

지적장애 학생의 자기표현 글쓰기에 나타난 주제 및 반성적 표현유형 분석

이 옥 인 (전주대학교 중등특수교육과)

요 약

이 연구에서는 지적장애 학생의 자기표현 글쓰기에 나타난 주제유형과 반성적 표현유형을 파악하기 위해 중학교 23개교에 재학 중인 지적장애 학생 36명의 텍스트 212개(텍스트 분절문 1,424개)를 분석하였다. 분석기준은 Farley(1986)의 주제유형 방식과 Surbeck 등(1991)의 반성적 표현유형을 기초하였으며, 대표적인 사례를 제시하였다.

연구결과 지적장애 학생은 여가(30.7%), 가족(26.4%), 학교(19.8%) 주제 순으로 자기표현 글쓰기를 많이 하는 것으로 나타났다. 또한 남자/여자친구(5.7%), 자기관리(6.6%) 주제의 자기표현 글쓰기는 학년이 높아짐에 따라 증가하는 경향이 있었다. 고용(4.2%) 주제는 장래 희망직업과 같은 작문 위주의 사례가 나타났으며, 종교(2.4%) 주제에는 비교적 적게 나타났으며, 운전 주제는 나타나지 않았다. 학년 간 차이는 친구 주제에서만 나타났다.

반성적 표현유형 분석 결과 구체적 정교화(45.6%)가 가장 많이 나타났으며, 비교, 일반화된 정교화는 나타나지 않았다. 다음으로 반응-서술(34.7%)의 반성적 쓰기가 많이 나타났으며, 반응-긍정적 감정(11.4%), 부정적 감정(5.1%) 순으로 나타났다. 반응-개인적 우려는 다른 반성적 표현유형과 비하여 적게 나타났으며(1.5%), 숙고-개인적 초점은 약간 나타났으나(1.7%), 사건에 대한 개별적 문제 해결 방법을 단순히 다짐하는 정도의 사례였으며, 숙고-사회적/윤리적 초점과 관련된 쓰기표현은 나타나지 않았다. 반성적 표현유형의 학년 간 차이는 나타나지 않았다.

이 연구에서 나타난 지적장애 학생의 자기표현 글쓰기 주제 및 반성적 표현유형 분석과 사례는 이들의 특성을 이해하고 글쓰기 학습을 위한 지도방안을 세우는 데 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

※ 핵심어 : 지적장애 학생, 자기표현 글쓰기, 주제유형, 반성적 표현

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기의 쓰기는 자신의 생각이나 느낌을 글로 표현하는 수단으로, 고등 사고기능을 필요로 한다. 이는 듣거나 읽어서 이해하는 과정과 달리, 필요한 낱말을 선택하고 문장을 조직하는 기술

이 필요하다. 여러 쓰기 형태 중 글쓰기는 문자를 매개로 지식을 구성하는 학습기술로 쓰기능력 중 가장 높은 수준에 해당된다. 글쓰기는 기능에 따라 의사소통적(transactional) 글쓰기, 자기표현(expressive) 글쓰기, 문학적(poetic) 글쓰기로 분류할 수 있다(Britton et al., 1975). 이중 자기표현 글쓰기란 학생 필자가 자신의 개인적인 경험을 의사소통하고 탐색하는 것, 어떤 대상에 대한 자신만의 의견을 떠올리는 것, 세상에 대한 자신만의 반응을 표출하는 것 등을 중요한 목적으로 삼아 글을 쓸 때 나타나는 글쓰기 유형(mode)이 있다(최숙기, 2007). 필자는 쓰기 활동을 수행할 때 자연스럽게 쓰기 주체로서의 자신과 의도된 독자(intended reader)로서의 외적 주체를 상정한다. 자기표현 글쓰기는 다른 어떤 쓰기유형에 비해 쓰기 주체로서의 필자가 가장 큰 의미를 갖는다. 또한 타주체로 상정한 의도된 독자 역시 실제로는 존재하지 않을 수 있는 대상일 수 있으며 필자 자신이 될 수도 있다. 이러한 글쓰기는 보다 사적이고 개인적이며 글쓰기의 형식이나 관습의 규제를 거의 받지 않는다. 일반적으로 자기표현 글쓰기는 일기쓰기, 편지쓰기, 소감문과 같은 형태로 나타날 수 있다.

지적장애 학생들은 자신의 생각을 글로 옮기는데 어려움을 겪을 수 있으며, 이러한 어려움은 이들의 쓰기에 영향을 줄 수 있다(Regan, 2003). 선행연구에 의하면, 지적장애 학생의 전반적인 구문 발달순서는 일반학생과 유사하지만 발달속도가 더 느린 경향을 보이고, 생활연령이 증가할수록 문장길이도 길어지고 문장의 복잡성도 증가하지만, 정신연령이 동일한 일반학생과 비교한다면 문장의 길이가 짧고 단순한 문장을 사용하는 경향이 있다(황보명, 김경신, 2010). 또한 이들은 자신이 표현해야 할 내용을 문장으로 표현하는 능력이 있더라도 세련되고 다양한 어휘를 사용하여 표현하는 데 미숙함이 있다(조은호, 2009). 이러한 지적장애 학생들의 쓰기의 어려움은 쓰기교육에서 의사소통의 수단으로서 기능을 주로 강조하게 된 주된 원인으로 작용할 수 있다. 실제 교육현장에서 지적장애 학생들은 쓰기영역 중 간단한 문장을 쓰거나(1.6%), 자기 의사나 경험한 내용을 문장으로 나타내는 글쓰기 활동(1.3%)을 매우 적게 하는 것으로 보고된 바 있다(전병운, 황계자, 2005).

그러나 학생 필자의 쓰기 발달 단계를 고려하여 보거나 사회적, 교육적 상황에서의 쓰기교육에 대한 요구사항을 고려하여 볼 때, 타인과의 소통중심의 정보전달 양식의 공적 글쓰기도 중요하지만, 필자 중심의 개인적 삶의 경험 자체에 초점을 맞춘 자기표현 글쓰기의 역할도 중요하다(최숙기, 2007). 즉, 지적장애 학생이 담화공동체에서 소통될 수 있는 글쓰기 양식을 습득하고 이를 실제 적용하여 소통적 관점에 대한 쓰기를 하는 것도 중요하지만, 쓰기행위 혹은 표현행위를 통해서 필자가 내적으로 자신을 성찰하고 바람직하게 성장해 나아갈 수 있도록 하는 것도 쓰기교육의 중요한 목표가 될 수 있다. 그러나 실제 교육현장에서 특수교사들은 쓰기영역에서 철자쓰기나 문법과 같은 정확성을 요구하는 지도에는 많은 시간을 투자하여 지도하지만, 지도가 어려운 작문은 소홀히 하는 경향이 있는 것으로 나타났다(박재국 등, 2009). 이러한 현상은 지적장애 학생의 쓰기 지도방법에 대한 전문적 지식의 부족(Rousseau et al., 1993), 쓰기에 대한 낮은

기대(이영철, 홍란주, 2009), 지도효과가 두드러지게 나타나지 않는 것(차희진 등, 2011) 등 다양한 원인에서 찾아 볼 수 있다. 그러나 선행연구에서는 지적장애 학생들의 자기표현 글쓰기는 효과적인 쓰기 교수방법을 통해 향상될 수 있으며(Joseph & Konrad, 2009), 암송하기, 개념화 같은 전략과 상호작용하여 향상될 수 있는 것으로 나타났다(Arabsolghar & Elkins, 2000; Banikowski & Mehring, 1999). 이러한 쓰기의 체계적 지도를 통해 지적장애 학생들은 다양한 형태의 쓰기에 성공적인 표현을 할 수 있다(Kaderavek & Rabidoux, 2004; Kahn-Freedman, 2001; Pershey & Gilbert, 2002).

자기표현 글쓰기는 청소년기 학생의 반성적 사고를 촉진하는데 도움이 될 수 있다. 반성적 사고란 자신의 신념이나 실천행위에 대한 원인이나 궁극적인 결과를 적극적이고, 끈기 있고, 주의 깊게 고려하는 것이다. 반성적 사고유형은 반응(reaction), 정교화(elaboration), 숙고(contemplation)로 분류될 수 있으며(Surbeck et al., 1991), 무반성적 행동, 습관행동, 숙고행동(thoughtful action), 자기반성(introspection), 반성적 행동(reflective action), 내용반성, 과정반성, 약속반성, 비교로 설명할 수도 있다(Mezirow, 1991). 반성적 사고는 필수적으로 갖추어야 할 사고의 틀이며, 저질로 생성되고 정교화되기 보다는 교수되고 자극되어야 하는 영역이다(Dewey, 1993). 이런 측면에서 반성적 사고는 자기표현 글쓰기에 중요한 지도 항목이라 할 수 있다(Powell, 1989; Watson & Wilcox, 2000).

청소년기의 학습을 의미있고 활동적으로 만들기 위해서는 반성적 사고를 촉진시키기 위한 지원 활동이 더 계획될 필요가 있다(King & Kitchener, 1994). 반성적 쓰기는 자신의 문제를 스스로 인식하고, 문제를 재정의하여 해결하며, 그에 대한 결과까지도 예측해보는 과정을 포함하는 유목적인 글쓰기이며(Roe & Stallman, 1994), 반성적 사고를 촉진시키는 효과적인 방법이 될 수 있다(안부금, 2002; Spalding & Wilson, 2002). 실제로 반성적 쓰기는 무엇을 중심으로 삼았는지, 누구를 예상독자로 가정했는지, 쓰기과정에서 겪은 인지적 문제는 무엇이며, 그것을 어떤 전략을 활용하여 해결했는지가 드러날 수 있다(박영민, 최숙기, 2008). 청소년기 지적장애 학생들의 작문에서 데이트나 졸업 등 생활연령에 적합한 주제들이 많이 나타나는 것은(Farley, 1986), 이들도 자신의 연령에 적합한 생활을 영위하기 위해 노력하고 있음을 의미한다. 따라서 이들의 생활 속에서 채택하는 주제유형을 파악하고, 적절한 자기표현 글쓰기를 지도하는 것은 반성적 사고를 향상시키기 위해서도 필요하다. 이와 관련된 선행연구로 교실 내에서 학생들의 반성적 사고를 향상시키기 위한 쓰기지도 모델을 제시한 연구(Boud, 2001), 지적장애 학생의 대화식 저널쓰기의 주제유형 분석 및 반성적 쓰기유형을 입증한 기초연구(Farley, 1986)가 있으며, 반성적 쓰기가 중학생의 설명문 쓰기 수행에 미친 영향에 관한 연구(박영민, 최숙기, 2008; Kember et al., 1999), 반성적 저널쓰기가 교사의 반성적 쓰기에 미친 영향에 관한 연구(안부금, 2002; Spalding & Wilson, 2002), 지적장애 학생의 대화식 저널쓰기를 통해 반성적 쓰기가 향상된 실험연구(김윤희 등, 2007)가 있다.

기존 선행연구 중 지적장애 학생이 자신의 생활 중 어떤 주제에 관심을 가지고 성찰하는지 살펴본 연구는 있으나(Farley, 1986), 최근의 글쓰기 주제유형은 어떠한지를 살펴보고, 반성적 사고 측면에서 고찰해본 국내의 기초연구는 거의 없다. 특히 청소년기 중 중학교에 다니는 지적장애 학생들의 자기표현 글쓰기에 나타난 반성적 표현은 어려움이 있을 것으로 예상되나, 실제 그러한지 밝혀진 바는 없다. 이러한 연구는 청소년기 지적장애 학생들의 글쓰기 지도를 통한 반성적 사고 표현 방법을 지도하기 위해서도 필요하다. 따라서 이 연구에서는 중학교에 재학 중인 지적장애 학생의 자기표현 글쓰기에 나타난 주제유형을 살펴보고 반성적 표현유형 분석을 통해 지도 방안을 모색해 보고자 하였다. 구체적인 연구목적은 다음과 같다.

첫째, 중학교에 재학 중인 지적장애 학생들의 자기표현 글쓰기에 나타난 주제유형은 어떠한가?

둘째, 중학교에 재학 중인 지적장애 학생들의 자기표현 글쓰기에 나타난 반성적 표현유형은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

연구를 위해 서울, 경기, 전북지역에 소재하는 일반 중학교 내 특수학급(14개교)이나 특수 중학교(9개교)에 재학 중인 지적장애 학생 40명(특수학급 25명, 특수학교 15명)을 1차 선별하였다. 지적장애 학생은 간단한 문장 이상의 쓰기가 가능한 학생으로 하였다. 지적장애 학생 선별을 위해 한국 웨슬리 아동지능검사(곽금주 등, 2001)와 사회성숙도 검사(김승국, 김옥기, 1995)를 실시하였다. 이후 선별된 학생에게 기초학습기능 수행평가 중 쓰기검사(김동일, 2008)를 실시하였으며, 쓰기 정성적 평가 영역이 1~2 수준에 해당하는 학생을 2차 선별하였다. 최종 선정된 지적장애 학생은 36명이었다. 지적장애 학생의 특성은 <표 II-1>과 같다.

2. 자료수집 절차

지적장애 학생의 자기표현 글쓰기 자료는 쓰기수업을 담당하고 있는 특수교사가 수집하였다. 자료는 주로 일상생활을 소재로 한 일기글, 소감문, 편지글과 같은 경험이나 사건에 대한 감정이나 느낌을 자유롭게 서술한 글을 수집하였다. 글쓰기 과정은 소감문이나 편지글은 학교에서 수업 중에 자유롭게 주제를 선정하여 작문한 것을 수집하였으며, 일기글의 경우 가정에서 자유롭게 주제를 선정하여 서술한 것을 수집하였다. 수집결과 수집된 텍스트 자료는 212개였다.

〈표 II-1〉 지적장애 중학생의 특성

학 년	성별			텍스트 ¹⁾ 빈도수	TS ²⁾ 빈도수	CA		IQ		SQ		BASA (쓰기)	
	남	여	계			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	6	4	10	41	240	13.4	1.18	58.4	5.86	58.2	5.69	1.42	0.50
2	8	7	15	106	748	14.6	0.91	60.0	8.47	59.3	7.79	1.83	0.59
3	9	2	11	65	436	15.6	0.76	53.8	14.58	52.5	13.22	1.48	0.49
계	23	13	36	212	1,424	14.5	0.95	57.4	9.64	56.7	8.90	1.58	0.53

¹⁾ 텍스트 : 문장이 모여서 응집성 있는 하나의 주제로 이루어진 글을 뜻함.

²⁾ 텍스트 분절문(testsegment, TS) Brinker(1992)가 제시한 텍스트 표면의 분할단위로, 통사론에서는 언어 단위로서 ‘문장’으로 표현될 수 있음.

쓰기자료는 원본 수집을 원칙으로 하였다. 원본은 차후 발생할 수 있는 재확인과 판단의 근거로 삼기 위해 보관하였고, 불가피하게 원본 수집이 어려울 경우 사진파일 형태로 보관하였다. 수집된 자료는 원본을 그대로 반영하여 전사하되, 한 문장이 끝날 때마다 줄을 바꾸어 전사하였다. 한글을 제외한 그 밖의 언어는 원문 그대로 입력하도록 하였다.

전사된 자료는 주제별로 텍스트 번호를 정하였으며, 텍스트 분절문을 쓰기자료 분석의 기본단위로 설정하고, 일련번호를 부여하였다. 각 쓰기자료는 고유번호에 따라 ‘학년-학생번호-주제별 텍스트 번호-텍스트 분절문 번호(TS 1, 2, 3, …)’에 따라 분류되었다. 코딩된 자료는 텍스트 분절문 순으로 엑셀파일에 저장하여 분석하였다. 최종적으로 총 1,424개의 텍스트 분절문이 산출되었으며, 한 텍스트 당 평균 텍스트 분절문 수는 6.7개(범위=5.4~7.7)로 나타났다.

3. 자료 분석 범위

1) 주제유형 분석

자기표현 글쓰기 주제유형 분석기준은 Farley(1986)의 것을 참고하여 일반, 특수주제로 분류하였다. 일반주제는 전체적이고 포괄적인 주제의 범주(예. 학교)를, 구체적인 주제는 글의 내용을 더 분명하고 명료하게 하는 것을 의미한다(예. 학교-졸업계획). 이 연구에서는 학생들의 글쓰기에서 나타난 자기관리, 종교 영역을 주제유형에 추가하였으며, 여덟 가지 유형에 속하지 않는 경우(예. 사물이나 추상명사에 대한 감상이나 느낌)는 기타로 분류하였다. 자기표현 글쓰기 주제유형 분석기준은 <표 II-2>와 같다.

2) 반성적 표현 분석

〈표 II-2〉 자기표현 글쓰기 주제유형 분석기준

일반 주제	구체적인 주제의 예
학교	성적, 수업, 졸업, 선생님, 학원, 복지관, 치료실, 숙제, 방학, 개학 등
고용	장래희망, 직장 구하기, 고용경험, 군대 등
가족	관계, 기념일, 휴가, 애완동물 등
운전	운전면허, 획득, 차유지, 전동 휠체어 운전 등
남자/여자친구	데이트, 결혼, 임신, 우정, 친구관계 등
여가	스포츠, TV, 파티, 영화, 음악, 여행, 취미생활, 독서, 게임, 운동, 음식 먹기 등
자기관리	병원, 건강, 미용, 청소 등
종교	교회, 성당 등
기타	곤충, 사물, 계절, 날씨 등

출처. Farley, J. W. (1986). An analysis of written dialogue of educable mentally retarded writers. *Education and Training of Mentally Retarded*, 21(3), 181-191. 요약, 수정함.

반성적 표현 분석은 Surbeck 등(1991)을 참고하여 반응, 정교화, 숙고로 분류하였다. 이중 반응은 긍정, 부정의 감정에 대해 표현하고 자신에게 특별히 우려되는 사건에 대해 쓰는 것을 의미하며, 정교화는 반응단계에서 제기된 문제에 대해 이전의 경험이나 원리, 이론 등에 비추어 사고를 확장해 보거나 원인을 분석해서 쓰는 것을 의미한다. 숙고는 개인적, 사회적으로 제기된 문제의 해결방법에 대해 쓰는 것을 의미한다. 영역 중 숙고의 전문적 초점 영역은 학생의 입장에서 제시하는 글이 나타나기 어려운 이유로 제외하였다. 반성적 표현 분석기준은 <표 II-3>과 같다.

4. 자료 분석과정

자료 분석을 위해, 먼저 쓰기자료 주제에 따라 자기표현 글쓰기 주제유형을 분석하였다. 다음으로 반성적 표현유형 기준에 따라 각 텍스트 분절문을 분석하였다. 분석된 주제유형과 반성적 표현유형 관계는 발생 빈도와 백분율을 산출하였으며, 대표적인 예시사례를 제시하였다. 예시사례 원문은 내용을 가능한 그대로 실었으며, 필요한 경우 ()안에 올바른 철자표기를 적었다. 해독을 돕기 위해 띄어쓰기는 올바르게 표기하였다.

또한 학년 간 차이를 알아보기 위해 일원변량분석을 실시하였으며, 사후검증은 Tukey 방법을 실시하였다. 자료처리는 SPSS(ver. 20.0K)를 사용하였다.

5. 분석자간 신뢰도

〈표 II-3〉 반성적 표현 유형 분석기준

유형	구분	조작적 정의
반응	긍정적 감정	자신이나 타인에 대한 긍정적 감정을 쓰는 것
	부정적 감정	자신이나 타인에 대한 불만족, 불평을 쓰는 것
	서술	사건과 관련된 사실을 기재하는 것으로, 개인적 관심이나 감정을 포함하지 않고 쓰는 것
	개인적 우려	자신이나 타인에 대해 특별히 좋거나 혹은 우려, 걱정되는 문제에 대해 주제로 쓰는 것
	이슈	교육적 이슈, 문제, 지식과 관련된 내용을 쓰는 것
정교화	구체적 정교화	주제 사건에 대해 자세히 확장시켜 쓰는 것
	비교 정교화	제기된 문제 혹은 사건을 자신의 이전 경험과 비교하여 확장시키거나 원인을 파악해서 쓰는 것
	일반화된 정교화	일반화된 원리, 이론, 철학적 문맥 등을 언급해서 비교해보거나 원인을 파악해서 쓰는 것
숙고	개인적 초점	자기 자신이나 특정 개별적 문제 해결에 대해 쓰는 것
	사회/윤리적 초점	사회적 이슈나 윤리적 문제, 도덕적 우려에 대한 해결에 대해 쓰는 것

출처. Surbeck, E., Han, E. P., & Moyer, J. E. (1991). Assessing reflective response in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27. 수정, 보완, 발췌함.

분석을 위해 연구자와 ㅈ대학교 국제 교류원 내 한국어 문화원에서 한국어 분석을 담당했던 연구보조원 1인이 참여하였다. 2명의 분석자는 1차 분석자 훈련으로 주제유형과 반성적 표현 분석기준에 대한 내용을 숙지한 후, 2일에 걸쳐 무작위로 80개의 주제문(TS=421개)에 대해 각자 분석하였다. 이후 분석내용을 교차 분석하였으며, 2차 분석자 훈련에서 분석내용의 오류에 대해 재훈련하였다. 이후 각자 전체 텍스트를 분석하고, 분석과정에서 직접 방문, 전화, e-mail을 이용하여 상호 내용을 점검하였다. 전체 분석자간 신뢰도는 94.66%로 나타났다.

III. 연구 결과

1. 주제유형 분석결과

지적장애 학생의 자기표현 글쓰기 주제유형 분석결과는 <표 III-1>과 같고, 대표적인 사례는 <표 III-2>와 같다.

〈표 III-1〉 자기표현 글쓰기 주제유형 분석결과

유형 \ 학년	중1		중2		중3		합계		F
	빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%	
학교	4	9.8	22	20.8	16	24.7	42	19.8	2.083
고용	3	7.3	5	47.2	1	1.5	9	4.2	0.486
가족	18	4.4	28	26.4	10	15.4	56	26.4	1.034
남자/여자친구	3	7.3	0	0	9	13.9	12	5.7	6.956*
여가	7	1.7	40	37.8	18	27.7	65	30.7	0.399
자기관리	2	4.8	6	5.7	6	9.2	14	6.6	.057
종교	0	0	2	1.9	3	4.6	5	2.4	1.133
기타	4	9.8	3	2.8	2	3.1	9	4.2	.449

* $p < .05$

<표 III-1>과 같이, 지적장애 학생은 여가(30.7%), 가족(26.4%), 학교(19.8%) 주제 순으로 자기표현 글쓰기를 많이 하는 것으로 나타났다. <표 III-2>와 같이, 여가 주제는 '3-22-18-1~4'처럼 운동, TV보기, 독서와 같은 여가활동에 대한 행위 진술 위주로 사례가 나타났다. 가족 주제는 '3-24-2-1~10'처럼 가족과 함께 한 체험 및 감상 위주로 사례가 나타났으며, 학교 주제는 '3-2-5-1~6'처럼 학교에서 일어난 사건이나 행동 위주로 사례가 나타났다.

연구결과 자기관리(6.6%) 주제의 자기표현 글쓰기는 학년이 높아짐에 따라 증가하는 경향이 있었고, 남자/여자친구(5.7%)도 1→3학년에서 증가하였다. 남자/여자친구 주제는 '3-25-4-1~5'처럼 데이트나 상대방에 대한 감정 위주로 사례가 나타났으며, 자기관리 주제는 '3-24-1-1~8'처럼 장애에 대한 극복의지, 학업에의 의지 등의 사례가 나타났다.

고용(4.2%) 주제는 '1-18-1-1~4'처럼 장애 희망직업과 같은 작문 위주의 사례가 나타났다. 또한 종교(2.4%) 주제에는 주제 중 비교적 적게 나타났으며, 주로 '2-16-2-1~5'처럼 교회, 성당 활동에 대한 활동 사례가 나타났다. 마지막으로 운전 주제는 자기표현 글쓰기로 나타나지 않았다. 학년 간 차이를 알아본 결과, 남자/여자친구 주제는 중 1학년과 2학년 간, 중 2학년과 3학년 간 유의한 차이가 나타났다. 그 외에는 유의한 차가 나타나지 않았다.

2. 반성적 표현유형 분석 결과

지적장애 학생의 반성적 표현유형에 따른 분석결과는 <표 III-3>과 같고, 대표적인 사례는 <표 III-4>와 같다.

〈표 III-2〉 자기표현 글쓰기 주제유형 대표사례

유형	TS	텍스트 예
학교	3-2-5-2	산돌학교에서 체육시간에 림보를 했다.
	3-2-5-3	홀라후프에 들어가서 장난을 했다.
	3-2-5-4	앞구르기를 하고 풍선 터뜨리기 게임을 했다.
	3-2-5-5	풍선 터뜨리기 게임을 못해서 무서웠다.
	3-2-5-6	체육시간에 기분이 좋았다.
고용	1-18-1-1	나는 꿈이 있다.
	1-18-1-2	나는 커서 요리사가 될 것이다.
	1-18-1-3	기분이 좋고 사람들이 음식을 먹는 모습을 보면 행복해지니까.
	1-18-1-4	내가 요리를 좋아하는 이유는 음식을 먹을 때 마음속에서 기분이 상쾌해지기 때문이다.
가족	3-24-2-1	아버지와 함께 목욕탕에 갔다
	3-24-2-2	그동안은 아버지께서 바쁘셔서 목욕을 하러 갈 틈이 없었다.
	3-24-2-3	아버지와 목욕을 갈 수 있게 되어 기분이 좋았다
	3-24-2-8	...(중략)... 어렵게 어렵게 시간을 내어 목욕탕에 데려와주신 아버지께 감사드립니다.
	3-24-2-9	한편으로는 죄송하기도 하였다
	3-24-2-10	왜냐(나)하면 씻기시는데 시간을 많이 빼앗기셨기 때문이다
남자 / 여자 친구	3-25-4-1	오늘 오빠랑 정흡(읍)에 갔다.
	3-25-4-2	오빠랑 게임도 했는데
	3-25-4-3	오빠랑 헤어지니!
	3-25-4-4	슬프다.
	3-25-4-5	오빠 사랑해.
여가	3-22-18-1	오늘 스케이트를 타러간다.
	3-22-18-2	그래서 철저이(히) 준비를 했다.
	3-22-18-3	비상돈(1000원) 장갑(스키장갑) 긴 바지 긴 티
	3-22-18-4	매일 요즘 같이 가는 은성이랑 출발을 하기 위해 준비를 하다.
자기 관리	3-24-1-1	집에 와서 한번 차분하게 나의 다리에 대해 생각 해 보았다.
	3-24-1-2	나의 다리는 지금 매우 좋지 않은 상태이다.
	3-24-1-3	운동을 하긴 해야 되겠는데 조금만 힘을 주어도 아파서 운동을 못하고 있다.
	3-24-1-4	운동을 안 하고 있으면 다리가 점점 굳는다고 한다.
	3-24-1-5	바로 건염이라는 것이다.
	3-24-1-6	무지막지한 고통과 아픔 속에서 계속 다리를 건드린다.
	3-24-1-7	건염이 낫기 위해서는 꾸준히 운동을 하는 수밖에 없다고 한다.
	3-24-1-8	운동을 꾸준히하고, 열심히 해서 꼭 걸을 것이다.
종교	2-16-2-2	내가 이번 주 10월 21일 일요일 어제 대현이랑 성원이형이랑 관악이랑 김병순 선 생님이랑 교회에 갔어요.
	2-16-2-3	교회에서 찬송가를 부르고 밥 콩나물 무침을 먹었어요.
	2-16-2-4	기분이 재미있었어요.
	2-16-2-5	왜냐하면 찬송가를 불러서 재미있었어요.
기타	1-14-6-1	오늘 하루살이를 보았다.
	1-14-6-2	나는 왜 하루살이라고 이름을 짓(지)은 것이(인)지 궁금하다.
	1-14-6-3	어머니께서 알려 주시었다.
	1-14-6-4	하루살이는 하루밖에 못 살아서 하루살이라고 이름을 짓(지)었다고 한다.
	1-14-6-5	정말 신기하였(였)다.

〈표 III-3〉 반성적 표현유형 분석결과

유형	학년	중1		중2		중3		합계(%)		F
		빈도	%	빈도	%	빈도	%	빈도	%	
반응	긍정적 감정	35	14.6	102	13.6	25	5.7	162	11.4	1.782
	부정적 감정	12	5.0	32	4.3	29	6.7	73	5.1	.263
	서술	92	38.3	270	36.1	132	30.3	494	34.7	.878
	개인적 우려	4	1.7	9	1.2	8	1.8	21	1.5	.150
정교화	구체적 정교화	93	38.8	329	44.0	228	52.3	650	45.6	.813
숙고	개인적 초점	4	1.7	6	0.8	14	3.2	24	1.7	2.186

* $p < .05$

〈표 III-4〉 반성적 표현유형 대표사례

유형	TS	텍스트 예
반응	긍정적 감정	1-1-5-4 안경을 고르니까 마음에 든다.
		1-1-5-5 안경을 사니까 너무 예쁘고 마음에 드는 것 같다.
		1-1-5-6 기분이 좋다.
		1-1-5-8 ...(중략)...너무 행복하다.
	부정적 감정	(2-22-19-1) (예술이 언니랑 이야기를 하고 내가 가니까 도망갔다.)
		2-22-19-2 나는 서운하고 짜증났다.
		2-22-19-3 (내)간(가) 찼던 껌도 빼앗을 정도를(로) 미웠다.
		2-22-19-4 내가 외(예) 그 언니랑 같이 해야 (하)는지 모르겠다.
	서술	2-16-8-1 오늘 규진이가 출석을 했어요.
		2-16-8-2 공책에 정보 송편 양력 음력을 공부 했어요.
		2-16-8-3 점심에 밥 콩나물국 명태전 김치 어묵(복) 볶음을 먹었어요...(중략)...
	개인적 우려	2-4-1-1 오늘은 내가 기다리고 기다리던 발표회가 열렸다.
		2-4-1-4 ...(중략)...사회를 보면서 행여나 멘트를 빼먹지 않을까 등등 별 생각을 하면서 사회를 봤으니 당연히 떨릴만하지 않을까.
		2-4-1-7 ...(중략)...물론떨리기는했지만다음에또내가지금과같은기회가주어진다면지금보다더잘하고싶다.
정 교 화	구 체 적 정교화	3-2-9-2 아빠랑 엄마랑 선우랑 김제 지평선 축제에 갔다.
		3-2-9-3 김제에 가서 전망대에 가서 구경을 했다.
		3-2-9-4 김제에서 아이스크림을 사먹었다.
		3-2-9-7 ...(중략)...지평선축제 누룽지와 올벼살(쌀)을 사고 인절미 떡을 사서 먹었다.
숙고	개인적 초점	(14-10-3) (자고 일어나 보니까 코피가 마르아(나와) 있었다.)
		14-10-5 다음부터는 일찍 자(아)야 하겠다.

<표 III-3>과 같이, 지적장애 학생의 자기표현 글쓰기에 나타난 반성적 표현은 정교화 중 구체적 정교화(45.6%)가 가장 많이 나타났다. <표 III-4>와 같이, 정교화 중 구체적 정교화는 '3-2-9-2~7'처럼 하나의 사건에 대해 구체적으로 진술하는 사례로 나타났다. 그러나 반성적 표

현의 정교화 중 비교, 일반화된 정교화와 같은 쓰기표현은 나타나지 않았다.

다음으로 반응-서술(34.7%)의 반성적 표현이 많이 나타났으며, 반응-긍정적 감정(11.4%), 부정적 감정(5.1%) 순으로 반성적 표현이 나타났다. 반응-서술은 '2-16-8-1~3'처럼 학교, 가정, 치료실 등에서 일어난 사건이나 행동을 나열하는 위주로 사례가 나타났다. 반응-긍정적 감정은 '1-1-4-4~8'처럼 기쁘거나, 좋거나, 행복한 감정 등이 다양하게 나타났으며, 반응-부정적 감정은 '2-22-19-2~4'처럼 슬프거나, 밉거나, 짜증나거나 피곤한 감정 등이 글쓰기에 나타났다. 반응-개인적 우려는 다른 반성적 표현유형과 비교하여 비교적 적게 나타났으며(1.5%), '2-4-1-1/4/7'처럼 주요 학교행사나 시험에 대한 기대, 우려 등의 반응으로 나타났다.

숙고에서 개인적 초점은 약간 나타났으나(1.7%), '1-14-10-5'처럼 사건에 대한 개별적 문제 해결 방법을 단순하게 다짐하는 정도의 한 문장의 텍스트 분절문이 주로 나타났다. 숙고-사회적/윤리적 초점과 관련된 쓰기표현은 나타나지 않았다.

학년 간 차이를 살펴본 결과, 모든 영역에서 유의한 차가 나타나지 않았다.

IV. 논의 및 제언

이 연구에서는 지적장애 학생의 자기표현 글쓰기에 나타난 주제유형과 반성적 표현유형을 살펴보았다. 연구결과 지적장애 학생은 여가, 가족 주제 순으로 자기표현 글쓰기를 많이 하는 것으로 나타났으며, 구체적 정교화, 반응-서술, 긍정적/부정적 감정 순으로 반성적 표현을 많이 하는 것으로 나타났다.

주제유형과 관련된 연구결과는 여가, 가족 주제 순으로 글쓰기가 가장 많이 나타났으며, 학교, 자기관리, 남자/여자친구 주제 순으로 글쓰기가 많이 나타났다. 이 결과는 연령에 따른 관심주제(이 연구의 대상은 중학생이었음)의 차이, 생태학적 생활범위의 따른 외부환경의 제한, 문화적 차이로 인한 것으로 판단된다. 이와 관련하여, 일반 고등학생들의 목적 지향적 글쓰기 성취정도에 영향을 준 변인에 대한 선행연구에서 글쓰기 성취에는 특정 주제에 대한 지식, 쓰기능력 순으로 영향을 준다고 밝혀진 점을 주목할 필요가 있다(이재중, 이재성, 2010). 즉, 지적장애 중학생들의 주제가 여가, 가족에 집중되었으며, 관련 글감의 질이 매우 제한된 점은 다양한 주제에 대한 지식이 부족한 점과 쓰기능력의 부족을 주목할 필요가 있다.

주제내용과 관련하여, 이 연구의 결과는 관련 선행연구에서 여가, 가족 주제 순으로 글쓰기가 많이 나타난 것처럼 일치하는 부분도 있으며, 이 연구에서 세 번째로 학교, 자기관리, 남자/여자친구 주제 순으로 글쓰기가 많이 나타난 것은 선행연구에서 고용, 남자/여자친구, 학교 주제 순으로 글쓰기가 나타난 것처럼 차이가 나는 부분도 있다(Farley, 1986). 그러나 이러한 차이는 선행연구와 이 연구가 시대적으로 차이가 크며, 외국과 국내 문화의 차이 등을 고려하면 단편적인

비교를 하기에는 무리가 있을 것으로 판단된다. 또한 선행연구에 포함되지 않은 항목 중 자기관리, 종교 주제의 글쓰기가 나타난 점과 특히 자기관리 주제는 학년이 높아짐에 따라 증가하는 경향이 있었던 점은 주목할 점으로 보인다. 반면, 운전 주제가 나타나지 않은 것은 연령, 문화적 차이와 관계있을 것으로 판단된다.

이 연구에서 반성적 표현유형에 구체적 정교화, 반응-서술 순으로 글쓰기가 많이 나타난 것은 선행연구에서 보고하기(reporting) 중 개인적, 일반적 사실, 의견 순으로 글쓰기가 가장 많이 나타난 것과 유사한 결과이다(Farley, 1986). 반면 이 연구결과는 다른 선행연구에서 반응-긍정적/부정적 감정이 가장 많이 나타난 것과는 차이가 있었다(김윤희 등, 2007). 이 연구에서 구체적 정교화가 가장 많이 나타난 것이 선행연구(김윤희 등, 2007)와 차이가 있는 것은 선행연구에서는 3문장 이상 확장하는 것을 조건으로 했으나 이 연구에서는 3문장의 조건이 없었던 점, 선행연구에서는 3문장을 1개 유형으로 처리하였으나 이 연구에서는 1개의 텍스트 분절문으로 처리한 점에서 차이가 났기 때문으로 판단된다. 이 연구에서는 쓰기로 표현하는데 어려움이 많은 지적장애 학생의 특성을 고려했을 때 비록 사실을 설명하는 수준의 정교화라도 자신이 처한 상황과 행동을 잘 인식한 점이라는 측면에서 의미가 있다고 판단했기 때문이다(Farley, 1986). 그러나 이 연구에 나타난 구체적 정교화는 단순 해결책을 제시하는 정도였으며, 비교, 일반화된 정교화는 나타나지 않았던 점은 선행연구(김윤희 등, 2007)처럼 구체적인 전략을 통해 학습한다면 구체적인 방안을 제시할 수도 있을 것으로 판단된다.

이 연구에서 반응-긍정적/부정적 감정이 세 번째로 나타난 것은 선행연구에서 보고하기, 예견, 반응 순으로 나타난 것과 유사하다(Farley, 1986). 또한 숙고-개인적 초점의 쓰기표현은 약간 나타났으나, 사건에 대한 개별적 문제 해결 방법을 단순히 다짐하는 정도의 사례였으며, 숙고-사회적/윤리적 초점과 관련된 표현은 나타나지 않았다. 이는 지적장애 중학생의 쓰기표현이 단순한 문제해결과정을 진술하는 데 그치고 있음을 의미하며, 관련 지도가 필요함을 시사한다. 선행연구에서는 구체적인 해결방안에 대한 지도는 막연한 다짐이나 원론적인 해결책 제시에서 사건에 대한 의문과 원인을 분석하는 방향으로 변화가 될 수 있음을 보고한 바 있다(김윤희 등, 2007; 안부금, 2002; Kember et al, 1999; Spalding & Wilson, 2002).

이상의 연구결과에 기초하여 자기표현 글쓰기를 통한 주제 및 반성적 표현 지도방안에 대해 다음과 같이 제시할 수 있다. 첫째, 교육과정 속에서 자기표현 글쓰기 지도방안을 모색할 수 있다. 현재 특수교육 기본교육과정에는 자신의 생각이나 느낌을 동작, 그림카드, 그림 등으로 나타내는 활동(초 1~2학년), 직접 경험한 일을 글로 간추려 표현하는 것(초 5~6학년)과 같은 자기표현 글쓰기 기초내용이 포함되어 있다(교육과학기술부, 2011). 그러나 중학교에서는 생활 경험을 바탕으로 글쓴이의 느낌, 생각, 의견을 제안하는 주장하는 글쓰기가 있고, 고등학교에서는 다른 사람과의 소통을 위한 친교와 정서표현을 위한 글쓰기와 같은 의사소통적 글쓰기는 제시되어 있으나(교육과학기술부, 2011), 자기표현 글쓰기 관련내용은 미흡하다 할 수 있다. 이는 공통교육

과정 중학교 쓰기영역에서 글쓰기를 통해 자신의 삶을 반성적으로 성찰하고, 건강한 자아를 형성할 수 있도록 하도록 제시한 것과 차이가 있는 부분이라 하겠다. 공통교육과정에서는 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글쓰기를 지도할 때 자서전의 구성 및 표현상의 특징 등을 지도한 다음 학생들이 자신의 삶 속에서 의미있는 사건들을 중심으로 쓸 내용을 정해보고, 여러 가지 효과적인 표현방법을 활용하여 직접 글쓰기를 하도록 제시되어 있다(교육과학기술부, 2012). 따라서 향후 기본교육과정에 미흡한 자기표현 글쓰기와 관련된 부분을 공통교육과정과 연계하여 지도할 수 있는 방안을 모색하는 등 다양한 보완방법을 제시할 필요가 있겠다.

둘째, 주제유형 지도방안에 대해 모색할 수 있다. 연구에서 나타난 주제유형은 같은 주제를 글쓰기 속에 재등장하는 경우가 빈번했는데, 이는 선행연구에서도 지적된 바 있다(Farley, 1986). 또한 어떤 특정 주제에 대해 보다 많은 생각을 표현하는 데 어려움이 있었던 점은 선행연구에서 쓰기학습장애 학생들의 쓰기분석에서 지적된 것과 유사한 결과라 할 수 있다(이태수, 2010). 이는 선행연구에서 지적했듯이 특정 주제지식에 대한 습득이 먼저 지도될 필요가 있으며, 쓰기능력을 향상시키는 노력이 필요함을 시사한다(이재중, 이재성, 2010). 또한 글쓰기는 낱말이나 문장을 길게 나열한다고 해서 이루어지는 것이 아니다. 쓰기를 구성하는 문장들 간에 서로 연관성이 없다면 그것은 단순한 문장들의 나열에 지나지 않으며, 하나의 통일된 이야기가 될 수 없다(Yule, 2001). 따라서 지적장애 학생들이 생활 속에서 표현하고자 하는 주제가 통일성, 응집성을 갖춘 이야기로 성립되기 위해서는 그것을 구성하는 문장들이 하나의 화제를 중심으로 서로 연관될 수 있도록 지도되어야 할 것이다.

셋째, 반성적 표현과 관련된 지도방안을 모색할 수 있다. 지적장애 학생들의 반성적 사고를 촉진하는 쓰기지도를 위해서는 반성적 사고 기회를 제공하고, 앞으로 일어날 일들을 대비하기 위해 무엇을 할 것인가를 예측하고, 모든 맥락에서 초점을 맞추고, 기술과 전략을 지도할 필요가 있다(Boud, 2001). 또한 반성적 쓰기의 실천을 위해서는 이를 스스로 인식할 수 있도록 지도하고, 학습과정 속에서 중재하기 위해 직접적이고 명시적인 반성적 쓰기 지도를 할 필요가 있다. 반성적 사고는 제안(suggestion), 지식화(intellectualization), 가설설정(hypothesis), 추론(reasoning), 가설검증(testing)을 통해 향상될 수 있다(Dewey, 1993). 따라서 교사들은 쓰기지도에서 지적장애 학생들이 경험을 되돌아보고, 감정을 인식하여 표현하고, 경험을 재평가할 수 있도록 지도할 수 있어야 할 것이다. 이러한 예로 일기지도를 통한 쓰기지도로 고안할 수 있다. 일기쓰기는 구조화된 어휘 연결망을 이용하여 자연스럽게 일상생활 속에 자신의 이야기를 쓰기 활동을 통해 전개함으로써 문장의 구성 성분과 형태를 다양하게 표현하는 능력을 신장시킬 수 있고, 풍부한 언어생활을 영위할 수 있는 기회를 마련해 줄 수 있다(이영철, 홍란주, 2009). 이 때 일기쓰기의 지도는 철자나 글씨쓰기, 문법 뿐 아니라 주제나 반성적 표현과 같은 내용의 질적 측면에 중점을 두어 지도를 할 필요가 있을 것이다.

넷째, 교사의 피드백과 관련된 지도방안을 모색할 수 있다. 선행연구에서 특수교사들은 국어

영역 중 쓰기지도에 가장 큰 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났다(김용욱, 우정환, 2010; 박재국 등, 2009; 전병운, 황계자, 2005). 지도의 어려움은 학생들에게 자칫하면 쓰기를 지루한 작업으로 인식시키고 단순 활동으로 전개될 수 있으므로 흥미를 어떻게 부여하는가가 중요한 요소가 될 수 있다. 따라서 학생들의 반성적 표현 쓰기를 돕기 위해서는 학생작문에 대한 교사의 개인적 피드백이 중요하며, 학생의 성장을 돕겠다는 의지가 중요하다(Spalding & Wilson, 2002).

이 연구의 제한점으로 글쓰기 주제유형의 경우 같은 연령이라 할지라도, 가정, 지역, 학교 등 외부 환경의 영향을 받을 가능성이 있으며, 이 연구에서는 세 지역에 한정된 쓰기표본은 수집한 점에서 이 연구결과를 전체 지적장애 학생의 경향으로 확대해석하지 않도록 주의할 필요가 있음을 들 수 있다. 연구를 통한 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 이 연구에서는 자기표현 글쓰기에 나타난 주제 및 반성적 표현 내용에 대한 양적 측면에 대해서만 논의하였으나, 질적인 측면에서 어떤 차이가 있을 지에 대해서도 검토할 필요가 있다. 쓰기의 양적 측면과 질적 측면은 학생의 쓰기수준을 평가하는 있는 주 영역이며, 균형적인 쓰기발달을 위해서는 상호연관성에 대한 연구가 시도될 필요가 있다. 둘째, 이 연구에서는 자기표현 글쓰기에 대한 반성적 표현을 분석하였으나 의사소통적 글쓰기나 문학적 글쓰기에 나타난 반성적 표현은 어떠한지 분석하는 연구도 필요할 것이다. 이는 기초연구 뿐 아니라 실험연구를 통해 효과 검증도 가능할 것이다. 셋째, 이 연구에서는 지적장애 중학생을 대상으로 하였으나 초등 혹은 고등학생을 대상으로 반성적 표현이 어떠한지 살펴볼 수 있을 것이며, 대상 간 차이검증도 시도될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2011). 특수교육 교육과정: 별책2. 서울: 저자.
- 교육과학기술부 (2012). 특수교육 교육과정: 별책3. 서울: 저자.
- 김동일 (2008). 기초학습기능 수행평가체제: 쓰기검사. 서울: 학지사.
- 김윤희, 이소현, 이은정 (2007). 대화식 저널 쓰기가 정신지체 학생의 반성적 쓰기와 문제 행동에 미치는 영향. 특수학생교육연구, 9(1), 131-155.
- 김용욱, 우정환, (2010). 초등학교 특수학급의 국어과 교육에 대한 실태 및 특수교사의 요구 분석. 지적장애연구, 12(4), 191-212.
- 김승국, 김옥기 (1995). 사회성숙도검사. 서울: 중앙적성출판사.
- 곽금주, 박혜원, 김청택 (2001). 한국 웨슬러 아동지능검사(K-WISC-III). 서울: 특수교육.
- 박영민, 최숙기 (2008). 반성적 쓰기가 중학생의 설명문 쓰기 수행에 미치는 영향. 국어교육, 125, 137-161.
- 박재국, 김혜리, 김영미, 고혜정 (2009). 기본교육과정 국어과 지도 및 구성체제에 대한 특수교사

- 의 인식. *중복지체부자유학회*, 52(4), 117-141.
- 안부금 (2002). 유아과학 교수 실체에 대한 교사의 반성적 사고 변화 과정에 관한 연구; 반성적 저널쓰기를 중심으로. *미래유아교육학회지*, 9(2), 87-114.
- 이영철, 홍란주 (2009). 마인드맵을 통한 일기 쓰기지도가 정신지체 학생의 국어과 쓰기능력에 미치는 영향. *지적장애연구*, 11(3), 69-91.
- 이재중, 이재성 (2010). 필자의 쓰기능력과 쓰기 주제지식이 글쓰기 성취에 미치는 영향에 대한 연구. *통계상담*, 23(2), 1-13.
- 이태수 (2010). 감상문 표현활동이 쓰기학습장애 학생의 쓰기능력 향상에 미치는 효과. *학습장애연구*, 7(2), 1-20.
- 전병운, 황계자 (2005). 정신지체학교 국어과 교육과정 수행 수준 및 운영실태. *한국특수교육학회 추계학술대회*, 109-125. 서울.
- 조은호 (2009). 경도 지적장애집단과 정상학생집단의 이야기쓰기 능력 비교. *명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문*.
- 차희진, 박재국, 김영미 (2011). 정신지체학생의 읽기와 쓰기 능력에 관한 연구. *특수아동교육연구*, 13(1), 413-433.
- 최숙기 (2007). 자기 표현적 글쓰기의 교육적 함의. *작문연구*, 5, 205-239.
- 황보명, 김경신 (2010). *지적장애학생 언어치료*. 서울: 학지사.
- Arabsolghar, F., & Elkins, J. (2000). Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(3), 169-179.
- Banikowski, A. K., & Mehring, T. A. (1999). Strategies to enhance memory based on brain research. *Focus on Exceptional Children*, 32, 1-16.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-17.
- Brinker, K. (1992). *Linguistische Textanalyse*, 3, Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan.
- Dewey, J. (1993). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath & Camp.
- Farley, J. W. (1986). An analysis of written dialogue of educable mentally retarded writers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 21(3), 181-191.
- Joseph, L. M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: a review of the literature. *Research in Developmental*

- Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30(1), 1-19.
- Kaderavek, J., & Rabidoux, P. (2004). Interactive to independent literacy: a model for designing literacy goals for children with atypical communication. *Reading and Writing Quarterly*, 20(3), 237-260.
- Kahn-Freedman, E. K. (2001). Finding a voice: poetry and people with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 39, 195-200.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Singlair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from student's writing journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgement*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pershey, M., & Gilbert, T. W. (2002). A case study of literacy acquisition by an adult with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 40(3), 219-234.
- Powell, J. H. (1989). The reflective practitioner in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 14, 824-832.
- Regan, K. S. (2003). Using dialogue journals on the classroom: forming relationships with students with emotional disturbance. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 36-41.
- Roe, M. F., & Stallman, A. (1994). A comparative study of dialogue and response journals. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 579-588.
- Rousseau, M. K., Bottge, B. A., & Dy, E. B. (1993). Syntactic complexity in the writing of students with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 113-120.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.
- Surbeck, E., Han, E. P., & Moyer, J. E. (1991). Assessing reflective response in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.
- Watson, J. S., & Wilcox, C. (2000). Reading for understanding: methods of reflecting on practice. *Reflective Practice*, 1(1), 57-67.
- Yule, G. (2001). *Pragmatics*. London: Cambridge University Press.

Abstract

An analysis of topic and reflective responses in expressive writing in students with intellectual disabilities

Lee, Okin (Jeonju University, Dept. of Secondary Special Education)

This study examined the topic and reflective responses in expressive writing of 36 students with intellectual disabilities who are enrolling twenty-three middle schools. This study analyzed 212 texts and 1,424 text segments with the topic and reflective responses introduced by Farley (1986) and Surbeck (1991).

Often, the topic of leisure, family, and school were used in expressive writing by students with intellectual disabilities overall. More specifically, the topic the opposite sex friend and self-management were more used in expressive writing in the upper grade. In opposite, the topic of religion was not appeared compare to the topic of driving.

The analysis of reflective responses, the concrete elaboration appeared the most frequently and however the comparative elaboration and the generalized elaboration did not appear. Reflective responses to the report of reaction were higher than positive and negative emotion. The personal focus of meditation was less compared with other reflective responses. The social/ethical focus of contemplation did not appear and the result of reflective responses was significantly different in grade level.

The results and the examples of the topic and reflective responses in expressive writing from this study could be used in practices and developments of teaching strategies for the students with intellectual disabilities.

※ Key words : students with Intellectual disabilities, expressive writing, topic analysis, reflective responses

논문접수: 2013. 4. 29 / 수정본 접수: 2013. 5. 25 / 게재승인 : 2013. 6. 15
--

※ 교신저자 : Lee, Okin(leeoug@jj.ac.kr)