면 되는 것이 아니다. 어린이는 쓰기를 할때 구어와는 다른 언어 구조를 만들어 낼 수 있어야 한다. 문자언어를 처음 배울 때는 그 구조가 구어와 유사하지만 문자형식의 언어를 습득하는 것은 상대적으로 더디게 진전된다. 하지만 일단 쓰기가 자동적 수준에 도달하게 되면 쓰기에서 보이는 문법은 말할 때 보다 더 진전된다(Robert & Owens, 2001).

쓰기기능은 단순한 모방 쓰기(imitative 또는 writing down)에서 부터 시작해자기 스스로 자유롭게 표현할 수 있는 마지막 단계까지 이르는 것으로 쓰기를 매우 어려운 의사소통의 기능으로 생각할 수 있겠지만, 의사소통의 기능을 발전시키는 데 있어서는 유용한 기능을 한다. 쓰기는 통상적으로 글씨쓰기(습자), 철자쓰기, 작문의 세 영역으로 나누어 살펴볼 수 있다. 그러나 이 모든 것들이 결국 쓰기교육의 최종 목표인 의사소통을 위한 것이므로 이들 간의 상호관련성은 쓰기활동에 있어 모두 중요하다(김동일 외, 2005). 즉, 쓰기는 단순히 문자기호의 조합만 의미하는 것이 아니라 한 두 단어나 문장 등 아무리 짧은 길이의문자기호 조합의 배열이라도 일관성이 있는 하나의 글로 형성될 때 이를 쓰기라고 한다(Byrne, 1988). 따라서 쓰기란 의식적인 노력이 요구되는 과정이며(김영숙 외, 2004), 단순한 메시지의 기호화나 글을 쓰는 필자의 입장에서 벗어나다른 사람과 의사소통을 하기 위한 것이라고 할 수 있다(Lynch, 1996).

쓰기능력 발달에 관한 대부분의 연구(Robinson, Mckenna, & Wedman, 1996; Pressley, 1998; Yessldyke & Algozzine, 1995)에서 아동은 쓰기를 통해 쓰는 법을 배울 수 있을 뿐만 아니라 읽기능력도 쓰기를 통해 더욱 발전될 수 있다고 권고하고 있다. 이는 쓰기를 통해 쓰기능력만이 개발되는 것이 아니라 읽기능력도 같이 개발될 수 있으며 서로 관련된 유사성이 차이점보다 더 많다는 것을 의미한다. 물론 읽기활동이 많이 이루어져야 올바른 쓰기 법을 익힐 수 있으므로 읽기능력의 저하는 곧 쓰기능력에도 큰 영향을 준다. 그러나 자신이 표현하고 싶은 내용을 글로 써서 다른 사람들이 읽고 이해하게 되면 계속 쓰고싶은 욕구가 생기므로 계속적인 쓰기활동은 결국 전반적인 의사소통 능력의 향상으로 이어진다.

Westbv(2005)는 문어는 구어에서 사용되는 언어보다 더 추상적이고 정확한

어휘와 더욱 복잡한 구문, 구어와는 다른 의사소통 기능을 가지고 있다고 하였다. 물론 문어기술과 구어기술이 똑같은 것은 아니지만, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기가 모두 언어기능이며, 이러한 언어의 네 가지 기능은 서로 연관이 있어 한가지 기능의 향상은 다른 세 기능의 향상을 촉진하며, 한 기능은 다른 기능으로 전이된다(Asher, 1972). 최근의 외국어학습 및 국어교육에서 쓰기기능 지도의 방향은 의사소통의 한 방식으로서의 쓰기지도이며 초보적인 베끼기 단계 등단순한 기계적 쓰기활동이 아니라 의미 있는 학습이 이루어지도록 하고 있다.이를 위해 쓰기지도는 문장단위가 아닌 하나의 글 중심의 수행이 요구되며 그글 속에서 여러 문법적, 수사학적 요소들이 제시되어져야 한다.

쓰기교육이라는 것은 쓰기지식을 체계적으로 경험시키는 것으로 볼 수 있다. 쓰기능력은 주어진 쓰기과제를 해결하기 위해 여러 가지 변인을 조정하고 통제함으로써 보다 적절한 글을 만들어 낼 수 있는 문제해결 능력이라 볼 수 있다(조은수, 1997). 이와 같은 문제를 해결하도록 하기 위해서는 주어진 과제 등의현재 당면한 상황과 자신이 소유한 쓰기지식을 확인할 수 있어야 한다. 쓰기지식을 이해하는 추상적인 수준은 실천적 활동을 통해 완성되는데, 이때 이해라는 측면이 내용(지식)을 형성하고 있는 측면이라면 활동(지식의 적용)은 그 지식을 적용한 결과이거나 지식을 습득하기 위한 방법이라고 볼 수 있다. 쓰기지식은 학문적 수준에서부터 실제로 교수·학습 상황에서 학습하는 지식에 이르기까지 다양한 층위의 특성을 가지고 있다(이정숙, 2004).

글을 쓰는 자가 쓰고자 하는 글과 관련된 지식을 많이 가지고 있는가 없는 가는 내용의 생성에 많은 영향을 미치며 쓰기능력은 쓰기와 관련된 다양한 지식을 포함하고 있다.

쓰기와 관련된 지식의 정의와 유형에 대한 논의는 학자들마다 다양하다. Gagne(1977)는 지적기능, 인지적 전략, 언어정보, 운동기능, 태도로, Alexander 등(1991)은 사회문화적 지식, 개념적 지식, 메타인지 지식으로 설명하였고 노명 완 등(1991)은 언어에 대한 지식, 주변세계에 대한 지식, 독자에 대한 지식으로, Ryle(1949)는 명제적 지식, 절차적 지식으로 크게 분류하였고 Broudy(1977)는 Ryle의 두 가지 지식 유형에서 한 걸음 더 나아가 명제적 지식과 절차적 지식

이 두 가지와 함께 사용할 수 있도록 하는 지식이 필요하다고 하면서 그것을 바로 내면화된 지식 즉, 암묵적 지식으로 설명하였다.

이와 같이 여러 가지 쓰기지식의 유형과 우리나라의 제 7차 교육과정에서 제시된 명제적 지식, 방법적 지식, 태도의 범주로 분류한 것을 고려하여 본 연구에서는 쓰기지식을 명제적 지식(propositional knowledge), 절차적 지식(strategic knowledge), 암묵적 지식(tacit knowledge)으로 분류하여 살펴보았다.

쓰기는 학업과 성공적인 직업 활동에 중요한 필요조건이지만 언어장애아동이나 학습장애아동들에게는 작문할 기회가 거의 주어지지 않으며 수업의 대부분이 읽기에 치중되어 있기 때문에 일반적으로 쓰기가 읽기보다 심하게 지체된경우가 많다. 또한 쓰기를 할 때 읽기능력이 함께 향상되는 높은 상호관계성에도 불구하고 작문을 하는 데 들이는 시간이 아주 적은 것이 현실이다.

즉, 언어장애아동의 치료, 교육, 연구에 있어 대부분의 연구가 말하기와 듣기 등 구어활동에 대한 것이었으며 최근에 와서 언어장애아동의 문어활동에 대한 관심이 일어나기 시작되었으나 그것 또한 읽기 영역 위주로 편중되어있는 실정이다. 말하기・듣기・쓰기・읽기가 모두 언어활동이며 또한 학령전기 언어장애아동의 대부분이 학령기에 이르러 구어활동 뿐만이 아니라 문어활동에도 어려움을 보이고 있는 현실 속에서 언어장애아동들의 문어영역에 대한 확대된 연구가 더욱 필요한 실정이다. 구어능력에 어려움이 있는 언어장애를 가진 아동들가운데 약 60%정도가 읽기장애를 가지며 언어장애아동들은 문어발달의 문제역시 발생할 수 있다(Lewis, O'Donnell, Freebairn & Taylor, 1998; Wiig, Zureich, & Chan, 2000).

학령기아동의 언어장애 요인에는 정신지체, 주의집중 등의 정보처리장애, 청력손실, 정서장애 등 많은 요인이 있다. 이와 같이 다양한 언어장애의 원인은 언어발달에 있어서는 동일한 영향을 미칠 수 있다. 즉, 이런 아동들은 그들의부모와 교사들의 말에 주의를 기울이지 못하고 복잡한 언어적 정보들을 처리하는 데 어려움이 있고 이미 알고 있는 지식에 새로운 정보를 잘 연결시키지 못하며 쉽게 활용할 수 있는 방법으로 새로운 정보를 저장하지 못한다(Gillam,

Marquardt & Martin, 2000).

이러한 어려움에도 불구하고 학교생활에서는 쓰기와 관련된 많은 과제가 부여되며 최근에는 교육과정에서 작문에 대한 중요성으로 인해 초등학교 시기부터 글쓰기 지도를 강조하는 실정이다. 학령기 언어장애 아동들의 위와 같은 문제들은 학교 교육과정에 따른 교과학습 기회를 상실하게 하는 원인으로 작용한다.

단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동은 대부분 일반학교 일반학급에 입급 되어 특수교육 지원을 받지 않는 사각지대에 놓여있다. 이런 아동들은 발달이 단지 조금 느리다는 정도의 평가를 받으며 일반 아동과 더불어 그들과 똑같은 교육적 중재를 받고 있는 실정이다. 그러나 이들은 일반 아동과는 다르게 분명히 존재하는 위험군으로서 특별한 도움이 필요하다. 단순언어장애아동은 학령기 아동의 약 7~8%에서 나타나며(Hegde & Maul, 2006), 미국의경우 일반학교 교사에 의해 위험군으로 의뢰된 학생 중 48%가 경계선지능이었다고 보고(MacMillan, Gresham, Bocian & Lambros, 1998)되듯, 이들은 학령기아동의 많은 비율을 차지하고 있는 위험군 아동들이라 할 수 있다.

물론 단순언어장애 아동과는 달리 경계선지능 언어발달장애 아동은 정신지체로 인한 언어장애와 논란이 제기되어질 수 있으나 경계선지능에 대해 DSM-IV에서는 지능검사 결과 평균을 중심으로 표준편차 -1과 -2사이(IQ 70~84)에 속하는 범주로 분류하며 이들을 경계선 지능(Boderline Intellectual Functioning: BIF)이라고 명명하고 있다(Sadock & Sadock, 2007). 경계선지능 아동을 학습장애로 분류하려는 주장에 대해 Mardis와 그의 동료들(2000)은 경계선지능과학습장애는 같은 부류의 장애가 아니라는 것을 주장하고 있으며 경계선지능과정신지체를 분명히 구별을 하고 있다. 또한 정희정(2006)은 경계선지능 아동에대한 특성 연구에서 경계선지능 아동들에 대한 특별한 교육적 조치를 요구하는바를 제시하고 있다.

이제까지 언어장애에 대한 대부분의 연구가 단순언어장애를 중심으로 이루어져 왔으나 최근 들어 경계선지능 아동의 구어에 대해서도 차츰 연구되어지고 있다. 그와 관련된 연구들을 살펴보면, 경계선지능 언어발달장애아동과 단순언

어장애 아동이 비슷한 언어수행을 보인다는 결과(김수영·배소영, 2002; 황민아, 2003)들이 있긴 하나 언어 연구 외에 기타 연구에서는 경계선 지능 아동은일반아동과는 수행능력이 분명히 다르다는 점에 의해 별도로 경계선지능군을제시해 놓고 여러 중재방안을 모색하는 바, 언어장애 연구에서도 경계선지능아동의 언어중재를 위해 이들의 보편적인 언어특성에 대한 연구가 더욱 요구된다.

또한 비록 단순언어장애 아동과 수행이 비슷하다는 결과를 보여주는 연구들이 있기는 하나 경계선지능 아동의 언어발달에 대한 연구에 대해 단순언어장애 아동과 비교하여 언어적 특성을 살펴볼 것을 제언하고 있으며 또한 문어에 대한 연구는 아직 이루어지지 않았으므로 단순언어장애 아동과 더불어 경계선지능 언어발달장애 아동의 문어능력에 대해서도 살펴보는 것은 경계선지능 언어발달장애 아동의 중재뿐 만이 아니라 단순언어장애 아동의 중재와 문어 특성에 대해 더욱 자세히 살펴볼 수 있는 기회가 될 것이다.

지금까지의 학령기 언어장애 아동과 관련된 선행연구들(양수진, 2000; 강정숙, 2003; 윤혜련, 2005; 김유정·배소영, 2004)은 대부분 말하기 등의 구어에 관한 것들이다. 그러나 학령기 아동들은 구어뿐만이 아니라 문어로 의사소통을 하는 기회가 많고, 쓰기가 읽기와 더불어 학습과 밀접한 관계를 가지며 언어발달을 유지하고 증진함에 있어 쓰기가 구어 못지않게 많은 역할을 담당한다. 그러므로 아동의 언어 산출에 대한 지도와 평가는 구어뿐만이 아니라 문어에 대해서도 이루어져야 할 것이다.

본 연구에서는 텍스트 형식으로서의 작문활동을 통해 아동들의 쓰기능력을 알아보고자 하였다. 작문은 통제작문, 유도작문, 자유작문이 있는데 각 쓰기 유 형은 목적에 따라 그 쓰임새가 다르다.

통제작문은 빈칸 채워 넣기, 어휘나 어구 선택하기, 문장 배열하기 등의 말하기를 강화하기 위한 보조적인 역할로 사용되며 통제작문에 비해 자유작문은 스스로 글의 내용을 결정하여 표현하는 것으로 좀 더 의사소통적 글쓰기 성격이 강하다고는 하나 어느 정도의 글쓰기 능력이 없는 아동들의 경우에는 오히려자신의 언어로 글쓰기를 구성하여 전개해 나가는데 어려움이 있다(박혜진,

2006). 그러므로 본 연구에서는 학습자 스스로 어휘와 구문을 선택하고 유도하는 방향으로 글쓰기가 이루어지도록 유도하는 유도작문을 사용하였다.

본 연구에서 사용한 그림보고 이야기 쓰기 과제는 유도작문의 한 형태이며 이야기 듣고 다시 쓰기 과제는 구어연구에서 사용되는 이야기 듣고 다시 말하기의 과제를 응용한 형태의 쓰기과제이다. 이 두 가지 쓰기과제를 통해 단순언 어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동들의 쓰기지식을 일반아동과 더불어 알아보고자 하였으며 또한 언어능력과 지능은 쓰기와 관련이 있는지, 여러가지 쓰기지식 유형 중 무엇이 쓰기평가 결과와 가장 높은 관련이 있는지도 알아보고자 하였다.

이에 본 연구에서는 학령기 언어장애 아동 중 인지적, 정서적 그리고 신경학적인 결함 없이 언어적인 문제만을 나타내는 단순언어장애(Specific Language Impairment: SLI)아동 및 이들과 구어수행 능력이 비슷하다고 보고되고 있는 경계선지능 언어발달장애 아동을 주 대상으로 하여 일반아동과 함께 그들의 쓰기지식에 대한 특성을 비교하여 살펴보았다. 이와 같은 특성에 대한 기초연구는 중재를 위한 프로그램 개발 등을 위해 반드시 필요하며 향후 이러한 아동들을 위한 언어치료 프로그램 개발에 많은 기여를 할 것으로 사료된다.

2. 연구의 문제

본 연구의 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 및 일반 아동의 명 제적 쓰기 지식의 특성은 어떤 차이가 있는가?

- 1) 세 집단 간의 명제적 지식 중 내용 지식은 어떤 차이가 있는가?
- 2) 세 집단 간의 명제적 지식 중 언어 지식은 어떤 차이가 있는가?
- 3) 세 집단 간의 명제적 지식 중 텍스트맥락 지식은 어떤 차이가 있는가?

둘째, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 및 일반 아동의 절 차적 쓰기 지식의 특성은 어떤 차이가 있는가?

셋째, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 및 일반 아동의 암 묵적 쓰기 지식의 특성은 어떤 차이가 있는가?

넷째, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 및 일반 아동의 언어능력과 지능은 쓰기 평가 총점과 어떤 상관관계를 보이는가 ?

다섯째, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 및 일반 아동의 쓰기평가 총점과 쓰기 지식 유형별 상관관계는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 쓰기

쓰기는 철자쓰기와 작문을 포함한 포괄적인 개념으로 문자언어에 의한 의사소통행위라고 볼 수 있으며 본 연구에서는 철자쓰기와 작문을 포함한 포괄적인 개념을 말한다.

2) 쓰기지식

명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식에 대한 정의는 다음과 같다.

• 명제적 지식

본 연구에서 명제적 지식은 하위영역으로 내용 지식, 언어 지식, 텍스트맥락

지식으로 구성하였다. 내용 지식은 주제의 명확성, 도입부분의 내용, 내용의 다양한 전개, 일관성, 창의성, 과제연관성, 효과적인 전달과 관련된 지식, 언어 지식은 철자나 시제, 어순 등과 관련된 지식은 언어 지식을 텍스트맥락 지식은 연결어와 적절한 글 구조와 관련된 지식을 말한다.

• 절차적 지식

본 연구에서의 절차적 지식은 효과적인 도입부제시, 결말제시, 알맞은 길이, 문장의 논리적 구성과 관련된 쓰기전략 지식을 말한다.

• 암묵적 지식

본 연구에서의 암묵적 지식은 동기, 흥미, 습관, 자세, 태도, 가치로 구성되는 쓰기에 대한 태도와 관련된 지식을 말한다.

3) 단순언어장애 아동

단순언어장애 아동은 정신지체나 자폐증, 뇌성마비, 청각장애 등과 같이 아동기에 관찰되는 발달장애로 인해 언어이해나 표현에 문제를 보이는 아동들을 제외한 언어장애아동으로 동작성 지능 검사에서 지능지수가 85이상이며, 언어능력이 표준화된 언어검사에서 최소한 -1.25 표준편차 이하에 속하는 아동이다.

4) 경계선지능 언어발달장애 아동

경계선지능 언어발달장애 아동은 정신지체나 자폐증, 뇌성마비, 청각장애 등과 같이 아동기에 관찰되는 발달장애로 인해 언어이해나 표현에 문제를 보이는 아동 들을 제외한 언어장애 아동으로 동작성 지능 검사에서 지능지수가 70~85의 경계 선지능이며, 언어능력이 표준화된 언어검사에서 최소한 -1.25 표준편차 이하에 속하는 아동이다.

5) 일반 아동

일반 아동은 시각, 청각 등의 감각적 결함과 신경학적 문제로 인한 약물복용 등의 경험이 없는 아동으로 지능검사 결과 언어성 지능과 동작성 지능이 85이상이면서 언어능력이 표준화된 검사결과 -1 표준편차 이상에 속하는 아동이다.

II. 이론적 배경

1. 학령기 아동의 언어 발달 특성

1) 구어 발달의 특성

비록 유아기에 폭발적인 언어발달이 이루어졌다고 할지라도 학령기 아동들은 학령전기 아동들에 비해 더 많은 단어를 사용하고 더 길고 복잡한 말을 할 뿐 아니라 이전에는 불가능했던 방식으로 생각하고 언어를 조작하기 시작한다(송 길연 외, 2001).

학령기의 언어발달은 이미 존재하는 통사형식의 확장과 새로운 형식의 습득이 동시에 이루어지는 것으로 명사구와 동사구를 정교화하여 문장내부의 확장을 계속하며 접속과 내포기능이 확장되며 수동문 형식이 발달한다(Robert & Owens, 2001). 학령기 아동의 언어발달에서 문장론의 발달을 보면, 5~8세경에는 대명사 사용의 혼란이 사라지고 7~9세가 되면 수동태 문장이나 '만일 ~라면'과 같은 조건문을 이해하고 생성(Boloh & Champaud, 1993)하는 등 보다 복잡한 문법을 이해하고 사용하는 문장정련기라고 볼 수 있다. 그러나 이런 문장의 정교화 과정은 매우 점진적이며 청소년기를 거쳐 성인후기까지 지속된다(Clark & Clark, 1977; Eisele & Lust, 1996).

또한 아동의 의미론과 의미적 관계에 대한 지식의 발달에 있어서 아동의 지식은 학령기에 걸쳐 계속 발전하는데 특히 어휘발달에 있어 6세 유아가 거의 1만 단어를 이해하고 하루에 거의 20개 정도씩의 비율로 수용어휘를 계속 확장하고 이후 10세가 되면 거의 4만 단어를 이해한다. 이 과정에서 단어를 만드는형태소들의 의미에 대한 지식인 형태론적인 지식을 습득하여 '산패한', '기성복', '절망'과 같은 친숙하지 않은 단어들의 구조를 분석하고 그것들이 의미하는 것을 신속하게 알아챌 수 있게 한다(Anglin, 1993). 형태소는 학령기 동안 계속

첨가되며 많은 단어들이 맥락 속에서 더해지고 때로는 읽기를 하면서 덧붙여지는데 특히 4학년 이후에 증가한다. 어휘지식은 일반적인 언어능력과 상관이 높아서 저장된 단어지식과 담화의 이해사이에는 일정한 관련이 있는데 학령기를 거치면서 아동은 맥락에서 단어의미를 연역해내는데 더 능숙해지며 5세 아동들이 단어를 문장의미의 면에서 좁게 정의하는 반면, 11세 아동들은 정의를 내리기 위해 추상화를 하고 통합하려 한다(Robert & Owens, 2001).

이와 같은 의미적 발달과 더불어 학령기 아동들은 의미통합에 보다 능숙해져실제로 들은 것 보다 더 많은 것을 이해할 수 있는 언어적 추론을 끌어낼 수 있는데 학령기 아동들이 언어적 추론을 할 때 주어진 정보를 넘어설 수 있는이유 중의 하나는 상위언어에 대한 인식이 매우 빠르게 발달하기 때문이며(Bialystok, 1986; Ferreira & Morrison, 1994), 언어에 대해 추상적으로 생각할수 있는 이러한 능력은 읽기와 쓰기기술에 반영이 된다. 아울러 교실 수업에서의 구어요구를 제외하고라도 구어는 학업에서의 성공에 결정적인 역할을 하며이것은 문어를 획득하는데 기초가 된다.

학령기 아동의 언어는 유아기의 언어발달과 더불어 계속적인 발달이 이루어지며 특히 언어의 의미론적인 측면에서는 이러한 발달이 성인기까지 지속된다. 구어를 통한 의사소통이 주를 이루던 학령전기의 아동들이 학령기에 접어들면서 학교교육을 통해 본격적으로 문어라는 언어의 새로운 양식을 습득하게 되며탐구와 학습의 새로운 길을 통해 문자 사회에서의 기본기술을 제공받게 된다.

2) 문어 발달의 특성

아동이 일단 구어에 대한 지식이 갖추어지게 되면, 대부분은 비교적 자연스럽게 문어로의 새로운 양식을 받아들이게 된다. 구어와 문어사이의 언어관계에 대한 새로운 언어지식이 발생하고 이로 인해 언어를 다른 형식, 다른 양식으로이해하게 되는 것이다.

7, 8세경에 아동들은 제대로 읽기 위해서 필요한 자소론(소리-상징), 단어지

식 등을 습득한다. 즉, 약 7세 정도 되면, 아동들은 자기가 말을 할 때 사용하는 것과 비슷한 양의 비율로 말에서 쓰이는 구조를 사용하여 독립적으로 글을 쓸 줄 알게 되며, 이후에 아동은 자신의 문법적인 특성을 가지고 글을 쓰기 시작한다(Kroll, 1981).

위기의 발달에서 3, 4학년 경에는 모르는 단어를 정학법 형태와 맥락적 지식을 사용하여 분석할 수 있으며 4학년~8학년 경에는 해독기술에서 이해를 강조하는 분수령이 된다. 따라서 훑어 읽기 속도가 계속 증가하게 되는데, 7, 8세경에서 성인기까지 읽기는 점점 더 자동화 되며 음운론-정학법과 의미론, 부호화에 모두 직접 접근한다. 이에 반해 쓰기는 좀 더 공식적이고 좀 더 복잡하다. 그러나 12, 13세경이면 쓰기에 사용하는 통사론이 말의 통사론보다 오히려 나아지는데(Gillam & Johnston, 1992), 즉 명사 뒤의 수식어는 8세경에 증가하고 내포절은 10세경에 자주 사용되어진다.

일반적으로 9세에서 10세 정도에는 쓰기가 말의 여러 자질에서 벗어나고 이 때쯤이면 쓰기는 말보다 더 성숙되어 언어수행이 언어지식에 좀 더 가까워지며 3, 4학년 즈음에 글쓰기는 자기중심적 초점에서 읽는 이의 반응에 더 관심을 갖게 되는 방식으로 변화되어, 글 쓰는 이는 자기작품을 다시 쓰고 교정한다 (Bartlett, 1982).

그리고 대화하기와 말하기는 분화되고 아동은 더 잘 읽고 잘 쓸 수 있게 되어 아동들이 쓰는 문장은 점차 말하기 문장보다 더 길고 복잡해져 간다. 또한이 과정은 글 쓰는 이가 지닌 통사지식에 영향을 받으며 점점 복합절과 구와문장형식의 다양성이 증가하게 되는데 초등학령기가 끝날 무렵에는 글쓰기에서의 복잡성은 말하는 언어를 추월하게 된다(Gillam & Johnston, 1992; Gundloch, 1981).

이처럼 초등학령기를 지내면서 점점 쓰기가 말하기보다 성숙되어가기는 하나 Yamada(1992)는 대부분 아동기와 청소년기에 쓰기능력은 읽기이해에 뒤쳐진다고 하듯 문어발달에서 읽기이해가 쓰기보다 먼저 발달된다고 할 수 있고 읽기이해가 잘 발달 될수록 쓰기능력이 더욱 발달됨을 알 수 있다.

쓰기능력의 발달은 한정되어 있기 보다는 계속적으로 발달하는 능력인데 성

숙한 글쓰기에 필요한 인지적 처리와 실행기능의 발달은 대부분 초기성인기가 되어야 가능해지며(Berninger, 2000; Ylvisaker & DeBonis, 2000), 청소년기까지는 글을 쓸 때 글쓰기를 계획하고 교정하는 작업에 있어 성인의 지도가 지속적으로 필요하다(Robert & Owens, 2001).

3) 구어 발달과 문어 발달의 관계

문어는 구어와 여러 측면에서 차이가 있다. 그 중 하나는 문맥의 정도인데 구어는 일반적으로 매우 문맥적이다. 구어에서는 안면표정, 제스처, 억양단서와 같은 많은 정보들이 직접적으로 나타나는 반면에 문어는 매우 비문맥적이며 사실상 이해에 필요한 모든 정보들이 언어적 신호 그 자체 안에 나타나고 외부에서 얻는 것은 매우 적다(Westby, 1991).

문어의 기초가 된 구어의 기술을 알아보고 구어와 문어가 서로 어떠한 부분이 다른지를 알아보는 것은 구어의 결함이 어떻게 문어 획득에 영향을 주었는지도 알 수 있게 된다.

문어는 구어에 비해 통사적, 어휘적으로 형식에 구애를 받으므로 더 복잡한 구문과 어휘가 많이 사용되는데, 예를 들어 영어의 문어에서는 관계대명사절과 같은 종속절이나 긴 명사구나 부사구가 많이 쓰이며 종결되지 않거나 비문법적인 문장들도 구어체에 비해 훨씬 적다. 왜냐하면 글은 비교적 충분한 시간을 가지고 작성되므로 계획적이고 형식을 중요시하기 때문이다. 또한 문어체는 문장 당 어휘수가 더 많고 어휘밀집도도 더 높다. 의미전달을 위해 구어는 일반적으로 화자와 청자가 말을 주고받는 대화양식이며 억양, 강세와 같은 운율적수단과 얼굴표정, 몸짓과 같은 준 언어학적 수단이 사용되지만, 문어체에서는 이것들 대신 구두점 등이 사용되는 독백체이다. 또한 글은 흔히 맥락화 되지않고 독자가 예상되지 않는 경우도 많은데 이는 글을 읽을 독자와 필자가 동일한 시간과 공간에 있지 않기 때문이다. 구어는 발화와 함께 사라지지만 문어는 글로 영구적으로 남는다. 또한 발화에 비해 글은 훨씬 더 긴 시간을 가지고 작성될 수 있으며, 아울러 구어체에 비해 반복적 표현이나 잉여정보가 적어서 내

용이 압축적으로 전달된다(김영숙·최연희·차경애·남지영·문영인·김신혜· 김성연, 2004).

문어의 이러한 특징들 때문에 쓰기는 심리적, 언어적, 인지적 측면에서 학습하기가 어려운 언어기능이다(Byrne, 1988). 앞서 언급한 문어의 특징 중에서 글을 쓰는 사람은 시간적·공간적으로 독자와 떨어져서 글로만 의사소통을 한다는점은 필자에게 많은 심리적 부담을 준다. 구어는 대부분 즉석 의사소통이므로비문법적인 발화나 표현이 반복되기도 하면서 자연스럽게 대화자간의 상호작용이 이루어지지만, 문어에 있어서는 독자가 글의 의미를 제대로 파악하는가는필자자신에게 달려있다. 따라서 그 만큼 언어적 부담을 더 느끼게 된다. 또한구어는 무의식적으로 자연스럽게 습득되어 사용되지만, 문어는 학습을 필요로한다. 즉 문어는 학습자의 인지적 능력이 요구되는데, 이는 글의 내용구상에서도 필요한 부분이다.

여러 측면에서의 많은 노력이 요구되는 쓰기를 학습하기 위해서는 먼저 문어에 대한 이해가 필요하다. 그러나 이는 학습자 자신들이 문어의 특징을 의식적으로 학습해야 한다는 것을 의미하는 것은 아니며, 다만 쓰기를 지도하는 교사가 쓰기학습에 필요한 사항을 결정하기 위해 이에 대한 올바른 이해를 가지고 있어야 한다(Hammond, 1987; Nunan, 1991)는 것이다. 즉, 학습자들이 문어체 글을 쓸 수 있도록 도와주는데 적절한 활동들과 수업절차를 결정하기 위해 문자 언어에 대한 이해를 수반하여야 한다.

문어발달에 대한 첫 출현을 "문해출현"이라고 한다(Justic & Kaderavek, 2004; Sulzby & Teale, 1991; Van Kleeck, 1990; Whitehurst & Lonigan, 2003). 문해의 출현은 본래 어른들이 읽어주는 책을 아동이 듣는 '문어의 사회화(literacy socialization)'경험으로부터 발달된다(Snow & Dickinson, 1991). 이러한 상호작용에서 아동은 책에 대해서 배우게 되고 그들의 특별한 언어양식을 배우게 된다. Justic과 Kaderavek(2004)는 문해출현의 4가지 측면으로 음운적인식(phonological awareness), 인쇄물개념(print concept), 철자지식(alphabet knowledge), 문어(literate language)을 제시하였는데, 이것들은 읽기와 쓰기발달에 결정적이다고 하였다. 음운적 인식은 단어를 음소, 형태소, 음절 등 작은

단위로 나눌 수 있는 것이며 인쇄물 개념은 생각을 표현하고 단어를 구성하는 문자와 인쇄를 이해하고 단어나 문자와 같은 언어의 단위에 대해 이야기 하는 능력, 왼쪽에서 오른쪽으로 책의 구조가 이루어져 있음을 이해하는 것이며 철자지식은 문자의 이름과 소리를 알고, 소리의 표준 문자를 이해하며 개별적인 문자의 소리를 부호화하면서 읽을 수 있는 단어를 이해하는 것이다. 그리고 문어는 비문맥적 언어를 이해하는 능력, 이야기양식에 있어 사용하는 대화적 언어에 친숙하기, 전형적으로 인쇄에 사용되는 언어의 더욱 더 형식적인 기록으로의 접근을 말한다.

만일 읽기가 구어에 기초한 기술이라면, 이는 구어로부터 정확한 의미를 사용하는 과정과 똑같이 읽기표지의 사용을 통해 의미를 이해하는 것을 나타낸다. 즉, 문어텍스트를 이해하기 위한 2차적인 기초는 말을 이해하는데 요구되는 언어의 사용, 형태, 내용에 대한 지식이다(Paul, 2007).

오랫동안 읽기는 주로 시각-개념 기술로 생각되어왔다. 그러나 Kavanaugh와 Mattingly(1972)가 "귀와 눈에 의한 언어"를 발간한 이후로 읽기 연구자들은 읽기과정의 심리언어학적인 측면이 중요함이 확인되었고 이때부터 읽기처리를 연구하는 대부분의 연구자들은 시각은 단지 언어처리 시스템으로의 관문으로 사용하는 언어에 기초한 기술로 여기며 읽기・쓰기에 대해 다시 고려하였다 (Catts & Kamhi, 2005; Snowling & Stackhouse, 1996; Vellutino, 1979; Wallach, 2004; Watson, 2003). 그리하여 이러한 관점의 이동은 문어의 증진과 발달에 대해 이해하는데 많은 공헌을 했다.

Catts와 Kamhi(2005) 그리고 Scarborough(2003)는 읽기에 대한 이해과정을 이해하는 것은 비록 이해하는 것에 있어 필요한 인지적인 과정이 다양하고 복잡함에도 불구하고, 본질적으로 구어의 과정을 이해하는 것과 다르지 않다고하였다. 이는 구어를 이해하는 과정에서의 제한된 기술을 가진 아동은 문어를이해하는데 있어서도 같은 문제를 가질 수 있다는 것이다. 즉, 만일 기본적인구두어휘가 매우 빈약한 아동이라면 텍스트 안에 있는 단어의 많은 부분을 인식하거나 연합할 수 없으며 설령 그들이 그 의미를 이해할 수는 있을지라도 텍스트에 대한 이해는 제한된다. 또한 아동이 여전히 복잡한 문장을 이해하는데

있어 비언어적 이해전략에 의존한다면, 그들은 구어든 문어형식이든지 간에 그러한 문장을 이해하기 어려울 것이다. 그리고 아동이 이야기문법구조의 빈약한이해를 가지고 있다면, 이야기를 이해하는 것이 구어이야기든, 문어이야기든 관계없이 어려울 것이다.

Nation 등(2004)은 단순언어장애로 입증되진 않았으나 낮은 언어능력을 가진 아동들에 대해서 연구한 결과 그들이 비록 음운인식 기술은 이미 획득되어 있을지라도 빈약한 읽기이해를 보여주었다고 하는데 이는 두 가지 점을 생각해볼수 있게 한다. 하나는 완전하게 잘 발달된 구문, 의미, 화용적 구어기술은 문어텍스트를 이해하는데 있어 필요하다는 것이고 또 다른 하나는 아동의 구어형식에 있어 이해기술을 평가하고, 구어의 의미적, 구문적, 화용적 구조에 있어 이해의 결함을 위한 중재를 제공하는 것은 구어와 문어 둘 다의 이해를 위해서중요하다는 점이다.

이처럼 구어와 문어는 언어활동이라는 공통된 차이점과 표현양식에 있어서 여러 차이점을 함께 동반하고 있고 이에 대해 많은 연구가 이루어지고 있는데 최근 우리나라에서도 문어와 구어에 대한 비교연구(서상규, 2007; 서은아·남길임·서상규, 2004; 전영옥·남길임, 2005)가 활발해지고 있다.

서상규(2007)는 말뭉치에 나타난 구어와 문어의 비교연구에서 연결어미'~면'은 구어에서 '~고/~구' 다음으로 많이 쓰이는 연결어미로서 동일 범주내의 사용비율이 10%를 넘는 반면 문어에서 '~면'이 사용된 비율은 3.48%에 머문다고하였고 대표적인 문어체 연결어미인 '~며/~으며'는 실제 구어에서는 거의 나타나지 않는다고 하였다. 문형에 대한 연구에서도 구어와 문어는 큰 차이를 보였는데 서은아 등(2004)의 연구결과 구어의 문형에서는 단문이 32.92%, 복문이 23.78%, 조각문이 43.30%로 나타나지만, 문어의 문형으로는 단문이 30.88%, 복문이 69.12%, 조각문의 형태는 나타나지 않는다. 이러한 이유에 대해 구어는화자나 청자가 공유하는 화용적인 맥락 때문에 문장의 많은 성분이 생략되기도하고, 감탄사나 부사어, 명사구 등과 같은 문장의 한 조각만으로도 문장을 이루기 때문이라고 설명하고 있다.

또한 전영옥과 남길임(2005)에서는 구어와 문어의 접속양상을 비교분석하였

는데 그 결과 접속부사는 구어에서 많이 실현되고, 접속어미는 문어에서 많이 실현되었다. 구어에서는 접속부사 또, 그런데 순으로 문어에서는 그러나, 또 순으로 나타났고 접속어미는 구어에서는 ~고, ~어, 문어에서는 ~어, ~고 순으로 출현하였다.

이와 같이 의사소통의 대표적인 수단인 언어로서의 구어와 문어는 서로 유사한 점과 상이한 점이 있고 이에 대해 여러 의견이 분분하긴 하나 두 가지가 서로 전혀 영향을 미치지 않는 독립적인 관계라고는 볼 수 없다. 이 둘의 관계에 대해서는 각각 다른 모형들이 제안되어 질수 있겠고 더욱 집중적인 연구가 필요하다.

2. 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 특성

대부분의 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동들은 일반교실에 입급 되어 있으며 이들은 비언어성지능에 있어 정상범위 또는 경계선범위의지능을 가지고 있으나, 이들의 언어성지능 점수는 비언어성지능 점수보다 더낮다. 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동의 언어기술은 비록느리게 습득되긴 하나 언어획득 패턴에 있어서는 매우 비정상이거나 이탈되어 있지는 않고 대체로 일반 아동들과 비교해서 낮은 언어기술 또는 낮은 수준을나타낸다.

언어장애 아동에 대한 연구에서 지능지수에 대한 논의를 살펴보면 이는 주로 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달지체 아동에 대한 것이다(임종아, 2005).

본 연구의 대상인 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 특성에 대해 살펴보면 다음과 같다.

1) 단순언어장애 아동의 특성

단순언어장애란 정신지체나 자폐증, 뇌성마비, 청각장애 등과 같이 아동기에 관찰되는 발달장애로 인해 언어이해나 표현에 문제를 보이는 아동들을 제외한 언어장애아동으로 Leonard(1998)는 언어능력이 표준화된 언어검사에서 그 결과가 최소한 -1.25표준편차 이하에 속하여야 하며, 비언어성 지능검사로 측정한 지능지수가 85이상이어야 한다고 제시하였으며, 청력에 이상이 없어야 하고, 간질이나 신경학적 문제로 약물을 복용한 경험이 없어야 하며, 말 산출과 관련된 구강구조나기능에 이상이 없어야 하며, 사회적 상호작용 능력에 심각한 이상이나 장애가 없어야 한다고 하였다.

단순언어장애는 현재 일반적으로 받아들여지는 진단적 범주인데 이는 언어장애와 관련된 어떤 결함에 대한 원인을 명백하게 설명하지 못할 때 진단을 하게된다.

그런데 단순언어장애의 진단 기준에서 지능지수 85이상의 제한에 대해 비판적인 연구들이 있다. Leonard(1998)는 비언어성 지능지수가 70~84인 아동들의수행이 85이상인 단순언어장애 아동들과 비슷한 결과를 보인 연구를 인용하면서 비언어성 지능의 한계 및 비언어성 지능지수 85의 제한에 대한 문제점을 지적하기도 하였다. 또한 Plante(1998)는 단순언어장애에 대한 Stark와 Tallal(1981)의 동작성 지능지수에 대한 기준을 재고하고 동작성 지능지수에 대한 기준을 70이상으로 할 것을 제안하였는데, 이러한 점은 정신지체를 배제하는 원칙적인 개념을 따르는 것으로 지능의 범위가 늘어남으로서 단순언어장애의 특성 안에서 지능의 역할을 좀 더 살필 수 있을 것이다. Kiernan과 Snow(1999)의 단순언어장애 아동의 동작성 지능지수의 기준을 75이상으로 한연구에서도 75~84의 아동들의 수행이 85이상인 아동들의 수행과 비교하여 유의미한 차이가 나타나지 않았는데 이처럼 단순언어장애 아동과 경계선지능 아동들 간에 수행능력이 비슷하다는 점 때문에 단순언어장애 아동의 동작성 지능지수의 기준을 70~75이상으로 해야 한다는 주장이 제시되기도 한다.

그러나 Leonard(1998)는 비록 여러 연구들에서 단순언어장애 아동의 언어능력과 경계선지능 아동들과의 언어능력이 비슷하다는 결과가 제시되고 있기는

하나 단순언어장애 아동의 지능을 70~75이상으로 낮추어 이들을 포함시킬 경우 낮은 능력을 가진 경계선지능 아동들의 실패와 위험이 감추어질 위험이 있으며 지능의 범위를 늘릴 경우 단순언어장애 아동이 너무 이질적인 집단이 될수 있으므로 동작성 지능을 85로 제한함을 주장하였다.

이처럼 연구자들은 단순언어장애에 관한 진단기준에 대해 문제제기를 계속하고 있으며, 일반적으로 현재의 진단이 받아들여지는 것에도 불구하고, 단순언어장애가 명백한 진단 범주인가 아닌가에 대해 의심을 가지고 있다. 또한 많은연구자들은 단순언어장애가 대부분 언어에만 국한된 질환이라는 점에 대하여단순언어장애 아동들은 인지적 기술 또는 감각 기능과 관련된 많은 유형의 과제들에서의 결함을 가질 수도 있다고 제시했으며, 어떤 연구자들은 단순언어장애 아동들이 정상적인 언어기술을 가진 아동들에 비하여 정보처리를 함에 있어보다 느리게 처리하는 경향이 있다고 제시하면서 이러한 처리경향은 언어적 과제에만 해당될 수도 있고, 비언어적 과제들에게까지도 확대될 수 있다고 하였다(Hegde & Maul, 2006).

단순언어장애 아동의 느린 정보처리 기술과 관련된 연구 중, Kail(1994)은 일 반화된 느림 가설을 제시하였는데, 단순언어장애의 잠재적인 원인은 반응을 유발할 목적으로 많은 종류의 언어적, 시각적, 공간적 정보가 제시되었을 때 느린 반응의 정도와 관련된다고 말하고 있다. 또한 Miller 등(2001)은 그림의 인지, 그림 이름의 회상, 이름의 산출 등을 포함한 그림 이름대기와 같은 과제를 제시하였는데, 이때 단순언어장애 아동들은 정상적인 언어기술을 가진 아동들에비하여 상대적으로 느리다고 보았으며, 뿐만 아니라 단순언어장애 아동들은 비언어적 정보의 처리에서도 역시 느리다고 하였다.

이와같이 SLI를 가진 아동과 그렇지 않은 아동의 반응시간을 측정한 정보 처리에 대한 대부분의 연구들(Kail, 1994; Miller, Kail, Leonard & Tomblin, 2001; Montgomery & Leonard, 1998; Windsor & Hwang, 1999; Windsor, Milbrath, Carney & Rakowski, 2001)은 일반적으로 단순언어장애 아동들이 일반 아동에 비해 반응시간이 느리다고 보고하였다.

한편, 정보 처리 과정에서 일반화된 느림과는 대조적으로, 어떤 연구자들은

느려지거나 결손 된 처리 과정의 특수한 형태를 가정하였다. 이러한 유명한 가설의 하나가 측두엽 처리 결손이다(Tallal 1999; Tallal, Stark & Mellits 1985). 이 가설은 단순언어장애 아동들이 빠르게 제시되는 자극을 받아들이고 속도를 요구하는 과제를 수행하는데 어려움을 가진다고 제시하며, 느리게 제시되는 과제에는 어려움이 없으나 아동들은 비교적 빠르게 제시되는 자극을 처리하지 못한다는 것이다. 단계적 판별분석 통계 분석에 근거하여, Tallal 등(1985)은 측두엽 처리과정을 측정하는 변인들이 단순언어장애 아동과 그렇지 않은 아동을 정확히 98% 가려낼 수 있다고 주장하였다. 이때 측정하는 요인 6가지 중 다양한음절의 단어 빠른 산출, /ba/와 /da/ 조합의 구분, e와 k 철자의 연속적 배열등과 같은 말(speech)과 관련된 요인이 포함되어있다는 것은 이러한 측두엽 처리과정 변인이 언어적인 능력과 관련이 있음을 알 수 있게 한다.

이처럼 단순언어장애 아동의 느린 정보처리속도와 느리게 제시되는 자극과는 달리 빠르게 제시되는 자극을 처리하는 데에만 제한이 있다는 인지결함에 대한 연구는 언어적인 처리능력과 관련지어 단순언어장애 아동의 언어적인 결함에 대한 원인을 제공해주고 있다.

단순언어장애 아동의 정보처리 등의 결함에 대한 여러 연구가 진행되고 있으나 그 결과가 분분하고 일반아동과 비교하여 차이를 정확하게 결론짓지 못하는 바, 현재까지는 이들의 진단기준을 세우는데 있어 언어적인 특성에 초점을 맞추고 있다.

언어적 특성에 대한 연구에서 Leonard 등(1982)은 같은 연령의 아동들에 비해 단순언어장애 아동들의 언어발달이 지체되어 있긴 하나 대체로 어린 아동과유사하며 낱말산출에서도 비록 지체가 되었으나 이들이 사용하는 낱말유형이나이어린 아동들과 유사하였다고 하였으며 Rice 등(1990)은 단순언어장애 아동이 일반 아동에 비해 새로운 낱말을 학습하는 속도가 느리고 낱말간의 연합을형성하는 능력이 뒤떨어진다고 하였다. 또한 이윤경(2003)은 단순언어장애 아동들은 목표낱말과 관련된 정보를 기억하고 있음에도 불구하고 낱말을 인출하는데 어려움을 보인다고 하였는데 이 점은 단순언어장애 아동들의 어휘특성과 관련해서 가장 많이 보고되는 특성이다.

단순언어장애 아동의 이야기 이해와 산출 특성에 대해 윤혜련(2005)은 단순 언어장애 아동들은 사실적 정보를 기억하여 이해하는 것에는 언어연령일치 아 동과 유사한 능력을 보여주었으나, 이들은 이야기회상 산출 보다 그 이전 단계 에서 갖추어야 할 추론 이해과정에서 더욱 어려움을 보이고 있다고 하였다.

단순언어장애 아동의 이야기회상에 대한 여러 연구(Merritt & Liles, 1987; Stein & Glenn, 1979; Graybeal, 1981; Gillam & Carlile, 1997; Paul & Smith, 1993)에서는 단순언어장애 아동의 이야기 산출량과 회상률에 있어서 일반아동보다 적었으며, 완전한 일화의 수, 이야기 문법 범주별 사용빈도 또한 모두 낮은 수행을 보였다고 하였다. 그러나 패턴에 있어서는 일반아동과 비슷한 발달패턴을 보인다고 하였다.

단순언어장애 아동의 문어연구 중 단순언어장애 아동의 읽기특성에 관한 연구로 김화수(2004)는 단순언어장애 아동을 표현형과 혼합형으로 나누어 읽기재인과 읽기이해능력을 비교하였는데 표현형 단순언어장애 아동은 혼합형 단순언어장애 아동 보다 통계적으로 유의하게 높은 읽기재인 능력과 읽기이해 능력을 보였으며, 표현형 단순언어장애 아동의 읽기재인 점수는 무의미어 반복과 숫자회상에서 매우 높은 상관을 보였다고 하였다.

이와 같이 단순언어장에 아동들의 정보처리, 구어능력, 읽기능력에 대해 살펴 본 바, 이들은 언어의 모든 영역에 초언어적인 지식습득에 대한 어려움이 있다 거나 또는 언어의 특정영역에서만 어려움을 보일수도 있는데 이들에 대한 구어 와 읽기를 중심으로 시작된 문어연구들과 함께 이들의 쓰기특성을 살펴보는 것 은 이들의 언어적 중재를 위한 프로그램을 계획 시 필요한 기초자료가 될 것이 다.

2) 경계선지능 언어발달장애 아동의 특성

경계선지능 아동은 늦되는 아이, 답답한 아이, 둔한 아이, 공부 못하는 아이, 눈치 없는 아이 등으로 취급당해 왔으며, 임상적 관심이 필요함에도 불구하고 오랫동안 연구자들의 관심에서 벗어나 있었다. DSM-IV에서는 이들을 경계선지능(Boderline Intellectual Functioning: BIF) 이라고 명명하며 지능검사 결과 평균을 중심으로 표준편차 -1과 -2사이(IQ 70~84)에 속하는 범주로 분류하고 있으며, 임상적 관심의 초점이 될 수 있는 기타 상태에 포함시키고 있다(미국정신의학회, 1995). 경계선지능 아동은 지능의정상분포를 고려할 때 인구의 12%정도를 차지할 정도로 높은 비율을 가진다(Mardis, Michael & Karen, 2000)고 한다면 이들 집단 내의 다양성에 대해 고려해봐야 한다.

경계선지능 아동을 언어성지능과 동작성지능의 우세요인에 따라 분류(박영숙, 1994)할 수 있는데, 웩슬러 지능검사 결과 언어성지능과 동작성지능 중 어느한 지능이 정상범주(IQ 86이상)에 속하며, 나머지 지능과의 점수의 차이가 10점이상 나는 경우에 정상범주에 속하는 지능을 "지능의 우세요인"이라고 한다. 즉, 경계선 지적기능 아동 중 언어성지능이 정상범주(IQ 86이상)이며, 동작성지능과의 점수 차이가 10점 이상 나는 경우를 '언어성 우세 경계선지적 기능'이라고 하며, 경계선지능 아동 중 동작성지능이 정상범주(IQ 86이상)이며, 언어성지능과의 점수 차이가 10점 이상 나는 경우를 '동작성 우세 경계선지적 기능'이라고 한다. 그리고 언어성지능과 동작성지능이 모두 경계선 지적기능(IQ 70~85)인 경우를 '언어성·동작성 경계선 지능'으로 분류한다(정희정, 2006).

이에 본 연구에서는 경계선지능 언어발달장애 아동에 대한 합의된 진단기준은 없으나 DSM-IV(미국정신의학회, 1995)의 경계선지능 진단기준, 정희정 (2006)의 경계선지적기능의 분류, Leonard(1998)의 단순언어장애 아동의 진단기준 등을 참조하여 본 연구의 대상아동인 경계선지능 언어발달장애 아동에 대해 동작성지능은 경계선 범위이면서 언어능력이 -1.25 표준편차 이하인 아동으로 언어장애를 유발할 특별한 신경학적, 감각적 이상이 없는 아동을 기준으로 하였다.

경계선지능 언어발달장애 아동들은 임상현장에서 단순언어장애 아동이나 학습장애 아동들 보다 더 자주 만날 수 있다. 경계선지능 아동들은 현재 일반학교에 다니고 있으며 특수교육대상에서 제외되는 장애범주로 특수교육대상도 아니고 일반교육과정에서도 실패하는 경계선에 존재하고 있다.

경계선지능 아동에 대한 여러 논란들이 있지만 보다 중요한 문제는 이들은 일반 아동과 정신지체 아동과는 구별되어 분명히 존재하는 위험 군으로서 그들이 보이는 언어 및 학습 문제는 특별한 치료지원 서비스가 필요하다는 점이다(정희정, 2006; 임종아, 2005). 또한 경계선 지능을 가진 일부의 아동들은 그들이 학급에서 학업적으로 따라갈 수 있는 것에 비하여 사회적 관계에서는 고통을 경험할 수 있으며, 이러한 아동들은 특정 영역에서 두각을 나타내더라도 만일 적절하게 치료되지 않는다면 결국 그들의 자존감의 희생을 가져오게 된다(Sadock & Sadock, 2007).

경계선지능 아동들은 대부분 학교에서나 치료현장에서 "아무리 설명해도 못 알아듣는 아이"가 아니라 "여러 번 설명하면 알아듣는 아이", "멍청하진 않은 것 같은데 노력을 하지 않는 아이" 등으로 취급받게 되고 이 아동들에게 적절 한 교수방법을 제공하기 보다는 아동의 노력 탓으로 돌리게 되어 아동들이 그 로 인해 자신감이 결여되고 더 나아가 정서적인 어려움까지 겪게 된다.

이처럼 경계선지능 아동들에게 적절한 교수방법을 제공해야하는 필요성에 당면하게 되었고 그로인해 경계선지능 아동들을 위한 미술치료, 게임치료, 집단놀이치료 등의 치료기법에 대한 연구(권영주, 1998; 김양오, 2001; 정문순, 2004)가소개되어졌고, 경계선지능 아동에 대한 포괄적인 특성연구(정희정, 2006)가 최근에 이루어졌다.

최근 들어 경계선지능 아동들의 언어발달 특성에 대한 연구(김수영, 2002; 박혜성, 2005; 유경·정은희·김락형, 2007; 임종아, 2005; 황민아, 2003)도 이루어졌는데 이들 연구에서 아직 합의된 진단기준은 없으며, 단순언어장애 아동과비슷한 정도의 수행을 하는 것으로 보고되기도 하는 반면, 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동과의 비교연구를 통해 지능을 포함한 인지능력 등의 다양한 변인들과의 관련성을 더 의미 있게 알아보고자 함을 제안하였다.

김수영(2002)의 6세 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달지체 아동 및 일반 아동과의 문법형태소 사용특성에 관한 비교연구에서는 단순언어장애 아동 과 경계선지능 언어발달지체 아동의 문법형태소 사용에 있어서 유의미한 차이 가 발견되지 않았다.

박혜성(2005)은 학령기 경계선지능 아동과 일반 아동의 명료화 수행을 비교한 연구에서 경계선지능 아동집단이 명료화 요구의 빈도 및 형태별 분포에 있어 전반적으로 정상발달 경향을 보이나 빈도 및 형태에 있어서는 생활연령에비해 저조한 수행을 보인다고 하였다.

또한 유경 등(2007)의 연구에서는 경계선지능 아동을 언어성 지능이 양호한 집단과 언어성 지능에 결함이 있는 집단으로 분류 후 경계선지능 아동과 일반 아동간의 언어수행 능력을 표준화 검사를 통해 살펴보았는데 그 결과 언어성지 능이 양호한 경계선지능 아동은 일반아동과 언어수행에 있어서 비슷한 결과를 보여주었고, 언어성지능에 결함이 있는 경계선지능 아동은 언어수행에 있어 낮은 결과를 보여주어 경계선 지능 아동을 진단, 분류함에 있어 전체 지능을 기준으로 하기보다는 동작성지능을 기준으로 분류 후 언어성지능 및 언어적 수행에 대한 평가를 통해 경계선지능 언어발달장애 아동을 진단해야 함을 제시하였다.

임종아(2005)는 경계선지능 언어발달지체 아동과 일반 아동간의 조사사용을 중심으로 한 문법성에 관한 연구에서 일반아동과는 달리 경계선지능 언어발달 지체아동의 문법성 판단 능력과 지능과의 유의미한 상관관계를 보인 점에 대해지적하였고 황민아(2003)는 언어연령이 3~5세인 언어장애 아동의 문법형태소산출에 관한 연구를 하면서 동작성 지능이 70~84인 아동과 85이상인 아동의수행을 비교한 결과, 이들 간에 유의미한 차이가 없어 단순언어장애의 진단기준에서 지능지수에 대한 Plante(1998)의 주장에 대해 언급하기도 하였다.

미국정신의학회의 정신장애 진단과 통계편람 DSM-IV-TR에 의하면 경계선지능은 71~84 범위의 아동과 청소년의 지능에 대한 임상적 관심의 주목이 주어질 때 사용될 수 있는 범주인데, 학업적, 사회적 또는 언어적 영역에서의 장애가 경계선지능과 관계될 때 진단되어 진다(Sadock & Sadock, 2007).

이에 본 연구에서는 언어적 영역에서 장애가 있는 아동인 경계선지능 아동인 경우를 그 대상으로 하여 이들의 언어 능력에 대해 살펴보고자 하였으며 특히 단순언어장애 아동 및 일반 아동과 더불어 쓰기지식이라는 범주 하에 특성을 살펴보았다.

3. 쓰기 지식

구어(spoken language)는 세대 간의 정교한 상호작용을 통해 전수되고 숙달되지만, 문자를 읽고 쓰는 기능은 아동이 자신의 귀로 듣는 언어와 어떤 방식으로든 문자 형태로 제시되어 있는 언어를 연관 지을 수 있을 때 비로소 발달하게 된다.

즉 문해능력은 어떤 일을 해내기 위해 읽기와 쓰기가 사용되는 실제의 생활장면으로부터 발달한다. 비록 일상생활 맥락에서의 문해의 기능은 관점에 따라다양하게 설명될 수 있겠지만 가장 기본적인 것은 다양한 영역에서 인간의 활동을 매개하는 기능을 지닌다는 것이다(Teale & Sulzby, 1986). 이는 인간의동기나 목표 등이 문해의 중요한 기본 요소임을 알 수 있게 한다.

본 연구에서 제시되는 쓰기지식은 넓은 의미로 작문을 하기위한 인지전략, 작문교육내용, 교육과정에 작용하는 모든 쓰기지식을 말하는데(이정숙, 2004), 본 장에서는 쓰기지식을 쓰기능력과 쓰기태도를 중심으로 살펴보고자 한다. 여기에서 제시되는 쓰기능력은 본 연구의 명제적지식과 절차적 지식을 말하며, 쓰기태도는 암묵적 지식을 말한다.

1) 쓰기 능력

쓰기를 단순히 메시지의 기호화로 보았던 시기에는 쓰기능력이란 철자, 구두 법 및 대소문자를 올바르게 조합하는 능력이라고 보았다.

그러나 쓰기에 대한 많은 연구를 통해 60년대 이후에는 내용전개와 구성의 중요성이 재인식되면서, 쓰기능력은 문자언어 사용 능력과 글의 내용전개 및 구성능력을 포함하는 것으로 보게 되었다. 여기서 문자사용 능력이란 적절하고 다양한 어휘와 구문 사용, 적절한 관용적 표현 사용 및 표현의 간결성 등을 의

미하며, 글의 내용전개 능력에는 주제의 명확성, 글의 내용의 깊이 및 우수성, 세부사항의 적절성 및 충분도, 논리의 정확성 등이 포함되며, 글의 구성능력에는 적절한 수사학적 구조, 단락 구성을 통한 논리적 전개 능력, 주제의 연속성, 단락구성을 통한 논리적 전개능력, 주제의 연속성・일관성, 글의 응집성・완결성 등이 포함된다(김영숙·최연희·차경애·남지영·문영인·김신혜·김성연, 2004).

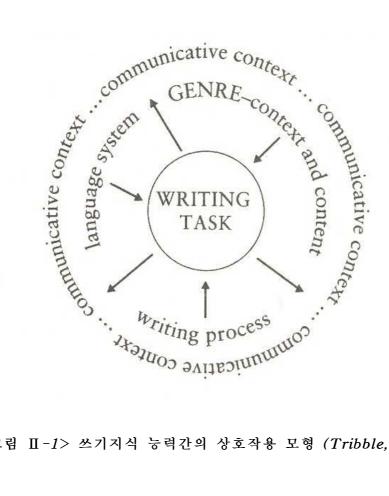
70년대 이후 쓰기를 독자와의 의사소통으로 보게 되면서, Scarcella와 Oxford(1992)는 Canale과 Swain(1980)의 의사소통 능력의 구성 능력 분류에 따라, 쓰기능력을 문법적 능력, 사회·언어학적 능력, 담화 능력, 전략적 능력 유형으로 분류하였다. 여기에서 문법적 능력은 문법규칙, 형태, 구문, 철자, 구두점등의 사용능력으로 문자언어 사용능력에 해당하며, 사회·언어학적 능력은 필자가 그의 목적, 주제, 독자에 따라 표현이나 내용을 다양화할 수 있는 능력이며, 담화 능력은 지시대명사와 생략, 반복표현의 삭제와 같은 방법을 사용하여 글을 결합성 있고 일관성 있게 구성하는 능력이며, 전략적 능력은 토의를 통해의견 모으기, 초고 쓰기, 수정하기 등과 같은 전략을 사용하는 능력이다. 이 네가지 능력은 사회언어학적, 전략적 측면에서 요구되는 능력을 포함하고 있다.

또한 Lynch(1996)는 쓰기를 의사소통의 과정으로 간주하면서 좋은 필자가 되려면 독자감각을 익힐 필요가 있다고 하면서 읽을 독자가 누구인지, 어떤 배경지식을 가지고 읽을 것인지, 어떤 기대를 가지고 읽을 것인지 등을 예상해야한다고 하였다.

따라서 좋은 글을 쓰기 위해서는 쓰기의 목적과 의도를 자신만의 쓰기 접근법과 통합할 수 있어야 하는데, Hillocks(1987)는 이를 위해 학습자가 익혀야할지식에 대해 내용에 관한 지식, 내용을 조직화 하는 절차적 지식, 담화구조와구문형태 및 쓰기관습에 관한 지식, 앞의 세 가지를 통합하는 절차적 지식을제시하였다. 내용에 관한 지식은 필자의 선행지식과 경험 및 기억력이 동원되며, 이를 위한 전략에는 발상, 토의를 통해 의견 모으기, 의미망 구성이나 아이디어 목록 작성, 동료와의 협동 등이 포함되며 내용을 조직화하는 절차적 지식은 필자가 생각을 정리하여 집단화하고 쓰기목적에 맞게 생각을 배열하는 데필요한 지식이며, 담화구조, 구문형태 및 쓰기관습에 관한 지식은 다양한 쓰기

유형에 적절한 글의 구성방식, 글의 모양, 철자법, 구문형태 선택을 통해 의미 를 표현하는데 필요한 지식이며 이러한 세 가지 지식을 통합하는 절차적 지식 은 쓰기의 기본으로 쓰기의 원래목적에 부합하는 글을 쓰기위해 세 가지 지식 의 적절한 통합을 말한다.

한편, Tribble(1996)은 쓰기과제를 수행하기 위해 필요한 지식을 다음 그림 Ⅱ-1과 같이 내용적 지식, 맥락적 지식, 언어체계에 대한 지식, 쓰기과정에 대 한 지식으로 구분하였다.



<그림 Ⅱ-1> 쓰기지식 능력간의 상호작용 모형 (Tribble, 1996)

이러한 Tribble의 쓰기지식들은 쓰기과제를 수행하기 위해서 서로 상호작용

을 하는데 의사소통적 상황을 올바르게 파악하고 이에 따라 필요한 내용적 지식, 맥락적 지식, 언어적 지식, 쓰기 과정적 지식을 접목할 수 있는 능력이 성공적인 필자가 갖추어야 할 능력으로 보고 있으며, 이 모형에서 Tribble은 맥락적 및 내용적 지식을 장르로 묶어서 제시하고 있는데 이는 사회언어학의 영향으로 쓰기의 사회적 기능을 중요시하는 쓰기접근법을 반영한 것이다.

Alexander 등(1991)은 필자가 쓰기 과정에서 끌어내는 지식의 유형을 사회문화적 지식, 개념적 지식, 메타인지 지식의 세 가지로 기술했다. 사회 문화적지식이란 가족, 사회, 민족, 국가 등의 구성원으로서 공유하고 있는 기본적인신념에 대한 암묵적인 이해를 말한다. 즉, 한 사회 구성원으로서의 필자는 그사회 구성원들과 사회 문화적 지식을 공유하고 있다고 볼 수 있다. 개념적 지식은 세상에 대한 지식(내용 지식)과 언어에 대한 지식(담화 지식)으로 특히 세상에 대한 지식은 경험의 축적으로 쌓아지는 것으로서, 모든 경험들은 사회 문화적인 지식의 필터를 통해 걸러지게 된다. 메타인지 지식은 최근에 자기 자신, 과제, 전략, 계획, 목적 등에 대한 지식으로 언급되는데, 확대해서 말한다면 지식에 대한 지식이라 할 수 있다.

한편, Fitzgerald와 Shanahan(2000)은 지식의 4가지 유형을 메타 지식, 특정지식, 보편적인 텍스트 특징에 대한 지식, 절차적 지식으로 설명하였는데 이때의 지식은 글을 쓰는 자와 글을 읽는 자가 함께 공유하는 지식이다. 메타 지식이란 읽기와 쓰기를 통해 정보를 교환하는 동안 독특한 방법으로 글을 쓰는 자와 읽는 자가 상호작용하도록 하는 것을 목적으로 하는 실용적인 기초 이해이다. 특정 지식은 그들의 세계지식에 기초한 독자의 단어이해로 이것은 텍스트그 자체를 가지고 상호작용하는 것으로부터 구성된 지식 또는 사전 경험에 기초한다. 보편적인 텍스트특질에 대한 지식은 서기소, 음소, 형태론, 구문에 대한글 쓰는 이와 글을 읽는 이의 지식을 말하며 절차적 지식과 읽기와 쓰기를 서로 교환하는 기술은 정보를 예견하고 이해에 대한 유추를 찾아내는 것과 같은계획적인 전략을 하도록 하는 읽기와 쓰기에 포함된 절차를 이해하는 것이다.이와 같은 4가지 지식유형에 대한 것을 표 Ⅱ-1에 정리해보면 다음과 같다(McLaughlin, 2006).

<표 Ⅱ-1> 글을 쓰는 자와 읽는 자가 공유하는 지식의 범주

· 메타 지식(Pragmatics)

위기와 쓰기의 목적과 기능에 관한 지식 위는 자와 글을 쓰는 자의 상호작용에 대한 지식

metacomprehension을 모니터링하고 단어 확인 또는 전략 산출을 모니터 링 함

자기 자신의 지식을 모니터링함.

• 요지와 내용에 대한 특정 지식

(읽고 쓰는 동안 얻어지는 사전 지식과 내용 지식)

의미론

어휘 의미

연결된 텍스트의 내용을 통해 창조된 의미

• 보편적인 텍스트 특질의 지식

Graphophonic-문자와 단어 확인과 생성

음운론적 인식

서기소 인식(문자형태, 구두점과 같은 인쇄술 표상의 지식)

형태론(단어구조와 철자법)

구문론

문장의 구문

구두점

텍스트 형식

텍스트의 커다란 덩어리 구문(예: 이야기 문법과 설명 텍스트 구조) 텍스트 조직(예: 연속된 텍스트, 그래픽)

• 절차적 지식과 읽기와 쓰기를 협의하는 기술

사전영역에서 어떻게 접근, 사용, 생성하는가의 지식 다양한 과정의 유연한 통합을 증명함. Ryle(1949)는 인간이 획득할 수 있는 지식을 명제적 지식(knowing)과 방법적 지식(knowing how)으로 나눈바 있는데 그 후 방법적 지식을 절차적 지식 (procedural)으로 확장하여 재구성 하였다.

명제적 지식은 개념적 지식(conceptual knowledge), 선언적 지식(declarative knowledge), 내용적 지식(knowing that) 등으로 학습되거나 기억된 실체를 지칭하는 개념이며 이에 반해 절차적 지식은 방법적 지식, 전략적 지식(strategic knowledge), 인지적 전략(cognitive strategy) 등의 표현으로 지식자체를 운용하는 정신작용과 관련짓는 개념으로 쓰고 있으며 이러한 인지적 기능은 문제해결이나 추론, 전략사용, 분석, 평가 등의 고등정신활동과 관련되어 문제해결과정과 조정 등에 관여하므로 초인지적 성격을 띤다.

또한 Broudy(1977)는 Ryle의 두 가지 지식유형을 함께 사용할 수 있도록 하는 지식이 필요하다고 하면서 내면화된 지식(knowing with)을 설명하였는데이는 암묵적 지식(tacit knowing)으로 내면화된 가치 또는 태도의 개념과 유사하다. Polanyi(1962)는 암묵적 지식이란 외현화 할 수 없지만, 알고 있기에 실천적 행함을 통해 드러나는 인식 유형으로 보고 있는데 이러한 관점은 지식을 보다 작용적 관점에서 수렴한 것이라 할 수 있다. 즉 지식자체의 문제이기보다는 그 지식이 습득되는 과정과 맥락을 중요시 한 것이다.

교육과정에서 제시한 명제적 지식, 방법적 지식, 태도의 범주를 쓰기 지식에 한정하여 이정숙(2004)이 논의한 바에 따르면 명제적 지식은 내용지식과 텍스트지식으로 나눌 수 있는데 텍스트 지식은 다시 언어지식과 텍스트맥락지식으로 나누어진다. 내용지식은 글의 내용과 관련된 지식들, 즉 화제와 관련된 지식으로 쓰기내용을 구성하는 내용의 풍부함이나 적절성과 관련된다. 내용지식이 풍부하면 쓰고자 하는 내용을 풍성하게 생성하고 효과적으로 관련짓게 되는 것이다. 텍스트지식은 맞춤법, 부호, 문장 주술 관계 등 어휘 구조 및 의미나 통사규칙과 관련된 언어지식과 특정과제 상황과 관련된 지식으로 쓰기목적, 독자, 주제, 구조 및 표현 등에 대한 지식인 텍스트 맥락 지식으로 나눌 수 있다. 이 텍스트 맥락에 대한 지식은 쓰고자 하는 과제 상황과 관련된 지식으로 독자에 대한 인식과 필자의 의도, 주제에 따라 표현과 구조가 긴밀하게 작용하게 된다.

또한 방법적 지식, 혹은 절차적 지식은 앞서 명제적 지식을 작용시키는 지식으로 과제를 분석하고 전략을 활용하며 과정에 따라 전략을 조정하는데 따르는 지식으로 내용 생성, 조직, 초고쓰기, 교정, 평가, 활용 등이 이에 포함된다. 쓰기의 전략과 쓰기기능이 혼용되어 사용되기도 하는데 전략은 문제를 해결하기 위한 복합적인 사고과정으로서 보다 의도적인 사고의 조작이라면 기능은 문제해결 훈련을 통해서 숙달된 능력을 지향하는 행위조작활동으로 정의한다. 마지막으로 태도에 해당되는 정의적 영역인 암묵적 지식, 혹은 내면화된 지식으로,이는 신념이나 가치로 내면화된 지식이며 쓰기에 대한 흥미나 적극성, 습관, 태도, 가치 등이 포함될 수 있다. 그러나 쓰기지식의 범주 역시 각각의 범주를 겹치지 않고 엄격하게 구분할 수 있는 것은 아니다. 이를 다시 정리하면 다음 표Ⅱ-2와 같다.

<표 Ⅱ-2> 쓰기지식의 종류

지식의 종류	쓰기 지식	쓰기 관련내용
	내용 관련 지식	토픽
명제적 지식	언어 지식	어휘, 맞춤법, 문장, 문단 등의 통사 구조
	텍스트 텍스트맥락 지식 지식	목적, 독자, 주제, 글 구조, 표현
절차적 지식	쓰기전략 지식	내용생성, 조직, 초고쓰기, 교정, 평가, 활용
암묵적 지식	쓰기 태도	쓰기에 대한 동기, 흥미, 습관, 태도, 가치

이상으로 쓰기능력을 종합해보면 최근에는 독자, 글의 목적 등을 고려한 사회언어학적·맥락적 측면, 글 쓰는 과정을 강조하는 절차적 지식과 쓰기 단계별전략 사용 능력이 중시되고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 쓰기능력이란 단순한 문자언어사용 능력이 아닌 주어진 상황에서 독자와 목적에 따라 내용, 구성, 표현을 달리 할 수 있으면서 필요한 전략들을 활용할 수 있는 능력인 것이

다(김영숙·최연희·차경애·남지영·문영인·김신혜·김성연, 2004).

쓰기능력 중에서 최근에 특히 중요시되고 있는 것은 전략사용 능력이다. 이는 인본주의 심리학이나 구성주의의 영향으로 학습자를 능동적인 학습의 주체로 보게 되면서, 학습자 자신이 선택하여 활용하는 전략의 역할이 중요시되었기 때문이다. 앞서 언급한 전략사용을 쓰기능력의 일부로 보는 Scarcella와 Oxford(1992), Hillock(1987), Brown(1994), Tribble(1996)은 주로 쓰기과정 단계별 전략 사용 능력을 말하고 있다. 이와 유사하게, O'Malley와 Valdez Pierce(1996)도 쓰기전략을 쓰기과정 단계별로 제시하였는데, 글의 주제 선정으로부터 시작하여 글의 구성을 계획하는 쓰기 선행 전략, 초고를 쓰면서 자신의글을 점검하는 쓰기 단계전략, 초고를 쓴 후 이에 대한 제 삼자나 자신 스스로의 피드백을 가지고 어휘, 문장, 구성, 내용 측면에서 전반적으로 글을 편집하는 쓰기 후행 단계 전략을 포함한다.

언어사용의 과정을 의식적으로 조절하고 통제하는 능력을 지시하는 개념으로 언어사용 전략이 있듯, 쓰기에서는 쓰기과정에 관련된 쓰기전략이 존재한다. 쓰 기전략은 쓰기과정에 대한 과정적 지식을 소유하는 것으로서 무엇을 어떠한 과 정을 거쳐 어떻게 처리할 것인가에 대한 계획 같은 것으로 쓰기의 과정을 의식 적으로 조절하고 통제하는 능력이라고 볼 수 있다(조은수, 1997).

쓰기능력은 주어진 쓰기과제를 해결하기 위해 쓰기과정에 영향을 미치는 여러 가지 변인들을 조정하고 통제해서 보다 적절한 글을 생성하도록 하는가 하는 문제해결능력이다. 글을 쓰는 이가 이와 같은 문제를 해결하기 위해서는 처해있는 현재상황과 자신이 소유한 지식 및 능력을 확인하는 일을 해야 하며 또한 여러 가지 과정이나 수단을 비교하여 더 효과적이면서도 쉽게 목표를 달성할 수 있는 것을 선택할 수 있어야 한다. 이러한 문제해결의 과정을 언어사용과 관련하여 연구한 결과에 따르면, 능력이 있는 사람과 능력이 부족한 사람은 인식패턴의 크기, 기억의 양, 기능수행의 속도, 문제 진술의 깊이, 문제를 잘 진술하는데 소요되는 시간 자기조절 기능 등의 여섯 가지 측면에서 차이가 난다고 한다(Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993).

즉 언어사용 능력이 있는 사람은 개념적 이해, 자동화된 기초 기능 구체적인

영역의 전략 등 세 가지 측면에서 우수한데 개념적 이해란 이미지나 명제 등으로 단기 기억에 저장된 스키마라고 할 수 있으며, 문제를 깊이 있게 진술하고, 의미 형태를 빠르게 인식할 수 있도록 하는 것이며, 자동화된 기초 기능은 과정적 지식 구조에 저장된 것으로 문제 해결을 위해 필요한 기억 장치를 더 큰단위로 작용할 수 있도록 하는 것이고 구체적인 영역의 전략은 효과적으로 쉽게 문제를 해결할 수 있도록 하는 것이다(최영환, 1995).

결국 쓰기는 필자가 지닌 지식을 토대로 의미를 구성하는 사고과정이며, 쓰기능력은 쓰기와 관련된 다양한 지식을 포함하고 있는 것이다. 조은수(1997)는 '쓰기 능력은 무엇으로 구성되어 있는가?' 가의 물음은 결국 이들 쓰기와 관련된 지식과 쓰기 전략, 쓰기 기능을 자세히 살펴보는 가운데 명확해질 수 있을 것이라고 하였다.

2) 쓰기 태도

쓰기태도는 쓰기 행위에 대한 태도를 의미하는 것으로 쓰기에 대해 개인이 가지고 있는 심리적 자세를 말한다. 이때의 태도는 주로 '관심, 흥미, 자신감, 가치, 행동 준비성' 등을 포괄하는 용어로 쓰기에 영향을 미치는 하나의 정의적특성으로서 작용하게 된다(이영호, 2005).

쓰기에 대한 정의적 영역으로서 제 7차 교육과정의 국어과 내용체계에 대한 해설에서는 국어교육의 내용 범주화 항목에서 적용원리로 인지적 측면과 정의적 측면의 교육내용을 균형 있게 학습하였을 때에만 학습자가 전인격체로 성장할 수 있다고 전제하였다. 인지적 교육내용으로서는 학습자가 반드시 알아야할 지식을 두 가지 유형으로 분류하여 진리 여부를 입증할 수 있는 명제적 지식과 어떤 문제를 해결하는 절차와 방법 및 전략에 대한 지식인 절차적 지식으로 밝히고, 명제적 지식을 '본질'로 방법 또는 절차적 지식을 '원리'로 구분하여 내용체계를 구조화하였다. 그리고 국어과의 정의적 교육내용에는 국어사용과관련되는 국어에 관한 문학에 관한 심리적, 물리적 요인으로서 자세, 태도, 습관, 흥미, 동기, 가치 등이 있다고 하고 이러한 성격의 교육내용을 제 7차 교육

과정에서는 '태도'라는 범주명을 사용하여 구분하였으며(이미혜, 2005), 국어과 교육과정의 내용을 바탕으로 살펴보면 쓰기태도는 쓰기에 대한 가치, 쓰기에 대한 흥미와 관심, 쓰기에 대한 성실성, 쓰기에 대한 자신감, 쓰기활동에 대한 태도로 범주화 될 수 있다(김미정, 2007).

상당수의 아동들은 글을 쓴다는 것에 대해 많은 어려움과 두려움을 가지고 있다. 쓰기학습의 실태조사에 관한 여러 연구결과에서 아동들은 국어시간에서 쓰기시간을 가장 흥미 없어 하였으며 초등학교 고학년 무렵이면 글쓰기에 싫증 을 느끼는 것이 눈에 띄게 두드러지고, 중·고등학교로 올라 갈수록 흥미를 잃 어가는 학생들이 계속해서 증가하는 것으로 나타났다. 또한 글감을 고르거나 글을 전개하는 데에 곤란을 겪고 있어 쓰기의 초보적인 단계에서 부터 의욕과 흥미를 잃고 있었다(강팔강, 1995; 김범수, 1991; 단영선, 1992; 문재신, 1996).

Kantor(1984)의 쓰기인식연구에서 아동들은 쓰기를 교사를 위해 쓰는 것이라고 인식하였으며, 쓰기시간에는 청중과 독자에 대한 지각없이 형식적인 규칙과원칙만을 연습하고 있었으며(Newkirk, 1984), 아동들은 쓰기를 교사에 의해 평가되는 테스트나 숙제의 하나로만 생각하고 있었다(Aplebee, 1984).

또한 Diaz(1987)는 아동들이 좋은 쓰기 작품과 쓰기능력의 신장에 대한 절대적이고 근시안적인 개념 속에서 글쓰기에 대한 두려움과 불안을 가지고 쓰기에 참여한다고 하였다. 이러한 아동들의 쓰기를 고형일(1989)은 글쓰기에 대한 의욕 결핍과 글쓰기 능력의 부재에서 오는 어려움으로 해석하였다.

최근에는 글쓰기 능력에 대한 연구와 함께 글쓰기 태도에도 관심을 갖게 되었는데 Hernandez(1987)의 연구에서는 쓰기태도에 관한 질문지의 내용영역을 쓰기에 대한 흥미, 쓰기에서의 기계적·기능적 요소에 대한 생각, 자신의 효과적 쓰기능력이 주는 자신감에 대한 요소와 쓰기과정에서 필요한 태도에 대한 반응의 내용으로 구성하고 있으며 쓰기 과정 상 필요한 태도로서 독자에 대한 생각, 협의하기의 필요성, 고쳐 쓰기 습관 등의 내용이 포함되어있다.

이성은(1995)은 언어학습태도 체크리스트의 쓰기에 관련된 태도영역에서 쓰기시간에 자신의 경험을 이야기할 때의 자신감, 쓰기학습을 위한 평소의 습관, 쓰기에 대한 흥미, 글씨 쓰기 기능에 대한 태도 등을 포함하였다. 박민수(1994)는 흥미를 지적, 기능적 학습이 효과적으로 성취되기 위한 수단으로 이용될 수 있는 것으로 보고 쓰기영역에서의 불안해소 및 자아 존중감의 증진을 위한 정의학습의 한 요소로 규정하였다.

또한 Ensio와 Boxeth(2000)의 초등학교 6학년 아동을 대상으로 글을 작품화하여 출판하는 일이 쓰기태도의 변화에 미치는 효과에 대한 연구에서 사용된 쓰기태도 검사지는 쓰기목적에 대한 인식, 쓰기에 대한 흥미 및 자신감. 독자작품의 공유 등으로 구성 되어 있다.

Emig과 King(1979)도 쓰기태도에 대해 쓰기에 대한 인식, 쓰기에 대한 정서적 반응, 쓰기 수행 과정 태도로 범주화하였다. 쓰기에 대한 인식은 쓰기의 필요성과 중요성, 즉 쓰기의 가치에 대한 인식에 관련된 것이다. 우리의 생활 속에서 자신의 감정과 생각을 표현하고 의사소통하기 위한 수단으로서의 쓰기의필요성과 중요성을 인식하고 쓰기과정은 곧 일련의 문제해결과정으로서 사고력신장에 연관되어 있음을 이해하는 것이다. 쓰기에 대한 반응은 쓰기행위에 관심과 흥미를 갖게 됨으로써 글을 통해 자신의 감정과 생각을 표현하는 행위를좋아하게 되고 이에 따라 글을 쓰는 행위 및 자신의 글을 타인과 공유하는 일에 대한 자신감을 나타내는 등의 정서적 요소와 관련된 반응을 의미한다. 마지막으로 쓰기 수행과정태도는 내용생성, 내용표현 및 조직, 다듬기 등 실질적인쓰기과정 중에 나타나는 수행중의 태도를 의미한다.

또한 쓰기태도는 쓰기에 대한 감정적 반응성향, 인지적 평가 성향, 쓰기에 대한 행위성향의 복합체라고 할 수 있다고 하면서 이영호(2005)는 쓰기태도를 정의적 요소, 인지적 요소, 행동적 요소로 나누어 제시하였는데 쓰기태도의 정의적 요소는 쓰기에 관심과 흥미를 갖게 됨으로써 글을 통해 자신의 감정과 생각을 표현하는 행위를 좋아하게 되고, 글쓰기에 대한 자신감을 나타내는 등의 정서적 요소와 관련된 반응을 의미하며 쓰기태도의 인지적 요소는 쓰기의 필요성과 중요성, 즉 쓰기의 가치에 대한 인식과 관련된 것이다. 또한 쓰기태도의 행동적 요소는 쓰기행위에 대해 적극적인 경향을 보이며 자신의 생각과 감정을 글쓰기를 통해 표현하는 것을 즐기고 나아가 글쓰기를 일상생활에서 습관화하는 것을 의미한다.

즉 아동들의 수준에서 태도나 가치의 덕목을 인격화의 단계까지 내면화시키는 일은 어렵다는 점을 고려했을 때(강명자, 1984), 정의적 영역으로서 아동의 쓰기태도는 쓰기의 중요성 및 필요성을 인식하고 쓰기에 대한 흥미와 관심 등의 정서적 반응을 보이면서 이러한 반응이 지속되어 습관화되는 것이라 할 수 있다.

그러나 이러한 쓰기태도와 같은 정의적 영역은 짧은 시간 내에 이루어지지 않으며 주로 개인 내적인 부분과 관련되어 있기 때문에 이를 구체적으로 살펴보는 일은 쉬운 일이 아니다(심선희, 2002).

4. 쓰기 관련 선행연구 고찰

1) 쓰기발달과 쓰기평가에 관한 연구

학령기아동의 쓰기 특성을 밝히기 위한 쓰기능력 발달양상에 대한 여러 연구 (곽재용, 2001; 강진영, 2006; 김기철, 2005; 유경·정은희, 2006; 윤정하, 2003; 이삼형·주영미, 2005)들이 진행되었다.

곽재용(2001)은 1, 3, 5학년 초등학생의 글을 평가한 결과 저학년의 경우에는 뛰어난 글쓰기능력을 가진 아동이 보였으나 고학년으로 갈수록 우열의 차이가 적었다고 하였으며 강진영(2006)은 서술담화와 설명담화 쓰기에서 나타난 고학년 학령기 아동의 구문구조 발달에 관한 연구에서 고학년 학령기인 4학년부터 중학교 2학년 학생들의 구문은 점진적으로 발달한다고 하였다.

김기철(2005) 또한 글쓰기 능력이 상위 수준에서 대부분의 쓰기능력이 학년 이 올라가면서 점진적으로 발달하고 동일한 학습에도 불구하고 중, 하 수준에서는 점진적인 발달양상을 보여주지 못하는데 이는 개인적인 능력과 성숙에 따른 발달이라고 볼 수 있다고 하였고, 하 수준과 상 수준의 발달편차가 학년이올라갈수록 더욱 커지는 결과와 하 수준에서는 학년 간 쓰기능력의 편차가 매우 적게 나타남을 보여준 점은 학년이 올라가면서 쓰기학습의 결손요인이 해소

되기보다는 오히려 더욱 누적되기 때문이며 쓰기교육의 사각지대에 계속 방치되고 있다고 해석하였다. 그리고 모든 학년에서 논증을 활용하는 쓰기요소의발달정도가 매우 낮았는데 논증을 사용하는 능력이 학년수준에 따라 체계적인학습을 통하여 발달하기 보다는 성숙이나 개인차에 많이 기대되고 있다고 하였으며 모든 학년에서 문단쓰기와 관련된 쓰기능력의 발달정도가 매우 낮았는데이는 교육과정과 관련이 있다고 보았는데, 즉 문단쓰기를 의도적으로 학습 하는 것은 4학년 1학기에 일시적으로 이루어지는데 이 시기에 충분히 학습하지못하여 누적된 결손요인이 학년이 올라가서도 해소되지 못함을 생각할 수 있다고 하였다.

초등학생의 글쓰기 발달 특성에서 접속부사의 발달특성을 알아본 유경과 정은희(2006) 연구에서는 초등학교 3·4학년 아동들의 일기를 통해 살펴본 결과 두 학년 모두 일관되게 '그리고, 그런데, 그래서'의 사용빈도가 높았으며 '그러나'에 있어 가장 오류가 많은 특성을 보였으나 학년이 올라감에 따라 접속어의수가 증가하였고 오류율이 낮아지는 결과를 보고하였다.

또한 윤정하(2003)의 연구에서 문법적 오류의 경우는 학년 내, 학년 간 특성이 어느 정도 드러나기는 하지만 그 보다는 개인적 특성이 더 크게 영향을 미치는 것으로 판단되었다.

이삼형과 주영미(2005)는 학생들의 일반적인 쓰기능력은 학년에 따라 꾸준히 발달하고 있으며 특히 초등학교 4학년과 중학교 1학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년에서 급격하게 발달하고 있음을 발견할 수 있었으며 주제 설정 측면에서 는 단순 연상적 수준에서 창조적 수준으로, 내용 선정 측면에서는 과제 의존 수준에서 주관적 인식과 객관적 인식 수준으로, 소재 선택 측면에서는 개인적 경험에서 사회적 경험 수준으로 학년에 따라 꾸준히 발달한다는 사실을 확인하 였다.

이상으로 살펴본 학령기아동의 쓰기능력 발달 양상에 관한 연구를 표로 제시 해보면 다음 표 Ⅱ-3과 같다.

<표 Ⅱ-3> 학령기 아동의 쓰기능력 발달에 관한 연구

	연구 대상	연구 결과
곽재용(2001)	초등학교 1, 3, 5학년	저학년에서는 뛰어난 글쓰기를 가진 학생이 있 으나 고학년으로 갈수록 우열의 차이가 적음.
강진영(2006)	초등학교 4학년~ 중학교 2학년	학생들의 구문구조 발달은 점진적으로 이루어 짐.
김기철(2005)	초등학교 1~6학년	상위수준에서는 글쓰기능력이 점진적인 발달을 이루나 중하위수준에서는 점진적인 발달이 이 루어지지 않음.
유 경·정은희 (2006)	초등학교 3, 4학년	학년이 올라감에 따라 접속어의 수가 증가하고 오류율이 낮아짐.
윤정하(2003)	초등학교 1~6학년	문법적 오류의 경우 학년 내, 학년 간의 특성이 나타나긴 하나 개인적인 특성이 더 큼.
이삼형·주영미 (2005)	초등학교 3학년~고등학교 2학년	쓰기능력이 학년에 따라 향상되며 특히 초4, 중 2, 고1에 급격한 발달을 보임.

또한 쓰기평가에 대한 연구(강명자, 1984; 김규하, 1983; 김낙삼, 1989; 김성수, 1992; 김정자, 1992; 노창수, 1987; 서동철, 1986; 안병옥, 1993; 윤상덕, 1984; 이영관, 1986; 이의갑, 1998; 정순기, 1999; 최은정, 1994; 한종철, 1995)들을 살펴보면 다음과 같다.

장명자(1984)는 Bloom의 이원 행동 분류에 근거하여 쓰기평가의 기준을 글의종류별로 제시하고 있는데 내용, 구성, 표현, 양식의 4가지 범주를 설정하였다. 김규하(1983)는 글감을 제시한 후 구체적 평가 척도에 의한 쓰기평가는 쓰기능력에 도움이 된다고 하면서 기초 능력면, 기능면, 정의면의 3가지 범주로 구분하여 제시하였다. 특히 습관이나 태도의 정의적인 면을 포함시켜 평가기준을설정하였다.

김낙삼(1989)은 주제, 구성력, 논리력, 표현력을 범주로 설정하였고, 김성수 (1992)는 글감선정, 문단조직, 글의 형식, 문장표현, 주제표현, 문법기능의 범주

를 설정하고 열 두 가지 글의 유형별 특징에 맞는 평가기준을 제시하였다.

김정자(1992)는 글의 유형을 쓰는 목적에 따라 설득적인 글, 설명적인 글, 표출적인 글로 나누고 내용, 조직, 표현으로 범주를 설정하였으며 노창수(1987)는 글의 유형별로 평가관점을 세워 평가할 필요성이 있음을 말하였다. 소설, 감상문, 수필, 기행문, 설명문, 시, 희곡, 일기, 편지, 논설문의 8가지로 평가기준을 제시하였으나 글의 유형을 쓰기의 본질에 따라 나누지 않고 문학의 장르나 문종별로 나누었다.

또한 서동철(1986)은 내용, 논리성, 정확성을 평가기준으로 설정하였으며, 안병옥(1993)은 학습효과의 구조수준에 따라 쓰기 학습 능력을 평가한 것으로 전구조적 수준, 단일 구조적 수준, 복합 구조적 수준, 관련 구조적 수준, 추상 구조적 수준에 따라 쓰기의 질을 평가하였고, 윤상덕(1984)은 생각, 내용, 글 가꾸기의 3단계로 나누고 9가지의 글짓기 평가기준을 제시하였는데 글의 평가 시중요한 항목인 글 짜임새, 즉 조직에 대한 항목은 제외하였으며 문법적인 면에치중하였다.

이영관(1986)은 주제와 구성력, 논리성과 표현력, 정서법의 평가 기준을 설정하였는데 내용, 조직 면에 비중을 두어 평가하고자 하였으며, 이의갑(1998)은 글쓰기에서 글을 평가하는 주요한 목적은 글의 수준을 가늠하고 그 글을 쓴 자의 현재 글쓰기 능력을 알고자 하는 것으로 학습자의 성격유형과 작문작성 방식, 평가방식이 학습자에게 미치는 영향을 연구하였으며 내향적인 성격과 외향적인 성격에 맞는 쓰기지도와 평가를 해야 한다고 하였다.

정순기(1999)는 초등학생의 쓰기평가 연구방법에서 직접 평가방법을 사용하여 초등학교 쓰기 단원별 형성평가 도구와 학기별 총괄평가 도구를 구안하였고 최은정(1994)의 국어과 쓰기 평가 기준에 관한 연구에서는 쓰기 절차상의 평가 기준과 쓰기 목적에 따른 평가 기준을 각기 제시하였는데 쓰기 절차는 쓰기준비 단계, 쓰기과정 단계, 쓰기결과 단계로 되어있고 쓰기 목적은 정보전달을 위한 글쓰기, 논증 및 설득을 위한 글쓰기로 한정하여 평가기준을 제시하였다. 한종철(1995)은 쓰기능력에 대한 성취검사의 개발을 목적으로 한 예비연구로서쓰기의 발달 이론적 진단모형에 근거하여 글씨 검사, 맞춤법 검사, 작문 검사의

세 가지 소 검사를 구성하였다.

이상으로 살펴본 쓰기평가 연구에 대해 다시 정리해 보면 다음 표 Ⅱ-4와 같다.

<표 Ⅱ-4> 쓰기평가에 관한 연구

	쓰기 평가 내용
	쓰기평가의 기준을 글의 종류별로 제시하고 내용, 구성, 표현,
강명자(1984)	
	양식의 4 가지 범주 설정함. 기초능력 면, 기능 면, 정의 면 세 가지 범주로 구체적 평가척도
김규하(1983)	기소등의 된, 기능 된, 정의 된 세 가지 함구도 구세적 평가적도 제시.
7]1]1](1000)	
김낙삼(1989)	주제, 구성력, 논리력, 표현력을 범주로 설정.
김성수(1992)	글감선정, 문단조직, 글의 형식, 문장표현, 주제표현, 문법기능의 범주를 설정하고 열두 가지 글의 유형별 특징에 맞는 평가기준 제시.
김정자(1992)	내용, 조직, 표현으로 평가기준 분류하고 유형별로 세목화 함
노창수(1987)	글의 유형별로 평가관점을 세워 평가해야함을 주장. 여덟 가지 글의 유형에 대한 평가기준 제시.
서동철(1986)	내용, 논리성, 정확성을 평가기준으로 설정함.
안병옥(1993)	학습효과의 구조수준인 전 구조적 수준, 단일 구조적 수준, 복합 구조적 수준, 관련 구조적 수준, 추상 구조적 수준에 따라 쓰기 의 질을 평가함.
윤상덕(1984)	생각, 내용, 글 가꾸기의 3단계로 나눈 후 아홉 가지의 글짓기 평가기준 제시.
이영관(1986)	주제와 구성력, 논리성과 표현력, 정서법의 평가기준 설정.
이의갑(1998)	학습자의 성격유형과 작문작성 방식, 평가방식이 학습자에게 미치는 영향을 연구하였고 성격에 맞는 쓰기지도와 평가가 필요하다고 함.
정순기(1999)	초등학교 쓰기 단원별 형성 평가 도구와 학기별 총괄 평가 도구 개발.
최은정(1994)	쓰기준비, 쓰기과정, 쓰기결과 단계로 쓰기절차상의 평가기준을 제시하였고, 쓰기목적에 따른 평가기준으로 정보전달을 위한 글 쓰기, 논증 및 설득을 위한 글쓰기를 제시함.
한종철(1995)	글씨검사, 맞춤법 검사, 작문 검사의 세 가지 소검사를 구성함.

위의 연구 결과들을 보면 최근 아동들의 쓰기에 대한 관심이 높아지고는 있

으나 대부분 아동의 쓰기능력 발달을 개괄적으로 기술하고 있으며, 학년별 수준을 명료하게 구별하여 제시하진 못하고 있고 평가범주는 유사하나 평가요소는 다양하다는 것을 알 수 있다.

2) 언어장애 아동의 쓰기에 관한 연구

아동이 구어에 대해 제대로 된 지식을 가지게 되면 대부분은 비교적 어려움 없이 문어라는 새로운 양식을 받아드린다. 즉, 읽기와 쓰기는 구어에 바탕을 둔기술인데 읽기와 쓰기를 배우기 위해서는 자신이 가지고 있는 언어 지식을 새로운 수준으로 조직해야 한다. 음소, 단어, 문장, 이야기를 하기위해서는 글자의배열을 어떻게 해야 하는지 이해해야 하는데 읽기 위해서는 아동들은 글자의배열을 언어로 해독할 수 있어야 하며 쓰기위해서는 그들의 언어를 글자의 배열로 부호화하여 나타낼 수 있어야 한다. 그러므로 언어장애 아동들이 읽기와쓰기 발달에 있어 어려움을 가진다는 것은 당연한 일이다(Gillam, Marquardt & Martin, 2000).

중등 학령기의 새롭고 주요한 요구 중의 하나는 쓰기표현에 있어 다양한 양식과 더욱 길고, 더욱 정교한 산출의 요구가 증가된다는 것이다(Nelson, 1998). Mackie와 Dockrell(2004) 그리고 Scott(2005)는 언어학습장에 아동들은 문어 텍스트에서 더욱 짧고, 실수가 많으며 전체적인 질에서 낮은 평가를 받으며 독자와 성별에 덜 민감함을 보이며 또래들이 성취하는 쓰기보다 정보를 덜 함유하고 있다고 하였다.

텍스트 쓰기에 대한 연구가 청각장애 아동(김민정, 2002; 김영욱, 2003; 변선영, 2003; 한효정, 2006)을 통해 이루어졌고, 유경과 정은희(2006)는 청각장애아동의 일기 글쓰기에서 접속표지 사용을 살펴보았으며, 그 외 언어장애 아동의쓰기연구가 강정숙과 김희규(2004), 김수영(2006), 박정해(2006), 유경과 정은희(2007) 등에 있어 제시되어지고 있다. 이와 같은 쓰기 연구를 정리하면 표 Ⅱ-5와 같다.

<표 Ⅱ-5> 언어장애 아동의 쓰기에 관한 연구

	연구 대상	연구 결과
김민정 (2002)	초 3,4,5학년 청각장애 아동	청각장애 아동들은 건청 아동에 비해 선행지식을 활용해야하는 요 소에서 낮은 수행을 보였으며 전반적인 인지전략에서 낮은 수행을 보였다고 함.
김영욱 (2003)	초 4,5,6학년 청각장애 아동	쓰기전략 및 텍스트지식 집단의 경우 쓰기전략 집단에 비해 이야기 구조에 있어 더 복잡한 유형을 많이 구사하였으며 이야기 완성도에 있어서는 더 큰 폭의 향상을 보여줌.
변선영 (2003)	초 4,5,6학년 청각장애 아동	청각장애 아동은 이야기의 내용이 어떻게 구성되는지에 대한 이야기문법 개념을 알고는 있더라도 이야기의 의미적 관련성을 결속시켜주는 언어적 장치인 결속표지의 사용이 건청아동에 비해 부족하다는 것을 알 수 있었음.
한효정 (2006)	초 4,5,6학년 청각장애 아동	청각장애 아동의 이야기 쓰기능력을 향상시키기 위해서는 청각장 애 아동들에게 이야기 구조에 대한 경험과 선행지식을 제공함과 동시에 쓰기과정 교수에서 생각이나 명제를 효율적으로 정교화 시 키는 전략을 함께 제공해야 함.
유 경, 정은희 (2006)	초 3,4학년 청각장애 아동	청각장애 아동은 접속부사 사용률이 건청 아동에 비해 유의하게 낮았으며 정확률도 낮았다. 한편 연결어미 사용률은 두 집단 간에 차이가 없었으나 건청 아동에 비해 사용종류에서 제한된 특성을 나타냄.
강정숙, 김희규 (2004)	초 3학년 언어학습장애 아동	말하기와 쓰기를 통한 응집구조 및 자기 발화수정능력을 분석한 결과 쓰기에서 보다 말하기에서 응집표지를 더 많이 사용하였으며 언어학습장애 아동은 일반 아동에 비해 응집표지를 수정하려는 시 도가 더 많음.
김수영 (2006)	초 1학년 경계선지능 아동	전자포트폴리오를 활용한 쓰기지도가 쓰기능력에 미치는 효과에 대한 연구결과 대상아동 모두 글의 내용 즉 주제일치, 문장연결, 문장표현 모든 면에서 향상을 보였고 자세교정이나 연필 잡는 방법의 교정, 전자포트폴리오를 통한 피드백 등으로 점차로 글자모양이 바르게 안정되었고 또한 철자와 조사사용에서도 많은 향상을보임.
유경,정 은희 (2007)	초 4,5,6학년 경계선지능 언어발달장애 아동	경계선지능 언어발달장애 아동은 내용지식을 제외한 언어지식, 텍스트 맥락지식에서는 유의한 관련을 보여주었으며 언어적 지식에서는 구두 점, 부호, 문장의 시제, 주어동사일치, 어순, 문장형식에서 텍스트맥락 지식에서는 어휘와 표현의 적절성에 있어 일반아동에 비해 유의하게 낮았음.
박정해 (2006)	7~8세 단순언어장애 아동	이야기꾸미기와 작문활동 프로그램을 실시한 결과 이야기 회상하기와 이야기 쓰기에서 이야기 문법 하위구성 요소들의 사용빈도가증가하였고 철자쓰기에서는 대상 아동 모두 철자쓰기 점수가 향상됨.

김민정(2002)은 초등학교 3, 4, 5학년 청각장애 아동과 건청 아동을 대상으로 하여 청각장애 아동의 쓰기 능숙도에 따른 이야기 문법, 쓰기 전략, 텍스트 지식을 건청 아동들과 비교하였는데 청각장애 아동들이 전체적인 이야기문법 구성요소에서 건청 아동들과 차이가 없을지라도 선행지식을 활용해야하는 요소에서 낮은 수행을 보였으며 이야기 구성요소들을 연결하여 하나의 텍스트로 완성시키는 전반적인 인지전략에서 낮은 수행을 보였고, 쓰기전략에서도 능숙도가높을수록 이야기의 응집성을 높이는 전략을 많이 사용하였다. 또한 텍스트지식은 쓰기 능숙도 별로 논리적 순서 판단 과제에 대해서 건청 집단에서만 집단간에 유의미한 차이가 나타났고 청각장애 집단에서는 차이가 없었는데 이러한결과는 청각장애 아동의 이야기 쓰기능력을 향상시키기 위해서는 청각장애아동들에게 이야기 산출에 필요한 선행지식을 제공해야 하며 이야기 구조에 좀 더익숙해지도록 이야기를 듣고 쓰는 기회를 좀 더 많이 제공하고 이야기 쓰기를지도할 때는 이야기 구조를 고려함과 동시에 그러한 구조들이 유기적으로 묶일수 있도록 하는 응집장치, 즉 쓰기전략에 대한 지식과 활용방법을 지도목표에 반영할 필요가 있음을 보여줬다.

그리고 김영욱(2003)은 쓰기 전략 지도와 쓰기 전략 및 텍스트 지식 지도가 청각장애 아동의 이야기 쓰기 산출에 미치는 영향을 알아보고자 4, 5, 6학년 청 각장애 아동을 쓰기 전략 집단과 쓰기 전략 및 텍스트 지식 집단에 할당하였으 며, 이야기 유형 및 이야기 완성도를 측정하여 사전·사후를 비교하였는데 두 집단 모두 이야기 유형과 이야기 완성도 측면에서 긍정적인 효과가 나타났고, 특히 쓰기 전략 및 텍스트 지식 집단의 경우 쓰기 전략 집단에 비해 이야기 구 조에 있어 더 복잡한 유형을 많이 구사하였으며 이야기 완성도에 있어서는 더 큰 폭의 향상을 보여주었다.

변선영(2003)은 초등학교 4, 5, 6학년 청각장애 아동과 건청 아동을 대상으로 청각장애 아동의 담화구성능력을 살펴보기 위해서 이야기 쓰기 능숙도가 일치 하는 청각장애 아동과 건청 아동의 결속표지의 사용을 비교해 본 결과 청각장 애 아동은 이야기의 내용이 어떻게 구성되는지에 대한 이야기문법개념을 알고 는 있더라도 이야기의 의미적 관련성을 결속시켜주는 언어적 장치인 결속표지 의 사용이 건청 아동에 비해 부족하다는 것을 알 수 있었다. 특히 지시적 대용을 나타내는 결속표지 사용률이 많이 저조했다. 이러한 결과는 청각장애아동은 청각적 손상으로 인해 실제적인 의미를 지니지 않고 다른 표현을 대신해서 쓰이는 지시와 대용적 표현을 습득하는데 어려움이 있으며 이런 문법적 장치에 대한 이해와 사용 부족은 청자나 독자를 고려해서 적절한 결속표지를 사용해야하는 담화능력에 영향을 미치고 있음을 보여주었다.

한효정(2006)은 초등학교 4, 5, 6학년 청각장애 아동의 쓰기과정에서 나타난 인지적활동과 산출된 이야기를 통해 건청 아동의 인지적 활동과 텍스트 질을 비교하고자 하였으며 연구결과 청각장애 아동의 이야기 쓰기능력을 향상시키기위해서는 청각장애 아동들에게 이야기 구조에 대한 경험과 선행지식을 제공함과 동시에 쓰기과정 교수에서 생각이나 명제를 효율적으로 정교화 시키는 전략을 함께 제공해야 할 필요가 있음을 시사하였다.

그리고 일기를 통해 접속표지 특성을 알아본 유경과 정은회(2006)는 접속표지의 사용률과 정확률을 분석하였고 그 결과 청각장에 아동은 접속부사 사용률이 건청 아동에 비해 유의하게 낮았으며 정확률도 낮았다. 한편 연결어미 사용률은 두 집단 간에 차이가 없었으나 청각장에 아동은 건청 아동에 비하여 특정연결어미 '~고'의 사용률이 높은 특징을 보였으며 건청 아동에 비해 사용 종류에서 제한된 특성을 나타내었다.

언어학습장애 아동의 쓰기활동을 말하기 활동과 함께 살펴본 강정숙과 김희 규(2004)는 초등학교 3학년인 언어학습장애 아동과 일반 아동의 응집구조 및 자기 발화 수정 능력을 분석한 결과 언어학습장애 아동이 일반 아동보다 수정시도를 더 많이 한 것으로 났으며 응집표지 유형별로 수정시도의 차이를 살펴본 결과 두 집단 간에는 어휘적 결속에서만 유의한 차이가 나타났다. 집단별응집표지 유형간의 수정전후의 성공률을 비교한 결과 언어학습장애 아동은 수정 전 성공률에는 유형 간 유의한 차이가 있었으나 수정 후 성공률에서는 유의미한 차이가 없었다. 언어학습장애 아동은 부족한 어휘력과 언어사용 능력 즉,이야기 조직과 문장의 정교화를 요구하는 언어적 기술이 부족하고 낮은 언어수준으로 어휘 수정이나 참조 수정들에 필요한 어휘력의 산출에 한계가 있음을

알 수 있었다.

경계선급지능 아동의 연구에서 김수영(2006)은 전자포트폴리오를 활용한 쓰기지도가 경계선급지능 아동의 쓰기능력에 미치는 효과에서 초등학교 1학년 경계선급지능 아동 3명을 대상으로 한 연구결과 대상아동 모두 글의 내용 즉 주제일치, 문장연결, 문장표현 모든 면에서 향상을 보였고 자세교정이나 연필 잡는 방법의 교정, 전자포트폴리오를 통한 피드백 등으로 점차로 글자모양이 바르게 안정되었고 또한 철자와 조사사용에서도 많은 향상을 보였다.

또한 유경과 정은희(2007)는 학령기 경계선지능 언어발달장애 아동의 글쓰기특성을 알아보고자 초등학교 4학년부터 6학년까지 11명의 경계선지능 언어발달장애아동과 이들과 학년이 일치된 11명의 일반아동을 K-WISC Ⅲ의 동작성지능, 언어문제해결력 검사, K-WISC Ⅲ의 언어이해요인을 사용하여 대상으로 선정한 후 그림보고 이야기 쓰기를 하도록 한 결과를 쓰기지식의 하나인 명제적 지식의 내용 지식, 언어 지식, 텍스트맥락 지식을 각각 하위요소들로 구분하여 살펴보았는데 경계선지능 언어발달장애 아동은 내용 지식을 제외한 언어 지식, 텍스트맥락 지식에서는 유의한 관련을 보여주었다. 각각의 지식의 하위요소에 있어 내용 지식은 모든하위요소에서 유의차가 없었고, 언어적 지식에서는 구두점, 부호, 문장의 시제, 주어동사일치, 어순, 문장형식에서, 텍스트맥락 지식에서는 어휘와 표현의 적절성이 유의하게 일반아동에 비해 낮았다. 그리고 지능, 생활연령, 언어능력과 글쓰기와의 관계에서 유의한 관련을 보이지 않았음을 알 수 있었다.

단순언어장애 아동 쓰기연구에서 박정해(2006)는 이야기꾸미기와 작문활동을 통해 단순언어장애 아동의 이야기 회상하기와 쓰기를 7~8세의 단순언어장애 아동 4명을 대상으로 프로그램을 실시한 결과 이야기 회상하기와 이야기 쓰기에서 이야기 문법 하위구성 요소들의 사용빈도가 증가하였고 철자쓰기에서는 대상 아동 모두 철자쓰기 점수가 향상되었다.

이와 같이 언어장애 아동의 쓰기에 대한 연구를 알아보았는데 주로 청각장애 아동을 중심으로 한 문어연구에서 최근에는 단순언어장애 아동과 경계선지능 아동의 구어연구가 진행되고 있다. 이는 학령기 언어장애 아동의 문어활동 요 구에 대한 중재가 시급해지고 있음을 알 수 있게 한다. 현재 국내에서 장애 아동의 언어에 대한 연구는 구어에 대한 연구가 주를 이루며, 문어에 대한 연구에 있어서도 쓰기보다는 읽기에 치우쳐 있고, 쓰기에 대한 연구에서도 주로 기본적인 철자나 조사사용 등에 국한되어 있다. 특히 쓰기의 연구는 주로 구어사용에 제한이 있는 청각장애 아동의 연구에서 주를 이루고 본 연구에서 보고자 하는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 쓰기에 대한 연구는 더욱 미흡하다.

그리하여 본 연구에서는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동에 관한 쓰기연구 외에 청각장애 아동과 그 외 언어장애에 관한 쓰기연구를 함께 살펴보았다.

III. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 초등학교 4~6학년(CA: 9~11)으로서, 단순언어장애 아동 16명, 경계선지능 언어발달장애 아동 14명, 일반 아동 26명으로 총 56명이다.

선정된 언어발달장애 아동과 일반 아동은 다음과 같은 기준에 의해 분류되었다.

첫째, 단순언어장애 아동의 선정기준은 다음과 같다.

Leonard(1998)의 기준에 따라 비언어성 지능검사(K-WISC-Ⅲ)결과 지능이 정상범위(IQ 85이상)에 있으며 정서 및 행동상의 문제나 사회심리 문제, 감각기관의 장애를 가지지 않은 아동으로 표준화된 언어검사를 실시하였을때 수용 언어 또는 표현 언어 수준이 자신의 생활연령 내에서 평균보다 -1.25표준편차 이하에 속하는 아동이다.

둘째, 경계선지능 언어발달장애 아동의 선정기준은 다음과 같다. DSM-IV(미국정신의학회, 1995)의 경계선지적기능(Boderline Intellectual Functioning:BIF)이라고 분류된 기준에 따라 지능검사 결과, 평균을 중심으로 표준편차 -1과 -2사이에 속하는 범주의 아동 즉, 비언어성지능이 경계선 범위(IQ 85미만~70이상)에 있으며 정서 및 행동상의 문제나 사회심리문제, 감각기관의 장애를 가지지 않은 아동으로 수용언어 또는 표현언어 수준이 자신의 생활연령 내에서 평균보다 -1.25표준편차 이하에 속하는 아동이다.

셋째, 일반 아동은 정서 및 행동상의 문제나 사회심리문제, 감각기관의 장애를 가지지 않은 아동으로 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적 능력이 정상이라고 보고되었고, 지능검사결과 지능이 85이상인 아동 중에서 수용언어 또는 표현언어 수준이 자신의 생활연령 내에서 -1 표준편차 이상인 아동으로 하였다.

위의 언어능력에서 수용언어는 K-WISC-Ⅲ지능검사(곽금주·박혜원·김청

택, 2001)에서 언어이해요인으로 측정하였으며, 표현언어는 언어문제해결력검사 (배소영·임선숙·이지희, 2000)로 측정하였다.

이상의 기준에 의해 선정된 연구대상의 일반 특성은 표 Ⅲ-1, Ⅲ-2와 같다.

표 Π -1에서 보는 바와 같이 성별요인과 언어장애에 따른 집단 요인 간 카이 제곱 (χ^2) 검정 결과 세 집단 모두에서 유의한 관계가 없었으므로(p>.05), 성별 분포가 집단의 차이에 영향을 미치지 않음을 알 수 있었다.

또한 표 Ⅲ-2와 같이 학년요인과 언어장애에 따른 집단 요인 간 Fisher 직접 확률검정(Fisher's exact test) 결과 세 집단 분류에서 유의한 관계가 없었으므 로(p > .05) 학년 분포가 집단의 차이에 영향을 미치지 않음을 알 수 있었다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상의 성별 구성

	성별			χ ² 검정		
	남자	여자	전체	χ^2	df	р
단순언어장애 아동	7	9	16			
경계선지능 언어발달장애 아동	9	5	14	1.54	2	.461
일반 아동	12	14	26			
 전체	28	28	56			

<표 Ⅲ-2> 연구대상의 학년별 구성

	학년				Fisher의 정확한 검정		
	4	5	6	전체	검정값	p	
단순언어장애 아동	8	6	2	16			
경계선지능 언어발달장애 아동	6	6	2	14	4.62	.331	
일반 아동	18	4	4	26			
전체	32	16	8	56			

선정된 대상아동의 기초검사에서 검사결과에 대한 표는 부록 1과 부록 2에 제시하였고 그에 대한 기초검사 결과는 다음과 같다.

첫째, K-WISC-III의 언어성지능, 동작성지능, 전체지능 검사 결과에서 단순 언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동을 비교하였을 때, 전체지능은 일반 아동 100.23 (±8.77), 단순언어장애 아동 85.19 (±5.23), 경계선지능 언어발달장애 아동 73.29 (±4.1) 순이었으며, Duncan의 사후검정결과 세 집단은 각각유의한 차이를 나타내었다.

동작성지능은 일반 아동 97.73 (±8.81), 단순언어장애 아동 92.94 (±6.83), 경계선지능 언어발달장애 아동 74.50 (±4.80) 순이었으며, 사후검정 결과 일반 아동 및 단순언어장애 아동이 경계선지능언어발달장애 아동에 비해 유의하게 높게 나타났다.

언어성지능은 일반 아동 102.58 (±11.06), 단순언어장애 아동 81.56 (±7.86), 경계선지능 언어발달장애 아동 79.43 (±9.31) 순이었으며, Duncan의 사후검정결과 일반 아동이 나머지 두 군에 비해 유의하게 높았다.

둘째, 언어장애 아동과 일반 아동의 언어이해능력을 살펴보고자 실시한 K-WISC-III의 언어이해요인 결과에서 세 집단 사이에는 유의한 차이가 나타 났는데, Duncan의 사후검정결과 일반아동은 언어이해 지수 (언어이해 원점수) 101.12±11.15 (63.15±16.52)로 단순언어장애 아동 79.50±9.79 (44.63±11.87), 경계 선지능 언어발달장애 아동 76.86±9.58 (41.71±9.03)에 비해 유의하게 높게 나타 났다.

셋째, 언어장애 아동과 일반 아동의 언어 표현 능력을 살펴보고자 실시한 언어문제해결력 검사결과에서 일반아동은 원점수(백분위) 55.31±8.11(59.88±19.69~59.38±21.28%ile), 경계선지능 언어발달장애 아동 45.50±5.59(23.29±11.86~24.71±12.49%ile), 단순언어장애 아동 40.13±5.63(14.81±10.24~16.00±10.83%ile) 순이었으며, Duncan의 사후검정 결과 세 집단은 각각 유의한 차이를 나타내었다.

2. 연구도구

1) 연구대상 선정 도구

(1) 지능검사

K-WISC-Ⅲ(Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition: 곽금 주·박혜원·김청택, 2001)는 만 6세에서 16세 까지 아동들의 지능을 측정하기위해 만든 지능검사로 본 검사에서는 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애아동, 일반 아동을 구분함에 있어 동작성 지능을 사용하였으며 동작성 지능 85이상을 정상범주, 70이상∼85미만을 경계선 지능 범주로 분류(DSM-Ⅳ, 1995)하였다.

(2) 언어수용검사

K-WISC-Ⅲ의 4요인 가운데 언어이해 요인인 4개의 소검사(상식, 공통성, 어휘, 이해)를 사용하여 언어이해능력을 측정하였다.

언어이해력을 평가하는 언어이해요인이 85이상은 언어이해력 정상범주, 80미만(-1⅓ 표준편차)은 언어이해력 장애로 보았다(K-WISC-Ⅲ, 2001).

(3) 언어표현검사

언어문제해결력 검사(배소영·임선숙·이지희, 2000)는 만 5세부터 12세 아동들의 논리적인 사고과정을 언어화하는 상위언어기술을 측정하기 위해 고안된 표준화된 검사로 학령기 아동들의 언어장애 유무를 판단하는 데 사용한다.

검사결과 언어문제해결력 검사 총점이 대상아동의 연령에서 평균보다 -1.25 표준편차 이하의 점수를 받은 아동을 언어장애로 선정하였고, 정상아동의 경우에는 -1 표준편차 이상으로 하였다(Leonard, 1998).

2) 쓰기지식 평가도구

본 연구는 아동의 쓰기지식을 평가하는데 있어 Ryle(1949)와 Broudy(1977)의 정의와 7차 교육과정(교육인적자원부, 1999)을 참조하여 크게 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식의 3가지 유형으로 구분하여 제작하고 이정숙(2004)의 분류를 기준으로 학습자의 쓰기지식을 하위기능으로 나누어 분석적 평가를 실시하였다<표 Ⅲ-3>.

명제적 지식과 절차적 지식 평가기준은 Brown(1994), 이종진(1997), 정순기 (1999), 이경태(1999)의 여러 가지 평가표와 제 7차 국어과 교육과정(교육인적 자원부, 1998) 등을 분석하여 작성하였다<부록 6>, <부록 7>, <부록 8>.

<표 Ⅲ-3> 쓰기지식의 평가유형

지식의 종류	丛	기 지식	세부기준 항목수	세부기준 점수	점수 범위	총점
머카카	내	용 지식	7	$1\sim5$	$7 \sim 35$	
명제적 지식	텍스트 언어지식		5	1~5	5~25	80
74	지식	텍스트맥락지식	4	1~5	4~20	
절차적	쓰기전략 지식		4	1~5	4~20	20
지식				1 0	1 20	20
암묵적	쓰기 태도		5	3~15	15~75	75
지식		기 네그	J	5 15	10.570	10

암묵적 지식을 나타내는 태도영역은 설문지형식으로 Emig과 King(1979), 제7차 교육과정의 정의적 교육내용을 참조하여 쓰기태도 하위항목을 구성하였으며, 평가기준은 이미혜(2005), 이영호(2005), Ensio와 Boxeth(2000), Emig과 King(1979)의 연구를 보완·수정하여 사용하였다<부록 9>.

쓰기태도에 대한 설문지는 쓰기에 대한 흥미, 동기, 자신감, 태도, 쓰기에 대한 가치인식 정도에 대한 문항으로 5점 척도에 의해 '매우 그렇다'부터 '매우 아니다'로 응답하게 되어있다.

또한 세 가지 유형의 평가유형이 쓰기지식을 평가하는데 있어 적합한지에 대한 내용타당도를 검증받기 위해 글쓰기자료에서와 마찬가지로 국어교육 전문가들에게 각각의 내용타당도를 알아보았다. 그 결과 모두 내용타당도를 가진 것으로 검증되었으며 이에 대한 내용타당도 평가지는 <부록 12>에 수록하였다.

(1) 쓰기 자료

본 연구에서 쓰기지식을 평가하기 위해서 사용한 아동의 글쓰기 자료는 두 가지로서 그림 보고 이야기 만들어 쓰기, 이야기를 듣고 다시 쓰기를 통하여 수집하였다.

그림 보고 이야기 만들어 쓰기에 사용한 그림은 Kenneth과 Julie(2004)의 "Farm"(농장)이다. 쓰기 자료에 있어 그림보고 이야기 만들기에 대하여 Heefner와 Shaw(1996)는 그림이나 시작문구, 질문 또는 문자 없는 그림책 등을 통해 이야기가 촉진될 수 있다고 하였고, Yoshinaga-Itano와 Downey(1992)도 그림자극이 문어, 수화, 구어샘플을 유도하는데 전형적으로 사용되는 방법이라고 하였다. 그림의 크기는 A4 크기의 종이 한 장에 제시되는 한 장면 그림이며 그림은 <부록 3>에 제시하였다.

또 하나의 쓰기자료는 이야기 듣고 다시 쓰기이다. 이 방법에 대해 Liles(1993)는 언어장애연구에서 이야기 다시 말하기가 이야기 만들기보다 이야기의 길이, 이야기의 복잡성 등의 측면에서 더 나은 장점을 보인다고 하였으며 Ripich와 Griffith(1988) 또한 이야기 다시 말하기가 더 길고 완전한 발화를 보여준다고 하여 이야기 말하기에 대한 연구의 의의가 제시된 바 있다. 본 연구에서도 언어의 두 가지 산출양식 중의 하나인 쓰기능력을 알아보려고 하는바, 발화 연구에서 이야기 다시 말하기를 사용(윤혜련, 2005)하였듯 이야기 다시 쓰기 방법을 사용하고자 하였다. 이에 사용된 자료는 Kenneth과 Julie(2004)의 "Lydia and the Animals"의 8장면 그림과 이야기를 인용하여 사용하였고 이야기는 연구자가 우리말로 번안한 후 실제 초등학교 4~5학년 아동들의 표현에 맞게 예비검사를 통해 수정하였으며, 제목은 "은주와 동물이야기"로 변경하여

제시하였다.

검사자가 아동에게 이야기를 제시할 때 8장면의 그림들을 13×18 Cm 크기의 소책자로 제작하여 보여주었고, 이야기가 끝난 후 아동에게 들은 이야기를 다시 써보기를 요구할 때는 A4크기 1장에 8장면의 그림이 모두 제시된 것을 제공하였다<부록 4>, <부록 5>.

쓰기평가를 위해 제시된 두 가지 글쓰기 자료에 대해 국어교육전문가 및 초등교사 등 3명의 전문가들에게 내용타당도에 관한 평가를 받았다. 그 결과 본연구에서 사용된 두 가지 글쓰기 자료 모두 내용타당도를 가진 것으로 검증되었으며 이에 대한 내용타당도 평가지는 부록 12에 수록하였다.

(2) 쓰기태도 설문지

아동들의 쓰기태도를 알아보기 위해 이미혜(2005), 이영호(2005), Ensio와 Boxeth(2000), Eming과 King(1979), 제 7차 교육과정의 정의적 영역(교육인적 자원부, 1998) 등을 참조하여 본 연구자가 제작한 총 15문항의 설문지<부록 9>를 아동들에게 각각 개별적으로 제시하였으며, 이해에 어려움이 있다고 생각되는 아동들에게 있어서는 각 문항을 하나씩 읽어주었으나 각각의 문항을 쉽게 설명을 해준다거나 답을 요구 하는듯한 부가적 설명은 피하였다.

(3) 분석 기준

명제적 지식은 내용관련 지식, 언어 지식, 텍스트맥락 지식으로 구성되어 있는데 각각의 세부기준의 개수는 내용지식(주제·결말의 명확성, 도입부분의 내용, 다양한 내용전개, 일관성, 창의성, 과제연관성, 독자고려)이 7개, 언어지식(맞춤법, 문장부호, 시제, 조사, 문장 구조)이 5개, 텍스트맥락지식(올바른 접속어 사용, 어휘사용의 적절성, 적절한 내용 구조, 다양한 어휘사용)이 4개이다.

명제적 지식에 대한 분석은 내용 지식과 텍스트 지식으로 나누어진다. 텍스트 지식은 다시 언어 지식과 텍스트맥락 지식으로 나누어 분석하였다.

즉 내용 지식은 하위 항목 당 5점(총 7문항)이므로 35점, 언어 지식은 하위 항목 당 5점(총 5문항)이므로 25점, 텍스트맥락 지식은 하위 항목 당 5점(총 4 문항)이므로 20점으로 명제적 지식의 총합은 80점(35+25+20)이다.

각 문항 당 구체적인 채점의 예는 부록 7에 수록되어있다.

절차적 지식은 쓰기전략 지식으로 세부기준의 개수는 4개(효과적인 도입부 제시, 효과적인 결말제시, 과제에 알맞은 길이, 문단의 논리적 구성)이며 세부기준은 1점에서 5점까지로 절차적 지식의 총합은 20점이다. 각 문항 당 구체적인 채점의 예는 부록 8에 수록되어있다.

암묵적 지식인 글쓰기 태도를 알아보기 위해 실시한 설문조사는 총 15문항으로 1~3번까지 문항은 쓰기에 대한 흥미, 4~6번까지는 글쓰기에 대한 동기, 7~9번은 쓰기활동에 대한 자신감, 10~12번은 글쓰기 태도, 13~15번은 글쓰기에 대한 가치인식으로 각각 구성하며, 5점 척도에 의해 '매우 아니다' 1점, '별로 아니다' 2점, '보통이다' 3점, '약간 그렇다' 4점, '매우 그렇다'는 5점으로 점수화하였다<부록 9>.

따라서 한 아동이 받을 수 있는 암묵적 지식에 대한 최고 점수는 75점(15문항 × 5점)이며 암묵적 지식의 각 항목(흥미, 동기, 자신감, 태도, 가치인식)은 각각 15점이 최고 점수이다.

3) 평가자 간의 일치도

명제적 지식과 절차적 지식의 평가는 각 세부항목에 대하여 1점에서 5점으로 평가하게 되는데, 여기서 채점자의 주관이 개입될 문제의 소지가 있다. 따라서 본 연구에서는 연구의 결과로 사용한 연구자의 채점 외에 초등학교 교사 2인이 본 연구의 평가방법에 대해 숙지한 후 독립적 채점을 추가로 실시하여 채점자 간의 일치도를 살펴보았다.

56명의 대상에서 얻어진 농장 이야기 쓰기 자료에 대해 3명의 채점자가 독립적으로 채점하여 각 세부 항목 결과 및 총점에 대해 채점자들 간의 상관계수를

계산하였다<부록 10>.

명제적 지식과 절차적 지식의 분석은 농장이야기에 대한 초등학교 교사인 두명의 평가자와 특수교사 한명의 채점으로 이루어졌다. 분석방법은 3인이 채점한 각 항목의 결과에 대해 상관 분석을 실시하여 채점의 객관성을 살펴보았고 상관분석 결과 세 명이 채점한 모든 항목의 결과에서 상관성이 있었으며, 통계적으로 유의하였다(r= .56~ .80, p < .01, p < .001), <부록 10 음영 부분>.

본 연구에서 쓰기지식의 결과를 알아볼 때 최종적으로 사용할 때는 3인의 것 중 1인의 것을 사용하였는데 이는 은주와 동물이야기를 채점한 본 연구자의 것을 사용하였다. 그 이유는 농장이야기와 은주와 동물이야기의 결과를 산출하는데 있어 일관성을 유지시키고자 함이었고 또한 3인의 채점에 대한 상관관계를 산출하였을 때 높은 상관성을 유지하여 1인의 것만 채택하여도 되었기 때문이다.

4) 쓰기 자료의 타당도

본 연구에서 글쓰기 평가는 그림보고 이야기 쓰기, 이야기 듣고 다시 쓰기의 두가지 과제로 이루어진다. 결과 분석에서 두 가지 글쓰기 과제 각 항목의채점 결과의 합계를 사용하기에 앞서, 두 검사의 쓰기 평가 결과 점수들 간의관계를 살펴보았다.

본 연구자가 평가한 농장이야기 쓰기와 은주와 동물이야기 쓰기의 각 항목의 평가 결과에 대한 상관분석을 실시한 결과 모든 항목에서 상관성이 있었으며, 통계적으로 유의하였다(r= .45~ .71, p < .001) <부록 11>.

명제적 지식, 절차적 지식 평가 세부항목 및 총점을 살펴본 결과, 세부 항목 간의 상관 및 총점과의 상관에서 타당도를 알아보고자 명제적 지식과 절차적 지식 평가의 세부 항목 결과 및 총점의 상관분석을 실시하였다.

그 결과 각각의 항목은 높은 상관관계를 보여주었으며, 통계적으로 유의하였다(r= .69~ .96, p < .001) <부록 10 빗금부분>.

3. 연구 절차

본 연구를 진행하는데 있어 먼저, 기초검사(지능검사와 언어검사)를 통해 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동을 선정하였다.

이러한 기초검사를 통해 선정된 각 아동들에게 본 검사를 실시하였다. 본 검사는 제시된 그림을 보고 아동이 이야기를 만들어 쓰기, 연구자가 들려준 이야기를 들은후 들은 이야기를 다시 만들어 쓰기, 쓰기태도 설문지에 대해 아동이 작성하기로 진행하였다. 기초검사는 약 1시간 30분~2시간 정도 소요되었고, 본검사는 20분~30분 정도 소요되었다.

모든 검사의 시행은 특수교사와 언어치료사 1급자격증을 소지한 본 연구자와 특수교사 2급 자격증을 소지한 보조 연구자가 실시하였다.

1) 연구대상 아동의 선정

본 연구 대상을 선정하기 위해 2007년 6월 1일부터 7월 30일까지 전북지역의 초등학교 4곳과 1개 언어치료실의 교사와 학부모에게 연구목적을 설명하고 언어와 쓰기에 관심 있거나 어려움이 있는 아동들의 신청을 받았다. 초등학교의 경우에는 담임교사가 가정통신문을 보내 학부모의 신청을 받았으며, 병원 언어치료실의 아동과 그들의 형제에서는 그 부모들의 신청을 받았다.

본 연구의 대상을 선정하는 모든 검사를 실시 한 후 분류기준에 의해 단순언 어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동으로 분류하였다.

총 101명의 아동이 참여하였으며, 그 중 경도 정신지체 아동, 우수아, 조음장 애, ADHD 아동, 경계선지능 아동 중 언어성우세 아동 등 본 연구대상에 맞지 않는 아동들과 일반 아동과 경계가 모호한 아동들은 배제하였다. 이에 따라 총 56명의 아동이 최종 연구대상으로 선정되었다.

2) 평가

글쓰기 평가는 두 가지를 사용하였다. 하나는 연구자가 그림을 제시한 후 아동이 그림을 보며 이야기를 만들어 쓰기와 또 다른 하나는 연구자가 그림을 제시해주고 이야기를 아동에게 들려 준 후 아동이 그림을 보며 다시 이야기 써보기이다. 평가 시 제시한 글쓰기과제 순서는 순서의 효과를 방지하기 위해 사전에 교차균형화(counter-balanced order)로 계획하여 실시하였다. 마지막으로 쓰기태도에 대한 설문지를 각 아동에게 제시하였고 설문지의 1번은 설명하면서함께 답을 기표했으며, 2번~15번까지는 아동 혼자 기표를 하도록 했는데 이는아동이 검사자를 의식하지 않고 편안하게 평가하도록 함이었다.

(1) 그림보고 이야기 쓰기

본 연구에서 사용한 그림은 Kenneth과 Julie(2004)의 '농장'그림 장면<부록 3>으로서 그림을 보고 떠오르는 생각을 자유롭게 한편의 글로 완성하도록 하였다.

과제수행은 방해받지 않는 조용한 곳에서 개별적으로 연구자가 아동에게 제시된 그림을 보고 떠오르는 생각 및 그림의 내용을 자유롭게 한편의 글로 완성하도록 지시하였다. 글을 쓸 때 아동이 지속적으로 진행을 어려워할 때는 '그래서? 그 다음은?' 등의 언어적 촉구를 사용하여 과제를 완성할 수 있도록 하였으나 구체적인 단서는 주지 않았다. 아동에게 처음에 과제를 제시할 때 줄이쳐있는 백지를 제시하고 가능한 처음부터 끝까지 글로 써서 채우라고 말하였다.

일반아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 각 한 명씩의 '농장'이야기 쓰기 결과물에 대해 부록 13에 수록하였다.

(2) 이야기 듣고 다시 쓰기

먼저 아동의 과제수행을 방해받지 않는 조용한 곳에서 개별적으로 연구자가

아동에게 Kenneth과 Julie(2004)의 '은주와 동물이야기' 그림 장면 <부록 4>을 제시한 후 아동에게 그림에 관련된 이야기<부록 5>를 말해주었다.

이야기는 녹음을 사용했을 때 아동이 지루해했다는 선행연구(Stein & Glenn, 1979)에 따라 검사자가 직접 대상 아동 모두에게 읽어주는 방법으로 진행하였으며, 아동에게 조금 전에 들은 이야기를 다시 가능한 한 자세하게 글로 만들어 써달라고 하였다. 글쓰기가 시작되면 '그래서?', '그 다음은?' 등의 언어적 촉구 외에 내용에 대한 단서는 제공하지 않았다. 아동에게 처음에 과제를 제시할때 줄이 쳐있는 백지를 제시하고 가능한 처음부터 끝까지 글로 써서 채울 수있도록 하였다.

일반아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 각 한 명씩의 "은주와 동물이야기" 쓰기 결과물에 대해 부록 14에 수록하였다.

(3) 쓰기태도 설문지

아동들의 쓰기태도를 알아보기 위해 이미혜(2005), 이영호(2005), Ensio와 Boxeth(2000), Eming과 King(1979), 제 7차 교육과정의 정의적 영역(1998) 등을 참조하여 본 연구자가 제작한 총 15문항의 설문지를 아동들에게 각각 개별적으로 제시하였다<부록 9>.

이해에 어려움이 있다고 생각되는 아동들에게 있어서는 각 문항을 하나씩 읽어주었으나 각각의 문항을 쉽게 설명을 해준다거나 답을 요구 하는듯한 부가적설명은 피하였다.

쓰기태도의 설문지에 대한 15문항의 내용과 구성이 쓰기태도를 보는데 있어 적합한지에 대한 내용타당도를 검증 받기 위해 국어교육전문가 및 초등교사 등 3명의 전문가들에게 각 문항의 내용타당도에 관한 평가를 받았다. 그 결과 설 문지에 사용된 문항 모두 내용타당도를 가진 것으로 검증되었다. 이에 대한 내용타당도 평가지는 부록 12에 수록하였다.

4. 자료 처리

이 연구의 자료는 SPSS 13.0 for Windows 를 이용하여 다음과 같이 처리하였다.

1) 연구대상자의 특성 파악을 위한 분석

(1) 집단과 성별분포 및 학년과의 관계

단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동의 집단과 성별 분포의 관계를 알아보기 위하여 교차분석(χ^2)을 실시하였고 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동의 집단과 학년분포의 관계를 알아보 기 위하여 Fisher 직접확률검정(Fisher's exact test)을 실시하였다.

(2) 집단과 지능과의 관계

단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동의 세집단에서 K-WISC-III의 언어성지능, 동작성지능, 전체지능의 평균 및 표준편차를 구하였으며, Kruskal-Wallis test를 실시하여 차이를 살펴보았다. Kruskal-Wallis test에서 유의한 차이를 보인 항목에 대하여 순위변수 생성 후 Duncan의 사후 검정을 통해 각 집단 간의 차이를 살펴보았다.

(2) 집단과 언어 능력과의 관계

단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동의 세집단에서 언어이해 능력에 대해 언어이해요인 원점수와 언어이해지수, 언어문제해결력검 사의 원점수와 백분위의 평균 및 표준편차를 구하였으며, Kruskal-Wallis test 를 실시하여 차이를 살펴보았다. Kruskal-Wallis test에서 유의한 차이를 보인 항목에 대하여 순위변수 생성 후 Duncan의 사후검정을 통해 각 집단 간의 차이를 살펴보았다.

2) 쓰기지식 평가 결과에 대한 분석

단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동의 세 집단에서 명제적 지식, 절차적 지식의 평가는 농장그림쓰기와 은주와 동물쓰기의 결과의합계를 사용하였다. 명제적 지식, 절차적 지식 및 암묵적 지식의 평가 결과에대해 평균 및 표준편차를 구하였으며, Kruskal-Wallis test를 실시하여 차이를살펴보았다. Kruskal-Wallis test에서 유의한 차이를 보인 항목에 대하여 순위변수 생성 후 Duncan의 사후검정을 통해 각 집단 간의 차이를 살펴보았다.

3) 언어 능력 및 지능과 쓰기 총점과의 관계

언어이해 및 언어표현 점수와 명제적 지식, 절차적 지식의 합으로 얻어진 쓰기 총점의 관계에 대해 상관분석을 실시하였고 또한 동작성 지능과 쓰기 총점의 관계에 대해서도 상관분석을 실시하였다.

4) 쓰기지식과 쓰기 총점과의 관계

쓰기 지식의 각 항목(명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식)과 명제적 지식, 절차적 지식의 합으로 얻어진 쓰기 총점의 관계에 대하여 상관분석을 실시하였으며, 쓰기지식의 각 항목에 대한 세부요인들과 쓰기의 총점에 대해서도 상관분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 명제적 지식의 특성

단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동 세 집단 간의 명제적 지식의 특성을 살펴보기 위하여 명제적 지식 총점에 대하여 살펴보았으며, 명제적 지식 하위요인인 내용 지식, 언어 지식, 텍스트맥락 지식의 결과와 각각의 세부항목에 대하여 분석한 결과는 다음과 같다.

1) 명제적 지식 총점

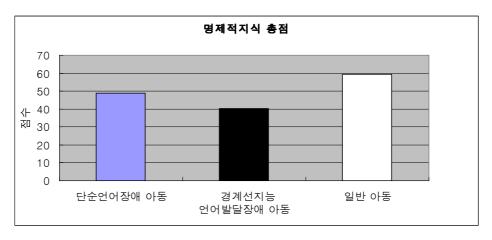
쓰기의 명제적 지식에서 세 집단의 수행을 총점의 비교로서 알아본 결과는 표 IV-1과 그림 IV-1에 제시하였다.

<표 IV-1> 명제적 지식 총점

집단	단순 장애	언어 아동	경계선 언어 장애	발달	일반여	아동	전	체	χ^2	df	
(사례수)	(1	4)	(1	6)	(26	5)	(50	3)	χ	uj	р
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	-		
명제적지식 총점	48.75	9.28 a	40.29	8.72 b	59.25	10.21 c	51.51	12.31	23.74	2	.000***

***p< .001

표 IV-1에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동 세 집단 간의 명제적 지식 총점에 대한 비교에서 세 집단은 유의한 차이를 나타내었는데(X²=23.74, p< .001), 일반 아동 59.25 (±10.21), 단 순언어장애 아동 48.75 (±9.28), 경계선지능 언어발달장애 아동 40.29 (±8.72) 순으로 높은 수행을 보여주었다. Duncan의 사후검정에서 세 집단은 각각 서로 유의한 차이를 보여 주었다.



<그림 IV-1> 명제적 지식 총점

2) 내용 지식

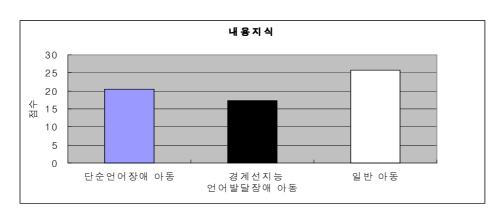
쓰기에 있어서 내용 지식에 대해 세 집단 간 수행을 알아본 결과는 표 IV-2 와 그림 IV-2에 제시하였다.

표 IV-2에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애아동, 일반 아동 세 집단 간에는 유의한 차이가 있었다(χ^2 =22.51, p < .001). 일반 아동 25.83 (±4.61), 단순언어장애 아동 20.50 (±4.87), 경계선지능 언어발달장애아동 17.36 (±4.27) 순으로 높은 수행을 보여 주었다. Duncan의 사후검정결과 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 두 집단은 일반 아동에 비하여 유의하게 낮은 결과를 나타내었으나 두 집단 간에는 유의한 차이를보이진 않았다.

<표 IV-2> 명제적 지식에서 내용 지식

집단	단순언어 장애아동		경계선지능 언어발달 장애아동		일반	아동	전	체	χ²	df	p
(사례수)	(1	4)	(1	6)	(2	6)	(5	6)	_	щ	P
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
명제적 지식 : 내용지식	20.50	4.87 a	17.36	4.27 a	25.83	4.61 b	22.19	5.79	22.51	2	.000***

 $^{***}\rho$ < .001



<그림 IV-2> 명제적 지식에서 내용 지식

집단별 내용 지식 하위 영역의 수행결과를 각각의 집단별 수행 순으로 살펴 보면 다음 표 IV-3, 그림 IV-3에서 보는 바와 같다.

표 IV-3에서 보는 바와 같이 내용지식에 있어서 단순언어장애 아동은 도입부분의 내용, 주제·결말의 명확성, 다양한 내용 전개, 일관성, 창의성, 독자고려, 과제연관성 수행 순으로서 도입부분의 내용에서 가장 우세했고 과제 연관성이가장 낮았다.

경계선지능 언어발달장애 아동은 일관성, 과제연관성, 주제·결말의 명확성, 도입부분의 내용, 다양한 내용 전개, 창의성, 독자고려 수행 순으로서 일관성에 서 가장 우세했고 가장 낮은 수행을 보인 부분은 창의성과 독자 고려이다.

<표 IV-3> 내용 지식의 세부항목 결과

	집단	단순 장애	-	언어	선지능 발달 아동	일반	아동	전	체	χ^2	df	р
	사례수	1	6	1	4	2	6	5	6	_		
		M	SD	Μ	SD	Μ	SD	M	SD	-		
	명확성	3.00	0.82	2.50	0.85	3.85	0.97	3.27	1.05	16.04	2	.000***
			a		a		b					
	도입	3.25	0.77	2.50	0.76	3.92	0.98	3.38	1.04	19.47	2	.000***
명제적	다양한	3.00	a 0.97	2.43	b 0.94	3.73	c 0.99	3.20	1.10	14.39	2	.001**
지식	전개 일관성	3.00	a 1.10	2.71	a 0.91	4.04	b 0.82	3.41	1.09	17.21	2	.000***
: 내용 지식	창의성	2.88	a 0.89	2.29	a 0.91	3.15	b 0.73	2.86	0.88	9.42	2	.009**
, ,	과제	2.63	a 0.81	2.57	b 1.16	3.92	a 0.98	3.21	1.17	18.19	2	.000***
	연관성 독자	2.75	a 1.00	2.29	a 0.83	3.15	b 0.78	2.82	0.92	8.10	2	.017*
	고려		ab		a		b					

 $p^* < .05, p^* < .01, p^* < .001$

일반 아동은 일관성, 도입부분의 내용, 과제연관성, 주제·결말의 명확성, 다양한 내용 전개, 창의성, 독자고려 수행 순으로서 일관성에서 가장 우세했고 창의성과 독자고려에서 낮은 수행을 보였다.

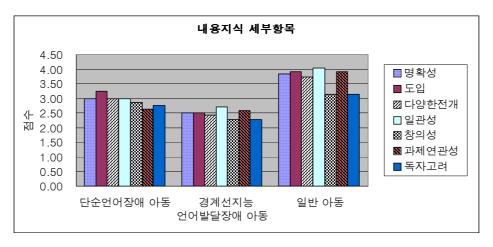
또한, 내용 지식의 세부항목에 대한 집단 간의 수행결과를 살펴보면 내용 지식의 세부항목 모두에서 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보였는데(χ²=16.04, 19.47, 14.39, 17.21, 9.42, 18.19, 8.10, p < .05), 일반 아동, 단순언어장 애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순이었다.

내용지식의 세부항목 7가지에 대한 수행결과를 자세히 살펴보면, 주제ㆍ결말

의 명확성, 다양한 내용전개, 일관성, 과제연관성은 단순언어장애 아동과 경계 선지능 언어발달장애 아동은 서로 유의한 차이를 보이지 않았으나 일반 아동과 는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 두 집단 모두 유의한 차이를 보였다.

한편 도입부분의 내용에 있어서는 세 집단 모두 유의한 차이를 보였고($\chi^2=19.47$, p<.001), 창의성은 경계선지능 언어발달장애 아동이 단순언어장애 아동과 일반 아동에 비해 유의하게 낮은 수행을 보였으며($\chi^2=9.42$, p<.001), 단순언어장애 아동은 일반 아동과 유의한 차이는 없었다.

내용의 흥미에서는 경계선지능 언어발달장애 아동은 일반 아동과 유의한 차이를 보였으나 단순언어장애 아동과는 유의한 차이를 보이지 않았고, 단순언어장애 아동은 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반 아동 모두에서 유의한 차이는 보이지 않았다.



<그림 IV-3> 내용 지식의 세부항목 결과

3) 언어 지식

쓰기 지식에서 언어 지식에 대한 각 집단별 수행결과를 표 IV-4와 그림

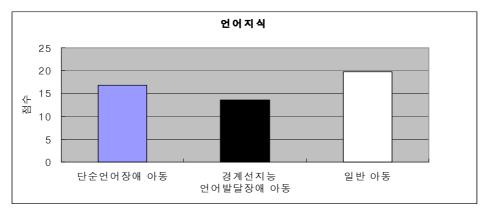
IV-4에 제시하였다.

<표 IV-4> 명제적 지식에서 언어 지식

집단	단순 장애	언어 아동	경계선지능 언어발달 장애아동		일 반	아동	전	체	χ ²	df	p
(사례수)	(1	4)	(1	6)	(2	6)	(5	6)	χ	αj	P
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	_		
명제적 지식 : 언어지식	16.81	2.61 a	13.54	3.44 b	19.69	3.48 c	17.33	4.07	20.53	2	.000***

 $^{***}p < .001$

표 IV-4에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애아동, 일반 아동 세 집단 간 유의한 차이가 나타났는데(χ^2 =20.53, p < .001), 일반 아동 19.69 (±3.48), 단순언어장애 아동 16.81 (±2.61), 경계선지능 언어발달장애아동 13.54 (±3.44) 순으로 높은 수행을 보여 주었다. Duncan의 사후검정에서 세 집단은 서로 유의한 차이를 보였다.



<그림 IV-4> 명제적 지식에서 언어 지식

언어지식 각각의 하위영역별 수행 순을 집단에 따라서 살펴보면 다음 표 IV-5, 그림 IV-5와 같다.

표 IV-5에 보는 바와 같이 언어지식에 있어 단순언어장애 아동은 맞춤법, 시제, 문장부호, 문장구조, 조사 수행 순으로서 맞춤법 수행이 가장 우세했고, 조사에서 가장 낮은 수행을 보였다.

경계선지능 언어발달장애 아동은 맞춤법, 시제, 조사, 문장부호, 문장구조 수행 순으로서 맞춤법이 가장 우세했고, 문장구조에서 가장 낮은 수행을 보였다. 일반 아동은 맞춤법, 시제, 문장구조, 문장부호, 조사 수행 순으로서 맞춤법에서 가장 우세했고 조사에서 가장 낮은 수행을 보였다.

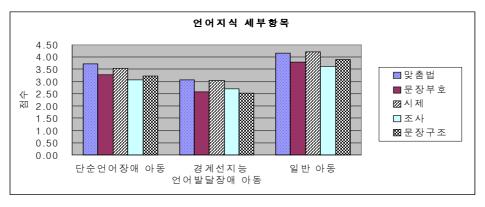
또한 언어지식의 세부항목에 대해 세 집단 간 수행 결과를 살펴보면 언어지식의 세부항목 모두에서 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보였으며(조사 항목은 χ^2 =8.17, p<.05 기타항목 χ^2 =13.73, 10.53, 12.80, 19.99, p<.01), 일반 아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순으로 수행결과를 보였다.

언어지식의 세부항목별 집단 간 Duncan의 사후검정을 실시한 결과, 문장구조는 세 집단 간에 유의한 차이를 보였는데, 경계선지능 언어발달장애 아동이 가장 낮은 수행을 보였으며, 단순언어장애 아동과 일반 아동집단 간에는 유의한 차이가 없었다. 맞춤법은 단순언어장애 아동과 일반 아동과는 유의한 차이가 없었으나 경계선지능 언어발달장애 아동은 단순언어장애 아동과 일반 아동 두집단과 비교하여 유의하게 낮았고, 시제는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동이 일반아동에 비해 유의하게 낮았으나 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동이 일반아동에 비해 유의하게 낮았으나 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동이 일반아동에 비해 유의하게 낮았으며 단순언어장애 아동은 경계선지능 언어발달장애 아동이 일반아동에 비해 유의하게 낮았으며 단순언어장애 아동은 경계선지능 언어발달장애 아동 및 일반아동과 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 IV-5> 언어 지식의 세부항목 결과

	집단	단순 장애		경계 언어 장애	발달	일 반	아동	전	체	χ^2	df	р
	(사례수)	(1	6)	(1	4)	(2	(6)	(5	66)			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	-		
	맞춤법	3.72	0.82	3.07	0.62	4.17	0.85	3.77	0.89	13.73	2	.001**
	天古日		a		b		a					
	문장	3.28	0.86	2.57	1.12	3.79	0.85	3.34	1.04	10.54	2	.005**
명제적	부호		ab		a		b					
지식	시제	3.53	0.90	3.04	0.95	4.21	0.89	3.72	1.02	12.80	2	.002**
: 언어	^ ^		a		a		b					
· 교의 지식	7 1]	3.06	0.77	2.71	0.67	3.62	1.12	3.23	0.99	8.17	2	.014*
44	조사		ab		a		b					
	문장	3.22	0.63	2.54	0.75	3.90	0.84	3.37	0.94	19.99	2	.000***
	구조		a		b		c					

 $^{*}p < .05, ^{**}p < .01, ^{***}p < .001$



<그림 IV-5> 언어 지식의 세부항목 결과

4) 텍스트맥락 지식

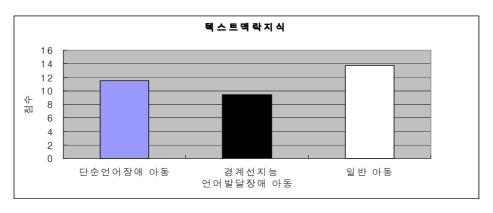
쓰기 지식에서 텍스트맥락 지식에 대한 각 집단별 수행결과를 표 IV-6와 그림 IV-6에 제시하였다.

표 IV-6에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애아동, 일반 아동 세 집단간 유의한 차이를 나타내었고(χ^2 =19.09, p < .001), 일반 아동 13.73 (±2.79), 단순언어장애 아동 11.44 (±2.63), 경계선지능 언어발달장애 아동 9.39 (±2.45) 순으로 높은 수행을 보여주었다. Duncan의 사후검정에서 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 두 집단은 일반 아동에비하여 유의하게 낮은 결과를 나타내었다.

<표 IV-6> 명제적 지식에서 텍스트맥락 지식

집단	단순언어 장애아동		경계선 언어' 장애(발달	일반여	아동	전 2	췌	χ²	df	p
(사례수)	(1	4)	(16	5)	(26	5)	(56	5)			
	М	SD	M	SD	Μ	SD	Μ	SD			
명제적지식 : 텍스트	11.44	2.63	9.39	2.45	13.73	2.79	11.99	3.17	19.09	2	.000 ***
맥락 지식		a		a		b					

***p < .001



<그림 IV-6> 명제적 지식에서 텍스트맥락 지식

텍스트맥락 지식 각각의 하위영역별 수행을 각 집단에 따라서 수행 순으로 살펴보면 다음 표 IV-7, 그림 IV-7과 같다.

<표 IV-7> 텍스트맥락 지식의 세부항목 결과

	집단	단순 장애			선지능 발달장 사동	일반	아동	전	체	2		
	사사례수)	(1	.6)	(1	4)	(2	6)	(5	66)	χ²	df	Р
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	-		
	접속어	3.22	1.06 ab	2.68	0.70 a	3.65	1.08 b	3.29	1.06	8.36	2	.015*
명제적 지식 :	어휘 사용	2.91	0.66 a	2.50	0.78 a	3.56	0.90 b	3.11	0.91	14.52	2	.001**
텍스트 맥락 지식	내용 구조	2.75	0.86 a	2.07	0.83 b	3.27	0.83 c	2.82	0.96	15.35	2	.000***
	다양한 어휘	2.56	0.63 a	2.14	0.77 a	3.23	0.76 b	2.77	0.85	15.58	2	.000***

 $p^* < .05, p^* < .01, p^* < .001$

표 IV-7에서 보는 바와 같이 텍스트맥락 지식에 있어 단순언어장애 아동은 올바른 접속어 사용, 어휘사용의 적절성, 적절한 내용구조, 다양한 어휘 사용 수행 순으로 올바른 접속어 사용에서 가장 우세했고 다양한 어휘 사용에서 가 장 낮은 수행을 보였다.

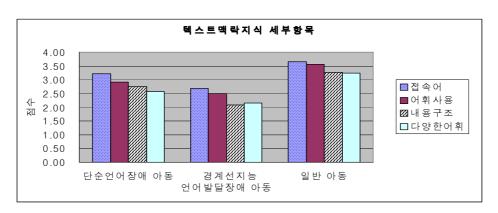
경계선지능 언어발달장애 아동은 올바른 접속어 사용, 어휘사용의 적절성, 다양한 어휘 사용, 적절한 내용 구조 수행 순으로 올바른 접속어 사용에서 가장 우세했고 적절한 내용 구조는 가장 낮은 수행을 보였다.

일반 아동은 올바른 접속어 사용, 어휘사용의 적절성, 적절한 내용 구조, 다양한 어휘 사용 수행 순으로 올바른 접속어 사용에서 가장 우세했고 다양한 어휘 사용에서 가장 낮은 수행을 보였다.

텍스트 맥락지식에 있어 세 집단 모두 올바른 접속어 사용에서 가장 우세함을 보여주었다.

또한 텍스트맥락 지식의 세부 항목에 대해 집단 간 수행 결과를 살펴보면 텍스트맥락 지식의 세부항목 모두에서 세 집단 간 통계적으로 유의한 차이를 보였으며(올바른 접속어 사용 항목은 $\chi^2=8.36$, p<.05, 기타 항목은 $\chi^2=14.52$, 15.35, 15.58, p<.01), 일반아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달 장애아동 순으로 수행결과를 보였다.

텍스트맥락 지식의 세부항목 4가지에 대한 수행결과를 보면 올바른 접속어사용에서는 경계선지능 언어발달장애 아동이 일반아동과 유의한 차를 보였고 단순언어장애 아동은 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반 아동에서 유의성은보이지 않았다. 어휘사용의 적절성과 다양한 어휘 사용에서는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 두 집단 간에 유의한 차이는 보이지 않았으나 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 집단은 일반 아동에비해 유의하게 낮은 수행을 보였다. 한편, 적절한 내용구조에서는 세 집단 간유의한 차이를 보였는데 일반 아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순이었다.



<그림 IV-7> 텍스트맥락 지식의 세부항목 결과

2. 절차적 지식의 특성

쓰기의 두 번째 지식인 절차적 지식에서 세집단의 수행을 알아본 결과는 표 IV-8과 그림 IV-8에 제시하였다.

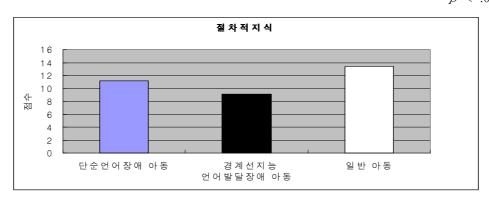
표 IV-8에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동의 절차적 지식을 비교하였을 때 유의한 차이를 보였다($\chi^2=13.68,\ p<.01$).

일반 아동 13.40 (±3.16), 단순언어장애 아동 11.13 (±3.30), 경계선지능 언어 발달장애 아동 9.14 (±2.93) 순으로 높은 수행을 보였으며, Duncan의 사후검정 에서 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 두 집단은 일반 아동 에 비하여 유의하게 낮은 결과를 나타내었다.

<표 IV-8> 절차적 지식 총점

집단	단순언어 장애아동		언어	선지능 발달 아동	일반아동		전	체	χ²	df	p
(사례수)	(1	4)	(1	6)	(2	6)	(5	6)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
절차적 지식 총점	11.13	3.30 a	9.14	2.93 a	13.40	3.16 b	11.69	3.56	13.68	2	.001 **

p < .01



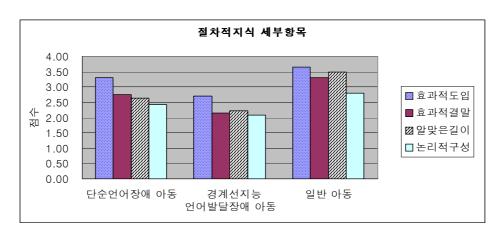
<그림 IV-8> 절차적 지식 총점

절차적지식의 하위요인 수행 순을 각각의 집단에 따라서 살펴보면 다음 표 IV-9와 그림 IV-9와 같다.

<표 IV-9> 절차적 지식의 세부항목 결과

	집단 (사례수)	장애	단순언어 장애아동 (16)		장애아동 언어발달 장애아동 (16) (14)			일반아동 (26)		체 6)	χ²	df	p
		M	SD	M	SD.	M	SD.	M	SD	_			
	효과적	3.31	1.20	2.71	1.14	3.65	1.02	3.32	1.15	6.32	2	.042*	
	도입		ab			a		b					
	효과적	2.75	1.18	2.14	0.77	3.31	1.16	2.86	1.17	9.57	2.86	1.17	
절차적	결말		ab		a		b						
지식	알맞은	2.63	0.96	2.21	0.89	3.50	0.95	2.93	1.08	15.01	2.93	1.08	
	길이		a		a		b						
	논리적	2.44	0.63	2.07	0.73	2.81	0.69	2.52	0.74	9.20	2.52	0.74	
	구성			ab	a		b						

p < .05, p < .01, p < .001



<그림 IV-9> 절차적 지식의 세부항목 결과

표 IV-9에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동은 효과적인 도입부제시, 효과적인 결말제시, 과제에 알맞은 길이, 문단의 논리적 구성 순으로서 효과적인 도입부 제시에서 가장 우세했고 문단의 논리적 구성에서 가장 낮았다.

경계선지능 언어발달장애 아동은 효과적인 도입부 제시, 과제에 알맞은 길이, 효과적인 결말제시, 문단의 논리적 구성 순으로서 효과적인 도입부 제시에서 가장 높았고, 문단의 논리적 구성에서 가장 낮았다.

일반아동은 효과적인 도입부제시, 과제에 알맞은 길이, 효과적인 결말 제시, 문단의 논리적 구성 순으로서 효과적인 도입부제시에서 가장 우세했고 문단의 논리적 구성이 가장 낮았다.

절차적 지식에서 세 집단 모두 효과적인 도입부 제시가 가장 높고 문단의 논 리적 구성이 가장 낮음을 보여주었다.

또한 절차적 지식의 세부항목에 대해 집단 간 수행 결과를 살펴보면 절차적지식 세부항목 모두에서 세 집단 간 통계적으로 유의한 차이를 보였으며(효과적인 도입부제시 항목은 χ^2 = 6.32, p < .05, 문단의 논리적 구성은 χ^2 = 9.20, p < .05, 기타항목은 χ^2 = 9.57, 15.01, p < .01), 일반 아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순으로 수행결과를 보였다.

절차적 지식 세부항목 4가지 수행 결과를 살펴보면, 효과적인 도입부제시와 효과적인 결말제시, 문단의 논리적 구성에서 경계선지능 언어발달장애 아동은 일반 아동과 통계적 유의차를 보였고 단순언어장애 아동은 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반 아동에 있어 유의한 차는 보이지 않았다. 한편 과제에 알맞은 길이에서 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 두 집단 간에는 통계적 유의성은 없었으나 이 두 집단은 일반아동에 비해서는 유의한 차를 보였다.

3. 암묵적 지식의 특성

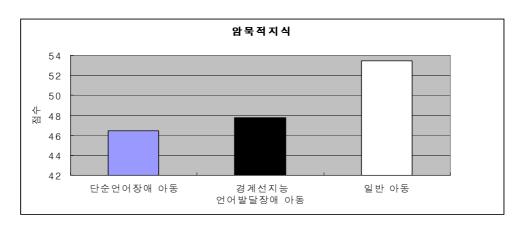
쓰기의 암묵적 지식에서 세 집단의 수행을 알아본 결과는 표 IV-10과 그림

IV-10에 제시하였다.

표 IV-10에서 보는 바와 같이 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동 세집단의 암묵적 지식의 비교에서 암묵적 지식 총점은 일반아동 53.46 (±11.60), 경계선지능 언어발달장애 아동 47.79 (±6.85), 단순언어장애 아동 46.44 (±12.45) 순으로 높은 수행을 보여주었으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다($\chi^2 = 3.72$, p > .05).

<표 IV-10> 암묵적 지식 총점

집단		언어 아동	언어	경계선지능 언어발달 장애아동		일반아동		전체		df	р
(사례수)	(1	6)	(1	4)	(2	26)	(5	6)			
	M	SD	Μ	SD	M	SD	M	SD			
- 암묵적지식 총점	46.44	12.45	47.79	6.85	53.46	11.60	50.04	11.18	3.72	2	.155

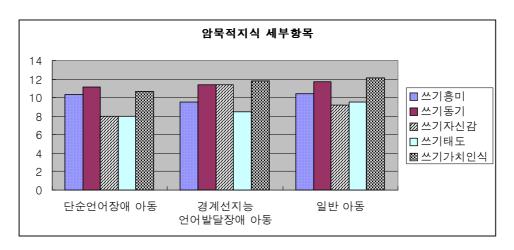


<그림 IV-10> 암묵적 지식 총점

암묵적지식의 하위요인 수행을 각각의 집단에 따라서 살펴보면 다음 표 IV-11과 그림 IV-11과 같다.

<표 IV-11> 암묵적 지식 세부항목 결과

	집단 (사례수)	장애	단순언어 장애아동 (16)		경계선지능 언어발달 장애아동 (14)		아동 6)	전 (5	•	χ²	df	p
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
	쓰기흥미	10.31	2.68	9.50	2.35	10.42	2.42	10.16	2.46	1.96	2	.374
	쓰기동기	11.13	1.75	11.36	2.62	11.73	2.15	11.46	2.15	1.19	2	.550
암묵 적 지식	쓰기 자신감	8.00	2.28 ab	6.86	2.14 a	9.23	2.89 b	8.29	2.69	5.63	2	.060
	쓰기태도	7.94	3.04	8.43	2.06	9.54	3.35	8.80	3.02	2.43	2	.296
	쓰기가치 인식	10.63	3.32	11.79	2.39	12.15	2.39	11.63	2.72	2.19	2	.333



<그림 IV-11> 암묵적 지식의 세부항목 결과

표 IV-11에서 보는 바와 같이 암묵적 지식 평가의 하위항목에서 쓰기흥미, 쓰기자신감 항목은 일반 아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아 동 순으로 나타났고, 쓰기동기, 쓰기가치 인식은 일반 아동, 경계선지능 언어발 달장애 아동, 단순언어장애 아동 순으로 나타났다.

하위항목의 비교에서는 전체적으로 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았으나, 쓰기자신감 항목에서 경계선지능 언어발달장애 아동에서 낮은 점수의 경향을 보였으며 비록 유의한 수준은 아니었으나(p=.060), 다른 항목에 비해 두드러지게 낮아 세 집단 간 사후검정을 실시했다. 그 결과 쓰기자신감에 있어경계선지능 언어발달장애 아동은 단순언어장애 아동과는 유의한 차이를 보이지않았지만 일반 아동과 유의한 차이를 보였으며, 단순언어장애 아동은 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반 아동 두 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다.

또한 암묵적지식의 하위영역인 쓰기흥미, 쓰기동기, 쓰기자신감. 쓰기태도, 쓰기가치인식을 각각의 집단에 따라서 살펴보면 다음과 같다.

단순언어장애 아동은 동기, 가치인식, 흥미, 자신감, 태도 순으로, 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반아동은 가치인식, 동기, 흥미, 태도, 자신감 순으로 암 묵적지식 특성을 보였다.

즉 각 집단 내에서 암묵적 지식의 세부항목에 대한 비교에서 단순언어장애 아동은 쓰기동기가 가장 높았고, 쓰기태도가 가장 낮았으며, 경계선지능 언어발 달장애 아동과 일반 아동은 쓰기가치인식이 가장 높았고 쓰기자신감이 가장 낮 았다.

4. 언어능력 및 지능과 쓰기평가 총점과의 관계

아동의 글쓰기와 언어능력과의 관계 및 글쓰기와 동작성 지능과의 관계를 알아보기 위하여 명제적 지식 및 절차적 지식 평가의 합계인 쓰기 평가 총점과 언어능력의 언어이해 및 언어표현 능력 검사 결과의 상관관계를 살펴본 결과를 표 IV-12, 표 IV-13와 그림 IV-12, 그림 IV-13에 제시하였고, 지능과의 관계를 살펴본 결과는 표 IV-14와 그림 IV-14에 제시하였다.

1) 언어능력과 쓰기평가 총점의 관계

(1) 언어이해 능력과 쓰기평가 총점의 관계

전체집단에서 쓰기평가 총점과 언어이해 지수와의 상관분석을 실시한 결과표 IV-12 및 그림 IV-12에서 보는 바와 같이 유의한 상관관계가 있음을 알 수 있었다(r=.58, p<.001). 또한 언어이해 원점수와도 유의한 상관관계를 나타내었다(r=.61, p<.001).

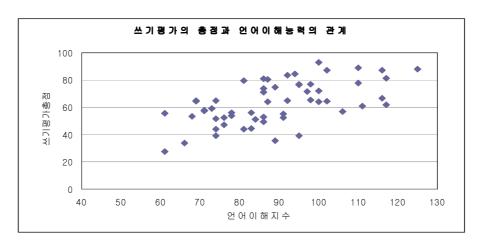
<표 IV-12> 쓰기평가의 총점과 언어이해 능력의 관계

집단		K– W I	ISC-III
(사례수)		언어이해지수	언어이해 원점수
단순언어장애아동 쓰기총점 (16)	r	.43	.36
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	.11	.09
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.26	.50**
전체 아동 쓰기총점 (56)	r	.58***	.61***

 $p^{**} < .01, p^{***} < .001$

표 IV-12에서 나타난 바와 같이 일반 아동의 쓰기평가 총점은 언어이해 원점수와 유의한 상관관계를 나타내었으며(r=.50, p<.01), 언어이해 지수와는 유의한 상관관계를 보이지 않았다(p>.05).

단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 쓰기평가 총점은 언어이해 지수, 언어이해 원점수와 유의한 상관관계를 보이지 않았다(p > .05).



<그림 IV-12> 전체 집단에서 쓰기평가의 총점과 언어이해 지수의 관계

(2) 언어표현 능력과 쓰기평가 총점의 관계

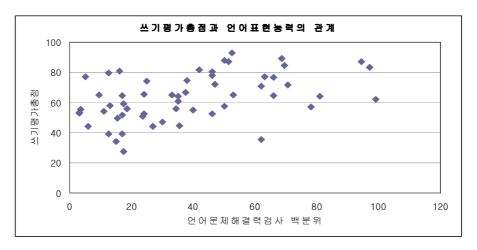
전체집단에서 쓰기평가 총점과 언어문제해결력검사 원점수와의 상관분석을 실시한 결과 표 IV-13 및 그림 IV-13에서 보는 바와 같이 유의한 상관관계가 있음을 알 수 있었다(r=.46, p<.01). 또한 언어문제해결력 검사의 백분위와 도 유의한 상관관계를 나타내었다($r=.47\sim.43$, p<.01).

<표 IV-13> 쓰기평가의 총점과 언어표현 능력의 관계

집단		ဝု	넌어문제해결력검 시	}
(사례수)		원점수	백분위1	백분위 2
단순언어장애 아동 쓰기총점 (16)	r	.35	10	10
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	02	.36	.33
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.27	.10	.02
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.46***	.47***	.43***

p < .01, p < .001

표 IV-13에서 나타난 바와 같이 일반 아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 모두에서 쓰기평가 총점은 언어문제해결력검사의 원점수 및 백분위와 유의한 상관관계를 보이지 않았다(p > .05).



<그림 IV-13> 전체 집단에서 쓰기평가의 총점과 언어표현 백분위의 관계

2) 지능과 쓰기평가 총점의 관계

전체집단에서 쓰기평가 총점과 동작성 지능지수와의 상관분석을 실시한 결과 표 IV-14 및 그림 IV-14에서 보는 바와 같이 상관관계가 있음을 알 수 있었다 (r=.39, p<.01).

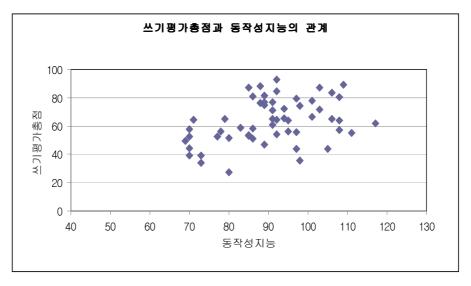
표 IV-14에서 나타난 바와 같이 일반아동과 단순언어장애 아동의 쓰기평가 총점은 동작성 지능지수와 역 상관 관계를 보였으나 유의하지는 않았다(r = -.25, p > .05).

경계선지능 언어발달장애 아동의 쓰기평가 총점은 동작성 지능지수와 유의한 상관 관계를 보이지 않았다(r = .11, p > .05).

<표 IV-14> 쓰기평가의 총점과 동작성 지능의 관계

집단		동작성 지능
(사례수)		
단순언어장애 아동 쓰기총점 (16)	r	03
경계선지능 언어발달장애 아동 쓰기총점 (14)	r	0.11
일반아동 쓰기총점 (26)	r	25
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.39**

 $^{**}p < .01$



<그림 IV-14> 전체집단에서 쓰기평가의 총점과 동작성 지능의 관계

5. 쓰기 평가 총점과 쓰기지식 유형별 상관관계

1) 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식과 쓰기 총점의 관계

쓰기지식을 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식으로 나누어 이를 구성하는 각 요소들과의 상관관계를 알아본 결과는 표 IV-15에 제시하였다.

표 IV-15에서 보는 바와 같이 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식과 쓰기 평가 총점과의 관계성을 살펴보았을 때, 세 집단 모두 명제적 지식과 절차적 지식은 쓰기 총점과 유의한 상관관계를 나타내었다(r= .90~1.00, p < .001). 명제적 지식 및 절차적 지식 점수의 상관계수는 모두 단순언어장애 아동, 경계 선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동 순이었다.

암묵적 지식은 경계선지능 언어발달장애 아동에서만 유의한 상관관계를 나타내었다(p < .05).

<표 IV-15> 쓰기평가의 총점과 명제적지식, 절차적지식, 암묵적지식의 관계

집단 (사례수)		명제적 지식	절차적 지식	암묵적지식
단순언어장애 아동 쓰기총점 (16)	r	.99***	.95***	28
경계선지능 언어발달장애 아동 쓰기총점 (14)	r	.99***	.90***	.55
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.99***	.94***	.19
전체아동 쓰기총점 (56)	r	1.00***	.94***	.22

 $p^* < .05, p^{***} < .001$

표 IV-16에서 보는 바와 같이 쓰기평가 총점은 명제적 지식의 하부요인들과 높은 상관관계를 나타내었다(r = .67~ .97, p < .01). 또한 세 집단 모두에서 텍스트맥락 지식, 내용 지식, 언어 지식 순으로 높은 상관관계를 나타내었다.

<표 IV-16> 쓰기평가의 총점과 명제적지식의 하부요인의 관계

집단			명제적 지식	
(사례수)		내용지식	언어지식	텍스트맥락지식
단순언어장애 아동 쓰기 총점 (16)	r	.94***	.83***	.95***
경계선지능 언어발달장애 아동 쓰기총점 (14)	r	.93***	.67**	.96***
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.95***	.90***	.95***
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.96***	.89***	.97***

p < .01, p < .001

2) 명제적 지식 하부요인의 세부항목과 쓰기 총점의 관계

쓰기지식 세 가지에서 글쓰기 총점과 유의한 명제적 지식 하부요인의 세부항목을 살펴본 결과는 표 IV-17, 표 IV-18, 표 IV-19에 제시하였다.

표 IV-17에서 보는 바와 같이 명제적 지식의 내용 지식에 대한 7가지의 세부 항목에서 세 집단 모두 통계적 유의성을 보였는데(p < .05), 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동은 도입부분의 내용에서(r = .82, r = .86), 일반 아동은 다양한 내용 전개에서 쓰기총점과 가장 높은 상관성을 보였다(r = .87).

명제적 지식의 언어 지식의 세부항목과 쓰기총점과의 상관관계는 표 IV-18에서 나타난 바와 같이 단순언어장애 아동은 맞춤법을 제외한 영역에서 통계적 유의성을 보였고(p < .05), 경계선지능 언어발달장애 아동 역시 맞춤법을 제외한 영역에서 통계적 유의성을 보였다(p < .05). 그러나 일반 아동은 모든 영역에서 통계적유의성을 보였다(p < .05).

언어 지식의 세부항목에서 단순언어장애 아동은 조사에서 쓰기총점과 가장 높은 상관관계를 보였고(r= .70), 경계선지능 언어발달장애 아동은 문장구조에서(r = .68), 일반아동은 맞춤법에서 쓰기총점과 가장 높은 상관관계를 보였다(r = .84).

또한 표 IV-19에서 나타난 바와 같이 명제적 지식의 텍스트맥락 지식의 세부항목과 쓰기총점과의 상관관계에서 세 집단 모두 통계적 유의성을 보였는데(p < .01), 단순언어장애 아동은 어휘사용의 적절성에서(r = .83), 경계선지능 언어발달장애 아동은 다양한 어휘사용에서(r = .82), 일반 아동은 올바른 접속어 사용에서 쓰기총점과 가장 높은 상관관계를 보였다(r = .86).

<표 IV-17> 명제적 지식의 내용 지식 세부항목과 쓰기 총점의 관계

집단 (사례수)		명확성	도입	다양한 전개	일관성	창의성	과제	내용의 흥미
단순언어장애 아동 쓰기총점 (16)	r	.66*	.82***	.55*	.58*	.47	.58*	.72***
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	.76**	.86***	.82***	.64**	.72**	.52*	.75**
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.75***	.80***	.87***	.62**	.73***	.51**	.65***
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.82***	.88***	.84***	.73***	.71***	.67***	.74***

 $p^* < .05, p^* < .01, p^* < .001$

<표 IV-18> 명제적 지식의 언어지식 세부항목과 쓰기 총점의 관계

집단 (사례수)		맞춤법	문장부호	시제	조사	문장구조
- 단순언어장애아동 쓰기총점 (16)	r	.38	.28	.63*	.70**	.65*
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	.22	.64**	.62**	.56*	.68**
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.84***	.61**	.47*	.80***	.71***
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.70***	.65***	.67***	.76***	.80***

 $p^* < .05, p^* < .01, p^* < .001$

<표 IV-19> 명제적 지식의 텍스트맥락 지식 세부항목과 쓰기 총점의 관계

집단 (사례수)		접속어	어휘사용	내용구조	다양한어휘
단순언어장애아동 쓰기총점 (16)	r	.66*	.88***	.81***	.70**
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	.76**	.72**	.80***	.82***
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.86***	.76***	.75***	.64***
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.81***	.83***	.84***	.79***

 $^{*}p < .05, ^{**}p < .01, ^{***}p < .001$

3) 절차적 지식의 세부항목과 쓰기 총점의 관계

쓰기지식 두 번째인 절차적 지식의 세부항목과 쓰기 총점의 관계를 살펴본 결과는 표 IV-20에 제시하였다.

절차적 지식의 4가지 세부항목에서 세 집단 모두 통계적 유의성을 보였는데 (p < .05), 단순언어장애 아동은 효과적인 도입부 제시에서(r= .81), 경계선지능 언어발달장애 아동은 과제의 알맞은 길이에서(r= .89), 일반 아동은 문단의 논리적 구성에서 쓰기총점과 가장 높은 상관관계를 보였다(r= .81).

<표 IV-20> 절차적 지식의 세부항목과 쓰기 총점의 관계

집단 (사례수)		효과적 도입	효과적 결말	알맞 은 길이	논리적 구성
· 단순언어장애아동 쓰기총점 (16)	r	.81***	.62*	.78**	.76**
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	.81***	.71**	.89***	.76**
일반아동 쓰기총점 (26)	r	.69***	.72***	.74***	.81***
전체아동 쓰기총점 (56)	r	.76***	.75***	.85***	.81***

 $p^* < .05, p^* < .01, p^* < .001$

4) 암묵적 지식의 세부 항목과 쓰기 총점의 관계

쓰기지식 세 번째인 암묵적 지식의 세부항목과 쓰기 총점의 관계를 살펴본 결과는 표 IV-21에 제시하였다.

<표 IV-21> 암묵적 지식의 세부항목과 쓰기 총점의 관계

집단 (사례수)		쓰기 흥미	쓰기 동기	쓰기 자신감	쓰기 태도	쓰기 가치인식	암묵적 지식 총점
단순언어 장애아동 쓰기총점 (16)	r	-0.36	-0.01	0.16	0.01	-0.15	-0.27
경계선지능 언어발달 장애아동 쓰기총점 (14)	r	0.54*	0.40	0.39	-0.17	0.47	0.55*
일반아동 쓰기총점 (26)	r	0.15	-0.08	0.17	0.24	0.25	0.19
전체아동 쓰기총점 (56)	r	0.14	0.10	0.38**	0.20	0.18	0.22

 $p^* < .05, p^* < .01, p^* < .001$

암묵적 지식의 세부항목과 쓰기총점과의 상관관계는 표 IV-21에 나타난 바와 같이 단순언어장애 아동과 일반 아동의 암묵적 지식은 쓰기총점과 상관관계를 보이지 않았고 경계선지능 언어발달장애 아동은 쓰기흥미와 암묵적 지식 총점 에서 통계적 유의성을 보였다(p < .05).

V. 논 의

본 연구는 학령기 언어장애 아동인 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발 달장애 아동의 글쓰기를 통해 그들의 쓰기지식 특성을 알아보았다. 이 연구에 서 사용한 연구방법과 연구결과에 대한 논의는 다음과 같다.

1. 연구방법에 대한 논의

1) 연구대상

본 연구의 대상은 전북지역의 초등학교 5개교 5개 학급의 아동들과 전주시에 소재한 1개 병원 언어치료실에서 언어치료를 받고 있는 아동 및 그들의 형제들 중 연구 참여를 신청한 101명의 아동 중 본 연구의 대상으로 선정된 아동은 초등학교 4, 5, 6학년 아동 중에서 단순언어장애 아동 16명과 경계선지능 언어발달장애 아동 14명, 일반 아동 26명으로 총 56명이다.

연구대상자의 학년 기준을 4, 5, 6학년으로 살펴본 것은 본 연구의 연구도구로 철자쓰기 또는 단순한 문장 쓰기의 범위를 넘어 텍스트 쓰기형식의 글쓰기자료가 요구되었기 때문에 초등학교 저학년에는 다소 무리가 있다고 보았다.

Robert와 Owens(2001)는 3, 4학년 즈음에 글쓰기는 자기중심적 초점에서 읽는 이의 반응에 더 관심을 갖게 되는 방식으로 변화된다고 하였고, 9세에서 10세 정도에는 쓰기가 말의 여러 자질에서 벗어나고 이때쯤이면 쓰기는 말보다 더 성숙되어 언어수행이 언어지식에 좀 더 가까워진다고 하였다.

또한 최현섭 등(2001)은 쓰기기능의 단계를 초등학교 1~2학년은 떠오르는 대로 글을 쓰는 단순연상적 쓰기단계, 초등학교 3~4학년은 문법과 어법을 고려하여 글을 쓰는 언어수행적 쓰기단계, 5~6학년은 이를 바탕으로 독자까지 고려하여 글쓰기를 하는 의사소통적 쓰기단계로 구성하였다.

그리고 임천택(2005)의 연구에서는 4학년 시기부터 학생들의 사고가 더 이상

실재적인 것에 머물지 않고 개념적 조작을 할 수 있게 됨으로써 직접 경험하지 않은 것에 대한 내용 생성이 가능하다고 하였으며 이 시기가 언어의 기계적 측면에 대한 기능이 거의 자동화되어 비로소 의미나 구조를 의식하며 글을 쓸 수 있다고 하였다.

또한 우리나라 현행교육과정인 제 7차 교육과정(한국교육과정 평가원, 2001)에 따르면 4학년 쓰기성취도 기준에 쓰기의 과정을 알아야 하고 내용생성과 내용 조직 면에서 주제에 알맞은 내용을 선정하고 시간이나 공간순서에 따라 내용을 전개하고 문단을 짜임새 있게 쓸 수 있어야 한다고 되어 있다.

위와 같이 여러 연구들의 결과를 바탕으로 본 연구에서는 4학년부터는 문단 형식을 갖추고 체계적인 작문형식의 글쓰기가 가능하다는 판단 하에 연구대상 을 초등학교 4학년 이상으로 선정하였다.

본 연구의 참여아동 선정과정에 있어 대상아동을 모집할 때 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동이라고 대상을 규정하지 않고 4, 5, 6 학년학령기아동의 언어능력과 글쓰기능력을 알아보고자 함으로 연구목적을 밝혔고연구대상 모집에 관한 안내문을 각 가정에 전달한 후 신청을 받았다. 이때 신청 아동들의 부모들 중에는 연구자와 개인별 통화 시에 아동이 특별히 문제가 있지는 않은 것 같은데 뭔지모르게 조금 어려움이 있을 때가 있다는 말씀을 많이 하였고 특히, 여러번 설명을 하면 이해를 하는 것 같은데 다소 이해하는 것에서 어려움이 있다는 주된 호소를 하였다.

본 연구는 대상자 모집에 있어 다소 어려움이 있었는데 그 이유는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 특성 상 대부분이 일반학급에 속해있으며 각 아동마다 개별평가가 약 2시간 정도 소요되는 관계로 수업 결손에대한 우려 때문에 학교에서 협조가 어려웠고, 방과 후엔 학원 활동 등으로 인해 평가에 대한 학부모의 협조를 구하는데 어려움이 있었기 때문이다.

즉 본 연구는 작문활동을 통해 쓰기특성을 살펴보는 것이라서 사실상 기초적인 쓰기발달에 있어서 어려움을 가진, 즉 쓰기 수행에 큰 어려움이 있는 아동들의 경우는 참여가 제한되었기 때문에 작문활동 수준의 쓰기과제가 아동 선정에 다소 부담스러운 조건으로 나타났다고 본다.

또한 각 아동에게 실시하는 평가가 약 2시간 정도 요구되어지는 긴 시간인점 역시 학교수업과 학원일정에 대한 결손을 감안하고 참여시켜야 하는 부분이기 때문에 사실상 쓰기 및 언어수행에 큰 어려움이 없는 아동들의 경우는 부모들이 신청을 하지 않아 그 또한 일반아동에 대한 대상자 모집에 어려움을 준요인이라고 생각된다.

현재 장애아동의 언어 치료 및 교육에 있어 주로 구어에 국한되어 연구되어 지고 있고 문어연구가 이루어지고는 있으나 읽기 위주의 연구로 언어장애 아동의 쓰기특성을 살펴보고 중재 프로그램을 개발하고 적용하는 연구가 부족하였다. 그러나 사실상 학령기 아동들에게 읽기·쓰기 등 문어교육을 제외한 언어치료 및 교육활동은 어려운 일이다. 또한 실제로 학령기 언어장애 아동들을 지도하는 언어치료사나 교사들 역시 그들의 언어기술을 평가하기 위해 아동의 쓰기자료를 요구한다.

그리하여 본 연구에서는 학령기 언어장애아동 중 가장 문어교육에 대한 요구와 관심이 높고 현실적으로 가장 시급한 문어교육 대상자로서의 언어장애아동인 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동을 본 연구의 쓰기지식연구 대상자로 선정하였다.

기존의 언어연구들은 단순언어장애 아동의 연구가 대부분이나 본 연구에서는 경계선지능 언어발달장애 아동을 함께 살펴보았다. 그 이유는 비언어성 IQ 85이상인 단순언어장애 아동과 비언어성 IQ 70이상인 경계선지능 언어발달장애 아동의 언어과제 수행에 큰 차이가 없음을 보고한 Kiernan과 Snow(1999), 김수영과 배소영(2002)등의 연구결과에서처럼 거의 비슷한 수행을 하면서 정확한 평가과정이 없이는 다소 구별이 어려운 아동집단이지만 단순언어장애 아동은 언어장애로 진단되어 분류되는 반면 경계선지능 언어발달장애 아동은 일반 아동도 정신지체 아동도 아닌 사각지대에 있는 아동으로 현재까지 정확한 진단이나 평가가 이루어지지 않고 또한 경계선지능 언어발달장애 아동의 진단 기준 또한 동작성지능을 기준으로 보는 연구와 전체 지능으로 보는 연구 등 아직 까지 정확한 기준이 없이 연구되어지고 있는 실정이다. 그러나 분명히 경계선지능 언어발달장애 아동은 교육현장에 존재해 있고 그들의 수 또한 단순언어장애

아동 만큼이나 많다.

경계선지능 언어발달장애 아동은 단순언어장애 아동과 임상현장에서 유사한 형태를 보이고 있으며 때로는 학습장애아동들과도 혼동되어 보여지나 학습장애 아동과 단순언어장애 아동의 진단 시 동작성 지능이 85이상인 점에서 경계선지능 언어발달장애 아동과는 차이가 있다. 물론 이때 경계선지능 언어발달장애 아동들이 보이는 언어발달지체의 원인을 지능의 문제로 볼 수도 있겠으나, 경계선지능 언어장애 아동들의 지능은 정신지체의 진단규준인 70이하에도 속하지 않으며 또한 경계선지능 아동들 가운데 정상언어 발달을 하는 경우 또한 임상에서 흔히 관찰되고 있으므로 단순히 지능만을 원인으로 보기 어렵다. 경계선지능을 가진 많은 사람들은 다른 영역에서는 눈에 띄는 결함이 있는 반면에 어떤 영역에서는 높은 수준의 기능을 할 수 있다.

대부분의 경계선지능 언어발달장애 아동은 언어발달에 있어 지체의 정도가심한 정신지체 아동과는 달리 일상적인 의사소통 상황에서 큰 문제가 두드러지지 않아 사실 취학 전 시기에는 단지 조금 늦는 아이로 취급되어지고 방치되어지기 쉬워 조기에 언어치료를 받지 않는 편이며 또한 언어발달의 지체 문제로치료를 받는다 할지라도 단지 언어만 늦다, 조금 둔하다는 아동으로 취급되어 단순언어장애와 같은 치료적 접근을 받게 된다. 그러나 이들은 정신지체도 아니지만, 단순언어장애와 같이 지능에 결함이 없는 아동도 아니어서 중재를 하는 과정 중에 현장에 있는 치료사와 교사로 하여금 답답함을 느끼게 하는 아동들이다. 이 아동들은 대부분 취학 후 학령기가 되면 학습적인 문제로 의뢰되어지고 결국 학습장애나 학습지진 아동들과는 달리 환경적인 영향이 매우 크며 지원 정도에 따라 학습 결과에 대한 격차가 매우 크다.

이에 최근에는 언어장애연구에서도 이들에 대한 연구가 지속적으로 이루어져 있고 단순언어장애 아동과 더불어 비교·연구함을 제언하고 있다. 그래서 본 연구자는 학령기 단순언어장애 아동과 더불어 경계선지능 언어발달장애 아동이 쓰기 수행에서는 어떠한 결과를 보이는지 살펴보고, 이러한 결과가 이들의 언어적인 중재를 계획하는데 있어 도움이 되어질 수 있으리라 보았다.

그러나 본 연구의 연구대상은 전북지역에 한정된 대상으로 연구대상자가 전체집단의 수행을 대표하기에는 어려움이 있으며, 또한 학년 간 연구대상자들의수가 일정하지 않아 학년에 따른 수행의 차이를 볼 수 없었다는 제한점이 있다.

2) 연구도구

본 연구는 쓰기를 통해 학령기 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장 애 아동의 쓰기지식을 알아보기 위한 연구이다.

여러 가지 언어능력 가운데 하나인 쓰기에 대한 언어장애 아동들의 특성을 알고자 쓰기능력인 쓰기지식을 본 연구에서는 살펴보고자 하였는데, 쓰기에 대해 Kroll(1981)은 아동이 초등학교 후기 무렵, 쓰기활동의 복잡성이 말하기의수준을 넘어서면서 점차 청중의 요구와 관점을 더 많이 깨닫게 되며 또한 읽는이에게 미치는 글쓰기의 효과를 고려하기 시작한다고 하였고 이처럼 쓰기에 대한 타인의 관점을 아동이 생각하기 시작하는 것 역시 일종의 쓰기지식이 아동에게 내재되기 시작하는 것이라고 보았다.

쓰기와 관련된 지식의 유형에 대한 논의는 여러 가지 인데 Ryle(1949)는 지식을 명제적 지식, 절차적 지식으로 크게 분류하였고 Broudy(1977)는 Ryle의두 가지 지식 유형에서 한 걸음 더 나아가 이 둘을 함께 사용할 수 있도록 하는 지식이 필요하다고 하면서 그것을 바로 내면화된 지식으로 설명하였다. 이에 본 연구자는 이와 더불어 7차 교육과정에서의 지식의 종류에 대해 언급한바 등을 고려하여 명제적 지식, 절차적 지식, 내면화된 지식을 기준으로 쓰기지식을 제시하였고 지식에 대한 세부 분류는 이정숙(2004)의 쓰기지식의 논의에따른 분류를 기준으로 하였다.

본 연구에서 사용한 쓰기지식의 유형 중 명제적 지식과 절차적 지식에 대해 제 7차 국어과 교육과정에서는 반드시 알아야 할 두 가지 지식으로 분류하면서 '명제적지식'을 '무엇은 무엇이다'라는 형식으로 표현할 수 있는 지식으로, '절차적 지식'을 '문제해결의 절차와 전략에 대한 지식'으로 분류하고 있으며 정의적

영역으로 '태도의 범주'를 제시하였다(교육인적자원부, 1999).

이처럼 교육과정에서 제시한 명제적 지식, 절차적 지식, 태도의 범주를 이정숙(2004)은 쓰기지식에 한정해서 논의 했는데 명제적 지식은 내용 지식과 텍스트 지식으로 나누었고 텍스트 지식은 다시 언어 지식과 텍스트맥락 지식으로나누었다. 여기에서 내용 지식은 화제와 관련된 지식으로 내용의 풍부함이나적절성과 관련이 있고 맞춤법, 부호, 문장주술 관계 등 어휘구조 및 의미나 통사규칙과 관련된 언어 지식과 특정 과제 상황과 관련된 지식으로 쓰기 목적, 독자, 주제, 구조 및 표현 등에 대한 텍스트맥락 지식이다. 그리고 절차적 지식은 쓰기의 전략으로 앞선 명제적 지식을 작용시키는 지식으로 과제를 분석하고 전략을 조정하는데 따르는 지식으로 보았고 태도에 해당하는 정의적 영역은 암묵적 지식, 내면화된 지식으로서 이는 신념이나 가치 등의 내면화된 지식으로 쓰기에 대한 흥미나 적극성 등을 포함한다고 하였다.

본 연구에서 사용한 '명제적 지식과 절차적 지식 평가 기준'은 Brown(1994)의 글 평가를 위한 범주와 이종진(1997)의 작문 채점 기준표, 정순기(1999)의초등학교 쓰기평가 방법에서 제시된 쓰기 평가의 범주, 이경태(1999)의 쓰기능력 평가 기준표, 제 7차 국어과 교육과정(교육인적자원부, 1998) 등을 분석하여작성하였다.

채점방법은 아동의 글을 채점자가 채점기준에 따라 채점하였고 점수의 범위는 명제적 지식이 최고 80점, 최하 16점이며, 절차적 지식은 최고 20점, 최하 4점으로 하였다. 아동들 각각의 글의 자료는 원본을 복사 한 후 3명의 채점자가 각각 복사본을 개별적으로 제시받은 후 채점을 하여 각 채점자들 간에 서로 채점에 영향을 받지 않도록 하였다. 채점자간의 일치도는 상관관계로 살펴보았고 그 결과 높은 상관관계를 보였다(p < .001). 또한 본 검사의 각 항목과 쓰기총점과의 상관관계를 보았을 때 각각의 쓰기지식 항목들은 모두 쓰기결과와 높은 상관관계를 보였다. 따라서 이 검사는 쓰기지식을 위한 평가로 유용하였다고 본다.

쓰기지식의 세 가지 요소 중 명제적 지식은 내용 지식과 텍스트 지식으로 나 누었으며 텍스트 지식은 다시 언어 지식과 텍스트맥락 지식으로 나누었다. 내용 지식은 내용생성에 대한 것으로 내용이 얼마나 풍부하며 적절한가와 관련된 지식으로 Bereiter와 Scardamalia(1987)는 표현을 잘하게 되면 될수록 표현 행위에서 내용생성의 과정이 중요함을 보여주었는데, 이들은 글을 잘 쓰는 자는 자신의 지식이나 경험을 변형하는 과정을 통해 글을 쓴다고 하였다. 즉, 발달단계가 높은 아동들일수록 내용생성 과정에서 표현의 성패가 결정된다고 볼 수 있겠다. 내용을 생성한다는 것은 글의 내용과 내적 연관성이 있는 하나의 주제를 모으는 과정이라고 할 수 있다. 이순희(2000)는 내용생성의 평가 기준을 깊은 정서와 풍부한 생각, 참신하고 적절한 수준의 글감선정 능력으로 보았고 황경희(1994)는 개념생성과 개념조직요소를 내용의 독창성, 상상력, 풍부성, 참신한 제재, 주제의 명료성, 주제와 제재·내용의 연결, 긴밀성, 통일성, 일관성, 논리성, 짜임새 등으로 보았다. 즉 이러한 연구들은 내용의 풍부성과 참신성, 전체적인 짜임새와 주제와의 연관성이 공통적으로 제시되어지고 있음을 알 수 있다.

본 연구에서는 주제·결말의 명확성, 도입부분의 내용, 다양한 내용전개, 일 관성, 창의성, 과제연관성, 독자고려에 대한 세부기준을 제시하여 내용지식의 요소로 선정하였다.

이때의 세부기준 중 창의성에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다. 본 연구의 쓰기평가 도구 중 '이야기 듣고 다시 쓰기'는 이야기를 들은 후 스스로 이야기를 지어내는 것이 아니라 들은 이야기를 다시 쓰는 과정이라서 내용 지식의 세부기준 중 창의성에 대한 부분을 적용함에 있어 제한이 있을 것으로 보이지만, 본 연구에서는 창의성의 구성요소를 Renzulli(1979)의 창의적 사고요인 4가지하위요소인 유창성, 융통성, 독창성, 정교성을 평가기준으로 삼았다. 즉, 유창성은 풍부한 어휘력을 통해 가능한 한 많은 내용을 유창하게 제시하는 것으로, 융통성은 얼마나 유연하게 다양한 아이디어를 제시하여 문제를 해결해 낼 수 있는가로, 독창성은 기존의 것에서 탈피하여 희귀하고 참신한 새로운 것을 만들어 내는 가로, 정교성은 이야기를 보다 정교하게 꾸미거나 자세하게 할 수 있는 가로 살펴보았다.

명제적 지식의 두 번째 지식인 텍스트 지식은 언어 지식과 텍스트맥락 지식

으로 나누어 구분하였는데, 앞서 제시한 내용지식이 내용생성에 대한 지식이라 면 텍스트지식은 내용조직에 대한 지식으로서 적절한 어휘를 선택하고 비약 없 이 내용을 배열하고 조직하는 능력이라고 할 수 있겠다.

텍스트 지식 중 언어 지식은 글자, 발음, 어휘 등 이른바 기초적인 학습사항 으로서의 언어요소들에 대한 규칙의 이해 및 바른 언어와 문장의 사용을 가능 하도록 논리화 한 것이다(류덕엽, 1989).

본 연구에서는 언어 지식의 세부기준에 있어 맞춤법, 문장부호, 조사, 문장구조를 제시하였다.

또한 텍스트맥락 지식은 쓰고자 하는 과제의 상황과 관련된 지식으로 주제에 따라 표현과 구조가 밀접하게 작용하는데 즉 텍스트는 주제를 중심으로 상호일 관성 있는 문장의 배열로 구성되며 텍스트의미의 일관성은 지시, 대치, 생략, 어휘결속 및 논리적 연결어 등의 언어적 결속장치로 구현된다(김성환, 1998). 이러한 텍스트의 결속장치에 대해 Halliday와 Hasan(1976)은 지시, 대치, 생략, 비교와 같이 문법적 결속, 재언, 연어와 같은 어휘결속 그리고 논리적 연결어로 구분하였다.

그리고 Anderson과 Freebody(1985)는 어휘력에 대해 많은 어휘를 갖는 것은 더 많은 이해를 가능케 한다고 하였고, Steffen 등(1979)은 어휘검사에서 높은 점수를 받은 사람은 그 만큼 많은 문화적 배경지식을 가지고 있다고 보았듯, 적절하고 풍부한 어휘사용은 텍스트 맥락을 부드럽고 정확하게 연결시켜주는 요인으로 보았다.

또한 Johnston(1982)은 이야기에 대한 이해를 최대로 하는 방식으로 정보를 조직화하기 위해선 이야기 문법이 필요한데 이야기 문법은 이러한 정보의 처리를 도와주는 조직적인 패턴을 제공해준다고 하였으며 이야기는 환경과 줄거리로 구성이 되는 데 환경은 이야기의 시작을 여는 도입부분을 포함하며, 줄거리는 계기가 되는 사건, 내적반응, 계획, 시도, 결과, 반응 등을 포함한다고 하였다. 이러한 이야기 문법은 이야기의 줄거리를 적절하게 만들어나가는 데 있어필요하며 구문구조와는 달리 적절한 내용 구조로서 그 역할을 한다고 볼 수 있겠다.

본 연구에서는 텍스트맥락 지식의 세부기준에 올바른 접속어 사용, 어휘사용의 적절성, 적절한 내용구조, 다양한 어휘사용을 제시했다.

본 연구의 쓰기지식 두 번째 지식인 절차적 지식, 즉 쓰기전략에 있어 본 연구에서는 아동이 적절한 도입부를 제시할 수 있는가, 적절한 결말은 제시할 수 있는가, 주제에 적절한 길이를 제시해 내는가, 문단의 구성에 대한 조건인 단일성・일관성・완결성에 따라 글쓰기를 수행해낼 수 있는가를 살펴보았다.

Yoshinaga-Itano와 Downey(1992)는 텍스트의 응집장치 분석에 앞서 아동이 논리적 계열성을 글안에서 나타내는지를 보아야 하며 논리적 계열성 없이는 응집장치들은 의미가 없다고 하였듯, 문장의 단락구성이 논리적, 단계적인 계열성을 나타내는 것이 필요하다고 하였고 정제한(2002)은 문단이 일정한 진술방식을 충분히 담고 있고 필자나 독자 모두에게 사고 및 사고전개의 기본단위로서 기능을 한다고 하였으며, 문단의 조건으로 의미적 조건인 단일성, 논리적 조건인 일관성, 수사적 조건인 완결성의 세 가지 조건 가운데 본 연구에서는 논리적 조건인 일관성을 하위요인 세부기준으로 하였다. 여기에서 일관성은 문단의주제를 떠받는 문장들은 순리적으로 배열되어야 하는데 주제를 서술하는 재료즉, 문장들을 자연스럽고 이치에 맞게 늘어놓아야 한다는 것이다.

Kellogg(1987)는 글쓰기 주제에 대한 지식여부가 시간과 인지적 노력할당에 미치는 전략상의 차이점을 알아보고자 한 연구에서 단순히 지식의 많고 적음이문제가 아니라 그 지식이 어떤 양식으로 제공되었느냐가 더 중요하다고 하였는데 이는 지식의 양은 글의 양과 질에 큰 영향을 미치지 않았고, 글을 쓰기 전에 미리 윤곽을 잡도록 한 후 지식을 구조적, 위계적으로 정리하도록 하는 활동이 좋은 글의 산출에 영향을 미친다는 점으로 쓰기의 전략에 대한 중요성을 제시하였으며, Ryle(1949)는 내용적 지식과 방법적 지식이라는 두 가지 지식이 유형이 개념적으로는 구분이 가능하나 실제 학습에서는 두 가지 지식이 병행되어야 하며 교육의 초점이 내용적 지식에서 방법적 지식으로 옮겨져야 한다고 강조 하듯, 절차적 지식이 글쓰기 교육과정에 미치는 영향과 필요성은 다소 실재적이다고 볼 수 있겠다.

쓰기전략을 분석하는 연구방법에 있어 Breetvelt 등(1994)은 쓰기과정 행동

그 자체를 분석하는 방안을 제시하였는데, 쓰기전략과 관계된 절차적 지식을 쓰기과정 중에서 살펴보는 방법도 있겠지만 이지호(2004)는 아동들은 글쓰기를 하면서 나름대로의 전략을 구사하며 이 때 사용한 전략은 의도적이거나 명시적이지 않기 때문에 전략사용에 대한 질문에 아동이 답을 할 수 없고 결국은 아동이 제시해낸 글을 통해 분석하는 방법을 사용할 수밖에 없다고 한 제시를 받아들여 본 연구에서는 아동이 다 쓴 후 제시된 글을 통해 아동의 쓰기전략을 살펴보았다. 그러나 아동의 글쓰기 전략을 평가하는 것은 결과보다는 과정에 초점을 맞추는 것이 중요하므로 아동의 의도와 목적이 무엇이고 또한 어떠한 방법으로 성취를 하였는지, 또한 그 방법의 실제적인 효용성은 어느 정도 인지를 살펴보는 것 또한 필요할 것이다.

그리고 본 연구에서 제시한 쓰기전략의 세부기준과는 달리, 노영희와 이정모 (1993)의 글쓰기연구에서는 글 유형별로 다른 양식의 글쓰기전략이 적용된다고 하였듯 본 연구에서 사용한 이야기 유형외의 설명문, 논설문 등 기타 다른 유형의 글에서는 본 연구에서 제시한 바와는 또 다른 쓰기 전략의 세부기준을 제시할 수 있겠다.

명제적 지식과 절차적 지식과 더불어 본 연구에서 세 번째로 제시한 암묵적지식은 쓰기 태도에 관한 것으로 쓰기에 있어서 정의적인 영역, 즉 쓰기 태도의 중요성이 제기되어지고 쓰기 능력과 함께 쓰기 태도를 향상시키는 것이 쓰기교육의 목표가 되는데 신진아(2001)는 정의적 영역은 인지적 영역과 서로 긴밀한 관계가 있으며 또한 올바른 쓰기에 대한 가치화와 동기화는 실제 쓰기활동에 반영되어 나타난다고 하였다.

Emig과 King(1979)은 쓰기에 대한 인식, 반응, 쓰기 수행과정 태도로서 쓰기 태도의 영역을 제시했으며 여기에서 '쓰기에 대한 인식'의 하위요소를 쓰기필요성에 대한 인식, 쓰기가치 인식으로 '쓰기에 대한 반응'의 하위요소는 쓰기에 대한 관심과 흥미, 쓰기에 대한 자신감, '쓰기 수행과정의 태도'의 하위요소는 내용생성에 대한 태도, 표현에 대한 태도 등으로 구성하였다.

또한 국어과의 정의적 교육내용에서는 국어사용과 관련되는, 국어에 관한, 문학에 관한 심리적·물리적 요인으로서 자세, 태도, 습관, 흥미, 동기, 가치 등이

있다고 하고 이러한 성격의 교육내용을 제 7차 교육과정에서는 '태도'라는 범주명을 사용하여 구분하였다(교육인적자원부, 1998). 이에 본 연구에서는 Emig과 King(1979)의 쓰기태도 영역과 제 7차 교육과정의 정의적 교육내용을 참조하여 쓰기태도 하위항목을 쓰기에 대한 "흥미, 동기, 자신감, 태도, 가치인식" 5개 항목으로 구성하였다.

그리고 암묵적 지식의 평가기준은 이미혜(2005)의 쓰기태도 요인, 이영호 (2005)의 쓰기태도 범주, Ensio와 Boxeth(2000)의 쓰기태도 검사, Emig과 King(1979)의 태도 검사지 등을 참조하여 구성하였으며 5점 척도로 구성된 평가지로서 아동이 직접 질문문항을 읽고 해당하는 곳에 기입을 하는 방법을 사용하였다. 평가는 5개 영역 20문항의 5점 평정척도로 구성되었으며 아동들이질문문항을 읽고 매우 그렇다는 5점, 약간 그렇다는 4점, 보통이다는 3점, 별로아니다는 2점, 매우 아니다는 1점으로 채점하여 총점 최고 75점에서 최하 15점으로 하였다.

본 연구에서 쓰기 지식을 평가하기 위해 쓰기 자료를 얻어내는데 있어 그림을 사용한 이유는 글로 제시된 과제 대신 그림을 사용함으로써 문식성에 영향을 덜 받도록 함이었으며 '그림 보고 이야기 쓰기' 과제 제시자료로 선정된 그림은 '농장'과 관련된 그림으로 서양문화권에서 제작되었기 때문에 다소 낯설게 받아들여질 가능성은 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 않은 내용으로 생각하였다. 또한 박영복(1981)은 작문수행능력에 영향을 미치는 요인에서 주제의 영향이 거의 없었다고 하였는데 그것은 글의 조직력이나 유창성이 선언적 지식이라기보다는 수행적 지식이기 때문이라고 하였다.

본 연구에서는 글쓰기의 첫 번째 과제에 있어 그림을 제시한 후 이야기를 만들어 내도록 하는 유도 작문을 사용하였는데 유도 작문은 통제 작문의 확장된 형태로 통제 작문보다 통제의 범위가 줄어들고 좀 더 자유스럽게 글을 쓸 수 있도록 약간의 힌트를 제공해준다. 따라서 어휘를 추가하고 배열하여 문장을

만들기, 이야기나 대화문 완성하기, 완성된 이야기 다시 쓰기, 요약하거나 의견 제시하기, 그림 보고 이야기 쓰기 등이 유도 작문의 예가 될 수 있는데 유도 작문에서 제시되는 구문은 아동들이 다룰 수 있는 수준이며 되도록 아동들이 경험한 범위 내에서 쓰이는 어휘 등이 있는 모형을 제공하기 때문에 쓰기에 대한 두려움을 덜어준다(박희진, 2003). 따라서 통제 작문에 비해 학습의욕을 높여줄 수 있고 자유 작문을 시작하기에 앞서 자연스럽게 받아들이도록 하는 연결과정이라고 할 수 있다.

두 번째 과제인 이야기 듣고 다시 쓰기에 대해서는 Liles(1993)는 언어장애연구에서 이야기 다시 말하기가 이야기 만들기보다 이야기의 길이, 이야기의 복잡성 등의 측면에서 더 나은 장점을 보인다고 하였듯, 이러한 장점이 쓰기에서도 나타날 수 있을 거라는 연구자의 생각에 이야기 들은 후 이야기를 다시 쓰도록 해보았고 본 연구에서 그림 보고 이야기 쓰기와 이야기 듣고 다시 쓰기과제 수행 후 얻어진 쓰기결과에 대한 상관관계를 살펴보았을 때 유의성 있는 상관관계를 보인 점은 이야기 듣고 다시 쓰기가 언어장애아동들의 쓰기과제를 유도하는데 있어 적절한 과제임을 확인 할 수 있게 하였다.

이상으로 본 연구에서 제시된 두 가지 과제에서 사용된 그림은 그림을 보고 아동이 이야기 등의 언어표현을 하도록 유도하기 위해 사용된 Kenneth과 Julie(2004)의 언어평가 자료이다. 비록 우리나라 아동에게 표준화되거나 공식적인 사용이 이루어지지 않았으나 본 연구자와 특수교사와 초등교사 등의 전문가들과 사전 협의 시 이야기의 주제와 내용이 본 연구의 대상 아동들에게 적절하다는 평가 후에 사용하게 되었다.

2. 연구결과에 대한 논의

1) 명제적 지식

명제적 지식에 대해 알아본 결과, 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달

장애 아동 두 집단 모두 내용생성 즉 쓰기내용을 구성하는 내용의 풍부함이나 적절성 및 통사규칙과 같은 언어적 지식 그리고 과제 상황과 관련된 지식이 일 반 아동에 비해 어려움을 보였고 이러한 수행능력에 있어 단순언어장애 아동이 경계선지능 언어발달장애 아동에 비해 다소 앞섰다고 할 수 있다. 특히 맞춤법 등의 통사규칙이 포함된 언어지식에서는 단순언어장애 아동이 경계선지능 언어 발달장애 아동에 비해 상당히 앞선 수행능력을 보였는데 언어지식의 세부 항목 중 맞춤법과 문장구조 항목에서 더욱 그러하였다.

본 연구에서 제시된 언어지식은 맞춤법, 문장부호, 시제, 조사, 문장구조 등의 기제적인 부분을 포함하는 것으로 쓰기지식의 내용지식과 텍스트맥락지식에서는 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 집단 간에 큰 차이를 보이지 않은 반면, 언어지식에 있어서만은 경계선지능 언어발달장애 아동이 단순언어장애 아동에 비해 유의하게 저하된 수행을 보인 곳으로, 명제적 지식 세하부요인 중에서 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 집단의구별되는 부분이다.

이러한 연구결과는 이성봉(1994)의 경도 정신지체아 작문연구에서 정신지체아동이 작문을 할 때 띄어쓰기, 구두점 사용, 줄 맞춰 쓰기, 바르게 쓰기 등의 쓰기 관례를 무시한 채 자기 나름대로의 아이디어를 가지고 작문을 한다고 한결과와 Poplin 등(1980)의 이야기쓰기 연구에서 정신지체아동은 어휘선택과 주제 성숙과 같은 쓰기의 창조적인 면 보다 기제적인 면에서 더 현저한 문제들을 가지고 있다고 한 연구결과와 다소 일치한다고 볼 수 있다.

또한 유아들이 장소격 조사를 일찍 사용하는 것은 문법적 형태소가 인지발달을 기초로 발달된다는 사실을 입증한다(박미경, 2003)고 하였는데 즉 본 연구대상 아동 중 가장 동작성지능이 낮은 경계선지능 언어발달장애 아동들의 문장형태는 문법적 오류가 많고 언어형식의 체계가 정립되지 못한 채 많은 오류를 범하고 있어 정돈되지 않은 문장을 쓰고 있는데 이는 인지능력의 저하가 영향을 미쳤기 때문이라고 할 수 있다.

강창욱(1992)은 청각장애아동의 언어지도에서 통사능력의 신장을 제시하면서 통사능력의 신장은 정확한 진단적 평가를 요구하므로 청각장애아동들에게 내재 되어 있는 통사구조를 분석하여 설명하는 것이 중요한 과제라고 하였다. 이에 아동에게 나타난 문법적인 오류에 대해서 정확히 분석 후 각각의 요인에 대해 적절하게 지도할 수 있어야 하는 점이 필요할 것으로 보인다.

Bereiter와 Scardamalia(1987)는 글쓰기 계획단계에서 사용하는 두 가지 전략 을 제시하였는데 지식서술 전략과 지식변형 전략으로 지식서술 전략은 주제에 대해 별로 계획하지 않은 채 알고 있는 바를 그저 열거하는 양식으로 글을 쓸 때 사용되는 전략이고 반면에 지식변형 전략은 글을 쓸 때 주제에 대한 단순한 사실이나 지식이외에 글 쓰는 이가 가지고 있는 여러 신념이나 지식 등의 개념 적 지식을 잘 사용하며 지식서술 전략은 초보적이고 약간 미숙한 수준의 글을 쓰는 사람들이 많이 사용하고 지식변형 전략은 전문적이고 우수한 글을 쓰는 사람들이 많이 사용하는 글쓰기 전략이라고 하였다. 이는 본 연구의 결과를 지 지하는 결과로 개념적 지식, 즉 명제적 지식(개념적지식, 내용적지식, 선언적지 식)에 우수한 수행을 보이는 아동은 지식변형 전략을 사용하고 있다고 볼 수 있었으며, 명제적 지식에 있어 낮은 수행을 보이는 아동은 그림을 보고 단순히 글을 나열하는 식의 지식서술 전략을 사용하고 있다고 볼 수 있는데 이는 본 연구의 명제적 지식에서 지식변형 전략과 가장 가까운 항목인 내용지식의 세부 기준 항목에서 세 번째 항목의 '다양한 내용 전개'는 개인적 경험이나 예시를 통해 다양한 전개를 할수록 높은 점수를 얻는 데 본 연구결과에서 단순언어장 애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 집단은 일반 아동에 비해 '다양한 내 용 전개'에서 매우 낮은 수행 결과를 보였다. 즉 일반아동은 지식변형 전략을 사용하는 경향을 보인다고 할 수 있겠고 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어 발달장애 아동 집단은 지식서술 전략을 사용하는 경향을 보인다고 할 수 있겠 다.

내용지식의 하위요인 7가지 중에서 '창의성'은 단순언어장에 아동과 일반아동은 비슷한 수행을 한 반면, 경계선지능 언어발달장에 아동 집단은 단순언어장에 아동과 일반아동 두 집단 보다 매우 낮은 수행을 나타낸 요인이며 또한 경계선지능 언어발달장에 아동의 내용 지식 요인 중에서 가장 낮은 수행을 보인곳이다. 창의성에 대해 박완숙(2002)은 어떤 새로운 문제에 직면했을 때 기존의

사고방식과 다르게 새로운 아이디어를 산출해내는 능력이며 일반적으로 문제해결에 대해 자기 나름대로 새롭게 시도하는 독특함과 적합성을 겸비할 수 있는 능력이라고 하였는데, 본 연구에서는 Renzulli(1979)의 창의적 사고요인 4가지하위요소인 유창성, 융통성, 독창성, 정교성을 평가기준으로 삼았다(권혁준, 1997).

그런데 초등학교 정신지체 아동들의 언어유창성이 일반아동에 비해 부족하여학습에 대한 부정적인 자아개념을 갖게 된다(김정휘 역, 1991)고 하듯 유창성의저하는 창의성을 저하시키는 요인으로도 볼 수 있으며 정신지체 아동의 유창성저하를 경계선지능 언어발달장애 아동의 창의성 저하와 관련지어 생각해 볼 수도 있겠다. 그러나 단순언어장애 아동 역시 언어 유창성에 있어서 저하를 보이므로 이에 대한 해석은 다소 조심스러운 부분이다.

또한 내용지식에 대해 각 집단내의 수행 순으로 살펴본 결과를 보면, 일반아동에게서도 역시 창의성은 가장 어려운 수행 요인이었다. 이는 전통적인 글쓰기 교육이 틀에 박힌 수사학적 글쓰기, 어른들의 모범적인 글을 모방하는 글쓰기 등에 치중되어왔던 점(박완숙, 2002)으로 인한 결과로 여겨진다. 이처럼 비록 일반아동과 더불어 언어장애아동에게 있어서도 창의성은 어려운 과제이긴하지만 최근에는 학교교육에서도 창의성을 요구하면서 현행 7차 교육과정에서는 창의적인 교육활동을 중시하여 '창의적인 능력을 발휘하는 사람'을 추구하는 인간상을 제시하고 있다. 이와 같이 창의성에 대한 요구가 늘어나면서 언어교육에도 창의적인 부분을 요구하게 되었고 특히 글쓰기에서도 체계적이면서 풍부한 사고력을 유발케 하는 글쓰기 교육을 필요로 하게 되었다.

따라서 언어장애 아동의 글쓰기에 있어서 지나치게 정확한 표현에만 매달리거나 문법 등의 기제적인 부분에 대한 지도 및 한 가지의 글쓰기 방안에만 얽매이지 않고 다양한 형식으로 창의성 있는 글쓰기를 할 수 있도록 창의성 지도를 함께 하는 것 역시 필요할 것으로 제안된다.

글의 응집성을 위주로 하는 텍스트맥락 지식에 대해 살펴보면, 김영욱(2002) 은 청각장애 아동의 쓰기에서 텍스트응집장치 사용빈도를 측정한 결과 쓰기 능 숙도 상위집단이 더 많은 텍스트 응집장치를 사용하였는데 이는 글을 잘 쓰는 아동이 앞에서 나온 어휘를 반복하거나 동의어, 반의어 등의 사용으로 어휘적 응집을 만들고 연결어를 사용하여 담화의 응집성을 높인다는 것을 보여주는 것 이다. 또한 변선영(2003)의 연구결과에서도 청각장애아동에 비해 건청 아동이 접속어 등의 결속표지를 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

위와 같은 결과들은 청각장에 아동의 글에서는 문법구성 요소가 덜 사용되며, 구문적으로 미숙하고 적절한 곳에 응집장치를 사용하지 못해 글의 질이 낮음을 보여주며 청각장에아 집단 내에서도 글쓰기 상위집단에게서 더 높은 응집성이 보임을 알 수 있게 하는데 본 연구의 결과에서도 일반아동에 비해 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동들이 접속어 사용에 있어 일반아동에 비해 저조한 수행을 보여주었다.

그러나 명제적 지식 하위요인과 쓰기총점간의 상관관계를 알아본 결과, 텍스트맥락 지식의 총점이 높을수록 쓰기총점이 높은 결과를 보여주었듯, 쓰기총점과 가장 상관관계가 높은 텍스트맥락 지식의 4가지 요소에는 접속어사용 외에적절한 어휘 표현과 글의 구조, 다양한 어휘 사용이 있다. 여기에서, 접속어 사용이 비록 수행에 있어서는 세 집단 간에 차이를 보였긴 하였으나 통계적인 유의성은 적절한 어휘표현, 글의 구조, 다양한 어휘사용과는 달리 접속어 사용에서만 세 집단 간에 나타나지 않았다. 즉 이러한 결과를 미루어 보면, 접속어 사용은 집단 구별과는 관계없이 보편적으로 나타나는 특성으로 볼 수 있으며, 접속어 사용만으로 세 집단의 글쓰기 차이점을 구별하기에는 다소 어려움이 있다고 할 수 있겠다. 이는 Liles(1987)가 언어장애아동 집단은 일반아동 집단에 비해 유의하게 접속표지 사용에서 낮은 수행을 보였고 접속표지 사용능력이 언어장애와 정상집단을 구별하게 하는 유용한 척도임을 알 수 있게 한다고 제시한연구결과와는 맞지 않는다고 볼 수 있겠다.

그러나 접속사 사용에 대한 연구결과, 세 집단 간의 비교에서는 비록 큰 차이를 보이지 않았으나 경계선지능 언어발달장애 아동과 일반아동 두 집단 비교에서는 유의한 차이를 보였으며, 또한 각각의 집단 내에서 접속어 사용을 살펴보았을 때, 세 집단 모두 올바른 접속어 사용을 잘 하는 아동일수록 쓰기를 잘하는 아동으로 나타난 점은 올바른 접속어 사용에 대한 지도가 적절한 쓰기활

동을 더욱 촉진시킬 수 있는 방안으로 생각해볼 수 있게 한다.

또한 비록 본 연구에서는 단순언어장애 아동과 일반아동간의 접속어 사용에 큰 차이를 보이지는 않았으나 본 연구의 연구방법이 접속어 표지 하나만을 정밀하게 다룬 것이 아니고 선별검사 수준의 접속어 사용능력을 살펴본 것이므로 Liles(1987)의 연구결과에 대해 반론을 제기하기는 어렵다고 본다. 그러나 본연구의 결과를 미루어 보았을 때 접속어 사용능력이 모든 아동에게 있어서 비슷한 수준의 수행 과제임을 알 수 있었고 접속어 사용이 언어장애 집단 간의특성을 보여준다거나 언어장애 집단을 구별할 수 있게 해주는 것은 아님을 알수 있었다.

접속어는 문장 간의 결속에 주로 사용되는 형식(장경희·김명희·김순자, 2003)이며, 일반적으로 능숙한 필자일수록 문장들을 연결하기 위해 접속기제를 많이 그리고 다양하게 사용한다(McCutchen & Perfetti, 1982)고 한다. 그러므로 더욱 응집성 있는 글을 산출하도록 하기 위해서는 올바른 접속어에 대한 지도가 지속적으로 필요할 것이다.

접속어 사용이 세 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않은 점에 반해 적절한 내용구조는 텍스트 맥락요인에서 세 집단 간에 가장 구별되는 결과를 보였다. 즉, 일반아동의 수행이 가장 우수했고 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순의 수행결과를 보였는데 본 연구에서 제시한 내용구조는 이야기문법 구조로서 얼마나 줄거리를 짜임새 있게 제공해 낼 수 있는가를 살펴보았다.

Liles(1987)는 언어장애 아동은 일반 아동에 비해 완전한 줄거리 사용률이 낮았다고 하였으며 Roth와 Spekman(1986)도 학습장애 아동에 대한 연구에서 학습장애 아동의 이야기는 일반 아동에 비해 완전한 줄거리에 있어 어려움이 있었다고 하였다. 이러한 결과처럼 본 연구에서도 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 집단 모두 일반아동에 비해 적절한 내용구조 수행에 있어 어려움을 보여주었으며, 또한 경계선지능 언어발달장애 아동은 단순언어장애 아동과도 다소 큰 차이로 어려움을 나타냈는데 Stein과 Glenn(1979)은 단순언어장애 아동과 일반아동의 이야기를 이야기문법규칙에 적용하여 분석한 결과

에서 단순언어장애 아동의 이야기 산출량 및 회상량은 적었으나 이야기 문법요 소별 사용빈도 순위에서는 일반아동과 비슷한 순위를 보인 점은 단순언어장애 아동의 이야기문법은 일반아동과 비슷한 수행 순서를 보이나 수행 능력은 저 하되어 있음을 알 수 있게 한다.

본 연구의 결과에서도 단순언어장애 아동이 일반 아동 보다는 낮은 수행능력을 보여주었지만 경계선지능 언어발달장애 아동보다는 높은 수행결과를 보인점은 Stein과 Glenn(1979)의 연구를 확대해석 해서 생각 할 수 있겠다. 즉 단순언어장애 아동은 일반 아동보다는 수행이 낮지만 비슷한 수행 발달 순서를 보이며 경계선지능 언어발달장애 아동 보다는 나은 수행을 보인 점은 지능이나인지능력이 이야기 문법능력과 관련이 있다고 생각할 수 있게 한다.

그리고 본 연구방법은 이야기 말하기가 아닌 이야기 쓰기를 통해 이야기 문법을 살펴본 것으로 이야기 말하기와 유사한 결과가 본 연구에서 나타난 점은이야기문법이 언어장애아동들의 이야기 말하기를 분석하는 방법으로서 적절하듯,이야기 쓰기를 분석하는데 있어서도 적절한 방법이라는 점을 생각 할 수있게 하였다. 비록 본 연구에서는 아동의 글을 구체적인 이야기문법 도구로서자세하게 평가한 점이 아니라는 제한점이 있긴 하나 이야기문법이 구어뿐만이아닌 문어에 있어서도 함께 포괄적으로 사용할 수 있는 언어진단 평가 방법임을 제시할 수 있겠다.

마지막으로 명제적 지식의 텍스트 지식에서 언어 지식의 시제사용과 텍스트 맥락 지식의 다양한 어휘사용과 적절한 어휘표현은 단순언어장애 아동 및 경계선지능 언어발달장애 아동 집단과 일반아동 간에 큰 차이를 보여준 요인으로 텍스트 지식에 있어 언어장애 집단과 일반 아동 집단을 구별해주는 두 가지 요인이라고도 볼 수 있겠다.

먼저, 시제는 동작이나 상태에 있어서 시간관계를 나타내는 문법범주의 하나로서 Jarvella와 Lubinsky(1975)는 청각장애아동은 단문을 많이 사용하며 현재형보다 과거형을 많이 사용하였고 동사의 시제변형을 하지 않았는데 일반아동들은 절을 많이 사용하였고 문장에 흐름이 있도록 표현하였고 시제접속사와 시제부사 등을 많이 사용하였으며 또한 시간관계 개념에 대한 인지능력에 있어서

도 청각장애아동은 일반아동에 비해 시간관계에 대한 인지능력이 떨어진다고 하였다. 즉 언어능력이 좋은 아동은 시제사용에 있어서도 양호하다고 볼 수 있 으며 또한 시간관계 개념과 같은 인지능력 또한 시제사용과 관계가 있음을 알 수 있다. 그러므로 시간관계에 대한 인지능력의 향상 및 풍부한 언어경험이 시 제 능력 향상에 도움이 될 수 있다고 생각된다.

다음으로 어휘에 있어 살펴보면, 어휘력은 어휘에 대한 지식 뿐만이 아니라 사용적인 측면까지도 포함하는 것으로 본 연구에서는 다양한 어휘사용 및 어휘의 적절한 사용에 대해 살펴보았다. Leonard, Camarata, Rowan과 Chapman(1982)은 단순언어장애 아동의 초기 어휘산출에 있어 낱말산출이 지체되어있다고 하였으며, Owens(2002)는 정신지체 아동들이 일반 아동에 비해 낱말의 의미를 고정적으로 사용하는 경향이 있으며 어휘발달이 느리고 어휘의 양이 적고 다양한 의미로 어휘를 구사하는데 어려움을 보인다고 한 연구결과를보면 어휘능력은 언어장애 아동들에게서 보편적으로 나타나는 특성이라고 생각할 수 있겠다.

어휘력 지도의 의의에 대해 이대규(1991)는 낱말의 의미를 정확하게 알수록 자신의 경험을 더욱 정확하게 이해하고 표현할 수 있게 되며 또한 더욱 많은 낱말을 알수록 자신의 경험을 더욱 효과적으로 표현할 수 있다고 하였고 김용 석(1991)은 국어실력은 결국 '낱말'을 얼마나 많이, 정확히 알고 사용할 수 있는 가에 관련된다고 하였다.

또한 효과적인 어휘지도에 대한 여러 연구를 살펴보면, 원훈의(1985)는 어휘지도의 내용에 있어 저학년 단계에서는 정확한 발음과 정확한 의미로 쓸 수 있도록 조정하고 미정착 어휘를 문자어휘나 시각어휘로 정착시키고, 기존의 학습결과를 바탕으로 새로운 어휘를 확장, 이해어휘를 활용어휘로 정착시키며 낱말의 개념을 정확하게 파악하는 학습 등을 제공해야 함을 제안하였다. 또한 이대규(1991)는 읽기수업의 일부로 다루어질 때 가장 효과적이라고 하였으며 이인숙(1995)은 의미관계에 따라 유의관계, 반의관계, 다의관계로 나누어 어휘체계속에서 의미지도를 하며 속담과 관련 작품을 통해 의미의 폭을 넓히는 것을 제안했다.

이와 같은 어휘의 양적, 질적인 확대를 통한 어휘지도에 대한 여러 방법들을 이용하여 언어장애 아동의 어휘력을 향상시킬 수 있는 다양한 학습 방법에 대한 지원이 더욱 요구되어지겠다.

2) 절차적 지식

절차적 지식에 있어 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동 두집단은 일반 아동에 비해 효과적으로 도입부와 결말을 제시하거나 과제에 적절한 양의 길이로 글쓰기를 한다거나 문단을 구성하는 쓰기전략에 있어 어려움을 보였고 이러한 수행에 있어 일반 아동, 단순언어장에 아동, 경계선지능 언어발달장에 아동 순으로 결과를 보여주긴 하였으나 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동 집단 간에는 큰 차이를 나타내지 않았다.

신경자(2004)는 읽기·쓰기 능력과 인지적 동기적 변인간의 관계연구에서 인지적 변인이 읽기·쓰기에 고른 영향을 미치는 변인이라고 하였으며 Hayes와 Flower(1986)의 쓰기의 인지적 과정 모형에서 글을 쓰는 이가 자신의 머릿속에서 쓰기행위를 적절히 조정하게 통제해야 하는 과정이라고 하였고, Flavell(1977)은 인지는 지식, 의식, 지능, 사고, 상상력, 창의력, 계획과 전략의산출, 추리, 추론, 문제해결, 개념화, 범주화, 상징화와 같은 고등정신과정에 속하는 여러 유형의 심리적 실체들이 포함된다고 하였다.

이는 인지능력이 아동들의 쓰기전략에 영향을 미친다고 볼 수 있겠는데, 본연구에서 단순언어장애 아동 및 경계선지능 언어발달장애 아동 집단과 일반아동과의 쓰기전략 차이에서 나타난 결과는 쓰기전략 또한 인지적인 능력이 요구되어지는 활동임을 알 수 있게 하였다. 그렇다면 언어장애아동들의 쓰기전략을 증진시키기 위해선 그들의 인지적 변인과 쓰기전략 하위요인들을 잘 살펴본 후쓰기전략에 대한 지도 방안을 세워야 함이 필요하겠다.

김민정(2002)은 이러한 쓰기전략의 필요성에 대해 제안한 바가 있는데 청각 장애아동의 쓰기전략에 대한 연구에서 청각장애 아동이 쓰기전략에 있어 어려움이 있다는 결과에 대해 그들의 이야기 쓰기능력 향상을 위해서는 이야기 산 출에 필요한 선행지식을 제공해야 하며 이야기구조에 좀 더 익숙해지도록 이야 기를 듣고 쓰는 기회를 좀 더 많이 제공하고 이야기 쓰기를 지도할 때는 이야 기구조를 고려함과 동시에 그러한 구조들이 유기적으로 묶일 수 있도록 하는 응집장치, 즉 쓰기전략에 대한 지식과 활용 방법을 지도 목표에 반영할 필요가 있음을 제시했으며, Bereiter와 Scardamalia(1987)는 지식변형 전략을 사용하는 사람은 글을 쓸 때 글쓰기 목표를 어떤 식으로 달성할 것인가와 같은 초인지적지식(방략적 지식)을 잘 사용하며 이것을 잘 사용하면 잘 조직화되고 요점을 잘 표현하는 글을 작성하게 될 수 있다고 하였고 또한 내용공간과 수사적 문제공간의 두 공간을 활용하여 글을 쓸 수 있다고 하였다. 이는 본 연구에서 살펴보고자 한 절차적 지식에서 적절한 길이의 글을 쓰고, 단락구성에 있어 논리적이고 단계적임을 요구하는 바에 해당된다. 즉, 지식변형 전략의 사용은 우수한 글을 산출하도록 한다고 볼 수 있는데 결국 본 연구에서 제시한 절차적 지식은 우수한 글의 산출에 필요한 능력임을 지지한다고 볼 수 있다.

또한 Strong과 Shaver(1991)는 학령기 언어장애 아동이 생활연령이 같은 또래들 보다 짧게 이야기를 했다고 하였고 이는 대화상황이 아닌 서술상황에서 더욱 또렷하게 나타난다고 MacLachlan과 Chapman(1988) 또한 지적하였다. McLeavey 등(1982)도 정신지체 아동들은 일반 아동에 비해 문장의 길이가 짧고 단순한 문장을 사용하는 구문론적 특성이 나타난다고 하였으며 이처럼 구어에서 뿐만이 아니라 쓰기에 있어서도 언어장애아동의 경우 구어에서처럼 짧은 길이로 표현한다는 여러 연구결과가 있었다(Barenbaum, Newcomer, & Nodine, 1987: Houck & Billingsley, 1989).

이지영(1973)의 연구에서도 언어능력과 지능은 높은 상관관계를 보인다고 하면서 특히 문장의 길이가 지능과 더 높은 상관을 보인다고 하였다. 이는 본연구에서 나타난 결과를 뒷받침하는데 물론 글의 길이는 다른 요인과는 달리글쓰기에 대한 개인적인 흥미에 따라 많이 좌우된다고 할 수 있지만, 본 연구의 절차적지식의 하위요인 4가지 중에 '과제에 알맞은 길이를 제공하는가?'에 대한 결과에서 일반아동이 가장 길게 글을 썼고, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순으로 경계선지능 언어발달장애아동 글의 길이가 가장

짧았다.

이와 같이 절차적 지식의 수행결과에서는 비록 단순언어장에 아동 및 경계선지능 언어발달장에 아동 집단과 일반아동 집단 간에 차이를 보였지만, 절차적지식의 수행 순위에서는 세 집단 모두 '효과적인 도입부 제시'에서 가장 우세했으며 '문단의 논리적 구성'에서 가장 낮은 수행을 보여주었다. 이러한 결과는 절차적 지식의 하위요인들이 각 집단에서 구별되는 어떠한 특성을 보여주기 보다는 보편적인 전략지식의 특성이라고 생각할 수 있으며 또한 이러한 결과 역시 쓰기전략은 인지능력이 수행되어져야 하는 부분임을 알 수 있게 한다.

특히 문단의 논리적 구성에 대한 부분이 세 집단 모두에게 있어 낮은 수행을 보였으나 문단 수행능력이 쓰기능력과 매우 높은 상관관계를 보인 점은 문단을 적절하게 구성하는 능력이 모든 아동에게 있어서 보편적으로 어려운 과제임에는 틀림없으나 문단구성 능력이 높은 아동 일수록 쓰기 능력이 우수하며 글을 잘 쓰기 위해서는 문단을 적절하게 잘 구성하는 능력이 필요함을 알 수 있게한다.

정제한(2002)은 문자텍스트는 단어, 문장, 문단 그리고 문단들을 체계적으로 구성한 상위문으로 확장될 수 있으며 문자텍스트 생산의 아주 중요한 목적이라고 할 수 있는 글을 쓰는 이와 읽는 이들 간의 정보전달에서 가장 적절한 단위가 바로 문단이라고 할 수 있다고 하듯 문단은 문어활동에서 매우 중요한 기능을 한다고 볼 수 있고 언어장애아동 쓰기교육에 있어서도 문자와 문장 수준 그리고 수사학적인 부분과 더불어 문단의 논리적 구성에 대한 지도가 함께 요구되어진다고 할 수 있겠다.

3) 암묵적 지식

암묵적 지식에 대해 알아본 결과, 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달 장애 아동 두 집단은 일반 아동에 비해 유의하게 낮은 암묵적 지식을 보였고, 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동 집단 간에서는 두 집단 간 에 유의한 차이는 없으나 단순언어장애 아동에 비해 경계선 언어지능 언어발달 장애 아동이 더 높은 암묵적 지식을 보였다. 이는 위의 명제적 지식, 절차적 지식에서 일반아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동의 순으로수행을 보여준 결과와는 다른 점이다.

그러나 경계선지능 언어발달장애 아동이 단순언어장애 아동 보다 나은 수행을 보인 반면, 하위요인에서 살펴보았을 때 경계선지능 언어발달장애 아동은 암묵적 지식의 5가지 하위요인 중 쓰기자신감에 있어서만 단순언어장애 집단에비해 다소 낮은 점수를 보여 주었다. 정희정(2006)의 경계선지능 아동의 특성연구에서 경계선지능 아동은 정서면에서 특히 소외감과 위축이 주된 정서적 특성을 보인다고 하였는데 이는 본 연구의 쓰기태도에서 쓰기자신감의 결여와 같은 정서적 특성이라고 할 수 있겠다. 또한 경계선지능아동들의 소외감과 위축과같은 정서적 특성에 대해 오랫동안 주변으로부터 부당한 대우를 받아온 결과에서 비롯된 것으로 보았고 이는 주변으로부터 받는 정서적 피드백에 따라 좌우될 수 있을 것으로 보았다.

즉, 경계선지능 언어발달장애 아동 또한 대부분 다소 느린 정도의 수행을 하는 것으로만 보여 질 뿐 장애아라는 범주에 들어가지 않고 특수교육 지원 대상 아동에서 대부분 배제되어있고 일반교육현장에서 일반교육을 받고 있는 아동들로서 아동들의 능력에 맞게 수정되지 않은 교육 및 기대 등에 부합되지 않아 주변에서는 노력하지 않는 아이로 취급받게 되는 일이 자주 발생하게 되어 결과적으로는 아동이 스스로에 대한 자신감 결여와 위축 등의 모습을 보이게 되는 것 같다. Sadock 등(2007)은 아동의 지적 기능은 그들의 학교 적응, 사회적관계, 그리고 가족 기능에 있어 중요한 역할을 하는데 학급에서의 과제를 정확히 이해하지 못하고 또한 또래 집단의 게임과 사회적 규칙을 이해하는데서 늦는 아동들은 자주 또래로부터 거부되며 경계선 지능을 가진 아동 중 일부는 그들이 학급에서 학업적으로 따라갈 수 있는 것이 비하여 사회적으로 통합되는 것에 더 어려움을 겪을 수 있다고 하였다.

또한 DSM-IV-TR(American Psychiatric Association, 2000)에서도 경계선 지적 기능의 범주의 전제는 지적인 결함의 결과로서 그들의 적응 능력에서 어 려움을 경험할 수 있다는 것이며 그리고 주목이 필요하다고 하였다. 이처럼 여 러 연구에서 경계선 지능 아동들의 정서적인 문제에서 어려움을 제시하였는데 이는 본 연구 결과의 쓰기자신감의 저하와 함께 연결지어 생각해 볼 수 있고, 이들에게 맞는 적절한 지원은 이러한 어려움을 극복하게 하는 하나의 방안이될 수 있다고 생각한다.

Eming(1971)은 매우 성공적인 쓰기를 하고 있는 12학년생들의 쓰기태도를 조사 하였는데 그들은 '학교과제로 주어진 쓰기는 하고 싶지 않다'는 반응을 나타냈으며, 스스로를 위한 이야기나 흥미에 대한 쓰기를 원하고 있다고 하였다. 실제로 이들은 스스로에 대한 이야기를 쓸 때 계획하기나 수정하기에 실질적인시간을 많이 보낸다고 하였고 조은수(1997)는 쓰기능력발달의 중요한 영향요인으로 읽기, 쓰기, 논리적 분석적 사고습관, 쓰기태도, 풍부한 의사소통활동, 가정의 영향, 학교의 영향, 성공적인 쓰기경험, 창의성과 상상력, 자신감을 들었는데 이러한 10개의 요인들은 쓰기능력이 학교교육 뿐만 아니라 가정의 영향과 개인적 경험, 흥미 등의 결과라는 사실이다.

즉, 쓰기능력은 학교에서의 쓰기과제 및 쓰기활동 외에 가정에서의 지도, 개인적인 태도 등의 복합적인 상호작용 결과로 획득되는 것이라고 볼 수 있겠고이러한 점은 쓰기의 암묵적 지식이 구체적인 쓰기활동과 더불어 중재되어져야함을 알 수 있게 한다.

4) 언어능력 및 지능과 쓰기평가 총점의 관계

일반아동의 언어이해 능력과 쓰기평가 총점은 서로 밀접한 관련이 있음을 알수 있었으나 언어표현 능력은 관련을 보이지 않았고, 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동은 두 집단 모두 언어능력과 쓰기평가 총점에서 상관성을 보이지 않았다.

이러한 결과는 작문능력과 일반 언어능력 및 사고능력간의 내적상관에 있어 주제의 형태에 크게 영향 받지 않고 작문능력과 일반 언어능력의 내적상관이 비교적 높게 나타나는 것은 작문능력이 사고능력보다는 일반 언어능력과 보다 높은 관련이 있기 때문이라고 본 박영복(1981)의 연구와는 다소 다른 결과를 보였다고 할 수 있다.

또한 본 연구의 지능과 쓰기평가에서도 일반아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 모두 지능이 높다고 쓰기를 잘하게 되는 결과가 나타나지 않았는데 이는 언어발달과 인지발달 간에 밀접한 상관관계가 있다는 여러연구결과(김재은, 1984; 김춘희, 1978; 이지영, 1973, 주영희, 1984; Staats, 1974, Lichtenberg & Norton, 1970)와는 다른 결과이다.

그러나 본 연구에서 사용한 지능은 동작성 지능만을 사용하였고 언어성지능이 포함된 전체지능과의 연구 시에는 또 다른 결과를 보일 수 있으며 본 연구는 말하기가 아닌 글쓰기와 지능과의 관계를 본 점 또한 위의 연구들과는 연구방법상의 차이를 보인 점이다. 즉, 비록 말하기와 글쓰기가 같은 언어활동이긴하나 말하기에서 발견되는 의사소통적 특성이 글쓰기에서는 약화되거나 변형되어 나타나기도 하는 등 말하기와 글쓰기의 차이점이 존재함으로 이에 대해서는 후속연구가 필요하겠다.

또한 이는 연구방법의 문제라고도 생각할 수 있는데 Bee(1981)는 성별에 따라 언어능력이 차이가 있다는 연구결과들이 서로 일치하지 않는 이유는 연구대상의 수와 계층이 너무 제한적인 연구방법의 문제라고 지적한바가 있듯 본 연구대상의 수와 장애분류에 따른 제한 등의 연구방법 상의 문제로 인한 결과 일수 있다.

본 연구에서 일반 아동의 언어이해 능력과 쓰기평가 총점에서 상관관계를 보인 점을 제외하고 각각의 집단에서 언어능력과 지능이 쓰기평가 총점과 상관관계를 보이지 않은 반면, 본 연구대상 전체 집단의 경우엔 언어이해와 표현 및지능지수에 있어 쓰기총점과 유의한 상관을 보였다. 특히 언어이해가 가장 높은 상관관계를 보였고 언어표현, 동작성지능 순으로 쓰기평가 총점과 상관관계를 보였다. 이는 언어능력과 지능은 글쓰기 능력과의 상관관계가 어느 정도 존재한다고 볼 수 있으나 집단내의 특성에서는 언어능력이나 지능과 더불어 학습능력, 환경, 쓰기에 대한 태도 등의 개인적 변수가 함께 작용함으로 인해 각각의 집단 안에서는 언어능력 및 지능이 쓰기평가 총점과 유의한 상관관계를 보이지 않은 점을 생각할 수 있게 한다.

뿐만 아니라 언어이해 능력, 언어표현 능력, 지능 중 언어이해 능력이 쓰기 평가와 가장 큰 상관관계를 보인 점은 동작성지능 보다 언어이해 요인이 포함 된 언어성지능이 쓰기능력에 더 중요한 역할을 함을 알 수 있게 한다.

유경 등(2007)의 연구에서, 동작성지능은 경계선지능이나 언어성지능은 양호한 '언어성 우세 경계선지능 아동'의 언어수행능력을 일반아동과 비교 했을 때 언어능력에 있어 서로 유사한 수행을 보여주었으나 이와는 반면 언어성지능은 경계선지능이고 동작성지능이 일반아동과 유사한 동작성 우세 경계선지능 아동의 경우엔 언어수행이 일반아동에 비해 낮은 점을 제시했는데 이러한 결과는 동작성지능 보다는 언어성지능이 언어수행에 있어 밀접한 역할을 하고 동작성지능은 반드시 언어적 수행과 상관되는 역할을 하는 것은 아님을 알 수 있게한다.

그리고 May(1980)는 성별간의 차이보다 개인차가 더 우세하기 때문이라고 주장하였는데, 본 연구결과에 있어 전체집단과는 달리 개개집단에서는 언어능 력과 지능이 쓰기능력과 유의한 상관을 보이지 않은 이유는 집단 간의 차이라 기보다는 개인차가 더 우세하기 때문일 수도 있다. Gould(1978; 1980) 또한 말 하기, 구술하기, 글쓰기방법과 그에 따른 수행상의 차이를 논했는데 작문의 질 을 결정하는 변인은 산출방법상의 차이보다는 개인차가 더 중요하다고 말하였 다.

신경자(2004) 역시 읽기와 쓰기에 대체로 고른 영향을 미친 변인은 인지적 변인이나 인지과제 이외에도 귀인 성향과 학업효능감 등의 동기적 변인이 읽기 와 성적에 영향을 준다고 하면서 이는 다각적인 측면에 지원이 필요함을 시사 한다고 제시한바가 있다.

여러 연구들에서 말하기와 글쓰기의 유사성(Garrett, 1975, 1984; Bock & Levelt, 1994; Hayes & Flower, 1986)과 차이점(Rubin, 1980; Eysenck & Keane, 2000)을 제시하고 있듯이 구어와 문어는 서로 유사한 점도 있고 상이한 점도 있다. 따라서 산출 양식별로, 그리고 언어산출과 사고과정 간의 관련성에 대한 집중적인 연구의 필요성이 제기된다(조명한・이정모・김정오・신현정・이광오・도경수・이 양・이현진・김영진・김소영・고성룡・정혜선, 2004).

5) 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식과 쓰기 총점과의 관계

본 연구에서는 글쓰기 지식을 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식으로 나누어 이를 구성하는 각 요소들과 쓰기 총점의 상관관계를 알아보았고 또한 각지식의 세부요인들 중 쓰기 총점과 가장 관계가 있는 것은 무엇인지 알아보고자 하였다.

본 연구의 쓰기 총점은 명제적 지식과 절차적 지식의 합산점수이므로 명제적지식이나 절차적 지식은 쓰기 총점에 직접 영향을 주어 상관관계를 갖는다는 것은 당연한 결과이다. 그러나 세 가지 지식 중 어느 지식이 더 높은 상관관계를 갖는지, 또한 세 가지 지식의 세부 요인들 중에서는 어느 요인이 쓰기 총점과 높은 상관관계를 갖는지를 알아보고자 세 가지 지식과 쓰기 총점의 상관관계를 살펴보았다. 즉, 비록 쓰기 총점이 명제적 지식과 절차적 지식의 합산점수이므로 이 두 가지 지식과 쓰기 총점과의 상관성은 당연한 결과이지만, 더 높은 상관관계를 가지는 지식과 세부 요인을 보고자 함이다.

본 연구 결과에서 명제적 지식이 쓰기 총점과 가장 상관관계가 높았고 명제적 지식에서도 텍스트맥락 지식, 내용 지식, 언어 지식 순으로 쓰기 총점과 상관관계를 보였다.

텍스트맥락 지식과 내용 지식에 비해 언어 지식은 쓰기의 총점에 있어 다소 상관관계가 적었는데 이는 Gormley와 Sarachan-Deily(1987)가 쓰기를 잘하는 아동과 못하는 아동의 쓰기에 대해 내용(가정, 근거, 결론), 언어적 측면(조직과 응집성), 표면장치(맞춤법 등)의 세 가지 범주로 분석한 결과, 두 집단 모두 표면장치와 언어적 측면에서는 유의미한 차이가 없었고 내용범주에서 차이를 보였다. 즉 글을 잘 쓰는 아동은 가정, 근거, 결론과 같은 고차원적인 쓰기기술에 있어 글을 못 쓰는 아동 보다 높은 수행을 보이며 이러한 고차원적인 쓰기기술 의 사용이 글의 질을 평가하는 기준이 될 수 있음을 보여준다는 점은 맞춤법이

나 시제 등의 언어지식이 쓰기총점과 다소 상관관계가 적다라는 본 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다.

텍스트요소의 영향에 대해 McCutchen(1986)은 글을 쓸 때는 최상위 수준의일반적인 계획 아래 독자에 대한 고려, 명료성 등 다양한 하부처리에 대한 생각이 있고 그 하부에는 내용영역과 텍스트요소가 있다고 하였다. 또한 내용영역은 그 글에서 논의 되고 있는 내용에 대한 특정한 지식을 말하며, 텍스트요소는 다양한 텍스트의 형태와 절차에 대한 도식 및 그런 도식을 세우는데 필요한 전략들과 국소적 문장 생성 절차와 같은 모든 것들을 포함하는데 이때 친숙한 주제에 관해서 작문하는 경우에는 내용요소보다 텍스트요소의 영향이 더 커지게 된다고 하였다.

즉 글의 요소를 결정짓게 하는 것이 바로 텍스트요소인데 텍스트요소에서 나온 도식은 내용요소에서 나온 지식을 조직화하여 산출되어야 할 글의 일반적인 형태를 구체화시켜주기 때문이다.

본 연구에서 사용된 이야기는 학령기아동이면 누구나 친숙한 주제인 동물농장에 대한 주제이며 은주와 동물이야기 또한 친숙한 동물이 주인공으로 등장하는 것으로 하며 연구자에 의해 이야기를 한번 듣고 난후 수행하는 과제이므로 본 연구의 대상아동인 초등학교 고학년 아동들에게 있어서는 다소 친숙한 주제에 속한다고 할 수 있겠고 그런 이유로 본 연구결과에서 텍스트 맥락이 쓰기총점과 가장 큰 상관관계를 보였다고 생각할 수 있겠다.

그렇다면, 본 연구의 글 유형과는 다른 논설문, 설명문 등의 경우에는 본 연구에서 나타난 바와는 또 다른 결과를 보일수도 있겠고 이러한 점은 글 유형별에 따른 연구를 통해 밝혀져야 할 것이다.

본 연구의 암묵적 지식과 쓰기 총점과의 상관관계에서는 경계선지능 언어발달장애 아동에게서만 유의한 상관관계를 보여주었고 일반아동과 단순언어장애아동에서는 암묵적 지식과 쓰기 총점 간에 상관관계를 보이지 않았다. 이는 다른 지식에서 나타난 결과와는 다른 결과를 보여준 것이다. 앞의 명제적 지식과절차적 지식은 모두 쓰기총점과 높은 상관관계를 보여 명제적 지식과 절차적지식이 높을 수 록 쓰기를 잘한다고 볼 수 있었는데 암묵적 지식은 쓰기 수행

수준과는 상관관계를 보이지 않아 쓰기태도가 좋다고 쓰기를 잘한다고 볼 수 없었다.

이러한 결과에 대해 생각해보고자, 먼저 학생들의 쓰기 실태 조사를 한 여러 연구를 살펴보았는데, 아동들은 초등학교 고학년 무렵이면 글쓰기에 싫증을 느끼는 것이 눈에 띄게 두드러지고 중·고등학교로 올라갈수록 흥미를 잃어가는 학생들이 계속해서 증가하는 것으로 나타났다(강팔강, 1995; 김범수, 1991; 단영선, 1992; 문재신, 1996). 이러한 결과를 미루어 봤을 때 상당수의 대부분 아동들이 글을 쓰는 것에 대해 많은 어려움과 두려움을 갖고 있다는 것으로 볼 수 있어 글쓰기 태도에 대한 정서가 개개인의 특성이라기보다는 일반적인 특성으로 보여 각각의 글쓰기 수행의 결과에 영향을 미치지 않은 것으로 본다.

김정자(2001)의 필자의 표현태도 연구에서도 글쓰기에 대한 동기나 흥미, 글을 쓰는 습관 등은 글을 자주 쓰게 하거나 글을 쓰는 것에 대한 두려움이나 거부감을 줄여 줄 수는 있지만 필자가 쓰는 글의 내용이나 구성방식에 영향을 주는 것은 아니다고 하였다. 즉, 글의 내용이나 구성방식은 쓰기에 대한 암묵적, 정의적 태도 외에 직접적인 쓰기지도가 수반되어야 한다는 것을 알 수 있겠다.

그러나 본 연구결과 경계선 지능 언어발달장애 아동의 경우에는 암묵적 지식 중 쓰기자신감에 있어 다른 집단에 비해 유의하게 낮은 태도를 보여 주었고 이집단에서만 쓰기 총점과 유의한 상관관계를 보인 점은 암묵적 지식이 쓰기를 수행하는데 있어 필요한 하나의 요소로 규정되어질 수 있음을 생각할 수 있게 하며 또한 Pintrich과 DeGroot(1990)는 학업효능감의 증진이 효율적인 인지적전략의 사용을 증가시켜 높은 수행수준에 도달하게 한다고 하였고, Pintrich과 Garcia(1991) 역시 내적 동기와 자기효능감은 자기조절학습에 상당한 영향을 미치는데 자신이 학업과제수행을 잘 할 수 있다고 확신하는 학생들의 경우 더많은 인지, 초인지적 전략을 사용하였다고 하였다.

즉, 본 연구에서 쓰기지식으로 살펴본 세 가지 요인인 명제적 지식과 절차적 지식, 암묵적 지식은 아동의 효과적인 쓰기활동을 수행하기 위한 다양한 측면 에 결정적인 영향을 미칠 수 있다고 볼 수 있겠다.

그러나 본 연구에서 살펴본 세 가지 지식과 쓰기 총점과의 관계를 살펴보는

데 있어 본 연구에서 사용한 평가법외에 다른 평가를 통해 나타난 쓰기총점과 세 가지 지식과의 상관관계를 보는 것은 또 다른 의의가 있다고 보며, 이는 본 연구의 제한점이 되겠다.

VI. 결론 및 제언

본 연구는 이야기 쓰기 활동을 통해 학령기 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 쓰기지식의 특성을 일반아동과 더불어 비교하여 살펴보고 자 하였다. 이 연구의 결과를 통하여 얻은 결론과 제언을 제시하면 다음과 같 다.

1. 결 론

이 연구의 과정과 결과, 논의를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 쓰기지식인 명제적 지식에 있어 내용 지식, 언어 지식, 텍스트맥락 지식 모두 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동은 일반 아동보다 낮은 수행을 보였고 일반아동, 단순언어장에 아동, 경계선지능 언어발달장에 아동 순으로 수행을 하였다. 이때 언어지식의 경우에만 단순언어장에 아동과 경계선지능 언어발달장에 아동 간에 수행의 차이를 보이고 내용지식과 텍스트맥락지식에 있어서는 두 언어장애집단 간에 큰 차이는 보이지 않았다.

명제적 지식의 집단 내 수행을 보았을 때 세 집단 모두 내용 지식에서 가장 수행능력이 우세했고 텍스트맥락 지식에서 가장 낮은 수행력을 보였다. 그러나 가장 낮은 수행을 보인 텍스트맥락 지식은 쓰기총점과 가장 밀접한 관계를 보 인 부분으로 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동 모두 올바른 접속어 사용을 가장 잘하는 반면, 단순언어장애 아동과 일반 아동 은 다양한 어휘 사용에서, 경계선지능 언어발달장애 아동은 적절한 내용 구조 에서 가장 어려움을 보인다는 것을 알 수 있었다.

둘째, 쓰기지식인 절차적 지식에 있어서는 일반 아동, 단순언어장애 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동 순으로 수행결과를 보였다. 이때, 일반 아동 집단과 단순언어장애 아동 및 경계선지능 언어발달장애 아동 집단 간에는 수행의차이를 보였으나 언어장애를 가진 집단인 단순언어장애 아동과 경계선지능 언

어발달장애 아동 두 집단 간에는 차이를 보이지 않았다.

절차적 지식의 하위요인에서는, 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동, 일반 아동 세 집단 모두 효과적인 도입부 제시를 가장 잘 수행했고, 반면에 문단의 논리적 구성에서는 가장 낮은 공통적인 특성을 보였다.

셋째, 쓰기지식인 암묵적 지식에 있어서는 세 집단간에 큰 차이는 없었지만 일반 아동, 경계선지능 언어발달장애 아동, 단순언어장애 아동의 순으로 수행결 과를 보였다. 이는 쓰기지식의 다른 유형인 명제적 지식과 절차적 지식에서는 단순언어장애 아동의 수행이 경계선지능 언어발달장애 아동 보다 높은 수행을 보인 점과는 다소 다른 점으로 단순언어장애 아동의 쓰기태도가 가장 좋지 않 음을 알 수 있었다. 그러나 암묵적 지식의 하위항목으로 살펴보았을 때는 경계 선지능 언어발달장애아동들의 쓰기자신감이 매우 낮음을 알 수 있었다.

넷째, 언어능력 및 지능과 쓰기 총점과의 관계를 알아본 결과 전체 집단에서는 언어이해력과 표현력 및 동작성지능이 좋을수록 쓰기에 대한 총점이 높음을 알 수 있었고 특히 언어이해력, 언어표현력, 지능 순으로 쓰기 총점과 관련을 보였다. 그러나 이와는 달리 각각의 집단별로 살펴보았을 때는 언어능력과 지능이 쓰기평가 총점과 큰 관련을 보여주지 않았음을 알 수 있었다.

다섯째, 쓰기지식과 쓰기 총점과의 관계에서 세 집단 모두 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식 중 명제적 지식이 높을수록 쓰기총점이 가장 높았으며, 명제적 지식 중에서 텍스트맥락 지식이 가장 쓰기총점과 높은 관련을 보여 결국 텍스트맥락 지식의 점수가 높은 아동일수록 쓰기 총점이 높다는 것을 알 수 있었다. 또한 암묵적 지식은 경계선지능 언어발달장애 아동에서만 쓰기 총점과 관련을 보여주었는데 즉 암묵적 지식이 높다고 쓰기 평가에서 높은 점수를 받는 것은 아님을 알 수 있었다.

2. 제 언

이 연구의 방법과 과정, 연구결과를 통하여 다음과 같이 후속연구에 관한 제언을 하고자 한다.

첫째, 글쓰기에 영향을 주는 요인에는 쓰기지식 외에도 글의 유형, 글쓰기 매체 등이 있다. 각각의 글의 유형과 글쓰기 매체의 종류에 따른 쓰기 특성을 알아보는 후속 연구가 필요하다. 이는 언어장애 아동의 쓰기 특성과 중재에 대한 새로운 기초를 제공해줄 수 있을 것이다.

둘째, 쓰기지식을 경계선지능 언어발달장애 아동과 더불어 경도정신지체 언어발달장애 아동을 대상으로 살펴보는 것이 필요하다. 본 연구의 대상은 동작성지능을 기준으로 하여 언어장애 아동을 분류하여 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동에 대해 살펴보고 그 각각의 특성에 대해 알아보았다. 경계선지능 언어발달장애 아동과 경도 정신지체 언어발달장애 아동을 비교해보면 경계선지능 언어발달장애 아동의 특성에 대해 더욱 명확한 자료가 얻어질 것이다.

셋째, 쓰기지식의 평가에서 나타난 결과를 중심으로 단순언어장애 아동과 경계선언어발달장애 아동에게 중재를 해보는 연구가 필요할 것이다. 이는 본 연구에서 제시한 쓰기지식 요인에 대한 지지와 수정에 도움을 줄 것이다.

본 연구의 결과를 보면 단순언어장애 아동과 경계선지능 언어발달장애 아동의 수행능력이 비슷하다는 여러 연구와는 달리 본 연구에서는 집단 간에 다소다른 결과를 보여주었다. 이는 언어발달장애 아동을 중재함에 있어 각각의 특성에 따른 중재가 요구되어짐을 확인하는 결과가 되어졌으며, 또한 단순언어장애 아동과 정신지체로 인한 언어장애 아동의 사각지역에 있는 경계선지능 언어발달장애 아동의 언어적 중재 및 그들의 구어, 문어적 특성에 대해서도 계속적인 연구가 필요할 것으로 생각된다.

또한 본 연구에서 밝혀진 언어장애 아동의 쓰기지식 특성을 바탕으로 확대된 대상을 사용하여 학년 및 성별에 따른 연구를 진행할 수 있을 것이며, 이러한 노력들은 학령기 언어장애 아동들의 쓰기지식의 특성을 밝히고 이들의 쓰기능력을 향상시키는데 도움을 줄 수 있을 것이며, 쓰기능력의 진전은 의사소통 전반에 있어서 많은 향상을 가져다 줄 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강명자 (1984). 국민학교 국어과 평가의 원리와 실제: 개발연구 TR 84-4. 서울: 한국교육개발원.
- 강정숙 (2003). 일반 아동과 단순언어장애 아동의 담화구조 분석: 이야기 구조 와 내용을 중심으로. 미간행 박사학위 논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 강정숙, 김희규 (2004). 언어학습장애아동과 일반아동의 말하기, 쓰기활동을 통한 응집구조 및 자기 발화 수정능력 분석. 특수아동교육연구, 6(2), 75-96.
- 강진영 (2006). 서술담화와 설명담화 쓰기에서 나타난 고학년 학령기 아동의 구 문구조 발달. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대학원, 서울.
- 강창욱 (1992). 농학생 복합문의 통사 · 의미론적 특징 분석. 특수교육학회지, 13(10), 5-21.
- 강팔강 (1995). 쓰기지도법연구-초등학교에서의 표현력 신장을 위한 방안 모색. 미간행 석사학위 논문, 동국대학교 교육대학원, 서울.
- 고형일 (1989). 국어과 표현 학습지도법. 서울: 문현각.
- 교육인적자원부 (1998). 국어과 교육과정. 교육인적자원부고시 제 1997-15호 별 책 5. 서울: 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (1999). 초등학교 교육과정 해설 Ⅲ. 서울: 대한교과서 주식회 사.
- 곽금주, 박혜원, 김청택 (2001). 한국웩슬러아동지능검사(K-WICS-Ⅲ). 서울: 특수교육.
- 곽재용 (2001). 국어과 쓰기수행평가도구 개발. 초등교육연구, 11, 7-47.
- 권영주 (1998). 구조화된 집단놀이치료가 경계선지능아동의 적응행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 대학원, 대구.
- 권혁준 (1997). 문학이론과 시 교육. 서울: 박이정 출판.
- 김규하 (1983). 짓기 평가를 어떻게 할 것인가 ?. 모국어교육, 1, 189-201.

- 김기철 (2005). 초등학생의 논증하는 글쓰기 능력 발달 특성 위계 연구. 미간행석사학위 논문, 공주교육대학교 교육대학원, 충남.
- 김낙삼 (1989). 작문의 평가기준에 관한 연구. 미간행 석사학위 논문, 전남대학 교 교육대학원, 광주.
- 김동일, 이대식, 신종호 (2005). 학습장애아동의 이해와 교육. 서울: 학지사.
- 김미정 (2007). 학습자의 자기평가 피드백 유형이 쓰기능력과 쓰기태도에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.
- 김민정 (2002). 청각장애아동의 쓰기 능숙도에 따른 이야기 문법, 쓰기전략, 텍 스트지식 비교. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 김범수 (1991). 국민학교 글짓기 지도 개선에 관한 연구. 미간행 석사학위 논문, 한남대학교 대학원, 충남.
- 김성수 (1992). 작문평가의 기준설정에 관한 연구. 미간행 석사학위 논문, 한국 교원대학교 대학원, 충북.
- 김성환 (1998). 한·영 논증문에서 논리적 연결어와 어휘결속의 유형과 기능. 미간행 박사학위 논문, 동아대학교 대학원, 대구.
- 김수영 (2002). 언어발달지체아동의 문법형태소 사용특성. 미간행 석사학위 논문, 한림대학교 사회복지대학원, 춘천.
- 김수영 (2006). 전자 포트폴리오를 활용한 쓰기 지도가 경계선급 지능 아동의 쓰기 능력에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원, 서 울.
- 김수영, 배소영 (2002). 언어발달지체아동의 문법형태소 사용특성. 음성과학, 9(4), 77-91.
- 김양오 (2001). 게임놀이치료가 경계선지능아동의 주의집중행동향상에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교, 대구.
- 김영숙, 최연희, 차경애, 남지영, 문영인, 김신혜, 김성연 (2004). 영어과 교육론 2 교과지도법. 서울: 한국문화사.
- 김영욱 (2002). 청각장애아동의 쓰기에 나타난 담화응집성분석. 언어청각장애연 구. 7(2). 152-171.

- 김영욱 (2003). 쓰기전략과 텍스트지식지도가 청각장애아동의 이야기 쓰기에 미치는 영향. 특수교육학 연구, 38(3), 33-53.
- 김용석 (1991). 어휘지도에 대하여. 모국어 교육, 9(1), 91-115.
- 김유정, 배소영 (2004). 학령전 단순언어장애 아동과 정상언어발달 아동의 이야 기능력. 한국심리학회: 발달. 17(1), 41-58.
- 김정자 (1992). 쓰기평가방법연구. 미간행 석사학위 논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 김정자 (2001). 필자의 표현 태도 연구. 미간행 박사학위 논문, 서울대학교 대학원, 서울.
- 김정휘 역 (1991). 정신지체아교육의 원리와 실제. 서울: 교육과학사.
- 김재은 (1984). 유아의 발달심리, 서울: 창지사.
- 김춘희 (1978). 유아의 표현력과 측정된 지능과의 관계. 미간행 석사학위 논문, 연세대학교 대학원, 서울.
- 김화수 (2004). 단순언어장애 아동의 읽기재인과 읽기이해 관련 특성 변인 탐 색. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 노명완, 박영목, 권경안 (1991). 국어과 교육론. 서울: 을지문화사.
- 노영희, 이정모(1993). 지식 유형, 텍스트유형, 산출양식이 언어산출과정에 미치는 효과. 한국심리학회 연차학술대회 발표논문집, 501-504.
- 노창수 (1987). 글짓기영역의 기능평가론. 국어교육, 61, 37-64.
- 단영선 (1992). 초등학교 작문교육방법에 관한 연구. 미간행 석사학위 논문, 고려대학교 교육대학원, 서울.
- 류덕엽 (1989). 국민학교 국어과 언어 지식 학습내용에 관한 연구 :제3·4·5차 교육과정과 교과서 '말익히기'를 중심으로. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
- 문재신 (1996). 글쓰기 교육의 실태 분석과 지도 방안 연구: 초등학교 논설문을 중심으로. 미간행 석사학위 논문, 경희대학교 교육대학원, 석사.
- 미국정신의학회 (1995). 정신장애의 진단 및 통계편람 (DSM-IV). 서울: 하나의 학사.

- 박미경 (2003). 유아의 언어 표현력과 지능과의 관계. 미간행 석사학위 논문, 원 광대학교 교육대학원, 석사.
- 박민수 (1994). 국어과 정의 학습과 평가. 한국초등국어교육, 10(1), 42-97.
- 박영복 (1981). 효율적인 작문학습을 위한 문장유형별 지도에 관한 연구. 미간 행 석사학위 논문, 동국대학교 교육대학원, 서울.
- 박영숙 (1994). 심리평가의 실제. 서울: 하나의학사.
- 박완숙 (2002). 창의성계발을 위한 글쓰기 지도방안 연구. 미간행 석사학위 논문,전남대학교 교육대학원, 광주.
- 박정해 (2006). 이야기 꾸미기와 작문활동이 단순언어장애아동의 이야기 회상하기와 쓰기에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 재활과학대학원, 대구.
- 박혜성 (2005). 학령기 경계선 지능아동과 일반아동의 명료화 요구하기 수행비교. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교, 서울.
- 박혜진 (2006). 영어쓰기에 대한 인식조사 및 효과적인 쓰기방법연구. 미간행석사학위 논문, 아주대학교 교육대학원, 서울.
- 박희진 (2003). 효율적인 영어쓰기 지도 연구. 미간행 석사학위 논문, 홍익대학 교 교육대학원, 서울.
- 변선영 (2003). 이야기쓰기에 나타난 건청아동과 청각장애아동의 결속표지 비교. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 배소영, 임선숙, 이지희(2000). 언어문제해결력검사. 서울: 서울장애인종합복지 관.
- 서동철 (1986). 작문력 지도 방법연구. 새국어교육, 42(1), 37-52.
- 서상규 (2007). 한국어 구문구조의 특성. 한국언어청각임상학회 추계 학술대회 발표논문집. 19-33.
- 서은아, 남길임, 서상규 (2004). 구어 말뭉치에 나타난 조각문 유형연구. 한글학회 누리집 글터, 264, 123-151.
- 송길연, 김수정, 이지연, 양돈규 (2001). 발달심리학. 서울: 시그마프레스.
- 신경자 (2004). 초등학생의 읽기·쓰기 능력과 인지적·동기적 변인간의 관계.

- 미간행 석사학위 논문, 경남대학교 교육대학원, 경남.
- 신진아 (2001). 올바른 문장쓰기를 위한 국어지식교육연구: 제 7차 교육과정의 문법을 중심으로. 미간행 석사학위 논문, 성신여자대학교 교육대학원, 서 울.
- 심선희 (2002). 동료협의를 통한 과정 중심의 쓰기가 쓰기능력 및 쓰기태도에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 안병옥 (1993). 학습효과의 구조수준과 지능 및 창의성 관계. 미간행 석사학위 논문, 한국 교원대학교 대학원, 충북.
- 양수진 (2000). 이야기결속표지발달: 4, 6, 8세 및 성인대상. 미간행 석사학위 논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 유경, 정은희 (2006). 초등학교 3·4학년 아동의 접속부사 사용 특성. 언어치료 연구. 15(2), 167-180.
- 유경, 정은희 (2006). 청각장애아동과 건청아동의 접속표지 사용 특성. 언어치료 연구. 15(3), 195-212.
- 유경, 정은희 (2007). 이야기쓰기 활동을 통해 살펴본 학령기 경계선지능 언어 발달장애아동의 쓰기특성. 특수교육저널: 이론과 실천. 8(3), 231-248.
- 유경, 정은희, 김락형 (2007). 표준화된 언어검사를 통해 살펴본 학령기 경계선 지능 아동의 언어특성. 한국언어청각임상학회 추계 학술대회 발표논문집. 129-132.
- 원훈의 (1985). 어휘지도법에 대한 논의. 춘천교육대학논문집, 25.
- 윤상덕 (1984). 짓기 평가 기준에 관한 연구: 고등학교를 중심으로. 미간행 석사학위 논문, 경상대학교 대학원, 경남.
- 윤정하 (2003). 텍스트구조분석을 통한 초등학생의 쓰기발달양상연구. 미간행석사학위논문. 한국교원대학교 대학원, 충북.
- 윤혜련 (2005). 다시 말하기를 통해 본 학령기 단순언어장애아동의 이야기이해 및 산출 특성. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이경태 (1999). 포트폴리오 평가가 중학교학습자의 쓰기능력에 미치는 영향. 미 간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.

- 이대규 (1991). 낱말 수업의 목표와 방법. 국어교육, 71 · 72.
- 이미혜 (2005). 이야기구성하기가 쓰기에 대한 태도에 미치는 영향. 미간행 석 사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이삼형, 주영미 (2005). 쓰기능력발달양상에 관한 연구. 국어교육, 118, 127-148.
- 이성봉 (1994). 정신지체아동의 작문기술에 관한 연구. 특수교육연구, 1, 73-99.
- 이성은 (1995). 사고력 신장을 위한 과정 중심의 글쓰기 교수 전략. 교과교육연 구, 4, 7-25.
- 이순희 (2000). 유아언어교육의 이론과 실제. 서울 : 양성원.
- 이영관 (1986). 작문의 평가기준에 관한 일 고찰. 미간행 석사학위 논문, 인하대학교 대학원, 인천.
- 이영호 (2005). 다면적 피드백 중심 쓰기 워크숍을 통한 쓰기태도 신장 방안 연구. 미간행 석사학위 논문. 서울교육대학교 대학원, 서울.
- 이의갑 (1998). 성격유형. 평가유형 작문작성방식이 한국고등학생들의 과업중심 영작문에 미치는 영향. 미간행 박사학위 논문. 서울대학교 대학원, 서울.
- 이윤경 (2003). 단순언어장애아동의 낱말찾기 특성: 어휘산출과정을 중심으로. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이인숙 (1995). 어휘지도에 관한 연구 -'가난'관계어를 중심으로. 미간행 석사학 위논문, 경상대 교육대학원, 경남.
- 이정숙 (2004). 쓰기교수학습에 드러난 쓰기지식의 질적 변환 양상. 미간행 박 사학위 논문, 한국교원대학교 대학원, 충북.
- 이종진 (1997). 대화식 저널 쓰기가 영어학습자의 쓰기능력에 미치는 영향 -비 평준화지역 실업계 고등학생을 중심으로. 미간행 석사학위 논문. 이화여 자대학교 대학원, 서울.
- 이지영 (1973). 어린이의 언어발달에 영향을 미치는 외적 요인. 미간행 석사학 위논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이지호 (2004). 글쓰기와 글쓰기교육. 서울: 서울대학교 출판부.
- 임종아 (2005). 경계선 지능 언어발달지체아동과 일반아동의 문법성 판단 및 오류수정: 조사를 중심으로, 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 특수교육대

- 학원, 서울.
- 임천택 (2005). 초등학생의 설명텍스트에 나타난 쓰기발달특성연구. 청람어문교 육, 32, 123-151.
- 장경희, 김명희, 김순자 (2003). 유아의 텍스트 결속 형식 습득 과정, 국어교육 학연구, 18, 380-408.
- 전영옥, 남길임 (2005). 구어와 문어의 접속 표현 비교 연구-'그런데, -는데'를 중심으로. 한말연구, 17(1), 169-194.
- 정문순 (2004). 미술치료를 통한 경계선 지능 아동의 부적응행동변화에 대한 사례연구. 미간행 석사학위 논문, 군산대학교 대학원, 전북.
- 정순기 (1999). 초등학교 쓰기평가방법 연구. 미간행 석사학위 논문, 공주대학교 교육대학원, 충남.
- 정제한 (2002). 국어 문단의 구조와 유형에 관한 연구. 미간행 박사학위 논문. 전주대학교 대학원, 전북.
- 정희정 (2006). 경계선 지적기능 아동의 특성 연구. 미간행 박사학위논문, 숙명 여자대학교 대학원, 서울.
- 조명한, 이정모, 김정오, 신현정, 이광오, 도경수, 이양, 이현진, 김영진, 김소영, 고성룡, 정혜선 (2004). 언어심리학. 서울: 학지사.
- 조은수 (1997). 쓰기능력발달에 영향을 미치는 요인 고찰. 청람어문학, 17(1), 340-394.
- 주영희 (1984). 유아를 위한 언어교육. 서울: 교문사.
- 최영환 (1995). 언어능력 신장의 관점에서 본 언어지식영역의 지도내용. 국어교육연구, 2(1), 177-208.
- 최은정 (1994). 국어과 쓰기평가기준에 관한 연구. 미간행 석사학위 논문, 전북 대학교 교육대학원, 전북.
- 최현섭, 최명환, 노명완 (2001). 국어교육학개론. 서울: 삼지원.
- 한국교육과정평가원 (2001). (제 7차 교육과정에 따른) 초등학교 국어과 성취기 준과 평가기준 예시평가도구 개발연구. 서울: 한국교육과정평가원.
- 한종철 (1995), 쓰기 성취 검사 개발의 예비 연구. 한국심리학회지; 임상, 14(1),

- 177 190.
- 한효정 (2006). 청각장애 아동과 건청 아동의 이야기 쓰기에 나타난 인지적 활동과 텍스트 질 관계 비교. 미간행 석사학위 논문, 단국대학교 대학원, 서울.
- 황경희 (1994). 아동의 제재 흥미와 생활문 짓기 능력과의 관계. 미간행 박사학 위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 황민아 (2003). 언어발달장애아동의 문법형태소 산출. 음성과학, 10(3), 47-64.
- Alexander, P. A., Schallet, D. L., & Hare, U. C. (1991). How research in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Education Research*, 61, 315-343.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*. Washington, DC. American Psychiatric Association.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1985). Vocabulary knowledge. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical model and processes of reading*(3rd., 343-371). Newark, DE: International Reading Association.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis.

 Monographs of the Society for research in Child Development, 58

 (10, Serial No. 238).
- Aplebee, A. N. (1984). Contexts for learning to write. Norwood. NJ: Ablex.
- Asher, J. (1972). Childern's first language as a model for second language and learning. *The Modern Language Journal*, *56*, 133-138.
- Barenbaum, E., Newcomer, P., & Nodine, B. (1987). Children's ability to write stories as a function of variation in task, age, and developmental level. *Learning Disability Quarterly*, 10, 175–188.
- Bartlett, C. (1982). Learning to write: Some cognitive and linguistic components. In R. Shuy (Ed.), *Linguistic and literacy series*, No.2.

- Washington, DC: Center of Applied Linguistics.
- Bee, H. L. (1981). The Developing Child. N.Y.: Harper & Row.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Bialystok, E. (1986). Factors in growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bock, J. K., & Levelt, W. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. London: Academic Press.
- Boloh, Y., & Champaud, C. (1993). The Past Conditional Verb Form in French Children: The role of semantics in late grammatical development. *Journal of Child Language*, *20*, 169–189.
- Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing process and text quality: When and how?. *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.
- Broudy, H. S. (1977). *Types of knowledge and purpose of education*. In Anderson, R. C., Spiro, R. J. & Montegue, W. E. (Eds.). *Schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlabaum.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical base of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Catts, H. W., & Kamhi, A. (1999). *Language and Reading disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. (2005). *Language and reading disabilities*-2nd Ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Diaz, D. (1987). *The process classroom and adult L2 writer*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College. Columbia University. New York.
- Eisele, J., & Lust, B. (1996). Knowledge about pronouns: A developmental study using a truth-value judgment task. *Child Development*, *67*, 3086-3100.
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders* (Urbana, Ill., National Council of Teachers of English).
- Emig, J., & King, B. (1979). *Emig-King Attitude Scale for Students*. ERIC Document Reproduction Service No, ED 236-630.
- Ensio, T. C., & Boxeth, K. R. (2000). *The Effects of Publishing on Student Attitude toward Writing*. University of Virgnia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448-471).
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2000). *Cognitive psychology: A student's handbook*(4th Ed.). Hove: Psychology Press.
- Ferreira, F., & Morrison, F. J. (1994). Children's metalinguistic knowledge of syntactical constituents: Effect of age and schooling. Developmental Psychology, 30, 663-678.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Flavell, H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. Inc.

- Gagne, R. M. (1977). *The Conditions of Learning (3rd ed.)*. New York: Holt, Rienhart and Winston.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. Harper Collins college publishers.
- Garrett, M. F. (1975). The analysis of sentence production. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. San Diego: Academic Press.
- Garrett, M. F. (1984). The organization of processing structures for language production. In D. Caplan, A. R. Lecours, & A. Smith (Eds.), *Biological perspectives on language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gillam, R. B., & Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 28*, 30-42.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normal achieving school age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303-1315.
- Gillam, R. B., Marquardt, T. P., & Martin, F. N. (2000). *Communication sciences and disorders. From science to clinical practice.* San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Goldsworthy, C. (1996). Developmental reading disabilities: A language
 -based reading approach. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Gormley, K., & Sarachan-Deily, A. (1987). Evaluating hearing-impaired student' writing: A practical approach. *Volta Review, 89*, 157-170.
- Gould, J. D. (1978). An experimental study of writing, dictation, and speaking. In J. Requin (Ed.), *Attention and performance* (Vol. VII). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gould. J. D. (1980). Experiments on composing letters: Some facts, some myths and some observations. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg

- (Eds.). Cognitive process in writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graybeal, C. M. (1981). Memory for stories in language impaired children.

 Applied Psycholinguistics, 2, 269-283.
- Gundloch, R. (1981). On the nature and development of children's writing.

 In C. Frederiksen & J. Dominic (Eds.), Writing: The nature, development, and teaching of written communication (Vol. 2).

 Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.
- Hammond, J. (1987). Oral and written language in the educational context.

 Paper presented at the 8th World Congress Linguistics, Sydney University.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. American psychologist, 41, 1106-1113.
- Heefner, D., & Shaw, P. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *Volta Review*, 98, 147-168.
- Hegde, M. N., & Maul, C. M. (2006). Language Disorders in Children: An evidence-based approach to assessment and treatment. Pearson Education, Inc.
- Hernandez, A. B. (1987). *Increasing Fifth Grade Students' Writing Skill through the Use of Process Writing*. ERIC Document No. ED 286 206.
- Hillocks, G. J. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership, 44*(8), 71–82.
- Houck, C., & Billingsley, B. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across the grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 561-572.
- Jarvella, R. J., & Lubinsky, J. (1975). Deaf and Hearing Children Use of

- Language Describing Temporal Order Among Events, *Journal of speech, Language, and Hearing Research, 18,* 58–73.
- Johnston, J. (1982). Narrative: A new look at communication problems in older language disordered children: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 13,* 144-145.
- Justic, L., & Kaderavek, J. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools, 35*, 201-211.
- Kail, R. (1994). A method of studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of speech, Language, and Hearing Research, 37*, 418–421.
- Kantor, K. J. (1984). Classroom contexts and development of writing intuition: An ethnographic case study. In R. Beach & L. S. Bridwell(ed). *New direction in composition research*. New York: Guilford Press.
- Kavanaugh, J., & Mattingly, I. (1972.) Language by ear and by eye. Cambridge. MIT Press.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing process, *Memory & Cognition*, 15, 256–266.
- Kenneth, G. S., & Julie, G. M. (2004). Assessment in Speech-Language Pathology. A Resource Manual 3rd Edition. Thomson.
- Kiernan, B., & Snow, D. (1999). Bound-Morpheme Generalization by Children with SLI: Is There a Functional Relationship with Accuracy of Response to Training Targets?, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42,* 649-662.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B. Kroll & R. Vann (Eds.), Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts, (pp. 32-54). Urbana IL:

- National Council of Teachers of English.
- Leonard, L. B., Camarata, S., Rowan, L. & Chapman, K. (1982). The communicative functions of lexical usage by language impaired children. *Applied Psycholinguistics*, *3*, 109–125.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lewis, B. A., O'Donnell, B., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (1998). Spoken language and written expression-Interplay of delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(3), 77-84.
- Lichtenberg, P., & Norton, D. G. (1970). Cognitive and Mental Development in the First Five Years of Life: A Review of Recent Research. U.S. Government Printing office.
- Liles, Z. B. (1987). Episode organization and cohesive conjunctive in narrative of children with and without language disorder. *Journal of speech and Hearing Research*, 53, 416-424.
- Liles, Z. B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, *36*, 868–882.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackie, C., & Dockrell, J. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1469-1483.
- MacLachlan, B., & Chapman, R. (1988). Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration. Journal of Speech and Hearing Disorders 53, 2-7.
- MacMillan, D., Gresham, F., Bocian, K., & Lambros, K. (1998). Current plight of borderline students: Where do they belong? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2),

- 83 94.
- Mardis, D. D., Michael, P. S., & Karen, S. D. (2000). Vocational rehabilitation outcomes of adults with co-morbid borderline IQ and specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (Mr/Ap), 173-180.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- May, F. B. (1980). To Help Children Communicate: Mastery Performance Models for Language Arts Teachers. Columbus. Ohio: Charles E. Merrill. MA: Harvard University Press.
- 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.
- McCutchen, D., & Perfetti, C. A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *TEXT*, *2*.
- McCutchen, D. (1986). Domain Knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- McLaughlin, S. F. (2006). *Introduction to Language Development, Second Edition*. Thomson Press.
- McLeavey, B., Toomey, J. & Dempsey, P. (1982), Nonretarded and mentally retarded children's control over syntactic structure.

 American Journal of Mental Deficiency, 86, 485-494.
- Miller, C. A., Kail, R., Leonard, L., & Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 416-433.

- Montgomery, J. W., & Leonard, L. B. (1998). Real-time inflectional processing by children with specific language impairment: Effects of phonetic substance. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1432–1443.
- Nation, K., Clarke, P., Mrshall, C., & Durand, M. (2004). Hidden language impairment in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impirment?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 199–211.
- Nelson, N. (1998). Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Newkirk, T. (1984). Anatomy of a bread through: Case study of a college freshman writer. In R. Beach & L.S. Bridwell(ed). *New direction in composition research*. New York: Guilford Press.
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teacher. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- O' Malley, J., & Valdez Pierce, L. (1996). *Writing Assessment*. In Authentic Assessment for English Language Learners: Practical approaches for teachers. Addison Wesley.
- Owens, R. (2002). *Mental retardation: Difference and Delay. In K. K. Bernstein & E. Tiegerman Faber (Eds.)*, Language and Communication Disorders in Children. Boston: Allyn and Bacon.
- Paul, R. (2007). Language Disorders from infancy through adolescence assessment & intervention(3rd ed). Mosby, Inc., an affiliate of Elsevier Inc.
- Paul, R. & Smith, R. (1993). Narrative skill in 4-year-old with normal, impaired, and late-developing language, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regurated learning components of classroom academic performance. *Journal*

- of Educational Psychology, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P.R.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal Legacy and Beyond, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*: 951-957.
- Polanyi, M. (1962). Personal Knowledge: towards a post-critical phillosophy. The University of Chicago press.
- Poplin, M., Gray, R., Larsen, S., Banikowski, A., & Mehring, T. (1980). A comparison of components of written expression abilities in learning disabled and non-learning disabled children at three grade level. Learning Disability Quarterly, 3, 46-53.
- Pressley, M. (1998). Reading instruction that works; The case for balanced teaching. New York: the Guilford Press.
- Renzulli, J. S. (1979). What makes giftedness. Los Angeles, CA: National State Leadership Training Institute for the Gifted/Talented.
- Rice, M., Buhr, J., & Nemeth, M. (1990). Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 33-42.
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: Story structure, cohesion, and propositions. *Journal of Learning Disabilities, 21,* 165–173.
- Robert, E., & Owens, Jr. (2001). *Language Development: An Introduction* (5th. ed.). Bonston: Allyn and Bacon.
- Robinson, D. R., Mckenna, C. M., & Wedman, M. J. (1996). *Issues and trends in literacy education*. Bonston: Allyn and Bacon.
- Roth, F. P., & Spekman, N. T. (1986). Narrative discourse: Spontaneosly generated stories of learning-disabled and normally achieving

- students. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51, 8-23.
- Rubin, A. D. (1980). A theoretical taxonomy of the difference between oral and written language. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJL Erlbaum.
- Ryle, G. (1949). The Concept of Mind, Hutchinson, London.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). *Kaplan and Sadock's Synopsis of psychiatry Behavioral Science/Clinical Psychiatry*. 10ed., Philadelphia, Lippincott & Williams Wilkins.
- Scarborough, H. S. (2003). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). N.Y.: Guilford Press.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Scott, C. (2005). Learning to write. In H. Catts and A. Kamhi (Eds.). *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp.233-273). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Snow, C., & Dickinson, D. (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In A. Purves & E. Jennings (Eds.), *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and schooling*. Albany, NY: SUNY Press.
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (1996). *Dyslexia, speech, and language: A practitioner's handook*. London: Whurr Publishers.
- Staats, A. W. (1974). Behaviorism & Cognitive Theory in The Study of Language: A neo-psycholingustics. In R. L. Schiefelbusch and L. L. Lloyd (Eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention*. Baltimore, Md.: University Park Press, 1974.
- Stark, R., & Tallal, P. (1981). Selection of Children with Specific

- Language Deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 4,* 114–122.
- Steffen, M. S., Joag-Dev, C., & Anderson, R, C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *In R. O. Reedle (Ed.)*, New directions in discourse processing. Norwood, NJ: Ablex.
- Strong, C., & Shaver, J. (1991). Stability of cohesion in the spoken narratives of language impaired and normally developing school—age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 95–111.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M.L.Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research* (vol. II, pp.727-758). New York: Longman.
- Tallal, P., Stark, R. E., & Mellits, E. D. (1985). Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skill. *Brain and Language*, 25, 314-322.
- Tallal, P. (1999). Children with language impairment can be accurately identified using temporal processing measures: A response to Zhang and Tomblin. *Brain and Language*, 69, 222-229.
- Teal, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tribble, C. (1996). *Writting* (Language teaching: A scheme for teacher education). Oxford: Oxford University Press.
- Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders, 10,* 25-45.
- Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallach, G. (2004). Over the brink of the millennium: Have we said all we

- cal say about language-based learning disabilities? *Communication Disorders Quarterly, 25*, 44-55.
- Watson, R. (2003). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. In S. Neuman and D. Dickinson(Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp.43-53). N.Y.: Guilford Press.
- Westby, C. (1991). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate language difference. In C. S. Simon (Ed.). *Communication skill and classroom success*(pp. 181-218). San Diego, CA: College-Hill.
- Westby, C. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts and A. Kahmi (Eds.). *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 157-232). Boston: Allyn & Bacon.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.). Handbook of early literacy research (pp. 11-29). N.Y.: Guilford Press.
- Wiig, E. H., Zureich, P. Z., & Chan, H. H. (2000). A clinical rational for assessing of rapid automatized naming with language disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 359-374.
- Windsor, J., & Hwang, M. (1999). Testing the generalized slowing hypothesis in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42,* 1205–1218.
- Windsor, J., Milbrath, R., Carney, E., & Rakowski, S. (2001). General slowing in language impairment: Methodological considerations in testing the hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 446-461.
- Yamada, J. (1992). Asymmetries of reading and writing kanji by Japanes children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 563-580.
- Ylvisaker, M., & DeBonis, D. (2000). Executive function impairment in adolescence: TBI and ADHD. *Topic in Language Disorders*, 20(2),

29 - 57.

- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. (1992). When a story is not a story:

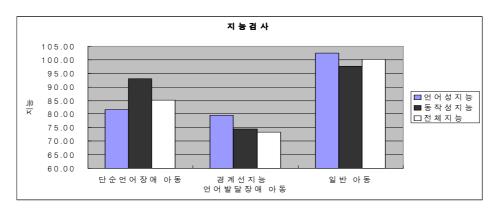
 A process analysis of the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review, 94,* 131-158.
- Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1995). Special Education: A Practical approach for teachers (3rd ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

부 록

부록 1 연구대상 아동의 지능검사 결과

⟨표 부록-1⟩ 연구대상 아동의 지능검사 결과

집단	단순언어장애 아동				경계선 언어발 아	달장애	일반	아동	전	체	χ^2	df	
사례수	(1	4)	{ (1	6)	(2	6)	(5	(56)		(56)		αj	Р
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	•				
언어성	81.56	7.86	79.43	9.31	102.58	11.06	90.79	14.71	33.90	2	.000**		
지능		a		a		b							
동작성	92.94	6.83	74.50	4.80	97.73	8.81	90.55	12.04	32.59	2	.0000**		
지능		a		b		a							
전체	85.19	5.23	73.29	4.18	100.23	8.77	89.20	13.16	42.85	2	.000**		
지능		а	13.29	b		c					*		



<그림 부록-1> 연구대상 아동의 지능검사 결과

부록 2 연구대상아동의 언어 능력 검사 결과

1) 언어이해력 검사결과 - K-WISC-III의 언어이해요인

<표 부록-2> 언어이해력 검사결과

집단		언어 아동	경계선 언어 장애	발달	일 반	아동	전	체	χ^2	df	p
(사례수)	(1	.4)	{ (1	6)	(2	6)	(5	56)	Α	Cty	P
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	_		
언어이해	79.50	9.79	76.86	9.58	101.12		88.88	15.41	33.76	2	.000***
지수		a		a		b					
언어이해	44.63	11.87	41.71	9.03	63.15	16.52	52.50	16.82	20.77	2	.000***
원점수 		a		a		b					

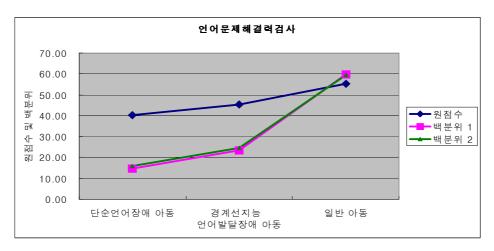
 $^{***}p < .001$

2) 언어표현력 검사결과 - 언어문제해결력검사

<표 부록-3> 언어표현력 검사 결과

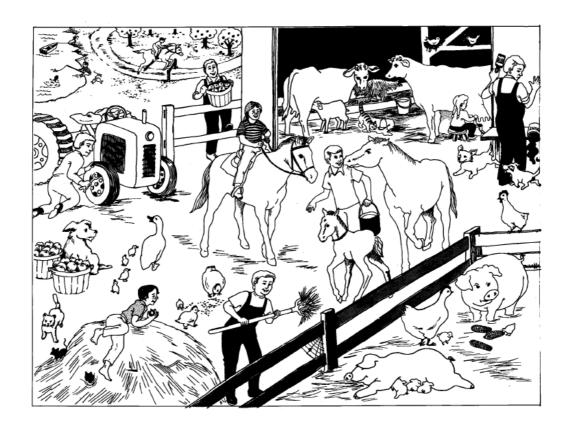
집단	단순언어 장애아동		어어만난		일 반	일반아동		체	- X ²	df	p
(사례수)	(1	4)	{ (1	6)	(26)		(56)		- A	cty	P
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
언어문제 해결력 원점수	40.13	5.63 a	45.50	5.59 b	55.31	8.11 c	48.52	9.51	33.37	2	.000***
언어문제 해결력 백분위 <i>1</i>	14.81	10.24 a	23.29	11.86 b	59.88	19.69 c	37.86	26.00	39.23	2	.000***
언어문제 해결력 백분위 <i>2</i>	16.00	10.83 a	24.71	12.49 b	59.38	21.28 c	38.32	26.01	34.19	2	.000***

p < .001

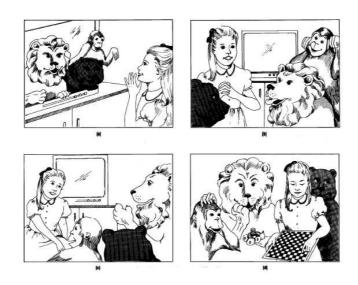


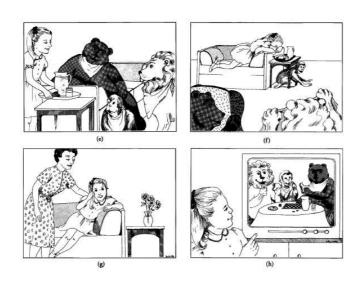
<그림 부록-2> 연구대상 아동의 언어 표현 능력

부록 3 "농장 이야기" 그림



부록 4 "은주와 동물 친구들"그림





부록 5 "은주와 동물 친구들" 이야기

(a) 은주가 TV를 보고 있던 어느 날, 놀라운 일이 벌어졌습니다.

화면속의 동물들이 은주의 집안으로 들어온 것입니다!

곰, 원숭이, 사자가 은주를 바라보고 있었습니다.

은주는 매우 무서웠습니다.

은주는 엄마를 향해 소리를 지르려 했지만 아무런 소리를 낼 수가 없었습니다.

(b) 동물들은 이상한 동물들의 말로 서로 이야기를 하기 시작했는데 은주는 무엇인지 이해할 수 없었습니다.

마침내, 조용한 목소리로 그녀가 물었습니다. "너희는 어디에서 왔 니?"

(c) 놀랍게도 그때 사자가 대답을 했습니다.

사자는 TV를 가르키며 말하길 "우리는 너의 TV속에서 나왔어. 우리는 너와 함께 놀고 싶어".

은주는 사자의 목소리에서 그가 친절한 사자라는 것을 알 수 있었습니다. 그녀는 더 이상 두렵지 않았습니다.

(d) 우리 장기놀이 하자! 은주가 말했습니다.

동물들은 서로를 쳐다보며 고개를 끄덕였습니다.

은주는 장기놀이판을 가지고 와서 그들에게 게임방법을 가르쳐 주었습니 다.

(e) 장기놀이를 한 다음에 은주는 물었습니다.

"너희 배 안고프니? 내가 너희에게 샌드위치 줄게" 동물들은 끄덕였고

그래서 은주는 동물들에게 앉으라고 한 후 땅콩버터와 딸기잼샌드위치 그리고 오렌지주스를 가져다주었습니다.

(f) 잠시 후 그들은 숨바꼭질놀이를 하기로 했습니다. 은주가 술래가 되었습니다.

"이 방 안에서만 놀기로 하자, 난 엄마가 너희들을 못 보셨으면 좋겠어" 동물들이 여기저기 숨는 동안 은주는 그만 잠이 들어버렸습니다.

(g) 잠시 후 은주의 어머니가 그녀를 깨웠습니다.

은주는 방안 주위를 둘러보았습니다.

TV는 켜져 있고 장기판은 치워져있고 테이블 위에는 컵도 접시도 없었습니다.

이 모든 게 꿈이었을까?

(h) 은주는 TV를 보았습니다.

그때 거기서 은주는 그녀를 바라보며 낄낄대고 웃고 있는 동물들을 보았습니다.

TV 속에서 곰, 원숭이, 사자는 오렌지주스와 샌드위치를 먹고 있었고, 장기를 두고 있었습니다.

부록 6 쓰기지식 평가

쓰기 지식의 종류	구	분	세 부 기 준	세부기 준 점수	점수범 위
			1. 주제·결말의 명확성	1-5	
			2. 도입부분의 내용	1-5	
			3. 다양한 내용 전개	1-5	
	내용	지식	4. 일관성	1-5	7-35
			5. 창의성	1-5	
			6. 과제연관성	1-5	
			7. 독자고려	1-5	
명제적			1. 맞춤법	1-5	
지식			2. 문장부호	1-5	
		언어 지식	3. 시제	1-5	5-25
	-n	' '	4. 조사	1-5	
	텍스트 지식		5. 문장 구조		
	' '		1. 올바른 접속어 사용	1-5	
		텍스트 맥락	2. 어휘 사용의 적절성	1-5	4-20
		지식	3. 적절한 내용 구조	1-5	4-20
			4. 다양한 어휘 사용	1-5	
			1. 효과적인 도입부 제시	1-5	
절차적	쓰기전	랴 기시	2. 효과적인 결말 제시	1-5	4-20
지식	스기센	9 719	3. 과제에 알맞은 길이	1-5	4 20
			4. 문단의 논리적 구성	1-5	
			1. 흥미	3-15	
암묵적			2. 동기	3-15	
임국식 지식	쓰기	태도	3. 자신감	3-15	15-75
			4. 태도	3-15	
			5. 가치인식	3-15	

부록 7 명제적 지식 평가기준 정의

구 분	세부 기준	정 의
	1. 주제·결말 의 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. 다양한 내용 전개	5: 개인적 경험이나 예시·사실·의견 등을 통해 다양한 내용을 전개한다. 3: 적절한 전개를 하지 않아 효과적이지 않거나 글 흐름에 방해가 된다. 1: 내용의 전개가 단조롭고 효과적이지 않다.
내용 지식	4. 일관성	5: 내용들이 일관성 있게 주제와 연관이 된다. 3: 주제와 다소 연결이 되지 않는 내용도 있다. 1: 내용이 일관적으로 주제와 연결되지 않는다.
	5. 창의성	5: 유창성·융통성·독창성·정교성과 관련된 창의적 요인이 많다. 3: 유창성·융통성·독창성·정교성과 관련된 창의적 요인이 부족하다. 1: 유창성·융통성·독창성·정교성과 관련된 창의적 요인을 찾아보기 어렵다.
	6. 과제연관성	5: 주어진 과제에 적합한 내용이다. 3: 주어진 과제에 적합하지 않은 내용도 있다. 1: 주어진 과제를 전혀 고려하지 않았다.
	7. 독자고려	5: 독자를 고려하여 내용이 흥미롭고 효과적으로 전달하였다. 3: 흥미를 가지고 읽기에는 부족하다. 1: 독자를 전혀 고려하지 않고 내용전개가 지루하다.

		1. 맞춤법	5: 맞춤법이 모두 정확하다(95% 이상). 3: 대부분 맞춤법을 정확히 사용했으나 오류가 다소 있다(정확도 70% -80%). 1: 오류가 너무 많아 읽기에 어려움이 있다(정확도 50% 미만).
		2. 문장부호	5: 문장부호가 정확하다(95% 이상). 3: 문장부호에 오류가 다소 있다(정확도 70-80%). 1: 오류가 너무 많거나 거의 사용하지 않아 문장부호 사용을 고려 했다고 볼 수 없다(정확도 50% 미만).
	언 어 지	3. 시제	5: 시제가 정확하다(95% 이상). 3: 시제사용이 적절하지 않은 곳이 있다(정확도 70-80%). 1: 시제에 오류가 많아 고려했다고 볼수 없다(정확도 50% 미만).
	식	4. 조사	5: 조사 표현이 정확하다(95% 이상). 3: 조사 표현 중 어색한 곳도 있다(정확도 70-80%). 1: 오류가 많아 정확한 지식이 있다고 하기 어렵다(정확도 50% 미만).
		5. 문장구조	5: 어순과 문장 구조 등이 자연스럽고 정확하다(95% 이상). 3: 어순, 문장구조에 있어 다소 도치, 생략이 있거나 적절하지 않은 곳이 있다(정확도 70-80%). 1: 오류가 너무 많아 정확한 지식이 있다고 하기 어렵다(정확도 50% 미만).
텍스 트 지 식		1. 올바른 접속어사용	5: 적절한 연결어의 사용으로 글이 자연스럽다(95% 이상). 3: 다소 어색한 연결어를 사용하였다(정확도 70-80%). 1: 적절한 연결어의 사용을 전혀 고려하지 않았다(정확도 50% 미만).
,	텍스 트 맥	2. 어휘사용의 적절성	5: 효과적인 전달을 위해 적절한 어휘를 사용했다(95% 이상). 3: 내용에 적합하지 않은 어휘 사용이 다소 있다(정확도 70-80%). 1: 어휘오류로 인해 글을 읽어나가는 데 있어 지나치게 방해된다 (정확도 50% 미만).
	락 지 식	3. 적절한 내용구조	5: 이야기의 도입, 내적반응, 계획, 시도, 결과, 반응 등이 포함하여 줄거리가 구성된다. 3: 다소 부족하게 내용이 구성 되어 있는 줄거리이다. 1: 줄거리가 없이 내용이 산만하다.
		4. 다양한 어휘사용	5: 효과적인 의미전달을 위해 다양한 어휘를 풍부하게 사용했다. 3: 어휘를 다양하게 쓰려고 시도하였으나 다소 제한적이다. 1: 어휘나 표현이 제한되고 반복적이다.

부록 8 절차적 지식 평가기준 정의

세	부 기준	정 의
	1. 적절한 도입부 제시	5: 중간 부분을 유도하는 처음 단락이 있다. 3: 처음단락이 분명하지 않지만 자연스런 연결이 된다. 1: 처음단락이 없다.
	2. 적절한 결말 제시	5: 주제를 담고 있는 마무리 단락이 있다. 3: 마무리 단락이 분명하지 않으나 자연스런 연결이된다. 1: 마무리 부분이 없다
쓰기 전략	<i>3.</i> 적절한 길이	5: 주어진 기준(A4 용지 한 장)에 맞는 충분한 길이이다. 3: 기준에 다소 부족하지만 충분히 의도를 전달할 수있다. 1: 주어진 기준에 아주 부족하다.
	4. 문단의 논리적 구성	5: 단락 구성이 일관성 있게 논리적이며 단계적이다. 3: 논리적이거나 단계적이지 않은 단락이 있어 자연스럽지 않다. 1: 전체 단락 연결이 단계적이거나 논리적이지 않고일관성이 거의 없다.

부록 9 쓰기 태도에 대한 질문

번호	질 문	1	2	3	4	5
1	나는 글쓰기가 재미있다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
2	나는 글쓰기 공부시간이 좋다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
3	나는 글쓰는 것이 쉽다고 생각한 다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
4	나는 글쓰기 연습을 많이 해서 지금보다 더 잘 쓰고 싶다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
5	나는 글을 잘 쓰게 되면 나중에 훌륭한 사람이 될 수 있다고 생 각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
6	나는 글을 잘 써서 친구들과 자 주 편지를 주고받고 싶다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
7	나는 글쓰기를 잘한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
8	나는 말로 하는 것 보다 글로 쓰 는 것을 더 잘한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
9	나는 내가 쓴 글을 다른 사람에 게 보여주고 싶어진다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
10	나는 내 생각을 자주 글로 표현 하고 있다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
11	나는 쓰기 활동이 많았으면 좋겠 다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
12	나는 쓰기숙제가 있으면 열심히 한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
13	나는 글쓰기가 꼭 필요하다고 생 각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
14	나는 글쓰기공부를 열심히 하면 다른 공부에도 도움이 된다고 생 각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
15	나는 글쓰기가 내 일상생활에 도 움을 준다고 생각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다

부록 10 평가자에 의한 결과의 상관분석 <표 부록-4> 평가자에 의한 결과의 상관분석

				제 .	1 평	가자			제 2	2 평	가자			제 .	3 평	가자	
				언어 지식	<u>E</u>	절차 적 지식			언어 지식	E		空川			=	절차 적 지식	쓰기 총점
	내용 지식	r	1.00	0.64	0.86	0.89	0.95	0.56	0.42	0.46	0.53	0.59	0.74	0.61	0.68	0.67	0.74
제 1	언어 지식	r		1.00	0.72	0.67	0.81	0.45	0.44	0.46	0.44	0.52	0.64	0.60	0.67	0.56	0.68
평가	텍스트 맥락	r			1.00	0.88	0.94	0.50	0.45	0.51	0.46	0.56	0.66	0.64	0.64	0.57	0.69
자	절차적 지식	r				1.00	0.95	0.47	0.48	0.47	0.44	0.54	0.64	0.58	0.57	0.56	0.65
	쓰기 총점	r					1.00	0.55	0.49	0.52	0.52	0.61	0.74	0.66	0.70	0.66	0.76
	내용 지식	r						1.00	0.50	0.67	0.85	0.93	0.71	0.61	0.73	0.71	0.75
제 2	언어 지식	r							1.00	0.37	0.45	0.65	0.46	0.57	0.48	0.45	0.53
평가	텍스트 맥락	r								1.00	0.82	0.83	0.57	0.45	0.61	0.62	0.62
자	절차적 지식	r									1.00	0.94	0.72	0.54	0.76	0.75	0.76
	쓰기 총점	r										1.00	0.74	0.64	0.77	0.76	0.80
	내용 지식	r											1.00	0.69	0.89	0.83	0.95
제 3	언어 지식	r												1.00	0.74	0.70	0.82
평가	텍스트 맥락	r													1.00	0.86	0.96
자	절차적 지식	r														1.00	0.92
	쓰기 총점	r															1.00

부록 11 '농장'과 '은주와 동물이야기'쓰기결과의 상관분석 〈표 부록-5〉 '농장'과 '은주와 동물이야기' 쓰기 결과의 상관분석

				농	장이야	:7]		,	은주와	동물	이야기	1
			내용 지식	언 어 지 식	텍스 트 맥락	절차 적 지식	쓰기 총점	내용 지식	언 어 지 식	텍스 트 맥락	절차 적 지식	쓰기 총점
	내용 지식	r	1.000	0.690	0.894	0.827	0.948	0.696	0.664	0.543	0.630	0.729
	언어 지식	r		1.000	0.735	0.700	0.819	0.495	0.585	0.414	0.376	0.538
농장 이야 기	텍스트 맥락	r			1.000	0.864	0.959	0.645	0.667	0.456	0.563	0.676
,	절차적 지식	r				1.000	0.921	0.560	0.689	0.470	0.483	0.632
	쓰기 총점	r					1.000	0.666	0.715	0.518	0.575	0.713
	내용 지식	r						1.000	0.682	0.775	0.828	0.949
은주	언 어 지 식	r							1.000	0.656	0.528	0.816
은주 와 동물 이야 기	텍스트 맥락	r								1.000	0.749	0.877
z]	절차적 지식	r									1.000	0.876
	쓰기 총점	r										1.000

부록 12 내용타당도 평가지

내용타당도에 관한 평가지

이 검사지는 학령기 아동의 쓰기지식을 알아보기 위해 사용되는 도구들에 대한 내용타당도를 산출하기 위한 평가지입니다. 각 항목은 5점 척도로 해당점수를 써주시기 바랍니다.

점수척도 0 1 2 3 4 전혀그렇지 않다. 보통이다. 매우그렇다

1. 쓰기평가 자료

	농장	은주와 동물이야기	총점
그림이 초등학교 4-6학년 아동들이 보기에 적절하다.			
제시된 주제가 초등학교 4-6학년 아동들이 보기에 적절하다.			
이야기의 내용이 초등학교 4-6학년 아동들에게 적절하다.			
이야기길이가 초등학교 4-6학년 아동들에게 적절하다.			
총 점			

2. 쓰기태도 평가

총 15문항으로 1~3번까지 문항은 쓰기에 대한 흥미, 4~6번까지는 글쓰기에 대한 동기, 7~9번은 쓰기활동에 대한 자신감, 10~12번은 글쓰기 태도, 13~15번은 글쓰기에 대한 가치인식으로 각각 구성 되어있습니다. 각각의 항목과 구성요인에 대해 평가 하십시오

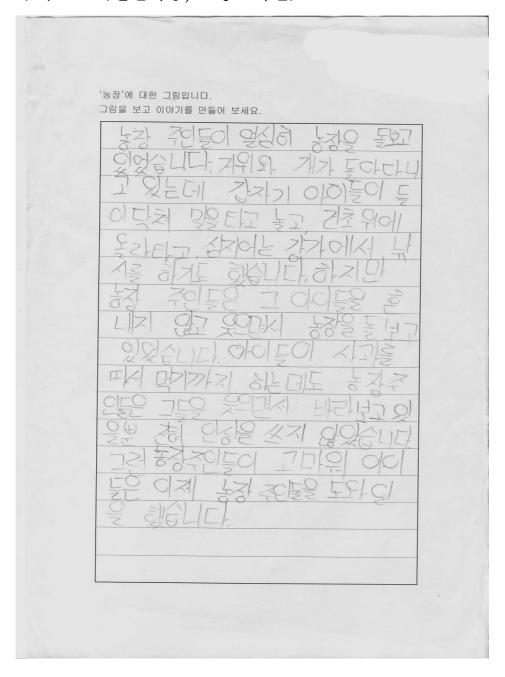
	각 항목은 흥미, 동기, 자신감,		각 항목은 흥미, 동기, 자신감,
	태도, 가치인식요소와 관련이 있다.		태도, 가치인식요소와 관련이 있다
1		9	
2		10	
3		11	
4		12	
5		13	
6		14	
7		15	_
8			
총점			_

점수척도 0 1 2 3 4 전혀그렇지 않다. 보통이다. 매우그렇다

3. 쓰기지식구성

	쓰기지식을 평가하는 요소로 하는데 있어 적절하다.	각 항목의 세부요소들이 적절하게 포함되어있다.	총점
명제적지식			
내용지식			
언어지식			
텍스트맥락지식			
쓰기전략지식			
쓰기태도			
총 점			

부록 13 쓰기지식 분석에 사용된 쓰기 결과물 "농장" 1) 김〇〇 (일반아동, 초등 5학년)



2) 박〇〇 (단순언어장애 아동, 5학년)

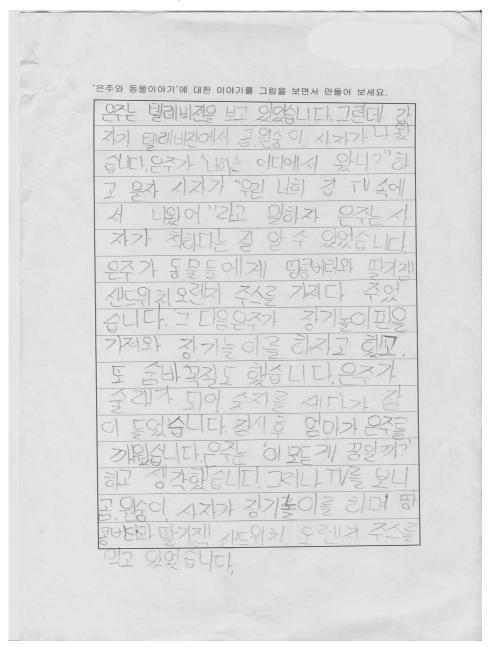
'농장'에 대한 그림입니다. 그림을 보고 이야기를 만들어 보세요. 고이를 들시 얼만 되었다면서 전자존 드 네어싱글 티디 对观。是是等多的观 四是时,生鸡 HOSEMH KKHZ IN MISON I 至檀 岁上了起,野田 岛地 時间 中國 是一個 工事 一种 事就 想到什么是 明明年 北京十岁号片里的南 THE HOSED IN THE THE DIMI 岩柱多月内 超到到到 EHBMIT 是是是是10 时中时的10 时间中间的10 是 हीतमा तम नेविक्तमें अही हैं। 至暑少后的 压焰的 工程的다 아인 나라이트동물이는 참이 있는18 of tal 22/01th

3) 이○○ (경계선지능 언어발달장애 아동, 5학년)

'농장'에 대한 그림입니다. 그림을 보고 이야기를 만들어 보세요. 可自己的从外上时刊717011上 여러종유으통呈들이있었습니다 社立中の1と201774年了列中中 기에누어 지으로을 피었습니다 농사군들음열심히 농사을 지연고 동물들에게밥을주고농기게을고있습 니다 징주 딸에지 또 연상을식였습 니다고양이도장난을겠습니다 그레도농부들은하하읏으며일을 可由了了

부록 14 쓰기지식 분석에 사용된 쓰기 결과물 "은주와 동 물이야기"

1) 김○○ (일반아동, 초등 5학년)



2) 박〇〇 (단순언어장애 아동, 5학년)

'은주와 동물이야기'에 대한 이야기를 그림을 보면서 만들어 보세요.

인구가 TV를 보는데 갑자기 동물 친구들이 TV에 포 얼움을 나는 면서등, 요하기되니 시 1年10月至10月年10月年日到 मारे अधिया है के हेर्स है के प्राप्त है के नेवाव गुरिह है अधीर है भी वर्ष हैं। गड़े पर्म कर है। है। है। WHO BOUTH SING ELE STORE, I USE SHARING IO SELVES EIFE 的内 角的的与广西1至高于台外,上京的 하면 바람에 사용 사이를 가다 하다. हिम्गीय पार्ड हात्य पिरामें य <u> एडिलम</u> क्रिमाम्ब्र्नष्ट. <u>ख्</u>रास उद्गाम हिमार हिमारी स्टे निया मा A ANE JUST WEST PNOST Y HE KETTEN KISTE BLOBH

社童은 은자 DFH TH HRAND. 生活上江下210村 早上多的 多分比至 952 对DHE 空车至744株正。 TV를보いのかり工芸を円差の1件で引え、空下上、砂度 四の日で日、別別の里工場とまた、7度の日本財

3) 이○○ (경계선지능 언어발달장애 아동, 5학년)

'은주와 동물이야기'에 대한 이야기를 그림을 보면서 만들어 보세요.

은족은텔레비전을보고있었습니다 근데 은주는감 작 놀라 怡니다. E型刊的区域是是是可以外的工 是否是基础即是基础各以下)。 은주는동물들에게 물었습니다. TITH FOLLOW WOFF 메치음 사자 교 했음 니 다 는 은 주는 장기을 투자고 했습니 TL 장시우은주세트이것 의미자 고행 습니다. 동물들은쎈드위文을다더고 순방 空雪到每日日午至了了全日的成台日 ひとそ及みかから重立時外合いけ 근데누군가 은주을 깨워습니다 그건은 모든게 꿈이라는것을은 주는데 레비전을 2000年11日至日本日本里是11日中100mm 바투을하고있었습니다