

# 이야기쓰기를 통해 살펴본 학령기 단순언어장애아동의 쓰기특성

유 경·정은희<sup>§</sup>  
(조선대학교 사범대학 특수교육과)

유경·정은희. 이야기쓰기를 통해 살펴본 학령기 단순언어장애아동의 쓰기특성. 『언어청각장애연구』, 2008, 제13권, 제1호, 63-85. **배경 및 목적:** 쓰기는 학령기 문어 의사소통 수단으로서 중요하다. 이 연구는 학령기 단순언어장애아동의 글쓰기 특성을 알아보고자 일반아동과 비교하였다. **방법:** 초등학교 4학년부터 6학년까지의 단순언어장애아동 17명과 일반아동 24명을 대상으로 “농장” 그림을 보며 이야기 만들어 쓰기를 하도록 한 쓰기결과를 분석하였다. 쓰기 지식의 평가는 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식의 세 영역으로 구성되었으며, 총점 및 세부항목의 점수를 단순언어장애아동과 일반아동을 비교하였다. **결과:** 첫째, 단순언어장애아동은 명제적 지식 총점과 명제적 지식의 하위항목인 내용지식 총점 및 텍스트맥락지식 총점에서 일반아동에 비하여 유의하게 낮았으며, 언어지식 총점은 유의한 차이가 없었다. 세부항목분석에서는 내용지식에서 과제연관성점수가, 텍스트맥락지식에서 다양한 어휘 점수가, 언어지식에서는 시제사용 점수가 단순언어장애아동에서 유의하게 낮았다. 둘째, 절차적 지식 총점은 두 집단간에 유의한 차이를 보이지 않았으나 세부항목 중 알맞은 길이에서 단순언어장애아동이 유의하게 낮았다. 셋째, 암묵적 지식 총점과 세부항목 모두에서 두 집단간 유의한 차이를 보이지 않았다. **논의 및 결론:** 단순언어장애아동은 일반아동에 비해 시제와 과제연관성, 다양한 어휘, 글의 길이 등에서 유의한 차이가 있었다. 연구결과를 일반아동의 쓰기특성과 선행연구들에 비추어 논의하였다.

**핵심어 :** 단순언어장애아동, 쓰지식, 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식

## I. 서 론

쓰기는 문어를 통한 의사소통 수단 중의 하나이다. 학령기 아동의 언어는 유아기 언어발달에 이어 지속적인 발달이 이루어지며 구어를 통한 의사소통이 주를 이루던 학령전기의 아동들이 학령기에 접어들면서 학교교육을 통해 본격적으로 문어라는 언어의 새로운 양식을 습득하게 된다.

문어는 구어에 비해 통사적, 어휘적으로 형식에 구속을 받으므로 더 복잡한 구문과 어휘가 많이 사용되는데, 문어의 이러한 특징들 때문에 쓰기는 심리적, 언어적, 인지적 측면에서 학습하기가 어려운 언어기능이다(Byrne, 1988). Westby (2005)는 문어는 구어에서 사용되는 언어보다 더 추상적

계재 신청일: 2008년 1월 22일, 최종 수정일: 2008년 3월 10일, 게재 확정일: 2008년 3월 12일

§ 교신저자: 정은희, 조선대학교 사범대학 특수교육과 교수, 광주광역시 동구 서석동 375, e-mail: eunhee@chosun.ac.kr, tel: 062-230-6716

© 2008 한국언어청각임상학회 <http://www.kasa1986.or.kr>

이고 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 한 가지 기능의 향상은 다른 세 기능의 향상을 촉진하며, 한 기능은 다른 기능으로 전이된다(Asher, 1972). 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 뛰어난 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 알 수 있게 한다. 그러므로 문어기술은 명백히 가르쳐져야 습득되고 증진될 수 있다(Hegde & Maul, 2006).

쓰기능력 발달에 관한 대부분의 연구(Robinson, McKenna & Wedman, 1996; Yesseldyke & 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 읽기 활동이 많이 이루어져야 올바른 쓰기 법을 익힐 수 있으므로 읽기능력의 결합은 곧 쓰기능력에도 큰 영향을 준다. 그러나 자신이 표현하고 싶은 내용을 글로 써서 다른 사람들이 읽고 이해하게 되면 계속 쓰고 싶은 욕구가 생기므로 지속적인 쓰기활동은 결국 전반적인 의사소통 능력의 향상으로 이어진다.

쓰기는 학업과 성공적인 직업 활동에 중요한 필요조건이지만 언어장애아동이나 학습장애아동들에게는 작문할 기회가 거의 주어지지 않으며 수업의 대부분이 읽기에 치중되어 있기 때문에 일반적으로 쓰기가 읽기보다 심하게 지체된 경우가 많다. 또한 쓰기를 할 때 읽기능력이 함께 향상되는 높은 상호관계성에도 불구하고 작문을 하는 데 들이는 시간이 아주 적은 것이 현실이다. 그러나 말하기·듣기·쓰기·읽기가 모두 언어활동이며 또한 학령전기 언어장애아동의 대부분이 학령기에 이르러 구어활동 뿐만 아니라 문어활동에도 어려움을 보이고 있는 현실 속에서 언어장애아동들의 문어영역에 대한 확대된 연구가 더욱 필요한 실정이다. 구어능력에 어려움이 있는 언어장애를 가진 아동들 가운데 약 60%정도가 읽기장애를 가지며 언어장애아동들은 문어발달의 문제 역시 발생할 수 있다(Lewis et al., 1998). 아동이 구어에 대해 제대로 된 지식을 가지게 되면 대부분은 비교적 어려움 없이 문어라는 새로운 양식을 받아들인다. 즉, 읽기와 쓰기는 구어에 바탕을 둔 기술인데 읽기와 쓰기를 배우기 위해서는 자신이 가지고 있는 언어 지식을 새로운 수준으로 조직해야 한다. 음소, 단어, 문장, 이야기를 하기 위해서는 글자의 배열을 어떻게 해야 하는지 이해해야 하는데, 읽기 위해서는 아동들은 글자의 배열을 언어로 해독할 수 있어야 하며, 쓰기 위해서는 그들의 언어를 글자의 배열로 부호화하여 나타낼 수 있어야 한다. 그러므로 언어장애 아동들이 읽기와 쓰기 발달에 있어 어려움을

가진다는 것은 당연한 일이다(Gillam, Marquardt & Martin, 2000).

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

이 연구의 대상인 단순언어장애에는 언어학습에 영향을 미치는 것으로 알려진 요인들 즉, 인지 발달, 청력, 신경계, 정서 및 사회성, 운동 및 감각에 심각한 어려움이 없음에도 불구하고 언어능력에 결함이 있는 경우를 말한다(Leonard, 1998). 이처럼 언어적인 어려움 외에는 별다른 어려움을 갖지 않는다고 보는 단순언어장애아동은 학령기에 이르면 대부분 일반아동과 함께 일반학급에 소속되어 일반교육을 받게 된다. 그러나 이들은 언어기술에 대한 어려움으로 인해 학업수행에 있어 어려움이 발생할 수 있는데 특히 초등학교 고학년의 경우에는 구어 표현에 대한 증대뿐만 아니라 문어를 통해 자신의 생각, 느낌, 의견 등을 전달하는 요구가 증대함으로 인해 이들은 학교생활에 있어서 분명한 어려움을 겪을 것이다. 이에 이 연구에서는 이들의 쓰기 특성에 대해서 살펴보고자 하였다.

또한 이 연구에서는 쓰기 자료를 선정함에 있어 그림보고 이야기 쓰기를 실시하였는데, 이야기에 대해 배소영·이승환(1996)은 의미론, 구문론, 화용론 등 언어의 하위구성요소와 관련된 언어적 기술과 더불어 아동의 논리구조와 상위언어적 기술을 평가할 수 있는 도구라고 하였고, 김유정(2003) 또한 학령기 언어발달장애아동의 평가 및 치료 시 이야기과제를 다루는 것은 매우 중요하다고 하였다. 이에 이 연구에서는 이야기과제를 사용하였는데 이야기과제에서 그림을 제시한 후 이야기를 만들어 내는 유도작문을 이용하였다. 유도작문은 통제작문의 확장된 형태로 통제작문보다 통제의 범위가 줄고 좀 더 자유롭게 글을 쓸 수 있도록 하는 것으로 아무런 단서가 없는 자유작문에 비해 쓰는 것에 대한 두려움을 감소시켜주는 활동이다(박희진, 2003).

이 연구에서 4, 5, 6학년을 대상으로 하였는데 이는 이 연구의 쓰기과제가 단순히 철자쓰기, 문장 쓰기의 범위를 넘어 이야기를 쓰는 과제로 저학년의 단순언어장애아동에게는 특히 어려움이 있다고 생각을 했으며, 4학년부터는 문단형식을 갖추고 체계적인 작문형식의 글쓰기가 가능하다는 판단 하에 이 연구의 대상을 초등학교 4학년 이상으로 하였다. 또한 이 연구의 쓰기자료를 평가함에 있어 쓰기능력을 쓰지식으로 한정하여 살펴보았는데 쓰기에 대해 Kroll (1981)은 아동이 초등학교 후기 무렵 쓰기활동의 복잡성이 말하기의 수준을 넘어서면서 점차 타인의 요구와 관점을 깨닫게 되며 일종의 쓰지식이 아동에게 내재된다고 하였다. 글을 쓰는 자가 쓰고자 하는 글과 관련된 지식을 많이 가지고 있나 없나 하는 가는 내용의 생성에 많은 영향을 미치며 쓰기능력은 쓰기와 관련된 다양한 지식을 포함하고 있는데 이 연구에서는 여러 가지 쓰지식의 유형(노명완·박영목·권경안, 1991; Alexander, Schallet & Hare, 1991; Broudy, 1977; Ryle, 1949)과 우리나라의 제 7차 교육과정에서 제시된 명제적 지식, 방법적 지식, 태도의 범주로 분류한 것을 고려하여 쓰지식을 명제적 지식(propositional knowledge), 절차적 지식(strategic knowledge), 암묵적 지식(tacit knowledge)으로 분류하여 살펴보았다.

단순언어장애아동의 언어능력은 구어를 중심으로 지속적으로 연구되어지고 있고 현재는 문어

에 대한 연구 또한 그 필요성으로 인해 문어연구 또한 이루어지고 있으나 아직은 읽기를 중심으로 제한되어 있는 실정이다. 요컨대, 학령기 단순언어장애아동을 위한 언어중재는 구어뿐만이 아니라 문어에 있어서도 그 필요성이 요구되어지므로 학령기 단순언어장애아동의 쓰기특성을 알아보는 것은 추후 아동의 언어적, 학업적 능력의 향상을 위해 필요하다 할 수 있다.

따라서 이 연구에서는 그림보고 이야기 쓰기를 통해 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식에 대한 쓰기 지식 분석을 통해 단순언어장애아동의 쓰기특성을 일반아동과 비교하여 살펴보고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구대상

이 연구는 전북지역 초등학교 5개교 5개 학급 4~6학년(생활연령: 9세~11세) 단순언어장애아동 17명과 일반아동 24명을 대상으로 하였으며, 각 대상아동은 다음과 같은 기준으로 분류되었다.

첫째, 단순언어장애아동은 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 실시하였을 때 수용 언어 또는 표현 언어 수준이 자신의 생활연령 내에서 평균보다 -1.25 표준편차 이하에 속하는 아동이다. 둘째, 일반 아동은 정서 및 행동상의 문제나 사회심리문제, 감각기관의 장애를 가지지 않은 아동으로 부모나 교사에 의해 언어능력이나 지적 능력이 정상이라고 보고되었고, 지능검사 결과 지능이 85이상인 아동 중에서 수용언어 또는 표현언어 수준이 자신의 생활연령 내에서 -1 표준편차 이상인 아동으로 하였다.

위의 언어능력에서 수용언어는 지능검사인 K-WISC-III(곽금주·박혜원·김청택, 2001)에서 언어이해 요인으로 측정하였으며, 표현언어는 『언어문제해결력검사』(배소영·임선숙·이지희, 2000)로 측정하였다. 이상의 기준에 의해 선정된 연구대상의 일반 특성은 <표 - 1>과 같다.

<표 - 1> 대상아동의 특성

집단 (N)	단순언어장애아동 (17)		일반아동 (24)		전체아동 (41)		Z	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
나이(CA)	10.53	0.74	10.23	0.85	10.36	0.81	-1.51	0.131
동작성지능	93.18	6.68	97.54	8.85	95.73	8.23	-1.49	0.138
K-WISC-III 언어이해요인	79.88	9.61	101.54	11.11	92.56	14.99	-4.85	0.000***
언어문제해결력	15.89	10.39	61.35	20.86	42.5	28.43	-5.24	0.000***

\*\*\*  $p < .001$

## 2. 연구도구 및 절차

이 연구는 K-WISC-III와 『언어문제해결력검사』 및 K-WISC-III의 4요인 가운데 언어이해 요인인 4개의 소검사(상식, 공통성, 어휘, 이해)를 통해 단순언어장애아동과 일반아동을 선정하였다.

선정된 대상아동들에게 글쓰기 평가를 위해 “농장”그림을 제시하여 그림을 보고 이야기를 만들어보도록 하였고 또한 쓰기태도에 대한 설문지를 제시하여 아동이 직접 작성할 수 있도록 하였다. 이 연구에서 사용한 “농장”그림은 Kenneth & Julie (2004)의 그림 장면으로서 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. 그림의 크기는 A4 크기의 종이 한 장에 제시되는 한 장면 그림이며 그림은 <부록 - 1>에 제시 하였다. 글을 쓸 때 아동이 지속적으로 진행을 어려워할 때는 ‘그래서? 그 다음은?’ 등의 언어적 촉구를 사용하였으나 구체적인 단서는 주지 않았다. 아동에게 처음에 과제를 제시할 때 줄이 있는 백지를 제시하고 가능한 처음부터 끝까지 글로 써서 채우라고 말하였다.

쓰기태도 설문지는 이미혜(2005), 이영호(2005), 제 7차 교육과정의 정의적 영역(1998), Emig & King (1979), Ensio & Boxeth (2000) 등을 참조하여 이 연구자가 제작한 총 15문항의 설문지로서 아동들에게 각각 개별적으로 제시하였다. 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.

기초검사는 약 1시간 30분~2시간 정도 소요되었고, 본 검사는 10분~20분 정도 소요되었으며 모든 검사는 특수교사와 언어치료사 1급자격증을 소지한 연구자와 보조연구자인 또 한명의 특수교사가 실시하였다. 그림을 보고 이야기를 쓴 쓰기결과물과 쓰기태도 설문지를 통해 아동의 쓰지식을 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 쓰지식을 하위기능으로 나누어 분석적 평가를 실시하였다. 명제적 지식과 절차적 지식 평가기준은 이경태(1999), 이종진(1997), 정순기(1999)의 여러 가지 평가표와 제 7차 국어과 교육과정(교육인적자원부, 1998), 유경·정은희(2007) 등을 분석하여 작성하였고, 암묵적 지식을 나타내는 태도영역은 설문지형식으로 Emig & King (1979), 제 7차 교육과정의 정의적 교육내용을 참조하여 쓰기태도 하위항목을 구성하였으며, 평가기준은 이미혜(2005), 이영호(2005), Emig & King (1979), Ensio & Boxeth (2000)의 연구를 보완·수정하여 사용하였다. 쓰지식의 구체적인 내용과 세부평가기준은 <부록 - 2>에 게시하였다.

채점자간의 일치도는 연구자와 초등학교 교사 1인이 평가방법에 대해 숙지한 후 독립적 채점을 추가로 실시하여 상관관계를 통해 알아본 결과, 상관성을 볼 수 있었다( $r = .56 \sim .80$ ).

### 3. 자료 처리

연구 자료는 SPSS 13.0 for Windows를 이용하여 다음과 같이 처리하였다. 단순언어장애의 쓰기특성을 살펴보기 위하여, 단순언어장애아동 및 일반아동의 각 쓰기지식의 총점과 하위항목, 그리고 세부항목에 대해 평균과 표준편차를 구한 후 Mann-Whitney U Test를 사용하여 비교하였다.

## Ⅲ. 연구 결과

### 1. 학령기 단순언어장애아동과 일반아동의 명제적 지식 특성

단순언어장애아동과 일반아동의 명제적 지식 총점과 명제적 지식 하위항목인 내용 지식, 언어 지식, 텍스트맥락 지식의 결과와 각각의 세부항목에 대하여 분석한 결과는 다음 <표-2>와 같다. 내용지식총점과 텍스트맥락지식 총점에서 단순언어장애아동은 일반아동에 비해 유의하게 낮았으나 ( $p < .05$ ), 언어지식 총점의 차이는 없었다.

이를 다시 내용지식, 언어지식, 텍스트맥락지식 각각의 세부항목을 살펴본 결과, 내용 지식의 세부항목 중 명확성과 과제연관성에서 단순언어장애아동이 유의하게 낮았고( $p < .05$ ,  $p < .01$ ), 도입, 다양한 전개, 일관성, 창의성, 독자고려에 대한 항목에서는 두 집단 간 유의차가 없었다. 또한 언어 지식의 세부항목 중 시제에서 단순언어장애아동이 유의하게 낮은 수행을 보였으나( $p < .05$ ), 맞춤법, 문장부호, 조사, 문장구조에 대한 항목에서는 두 집단 간 유의차가 없었다. 그리고 텍스트맥락지식의 세부항목 중 다양한 어휘에서 단순언어장애아동이 유의하게 낮은 수행을 보였으나( $p < .05$ ), 접속어, 어휘사용, 내용구조에 대한 항목에서는 두 집단 간 유의차가 없었다.

<표-2> 명제적 지식

	집단 (N)	단순언어장애아동 (17)		일반아동 (24)		전체아동 (41)		Z	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
내용지식	명확성	2.65	1.27	3.50	1.22	3.15	1.30	-2.07	0.039*
	도입	2.88	1.11	3.25	1.22	3.10	1.18	-0.99	0.321
	다양한전개	2.88	1.50	3.54	1.22	3.27	1.36	-1.48	0.140
	일관성	2.76	1.56	3.58	1.25	3.24	1.43	-1.74	0.082
	창의성	2.65	1.62	2.83	1.31	2.76	1.43	-0.49	0.625
	과제연관성	2.41	1.37	3.71	1.33	3.17	1.48	-2.72	0.007**
	독자고려	2.88	1.32	2.83	1.01	2.85	1.13	-0.10	0.923
	총점	19.12	6.91	23.29	5.57	21.56	6.42	-2.34	0.019*

(<표 - 2> 계속)

집단 (N)	단순언어장애아동 (17)		일반아동 (24)		전체아동 (41)		Z	p	
	M	SD	M	SD	M	SD			
언어지식	맞춤법	3.88	0.93	4.38	0.92	4.17	0.95	-1.74	0.082
	문장부호	3.94	1.20	4.08	0.88	4.02	1.01	-0.17	0.865
	시제	3.53	1.33	4.33	1.01	4.00	1.20	-2.02	0.043*
	조사	3.12	1.11	3.58	1.41	3.39	1.30	-1.22	0.223
	문장구조	3.59	1.18	3.79	1.14	3.71	1.15	-0.58	0.561
	총점	18.06	3.72	20.17	3.69	19.29	3.80	-1.83	0.068
텍스트 맥락지식	접속어	2.88	1.45	3.21	1.44	3.07	1.44	-0.66	0.509
	어휘사용	2.88	1.32	3.54	1.06	3.27	1.20	-1.69	0.091
	내용구조	2.65	1.46	3.33	1.27	3.05	1.38	-1.56	0.118
	다양한어휘	2.18	1.24	3.25	1.22	2.80	1.33	-2.57	0.010**
	총점	10.59	4.47	13.46	3.87	12.27	4.32	-2.14	0.032*
명제적 지식 총점	47.76	14.02	56.92	12.05	53.12	13.52	-2.34	0.019*	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## 2. 학령기 단순언어장애아동과 일반 아동의 절차적 지식 특성

쓰기의 두 번째 지식인 절차적 지식 총점과 절차적 지식 세부요인에서 단순언어장애아동과 일반아동 두 집단의 수행을 알아본 결과는 <표 - 3>과 같이 단순언어장애아동과 일반아동 두 집단 간의 절차적 지식의 총점에 있어서는 유의한 차이가 없었다( $p > .05$ ).

절차적 지식의 세부항목에 대한 집단 간의 수행에서는 알맞은 길이에서 단순언어장애아동이 유의하게 낮은 수행을 보였고( $p < .05$ ), 효과적도입, 효과적결말, 논리적구성에서는 두 집단 간 유의한 차이가 없었다( $p > .05$ ).

&lt;표 - 3&gt; 절차적 지식

집단 (N)	단순언어장애아동 (17)		일반 아동 (24)		전체 아동 (41)		Z	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
효과적도입	2.88	1.50	3.00	1.32	2.95	1.38	-0.28	0.781
효과적결말	2.29	1.57	2.83	1.55	2.61	1.56	-1.14	0.256
알맞은길이	2.06	1.25	2.92	1.38	2.56	1.38	-1.97	0.049*
논리적구성	2.41	1.18	2.67	1.13	2.56	1.14	-0.72	0.473
총점	9.65	4.43	11.71	4.29	10.85	4.41	-1.42	0.157

\*  $p < .05$ 

### 3. 학령기 단순언어장애아동과 일반아동의 암묵적 지식의 특성

쓰기의 암묵적 지식에 대한 두 집단의 수행을 알아본 결과 <표 - 4>에서 보는 바와 같이 암묵적 지식의 총점과 절차적 지식의 세부항목에서도 집단 간에 유의한 차이를 보이지 않았다.

&lt;표 - 4&gt; 암묵적 지식

집단 (N)	단순언어장애아동 (17)		일반아동 (24)		전체아동 (41)		Z	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
쓰기흥미	10.35	2.60	10.17	2.41	10.24	2.46	-0.47	0.640
쓰기동기	11.29	1.83	11.67	2.10	11.51	1.98	-0.73	0.467
쓰기자신감	7.82	2.32	9.08	2.72	8.56	2.61	-1.19	0.233
쓰기태도	8.18	3.11	9.13	3.38	8.73	3.26	-0.94	0.345
쓰기가치인식	10.76	3.27	12.13	2.15	11.56	2.72	-1.30	0.195
총점	46.94	12.23	52.58	11.01	50.24	11.72	-1.26	0.207



## IV. 논의 및 결론

연구의 결과에 따라 단순언어장애아동과 일반아동의 쓰기지식을 통해 살펴본 쓰기특성에 대해 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 명제적 지식에 대한 단순언어장애아동과 일반아동의 쓰기특성을 비교한 결과, 단순언어장애아동은 내용지식과 텍스트맥락지식에서 일반아동에 비해 어려움을 보였고 언어지식에 있어서는 일반아동과 비교했을 때 다소 비슷한 수행능력을 보였다고 할 수 있다.

언어지식은 맞춤법, 문장부호, 시제, 조사, 문장구조 등의 기계적인 부분을 포함하는 것으로 이 연구의 결과에 비추어볼 때 단순언어장애아동은 일반아동과 비슷한 발달 수준을 보인다고 볼 수 있겠다. 다만 언어지식의 하위영역 중 시제에 있어서는 단순언어장애아동이 일반아동과 큰 수행차이를 보여 다른 언어지식과는 달리 일반 아동과 단순언어장애아동 간에 비교가 되는 부분이었고 이에 대해서는 추후 연구가 필요하겠다.

명제적 지식의 하위영역 중 내용지식과 텍스트맥락지식은 단순언어장애아동과 일반아동 간에 수행의 차이를 보여 주었다. 내용지식의 세부항목에서는 명확성과 과제연관성, 그리고 텍스트맥락지식의 세부항목에서는 다양한 어휘에 있어서 두 집단 간에 가장 큰 차이를 보였다. 내용지식은 내용 생성에 대한 것으로 내용이 얼마나 풍부하며 적절한 가와 관련된 지식이다. Bereiter & Scardamalia (1987)는 발달단계가 높은 아동들일수록 내용생성 과정에서 표현의 성패가 결정된다고 하였으며 내용을 생성한다는 것은 글의 내용과 내적 연관성이 있는 하나의 주제를 모으는 과정이라고 언급하였듯 명확성과 과제 연관성은 글쓰기에 있어서 높이 요구되어지는 부분이라고 할 수 있다.

그리고 텍스트맥락지식의 하위 영역인 다양한 어휘는 Steffen, Joag-Dev & Anderson (1979)의 연구에서 지적한 바와 같이 적절하고 풍부한 어휘사용은 텍스트맥락을 부드럽고 정확하게 연결시켜 주는 요인이라 할 수 있는데 이 연구의 결과에서도 일반 아동의 경우 단순언어장애아동보다 더 다양한 어휘를 사용하고 있음을 알 수 있었다. 단순언어장애아동의 다양한 어휘사용에서 낮게 나온 이 연구의 결과는 Leonard et al. (1982)의 단순언어장애아동의 초기 어휘산출에 있어 낱말산출이 지체되어있다고 한 연구결과를 지지한다고 볼 수 있다. Rice, Buhr & Nemeth (1990)도 단순언어장애아동이 일반아동에 비해 새로운 낱말을 학습하는 속도가 느리고 낱말간의 연합을 형성하는 능력이 뒤떨어진다고 하였으며 이윤경·김영태(2002)는 단순언어장애아동들은 목표낱말과 관련된 정보를 기억하고 있음에도 불구하고 낱말을 인출하는데 어려움을 보인다고 하였다. 이 점은 단순언어장애아동들의 어휘특성과 관련해서 가장 많이 보고되는 특성이다. 그러나 이러한 어휘사용의 부족을 단순언어장애아동에게만 나타나는 특성은 아니며 정신지체 아동들의 경우 또한 다양한 어휘사용이 어렵다고 하는 연구결과(Owens, 2002)와 같이 언어장애 아동들에게서 보편적으로 나타나는 하나의 특성이라고 볼 수 있겠다.

그런데 위의 하위요인 중 특히 과제연관성은 내용지식의 세부항목 중 일반아동에게 있어서는 가장 우수한 수행을 보인 항목인 반면, 단순언어장애아동에 있어서는 가장 낮은 수행을 보였다. 이

는, Stein & Glenn (1979)의 단순언어장애아동과 일반아동의 이야기 문법에 대한 연구에서 단순언어장애아동의 이야기 문법은 일반아동과 비슷한 수행 순서를 보이나 수행능력은 떨어진다고 하는 결과를 보면, 단순언어장애아동의 쓰기발달 또한 일반아동 보다 단지 지체된 양상만 보일 것으로 생각이 되어 지는데, 본 연구결과에 따르면 단순언어장애아동의 쓰기에서는 일반아동의 쓰기발달보다 지체됨과 더불어 결합의 양상도 함께 나타난다고 할 수 있겠다. 한편, 이에 대해 Leonard (1991)는 발달적 측면에서 단순언어장애아동의 언어기술은 정상적인 언어기능을 가진 아동의 언어기술과 다른데 이는 비정상적이라기보다는 비동시적이라고 말할 수 있다고 하였다.

둘째, 절차적 지식에 대한 단순언어장애아동과 일반아동의 쓰기특성을 비교한 결과 비슷한 수행을 보여주었다고 볼 수 있다. 다만 절차적 지식의 세부항목 중에서 알맞은 길이에 대해서는 일반아동이 단순언어장애아동에 비해 높은 수행을 보였다.

구어 연구에서 Strong & Shaver (1991)는 학령기 언어장애 아동이 생활연령이 같은 또래들 보다 짧게 이야기를 했다고 하였고, McLeavey, Toomey & Dempsey (1982)도 정신지체 아동들은 일반아동에 비해 문장의 길이가 짧고 단순한 문장을 사용하는 구문론적 특성이 나타난다고 하였다. 또한 이처럼 구어에서 뿐만이 아니라 쓰기에 있어서도 언어장애 아동의 경우 구어에서처럼 짧은 길이로 표현한다는 여러 연구결과(Barenbaum, Newcomer & Nodine, 1987; Houck & Billingsley, 1989)를 지지한다고 할 수 있다.

절차적 지식의 세부항목인 효과적도입, 효과적결말, 논리적구성 요인에서는 일반아동과 단순언어장애아동이 비슷한 수행을 보여주었는데, 이는 단순언어장애아동의 전략사용이 일반아동과 비슷한 수행으로 잘한다고 보기보다는 전략사용은 일반아동 또한 어려운 과제라고 생각해 볼 수도 있다. 전략이란 어떻게 문제를 해결할 것인가에 대한 일반적인 계획이라고 볼 수 있고, 이러한 계획에 대해 어떻게 관리하는가에 대한 지식이라고 할 수 있다. 효과적인 결말과 논리적 구성과 관련하여 심연기(1999)는 적절하지 못한 결론의 문제는 초등학생들의 논술텍스트에서 가장 취약한 부분이라고 하였으며, 대부분의 아동의 글이 천편일률적인 짜임을 사용하여 글을 쓴다고 언급하였는데 일반아동의 쓰기활동에 있어서도 적절한 전략의 사용이 어렵고 우열을 가릴 수 없이 대부분 비슷한 양상의 구성으로 쓰기활동을 한다는 점을 짐작할 수 있게 한다.

셋째, 암묵적 지식에 대한 단순언어장애아동과 일반아동의 쓰기특성을 비교한 결과 단순언어장애아동과 일반아동은 비슷한 결과를 보여주었으며 암묵적 지식의 세부항목인 쓰기흥미, 동기, 자신감, 태도, 가치인식에서도 비슷한 태도를 지녔다고 할 수 있다.

암묵적 지식은 쓰기태도에 대한 것으로 쓰기에 대한 정의적인 영역, 즉 쓰기의 중요성이 제기 되어진다. 이 연구의 결과에서 두 집단 간에 수행이 비슷하게 나타난 결과는 정의적인 영역은 인지적영역과 서로 긴밀한 관계를 가지며 쓰기에 대한 올바른 가치화와 동기화는 실제 쓰기활동에 반영되어 나타난다고 한 신진아(2001)의 연구결과와는 다소 다른 결과라고 할 수 있겠다.

이 연구의 결과에서 두 집단 간 쓰기태도에 대한 차이를 보이지 않은 점은 일반아동 또한 쓰기에 대한 태도에 있어 대부분 많은 어려움과 두려움을 가지고 있으며, 글쓰기에 있어 싫증을 내는

경향이 많이 두드러진다고 한 연구결과(문재신, 1996)에서처럼 글쓰기에 대한 태도가 어떤 한 집단의 특성이 아니라 일반적인 특성으로 보여 질 수 있다는 점을 생각하게 한다. 또한 김정자(2000)는 글쓰기에 대한 동기나 흥미, 글을 쓰는 습관 등은 글을 자주 쓰게 하거나 글을 쓰는 것에 대한 두려움이나 거부감을 줄여 줄 수는 있지만 필자가 쓰는 내용이나 구성방식에 영향을 주는 것은 아니라고 하며, 글의 내용이나 구성방식은 쓰기에 대한 태도 외에 직접적인 쓰기도가 필요하다고 하였다. 한편, Pintrich & Garcia(1991)는 내적 동기와 자기효능감은 자기조절학습에 상당한 영향을 미쳐 자신이 학업과제 수행을 잘 할 수 있다고 확신하는 학생의 경우 더 많은 인지적 또는 초인지적 전략을 사용한다고 하였다. 즉, 이 연구결과와 위의 선행연구결과들을 미루어 보았을 때 쓰기 태도가 쓰기수행에 직접적인 성과를 주지는 못하지만 간접적인 영향을 미치는 요인이라는 점을 생각하게 한다. 이는 아동들에게 있어 쓰기태도에 대한 긍정적인 인식을 갖도록 유도함과 동시에 문법, 내용구성, 전략 등 구체적인 쓰기지식에 대한 지도가 필요하다고 할 수 있겠다.

일반교육에서 쓰기도가 기계적인 부분, 응집성, 국어지식의 문제 등에 대한 지도와 더불어 글을 쓰는 자신의 목적, 글을 읽는 독자에 대한 고려, 적절한 내용의 생성과 조직, 표현에 대한 깊은 사고에 대한 지도가 요구되어지고 있다. 이 연구의 대상인 학령기 단순언어장애아동은 일반아동과 더불어 일반학급에서 일반교육과정으로 수업을 받고 있는 경우가 대부분이다. 특히 이 연구의 대상아동은 초등학교 4, 5, 6학년 아동으로 문어활동에 대한 중요성이 크다고 할 수 있겠다. 이러한 현실적인 문제에 있어 이들의 언어적인 증재는 구어뿐만이 아니라 문어에 있어서는 더욱 적극적인 증재가 요구어진다고 볼 수 있겠다. 그리하여 이 연구에서 밝혀진 일반아동의 쓰기지식 특성에 비추어 살펴본 결과는 단순언어장애아동의 쓰기활동에 대한 치료교육의 기초자료로서 사용되어질 수 있음을 기대할 수 있겠다.

끝으로, 이 연구에서 대상으로 삼은 아동들이 지역적인 제한이 있었으며, 글쓰기자료 또한 그림을 보고 이야기쓰기라는 한 가지 방법만을 사용한 점은 이 연구결과를 일반화하기에는 무리가 있음을 밝힌다. 또한 이 연구에서 살펴본 쓰기지식의 유형은 쓰기평가에 대한 전체적인 평가로서 선별 검사 수준의 역할을 한다고 볼 수 있으며 각각 세부요인에 대한 정밀한 평가도구 개발에 대한 필요성이 요구된다.

## 참 고 문 헌

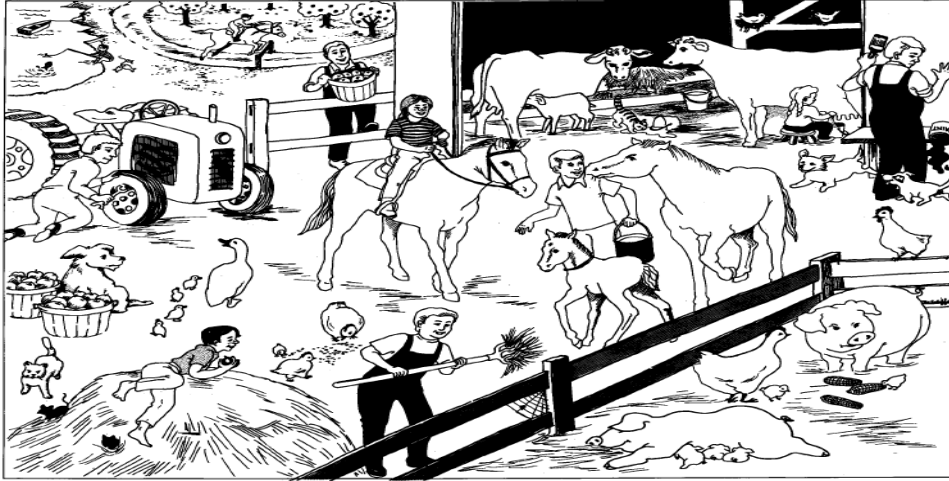
- 교육인적자원부(1998). 『국어과 교육과정. 교육인적자원부고시 제 1997-15호 별책 5』. 서울: 동 부.
- 교육인적자원부(1999). 『초등학교 교육과정 해설 III』. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 곽금주·박혜원·김청택(2001). 『한국웹슬리아동지능검사(K-WICS-III)』. 서울: 특수교육.
- 김유정(2003). 학령전 단순언어장애아동과 정상언어발달아동의 이야기 능력. 한림대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

- 김정자(2000). 필자의 표현태도 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 노명완·박영목·권경안(1991). 『국어과 교육론』. 서울: 을지문화사.
- 문재신(1996). 글쓰기 교육의 실태 분석과 지도 방안 연구: 초등학교 논설문을 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박희진(2003). 효율적인 영어쓰기 지도 연구. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배소영·이승환(1996). 한국아동의 이야기 산출연구. 『언어청각장애연구』, 1, 34-67.
- 배소영·임선숙·이지희(2000). 『언어문제해결력검사』. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 신진아(2001). 올바른 문장쓰기를 위한 국어지식교육연구: 제7차 교육과정의 문법을 중심으로. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심연기(1999). 자기주도적 논술 쓰기 전략에 관한 연구. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유경·정은희(2007). 이야기쓰기 활동을 통해 살펴본 학령기 경계선지능 언어발달장애아동의 쓰기특성. 『특수교육저널: 이론과 실천』, 8(3), 231-248.
- 이경태(1999). 포트폴리오 평가가 중학교학습자의 쓰기능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미혜(2005). 이야기구성하기가 쓰기에 대한 태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영호(2005). 다면적 피드백 중심 쓰기 워크숍을 통한 쓰기태도 신장 방안 연구. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤경·김영태(2002). 단순언어장애아동의 낱말찾기 특성. 『언어청각장애연구』, 7(1), 65-80.
- 이정숙(2004). 쓰기교수학습에 드러난 쓰기지식의 질적 변환 양상. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이종진(1997). 대화식 저널 쓰기가 영어학습자의 쓰기능력에 미치는 영향-비평준화지역 실업계 고등학생을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정순기(1999). 초등학교 쓰기평가방법 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 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.
- Asher, J. (1972). Children'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.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.). *Schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). London: Longman.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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 Virginia (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448-471).
- 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.
- Hegde, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- Kenneth, G. S., & Julie, G. M. (2004). *Assessment in speech-language pathology. A resource manual* (3rd ed.). London: Thomson Press.
- Kroll, B. (1981). *Developmental relationships between speaking and writing*. In B. Kroll & R. Vann, *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts* (pp. 32-54). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Leonard, L. B. (1991). Specific Language Impairment as a clinical category. *Language Speech and Hearing Services in School, 2*, 66-68.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- Owens, R. (2002). Mental retardation: Difference and delay. In K. K. Bernstein & E. Tiegerman Faber (Eds.), *Language and communication disorders in children*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Students goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maer & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-42). Greenwich, CT: JAI Press.
- 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.
- Robinson, D. R., McKenna, C. M., & Wedman, M. J. (1996). *Issues and trends in literacy education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- 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.
- Westby, C. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kahmi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 157-232). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1995). *Special education: A practical approach for teachers* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

<부록 - 1 > “농장 이야기” 그림



<부록 - 2> 쓰기지식의 내용과 평가기준

(1) 쓰기지식 평가

쓰기지식	구 분		세 부 기 준	세부점수	점수범위
명제적 지식	내용 지식		1. 주제·결말의 명확성	1-5	7-35
			2. 도입부분의 내용	1-5	
			3. 다양한 내용 전개	1-5	
			4. 일관성	1-5	
			5. 창의성	1-5	
			6. 과제연관성	1-5	
			7. 독자고려	1-5	
	텍스트 지식	언어 지식	1. 맞춤법	1-5	5-25
			2. 문장부호	1-5	
			3. 시제	1-5	
			4. 조사	1-5	
			5. 문장 구조	1-5	
		텍스트 맥락 지식	1. 올바른 접속어 사용	1-5	4-20
			2. 어휘 사용의 적절성	1-5	
3. 적절한 내용 구조			1-5		
절차적 지식	쓰기전략 지식		1. 효과적인 도입부 제시	1-5	4-20
			2. 효과적인 결말 제시	1-5	
			3. 과제에 알맞은 길이	1-5	
			4. 문단의 논리적 구성	1-5	
암묵적 지식	쓰기 태도		1. 흥미	3-15	15-75
			2. 동기	3-15	
			3. 자신감	3-15	
			4. 태도	3-15	
			5. 가치인식	3-15	



(2) 명제적 지식 평가기준 정의

구분	세부 기준	정의	점수	
내용지식	1. 주제·결말의 명확성	주제나 마무리가 분명하다.	5	
		주제를 분명히 하지는 않았지만 의도는 파악할 수 있다.	3	
		주제나 마무리 부분이 분명하지 않거나 없다	1	
	2. 도입부분의 내용	처음부분의 내용이 적절하고 효과적이다.	5	
		처음부분이 분명하지 않으나 중간(본론)을 유도할 수 있다.	3	
		처음부분이 분명하지 않거나 중간(본론)부분과 상관이 없다.	1	
	3. 다양한 내용전개	개인적 경험이나 예시·사실·의견 등을 통해 다양한 내용을 전개한다.	5	
적절한 전개를 하지 않아 효과적이지 않거나 글 흐름에 방해가 된다.		3		
내용의 전개가 단조롭고 효과적이지 않다.		1		
4. 일관성	내용들이 일관성 있게 주제와 연관이 된다.	5		
	주제와 다소 연결이 되지 않는 내용도 있다.	3		
	내용이 일관적으로 주제와 연결되지 않는다.	1		
5. 창의성	유창성·융통성·독창성·정교성과 관련된 창의적 요인이 많다.	5		
	유창성·융통성·독창성·정교성과 관련된 창의적 요인이 부족하다.	3		
	유창성·융통성·독창성·정교성과 관련된 창의적 요인을 찾아보기 어렵다.	1		
6. 과제 연관성	주어진 과제에 적합한 내용이다.	5		
	주어진 과제에 적합하지 않은 내용도 있다.	3		
	주어진 과제를 전혀 고려하지 않았다.	1		
7. 독자고려	독자를 고려하여 내용이 흥미롭고 효과적으로 전달하였다.	5		
	흥미를 가지고 읽기에는 부족하다.	3		
	독자를 전혀 고려하지 않고 내용전개가 지루하다.	1		
텍스트 지식	언어 지식	1. 맞춤법	맞춤법이 모두 정확하다(95% 이상).	5
			대부분 맞춤법을 정확히 사용했으나 오류가 다소 있다(정확도 70% -80%).	3
			오류가 너무 많아 읽기에 어려움이 있다(정확도 50% 미만).	1
		2. 문장부호	문장부호가 정확하다(95% 이상).	5
			문장부호에 오류가 다소 있다(정확도 70-80%).	3
오류가 너무 많거나 거의 사용하지 않아 문장부호 사용을 고려했다고 볼 수 없다(정확도 50% 미만).	1			
3. 시제	시제가 정확하다(95% 이상).	5		
	시제사용이 적절하지 않은 곳이 있다(정확도 70-80%).	3		
	시제에 오류가 많아 고려했다고 볼 수 없다(정확도 50% 미만).	1		
4. 조사	조사 표현이 정확하다(95% 이상).	5		
	조사 표현 중 어색한 곳도 있다(정확도 70-80%).	3		
	오류가 많아 정확한 지식이 있다고 하기 어렵다(정확도 50% 미만).	1		
5. 문장구조	어순과 문장 구조 등이 자연스럽게 정확하다(95% 이상).	5		
	어순, 문장구조에 있어 다소 도치, 생략이 있거나 적절하지 않은 곳이 있다(정확도 70-80%).	3		
	오류가 너무 많아 정확한 지식이 있다고 하기 어렵다(정확도 50% 미만).	1		

(&lt;부록 - 2 - (2)&gt; 계속)

구분	세부 기준	정의	점수
텍스트 지식	1. 올바른 접속어사용	적절한 연결어의 사용으로 글이 자연스럽다(95% 이상).	5
		다소 어색한 연결어를 사용하였다(정확도 70-80%).	3
		적절한 연결어의 사용을 전혀 고려하지 않았다(정확도 50% 미만).	1
	2. 어휘사용의 적절성	효과적인 전달을 위해 적절한 어휘를 사용했다(95% 이상).	5
		내용에 적합하지 않은 어휘 사용이 다소 있다(정확도 70-80%).	3
		어휘오류로 인해 글을 읽어나가는 데 있어 지나치게 방해된다 (정확도 50% 미만).	1
	3. 적절한 내용구조	이야기의 도입, 내적반응, 계획, 시도, 결과, 반응 등이 포함하여 즐거리가 구성된다.	5
		다소 부족하게 내용이 구성 되어 있는 즐거리이다. 즐거리가 없이 내용이 산만하다.	3 1
4. 다양한 어휘사용	효과적인 의미전달을 위해 다양한 어휘를 풍부하게 사용했다.	5	
	어휘를 다양하게 쓰려고 시도하였으나 다소 제한적이다.	3	
	어휘나 표현이 제한되고 반복적이다.	1	

(3) 절차적 지식 평가기준 정의

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

## (4) 암묵적 지식(쓰기 태도에 대한 질문)

번호	질문	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 생각한다.	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 생각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
6	나는 글을 잘 써서 친구들과 자주 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 쓰는 것을 더 잘한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
9	나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주고 싶어진다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
10	나는 내 생각을 자주 글로 표현하고 있다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
11	나는 쓰기 활동이 많았으면 좋겠다.	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 생각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
14	나는 글쓰기공부를 열심히 하면 다른 공부에도 도움이 된다고 생각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
15	나는 글쓰기가 내 일상생활에 도움을 준다고 생각한다.	매우 아니다	별로 아니다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다

ABSTRACT

## Writing Characteristics of School-Aged Children with Specific Language Impairment

Yu Gyung, Jeong Eunhee<sup>§</sup>

Department of Special Education, Chosun University, Gwangju, Korea

---

**Background & Objectives:** Writing is an important part of communication in the school-aged children. The objective of this study was to investigate the characteristics of writing in the school-aged children with specific language impairment (SLI). **Methods:** Seventeen children with SLI and 24 normal children (4th-6th elementary school students) were evaluated with K-WISC III and the Test of Problem Solving. We also evaluated their writing knowledge (i.e., propositional knowledge, strategic knowledge, tacit knowledge) from the text which were collected from their writing task with the picture "Farm". SPSS 13.0 was used to analyze the children's test results. The two groups were compared in total scores and subtests scores using the Mann-Whitney U test. **Results:** The results were as follows: (1) the total score of propositional knowledge in the SLI children was significantly lower than that in normal children. In the analysis of propositional knowledge, the scores of the subtests, declarative knowledge and text knowledge in the SLI children were significantly lower than those in normal children, but the subtests score of language knowledge did not differ between the two groups. Furthermore, significantly lower scores were observed in the SLI group in theme correlations in the subsets of declarative knowledge, vocabulary diversity in the subsets of text knowledge, and tense in the subsets of language knowledge; (2) in the analysis of the total score of strategic knowledge, there was no significant difference between the two groups, but in the analysis of subset score, the SLI group showed lower scores in the proper length assessment; and (3) in the analysis of the tacit knowledge, there was no significant difference in the total scores and subset scores between the two groups. **Discussion & Conclusion:** The results of this study suggest that there are some differences between writing of normal children and that of children with SLI and thus, there should be a specialized program in treating children with SLI. Further studies regarding the writing knowledge of SLI need to be implemented and specialized intervention programs which are more appropriate to the characteristics of SLI are recommended. (*Korean Journal of Communication Disorders* 2008;13;63-85)

**Key Words:** SLI, writing knowledge, propositional knowledge, strategic knowledge, tacit knowledge

---

---

Received January 22, 2008; final revision received March 10, 2008; accepted March 12, 2008.

§ Correspondence to Prof. Eunhee, Jeong PhD, Department of Special Education, Chosun University, 375 Seoseok-dong, Dong-gu, Gwangju, Korea, e-mail: eunheej@chosun.ac.kr, tel.: +82 62 230 6716

© 2008 The Korean Academy of Speech-Language Pathology and Audiology  
<http://www.kasa1986.or.kr>

## References

- 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.
- Asher, J. (1972). Children'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.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montegue, (Eds.). *Schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). London: Longman.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. (1999). *Language and Reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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 Virginia (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448-471).
- 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.
- Hegde, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- Jung, S. G. (1999). *The study about the method of writing test in elementary school*. Unpublished master's thesis. Gongju National University of Education, Gongju.
- Kenneth, G. S., & Julie, G. M. (2004). *Assessment in speech-language pathology. A resource manual* (3rd ed.). London: Thomson Press.
- Kim, J. J. (2000). *A study on the writer's expression attitude*. Unpublished doctoral dissertation. Seoul University, Seoul.
- Kim, Y. J. (2003). *Narrative abilities of Korean children with and without Specific Language Impairment*. Unpublished master's thesis. Hallym University, Chuncheon.
- Kroll, B. (1981). *Developmental relationships between speaking and writing*. In B. Kroll & R. Vann, *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts* (pp. 32-54). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kwak, K. J., Park, H. W., & Kim, C. T. (2001). *Korean-WISC-III*. Seoul: Special education Co.
- Lee, G. T. (1999). *The effect of portfolio assessment on Korean middle school students writing ability in English: A research based on process writing approach*. Unpublished master's thesis. Ewha Woman's University, Seoul.
- Lee, J. J. (1997). *The effect of dialogue journal writing on Korean vocational high school students writing ability*. Unpublished master's thesis. Ewha Woman's University, Seoul.
- Lee, J. S. (2004). *A study on the aspects of qualitative transposition of writing knowledge in writing instruction*. Unpublished doctoral dissertation. Korea National University of Education, Changwon.
- Lee, M. H. (2005). *The effect of story-making on the students' attitude toward writing*. Unpublished master's thesis. Ewha Woman's University, Seoul.
- Lee, Y. H. (2005). *A study on writing attitude improvement through writing workshop based on multiple feedback*. Unpublished master's thesis. Seoul National University of Education, Seoul.
- Lee, Y. K., & Kim, Y. T. (2002). Word-finding abilities in children with Specific Language Impairment. *Korean Journal of Communication Disorders, 7*(1), 65-80.
- Leonard, L. B. (1991). Specific Language Impairment as a clinical category. *Language Speech and Hearing Services in School, 2*, 66-68.

- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 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.
- 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.
- Lo, M. H., Park, Y. M., & Kwon, K. A. (1991). *Korean language education*. Seoul: Eulji Book Co.
- 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.
- Ministry of Education & Human Resources Development (1998). *The seventh Korean curriculum Korean language education*. Seoul: Author.
- Ministry of Education & Human Resources Development (1999). *The guide book of the curriculum of elementary school III*. Seoul: Daehan Printing & Publishing Co.
- Mun, J. S. (1996). *Study on the reality analysis of education in writing and a plan for teaching: Focused on the written composition for use at elementary schools*. Unpublished master's thesis. Kyeonghee University, Seoul.
- Owens, R. (2002). Mental retardation: Difference and delay. In K. K. Bernstein & E. Tiegerman Faber (Eds.), *Language and communication disorders in children*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Pae, S. Y., & Lee, S. H. (1996) A Study of Korean children's construction of stories. *Korean Journal of Communication Disorders*, 1(1), 34-67.
- Pae, S. Y., Lim, S. S., & Lee, J. H. (2000). *TOPS: Test of Problem Solving*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Park, H. J. (2003). *A study on effective ways of teaching English writing*. Unpublished master's thesis. Hongik University, Seoul.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Students goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maer & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-42). Greenwich, CT: JAI Press.
- 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.
- Robinson, D. R., McKenna, C. M., & Wedman, M. J. (1996). *Issues and trends in literacy education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Shin, J. A. (2001). *The research on the knowledge education of Korean for the right writing sentence: Based on grammar of the 7th curriculum*. Unpublished master's thesis. Seongshin Woman's University, Seoul.
- Sim, Y. K. (1999). *A study on self-directed writing strategy: Focusing on elementary school NonSul writing*. Unpublished master's thesis. Incheon National University of Education, Incheon.
- 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.
- Westby, C. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kahmi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 157-232). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1995). *Special education: A practical approach for teachers* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Yu, G., & Jeong, E. H. (2007). Characteristics of writing in school-aged borderline intelligence children with language disorder. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 8(3), 231-248.